EDUCERE

XVI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

2023

ESPERANÇAR

ANAIS

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PUCPR

XVI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE

"ESPERANÇAR"

VII SEMÍNARIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES

SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE

IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO

DOCENTE (SI´D/CATEDRA UNESCO)

ISSN: 2176 - 1396

REALIZAÇÃO

FINANCIAMENTO

ISSN: 2176 - 1396

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar;

porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo". (Paulo Freire)

ISSN: 2176 - 1396

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Sônia Maria Magalhães da Silva – CRB 9/1191

C749
2023

Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (16. : 2023 set. 25-28 : Curitiba, PR)
Anais do XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE [recurso eletrônico] : esperançar ; VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE ; VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – (SIPD/Cátedra Unesco) / organizado por: Ana Maria Eyng, Reginaldo Rodrigues da Costa, Solange Helena Corrêa, Laueni Ramos Padilha. – Curitiba : 2023
10975 p.

Vários autores
Inclui bibliografia
ISSN: 2176-1396

1. Educação – Congressos. 2. Ensino. 3. Professores - Formação. I. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (7. : 2023 set. 25-28 : Curitiba, PR). II. Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (6. : 2023 set. 25-28 : Curitiba, PR). III. Eyng, Ana Maria. IV. Costa, Reginaldo Rodrigues da. V. Corrêa, Solange Helena. VI. Padilha, Laueni Ramos. VII. Pontíficia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. VIII. Título.
CDD 20. ed. – 370.63

Sumário

I. APRESENTAÇÃO **45**

II. COMISSÕES ORGANIZADORAS **47**

III. RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS **48**

IV. EIXO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA **49**

4.1 CONSTRUINDO CONHECIMENTO FINANCEIRO A PARTIR DE TAREFA INVESTIGATIVA SOBRE PORCENTAGEM 50

4.2 O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR PARA O JOGO EDUCATIVO FORMALIZADO (JEF) 60

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS (TSD) - UMA PROPOSTA USANDO SIMULADOR E INTERDISCIPLINARIDADE PARA APRENDER MOVIMENTO PARABÓLICO 70

4.4 CIÊNCIA CIDADÃ E CLUBES DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A DENGUE EM PARANAGUÁ/PR 78

4.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 88

4.6 O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DO EDUCERE 98

4.7 A ELABORAÇÃO DE UM ROLE-PLAYING GAME ASSOCIADO À BIOLOGIA FORENSE COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GENÉTICA 110

4.8 AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E DA ETNOASTRONOMIA PARA A DECOLONIALIDADE 120

4.9 O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 131

4.10 O CONTEÚDO SAIS E ÓXIDOS E SUA ABORDAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 140

4.11 PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE O ESTÁGIO, À LUZ DAS RACIONALIDADES FORMATIVAS: UM ESTUDO COM BASE EM ANÁLISE DE LITERATURA 150

4.12 O ENSINO DE MATEMÁTICA, A TECNOLOGIA E SUAS INCLUSÕES 160

4.13 A EPISTEMOLOGIA DE FLECK NO ENSINO DE QUÍMICA 170

4.14 O JOGO COMO UMA FERRAMENTA EFICAZ PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA 180

4.15 O USO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 192

4.16 ESTATÍSTICA POR PROJETOS: ENTRE PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOCENTES NUM CURSO DE PEDAGOGIA 202

4.17 METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 211

4.18 A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM ÊNFASE EM PESQUISAS CIENTÍFICAS 222

4.19 A ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS ISOLADAS DO MEIO-OESTE DE SANTA CATARINA . 232

4.20 FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA TABELA PERIÓDICA 242

4.21 FEIRA DE CIÊNCIAS UMA POSSÍVEL FERRAMENTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ESCOLA CIÊNCIA FAMÍLIA E SOCIEDADE 252

4.22 ATUAÇÃO DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 260

4.23 ETNOMATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS, UM ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO. 270

4.24 REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE DE VIDA. 280

4.25 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POLUIÇÃO, CABELOS PLATINADOS E FOGOS DE ARTIFÍCIO . 290

4.26 ORÇAMENTO FINANCEIRO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO E ESTADOS UNIDOS 300
4.27 UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE TRIÂNGULOS: CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 314
4.28 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA 324
4.29 O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 334
4.30 CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL ONLINE 344
4.31 SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA OS INTERROGATÓRIOS DE LUIZ ALVES DE MATTOS 354
4.32 O PORQUÊ DE CONTAR A HISTÓRIA: A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO 366
4.33 REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO 376
4.34 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DE MOÇAMBIQUE A RESPEITO DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E SEU ENSINO 386
4.35 PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS: UM ESTUDO DE CASO COM ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA 398
4.36 A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA FRENTE AO DESAFIO DA COVID-19 408
4.37 A PRODUÇÃO DO GÊNERO ALMANAQUE COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MICROBIOLOGIA 421
4.38 PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS: UMA SÍNTESE DA LITERATURA 431
4.39 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DISCUSSÃO COLETIVA NA PERSPECTIVA DO ENSINO EXPLORATÓRIO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS 440
4.40 CORRIDA ESPACIAL DA IBM À INFLUENCIA NA ARTE 450
4.41 PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS 459
4.42 ATIVIDADES PRÁTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS 479
4.43 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA 490
4.44 ATIVIDADE DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA - DOUTOR MENDEL: UM CASO DE SANGUE 500
4.45 MATEMÁTICA FINANCEIRA E ECONOMIA DOMÉSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO NONO ANO DO ENSINO FUDAMENTAL 510
4.46 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES EXPRESSAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 520
4.47 CAMINHOS TRAÇADOS PELO CURRÍCULO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 533
4.48 UMA EXPLORAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA DE SANDRA HARDING PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS EMANCIPATÓRIO 543
4.49 DISCURSOS SOBRE CORPO NA AULA DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MATERIAIS DO AULA PARANÁ 553
4.50 OFICINA DE MATEMÁTICA NO IFC ARAQUARI: UMA EXPERIÊNCIA CONTADA SOB VÁRIAS PERSPECTIVAS 564
4.51 A TEMÁTICA VACINAÇÃO, O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) E OS SABERES DOCENTES . . . 577
4.52 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL: POSSÍVEIS CAMINHOS 587
4.53 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PODE SER SUBJETIVA 596
4.54 AVALIAÇÃO EM FÍSICA COM CRITÉRIOS 605
4.55 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE MULTIPLICAÇÃO PELA CRIANÇA 614
4.56 SITE SOBRE VACINAS COMO ESTRATÉGIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESCOLAS .

624

V. EIXO DIDÁTICA NA PRÁXIS EDUCATIVA 635

5.1 O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS COMO FONTE NA PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS 636

5.2 AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DAS APRENDIZAGENS DAS SALAS AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO 646

5.3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA RELATOS DE JOVENS ESTUDANTES E SEU PROTAGONISMO NO CURSO E COLÉGIO CONEXÃO DE JARAGUÁ DO SUL 654

5.4 AGRESSÃO COMO PRÁTICA UTILIZADA POR PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU 662

5.5 UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA ENSINO DO SOLO NO ENSINO FUNDAMENTAL II 672

5.6 ASTRONOMIA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA 682

5.7 A DIDÁTICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES: UM CAMINHO EM (DES) CONSTRUÇÃO? 692

5.8 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: O USO DA SIMULAÇÃO COMO MÉTODO DE OTIMIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA 702

5.9 ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO: COMPREENSÃO A PARTIR DE UM JOGO 710

5.10 ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 720

5.11 PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE PROMOVEM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 730

5.12 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 741

5.13 APRENDER E ENSINAR COM ESTUDOS DE CASO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR 751

5.14 OS JOGOS E O ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 761

5.15 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ANOS INICIAIS: O QUE DIZ A PESQUISA? 771

5.16 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 781

5.17 A LINGUAGEM MATEMÁTICA: EXPLORANDO OS REGISTROS DOS ESTUDANTES 793

5.18 DIDÁTICA: PRESSUPOSTOS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES 803

5.19 PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO: A IMPORT NCIA DO PLANEJAMENTO DE AULA PERSONALIZADO PARA TURMAS COM PERFIS DISTINTOS 811

5.20 A ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS 821

5.21 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 831

5.22 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PRELIMINAR DAS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E BOLSISTAS NO PIBID . . 841

5.23 RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EMERGÊNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL 851

5.24 A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE SOCIOLOGIA. 861

5.25 PROCESSO DE ENSINO NA PRÁTICA DE PROFESSORAS PRECEPTORAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFRS - CAMPUS BENTO GONÇALVES 871

5.26 ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO 881

5.27 TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E (DES) AUTONOMIA 893

5.28 PRÁTICAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O USO DO ORGANOGRAMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO 904

5.29 JOGO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: “GENÉTICA, DIGESTÃO E SAÚDE: SER SAUDÁVEL

TAMBÉM É GOSTOSO!” 914
5.30 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A BNCC: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTAL PARA PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ANUAL 924
5.31 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE SÍNTESE (RGS): UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INCIAIS 933
5.32 PROCESSOS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL 943
5.33 ENSINO DESENVOLVENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA 953
5.34 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA 955
5.35 AVALIAÇÃO: ARCABOUÇO DO PERCURSO PEDAGÓGICO 968
5.36 A POSTURA CRÍTICA DOCENTE COMO FERRAMENTA REFLEXIVA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE 978
5.37 ESTUDO COOPERATIVO - O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO? 988
5.38 DE AULAS PRÁTICAS A AULAS REMOTAS: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DO 1º AOS 5º ANOS, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 998
5.39 GUIA PRÁTICO DOS INDÍCIOS ATITUDINAIS PARA AVALIAÇÃO DO SABER-SER EM AÇÃO - PUCPR 1008
VI. EIXO EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1041
6.1 BALANÇO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS 1042
6.2 O ACOLHIMENTO FAMILIAR E OS LAÇOS AFETIVOS NOS DIREITOS DA INFANCIA . . 1054
6.3 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1064
6.4 PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACERCA DE BEM-ESTAR E MAL-ESTAR EM SEUS COTIDIANOS 1074
6.5 DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE REVISÃO 1084
6.6 CURRÍCULO COMO GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE REVISÃO 1093
6.7 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NUMA PERSPECTIVA EM DIREITOS HUMANOS. 1103
6.8 O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS 1114
6.9 CONTRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA GARANTIA DOS DIREITOS DE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA 1124
6.10 A PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE POR MEIO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 1134
6.11 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1988-2023) 1144
6.12 OS DIREITOS DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES NA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE 1154
6.13 IMPORTÂNCIA DO USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS E DAS REDES SOCIAIS . . . 1164
6.14 O PAPEL DO PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO CAPES E BDTD 1173
6.15 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO VIA GESTÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1184
6.16 DIREITO À PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO 1194
6.17 AS COMPETÊNCIAS DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO SOB A ÓTICA DO EDUCADOR PROBLEMATIZADOR DE PAULO FREIRE 1204
6.18 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DISCUSSÃO DE TEMAS CONTROVERSOS POR MEIO DE TRABALHOS DE ESTUDANTES 1214

6.19 DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA DE COVID-19 1224
6.20 RELATO DE CASO - PIBID 2023 1234
6.21 CONTEXTO HISTÓRICO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: IDEOLOGIAS DO SÉCULO XX QUE SE TRANSFORMARAM EM MITOS NOS DIAS ATUAIS. 1242
6.22 PERCEPÇÕES DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS ATUANTES EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS 1253
6.23 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E UMA PERSPECTIVA PARA O FUTURO: REVISITANDO EM 2023 AS BASES DE EDGAR MORIN DE 2000 1263
6.24 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES . . 1273
6.25 O AUDIOVISUAL COMO MOBILIZADOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CURSOS DE LICENCIATURA 1283
6.26 O NOVO PROPÓSITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 1294
6.27 JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONQUISTAS SOCIAIS 1304
6.28 PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E AS CONSEQUÊNCIAS DA INSERÇÃO DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1314
6.29 RELATO DE UMA INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR: PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA 1324
6.30 A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI 11.645/2008 NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS 2018 E 2022 1334
6.31 PUNIÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS: A RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ACERCA DO BEM-ESTAR DE SEUS ALUNOS 1344
6.32 OS EFEITOS DAS PRÁTICAS PUNITIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR 1354
6.33 O TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E NA GARANTIA DE DIREITOS DOS ESTUDANTES NA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA 1366
6.34 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO RECOMEÇO DE VIDA DE MIGRANTES FORÇADOS 1375
6.35 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 1385
6.36 ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA REALIZADA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004) 1395
6.37 INTERLOCUÇÕES: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DECOLONIAL EM FOCO 1406
6.38 INTERVENÇÃO SOBRE O NAZISMO EM UM CURSO TÉCNICO: CONTRAPONTOS ENTRE A HISTÓRIA E A ÉTICA 1416
6.39 O FEITIÇO VIROU CONTRA O FEITICEIRO: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE PONTA GROSSA/PR 1428
6.40 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COMO INTEGRANTE DA EQUIPE INTERSETORIAL NO SIMASE DE CURITIBA 1437
6.41 À VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: ENFRENTAMENTO SOB PERSPECTIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO 1447
6.42 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS VULNERABILIDADES SOCIAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM DESAFIO À GARANTIA DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL. 1458
6.43 UMA REVISITAÇÃO ÀS BIBLIOTECAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ALIADAS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 1468
6.44 TRÁFICO DE PESSOAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E AÇÕES PARA A SOCIEDADE CÍVIL 1478
6.45 NO XIRÊ DA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE PLANOS DE ENSINO POR PROFESSORES DE ARTES DE MATINHOS/PR A PARTIR DA CARTILHA PEDAGÓGICA “CANDOMBLÉ” 1488
6.46 A INVISIBILIDADE SOCIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO 1498
6.47 PROJETO DE EXTENSÃO: ESTIGMAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA 1508
6.48 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM FOCO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO DIÁLOGOS INTER-RACIAIS E O CURSO TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO DO IFPR CAMPUS CURITIBA 1518

6.49 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: REVISÃO SITEMÁTICA 1528
6.50 USO CONSCIENTE DA TECNOLOGIA E DAS REDES SOCIAIS 1538
6.51 NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM VELHOS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO 1546
6.52 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A LIVROS LITERÁRIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 1556
6.53 GRUPO DE ESTUDOS E OFICINAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS . . 1567
6.54 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES 1576
6.55 RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E PREVALÊNCIA DE ABUSO E ASSÉDIO SEXUAL EM AMBIENTES UNIVERSITÁRIOS 1586
6.56 SILENCIAMENTO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: SUPERAÇÕES A PARTIR DA ESCRITA FEMININA 1596
6.57 ESTADO E DESIGUALDADE SOCIAL. UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ADOLESCENTES E JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE 1606
6.58 EQUIDADE E JUSTIÇA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PARCERIA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR 1616
6.59 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E ESCOLA NAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES 1626
6.60 A PRESENÇA DA DIMENSÃO AFETIVA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM . 1637
6.61 CINEGRAFANDO NA ESCOLA: ESPERANÇANDO PARA EDUCAR ATRAVÉS DA SÉTIMA ARTE 1648
6.62 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1659
6.63 OS TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA: (RE)CONHECENDO O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE BELÉM. 1668
6.64 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 1679
6.65 A PARTICIPAÇÃO COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE REVISÃO DO TIPO ESTADO DA ARTE 1689
6.66 DISCUTINDO HETEROCISNORMATIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: DIVERSIDADES DE GÊNEROS COMO DIREITOS EM EDUCAÇÃO 1698
6.67 A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR 1708
6.68 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA RECOMPOSIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA 1718
6.69 MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO BÁSICO 1729
6.70 O USO DE REÁLIAS NO ENSINO DE ZOOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DE AULAS PRÁTICAS PARA OS ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PARANÁ 1739
6.71 PREVENÇÃO AO NAZISMO E NEONAZISMO: UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 1749
6.72 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES MESTRES EM ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADES DOCENTES EM (RE)CONSTRUÇÃO 1759
6.73 BULLYING: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR 1770
6.74 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL 1781
6.75 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PROGRESSISTA DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO 1789
6.76 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1799
6.77 INFÂNCIAS LGBTS NA ESCOLA: EMERGÊNCIAS DAS/NAS PESQUISAS DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 1809
6.78 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 1819
6.79 SUPORTE POR FAMILIARES A UNIVERSITÁRIOS: DISTINÇÕES DE ACORDO COM ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE 1829
6.80 DANOS COLATERAIS E A GEOGRAFIA DO RESSENTIMENTO: REFLEXÕES SOBRE POLARIZAÇÃO POLÍTICA E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO 1838
6.81 MIGRANTES NA ESCOLA E O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA 1849
6.82 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E NORMAS DO MEC? 1858
6.83 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATUAR EM ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ 1868
6.84 ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 1877
6.85 SABERES, MEMÓRIAS E HISTÓRIA ORAL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 1886
6.86 VEM HISTÓRIA! OS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO CONTANDO AFRICANIDADES NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A 1896
6.87 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO 1907
VII. EIXO EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE 1917
7.1 INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DE SURDOS 1918
7.2 PERSPECTIVAS PARA TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO AGENTE HUMANIZADOR 1929
7.3 MUSEUS-TERRITÓRIOS DE BRINQUEDOS: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM A PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE 1941
7.4 ATRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL 1951
7.5 CONHECIMENTO DE ECONOMIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA 1960
7.6 PRÁTICA CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA E COMPLEXIDADE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES 1970
7.7 REVISÃO NARRATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL APROXIMAÇÕES COM O PENSAMENTO COMPLEXO 1982
7.8 REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 1993
7.9 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INOVADORA TENDO OS FILMES DAS PRINCESAS DA DISNEY COMO EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO 2004
7.10 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO 2013
7.11 STORYTTELING DIGITAL: CONTANDO HISTÓRIAS NA SOCIOEDUCAÇÃO PELAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA ARTE 2024
7.12 TRABALHO E EMPREGABILIDADE: A IDEOLOGIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO INVADE A ESCOLA 2034
7.13 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN E DA ABORDAGEM LIBERTADORA DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 2043
7.14 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO DIREITO TRIBUTÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL 2053
7.15 PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E INCERTEZA EM TRÊS OBRAS DE MORIN: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 2063
7.16 APORIAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS DOCENTES PARA ENSINAR 2073
7.17 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO 2084
7.18 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UM OLHAR COM A LENTE DOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN 2099
7.19 EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

2110
7.20 MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO SOB A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR 2120
7.21 ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA POTENCIALIZAR O PENSAMENTO COMPLEXO A PARTIR DO ENSINO DE ELETRICIDADE 2132
7.22 UMA EXPERIÊNCIA DE RELIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TESSENDO UM CAMINHO PARA CRIAR E APRENDER 2142
7.23 TENDÊNCIAS DO ENSINO NÃO TRADICIONAL DE BIOÉTICA: UMA REVISÃO. 2153
7.24 VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO: O ESTADO DO CONHECIMENTO 2163
7.25 A FORMAÇÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 2173
7.26 COMO A RODA GIRA? PRESENÇA DE HOMENS NEGROS NO PROGRAMA RODA VIVA 2185
7.27 PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOS FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO 2197
7.28 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE UMA VIDEOAULA DO PROJETO AULA PARANÁ 2207
7.29 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES DO PARANÁ: UMA CONVERSA ENTRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGOGIA SOCIAL 2217
7.30 DIÁLOGOS COM MORIN E VIGOTSKI: POR BIFURCAÇÕES E ESTRATÉGIAS IMAGINATIVAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA 2227
7.31 CONSTITUINDO UMA EQUIPE DIALOGAL-REFLEXIVA DE PESQUISA 2237
7.32 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE À LUZ DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XXI: REVISÃO DO TIPO ESTADO DA ARTE 2247
7.33 FORMAÇÃO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO BÁSICO: A REALIZAÇÃO DE UMA DISCIPLINA ELETIVA INSPIRADA NO UNIVERSO DE HARRY POTTER. 2257
7.34 TRANSDISCIPLINARIDADE EM GEOMETRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL 2267
7.35 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS MULTILATERAIS (OCDE E UNESCO) 2275
7.36 INTEGRAÇÃO DE SABERES: COISA DE OUTRO MUNDO 2286
7.37 UM OLHAR COMPLEXO: MOVIMENTOS DE UMA PROFESSORA AO INTEGRAR TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA 2296
7.38 O PENSAMENTO COMPLEXO FRENTE A EXIGÊNCIA DO PLURALISMO ONTOLÓGICO DE FEYERABEND 2309
7.39 GERAÇÃO DE RENDA DE MULHERES DA FLORESTA NACIONAL DO AMAPÁ 2318
7.40 BONS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP : INVESTIGANDO SUAS TRAJETÓRIAS E DESAFIOS 2328
7.41 APRENDIZAGEM CONCEITUAL EM UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL 2338
7.42 SUBSTITUIÇÃO DO AGREGADO FINO DO CONCRETO: AÇÃO DOCENTE NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA. 2352
7.43 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS CONSIDERANDO OS PRESSUPOSTOS DO PENSAMENTO COMPLEXO 2362
7.44 SETOR HISTÓRICO DE CURITIBA E A MEDIAÇÃO CULTURAL: POSSIBILIDADES PARA DISCUSSÃO E APREENSÃO DO ESPAÇO URBANO 2371
7.45 "PROMOVENDO A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E INOVADORA: O POTENCIAL DO APLICATIVO “PROCONEXÃO” NA BUSCA PELA EQUIDADE" 2380
7.46 PROMOVENDO A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E INOVADORA: O POTENCIAL DO APLICATIVO PROCONEXÃO NA BUSCA PELA EQUIDADE 2389
7.47 PENSAMENTO COMPLEXO E INTERCULTURALIDADE: UMA HISTORIOGRAFIA DOS CORPOS INDÍGENAS 2398
VIII. EIXO EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS 2408
8.1 ARTES E CRIAÇÕES NA INFÂNCIA: EXPERIMENTANDO EM SALA DE AULA 2409

8.2 MOMENTO DE REIVINDICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: CARTAZES DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE EVASÃO ESCOLAR . . . 2422
8.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ARTICULAÇÃO DE CONTEXTOS CURRICULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO . . . 2433
8.4 PENSAR E FAZER ARTE: DESAFIOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS . . . 2447
8.5 PRODUÇÃO ESCRITA: O ALUNO AUTOR E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA . . . 2457
8.6 CARTAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR . . . 2467
8.7 A EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA NA PSICOLOGIA DE JUNG . . . 2477
8.8 AS POSSIBILIDADES DO USO DE PODCAST NA PRÁTICA DE LEITURA DE UM CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO . . . 2487
8.9 ESPAÇOS MEDIADORES DE LEITURA E PROFICIÊNCIA LEITORA . . . 2497
8.10 JOGO DE TABULEIRO "IMUNIZANDO: POR DENTRO DAS PANDEMIAS" COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO . . . 2505
8.11 CRIANDO PERSONAGENS E NARRATIVAS: O GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL E O ENSINO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS . . . 2515
8.12 A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PERCURSO CRIADOR ESCOLAR . . . 2525
8.13 PRÁTICAS DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA . . . 2535
8.14 A ANTONÍMIA EM MEMES NEGATIVOS: POTENCIALIDADES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA . . . 2545
8.15 A MÚSICA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: VESTÍGIOS NUMA HISTÓRIA LOCAL . . . 2559
8.16 OS IMPACTOS DA LIQUIDEZ DE BAUMAN NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUE ATINGE (TAMBÉM) A EDUCAÇÃO FÍSICA . . . 2571
8.17 IFENCANTO KIDS: LUIS, UMA LIÇÃO DE ESPERANÇA . . . 2583
8.18 A TOPOFILIA COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DE ATAQUES ATIVOS EM ESCOLAS . . . 2593
8.19 FÁBULA: ENSINAR, ENCANTAR E REFORÇAR CONHECIMENTOS . . . 2606
8.20 POEMA: BRINCANDO COM AS PALAVRAS . . . 2616
8.21 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO EM MOVIMENTO: O RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA . . . 2625
8.22 A LÍNGUA INGLESA E SEUS MEIOS DE INSERÇÃO CULTURAL . . . 2635
8.23 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: EXPLORANDO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE INGLÊS . . . 2643
8.24 POST DE INSTAGRAM: UMA PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA . . . 2652
8.25 PROFESSORES DE INGLÊS E O MAL -ESTAR DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO . . . 2662
8.26 GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS . . . 2673
8.27 ANÁLISE DE VARIAÇÃO HISTÓRICA (DIACRÔNICA) PRESENTE NO CONTO: A AMA-SECA DE ARTUR AZEVEDO . . . 2683
8.28 DESPERTANDO O ENCANTO DOS JOVENS E ADULTOS PELA LITERATURA . . . 2693
8.29 FIOS DE AFETIVIDADE: EMARANHADOS CRIATIVOS NO PROCESSO DE DANÇAR NA ESCOLA . . . 2703
8.30 O CORAÇÃO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA ANÁLISE DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA . . . 2711
8.31 LITERATURA NACIONAL . . . 2721
8.32 ARTICULANDO CONHECIMENTOS DO PASSADO PARA ARGUMENTAR COM RELEVÂNCIA HOJE: UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA . . . 2732
8.33 A UTILIZAÇÃO DO FOLCLORE BRASILEIRO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS . . . 2742

8.34 O DISCURSO EM EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL POLÍTICO 2752
8.35 ARTE POSTAL REINVENTADA: CRIANDO ARTE E ENVIANDO MENSAGENS FICTÍCIAS PARA ARTISTAS DE OUTRAS ÉPOCAS 2764
8.36 “SEIS ASPECTOS PARA A REVISÃO DA 3ª VERSÃO DA BNCC”: UM OLHAR CRÍTICO A PARTIR DA ANÁLISE BRITISH COUNCIL 2775
8.37 DESIGN EDUCACIONAL: INFOGRÁFICO E SEU POTENCIAL EDUCACIONAL 2785
8.38 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: CONVERSA ENTRE POSSIBILIDADES NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO 2796
8.39 QUALIDADE DO SONO - UMA PESQUISA QUANTITATIVA FEITA PELOS ALUNOS DO NOVO ENSINO MÉDIO TRILHA – SAÚDE E JUVENTUDE 2806
8.40 MUSEU DA SELFIE: CRIANDO PAINEIS ARTÍSTICOS INTERATIVOS NA ESCOLA 2816
8.41 REFLEXOS DA MENTE PLURILÍNGUE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS BÁSICOS EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE NA SEGUNDA LICENCIATURA EM LÍNGUA ALEMÃ 2828
8.42 O PAPEL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO PROGRAMA UPT 2838
8.43 DESIGN INSTRUCIONAL E RECURSOS EDUCACIONAIS IMPACTOS E OPORTUNIDADES . . . 2848
8.44 EXPLORANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA 2859
8.45 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E PARA O CURRÍCULO INTERNACIONAL 2869
8.46 A ABORDAGEM DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO INICIAL DE INTERPRETAÇÃO E RÉPLICA DO GÊNERO FÁBULA 2879
8.47 INSTITUTO NEWS: RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA EM RESIDÊNCIA PEDAGOGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2887
8.48 RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA 2895
8.49 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA PUCPR: ETAPAS DE PREPARAÇÃO E REGÊNCIAS 2903
8.50 OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E GRUPO DE ESTUDOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM COLETIVA NO IFC ARAQUARI 2912
8.51 RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO ALDEIA QUINTAL BRINCANTE 2923
8.52 A LINGUAGEM DOS PODCASTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DO IMAGINÁRIO DE FUTUROS PROFESSORES 2935
8.53 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO AO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO 2945
8.54 EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO DE INGLÊS SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR 2955
8.55 VIELAS DA INCLUSÃO: DO PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS À UMA PEDAGOGIA BICULTURAL 2966
8.56 PODCAST: TEXTO E INTERAÇÃO ENTRE MÍDIAS NO ENSINO DE LETRAMENTO DIGITAL . 2975
8.57 COLABORAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DO GRADUANDO DE LETRAS 2985
8.58 O MUNDO E AS PALAVRAS EM EBULIÇÃO: A SEGUNDA GERAÇÃO MODERNISTA . . . 2991
8.59 O PORTFÓLIO REFLEXIVO COMO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 3002
8.60 CONSTRUINDO DEGRAUS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DISCRETA 3016
8.61 TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3026
8.62 AÇÃO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA: UM ENFOQUE SOB A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 3035
8.63 O GÊNERO REVIEW E O LETRAMENTO DIGITAL EM PAUTA 3045

8.64 INQUIRINDO AS PREPOSIÇÕES DE TEMPO E LUGAR JUNTO DA SHORT STORY NO CONTEXTO ESCOLAR . . . 3056
8.65 INCENTIVANDO ESTUDANTES ÀS CARREIRAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS POR MEIO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO . . . 3065
8.66 AS LUTAS COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA CIVICO MILITAR . . . 3075
8.67 A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS: CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA EM IGARAPÉ-AÇU. . . 3085
8.68 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS . . . 3095
8.69 O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES . . . 3104
8.70 AS PIONEIRAS: UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA COM BIOGRAFIAS FEMININAS . 3105
8.71 IMPORT NCIA E ANÁLISE DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COM ALUNOS DO 6º ANO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PARANÁ . . . 3115
8.72 ENCONTROS COM A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO COLETIVO DE PROFESSORES DO CEIM ROSA ZAMBENEDETTI SOBRE A COCONTRUÇÃO DE MINI-HISTÓRIAS. . . . 3125
8.73 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR . . . 3135
8.74 SABERES DOS EDUCANDOS E A QUESTÃO DA INFANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS . . . 3144
8.75 O LIVRO DE ARTISTA COMO UM MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS . . . 3154
8.76 A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR . . . 3164
8.77 O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS FRENTE AO LÚDICO, MEDIAÇÃO DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS . . . 3174
8.78 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE DOS INFOGRÁFICOS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 3183
8.79 CORPO CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA DE UM LENÇO EM MOVIMENTO . . . 3193
8.80 MONITORIA E LABORATÓRIO DE REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO DE DIFICULDADES NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO . . . 3203
8.81 LINGUAGEM E MULTICULTURALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR . . . 3211
8.82 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TRABALHAR AS DIVERSAS LINGUAGENS PARA SE EXPRESSAR E DESENVOLVER A COMUNICAÇÃO? . . . 3222
8.83 LETRAMENTO CIENTÍFICO E ESCOLARIZAÇÃO ABERTA: UMA EXPERIÊNCIA DE PARCERIA (SDG17) DO PROJETO CONNECT NO PARANÁ . . . 3232
IX. EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES . . . 3242
9.1 CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE O NÚMERO INTEIRO: UMA REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA . . . 3243
9.2 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE PANDEMIA: A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO METODOLÓGICO . . . 3253
9.3 NARRATIVA EDUCACIONAL EMERGENTE DA CULTURA DIGITAL: O COACHING COMO FERRAMENTA PROFISSIONAL . . . 3265
9.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL . . . 3275
9.5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO PAULISTA: NOTÓRIO SABER E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR . . . 3286
9.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O QUE DIZEM DOCENTES NÃO LICENCIADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA . . . 3296
9.7 ANÁLISE SOBRE NOS PLANOS DE ENSINO DE ESTAGIÁRIOS: REFERÊNCIAS EM QUESTÃO . . . 3307
9.8 FORMAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS CRECHES PÚBLICAS DO

BRASIL 3321
9.9 CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA E PRÁTICA DOCENTE: IDENTIDADE E OBJETO NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS 3331
9.10 O REDIMENSIONAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS: EXPERIENCIAS DO PIBID/ PEDAGOGIA/UEPA NA ZONA RURAL DE IGARAPÉ AÇU/PAA 3342
9.11 FORMAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS SOBRE UMA METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE FREIRIANA COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE 3352
9.12 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES 3362
9.13 ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: EXPLORANDO O CONHECIMENTO DE TAXA DE CÂMBIO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DE UMA TAREFA INVESTIGATIVA . 3372
9.14 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS 3382
9.15 OS DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 3392
9.16 PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 3402
9.17 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS E ANÁLISES 3413
9.18 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA: AVANÇOS E RETROCESSOS 3423
9.19 COMO A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENCARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR? 3433
9.20 METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: A ESCOLA ONDE QUERO TRABALHAR . . 3443
9.21 O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) EM QUESTÃO 3453
9.22 O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PÓS-PANDEMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO-RO: O OLHAR DOS PROFESSORES 3462
9.23 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POTENCIALIDADES EM AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 3471
9.24 SABERES NÃO SABIDOS OU SABERES NÃO RECONHECIDOS? PROFESSORES ESPECIALISTAS E SUAS MEMÓRIAS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA . . 3481
9.25 OS MEMORIAIS E OS ENCONTROS REFLEXIVOS COMO POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 3491
9.26 EDUCAÇÃO CIDADÃ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ 3500
9.27 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA- PR 3510
9.28 FORMAÇÃO DE PROFESSORES STRICTO SENSU COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES . 3522
9.29 PROJETO KAIRÓS: A DIMENSÃO ÉTICO-AFETIVA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 3532
9.30 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ 3542
9.31 ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO E ESPAÇO 3555
9.32 DESAFIOS DO PROFESSOR PRECEPTOR NO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 3565
9.33 DESAFIOS DA ESCOLA NO SÉCULO XXI: CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

PROFISSIONAL DOS EDUCADORES . . . 3575
9.34 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: CRENÇAS E HISTÓRIA DE VIDA NO PROCESSO FORMADOR . . . 3585
9.35 O CENTRO DE MEMÓRIAS DO IFPR E O PIBIC: RELATO DE EXPERIÊNCIA E PESQUISA . . . 3595
9.36 IMPRESSÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 3605
9.37 BIOGRAFAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE: POSSIBILIDADES NARRATIVAS EM UM PERCURSO DE FORMAÇÃO . . . 3617
9.38 UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NO NÚCLEO IPÊ AMARELO/UFSM/ SANTA MARIA - RS . . . 3627
9.39 A HIBRIDAÇÃO TEORIA - PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR . . . 3637
9.40 O (NÃO) LUGAR DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS . . . 3649
9.41 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL E A PERSPECTIVA DAS CIDADES EDUCADORAS . . . 3659
9.42 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DEMANDAS FORMATIVAS NO TRABALHO COM INCLUSÃO NA ESCOLA . . . 3670
9.43 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PEDAGOGIA E AS ESCOLAS BILÍNGUES: ESTADO DO CONHECIMENTO . . . 3680
9.44 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO E SUA REPERCUSÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE . . . 3693
9.45 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA VISÃO EXPLORATÓRIA DAS PERCEPÇÕES DOCENTES . . . 3703
9.46 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO NORTE CATARINENSE . . . 3713
9.47 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS INSTRUTORES DO INSTITUTO DE ECONOMIA E FINANÇAS DO EXÉRCITO . . . 3724
9.48 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO CONTEXTO DE PANDEMIA: APRENDIZAGENS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO . . . 3734
9.49 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ABRAÇO POSSÍVEL ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA . . . 3744
9.50 OS OBJETIVOS DE TRABALHOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA . . . 3755
9.51 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS: NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 3765
9.52 O LUGAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO CIENTIFICA . . . 3775
9.53 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SANTA CATARINA: HORIZONTES INVESTIGATIVOS . . . 3786
9.54 OS PROFESSORES INICIANTES DAS LICENCIATURAS E AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E OS DESAFIOS DO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS . . . 3797
9.55 CONCEITOS DE AUTORIA NO CALEIDOSCÓPIO: A QUESTÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS . . . 3806
9.56 AÇÕES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR MUNICIPAL . . . 3816
9.57 O CONTEXTO FORMATIVO DO PEDAGOGO ATUANTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL . . . 3825
9.58 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FORMAÇÃO EM EXTINÇÃO OU POSSIIBLIDADE DE ESPERANÇAR? . . . 3833
9.59 A CATEGORIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTADO DA QUESTÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009 A 2022 . . .

3843
9.60 CARTOGRAFIA DOS AFETOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS . . . 3853
9.61 OS PERCURSOS FORMATIVOS NO MODELO HÍBRIDO: O OLHAR DOCENTE SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS NA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM . . . 3863
9.62 O "GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO" DA SEED/PR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES . . . 3874
9.63 ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA . . . 3885
9.64 PROMOVENDO O APRENDIZADO REMOTO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SOCIOEDUCACIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELO HORIZONTE . . . 3896
9.65 EXPECTATIVAS E DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA . . . 3907
9.66 AS PROPOSTAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA: OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO CAPES . . . 3918
9.67 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS . . . 3928
9.68 O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E UMA ACADÊMICA DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 3942
9.69 NARRATIVAS DOCENTES: DOCÊNCIA E PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS EMERGENTES . . . 3952
9.70 DOCÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS: O PROCESSO INTERPRETATIVO DESENVOLVIDO COM OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS DA UFSM . . . 3962
9.71 A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELABORAÇÕES DE UMA ACADÊMICA . . . 3972
9.72 O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS . . . 3981
9.73 DIÁRIOS DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA . . . 3991
9.74 ESCASSEZ DE PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO VOCAL PARA PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA . . . 4001
9.75 ESCOLA, ENSINO E PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO . . . 4012
9.76 DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA. . . . 4024
9.77 O IMPACTO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SEED-PR NA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 4034
9.78 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NOS PROCESSOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL . . . 4046
9.79 CURTAS EM DIÁLOGO: UM PROJETO PARA ALÉM DAS TELAS . . . 4059
9.80 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO PERÍODO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 4069
9.81 TERRITORIALIDADES DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E CARTOGRÁFICAS PARA O ENTENDIMENTO DA INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA . . . 4078
9.82 A CATALOGAÇÃO DE FONTES RELACIONADAS AO TEMA JOGOS DIDÁTICOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD . . . 4088
9.83 DESCENTRALIZAÇÃO DA AUTORIDADE ESCOLAR: A COMPETÊNCIA REFLEXIVA DO PAPEL DOCENTE E A ÉTICA PROFISSIONAL . . . 4099
9.84 NARRATIVAS DE VIDA COMO CAMINHO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE. . . . 4109
9.85 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR- PESQUISADOR: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 4120
9.86 A OFICINA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 4131
9.87 A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES PRODOCÊNCIA, OBEDUC E PIBID NA UFOP 4141
9.88 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS TECIDAS NA "COLCHA DE RETALHOS": O LUGAR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARADIGMA SINGULAR PLURAL 4151
9.89 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID: MATIZES DE UM LASTRO FORMATIVO 4163
9.90 O ENSINO COM PESQUISA, A PANDEMIA E O TRABALHO DE CURSO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 4173
9.91 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES A PARTIR DAS CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 4183
9.92 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E A MOTIVAÇÃO DURANTE OS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA. 4192
9.93 O ENSINO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE 4204
9.94 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS ANALÍTICAS 4213
9.95 CASOS DE ENSINO E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS E INVESTIGATIVOS DA DOCÊNCIA 4225
9.96 INTERFACES ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS CIDADES EDUCADORAS 4236
9.97 FORMAÇÃO LITERÁRIA NOS MOMENTOS DE HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC): FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE COLETIVA, CRÍTICA, REFLEXIVA E HUMANIZADA. 4246
9.98 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA POLIVALENTE 4254
9.99 A ESCUTA CRÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: MOMENTOS FORMATIVOS 4265
9.100 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ASPECTOS RELACIONADOS À MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD): CARACTERÍSTICAS DE SUA CONSTRUÇÃO 4275
9.101 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS RESOLUÇÕES DO CNE: UM OLHAR INTRODUTÓRIO . 4283
9.102 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM IES PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 4293
9.103 FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA . . 4304
9.104 PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS NECESSIDADES DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO NA VISÃO DOS PROFESSORES 4315
9.105 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 4325
9.106 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 4336
9.107 INDÚSTRIA CULTURAL, MERCANTILIZAÇÃO E CONSUMO NA INFANCIA 4345
9.108 FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA 4355
9.109 O PAPEL DO RESIDENTE PEDAGÓGICO COMO APOIO NA PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PARA A OLÍMPIADA DE QUÍMICA 4365
9.110 DO VIVIDO ONTEM AO REALIZADO HOJE: MARCAS QUE REVERBERAM NA AÇÃO DOCENTE 4374
9.111 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DA QUÍMICA: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE NA BDTD (2017 - 2022) 4386
9.112 NOVO ENSINO MÉDIO: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CANSAÇO . . 4396
9.113 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO 4406
9.114 A FORMAÇÃO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS(AS) PROFISSIONAIS E COMUNIDADE DE CURITIBA 4417
9.115 CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA 4427
9.116 JUVENTUDES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA 4438
9.117 AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM UMA MOSTRA DE TRABALHOS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VISTOS PELOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS 4448
9.118 PROFESSORES-FORMADORES QUE ATUAM COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA . . . 4468
9.119 O LUGAR DOS CONCEITOS DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS AIEF: ANÁLISE DE CURSOS DE PEDAGOGIA PAULISTAS 4478
9.120 A FORMAÇÃO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS(DAS) PROFISSIONAIS E COMUNIDADE DE CURITIBA 4488
9.121 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁXIS DO DESENHO VIVENCIAL 4498
9.122 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? 4511
9.123 REFLEXÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO NRE DE LARANJEIRAS SOBRE O GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO 2021 4521
9.124 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA . 4531
9.125 A FORMACÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS DO PARANÁ . 4541
9.126 ENSINO DE FÍSICA E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO 4549
9.127 A INTERDISCIPLINARIDADE DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO DA ENGENHARIA: ASPECTOS PRINCIPAIS REVELADOS NAS PESQUISAS 4559
9.128 VIVÊNCIAS NA ESCOLA-CAMPO: UM OLHAR DE RESIDENTE 4569
9.129 A ARTE COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE CRISE: NARRATIVAS DE ESPERANÇAR 4579
9.130 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE 4590
9.131 OPINIÕES DE ESTUDANTES DE MEDICINA À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO SOBRE O TUTOR IDEAL NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS 4600
9.132 FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA NO TRABALHO COM JOGOS DIGITAIS 4610
9.133 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO A PARTIR DO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA 4620
9.134 PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE 4628
9.135 PERSPECTIVA TEÓRICA DOS CASOS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4638
9.136 INDÚSTRIA CULTURAL E AS (IM) POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA INFÂNCIA . . . 4648
9.137 LESSON STUDY - UMA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MATEMÁTICA DA UFPR 4656
9.138 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA O USO DE MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM ESTADO DA QUESTÃO 4666
9.139 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO PARANÁ 4676
9.140 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO ENTRE AS DCNEM (2012) E A BNCCEM (2018) 4687
9.141 IMPERATIVOS À DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE 4697
9.142 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 4707
9.143 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): DE QUE TRATAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS? 4717
9.144 PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS POR ESTUDANTES/PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTOS EMERGENTES 4727
9.145 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DURANTE E APÓS A COLCHA DE RETALHOS 4735

9.146 A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA E A PRÁTICA DOCENTE APLICADA EM SALA DE AULA 4747
9.147 PROJETAR ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COLABORATIVA 4757
9.148 CONVERGÊNCIAS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E SUAS FUNÇÕES NA VISÃO DE PROFESSORES INICIANTES DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR DA CIDADE DE SÃO PAULO 4767
9.149 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: O PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO 4775
9.150 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NAS ESCOLAS: OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA 4788
9.151 A ARTICULAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO À BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 4798
9.152 AVALIAÇÃO EXTERNA E FORMAÇÃO ENTRE PARES: AÇÕES A PARTIR DOS INDICADORES EDUCACIONAIS 4808
9.153 A OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO . . . 4818
9.154 OBSERVAÇÃO DE AULA E FEEDBACK COMO ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE . 4828
9.155 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2012 A 2022: REVISÃO A PARTIR DA BDTD 4840
9.156 RECORTE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: CURSO DE CAPACITAÇÃO LGBTQIAPN+ PARA GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 4852
9.157 FORMAÇÃO DOCENTE NO PROFEPT: UM ESTADO DA ARTE 4862
9.158 DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: DESAFIOS DOCENTES NO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DA FORMAÇÃO 4872
9.159 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS NO FAZER DOCENTE 4882
9.160 IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 4893
9.161 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPTNM: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS RESOLUÇÕES VIGENTES 4903
9.162 OS SABERES DISCIPLINARES DESENVOLVIDOS A PARTIR DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA BREVE ANÁLISE 4915
9.163 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR INICIANTE . . . 4925
9.164 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DA PESQUISA 4939
9.165 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA DIRETORES ESCOLARES . 4949
9.166 TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO 4958
9.167 O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: AS LINGUAGENS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4969
9.168 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA 4978
9.169 A CRIANÇA PEQUENINA: CONCEITOS ESSENCIAIS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA SE PENSAR A HUMANIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA 4988
9.170 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO, COLABORAÇÃO E PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR QUALIFICADO 4997
9.171 IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES: ANÁLISES TEÓRICAS 5008
9.172 REFLEXÕES SOBRE O DESINTERESSE DOS ALUNOS DO MAGISTÉRIO PELA PROFISSÃO DOCENTE EM UM COLÉGIO ESTADUAL PARANAENSE 5018
9.173 FORMAÇÃO VIVENCIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS DE UM PROCESSO EM

CONSTRUÇÃO 5026
9.174 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 5036
9.175 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PESQUISAS RECENTES (2018-2022) 5046
9.176 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E VÍNCULOS DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS 5057
9.177 A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA COMO FATOR DE ENGAJAMENTO PARA O ENSINO NA RME DE CURITIBA 5066
9.178 PESQUISAS SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS 5076
9.179 PROGRAMA DE INDUÇÃO: SOBREVIVENDO EM TEMPOS DE PANDEMIA 5087
9.180 MENTORIA, COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NO ENSINO DE ASTRONOMIA: APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5097
9.181 A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ 5108
9.182 O TRABALHO DA DIREÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 5120

X. EIXO PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO 5131

10.1 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ÁNALISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E FREIRE 5132
10.2 VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA 5142
10.3 DOS CÍRCULOS DE CULTURA À EDUCOGENIA: PIERRE FURTER E PAULO FREIRE – 35 ANOS DE PARCERIA RESPEITOSA. 5152
10.4 A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: DIÁLOGOS COM OUTROS AUTORES 5162
10.5 PAULO FREIRE E O ENSINO DE LITERATURA: EMANCIPAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA 5171
10.6 TERRITÓRIOS DE CRIMINALIDADE E VULNERABILIDADE EDUCATIVA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA 5181
10.7 A PASTORAL DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA 5192
10.8 A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO 5202
10.9 A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE 5210
10.10 NEOLIBERALISMO, EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO BRASILEIRO RECENTE. 5220
10.11 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACOLHIMENTO E EMANCIPAÇÃO, UMA PRÁTICA CONTRADITÓRIA 5229
10.12 A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA FREIRIANA EM DIREITOS HUMANOS: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA 5239
10.13 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CARTAS PEDAGÓGICAS: O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS 5249
10.14 SER-SENDO COMO MODO DE VIDA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE . . 5259
10.15 PAULO FREIRE E ALGUNS DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES NA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL 5270
10.16 ESCOLA E FAMÍLIA: UMA COOPERAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS 5280
10.17 O ESPERANÇAR FREIREANO COMO CONCRETUDE HISTÓRICA 5292
10.18 ENTRE GENTITUDE E ESPERANÇA: PREMISSA FREIREANA PARA SE ENFRENTAR SITUAÇÕES DE OPRESSÕES 5304
10.19 DIÁLOGOS ENTRE AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE 5316

10.20 CAPITAL DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS A LUZ DA TEORIA BOURDIEUSIANA . . . 5327
10.21 O JOGO E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY . . . 5339
10.22 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO ESCRITA DA EXPERIÊNCIA DE LIBERTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE . . . 5348
10.23 FILOSOFIA PARA CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN . . . 5358
10.24 RELAÇÕES ENTRE LUDWIK FLECK E PAULO FREIRE: UMA BASE PARA UMA TEORIA DA COMUNICAÇÃO EM MUSEUS DE CIÊNCIAS? . . . 5366
10.25 A DESTINAÇÃO DO ERUDITO EM FICHTE E O PAPEL DA FORMAÇÃO HUMANA . . . 5376
10.26 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: O VÍNCULO DA PEDAGOGIA DA PRESENÇA COM A TRADIÇÃO DO CUIDADO DE SI . . . 5386
10.27 AS CONOTAÇÕES DO CONCEITO DE RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE . . . 5397
10.28 ETHOS DOCENTE: UM DIÁLOGO SOBRE PROFISSÃO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL . 5405
10.29 A PROTAGONIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA . . . 5415
10.30 FRACASSO ESCOLAR: NEGAÇÃO DOS SABERES POPULARES . . . 5425
10.31 POR UMA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS . . . 5435
10.32 ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIA SOCIAL: APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM AÇÕES DE EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR . . . 5445
10.33 O ESPERANÇAR-SE NA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: A PROFUNDA NECESSIDADE DE SER HUMANO NO DIÁLOGO FREIRIANO . . . 5455
10.34 PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA . . . 5465
10.35 A EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: UMA REFLEXÃO EM PAULO FREIRE PARA O SÉCULO XXI . . . 5475
10.36 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO E O TEXTO A CRISE NA EDUCAÇÃO, DE HANNAH ARENDT . . . 5485

XI. EIXO POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO . . . 5494

11.1 REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ – LEI N.º 10.097/2000 À LUZ DO PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU . . . 5495
11.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PNE: EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE . . . 5505
11.3 UMA RELEITURA DE “A NOSTALGIA DO MESTRE ARTESÃO”: E A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL . . . 5515
11.4 INTERSECÇÕES ENTRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DO RELATÓRIO “EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR” . . . 5525
11.5 TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NA SUBJETIVIDADE DOCENTE. . 5538
11.6 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES PARA INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO . . . 5548
11.7 A DIPLOMACIA DE SUBMISSÃO NO GOVERNO BOLSONARO: AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS À LUZ DO COMPLEXO DE VIRA-LATA 5557
11.8 A ANÁLISE DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO . . . 5567
11.9 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA . . . 5577
11.10 INFLUÊNCIAS DA UNESCO NOVO ENSINO MÉDIO . . . 5585
11.11 PESQUISA EM POLÍTICA CURRICULAR: A ETNOGRAFIA DE REDES POLÍTICAS NO

ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA 5595
11.12 FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO 5605
11.13 PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE MONITORAMENTO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AFERINDO A META 18 5615
11.14 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS EM UMA INSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: UM OLHAR DOS EDUCADORES SOCIAIS . . 5625
11.15 DA FALÁCIA DO “NOVO” AO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: NEOLIBERALISMO E A EDUCABILIDADE DO NEOSUJEITO. 5635
11.16 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO 5643
11.17 O PAPEL DO ESTADO FRENTE À ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO 5653
11.18 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INFLUÊNCIA DA GESTÃO PÚBLICA GERENCIALISTA 5663
11.19 AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO PROPICIAR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA? 5673
11.20 AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANAIS DO EDUCERE (2008-2018): UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 5683
11.21 ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: ANÁLISE DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NAS REGIÕES NORTE, SUL E SUDESTE DO BRASIL 5694
11.22 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INÍCIO DOS ANOS 2000 5697
11.23 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE DESEMPENHO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA 5708
11.24 ENUNCIADOS DE QUESTÕES DE PROVAS ESCRITAS E A RELAÇÃO COM A TAXONOMIA DE BLOOM 5718
11.25 MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DOS APHS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNC DA FORMAÇÃO INICIAL 5729
11.26 DISCUSSÃO A RESPEITO DA IGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO ENTRE JOVENS TRABALHADORES E NÃO-TRABALHADORES 5739
11.27 AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA 5749
11.28 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A PROVA PARANÁ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA 5752
11.29 DOCUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA SÍNTESE 5763
11.30 FORMAÇÃO AVAMEC: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO 5773
11.31 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RDS DO TUPÉ: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIA 5783
11.32 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE 5794
11.33 DOCUMENTOS REGULATÓRIOS MOLDANDO O DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ 5803
11.34 SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS 5813
11.35 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS ESTADOS POSSUEM AUTONOMIA PARA CRIAR MODALIDADES DE ENSINO? 5820
11.36 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS E A AUTONOMIA DOCENTE: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES 5830
11.37 A (DE) FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB OS PARÂMETROS DA BNC-FORMAÇÃO . 5840
11.38 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS . .

5849
11.39 O ENSINO MÉDIO E O IMPACTO DA LEI 13.415 DE 2017: ONDE FICA A ESCOLA NOTURNA? 5858
11.40 AVALIAÇÃO POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REALIZADA PELOS PROFESSORES FORMADORES 5867
XII. EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 5877
12.1 UM ESTAR SEM ESTAR, UM CORPO SEM CABEÇA: REPRESENTAÇÕES DA (DES)MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR 5878
12.2 A INVISIBILIDADE VIVENCIADA PELA PESSOA CANHOTA NA ESCOLA 5888
12.3 FAMÍLIA – ESCOLA: A ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR ALUNOS 5898
12.4 A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO 5909
12.5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO SUPORTE DE ANÁLISE AO PROFESSOR MIGRANTE PENDULAR: UM EXEMPLO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR — RMS 5919
12.6 O QUE AS NARRATIVAS INDICAM SOBRE O IMPACTO DO CONTEXTO PANDÊMICO NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 5932
12.7 “DOUTOR POR EXCELÊNCIA”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE DIREITO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 5942
12.8 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O TDAH: DETERMINISMOS E OBJETIVAÇÕES BIOLÓGICAS 5952
12.9 A VIOLÊNCIA É UMA CRIANÇA COM MEDO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS DE EDUCADORES DO COMPLEXO DO SALGUEIRO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIETAL. 5962
12.10 A MATA ATLÂNTICA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL 5972
12.11 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 5982
12.12 O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO CAMPO 5985
12.13 SENTIDOS COMPARTILHADOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DURANTE A PANDEMIA 5998
12.14 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – UM ESTADO DA ARTE. 6010
12.15 UM OLHAR SOBRE O ABUSO SEXUAL A PARTIR DO CINEMA: APROXIMAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIOS SOCIAIS NA DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA 6018
12.16 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS SOBRE O PROFESSOR PELOS ALUNOS, A PARTIR DOS POSTS DO TWITTER NO CONTEXTO DA PANDEMIA 6027
12.17 IDEIAS DE PROFESSORES A RESPEITO DO PROJETO PICCE – CIÊNCIA CIDADÃ 6037
12.18 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO” DOS EDUCADORES DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL NO COMPLEXO DO SALGUEIRO EM SÃO GONÇALO-RJ 6050
12.19 IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 EM AULAS REMOTAS NO CURSO DE BACHARELADO DE UMA DISCIPLINA DE PRIMEIRO ANO 6062
12.20 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIGITAIS PARA ESTUDANTES SURDOS: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES 6072
12.21 UMA DOENÇA QUE DÁ EM MENINO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TDAH ENTRE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS 6082
12.22 ESCOLA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 6092
12.23 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MARIE CURIE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 6103
12.24 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO DISCENTE E A INSERÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL 6114
12.25 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES EM UMA INSTITUIÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI-RJ .

6125
12.26 PRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A PRÁTICA 6135
12.27 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: O QUE AS PESQUISAS DIZEM? 6148
12.28 O USO DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO NA PESQUISA EM TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 6160
12.29 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES E DISCENTES DE DIREITO ASSOCIADAS AO ENSINO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: COMPLEXO REPRESENTACIONAL? 6170
12.30 REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE BAIRROS PERIFÉRICOS 6183
12.31 AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 6195
12.32 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS LINGUAGENS DA ARTE: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS NO CAMPO DA ARTE/EDUCAÇÃO . . . 6207
12.33 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR-SUJEITO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE SI NA EDUCAÇAO CONTEMPORÂNEA 6217
12.34 (DES)CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS METODOLÓGICAS 6227
12.35 O ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 6237
12.36 A MORTE NA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO CENÁRIO DE UMA PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 6246
XIII. EIXO PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 6256
13.1 O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: DISCUSSÕES E REFLEXÃO 6257
13.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERPSECTIVA INCLUSIVA EM TESES E DISSERTAÇÕES (2009-2019) 6268
13.3 A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DE REVISÃO EM BASE DE DADOS . . 6278
13.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA 6288
13.5 O PROFESSOR SURDO NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES À INCLUSÃO 6298
13.6 CAMINHOS DIRETOS E INDIRETOS: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO 6308
13.7 POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA: DIREITO À EDUCAÇÃO DO SURDO 6318
13.8 A CRIANÇA DA ESCOLA ESPERANÇA DA APROAUT DE PONTA GROSSA E SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM 6329
13.9 CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL 6339
13.10 ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS STRICTO SENSU PRESENTES NA CAPES? 6349
13.11 OS DESAFIOS ESCOLARES DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NÃO VERBAL (TANV) E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS 6358
13.12 A ABORDAGEM PIKLER-LÓCZY COMO POTENCIALIZADORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 6368
13.13 A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 6378
13.14 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SEU REFLEXO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 6388
13.15 PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS, PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS DO ESTADO DA ARTE 6398
13.16 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FUNÇÃO DOS PROFESSORES: ORENTAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS 6407

13.17 A PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO . . . 6416
13.18 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AS CONSEQUÊNCIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA . . . 6426
13.19 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA EM SETTING CLÍNICO E NA FORMAÇÃO DOCENTE . . . 6436
13.20 AS EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR AEE: O USO (OU NÃO) DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA . . . 6447
13.21 ENTRE PANORAMAS E VIVÊNCIAS: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR EM CAMETÁ-PA . . . 6457
13.22 TEORIA E REFLEXÃO SOBRE A METACOGNIÇÃO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA . . . 6469
13.23 INCLUSÃO: QUANTAS VEZES O ÓBVIO PRECISA SER DITO? . . . 6479
13.24 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS . . . 6481
13.25 A VISÃO DE ALUNOS E SERVIDORES DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ SOBRE O NAPNE . . . 6493
13.26 A INCLUSÃO DA CRIANÇA DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 6503
13.27 A IMPORTÂNCIA DE SE TER O AUTOCONHECIMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA . . . 6511
13.28 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS . . . 6531
13.29 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE . . . 6541
13.30 IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL (NAE) NO IFSC DE ITAJAÍ . . . 6551
13.31 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DE APLICATIVO PARA UM ALUNO COM TEA . . . 6559
13.32 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ALTERNATIVA . . . 6569
13.33 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE . . . 6579
13.34 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES . . . 6589
13.35 PROJETO INFORMÁTICA INCLUSIVA . . . 6590
13.36 DESAFIOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS . . . 6600
13.37 PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR ALÉM DO DIAGNÓSTICO . . . 6610
13.38 CIDADES INTELIGENTES: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CURITIBA-PR . . . 6620
13.39 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS . . . 6633
13.40 BIBLIOTECA ESCOLAR INCLUSIVA . . . 6643
13.41 SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA . . . 6651
13.42 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE – CÂMPUS PASSO FUNDO . . . 6661
13.43 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA . . . 6662
13.44 SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA ESCOLA REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA . . . 6672
13.45 ATIVIDADES DE MEMÓRIA PARA IDOSOS: UMA AÇÃO DO PROJETO 60+ DO IFSC, CAMPUS GASPAR . . . 6682
13.46 A ABORDAGEM CURRICULAR PROPOSTA PELO DESENHO UNIVERSAL PARA

APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DA OFICINA ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM 6689
13.47 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES E DA ATIVIDADE DE ESTUDOS 6703
13.48 CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA EM BAIXA VISÃO: ENTENDENDO A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM 6713
13.49 PRATICAS EDUCATIVAS DE CUIDADORES ESCOLARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6722
13.50 ABORDANDO O BULLYING: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS 6732
13.51 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE 6743
13.52 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - O QUE DIZEM OS ESTUDOS 6751
13.53 BREVE HISTÓRICO DOS INSTRUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA 6761
13.54 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO POR MEIO DA LUMINOSIDADE E DAS CORES 6771
13.55 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO NAS AULAS DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM 6781
13.56 LITERATURA INFANTIL E A PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM OLHAR PARA ALÉM DA ENFERMIDADE 6791
13.57 RETRATO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE SCIELO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 6801
13.58 DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 6814
13.59 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS PAEE 6828
13.60 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA “ESCOLA INCLUSIVA”: ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA ZONA MUDA 6838
XIV. EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO 6848
14.1 BATALHA BIOLÓGICA: CRIAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE DIENÇAS NEGLIGENCIADAS 6849
14.2 LABORATÓRIOS VIRTUAIS E O METAVERSO: POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 6862
14.3 SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA ATIVIDADES EM GRUPO DE PESQUISA 6874
14.4 O FACEBOOK COMO MÍDIA SOCIAL PARA A AMPLIAÇÃO DE NOVOS LETRAMENTOS . . . 6884
14.5 ORIGENS HISTÓRICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA 6895
14.6 DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS DIMENSÕES DO REPERTÓRIO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÃO DE LICENCIADOS EM MATEMÁTICA 6906
14.7 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA ESPAÇOS MAKERS 6919
14.8 ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ALIADO A RECURSOS TECNOLÓGICOS E TAREFAS INVESTIGATIVAS: DESVENDANDO AS HABILIDADES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA . 6930
14.9 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA AVALIAR O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS 6940
14.10 A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS CONTEUDISTAS 6949
14.11 A TECNOLOGIA GERANDO AUTONOMIA E PRÁXIS A IMIGRANTES E REFUGIADOS NO ACESSO À PLATAFORMA “ÁREA DO ALUNO” 6962
14.12 REALIDADE ESTENDIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA AULA COM TECNOLOGIA IMERSIVA 6972
14.13 PROJETO AMBIÊNCIAS EDUCADORAS – SESCS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR 6982

14.14 EDUCOMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 7002
14.15 GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM FONTES . . . 7012
14.16 AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES . . . 7023
14.17 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO HÍBRIDO NO MODELO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO POSSIBILIDADE DE ESPERANÇAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA . . . 7033
14.18 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 7043
14.19 CINEINCLUSÃO: CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA FREIRIANA . . . 7055
14.20 CINECLUBE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA . . . 7065
14.21 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, INCLUSÃO E LETRAMENTO DE FUTURO . . . 7076
14.22 PROJETO CHARRIOT – UM ATLAS VIRTUAL DE HISTOLOGIA . . . 7086
14.23 EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UMA POSSIBILIDADE DE MODELO EDUCACIONAL SUPERIOR NO BRASIL . . . 7098
14.24 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: OS SOFTWARES EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA . . . 7110
14.25 FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 7119
14.26 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESIGN THINKING E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS . . . 7145
14.27 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PLATAFORMAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARANAENSE, NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL . . . 7156
14.28 A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCEITOS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 7166
14.29 O ENSINO DE GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR NO ENSINO MÉDIO POR INTERMÉDIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA . . . 7176
14.30 MÍDIAS DIGITAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM . . . 7186
14.31 REFLEXÕES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR . . . 7196
14.32 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO . . . 7208
14.33 CURADORIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE . . . 7219
14.34 WEB RÁDIO ESCOLAR E PODCASTS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 7231
14.35 DO RED AO REA: MUDANÇA CONCEITUAL E TRANSFORMAÇÃO NO LICENCIAMENTO DE MATERIAIS INSTRUCIONAIS A PARTIR DE PROJETOS DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA ÉTICO-CRÍTICA (PROSA/CNPQ/UFSC) . . . 7241
14.36 BRINCADEIRAS OU TELAS? CONSTRUINDO UM EQUILIBRIO RESPONSÁVEL . . . 7252
14.37 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE TDIC EM ATIVIDADES DE AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA DO ELETROMAGNETISMO DAS DISCIPLINA DO TERCEIRO PERÍODO DE ENGENHARIA . . . 7263
14.38 JOGO E GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-MARÇO DE 2020 . . . 7279
14.39 AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS APÓS PANDEMIA. . . . 7290
14.40 A DIDÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, POTENCIALIDADES E DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE . . . 7310
14.41 CALOR, TEMPERATURA E SIMULAÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS . . . 7320
14.42 O PROCESSO EDUCACIONAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS: ANÁLISES À LUZ DOS CONSTRUTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE E PIERRE LÉVY . . . 7330
14.43 GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DO ENSINO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA . . . 7340
14.44 COLAGEM DIGITAL NO ENSINO DE ARTE: UMA TÉCNICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO USO DE TICS . . . 7350

14.45 METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS . . . 7360
14.46 O IMPACTO DA INDÚSTRIA 4.0 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA: A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE MANUFATURA AVANÇADA PELA FATEC SOROCABA "JOSÉ CRESPO GONZALES" . . . 7370
14.47 ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: DELINEANDO NOVOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA AUTONOMIA TECNOLÓGICA DA COMUNIDADE DISCENTE. . . . 7380
14.48 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR E FORMADOR QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA . . . 7390
14.49 DIÁLOGOS SOBRE AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO ÀS BRINCADEIRAS DIGITAIS . . . 7410
14.50 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR . . . 7422
14.51 LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL - UMA ABORDAGEM PARA FORMAÇÃO DOCENTE DENTRO E FORA DAS TELAS . . . 7432
14.52 SUPERANDO BARREIRAS: O PAPEL DAS TDIC NA AUTONOMIA E INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE. . . . 7443
14.53 AS ADVERSIDADES FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS:UMA RESENHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, EM TURMAS DE ANOS INICIAIS . . . 7452
14.54 AVALIAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA . . . 7462
14.55 ENSINO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PREPARANDO OS ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO . . . 7472
14.56 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES . . . 7483
14.57 CAÇA LETRAS: UM APLICATIVO PARA A ALFABETIZAÇÃO COM BASE EM REALIDADE ALTERNATIVA . . . 7494
14.58 DESMISTIFICANDO AS REDES SOCIAIS: O USO DAS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO. . . . 7504
14.59 PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS PROFESSORES DE ARTE: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE . . . 7514
14.60 A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO NA PRODUÇÃO DE JORNAL WEB - RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 7524
14.61 EDUCAÇÃO HIBRIDA: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA DE ENSINO . . . 7534
14.62 INFÂNCIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO . . . 7544
14.63 MINICURSO "APLICAÇÕES PRÁTICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR": UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 7553
14.64 ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA . . . 7563
14.65 PRESENCIALIDADE VIRTUAL E EDUCAÇÃO HUMANIZADA: PERCEPÇÕES DOS MESTRANDOS EM TECNOLOGIAS EMERGENTES . . . 7575
14.66 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA LECTIVA PARA PROFESSORES DE MOÇAMBIQUE . . . 7585
14.67 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO JOGO DE TABULEIRO EM LIBRAS SOBRE A COPA DO MUNDO DE FUTEBOL . . . 7595
14.68 TECNOLOGIA PLUGADA E DESPLUGADA: UM OLHAR SOBRE A INTEGRAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL . . . 7605
14.69 RUMO À AUTOSSUSTENTABILIDADE FINANCEIRA DO PORTAL OBSERVA . . . 7617
14.70 IA E EDUCAÇÃO: UMA PRIMEIRA EXPLORAÇÃO . . . 7627
14.71 A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES . . . 7637
14.72 O OLHAR DAS CRIANÇAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL . . . 7647

14.73 INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO . . . 7657
14.74 ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS DE ACESSO AS PRODUÇOES ACADEMICAS SOBRE BILINGUISMO LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA . . . 7667
14.75 A ROBÓTICA EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETENCIAS DA LITERACIA DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIENCIAS NO ESPAÇO MAKER . . . 7677
14.76 DESIGN THINKING E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: APLICAÇÃO PRÁTICA NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA . . . 7688
14.77 PERSPECTIVAS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A INTRODUÇÃO DO FAROL DO SABER E INOVAÇÃO MÓVEL NOS CMEIS DE CURITIBA . . . 7699
14.78 REVISITANDO A DISCIPLINA DE TEORIA E PRÁTICA EM EAD: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E COLABORATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO . . . 7710
14.79 O POTENCIAL DE APRENDIZAGEM DO OBSIDIAN PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR . . . 7721
14.80 DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE PARA REGISTRO DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) . . . 7734
14.81 SEPARAÇÃO DOS CÁTIONS: UM RECURSO DIGITAL DE APRENDIZAGEM DE EXIBIÇÃO DE INFORMAÇÃO . . . 7744
14.82 AUTORIA/COAUTORIA A PARTIR DA EDUCOMUNICAÇÃO: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DOCENTE . . . 7755
14.83 CHEGA DE FAKE NEWS: O COMBATE À DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES FALSAS A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO . . . 7766
14.84 USO E DESENVOLVIMENTO DE PODCASTS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES EM PROL DA CRÍTICA E DA COMUNICAÇÃO . . . 7776
14.85 GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: OS NOVOS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL . . . 7786
14.86 O PAPEL DA TUTORIA NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA UM OLHAR ATENTO PARA OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA . . . 7796

XV. EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL . . . 7807

15.1 ESTUDO DA RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA NA ÓTICA DA ZONA COSTEIRA COMO PROPOSTA PARA AULAS DE GEOGRAFIA . . . 7808
15.2 RETOMANDO OS PRESSUPOSTOS DE FREIRE E DUSSEL: SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA . . . 7820
15.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL . . . 7829
15.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS: AS HORTAS ESCOLARES COMUNITÁRIAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS . . . 7839
15.5 A ECOLOGIA INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO . . . 7848
15.6 INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA 7858
15.7 INTERDISCIPLINARIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO REVERSO E INTERDISCIPLINAR PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE. . . . 7868
15.8 ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA DOCENTE PÓS PANDEMIA COVID-19, O QUE MUDOU? . . . 7878
15.9 CONEXÕES COM O SOLO: AS GEOTINTAS COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL . . . 7888
15.10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TERRA COMO SISTEMA INTEGRADO E SEUS EFEITOS NO CLIMA LOCAL . . . 7898
15.11 INTER-RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO . . . 7908
15.12 USO DA ABORDAGEM CTSA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO EAD . . . 7920
15.13 DOCENTES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES: O DESAFIO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA . . . 7930

15.14 A PERSPECTIVA TRANSVERSAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES 7940
15.15 O DESEMPAREDAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTÊNCIA PARA A CONCRETIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS AFETIVAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 7951
15.16 ÓLEO DE SOJA RESIDUAL: O REAPROVEITAMENTO DO DESCARTE PARA A PRODUÇÃO DE SABÃO CASEIRO 7961
15.17 QUEBRA-CABEÇA FAUNA URBANA: UMA DINÂMICA TRANSDISCIPLINAR AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) 7971
15.18 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM MUSEUS PARA A ECOFORMAÇÃO DOS EDUCANDOS 7980
15.19 PRODUÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO PAPA PILHAS 7988
15.20 SUSTENTABILIDADE É A NOVA MODA: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA REFLEXÃO DO NOSSO CONSUMO 7998
15.21 PROMOÇÃO DA SAÚDE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL 8007
15.22 UMA AVALIAÇÃO DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITARIO DE MINEIROS 8017
15.23 COMO O ENSINO DE QUÍMICA INFLUENCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: PROJETO SABÃO 8027
15.24 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE: UMA ANÁLISE DE CONCEITOS. 8036
15.25 A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA ONG JUNIOR ACHIEVEMENT, SC: UM ESTUDO DE CASO 8046
15.26 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 8055
15.27 TRILHA ECOLÓGICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA SENSIBILIZAÇAO AMBIENTAL 8063
15.28 A METODOLOGIA TINIS COMO POTENCIALIZADORA DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AFETIVAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 8073
15.29 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE 8083
15.30 A IMPORTANCIA DAS AULAS PRÁTICAS NOS CURSOS DA ÁREA AGRÍCOLA 8093
15.31 JOGO ON-LINE SOBRE O ZOOLÓGICO MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 8101
15.32 ODS11-CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS/ TURMA DA MÔNICA 8115
15.33 AÇÃO DE MOBILIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL “MICROLIXO COMO UM PROBLEMA: DO MICRO AO MACRO NA ESCOLA, JUNTOS PELO MEIO AMBIENTE” 8125
15.34 PROJETO SUSTENTARE: A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA EXPERIÊNCIA COM A NATUREZA 8135
XVI. EIXO INFÂNCIAS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 8150
16.1 UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP 8151
16.2 LEITURA E ESCRITA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IGARAPÉ-AÇU. 8162
16.3 A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GRAFAR IDEIAS OU LETRAS? . . 8172
16.4 O CORPO DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA 8182
16.5 UM INSTRUMENTO PARA O ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM 8192
16.6 EDUCAÇÃO E AFETO – ELEMENTOS ASSOCIADOS NA APRENDIZAGEM 8202
16.7 PROJETO TERRITÓRIO DOS SENTIMENTOS 8214
16.8 PRODUÇÃO DE JOGO DIGITAL COMO RECURSO COMPLEMENTAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

ALFABÉTICA 8222
16.9 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: APONTAMENTOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES 8232
16.10 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I 8242
16.11 AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR LITERÁRIO: FOCO NAS CONEXÕES DE LEITURA 8252
16.12 PROFESSOR ALFABETIZADOR: RELFEXÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE E SEUS DESAFIOS 8259
16.13 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SEUS SENTIDOS: ANÁLISE A PARTIR DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 8269
16.14 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL UM ESTUDO SOBRE DOCUMENTOS, LEGISLAÇÕES, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A FORMAÇÃO DO EDUCANDO 8279
16.15 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MÉTODOS DE ENSINO 8290
16.16 CURRÍCULO PIAUÍ: AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E TRANSIÇÃO DE ETAPAS 8300
16.17 A ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E A TEMÁTICA PROEMINENTE: UM ESTADO DE CONHECIMENTO 8312
16.18 A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DOS ELEMENTOS DA NATUREZA – TERRA, AR, FOGO E ÁGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8324
16.19 O BRINCAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE 8334
16.20 O CUIDADO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS: ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTUDO DE REVISÃO 8344
16.21 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR (A) NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (1988-2021) 8354
16.22 OFICINAS ESTÉTICAS: O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS 8364
16.23 PROJETO ALFABELETRANDO: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO TARDIA EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA 8373
16.24 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8385
16.25 CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 8395
16.26 PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA: A DOCÊNCIA NA CRECHE E SUAS ESPECIFICIDADES 8405
16.27 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E ANÁLISE . . . 8415
16.28 O SUCESSO E/OU O FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL? 8425
16.29 ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: EXPLORANDO OS JOGOS DE TABULEIRO NO SEGUNDO ANO 8435
16.30 DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM TEMPOS PANDÊMICOS 8445
16.31 ELEMENTOS NATURAIS E CULTURA DAS INFÂNCIAS: INTERAÇÕES E EXPRESSÕES INFANTIS ENVOLVENDO BONECOS GRAVETOS 8455
16.32 BICHO MINHOCA: ESCUTA ATIVA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8465
16.33 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES 8475
16.34 PRÁTICAS EDUCATIVAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 8486
16.35 O BRINCAR E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS DO EIXO MONTESSORIANO “AMBIENTE PREPARADO E MATERIAIS” 8496
16.36 UM OLHAR SOBRE O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN 8506
16.37 “EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI”: A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL 8517

16.38 NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 8527
16.39 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA 8535
16.40 SARAU LITERÁRIO E AS ANIMAÇÕES DE LEITURA: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A LITERATURA 8545
16.41 ANÁLISE DOS MEMES COM CRIANÇAS: A VISÃO DOS ADULTOS RETRATADA NAS MÍDIAS 8555
16.42 OLHAR PARA O PERCURSO, COMPREENDER AS INDAGAÇÕES: INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE AS NOVAS DEMANDAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 8565
16.43 ANÁLISE DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE O LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL 8575
16.44 A INFÂNCIA AMAZÔNICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A MUSICALIDADE NA VIDA DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE COMUNIDADE RURAL, AMAZONAS-BRASIL 8585
16.45 PESQUISAR COM CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS . . . 8595
16.46 UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA INDIGENA NA ESCOLA URBANA . 8606
16.47 A “AFETIVIDADE” NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA ALFABETIZAÇÃO 8616
16.48 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 8626
16.49 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO 8636
16.50 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFETIVIDADE NA PRÁTICA COM SIGNIFICADO À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 8644
16.51 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA: UM ELEMENTO DE REFLEXÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE 8655
16.52 FAZER ARTE E EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8665
16.53 A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO LITORAL PARANAENSE . . . 8675
16.54 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS E VIVÊNCIAS EM UM PROJETO SOBRE A NIGÉRIA 8685
16.55 O CONCEITO DE ESPAÇO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MODOS DE PENSAR 8695
16.56 A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS? 8706
16.57 TRANSVENDO REALIDADES: UMA ESCOLA QUE EXERGA A CRIANÇA 8716
16.58 PIBID PEDAGOGIA: PROPORCIONANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8725
16.59 O GRAFISMO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O POTENCIAL DA CRIANÇA 8735
16.60 AS POSSIBILIDADES DO USO DA ARGILA COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS 8745
16.61 POESIA SLAM: PRÁTICAS PERFORMÁTICAS E LINGUAGEIRAS NA COMUNIDADE SURDA 8756
16.62 ASPECTOS DIDÁTICOS DA ESCRITA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS 8766
16.63 O ENSINO BILÍNGUE E A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS PARA A EMPATIA E PARA O CUIDADO AMBIENTAL 8776
16.64 ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DE CONHECIMENTO 8786
16.65 UM OLHAR SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO A PARTIR DE ROUSSEAU . . . 8796
16.66 A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR PARA EXPERIMENTAR AS LINGUAGENS DE FORMA MÚLTIPLA E CONTEXTUALIZADA 8806
16.67 NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO

CONTINUADA 8816
16.68 ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS? VIVER E BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 8825
16.69 POSSIBILIDADES DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA FREINET PARA O ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 8835
16.70 TQTB (TODA QUARTA TEM BIBLIOTECA): A PERIODIZAÇÃO DE VIVÊNCIAS NA BIBLIOTECA COMO INCENTIVO À LEITURA DE MUNDO E À RELAÇÃO DE PERTENÇA . . . 8845
16.71 O BRINCAR E O APRENDER: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 8855
16.72 O CORPO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE CUIDADOS PELA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS: BRINCAR DE CUIDAR DO(S) OUTRO(S) E DE SER CUIDADO PELO(S) OUTRO(S) 8864

XVII. EIXO METODOLOGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS 8874

17.1 A INVESTIGAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA POR MEIO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO 8875
17.2 O USO DE UM QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO COM TURMAS DE GRADUAÇÃO 8885
17.3 A ENTREVISTA NARRATIVA EM PESQUISAS COM PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO 8895
17.4 O GRUPO FOCAL EM PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 8906
17.5 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PESQUISADORES: ENCONTROS, ATRAVESSAMENTOS E SINGULARIDADES 8918
17.6 A EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A OTIMIZAÇÃO DA PESQUISA EM DIREITO 8928
17.7 ENSAIO ACADÊMICO: UM GÊNERO POSSÍVEL PARA O PESQUISADOR INICIANTE . . . 8936
17.8 ENFOQUE FENOMENOLÓGICO À EXPERIÊNCIA VIVIDA COM A FILOSOFIA DA MATEMÁTICA 8946
17.9 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA: O DIÁLOGO COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA 8957
17.10 O QUE A EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS ENSINOU? COMPARTILHANDO OS SABERES ADVINDOS DO DESAFIO DA PESQUISA 8969
17.11 A REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM GRUPO 8979
17.12 A POTÊNCIA DE APROXIMAÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO (EC) COM OS PRINCÍPIOS DA TÉCNICA DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD): POTENCIALIZAÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL, CENTRADA NO(A) PESQUISADOR(A) 8990
17.13 “FALTOU TANTA COISA PARA FALAR”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARTICIPANTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 9000
17.14 PESQUISA EM ARQUIVOS HISTÓRICOS: A ICONOGRAFIA COMO FONTE PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS 9009
17.15 ESCOLAS MARCADAS PELO ÓDIO: UMA ANÁLISE DA COBERTURA JORNALÍSTICA DO G1 SOBRE ATAQUES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO 9019
17.16 CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO METOLÓGICO DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA 9031
17.17 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA EM EDUCAÇÃO 9041
17.18 AS CONTRIBUIÇOES DA DISCIPLINA DE PESQUISA NO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO . . 9051
17.19 ELEMENTOS METODOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A INFLUÊNCIA NA PESQUISA ESTADO DE CONHECIMENTO 9061
17.20 DAS QUESTÕES SOBRE AS QUAIS NÃO SE PODE CALAR, A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 9071
17.21 GESTÃO E MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR ATRAVÉS DA BRICOLAGEM PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. 9081

XVIII. EIXO PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE 9089

18.1 O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À EVASÃO DE ALUNOS . 9090

18.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS 9100

18.3 IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – QUESTÕES INICIAIS A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA 9110

18.4 PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS NA ESCOLA. 9121

18.5 O FLORESCIMENTO HUMANO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO 9132

18.6 AVALIAÇÃO DO JOGO DO TABULEIRO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS POR ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO/DOCÊNCIA PARA O MAGISTÉRIO 9141

18.7 A TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM 9150

18.8 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO EM CRÔNICAS: UMA ANÁLISE COM FOCO NA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO 9159

18.9 EXPERIÊNCIAS COM A TIMIDEZ NA FORMAÇÃO DOCENTE 9167

18.10 PROMOVENDO A SAÚDE EMOCIONAL NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DA PUCPR - CAMPUS LONDRINA SOBRE A INFLUÊNCIA DISCIPLINA FELICIDADE NO SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL 9177

18.11 BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: O OLHAR DE ESTUDANTES TESTEMUNHAS SOBRE A OCORRÊNCIA DESTA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR 9187

18.12 A IMPORT NCIA DO BEM-ESTAR PARA O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NA GRADUAÇÃO 9200

18.13 PANDEMIA, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO 9210

18.14 BULLYING NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DOCENTE 9220

18.15 PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE RESILIÊNCIA NA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS 9230

18.16 COMPETÊNCIAS, SAÚDE MENTAL E DESEMPENHO INTELECTUAL DO UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O BEM-ESTAR NA UNIVERSIDADE 9240

18.17 A LEI Nº 13.935/2019 E A INSERÇÃO DE PSICOLOGAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA CIDADE DO NORTE CATARINENSE 9243

18.18 ENTRE O SOFRIMENTO E O CONTENTO: OS IMPASSES DE SER UM PÓS-GRADUANDO NO BRASIL 9253

18.19 A SAÚDE MENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA 9263

18.20 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO (PPPP) A PARTIR DO OLHAR FENOMENOLÓGICO E DIALÓGICO 9273

18.21 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS 9283

18.22 SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR DOCENTE: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR 9294

18.23 IDENTIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A SAÚDE DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA, NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 9305

18.24 PEDAGOGIA HOSPITALAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE 9315

18.25 REFLEXÃO SOBRE A PSICOLOGIA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS EM UM MUNICÍPIO DE REGIÃO METROPOLITANA 9325

18.26 IMPACTOS DA READAPTAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 9335

18.27 O CUIDADO DE SI E DO OUTRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES 9345

18.28 O CONCEITO DE PEREJIVÂNIE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES 9358

18.29 PANDEMIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: IMPACTOS SOCIAIS, EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS . . . 9372
18.30 SÍNDROME DE BURNOUT E SAÚDE MENTAL: EFEITOS NA VIDA DO DOCENTE . . . 9382
18.31 AVALIAÇÃO DO OTIMISMO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS . . . 9392
18.32 AUTISMO, TOD, TDAH: QUANDO OS RÓTULOS SÃO EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO VIOLENTA . . . 9402
18.33 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NUMA ABORDAGEM SISTÊMICA NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO . . . 9412
18.34 INTERSEÇÕES ENTRE BULLYING E CYBERBULLYING ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA . . . 9422
18.35 OS RECURSOS PSÍQUICOS MOBILIZADOS NA DOCÊNCIA QUE EMERGEM POR MEIO DO STORYTELLING . . . 9435
18.36 CARACTERIZAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DO MANEJO DE LUTO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR DERIVADAS DA LITERATURA . . . 9446
18.37 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE APOIO SOCIAL E COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS ENTRE PARES . . . 9456
18.38 A EXPECTATIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SOBRE A ATUAÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR . . . 9465
18.39 EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PSICOLÓGICAS CONTRA A MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA . . . 9477
18.40 POR UMA EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA: CRIANDO ESPAÇOS DE ESCUTA E DE ACOLHIMENTO JUNTO À FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 9487
XIX. EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO . . . 9496
19.1 OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVASADOTADAS PELA CASA PIA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS ÓRFÃOS, POBRES E PORCIONISTAS EM SALVADOR NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX . . . 9497
19.2 DAS CARTAS AO COMPUTADOR: A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL . . . 9507
19.3 A ESCRITA DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA JULIA PETRICH ATRAVÉS DO OLHAR MASCULINO (1974) . . . 9520
19.4 APOLOGIA DA HISTÓRIA OU O OFÍCIO DO HISTORIADOR DE MARC BLOCH: UM MÉTODO PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA . . . 9529
19.5 ADALICE ARAÚJO: ARTE E EDUCAÇÃO NA IMPRENSA (1969-1986). . . . 9539
19.6 A CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO POLACO NICOLAU COPÉRNICO DE MALLET-PR (1911-1938). . . . 9549
19.7 A VARÍOLA E O PORTO DE PARANAGUÁ/PR (1855-1863): INSTRUÇÕES MÉDICAS E O TEMOR DA POPULAÇÃO . . . 9560
19.8 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS SEGUNDO AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO NO INÍCIO DA REPÚBLICA BRASILEIRA: PIRACICABA (1890-1910) . . . 9570
19.9 AS ASTÚCIAS DISCENTES E DOCENTES PARANAENSES NO ACERVO DA DOPS/PR . . . 9583
19.10 O ESTUDO DAS CONSTITUIÇÕES E DAS CONSTITUINTES: POSSIBILIDADES À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO . . . 9593
19.11 INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE DANÇA DO PARANÁ: PRIMEIRA DÉCADA DA ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA . . . 9603
19.12 LIVROS DIDÁTICOS, MERCADO EDITORIAL E EDITORES . . . 9615
19.13 AS CENTRISTAS: A ATUAÇÃO DAS MULHERES QUE INTEGRAVAM O CENTRO PARANAENSE FEMININO DE CULTURA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985) . . . 9625
19.14 O IDEÁRIO REPUBLICANO-MAÇÔNICO PRESENTE NAS PRIMEIRAS LDB'S (4024/61 E 5692/71) DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA . . . 9634
19.15 OS EXAMES ESCOLARES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO INÍCIO DO SÉCULO XX . . . 9646
19.16 "...TORNÁ-LAS ÚTEIS PARA A VIDA": OS PRIMÓRDIOS DO TRABALHO EDUCACIONAL DAS IRMÃS DE MARIA SCHÖNSTATT NO NORTE DO PARANÁ . . . 9656

19.17 EDUCANDÁRIO CURITIBA (1943) E LEPROSÁRIO SÃO ROQUE (1926): A EDUCAÇÃO E A LEPRA EM CURITIBA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX 9667
19.18 ESCOLAS POLONESAS NA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ E A SITUAÇÃO DA CULTURA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI 9677
19.19 A CATEQUESE JESUÍTICA NO BRASIL COLONIAL: EDUCAÇÃO, CONVERSÃO E DOMINAÇÃO. 9687
19.20 O GÊNERO MICROCONTO E O LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA 9697
19.21 EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX: UMA NOVA PERSPECTIVA 9707
19.22 A LUTA ANTIRRACISTA, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS 9717
19.23 ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA HISTÓRICA PARA COMPREENSÃO DA ATUAL EXPANSÃO 9729
19.24 A ESCOLA BURGUESA E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CRÍTICA A PARTIR DA FORMA ESCOLAR 9759
19.25 OS MANUAIS DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS: UMA HISTÓRIA DE LEITURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARANAENSES (1930-1980) 9770
19.26 A CONFISSÃO AURICULAR COMO PROJETO EDUCACIONAL NO SÉCULO XIV: A PENÍNSULA IBÉRICA COMO EXEMPLO 9780
19.27 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/03 9789
19.28 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DE POMPÍLIA LOPES DOS SANTOS (1900-1993) E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 9798
19.29 ENSINO REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO: O DESTAQUE ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID 19 9807
19.30 FORMAÇÃO DOCENTE DAS NORMALISTAS VALENCIANAS - RJ NA DÉCADA 1950 . . 9821
19.31 DIRETO À FONTE: A ORIGEM DO NOME DA ESCOLA ANTÔNIO CRISTINO CÔRTES - BARRA DO GARÇAS/MT 9831
19.32 “AMA A TERRA EM QUE NACESTE”: NACIONALISMO E MORALIDADE NOS MANUAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DA EDITORA MICHALANY (1971-1982) 9842
19.33 A COLÔNIA DONA LUIZA: SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE 9853
19.34 MANOEL FRANCISCO CORREIA NETO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1873-1894) 9863
19.35 CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS ESTUDANTIS 9871
19.36 OS EFEITOS DA INFLUENZA ESPANHOLA EM 1918 PARA EDUCAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA 9880
19.37 A FORMAÇÃO HUMANA NO SÉCULO XIII: UMA ANÁLISE NOS ESCRITOS DE TOMÁS DE AQUINO. 9890
19.38 A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM IBERO-AMÉRICA 9899
19.39 AS RECOMENDAÇÕES DOS EVENTOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1950 9910

XX. EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 9919

20.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NA GESTÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 9920
20.2 TECER NOVOS OLHARES PARA AS FRAGILIDADES APRESENTADAS NOS RESULTADOS DO ENADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD 9931
20.3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 9941
20.4 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS 9951
20.5 O ESPAÇO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTADO DA ARTE . . . 9961
20.6 CONDIÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO PARANÁ, ENTRE OS ANOS 2004 A 2019 9970
20.7 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO DOS CONTRATOS

TEMPORÁRIOS DE PALMAS 9980
20.8 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAR ADEQUADAMENTE OS DOCENTES EM SUAS ATUAÇÕES NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO DE NÍVEL MÉDIO 9992
20.9 O PROFESSOR "OPERÁRIO" E O PEDAGOGO "CONTROLADOR": A GESTÃO EDUCACIONAL E AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 10002
20.10 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL PARANAENSE 10012
20.11 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE REVISÃO 10022
20.12 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA E O ESTADO CAPITALISTA: O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM MOVIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO ESTADUAL CATARINENSE. 10032
20.13 DESAFIOS PARA A FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A SUPERFICIALIDADE NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES 10042
20.14 O PROGRAMA PROINFÂNCIA COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO. . . . 10052
20.15 A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO DESDE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 10061
20.16 OS PARÂMETROS FUNDAMENTAIS A OFERTA DE QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL 10072
20.17 ENTRE CONCEPÇÕES E AÇÕES: A CRIAÇÃO E A TRAJETÓRIA DO PROJETO CEL-SP 10082
20.18 RESGATE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELO GOVERNO LULA 10092
20.19 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SOB OS IMPACTOS DA PANDEMIA: A ATUAÇÃO DE CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 10102
20.20 O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL NA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS/PR 10112
20.21 O NOVO ENSINO MÉDIO E A AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL 10122
20.22 CIDADES EDUCADORAS: CONCEITOS NO ÂMBITO DA GLOCALIDADE 10132
20.23 O AVANÇAR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE 10142
20.24 OUSADIA E SABERES PERPASSAM A EDUCAÇÃO A MISSÃO E O COMPROMISSO DE SER PROFESSOR 10152
20.25 GESTÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) PARA E NA EDUCAÇÃO BÁSICA 10162
20.26 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM CONTEXTO DE INCERTEZAS NUMA QUESTIONÁVEL CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO 10171
20.27 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA. 10181
20.28 O CAMINHO DE UMA PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: ENTRE O GERENCIALISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA 10191
20.29 TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL 10203
20.30 INFLUÊNCIAS DAS EMPRESAS DO TERCEIRO SETOR NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL 10213
20.31 ANTÍGONA: UM CLÁSSICO PARA ALÉM DA TRAGÉDIA GREGA 10224
20.32 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL E O PERFIL DOS ESTUDANTES 10234
20.33 A VIOLÊNCIA CONTRA A ESCOLA E O FORTALECIMENTO DA REDE DE PROTEÇÃO 10244

20.34 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES 10255

20.35 AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES PROPOSTAS PELO PARANÁ, RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA PARA O ENSINO MÉDIO DIANTE DA REFORMA INSTITUÍDA PELA LEI Nº 13/415: MANUTENÇÕES E MUDANÇAS EM RELAÇÃO AO PRESCRITO PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS 10265

20.36 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR 10275

20.37 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS ESTRATÉGICOS NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 10285

20.38 ANÁLISE COMPARATIVA DO SISTEMA EDUCACIONAL EM DEBATE: O CASO DA ALEMANHA, DO BRASIL E DA ITÁLIA 10295

20.39 PROJETO DE INTERVENÇÃO: ESCUTA QUALIFICADA PARA DIRETORES E EQUIPES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE PARNAMIRIM/RN. 10305

20.40 A RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (INSE) DO SAEB E OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 10315

20.41 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE O FINANCIAMENTO E A INFRAESTRUTURA ESCOLAR 10325

20.42 VIOLÊNCIA NO FUTEBOL: O FATO SOCIAL DOS TORCEDORES ORGANIZADOS NA CIDADE DE MACEIÓ 10335

20.43 ESCRITA CIENTÍFICA E ACADÊMICA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: TRADUÇÕES E CONTEXTO DE PRODUÇÃO 10346

20.44 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA IDOSOS DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS – SCFV DE IPIRANGA-PR: CONTRIBUIÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES 10356

20.45 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 10371

20.46 TODO MUNDO TEM DIREITO.....TODO MUNDO TEM DIREITO IGUAL? 10381

20.47 PROTEÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU 10392

20.48 REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: NOTAS DE UMA TRAVESSIA DO CONCEITO 10402

20.49 POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: MERCADO VERSUS FORMAÇÃO 10412

20.50 DUAS DÉCADAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: NOTAS DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O IMPACTO DO PBF NA EDUCAÇÃO 10424

XXI. EIXO CURRÍCULO, CULTURA E SABERES 10434

21.1 A TRAJETÓRIA DO LIVRO MATERIALIZANDO E INTEGRANDO OS CONCEITOS DE CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE 10435

21.2 DESAFIOS DO ENSINO FUNDAMENTADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: EM PERSPECTIVA A VARIABILIDADE CURRICULAR 10445

21.3 APRENDIZAGEM MEDIADA PARA LIBERDADE, MOVIMENTO E PROTAGONISMO DISCENTE 10455

21.4 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: A PIONEIRA CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA 10466

21.5 A ACOLHIDA DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES 10477

21.6 FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL (2012-2022) 10489

21.7 O USO DO BUFÊ COMO POTENCIALIZADOR DOS HÁBITOS DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E DA AUTONOMIA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 10499

21.8 EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS: LEI 10.639/03 E PEDAGOGIAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS 10510

21.9 DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS: LIMITAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR . 10520
21.10 A ARQUITETURA CURRICULAR DA ESCOLA DO/NO CAMPO: COMO SE TORNAR UMA BOA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DO/NO CHÃO DA ESCOLA 10532
21.11 EDUCAÇÃO FÍSICA, LUTA MARAJOARA E MOVIMENTO CORPORAL: REFLEXÕES INICIAIS 10542
21.12 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: REFLEXÕES SOBRE O SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO 10551
21.13 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO” ENSINO MÉDIO 10562
21.14 ACOLHIMENTO: UMA FINALIDADE EDUCATIVA ESCOLAR OU UMA PRÁTICA? . . . 10573
21.15 A PAISAGEM GEOGRÁFICA NOS ARENITOS DE VILA VELHA/PR: AULAS DE CAMPO COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA 10583
21.16 PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES À PRÁXIS 10593
21.17 SABERES DOCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O INGRESSO NA PROFISSÃO 10603
21.18 A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 10613
21.19 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS . 10644
21.20 SABER E FAZER EM GUARAQUEÇABA: CARTOGRAFIA DE UMA JORNADA PEDAGÓGICA FORMATIVA REALIZADA POR MEIO DE UMA IMERSÃO FOTOGRÁFICA . . 10656
21.21 A LÍNGUA INGLESA NAS CLASSES INTEGRAIS (1960-1967) DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ 10667
21.22 APROFUNDANDO O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O CASO DE SANTA CATARINA 10678
21.23 CONSIDERAÇÕES DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE COMO A ÁREA DE CIÊNCIAS É CONTEMPLADA NOS DISTINTOS DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES 10688
21.24 CURRÍCULOS SOB A PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE 10698
21.25 INTERVENÇÃO LITERÁRIA - A NOSSA BIBLIOTECA VIVA! PROMOVENDO O ENCANTAMENTO EM UMA ESCOLA SOCIAL 10708
21.26 UMA BREVE HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA E SEUS DESDOBRAMENTOS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA 10718
21.27 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E CULTURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITETATURA 10728
21.28 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS 10738
21.29 POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A REGIÃO IMEDIATA DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES A PARTIR DOS IMPACTOS DA BNCC 10746
21.30 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO: PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS TOMADAS DE DECISÕES. 10756
21.31 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS SOBRE APRENDIZAGEM EMOCIONAL: UMA LEITURA EXPLORATÓRIA 10767
21.32 ENTRE REFLEXÕES E DEBATES: FLUXOS DOS ESTUDOS DA SEXUALIDADE E DO CURRÍCULO NO ENSINO DE CIÊNCIAS 10777
21.33 CULTURA ESCOLAR: UM ENSAIO SOBRE FESTAS RELIGIOSAS E EDUCAÇÃO 10785
21.34 PARA QUE SERVE A ESCOLA? QUAL É O LUGAR DO CONHECIMENTO NA ESCOLA? 10793
21.35 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 01/2021 10803
21.36 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E O RECONHECIMENTO DOS DIVERSOS SABERES COMO PREMISSAS PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR 10814
21.37 CULTURA CORPORAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CURRÍCULO: O LUGAR ATUAL DO

CIRCO NOS DOCUMENTOS PARANAENSES 10824
21.38 O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA . . . 10834
21.39 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOTAS ANALÍTICAS SOBRE O RELATO DE UM DOCENTE DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA . . . 10844
21.40 ENTRELAÇAMENTO DE SABERES: O USO DO RÁDIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE A ESCOLA E A CRIANÇA INDÍGENA KOKAMA 10854
21.41 MODELOS E TEORIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1970 A 2000 10864
21.42 DESCORTINANDO VISÕES EQUIVOCADAS - PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL 10874
21.43 ENTRE OLHARES DOCENTES E DISCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS E A QUESTÃO INDÍGENA 10885
21.44 DISCURSOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE O ACONTECIMENTO E FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA BNCC PARA O ENSINO 10893

XXII. EIXO MODALIDADES ESPECIAIS 10903

22.1 IDEIAS: ENSINANDO ARTE MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 10904
22.2 ANALISANDO O USO DIDÁTICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 10905
22.3 HISTÓRIAS DE BONÉ 10906
22.4 COMO É TER ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 10907
22.5 PROJETO DE VIDA: O AUTOCONHECIMENTO 10908
22.6 PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO ENSINO FUNDAMENTAL II 10909
22.7 EDUCAÇÃO EMOCIONAL POSITIVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS HABILIDADES EMOCIONAIS EM SALA DE AULA 10910
22.8 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS 10911
22.9 A ANFOPE E ATUALIDADE NA FORMACAO DE PROFESSORES: HISTORIA, PAUTAS E DESAFIOS 10912
22.10 OS PROCESSOS FORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA . 10916
22.11 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM PERSPECTIVAS: OS SUJEITOS, SEUS DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES 10922
22.12 MINICURSO: ARTE E NATUREZA: OS ELEMENTOS NATURAIS COMO FONTE DE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE 10926
22.13 REFLEXÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA E A DIFICULDADE DA INCLUSÃO SOCIAL 10927
22.14 A EDUCAÇÃO ANTI-LGBTIFÓBICA COMO CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA E DO PRECONCEITO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA 10928
22.15 AS HETEROCISNORMATIVIDADES EM EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA ENFRENTAMENTO DAS NORMAS 10929
22.16 A INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR 10930
22.17 ESCUTAR É PRECISO! POR UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA ATIVA 10931
22.18 PROJETO INTEGRADOR: UM MODELO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL 10932
22.19 O USO DAS TDIC PARA TRABALHAR COM AS AUDIOVISUALIDADES NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA RESSIGNIFICADA 10936
22.20 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA 10937
22.21 ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO EM TURMAS DO ENSINO REGULAR: UM DESTAQUE AO AUTISMO E ALTAS HABILIDADES 10940
22.22 PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR 10941

22.23 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA EM FOCO 10944
22.24 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS INCLUSIVOS 10946
22.25 MODALIDADES ESPECIAIS TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL DA UFPR . . 10949
22.26 A LEITURA DE SI E DO MUNDO 10950
22.27 AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 10951
22.28 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL 10954
22.29 A REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS E SOBRE AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ABORDAGENS 10958
22.30 BIMP 10961
22.31 PSICOMETRIA NA EDUCAÇÃO: O USO DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM (TRI) EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA 10964
22.32 DIVERSIDADE: MÊS DO ORGULHO LGBTQIAPN+ NA ESCOLA 10965
22.33 ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NOS CURSOS DA MODALIDADE A DIST NCIA DA FACULDADE UNIBF 10967
22.34 AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL E RITOS DE INSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONDIÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS E GRADUANDOS 10970
22.35 GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO (GIERSE) 10974
22.36 ESCUTAR É PRECISO! COMO A ESCUTA ATIVA PODE TRANSFORMAR SUA FORMA DE PERCEBER O MUNDO 10975

APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DO XVI EDUCERE 2023

O **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação** - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social.

O XVI EDUCERE, ocorreu mais uma vez a parceria com o VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), promovendo reflexões e discussões em torno do tema “ESPERANÇAR”.

O tema Esperançar nos mobiliza ao movimento, à construção coletiva e democrática, para levar adiante a práxis da educação da inteireza, do diálogo respeitoso e inclusivo da ética e da sustentabilidade.

A parceria do conjunto de eventos instiga a participação de professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais.

Os encontros proporcionados pelos eventos fortalecem a esperança, ressignificam e democratizam os espaços e ampliam os tempos da educação, do pensamento, da crítica e da práxis coletiva.

A edição 2023 foi realizada de 25 a 28 de setembro na modalidade híbrida – online e presencial na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, em Curitiba.

Os resultados do XVI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação em 2023 permitiram a consecução dos objetivos projetados de: Disseminar o conhecimento resultante das pesquisas e estudos realizados nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação; Promover o aprofundamento de pesquisas no âmbito da educação básica e da educação superior; Ampliar a integração dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação que se ocupam da formação de profissionais da educação; Analisar as políticas públicas que orientam as teorias e as práticas de formação de profissionais da Educação; Mobilizar pesquisadores, gestores públicos, educadores, pais, alunos e a sociedade em geral a envidar esforços na promoção da inclusão e justiça social para a construção de uma cultura de paz.

Dos resultados da XVI edição do Educere 2023, destaca-se a submissão de 1189 trabalhos completos, dentre os quais 1092 foram apresentados, compondo 112 Sessões de comunicações e 36 atividades (rodas, painéis, oficinas, minicursos), integrando os Anais aqui apresentados, perfazendo um volume em torno de 11 mil páginas.

O conjunto de contribuições advindas das contribuições da pesquisa cientifica e das reflexões da práxis educativa fortalece nos permite esperançar.

Assim, munidos da força mobilizadora da esperança, almejamos fazer de outro modo para o bem-estar de todas e todos, das gerações atuais e futuras.

O nosso muito obrigado aos participantes. Uma excelente leitura a todas e todos.

Ana Maria Eyng

Reginaldo Rodrigues da Costa

Coordenadores do XVI Educere 2023

ISSN: 2176 - 1396

COMISSÃO CENTRAL

Cesar Candiotto
Decano da Escola de Educação e Humanidades – PUCPR - Brasil

Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PUCPR - Brasil

Daniela Saheb Pedroso
Coordenadora do Curso Pedagogia - PUCPR - Brasil

Ana Maria Eyng
Coordenação do XVI EDUCERE - PUCPR - Brasil

Reginaldo Rodrigues da Costa
Coordenação do XVI EDUCERE - PUCPR- Brasil

Lucia Villas Bôas
Coordenação do IX SIPD - Cátedra UNESCO - CIERS-ed/FCC - Brasil

Clarilza Prado de Sousa
Coordenação do VII SIRSSE - PUC/SP - Brasil

Adelina Novaes
Coordenação do VII SIRSSE - FCC/ UNICID -São Paulo/Brasil

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL

Ana Maria Eyng - PUCPR - Brasil
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR - Brasil

ISSN: 2176 - 1396

EIXOS TEMÁTICOS

- **Currículo, Cultura e Saberes**
- **Didática na Práxis Educativa**
- **Educação Ambiental**
- **Educação Matemática e Científica**
- **Educação, Complexidade e Transdisciplinaridade**
- **Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores**
- **Educação, Linguagens, Contextos e Práticas Educativas**
- **Educação, Tecnologia e Comunicação**
- **História da Educação**
- **Infâncias, Alfabetização e Letramento**
- **Metodologias, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Humanas**
- **Paulo Freire, Filosofia e Sociologia na Educação**
- **Políticas e Avaliação da Educação**
- **Políticas Públicas e Gestão da Educação**
- **Psicologia, Educação e Saúde**
- **Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão**
- **Representações Sociais e Educação**

ISSN: 2176 - 1396

1. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

Coordenação:

Reginaldo Rodrigues da Costa / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Marco Antonio Batista Carvalho / UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

1.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo Educação Matemática e Científica tem como proposta acolher trabalhos relativos ao ensino da matemática escolar e de ciências (química, física e biologia) que versem sobre a prática pedagógica, os processos de ensino dos componentes curriculares que integram o eixo, a formação inicial e continuada de professores, os currículos, metodologias, recursos e materiais didáticos. Também serão acolhidos relatos de pesquisa que se amparam, mas abordagens atuais da educação matemática como, por exemplo a Etnomatemática e em relação ao ensino das ciências da natureza, na educação básica, a Etnociência e a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Os trabalhos podem ser resultados de pesquisas que consideram o tempo presente ou com enfoque histórico que venham contribuir com a história das disciplinas escolares de matemática, ciências, biologia, química e física.?

ISSN: 2176 - 1396

CONSTRUINDO CONHECIMENTO FINANCEIRO A PARTIR DE TAREFA INVESTIGATIVA SOBRE PORCENTAGEM

Gabrielle Barcellos Martins[1]
Patricia Franzoni[2]
Victória Beatriz Lessa Rosolem[3]
Bruna Fonseca de Pinho[4]

RESUMO

Este estudo conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e tem o objetivo de analisar como uma tarefa investigativa sobre porcentagem pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, tendo em vista que os professores estão tendo que buscar conhecimento sobre o tema para se sentirem mais seguros e preparados para ensinar nas escolas. Os participantes da pesquisa são professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (rede estadual, Educação Básica) de um município gaúcho. O referencial teórico é composto por estudos de autores como Kistemann Jr. (2011), Deaquino (2008), Franzoni (2020), Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), entre outros. Foram utilizadas as resoluções da atividade, gravações de áudio e vídeo *online* e questionário *online* como instrumentos de coleta de dados. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise textual discursiva, na qual surgiram três categorias: (a) conjecturas e estratégias de resolução; (b) manifestações de aprendizagem; e (c) análise das dificuldades durante a resolução da tarefa. Conclui-se que os professores foram capazes de formular hipóteses, testar conjecturas e compreender a existência de diversos caminhos e fatores a serem considerados para se chegar a um resultado final, indo além de uma única resposta correta. Espera-se que os resultados possam incentivar os participantes da pesquisa a aderirem a métodos inovadores nas aulas de Matemática, tornando-as mais dinâmicas e interativas aos estudantes.

Palavras-chave: Educação Financeira. Investigação Matemática. Ensino. Aprendizagem. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A proposta da Educação Financeira nas salas de aula nasce na expectativa de mudança de um cenário de consumo irresponsável pelo qual está passando a sociedade (SANTOS; MENEZES; RODRIGUES, 2016). Educação Financeira pode ser definida como o processo pelo qual os indivíduos incrementam sua compreensão

[1] Mestranda em Contabilidade e Graduada em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), gabemartins80@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB), patriciafranzoni@furg.br.
[3] Mestranda em Economia e Graduada em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), lessavictoria90@gmail.com
[4] Mestranda em Economia e Graduada em Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), brunafonsecapinho@hotmail.com

sobre produtos e conceitos financeiros por meio de informação, instrução e aconselhamento. O propósito da Educação Financeira é formar cidadãos capazes de planejar melhor suas ações e honrar seus compromissos financeiros (OECD, 2012).

Kistemann Jr. (2011) enfatiza a necessidade de incluir Educação Financeira em diversos contextos de formação dos estudantes, desde a educação elementar até o ensino superior, com o objetivo de fornecer noções básicas sobre Economia e consumo aos indivíduos consumidores. Ainda de acordo com o autor, observa-se a necessidade de unir teoria e prática para proporcionar estratégias, aos estudantes, que auxiliem na tomada de decisões financeiras e condução de situações cotidianas, e a se posicionarem como indivíduos críticos. As habilidades dos alunos, na área da Matemática, estão: resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática Financeira e de outras áreas de conhecimento; interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica, tais como índice de desenvolvimento humano, taxas de juros, inflação e câmbio, investigando os processos de cálculo desses números; elaborar planilhas para o controle de orçamento familiar; e resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagens em diversos contextos e juros compostos, destacando o seu crescimento exponencial (BRASIL, 2017),

Nessa perspectiva, a investigação matemática contribui para a integração e socialização, pois ela oportuniza um ambiente estimulador e criativo, no qual o aluno tem a liberdade de expor seus pensamentos e resoluções aos colegas e ao professor. Além disso, a cooperação e interação que os estudos em pequenos grupos proporcionam são fundamentais para que os alunos adquiram confiança, saibam enfrentar as suas dificuldades, discutam o problema e aprendam com os colegas (BRASIL, 2017).

Portanto, os professores de Matemática precisam refletir sobre as suas práticas pedagógicas e interagir com grupos de estudos das Universidades para agregar no seu conhecimento as contribuições de pesquisadores. Sendo assim, cabe destacar que este artigo faz parte de um projeto de pesquisa, aprovado por Comite de Ética (via Plataforma Brasil) que está sendo desenvolvido por uma Universidade em parceria com a Secretaria da Educação e dando continuidade a tese de doutorado de um dos autores deste trabalho.

Diante desse contexto, o objetivo do presente estudo, de abordagem qualitativa, é analisar como uma tarefa investigativa sobre porcentagem pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, financiada pela FAPERGS, em parceria com a Universidade e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, possui abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração os aspectos quantificáveis, visando contribuir na formação dos professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e médio, em busca de estratégias para a melhoria do ensino, particularmente em relação a Educação Financeira.

Para contextualizar este estudo, salienta-se que a investigação foi realizada praticamente à distância, via *google meet* (em função do *Covid-19*, aumento de preço do combustível e praticidade para os dezoito professores inscritos na formação). A aula inaugural, as discussões dos quatro pequenos grupos formados (quatro códigos de acesso diferentes ao *meet*, por grupo) e do momento de socialização das atividades (um código de acesso – *meet* principal) foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora do projeto, com o auxílio de uma televisão, celular e mais dois computadores. Os integrantes desta pesquisa são professores de Matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio, da rede estadual da educação básica, de um município gaúcho (RS/ Brasil).

No encontro inaugural os professores responderam questões sobre Educação Financeira e conceitos de Economia (individualmente), com o objetivo de investigar o perfil do professor e o seu conhecimento sobre o tema. Na sequência, foram orientados a elaborar uma planilha de orçamento doméstico pessoal e participar do primeiro fórum de discussão (ambiente virtual - *Moodle*) relacionando a sua planilha financeira com o tema: consumo consciente e sustentável. Cabe ressaltar que o ambiente virtual é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do *Coronavírus-19* demonstrou com maior ênfase essa necessidade.

Foram realizadas mais dez atividades de investigação matemática de Educação Financeira, uma tarefa por encontro (com duração de quatro horas). Após o desenvolvimento de cada tarefa e socialização do que foi desenvolvido nos pequenos grupos, os professores tiveram que responder, individualmente, a um questionário sobre a tarefa e a própria aprendizagem (via *google docs*). Ressalta-se

que além das intervenções da coordenadora do projeto nos pequenos e grande grupo, cada monitor foi responsável por um grupo de professores, atuando como mediador, orientando, questionando, instigando os integrantes deste estudo a investigação, sem fornecer respostas nos encontros síncronos e presencial.

Neste artigo, uma das atividades será discutida, com objetivo de analisar como a tarefa investigativa sobre porcentagem pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira. Mais especificamente, a finalidade da tarefa estava relacionada a melhor opção de compra de uma televisão (ver Quadro 1). Nesta tarefa investigativa, busca-se compreender como o entendimento de porcentagem pode facilitar o processo de escolha. Enfim, como os entendimentos de Matemática e Matemática Financeira influenciam na tomada de decisão do consumidor e são importantes para se atingir a Educação Financeira.

Quadro 1 – Tarefa Investigativa: decisão de compra com porcentagem

Suponha que você tenha sido escolhido pela sua família para fazer uma pesquisa de preço e efetuar a compra de uma televisão *Smart* TV Led 60 polegadas, entre hoje e amanhã. Só existem 3 lojas próximas à sua residência e, por praticidade, você decidiu escolher comprar a televisão em uma delas. Após a pesquisa fez as seguintes anotações:
LOJA A → TELEVISÃO – R$3.500,00 HOJE → AMANHÃ sofrerá um acréscimo de 11,5%, mas o gerente garantiu um desconto de 10% no novo preço (amanhã) se o pagamento for em dinheiro. **LOJA B** → TELEVISÃO de R$3.300,00 teve um acréscimo HOJE de 7,5%. O gerente decidiu dar um desconto de 4,4% se eu levar no mesmo dia. Caso apareça AMANHÃ o desconto será entre 6% a 10% em função da loja entrar em liquidação. **LOJA C** → TELEVISÃO de R$3.448,00 sofre reajuste hoje de 2%. Até amanhã pela manhã, o gerente decidiu dar um desconto sucessivo de 2% e mais 2%. À tarde o desconto será de 4%.
Pergunta-se: a. Qual o significado do símbolo “%” presente nas suas anotações? b. Encontre o valor da televisão após o acréscimo nas 3 opções. Como foi pensado? c. Encontre o valor da televisão após o (s) desconto (s) estipulado (s) nas 3 opções. Justifique. d. Se você tivesse que formalizar o cálculo realizado nos itens “b” e “c”, para ser aplicado a qualquer situação da mesma natureza, como ficaria? Qual (is) formalizações são possíveis? e. Se a televisão da loja C sofresse acréscimos sucessivos de 1% e 1% seria mais benéfico para você do que o acréscimo de 2% presentes em suas anotações? Justifique a sua resposta com base na taxa total de acréscimo (i) praticada nas duas situações. f. Calcule o valor total do desconto sucessivo da loja C, assim como o valor final da televisão. É melhor comprar nesta loja em qual turno do dia? Encontre a taxa total de desconto (i) e justifique a sua resposta. g. Qual (is) formalizações são possíveis a partir dos cálculos dos itens “e” e “f” para que se possa aplicar a qualquer situação da mesma natureza? h. É possível identificar qual a proposta é mais vantajosa? Qual loja e dia você deve efetuar a compra? Justifique as respostas. i. Existem outros fatores que poderiam ter feito parte da análise no processo de decisão entre uma loja e outra que não foram levados em consideração nos cálculos realizados? Se sim, quais? j. É possível associar essa questão a algum conteúdo da Matemática? Qual? k. Essa situação-problema está relacionada com Educação Financeira? Justifique.

Fonte: Elaboração própria, baseado em Franzoni (2020).

Vale evidenciar, que os professores de Matemática tiveram a oportunidade de vivenciar os quatro momentos da realização da investigação matemática, segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2015). Com relação aos dados de pesquisa (resoluções da atividade, questionário *online* e gravações de áudio e vídeo *online*), estes foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016), que se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosa, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. A ATD visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas para, em seguida, captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão desse todo. A ATD possui três etapas, a unitarização, organização de categorias e produção de metatexto. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), a primeira trata do processo de unitarização, em que é desconstruído o texto, fragmentando-o em unidades de significado. O processo de unitarização é, portanto, a etapa essencial no desenvolvimento da ATD, pois, nesta unidade, está contida as mensagens mais significativas dos textos analisados. A segunda se constitui na organização de categorias, a qual pode ser constantemente reagrupada. Por fim, na terceira, produz-se um metatexto com as novas compreensões obtidas.

É importante salientar que este estudo seguiu a Resolução 510/2016, relacionado à pesquisa com seres humanos e os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa. Por questões éticas, não serão divulgados os seus nomes, sendo identificados por: P1, P2, etc.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), o conceito de investigação matemática como atividade de ensino-aprendizagem ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, construindo uma poderosa metáfora educativa. Sendo assim, os dados produzidos a partir da tarefa investigativa, questionário e gravação foram analisados mediante a ATD, surgindo três categorias: conjecturas e estratégias de resolução, manifestações de aprendizagem, e análise das dificuldades durante a resolução da tarefa. A seguir, apresentam-se as categorias

emergentes com declarações dos professores, bem como a referida discussão e imbricação com alguns autores.

a) Conjecturas e estratégias de resolução

Segundo Maccali (2017), trabalhar em grupo nas tarefas investigativas possibilita momentos de discussão em que um colega auxilia o outro, interagindo de forma cooperativa. Portanto, com a organização dos dados e colaboração dos colegas nos pequenos grupos, os professores conseguiram desenvolver a atividade e averiguaram no momento de socialização da tarefa se a escolha e generalizações encontradas estavam corretas. No Quadro 2, pode-se observar as formalizações encontradas pelos professores do grupo A para encontrar o valor da televisão e responder algumas questões da atividade.

Quadro 2 – Generalizações para acréscimos e descontos

Para acréscimo: **P * (1 + i)** Para desconto: **P * (1 - i)** <u>Notação</u>: P = valor do produto; i = taxa de acréscimo/ desconto.

Fonte: Dados de Pesquisa (Resolução Grupo A).

O diálogo entre os professores P7 e P9 ressalta o raciocínio para a criação de uma estratégia de formulação de equações para resolver a atividade:

> *Eu usei variáveis, chamei de X, Y, e Z. Usei outra variável para dar o acréscimo e outra para o desconto (P9).*
>
> *Como vamos colocar a taxa? Primeiro tem-se o acréscimo e depois o desconto. Acréscimo é P*(1 + i), Desconto é P*(1 - i), onde: (i) é a taxa (P7).*

Os professores P3 e P11 ressaltaram que foi possível refletir e compreender a tarefa de modo geral, no momento em que as descobertas foram socializadas e discutidas.

> *Nós começamos pelos cálculos, vi que outros grupos começaram pelas equações. Acredito que isso muda o olhar sobre o problema* (P3).
>
> *Concluímos as questões através de cálculos de porcentagens de acréscimos e decréscimos. A maioria dos grupos chegou na mesma resposta* (P11).

Para que a tarefa seja considerada como investigação, Ponte, Brocardo e Oliveira (2015) destacam que, na pesquisa em matemática, os sujeitos são encorajados a agir como matemáticos. Isso envolve formular questões e conjecturas, realizar provas e refutações, representar resultados e participar de discussões e

ISSN: 2176 - 1396

argumentações com colegas e professores. O grupo B percorreu caminhos diferentes e encontrou expressões semelhantes. No entanto, destaca-se que foi o único grupo que conseguiu chegar nas generalizações para valor final (Y) quando se trata de acréscimos e descontos sucessivos, como pode se observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Generalizações para acréscimos e descontos sucessivos

Para descontos: **Y = x (1 - a) * (1 - b)** Para acréscimos: **Y = x (1 + a) * (1 + b)** Notação: Y = valor final; x = valor do produto; a = taxa de desconto 1/ acréscimo 1; b = taxa de desconto 2/ acréscimo 2.

Fonte: Dados de Pesquisa (Resolução Grupo B).

Ponte (2003) destaca que investigar é descobrir relações, padrões procurando identificar e comprovar as propriedades levantadas pelo investigador, como salientam P3 e P7:

> *Nos primeiros cálculos chegamos ao acordo de que a segunda loja seria mais vantajosa se a compra fosse realizada no mesmo dia (P3).*
>
> *No início foi só cálculo, mas depois se pensa que existem outros fatores (P7).*

Portanto, após a análise dos resultados encontrados, o grupo A chegou à conclusão que a Loja C seria a opção mais vantajosa, caso fosse necessária a compra no mesmo dia. Porém, se o consumidor quiser economizar e aproveitar a liquidação com descontos entre 6% e 10%, a Loja B seria a mais vantajosa. Já o grupo B, concluiu que a Loja B seria a mais vantajosa, pois o desconto concedido na data da compra é melhor, pois garante uma minimização de custos. Logo, percebe-se que a escolha entre as lojas depende do % de desconto concedido e da data e horário de compra. O grupo A ainda salientou que haveria outros fatores que poderiam influenciar na compra, destacando: a garantia, marca, tamanho do aparelho, consumo de energia, facilidade dos recursos, manuseio do controle remoto, etc.

Os professores concluíram que a tarefa investigativa sobre porcentagem pode ser relacionada a outros conteúdos matemáticos, como álgebra, funções e juros simples e compostos. O Grupo A identificou uma progressão geométrica nos casos de acréscimos ou descontos sucessivos de uma porcentagem fixa. Além disso, foi observado que o problema está relacionado à Educação Financeira, pois apresenta

ISSN: 2176 - 1396

várias opções em uma situação em que o consumidor precisa decidir qual delas economiza mais recursos financeiros.

Diante do exposto, pode-se constatar que os professores tiveram a oportunidade de vivenciar na prática, na resolução da tarefa, os quatro momentos da investigação matemática, explorando e desenvolvendo a questão, formulando conjecturas, realizando testes e reformulações, justificando e avaliando o raciocínio.

b) Manifestações de aprendizagem

Goldenberg (1999) salienta que as tarefas investigativas "motivam os alunos, e ainda, desenvolvem capacidades que contribuem para um conhecimento mais amplo de conceitos e facilitam a aprendizagem", como ressaltam os professores P3, P6 e P11.

> *Gostei da atividade e acredito que contribui para ampliar nosso aprendizado enquanto professores. Precisamos nos desafiar e ir além para conseguir trazer os conhecimentos aos estudantes. Tinha conhecimento sobre cálculos de porcentagem, e de acréscimos e descontos sucessivos (apesar de não lembrar das fórmulas específicas) [...]. Não tinha relacionado equações com situações de acréscimo ou decréscimo, isso foi novo para mim (P3).*
>
> *A atividade foi relevante para mim e irei aplicar dentro da minha turma (P6).*
>
> *Após várias formulações o nosso grupo entrou em um acordo referente a uma equação que poderia ser utilizada (P11).*

Deaquino (2008) complementa que uma discussão em pequenos grupos é uma técnica de aprendizagem que permite aos aprendizes compartilhar experiências e ideias na busca da solução de problemas. Sendo assim, o trabalho em grupo se torna essencial para tarefas que requerem raciocínio e atenção, como a investigação matemática. Os professores P3 e P11 evidenciaram como foi a realização da atividade em grupo.

> *Primeiro, começamos fazendo todos os cálculos de cada situação, existiu diferentes interpretações das situações apresentadas e por isso precisamos discutir um pouco. Após as discussões e cálculos passamos a responder as perguntas (P3).*
>
> *A maioria dos integrantes do nosso grupo concordou nas resoluções das questões, com diversas opiniões conseguimos chegar na resposta final (P11).*

Tais evidências podem ser afirmadas, conforme exposto por Moreira *et al*. (2017, p. 8): "o professor precisa estar em constante formação, buscando sempre contribuições e estratégias metodológicas que visem a aprendizagem e a formação de cidadãos ativos e críticos, pois afinal formar cidadãos é uma das funções do professor".

c) Análise das dificuldades durante a resolução da tarefa

Para Ponte (2003), investigar não significa lidar com problemas de grande dificuldade, porém pode existir confusão inicial. Destaca-se que todos os grupos apresentaram certa dificuldade inicial, em função da quantidade de informações da tarefa investigativa. Contudo, a situação foi se tornando mais clara para os professores, quando analisaram detalhadamente o problema.

> *Tivemos um pouco de dificuldade no cálculo da taxa dos descontos ou acréscimos sucessivos. Tínhamos o conhecimento prático, mas não das fórmulas para poder formalizar o raciocínio (P3).*

> *As dificuldades foram em torno da interpretação, do conceito de desconto e acréscimo sucessivo [...]. Acredito que as causas tenham a ver com a frequência com que realizamos esse tipo de atividade aberta, muitas vezes nos esquecemos dos conceitos ou confundimos (P11).*

Portanto, observa-se que os professores enfrentam dificuldades nas tarefas investigativas devido à insegurança ao formular conjecturas e generalizações, dependendo muito de fórmulas prontas e tendo pouca prática na resolução de problemas abertos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a atividade, os grupos seguiram diferentes abordagens e fizeram descobertas importantes. Ao compartilharem resultados com a turma, alguns professores reconheceram alternativas que poderiam ter escolhido, enquanto outros não notaram fatores relevantes que afetariam suas escolhas. Os professores mostraram entusiasmo ao explorar a tarefa, formular hipóteses, testar ideias e perceber a diversidade de trajetórias e influências que moldam resultados finais, revelando a ausência de uma única resposta correta. Os dados indicam que ao lidar com essa investigação matemática relacionada à vida cotidiana, através de discussões em grupos pequenos e avaliação das habilidades e obstáculos envolvidos, os professores aprimoraram seu pensamento crítico, criatividade, autonomia e colaboração, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem em Educação Financeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. BNCC**.** 2017. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 13 de maio de 2023.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

FRANZONI, Patricia. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática**.** 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

GOLDENBERG, Paulo. **Quatro funções da investigação na aula de Matemática.** In: ABRANTES, Para.; PONTE, João Pedro da; FONSECA, Hermes.; BRUNHEIRA, Luiz. Investigações matemáticas na aula e no currículo. Lisboa: APMM e Projecto MPT, p. 35-49, 1999.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102096. Acesso em: 20 de maio de 2023.

MACCALI, Ludmilla. **Atividades investigativas para o ensino da álgebra em turmas de 7° ano e 9° ano do ensino fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2017.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Soliane; BRIM, Juliana de Fátima; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida; SILVA, Sani de Carvalho. Ensino da matemática financeira para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental: uma proposta na perspectiva da educação matemática crítica. **Revista Espacios**, Venezuela, v. 38, n. 30, p. 1-10, 2017.

OCDE – Organisation for Economic Cooperation and Development. **OECD infe guidelines on financial education in schools.** França: 2012. p. 1-24. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf. Acesso em 13 de julho de 2022.

PONTE, João Pedro da. Investigações matemáticas em Portugal. **Investigar em Educação**, v. 2, p. 93-169, 2003.

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana.; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Bárbara Cristina Mathias dos; MENEZES, Adriane Melo de Castro; RODRIGUES, Chang Kuo. Finanças é assunto de criança? Uma proposta de educação financeira nos anos iniciais. **Revista BoEM***,* Joinville, v.4. n.7, p. 101-115, ago./dez. 2016.

O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR PARA O JOGO EDUCATIVO FORMALIZADO (JEF)

Mariane Grando Ferreira[1]

Daiane Cristine Peternela[2]

Regiane Dias Coitim[3]

Marco Antonio Batista Carvalho[4]

RESUMO

O ensino marcado pelo viés da tendência tradicional não propõe que o aluno vivencie o aprendizado de forma ativa e dinâmica. Dessa forma, salientamos a importância de um ensino por meio de tendências pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais que valorize a prática ativa do aluno no estudo dos conteúdos. Nisto, vislumbramos o uso do lúdico como promotor fundamental desse ensino. A partir disso, os recursos lúdicos que podem ser usados pelos professores são variados, contudo, neste artigo, citaremos o Jogo Educativo Formalizado (JEF), o qual se divide em jogo didático e em jogo pedagógico, e que podem e devem ser inseridos como meio de facilitar a compreensão dos conteúdos científicos no ambiente escolar. Por esse prisma, este artigo apresenta autores como Piaget (1978), Kishimoto (1995), Dhome (2011), Vygotsky (2014), Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) e Ferreira (2021), que fundamentam o artigo sobre o tema e sua reflexão. Este artigo é de cunho documental e bibliográfico, e apresenta o objetivo de, além de discutir a importância do uso do lúdico, suscitar a importância e sugestões de Jogos Educativos Formalizados, de modo a poderem contribuir com o aluno e com a prática do professor de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Lúdico. Jogo Educativo Formalizado (JEF). Ensino de Ciências da Natureza. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Para ensinarmos Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muito se aborda sobre a importância do afastamento das pedagogias com tendências tradicionais, que tornam o aluno apenas como receptor de informações, sem serem ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse pressuposto, concordamos com a perspectiva de que, no momento do ensino e da aprendizagem dos conteúdos científicos nos Anos Iniciais, esses

[1] Mestre em Educação em Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mariane.ferreira@unioeste.br.
[2] Pedagogia e Ciências Biológicas, Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, daiapeter@hotmail.com.
[3] Pedagogia, Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, enaiger87@gmail.com.
[4] Doutor em Linguística, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

conteúdos sejam dialogados e ensinados de maneira ativa aos alunos, por meio de tendências pedagógicas que valorizem isso. A partir disso, diferentes recursos lúdicos poderão ser utilizados e atrelados ao ensino da teoria, no qual é indispensável, e tornará o ensino de Ciências da Natureza mais prazeroso e atrativo.

Congruentes a isso, um dos recursos lúdicos que pode ser inserido pelos professores nos Anos Iniciais, para estudar os conteúdos científicos, é o jogo de cunho educativo formalizado, estudado e refletido por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018). Dessa forma, este trabalho, de cunho documental, bibliográfico e interpretativista, teve como objetivo discorrer sobre a importância do lúdico no ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais, e como um dos recursos lúdicos, o Jogo Educativo Formalizado (JEF), e pode estar inserido nessa disciplina.

2 O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Compreendemos que o uso do lúdico, tanto no ensino de Ciências da Natureza quanto nas demais áreas do processo de escolarização, pode ser caracterizado por diferentes recursos. Para caracterizar os diferentes recursos lúdicos, apoiamo-nos em Ferreira (2021), que incute:

> *Tais recursos lúdicos podem ser*: os jogos (de tabuleiro, cartas, peças, virtuais), os brinquedos, as brincadeiras, o uso do corpo (dança, ginástica, esportes, lutas, entre outros), a música, o canto, o teatro (dramatizações), a pintura, o desenho, a experimentação de cunho investigativo, pesquisas (em sites, livros, revistas, com pessoas), uso de textos de diferentes gêneros discursivos e que no trabalho tenham a finalidade de contação de histórias, criação e dramatização (poemas, poesia, charge, histórias em quadrinhos, tirinhas), uso das tecnologias (computadores, celulares, tablets, entre outras), vídeos (filmes, documentários, desenhos, entre outros), o recorte e cole, visitas em espaços não formais, exposições, confecções, entre outros [...] (FERREIRA, 2021, p. 33, grifo nosso).

Ao visualizarmos isso, é perceptível que o professor de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais terá uma gama de recursos lúdicos que podem ser inseridos nos estudos dos conteúdos científicos, distanciando-se apenas das aulas de cunho teórico com resolução de exercícios copiados no caderno ou realizados no livro didático.

Diferentes autores, por exemplo, explanam sobre o uso do lúdico, a sua importância e seus benefícios nas aulas de Ciências. De acordo com Sousa et al. (2012):

ISSN: 2176 - 1396

> [...] é complexo o ensino de ciências no ensino fundamental, tendo em vista que as crianças e adolescentes têm uma visão de mundo não muito tradicional como os adultos, *e é por saber disso, que se propõe um meio de ensino lúdico para transposição das ciências*. Neste sentido, qualquer atividade artística ou recreativa planejada e com objetivos definidos ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem (SOUSA et al., 2012, p. 5, grifo nosso).

Balbinot (2005) destaca que o lúdico "[...] torna as aulas de Ciências mais *prazerosa e motivadora*, além de fazer com que os modelos construídos com materiais alternativos sejam imaginados como reais, no mundo da imaginação do aluno" (BALBINOT, 2005, p. 7, grifo nosso). Silva, Mettrau e Barreto (2007, p. 455, grifo nosso) expõem que o lúdico no ensino de Ciências "[...] *realiza* o sujeito". Knechtel e Brancalhão (2008, p. 2, grifos nossos) indicam que "O lúdico pode ser utilizado como *promotor da aprendizagem* nas práticas escolares, possibilitando a *aproximação* dos alunos ao conhecimento científico". Para Silveira, Ataíde e Freire (2009), o lúdico no ensino de Ciências promove a

> *Prática inovadora*, uma vez que o aprendizado não se restringe a um ambiente escolar, podendo tornar-se um momento *prazeroso e instigante*, permitindo que o conhecimento científico seja construído de maneira usualmente *diferente* (SILVEIRA; ATAÍDE; FREIRE, 2009, p. 259, grifos nossos).

Nesse passo, concordamos com os autores, ao apontarem que é fundamental nos afastarmos da concepção tradicional de ensino em Ciências, e que o lúdico é promotor de um ensino prazeroso, motivador, que realiza o aluno, que aproxima o aluno do conhecimento científico, que é inovador, que instiga os alunos e faz com que o conhecimento científico seja aprendido de forma diferente.

Os documentos oficiais que nortearam e que norteiam o processo de ensino e aprendizagem do Brasil também apontam a importância de o período dos Anos Iniciais ser ativo para os alunos e que diferentes recursos lúdicos podem e devem ser utilizados nas aulas de Ciências da Natureza.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) de Ciências da Natureza para os Anos Iniciais[5], é incutida a ideia da importância do uso de "[...] diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (BRASIL, 1997, p. 7), bem como que, no ensino de Ciências, sejam

[5] No documento está escrito séries iniciais, devido ao período que fora escrito o documento.

utilizados recursos como a experimentação, entrevistas, excursões, estudos de meio, entre outros, com os alunos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) destacam que é fundamental assegurar, às crianças dos Anos Iniciais,

> [...] *o caráter lúdico* da aprendizagem [...] *tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos*. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as *diversas linguagens artísticas*, a começar pela literatura, *utilizar mais materiais* que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p. 121, grifos nossos).

Por fim, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) retrata, no capítulo de Ciências Humanas para os Anos Iniciais, mas que também aludimos ser fundamental para as Ciências da Natureza, a importância da valorização e de

> [...] problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, *por meio do lúdico*, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico (BRASIL, 2017, p. 355, grifo nosso).

Visto isso, o capítulo de Ciências da Natureza indica que é necessário ofertar aos alunos dos Anos Iniciais condições necessárias para que compreendam o conhecimento científico, para que vivenciem investigações, exercitem e ampliem sua curiosidade, observação, criatividade e explicações (BRASIL, 2017).

Diante disso, compreendemos que, pelo uso de diferentes recursos lúdicos, isso pode ser possível.

Com base nessas breves exposições, podemos compreender os diferentes recursos lúdicos a partir de Ferreira (2021), a visão e colaboração de alguns autores do ensino de Ciências e o que os documentos oficiais abordam sobre a importância e inserção do lúdico para os Anos Iniciais. Nesse seguimento, compreendendo que o jogo é um recurso lúdico, de caráter educativo formalizado, poderá ser grande aliado no ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos nos Anos Iniciais.

ISSN: 2176 - 1396

3 OS JOGOS EDUCATIVOS FORMALIZADOS (JEF) NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Conforme Cunha (2012), os jogos sempre fizeram parte da vida das pessoas, seja para diversão, disputa ou aprendizagem. No campo pedagógico, alguns referenciais indicam a importância dos jogos, por exemplo: Piaget (1978), Kishimoto (1995), Dhome (2011) e Vygotsky (2014).

Piaget (1978) destaca que, por meio dos estágios, por exemplo, Pré-Operatório e Pré-Operatório Concreto, a inserção dos jogos é necessária para o desenvolvimento da criança. Kishimoto (1994) indica que o jogo faz parte de um contexto social, tem regras e objetivo. Por meio dele, o imaginário da criança é trabalhado. Vygotsky (2014) aborda que o jogo é essencial para a criança, deve ter significado e ser objetivo. Dhome (2011) indica que o jogo é uma atividade preferida das crianças, e que tem os jogadores, as estratégias, o ambiente, a duração, o material e um coordenador.

Mediante isso, podemos considerar que os diferentes jogos, sejam eles caracterizados por cartas, tabuleiros, virtuais, de peças, entre outros, poderão auxiliar no desenvolvimento da criança, no seu imaginário; está inserido no contexto social da criança, terá regras, deve ter significado e ser objetivo.

Frente a esse pressuposto, o jogo serve para o ambiente escolar e os professores devem inseri-lo para a aprendizagem dos conteúdos científicos, que, muitas vezes, podem ser de difícil compreensão por parte das crianças.

Assim, compreendemos que todo jogo deve ser educativo e abordado de maneira formal no ambiente escolar, e nisto concordamos com Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018). Quando dialogam que muito se nomeia o jogo aplicado na escola na disciplina de Ciências ou como jogo didático, ou como educativo ou como jogo pedagógico, sem haver um entrelaçamento e reflexão de seus significados. Assim, os autores salientam que há diferenças entre os três termos.

No que tange ao jogo didático e ao jogo pedagógico, estes têm um único fim, ou seja, “[...] promover habilidades cognitivas sobre certos conteúdos utilizados perante o exercício educacional” (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018, p. 42).

Esses dois tipos de jogos buscam fazer com que o aluno compreenda conteúdos. Porém, o jogo didático é utilizado após o estudo do conteúdo científico, e o jogo pedagógico é utilizado para iniciar o estudo de determinado conteúdo (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018).

O jogo educativo ou tem caráter informal ou caráter formal. Exemplificando o caráter informal, pode ser citado o jogo do banco imobiliário, que, em sua residência, o aluno estaria aprendendo e relembrando conceitos matemáticos, por exemplo (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018).

Entretanto, já com relação ao caráter formal, de que trata o objetivo deste trabalho, seriam os jogos didáticos e os jogos pedagógicos. À vista disso, os autores classificam o Jogo Educativo Formalizado em: didático e pedagógico.

Para os autores, e com os quais concordamos, os jogos educacionais formalizados possuem "[...] requisitos favoráveis à (re) construção do conhecimento [...] contribuindo com o amadurecimento intelectual do indivíduo que joga" (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018, p. 39).

Diante disso, os jogos didáticos ou pedagógicos, mesmo com suas diferenças no momento de aplicabilidade, são jogos educativos e devem permitir a construção e a reconstrução do conhecimento científico em sala de aula, e que contribuam com o amadurecimento de conteúdo do aluno. Alguns exemplos de jogos didáticos citados por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), que o professor pode utilizar para finalizar a explicação dos conteúdos com os alunos dos Anos Iniciais, em Ciências da Natureza, são: Jogos de Roleta; Quebra-Cabeças; Bingo; Dominó; Cobras e Escadas e Jogo da Velha.

Figura 1 – Jogo de Roleta

Fonte: Pinterest (2023)

Figura 2 – Quebra-Cabeça

Fonte: Clube Brincante (2023)

Figura 3 – Bingo

Fonte: Submarino (2023) / Pinterest (2023)

Figura 4 – Cobras e Escadas

Fonte: Catatau Brinquedos (2023)

Figura 5 – Jogo da Velha

Fonte: Ideia Criativa (2023)

ISSN: 2176 - 1396

Além dessas indicações dos autores, também indicamos outros jogos didáticos, como: Jogo da Memória; Jogo de caça-palavras; Jogo de cruzadinha e Jogo de Labirinto.

Figura 6 – Jogo da Memória

Fonte: Pinterest (2023)

Figura 7 – Caça – Palavras

Fonte: Pinterest (2023)

Figura 8 – Cruzadinha

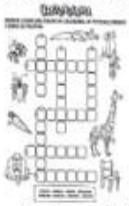

Fonte: Pinterest (2023)

Figura 9 – Labirinto

Fonte: Pinterest (2023)

É fundamental salientarmos, mais uma vez, que o jogo didático, o qual se configura como um JEF, ao ser aplicado pelo professor de Ciências nos Anos Iniciais, pode ser confeccionado pelo professor ou pelos alunos, propondo um momento dinâmico; ou já virem prontos para utilização, na conclusão do estudo do conteúdo.

Por fim, o Jogo Pedagógico, como um JEF, poderá servir para dar introdução ao conteúdo a ser estudado. Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) indicam as seguintes sugestões e com as quais também corroboramos: Jogo de Realidade Alternativa (ARG); RPG; Jogos Psicodramáticos; Jogos simulados.

Figura 10 – ARG

Fonte: Fernandes (2020)

Figura 11 – RPG

Fonte: Alo Ciência (2023)

Figura 12 – Psicodramáticos

Fonte: Amazon (2023)

Figura 13 – Jogos Simulados

Fonte: Noas (2023)

ISSN: 2176 - 1396

Frente à indicação desses jogos pedagógicos, o professor de Ciências nos Anos Iniciais poderá levar os alunos até a sala de informática para que os alunos joguem os jogos, que em sua maioria são virtuais, bem como poderá levar jogos que possam introduzir determinado conteúdo, por exemplo, o que temos na Figura 12.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, consideramos de exequível importância a utilização de diferentes recursos lúdicos no ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A presença do lúdico tornará mais prazeroso, motivador e atrativo os estudos dos diferentes conteúdos científicos pela criança. Nesse sentido, um dos recursos lúdicos que pode ser utilizado é o jogo, que está presente desde a mais tenra idade na vida do ser humano, tanto no ambiente informal como em ambientes formais em que está inserido, no caso, a escola.

Assim, no ambiente escolar, o JEF se delineia em duas modalidades: Jogo Didático, que pode ser utilizado para finalizar o estudo do conteúdo apresentado, e Jogo Pedagógico, que pode ser utilizado para introduzir um novo conteúdo de Ciências. Dessa maneira, o professor poderá levar tais jogos aos alunos ou confeccionar com eles, além de preparar o ambiente para seu uso.

Por esse panorama, compreendemos que o JEF contribuirá para uma aprendizagem lúdica, significativa, contempla objetivos concretos, está vinculado ao estudo dos conteúdos científicos e vemos que isso sustenta seu uso em ambiente escolar de forma comprometida.

REFERÊNCIAS

AMAZON. **Figura 12**. 2023. Disponível em: https://www.amazon.com.br/experi%C3%AAncias-cient%C3%ADficas-laborat%C3%B3rio-cientista-brinquedos/dp/B09C1QM3NN. Acesso em: 19 jun. 2023.

BALBINOT, Margarete Cristina. **Uso de modelos, numa perspectiva lúdica, no ensino de ciências**. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ciencias/Artigos/perspectiva_ludica.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRINQUEDOS, Catatau. **Figura 4**. 2023. Disponível em: https://www.catataubrinquedos.com.br/jogos/jogos-de-tabuleiro/cobras-e-escadas-p. Acesso em: 19 jun. 2023

BRINCANTE, Clube. **Figura 2**. 2023. Disponível em: https://clubebrincante.com.br/produto/quebra-cabeca-conhecendo-o-corpo-humano/. Acesso em: 19 jun. 2023.

CIÊNCIA, Alo. **Figura 11**. 2023. Disponível em: https://alociencia.com.br/podcast/109-rpg-como-metodo-de-ensino/. Acesso em: 19 jun. 2023.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. Afinal de Contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no Ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos "is". *In*: CLEOPHAS, Maria das Graças; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **Didatização Lúdica no Ensino de Química/ Ciências**: teorias de aprendizagem e outras interfaces. São Paulo: Lf Editorial, 2018. p. 33-43.

CRIATIVA, Ideia. **Figura 5**. 2023. Disponível em: https://www.ideiacriativa.org/2015/03/jogo-pedagogico-coelhinho-cute.html. Acesso em: 19 jun. 2023.

DOHME, Vania. **Atividades Lúdicas na Educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Dhara Soares. **Gameficação**: a utilização Alternate Reality Game (ARG) ou Jogo de Realidade Alternada para o ensino de física no ensino médio. 2020. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Fisíca) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1228/1/Dhara%20Soares%20Fernandes.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

FERREIRA, Mariane Grando. **O lúdico no ensino de Ciências e sua inserção no livro didático para os Anos Iniciais**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

KNECHTEL, Carla Milene; BRANCALHÃO, Rose Meire Costa. **Estratégias lúdicas no ensino de Ciências**. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

NOAS. **Figura 13**. 2023. Disponível em: https://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/ciencias/. Acesso em: 19 jun. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTEREST. **Figuras 1, 3, 7, 8, 9**. 2023. Disponível em: https://br.pinterest.com/. Acesso em: 19 jun. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; METTRAU, Marsyl Bulkool; BARRETO, Márcia Simão Linhares. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 445-458, set. 2007.

SILVEIRA, Alessandro Frederico da; ATAÍDE, Ana Raquel Pereira de; FREIRE, Morgana Lígia de Farias. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. **Educar em Revista**, n. 34, p. 251-262, 2009.

SOUSA, Elizângela Mendes; SILVA, Franciel de Oliveira; SILVA, Thiago Rodrigues Sousa da; SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. A importância das atividades lúdicas: uma proposta para o ensino de ciências. *In*: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Tocantins. **Anais** [...]. Tocantins: VII Connep, 2012. p. 1-5.

SUBMARINO. **Figura 3**. 2023. Disponível em: https://www.submarino.com.br/busca/jogos-de-roleta. Acesso em: 19 jun. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2014.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNDAMENTADA NA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS (TSD) - UMA PROPOSTA USANDO SIMULADOR E INTERDISCIPLINARIDADE PARA APRENDER MOVIMENTO PARABÓLICO

Jaqueline Miriam Cascaes[1]

Deise Leandra Fontana[2]

Angela Maria dos Santos[3]

RESUMO

Ao começar a estudar temas de Física no Ensino Médio, os estudantes se deparam com diversos conceitos. Os conhecimentos prévios dos alunos acabam influenciando em seu processo de aprendizagem, o que pode dificultar a compreensão e a adequação do uso dos conceitos científicos e influenciar a aceitação de conceitos ditos "populares". Diante disto, com o intuito de propor e descrever um dos tipos de movimento estudados pela Física, o movimento parabólico, este trabalho propõe uma sequência didática com o uso de um simulador do *PhET (Physics Education Technology*) para auxiliar o ensino das principais características deste movimento e os conceitos relacionados a ele, como velocidade, aceleração e força. Além disso, também apresenta uma proposta interdisciplinar, com os componentes de Educação Física e de Matemática, a fim de estimular nos estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas a identificação, aplicação e estabelecimento de relações conceituais com outras áreas de conhecimento. Esta sequência didática é fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau, que admite uma dinâmica relacional estabelecida entre o meio, o objeto de estudo e o sujeito e pode potencializar o processo de aprendizagem. Com esta sequência fundamentada nesta teoria espera-se que os alunos aprendam com mais facilidade os conceitos e consigam identificar e aplicar seus conhecimentos em situações do seu cotidiano.

Palavras-chave: *situações didáticas; movimento parabólico; PHET; esportes.*

1 INTRODUÇÃO

Um dos obstáculos que os alunos enfrentam ao aprender os conteúdos relacionados a Física está relacionada a não conseguirem atribuir sentido no que eles estão aprendendo ou porque os professores não contextualizam ou não apresentam aplicações do que ensinam, principalmente quando os conceitos são muito abstratos (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003). Outro empecilho são as concepções prévias, relacionados à experiência cotidiana, que são temas de estudos e pesquisas desde a década de 70. De acordo com teorias mais recentes, como a de Mortimer (1996), estas concepções não são abandonadas porque elas fazem parte do modo de

[1] Especialista em Metodologias Ativas de Aprendizagem (UTFPR), cursando especialização em Ensino de Física e Astronomia (IFPR) e mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UFPR); jaqueline.mc86@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, IFPR, deise.fontana@ifpr.edu.br.
[3] Doutora em Física, IFPR, angela.dossantos@ifpr.edu.br.

comunicação e expressão popular. De acordo com Mortimer (1996, p. 21) “as ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e bastante estáveis e resistentes à mudança”. Por isso é importante que se busque meios para que os discentes estejam preparados para diferenciarem estas situações e usarem corretamente os conceitos quando trabalhados cientificamente. Por exemplo, os conceitos de velocidade, aceleração e força (dentre tantos outros) são alguns dos primeiros conceitos físicos estudados, mas como são muito utilizados no nosso dia-a-dia, os estudantes possuem uma visão equivocada sobre eles e suas relações. No caso, os discentes acreditam que há uma relação linear entre força e velocidade (REZENDE; BARROS, 2011).

Outras concepções errôneas estão relacionadas ao movimento dos corpos: experiência pedagógica observa-se que, por exemplo, alguns alunos acreditam que para manter um objeto em movimento, necessariamente este objeto deva estar submetido constantemente à uma força. Essa relação é chamada de *Impetus*, conceito proposto por Philoponus no séc. VI e desenvolvida pelo filósofo francês Buridan e colaboradores no séc. XIV (REZENDE; BARROS, 2011). Como explicam Cunha e Caldas (2001, p. 94), o *Impetus* “é uma causa interna ao objeto para explicar a permanência do movimento, a partir do primeiro agente motor que o coloca em movimento”.

Também, durante a década de 70, diversas pesquisas começaram a ser realizadas sobre o uso de atividades experimentais e as suas influências na aprendizagem. No entanto, conforme explicam Laburú, Barros e Kanbach (2007), os professores apresentam algumas justificativas para não utilizarem as atividades experimentais como método de ensino:

> (...) indisponibilidade ou qualidade de material, excessivo número de alunos em sala de aula, formação precária dos professores, pouca bibliografia para orientá-los, restrições institucionais, como falta de tempo para as aulas, [...] falta de atividades preparadas, ausência de tempo para o professor planejar e montar suas atividades, carência de recurso para a compra e substituição de equipamentos e de materiais de reposição. (LABURÚ; BARROS; KANBACH, 2007, p. 306)

Uma alternativa para esses problemas é o uso de simuladores computacionais que, como apresentam Arantes et al (2010), são recursos didáticos que podem auxiliar os discentes na construção de suas aprendizagens e são disponibilizados em repositórios virtuais. Segundo Medeiros e Medeiros (2002), a popularização das ferramentas computacionais no ensino, como os simuladores,

ocorreu no final dos anos 90 e eles podem contribuir para trabalhar conceitos abstratos (como o caso de partículas subatômicas ou corpos com altas velocidades) ou quando as experiências originais não podem ser replicadas ou colocam a segurança dos estudantes em risco (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003; VIDAL; MENEZES, 2019).

A intenção deste trabalho, portanto, é propor uma sequência didática fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau sobre o movimento parabólico utilizando o ambiente PhET e a simulação escolhida chama-se "Movimento do Projétil". Desta maneira, espera-se que os alunos possam compreender mais facilmente os conceitos envolvidos neste tipo de movimento. Ao fim propõe-se descrever uma proposta interdisciplinar para que os estudantes consigam relacionar, identificar e explicar como o movimento parabólico, e suas características, podem ajudar a compreender alguns movimentos descritos nos esportes, utilizando os conceitos físicos e matemáticos adequados.

2 SIMULADOR - PhET (UNIVERSIDADE DO COLORADO)

Os simuladores são programas computacionais capazes de modelar os fenômenos físicos de maneira aproximada e o seu uso pode tornar o ensino mais adequado aos ritmos de aprendizagem e as capacidades cognitivas dos estudantes (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003). O uso dos simuladores não objetiva substituir os experimentos físicos, como explicam Arantes et al (2010), mas sim aliar ambos para que a aprendizagem do estudante se torne mais eficiente, ajudando a introduzir um novo tópico, a compreender e construir conceitos ou competências além de reforçar ideias ou fornecer reflexão e revisão final (SANTOS, 2016). De acordo com Gaddis[1] (2000 *apud* MEDEIROS; MEDEIROS, 2002), ao utilizar essas ferramentas, além dos benefícios citados anteriormente, os discentes podem compreender melhor os fenômenos físicos, oportunizar uma coleta rápida de dados e testar hipóteses, desenvolver habilidades de resolução de problemas e de raciocínio crítico, dentre outros.

Fiolhais e Trindade (2003) também explicitam que:

[1] GADDIS, B. Learning in a Virtual Lab: Distance Education and Computer Simulations. Doctoral Dissertation. University of Colorado. (2000).

ISSN: 2176 - 1396

> O computador permite novas situações de aprendizagem ao propiciar aos alunos a realização de medições de grandezas físicas em tempo real que lhes fornecem respostas imediatas a questões previamente colocadas. A apresentação gráfica de dados facilita leituras e interpretações rápidas. (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003, p. 263).

Quando utilizados de maneira adequada, os simuladores podem vir a contribuir na construção e adição de novos significados aos conceitos aprendidos e a usá-los corretamente no contexto científico. Mas, para isso, é essencial que o professor seja capaz de construir situações didáticas que ofereçam ao estudante condições para que ele se depare com conflitos e possa refletir, construir e dar novos significados a estes conceitos.

O projeto PhET disponibiliza diversos simuladores que, além de gratuitos, são visualmente interessantes e fáceis de serem trabalhados, podem ser utilizados *online* ou *offline*, após baixar os arquivos no computador (ARANTES et al, 2010). E com a grande disseminação de tecnologias digitais é possível utilizá-los através de um aparelho celular ou tablet.

3 TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS (TSD)

O educador matemático francês Guy Brousseau (1933 -) é autor da chamada Teoria das Situações Didáticas (TSD) e tece um estudo teórico sobre a ideia de Contrato Didático com foco na organização dos saberes a serem ensinados. Suleiman (2015, p. 201) explica que, para Brousseau, “a relação didática é uma comunicação de informações, e é o professor o responsável pela organização das mensagens dessa comunicação, visando à aculturação do aluno pela sociedade”.

A TSD é baseada na ideia de que é a relação entre o meio (ou, como Brousseau chama, “*milieu*”), o objeto de estudo e o sujeito que possibilita a aprendizagem de um certo conhecimento e o comportamento dos estudantes é influenciado por este meio que, portanto, precisa ser modelado (BROUSSEAU, 2008). De acordo com Teixeira e Passos (2013), o *milieu* é o instrumento utilizado para ensinar um conhecimento de tal maneira que seja possível avaliar a sua aquisição, a passo que um problema seja posto, esse instrumento é utilizado para a sua solução baseada em condições preestabelecidas.

Para Brousseau (2008, p. 21) “uma situação é um modelo de interação de um sujeito com um meio determinado” e estas situações são classificadas como:

- Didática: é a modelagem da transmissão de um saber constituído ou em constituição, possibilitando a apropriação do conhecimento, onde o professor fornece um contexto em que escolhe um problema envolvendo o aluno e o meio.
- Adidática: é a situação em que o professor adapta o meio segundo a necessidade do estudante de tal maneira que o torne autônomo.

Em uma situação didática é de extrema importância que o professor escolha adequadamente o problema a ser trabalhado, de acordo com o que se pretende desenvolver e que seja compatível com o nível cognitivo do estudante. Em conformidade com isso é possível classificar os tipos de situação didática, segundo Brousseau (2008):

1) *Ação*: tem natureza mais estratégico-operacional, em que o professor fornece dados convenientes e que o discente fornece uma solução ao problema sem argumentar sobre eles;
2) *Formulação:* o estudante se utiliza de procedimentos de resoluções, sem a intenção de justificação e de julgamento sobre sua validade;
3) *Institucionalização*: tem o caráter de convencionalizar e sistematizar os conceitos e o conhecimento de acordo com o cientificamente aceito, correlacionando-os com outros conhecimentos;
4) *Validação:* o discente apresenta uma atitude mais reflexiva e apresenta justificativas e/ou comprovações sobre suas afirmações; esta etapa é indissociada da de formulação.

Já as situações adidáticas, como apontado por Freitas (2000), são os momentos mais importantes da aprendizagem e devem ser planejadas visando a proporcionar ao estudante aprender a explicar e expressar adequadamente seus conhecimentos sem a influência do professor. Portanto, quando o professor propõe uma sequência didática, ela deve influenciar o estudante a interiorizar o conteúdo se assim a situação didática permitir, ofertando mecanismos que contribuam com a melhoria do processo de ensino (TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Esta sequência didática, que está sendo pensada, será aplicada a uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio e o seu desenvolvimento está sendo planejado para serem utilizadas em uma estimativa de 09 h/a de 50min cada, pois

considera-se nesse processo as características do meio, a quantidade de estudantes envolvidos e a natureza do conhecimento a ser desenvolvido. As etapas da sequência são fundamentadas nas tipologias de situação didática descritas por Brousseau (2008): ação, formulação, validação e institucionalização. Estas etapas tem como objetivos:

- Emergir e discutir as concepções prévias dos alunos, revisando o que é a representação de uma parábola na matemática, relacionar o seu formato com situações de movimento do dia-a-dia e identificar em quais esportes há esse tipo de movimento;
- Conhecer a evolução histórica do estudo dos movimentos e alguns dos conceitos envolvidos neste tipo de movimento através de um cordel;
- Identificar as características do movimento parabólico utilizando a simulação "Movimento de Projétil" do PhET;
- Utilizar os dados coletados no simulador, após delimitar algumas condições iniciais, para compreender a relação entre velocidade inicial de lançamento, ângulo de lançamento, altura e deslocamento do projétil.
- Relacionar as características estudadas no simulador com o movimento parabólico de forma geral, considerando aspectos dos movimentos uniformes e acelerados.
- Resolver exercícios para exercitar o conteúdo estudado;
- Verificar, através de uma prática esportiva, as condições de movimento estudadas e fazer previsões de movimento.

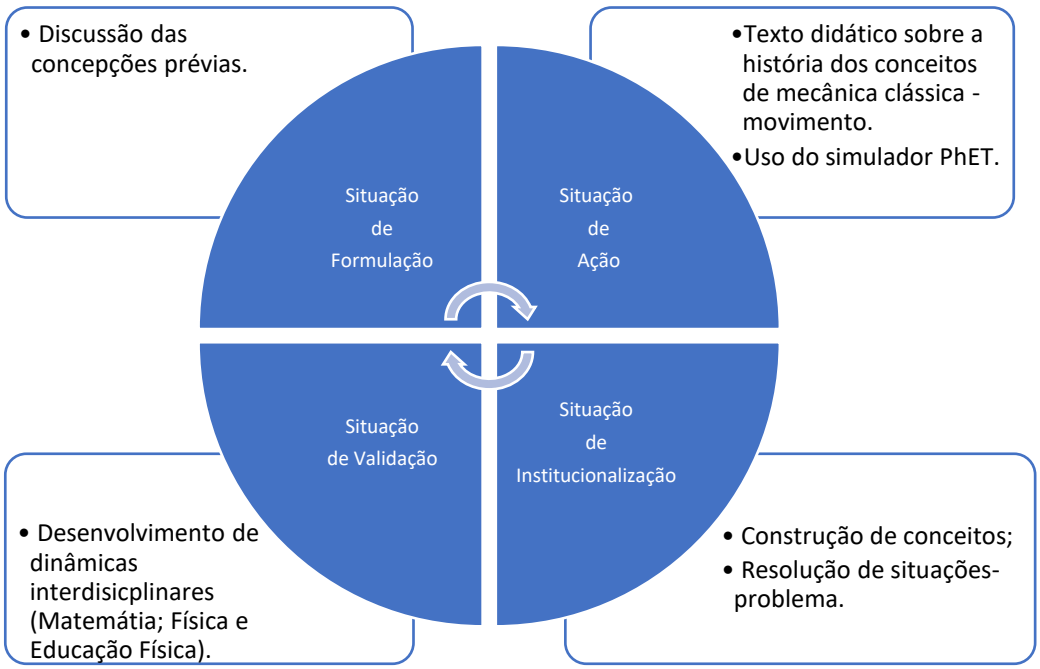

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os detalhes da sequência didática estão em processo de construção e pretende-se aplicá-la em uma turma de primeiro ano do ensino médio em 2024, depois de organizado um cronograma adequado com o professor responsável pela turma. Lembrando que o objetivo desta sequência didática é facilitar a compreensão do movimento parabólico pelos alunos que, como discutido por Cunhas e Caldas (2001) e Rezende e Barros (2001), possuem muita dificuldade em compreender, relacionar e identificar as características e as causas desses tipos de movimento. Espera-se que, através das situações didáticas, segundo a teoria de Guy Brousseau, esta sequência possa, então, contribuir com a aprendizagem do movimento parabólico e de outros tipos de movimento.

6 REFERÊNCIAS:

ARANTES, A. R.; MIRANDA, M. S.; STUDART, N. Objetos de aprendizagem no ensino de física: usando simulações do PhET. **Física na Escola**. v. 11, n. 1, p. 27-31, 2010.

BROUSSEAU, G. Introdução à Teoria das Situações Didáticas. **São Paulo: Ática**, 2008.

CUNHA, A.L.; CALDAS, H. Modos de raciocínio baseados na Teoria do Impetus: um estudo com estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 23, n. 1, 2001.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 25, n. 3, p. 259 – 272, set. 2003.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). Educação Matemática: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000. p.65-87.

GADDIS, B. Learning in a Virtual Lab: Distance Education and Computer Simulations. Doctoral Dissertation. University of Colorado. (2000).

LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A.; KANBACH, B. G. A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p. 305-320, 2007.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. de. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 77-86, jun. 2002.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 20-39, 1996.

NARDI, Roberto; GATTI, Sandra Teodoro. Concepções Espontâneas, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas três décadas. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 1, p. 27-39, jun. 2005. ISSN 2317-5125.

PHET. "Movimento do Projétil". Disponível em: < https://phet.colorado.edu/pt/simulations/projectile-motion>. Acesso em: 25/04/2023.

REZENDE, F.; BARROS, S. de S. Teoria aristotélica, teoria do Impetus ou teoria nenhuma: um panorama das dificuldades conceituais de estudantes de Física em Mecânica básica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 1, 2001.

SANTOS, R. V. **A utilização do software livre Phet como material de apoio ao professor no processo de ensino-aprendizagem de Física.** 2016. 58f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Natureza, Pós-Graduação em Física, 2016.

SULEIMAN, A. R. Introdução ao estudo das situações didáticas: Conteúdos e métodos de ensino. Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 48, p. 200-206, 29 abr. 2015.

TEIXEIRA, P. J. M.; PASSOS, C. C. M. Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau. Zetetike, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 155–168, 2014. DOI: 10.20396/zet.v21i39.8646602. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602. Acesso em: 25 abril. 2023.

VIDAL, N. F., MENEZES, H. D. Laboratório Real X Laboratório Virtual - possibilidades e limitações desses recursos no ensino de eletrodinâmica. **A Física na Escola**, v. 17, n. 2, p. 54-58, 2019.

CIÊNCIA CIDADÃ E CLUBES DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A DENGUE EM PARANAGUÁ/PR

Michelle Mendes[1]

Edinalva Oliveira[2]

Rodrigo Arantes Reis[3]

Emerson Joucoski[4]

RESUMO

O presente estudo relata a experiência de aprendizagem envolvendo atividades do tipo Ciência Cidadã (CC) e experimentação científica. As atividades foram desenvolvidas no clube de ciências, contraturno escolar do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, em Paranaguá em 2017, com estudantes do sétimo ano da Educação Básica. A experiência envolveu o uso do aplicativo de Ciência Cidadã *"Globe Observer"*, numa parceria com a Agência Espacial Brasileira e a *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). Nesta investigação *in loco,* armadilhas foram posicionadas nos locais com maiores incidências do mosquito, para coleta de ovos. Esta coleta e a realidade climática local, provocaram a elaboração de um protocolo de investigação, amparados nas etapas do método científico. Ovos de *A. aegypti* obtidos nas imediações da instituição foram testados experimentalmente em quatro soluções, usando em cada uma 250 ml de água da torneira: Solução 1: água mais 5 g de fertilizante e 4 ovos do mosquito, Solução 2: água mais 20 g de soja e 4 ovos do mosquito, Solução 3, água mais 4 g de fertilizante, 20 g de soja e 4 ovos do mosquito, Solução 4, apenas água e 6 ovos do mosquito. Os recipientes foram mantidos em temperatura ambiente e sob condições normais de fotoperiodismo. Ao final de onze dias constatou-se que na Solução 3 o tempo de desenvolvimento foi abreviado. O estudo revelou também, 25 vinte e cinco registros de imagens positivas, no monitoramento da presença de *A. aegypti*, ao longo de dois bimestres. O monitoramento, aliado à prática experimental planejada e desenvolvida pelos estudantes, mediatizada pelo professor, corroboram para discussões dialógicas, entre a problemática vivenciada e a observação dos fenômenos naturais. Dessa forma, acredita-se que para os estudantes foi potencializado o gosto pela atividade científica, a reflexão das implicações sociais desta arbovirose e o aprender ciências fazendo ciências.

Palavras-chave: *Aedes aegypti*. Aprendizagem significativa. Globe Observer. Diálogo. Experimentação.

[1]Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná – e-mail michelle.florida@gmail.com
[2] Doutora em Ciências Biológicas - Zoologia, Instituto Federal do Paraná – e-mail edinaoli@yahoo.com.br
[3] Doutor em Ciências – Bioquímica, Universidade Federal do Paraná – e-mail reisra@gmail.com
[4] Doutor em Ciências, Universidade Federal do Paraná – e-mail joucoski@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo os produtos da ciência buscam servir todos os setores da sociedade: residências, indústrias, comércio, escolas e hospitais. Contudo, ainda reside o desafio da socialização e democratização do conhecimento para todos. Nesse cenário, o domínio da ciência e da tecnologia representam ferramentas essenciais aos sujeitos, sendo capazes de produzir estratégias e gerar recursos que atendem as problemáticas individuais e sociais (CACHAPUZ et al., 2005). Com estes aportes, a escola busca atender ao desafio de educar, transmitir conhecimento e produzir novos saberes almejando subsidiar ao estudante conhecimentos que lhe permitam uma aprendizagem transformadora, autocrítica, lúdica e comprometida com um protagonismo social e ético, que esteja frente às questões de sua realidade.

Essa aprendizagem deve ser conduzida pelos domínios cognitivo, emocional, social e motor, produzindo uma dinâmica mental que transcende os conteúdos apresentados da grade curricular. Assim, Zabala (1998) elenca quatro modalidades de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, alertando que essa compartimentalização facilita a compreensão, mas adverte que não há fronteiras bem definidas entre os mesmos. Na prática, os conteúdos vivenciados pelos estudantes, interagem em sua mente provocando associações, comparações e a identificação de diferenças e semelhanças, junto aos outros saberes, sempre na busca de uma aprendizagem significativa (DAMASCENO et al., 2016).

Para Ausubel et al. (1980), a aprendizagem significativa está diretamente associada aos processos cognitivos, que se articulam com as experiências prévias dos estudantes. Isso lhes permite a reflexão e conduzem a apropriação dos novos saberes, sem contudo, afetar seu tempo de aprendizagem ou ultrapassar seu potencial. Além disso, na dinâmica das relações entre os atores que se engajam na efetividade desta aprendizagem, enseja-se que a apropriação dos conteúdos seja plena e afete por completo as potencialidades intelectuais que o estudante apresenta (VYGOTSKI, 2002).

Os contextos que permeiam os conteúdos da área de ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica possibilitam uma interação pedagógica na qual o estudante é envolvido para a ação sobre os objetos, o que mobiliza o seu pensar e na reflexão individual e coletiva se conquista a compreensão e a busca de soluções para

ISSN: 2176 - 1396

uma situação problemática. Nesse pensamento, Carvalho (2005) afirma que as dinâmicas de desenvolvimento das atividades experimentais conduzem o estudante às oportunidades de criação de um sistema conceitual coerente e que lhe proporcionam o pensamento por trás do fazer.

Com estas bases, o presente estudo relata o desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem realizada em um clube de ciências, utilizando como base de ação os princípios da Ciência Cidadã (CC). A temática utilizada durante os encontros estava atrelada às situações vivenciadas no cotidiano dos estudantes com o tema Dengue. A escola participante localiza-se em Paranaguá - PR e os estudantes foram envolvidos na apropriação de saberes, subsidiados pela aprendizagem significativa e pautada na dimensão de uma educação para formação cidadã.

2 BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Ribeiro (2002) ressalta que a sociedade amparada por organizações sociais detém maiores poderes para reivindicar uma educação pública de qualidade, de modo a atender aos interesses comuns das camadas populares. Nessa realidade, o ser individual se configura na coletividade formulando a partir da análise crítica o valor e os limites da ciência moderna, balizados pelas construções históricas científicas.

Neste entendimento, Gomes e Garcia (2014) salientam ao educador que práticas pedagógicas em harmonia com a aprendizagem significativa devem oportunizar aos estudantes três condições básicas: a utilização de um material potencialmente significativo, um ambiente de aprendizagem com atividades desafiadoras e uma rotina de ações que estimulem a pré-disposição do estudante em aprender. Para Mancuso et al. (1996), o ambiente de aprendizagem Clube de Ciências tem como propósito despertar o interesse pela ciência e preparar a transformação científica e tecnológica do estudante. Nele a troca de conhecimentos, pode representar um elo entre a escola e a sociedade, que elimina a relação de hierarquia e prioriza as características e necessidades dos participantes. Além disso, as atividades se centram na relação com a comunidade de origem dos aprendizes, focando nos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e conduzem a melhoria da qualidade de vida da população, sempre em sintonia com o método científico.

ISSN: 2176 - 1396

Nesse caminho, entrelaçando reflexões críticas se observa o mundo ao redor num olhar mais atento. O educador que incentiva a autonomia do estudante e desperta sua curiosidade mediatizando pelo diálogo é democrático e não nega seu dever. Assume sua prática docente e ainda produz contextos que reforçam a capacidade crítica, a curiosidade e a criatividade do educando. Sem, todavia, esquecer a rigorosidade metódica e a aproximação dos objetos cognoscentes, que instigam os sujeitos na busca do saber (FREIRE, 1996).

Aliando estas bases ao contexto epidemiológico de *Aedes aegypti* (Linnaeus, 1762) que representa um dos principais problemas em saúde pública no território nacional, uma vez que esse culicídeo atua como vetor na transmissão da dengue, febre amarela, zika vírus e chikungunya. A evolução do mosquito culminou com um comportamento estritamente antrópico, o que faz a espécie ser altamente dependente do ambiente urbano (NATAL, 2002).

Para além dessa realidade, a Ciência Cidadã se torna uma ação para repensar criticamente o papel da escola, no intuito de qualificar ações potencializadoras de ensino, como é o caso dos clubes de ciências, mas também reunir novos caminhos que buscam: possibilitar a socialização e a produção do conhecimento; promover e difundir culturas e ferramentas de compartilhamento e coprodução entre educadores e estudantes, mas também, uma ciência voltada para o cidadão contemporâneo (ALBAGLI, 2017). Esta ciência pode ocorrer por meio da participação em uma variedade de pesquisa, experienciando a coleta e análise de dados, a iniciação de pesquisa, a co-criação de estudos e a composição de relatórios de pesquisas (SHIRK et al., 2012).

3 A REALIDADE QUE SUSCITA A BUSCA DO APRENDER FAZENDO

Paranaguá é um dos sete municípios que formam o litoral paranaense, nas coordenadas geográficas: 25^0 31’ 14” Latitude Sul e 48^0 30’ 34” Longitude Oeste. A localidade apresenta uma climatologia determinada pela classificação climática de Köppen-Geiger do tipo Cfa: Clima subtropical úmido. Nesse sentido, o mês mais frio apresenta uma média acima de 0^0C, e pelo menos um mês com temperatura média acima de 22^0C. Além disso, não se registra diferença significativa no nível de

precipitação entre as estações, assim não há estação seca em período algum do ano. Tais condições são favoráveis a populações de Culicídeos.

Em 2017, o município de Paranaguá enfrentou uma severa epidemia de dengue. Os dados da Secretaria Municipal de Saúde do município registraram cerca de 675 diagnósticos positivos, com uma letalidade de 75 pessoas (11,1%).

O Colégio Bento está localizado neste contexto geográfico, fazendo fronteira com o Porto Dom Pedro II, é o principal órgão de transporte graneleiro da América Latina, sendo os principais produtos de exportação grãos como soja, milho, farelos, açúcar, sal e fertilizantes. As atividades do porto implicam numa ampla movimentação de caminhões, gerando o derrame de parte da carga de grãos nas encostas das estradas, espaço urbano, que provocam diversos impactos ambientais. Entre eles, destaca-se o aumento da população de ratos, que associada a ocorrência de enchentes culmina com a elevação na frequência de casos de leptospirose.

Neste contexto, emerge a problemática que desencadeou experiência de aprendizagem embasada no desenvolvimento de situações de ensino, potencializadoras da geração de problemas e adequadas ao nível cognitivo dos estudantes.

Dez estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, na modalidade escolar de contraturno e vinculados ao modelo de clube de ciências, vivenciaram a atividade. Assim, foram favorecidas as seguintes etapas de ações: a articulação de questionamentos, o levantamento de hipóteses, o direcionamento da ação prática investigativa, a cooperatividade e o estudo e a análise experimental, culminando ainda com o compartilhamento de saberes com a comunidade regional, a partir da produção de material científico.

O ponto de partida foi o monitoramento de ovos de *A. aegypti* por meio do emprego de armadilhas, conforme orientações de um curso de capacitação oferecido pelo programa GLOBE (2017). Os dados coletados foram enviados pelo aplicativo de Ciência Cidadã “Globe Observer” numa parceria entre a Agência Espacial Brasileira e *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). A hipótese inicial, a ser testada, foi enunciada assim: a presença de grãos e fertilizantes provoca alterações no ciclo da larva deste mosquito. A proposta de pesquisa experimental, ou seja, o teste da hipótese, compôs um protocolo planejado coletivamente, no qual os

estudantes definiram a escolha dos materiais e dos encaminhamentos metodológicos, seguindo as etapas do método científico (observação, levantamento de hipóteses, planejamento de experimento, análise de experimento, conclusão do experimento).

Nesse protocolo utilizaram-se quatro recipientes de vidro do tipo Becker, água de torneira, fertilizante (fosfato natural reativo formulação 29% - P_2O_5) - obtido em uma empresa da região e escolhido pelo fato do mesmo ser armazenado e exportado em alta quantidade no município, grãos de soja - coletados em coleta nas encostas da rodovia Bento da Rocha, e ovos do mosquito - coletados nas imediações do colégio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dois tipos de armadilhas para obtenção dos ovos foram confeccionados: a primeira usando garrafas PET e as orientações do curso; a segunda utilizando um recipiente escuro, contendo água, grãos de arroz e um fragmento de madeira com superfície porosa, na intencionalidade de facilitar a aderência dos ovos. Seis armadilhas foram numeradas e distribuídas no colégio e nas residências dos estudantes que moram próximos à escola. Os cientistas cidadãos desse clube de ciências coletaram 25 registros que foram enviados ao pelo *app* “Globe Observer”. Após cada um dos envios de informações pelo *app*, os clubistas dialogavam sobre o andamento da pesquisa e a importância das ações que realizaram diante da problemática local da arbovirose.

Nessa dimensão, monitorar ovos do mosquito causador da dengue em Paranaguá, utilizando protocolo de ciência cidadã como parte das atividades de um clube de ciências, é um encaminhamento que segue as proposições de Delizoicov et al. (2007). Para os autores, o ensino das Ciências da Natureza deve ser pautado pela compreensão e percepção crítica dos problemas complexos de importância social, vivenciados pelo estudante.

O monitoramento foi diário e consistiu na observação pelos estudantes em cada armadilha, verificando o número de ovos e a respectiva numeração de cada uma. Ao final de 11 dias de estudo observou-se o aumento progressivo no número de ovos depositados tanto nas armadilhas disponibilizadas, bem como em locais que haviam água parada. Este fato, possibilitou identificar as zonas com maior prevalência dos

ISSN: 2176 - 1396

mosquitos, batizadas de zonas vermelhas, e os locais com menores incidências, zonas amarelas. Além disso, o diálogo dos envolvidos, amparado nestes resultados, provocou a emergência do protocolo experimental.

Esse protocolo experimental foi sistematizado com quatro soluções diluídas em 250 ml de água da torneira: **Solução 1** – 250 ml de água, 5 g de fertilizante e 4 ovos do mosquito; **Solução 2** – 250 ml de água, 20 g de soja e 4 ovos do mosquito; **Solução 3** – 250 ml de água, 4 g de fertilizante, 20 g de soja e 4 ovos do mosquito e 4 ovos do mosquito; **Solução 4** – 250 ml de água e 6 ovos do mosquito. Todos os recipientes foram mantidos em temperatura ambiente e sob condições normais de fotoperiodismo. A Tabela 1 apresenta o registro dos dias de observação realizados pelos aprendizes.

Tabela 1 Soluções de estudo e registro dos dias de observação

	Dias de Observação											
Soluções	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Solução 1	0	0	0	0	0	1	2	4	4	4	4	4
Solução 2	0	0	0	0	0	0	1	3	4	4	4	4
Solução 3	0	0	0	0	1	3	4	4	4	4	4	4
Solução 4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	6	6

Fonte: Os autores, 2017.

Ao longo dos dias de estudo, cada estudante foi responsável por diferentes etapas do processo. Nos encontros semanais foram fundamentais a divisão de responsabilidades, o assumir de compromissos, o compartilhamento de saberes, a pesquisa, a análise, a troca de experiências e o respeito entre os clubistas.

Sublinhados a este espaço de aprendizagem e aos eventos de apropriação e produção da ciência que ele potencializou Rocha et al. (2015) sugerem que os clubes de ciências são locais que possibilitam a apropriação de conhecimentos científicos e o gosto pela atividade científica, no protagonismo do sujeito que aprende fazendo. Nessa interpretação, Pelizzari et al. (2002) apontam que a aprendizagem significativa suscita duas condições: a primeira o estudante deve apresentar disposição para aprender e a segunda o tema de estudo deve ser potencialmente significativo.

Diante das situações vivenciadas, aos aprendizes se permitiu a organização cognitiva, frente aos novos conceitos em estudo, a apropriação de forma teórica e prática das etapas de observação, levantamento de hipóteses, experimentação, análise e interpretação de resultados. Sendo todas estas consistentes com o método científico. Nessa dimensão, a aprendizagem foi essencialmente significativa e não mecânica. Corroborando essa assumpção acredita-se que a escola tem como uma de suas principais funções a elevação da capacidade intelectual do estudante. Esse engajamento se obtém por meio de ações de ensino direcionadas à apropriação de novos conceitos, a generalizações e outras formas superiores de pensamento (VYGOTSKI, 2002).

Nesse viés, a dinâmica de um processo educativo, sustentado na convergência partilhada por Vygotsky, Piaget e Freire, a aprendizagem deve ser conduzida pelo professor visando contribuir para o desenvolvimento integral do educando, independente do contexto. Em caso contrário, não há o desenvolvimento do ser humano de forma integral (JÓFILI, 2002). Corroborando essa reflexão, Krasilchik (2005) salienta que o ensino prático representa um elemento de relevante valor no aprendizado. Ao envolver o estudante em atividades e ações que mitigam a passividade e o desinteresse se produz uma prática que se faz duradoura. Aliados a esta rotina de desafios, utilizando materiais menos caros e sofisticados, é possível criar um espaço de aprendizagem das ciências flexível que pode ser promovido não apenas no laboratório, sendo o Clube de Ciências um ambiente que atende fielmente a estes pressupostos.

De acordo com Waiselfisz (2009), o engajamento de atividades com esse perfil representa uma proposta de educação científica que possibilita a transferência dos conhecimentos escolares para a resolução de questões cotidianas. Assim, os estudantes identificaram assuntos científicos, apropriaram-se de princípios, conceitos e concepções que os conduziram a processos intrínsecos ligados à cognição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estes aportes, o relato de experiência desta aprendizagem, promovido no clube de ciências em Paranaguá, permitiu aos estudantes se posicionarem como cientistas cidadãos atuando em parceria com o *app* “Globe Observer”.

As ações vivenciadas oportunizaram aos envolvidos a percepção de fenômenos de sua realidade, por meio da observação criteriosa e sistemática. Esse fato provocou a formulação de uma problemática, que veio a induzir uma pesquisa que culminou com a elaboração de hipóteses. Nesse cenário, foi desenvolvida uma atividade experimental que gerou a análise e interpretação de resultados e a constatações lógicas. Esses elementos são pontos-chave de uma educação científica cidadã e ainda tornam o processo de aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (orgs.). **Ciência aberta, questões abertas.** Brasíia: Ibict; Rio de Janeiro: Unirio, 2015. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/1060>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Organizadores). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (org.). **Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2005. p. 61-67.

DAMASCENO, N. F. P.; MÜLLER, N.; SALES, A.; SALES, C. M.; REIS, C. B. Conteúdos de Aprendizagem presentes em um material educativo impresso sobre combate à Dengue. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.7, n.20, p.178-194, 2016.

NATAL, D. Bioecologia do *Aedes aegypti.* **Biológico,** v. 64: p. 205-207. 2002.

National Aeronautics and Space Administracion. 2017. Programa Global de Aprendizagem e Observações para o Benefício do Meio Ambiente. **Globe Observer. Mosquito *Habitat Mapper***.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 edições, Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. T.; GARCIA, I. K.. Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p: 289-321, 2014.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas,** Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (org.). **Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas.** Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2005. p. 169-173.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. do R.; BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre, SE/CECIRS, 1996.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. de L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINS, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SANTOS, M. E. V. M. Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico. 1ª ed. Lisboa. Ed. **Biblioteca do Professor**. 1991.

SHIRK, J. L.; BALLARD, H. L.; WILDERMAN, C. C.; PHILLIPS, T.; WIGGINS, A.; JORDAN, R.; MCCALLIE, E.; MINARCHEK, M.; LEWENSTEIN; B. V.; KRASNY, M. E.; BONNEY, R. Public participation in scientific research: A framework for deliberate design. **Ecology and Society**, v. 17, n. 2, p. art. 29, p. 1-21. 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2002.

WAISELFISZ, J. J. **O ensino de ciências no Brasil e o PISA**. São Paulo. Sangari do Brasil. 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução E. Rosa. Porto Alegre (RS): Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Géssica Cristina Nicodemo Proença[1]

Nathália Heloise Capóia de Osti[2]

Mariana Moran[3]

RESUMO

O presente estudo possui como intuito refletir a respeito dos desafios enfrentados pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, principalmente ao que se refere ao ensino de geometria. Observamos por meio de pesquisas bibliográficas, que alguns professores pedagogos não se sentem preparados para ministrar conceitos primitivos da geometria, o que pode acarretar em um ensino deficitário que não contribui com o desenvolvimento das capacidades plenas dos educandos. Tal situação, pode estar relacionada a diversos fatores, e por isso, com esta pesquisa, temos o objetivo de investigar os desafios no ensino de geometria para os Anos Iniciais com professores pedagogos, a fim de analisar quais as lacunas deixadas pela formação inicial para o ensino de matemática. Para tanto, utilizamos de um questionário elaborado no Google formulários, em que os professores respondem a questões sobre sua formação inicial para trabalhar com conteúdos matemáticos e em seguida realizamos uma análise de conteúdo a partir das respostas e da literatura a respeito. Destacamos em nossa pesquisa, o fato dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental serem profissionais graduados em curso superior de Pedagogia e além do ensino da matemática nos Anos Iniciais esses profissionais trabalham todos os demais conteúdos previstos na grade curricular desta etapa de ensino. Por meio de nossas análises, concluímos que a formação inicial do professor pedagogo não é suficiente para o ensino de conteúdos matemáticos específicos, acarretando na insegurança dos professores para ministrarem conteúdos matemáticos como o ensino de Geometria. A maioria dos participantes da pesquisa se consideram despreparados para o ensino de Geometria nos Anos Iniciais de ensino. Assim, consideramos serem necessários cursos de formação continuada que permitam a esses professores a superação dessas dificuldades para o ensino de Geometria, devido a importância deste conteúdo para o desenvolvimento do raciocínio do ser humano.

Palavras-chave: Formação Inicial. Matemática. Formação de Professores. Desafios do ensino. Conteúdos Geométricos.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), Universidade Estadual de Maringá (UEM), gessicanp12@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), Universidade Estadual de Maringá (UEM), ncapoiadeosti@gmail.com.
[3] Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, docente do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) e do Departamento de Matemática (DMA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mmbarroso@uem.br

Na atualidade, o Brasil vive uma crise no que se refere a educação, resultante de defasagens referentes ao processo de ensino aprendizagem, sendo estas ainda maiores quando analisados os conteúdos de matemática. Os resultados de provas aplicadas em território nacional como Avaliação Nacional do desenvolvimento Escolar (Anresc - conhecida como Prova Brasil); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Programa internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outras, corroboram tal afirmação. Ora, observando os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as dificuldades referentes ao ensino de matemática ficam evidentes, de acordo com os últimos resultados disponíveis do PISA (2018) fornecidos pelo Ministério da Educação. Observamos que dentre os países da América do Sul avaliados pelo Pisa de 2018, o Brasil é o país que mais apresentou resultados desfavoráveis em Matemática.

Devido aos resultados dessas provas, a alfabetização matemática em nosso país tem sido motivo de preocupação para a educação brasileira. Ao analisar os resultados do PISA, observamos que quanto aos conteúdos de espaço e forma, os estudantes brasileiros possuem um desempenho inferior se comparados com conteúdo algébrico. Essa dificuldade é acentuada nos conteúdos que trabalham as propriedades das figuras geométricas.

Neste sentido, destacamos que o descaso com o ensino de geometria não é algo novo. Historicamente o ensino de geometria vem sendo relegado a segundo plano e muitas vezes não é trabalhado no ano letivo escolar, dentre os motivos destacam-se: as políticas públicas adotadas em 1971 que forneciam aos docentes autonomia para a organização e distribuição dos conteúdos que seriam ministrados; o movimento da matemática moderna (MMM) em que prevaleceu o ensino da álgebra e, também, a formação dos professores que enfatiza o ensino de técnicas em prol da aritmética.

As dificuldades de professores em relação ao ensino de geometria tem sido tema de discussões e pesquisas, estas por sua vez evidenciam que as dificuldades para o ensino de conceitos geométricos se originam de diversos fatores. Pesquisas como as de Fonseca *et al* (2011); Pavanello (2004); Souza e Bulos (2011), tratam das dificuldades dos professores. Esses autores afirmam em seus trabalhos que muitos professores relatam não possuírem conhecimento apropriado do conteúdo de geometria e devido a isto muitas vezes não trabalham tais assuntos em suas aulas.

Deste modo, em nossa pesquisa investigaremos os desafios no ensino de geometria para os Anos Iniciais com professores pedagogos, a fim de analisar quais as lacunas deixadas pela formação inicial para o ensino de matemática neste nível. Para cumprir tal objetivo, analisamos como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I consideram a formação inicial que receberam para o trabalho com conteúdos geométricos, considerando que esses professores são formados em cursos de Pedagogia e são responsáveis pelo ensino de todas as disciplinas que compõem a grade curricular desse nível de ensino. Utilizamos para tanto a aplicação de um questionário via Google Formulários, com o intuito de verificar como essas professoras avaliam a formação inicial no curso de pedagogia para o ensino de matemática e suas atuais dificuldades.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A formação de professores é sempre motivo de atenção, debates e de várias pesquisas no campo educacional, seja nacional ou internacionalmente, abrangendo as formações inicial e continuada de professores. Segundo Martins (2010) “A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970”, tendo maior ênfase após a implementação da Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta Lei direcionou novos rumos à educação do país, surgindo posteriormente a ela várias propostas para a formação de professores no país (BORGES; AQUINO E PUENTES, 2011).

Em nosso trabalho abordaremos especificamente sobre a formação do professor pedagogo para o ensino de matemática. Este profissional tem sido considerado como professor polivalente, que de acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2023), o professor polivalente é tradicionalmente entendido como o professor que atua na educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente possui formação em pedagogia e é o responsável pelo ensino de todas as disciplinas componentes do currículo. No entanto, a formação recebida por esses profissionais tem sido considerada como uma formação generalista, por abordar os conteúdos de forma superficial acarretando em lacunas na formação desses profissionais (Nacarato, Mengali e Passos, 2023).

Quando nos remetemos especificamente ao ensino de matemática nos cursos de formação inicial do professor pedagogo, nos deparamos com uma baixa carga horária destinada aos conteúdos matemáticos. Curi (2020) aborda que ao analisar a ementa das disciplinas de matemática de 36 cursos superiores de pedagogia de diferentes estados brasileiros, a autora observou que:

> [...] a carga horária das disciplinas relativas à Matemática e seu ensino, incluindo, às vezes, a disciplina de Estatística, era de cerca de 36 a 72 horas, menos de 4% do total de 2200 horas do curso de Pedagogia. Cerca de 90% dos cursos apresentavam disciplinas com foco na metodologia de ensino de Matemática, e dessas, 65% apontavam para conteúdos matemáticos, além dos didáticos. O restante (10%) apresentava uma única disciplina de cunho matemático: Estatística. Algumas das instituições que tinham 72 horas destinadas às disciplinas da área de Matemática incluíam uma disciplina relativa ao ensino de Matemática e outra relativa à Estatística (CURI, 2020, p. 302).

Nacarato, Mengali e Passos (2023, p.20) complementam considerando que as futuras professoras dos anos iniciais “têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos”. Em decorrência dessa baixa carga horária, os conhecimentos dos conteúdos matemáticos e de como ensinar matemática ficam comprometidos, resultando em lacunas nessa formação.

Ainda, de acordo com os autores citadas anteriormente as lacunas no processo de formação dos professores, os colocam “ diante do desafio de ensinar conteúdos específicos de uma forma diferente da que aprenderam, além de precisarem romper com crenças cristalizadas sobre práticas de ensino de matemática pouco eficazes para a aprendizagem dos alunos”. Assim, os futuros professores dos Anos Iniciais, quando estiverem inseridos no contexto escolar, podem acabar por reproduzir o modelo de ensino tradicional de matemática em sala de aula.

De acordo com Proença (2018, p.11) o modelo tradicional de ensino é baseado na “[...] apresentação primeira do conteúdo, seguida de um exemplo e posteriormente a aplicação desse conteúdo pelos alunos em atividades conhecidas como exercícios”. Isto ocorre pois, como resultados das lacunas deixadas pela formação inicial, alguns professores são influenciados “por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil, ou seja, a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização” (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2023, p.20).

É importante considerarmos, conforme destacado por Nacarato, Mengali e Passos (2023, p.34) que “sem investimentos na formação inicial, dificilmente conseguiremos mudar a situação da escola básica, em especial da forma como a matemática é ensinada”. De acordo com Martins (2010) é necessário reconhecer a formação do professor em toda sua complexidade como condição para o desenvolvimento pleno dos alunos. Concebemos deste modo, a formação inicial do professor como algo complexo, sendo “imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que *identifica a profissionalidade do professor*, ou a essência concreta de sua prática social”. (MARTINS, 2010, p.28). Concordamos com Martins (2010) quando a autora considera como principal capacidade a ser desenvolvida pelo professor a capacidade de ensinar, no entanto, nos deparamos com o desafio dos professores de se ensinar o que não se aprendeu (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2023).

3 DESCASO COM O ENSINO DE GEOMETRIA

É fato que o ensino de geometria foi e ainda tem sido deixado em segundo plano pelos professores. Várias são as pesquisas que têm apontado esse abandono do ensino de geometria, sendo esse resultado de diversos fatores que contribuíram para isso ao longo dos anos. Esse descaso com o ensino de geometria não se trata de algo novo. Segundo Souza e Bulos (2011), essa manifestação ocorre há tempos, sendo que a aprovação de leis e o Movimento da Matemática Moderna influenciaram direta ou indiretamente para este abandono. Com o Movimento da Matemática Moderna, apontado por diversos autores como um dos responsáveis pelo abandono da geometria, deu-se início a um ensino em que prevalecesse o ensino da álgebra, deixando de lado o ensino da geometria.

Encontramos na literatura autores que alegam que o ensino de geometria é ausente e precário. Souza e Bulos (2011) afirmam que, os professores possuem insegurança em relação ao ensino da geometria, tendo como consequência, a falta de aprendizado dos alunos.

Em seus estudos, os autores comentam que:

> [...] alguns professores evitam ensinar os conceitos de geometria, pois não tem domínio do assunto, não tiveram acesso na sua formação inicial ou, se tiveram, não foi suficiente, então acabam alegando que os alunos não tem

> base, encerrando mais um ano letivo sem trabalhar os conteúdos de geometria. (SOUZA, BULOS, 2011, p.4)

Pavanello (2004), afirma que muitos professores não incluem o ensino da geometria em suas aulas, alegando não trabalhar com conteúdo, pois não se sentem aptos para desenvolvê-lo em sala de aula. Esse despreparo dos professores para o ensino de conteúdos geométricos pode ser resultado das lacunas nas formações iniciais desses docentes, que conforme citado por Nacarato, Mengali e Passos (2023) acarreta em desafios para docente, que tem que ensinar conteúdos que muitas vezes não aprendeu. Essa defasagem na formação inicial faz com que muitos professores trabalhem suas aulas de matemática "com as mesmas abordagens de décadas anteriores: ênfase em cálculos e algoritmos desprovidos de compreensão e de significado para os alunos; foco na aritmética, desconsiderando outros campos da matemática, como a geometria e estatística" (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2023, p.16)

Segundo Fonseca *et al* (2011) quando falado sobre o ensino de geometria com professores dos anos iniciais, se percebe certo desconforto desses profissionais. No entanto esse desconforto não acontece quanto ao ensino de números e operações, por exemplo, sendo que quando solicitado para que os professores falem sobre o tema estes o relatam de maneira minuciosa, totalmente oposta da maneira como relatam o ensino de geometria(FONSECA *et al*, 2011). De acordo com as autoras, quando discutidos os tópicos de Geometria, "estes são relacionados de maneira sumária, sem quaisquer detalhes, dando a impressão de que são pouco trabalhados em sala de aula e que os professores não se sentem à vontade para abordá-los" (FONSECA *et al,* 2011, p.21).

4 METODOLOGIA

No desenvolver da presente pesquisa faremos uso da análise de conteúdo, uma abordagem de pesquisa qualitativa que nos permite a identificação e interpretação de padrões de comunicação em dados textuais.Entendida assim como uma poderosa ferramenta para estudar uma ampla diversidade de fenômenos, também se apresenta de forma muito flexível, podendo ser adaptada aos mais diversos objetivos de pesquisa. De acordo com Bardin:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ; ou, com maior rigor. será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de forma e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, L, 1977, p.31)

Utilizamos para a realização da pesquisa, a implementação de questionários, que de acordo com Fontana (2018, p. 74) "os questionários são instrumentos de coleta de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões que, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Para isso elaboramos um questionário contendo sete questões referentes à formação dos professores, seus conhecimentos matemáticos e suas dificuldades para com o ensino de Geometria.

O questionário foi respondido por cinco professores atuantes de um município localizado ao norte do Paraná, todos formados em pedagogia, escolhidos por conveniência das pesquisadoras. Entre os professores, quatro possuem especialização (os denominaremos P1; P2; P3 e P4) e um graduado (o denominaremos de P5). O questionário respondido pelos professores continha perguntas relacionadas aos conteúdos de matemática, com ênfase nos conteúdos geométricos. O questionário foi encaminhado a dez professores via whatsapp, no entanto somente cinco responderam.

5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Analisando o questionário respondido pelos professores, observamos que a maioria deles (4 professores dos 5 participantes) considera que a formação inicial em pedagogia não lhes forneceu conhecimentos suficientes para o ensino de matemática nos Anos Iniciais, definindo os conhecimentos adquiridos na formação como superficiais.

A seguir, apresentamos um quadro com a primeira pergunta e as respostas dadas pelos professores participantes:

Quadro 1 - Considera que sua formação inicial lhe forneceu os conhecimentos necessários para o ensino de matemática? Por que?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Não pois faltou mais prática de como ensinar os alunos.

P2	Não, pois era tudo muito superficial.
P3	Não , pois acredito que tanto a matemática, quanto a língua portuguesa precisa de um olhar atento do professor para uma maior absorção de conteúdos.
P4	Sim, aprendi o básico.
P5	Não, muito raso as atividades propostas..

FONTE: Dados da pesquisa (2023)

De acordo com as respostas apontadas pelos professores, observamos que a maioria considera que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não foram suficientes. Provavelmente, devido a essa lacuna deixada pela formação, quando questionados se se sentem seguros para ministrar conteúdos matemáticos, os participantes P1, P3 e P5 disseram que não, enquanto P2 relatou sentir-se segura para trabalhar apenas os conceitos básicos e P4 considera necessário consultar materiais anteriormente para realizar o ensino.

Este fato é evidenciado por Gatti e Nunes (2009), uma vez que a pesquisa das autoras expõe que nos cursos de pedagogia, não há abordagem direta para conteúdos específicos, como a Matemática. Segundo as autoras “tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação”, o que pode acarretar em um preparo insuficiente dos professores para o trabalho de conteúdos específicos (GATTI, NUNES, 2009, p.34).

Perante as respostas anteriores, não é de se espantar as dificuldades dos professores para o ensino de Geometria, conforme evidenciado no quadro 2;

Quadro 2 - Quanto aos conteúdos de geometria, sente alguma dificuldade em relação ao conteúdo? Quais?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Não.
P2	Sim, todas.
P3	Sim, pois acho bastante complexo.
P4	Sim, não lembro muito bem o que estudei.
P5	Não, muito raso as atividades propostas..

FONTE: Dados da pesquisa (2023)

Observamos que conforme as respostas dadas pelas professoras, estas

consideram o conteúdo de geometria complexo, têm dificuldades em geometria ou não lembram o que estudaram. Presumivelmente, estas respostas se devem ao já citado abandono do ensino de geometria, assim como a não abordagem de conteúdos específicos, como a matemática nos cursos de pedagogia evidenciada por Gatti e Nunes (2009).

Por isso, quando questionados se os conteúdos de Geometria haviam sido abordados em sua formação inicial, os professores P2, P3 e P4 disseram que os conteúdos geométricos não foram trabalhados na graduação, enquanto P1 e P5 disseram que sim, mas de forma superficial e sem muito enfoque. Esta não abordagem dos conteúdos de geometria talvez esteja relacionada a baixa carga horária direcionada aos conteúdos matemáticos, conforme evidenciado por Curi (2020) e Gatti e Nunes (2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, observamos que como os cursos de pedagogia possuem uma baixa carga horária destinada aos conteúdos matemáticos, ocorrem lacunas nas formações dos futuros professores dos anos iniciais. Essas lacunas acabam por colocar o professor em uma difícil posição, a de ensinar o que não aprendeu.

Foi possível observar, por meio das respostas dos participantes, que o ensino de Geometria não é/ou é pouco trabalhado nos cursos de formação dos professores pedagogos, acarretando em insegurança para seu trabalho em sala pelo professor. Esse despreparo do professor para o ensino de Geometria, conforme evidenciado anteriormente, faz com que alguns professores pedagogos não se sintam preparados para ministrar conceitos primitivos da geometria, o que pode acarretar em um ensino deficitário que não contribui com o desenvolvimento das capacidades plenas dos educandos.

Consideramos a necessidade de cursos de formação continuada que permitam a esses professores a superação dessas dificuldades para o ensino de Geometria, devido a importância deste conteúdo para o desenvolvimento do raciocínio do ser humano.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. Acesso em 18 de maio de 2023

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados . Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. 2019.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil . Acesso em 04 de julho de 2023
.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 1977.

CURI, E. O conhecimento do professor para ensinar Matemática nos anos iniciais: indicações de pesquisas, reflexões e desafios. In: TRALDI, A.; TINTI, D.S.; RIBEIRO, R.M. (org). **Formação de professores que ensinam matemática**: processos, desafios e articulações com a educação básica. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional São Paulo, 2020.

FONSECA, M. da C. F. R., *et al.* **O Ensino de geometria na escola fundamental:** três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**.** 3. ed. Belo Horizonte, MG: 2011.

FONTANA, Felipe. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago. (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: 2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

MARTINS, L. M.. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, L.M., DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.13-21, 2010.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B.. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023.

PAVANELLO, R. M. Porque ensinar/aprender geometria? In: Encontro Paulista de Educação Matemática, 7, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2004

PROENÇA, M. C. **Resolução de Problemas**: encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Matemática em sala de aula. Maringá: Eduem, 2018.

SOUZA, E. S. de; BULOS, A. M. M. A ausência da geometria na formação dos professores de matemática: causas e consequências. **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011.

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DO EDUCERE

Fernanda Fátima Cofferri [1]

Tanise Paula Novello[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das pesquisas com foco no Ensino de Ciências na educação infantil e nos anos iniciais. Para isso, foi realizada uma pesquisa nos Anais Eletrônicos do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, edições 2019 e 2021, por meio da busca no título do descritor "ensino de ciências", foram encontrados 22 trabalhos. Após, fez-se um novo refinamento com a adição dos descritores "anos iniciais" e "educação infantil" no título e/ou resumo. Com isso, foram elencados 7 trabalhos como *corpus* de análise deste artigo. Para a organização e a discussão dos resultados, utilizou-se o Estado do Conhecimento, a partir do método os trabalhos foram categorizados em três grupos de análise, denominados: Grupo 1: Políticas educacionais e currículo; Grupo 2: Ensino de Ciências nos anos iniciais e alfabetização científica; Grupo 3: Ensino de Ciências na Educação Infantil. Os trabalhos analisados abordam discussões e propostas sobre o exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais, sinalizando alternativas de reconfigurações curriculares, baseadas na perspectiva do ensino de ciências. Nesse sentido, acredita-se que o estado do conhecimento elaborado nesta temática potencializa discussões da ciência no campo da educação desde a educação infantil, além de discutir estratégias e abordagens para que professores implementem os conceitos de ciências nesse contexto.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação inicial. Mapeamento.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de ciências nos anos iniciais tem se destacado como uma área de pesquisa cada vez mais relevante no campo da educação. Ao estudar a trajetória do ensino de ciências percebe-se o quanto essa discussão é relativamente recente e o quanto foi atravessada pelos momentos políticos da história do Brasil. Alguns marcos legais evidenciam o impacto de fatores sociais, políticos e econômicos no ensino de ciências promovendo avanços e retrocessos nesta área do conhecimento.

O marco legal que institucionaliza as ciências no ciclo ginasial, aconteceu em 1961, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/1961) em que as aulas de Ciências passaram a ser ministradas, obrigatoriamente, nas duas últimas séries do

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), fernandacofferri@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Ambiental. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tanisenovello@hotmail.com

antigo ginásio (atuais 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e também houve aumento substancial de carga horária no ensino colegial (atual Ensino Médio). Porém, a partir da década de 1970, ocorreram mudanças significativas nessa área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/1971) estabeleceu o ensino de ciências como disciplina obrigatória durante todo o ensino fundamental, incluindo os anos iniciais. Fato que ocasionou a promoção de uma formação científica desde cedo, propiciando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

Algumas transformações no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser vistas na história da educação. Desde a época jesuítica, o ensino era marcado pela abordagem tradicionalista, em que os conteúdos eram transmitidos por meio de aulas expositivas. O conhecimento científico era considerado uma verdade absoluta, e as avaliações baseavam-se em questionários presentes nos livros-texto (KRASILCHIK, 2000). Ao longo das décadas seguintes, expandiu-se o interesse por abordagens pedagógicas mais interativas e participativas no ensino de ciências para os anos iniciais. Foi nesse contexto que surgiram projetos e materiais didáticos que valorizavam o processo experimental, estimulando os alunos a investigar, explorar e construir seu conhecimento científico.

Esse artigo considera tais aspectos como importantes movimentos para o ensino de ciências e se situa no marco temporal da Lei 5.692/71, uma vez que, a obrigatoriedade de ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, requer um olhar singular devido às características específicas dessa faixa etária relativa ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, nesse cenário, emergem alguns questionamentos: como a formação de profissionais pedagogos (as) abrange as especificidades conceitual e metodológica de trabalhar as ciências? Como tem sido trabalhado o ensino de ciências nos anos iniciais e na educação infantil concomitante ao processo de alfabetização? Deste modo, o presente artigo busca analisar as contribuições das pesquisas com foco no Ensino de Ciências no contexto da educação infantil e dos anos iniciais, a partir do mapeamento dos trabalhos que constam nos Anais Eletrônicos do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) nos anos de 2019 e 2021.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

Tornar o ensino de ciências obrigatório nos anos iniciais da educação básica, ocorreu após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e, se consolidou como um importante momento educacional, contudo, pensar de que forma esse processo ocorreu é fundamental. Isto porque, o ensino de ciências dos dias atuais constituiu-se com as marcas dos diferentes momentos históricos vivenciados. Apesar da lei abordar o ensino de ciências, salienta-se que a institucionalização de uma lei ou de uma diretriz não garante seu imediato cumprimento na prática. Nesse sentido, nem todos os avanços propostos foram implementados por diversos fatores: incompatibilidade ideológica, carência de condições materiais, falta de formação inicial/ continuada que desse conta ao que estava sendo proposto.

Os pedagogos são profissionais formados para lidar com diferentes demandas educacionais, dentre elas, tem a missão de ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, assim como, possui atribuições e conhecimentos de disciplinas de outros campos conceituais. Esses profissionais enfrentam diferentes desafios pela acentuada imposição de garantir que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita e matemática, assim como, precisam dar conta dos conceitos das diferentes áreas. Tal fato pode resultar em sobrecarga de atividades e desvalorização do trabalho docente.

Nesse cenário, Daher e Machado (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de mapear e compreender os aspectos pedagógicos de professores que ministram ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras apontam quatro desafios, a partir da pesquisa realizada:

- O papel do ensino de ciências: a necessidade de superar a visão da ciência descontextualizada e distante da realidade dos estudantes;
- Perfil dos alunos: na infância a curiosidade está aguçada, contudo os conceitos de ciências são complexos;
- Como trabalhar ciências nos anos iniciais: a necessidade de elaborar materiais e atividades que propiciem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e
- Dificuldades dos professores: a rigidez das reformas curriculares dos órgãos de gestão sem participação dos professores.

Os resultados evidenciam que os quatro desafios apontados na pesquisa das autoras recaem essencialmente na formação inicial do professor, especialmente pela formação acadêmica não ter uma ênfase conceitual específica. Durante a graduação em pedagogia, o foco é voltado para a compreensão dos aspectos pedagógicos e a formação geral em diferentes disciplinas, o que pode resultar em uma falta de conhecimento específico sobre as ciências naturais. Ducatti-Silva (2005) aborda a formação do pedagogo destacando que

> A amplitude da formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação desse profissional por não conseguir atingir o imenso conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações, deixando de atender às necessidades daqueles habilitados a ministrarem as aulas de Ciências no Ensino Fundamental. (DUCATTI-SILVA, 2005, p. 115).

Ainda sobre a formação do pedagogo, Carvalho e Gil-Perez (2011) ressaltam a visão simplificada que muitos professores possuem do ensinar ciências e a vivenciam como algo que pode ser feito sem planejamento ou focada apenas na leitura de pequenos textos e resolução de caderno de exercícios.

Nesse mesmo viés, Viechenski, Lorenzetti e Carletto (2012) apontam para atentar-se às limitações ligadas à formação inicial e continuada de professores, como:

> [...] a formação precária; falta de embasamento conceitual; insegurança; ênfase no desenvolvimento da linguagem verbal e escrita e no raciocínio matemático; uso exclusivo do livro didático; concepções e crenças limitadoras sobre o processo de aprender e ensinar ciências. (VIECHENESKI, LORENZETTI e CARLETTO, 2012, p. 9).

Acrescido a esses aspectos, Fumagalli (1998) aborda em seu estudo que alguns pedagogos defendem que as crianças, nos primeiros anos da escolarização, não possuem estrutura formal de pensamento e que isso impossibilita ensinar ciências. Para a autora, essa visão distorcida pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre qual ciência estamos falando, da escolar ou a dos cientistas.

A carência de uma formação inicial que dê conta desses desafios pode ocasionar na desvalorização do ensino de ciências nos anos iniciais, e por consequência, o desinteresse pelo conhecimento científico. Sob esse aspecto, Fumagalli (1998, p. 15) defende o ensino de ciências nos anos iniciais por meio de três motivos: “a) o direito das crianças de aprender ciências; b) o dever social obrigatório da escola, como sistema escolar, de distribuir conhecimentos científicos ao conjunto da população, e c) o valor social do conhecimento científico”.

Especificamente, sobre o direito das crianças, a autora destaca que elas são integrantes da sociedade e negar-lhes o ensino de ciências justificando que não têm idade suficiente e/ou capacidade intelectual discrimina-os como sujeitos sociais.

Ademais, sabe-se da relevância que é ensinar ciências nessa fase da vida escolar, uma vez que, ela oferece oportunidades valiosas para desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de investigação. Além de permitir que os alunos explorem o mundo ao seu redor, compreendam os fenômenos naturais e desenvolvam uma compreensão científica básica.

Ao priorizar o ensino de ciências nos anos iniciais, os pedagogos podem contribuir para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades científicas e para a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo ao seu redor.

> Quando ensinamos ciências às crianças nas primeiras idades não estamos somente formando "futuros cidadãos"; elas, enquanto integrantes do corpo social atual, podem ser hoje também responsáveis pelo cuidado do meio ambiente, **podem agir hoje de forma consciente e solidária em relação a temas vinculados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte**. (FUMAGALLI, 1998, p. 18, grifo nosso).

Viechenski, Lorenzetti e Carletto (2012) reiteram que o ensino de ciências seja problematizador, investigativo, científico e reflexivo. Nesse sentido, estar apto a elaborar atividades que proporcionem um interesse preliminar dos alunos, considerando, também, as ideias, a visão de mundo, as destrezas e atitudes presentes no aluno, para, assim, gerar outros interesses é um elemento fundamental no trabalho dos professores pedagogos. (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011).

Acredita-se na importância de ir além da simplificação das aulas de ciências quando trabalha-se apenas com o senso comum ou são dotadas de repetições didáticas de atividades e exercícios. Ou seja, é necessário fazer movimentos que utilizam as práticas construídas na carreira docente, mas que transformem o fazer pedagógico abandonando a perspectiva da memorização e repetição transitando para o campo da descoberta, autoria e experimentação.

Sabe-se das dificuldades para promover tais mudanças, ainda assim, entende-se que para superar tais desafios, é basilar que existam políticas governamentais e institucionais que promovam a valorização e a formação continuada dos pedagogos em relação ao ensino de ciências nos anos iniciais. Isso pode incluir programas de capacitação específicos, disponibilização de recursos, materiais e estratégias

pedagógicas adequadas para tornar o ensino de ciências mais atrativo e significativo. Além disso, é essencial fomentar espaços colaborativos entre os professores para que possam compartilhar experiências, dúvidas e boas práticas no ensino de ciências.

3 METODOLOGIA

O método de coleta dos dados escolhido foi o Estado do Conhecimento. Esse método faz uso dos repositórios digitais para investigar estudos acadêmicos produzidos anteriormente. Esses recursos simplificam o acesso e conferem rapidez à obtenção dos dados necessários para a pesquisa. Portanto, é igualmente fundamental conhecer a fonte ao buscar tais informações, garantindo sua autenticidade.

De acordo com as palavras de Morosini, (2014, p. 155):

> [...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para a construção do estado do conhecimento, buscou-se pesquisas produzidas anteriormente, que tivessem como temática o ensino de ciências na educação infantil e nos anos iniciais. O banco de dados escolhido para essa pesquisa foram os Anais Eletrônicos do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), edições 2019 e 2021. Foi realizado esse movimento de pesquisa mais recente, na intenção de localizar outros estudos que abordassem o tema em questão, sendo que a investigação ocorreu através do descritor “ensino de ciências”. Na primeira busca localizou-se 22 trabalhos nas duas edições. Nesse primeiro movimento, foram lidos todos os títulos e destacados em negrito os que continham um dos descritores “ensino fundamental” e/ou “educação infantil”. O quadro a seguir apresenta a sistematização dessa primeira etapa da busca. A codificação foi atribuída pela identificação do ano civil (2019 ou 2021) seguida de um número aleatório conforme a ordem que apareceram no processo de busca.

Quadro 1 - Triagem nos Anais 2019 e 2021 com o descritor ‘ensino de ciências’

Codificação	Título
2019/1	O ensino de ciências na escola inclusiva.
2019/2	O ensino de ciências naturais no programa nacional pela alfabetização na idade certa

ISSN: 2176 - 1396

2019/3	O ensino de ciências naturais em espaços não formais e informais: um olhar para a base nacional comum curricular
2019/4	O ensino de ciências no 9º ano do ensino fundamental na concepção dos professores e a proposta da BNCC: algumas reflexões.
2019/5	**Alfabetização científica no primeiro ano do ensino fundamental: procurando indicadores nas falas dos alunos a partir de experiências no ensino de ciências naturais**
2019/6	**O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e a pedagogia histórico crítica**
2019/7	Projeto experimente-se!: o ensino de ciências da natureza por meio de aulas experimentais.
2019/8	**Ensino de ciências na educação infantil: criança e natureza em revista da área de ensino**
2019/9	Trabalhando o pensamento complexo no ensino de ciências: em busca de métodos e técnicas.
2019/10	As práticas pedagógicas no ensino de ciências de uma escola estadual.
2019/11	Laboratórios didáticos e o ensino de ciências: o olhar dos professores
2019/12	**Ensino de ciências naturais e direitos humanos na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**
2019/13	**Letramento científico e o currículo municipal de Curitiba- PR: percepções de professoras do ensino de ciências nos anos iniciais**
2019/14	Professores e o fazer didático: produtos educacionais na formação inicial – licenciaturas em ensino de ciências
2021/1	**Aprendizagem significativa e metodologias ativas no ensino de ciências das séries iniciais**
2021/2	A dimensão sócio científica da emergência climática no ensino de ciências: aportes para a educação ambiental
2021/3	Educação em saúde e ensino de ciências e biologia: reflexões em tempos de pandemia e negacionismo científico
2021/4	Ensino de ciências no ensino fundamental: a inserção de conhecimentos físicos e o ensino por investigação
2021/5	Pesquisa, design e mudança educacional e sua articulação com a pesquisa e inovação responsáveis no ensino de ciências e saúde
2021/6	Instagram x ensino de ciências: deu match?
2021/7	Constituição da identidade docente e a linguagem no ensino de ciências
2021/8	Uma proposta de mídia-educação no ensino de ciências?

Fonte: autoras (2023)

Na sequência foi realizada a leitura do resumo de todos os trabalhos com a intenção de identificar os artigos com foco nos anos iniciais do ensino fundamental e/ou na educação infantil. Nesse segundo movimento, constatou-se que os seis trabalhos pré-selecionados realmente contemplam a proposta do artigo e, destacou-se mais um trabalho que não continha nenhum dos dois descritores no título (“ensino fundamental e/ou educação infantil), mas que tratava-se de um artigo com foco nos anos iniciais do ensino fundamental (2019/3). A partir desse processo, elaborou-se o Quadro 2 com a sistematização dos sete trabalhos que compõem o *corpus* de análise deste estudo. O quadro apresenta, além das informações já elucidadas no quadro 1 (codificação e título), o eixo temático que foi submetido e o objetivo de pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos selecionado para análise

Cod.	Título	Eixo temático	Objetivo
2019/3	O ensino de ciências naturais em espaços não formais e informais: um olhar para a base nacional comum curricular	Cultura, Currículo e Saberes	Verificar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a importância dessa perspectiva de ensino no que tange ao Ensino de Ciências Naturais para os Anos Iniciais.
2019/5	Alfabetização científica no primeiro ano do ensino fundamental: procurando indicadores nas falas dos alunos a partir de experiências no ensino de ciências naturais	Didática	Perceber quais indicadores da AC que emergem das falas desses alunos a partir de uma sequência de aulas que tratam do tema alimentação e analisar como esta sequência de aulas e os experimentos podem favorecer o processo de alfabetização científica.
2019/6	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental e a pedagogia histórico crítica	Didática	Conhecer e analisar o ensino de ciências nos anos iniciais a partir da sua historicidade e da concepção da pedagogia histórico crítica.
2019/8	Ensino de ciências na educação infantil: criança e natureza em revista da área de ensino	Educação Ambiental	Investigar na literatura da área de Educação em Ciências, os estudos feitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de crianças em contato com a natureza. Analisar publicações sobre o ensino de ciências na Educação Infantil. Apontar aspectos relevantes sobre as práticas na Educação Infantil na relação criança-natureza.
2019/12	Ensino de ciências naturais e direitos humanos na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Formação de professores	Discutir a relação entre o ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos (DH) nas formações continuadas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual foi baseado a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.
2019/13	Letramento científico e o currículo municipal de Curitiba- PR: percepções de professoras do ensino de ciências nos anos iniciais	Formação de professores	Foi desenvolvido junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Curitiba, teve seu problema de pesquisa formulado por meio da pergunta: quais são as percepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na perspectiva do letramento científico?

ISSN: 2176 - 1396

2021/1	Aprendizagem significativa e metodologias ativas no ensino de ciências das séries iniciais	Educação das infâncias	Evidenciar as contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, sua teoria, seus fundamentos e seus conceitos a fim de esclarecer sobre a importância e relevância para o ensino e aprendizagem das crianças, para essa pesquisa utiliza-se os autores Marco Moreira e Elcie Masini, que apresentam suas visões críticas sobre a Aprendizagem Significativa, Lev Vygotsky ao estudar a estrutura cognitiva e o desenvolvimento da criança, e Kramer na sua visão de crianças como criadoras de cultura.

Fonte: autoras (2023)

Na próxima seção os trabalhos selecionados serão apresentados em três grupos de análise para a discussão e problematização dos mesmos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da definição dos sete trabalhos que constituem o escopo de análise, por contemplarem todos os critérios definidos, ou seja, abordarem o ensino de ciências na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, identificou-se que, apenas um trabalho (2019/8) refere-se ao ensino de ciências no contexto da educação infantil. Ainda que os documentos oficiais, inclusive a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleça diretrizes para o ensino de ciências desde a educação infantil, onde as crianças sejam instigadas ao contato com fenômenos naturais, bem como a observação e a exploração do meio ambiente, sabe-se que é a partir dos sete anos que as crianças possuem um desenvolvimento cognitivo mais avançado para aprender.

Por isso, acredita-se que a prevalência de estudos encontrados no contexto dos anos iniciais (seis trabalhos) ocorreu porque essa etapa da vida escolar propicia a construção e o desenvolvimento de competências como: habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico que são importantes para o ensino e aprendizagem das ciências naturais. Segundo Piaget (2013) o estágio da inteligência operatório-concreto (7 a 12 anos) está diretamente ligado ao pensamento e à linguagem, os quais contribuem para a formação das mediações simbólicas (signos, símbolos) e na criação das operações da experiência lógico-matemática.

Assim, esses fatores contribuem para que as crianças vivenciem atividades

práticas e de experimentação que permitem explorarem a aprenderem o mundo. Estudar essas relações entre desenvolvimento cognitivo, criança e educação é um campo aberto que emerge estudos e reflexões válidas para pensar as transformações em torno do ensino de ciências.

Ao considerar a análise geral dos artigos, pode-se observar uma diversidade de abordagens e perspectivas: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização científica, a pedagogia histórico-crítica, a relação entre criança e natureza, os direitos humanos, o letramento científico e a aprendizagem significativa, será possível avançar na compreensão desse campo e identificar lacunas ou áreas de melhoria para aprimorar as práticas educacionais. Essas pesquisas contribuem para ampliar o conhecimento sobre as práticas educacionais nesses níveis, destacando a importância de uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e reflexiva, que valorize a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades científicas. A análise dos artigos também permitiu identificar desafios a serem superados, orientando futuras pesquisas e aprimorando as práticas de ensino de ciências nesses contextos educacionais.

A partir da análise dos objetivos dos sete estudos escolhidos, elaborou-se grupos de análise, por entender que tal organização contribui para compreender a temática, conforme mostra-se a seguir.

Grupo 1: Políticas educacionais e currículo

- Verificar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a importância do ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais.
- Analisar o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de sua historicidade e da concepção da pedagogia histórico-crítica.
- Investigar a relação entre o ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos (DH) nas formações continuadas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Grupo 2: Ensino de Ciências nos anos iniciais e alfabetização científica

- Perceber indicadores da alfabetização científica a partir das falas dos alunos e do desenvolvimento de uma sequência de aulas sobre o tema alimentação.
- Investigar o processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na perspectiva do letramento científico, com foco nas percepções de professores

dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Grupo 3: Ensino de Ciências na Educação Infantil

- Investigar o ensino de Ciências na Educação Infantil, com ênfase nas práticas relacionadas à criança-natureza.
- Analisar as contribuições da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil, considerando teorias e conceitos relevantes.

Esses grupos articulam temáticas relacionadas ao currículo, políticas educacionais, formação de professores, alfabetização científica e o ensino de ciências nos anos iniciais e na Educação Infantil.

5 CONCLUSÃO

Os estudos analisados para elaborar esse artigo enfatizam uma predominância de pesquisas que abordam o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação à Educação Infantil. Isso pode ser atribuído ao fato de que, embora as diretrizes oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleçam normativas para o ensino de ciências desde a educação infantil, é a partir dos sete anos de idade que as crianças apresentam um avanço cognitivo que favorece a aprendizagem de conceitos científicos mais complexos.

As abordagens atuais da pesquisa em educação ampliam a compreensão do ensino de ciências e contribuem para a implementação das políticas educacionais, do currículo e da formação de professores, ressaltando a importância de uma abordagem reflexiva e contextualizada, que promova o papel ativo dos alunos e o desenvolvimento de habilidades científicas.

Assim, os estudos analisados oferecem insights valiosos para o aprimoramento do ensino de ciências destacando a necessidade de considerar as particularidades do desenvolvimento cognitivo das crianças, o investimento na formação dos professores para que saibam explorar abordagens pedagógicas relevantes e o incentivo à participação ativa dos alunos. Essa diversidade de perspectivas é fundamental para fortalecer a educação científica desde as fases iniciais da educação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados com a ciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 07 abr. 2023.

CARVALHO, A.M.P de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.

DAHER, A. F. B; MACHADO, V. de M. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que pensam os professores. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016.

DUCATTI-SILVA, K.C. A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais. **Dissertação de Mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2005.

FUMAGALLI, L. **O Ensino das ciências naturais no nível da educação formal**: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H.(org.) Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85–93, jan. 2000.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 853-876, dez. 2012. ISSN 1809-0354. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3470. Acesso em: 26 jun. 2023.

A elaboração de um Role-Playing Game associado à Biologia Forense como ferramenta para o ensino de Genética

Fernanda Coelho Fracaro[1]

Henrique José Polato Gomes[2]

RESUMO

A aprendizagem voltada totalmente para o docente e pautada na transmissão de conteúdos de conteúdos de forma descritiva, sem a devida contextualização, acarreta em uma dificuldade de assimilação dos conteúdos por parte dos educandos, que acabam apenas memorizando uma série de conceitos sem atribuir nenhum significado a estes. Frente a isso, têm-se uma valorização de metodologias que busquem estimular o protagonismo dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, este trabalho teve como objetivo a elaboração de um Role-Playing Game (RPG) que utiliza dos conhecimentos da Biologia Forense para o ensino de Biologia no Ensino Médio, mantendo o enfoque em Genética. Para tanto foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e um livro didático aprovado pela PNLD, visando identificar quais conteúdos fazem parte da grade curricular de Biologia e estão atrelados à Biologia Forense. Partindo disso elaborou-se o jogo denominado *Higanbana* e os livros do narrador e jogador, que possuem as informações necessárias para a utilização desta metodologia em sala de aula. Neste RPG, o narrador guia os jogadores na investigação de um crime acontecido na cidade em que vivem. Os estudantes interpretam os peritos desta investigação, utilizando seus conhecimentos de Biologia para analisar e interpretar as evidências de cunho biológico encontradas na cena do crime a fim de solucionar o caso. Ademais, por se tratar de um estilo de jogo que demanda a interpretação, o Role-Playing Game é uma ferramenta educacional promissora que estimula a argumentação, criatividade e o raciocínio lógico, permitindo a assimilação dos conceitos abordados em sala.

Palavras-chave: Genética Forense, Ensino investigativo, Ciências Forenses, Ensino de Biologia, Jogos Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A aproximação da realidade dos estudantes com os conteúdos expostos no ambiente escolar deveria ser uma prática frequente, em especial no ensino de Ciências/Biologia. Dado que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), esta ciência está pautada na tentativa de entender a vida e os fenômenos que ocorrem cotidianamente (Brasil, 2000). No entanto, essa contextualização nem sempre ocorre, de modo que os estudantes não atribuem nenhum sentido àqueles conceitos vistos em sala de aula.

Este processo é agravado, pois se percebe no aprendizado de Biologia do Ensino Médio, a transmissão de conteúdos de forma descritiva, sem a devida

[1] Graduada, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, fernanda.fracaro@pucpr.edu.br.
[2] Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, henrique.polato@pucpr.br

contextualização e/ou análise da relação entre os conceitos e a funcionalidade destes (MALAFAIA e RODRIGUES, 2011). Isso acarreta uma grande dificuldade da assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes, que apresentam um distanciamento e acabam apenas memorizando conceitos.

Em especial no ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados à Genética é possível observar dificuldade de assimilação por parte dos estudantes. Embora muitas vezes tenham interesse nos conteúdos, costumam ter dificuldade em compreendê-los. Posto que a Genética é uma área que envolve diferentes capacidades dos discentes, como a lógica e a interpretação, além de exigir conhecimentos prévios de outras áreas, por vezes também incompreendidas, como a Biologia Molecular. Além disso, vale ressaltar que a Genética é transdisciplinar e envolve conceitos e conhecimentos de diferentes disciplinas como a Matemática e Física (BORGES *et al.* 2017; HASKEL-ITTAH e YARDEN, 2018).

Visando proporcionar processos de aprendizagem que reforcem o protagonismo do estudante, surgem as metodologias ativas de ensino que, como afirmado por Bacich & Moran (2017), centram-se na construção do conhecimento pelos discentes. Deste modo, estes são instigados a colocar em prática seus conhecimentos, de forma que precisem conceituar, refletir e desenvolver estratégias cognitivas para a solução das situações apresentadas pelos professores, por meio da interação e do compartilhamento de seus conhecimentos (VALENTE *et al.* 2017).

Dentre as metodologias utilizadas para proporcionar a aproximação dos discentes com os conteúdos, tem-se a gamificação como exposto por Fadel *et al.* (2014), que consiste na aproximação de elementos de jogos para outros contextos. Além da gamificação, há outra vertente que visa o entretenimento como metodologia de ensino, conhecida como *edutainment*. Essa está relacionada com a combinação da educação e o entretenimento, por meio da criação de sistemas que proporcionem um aprendizado divertido e atrativo aos estudantes, como com a construção de jogos educativos (Wang *et al.* 2007). O *edutainment* pode permitir também, de acordo com Hongke (2014), uma integração entre a tecnologia e a educação, além de proporcionar aos estudantes um aprendizado mais relaxante e divertido.

Uma forma de aproximar estes elementos (*edutainment*) do ambiente educacional, é a utilização do *Role-Playing Game* (RPG), um jogo de interpretação de personagens, no qual um dos participantes é o narrador, responsável por pensar

e conduzir uma história, baseado em um sistema com regras pré-existentes, e narrando-a para os outros jogadores.

Na educação a associação do RPG com a Biologia Forense pode ser uma alternativa que viabiliza a contextualização e aproximação dos discentes frente aos conteúdos estudados. Levando em consideração que esta é uma das áreas que faz parte da Ciência Forense, caracterizada como uma temática transversal por envolver diferentes áreas do conhecimento com destaque para as áreas da Física, Química e Biologia, objetivando oferecer o aporte científico necessário para as investigações judiciais (Berriel *et al.* 2011; Silva e Rosa, 2013).

Assim sendo, esta pesquisa teve por objetivo a elaboração de um RPG associado a Biologia Forense para o complemento dos conteúdos programáticos de Biologia, dando ênfase para a Genética. Para tanto, foram identificados os conteúdos que fazem parte do planejamento do Ensino Básico e que estão relacionados com a área, bem como, estudados jogos de RPG a fim de verificar os sistemas destes, o que auxiliou no desenvolvimento da jogabilidade, para que este seja um instrumento atrativo aos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

A utilização do RPG no ambiente escolar vem ganhando força já que, devido seu caráter imersivo, permite a experiência e situações às quais não poderiam ser vivenciadas na realidade (SILVA *et al.,* 2019). Diante disso, nota-se por meio de autores como Bressan e Nascimento (2012); Freitas e Bianco (2021); Spinelli e Silva (2021); Xavier (2011); Riyis (2018), que esta metodologia vem sendo aplicada em diferentes áreas como: Matemática, Ciências, Química, Física, História e Geografia, no ambiente escolar e busca estimular os estudantes a explorar de uma forma lúdica a aproximação dos conteúdos com a realidade dos educandos, além de estimulá-los a utilizar seus conhecimentos prévios para resolução de problemas e instigá-los diante do processo de aprendizagem. Por ser um jogo de interpretação de personagens, estimula a criatividade, socialização, imaginação, raciocínio lógico, capacidade de construir hipóteses, argumentação, aprimora também a escrita e expressão oral e corporal, além de estimular a leitura (Xavier, 2011; Riyis, 2018). Ademais, o RPG permite o desenvolvimento de cenários que possibilitem a vivência de situações que não poderiam ser experimentadas na realidade.

2.1 Desenvolvimento do jogo

O primeiro passo da elaboração do RPG foi a seleção das temáticas, competências e habilidades, que seriam trabalhadas no RPG desenvolvido, por meio da análise dos documentos oficiais da educação - PCN e BNCC. Pautado nestas análises, determinou-se que seriam trabalhadas, temáticas de Sistema ABO, Herança ligada ao sexo, Genética Mendeliana, Caracteres hereditários e Técnicas de manipulação do DNA, com foco na eletroforese. A Genética Forense foi escolhida como foco do trabalho, visto que a Genética é uma área em que os estudantes apresentam grande dificuldade de compreensão, pois envolve diferentes termos e dificilmente vê-se aplicada ao cotidiano dos estudantes. Estes fatores dificultam a apropriação deste conhecimento diante de um ensino que ainda é focado na memorização e acontece sem a devida contextualização (ARAÚJO e GUSMÃO, 2017; BORGES *et al.* 2017; HASKEL-ITTAH e YARDEN, 2018).

A abordagem de conceitos da Genética atrelados à Biologia Forense fornece a contextualização dos conteúdos, posto que é uma área que utiliza dos conhecimentos da Genética e da Biologia Molecular para o auxílio nos processos judiciais, isso se dá por meio da utilização de técnicas de análise do material genético coletado como evidência, seja em ossos, sangue, tecido, sêmen, fio de cabelo, saliva, entre outros materiais biológicos, a fim de identificar o indivíduo (DECANINE, 2016).

Dentro do jogo as temáticas Herança ligada ao sexo, Genética Mendeliana, Caracteres hereditários, estão envolvidas na análise das eletroforeses, nas quais é possível perceber as relações parentais e os motivos que levam a semelhança entre indivíduos e seus descendentes. Também é proposta a abordagem da Entomologia Forense, a qual é uma área voltada ao estudo de insetos e suas contribuições no âmbito legal (Romana *et al.,* 2012). A escolha pela abordagem desta temática também se deu na busca por envolver mais áreas da Biologia, de modo a revelar que não apenas o DNA tem aplicações na área forense, mas também deixar espaço para inserção de informações acerca de outras áreas da Biologia, como a Ecologia.

Após a escolha das temáticas, deu-se início a construção do jogo, o qual foi nomeado Higanbana, fazendo referência a um lírio que tem em sua simbologia, uma relação direta com a morte, presente na história do jogo.

2.2 Planilha do Jogador

. Para a construção da planilha do jogador, foram levadas em consideração as necessidades básicas dos personagens no decorrer da história, já que, por exemplo, o cientista forense é aquele que irá analisar e interpretar aquelas evidências encontradas na cena do crime (LINO *et al.*, 2020). Optou-se, então, pela escolha de perícias que possam ajudar no desenvolvimento dos personagens dentro da narrativa, são elas: persuasão, furtividade, intuição e inteligência. A fim de favorecer o processo investigativo, foram escolhidos conhecimentos técnicos referentes às atribuições do cientista forense como: coletar evidências, interrogar, Botânica Forense, fotografia, papiloscopia e balística.

Figura 1 – Planilha do jogador frente

Fonte: Fracaro (2020)

Figura 2 – Planilha do jogador verso

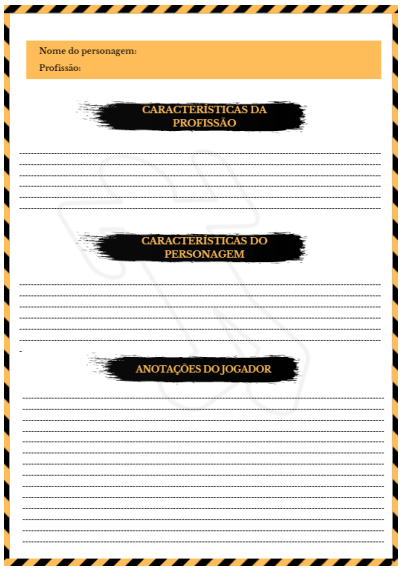

Fonte: Fracaro (2020)

Ademais a planilha conta com uma área destinada à descrição dos personagens, bem como, conta com vantagens e desvantagens, que devem facilitar a imersão dos jogadores na interpretação dos seus personagens.

2.3 Livro do jogador e narrador

Em um primeiro momento, foram selecionadas três áreas periciais diferentes áreas para o desenvolvimento deste jogo. Estas, de acordo com Tonietto *et al*., (2013), são as áreas dos indivíduos responsáveis pela análise, interpretação e elaboração de relatórios conclusivos acerca de vestígios e evidências, com a finalidade de ajudar a justiça. O primeiro é o Perito de local, o segundo é o Perito em Genética Forense e o terceiro é o Perito em Entomologia Forense; para essa

construção, foram consideradas as atribuições reais e suas contribuições para o desenrolar da narrativa, bem como, o aproveitamento didático de cada personagem.

O livro do jogador conta com a descrição dos personagens e suas funções, é por meio das informações contidas nestas descrições que os estudantes irão escolher aqueles que desejam interpretar, bem como, determinar qual será a desvantagem e vantagem que este apresentará, além dos equipamentos que irá carregar. Partindo destas decisões, o jogador poderá montar sua planilha, inserindo ainda as características físicas e a personalidade que deseja atribuir ao seu personagem. Vale ressaltar que a interpretação dos profissionais da área, por parte dos estudantes, pode ser uma forma de estimular a participação, interação, raciocínio lógico e a construção do conhecimento do discente. Como evidenciado por Motac (2017) que ao atuar como um outro personagem, nota-se nos discentes uma maior disposição para discutir e compartilhar o conhecimento com os outros colegas, a fim de atingir os objetivos do jogo.

Já o livro do narrador conta com informações adicionais, a fim de auxiliar o professor/mestre a desenvolver a narrativa. Auxiliando na compreensão do narrador sobre o papel que cada personagem tem na história, há uma descrição dos personagens que os jogadores irão selecionar para interpretar, reforçando a necessidade de que haja pelo menos um de cada para o desenrolar da aventura. Além disso, estão apresentadas algumas sugestões sobre como as vantagens e desvantagens escolhidas pelos jogadores podem ser exploradas durante a história pelo narrador, já que é este que determinará as consequências das ações dos personagens. Também é no livro do narrador que estão contidas as informações do cenário, do assassinato, os pontos cruciais da história e a apresentação dos personagens envolvidos na história que devem ser interpretados pelo narrador.

2.4 Jogabilidade

Ambos os livros contêm uma parte dedicada à explicação da jogabilidade. Na qual, primeiramente, há uma descrição sobre como deve se dar a montagem da planilha do jogador. Considerando como deve ocorrer a distribuição de pontos, escolha da vantagem e desvantagem, uma breve explicação a respeito dos conhecimentos técnicos, perícias extras, características da profissão, características do personagem, anotações do jogador e equipamentos que devem ser utilizados.

Ainda neste tópico está exemplificado o sistema de rolagem dos dados deste RPG, além de conter a tabela de determinação de dificuldade das ações.

Para a realização de uma sessão são necessários no mínimo três jogadores (equivalente a um profissional de cada área) e no máximo cinco jogadores sendo: Dois Peritos de Local, dois Geneticistas e um Entomólogo Forense, além da necessidade de um narrador. Sugere-se, portanto, que esta seja uma metodologia utilizada em grupos menores, em um momento de contraturno e/ou pensando em uma proposta de ensino integral, que esta seja uma das atividades fornecidas àqueles que demonstrarem interesse.

2.5 Higanbana em sala de aula

Para maximizar o aproveitamento da sessão, há uma limitação de 5 personagens. Diante disso, sugere-se que o jogo seja trabalhado fora do período regular, como uma Oficina de contraturno, por exemplo. Ao trabalhar com um grupo reduzido pode-se favorecer o envolvimento daqueles que apresentam interesse genuíno pela metodologia, já que nem todos os discentes têm os mesmos interesses e/ou gostam desse tipo de jogo, seja por desconhecimento do RPG ou por se sentirem inibidos em realizar a interpretação de um personagem, fatores ressaltados por Brom *et al.* (2019). Visto que os interesses pessoais de cada um podem interferir na motivação que terão de interagir com a metodologia, isso pode evitar o constrangimento de algum estudante que não se sinta a vontade de jogar este tipo de jogo, o que dificultaria o caminhar da narrativa.

Deste modo, a realização deste com grupos menores, pode contribuir tanto para o melhor funcionamento do jogo, quanto para o aprendizado do estudante envolvido, que estará de fato motivado em interagir e contribuir para o desenrolar do jogo. Isso é pautado, também, no fato de que todos os discentes não aprendem da mesma forma, e que se faz necessária a utilização de diferentes abordagens a fim de atingir a todos. Como afirmado por Travassos (2001), ao se referir a teoria de Gardner das inteligências múltiplas, de que as pessoas se interessam por coisas diferentes, desenvolvem habilidades e aprendem de jeitos diferentes também.

Todavia, a aplicação em sala de aula englobando a turma inteira, se faz possível nos casos em que estejam disponíveis monitores, estagiários e/ou estudantes que já jogaram previamente o jogo e estejam aptos para fazer a

mediação da história como narradores. Assim, seria possível ocorrer uma divisão da sala na qual o docente pode atuar como mediador geral da turma e/ou estar dentre os narradores, e seus auxiliares ficam responsáveis por narrar para os pequenos grupos. Desta forma, a metodologia poderia ser utilizada no período regular das instituições.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se na construção do jogo Higanbana que a inserção do Role-Playing Game pode ser um instrumento para o ensino-aprendizagem de Biologia. Tendo em vista que esta metodologia promove o protagonismo dos discentes na construção do conhecimento, estimulando seu raciocínio lógico com a aproximação da aplicação real dos conteúdos com o contexto escolar, utilizando de uma metodologia lúdica para isso. Assim sendo, o RPG proporciona de uma forma divertida a integração entre a teoria e a prática de uma forma que os estudantes tenham o papel principal desta aproximação.

Somado a isso, por meio desta metodologia pode-se facilmente inserir os estudantes em uma realidade que no contexto natural não seria possível, neste caso a utilização da Biologia Forense, fazendo-os investigar um crime e utilizar seus conhecimentos para solucionar este caso. O RPG, portanto, apresenta-se como uma ferramenta promissora para auxiliar no ensino de Biologia, em especial da Genética.

Pretende-se no futuro, aplicar o RPG Higanbana em turmas de Ensino Médio, para que ocorra a análise da prática e para a visualização dos benefícios e efetividade do jogo, bem como possíveis melhorias deste para melhores resultados.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. B., & GUSMÃO, F. A. F. As principais dificuldades encontradas no ensino de genética na educação básica brasileira. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional.** 2017. Acesso em 15 de agosto de 2020.

BACICH, L., & MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. **Penso Editora - Porto Alegre.** 2017. Acesso em 09 de Jul. 2023.

BERRIEL, Y. G., BABÁ, A. Y., OSSUCCI, G., & GIANOTTO, D. E. P. Mini-Curso “Biologia Forense: A Ciência Desvendando o Crime” - Discutindo Tecnologia E

Ciência Em Sala De Aula. **Colloquium Humanarum.** 2011. Acesso em 09 de Jul. 2023.

BORGES, C. K. G. D.; SILVA, C., & REIS, A. R. H. As dificuldades e os desafios sobre a aprendizagem das leis de Mendel enfrentados por alunos do ensino médio. ***Experiências em Ensino de Ciências,* 12(6)**. 2017. Acesso em 09 de Jul. 2023.

BRESSAN, R. & NASCIMENTO, P. R. RPG como Ferramenta Para O Uso Do Lúdico No Ensino. **Encontro de Produção Discente PUCSP/Cruzeiro do Sul**. Disponível em:<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/issue/view/24>. Acesso em 09 de Jul. 2023.

BROM, C., DOBROVOLNÝ, V., DECHTERENKO, F., STÁRKOVÁ, T., & BROMOVÁ, E. It's Better to Enjoy Learning than Playing: Motivational Effects of an Educational Live Action Role-Playing Game. **Frontline Learning Research**. 2019. Acesso em 15 de agosto de 2020.

DECANINE, D. O papel de marcadores moleculares na genética forense. **Revista Brasileira de Criminalística**. 2016. Acesso em 15 de agosto de 2020.

FADEL, M.L., ULBRICHT, R. V, BATISTA, R.C & VANZIN, T. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. Acesso em 10 de Jul. 2023.

FREITAS, C. C. R., & BIANCO, G. Radioatividade: o uso de role-playing game como estratégia para o ensino de química na educação básica. *Scientia Naturalis*. 2021. Disponível em:<https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5741>. Acesso em 12 de Jul. 2023.

LINO, M. F. S., SÁ, M. V. F., & SILVA, C. M. Ciência Forense: Uma Abordagem Da Identificação Humana No Ensino De Ciências. I**nternational Journal Education And Teaching (Pdvl).** 2020. Disponível em:<https://doi.org/10.31692/2595-2498.v3i2.133>. Acesso em 11 de Jul. 2023.

MALAFAIA, G., & RODRIGUES, A. S. L. O uso da teoria das inteligências múltiplas no ensino de biologia para alunos do ensino médio. ***SaBios-Revista de Saúde e Biologia*, 6(3)**. 2011. Acesso em 05 de Jul. 2023.

MOTAC, G. F.; SILVA A. M. E. A.; SAUER, E., & MORAES B. M. M. D. G. O RPG como estratégia didática para o ensino de radioatividade. **Enseñanza de las ciencias.** 2017. Acesso em 05 de Jul. 2023.

RIYIS, T. M. ***SIMPLES* - Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora: Um Manual Prático para o uso dos Jogos Cooperativos de Representação e RPG na Educação**. São Paulo: Jogo de Aprender. 2018. Acesso em 10 de Jul. 2023.

ROMANA, A., NÍVEA, Y., CARVALHO, R., REIS, B., RIBEIRO, D., PIRES, A. A importância da entomologia Forense nas investigações criminais. **In VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Palmas. 2012. Disponível

em:<https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/1879/1552>. Acesso em 10 de Jul. 2023.

SILVA, D. F; OLIVEIRA, C. A. B & SOUSA, H. M. **Crônicas Brasileiras O Uso do RPG na Escola**. Cabedelo, PB: Editora IESP. 2019. Acesso em 10 de Jul. 2023.

SILVA, P. S. & ROSA, M. F. Utilização da ciência forense do seriado CSI no ensino de Química. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/s1982-873x2013000300009>. Acesso em 10 de Jul. 2023.

SPINELLI, K. D. L. A., & DA SILVA, A. S. V. Um estudo sobre o uso do jogo de RPG na Educação Matemática em anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática. 2021.** Disponível em:<https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.4730>. Acesso em 23 de abril de 2020.

TONIETTO, Â., TELLES, B., ANDRADE, C. A., DIAS FILHO, C. R., MEDEIROS, E., DE ANDRADE GOMES, J., ET AL. Qual o papel do Perito Criminal?. **Revista Brasileira de Criminalística**. 2013. Disponível em:<http://www.rbc.org.br/ojs/index.html>. Acesso em 11 de Jul. 2023.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. **Revista de biologia e ciências da terra**. 2001. Disponível em:<https://www.redalyc.org/pdf/500/50010205.pdf>. Acesso em 08 de Jul. 2023.

XAVIER, R. RPG e o ensino de história: diálogos e perspectivas. *Revista Encontros de Vista,* 7, 86-93. 2011. Acesso em 23 de abril de 2020.

HASKEL-ITTAH, M., & YARDEN, A. (2018). Students' conception of genetic phenomena and its effect on their ability to understand the underlying mechanism. ***CBE—Life Sciences Education*, 17(3), ar36.** Acesso em 05 de Jul. 2023.

HONGKE, L. A Practice Study on the Informatization of Primary School Chinese Curriculum from the Perspective of Edutainment. **Journal of Education and Learning.** 2014. https://doi.org/10.5539/jel.v3n1p27. Acesso em 10 de Jul. 2023.

VALENTE, J. A., ALMEIDA, M. E. B. e GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. ***Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478**. 2017. Acesso em 09 de Jul. 2023.

WANG, Q., TAN, W., & SONG, B. Research and design of edutainment. **First IEEE International Symposium on Information Technologies and Applications in Education**. 2007. Acesso em 09 de Jul. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E DA ETNOASTRONOMIA PARA A DECOLONIALIDADE

Deisiane De Toni Alves[1]

Marco Antonio Batista Carvalho[2]

RESUMO

A área do conhecimento das Ciências da Natureza pode e deve somar-se às outras áreas trabalhadas no processo de escolarização para permear as mudanças que se fazem urgentes em relação às preconcepções, herdadas do colonialismo, sobre a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. O presente artigo tem como objetivo promover reflexões acerca das contribuições que o componente curricular de Ciências, sob a perspectiva da Etnoastronomia, pode oferecer no Ensino Fundamental – Anos finais, proporcionando que os estudantes sigam em direção à superação do ideário de que a ciência se ocupa somente do conhecimento científico acadêmico e que este se sobrepõe aos saberes tradicionais de nossos povos nativos. Nesse sentido, através do estudo deste conteúdo, o qual está inserido no Currículo da rede estadual paranaense, especificamente nos 9º anos, os estudantes poderão ser levados a perceber que os povos indígenas possuem valores intrínsecos à natureza e, por conta desses saberes, podem contribuir para uma relação sustentável e equilibrada com o meio ambiente, objeto de preocupação da nossa sociedade atual. Ao percorrer este caminho, entendemos que o protagonismo do estudante é central para os processos de reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade da interculturalidade e através dele, poderão desenvolver mecanismos para melhor atuar na sociedade de forma crítica e, inclusive, incorporarem também em suas ações um processo consciente de decolonialidade. Para tanto, a pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica que abrangeu livros, artigos e trabalhos de eventos publicados, onde buscou-se, inspirada na epistemologia Freireana, analisar e discutir a temática.

Palavras-chave: Ciências. Etnoastronomia. Povos indígenas. Colonialismo. Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto professores e/ou pesquisadores das Ciências da Natureza, temos o privilégio de estarmos imersos em momentos hodiernos que um dia farão parte da História da Ciência, os quais serão estudados, analisados e discutidos, assim como o fizemos enquanto graduandos ou mesmo pós-graduandos. A Ciência Moderna, resultado da Revolução Científica do século XVII, passou a dividir espaço com o negacionismo científico, o qual ganhou força em nosso tempo, impulsionado pela desinformação, pela *fake news* e pela *fake Science*, todos inseridos no contexto da

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, UNIOESTE, deisi200180@gmail.com
[2] Doutor em Letras, UNIOESTE, marcoab_carvalho@yahoo.com.br

pós-verdade. Para Silva (2018) a definição de pós verdade parte de concepções que abrangem tanto o "conjunto de fenômenos político-culturais", onde através dos diversos meios de comunicação manipula-se as ações dos sujeitos, quanto à "forma como esses meios criam, disseminam e interferem no acesso e uso da informação, com o intuito de satisfazer ideologias, emoções e crenças" (SILVA, 2018, p. 340). Nesse sentido, o autor destaca que há uma manipulação também da história, em que "a verdade é relegada a um plano inferior e subtraída por uma narração e elucidação desconectadas dos fatos" (SILVA, 2018, p. 341).

Ao se analisar este ideário, nos salta aos olhos que tal modo de pensar e agir, não são nem um pouco inéditos, no que diz respeito à história dos povos indígenas do Brasil. Infelizmente, temos o registro de que por centenas de anos, apenas uma versão foi engendrada e disseminada sobre estes povos. Essa pseudoverdade, os desumanizou, estigmatizou e condenou-os a um processo de invisibilidade, sempre inferiorizados e submetidos à vontade do homem branco, especificamente do europeu.

Disseminou-se também a *fake news* do vazio demográfico, onde deliberadamente ignorou-se a presença dos povos indígenas em nosso território no período anterior à colonização. Plantou-se a ideia de que eram preguiçosos, improdutivos, desobedientes, abrindo-se caminho para que pudessem elaborar políticas de extermínio que visavam a ocupação de suas terras que passaram a representar expressivo valor comercial.

Com essas manobras, tentou-se de muitas formas retirar qualquer traço identitário que os definia como um povo com cultura própria, através de sua inserção nos modelos da sociedade vigente. Neste contexto, evidencia-se que informações foram manipuladas e consequentemente sujeitos, verdades foram retiradas de cena e contou-se uma história desconectada dos fatos, tudo isto em detrimento de ideologias, emoções e crenças.

A área do conhecimento das Ciências da Natureza pode e deve somar-se às outras áreas do conhecimento escolar para permear as possíveis mudanças que se fazem urgentes em relação às preconcepções, herdadas do colonialismo, sobre a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Em nosso fazer pedagógico, temos a oportunidade de proporcionar uma imersão na cultura e no saber destes povos, contribuindo para que progressivamente todas as ideias/verdades que foram inculcadas ao longo de centenas de anos sejam esvanecidas e façam parte do

ISSN: 2176 - 1396

passado. Sobre isso, é pertinente a observação de Freire (2000, p. 75), sobre entendermos e aprendermos com nossas experiencias passadas, pois no "[...] sentido que o senso comum entende por *passar*, [...] mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente", e assim possamos superar suas marcas.

O presente artigo tem como objetivo promover reflexões acerca das contribuições que o componente curricular de Ciências da Natureza, sob a perspectiva da Etnoastronomia, pode oferecer no Ensino Fundamental – Anos finais, proporcionado que os estudantes sigam em direção à superação do ideário de que a ciência se ocupa somente do conhecimento científico acadêmico e que este se sobrepõe aos conhecimentos tradicionais, estabelecendo um novo paradigma, desaprendendo, pois, segundo Walsh (2009, p. 24) "descolonizar é uma forma de (des)aprendizagem" o que foi herdado pela colonização.

Ao projetarmos o percurso por esse caminho, entendemos que o protagonismo do estudante é central para os processos de reconhecimento da diversidade cultural que perfaz a sociedade na qual estão inseridos, e através dele poderão desenvolver mecanismos para melhor atuar em sociedade, sendo conduzidos à decolonialidade. Nesse sentido, através do estudo do conteúdo denominado Etnoastronomia, o qual está inserido no Currículo da rede estadual paranaense, especificamente nos 9º anos, os estudantes poderão perceber que os povos indígenas possuem valores intrínsecos à natureza e devido à essa concepção, podem contribuir para uma relação sustentável e equilibrada com o meio ambiente, objeto de preocupação da nossa sociedade atual. Para tanto, a pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica de referenciais teóricos publicados sobre o tema, abrangendo livros, artigos e trabalhos de eventos, onde buscou-se, inspirada na epistemologia Freireana, analisar e discutir as contribuições do referido componente curricular.

2 A HERANÇA DO COLONIALISMO PRESENTE NAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A CIÊNCIA

Na História da Ciência, percebemos as diversas maneiras pelas quais o mundo era percebido e seus fenômenos explicados, ou seja, através do espírito da época e/ou no contexto dos sujeitos, os quais por vezes defendiam e tinham interesses específicos.

No contexto escolar, enquanto vivenciamos o ensino em Ciências da Natureza, ainda é nítida a percepção de que nossos estudantes concebem apenas uma ciência composta quase que unicamente de descobertas incríveis, através de experimentos feitos em laboratório, por um cientista de jaleco branco, manipulando vidrarias e reagentes. Para Kirchheim e Justina (2010) tal concepção se assenta no senso comum, baseada nos vários mitos criados sobre uma ciência que pode tudo explicar, que sempre conduz à verdade, onde o cientista não é visto com um cidadão que faz parte da sociedade, comungando da cultura, da política, da filosofia etc., sendo neutro e não influenciado por estes aspectos.

Outro fator que pode corroborar para esta concepção, está no enfoque que os livros didáticos dão aos cientistas como gênios que descobrem verdades imutáveis, dentro de uma “abordagem positivista-empirista”, o que contribui para essa visão distanciada de “valores e interesses socioculturais ou político-econômicos da ciência” (ROSA, 1999, p. 51).

Enquanto professores/pesquisadores, podemos e devemos sim reforçar aos estudantes que as pesquisas desenvolvidas no meio científico (fazer ciência para o estudante!) estão relacionadas à incrível capacidade do ser humano em se empenhar para estabelecer, através do rigor do método científico, uma interpretação acerca da realidade, produzindo assim novos conhecimentos. No entanto, também é nosso papel enfocar que o conhecimento sistematizado pela ciência (o conhecimento científico ocidental), não é a única maneira de enxergarmos o mundo, ocorrendo de maneira independente, sem a influência da sociedade e da pluralidade de culturas que o compõem, e que a cultura também está impregnada no cientista que faz a tal ciência.

Assim, por este pano de fundo, cabe-nos situar o estudante quanto à uma possível diferenciação que pode permear, inclusive o meio científico, entre os conhecimentos e os saberes. Segundo Candau (2012, p. 245) os conhecimentos abrangem os “conceitos, ideias e reflexões sistemáticas” tendendo a ser considerados científicos e universais, enquanto os saberes “[...] são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”, sendo considerados particulares e sem sistematização. Estabelecer diálogo entre os conhecimentos e os saberes se torna então fundamental, esclarecendo para o estudante que ambos possuem valor e contribuem para a compreensão do mundo, pois como Freire (1980) destaca, o diálogo é uma necessidade existencial, não se tratando de uma simples troca de ideias ou injunções

de verdades de uma parte ou de outra, mas aquele capaz de unir as pessoas e consequentemente ideias.

Outra grande influência para as concepções dos estudantes sobre a ciência, está atrelada ao que denominamos Etnocultura, a qual, por definição, caracteriza-se por "privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzir à insignificância os demais universos e culturas diferentes" (CARVALHO, 1997, p. 181). Na versão contada para os estudantes sobre o descobrimento da América, o europeu heróico veio até nosso mundo trazer civilização e conhecimento (ou seja, o que havia aqui antes da colonização era o oposto, ou tampouco existia), quando deveria-se contar que o que de fato houve, segundo Freire (2000) foi conquista. Para o autor:

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 73 grifos do autor).

O colonialismo, "relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes" (QUIJANO, 1992, p. 437) contribuiu para o processo de discriminação e desvalorização da cultura e dos saberes dos povos originários, e mesmo findado o processo de colonização, ainda é nítida a predominância da cultura eurocêntrica em nossa sociedade. Nesse sentido, Quijano (1992) fundamentou o conceito de Colonialidade do Poder, explicitando que os territórios antes colonizados continuam, mesmo após sua independência política, sob influência de relações opressoras provenientes das metrópoles colonizadoras onde a ideia de domínio de uma raça sobre outra (de europeus, brancos, sobre indígenas negros, ou qualquer raça que não faça parte da hegemonia europeia) fazem parte de uma estrutura de poder, que desconsidera e invisibiliza qualquer produção ou contribuição para o conhecimento científico.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PÓS-COLONIALISMO

O educador Paulo Freire (1921 – 1997), somado a outros autores (FANON, 1968; QUIJANO, 1992; WALSH, 2009 etc.), escancararam esse processo perverso

do colonialismo, iniciando a rebelião contra a invasão e a recusa desta submissão através da nossa capacidade "de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo" (FREIRE, 2000, p. 75). Despertaram um movimento inverso à Etnocultura. Tempos de interculturalidade, de valorização dos diversos saberes, de reconhecimento dos povos originários, de respeito às diferenças através de "projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc" (CANDAU, 2012, p. 247). Esse movimento, o pós-colonialismo, "refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, ciência política e literatura, que têm como foco constituírem reação contra o legado colonial" (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 315). Conforme os mesmos autores:

> A análise pós-colonialista tem se preocupado com a cultura, a história, os conhecimentos dos povos colonizados, atentos aos processos e discursos que subjazem e produzem uma representação destes povos como "selvagens", "primitivos", "incultos", portanto, sem cultura e conhecimentos, por serem subjugados, acabam sendo subalternizados (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 306 grifos dos autores).

Freire (1987) enfatiza que a educação perfaz um dos meios por onde a dominação é praticada, sendo esta responsável pela manutenção da colonização das mentes, o que impede o saber cultural do outro. Evidencia a concepção bancária, onde "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1987, p. 33). Para a superação dessa prática, apresenta a educação problematizadora, baseada na reflexão crítica acerca da realidade, que habilita os estudantes a compreenderem o "mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo" (FREIRE, 1987, p. 41).

Desse modo, é importante afirmar que pela perspectiva Freireana, entendemos que o papel da educação é contextualizar para o estudante o que ele vê, através da imersão na cultura e nos saberes indígenas, pois "uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho" (FREIRE, 1980, p. 20). Alguns dos conceitos do educador Paulo Freire que contribuem para essa necessária emancipação de professores e alunos da submissão ao perverso discurso colonialista,

são seus conceitos de conscientização; autonomia; identidade cultural; emancipação, solidariedade entre outras temáticas que capacitam mulheres e homens na luta continua para sermos melhores, para nos humanizarmos.

Nesse viés, a educação tem papel central para a decolonialidade através de "um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos" (WALSH, 2009, p. 24).

4 O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS E A ETNOASTRONOMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A DECOLONIALIDADE

A Declaração de Incheon para a Educação 2030, idealizada no Fórum Mundial de Educação 2015, explicita a necessidade de um novo fazer pedagógico, vinculado às necessidades educacionais contemporâneas, as quais envolvem conceitos interligados com o reconhecimento da diversidade cultural, a compreensão e tolerância entre as diferentes culturas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece em uma de suas competências gerais, que o estudante desenvolva a capacidade de "valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais" (BRASIL, 2018, p. 9).

Um avanço significativo se estabeleceu no ano de 2008, através da Lei 11.645, onde a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" se tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino brasileira. Ela versa sobre o conteúdo programático que deverá ser ministrado em todo o currículo escolar, onde aspectos da história e da cultura destes grupos étnicos devem ser abordados (BRASIL, 2008).

Assim como os estudantes podem enxergar a ciência somente como o conhecimento científico produzido e acumulado ao longo de séculos, pode haver errôneo julgamento destes sobre esta temática, refletindo que ela somente pertence ao componente curricular de História, Literatura ou ainda Artes. Contribuindo para a superação dessa concepção, no Estado do Paraná, a implementação da BNCC ocorreu por meio do Referencial Curricular do Paraná, documento elaborado em 2018 pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR).

Com o intuito de considerar as necessidades específicas da rede estadual paranaense, um documento orientador, nominado Currículo da Rede Estadual

Paranaense (CREP) foi estruturado em 2021, o qual tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná. Ao analisarmos este documento, verificamos que ali são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais dos estudantes na etapa de formação dos anos finais do ensino fundamental, possibilitando que atuem em sociedade, de forma crítica e responsável.

Identificou-se que, especificamente nos 9º anos, na unidade temática Terra e Universo, um dos objetos de conhecimento trata da Astronomia e cultura, onde conteúdos como Etnoastronomia, Calendários dos povos indígenas do Paraná e Constelações indígenas devem ser abordados, permitindo ao estudante desenvolver a habilidade de relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar com saberes acumulados também por distintas culturas.

Nestes termos, constatamos a iniciativa do estado do Paraná em trazer para o currículo conteúdos que contemplem os povos indígenas também no ensino em Ciências da Natureza, demonstrando assim um grande avanço no âmbito das discussões acerca da valorização da cultura, costumes e contribuições dos povos indígenas ao nosso estado. Essa iniciativa não é a solução para a invisibilidade a qual os povos indígenas foram e são submetidos desde a colonização do Brasil, mas, dá continuidade a um processo significativo rumo à mudança das concepções que permeiam a sociedade em relação a estes povos.

Nesta conjuntura, a Etnoastronomia estabelece um elo no processo de ensino e no processo de aprendizagem deste componente. Não se trata de estudar uma forma de astronomia alternativa, mas sim de "respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais, especialmente os das populações indígenas", reconhecendo a contribuição deste para a proteção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais (UNESCO, 2001, p. 7). Afonso (2009) ressaltou a importância do ensino da astronomia dos povos indígenas para os estudantes do ensino fundamental, pois esta "faz alusão a elementos da nossa natureza (sobretudo fauna e flora) e história" (AFONSO, 2009, p. 4).

A sala de aula, especialmente quando se trata do ensino em Ciências da Natureza, torna-se um ambiente rico em perguntas. Freire (1998) defende que o início do conhecimento está no perguntar. Demo (2003) destaca que a pesquisa também se

faz um instrumento capaz de produzir o conhecimento, onde o estudante tem oportunidade de perguntar, questionar. Outra possibilidade e como uma forma de superar as sequências dos livros didáticos, Galiazzi, Garcia e Lindemann (2004) propõem as Unidades de Aprendizagem, que têm como característica própria a elaboração, organização e realização de atividades com base no princípio dialógico, vindo ao encontro do que Freire defendia.

Assim, entendemos que o protagonismo do estudante é o fundamento que levará "a favorecer processos de "empoderamento", tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social" (CANDAU, 2012, p. 247). Através dele, surge a possibilidade da construção de concepções onde os "etnoconhecimentos não sejam vistos como "exóticos ou pitorescos, mas equivocados", "curiosos ou de interesse acadêmico, mas folclóricos", "grosseiros, obsoletos e perigosos", mas possam reconhecer que são produtos de outras culturas (JAFELICE, 2016, p. 13). Por fim, conforme Fanon (1968, p. 193) "o homem colonizado que escreve para seu povo deve quando utilizar o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes termos, podemos e devemos contribuir para que nossos estudantes compreendam os caminhos que podem ser traçados rumo à decolonialidade, também no componente curricular de Ciências, através da Etnoastronomia. Desconstruindo e reconstruindo concepções sobre os povos indígenas paranaenses, visamos uma educação emancipadora, inclusiva e que respeite as diferenças e particularidades de cada cultura.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno. Astronomia Indígena. In: 61ª Reunião Anual da SBPC, 2009, Manaus. **Anais [...]** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009.

BRASIL. Lei n.º 11. 645/2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 de jul. 2023.

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

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: Rev118_Completa16x24_01062012_Gr.fica.indd (scielo.br). Acesso em: 14 de jul. 2023

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. Interface:** comunicação, saúde e educação, Botucatu, vol. 1, p. 181-186, ago. 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200014. Acesso em: 15 de jul. 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GARCIA, Fabiane Ávila; LINDEMANN, Renata Hernandez. Construindo Caleidoscópios: organizando Unidades de Aprendizagem. **Educação em ciências:** produção de currículos e formação de professores, v. 2, p. 65-84, 2004.

JAFELICE, Luiz Carlos. O ensino de astronomia cultural: por quem, para quem, como e para quê? In: IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia, 2016, Goiânia. **Anais [...]** Sociedade Astronômica Brasileira, 2016.

KIRCHHEIM, Pablo Davi; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A História da Ciência como uma ferramenta para o aprendizado de Biologia no Ensino Médio. In: FERRAZ, Daniela Frigo *et al* (org.). **Biologia em foco**, n.2. As ciências biológicas em diferentes contextos**.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2010, p. 27-50.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados.** Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992, p. 437-449.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Repensando o ensino de ciências a partir de novas histórias da ciência. In: OLIVEIRA, Daisy Lara de. (org.). **Ciência nas salas de aula**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 47-58.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Pós-verdade e informação: múltiplas concepções e configurações. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/103784. Acesso em: 14 jul. 2023.

UNESCO. **Universal Declaration on Cultural Diversity.** Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO. Paris, 2 nov. 2001. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR PARA A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Débora Cristine Menon[1]

Marco Antonio Batista Carvalho[2]

RESUMO

O presente artigo tem como discussão uma busca de referenciais teóricos e documentais que retratem o processo de ensino e aprendizagem com as novas tecnologias digitais, como por exemplo, a inteligência artificial (IA) que está adentrando fortemente às salas de aula, e de que forma tem afetado o processo educacional em seus diferentes níveis. O objetivo desta reflexão é identificar e compreender as mediações dessas novas tecnologias realizadas por professores e alunos. Assim, poder compreender como os processos escolares em todos os níveis estão trabalhando com essas novas plataformas que desenham, calculam e escrevem textos com mais rapidez, e que trazem, com isso, um facilitador, ou seja, podem fornecer conteúdos já prontos para os estudantes, sem fazer com que pensem e reflitam sobre os saberes envolvidos nas pesquisas em estudo. Para essa discussão temos como principais autores e pesquisadores que estudam essa temática Gabriel, Silveira e Bazzo, Moran, Masetto e Behrens, Silva e Mairink, que discutem e problematizam a importância dessas ferramentas para o ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Essa discussão, ainda que breve, nos remete a pensar sobre a necessidade, sempre urgente da adequação de nossa educação à realidade do tempo em que ela ocorre, sob pena de não conseguirmos, de fato, contribuir para a adaptação de nossos estudantes ao seu tempo. Ainda que tenhamos sim que reconhecer que a IA chegou de forma avassaladora em nosso ambiente de trabalho, que é a educação, é imprescindível que temos que estudar e discutir essa realidade que já está posta.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ensino e Aprendizagem. Tecnologias Digitais. Processo Educacional. Ambiente Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas o desenvolvimento das tecnologias digitais começou a ter forte influência na humanidade, podendo ser utilizadas em vários setores da sociedade, isto é, na indústria, no comércio, no cotidiano das famílias, nas relações pessoais e interpessoais e, claro, também nas escolas. Sobre isso é pertinente a

[1] Mestre em Física Aplicada (UNILA). Licenciada em Matemática (UNIGUAÇU-FAESI), Física (ULBRA) e Pedagogia (FAMA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Especialista em Ensino de Metodologia em Matemática e Física (UNINTER). E-mail: debora.menon@hotmail.com

[2] Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel, com atuação no Pós-Graduação em Educação e em Educação em Ciências e Educação Matemática (Mestrado e Doutorado) do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas/UNIOESTE. E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

colocação de Gabriel (2013, p. 9) quando diz que "[...] a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação".

Desse modo, as Tecnologias Digitais, influenciaram e continuam dinamizando o desenvolvimento de diferentes máquinas modernas e que além de facilitarem a vida do ser humano, também estão contribuindo de forma a substituir grande parte de mão de obra que até pouco era executada por homens e mulheres (VILAÇA; ARAÚJO, *apud* COSTA; LOPES, 2016, p. 185). Falando do espaço escolar, a partir da década de 1990, as Tecnologias Digitais adentraram as escolas por meio dos computadores o que facilitava o trabalho da gestão escolar, e também ajudava os professores na digitação de documentos. (RAMOS; CARMO, 2020).

Contudo, nessa década os estudantes ainda tinham pouco acesso as Tecnologias Digitais pois ainda utilizavam de materiais físicos como os livros, fornecidos pelas bibliotecas das escolas e da cidade, para a realização de suas tarefas de pesquisa.

Para que o computador fosse inserido como uma ferramenta de ensino no espaço escolar precisou ocorrer vários processos de modificação e adaptação de pessoas e espaços no ambiente escolar, em especial com a chegada da *internet.*

É importante ressaltar que quando a *internet* chega às primeiras escolas públicas, os alunos somente tinham acesso a este ambiente virtual quando o professor estava junto para que ele pudesse ensinar pelos poucos meios de navegação disponíveis à época. Obviamente que isto só ocorria quando o professor possuía um mínimo de conhecimento sobre o ensinar por meio do computador.

Por esse prisma, Valente (1997), alude que:

> [...] o computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como máquina para ser ensinada. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista (VALENTE, 1997, p. 47).

Mediante isso, ocorre a necessidade de uma evolução, uma correria para que a denominada "Era Digital", de fato, se materializasse no ambiente escolar e que ocasionasse facilidade em realizar pesquisas sobre diversos assuntos, contribuísse com a realização de tarefas e que pudesse deixar o ensino mais atrativo. A partir de 2010 a grande maioria das pessoas já tinha acesso à *internet*, conectadas em

computadores e celulares.

Assim, a *internet*, começou a auxiliar no uso das diferentes atividades no espaço escolar e se mostrou como uma possível aliada no contexto de sala de aula, isto é, com o fomento do uso de celulares como ferramenta no estudo dos conteúdos pelos alunos, no uso mais frequente do computador nas agora criadas salas de informática, bem como nas próprias salas, pois elas passaram a se equipar para o melhor aproveitamento da rede.

Esse desenvolvimento da informatização veio adentrando fortemente às salas de aula e vários aplicativos foram sendo criados para serem usados nos computadores dos colégios públicos e privados, em decorrência de uma nova perspectiva de ensino. Para isso, foram criados aplicativos e plataformas de ensino que vem ganhando espaço em todas as escolas do país.

Segundo Gabriel (2013), isso implica na nova formação dos professores, uma vez que:

> [..] o professor, que antes funcionava como um filtro de conteúdo, passa a ter um valor essencial como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações. A validação da informação e reflexão para analisá-la e construir significados, na realidade, passa a ser uma das principais habilidades da era digital (GABRIEL, 2013, p. 104).

Com esse pano de fundo, podemos trazer para a reflexão o tema central deste texto que é uso da Tecnologia Digital, que vem evoluindo para a utilização de uma Inteligência Artificial (IA) no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, se pode problematizar como está sendo abordados o uso do IA para o processo ensino e aprendizagem?

Abordar essa temática implicar investigar entre outros assuntos, como a IA começou a fazer parte da vida das pessoas dentro das escolas e também nas universidades, considerando que já possuímos *softwares* que realizam pesquisas com rapidez e com grande padrão de confiabilidade no material produzido, algo que demandaria muito mais tempo para ser produzido, que por meio dessa plataforma conseguimos obter, com mais facilidade, textos que demoraríamos dias para escrever, enquanto o aplicativo produz os textos mais rapidamente.

Assim, as reflexões aqui apresentadas se concentram em: a) compreender como a IA vem fazendo parte da vida dos estudantes; b) identificar a aceitação da IA dentro de sala de aula.

Para isso realizamos uma pesquisa exploratória, documental, bibliográfica e de cunho interpretativista (SEVERINO, 2007), no qual por meio de diferentes autores, iremos expor suas contribuições frente à temática e, a partir das mesmas, realizar contribuições para reflexão.

2 A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No decorrer dos tempos o desenvolvimento da tecnologia começou a fazer parte integrante da vida de todas as pessoas, das mais diferentes formas. Isso também veio impactar nas escolas da maioria dos países, em especial daqueles mais desenvolvidos. Estes países tiveram que começar a adaptar suas redes de ensino, suas escolas, seu pessoal diretamente envolvido com a educação, às novas realidades de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de suas aulas e para o melhor desempenho de seu alunado.

De acordo com Silveira e Bazzo (2009, p. 682) “[...] a tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento [...]”. Embasando nas novas técnicas de ensino e aprendizagem, podendo possibilitar novos métodos de desenvolvimento das aulas que contribuem para o progresso dos alunos.

No Brasil, acompanhando o que vem acontecendo também com outros países, o processo educacional ao longo dos últimos anos, vem passando por mudanças nas formas de almejar o conhecimento, com novas técnicas e métodos que vem se desenvolvendo com as tecnologias digitais, muitos governantes já estão implantando isso nas escolas trazendo plataformas de ensino e recursos para as escolas trabalharem com seus estudantes de forma diferenciada.

Assim, vários pesquisadores e autores estão estudando esse novo processo educacional como um recurso importante para o processo de ensino e aprendizagem, trazendo para as pesquisas novos olhares para a cultura das novas tecnologias digitais. Moran, Masetto e Behrens (2000), trazem a definição para as novas tecnologias em educação:

> Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância– como chats, grupos

> ou listas de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 152).

As novas tecnologias contribuem para um melhor desempenho dos estudantes, na qual proporciona uma nova forma de aprender, por meio das técnicas digitais. Isso requer de uma *internet* de qualidade que acompanham as novas tecnologias que é um campo confortável para o desenvolvimento de experiências educacionais, sociais e pessoais.

Mas nesse viés, sabemos que o acesso à tecnologia não proporciona sozinha um ensino de qualidade e não garante uma aprendizagem significativa, ela precisa ser aliada a um olhar crítico e reflexivo diante das informações que chegam até os alunos. Para Moran, Masetto e Behrens (2000), para termos uma tecnologia relativa, as escolas precisam estar preparadas para receber todas as informações necessárias e estarem preparados tecnologicamente para favorecer uma aprendizagem significativa.

> É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS; 2000, p. 144).

Neste caso, a aprendizagem tem papel importante na vida escolar dos estudantes, trazendo novas formas de ensino que podem facilitar seu ensino por meio de buscas ativas nos meios tecnológicos, isso também é um dos papéis da escola quando ela é formadora de opiniões e desenvolvimento de um ser crítico perante as novas formas de ensino que é por meio das tecnologias digitais.

Segundo Carrão, Silva e Pereira (2005, p. 554) aponta que “é papel da educação escolar capacitar o indivíduo para a vida. A escola deve preparar o ser humano para a sobrevivência, para viver e trabalhar dignamente, tomar decisões fundamentadas e estar apto a aprender continuamente”.

Desta forma, percebemos a importância de as escolas estarem envolvidas nas novas formas de pesquisa em tecnologia digital que garanta um ensino e aprendizagem significativa para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos. E que possam auxiliar os professores na utilização das tecnologias

digitais, como um processo educativo dentro de sala de aula, visando um desenvolvimento pedagógico do aluno e da qualidade social da educação.

3 A INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) NO AMBIENTE ESCOLAR

A IA é um novo termo que está adentrando fortemente no ambiente escolar. Mais o que é essa IA? Uma das definições possíveis pode ser encontrada em Silva e Mairink (2019), quando dizem que a Inteligência Artificial é:

> [...] um ramo da ciência que visa, por meios tecnológicos, ser capaz de simular a inteligência humana; podendo resolver problemas, criar soluções e até mesmo tomar decisões no lugar do ser humano, como um auxílio que facilitaria em diversas áreas do cotidiano (SILVA; MAIRINK, 2019, p. 67).

Por essa definição, ao pensarmos no ambiente escolar, podemos relacionar a AI com os conteúdos que serão ensinados para os estudantes. Mas devemos mostrar para os mesmos como a AI pode auxiliar tanto no processo de ensino como no processo de aprendizagem, sem que haja prejuízos nas abordagens dadas por professores e alunos e, principalmente, que possam ser produzidas reflexões e aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Como apontado por Xavier (2013):

> Não se questiona mais a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela educação. Discute-se agora como utilizá-las para auxiliar o professor a trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar (XAVIER, 2013, p. 1).

Neste prisma, a saber, na potencialidade de que esses novos recursos possam auxiliar o trabalho de professores e alunos, visualizamos também alguns aplicativos que ajudam a escrever textos com maior rapidez, como por exemplo, o ChatGPT. O que seria esse aplicativo?

> O ChatGPT é capaz de processar e gerar respostas de linguagem natural em uma ampla gama de idiomas e dialetos, incluindo o espanhol, e de se adaptar ao tom e estilo das consultas que recebe. Além disso, sua impressionante capacidade de processar grandes quantidades de dados o converte em uma ferramenta inestimável para aqueles que buscam extrair conhecimento de grandes conjuntos de dados (CASTELLS, 2023, p. 2, trad. livre).

Como esse aplicativo consegue-se escrever textos com maior rapidez sem

ISSN: 2176 - 1396

precisar passar horas pensando como discorrer de um determinado assunto, que levaria dias para pensarmos e refletirmos sobre o tema, fazendo buscas de diversos autores que falassem sobre o tema em pesquisa.

Mas pensando no ambiente escolar. Como isso está chegando até nossas escolas? Como os alunos estão usando a AI no contexto escolar?

Para Harasim (2015) aponta a autenticidade da AI como processo de aprendizagem:

> A ênfase na tecnologia sem considerar os processos de aprendizagem e resultado também obscurece a questão mais importante que é como a educação pode aumentar a inteligência humana e as habilidades cognitivas. Uma Sociedade do Conhecimento e uma economia baseada na inovação dependem dos seres humanos como pensadores. Este é o maior desafio para os educadores e para o sistema de educação (HARASIM, 2015, p. 3).

Com essa afirmação, podemos perceber como a AI vem sendo utilizada no processo ensino e aprendizagem para um potencial de revolução da aprendizagem para os alunos possuírem um conhecimento e como os professores ensinam com esses novos métodos de ensino.

Para isso, temos algumas abordagens de ensino que podem ser utilizadas para o desenvolvimento no ambiente escolar, como: personalização do aprendizado, feedback instantâneo, acesso a informações e recursos, tutorial virtual e melhoria na avaliação e monitoramento do progresso de ensino e aprendizagem.

Mas para tanto, todo o processo escolar de ensino e aprendizagem precisa ser de forma ética e responsável, levando em consideração as questões de privacidade de todos os estudantes e professores dentro do ambiente escolar. Criando um desempenho fundamental na interação da AI no ensino, facilitando a entrada entre a tecnologia e o aprendizado do aluno.

Dessa forma, a AI traz diversas contribuições para o ambiente escolar, desenvolvendo um aprendizado entre os estudantes e professores. Na qual, podemos aplicar a AI no contexto educacional, para a análise de dados, que ajudam a adaptar os conteúdos e as atividades que serão aplicadas e desenvolvidas por cada aluno.

Carvalho (2020) salienta que o objetivo:

> [...] é possibilitar ao professor levar as tecnologias emergentes para a sala de aula, modernizando o ensino e dotando os alunos de competências transversais (como a criatividade, resolução de problemas, comunicação, entre outras) que os ajudem a preparar-se para os desafios laborais do futuro

(CARVALHO, 2020, p. 61).

Nesse prisma, verificamos que os professores precisam estar preparados e compreenderem essas novas tecnologias que vem sendo implantadas todos os dias em nossas escolas por meio de diversas plataformas de ensino e o professor precisa ser o mediador desse conhecimento para que o aluno não utilize de forma equivocada as novas tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo esse contexto sobre uso das novas tecnologias digitais, podemos perceber que a IA, já está fazendo parte da vida dos estudantes de todos os níveis de ensino.

Pois por meio dos aplicativos, como o ChatGPT, que ajuda a escrever os textos com maior facilidade, na qual o alunado escrever alguma pergunta sobre determinado tema, a AI já lhe traz um texto pronto seguindo os padrões da gramática.

Por meio desse patamar, os professores precisam estar capacitados e entenderem como essa nova tecnologia pode facilitar no contexto escolar, para aplicação dos conteúdos e desenvolver um olhar crítico e reflexivo para os discentes.

Por fim, a AI tem como área de estudo desenvolver uma ligação em vários setores da sociedade, interligado o meio social com a educação escolar. Pois, por meio do avanço tecnológico podemos tem oportunidades e benefícios que oferecem uma automação, eficiência, personalidade e inovação dos seres humanos em sociedade. E ainda, podendo melhorar o potencial das pessoas em muitos aspectos da vida cotidiano, como por exemplo, na saúde, educação, finanças e entre outros.

REFERÊNCIAS

CARRÃO, Eduardo V. M.; SILVA, Bento D. da; PEREIRA, Rosilene. **A formação do professor do ensino fundamental e a informática educativa: cidadania e o analfabetismo digital.** 2005. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 4, 2005, Braga. **Actas**... Braga: Universidade do Minho. p. 551-559. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18331. Acesso em: 25 de junho de 2023.

CARVALHO, Ana A. A. **Aplicações para dispositivos móveis e estratégias**

inovadoras na educação. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, República Portuguesa, 2020.

CASTELLS, Manuel. "**ChatGPT**". La Vanguardia, 25 fev. 2023. Disponível em: https://www. lavanguardia.com/opinion/20230225/8782438/chatgpt.html. Acesso em: 27 de junho 2023.

GABRIEL, Martha. Educ@r - **A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GÓMEZ, Ángel I. P.. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HARASIM, Linda. **Educação online e as implicações da inteligência artificial**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 25-39, jul./dez. 2015.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RAMOS, Francisca A.; CARMO, Patrícia E. R.. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Contexto Escolar**. 2020. Disponível em: Brasil Escola - https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-ticsno-contexto-escolar.htm. Acesso em: 25 de junho de 2023.

SEVERINO, Antônio J.. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jennifer A. S.; MAIRINK, Carlos H. P.. **Inteligência artificial: aliada ou inimiga**. LIBERTAS: Rev. Ciência. Soc. Apl., Belo Horizonte, v.9, n. 2, p. 64-85, ago./dez. 2019.

SILVEIRA, Rosimari M. C. F.; BAZZO, Calterar. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica**. Ciência & Educação, v. 15, n. 3, p. 681-694. 2009.

VALENTE, José A.. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Manuscrito não publicado, NIED: UNICAMP, 1997.

VILAÇA, Márcio L. C.; ARAÚJO, Elaine V. F. de. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Cap. 6 Quem Forma se Forma e Reforma ao Formar": Uma discussão sobre as TICs na Formação de Professores. Dilermando Moraes Costa e Jurema Rosa Lopes. Duque de Caixas, RJ, UNIGRANRIO, 2016.

XAVIER, Antônio C.. **Educação tecnológica e inovação: desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. Revista (Con) Textos Linguísticos. Espírito Santo: UFES, vol. 7, nº 8.1, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/6004. Acesso em: 02 de julho 2023.

O CONTEÚDO SAIS E ÓXIDOS E SUA ABORDAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Versão Cega

RESUMO

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por isso sua seleção é criteriosamente realizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse processo, é essencial a participação ativa e democrática dos professores, que devem possuir saberes, competências e habilidades específicas para avaliar e selecionar os livros didáticos mais adequados. Este trabalho se baseia em uma experiência formativa realizada com alunas do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Instrumentalização para o Ensino de Química. Durante essa disciplina, as alunas analisaram a temática "Sais e Óxidos" em três obras destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental: Teláris Ciências, Araribá Mais Ciências e Geração Alpha Ciências. Os livros didáticos aprovados pelo PNLD/2020 foram submetidos a uma análise a partir de dez parâmetros educativos, incluindo recursos didáticos, interdisciplinaridade, educação ciência-tecnologia-sociedade, alfabetização científica e tecnológica, momentos pedagógicos, situação de estudos, experimentação, contextualização e cotidiano, planejamento e avaliação. A pesquisa adotou uma abordagem documental e qualitativa para avaliar a qualidade dos livros e identificar qual deles seria mais indicado para ser utilizado em sala de aula. Os resultados da análise revelaram que nenhum dos três livros contemplou todos os parâmetros analisados. No entanto, o livro Araribá Mais Ciências se destacou nos critérios avaliados, enfatizando a importância de realizar análises didáticas nos livros destinados à educação básica. Essa constatação ressalta a necessidade contínua de aprimoramento e reflexão sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas, visando proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes.

Palavras-chave: Livros didáticos. Sais e Óxidos. Ensino de Ciências. Análise didática. Parâmetros educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, servindo como importantes ferramentas tanto como material de apoio quanto como base na preparação de planos de aulas. Nesse contexto, a seleção dos livros didáticos (LD) utilizados nas escolas públicas passa por uma avaliação criteriosa realizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa avaliação abrange aspectos como os discursos textuais, iconográficos, conteúdos científicos atualizados e abordagens pedagógicas presentes nos LDs.

O cuidado com a seleção dos livros didáticos no Brasil é tão relevante que é respaldada pela a Legislação do Livro Didático (Decreto - Lei 1006 de 1938). De acordo com Núñez et al. (2003), desde essa época o LD já era caracterizado como uma ferramenta da educação política e ideológica e por isso o Ministério da Educação

e Cultura (MEC) acabou precisando criar várias comissões para a avaliação dos livros didáticos. Buscando prezar pela qualidade deles, muitas vezes em confronto com interesses editoriais que divergiam das orientações do ensino de Ciências.

Atualmente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, é fundamental a participação ativa e democrática dos professores no processo de seleção dos livros didáticos aprovados para uso pelos estudantes. Para desempenharem esse papel, os professores precisam possuir saberes, competências e habilidades específicas, colaborando em conjunto com seus colegas de profissão.

Nesse contexto, este trabalho aborda a experiência formativa realizada com alunos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Instrumentalização para o Ensino de Química ministrada pelo Professor Doutor Leonir Lorenzetti. Foram analisadas três obras, aprovadas pelo PNLD/2020, utilizando dez parâmetros educativos para identificar a qualidade das propostas sobre o tema "Sais e Óxidos" presentes nos livros de Ciências do 9º ano do ensino fundamenta

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar essa pesquisa sobre a qualidade dos livros didáticos foram utilizados dez parâmetros, sendo eles: Recursos Didáticos; Interdisciplinaridade; Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS); Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT); Momentos Pedagógicos; Situação de Estudos; Experimentação; Contextualização e Cotidiano; Planejamento; e Avaliação. Nesse tópico vamos apresentar brevemente o conceito de cada parâmetro.

Os Recursos didáticos são ferramentas utilizadas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e possuem as mais variadas formas, como por exemplo, livros didáticos, materiais audiovisuais, tecnologias educacionais, laboratórios e jogos educativos. Esses recursos visam promover a compreensão, o engajamento e a construção de conhecimento, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais interativa e envolvente. Para Castoldi e Polinarski (2009), a utilização dos recursos didático-pedagógicos expõe o conteúdo de uma forma que motiva os alunos a participarem do processo de ensino-aprendizagem. A seleção e o uso adequado dos recursos didáticos dependem dos objetivos de ensino, do conteúdo a ser abordado e das estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores.

A interdisciplinaridade visa compreender o conhecimento de maneira complexa, superando a fragmentação tradicional do ensino, pois a realidade que vivemos é complexa e exige a construção de ideias buscando a multidimensionalidade. Ela promove a colaboração entre professores e estudantes, estimulando uma compreensão interconectada do conteúdo curricular com questões históricas, sociais, culturais e contextualizadoras. Essa abordagem valoriza a contextualização dos conteúdos, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo aos alunos explorarem questões complexas de forma mais abrangente. Em resumo a interdisciplinaridade busca uma visão integrada do conhecimento, preparando os alunos para lidar com os desafios do mundo real e promovendo uma educação mais relevante e significativa (THIESEN, 2008).

A Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) é uma abordagem pedagógica que integra os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais, enfatizando as relações e interações entre essas áreas. Por meio dessa abordagem, os alunos desenvolvem uma compreensão crítica e reflexiva sobre a ciência e a tecnologia, considerando suas implicações sociais, éticas e ambientais. A Educação CTS deve ser utilizada com uma visão crítica, onde problemas sociais sejam abordados e discutidos em sala. Dessa forma, capacitando alunos a se tornarem cidadãos informados e ativos diante dos desafios e avanços científicos e tecnológicos, ou seja, na formação de estudantes cidadãos (SANTOS, 2012; SANTOS; MORTIMER, 2002).

A Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) é uma abordagem educacional que visa desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados à ciência e à tecnologia, de forma que os alunos tenham autonomia para questionar ou/e se utilizar de procedimentos e conhecimentos da ciência e da tecnologia de maneira a conseguir participar ativamente do debate público e tomar decisões que afetam suas vidas e a sociedade como um todo (AULER, 2003; SASSERON, 2014, LORENZETTI, 2021).

A ACT, alinhada com a Educação CTS, proporciona aos estudantes as ferramentas para compreender e analisar questões científicas e tecnológicas, além de promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e a compreensão dos métodos científicos. Também enfatiza a ética e a responsabilidade social nas práticas científicas e tecnológicas, formando cidadãos informados e críticos, capazes de participar ativamente da sociedade, tomando decisões e contribuindo para um futuro

sustentável. A Alfabetização Científica e Tecnológica pode ser dividida em algumas frentes como a Alfabetização Científica (AC) onde temos a prática, cívica, cultural e econômica, e a Alfabetização Tecnológica (AT) onde temos a prática, cívica e cultural (AULER, 2003; SASSERON, 2014; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Os Três momentos pedagógicos (3MP) se caracterizam por uma organização que compreende a *Problematização Inicial*, a *Organização do Conhecimento* e a *Aplicação do Conhecimento.* Na primeira etapa, o conteúdo é apresentado ao aluno através de uma problematização ou situação que o instigue a pensar. Em seguida vem a procura pelos conhecimentos necessários para sanar a questão, com o auxílio do professor, a organização do conhecimento. Por último, na aplicação do conhecimento, há uma abordagem sistemática dos conhecimentos adquiridos pelo estudante, que passa a ser capaz de resolver a questão inicial ou compreender outras situações (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014).

As Situação de Estudo (SE) são estratégias de ensino que se apoiam em três fases da dinâmica em sala de aula, são elas a *Problematização*, *Primeira Elaboração* e *Função da elaboração e compreensão conceitual*. Embora haja convergências com os 3MPs, a Situação de Estudo se caracteriza por uma preocupação maior com a conceituação e ressignificação de conceitos, com uma abordagem mais cognitiva do que pedagógica. Dessa forma com uma preocupação menor com temas sociais (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

A experimentação pode ser uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem. Existem duas diferentes formas pela qual a experimentação pode ser aplicada: A ilustrativa, realizada pelo professor, enquanto seus alunos permanecem no papel de observadores do fenômeno, e a investigativa e problematizadora, que coloca o estudante no papel de protagonista, problematizando o que será exposto. A experimentação investigativa é mais vantajosa, pois instiga a curiosidade dos estudantes e por consequência promove a reflexão, onde o aluno busca respostas para o que está sendo observado, através de seu raciocínio crítico próprio (FRANCISCO; FERREIRA; HARTWIG, 2008).

Contextualização é uma estratégia para construção de significados a partir do aproveitamento de relações já vivenciadas pelo estudante, valorizando o contexto para que assim tenha uma melhor condição de se apropriar de um conhecimento, que se assume envolver uma relação de sujeito e objeto. A exemplificação, por sua vez, consiste em conceder exemplos que demonstrem a aplicabilidade de um conceito. Ela

tem como objetivo tornar o conteúdo mais interessante e acessível, permitindo que as pessoas visualizem e relacionem situações do dia a dia com o conhecimento científico. Muito utilizada para introduzir conteúdos teóricos, ela ajuda a chamar a atenção do estudante (WARTHA; SILVA; BEJARANO, 2013).

O planejamento consiste em organizar as aulas, em longo prazo, para que os objetivos educacionais sejam conquistados. Para tanto, é necessário se atentar a realidade de seus alunos, visto que um bom planejamento leva em conta a bagagem que eles trazem. O planejamento deve prever atividades didáticas elaboradas com os conteúdos a serem abordados, elegendo as prioridades a serem atingidas, mas também revisões para adequação no decorrer do processo de ensino. O objetivo deve ser traçado delimitando o tempo, lugar, instrumentos e conceitos necessários para que seja atingido (CONCEIÇÃO, 2019).

A avaliação de aprendizagem vem como uma ferramenta, pela qual podemos observar o progresso do estudante na sua trajetória de aprendizagem, assim como analisar a eficiência da abordagem utilizada pelo docente para lecionar (SORDI, LUDKE, 2009).

3 METODOLOGIA

O trabalho é uma pesquisa qualitativa e documental sobre a qualidade desses livros, sendo a presença dos parâmetros analisados, critérios que podem ser utilizados pelos professores quando da escolha do livro que será utilizado em sala de aula.

Das 12 obras aprovadas pelo PNLD/2020 somente 4 apresentam a temática Saís e Óxidos, . O trabalho investiga a abordagem do tema Sais e Óxidos em livros didáticos de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental. Os livros escolhidos para análise estão discriminados na tabela abaixo.

Quadro 1 – Referências dos livros didáticos analisados.

Livro	Referência
LD1	GEWANDSZNAJDER, F. ; PACCA, H. **Teláris ciências, 9º ano : ensino fundamental, anos finais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.
LD2	ROLDÃO, C.; *et al*. **Araribá Mais Ciências, 9º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
LD3	NERY, A. L. P. ; CATANI, A. ; KILLNER, G. I. ; AGUILAR, J. B. **Geração Alpha Ciências, 9º ano : ensino fundamental, anos finais.** São Paulo: SM, 2018

Fonte: Os autores (2023).

Foi realizado a leitura de cada capítulo selecionado identificando a presença ou ausência dos seguintes parâmetros: i) Recursos Didáticos; ii) Interdisciplinaridade; iii) Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS); iv) Alfabetização Científica e Tecnológica

(ACT); v) Momentos Pedagógicos; vi) Situação de Estudos; vii) Experimentação; viii) Contextualização e Cotidiano; ix) Planejamento; x) Avaliação. Esses parâmetros foram analisados qualitativamente e quantitativamente no capítulo selecionado e também no manual do professor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise quantitativa dos livros didáticos está disposta na tabela de resultados a seguir:

Quadro 2 – Resultado da análise dos parâmetros definidos nos três livros didáticos.

Parâmetro	LD1	LD2	LD3
Contextualização	0	1	0
Exemplificação	9	6	8
Interdisciplinaridade	0	0	0
Recursos Didáticos	0	0	0
CTS	0	0	0
CT	1	4	3
CS	0	1	0
TS	0	0	0
AC Prática	6	3	2
AC Cívica	0	0	0
AC Cultural	0	5	2
AC Econômica	0	0	0
AT Prática	0	0	0
AT Cívica	0	0	0
AT Cultural	0	0	0
Momentos Pedagógicos	0	0	0
Situação de Estudos	0	0	0
Experimentação Ilustrativa	1	0	0
Experimentação Problematizadora	0	0	0
Encaminhamento metodológico	2	9	3

Fonte: Os autores (2023).

No LD1 e LD3 havia apenas exemplificações, sendo o LD2 o único a trazer ambas as abordagens, exemplificações e contextualizações. A abordagem de contextualização utilizada pelo LD2 se encontra na página 91, onde o livro discorre sobre a possibilidade de o óxido apresentar caráter ácido-base. Nessa parte é apresentado o trióxido de enxofre, componente derivado da queima de petróleo e maior poluente da atmosfera, fazendo relação com a formação da chuva ácida. Em vista disso, o livro que melhor trabalha a contextualização é o LD2, pois ele é o único que realmente apresenta o parâmetro.

Os parâmetros Interdisciplinaridade e Recursos Didáticos não foram encontrados em nenhum dos três livros analisados.

A Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) não foi encontrada em nenhum dos três livros, assim como as relações TS. No Geração Alpha e no Teláris somente há casos de relações CT, com 3 e 1 exemplos, respectivamente. O destaque vai para o Livro Araribá, que além de apresentar 4 ocorrências de relação CT, foi o único com a exibir uma relação CS. Vale ressaltar que a relação CT, assim como a CS, não contempla a educação CTS, mas sim uma parte dessa relação.

A ACT foi observada de acordo com suas frentes. Logo foi definida a Alfabetização Científica como: AC prática, AC cívica, AC cultural e AC econômica. A Alfabetização Tecnológica foi determinada como: AT prática, AT cívica e AT cultural. Nos três livros analisados foram encontrados apenas exemplos de Alfabetização Científica, sendo a prática e cultural. O livro que melhor trabalha o parâmetro é o LD2 não somente pela quantidade de exemplos ACT, mas também pela qualidade e complexidade.

Nos três livros analisados, notamos ausência dos 3MP e das SE, havendo uma deficiência de abordagens sociais, impossibilitando uma problematização inicial, o que dificulta o uso dessas abordagens. Os conceitos são apresentados de forma contundente sem possibilidade de uma ressignificação. Portanto, nenhum dos três livros foi considerado adequado.

Em relação a experimentação só foi encontrada uma no LD1, sendo esta uma experimentação ilustrativa. O experimento em questão abordava sobre o potencial de condutividade elétrica que uma corrente apresentava ao passar por uma mistura de água e sal.

O livro que melhor trabalha os encaminhamentos metodológicos é o Araribá, oferecendo mais sugestões ao docente de como apresentar o conteúdo, relembrando

conceitos anteriores e disponibilizando opções de recursos complementares, como sites, textos e vídeos. Os outros livros didáticos se limitam a pontuar alguns conceitos extras a serem discutidos em sala.

As recomendações avaliativas do livro Araribá foram as mais simples e defasadas, enquanto o Geração Alpha apresenta embasamento para aplicação de atividades coerentes. Contudo, é no Teláris que vemos o melhor direcionamento, com as três formas avaliativas descritas no decorrer do texto, além das resoluções CNE/CEB sobre como realizar uma avaliação.

O planejamento consiste na organização de aulas a longo prazo, visando a conquista de objetivos educacionais. As recomendações avaliativas do livro Araribá foram as mais simples e defasadas, enquanto o Geração Alpha apresenta direcionamento para a aplicação de atividades coerentes, usando como base os três tipos de avaliação: inicial, regulatória e final. Contudo, é no Teláris que vemos o melhor direcionamento, com as três formas avaliativas descritas no decorrer do texto, além das resoluções CNE/CEB sobre como realizar uma avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa deste trabalho elucida a importância de realização de análises didáticas nos livros destinados à educação pública, visto que no decorrer da investigação, pode-se definir quais exemplares apresentavam maior domínio quanto a parâmetros educacionais amplamente difundidos.

O livro didático mais satisfatório para trabalhar o tema de sais e óxidos foi o Araribá: mais Ciências, se destacando na maioria dos parâmetros analisados. Todavia vale destacar que ele não se sobressaiu em todos os parâmetros, sendo recomendado leituras complementares para o aprofundamento no conteúdo.

Entende-se que a análise dos parâmetros presentes nos livros didáticos deve ser uma atividade recorrente ao professor, com o intuito de melhorar o ensino, pois somente através dela é possível avaliar qual a melhor forma de apresentar o conteúdo aos estudantes.

A análise da temática e dos livros é uma prática indispensável nos cursos de licenciatura, pois ela desempenha um papel fundamental na formação dos futuros educadores. Através dessa análise, os estudantes têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos sobre a temática abordada em determinada disciplina, mergulhando em suas diversas nuances e perspectivas. Além disso, a análise dos

livros didáticos possibilita aos licenciandos compreenderem o processo de seleção desses materiais, identificando critérios como relevância, adequação aos objetivos educacionais e atualização. Ao se debruçarem sobre os livros, os estudantes podem refletir sobre a diversidade de abordagens, concepções pedagógicas e metodologias presentes nos diferentes materiais, aprimorando sua capacidade de escolher e utilizar recursos didáticos de forma crítica e consciente. Dessa forma, a análise da temática e dos livros contribui significativamente para a ampliação dos conhecimentos dos futuros professores, preparando-os para uma prática docente embasada, reflexível e eficaz.

REFERÊNCIAS

AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo "paradigma". **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 5, p. 68-83, 2003.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 684, 2009.

CONCEIÇÃO, J. S. et al. A importância do planejamento no contexto escolar. **Faculdade São Luís de França**, v. 4, 2019. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

DOS SANTOS, L. R; DE MENEZES, J. A. A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 26, p. 180-207, 2020.

FRANCISCO JR, W. E; FERREIRA, L. H; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química nova na Escola**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 34-41, 2008.

GEHLEN, S. T; MALDANER, O. A; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, p. 1-22, 2012.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, p. 45-61, 2001.

LORENZETTI, L. A Alfabetização Científica e Tecnológica: pressupostos, promoção e avaliação na Educação em Ciências. In: MILARÉ, T. et al. (org). **Alfabetização científica e tecnológica na educação em ciências: fundamentos e práticas**. 1.

ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MUENCHEN, C; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro/ Física". **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, p. 617-638, 2014.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; DA SILVA, I. K. P.; CAMPOS, A. P. N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. *33, n. 1,* p. 1-11, abr. 2003.

SANTOS, W. L; P. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de educação em ciências e matemáticas**, Belém, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

SASSERON, L. H. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE CIÊNCIAS 5. **Fundamentos Teórico-Metodológico para o Ensino de Ciências: a Sala de Aula**. Licenciatura em Ciências · USP/Univesp · Módulo 7. 2014.

SORDI, M. R. L. ; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 02, p. 313-336, 2009.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L. DA; BEJARANO, N. R. **Cotidiano e contextualização no ensino de Química**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 84-91, maio, 2013.

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE O ESTÁGIO, À LUZ DAS RACIONALIDADES FORMATIVAS: UM ESTUDO COM BASE EM ANÁLISE DE LITERATURA

Solidalva de Sousa[1]
Stefany Cris Pereira[2]
Ivanilda Higa[3]

RESUMO

Reconhecendo a contribuição do estágio supervisionado na formação crítica de futuros professores em Ciências da Natureza, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, com base em artigos publicados, elementos das perspectivas de racionalidades formativas apresentadas nas considerações dos licenciandos sobre o estágio. Foram analisados trabalhos publicados nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), com um recorte temporal nos anos de 2015 a 2019. Como aporte teórico utilizamos Pimenta e Lima (2011; 2005/2006) e Diniz-Pereira (2014). Como resultados das análises, concluímos que as percepções dos licenciandos sobre e no estágio apresentam elementos que podem ser associados a um viés técnico, e com elementos que levam a uma possível reflexão sobre a prática docente, aproximando-se de uma racionalidade prática. Dessa forma, faz-se necessário que no estágio sejam desenvolvidas práticas de ensino que potencializem a formação que apresentem elementos de racionalidades mais críticas.

Palavras-chave: Estágio. Racionalidades Formativas. ENPEC.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema amplamente discutido, e nessa temática o estágio supervisionado apresenta-se como elemento indispensável; pois nesse momento o futuro docente toma contato com um dos seus futuros ambientes de trabalho. As investigações no campo de formação de professores em termos mundiais discutem, pelo menos, três grandes paradigmas que nortearam, de forma direta ou não, programas e entendimentos formativos para os docentes: racionalidade técnica, prática e crítica. Diniz-Pereira (2014) salienta que tais modelos e paradigmas orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo.

Uma das críticas mais recorrentes acerca desta temática é que na maioria das universidades brasileiras a formação acontece, ainda, a partir de uma perspectiva técnica.

[1] Especialista, Universidade Federal do Paraná/PPGE/GEPCED-CN, solidalvasousa11@gmail.com.
[2] Graduação, Universidade Federal do Paraná/PPGE/GEPCED-CN, stefanycrisp@gmail.com
[3] Pós-doutorado. Universidade Federal do Paraná/DTPEN/PPGE/GEPCED-CN, ivanilda@ufpr.br.

Desta forma, temos como objetivo geral analisar, com base em artigos publicados, elementos das perspectivas de racionalidades formativas apresentadas nas considerações dos licenciandos sobre o estágio. Como objetivos específicos, buscamos identificar trabalhos que apresentam as concepções dos licenciandos sobre o estágio e caracterizar elementos das racionalidades formativas nas considerações dos licenciandos, registradas nesses trabalhos.

Diante disso, algumas questões são tomadas como orientadoras no desenvolvimento desta pesquisa: Em quais racionalidades formativas estão ancoradas as percepções dos licenciandos sobre o estágio, registradas nos trabalhos de pesquisa da área de Educação em Ciências?

O interesse pela temática em questão deve-se, inicialmente, à premissa de que o estágio supervisionado se constitui como um potencial campo que pode contribuir para uma formação crítica-reflexiva de futuros professores, já que durante o mesmo o estagiário terá contato direto com sua futura prática profissional e com aspectos didático-pedagógicos, políticos e profissionais relacionados ao trabalho docente, tendo então um rico espaço de reflexões críticas.

Assumindo que as racionalidades formativas se encontram presentes no desenvolvimento do estágio supervisionado, partimos das definições apresentadas por Diniz-Pereira (2014), associando aos modelos de estágio de Pimenta e Lima (2005/2006). Analisamos então, as visões de licenciandos sobre o estágio, registradas em trabalhos de pesquisa em Educação em Ciências, identificando em quais perspectivas de racionalidades tais visões estão ancoradas, a fim de compreender qual predomina neste momento formativo.

A pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico sobre a temática em questão.

2 RACIONALIDADES FORMATIVAS E ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Reforça-se que o estágio é uma etapa importante da formação docente. Nesse tempo, os futuros professores podem observar, participar, problematizar, trocar ideias, aprender com professores regentes na escola básica e conhecer aspectos gerais do ambiente escolar. Ainda, podem interagir com os estudantes do ensino fundamental e médio, ampliar sua percepção sobre a sala de aula, executar e avaliar projetos de ensino, o que propicia uma aproximação da realidade na qual vai

atuar (PIMENTA; LIMA, 2011). No entanto, apesar da sua importância, o estágio por vezes é negligenciado, visto como apenas uma atividade de aplicação, na prática, de técnicas previamente estudadas. Daí a importância de compreendermos as concepções de licenciandos sobre os estágios; a fim de que se possa planejar atividades que auxiliem a construção de novas ou potencializar as concepções existentes, a depender da racionalidade formativa identificada.

No modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2014). Nesta racionalidade, encontramos estágios baseados em uma separação entre teoria e prática, identificados, por Pimenta e Lima (2005/2006), como Prática como imitação de modelos e Prática como instrumentalização técnica, que se caracterizam pelo emprego de técnicas e métodos consagrados para enfrentar as diferentes situações do contexto educativo.

Contrapontos ao modelo da racionalidade técnica de formação docente são propostos no modelo da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014). O pressuposto fundamental desse modelo é a valorização das reflexões e decisões deliberadas na experiência do professor. A experiência torna-se essencial na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano. Dentro desta racionalidade, pode-se identificar o conceito de professor reflexivo na formação de professores. Pimenta (1997) aponta que as abordagens sobre o professor reflexivo

> [...] entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. (PIMENTA, 1997, p. 23).

Nesse sentido, compreendemos a importância da tomada de consciência, por parte do professor, sobre sua própria prática, pois é na reflexão acerca da ação docente que se dá a produção de saberes pedagógicos. Entendemos que, na medida em que o professor adota uma postura reflexiva, observa as questões do seu cotidiano e as coloca como situações a serem debatidas, isso o levará à reflexão e à busca de interpretação para o que está vivenciando, fazendo, então, uma reflexão que permitirá a ele reorientar sua ação a respeito da situação que vivencia.

Além dos citados anteriormente (racionalidade técnica e racionalidade prática), há ainda outro modelo de formação, este trata-se da racionalidade crítica, que considera a educação historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, o qual é dotado de uma projeção de futuro e sociedade. Assim, a educação é concebida como atividade social, que ultrapassa os limites da individualidade escolar e afeta politicamente a vida dos sujeitos nela envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Dentro desta racionalidade, podemos encontrar estágios que consideram a aproximação entre teoria e prática, como os modelos: Aproximação da realidade e atividade teórica; e o Estágio como pesquisa e pesquisa no estágio, citados por Pimenta e Lima (2005/2006). Estes apresentam uma proximidade com a realidade e ampliação das concepções de estágio, proporcionando reflexões mais amplas com relação à docência. Pimenta e Lima (2006) destacam, assim, que o estágio pode ser desenvolvido como uma atitude investigativa envolvendo reflexão e ação na vida escolar dos professores, alunos e sociedade, ou seja, o estágio pode ser visto como uma direção para uma formação mais crítica e reflexiva, levando à uma concepção mais atinente à racionalidade crítica.

Na seção a seguir vamos apresentar e discutir os resultados obtidos através das análises.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa se situa no campo levantamento bibliográfico. O corpus de análise foi constituído por meio de buscas por trabalhos apresentados nas últimas edições do ENPEC com recorte temporal de 2015 a 2019 (última edição cujas atas estavam disponíveis no momento da pesquisa). Este evento ocorre bienalmente e visa promover uma aproximação entre os professores-pesquisadores do campo da educação em Ciências, estudantes e profissionais da Educação Básica, superior, pós-graduação e demais interessados. Escolhemos este pela relevância que apresenta na área de estudo. Inicialmente estabelecemos como critérios de busca os seguintes termos: Estágios, Formação Crítica-reflexiva e Formação Crítica em seu título ou nas palavras-chave.

Dessa busca inicial foram resgatados 16 trabalhos. Em seguida foi realizada uma leitura prévia dos resumos, com o objetivo de selecionar apenas aqueles que apresentavam as percepções dos licenciandos sobre o estágio. Com estes critérios, foram descartados 13 trabalhos, restando três para compor o *corpus* de análise.

Apresentamos a seguir um quadro esquemático com os trabalhos selecionados para análise. Denotamos cada trabalho pela letra “A” seguido de um algarismo algébrico (A1, A2,..An)

Quadro 1 - Síntese de características dos trabalhos analisados

Artigo	Título	Ano	Foco do trabalho
A1	Concepções e expectativas pedagógicas de graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre o estágio obrigatório.	2017	Expectativas, compreensões e anseios didáticos pedagógicos do estágio
A2	Avaliação da percepção dos licenciandos sobre a importância do estágio supervisionado na formação professores de Ciências	2015	opiniões e concepções sobre o estágio
A3	Inquietações problematizadas pelo exercício do estágio supervisionado em Ciências	2017	Análise das atividades desenvolvidas

Fonte: As autoras, 2022

O trabalho A1 foi realizado com estudantes de licenciatura em ciências biológicas e teve como foco analisar anseios e concepções sobre o estágio supervisionado, a partir de questionários aplicados a estudantes do 4º período do curso. Foram realizadas perguntas voltadas para diferentes interesses, como a carreira de professor, na qual os alunos foram questionados se continuariam na docência e em que nível pretendiam atuar.

Em duas categorias de análise percebeu-se um anseio por parte dos estagiários pela obtenção, através da atividade de estágio, de métodos e materiais que permitissem a solução para problemas encontrados em sala de aula. Analisamos que as expectativas dos alunos em relação ao estágio se articulam a elementos de uma formação técnica, de maneira a ter mais segurança na atividade em sala de aula:

> Os estudantes anseiam por material didático pedagógico próximo a realidade do estágio que os auxilie no suporte e segurança da atividade de estágio, expondo pontos positivos e negativos da profissão. Os graduandos demandam por uma abordagem de métodos exitosos utilizados em sala de aula e experimentos práticos viáveis com roteiros de execução, relatos de experiências, temas sobre funcionamento escolar, esclarecimentos sobre como lidar com as variáveis presentes no estágio. (DIAS; TARTAROTTI, 2017, p. 7).

Apontamos também que os alunos trouxeram a questão da realidade escolar e sua importância para o ensino, o que remete a uma racionalidade prática; pois a

mesma traz que a leitura e análise da situação cotidiana se fazem por lentes próprias ao processo, sendo específicas a cada momento. Os alunos, apesar de apresentarem elementos voltados para a racionalidade técnica, na busca por materiais e métodos de ensino para a prática em sala de aula, demonstram elementos que podem levar a uma racionalidade prática, quando trazem a questão da realidade escolar e de que estes materiais devem atender a essa realidade. Entendemos que este viés pode ser potencializado em atividades de estágio, o que pode levar este aluno a uma formação prática ou até mesmo crítica, a depender das análises e reflexões fomentadas.

No trabalho A2, que teve por objetivo discutir a função do estágio na formação de professores de ciências, os autores aplicaram um questionário aos alunos do estágio supervisionado; o qual era composto por um grupo de questões abertas que permitiram a análise de aspectos do estágio. As questões utilizadas pelos autores foram: “Realizou regência? Se sim, descreva a experiência, se não, descreva os motivos”; “Quais as principais dificuldades encontradas no estágio?”; “Como você entende a disciplina de estágio para sua formação como professor?” e “Avalie a disciplina de estágio pontuando suas falhas e acertos” (p. 4).

Os autores relatam que na maioria dos casos em que os alunos realizaram regência, esta foi composta de aulas expositivas, as quais foram recomendadas e escolhidas pelo professor supervisor da escola. Sobre a importância do estágio, os autores destacam que grande parte dos alunos acredita que o estágio se divide em duas categorias importantes: a primeira para o contato com a realidade da escola e a segunda para a formação inicial. Os autores ainda apontam que os alunos não indicaram a importância do estágio para o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

O segundo núcleo de análise descrito pelos autores traz informações sobre os apontamentos dos estudantes sobre a realização do estágio. Os autores destacam:

> preocupação do estudante sobre os aspectos práticos da disciplina, o que levou ao questionamento sobre a capacidade da maioria dos estudantes-estagiários em fazer uma reflexão crítica sobre a sua atuação no estágio. (BARBOZA; MARTORANO, 2015, p.6).
> Numa análise mais aprofundada, uma estudante relatou que “o estágio representa um momento crucial na formação do licenciando, pois as vivências escolares e projetos propostos fazem com que o estudante tenha que fazer um diagnóstico do contexto escolar, no sentido de avaliar o que é (e) o que não é possível naquele cenário”. (BARBOZA; MARTORANO, 2015, p.6).

ISSN: 2176 - 1396

Em ambos os trechos citados podemos perceber que os alunos não apresentam um viés reflexivo sobre sua prática de maneira explícita, porém quando os alunos trazem a questão da realidade escolar e compreendem e modificam sua prática para aquele ambiente, evidencia uma potencialidade de pensamento reflexivo, o que pode ser associado a elementos de uma racionalidade crítica. Dessa maneira analisamos que as colocações dos alunos indicam, predominantemente, uma proximidade com a racionalidade crítica.

No trabalho A3 temos uma análise realizada por Lima e Wirzbicki (2017) com alunos de estágio em ciências, destacando as narrativas por eles apresentadas, relacionadas com a postura que pode ser adotada por professores e a maneira que estes influenciam na sua formação. A pesquisa ocorreu no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I, na qual foram realizadas discussões pautadas em referenciais escolhidos pelo professor orientador e também o contato dos alunos com a escola de educação básica. Num primeiro momento esse contato foi para observação de uma turma, em seguida os alunos realizaram oficinas pedagógicas juntamente com o professor supervisor da escola. Como material de análise desta pesquisa, foram utilizadas as narrativas dos licenciandos, realizadas na disciplina, sobre as atividades desenvolvidas na oficina pedagógica e durante o período de observações.

Os autores destacam que os alunos trouxeram para sala de aula a questão da diversidade observada em sala de aula, com relação aos mais diversos aspectos (religião, sexualidade, economia, cultura, aprendizagem, entre outros). Além destas, os alunos foram orientados a realizar uma análise "crítica" das atividades desenvolvidas em sala pelos professores da escola. Segundo relatam os autores,

> Para eles, quando o professor adotava estratégias orientadas na perspectiva da interação e questionamento, os alunos participavam mais das aulas do que nos momentos em que não havia orientação do professor para as atividades a serem desenvolvidas, ou ainda, quando o tempo e o material disponibilizado não eram utilizados de modo satisfatório. Os licenciandos também registraram que em alguns casos os alunos não levavam para as aulas o material escolar e que esses agiam de modo diferente para cada professor que entrava em sala. (LIMA; WIRZBICKI, 2017, p.6).

Podemos perceber como os estagiários estabeleceram uma reflexão sobre a prática deste professor, evidenciando os momentos e estratégias com as quais os alunos mais participavam das aulas. Esta atividade se reflete como uma potencializadora do desenvolvimento da racionalidade prática.

ISSN: 2176 - 1396

Destacamos ainda outro trecho do texto, no qual os autores apresentam a fala de um dos licenciandos:

> Durante as observações, percebi que o professor, por inúmeras vezes, não mostrava preocupação especial com a aprendizagem dos alunos, onde o ritual das aulas era totalmente tradicional, o aluno era um ser passivo e seu papel é receber ordens, normas e recomendações do professor. (LIMA; WIRZBICKI, 2017, p. 6).

O licenciando traz que os professores parecem não ter uma preocupação com o aprendizado do aluno, e este relaciona com o fato de as aulas serem tradicionais. Não houve, no contexto do artigo, menções acerca de reflexões ou análises deste licenciando acerca das possíveis razões das aulas serem do que ele chama de "totalmente tradicional". Existem muitos fatores condicionantes no trabalho do professor, e talvez não se possa relacionar aulas tradicionais unicamente com uma falta de preocupação com o aprendizado do aluno. Este trecho traz reflexão realizada pelo estudante, que ainda alheio aos condicionantes do trabalho do professor na escola, acredita que há uma relação direta entre estes dois aspectos. Visto que este licenciando destaca sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, analisamos que esta reflexão pode ter um potencial para o pensamento crítico e reflexivo, se estes elementos forem problematizados junto ao licenciando.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

As análises aqui realizadas indicam nas percepções dos licenciandos sobre e no estágio, elementos que podem ser associados a um viés técnico, e com elementos que levam a uma possível reflexão sobre a prática docente, aproximando-se de uma racionalidade prática. Importante destacar que as concepções dos licenciandos foram levantadas a partir de atividades propostas pelo professor orientador, e as reflexões dos estagiários retratam elementos voltados para a realidade escolar.

Em alguns trabalhos, percebe-se que os estagiários buscam, no estágio, por técnicas e roteiros para lidar com as adversidades encontradas no trabalho docente. O estabelecimento de roteiros e “receitas” para situações de ensino normalmente são pensados a partir de situações e contextos genéricos, o que acaba por não ter em conta a realidade da escola, que parecem ser vestígios de uma visão de formação mais voltada para o modelo da racionalidade técnica.

ISSN: 2176 - 1396

É nesse sentido que se dá o trabalho do professor reflexivo, em refletir e agir sobre sua própria prática levando em consideração a realidade do ambiente escolar no qual encontra-se inserido e as reais necessidade dos alunos. Assim o professor amplia a consciência sobre sua própria prática e realiza transformações na sua atividade docente.

Em consonância, reforçamos que é durante o estágio que o futuro docente tem a possibilidade de se desenvolver e desenvolver habilidades e atitudes, isso implica dizer que o futuro docente desenvolve a capacidade reflexiva no âmbito escolar, contribuindo assim, para o amadurecimento pessoal e profissional do indivíduo.

Segundo Rabelo e Abib (2018), é necessário criar processos formativos que permitam aos sujeitos a reflexão crítica sobre suas concepções acerca do ensino e da atividade docente. Assim sendo, estes autores nos convidam a pensar uma formação que contemple em seu desenvolvimento a formação do professor crítico-reflexivo.

Como continuidade, indicamos a necessidade de ampliação do corpus de análise, para que se possa compreender, em termos mais amplos, as percepções de licenciandos sobre o estágio e propor, assim, diretrizes para esta atividade formativa, entendendo que se faz necessário o estabelecimento de uma formação inicial de professores voltada para o modelo da racionalidade crítica, não por considerarmos os demais modelos como dispensáveis, mas por entendermos que a mesma é um caminho para a formação de um professor que busca, em sua ação política-pedagógica, fomentar a construção de uma sociedade mais crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Renato; MARTORANO, Simone Alves de Assis. Avaliação da percepção dos licenciandos sobre a importância do estágio supervisionado na formação professores de Ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, São Paulo, Brasil, 2015. Disponível em: ANAIS: X ENPEC (abrapecnet.org.br). Acesso em 26 mai. 2022.

DIAS, Clarice Marques de Almeida; TARTAROTTI, Ester. Concepções e expectativas pedagógicas de graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre o estágio obrigatório. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2017. Disponível em: XI ENPEC (abrapecnet.org.br). Acesso em: 26 mai. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de Lima; WIRZBICKI, Sandra Maria. Inquietações problematizadas pelo exercício do estágio supervisionado em Ciências. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2017. Disponível em: XI ENPEC: (abrapecnet.org.br). Acesso em: 26 mai.2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes concepções. São Paulo: Cortez, **Revista Poíesis**, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24., 2011. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%AAncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em 26 julho de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática**. In: _____ (Org.). Didática e formação de professores. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

RABELO, Leandro Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Projeto de investigação à docência no estágio supervisionado da Licenciatura em Física. **Programa do XVII EPEF** - Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Campos do Jordão, São Paulo, Brasil, 2018. Disponível em: https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epef/xvii/programa/pesqAutor.asp. Acesso em: 18 mar. 2022.

O ENSINO DE MATEMÁTICA, A TECNOLOGIA E SUAS INCLUSÕES

Elaine Pasqualini[1]

Eunice Correa Sanches Belloti[2]

Marcela Aparecida Penteado Rossini[3]

Rosemeiry de Castro Prado[4]

RESUMO

A mediação do aprendizado por meio de ferramentas tecnológicas está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, buscando a atenção, a motivação e a possibilidade de proporcionar uma experiência desafiadora para superar as possíveis dificuldades impostas à aquisição de conceitos e aos mais diversos fatores que podem permear o processo de aprendizagem. Por meio de características como a ludicidade e o dinamismo, os jogos digitais têm conquistado tanto os professores como os alunos no que se refere à apreensão de conhecimentos, tornando-se aliados da prática pedagógica e metodológica nas instituições de ensino. De outro modo, além de poder representar um elemento atrativo para os alunos, os jogos funcionam como uma ferramenta aliada dos professores para contribuir com a construção de conhecimentos e significados dos conteúdos apresentados, proporcionando uma alternativa mediadora para a compreensão dos conteúdos. Destarte, o objetivo deste trabalho é apresentar um jogo de Matemática - "Lucas, no mundo dos números" – que possui atividades voltadas para crianças com discalculia, ou seja, uma deficiência e inabilidade específica na disciplina e que tende a causar dificuldades em entender conceitos relacionados a números, usar símbolos ou funções necessárias às aprendizagens necessárias da disciplina. As ferramentas utilizadas para a criação deste jogo foram *softwares* de edição de texto, *Unity, InkScape, Gimp e Audacity*. Como resultado, apresentar-se-á o jogo, que ainda deverá ser testado nas escolas municipais da cidade de Ourinhos e receberá adaptações e modificações para que possa atender às necessidades dos alunos da rede.

Palavras-Chave: Discalculia. Jogos digitais. Matemática. Fatec Ourinhos. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas na área educacional defendem que a utilização da tecnologia no aprendizado pode despertar maior engajamento e motivação dos alunos devido à interação, dinamismo e a ludicidade presente nos jogos digitais. Logo, apresenta-se neste trabalho uma proposta de auxílio de aprendizado e que tem por objetivo desenvolver um jogo educacional que aborda alguns conteúdos da Matemática, de

[1] Doutora. Fatec Ourinhos. elainepasqualini@fatecourinhos.edu.br
[2] Mestre. Fatec Ourinhos. eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br
[3] Doutora. Fatec Ourinhos.marcela.rossini@fatecourinhos.edu.br
[4] Doutora. Fatec Ourinhos. rose.prado@fatecourinhos.edu.br

modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos, a compreensão, a escrita e a leitura correta dos números e símbolos matemáticos para crianças com discalculia, partindo da premissa de haver poucos jogos educacionais voltados para esse público mais específico, sendo essa uma forma de contribuir para o desenvolvimento matemático de alunos com essa característica.

Macacari (2011), destaca que a discalculia é um distúrbio neurológico que afeta a habilidade com números, sendo um transtorno de aprendizagem que atinge crianças, jovens e adultos. A maior dificuldade de um discalcúlico está ligada à incapacidade de relacionar questões matemáticas com o mundo real.

Diante dessa problemática, os jogos são ferramentas de ensino, de motivação e de aprendizado para estudantes em qualquer faixa etária, apresentando um papel importante na apropriação de conteúdo, visto que, a experiência do jogador se torna mais atrativa mediante a desafios mais interessantes, tornando-o capaz de assumir um papel ativo por meio de suas decisões e do recebimento do *feedback* instantâneo de suas ações dentro no game (MACACARI, 2011).

Desta maneira, objetivando o auxílio para a compreensão e aplicação da Matemática em um contexto cotidiano, o jogo "Lucas no mundo dos números" busca envolver o jogador e fazê-lo familiarizar-se com os símbolos matemáticos, bem como a apropriação da leitura e forma de escrita simbólica.

O enredo do jogo aborda o cotidiano de um personagem que irá interagir com conhecimentos matemáticos, auxiliando na resolução de desafios apresentados no decorrer das fases jogadas.

2 DISCALCULIA

O termo discalculia foi referido, primeiramente, por Kosc (1974), que realizou um estudo pioneiro sobre esse transtorno relacionado às habilidades matemáticas. Para ele, a discalculia ou a discalculia de desenvolvimento é uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas naquelas partes do cérebro que são um substrato anatômico- fisiológico de maturação das habilidades matemáticas.

Segundo Shalev (2004), a dificuldade na aquisição de habilidades aritméticas ligadas ao *déficit* no desenvolvimento e no funcionamento das estruturas cognitivas, caracteriza a discalculia, manifestando-se em aproximadamente 5% a 6% das

ISSN: 2176 - 1396

crianças que estudam em escolas comuns de Ensino Fundamental, sendo que estes dados também mostram que a discalculia se manifesta em meninos e meninas nesta faixa etária e na mesma proporção. Levando-se em conta tais considerações, o professor poderá ficar atento ao processo de aprendizagem, observando se o aluno apresenta desmotivação ao realizar as tarefas indicadas e demonstrar baixa autoestima por ter dificuldades em realizar as atividades escolares de matemática relacionadas aos números e equações.

Com o apoio necessário, o professor tem a incumbência de planejar atividades que facilitem a aquisição do conhecimento do aluno, a fim de melhorar seu autoconceito e aumentar a sua autoestima, utilizando-se de métodos variados como explicações acerca de suas dificuldades e constante mediação do saber, além do uso de jogos na sala, de situações concretas na resolução de problemas, o oferecimento de tabelas e listas de fórmulas, respeitando o tempo hábil para o aluno fazer as tarefas, valendo-se da utilização de recursos tecnológicos disponíveis (SACRAMENTO, 2008).

3 OS *SERIOUS GAMES* E A DISCALCULIA

De acordo com Huizinga (2007), os jogos fazem parte da cultura humana e vai além dela, ultrapassando os limites de uma atividade puramente física ou biológica e é possível ser aplicada em qualquer aspecto da vida.

Segundo Chen (2006), os jogos podem ser jogados de forma séria (*serious games*) ou casualmente. Contudo, a preocupação com essas ferramentas se dá no sentido de que esses jogos têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente pensado e não significam que os jogos sérios não sejam, ou não devam ser divertidos.

Os *serious games* têm sido utilizados em diversas áreas profissionais e educacionais. Observando-se que esse tipo de iniciativa tem aumentado o uso dos mesmos para o auxílio na aprendizagem, tanto no desenvolvimento e na fixação de conteúdos nas escolas, em universidades e até mesmo em treinamentos proposto a funcionários de uma empresa, tem se destacado como uma forma mais dinâmica e interativa de aprendizagem. Destarte, de acordo com Chen (2006), os *Serious Games* é uma forma de utilizar o meio artístico que os jogos têm para transmitir uma mensagem, um aprendizado ou uma experiência diferente. Assim, os desenvolvedores de jogos têm trabalhado junto com profissionais da educação para

melhor atender às suas necessidades e criar jogos adequados para a utilização em sala de aula, devido aos conteúdos abordados.

Ao utilizar os jogos como recurso de aprendizado, pode-se pensar em aspectos positivos, como a capacidade de modelar sistemas complexos, a interação com o recurso a ser manipulado, a interatividade entre aprendizados, algumas semelhanças com métodos de ensino construtivos, a economia de custos ao reduzir o tempo de treinamento de habilidades que poderiam ser adquiridas somente no mundo real (CHEN, 2006).

Outro ponto a se considerar é o fato do avanço da tecnologia em si e a adaptação do ensino a essas novas mudanças, já que os nascidos no início do século XXI tiveram (e têm) acesso a muitos recursos que antigamente seriam inimagináveis, podendo permitir o acesso a muitas ferramentas tecnológicas educacionais e, seguindo a premissa de que os jogos podem despertar a curiosidade, incitar a criatividade, criar um mundo mais imersivo, tornando-se uma ferramenta para aprendizados, a sua utilização pode contribuir também com o processo de ensino dos alunos que apresentam a discalculia do desenvolvimento, possibilitando compreender e fixar melhor os símbolos matemáticos e o significado dos números (BARRETO, 2012).

Segundo Barreto (2012), os requisitos básicos para o aprendizado de matemática e as dificuldades causadas pela discalculia estão ligadas à leitura e à escrita incorreta dos símbolos matemáticos. O transtorno incapacita o aluno de compreender símbolos, operações matemáticas e contextualizá-las no dia a dia. O aluno que apresenta dificuldades na resolução de tarefas devido à condição que a discalculia proporciona, pode vir a se sentir frustrado e acarretar a desmotivação para o aprendizado. Contudo, a utilização de jogos para o ensino de conteúdos passa a ser uma alternativa metodológica para os educadores e para os alunos, devido à possibilidade da ludicidade, de *feedbacks* instantâneos, da interatividade, do uso de métodos lúdicos e de ações interativas, criando possibilidades de se (re) pensar o ensino e a aprendizagem da matemática (CEZAROTTO, 2016).

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Trabalhos e artigos que abordam a dificuldade quanto ao aprendizado da Matemática, tal qual a aplicação de jogos como ferramentas usadas para os alunos com discalculia, tornaram-se referências para esta pesquisa.

Em Cezarotto (2016), encontrou-se uma análise de quatorze jogos eletrônicos nacionais e internacionais, tendo como foco o design com direcionamento para as crianças com discalculia. O estudo contou com o apoio do Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento (LND) da Universidade Federal de Minas Gerais. Das ferramentas analisadas pelo pesquisador, encontram-se o *Recue Calcularis,* privilegiando o treinamento cognitivo e está focado na formação do senso numérico e nos cálculos matemáticos; o *Set Comparison,* que tem como objetivo identificar quantidades, relacionar números e trabalhar com questões de grandeza e de espaço; o *Lightning*, que possibilita a apreensão da noção de lateralidades, o desenvolvimento da memória, a concentração e a percepção visual; o *Conversion*, com seus objetivos de compreender a sequência numérica, relacionar o dígito numérico à quantidade; o *Landing,* cujo propósito é possibilitar a construção do conceito de antecessor e sucessor, estimulando o senso de localização. O jogo *Scale Decomposition*, também estudado pelo pesquisador, traz uma balança de relacionamento entre o número e a quantidade, usando de comparações e de operações para dominar as sequências numéricas; enquanto, o jogo *Slide Rude* trabalha as habilidades secundárias, pois envolve cálculos, desenvolve as operações numéricas, apresenta e identifica resultados. O jogo *Calculator* apresenta a operação de subtração ao aluno, resolve cálculos e relaciona números a quantidades e, o *Completion*, apresenta primeiramente o resultado e, depois, o cálculo da operação, realiza contas de adição e subtração, bem como descobre o número (parcela) que está faltando para se chegar no resultado. O *Number Catcher* é um jogo desenvolvido por uma unidade de neuroimagem cognitiva para intervenção de crianças de cinco a dez anos, trabalhando a relação entre a representação não simbólica (quantidade) e o dígito numérico.

Desenvolvido para atender os alunos com discalculia, *The Number Race,* em inglês, não possui uma versão em português e seu nível de compreensão é mais elevado do que os demais. Ao iniciá-lo, o jogador escolhe um ambiente em que quer jogar, no fundo do mar ou na floresta. O jogo consiste em duas etapas: primeiramente

a criança deve escolher o baú com mais moedas e, na sequência, ela é direcionada a um tabuleiro onde irá utilizar suas moedas para avançar com o avatar e liberar um animal. Já, o *Lumosity* é um website com diversos jogos voltados para o treinamento cerebral que foi desenvolvido e com base nos estudos científicos nas instituições de ensino como *Havard, Stanford* e a Universidade da Califórnia em *Berkeley.* Finalmente, foram analisados os jogos Tubarão e *Dance Dance*, os quais fazem parte do Ambiente Virtual de Aprendizagem "O Resgate de Tom" e serviram de modelos para algumas conclusões do pesquisador após utilizá-los como ferramentas para crianças com discalculia, observando, então, a melhora no desempenho matemático para resolver os cálculos de adição, apesar de se ter notado a continuidade de pequenas dificuldades nas operações de subtração, multiplicação e divisão.

Assim, após as pesquisas referentes às atividades e exercícios úteis para a apropriação de conhecimentos do aluno diante da discalculia e, levando-se em conta que o público alvo fosse crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, pensou-se na utilização de um jogo digital para o auxílio de crianças portadoras do distúrbio, abordando algumas atividades que contribuíssem para a evolução do aluno nesse aspecto, destacando-se o agrupamento de objetos na forma decimal (de dez em dez), soma de valores aleatórios de dois dados, compreensão de metades e outras partes do objeto, usando o registro visual, como figuras, utilização de situações e problemas que envolvessem o cotidiano do aluno, sendo este representando pelo personagem Lucas que, de forma *gamificada*, apresenta-se na ferramenta de modo a caminhar ao encontro de elementos facilitadores para a aquisição de alguns conhecimentos da matemática.

O jogo foi elaborado com a proposta de auxiliar também os professores no aprendizado da matemática. A construção do jogo envolveu conhecimentos multidisciplinares da área de desenvolvimento de jogos digitais, estudos e pesquisas sobre a discalculia e os conceitos que permeiam o aprendizado da matemática. Para o desenvolvimento foram utilizados *softwares* de edição de imagens como o *InkScape* e *GIMP* e *game engine Unity* para programação e produção do jogo, sendo a parte de músicas e efeitos sonoros próprios e advindos da Internet livre de direitos autorais.

Com base nessas pesquisas, o *game design* do jogo foi realizado com embasamento nas atividades adequadas às crianças que apresentam o transtorno de aprendizado da matemática, a discalculia mais precisamente. As instruções de jogo foram elaboradas de forma fácil de compreender, com poucos textos e com linguagem

simples para não cansar o jogador, contextualizando com o cotidiano de crianças da faixa etária desejada. A criação das artes foi realizada por meio do software gratuito *InkScape* para criação de imagens vetoriais e *GIMP* para eventuais correções e finalizações, para utilização no jogo.

Primeiramente, foi realizado o protótipo de cada mini jogo presente no produto para encontrar o algoritmo mais inteligente e otimizado adequando-se à proposta do jogo, fazendo as correções necessárias para que a *gameplay* fosse adequada, levando-se em consideração o grau de dificuldade, a compreensão das fases e as instruções de jogo. Após os protótipos de cada uma das etapas do jogo estarem concluídos, houve implementações de novos recursos e melhorias para levarem o protótipo ao resultado final, como o polimento na movimentação do personagem, o aprimoramento da interação com cenário e o aumento dos *feedbacks* visuais, visando um melhor *game feel* para o jogador. Músicas e efeitos sonoros foram adquiridos em sites gratuitos e com conteúdos livres de direitos autorais. Foi utilizada a ferramenta *Audacity* para correções de ruídos e cortes de acordo com a necessidade de cada efeito sonoro aplicado ao jogo.

5 RESULTADOS

Utilizando-se as ferramentas mencionadas, o produto foi elaborado para utilização em sala de aula como atividade complementar, podendo posteriormente ser adaptado em uma versão para dispositivos móveis, visando maior possibilidade de acesso.

Figura 1 - Escolha da atividade

Fonte: Autoras (2023)

O funcionamento do jogo é intuitivo, utilizando o *mouse*, teclas de setas e barra

de espaço quando necessário, sendo que no início das atividades são oferecidas as informações necessárias para realizar as ações do jogo.

O personagem Lucas é auxiliado pelo aluno durante as atividades, sendo as mensagens do jogo ditas por Lucas diretamente à criança. Ao iniciar o jogo Lucas irá falar com o aluno, uma conversa simples e rápida convidando o aluno para ajudá-lo em suas atividades. No *menu* principal terá apenas duas opções de ação: iniciar o jogo ou sair. Escolhendo a opção “jogar”, o aluno partirá para a tela de escolha das atividades, sendo elas: “Piquenique”, “Caça aos ovos” e “Tabuleiro” (Figura 1).

Ao escolher a atividade, o aluno será direcionado a uma tela que explicará o contexto daquela atividade e o que ele deverá fazer. Dentre as três atividades propostas, cada uma tem um objetivo e trabalha uma operação diferente.

Em “Piquenique”, há três pratos diferentes (torta, cachorro quente e bolo) e, primeiramente, deverá ser selecionada a resposta correta correspondente a quantidade de pedaços ou unidades que tem nas diferentes comidas. Caso a resposta estiver incorreta, o jogador será redirecionado a uma tela com uma mensagem e irá tentar novamente. Se a resposta estiver correta, além das congratulações, o usuário seguirá para a segunda etapa desta atividade.

Esta fase foi pensada devido à dificuldade que alunos com discalculia possuem em conseguir distinguir e identificar metades ou outras partes de um todo.

Figura 2 - Atividade da fase “Caça aos Ovos”

Fonte: Autoras (2023)

A atividade da fase “Caça aos Ovos”, o aluno deverá buscar pelo mapa por ovos coloridos e levá-los até uma toalha de piquenique estendida no chão até concluir a junção de dez ovos. Não haverá uma contagem de quantos ovos o aluno conseguiu levar até a toalha, pois o objetivo e fazer com que o aluno busque por si

ISSN: 2176 - 1396

só contar e agrupar a quantidade correta, sendo essa atividade proposta de agrupar objetos de dez em dez. Concluindo a busca pelos ovos, o aluno deverá clicar no botão “Pronto!”, assim ele receberá um *feedback* de acerto ou erro. Caso o aluno tenha colocado a quantidade incorreta de ovos na toalha de piquenique ele será avisado e retornará ao jogo, podendo adicionar mais ovos ou retirá-los. Ao colocar a quantidade correta de ovos na toalha o aluno será parabenizado e poderá escolher outra atividade.

O “Tabuleiro” consiste na atividade proposta por meio da soma de valores de dois dados, iniciando-se com uma tela explicativa.

Figura 3 - Atividade da fase “Tabuleiro”

Fonte: Autoras (2023)

Nesta etapa, o aluno deverá apertar no botão “Rolar” para sortear os dados com números aleatórios, fazendo assim a soma dos valores dos dois dados. Para avançar o aluno deverá clicar na casa que corresponde ao valor da soma, por exemplo, se o aluno tiver os dados sorteados e a soma de seus valores for 4, ele irá avançar 4 casas, e assim sucessivamente até chegar ao fim do tabuleiro. Caso o aluno venha a tentar clicar na casa incorreta, ela ficará vermelha como um *feedback* e será emitido um som de erro. Caso o aluno clique na casa correta, o personagem Lucas irá avançar até a casa correspondente e se ouvirá um som de acerto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de ferramentas áudio visuais motram grande importância no auxílio da aprendizagem por sua forma dinâmica e colocando o aluno como principal atuante e sujeito ativo e responsável por suas ações, em que é possível conseguir maior engajamento do aluno por meio da ludicidade de um jogo educacional.

O jogo "Lucas no mundo dos números" tem a intenção de contribuir e auxiliar na fixação e compreensão de conhecimentos matemáticos, esperando-se, futuramente, aplicá-lo em instituições que trabalhem com alunos que apresentam o transtorno da discalculia e também disponibilizando na Internet com acesso gratuito para que pais e/ou responsáveis possam jogar com as crianças, assim possibilitando um projeto em constante aperfeiçoamento. Além disso, cria-se a possibilidade de se pensar num projeto institucional que envolva os alunos do curso de Jogos Digitais quanto ao desenvolvimento de ferramentas que possam colaborar com aqueles que apresentam algum tipo de transtorno de aprendizagem, como a discalculia, a dislexia (dificuldade em ler e escrever), a disgrafia (erros ortográficos) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. B. **Trabalhando a discalculia através de jogos matemáticos**. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/graduacao/matematica/2012/abbarreto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CEZAROTTO, M A. **Recomendações para o design de jogos, enquanto intervenções motivadoras para crianças com discalculia do desenvolvimento.** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2016.

CHEN, D. M. S. ***Serious Games:*** *Games That Educate*, Train, and Inform. Boston: Thomson Course Technology PTR, 2006.

HUIZINGA, J. ***Homo Ludens*:** o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOSC, L. Developmental Dyscalculia. ***Journal of Learning Disabilities*.** v.7, n. 3, p. 163-177, 1974.

MACACARI, P. S. **Discalculia:** transtorno de aprendizagem em matemática. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2719/1/MDENSCIE_II_2011_38.pdf>. Acesso em: 10 jun.2023.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de aprendizagem matemática**: Discalculia. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-em matematica/16574>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SHALEV, R.S. Discalculia do Desenvolvimento. **Jornal de Neurologia Infantil,** v. 19, n. 10, p.765-771, 2014.

A EPISTEMOLOGIA DE FLECK NO ENSINO DE QUÍMICA

Isis Lidiane Norato de Souza[1]

Joanez Aires[2]

RESUMO

Este estudo teve como objeto de pesquisa a aplicação de um episódio histórico sobre o antiatomismo para licenciandos(as) em Química, durante a execução da disciplina de Filosofia da Ciência para a Química. O objetivo principal foi analisar como os(as) licenciandos(as) compreendem aspectos da Natureza da Ciência à luz da epistemologia fleckiana, a partir do episódio histórico do antiatomismo. A pesquisa possui abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa é a intervenção pedagógica. Como instrumento de análise, utilizamos diário de bordo para anotações dos diálogos e argumentos. Para elaboração do episódio foram utilizados artigos científicos de fonte secundárias, isto é, materiais com análises historiográficas. Foi pensado num texto de natureza pedagógica. Considerou-se neste episódio a dimensão coletiva da ciência, creditando vários cientistas, além de mostrar que os conhecimentos anteriores são base para novos conhecimentos. Apresentou-se no episódio, as teorias rivais do atomismo *versus* antiatomismo. Como aporte teórico, nos baseamos em Fleck (2010), médico e microbiologista, que realizou um estudo de caso sobre a sífilis e nos deixou um modelo epistemológico para percebermos a ciência, por meio da sua rica Teoria do Conhecimento. Quanto aos resultados, os(as) licenciandos(as) em química argumentaram sobre os principais conceitos fleckianos, sendo os mais discutidos na aplicação do episódio histórico a Protoideia e o Estilo de Pensamento. Em termos científicos, houve o interesse em discutir sobre o pensamento da transformação da matéria, sendo que os assuntos que mais instigaram os estudantes de química foram os quatro elementos de Aristóteles e a alquimia.

Palavras-chave: Ensino de Ciência 1. Epistemologia de Fleck 2. Episódios históricos 3. Natureza da Ciência 4. Antiatomismo 5.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a História da Ciência juntamente com a Epistemologia da Ciência, em especial a de Ludwik Fleck (1896-1961). A presente pesquisa se desenvolveu com licenciandos(as) em Química, durante uma disciplina de Filosofia da Ciência para a Química. Como problema de pesquisa, buscou-se responder “como os(as) licenciandos(as) em Química compreendem aspectos da Natureza da Ciência à luz da epistemologia fleckiana, a partir do episódio histórico do antiatomismo?”.

Como justificativa do estudo, consideramos que o ensino tradicional de ciências pode apresentar concepções pouco adequadas do trabalho científico, uma vez que

[1] Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná (UFPR), e isislidianenorato@gmail.com.
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Professora da UFPR e joanez.ufpr@gmail.com.

este costuma ser dogmático e acrítico, tendo como base os produtos da ciência e não os processos de construção do conhecimento científico. Este ensino pode levar às concepções simplistas a respeito da ciência, fato já tão criticado por pesquisadores da educação científica e tecnológica. Há críticas sobre a concepção empírico-indutivista, como retratada em Chalmers (1993) sobre o indutivista ingênuo. Há ainda, as críticas sobre as sete visões estereotipadas do trabalho científico, questionadas por Gil-Pérez *et al*. (2001).

Diante desta problemática, cabe a nós professores de ciência decidir sobre as reflexões em relação aos processos de construção da ciência. Ou seja, a necessidade de refletir sobre a Natureza da Ciência à luz da epistemologia de Fleck (2010), em especial junto aos futuros professores de Química, como ocorreu nesta pesquisa. O objetivo desta pesquisa foi analisar como os(as) licenciandos(as) em Química compreendem aspectos da Natureza da Ciência à luz da epistemologia fleckiana, a partir do episódio histórico do antiatomismo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, conforme Severino (2007), possui abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica. Primeiro, foi realizado o estudo da fundamentação teórica: Chalmers (1993), com a teoria sobre a concepção empírico-indutivista; Moura (2014) e Gil-Pérez *et al*. (2001), com a teoria sobre a Natureza da Ciência e visões simplistas sobre o trabalho científico e a epistemologia de Fleck (2010), como fundamento teórico-metodológico. Totalizando 12 horas/aulas, sendo 10 de base teórica e 2 horas/aula para aplicação do episódio. Nas duas aulas finais, os(as) licenciandos(as) de química se reuniram em grupos para discutir quais aspectos da epistemologia fleckiana eles conseguiam perceber no episódio histórico do antiatomismo, e/ou quais elementos da Natureza da Ciência estavam presentes neste episódio. Realizamos uma discussão coletiva para mediar as respostas dos(as) alunos(as). Utilizamos diário de bordo para anotação dos diálogos e argumentos.

Os conceitos fleckianos estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Conceitos da epistemologia de Fleck

Conceitos	Interpretação
Estilo de Pensamento	É uma percepção direcionada, modo Gestalt de observar um objeto, fato ou fenômeno. Representa o estado do conhecimento de um Coletivo de Pensamento e é um pensamento coercitivo ao sujeito.

ISSN: 2176 - 1396

Coletivo de Pensamento	Conjunto de pensamentos, valores, regras e normas. Dentro deste é formado o Estilo de Pensamento. Um Coletivo de Pensamento pode ser institucionalizado, como exemplo a comunidade científica, sociedades ou grupos de pesquisas.
Mutação no Estilo de Pensamento	Representa as transformações que ocorrem na teoria do conhecimento dentro de um Estilo de Pensamento. Comparação análoga à ideia de evolução, que ocorre de maneira lenta e gradativa.
Protoideia	Ideias pré-científicas mais ou menos vagas que circulam entre Coletivos de Pensamento até serem legitimadas cientificamente. Fleck exemplificou o sangue sifilítico como protoideia da sífilis, pois esta ideia circulou pelo saber popular até ganhar espaço na cultura científica. Para a Química, Fleck (2010) utiliza o exemplo da ideia de átomo dos filósofos gregos como protoideia do conceito de átomo atual.
Fato Científico	Representa o objeto de pesquisa de um Estilo de Pensamento. Para Fleck (2010), a sífilis foi um Fato Científico de maneira passiva e a reação de Wassermann, o teste diagnóstico da sífilis, representou o modo ativo da construção do conhecimento científico.
Harmonia das Ilusões	Quando um(a) pesquisador(a) está enraizado(a) num Estilo de Pensamento, a Harmonia das Ilusões o(a) impede de perceber um novo Estilo de Pensamento, ou a Emergência de um Fato Científico.
Círculo Esotérico	Círculo de especialistas em determinada área de conhecimento. Os membros de um mesmo círculo possuem semelhança de linguagem e de percepção. É o saber especializado.
Círculo Exotérico	Círculo de pessoas leigas nos assuntos especializados. Podem conter pessoas no estilo “leiga informada” e/ou especialistas de áreas distintas. Pode representar ainda, o saber popular.
Circulação Intracoletiva de Ideias	Circulação de pensamento do saber especializado para o saber popular. Formação da opinião pública e fortalecimento da ciência na sociedade.
Circulação Intercoletiva de Ideias	Circulação de pensamentos dentro do círculo de especialistas (círculo esotérico) ou entre Coletivos de Pensamentos próximos, pressupõem-se transformações no Estilo de Pensamento.

Fonte: Com base em Fleck (2010).

Para a leitura da história do antiatomismo foram usadas fontes secundárias, isto é, materiais com análises historiográficas, como Pereira e Silva (2018) e Oki (2009). Também foi criado um texto de natureza pedagógica, tal como indicado por Silva *et al*. (2018), o qual possui como característica não mostrar uma história simplificada. Evitou-se neste episódio histórico apresentar uma pseudo-história, contendo apenas nomes, datas e principais feitos. Antes, tivemos como prioridade apresentar maior significação ao estudo de conceitos e as teorias rivais. Além disso, focamos na dimensão coletiva de ciência. O episódio histórico do antiatomismo é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Episódio histórico do antiatomismo

1) Como pensavam os filósofos gregos?

Os filósofos gregos Leucipo e Demócrito (século V a. C) estavam interessados em solucionar um problema: a busca de um princípio que explicasse a ordem, a origem e as transformações do mundo. Os filósofos cogitavam relações entre o macro e o micro, entre o uno e o diverso. Havia o exemplo do paradoxo de Parmênides (séc. V a. C): se o que é real é eterno, e acreditamos que o mundo físico é real, por que o mundo físico sofre mudanças?

Os filósofos atomistas, por sua vez, explicavam que o mundo físico seria constituído por minúsculas partículas de diferentes formas, tamanhos e arranjos chamados "átomos". Desse modo, as mudanças no mundo seriam apenas aparentes, pois os átomos, a real essência das coisas, permaneciam imutáveis e não seriam destruídos ou criados.

Outra resposta para o paradoxo de Parmênides, foi a proposta de Aristóteles de acordo com a teoria dos quatro elementos. A visão aristotélica propunha a existência de cinco elementos primordiais ordenados em dois diferentes planos: um supralunar, perfeito e incorruptível, do qual é composto por um único elemento, o éter. O outro era representante do mundo sublunar, formado por quatro elementos, a saber: fogo, ar, água e terra. Estes quatro elementos seriam transmutáveis entre si, portanto corruptíveis. E mais, quando combinados com quatro qualidades fundamentais - quente, seco, úmido e frio – geraria os quatro elementos fundamentais.

Aristóteles criticou os filósofos atomistas ao argumentar que os seres vivos são complexos demais para serem compreendidos por meio da união e separação de partículas. Além disso, refutou o atomismo com experiências sensoriais simples, como o fenômeno da evaporação do ar, ou seja, a lenta transformação do elemento água no elemento ar. Uma explicação coerente para o contexto histórico (Pereira; Silva, 2018).

2) Quais as principais ideias da alquimia árabe?

A alquimia árabe foi uma articulação entre filosofia, misticismo e saberes manipulativos que visavam o entendimento e o domínio dos fenômenos naturais, incluindo a transformação da matéria. Os alquimistas árabes, entre eles Jabir ibn Hayyan, explicavam a essência dos metais a partir da teoria do "enxofre e mercúrio". A partir desta teoria, todos os metais seriam constituídos por enxofre (essência masculina, representando a combustibilidade da matéria) e mercúrio (essência feminina, responsável pela metalidade da matéria). Desse modo, seria possível transformar um dado metal em outro mais nobre apenas alterando a proporção desses dois princípios através de diferentes técnicas de separação e purificação. A alquimia árabe chegou a Europa, no final do século XII, devido as relações comerciais e as migrações dos povos árabes. Alberto Magno e Robert Bacon foram responsáveis pela adaptação e ressignificação destes saberes aos valores cristãos (Alfonso-Goldfarb, 2001); (Alfonso-Goldfarb *et al*., 2016).

Nesse processo de adaptação, foi criada uma filosofia natural que englobava as técnicas de manipulação da matéria e os conhecimentos especulativos dos alquimistas árabes e de filósofos clássicos, como o próprio Aristóteles. Após, no século XVII, Robert Boyle foi um dos principais representantes da alquimia na Royal Society de Londres. Boyle e outros filósofos naturais criticaram a ideia de átomos e vazio, pois não concebiam como os átomos poderiam explicar as transformações do mundo. Boyle e outros membros da Royal Society eram mecanicistas. Estes explicavam o universo como uma grande máquina, criada por um intelecto superior, e os átomos seriam pequenas engrenagens que, aglomeradas, seriam os constituintes de toda a realidade, utilizavam os elementos de Aristóteles para explicar a transformação da matéria (Pereira; Silva, 2018).

3) Instrumentalismo e Antiatomismo no século XIX

John Dalton (1766-1844) ressignificou a hipótese atômica como a menor unidade participante das reações químicas, utilizando a definição de Lavoisier para elemento químico e criando o conceito de pesos atômicos. Conforme Oki (2009), os primeiros trabalhos de Dalton envolveram estudos da atmosfera, uma vez que este cientista sempre demonstrou grande interesse por meteorologia e a física do estado gasoso. Dalton publicou seu primeiro trabalho em 1793 e na década seguinte, continuou estudando misturas gasosas e absorção de gases em água; tais estudos o levaram a propor a "lei das pressões parciais dos gases" e a sua hipótese atômica. Dalton adotou como ponto de partida para suas determinações de pesos atômicos a tabela contendo 33 elementos, proposta por Lavoisier no seu "Traité Élémentaire de Chimie", de 1789. Dessa forma, aprimorou o 'conceito de elemento' de Lavoisier, fornecendo-lhe uma fundamentação ontológica (de realidade) por meio da articulação deste conceito com o de átomo. Oki (2009) comenta ainda que a reelaboração do conceito possibilitou a compreensão dos átomos como unidades mínimas de combinação da matéria.

No entanto, havia duas discussões em torno da hipótese atômica: a) se era possível a utilidade do atomismo na resolução de problemas científicos (estatuto epistemológico) e b) se era

ISSN: 2176 - 1396

real a sua existência (estatuto ontológico). Conforme Pereira e Silva (2018, p. 21), “essas questões geraram um espectro de opinião diverso. Em um extremo, estavam aqueles que acreditavam que os átomos correspondiam a uma realidade da natureza. Em oposição aos atomistas, estavam os antiatomistas, aqueles que rejeitavam a existência dos átomos e a utilidade da teoria atômica”. Existia ainda, no meio termo, os instrumentalistas que negavam a hipótese atômica, ou ainda preferiam não se pronunciar, mas consideravam a tal teoria cientificamente útil. Por causa da impossibilidade dos átomos de serem observados, direta ou indiretamente, a sua existência era considerada um problema da metafísica. Entre o grupo dos atomistas estavam: J.J. Berzelius (1779-1848), que aperfeiçoou as ideias de Dalton, e, os mecanicistas britânicos Bryan Higgins (1741-1818), Thomas Thomson (1773-1852) e William Henry (1774-1836). Com postura instrumentalista, estavam o químico britânico Humphry Davy (1778-1829) e o químico alemão Friedrich August Kekulé (1829-1896). Estes, negavam a existência física dos átomos, no entanto considerava-os entidades teóricas úteis à Química.

Quanto ao pensamento de Davy: “Davy acreditava que o atomismo era uma ferramenta importante para entender o comportamento das substâncias químicas, mas considerava inadequado assumir uma postura realista frente a essas entidades devido a sua natureza especulativa” (Pereira; Silva, 2018, p. 21).

Davy foi criticado por Thomas Thomson ao dizer que certos cientistas faziam restrições ao uso de entidades hipotéticas para explicar dados empíricos. Como exemplo, Davy deixa de comentar a palavra átomo de Dalton e a substituía por “proporções” ou “números proporcionais”, para não se comprometer filosoficamente.

Kekulé se opôs à ideia de uma realidade atômica, mas não negava a importância desse conceito para a Química: “A questão de saber se os átomos existem ou não tem pouco significância de um ponto de vista químico: é uma discussão muito própria da metafísica... Eu não hesito em dizer que, de um ponto de vista filosófico, eu não acredito na real existência de átomos, levando a palavra em seu significado literal de partículas indivisíveis...Como um químico, contudo, eu considero a hipótese de átomos, não apenas aconselhável, mas como totalmente necessária na Química” (Pereira; Silva, 2018, p. 21).

No grupo dos antiatomistas do séc. XIX estavam: Louis Gay-Lussac (1778-1850), Jean-Baptiste Dumas (1800-1884) e William Whewell (1794-1868). Para estes cientistas, a química deveria investigar a matéria sensível, e não corpúsculos impossíveis de serem observados. Eram defensores de uma abordagem empirista e consideravam as grandezas mensuráveis, bem como os fenômenos observáveis como os aspectos mais importantes da Química. Como exemplo, os químicos céticos utilizavam os pesos atômicos. Estes, correspondiam às massas relativas de combinação das substâncias nas reações químicas, permitindo interpretar quantitativa e macroscopicamente as reações químicas por meio de relações de massa entre reagentes e produtos.

De acordo com Oki (2009), Gay-Lussac enunciou uma lei empírica sobre a relação entre os volumes de reagentes gasosos em uma reação química. Nesta lei, não se utilizou ideias atomistas já que tal cientista não compartilhava das concepções de Dalton. Gay-Lussac foi formado na École Polytechnique de Paris e, como experimentalista, deu grandes contribuições tanto para a ciência pura quanto para a tecnologia industrial. O seu trabalho enquadrava-se numa tradição empirista, comum no início do século XIX, que valorizava as propriedades mensuráveis, como volume e equivalente, questionando o uso de entidades não visíveis e hipotéticas como os átomos.

O pensamento de Dumas, em 1837:

“Químicos antigos e modernos têm uma coisa em comum: seu método. O que é esse método, tão antigo como a própria ciência, e que a caracteriza desde seus primórdios? É a total crença no testemunho dos sentidos; é uma crença sem limites na experiência; é a submissão cega ao poder dos fatos. Antigos ou modernos, os químicos querem ver com os olhos dos seus corpos físicos antes de empregar os da mente: eles querem fazer teorias a partir dos fatos e não procurar fatos para qualquer teoria preconcebida” (Pereira; Silva, 2018, p. 21).

A base filosófica destes químicos antiatomistas estava no indutivismo, ceticismo e posteriormente, no positivismo, nos quais importava o experimento do que podia ser visível, rejeitavam assim a especulação em torno de átomos.

Oki (2009) comenta que as divergências entre Dalton e Gay-Lussac revelam a influência das questões filosóficas, políticas, econômicas ou culturais nas atitudes do cientista, podendo até mesmo, dificultar a aceitação de novos conhecimentos.

4) A química sem átomos, de Whilhelm Ostwald.

Segundo Oki (2009), Wilhelm Ostwald (1853-1932), Georg Helm (1851-1923) e o francês Pierre Duhem (1861-1916) foram defensores do energeticismo. Estes consideravam que cabia à

ISSN: 2176 - 1396

ciência a descrição dos fatos e do que era sensorialmente observado. Assim, Ostwald propôs uma ciência sem o uso do conceito de átomo, usando para isto o Energeticismo. Baseava-se nas leis termodinâmicas de energia e livres de entidades inobserváveis e indetectáveis por meio da experimentação. Ou seja, livre de átomos. O energeticismo alcançou relativa popularidade no fim do século XIX, especialmente por causa das publicações de Ostwald.

O pensamento de Ostwald:

"É possível deduzir a partir dos princípios da dinâmica química todas as leis estequiométricas. [...]. O que nós chamamos matéria é apenas um complexo de energias que nós encontramos juntas no mesmo lugar. Nós estamos ainda perfeitamente livres, se nós quisermos, supor ou que a energia preenche o espaço homogeneamente, ou de uma forma periódica ou granulada; a última suposição seria substituída pela hipótese atômica. A decisão entre estas possibilidades é uma questão puramente experimental. Evidentemente existe muitos fatos – e eu incluo os fatos químicos entre eles – que podem ser completamente descritos por uma distribuição homogênea ou não periódica de energia no espaço. Se existem fatos que não podem ser descritos sem a suposição periódica, eu não ouso decidir pelo desejo do conhecimento; eu apenas me limito a dizer que não conheço nenhum" (Oki, 2009, p. 1078).

Contudo, sua ideia de Ostwald foi perdendo fôlego lentamente, uma vez que o projeto de unificação da ciência não se concretizava e seu arcabouço teórico começou a ser atacado por opositores. Ninguém menos que Max Planck (1858-1947), Albert Einstein (1879-1955) e Ludwig Bolzmann (1844-1906). Pereira e Silva (2018) revelam que Ostwald foi convencido quanto à utilidade da teoria atômica entre os anos de 1908 e 1909, com a comprovação experimental da natureza atômica. Entretanto, a mudança conceitual de Ostwald, quanto ao átomo, acabou não afetando sua opinião sobre a importância da energia para a ciência, de modo que este cientista se manteve adepto ao Energeticismo até o fim da sua vida.

Fonte: Com base em Pereira e Silva (2018).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ludwik Fleck foi médico e microbiologista, e, por meio da sua atuação profissional pesquisou a evolução do conhecimento sobre a sífilis. Pensou a ciência a partir da Biologia, deixando um novo modelo epistemológico, uma vez que o Círculo de Viena (o modelo hegemônico do século XX) pensava a ciência a partir da Física. Para Fleck (2010), os fatores sociais são decisivos na produção científica e esta é sempre um trabalho coletivo, já que o(a) cientista não pensa sozinho, pois é influenciado pelo Coletivo e Estilo de Pensamento ao qual pertence. O desenvolvimento de um Fato Científico depende do percurso histórico e social do conhecimento, e não apenas da observação e do experimento. Segundo Souza e Aires (2019), é possível perceber oposição à concepção empírico-indutivista em todo argumento fleckiano, o que nos possibilita a compreensão da Natureza da Ciência.

O Estilo de Pensamento é um dos principais conceitos da epistemologia fleckiana, podendo ser definido como "*a percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo*" (Fleck, 2010, p. 149). Fleck explica que o Estilo de Pensamento compõe características comuns dos

problemas que interessam a um Coletivo de Pensamento, fazendo parte também, os julgamentos e os método utilizados nos meios de conhecimento.

Massoni e Moreira (2015), associam o Estilo de Pensamento como uma tendência a persistência, correspondendo a uma predisposição para o agir, o sentir, de acordo com cada estilo. Dentro da estrutura das comunidades científicas, o Estilo de Pensamento pode ser explicado em cinco tópicos. Em primeiro, (1) uma contradição impensável, pois quando uma concepção invade um sistema de pensamento, a linguagem está enraizada na vida cotidiana de seus membros. Em segundo, (2) o pensamento, hipótese, teoria etc. que não se encaixa no sistema de pensamento vigente é deixado de lado, é despercebido numa fase inicial. No entanto, quando as exceções ultrapassam o número de casos regulares ocorre as complicações. No terceiro, (3) a ideia que não cabe no sistema de pensamento em questão é silenciada. Contudo, apesar de permanecer silenciada pode vir a ser revisitada no futuro quando aparecer algumas modificações no sistema de pensamento. Em quarto, (4) o sistema de pensamento é fechado, alinhando-se ao Estilo de Pensamento na maneira de perceber e reinterpretar uma inovação que seja semelhante ao estilo vigente. E por fim (5), percebem-se, representam-se e descrevem-se tudo o que corresponde ao ponto de vista que está em vigor.

Para Fleck (2010), de acordo com Massoni e Moreira (2015), a descrição acima é um processo natural no desenvolvimento do conhecimento, análogo a uma evolução histórica, ou seja, lenta e gradativa que produzirá transformações futuras. Ademais, Fleck estabelece uma relação de dependência entre Fato Científico e Estilo de Pensamento. Há na epistemologia fleckiana a ideia de dispensar algo fixo, pois tanto o pensamento humano quanto os fatos são variáveis. Assim, fatos novos podem ser encontrados com o pensamento novo. Em sua epistemologia, Fleck (2010) reconhece a importância da história do saber para a construção do conhecimento e apresenta alguns conceitos como Protoideias, Coletivos e Estilos de Pensamento, demonstrando a noção da construção coletiva da ciência. Por fim, a construção de um Fato Científico é reflexo de um conjunto de regras, valores, crenças de um grupo num determinado espaço de tempo, bem como dos fatores externos à ciência.

> Assim nasce o fato: primeiro um sinal de resistência no pensamento inicial caótico, depois certa coerção de pensamento e, finalmente, uma forma (Gestalt) a ser percebida de maneira imediata. Ele sempre é um acontecimento que decorre das relações na história do pensamento, sempre

> é resultado de um determinado estilo de pensamento (Fleck, 2010, p. 144-145).

Já a Protoideia é colocada por Fleck (2010) como uma ideia pré-científica, mais ou menos vaga, que por meio da evolução histórica reaparece no cenário científico. Como exemplo, a ideia vaga da alteração sifilítica do sangue permaneceu ao longo de séculos na opinião pública, ganhando precisão de conteúdo até ser pesquisada no meio científico. Na Química, Fleck menciona que a ideia dos átomos gregos foi uma Protoideia para o modelo atômico atual.

4 RESULTADOS

O episódio histórico do antiatomismo foi aplicado focando o processo de construção do conhecimento científico em seu processo histórico e social. Foi possível perceber o quanto os(as) estudantes aprenderam sobre a epistemologia de Fleck (2010), pois conseguiram argumentar sobre os principais conceitos fleckianos, sendo os mais discutidos a Protoideia e o Estilo de Pensamento. Também foi possível observar aprendizagem quanto aos aspectos da Natureza da Ciência quando houve o relato que o olhar de um cientista é guiado pela teoria (ciência não neutra).

Os(as) licenciandos(as) em química ficaram instigados(as) a discutir sobre a transformação da matéria. Argumentaram que os 4 elementos de Aristóteles formaram uma base do conhecimento para o Coletivo e Estilo de Pensamento dos cientistas da época e que permaneceu por muitos anos, não permitindo que o pensamento atomista se destacasse. A “água”, um dos 4 elementos, foi classificada pelos licenciandos como o Fato Científico para Aristóteles. Os filósofos gregos foram muito discutidos entre os(as) licenciandos(as) que questionaram se estes eram de fato “cientistas” pertencentes ao Círculo Esotérico, do saber especializado. Após diálogos, concordaram unanimemente que os filósofos gregos eram do Círculo Esotérico e que houve Circulações Intra e Intercoletiva de Ideia, o que permitiu a persistência da ideia pré-científica do átomo até os dias atuais, caracterizando-a como Protoideia, como dito em Fleck (2010).

A alquimia foi muito debatida no sentido de ser considerada ora como uma Protoideia ora como um Estilo de Pensamento, devido às transformações de pensamento que ocorreram ao longo do percurso histórico. Por exemplo, os europeus

modificaram a alquimia para uma visão cristã, porém as técnicas de manipulação da matéria permaneceram. A alquimia foi considerada passível de Mutações do Estilo de Pensamento, uma vez que houve a Circulação Intercoletiva de Ideias. Por fim, os(as) licenciandos(as) mencionaram que Dalton marcou um novo Estilo de Pensamento para a Química com a hipótese atômica. O energeticismo também foi considerado um novo Estilo de Pensamento, no entanto foi concorrente da teoria atômica, perdendo adeptos ao longo do século XX. Contudo, Ostwald continuou na Harmonia das Ilusões, considerando o energeticismo essencial para a Química.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os(as) licenciandos(as) de Química compreendem aspectos da Natureza da Ciência à luz da epistemologia fleckiana, a partir do episódio histórico do antiatomismo.

Os conceitos fleckianos mais lembrados foram Protoideia e Estilo de Pensamento. O aspecto mais discutidos no episódio histórico entre os licenciandos foi a transformação da matéria, como a ideia dos 4 elementos de Aristóteles e a alquimia, esta última ora considerada como Protoideia ora como Estilo de Pensamento.

A importância de discussões com episódios históricos nas aulas de Filosofia da Ciência pode proporcionar aos licenciandos formação inicial para perceber a ciência de forma mais elaborada, de maneira a compreender sua natureza. Se o professor de ciências não segue nenhum posicionamento epistemológico, certamente este replica uma epistemologia empírico-indutivista nas suas aulas, por isso torna-se importante manter um posicionamento epistemológico, como o defendido aqui por Fleck (2010). A epistemologia fleckiana tem a potencialidade de nos ajudar a conceber imagens mais reais sobre a ciência e refletir sobre seus processos de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **Da alquimia à química**. 3ª edição. São Paulo: Landy, 2001.

ALFONSO-GOLDFARB, A. M., et al. **Percursos de história da química**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Brasília: Editora Brasiliense, 1993.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GIL-PÉREZ et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n.2, p.125-153, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DyqhTY3fY5wKhzFw6jD6HFJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 08 jul. 2023.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. A. Epistemologia de Fleck: uma contribuição ao debate sobre a natureza da ciência. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 237-264, maio, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p237. Acesso em: 08 jul. 2023.

MOURA, B. A. O que é natureza da ciência e qual sua relação com a história e filosofia da ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 32-46, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1932. Acesso em: 07 jul. 2023.

OKI, M. C. M. Controvérsias sobre o atomismo no século XIX. **Química Nova**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 1072-1082, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/r3HHTxb6FvC8bZYchZsMymD/. Acesso em: 08 jul. 2023.

PEREIRA, L. S; SILVA, J. L. P. B. Uma história do antiatomismo: possibilidades para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 40, n. 1, p.19-24, fev., 2018. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc40_1/05-HQ-28-17.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. V. C.; et al. As necessidades formativas do professor de ciências ao inserir a história e a filosofia da ciência na sala de aula: o uso dos textos históricos de natureza pedagógica. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 4, n. 2, jul./dez., 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/10253851/AS_NECESSIDADES_FORMATIVAS_DO_PROFESSOR_DE_CI%C3%8ANCIAS_AO_INSERIR_A_HIST%C3%93RIA_E_A_FILOSOFIA_DA_CI%C3%8ANCIA_NA_SALA_DE_AULA_O_USO_DOS_TEXTOS_HIST%C3%93RICOS_DE_NATUREZA_PEDAG%C3%93GICA. Acesso em: 08 jul. 2023.

SOUZA, I. L. N.; AIRES, J. A. Potencialidade da obra de Fleck para a área de educação em ciências. In: Semana das Licenciaturas (3). **Actio**: Docência em Ciência, Curitiba, v. especial, n. 1, p.1-13, out., 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10751. Acesso em: 08 jul. 2023.

O JOGO COMO UMA FERRAMENTA EFICAZ PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Lidiane Gomes dos Santos Felisberto[1]

Hélio José Gonçalves[2]

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) realizada pela diretora e professor de Matemática de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede de Ensino Estadual do Paraná, que surgiu a partir do questionamento se os estudantes estavam aprendendo com as aulas de matemática. A estratégia adotada pelo professor para engajar os alunos foi o uso dos jogos, mas o caminho percorrido necessitou de uma elaboração mais profunda do que apenas escolher e propor um jogo às turmas. Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseou-se em autores atuais (Fernandes, 2020; Moran, 2020) e do século passado (Aguayo, 1935; Albuquerque, 1942; Backheuser, 1933; Thorndike, 1936), que mostram a relevância dos jogos para o ensino da matemática. Além da elaboração e aplicação do jogo, houve a coleta de dados junto aos estudantes que participaram da experiência de jogar, a partir de um questionário com perguntas abertas, respondidas coletivamente pelas equipes. A pesquisa mostrou que o jogo é uma ferramenta interativa e um recurso pedagógico eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois ele dialoga com o perfil infanto-juvenil dos estudantes, instigando a participação, a interação e a aprendizagem. Conclui que uma prática de ensino que abre espaço para o feedback dos estudantes possibilita melhorias que o professor não consegue dimensionar apenas pelo seu ponto de vista, indicando o quanto a prática pedagógica tende a ganhar quando se estabelece em uma relação de troca entre professor e alunos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Jogos. Metodologias Ativas. Pesquisa-ação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma inquietação que surgiu no início do ano letivo de 2023, na Escola Estadual Cívico-Militar Professor João Hoinatz de Andrade, localizada no município de Fazenda Rio Grande – Paraná.

Após as primeiras avaliações aplicadas pelo professor de Matemática, observou-se que a maioria dos estudantes do 9º ano não conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem propostos. A diretora da escola, realizando o acompanhamento pedagógico, fez orientações ao professor em hora-atividade e destas conversas surgiu a ideia do professor trabalhar com a metodologia de jogos.

[1] Doutora em Educação pela PUC-PR, pedagoga na SEED/PR, e-mail: lidiane.felisberto@escola.pr.gov.br .
[2] Graduado em Matemática pela Claretiano, professor na SEED/PR, e-mail: heliojosegoncalves@yahoo.com.br .

Porém, o processo não foi tão simples, visto que exigiu do professor uma elaboração maior do que inicialmente planejada.

A pesquisa iniciou a partir do questionamento da diretora: Os alunos estão aprendendo? Após a busca por melhorar o processo de aprendizagem e a sistematização teórica a fim de se construir um objeto de pesquisa, o problema delineou-se na seguinte questão: Como professores de Matemática podem engajar os estudantes a fim de favorecer a aprendizagem? Tem-se como objetivo relatar a experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Estadual do Paraná. O artigo se propõe em discutir a importância do jogo no ensino da matemática, trazendo tanto o contexto histórico desta ferramenta de ensino, quanto situando-o no âmbito das metodologias ativas atuais.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, definida como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Após a elaboração e aplicação do jogo, os estudantes responderam, em grupos, a um questionário de perguntas abertas, avaliando a experiência e dando sugestões de melhorias. Os questionários foram analisados e servem para o avanço da proposta pedagógica.

2 O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Embora o termo “metodologia ativa” seja novo, José Moran (2015) indica que há muito tempo, teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers, apresentam a necessidade de superar a educação bancária, para focar na aprendizagem.

As metodologias ativas surgem no cenário educacional como um contraponto às metodologias tradicionais, nas quais o professor ocupa uma posição diretiva de ensino, dando pouca ou nenhuma chance do aluno participar do seu próprio processo de aprendizagem. Para Moran (2015, p. 18), “as metodologias ativas são pontos de partida para se chegar a processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Assim como a defesa de “metodologias ativas”, o uso de jogos no contexto do ensino da Matemática não é algo recente. Sua indicação está presente inclusive em obras que circularam no Estado do Paraná, lócus desta pesquisa, muito tempo antes

de se falar em “metodologias ativas” (FELISBERTO, 2019).

A tendência de associar os jogos com o ensino de Matemática parece ter iniciado no momento em que os princípios da Escola Nova, a partir de 1920 no Brasil, começaram a ser vulgarizados e uma nova forma de ensinar passou a ser defendida (FELISBERTO, 2019). Vejamos exemplos a partir dos manuais de ensino sobre como se justificava o uso de jogos nas práticas escolares nesta época.

O manual de ensino “A Aritmética na ‘Escola Nova’ (A nova didática da Aritmética)”, elaborado por Backheuser (1933), tomando como referência os estudos da Psicologia, apresentou quatro diretrizes para o ensino da Aritmética e dentre elas encontra-se o uso de jogos. Para o autor, deveriam ser explorados jogos de relógio, dados, dominó e até mesmo de baralho, pois por meio deles, os alunos poderiam aprender a fazer cálculos de divisão e de multiplicação.

Alfredo Miguel Aguayo, no manual “Didática da escola nova” (1935), afirmava que somente uma nova didática seria capaz de resolver os problemas relativos à motivação dos alunos. Para o autor, era necessário introduzir “na aritmética o princípio do trabalho vivo, ou, o que vem a ser o mesmo, convertendo a aritmética em atividade espontânea e criadora” (AGUAYO, 1935, p. 273). Por meio de jogos e de trabalhos que exigiam a aplicação de cálculos, o professor seria capaz de oferecer a “oportunidade e incentivo para operações de cálculo” e removeria “o ar terrível que caracterizava a escola antiga” (AGUAYO, 1935, p. 273).

Edward Lee Thorndike, outro autor que teve bastante circulação no Brasil, inclusive uma das bases teóricas para Aguayo (1933) e Irene de Albuquerque (1942), no manual “A nova metodologia de aritmética” (1936), afirmava que a Aritmética produzia um interesse quase natural nos alunos. Para ele, o fato da Aritmética exigir empenho da mente para alcançar resultados, por si só já poderia ser considerada como um jogo intelectual:

> Muitas crianças gostam da aritmética, como gostam de quebra-cabeças, charadas, adivinhações, do jogo de damas, do xadrez e outros jogos intelectuais, e pelas mesmas razões porque gostam destes. Quase todas as crianças gostam de ter o seu trabalho bem definido, a fim de saberem o que têm de fazer e quando o devem fazer, e experimentam prazer em agir, dominar dificuldades e fazer progresso (THORNDIKE, 1936, p. 25)

Ainda sobre como deveria ser as atividades aplicadas pelo professor para ensinar a Aritmética, Thorndike defendia:

> O trabalho se tornará mais interessante para a criança, na medida em que implicar em ação física e variedade, desenvolver-se numa situação de sociabilidade, oferecer uma oportunidade de vitória, um proveito prático, relacionar-se com alguém ou alguma coisa de que goste e, acima de tudo, talvez, se se prestar a consecução de uma finalidade, de um objetivo que, no momento, esteja desempenhando papel importante em sua vida (THORNDIKE, 1936, p. 37).

No manual "Jogos e recreações matemáticas" (1942), produzido pela professora brasileira Irene de Albuquerque encontra-se uma revisão teórica de por que utilizar jogos para ensinar a Aritmética. Situando-se no contexto da Escola Nova, a autora fez referências a diferentes autores da educação e, para tratar do uso de jogos no contexto escolar, fundamentou-se principalmente em Dewey, Claparède e Lourenço Filho. Para ela, o uso de jogos andava em compasso com os princípios da Escola Nova: da relação da escola com a vida, do interesse, da motivação e do ensino ativo. O jogo foi considerado por ela como um dos fundamentos da escola ativa e como processo que poderia ser aplicado dentro de qualquer método e matéria, utilizado como forma de motivação, de fixação e de recreação.

Hoje, em pleno século XXI, as características dos jogos ainda são atributos que os torna ferramentas compatíveis com as metodologias atuais que defendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual constrói seu conhecimento de forma ativa e engajada. Conforme José Moran (2015, p. 18),

> Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Fernandes (2020) ao tratar da *gamificação*, considerada uma metodologia ativa que faz uso de jogos analógicos ou tecnológicos, apresenta oito benefícios que essa estratégia de ensino apresenta. A saber:

a) Ameniza a dor do ensino: o ensino deixa de ser considerado "chato" e passa a ser atraente e contextualizado;

b) O aluno deixa de ser prisioneiro do conteúdo: para além do conteúdo, o aluno precisa usar de sua criatividade, estratégias e dinamismo para resolver situações-problemas, não dependendo única e basicamente do conteúdo em si;

c) Representa novos modelos de aprendizagem: os desafios, regras e etapas

ISSN: 2176 - 1396

do jogo levam o aluno a aprender constantemente até dominar o tema por completo;

d) Acolhe o erro: há a tolerância ao erro, pois ele faz parte do jogo. Assim, mesmo que erre, o aluno persiste e continua tentando;

e) Dá voz aos participantes: o aluno pode contribuir com suas ideias e conhecimentos e isso ajuda a melhorar o processo, até mesmo deixando lições aprendidas para novos participantes;

f) Melhora o foco: diante de muitas tarefas, o aluno é instigado a permanecer atento tendo como intuito vencer a competição;

g) Possibilita medir o desempenho: os resultados podem ser medidos de maneira dinâmica e por isso o aluno tem feedback imediato, que pode vir tanto por parte do professor, como ele mesmo pode identificar (pela sua pontuação, por exemplo) se foi bem ou mal e como pode melhorar. Segundo Fernandes (2020, p. 43), “a técnica otimiza a evolução no aprendizado. Isso porque o aluno enxerga com clareza o que é preciso fazer para atingir seu objetivo”.

h) Melhora a assimilação entre teoria e prática: isso que permite ao jogador ter maior agilidade e domínio do conhecimento.

O jogo como uma estratégia de ensino eficiente para a aprendizagem matemática é algo inegável e, como visto, há tempos seu uso é defendido.

Apresenta-se a seguir como um jogo foi utilizado para recuperar aprendizagens e engajar os alunos do 9º ano, nas aulas de matemática.

3 RELATO DE COMO TUDO COMEÇOU

A diretora da escola, cumprindo com suas tarefas concernentes à gestão pedagógica, realizou com o aval do professor de Matemática, a observação[3] de uma aula para o 9º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, em hora-atividade, realizou o feedback formativo ao professor e pontuou que a aula dada tinha boa gestão do tempo, que o professor dominava o conteúdo, mas a postura retraída dos estudantes havia lhe preocupado: os alunos estavam aprendendo?

[3] A observação de sala de aula trata-se de um estratégia de formação continuada em que a equipe gestora, com combinados prévios, observa a aula do professor e, posteriormente, lhe dá o *feedback* dos pontos de atenção que considera ser necessário serem melhorados. O objetivo da observação é trabalhar de forma colaborativa, em que a equipe gestora dá o suporte necessário para que o professor tenha subsídios para aperfeiçoar constantemente sua prática de ensino.

Das conversas e trocas realizadas no espaço escolar, o professor teve a iniciativa de diversificar a metodologia, propondo atividades mais lúdicas que engajasse os estudantes nas aulas. Disso nasceu a proposta de trabalhar com jogos.

O professor realizou uma busca na internet e encontrou um jogo, com expressões algébricas, que se encaixava perfeitamente aos conteúdos que estava trabalhando com os alunos. Comprou e levou para as aulas, mas quando os alunos foram jogar, o nível de dificuldade do jogo estava acima do que eles conseguiam realizar. Neste momento, o professor começou a perceber que embora fossem estudantes concluintes do Ensino Fundamental, faltava-lhes o domínio das operações matemáticas e do cálculo mental. Observou que os estudantes apresentavam grandes dificuldades de formular pensamentos lógicos e abstratos, não conseguindo generalizar situações.

Inicialmente, o professor buscou alternativas de jogos que trabalhasse de maneira desafiadora as operações matemáticas. As opções que encontrou eram incompatíveis com a idade dos alunos, já adolescentes, e com princípios matemáticos que não facilitavam a compreensão e raciocínio matemático. Foi aí que se sentiu impulsionado a criar seu próprio jogo para trabalhar com seus alunos.

3.1 A configuração do jogo

O professor decidiu por elaborar o jogo da multiplicação, operação caracterizada como um conhecimento prévio necessário para efetuar os cálculos que estava ensinando. O jogo elaborado, pela semelhança com o “Uno”, recebeu o nome de “Uno da Multiplicação” e tinha como objetivo retomar e reforçar os procedimentos do cálculo mental que envolve a multiplicação, estimulando os alunos a raciocinarem de forma lógica e eficiente a fim de obterem êxito e serem os vencedores.

O jogo elaborado deve ser jogado em quatro competidores. Inicialmente, cada jogador recebe 7 cartas. O primeiro competidor a jogar é quem está a direita de quem distribuiu as cartas. Este deve jogar uma carta seguindo um dos critérios: seja correspondente a multiplicação cujo resultado está na carta que está sobre a mesa; cor correspondente; carta bloqueio (que bloqueia o próximo a jogar); ou o coringa que dá o direito de escolher qual carta deseja (podendo escolher cor, multiplicação

ou resultado). O objetivo é descartar todas as cartas e ganhar o jogo, sendo que o jogador com uma única carta em mãos deve dizer “uno”, avisando os demais competidores que está próximo de vencer.

O professor, pensando nas dificuldades dos alunos, elaborou o mesmo jogo em dois níveis. O primeiro deles, o nível 1, concentra as tabuadas de multiplicação por 1, 2, 3, 5 e 10. Esse nível foi criado devido à percepção das relações existentes entre as tabuadas destes números. A tabuada do 1, por exemplo, tem a relação de dobro com a do 2. O mesmo ocorre com a tabuada do 5 e a do 10.

Já no segundo nível, encontra-se as tabuadas do 4, 6, 7, 8 e 9, também levando em consideração as relações existentes entre as tabuadas destes números. A tabuada do 4 tem relação de proporção com a do 8, assim como a do 6 com a tabuada do 9.

O jogo elaborado trata-se de uma ferramenta que pode (e deve) ser adaptado pelo professor de acordo com a necessidade, desenvolvimento e particularidade de cada turma. Por exemplo, existe a possibilidade, de o professor unir as cartas dos dois níveis das tabuadas referentes ao 3, 6 e 9, visto que estas são proporcionais e se relacionam em diversos aspectos matemáticos como múltiplo, razão e proporção. Pode ainda, reunir os dois níveis e aumentar a quantidade de jogadores.

A elaboração deste jogo, no formato de um jogo bastante popular entre as crianças e adolescentes, o “Uno”, justifica-se pelo fato de ser uma ferramenta simples e funcional, que atrai a atenção dos alunos e instiga a interação e a competição saudável entre eles. Como todo jogo de cartas, há regras a serem seguidas, mas por basear-se num jogo popular, os próprios jogadores podem incluir novas regras a cada nova partida, como a regra do silêncio, de bater todos na mesa diante de determinado resultado, etc. Isso o torna uma ferramenta ainda mais flexível e instigante.

3.2 A percepção dos estudantes a respeito do jogo

Para obter a percepção dos alunos a respeito do jogo, bem como dados para o aperfeiçoamento do mesmo, foi elaborado um questionário com 6 questões abertas para que os alunos respondessem de forma coletiva com a equipe de competidores. Ao todo, treze equipes responderam. Para fim de análise, as equipes foram numeradas de 1 a 13.

ISSN: 2176 - 1396

A primeira pergunta buscava apreender a percepção dos estudantes sobre o jogo. Quatro equipes descreveram o jogo como “legal” (4, 7, 9 e 11); três equipes como “muito bom” (6, 3, 2); três equipes como “difícil” (1, 12), sendo que uma descreveu como “Difícil, mas legal” (8); duas equipes como “interessante” (10, 5); uma equipe como “divertido e interativo” (13).

Interessante que os grupos tiveram argumentos parecidos para justificarem suas respostas como sendo difícil ou legal. Duas equipes definiram o jogo como sendo difícil por não se lembrarem da tabuada (1) e pelo fato de ter a multiplicação e isso fazer as pessoas pensarem mais (12). Já duas equipes que definiram o jogo como legal, complementaram suas respostas afirmando ser um jogo “bom para o raciocínio” (11) e “ótimo para a memorização e aprendizado” (4). Observa-se nesse sentido que aquilo que é motivação e instiga o jogo, como por exemplo, o raciocínio lógico, pode também simbolizar uma dificuldade e ter efeito contrário do esperado.

A segunda pergunta se referia a como os estudantes havia se sentido ao jogar aquele jogo. Como se trata de uma operação básica, aprendida nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o jogo de multiplicação poderia estar em um nível muito aquém dos alunos de 9º ano. Então a resposta em si, demonstra entre outras coisas, o domínio do conteúdo pelos estudantes, se se trata de algo desafiador e que causa motivação ao jogar.

Dos sentimentos ruins que o jogo causou nos alunos, destacam-se quatro equipes que utilizaram a palavra “burro” (ou seja, ignorante) para definir como se sentiram (1, 2, 5 e 7). Uma equipe disse se sentir “estressada e melhor” (8), não sendo possível inferir o que isso significa. A equipe 12 descreveu: “Todos se sentiram incapazes no começo, mas logo nos acostumamos com o jogo”. E a equipe 10 descreveu que se sentiu confusa, “pois não decoramos a tabuada”.

Dos sentimentos bons que foram despertados, a equipe 3 descreveu se sentir “muito feliz”; a equipe 4 bem, por ter gostado do jogo; a equipe 9 afirmou se sentir “tranquila”. A equipe 6 descreveu: “Feliz, não é sempre que ficamos estudando a tabuada e com o jogo agora podemos nos divertir e exercitar a tabuada”. A equipe 11 afirmou: “A gente se sentiu desafiadas, mas depois fomos pegando o jeito”.

A resposta mais interessante quanto aos sentimentos despertados pelo jogo foi da equipe 13 que descreveu ter sentido: “Raiva, pressão e felicidade por ganhar”. Essa resposta exprime os diferentes momentos de um jogo e mostra o quanto ele altera, de modo positivo, os sentimentos das pessoas.

A terceira pergunta feita às equipes era se o jogo tinha contribuído para a aprendizagem dos alunos e de que forma. As equipes foram unanimes em afirmar que o jogo contribuiu para a aprendizagem. Com relação à forma, as equipes mencionaram ser pela memorização (4), treino (8), lembrança (1,13), ensino (2) e aquisição de conhecimento (6) da tabuada. Quatro equipes relacionaram o jogo a uma forma de decorar a tabuada:

> "*Com as cartas decoramos algumas multiplicações*" (10)
> "*Por ser um jogo, isso faz com que todos decorem a tabuada*" (12)
> "*Ajudou a decorar a tabuada*" (5)
> "[O jogo] *influencia a gente a decorar a tabuada*" (7)

Duas equipes deram respostas diferentes das demais, dando ênfase no aperfeiçoamento que o jogo permitiu. A equipe 11 descreveu que o jogo ajudou a evoluir na tabuada e no raciocínio. Já a equipe 3 relatou que melhorou tanto o desempenho quanto o trabalho em equipe.

Foi perguntado ainda para os estudantes no que o jogo poderia ser melhorado. Seis equipes (1, 2, 4, 9, 10 e 12) acreditam que o jogo está bom e não necessita mudar. A equipe 8 não compreendeu a pergunta. Três equipes (3, 6 e 12) fizeram sugestões em relação ao material das cartas: melhorar a qualidade da impressão e serem cartas plastificadas para maior durabilidade. Quatro equipes sugeriram mudanças ou inclusão de cartas: a equipe 11 sugeriu incluir mais cartas de ação; a equipe 7 sugeriu substituir duas cartas de coringa por duas cartas de bloqueio e incluir uma carta de voltar (inverter o jogo); a equipe 13 sugeriu ter cartas de comprar mais duas e quatro cartas. A equipe 5 também sugeriu substituir duas cartas de coringa por duas cartas de bloqueio, acrescentando a observação de que o coringa deveria ser o desenho que o professor utiliza como símbolo do seu canal do Youtube, "Coringa da Matemática". A equipe 4 sugeriu: "Poderia vir com um manual com regras e formas de jogar".

A seguir foi indagado se o jogo poderia ser adaptado a outros conteúdos. Quatro equipes (2, 5, 10 e 11) afirmaram que não. As demais equipes afirmaram que sim e a grande maioria sugeriu o uso em outras disciplinas como em Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Inglesa. Apenas a equipe 1 sugeriu adaptações dentro dos conteúdos da própria Matemática, citando a fatoração e os polinômios.

Foi deixado um espaço para comentários, caso os estudantes quisessem sugerir ou pontuar algo sobre o jogo. Os comentários foram:

> "*Achamos super legal o professor ter essa ideia, pois nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo*" (7)
> "*Muito bom. Dá para se divertir, jogar e estudar ao mesmo tempo*" (6)
> "*Nosso grupo amou o jogo*" (8)
> "*Jogo super legal e difícil, um jeito melhor de aprender*" (13)

No geral, a avaliação dos alunos em relação ao jogo foi boa e mostra um caminho de sucesso a ser trilhado. A partir das respostas foi possível observar a defasagem que os estudantes apresentaram em relação à tabuada. Em alguns casos, a defasagem do conteúdo tornou o jogo difícil, fazendo com que os estudantes se sentissem ignorantes.

As respostas dos estudantes mostraram que o jogo serviu para a retomada de um conhecimento prévio (a multiplicação), permitindo recordar, aprofundar e até mesmo estudar a tabuada. Neste sentido, o jogo criado pode ser utilizado com diferentes finalidades pedagógicas. Como os próprios estudantes pontuaram, ele pode servir tanto como uma ferramenta de retomada de conteúdo, como de fixação ou de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao problema inicialmente levantado, esta pesquisa-ação mostra que o jogo é uma ferramenta de ensino potente que engaja os estudantes e favorece a aprendizagem matemática. A fundamentação teórica mostrou que o uso de jogos não é algo recente no ensino da matemática, mas nem por isso deixa de estar em consonância com as atuais tendências que valorizam o protagonismo discente na construção do conhecimento.

A experiência da elaboração e aplicação de um jogo matemático para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Estadual do Paraná, bem como os dados coletados junto aos estudantes, permitem duas considerações.

A primeira, que o jogo é uma ferramenta interativa e um recurso pedagógico eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois ele dialoga com o perfil infanto-juvenil dos estudantes, instigando a participação, a interação e a aprendizagem. O

jogo induz o estudante a construir raciocínios lógicos com a finalidade de vencer a partida, ou seja, desafia e motiva.

Segundo, a pesquisa permite compreender que a construção coletiva, em que se abre espaço para o feedback dos estudantes em relação a ferramenta utilizada, como ocorreu nesta experiência, aponta possibilidades de melhorias que o professor não consegue dimensionar apenas pelo seu ponto de vista. Isso mostra o quanto a prática pedagógica tende a ganhar quando se estabelece em uma relação de troca entre professor e alunos.

Ao possibilitar a participação dos estudantes, permitindo-os a avaliar a ferramenta de ensino e seu próprio desenvolvimento, o ensino deixa de ser bancário, centrado no professor, e passa a contar com o protagonismo discente. Assim como o aluno está aprendendo com o professor, o professor também pode (e deve) aprender com seus alunos. Uma prática de ensino que não ouve seus principais interessados, os alunos, fica fadada à reprodução, descontextualizada e entediante.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 8.ª edição. São Paulo: Companhia editora nacional, 1935. V. 15. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116427?show=full> Acesso em: 03 jun 2023.

ALBUQUERQUE, I. **Jogos e recreações matemáticas**. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1942.

BACKHEUSER, E. **A aritmética na "Escola Nova".** Livraria Católica: Rio de Janeiro, 1933. Disponível em < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134889> Acesso em: 10 jun. 2023.

FELISBERTO, L. G. S. **A pedagogia da Escola Nova e a concepção de concreto** : o ensino dos saberes elementares matemáticos no Paraná (1920-1960). 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

FERNANDES, J. C. Gamificação. In: ALCANTARA, E. F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda, RJ: FERP, 2020.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas . Vol. II. PG: Foca Foto-

PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf . Acesso em: 05 jul 2023.

THORNDIKE, E. L. **A nova metodologia da Aritmética**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134890?show=full> Acesso em: 03 jun 2023.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação E Pesquisa, 31(3), 2005 443–466. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/#. Acesso em: 05 jul 2023.

O USO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabrielle Muller Gomes[1]

Camila Pires[2]

RESUMO

O presente trabalho implementou situações-problema nas aulas de matemática de uma turma de infantil VI da educação infantil. Tal proposta foi desenvolvida na rede privada da cidade de Curitiba (PR). A principal questão a ser respondida seria "como trabalhar conceitos matemáticos na educação infantil?". A construção da pesquisa teve como objetivo geral analisar o trabalho de conceitos matemáticos por meio de situações-problema na educação infantil e como objetivos específicos, dois: primeiro, apresentar possibilidades de se trabalhar os conceitos matemáticos na educação infantil utilizando situações-problema; segundo, apontar as contribuições do uso de situações-problema para alfabetização matemática. A proposta foi construída à luz de Kamii (2012) que oferece uma perspectiva sobre a aprendizagem matemática crítica e com construção ativa do conhecimento. Já os estudos de Smole e Diniz (2001) e Kamii (2012) foram usados para o desenvolvimento do trabalho no ensino da matemática, compreendendo a relação entre o uso de recursos de comunicação (oralidade, leitura e escrita) e situações-problema do cotidiano do estudante. Como metodologia de pesquisa, decidiu-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: análise documental, na qual foi realizada a partir das atividades dos estudantes e observação participante, durante as aulas de matemática. Foi possível verificar, por meio da análise de dados, que o uso de situações-problema durante as aulas de matemática, ajudou os alunos nos seus processos metacognitivos, pois podendo utilizar diferentes recursos de comunicação durante a realização das atividades, eles conseguiram se aprofundar nos conteúdos trabalhados e construíram esquemas cognitivos mais elaborados à medida que revisitaram seus registros e interagiam com os colegas. Além disso, o trabalho permitiu acompanhar o processo de aprendizagem da turma nesta área do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Matemática. Aprendizagem. Situações-problema. Recursos de comunicação.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho da matemática envolve diversas competências e uma delas, a resolução de situações-problema, se torna muito significativa por se aproximar do cotidiano dos estudantes. Ao utilizar essa competência em nossas práticas pedagógicas podemos ampliar nossa postura frente ao ensino-aprendizagem na matemática, nos motivando a planejar melhores situações de aprendizagem para as crianças e aprofundamento de conhecimentos.

[1] Pedagoga e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: grabriellemuller@gmail.com.
[2] Pedagoga e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: camila.prs18@gmail.com.

Precisamos compreender que, para resolver essas situações, é necessário um conjunto de habilidades, como por exemplo, identificação de dados, organização das informações e a construção de uma estratégia, mas para isso, o trabalho em sala de aula precisa encorajar as crianças a buscarem uma variedade de ideias matemáticas.

A presente pesquisa visa apontar o uso de situações-problema como estratégia para se trabalhar conceitos matemáticos na educação infantil, despertando assim a curiosidade dos estudantes sobre a área e desenvolver estudos mais profundos acerca desses conceitos com base em recursos de comunicação, como a oralidade, o desenho e a escrita hipotética.

O local do estudo foi em uma escola da rede privada de Curitiba que atende a educação infantil e ensino fundamental em que o conhecimento é trabalhado por meio de uma metodologia pautada por sequências didáticas e o estudo fruto desta pesquisa, foi realizado em uma turma do Infantil VI da educação infantil.

Tendo como base as reflexões desenvolvidas, delineou-se a seguinte questão norteadora da pesquisa: *como trabalhar conceitos matemáticos na educação infantil?*

Para atender a esse fim, tem-se como objetivo geral:

Analisar o trabalho de conceitos matemáticos por meio de situações-problema na educação infantil.

Foram fixados como objetivos específicos:

a) Apresentar possibilidades de se trabalhar os conceitos matemáticos na educação infantil utilizando situações-problema que sejam significativas e do contexto da criança;

c) Apontar as contribuições do uso de situações-problema para o ensino da matemática com crianças da educação infantil.

Como forma de verificar a materialização da pesquisa sobre o uso de situações-problema com essa faixa-etária, optou-se pela análise documental dos registros das crianças da turma e observação participante, que serão detalhadas no decorrer do trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

Muito se fala sobre a importância de se trabalhar alguns conceitos matemáticos, como por exemplo a conservação, inclusão e quantificação, desde a educação infantil, fazendo com o pensamento lógico-matemático da criança seja

estimulado e vá se ampliando cada vez mais no decorrer da vida escolar dela.

O professor ao desenvolver conhecimentos e habilidades matemáticas com seus alunos, por meio da resolução de problemas, acaba por colaborar no processo metacognitivo, pois a partir do uso dos recursos de comunicação nas diferentes situações que são apresentadas, o estudante pode refletir sobre o que fez ou pensou. Assim como, construir esquemas mais elaborados de pensamento, seja com ação dele ou do outro, para aprender de novo, com maior qualidade e profundidade.

É válido ressaltar, que ao longo do tempo a resolução de problemas passou por diferentes definições. De acordo com Smole e Diniz (2002), no ano de 1980, a resolução de problemas foi descrita em três concepções: Como meta: alvo do ensino de matemática; Processo: aplicar conhecimentos previamente adquiridos a situações novas; e Habilidade Básica: competência mínima para que o indivíduo possa inserir-se no mundo do conhecimento e do trabalho. Já nos anos 90, a resolução de problemas passou a ser descrita como “metodologia para o ensino de matemática e, como tal, passando a ser um conjunto de estratégias para o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem de matemática”. (SMOLE e DINIZ, 2002, p. 87).

Nesse contexto, o recurso de comunicação mais utilizado e acessível para o ensino e aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, é a oralidade. Pois, ao solicitar uma explicação do aluno sobre o que fez, suas justificativas para a tomada de decisão e os procedimentos realizados em um problema, ele consegue modificar conhecimentos prévios e construir novos significados para as ideias matemáticas. Sendo que, “a oralidade é o único recurso quando a escrita e as representações gráficas ainda não são dominadas ou não permitem demonstrar toda a complexidade do que foi pensado” (SMOLE e DINIZ, 2002, p. 16).

Indo além, os recursos de comunicação por meio do desenho e da escrita, permitem que os alunos comuniquem o que pensam. O desenho possibilita que o estudante que ainda não tenha ideias e conceitos matemáticos bem estruturados consiga iniciar essa construção de significados, além de registrar o que pensou e como resolveu o problema. A escrita será inserida quando esse recurso pictórico (desenho) for se ampliando e auxilia nessa explicação de um aluno para os demais, e pode funcionar como um resgate de memória do que aprendeu, podendo ser uma anotação de como resolveu ou uma explicação para um colega de quais procedimentos realizou.

Essas estratégias ajudam o professor a motivar seus alunos a buscarem

informações e a ampliarem seus conhecimentos a partir da leitura de textos e problemas. Assim, o docente fará com que os estudantes se familiarizem com a linguagem matemática, compreendendo conceitos, entendendo o significado dos símbolos e que tudo que é escrito expressa conhecimento.

Outro aspecto relevante, é o trabalho do professor em relação ao erro da criança e a maneira como o aborda e o compreende. Sendo que o erro deve ser compreendido como parte do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, como algo presumível e um momento de reflexão do que foi feito e o que poderia ser realizado, não como punição ou desmotivação, para que os estudantes continuem em busca de ampliar seus jeitos de solucionar uma situação.

Por conta dessa visão, o trabalho nesta etapa envolve também o processo metacognitivo, que incentiva o aluno a refletir, analisar e tomar decisões com base nos erros e acertos para continuar progressivamente se desenvolvendo e adquirindo habilidades e competências matemáticas. Segundo Oliveira *et al, (2012)* de acordo com Gálvez (1996) deve-se levar em consideração avaliações positivas e negativas, entendendo que o erro informa para a elaboração de boas questões, sejam exercícios ou situações-problema, que provocam a interação do aluno para com o conteúdo e com o professor.

Sendo assim, incentivar e acolher as diferentes formas de resolver problemas, permite uma análise sobre os processos de resolução e ações de mediações que permitem os alunos a terem mais confiança e autonomia para seguirem se desafiando no pensamento matemático.

3 METODOLOGIA

Como forma de verificar a materialização da implementação do uso de situações-problema na educação infantil para se trabalhar conceitos matemáticos pretendeu-se desenvolver uma pesquisa com enfoque qualitativo, pois “o fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos” (YIN, 2016, p. 5)

Com base nisso, foram utilizados dois instrumentos para coletar dados dessa realidade: 1) a análise documental que possibilitou obter qualidade das informações contidas nas atividades das crianças para o refinamento da análise mais tarde. Gil

(2017, p. 110) explica que “essas informações podem auxiliar na elaboração das pautas para entrevistas e dos planos de observação”. 2) a observação participante, a qual é definida como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica.” (MINAYO, 2013, p. 70).

A pesquisa ocorreu a partir da observação das discussões entre as crianças durante jogos, rodas de conversa, brincadeiras em sala de aula e fora dela, sendo a oralidade o recurso de comunicação mais utilizado para se trabalhar com situações-problema na turma, visto que permite revisões instantâneas sobre o que aprenderam.

Ao solicitar explicações das crianças sobre o que fizeram, suas justificativas para a tomada de decisão e os procedimentos realizados em um problema, elas conseguiram modificar seus conhecimentos prévios e construir novos significados. “Dessa forma, simultaneamente, os alunos refletem sobre os conceitos e os procedimentos envolvidos na atividade proposta, apropriam-se deles, revisam o que não entenderam, ampliam o que compreenderam e, ainda, explicitam suas dúvidas e dificuldades.” (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 17)

Nas figuras 1 observa-se as crianças da turma com jogos, que já tinham sido trabalhados anteriormente, ou seja, um recurso que já era familiar e significativo para elas para que a professora pudesse inserir situações-problemas no decorrer das jogadas, fazendo com que os estudantes trabalhassem em equipes ou duplas para tentarem solucionar juntos a consigna apresentada.

Figura 1 – Fotografia das crianças jogando em duplas e utilizando da oralidade para solucionar as situações-problema coletivamente.

Fonte: acervo das autoras (2023)

Já a análise documental foi possível ser realizada por meio dos desenhos e escritas hipotéticas das crianças quando registravam em folha e cartazes suas soluções individuais ou coletivas de uma situação-problema. O desenho possibilitava

que o estudante que ainda não tinha ideias e conceitos matemáticos bem estruturados conseguisse iniciar essa construção de significados, além de registrar o que pensou e como resolveu o problema (Figura 2).

> [...] um olhar mais voltado para o processo e o raciocínio utilizado pelas crianças revela-nos que elas estão em busca de um caminho próprio e que resolver um problema, nesse momento, está muito longe da tarefa de identificação do algoritmo que solucione a situação apresentada. Para elas, não é estranho fazer um desenho na tentativa de encontrar a solução; muito pelo contrário, tal ação surge naturalmente, sendo vista como um caminho viável para se chegar à solução. (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 122

A professora incentivava os registros por meio do desenho quando observava que a criança tinha certa dificuldade de apresentar seu raciocínio pela oralidade, pois era uma forma de deixá-la confortável para expressar suas soluções e assim poder acompanhar o processo de aprendizagem dela. Lorenzato (2011, p. 28) explica que "é justamente essa diversificação de atividades, experiências e contextos, a respeito de um mesmo conceito, que favorece a formação do conceito que está sendo construído pela criança".

Já a escrita foi sendo inserida como um resgate de memória do que havia ocorrido em uma brincadeira, em um jogo ou quando a criança preferia tentar escrever do que desenhar a solução para a situação-problema (Figura 3). Kamii (2012, p. 72) explica que "é melhor para as crianças que elas sejam introduzidas à escrita quando isso for útil e significativo para elas, do que quando a professora diz, sem nenhuma razão aparente, que agora é hora de escrever respostas nas folhas dos cadernos de exercícios."

Figura 2 – Fotografia do estudante contando a quantidade de lápis de uma coleção para solucionar uma situação-problema por meio do desenho.

Fonte: acervo das autoras (2023)

Figura 3 – Fotografia do estudante registrando por meio da escrita para a professora trabalhar uma situação-problema posteriormente com a turma.

ISSN: 2176 - 1396

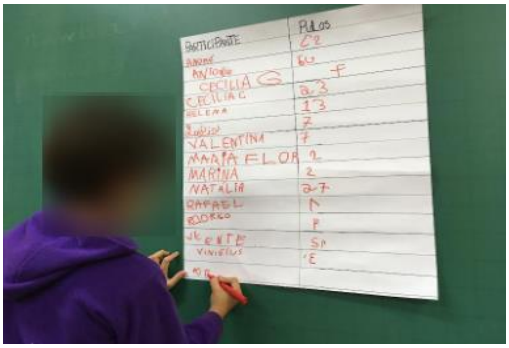

Fonte: acervo das autoras (2023)

Além dos recursos de comunicação como instrumentos para o trabalho na resolução de problemas, é importante salientar que a todo momento a visão do erro era compreendida como parte do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, como algo presumível e um momento de reflexão do que foi feito e o que poderia ser realizado, não como punição ou desmotivação.

> Se as crianças cometem erros é porque, geralmente, estão usando sua inteligência a seu modo. Considerando que todo erro é um reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir a resposta, mas de descobrir como foi que a criança fez o erro. Baseado nesta compreensão, o professor pode, muitas vezes, corrigir o processo do raciocínio, o que é muito melhor do que corrigir a resposta. (KAMII, 2012, p.60)

Por conta dessa perspectiva, foi necessário proporcionar momentos de análises e tomadas de decisões individuais e coletivas com base nos recursos de comunicação. Assim, facilita para acompanharmos o processo de cada estudante, assim a professora e alunos puderam construir juntos novos aprendizados.

4 RESULTADOS

Nos estudos de Marquez e Santos (2019) sobre recursos de comunicação nas aulas de matemática fica evidente a importância de discutirmos e refletirmos sobre como o ensino da matemática está sendo trabalhado nas escolas.

> A metodologia de ensino e a atividade de aprendizagem são questões centrais no ensino da Matemática. São necessárias tarefas variadas e ricas, que o professor aproveite o máximo das possibilidades de comunicação e de interação que oferecem, desenvolvendo nos alunos a capacidade de argumentar e de se comunicar matematicamente. (MARQUEZ e SANTOS, 2019, p. 27)

Certamente existem diferentes propostas para se trabalhar esses conceitos

matemáticos com essa faixa-etária e uma delas pode ser utilizando situações-problema. O professor ao trabalhar com conhecimentos matemáticos a partir da resolução de problemas acaba por colaborar no processo metacognitivo, pois a partir do uso dos recursos de comunicação, o estudante pode refletir sobre o que fez ou pensou, construir esquemas mais elaborados de pensamento seja com ação dele ou do outro, para aprender de novo, com maior qualidade e profundidade (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 16).

Incentivar, acolher e compreender as diferentes formas de resolver problemas exige que o professor introduza diferentes recursos de comunicação, como por exemplo, registros por meio do desenho, hipótese de escrita, discussões orais onde as crianças possam compartilhar ideias, discutir estratégias e aprender umas com as outras. Kamii (2012, p. 58) afirma que “quando a criança é confrontada com a ideia de outra criança, conflitante com a sua, geralmente é motivada a pensar outra vez sobre o problema, a retificar sua ideia ou encontrar um argumento para defendê-la.”

Práticas em sala de aula que permitam a criança formular e reformular seu pensamento matemático, seja falando, jogando ou registrando no papel, mais ela compreende o que lhe foi apresentado. Portanto, a construção deste trabalho visa analisar os resultados a partir dessa perspectiva em que o estudante é levado a refletir sobre o que aprendeu a partir de situações do seu contexto, para que situações vivenciadas tenham novos significados.

Quando uma criança soluciona uma situação-problema, uma série de processos cognitivos ocorrem, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e socioemocional. Contribui na construção do pensamento crítico e conhecimento matemático ao enfrentar uma situação-problema, avaliando diferentes opções e considerar alternativas. Promove colaboração e comunicação, pois aprendem a ouviram e a respeitar as ideias dos colegas, além construir soluções em conjunto. Autonomia e aprendizagem significativa, pois os conceitos matemáticos foram aplicados em contextos reais, fazendo-as compreenderem a utilidade da matemática e perceberam sua importância no dia a dia.

É importante salientar também que levar em conta os saberes prévios dos alunos, faz com que os aprendizados se tornem mais contextualizados e significativos, assim como a relação professor-aluno e aluno-aluno.

> Se desejamos que as crianças construam significados, é imprescindível que, em sala de aula, o professor lhe possibilite muitas e distintas situações e

> experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem; e mais, essas situações devem ser retomadas ou reapresentadas em diferentes momentos, em circunstâncias diversas; enfim, as crianças devem reproduzir (escrevendo, falando, desenhando etc.) aquilo que aprenderam. (LORENZATO, 2011, p. 9)

Compreender e valorizar esses saberes, o possibilita conexões entre o que os alunos já conhecem e os novos conceitos matemáticos que serão apresentados e por fim, se torna uma ferramenta para compreender o mundo que os cerca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a utilização de situações-problema nas aulas de matemática teve um impacto positivo nos processos metacognitivos dos alunos. Ao poderem utilizar diversos recursos de comunicação durante as atividades, os alunos foram capazes de aprofundar seu entendimento nos conteúdos abordados e desenvolver esquemas cognitivos mais complexos ao apresentarem e revisarem seus registros, interagindo com os colegas e professora, criando conexões intelectuais e interpessoal.

> Uma proposta de trabalho em matemática que vise à aprendizagem significativa deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas não apenas numéricas, mas também aquelas relativas à geometria, às medidas e às noções de estatísticas de forma que os alunos desenvolvam com prazer e conservem uma curiosidade acerca da matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade. Nessa proposta, as crianças descrevem suas observações, justificam suas soluções ou processos de soluções ou processos de solução e registram seus pensamentos. (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 16)

Além disso, esse trabalho possibilitou o acompanhamento do progresso da turma nesta área do conhecimento, proporcionando a professora uma visão mais aprofundada do desenvolvimento dos alunos, permitindo identificar as necessidades individuais de cada criança, com possibilidade de adaptação do ensino para atender às demandas específicas de cada um e verificando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por vezes instantaneamente com o recurso de comunicação. Verificou-se também que a resolução de situações-problema proporciona uma série de benefícios para as crianças, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento matemático, a autonomia, a promoção da colaboração e da comunicação, além de promover a aprendizagem significativa.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; SANTOS, Francisléia Giacobbo**. O uso de recursos comunicativos nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Minas Gerais: Poison, 2029.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

OLIVEIRA, Joselba Liliane de; ARRUDA, Aline Mendes de; SILVA, Fernando Carneiro da; CAMARGO, Joseli Almeida. Os conceitos de erro, obstáculo e contrato didático segundo Guy Brousseau. **IV EIEMAT**: escola de inverno de Educação Matemática, Mato Grosso do Sul, ago., 2012. Disponível em: www.ufsm.br/app/uploads/sites/534/2020/03/PO_Oliveira_Joselba.pdf. Acesso em: 21 de jul. 2023

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez.. ***Ler, escrever e resolver problemas*.** Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2002.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTATÍSTICA POR PROJETOS: ENTRE PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOCENTES NUM CURSO DE PEDAGOGIA

José Maria Soares Rodrigues[1]

RESUMO

Neste texto são mostrados recortes de uma pesquisa sobre ensino de Estatística por projetos num curso de Pedagogia. De acordo com a BNCC e com diversos estudiosos da Educação Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudos de Estatística devem propiciar o desenvolvimento do pensamento estatístico, a vivência de um trabalho interdisciplinar e possibilitar abordagens de temas transversais. Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa foi analisar em que medida um ensino de Estatística por projetos em cursos de Pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento de competências estatísticas e para a prática docente de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação sobre a própria prática docente, em que se optou por uma abordagem de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. Na primeira etapa da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico sobre Estatística por projetos em cursos de formação de professores que ensinam matemática com vistas à construção de um quadro de referência para organização e análise de dados coletados. Esse levantamento foi realizado em livros, revistas e periódicos na área da Educação Matemática e em textos disponibilizados em anais de eventos como, por exemplo, Encontro Nacional de Educação Matemática e Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (BATANERO; DIAZ, 2011; BRASIL, 2017; CAZORLA et al, 2017; GIORDANO; ARAÚJO, 2018; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009; RODRIGUES, 2014). Na segunda etapa da pesquisa os dados foram coletados por meio de questionários, por meio de registros orais em sala de aula e por meio dos relatórios que os participantes elaboraram para informar sobre os processos e resultados de seus projetos. Os resultados apontam que, por meio dessa forma de ensino, as alunas e os alunos de Pedagogia que participaram da pesquisa passaram a dar sentido e significado a conceitos e procedimentos estatísticos que antes lhes pareciam descontextualizados e sem importância.

Palavras-chave: Ensino de Estatística. Curso de Pedagogia. Estatística por projetos.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto são mostrados recortes de uma pesquisa que realizamos sobre o ensino de Estatística por projetos num curso de Pedagogia. O principal objetivo da pesquisa foi analisar em que medida esse tipo de ensino contribui para o desenvolvimento de competências estatísticas e para a prática docente de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os objetivos específicos, esperávamos verificar que conceitos e procedimentos estatísticos são mobilizados por discentes de Pedagogia num ensino por meio de projetos; identificar possibilidades e

[1] Doutor em Educação. Universidade Federal do Pará. E-mail: jmsr@ufpa.br

limites de um ensino de Estatística por meio de projetos, num curso de Pedagogia, em uma disciplina com carga horária de 68 horas; elaborar um roteiro de ensino de Estatística por meio de projetos, considerando possibilidades e limites, que possa auxiliar professores formadores do Ensino Superior.

Um dos motivos para a realização da pesquisa reside no fato de que estudos de noções de Estatística são propostos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e os professores que atuam nessa etapa de escolaridade precisam conhecer esse conteúdo sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, é preciso que os professores que ensinam matemática conheçam as justificativas e objetivos para estudos de Estatística; que conheçam conceitos e procedimentos estatísticos; e que conheçam processos de ensino-aprendizagem de noções de Estatística. A questão que se coloca é: em que medida um ensino de Estatística por projetos contribui para o desenvolvimento desses conhecimentos e, consequentemente, para a prática docente de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Trata-se de uma investigação sobre a própria prática docente, uma vez que atuamos como professor nas turmas de Pedagogia investigadas. De acordo com Ponte (2002), investigar a própria prática pode contribuir tanto para a constituição identitária como para o desenvolvimento dos professores que ensinam matemática. Isso se deve, principalmente, às reflexões realizadas pelos autores, ao assumirem o duplo papel de professores de uma turma de alunos e pesquisadores, durante o processo de realização da pesquisa, da análise dos dados, da escrita do trabalho.

De acordo com esse autor, essa forma de pesquisa é definida pelo fato de o investigador ter uma relação muito particular com o objeto de estudo. Ele afirma que pesquisar a própria prática é uma maneira de o professor tentar encontrar soluções, ao invés de esperar que elas venham de fora da escola. Por isso, ressalta que a referida pesquisa possibilita: o esclarecimento ou a resolução de problemas em uma prática; o desenvolvimento profissional do pesquisador e pode trazer benefícios para a instituição em que o professor-pesquisador está inserido (PONTE, 2002).

Optamos por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre ensino de Estatística por projetos. Foi um esforço de elaboração teórica essencial, pois “o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto de pesquisa, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 182).

Na segunda etapa foram coletados dados por meio de registros dos participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram 97 discentes matriculados(as) na disciplina Abordagens Teórico-metodológicas da Matemática Escolar, ofertada no 5º Eixo da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia pesquisado, que estavam sob responsabilidade do professor-pesquisador. Na terceira etapa, foi feita uma análise do material coletado. Para a análise dos dados, foram escolhidos episódios relevantes que ocorreram em sala de aula e que atendam aos objetivos da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Estatística é uma ciência que se dedica à coleta, à análise e à interpretação de dados. Os estatísticos se preocupam com métodos de coleta, organização, apresentação e interpretação de dados (CAZORLA et al, 2017). A Estatística é um tipo de conhecimento necessário a todas as pessoas nas tomadas de decisões, nas investigações e em trabalhos profissionais. De acordo com Batanero e Diaz (2011), vivemos numa sociedade em constante mudança motivada pelos avanços científicos e tecnológicos, na qual a Estatística desempenha um papel fundamental ao proporcionar ferramentas metodológicas para analisar a variabilidade, determinar relações entre variáveis e elaborar experimentos para melhorar predições e a tomada de decisões em situações de incerteza.

No Ensino Fundamental, estudos de Estatística devem propiciar o desenvolvimento do pensamento estatístico, a vivência de um trabalho interdisciplinar e possibilitar abordagens de temas transversais. O pensamento estatístico amplia as formas de pensar valorizando o mundo das incertezas (CAZORLA et al, 2017). De acordo com a BNCC, os estudos de Estatística, juntamente com os estudos dos demais conteúdos matemáticos, devem contribuir para o desenvolvimento de um Letramento Matemático que é definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente (BRASIL, 2017).

Todas essas proposições e justificativas para estudos de Estatística, bem como todos os objetivos a serem alcançados com o conhecimento estatístico no Ensino Fundamental, demandam uma formação de professores sólida e profunda acerca dessa área de conhecimento. Diante de tal situação, indagamo-nos: Em que medida e de que maneira os cursos de Pedagogia estão preparando os futuros professores

dos anos iniciais para lidar com um ensino de Estatística que venha ao encontro dessas demandas e proposições?

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que serviu como campo de estudos para a presente pesquisa, existem dois componentes curriculares que visam preparar alunas e alunos de Pedagogia para o ensino de Matemática nos anos iniciais: a disciplina *Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar* e a disciplina *Matemática nos anos iniciais*. Em ambas as disciplinas, é esperado que as alunas e os alunos de Pedagogia conheçam e compreendam, dentre outros aspectos relacionados aos saberes docentes, as justificativas, os objetivos, os conteúdos e métodos para o ensino de Matemática nos anos iniciais, incluído aí os conhecimentos relativos a noções de Estatística.

Nesse processo de formação de professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais existem muitos problemas a serem enfrentados pelos formadores e pelas instituições formadoras. Dentre esses problemas, tem-se: 1) a questão da carga horária mínima destinada às disciplinas que visam preparar professores para o ensino de Matemática nos anos iniciais; 2) o predomínio de aspectos metodológicos (o como) em relação a conteúdos matemáticos específicos (o que) nas disciplinas ofertadas nessa formação; 3) a questão da fraca preparação matemática de muitos alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia; 4) os casos de aversões e imagens negativas da matemática que muitos alunos de Pedagogia têm e que foram construídas no decorrer da Educação Básica (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009; RODRIGUES, 2014).

Na tentativa de enfrentar esses tipos de problema, estudiosos da Educação Matemática têm apresentado propostas que vão desde o envolvimento de futuros professores em situações que visam uma aprendizagem significativa de matemática (SERRAZINA, 2012), passando pela questão de compreensão ampliada da linguagem específica que é usada para expressar conceitos e relações matemáticas (DUVAL, 2009), bem como pelo aprendizado e utilização de processos de fazer matemática como é o caso da *resolução de problemas*, da *investigação matemática*, da *modelagem matemática* e do *desenvolvimento de projetos* (BRASIL, 2017; BATANERO; DIAZ, 2011; GIORDANO; ARAÚJO, 2018).

No caso de Estatística por projetos, Batanero e Diaz (2011) entendem que esse tipo de abordagem reforça o interesse do aluno, especialmente se é ele que escolhe o tema do projeto que irá desenvolver. Segundo elas, o aluno aprende melhor ao lidar

com dados reais, sobretudo quando atuam em grupos. Giordano e Araújo (2018) entendem que a abordagem por meio de projetos pode aumentar o nível de envolvimento dos alunos, desenvolver suas autonomias e contribuir para aprimorar suas habilidades de investigação. De acordo com esses autores, um ensino de Estatística por projetos possibilita que o professor promova oportunidades para que os alunos aprendam juntos, em pequenos grupos cooperativos. Essa forma de organização do trabalho escolar tende a enfatizar a maior motivação e interesse dos alunos, o surgimento de atitudes positivas sobre suas capacidades, o fortalecimento do espírito de equipe, uma melhor comunicação, a conquista de autonomia por parte dos alunos, a otimização do tempo e o dinamismo nas aulas (GIORDANO; ARAÚJO, 2018).

Batanero e Diaz (2011) apontam caminhos para o desenvolvimento de um ensino de Estatística por meio de projetos. Elas afirmam que os projetos são concebidos como verdadeiras investigações. Deve-se escolher com cuidado os temas do projeto, ser realistas, abertos e estar apropriados aos níveis dos alunos. O desejável seria que os próprios alunos escolhessem o tema no qual queiram trabalhar e elaborar seus próprios projetos em grupos de dois ou três alunos, que poderiam também conectar-se com outras áreas curriculares. Com isso aumentaríamos seu interesse pela matéria.

Esse levantamento a respeito da importância e do alcance de um ensino de Estatística por projetos foi necessário para a construção de um quadro de referência para a pesquisa que realizamos.

4 RESULTADOS

Numa primeira aproximação junto às alunas e aos alunos de Pedagogia, participantes desta pesquisa, foi constatado que a maioria não estudou estatística nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a maioria associou estatística com gráficos e tabelas, mas, sem contextualizar as informações contidas nesses gráficos e tabelas e sem estabelecer relações de dados estatísticos com tomadas de decisões. Essa situação é recorrente com discentes de Pedagogia e corrobora com resultados de estudos e pesquisas na área da Educação Matemática. Após esse primeiro momento, foi exibido um vídeo sobre a importância do conhecimento estatístico na

contemporaneidade. Mesmo assim, a maioria das alunas e dos alunos pareceu não ter compreendido a dimensão dessa área de conhecimento.

Então, na tentativa de envolver essas alunas e esses alunos num ambiente de aprendizagem significativa, foi explicado que uma das formas de ensinar Estatística é por meio de projetos e que, nessa forma de ensino, a turma é dividida em equipes e cada equipe escolhe um tema para pesquisar/investigar e, consequentemente, desenvolver projetos para as investigações. Após essa negociação de significados, a turma foi dividida em equipes para a escolha de temas de interesses de cada grupo.

Essa primeira etapa, que consistiu na escolha de um tema para investigação, foi importante para que alunas e alunos exercitassem suas capacidades argumentativas. Eles exercitaram princípios democráticos. Houve, nessa etapa, momentos de negociação de significados entre alunas e alunos. Após as escolhas dos temas, as equipes foram convidadas a escrever as justificativas e os objetivos que levaram à escolha dos temas. Os temas, as justificativas e os objetivos foram apresentados pelas equipes na aula seguinte. O que fundamentou as apresentações dos temas, das justificativas e dos objetivos de cada equipe à turma foi a questão do trabalho coletivo e da cooperação da turma no refinamento dos temas, das justificativas e dos objetivos apresentadas pelas equipes. Nesse processo, as alunas e os alunos começaram a lidar de modo significativo com os primeiros conceitos e procedimentos estatísticos como, por exemplo, *universo*, *população*, *amostra*, *média*, *moda*, *frequência*, *rol*, dentre outros.

Dentre os temas escolhidos para investigação por alunas e alunos, podemos destacar os seguintes: *Pretensão profissional de discentes de Pedagogia*; *Avaliação de condições de trabalho de professores e estagiários em unidades de Educação Infantil*; *Dificuldades de locomoção de discentes de Pedagogia*; *Relações étnico-raciais e a formação de professores na UFPA*; *O processo de formação de estudantes PCDs da UFPA*; *Grau de satisfação de alunos de Pedagogia quanto à infraestrutura do curso no campus profissional da UFPA*; *Políticas/ações para permanência dos alunos do curso de Pedagogia do turno da noite*; e *Desafios de permanência de alunas-mães na UFPA*.

As equipes coletaram os dados por meio de questionários e depois trataram os dados por meio de gráficos e tabelas. Nesse processo, as alunas e os alunos tiveram a oportunidade de escolher gráficos que melhor se adequaram às informações que queriam prestar. Ao que tudo indica, eles passaram a compreender os dados

estatísticos como necessários a tomadas de decisões. Conseguiram estabelecer diferenças entre Estatística descritiva e Estatística Inferencial. Compreenderam que é possível formar cidadãos por meio da Educação Matemática e da Educação Estatística e que é possível trabalhar com projetos nos anos iniciais, conforme mostrado no trecho a seguir, retirado de um dos relatórios.

> Durante o período de realização desta tarefa, conseguimos compreender os desdobramentos da Estatística como, por exemplo, a formulação do tema, a formulação das perguntas do questionário, a análise dos dados coletados, a leitura, a construção e interpretação dos gráficos, findando na produção deste relatório que visa a sistematização dos dados em produção textual que tem a finalidade de informar os dados da pesquisa. Isso possibilitou que o grupo refletisse sobre essa forma de ensino de matemática partindo da perspectiva de projetos nos anos iniciais, assim como as recomendações da BNCC, que apontam os passos que devem ser encaminhados quando se trabalha por meio de projetos. [...] Pensando nessa práxis no Ensino Fundamental, entendemos a importância desses passos para o processo de formação cidadã, na qual a escola além de ensinar os conhecimentos sistematizados, os ensina de forma reflexiva; as problematizações vêm do cotidiano, como por exemplo algo macro como o saneamento do bairro, transporte público, ou algo micro, como a estrutura da escola ou merenda escolar. Portanto, a abordagem matemática contempla e contribui de forma relevante numa perspectiva crítica e reflexiva ao tratar algo que é fundamental para a construção de uma educação e sociedade mais humanizada e democrática, através de dados estatísticos.

Esse recorte nos dá uma ideia do alcance de um ensino de Estatística por Projetos. Ao que tudo indica, conforme análise dos dados coletados, esse tipo de ensino contribui para o desenvolvimento de competências estatísticas e para a prática docente de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dessa forma de ensino, discentes de Pedagogia conseguiram compreender conceitos e procedimentos estatísticos de modo contextualizado, ou seja, conseguiram colocar esse conteúdo numa rede de significados (BRASIL, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foram mostrados recortes de uma pesquisa que realizamos sobre ensino de Estatística por projetos num curso de Pedagogia. Na tentativa de saber em que medida um ensino de Estatística por projetos contribui para o desenvolvimento de competências estatísticas e para a prática docente de futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos percorrido há algum tempo caminhos e trilhas apontados por estudiosos da Educação Matemática e da Educação Estatística. Caminhamos entre proposições e práticas docentes.

No quadro teórico desta pesquisa foi mostrado que estudos de Estatística são necessários para compreensão de informações e para a tomada de decisões. Foi mostrado também que esses estudos podem contribuir para a formação de cidadãos cientes e conscientes de suas responsabilidades sociais. Para tanto, os conteúdos estatísticos devem ser estudados dentro de uma rede de significados e uma das formas propostas em nível nacional e internacional é um estudo de Estatística por meio de projetos. Essa forma de abordar os conhecimentos estatísticos parece contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente e estatisticamente.

Os resultados de nossa pesquisa mostram que, por meio dessa forma de ensino, alunas e alunos de Pedagogia – que em geral têm aversão à Matemática – passam a compreender conceitos e procedimentos estatísticos de modo significativo. Os números em estatística passam a ser números dentro de um contexto. Além disso, eles percebem e constatam que é possível formar cidadãos por meio de uma Educação Matemática ou Educação Estatística. Os resultados de nossa investigação também apontam que é possível um estudo de matemática significativo numa disciplina com 68 horas. Sabemos que um longo caminho precisa ser percorrido no que tange à uma Educação Matemática e uma Educação Estatística necessárias a todos os alunos e alunas da Educação Básica. Nesse sentido, precisaríamos unir esforços no sentido de produzir conhecimentos para lidar e enfrentar esses problemas educacionais e sociais desse imenso país.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BATANERO, Carmen; DÍAZ, Carmen. **Estadística con proyectos**. Granada (España), Universidad de Granada, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAZORLA, Irene Maurício; MAGINA, Sandra Maria Pinto; FERREIRA, Verônica Gitirana Gomes; GUIMARÃES, Gilda Lisboa. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental** [livro eletrônico] / organizado Irene Cazorla ... [et al.]. -- 1. ed. - Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017. -- (Biblioteca

do Educador - Coleção SBEM; 9) 6,5 Mb; PDF. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/ebook_sbem.pdf

DUVAL, Raymond. **Semiósis e Pensamento Humano**: registros semióticos e aprendizagens intelectuais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

GIORDANO, Cássio Cristiano; ARAÚJO, José Ronaldo Alves. Educação Estatística e a Base Nacional Comum Curricular: o incentivo aos projetos. In: **Anais do VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, 4 a 8 de novembro de 2018, Foz do Iguaçu – Paraná. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/438/276. Acesso em 15 mai. 2023.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Tendências em educação matemática)

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

RODRIGUES, José Maria Soares. Conhecimentos matemáticos de alunos de Pedagogia. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5.; JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18., 2014, Passo Fundo. **Anais** [...]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://docs.upf.br/download/jem/trabalhos2014/comunicacao-cientifica/conhecimentos_matematicos_de_alunos_pedagogia.pdf . Acesso em: 10 maio 2023.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6. nº 1, p. 266-283. 2012.

METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vitória Fenilli Vidaletti[1]

Thalia Falquievicz Corassa[2]

RESUMO

A sociedade tem passado por transformações ao longo do tempo, se reinventando a cada período de acordo com a necessidade. Não diferente, o ensino e a educação têm seguido o mesmo caminho, sendo imprescindível acompanhar essas mudanças e atender a demanda histórica e social. Tendo em vista a importância do desenvolvimento de novas abordagens didáticas, utilizaremos a metacognição como mediadora do processo de ensino e aprendizagem para despertar o interesse, a curiosidade e a atenção dos alunos. A metacognição pode ser compreendida enquanto processo no qual os indivíduos monitoram e controlam seu funcionamento cognitivo, uma vez que se trata da relação que este tem com a forma de adquirir conhecimento por si próprio. Assim, o presente relato objetiva trazer reflexões sobre uma atividade escolar desenvolvida no Ensino Fundamental II no ano de 2022, voltada ao desenvolvimento da autonomia e da metacognição dos estudantes. O estudo evidenciou que os sujeitos realizaram ações que podem ser consideradas metacognitivas e elas contribuíram ao menos para a compreensão momentânea da matemática e das próprias operações metacognitivas. Na visão docente, espera-se, por intermédio deste relato, contribuir com outros profissionais de modo com que se sintam mais propensos a utilizar atividades metacognitivas em sua prática pedagógica e que possam lidar com as dificuldades encontradas com maior facilidade.

Palavras-chave: Metacognição. Educação Matemática. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores objetivos da educação, tanto básica como superior, é desenvolver a autonomia no estudante, conduzindo-o a saberes de como aprendem e buscando conhecimentos nos mais diversos contextos (ROCHA; MALHEIRO, 2019). Cada vez mais profissionais da educação têm mostrado um interesse crescente em explorar estratégias para estimular o aprendizado e o aprimoramento do pensamento lógico entre seus estudantes.

Com o intuito de propiciar o desenvolvimento e construção do conhecimento, o professor, como afirmado por Locatelli (2014), necessita ser reflexivo além de incluir abordagens didáticas, tanto cognitivas, quanto metacognitivas em suas aulas. Os docentes como mediadores do processo de construção e desenvolvimento do

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, vitoria_fenilli@hotmail.com.
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, thaliacorassa@gmail.com.

conhecimento podem ser capazes de explorar a percepção matemática de seus alunos, propiciar a interação com o intuito de desenvolver a linguagem matemática por meio da argumentação além de comunicar suas ideias, expressar suas opiniões e compreensões a respeito do conteúdo abordado e desenvolver o objeto de aprendizagem por meio da interação com o outro (KAMMER; BITTENCOURT, 2021). Assim, ao possibilitar esses momentos de aprendizagem, voltados à reflexão e reelaboração pode-se observar um envolvimento ativo do aluno nesse processo, visando momentos importantes da meta-aprendizagem.

Devido a essa importância do desenvolvimento de novas abordagens didáticas, gera-se, inicialmente, a hipótese de que a metacognição como mediadora do processo de interação desperta a curiosidade e a atenção dos alunos, visto que o aluno poderá estar inserido como o detentor do conhecimento e, assim, associá-lo com a aplicabilidade cotidiana (SILVA; KESKE; WORTMANN, 2021).

Estudos relacionados em promover a metacognição (ROCHA; MALHEIRO, 2019; MATHABATHE; POTGIETERB, 2017; LOCATELLI, 2014) mostram o enorme potencial da organização discursiva, pelo fato de motivar os participantes a revisarem e construírem conhecimentos por meio da reflexão sobre seus próprios pensamentos. Rocha e Malheiro (2019) corroboram com tais constatações e afirmam que a estratégia reguladora da aprendizagem se encontra na metacognição, essa sendo compreendida enquanto capacidade de os indivíduos monitorarem e controlarem seu próprio funcionamento cognitivo. Braad (2018) enfatiza que esse processo de conhecimento é resultado do fluxo constante de informações entre o nível meta e nível objeto, caracterizado pelas estratégias metacognitivas.

As estratégias metacognitivas remetem às características do indivíduo, isto é, o estudante emprega o conhecimento já obtido refletindo conscientemente acerca de seu pensar e, assim, auxilia o aluno a identificar o que sabe, buscar como saber, executar ações e verificar se aprendeu, o que possibilita a autonomia e a construção do conhecimento (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021). A metacognição envolve processos interativos de monitorar, avaliar e autorregular a aprendizagem (LOCATELLI, 2014). As relações estabelecidas pelos instrumentos supracitados reafirmam que a metacognição possibilita uma análise gradativa de verificabilidade das habilidades de aprender a aprender e da condução da aprendizagem, realizada por meio da mediação dos conteúdos do professor para com o aluno.

Vislumbra-se em cada mediação o estímulo para a construção dos processos mentais e das operações do pensamento, tomando o conhecimento inicial como ponto de partida e o conhecimento a ser construído como ponto de chegada, permitindo ao estudante momentos de vivência pessoal e de reestruturação (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Diante dos argumentos explicitados sobre a importância da aprendizagem metacognitiva, é importante que os docentes tenham conhecimento de alguns aspectos relacionados ao funcionamento cognitivo, bem como sua influência na aprendizagem e que, a partir desse conhecimento, proporcionem um ambiente estimulante para seus alunos (THOMAZ, 2018). Vale ressaltar, a necessidade de a escola estar preparada para a formação de indivíduos capazes de agir e solucionar os desafios do cotidiano (SANTOS; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2022).

Ao considerar esse cenário, discute-se o uso de elementos didático-pedagógicos da metacognição como estratégia metodológica para despertar o interesse de estudantes, desafiando-os à assunção e autoria de sua aprendizagem. Nesse contexto, o presente trabalho traz um relato de experiência de uma atividade desenvolvida com uma turma de 26 alunos do oitavo ano, de um Colégio Estadual da cidade de Tupãssi - PR. O relato apresentado objetiva explicitar a relevância da construção de ambientes educacionais que desenvolvam a autonomia dos estudantes, por meio de experiências investigativas. Frente ao exposto, na próxima seção relatamos o proceder da atividade realizada pela primeira autora.

2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

A implementação da atividade foi realizada por uma professora de Matemática regente da Educação Básica, primeira autora deste relato. Foi desenvolvida no primeiro semestre de 2022, no período vespertino com uma turma de oitavo ano constituída por 26 alunos, 16 meninas e 10 meninos, do Colégio Estadual do Campo Heitor Cavalcanti de Alencar Furtado localizado na cidade de Jotaesse no município de Tupãssi - PR. Formavam a maior turma do Colégio, com uma faixa etária de 12-15 anos, normalmente agitada, mas em suma participativa.

O planejamento da atividade foi ao encontro de uma retomada de conteúdo, visto que presenteávamos um ambiente escolar pós pandemia e visávamos superar a dicotomia do desenvolvimento cognitivo, afetado pela quarentena e,

consequentemente, o afastamento dos alunos às escolas. Planejada para ser realizada em 6 horas-aula, a dinâmica buscou observar os pontos fortes dos alunos, principalmente, para identificar novas estratégias que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem.

Como o objetivo da atividade foi o desenvolvimento da autonomia e da metacognição dos alunos, eles foram convidados a desenvolver uma atividade com a metodologia que eles mais se identificassem. Para isso, eles seriam considerados os mediadores da aula de modo a expor o planejamento e a metodologia desenvolvida para o conteúdo que seria sorteado posteriormente. Animados com a ideia, se dividiram em grupos e iniciaram a discussão. *A priori*, listamos os conteúdos trabalhados até o momento, dentre eles estavam: radiciação, média aritmética, equação do primeiro grau e sequência. Decidiram que a distribuição dos conteúdos deveria ser realizada por meio de votação para ser justa. Feita a votação dos conteúdos, foi mensurado o tempo para cada grupo expor suas ideias. Distribuímos, em conjunto, as 5 horas-aula de tal modo que, 2 hora-aula seria para discussão do planejamento que estariam desenvolvendo, e as 4 horas-aula restantes seriam divididas para os quatro grupos formados, de acordo com que cada grupo tivesse 1 hora-aula para a exposição do trabalho realizado.

Posterior a distribuição citada, os estudantes tiveram duas semanas para pensarem e trazerem as metodologias que gostariam de trabalhar, as quais foram discutidas coletivamente com a turma, caracterizando a 2 horas-aula planejada para tal feito. O intuito era direcionar a aprendizagem como planejamento de abordagens para as tarefas, de modo com que eles identificassem os problemas que surgiriam na utilização da metodologia e/ou dificuldades na interpretação e resolução dos problemas que envolvem o conteúdo escolhido para, posteriormente, terem embasamento na escolha das estratégias de resolução desses problemas e conseguirem organizar os pensamentos e o raciocínio revisando o que seria feito e, por fim, validando a metodologia utilizada. As duas horas-aulas utilizadas para discussão foi proveitosa ao fato de visualizar a autonomia dos estudantes sendo desenvolvidas. Além do direcionamento das atividades, aproveitamos para ordenar as apresentações que, por escolha da turma, seria realizada novamente por sorteio. Assim, as apresentações seguiram a ordem presente no Quadro 1.

Quadro 1 – Ordem de apresentação dos grupos

Grupo	Conteúdo	Atividade Proposta

1	Radiciação	Jogo da Velha
2	Média Aritmética	Bingo
3	Sequência	*Post-it*
4	Potenciação	Dominó
5	Equação do Primeiro Grau	Mágica com baralho

Fonte: Autores (2023).

O primeiro grupo trabalhou com conceitos de radiciação, utilizando um jogo da velha para a realização da aula (Figura 1). Pediram para que os colegas se dividissem em pequenos grupos para dar início ao jogo.

Figura 1 - Jogo que aborda o conteúdo de radiciação

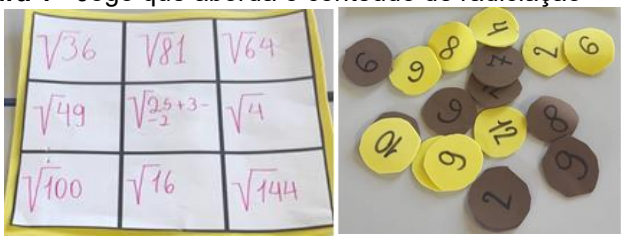

Fonte: Autores (2023).

Posteriormente a primeira rodada, perceberam que alguns amigos não estavam conseguindo entender a dinâmica do jogo ou tinham dificuldades acentuadas no conteúdo trabalhado. Dessa forma, buscaram reavaliar a divisão inicial e foram alterando os membros dos grupos de modo com que os alunos que apresentaram maior facilidade estivessem ao lado do colega com dificuldade, para auxiliá-lo. Com o jogo, eles puderam retomar conceitos e operações que, por vezes sentiram dificuldades como: números primos, frações, justamente por potenciação e radiciação se configurarem como conteúdos consideravelmente amplos e abstratos aos alunos.

O segundo grupo trabalhou com conceitos de média aritmética. Utilizaram uma cartela de bingo para abordar o conteúdo e organizaram a sala em filas para o início da dinâmica. Cada um dos estudantes, em ordem, sorteava números de modo que os participantes precisavam calcular a média aritmética entre eles. Marcava um ponto aquele que tivesse a média aritmética presente em sua cartela. Os primeiros ganhadores seriam os que marcassem os quatro cantos, linha ou coluna e/ou fizesse o x. Nesse contexto, explanaram a utilização do raciocínio lógico e a rapidez do processo de resolução de cálculos mentais, além do conteúdo em si.

O terceiro grupo trabalhou com o conteúdo de sequências. Por meio de *post-it*, eles distribuíram dez números pela sala de modo com que os alunos precisassem

encontrar a sequência numérica que eles haviam escondido. A regra principal da dinâmica era pautada na ordem dos *post-it*. Estes precisavam ser encontrados, necessariamente, na sequência definida, caso contrário, o ponto não seria validado. Para isso, eles dividiram a sala em dois grandes grupos e iniciaram a "caça ao tesouro".

Em seguida, o quarto grupo apresentou o conteúdo de potenciação. Para explicar o conteúdo aos colegas de forma lúdica, eles utilizaram o dominó e o chamaram de "dominó da potenciação" (Figura 2).

Figura 2 - Dominó da Potenciação

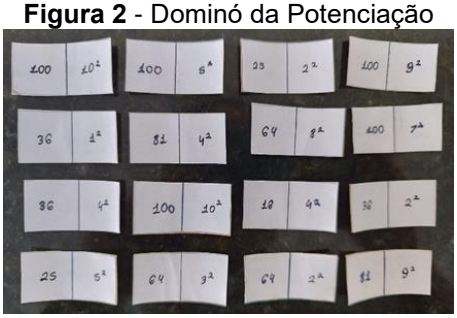

Fonte: Autores (2023).

Para a realização do jogo, o grupo fez a divisão da sala diretamente, sem deixar a formação por livre escolha, justificando que a constituição dos grupos buscava favorecer o diálogo e a troca de conhecimento. A atividade envolvendo potenciação, abordada no jogo, foi capaz de oportunizar a retomada de conceitos embutidos no cálculo da potência, como multiplicação.

Por fim, o último grupo ficou com o conteúdo de equação do primeiro grau (Figura 3). Com o auxílio do baralho, o grupo ordenou as cartas em fileiras de 10 colunas, utilizando apenas os números de 1 a 10 e os quatro naipes, formando quatro linhas com dez colunas (cartas). Desse modo, eles pediam para os colegas escolherem uma carta, por exemplo, "4 de copas", "3 de paus", "7 de espada", "9 de ouro" e adivinhavam em que posição a determinada carta estava. Para revelar o mistério da mágica, eles separaram 40 cartas, 10 de cada naipe, e as organizaram viradas para cima, de modo que todos os alunos visualizem a forma como foram organizadas (Figura 3a).

Ao colocarem as cartas sobre a mesa, ressaltando atenção a ordem, explicavam o significado de cada uma delas. Explicaram que a ordem escolhida era recorrente do jogo de baralho chamado "*truco*" e que seria uma consequência à formação das equações posteriormente. Cartas postas à mesa, escolheram o naipe

de paus, primeira da ordem, ordenando-o como a equação "*4x*" em que "*x*" representava o número escolhido. Repetiram a explicação para os próximos naipes, sendo eles, copas, espada e ouro representando "*4x+3*", "*4x+6*" e "*4x+9*" respectivamente. Na sequência juntaram todas as cartas, começando pela primeira coluna, arrumando-as na ordem abordada anteriormente, por exemplo, o naipe espada viria em cima do naipe ouro, o naipe copas em cima do naipe espada e a naipe paus em cima do naipe copas, repetindo-se o processo nas demais colunas.

Figura 3 – Passo a passo para realização da atividade

(a) Passo um (b) Passo dois (c) Passo três

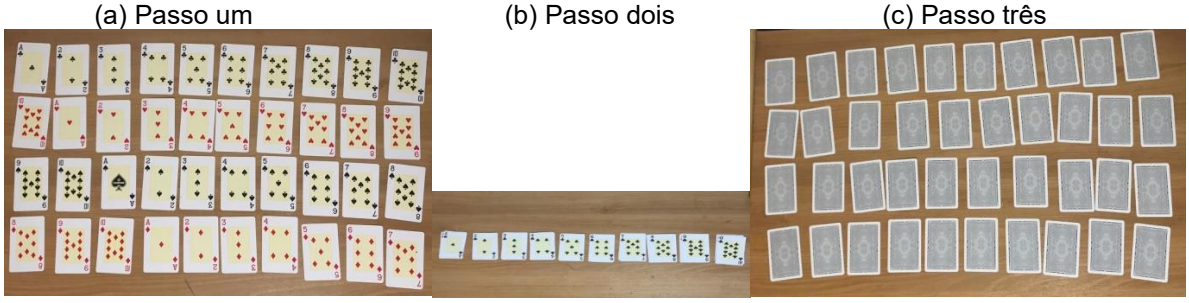

Fonte: Autores (2023).

Explicaram que ao finalizar a união das cartas nas colunas o naipe que ficaria em cima deveria ser exatamente o naipe de paus em todas as colunas, que agora formariam uma única linha (Figura 3b). Em seguida, ordenaram os montes, da esquerda para a direita, um em cima do outro e dispuseram as cartas da mesma forma que no início, porém viradas (Figura 3c), de modo a reiniciar o processo da "adivinhação". Assim, conforme foram apontando as cartas nosso objetivo foi adivinhá-las. Mesmo com o segredo revelado o grupo auxiliava os colegas nos cálculos mentais.

Como forma de mediar a apresentação do conteúdo, conforme cada grupo finalizava sua apresentação, os conteúdos eram retomados e as dúvidas que surgissem eram sanadas. Com o modo supracitado de apresentar os conceitos trabalhados, foi possível analisar as ações dos alunos de um modo reflexivo relacionando as estratégias metacognitivas admitidas por eles, explicitadas a seguir.

3 REFLEXÕES SOBRE O RELATO

A aprendizagem por meio de estratégias metacognitivas pode ser considerada uma possibilidade de os alunos desenvolverem seu conhecimento de forma autônoma, por intermédio de estratégias necessárias nas diferentes situações de

ensino e aprendizagem (ROSA; GHIGGI, 2018).

Para a realização das atividades relatadas os estudantes precisaram fazer um levantamento do seu próprio conhecimento, se perguntar “o que eu sei?”, “o que eu não sei?”, “o que eu preciso saber?” O resgate de conhecimentos e o relato de experiências vivenciadas, oportunizam um movimento reflexivo importante, principalmente na elaboração das hipóteses e explicações ou mesmo nas respostas às perguntas elaboradas inicialmente para a situação-problema apresentada, resultado esse que já foi tematizado por Rosa (2021). A aplicabilidade de atividades metacognitivas no ensino de Matemática requer o envolvimento ativo dos estudantes, assim como a elaboração de atividades fundamentadas nos objetivos metacognitivos.

Ao se tornar centro da sua aprendizagem, os alunos precisam dialogar consigo mesmo sobre as estratégias mais eficazes para realização das atividades e da conexão com os conhecimentos. Como por exemplo, o planejamento das atividades que iriam desenvolver, se seriam individuais, em duplas ou grupos, o que vai ao encontro da tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem defendido por Maciel (2003). Essa tomada de consciência também pode estar presente ao identificar as dificuldades dos colegas e reformular o planejamento inicial de modo a auxiliá-los, como foi feito pelos estudantes do primeiro grupo. Essa atitude oportunizou a eles uma autoavaliação, ou seja, permitiu que avaliassem seu próprio trabalho, na ação de se perguntar “quão bem estruturamos esses grupos?”

A reflexão acerca dos métodos de aprendizagem contribui para a autoconsciência do que já se sabe e o que precisará saber. Consequentemente, auxilia na tomada de decisão dos conhecimentos já formados e os que precisam ser formados (ROSA; GHIGGI, 2018). Essa autoconsciência foi explanada intuitivamente no desenvolvimento das atividades dos grupos, em identificarem se poderiam prosseguir para a próxima atividade, se precisariam permanecer nela para explicar novamente conceitos que foram abordados e ainda, indagarem se tudo foi totalmente explorado. Assim, nota-se a importância de provocar nos alunos um repensar sobre o que havia sido desenvolvido, bem como no entendimento dos passos executados e nas escolhas realizadas, uma vez que oportuniza diferentes discussões daquelas promovidas por atividades nas quais o processo não é realizado (ROSA; VILLAGRÁ, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da metacognição no ensino e aprendizagem em Matemática refere-se à estrutura cognitiva do aluno em ação, uma vez que se trata da relação que este tem com a forma de adquirir conhecimento por si próprio. O estudo evidenciou que os sujeitos realizaram ações que podem ser consideradas metacognitivas e elas contribuíram ao menos para a compreensão momentânea da matemática e das próprias operações metacognitivas. Assim, a metacognição pode ser utilizada como metodologia que promove a interação do indivíduo com a situação-problema e seus processos mentais, estimulando-o a refletir sobre os modos de execução e resolução das atividades.

Na perspectiva docente, ao nos aproximar de um processo de aprendizagem que seja eficiente para o estudante e que de fato possibilite o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, sem dúvida gera um desafio, pois necessita da mudança de abordagem metodológica e, consequentemente, de um novo processo de avaliação e autoavaliação. Por intermédio deste relato, esperamos poder contribuir com outros docentes de modo com que se sintam mais propensos a utilizar atividades metacognitivas em sua prática pedagógica e que possam lidar com as dificuldades encontradas com maior facilidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos aos docentes Dr. Tiago Emanuel Klüber e Ma. Rosangela Ramon pelas significativas contribuições neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2015.

BRAAD, Eelco. Learn-to-Learn: Game-Based Learning for Metacognition. **Foundations of Digital Games,** Malmö, Sweden, 2018. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/250639942.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2023.

KAMMER, Jaqueline; BITTENCOUT, Ricardo Luiz de. As contribuições das metodologias para o processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica – anos iniciais. **Revista Saberes Pedagógicos,** v. 5, n. 2, p. 178-205, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18616/rsp.v5i2.6816. Acesso em: 20 de jun. 2023.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição:** para aprender a ensinar melhor. 1ªed. Curitiba: Appris, 2014.

MACIEL, Domicio Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de Matemática no ensino médio:** uma abordagem formativa sócio-cognitivista. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594965. Acesso em: 28 de jun. 2023.

MATHABATHE, Kgadi Clarrie.; POTGIETER, Marietjie. Manifestations of metacognitive activity during the collaborative planning of chemistry practical investigations. **International Journal of Science Education**, n. 39. v. 11, p. 1465-1484, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1336808. Acesso em: 25 de jun. 2023.

THOMAZ, Estrella Marlene da Silva. **Neurociência e seus vínculos com ensino, aprendizagem e formação docente:** percepções de professores e licenciados da área de Ciências da Natureza. 2018. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8162. Acesso em: 30 de jun. 2023.

ROCHA, Carlos José Trindade da; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Metacognição e a experimentação investigativa: a construção de categorias interativa dialógicas. **Educação (UFSM),** Santa Maria, v. 44, p. 1-26, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984644434409. Acesso em: 16 de jun. 2023.

ROSA, Victor Mozart Tavares Leal. **Ensino por investigação:** características metodológicas e pressupostos teóricos para a proposição de uma sequência de ensino sobre impulso. 2021. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Instituto de Física, Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22066/Victor%20Mozart%20Tavares%20Leal%20Rosa.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 de jul. 2023.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; VILLAGRÁ, Jesús Angel Meneses. Questionamento metacognitivo associado à abordagem didática por indagação: análise de uma atividade de ciências no ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, p. 60-76, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p60. Acesso em: 02 de jul. 2023.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; GHIGGI, Caroline Maria. Resolução de problemas em Física envolvendo estratégias metacognitivas: análise de propostas didáticas. **Investigações em Ensino de Ciências,** v. 23, n. 3, p. 30-59, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n3p31. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio; TEIXEIRA, Cristina Barra; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Reflexões sobre metacognição e estratégias metacognitivas no ensino de matemática: algumas indicações sobre suas possibilidades para a aprendizagem. **Revista Augustus,** v. 20, n. 5, p. 105-121, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.15202/19811896.2022v30n57p105. Acesso em: 30 de jun. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SAAD, Núbia dos Santos. A metacognição e estratégias metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem da matemática. **Revista Valore**, v. 6, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22408/reva602021103523-39. Acesso em: 27 de jun. 2023.

SILVA, Iasmin Assmann Cardoso da; KESKE, Cátia; WORTMANN, Marília Marques. Aprendizagem e gamificação: estímulos à metacognição. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede,** v. 2, n. 4, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67544. Acesso em: 28 de jun. 2023.

A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM ÊNFASE EM PESQUISAS CIENTÍFICAS

Flaviele Amaral Barros[1]

Tania Teresinha Bruns Zimer[2]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão integrativa da literatura científica acerca das ações dos coordenadores pedagógicos na escola, em específico o seu papel formador de professores que ensinam Matemática, salientando a escola como um espaço privilegiado para a promoção da formação continuada de professores. A revisão ocorreu por meio de buscas pelas bases: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT) e *Scientific Electronic Library Online* (SciElo) Brasil (2017-2022). A partir de critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados e analisados cinco trabalhos. Os estudos abordam a formação continuada dos professores que ensinam Matemática na escola, por meio da mediação e orientação dos coordenadores pedagógicos. Entre as principais contribuições do referencial, destaca-se a importância da escola ser um espaço formativo eminente, que potencializa a prática dos professores e coordenadores pedagógicos. Constatou-se que o ambiente escolar é evidenciado como um lugar privilegiado para a efetivação de processos formativos de professores, o que contribui com o ensino da Matemática, quando esses processos são planejados, direcionados e realizados em parceria com os coordenadores pedagógicos. Mas, ainda existe a necessidade de realizarem-se estudos e pesquisas que valorizem o ambiente da própria escola e o espaço político e social, que os professores que ensinam Matemática estão inseridos, trazendo ressignificações para esta área do conhecimento a partir da oferta de formações em serviço.

Palavras-chave: Revisão integrativa de literatura. Escola. Formação de professores. Matemática. Coordenador Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Os diferentes saberes e conhecimentos matemáticos que os professores adquirem ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, vão ficando soltos, fragmentados e nem sempre se unem, por não estabelecerem uma conexão. Assim, não são incorporados em seu dia a dia na escola. Um dos fatores que corroboram para isso acontecer, é o fato de existirem professores que se sentem inseguros e acreditam que esses conhecimentos são isolados e não o constituem como um ser pluralista, ao mesmo tempo, único e importante que é.

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná, flavieleformiga@hotmail.com.
[2] Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná, taniatbz@ufpr.br.

As dificuldades de alguns professores em compreenderem o ensino da Matemática e criarem estratégias que melhorem a aprendizagem de seus estudantes, também estabelece relações com as dificuldades encontradas no trabalho de um dos articuladores da melhoria e manutenção da qualidade do ensino dentro da unidade escolar, o coordenador pedagógico. Este precisa assumir a postura de formador de professores e gerar reflexos positivos relacionados ao avanço na aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Mas, esta necessidade, por vezes, encontra obstáculos que interferem no processo formativo.

A importância de fortalecer e fomentar as formações continuadas dos professores, a relevância da formação de coordenadores pedagógicos assumindo uma postura de formador e a aplicabilidade dessas ações nas práticas docente em sala de aula, nos impulsionam a qualidade do ensino de todas as disciplinas inclusive a de Matemática.

Um entre tantos desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam na realização de suas funções é pensar em um projeto pedagógico que possa contemplar a formação continuada priorizando os aspectos pedagógicos e técnicos da profissão, simultâneo com as dimensões culturais e pessoais do professor.

A presente problemática foi o elemento disparador para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, que propõe investigar como os coordenadores pedagógicos pensam e efetivam sua proposta de trabalho voltada para a formação de professores que ensinam Matemática no ambiente escolar para melhor atendê-los. Pois, se supõe que o diálogo, a mediação, as orientações e o auxílio dos coordenadores pedagógicos podem contribuir no processo formativo dos professores, em diferentes momentos no ambiente da escola.

Têm-se como objetivos específicos desta pesquisa: revelar as práticas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos referentes ao processo de formação continuada de professores, suas contribuições e dificuldades neste processo, além disso, investigar no ambiente escolar, selecionar e analisar propostas de formações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos voltadas ao ensino da Matemática.

Perante o exposto, este trabalho apresenta uma revisão integrativa de literatura que antecede a pesquisa de campo anteriormente supracitada. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p.179) “para sistematização dos resultados, duas visões dominantes determinam os estudos de revisão que avaliam e sintetizam: a de integração e agregação e a de interpretação das evidências encontradas nos

ISSN: 2176 - 1396

resultados". Nesta perspectiva, o que iremos discorrer neste trabalho são as marcas do rigor metodológico de análise dos estudos selecionados apresentando suas reais características, assim como detectarmos e expormos suas descrições e contribuições com a temática.

Para este estudo apresentam-se os resultados de buscas de artigos, teses e dissertações que são fontes científicas. O levantamento realizado seguiu diferentes passos e estratégias que visaram encontrar produções referentes às ações dos coordenadores pedagógicos na escola, em específico o seu papel formador de professores que ensinam Matemática, salientando a escola como um espaço privilegiado para a promoção da formação continuada de professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um, entre tantos desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam na realização de suas funções, é desenvolver e efetivar um projeto pedagógico que possa contemplar a formação continuada na escola, priorizando os aspectos pedagógicos e técnicos da profissão, simultaneamente com as dimensões culturais e pessoais do professor. Pois, o professor precisa estar inserido em um ambiente que lhe proporcione vivenciar um processo contínuo de formação com experiências reflexivas, que não desvalorizem seu processo inicial formativo, mas que lhe ampliem os olhares sobre seu desenvolvimento profissional.

Garcia (1999) nos direciona alguns princípios relacionados à formação de professores. Em um deles, defende que esta formação precisa ser contínua e não se deve desassociar de sua formação inicial. Para tanto, se faz necessário fomentar diferentes espaços formativos para esses profissionais, não os limitando somente a espaços distintos, mas potencializar nos quais já estão inseridos e fazem parte do seu dia a dia. Outro princípio direcionado pelo autor é uma nova concepção formativa que ressignifica práticas educativas e elas propiciam aprendizagens com significados aos estudantes, não ficando apenas restrita aos professores.

Nesta mesma perspectiva, contemplamos a capacidade e o pensamento desses profissionais "que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência" (IMBÉRNON, 2011, p. 34). Em outras palavras, ao realizar suas funções na sala de aula e ao ensinar os seus alunos, os

professores efetivam a práxis, uma relação direta entre a teoria e a prática.

Imbernón (2011, p.24) ainda nos diz que um futuro almejado para a formação de professores é que ela exista de uma construção coletiva, com interferências no meio social, mudando a realidade educativa de sua comunidade, com propostas transformadoras que contemplem o diálogo como base dessas relações.

As contribuições dos coordenadores pedagógicos neste processo contínuo de formação de professores que ensinam Matemática, precisam evidenciar reflexos positivos na prática docente na escola. Tais contribuições e mediações, devem acontecer nos momentos destinados ao estudo, trocas de experiências, momentos de reflexões sobre o trabalho realizado entre outros. Para Fernandes (2007, p.1):

> O espaço e o tempo de coordenação pedagógica são muito importantes para a constituição do coletivo e, consequentemente, para a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores, pois possibilitam uma construção coletiva de um projeto político pedagógico, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores, por meio da desvalorização profissional.

Diante disso, a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, não é somente do professor, sendo ele um profissional que não atua sozinho em sala de aula e recebe orientações e mediações do coordenador pedagógico em seus planejamentos para depois desenvolvê-los em sala de aula. Outras das importantes funções e atribuições do coordenador pedagógico é, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, incentivar a atualização e formação continuada de professores, cumprindo o papel de articulador transformador, possuindo a capacidade de também exercer a função de “formador”.

Neste caminho, o levantamento e a busca por artigos, dissertações e teses trouxeram diferentes contribuições por meio das fontes científicas que investigam as ações dos coordenadores pedagógicos na escola, em específico o seu papel formador de professores que ensinam Matemática. Mas, para esse trabalho, vamos salientar a escola como um espaço privilegiado para a promoção da formação continuada de professores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, consiste em uma abordagem exploratório-descritiva de um estudo de caso de uma escola municipal, do município de Piraquara. Segundo André e Lüdke (1986), o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. As autoras afirmam que os pesquisadores devem escolher este tipo de estudo quando querem algo singular, que possua valor em si. Entretanto, com intuito de melhor conhecer a temática de interesse, desenvolvemos uma revisão de literatura.

Utilizamos, atualmente, a metodologia de revisão de literatura na área da educação, mas nem sempre foi assim. Segundo Kooller, Couto e Hohendorff (2014, p.56), “Inicialmente limitada à clínica médica, a revisão sistemática foi adotada por outros campos, como enfermagem, saúde mental, fisioterapia e terapia ocupacional”. Como os estudos e pesquisas avançaram, hoje encontramos a revisão de literatura em diferentes campos do conhecimento. É por meio dela que, organizadamente, conseguimos encontrar o maior número de trabalhos relacionados a um tema de interesse. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, ela deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado. (KOOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p.56)

Para essa busca de produções e a realização desta revisão, foram definidos conceitos centrais que correlacionados com o operador booleano *AND* formaram-se três descritores:

a) Coordenação Pedagógica *AND* Formação Continuada *AND* Matemática *AND* Anos Iniciais;
b) Coordenador Pedagógico *AND* Matemática *AND* Ensino Fundamental I;
c) Coordenador Pedagógico *AND* Formação Continuada *AND* Matemática.

Elencamos alguns critérios de busca/inclusão a partir dos descritores, tais como: produções desenvolvidas nos últimos cinco anos - de 2017 até 2022; operador booleano *AND*; seleção através dos títulos e, na sequência, a leitura e seleção por meio dos resumos e, por último, a leitura completa dos trabalhos finais selecionados. Alguns critérios de exclusão de produções foram utilizados como, as produções repetidas; as que não abordavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; as que eram voltadas a outra área de conhecimento, bem como, as que não eram voltadas à área da educação.

As plataformas de busca definidas pelas pesquisadoras foram: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para buscas de teses e dissertações; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT) também para busca de teses e dissertações e a *Scientific Electronic Library Online* (SciElo) Brasil para busca de artigos e periódicos. Ambas as plataformas possuem credibilidade no mundo acadêmico e foram selecionadas por possuírem um grande volume de produções na área de educação.

As buscas foram realizadas nas plataformas de banco de dados, entre os meses de novembro de 2022 a março de 2023. Contudo, nas buscas, nas três bases, foram encontrados um total de 320 trabalhos e após a seleção por títulos, leitura do resumo, a leitura do trabalho completo e aplicações dos critérios de exclusão, foram selecionados 5 trabalhos, sendo um artigo, três dissertações e uma tese, distribuídos nas seguintes bases, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Seleção dos Trabalhos

Bases	Revisado por pares	Selecionados por título	Selecionados por resumo	Selecionados para leitura	Totais selecionados
BDTD/IBCT	50	15	8	4	2
CAPES	268	26	16	7	2
SciELO	2	2	1	1	1
TOTAL	320	43	25	12	5

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na Tabela observa-se que na BDTD/IBCT foram selecionadas 2 dissertações (LANGONA, 2017 e AYRES, 2021), na CAPES selecionou-se 1 tese (MOSQUINI, 2019) e 1 dissertação (SANTANA, 2019) e na SciELO 1 artigo (SANTANA e GONÇALVES, 2020). No total das 5 produções selecionadas é importante se atentar ao fato de que todas as produções e estudos são do estado de São Paulo região Sudeste do nosso país e apenas uma delas é de uma universidade particular. Todos os estudos são pesquisas qualitativas com diferentes tipos de abordagens citadas pelas autoras em seus trabalhos, sendo narrativa, interpretativa, pesquisa-intervenção e pesquisa-formação.

4 SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Entre os cinco trabalhos selecionados, a dissertação de Langona (2017), trata sobre as dimensões e a centralidade do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, na formação continuada em serviço de professores que ensinam

Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Jundiaí, interior de São Paulo. Langona (2017) faz uma introdução sobre as mais variáveis funções dos coordenadores pedagógicos e o acúmulo de funções. Traz algumas metáforas sobre as atribuições deste profissional a partir dos estudos de Lima e Santos (2007, p.79), onde o seu papel é visto com distintas rotulações dentre elas “bom-bril”, “bombeiro”, “salvador da escola” e um personagem que “resolve tudo”. Segundo a autora “essas metáforas evidenciam o quanto a função de Coordenador Pedagógico abarca outras necessidades da escola e acaba se distanciando de uma importante função deste profissional que é a formação continuada dos professores*”.* (LANGONA, 2017, p.29). A mesma autora, discute sobre a função formativa do coordenador pedagógico nas propostas de formação continuada nas escolas voltadas ao ensino da Matemática, a busca pela democratização e pela qualidade do ensino. Utiliza também os autores Chistov (2003); Geglio (2012); Almeida (2012); Garrido (2015); Placco, Almeida e Souza (2012), Assunção e Falcão (2015) para evidenciar que o coordenador pedagógico é o principal responsável por mobilizar as ações formativas no ambiente escolar, favorecendo discussões coletivas que buscam solucionar possíveis problemas da própria escola. A autora ainda complementa:

> O coordenador conhece o professor de sua equipe, estabelece uma relação de confiança com ele, acompanha o trabalho desse professor e o rendimento dos alunos, também consegue identificar em que ponto o professor precisa avançar e pode sugerir materiais de estudo, assim auxiliar o professor a fazer as adaptações necessárias para as especificidades da sala de aula. É nesse contexto que a função formativa do coordenador pedagógico se torna diferente da desenvolvida por outros formadores. (LANGONA 2017, p.90).

Nesta mesma perspectiva, a dissertação de Ayres (2021) também traz um estudo sobre a importância da escola como um espaço formador e nos apresenta o projeto EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais). A autora explica que o projeto é desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi implementado em 2012 nos municípios como uma política pública voltada ao ensino da Matemática, cujo propósito é o de articular ações de desenvolvimento curricular, formação de professores em serviço e avaliação dos estudantes. Ayres (2021, p.85), enfatiza que é um desafio formar um profissional de educação competente, no mínimo nas categorias sobre o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do currículo, conforme proposto por Shulman (1986). Pois, vai além de utilizar o material curricular em sala de aula, onde a proposta ocorre a

partir dos grupos de estudos formativos colaborativo dos Professores Coordenadores (PC). Cada qual em sua respectiva escola, a fim de construir conhecimentos do conteúdo, conhecimentos curriculares sobre a educação Matemática, articulando os conhecimentos construídos em favor dos professores e do PC.

Diferentemente de Langona (2017) e Ayres (2021), na tese de Mosquini (2019), a autora atribui a responsabilidade pela formação do professor ao coordenador pedagógico, mas também afirma que essa tarefa não pode ser exercida de forma solitária, precisa ser construída e composta por diversos atores da própria escola. A autora cita a pesquisa de Gomes (2011) onde é necessário tempo para aprender a ser coordenador, o que requer tentativas, experimentações e apoio de parceiros mais experientes. O trabalho da autora em sua totalidade dá ênfase às três grandes dimensões definidas por ela, após evidenciar que, essas dimensões se deram com as contribuições, na mediação para a prática dos professores, sendo elas: a do conhecimento Matemático, a do conhecimento dos estudantes e dos processos de aprendizagens e no processo instrucional, baseados em Ponte e Oliveira (2002) e Ponte (2012).

Em relação à dissertação de Santana (2019), tem também o artigo de Santana e Gonçalves, 2020), que nos trazem reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico e suas atribuições como formador, co-formador, mediador, interlocutor, orientador, articulador, transformador, autor e parceiro. Explica de uma forma harmoniosa seus inúmeros papeis dentro da escola com uma articulação da palavra “junto” (adição como ato de juntar), a relacionando com o ensino da Matemática. Para a autora, o coordenador precisa estar junto aos professores, junto à direção, junto aos alunos e junto aos pais. Sendo assim, também defende e evidencia a escola como um local privilegiado de formação de professores, fazendo um trocadilho, onde diz que o coordenador também “junta” professores e direção, alunos e professores, professores e pais no ambiente escolar. A autora enfatiza que é neste espaço que os coordenadores pedagógicos recebem solicitações de auxílio, pedidos de orientações, que os diálogos sobre os problemas acontecem ou um compartilhamento de soluções para esses problemas e nos corredores uma crítica também pode ser tecida, ainda segundo a autora:

> Nos corredores as relações se dão, dentro ou fora da gente. No pós-reunião, o corredor se torna os bastidores de um palco, onde tudo que se encontra

> completamente desorganizado servirá ou serviu para organizar o que aconteceu ou acontecerá. (SANTANA, 2019, p.19)

Santana (2019) designou as experiências das coordenadoras pedagógicas como “conversas de corredores”, considerando os corredores da escola, espaços de grande circulação das coordenadoras e locais onde as relações acontecem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos selecionados foram importantes para gerarem reflexões e discussões relacionadas à importância da escola ser um espaço formativo eminente, que potencializa a prática do coordenador pedagógico. Percebeu-se, ainda, que as suas funções permanecem complexas, entre todas as funções que realiza diariamente neste espaço, pois assumir o papel de formador de professores mediante suas demandas rotineiras, também é um desafio.

A realização da revisão integrativa de literatura, possibilitou identificarmos que as abordagens presentes nas pesquisas são múltiplas e tentam elucidar a contribuição dos coordenadores pedagógicos para o ensino da Matemática, para a formação de professores e para potencializar o espaço escolar como ambiente formativo.

Por meio das produções acadêmicas identificadas, constatamos que ainda há poucos trabalhos relacionados a essa temática, um dos indicativos para a relevância da pesquisa e a fomentação de mais estudos sobre o tema. Podemos, também, perceber nos trabalhos apresentados, que a escola é o local onde se evidencia as possibilidades do desenvolvimento de práticas formativas significativas, para o ensino da Matemática e os avanços pedagógicos que essas boas práticas trazem, atingindo todos os presentes neste espaço.

Os trabalhos de Santana (2019), Santana e Gonçalves (2020) e Langona (2017) descrevem as tarefas múltiplas de um coordenador pedagógico, que forma professores na escola, mas também precisa formar-se. A necessidade de termos a presença deste profissional capacitado dentro das unidades escolares está cada vez mais evidente. O ambiente escolar é evidenciado, potencialmente como um lugar privilegiado para a efetivação deste processo formativo. Neste contexto, se torna ainda mais fundamental o papel de formador do coordenador pedagógico que auxilia na prática docente desses professores que ensinam Matemática.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli e LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Epu. Acesso em: 23 jun. 2023, 1986.

AYRES, R. H. R. S. **Com a palavra, as Professoras Coordenadoras:** o EMAI na formação contínua de docentes em Matemática. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação Continuada de Professores no Espaço** - Tempo da Coordenação Pedagógica: Avanços e Tensões, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da nossa época, v. 14, 2011.

KOLLER, Silva Helena; Couto, Maria Clara P. de Paula: HOHENDORFF, Jean Von. (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANGONA, N. F. **O trabalho formativo do Coordenador Pedagógico junto aos professores que ensinam Matemática**. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba. São Paulo.

MOSQUINI, J. N. **A mediação do Coordenador Pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. 2019. 277f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. São Paulo.

SANTANA, M. L. **Conversas de corredores:** coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019. 189f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2019.

SANTANA, M. L.; GONÇALVES, H. J. Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 34, n. 67, p. 740-763, ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a19 acesso em 18 de dezembro de 2022.

A ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS ISOLADAS DO MEIO-OESTE DE SANTA CATARINA

Nathalie Aparecida Felicetti Luvison[1]

Emerson Rolkouski[2]

RESUMO

As contas de roça são cálculos realizados para descrever a área aproximada de um dado terreno. As contas realizadas não possuem o rigor da matemática acadêmica, e a partir disso são compreendidas como uma Etnomatemática, especificamente uma Etnomatemática a do Campo. Este trabalho tem como objetivo trazer um recorte dos resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "A Etnomatemática presente nas contas de roça dos agricultores do Meio-Oeste Catarinense". O recorte é proveniente da pergunta "Qual foi o primeiro contato com as contas de roça?". A metodologia utilizada foi de uma pesquisa naturalista com sete agricultores e agricultoras da região catarinense, por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas. As análises foram realizadas a partir de referencial teórico pautado nas ideias dos pesquisadores em Etnomatemática, Ubiratan D'Ambrosio e Gelsa Knijnik. Como resultado dentro do recorte realizado, há dois entrevistados que aprenderam as contas de roça com seus pais. Entretanto, outros entrevistados relataram que o primeiro contato havia sido nas escolas isoladas, além disso, três dos entrevistados, foram docentes das escolas isoladas, e explicam o porquê desse saber local ser levado para dentro da sala de aula. Dessa maneira, espera-se que os resultados desse trabalho auxiliem na compreensão da divulgação e institucionalização de saberes Etnomatemáticos no século XX.

Palavras-chave: Etnomatemática. Contas de roça. Etnomatemática do Campo. Escolas isoladas. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte dos resultados desenvolvidos no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "A Etnomatemática presente nas contas de roça dos agricultores do Meio-Oeste Catarinense". Para entender a origem desse tema precisamos voltar alguns anos. Por volta dos meus trezes anos, isso em 2012, comentei com o meu tio meu desejo de ser professora de matemática. Ele, como um desafio, questionou-me se eu sabia sobre as *contas de roça*, e respondi que não. Então, meu tio sentou-se comigo para explicar as ditas contas, por se tratar de soma, multiplicação e divisão consegui acompanhar o raciocínio empregado. Entretanto, nunca havia visto aquelas contas na escola. Nesse momento, surgiu o interesse de

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: nathalie.fluvison@gmail.com
[2] Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista/Campus Rio Claro. Professor do Departamento de Expressão Gráfica e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: rolkouski@ufpr.br

saber mais sobre as *contas de roça*.

Necessito brevemente contextualizar sobre a minha descendência. Nasci e fui criada na região do Meio-Oeste Catarinense, mais especificamente nascida na cidade de Campos Novos – SC, e tive minha criação nas cidades ao redor dessa localidade. Minha família tem origem na agricultura familiar, então sempre estive nesse meio rural, mesmo após eventos pessoais que resultaram em minha criação pela minha mãe na cidade de Videira – SC, no meio urbano. Atualmente, a cidade de Videira conta com aproximadamente cinquenta mil habitantes, segundo estimativa do IBGE (2019), e sua economia é baseada em atividades industriais, comerciais e agrícolas.

Com a motivação de entender mais sobre as *contas de roça*, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso com esse objetivo. Ao buscar agricultores e agricultoras da região do Meio-Oeste Catarinense para responder algumas perguntas sobre o que eram as contas de roça, quais medidas de comprimento eram utilizadas, qual a finalidade dessas contas, etc. Nesse meio tempo, conheci a área da Educação Matemática intitulada Etnomatemática, e percebi, já nas primeiras leituras, que se tratava de um possível fundante para a compreensão dos saberes matemáticos desenvolvidos pelos agricultores da região do Meio-Oeste Catarinense. Cito o precursor da Etnomatemática, Ubiratan D'Ambrosio,

> A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. (D'AMBROSIO, 2020, p. 49)

Ao realizar esta pesquisa qualitativa para responder os questionamentos que pairavam sobre as *contas de roça,* decidi pelas entrevistas como meio de constituir os dados, como uma forma de dar visibilidades aos saberes dos agricultores e agricultoras nas suas próprias palavras. Dessa forma, utilizou-se a pesquisa naturalista, pois, segundo Fiorentini (2006),

> É aquela modalidade de investigação na qual a coleta de dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece e pode dar-se por amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionário, teste, etc. (FIORENTINI, 2006, p. 106)

Foram realizadas sete entrevistas com agricultores e agricultoras da região do

Meio-Oeste Catarinense, utilizando as seguintes perguntas como apoio: o que são contas de roça?; qual foi o primeiro contato com as contas de roça?; quais medidas que eram utilizadas? E para qual finalidade era realizada as tais contas? Definiu-se as análises com enfoque teórico na Etnomatemática, inspirada na textual discursiva, a partir da categorização das narrativas em comum dos participantes, definidas por meio das respostas das entrevistas semiestruturadas.

Dentro desse contexto, antes de começar as entrevistas semiestruturadas, presumi que o conhecimento dessas pessoas era transmitido de geração em geração, dos pais para filhos. Entretanto, não foi isso que encontrei majoritariamente nas respostas dos entrevistados. Com isso, o objetivo desse trabalho será de trazer os resultados em relação ao primeiro contato com as *contas de roça* dos entrevistados. Nos próximos tópicos serão descritos o aporte teórico do trabalho e os resultados encontrados em campo. Por fim, tecerei algumas considerações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme apontado na introdução, este trabalho se fundamenta nas ideias da Etnomatemática. Ao estudar materiais prévios, observei que essa área do conhecimento da Educação Matemática gera as mais diversas ideias e interpretações. Mesmo na caracterização feita por D'Ambrosio (2020), a Etnomatemática não se limita a mais uma epistemologia, mas é definida como um Programa Etnomatemática, isto é, um programa de pesquisa onde se procura entender a busca por conhecimento do ser humano. Tentando entender o surgimento da Etnomatemática, podemos citar a obra de Knijnik et al. (2019), na qual ela relata que,

> Se D'Ambrosio é posicionado como aquele que instituiu a Etnomatemática como uma perspectiva da Educação Matemática, Eduardo Sebastiani Ferreira (...) foi o pioneiro, no Brasil, em trabalhos de campo nessa área, quando realizou e orientou investigações cujas pesquisas empíricas se desenvolveram em regiões da periferia urbana de Campinas e em comunidades indígenas do alto Xingu e do Amazonas. (KNIJNIK et al., 2019, p. 19)

Ferreira contribuiu no campo da Educação Indígena, assim como outros autores nacionais que também foram contribuindo e delimitando outras áreas da educação, além de trabalhos interligados à psicologia. No aspecto internacional, temos a representação de Paulus Gerdes, em seu curso ministrado como

"Etnomatemática em Moçambique", havia uma matéria denominada "Aplicações da Matemática na vida corrente das populações". Isso já demonstra a necessidade da Etnomatemática ser vista não apenas como um relato de um povo, mas como pode ser utilizada dentro do contexto escolar.

Em contrapartida, o movimento da Etnomatemática também teve suas críticas. Segundo Knijnik et al. (2019), temos dois principais opositores, que foram Dowling e Millroy. Por exemplo, para Millroy, tem-se a ideia de 'paradoxo' da Etnomatemática, ao estudar a matemática de diferentes culturas e assumindo a existência de diferentes Matemáticas. Ao tentarmos transcrever/relatar essa matemática, utilizamos do nosso conhecimento da Matemática Acadêmica, traduzindo essas pesquisas estaríamos fazendo com que os conhecimentos fossem reduzidos apenas a 'nossa' Matemática.

Para entendermos sobre a necessidade da Etnomatemática como teoria principal, D'Ambrosio (2020, p. 20) comenta que "as distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado". Então, o que acaba definindo uma cultura ou um povo, é como um certo conhecimento dá-se naquela localidade, naquele meio. Temos como uma das primeiras demonstrações de necessidade de raciocínio lógico a agricultura, quando o ser humano percebe que precisa de outros meios além da caça e da coleta para manter o seu povo. D'Ambrosio (2020) comenta:

> As populações aumentam e surge a necessidade de instrumentos intelectuais para o planejamento do plantio, da colheita e do armazenamento, e, consequentemente, organização de posse da terra, de produção organizada e de trabalho, fundando as estruturas de poder e de economia ainda hoje prevalentes. (D'AMBROSIO, 2020, p. 22)

Ainda nesse contexto, o autor explica que "a geometria [geo = terra, metria = medida] é resultado da prática dos faraós, que permitia alimentar o povo nos anos de baixa produtividade" (D'AMBROSIO, 2001, p. 22). Isso exemplifica um saber matemático, não necessariamente do que temos definido como a matemática acadêmica ou matemática escolar, mas do aparecimento das primeiras Etnomatemáticas. A matemática que é definida hoje como 'universal', acadêmica ou até mesmo a escolar, nada mais é que a Etnomatemática europeia. Isto é, a Matemática proveniente dos povos europeus, que em suas 'descobertas' de novos territórios, viram a necessidade de alienar os povos originários desses locais, impondo

os seus conhecimentos os quais julgavam como corretos e inquestionáveis.

Mesmo já falando de acontecimentos mais recentes, a agricultura nunca deixou de ser uma atividade de subsistência, e os conhecimentos provenientes desse meio, segundo D'Ambrosio (2020, p. 23), "são compartilhados e compatibilizados, possibilitando a continuidade dessas comunidades. Esses conhecimentos e comportamentos são registrados, oral ou graficamente, e difundidos e passados de geração para geração". E é nesse ponto da transmissão do conhecimento que reside a razão pela qual a Etnomatemática é a área ideal para compreendermos os saberes matemáticos impregnados nas *contas de roça*.

3 *CONTAS DE ROÇA*

Antes de trazer os resultados que este trabalho propõe, é importante abordar o questionamento do que são as *contas de roça.* Basicamente, as *contas de roça* envolvem medir a terra e calcular aproximadamente a sua área. A partir das medidas coletadas de um terreno, por exemplo a Figura 1, são realizadas as contas para saber quantos metros quadrados há naquele espaço.

Figura 1 – Exemplo de um terreno

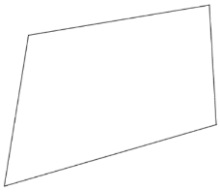

Fonte: Luvison, (2022, p. 10)

Para elucidar melhor como são realizadas as *contas de roça*, temos a contribuição do Entrevistado 1. Para realizar as contas em um terreno similar a um retângulo, no Quadro 1.

Quadro 1 – Como são realizadas as *contas de roça*

Entrevistado 1: Você soma as duas paredes principal, daí soma as duas lateral, nunca o contrário né, soma as duas e divide por dois, aí multiplica.

Fonte: Os autores, 2023

Pela descrição dada, temos que somar os lados opostos do terreno, o resultado dividir por 2, para ambos os lados opostos, em seguida utiliza-se os resultados das

divisões e é feita a multiplicação entre eles, resultando na área total do terreno. Esse método é similar a cubação de terra, descrita por Gelsa Knijnik, no artigo "A matemática da cubação da terra: Trabalhadores rurais do sul do país desenvolvem técnicas alternativas de medir o terreno", publicado na revista Scientific American Brasil de 2001, a pesquisadora descreve como a técnica é realizada:

> Determinadas as medidas das divisas da terra, os camponeses iniciam o processo de cálculo da área que ficou delimitada. (...) inicialmente adicionar, dois a dois, os lados opostos do quadrilátero, encontrando-se a seguir a média desses pares de segmentos (isto é, dividindo-se por 2 cada uma das somas dos pares de lados). Em seguida, os dois valores obtidos são multiplicados. Nesse procedimento, o quadrilátero inicialmente dado é transformado em um retângulo (através da determinação da média entre os lados opostos) e sua área é a seguir calculada, por meio da multiplicação da medida de um lado pela do outro (como realizado usualmente no cálculo elementar da área de um retângulo). (KNIJNIK, 2001, p. 88)

Há similaridade nos processos descritos pelas duas técnicas, a cubação de terra e as *contas de roça.* Exemplificado a maneira de calcular a área aproximada de um terreno, partimos para o próximo tópico, o primeiro contato com as *contas de roça*.

4 PRIMEIRO CONTATO COM AS *CONTAS DE ROÇA*

Este tópico abordará o primeiro contato com as *contas de roça* dos entrevistados da pesquisa. Em um primeiro momento, os entrevistados 1 e 6, relataram que haviam aprendido das contas com seus pais. Percebe-se que os conhecimentos gerados pelas contas de roça foram transmitidos de geração em geração por meio da comunicação, a oralidade é presente ao olharmos para a continuidade desse conhecimento. Tanto no que concerne as gerações de indivíduos daquela região, quanto no referente a esta pesquisa, os conhecimentos advindos dos entrevistados foram dados de maneira individual, mas demonstrando como as suas práticas matemáticas superaram o tempo e o espaço. É por meio do conhecimento gerado por cada indivíduo e fazendo-se um conhecimento do seu povo, que D'Ambrosio (2020) descreve que

> Embora o conhecimento seja gerado individualmente, a partir de informações recebidas da realidade, no encontro com o outro se dá o fenômeno da comunicação, talvez a característica que mais distingue a espécie humana das demais espécies. Via comunicação, as informações captadas por um indivíduo são enriquecidas pelas informações captadas pelo outro. O conhecimento gerado pelo indivíduo, que é resultado do processamento da

> totalidade das informações disponíveis, é, também via comunicação, compartilhado, ao menos parcialmente, com o outro. Isso se estende, obviamente, a outros e ao grupo. Assim, desenvolve-se o conhecimento compartilhado pelo grupo. (D'AMBROSIO, 2020, p. 34).

Foi possível compreender a necessidade da matemática no dia a dia dessas pessoas. Mesmo com todas as outras perguntas levantadas e respondidas pelos agricultores, o conhecimento necessário tinha que iniciar de um ponto e, a partir daí, as diversas formas de calcular, descrever e quantificar alteram-se conforme o grupo no qual o indivíduo está inserido. D'Ambrosio (2020) relata que,

> Todo indivíduo vivo desenvolve conhecimento e tem um comportamento que reflete esse conhecimento, que por sua vez vai-se modificando em função dos resultados do comportamento. Para cada indivíduo, seu comportamento e seu conhecimento estão em permanente transformação, e se relacionam numa relação que poderíamos dizer de verdadeira simbiose, em total interdependência. (D'AMBROSIO, 2019, p. 19)

Entretanto, ao decorrer da conversa com os demais entrevistados, os conhecimentos sobre as contas de roça não advinham da relação familiar, como pressupus a partir da minha experiência, todavia era um conhecimento adquirido na escola. As escolas que foram utilizadas pelos entrevistados eram para alfabetização, sendo de primeira à quarta série. Devido as menções da instituição, surgiu o interesse de olhar e analisar as contas de roça no contexto escolar. Os entrevistados 3, 5 e 7, relataram que o primeiro contato com as contas de roça foi com os professores, nas escolas isoladas[3].

Dentro dessa perspectiva escolar, três dos entrevistados foram docentes nas escolas isoladas. Com isso, o relato do Entrevistado 4, trouxe uma outra questão para o debate que estava sendo gerado sobre o início do saber matemático elucidado nesse trabalho. Durante as conversas, deparei-me com alunos e alunas das escolas isoladas, no período compreendido entre 1950 e 1980. Porém, o relato da Entrevistado 4 sobre o primeiro contato com as *contas de roça*, é diferente. Ele relata que, quando era docente de uma escola isolada, os pais dos alunos vieram pedir para ensinar as *contas de roça* em sala de aula. Então, surge o pedido da comunidade local para esse saber ser ensinado na escola.

[3] eram caracterizadas por se localizarem em zonas rurais ou suburbanas, e por terem somente um professor que lecionava para o 1°, 2° e 3° anos, ao mesmo tempo, em uma casa, que podia ser do próprio docente, ou no salão da igreja, ou em alguma casa cedida pela comunidade. (FERBER, 2014)

ISSN: 2176 - 1396

Dentre os relatos, o Entrevistado 5 já havia mencionado que o primeiro contato com as *contas de roça* tinha sido na escola, mas também que existia grande pressão da parte do pai para que soubesse aquelas contas, uma vez que seria a primeira pessoa da família a ser alfabetizada, e isso auxiliaria no trabalho no campo realizado por seus pais. Dessa maneira, podemos associar as práticas educacionais realizadas por esses docentes como um auxílio prestado à comunidade da qual também já estavam inseridos, como relata Knijnik et al. (2019), a

> (...) importância de trazer a "realidade" do aluno para as aulas de Matemática se entrelaça com dois outros que circulam no campo educacional mais amplo: 1. A educação deve contribuir para transformar socialmente o mundo; e 2. É preciso dar significado aos conteúdos matemáticos para suscitar o interesse dos alunos por aprender. Assim, são produzidos dois entrelaçamentos: o primeiro diz que trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para transformar socialmente o mundo; o segundo afirma que trazer a realidade dos alunos para as aulas de Matemática é importante dar significado aos conteúdos, suscitando o interesse dos alunos por aprender.(KNIJNIK et al., 2019, p. 66)

Na visão da utilidade no cotidiano dos alunos, o Entrevistado 3 relata como havia ocorrido o primeiro contato com a contas de roça na escola, e ao tornar-se docente, decidiu repassar esse conhecimento aos alunos. Knijnik et al. (2019) reforça esse papel do professor e o impacto do meio que está inserido, segundo a autora

> temos buscado adensar nosso olhar para os enunciados que circulam no espaço escolar, como a importância de trabalhar com a realidade dos alunos e a relevância do uso de materiais concretos como condição para a aprendizagem da Matemática. (KNIJNIK et al., 2019, p. 62)

Como exemplo temos o relato do entrevistado que, ao observar o ambiente que estava e os alunos presentes, decidiu por iniciativa própria que o conteúdo das contas de roça seria um conhecimento útil no dia a dia e para a compreensão da Matemática básica dos discentes.

Agora, é necessário agora entender que ambiente escolar é esse que os docentes estavam inseridos, e que os demais entrevistados faziam parte desse meio. Já foi mencionado anteriormente como escolas isoladas nesse trabalho, uma vez que esse tópico surgiu durante as entrevistas discutindo como eram definidas as escolas pertencentes ao meio rural no século passado.

Ainda dentro das caracterizações dessas escolas, segundo Ferber (2014), os objetivos dessas instituições os quais "era de ensinar a ler, a escrever e fazer contas,

não tendo como prioridade incutir nas crianças o desejo de ser cidadão republicano para servir a sua pátria." É passível de análise quanto a alfabetização mínima da população brasileira no destaque trazido, entretanto quando nos deparamos com a realidade verbalizada pelos docentes percebe-se que cada instituição, cada docente, idealizava e ensinava o que era necessário para seus discentes. Quando olhamos para a matemática até aqui descrita, facilmente conseguimos ver as operações básicas da matemática acadêmica que conhecemos, logo não há perda de referência enquanto ao que era necessário ter de conhecimento matemático na época, segundo o currículo escolar vigente, Figura 2.

Figura 2 - Currículo das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina

Arithmetica

1º anno

Programma - Contar de um até 10; de 10 até 20; de 20 até 50; de 50 até 100. (Quadro de Parker.) De 100 até 200; de 200 até 300; de 300 até 500; 600, 700, 800, 900 e 1000. Sommar, subtrahir, multiplicar e dividir, usando dos signaes + , −, ×, ÷ e =, no quadro de Parker.

Somma e subtracção. (Não é permitido o uso de compedio.)

2º anno

Programma - Ler e escrever numeros. Somma e subtracção, estudo completo. Multiplicação e divisão. Calculos mentaes. Problemas sobre a somma, sobre a subtracção e, combinadamente, sobre a somma e subtracção.
(Não é permitido o uso de compendio.)

3º anno

Programma - Multiplicação e divisão, estudo completo. Calculos mentaes rapidos sobre a somma, subtracção, multiplicação e divisão. Problemas sobre a multiplicação e divisão e sobre ambas operações conjuntamente.

Ler e escrever fracções ordinárias e decimaes. Sommar, diminuir, multiplicar e dividir fracções decimaes. Idem fracções ordinarias. Conhecimento do metro, litro, grammo, multiplos e submultiplos. (É prohibido o uso de compendio): Para o professor porém, é indicado o "Livro do Mestre" de Ramon Rocca, cujos problemas se prestam ao desenvolvimento do programma.

Fonte: Costa, (2014)

De fato, ao ler e compreender o que era necessário no ensino das escolas isoladas, entendemos que os docentes da época só alinhavam um conhecimento julgado necessário para a sobrevivência da comunidade local com a matemática básica curricular implementada. Todavia, ainda fica o questionamento de como esses docentes poderiam ensinar uma matemática não acadêmica, pois mesmo dentro de uma instituição que estava distante do meio urbano, havia um currículo e regras que estavam sendo dispostas para esses profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo trazer um recorte dos resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "A Etnomatemática presente nas contas de roça

dos agricultores do Meio-Oeste Catarinense". O recorte era proveniente da pergunta "Qual foi o primeiro contato com as *contas de roça*?", que foi realizada nas entrevistas semiestruturadas com os agricultores e agricultoras da região do Meio-Oeste Catarinense.

A pesquisa, como um todo, foi muito proveitosa no sentido de ouvir e compreender as experiências dessas pessoas. Ao descobrir que uma maioria significativa havia aprendido as *contas de roça* no contexto escolar, uma nova fagulha de interesse surgiu no meu âmago. O que foi descrito neste trabalho é apenas o início de uma investigação. Agora, uma nova pesquisa está em andamento para entender melhor como um conhecimento local, as *contas de roça*, acabaram sendo ensinadas nas escolas isoladas. Além disso, busca-se compreender melhor como essas escolas funcionavam, tanto fisicamente quanto em termos educacionais, a partir da visão dos professores dessas escolas.

REFERÊNCIAS

COSTA, David Antonio da. **Alguns elementos da história da educação matemática no estado de Santa Catarina, Brasil, no século 20: a aritmética nos grupos escolares**. História da Educação, v. 18, p. 27-43, 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FERBER, Luiza Pinheiro. **Escolas Isoladas: um mal necessário (1910-1915)**. Anais do XV Encontro Estadual de História "1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado". 2014.

FIORENTINI, D.; LOREZATO, S. **Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Autores Assoc., 2006. (Coleção formação de professores)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Pesquisas. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-eestados/sc/videira.html. Acesso em: 19 jan. 2021.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. 3. ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

KNIJNIK, Gelsa. A matemática da cubação da terra: Trabalhadores rurais do sul do país desenvolvem técnicas alternativas de medir o terreno. **Revista Scientific American Brasil**, Edição Especial Etnomatemática, n° 11, p. 86-89, 2001.

FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA TABELA PERIÓDICA

Angelita Barth[1]

Miriam Eliane Olbertz Meirelles[2]

RESUMO

A tabela periódica dos elementos químicos é parte integrante dos conhecimentos pertinentes ao estudo das ciências do 9° ano do ensino fundamental. Atualmente ela é composta por 118 elementos químicos, cujo estudo em geral se baseia em metodologias tradicionais de ensino. Dessa maneira o presente estudo se justifica pelo fato de tal metodologia de ensino não despertar o interesse dos estudantes, sendo necessário o emprego de diferentes ferramentas pedagógicas para atingir todos os educandos, uma vez que o objetivo de tais metodologias é tornar a sala de aula um ambiente atrativo que promova uma educação de qualidade. Segundo Moreira (2006) nesse processo, é importante considerar as aprendizagens anteriores dos sujeitos, para a partir disso, inserir novos conhecimentos ancorados aos saberes prévios do indivíduo. Nesse sentido, a metodologia utilizada se baseou na apresentação do objeto de conhecimento referente a tabela periódica, de maneira teórica, utilizando a tabela periódica interativa (PTABLA, 2023). Após o entendimento dos principais conceitos sobre o assunto, foram aplicados alguns jogos, como o quebra-cabeça da tabela periódica confeccionado pelos próprios estudantes, o bingo e o uno, ambos com a mesma temática. Os discentes demonstraram cooperação para a realização dos jogos, entusiasmo e competitividade, o que os estimulou a raciocinar, pensar, refletir sobre suas próximas jogadas e assim, construir ou rever seus conhecimentos (SANTANA; REZENDE, 2008).

Palavras-chave: Tabela Periódica. Ensino de Ciências. 9º ano.

1 INTRODUÇÃO

A tabela periódica é utilizada para organizar os elementos químicos conhecidos, a mesma é estudada em diferentes níveis de ensino já sendo introduzida com o estudo dos modelos atômicos no nono ano do Ensino Fundamental. No presente estudo será relatado um estudo de caso desenvolvido em uma turma de 9º ano com 21 estudantes de uma escola rural do interior de Santa Catarina, onde as atividades foram desenvolvidas em sequência ao estudo dos modelos atômicos na disciplina de Ciências, as aulas foram pensadas de modo a atraírem atenção e interesse dos estudantes a respeito da temática.

[1] Mestre em Biologia Evolutiva (UEPG), Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Licenciada em Ciências Biológicas, Secretaria municipal de Educação de Irineópolis SC, angebarth1@hotmail.com.

[2]Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFPR), Especialista em: Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, Licenciada em Química e Pedagogia, Secretaria Municipal de Educação de Irineópolis SC, miriamolbertz@gmail.com.

Visando tornar o estudo da tabela periódica mais claro e acessível, a professora buscou utilizar diferentes ferramentas pedagógicas, objetivando promover ensino de qualidade e significativo, buscando tornar a sala de aula mais agradável e atraente para os alunos por meio de modelos, figuras, ilustrações e jogos educacionais. A justificativa para esta proposta mais dinâmica encontra-se na ideia de que as aulas tradicionais que priorizam a memorização e "decoreba" já não despertam mais o entusiasmo pela aprendizagem e acabam se tornando cansativas e pouco significativas para os estudantes. Também com a apresentação do estudo busca-se inspirar outros professores a trabalharem a temática de modo interativo e dinâmico.

2 TABELA PERIÓDICA

Os cientistas ao longo da história buscaram observar ordens nos fatos, formas de organizar e classificar por características semelhantes. De acordo com Maia e Bianchi (2007), com os elementos químicos não foi diferente:

> (...) e 1817 pode ser considerado o ano no qual teve início a busca pela regularidade no comportamento dos diversos elementos conhecidos.
>
> Somente em 1869 surgiu uma tabela periódica dos elementos químicos, proposta pelo químico russo Dimitri Mendeleev (1834-1907), na qual algumas previsões e respostas eram dadas de forma convincente a respeito das propriedades dos elementos químicos e, sobretudo, sobre elementos ainda não descobertos (p. 56).

A organização inicial dos elementos feita por Mendeleev previu inclusive a existência de elementos que ainda não haviam sido "descobertos", o que posteriormente se confirmou e conferiu crédito ao trabalho dos cientistas "ele previu propriedades tanto físicos (ponto de fusão, ponto de ebulição e densidade) como químicas (combinação com outros elementos) para serem verificadas quando da descoberta dos elementos que ocupariam os vazios deixados na tabela" (MAIA; BIANCHI, 2007, p. 56).

Na atualidade a Tabela Periódica possui 118 elementos químicos organizados conforme as suas propriedades e em ordem crescente de número atômico. A organização possui 18 famílias e 7 períodos.

3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ISSN: 2176 - 1396

O conceito de aprendizagem significativa aqui abordado será embasado na Teoria da aprendizagem significativa (TAS) de David Ausubel, tendo como referência estudiosos desta teoria como por exemplo o professor Marco Antonio Moreira.

Na TAS discute-se que um dos fatores mais importantes que podem influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, sendo necessário descobrir o que ele já sabe e utilizar-se disso para as novas aprendizagens (MOREIRA, 2006). Também de acordo com Moreira (2006, p. 13-14): “para que a estrutura cognitiva preexistente influencie e facilite a aprendizagem subsequente é preciso que seu conteúdo tenha sido aprendido de forma significativa (...)”. Algo é significativo quando faz sentido ao aprendiz (pode ser relacionável com sua vida cotidiana, pode ajudar a resolver situações corriqueiras, ou desperta o interesse) e não apenas memorizado para se obter notas e logo em seguida não aparenta ter mais utilidade para o aprendiz e pode cair em esquecimento.

Como o conceito de Tabela Periódica é introduzido no 9º ano do Ensino Fundamental na maioria das vezes, o mesmo pode ter como ancoradouro um conceito de tabela de modo geral que vai sendo modificado com a introdução da ideia da organização dos elementos químicos e seus agrupamentos por características semelhantes, sendo esta aprendizagem importante para futuros aprofundamentos sobre a temática no Ensino Médio, também o estudo anterior das Teorias Atômicas ajuda a melhor ancorar e compreender o assunto em questão.

A nova aprendizagem acaba por gerar modificações na estrutura cognitiva do aprendiz, pois de acordo com Moreira (2006, p. 15):

> Há, pois, um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material servindo de ancoradouro, incorporando-o e assimilando-o, porém, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem.

Sendo assim, quando a estrutura cognitiva passa por uma aprendizagem significativa ela se modifica e a chance das informações serem retidas por mais tempo é maior, podendo ocorrer novas ancoragens e modificações ao longo do tempo tendo estas como base.

4 ESTUDO DA TABELA PERIÓDICA COM A TURMA DE 9º ANO

ISSN: 2176 - 1396

A utilização do lúdico auxilia na construção de uma possível aprendizagem significativa visto que pode contribuir com a ancoragem das novas informações a fatos já de conhecimento dos estudantes formando assim memórias positivas sobre o assunto estudado. De acordo com Santana e Rezende (2008, p. 02):

> As atividades lúdicas, mais do que serem aceitas como rotina na educação de alunos do Ensino Fundamental e Médio, cuja faixa etária varia entre 12 e 18 anos, são uma prática privilegiada para uma educação que objetive o desenvolvimento pessoal e a atuação cooperativa na sociedade. São, também, instrumentos motivadores, atraentes e estimuladores do processo de ensino e aprendizagem e da construção do conhecimento.

Uma das formas de abordar o lúdico na aprendizagem é por meio de jogos, os quais segundo Kishimoto (1994) devem possuir também a função educativa. Uma vez que se houver apenas a função lúdica não passará de um jogo, já se ocorrer apenas a educação, será um material didático. Diante desse cenário, o objetivo do presente trabalho foi propiciar a construção do cenário para uma possível aprendizagem significativa de assuntos relacionados à tabela periódica por meio de jogos.

Para inserir a utilização de jogos no ensino da tabela periódica no 9° ano do Ensino Fundamental foi inicialmente trabalhado o objeto de conhecimento referente ao assunto de forma teórica, com a utilização da tabela periódica interativa (PTABLA, 2023).

Em seguida, os estudantes foram divididos em 4 grupos, cada um com 5 estudantes, os quais confeccionaram quebra-cabeças representando a tabela periódica atual, com 118 peças, cada uma referente a um elemento químico. O material utilizado foi papel cartão em 5 cores distintas, cada uma relacionada a um grupo de elementos: Hidrogênio, metais, não metais, gases nobres e metais de transição interna. Após o término da fase de confecção ocorreu a competição para montagem dos quebra-cabeças. Todos os grupos montaram os quebra-cabeças dos demais, cujo tempo de montagem foi cronometrado e a equipe com menor tempo total foi a vencedora.

A segunda parte da atividade lúdica foi um jogo de bingo utilizando como base a tabela periódica. Nele, os números atômicos dos elementos químicos serviram para o sorteio do elemento que deveria ser marcado na cartela de bingo. Tais cartelas continham os nomes de 25 elementos inseridos de forma aleatória (BLOGGER INTEGRAÇÃO, 2023). Ao completar uma linha ou coluna completa na cartela de bingo, essa era considerada batida e o estudante recebia um ponto no jogo.

Finalmente o jogo “Uno da tabela periódica” (DIONÍZIO, 2018) foi baseado nas regras originais do jogo “Uno” (MATTEL, 2023), modificando apenas as cartas por outras representando os elementos químicos. Cada rodada contava com 4 jogadores, os quais receberam 6 cartas cada. Ao final, o aluno que jogou todas as cartas primeiro foi o vencedor e recebeu um ponto no jogo. Os pontos recebidos nos jogos, bem como a equipe vencedora no quebra-cabeça receberam nota bônus que foi utilizada ao fechar os conceitos bimestrais.

5 RESULTADOS

A confecção do quebra-cabeça da tabela periódica despertou o espírito de equipe nos estudantes, que tiveram de trabalhar em conjunto e dividir funções para que o trabalho se concretizasse. Já a montagem dos quebra-cabeças exigiu dos estudantes atenção e memorização das posições de cada elemento químico, bem como estratégias para utilizar o menor tempo possível na montagem, sendo que a equipe campeã utilizou apenas 5 minutos e 25 segundos para montar os 4 quebra-cabeças, sem o auxílio da tabela periódica ou qualquer material complementar. A montagem dos quebra-cabeças pode ser verificada nas figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2: Estudantes durante a montagem dos quebra-cabeças.

Fonte: As autoras (2023).

O jogo de bingo despertou inicialmente o estranhamento nos estudantes, que demoraram alguns instantes para compreender como funcionaria o jogo, uma vez que não havia nenhum número na cartela que cada educando recebeu. Também houve a dificuldade em encontrar o número atômico de alguns elementos químicos, para então determinar qual elemento marcar na cartela do bingo.

Mas ao iniciarem-se as rodadas de bingo houve grande animação dos participantes, que buscavam adivinhar os números que seriam sorteados, proferiram reclamações quando o número não era o desejado e comemorações ao sair o que esperavam. Cada vez que alguém completava a linha ou coluna na cartela de bingo ocorria a conferência e a marcação de pontos extras para o indivíduo em questão, já se ocorresse algum erro de marcação, o jogo prosseguia. A figura 3 ilustra um estudante durante o jogo.

Finalmente o “Uno da tabela periódica” foi o jogo mais comemorado pelos estudantes, que já tem grande familiaridade com o “Uno” original e por isso, não foram necessárias explicações sobre o funcionamento do mesmo. Os estudantes demonstraram descontração durante a atividade, rindo e interagindo de maneira espontânea. Ao final de cada partida, mudavam os jogadores, o que propiciou ansiedade daqueles que ainda não estavam jogando, para que pudessem logo participar. A figura 5 demonstra uma das partidas do “Uno da tabela periódica”.

Figura 3: Estudante jogando o Bingo da Tabela Periódica.
Figura 4: Estudantes jogando o “Uno da tabela periódica”.

Fonte: As autoras (2023).

5 DISCUSSÃO

Os assuntos relacionados à química são em geral de difícil compreensão e repletos de nomenclatura específica, o que pode causar desinteresse dos estudantes ou falta de correlação entre o que é estudado e o cotidiano dos educandos. Portanto, é necessário promover novas formas de abordagem desses conteúdos, de maneira a promover a aprendizagem em diversos contextos (LIMA, BARBOZA, 2005).

Para isso, é imprescindível que ocorra a consideração dos conhecimentos prévios dos indivíduos, pois a falta de práticas escolares voltadas à realidade dos alunos leva a um desinteresse geral pelos conteúdos abordados na sala de aula, pois estes, em sua grande maioria, não se identificam com o que é ensinado. Dessa forma, é importante pensar no ensino de química como parte da educação geral que contribua com a preparação para a vida (LIMA; BARBOZA, 2005).

Na literatura é possível encontrar uma variedade de materiais didáticos para o ensino das propriedades periódicas e aperiódicas, sendo que esses instrumentos variam do mais utilizado, o tradicional livro didático, a jogos e softwares computacionais que reproduzem a tabela e permitem explorá-la (CÉSAR; REIS, ALIANE, 2014). Também podem ser adotadas diversas técnicas, como o uso de mapas conceituais (FIALHO, FILHO, SCHMITT, 2018), a utilização de recursos audiovisuais, computacionais e experimentais (CESAR, REIS, ALIANE, 2018), bem como o desenvolvimento e aplicação de jogos (GODOI, OLIVEIRA, GODOGNOTO, 2010).

O uso de jogos está descrito nos Parâmetros curriculares nacionais, visando permitir uma aprendizagem mais dinâmica e divertida, mudando o paradigma da aula tradicional e desenvolvendo a capacidade afetiva e as relações interpessoais, permitindo ao aluno colocar-se no ponto de vista do outro, refletindo, assim, sobre os seus próprios pensamentos (CUNHA, 2012), como ocorreu durante a confecção e montagem dos quebra-cabeças da tabela periódica, que exigiram dos estudantes o trabalho em equipe e o auxílio mútuo para o sucesso do grupo.

Do ponto de vista profissional, jogar é um meio para construção, conquista e consolidação de conteúdos, atitudes e competências, pois permite a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades espontâneas e criativas, além de estimular capacidades de comunicação e expressão que auxiliam nas relações interpessoais, liderança e trabalho em equipe (MACEDO; PETTY, PASSOS, 2005). Além disso, Gonzaga et. al. (2017) consideram que existem muitas vantagens na aplicação de jogos, como a utilização dos mesmos como ferramenta diagnóstica para os problemas apresentados pelos alunos durante seu ensino-aprendizagem.

A montagem dos quebra-cabeças da tabela periódica evidenciou que a realização de mudanças no método de ensino tradicional é importante para que os alunos possam ter maior concentração e atenção no que está sendo realizado, além de capacidade de construir o seu próprio pensamento (MOREIRA, 2013), uma vez

que tal atividade exigiu interesse e estratégias para que fosse cumprida. No entanto, o estudo dos elementos químicos em geral ainda utiliza-se de memorização e envolve conceitos abstratos, onde o estudante não será capaz de verificar conexão com sua realidade (GODOY, OLIVEIRA e CODOGNOTO, 2010).

Por outro lado, abordar o conteúdo da tabela periódica sem empregar os métodos de memorização também pode significar um desafio, uma vez que os estudantes apresentam dificuldades em relacionar os conteúdos da tabela periódica com os demais assuntos químicos, para assim promover a ancoragem de novos conhecimentos àqueles pré-existentes (GODOY, OLIVEIRA e CODOGNOTO, 2010),o que pôde ser verificado durante o bingo da tabela periódica, no qual os educandos apresentaram dificuldades em relacionar os números do jogo, com os números atômicos e consequentemente os nomes dos elementos químicos, que deveriam ser marcados nas cartelas de bingo.

Os recursos lúdicos correspondem naturalmente a uma satisfação idiossincrática, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica, desde criança até a idade adulta. Por ser uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e os processos mentais. O ser que brinca e joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente (CABRERA; SALVI, 2005). Segundo Proença (2002) o jogo oferece tanto um espaço de vivência e apreciação quanto de experimento e reflexão através do contato simulado com a realidade modelada. O que irá distinguir a forma de apreensão desses modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo é a dinâmica e o universo lúdico do próprio jogo.

Rolim et. al. (2018) destaca que os jogos são métodos alternativos de ensino que despertam o interesse dos alunos e podem ser aplicados em qualquer disciplina, modalidade de ensino e em qualquer idade. Corroborando a isso, Santana e Rezende (2008) apontam os jogos como elementos motivadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. Enfatizando que o objetivo dos jogos não se resume apenas à facilitação da memorização do assunto pelo aluno, mas sim a induzi-lo ao raciocínio, à reflexão, ao pensamento e, consequentemente, à (re)construção do seu conhecimento.

Além disso, o jogo oferece estímulo e o ambiente necessários para propiciar o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos além de permitir que o professor amplie seus conhecimentos sobre técnicas ativas de ensino e desenvolva suas

capacidades pessoais e profissionais, estimulando-o a recriar sua prática pedagógica (Brasil, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de diversas metodologias de ensino em conjunto, propiciam um maior âmbito de possibilidades de aprendizagem. Uma vez que por se tratarem de formas diferentes de apresentação do conhecimento podem inserir os diversos estudantes em uma aprendizagem significativa, pois cada indivíduo apresenta suas

peculiaridades no sentido educativo, as quais podem ser supridas ao empregar mais de uma maneira de ensinar e aprender.

Além disso, no mundo atual, as tecnologias permitem o acesso rápido às mais variadas formas de conhecimento, o que torna o ensino/aprendizagem um desafio, porque despertar o interesse dos estudantes pelas atividades escolares é cada vez mais difícil. Sendo assim, promover a utilização de formas lúdicas de ensino, pode favorecer o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, além de permitir a conexão do conteúdo científico com a realidade vivenciada pelos educandos.

REFERÊNCIAS

BLOGGER: INTEGRAÇÃO. **Gerador de Bingo de Palavras**. Disponível em: https://www.materiaispdg.com.br/2021/05/gerador-de-cartelas-de-bingo-labelinput.html. Acessado em 26/06/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1999.

CABRERA, W.B.; SALVI, R. A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5. Atas , 2005.

CESAR, Eloi Teixeira.; REIS, Rita de Cássia.; ALIANE, Cláudia Sanches de Melo. Tabela periódica interativa. **Revista Química Nova na Escola**. v. 37, n.3, p.180-186, 2018.

CUNHA, Márcia Borin. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola** 2012, 34, 92.

DIONÍZIO, Thais Petizero. “Uno da Química”: conhecendo os elementos químicos por meio de um jogo de cartas. **Revista Educação Pública**. DOI: 10-18264/REP. 2018. Anais do V Congresso Nacional de Educação. **ISSN:** 2358-8829, 2018

FIALHO, Neusa. N. FILHO, Ricardo. P. Viana. SCHMITT, Magda. R. O Uso de mapas conceituais no ensino da Tabela periódica: Um relato de experiência vivenciado pelo PIBID. **Química Nova Escola**. v. 40,n. 4. p. 267-275, 2018.

GODOI, Thiago André de Faria; OLIVEIRA, Hueder Paulo Moisés.; CODOGNOTO, Lúcia. Tabela periódica – um super trunfo para alunos do ensino fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, n. 32, p. 22-25, 2010.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro; MIRANDA, Jean Carlos; FERREIRA, Matheus Lopes; COSTA, Rosa Cristina; FREITAS, Caroline Coutinho Carneiro, FARIA, Ana Carla de Oliveira. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**. V. 17, n.17, p. 1-11, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LIMA, Maria Emília. C. C.; BARBOZA, Luciana C. Ideias estruturadoras do pensamento químico: uma contribuição ao debate. **Química Nova na Escola**, n. 21, p. 39-43, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. Aprender com jogos e situações-problema. Artes Médicas Sul, 2000.

MAIA, Daltamir Justino;; BIANCHI, J. C. de. A. **Química Geral:** Fundamentos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTEL. UNO Jogo de cartas original. Disponível em: https://shop.mattel.com/pt-br/products/uno-jogo-de-cartas-original-w2085-pt-br. Acessado em 26/06/2023.

MOREIRA, Lídia Cabral. **O ensino de biologia por investigação e problematização: uma articulação entre teoria e prática em uma escola pública de Cruz das Almas-BA**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas curso de Licenciatura em Biologia. Cruz das Almas. 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PROENÇA, Domício. Filho. **CRITÉRIOS E EXPERIÊNCIAS NO USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS**. BRASÍLIA: REDES, 2002.

PTBALA. **Tabela Periódica Dinâmica de Elementos**. Disponível em: https://ptabla.com/pt/. Acessado em 26/06/2023.

ROLIM, José Roberto Moura; LIMA, Michelline Viana Campos; GOMES, Naftali Fidelis de Lima; BENTO, Valéria Tavares. **EDUCAÇÃO E PENSAMENTO COMPLEXO: LINGUAGEM E POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO**. Anais do V CONEDU, Congresso Nacional de Educação. ISSN: 2358-8829, 2018.

SANTANA, Eliana Moraes; REZENDE, Daisy de Brito. **O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9o ano do ensino fundamental.** Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. ISBN 978-85-61745-01-1. 2008.

Feira de Ciências, uma Possível Ferramenta de Integração entre Escola, Ciência, Família e Sociedade

Elton Martin Schneider
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades – Licenciatura em Química
Beatriz Santos
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades – Licenciatura em Química
Prof.ª Maria Alice Witt PhD
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Coordenadora do Programa Residência Pedagógica
Escola de Educação e Humanidades

Resumo

O artigo tem como objetivo criar um ponto de partida para futuras pesquisas e análises sobre a eficácia de inserção e assimilação que eventualmente os clubes e as feiras de ciências nas escolas do ensino médio teriam sobre a sociedade local e o papel dos formandos da residência pedagógica no desenvolvimento, planejamento e formatação destes programas. Um aspecto pouco analisado neste contexto seria a suposta capacidade de alguma influência positiva destes programas sobre hábitos da comunidade, a partir da assimilação de aspectos científicos ou atitudes (ações) suportadas por estes conhecimentos tendo como ponto de partida as feiras de ciências e os clubes de ciências escolares. Diversos autores relatam os benefícios das feiras de ciências, o que parece ser um fato de consenso, que embasam o presente texto. Uma indicação do que poderia ser a resposta para esta indagação é o trabalho realizado pelos alunos da Escola EE 11 de agosto da cidade de Umarizal (RN), apresentado na feira de ciências, sobre a eficácia na geração de energia levando em conta o tamanho das pás do catavento. Com base nas reflexões destes programas realizados nas escolas, os estudantes universitários participantes do programa residência pedagógica poderiam, por terem seu letramento atualizado, ser uma inestimável ajuda aos professores titulares das disciplinas no planejamento e formatação destas atividades científicas escolares envolvendo-se diretamente nos trabalhos, especialmente no ensino proposto nos clubes e atendimento de alunos e seus familiares.

Palavras-chave: ciências; escola; feira de ciências; clube de ciências; integração social;

1. Introdução

Este artigo objetiva criar uma referência para futuras discussões sobre a eficácia integrativa entre a escola, a ciência e a sociedade. Dado que não há uma riqueza de pesquisas tanto quantitativas ou qualitativas sobre este tema que dariam uma quantidade de informações suficientes para embasar a afirmativa de que a feira de ciências seria uma ferramenta de integração social com o auxílio providencial de alunos formandos participantes do programa Residência Pedagógica. [*a Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, na*

escola de educação básica. BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br].

Procurou-se analisar alguns exemplos de eventos somados a alguns autores que dão uma visão consistente que suportam este artigo. Durante a recente pandemia observou-se, segundo os órgãos de imprensa do país, uma relação de difícil entendimento da sociedade com relação a ciência como fonte de conhecimento científico. Nesse sentido, é "[...] crucial o modo como a sociedade percebe a atividade científica e absorve seus resultados, bem como os tipos e canais de informação científica a que tem acesso" (ALBAGLI, 1996, p. 396).

Esta observação leva a reflexão sobre a importância da *Feirinha de Ciências* nas escolas reforçando este tema à luz da diversidade de publicações que ressaltam a importância desta antiga, mas eficaz forma de integração entre a escola, as famílias dos alunos e o restante da sociedade através do conhecimento científico desenvolvido pelos estudantes. Outro aspecto importante seria a introdução, já nos anos iniciais de sua educação, explorar as complexidades do mundo em que vivemos nos *clubinhos de ciências,* estes sim poderiam ser amplamente gerenciados pelos formandos em licenciaturas.

Segundo Mancuso (2000) a realização de feiras de ciências traz benefícios para alunos e professores e mudanças positivas no trabalho em Ciências, tais como: o crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos; a ampliação da capacidade comunicativa; mudanças de hábitos e atitudes; o desenvolvimento da criticidade; maior envolvimento e interesse; o exercício da criatividade conduz à apresentação de inovações e a maior politização dos participantes.

2. As Feiras de Ciências como possível ferramenta de integração social

A tecnologia que advém do conhecimento científico está presente na agricultura na alimentação, na saúde, nos medicamentos, no vestuário, nas comunicações, nos transportes no mundo todo e hoje fora dele, pois a humanidade já explora planetas distantes com robôs que trazem informações relevantes destes lugares. Como as feiras de ciências são um espaço importante para a difusão do conhecimento científico poderemos inferir que se seus protagonistas também difundam para dentro de seus lares este mesmo conhecimento, especialmente se seus familiares participarem dos trabalhos ao longo do ano letivo nos clubes de ciências, teríamos também uma possível assimilação no restante da sociedade deste mesmo conhecimento.

A ciência é fundada na verdade científica, com experimentações, comprovações, provas e contraprovas e seguidas correções do conhecimento passado numa espiral de continua evolução. Não parece razoável uma sociedade pautar-se em suposições sem comprovação científica, pois ela não quer mais repetir os erros em decisões cruciais onde a verdade científica deveria prevalecer ou posturas políticas erradas que tanto sofrimento provocaram às pessoas nesta sociedade. Por isto, conforme Menezes (2009) na Educação Escolar, as Ciências devem ser pensadas como uma ferramenta essencial à vida e não como uma mera ficção contemplativa da *ciência dos personagens cientistas*.

Quem desconhece a tecnologia usada nas fibras de suas vestes, nos medicamentos que toma, nas suas comunicações, na produção de seus alimentos essenciais, também desconhece que, por sua característica de pôr em dúvida o saber existente, e que pelo impulso da curiosidade buscar a verdade científica, é ferrenha adversaria das crendices e superstições.

Segundo Menezes (2009) a escola deve introduzir seus alunos às Ciências como linguagem, como uma ferramenta prática e como uma visão de mundo, dando uma abordagem diferente às dimensões ensinar, estimular e acolher suas dúvidas. A produção dos alunos é compartilhada através da *Feirinha de Ciências* onde eles próprios expõem suas descobertas e realizações ao público, aprendendo a ensinar e a exercitar suas habilidades comunicativas perdendo sua inibição natural. Com seus objetos e cartazes aprendem também as diversas mídias de comunicação enriquecendo ainda mais seu saber, e não menos importante estimulam o trabalho em equipe. A comissão julgadora premiando os melhores trabalhos produz diversos efeitos benéficos como por exemplo estimulando a autoestima dos estudantes o orgulho dos pais e familiares, e por final por uma luz sobre sua organização e o quê trabalhar com os estudantes.

O uso da Feira de Ciências é de grande relevância, já que os alunos serão os protagonistas de toda a sua investigação cientifica, para Alves e Santos (2021) a feira de ciências é uma estratégia que irá contribuir para a alfabetização cientifica do aluno, instigar o interesse no aprender e qual seu papel ativo na sociedade, além de proporcionar momentos ricos e os tornando autônomos na construção do conhecimento. Macedo (2017) traz o olhar do aluno quando diz que os alunos no ano seguinte especulavam se ocorreria a feira de ciências novamente, qual seria o tema abordado, e já apresentavam suas ideias. Notadamente os alunos apresentaram-se satisfeito com o projeto, podendo ainda estimular a criatividade, promover o conhecimento científico e a habilidade de trabalhar com as técnicas.

Para Mancuso (1993), Hartmann e Zimmermann (2009) e Lima (2011) as feiras de ciências tendem a modificar o posicionamento dos indivíduos que participam desta vivência. Os autores destacam que as participações promovem transformações no comportamento dos sujeitos que dela fazem parte. Citam como os principais aspectos desta mudança comportamental; a construção do conhecimento; aprimoramento na comunicação interpessoal; melhora nas virtudes pessoais; progressos na criticidade e motivação; autocritica e autopercepção de seu próprio desempenho; formação de um protagonismo juvenil; desenvolvimento da criatividade; politização e emprego de cooperação social.

Estas afirmações levam a uma possível extensão do conceito para a *integração* entre a escola, ciência, família e sociedade via as feiras de ciências por sua vez antecedidas pelos clubes de ciências contempladas no projeto político pedagógico da escola. A participação dos estudantes formandos de licenciatura, participantes do programa residência pedagógica, seria uma opção muito bem-vinda na execução do plano de integração de todos os entes sociais neste projeto. A ideia de *trazer familiares dos alunos* no cotidiano do clube de ciências poderia estender todas as virtudes sabidas para o seio da sociedade como caminho direto para promover a aproximação da sociedade com a ciência.

O atendimento didático poderia ser feito pelos formandos do programa Residência Pedagógica sob a orientação dos professores titulares de ciências incluindo a formatação de palestras e cursos extensivos a todos dentro do contexto da região geográfica onde insere-se a escola nos mais diversos campos do saber.

3. Exemplos de dois eventos de sucesso que corroboram o pensamento de ser a feira de ciências uma possível ferramenta de integração.

Para que haja uma perfeita integração entre a Escola e a sociedade é sugerível que os temas propostos estejam dentro do contexto social onde a Escola está inserida. Um bom exemplo de integração é o que mostra a reportagem do site da Nova Escola, sob o título *Energia eólica: Energia do Futuro*, alunos da Escola EE 11 de agosto da cidade de Umarizal – RN, os estudantes investigaram o tema da quantidade de hélices e suas dimensões para uma maior eficácia na produção de energia.

Muito criativos, os professores orientadores contextualizaram o assunto dentro da realidade local, por ser o Estado do RN um produtor nacional de energia elétrica de fonte eólica, lograram conectar os alunos à ciência, no caso à física, às questões ambientais (energia limpa) e à economia local, pois muitos dos pais eventualmente trabalham na instalação ou manutenção dos cataventos, melhor dizendo, na indústria de energia eólica local. Os alunos aprenderam a desenvolver um roteiro de pesquisa baseado no método científico, definindo um objeto da pesquisa, criando uma hipótese e objetivos principais e secundários, a metodologia empregada na pesquisa, o desenvolvimento dos trabalhos, o diário de bordo, e o relatório completo da pesquisa para ser apresentado a comissão julgadora com o resultado das discussões e conclusão final.

Pode-se considerar o trabalho muito feliz, pois preencheu *quase* todos os campos a que se propõe este artigo. A integração entre a educação científica e a sociedade, neste caso, bem contextualizada com relação a realidade local, trouxe a possibilidade concreta de levar uma mensagem às autoridades locais sobre a importância da educação cientifica e seu poder de integração. Teria sido perfeito, se pelas informações obtidas na fonte de consultas, tivesse tido a *participação dos pais e familiares* no desenvolvimento deste experimento.

O segundo exemplo de contextualização da ciência com o que é pauta principal na sociedade que motiva os jovens foi o maior evento de ciências da América Latina, a 75ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que ocorreu entre 23 e 27 de julho de 2023 na cidade de Curitiba PR. O tema central desta edição foi *Ciência e democracia para um Brasil justo e desenvolvido.* Uma observação sumária do evento, em época pós pandemia, mostrou um viés bastante político o que sugere a ideia de que educar também constitui um ato político. A programação cientifica do evento foi composta por conferências, mesas redondas, painéis, web minicursos, e a sessão de posters que incluía a Jornada Nacional de Iniciação Científica. Em destaque foi o acontecimento da SBPC Jovem e o Dia da Família na Ciência. Este foi um evento realizado num contexto pós pandemia que motivou a reflexão

sobre a ciência brasileira seus rumos e financiamento. O alcance da ciência como instrumento de transformação da sociedade, de progresso econômico social e de diminuição das desigualdades tem como seu ponto de origem o ensino fundamental. A participação da SBPC Jovem é o reconhecimento de que ciência começa na tenra idade e a celebração do dia da Família na Ciência *possivelmente* nos leva a concluir que um dos *caminhos de integração* entre ciência escola e sociedade seja a *ferramenta educacional* das feiras de ciências, onde a participação do estudante formando em licenciatura, membro do programa residência pedagógica, é de grande valia e poderia ser obrigatória.

4. Organização e Planejamento

No Brasil há diversos cursos voltados à organização de feiras de ciências para escolas que cobrem todos os aspectos que vão desde a preparação do corpo docente em como mobilizar os alunos em tempo hábil, quanto a escola em seu cronograma de atividades pré-evento, licenças públicas, divulgação, segurança e demais serviços envolvidos.

Uma destas instituições é a APICE/FEBRACE, Feira Brasileira de Ciências e Engenharia que apresenta cursos on-line gratuitos para os interessados. Além disto há material disponível em forma de literatura para professores e alunos que objetivam ensinar os passos de um trabalho científico para a moçada em forma de história em quadrinhos. Na maior parte dos cursos de licenciatura o licenciando é convidado a fazer um destes cursos antes de iniciar a residência pedagógica, se demandado já tem um bom conhecimento prévio sobre o tema.

5. O Clube de Ciências

Para os alunos, estudiosos e professores interessados em ciências ressalta-se que neste campo há uma expressiva produção acadêmica reunida no portal RICC – Rede Internacional de Clubes de Ciências coordenado pela equipe da Dra. Daniela Tomio da Universidade educadora da Universidade Regional de Blumenau – SC. Informa Tomio et al. (2019)

> [...] uma expressiva produção acadêmica sobre Clubes de Ciências com contribuições para o ensino de Ciências no país, cuja disseminação em eventos e periódicos tem permitido o intercâmbio de saberes e práticas com professores e pesquisadores. Tal evidência, também, nos permitiu interpretar uma lacuna em estudos sobre Clubes de Ciências que sistematizem conhecimentos que possibilitem ao coletivo de educação científica organizar-se, compartilhar e produzir experiências compartilhadas sobre estes espaços de aprender Ciências na escola [...].

O que se infere ser uma lacuna é que não há políticas públicas no nível federal, segundo TOMIO, HERRMANN (2019), o Brasil não tem nenhuma política pública para o funcionamento dos Clubes de Ciências no país. Também, não foram encontrados materiais de divulgação ou documentos do governo federal (Ministérios da Educação ou da Ciência), de governos regionais (Secretarias de Educação estaduais ou municipais)

sobre estes espaços de educação científica, muito embora haja 77 clubes em funcionamento nas mais diversas regiões que estão registrados na RICC.

> Os dados produzidos na pesquisa sobre os Clubes de Ciências no Brasil, a partir dos inscritos da RICC, permitem interpretar que o funcionamento ocorre no contraturno escolar, nas dependências da escola, com um professor de Ciências coordenador. Há também, Clubes de Ciências que funcionam nas Universidades e os estudantes que se deslocam para os encontros. Em sua grande maioria, diferente de outros países, os Clubes têm acompanhamento de estudantes de licenciaturas que desenvolvem atividades de docência, como o estágio curricular, atividades de extensão ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Importante destacar que esta interface no Brasil dos Clubes de Ciências com as universidades permite a inserção das crianças e adolescentes em um meio acadêmico e ao acesso a bens culturais que ampliam suas escolhas profissionais e o universo de suas comunidades, onde muitos pais têm ainda baixa escolaridade e nunca entraram em uma universidade. TOMIO D., HERRMANN A. P., Mapeamento dos Clubes de Ciências da América Latina e Construção do site da Rede Internacional de Clubes de Ciências. Disponível em https://www.scielo.br/j/epec/a/6PCBj3FRcy3Md7nWWbvVWVD/

Com relação aos tópicos anteriores seria interessante abordar a importância dos clubinhos de ciências das escolas. São igualmente ferramentas que antecedem as feiras, pois são nestas iniciativas que o corpo docente de ciências põe em prática as ideias com os alunos do ensino fundamental e criam neles o gosto pela descoberta científica. Como ressalta Fazetta (2003), em seu artigo na revista Nova Escola, modernamente os clubes focalizam o relacionamento dos conteúdos ao quotidiano dos estudantes e às outras áreas de conhecimento. O centro das atenções não é mais o laboratório, mas o estímulo a criatividade envolvendo alunos, corpo docente e familiares para levar para a sala de aula um pouco de sua experiencia de vida.

Nos clubinhos a ideia de convidar palestrantes locais para enriquecer ainda mais a divulgação do conhecimento é muito bem-vinda, pois esta imersão combina palestras expositivas com visitas à indústria local, uma experiencia inesquecível para os alunos. Segundo o professor Machado J. (2003), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, *o ideal é que a iniciativa esteja prevista no projeto pedagógico, contendo objetivos, metodologia, cronograma e recursos necessários.* Como sugestão plausível é que a iniciativa poderia constar no orçamento anual da escola não descartando um patrocínio de doadores privados.

Para montar um clube de ciências há material estruturado acessível na web. Geralmente funcionam em horários alternativos, no contraturno da escola com a participação de alunos de várias classes, não necessitam de um laboratório montado, ao contrário do que poderíamos imaginar, o importante é o foco na criação de projetos que interessam aos alunos. Recomenda-se que o acesso seja aberto a todos, os temas de estudo sejam claramente definidos em bases anuais para que os interessados se habilitem, além disto um mínimo de organização é importante, por mais informais que os clubes sejam, tal como

fichas de inscrição, contato com os familiares, divisão em grupos conforme as series escolares, e não menos importante a designação de monitores treinados pelo corpo docente.

Outro aspecto interessante é que a experiencia demonstra que crianças de diferentes idades e classes têm expectativas diferentes, por esta razão é importante a divisão em grupos distintos, pois as mais jovens não têm muita paciência e querem projetos de resposta mais rápida. No geral é uma boa iniciativa para integrar jovens pela troca de informações entre os participantes e os demais colegas.

6. Considerações Finais

A reflexão final deste trabalho sugere que uma integração entre escola ciência e sociedade via feira de ciências ocorre quando há uma conexão com a realidade local. Melhor dizendo, se o conhecimento está ligado a uma característica social, econômica ou cultural na região. Neste ponto é possível ressaltar a importância que o residente pedagógico poderia exercer sobre a criação deste ente científico educacional colaborando em sua criação sob forma de assessoramento ao corpo docente da escola onde estarão inseridos. Em tempos de negacionismo sobre as verdades científicas, as *Feirinhas de Ciências* das escolas tornam-se também um ente político que põe a pensar as famílias, aproximam ideias da realidade e embalam os sonhos dos protagonistas de um futuro próximo. Apesar dos solavancos experimentados rotineiramente pela Educação Brasileira, a educação científica é um sonho que por ela ainda vale a pena lutar.

7. Bibliografia

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? Ci. Inf., Brasília, v.25, n. 3, p. 396-404, 1996.

de Menezes, Luís Carlos. Saber Ciências, direito e dever. Revista Nova Escola– Publicado em 01/07/2009 Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/796/saber-ciencias-direito-e-dever Acesso 20 de julho 2023

Alves, R.M. 2008. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Forúm Identidades 4(4): 103-109.

ALVES, T. R. S. Os objetos de aprendizagem no ensino de Química: um levantamento exploratório junto a professores do ensino médio. *Scientia Naturalis*, v. 2, nº 2, p. 508-524, 2020.

Como Organizar Uma Feira de Ciências: Autor Felipe Ribeiro - Publicado em 16 de novembro de 2017 Disponível no site: https://issuu.com/feliperibeiro57/docs/gibi_feira_de_ciencias Acesso em 17/7/2023

CLUBE DE CIÊNCIAS - https://www.clubesdeciencias.com.br/quemsomos

Portal RICC – Rede Internacional de Clube de Ciências *site oficial*

PRÁ, G. de; TOMIO, D. Clube de Ciências: Condições de Produção da Pesquisa em Educação Científica no Brasil. Alexandria, Florianópolis, v. 7, p. 179-207, 2014

Falzetta, Ricardo. O Barato do Clube de Ciências. Revista Nova Escola, 2003. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1157/o-barato-do-clube-de-ciencias Acesso em: 20 de julho de 2023

Machado J. Revista Nova Escola, 2003. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1157/o-barato-do-clube-de-ciencias Acesso em: 20 de julho de 2023

MACEDO, Kleber De Oliveira. **A feira de ciências como estratégia de ensino**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35200>. Acesso em: 25/07/2023

Mancuso, R. (2000). Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologias 6(1): 1-5. Disponível em: "Feiras de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências ...." https://www.semanticscholar.org/paper/Feiras-de-Ci%C3%AAncias%3A-produ%C3%A7%C3%A3o-estudantil%2C-avalia%C3%A7%C3%A3o%2C-Mancuso/6a1b23eb4d7c5f1592187d530d1245a8a88f3126.

Nova Escola de 6 de março de 2018 disponível na URL https://novaescola.org.br/conteudo/9133/uma-feira-de-ciencias-de-verdade-ao-alcance-de-todos Acesso em 17 de julho de 2023.

TOMIO, D., HERMANN, A. P.. Revista Ensaio Belo Horizonte v.21 e 10483 2019 Disponível em https://doi.org/10.1590/1983-21172019210111 Acesso em: 31 de julho de 2023

TOMIO, D., HERMANN, A. P.. (2019). MAPEAMENTO DOS CLUBES DE CIÊNCIAS DA AMÉRICA LATINA E CONSTRUÇÃO DO SITE DA REDE INTERNACIONAL DE CLUBES DE CIÊNCIAS. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (belo Horizonte)*, *21*, e10483. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172019210111 Acesso em: 29/07/2023

REDE INTERNACIONAL DE CLUBES DE CIÊNCIAS. Site oficial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/6PCBj3FRcy3Md7nWWbvVWVD/www.clubesdeciencias.com/ > Acesso em: 12 jul. 2018.

Revista Insignare Scientia (RIS) – Uffs.edu.br Disponível em https://www.sbenbio.org.br/newsletter/revista-insignare-scientia-ris/
ALVES, Thiago Rodrigues de Sá; SANTOS, Alda Ernestina dos. A importância das feiras de ciências na educação e alfabetização científica: um relato de experiência com alunos da Educação Básica. Revista Educação Pública, v. 21, nº 9, 16 de março de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/9/a-importancia-das-feiras-de-ciencias-na-educacao-e-alfabetizacao-cientifica-um-relato-de-experienciacom-alunos-da-educacao-basica. Acesso em: 23 jul. 2023

Revista Insignare Scientia (RIS): Autor Gallon, Monica Silva et al - Publicado em set./dez. 2019 Disponível no site: https://www.sbenbio.org.br/newsletter/revista-insignare-scientia-ris/ Acesso em 17/7/2023

SANTOS, B. C.; FERREIRA, M. Contextualização como princípio para o ensino de Química no âmbito de um curso de Educação Popular. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, nº 5, p. 497-511, 2018.

ATUAÇÃO DE LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia de Freitas Zompero1

Isilda Rodrigues2

Tania Aparecida da Silva Klein3

Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva4

Adriana Quimentão Passos5

RESUMO

O Ensino por Investigação está presente nos documentos curriculares de Ciências da Natureza para a formação dos estudantes da Educação Básica e, portanto, é necessário que os licenciandos tenham contato com práticas investigativas durante a graduação para que sejam preparados para desenvolver atividades investigativas com os alunos na escola. Os dados apresentados neste estudo integram uma pesquisa mais ampla e resultam da implementação de um curso referente ao Ensino por Investigação ministrado a licenciandos de Ciências Biológicas de uma universidade estadual do Paraná. Teve por objetivo analisar o desempenho dos licenciandos ao desenvolverem atividades investigativas para alunos da Educação Básica. A pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva e os dados foram obtidos quando os licenciandos, após finalizarem o curso, aplicaram atividades investigativas aos alunos da Educação Básica durante o estágio supervisionado na disciplina de Biologia. Os dados foram organizados de acordo com uma ferramenta desenvolvida por Cardoso e Scarpa (2018) e analisados com base na perspectiva investigativa proposta por Pedaste et al. (2015). Os resultados mostram que os licenciandos tiveram melhor desempenho no momento inicial da atividade, relativo à contextualização/orientação, e na condução dos estudantes para formulação das hipóteses, porém, apresentaram mais dificuldades em envolver os estudantes no instante em que o problema/questão de investigação foi colocado e para motivá-los a perceber evidências na situação-problema apresentada na atividade para formulação das hipóteses. Deste modo, torna-se importante fomentar a promoção de atividades investigativas de maneira a melhorar o ensino das Ciências em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino por Investigação. Formação docente. Ciências Biológicas. Ensino de Ciências. Licenciandos.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas na área do Ensino de Ciências apresentam uma diversidade de

[1] Doutora, Universidade Estadual de Londrina-UEL, andreiazomp@uel.br
[2] Doutora, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, isilda@utad.pt
[3] Doutora, Universidade Estadual de Londrina-UEL, taniaklein@uel.br
[4] Doutor, Universidade Federal da Integração Latino-Americana-Brasil-UNILA, ronaldo.ribeiro@unila.edu.br
[5] Doutora, Secretaria Estadual de Educação – SEED/PR, adrianaqpassos@gmail.com

metodologias e estratégias de ensino para serem aplicadas em sala de aula no intuito de promover aprendizagem e desenvolver as habilidades necessárias à investigação, interatividade e criticidade para favorecer a alfabetização cientifica, bem como articulação e aplicação dos conceitos científicos em situações problematizadas e contextualizadas com cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, Hodson (2014) afirma que aprender ciências não se limita apenas à aprendizagem de conceitos, leis e teorias, mas também é necessário compreender seus aspectos epistêmicos e procedimentais, o que o autor denomina de “aprender sobre ciência e aprender a fazer ciência”. Assim, o Ensino por Investigação contempla essa necessidade por oportunizar aos estudantes aspectos que envolvem tanto o fazer como o aprender sobre ciência.

A utilização de práticas que envolvem atividades investigativas no ensino estão presentes em documentos oficiais de ensino para Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e Base Nacional Comum para formação de professores para Educação Básica - BNC (2019).

Nessa perspectiva, de acordo com Scarpa e Silva (2013), considera-se necessário que os cursos de formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza oportunizem o contato com práticas investigativas aos licenciandos em suas disciplinas de formação científica e pedagógica. A partir do viés do Ensino por Investigação, é possível articular e integrar conhecimentos específicos da área científica e os conhecimentos pedagógicos necessários à formação docente, o que contribui de forma direta na superação da formação tecnicista e não reflexiva do professor de Ciências e Biologia.

Em estudo realizado por Souza e Souza (2022), acerca do levantamento da produção acadêmica nacional relativa ao Ensino por Investigação na área de Ciências da Natureza no período de 2015 a 2020, aponta a necessidade de crescimento de novas pesquisas pelo potencial referente ao Ensino de Ciências e da importância pedagógica para a formação inicial e continuada de professores no sentido de se apropriarem dos aspectos teóricos, epistemológicos e práticos referentes a essa abordagem de ensino. O Ensino por investigação é desenvolvido por meio de atividades e práticas investigativas. Assim, é relevante esclarecer os elementos que compõem as práticas investigativas.

O processo investigativo apresenta alguns elementos que são essencias. Um estudo de revisão de literatura realizado por Pedaste et al. (2015), os autores

concluíram, com base nas publicações analisadas, como elementos centrais para o Ensino por Investigação: a resolução de problemas; a emissão de hipóteses; coleta, análise e interpretação de dados; construção de conclusões; comunicação e reflexão acerca do processo investigativo.

Cardoso e Scarpa (2018) desenvolveram uma ferramenta para auxiliar os pesquisadores na identificação dos elementos essenciais ao Ensino por Investigação. Conforme as autoras esses elementos podem ser identificados como problema/questão; hipótese/previsão; planejamento; coleta de dados; conclusão e estágios futuros à investigação.

Considerando a necessidade da inserção de aspectos relativos a práticas investigativas contemplarem a formação docente inicial, este estudo apresenta resultados de uma pesquisa, em estágio inicial, a respeito da performance de licenciandos de Ciências Biológicas durante aplicação de atividades investigativas, no que se refere à mobilização de elementos investigativos. O objetivo deste estudo é analisar o desempenho dos licenciandos de Ciências Biológicas ao desenvolverem atividades investigativas para alunos da Educação Básica, no caso específico deste estudo a alunos do Ensino Médio.

2 PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO

O Ensino por Investigação não é considerado uma metodologia de ensino, mas sim uma abordagem didática conforme Solino, Ferraz e Sasseron (2015). Assim, encontram-se na literatura diferentes perspectivas para essas diferentes abordagens para realização das atividades de investigação como Azevedo (2004); *National Research Council* -NRC (2012); Carvalho (2013). Neste estudo elegemos a abordagem de Pedaste et al. (2015) proposta a partir de uma revisão sistemática da literatura sobre o Ensino por Investigação. Para os autores, a aprendizagem baseada na investigação é uma estratégia na qual os estudantes são conduzidos a elaborar conhecimentos por meio de um trabalho semelhante ao de cientistas profissionais. Segundo os autores é uma estratégia metodológica que favorece o processo de descoberta de novas relações causais, em que os estudantes são estimulados a formular hipóteses e testá-las por meio da realização de experimentos ou de observações.

Pedaste et al. (2015) apresentam uma estrutura para atividades baseada na

investigação que reflete uma visão contemporânea de aprendizagem. Os autores sintetizaram a estrutura em cinco fases, porém observam que a ordem de conexão entre as fases pode ser alternada de acordo com o contexto da tarefa de investigação.

De modo geral na fase da *orientação* estimula-se a curiosidade a respeito do tópico a ser investigado na atividade. A *conceitualização* é a fase para formular questões baseadas na teoria e/ou hipóteses. A conceitualização pode ser subdividida em duas fases: *questionamento*, o processo de formulação ou apresentação da questão a ser investigada; *geração de hipóteses*, é o momento para emitir hipóteses a respeito do problema declarado. Na fase da *investigação* ocorre o planejamento da exploração ou experimentação, da coleta e análise de dados a partir do projeto experimental ou da exploração. A fase da investigação pode ser subdividida em três fases: *exploração*, o processo de geração de dados sistemáticos e planejados a partir da questão de pesquisa; *experimentação*, o processo de projetar e conduzir um experimento para testar uma hipótese; *interpretação de dados*, o processo de dar significado aos dados coletados e sintetizar novos conhecimentos. Na fase da *conclusão* tem-se o processo de tirar conclusões dos dados, comparando inferências a partir das hipóteses e questões investigadas. Por fim, a fase da *discussão* que pode ser subdividida em *comunicação*, processo por meio do qual apresenta-se os resultados de uma fase ou de todo o ciclo de investigação para outros coletando feedback, discutindo com outros; *reflexão*, processo em que se descreve, crítica, avalia e discute-se todo o ciclo de consulta ou de determinado estágio.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de atividades investigativas desenvolvidas na disciplina de Biologia, no Ensino Médio, por licenciandos de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade estadual do Paraná, que cursavam a disciplina de Metodologia e Prática do ensino de Biologia.

Os licenciandos participaram de um curso de formação ministrado por docentes da mesma universidade intitulado “Ensino por Investigação e aplicações em sala de aula”. O curso teve duração de 20 horas organizado em três etapas e foi realizado no mês de abril de 2023. Na primeira os licenciandos tiveram acesso aos aspectos teóricos, históricos e metodológicos pertinentes ao Ensino por Investigação. Na

segunda etapa foram apresentadas aos licenciandos várias atividades investigativas direcionadas a alunos da Educação Básica. Os cursistas realizaram em grupo todas as atividades apresentadas para que tivessem clareza de como desenvolvê-las e prepará-las aos estudantes na escola.

Na terceira etapa foi pedido aos licenciandos de cada equipe que produzissem uma atividade de investigação destinada a alunos do Ensino Médio, acerca da temática “Saúde”, na perspectiva proposta por Pedaste et al. (2015). O intuito de definir uma temática foi para facilitar a compreensão dos cursistas, considerando que “saúde” é um tema a ser tratado em todos os anos de escolaridade. Após a elaboração das atividades, cada grupo fez a leitura da produção e os docentes que ministraram o curso teceram os comentários e sugeriram as adequações das atividades para aplicação na escola. Então como finalização do curso, os licenciandos aplicaram a atividade na escola para as turmas em que em que realizavam o estágio de Biologia.

Participaram do curso 25 alunos, porém, neste estudo, apresentamos os dados obtidos somente de uma determinada escola, na qual obtivemos a participação de seis licenciandos. Os dados foram registrados pelas docentes que ministraram o curso quando observavam os licenciandos realizando as atividades na escola, segundo os itens propostos na ferramenta de Cardoso e Scarpa (2018). Cada licenciando aplicou individualmente as atividades investigativas que produziram no curso aos alunos do Ensino Médio. Para organização e análise, os dados foram organizados na ferramenta já mencionada para identificação dos elementos do Ensino por Investigação. Porém, utilizamos para este estudo apenas os quatro primeiros itens da ferramenta: o professor/licenciando estimula o interesse dos alunos acerca do tópico de investigação, há definição de problema e/ou questão de investigação, o professor/licenciando envolve os alunos na definição de hipóteses e/ou previsão, o professor/licenciando envolve os alunos na justificação da hipótese e na percepção de evidências. Este estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, com o parecer 5.463.099.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados relativos à aplicação das atividades investigativas pelos estudantes foram organizados no Quadro 1, que apresenta parte da ferramenta de Cardoso e Scarpa (2018). Os dados obtidos foram comparados à proposta de Pedaste et al.

(2015), referente somente às fases de “Orientação e Conceitualização”, sugerida pelos autores.

Quadro 1 – Dados referentes à atuação dos licenciandos

Tema	Categoria		Comentário
A – Introdução à investigação	A1 - O professor/licenciando estimula o interesse dos alunos sobre o tópico de investigação		L1 - Iniciou com a identificação dos conhecimentos prévios. -Explicou a atividade a ser desenvolvida.
			L2 - Iniciou contextualizando sobre o método científico.
			L3 - Fez a leitura com os alunos, mas não explicou a atividade. Faltou comentar sobre a temática.
			L4 - Iniciou discutindo conceito de problema, pistas, hipóteses, evidências. Boa contextualização.
			L5 - Iniciou revendo o que é método científico. Fez uma explicação geral sobre a atividade para envolver a turma.
			L6 - Fez uma contextualização inicial sobre os conceitos de problema, hipóteses, evidências
B – Apoio à investigação dos alunos	B1 – Problema/questão	B1.1 - Há definição de problema e/ou questão de investigação	L1 - Colocou o problema, mas no sentido de responder uma pergunta e não resolver um problema.
			L2 - Leu o problema para os alunos e relacionou com situação-problema da atividade.
			L3 - Colocou a questão, mas como pergunta a ser respondida, não como problema a ser investigado.
			L4 - Apresentou com clareza o problema exposto na atividade.
			L5 – Fez somente a leitura do problema a ser investigado.
			L6 - Problema claro e bem colocado
		B1.2 - O professor/ licenciando envolve os alunos na definição de hipóteses e/ou previsão.	L1 - Explicou a importância de colocar a hipótese.
			L2 - Deu tempo para os alunos formularem hipóteses. Estimulou a emissão de hipóteses.
			L3 - Deu tempo para os grupos formularem as hipóteses e pediu para todos os grupos lerem as hipóteses antes de continuar a atividade.
			L4 - Proporcionou momentos para propor hipóteses.
			L5 - Pediu para anotarem as evidências presentes na situação problema para depois formularem as hipóteses.
			L6 - Deu tempo para os alunos formularem hipóteses com base nas evidências.
		B1.3 - O professor/licenciando envolve os alunos na justificação da hipótese e na percepção de evidências	L1 - Sim, mas não usou o termo evidências. Não proporcionou a percepção de evidências.
			L2 - Não pediu para os alunos identificarem evidências.
			L3 - Não pediu para identificar evidências na situação-problema.
			L4 - Pediu para formular hipóteses a partir das pistas, evidências encontradas na situação problema. Pediu depois para confrontar com o texto de apoio.
			L5 - Pediu para socializarem as hipóteses com base nas evidências observadas.
			L6 - Pediu para confrontarem as hipóteses com as evidências

Fonte: Dados da pesquisa

O item A1, introdução à investigação, corresponde à fase denominada por Pedaste et al. (2015) de Orientação. Nas atividades de investigação a orientação/contextualização é necessária para promover o engajamento do

estudante. Durante o curso ministrado foi enfatizado a necessidade de que os estudantes precisam ter interesse e engajar-se na atividade (NRC,2012). Os dados apontam que dos 6 licenciandos analisados, somente L3 não conseguiu realizar de maneira satisfatória a fase de orientação. Já os licenciandos L4 e L6, discutiram com os estudantes conceitos essenciais que fazem parte de uma investigação, como problema, hipóteses e evidências. L2 e L5 priorizaram a discussão do que é método científico na interação inicial com os alunos. L1 favoreceu a identificação dos conhecimentos prévios sobre investigação para promover a contextualização. Dessa maneira consideramos que o momento da orientação/contextualização foi contemplado pelos licenciandos ao iniciarem a atividade.

Os itens B1.1, B1.2 e B1.3 correspondem ao que Pedaste et al. (2015) consideram de fase de conceitualização. Com relação à proposição do problema/questão de investigação no item B1.1, os estudantes L1, L3 e L5 não apresentaram de maneira satisfatória o problema aos alunos. Nesse sentido, L1 e L3 colocaram a pergunta como se os estudantes tivessem que responder a um questionário e, assim, não conduziram de maneira coerente o momento de proposição do problema como esperado para uma atividade de investigação. L2, L4 e L6 colocaram o problema relacionando-o com o texto da situação-problema e, dessa forma, contemplaram esse item satisfatoriamente.

Carvalho (2013) afirma que o problema deve ser interessante para que os estudantes se envolvam na procura de uma solução. Assim, é relevante que o professor envolva os alunos de maneira a possibilitar que se engajem na resolução do problema, sem esse envolvimento o desenvolvimento da atividade poderá ficar comprometido.

A formulação das hipóteses e a percepção de evidências para justificá-las referem-se os itens B1.2 e B1.3. Conforme Kasseboehmer e Ferreira (2013), as hipóteses são consideradas como ideias provisórias para a solução de um problema de maneira coerente e com suporte teórico. No caso das atividades aplicadas pelos licenciandos, as situações-problema presentes nas atividades apresentavam pistas, evidências, que deveriam ser identificadas para elaboração das hipóteses. De acordo com o NRC (2012), a percepção de evidências pelos estudantes é um aspecto essencial do processo investigativo.

No item B1.2 é possível perceber que todos os licenciandos oportunizaram a formulação de hipóteses de maneira coerente ao esperado em uma perspectiva de

investigação. Porém, em relação ao item B1.3, L1, L2 e L3 não oportunizaram momentos para percepção de evidências, somente para formularem as hipóteses. Admitimos que esse fato é um aspecto negativo da atuação desses licenciandos, pois, os alunos necessitam de orientações para procurarem as pistas, evidências para formularem as hipóteses, e não as emitir apenas com base em seus conhecimentos prévios.

A partir dos dados apresentados é possível afirmar que os estudantes L1 e L3 tiveram mais dificuldades em conduzir a atividade direcionada para uma investigação científica, pois apresentaram equívocos tanto ao proporem o problema como também ao orientá-los para justificar hipóteses com base nas evidências observadas no texto da situação-problema presente na atividade. Já os estudantes L4 e L6 tiveram bom desempenho em todos os tópicos analisados, isto é, nos momentos de orientação e contextualização. Com base nos resultados apresentados é possível inferir que, para os itens analisados na ferramenta, a apresentação do problema e a justificação das hipóteses com base em evidências foram os pontos das atividades em que os licenciandos apresentaram mais dificuldades. Esses resultados são indicativos para repensar a formação docente quanto a prepará-los para o trabalho com práticas investigativas na Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de docentes para Educação Básica em Ciências da Natureza precisa contemplar aprendizagem de práticas investigativas para serem desenvolvidas com os alunos nas escolas. O Ensino por Investigação compõe documentos curriculares tanto para formação docente como para estudantes da Educação Básica para área de Ciências da Natureza. Neste estudo teve-se por objetivo analisar o desempenho dos licenciandos de Ciências Biológicas ao desenvolverem atividades investigativas para alunos na escola. Os dados mostraram algumas fragilidades quando as atividades foram aplicadas pelos licenciandos. Portanto, os resultados deste estudo são significativos para que os docentes que atuam diretamente na formação de professores, reflitam a respeito desses aspectos para prepararem os estudantes a realizarem com êxito práticas investigativas nas escolas. Com base nos desafios evidenciados pelos licenciandos, admite-se também

a necessidade de repensar aspectos fundamentais de cursos preparatórios sobre o Ensino por Investigação para formação inicial docente.

Agradecimentos

Ao CNPq pelo apoio financeiro

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. P. S. et al. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. **Ensino de ciências:** unindo a pesquisa e a prática**.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, v. 3, p. 19-33, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores**. Brasília, 2019.

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

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; SCARPA, Daniela Lopes. Diagnóstico de elementos do ensino de Ciências por investigação (DEEnCI): Uma ferramenta de análise de propostas de ensino investigativas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1025-1059, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, v. 1, p. 1-19, 2013.

HODSON, Derek. Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. **International Journal of Science Education**, v. 36, n. 15, p. 2534-2553, 2014.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia, FERREIRA, Luiz Henrique. Elaboração de hipóteses em atividades investigativas em aulas teórica de Química por estudantes de Ensino Médio. **Química Nova Escola**, São Paulo, v.35, n.3, p.158-165, ago. 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **A framework for K-12 science education:** practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PEDASTE, Margus et al. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational research review**, v. 14, p. 47-61, 2015.

SCARPA, Daniela Lopes; SILVA, Maíra Batistoni. A biologia e o ensino de Ciências por Investigação: dificuldades e possibilidades. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa

de. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: Condições para a implementação na sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, p. 129-152, 2013

SOLINO, Ana Paula; FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Ensino por investigação como abordagem didática: desenvolvimento de práticas científicas. **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2015.

SOUZA, Cassiana dos Santos; SOUZA, Fernando de Jesus. Atividades investigativas no ensino de Ciências: uma análise da produção acadêmica nacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 45, 6 de dezembro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/45/atividades-investigativas-no-ensino-de-ciencias-uma-analise-da-producao-academica-nacional

ETNOMATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS, UM ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Maritânia Angela Roman Pavan[1]

Andréa Eugênia Perin[2]

Claudiane Ribeiro[3]

RESUMO

O presente estudo compõe-se de uma pesquisa bibliográfica cujo propósito principal foi analisar a produção científica acerca das Contribuições da Etnomatemática para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se um mapeamento do tipo Estado do Conhecimento, da produção científica de teses e dissertações na área da Etnomatemática, Educação Matemática e Anos Iniciais entre os anos de 2012 a outubro de 2022. No âmbito da plataforma de busca, o levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram localizados 7 trabalhos dentro do período estipulado, sendo 4 dissertações e 3 teses. Dos trabalhos localizados apenas 6 apresentavam pontos consideráveis ligados à temática e 1 não apresentava relação com a temática, ele apenas apareceu no mapeamento por relacionar um dos descritores usado na pesquisa. Através dos títulos, o estudo foi dividido em duas categorias, a primeira está composta por 2 trabalhos denominados como, Formação de Professores; a segunda por 4 trabalhos sob o título, Práticas pedagógicas: brincadeiras e jogos matemáticos. Como resultado foram encontrados pontos em comum entre os trabalhos analisados dos quais destacamos, a preocupação com a formação dos professores na graduação e a formação continuada onde ocorrem as práticas pedagógicas, enfatizando os diversos saberes dos estudantes e suas famílias bem como os dos professores, que podem ser trabalhados na sala de aula como auxílio dinâmico e valorativo no ensino da Matemática. Vale ressaltar que há poucas pesquisas em relação aos anos iniciais dentro do mapeamento realizado.

Palavras-chave: Etnomatemática, Educação Matemática, Anos Iniciais.

1. INTRODUÇÃO

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada - URI- Campus de Erechim. Especialização em Psicopedagogia pela mesma Instituição, URI. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Atua como professora dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde 2000. Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, Matemática e Educação Matemática- GPTMEM da UFFS, certificado no CNPq. Contato: maritaniaangelaromanpavan@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela UNIDEAU de Getúlio Vargas-RS. Pós-graduada em Educação Especial pela UNIDEAU de Getúlio Vargas-RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Contato: andrea.perin@smecd.pmgv.rs.gov.br

[3] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Pós Graduada em Mídias na Educação pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense – IFSUL. Professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil do Município de Marau. Atuando como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marau.

A Matemática, nos primeiros anos da vida escolar, é de fundamental importância para as crianças, pois além de desenvolver o pensamento lógico, é base para os anos posteriores. Podemos afirmar tal importância relendo o que é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que dizem:

> É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p. 29).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 262) “a Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico”. Portanto, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças para iniciar uma sistematização dessas noções a fim de reforçar a sua importância .

Juntamente com a relevância da disciplina, vem o desafio do professor em torná-la interessante e provocadora a fim de amenizar as dificuldades que os estudantes encontram, pois, muitas vezes, a matemática é vista como difícil de compreender, o que causa reprovações e uma repulsa dos alunos para com ela.

D’Ambrosio e D’Ambrósio (2006) comentam que o insucesso na disciplina de matemática atinge índices preocupantes, não apenas na reprovação mas também por o estudante não gostar da matemática e não saber para que serve na prática e qual a sua importância.

Neste sentido, percebemos a necessidade de novas ações para amenizar este cenário e possibilitar um novo olhar sobre a Educação Matemática através da Etnomatemática.

2. ETNOMATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 26).

A citação acima refere-se a primeira das dez competências gerais propostas pela BNCC, as quais fazem parte das cinco temáticas que orientam as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.

A partir dessa concepção, *"Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos*" é que pretendemos desenvolver esse estudo, trazendo assim a Etnomatemática como ponto de partida para analisar possibilidades de facilitar o ensino da Matemática nos anos iniciais.

Pensar Etnomatemática como uma proposta para a prática pedagógica faz com que o ensino da matemática possa ser o mais próximo do contexto social e cultural do estudante, fazendo com que os conteúdos programáticos sejam relacionados com os conceitos construídos no dia a dia do mesmo a partir da sua realidade.

D'Ambrosio (2022, p. 9) afirma:

> Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

A Etnomatemática pode colaborar muito com a prática pedagógica nas salas de aula, visto que por meio da mesma é possível o registro de conhecimentos e fatos, tanto do passado quanto da atualidade, pois os grupos culturais também se estendem às novas culturas, sobretudo as vinculadas à cultura das tecnologias digitais.

Quando pensamos em relacionar a Etnomatemática na sala de aula para ensinar Matemática, pensamos em um currículo que possa utilizar a linguagem da tecnologia presente em diferentes softwares, jogos e o computador como possibilidade, já que grande parte da população e das escolas possuem esse recurso.

Portanto, para ver o que vem sendo discutido e produzido a respeito dessa temática, fizemos um Estado do Conhecimento através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com estudos publicados nos últimos 10 anos sobre a temática.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de conhecer as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre este tema, *Etnomatemática: contribuições para o Ensino da Matemática nos Anos Iniciais*, realizou-se um mapeamento das teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos e fez-se o Estado do Conhecimento.

O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica que tem sido muito utilizada para analisar o que está se produzindo nas pesquisas científicas nas mais diferentes áreas. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento se refere a "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo".

Por ser uma pesquisa bibliográfica, o Estado do Conhecimento baseia-se, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, e possibilita conhecer o que está sendo pesquisado em determinada área, sobre determinado tema. Pode ser uma possibilidade de ampliar a intenção sobre determinado tema de estudo e encontrar pontos de vista que ainda não foram abordados ou pensados e que pode ser algo novo para uma pesquisa. Nesse sentido, Morosini e Fernandes (2014, p. 158) complementam:

> A construção do Estado do conhecimento fornece um papiamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

Com o objetivo de analisar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre este tema, realizou-se um mapeamento de produções científicas, teses e dissertações, publicadas entre o período de 2012 a outubro de 2022. A plataforma selecionada para a pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores: *Etnomatemática, Educação Matemática e Anos Iniciais,* em busca comum, delimitando sua localização aos títulos. Em primeiro momento, havíamos como recorte de tempo determinado para o estudo as publicações ocorridas nos últimos 5 anos (2018 a outubro de 2022), contudo, analisando o número de produções nesse período, fez-se necessário ampliar o recorte temporal de 2012 a outubro de 2022.

Na primeira busca realizada e utilizando como descritor *Etnomatemática*, encontramos 320 produções. Inserimos como complemento à pesquisa o segundo descritor, *Educação Matemática* e encontramos 196 produções, então, utilizamos o terceiro e último descritor, *Anos Iniciais* e encontramos sete (7) produções, sendo quatro (4) dissertações e três (3) teses. Entre estas, uma (1) dissertação acabou sendo excluída pelo fato de não abordar o assunto que estava sendo pesquisado.

Com as produções encontradas, demos início ao processo de análise com a bibliografia anotada que, segundo Morosini e Nascimento (2017, p. 4) é, “a relação (em uma tabela) das teses e ou dissertações selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo”.

Após a leitura dos resumos, anotamos as seguintes informações: nome da pesquisa, ano de publicação, tipo de pesquisa, região do Brasil em que foi desenvolvida, instituição de origem, objetivos e métodos utilizados para o desenvolvimento de cada pesquisa. Organizamos esses dados em outra tabela intitulada Bibliografia Sistematizada que, segundo Morosini e Nascimento (2021, p. 73), “se constituem na relação de trabalhos de teses/dissertações a partir dos

seguintes itens: número de identificação do trabalho, ano da defesa, autor, título, nível de Pós-Graduação, metodologia e resultados".

Nesta etapa, utilizamos o critério de exclusão retirando da pesquisa o trabalho de número sete, pois tinha como foco anos finais, permanecendo os outros seis trabalhos que se encaixavam na temática: Etnomatemática, Educação Matemática e Anos Iniciais.

A partir dessa tabela podemos observar que no período de 2012 a outubro de 2022, o número de produções entre dissertações e teses encontradas se igualam.

Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar também a incidência destas pesquisas por regiões brasileiras. Observa-se uma concentração maior de produções na região Sul e nenhuma produção nas regiões Norte e Nordeste do país, algo que nos chama a atenção.

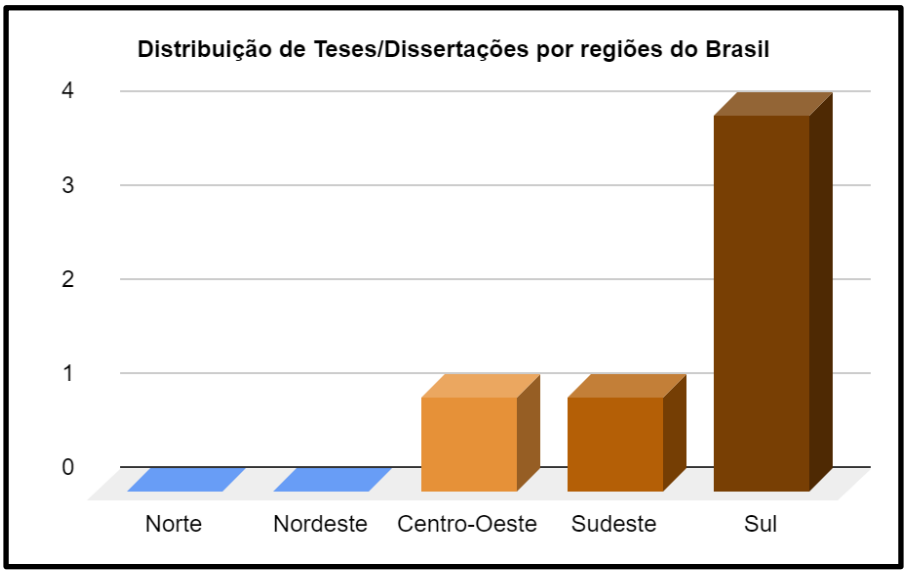

Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma como na distribuição por regiões, a concentração das produções científicas encontradas com maior número é no estado do Rio Grande do Sul, com três (3) trabalhos, seguido pelo Paraná, Minas Gerais e por São Paulo, com uma (1) produção por estado.

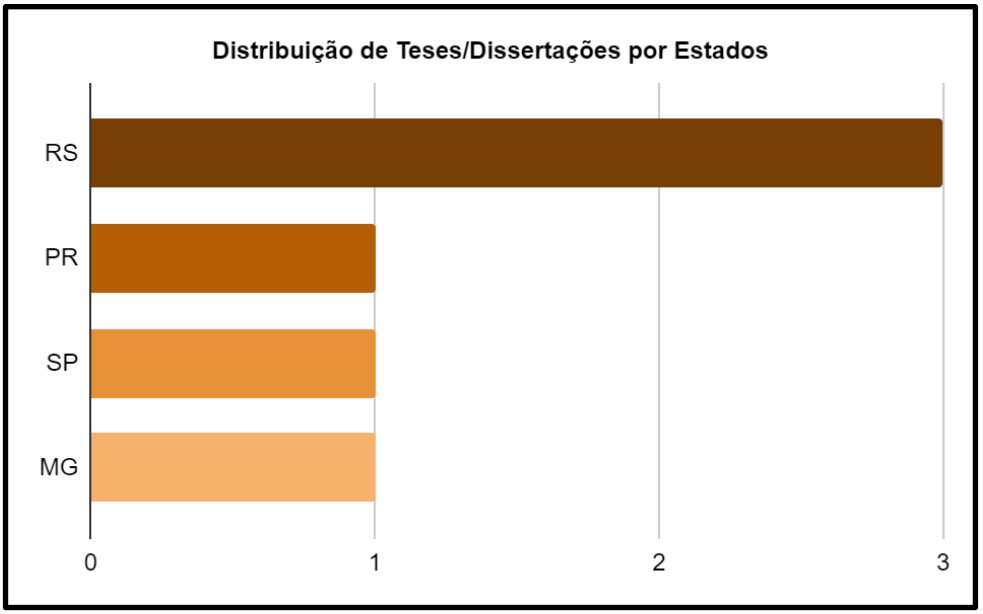

Fonte: Elaborado pela autora

Outro ponto observado refere-se às instituições de ensino superior de onde se originaram as produções. Destacamos uma (1) instituição pública e três (3) privadas como mostra o gráfico abaixo.

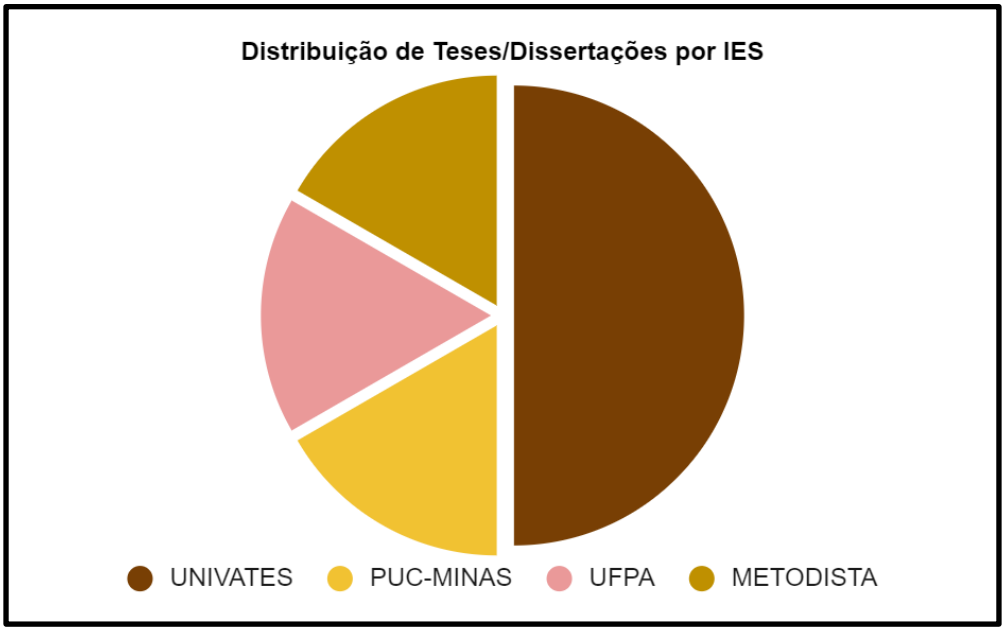

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, realizamos a terceira etapa do Estado do Conhecimento com a bibliografia categorizada através dos títulos, dividindo as produções em duas categorias. A primeira intitulada como, Categoria 1 - Formação de Professores - e Categoria 2 - Práticas Pedagógicas (jogos e brincadeiras).

A bibliografia categorizada é a última etapa da pesquisa na qual se realiza uma análise mais profunda no conteúdo dos resumos, identificando a metodologia utilizada, os objetivos e possíveis resultados. Como justifica Morosini e Nascimento (2021, p.136), “O objetivo principal desta etapa é realizar, o que podemos chamar de agrupamento das produções por temáticas, as quais podemos nominar de Categorias”.

Após a leitura flutuante dos resumos das produções, as mesmas foram identificadas e organizadas conforme as temáticas em categorias mencionadas acima e dispostas no gráfico a seguir.

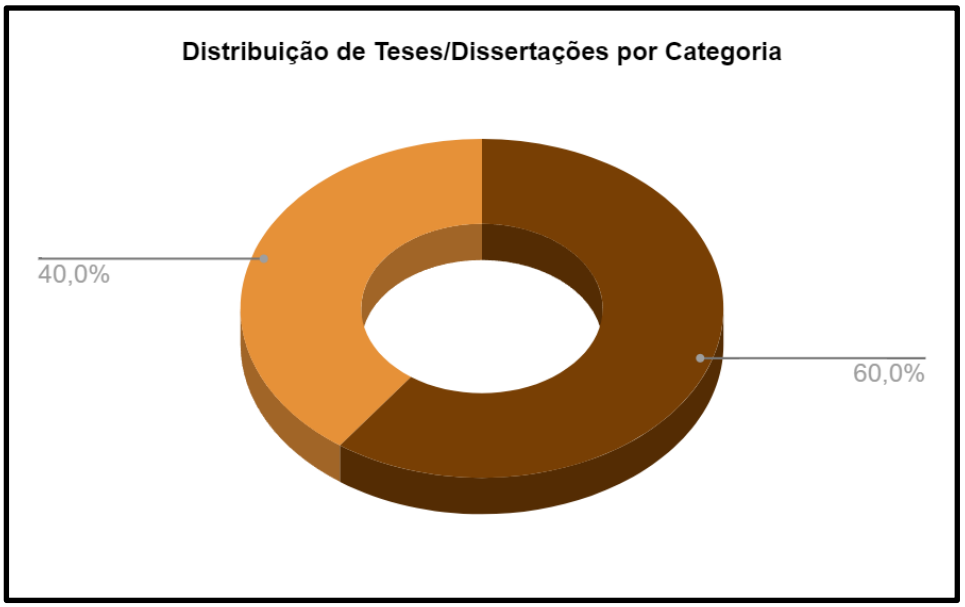

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira Categoria, intitulada Formação de Professores, constatou-se que as duas produções discutem a formação inicial dos professores formadores e na formação continuada. O primeiro trabalho é uma dissertação em que o autor desenvolve a pesquisa com um grupo de professores das séries iniciais por meio de encontros e entrevistas sobre o pensamento matemático nas atividades matemáticas dos próprios professores e de seus discentes. Tal estudo comunga com o segundo trabalho, embora este seja mais aprofundado, pois trata-se de uma tese no desenrolar o surgimento de outras conotações para o estudo da matemática fora da contextualização da escola.

Assim, observou-se que na Categoria 1 os autores preocuparam-se em identificar e aprofundar os saberes formativos dos professores com o ensino da matemática nos anos iniciais por meio da literatura (teóricos), complementando com os diferentes olhares que problematizam aspectos sociais e culturais da etnomatemática. Além de conhecer o professor formador e seus processos formativos, também desenvolveram práticas pedagógicas reconhecendo a existência de jogos de linguagem matemáticos não escolares.

Na Categoria 2 - Práticas pedagógicas (Jogos e brincadeira) - dentro da perspectiva da etnomatemática, os autores investigaram jogos e brincadeiras de linguagem matemática que faziam parte da vida das crianças e de suas famílias, mediante a observação direta e entrevistas. As quatro pesquisas que fizeram parte dessa Categoria aconteceram em escolas que envolveram sujeitos externos devido a seus saberes sobre as práticas matemáticas utilizadas nas comunidades onde as crianças viviam.

Outro ponto interessante a ser destacado, é a presença de alguns autores no referencial teórico que compunha as citações dos seis trabalhos de pesquisa, como Ubiratan D'Ambrosio, Michael Apple e Paulo Freire. Em outros, Michel Foucault, que na análise do discurso de um dos trabalhos, o de número 3, fala sobre a valorização do sujeito surdo e de seus artefatos culturais, traduzidos por meio de materiais concretos, visuais e manipuláveis como forma de educação matemática.

Um último ponto, refere-se ao ensino da Matemática através dos jogos digitais. Os autores fizeram esse paralelo entre os saberes cotidianos trazidos pelas famílias e a linguagem matemática na forma digital das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas analisadas a partir do Estado do Conhecimento, é possível ter um panorama do que está sendo trabalhando sobre a Etnomatemática como uma proposta pedagógica para o ensino da Matemática nos anos iniciais.

Destaca-se nas publicações um olhar para o ensino da Matemática nos anos iniciais quanto à formação dos professores no momento da graduação do Curso de Pedagogia e também na formação continuada, bem como diferentes possibilidades de práticas pedagógicas a serem utilizadas para amenizar as dificuldades com a disciplina.

Como afirma Knijnik (2010, p.12), "[…] a Etnomatemática tem contribuído exatamente para desestabilizar, para nos pôr a pensar sobre o que temos feito nas aulas de matemática […]".

Pensar Etnomatemática como uma proposta para a prática pedagógica faz com que o ensino da Matemática possa ser o mais próximo do contexto social e cultural do estudante, fazendo com que os conteúdos programáticos sejam relacionados com os conceitos construídos no dia a dia do mesmo a partir da sua realidade, considerando assim a cultura dos sujeitos.

Portanto, a busca de novas metodologias através da Etnomatemática para o ensino da Matemática, exige um professor com olhar atento e pesquisador, aberto aos diferentes saberes, a diferentes métodos e práticas que venham tornar o ensino da Matemática mais prazeroso, no qual todos possam aprender sem receio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

D‘AMBRÓSIO, Beatriz Silva. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Formação de professores de Matemática:** professor-pesquisador. In: Atos de Pesquisa em Educação. vol. 1. nº 1, p. 75-85, 2006.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KNIJNIK, Gelsa. **O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra**. Educação Matemática em Revista, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

KNIJNIK, Gelsa. **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOSS, Adriana Salete. **Anos Iniciais:** Metodologia para o Ensino da Matemática. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Appris, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1993.

MONTEIRO, Alexandrina. GONÇALVES, Elizabeth C. S. e SANTOS, José Antônio. **Etnomatemática e a prática social:** considerações curriculares.In: Mendes, Jackeline Rodrigues e Grando, Regina Célia. (Org.). Múltiplos Olhares: matemática e a produção de conhecimento. São Paulo: Musa editora, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**.

Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior** – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural** – Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA QUESTÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Viviane Ap. Assunção Siquinele[1]
Ruth M. Hofmann[2]

RESUMO

Observando as relações de consumo nas comunidades escolares verifica-se a carência da Educação Financeira nas várias esferas da sociedade, bem como seus impactos na qualidade de vida das pessoas. Percebe-se a necessidade de conduzir os educandos e seus familiares às noções e conceitos econômicos básicos, que permeiam seu dia-a-dia. Apesar de ser na família que os indivíduos têm os primeiros contatos com as atividades financeiras, seja de forma direta ou indireta; é na escola que este conhecimento será discutido, reelaborado, ampliado e sistematizado. Dessa forma, justifica-se a relevância de analisarmos e refletirmos sobre as concepções dos professores a respeito deste tema, com o objetivo de promover considerações que aprimorem a prática docente. No caso deste artigo, far-se-á um recorte em relação aos professores de Matemática. Pretende-se, com isso, levantar e discutir informações relativas ao entendimento e à ação destes profissionais: como está sendo trabalhada a Educação Financeira no ambiente escolar? Para este fim, realizou-se pesquisa bibliográfica, explorando resultados e considerações descritos em produções que já realizaram um estudo nesse campo. Observou-se que a organização financeira das pessoas, visível nas relações sociais, é decorrente de um ciclo concebido por conceitos e concepções hegemônicas, que se perpetuaram ao longo do tempo, mecanizando e elitizando conteúdos escolares.

Palavras-chave: educação financeira; concepções dos professores; relações de consumo; educação matemática; conteúdos escolares.

1 INTRODUÇÃO

As relações de consumo observadas nas comunidades escolares determinam a necessidade de introduzir os educandos e familiares às noções e conceitos econômicos básicos que permeiam seu dia-a-dia (BARONI, 2021). É na família que os indivíduos têm os primeiros contatos com as práticas financeiras, seja de modo direto ou indireto (MANFREDINI, 2007). Mas é na escola que esses conceitos herdados do ambiente familiar serão organizados, sistematizados, discutidos, ampliados, ressignificados e reelaborados com a promoção de novos conhecimentos (FRASCAROLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020).

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, PPGCEM – UFPR, viviane.assuncao@ufpr.br
[2] Doutora em Educação, docente do PPGCEM – UFPR, ruthhofmann@ufpr.br.

Desta forma, justifica-se que sejam analisadas e revistas as concepções que os professores têm a respeito deste tema, como se deu o processo de formação desses conceitos e como se organiza a prática docente destes profissionais. Cabe questionar: o que se entende por Educação Financeira? Como ela vem sendo trabalhada nas salas de aula?

O presente artigo tem como objetivo apresentar questões que levem à reflexão sobre a realidade da Educação Financeira na prática escolar, demonstrando sua importância para a melhoria da qualidade de vida das famílias, perpassando por questões relacionadas ao consumo, dinheiro e geração de renda.

É importante ressaltar que o tema em questão não se restringe a uma única matéria ou conteúdo, devendo envolver todas as áreas que compõem os currículos, mas para fins de estudo, será feito um recorte relacionado aos profissionais da disciplina de matemática.

Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, entendendo-se que não se trata de compilar informações sobre o assunto a que se refere, mas de proporcionar o enriquecimento das discussões e do entendimento em relação ao que é proposto (LAKATOS; MARCONI, 2003). Os dados foram analisados qualitativamente, com base na Análise do Conteúdo, que de acordo com Moraes (1999, p 03): “[...] é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados”.

2 A LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na divulgação dos relatórios e dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), verificou-se que os estudantes brasileiros que cursam os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresentaram desempenho abaixo do esperado nas questões que envolviam a resolução de cálculos simples relacionados às finanças. Outro ponto que chama atenção refere-se aos participantes com melhores condições socioeconômicas, que tiveram melhor desempenho nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Tais informações não estão citadas com o objetivo de avaliar o *ranking* educacional, mas como um registro formalizado daquilo que observamos no cotidiano das salas de aula.

Observando os noticiários diários, pode-se ter noção do impacto do déficit da Educação Financeira na vida da população, pois o endividamento familiar, a falta de planejamento para o futuro econômico das famílias, bem como questões relacionadas ao desemprego, subemprego, informalidade e instabilidade de renda, taxas de inflação, políticas públicas ineficientes, entre outros, fazem parte das manchetes cotidianas e interferem muito além dos aspectos financeiros da sociedade (BARONI, 2021). Isso se dá pela perpetuação de um ciclo, onde quem transmite informações e conhecimentos a respeito deste assunto, também é fruto de um sistema deficitário em relação à forma como aprenderam a gerir suas finanças.

Diante dessa realidade, torna-se necessário que as discussões envolvendo a Educação financeira façam parte dos ambientes educacionais, sobretudo quando se entende que os professores são agentes multiplicadores de suas concepções e práticas (FRASCAROLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca que a Educação Financeira deve ser abordada de maneira transversal nos currículos de estados e municípios:

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] (BRASIL, 2018, p. 20).

Todavia, há uma tendência em relacionar de forma direta a Educação Financeira à Matemática Financeira (BARONI, 2021). O mesmo acontece quando relacionam-se os conteúdos matemáticos à Educação Matemática, levando em conta apenas o rigor e a exatidão dos cálculos, sem considerar os aspectos que nos levam a “pensar matematicamente” (CIFUENTES, 2016).

Para Miguel (2005, p. 8) “os conteúdos são tratados como compartimentos estanques”, que não se aproximam da realidade dos alunos. É preciso romper com estes limites, há “a necessidade de se repensar a educação matemática no sentido de uma orientação pedagógica que possa conduzir o aluno para uma assimilação compreensiva dos conceitos fundamentais e de uma contextualização da aprendizagem matemática.” Entende-se que educar financeiramente não pode se enquadrar na fragmentação dos conteúdos e currículos escolares, há uma urgência em conhecer o todo e não apenas as partes (D’AMBROSIO, 2001). Quando o trabalho assume uma condição dinâmica, não há espaço para a linearidade conteudista pois:

> [...] exige colocarmo-nos num nível superior de reflexão, o que significa observar não somente as ideias senão a movimentação das ideias, a dinâmica do conhecimento. Procurar não só a consistência lógica dos conteúdos que é o que os encapsula através da sua exigência de rigor e exatidão, senão a clareza dos métodos e a fluidez do pensamento no campo da matemática (CIFUENTES, 2016, P. 50).

O recorte feito neste artigo, para fins de estudo, no âmbito da Matemática, pondera que educar financeiramente vai além de ensinar sobre cálculos, juros, comprar, poupar e assuntos correlatos; envolve questões sociais, políticas, culturais, ambientais, enfim, supera a simples preocupação em informar sobre o bom uso dos produtos das instituições financeiras (BARONI, 2021). Exige um pensar crítico, que abrange também, aspectos não matemáticos; por exemplo, não podemos desvincular as práticas de consumo consciente das questões ambientais e ecológicas; ou seja, as decisões tomadas impactam em várias esferas da sociedade:

> Ao enfatizar, por exemplo, o trabalho sobre consumo ético e responsável, são automaticamente incorporados aspectos não matemáticos que enlaçam discussões do âmbito social e ambiental; ao destacar que o aluno do Ensino Médio deve interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica, não há como limitar tal interpretação, a qual envolve discussões que extrapolam o âmbito da Matemática; ao dispor sobre favorecimento da análise crítica da realidade e a produção de argumentos, é possível pressupor a necessidade da valorização do diálogo e das discussões sobre a vida financeira e os mecanismos de atuação do mercado financeiro (BARONI, 2021, p. 77).

A Educação Financeira possibilita a condição libertadora da Educação Escolar, nos permitindo a leitura crítica dos contextos onde nos inserimos, de forma ética (FREIRE, 1992). Portanto, influencia na mudança de comportamentos e atitudes, aprimorando a consciência humana e promovendo a transformação de vidas:

> Em suma, a presença da Educação Financeira nos currículos não deve se justificar apenas por fatores de ordem econômica, como aprender a consumir e se planejar, tampouco porque os organismos de avaliação escolar entenderam, por alguma razão, que devem medir tal presença nos ambientes escolares. A questão é que a Educação Financeira é uma área do conhecimento que integra outras e traz elementos importantes para a formação dos estudantes, em especial à formação para a cidadania (BARONI, 2021, p. 78).

Os limites e as possibilidades de transformação da Educação Financeira são dados, em boa medida, pelas concepções subjacentes ao ensino de temas financeiros na escola. Assim, compreender tais concepções é importante para o campo da Educação Financeira, estando ela inexoravelmente ligada à Educação Matemática.

As pessoas estão em contato constante com várias questões em que precisam pensar matematicamente, mas tais ações, por serem tão corriqueiras, acabam passando de forma imperceptível na rotina diária (PELICIOLI, 2011). É

fundamental que na prática escolar seja estabelecida a relação entre o que é ensinado/aprendido e o que é vivido, porém, entendendo-se que a Matemática, enquanto ciência que evolui permanentemente, constitui-se pelo rigor do raciocínio e caracteriza-se pela formalização, pela verificabilidade, pela universalidade e pela generatividade, que possibilita inovações (PONTE, 1992).

3 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

A análise das concepções dos professores se respalda em vasta literatura na Educação Matemática (PONTE,1992; FRASCAROLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020). Implica em reconhecer a interferência que as experiências pessoais e sociais dos educadores têm sobre sua prática, bem como sobre as influências dessas perspectivas na formação dos estudantes e de suas famílias. Segundo Ponte (1992, p. 1), as concepções:

> Atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão.

O processo de formação das concepções ocorre, ao mesmo tempo, de forma individual e social; envolvendo a capacitação profissional, a influência cultural e as experiências vivenciadas. Elas estruturam e organizam os conceitos, mas também, limitam as possibilidades de atuação e compreensão, para Ponte (1992, p. 10):

> [...] as concepções e os saberes têm um importante carácter coletivo equivale a assumir que eles encontram a sua origem nas estruturas organizativas, nas relações institucionais, e nas dinâmicas funcionais em que estão integrados os seres humanos. Geram-se nas interações inter-individuais e a sua evolução é muito marcada pelas dinâmicas coletivas.

Dessa forma, pode-se dizer que as práticas influenciam as concepções e vice-versa, pois é a partir de suas concepções que os professores estabelecem sua ação docente:

> As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões, etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de fatores, levam naturalmente à geração de concepções que com elas sejam compatíveis e que possam servir para enquadrar conceptualmente. (PONTE, 1992, p. 10)

Os assuntos relacionados à Educação Financeira tendem a ser “rotulados” como difíceis, também há a falácia de que se trata de um tema restrito a grupos com situação econômica mais abastada. Alguns estudantes acabam estabelecendo predisposições negativas, cabendo ao professor organizar as experiências de aprendizagem, de modo a desconstruir esses mitos (PONTE, 1992; BARONI, 2021). Assim como a Educação Matemática não se caracteriza apenas pelo domínio de conteúdos e pelo raciocínio lógico-dedutivo (CIFUENTES, 2010), o que se pretende não é apenas instrumentalizar estudantes com tópicos da Matemática Financeira.

> A Matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo. É uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial. Em todos estes aspectos poderá existir uma parte de verdade, mas o facto é que em conjunto eles representam uma grosseira simplificação, cujos efeitos se projetam de forma intensa (e muito negativa) no processo de ensino-aprendizagem (PONTE, 1992, p. 01).

Desmistificar a rigidez e exatidão dos conteúdos matemáticos, bem como, a elitização das questões relacionadas às finanças, são pontos necessários para que ocorram mudanças no cenário socioeducacional. Recorrer à Educação Matemática como recurso que instrumentaliza os indivíduos de forma crítica, criativa e intuitiva é primordial.

O saber matemático tem como atividades fundamentais a serem desenvolvidas a ação e a reflexão; envolvendo competências elementares, intermediárias, complexas, bem como, os saberes de modo geral, que atuam como reguladores. A argumentação lógica confrontada com a experiência, constitui a racionalização que caracteriza a atividade científica, que é dinâmica e se estabelece em uma trama de conceitos advindos desde o senso comum até as teorias mais complexas (PONTE, 1992).

Observa-se que prevalece entre os professores uma visão fragmentada das disciplinas escolares, tendo-as como instrumentais, compostas por conteúdos prontos e acabados. Poucos consideram as experiências dos alunos ou correlacionam os conteúdos com as práticas diárias, envolvendo conhecimentos de outras disciplinas com criticidade. Ressalta-se ainda que a formação generalista dos professores das séries iniciais, não oferece o suporte necessário para o aprofundamento de determinados temas, o que causa insegurança em relação àquilo que ensinam (PONTE, 1992; FRASCAROLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020).

Contudo, percebe-se que nas séries mais avançadas, onde os professores são graduados em áreas específicas, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, por exemplo, as concepções tornam-se mais conservadoras e tradicionais, prevalecendo a exigência conteudista das grades curriculares, afastando-se da afetividade educacional, necessária para desenvolver a aprendizagem crítica. Conforme Thompson[3] (1982 *apud* PONTE, 1992, p. 17):

> [...] muitas das concepções e crenças manifestadas pelos professores acerca do ensino parecem ter mais a ver com uma adesão a um conjunto de doutrinas abstratas do que com uma teoria pedagógica operatória. Para alguns professores, as ideias que têm acerca dos seus alunos e da dinâmica social e emocional da sala de aula (em especial no que se refere aos problemas disciplinares), parecem ter precedência sobre suas perspectivas mais específicas sobre o ensino [...]. (THOMPSON, 1982 *apud* PONTE, 1992, p. 17)

O sistema educacional vigente favorece que se estabeleçam concepções que valorizem a aquisição de conhecimentos com a finalidade de servirem como base para a aprovação em avaliações conteudistas, algumas aplicadas em larga escala, dando-se pouco valor aos aspectos criadores e ativos da aprendizagem. O que determina a prática docente é o programa oficial que orienta as redes de ensino, desta forma, o professor explica o conteúdo e o aplica sob as diretrizes das gestões em vigor. Os estudantes, por sua vez, caso não tenham “talento natural” ou tragam dificuldades que foram acumuladas com o passar dos anos letivos, continuarão reproduzindo a visão de que determinados assuntos, como a Educação Financeira, são difíceis e até inacessíveis para alguns. (PONTE, 1992; OLIVEIRA; QUARTIERI; ROSSETTO; SCHNEIDER, 2018).

Pensar em mudanças nas concepções e práticas dos profissionais envolve uma movimentação longa e difícil, pois se trata de um processo de transformação que abrange desde as vivências pessoais até a formação continuada profissional. O indivíduo se constitui a partir de suas crenças, idealismos, experiências, ou seja, de todas as questões externas que se enredam em sua formação acadêmica. Mesmo que o professor tente se utilizar de novos paradigmas e novas tecnologias, isso acontecerá de forma a adaptar-se às suas estruturas já existentes, pois há uma resistência natural do ser humano às mudanças (PONTE, 1992).

[3] THOMPSON, Alba Gonzalez. Teacher’s conceptions of mathematics and mathematics teaching: three case studies. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia. 1982.

Torna-se necessário um processo que proporcione um desequilíbrio estrutural, ao qual, a formação em grupo, abrigada na impessoalidade do “senso comum”, possibilite a partilha de aprendizagens, estabelecendo-se uma reflexão crítica e constante sobre práticas, ideologias, objetivos, metodologias e demais aspectos que permeiam a realidade sociocultural dos profissionais, ou seja, que considere todo o contexto geral em que estes estão se desenvolvendo. Pois verifica-se que não há homogeneidade de concepções entre diferentes níveis de ensino e realidades educacionais. Mas entende-se que modificar processos de formação e proporcionar mudanças de concepções é um percurso árduo e moroso, que suscita questões antropológicas e culturais (PONTE, 1992).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a realidade das práticas de Educação Financeira no contexto educacional brasileiro envolve várias outras esferas: sociais, ambientais, éticas, tecnológicas, enfim, aborda tudo o que faz parte do cotidiano das pessoas. Isso conduz à reflexão sobre vários outros aspectos que estão entrelaçados nas dinâmicas pedagógicas.

Pensar na forma como a Educação Financeira será desenvolvida dentro da organização escolar atual requer uma reflexão sobre as concepções, as práticas dos professores e seus processos de formação, bem como sobre a distribuição dos conteúdos e das grades curriculares; isto demanda contínuos estudos e propostas de ações que possam proporcionar uma transformação de conceitos que foram historicamente construídos.

É essencial recorrer à Educação Matemática para instrumentalizar os indivíduos de forma crítica, desmistificando a face rígida e exclusivamente exata que se constituiu ao longo dos anos em relação à Matemática, enquanto ciência. Da mesma forma, cabe desconstruir a elitização de algumas matérias, como por exemplo, as relacionadas às finanças, abordando-as de modo a esclarecer que não se trata de uma ferramenta para garantir o enriquecimento e a ostentação, muito menos, sendo restrita às classes sociais mais abastadas (MANFREDINI, 2007).

Exatamente por considerar o contexto socioeconômico brasileiro, carregado de desigualdades, desemprego, instabilidade de renda, juros altos, impostos, inflação, entre outras questões que impactam no orçamento financeiro das famílias, que se

torna cada vez mais urgente a efetivação da Educação Financeira nas unidades educacionais, abrangendo desde as séries iniciais e incluindo-se neste panorama todas as modalidades da educação.

REFERÊNCIAS

BARONI, Ana Karina Cancian. **Educação Financeira no Contexto da Educação Matemática: Possibilidades para a Formação Inicial do Professor**. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulistana "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/202819 Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jul 2023.

CIFUENTES, José Carlos. **Do Conhecimento Matemático à Educação Matemática: Uma "Odisséia Espiritual".** In: CLARETO, Sônia Maria; DETONI, Adlai Ralph; PAULO, Rosa Monteiro (orgs). Filosofia, Matemática e Educação Matemática: compreensões dialogadas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CIFUENTES, José Carlos. **Dos conteúdos de ensino à dinâmica do conhecimento: uma aventura pedagógica na "Floresta Matemática"**. In: Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2016v11nespp47. Acesso em 20 jul 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Atena, 2001.

FRASCAROLI, Bruno Ferreira; SILVA, Roberta Nunes da; VASCONCELOS, Dalila Castelliano de. **Concepções de Professores e a Educação Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** International Journal for Research in Mathematics Education – RIPEM. Brasil, 2020. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/27634/1/daSilva2020Concepcoes.pdf Acesso em: 16 jun 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANFREDINI, Andreza Maria Neves. **Pais e Filhos: um estudo da educação financeira em famílias na fase de aquisição.** 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado -

Curso de Psicologia Clínica) - PUC/SP, São Paulo, 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/15634 Acesso em: 18 jun. 2023.

MIGUEL, José Carlos. **O processo de formação de conceitos em Matemática: implicações pedagógicas.** In: 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, 2005. Disponível em: http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/processo.pdf Acesso em: 21/06/2023.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 21 jul 2023.

OLIVEIRA, Eniz Conceição; QUARTIERI, Marli Teresinha; ROSSETTO, Júlio César; SCHNEIDER, Tcharles. **Educação Financeira Crítica: Uma Formação para Formadores.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335071314_Educacao_Financeira_Critica_uma_formacao_para_formadores Acesso em: 16 jun. 2023

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira**. Jul. 2005. Disponível em: https://www.oecd.org/ finance/financial-education/35108560.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

PELICIOLI, Alex Ferranti. **A Relevância da Educação Financeira na Formação de Jovens**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3405 Acesso em: 20 jul 2023.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação.** Educação Matemática: Temas de Investigação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf Acesso em: 18 jun. 2023.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POLUIÇÃO, CABELOS PLATINADOS E FOGOS DE ARTIFÍCIO

Alexia Furno Diniz[1]

Leonir Lorenzetti[2]

Lucas Eduardo Ferreira[3]

RESUMO

O tema "Sais e Óxidos" é abordado na disciplina de Química, geralmente no 9º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Ciências. Esses conteúdos foram analisados em três livros didáticos aprovados pelo PNLD (2020): "Teláris Ciências", "Araribá Mais Ciências" e "Geração Alpha Ciências". Essa análise teve como objetivo observar as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas nos livros, tais como contextualização, exemplificação, interdisciplinaridade, educação CTS, ACT, momentos pedagógicos, recursos didáticos e experimentação. A análise dos livros inspirou a criação de uma Sequência Didática que busca suprir algumas deficiências encontradas neles. Tanto a análise dos livros quanto a produção da Sequência Didática foram embasadas nas teorias de autores renomados, como Auler, Santos e Ferreira. Dessa forma, surgiu a proposta da Sequência Didática intitulada "Poluição, Cabelos Platinados e Fogos de Artifício", que tem como objetivo aproximar os conceitos de Sais e Óxidos, suas aplicações e influências, dos estudantes. A intenção é promover um ensino contextualizado, significativo e que incentive a Alfabetização Científica e Tecnológica. As diferentes aulas recomendam o uso de experimentações, abordando temas relacionados à sociedade e à realidade dos alunos, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem crítica e contextualizada com outras áreas do conhecimento. Além disso, foi desenvolvida uma avaliação na forma de estudo de caso, a fim de verificar a compreensão do tema pelos estudantes.

Palavras-chave: Sais e Óxidos. Sequência Didática. Alfabetização Científica e Tecnológica. Estudo de Caso. Livro Didático.

1 INTRODUÇÃO

Sais e Óxidos são grupos importantes de compostos químicos presentes cotidianamente nas mais diversas áreas, como na indústria, na agricultura, na saúde e na culinária. O estudo desses temas auxilia na compreensão das propriedades da matéria e suas transformações, além de reconhecer as aplicações práticas desses compostos no cotidiano.

[1] Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: alexia.furno.d@gmail.com
[2] Professor Doutor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 - CNPq, e-mail: leonirlorenzetti22@gmail.com
[3] Graduando em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: lucas.seth23@gmail.com.

Esses conteúdos estão de acordo com o programa definido para o 9º ano do Ensino Fundamental pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na unidade temática sobre Matéria e Energia. Todavia apesar da relevância do tema Sais e Óxidos a compreensão deles pode ser desafiadora no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a sequência didática (SD) é uma ferramenta pedagógica útil para facilitar a compreensão do conteúdo. Com isso esse trabalho utiliza uma Sequência Didática (SD) alinhada a outras abordagens pedagógicas para proporcionar aos alunos uma compreensão sobre os Sais e Óxidos, explorando suas características, nomenclatura, formação e aplicações. Tudo isso de forma lúdica, estimulando o raciocínio lógico e crítico dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de observação, experimentação e resolução de problemas no contexto desses compostos químicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de uma sequência didática pode envolver diferentes abordagens pedagógicas. Segundo Zabala (1998, p. 18) a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Aliado a isso, o presente trabalho utilizou-se de estratégias como a Contextualização, Experimentação, Educação CTS e Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT).

A Educação CTS teve suas origens através de discussões problematizadoras sobre o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (CT) em meados dos anos 1960, com questionamentos sobre excessos tecnológicos, problemas éticos e a democratização dos processos decisórios relacionados a CT. Assim o movimento de Educação CTS teve seu início, com ideias que buscavam superar alguns paradigmas vinculados ao ensino tradicional de ciências, sendo estes: o modelo de decisões tecnocráticas, a perspectiva salvacionista/redentora atribuída à CT e o determinismo tecnológico. A superação de tais mitos visa desenvolver um ensino de Ciência contextualizado em suas inter relações com Tecnologia e Sociedade, considerando aspectos diversos como ética, história, política e socioeconomia. Porém, para que a superação destes paradigmas realmente ocorram, é necessária uma perspectiva crítica da Educação CTS, para que problemas sociais sejam abordados e problematizados em sala de aula. Sendo assim possível o desenvolvimento de uma

formação cidadã (AULER; DELIZOICOV, 2006; SANTOS, 2012; SANTOS; MORTIMER, 2002).

Partindo da Educação CTS, é possível abordar a ACT. Isto se faz necessário quando diversos autores consideram que um dos objetivos da Educação CTS é alcançar a ACT nos discentes. Considerando que a contemporaneidade oferece um amplo acesso à informação, a escola deixou de ser a principal fonte de informações sobre a CT. Porém, se pode imaginar e reivindicar uma posição de destaque da escola na disseminação de informações privilegiadas (CHASSOT, 2003; SANTOS; MORTIMER, 2002; LORENZETTI; SIEMSEN; OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, a promoção da ACT favorece a formação de cidadãos capazes de identificar e compreender assuntos relacionados a CT em seu cotidiano. Aliado aos objetivos de uma Educação CTS, pode-se estimular a democratização do conhecimento. Para que essa democratização seja alcançada o ensino com elementos da ACT deve abordar resolução de problemas, investigações, compreensão da linguagem científica, entre outros elementos que possibilitem a compreensão da prática científica de forma crítica, para evitar a alienação e promoção de uma visão de neutralidade científica (AULER, 2003; AULER; DELIZOICOV, 2001; SASSERON, 2014; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A contextualização é uma abordagem pedagógica que situa um conceito dentro de um determinado contexto para que sua compreensão seja enriquecida. Ela fornece informações relevantes que ajudam a dar sentido e significado ao que está sendo ensinado, levando em consideração elementos como o ambiente histórico, social, cultural, político e econômico (FERREIRA; MÜNCHEN, 2020). A contextualização permite que se faça conexões e relações mais profundas no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na compreensão do sentido do conteúdo e a identificação de sua importância.

A Experimentação quando bem conduzida consegue envolver os alunos e despertar seu interesse pelo conteúdo, além de motivá-los a realizar as atividades propostas. Diante do desafio apresentado pelo experimento, o aluno deve buscar estabelecer uma conexão entre a ação, que envolve a execução física do experimento, e a reflexão que surge na compreensão do experimento, tornando-se, assim, um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (FRANCISCO; FERREIRA; HARTWIG, 2008).

Existem duas abordagens para a realização dos experimentos. A experimentação ilustrativa que se baseia apenas na observação de um fenômeno após o estudo do conceito relacionado. A experimentação investigativa e problematizadora que coloca o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Isso porque ao problematizar o que está sendo apresentado, despertar a curiosidade e tornar o tema pessoalmente significativo ao estudante, consequentemente o motivando. Esse processo implica no desenvolvimento do raciocínio cognitivo do aluno, que busca respostas por meio da observação e análise dos resultados obtidos (FRANCISCO; FERREIRA; HARTWIG, 2008).

A avaliação da aprendizagem, é uma etapa essencial para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto é erroneamente confundida como uma atividade que busca avaliar o mérito e quantificar o desempenho do estudante sem considerar sua trajetória de vida e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Se a avaliação for baseada em práticas de exclusão, autoritarismo e marginalização é natural que ocorra um baixo rendimento escolar (SANTOS et al., 2020). Portanto, a avaliação da aprendizagem precisa vir alinhada com uma prática humanista, inclusiva e democrática, onde o erro do estudante seja uma ferramenta para uma educação transformadora. A forma e o conteúdo da avaliação precisa compreender as particularidades individuais, promovendo uma perspectiva mais empática e atenta ao processo de aprendizagem (VASCONCELOS, 1999).

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se pela pesquisa qualitativa e documental realizada em três livros didáticos do 9º ano, aprovados pelo PNLD (2018): *Teláris ciências, Araribá Mais Ciências* e *Geração Alpha Ciências.* Em cada livro didático foram analisados os seguintes parâmetros: Contextualização, Exemplificação, Interdisciplinaridade, Educação CTS, ACT, Momentos Pedagógicos, Recursos didáticos e Experimentação. Após a análise, uma SD foi produzida para o desenvolvimento da unidade Sais e Óxidos. Neste trabalho apresentaremos uma análise da sequência didática proposta. A produção da sequência buscou suprir algumas deficiências encontradas na abordagem dos livros sobre o tema Sais e Óxidos. Além do embasamento nos pressupostos teóricos citados anteriormente, houve a organização da sequência em quatro aulas que seguem os Três Momentos Pedagógicos (3MP).

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática proposta aborda o conteúdo de Sais e Óxidos para alunos do 9º ano. O seu título é: "*Poluição, Cabelos Platinados e Fogos de Artifício"* Serão realizadas quatro aulas uma atividade avaliativa, sendo a aula 1 e 3 com duração de 50 minutos e a 2 e 4 com duração de 100 minutos. A sequência será apresentada nos quadros 1,2,3 e 4.

Quadro 01 - Estrutura da Aula 1

Aula 1		
Conteúdo Específico	**Objetivos de Aprendizagem**	**Metodologia de Ensino e Recursos**
Estrutura dos sais; Reações dos sais em meio aquoso; Capacidade dos sais de conduzir corrente elétrica.	Compreender a estrutura dos sais; Relacionar a ingestão de água do mar com a desidratação das células do corpo; Relacionar o estado do sal com a sua capacidade na condução de eletricidade.	Slides; Experimento sobre a dissociação dos sais e corrente elétrica.

Fonte: Os Autores (2023)

A *Problematização Inicial* começa com questionamentos do docente sobre o que fazer quando se está perdido em um oceano. Se é possível ingerir água do mar e o que fazer para evitar a desidratação nessa situação. Essas perguntas visam verificar o conhecimento dos alunos acerca da composição da água do mar e os perigos de ingerí-la. Assim, busca-se despertar a curiosidade dos alunos pelo tema.

Na *Organização do Conhecimento* o docente aprofunda essa discussão comentando que a água potável também possui sais e que são importantes para a saúde. Após isso, o docente abordará a formação dos sais, relacionando com a reação ácido-base que os alunos já podem ter visto anteriormente no conteúdo de ciências. Assim o experimento pode ser iniciado. Este se baseia na dissociação dos sais em meio aquoso e como isso permite a condução de energia, devido aos íons livres. Os fios conectados à lâmpada podem ser ligados diretamente na água da torneira e no sal sólido (NaCl), posteriormente ser ligados em uma solução de água e sal, para mostrar como a presença do sal dissociado permite a passagem da energia elétrica. Neste experimento o professor não deve relatar o que está acontecendo e sim deixar os alunos construírem suas linhas de raciocínio para explicar o que ocorre.

Finalmente, na *Aplicação do Conhecimento*, o docente retomar a discussão do início da aula, abordando como a presença de sais não é o problema para a

desidratação com a água do mar, mas sim a sua alta concentração. Assim os alunos podem ser questionados sobre qual mecanismo está relacionado com esse fenômeno. Espera-se que respondam sobre a osmose, mas o professor pode abordar este assunto mesmo se não for respondido corretamente.

Quadro 2 – Estrutura da Aula 2

Aula 2		
Conteúdo específico	**Objetivos de Aprendizagem**	**Metodologia de Ensino e Recursos**
Características e propriedades dos sais; Nomenclatura dos sais.	Compreender os diferentes tipos de sal; Compreender a aplicabilidade dos sais em diferentes funções; Relacionar as cores dos fogos com os sais queimados; Compreensão dos sufixos e prefixos utilizados na nomenclatura.	Slides; Experimento de sais no fogo; Tabela de nomenclatura.

Fonte: Os Autores (2023)

No início da aula, ocorre a *Problematização Inicial*, onde o professor questiona os alunos sobre os tipos de sais que utilizam diariamente, explorando suas concepções sobre o sal. Também levanta questões sobre a origem do sal do Himalaia e a temperatura da água do Mar Morto. Alerta sobre a necessidade de cuidado ao lidar com sais, pois nem todos são adequados para consumo.

Na *Organização do conhecimento*, o professor aborda a diversidade de sais, suas diferentes cores e formas. Após isso realiza um experimento demonstrativo, mostrando a cor dos sais em sua forma sólida e como ela muda quando em contato com o fogo. Nesse momento explica-se aos estudantes que a coloração dos sais ocorre devido aos elementos químicos presentes nos mesmos. Depois do experimento menciona-se o uso da queima dos sais na indústria pirotécnica para criar fogos de artifício coloridos. O professor também pergunta se o bicarbonato de sódio é um sal e explora suas diversas utilidades. A aula segue com a nomenclatura dos sais, que envolve o nome do ânion e o sufixo do cátion.

Por fim, na *Aplicação do Conhecimento*, o professor destaca outras utilidades dos sais, como o uso do hipoclorito de sódio como água sanitária. Também aborda curiosidades, como o motivo pelo qual o sal mata lesmas e por que o bicarbonato de sódio tira manchas de roupa.

Quadro 03 - Estrutura da Aula 3

Aula 3

Conteúdo Específico	Objetivos de Aprendizagem	Metodologia de Ensino e Recursos
Estrutura de Óxidos; Gases Poluentes; Problemas de Saúde ligados a óxidos.	Compreender o conceito de óxido; Relacionar diferentes óxidos com aquecimento global e problemas respiratórios; Entender como o desmatamento e reflorestamento se relacionam com as emissões de carbono.	Slides; Notícias : (https://escolaeducacao.com.br/crise-climatica-pesquisadores-dizem-que-co2-tem-impacto-no-clima-ainda-maior/) e (https://oeco.org.br/noticias/emissao-de-gases-estufa-no-entorno-da-br-319-cresce-mais-do-que-media-brasileira/).

Fonte: Os Autores (2023)

A *Problematização Inicial* desta aula visa introduzir o tema óxidos, assim o docente questiona os alunos sobre o que eles entendem por Aquecimento Global e, posteriormente, através de notícias, questionar sobre o que são gases estufa, e porque o dióxido de carbono (CO_2) é considerado um. Aqui, além de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, busca-se iniciar uma abordagem sobre o dióxido de carbono, que também é um óxido.

Na *Organização do Conhecimento* o docente deve aprofundar a discussão sobre o CO_2 ser um gás estufa e destacar as características desse tipo de gás, para que assim a discussão sobre óxidos comece. O docente deve explicar as características óxidos partindo do CO_2, assim como tratar das fontes de emissão mais comuns desse gás. É possível abordar a nomenclatura dos óxidos brevemente, já que se trata de um tema relativamente simples. Continuando é importante tratar de outros óxidos que também contribuem para o efeito estufa, como o N_20 e SO_2, demonstrando seus efeitos em ambientes aquáticos, as consequências do descarte de resíduos tóxicos na água, entre outros. Pode ser tratado sobre o efeito da exposição de estruturas metálicas e óxidos, a oxidação, que origina a ferrugem também. O docente pode questionar os alunos se eles conhecem alguém que possua algum problema respiratório. Essa pergunta objetiva iniciar uma abordagem sobre os óxidos que podem ter efeitos negativos na saúde de pessoas com asma, enfisema pulmonar e bronquite, como os óxidos de nitrogênio e enxofre.

Na *Aplicação do Conhecimento* o docente pode abordar o desmatamento e como este contribui para a emissão de gases estufa, assim como o reflorestamento ajuda a conter a sua emissão.

Quadro 4 – Estrutura da Aula 4

Aula 4

Conteúdo específico	Objetivos de Aprendizagem	Metodologia de Ensino e Recursos
Tipos de tipos de óxidos : básico, ácido, misto, neutro e peróxido; Processo de descoloração e sua ação na saúde.	Compreender os diferentes tipos de óxido; Relacionar peróxidos com o processo de descoloração; Relacionar óxidos ácidos com chuva ácida; Relacionar chuva ácida com danos ao meio ambiente.	Slide; Experimento de óxidos básicos e ácidos; Infográfico "Causas e consequências da chuva Ácida".

Fonte: Os Autores (2023)

Na *Problematização Inicial*, apresenta-se fotos de famosos com cabelos platinados e pergunta aos alunos se conhecem a tendência do "Nevou", em que pessoas descolorem o cabelo até ficar branco. Levanta questões sobre o processo de descoloração, a saúde dos fios, os riscos e a razão para não realizar a descoloração sozinho em casa.

Na *Organização do Conhecimento*, o professor apresenta os tipos de óxidos. Ao falar do peróxidos, é apresentado o peróxido de hidrogênio, que é um dos agentes oxidantes utilizados na descoloração, juntamente com os persulfatos presentes no pó descolorante. Explica-se a estrutura do fio de cabelo e como ocorre o processo de descoloração (oxidação). Alerta os estudantes para os riscos desses agentes e destaca os danos causados à saúde dos fios durante o processo, como perda de massa, ressecamento e possibilidade de corte químico.

Na *Aplicação do Conhecimento*, os alunos se organizam em grupos e realizam um experimento de óxidos básicos e ácidos, no qual vão compreender as transformações químicas por trás dos fenômenos observados. Os estudantes vão trabalhar um óxido básico (CaO) que em contato com a água forma uma base (hidróxido de cálcio) e um óxido ácido (CO_2) que diluído em água forma ácido carbônico. O ácido carbônico, por sua vez, reage com o hidróxido de sódio formando um sal (carbonato de cálcio).

Ainda nesse momento pedagógico o professor apresenta um infográfico sobre a chuva ácida, relacionando-o aos óxidos ácidos discutidos na aula. Questiona os alunos sobre o funcionamento da chuva ácida, os óxidos envolvidos, suas consequências e a relação com o aquecimento global.

Após essas 4 aulas, recomenda-se que o professor faça uma avaliação para verificar a compreensão dos alunos sobre o tema Sais e Óxidos. No estudo de caso os alunos são divididos em grupos e devem refletir sobre uma situação de um Museu

fictício. O problema apresentado é a presença recorrente de ferrugem nas peças de metal do museu devido à localização litorânea. O museu enfrenta dificuldades financeiras e não consegue comprar um removedor de ferrugem comercial. Com isso, o curador do museu se lembra da mistura de bicarbonato de sódio com vinagre de vinho branco que seu avô utilizava para limpar ferramentas enferrujadas e decide testar essa mistura em uma peça. Ao final do estudo de caso são levantadas as seguintes questões: Por que essa mistura funcionou? Qual o processo de formação de bolhas que ocorre na mistura? Qual a relação entre o gás liberado pelas bolhas e o processo de oxidação? Qual motivo a ferrugem tem maior ocorrência no litoral? Como proteger estruturas de metal em ambientes litorâneos?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática coloca o professor e os estudantes em sintonia na busca de alcançar um objetivo educacional comum, no qual ambos devem estar comprometidos. Os educandos devem avançar dentro de suas próprias potencialidades buscando entender o mundo de maneira mais crítica e autônoma, de forma a conseguirem relacionar o conteúdo trabalhado em sala com sua realidade histórica, cultural e socieconimica. O educador deve se retirar da posição de simplesmente transmitir conhecimentos e assumir um papel ativo como criador de situações estimulantes para o processo de ensino-aprendizagem.

A Sequência didática “Sais e Óxidos” contribui para o desenvolvimento de melhores práticas de ensino, apresentando ao educador possibilidades de trabalhar com o conteúdo curricular por meio de diferentes abordagens pedagógicas de maneira sequencial e organizada, o que auxilia em um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Importante destacar que a sequência não se caracteriza como uma proposta pronta e acaba. Ela reflete toda a análise que foi realizada nos livros didáticos, e que não foi relatada aqui, e que pode contribuir para iluminar a prática docente.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. Alfabetização científico-tecnológica: um novo "paradigma". **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 5, p. 68-83, 2003.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 3, p. 122-134, 2001.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Seminário Ibérico CTS no ensino das ciências: las relaciones CTS en la Educación Científica**, v. 4, p. 1-7, 2006.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 89-100, 2003

FERREIRA, M.; MÜNCHEN, S. A contextualização no ensino de ciências: reflexões a partir da Educação do Campo**. Revista Insignare Scientia - RIS**, Cerro Largo, v. 3, n. 4, p. 380-399, 20 nov. 2020.

JR FRANCISCO, W. E.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, 34-41, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, p. 45-61, 2001.

LORENZETTI, L; SIEMSEN, G. H.; DE OLIVEIRA, Silvaney. Parâmetros de Alfabetização Científica e Alfabetização Tecnológica na Educação em Química: analisando a temática ácidos e bases. **ACTIO: Docência em ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 4-22, 2017.

SANTOS, C. D.; LIMA, J. C. P; SOARES, J.R.L.; BARROS, G. S. Avaliação da aprendizagem: Entre Conceitos e Relevância Pedagógica. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-40, set., 2020.

SANTOS, Widson Luiz Pereira. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de educação em ciências e matemáticas**, Belém, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, v. 2, n.2, p. 110-132, 2002.

SASSERON, Lúcia Helena. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE CIÊNCIAS 5. **Fundamentos Teórico-Metodológico para o Ensino de Ciências: a Sala de Aula**. Licenciatura em Ciências · USP/Univesp · Módulo 7. 2014.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. Libertad, São Paulo: 1999. Disponível em:http://educacadoresemluta.blogspot.com/2009/12/vasconcellos-celso-dos-santos-avaliacao_13.html. Acesso em: 30 de maio, 2023.

ORÇAMENTO FINANCEIRO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO E ESTADOS UNIDOS

Gabrielly Halas[1]

Ruth M. Hofmann[2]

RESUMO

Este artigo compara a abordagem do tema *orçamento financeiro* e sua relação com a Matemática em materiais didáticos de Educação Financeira do Reino Unido e dos Estados Unidos, países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A análise de materiais didáticos permite refletir sobre a abordagem de uma mesma temática nas salas de aula de diferentes países, analisando convergências e divergências sobre o assunto, já que esse material muitas vezes é um suporte para o docente. A fim de guiar a análise, ela foi realizada a partir de seis categorias: concepção dos objetivos, conceitos matemáticos, conceitos financeiros, aprofundamento dos conceitos, aprofundamento do encaminhamento metodológico. Esses critérios objetivaram identificar convergências e divergências das atividades propostas nos materiais com a definição de Educação Financeira da OCDE, bem como a amplitude da utilização de conceitos matemáticos na temática, o suporte proporcionado para o docente e a reflexão proporcionada para o discente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou materiais didáticos disponibilizados por instituições cujos esforços de disseminação de educação financeira resultaram na divulgação de conteúdos diversos relacionados ao universo financeiro. Dentre os resultados, pode-se mencionar que, em termos gerais, as atividades propostas pelos dois materiais analisados focam na apresentação do conceito de orçamento financeiro, bem como na construção de planilhas financeiras de forma que as despesas não sobressaiam às receitas, provocando a reflexão sobre escolhas entre diferentes tipos de consumo e uma abordagem tímida sobre gastos essenciais e não essenciais. As interfaces com a educação matemática são identificadas na necessidade de aplicação de operações aritméticas básicas para construção de planilhas e das próprias comparações entre receitas e despesas. Os materiais parecem convergir com a definição de Educação Financeira da OCDE, fato esperado considerando que ambos os países são membros da Organização.

Palavras-chave: Educação financeira. Educação Matemática. Orçamento. OCDE.

1 INTRODUÇÃO

A crescente atenção que a Educação Financeira escolar vem recebendo no meio acadêmico tem se refletido nas publicações sobre o conteúdo, as abordagens e o material didático empregado na sala de aula. Ainda que sua relevância seja quase consenso, a Educação Financeira pode ser apresentada sob diferentes temáticas e enfoques na escola, sobretudo quando se considera que vários países a estão introduzindo no currículo escolar.

Neste artigo buscou-se comparar como o tema orçamento financeiro

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, PPGCEM – UFPR, halas@ufpr.br.
[2] Doutora em Educação, docente do PPGCEM – UFPR, ruthhofmann@ufpr.br.

relaciona-se com a Matemática e é introduzido em materiais didáticos de Educação Financeira do Reino Unido e Estados Unidos, países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por essa razão, para verificar a abordagem desse tópico incluso na Educação Financeira, a análise foi pautada na definição da OCDE (2005, p. 5):

> A educação financeira pode ser definida como o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos nele envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem estar.

A reflexão sobre essa temática surgiu a partir da sugestão da OCDE (2005, p. 6), organização para a qual "(...) a Educação Financeira deve começar na escola. As pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas".

Analisar conteúdos de Educação Financeira contemplados no currículo escolar de diferentes países pode ser relevante para inspirar e para auxiliar docentes no ensino de temas financeiros, sendo estes essencialmente abordados em aulas de matemática.

2 O PAPEL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Na instituição escolar, uma figura fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o docente, que tem como um de seus suportes o livro didático, "fonte potencial de suporte para professores na preparação e organização de suas aulas" (QUEIROZ, BARBOSA, 2016, p. 1283). Choppin (2004, p. 553) destaca que dentre as atribuições do livro didático, tem-se:

a) a função referencial, servindo como "suporte privilegiado dos conteúdos educativos";
b) a função instrumental, propondo exercícios ou atividades que visam "facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas";

c) a função ideológica, sendo um "dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes"; e
d) a função documental, fornecendo recursos que ao serem observados possibilitem o desenvolvimento do espírito crítico do aluno.

A análise de livros didáticos é tema recorrente nas pesquisas em educação, contemplando temas como ensino de probabilidade (CARVALHO, GONTIJO, FONSECA, 2023; LIMA, BORBA, 2022), ensino de alemão (ARANTES, CASPARY, 2022), de ingês (CRUZ, 2022), de ciências (FARIAS, AZEVEDO, COSTA, 2023; SOBRINHO JUNIOR, MESQUITA, 2022) e de física (HOSOUME, MARTINS, 2022), por exemplo.

Ainda que o livro didático seja por excelência o suporte formal de ensino utilizado na escola, quando se trata de educação financeira é preciso considerar que, diante de inúmeras iniciativas – públicas e privadas – de disseminação de práticas financeiras sustentáveis, há vasta gama de material didático em diferentes configurações. Por isso, neste trabalho o conceito de material didátco adotato é o de Bandeira (2009, p. 14): "O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática."

Levando em consideração a função referencial, percebe-se que a análise das atividades e encaminhamentos presentes em materiais didáticos de diferentes países pode gerar reflexões sobre a forma de abordagem de alguns assuntos pelo docente em sala de aula, bem como as concepções implícitas presentes em suas páginas.

.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa objetivou analisar a convergência do tema orçamento financeiro, introduzido no material didático do Reino Unido e Estados Unidos, à concepção da Educação Financeira da OCDE, o nível de suporte que esses materiais proporcionam para o professor que o utiliza, bem como relação da temática com a Matemática.

Por essa razão, sua abordagem é qualitativa com caráter bibliográfico, já que segundo Moreira e Caleffe (2006, p.73) "a pesquisa qualitativa explora as

características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente", além disso, "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses".

Este trabalho recorre à análise de conteúdo tal como proposta e definida por Bardin (2016, p. 48):

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Os materiais foram selecionados de países localizados em diferentes continentes para avaliar a diversidade da abordagem. O livro "Money Math: Lessons for Life", de 2008, dos Estados Unidos está disponível na seção "Ferramentas para professores" no site "Treasury Direct" (administrado pelo Serviço Fiscal do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos). Foi desenvolvido pelo Centro de Empreendedorismo e Educação Econômica da Universidade de Missouri-St. Louis de acordo com o currículo de Matemática, focando anos finais do Ensino Fundamental 2 ("*grades* 7-9").

O material do Reino Unido, de 2005, está disponível na seção "Materiais para professores" do site "*Make Money Make Sense*", construído em parceria da Citizens Advise Bureau (instituição independente no Reino Unido destinada a dar aconselhamento jurídico, sobre dívidas, consumo, entre outros) e o "*East Sussex County Council*" (autoridade que governa o condado não metropolitano de *East Sussex*). Também foi selecionado o material focado nos anos finais do Ensino Fundamental 2 ("*Key Stage* 3").

Para orientar essa análise foram definidas seis categorias de análise, conforme explicado no quadro 1: concepção dos objetivos, conceitos matemáticos, conceitos financeiros, aprofundamento dos conceitos, aprofundamento do encaminhamento metodológico.

Quadro 1 - Descrição das categorias de análise de comparação do tema Orçamento Financeiro abordado no material didático do Reino Unido e Estados Unidos

Categoria de análise	Objetivo de análise
Concepção dos objetivos	Avaliar a convergência dos objetivos da atividade a definição de Educação Financeira exposta anteriormente.
Conceitos financeiros	Identificar os conceitos financeiros abordados na realização da atividade e sua relação com a Educação Financeira.
Conceitos matemáticos	Identificar a incorporação de conceitos matemáticos para realização da atividade.
Aprofundamento dos conceitos	Analisar o grau de detalhamento, pelo material, dos conceitos abordados na atividade.
Aprofundamento do encaminhamento metodológico	Analisar o grau de detalhamento, pelo material, do encaminhamento metodológico da atividade.
Formas de avaliação	Identificar a existência de recomendações para o professor avaliar o aluno que está realizando a atividade.

Fonte**:** Elaboração própria (2023).

À luz de tais categorias é que os resultados são expostos e discutidos na seção 4.

4 RESULTADOS

O material do Reino Unido sobre Orçamento Financeiro é composto por um plano de aula "*Budgeting Lesson plan Key stage 3*", uma atividade "*Budgeting Activity*" e uma apresentação "*Budgeting (P)*". Tanto o plano de aula quanto a atividade são apresentadas em formato de quadro com três colunas: "Objetivos de ensino da sessão", "Possível atividade de ensino" e "Resultados de aprendizagem".

O plano de aula apresenta como objetivos de ensino da seção explicar o conceito de orçamento e gestão financeira; explicar como organizar o orçamento, as implicações, e identificar todos os potenciais diferentes custos de vida; explicar a importância da gestão financeira e possíveis consequências caso o dinheiro não seja gerenciado corretamente. Além disso, indica como resultados de aprendizagem a capacidade dos alunos em identificar os diferentes tipos de despesa que podem incorrer; compreender a diferença entre gastos essenciais e não essenciais; entender a importância de organizar o orçamento financeiro e as consequências caso isso não seja feito.

Em relação aos objetivos, nota-se que eles convergem para um caráter financeiro da Educação Financeira, além de possibilitarem ao aluno a reflexão sobre as implicações de elaborar ou não um orçamento financeiro para tomar decisões conhecendo suas oportunidades e riscos.

Os conceitos financeiros observados nesse material são o de orçamento, gastos essenciais e não essenciais, planilhas, gestão financeira e dívida. Em relação aos conceitos matemáticos, estão implícitos e aparecem na equação relacionada a como calcular a renda disponível, ou seja, renda menos despesas. Tirando o conceito de renda disponível, os demais não são explicitados no plano de aula, somente na apresentação de "slides" "*Budgeting (P)*".

Sobre o encaminhamento metodológico, nota-se que o plano de aula é bem sucinto, sugerindo uma ordem de conceitos a serem abordados e sugestões de que esses conceitos sejam trabalhados por meio de um "*brainstorm*" da turma ou em duplas, bem como a utilização de planilhas e lista de possíveis despesas. Uma explicação mais detalhada das atividades sugeridas encontra-se no arquivo "*Budgeting Activity*", incluindo pesquisa de preço de produtos e serviços e quatro exercícios que solicitam a construção de uma planilha orçamentária a partir dos dados do enunciado para calcular as receitas e as despesas em cada caso, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Exercício retirado do material "*Budgeting Activity - Make Money Make Sense*"

1 A single man living alone in a rented flat. He works 37 hours a week and earns £900 a month. His monthly expenses are:

Rent £200	Prescriptions £20
Council Tax £100	Clothes £30
Water rates £10	TV License £10
Sewerage Rates £10	Travel £50
Food / Household items £170	Telephone £40
Electricity £ 20	Newspapers £10
Gas £20	

Fonte: Make Money Make Sense (2021)

A apresentação de "slides" contempla uma sequência didática com as definições abordadas na aula, bem como exemplos de como construir uma planilha orçamentária (figura 2) e os exercícios da "*Budgeting Activity*".

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Slide da apresentação “Budgeting (P)” com exemplo de planilha orçamentária

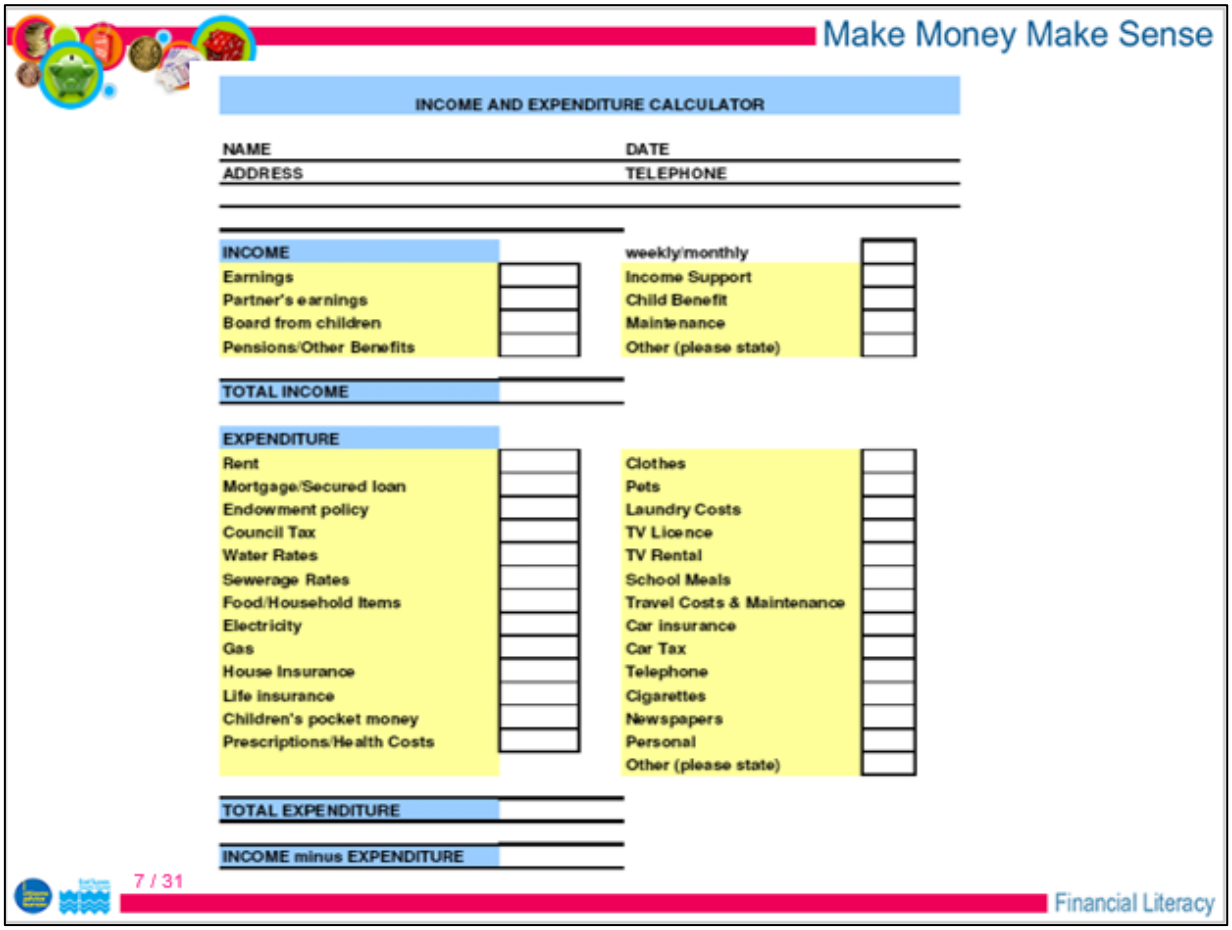

Make Money Make Sense

INCOME AND EXPENDITURE CALCULATOR

NAME		DATE	
ADDRESS		TELEPHONE	
INCOME		weekly/monthly	
Earnings		Income Support	
Partner's earnings		Child Benefit	
Board from children		Maintenance	
Pensions/Other Benefits		Other (please state)	
TOTAL INCOME			
EXPENDITURE			
Rent		Clothes	
Mortgage/Secured loan		Pets	
Endowment policy		Laundry Costs	
Council Tax		TV Licence	
Water Rates		TV Rental	
Sewerage Rates		School Meals	
Food/Household Items		Travel Costs & Maintenance	
Electricity		Car insurance	
Gas		Car Tax	
House Insurance		Telephone	
Life insurance		Cigarettes	
Children's pocket money		Newspapers	
Prescriptions/Health Costs		Personal	
		Other (please state)	
TOTAL EXPENDITURE			
INCOME minus EXPENDITURE			

7 / 31

Financial Literacy

Fonte: Make Money Make Sense (2021)

Não existe uma sugestão explícita de forma de avaliação, somente a indicação dos resultados de aprendizagem esperados para os alunos.

O material dos Estados Unidos se chama “*Money Math: Lessons for Life*” e é dividido em quatro aulas. A aula 4 tem como título “*Spreading the Budget*” e apresenta atividades para o desenvolvimento de orçamento financeiro com apoio de planilhas.

A atividade objetiva que os alunos sejam capazes de desenvolver, analisar e revisar um orçamento; definir e dar exemplos de despesas fixas; definir e dar exemplos de despesas variáveis; explicar como despesas periódicas afetam o processo de orçamento; explicar e dar exemplos de superávit orçamentário e déficit orçamentário; criar uma planilha de orçamento financeiro. Percebe-se que esses objetivos se assemelham aos propostos pelo material do Reino Unido, apesar de utilizar diferentes termos para os conceitos abordados.

O material expõe explicitamente os conceitos financeiros e matemáticos que se relacionam com a atividade. Como financeiros tem-se orçamento, salário bruto e

líquido, impostos sobre salários, despesas fixas, despesas variáveis, despesas periódicas. Os conceitos matemáticos apresentados são organização de dados numéricos, aplicação de planilhas e resolução de problemas. Todas as definições são explícitas no material, nas atividades dos alunos e como resposta aos questionamentos propostos.

O encaminhamento metodológico informa os materiais necessários para realização da atividade, o tempo necessário e os procedimentos de realização da atividade de forma mais detalhada que a do Reino Unido, dividido nas seções “Prepare-se”, “Continue”, “Fechamento”, “Verifique - avaliação” e “Indo Além - Atividade desafio”, cada uma delas aborda um cenário diferente.

Esse material também contém em suas atividades situações baseadas em narrativas. Porém, são mais elaboradas e envolvem a tomada de decisão, não somente o cálculo das receitas e despesas. A seção “Prepare-se” instrui o professor a ler com os alunos a atividade “Introdução ao orçamento”, história de uma universitária que deseja se mudar com um grupo de três amigas para um apartamento e organiza seu orçamento em uma planilha. Essa atividade informa o que é uma planilha e três passos para construí-la em software, se possível. É orientado que o docente explique as principais características de uma planilha e após a construção por parte dos alunos, é orientada a distribuição de um gabarito, bem como o questionamento quanto ao que é um orçamento financeiro, porque fazer um, o que são despesas fixas e variáveis e a análise do orçamento da universitária (figura 3).

Figura 3 – Planilha apresentada na seção ”Prepare-se” do material “Money Math: Lessons for Life” e recorte de uma instrução para a construção dessa planilha utilizando endereço de células

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	ITEM	SEP	OCT	NOV	DEC	JAN	FEB	MAR	APR	MAY
2	INCOME ITEMS									
3	Allowance	400.00								
4	Part-time work	325.00								
5	**INCOME**									
6										
7	FIXED EXPENSE ITEMS									
8	Rent	350.00								
9	FIXED EXPENSES									
10										
11	*VARIABLE EXPENSE ITEMS*									
12	Groceries/personal items	216.50								
13	VARIABLE EXPENSES									
14										
15	**TOTAL EXPENSES**									
16										
17	**SURPLUS**									

Step 2

B5 should have Janna’s total income. The number is a sum of B3 and B4. Don’t do the addition in your head and enter it. Tell the program to add the numbers. Type =B3+B4 in cell B5, hit Enter, and the correct answer should appear.

There’s only one fixed expense, so enter that amount in B9. Do the same with variable expenses in B13. The sum of fixed and variable expenses is total expenses. In cell B15, type =B9+B13.

The difference between income and total expenses is called the surplus. In cell B17, type =B5-B15.

Fonte: Money Math (2021).

A seção “Continue” aborda o cenário dessa mesma universitária sendo orientada pelos pais a como revisar sua planilha orçamentária para incluir outras despesas que ela não havia considerado bem como a diferença entre salário bruto e líquido, porcentagem de impostos sobre o salário, despesas periódicas. Além disso, propõe situação envolvendo gastos de emergência e como o orçamento poderia ser adaptado para sanar essa dificuldade. Ao final da seção, é sugerido que o professor questione sobre os conceitos utilizados na atividade, bem como discuta soluções para o problema financeiro da universitária.

A seção “Fechamento” orienta ser feita uma revisão sobre os conceitos abordados nas atividades solicitando definições e exemplos.

A seção “Verifique - avaliação” apresenta um e-mail (figura 4) contendo receitas e despesas e solicita que o aluno construa uma planilha orçamentária para

indicar sugestões de como o remetente do e-mail por equilibrar o seu orçamento para conseguir pagar um empréstimo.

Figura 4 – E-mail proposta de avaliação do material "Money Math: Lessons for Life"

Hi!

I thought I'd better write before my mother talks with yours. I had the money to repay what I borrowed from you. You know that I've been working all summer and saving for school clothes and the trip to Three Banners over the Desert Water Park at the end of May. I had plenty of money—enough to repay you and buy the other things. But that was before my life started to fall apart.

Luckily no one was hurt when the rock flew through Mrs. Smith's window. I could have earned more money to pay for the window if the blade on the lawn mower hadn't bent when it hit the rock. Oh, well, Mom says I won't have to pay to have the lawn mower repaired.

Anyway, I still have $270 left. Sometime during the year, I want to buy two pairs of Frumpy and Fitch jeans. They're $45 each. Admission to the water park along with food, video arcade, and shows will cost $72. It's worth it though. Mom says I have to put at least 10 percent of the $270 in my savings account. I'll never understand that. I put money in the account so I can buy stuff in the future. Who cares about that? I want stuff now. Mom also says that I have to provide my own spending money each month and money for gifts for holidays and birthdays. How am I supposed to know how much I'll need for things like that when they haven't even happened yet? I guess I'll need at least $10 every month for fun things like movies and skating. I'll also need at least $5 per month for food. How much do you think I'll need? How many months are there during the school year? You know what else? I promised to donate $2 each month to a Save the Rainforest fund at school. I decided that I just wouldn't do that because I've had all of these problems. Mom says a promise is a promise and I have to make the donation. Gosh, how would anyone know if I didn't? Parents! I guess I'll just buy the stuff I want right now. Then, I'll use the rest for spending money until I run out. But what about saving and the trip in May and the Rainforest fund? I give up! I know I still owe you $25 and I'll repay you. Someday. Soon. I promise. You know you can trust me. I'm really reliable. It may take a while though. Hey, maybe I'll find a job shoveling snow in a few months.

Your friend,
Josh

Fonte: Money Math (2021).

A seção "Indo além - Atividade desafio" propõe que os alunos avaliem a partir das economias da universitária da seção "Prepare-se" se ela deve ou não fazer uma viagem e o motivo.

Em relação à avaliação, além dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, é explicitada uma atividade a ser aplicada conforme seção "Verifique – avaliação".

A partir da análise dos materiais citados materiais de acordo com as categorias definidas no quadro 1, foi possível verificar que em relação a categoria de análise "Concepção dos objetivos", os objetivos das atividades de ambos os materiais são coerentes com a definição de Educação Financeira proposta pela

ISSN: 2176 - 1396

OCDE. Os materiais não se limitam somente ao conhecimento do conceito de orçamento financeiro, mas incentivam a reflexão sobre a tomada de decisões sobre o assunto em diversas situações de imprevisto. Entretanto, o material do Reino Unido se mostra mais tímido na diversidade de situações englobadas e questionamentos sobre elas, se comparado ao material dos Estados Unidos, já que as atividades têm foco maior em cálculos de receitas e despesas, e não na análise dos orçamentos e tomadas de decisão.

Existe semelhança entre os dois materiais quando a categoria é “conceitos financeiros”. Basicamente são incorporados os conceitos fundamentais para a construção de uma planilha financeira (receitas e despesas). Além desses, o material do Reino Unido aborda conceitos de gastos essenciais e não essenciais, promovendo a reflexão dos alunos sobre o consumo. Em contrapartida, o material do Estados Unidos apresenta conceitos mais relacionados a salário e impostos sobre o salário. Sobre o “aprofundamento dos conceitos”, os dois materiais apresentam os conceitos explicitamente para o docente. O dos Estados Unidos organiza esses conceitos linearmente em cada atividade, já o do Reino Unido os expõe espalhados nas três partes que compõe o material.

Na categoria “conceitos matemáticos”, tem-se uma apresentação explícita somente por parte do livro dos Estados Unidos. Isso pode ocorrer pelo fato do material ter sido construído com base no currículo de Matemática vigente da época. Porém, ao analisar as atividades de ambos os materiais é possível perceber a demanda por operações aritméticas, bem como construções e organização de dados em tabelas.

Sobre a categoria “aprofundamento do encaminhamento metodológico”, percebe-se que ambos os materiais apresentam uma sequência didática para o professor aplicar em sala de aula. Apesar dos dois indicarem atividades prontas para serem aplicadas, o livro dos Estados Unidos traz para o docente sugestões de respostas e discussões. Além disso, o material dos Estados Unidos foca na construção de planilhas orçamentárias por meio de uma linguagem computacional de endereçamento de células, diferente do material do Reino Unido, que inclui até um layout mais favorável à organização manual.

As “formas de avaliação” indicadas pelo material do Reino Unido referem-se somente aos resultados de aprendizagem por parte dos alunos. Em contrapartida, o material dos Estados Unidos apresenta uma sugestão de atividade para os alunos

resolverem como avaliação, e uma atividade desafio além dessa, caso os alunos se envolvam com a atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, as atividades propostas pelos dois materiais analisados focam na apresentação do conceito de orçamento financeiro, bem como na construção de planilhas financeiras de forma que as despesas não sobressaiam as receitas, provocando a reflexão sobre escolhas entre diferentes tipos de consumo e uma abordagem incipiente sobre gastos essenciais e não essenciais. Entretanto, não abordam o consumo consciente. Os materiais estão coerentes com a definição de Educação Financeira da OCDE. Isso pode ser justificado pelo fato de ambos os países serem membros dessa organização e estarem seguindo as sugestões da mesma. Mas existem outros elementos que fazem parte da Educação Financeira que podem complementar a abordagem do material.

Apesar das atividades propostas gerarem questionamentos sobre análises orçamentárias, ela é pautada em cenários prontos que devem ser interpretados pelos alunos a fim de construir planilhas orçamentárias. Caso o professor siga as orientações detalhadas nos materiais conforme expõe o material, talvez isso não dê abertura para os alunos desenvolverem o próprio orçamento.

Por essa razão, o encaminhamento metodológico detalhado não deve ser um limitador para o trabalho do professor somente com as situações apresentadas no material. Existe a necessidade do aluno obter repertório por meio de diferentes referências, mas é interessante que ele tenha a oportunidade de construir a sua própria planilha financeira ou da sua família, para que os significados atribuídos ao assunto, pelo aluno, sejam mais significativos.

Um detalhe interessante é que os conteúdos matemáticos utilizados para a execução dessas atividades se limitam a operações básicas e organização de dados em tabelas, ou seja, a aplicação do conteúdo exposto no material não se restringe ao docente da disciplina de Matemática, contribuindo para o caráter transversal da Educação Financeira.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ARANTES, Poliana Coeli Costa; CASPARY, Atividades didáticas de ensino de alemão em contexto remoto emergencial: análise do poder e propostas de ação para a reflexão crítica. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 25, n. 47, p. 64-88, set./dez. 2022

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições, 2016.

CARVALHO, Alexandre Tolentino; GONTIJO, Cleyton Hércules; FONSECA, Mateus Gianni. Pensamento crítico e criativo no ensino de probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-24, 2023.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas**:** sobre o estado da arte**.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf. Acesso em: 28 de jul.. 2021.

CHOPPIN, Alain. Les manuels scolaires: une approche globale. **L'Histoire de l'éducation**, 1980, p. 1-25. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017#:~:text=Le%20livre%20scolaire%20appara%C3%AEt%20ainsi,conflits%20qui%20accompagnent%20son%20histoire. Acesso em: 28 de jul. 2023.

CRUZ, Leonardo Dias. Ideologias linguísticas e construções de subjetividades em materiais didáticos de língua inglesa: um caso sobre refugiados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 6, p. 236-250, jan./abr. 2022.

FARIAS, Eric Vinaud de Melo de; AZEVEDO, Hugo José Coelho Corrêa de; COSTA, Elaine Cristina Pereira. Abordagem dos conceitos em doenças parasitárias nos livros didáticos (PNLD 2018-2020). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, p. 1-15, e23020, 2023.

HAMILTON, David. What is a textbook? **Paradigm**, n. 3, p. 5-8, 1990.

HOSKIN, Keith. The textbook: further moves toward a definition, **Paradigm**, n. 3, p. 8-11, 1990.

HOSOUME, Yassuko; MARTINS, Maria Inês. O Ensino de Física à luz dos livros didáticos (Da Reforma Capanema à Lei 5692/1971). **Revista Brasileira de Enisno de Física**,. v. 44, e20210287 2022.

LIMA, Ewellen Tenório; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. Combinatória, probabilidade e suas articulações em livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 72, p. 164-192, abr. 2022.

MAKE MONEY MAKE SENSE. Disponível em: https://www.moneymakesense.co.uk/section.php/10/1/teachers. Acesso em: 16 de abr. 2021.

MONEY MATH: LESSONS FOR LIFE. Disponível em: https://www.treasurydirect.gov/indiv/tools/tools_moneymath.htm. Acesso em: 16 de abr. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira.** Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/%5BPT%5D%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf. Acesso em: 28 de jul.. 2021.

QUEIROZ, Maria Rachel P. Pessoa P. de; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Características da matemática financeira expressa em livros didáticos**:** conexões entre a sala de aula e outras práticas que compõem a Matemática Financeira disciplinar. **Bolema**, v..30, n. 56, Rio Claro set/dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000301280. Acesso em: 28 de jul. 2021.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A evolução histórica da interação entre o leitor e o livro didático de Ciências no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-21, e22012, 2022.

UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE TRIÂNGULOS: CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Géssica Cristina Nicodemo Proença[1]

Mariana Moran[2]

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, em que se observou a dificuldade dos alunos dos anos iniciais quando analisados conteúdos de geometria, especificamente relacionado ao conceito de triângulo. Para o desenvolvimento do raciocínio do ser humano, o conhecimento geométrico é fundamental. Entretanto, se observa a carência em relação ao ensino dos conteúdos de geometria devido a diversos fatores, dentre eles se destaca, a dificuldade dos professores para a abordagem dos conceitos geométricos. Essa problemática apontada motivou a elaboração do seguinte problema de pesquisa: Os alunos concluem o Ensino Fundamental I compreendendo os conceitos geométricos em toda sua abstração? A fim de analisarmos se o ensino aprendizagem de geometria tem contribuído para que os alunos se apropriem dos conteúdos geométricos em toda sua abstração com o passar dos anos escolares, realizamos a aplicação de uma mesma atividade com turmas do primeiro, terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental I. A atividade possui como objetivo averiguar se há uma melhora conceitual conforme o avanço dos níveis de ensino, visto que o ensino deve ocorrer de forma cíclica, partindo de conhecimentos adquiridos nos anos anteriores e agregando a eles novos conceitos. O presente trabalho busca através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, de cunho qualitativo refletir sobre os possíveis erros conceituais apresentados em uma atividade de geometria referente ao conteúdo específico “triângulos”. Diante do exposto, esta pesquisa expõe as dificuldades apresentadas por alunos do 1º, 3º e 5º ano de uma escola pública do norte do Paraná relacionada ao conceito geométrico triângulo.

Palavras-chave: Geometria. Anos Iniciais. Conceitos Geométricos. Matemática. Triângulos.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geometria, historicamente tem sido relegado a segundo plano, tanto pelos professores quanto pelos sistemas educacionais, sendo diversos os fatores que levaram a esse descaso com tal ensino. Dentre os fatores destacam-se: a formação dos professores que enfatizavam o ensino de técnicas de aritmética em detrimento dos conceitos geométricos; o movimento da matemática moderna (MMM); as políticas públicas adotadas em 1971 que permitiam aos professores autonomia para a organização e distribuição dos conteúdos que deveriam ser ensinados no ano

[1] Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), Universidade Estadual de Maringá (UEM), gessicanp12@gmail.com.
[2] Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, docente do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) e do Departamento de Matemática (DMA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mmbarroso@uem.br

em que este lecionava. Este último, fazia com que os professores deixassem, consciente ou inconscientemente, o ensino de geometria para o final do ano letivo, acarretando muitas vezes na não apresentação do conteúdo sob a argumentação da escassez de tempo.

Analisando os resultados das provas aplicadas aos alunos brasileiros de diferentes anos escolares, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio, assim como o Programa internacional de Avaliação de Alunos (PISA), observamos como esse descaso com o ensino de geometria acarretou em consequências no ensino aprendizagem dos alunos brasileiros, gerando dificuldades para o trabalho com conteúdos geométricos.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os resultados do PISA de 2015 mostram que, em um ranking com um total de 70 países, ao que se refere ao resultado da prova aplicada aos alunos brasileiros, o Brasil se encontra na 65º posição, o que nos faz pensar sobre como anda a educação brasileira, visto que estamos entre os “lanternas” do ranking mundial no ano de 2015. O resultado é mais alarmante quando analisamos os últimos resultados disponíveis do PISA (2018) fornecidos pelo Ministério da Educação, observamos que entre os países da América do Sul analisados pelo Pisa, os resultados evidenciam o Brasil como o país que mais apresentou resultados insatisfatórios em Matemática. Saber que em um ranking com o total de 72 países o Brasil encontra-se em último lugar quando avaliados conteúdos matemáticos é assustador, nos remetendo a pensar sobre as defasagens e dificuldades quanto ao ensino de matemática brasileiro.

Com relação aos conteúdos matemáticos, as análises do PISA mostram que os estudantes brasileiros possuem um desempenho inferior quando analisados os conteúdos de espaço e forma, principalmente nos conteúdos que trabalham as propriedades das figuras geométricas. Ver esse desempenho de nossos estudantes é algo nos faz refletir sobre como anda a educação matemática no Brasil, uma vez que no campo da matemática nosso país encontra-se em último lugar quando analisados conteúdos matemáticos de acordo com o último resultado divulgado.

Entendemos que como destacado por Villani (2001), o ensino deve ser trabalhado de forma cíclica, retomando o conteúdo a partir do que os alunos já sabem e agregando a ele novos conceitos, até chegar ao ponto que o aluno compreenda o conceito matemático em toda a sua abstração. Dito isto, a fim de entendermos melhor

o ensino da geometria e identificarmos se o trabalho docente tem contribuído para que os alunos, com o passar dos anos escolares, se apropriem dos conceitos geométricos necessários, realizamos a aplicação de uma mesma atividade com turmas do primeiro, terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental I de modo a averiguar se há uma melhora conceitual conforme o avanço dos níveis de ensino.

Em nossas pesquisas e pelo fato de nossas observações mostrarem que ainda há professores que adiam ou receiam trabalhar conteúdos de geometria, e também o fato de que as aulas parecem se repetir não agregando novos conhecimentos aos alunos, nos levou a questionar o quanto essas atitudes, podem efetivamente prejudicar a aprendizagem destes. Dessa forma, tomamos como objetivo para este trabalho: verificar se há diferenças conceituais sobre triângulos entre diferentes anos escolares do Ensino Fundamental I, para isso, fizemos um estudo de caso com alunos de uma escola pública do interior do Paraná, aplicamos a mesma atividade, relacionada ao conteúdo de geometria, em específico os triângulos, no intuito de verificar a existência de melhoras conceituais conforme o avanço dos anos escolares. A necessidade de pesquisarmos se há melhoras conceituais conforme o avanço dos anos escolares, justifica-se uma vez que a aprendizagem dos alunos deve ser o ponto final de todo o processo de ensino, deste modo, alcançar esse ponto é o objetivo de toda prática pedagógica, verificar se há problemas nesse processo é fundamental para que se busque por melhorias.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO DESCASO COM O ENSINO DE GEOMETRIA

Em nossas investigações durante o andamento da pesquisa, podemos observar que alguns professores acabam por deixar o ensino de geometria para o final do ano letivo. De acordo com Pavanello (2004), esta atitude é frequente, muitos professores reservam sempre o fim do ano letivo para a abordagem dos conteúdos de geometria, o que pode significar que conscientemente ou não, estes professores possam estar utilizando a falta de tempo como desculpa para não trabalhar estes conteúdos.

Há autores que afirmam que o ensino de geometria nos anos iniciais é ausente e precário. Souza e Bulos (2011), destacam que alguns professores possuem insegurança para trabalhar conteúdos geométricos, tendo como consequencia, a falta de aprendizado de seus alunos. Os autores afirmam:

> [...] alguns professores evitam ensinar os conceitos de geometria, pois não tem domínio do assunto, não tiveram acesso na sua formação inicial ou, se tiveram, não foi suficiente, então acabam alegando que os alunos não têm base, encerrando mais um ano letivo sem trabalhar os conteúdos de geometria. (SOUZA, BULOS, 2011, p.4)

Pavanello (2004) corrobora o fato, afirmando que muitos professores não incluem o ensino de geometria em suas aulas e que esses alegam não se sentirem aptos para desenvolver os conteúdos geométricos em sala de aula. De acordo com Fonseca *et al* (2011, p. 14) "É frequente ouvir das professoras das séries iniciais que, por diversos motivos, mas principalmente por não saberem o que fazer (nem como e nem por quê), elas acabam não trabalhando nada de Geometria em suas aulas de matemática".

Fonseca *et al* (2011), afirmam que :

> Quando se trata da discussão dos tópicos de Geometria, estes são relacionados de maneira sumária, sem quaisquer detalhes, dando a impressão de que são pouco trabalhados em sala de aula e que os professores não se sentem à vontade ao abordá-los.(FONSECA et al, 2011, p. 21)

As dificuldades dos professores com os conteúdos de geometria, não ocorrem somente com conteúdos considerados mais complexos, mas também no que se refere a conceitos simples, como os relacionados aos triângulos. De acordo com Fonseca *et al* (2011, p.58):

> Talvez seja uma boa oportunidade *de destacar com os professores em formação que o triângulo é qualquer polígono de três lados*. O destaque aqui se justifica porque temos percebido que grande parte das pessoas, e no caso dos professores em formação não é diferente, *só reconhecem como "triângulos" os isósceles e os equiláteros* e, muitas vezes, somente quando a base (nos isósceles) ou um dos lados (nos equiláteros) está na horizontal (ou paralelo à margem inferior do papel). (FONSECA et al, 2011, p.58. Grifo nosso).

Souza e Bulos (2011) citam pesquisas onde alunos que concluíram o Ensino Médio, demonstram dificuldades em geometria, este fato, de acordo com as autoras, é justificado, pois muitos professores também possuem dificuldades quanto a estes conteúdos, deste modo ensinam apenas o "básico".

Devemos salientar que o ensino da geometria tem grande importância para a formação dos alunos, seus conceitos contribuem para o desenvolvimento intelectual

e do raciocínio destes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de matemática:

> Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive (BRASIL, 1997, p. 39).

3 METODOLOGIA

Foi realizado um estudo de caso com alunos de uma escola pública do interior do Paraná, no qual aplicamos a mesma atividade, relacionada ao conteúdo de geometria, em específico os triângulos. para alunos do primeiro (23 alunos), terceiro (18 alunos) e quinto ano (23 alunos) do ensino fundamental I, sendo que a escolha das turmas foi indicada pela diretora da escola. Depois realizamos uma análise das respostas dos alunos, verificando os pontos que destacavam semelhanças e diferenças entre os conceitos apreendidos pelos alunos das diferentes turmas.

Após a aplicação da atividade, foi realizada a análise dos erros. Nesta etapa do trabalho classificamos as atividades em corretas; parcialmente corretas e incorretas. A classificação foi realizada em todas as turmas, de modo a observarmos se há uma melhora conceitual conforme o avanço dos níveis de ensino.

Para análise das atividades utilizamos a teoria da Análise de Erros que também, de certo modo, se caracteriza como uma análise de conteúdos segundo Bardin (1977). Devemos ressaltar que a análise das atividades não possuiu como intuito atribuir notas aos alunos, mas sim investigar o que estes compreendem do conteúdo de Geometria, especificamente triângulos.

4 ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE ANÁLISE

Para a elaboração de nossa atividade de análise, levamos em conta os resultados já divulgados por outras pesquisas. Fonseca *et al* (2011), por exemplo, revelam que nem sempre os alunos têm claro que triângulo é uma figura plana fechada e formada por três lados. Por essa razão optamos por incluir em nossa atividade de análise alguns quadriláteros.

ISSN: 2176 - 1396

Também levamos em consideração o fato de que muitos alunos só possuem contato com triângulos cujas as bases estão na horizontal, tendem a não reconhecer triângulos com posições distintas (PNAIC, 2014), por isso incluímos na atividade de análise, triângulos cujas as bases não se encontram na horizontal. Consideramos para a elaboração da atividade de análise, também o fato de que muitos alunos tendem a identificar apenas triângulos equiláteros[3] ou isósceles[4]. Por esse motivo, em nossa atividade apresentamos ainda o triângulo escaleno[5], afim de detectarmos se realmente os alunos tendem a ter esse comportamento.

Ressaltamos aqui que entendemos que a aprendizagem deva ser aprimorada a cada ano escolar, e que os conteúdos devem ser retomados, reforçados e agregados a eles novos conceitos matemáticos. Por esse motivo optamos por escolher uma única atividade que pudesse ser aplicada em todas as turmas, mas que ao mesmo tempo ressaltasse as concepções das crianças com relação ao tópico "triângulos", a fim de se verificar por meio da análise dos erros cometidos pelos alunos, se as diferentes turmas possuem ou não diferentes concepções do elemento geométrico triângulo.

Figura 1 – Atividade de análise

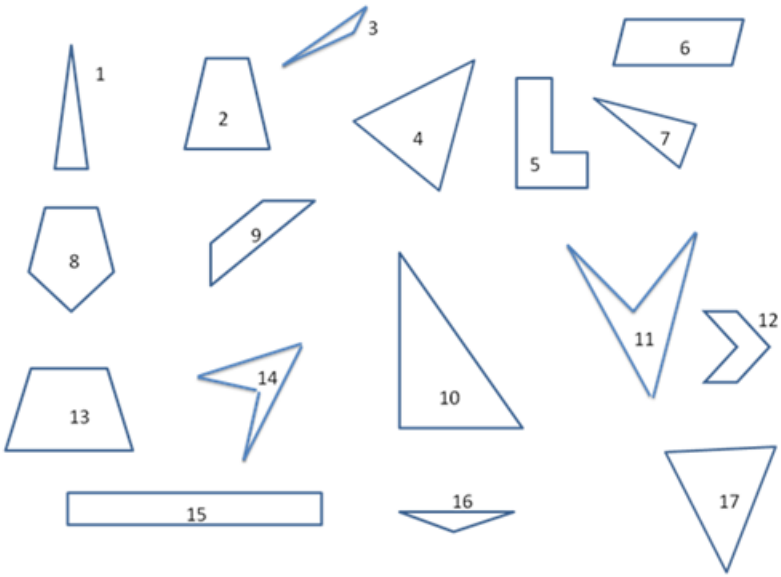

Fonte: Dados da Pesquisa

5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

[3] Triângulos que possuem três lados de mesma medida.
[4] Triângulos que possuem dois lados de mesma medida.
[5] Triângulos que possuem os três lados diferentes.

Em nossas análises separamos as atividades de cada turma em Corretas e Parcialmente Corretas (pelo fato de não haver nenhuma atividade totalmente incorreta), onde por corretas consideramos as atividades em que os alunos consideraram todos os triângulos e como Parcialmente Corretas as atividades em que os alunos não consideraram algum (s) triângulo (s) ou consideraram figura (s) que não são triângulos.

Gráfico 1 – Comparação dos acertos

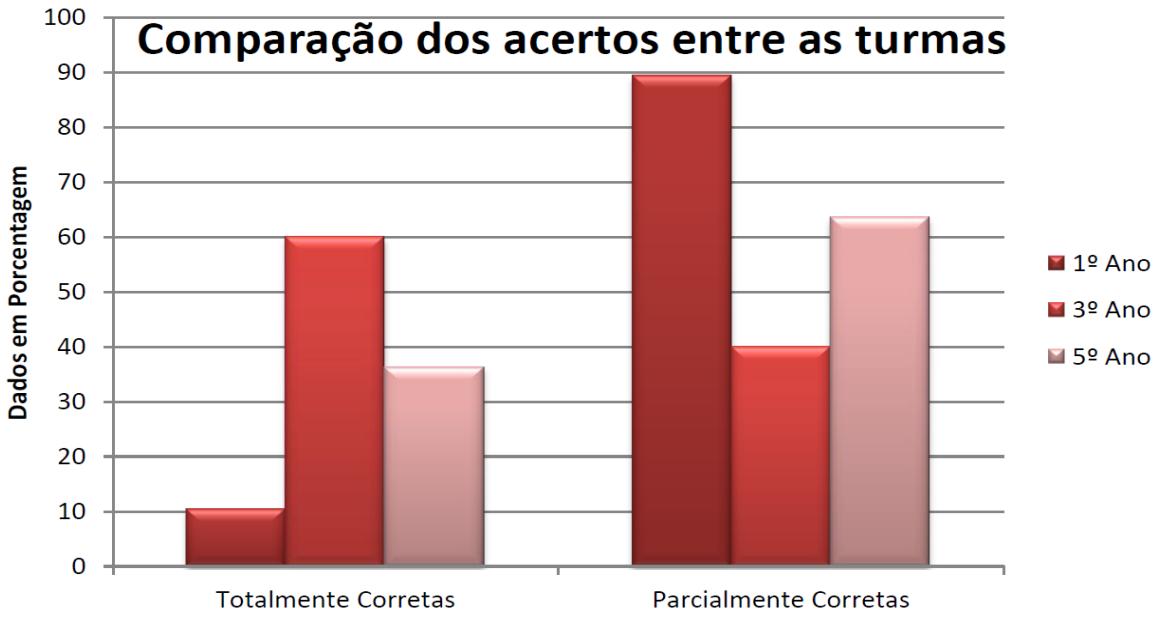

Fonte: Dados da pesquisa.

Abaixo, observamos o gráfico com a análise geral dos erros das três turmas investigadas:

Gráfico 2 – Análise Geral dos Erros

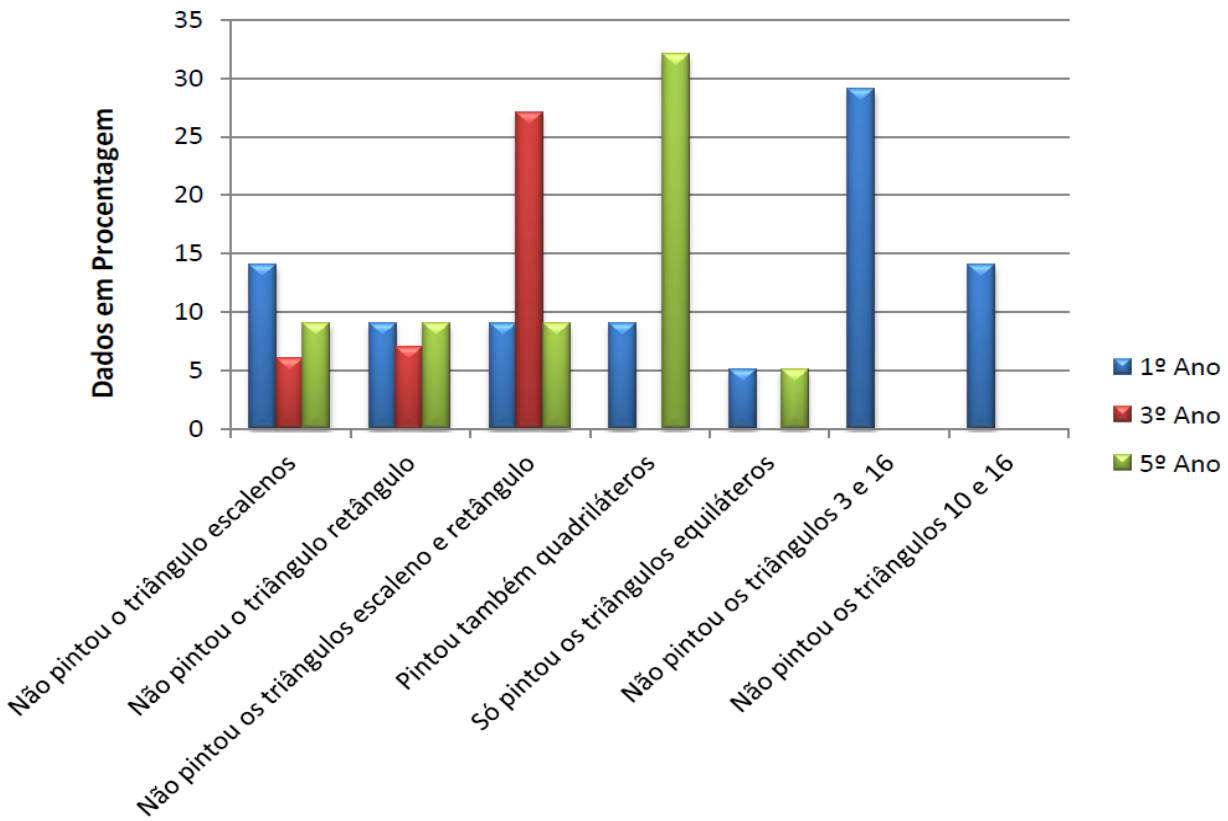

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante nossa análise, observamos que alguns alunos marcaram quadriláteros (11, 12 e 14)[6] como sendo triângulos, o que nos faz perceber que os alunos ainda possuem dificuldades em caracterizar um triângulo (o 5º ano também cometeu esse erro), não tendo claro que triângulo possui três lados, é possível concluir que ou não compreendem o que seja lado, ou então se apegam ao visual e não as características físicas da figura. Talvez compreendam que triângulo seja uma figura pontuda, sem preocupação com o número de lados, fazendo-se necessário que se apresente um estudo detalhado a estes alunos que triângulo é uma figura fechada formada por três lados. Ao observarmos as atividades dos alunos e após fazermos as análises destas concluímos que não parece haver uma melhora significativa nos conhecimentos dos alunos com o passar dos anos escolares, no que se refere ao conceito matemático triângulo.

Quando comparamos os erros cometidos pelas crianças do 1º e 3º parece haver uma melhora na significação do conceito, no entanto quando comparamos o 3º com o 5º essa melhora não se caracteriza. É importante destacar que os alunos do 3º

[6] Quadriláteros que podem ser visualizados na figura 1.

e 5º anos não parecem demonstrar dificuldades de identificar triângulos (equiláteros e isósceles) em outras posições (sem base na horizontal), essa dificuldade havia sido detectada em trabalhos de Fonseca *et al* (2011), é provável que os professores tenham desenvolvido um trabalho onde há a variação da posição do triângulo.

Detectamos a dificuldade dos alunos em perceber que triângulos escalenos e retângulos também devem ser considerados, esse erro foi apresentado nas três turmas, muito provavelmente esse erro é proveniente da falta de apresentação pelo professor de tais figuras aos alunos, o que concerne com o que encontramos relatado no livro de Geometria do Pnaic, é muito comum os professores desenvolverem um trabalho com a apresentação de triângulos equiláteros (três lados iguais) e triângulos isósceles (dois lados iguais), e não terem o hábito de apresentar também triângulos escalenos (lados diferentes).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as atividades realizadas pelos alunos, percebemos não parece haver uma melhora conceitual significativa entre as turmas pesquisadas, ora, o quinto ano continuou cometendo os mesmos erros que o primeiro ano. Destarte, é possível que o ensino não venha sendo abordado pelos professores da rede de ensino de forma cíclica, mas sim de modo sistemático e repetitivo, não agregando todos os conhecimentos necessários aos alunos, no que concerne ao estudo da figura geométrica triângulo.

Ressaltamos que de acordo com Villani (2001) o ensino deve ocorrer de forma cíclica, sendo ele sempre retomado e agregado e ele novos conceitos. Entretanto, durante a aplicação das atividades observamos que infelizmente os alunos, mesmo os do quinto ano, não sabem conceituar as formas geométricas, enfatizamos aqui o triângulo (nosso objeto de pesquisa), ora, dos 56 alunos que participaram de nossa pesquisa, apenas dois souberam nos dizer que o triângulo "tem três lados". Acreditamos ser importante ressalvar aos educadores que, triângulo refere-se a qualquer polígono de três lados. Este é um conceito simples e que nossos alunos saem do Ensino Fundamental I sem saber conceituar.

REFERÊNCIAS

___. **Brasil no PISA 2015** : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf . Acesso em 25 jan. 2022.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. - Brasília, GO. MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Geometria / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil . Acesso em 04 jun. 2023

FONSECA, M. da C. F. R., *et al.* **O Ensino de geometria na escola fundamental:** três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**.** 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

OCDE. **PISA 2015 Resultados Clave**. Paris: OCDE, 2016a. Disponível em: http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf . Acesso em 20 jan. 2022.

PAVANELLO, R. M. **Por que ensinar /aprender geometria?** In: VII ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2004, São Paulo. Disponível em: http://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais_VII_EPEM/mesas_redondas/mr21-Regina.doc . Acesso em: 27 jun. 2016.

SOUZA, E. S. de; BULOS, A. M. M. A ausência da geometria na formação dos professores de matemática: causas e consequências. In: **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011, p. 1-8.

VILLANI, V.. El camino a seguir. En representación Del Comité Internacional Del Programa, **PMME UNISON**, 2001.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA: POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Jocimara Andrade de Lara[1]
Ruth Margareth Hofmann[2]

RESUMO

A Educação Financeira tem ganhado relevância no debate acadêmico nos últimos anos, principalmente após a promulgação do Decreto no. 7.397 de 22 de dezembro de 2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Sua inclusão no contexto escolar se apresenta como grande potencial para o favorecimento do letramento Matemático, devido ao interesse e necessidade na vida cotidiana. Torna-se relevante a proposição de situações e problemas reais e contextualizados para que os estudantes possam construir seu conhecimento a partir de diferentes estratégias de resoluções, ou seja, pelo processo de matematização. Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar possíveis contribuições da Educação Financeira para a área da educação básica, a partir da abordagem da Educação Matemática Realística desde os anos iniciais de escolarização. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa e descritiva a partir da análise de conteúdos, com o propósito de responder à seguinte problemática de pesquisa: quais as potencialidades da Educação Financeira para o letramento Matemático referenciado pela abordagem da Educação Matemática Realística? Esta pesquisa se justifica pela necessidade de discussões na área da educação voltadas para um ensino que favoreça o letramento Matemático e financeiro, a partir de práticas vinculadas às vivências dos estudantes, promovendo-se assim uma formação para a e a autonomia cidadania, para as tomada de decisões conscientes no campo econômico e financeiro.

Palavras-chave: Educação Financeira. Educação Matemática Realística. Socialização Econômica.

1 INTRODUÇÃO

Conceitos como os de compra e venda, preço e custo, parcelas e juros aparecem constantemente em debates envolvendo as ciências econômicas, pois apesar de serem aparentemente simples, são demasiados complexos (HOFMANN e MORO, 2009). Contudo, sua discussão é de extrema relevância também no ambiente escolar, pois esses conceitos estão constantemente perpassando o cotidiano dos estudantes. Sua implementação no currículo escolar pode colaborar para minimizar ou suprimir a dicotomia entre a matemática do cotidiano e a matemática da escola (HOFMANN e MORO, 2011).

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática – UFPR - jolara.lara@gmail.com
[2] Doutora em Educação - UFPR - ruthhofmann@ufpr.br

De acordo com Delval (2001), a escola foi gradualmente centrando-se no conhecimento teórico e científico, distanciando os sujeitos dos conhecimentos do cotidiano, fortalecendo-se do abstrato, principalmente na disciplina de matemática. Esta, por sua vez, vem sendo considerada uma das disciplinas em que a maioria dos sujeitos têm maior dificuldade de entender, compreender e realizar raciocínios matemáticos. Para Gravemeijer (2005), as concepções populares que se tem sobre a matemática e sua aprendizagem acabam por contribuir para a consolidação de um currículo da matemática centrado em técnicas, o que torna a matemática ainda mais abstrata e formal. Isso distancia ainda mais a relação entre o conhecimento já adquirido pelo estudante e o que ele ainda precisa adquirir. Nesse sentido, Gravemeijer (2005) sugere um ensino da Matemática a partir do processo de reinvenção guiada, que parte de situações problema reais e contextualizados, para que o estudante possa construir seu conhecimento, estabelecendo relações no seu tempo e ritmo de aprendizagem, utilizando-se de diferentes estratégias e aplicabilidades para suas resoluções.

É a partir desse pressuposto que se tem a seguinte problemática de pesquisa: quais as potencialidades da Educação Matemática Realística e da Educação Financeira para o letramento matemático? Essa problemática de pesquisa se justifica pela necessidade de um ensino que favoreça o letramento matemático e financeiro, a partir de práticas vinculadas às vivências dos estudantes e pela preocupação em contribuir para uma formação para a cidadania, para a tomada de decisão consciente no campo econômico e financeiro.

Nesse contexto, esta pesquisa tem por objetivo analisar as categorias da abordagem da Educação Matemática Realística (EMR) e relacionar práticas possíveis de ensino que favoreçam o letramento financeiro, evidenciando a importância do trabalho com a Educação Financeira desde os anos iniciais de escolarização.

Para se atingir o objetivo, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa e descritiva a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em que se articulou teoricamente a abordagem da Educação Matemática Realística (RME – sigla de Realistic Mathematics Education) e a Educação Financeira a partir de estudos voltados para a Socialização Econômica e o letramento matemático na educação básica.

2 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA

A Educação Matemática Realística (EMR) surgiu na Holanda entre o final dos anos de 1960 e início de 1970. Fundada inicialmente por Edu Wijdeveld, Fred Gofree e posteriormente por Adri Treffers, a Educação Matemática Realística foi concebida como um projeto voltado para os estudantes da escola primária. Nesse período, o ensino da Matemática na Holanda era fortemente marcado por uma abordagem estruturalista mecanicista sobre o ensino da Matemática (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e DRIJVERS, 2016).

A partir de então, a EMR ganha impulso e se fortalece como uma nova abordagem de ensino na Holanda, como oposição ao modelo vigente e como uma proposta de renovação curricular no país. Hans Freudenthal, matemático alemão, foi um grande defensor dessa abordagem de ensino e contribuiu para a implantação e desevolvimento no currículo holandês. Teve forte influência de sua esposa, que sempre esteve envolvida com a educação, e de filósofos como Dewey[3] e Ovide Decroly[4], tanto para fundamentar sua prática pedagógica quanto para desenvolver seu conceito sobre investigação reflexiva (ARTIGUE, 2013, FERREIRA e BURIASCO, 2016; SANTOS E SILVA, 2018).

O ensino da Matemática a partir do *real* na abordagem da EMR não se limita à compreensão do senso comum, ou seja, trata de uma aproximação entre o que aprendemos no dia a dia e um aprofundamento teórico, possibilitando a imaginação, a realização e a solução de tarefas (SANTOS E SILVA, 2018). Ao fazer isso, os estudantes passam a ver a Matemática como uma ferramenta prática para lidar com diferentes desafios e os ajudam a compreender melhor suas diversas aplicabilidades no cotidiano. Tal compreensão vai ao encontro das ideias de Cifuentes (2003) que acredita numa prática do ensino da Matemática para além do ensino formal, abrangendo os aspectos da apreciação da Matemática e, portanto, configura-se com o “significado de imaginar, realizar, fazer ideia” (FERREIRA e BURIASCO, 2016, p. 242).

[3] Filósofo e pedagogo. Influenciou e inspirou o Movimento da Escola Nova no Brasil.

[4] Educador belga. Desenvolveu uma pedagogia a partir dos centros de interesse, espaço e tempo de aprendizagem.

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com Van Den HeuveL-Panhuizen e Drijvers (2014, p. 2) para Freudenthal:

> [...] a matemática não deve ser aprendida como um sistema fechado, mas sim como uma atividade de matematizar a realidade e, se possível, até mesmo a de matematizar a matemática (tradução livre).

O processo de matematização se dá a partir do momento em que o estudante é capaz de buscar e resolver situações problema, utilizando-se de estratégias para transformá-las em conceitos matemáticos mais formais. Conforme destacado por Santos e Silva (2018, p. 22), as atividades envolvidas nesse processo são as de: “identificar, esquematizar, formular e visualizar, descobrir, reconhecer, representar, provar, refinar e ajustar, combinar e integrar e generalizar”.

Esse processo subdivide-se em matematização horizontal e vertical. A primeira é aquela que oferece aos estudantes as ferramentas que irão utilizar para organizar e resolver os problemas que envolvem situações da realidade, parte-se do concreto. Já a segunda faz parte de uma reorganização interna dos estudantes, os quais utilizam-se de estratégias para encurtar o caminho entre as conexões dos conceitos, portanto é uma aprendizagem que se dá a partir dos símbolos abstratos. É importante salientar que ambas as matematizações são conectadas e atuam simultaneamente (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e DRIJVERS, 2014).

A Educação Matemática Realística apresenta alguns princípios que são centrais à sua prática e estão relacionados entre si e com os sujeitos que fazem parte do processo, sendo: os princípios da atividade significativa; o princípio da realidade; princípio de níveis, de orientação, interatividade e do entrelaçamento (SILVA e BURIASCO, 2016; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e DRIJVERS, 2014). O princípio de orientação é o que está diretamente relacionado à ideia de reinvenção guiada defendida por Freudenthal, pois é a partir desse princípio que os estudantes podem reinventar a matemática (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e DRIJVERS, 2014). Uma das possibilidades de o estudante reinventar a matemática é a proposição de situações-problema reais e significativas, ou seja, tudo o que pode ser interpretado e visualizado pelo estudante a partir de experiências de atividades cotidianas. Assim, terá a possibilidade de construir seu conhecimento, a partir de diferentes estratégias na elaboração, construção ou reconstrução da Matemática, estabelecendo relações no seu tempo e ritmo de aprendizagem (GRAVEMEIJER, 2005).

De acordo com Harmuch (2022), a reinvenção guiada direciona ações para que o estudante desenvolva suas estratégias e as utilize no ensino formal e em outras situações e contextos da vida diária, permitindo a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Essa prática se contrapõe com o ensino evidenciado nas escolas que partem do processo de numeralização desvinculado da realidade, os quais utilizam-se de símbolos e de práticas rígidas e descontextualizadas, não oportunizando o raciocínio dos estudantes, os quais estão acostumados a operá-los mentalmente em práticas do cotidiano (HOFMANN e MORO, 2009).

Partindo desse pressuposto, Nunes, Carraher e Schliemann (2011) apontam que a matemática não é apenas uma ciência histórica, mas ela faz parte da vida e está constituída diretamente nas atividades das pessoas. E na escola, esta ciência formal precisa ser organizada para que se interrelacione com a matemática do cotidiano. Para os autores, a matemática na escola deve realizar problemas que sejam significativos e que tenham uma finalidade, oportunizando diferentes estratégias para suas resoluções e não uma única própria do ambiente escolar como aplicações de fórmulas. Esta matemática precisa fazer parte da vida do sujeito tanto em relação aos adultos que compram e vendem, pagam e recebem, movimentam valores monetários constantemente, quanto as crianças que brincam e jogam com seus pares em casa ou na rua.

Para tanto, defende-se que a Educação Financeira precisa ser considerada como objeto de conhecimento no ambiente escolar, devido ao potencial que pode ser explorado em sala de aula, promovendo aprendizagem que vai além da numeralização (HOFMANN e MORO, 2011). Segundo Hofmann e Moro (2011, p. 8), a atividade econômica protagoniza com forte impacto na atividade humana, pois:

> [...] De simples transação de compra e venda em um supermercado a complexas análises do comportamento de ativos financeiros, a matemática opera como instrumento indispensável à ação econômica. Ainda que para as transações mais freqüentes a matemática elementar seja suficiente, seu uso cotidiano para a tomada de decisão econômica – a exemplo das compras a prazo – é ainda bastante limitado, fazendo-se acompanhar, muitas vezes, de endividamento. Daí a importância da conciliação entre a EM e EF, sobretudo no esforço de (a) promover a aplicabilidade do conhecimento matemático escolar, garantindo-lhe a relevância, e (b) conferir significados econômicos aos problemas matemáticos e vice-versa, explorando-se bidirecionalmente a importância do contexto na construção de sentido e na solução de problemas.

Nesse sentido, é essencial que as práticas que envolvem a matemática escolar estejam vinculadas às da vivência dos estudantes, desde as transações mais

simplificadas presentes no cotidiano até as análises mais complexas. A Educação Financeira contribui para que os estudantes desenvolvam sua cidadania, autonomia e tomadas de decisões conscientes no campo econômico e financeiro. Tendo em vista a facilidade de compra de bens e produtos mesmo sem a disponibilidade de dinheiro. Com isso, o crediário e cartão de crédito tornaram-se opção de uso para a aquisição fácil e rápida, acarretando muitas vezes o endividamento das famílias. É a partir de uma Educação Financeira que as pessoas podem aprender a cuidar do dinheiro, sabendo investir, planejar e administrar ganhos e gastos (GADOTTI e BAIER, 2017).

3 A SOCIALIZAÇÃO ECONÔMICA

Com o objetivo de delinear metodologias que desenvolvessem um ensino sobre finanças para crianças, Hofmann e Soares (2015) estudaram e analisaram pesquisas que abordaram como se dava a construção infantil sobre os conceitos econômicos, bem como, as que apresentavam atividades próprias para esse fim.

Em decorrência dos conhecimentos, competências e habilidades que são apontados como fatores relacionados ao letramento financeiro, as autoras discorrem que para “a construção do conhecimento financeiro é imprescindível o conhecimento econômico” (HOFMANN e SOARES, 2015, p. 03) e apontam que as discussões sobre letramento financeiro no Brasil ganharam força a partir da promulgação do Decreto no. 7.397 de 22 de dezembro de 2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). A ENEF aborda um conjunto de medidas sobre a educação financeira para serem implantadas nas escolas brasileiras. Inicialmente, propôs-se a inclusão dessas atividades com estudantes do ensino médio, mas com vistas a sua ampliação para todos os segmentos de ensino do país.

A partir de suas análises, Hofmann e Soares (2015) concluíram que os trabalhos que tiveram como coleta de informações o embasamento na psicogênese de conceitos econômicos trouxeram elementos significativos para a construção de conceitos financeiros e econômicos, pois assim o professor ocupa o lugar do entrevistador e conduz e intervém pedagogicamente nesse processo de construção. Além disso, proporcionam roteiros e tópicos de discussão e atuam num contexto ou como um ponto de partida para o ensino desses conceitos.

Num estudo realizado por Harrah e Friedman (1990) sobre socialização econômica com crianças com idades de 8, 11 e 14 anos, verificou-se que a

compreensão, raciocínio e atitudes econômicas se estabelece no decorrer do processo cognitivo e vai se intensificando com a idade. Esse estabelecimento cognitivo pode ser evidenciado nas pesquisas de Kirchler e Praher (1990) que identificaram que crianças com idade entre 8 a 14 anos compreendem de maneira diferente alguns conceitos econômicos, tendo-se maior clareza e aquisição desses conceitos, de acordo com a idade mais avançada. Leiser, Sevon e Levy (1990) também constataram esse avanço na compreensão de conceitos de preço, salários, poupança e investimento num estudo desenvolvido com crianças em faixas etárias distintas 8, 11 e 14 anos.

Roland-Levy (1990) realizou pesquisa referenciada por duas teorias importantes como a abordagem cognitivo-desenvolvimental piagetiana e a aprendizagem ambientalista. Os resultados apontam que ambas influenciam na aprendizagem da criança. Analogamente, Wosinski e Pietras (1990) ao pesquisarem sobre a compreensão, raciocínio e atitudes econômicas das crianças polonesas com idade de 8, 11 e 14 anos, num momento histórico em que a Polônia vivia uma forte crise econômica e política, concluíram que além da idade, vivências impactadas pelo contexto histórico e econômico influenciam na compreensão das crianças sobre dinheiro e poupança, por exemplo. Além disso, o papel do gênero também foi identificado nesse estudo, pois meninos responderam mais e melhor sobre os aspectos de definição de preços e salários, o que pode ser relacionado com as questões das tradições culturais do país (questões econômicas não devem ser do interesse das meninas mais novas).

Partindo das análises dessas pesquisas, compreende-se que o ensino escolar de matemática deve partir de situações e problemas vinculados à vida das crianças e que a aprendizagem escolar é um conhecimento que promove ao sujeito sua transformação da realidade (DELVAL, 2001). Tendo em vista que matemática não é apenas uma ciência histórica, mas faz parte da vida e está constituída diretamente nas atividades das pessoas. E na escola, essa ciência formal precisa ser organizada para que se interrelacione com a matemática do cotidiano (NUNES, CARRAHER e SCHLIEMANN, 2011). Ademais, a criança, em seu processo de desenvolvimento psíquico e motor, vai explorando e interagindo com o meio e formulando suas explicações sobre as situações, os objetos e os acontecimentos. Tais conceitos vão modificando-se a partir das experiências, interesses e possibilidades oferecidas no decorrer de seu desenvolvimento (DELVAL, 2001).

CONSIDERAÇÕES

Este artigo analisou a Educação Financeira e a possibilidade de letramento matemático a partir da abordagem da Educação Matemática Realística (EMR), especificamente a partir da categoria denominada de reinvenção guiada. Esta se dá pela prática dos estudantes que terão que resolver e elaborar problemas de Matemática utilizando-se de estratégias diferenciadas.

A partir das análises sobre as abordagens apresentadas, foi possível apresentar os princípios da EMR e os conceitos que envolvem a Educação Financeira. Além disso, pôde-se tecer relações de como se estrutura a apropriação dos conceitos da Educação Financeira nas crianças já nos primeiros anos escolares, os quais ampliam-se com a idade e são influenciados pelas relações sociais, culturais e econômicas.

As relações apontam que a construção do conhecimento Matemático passa pelo processo de matematização ou reinvenção guiada, em que os estudantes podem construir suas estratégias de aprendizagem, relacionando-as aos conceitos formais do ensino da Matemática. O conhecimento é dinâmico e se transforma a partir da necessidade humana em determinado tempo histórico, nesse sentido, a Educação Financeira se fortalece como um importante objeto de conhecimento que se constitui a partir da elaboração, construção e reconstrução de estratégias, análises e reflexões no ensino.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, Michele. BLOMHOJ, Morten. **Conceptualizing inquiry-based education in mathematics**. ZDM Mathematics Education. 2013. Disponível em: http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/articles/Artigue&Blomhoj(2013).pdf. Acesso em 20 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo. 2016.

DELVAL, Juan. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Artmed. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre, 2001.

FERREIRA, Pamela Emanueli Alves. BURIASCO Regina Luzia Corio de. **Educação matemática realística:** uma abordagem para os processos de ensino e de

aprendizagem. Educação Matemática Pesquisa, v. 18. Brasil. 2016. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/26355/1/Alves2016Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

GADOTTI, Ana Carolina. BAIER, Tânia. **Educação financeira por meio de dados reais**: atividades didáticas para a educação básica. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia – Periódicos UTFPR, v. 10. Ponta Grossa, 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/5686/pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

GRAVEMEIJER, Koeno. **What makes mathematics so difficult, and what can we do about it?** Universidade de Utreque. Holanda, 2005. Disponível em: https://matdidaticaepraxis.files.wordpress.com/2013/08/gravemeijer-06a.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

HARMUCH, Daniela. **Uma proposta de ações didáticas frente ao erro na perspectiva da educação matemática realística.** Tese de doutorado -Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2022. Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/gepema/Teses/2022_Harmuch_tese.pdf. Acesso em 14 jul. 2023.

HARRAH, Jacklyn; FRIEDMAN, Monroe. **Economic Socialization in Children In a Midwestern American Community.** Journal of Economic Psychology 11. Holanda do Norte. 1990. Disponível em: https://l1nq.com/L47MV. Acesso em: 29 mai. 2023.

HOFMANN, Ruth Margareth. MORO, Maria Lucia Faria. **Educação matemática, contexto e educação financeira.** XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: https://xiii.ciaemredumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/569/541 Acesso em: 28 jul. 2023.

HOFMANN, Ruth Margareth. MORO, Maria Lucia Faria. **Pensamento Matemático e Psicogênese de Conceitos Econômicos**: interfaces e implicações para a educação matemática. Bolema, Rio Claro – São Paulo, 2009, p. 189 a 210. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221889011.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

HOFMANN, Ruth Margareth. SOARES, Maria Tereza Carneiro. **Estratégias de educação financeira para crianças:** construindo situações didáticas de economia em sala de aula. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau – Santa Catarina, v. 10, n. 1, p. 260-279, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/jolar/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/10d06bcd-b8fe-4f99-ae61-4c18f085a07c/4189-1-15794-1-10-20150519.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

KIRCHLER, Erich.; PRAHER, Doris. **Austrian Children's Economic Socialization:** age differences. Journal of Economic Psychology. v. 11, ed. 4, dezembro.1990. Disponível em:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/016748709090030D. Acesso em: 17 mai. 2023.

LEISER, Davi.; SEVON, Guye.; LEVY, Daphma. **Children's Economic socialization:** summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. Journal of Economic Psychology. v. 11, ed. 4, dezembro.1990. Disponível em: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/016748709090038B?token=78F066031AE8A135BCE8850CAE0D07FC11213813E57C029DB4AB3ADCAE057EF25468CF21&ginRegion=useast1&originCreation=20230521163737. Acesso em: 20 mai. 2023.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na Vida Dez, Na Escola Zero**. 16ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

ROLAND-LEVY, Christine. Economic Socialization: basis for international comparisons. v. 11. Dezembro de 1990. Holanda do Norte. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0167487090900299. Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS E SILVA, Gabriel dos. **Um olhar para os processos de aprendizagem e de ensino por meio de uma trajetória de avaliação**. Tese de doutorado. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Dos-Santos-E-Silva-2/publication/364062277_Um_olhar_para_os_processos_de_aprendizagem_e_de_ensino_por_meio_de_uma_Trajetoria_de_Avaliacao/links/63383379769781354eae9e4d/Um-olhar-para-os-processos-de-aprendizagem-e-de-ensino-por-meio-de-uma-Trajetoria-de-Avaliacao.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, Maria. DRIJVERS, Paul. **Educação matemática realista.** International Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics: Visions on and Experiences with Realistic Mathematics Education**.** ICME-13 Monographs. Holanda. 2016. Disponível em: https://www.icrme.net/uploads/1/0/9/8/109819470/rme_encyclopaediamathed.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

WOSINSKI, Marek; PIETRAS, Maria. Economic socialization of polish children In different macro-economic conditions. Journal of Economic Psychology. v. 11. Holanda do Norte, 1990. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0167487090900325. Acesso em: 17 mai. 2023.

O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Joelma Fátima Castro[1]

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[2]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar parcialmente o resultado de pesquisa de um mestrado em educação realizado em uma Universidade do Paraná, cujo objetivo foi investigar a educação matemática na literatura infantil na produção acadêmica para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde, para este trabalho, será considerado apenas os dados referente ao Ensino Fundamental I, logo, os objetivos específicos foram: analisar a produção acadêmica sobre educação matemática na literatura infantil para crianças do ensino fundamental I. levantar categorias de análise a partir dos dados evidenciados nas teses, dissertações e artigos. Os principais teóricos da matemática utilizados para este estudo foram: D'Ambrósio (1991), Lorenzato (2008) e Lacanallo, Moraes e Mori (2011) e da literatura infantil: Abramovich (2006) e Coelho (2000). Foi realizada uma pesquisa de cunho quali-quantitativa e a metodologia utilizada foi a revisão de literatura. O período de levantamento dos dados foi de 2001 a 2022, foram realizadas buscas nas bases de dados: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), portal CAPES e Google Acadêmico e as análises dos trabalhos foram construídas a partir das categorias fundamentadas em Bardin (1977). Foram encontrados trinta e nove trabalhos, a partir das interpretações sobre as características destes estudos, foi possível constatar que as preocupações dos estudos estiveram voltadas para os seguintes aspectos: 1) formação de professores, 2) currículo, 3) didática, 4) recursos e 5) alfabetização. Como resultado, temos que a literatura infantil pode contribuir para o ensino da educação matemática para o ensino fundamental I, de maneira que a matemática seja vista como uma ciência que vai para além de números e contas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Literatura Infantil. Ensino Fundamental I. Formação de Professor. Criança.

1 INTRODUÇÃO

A matemática é essencial à vida humana, porém muitas pessoas ao ouvir falar sobre matemática, apresenta rejeição sobre essa ciência. Existem muitos motivos que levam a esse comportamento. Um deles, é como as aulas de matemática são desenvolvidas, a partir do momento em que a criança passe a compreendê-la por meio de processos educacionais motivadores e interessantes, as pessoas se sentem mais preparadas a utilizarem esse conhecimento como ferramentas para atuarem na sociedade. O aprendizado e a compreensão da matemática possibilitam que as

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), castrojoelmaf@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Bahia (UFBA), erciliaangeli@yahoo.com.br.

pessoas se apropriem do conhecimento matemático e possam resolver problemas do seu cotidiano e das suas vidas.

A criança desde pequena, já se encontra inserida no universo matemático, segundo Lorenzato (2008, p. 25) “[...] as crianças convivem com formas, grandezas, quantidades, tabelas, gráficos, representações, símbolos, regularidades, regras, etc.”, ou seja, ao iniciar sua vida escolar a criança já traz consigo conhecimentos e habilidades que foram adquiridos ao longo do tempo e que não podem ser desconsiderados no ensino formal.

Concomitantemente a criança desde cedo também já tem contato com textos literários, “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (ABRAMOVICH, 2006, p. 16).

Ao falarmos sobre matemática, é comum ouvirmos: “eu não gosto de matemática! Eu gosto professora! Eu gostava, agora não gosto mais!”. Baseando-se nessas opiniões, temos que um dos motivos dessa rejeição pela matemática se dá de forma como ela é desenvolvida, em sala de aula sustentada em ações mecânicas e sem continuidade no cotidiano escolar dos alunos, vista de forma superficial.

Essa ideia é defendida por D’Ambrósio (1991, p. 1) ao frisar como a matemática é trabalhada, “O que eu acho é que há algo de errado com a matemática que estamos ensinando. O conteúdo que tentamos passar adiante através dos sistemas escolares é obsoleto, desinteressante e inútil”.

D’Ambrósio (1991, p. 2), após levantar a discussão sobre o problema do ensino de matemática traz em seus estudos orientações sobre como mudar a maneira com a qual ela é trabalhada, “Nossa proposta é ensinar uma matemática viva, uma matemática que vai nascendo com o aluno enquanto ele mesmo vai desenvolvendo seus meios de trabalhar a realidade no qual ele está agindo”.

Nessa perspectiva, Lacanallo, Moraes e Mori nos trazem:

> Acreditamos que o importante não é o escolar apenas saber realizar cálculos, resolver equações por solucionar equações; é fundamental que os sujeitos possam pensar matematicamente de modo a empregar os diferentes conteúdos matemáticos como ferramenta do pensamento para a solução dos diferentes problemas com os quais se deparam. (LACANALLO; MORAES; MORI, 2011. p. 170)

A matemática não consiste apenas em chegar a uma determinada solução, mas compreender seus conceitos, de modo que ela contribua para a sua formação humana. Atualmente professores tem buscado adotar novas metodologias para trabalhar essa ciência, que é tão temida por alguns e adorada por outros, de forma lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e da literatura infantil, a matemática vem ganhando novos contornos. Dessa maneira, essas ações estimulam o raciocínio lógico, a compreensão dos conceitos matemáticos e o desenvolvimento da criança, desmistificando a ideia de que a matemática são apenas números e memorização de fórmulas. Nesse viés, temos:

> Os objetivos da implantação da matemática lúdica no ensino é trazer o aluno para a sala de aula disposto a aprender se divertindo. O incentivo para participação das aulas lúdicas, não quer dizer que o aluno tem que ir a escola somente brincar, o aluno tem que ver a aula de Matemática como uma prazerosa atividade de aprendizagem e não como ainda é vista em alguns ambientes educacionais, como aula de repetição e memorização, e logo após a prova o assunto que foi transmitido durante as aulas seja esquecido. (SILVA *et al*; 2013, p. 30)

Ao pensarmos no lúdico e nas brincadeiras, devemos considerá-los como métodos e recursos viáveis para mobilizar a criança, orientando-as a pensarem, a questionarem e relacionarem o conhecimento científico com outras áreas, ou seja, ligando conceitos matemáticos ao cotidiano e a outras ciências. Nesse viés, temos os livros infantis, que há algum tempo se encontram presentes, despertando por meio da literatura, a curiosidade, a vontade de aprender. Por que então não iniciar uma aula de matemática com: “Era uma vez”?.

Diante dos apontamentos na pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação em uma Universidade do Paraná entre 2020 e 2022, realizamos a revisão de literatura, buscando trabalhos que abordassem a educação matemática por meio da literatura infantil para crianças do ensino fundamental I, no qual apresentaremos neste trabalho os dados encontrados.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a realização da pesquisa de mestrado, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, no qual o levantamento tanto dos dados qualitativos como os quantitativos foram realizados simultaneamente. Como metodologia empreendemos a revisão de literatura, pois:

> Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tentar encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão: deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112)

Buscando desta maneira a partir da revisão de literatura investigar as produções acadêmicas de educação matemática por meio da literatura infantil para crianças do ensino fundamental I. Para favorecer a busca, foram definidos os seguintes descritores: “Educação Matemática”, “Contos”, “Matemática”, “Ensino Fundamental I” e “Literatura Infantil”, utilizados com várias combinações diferentes, o recorte temporal para o mapeamento contemplou o período de 2001 a 2022.

Diante do exposto, este trabalho está dividido em seções, será primeiramente apresentado o mapeamento dos trabalhos desenvolvidos sobre matemática por meio da literatura infantil para o Ensino fundamental I, será posteriormente abordado a análise dos trabalhos selecionados que fizeram parte da dissertação e por último as considerações finais.

3 MAPEAMENTO DOS TRABALHOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2001-2022

No Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no portal da CAPES e Google Acadêmico, utilizamos os descritores mencionados anteriormente com várias combinações, para a seleção dos trabalhos consideramos primeiramente três critérios: 1) Título relacionado ao objeto de estudo, 2) Palavras-chave, 3) Resumo relacionando a matemática com a literatura infantil.

Observando os critérios mencionados, consideramos trinta e nove estudos, sendo oito dissertações, duas teses e vinte e nove artigos sobre educação matemática e literatura infantil no ensino fundamental I, a exclusão de alguns trabalhos ocorreu por discutirem a educação matemática e a literatura infantil, porém no contexto da educação infantil ou ensino fundamental II.

No que se refere ao mapeamento dos estudos realizados, foi possível observar que os pesquisadores desses trabalhos pertencem às áreas de matemática, pedagogia, letras, desenho e plástica, educação artística com habilitação em música e engenharia civil. Esses pesquisadores utilizaram várias estratégias e recursos de

trabalhos, tais como jogos, histórias clássicas da literatura infantil, histórias infantis construídas com crianças e estabeleceram várias associações com conceitos matemáticos, tais como grandezas e medidas, geometria, frações e comparações. Os títulos dos trabalhos estiveram voltados para temas tais como busca de estratégias, recursos, apropriação de conhecimentos, letramento, alfabetização, alfabetização matemática e formação de professores.

Esses aspectos demonstram a necessidade de integração das diferentes áreas do conhecimento, como português e matemática, e as buscas por metodologias criativas por meio da mediação da matemática com a literatura infantil para que as crianças internalizem esses conhecimentos de forma lúdica e próxima às suas realidades cotidianas. A seguir, apresentamos o quadro com o número de trabalho selecionados que fizeram parte da dissertação.

Quadro1- Mapeamento dos trabalhos selecionados

Categoria	Dissertações	Teses	Artigos	Total de trabalhos
Educação Matemática por meio da Literatura Infantil no Ensino Fundamental I	8	2	29	39

Fonte: Adaptado de Castro, 2022, p. 100.

Dos trinta e nove trabalhos selecionados para compor a dissertação escolhemos três trabalhos para descrevermos os aspectos fundamentais neste trabalho, a fim de possibilitar ao leitor um engajamento com as pesquisas que foram realizadas sobre essa temática.

No primeiro trabalho temos a pesquisa intitulada: “Histórias infantis e matemática: a mobilização de recursos, a apropriação de conhecimentos e a perceptividade de alunos de 4ªsérie do Ensino Fundamental” da pesquisadora Souza(2008), nessa dissertação a autora realizou uma sequência didática com uma turma do 4º ano da rede estadual de São Carlos-SP e fez interações entre a matemática e a literatura infantil, como base utilizou os livros “O pirulito do pato” e “Doces e frações”, com relação aos conteúdos foram trabalhados: a noção de fração enquanto subcontrato parte-todo, comparação e equivalência de frações.

A tese: “Aproximações interdisciplinares entre o ensino da matemática e a literatura infantil: uma aprendizagem significativa” de Ghelli (2019) buscou apresentar possibilidades metodológicas de como articular a matemática e a literatura infantil, para Ghelli (2019) no ensino de matemática era predominante a transmissão de

conteúdos de forma expositiva, sendo necessário pensar, implementar novas metodologias e transformar a maneira de ensinar a matemática.

Por último temos o artigo: “Quem soltou o pum? Noções matemática em uma história que saiu da caixa” de Assis e Maciel (2021), o objetivo principal desse artigo, surgiu da disciplina de Fundamentos de Matemática I, vivenciadas pelas pesquisadoras no curso de Pedagogia, durante a disciplina elas realizaram a contação da história “Quem soltou o pum”, a partir da história exploraram juntamente com o professor e demais colegas os conceitos matemáticos contidos na literatura. A seguir apresentaremos a análise geral de todos os trabalhos que foram considerados para a escrita da dissertação sobre a educação matemática por meio da literatura infantil para crianças do Ensino Fundamental I.

4 ANÁLISE DOS TRABALHOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2001-2022

A partir da leitura flutuante dos trinta e nove trabalhos selecionados, explorando as informações como: título, palavras-chave e resumo, tendo como fundamentação teórica a análise de conteúdos desenvolvidas por Laurence Bardin (1997), sistematizamos os trabalhos em cinco subcategorias: 1) formação de professores, 2) currículo, 3) didática, 4) recursos e 5) alfabetização. Os trabalhos foram agrupados por eixo temático, no quadro abaixo segue o total de trabalhos classificados por cada subcategoria.

Quadro 2 - Categorização dos trabalhos no ensino fundamental I

Subcategorias		Número de trabalhos	Total
1	Recursos	16 artigos / 5 dissertações / 1 tese	22
2	Formação de professores	11 artigos / 3 dissertações / 1 tese	15
3	Didática	10 artigos / 3 dissertações / 1 tese	14
4	Currículo	8 artigos / 4 dissertações / 1 tese	13
5	Alfabetização	3 artigos / 1dissertações	4

Fonte: Adaptado de Castro 2022, p. 93 e 94.

Dos trinta e nove trabalhos selecionados, vinte e dois trabalhos, que equivalem a 56,4% do total das publicações de 2001 a 2022 se enquadram na subcategoria de recursos, é preciso destacar que alguns desses estudos analisaram os livros de literatura infantil como recurso didático para o ensino de matemática, e abordaram conceitos matemáticos existentes nas histórias.

Na subcategoria formação de professores, consideramos quinze trabalhos,

representando 38,4% do total, que discutem vários temas sobre essa vertente, dos quais destacamos: a formação inicial do professor, formação continuada, dificuldades ao lecionar conteúdos de matemática nos anos iniciais. Nestes trabalhos ficou evidente a preocupação dos professores ao preparar as aulas, utilizar novos recursos e trabalhar conteúdos de matemática com histórias.

Na subcategoria didática, tivemos quatorze trabalhos, correspondendo a 35,8%, os trabalhos selecionados tiveram como tema central propostas e sequências didáticas sobre como ensinar matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I.

Com relação ao currículo, consideramos treze trabalhos, que se refere a 33,3%, nestes estudos tivemos pesquisadores que descreveram as experiências de trabalhar a matemática por meio da literatura infantil, ou mesmo as propostas pedagógicas. Vale destacar que alguns dos trabalhos que versam sobre o currículo estava relacionado à formação do professor.

Por último tivemos quatro trabalhos que se enquadram na subcategoria alfabetização, equivale a 10,2% do total, estes estudos tiveram como propósito discorrer sobre as relações entre matemática, literatura infantil e alfabetização. É preciso enfatizar que dos trabalhos selecionados, considerando a ideia central, a maioria acabou por se enquadrar em mais de uma subcategoria, a seguir temos o gráfico com a representação das subcategorias criadas para a categoria: educação matemática por meio da literatura infantil no Ensino fundamental I.

Gráfico 1 - Subcategorias de trabalhos sobre educação matemática e literatura Infantil no ensino fundamental I

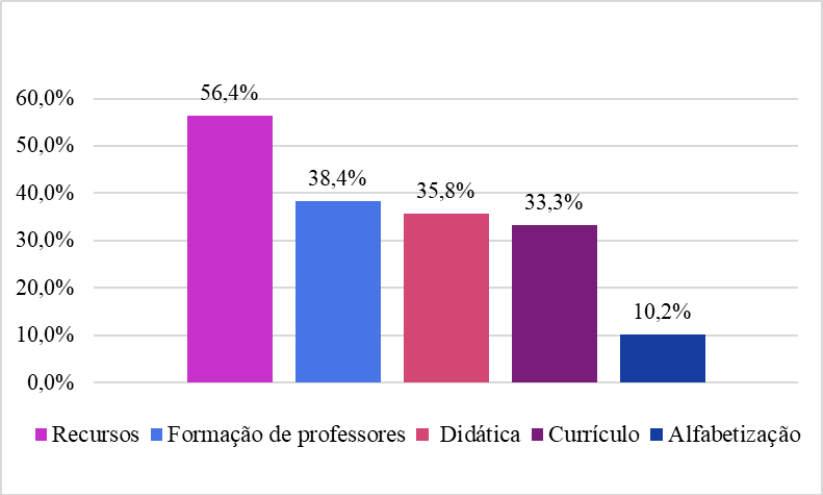

Fonte: Adaptado de Castro 2022, p. 96.

É notável que a maioria dos trabalhos discorrem sobre recursos didáticos,

dentre ele destacamos o livro infantil, que vem ganhando espaço nas aulas de matemática, e sendo incentivado a sua utilização nos cursos de formação para professores.

Em relação às subcategorias formação de professores, didática e currículo, o número de trabalhos são aproximados, devido os temas estarem relacionados, visto que são questões vinculadas e discutidas conjuntamente.

Perante as discussões apresentadas sobre educação matemática por meio da literatura infantil no ensino fundamental I, percebemos que há pesquisas relevantes sobre essa temática, no qual pesquisadores buscam desmistificar a matemática como sendo uma ciência que se resume em números e contas, e procuram trazer recursos que torne a aula atrativa com o intuito de instigar a criança a aprender, sendo um destes recursos o livro infantil, visto que a criança desde pequena já tem contato com histórias, assim acreditamos que a literatura possa contribuir para que a criança compreenda a matemática como uma ciência fundamental tanto para sua vida como para a sociedade. Diante do exposto a seguir trazemos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar um recorte da dissertação realizada no período de 2020 a 2022, cujo objetivo foi investigar a educação matemática na literatura infantil na produção acadêmica para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde, no qual apresentaremos os dados destinados ao Ensino Fundamental I da escola regular.

Diante da explanação de alguns pontos da pesquisa, evidenciamos que a literatura infantil pode trazer grandes contribuições para a criança, pois a literatura permite que por meio da imaginação a criança crie e recrie histórias, sinta-se instigada a conhecer o novo, além de contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

A revisão de literatura foi de suma importância para verificarmos as produções acadêmicas sobre educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I no período de 2001 a 2022 e por meio da análise, quais as características desses trabalhos.

Vale destacar que os trabalhos selecionados, nos apresentam pontos que merecem destaque, como por exemplo no livro infantil não precisa necessariamente o conteúdo matemático estar explicito para se trabalhar com as crianças, o professor

pode instigar a criança a trazer questões que estão implícitas na história.

Os trabalhos evidenciam que os pesquisadores acreditam que o processo de ensino-aprendizagem de matemática por meio da literatura infantil possa trazer grandes contribuições para a aprendizagem da criança, ao tornarem as aulas mais atrativas, dinâmicas e despertarem na criança a curiosidade por meio de livros infantis, contação de história, além de despertar a imaginação e a vontade de aprender.

6 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

ASSIS, Amanda; MACIEL, Viviane Barros. “Quem soltou o pum?” noções matemáticas em uma história que saiu da caixa. In: XVII Semana de licenciatura. VIII Seminário da Pós-graduação em educação matemática. **Anais**...Goiás, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/semlic/issue/view/40. Acesso em 04 de agos. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTRO, Joelma Fátima. **Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde**: um estudo pedagógico das produções nacionais. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria: análise: didática. São Paulo: Moderna, 2000.

D’ AMBRÓSIO Ubiratan. **Matemática, ensino e educação**: Uma proposta global. Temas & Debates, sociedade Brasileira de Educação Matemática, ano IV, n. 3, p. 1-15, Rio Claro, 1991. Disponível em: http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/td/article/view/2602/1803. Acesso em: 1 de agos. 2023.

FRANCO, Blandina. **Quem soltou o pum?** 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Aproximações interdisciplinares entre o ensino da matemática e a literatura infantil**: uma aprendizagem significativa. 146f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28191. Acesso em: 26 de jul.2023.

LACANALLO, Luciana Figueiredo; MORAES Silvia Pereira Gonzaga de; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A literatura em matemática: uma importante ação no processo de apropriação dos conceitos. **Revista HISTEDBR**, n. 41, p. 164-173, mar. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639843. Acesso em: 03 de agos. 2023.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. 2. Ed. Ver. Campinas, Autores Associado, 2008.

MACHADO, Nilson José. **O pirulito do pato**. São Paulo: Scipione, 1990.

RAMOS, Luzia Faraco. **Doces frações**: a construção do conceito de fração, equivalência de frações, jogos. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Jonas Laranjeira Saraiva da. Et al. Matemática Lúdica: Ensino Fundamental e médio. **Educação em foco**, n. 6, p. 26-36, 2013. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/84768757/matematica_ludica.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso. **Histórias infantis e matemática**: a mobilização de recursos, a apropriação de conhecimentos e a receptividade de alunos de 4ª série do Ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração de Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2454?show=full. Acesso em: 28 de jul. 2023.

CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL *ONLINE*[1]

SILVA, Otto Henrique Martins[2]

TORRES, Patrícia Lupion[3]

RESUMO

O presente trabalho é um resultado parcial de uma pesquisa de doutorado sobre o uso das visualizações dinâmicas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral, com estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Matemática na EaD (SILVA, 2021). O objetivo desse trabalho é mostrar a contribuição de diversas universidades e de professores na produção e disponibilidade de materiais e recursos didáticos tecnológicos para o ensino de Matemática e, especialmente, de Cálculo Diferencial e Integral. Para tanto, fez-se uma pesquisa sobre os principais sites de cálculo *online* disponibilizados pelas principais universidades brasileiras e, principalmente, americanas sobre o ensino *online* de conteúdos matemáticos. O problema desse trabalho diz respeito às dificuldades de aprendizagem e dos altos índices de não aprovação em Cálculo Diferencial e Integral apontados por Barufi (1999), Rezende (2003), Molon (2013), dentre outros; e da problemática formulada por Silva (2009) sobre os agentes de colaboração, de compartilhamento e de cocriação no ensino *online*. A partir dessas questões relacionamos um conjunto de conteúdos e tecnologias digitais que possibilitam um ensino mais interativo e dinâmico dos conteúdos matemáticos e, especialmente, sobre os temas de ensino da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral. O referido trabalho mostra conteúdos acessíveis sobre matemática e cálculo disponível na internet e destaca alguns com uso de tecnologias sofisticas para o ensino de matemática e, principalmente, de Cálculo Diferencial e Integral.

Palavras-chave: Cálculo Diferencial e Integral. Cálculo *on*line. Ensino de Cálculo. Tecnologias educacionais. Visualização gráfica.

1 INTRODUÇÃO

Ao se considerar as dificuldades de aprendizagem e os altos índices de não aprovação na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral (CDI) Barufi (1999), Rezende (2003), Molon (2013), Marin (2009), Wrobel, Zefirino e Carneiro (2012), Marini (2014), Pagani e Allevato (2014), Pires (2016), Matos (2013), uma das razões desses problemas, também apontada na pesquisa realizada por Silva (2021), é a pouca base matemática dos estudantes que ingressam na disciplina de CDI. Sobre essas razões, pesquisas brasileiras também apontam essa causa, como indicam Pagani e Allevato (2014); mas também, essa causa é reconhecida como dificuldade

[1] Esse artigo é resultado parcial de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR.
[2] Professor. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. otto.silva@puc.br.
[3] Professora. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. patorres@terra.com.br.

de aprendizagem no âmbito internacional, como indicam os pesquisadores Rasmussen, Marrongellee e Borba (2014).

Em relação aos conhecimentos básicos considerados como ‘pré-requisitos’ e necessários aos estudos da disciplina de cálculo, podemos citar os conteúdos de álgebra e álgebra matricial ou linear, mas principalmente os conteúdos sobre funções e as suas representações gráficas. Relacionado à questão dos conhecimentos básicos, há outro aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de cálculo, ou seja, a difícil abstração dos objetos matemáticos no processo de ensino de derivação ou integração. Essas questões parecem dificultar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de cálculo e podem ser causas importantes em relação aos altos índices de não aprovação dos estudantes dessa disciplina.

Os livros didáticos da disciplina de CDI podem ser relacionados aos cursos que abordam o estudo do cálculo a uma variável e a várias variáveis e, especificamente, ao estudo de campos vetoriais (cálculo vetorial) e equações diferenciais ordinárias e parciais. Contudo, ao considerarmos a disciplina de cálculo a uma variável, tradicionalmente, nessa disciplina, o curso é desenvolvido de acordo com essa organização de temas: funções, limites e continuidade, derivação, aplicação de derivadas, integração, técnicas de integração e aplicações de integrais definidas. A partir dessa organização dos conteúdos, o curso de CDI a uma variável é realizado a partir do desenvolvimento do conceito matemático, com resolução de exercícios de fixação e exemplos de aplicações. Contudo, ao considerar a diversidade metodológica de cada professor, o modo como esses conteúdos podem ser trabalhado é bastante diversificado, podendo ser no formato tradicional com a exposição dialógica do conteúdo e a resolução de exemplos, acrescida de listas de exercícios para cada tema trabalhado – o que nos parece ser mais comum nos cursos de CDI; ou um encaminhamento com abordagens expositivas, mas utilizando recursos tecnológicos como forma de facilitar a compreensão dos estudantes sobre os temas ensinados, além da resolução de listas de exercícios. Esses mesmos modelos podem ser estendidos às disciplinas de cálculo diferencial a várias variáveis, cálculo vetorial e equações diferenciais ordinárias e parciais, podendo ter alguma particularidade pontual em qualquer dessas disciplinas.

Outra forma em que o CDI pode aparecer, é no formato *online* disponível na *internet* por meio de páginas pessoais ou como projetos desenvolvidos e

implementados pelos departamentos de matemática dos cursos de ciências exatas e, principalmente, os cursos de matemática. Ao considerar essa forma de apresentação dos conteúdos de CDI, esse trabalho objetiva apresentar alguns exemplos dessa modalidade do CDI presente na *internet,* conforme mostrado a seguir.

2 ENSINO E TECNOLOGIA

Os ambientes de aprendizagem que possibilitam o uso dos dispositivos móveis e têm formatos de ensino online, ainda possuem modelos em que os estudantes são vistos "como recipientes de informação e não como agentes de colaboração, de compartilhamento e de cocriação." (SILVA, 2009, p. 90). De acordo com Silva (2009, p. 90), a lógica utilizada é a mesma da mídia de massa e da sociedade industrial, mesmo com a utilização de recursos de interação, como os fóruns e e-mails, a interação é muito pobre e, assim, a educação continua sendo uma obrigação chata e burocrática que resulta em evasão ou pouca interação e, como o paradigma comunicacional não é modificado, essas tecnologias digitais servem para reafirmar o modelo tradicional da educação.

Ciberespaço e cibercultura, para Silva (2009, p. 91) significam romper com o paradigma comunicacional e, fundado na codificação digital, "permite ao indivíduo teleintrainterante a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede hipertextual [...], pois pressupõe imersão e participação-intervenção do indivíduo – experiência incomum na mídia de massa". Nessa perspectiva,

> Essa atitude supõe estratégias específicas desenvolvidas com base na percepção crítica de uma mudança paradigmática em nosso tempo: a transição da tela da TV analógica para a tela do computador ou a emergência de uma nova cultura das comunicações.
> A tela da TV analógica é um plano de irradiação com duas dimensões: altura e largura. A tela do computador permite imersão. Além de altura e largura, tem profundidade, que permite ao usuário interagir e não meramente assistir. Permite adentrar, operar e modificar. Com a pedagogia da transmissão, os professores estão no mesmo paradigma da TV. Eles são transmissores iluminados que editam e transmitem os conteúdos de aprendizagem para alumno, que, em latim, quer dizer 'carente de luz'. Este, por sua vez, enquanto 'geração digital', migra da tela da TV analógica para a do computador online, buscando interatividade. (SILVA, 2009, p. 93).

Assim, valoriza-se a interatividade como conceito e prática de comunicação participativa e colaborativa, favorecida pela qualidade semiótica intrínseca do

computador online que permite uma operacionalização em um campo de referência multidirecionadas, permitindo adestramentos, manipulações, compartilhamentos, colaboração e modificações nos ciberconteúdos disponibilizados. (SILVA, 2009, p. 99).

Ao se considerar as interatividades no ensino online e a sua forma propositiva, a universidade não pode passar despercebida sobre essas demandas e questões nesse ensino e, portanto, entendemos que, no âmbito de promover o desenvolvimento social, "já não se trata, apenas, de formar intelectuais altamente qualificados ou de construir o repositório último do saber, da memória coletiva. É fundamental que a Universidade responda às aspirações sociais de um número cada vez maior de indivíduos". (TORRES, 2003, p. 12).

A partir dessa problemática, apresentamos a seguir uma relação de sites e tecnologias educacionais desenvolvidas para o ensino e o apoio aos estudantes interessados em aprender matemática e, especialmente, o CDI. Nesses sites, além de matemática, há também conteúdos disponibilizados de forma online de diversas áreas do conhecimento, elaborados por professores de diversas universidades, principalmente, americanas. Neles, os usuários poderão acessar conteúdos *online* e aplicativos ou *softwares* que possibilitam a visualização de objetos matemáticos de forma gráfica e dinâmica; como também, poderão fazer o *download* de diversos materiais didáticos.

2.1 LIBRETEXTS: MATHEMATICS

A biblioteca Living Library é uma das principais ações do projeto *LibreTexts*[4] que corresponde a um empreendimento colaborativo multi-institucional com objetivo de criar livros e textos de acesso aberto para melhorar o ensino na educação superior. O projeto é liderado pelo professor associado de química da Universidade da Califórnia, Delmar Larsen, e abrange as áreas de biologia, negócios, química, engenharia, geociências, humanidades, matemática, medicina, física, ciências sociais e estatística, e todos os conteúdos são acessíveis via internet, totalmente grátis. De acordo com o projeto, 62 professores de diversas instituições dos Estados Unidos iniciaram a proposta, dentre essas instituições, além da Universidade da Califórnia, estão a Universidade de Michigan, a Universidade do Kansas, a Universidade DePauw, a Universidade de Minnesota Rochester, a Faculdade de São

[4] LibreTexts. Disponível em: < https://math.libretexts.org/ >. Acessado em: 05 ago. 2023.

Bento/Universidade de São João, a Universidade Mendocino, a Faculdade de Monroe, e South Tahoe Community College. Outras instituições diretamente envolvidas no projeto são o sistema da California State University, da Universidade de Washington, da Universidade de Arkansas Little Rock, do Hope College, do St. Mary's College, do Prince George's Community College e de dois distritos de faculdades comunitárias na Califórnia: o distrito universitário de Contra Costa e o distrito universitário de Los Rios.

2.2 PAUL'S *ONLINE* NOTES

Esse cálculo *online* é um conjunto de tutoriais e notas de matemática elaborada pelo professor Paul Christian Dawkins da Universidade Lamar em Beaumont, Texas, para os estudantes dos cursos de cálculo. Os tutoriais e as notas estão disponibilizadas na página para acesso e consulta *online*, mas também para *download*, e é denominada *Paul's Online Notes*[5]. Nessa página, o autor disponibiliza um conjunto de anotações com dicas sobre álgebra, trigonometria, cálculos de limite derivas/integrais, derivadas e integrais comuns e uma tabela de transformada de Laplace.

Outros conteúdos disponibilizados nesse cálculo *online* são as notas de classe que corresponde aos assuntos de Álgebra, Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III e Equações Diferenciais. Esses conteúdos são disponibilizados de forma *online*, mas também em pdf, com resolução de exemplos e aplicações e uma coleção de problemas sem resposta para os assuntos de Álgebra, Cálculos I, II e III, e Equações Diferenciais. Há também conteúdos de revisões para álgebra, trigonometria, números complexos e seções com orientações sobre os erros matemáticos comuns e como estudar matemática.

2.3 CÁLCULO – USP

O cálculo *online* E-Cálculo da USP[6] é resultado de um projeto da Pró-reitora de Graduação da Universidade de São Paulo realizado em 2000, com o objetivo, inicialmente, de auxiliar os estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da USP. O *site* disponibiliza conteúdo sobre funções, derivadas, integrais e ferramentas matemática com o desenvolvimento

[5] Paul's Online Notes. Disponível em: < http://tutorial.math.lamar.edu/ >. Acessado em 05 ago. 2023.
[6] Disponível em: < http://ecalculo.if.usp.br/index.htm >. Acessado em: 05 ago. 2023.

conceitual e de exercícios, de forma que, no texto há *hiperlinks* que levam às soluções ou a proposição de outros exercícios ou conceitos.

No caso do tópico derivadas, o E-Cálculo o desenvolve a partir da sua formulação histórica, das abordagens da taxa média e taxa instantânea e a interpretação geométrica da taxa de variação. Em seguida, define-se a derivada de uma função em um ponto do domínio, com algumas observações referentes à generalização do cálculo de derivada para determinadas funções e conclui propondo-se alguns problemas com derivação.

2.4 KHAN ACADEMY

O *site Khan Academy*[7] é uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo oferecer material gratuito a qualquer pessoa e em qualquer lugar e que disponibiliza os seguintes conteúdos: Matemática, matemática avançada, matemática por ano (BNCC), ciências humanas, ciências e engenharia, economia e finanças e computação.

No Khan Academy, os conteúdos são disponibilizados em videoaulas ministradas com o auxílio de mesas digitalizadoras, de revisões e prática de exercícios em que o usuário insere a resposta via teclado, podendo verificar a resposta e a solução em seguida.

2.5 MATHEMATICA NO ENSINO DE CÁLCULO: Uma Abordagem Computacional

Nesse formato de cálculo *online* (vide figura a seguir), denominado de *Mathematica* no Ensino de Cálculo: Uma Abordagem Computacional[8], foi produzido pelo professor Inder Jeet Taneja do Departamento de Matemática da UFSC e é disponibilizado de forma *online* na *web*. O material desenvolve o uso do *Mathematica* para algumas situações específicas que abordam a matemática básica, o cálculo de limites e continuidade de funções, derivadas, integrais etc. Nessa abordagem, são realizadas aplicações para a visualizações gráficas e aplicações do cálculo para a obtenção de áreas e volumes em coordenadas cartesianas, cilíndricas e esféricas com o uso do *Mathematica*.

O destaque desse formato de cálculo *online* está no modo como desenvolve o conteúdo, ou seja, esse cálculo *online* trabalha as definições do *Mathematica*

[7] *Khan Academy.* Disponível em: < https://pt.khanacademy.org/math/calculus-home >. Acessado em: 05 ago. 2023.
[8] Mathematica no Ensino de Cálculo: Uma Abordagem Computacional. Disponível em: < http://www.mtm.ufsc.br/~taneja/MATREDE/Math0/Sumario1.html >. Acessado em: 05 ago. 2023.

possibilitando o leitor ter uma noção do conceito de programação envolvida. Dessa forma, temos a compreensão da função do *Mathematica* e a sua respectiva aplicação no cálculo diferencial.

2.6 INTERACTIVE MATHEMATICS

O IntMath é um site de conteúdos matemáticos online que mostra exemplos relacionados ao dia a dia, com o uso de aplicativos interativos, dinâmicos e fáceis de entender. Os conteúdos abordados dizem respeito a álgebra, gráficos, trigonometria, números complexos, probabilidade, diferenciação, integração, cálculo avançado etc.

O diferencial do Interactive Mathematics é a possibilidade que o estudante tem em observar as visualizações dinâmicas dos objetos matemáticos, sendo cerca de 90 objetos matemáticos interativos.

2.7 IMECC UNICAMP

O Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp - IMECC[9] desenvolveu o *site* para as disciplinas de Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e II. Os conteúdos são disponibilizados por meio de *links* com exercícios, notas e vídeos de aula, provas e exames e aplicativos.

A página *online* do IMECC disponibiliza os conteúdos dessas disciplinas e, para cada tópico, trazem notas de aula com exercícios, notas de aula, videoaulas, provas e aplicativos do *Mathematica* e alguns do Geogebra.

2.8 AULA INTERATIVA

O *site* Aula Interativa[10] é uma página com aplicativos dinâmicos sobre álgebra linear e cálculo desenvolvida por Maciel Barbosa por meio do projeto do professor Hector Carrion da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na figura a seguir, são mostrados os aplicativos de cálculo Integração por Soma de Riemann, Ciclóides, Cinemática da partícula no $\mathbb{R}^3$Integração dupla por Soma de Riemann, Projeção de sólidos no plano cartesiano, Fluxo através de um plano etc.

O Aula interativa totaliza 27 objetos matemáticos interativos, sendo oito objetos sobre álgebra linear e 19 sobre o cálculo diferencial e integral – CDI todos com a possibilidade de mudanças de parâmetros.

---

[9] Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp – IMECC. Disponível em: < https://cursos.ime.unicamp.br/disciplinas/ >. Acessado em: 05 ago. 2023.
[10] Aula Interativa. Disponível: < http://aulainterativa.ect.ufrn.br/index.php#calculo >. Acessado em: 05 ago. 2023.

2.9 SYMBOLAB

O Symbolab[11], lançado em 2011 por empresas israelenses, é uma ferramenta avançada de educação matemática que permite ao usuário aprender, praticar e descobrir tópicos de matemática por meio de símbolos matemáticos e notação científica. Essa ferramenta fornece soluções automatizadas passa a passo para tópicos algébricos, trigonométricos e cálculo, abrangendo a Educação Básica e Superior, por meio de calculadoras inteligentes, incluindo: equações, equações simultâneas, desigualdades, integrais, derivadas, limites, reta tangente, equações trigonométricas, funções e muito mais.

O objetivo da Symbolab é tornar o conteúdo científico universalmente acessível, ao expandir o espaço de dados pesquisáveis em notações, expressões, equações e fórmulas científicas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disponibilidade de sites, *softwares* e materiais didáticos é uma realidade que ocorrem em, praticamente, todas as universidades, faculdades, centro de estudos, instituições educacionais governamentais e não governamentais, sites privados ou pessoas, dentre outras formas da divulgação do conhecimento matemático. Além desse tipo de material didático, há também a pesquisa e o desenvolvimento de *softwares* sofisticados que possibilitam visualizações dinâmicas de objetos matemáticos complexos e abstratos. Em relação a eles, vale destacar o site Aula Interativa e os *softwares Mathematica e Symbolab* que possibilitam uma interação muito rica com visualizações dinâmicas interessantes. Esses sites apresentados, que são produtos de uma pesquisa de doutorado (SILVA, 2021), mostram que as aulas de cálculo (ou matemática de um modo geral) podem ser realizadas com a utilização dessas tecnologias e facilitar as aprendizagens dos estudantes. Portanto, é de fundamental importância que essas tecnologias cheguem ao conhecimento dos professores do campo da matemática, e outras áreas também como a física e as engenharias, para que o ensino de matemática e, principalmente, de CDI seja mais rico e diversificado e com melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AULA INTERATIVA. [Site institucional]. Disponível em: https://aulainterativa.ect.ufrn.br/index.php#myPage . Acesso em: 05 ago. 2023.

[11] Symbolab. Disponível em: < https://pt.symbolab.com/ >. Acessado em: 05 ago. 2023.

BARUFI, M, C. B. **A construção/negociação de significados no curso universitário inicial de Cálculo Diferencial e Integral**. 1999. Tese de doutorado – FEUSP, São Paulo, 1999.

E-CÁLCULO DA USP. [Site institucional]. Disponível em: http://ecalculo.if.usp.br/index.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP – IMECC. Disponível em: https://cursos.ime.unicamp.br/disciplinas/. Acesso em: 05 ago. 2023.

INTERACTIVE MATHEMATICS. [Site institucional]. Disponível em: https://www.intmath.com/. Acesso em: 05 ago. 2023.

KHAN ACADEMY. [Site institucional]. Disponível em: https://pt.khanacademy.org/math/calculus-home. Acesso em: 05 ago. 2023.

LIBRETEXTS. [Site institucional]. Disponível em: https://math.libretexts.org/ . Acesso em: 05 ago. 2023.

MARIN, D. **Professores de matemática que usam tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino Superior**. Rio Claro, 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista. 2009.

MARINI, W. (2014). **Um Panorama de Pesquisas Sobre o Ensino e a Aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral**: 2003 a 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1338/1/Paula_Fernanda_Prado_Pereira.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

MATHEMATICA NO ENSINO DE CÁLCULO: Uma Abordagem Computacional. Disponível em: http://www.mtm.ufsc.br/~taneja/MATREDE/Math0/Sumario1.html. Acesso em: 05 ago. 2023.

MATOS, Leozart das Silva. Dissertação (2013). **Compreensões Sobre Derivada e Integral com o uso de um CAS online: Um estudo com alunos do terceiro ano**. UFJF.

MOLON, J. **Cálculo no Ensino Médio: Uma abordagem possível e necessária com auxílio do software Geogebra**. 2013. Dissertação – Mestrado Profissional em Matemática. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

PAGANI, E. M. L.; ALLEVATO, N. S. G. Ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral: um mapeamento de algumas teses e dissertações produzidas no Brasil. **VIDYA**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 61-74, 2014.

PAUL'S *ONLINE* NOTES. [Site institucional]. Disponível em: http://tutorial.math.lamar.edu/. Acesso em: 05 ago. 2023.

PIRES, Luiz Fernando Rodrigues. **As Influências das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Estratégias de Ensino e Aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Dora, 2016.

RASMUSSEN, C. MARRONGELLE, K. BORBA, M. C. Research on Calculus: What do we know and where do we need to go? **ZDM Mathematics Education**, 2014, Springer. Accept 10 July 2014. Publisched online 30 July 2014.

REZENDE, W. M. **O ensino de Cálculo: dificuldades de natureza epistemológica**. 2003. Tese de Doutorado – FEUSP. São Paulo, 2003.

SILVA, Marcos. Educação presencial e *online*: Sugestões de interatividade na cibercultura. *In:* Trivinho, Eugênio e Cazeloto, Edilson (Org.). **A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]:** campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. – Dados eletrônicos. – São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009. 166 p. – (Coleção ABCiber, v.1).

SILVA. Otto Henrique Martins da. **Uma contribuição pedagógica da visualização dinâmica no ensino e na aprendizagem de cálculo diferencial e integral**. Orientador: Patricia Lupion Torres. 2021. 251 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SYMBOLAB. [Site institucional]. Disponível em: https://pt.symbolab.com/. Acesso em: 05 ago. 2023.

TORRES, P.L. (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eurek@Kids. **Cadernos CEDES**, *27*(73), 335-352. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000300006. Acesso em: 05 ago. 2023.

WOLFRAM ALPHA. Widgets. [Site institucional]. Disponível em: https://www.wolframalpha.com/widgets/. Acesso em: 05 ago. 2023.

WROBEL, J. S., VINICIUS, M., ZEFERINO, C., CRISTINA, T., & CARNEIRO, J. (2012). Um Mapa Do Ensino De Cálculo Nos Últimos 10 Anos. **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia** – Cobenge. (2003).

SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: um olhar para os interrogatórios de Luiz Alves de Mattos

Luiz Carlos Palu Junior[1]

Waléria Adriana Gonçalez Cecílio[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal o olhar para a obra *A linguagem didática no ensino* moderno de Luiz Alves Mattos. Obteve-se como temática principal os interrogatórios didáticos como saberes profissionais do professor que ensina matemática em meio ao Movimento da Escola Nova. Para tanto, a pesquisa de caráter histórico-documental, terá como conceitos norteadores o de cultura escolar (JULIA, 2001) e saberes para ensinar de (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). O presente estudo nos fez refletir sobre a seguinte questão: como a aplicação dos interrogatórios didáticos podem contribuir para o entendimento dos alunos sobre os conteúdos ensinados em sala de aula e se a aplicação dessa técnica contribuiria com os preceitos e inovações defendidos pelo Movimento da Escola Nova? O breve estudo mostrou que os interrogatórios didáticos, entendidos como sabres para ensinar, apesar de serem uma prática antiga e controversa, ainda têm grande relevância e utilidade no ensino contemporâneo. No entanto, essa relevância é condicionada à adoção de uma intencionalidade pedagógica subjacente aos interrogatórios e à sua condução apropriada, aplicando as melhores práticas da didática. Em virtude disso, esses procedimentos podem desempenhar um papel crucial e contribuir para a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos abordados durante as atividades educacionais em sala de aula.

Palavras-chave: Interrogatórios didáticos. Saberes para ensinar. Formação de professores.

ABSTRACT

The main objective of this article is to look at the work *A linguagem didática no ensino* moderno by Luiz Alves Mattos. The main theme was the didactic interrogations as professional knowledge of the teacher who teaches mathematics in the midst of the New School Movement. To this end, the historical-documentary research will have as guiding concepts the school culture (JULIA, 2001) and knowledge to teach (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). The present study made us reflect on the following question: how the application of didactic interrogations can contribute to the students' understanding of the contents taught in the classroom and whether the application of this technique would contribute to the precepts and innovations defended by the New School Movement? The brief study showed that didactic interrogations, understood as sabers to teach, despite being an old and controversial practice, still have great relevance and utility in contemporary teaching. However, this relevance is conditional on the adoption of a pedagogical intention underlying the interrogations and their proper handling, applying the best didactic practices. As a result, these procedures can play a crucial role and contribute to students' understanding of the content covered during educational activities in the classroom.

Palavras-chave: Didactic interrogations. Knowledge to teach. Teacher training.

[1] Graduando em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: pallujr@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: wcecilio@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo de ensino e aprendizagem vários fatores podem contribuir para que os alunos obtenham bons resultados, desde boas instalações físicas até os aspectos familiares, passando pelas condições socioeconômicas dos estudantes e até mesmo pela forma como a comunidade no entorno da escola contribui com a comunidade escolar. Dentre esses fatores devemos também destacar os métodos de ensino que são adotados pelos professores.

Não é incorreto afirmar que os métodos de ensino que são utilizados pelos professores e também pelos estudantes estão intimamente relacionados com uma aprendizagem bem sucedida (SANTA DE LIMA e CENTURION, 2021, p. 1). É importante que os professores adotem métodos que venham a auxiliar os alunos a desenvolverem suas próprias capacidades de aprendizado e que possam assumir a responsabilidade pela evolução de sua educação.

Para reforçar a importância do métodos adotado, cabe destacar que ele é caracterizado como um saber para ensinar, como bem destacam Pinto e Novaes (2018, p. 142):

> Somente o domínio dos conteúdos a serem ensinados não é suficiente para o profissional do ensino. Para ensiná-los são necessários outros saberes, considerados indispensáveis para o exercício da docência, os saberes para ensinar, as ferramentas de trabalho do professor, na sua tarefa de formar pessoas e que compreendem conhecimentos da ciência da educação, tais como: saberes sobre o aluno que aprende, da instituição que o acolhe, métodos para ensinar, maneiras de aprender, sobre o currículo escolar, formas de planejar, comunicar, avaliar, ou seja, saberes do campo pedagógico que demandando ciência e arte, conferem identidade à profissão, constituindo-se em última instância, a mola mestra da profissão docente.

É importante, contudo, fazer uma distinção entre o que seriam os saberes *para ensinar* dos saberes *a ensinar*. Esses últimos estão ligados às disciplinas de formação geral. Podemos entender que tanto um quanto outro “se constituem como saberes da formação de professores, entretanto, a *expertise* profissional, o que realmente caracteriza a profissão do professor é a posse dos saberes para ensinar” (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009, apud PINTO e NOVAES, 2018, p, 140).

Por isso, ao longo desse trabalho iremos analisar parte da obra do educador Luiz Alves de Mattos, que se destacou pela produção de manuais didáticos e também pelo uso dos interrogatórios durante as aulas. Em seus manuais, Mattos dialogava

com as inovações do Movimento Escola Nova, usando como referências nomes fundamentais desse Movimento, como John Dewey e apresenta uma série de interrogatórios didáticos que, para os autores, são concebidos como saberes para ensinar, entendidos como "as ferramentas do seu trabalho" (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 132). Em outras palavras, esses saberes referem-se ao exercício da atuação docente, incluindo os saberes pedagógicos relacionados à formação do professor, bem como aqueles adquiridos por meio da experiência prática.

Assim sendo, podemos considerar o uso de interrogatórios ao longo do processo de ensino como como um saber *para ensinar*. Ainda, podemos conceituá-lo como um método de ensino, embora também como uma maneira de aprender por parte dos alunos, como uma forma de comunicação entre professores e alunos e também como uma forma de avaliar, pois muitas vezes são utilizados como um processo para aferir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo do curso.

Por meio da análise do trabalho do professor Luiz Alves Mattos procuraremos entender como a aplicação dos interrogatórios didáticos podem contribuir para o entendimento dos alunos sobre os conteúdos ensinados em sala de aula e se a aplicação dessa técnica contribuiria com os preceitos e inovações defendidos pelo Movimento da Escola Nova.

Este trabalho, de caráter histórico-documental, terá como conceito norteador o de cultura escolar (JULIA, 2001) e o de saberes para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Como o uso de interrogatórios e seu consequente desenvolvimento ocorre em ambientes escolares, justifica-se a adoção, como suporte teórico-metodológico de pesquisa, os conceitos da cultura escolar, que podem ser entendidos não somente como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos e condutas a ensinar, como também de *práticas* que irão permitir a transmissão e incorporação desses conhecimentos e comportamentos (JULIA, 2001, p. 10) e os saberes para ensinar, aqui entendidos como ferramentas de trabalho utilizadas durante o exercício da docência, são métodos de ensino advindos da expertises do professor e que podem desenvolver e serem aperfeiçoados ao longo da experiência prática. É sobre a prática do uso dos interrogatórios, destacando suas funções e tipos, que iremos nos concentrar. Antes disso, devemos apresentar um breve resumo da vida e obra do educador Luiz Alves Mattos.

2 A TRAJETÓRIA DE LUIZ ALVES DE MATTOS

Luiz Alves de Mattos (1907 – 1980) foi um professor, escritor e educador brasileiro. Destacou-se principalmente pelos manuais pedagógicos que publicou, contribuindo assim para o fortalecimento da Didática Experimental (DA SILVA e DA SILVA VIEIRA, 2018). O conteúdo de seus manuais apresenta como fortes componentes a influência do catolicismo e de uma apropriação superficial do pragmatismo norte-americano (XAVIER e MOGARRO, 2011, p. 129).

A sua relação com a religião católica veio deste cedo, pois era filho de um imigrante português que trabalhava como jardineiro em uma escola confessional de São Paulo. Assim, pode realizar seus estudos primários e secundários no Colégio São Bento, destacando-se e conseguindo ingressar na vida religiosa no Convento de São Bento (ABREU, 1992, p. 38). Ainda segundo Abreu (1992, p. 38), entre 1924 e 1926 fez o curso de Filosofia na Ordem de São Bento, no Rio de Janeiro, sendo posteriormente enviado para a Universidade Católica da América, em Washington, diplomando-se em cânones e teologia em 1930 e concluindo o mestrado em educação em 1931.

Retornou ao Brasil em 1932 e “tornou-se catedrático de Psicologia Educacional e Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1933-1937) e de Psicologia Educacional e Metodologia da Faculdade de Letras de São Bento (1935-1939)” (XAVIER e MOGARRO, 2011, p. 129). Em 1938, entretanto, segundo Abreu (1992, p. 39), pediu dispensa da ordem religiosa para casar-se e veio para o Rio de Janeiro trabalhar na então Universidade do Distrito Federal, como professor titular de Didática Geral e Especial.

A partir de 1940, dedicou-se a várias funções no âmbito da educação (XAVIER e MOGARRO, 2011, p. 130), mas demonstrava clara preferência pela formação de professores, conforme destaca Da Silva e Da Silva Vieira (2018, p. 57):

> Dentre todos os cargos que Mattos exerceu em sua vida, destacam-se sua propensão e forte gosto pela formação de professores e pela Didática. Ele dirigiu muitas instituições ao longo de sua história, mas foi na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) que o professor pôde congregar melhor as ideias de um ensino moderno, uma vez que em suas aulas prezava sempre pelos estágios dos licenciados e pela inovação das técnicas do professorado.

Mattos tentou criar durante anos um espaço para demonstrar na prática as aplicações ensinadas nos cursos de formação (DA SILVA e DA SILVA VIEIRA, 2018, p. 58), mas apenas em 1948 foi criado o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). O colégio foi, segundo Abreu (1992, p. 17), uma "experiência desenvolvida de acordo com as ideias e orientações do professor Mattos". Para ele, o colégio deveria "ministrar um ensino racional, compreensível e lógico, em que o aluno estudando qualquer disciplina, aprendesse também a raciocinar e a refletir" (ABREU, 1992, p. 17).

Sua atuação na formação de professores é mencionada por Xavier e Mogarro (2011, p. 131):

> Tal como outros itinerários profissionais de lideranças ativas na organização do campo educacional brasileiro Luiz Alves de Matos atuou em diversas frentes, interferindo na formação de professores através do ensino universitário, por meio de cursos de curta duração, apoiado na publicação de manuais e outros materiais didáticos, dirigindo escolas e participando das atividades do Ministério da Educação.

Mattos também se destacou pela sua obra. Foi redator chefe da revista *Escola Secundária*, veículo de divulgação da Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário - Cades - ligada ao Ministério da Educação (XAVIER e MOGARRO, 2011, p. 131). Publicou também os seguintes livros: *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1954); *Súmulas de Didática Geral* (1956); *Sumário de Didática Geral* (1957); *Os objetivos e o planejamento do ensino* (1957); *O conceito da experiência na filosofia, na educação e no ensino* (1961). Publicou também uma obra de historiografia *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)* (1958), e a *obra A linguagem didática no ensino moderno* (1956), onde dedica o seu capítulo XI ao uso dos interrogatórios no ensino.

3 HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA DO INTERROGATÓRIO NO ENSINO

Mattos inicia seu capítulo sobre os interrogatórios com uma afirmação, que "o interrogatório é um dos procedimentos didáticos que, através dos tempos, mais se tem identificado com o ensino, acompanhando-o em suas vicissitudes e em seus progressos" (MATTOS, 1956, p. 79).

De fato, como o próprio autor destaca, o interrogatório acompanha a humanidade desde a antiguidade, pois era de uso tanto da maiêutica socrática quanto do método catequético já na época cristã, passando pelo método da recitação no começo dos tempos modernos.

O advento da Escola Nova, contudo, coloca em risco o interrogatório ao apontá-lo como “um artifício despótico, formalista e contrário à natureza humana” (Mattos, 1956). Essa restrição não é duradoura, entretanto, pois, segundo Mattos (1956, p. 79), “hoje em dia, mesmo nos arraiais da escola nova, é ele reconhecido e aceito como sendo um procedimento didático autêntico e eficaz, condicionado, evidentemente, pelos princípios da nova didática progressista”.

É importante destacar que Mattos menciona que os interrogatórios possuíam cunho individualista e um caráter formal, que impediam um melhor aproveitamento de suas possibilidades para o ensino, contentando-se, na maioria dos casos em apenas aferir o grau de memorização dos alunos submetidos à arguição, sendo poucos os professores que conseguiam elevar e manter seu interrogatório de arguição no plano reflexivo. Não era de se surpreender, portanto, que esses métodos sofressem severas críticas por parte dos escolanovistas.

De fato, o Movimento da Escola Nova estimulava que os alunos fizessem perguntas ao professor, de forma espontânea, algo que era ignorado pela pedagogia tradicional. Dessa forma obtinha-se maior participação dos alunos durante a aula. Mas também “chegou-se ao ponto de proibir ao professor formular quaisquer perguntas aos alunos” (MATTOS, 1956, p. 83). Ao professor da Escola Nova competia, segundo Mattos (1956, p. 83) “responder às perguntas que os alunos lhe faziam, e não inverter a ordem natural das coisas”.

Mas, como destaca o autor, após passada o primeiro estágio de entusiasmo renovador, verificou-se que as perguntas feitas pelos alunos também possuíam seu grau de limitação e reduziam seu alcance educativo e que, desde que respeitadas as devidas normas da técnica didática, ambas as direções do interrogatório são legítimas no plano de ensino moderno.

Entre as vantagens que destaca do interrogatório, cita que o mesmo, ao exigir resposta, conduz os alunos a uma atividade reflexiva própria. O interrogatório, ao ser empregado com boa técnica, serviria admiravelmente ao propósito de despertar e dirigir a autoatividade reflexiva dos alunos. Assim, assumiria um papel insubstituível no ensino.

4 FUNÇÕES E TIPOS DE INTERROGATÓRIOS

A primeira função destacada pelo autor é que o interrogatório serviria para recordar conhecimentos prévios necessários à compreensão da matéria nova a ser ensinada, servindo de certa forma como uma avaliação diagnóstica, que é aquela "realizada no início de um período de ensino, com o objetivo de identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos(as) estudantes, para que os professores possam planejar seu ensino de forma mais eficaz" (BODART, 2023, p. 3).

Mattos denomina esse processo de "interrogatório preliminar ou de fundamentação" (MATTOS, 1956, p. 88), e teria o objetivo de verificar se os alunos possuem todos os elementos prévios ou recursos necessários à compreensão da matéria nova. A explicação dessa matéria nova se daria conforme os resultados obtidos nesse interrogatório. Mas, se houvesse algum tipo de lacuna ou esquecimento do assunto por parte dos alunos, deveria o professor fazer uma breve recapitulação.

Essa parte é importante, segundo Mattos, porque muitos alunos desistiam de acompanhar a exposição de novos pontos do conteúdo devido à omissão de um interrogatório desse tipo.

A segunda função mencionada seria a de servir para induzir a motivação inicial, despertando a curiosidade, a atenção e o interesse dos alunos para o assunto novo a ser tratado. A isso chama de "interrogatório motivador".

O interrogatório motivador teria a "permissão" de fugir às regras impostas pelo autor para os demais interrogatórios, a saber o de serem diretos e incisivos e abordarem a matéria de estudo sem rodeios. Para este, permitia-se fazer perguntas de início aparentemente ociosas, em princípio sem nada a ver com o assunto, de modo a conseguir o efeito surpresa e assim despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Uma terceira função do interrogatório serviria para estimular a reflexão e a redescoberta pessoal do aluno, que é denominado de "interrogatório reflexivo ou socrático" pelo autor. É uma técnica que alterna a exposição do conteúdo com interrogatórios com caráter reflexivo, que induziriam os alunos a pensar sobre o tema ou assunto da aula, tentando por eles mesmos chegar à mesmas conclusões que o mestre pretende.

Com essa técnica esperava-se que ocorresse na mente do aluno uma mudança que o retirasse da mera passividade típica das aulas expositivas para uma condição

mentalmente mais construtiva, o que seria algo mais adequado aos princípios da escola nova, retirando o aluno do papel de expectador e o convidando a assumir um papel mais próximo do protagonismo do seu aprendizado.

Seria uma técnica muito vantajosa pois, segundo Mattos (1956, p. 92), “o interrogatório reflexivo faz com que os alunos fiquem mentalmente alertados e ativos, realizando uma fecunda atividade reflexiva própria. Por isso, o interrogatório reflexivo é um dos recursos mais proveitosos da moderna técnica didática”.

Como quarta função o autor destaca que o interrogatório serviria para diagnosticar as deficiências e lacunas dos alunos, remetendo para a definição de avaliação diagnóstica vista anteriormente. Para Mattos (1956, p. 93), a adoção deste método:

> Revela ao vivo o grau de compreensão dos alunos sobre a matéria já explicada, bem como localiza com precisão as dificuldades especiais que os mesmos estão encontrando em um dado tema. Por meio deste tipo de interrogatório o professor como que toma o pulso da classe, observando sua reação à matéria ensinada e orientando-se assim na marcha a seguir.

Espera-se que após identificar as lacunas o professor dê novas explicações até ter certeza de que os alunos assimilaram o conteúdo, e assim dar prosseguimento para a próxima etapa.

Como quinta função é destacado que o interrogatório pode servir para reforçar a atenção dos alunos e assim evitar possíveis atos de indisciplina. Isso seria feito através de perguntas direcionadas justamente aos alunos mais indisciplinados ou àqueles que desviaram momentaneamente sua atenção, deixando de acompanhar a aula adequadamente.

É denominado pelo autor como “interrogatório preventivo ou disciplinador”. Tem a vantagem de evitar as chamadas de atenção, que nunca são bem aceitas pelos alunos, além de assegurar que não será perdida a condução do conteúdo da aula e a continuidade lógica do tema da aula.

Ao recorrer de forma adequada a esse método o professor estimula nos alunos o hábito de manterem sempre a atenção nas aulas.

A sexta função do interrogatório seria a de induzir os alunos à recapitulação da matéria já ensinada. É denominado de “interrogatório recapitulativo” e visa levar os

alunos a uma revisão mental do que foi explicado em sala de aula e levar assim à sua fixação.

Pode ser aplicado tanto no final da aula, aproveitando os minutos restante, como no início da aula seguinte.

Por fim, a sétima função seria a de verificar o aproveitamento dos alunos na matéria já aprendida. É denominado de “interrogatório verificador”.

É importante, segundo Mattos (1956, p. 95), que seja restringido “aos dados mais importantes e essenciais da matéria de modo a evidenciar o real aproveitamento dos alunos”.

Ainda, para Mattos (1956, p. 95), “o interrogatório deve funcionar sempre como um poderoso incentivo didático à participação ativa de todos os membros da classe, promovendo assim o seu real aproveitamento nos estudos”. Para Mattos o interrogatório, desde que aplicado com a técnica correta, solicitaria a contribuição espontânea de cada membro da classe, podendo criar o hábito de participar ativamente no andamento dos trabalhos.

Mattos também se preocupava com a maneira de se conduzir o interrogatório em classe. Para ele “os bons resultados do interrogatório dependem, em grande parte, da técnica empregada pelo professor na maneira de conduzi-los em classe” (MATTOS, 1956, p. 97). Se o professor não adotasse a técnica de forma correta, poderia até mesmo anular o a possibilidade de bons resultados.

Sugere que o melhor sistema é aquele que apela para as respostas espontâneas, livres de coerção. Espera-se sempre pelo voluntariado nas respostas. O professor também deve procurar evitar situações que levem à confusão e desordem, quando muitos alunos resolvem responder ao mesmo tempo, ou tentam falar mais alto que outros para serem ouvidos. O ideal seria distribuir as perguntas de maneira igualitária entre os alunos, mas pautando a distribuição das perguntas levando em consideração a capacidade provável de cada aluno, evitando perguntas muito difíceis a alunos mais atrasados no conteúdo.

Destaca que, embora o professor não se deva dar por satisfeito com meias-respostas, ou com respostas evasivas, deve sempre se mostrar afável e acolhedor aos estudantes, principalmente com aqueles que demonstram esforço para acertar as perguntas.

Sobre a técnica empregada, destaca Mattos (1956, p. 97), que “a moderna técnica do interrogatório refere-se tanto ao conteúdo e à forma das perguntas

didáticas como a maneira de conduzir o interrogatório em classe". O autor também ressalta que não se condicionava o aproveitamento dos alunos pela quantidade de perguntas, mas pela qualidade delas.

Para ele, era importante que as perguntas fossem simples, breves e concisas, figurando apenas os elementos essenciais e necessários para provocar a resposta desejada, e "adaptadas ao nível de maturidade mental dos alunos, tanto em relação ao conteúdo como em relação à forma ou linguagem empregada" (MATTOS, 1956). Deveriam ser expressas de forma clara e sem ambiguidades e deveriam ser interessantes, convidativas e estimulantes, e de forma alguma rotineiras, irrelevantes ou sem utilidade.

Por último, defendia que as perguntas sempre obedecessem a um propósito definido, seguindo uma sequência lógica e natural em relação ao tema que estava sendo estudado, evitando assim introduzir confusão e desinteresse na cabeça do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, pudemos, em um primeiro momento, ter uma pequena noção da vida e do trabalho do professor Luiz Alves de Mattos, que desempenhou um importante papel na história da educação brasileira dedicando-se tanto à formação de professores quanto à produção de manuais didáticos, que podem ser usados como referência até hoje. Foi também um importante personagem dentro do Movimento da Escola Nova, embora com menos destaque que seus principais expoentes.

Pudemos também ter uma breve noção da sua obra acerca dos interrogatórios didáticos, procurando destacar sua importância para o processo educativo e como forma de incentivar a participação dos alunos durante as aulas. Pudemos nos deparar com suas funções e tipos, com a técnica e com a maneira de conduzi-los, seguindo a mesma sequencia adotada em sua obra *A linguagem didática no ensino moderno.*

Com base nas informações apresentadas ao longo do texto, é possível inferir que os interrogatórios, apesar de serem uma prática antiga e controversa, ainda têm grande relevância e utilidade no ensino contemporâneo. No entanto, essa relevância é condicionada à adoção de uma intencionalidade pedagógica subjacente aos interrogatórios e à sua condução apropriada, aplicando as melhores práticas da didática. Em virtude disso, esses procedimentos podem desempenhar um papel

crucial ao efetivamente contribuir para a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos abordados durante as atividades educacionais em sala de aula.

Por meio das informações advindas da própria obra de Luiz Alves Mattos, pudemos constatar que o emprego dos interrogatórios, apesar de inicialmente não ser bem recebido pelos defensores da Escola Nova, passou a ser gradualmente aceito devido à sua capacidade de estimular a reflexão e despertar a autoatividade reflexiva nos alunos. Dessa forma, os interrogatórios propiciavam a transformação gradual dos alunos em protagonistas do próprio conhecimento, alinhando-se, assim, com o princípio central desse movimento educacional.

Por fim, concluímos que os interrogatórios didáticos podem ser considerados também saberes para ensinar, pois tratam-se de práticas que são verdadeiras ferramentas de trabalho utilizadas durante o exercício da docência, são métodos de ensino que podem ter importância na formação de professores e também podem se desenvolver e serem aperfeiçoados ao longo da experiência prática.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e Guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/IntelectuaisEGuerreiros_compressed.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Avaliação escolar: o que é e quais os tipos? **Blog Café com Sociologia**. p. 1-7, jan. 2023. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/avaliacao-escolar-o-que-e-e-quaisos-tipos/. Acesso em: 30 abr. 2023.

DA SILVA, Vivian Batista; DA SILVA VIEIRA, Keila. “Por aplicações concretas e imediatas na sala de aula”: um estudo sobre livros que ensinam a ensinar (L. Mattos, RJ, anos 1960). **IARTEM e-journal**, v. 10, n. 1-2, p. 49-77, 2018. Disponível em: https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/714. Acesso em: 14 jun. 2023.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113 – 172.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de história da educação, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

MATTOS, Luiz Alves de. **A linguagem didática no ensino moderno**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora Ltda, 1956.

PINTO, Neuza Bertoni; NOVAES, Barbara Winiarski Diesel. Caracterização de saberes profissionais da matemática para ensinar nos primeiros anos escolares: anotações metodológicas. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/201. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA DE LIMA, Judith; CENTURION, Diosnel. Efetividade dos métodos didáticos no ensino de conteúdo de Citologia com alunos do sistema modular em Tracajatuba i Macapá/AP. **VII Congresso Nacional de Educação, Anais**. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA102_ID3434_29072021163555.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif; MOGARRO, Maria João. Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da Escola Nova. **História da Educação,** v. 15, n. 33, p. 117-136, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891704. Acesso em: 13 jun. 2023.

O PORQUÊ DE CONTAR A HISTÓRIA: A História da Matemática como estratégia de ensino

Everton Antunes[1]

RESUMO

O ensino/aprendizagem da Matemática é um desafio, tanto para os professores quanto para os alunos. Dada a sua abstração de conceitos e na forma como os conteúdos são ministrados em sala de aula, que, seguindo a base do currículo didático, são fragmentados conceitualmente e distante da realidade do aluno. Nesse contexto é importante que o professor, que está comprometido com um ensino transformador, busque metodologias que possibilitem que estes conteúdos, cristalizados, sistematizados e formalizados no currículo escolar, tornem-se parte da realidade do estudante, de tal forma que permita-lhe usar estes conhecimentos em seu cotidiano. Destaca-se neste artigo a História da Matemática como prática de ensino. Partindo do fato que esta forma de abordar os conteúdos depende somente do professor em pesquisar e trazer a historicidade, a evolução do conhecimento matemático, como uma possibilidade didática a ser trabalhada com os alunos. O objetivo é ressaltar a possibilidade da História da Matemática como prática de ensino, proporcionando bases teóricas, ao professor pesquisador, que fundamente essa atuação. Para isso realizou-se pesquisas bibliográficas que dialogassem sobre a importância e efetividade dessa prática de ensino. Este estudo foi baseado nos trabalhos de autores como Mendes (2022), D'Ambrósio (1998), Miguel e Miorim (2011) e Lima (2016), entre outros que buscam promover a História da Matemática como uma alternativa didática. Para análise das concepções dos professores de Matemática buscou-se evidências em Ponte (1992), Garnica e Fernandes (2002) e Machado (2014). Reiterando que o ensino dos fatos históricos da construção do conhecimento matemático é uma forma de dar mais significado ao conteúdo que está sendo mediado pelo professor e com isso proporcionar aos alunos uma compreensão maior da matemática. Entender a História da Matemática é compreender a natureza da matemática e sua importância na evolução da humanidade.

Palavras-chave: História da Matemática. Prática de Ensino. Concepção dos Professores de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática é um desafio, tanto para o professor na aplicação de suas técnicas didáticas que possibilite um conhecimento significativo, quanto para o aluno em aprender o conteúdo. Fato este comprovado nas escolas através do desempenho dos alunos e do interesse com a disciplina. Dessa forma surge questionamentos sobre as metodologias de ensino, sobre o currículo da disciplina e, principalmente, sobre qual a prática mais eficiente para o ensino da Matemática.

Essas preocupações, em tornar a Matemática mais acessível aos estudantes, possibilitou o desenvolvimento de tendências metodológicas de ensino, como através da Resolução Problemas, da Etnomatemática, da Modelagem, das Mídias

[1] Mestrando em Educação em Ciência e em Matemática, UFPR, Email: evertonantunes@ufpr.br.

Tecnológicas, da Investigação Matemática e da História da Matemática. O intuito é desenvolver competências e habilidades critica/investigativa no ensino da matemática, de forma a promover uma aprendizagem mais sólida e transformadora ao aluno (MENDES, 2022).

Nesse artigo será abordada a História da Matemática como uma possibilidade de prática de ensino. Partindo do fato que, no ensino da Matemática, é importante dar significado ao conteúdo que está sendo ministrado, principalmente, por se tratar de assuntos que não dialogam, em um primeiro momento, com a realidade, contexto e prática do aluno. Compreende-se que situando o aluno como um ser histórico, ou seja, esclarecendo que o conhecimento que se tem acesso foi fruto da construção e da evolução humana e que ele, a partir do acesso a estes conhecimentos e com sua capacidade e criticidade, faz parte dessa construção, é uma forma de estratégia de ensino. Então a história da matemática juntamente com os conteúdos curriculares a serem seguidos, possibilitará aos alunos uma compreensão mais transformadora e significativa da matemática (MENDES, 2022).

O fato que esta prática de ensino, baseado na historicidade e evolução da Matemática, necessita ser planejada e depende da capacidade, da vontade e do tempo que o professor possui para realizar. Assim esse artigo busca proporcionar, ao professor pesquisador, comprometido com uma educação libertadora e que esteja disposto nesta forma de abordar os conteúdos, bases teóricas que fundamente sua atuação. Ou seja, a partir dos principais autores dessa tendência metodológica, confirmar a efetividade dessa forma de ensino. Partindo do pressuposto de que esta forma de abordagem depende tão somente do ‘querer’ do professor, querer pesquisar, querer trazer a história como forma de abordagem conteudista, querer montar um plano de aula nestes moldes e, principalmente, querer que o aluno tenha uma experiência diferente na aprendizagem da Matemática.

Para isso inicialmente foi realizada uma análise de como a Matemática é coloca para os alunos, a forma como é transmitido os saberes. A partir disso foi investigado a concepção dos professores de Matemática. Qual a concepção mais comum na prática de ensino, onde e como se formalizou e qual o impacto na aprendizagem do aluno. A partir destes problemas conceptuais o artigo busca trazer a História da Matemática como uma possibilidade de prática de ensino. Fundamentando sua efetividade no mediar conteudista.

2 O ENSINO DA MATEMÁTICA

A educação é a chave para o desenvolvimento social. E a busca de uma excelência nesta formação educacional perpassa pelos bancos escolares, porém o que se nota é um afastamento entre a escola e o ambiente real, ou seja, com o cotidiano dos alunos. E este fato é devido, segundo Paulo Freire, a "educação bancária", que é a forma como o Estado disponibiliza a educação as grandes massas, onde limita a construção de conhecimento, tornando o aprendizado alienante. A reprodução e a assimilação sistêmica de conteúdos, sem que haja tomada de consciência, não liberta o aluno e nem promove seu desenvolvimento (FREIRE,1989, p.36). É necessário mudanças na forma como a educação está sendo trabalhada nas escolas, de forma que ofereçam aos alunos um ensino transformador.

Este problema torna-se maior na disciplina de Matemática, um pelo fato de se tratar de uma disciplina abstrata, outra pela dificuldade dos professores em trazer o aluno a uma reflexão de sua importância para suas vidas. E para isso é necessário práticas voltadas para realidade do aluno, oportunizando a ressignificação de pensamentos e ideias e que integre a teoria-prática pedagógica. Mas, segundo Ponte (1992), ao contrário aderem a um conjunto de doutrinas fechadas do que com uma teoria pedagógica operatória. Ou seja, os professores reduzem a Matemática a uma visão absolutista e instrumental, considerando-a como uma acumulação de fatos, regras, procedimentos e teoremas. Assim para o aluno a concepção mais prevalescente é a de que o cálculo é a parte mais importante da Matemática, a mais acessível e fundamental (PONTE, 1992).

Para Serrazina (p.235, 1996) isso gera uma lacuna entre o ensino formal e o conhecimento prévio dos alunos, de sua realidade, impedindo assim a assimilação e a compreensão dos saberes. Gerando um conhecimento rotineiro, em muitas das vezes com dificuldade e insegurança. Ou seja, quando o ensino é ministrado de forma abstrata e fechada, simplesmente os alunos são "forçadas a memorizar a Matemática mecanicamente" (SERRAZINA, p.236, 1996).

Spacek e Ortigara (p.22, 2022) colocam que o interesse do aluno varia de acordo com os conceitos matemáticos aplicados e se este tem uma relação com o cotidiano, com isso se mostram com mais interesse, porém se esses conceitos fogem da função imediata e prática da Matemática, os alunos perdem o sentido de apropriação, considerando-os desnecessário ou de segunda ordem valorativa.

Dessa forma, segundo Ponte (1992, p.2), considerando os professores como responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem dos alunos, é necessário investigar qual a concepção dos professores matemática. Porque o que se reproduz em sala de aula são arquétipos de uma concepção.

3 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Concepção, segundo Ponte (1992, p.1), é um substrato conceitual, dentre diferentes conceitos específicos, que não se revela com facilidade e nem de imediato no comportamento observável, “nem aos outros e nem a nós mesmo”. Porém é determinante tanto no pensamento com na ação, pois “constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar”. Como um filtro, as concepções, mostram as possibilidades de atuação e compreensão. E essas se formam em um processo simultaneamente individual, pois é de natureza cognitiva (PONTE, 1992).

Em relação ao que tangencia essa análise, que é a concepção de professores de Matemática, nitidamente estas são influenciadas pelas experiências e pelas representações dominantes. Que tanto estruturam o pensar, quanto podem limitar a atuação, pois são impregnados de elementos sociais, que se configuram em uma relação interativa entre concepção e prática (PONTE, 1992).

Segundo Fiorentini (p.4, 1995), “por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de Educação”. E essas são influenciadas por valores que se traz ao longo da vida e, também, pela finalidade que se atribuí a Matemática em relação ao aprendizado. Essa finalidade concebe a “relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem” (FIORENTINI, 1995, p. 4).

A atividade docente, segundo Pimenta (1999, p.19), é concebida a partir de valores, onde o professor como ator e autor desta prática, situa-se a partir de seu cotidiano, “de sua história de vida, das representações que faz do mundo, dos saberes, de suas angústias, anseios e de seu sentimento de ser professor”. Assim a forma de atuação, do professor, se constrói na significação social que se faz da profissão, e desta forma pode reafirmar práticas culturalmente consagradas por ainda serem válidas à realidade escolar. Onde essas acepções configuram uma aprendizagem permeada por uma relação de, apenas, transmissão e acumulação de saberes (PIMENTA, 1999).

E isso pode ser identificado na pesquisa de Spacek e Ortigara (2022) que analisam, a partir da concepção dos professores, qual o papel da Matemática na vida cotidiana dos alunos. Constatam uma visão relacionada a questões mercadológicas, utilitarista de compra e venda, onde a Matemática é entendida sob uma perspectiva unilateral e de, apenas, instrumento para soluções de questões imediatas do cotidiano. Privando o aluno de analisar a Matemática sob um prisma multilateral e que esteja além das necessidades espontâneas.

Na análise de Machado (2014), sobre a concepção e o fazer didático do docente no ensino da Matemática, o fato basal da concepção sobre a ação de aprendizagem está baseada na perspectiva sobre a maneira como buscamos ensinar, ou seja, se um professor associa o ato de ensinar em relação a “passar a matéria”, no sentido de que o aluno é um deposito de conteúdos, toda sua prática educacional será pautada nesta lógica. E não somente a prática, mas também seu planejamento, suas estratégias de ensino e suas avaliações. Com isso a Matemática se resume a uma esfera abstrata, exata e especialmente difícil de compreender em sua estética.

Segundo Burak e Zontini (p. 813, 2022) apesar de que as práticas dos docentes estarem carregados com os “chavões próprios de uma nova visão”, as práticas são arcaicas com foco exclusivo a reprodução. Privando os alunos de experiencias significativas, que desenvolvam conceitos e que construam conhecimento Matemático. Não fomentando a autonomia, o espirito crítico e a formação de um pensamento complexo. Fato esse devido ao modelo de formação de professores, onde a forma de abordagem, em que se dá o processo de ensino aprendizado, apenas, reproduz o aprendido.

Dessa forma é importante analisar como esta concepção do professor de Matemática se formaliza na graduação. Garnica e Fernandes (2002), analisam as concepções de professores formadores de professores, no qual colocam que estes acreditam ser suficiente, aos seus discentes, apenas o domínio do conteúdo e do instrumental matemático. Levando-os ao caminho da técnica, do desenvolvimento de seu raciocínio lógico, visando apenas condições de trabalhar de forma ortodoxa, dura e sequencial de definições, teoremas e conceitos. Estes formadores argumentam não ser possível trabalhar a Matemática num sentido mais amplo, no campo do sujeito participante. Sendo isso um apontamento do porquê os professores formados têm uma visão fechada quanto ao social, econômico e ao quadro da educação (GARNICA; FERNANDES, 2002).

D'Ambrósio (p. 337, 1996) coloca que os problemas da matemática de hoje, está na maneira deficiente como se forma o professor, tanto na falta de capacitação em conhecer o aluno e na "obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas". Nesse aspecto os conteúdos são passados de forma acabada e fora do contexto do aluno. Fixa-se a ideia na necessidade de um conhecimento hierarquizado, onde a aprendizagem se dá através de etapas e fases dos alunos. Dando prioridade a seguir o currículo didático-pedagógico, simplesmente, cumprindo as matrizes curriculares.

E esta concepção formativa, no que tange a atuação em sala de aula, Garnica e Fernandes (2002, p.82) colocam que, "atribuem a sua formação a responsabilidade por não terem condições, em sala de aula, de discutir métodos de ensino nem tampouco trabalhar a formação social de seus alunos." Dessa forma os formandos se espelham em seus professores e com isso formalizam concepções de como deve atuar como professores de Matemática.

Obviamente que estas concepções, segundo Ponte (1992), na sua forma de atuação, não são homogêneas, porém aponta que quando estas concepções são enraizadas sobre uma égide instrumental, torna-se difícil de mudar e aderir a uma nova orientação pedagógica. Dessa forma é importante que professor comprometido, busque estratégias de ensino que possibilite uma educação significativa ao aluno, como através da História da Matemática.

4 HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO PRÁTICA DE ENSINO

A matemática precisa ter significado ao aluno, tanto em seu cotidiano quanto para seu futuro. E nada mais óbvio, que para dar significado a algo, é se remeter a sua origem, a sua história. Como coloca D'Ambrósio (1999), que acredita numa pratica educativa contextualizada e concreta, onde está deve se fundir com a cultura, tradições e história de sua construção para dar fundamento aos conceitos que estão sendo ensinados.

O nível de abstração da matemática, de certa forma, dificulta a forma como o aluno entende sua importância e prática no cotidiano, porém a história da matemática possibilita que o aluno possa compreender que os avanços tecnológicos de hoje são heranças culturais de gerações passadas. Além de que este recurso contribui para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento (PCNs 1998,43).

ISSN: 2176 - 1396

A história da matemática possibilita uma reflexão dos alunos de como através das dificuldades e problemas da época, aquele conhecimento foi importante e libertador para humanidade. Isso de certa forma humaniza a matemática, como coloca Fauvel *apud* Brito e Mendes (2012, p.9), pois mostra, por meio ordenado, como os conceitos desenvolveram, e isso contribui para mudanças de percepções dos alunos com relação a matemática.

> A história deve ser o fio condutor que direciona as explicações dadas aos porquês da Matemática. Assim, pode promover uma aprendizagem significativa, pois propicia ao estudante entender que o conhecimento matemático é construído historicamente a partir de situações concretas e necessidades reais (MIGUEL; MIORIM, 2011, p.30).

Segundo Miguel e Miorim (2011) a utilização dessa prática de ensino permite que o aluno compreenda a Matemática como uma criação humana, as razões de se fazer matemática, as conexões da disciplina com as outras áreas, a mudança na percepção dos objetos matemáticos, a abstração das ideias e generalizações axiomáticas. Para Farago (2003):

> (...) Permite compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos do seu desenvolvimento: enxergar os homens que criaram essas ideias e estudar as circunstâncias em que elas se desenvolveram (FARAGO, 2003 p.17).

A história da matemática deve fazer parte da prática escolar para que os alunos compreendam a natureza da disciplina e sua relevância para a humanidade. O processo de aprendizado passa por diferentes fases, sendo que a primeira é trazer o aluno para o conteúdo que está sendo ministrado, ou seja, motivá-lo a querer aprender e compreender o assunto, e a história é esta construção.

A partir das ideias de André Weil, primeiro líder do grupo Bourbaki, e Dirk Jan Struik, Vianna (1998) coloca que o conhecimento histórico matemático possibilita:

> i. Satisfazer nosso desejo de saber como os conceitos da matemática se originaram e desenvolveram; [...] iii. Entendermos nossa herança cultural através das relações da matemática com as outras ciências, em particular a física e a astronomia; e também com as artes, a religião, a filosofia e as técnicas artesanais; [...]v. Oferecer um pano de fundo para a compreensão das tendências da educação matemática no passado e no presente e vi. Ilustrar e tornar mais interessantes o ensino da matemática. (VIANNA, 1998, p. 8).

Segundo Borges e Cavallari (2021), ao analisar teses e dissertações, encontraram propostas didáticas que articulam com a história da matemática, de tal forma, que quando inserida nos conteúdos a serem ministrados, auxilia na compreensão dos conteúdos, na percepção do movimento de abstração dos conceitos, na generalização das teorias e, principalmente, demonstra o porquê de

estudar certo conteúdo. Isso possibilita um olhar crítico do aluno sobre o assunto e com isso proporciona aulas mais produtivas.

Como coloca Roque (2012) a história da matemática proporcionaria aos alunos adquirirem um sentido de diversidade, pois o conteúdo apresentado a partir de sua historicidade, ou seja, sua evolução de conceitos e de conhecimento, traz ao aluno diferentes contextos e culturas, e não como se pensava a Matemática na época.

A aplicação dessa prática de ensino necessita que haja mediadores preparados, tanto em relação a conhecimento sobre a história da matemática, quanto na forma com este conteúdo será mediado. Este conhecimento que se deve ter para aplicar tal método, requer que passe pelo julgo de relevância para os tempos atuais. Não adianta, simplesmente contar passagens históricas sem que haja uma conexão com a realidade, sem que possibilite uma construção crítica do conhecimento para o aluno. Assim é necessário planejar a forma como o conteúdo deverá ser mediado e em quais tópicos do conteúdo será usado este artificio histórico didático (MENDES, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores estão em uma posição chave no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, segundo Ponte (1992, p.2) são responsáveis pela organização dessas experiências de ensino e com isso influenciam com suas concepções. E neste aspecto a partir de uma visão reducionista da Matemática, como um instrumento somente, torna-se um entrave para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos alunos (GARNICA; FERNANDES, 2002).

Considerando as dificuldades em inserir informações históricas no ensino da Matemática, principalmente devido a falta de dados históricos, pertinentes e relevantes nos materiais didáticos, é importante que o professor busque fontes de esclarecimentos conceituais que conduzam suas ações de ensino. De forma que o estudante investigue, discuta, sintetize e aprenda como se formalizou aquele conceito. Compreendendo o processo de construção da matemática (MENDES, 2022).

Isso depende da formação e do interesse dos professores em estudar, pesquisar e envolver a temática em sua forma de ensino. Lima (2016) constatou, em pesquisa com 20 professores de Matemática, que 45% dos entrevistados não tinham

conhecimento suficiente na História da Matemática, que 75% tiveram contato em sua formação, porém nunca se aprofundaram. Em contrapartida quando questionados sobre a possibilidade de utilização da História da Matemática como meio de aprendizagem, 95% afirmou que auxiliaria na aprendizagem e seria uma forma interessante de se mostrar a Matemática.

Assim, a partir dessas concepções arraigadas da Matemática, clama-se, ao profissional comprometido com uma educação transformadora e significativa, que busque alternativas na forma de se mediar o conteúdo. E a história da Matemática como prática de ensino pode ser uma alternativa. A internet possui uma base de dados interessante, onde o professor pode pesquisar e buscar, dentro de suas possibilidades didáticas, informações históricas pertinentes e relevantes ao plano de aula que está se propondo. Concluo que a História da Matemática como forma de ensino é uma possibilidade acessível. E sua mediação possibilita ao aluno experiências diferentes, que pode ajudar em sua compreensão.

REFERÊNCIAS

BORGES, Letícia de Campos. CAVALARI, Mariana Feitoro. F. **A História da Matemática em propostas didáticas para a formação de professores: um estudo em teses e dissertações brasileiras**. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campos Mourão (PR), v. 10, n. 32, p.174-199, mai-ago 2021.

BRITO, Arlete de Jesus. MENDES, Iran Abreu. **História da Matemática em Atividades Didáticas**. In Miguel Antonio. [et.al.]. – 2. ed. rev. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

BURAK, Dionísio. ZONTINI, Laynara dos Reis Santos. **Modelagem em uma concepção de Educação Matemática: elementos à construção de uma nova racionalidade**. Ravista Thema: V.21, n.3, 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A pesquisa em educação matemática: da teoria à prática, da prática a teoria**. In: Dez anos de ProfMat – Intervenções. 1° ed. 1996.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V.(org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999, p. 97-115.

FARAGO, Jorge Luiz. **Do ensino da História da Matemática à sua contextualização para uma aprendizagem significativa**. Florianópolis – 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil**. Zetetiké. Campinas: UNICAMP, v. 3, n. 2, p. 1-36, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. FERNANDES, Dea Nunes. **Concepções de professores formadores de professores: exposição e análise de seu sentido doutrinário**. Quadrante, Vol. 11, Nº 2, 2002.

LIMA, Jeroncio Fernandes De Oliveira. **A História Da Matemática Como Alternativa Didática: Uma Coletânea De Atividades**. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6982/1/Jer%C3%B4ncioFOL_DISSERT.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2023

MENDES, Iran Abreu. **História para o ensino de matemática: fundamentos epistemológicos, métodos e práticas**. Revista Cocar. Edição Especial. N.14/2022 p.1-21.

MIGUEL, Antonio. MIORIM, Maria Ângela. **História na educação matemática: propostas de desafios**. Tendências em educação matemática. 2ª edição. Belo horizonte: autêntica editora, 2011.

PCNs - Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIMENTA, Selma Garrida (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e processos de Formação**. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92- Ponte%20 (Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf. Acesso em: 20 de abr. 2023.

ROQUE, Tatiana; CARVALHO, João Bosco. **Tópicos de História da Matemática**. Rio de Janeiro: SBM, 2012.

SERRAZINA, Maria. **Ensinar/aprender Matemática**. In: Dez anos de ProfMat – Intervenções. 1° ed. 1996.

SPACEK, Iuri Kieslarck. ORTIGARA, Vidalcir**. O papel da Matemática na vida cotidiana: uma análise das concepções de professores de Matemática**. Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

VIANNA, Carlos Roberto. **Usos didáticos para História da Matemática. Anais do I Seminário Nacional de História da Matemática**. (org.). Fernando Raul Neto. Recife (PE): SBHMat, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Juliana Rosa Alves Borges[1]

Sandro Rogério Vargas Ustra[2]

RESUMO

Este trabalho contempla uma análise do contexto de escolha e utilização do livro didático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na proposta do "novo ensino médio" na rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil. Para tanto, são utilizados princípios da investigação-ação, visto que a pesquisadora vivenciou o problema e desenvolveu a análise em seu espaço de atuação profissional coletiva. A fim de constituir um posicionamento mais preciso, caracteriza-se a coleção adotada pelos docentes que atuam na escola da professora pesquisadora. Torna-se indiscutível a essencialidade de harmonia entre os envolvidos no uso simultâneo deste material que agora unifica os três componentes curriculares, Física, Química e Biologia, em uma única coleção didática. Também é apresentado um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores na articulação do processo pedagógico, bem como as possibilidades por eles vislumbradas. A coleta de dados foi realizada durante as reuniões pedagógicas, que aconteciam na própria instituição. Os registros ocorreram no formato de diário da prática pedagógica da professora pesquisadora, com a autorização dos participantes, mediante a manutenção do anonimato. Para análise dos resultados, foi realizada uma Análise de Conteúdo. Busca-se trazer à tona ponderações que tem inquietado a equipe pedagógica de muitas escolas, em todo o território nacional, em relação à utilização do livro didático em um contexto de reforma curricular marcadamente alheia à cultura escolar. Espera-se que as reflexões contribuam para os sujeitos envolvidos, na escolha e produção de materiais didáticos, e para os docentes que ingressam no desafio de novamente "reinventar" sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Livro didático. Ensino Médio. Currículo. Processo Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a qualidade da educação pública em Minas Gerais requer um olhar abrangente para o contexto educacional atual, bem como a consideração da diversidade cultural e social em todo o território mineiro. Ressalta-se que, em muitas localidades do estado, o livro didático (LD) é o único suporte pedagógico adicional ao trabalho do professor. De uma forma geral, não obstante a existência de recursos diversos, este recurso exerce atribuições essenciais no processo de ensino e aprendizagem em todos os componentes curriculares.

[1] Mestre em Educação, Escola Estadual "Joaquim Botelho", julianalvesborg@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, srvustra@ufu.br.

Em relação ao livro didático (LD), as modificações propostas pelo “novo ensino médio” (NEM) trouxeram profundas perturbações no cotidiano escolar. O fato dos professores de Biologia, Física e Química, agora servirem-se do mesmo material, solicita um engendramento meticuloso para que a aprendizagem dos alunos seja exitosa. Além da comunicação que já existia, agora a comunhão de planejamentos e a distribuição dos conteúdos por período e turma requerem ajuste formal tratado entre os professores de cada componente curricular.

É mister realçar que não houve um preparo prévio para o enfrentamento deste cenário e, por conseguinte, os professores sentem-se desnorteados. As coleções de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) são compostas por seis livros. O plano de curso proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) não prevê uma ordenação de tópicos e nem o próprio livro sugere uma diretriz para escolha sobre qual será destinado a cada período (meio ano letivo). Torna-se indiscutível a essencialidade de harmonia entre os envolvidos no uso simultâneo deste material que agora unifica os três componentes curriculares, Física, Química e Biologia, em uma única coleção.

Neste contexto, delineamos a experiência vivenciada pela professora pesquisadora (e também autora deste trabalho) em sua área de atuação. Tecemos uma breve análise da coleção **“**Multiversos” (GODOY; ROSANA; WOLNEY, 2020), obra escolhida na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Em seguida, passamos a sistematizar as impressões pessoais dos professores envolvidos nesse processo, suas aflições, problemas centrais verificados e também as possibilidades de práxis mais voltadas para as demandas atuais. Isto se deu durante as reuniões pedagógicas que ocorriam na própria escola e o registro foi feito com a autorização dos participantes mediante a manutenção do anonimato.

O relato de nossa trajetória nesse texto não ambiciona oferecer uma receita pronta, mas compartilhar vivências para que sejam aprimoradas ou mesmo refutadas em prol de algo melhor. Destarte, espera-se que os dilemas por nós enfrentados, e as soluções adotadas, mesmo que provisórias, possam servir de auxílio para outros professores da Educação Básica que se encontram em contextos semelhantes e para a construção de um olhar crítico sobre os temas envolvidos.

2 DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

ISSN: 2176 - 1396

Este estudo assume caráter qualitativo apresentando características da investigação-ação (RODRIGUES, 2021), visto que se baseou na resolução de um problema prático, relacionado à escolha e à utilização do LD de CNT no NEM e na produção de conhecimento pela professora pesquisadora que estava inserida diretamente no contexto investigado.

A investigação foi desenvolvida em uma escola central da rede pública estadual, na cidade de Coromandel/MG. Além da professora pesquisadora, que é docente de Física, participaram efetivamente, docentes de Física (2), Química (3), Biologia (3). Os professores incluídos na análise foram envolvidos de acordo com sua disponibilidade/interesse em contribuir com os passos da mesma e por trabalharem e vivenciarem o tema do estudo de caso.

A coleta de dados foi realizada durante as reuniões pedagógicas, que aconteciam na própria instituição. Os registros ocorreram no formato de diário da prática pedagógica (DPP) da professora pesquisadora, com a autorização dos participantes, garantido o anonimato.

O DPP é um documento onde o professor externa seus sentimentos e percepções acerca do processo de ensino. Geralmente, os relatos trazem detalhes muito particulares que passariam despercebidos em outras técnicas de coleta de dados. Nesse viés, o DPP caracteriza-se como instrumento de acompanhamento e avaliação crítico-reflexiva da prática pedagógica possibilitando reconstrução de ações e atribuindo-lhes razão e sentido (USTRA; PACCA; TERRAZZAN, 2016).

Para posterior análise dos resultados, foi realizada uma Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2011). A análise de conteúdo tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo das interlocuções entre os participantes e os significados (e os sentidos) deste conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas tendo como referência sua origem e o contexto ou efeitos dessa mensagem.

3 RESULTADOS E ANÁLISE

Em especial na conjuntura do NEM, que apresenta uma série de novidades didático-pedagógicas, a escolha do LD merece muito cuidado visto que este deve estar em concordância com as atualidades constantes na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Referência de Minas Gerais, no Plano Político Pedagógico e no planejamento individual de cada docente. Alguns questionamentos devem ser

motivo de reflexão: Por que ensinar Ciências da Natureza e suas Tecnologias em nossa atual sociedade? Que tipo de educação pretendemos? Quem queremos formar? Queremos formar pessoas para que tipo de sociedade?

É mister destacar que não existe um LD perfeito. Uma justificativa plausível para tal fato é que ele é escrito sem considerar as particularidades de uma escola, ou seja, contempla um aluno genérico. Este livro deve dialogar com dois sujeitos distintos, professores e estudantes, a fim de realizar uma transposição do conhecimento científico tornando-o acessível e eficaz na produção de conhecimento escolar. Desta forma, o primeiro desafio é que os professores dos diferentes componentes curriculares cheguem à um consenso sobre a obra a ser escolhida.

Conforme Brasil (2018), o LD de Física deve prover o esclarecimento das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente, fundamentalmente no que tange o desenvolvimento da investigação científica, da argumentação crítica, e do protagonismo estudantil em situações que extrapolem a escola. Por isso, na Educação Básica, o ensino CNT não pode se alicerçar unicamente em seu formalismo.

O professor deve se identificar com a obra selecionada, já que infelizmente em muitos locais ela é o único recurso material disponível, configurando-se na fonte de informações mais confiável para os alunos. Logo, a perspicácia professoral acerca das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes no LD torna-se um compromisso que poderá determinar a qualidade do ensino. Uma vez que, conforme Cardoso e Gurgel (2019), a mídia impressa, em nosso caso o LD, de certa maneira, conforma a visão de mundo das pessoas e, simultaneamente são empregadas como meio de expressão e comunicação entre elas.

A coleção Multiversos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, publicada pela editora FTD em 2020, é de autoria de Leandro Pereira de Godoy, licenciado em Ciências Biológicas, Rosana Maria Dell'Agnolo, bacharel em Ciências com habilitação em Química, e Wolney Candido de Melo, licenciado em Física. Os dois primeiros autores citados são mestres e o último doutor, todos apresentam em seus currículos vasta experiência docente.

A obra é dividida em seis volumes e não existe uma ordem preestabelecida para a abordagem em sala de aula. Cada volume é formado por quatro unidades temáticas que se organizam a partir de um eixo condutor comum. O título de cada volume sinaliza o eixo integrador que o estrutura. As unidades são estruturadas em

temas cujos sumários tem o propósito de localizar em momentos propícios para a intervenção dos docentes de cada área (Física, Química e Biologia).

No início de cada unidade são colocados textos que intencionam uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes e imagens devidamente referenciadas e com ótima qualidade visual. Apesar do trabalho ter sido desenvolvido de forma temática com o intuito de causar o intercâmbio entre os componentes curriculares sem comprometer sua especificidade, nota-se certa superficialidade na abordagem dos conceitos. Os temas são apresentados de forma muito geral, sem o aprofundamento necessário em cada área. Os autores trazem questões pontuais em destaque ao longo dos tópicos de forma a instigar o estudante.

Uma característica interessante é a apresentação de glossário ao longo do texto contribuindo para uma maior familiarização discente com os termos próprios da ciência. Os autores sugerem a utilização de laboratório virtual e pesquisas de aprofundamento em sites e fontes confiáveis. Embora o *link* para acesso do laboratório seja disponibilizado, em relação as pesquisas não há uma explicação para o estudante sobre quais seriam esses sites e fontes ideais ou como saber identificá-las.

A obra apresenta escassez de exemplos de exercícios resolvidos e atividades propostas ao final de cada tema. As atividades, em sua maioria, têm como ponto de partida textos retirados de fontes atuais e variadas e priorizam questões subjetivas. A obra apresenta muitos gráficos e tabelas que sistematizam as informações de forma eficiente e favorável à interpretação discente. Ao final de cada unidade são propostas atividades extras contextualizadas e com caráter interdisciplinar.

Não foram identificados erros conceituais, apenas explanações que merecem ser enriquecidas. As informações apresentadas são coerentes, a linguagem é acessível ao aluno. As imagens apresentadas relacionam-se ao texto e de uma forma geral a diagramação é excelente. As figuras não induzem o estudante a interpretações errôneas e expõe possibilidade de contextualização.

Na seção espaços de aprendizagem, que aparece ao longo das unidades, os autores colocam sugestões de filmes, livros, vídeos, etc. que possam auxiliar no aprofundamento das aprendizagens ao longo do NEM. Em “Falando de...”, são abordados temas transversais da BNCC. A forma como as atividades propostas são apresentadas beneficia o desenvolvimento da argumentação e o olhar crítico do estudante frente às questões científicas, sociais e históricas.

As atividades práticas se encontram na oficina científica, que visa conectar teoria e prática. Todos os materiais a serem utilizados são de baixo custo e os experimentos de fácil execução. Na subdivisão “Integrando com” busca-se fortalecer os conceitos trabalhados propondo temas complementares de forma interdisciplinar. Em diversas ocasiões os autores propõem debates e trabalhos em equipe. De modo geral, a coleção possibilita o desenvolvimento do protagonismo juvenil em vários momentos, desde que se tenha insumos necessários para colocar em prática o que ali está posto. Infelizmente, sabe-se que muitas escolas enfrentam carência de recursos materiais e pedagógicos que viabilizam a execução de propostas didáticas como a da coleção Multiversos.

O manual do professor faz um breve esclarecimento sobre o NEM e utiliza-se documentos oficiais. Nele são apresentadas as competências gerais e as específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de ressaltar o papel do ensino de ciências no mundo moderno e sinalizar a atual função do professor. Os autores fazem ainda uma abordagem sobre orientações metodológicas, planejamento e avaliação, estabelecendo os objetivos a serem alcançados em cada unidade.

Além disso, está disponível um quadro de conteúdos e suas respectivas competências e habilidades em cada volume sugerindo qual docente (Física, Química e Biologia) deverá prioritariamente trabalhar cada tema. Os idealizadores apontam também temas contemporâneos transversais e sugerem planejamento das aulas em cada unidade. E por fim, apresentam as respostas e resoluções das atividades do livro do estudante.

O protagonismo docente fica a cargo das adaptações necessárias em seu contexto de trabalho e das inúmeras complementações que são essenciais para que se tenha um ensino de qualidade. Realça-se que nem todo professor que pratica as ações supracitadas é protagonista, mas aquele que o faz de forma autêntica e criativa despertando em seus estudantes o desejo de conhecer mais e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Passamos agora a observar separadamente cada volume da coleção Multiversos em relação ao equilíbrio entre os temas destinados aos três componentes curriculares. Por uma questão de espaço para publicação trouxemos o resumo das nossas verificações. A tabela 1 sistematiza os resultados desta análise.

Olhando o todo foram 34 temas (35%) para a Física, 36 temas (37%) para a Biologia e 27 temas (28%) para Química. Apesar de não haver uma linearidade na distribuição dos temas em cada volume, ao longo da obra ele quase foi acertado.

Tabela 1 – Sistematização dos resultados da análise quanto ao destino de temas por componente curricular em cada volume

Volume	Física	Química	Biologia
Matéria, Energia e a Vida	14,28%	42,86%	42,86%
Movimentos e Equilíbrios na Natureza	37,5%	25%	37,5%
Eletricidade na sociedade e na vida	47%	23,53%	29,47%
Origens	33,33%	6,67%	60%
Ciência, Sociedade e Ambiente	46,67%	33,33%	20%
Ciência, Tecnologia e Cidadania	37,5%	18,75%	43,75%
Total relativo aos 97 temas abordados	35%	28%	37%

Autoria própria embasada na coleção didática.

Quando o livro se referia a um único componente curricular, antes da implementação do NEM, o número de professores a participar e alinhar os diversos fatores que influenciam o processo pedagógico era menor. No cenário atual, esse número fica consideravelmente maior e as demandas de cada componente curricular são específicas, dificultando o acordo entre os docentes. Assim, nossas primeiras dificuldades ocorreram desde a seleção do LD.

Os professores da escola não tiveram tempo suficiente para fazer uma análise criteriosa das coleções que foram enviadas previamente para subsidiar a escolha. A carga horária semanal destinada ao planejamento coletivo priorizou demandas burocráticas e questões práticas (um enorme número de livros amontoados na biblioteca e/ou *links* de editoras para serem visitados) foram destinadas aos professores via correio eletrônico ou *WhatsApp* e dadas a conhecer poucos dias antes da data limite para decisão.

A ordenação dos volumes por ano letivo se constituiu outro desafio, visto que a SEE/MG já havia determinado um plano a ser seguido. Quando a sequência dos conteúdos atendia um componente curricular o outro ficava a descoberto. Nossa deliberação buscou o menor transtorno possível para os docentes das diferentes disciplinas, embora nenhum deles tenha sido plenamente atendido. Escolhida a coleção didática, observou-se uma disparidade na distribuição dos temas para cada componente curricular em alguns volumes da coleção. Por exemplo, no volume “Matéria, Energia e a Vida”, apenas 14,28% dos temas foram destinados para a Física,

ISSN: 2176 - 1396

enquanto 42,86% para Química e 42,86% para Biologia. No exemplo citado registra-se a dificuldade curricular em relação à organização do tempo escolar.

Ademais, Chopin (2004) ressalva que os LD cumprem atribuições cruciais na educação escolar servindo como referencial, instrumento, documento e ainda mediando questões culturais e ideológicas. Assinalamos que, nesse período de transição para o NEM, todas as funções ficam estremecidas.

A lógica de encadeamento da coleção escolhida é diferente daquela que vislumbramos no plano de curso da SEE/MG. Assim, adotá-lo como referencial causaria a fragmentação de ideias que servem de pré-requisitos para a aquisição de algumas habilidades. E a superficialidade na abordagem dos temas também compromete a noção de suporte privilegiado que deveria se ajustar à um referencial.

Durante as aulas, notou-se certa insuficiência em relação à quantidade dos exercícios resolvidos e propostos. E ainda a fragilidade na associação dos conceitos físicos aos modelos matemáticos. Um contraponto a ser colocado é que a diminuição no número de exercícios foi compensada com outros recursos como sugestão de filmes, livros, páginas da internet, etc. que nem sempre são acessíveis aos alunos em suas casas e mesmo na escola, onde a utilização de certos equipamentos deve ser agendada previamente e obedecer à rotatividade entre os docentes. No entanto, entende-se que ele deve continuar sendo um instrumento valioso no sentido de formalizar metodologias.

Todo LD traz embutido em si, explícita ou implicitamente, padrões ideológicos e culturais, logo o discernimento de cada professor torna-se uma questão de responsabilidade societária. Este deve se atentar para o fato de que “a defesa de um projeto de sociedade não ocorre apenas nos espaços de decisão, mas também nas disputas simbólicas envolvidas em diferentes interpretações sobre o mundo social” (CARDOSO; GURGEL, 2019, p. 82), inclusive no LD. Portanto, a problematização e organização na maneira de produzir o conhecimento científico e tecnológico e suas aplicações devem ser objeto de reflexão docente.

Não menos notável é a função documental, na qual o provimento de documentos textuais ou icônicos direcionam e/ou auxiliam o processo de ensino e mediante observação, interpretação e confrontação permite o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Quando os temas trabalhados não estavam nos volumes destinados àquela série o papel desenvolvido nessa função foi bastante prejudicado,

ISSN: 2176 - 1396

pois nem sempre era possível imprimir o material para os estudantes que necessitavam.

4 CONSIDERAÇÕES

O NEM estabelece inúmeros parâmetros para a Educação Brasileira, em relação ao que se almeja alcançar, e ao mesmo tempo coloca sobre o docente um peso enorme no sentido de descobrir caminhos para fazer acontecer. Caminhos esses que são predominantemente exógenos às vivências profissionais dos professores. Trata-se de um projeto que na realidade atual da escola pública, jamais teria êxito devido à falta de recursos humanos, materiais e pedagógicos que são essenciais para a eficácia do ensino.

Em relação ao LD, este é um recurso essencial no processo de ensino e aprendizagem, mas não pode ser uma rota a seguir. Nunca haverá um livro que supra todas as necessidades de um determinado local, por serem estas muito específicas. Nesta nova proposta, percebeu-se que sempre haverá lacunas maiores que as que já existiam devido à necessidade de consenso entre os professores dos componentes curriculares de cada área, pois acaba que para alcança-la algumas precedências são abandonadas.

A coleção Multiversos para a área de CNT apresenta pontos positivos. A obra oportuniza o protagonismo estudantil ao estimular a metacognição, faz contextualização dos temas trabalhados e propõe atividades interdisciplinares. O letramento científico e o desenvolvimento da argumentação receberam atenção especial dos autores, isto fica claro pela quantidade de textos e questões subjetivas ao longo de todos os volumes. A possibilidade de utilizar recursos extras como filmes, livros, laboratório virtual, trabalhos em equipe, experimentos e pesquisas na internet, são constantemente apresentados. No contraponto ficou a impossibilidade temporal e material de fazer uso de todos esses suportes didáticos.

O presente estudo tencionou trazer à tona ponderações que tem inquietado a equipe pedagógica de muitas escolas, em todo o território nacional, em relação à utilização do LD em um contexto de reforma curricular marcadamente alheia à cultura escolar. Espera-se que nossas reflexões contribuam para subsidiar análises crítica quanto à escolha, utilização e, mesmo, produção de materiais didáticos, com vistas ao aprimoramento da práxis pedagógica de cada professor envolvido.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARDOSO, D.; GURGEL, I. Por uma educação científica que problematize a mídia. **Linhas Críticas**, *25*, e19850, 2019.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

GODOY, L. P.; ROSANA, M. D. A; WOLNEY, C. M. **Multiversos**: Ciências da Natureza: Ensino Médio. 6 Volumes. São Paulo: Editora FTD, 2020.

RODRIGUES, A. L. Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 17-39, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

USTRA, S. R. V.; PACCA, J. L. A.; TERRAZZAN, E. A. **Diários da prática pedagógica: pressupostos e contribuições para uma formação continuada emancipatória.** In: GÜLLICH, R. I. C.; HERMEL, E. E. S. (Org.). Educação em Ciências e Matemática: pesquisa e formação de professores. Chapecó: UFFS, p. 35-57, 2016.

Agências de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DE MOÇAMBIQUE A RESPEITO DA EVOLUÇÃO BIOLÓGICA E SEU ENSINO

Nito Artur Mirione[1]

Pedro Leonardo Guarilha Colli[2]

Mariana A. Bologna Soares de Andrade[3]

RESUMO

Partindo da importância que a biologia evolutiva tem para a sociedade e do papel central e unificador que a Evolução Biológica desempenha com relação às Ciências Biológicas e seu ensino (MEYER; EL-HANI, 2005), e constatando que, apesar disso, o ensino da teoria evolutiva é frequentemente negligenciado nas escolas, o presente estudo debruçou-se em analisar as representações sociais de professores de Biologia de Moçambique a respeito da Evolução Biológica e de seu ensino. No processo de coleta de dados, fez-se o uso da técnica de associação livre de palavras (TALP) e para a análise dos resultados seguiu-se os preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados mostraram que os professores pesquisados apresentaram representações sociais distantes do esperado, baseado na literatura da área, quando se tratava do "histórico da evolução biológica" e da ideia de "evolução biológica como o eixo integrador da biologia", mas demonstraram representações sociais mais aproximadas das expectativas quando o assunto era a "evolução biológica no ensino secundário". Esses resultados foram discutidos no texto e pautaram reflexões iniciais a respeito de como essas informações podem orientar caminhos e discussões mais aprofundadas no que se refere à formação continuada dos professores de Biologia dessa região e de outras localidades.

Palavras-chave: Evolução Biológica. Formação de professores. Representações sociais. Ensino de Biologia. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

A Evolução Biológica é o eixo integrador da Biologia e, portanto, tem um papel central e organizador do pensamento biológico, pois oferece uma perspectiva sobre os seres vivos que supera a simples descrição das características dos organismos (ARAUJO; VIEIRA, 2021).

Entretanto, o ensino da biologia evolutiva é considerado precário, principalmente no ensino secundário. A biologia evolutiva é frequentemente abordada de forma rápida e superficial ou, muitas vezes, nem chega a ser abordada, causando prejuízos aos estudantes (CECCATTO; PONTE, 2015; FREIRIA, 2022; MENDES et al., 2023). Diversas pesquisas apontam a falta de contextualização e capacitação dos

[1] Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL - nito.arturmirione@uel.br
[2] Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL - pedro.leonardo@uel.br
[3] Doutora em Educação para a Ciência, UNESP-BAURU - marianaandrade@uel.br

professores como sendo um dos principais problemas no ensino da teoria evolutiva (CECCATTO; PONTE, 2015; FREIRIA, 2022).

Com isso, o presente estudo tem como objetivo analisar as representações sociais de professores de Biologia de Moçambique quanto aos termos indutores i) histórico da Evolução Biológica; ii) Evolução Biológica como o eixo integrador da Biologia e iii) Evolução Biológica no ensino secundário. A escolha pelas representações sociais deu-se pelo fato de essa modalidade de pesquisa possibilitar que os sujeitos representem suas ideias e identidades mais eminentes sobre o tema (VALA, 1997) e a realidade que os rodeia (MOSCOVICI, 2003). Assim, este trabalho apresentará um panorama inicial sobre os temas com professores do ensino secundário de Moçambique.

Justifica-se a abordagem deste tema, considerando que um dos autores é pesquisador em Moçambique e identifica em sua prática a dificuldade de professores de Biologia em estabelecer a relação entre biologia evolutiva e o cotidiano escolar e, também, pelo fato de o ensino de evolução em Moçambique ainda não ser explorado nas pesquisas em Ensino de Biologia.

Levando em conta a concepção de Pedaste et al. (2015), que entende a reflexão como um processo interno e contínuo na atividade docente, no qual o professor critíca, avalia e discute todo o processo da sua prática, auxiliando na compreensão sobre o processo de aprendizagem, consideramos que esta pesquisa poderá demonstrar reflexões iniciais dos professores a respeito da relação da Evolução Biológica com o ensino para estabelecer caminhos para a formação de professores neste contexto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Histórico da Evolução Biológica

O significado histórico do pensamento evolucionista é relevante para um professor de biologia em formação. Saber sobre os cientistas que fizeram essa história torna possível reconhecer o papel de cada um, considerando as limitações de cada época, entendendo como estavam estruturadas suas ideias, com genialidades e limitações (ARAUJO, 2012).

Um dos primeiros nomes a se destacar na proposição de uma ideia de evolução orgânica foi o de Buffon, e o primeiro a defender sistematicamente o conceito de

Evolução Biológica foi Lamarck (FUTUYMA, 2009; CAMPOS-DA-PAZ; PINNA, 2021). No entanto, o principal nome associado à teoria da evolução é o de Charles Darwin. Ele foi capaz de reunir uma série de evidências e de estruturar logicamente seu argumento e, paralelamente a Wallace, propôs a teoria da seleção natural (FUTUYMA, 2009; CAMPOS-DA-PAZ; PINNA, 2021).

De acordo com Pigliucci (2009), foi a partir dos trabalhos de Fisher, Wright e Haldane, que deram origem ao que hoje é conhecido como Genética de Populações, que as ideias evolutivas de Darwin e os princípios estabelecidos por Mendel, começaram a ser conciliadas. A teoria sintética da evolução, segundo Liporini et al., (2020), explica a Evolução Biológica considerando o movimento histórico, determinado pelas complexas e contraditórias relações entre as mudanças do ambiente e alterações dos seres vivos.

2.2 Evolução Biológica como o eixo integrador da Biologia

A Evolução Biológica é amplamente reconhecida como a ideia central e unificadora das Ciências Biológicas. Isso porque, segundo Meyer e El-Hani (2005), o estudo integrado, e sob os mesmos princípios, de todas as formas de vida existentes na Terra só faz sentido a partir da perspectiva de que elas são todas aparentadas entre si e que possuem um ancestral em comum. A Evolução Biológica é a teoria central da Biologia, sem a qual ela simplesmente não tem sentido (DOBZHANSKY, 1973; MEYER; El-HANI, 2005).

Portanto, na perspectiva do ensino de Biologia, entende-se que não se pode tratar a Evolução Biológica da mesma maneira que comumente se trata os outros conteúdos. Assim como a Evolução exerce o papel de eixo integrador das Ciências Biológicas, o mesmo deve ocorrer ao se ensinar Biologia nas escolas (CARVALHO; NUNES-NETO; EL-HANI, 2011; PINXTEN; VANDERVIERE; JANSSENSWILLEN, 2020). Praticamente todos os conteúdos de Biologia podem ser, de algum modo, articulados à perspectiva evolutiva.

2.3 Ensino de Evolução Biológica

O conceito de evolução constitui um pilar fundamental na construção do conhecimento biológico (CID; CORREIA, 2013). Segundo Liporini et al. (2020), o

conhecimento científico sobre a Evolução Biológica permite a superação de concepções de senso comum sobre a diversidade e origem das espécies, oferecendo subsídios para a construção de uma explicação materialista sobre a vida na terra. Além disso, os princípios e métodos evolutivos fornecem importantes contribuições em outras disciplinas e sua abordagem proporciona o domínio de conhecimentos científicos para aplicações na sociedade (FUTUYMA, 2009).

Entretanto, muitos fatores afetam negativamente o ensino de evolução. A aceitação da evolução, segundo Bizzo e Araujo (2021) e Nascimento e Santos (2023), depende principalmente da compreensão da natureza da ciência, da religiosidade e de conhecimentos conceituais sobre o assunto. Ademais, a Evolução Biológica não é frequentemente entendida como o eixo integrador da Biologia pelos professores, que a abordam de maneira conteudista, isolada e muitas vezes apenas ao final do ensino secundário (ARAUJO; VIEIRA, 2021; COLLI et al., 2022).

Nas palavras de Ceccatto e Ponte (2015, p.120) “o professor de Biologia deve possuir conhecimentos sobre o processo evolutivo. A falta de contextualização e capacitação do professor tem sido um dos principais problemas no ensino de evolução”. Na realidade das salas de aula, as estratégias de ensino de evolução e seu entendimento indicam práticas letivas pouco inovadoras e aprendizagens próximas da explicação cientifica, com inconsistências para uma parte de alunos (CID; CORREIA, 2013; MENDES et al. 2023). A pesquisa de Freiria (2022) aponta para a falta de abordagem integrada no ensino de evolução e para práticas que ainda restringem seu ensino ao final do ensino secundário, frequentemente dependente dos conteúdos de genética.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os sujeitos de pesquisa foram 27 professores de Biologia do Ensino Secundário Geral da cidade da Beira-Moçambique que participaram do curso de formação continuada “A Evolução Biológica no Ensino Secundário: Conteúdo e prática”, oferecido por uma universidade do Paraná.

Para o estudo de representação social dos professores sobre Evolução Biológica, foi usada a pesquisa baseada em técnica de associação livre de palavras (TALP), usando indutores como objeto a ser investigado. A TALP faz parte das chamadas técnicas projetivas, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica

da personalidade do sujeito torna-se consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação (COUTINHO; BU, 2017).

Nesta pesquisa foi possível verificar correlações dos termos indutores. A correlação é feita pelo pesquisador, assim como apresenta as relações de atração e de afastamento entre os elementos de campos representacionais acerca de um dado objeto (COUTINHO; BU, 2017). Os pesquisadores colocaram os seguintes termos indutores: (1) histórico da evolução; (2) Evolução Biológica como eixo integrador da Biologia; (3) Evolução Biológica no ensino secundário.

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2016). Segundo a autora, a aplicação desta metodologia pode ser organizada em três fases: pré-análise – respostas dos professores ao questionário e elaboração dos indicadores que serviram de base para a interpretação -; fase mecânica - foi realizada uma exploração sistemática das respostas dos participantes e as palavras por eles suscitadas foram organizadas conforme as Unidades de Registro (UR) definidas para cada Unidade de Contexto (UC). Após a unitarização, fez-se a contagem e o cálculo das frequências relativas das UR e a interpretação dos resultados; e a fase final, que consistiu na análise e na interpretação dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos participantes. Os resultados gerados a partir deste processo serão apresentados e discutidos na próxima seção.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar as representações sociais de professores de Biologia de Moçambique a respeito da Evolução Biológica, os resultados foram organizados em três Unidades de Contexto a partir das questões indutoras.

A Unidade de Contexto 1 (UC1) contempla as palavras elencadas pelos professores quando o tema indutor foi o “histórico da evolução biológica”. Ao todo, foram recebidas 27 respostas. Destas, 22 estavam de acordo com a proposta e foram analisadas, gerando 108 registros, dos quais 100 foram organizados em Unidades de Registro. As cinco respostas não analisadas estavam em formato de frase e não palavras, assim, foram desconsiderados. Também foram desconsideradas palavras que não se relacionavam com o tema indutor. O mesmo procedimento foi aplicado na análise das três UC.

Quadro 01 - UC1

Histórico da Evolução Biológica	Exemplos	N	%
UR1.1 - Explicações de fenômenos naturais	Biogênese, fixismo, darwinismo, etc.	21	21%
UR1.2 - Mecanismos de evolução	Mutação, seleção natural, adaptação, etc.	18	18%
UR1.3 - Evidências da evolução	Órgãos análogos e homólogos, fósseis, etc.	12	12%
UR1.4 - Ideia de Mudança	Mudança, transformação, modificação, etc.	15	15%
UR1.5 - Diversidade seres vivos	Genes, célula, população, homem, etc.	21	21%
UR1.6 - Estudiosos da evolução	Lamarck, Darwin.	2	2%
UR1.7 - Fatores de evolução	Tempo, ambiente.	4	4%
UR1.8 - Ideia de progresso	Progresso, desenvolvimento, melhoria, etc.	7	7%
Total de registros unitarizados:		**100**	**100%**

Fonte: elaborado pelos autores

Com base nos resultados apresentados no Quadro 01, é possível constatar que, quando o assunto foi o histórico da evolução biológica, as palavras suscitadas pelos professores pesquisados estavam principalmente relacionadas aos temas “explicações de fenômenos naturais” (UR1.1) e “diversidade de seres vivos” (UR1.5), com 21% dos registros, seguidos de “mecanismos de evolução” (UR1.2), com 18%, “ideias de mudança” (UR1.4), com 15%, e “evidências da evolução” (UR1.3), com 12%. Chama a atenção o fato de apenas o primeiro deles estar diretamente relacionado ao assunto proposto, já que engloba as diferentes hipóteses e teorias elaboradas ao longo do tempo a fim de explicar os fenômenos relacionados à vida na Terra.

Entre os temas menos mencionados, o que se destaca é o “estudiosos da evolução” (UR1.6), com apenas 2% dos registros unitarizados. Isso porque é comum que se mencione alguns pensadores quando se trata do histórico da evolução biológica, como Darwin, Wallace, Lamarck, etc.

A Unidade de Contexto 2 (UC2) contempla as palavras elencadas pelos professores quando o tema indutor foi “evolução como o eixo integrador da biologia”. Ao todo, foram recebidas 20 respostas. Destas, 15 estavam de acordo com a proposta e foram analisadas, gerando 73 registros, dos quais 63 puderam ser unitarizados de acordo com as UR elaboradas.

Quadro 02 - UC2

Evolução como eixo integrador da Biologia	Exemplos	N	%
UR2.1 - Explicações de fenômenos naturais	Origem, evolução, ancestralidade, etc.	7	11%
UR2.2 - Mecanismos de evolução	Mutação, seleção natural, adaptação, etc.	9	14%
UR2.3 - Evidências da evolução	Análogos, homólogos, fósseis, ancestral.	9	14%
UR2.4 - Ideia de Mudança	Modificador, transformação, transição, etc.	7	11%
UR2.5 - Diversidade seres vivos	Vida, plantas, biodiversidade, etc.	20	32%
UR2.6 - Ideia de Unificação	Articulador, unificador, unificação.	5	8%
UR2.7 - Áreas da ciência	Embriologia, genética, biotecnologia, etc.	6	10%
Total de registros unitarizados:		**63**	**100%**

Fonte: elaborado pelos autores

Considerando os resultados presentes no Quadro 02, é possível perceber que, quando o assunto foi a evolução como o eixo integrador da biologia, as palavras levantadas pelos participantes estavam principalmente relacionadas ao tema “diversidade de seres vivos” (UC2.5), com 32% dos registros unitarizados. O tema, no entanto, não parece estar diretamente relacionado ao assunto tratado, assim como os outros dois mais lembrados, “mecanismos de evolução” (UC2.2) e “evidências da evolução” (UC2.3), ambos com 14% dos registros.

Por outro lado, o tema “ideia de unificação” (UC2.6), esse sim diretamente relacionado ao assunto, foi o que obteve menos palavras mencionadas pelos professores, com somente 8% dos registros unitarizados.

A Unidade de Contexto 3 (UC3) contempla as palavras elencadas pelos professores quando o tema indutor foi “evolução biológica no ensino secundário”. Ao todo, foram recebidas 19 respostas. Destas, 15 estavam de acordo com a proposta e foram analisadas, gerando 73 registros, dos quais 67 puderam ser unitarizados de acordo com as UR elaboradas.

Quadro 03 - UC3

Evolução Biológica no ensino secundário	Exemplos	N	%
UR3.1 - Explicações de fenômenos naturais	Fixismo, lamarckismo, darwinismo, etc.	13	19%
UR3.2 - Mecanismos de evolução	Mutação, seleção natural, adaptação, etc.	15	22%
UR3.3 - Evidências da evolução	Análogos, homólogos, fósseis, etc.	6	9%
UR3.4 - Ideia de Mudança	Mudança, transformação, etc.	4	6%
UR3.5 - Diversidade seres vivos	Genes, reino, vida.	3	4%
UR3.6 - Estudiosos da evolução	Lamarck, Darwin.	2	3%

UR3.7 - Áreas da ciência	Sistemática, paleontologia, anatomia, etc.	8	12%
UR3.8 - Ensino	Pensamento evolutivo, análise, etc.	16	24%
Total de registros unitarizados:		**67**	**100%**

Fonte: elaborado pelos autores

Com base no que está apresentado no Quadro 03, pode-se constatar que, quando o assunto foi Evolução Biológica no ensino secundário, as palavras suscitadas pelos professores participantes estavam principalmente relacionadas aos temas “ensino” (UR3.8), com 24% dos registros, “mecanismos de evolução” (UR3.2), com 22%, e “explicações de fenômenos naturais” (UR3.1), com 19%. Interessante notar que, neste caso, o tema mais lembrado está diretamente relacionado ao assunto abordado, pois trata-se de palavras referentes ao processo de ensino.

Os outros dois temas mais destacados, apesar de aparentemente não estarem diretamente relacionados, podem ter sido suscitados por comporem os conteúdos mais frequentemente abordados em sala de aula por esses professores, quando o assunto trabalhado é a Evolução Biológica.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 01, nota-se que, quando questionados acerca do termo indutor “histórico da evolução biológica”, os professores pesquisados expressaram uma representação social mais distante daquela que se esperava, o que pode influenciar negativamente o ensino de evolução. Este entendimento é fundamentado nas ideias de Araujo (2012), Guedes (2018), Liporini et al. (2020), sobre a importância de uma abordagem histórica que permite uma compreensão mais apurada sobre as informações do coletivo de cientistas e uma melhor inteligibilidade da realidade biológica, assim como a construção de uma concepção materialista histórica dialética sobre o desenvolvimento dos seres vivos.

No Quadro 02, verifica-se que a representação social dos professores de biologia sobre o indutor “Evolução Biológica como eixo integrador da Biologia” também está distante do esperado. De acordo com Meyer e El-Hani (2005); Araujo e Vieira (2021) e Colli et al. (2022), a Evolução Biológica é o elemento central e essencial para a compreensão das Ciências Biológicas. Assim, espera-se que os professores desta disciplina sejam capazes de abordar os conteúdos biológicos de modo contextualizado e integrados pela perspectiva evolutiva.

Com base nos resultados mostrados no Quadro 03, acerca do indutor “Evolução Biológica no ensino secundário”, é possível observar uma forte correlação

com a ideia de ensino, o que pode demonstrar que a representação social dos professores, neste caso, está mais próxima do esperado. Nota-se, também, que outras ideias que se destacaram, como mecanismos de evolução e explicações de fenômenos naturais, são possivelmente assuntos trabalhados com mais frequência em sala de aula quando se trata do ensino da Evolução Biológica.

Com base nos preceitos estabelecidos por Nóbrega e Coutinho (2003) e por meio da manifestação das ideias pelos sujeitos deste estudo, foi possível inferir que a correlação das ideias apresenta relações mais próximas no caso do indutor relativo ao ensino de evolução e de afastamento entre os elementos de campos representacionais acerca do tema referente ao histórico da evolução e à ideia de evolução como eixo integrador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar as representações sociais de professores de Biologia de Moçambique sobre termos indutores relacionados à Evolução Biológica e ao seu ensino. Assim, com base na análise realizada, pôde-se inferir que as representações sociais dos participantes no que tange o histórico da evolução e a ideia de que ela deve ser o elemento central e integrador dos conteúdos biológicos estão distantes do que seria esperado, baseado no que é consenso na literatura da área. Por outro lado, constatou-se que as representações sociais dos docentes apresentaram mais proximidade com o que se esperava quando o assunto foi o ensino de evolução no ensino secundário.

Isso demonstra que os professores de biologia precisam principalmente compreender melhor a natureza da ciência e os conhecimentos conceituais da Evolução Biológica, uma vez que é fundamental que eles conheçam a história e o processo de construção do conhecimento com o qual trabalham. Fica evidente, também, a necessidade de entender e, assim, tornar-se apto para ensinar a Biologia por meio de uma perspectiva evolutiva, integrando os diversos conhecimentos biológicos.

Levando em conta que a formação continuada de professores é uma das formas de solucionar o problema de ensino de evolução, pois permite o desenvolvimento profissional docente e visa prepará-los para o desempenho de novas tarefas, permitindo também a reformulação e o desenvolvimento de estratégias

didáticas, acredita-se que as reflexões iniciais acerca das representações sociais dos professores a respeito da Evolução Biológica e de seu o ensino aqui apresentadas podem auxiliar na orientacões de caminhos para a formação docente neste contexto.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Edilson Divino. **Evolução**. São Cristovão: CESAD- UFS, 20012.

ARAUJO, Leonardo Augusto Luvison; VIEIRA, Gilberto Cavalheiro. **Ensino de Biologia:** Uma Perspectiva Evolutiva. Porto Alegre: Instituto de Biociências: UFRGS, Volume II, ISBN 978-65-86232-87-5; 2021.

BARDIN, Lawrence. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZZO, Nelio.; ARAUJO, Leonardo Luvison. Ensino de evolução: o que dizem as pesquisas? Investigaçãao em ensino de evolução. **Genética na Escola**. 16, 2021. p.440-449. Disponível em: https://geneticanaescola.com/revista/article/download/401/366. acesso em: 18 jul. 2023.

CAMPOS-DA-PAZ, Ricardo.; PINNA, Mario. de. O pensamento evolutivo antes de Darwin. **Genética na Escola**, São Paulo, v. 16, n. 2, p.388–419, 2021. DOI: 10.55838/1980-3540.ge.2021.398. Disponível em: https://www.geneticanaescola.com.br/revista/article/view/398. Acesso em: 26 jul. 2023.

CARVALHO, Italo. Nascimento; et al. Como selecionar conteúdos de Biologia para o Ensino Médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BU, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista campo do saber**, 3, 1/6 2017. p.219-243. Disponível em: https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/viewFile/72/58. acesso em: 14 jan. 2023.

CECCATTO, Vania. Marilande.; PONTE, Edson Lopes. **Biologia Evolutiva**. 2. ed. Fortaleza Ceara: Eduece (ciências biológicas), 2015.

CID, Marilia.; CORREIA, Sonia. O ensino e aprendizagem da evolução biologica na sala de aula: uma perspetiva de alunos de uma escola secundaria. **Revista portuguesa de pedagogia**, 2013. p.75-86. disponível, em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_4. Acesso em: 06 jul. 2023.

COLLI, Pedro. Leonardo.; et al. O papel da evolucao biologica no ensino de biologia a partir da visao de professores. **Amazônia. Revista de Educação em Ciências e Matemática** , 18, 2022. p.237-254. disponivel em:

https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/download/13443/9569: acesso 06 jul. 2023.

DOBZHANSKY, Theodosius. Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution. **American Biology Teacher**, Washington D. C., v. 35, n. 3, p.125-129, Mar, 1973.

FUTUYMA, Douglas Joel. **Biologia evolutiva**. 3. ed. Ribeirão Preto; SP: FUNPEC, 2009.

FREIRIA, Renata Turbay. **Percepções de professores e as diretrizes curriculares para o ensino de evolução na rede pública do distrito federal**. 2022. TF 866. dissertação (Mestrado profissional em ensino de Biologia) Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, 2022.

GUEDES, Valdimir Lamim. Teleologia: relação entre ciência e religião e sua influência sobre o ensino de evolução biológica. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p.80-97, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6. Acesso em: 8 jul. 2023.

LIPORINI, Quatrocchio. et al. Ensino de evolução biológica e o desenvolvimento de uma visão materialista, histórico e dialética acerca da realidade. **Debates em Educação**, 12, 1/4, 2020. p.261-282. Disponivel em: http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p261-282. acesso em: 6 jul. 2023.

MENDES, Lucas da Silva Delgado.; et al. Reflexões sobre o ensino de evolução no atual contexto de impedimento taxonómico. **Investigações em ensino de ciências**, V28 (1), p.78-96, 2023. Disponível: https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p78. acesso em: 12 jul. de 2023.

MEYER, Diogo.; EL-HANI, Charbel. Nino. **Evolução:** o sentido da biologia. São Paulo: Editora UNESP. 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigacões em Psicologia Social. 9. ed. [S.l.]: Petropolis Vozes, 2003. 408 p.

NASCIMENTO, Adriel de Almeida Silva; SANTOS, Telma Temoteo. O tema evolução no ensino de ciências: levantamento da produção acadêmica na atas dos ENPECS. **Revista dynamis**, [S.l.], v. 29, n. 1, p.109-130, abr. 2023. Disponível:http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2023v29n1p109-130. acesso em: 15 jun. 2023.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria Penha Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações sociais**: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

PEDASTE, Margus. et al. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, 25 fev. 2015. p.47-61. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003. acesso em: 4 out. 2022.

PIGLIUCCI, Massimo. An Extended Synthesis for Evolutionary Biology. **Annals of the New York Academy of Sciences**. New York, v. 1168, n. 1, p.218–228, 2009.

PINXTEN, R., VANDERVIERE, E., JANSSENSWILLEN, P. Does integrating natural selection throughout upper secondary biology education result in a better understanding? A cross-national comparison between Flanders, Belgium and the Netherlands. **International Journal of Science Education**, v. 42, n. 10, p. 1609-1634, 2020.

VALA, Jorge. Representações sociais e Percepções Intergrupais**. Análise Social**. [S.l.]: [s.n.], v. 32, p.7-29, 1997.

Proposição de Problemas a partir de histórias infantis: um estudo de caso com acadêmicos do curso de Pedagogia

Janaína Poffo Possamai[1]

Viviane Clotilde da Silva[2]

Norma Suely Gomes Allevato[3]

RESUMO

A proposição de problemas se constitui como uma demanda emergente de pesquisa e tem aparecido, timidamente, nos materiais didáticos, sendo indicada recentemente nos currículos associada à resolução de problemas. Para que seja implementada e reconhecida pelos professores como atividade potencial para o desenvolvimento da aprendizagem matemática é necessário que se possibilite que estes tenham a oportunidade de se envolver com a proposição de problemas. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os problemas criados por acadêmicas do curso de Pedagogia a partir de histórias infantis. Para tanto, nesta pesquisa de natureza qualitativa discute-se um estudo de caso envolvendo a disciplina de Teoria e Prática Pedagógica em Matemática I com uma turma com 28 acadêmicas, que em grupo propuseram problemas matemáticos associados a histórias infantis de sua escolha, além de serem solicitadas a ilustrar os problemas. Os problemas propostos envolveram as operações fundamentais e foram estabelecidos tanto a partir do enredo das histórias dos livros, como associando algum contexto relacionados com os personagens. Os resultados enfatizam a importância desse tipo de vivência, tanto para possibilitar que os acadêmicos sejam encorajados a desenvolver a proposição de problemas com seus estudantes, quanto para articular a discussão do papel do professor e do estudante em práticas educativas relacionadas com proposição e resolução de problemas.

Palavras-chave: Proposição de Problemas. Resolução de Problemas. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino e da aprendizagem Matemática dependem, em parte, do planejamento e das atividades propostas pelo professor e do papel do professor em sala de aula. No entanto, parte significativa das atividades propostas aos estudantes priorizam a mecanização e memorização de procedimentos matemáticos, dando pouca oportunidade à investigação e a construção da compreensão matemática (CRESPO, 2015).

A Resolução de Problemas tem potencial, como um meio pelo qual se ensina Matemática, de desenvolver a criatividade (ALLEVATO; VIEIRA, 2016; GIESELER,

[1] Doutora em Engenharia de Produção, Universidade Regional de Blumenau, janainap@furb.br
[2] Doutora em Educação para a Ciência, Universidade Regional de Blumenau, vcs@furb.br
[3] Doutora em Educação Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, normallev@gmail.com

2023), o senso crítico (BONOTTO, 2013), a autonomia, de fazer da aprendizagem uma construção conjunta entre estudantes e professores, priorizando o estudante como protagonista do processo (ALLEVATO; ONUCHIC, 2021; MANDEL; SILVA; POSSAMAI, 2023).

Ao longo da história, nas aulas de Matemática, tem sido comum a atribuição exclusiva da autoridade para propor problemas ao livro didático e ao professor. Essa abordagem sugere uma divisão de trabalho, na qual alguns são responsáveis por propor os problemas, enquanto outros se encarregam de resolvê-los. No entanto, é importante considerar outras formas de engajar os estudantes no processo de resolução de problemas.

Numa vertente mais atual, além do professor ser aquele que apresenta os problemas em sala de aula, tem-se o estudante tomando o papel de propositor, sendo aquele que cria e apresenta os problemas a serem discutidos (CAI, 2022; POSSAMAI; ALLEVATO, 2023).

Nessa direção, neste artigo discute-se uma prática educativa desenvolvida em curso de Pedagogia que teve como intuito encorajar as futuras professoras a considerarem a usar a Proposição de Problemas em suas salas de aula de Matemática e a serem propositores de problemas para e ao lado dos seus estudantes.

2 RESOLUÇÃO E PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Inicialmente cabe esclarecer o que se entende por problema, uma vez que:

> Problemas com enunciados ou palavras frequentemente vêm à mente em uma discussão sobre resolução de problemas. No entanto, essa concepção de resolução de problemas é limitada. Alguns ‘problemas com enunciados’ não são suficientemente problemáticos para os estudantes e, portanto, deveriam ser considerados apenas como exercícios para os alunos realizarem (CAI; LESTER, 2012, p. 148).

O emprego do termo problema à uma lista de questões que envolvem situações contextualizadas não leva, automaticamente, a um desafio, a um verdadeiro problema ao resolvedor. Se o resolvedor já dispuser de procedimentos conhecidos para chegar à solução, quase de forma mecânica, então a questão não se constituiu de um problema para ele.

Assim, um verdadeiro problema matemático se constitui de “uma tarefa

apresentada aos estudantes em um ambiente instrucional que apresenta uma pergunta a ser respondida, mas para a qual os estudantes não têm um procedimento ou estratégia prontamente disponível para respondê-la" (LESTER; CAI, 2016, p. 122, tradução nossa).

Essa concepção de problema remete ao ensino através da resolução de problemas, no qual o problema é ponto de partida e orientação para a aprendizagem e o objetivo pretendido pelo professor se constitui no decurso, no processo de obter a solução do problema (ALLEVATO; ONUCHIC, 2021).

É razoável supor que identificar e reconhecer problemas interessantes e potenciais geradores de novas aprendizagens, pode ser difícil, mas especialmente quando os professores "[...] foram alimentados com uma dieta constante de problemas matemáticos fechados e simplificados ao longo de seus anos escolares – do tipo que fornece a prática de aplicar um método ou procedimento ensinado para resolver problemas" (CRESPO, 2015, p. 500, tradução nossa).

Uma possibilidade de se avançar nesse aspecto é possibilitar que futuros professores, ou professores participantes de cursos de formação continuada, criem problemas matemáticos, pois esse tipo de atividade os desafia a "[...] a fazer mais do que reproduzir negligentemente os tipos típicos de problemas de matemática escolar ou os tipos de problemas que eles lembram de seus dias nos primeiros anos escolares" (CRESPO, 2015, p. 500, tradução nossa).

Quando se possibilita que os professores tenham experiência enquanto propositores de problemas matemáticos, eles podem desenvolver estratégias para identificar e julgar a qualidade dos problemas matemáticos disponíveis nos materiais didáticos, além analisar como poderiam lidar em sala de aula com os problemas criados pelos estudantes. Nesse aspecto, Cai (2022, p. 40) indica que a maneira "como os professores lidam com os problemas propostos pelos estudantes é um aspecto crítico do ensino através da proposição de problemas, que pode moldar o efeito dos problemas apresentados na classe".

Em atividades de proposição de problemas pelos estudantes o objetivo de aprendizagem se constitui na criação do problema, sendo que este não necessariamente é um problema a quem o propôs, mas a um potencial resolvedor (ALLEVATO; POSSAMAI, 2022).

Ao planejar uma atividade de Proposição de Problemas o professor precisa estabelecer o objetivo pretendido, para então definir elementos disparadores e o

prompt. Os elementos disparadores se constituem de informações que são fornecidas – imagens, expressões matemática, enunciados incompletos, entre outros – ou de problemas que possam ser modificados e devem ser associados a um *prompt*, "[...] que se refere a um comando definido pelo professor, por exemplo: crie e resolva o problema, crie um problema difícil, crie quantos problemas você conseguir" (POSSAMAI; ALLEVATO, STRELOW, 2023, p. 142).

Esses são elementos essenciais para a implementar atividades de proposição de problemas em sala de aula, que direcionam tanto o foco matemático dos estudantes, quanto a qualidade dos problemas propostos.

Cabe enfatizar que quando os professores, ou futuros professores, são envolvidos em atividades de proposição de problemas, o objetivo é que criem problemas para que os estudantes resolvam ou que criem prevendo os tipos de problemas que os estudantes iriam propor. Possibilitar essas vivências, melhora a qualidade dos problemas que os professores propõem em suas aulas e, também, encoraja que eles desenvolvam esse tipo de atividade com seus estudantes.

Neste artigo apresenta-se uma prática educativa desenvolvida por acadêmicos do curso de Pedagogia, envolvendo proposição de problemas, conforme discute-se na sequência.

2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Esta pesquisa de natureza qualitativa teve como objetivo analisar os problemas criados por acadêmicas do curso de Pedagogia a partir de histórias infantis. Assim, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso, pois ao conduzir a investigação com as futuras professoras não se tem intenção de produzir generalizações com o relato dos resultados. Nesse enfoque, Amado e Freire (2014, p. 124) ressaltam que "Um dos aspetos que os estudos de caso têm em comum é a dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo, logo o investigador não está preocupado com a generalização".

Os problemas foram propostos por 28 acadêmicas do curso de Pedagogia de uma universidade de Blumenau/SC, como atividade da disciplina Teoria e Prática Pedagógica em Matemática I. Elas foram organizadas em 7 grupos e cada grupo selecionou uma história infantil de sua escolha, que tivesse elementos matemáticos

no enredo ou nas imagens ilustrativas. Neste artigo discute-se os problemas de 3 grupos, que possibilitam discutir a diversidade de criações da turma.

Assim, os livros didáticos se constituíram como elementos disparadores da proposição de problemas e o *prompt*, estabelecido pela professora, solicitava que, em grupo, as acadêmicas criassem problemas matemáticos relacionados com a histórias escolhida. A professora ainda solicitou que elas criassem ilustrações relacionadas aos problemas, de modo que eles se constituíssem como histórias para serem usadas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência os problemas propostos pelas acadêmicas são apresentados e analisados.

2 RELATO E ANÁLISE DE DADOS

Depois de analisar os livros de histórias infantis, alguns com elementos matemáticos nas ilustrações e outros que tratavam explicitamente de objetos de conhecimentos matemáticos no enredo, os acadêmicos escolheram um dos livros de interesse do grupo e partir dele criaram um problema e ilustraram. A Figura 1 apresenta dois problemas, propostos pelos Grupo 1 e 2 respectivamente, que serão analisados em conjunto.

Figura 1 – Problema proposto pelos Grupos 1 e 2

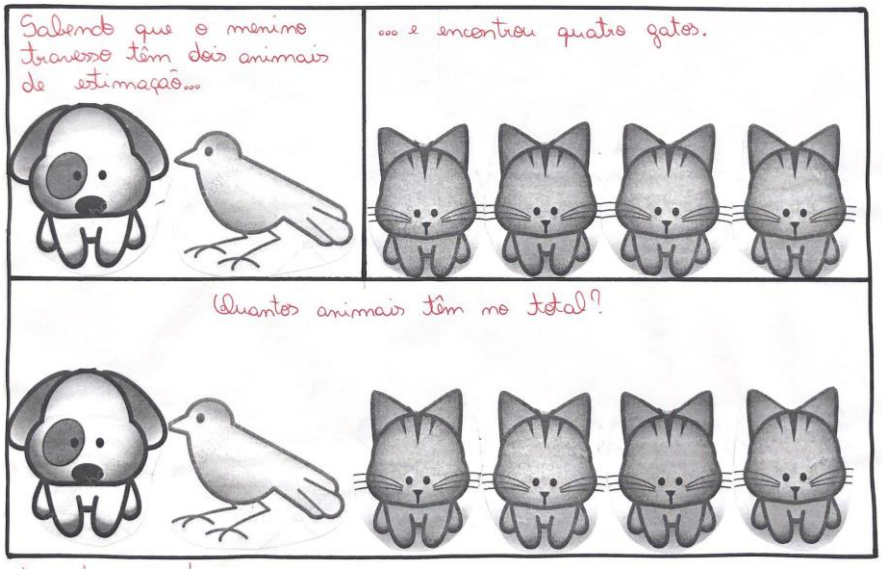

Fonte: acervo de pesquisa

Os problemas representados na Figura 1, foram elaborados com base no enredo dos livros “João e o pé de feijão” e “O menino travesso”, de Bia Villela, respectivamente, cujas ilustrações utilizam figuras geométricas. Os Grupos 1 e 2, que elaboraram esses problemas, utilizaram as histórias adaptadas à situação que pretendiam explorar.

Verifica-se que as ilustrações narram o que acontece na história, mas também conduz o resolvedor à solução, uma vez que basta contar os feijões e os animais desenhados no último quadro de cada problema para determinar a resposta.

O Grupo 3, propôs o problema a partir do livro “A Peteca do Pinto”, de Nilson José Machado. O problema, apresentado na Figura 2, proposto envolveu o enredo da história, acrescentando dados que possibilitassem quantificar a quantidade de petecas que poderiam ser produzidas.

Figura 2 – Problema proposto pelo Grupo 3

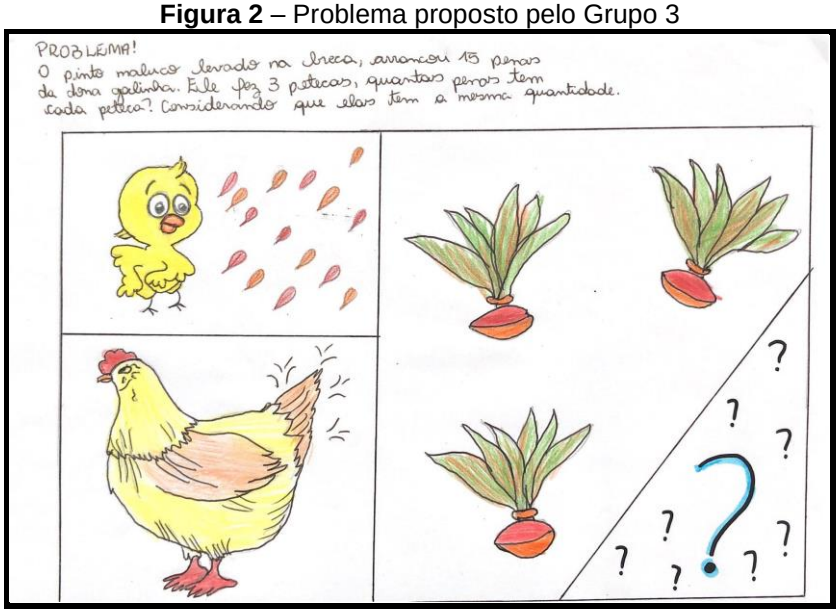

Fonte: acervo de pesquisa

A diferença deste em relação aos primeiros é que, na ilustração a quantidade de penas em cada peteca apresentada no último quadro não corresponde a solução do problema.

A diferença na quantidade de penas descritas no problema, indicadas como terem sido arrancadas e nas petecas pode gerar dúvidas para os estudantes que fizerem a relação direta entre as penas soltas no quadro com o pintinho e as que compõem as petecas. Esse tipo de erro é comum quando a ilustração é utilizada apenas como um adereço do problema e não como uma forma de constitui-lo. É importante que os professores e futuros professores, ao realizarem esse trabalho se atentem que o desenho é uma representação do problema e por isso ele deve ser fiel ao que se apresenta, possibilitando que ele seja utilizado como um instrumento auxiliar na resolução.

Verifica-se que dos 7 problemas que foram propostos, 5 produziram ilustrações que conduzem o resolvedor para a solução do problema. Há evidências consideráveis de que os professores que ensinam Matemática pensam que têm a responsabilidade de remover o desafio (e a luta) de seus alunos quando estão engajados na resolução de problemas, facilitando a resolução para eles (LESTER; CAI, 2016), e isso se refletiu claramente nessas ilustrações.

Apenas 2 problemas tiveram ilustrações que não remetiam à solução, mas que conduziam o resolvedor à interpretação do problema, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Problema proposto pelo Grupo 4

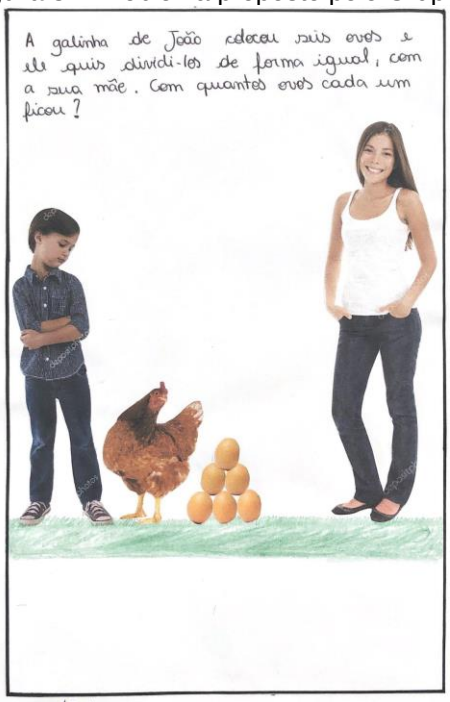

Fonte: acervo de pesquisa

O problema proposto pelo Grupo 4 também se deu a partir do livro A Peteca do Pinto, porém utilizando a ideia de ter uma galinha na história, sem associar o enredo. Pode-se verificar que a ilustração não orienta quanto a resolução do problema, apenas trazendo os elementos que constituem o problema: a galinha, os ovos, o filho e a mãe.

Levar os futuros professores, ou professores em formação continuada, a realizarem vivências explorando sugestões de práticas a serem desenvolvidas com os alunos têm o objetivo de levantar questões que poderiam não ser observadas por eles no dia a dia da sala de aula. No caso desta atividade, chamou-se atenção da importância de não expor diretamente a solução na ilustração do problema, uma vez que ela pode conduzir à resposta, mas propor que os estudantes façam esse registro, que pode ser inclusive na forma de desenho.

Acredita-se que esse processo de elaboração de problemas e discussão a partir deles em uma formação, mais do que uma vivência, tende a torna-se uma experiência para o professor, considerando-se as experiências vividas como afirma Bolívar (2002, p. 41, tradução nossa), “são a base da compreensão e das ações humanas”.

O uso de histórias infantis pode se constituir como um elemento disparador interessante que além de possibilitar que os futuros professores tenham vivências com a proposição de problemas, também possibilitou a professora da turma discutir o

ISSN: 2176 - 1396

contexto da Resolução de Problemas em sala de aula, enfatizado o papel do professor como mediador e o estudante como o protagonista do processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os problemas criados por acadêmicas do curso de Pedagogia a partir de histórias infantis, realizando uma prática educativa envolvendo a proposição de problemas sendo as histórias os elementos disparadores.

Os problemas propostos pelas acadêmicas envolveram as operações fundamentais e foram organizados a partir do enredo da história ou envolvendo algum contexto relacionado com seus personagens.

Além de propor o problema, as acadêmicas foram instruídas a criar uma ilustração que relacionasse o problema com a história do livro. Essas ilustrações possibilitaram discutir as concepções associadas à resolução de problemas, uma vez que na maioria se constituíram de facilitadores do caminho para obter a solução. Essa é uma postura que reflete nas possíveis abordagens em sala de aula, com intervenções que mostrem aos estudantes como resolver os problemas, reduzindo o potencial dos problemas como condutores de novas aprendizagens.

Por fim, cabe ressaltar que o potencial da proposição de problemas no ensino de Matemática pode ser reconhecido pelos professores, contudo isso não remete a utilização desse tipo de atividades nas práticas educativas. É necessário, tanto na formação inicial como na continuada, possibilitar experiências com diferentes elementos disparadores de modo que os professores vivenciem as possibilidades de abordagem com vistas à aprendizagem matemática.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. de la R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que Através da Resolução de Problemas? *In*: ONUCHIC, L. de la R.; ALLEVATO, N. S. G.; NOGUTI, F. C. H.; JUSTULIN, A. M. (Org.). **Resolução de Problemas**: teoria e prática. 2 ed. E-book. Jundiaí: Paco, 2021, p. 40-62.

ALLEVATO, N. S. G.; POSSAMAI, J. P. Proposição de Problemas: possibilidades e relações com o trabalho através da Resolução de Problemas. **Com a Palavra, O Professor**, n. 7, v. 18, p. 153-172, 2022. DOI: https://doi.org/10.23864/cpp.v7i18.817

ALLEVATO, N. VIEIRA, G. Do ensino através da resolução de problemas abertos às investigações matemáticas: possibilidades para a aprendizagem. **Quadrante**, v. XXV, n. 1, 2016.

AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em Educação. *In*: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Universidade de Coimbra, 2014. p. 121-144.

BOLIVAR BOTÍA, António. "De Nobis Ipsis Silemus?": Epistemologia de la Investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**. Ensenada (México), v. 40, n. 1, p.40-65, 2002.

BONOTTO, C. Artifacts as sources for problem-posing activities. **Educational Studies in Mathematics**, v. 83, n. 1, p. 37-55, 2013.

CAI, J. What Research Says About Teaching Mathematics Through Problem Posing. **Éducation et didactique**, v. 16, n. 3, p. 31-50, 2022. DOI: https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10642

CAI, J.; LESTER, F. Porque o ensino com resolução de problemas é importante para a aprendizagem do aluno? **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 147-162, jan./jun. 2012. Tradução: BASTOS, A. S. A. M; ALLEVATO, N. S. G.

CRESPO, S. A Collection of Problem Posing experiences for prospective mathematics teachers that make a difference. *In*: SINGER, F. M.; ELLERTON, N. F.; CAI, J. (ed.). **Mathematical Problem Posing**: From research to effective practice. New York: Springer, 2015. p. 494-511.

GIESELER, L. C. **Proposição e Resolução de Problemas na Educação Superior**: contribuições para a aprendizagem de análise combinatória. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.

LESTER, F.; CAI, J. Can Mathematical Problem Solving Be Taught? Preliminary Answers from 30 Years of Research. *In*: FELMER, P.; PEHKONEN, E; KILPATRICK, J. **Posing and Solving Mathematical Problems**: Advances and New Perspectives. New York, Springer, 2016, p. 117-135.

ZAGER, G. M.; SILVA, V. C.; POSSAMAI, J. P. Resolução de Problemas a partir de histórias infantis: desenvolvimento de noções matemáticas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 50–75, 2023. DOI: 10.33871/22385800.2023.12.27.50-75.

POSSAMAI, J. P.; ALLEVATO, N. S. G. Problem Posing: images as a trigger element of the activity. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 9 mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.37001/ripem.v13i1.3274
POSSAMAI; ALLEVATO, STRELOW, 2023, p. 142

A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA FRENTE AO DESAFIO DA COVID-19

Enderson Lopes Guimarães[1]

RESUMO

Esse trabalho se propõe apresentar os resultados da pesquisa de doutorado do autor que investigou a dimensão sociológica da identidade profissional de professores de matemática a qual aponta como esses docentes lidaram com o contexto da covid-19 no exercício da profissão, e por meio do referencial teórico, sistematizar como foi esse período, e de que forma ele marcou a dinâmica identitária desses docentes. Para compor o quadro os referenciais como base em Berger e Luckman (1996); Ciampa (2001); Dubar (1997, 2005); Hall (2014); Nóvoa (1991), Marcelo (1999, 2009); Nacarato (2005); Ponte (1995, 2005); Ponte e Oliveira (2002); Fiorentini e Nacarato (2005), se constituíram fundamentais para a composição das categorias. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa. A coleta de dados empíricos foi realizada por um questionário respondido por 156 professores da educação básica que se propuseram a colaborar com a investigação. O conjunto de respostas foi analisado considerando os fatos sociais, as experiências individuais e coletivas no contexto da formação inicial e do desenvolvimento profissional. Para a sistematização e análise dos dados fornecidos pelo questionário fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esse estudo nos mostra que o período pandêmico ocasionou mudanças na identidade do professor de matemática. Elencou a importância de olhar a identidade docente como um movimento dinâmico, concluindo que a "identidade é movimento", é desenvolvimento individual e social.

Palavras-chave: Identidade docente; Educação matemática; COVID-19; Formação de professores de matemática.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o processo de constituição da identidade docente do professor de matemática é dinâmico e sofre influências dos acontecimentos sociais em que os docentes estão inseridos, esse artigo se propõe apresentar os resultados da pesquisa de doutorado do autor que investigou a dimensão sociológica da identidade profissional de professores de matemática a qual aponta como esses docentes lidaram com o contexto da covid-19 no exercício da profissão, e por meio do referencial teórico, sistematizar como foi esse período, e de que forma ele marcou a dinâmica identitária desses docentes.

No ano de 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que é denominado pela Organização Mundial da Saúde

[1] Doutor em Educação. Analista de Educação no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR-PR), Professor Tutor na Faculdade UNINA. email: enderson2ufpr@yahoo.com.br

(OMS) de COVID-19 (BRASIL, 2020b). A doença foi descoberta no final do ano de 2019, na China, que rapidamente se propagou e atingiu a saúde da população de todo o mundo. Para frear o avanço e contágio do vírus, países de todas as nações mudaram comportamentos, decisões políticas, econômicas e sociais. A educação foi um dos setores com grandes impactos.

No dia 06 de fevereiro de 2020, foi assinada e homologada a Lei 13.979 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública e impôs à comunidade internacional a lei da "quarentena". Uma das ações proposta nesta lei foi que as aulas presenciais fossem suspensas imediatamente. Em decorrência dessa ação foi necessária a adoção de um novo formato de ensino, sem uma estrutura minimamente adequada e sem planejamento prévio. A partir de então, começa a serem desenvolvidos encaminhamentos pedagógicos por meio de atividades remotas, pois os recursos tecnológicos se apresentavam, no momento, um grande auxílio para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatizou a necessidade e importância da profissão docente, afirmando que as "soluções encontradas pelas redes não devem pressupor que os 'mediadores familiares' substituam a atividade profissional do professor" (BRASIL, 2020, p. 11). Desde então, as secretarias de educação de todo o país começam a adotar, sem uma formação prévia dos profissionais, o formato de ensino remoto.

É importante destacar, que o ensino remoto não é a mesma coisa de ensino à distância. O ensino remoto, não se trata de uma modalidade de ensino, mas sim, de uma ação temporária desenvolvida para o momento emergencial da pandemia, que visa dar continuidade com algumas atividades pedagógicas, buscando diminuir os impactos nos processos de aprendizagem dos estudantes. Já ao contrário, o ensino à distância, possui um planejamento metodológico e estrutural em longo prazo, buscando oferecer com qualidade o ensino na Educação à distância (EAD).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) encontramos o termo Educação à Distância como modalidade de ensino, que é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), que à define como uma modalidade de ensino na qual os envolvidos se encontram separados em espaço e tempo, assim fazendo uso das tecnologias para construir o processo de aprendizagem. Dessa forma, pode se afirmar, que o ensino remoto apenas se assemelha a EAD no que se refere ao uso das tecnologias, mas as suas raízes estão pautadas no ensino presencial.

2 METODOLOGIA

A construção dos dados a serem analisados foi definido pela aplicação de um questionário aos professores de matemática que atuam na educação básica no Brasil. Para isso foi feito o uso da ferramenta “Google formulários” do Google que possibilita fazer questionários online. O questionário foi formado por 14 questões de múltipla escolha e 8 descritivas, sendo abordado por meio delas a identificação do sujeito, o processo de formação inicial, o processo de capacitação profissional e formação continuada, experiência docente, e questões voltadas para a relação/identificação dos sujeitos com a profissão de professores de matemática.

A partir dos referenciais teóricos se retiraram indicativos para formular as questões que compuseram o questionário dessa pesquisa. Após a constituição da 1ª versão dessas perguntas elas foram analisadas e testadas por professores pesquisadores ligados à pesquisa e pelos integrantes do grupo de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A partir das indicações e sugestões as questões foram ajustadas para versão final do instrumento.

Todos os participantes da pesquisa no momento de testagem autorizaram o uso dos dados fornecidos no questionário por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta investigação foi aprovada pelo comitê de ética e está inclusa em Processos de Formação de Professores: relações com o desenvolvimento profissional docente parecer do CEP nº 3.300.695.

Para a sistematização e análise dos dados fornecidos pelo questionário fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Este trabalho possui uma ancoragem consistente no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz indicadores e categorias na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico.

Por um período de 42 dias (05/12/2020 à 15/01/2021) o questionário foi disponibilizado aos professores de todo o país por diversos meios de comunicação, entre eles: e-mail; contatos de WhatsApp e redes sociais como facebook e Instagram. Após a disponibilização por esse período, foi obtido um número de 156 respostas.

Após a primeira leitura das 156 respostas dos professores que responderam ao questionário. Uma nova leitura foi realizada para depreender as possibilidades de organização do relatório da pesquisa conforme as orientações da análise de conteúdo de Bardin (2011). As leituras facultaram compreender que primeiro será feito o agrupamento das respostas de caracterização dos respondentes; em seguida foi definido um quadro com as indicações da categorização constatadas das respostas quanto à construção da Identidade dos professores matemática. Para compor o quadro os referenciais como base em Berger e Luckman (1996); Ciampa (2001); Dubar (1997, 2005); Hall (2014); Nóvoa (1991), Marcelo (1999, 2009); Nacarato (2005); Ponte (1995, 2005); Ponte e Oliveira (2002); Fiorentini e Nacarato (2005), se constituíram fundamentais para a composição das categorias.

Para formação das categorias de análise as considerações de Dubar (2005) foram de grande relevância para estabelecer relações entre os processos relacional e biográfico da constituição da identidade dos professores de matemática. Nesse processo procurou-se associações por meio das interações subjetivas e objetivas estabelecidas entre os professores de matemática e as instituições com as quais eles interagem. Investigou se há relações entre os atos de atribuição da profissão – “que tipo de professor de matemática você é”, ou, “que tipo de professor dizem que você é” (identidade para si e identidade para o outro) - e atos de pertencimento – “que tipo de professor de matemática você quer ser” ou” você é o professor de matemática que dizem que é”. Ainda analisou se havia algum ato de pertencimento reivindicado pelos docentes, assim como, se possuíam identidades atribuídas, incorporadas, herdadas e buscadas pelos educadores matemáticos. Também buscou encontrar ações de rupturas, continuidades, reconhecimento e não reconhecimento com a identidade docente de professor de matemática. Por fim, buscou verificar se a identidade social dos professores de matemática encontra-se marcada por algum tipo de dualidade.

3 CONCEITUANDO IDENTIDADE NAS SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Há uma pluralidade de entendimentos do conceito de identidade, cada um com singularidades epistemológicas, mas que possibilitam a identificação de características próximas entre as diferentes abordagens conceituais. Vamos abordar aqui o conceito de identidade em suas diferentes perspectivas, biográfica, cultural e sociológica.

A identidade na dimensão biográfica, são identidades dependentes das trajetórias individuais. Na visão de Dubar (1997, 2009), não se trata de uma oposição entre identidades individuais e coletivas, mas de uma análise que compreende como esses diferentes modos de identificação – por meio do outro ou por meio de si – influenciam os processos identitários. Assim, a identidade para si é vista de uma perspectiva temporal, que considera a trajetória do sujeito num eixo biográfico, enquanto a identidade para o outro é considerada numa perspectiva espacial e de interação, num eixo relacional (DUBAR, 2009, p. 17).

Dubar (1997, 2009), compreende que a identidade não deriva apenas de um desenvolvimento físico e psíquico restrito ao sujeito, uma vez que se dá também na esfera das relações pessoais. A identidade é, portanto:

> "Não mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 105).

Segundo Dubar (1997) há dois processos identitários interrelacionados: o processo identitário biográfico e o processo identitário relacional. Assim, a trajetória individual fornece elementos que auxiliam a identificação do sujeito a partir de escolhas e de consequências dessas escolhas nas relações sociais.

> "No decorrer da trajetória individual, ao passar dos anos, o processo identitário biográfico pode se caracterizar pela manutenção do que é atribuído ou, por outro lado, pela ruptura a partir do redirecionamento das ações. Dessa forma, existe a identidade profissional, a identidade na família, a identidade na escola, no grupo de amigos, entre outras. Em todas elas são o mesmo sujeito que está presente e representado, mas as interações são consideravelmente diferentes em cada uma. De fato, a percepção de identidade pode ser compreendida como identidades que se articulam, papéis sociais de que dispomos e fazemos uso, assim temos que" (SILVA, M., 2009, p. 47).

Diante do exposto, pode-se perceber que o sujeito é o protagonista no processo da construção da própria identidade, assim como, a importância atribuída a relevância das identidades herdadas e atribuídas a ele nesse processo.

> "A identidade social não é 'transmitida' por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem" (DUBAR, 1997, p. 118).

Por meio das categorias socialmente disponíveis, compreendemos o processo de construção de características do indivíduo, a identidade se pauta no contexto sócio-histórico em que se forja o sujeito. Ao procurar equivalências com situações anteriores consideradas significativas para a atribuição das características dos papéis que proporcionadas ao sujeito, há um processo de idas e vindas, pois "O desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dados, aí incluídas condições do próprio indivíduo" (CIAMPA, 2001, p. 198).

Segundo Hall (2014), as identidades são apresentadas e aprendidas pelas pessoas por meio da cultura. Assim, o aspecto central da identidade cultural de que se trata tem como referência um passado comum no campo das representações, e, a noção de que a vivência dessas identidades no presente dá novo significado em relação ao que foram no passado: “Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos”.

Dessa forma, a identidade é um conceito complexo e multifacetado, permeado por influências biográficas, culturais e sociais. A trajetória individual, as relações interpessoais e a cultura em que estamos inseridos moldam nossa percepção de nós mesmos e dos outros. A identidade é dinâmica e está em constante transformação ao longo do tempo. Compreender sua natureza plural e emaranhada nos permite reconhecer a importância da autodescoberta e do reconhecimento social para uma construção identitária mais autêntica.

4 A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA FRENTE AO DESAFIO DA COVID-19

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para os professores de matemática, exigindo que eles se adaptassem rapidamente a novos conhecimentos, estratégias didáticas e recursos tecnológicos para o ensino remoto. Os docentes relataram diversas dificuldades no processo de transição para o ensino online. Muitos se sentiram despreparados e desorientados ao serem "jogados" nas aulas remotas sem uma capacitação adequada, como expressou um professor ao dizer:

> "Muito difícil, fomos jogados nas aulas remotas sem capacitação e meus equipamentos ruins prejudicaram meu desenvolvimento" (P138).

A falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas e equipamentos inadequados dificultaram o processo de ensino para alguns educadores, como ilustrado por outro professor:

> "No início foi difícil fazer as gravações, pois não tinha equipamentos corretos, mas depois de adquirir um bom computador e uma mesa digital tudo ficou fácil. Porém, confesso que não gosto de gravar aulas, pois tenho o dobro de trabalho. Sinto falta das aulas presenciais" (P20).

Além disso, a adaptação ao novo formato de ensino e a falta de capacitação adequada também foram questões abordadas pelos docentes. A transição para o ensino remoto exigiu que os professores repensassem suas práticas pedagógicas e buscassem novas formas de engajar os alunos. Essa mudança súbita também pode ter gerado sentimento de insegurança e incerteza em alguns educadores, como refletido por um professor que compartilhou:

> "Não gostei de trabalhar online, acho um tédio. Já tinha trabalhado online na minha outra profissão por 6 meses e pedi para voltar a trabalhar presencialmente. Quero voltar a trabalhar presencialmente quando tiver vacina, pois não me sinto confiante em voltar a dar aula com essa pandemia" (P97).

Essas dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática foram ampliadas pela realidade dos alunos, que também enfrentavam desafios no ambiente virtual. Muitos estudantes não possuíam acesso adequado à internet e a dispositivos eletrônicos, o que limitava sua participação nas aulas e o acesso ao conteúdo. Um professor expressou essa preocupação, afirmando:

> "Esta sendo muito difícil atender a grande parte dos alunos sem acesso à internet" (P14).

Essa falta de equidade no acesso à tecnologia criou disparidades no processo de aprendizagem, uma vez que nem todos os alunos podiam acompanhar as aulas remotas de maneira igualitária. Essa desigualdade foi reforçada por outro educador participante da pesquisa que ressaltou:

> "Muitos dos discentes apresentaram as mesmas dificuldades que seus professores. Os estudantes não possuem os recursos tecnológicos suficientes para acompanhar as aulas online, isso, na maioria das vezes, se deve à falta de recursos financeiros das famílias desses educandos" (P7).

A mudança repentina para o ensino remoto aumentou a carga de trabalho e a responsabilidade dos professores, que precisaram se adaptar rapidamente para atender às demandas do ensino online. Muitos professores mencionaram a necessidade de aprender a lidar com as novas ferramentas tecnológicas e a desenvolver estratégias eficazes de ensino online. Além disso, a avaliação do processo de aprendizagem também se tornou uma preocupação, já que os métodos tradicionais de avaliação precisaram ser adaptados para o ambiente virtual.

> "Enquanto professora de matemática, o meu maior desafio é acompanhar o processo. Tenho mesclado aulas síncronas com atividades assíncronas e usado avaliações menos tradicionais como formulação de problemas, resoluções comentadas e mapas mentais. Mas a sensação de não saber como está sendo durante o desenvolvimento (olhando apenas as avaliações e atividades) tem sido muito angustiante" (P105).

Essa situação exigiu dos professores uma busca constante por capacitação e a adoção de estratégias inovadoras para superar os desafios do ensino remoto. A pandemia revelou a importância da formação contínua para os professores de matemática e destacou a necessidade de garantir a equidade no acesso à educação. Muitos educadores buscaram se reinventar para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, buscando sempre proporcionar a melhor experiência de aprendizado possível aos alunos. Essa experiência deu origem a uma identidade docente em constante evolução, moldada por desafios, aprendizados e superações, como afirmam Ciampa (2001, p. 74), "a identidade é movimento, é desenvolvimento individual e social. Ademais, identidade é metamorfose".

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, os professores de matemática se viram obrigados a se adaptar e inovar em suas práticas pedagógicas. A busca por soluções criativas e o uso de recursos tecnológicos foram fundamentais para garantir a continuidade do ensino e aprendizagem durante esse período difícil.

Um aspecto importante da adaptação dos professores foi a incorporação de novas ferramentas tecnológicas para o ensino remoto. Plataformas de videoconferência, como Zoom e Google Meet, tornaram-se aliadas indispensáveis para realizar aulas ao vivo e interativas com os alunos. Além disso, o uso de plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem permitiu a disponibilização de materiais, exercícios e recursos extras para complementar as aulas.

ISSN: 2176 - 1396

> "Tenho utilizado o Google Classroom para enviar conteúdos e exercícios para os alunos e para realizar avaliações online. Isso tem me ajudado a manter um contato mais próximo com eles e acompanhar o progresso de cada um" (P52).

Outro recurso tecnológico que ganhou destaque foi o uso de aplicativos e jogos educativos de matemática. Essas ferramentas lúdicas e interativas foram utilizadas pelos professores para estimular o interesse e a participação dos alunos no aprendizado da disciplina. Além de tornar as aulas mais atrativas, os jogos também proporcionaram uma maneira divertida de revisar e fixar conceitos matemáticos.

> "Os aplicativos de matemática têm sido ótimos aliados no ensino remoto. Eles ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, e os alunos se sentem motivados a participar" (P76).

A gamificação também se mostrou eficaz no processo de aprendizagem durante a pandemia. Muitos professores criaram desafios e competições matemáticas, incentivando os alunos a resolver problemas e superar obstáculos de forma colaborativa. Essa abordagem promoveu um ambiente de aprendizagem mais descontraído e estimulante, ao mesmo tempo em que fortaleceu o trabalho em equipe.

> "Organizei uma gincana matemática online, dividindo a turma em equipes para resolverem desafios matemáticos. Foi incrível ver o engajamento dos alunos e o trabalho conjunto para alcançar os objetivos" (P39).

Além disso, muitos educadores enfatizaram a importância de promover a aprendizagem ativa e significativa mesmo no ensino remoto. Estratégias como a resolução de problemas do cotidiano, projetos de pesquisa e debates virtuais foram adotadas para estimular o pensamento crítico e a reflexão dos alunos sobre conceitos matemáticos. Essas atividades proporcionaram uma abordagem mais prática e contextualizada do ensino, aproximando a matemática da realidade dos estudantes.

> "Tenho procurado criar situações-problema que envolvam temas atuais, como a pandemia e questões ambientais. Isso ajuda os alunos a entenderem como a matemática está presente em suas vidas" (P64).

A parceria com os pais e responsáveis também se tornou crucial durante o ensino remoto. Os professores mantiveram uma comunicação constante com as famílias, compartilhando informações sobre as atividades escolares e oferecendo orientações sobre como apoiar os alunos em casa. Essa colaboração fortaleceu o

ISSN: 2176 - 1396

vínculo entre escola e família e contribuiu para o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

> "A participação dos pais tem sido essencial para o sucesso das aulas remotas. Eles têm sido nossos parceiros na busca por uma educação de qualidade durante a pandemia" (P81).

Apesar dos desafios, a pandemia de COVID-19 também trouxe à tona oportunidades de inovação e reflexão para o ensino de matemática. Muitos professores ressaltaram que, apesar das dificuldades, o ensino remoto permitiu uma maior flexibilidade e autonomia para explorar novas abordagens e metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

> "A pandemia nos fez repensar nossas práticas e buscar alternativas para engajar os alunos mesmo à distância. Essa experiência tem sido um aprendizado constante e temos descoberto novas possibilidades para o ensino de matemática" (P23).

Apesar dos esforços e das conquistas no ensino remoto, os professores de matemática enfrentaram diversos desafios ao longo desse período. A falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos por parte de alguns alunos foi um dos principais obstáculos, dificultando o acompanhamento das aulas e a participação plena nas atividades. Para lidar com essa questão, algumas escolas e professores buscaram alternativas, como a disponibilização de materiais impressos e o uso de mídias de comunicação mais acessíveis, como o rádio e a televisão.

Outro desafio foi a necessidade de adaptar os conteúdos e as estratégias de ensino para atender às diferentes realidades dos alunos. Nem todos os estudantes tinham o mesmo ambiente de estudo em casa. Os professores tiveram que adotar uma abordagem mais flexível e empática, buscando compreender as situações individuais e oferecer apoio quando necessário.

Conforme o retorno às aulas presenciais se tornou possível, novos desafios surgiram. Além de retomar o ritmo de ensino anterior à pandemia, os professores precisaram lidar com o acompanhamento do aprendizado e o preenchimento de lacunas deixadas pelo ensino remoto. Alguns alunos apresentaram dificuldades em certos conceitos matemáticos devido à natureza do ensino à distância, o que demandou um esforço extra para nivelar o conhecimento da turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Considerando os desafios impostos pela pandemia de COVID-19, o professor de matemática se viu diante de uma nova realidade social, que exigiu uma rápida adaptação e transformação de sua identidade profissional. Nesse contexto, o trabalho destacou a importância de compreender a identidade docente como um processo contínuo e dinâmico, em constante desenvolvimento individual e social. A pandemia não apenas impactou a atuação profissional dos docentes, mas também deixou marcas na formação identitária desses profissionais, evidenciando a pressão social por um alto desempenho aliada à falta de valorização e reconhecimento da profissão.

A nova realidade imposta pela pandemia levou os professores de matemática a repensarem suas práticas pedagógicas e a buscar alternativas para continuar o processo de ensino-aprendizagem de forma remota. Ao enfrentar as dificuldades e superar obstáculos, a identidade do professor de matemática se mostrou flexível e aberta a mudanças, demonstrando sua disposição em se desenvolver profissionalmente para melhor atender às necessidades dos alunos.

Além disso, o trabalho também trouxe à tona a questão da valorização da profissão docente. Mesmo diante do esforço e dedicação dos professores de matemática em adaptar-se às circunstâncias adversas da pandemia, ainda persiste a falta de reconhecimento social e a desvalorização da categoria. Essa realidade evidencia a importância de uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor na sociedade e a necessidade de promover políticas que valorizem e fortaleçam a profissão, reconhecendo o seu papel fundamental na formação das novas gerações e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**/Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro: Edições 70, 2011.

BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1996). **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Coronavírus. Brasil, 2020b. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso 25/05/21.

BRASIL. **Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade.** OMS Declara pandemia de Corona vírus: O que isso significa? Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 2020c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n° 9/2020, de 8 de junho de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979/2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Disponível em: http://www. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em 25/05/21.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUBAR, C**. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2. ed. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, PT: Porto, 1997.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Educação & Sociedade. vol.19, no 62, pp. 13-30, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: abril, 2020.

_____. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Martins Fontes: São Paulo, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática.** São Paulo: Musa Editora, 2005.

GARCIA, T. M. R. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática.** 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Trad. Tomaz Tadeu Silva. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-130.

MARCELO, C. G. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez 2009. Disponível em: http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

NACARATO, A. M.; OLIVEIRA, A. M. P.; FERNANDES, D. N. **Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas.** Zetetiké, Campinas (SP), v.25, n1, p.27-45, jan./abr. 2017.

PONTE, J. P. da; OLIVEIRA, H. **Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial.** Revista de Educação, Portugal, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO ALMANAQUE COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MICROBIOLOGIA

Neoli Lucyszyn Suckow[1]

Jéssica Beatriz Alves Camargo[2]

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock[3]

Leonardo Kominek Barrentin [4]

Maria Luiza Morais Rocha[5]

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o processo de construção de um almanaque sobre microbiologia por estudantes do 7º período em Licenciatura em Química. Para tanto, apresenta reflexões acerca da produção do gênero almanaque (MARTELETO; GUIMARÃES; NÓBREGA, 2009; SEGALIN, 2011), da importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018; LUCHESI *et al*., 2022) e da transformação de conhecimentos científicos em saberes acessíveis a aprendizes e ao público-leigo (SILVA; SIMÕES NETO; SILVA, 2015). Para a análise das produções dos almanaques pelos acadêmicos, em um primeiro momento, foram construídos critérios de verificação conceitual, de emprego da linguagem e adequação ao gênero almanaque e argumentatividade. Dos 12 capítulos que compõem o almanaque produzido pelos licenciandos em Química, foram selecionados excertos para análise de cinco deles. Em um segundo momento, é apresentada uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas para desenvolver a autonomia dos estudantes na construção e na mediação do conhecimento científico. Como principais resultados, observa-se que a produção do almanaque exige dos produtores apropriada transposição de saberes científicos, adequação da linguagem ao contexto de produção, correta seleção de textos e imagens, busca de fontes confiáveis, emprego de recursos para instigar o leitor e diagramação atrativa e condizente ao gênero. Os exemplos analisados demostram que, apesar de algumas inadequações, os estudantes buscaram atender às orientações para elaboração da proposta. Em relação às metodologias ativas, com a intenção de promover o letramento científico ao público leigo, os produtores apresentaram engajamento e protagonismo na construção do conhecimento. Ainda, pode-se observar que a produção do almanaque em plataforma on-line permitiu a exploração de ações próprias do letramento digital. Por fim, ressalta-se que, por se tratar de acadêmicos e futuros docentes em formação, o acompanhamento e a mediação docente foram fundamentais no processo de elaboração da atividade.

Palavras-chave: Microbiologia. Almanaque. Metodologias ativas. Letramento científico. Química.

---

[1] Doutora em Processos Biotecnológicos, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, neoli.lucyszyn@pucpr.br.
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, j.beatriz@pucpr.br.
[3] Mestre em Estudos de Linguagens, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, karina.broock@pucpr.br.
[4] Graduando do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, leonardo.kominek@pucpr.br.
[5] Graduanda do curso de Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, rocha__maria@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Os almanaques são publicações populares que apresentam, de maneira simplificada, informações sobre ciência e variedades do cotidiano. Ainda, segundo Marteleto, Guimarães e Nóbrega (2009, p. 84), o almanaque é um "[...] gênero de narrativa e de representação informacional que se aproxima de uma enciclopédia popular, mesclando diferentes tipos de informação, conhecimento e discurso". No Brasil, chegaram pelos portugueses e, no início do século XX, eram distribuídos nas farmácias (BARBOSA, 2013), como o *Almanaque do Biotônico Fontoura* (MACHADO; ROSSI; NEVES, 2012), que conquistou destaque e popularidade em todo o país, tendo um papel importante como a principal fonte de informações úteis para o dia a dia da população em regiões mais remotas e rurais (DOURADO; MARTELETO, 2017). Assim, os almanaques acabaram desempenhando um papel significativo no desenvolvimento do letramento científico, permitindo que pessoas que não tinham acesso à educação formal pudessem se familiarizar com descobertas científicas, avanços tecnológicos e princípios básicos de diferentes áreas do conhecimento (SEGALIN, 2011; PESSOA, 2016).

Nesta pesquisa, o processo de produção do almanaque por estudantes de Licenciatura em Química foi escolhido como objeto de análise, uma vez que esse gênero permite divulgar conhecimentos científicos ao público leigo e pode servir como instrumento didático no ensino de ciências, especificamente neste trabalho, da Microbiologia. Além disso, trata-se de uma ferramenta pedagógica que propicia a inclusão de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, pensando nas contribuições para a formação acadêmica e a futura atuação de professores. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de construção do gênero almanaque por estudantes do 7º período em Licenciatura em Química.

2 BREVES REFLEXÕES TEÓRICAS

A promoção do letramento científico pressupõe o processo de transposição do conhecimento científico para uma linguagem adequada ao público a que se destina, seja em contextos de ensino-aprendizagem, seja em meios midiáticos de grande acesso à população. Silva, Simões Neto e Silva (2015) afirmam que, nesse processo

de mediação do conhecimento, não se pode deixar de levar em consideração como conceitos abstratos serão transpostos para um saber a ser ensinado.

No caso no ensino da Química, por exemplo, essa mediação é crucial devido à natureza abstrata e complexa dos conceitos, que podem ser desafiadores e de difícil entendimento. Assim, o processo de transposição de conceitos deve ser mais envolvente, significativo e relevante, ajudando os alunos a desenvolverem uma compreensão profunda e duradoura dos conceitos químicos, além de despertar o interesse pela disciplina. Dessa maneira, licenciandos em Química precisam, além de dominar conceitos teóricos, desenvolver habilidades pedagógicas para transposição dos saberes científicos como acadêmicos e futuros docentes.

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas se torna imprescindível para trazer o protagonismo dos estudantes na sala de aula. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas correspondem a diretrizes capazes de orientar o processo de ensino-aprendizagem que busca desenvolver o protagonismo do estudante, propiciando um pensamento reflexivo acerca da sua própria aprendizagem. Para que o estudante seja capaz de adquirir tal autonomia, é necessário que o professor enriqueça a sua prática de ensino, utilizando estratégias que fomentem a resolução de situações-problema, correlacionem a teoria com a prática e promovam o pensamento crítico, fazendo com que o estudante se torne um cidadão ativo na sociedade (SANTOS, 2019).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma prática realizada com 22 estudantes do 7º período do curso de Licenciatura em Química, na disciplina de Microbiologia. Foram propostas diferentes etapas relacionadas à construção de um almanaque, a partir de 12 temáticas indicadas pela docente da disciplina, houve escolha de artigos, seleção, organização e reescrita dos textos presentes nos capítulos do almanaque. Também foram selecionadas curiosidades e atividades recreativas variadas, como palavras cruzadas, caça-palavras e adivinhações.

Em um primeiro momento, para a análise da adequação das produções ao gênero almanaque, foram construídos três critérios principais, divididos em subcritérios, com base nas orientações fornecidas aos acadêmicos para elaboração dos almanaques; na pesquisa de Marteleto, Guimarães e Nóbrega (2009) sobre

caminhos teóricos e metodológicos para construção de almanaque sobre a dengue; e nas orientações de Silva, Simões Neto e Silva (2015) sobre o processo de mediação do conhecimento. Esses critérios de análise são apresentados no Quadro 1:

Quadro 2 – Critérios de análise do gênero almanaque

Critérios	Subcritérios
Conceitual	- Apresentação de conceitos, características e funções dos micro-organismos. - Rigor conceitual a partir de fontes confiáveis. - Relação entre os conceitos e questões sociais, políticas, econômicas.
Linguagem	- Uso de termos e construções adequadas ao público a que se destina o material (vocabulário, nível de abstração, blocos de textos). - Emprego de exemplos familiares ao público a que se destina a publicação.
Adequação ao gênero e argumentatividade	- Recursos verbais e não verbais para atingir o leitor e ressaltar a importância da temática: ilustrações, jogos, passatempos, brincadeiras, cruzadinhas, caça-palavras, piadas, cultura popular, poesias. - Emprego de ilustrações que sirvam de suporte ao verbal.

Fonte: os autores (2023).

Para compor o *corpus* de análise, houve uma primeira seleção considerando as orientações para produção do almanaque, conforme critérios apresentados no Quadro 1. A partir disso, foram selecionados e analisados exemplos de cinco produções que fossem representativas aos 12 capítulos produzidos. Em um segundo momento, é apresentada uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas para desenvolver a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, buscando não somente o protagonismo, mas também o letramento científico e o digital.

4 RESULTADOS

O almanaque produzido pelos acadêmicos de Licenciatura em Química foi nomeado *Micro verso* a partir de votação, fazendo alusão ao universo microscópico. O primeiro capítulo analisado trata dos probióticos, na Figura 1, são apresentados dois trechos para verificação da adequação ao critério conceitual. Na Figura 1A, há a apresentação do conceito e da função dos probióticos de modo adequado, com uso de fonte científica confiável, atendendo às orientações de Marteleto, Guimarães e Nobrega (2009) para produção do gênero. Em seguida, há uso de imagens que são familiares ao leitor, como a figura de um intestino e um frasco que remete a uma marca conhecida de leite fermentado (Figura 1A). Esse exemplo demonstra que, para a elaboração do almanaque, os acadêmicos precisaram buscar fontes confiáveis para pesquisa, parafrasear o conceito e estabelecer relação adequada entre texto verbal e

ISSN: 2176 - 1396

não verbal. Esse tipo de prática é comum ao processo de mediação do conhecimento, em que são utilizadas diferentes estratégias para adequação de um saber científico a uma situação de aprendizagem (SILVA; SIMÕES NETO; SILVA, 2015).

No segundo texto (Figura 1B), são expostos exemplos familiares ao leitor de alimentos probióticos, em seguida, é apresentada uma curiosidade acerca da temática abordada e uma pergunta para interação com o leitor. Na Figura 1C, são expostos ao leitor os benefícios dos probióticos, instigando-o a acreditar na relevância da temática. Além disso, o uso da topicalização auxilia na fluência da leitura e na compreensão de determinadas temáticas pelo público leigo. Na Figura 1D, é lançado o recurso “Você sabia?”, auxiliando na interação com o leitor. Em relação à linguagem, o uso do conectivo “isto é” é adequado para apresentar com outras palavras uma informação que pode ser muito técnica, auxiliando no processo de transposição de um conhecimento. Ainda no trecho em análise, há uso de uma imagem que, por meio do humor, ilustra a relação antagônica entre a ação positiva dos probióticos no sistema digestório e o cuidado necessário no consumo dos antibióticos. Dessa forma, nos exemplos analisados na Figura 1, há o cumprimento dos critérios de adequação à linguagem, ao gênero e argumentatividade (MARTELETO; GUIMARÃES; NÓBREGA, 2009).

No entanto, verifica-se que não há indicação da fonte das informações na Figura 1C e, na Figura 1D, há uma falha no emprego da citação direta, uma vez que são inseridas informações entre aspas, mas não há indicação direta de qual seria a fonte do texto: Exame (2020) ou Reis (2019). Ainda, apesar de os conceitos serem apresentados de modo adequado, a Revista Exame não é considerada uma fonte científica, por isso, há adequação parcial ao critério conceitual.

Figura 1 – Trechos de capítulo sobre probióticos

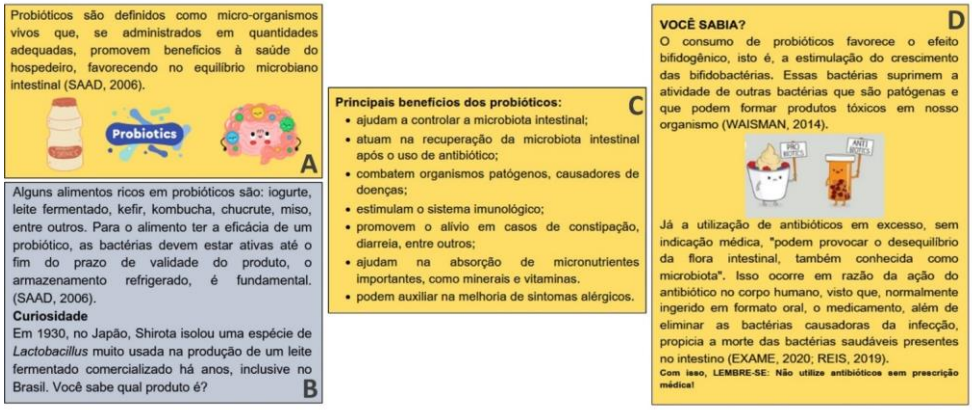

Fonte: Lucyszyn-Suckow *et al*. (2023).

Ainda em capítulo sobre probióticos, é possível observar na Figura 2A um excerto em que são utilizados recursos verbais e não verbais próprios dos almanaques, como caça-palavras, ilustrações, curiosidades e um bilhete motivacional que apresenta humor e conhecimentos científicos, atendendo ao critério de adequação ao gênero e argumentatividade. A seguir, na Figura 2B, há outro exemplo de cumprimento do mesmo critério. Em um capítulo que trata de uma contextualização dos estudos da microbiologia, há a ligação entre os micro-organismos e a aplicação deles em usos que são familiares ao leitor, auxiliando na compreensão dos conceitos apresentados no capítulo (MARTELETO; GUIMARÃES; NÓBREGA, 2009). Além disso, há emprego de outros recursos que podem ser instigantes ao público a que se destina o material, como um selo para colecionar e uma tira. Os dois excertos analisados demostram que os produtores do capítulo tiveram a preocupação não só com a parte conceitual, mas também com a busca de informações complementares e recursos que fossem instigantes aos leitores.

Na Figura 2C, há outro exemplo em que pode ser analisado o emprego de recursos que atendem ao critério de adequação ao gênero e argumentatividade, um jogo de palavras cruzadas em um capítulo que trata do sistema de tratamento de efluentes. Diferente do exemplo presente na Figura 2A, não há orientações para condução da atividade, o que pode prejudicar a compreensão dela, uma vez que conteúdos voltados ao ensino devem apresentar orientações ao leitor de como executar as práticas propostas no material. Isso demostra uma falha no processo de mediação didática, o/a produtor/a pode ter pressuposto que o leitor já conhece o jogo ou até mesmo não soube desenvolver o comando da atividade.

Figura 2 – Trechos de capítulos sobre probióticos, contextualização dos estudos da microbiologia e tratamento de efluentes

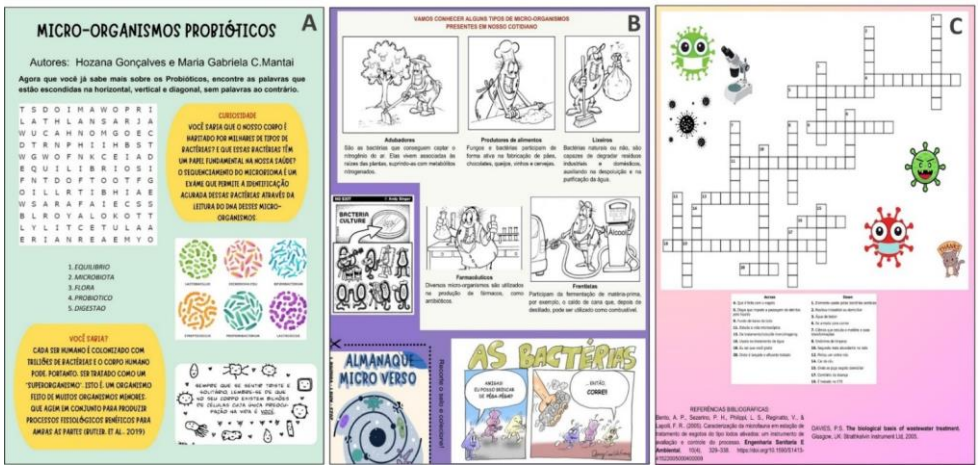

Fonte: Lucyszyn-Suckow *et al*. (2023).

Nas Figuras 3A e 3B, há dois exemplos de trechos em que os produtores cometeram falhas no processo de transposição do conhecimento e uso de recursos para instigar o leitor. Na Figura 3A, em capítulo sobre bactérias fixadoras de nitrogênio, é apresentada uma receita, no entanto, há problemas no título e não há descrição do modo de fazer. Dessa forma, o recurso utilizado acaba por perder a sua função no material. Ainda, em capítulo sobre biorremediação, não são atendidos, principalmente, os critérios de uso apropriado da linguagem e adequação ao gênero e argumentatividade. Conforme pode ser observado na Figura 3B, ao contrário do que esperado do gênero almanaque, os conceitos são apresentados em blocos de textos extensos, apesar da topicalização em algumas partes, não há emprego de subtítulos para determinar processos hierárquicos na divisão dos conteúdos, o que poderia resultar em diagramação mais agradável e atrativa ao leitor. Além disso, os conceitos são apresentados com linguagem acadêmica, não havendo cuidado com a adequação da linguagem ao público-alvo do material. Também não há uso de recursos verbais e não verbais para instigar o leitor, como jogos, brincadeiras, piadas, ilustrações etc. (MARTELETO; GUIMARÃES; NÓBREGA, 2009). No último excerto a ser analisado, presente em capítulo sobre sistema de tratamento de efluentes, na Figura 3C, é possível observar o uso adequado de um fluxograma para ilustrar o conceito abordado, mas sem indicação da fonte consultada e inadequações na indicação da autoria da imagem.

Figura 3 – Trechos de capítulos sobre bactérias fixadoras de nitrogênio, biorremediação e tratamento de efluentes

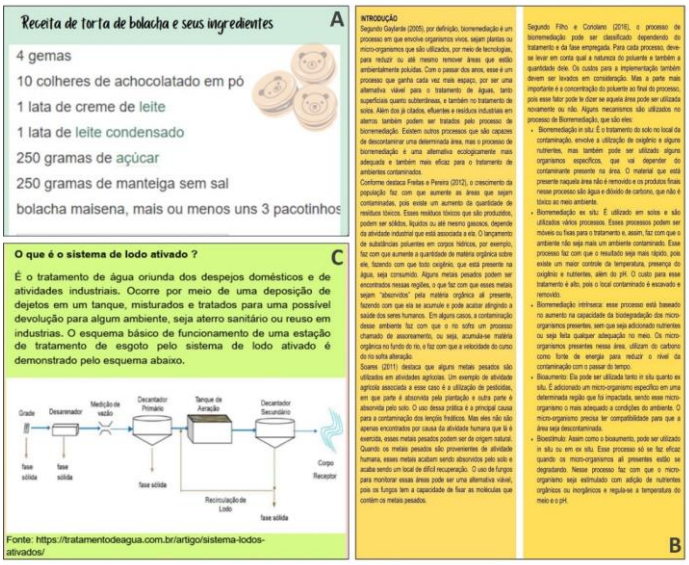

Fonte: Lucyszyn-Suckow *et al*. (2023).

A partir das inadequações analisadas nas Figuras 2C, 3A, B e C, é possível inferir que o processo de construção do gênero almanaque é complexo. No entanto, é preciso considerar que os produtores são acadêmicos e futuros docentes em formação, portanto, o acompanhamento e a mediação docente são fundamentais no processo de elaboração do almanaque.

Essa prática, além de desenvolver um produto que pudesse levar o letramento científico para as pessoas que fossem ler o almanaque, foi pensada, também, para promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento de forma significativa, por meio de uma metodologia de aprendizagem ativa (BACICH; MORAN, 2018; SANTOS, 2019). Ainda, buscou-se unir a tradição dos almanaques à realidade contemporânea, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel cada vez mais relevante. Assim, optou-se por utilizar o Canva, de modo que se explorou o conceito de letramento digital (PAIVA, 2021), já que os estudantes foram incentivados a usar a tecnologia de forma crítica, criativa e eficaz para buscar, avaliar e comunicar informações a partir dos recursos da plataforma, como a seleção de imagens, o design das páginas e a formatação do conteúdo.

A literatura apresenta diferentes metodologias ativas que utilizam as tecnologias digitais, capazes de promover uma aprendizagem significativa e incentivar a autonomia dos alunos, fomentando, assim, a integração das diferentes presenças em sala de aula. Pode-se citar como exemplo a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (BARAK; DORI, 2004) com uso de ferramentas digitais, pela qual os alunos são incentivados a trabalhar em projetos significativos que envolvem pesquisa, criação e apresentação de conteúdos usando tecnologias digitais.

Ao final do semestre, foi aplicada uma enquete para que os 14 estudantes da turma pudessem avaliar o uso de metodologias ativas na disciplina e, de forma mais específica, a elaboração do almanaque. Na primeira questão, foi perguntado sobre a utilização de ferramentas diversificadas na abordagem dos conceitos, 78,6% dos respondentes indicaram que acham importante utilizar estratégias variadas em sala de aula. Na segunda questão, foi questionado sobre a importância do uso das atividades colaborativas. A grande maioria dos estudantes (86%) indicou notas entre 7 e 10 para as atividades em equipe. Na questão 3, foi perguntado a opinião sobre a elaboração do almanaque na disciplina, 79% dos estudantes acharam a ideia interessante. Isso demostra uma consciência dos estudantes em relação à

importância de práticas que estimulem a autonomia, o trabalho em equipe e o protagonismo discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do almanaque como metodologia ativa resultou em uma experiência de aprendizagem diferenciada. Apesar de alguns capítulos do almanaque apresentarem inadequações, em geral, os estudantes compreenderam as orientações, expondo os conceitos de forma apropriada, com base em fontes confiáveis, e usando recursos verbais e não verbais de maneira cuidadosa para adequação da linguagem ao público que se destinava a publicação. Isso demonstra certa maturidade dos acadêmicos ao produzirem materiais que podem levar o letramento científico de forma acessível e atrativa ao público leitor. É relevante considerar que esses estudantes estão em processo de formação, portanto, são esperados erros e dificuldades e no processo. Por esse motivo, a revisão do material e a mediação do professor são fundamentais para enriquecer ainda mais a experiência educativa.

Além disso, ao utilizar a ferramenta Canva, o projeto explorou o desenvolvimento do letramento digital dos acadêmicos para a criação do almanaque. Ao serem expostos a métodos de ensino diferenciados, os professores em formação se tornam hábeis a adaptar suas práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais significativo e interessante para seus futuros alunos. Nesse contexto, o almanaque revela-se como uma ferramenta efetiva para fomentar o letramento científico e o letramento digital, estimulando a produção de materiais educativos criativos que aproximam o conhecimento acadêmico do cotidiano das pessoas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática. *In:* MORAN, J. (org). **Metodologias para uma Aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARAK, M.; DORI, Y. J. Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. **Science Education,** v. 89, n. 1, p.117-139, 2004. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.20027. Acesso em: 18 jul. 2023.

BARBOSA, G. F. Almanaques de farmácia: corpo e saúde na construção do Brasil (1937- 1945). *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949280_ARQUIVO_Almanaquesdefarmacia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

DOURADO, S.; MARTELETO, R. O almanaque enquanto documento de informação e comunicação popular escrita no contexto de coleção. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, n. XVIII ENANCIB, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/105253. Acesso em: 16 jul. 2023.

LUCYSZYN-SUCKOW, N. *et al*. **Almanaque microverso**. Curtitiba: Pontifífica Universidade Católica do Paraná, 2023. Disciplina de Microbiologia. Não publicado.

MACHADO, M. O.; ROSSI, E. R.; NEVES, F. M. O discurso educacional e o almanaque do Biotônico Fontoura: por entre práticas de leitura e a produção de uma representação do sertanejo (1920-1950). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 78-88, 2012.

MARTELETO, R. M.; GUIMARÃES, C.; NÓBREGA, N. G. Almanaque da dengue: conhecimento, informação e narrativas de saúde. *In:* MARTELETO, R. M.; STOTZ, E. N. (org.). **Informação, saúde e redes sociais**: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2009, p. 83-106.

PAIVA, V. L. O. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da Abralin**, v. XX, n. 3, p. 1161 -1179, 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905/2528. Acesso em: 18 jun. 2023.

PESSOA, J. DE M. A cultura popular no tempo dos almanaques. **Fragmentos De Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 4, p. 711-753, out.dez. 2016. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5254. Acesso em 18 jul. 2023.

SANTOS, T. da S. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. **Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda**, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Malu/Downloads/CARTILHA%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SEGALIN, L. B. Conhecimento de almanaque: Usos e abusos da memória e do esquecimento. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301171165_ARQUIVO_ConhecimentodeAlmanaqueusoseabusosdamemoriaedoesquecimentotextook.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, P. N., SIMÕES NETO, J. E.E SILVA, F. C. V. A transposição didática do conteúdo de reações orgânicas. **Góndola**, Enseñ Aprend Cienc, v. 10, n. 2, p. 35-48, 2015. Disponível em: https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/8446. Acesso em: 19 jun. 2023.

PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS: UMA SÍNTESE DA LITERATURA

Eduarda de Almeida Gomes Bernardo[1]

Tania Teresinha Bruns Zimer[2]

RESUMO

O presente artigo trata de uma síntese de literatura, cujo objetivo é apresentar como os artigos científicos brasileiros compreendem a Educação Financeira no ensino e aprendizagem em sala de aula. Para alcançar o objetivo, problematizou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as percepções de Educação Financeira nos artigos brasileiros? Para responder este questionamento, por meio da síntese de literatura, a qual pode ser entendida como um método para analisar um dado número de informações, mapear áreas de incerteza, identificar "onde" um número reduzido ou nenhuma pesquisa foi realizada e até "onde" são necessárias novas pesquisas (PETTICREW; ROBERTS, 2006). Neste sentido, buscou-se ancoração e adaptação no protocolo de pesquisa de Schiavon (2015) para realização dos procedimentos metodológicos. Assim, foi escolhido o repositório Scientific Electronic Library Online (*SciELO)* para busca de artigos. Foram selecionados quatro artigos que se dividiram em dois enfoques: Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. Deste modo, percebe-se que por muito tempo a Educação Financeira foi atrelada à Matemática Financeira por meio de resolução de exercícios semiestruturados e semirreais e o paradigma do exercício (SKOVSMOSE, 2000). Percebe-se, também, uma fragilidade quanto à formação dos professores de matemática quanto à temática Educação Financeira, que em diversos casos, não chega a compor o currículo de formação do licenciado. Em contrapartida, observa-se que essa realidade está em transformação, uma vez que, a partir do ano de 2017 começam a emergir pesquisas com esta temática que traz um novo olhar e/ou significar para o contexto educacional brasileiro. Assim, compreende-se a importância de pesquisas que busquem compreender a construção de uma Educação Financeira que perpassa a Matemática Financeira escolar e realmente abra possibilidades para uma formação mais cidadã dos jovens estudantes.

Palavras-chave: Matemática Financeira Escolar; Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual – pós-pandemia do COVID-19 – observa-se pressões sobre a necessidade de educar financeiramente a população, principalmente os alunos da Educação Básica, uma vez que, é esperado que eles se convertam no futuro econômico da nação. Assim, a Educação Financeira tornou-se pauta na sociedade e a sua inserção garantida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3], que

[1] Mestra, Universidade Federal do Paraná e eduarda.almeida@ufpr.br.
[2] Doutora, Universidade Federal do Paraná e taniatbz@ufpr.br.
[3] Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 orientam de que modo práticas de educação financeira podem ser desenvolvidas.

apresenta uma Educação Financeira em caráter de tema contemporâneo transversal e integrador e assim, passou a ser defendida nas esferas pública e privada como uma medida preventiva que pode contribuir para a prevenção de situações de endividamento excessivo, posto que, o resultado entre o aumento do crédito e a falta de conhecimentos sobre a gestão do dinheiro é o endividamento e, por consequência, a inadimplência (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2021). Deste modo, o trabalho com esta temática, estrutura-se em uma pergunta capital: como lidar com o dinheiro?

Dentro deste contexto, o tema do presente artigo origina-se da disciplina Tópicos em Educação em Ciências e em Matemática II: Educação Financeira (EDCM7038) do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (PPGECM/UFPR).

A disciplina EDCM7038 foi proposta como um espaço dentro da Universidade para fomentar discussões sobre a temática em virtude das escolas públicas do estado do Paraná disponibilizar a disciplina de Educação Financeira para os alunos do Ensino Médio. Além disso, a disciplina supracitada dispõe em sua ementa estudos de definições, abordagens e metodologias voltadas à Educação Financeira, ao apontar para alguns autores que abordam a temática em artigos científicos, dissertações e teses com o objetivo de desencadear reflexão, estudo e debate da temática nos encontros semanais da disciplina. Entre os autores estudados, pode-se citar: Hofmann e Moro (2009; 2012), Hofmann e Soares (2013), Muniz (2016), Cunha e Laudares (2017), Pessoa, Muniz e Kistermann (2018).

Desta forma, o objetivo deste artigo é apresentar como os artigos científicos brasileiros compreendem a Educação Financeira no ensino e aprendizagem em sala de aula. Neste viés, a pergunta que norteia a presente pesquisa dar-se-á compreender: quais são as percepções de Educação Financeira nos artigos brasileiros?

2 DESENVOLVIMENTO

Este artigo trata de uma síntese de literatura, o que pode ser entendida como um método para analisar um dado número de informações, mapear áreas de incerteza, identificar “onde” um número reduzido ou nenhuma pesquisa foi realizada e até “onde” são necessárias novas pesquisas. As chamadas sínteses também podem fornecer uma orientação para futuros estudos e intervenções, apresentando resumos

sobre determinado assunto (PETTICREW; ROBERTS, 2006). Neste sentido, buscou-se ancoração e adaptação no protocolo de pesquisa de Schiavon (2015) para realização dos procedimentos metodológicos.

A busca de artigos foi realizada no dia 30 de julho de 2023 e o repositório escolhido para pesquisa, leitura e sistematização foi o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (*SciELO)*. O descritor foi validado pelo Thesaurus Brasileiro da Educação[4]. Desta forma, a palavra-chave utilizada foi Educação Financeira em suas várias formas de grafia, isto é, "EDUCAÇÃO FINANCEIRA" OR "Educação Financeira" OR "Educação financeira" or "EDUCACAO FINANCEIRA" OR "Educacao Financeira" OR "educacao financeira". Esta busca resultou em 47 artigos que foram salvos e organizados em uma planilha do *Excel*, na nuvem do *Google Drive*, para uma melhor visualização. Foi removido um artigo duplicado, neste sentido, sobraram 46 artigos diferentes.

Destes artigos, foram considerados os critérios de inclusão e exclusão por meio de leitura do título e do resumo para verificar quais artigos apontavam para uma abordagem e/ou contribuição para a sala de aula, ou seja, compunham um quadro de cunho educacional com aplicação na sala de aula com os alunos da educação básica dentro da temática pesquisada. Também, foram considerados apenas os artigos escritos em Português (Brasil), bem como, estar na íntegra nos meios digitais.

Neste sentido, obteve-se 08 artigos, dos quais foi realizado a leitura na íntegra de maneira que fosse confirmado os critérios de inclusão e exclusão. Depois da leitura minuciosa dos artigos, fez-se necessário adicionar um critério de inclusão e exclusão: artigos que apresentassem, de maneira explícita[5], o seu entendimento acerca de educação financeira. Assim, apenas 04 artigos se encaixaram nos critérios, e desses, dividiram-se em dois enfoques: Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores.

QUADRO 1 - ARTIGOS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE

ID - GRUPO	AUTORES(AS)	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO
ARTIGO 1 DO GRUPO 1 -	Clístenes Lopes da Cunha; João Bosco	Resolução de Problemas na	Bolema: Boletim de Educação Matemática,

[4] Instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1>.
[5] Seja por meio de título, subtítulo ou dentro de algum título (ex: introdução, referencial teórico e outros).

Ensino e Aprendizagem.	Laudares.	Matemática Financeira para Tratamento de Questões da Educação Financeira no Ensino Médio.	2017.
ARTIGO 2 DO GRUPO 2 - **Formação de Professores.**	Jeferson Takeo Padoan Seki; Lourdes Maria Werle de Almeida.	O ensino de Matemática Financeira em atividades de modelagem matemática.	Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 2019.
ARTIGO 3 DO GRUPO 2 - **Formação de Professores.**	Patricia Franzoni; Marli Teresinha Quartieri.	Tarefas Investigativas Relacionadas à Educação Financeira: possibilidades de conjecturas e estratégias de resolução.	Revista Ciência & Educação, 2020.
ARTIGO 4 DO GRUPO 1 - **Ensino e Aprendizagem.**	Andrei Luís Berres Hartmann; Rita de Cássia Pistóia Mariani; Marcus Vinicius Maltempi.	Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica.	Bolema: Boletim de Educação Matemática, 2021.

Fonte: As autoras (2023).

Depois do refinamento e agora com os artigos escolhidos, foi realizada uma nova leitura, também minuciosa e cuidadosa, de cada artigo para construção da segunda tabela, também, no *Excel*. A finalidade é agrupar os dados dos 04 artigos e, principalmente, para este ser um facilitador na análise dos dados, à saber: objetivo(s) da pesquisa, contexto(s) de estudo, instrumento(s) para coleta dos dados, procedimento(s) de análise dos dados e resultado(s).

Deste modo, pode ser observado que todas as pesquisas são de natureza qualitativa, uma vez que os verbos utilizados nos objetivos são: analisar, compreender, identificar e investigar. Assim, 50% das pesquisas utilizaram como metodologia de análise dos dados a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011; 2016). Nos outros artigos a forma de análise dos dados foi: Resolução de Problemas, proposta por Polya (2006) e Dante (2009) e Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi, (2016).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objetivo deste artigo é apresentar como os artigos científicos brasileiros compreendem a Educação Financeira no ensino e aprendizagem em sala de aula. Neste viés, a pergunta que norteia este artigo dar-se-á compreender quais são as percepções de Educação Financeira nos contextos educacionais brasileiros que estão explícitos nos artigos selecionados para análise.

Neste sentido, observa-se que os 04 artigos são recentes, publicados nos anos de 2017, 2019, 2020 e 2021, o que evidencia uma crescente – ainda que tímida – corrente sobre a temática Educação Financeira voltada ao cunho educacional. Além disso, observa-se que os artigos articulam os diferentes níveis de ensino, ou seja, os níveis escolares são diferentes e partem da formação dos alunos desde a educação básica, passa pela formação de professores até a formação continuada. Este fato, é evidenciado por meio dos autores Cunha e Laudares (2017) que apresentam atividades que compõe um caráter e uma dinâmica para ensinar Educação Financeira nas aulas de Matemática do Ensino Médio, já nos anos seguintes, os autores Seki e Almeida (2019) e Franzoni e Quartieri (2020) abordam a formação de professores que ensinam a Educação Financeira nas escola de educação básica, também nas aulas de Matemática e por fim, os autores Hartmann et al. (2021) buscaram um olhar às pesquisas acadêmicas que trazem e apresentam aspectos de tomada de decisão em situações econômico-financeiras que envolvem séries periódicas uniformes.

Desta forma, observou-se que os artigos 1 e 4 apresentam um título específico para abordar as definições e compreensões acerca da temática de Educação Financeira, sendo, respectivamente: “Conceituação de Educação Financeira a partir da Matemática Financeira” e “Algumas ideias de Educação Financeira e Educação Matemática Crítica”. Já o artigo 2 apresenta os seguintes subtítulos: Modelagem matemática no ensino da Matemática Financeira e “Sobre Educação Financeira”. E por fim, o artigo 3 apresenta suas definições e compreensões dentro do título “Contextualizando o estudo”.

Assim, percebe-se que em relação às definições e compreensões acerca da temática de Educação Financeira apontada nos artigos, observa-se que os autores utilizam alguns referenciais análogos, conforme apresentado no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA QUE SÃO ANÁLOGAS

CITAÇÃO	ARTIGOS

Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF[6] – (2010):	1 e 2.
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE[7] – (2005):	2 e 4.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC):	3 e 4.
Artigo 1 (Cunha e Laudares, 2017):	2 e 4.

Fonte: As autoras (2023).

No artigo 1, tem-se uma definição de Educação Financeira apresentada pela ENEF (2010), onde diz que "um trabalho na multi ou interdisciplinaridade produz suportes para um movimento da Matemática Financeira em direção à Educação Financeira" (p. 663).

No artigo 2, os autores entendem que "o ensino de Matemática Financeira diz respeito à integração da Educação Financeira na formação dos estudantes[8]" (p.67), com este pensamento, definem a Matemática Financeira com base em alguns autores, como: Santos (2005; 2015); Grando e Schneider (2010); Cosér (2008); Rosetti e Schimiguel (2009); Schneider (2008). E a Educação Financeira conforme o entendimento da OCDE (2005), ENEF (2014), Orton (2007) e Sena (2017). Entretanto, o que chama atenção é que os autores citam o artigo 1, onde "reconhecendo a possibilidade de integrar a Educação Financeira no ensino de Matemática Financeira, Cunha e Laudares (2017, p. 662) advogam por uma conceituação de Educação Financeira a partir da Matemática Financeira [...] para uma efetivação da Educação Financeira no contexto escolar" (p.68).

Já o artigo 3, as autoras citam Teixeira (2015) para falar brevemente de como a Matemática Financeira tem sido trabalhada nos contextos escolares e mais adiante, aponta para a BNCC (BRASIL, 2017) para amparar os conceitos de Educação Financeira, indica as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao trilhar por

[6] A ENEF foi desenvolvida em parceria do governo com a iniciativa privada e a sociedade civil, buscando promover e fomentar a cultura de Educação Financeira no país, ampliar a compreensão do cidadão, para que seja capaz de fazer escolhas conscientes quanto à administração de seus recursos, e contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização (BRASIL, 2010, p. 2).
[7] A OCDE foi fundada em 1961 visando o estímulo do progresso econômico e comércio mundial, principalmente para países de alta economia.
[8] Estudantes, neste caso, refere-se aos licenciandos em matemática.

este caminho e as implicações na vida cidadã dos estudantes por terem este tipo de experiência no aprendizado.

Em contrapartida, no artigo 4, os autores apresentam uma definição com base na proposta da OCDE e outras considerações expressas por Silva e Powell (2013; 2015), BNCC (BRASIL, 2017), Hofmann e Moro (2013). Sobre Educação Matemática, o artigo aponta para Skovsmose (2000; 2001; 2007; 2014) relacionados à Educação Matemática Crítica, que considera a importância de se discutir Matemática a partir de perspectivas sociais, políticas e econômicas. Na sequência, os autores apontam para outras pesquisas que se assemelha à pesquisa que eles querem fomentar e entre elas, encontram-se – mais uma vez – os autores Cunha e Laudares (2017) pelo seguinte: “afirmam que atividades sobre Educação Financeira, a partir de conceitos de Matemática Financeira, possibilitaram discussões de questões econômicas, sociais e políticas no ambiente escolar, promovendo uma melhora na postura reflexiva dos estudantes” (p.569).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta temática de Educação Financeira estrutura-se em uma pergunta capital: como lidar com o dinheiro? Tem-se essa pergunta como uma das perguntas mais relevantes da sociedade contemporânea, pois essa atrela o bem-estar social do cidadão com a forma motriz do sistema econômico: o capital. Assim, ao trabalhar conceitos da Educação Financeira desde a educação básica permite ao aluno e futuro cidadão exercer com sabedoria o planejamento para lidar com as oscilações de fluxos financeiros ao longo da vida, e consequentemente, proporciona segurança e bem-estar financeiro.

Desta forma, ao longo da construção deste artigo nas fases de busca, pesquisa, leitura e sistematização das ideias percebe-se que por muito tempo a Educação Financeira foi atrelada à Matemática Financeira por meio de resolução de exercícios semiestruturados e semirreais e o paradigma do exercício. O primeiro, são aqueles inventados com base nas situações do cotidiano e/ou ambientes profissionais, já o segundo, está relacionado com duas etapas, sendo a primeira etapa o algoritmo e segunda etapa a resolução de um dado exercício de maneira que exista apenas uma única resposta correta (SKOVSMOSE, 2000).

Percebe-se, também, uma fragilidade quanto à formação dos professores de matemática quanto à temática Educação Financeira, que em diversos casos, não chega a compor o currículo de formação do licenciado. Mas, por outro lado, é essencial que o professor tenha uma formação continuada para estar atualizado dentro da sua área de atuação, nas palavras de Moreira et al. (2017), "o professor precisa estar em constante formação, buscando sempre contribuições e estratégias metodológicas que visem aprendizagem e a formação de cidadãos ativos e críticos, pois afinal formar cidadãos é uma das funções do professor" (p. 8). Em contrapartida, observa-se que essa realidade está em transformação, uma vez que, a partir do ano de 2017 começam a emergir pesquisas com esta temática que traz um novo olhar e/ou significar para o contexto educacional brasileiro.

Com base nos estudos desenvolvidos, entende-se a importância de pesquisas que busquem compreender a construção de uma Educação Financeira que perpassa a Matemática Financeira escolar e realmente abra possibilidades para uma formação mais cidadã dos jovens estudantes, uma vez que “a educação deve preparar estudantes para sua futura participação nos processos de trabalho na sociedade, ampliando, também, para os aspectos da vida social, cultural e política” (SKOVSMOSE, 2001, p. 87). Apesar de ter encontrado poucos artigos que abordam a temática de Educação Financeira, percebe-se que é um campo de pesquisa que está em desenvolvimento e crescimento, disponibilizando aos novos pesquisadores novos olhares, possibilidades e metodologias.

5 AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (PPGECM/UFPR).

6 REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório de Cidadania Financeira 2021.** Brasília: Banco Central do Brasil, 2021. Acesso em 25 agosto de 2021.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – Plano Diretor da ENEF.** Disponível em:

<https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOREIRA, S.; BRIM, J. F. H.; PINHEIRO, N. A. M.; SILVA, S. C. R. **Ensino da matemática financeira para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental: uma proposta na perspectiva da educação matemática crítica.** Revista Espacios, Caracas, v. 38, n. 30, p. 1-10, 2017.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic Reviews in the Social Sciences: a practical guide.** Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação.** Bolema – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** Campinas: Papirus, 2001.

SCHIAVON, S. H. **Aplicação da Revisão Sistemática nas pesquisas sobre Formação de Professores: uma discussão metodológica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015.

ARTIGOS ANALISADOS

CUNHA, C. L.; LAUDARES, J. B. **Resolução de Problemas na Matemática Financeira para Tratamento de Questões da Educação Financeira no Ensino Médio.** Bolema: Boletim de Educação Matemática [online]. 2017, v. 31, n. 58 [Acessado 26 Outubro 2021] , pp. 659-678. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a07>. ISSN 1980-4415. https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a07.

HARTMANN, A. L. B.; MARIANI, R. C. P.; MALTEMPI, M. V. **Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica.** Bolema: Boletim de Educação Matemática [online]. 2021, v. 35, n. 70 [Acessado 26 Outubro 2021] , pp. 567-587. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a02>. Epub 04 Ago 2021. ISSN 1980-4415. https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a02.

FRANZONI, P.; QUARTIERI, M. T. **Tarefas Investigativas Relacionadas à Educação Financeira: possibilidades de conjecturas e estratégias de resolução.** Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2020, v. 26 [Acessado 26 Outubro 2021] , e20057. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200057>. Epub 09 Nov 2020. ISSN 1980-850X. https://doi.org/10.1590/1516-731320200057.

SEKI, J. T. P.; ALMEIDA, L. M. W. (2019). **O ensino de Matemática Financeira em atividades de modelagem matemática.** Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 14(1), 63-85. Recuperado en 26 de octubre de 2021: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662019000100006&lng=es&tlng=pt>.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DISCUSSÃO COLETIVA NA PERSPECTIVA DO ENSINO EXPLORATÓRIO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS

Síntia Paola Rodrigues[1]

Renata Viviane Raffa Rodrigues[2]

RESUMO

O trabalho decorre de uma discussão coletiva promovida em uma aula de Matemática na perspectiva do Ensino Exploratório, realizada durante uma regência do Estágio Supervisionado no Ensino Médio II, com uma turma do 2.º ano do Ensino Médio. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo analisar que aspectos do conceito de semelhança de triângulos são reconhecidos pelos alunos ao discutirem as resoluções da tarefa com toda a turma. Para isso, escolheu-se a abordagem qualitativa, buscando interpretar as experiências de aprendizagem dos alunos vivenciadas no decorrer da discussão coletiva e registradas a partir de gravações de áudio. Essa fase tem se mostrado especialmente relevante para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos, mas também dispõe de alguns desafios para o professor durante a sua condução (QUARESMA; PONTE, 2014). Dessa forma, as análises foram fundamentadas nas perspectivas dialógica (WELLS, 2002) e histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991; 2001) e evidenciam desafios ligados à promoção da participação dos alunos, sobretudo para expor as ideias em que se basearam para desenvolver as suas resoluções, levando a estagiária a conduzir a discussão tanto por questionamentos quanto por explicações matemáticas. Embora tivessem reconhecido a condição de congruência dos ângulos internos dos triângulos semelhantes, as dificuldades dos alunos para apresentar justificativas sobre as relações de proporcionalidade existentes, parece ter afetado a sua participação na discussão.

Palavras-chave: Ensino Exploratório. Discussão coletiva. Aprendizagem colaborativa. Perspectiva dialógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre os desafios e as oportunidades de aprendizagem identificadas na discussão coletiva na perspectiva do Ensino Exploratório (EE), a partir da análise dessa experiência de ensino, vivenciada pela primeira autora, durante o desenvolvimento de uma regência do Estágio Supervisionado no Ensino Médio II, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A regência, aqui analisada, abordou o conteúdo de semelhança de triângulos com uma turma do 2.º ano do Ensino Médio.

O EE envolve a criação de oportunidades aos alunos para lidarem com

[1] Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, sintia.rodrigues057@academico.ufgd.edu.br.
[2] Professora Doutora da Universidade Federal da Grande Dourados, renatarodrigues@ufgd.edu.br.

questões cujas resoluções não são dadas de forma direta, mas por meio da elaboração, comunicação e reflexão de pensamentos e ideias matemáticas. Dessa forma, possibilita ao aluno maior autonomia e permite a participação ativa na construção de conceitos e estruturas matemáticas (QUARESMA; PONTE, 2014).

Nessa perspectiva, as tarefas exploratórias "que têm como objetivo desenvolver procedimentos com conexões com os significados potencializam a atenção dos alunos na aprendizagem de processos e modos de representação e ampliam a compreensão de ideias e conceitos matemáticos" (JESUS; CYRINO; OLIVEIRA, 2018, p. 22). Portanto, as aulas são conduzidas a partir de uma tarefa cognitivamente desafiadora que permite a formação progressiva dos conceitos matemáticos (JESUS; CYRINO; OLIVEIRA, 2018).

Ademais, para Quaresma e Ponte (2014, p. 167) "uma tarefa com caraterísticas desafiantes propicia uma diversidade de estratégias que podem ser comparadas e avaliadas, originando discussões interessantes". Desse modo, uma aula realizada na perspectiva do EE decorre de uma tarefa com tais características, guiando-se por quatro fases: a proposição e apresentação da tarefa, o desenvolvimento da tarefa, a discussão coletiva e a sistematização.

Contudo, apesar de todas as fases serem de extrema relevância para a aprendizagem de conceitos matemáticos, a discussão coletiva se qualifica como um momento rico em trocas de ideias, pois permite que os alunos divulguem e justifiquem suas resoluções e argumentem sobre suas diferentes formas de representação (QUARESMA; PONTE, 2014). Além disso, Wood, Merkel e Uerkwitz (1996, p.42) salientam que "situações que permitam aos alunos reexaminar ou clarificar os seus pensamentos, proporcionam-lhes oportunidades cruciais de reflectir e pensar acerca das suas ideias".

Assim, considerando as contribuições da discussão coletiva para a construção de conhecimentos matemáticos dos alunos, bem como os desafios que essa fase interpõe à prática do professor (CANAVARRO; OLIVEIRA; MENEZES, 2012), o objetivo do presente estudo é analisar que aspectos do conceito de semelhança de triângulos são reconhecidos pelos alunos ao discutirem as resoluções da tarefa com toda a turma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seus trabalhos, Vygotsky (1991; 2001) defende que uma criança avança muito mais no seu desenvolvimento sociocognitivo se sua aprendizagem é realizada a partir da mediação da atividade, sob orientação de outro sujeito, do que individualmente. Isso porque a resolução de problemas sem a necessidade da colaboração do outro só indica o desenvolvimento que a criança já consolidou.

Dessa forma, Wells (2002) observa que, ao desenvolver uma atividade em grupo, cada participante possui suas próprias habilidades que, frequentemente, se diferenciam das experiências dos outros integrantes. Sendo assim, essas diferenças contribuem para a obtenção de diferentes formas de resolução que possibilitam ajudar uns aos outros, promovendo a aprendizagem. Ainda, o autor pondera que um indivíduo não detém uma resolução pronta para uma tarefa dada, mas que pode obtê-la a partir de um processo colaborativo, sendo que a resolução construída em conjunto pode ter mais consistência do que uma resposta formulada individualmente.

Portanto, para Wells (2002) o ensino e a aprendizagem devem ser construídos, dialogicamente, por meio da cooperação entre o docente e os alunos, tendo em vista que a construção colaborativa do conhecimento promove a revisão e avaliação de diferentes estratégias com a finalidade de chegar a um consenso sobre quais resoluções se adequam melhor ao problema, possibilitando aos alunos avançarem em suas compreensões.

Nessa vertente, no Ensino Exploratório a fase da discussão coletiva abre espaço para que os conceitos matemáticos sejam construídos em colaboração e dialogicamente, pois neste momento os alunos têm a oportunidade de expor suas conclusões, apresentar argumentos que as justifiquem, bem como levantar questionamentos que, por intermédio do professor, podem contribuir para elucidação dos conceitos envolvidos na tarefa (PONTE, 2005).

Além disso, Wood, Merkel e Uerkwitz (1996, p. 39) argumentam que “para que as crianças aprendam, é importante que lhes sejam dadas oportunidades para expressar e clarificar o seu pensamento pessoal, e também para ouvir e tomar em consideração as ideias matemáticas dos outros”. Portanto, no momento de discussão coletiva o professor tem a função de incentivar a participação dos alunos, apoiando-os a justificarem suas conjecturas e a questionarem, compararem e avaliarem matematicamente os argumentos dos colegas (CYRINO; TEIXEIRA, 2016).

Contudo, também cabe ao professor orientar o curso dos argumentos, podendo fazer intervenções, se necessário, introduzindo uma resolução importante não

alcançada pelos alunos (CYRINO; TEIXEIRA, 2016). Em contrapartida, observa que os alunos também têm o poder de intervir no caminho seguido durante a discussão coletiva, tanto de forma individual quanto coletiva (PONTE, 2005).

3 METODOLOGIA

Os dados analisados neste trabalho foram produzidos por meio da transcrição das gravações de interações ocorridas entre os discentes e a estagiária durante o momento de discussão coletiva da regência. Portanto, a abordagem qualitativa foi escolhida, tendo em vista que "as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações" (CHIZZOTTI, 2006, p.84).

Os sujeitos, aqui analisados, são alunos de uma turma do 2.º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, participantes de uma regência, de Estágio Supervisionado, na perspectiva do EE.

O EE envolve uma sequência de quatro fases. A apresentação e proposição da tarefa consiste em um momento destinado a leitura da tarefa, com a finalidade de esclarecer as intenções da aula, bem como sanar possíveis dúvidas quanto ao enunciado. O desenvolvimento da tarefa é organizado para permitir que os alunos se dediquem à resolução da tarefa em pequenos grupos, contando com o apoio do professor para o esclarecimento de possíveis dúvidas, sem interferir no nível de demanda cognitiva da tarefa ou conduzir o discente para uma outra forma de resolução idealizada pelo docente. Ainda, é durante o desenvolvimento da tarefa que o professor observa, seleciona e sequência as resoluções que serão apresentadas no momento de discussão coletiva (CANAVARRO; OLIVEIRA; MENEZES, 2012; CYRINO; TEIXEIRA, 2016). Por sua vez, a discussão coletiva se caracteriza como uma oportunidade para os alunos exporem suas ideias e conjecturas e debaterem sobre seus diferentes pontos de vista, estratégias e raciocínios, buscando um consenso de quais são as resoluções mais adequadas (PONTE, 2005). Por fim, a última fase é direcionada à sistematização dos conhecimentos mobilizados pelos alunos a partir das ideias explanadas e articuladas durante a discussão coletiva.

Sendo assim, alinhada ao planejamento do supervisor de Estágio, a regência foi desenvolvida com base no conteúdo de semelhança de triângulos. O EE foi assumido com o objetivo de promover maior autonomia dos alunos e apoiar a construção conjunta de conhecimentos, por meio de interações dialógicas e reflexões

sobre as propriedades que caracterizam dois triângulos como semelhantes.

Se dois triângulos são semelhantes, então duas condições são satisfeitas: primeiro os seus ângulos internos correspondentes são congruentes e segundo, os seus lados correspondentes são proporcionais. Dessa forma, para promover o reconhecimento e compreensão dessas condições, a tarefa proposta na regência foi elaborada pela primeira autora com a intenção de favorecer a identificação visual dos triângulos semelhantes e, posteriormente, o reconhecimento das condições que os definem como semelhantes.

Assim, como indicado na figura 1 a tarefa foi organizada em cinco itens, a fim de promover a estruturação gradual dos conceitos, de modo que sejam realizados agrupamentos dos triângulos a partir de suas formas para que, depois, as medidas dos ângulos e dos lados dos triângulos de cada grupo sejam tabuladas, possibilitando observar que os ângulos correspondentes dos triângulos de cada grupo são congruentes. Ainda, a construção da tabela pode auxiliar no cálculo da razão entre as medidas dos lados correspondentes dos triângulos de cada grupo, com o intuito de induzir a percepção de que, tomados dois a dois, as razões entre as medidas dos lados correspondentes dos triângulos de cada grupo são constantes, indicando a proporcionalidade dos lados.

Figura 1 – Tarefa exploratória sobre semelhança de triângulos

1. Organize os triângulos em grupos de acordo com as características em comum observadas.
2. Construa uma tabela para cada grupo indicando as medidas dos lados e dos ângulos de cada triângulo que compõem o grupo. Exemplo:

Grupo 1		
Nome do triângulo	Medidas dos lados	Medidas dos ângulos

3. Analisando a tabela construída anteriormente, o que se pode concluir em relação à medida dos ângulos dos triângulos de cada grupo?
4. Encontre a razão entre as medidas dos lados correspondentes dos triângulos de cada grupo.
5. Descreva o que você observa a partir da razão das medidas dos lados correspondentes desses triângulos.

Fonte: Autoras (2022)

Na sequência, apresentamos os triângulos manipuláveis feitos em cartolina que acompanhavam a tarefa.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Triângulos semelhantes manipuláveis

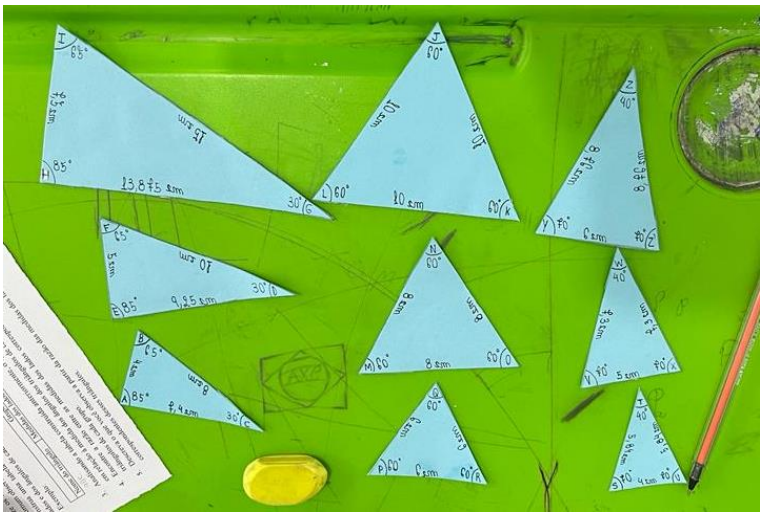

Fonte: Autoras (2022)

Desse modo, para o desenvolvimento da tarefa os alunos foram reunidos em trios, em que cada grupo recebeu um conjunto de nove triângulos e uma cópia da tarefa. Assim, a regência se desenvolveu em três aulas de 50 minutos seguindo as fases de apresentação, desenvolvimento e discussão coletiva da tarefa e sistematização do conteúdo.

4 RESULTADOS

Os dois primeiros itens da tarefa tinham como propósito maior auxiliar na resolução dos demais itens que, por sua vez, estavam mais relacionados às condições para a definição da semelhança de triângulos. Além disso, durante o acompanhamento do desenvolvimento da tarefa foi possível observar que todos os grupos fizeram os agrupamentos dos triângulos e as operações entre os seus lados correspondente de forma adequada. Na sequência da aula, na tentativa de aproximar a discussão coletiva dos objetivos da aula, a estagiária optou por iniciá-la a partir do terceiro item da tarefa. No entanto, como os alunos não se sentiram confortáveis em explicar suas resoluções para toda a turma, foi solicitado que alguns as registrassem no quadro para que, por meio delas, a estagiária conduzisse a discussão coletiva fazendo questionamentos sobre as principais ideias matemáticas que embasaram as resoluções.

Estagiária: *O que vocês observaram com relação aos ângulos dos triângulos de cada grupo?*
Aluno A: *Que todos os grupos têm... que os três triângulos têm os mesmos ângulos.*
Estagiária: *Todo mundo conseguiu observar isso?* [Silêncio]. *Pessoal, todo mundo calculou a razão. Certo? Vocês chegaram a um resultado parecido com esse?* [Silêncio]. *Quem chegou*

nesses resultados?... Pode erguer a mão. Esse grupo... vocês dois... praticamente todo mundo, né?

A partir da resposta do aluno A foi possível observar o reconhecimento de uma das condições para o caso de semelhança de triângulos apresentado, ou seja, que os ângulos internos correspondentes dos triângulos eram congruentes. Embora, na fase de desenvolvimento da tarefa, outros discentes apresentaram reflexões tais como a do aluno A, durante a discussão, a estagiária não obteve outras respostas, o que a fez avançar, lançando outra pergunta em direção à análise de que as medidas dos lados correspondentes dos triângulos eram diferentes, porém, a razão entre elas era igual. No entanto, novamente sem respostas, a estagiária reformulou sua pergunta e pediu para que os alunos erguessem a mão, podendo verificar, deste modo, que a maioria dos grupos chegou a mesma resolução que a apresentada no quadro.

Estagiária: *Teve uma colega de vocês que fez um pouco diferente. O dela "tá" errado?*
Alunos: *Não.*
Aluno A: *Não sei, eu acho que não.*
Estagiária: *Vocês acham que está certo?*
Aluno A: *"Tá".*
Estagiária: *Por que vocês acham que está certo?* [Silêncio]*."Tá" errado?*
Aluno B: *Não... "tô" pensando.* [Silêncio].
Estagiária: *Pessoal, então todo mundo acha que as duas formas estão corretas. Certo? E realmente essas formas estão [...]. O que aconteceu foi que vocês só calcularam... por exemplo, uma calculou a razão das medidas do triângulo médio com as medidas do triângulo pequeno e a outra calculou do triângulo pequeno com o triângulo médio e encontraram esses valores.*

Para promover interações de natureza dialógica entre os alunos, a estagiária buscou que eles comparassem duas formas de resolver o item 4, procurando que refletissem a partir da diferença e de sua implicação na validade do resultado. Para tanto, a estagiária solicitou a justificativa do pensamento apresentado, porém, sem resposta, ela validou as ideias dos alunos e forneceu uma explicação para a diferença entre as resoluções.

Estagiária: *Mas o que todo mundo conseguiu observar... por exemplo, a gente toma dois triângulos, a gente faz a correspondência desses lados e calcula a razão. O que acontece com a razão dos três lados que a gente faz a correspondência? Com essas três razões... o que é que acontece?* [Silêncio]. *Vocês consideraram dois triângulos. Certo? E aí vocês fizeram a correspondência dos lados. Então essa correspondência desses dois triângulos gerou as três razões. Certo? Essas razões eram todas iguais? Eram todas diferentes? Eram como?*
Alunos: Todas iguais.
Estagiária: E por que vocês acham que eram todas iguais?
Aluno A: Porque... os ângulos...
Aluno C: Por causa da correspondência dos ângulos.

Com o objetivo de introduzir o conceito de constante de proporcionalidade, a estagiária questiona os alunos sobre os resultados obtidos no cálculo da razão dos lados correspondentes dos triângulos. Entretanto, vendo que os discentes não

compreenderam a pergunta, ela a reformula tendo como resposta que essas razões apresentam o mesmo valor. Assim, a estagiária pede que os estudantes fundamentem a afirmação, obtendo como justificativa a correspondência dos ângulos, indicando que o aluno percebeu que os ângulos correspondentes congruentes estão ligados à proporcionalidade dos lados.

Estagiária: *O que que nós dizemos quando duas razões são iguais? Tem um termo que a gente fala quando se tem a igualdade entre duas razões. Quem sabe que termo é esse?* [Silêncio]. *Ninguém se lembra o que é a igualdade entre duas razões?* [Silêncio]. *A gente pode pensar na razão como uma fração. Certo? Seria o resultado dessa divisão do numerador pelo denominador. Então, o que significaria a igualdade entre duas razões? Quando a gente estuda regra de três, estuda razão e estuda o que?... Quando estuda regra de três, a gente trabalha com grandezas... e considera que essas grandezas elas são o que?...* [Silêncio].
[...]
Estagiária: *Quando a gente tem uma igualdade de razões nós temos uma questão de proporcionalidade. Então o que que acontece quando vocês calculam a razão das medidas dos lados correspondentes dos triângulos? Vocês encontraram sempre um valor constante, não é? [...] Esse valor seria a constante de proporcionalidade. Certo? Vamos voltar para a questão um... por que vocês agruparam esses triângulos?*
Aluno A: Por causa que eles tinham o...
Aluno D: O mesmo formato.
Estagiária: *O mesmo formato? Que outra palavra a gente poderia usar para descrever isso?* [Silêncio]. Eles não são semelhantes?
Aluno A: São.

Para promover o estabelecimento de relações entre as razões obtidas, a estagiária conduz a discussão questionando sobre a igualdade entre elas, porém é observado que os alunos não compreendem bem o significado de razão, com isso, é feita a substituição do termo razão por fração. Ainda assim, sem respostas, a estagiária procura que eles associem essa igualdade à estrutura da aplicação da regra de três, com a finalidade de induzir os discentes a questão de proporcionalidade. Contudo, observando que os alunos não conseguem avançar na discussão, a estagiária intervém introduzindo a ideia de constante de proporcionalidade. Ao final, após trabalhar as propriedades de congruências dos ângulos e proporcionalidade dos lados correspondentes, a estagiária retoma a questão um para observar a semelhança dos triângulos pertencentes aos grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão coletiva analisada neste estudo foi marcada por variadas ações da estagiária na tentativa de promover o estabelecimento de relações entre os procedimenos realizados pelos alunos nas três últimas questões da tarefa e as condições que definem a semelhança de triângulos. A estagiária realizou as ações de

convidar os alunos para apresentarem as suas resoluções da tarefa; de questionar o que significava cada procedimento apresentado; de desafiar, ao confrontar duas formas diferentes de resolução; de apoiar, ao validar as resoluções dos alunos; e de sugerir, ao apresentar possíveis respostas em meio às suas perguntas (PONTE; MATA-PEREIRA; QUARESMA, 2013). Todavia, a participação dos alunos foi marcada por respostas pontuais ou silêncios. A falta de envolvimento dos alunos na discussão ficou mais evidente quando eles eram chamados a fornecer justificativas matemáticas quanto ao que significava a igualdade das razões entre as medidas dos lados correspondentes dos triângulos, ou seja, que esses lados são proporcionais. Dessa forma, inferimos que o reconhecimento dessa condição não foi suficientemente embasado pelos alunos, dado que houve apenas a realização das operações de modo mecânico sem conectá-las com a relação de proporcionalidade entre os lados correspontes dos triângulos. Dentre outros desafios envolvidos em ir ao quadro para explicar como a tarefa foi resolvida, o fato de não saber por que motivo realizaram aqueles cálculos, fez com que os alunos não tivessem segurança para fazer reflexões sobre os resultados. Ademais, a discussão coletiva não era uma dinâmica habitual aos alunos, além de ser predominante a ideia de que o propósito dela é o de fazer correções, enquanto que, na perspectiva dialógica (WELLS, 2002), o objetivo é de continuar aprendendo e avançar sobre o que ainda está em elaboração e com a colaboração do outro.

Apesar desses desafios, as ações da estagiária propiciaram a análise do que foi realizado pelos alunos, possibilitando-lhes reconhecer que os ângulos correspondentes congruentes estão ligados à proporcionalidade dos lados.

Dessa forma, o reconhecimento das propriedades mais específicas da Geometria permitiu a introdução do conteúdo de semelhança de triângulos. Assim como, vivenciar uma dinâmica diferente do que estavam acostumados, tal como a discussão coletiva na perspectiva do EE, demandou o desenvolvimento dos alunos em relação a aprender a colaborar uns com os outros e com a professora (VYGOTSKY, 1991; 2001).

REFERÊNCIAS

CANAVARRO, A.; OLIVEIRA, H.; MENEZES, L. Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. *In*: Canavarro, P., Santos, L., Boavida, A., Oliveira, H., Menezes, L., & Carreira, S. (org.). **Actas do Encontro de Investigação em**

Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática. Portalegre: SPIEM, p.255-266, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-87.

CYRINO, M. C. C. T.; TEIXEIRA, B. R. O ensino exploratório e a elaboração de um framework para os casos multimídia. *In:* CYRINO, M. C. C. T. (org.). **Recurso multimídia para a formação de professores que ensinam matemática**: elaboração e perspectivas. Londrina: EDUEL, 2016. p. 81-98.

JESUS, C. C. de. CYRINO, M. C. C. T. OLIVEIRA, H. M. de. Análise de tarefas cognitivamente desafiadoras em um processo de formação de professores de Matemática. **Educação Matemática e Pesquisa**. São Paulo, v.20, n.2, p. 21-46, 2018.

OLIVEIRA, H.; MENEZES, L.; CANAVARRO, A. P. Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. **Quadrante**, v. 22, n. 2, p. 29-53, 2013.

PONTE, J. P. Gestão Curricular em matemática. In: GTI (Ed.). **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2005. p. 11-34.

PONTE, J. P.; MATA-PEREIRA J.; QUARESMA, M. Ações do professor na condução de discussões matemáticas. **Quadrante**. v. 22, n. 2, p. 55-81, 2013.

QUARESMA, M.; PONTE, J. P. A condução de discussões matemáticas como vertente da prática professional do professor. *In*: PONTE, J. P. (org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. 1. ed. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 165-179.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2023.

WELLS, G. Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. **Social Constructivist Teaching**, v. 9, p. 1-41, 2002.

WOOD, T.; MERKEL, G.; UERKWITZ, J. Criar um ambiente na aula para falar sobre a Matemática. **Educação e Matemática**. n. 40, p. 39-43, 1996.

CORRIDA ESPACIAL DA IBM À INFLUÊNCIA NA ARTE

Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva[1]

Giórgia Fiorentin[2]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento. Com o recente interesse da "volta" do homem à Lua, volta-se a indagações se de fato o homem foi a Lua? Qual o verdadeiro motivo desta viagem? No entanto, é fato que a corrida espacial tendo seu ápice em 1969, proporcionou um grande passo para humanidade, não pela pisada na Lua... Mas sim, pelos enormes avanços tecnológicos decorrentes das pesquisas científicas e também pela cultura transmitida na época. Parte do que foi vinculado em 1969, conhecimento de pesquisas científicas, costumes, valores foi através das revistas científicas de grande circulação no meio popular. Com o objetivo de identificar e analisar como eram apresentados os conhecimentos científicos relacionados a ida do homem à Lua, em tal ano nas revistas científicas nacionais de grande circulação, é que se propôs este estudo, tendo como base a história cultural, através da análise das reportagens publicadas entre os meses de janeiro a junho de 1969. Além disso, identificar a relação existente entre o conteúdo das reportagens como um dos elementos transmissores da cultura, é um ponto chave para compreensão de inúmeros investimentos nesta área, a época. Tal intento além de permitir identificar algumas das tecnologias desenvolvidas, foi possível também verificar a forma como este fato influenciou a arte.

Palavras-chave: Cultura. Lua. Física. Homem. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em que o objetivo geral é identificar e analisar como eram apresentados os conhecimentos científicos relacionados a ida do homem à Lua, no ano de 1969 nas revistas científicas nacionais de grande circulação. Tal intento além de permitir identificar algumas das tecnologias desenvolvidas, foi possível também verificar a forma como este fato influenciou a arte.

Durante a disputa entre EUA e URSS foram desenvolvidas várias tecnologias em diversas áreas que beneficiaram toda a humanidade (Biag 2007). São exemplos: telecomunicações, telefonia por satélite, previsões meteorológicas mais precisas, controle de voos mais eficiente, transmissão de TV por satélite, Internet, substituição das válvulas pelos transístores, implementação do circuito integrado, melhora na precisão e tamanho dos componentes eletrônicos, geração de energia solar, entre

[1] Doutorado. Instituto Federal do Paraná. fabiane.silva@ifpr.edu.br.
[2] Estudante ensino médio Integrado. Instituto Federal do Paraná. giorgia.fiorentin376@gmail.com.

outras. Essas tecnologias foram desenvolvidas com um só objetivo, possibilitar a chegada do primeiro homem à Lua. No dia 20 de julho de 1969, dois homens pisaram pela primeira vez na Lua.

Um deles, o comandante Neil Armstrong, de 38 anos, um ex-piloto de testes de aviões americanos, o outro, Edwin Aldrin," também com 38 anos, veterano piloto de jatos da Força Aérea dos Estados Unidos. A 96 mil metros de altura, o ex-piloto de testes Michael Collins, de 38 anos, como os outros, foi encarregado de pilotar o módulo de comando da Columbia, que trouxe todos os astronautas na viagem de retorno a Terra.

Também como resultado desta proeza, a década de 1960 permitiu a popularização do conhecimento científico através da cultura escrita veiculada pelos materiais impressos nas revistas. Essa história contada por tais impressos "representa o papel de uma censura com relação os postulados presentes (sociais, econômicas, políticas) na análise" (CHARTIER, 2016, 17), à medida que traz um "lado" da história, aquele que foi selecionado dentre outras formas de agir e pensar, estudo o qual se caracteriza na história cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. História cultural

A História Cultural não tem ligação direta com a história da política do país ou da região, ela trabalha de uma forma mais específica, direcionando seus estudos para as representações de uma determinada cultura em um determinado período e lugar, ou seja, ela é mais específica, direcionada a determinada realidade social de acordo com a forma que os indivíduos enxergam, conhecem e interagem com seu mundo social. Assim, pode-se entender que toda investigação sobre as representações, estão sempre permeadas por um espaço de concorrência e de competições, disputando o poder e a dominação.

Neste sentido, o domínio da cultura escrita é uma forma de poder, à medida que ela pode ser usada para transmitir uma cultura. Não se pode esquecer que

> "a operação de construção do sentido efetuado na leitura (ou na escrita) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. Mas não se

> pode perder de vista as significações múltiplas e móveis dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)" (Chartier, 1991, p.178).

Afinal, toda realidade é vista com a lente daquele que recebe a informação.

Segundo Silva (2020), a representação é um conceito chave para a compreensão das práticas como parte das estratégias objetivadas advindas do *habitus* (BOURDIEU, 2002). Ela indica a forma como um grupo/campo apresenta a sua realidade, seus signos e significados. Como aponta Chartier (1990, p. 18), as representações são "demarcações da própria organização social, [considera-se estas como] matrizes de discursos e práticas diferenciadas que tem por objetivo a construção do mundo social".

A representação simbólica, tem "a função mediadora que informa as diferentes modalidades da apreensão do real" (CHARTIER 1990, p. 19). Esses signos e símbolos apresentam os significados das "coisas" do grupo/campo, ao mesmo tempo eles mostram o que é significativo ao grupo/campo. Por isso "as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 1990, p. 19).

As representações como "matrizes de discurso" de acordo com Chartier (1990) irão definir as práticas culturais de cada grupo/campo conforme o mundo social construído.

> A história Cultural tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler [interpretar] (...). O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real [modelos matemáticos que representam os fenômenos físicos e as tensões de força do campo científico]. Variáveis consoantes as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo [...]. A percepção do social não são de forma alguma discursos neutros: **produzem estratégias e práticas** (sociais, **escolares**, políticas). (CHARTIER, 1990, p.17, grifo nosso)

De acordo com Burke (2008) a história cultural tem duas abordagens opostas, mas que se complementam. A interna, que dá "ênfase às culturas" como forma de vencer a "fragmentação da disciplina". A outra é uma "abordagem externa, ou visão de fora", a qual sofreu "um deslocamento [...] da suposição de uma racionalidade

ISSN: 2176 - 1396

imutável [...] para um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos". (BURKE, 2008, p.8).

Corroborando com tais justificativas, "para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se os meios através dos quais esta se produz e **se transmite**: as práticas e os processos". (BARROS, 2005, p. 130, grifo nosso).

2. Cultura e aculturação

Sobre a ótica Wachtel (2014) em entrevista a Daher (2014), a aculturação é o encontro, ou choque entre duas culturas, um termo utilizado em alguns estudos sobre colonização, onde duas culturas se encontravam e prevalecia a cultura dominante, no entanto, essa ideia esbarra em uma outra concepção. A da aculturação como um processo de absorção de elementos culturais de outro, porém entende-se que elementos da cultura original do indivíduo podem ser mantidos. Seria uma "fusão intercultural, que origina uma nova tendência, na qual em algumas circunstâncias, uma cultura se sobressai à outra, ou seja, a cultura não morre, ela se ressignifica", às vezes não havendo perdas, mas como refere Santos (2011, p. 3) pode ocorrer trocas que avançam "em direção ao simbólico e ideológico", "fazendo com que sejam produzidos novos objetos, novas representações e, enfim, novas práticas sociais" (DAHER, 2014, p. 268).

A palavra cultura é um termo polissêmico, no qual estão embutidos diversos sentidos, que transitam entre polaridades de significados, como aponta Eagleton (2003). Ela também é, entre outros, um conjunto de representações, uma estrutura de símbolos e significados de um grupo ou sociedade, são signos compreendidos em um coletivo e construídos em tal situação, o capital cultural (BOURDIEU, 2014), o conhecimento, as tradições, crenças, comportamentos, a produção de bens materiais. Todos estes como resultado das práticas e produções culturais.

Aqui não se considera uma única cultura existente, já no início do século XX, a cultura toma um sentido plural - apresentada por Herder (1971), como apontado por Willians (1982) - de diferentes "nações e tempos". Entende-se que há culturas diferentes de acordo com a natureza social de cada grupo, e esta seria "uma lente" uma vez que "nenhum ser humano olha para o mundo com os olhos puros, mas o vê modificado por um conjunto de costumes, instituições e maneiras de pensar" (BENEDICT, 2013, p. 13). E ainda, muito menos que a cultura mantenha um estado

estático e imutável. Especialmente porque à medida que a natureza é moldada, ela molda os seres humanos e ao redor destes, na mesma ideia, à medida que quanto mais "cultivados", cultiva-se ao redor trazendo uma ligação de reciprocidade entre o cultivador e o cultivado. Porém, diferentemente da natureza em si os seres humanos são capazes de se auto cultivarem devido a capacidade de "auto-reflexibilidade" (EAGLETON, 2003, p. 17).

A respeito do termo aculturação, anteriormente citado, aqui é entendido não como a tradição o apresenta, quando toma este conceito como um processo em que a cultura dominante é totalmente absorvida pelos dominados, tal qual explicou Santos (2011). Nesta investigação, a aculturação foi vista dentro de um novo entendimento, o qual compreende que nesse movimento o indivíduo não é visto como uma tábula rasa, sem cultura. Mas onde elementos das duas culturas, dominante e dominada, se mantém.

3. Metodologia

Com o objetivo de identificar e analisar como eram apresentados os conhecimentos científicos relacionados a ida do homem à Lua, no ano de 1969 nas revistas científicas nacionais de grande circulação, esta investigação de cunho qualitativo, baseia-se em revistas que circulavam na época da corrida espacial, aqui no Brasil. As categorias principais de análise foram: linguagem, estética e a informação ou conhecimento cientifico veiculado, bem como a influência na arte.

Após a verificação da repentina escassez de materiais livres na Internet, com a possibilidade de ofertar os serviços online, diminuiu o número de exemplares gratuitos. Porém, mesmo com este fato, foi selecionada a revista fatosefotos, julho de 1969 para ser analisada. Em especial para o recorte da pesquisa presente neste trabalho, é apresentado o resultado da análise a partir da revista fato e fotos-documento histórico, edição de julho/1969 editora IBM do Brasil LTDA, disponível na web. O título da reportagem foi "Com a IBM se escreve a história. O homem desceu na Lua!" e foi escolhida por se tratar de tecnologia desenvolvida na época, computadores e estar em pleno imbricamento social nos dias de hoje, do qual a humanidade se apresenta irreversivelmente dependente destes equipamentos. O outro aspecto, foi identificar outros tipos de elementos culturais, através da arte, visto a influência que tal fato teve em pessoas e artistas da época ou dos dias de

hoje. Foram identificados artistas influenciados pela missão do homem na Lua e a forma como representavam a sua arte.

4. Resultados e discussão

No decorrer da pesquisa foi observado que as notícias referentes ao ano de 1969, apresentadas nas revistas, traziam o feito como um grande momento para humanidade, e por isso muito comemorado. Abaixo, segue algumas características das categorias identificadas, que se repetiam nas fontes.

Como recurso gráfico eram utilizadas fotos dos astronautas paramentados para viagem, fotos dos foguetes sendo lançados, com o lastro da queima de combustível, módulos lunares, por exemplo. Em relação às manchetes, eram trazidas em fontes coloridas e textos/frases chamativas. Em relação à linguagem escrita utilizada, apresentada nas revistas, estas eram formais, sem muitos jargões científicos, no entanto, utilizavam vocabulário em língua inglesa para alguns termos técnicos.

Título da reportagem: Com a IBM se escreve a história. O homem desceu na Lua! Trata-se da reportagem principal, aparecendo com destaque na capa da revista, a qual apresenta uma foto do módulo lunar na Lua, com um astronauta subindo nele, o astronauta está com todas as roupas necessárias para o espaço.

O tema da reportagem é sobre como a IBM foi necessária para o êxito da missão Apollo, missão essa que mudou o rumo da humanidade, nos permitindo ter um vislumbre do que teremos no futuro, essa missão nos permitiu criar várias tecnologias que são essenciais nos dias de hoje. A linguagem escrita utilizada é formal, sem o uso de muitos termos técnicos, os cientistas são somente citados quando é dito que o sistema da IBM os ajudou em muito nos seus cálculos. Sobre o IBM System/360, este ajudou na execução e no êxito da missão Apollo 11, pois com mainframes como o System/360 foi possível a idealização e criação do que hoje é a internet.

De acordo com Giancarlo da própria IBM, um mainframe é basicamente um grande computador (às vezes ocupando um andar inteiro de um prédio) que serve para hospedar vários programas e aplicações. Também sendo usado para processar uma quantidade massiva de dados, com alto desempenho em alta performance, estabilidade e segurança. Um banco de dados é, como o próprio nome já diz é um banco para armazenagem de dados em larga escala de forma organizada,

normalmente armazenadas em um sistema de computador, esse banco de dados geralmente é controlado por um sistema de gerenciamento de dados (DBMS). Enquanto salvar um arquivo na nuvem, basicamente é salvar um arquivo virtualmente, sem ocupar a memória do seu celular ou computador, isso nos permite termos vastas bibliotecas de arquivos sem ocupar nosso armazenamento físico.

Os mainframes são de suma importância para o funcionamento de sites e servidores, eles podem ser encontrados basicamente por toda a internet e fora dela, desde um servidor de um jogo online até uma loja online, basicamente tudo na internet precisa de um mainframe por trás para processar a grande quantidade de dados que chega a todo instante.

O sistema de mainframe IBM System/360, lançado em 7 de abril de 1964 pela IBM já é um sistema bem ultrapassado, mas que serviu de base para o desenvolvimento de novos mainframes muito mais modernos e poderosos pela empresa já que foi revolucionário na época e fez as vendas da IBM subirem as alturas, tanto que na década de 70, mais de 70% dos mainframes vendidos eram da IBM, ele foi substituído em 1978 pelo seu sucessor direto, o System/370.

A linguagem de programação usada por Margaret Hamilton para a programação da máquina que levou o homem à Lua foi a linguagem Assembly, uma linguagem de correspondência 1 para 1 com a máquina e o mainframe. Essa linguagem por incrível que pareça permanece utilizável até os dias de hoje, por sua rápida velocidade de resposta, sendo base para diversas outras linguagens de programação.

Já no título “O futuro” Envolvendo com um artista famoso da época Aleksei Leonov, pois em suas artes ele fantasiava muito sobre o futuro na exploração espacial, Leonov foi o primeiro homem a sair da nave espacial, isso ocorreu em 1965. Mais tarde, ele produziu pinturas temáticas de ficção científica que descreveu cenas da exploração do espaço e de planetas distantes. Sempre carregava um lápis nas missões para fazer seus esboços. Outra artista foi a Nicole Stott que participou do ônibus espacial Discovery na NASA e foi a primeira pessoa pintar no espaço, nesse ônibus cada pessoa podia escolher alguma coisa para levar, e ela escolheu aquarela onde teve que desenvolver uma técnica para conseguir pintar por conta da gravidade zero, ela liberava uma pequena quantidade de água para formar uma bolha flutuante, e sugá-la com o pincel para misturar com a tinta. Quando se aposentou, usou as fotografias que ela tirava no ônibus como inspiração para suas

artes, o que envolve com outra parte da revista que fala sobre as fotografias dos astronautas terem ajudado vários pintores em suas artes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo um dos objetivos da pesquisa, relacionar estudos desenvolvidos na época de 1960, com as tecnologias produzidas, a reportagem apresentada tem total ligação com o cotidiano atual. Apresenta o desenvolvimento de computadores e linguagens de programação, desenvolvidas a décadas atrás, os quais ao mesmo tempo que os conceitos e utilidades implantados na década de 1960 se mantém, eles apresentam também evolução. Apenas não está claro, por exemplo, se os mainframes, são consequência da corrida à Lua, ou se a corrida espacial foi uma forma de testar tal tecnologia. Quanto a influência na arte, há necessidade de um maior aprofundamento do mesmo, identificando melhor os artistas envolvidos no movimento.

REFERÊNCIAS

BARROS D'Assunção, José. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-traduação em História**, v. 9, n. 1, p.125-141, 2005. Disponível em: <http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BENEDITC, Ruth. **Padrões de Cultura**. 1. Reimpr. Petrópolis/RJ: Vozes. 2013. 211p.

BIAG O. L. (2007) "O Imaginário da Guerra Fria**"**. [Documento Eletrônico]. Disponível em: https://www.revistas2. uepg.br/index.php/rhr/article/view/2119/1600. Acesso em 28 Ago. 2019

Banco de dados. Disponível em: https://www.oracle.com/br/database/what-is-database/#:~:text=Um%20banco%20de%20dados%20é,banco%20de%20dados%20(DBMS). Acesso em: 20 de mai. de 2022.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 124 p.

BOURDIEU, P. (2002). Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro. DUERJ. 98 p.

CHARTIER, R. (2016). "**A história ou a leitura do tempo**". 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 78 p.

CHARTIER, R. (1991). "**O Mundo como Representação**". Estudos Avançados 11(5).

CHARTIER, R. (1990). "**A história cultural: entre práticas e representações**". Lisboa. 2º ed. Editora Difel.

DAHER, Andrea. Nathan Wachtel: história e antropologia de uma américa "subterrânea". **Sociologia & Antropologia,** Rio de janeiro, v.04.01, p. 259-276, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sant/v4n1/2238-3875-sant-04-01-0259.pdf>. Acesso
em: 16 mar. 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura.** 1. ed. Lisboa: UNESP, 2003. 172 p. Com a IBM se escreve a história. O homem desceu na Lua! *In: fato e fotos-documento histórico*,edição de julho/1969 editora IBM do Brasil LTDA

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2001.117 p.

SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da. **Cultura de formação e formação inicial do professor de Física nos Institutos Federais**. 2020. 242 p. Tese Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1992. 239 p.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Graziela Ferreira de Souza[1]

RESUMO

Este trabalho retrata parte de uma pesquisa de doutorado, compõe um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na cidade de Ponta Grossa com objetivos de proposição de uma formação continuada. A investigação desenvolveu-se em diversas fases, sendo a primeira delas relativa às práticas de professores que atuam no ensino de matemática dos anos iniciais. Nesta etapa, investigou-se o contexto de trabalho destes docentes, a partir do acompanhamento de suas rotinas o desenvolvimento das prática de ensino voltadas à área da matemática. O principal objetivo dessa fase foi desvelar as práticas, dificuldades e desafios enfrentados por professoras pedagogas atuantes na educação básica, observando suas rotinas docentes, processos formativos, ações articuladas com a equipe pedagógica e as relações estabelecidas junto aos alunos. Para isso, foram realizadas observações e aplicação de um questionário aos professores, visando compreender a visão dos docentes em relação às suas práticas de ensino, desafios e dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem matemática de seus alunos. A análise desse contexto permitiu mapear demandas, desafios e encaminhamentos necessários para a constituição de um curso de formação de professores compreendendo que os professores necessitam de escuta, valorização docente, autonomia e uma efetiva consideração de suas necessidades pedagógicas diante dos processos educativos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Formação docente. Anos iniciais. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem matemática envolve muitos aspectos, entre eles a necessidade de avanços e conquistas para a formação ofertada aos alunos da educação básica, como, também, a qualificação das práticas docentes relacionadas ao trabalho dos profissionais.

Nesse sentido, como parte de uma pesquisa de doutorado[2] (SOUZA, 2021), cujo enfoque foi a formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, este trabalho apresenta uma panorama de observação e análise do contexto e práticas dos docentes, de modo a identificar desafios e encaminhamento

[1] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, grazi.fsouza@gmail.com.
[2] Tese desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGCT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná mediante recursos de financiamento CAPES, código 001.

enfrentados no ensino e aprendizagem de matemática dos anos iniciais.

Assim, por meio de uma participação investigativa e observadora dessa realidade, durante um semestre letivo, foram coletadas informações sobre a estrutura e organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de professoras pedagogas, atuantes no ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram coletados dados sobre o cotidiano escolar, como a realização de atividades pedagógicas, avaliações, momentos de inferência do professor junto a seus alunos, orientações docentes junto à equipe de coordenação, bem como a aplicação de um questionário junto aos professores. A aplicação desse instrumento teve como intenção compreender o perfil dos profissionais, sua percepção e ações acerca do ensino e da aprendizagem matemática para correlacionar com os escritos sobre a Educação Matemática, subsidiando os encaminhamentos da pesquisa de doutorado da qual esse estudo se origina.

Foram empregadas questões abertas e fechadas que permitiram produzir considerações sobre o grupo de professores, tanto em relação às práticas docentes, como pelos elementos subjetivos que perpassam suas percepções, interesses e conhecimentos mobilizados para ensinar matemática. Nesse sentido, apresenta-se nesse recorte de pesquisa as percepções de professoras pedagogas sobre o ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais, suas especificidades, desafios e lacunas diante da prática docente.

2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Ne etapa de ensino dos anos iniciais verifica-se que grande parte dos docentes atuantes possui uma formação multidisciplinar, sendo predominante, portanto, a formação em Pedagogia (CURI, 2005a; 2005b). A polivalia desses profissionais, termo cunhado por documentos legais da década de 1970, pode ser entendida, em Lima (2007), como o professor capaz de articular em sua prática docente as diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho com características inter, trans e multidisciplinares.

Essa característica de formação inicial, bastante comum aos profissionais atuantes nos anos iniciais, tem sido campo de investigação para o aprimoramento e

para avanços no domínio de competências e conhecimentos específicos que esses educadores necessitam articular em sua prática de ensino (CURI; PIRES, 2004; CURI, 2005a; FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

Nacarato, Mengali e Passos (2019) destacam que o professor de matemática dos anos iniciais precisa de um repertório de conhecimentos relacionados ao domínio do conteúdo matemático, conhecimentos pedagógicos referentes a essa especificidade, bem como de conhecimentos curriculares. Essa tríade se configura como foco de pesquisas que revelam que a formação desse profissional polivalente – o pedagogo – não encontra carga horária de formação suficiente para contemplar tais vertentes.

Na mesma ótica, Fiorentini e Lorenzato (2012) apontam que tal processo formativo, como posto e desenvolvido nos cursos de formação, não supera o baixo nível de entendimento e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado.

Isso aponta para a necessidade de aprofundamento dos processos formativos, para os futuros professores tenham a capacidade de compreender e mobilizar os conhecimentos em sua prática docente, de modo qualitativo e condizente com a formação a ser oportunizada a seus alunos. Guérios e Gonçalves (2019) identificaram que a formação dos professores pedagogos que lecionam matemática ainda é frágil e apresenta problemas de diferentes naturezas, inclusive verificáveis pelos índices oficiais de avaliação.

Ocorre que a construção de um processo formativo capaz de desenvolver tais competências nos futuros docentes de matemática esbarra em inúmeros enfrentamentos, como vistos inicialmente, nesta seção, e também nos destaques da literatura (Curi, 2005a; 2005b): carga horária específica insuficiente; falta de articulação entre as áreas e abordagens do conhecimento matemática; mobilização de literatura de estudos adequada; professores formadores; entre outros.

Nesse sentido, verifica-se que o campo anseia por mais estudos e pesquisas para que seja possível enfrentar tais urgências na formação desses profissionais. Tendo pouco espaço nos cursos de formação inicial, a formação continuada dos profissionais docentes torna-se uma temática latente, uma vez que a literatura descreve lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes, que perpassam as condições de formação e atuação dos professores.

Nesse sentido, os processos de formação dos docentes necessitam contemplar esses aspectos, para que possam refletir práticas de ensino mais qualificadas,

resultando em aprendizagens que se tornem significativas para os estudantes. Na pesquisa de doutorado desenvolvida, cujo excerto se apresenta neste trabalho, é clara a relação entre os conhecimentos já consolidados na atuação e formação docente, bem como se ressalta a importância de aprimorá-los no decorrer da atuação profissional dos professores.

Assim, compreendemos que uma proposta formativa docente deve articular essas dimensões, contribuindo para os processos, a partir, também, da valorização dos conhecimentos docentes já adquiridos. Para isso, priorizou-se a análise e observação do contexto de atuação dos docentes dos anos iniciais, produzindo as reflexões que seguem apresentadas na seção seguinte como ponto de partida para os desdobramentos da formação continuada pretendida na investigação da qual esta análise emerge.

3 PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE O CONTEXTO

Como parte da pesquisa de doutorado da autora, realizou-se uma investigação do contexto de atuação de professores da educação básica, especificamente dos anos iniciais, junto a uma instituição de educação pública do município de Ponta Grossa. Nesse processo, foi possível acompanhar a rotina e a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve no contexto do ensino de matemática.

A rotina de observação, convivência e os questionários identificaram que os professores atuantes nas etapas desta instituição são, em sua totalidade, licenciados em Pedagogia, com diversas áreas de especialização docente (psicopedagogia, educação inclusiva, contação de histórias e gestão municipal). Isso revela que o contexto apresenta consonância com os estudos de Curi (2005a, 2005b) sobre a predominância dessa formação inicial dos docentes do segmento, inspirando investigações sobre suas práticas, a fim de verificar os desafios e dificuldades a serem superados no ensino de matemática, diante desse contexto.

O acompanhamento desses profissionais permitiu verificar que algumas práticas no ensino de matemática ainda se perpetuam no cotidiano da escola, como o grande aporte no material didático, uso demasiado de registros de atividades em

folhas de exercícios, postura passiva dos estudantes e transmissão de conhecimento do professor por meio de exposição oral dos conteúdos e processos.

Na ótica de Nacarato, Mengali e Passos (2019, p. 22), essa postura corresponde à visão utilitarista e platônica da matemática, na qual: "o professor é apenas um instrutor, o processo de ensino está centrado nele como sujeito ativo, e o aluno é o sujeito passivo que aprende pela transmissão, pela mecanização e pela repetição de exercícios e procedimentos". Esse ponto merece atenção, uma vez que as práticas observadas se distanciam dos princípios que possibilitam a aprendizagem significativa dos estudantes e caracterizam-se por dinâmicas de ensino tradicionais, com pouco protagonismo dos estudantes.

Por meio do questionário aplicado, destacou-se, na fala dos professores, elementos importantes sobre suas percepções e encaminhamentos acerca das práticas de ensino. Quando questionados sobre o que consideram necessário para a aprendizagem dos estudantes, alguns participantes indicam:

> *"Recursos interativos." (PI2)*
> *"A construção, o concreto, assim a criança aprende brincando". (PI3)*
> *"Fazer com que ela goste de aprender, introduzindo atividades lúdicas como jogos." (PI4)*

Estes apontamentos revelam duas dimensões sobre a compreensão dos professores acerca da aprendizagem dos estudantes. A primeira, referente à interação como elemento potencializador das aprendizagens, ao destacarem o brincar e a ludicidade. O segundo aspecto observado está relacionado à uma dimensão técnica da ação educativa, ao considerarem como elemento necessário para a aprendizagem o uso de recursos – em destaque, jogos e elementos interativos.

Nos apontamentos desses profissionais, verifica-se que compreendem que há maior necessidade de recursos em detrimento das relações estabelecidas com o estudante, em seu processo de aprendizagem, seja por seu protagonismo ou pela postura de mediação do processo, por parte do professor.

Ainda nessa etapa, investigou-se, junto aos professores, as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Dentre os cinco professores entrevistados, destaca-se a fala do professor 4, que afirma:

> *"A decoreba, a aula sem interação, sem dinâmica, com conteúdo atropelados". (PI4) (grifo do participante).*

ISSN: 2176 - 1396

> *"Falta de relações entre os conteúdos, ausência de significado na vida do aluno e atividades repetitivas." (PI5)*
> *"A dificuldade pode ter inúmeros fatores, entre eles, ausência de domínio de conteúdo do professor, ausência do material concreto nas aulas e alguma dificuldade do próprio aluno". (PI1)*

Por meio dessas falas foi possível observar que há compreensão dos docentes sobre as consequências de práticas de ensino mecanizadas, baseadas na memorização de conceitos na aprendizagem do estudante. De acordo com a literatura, as práticas engessadas, com suporte em orientações técnicas, uso exclusivo do livro didático e pouca reflexão do professor sobre seu processo de ensinar, resultam em aprendizagens mecanizadas, voltadas ao domínio de técnicas para a resolução de exercícios de modo procedimental (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2019).

Segundo Curi (2005), essa situação se caracteriza, possivelmente, como um reflexo dos processos fragilizados de formação inicial do professor, contexto do qual emerge a necessidade de amparo na formação continuada. No entanto, é preciso que essa formação esteja alinhada aos anseios dos professores e de suas demandas pedagógicas, de modo que se valorizem suas práticas, suas experiências e as construções do aluno em uma nova dinâmica de sala de aula.

Assim, de modo a compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática, neste contexto de investigação, buscou-se compreender, a partir do relato dos docentes, como eles conduzem suas práticas pedagógicas, a fim de identificar suas percepções sobre o processo de ensino que desenvolvem e a intencionalidade de suas ações no ensino de matemática. Sobre isso, alguns relatos relacionados a como procedem suas práticas indicaram que:

> *"Uma apresentação dinâmica, domínio do conteúdo, atividades interessantes e nesse momento de aulas remotas pedir vídeos ou fotos com atividades que as crianças construam o exercício, algo concreto do que aprenderam no dia". (PI3)*
> *"Apresentação do tema, exercício de fixação, atividades lúdicas." (PI2)*
> *"Planejo o objetivo da minha aula, apresento uma situação-problema, explico o conceito, trabalho com os exercícios e médio as dúvidas que possam surgir". (PI5)*

Tanto na fala dos participantes, quanto nas observações de suas rotinas em sala de aula, observa-se grande importância e tempo destinado aos momentos de exercícios de fixação, ora oferecidos por meio de registros no livro didático, ora em atividades impressas ou no caderno. Em grande parte desses exercícios predominam

ISSN: 2176 - 1396

situações-problema tradicionais, em que o foco está no treinamento de estruturas, algoritmos de resolução e reprodução de conceitos de forma mecânica, cuja intencionalidade está na repetição, em detrimento do desenvolvimento do pensamento do aluno, ou, consoante às percepções de Nacarato, Mengali Passos (2019), o “tradicional paradigma do exercício”:

> Neste paradigma, via de regra, segue-se uma rotina mais ou menos padronizada: o professor exponha algumas ideias matemáticas com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios – quase sempre retiradas de livros didáticos ponto na etapa seguinte, o professor os corrige, numa concepção absolutista de matemática, na qual prevalece o certo ou o errado. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2019, p. 30-31)

Ressalta-se, ainda, que essa dinâmica foi observada de modo recorrente nas ações pedagógicas dos docentes da instituição em foco, em que se observou que a intencionalidade, a escuta e a observação do aluno, não foram tratados como prioridade nos momentos observados. Independentemente do nível de interação e envolvimento com a prática oportunizada, os professores, por muitas vezes, desenvolviam práticas nas quais o aluno não se destacava como protagonista de sua aprendizagem.

Nessa observação, foram recorrentes os momentos que, ao final de uma proposta/tema/conteúdo, o professor iniciava novas atividades, não dispondo de momentos de reflexões e retomadas sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos alunos, antes de seguir adiante em sua programação.

Verificou-se também que o trabalho dos docentes em suas turmas é orientado, de modo muito próximo, pela coordenadora pedagógica da instituição, que oferece suporte para a execução das atividades, tanto em sua dimensão técnica como na refletiva. Porém, essa prática não se configura como uma unidade em todo o processo.

Outro fato observado foi a introdução das habilidades e competências relacionadas aos componentes curriculares expressos na BNCC (BRASIL, 2017). Embora a equipe de docentes tenha participado de formações oferecidas pelo município e por fundações, que subsidiam o processo de formação continuada dessa rede, observou-se, junto aos professores, uma autonomia relativa na sua organização didática, quanto aos objetivos e objetos de conhecimento a serem trabalhados com suas turmas.

ISSN: 2176 - 1396

Por diversas vezes foi possível observar os professores aguardando a indicação de quais objetos de conhecimento deveriam ser trabalhados no trimestre, orientação que era repassada pela coordenação pedagógica, com base nos encaminhamentos recebidos da secretaria de ensino. Pode-se associar essa postura de passividade em relação à organização do plano de atuação do professor às observações de Passos e Nacarato (2018) sobre a perda da autonomia docente diante do processo de ensino que se estrutura a partir da BNCC.

Outro elemento observado e que merece destaque é o processo de formação continuada oferecido aos professores. Na escola pesquisada ele se constitui de duas formas. A primeira, pelo contato direto da coordenação pedagógica com os professores de determinada série, em que o desenvolvimento de atividades é acompanhado e são dadas as orientações, sugestões e auxílios no aprimoramento da prática, seja pela oferta de conhecimento pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas, seja por encaminhamentos para que o professor reflita, busque e pesquise sobre sua prática.

Já a segunda abordagem de formação continuada se deu, no tempo observado, pela reprodução de cursos e experiências de formação docente a partir de práticas vivenciadas pela coordenação, em momentos junto à secretaria de educação (e suas parcerias, com instituições privadas), reproduzidas e replicadas aos professores da instituição. Essa “reprodução” se constitui de modo literal em repasse de informações, modelos e dinâmicas pedagógicas a serem aplicadas e replicadas em sala de aula.

Chama atenção, esse fato, pois tais momentos eram organizados de modo coletivo com os professores, orientando-se todo o grupo docente para essas práticas, o que revela a dimensão técnica de formação, permitindo pouca (ou quase nenhuma) reflexão sobre as demandas do contexto, em enfrentamento às necessidades educacionais do grupo de alunos daquela instituição.

Assim sendo, uma análise do contexto de atuação das professoras pedagogas deste contexto permitiu compreender que ainda existem muitos desafios a serem superados, tanto no que tange a formação dos docentes, como também na forma como os contextos se organizam diante das necessidades do processo educativo. Não somente faz-se necessário mais formação, é preciso garantir a autonomia dos docentes, a valorização de seus saberes e a escuta de suas demandas e percepções na proposição de transformações e mudanças da prática.

ISSN: 2176 - 1396

Esses elementos foram fundamentais para a continuidade da pesquisa e para a estruturação do processo de formação de modo que pudesse realmente atingir, propor e intervir nas lacunas e dificuldades das realidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade observada reflete semelhança como os apontamentos de pesquisadores da área de Educação Matemática ao demonstrarem que a formação inicial dos docentes possui lacunas, que se materializam em práticas docentes pouco reflexivas, com aporte nos livros didáticos e processos mais tradicionais de ensino e memorização.

Tais elementos constatam a necessidade de ampliação do repertório de conhecimento dos docentes que atuam no ensino de matemática dos anos iniciais, como forma de superação dos obstáculos enfrentados e de busca de aprendizagens mais qualificadas para os estudantes desse nível. Desse modo, as reflexões desse processo permitiram perceber que, ao se propor uma formação continuada para os professores dos anos iniciais, a autonomia e o interesse dos participantes é fator condicionante para o sucesso almejado na formação.

Nesse sentido, compreendeu-se que o processo voltado à formação continuada de professores, como pretendido na pesquisa de onde este relato se origina, deve considerar a necessidade intrínseca advinda do professor, cujo enfoque não pode pautar-se somente dimensão técnica do ensino, mas sim na relação da práxis pedagógica, movimento que articula, dialogicamente, a teoria e a prática em um processo que contribui para a reflexão do professor diante do ensino, o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos necessários à sua prática docente e a valorização da sua experiência e vivência profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC–Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2020.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2005a. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2687. Acesso em: 14 ago. 2020.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005b.

CURI, E; PIRES, C. M. C. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. In: **Anais do VIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**, Recife, 2004. Disponível em:

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2012.

GUÉRIOS, E. C.; GONÇALVES, T. O. Um estudo acerca da pesquisa sobre formação inicial de professores que ensinam matemática nos anos iniciais de escolarização. **Educar em Revista**, v. 35, p. 27-45, 2019. Disponível em https://doi.org/10.1590/0104-4060.68973. Acesso em:8 ago. 2021.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. **Tese de Doutorado.** (Doutorado em Educação) –USP, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/ptbr.php. Acesso em:10 set. 2021.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119135, dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152683. Acesso em:10 set. 2020

SOUZA, Graziela Ferreira de. **Formação de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais mediado por Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS)**. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Graziela Ferreira de Souza[1]

RESUMO

Este trabalho retrata parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida na cidade de Ponta Grossa cujo objetivo foi a proposição de um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais. A investigação desenvolveu-se em diversas fases, sendo a primeira delas relativa às práticas de professores que atuam no ensino de matemática dos anos iniciais. Nesta etapa, investigou-se o contexto de trabalho destes docentes, a partir do acompanhamento de suas rotinas e o desenvolvimento das práticas de ensino voltadas à área da matemática. O principal objetivo dessa fase foi desvelar o fazer pedagógico, dificuldades e desafios enfrentados por professoras pedagogas atuantes na educação básica, observando sua rotina de atuação, processos formativos, ações articuladas com a equipe pedagógica e as relações estabelecidas junto aos alunos. Para isso, foram realizadas observações e aplicação de um questionário às professoras, visando compreender a visão dos docentes em relação às suas práticas de ensino, desafios e dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem matemática de seus alunos. A análise desse contexto permitiu mapear demandas, desafios e encaminhamentos necessários para a constituição de um curso de formação de professores, compreendendo que estes necessitam de escuta, valorização docente, autonomia e uma efetiva consideração de suas necessidades pedagógicas diante dos processos educativos.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Formação docente. Anos iniciais. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem matemática envolve muitos aspectos, entre eles a necessidade de avanços e conquistas para a formação ofertada aos alunos da educação básica, como, também, a qualificação das práticas docentes relacionadas ao trabalho dos profissionais.

Nesse sentido, como parte de uma pesquisa de doutorado[2] (SOUZA, 2021), cujo enfoque foi a formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, este trabalho apresenta um panorama de observação e análise do contexto e práticas dos docentes, de modo a identificar desafios e encaminhamentos

[1] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, grazi.fsouza@gmail.com.

[2] Tese desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGCT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mediante recursos de financiamento CAPES, código 001.

enfrentados no ensino e aprendizagem de matemática dos anos iniciais.

Assim, por meio de uma participação investigativa e observadora dessa realidade, durante um semestre letivo foram coletadas informações sobre a estrutura e organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de professoras pedagogas, atuantes no ensino de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Analisaram-se os dados relativos ao cotidiano escolar, como a realização de atividades pedagógicas, avaliações, momentos de inferência das professoras junto a seus alunos, orientações docentes junto à equipe de coordenação, bem como elementos resultantes da aplicação de um questionário destinado às professoras atuantes nos anos iniciais. A aplicação desse instrumento teve como intenção compreender o perfil dos profissionais e suas percepções e ações acerca do ensino e da aprendizagem matemática, para correlacionar com os escritos sobre a Educação Matemática, subsidiando os encaminhamentos da pesquisa de doutorado da qual esse estudo se origina.

Foram empregadas questões abertas e fechadas que permitiram produzir considerações sobre o grupo de professores, tanto em relação às práticas docentes, como pelos elementos subjetivos que perpassam percepções, interesses e conhecimentos mobilizados para ensinar matemática por parte das professoras pesquisadas. Nesse sentido, apresenta-se nesse recorte de pesquisa as percepções de professoras pedagogas sobre o ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais, suas especificidades, desafios e lacunas diante da prática docente.

2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Na etapa de ensino dos anos iniciais verifica-se que grande parte dos docentes atuantes possui uma formação multidisciplinar, sendo predominante, portanto, a formação em Pedagogia (CURI, 2005a; 2005b). A polivalia desses profissionais, termo cunhado por documentos legais da década de 1970, pode ser entendida, em Lima (2007), como o professor capaz de articular em sua prática docente as diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo um trabalho com características inter, trans e multidisciplinares.

Essa característica de formação inicial, bastante comum aos profissionais

atuantes nos anos iniciais, tem sido campo de investigação para o aprimoramento e para avanços no domínio de competências e conhecimentos específicos que esses educadores necessitam articular em sua prática de ensino (CURI; PIRES, 2004; CURI, 2005a; FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

Nacarato, Mengali e Passos (2019) destacam que o professor de matemática dos anos iniciais precisa de um repertório de conhecimentos relacionados ao domínio do conteúdo matemático, conhecimentos pedagógicos referentes a essa especificidade, bem como de conhecimentos curriculares. Essa tríade se configura como foco de pesquisas que revelam que a formação desse profissional polivalente – o pedagogo – não encontra carga horária de formação suficiente para contemplar tais vertentes.

Na mesma ótica, Fiorentini e Lorenzato (2012) apontam que tal processo formativo, como posto e desenvolvido nos cursos de formação, não supera o baixo nível de entendimento e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado.

Isso aponta para a necessidade de aprofundamento dos processos formativos, para que os futuros professores tenham a capacidade de compreender e mobilizar os conhecimentos em sua prática docente, de modo qualitativo e condizente com a formação a ser oportunizada a seus alunos. Guérios e Gonçalves (2019) identificaram que a formação dos professores pedagogos que lecionam matemática ainda é frágil e apresenta problemas de diferentes naturezas, inclusive verificáveis pelos índices oficiais de avaliação.

Ocorre que a construção de um processo formativo capaz de desenvolver tais competências nos futuros docentes de matemática esbarra em inúmeros enfrentamentos, como vistos inicialmente, nesta seção, e também nos destaques da literatura (CURI, 2005a; 2005b): carga horária específica insuficiente; falta de articulação entre as áreas e abordagens do conhecimento matemático; mobilização de literatura de estudos adequada; professores formadores; entre outros.

Nesse sentido, verifica-se que o campo anseia por mais estudos e pesquisas para que seja possível enfrentar tais urgências na formação desses profissionais. Tendo pouco espaço nos cursos de formação inicial, a formação continuada dos profissionais docentes torna-se uma temática latente, uma vez que a literatura descreve lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes, que perpassam as condições de formação e atuação dos professores.

Para tanto, os processos de formação dos docentes necessitam contemplar

esses aspectos, para que possam refletir práticas de ensino mais qualificadas, resultando em aprendizagens que se tornem significativas para os estudantes. Na pesquisa de doutorado desenvolvida (SOUZA, 2021), cujo excerto se apresenta neste trabalho, é clara a relação entre os conhecimentos já consolidados na atuação e formação docente, bem como se ressalta a importância de aprimorá-los no decorrer da atuação profissional dos professores.

Assim, compreendemos que uma proposta formativa docente deve articular essas dimensões, contribuindo para os processos, a partir, também, da valorização dos conhecimentos docentes já adquiridos. Para isso, priorizou-se a análise e observação do contexto de atuação dos docentes dos anos iniciais, produzindo as reflexões que seguem apresentadas na seção seguinte como ponto de partida para os desdobramentos da formação continuada pretendida na investigação da qual esta análise emerge.

3 PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE O CONTEXTO

Como parte da pesquisa de doutorado da autora, realizou-se uma investigação do contexto de atuação de professores da educação básica, especificamente dos anos iniciais, junto a uma instituição de educação pública do município de Ponta Grossa. Nesse processo, foi possível acompanhar a rotina e a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve no contexto do ensino de matemática.

A rotina de observação, convivência e os questionários aplicados identificaram o perfil de atuação docente nas etapas desta instituição é, em sua totalidade, formado por mulheres licenciadas em Pedagogia, com diversas áreas de especialização docente, tais como psicopedagogia, educação inclusiva, contação de histórias e gestão municipal. Isso revela que o contexto apresenta consonância com os estudos de Curi (2005a, 2005b) sobre a predominância da Licenciatura em Pedagogia na formação inicial dos docentes do segmento, inspirando investigações sobre suas práticas, a fim de verificar os desafios e dificuldades a serem superados no ensino de matemática, diante de uma formação mais abrangente e multidisciplinar, como o caso da Pedagogia.

O acompanhamento dessas profissionais permitiu verificar que algumas práticas no ensino de matemática ainda se perpetuam no cotidiano da escola, como o grande aporte no material didático, uso demasiado de registros de atividades em folhas de exercícios, postura passiva dos estudantes e transmissão de conhecimento do professor por meio de exposição oral dos conteúdos e processos (SOUZA, 2021).

Na ótica de Nacarato, Mengali e Passos (2019, p. 22), essa postura corresponde à visão utilitarista e platônica da matemática, na qual: "o professor é apenas um instrutor, o processo de ensino está centrado nele como sujeito ativo, e o aluno é o sujeito passivo que aprende pela transmissão, pela mecanização e pela repetição de exercícios e procedimentos". Esse ponto merece atenção, uma vez que as práticas observadas se distanciam dos princípios que possibilitam a aprendizagem significativa dos estudantes e caracterizam-se por dinâmicas de ensino tradicionais, com pouco protagonismo dos estudantes.

Por meio do questionário aplicado, destacou-se, na fala das professoras pedagogas, elementos importantes sobre suas percepções e encaminhamentos acerca das práticas de ensino. Quando questionados sobre o que consideram necessário para a aprendizagem dos estudantes, alguns participantes indicam:

> *"Recursos interativos." (PI2)*
> *"A construção, o concreto, assim a criança aprende brincando". (PI3)*
> *"Fazer com que ela goste de aprender, introduzindo atividades lúdicas como jogos." (PI4)*

Estes apontamentos revelam duas dimensões sobre a compreensão das professoras pedagogas acerca da aprendizagem dos estudantes. A primeira, referente à interação como elemento potencializador das aprendizagens, ao destacarem o brincar e a ludicidade. O segundo aspecto observado está relacionado à uma dimensão técnica da ação educativa, ao considerarem como elemento necessário para a aprendizagem o uso de recursos – em destaque, jogos e elementos interativos.

Nos apontamentos das profissionais pesquisadas, verifica-se que compreendem que há maior necessidade de recursos em detrimento das relações estabelecidas com o estudante, em seu processo de aprendizagem, seja por seu protagonismo ou pela postura de mediação do processo, por parte do professor.

Ainda nessa etapa, investigou-se, junto às professoras, possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Dentre as cinco professoras pedagogas pesquisadas, destaca-se a fala da professora 4, que afirma:

> *"A decoreba, a aula sem interação, sem dinâmica, com conteúdo atropelados". (PI4) (grifo do participante).*
> *"Falta de relações entre os conteúdos, ausência de significado na vida do aluno e atividades repetitivas." (PI5)*
> *"A dificuldade pode ter inúmeros fatores, entre eles, ausência de domínio de conteúdo do professor, ausência do material concreto nas aulas e alguma dificuldade do próprio aluno". (PI1)*

Por meio dessas falas foi possível observar que há compreensão dos docentes sobre as consequências de práticas de ensino mecanizadas, baseadas na memorização de conceitos na aprendizagem do estudante. De acordo com a literatura, as práticas engessadas, com suporte em orientações técnicas, uso exclusivo do livro didático e pouca reflexão do professor sobre seu processo de ensinar, resultam em aprendizagens mecanizadas, voltadas ao domínio de técnicas para a resolução de exercícios de modo procedimental (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2019).

Segundo Curi (2005), essa situação se caracteriza, possivelmente, como um reflexo dos processos fragilizados de formação inicial do professor, contexto do qual emerge a necessidade de amparo na formação continuada. No entanto, é preciso que essa formação esteja alinhada aos anseios dos professores e de suas demandas pedagógicas, de modo que se valorizem suas práticas, suas experiências e as construções do aluno em uma nova dinâmica de sala de aula.

Assim, de modo a compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras pedagogas que ensinam matemática, neste contexto de investigação, buscou-se compreender, a partir do relato das docentes, como elas conduzem suas práticas pedagógicas, a fim de identificar suas percepções sobre o processo de ensino que desenvolvem e a intencionalidade de suas ações no ensino de matemática. Sobre isso, alguns relatos relacionados a como procedem suas práticas indicaram que:

> *"Uma apresentação dinâmica, domínio do conteúdo, atividades interessantes e nesse momento de aulas remotas pedir vídeos ou fotos com atividades que as crianças construam o exercício, algo concreto do que aprenderam no dia". (PI3)*
> *"Apresentação do tema, exercício de fixação, atividades lúdicas." (PI2)*
> *"Planejo o objetivo da minha aula, apresento uma situação-problema, explico o conceito, trabalho com os exercícios e medio as dúvidas que possam surgir". (PI5)*

Tanto na fala das participantes, quanto nas observações de suas rotinas em sala de aula, observa-se grande importância e tempo destinado aos momentos de exercícios de fixação, ora oferecidos por meio de registros no livro didático, ora em atividades impressas ou no caderno. Em grande parte desses exercícios predominam situações-problema tradicionais, em que o foco está no treinamento de estruturas, algoritmos de resolução e reprodução de conceitos de forma mecânica, cuja intencionalidade está na repetição, em detrimento do desenvolvimento do pensamento do aluno, ou, consoante às percepções de Nacarato, Mengali Passos (2019), o "tradicional paradigma do exercício":

> Neste paradigma, via de regra, segue-se uma rotina mais ou menos padronizada: o professor exponha algumas ideias matemáticas com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios – quase sempre retiradas de livros didáticos ponto na etapa seguinte, o professor os corrige, numa concepção absolutista de matemática, na qual prevalece o certo ou o errado. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2019, p. 30-31)

Ressalta-se, ainda, que essa dinâmica foi observada de modo recorrente nas ações pedagógicas dos docentes da instituição em foco, em que se observou que a intencionalidade, a escuta e a observação do aluno, não foram tratados como prioridade nos momentos observados. Independentemente do nível de interação e envolvimento com a prática oportunizada, os professores, por muitas vezes, desenvolviam práticas nas quais o aluno não se destacava como protagonista de sua aprendizagem.

Nessa observação, foram recorrentes os momentos que, ao final de uma proposta/tema/conteúdo, a professora iniciava novas atividades, não dispondo de momentos de reflexões e retomadas sobre sua prática e sobre a aprendizagem dos alunos, antes de seguir adiante em sua programação.

Verificou-se também que o trabalho das docentes em suas turmas é orientado, de modo muito próximo, pela coordenadora pedagógica da instituição, que oferece suporte para a execução das atividades, sobretudo em sua dimensão técnica de como fazer, o que fazer, de onde retirar o material para atividades.

Outro fato observado foi a introdução das habilidades e competências relacionadas aos componentes curriculares expressos na BNCC (BRASIL, 2017). Embora a equipe de docentes tenha participado de formações oferecidas pelo

município e por fundações privadas, que subsidiam o processo de formação continuada dessa rede, observou-se, junto aos professores, uma autonomia relativa na sua organização didática, quanto aos objetivos e objetos de conhecimento a serem trabalhados com suas turmas.

Por diversas vezes foi possível observar os professores aguardando a indicação de quais objetos de conhecimento deveriam ser trabalhados no trimestre, orientação que era repassada pela coordenação pedagógica, com base nos encaminhamentos recebidos da secretaria de ensino. Pode-se associar essa postura de passividade em relação à organização do plano de atuação do professor às observações de Passos e Nacarato (2018) sobre a perda da autonomia docente diante do processo de ensino que se estrutura a partir da BNCC.

Outro elemento observado e que merece destaque é o processo de formação continuada oferecida às professoras. Na escola pesquisada ele se constitui de duas formas. A primeira, pelo contato direto da coordenação pedagógica com os professores de determinada etapa, em que o desenvolvimento de atividades é acompanhado e são dadas as orientações pertinentes, sugestões e auxílios no aprimoramento da prática, seja pela oferta de conhecimento pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas, seja por encaminhamentos para que o professor reflita, busque e pesquise sobre sua prática.

Já a segunda abordagem de formação continuada se deu, no tempo observado, pela reprodução de cursos e experiências de formação docente a partir de práticas vivenciadas pela coordenação em momentos junto à secretaria de educação (e suas parcerias, com instituições privadas), sendo reproduzidas e replicadas aos professores da instituição. Essa “reprodução” se constitui de modo literal em repasse de informações, modelos e dinâmicas pedagógicas a serem aplicadas e replicadas em sala de aula, não considerando na maioria das vezes as demandas do contexto e as necessidades observadas para melhoria da prática pedagógica e aprendizagem da comunidade escolar local.

Chama atenção, esse fato, pois tais momentos eram organizados de modo coletivo com os professores, independente do seu espaço e etapa de atuação, repassando a todo o grupo para essas formações (cursos previamente estabelecidos pela secretaria de educação ou agentes privados atuantes no município, a exemplo, Fundação Lemann). Isso revela a dimensão técnica de formação, permitindo pouca

ISSN: 2176 - 1396

(ou quase nenhuma) reflexão sobre as demandas do contexto, em enfrentamento às necessidades educacionais do grupo de alunos daquela instituição.

Assim sendo, uma análise da atuação das professoras pedagogas deste contexto permitiu compreender que ainda existem muitos desafios a serem superados, tanto no que tange a formação dos docentes, como também na forma como se organizam diante das necessidades do processo educativo. Porém, conclui-se que não somente é necessário avançar na formação, mas sim, repensar esse processo de modo que ele possa garantir a autonomia dos docentes, a valorização de seus saberes e a escuta de suas demandas e percepções na proposição de transformações e mudanças da prática.

Esses elementos foram fundamentais para a continuidade da pesquisa de doutorado e para a estruturação do processo de formação objetivado, de modo que pudesse realmente atingir, propor e intervir nas lacunas e dificuldades das realidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade observada reflete semelhança com os apontamentos de pesquisadores da área de Educação Matemática ao demonstrarem que a formação inicial dos docentes possui lacunas, que se materializam em práticas docentes pouco reflexivas, com aporte nos livros didáticos e processos mais tradicionais de ensino e memorização.

Tais elementos constatam a necessidade de ampliação do repertório de conhecimento dos docentes que atuam no ensino de matemática dos anos iniciais, como forma de superação dos obstáculos enfrentados e de busca de aprendizagens mais qualificadas para os estudantes desse nível. Desse modo, as reflexões desse processo permitiram perceber que, ao se propor uma formação continuada para os professores dos anos iniciais, a autonomia e o interesse dos participantes é fator condicionante para o sucesso almejado na formação.

Nesse sentido, compreendeu-se que o processo voltado à formação continuada de professores, como pretendido na pesquisa de onde este relato se origina, deve considerar a necessidade intrínseca advinda do professor, cujo enfoque não pode pautar-se somente dimensão técnica do ensino, mas sim na relação da práxis

pedagógica, movimento que articula, dialogicamente, a teoria e a prática em um processo que contribui para a reflexão do professor diante do ensino, o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos necessários à sua prática docente e a valorização da sua experiência e vivência profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC–Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2020.

CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2005a. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2687. Acesso em: 14 ago. 2020.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005b.

CURI, E; PIRES, C. M. C. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. In: **Anais do VIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**, Recife, 2004. Disponível em:

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2012.

GUÉRIOS, E. C.; GONÇALVES, T. O. Um estudo acerca da pesquisa sobre formação inicial de professores que ensinam matemática nos anos iniciais de escolarização. **Educar em Revista**, v. 35, p. 27-45, 2019. Disponível em https://doi.org/10.1590/0104-4060.68973. Acesso em:8 ago. 2021.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. **Tese de Doutorado.** (Doutorado em Educação) –USP, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/ptbr.php. Acesso em:10 set. 2021.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119135, dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152683. Acesso em:10 set. 2020

SOUZA, G. F. **Formação de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais mediado por Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS)**. 2021. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

ATIVIDADES PRÁTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ana Clara Rogoski Ferreira da Silva[1]

Alisson Antonio Martins[2]

RESUMO

Os livros didáticos no Brasil são distribuídos às escolas públicas de forma gratuita por meio da política pública educacional Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Estes livros são elaborados em articulação com documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e, para chegar às escolas, a seleção que os professores realizam dos livros aprovados por editais do programa de distribuição é orientada pelo Guia do PNLD, o qual auxilia essa avaliação apresentando critérios importantes a serem considerados na escolha tendo em vista a realidade escolar e a proposta pedagógica curricular. Reconhecendo o livro didático como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem e a contribuição de diferentes metodologias para promover contextos significativos ao estudante, esta pesquisa teve como objetivo investigar como as atividades práticas estão presentes em documentos oficiais que orientam a produção de livros didáticos na área de Ciências da Natureza, considerando que essas normativas são estabelecidas para toda a rede pública de ensino. A análise documental possibilitou identificar, mesmo quando mencionada de forma implícita, que existe uma ênfase em abordagens investigativas e na utilização de recursos tecnológicos para desenvolver o protagonismo juvenil por meio de atividades práticas, em especial na área de Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Livro didático. Atividades práticas. Políticas educacionais. Ciências da Natureza.

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de Ciências da Natureza da Educação Básica são distribuídos às escolas da rede pública de forma gratuita no Brasil pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Este programa é uma política pública educacional executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), articulado com critérios de avaliação de coleções didáticas, para que, então, os livros cheguem às escolas onde serão escolhidos pelos professores.

Dada a autonomia dos entes federados no processo de escolarização e

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), anaarogoski@gmail.com.
[2] Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Física (DAFIS) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: amartins@utfpr.edu.br.

acentuada diversidade cultural e econômica, cada estado e município adaptam a proposta curricular da base comum de acordo com as características regionais, entretanto, o livro didático é elaborado sobre normativas que orientam o sistema de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendendo este material didático como um produto que deve atender aos editais do PNLD, a ser distribuído nas escolas por um determinado custo ao governo e que considere as necessidades da realidade em que será utilizado, a produção do livro didático passou a ser mais complexa ao longo dos anos. No início do século, Megid Neto e Fracalanza (2003, p.154) apontavam que havia a intenção de que as coleções de livros didáticos colaborassem na difusão das orientações curriculares oficiais, de modo a fazer presente essas diretrizes na prática escolar.

Em contrapartida, esta difusão não ocorre de modo linear, pois, de acordo com Martins e Garcia (2019, p.191), a escolha do livro didático por professores que atuam na Educação Básica é um processo complexo de produção de sentidos e significados, tributário das experiências formativas e profissionais em articulação com os contextos culturais, econômicos e sociais em que os professores e alunos se inserem.

O livro didático, como afirma Choppin (2004, p. 553), não tem uma existência independente, não é um instrumento único que faz parte da educação, mas que, dentro de um universo escolar, é um elemento de ensino-aprendizagem quando a utilização é efetiva e assim, em um conjunto multimídia, o livro pode estabelecer uma relação de complementariedade.

Atualmente, tem sido desenvolvidas diferentes metodologias que procuram envolver o estudante de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Para Morán e Bacich (2018, p. 39), as metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. Neste mesmo sentido, Silva e Chiaro (2018, p. 83) afirmam que ao privilegiar práticas educacionais pode-se possibilitar a criação de contextos mais significativos na aprendizagem, além de oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Os editais do PNLD vêm estabelecendo critérios para que haja maiores possibilidades de vivências diferenciadas, além da importante reunião de conteúdos descritivos e exercícios de fixação. De modo complementar à discussão sobre a política pública, de acordo com Motta-Roth (2011, p. 20), ao envolver o estudante em

uma atividade prática, explora-se seus próprios problemas e formular as soluções necessárias.

Hodson (1994, p. 305) afirma que as atividades práticas no ensino de Ciências vão além do uso do laboratório com a experimentação pedagogicamente a temática e, ainda, o desenvolvimento do letramento científico, que exerce um papel crucial na formulação de uma sociedade mais preparada para refletir sobre. Para o autor, o trabalho prático pode ser realizado com o uso do computador, com análise de casos, com entrevistas e debates, com a construção de modelos e cartazes, realização de investigação na biblioteca, fazer fotografias e vídeos.

Considerando a dimensão da política pública educacional associada à dimensão pedagógica das publicações didáticas, neste estudo o objetivo foi identificar como as atividades práticas na área de Ciências da Natureza no Ensino Médio estão mencionadas nos documentos oficiais que, em linhas gerais, norteiam a produção de livros didáticos de Ciências da Natureza.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para iniciar a análise documental, definiu-se previamente a compreensão de “atividades práticas”, de forma a nortear a investigação nos documentos oficiais que estão relacionados à produção das obras didáticas.

Hodson (1988, p. 63) afirma que é preciso haver uma distinção entre o trabalho prático como métodos ativos de aprendizagens e trabalho de laboratório e experimental, visto que no ensino de Ciências há uma grande relação entre essas atividades e equívoca interpretação de muitos professores ao assumirem que o aprender Ciência está relacionada à experimentação. Apoiados na interpretação de Hodson (1994, p. 305) de que a experimentação é uma parte importante no ensino de Ciências, mas não abrange todo o trabalho prático, a pesquisa se apropria da ideia de que as atividades práticas configuram métodos ativos de aprendizagem.

Os documentos elencados para esta análise foram a LDB, Lei nº 9494/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Guia do PNLD 2021. Objetivou-se identificar de que modo as atividades práticas se apresentam nesses documentos e posteriormente como são mencionadas no Ensino Médio e na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, enquanto expressão das políticas públicas educacionais sobre as práticas pedagógicas.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

Para a apresentação detalhada de como as atividades práticas são abordadas em cada documento, os resultados da investigação foram organizados em subseções. Destaca-se que na LDB e no PNE não há normativas específicas para a área de Ciências da Natureza, portanto, nestes documentos, a pesquisa analisou as orientações para o Ensino Médio que impactam o ensino de Ciências da Natureza.

3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases, de1996, é um documento normativo que estabelece a uniformidade na garantia da educação de qualidade e acesso gratuito à Educação Básica no Brasil e considerado um dos principais pilares norteadores.

A investigação analisa na LDB a menção a atividades práticas, direta ou indiretamente, pressupondo-se que são elementos que colaboram com o desenvolvimento da aprendizagem. Nas disposições gerais da Educação Básica, incentiva-se o uso de filmes de produção nacional com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais integrado à proposta pedagógica da escola e a integralização curricular poderá incluir projetos e pesquisas que envolvem temas transversais. Ao tratar do Direito à Educação e do Dever de Educar, as atividades práticas aparecem no parágrafo único quando incluído pela Lei nº 14.533, de 2023:

> Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (BRASIL,1996, Art. 4º, parágrafo único).

Assim, se reconhece que o suporte a tais práticas fortalecem o desenvolvimento de aprendizagens e pode-se ainda destacar que a LDB traz a valorização de uso de recursos digitais para tal fim.

Em relação ao Ensino Médio, em 2017 ocorreu a inclusão de que conteúdos, metodologias e formas de avaliação poderão ser organizados por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, com a finalidade de que o discente ao final dessa etapa domine princípios científicos

e tecnológicos e tenha conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A LDB também descreve a finalidade dos recursos financeiros. Destaca-se, no Art. 70, a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, a aquisição de material didático escolar e incluído pela Lei nº 14.560 de 2023 a seguinte destinação orçamentária:

> Realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (BRASIL, 1996, Art. 70, IX).

A garantia de recursos para as escolas é uma previsão necessária quando se trata da qualidade de ensino. Nesse sentido, as atividades práticas podem ou não ser realizadas em laboratórios escolares, mas, de toda forma, demandam recursos e infraestrutura para que possam ser realizadas, vindo de encontro com a demanda de custos e que nem todas as realidades escolares são capazes de financiar.

3.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação estabelece metas e estratégias para promover o desenvolvimento da educação no Brasil desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Diante do seu compromisso com a melhoria da qualidade da educação, o incentivo à realização de atividades práticas foram identificadas entre as estratégias articuladas ao cumprimento das metas.

De encontro com o enfoque do estudo, a terceira meta refere-se a busca em atingir 85% de matrículas no Ensino Médio até o final da vigência do PNE, em 2024, e, como primeira estratégia para tal proposta, determina:

> Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, Anexo, estratégia 3.1).

ISSN: 2176 - 1396

Com finalidade de melhorar a qualidade de ensino no Brasil, evidencia-se o incentivo proposto de práticas diversificadas para o Ensino Médio, de forma que possam estruturar a teoria e a prática por meio da aquisição de recursos para tal fim.

Como preocupações com a qualidade de ensino e melhoria nos resultados do IDEB, presentes na sétima meta, mencionam-se estratégias que incentivam práticas inovadoras e diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como prover equipamentos e recursos tecnológicos para utilização pedagógica a todas as escolas públicas da Educação Básica, com acesso a redes digitais de computadores, incluindo a internet.

Destaca-se que, em relação aos investimentos públicos na educação, a vigésima meta do PNE menciona a estratégia de implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como um parâmetro de financiamento, incluindo-se gastos educacionais em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático escolar.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo pautado sobre o PNE e a LDB com o propósito de garantir um alinhamento de aprendizagens a todos os estudantes e, dessa forma, colaborar com a direção de outras políticas e ações. Ela não prevê um currículo específico, mas, define competências, habilidades e aprendizagens a serem atingidas em determinada etapa de ensino.

Ao tratar dos currículos, busca a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, dando sentido ao protagonismo do sujeito da aprendizagem. Entende-se que entre as ações propostas na BNCC de selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender, de modo geral, adequam-se ao conceito de atividades práticas.

No Ensino Médio, especificamente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as atividades investigativas ganham bastante destaque no processo de aprendizagem dos estudantes. Entre as competências e habilidades que a área pode desenvolver em relação às atividades práticas, existe um grande incentivo à leitura e análise de materiais de divulgação científica, à comunicação de resultados de pesquisas, à participação e promoção de debates, ao uso de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação e implementação de propostas de

intervenção baseadas em conhecimentos científicos e princípios éticos e socioambientais. Para evidenciar tais propostas, o Quadro 1 organiza as atividades que poderão ser trabalhadas para desenvolver as competências e habilidades.

Quadro 1 – Atividades Práticas nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência	Atividades presentes na competência	Atividades presentes nas habilidades da competência
Competência 1	Uso de dispositivos e aplicativos digitais.	Construção de protótipos.
Competência 2	Uso de protótipos, softwares de simulação e realidade virtual.	Ferramentas tecnológicas e atividades experimentais.
Competência 3	Utilizar diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	Representar e a interpretar modelos explicativos, dados ou resultados experimentais, utilizar da comunicação para apresentação de temas científicos ou tecnológicos, uso de aplicativos de simulação.

Fonte: autoria própria (2023)

3.4 GUIA DO PNLD

O guia do PNLD é um documento para avaliação e orientação na escolha das obras didáticas a serem utilizadas nas escolas, o qual aborda pareceres para auxiliar os profissionais da educação envolvidos na seleção dos livros didáticos.

Para a investigação, analisou-se o Guia do PNLD de 2021 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que reúne as disciplinas de Biologia, Física e Química de forma integrada para o Novo Ensino Médio. O guia apresenta uma visão geral do documento, apontando a estruturação do material como as descrições técnicas, organização da obra, competências e habilidades alinhadas com a BNCC, o tipo da obra (aluno, professor ou material digital) e a relação da obra com o espaço escolar.

Em relação à menção de atividades didáticas no guia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é caráter eliminatório da seleção das obras a presença de atividades, que deverão envolver representações diversificadas para construção e disponibilização de informação referente aos processos biológicos, incluindo modelos matemáticos e computacionais (Quadro 2).

Quadro 2 – Atividades práticas nas Ciências da Natureza e Suas Tecnologias no Guia do PNLD

Critérios avaliativos das obras	Abordagem de atividade prática
Abordagem teórico-metodológica	Desenvolver o pensamento crítico a partir de práticas que envolvam metodologias ativas e investigativas, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), argumentação,

ISSN: 2176 - 1396

Critérios avaliativos das obras	Abordagem de atividade prática
	leitura, pensamento computacional e atividades em pequenos grupos com propostas que atinjam diferentes realidades e que possam ser trabalhadas com ou sem o uso de tecnologias.
Pensamento Computacional	Planejamento de etapas de experimentos investigativos, elaboração de hipóteses e conclusões em atividades de campo, interpretação de resultados experimentais. Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como computadores e smartphones para pesquisas, plataformas digitais de produção de mídias, criação de aplicativos, blogs e podcasts. *Para escolas com dificuldade de acesso à internet, o Guia pontua que algumas obras apresentam estratégias e materiais complementares para estes casos.
Livro do estudante	Exercícios, atividades e vivências.
Manual do professor	Trabalho em grupo, pesquisa em ambiente comunitário, apresentação oral de projetos, debate e júri simulado. Deve conter resoluções detalhadas e comentadas de exercícios e atividades.
Projetos integradores	Uso da tecnologia, construção de protótipos, organização de eventos, exposições e outros movimentos.

Fonte: autoria própria (2023)

Ainda, buscando pela presença de atividades práticas no documento, foram observadas nas questões sugeridas para análise das obras algumas preocupações sobre a temática. Na seleção, é preciso observar se o material trabalha de maneiras distintas, relacionando teoria e prática, em constante diálogo com as habilidades da área de Ciências da Natureza por meio de metodologias ativas, diferentes atividades, exercícios e vivências, e quando presentes, se estão bem detalhadas tanto no Livro do Estudante quanto no Manual do Professor. É importante verificar se o Manual do Professor apresenta algum alerta para riscos na realização de atividades e experimentos propostos de forma a garantir a integridade física das pessoas envolvidas no processo. As questões também promovem a reflexão sobre a presença de pesquisas de campo, visitas guiadas à museus, centro de pesquisas e empresas e se existe a presença do uso pedagógico de tecnologias, como laboratórios virtuais, simuladores e vídeo games. Na investigação do Guia do PNLD na área de Ciências da Natureza, pode-se perceber uma grande preocupação em alinhar as orientações da BNCC com propostas de atividades diversificadas, destacando no estudante o protagonismo no processo de sua aprendizagem.

Ao fim da investigação nos documentos oficiais, pode-se perceber que pouco aparece o uso do termo “atividades práticas”, entretanto, mesmo de forma implícita em todos eles foram encontrados orientações para a realização de práticas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens, especialmente em normas oficais

ISSN: 2176 - 1396

incluídas em um período de tempo mais recente como é observado na BNCC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista da importância do livro didático nas escolas e, em concordância com Martins e Garcia (2019), a política de distribuição nas escolas públicas brasileiras oportuniza um olhar mais amplo sobre a sua produção em função da universalidade do acesso às obras didáticas.

Os resultados da análise demonstram que as atividades práticas são processos de ensino-aprendizagem previstos em documentos oficiais para o Ensino Médio e são referências para a elaboração dos livros didáticos distribuídos para todos os estudantes do país. Esse tipo de processo é enfatizado na perspectiva investigativa na área de Ciências da Natureza na BNCC, sendo atualmente uma importante normativa para os rumos da implementação do Novo Ensino Médio. Com isso, mostra-se necessário um olhar cauteloso para a relação entre as políticas públicas e o livro didático, objeto que representa influência na prática pedagógica na Educação Básica e a vinculação entre compra e distribuição das obras, impactando a economia do país.

Nesse sentido, ao analisar a LDB, percebe-se que as atividades práticas estão presentes como sugestões na forma de avaliação processual, demonstrações e simulações de vivências. O PNE menciona essa temática dentro de metas para melhorar a qualidade da educação. A BNCC dá uma grande ênfase ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para desenvolver habilidades da cultura digital e na área específica das Ciências da Natureza destaca os processos e práticas de investigação como dimensão que deve ser enfatizada no Ensino Médio. O Guia do PNLD demonstra uma preocupação com o protagonismo do estudante e, nesse sentido, recomenda aos professores que avaliarão as obras didáticas para suas respectivas escolas, a presença de propostas de metodologias ativas com atividades diversificadas e que coloquem o estudante como protagonista da sua produção de conhecimentos, enfatizando a abordagem investigativa.

A responsabilidade do Estado pela educação está prevista na LDB e, no contexto brasileiro, as normativas reconhecem a diversidade social e a existência das desigualdades presentes dentro das escolas. Para colaborar no combate à essas desigualdades, o FNDE garante recursos para que a distribuição de livros e materiais didáticos cheguem àos estudantes das escolas públicas por meio do PNLD. É

fundamental haver atenção às produções dessas obras para pensar na cultura escolar e nos rumos que essess documentos oficiais têm conduzido a educação.

O presente trabalho está em desenvolvimento e seus resultados provisórios elucidam questões que demandam outras investigações para aprofundar o estudo da complexidade envolvida na produção dos livros didáticos e ampliar a compreensão sobre como os documentos oficiais nessas obras se fazem presentes na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 19 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2021: Ciências da Natureza e suas tecnologias. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-ciencias-natureza-suas-tecnologias.pdf. Acesso em 19 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de jul. 2023.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 18 de jul. 2023.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549–566, set. 2004.

HODSON, D. Experimentos na ciência e no ensino de ciências. **Educational Philosophy and Theory**, 20, 53-66, 1988. (Tradução: Paulo A. Porto).

HODSON, D. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

MARTINS, A. A; GARCIA, N. M. D. Artefato da cultura escolar ou mercadoria: a escolha do livro didático de Física em análise. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 173-192, maio 2019.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação (Bauru),** v. 9, n. 2, p. 147–157, 2003.

MORÁN, J; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTTA-ROTH, D. **Letramento científico**: sentidos e valores. Notas de Pesquisa, p. 12–25, 2011.

SILVA, A. C; CHIARO, S. O impacto da interface entre a aprendizagem baseada em problemas e a argumentação na construção do conhecimento científico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 3, p. 82–109, 2018.

PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA

Caroline Dorada Pereira Portela[1]

Ivanilda Higa[2]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre identidade docente na formação inicial de professores de Física, particularmente aquelas que investigam os estágios curriculares supervisionados. Como estratégia metodológica, optou-se por uma pesquisa do tipo revisão de literatura, realizando uma busca, no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), por trabalhos nesta temática, publicados dos últimos dez anos (2014 - 2023), selecionando-se apenas aqueles que estavam relacionados à licenciatura em Física. Analisou-se as instituições de origem dos autores, os objetivos e a metodologia de pesquisa utilizada, além de buscar compreender como a identidade docente está sendo incorporada nas pesquisas em ensino de física em sua relação com o estágio supervisionado. Os resultados apontam poucos trabalhos relacionados a essa temática. Observou-se uma predominância de autores localizados na região Sudeste do país, cujas pesquisas possuem objetivos voltados a investigar as contribuições do estágio supervisionado na formação dos futuros professores, priorizando-se abordagens qualitativas da pesquisa em Educação como o Estudo de Caso com utilização de questionários como instrumento de coleta de dados. A identidade profissional foi o único tipo de identidade docente destacado nas pesquisas analisadas. Constatou-se também uma carência de embasamento teórico para o conceito de identidade docente em metade dos trabalhos selecionados, evidenciando a necessidade de aprofundamento sobre este tema de pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura em Física. Identidade docente. Revisão de literatura.

1 INTRODUÇÃO

A socialização profissional do professor começa na formação inicial, fornecendo as bases para construção de conhecimentos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo durante o qual a identidade docente vai se constituindo (SILVESTRE, 2011).

Para Pimenta e Lima (2006) o Estágio Supervisionado torna-se o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é no desenvolvimento do estágio que o licenciando terá acesso a conhecimentos indispensáveis para compreensão da realidade e do cotidiano escolar, contribuindo para a construção da identidade e dos

[1] Mestre em Educação, Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá, caroline.portela@ifpr.edu.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná - PPGE / DTPEN, ivanilda@ufpr.br

saberes docentes.

> (...) a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. (...) Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 62).

Silvestre (2011) também defende a relevância do estágio supervisionado como componente da formação inicial para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do futuro professor, uma vez que o licenciando encontra-se em uma situação de exercício da profissão, possibilitando aprender e compreender a educação e a realidade social em que está inserido. Dessa forma, o estágio é considerado como "um espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que deve ter no bojo de suas discussões a natureza da prática pedagógica" (SILVESTRE, 2011, p. 175).

Picco e Higa (2021) destacam o papel do estágio supervisionado na escolha dos licenciandos sobre a carreira docente, contribuindo para o entendimento do que é ser professor e (re)construindo sua identidade enquanto docente. Neste sentido, o estágio se torna um espaço de aprendizagem da profissão docente na relação escola-universidade, constituindo assim, um importante e privilegiado *lócus* de construção e mobilizações da identidade docente.

Na área de Ciências da Natureza, Guimarães, Souza e Campos (2020) analisaram 23 teses e dissertações, em um levantamento bibliográfico sobre a identidade docente no período de 2008 a 2018, sendo que a maioria das pesquisas foi realizada no contexto da formação inicial em Biologia/Ciências e apenas uma foi desenvolvida na licenciatura em Física. Ainda, somente dois trabalhos foram desenvolvidos no estágio supervisionado, indicando a pouca expressividade de estudos sobre a identidade docente no contexto formativo das disciplinas de estágio na licenciatura. Constataram também que a identidade profissional foi o tipo de identidade mais evidenciado nos estudos, além de uma diversidade de autores utilizados como referenciais teóricos para o conceito de identidade docente, principalmente na perspectiva sociocultural e da psicologia social.

Ainda dentro desta temática, em um levantamento de trabalhos sobre identidade docente no estágio supervisionado em Física, nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), Portela e Higa (2022), considerando o período entre

2010 e 2020, também localizaram poucos trabalhos e, ainda, perceberam uma carência de embasamento teórico para o conceito de identidade docente, evidenciando a necessidade de aprofundamento sobre este tema de pesquisa na área de pesquisa em ensino de Física.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é ampliar o panorama das tendências das pesquisas desenvolvidas sobre a identidade docente na formação inicial de professores de Física, particularmente aquelas que investigam os estágios curriculares supervisionados, apresentando resultados de uma análise realizada em artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, de 2014 a 2023.

2 IDENTIDADE DOCENTE

O conceito de identidade docente é amplo e complexo. Segundo Lira e Villas Bôas (2020), a identidade docente como conceito surgiu, no Brasil, no final da década de 1980, juntamente com as discussões sobre a proletarização do magistério e a situação da classe trabalhadora. Na década de 1990, com o crescente interesse sobre a temática profissionalização docente, domínio de competências e saberes da docência, o conceito de identidade docente passa por alguns desdobramentos para consolidação na área de educação, de um lado oriundo da psicologia e da sociologia e de outro da própria profissionalização docente.

A identidade docente pode apresentar diferentes perspectivas teóricas, tanto da sociologia quanto da psicologia social, conforme apontado por Guimarães, Souza e Campos (2020). Entretanto, o ponto comum a estas diferentes perspectivas é considerar a identidade como um fenômeno relacional.

Desta forma, a identidade docente não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, paulatinamente, no sentido que evolui e se desenvolve, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva, a partir das relações que se estabelecem com os grupos sociais do meio no qual se está inserido.

Almeida, Penso e Freitas (2019) indicam características definidoras da identidade docente encontradas na literatura, especificando quatro tipos de identidade - missionária; instrumental; proletária e profissional -, que podem coexistir e se manifestar em diferentes contextos para cada docente.

A identidade missionária, segundo os autores, carrega consigo características do modelo da educação jesuítica com a transmissão dos valores morais da sociedade

sob o pilar de uma filosofia cristã. A docência é vista como um sacerdócio, com características relacionadas ao papel feminino, compreendendo a docência como uma extensão das atividades de cuidado materno e com isso, historicamente atribuída às mulheres.

A identidade instrumental, conforme trazem Almeida, Penso e Freitas (2019), é forjada a partir da regulação do Estado como medida de controle social, em que o professor é concebido como instrumento de transmissão dos conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado, assumindo um papel de regulador social na relação que estabelece com os estudantes no exercício de sua função.

A partir da teoria de Karl Marx, a identidade proletária tem como pano de fundo as relações estabelecidas entre patrão e empregado em um sistema capitalista, no qual o professor é visto como um trabalhador assalariado, sendo que as características deste tipo de identidade são relacionadas às relações de poder e luta de classe, à precarização das condições de trabalho, e ao desprestígio e desvalorização da força de trabalho (ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Por fim, a identidade profissional representa as especificidades da profissão docente, englobando aspectos subjetivos e objetivos, pessoais e sociais, que vão sendo incorporados a partir das interações sociais de cada sujeito histórico, sendo

> vinculada à atividades de trabalho sustentada em um conjunto de saberes, competências, habilidades, e conhecimentos que o define como características específicas que o diferencia de outros grupos, aferindo assim uma pertença à uma determinada categoria profissional (ALMEIDA, PENSO, FREITAS, 2019, p. 25).

Pimenta (1999) destaca que os cursos de formação, quando desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio curricular desconectadas da realidade das escolas, pouco têm contribuído para a construção da identidade docente. Segundo esta autora,

> A identidade docente não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p. 6).

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (2009) pontua a necessidade de entendermos o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto no âmbito pessoal como coletivo. A identidade profissional docente é "uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente

ISSN: 2176 - 1396

e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos" (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

3 METODOLOGIA

Para apresentar o panorama das pesquisas em Ensino de Física que investigam a identidade docente na formação inicial de professores de Física, particularmente aquelas desenvolvidas sobre os estágios supervisionados, optou-se por uma pesquisa do tipo revisão de literatura, realizando uma busca por trabalhos nesta temática no período dos últimos dez anos (2014 - 2023) no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior).

Considerando o crescimento da produção acadêmica, estudos de revisão de literatura permitem “fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Além disso, podem indicar as tendências, lacunas e recorrências das investigações, compondo uma “avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167), possibilitando o avanço das pesquisas em uma determinada área.

Inicialmente, foram utilizadas combinações dos seguintes termos para busca: identidade docente; estágio; estágio supervisionado; estágio curricular supervisionado; estágio de docência; prática de ensino; prática de docência; física, conforme apresentado no Quadro 1. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos e, quando necessário, do texto completo, para permitir a exclusão daqueles artigos que não estavam relacionados ao curso de licenciatura em Física, totalizando seis artigos.

Quadro 1 - Termos de busca e quantitativo de artigos encontrados

Termos de busca	No. de artigos localizados	No. de artigos selecionados
"identidade docente" e "estágio" e "física	14	3
"identidade docente" e "estágio supervisionado" e "física"	8	2
"identidade docente" e "estágio curricular supervisionado" e "física"	2	0
"identidade docente" e "estágio de docência" e "física"	0	0
"identidade docente" e "prática de ensino" e "física"	2	1
"identidade docente" e "prática de docência" e "física"	0	0
TOTAL	26	6

Fonte: Autoria própria (2023)

Finalmente, foram retirados dois artigos em duplicidade, de forma que o *corpus* de análise ficou estabelecido em quatro artigos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos selecionados para análise

Artigo	Ano	Título
A1	2016	Licenciandos em Física e Matemática: aspectos na constituição de uma identidade.
A2	2018	Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará
A3	2020	Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso
A4	2023	O estágio supervisionado e o ensino de física: a formação docente no curso de educação do campo em tempos de pandemia

Fonte: Autoria própria (2023)

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Observa-se no Quadro 2, que no período dos últimos 10 anos, há um número reduzido de artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES relacionados à identidade docente no estágio supervisionado na licenciatura em física, indicando que essa temática tem sido pouco investigada pela área de pesquisa em ensino de física, semelhante ao relatado por Portela e Higa (2022). Esse resultado também corrobora com o de Guimarães, Souza e Campos (2020) que, em seu estudo, localizaram apenas um trabalho envolvendo professores de física.

Após a leitura completa dos artigos selecionados, primeiramente foi realizada uma caracterização geral dos artigos de acordo com as instituições de origem de seus autores, os objetivos e a metodologia de pesquisa utilizada. Posteriormente, buscamos compreender como elementos relacionados à identidade docente estão sendo incorporados nas pesquisas em ensino de física em sua relação com o estágio supervisionado.

Dos quatro artigos selecionados, foram identificados dez autores. Não foram identificados autores das regiões Sul e Centro-Oeste. A região Sudeste apresentou metade dos autores, sendo distribuídos nos Estados de São Paulo (3) e Minas Gerais (2). Da região Nordeste foram identificados dois autores do Estado do Piauí e da região Norte, no Estado do Pará, três autores.

O maior número de autores na região Sudeste pode estar relacionado à origem dos programas de pós-graduação em Ensino de Física, no final da década de 1960 e início da década de 1970, historicamente concentrando as produções de pesquisa na

área nessa região e refletindo nas publicações de pesquisas desenvolvidas.

No Quadro 3 apresentam-se os objetivos e as temáticas dos artigos analisados.

Quadro 3 - Objetivos e temáticas dos artigos analisados

Artigo	Objetivos	Temática
A1	Investigar o impacto do perfil acadêmico dos licenciandos dos cursos de Física e Matemática na constituição da identidade do professor de Física e de Matemática formado pela instituição.	Constituição identitária dos licenciandos em Física e Matemática.
A2	Investigar as contribuições do estágio no CCPP para a formação inicial de professores de física, considerando a subjetividade dos licenciandos envolvidos no processo.	Contribuições do estágio em um espaço de educação não-formal para a formação inicial de professores de Física.
A3	Estudar o processo de constituição da identidade docente em diferentes tempos formativos a partir da aquisição de saberes.	O processo de constituição da identidade docente em diferentes tempos formativos a partir da aquisição e mobilização de saberes desde a formação inicial até o exercício da profissão.
A4	Discutir o Estágio Supervisionado na área de Física do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no período da pandemia.	Papel do Estágio Supervisionado na formação docente no período da pandemia.

Fonte: Autoria própria (2023)

Apenas os artigos A1 e A3 mencionam diretamente objetivos relacionados à identidade docente. Nos demais artigos a identidade docente não aparece como objetivo ou temática central da pesquisa, sendo assim apresentada apenas em alguns trechos dos artigos sem maior discussão teórica sobre o conceito.

Todos os artigos apresentam resultados de pesquisas empíricas realizadas com estudantes de cursos de licenciatura em física e, com exceção do artigo A2, apresentam situações de estágio supervisionado em espaços de educação formal. Por tratarem de situações relacionadas ao estágio supervisionado em cursos de licenciatura em física, era esperado que as temáticas dos trabalhos estivessem relacionadas com o processo de formação e aprendizagem docente.

A abordagem qualitativa aparece como metodologia de pesquisa em todos os artigos analisados, tendo como questionários o principal instrumento para coleta de dados. Apenas um artigo, o A2, menciona outros instrumentos como complemento de frases, redação e entrevistas. Somente um artigo, o A1, especifica Análise Textual Discursiva como metodologia de análise de dados.

A importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e na formação de professores é evidenciada em todos os artigos analisados, a partir de citações de pesquisadores nacionais, destacando-se Selma Garrido Pimenta, mencionada em todos os artigos analisados.

Somente dois artigos, A3 e A4, discorrem uma sessão específica para detalhar o contexto do estágio supervisionado no curso de licenciatura objeto de seus estudos, pontuando os objetivos da disciplina de estágio supervisionado de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso e algumas legislações vigentes como a LDBEN/96 e a Lei 11.788/2008.

Sobre a identidade docente, objeto de estudo deste trabalho, no Quadro 4 são apresentados os referenciais teóricos localizados para o conceito de identidade docente.

Quadro 4 - Conceitos de identidade docente utilizados nos artigos analisados.

Referencial teórico	Conceito de identidade docente
Dubar (2005)	A identidade é fruto de processos de socialização, os quais são compostos por combinações de processos relacionais e biográficos, numa perspectiva de uma identidade para o outro, que tem um caráter mais genérico e objetivo, e a identidade para si, mais específico e subjetivo.
Scoz (2011)	A relação entre subjetividade e identidade docente é indissociável. O sujeito produz sentidos subjetivos em todos os contextos que participa e sobre todas as questões de seu interesse. Alguns desses sentidos dizem respeito ao reconhecimento de si mesmo como pessoa ou como professor (identidade pessoal e profissional).

Fonte: Autoria própria (2023).

Dos quatro artigos analisados neste trabalho, dois apresentam e utilizam o mesmo referencial teórico para analisar a identidade docente na formação inicial de professores de física. Um dos artigos menciona o termo identidade docente em citações no decorrer do trabalho, porém sem utilizar o conceito na análise dos dados. Outro artigo utiliza o conceito de identidade docente na relação com a subjetividade, conforme apresentado no Quadro 4.

O tipo de identidade docente explicitado em todos os artigos analisados refere-se a uma identidade profissional (Almeida, Penso e Freitas, 2019), vinculada às competências e habilidades específicas da profissão docente. A identidade profissional também foi o tipo de identidade docente mais evidenciado por Guimarães, Souza e Campos (2020) e Portela e Higa (2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo realizado apontaram um número reduzido de artigos relacionados à identidade docente no contexto do estágio curricular supervisionado na formação de professores de física. Constatou-se uma carência de embasamento

teórico para o conceito de identidade docente em metade dos trabalhos selecionados, evidenciando a necessidade de aprofundamento sobre este tema de pesquisa.

Por outro lado, ainda que o conceito de identidade docente seja amplo e apresentado em diferentes perspectivas teóricas, tanto da sociologia quanto da psicologia social, observou-se que a abordagem do sociólogo Claude Dubar foi a mais utilizada no contexto analisado.

O estágio supervisionado no curso de licenciatura pode constituir-se em um espaço privilegiado fortalecendo a parceria entre escola e universidade na formação de professores para o desenvolvimento profissional docente e para a construção da identidade profissional docente, para além dos atributos necessários para o trabalho docente, mas que possa relacionar-se à razão social da profissão e à visão política da educação. Para isso, é preciso debruçar-se sobre o complexo processo de formação de professores aproximando-se de modelos críticos de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. de; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. de. Identidade Docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

GUIMARÃES, O. M; SOUZA, G. A. P.; CAMPOS, J. da S. Panorama das pesquisas sobre a identidade docente de professores de ciências, biologia, física e química. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 3, 2020.

LIRA, A. A. D.; VILLAS BÔAS, L. **Identidade e práticas docentes**: percursos e apropriações conceituais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1 (1), p. 109 -131, 2009.

PICCO, C. L. B. ; HIGA, I. O desenvolvimento profissional docente e as experiências de docência: as identidades docentes de licenciandos em Física no estágio. In: **XV Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE, 2021, Curitiba. Anais do XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2021. p. 8393-8403.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006.

PORTELA, C.D.P; HIGA, I. Identidade docente nas pesquisas sobre o estágio na licenciatura em física: um estudo com base na literatura. In: PORTELA, C.D.P; KARSTEN, K.; GONÇALVES, R. M. T.; HIGA, I. **Estágio curricular supervisionado na formação de professores de física**: panoramas a partir de revisão de literatura. Curitiba: CRV, 2022.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na Formação de Professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** 1. ed. Edições Loyola, 2011. p. 165-185.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ATIVIDADE DE APLICAÇÃO EM SALA DE AULA DOUTOR MENDEL: UM CASO DE SANGUE

Sabrina Kawabata de Aquino[1]

Elaine Ferreira Machado[2]

RESUMO

Estratégias de ensino que desenvolvam o protagonismo e o senso crítico dos alunos são extremamente importantes na sociedade em que vivemos e o ensino por investigação aliado a outras metodologias ativas permite que o aluno verifique diferentes situações problemas, formule hipóteses, busque dados, argumente e seja capaz de discutir aos pares, auxiliando na construção coletiva do conhecimento. O objetivo principal deste estudo foi a construção de conceitos genéticos e interações alélicas/gênicas a partir do estudo sobre o sistema ABO dos grupos sanguíneos e do fator Rh, por meio de metodologias ativas com enfoque no ensino investigativo. Esta sequência foi realizada com 38 alunos dos 3º anos do ensino médio do 7º Colégio da Polícia Militar do Paraná localizado em União da Vitória. A metodologia aplicada contou com atividades diversificadas como experimentação, resolução de problemas, estudo de caso, discussão e aula expositiva (quando necessário para reforçar conceitos) em um período de 5 aulas, contando com a elaboração de uma atividade pré-aula. Durante as atividades foi verificada a assimilação dos conteúdos pelos discentes, em que realizaram apresentações sobre os estudos de caso propostos, com autonomia e domínio do tema. Através dessa metodologia também foi possível verificar além do protagonismo dos alunos, a interação positiva na construção do conhecimento entre os estudantes, os quais, em grupos, sempre estavam debatendo suas hipóteses, discutindo resultados e elaborando suas conclusões, auxiliando uns aos outros, além de se sentirem empolgados, atuando como "residentes" de um hospital. Ao final da proposta os alunos foram capazes de identificar os genótipos e fenótipos dos sistemas ABO e fator Rh dos grupos sanguíneos, regras de compatibilidade sanguínea, diferenciaram dominância completa, codominância, polialelia, interação alélica e gênica, bem como os efeitos da epistasia.

Palavras-chave: Ensino investigativo. Protagonismo. Sistema ABO. Experimentação. Heranças genéticas.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia, voltado para genética, tem sido considerado de extrema importância para a alfabetização científica exercendo papel complementar ao levantar questões polêmicas, apontar para a democratização do conhecimento e para o desenvolvimento da sociedade (PEREIRA, 2019, p. 18). Dentre todos os conteúdos de Biologia, a Genética sempre é vista como complexa e de difícil entendimento pelos estudantes, pois há um grande número de conceitos relacionados que dificulta a

[1] Mestranda PROFBIO/UFPR. Professora no 7º Colégio da Polícia Militar do Paraná. sabrinak.aquino@gmail.com
[2] Docente PROFBIO/UFPR. Profª Drª do DAENS-UTFPR/PG – Projetos em Educação Para o Ensino de Biologia no Ensino Médio. elabio03@gmail.com

compreensão, havendo uma preocupação em decorar termos, sem compreender e relacionar o estudo com a vida prática do estudante (SCHEID, 2006, p.17).

Pensando nisso, pesquisadores contemporâneos defendem que as aulas práticas são apropriadas para inserir o aluno na vivência científica, apresentando uma séria de benefícios aos estudantes, como: despertar e manter interesse, entender e compreender conceitos básicos, aprimorar a capacidade de solucionar problemas e envolvimento em investigações científicas (KRASILCHIK, 2008, p. 20). No entanto, Nascimento, Farias & Soares (2015, p.1-2) apontam que o uso de atividades práticas na escola é bastante insipiente e não faz parte das propostas de muitos docentes, cujo desinteresse pode estar associado ao grande número de estudantes para a manipulação, à falta de materiais e recursos, à lacuna formativa do docente sobre o conteúdo do experimento, ao aparato técnico e tecnológico para a sua execução e à infraestrutura para a realização da aula.

Assim, relacionando com várias práticas de metodologias ativas, Peruch, Corte & Araújo (2021, p. 1330) fazem uma associação entre uma sequência didática (SD) investigativa, que corresponde a um gatilho motivador, trazendo à tona aplicações de genética no cotidiano, resultando numa aprendizagem significativa, inserindo o protagonismo e a valorização da própria construção de conhecimento pelo discente. O desenvolvimento de uma SD pode promover momentos de ensino interativos, pautados na participação ativa dos discentes, estimulando a sua reflexão, compreensão e ressignificação conceitual. Afinal:

> A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destaca que a prática de investigação na área das Ciências da Natureza deve ser enfatizada no Ensino Médio, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, que podem ser: identificação de problemas, formular questões, identificar informações relevantes, propor e elaborar hipóteses, construir argumentos e explicações, realizar atividades experimentais, comunicar as conclusões (BRASIL, 2018, p. 550).

O novo currículo do Ensino Médio traz conteúdos fragmentados e muitas vezes, superficiais. Nessa perspectiva, considerando a abordagem de conteúdos abstratos da Biologia, a exemplo, a Herança dos Grupos Sanguíneos e o Sistema Imunológico, existe necessidade de correlacioná-los, objetivando o despertar de uma compreensão mais ampla, oportunizando aos alunos melhores condições de aprendizagem e percepção de conceitos presentes nesses conteúdos (FARIAS, *et al.,* 2021, p.26). Portanto, essa sequência didática (SD) busca realizar esta correlação entre conteúdos

que seriam aplicados isoladamente, através de diferentes metodologias, partindo do princípio investigativo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Atividade de Aplicação em Sala de Aula (AASA)

Esta AASA[3] foi realizada no 7º Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM), no município de União da Vitória, em duas turmas do terceiro ano do ensino médio, no turno matutino, totalizando 38 alunos. Teve duração de 5 aulas de 50 min e uma atividade de pesquisa como pré-aula. Os conteúdos básicos abordados foram: sistema ABO dos grupos sanguíneos e fator Rh, transfusão sanguínea, interações alélicas (polialelia, dominância completa e codominância) e gênicas (epistasia), antígeno e anticorpo, 1ª e 2ª Lei de Mendel, heredogramas e conceitos básicos de genética.

2.2 Relato de experiência

• *Pré-aula:* tratou-se de uma etapa introdutória e investigativa sobre os genótipos e fenótipos dos tipos sanguíneos, em que os estudantes utilizaram de seus conhecimentos prévios para construir os novos. Nesta atividade, cada estudante foi deparado com o problema de Zézinho e Raul, personagens fictícios. Raul afirma que Zézinho não é filho biológico dos seus pais, pois apresenta tipos sanguíneos diferente do restante da família. As primeiras suposições dos estudantes foram: *"Ele deve ser adotado", "Zézinho é filho do carteiro", "Ele pode ter sido trocado no hospital"* e *"Certeza que a mãe pulou a cerca*". Em casa, os alunos responderam algumas questões norteadoras, para melhor compreensão do tema, como: *Zézinho sofreu um acidente de moto ao sair de casa para trabalhar, perdendo muito sangue. No hospital, o médico solicitou uma transfusão sanguínea. Então foi verificado que no estoque haviam 3 litros de sangue AB+, 1 litro de sangue O-, 1 litro de sangue O+, 5 litros de sangue A-, 4 litros de sangue A+, 2 litros de sangue AB -, 4 litros de sangue B+ e 2 litros de sangue B-. Quantos litros de sangue são compatíveis com o Zézinho?; Raul*

[3] A sequência didática (SD) na íntegra está disponível em: https://shre.ink/ahsb

possui sangue O e sabe que é heterozigoto para o fator Rh. Ele pode doar sangue para o Zézinho? Por quê? Justifique a sua resposta.; Raul ainda afirma que a irmã de Zézinho possui sangue AB+, tipo sanguíneo considerado doador universal, enquanto o Zézinho possui o sangue O-, que é considerado receptor universal. Ele está correto nesta afirmação? Justifique a sua resposta considerando as aglutininas (proteínas presentes no plasma - anticorpos) e aglutinogênios (proteínas presentes na membrana plasmática das hemácias); Qual é o genótipo e o fenótipo do sistema ABO e do fator Rh dos grupos sanguíneos?

• *Aula 1:* está aula foi dividida em dois momentos:

- *Momento 1:* primeiramente os alunos foram divididos em equipes (4-5 alunos) e nos 10 minutos iniciais, realizaram a discussão de suas conclusões individuais com os integrantes do seu grupo, verificando similaridades e diferenças entre as suas respostas.

- *Momento 2:* após a discussão nos grupos, as conclusões de cada equipe foram expostas para a turma até se obter uma conclusão final. Nesta etapa, os estudantes foram confrontados novamente com suas suposições iniciais sobre o caso de Zézinho, para verificar se ainda acreditavam nelas. Os alunos perceberam que há sim a possibilidade de o personagem ser filho do casal citado, pois concluíram que os genótipos heterozigotos dos pais pode gerar um filho homozigoto recessivo, com fenótipo diferente dos deles. Então foram levantados mais alguns questionamentos norteadores como: Quais são os componentes básicos do sangue?; Quais os tipos sanguíneos que vocês conhecem?; Você conhece o seu tipo sanguíneo?; O que é necessário para que uma pessoa doe sangue para a outra?; O que acontece dentro dos vasos sanguíneos caso uma pessoa receba sangue de tipagem diferente ao seu?

A partir disso, foi realizada a construção do esquema de doação de sangue em conjunto com as descrições dos genótipos, fenótipos, aglutininas e aglutinogênios elencados pelos estudantes.

• *Aula 2 e 3:* foram elaborados quatro estudos de caso envolvendo problemas relacionados com os tipos sanguíneos. Os nomes dos casos foram omitidos nos roteiros fornecidos para os alunos, para que eles não fossem influenciados nos resultados da pesquisa. Cada equipe recebeu o roteiro com os seus referidos materiais e cada caso era composto por 3 momentos, sendo:

- *Momento 1 - Introdução ao estudo de caso:* os estudantes foram apresentados como médicos residentes de um hospital, onde receberam a descrição de um paciente

fictício, com um heredograma familiar e realizaram a construção dos possíveis genótipos de todos os indivíduos.

- *Momento 2 - Atividade prática:* os grupos receberam um kit de materiais para realizar a tipagem sanguínea do paciente do seu estudo de caso e verificar os possíveis tipos sanguíneos que poderiam ser transfundidos (Fig. 1).

Figura 1: Verificação do tipo sanguíneo do paciente do estudo de caso

FONTE: A autora, 2023.

- *Momento 3 - Situação-problema:* os alunos foram deparados com um problema com o seu paciente, de acordo com o caso, o qual deveria ser solucionado para apresentar no "Congresso Interno dos Residentes" (Fig. 2).

Figura 2: Elaboração de hipóteses das situações-problema de cada estudo de caso

FONTE: A autora, 2023.

Os quatro casos e algumas das hipóteses elaboradas pelos estudantes estão descritas a seguir:

• CASO 1 (Reação febril não hemolítica): - "*o sangue do paciente deve ter sido trocado no laboratório [...].*"

•CASO 2 (Transplante de medula óssea): - *"[...] trocaram o sangue, ou o erro está na carteira do paciente". – "A mãe cometeu adultério ou ele é adotado*."

•CASO 3 (Eritroblastose fetal): - *"[...] a paciente possui eritroblastose fetal já que teve*

outro filho com o mesmo tipo sanguíneo e o mesmo problema ocorreu".

•CASO 4 (Falso O): - *"Adultério, adoção, ou absorção de gêmeos dentro do útero da mãe".*

A partir das hipóteses levantadas e da dica de alguns sinais e sintomas no estudo de caso, os times realizaram uma pesquisa utilizando os seus *smartphones* ou o laboratório de informática, sobre a situação-problema recebida. Após, construíram slides (Fig. 3) para apresentar à turma, no evento fictício chamado "Congresso Interno do Hospital 7ºCPM", para exposição e compartilhamento das descobertas realizadas.

Figura 3: Slides produzidos pelos alunos

FONTE: A autora, 2023

Aula 4 e 5: "Congresso Interno do Hospital 7ºCPM" e compartilhamento dos resultados obtidos nos estudos de caso e discussão com a turma (Fig. 4). Ao final da aula os alunos realizaram uma pesquisa no dicionário do significado de polialelia, codominância e epistasia e a partir disso, foi esquematizado no quadro, com auxílio dos estudantes, a relação dos tipos sanguíneos com estas diferentes interações, ainda as classificaram como interações alélicas e gênicas.

Figura 4: Apresentação dos "residentes" no "Congresso Interno do Hospital 7º CPM"

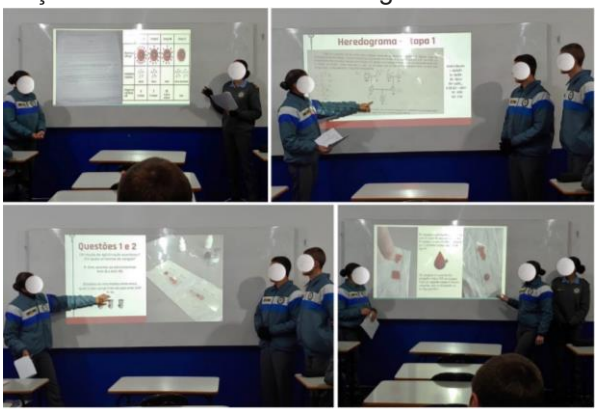

.FONTE: A Autora, 2023.

-PROPOSTA DE ATIVIDADE PÓS-AULA: pela alteração no calendário, esta atividade não foi finalizada até a presente data, porém os alunos deverão realizar uma visita técnica ao Hemocentro da cidade e realizar uma entrevista com os profissionais de saúde investigando os tipos sanguíneos mais frequentes nas doações, sangues raros, sangue fenotipado, períodos de maior e menor doação de sangue na região, pessoas que podem ou não realizar a doação, etc. E após o conhecimento adquirido, a turma deverá elaborar um vídeo para uma campanha de doação de sangue que será divulgado nas redes sociais do colégio e, se possível, pelo próprio hemocentro do município.

3 DISCUSSÃO

Nesta SD pode-se observar que os alunos se sentiram estimulados no desenvolvimento de toda a atividade. Trabalhar em grupos de pesquisa, partindo da curiosidade dos estudantes foi essencial para a realização de cada etapa. Realizar o estudo de caso aliado à atividade prática, a partir do conhecimento empírico dos estudantes se mostrou muito eficaz, pois no final do processo, conceitos errôneos como “anticorpo é uma célula do sangue” ou a confusão entre os termos genótipo e fenótipo foram esclarecidos. Ainda, os estudantes conseguiram diferenciar com clareza as interações alélicas e gênicas, além de perceberem que uma determinado carácter não é controlado por apenas um par de alelos, como visto nos primeiros exemplos da 1ª Lei de Mendel, e sim, que são vários alelos ou até mesmo, a interação entre diferentes genes que permitem a manifestação de determinadas características.

As atividades desenvolvidas com o uso de diferentes metodologias ativas, com enfoque no ensino investigativo ajudaram na observação e exploração do mundo acerca do estudante, permitindo que estes percorressem diferentes caminhos para aprender. Tal verificação corrobora com Moura, Lima & Sovierzoski (2020, p. 11) em que relatam: “O uso de diferentes metodologias, em especial as metodologias ativas, promoveu a sensibilização dos alunos, associando o emocional, o afetivo e o social, e respeitando o aprender de forma diferente de cada aluno.”

Os alunos mostraram empenho na resolução dos diferentes questionamentos propostos e foram, durante toda a atividade, estimulados na realização das mesmas, tal engajamento e motivação também foi notado por Mello e Gonçalvez (2020, p. 933)

na aplicação de estudos de caso com seus estudantes. Durante as discussões que ocorreram nos grupos, os discentes apresentaram diferentes argumentos, posicionamentos e explicações sobre as questões problematizadoras, no levantamento das hipóteses e na busca das respostas, interagindo ativamente durante todo o processo, até mesmo os alunos com dificuldades e/ou tímidos. Tal desenvoltura em atividades diferenciadas também foi verificada por Silva (2020, p. 61) que descreve o abandono da postura passiva por parte dos alunos ao assumirem o papel de autores de sua própria aprendizagem, apropriando-se do conhecimento científico.

No caso 4 (Falso O) em que um estudante inicialmente concluiu erroneamente a tipagem sanguínea como sendo AB, após discussão com os outros integrantes, conseguiu identificar o que é de fato o processo de aglutinação e o que isto representa, verificando que na verdade, o sangue testado representava o tipo O. Após essa verificação, o grupo todo demonstrou clareza na realização das demais etapas, além de entendimento real entre a interação das aglutininas e os aglutinogênios e suas principais funções no organismo. Ainda, o grupo apresentou corretamente a relação de epistasia envolvida neste estudo de caso, relacionando a substância “H” e a ausência da produção dos antígenos A e B, assim como também foi verificado pelos estudantes de Mello e Gonçalvez (2020, p. 927) na aplicação dos estudos de caso envolvendo este tipo de interação.

Para Pschisky (2003, p. 96) é comum encontrarmos, na maioria dos livros didáticos, a ideia de que a transfusão entre organismos compatíveis (sistema ABO e fator Rh) é livre de problemas, limitando a realidade. Assim, por meio dos estudos de caso, foi possível discutir algumas implicações além dos paradigmas iniciais dos receptores e doares “universais”. Ainda é possível ampliar as possibilidades de aprendizado por meio da contextualização com temas que envolvem ética, tecnologias e seus impactos sociais, com vistas a propiciar a formação dos estudantes enquanto cidadãos, conforme também verificado por Mello e Gonçalvez (2020, p. 932).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que a SD proporcionou o desenvolvimento do protagonismo por parte dos estudantes e que a utilização de atividades diferenciadas estimulou os discentes no processo de aprendizagem. O uso do recurso *estudo de caso* permitiu, a aprendizagem ativa dos alunos, os quais realizaram o que foi proposto, além de

buscarem informações complementares para o seu entendimento e para trazer novas informações para a turma. Importante ressaltar o quanto os alunos se sentiram empolgados nas pesquisas, trazendo suas anotações para retirada de dúvidas e compartilhamento com os colegas.

Ainda, os alunos ficaram muito animados para desenvolver a atividade prática da tipagem sanguínea e a verificação do processo de aglutinação foi de grande importância para compreenderem os aspectos relacionados com antígeno e anticorpo, que acaba sendo muito abstrato para os estudantes. O desenvolvimento da atividade em equipes demonstrou ser uma proposta muito positiva, pois as equipes trocavam ideias, debatiam, discutiam suas hipóteses e observações de forma efetiva e alunos que encontraram um melhor entendimento tentavam transmitir esse aprendizado aos demais colegas, colaborando com o processo de compreensão destes e no seu próprio processo de construção de conhecimento.

Sobre a SD, apesar do calendário apertado e quase engessado que o currículo do Paraná nos oferta e a ausência de um laboratório de ciências, os alunos demostraram motivação na realização das atividades, participação positiva em todas as tarefas, inclusive nas atividades extras propostas na semana de provas, que já é bastante densa para os estudantes. Devido ao cronograma de avaliações ajustado pela equipe do colégio, não foi possível obter o trabalho avaliativo até o prazo de entrega deste AASA, sendo descrito como sugestão de atividade pós-aula no relato de experiência, mas que foi solicitado para que os alunos desenvolvessem como atividade avaliativa final e que até mesmo, em determinado momento, foi uma sugestão de um grupo de alunos, pois se sentiram motivados com o estudo de caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação. 600p, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20/06/2023.

FARIAS, Eldade Machado de.; *et al.* Sequência Didática para o Ensino Médio a partir da relação entre a herança dos grupos sanguíneos e o sistema imunológico. **Experiências em Ensino de Ciências**. V.16, nº2. p. 26 – 51. 2021.

KRASILCHIK, Myriam. (2008). **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

MELLO, Paula Fernandes Tavares Cezar de; GONÇALVES, Pamela Rosa. Grupos sanguíneos a partir da aprendizagem baseada em problemas: elaboração e avaliação de uma proposta didática investigativa. **REnCiMa**. São Paulo, v. 11, n.6, p. 918-936, out./dez. 2020.

MOURA, João Paulo da Silva; LIMA, Luciana Tener.; SOVIERZOSKI, Hilda Helena. Metodologias Ativas e Atividades para o Ensino de Fungos. *In* XVI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". v. 14, 2020. Sergipe. **Anais Educon.** Sergipe, p. 11-15 2020. Disponível em: < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13711/19/18>. Acesso em 20/06/2023.

NASCIMENTO, Jefferson Deyveson.; FARIAS, Cryslania da Costa; SOARES, Raissa Alcântara. Atividade experimental como ferramenta na determinação do Sistema ABO e fator RH. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. 2015, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Eventos, 2015. p. 1-4

PEREIRA, Francisco Pires. **O ensino de genética na educação básica: revisão bibliográfica e produção de modelos didáticos**. 2019. 55f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia). Universidade Estadual do Piauí. Piauí. 2019.

PERUCH JR, Weligton José, CORTE, Viviana Borges; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. (2021). "Quem matou a senhora batata?": possibilitando a aprendizagem em genética por meio de uma sequência de ensino investigativa**. Revista Educar Mais**, 5(5), 1330–1347. https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2598. Acesso em: 20/06/2023.

PSCHISKY, Alcionete. **Grupos Sangüíneos Humanos nos Livros Didáticos de Biologia –Análise de Conteúdo**. 2003. 246 f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

SCHEID, Neusa Maria John; FERRARI, Nadir.A história da ciência como aliada no ensino de genética-**SBG**. v.1, n.1, p.17-18 2006

SILVA, Alexei Vinicius da. **Aulas de Campo como Proposta de Ensino Investigativo para o Tema "Diversidade das Plantas Terrestres".** 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Rede do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, Alagoas, 2020.

MATEMÁTICA FINANCEIRA E ECONOMIA DOMÉSTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO NONO ANO DO ENSINO FUDAMENTAL

Aldivania Alves Salvador Wernz[1]

Eulina Coutinho Silva do Nascimento[2]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um conjunto de atividades elaboradas para estudantes do nono ano no Ensino Fundamental do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER – AB) com a possiblidade de também serem desenvolvidas com alunos do Ensino Médio. O CEIER – Águia Branca é uma escola rural e de ensino integral, onde além das disciplinas da base nacional comum, os estudantes têm também disciplinas da área técnica, por isso resolvemos aliar a Economia Doméstica, disciplina que estudam até o nono ano do Ensino Fundamental com a matemática Financeira a ser trabalhada no ensino médio. O objetivo desse artigo foi investigar formas de fazer a prática docente mais próxima do estudante, a partir do estudo de matemática financeira relacionada à economia doméstica usando a modelagem matemática como ferramenta. Trouxemos exemplos reais que fazem parte do dia a dia dos discente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que usou como instrumentos investigativos rodas de conversa e oficinas desenvolvidas em sala de aula. A sociedade brasileira está muito endividada. Assim, a produção deste artigo se justifica pelo fato da importância da matemática financeira no dia a dia dos nossos estudantes e poder colaborar na administração de orçamentos da residência, que foram temas centrais das atividades. Juntar duas disciplinas do currículo dos estudantes do CEIER: Matemática e Economia Doméstica, foi uma experiência maravilhosa e através das aulas os conteúdos começaram a fazer sentido aos estudantes através da modelagem matemática em ação.

Palavras chave: Economia Doméstica. Matemática Financeira. Orçamentos familiares. Modelagem Matemática.

1 INTRODUÇÃO

> Muito pouco do que se faz em matemática é transformado em algo que possa representar um verdadeiro progresso no sentido de melhorar a qualidade de vida. É inadmissível que aceitemos esse fato sem contestação como um fato consumado, e não façamos esforços para mudá-lo. (D`Ambrosio, 1986, p.22)

A aprendizagem matemática deve estar ligada diretamente para a melhoria da qualidade de vida. Para isso é preciso encontrar um meio para a que técnica e as habilidades se tornem mais fáceis ao estudante na hora de resolverem problemas. A modelagem matemática, tem papel fundamental, pois, aliada à investigação poderão despontar como novas estratégias de se fazer matemática.

[1] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – dil.salvador@hotmail.com
[2] D. Sc.em Ciências pela COPPE/UFRJ - Vínculo instituconal UFRRJ - eulina@ufrrj.br

Na realidade observada, a falta interesse dos estudantes com a disciplina de matemática é bem nítida. Vários são os motivos que podem acarretar esses desinteresses, como por exemplo o excesso de cálculos, conteúdos que não se relacionam com o dia a dia dos estudantes, aulas que não são atrativas para os estudantes, entre tantos outros motivos. Assim, buscamos através desta proposta meios para que o conteúdo dado na escola pudesse ter mais ligação com o cotidiano dos alunos e que as aulas fizessem um pouco mais de sentido para os estudantes.

Este trabalho foi desenvolvido no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) – Águia Branca que é uma escola rural e de ensino integral, onde além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, os estudantes têm disciplinas da área técnica, como por exemplo: Agriculturas I, II e III, Zootecnia e Economia Doméstica, por isso resolvemos aliar a Economia Doméstica, disciplina que estudam até o 9º ano do Ensino Fundamental e a matemática Financeira a ser trabalhada no ensino médio.

Em conversa com os estudantes do ensino médio do CEIER Águia Branca, que em sua maioria são do meio rural, e, questionados sobre o uso da internet e uso para compras, todos disseram que têm acesso à internet e que já usaram para pesquisa ou compra de algum produto. “Não é necessário sairmos de casa para adquirirmos os produtos” foi a fala de um dos discentes. A facilidade que pode ser perigosa, caso não tenhamos cuidado com o controle financeiro, podendo comprometer a vida financeira e familiar. Surgiu-nos então a questão: como elaborar aulas que com a modelagem matemática em situações próximas do cotidiano para despertar nos alunos mais criticidade em relação às suas vidas financeiras?

Assim, o relato de experiência aqui apresentado teve como objetivo foi investigar formas de fazer a prática docente mais próxima do estudante, articulando as disciplinas de Economia Doméstica e Matemática usando a modelagem matemática como ferramenta buscando tornar as aulas mais dinâmicas de forma a trazer os conteúdos mais próximos da realidade do estudante,

A escola torna-se um espaço importante no processo de transformação da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular Brasil (2017) traz como tema transversal a temática matemática financeira. Este trabalho se justifica pela carência de uma organização financeira nas famílias e o consumo acelerado são comuns nos dias atuais pois segundo Furlan

> A cada 10 famílias brasileiras, 8 têm dívidas. Essa tem sido a taxa média de endividamento das famílias, medida pela Pesquisa de Endividamento e

Inadimplência do Consumidor (Peic), divulgada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). (FURLAN, 2023 s/p).

A facilidade em conseguir crédito e meios para tê-los, por exemplo, cartões de crédito acabam por ajudar no aumento do consumismo. A apresentação desse plano aos estudantes visou apresentar a matemática financeira como parte do dia a dia de cada pessoa além de fornecer conhecimentos financeiros. É fundamental a formação de estudantes mais críticos e capazes de agir com prudência mediante algumas situações financeiras que podem fazer uso, para que não caiam nas armadilhas do crédito. O uso indevido de boa parte da verba familiar pode resultar em vários problemas, como: depressões, stress, desentendimentos familiares, queda da produtividade no trabalho, doenças ligadas a fatores emocionais, entre outros transtornos.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA, ECONOMIA DOMESTICA e MODELAGEM MATEMÁTICA

A educação financeira refere-se ao processo de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para tomar decisões financeiras informadas e responsáveis. O objetivo é capacitar indivíduos a gerenciar suas finanças pessoais de forma eficiente, planejar o futuro financeiro, evitar dívidas excessivas e alcançar metas financeiras específicas, como economizar para aposentadoria, comprar uma casa ou investir em educação.

Uma educação financeira adequada abrange diversos aspectos, tais como: Orçamento, Poupança e investimento, Endividamento consciente, Planejamento financeiro, Conhecimento sobre crédito e até Investimentos.

Segundo o MAIS RETORNO (2020), a Economia Doméstica está voltada ao desenvolvimento social, mais do que isso, visa entender como o consumo e a gestão dos recursos podem impactar na vida das famílias e comunidade onde se está inserido. Um grande desafio hoje em meio a tantas facilidades e informações que aproximam o consumidor dos produtos é manter organizada a sua economia doméstica.

A partir daí este trabalho une as disciplinas de Matemática, com seu componente curricular matemática financeira e Economia doméstica, presentes na grade curricular do CEIER, para ajudá-los a organizar e entender que a matemática pode ser muito mais próxima e prazerosa do que eles imaginam. A matemática

ISSN: 2176 - 1396

financeira tem muita influência no controle do orçamento familiar. Nessa perspectiva Nascimento cita que:

> Numa sociedade do conhecimento e no mundo atual, em que as pessoas precisam controlar seu orçamento doméstico, gerir seus negócios, discutir bases adequadas de negociação, entre outras transações econômicas, alguns conhecimentos de Matemática Financeira são, sem dúvida, imprescindíveis. Ademais, apresentam grande relevância social, por isso merecem ser tratados na Escola Básica. (NASCIMENTO, 2004, p. 50).

A matemática financeira é fundamental para que os estudantes adquiram conhecimentos e possam agir criticamente diante das situações relacionadas a economia apresentadas em seu dia a dia. De acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2004) a Educação Financeira é importante para os consumidores principalmente

> [...]para auxiliá-los a orçar e gerir a sua renda, a poupar e investir, e a evitar que se tornem vítimas de fraudes. No entanto, sua crescente relevância nos últimos anos vem ocorrendo em decorrência do desenvolvimento dos mercados financeiros, e das mudanças demográficas, econômicas e políticas. Os mercados de capitais estão se tornando mais sofisticados, e novos produtos, cujos riscos e retornos não são de imediato discernimento, são oferecidos. Os consumidores possuem, atualmente, acesso a uma maior diversidade de instrumentos de crédito e de poupança, disponibilizados por uma grande variedade de canais, desde serviços on-line de bancos e de corretoras, até organismos que oferecem aconselhamento e suporte financeiro às famílias de baixa renda. (OCDE, 2004, p.223, apud SOZZA, DOTTO, 2010, s/p)

Diariamente recebemos em nossas casas ou nas ruas panfletos ou mesmo assistimos a comerciais que são fabricados para aguçar nosso cérebro e nos fazer adquirir produtos que nem precisamos, mas passamos a desejá-lo a todo custo.

Vivemos no dilema constante do que eu posso e o que eu quero ter. E isso, exige um planejamento financeiro e doméstico para organizarmos nosso consumo e não cairmos nas armadilhas do crédito. Não estamos aqui falando em deixar de comprar tudo ou menos de tudo. Estamos tratando de fazer o que tem prioridade.

Desta forma, entendemos o consumismo como adquirir produtos que não são realmente necessários, que posteriormente nem lembraremos que o adquirimos e ficarão jogados em algum canto. Isso acontece porque muitas vezes somos influenciados pela mídia. Compramos sendo manipulados pelo que vemos ou ouvimos nas propagandas.

Mudar algumas atitudes em nosso cotidiano pode nos trazer um pouco de conforto e dignidade, o que influencia diretamente em organizar nossas finanças e saber fazer um planejamento financeiro doméstico.

ISSN: 2176 - 1396

Enquanto escolas e professores que somos, trabalhar a matemática financeira desde as séries iniciais é um passo muito importante, para que desde cedo os estudantes possam se familiarizar com o controle financeiro doméstico e profissional e ter um futuro melhor.

Mudar a forma de ensinar e aprender matemática é necessária. Temos visto que a grande dificuldade que os estudantes enfrentam com o aprendizado da disciplina.

A Modelagem Matemática tem o objetivo de alinhar um tema com a realidade dos estudantes, o que faz com que os conteúdos tenham sentido, onde ainda pode-se aproveitar as experiências trazidas pelos professores e estudantes. A metodologia é espontânea e surge da necessidade da compreensão dos fenômenos ao seu redor que podem ou não interferir no processo de construção do conhecimento.

A Modelagem é uma importante aliada no processo de ensino aprendizagem da Matemática. Tendo alguns benefícios em sua utilização, como: ampliar a motivação dos estudantes e dos professores; facilitar a aprendizagem, trazendo significado ao conteúdo; aguça e desenvolve o raciocínio lógico; faz cidadãos transformadores de suas realidades; compreensão da matemática como uma disciplina que está presente em tudo.

Utilizando a metodologia Modelagem Matemática o professor possibilita ao estudante que tenha contato com o espaço de investigação e conhecimento do que está ao seu redor, tirando assim, professores e estudantes do comodismo.

Sobre a Modelagem Matemática D`Ambrosio (1986, p. 11), diz: “é um processo muito rico de encarar situações e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial. ”O aprendizado efetivo dos problemas apresentados é um resultado que a aplicação da Modelagem Matemática pode nos trazer.

Tanto para estudantes do ensino fundamental quantos para os do ensino médio pode-se aplicar a metodologia Modelagem Matemática. Iniciando a partir de um tema geral, onde mostra-se a importância da matemática para o dia a dia dos estudantes. A modelagem é uma alternativa que deve ser aplicada e aliada de acordo com outras metodologias que levem os estudantes a obter melhores resultados. Entender a matemática e principalmente a que pode contribuir para a cidadania é uma obrigação da escola. A BNCC ressalta sua importância

ISSN: 2176 - 1396

> O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. (BRASIL, 2017, p. 263)

A BNCC traz a educação financeira como uma oportunidade dos estudantes terem conhecimentos em sala de aula sobre: juros, inflação, aplicações financeiras, impostos. A interdisciplinaridade causa a ampliação das capacidades pessoais e sociais dos estudantes, que poderão aprender e aplicar com mais facilidade os conhecimentos adquiridos.

As decisões financeiras e a qualidade com que essas decisões são tomadas influenciam toda economia, pois, está atrelada aos níveis de endividamento e inadimplência. Se os estudantes recebem essas informações e as transfere aos familiares e amigos, bem educados financeiramente, utilizarão os produtos financeiros disponíveis e comprarão os produtos que se adéquam as suas necessidades, sem desperdício.

É preciso fazer escolhas conscientes, de acordo com os recursos que possuímos, é preciso pensar sobre como transformar nossos sonhos em realidade através de projetos concretos, antes porém, analisar o quanto nossos desejos afetam em nossa qualidade de vida. Assim, torna-se muito importante: fazer um planejamento financeiro com anotações em planilhas ou até mesmo em folhas que contem receitas e despesas; entender que usar créditos oferecidos pelos bancos e terceiros são apenas mais uma fonte de recurso e que se utilizado acarretará pagamento de juros; considerar sempre o custo do crédito; reconhecer que poupar é importante e que o mundo financeiro oferece riscos.

Tópicos como esses foram trabalhados na execução das atividades e são de suma importância para uma vida financeira saudável.

3 PERCURSO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

O professor não pode ser somente aqui quem repassa o conhecimento, é preciso que ele envolva os estudantes no processo de ensino aprendizado, o que torna um desafio até para nós professores. A abordagem metodológica Modelagem Matemática veio como um meio para tentarmos fazer com que os conteúdos matemáticos se tornassem mais próximos dos nossos estudantes de modo que seu cotidiano fosse valorizado.

Aprender a lidar com o dinheiro desde cedo é muito importante, podendo resultar em grandes transformações na vida pessoal e familiar dos estudantes. Visto que, de acordo com os estudantes do CEIER Águia Branca, muitas vezes ficam endividados que não querer parecer que estão sem dinheiro. Outros, pelas facilidades do mundo do crédito. Outros confiam que safra do café vai ser boa e poderão pagar suas dívidas e acabam fazendo empréstimos confiando que poderão quitar. E por ações da natureza e de cuidados com o plantio, muitas vezes a realidade é bem diferente. Aprender a usar o dinheiro de forma correta e responsável evita muitos transtornos.

Nessa perspectiva o apresentamos como discorreram as atividades. Foram estruturadas 6 (seis) aulas. Nosso público alvo foram vinte alunos do nono ano do CEIER – Águia Branca – ES.

Na primeira aula realizamos junto com os estudantes uma roda de conversa com inspirações a partir de exposições de imagens relacionadas ao consumismo e montaram cartazes, cada figura trazia vários questionamentos.

Os discentes interagiram bastante, o que tornou a aula muito produtiva, na percepção das autoras. Foi possível identificarmos que conhecimentos os estudantes tinham a respeito da disciplina Economia Doméstica, a economia doméstica de suas casas e também como associavam isso à Matemática Financeira.

Além do que, poder juntar duas disciplinas que são parte do dia-a-dia deles na escola foi muito prazeroso, segundo relato de vários alunos. Dentre várias histórias contadas pelos estudantes, citaram que algumas famílias estavam com dívidas a pagar, devido a terem tomado emprestado sacas de café, ou até por pegarem empréstimo no banco, cartões de crédito, e outros. Relataram ainda que não possuem o costume de organizar em família suas finanças.

Nas segunda e terceira aulas trouxemos o seguinte subtema para trabalharmos em sala de aula: Em nosso cotidiano, qual a importância do planejamento financeiro?

Abordar o planejamento financeiro é muito importante para a construção do conhecimento. Mostrar aos estudantes que eles podem e devem ser agentes transformadores em suas famílias foram os objetivos dessas aulas.

Os estudantes assistiram a vídeos que tratavam sobre algumas situações básicas envolvendo dinheiro: juros, inflações, dívidas, como ter uma vida financeira saudável.

Após os vídeos, os estudantes utilizaram o Laboratório de Informática do Centro para pesquisarem na internet sobre o sistema financeiro, Economia Doméstica, planejamento financeiro, além de conceitos que ouvem corriqueiramente: porcentagem, taxa de juros simples, composto, receitas, débito e crédito.

Com base nesses conhecimentos os estudantes sentiram a necessidade de a matemática ter seus conteúdos mais próximos do nosso cotidiano, pois assim, fica mais fácil compreender o que lhes é passado.

Destacamos uma das falas dos alunos: "*A matemática traz conteúdos de difícil aprendizado, e isso acaba não fazendo sentido na hora de calcular juros ou descontos para compra e venda de um bem, a vista ou a prazo, no nosso dia a dia*." (Estudante M. A.*, 2018)

Esta fala leva à reflexão sobre a necessidade de que nós professores possamos contribuir para que os estudantes possam analisar, pesquisar, refletir e resolver situações financeiras dificultosas que possam surgir.

Dando prosseguimento às atividades, na quarta aula trouxemos a temática: "Consumo Consciente é possível?" É imprescindível que precisamos consumir, faz parte da nossa sobrevivência. Isso é fato! Não temos escolhas! Mas consumir consciente não é deixar de consumir! É sim consumir de forma diferente, menos, com responsabilidade que não acarretarão problemas financeiros e nem ao meio ambiente.

Evitar desperdícios, fazer um planejamento antecipado para sabermos o que realmente precisamos e quanto o produto que precisamos pode causar impacto social, ambiental, financeiro e individual, são atitudes que precisamos ter para sermos consumidores e não consumistas.

Após temos conversado sobre o tema com os estudantes, assistimos ao vídeo "Consumo X Consumismo: o necessário e o supérfluo", que aborda o tema em questão, trazendo para a realidade do que realmente é necessário e desnecessário.

A mídia televisiva, a internet tem um apelo fortíssimo, oferecem todo o tipo de produto, com inúmeras facilidades para pagar, tudo esse apelo, nos fazem querer comprar. E por puro impulso acabamos comprando produtos sem necessidade.

Por isso, essa parte do nosso trabalho se mostrou muito importante, alguns estudantes disseram que suas famílias são consumistas e não consumidores. O incentivo ao consumo consciente aconteceu durante todo decorrer do plano.

Fechando as atividades, na 5ª e 6ª aulas trabalhamos o tema: Na prática, como organizar nossas receitas e despesas?

Ao chegamos nessa etapa os estudantes já tinham conhecimento do tema proposto, e a realidade dele já fazia sentido dentro dos conteúdos da disciplina de matemática, assim ficou muito mais fácil apresentar os sub temas de Compras a Vista e a Prazo, Juros Simples e Composto, Cartões de Crédito e limite de Cheque especial, Taxas de financiamento.

Foram passadas as introduções dos conteúdos e lançadas atividades relacionadas. Grupos de estudo foram montados e alternadamente elaboramos planilhas no Excel para planejamento do orçamento doméstico, fizemos simulações de financiamentos com cálculos de juros, prestações na calculadora HP12c virtual e até mesmo simulações no site do Banco Central com a Calculadora do Cidadão, Figura 1.

Figura 1: Print de tela Site Banco Central -Calculadora do Cidadão

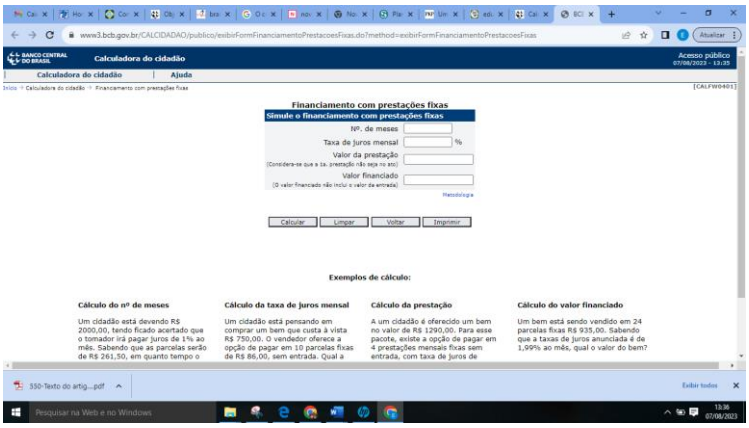

Fonte:https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormFinanciamentoPrestacoesFixas.do?method=exibirFormFinanciamentoPrestacoesFixas

Encerramos o projeto com outra roda de conversa. Em suas falas os discentes relataram a importância das atividades para suas vidas, muitos manifestaram também que pretendiam levar o que aprenderam na escola para auxiliar suas famílias no planejamento familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este plano de aula contribuiu bastante com as reflexões acerca da Economia Doméstica e sua administração através da Matemática Financeira. Todas as ações pedagógicas desenvolvidas neste plano tiveram como aliada a tendência metodológica Modelagem Matemática, pois, a partir de um tema que fazia parte da vivência dos estudantes as aulas foram construídas e assimiladas. O que foi

percebido foi uma grande articulação entre os conteúdos, além do envolvimento de todos os estudantes.

É importante ressaltar que muitos estudantes não tinham muitos conhecimentos a respeito dos conteúdos apresentados, mas os resultados após os conteúdos serem abordados foram muito satisfatórios. Todas as atividades propostas foram realizadas com sucesso. Entendemos que nossos objetivos foram atingidos principalmente a partir da devolutiva dos discentes nas falas no fechamento deste projeto. Foram aulas de rico aprendizado e com certeza de fácil assimilação aos estudantes, fica bem mais tranquilo quando trazemos para a realidade do estudante um conteúdo muitas vezes entendido por ele como um “bicho papão”.

REFERÊNCIAS

BRASIL Base Nacional Comum Curricular, 2017. Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf Acesso em: 16/01/2019.

CALCULADORA do Cidadão. Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormFinanciamentoPrestacoesFixas.do?method=exibirFormFinanciamentoPrestacoesFixas. Acesso: 12/12/2018

Consumo Consciente. O que é Consumo Consciente? Disponível em: https://www.dicionariofinanceiro.com/consumo-consciente/Acesso: 16/01/2016

CONSUMO x Consumismo: o necessário e o supérfluo. 2:14 min. 03/06/2012 -Vídeo enviado por Yasmin Stelle – Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Nh_FjDwYEJk . Acesso em 18/12/2018.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da Realidade à Ação:** Reflexões sobre a Educação Matemática**.** São Paulo, Summus Editorial, 1986.

MAIS RETORNO O Portal Mais Retorno. Disponível em: https://maisretorno.com/portal/termos/e/economia-domestica-ciencia.

NASCIMENTO, Pedro Lopes do. **A Formação do Aluno e a Visão do Professor do Ensino Médio em Relação à Matemática Financeira**, 2004, p. 50. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PUC São Paulo, 2004.

SOZZA, Antônio Luis, DOTTO, Marines Luiza Guerra. Administração e Educação Financeira a partir do Orçamento Familiar. ***In*** CORAÇÃO, Eliziane Zelia Ribeiro, MONTEIRO, Lucimara de Souza, RIBEIRO, Roseli Rocio Gomes. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**: produção didático-pedagógica, 2010 / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SE

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES EXPRESSAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Cristiane de Fatima Budek Dias[1]

Micheli Bordoli Amestoy[2]

Mary Ângela Teixeira Brandalise[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir elementos indicadores das perspectivas, concepções e conceitos sobre a avaliação das aprendizagens em Sequências Didáticas (SD) elaboradas como produtos educacionais em programas de Mestrado profissionais brasileiros. A pesquisa parte das discussões realizadas durante uma disciplina ministrada em um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, no qual os materiais analisados foram selecionados aleatoriamente a partir do repositório dos programas, disponibilizados em seus sites. A análise dos dados foi feita de forma interpretativa e apontam para diferentes elementos que caracterizam perspectivas e concepções distintas sobre a avaliação das aprendizagens presentes nas SD. Observou-se que nem todas as SD apresentam elementos que direcionem para essas concepções. Além disso, algumas SD sequer citam a avaliação como componente nas sequências de atividades propostas ou nas orientações ao professor que desejar replicá-las. A ausência de uma avaliação bem definida em algumas das SD analisadas, reflete uma dificuldade dos professores em construírem um planejamento que seja factível a alterações e reestruturações frente a contextos sociais e históricos distintos das escolas. Tais conclusões indicam a necessidade de discussões relativas à avaliação das aprendizagens nos programas de Mestrado profissional e na produção de produtos na forma de SD, principalmente, porque esses programas têm o intuito de contribuir com a formação continuada de professores que são atuantes nas salas de aula.

Palavras-chave: Sequência Didática. Avaliação das aprendizagens. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O termo Sequência Didática (SD) surgiu no contexto brasileiro a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) promulgados no final da década de 1990, com a indicação de trabalhos com "projetos" e "atividades sequenciadas", para práticas do ensino da Língua Portuguesa (LIMA, 2018).

Tal indicação pode ser referência às origens desse recurso, advindo das pesquisas relativas ao processo de aquisição da língua escrita por meio de tarefas

[1] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, UEPG, cristianebudekdias@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências, UEPG, mbamestoy@uepg.br.
[3] Doutora em Educação, UEPG, maryangela@uepg.br.

sequenciais com gêneros textuais distintos. Tais estudos foram realizados pelo grupo de Genebra e têm nas publicações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) os principais fundamentos para a organização e aplicação em práticas da Língua Portuguesa aqui no Brasil (ARAÚJO, 2013; MIQUELANTE et al., 2017).

Embora surgida para o processo de ensino e aprendizagem da língua, as SD apresentam potencialidades singulares para qualquer que seja o objeto de conhecimento e o componente curricular e são muito utilizadas na prática cotidiana de muitos professores da Educação Básica (LIMA, 2018) e, também, nas pesquisas educacionais, principalmente aquelas vinculadas aos programas de Mestrados Profissionais de diferentes regiões do país.

As SD podem ser vistas como uma forma de coordenar e articular diferentes atividades para determinada unidade temática ou objeto de conhecimento, sendo que essas atividades têm, ainda, a função de auxiliar na construção do conhecimento e de fornecer indícios sobre a aprendizagem e sobre a pertinência ou não de cada uma das ações propostas e executadas ao longo da aplicação da SD (ZABALA, 1998).

Além disso, partindo do pressuposto de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009, 2019, 2022), faz-se necessário que as atividades propostas na SD apresentem tal perspectiva, de modo que sejam estruturadas e organizadas visando um processo de avaliação mais interativo e com a função de melhorar e regular as aprendizagens.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar elementos indicadores das perspectivas, concepções e conceitos sobre a avaliação das aprendizagens em Sequências Didáticas (SD) elaboradas como produtos educacionais em programas de Mestrado profissionais brasileiros, na busca de um entendimento de como a avaliação é proposta e tem sido orientada nesses produtos.

2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Uma SD se constitui num conjunto de atividades sequenciadas que são planejadas para que, gradativamente o objeto de conhecimento seja trabalhado e apresentado aos estudantes, de modo que as ações de cada etapa oportunizem a atividade discente e sirvam como base para o alcance dos objetivos, na busca pela aprendizagem. Segundo Lima (2018, p. 155) a compreensão sobre o valor pedagógico e as ações que justificam a realização de uma SD está na identificação de suas fases,

das atividades que a compõem e das articulações que estabelecem com o objeto de conhecimento, de modo que estas devem ser direcionadas para o atendimento das necessidades reais dos estudantes.

Nas palavras de Zabala (1998, p. 18), a SD é um "[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". O que significa dizer que uma SD é planejada e organizada de modo que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham ciência das ações e metas a serem desenvolvidas e alcançadas durante o processo.

As atividades e tarefas propostas na SD são organizadas de forma que a cada etapa de trabalho os conceitos sejam aprofundados, indo do nível mais elementar para o mais complexo, buscando-se meios para que a aprendizagem se construa ao longo de todo o processo (BARBOSA, 2017). Assim, indica-se que uma SD seja organizada com diferentes atividades, atendendo às tipologias dos conteúdos, como explicitado por Zabala (1998), pois são eles que darão ao professor o discernimento para a indicação das atividades e ações da SD (BARBOSA, 2017).

Entre os tipos de conteúdos citados por Zabala (1998) estão os conceituais, que correspondem ao "conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares" (ZABALA, 1998, p. 41); os procedimentos, relativos ao "conjunto de ações ordenadas com um fim, ou seja, dirigidas para a realização de um objetivo" (ZABALA, 1998, p. 44) e os atitudinais, os quais abrangem conhecimentos de valores, atitudes e normas.

Pode-se perceber que a SD permite a prática reflexiva, com a articulação das suas três etapas, como pontua Zabala (1998, p. 18): "planejamento, aplicação e avaliação", numa perspectiva processual, permitindo a articulação entre as estratégias da SD e a avaliação, que poderá servir não somente para os indícios da aprendizagem, mas também para a compreensão do alcance das tarefas propostas na SD e de possíveis melhorias e aprofundamentos sobre os conceitos trabalhados.

Importa destacar que "cada tipo de conteúdo possui uma forma particular de avaliação" (BARBOSA, 2017, p. 11), o que precisa ser observado pelo professor ou pelo proponente da SD. Nas orientações de Zabala (1998) as práticas avaliativas dos diferentes tipos de conteúdos devem primar pela diversidade dos instrumentos e pela atenção aos objetivos propostos para cada tipo de conhecimento.

Nesse sentido, para a avaliação de conteúdos conceituais indica-se o uso de

atividades sequenciadas, provas escritas ou orais, e trabalhos em grupo (ZABALA, 1998). Para conteúdos procedimentais é importante propor "[...] atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática" (ZABALA, 1998, p. 207). Barbosa (2017) ainda indica o registro de cada resolução para que as evidências da aprendizagem possam ser identificadas com maior clareza. Já os conteúdos atitudinais podem ser avaliados por meio de situações problemas que direcionem o estudante para a tomada de decisão, pois assim o professor poderá observar seu comportamento e atitudes (ZABALA, 1998).

Fernandes (2009) reitera que a avaliação deve ser convenientemente planejada, para que os estudantes possam progredir em suas aprendizagens, organizar seus estudos, desenvolver os processos metacognitivos e o controle sobre suas aprendizagens. Essas colocações são pertinentes às ideias de Zabala (1998) sobre as SD, as quais devem ser planejadas, aplicadas e avaliadas de forma coerente e com as ações voltadas para a necessidade dos estudantes, com vistas às suas aprendizagens. Aspectos que devem ser considerados também nas SD relativas a conceitos e objetos de conhecimento da Matemática e da Estatística.

Destarte entende-se que é importante que autores de SD que têm como perspectiva a replicação em diferentes contextos, como é o caso daquelas elaboradas como produto educacional, nas pesquisas realizadas nos programas de mestrado e doutoramento profissionais, apresentem com clareza as concepções conceituais, históricas, epistemológicas e metodológicas de avaliação que guiam as ações propostas na SD, aspecto para o qual este estudo pretende chamar a atenção, como se explica no percurso metodológico explicitado na seção que se segue.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo documental, qualitativo e descritivo, que não busca analisar, em termos numéricos, o fenômeno em estudo, mas se debruça no entendimento de qualidades que não são quantificáveis (GIL, 2008).

A análise aqui apresentada parte de discussões propostas numa disciplina de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A disciplina tratou de aspectos teórico-práticos da avaliação das aprendizagens em Matemática e a discussão em questão é advinda de uma atividade que solicitou a análise sobre os aspectos

relacionados à avaliação das aprendizagens presentes em SD, as quais foram selecionadas aleatoriamente pelas professoras da disciplina, com a consulta aos repositórios dos programas de Mestrado Profissional brasileiros.

Nesta escrita, a análise se atém às perspectivas, concepções, elementos e conceitos da avaliação das aprendizagens que podem ser identificáveis nas 13 SD selecionadas para a atividade da disciplina. Deste modo, optou-se pela realização de uma análise interpretativa, buscando-se por elementos indicadores das *perspectivas, concepções e conceitos sobre a avaliação das aprendizagens.*

A partir da identificação desses elementos, procura-se discutir quais são as perspectivas adotadas nas SD, indicando-se se elas estão de forma explícita ou implícita ou, ainda, se não são apresentadas de forma evidente na SD. Além disso, busca-se identificar e analisar as concepções e os conceitos relativos à avaliação das aprendizagens, com atenção para como o organizador da SD conceitua e utiliza a avaliação na SD, o que poderá dar indícios da sua concepção. A descrição desses elementos e as análises estão expostos na seção que se segue.

4 RESULTADOS: AS SD ANALISADAS

As SD analisadas neste estudo estão expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Sequências Didáticas analisadas

Cód.	Título	Ano	Objeto de conhecimento/ unidade temática	Nível/modalidade de ensino
SD01	Sequência de ensino: Estatística e Probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2014	Estatística e Probabilidade	Fundamental I
SD02	Ensino de Grandezas e Medidas: uma proposta de sequência didática com materiais manipuláveis	2017	Grandezas e Medidas	Fundamental II
SD03	Geometria não euclidiana de curvatura positiva: uma proposta de sequência didática	2017	Geometria	Ensino Médio
SD04	Sequência didática de educação financeira para o ensino fundamental – anos iniciais	2022	Educação Financeira	Fundamental I
SD05	Ensino de equação do 1° grau por meio da história em quadrinhos: uma sequência didática	2019	Álgebra - Equação do 1.º grau	Fundamental II
SD06	A literatura infantil no ensino de matemática: estratégia de Aprendizagem para o 2º ano do ensino fundamental i	2020	Grandezas e medidas, estatística, números	Fundamental I
SD07	O ensino de juros simples e compostos à	2017	Juros simples e	Ensino Médio

ISSN: 2176 - 1396

	luz da tecnologia do software CALC		compostos	
SD08	Sequência didática para o ensino de inequação do 1º. Grau	2020	Inequação do 1.º grau	Ensino Superior
SD09	Ensino de estatística para o final do ensino fundamental	2014	Estatística	Fundamental II
SD10	Estatística no Ensino Médio: uma proposta interdisciplinar envolvendo Matemática e Educação Física	2018	Estatística	Ensino Médio
SD11	Sequência didática para o ensino de multiplicação no 5° ano do ensino fundamental	2019	Multiplicação	Fundamental I
SD12	Sequência didática: o movimento da produção de significados sobre o tema sistema métrico	2022	Sistema métrico	Fundamental II
SD13	Sequência didática para o ensino de matemática financeira com auxílio das calculadoras científica e HP 12C®	2021	Matemática Financeira	Ensino Superior

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que foram contempladas SD para a Educação Básica e para o Ensino Superior. Além disso, é possível verificar que as SD tratam de diferentes unidades temáticas e objetos de conhecimento da Matemática e da Estatística. Embora a maior parte das SD analisadas tenham sido publicadas após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificou-se em apenas duas delas a menção a esse documento (SD04, p. 8 e SD06, p. 4).

Todavia, isso não significa que os objetos de conhecimento tratados não estejam em consonância com o que está proposto nos documentos oficiais, pois, como é possível verificar no próprio título de cada uma delas, há relação entre eles.
Sobre a estrutura das SD, a maioria segue as linhas gerais de orientações, apoiadas principalmente em Zabala (1998), organizando os conteúdos em nível de complexidade gradativo e com o cuidado de inserção de atividades que contemplem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como proposto pelo autor. Pode-se perceber isso nas SD03, SD04, SD05, SD07, SD08 e SD13. A SD11, embora fundamente-se em Zabala (1998) e siga a Metodologia da Resolução de Problemas, não apresenta claramente as ações e orientações ao professor para a realização da SD e a sequência gradativa e articulada entre as atividades propostas.

As SD01, SD06, SD09, SD10 e SD12, apesar de não indicarem claramente os pressupostos teóricos relativos à estrutura e organização de uma SD, apresentam-se de maneira organizada e articulada entre as diferentes atividades propostas e a exposição gradativa dos conceitos. Apenas a SD02 é falha nesses aspectos, mesmo tendo se apoiado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades propostas

para as diferentes aulas não se articulam, ou seja, não são sequenciadas, como se espera em uma SD (ZABALA, 1998).

A partir dessa breve explicitação sobre as SD selecionadas, nos itens que se seguem estão as descrições dos elementos identificáveis, conforme explicitado na seção de Metodologia.

5 ANÁLISE DAS SD

O quadro 2 mostra como as perspectivas sobre a avaliação das aprendizagens são apresentadas em cada uma das SD analisadas.

Quadro 2 – Identificação da perspectiva sobre a avaliação das aprendizagens

Identificação da perspectiva sobre a avaliação das aprendizagens	SD
Apresenta de forma explícita	SD02, SD03, SD04, SD05, SD07, SD08, SD10 e SD11
Apresenta de forma implícita	SD01 e SD12
Não apresenta	SD06, SD09 e SD13

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser observado, a maioria das SD analisadas apresenta de forma explícita perspectivas e atividades de avaliação das aprendizagens. Nas SD03, SD04, SD05, SD07 e SD08, em todas as aulas, oficinas ou encontros propostos há uma descrição relativa à como acontecerá a avaliação das aprendizagens e quais serão os instrumentos utilizados.

Esses elementos podem ser verificados nas Figuras 1, 2 e 3, que apresentam recortes que exemplificam o que pode ser encontrado nessas SD.

Figura 1 – Recorte da SD05

Avaliação	A avaliação será feita durante a observação das atividades desenvolvidas pelos educandos durante toda a HQ. E com o questionário refletindo um pouco, que tem caráter formativo e não somativo, pois seu principal objetivo é de analisar a aprendizagem.

Fonte: SD05 (2019, p. 19).

Figura 2 – Recorte da SD07

Oficinas	Ativ.	Classificação do Conteúdo Zabala (2010)	Objetivos das Questões
Oficina 1. Reconhecimento dos recursos do *software* Calc e conceito de juros	1	Conceitual	Explorar a área de trabalho da Planilha *Calc* em busca de informações e assim elaborar conclusões.
	2, 3, 4 e 5	Procedimental	Problemas e questões para a elaboração da fórmula para as 4 operações, potência, raíz, % e logaritmos.
	6	Atitudinal	Questões para respostas subjetivas para descrever as vantagens e dificuldades do *software Calc*.
	7	Conceitual	Situação problema de indução ao conceito de Juros.
	8	Atitudinal	Avaliação subjetiva sobre aprendizagens e dificuldades da oficina.

Fonte: SD07 (2017, p. 14)

Figura 3 – Recorte da SD03

Neste quarto encontro pode ser atribuída uma nota (com valor a ser determinado pelo professor) aos alunos, pela realização das atividades (independentemente de o aluno ter realizado adequadamente os exercícios).

Fonte: SD03 (2017, p. 40)

Nesses recortes, percebe-se quais serão os instrumentos utilizados para recolher indícios da aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se a indicação do questionário de reflexão proposto na SD05, que tem como intuito analisar a aprendizagem ao final de cada aula e os diferentes instrumentos propostos na SD07, com vistas a atender cada tipo de conhecimento, coadunando com Zabala (1998).

No recorte da SD03 (Figura 3) há indícios de uma articulação entre a avaliação formativa e somativa, aspecto mais recente de discussão no campo teórico da avaliação (SANTOS, 2019; FERNANDES, 2019, 2022). Ainda, é possível dizer que a ação avaliativa proposta, não se desvincula das concepções de medida, ao apresentar a possibilidade de valor numérico para a atividade. Esse não é um aspecto negativo, pois o sistema de avaliação que se tem na educação brasileira ainda é regido pelas notas e, no caso da SD apresentada, a finalidade não está na classificação do estudante, como se tinha na geração da medida (FERNANDES, 2009, GUBA; LINCOLN, 2011, MIGUEL; JUSTINA; FERRAZ, 2022). Ademais, vivencia-se na atualidade o hibridismo entre as concepções (SILVA; GOMES, 2018).

Além disso, esses elementos dão indícios da concepção sobre a avaliação das aprendizagens dos autores das SD, já que o uso de diferentes instrumentos e a avaliação sendo realizada em diferentes momentos é característico da concepção de avaliação como negociação e construção (GUBA; LINCOLN, 2011).

Na SD11, a autora indica explicitamente que a avaliação pode ser feita a partir da resolução dos problemas indicados na sequência. Além disso, apresenta um item chamado de “Protocolo de Avaliação”, direcionado aos professores, o qual apresenta uma lista de indicadores que podem ser observados na resolução feita pelos alunos.

A autoavaliação aparece na SD04, com a apresentação de uma ficha a ser entregue ao aluno ao final da realização da SD. Nesse momento o autor ainda sugere que seja realizada a avaliação de todo processo, o que se configura numa autoavaliação do professor e do estudante. A autoavaliação “[...] é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (SANTOS,

2002, p. 2) e, entende-se que sendo realizada dessa forma é bastante benéfica para o processo de ensino e de aprendizagem e reitera a responsabilidade mútua sobre esses processos.

A SD10 apresenta atividade de avaliação ao final da SD (Figura 4).

Figura 4 – Recorte da SD03

O desenvolvimento desta atividade será centrado nos objetivos descritos acima, visando à aprendizagem destas habilidades estatísticas, dentre elas a interpretação de dados, porém, além destes objetivos almeja-se nesta unidade estabelecer uma forma de avaliação de todas as atividades realizadas durante esta sequência de ensino, já que nela os alunos deverão construir um relatório escrito sintetizando todo o processo de realização do *scolt* do voleibol.

Fonte: SD10 (2018, p. 32)

No decorrer da SD10 não são explicitadas ações ou instrumentos avaliativos. Além disso, observa-se uma indicação de que a atividade proposta está centrada no alcance dos objetivos, o que se estende para a avaliação pretendida, já que o autor almeja ter indícios da aprendizagem ocorrida durante toda a SD. Esses aspectos sugerem uma concepção de avaliação como descrição (FERNANDES, 2009, GUBA; LINCOLN, 2011, SILVA; GOMES, 2018, MIGUEL; JUSTINA; FERRAZ, 2022).

A SD02, embora apresente explicitamente argumentos sobre a avaliação na terceira página do material, fundamentando-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não articula essa perspectiva nas atividades propostas para a SD. Pode-se observar que, mesmo com a avaliação diagnóstica, não há orientações claras ao professor que utilizará a SD, sobre como agir após a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e sobre como organizar as ações a partir dessa identificação, como proposto pelos autores nos quais se fundamenta. Ao final da SD é proposta uma ação de apresentação dos trabalhos realizados, mas não se indica se tal proposta será usada para obter indícios da aprendizagem, e não é possível perceber isso nas demais atividades propostas em cada encontro da sequência.

A apresentação de forma implícita pode ser verificada nas SD indicadas na segunda linha da Tabela 2. Nessas SD, embora os autores não indiquem claramente a perspectiva de avaliação ou comentem sobre como serão realizadas as avaliações no percurso da SD, há indícios que, implicitamente indicam que há uma perspectiva sobre a avaliação e momentos em que ela é realizada. Na SD01, por exemplo, há diversos momentos da SD em que a autora cita práticas de observação, diferentes

instrumentos e a autoavaliação como propostas incluídas em momentos distintos das ações a serem realizadas, como pode ser verificado nas Figuras 5a e 5b.

Figura 5a– Recorte da SD01

> **PROFESSOR(A):** além disso, os jogos de regras podem ser entendidos como circunstâncias didáticas que estreitam as relações sociais, educacionais e cognitivas, isso do ponto de vista pedagógico. Esta prática docente pode ser uma ocasião favorável para tomar conhecimento da atuação, disposição, lacunas educativas e particularidades dos alunos, análises que se tornam possíveis por meio da observação das jogadas e momentos interativos.
>
> Assim, ao valer-se desse recurso pedagógico, **VOCÊ, PROFESSOR(A),** pode apoiar-se em princípios investigativos com vistas a possíveis intervenções e encaminhamentos pedagógicos, que serão sustentados por essas análises e considerações.

Fonte: SD01 (2014, p. 41)

Figura 5b – Recorte da SD01

> os em outros ambientes, valendo-se para isto da tecnologia. Esta atividade foi direcionada com indagações, como, por exemplo: *O que você tem aprendido no decorrer dessas aulas? Que aspectos você deve observar para composição de qualquer gráfico? A turma percebeu a tecnologia como instrumento útil para a representação gráfica? Poderão existir circunstâncias em que estas ferramentas serão indispensáveis? Podem-se aliar aprendizagens matemáticas (Estatística e Probabilidade), com atividades do seu cotidiano, como os jogos?*

Fonte: SD01 (2014, p. 76)

Os elementos percebidos na SD01 podem ser indícios da realização de atividades formativas de avaliação e de uma concepção de avaliação como negociação e construção (FERNANDES, 2009, GUBA; LINCOLN, 2011, SILVA; GOMES, 2018, MIGUEL; JUSTINA; FERRAZ, 2022). Além disso, percebe-se uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, como sugerido por autores da área (FERNANDES, 2009, 2019; SANTOS, 2019).

Já na SD12 pode-se dizer que a concepção de avaliação não está explícita, mas direciona para o entendimento da avaliação ao final do processo (Figura 6), como visto nas práticas das primeiras gerações de avaliação como medida e descrição (FERNANDES, 2009, GUBA; LINCOLN, 2011, SILVA; GOMES, 2018, MIGUEL; JUSTINA; FERRAZ, 2022).

Figura 6 – Recorte da SD12

> Iniciaremos o nono e último momento da Sequência Didática, encaminhar o "Questionário Final" através do "Formulário Google" ou presencial no qual foram inseridas as questões relacionadas à Matemática, a História da Matemática e a Matemática no Cotidiano, servindo como instrumento de produção de dados. Link "Questionário Final". Com o objetivo de verificar se houve uma interação entre os alunos, a matemática

Fonte: SD12 (2022, p. 19).

Nota-se que a ação é realizada ao final do processo e que não há direcionamentos claros relativos a como essa avaliação pode ocorrer e direcionar novos encaminhamentos. A autora cita apenas que o questionário será utilizado para observar as relações que os estudantes fizeram sobre o conteúdo trabalhado, ou seja, não há mais elementos que possam caracterizar a avaliação formativa e uma concepção mais recente sobre a avaliação das aprendizagens.

As SD06, SD09 e SD13 não apresentam explícita ou implicitamente as perspectivas e concepções sobre a avaliação. Não foi possível identificar nessas SD nenhum instrumento, momento ou ação avaliativa, seja da aprendizagem dos estudantes ou da própria SD. Na SD13, porém, a partir da Abordagem Metodológica de Ensino para uma Integração Conciliadora (LUCCAS, 2011) e das tarefas propostas, dá-se a entender que elas serão também a forma de avaliar, mas isso a partir da interpretação dos autores deste texto, pois isso não está evidente na SD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das SD mostrou diferentes elementos que caracterizam perspectivas e concepções distintas sobre a avaliação das aprendizagens. Notou-se que as concepções transitam entre as diferentes gerações de avaliação, sugerindo um hibridismo característico da atualidade. Também há evidências da realização de práticas de avaliação formativa, caracterizadas pelo uso de diferentes instrumentos e pelo uso de reflexões e da autoavaliação.

Todavia, chama-se a atenção para as SD que não apresentam elementos nos quais sejam possíveis identificar práticas e concepções avaliativas. Tal aspecto sugere que a preocupação com a avaliação das aprendizagens fica em segundo plano ou é inexistente ainda, o que sugere que não há integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem e orientações claras aos professores sobre esses processos.

Tais conclusões indicam a necessidade de discussões relativas à avaliação das aprendizagens nos programas de Mestrado profissional e na produção de produtos na forma de SD, principalmente, porque esses programas têm o intuito de contribuir com a formação continuada de professores que são atuantes nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322–334, 2013.

BARBOSA, B. S. S. **Geometria não euclidiana de curvatura positiva**: uma proposta de sequência didática. Produção técnica educacional. 2017.166f. (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In.: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 139-163, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica**. Lisboa: LeYa Educação, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

LIMA, D. F. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 151–162, 2018.

LUCCAS, S. **O Ensino introdutório de matemática em cursos de administração**: construção de uma proposta pedagógica. 2011. 366 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MIGUEL, K. da S.; JUSTINA, L. A. D.; Ferraz, D. F. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: Questões teóricas e práticas. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, 18(41), Article 41, 2022. https://doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.13543. Acesso em 20 jul. 2023.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 259–299, 2017.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (org.). **Avaliação das Aprendizagens**: das concepções às práticas. Lisboa: ME, p. 75-84, 2002.

SANTOS. L. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In.: ORTIGÃO, M. I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, p. 168-190, 2019.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. (2018). Avaliação educacional: Concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, 29(71), 350–384. https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5048. Acesso em 20 jul. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMINHOS TRAÇADOS PELO CURRÍCULO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Tatiana Laiz OLIVEIRA[1]

Reginaldo COSTA[2]

Marilda BEHRENS[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever o novo currículo do professor de Matemática do Ensino Fundamental, para tanto elegeu-se uma educação inovadora com um olhar para as diferentes dimensões da pessoa humana, a partir da visão do pensamento complexo incluídas as tecnologias digitais com uma perspectiva diferenciada diante as demandas do século XXI. Os pressupostos epistemológicos desta pesquisa fundamentam-se em Morin (2001, 2005), que propõe a reforma do pensamento para uma visão complexa e transdisciplinar, e na educação transformadora de Freire (1987, 2000, 2011), associando-se às metodologias ativas com o auxílio das tecnologias digitais. Para a construção deste artigo elegeu-se a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando para o levantamento de dados contribuições oriundas da formação continuada com professores de Matemática da educação básica, a qual se pautou em pressupostos teóricos do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Destacam-se na pesquisa autores como Morin (2001, 2005), Freire (1987, 2000, 2011), Nóvoa (2017), Behrens (1996), Fiorentini (2007), Nicolescu (1999), Bacich e Moran (2015), Sá (2011), entre outros. A análise da construção dos dados baseou-se na análise de conteúdos de Bardin (2011) e nos pressupostos do pensamento complexo. Ao desenvolver este artigo, percebeu-se que é grande o interesse pelo currículo desenvolvido e proposto ao professor de Matemática em formações a partir de um formato online.

Palavras-chave: Currículo de Matemática; Pensamento complexo; formação do professor de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A Formação do professor de Matemática no Brasil

1 Doutorado / PPGED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: tatianalaiz@hotmail.com
2 Doutorado/ / PPGED. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.. E-mail: reginldo.costa@pucpr.br
3 Doutorado / PPGED. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marildaab@gmail.com

Conforme Fiorentini (2003), até o fim dos anos 1960, haviam poucas pesquisas sobre a formação do professo, sendo difícil ter uma noção como se desenvolviam, não só no Brasil, mas em vários países. A formação do professor ocorria de forma emergencial, sendo voltada para a solução de problemas, o que explicaria a baixa nos padrões educacionais entre as décadas de 1970 e 1980, sendo que, até o fim da década de 1970, as pesquisas tinham um viés de cunho experimental, procurando quantificar a eficácia de “diferentes métodos para treinar e modelar o comportamento do professor para tarefas específicas” (FIORENTINI, 203, p. 21).

Nessa época, o importante nas perspectivas de pesquisa era um ensino eficiente para orientar os programas de formação inicial e continuada. Segundo Fiorentini (2003), os pesquisadores educacionais procuravam descobrir comportamentos genéricos dos professores por meio de testes, medindo sua eficiência, o que era conhecido como paradigma processo-produto, ou seja, de que forma o processo, que seria o comportamento do professor, a partir de suas metodologias e práticas, afetaria o produto, entendido como o aprendizado do aluno, tratando-se de uma teoria dominante oriunda da psicologia behaviorista educacional. O paradigma processo-produto, predominante na década de 1970, perdurou por muito tempo, porém a desejada eficácia recebeu fortes críticas a respeito de sua tão esperada e desejada eficiência, que estava longe de ser alcançada.

Por volta da década de 1980, as pesquisas passaram a se aprofundar nas grandes variedades de metodologias, predominando métodos naturalistas ou interpretativos, o que foi determinante para que, durante a formação do professor, se destacassem seu pensamento, crenças, concepções, valores, desenvolvimento cognitivo e moral. Tais temas se tornaram tão relevantes que levaram pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, filosofia, entre outras, a se interessar por esse campo de pesquisa (FIORENTINI, 2003).

Essa forma de pesquisa tentou mudar o modelo ou paradigma vigente, o qual via o professor como um obstáculo a mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A partir desse momento, segundo Fiorentini (2003), perguntas importantes surgiram, demonstrando a profunda preocupação para com o professor, no sentido do que conhecem, que conhecimento é essencial para o ensino, quem produz conhecimento sobre o ensino etc. Tais questionamentos mudaram consideravelmente as propostas de formação, ensino e aprendizagem, levando a

academia a pensar e compreender consideravelmente os significados que os professores atribuem às suas experiências durante as formações.

O pensamento docente, conforme Fiorentini (2003), desde então, passou a ser pesquisado e descrito de diversas formas, a exemplo de suas expectativas, conhecimento prático, conhecimento pessoal, conhecimento construído ao longo de toda a sua vida. Iniciou-se, assim, o paradigma do pensamento do professor, que causou uma ruptura na pesquisa sobre saber ensinar, caminhando a uma nova indagação: como os professores geram o seu conhecimento?

Diversas pesquisas começaram a surgir a partir da década de 1990, com um novo olhar, direcionado não somente ao saber ensinar, mas também às crenças, concepções e valores dos professores, passando, portanto, a analisar mais profundamente os processos de mudança e inovação, agora com uma base organizacional em currículos, didáticas e profissionais especializados em cada área.

O professor, a partir dessas pesquisas, passou a tomar uma posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerado um profissional com capacidade de pensar, refletir e articular suas práticas, fundamentadas em suas crenças, valores e saberes, gerados e construídos ao longo de toda a sua vida, não somente a partir de suas práticas profissionais. A partir desse momento, segundo Fiorentini (2003, p. 25), o professor passou a ser “sujeito de pesquisa, com participação ativa e colaborativa, deixando de ser um simples objeto passivo de estudo para a formação”, como era visto até então em muitos casos. O conceito de formação evoluiu muito, hoje se tendo o entendimento de que a formação do professor precisa acompanhar o desenvolvimento profissional contínuo, a partir de reflexões extraídas de experiências e teorias procedentes de práticas que venham a possibilitar o aperfeiçoamento docente.

Eram tímidas as pesquisas sobre a formação do professor de Matemática desenvolvidas durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, revelando ser desenvolvida por meio de projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo, conforme Fiorentini (2003), por adestramento. A partir da década de 1990, começaram a repercutir sobre as mudanças de como a formação inicial e continuada do professor era estudada e desenvolvida. Assim, aos poucos, a formação do professor de Matemática passou a ser entendida como um processo contínuo, como as demais disciplinas, com o pensamento de que “o sujeito, professor, passa a aprender a ensinar” (FIORENTINI, 2003, p. 32).

2 O currículo e a formação do professor

Ao iniciar o ano de 2020, a SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, lançou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), com o intuito de complementar o já aprovado Referencial Curricular do Paraná, destacando conteúdos essenciais para cada componente curricular, ou seja, conteúdos que devem ser distribuídos e ensinados ao longo do ano, especificamente ao longo dos trimestres, para cada ano do Ensino Fundamental. Esse currículo tem como objetivo fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, determinando com maior clareza os conteúdos que devem ser ministrados pelos professores, consolidando o trabalho na rede estadual de ensino.

O conhecimento expresso pelo CREP está relacionado diretamente com o conteúdo que deve ser apropriado pelo estudante, com a intencionalidade de este prosseguir em seu percurso escolar, atingindo os objetivos de aprendizagem indicados no referencial curricular. Assim, passou a ser o documento orientador da construção da proposta pedagógica curricular, da elaboração do plano de trabalho docente e do plano de aula da rede estadual (PARANÁ, 2020).

Salienta-se que, ao fazer uma leitura mais reflexiva dos currículos existentes, se deparou com a importância da inserção de metodologias que promovam a interdisciplinaridade, bem como acolham a visão da complexidade e da transdisciplinaridade. Achou-se oportuno apresentar primeiro os documentos orientadores que fundamentam a educação no Brasil e o CREP no Paraná, com um recorte de 1996 a 2020, conforme demonstrado no Quadro 1 e na sequência a configuração do CREP representado pelo Quadro 02 e Quadro 03.

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 - Documentos curriculares conforme Leis Orientadoras

LEIS CURRICULARES ORIENTADORAS (1996 - 2020)	
Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. (LDB) - (BRASIL, 1996).	- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). (BRASIL, 1996)
Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN's) - (BRASIL, 1997).	- Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs entendidos como orientadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. (BRASIL, 1997)
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (DCN) - (BRASIL, 2013).	- As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2013)
Plano Nacional de Educação. (PNE) - (BRASIL, 2014).	- O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei Nº 13.005 é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre os períodos de 2014 e 2024. (BRASIL, 2014)
Base nacional Comum Curricular. (BNCC) - (BRASIL, 2017).	- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas rurais. (BRASIL, 2017)
Currículo Referencial do Paraná. (CREP) - (PARANÁ, 2020).	- Currículo da Rede Estadual Paranaense complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná e traz conteúdos essenciais para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental, além de sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. (PARANÁ, 2020)

Fonte: Oliveira (2021).

Nesse sentido, é relevante que esta pesquisa tome como princípios norteadores os diferentes e principais documentos legais que direcionaram e continuam direcionando a educação brasileira durante décadas, a exemplo da LDBEN, que, no parágrafo 2º do art. 7º, estabelece que:

> [...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivencias práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 1996).

Para tanto, num primeiro momento, procura trazer a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende. Porém, conforme Veiga e Silva (2018), ao apresentar os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, as competências de cada área e de cada componente curricular, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades descritas para cada ano escolar, o documento contradiz o discurso progressista e inovador, pois fortalece a segmentação dos currículos escolares ao longo de toda a educação básica.

Assim, propõe uma educação que gere possibilidades de alcançar competências e habilidades na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em especial, nas séries iniciais e finais. Já para o Ensino Médio, a SEED pretende disponibilizar um documento orientador que está em construção e deverá ser disponibilizado para consulta pública no segundo semestre de 2021. Ainda, ressalta-se que a BNCC destaca abordagens transversais e integradoras, a partir de uma organização curricular que contempla a “interdisciplinaridade, com a intencionalidade de se obter estratégias mais criativas, interativas e colaborativas para a construção do ensino” (BRASIL, 2017, p. 12), portanto da aprendizagem.

Por sua vez, na BNCC, é previsto um currículo que promova uma educação integral, que possibilite ao estudante um caminho a ser trilhado a partir do advento do novo ensino, que tem como premissa uma educação que contemple todas as dimensões da vida e do ser humano (BRASIL, 2017). O documento tem foco em assegurar o direito do aluno de apreender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns nas escolas públicas e privadas, em todas as regiões do Brasil, além de fazer com que seja autônomo e protagonista do seu processo de construção de aprendizagem.

É importante ressaltar que as redes de ensino estaduais e municipais devem nortear seus trabalhos tomando como referência a BNCC, sem ferir sua autonomia, explícita em seu próprio documento quando se refere às opções por abordagens contemporâneas e globais (BRASIL, 2017). Nesse sentido, no estado do Paraná, foi constituído um comitê gestor, composto pela SEED, Conselho Estadual de Educação, Undime-PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, surgindo como proposta curricular o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2019), que

estabeleceu princípios, direitos e orientações de aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, específicos para a rede estadual de educação, conforme quadro 02 e quadro 03.

Quadro 02 – Estrutura do CREP.

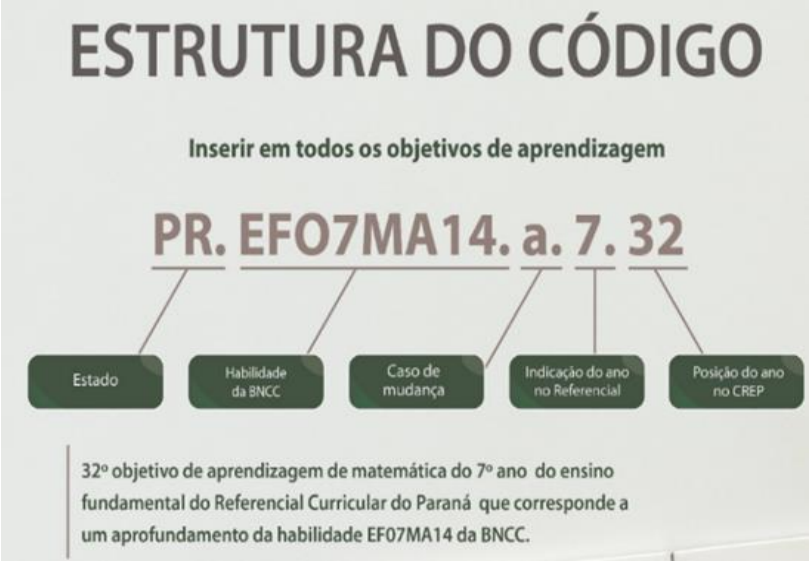

Fonte: Oliveira (2021).

Figura 03 – Estrutura do CREP.

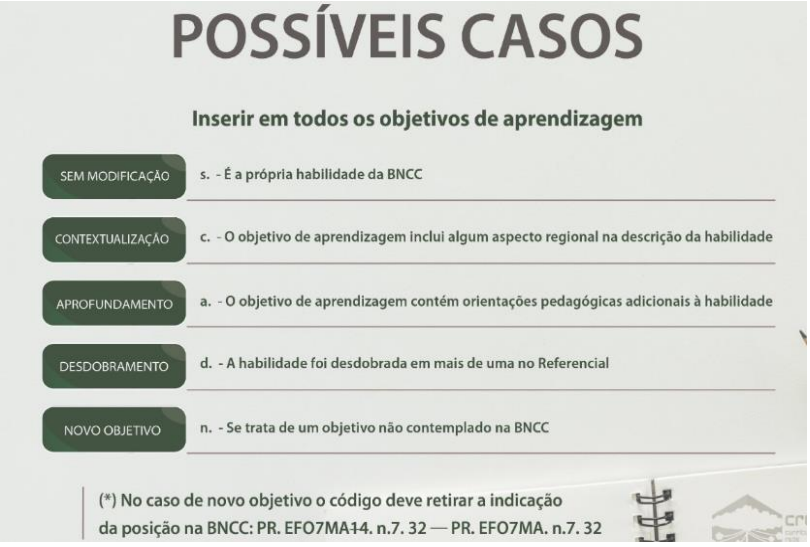

Fonte: Oliveira (2021).

Esse documento orientador foi apresentado para a comunidade escolar ao longo do ano de 2019, a partir de oficinas para professores e equipe diretiva. Ao iniciar o ano de 2020, um novo documento curricular foi apresentado à rede estadual de

educação, o CREP (PARANÁ, 2020).

Dentre esses documentos, a BNCC deveria ser entendida como o orientador, o "guarda-chuva" do referencial comum curricular. Na sequência, esse currículo seria aberto para uma consulta pública e todos os professores da rede estadual poderiam dar sua contribuição, porém, com o curto espaço de tempo e a falta de informação o currículo Paranaense ficou longe de ser o ideal para uma prática pedagógica que priorize a formação do educando como um todo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A finalizar este artigo pode-se levantar algumas conclusões, dentre algumas tem-se que ainda é necessário um maior aprofundamento sobre o currículo que norteia o professor de Matemática como subsídio para as futuras formações e, portanto, construção de propostas curriculares a nível Estadual bem como Federal. A proposta curricular no Paraná, no entanto, ainda precisa ser acolhida em sua plenitude, pois há a permanência de um currículo disciplinar, com o objetivo de ensinar o mínimo necessário, privilegiando veladamente as disciplinas Matemática e Português com um olhar tecnicista para não se dizer empresarial.

Destaca-se também a importância da construção curricular junto aos docentes bem como a equipe pedagógica, pois, conforme Morin (2015a, p. 12), deve-se compreender que o "retalhamento das disciplinas", como a preferência de uma disciplina sobre outra, "torna impossível apreender o que é tecido junto", ou seja, apreender e compreender a visão do todo.

A despeito do que se tem hoje, entende-se que o currículo educacional inovador pertinente ao século XXI deve ter um olhar mais humano, crítico, criativo, com a possibilidade de interligar os saberes, despertar e oferecer condições aos estudantes de serem autônomos e protagonistas de sua aprendizagem, estando preparados para enfrentar as demandas, incertezas e desafios locais e globais. Este trabalho teve como objetivo buscar uma mudança paradigmática sobre o novo currículo desenvolvido e implantado no Paraná, amparando a formação do professor de Matemática que acolhesse uma educação inovadora e transformadora a partir da visão do paradigma da complexidade de Morin (2000) e Freire (1996).

REFERÊNCIAS:

ANTONIOLI, C.; PAVÃO, S. M. O. **Educação especial**: compreendendo a produção do conhecimento com a teoria da complexidade. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 09, n. 04, p. 770-781, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v9i4.7204 E-ISSN: 1982-5587.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 25 novembro 2018.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

FIORENTINI, D. **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D. **Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática**. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (org.). Histórias e investigações de/em aulas de matemática. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia** - O cotidiano do professor. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LORENZINI, V. P., GROSCH. M. S., V. P. LORENZINI, V. P. **Reflexões sobre educação na contemporaneidade**: certezas, (in)certezas e desafios. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 02, p. 1037-1055, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871 E-ISSN: 1982-5587.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

MORAES, M. C. **Os sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: São Paulo, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: São Paulo, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E; Le MOGNÉ, J. L. **A Inteligência da Complexidade**. SP: Petrópolis, 2001.

OLIVEIRA, T. L. F. F. **Paradigmas da Complexidade na Formação Continuada do Professor de Matemática**: Caminhos a Serem Trilhados para uma Educação na era Digital. 2021. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paran**á. Versão eletrônica. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** – CREP. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669. Acesso em: 12 set. 2021.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: São Paulo, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: São Paulo, 2008.

VEIGA, I. P. A.; SILVA. E. F. **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018.

UMA EXPLORAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA DE SANDRA HARDING PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS EMANCIPATÓRIO

Jaqueline May Borsatto[1]

Alisson Antonio Martins[2]

RESUMO

A epistemologia feminista, como proposta por Sandra Harding é uma abordagem crítica que questiona princípios epistemológicos tradicionais da ciência, buscando uma perspectiva inclusiva e sensível às questões de gênero. A autora destaca a importância de reconhecer o contexto social e político no qual a produção do conhecimento científico ocorre. Nesse sentido, este trabalho buscou realizar uma revisão de literatura sobre como o pensamento de Harding tem sido abordado na produção do conhecimento, examinando as diferentes perspectivas e abordagens utilizadas pelos trabalhos sobre as ideias e conceitos propostos pela autora. Para tanto, foram analisados 28 artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES. Estes artigos foram categorizados a partir de relações estabelecidas com o pensamento de Harding, ou seja, (a) reflexões sobre a teoria da autora; (b) aplicações e análises a partir da teoria e (c) apontamentos de Harding. Com a análise, verificou-se reflexões e críticas sobre a teoria de Harding, quanto a suas categorias epistemológicas, objetividade forte, epistemologia do ponto de vista, busca por justiça social, problemas epistemológicos, relativismo, assim como, o estabelecimento de relações da sua epistemologia feminista com arquitetura, música, impactos da indústria, entre outros. Deste modo, pondera-se pensar no alinhamento da epistemologia feminista de Harding para o ensino de ciências.

Palavras-chave: Epistemologia Feminista. Sandra Harding. Revisão de literatura. Ensino de ciências. Gênero.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento epistemológico de Sandra Harding apresenta uma abordagem crítica, questionando estruturas tradicionais de produção e validação do conhecimento, revelando assimetrias de poder e opressões presentes nesse processo. Sua epistemologia feminista reconhece que o conhecimento é construído a partir de perspectivas específicas e influenciado pelas experiências e contextos

[1] Doutoranda e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: jaquelineborsatto@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Física (DAFIS) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: amartins@utfpr.edu.br.

sociais. Isso inclui o reconhecimento de vozes marginalizadas e subalternizadas que, frequentemente, são excluídas das narrativas dominantes.

Em sua crítica, Harding (1986) aponta que a racionalidade científica transformou-se em um poderoso gerador de acumulação e controle econômico, político e social. Associada aos interesses e ideias da classe dominante, a busca por "dominar a natureza" e melhorar as condições de existência se tornou, na prática, uma busca desigual por recursos naturais para fins de dominação social.

Segundo Harding (1986), a ciência estaria a serviço da dominação masculina, reproduzindo a estrutura de gênero na vida social e os interesses masculinos determinariam a seleção e a definição dos problemas a serem pesquisados, decidindo sobre quais fenômenos mereceriam explicações.

Ainda de acordo com Harding (1986), os pressupostos e mecanismos utilizados pelos cientistas para definir as perspectivas do conhecimento são marcados por suas próprias opiniões e preocupações, sem uma dissociação da subjetividade. Portanto, conforme a autora, a objetividade não é um estado neutro e imparcial, mas é "fortemente situada", desenvolvida a partir de posições sociais e históricas específicas e que diferentes perspectivas podem contribuir para uma compreensão mais completa e contextualizada dos fenômenos estudados.

Em vista destes aspectos, este trabalho apresenta os resultados de uma revisão de literatura sobre como pensamento de Harding tem sido abordado e aplicado na produção de conhecimento. Por meio dessa revisão, objetivou-se examinar as diferentes perspectivas e abordagens utilizadas por estudiosos ao trabalhar com as ideias e conceitos propostos por Harding.

2 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA: CATEGORIAS INSTÁVEIS

Desde a perspectiva de Harding (1993), não há apenas uma epistemologia feminista, pois, há diferentes versões sobre o que vem a ser a "realidade". Para a autora, as categorias analíticas feministas são instáveis, considerando-se a instabilidade e a incoerência do mundo na produção do conhecimento e das práticas sociais. Há tendências contraditórias entre os discursos epistemológicos feministas, cada uma tem seu próprio conjunto de problemas.

Harding categoriza a epistemologia feminista em três vertentes: (i) empirista, (ii) do ponto de vista e (iii) pós-moderna. Todas essas vertentes abordam a influência do gênero no conhecimento.

A epistemologia feminista empirista prevê uma *correção* no sexismo e androcentrismo nas normas metodológicas da investigação científica. Com esse intuito, a objetividade poderia ser aumentada ao propiciar uma perspectiva de mundo ampliada. As mulheres ou pessoas feministas, como grupo, são mais propensas a produzir resultados imparciais e objetivos do que homens ou pessoas não feministas, ao identificarem o viés androcêntrico nas pesquisas científicas. Sendo assim, há o fomento a mais mulheres se tornarem cientistas. Com uma crítica da "má ciência" ela subverte critérios de ciência que pretende reforçar, trazendo a atenção às incoerências lógicas e inadequações empíricas nas epistemologias empiristas, ou seja, aponta que o problema da ciência está em não aplicar cuidado e rigor ao método de se fazer ciência (HARDING, 1986; 1993).

A epistemologia do ponto de vista tem como centralidade o uso emancipatório da ciência, mesmo que esta esteja envolvida em projetos diretamente masculinos. O movimento das mulheres fornece teoria para uma luta política com base moral e científica que pode transformar a perspectiva das mulheres em um "ponto de vista".

Por estarem em posição dominante, os homens podem estar propensos a resultar em entendimentos parciais, enquanto a posição de subjugada da mulher propicia possibilidades de entendimentos mais completos. Sendo assim, ocorre o compromisso com a compreensão de mundo na perspectiva dos subjugados. Não há um compromisso meramente intelectual, mas, social e político. As concepções de natureza e das relações sociais desenvolvidas socialmente pelas mulheres (não necessariamente provindos das mulheres cientistas, mas também de "saberes subjugado") podem carregar possibilidades emancipatórias. Neste contexto, segundo Harding (1986, 1993), considera-se a transcendência das divisões e dualismos para eliminação do poder (HARDING, 1986; 1993).

Por fim, a epistemologia pós-moderna, é considerada relativista por apresentar um profundo ceticismo acerca do universal, defende as mulheres como grupos heterogêneos, marcadas por sua classe social, raça, etnia, etc. Prevê a investigação das diversas identidades, como múltiplos conhecimentos, negras, lésbicas, trans, indígenas, socialistas, etc. Assim, as reivindicações tornam-se mais plausíveis e menos distorcidas quando se fundamenta na solidariedade entre as identidades. Não

obstante, apresenta aspectos discrepantes com sua afiliação ao pós-modernismo não-feminista, conflitantes com a percepção da exigência de luta política ativa da realidade política (HARDING, 1986; 1993).

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, procurou-se por artigos acadêmicos, revisados por pares, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Utilizando o termo “Sandra Harding” e ajustando para “buscar por assunto” nos selecionadores de filtros da busca avançada, excluindo os trabalhos de resenhas de livros, foram encontrados 28 artigos. Estes foram categorizados em três grupos, seguindo uma análise baseada em seu conteúdo (BARDIN, 2014), conforme as abordagens do pensamento de Sandra Harding. São eles: 1) reflexões sobre a teoria de Harding; 2) aplicações e análises com a teoria de Harding; 3) apontamentos de Harding.

No primeiro grupo, os artigos trazem reflexões ou críticas sobre a teoria de Sandra Harding associada ou não a teorias feministas de outros autores, são eles Deharbe (2020), Wylie (2008), Deniz e Yildirim (2018), Maffie (2008), Mendieta (2008), İlic e Yıldırım. (2018), Richardson (2017), Fellows (2017), Anderson (2009), Rolin (2009), Fopp (2008), Michaelian (2008), Mccaughey (1993), Heikes (2004), Clough (1998), Bailey (1998), Tannoch-Bland (1997), Webb (1995), Gorham (1995), Lakomski (1989), Tuana (1992), Diamond (1991).

No segundo grupo, os artigos apresentam estudos que se utilizam da epistemologia feminista como instrumento de análise ou para estabelecer relações com a sua pesquisa. Estes trabalhos discutem as implicações das desigualdades em campos do conhecimento, tais como arquitetura, música, romance, impactos da indústria, carreira de cientistas, respectivamente de Vitalis (2022), Lochhead (2020), Maciunas (1992), Allen (1997), Beoku-Betts (2004).

Por fim, o artigo Harding (2008) exibe uma resposta, contra-argumentando a crítica feita por três autores (Maffie, Mendieta, and Wylie) à sua epistemologia.

Com base na análise das abordagens do pensamento de Harding na produção do conhecimento apresentada pelos artigos, ponderou-se explanar sobre os fundamentos de sua epistemologia feminista para o ensino de ciências.

4 ANÁLISE DOS GRUPOS

Para uma análise mais abrangente de como a literatura acadêmica tem trabalhado com a epistemologia feminista teorizada por Sandra Harding, estabeleceu-se três categorias, destacando-se as concordâncias e divergências entre as abordagens apresentadas nos artigos. Discutem-se os principais temas relacionando ao objetivo da revisão com o estabelecimento dos grupos: reflexões sobre a teoria de Harding; aplicações e análises com a teoria de Harding; e apontamentos de Harding.

4.1 Reflexões sobre a teoria de Harding

Sobre as reflexões e críticas quanto à teoria de Sandra Harding, há trabalhos relacionando as epistemologias de autoras feministas. Deharbe (2020) aponta as contribuições das epistemologias feministas aproximando as obras de Harding e Haraway. Webb (1995) numa análise sobre a epistemologia socializada examina escritos de Sandra Harding, Ly Hankinson Nelson e Elizabeth Potter. Gorham (1995) dialogando com a epistemologia feministas de Harding, Haraway e Longino defende uma teoria não linguística da veracidade.

Para discutir o construcionismo social, Wylie (2008) avalia uma das obras de Harding relatando implicações sobre a discriminação de gênero no ambiente de trabalho. Fopp (2008), se utiliza da teoria do ponto de vista da autora para complementar uma posição construtivista mais moderna.

Visando uma filosofia da ciência que busca a justiça social Deniz e Yildirim (2018) tenta discutir a capacidade da metodologia feminista de se distanciar dos métodos tradicionais de pesquisa. İlic e Yildirim. (2018) segue essa mesma discussão, mas destacando as diferentes metodologias feministas (liberal, radical, marxista, cultural, existencial e pós-moderno) com obras de Dorothy Smith e Sandra Harding. Mendieta (2008) se utiliza da referência a Harding para argumentar sobre como a racionalidade tem sido androcêntrica e misógina. Diamond (1991) se referencia em Harding para argumentar sobre se ou como o conhecimento é generificado e inseparável de questões sobre a relação entre conhecimento e experiência, conhecimento e o conhecedor

Ponderando a teoria do ponto de vista de Sandra Harding, Rolin (2009) explora insights discutindo as visões metodológicas de Harding (objetividade forte, aspectos

ocultos de gênero, relações de poder que podem suprimir ou distorcer evidências relevantes). Michaelian (2008) tenta reconciliar a teoria do ponto de vista pós-modernista com o confiabilismo do processo na epistemologia de primeira ordem e o naturalismo na meta-epistemologia.

No que concerne à objetividade defendida por Harding, Richardson (2017) apresenta reflexões sobre essa objetividade forte reatando com a filosofia ao levantar questões sobre teoria social normativa. Tannoch-Bland (1997) argumenta que a objetividade de Harding faz parte de um estágio de evolução do conceito.

Acerca dos modelos epistemológicos propostos por Harding (empirista, ponto de vista e pós-moderna) Mccaughey (1993) argumenta sobre esse modelo tripartite sugerindo um redirecionamento para superar críticas. Tuana (1992) apresenta essas três epistemologias, defendendo a ideia de Nelson na tentativa de resolver as instabilidades das categorias.

Considerando os problemas referentes ao relativismo que circunda a epistemologia feminista, Heikes (2004) explora o paradoxo do viés que surge na epistemologia feminista entre o objetivismo e o relativismo, trazendo a preocupação com a falta de critérios normativos imparciais para avaliar crenças em diferentes perspectivas epistêmicas. Clough (1998) utiliza Davidson oferecendo uma alternativa não representacionalista de como o relativismo pode ser evitado.

Dentre os trabalhos que simpatizam com teoria de Harding, mas que sugerem alguns esclarecimentos, estabelecendo críticas, Fellows (2017) faz o levantamento de três questões para ser desenvolvida por Harding: a objetividade, a referência do conhecimento tradicional como ciência e o caso dos eus múltiplos. Maffie (2008) explora o conceito de “bom coração”, salientando que Harding se enquadra nesse pensar pela luta contra a injustiça social, emancipação humana e fins progressistas, porém ele a critica quando a autora descarta sistemas de conhecimentos não empíricos. Bailey (1998) aborda o problema de como localizar sujeitos pertencentes a grupos dominantes que resistem às suposições e práticas usuais desses grupos, tentando rearticular insights de Harding. Lakomski (1989) contrapõe argumentos de Harding, apresentando tensões, contradições e inconsistências.

4.2 Aplicações e análises com a teoria de Harding

Nesta categoria os artigos relacionam arquitetura, música, determinado romance, impactos da indústria e carreira de cientistas com a epistemologia feminista enquanto instrumento de análise ou para estabelecer relações com a sua pesquisa.

Vitalis (2022), seguindo os referenciais de Sandra Harding e Donna Haraway, questiona esquemas epistemologicamente virilistas referente ao campo da arquitetura. Lochhead (2020) analisa como a prática teórico-musical pode ser transformada para superar as "injustiças epistêmicas" propõe a análise por objetividade forte no reconhecimento de trabalhos autorais. Maciunas (1992) examina como o romance de Piercy, *Woman on the Edge of Time*, relaciona-se com a discussão das epistemologias feministas de Harding. Beoku-Betts (2004) usa apontamentos de Harding na análise da entrevista realizada com mulheres africanas que fizeram pós-graduação em disciplinas científicas em universidades ocidentais. Allen (1997) examina cientistas que praticam a epistemologia do ponto de vista que se utilizaram de experiências vividas por membros da comunidade como base para projetar pesquisas que demonstram o impacto industrial.

4.3 Apontamentos de Harding

Na última categoria com um trabalho da própria Harding, em que busca articular padrões epistemológicos normativos para as ciências, em respostas à crítica de Wylie quanto à insistência ocidental convencional de que apenas valores e práticas transculturais podem fundamentar tais padrões.

5 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Ao considerar a interseção entre a epistemologia feminista e o ensino de ciências, depara-se com um campo a ser explorado na pesquisa acadêmica. Na busca realizada no portal de periódicos não foram encontrados artigos que fizessem tal conexão. Todavia, investigar as perspectivas feministas na abordagem em contextos educacionais pode enriquecer a maneira como é abordada a educação científica ao desafiar as estruturas tradicionais de conhecimentos.

A perspectiva apresentada por Harding pode ser alocada na defesa do conhecimento como um meio de emancipação, pois, o espaço educacional se

constitui em um ambiente contra-hegemônico, que desafia a lógica de dominação e se torna um espaço de resistência a imposições arbitrárias (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, as propostas de integração precisam analisar criticamente os pressupostos subjacentes às discussões sobre gênero, raça, classe e outras categorias sociais, valorizando a criação de espaços de diálogo e de colaboração. Pondera-se, neste processo, a análise crítica de aspectos nas representações científicas e nos materiais de ensino. Isso inclui questionar estereótipos e narrativas unidimensionais que podem perpetuar desigualdades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura permitiu identificar como o pensamento de Harding tem sido abordado e aplicado na produção de conhecimento. É possível perceber como a epistemologia feminista pode ser utilizada como uma lente crítica para questionar a produção de conhecimento e promover um ambiente mais inclusivo e justo em nossas pesquisas e estudos científicos.

A educação, em sua proposta curricular, pressupõe-se de concepções epistemológicas. A relação sujeito e objeto que sustenta a forma de construção do conhecimento científico respalda na organização curricular formal e do currículo em ação nas práticas educativas. O/a professor/professora é parte imprescindível na construção do currículo, tanto formal quanto oculto, dado que, este será um agente determinante nas escolhas do que vai ser abordado em sala de aula.

Ao refletir sobre os resultados deste estudo, há a oportunidade de pensar numa abordagem de alinhamento da epistemologia feministas de Harding, com a promoção de uma educação científica mais equitativa, atendendo às demandas desigualitárias e valorizando a diversidade de perspectivas.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Barbara L. Women Scientists and Feminist Methodologies in Louisiana's Chemical Corridor. **Michigan Feminist Studies**, 13, p.89, 1997.

ANDERSON, Warwick. From Subjugated Knowledge to Conjugated Subjects: Science and Globalisation, or Postcolonial Studies of Science?. **Postcolonial Studies**, 12.4, p. 389-400, 2009.

BAILEY, Alison. Locating Traitorous Identities: Toward a View of Privilege-Cognizant White Character. **Hypatia** 13.3 p.27-42, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEOKU-BETTS, Josephine. African Women Pursuing Graduate Studies in the Sciences: Racism, Gender Bias, and Third World Marginality. **NWSA Journal,** 16.1 p. 116, 2004.

CLOUGH, Sharyn. A Hasty Retreat From Evidence: The Recalcitrance of Relativism in Feminist Epistemology. **Hypatia** 13.4, p.88-111, 1998.

DEHARBE, Diana Carolina . Epistemologías Críticas Feministas. Breve Aproximación a Las Teorías Sobre Una Ciencia Sucesora En Sandra Harding Y Donna Haraway. **El Cardo,** 2020.

DIAMOND, Cora. Knowing Tornadoes and Other Things. **New Literary History** 22.4, p.1001-015, 1991.

FELLOWS, Jennifer Jill. The Way of Life of Mr. Nowhere: Examining Harding's "Objectivity and Diversity". **Philosophical Studies** 174.7, p.1807-818, 2017.

FOPP, Rodney. Social Constructionism and Housing Studies: A Critical Reflection. **Urban Policy and Research**, 26.2, p.159-75,2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORHAM, Geoffrey. The Concept of Truth in Feminist Sciences. **Hypatia,** 10.3, p.99-116, 1995.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.7-32, 1993.

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism**. Ithaca: Cornell Univ. Press,1986.

HARDING, Sandra. How Many Epistemologies Should Guide the Production of Scientific Knowledge? A Response to Maffie, Mendieta, and Wylie. **Hypatia** 23.4 p.212-19, 2008.

HEIKES, Deborah K. The Bias Paradox: Why It's Not Just for Feminists Anymore. **Synthese (Dordrecht)**, 138.3, p. 315-35, 2004.

İLIC, Deniz Tansel; YILDIRIM, Pınar. A Feminist Methodology That Opposes Instrumentalist Reason and Positivism / Araçsal Akla Ve Pozitivizme Karşı Çıkan Bir Feminist Metodoloji. **Folklor/edebiyat** p.201-09, 2018.

İLIC, Deniz Tansel; YILDIRIM, Pınar. Araçsal Akla Ve Pozitivizme Karşı çıkan Bir Feminist Metodoloji. **Folklor/edebiyat** 24.96 p.201-10, 2018.

LAKOMSKI, Gabriele. Against Feminist Science: Harding and the Science Question in Feminism. **Educational Philosophy and Theory**, 21.2, p.1-11, 1989.

LOCHHEAD, Judy . Music's Vibratory Enchantments and Epistemic Injustices. Reflecting on Thirty Years of Feminist Thought in Music Theory. **Zeitschrift Der Gesellschaft Für Musiktheorie** 17.1, p. 15-29, 2020.

MACIUNAS, Billie. Feminist Epistemology in Piercy's Woman on the Edge of Time. **Women's Studies,** 20.3-4, p. 249-58, 1992.

MAFFIE, James. Thinking with a Good Heart. **Hypatia** 23.4 (2008): 182-91.

MCCAUGHEY, Martha. Redirecting Feminist Critiques of Science. **Hypatia,** 8.4 p. 72-84, 1993.

MENDIETA, Eduardo. The Disunities of Science(s) and Technoscientific Fortuity. **Hypatia**, 23.4 p.192-200, 2008.

MICHAELIAN, Kourken. Privileged Standpoints/Reliable Processes. **Hypatia,** 23.1 p.65-98, 2008.

RICHARDSON, Alan. Objectivity, Diversity, Democracy: Locating Social Theory in "Objectivity and Diversity". **Philosophical Studies** 174.7 p.1819-827, 2017.

ROLIN, Kristina. Standpoint Theory as a Methodology for the Study of Power Relations. **Hypatia**, 24.4, p.218-26, 2009.

TANNOCH-BLAND, Jennifer. From Aperspectival Objectivity to Strong Objectivity: The Quest for Moral Objectivity. **Hypatia**, 12.1 p.155-78, 1997.

TUANA, Nancy. The Radical Future of Feminist Empiricism. **Hypatia**, 7.1, p.100-14, 1992.

VITALIS, Louis. Discours Savants Et Virilistes De La Recherche Architecturale. **Glad**, Vol.13, 2022.

WEBB, Mark Owen. Feminist Epistemology and the Extent of the Social. **Hypatia** 10.3, p. 85-98, 1995.

WYLIE, Alison. Social Constructionist Arguments in Harding's Science and Social Inequality. **Hypatia**, p. 201-1, 2008.

DISCURSOS SOBRE CORPO NA AULA DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MATERIAIS DO AULA PARANÁ

Fernando José da Silva[1]
Leandro Siqueira Palcha[2]

RESUMO

As aulas de Ciências podem gerar memórias duradouras, sobretudo acerca de um tema que é inerente a todos nós: o corpo. Com efeito, desde o ano de 2020, os docentes da rede estadual do estado do Paraná contam com materiais previamente elaborados resultantes das demandas da pandemia que, até o segundo trimestre de 2021, eram chamados de "Aula Paraná" e são utilizados para o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. Assim, problematiza-se aqui se é possível promover polissemias sobre o corpo nas aulas de Ciências em materiais prontos para o professor. O objetivo deste artigo reside em tecer reflexões sobre as discursividades que abordam o corpo nas aulas de Ciências que utilizam materiais prontos para o professor, como é o caso dos slides do Aula Paraná. Filiando-se a Análise de Discurso de linha francesa, desenvolvida no Brasil pela linguista Eni Orlandi, como referencial teórico-metodológico e analítico, tem-se o intuito de compreender os possíveis efeitos de sentidos a partir da experimentação de uma análise utilizando uma aula sobre o Sistema Endócrino para o oitavo ano do Ensino Fundamental. Os resultados da análise apontam para a anormalidade de um corpo que não atende aos critérios biológicos, no caso, a anormalização masculina. Conclui-se que é necessário ampliar o debate de discursividades sobre o corpo a fim de afirmar quais efeitos de sentidos que vêm sendo produzidos.

Palavras-chave: Análise de discurso. Polissemias. Biologização. Registro de Classe Online. Masculino.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, com a pandemia de COVID-19, houve uma demanda pela criação de materiais que pudessem atender os alunos durante o período de isolamento social. Criado como uma das frentes do Ensino a Distância (EaD) no Paraná, o programa Aula Paraná consistia em estratégias para "a transmissão de videoaulas na TV aberta, o uso dos aplicativos Aula Paraná e *Google Classroom*, conteúdo disponibilizado também no *Youtube* e a entrega de material impresso." (EDUCAÇÃO, 2023). Em 2021 foi criada para os professores uma modalidade no Registro de Classe On-line (RCO), chamada Módulo Planejamento, que consistia em

[1] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Docente de Arte e Ciências pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR). E-mail: duffyzor@gmail.com.
[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN/UFPR) e do PPGE do Setor de Educação, UFPR. E-mail: leandropalcha@gmail.com.

fornecer aos professores materiais com sequências de aulas que incluíam slides e exercícios a serem utilizados durante as aulas síncronas via *Google Meet*. No terceiro trimestre, aproximadamente em setembro daquele mesmo ano, os materiais do Aula Paraná seriam repaginados e passariam a ser chamados de RCO+, identidade que permanece até os dias atuais.

A partir da experiência de um dos autores deste trabalho lecionando conteúdos relacionados ao corpo humano, como professor implícito nos processos dentro da sala de aula, percebeu-se que muitas vezes discursos em materiais disponibilizados para os professores de ciências adotam a linguagem objetiva a fim de reduzir as possibilidades de interpretações, sobretudo as subjetivas, mas ao utilizar termos que fazem promessas de consequências sobre o corpo exposto a diversos fatores, como alimentação inadequada, relações sexuais sem proteção, poluição, falta de saneamento básico, dentre outros, acredito que seja impossível que não haja uma interpretação subjetiva por parte do aluno a partir de sua realidade e vivências, levando em consideração que ele é um sujeito histórico. Nessa perspectiva alguns autores argumentam que:

> É importante reconhecer que esses processos envolvidos na apropriação dos conhecimentos científicos pelas práticas escolares são complexos e bastante dependentes dos conhecimentos que circulam entre professores já formados e formação, e entre diferentes instâncias de comunicação e divulgação científica. Mesmo na perspectiva de manter atualizados os currículos escolares devemos reconhecer que são muitos os fatores que afetam esse processo e as condições necessárias para que essa atualização ocorra são de diferentes naturezas (TRIVELATO, 2005, p.128)

Questiona-se então: é possível promover as polissemias sobre o corpo nas aulas de Ciências em materiais prontos para o professor? O objetivo nesse trabalho é tecer reflexões sobre as discursividades que abordam o corpo nas aulas de Ciências que utilizam de materiais prontos para o professor, como é o caso dos *slides* do Aula Paraná. De tal modo, compreende-se que o presente estudo possui relevância tendo em vista que ele alerta para os possíveis deslizamentos de sentidos que podem ser construídos dentro da aula de Ciências em temas relacionados ao corpo, instigando o leitor a refletir sobre sua prática.

2 CORPO, LINGUAGEM E ENSINO: ENTRE AS NOÇÕES TEÓRICAS

Pensar sobre o corpo, sobretudo o corpo humano, é uma tarefa difícil. Suas significâncias variam de acordo com a natureza e a perspectiva com a qual é observado ou analisado. É possível partir do princípio de que todas as coisas possuem um corpo:

> Todas as coisas que podemos ver ou tocar, sejam livros, canetas, telefones, sanduíches ou pessoas, têm alguma coisa em comum. Elas são cospostas de matéria, que é definida como qualquer coisa que ocupa lugar no espaço e possui massa (BRADY; HUMISTON, 1986, p. 12)

Essa afirmação é de difícil refutamento, pois reflete como as ciências encaram o tema, corpo é matéria, logo trata-se apenas de um aglomerado de átomos. Essa perspectiva nos é demasiada reducionista em virtude de nos colocar no mesmo patamar de corpos inanimados. Jean Luc-Nancy (2012) aponta cinquenta e nove indícios sobre o corpo, flutuando entre as (cor)possibilidades do orgânico e biológico, flertando com noções sociais e subjetivas das potencialidades do corpo capaz de realizar ações e experimentações sob as mais diversas intempéries. Ao passo que:

> 36. Corpus: um corpo é uma coleção de peças, de pedaços, de membros, de zonas, de estados, de funções. Cabeças, mãos e cartilagens, queimaduras, suavidades, emissões, sono, digestão, horripilação, excitação, respirar, digerir, reproduzir-se, recuperar-se, saliva, coriza, torções, cãibras e *grains de beauté*. É uma coleção de coleções, corpus corporum, cuja unidade resta uma questão para si própria. Mesmo a título de corpo sem órgãos, ele tem uma centena de órgãos, cada um dos quais puxa de um lado e desorganiza o todo que nunca mais chega a se totalizar (NANCY, 2012, p. 51).

Dentro das premissas subjetivas, Ortega (2008) aponta para algumas somatizações do corpo, apontando para três planos interrelacionados: o *epistemológico*, que se pauta nos “dualismos tradicionais (corpo-alma, interioridade-exterioridade, mente-cérebro)”; o *clínico* pautado em “disturbios de conduta baseados em disfunções orgânicas ou psicológicas” e o *ético-político* “que dizem respeito a dados de constantes biológicas ou regularidades de constantes e desvios anatômicos e fisiológicos”. Essa última, interpretamos como o corpo biológico, biologizado, em homeostase, ao qual os manuais e livros didáticos adotam para a

construção de suas narrativas, o corpo que tende a perecer, e que, dependendo do caso, são “considerados melhores ou piores do ponto de vista moral” (ORTEGA, 2008, p. 59).

Ao discorrer sobre que corpo e ser humano cabe no ensino de ciências, Elizabeth Macedo (2005) escreve que:

> o corpo é tratado como objeto de manipulação dos cientistas, fixando-se, portanto como algo externo a esses próprios sujeitos que o manipulam. A metáfora mais marcante da objetificação do corpo talvez seja a quantidade de vezes em que ele surge comparado com máquinas ou outros objetos inanimados. As comparações são variadas. O corpo humano é como uma casa, subdividido em compartimentos que seriam os sistemas, que por sua vez, se subdividem em órgãos, e o esqueleto é a estrutura dessa casa. Ou, o corpo é uma máquina que precisa de combustível para funcionar como as demais máquinas mecânica; ou, ainda, o olho é uma máquina fotográfica. (MACEDO, 2005, p. 134).

Já Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2005), ao abordar sobre a (des)construção cultural do corpo, nos indica que:

> Os materiais didáticos que circulam nos espaços das salas de aula de ciências na educação básica apresentam imagens de um corpo fragmentado, em que sua anatomia e fisiologia, também fragmentadas, são apresentadas de modo a estarem desconectadas de outras visões, ou, versões de corpo, tais como: a idade, o(s) pertencimento(s) cultural(is), a expressão de desejo e sentimentos, a geração, a orientação sexual. (SILVA, 2005, p. 145).

A partir desses apontamentos, pode-se dizer que as experiências em sala de aula, tanto como discentes quanto docentes, nos fazem utilizar da linguagem escolar, que é única e adaptada ao ambiente educacional. Esse tipo de linguagem combina elementos da transposição didática de cada professor para ajudar os alunos a aprenderem sobre diferentes tópicos do conhecimento e da cultura humana. Isso resulta em uma linguagem cheia de analogias e comparações com o mundo real, a fim de possibilitar ao aluno relações com o conhecimento. No entanto, é comum nas aulas de Ciências a utilização da linguagem científica, que, ao contrário da linguagem escolar, é objetiva e imparcial, não tendo como função realizar a transposição didática, afinal, “a ciência não pode permitir que sua objetividade seja comprometida pela linguagem” (MACHADO, 1987, p. 335).

Os professores de Ciências fazem, muitas vezes, uso da linguagem científica para a explicitação de conteúdos, reproduzindo a posição-sujeito do *professor-*

ISSN: 2176 - 1396

cientista. Eni Orlandi explica que o professor submetido a esse assujeitamento "apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicite sua voz de mediador" (ORLANDI, 2006, p. 21).

Dentro das tipologias propostas por Orlandi (2020, p. 85), a linguagem escolar estaria para discurso polêmico, ou seja, um discurso dialógico em que a polissemia existe, mas é controlada na disputa de sentidos entre os interlocutores, enquanto a linguagem científica estaria para o discurso autoritário, que por sua vez tem a polissemia contida e o sentido em si já é dado, fazendo-lhe parecer transparente.

3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo de pesquisa é recorte de uma dissertação de mestrado em educação e que, no momento de submissão, se encontra ainda em desenvolvimento. O objeto de estudo da pesquisa é o corpo masculino em materiais didáticos produzidos durante a pandemia. A opção pelo corpo masculino justifica-se no contexto social, não considerando o feminino menos importante, pois reconhecemos que essa abordagem já foi e ainda é negligenciada em muitas ciências e áreas do conhecimento, mas, o combate do machismo também requer que o principal agente praticante, o homem, conheça o próprio corpo e as várias facetas da masculinidade, incluindo aspectos éticos, estéticos e políticos dentro de um marco ideológico.

A pesquisa caracteriza como pesquisa documental uma vez que analisa materiais didáticos públicos disponibilizados pela rede estadual. Para Gil (2010):

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2010, p. 51)

O *corpus* de análise aqui será representado por uma imagem referente ao *slide* de número 7 de uma mídia digital em formato *.pptx,* (frequentemente associado ao software Microsoft PowerPoint, sendo a mídia chamada apenas de *Power Point* ou *slides*) referente a aula 42 – Doenças do Sistema Endócrino, para o oitavo no do ensino fundamental, disponibilizado para os professores. A escolha é devido a

abordagem, que caracteriza como doenças, a andropausa e a menopausa, apresentando o desaparecimento de características adquiridas na puberdade para o amadurecimento do corpo como sinais de sua ruína.

O referencial analítico concerne a Análise de Discurso de linha francesa (AD), pautada, na França, nas obras do francês Michel Pêcheux e, no Brasil, é desenvolvida pela linguista Eni Orlandi. Trabalhando a noção de discurso, a AD:

> Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2020, p. 18).

Para a AD interessa a "língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto" (ORLANDI, 2020, p. 15), levando em consideração que todo texto é produzido por alguém, para alguém, inserido dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico que lhe é inconsciente. Assim, o texto atua como discurso, e "o discurso é efeito de sentidos entre locutores." (ORLANDI, 2020, p. 15).

Com base nessa perspectiva, realizaremos a seguir uma análise do documento fornecido pelo Aula Paraná, procurando desvelar sentidos que possam emergir da interlocução entre os sujeitos.

4 O CORPO MASCULINO NAS AULAS PARANÁ: DISCURSOS EM ANÁLISE

As aulas de Ciências do Ensino Fundamental abordam, dentre diversos conteúdos, os ligados à morfologia, anatomia e fisiologia do corpo humano, previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCE) para o ensino de Ciências do Estado do Paraná, e sugerem que tais tópicos sejam abordados nos conteúdos estruturantes conhecidos como Sistemas biológicos durante todos os quatro anos do Ensino Fundamental II. Nos materiais do Aula Paraná de 2021, os temas relacionados ao corpo prevaleciam nas aulas do oitavo ano, precisamente no primeiro e segundo trimestres.

Para tecer as discussões, propomos uma análise experimental sob o referencial da Análise de Discurso francesa (AD) de um *slide* referente à aula 42 sobre Doenças do Sistema Endócrino destinada ao oitavo ano, disponibilizado pelo

Módulo Planejamento do RCO dos professores no ano de 2021. A mídia digital foi salva em acervo pessoal de um dos autores deste trabalho para eventuais consultas.

O *corpus* escolhido encontra-se na FIGURA 1, e nele busco compreender os possíveis sentidos de masculinidade construídos ao longo do texto.

Figura 1 – Slide 7 da Aula 42

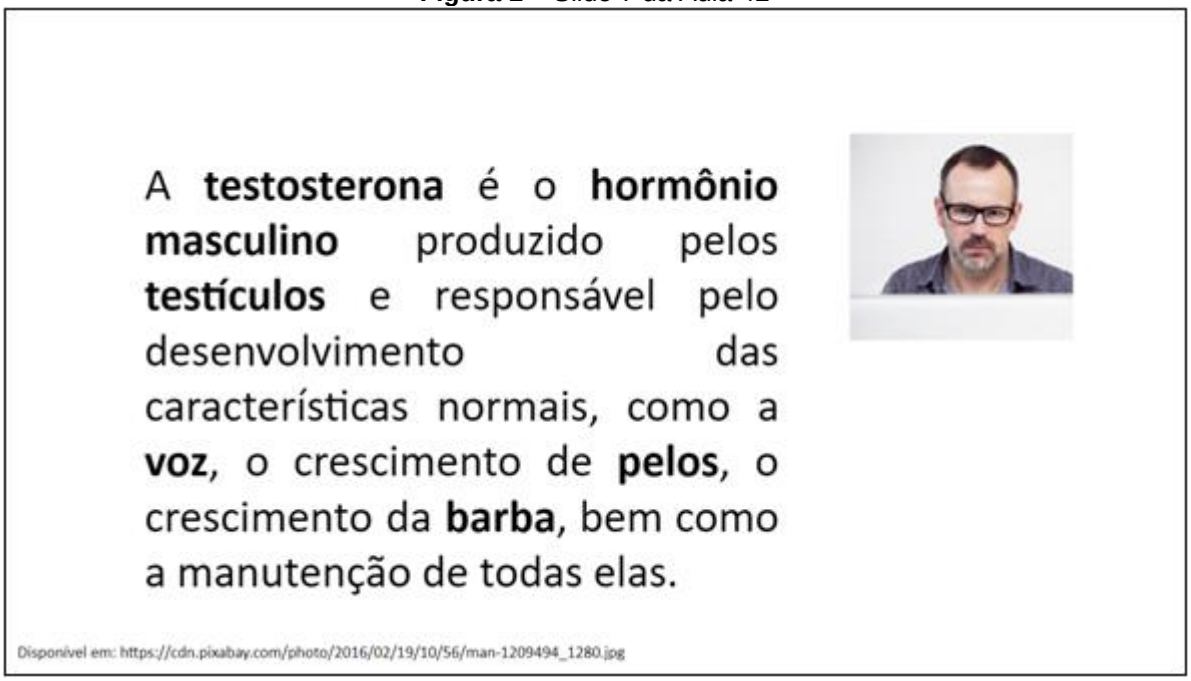

Fonte: Paraná (2021)

Na perspectiva discursiva, o próprio slide traz o texto com palavras em destaque utilizando o negrito: *testosterona*, *hormônio masculino*, *testículos*, *voz*, *pelos* e *barba*. O texto constrói a anormalidade da masculinidade como resultado do não desenvolvimento de características cuja responsabilidade é do hormônio testosterona. Observamos também que as características ditas normais para aqueles que possuem hormônio masculino configuram-se anormais para aqueles que não os possuem, ou não deveriam possuir, no caso, mulheres, o que é reforçado pela imagem do homem no canto superior direito.

> O discurso se constitui em seu sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve na formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se escrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. (ORLANDI, 2020, p. 41).

Verifica-se que há uma forte ideologia de gênero que é materializada ao fazer uso do discurso científico, sobretudo o discurso biologizante entre os sexos, estabelecendo uma dualidade entre macho e fêmea humanos e, segundo esse discurso, há uma condição normal para o macho da espécie, no caso, homens, sobretudo aqueles que se enquadram como cis e heteronormativos. Trivelato (2005) vale-se de análise de textos didáticos sobre ecologia, e identifica duas ideias de corpo/ser humano que podem indicar posturas mais gerais, "Há o ser humano que com o qual se espera que o leitor se identifique e o ser humano que pode ser entendido como 'o outro'." (TRIVELATO, 2005, p. 129). Transpondo a ideia, no discurso biologizante, um macho é aquele que possui características comuns a todos os machos. Mas quanto algo difere do que é esperado, esse é "o outro", e ele que arca com os ônus das consequências.

Um dos autores desse trabalho lembra-se das promessas em sala de aula sobre um corpo masculino depois da puberdade e, enquanto ouvia a professora explicando que na puberdade os meninos começariam a ter pelos, haveria desenvolvimento da massa muscular, o pênis engrossaria, a voz ficaria mais grave, cresceriam pelos pelo seu corpo, e projetava um corpo idealizado em sua mente. Deparando-se, quase duas décadas depois, agora no papel de professor e não de aluno, com materiais que ainda utilizavam de discursos muito similares. Na escola, isso tem a ver com a fixação de uma identidade do corpo pautada na biologia, própria do currículo, como aponta Macedo (2005):

> Ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica do corpo seu principal elemento. No espaço-tempo da escola, no entanto, alunos e professores lidam com os discursos veiculados por esses currículos, mas também com seus pertencimentos, vivências corporais (MACEDO, 2005, p. 131).

Entendemos que tais materiais encontram suporte no currículo e na já mencionada linguagem científica, em que se cria um distanciamento do objeto de conhecimento a fim de evitar suposições subjetivas sobre ele. No entanto, evitar discutir sobre o corpo e suas mais diversas possibilidades para além da biologia do organismo do indivíduo pode acabar resultando na exclusão de sujeitos e silenciamento de discursos, inclusive na materialidade do sujeito, "porque pensar o corpo hoje não implica circunscrevê-lo aos limites da biologia, mas tomá-lo em suas

diferentes potencialidades estéticas, culturais, sociais e políticas (MACIEL, 2012, p. 77). É, nesse sentido, que entendemos em consonância com Macedo (2005, p.139) “que as ciências, como disciplina escolar, têm um compromisso, não com a transmissão de um sistema de conhecimento – que engloba valores e crenças –, mas com uma compreensão mais ampla desse sistema em sua contextualidade.”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise de Discurso na educação não visa prescrever ou solucionar formas de condução de uma aula, pois ela não é valorativa, ou seja, não aponta as fragilidades e potencialidades no que é dito. Ela de fato pode nos ajudar a desvelar discursividades. Dessa forma quando reproduzimos um discurso que nos é entregue pronto sem nenhum tipo de reflexão, acabamos com o discurso polêmico e adotamos o discurso autoritário, uma postura que julgamos perigosa principalmente quando se trata do corpo. Além disso

> A análise de discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que com como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão. Ela se apresenta como uma teoria da interpretação no sentido forte. Isto significa que a análise de discurso coloca a questão da interpretação, ou melhor, a interpretação é posta em questão pela análise de discurso. Assim como os sentidos são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal, e, além disso, ele não se fecha pois nesta filiação teórica não há o sentido em si) do mesmo modo, penso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando em realidade estamos nos efeitos dessa ilusão. (ORLANDI, 2022, p. 25).

Conhecendo os materiais a serem utilizados nas aulas de Ciências de antemão torna possível a promoção por meio do mecanismo de antecipação de questionamentos direcionados aos alunos que ajudem no aumento da polissemia dos materiais e do objeto de estudo, esse mecanismo de antecipação consiste em dizeres possíveis de serem imaginados, e é definido por Orlandi como “a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto aos sentidos que suas palavras produzem.” (ORLANDI, 2020, p. 37). Por fim, é necessário ampliar as discussões que envolvem o debate de discursividades sobre o corpo, averiguando até que ponto a ideologia propagada pelo material didático pode ser contraposta pelas vivências reais dos alunos. .

REFERÊNCIAS

BRADY, James ; HUMISTON, Gerard. **Química geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das Ciências é meu? In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p.131-140.

MACIEL, Maria Esther. Corpo, imagem e escrita. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p. 42-57, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ revistadaufmg/article/view/19568/16419. Acesso em: 31 jul. 2023.

MACHADO, Celuta Moreira Cesar. Linguagem científica e ciência. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 333 - 341, 1987. Disponível em: https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9171/5210. Acesso em: 31 jul. 2023.

NANCY, Jean-Luc. 58 indícios sobre o corpo. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p. 42-57, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ revistadaufmg/article/view/19568/16419. Acesso em: 31 jul. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARANÁ. 8 ANO_42_DOENÇAS DO SISTEMA ENDÓCRINO. Apresentação de Powerpoint. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/ d/1DDsHezY4j9kZWDPxjfG5kWz5Ti6zje_H/edit?usp=drive_link&ouid=107061209205291992522&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 06 dez. 2021.

PARANÁ. Pesquisa vai avaliar ferramentas do Aula Paraná. **Agência Estadual de Notícias**, 2020. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/ Pesquisa-vai-avaliar-ferramentas-do-Aula-Parana. Acesso em: 31 jul. 2023.

PEIXOTO, Amanda Braga *et al*. Pápulas perláceas penianas: apresentação clínica atípica em criança. **Brazilian Journal of Sexually Transmitted Diseases**, Niterói, v. 22, n. 3, p. 153–154, 2010. Disponível em: https://www.bjstd.org/revista/article/view/1098. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA Elenita Pinheiro de Queiroz. Quando o corpo é uma (des)construção cultural. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p.141-150.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Que corpo/ser humano habita nas escolas. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p.121-130.

OFICINA DE MATEMÁTICA NO IFC ARAQUARI: UMA EXPERIÊNCIA CONTADA SOB VÁRIAS PERSPECTIVAS

Renata Cristini Kreusch[1]

Rayza Sielski[2]

Vânia Meneghini da Rocha[3]

Priscila Carvalho Monteiro[4]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e contextualizar a Oficina de Matemática, desenvolvida no âmbito do projeto de ensino Fortalecendo Conhecimentos Linguísticos e Matemáticos do Ensino Fundamental (FoCo) e realizado no Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari, por estagiárias e bolsistas, sob orientação das pedagogas que integram a Equipe Multiprofissional do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE). O texto foi organizado na forma de relato de experiência, a partir da trajetória da autora e sua relação com a oficina e com a instituição, sob diversas perspectivas, como estudante do Ensino Médio Integrado, participante do projeto, como estudante de licenciatura, bolsista e, posteriormente, estagiária que conduz, planeja e desenvolve o projeto, que é voltado para estudantes ingressantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A problemática que deu origem ao projeto está na percepção de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes ingressantes, relacionadas à conteúdos fundamentais de matemática que permeiam todo o Ensino Médio e Técnico. Na condução do estudo, subsidiaram as discussões autores como PACHECO (2010), BONDÍA (2002), MONTEIRO et al (2019), MONTEIRO (2022), também foram utilizados dados de pesquisas anteriores acerca deste mesmo projeto, relatadas a partir de experiências dos anos anteriores. Ao longo da reflexão, destaca-se as contribuições do projeto para conhecer melhor os estudantes ingressantes e fortalecer os conhecimentos matemáticos do Ensino Fundamental e das contribuições da atuação da Equipe Multiprofissional no processo formativo, tanto dos estudantes ingressantes, quanto das estagiárias e bolsistas participantes.

Palavras-chave: Educação. Oficinas de Ensino. Oficina de Matemática. Saberes experienciais.

1 UMA HISTÓRIA, VÁRIAS PERSPECTIVAS

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Agrícolas e Medicina Veterinária. Técnica em Agropecuária. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. renata.kreusch@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia, Graduação em Artes Visuais, Especialização em Ensino de Arte, História e Música. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. sielskirayza@gmail.com.
[3] Mestrado em Educação, Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Graduação em Pedagogia. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. vania.rocha@ifc.edu.br.
[4] Mestrado em Educação, Especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar. Graduação em Serviço Social. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. priscila.monteiro@ifc.edu.br.

Nas linhas a seguir, o leitor será convidado a conhecer uma história, um ensaio, um relato na forma de texto que conta a trajetória desta autora desde a adolescência, enquanto aluna de um curso técnico que participou de um projeto de ensino voltado para retomada de conhecimentos matemáticos do Ensino Fundamental, posteriormente como discente bolsista e hoje, como estudante de licenciatura que conduz, planeja e desenvolve o projeto.

O texto objetiva explorar as marcas deixadas pela experiência vivenciada, o olhar desta autora, a partir das diversas perspectivas desta trajetória, não apenas pelos lugares que ocupou neste processo, mas também por ter este olhar construído coletivamente, no trabalho em equipe. Em síntese,

> o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDIA, 2002, p. 27).

Por isso, a partir deste momento utilizarei a linguagem em primeira pessoa do singular e do plural, para contemplar os vários sujeitos que compõem essa história, que inicia em 2019, quando ingressei no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari.

Naquele ano, me deparei com uma realidade diferente e o primeiro desafio se apresentou quando precisei utilizar conhecimentos de matemática, senti insegurança por não ter domínio, por não saber onde os aplicaria no ensino médio e também no curso técnico. Logo no início do primeiro ano, participei de uma avaliação diagnóstica de matemática com conteúdos do ensino fundamental, que tinha por objetivo identificar os estudantes que apresentariam dificuldades, antevendo ações de reforço e retomada de conteúdo durante o primeiro semestre. Além disso, também elaborei uma redação, para avaliação da expressão escrita e outras informações que pudessem colaborar no acolhimento aos estudantes.

Nesse momento, fui selecionada para participar da Oficina de Matemática, que junto à Oficina de Redação, foram idealizadas justamente para auxiliar os estudantes ingressantes a relembrarem e reforçarem conteúdos de matemática fundamental e praticarem a escrita correta, visto que são assuntos que permeiam toda jornada durante o ensino médio, além dos conteúdos de matemática que fundamentam a

ISSN: 2176 - 1396

aprendizagem dos conteúdos técnicos, que demandam predominantemente raciocínio lógico.

Em 2022, no mesmo ano que me formei como Técnica em Agropecuária no IFC Araquari, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (LiCA) na mesma instituição, e, em 2023, ingressei no curso de Bacharelado em Medicina Veterinária através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em outra instituição. Por meio do LiCA, tive a oportunidade de integrar a Equipe Multiprofissional do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE), inicialmente, como bolsista do projeto de ensino Fortalecendo Conhecimentos Linguísticos e Matemáticos (FoCo) que tinha como critério estar cursando licenciatura, dessa maneira tive meu primeiro contato com o FoCo na perspectiva de aprender a conduzi-lo. Alguns meses depois, surgiu também a oportunidade de trabalhar como estagiária, por conta do mesmo critério, valorizando as oportunidades que o curso proporcionou na própria instituição.

O projeto FoCo, é coordenado pelas pedagogas da equipe, estagiárias e bolsistas, cujo suas atribuições detalharei no presente trabalho, considerando esta experiência pessoal como estudante, bolsista e atualmente estagiária, participando desde o planejamento, a organização e ao desenvolvimento do projeto, observando e participando das mudanças e reinvenções, sobretudo no período da pandemia.

2 DE ONDE FALAMOS?

Esta trajetória se ensejou no Instituto Federal Catarinense (IFC), que faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado em 2008 por meio da Lei n°11.892/2008, oferece cursos desde o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até a Pós- Graduação e, atualmente, está presente em 16 municípios do Estado de Santa Catarina. Especificamente, o IFC Campus Araquari possui como seu maior público os estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos. Atualmente, são oferecidos os Cursos Técnico em Agropecuária, Informática para Internet e Química. Esses cursos são ofertados em período integral e os demais cursos se distribuem em variados períodos, entre Técnico Subsequente, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-Gradução Latu e Strictu Sensu. De acordo com Pacheco (2010),

> Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2010, p. 15).

O mesmo autor reitera que “a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (PACHECO, 2010, p. 23).

A verticalização emerge como princípio organizador do currículo. De forma a verticalizar demandas, reconhecer a fluência que permeia a edificação de percursos formativos entre os distintos cursos da educação profissional e tecnológica. Nesta vertente, ressalto minha jornada acadêmica dentro do Instituto Federal Catarinense, que iniciou em 2019, no Técnico em Agropecuária, e continuou com fluência para a graduação no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias, aprofundando conhecimentos nesta área, sendo somada às oportunidades de iniciação à docência dentro na própria instituição por meio das bolsas de projetos e do estágio no SISAE, os quais contribuem até hoje para a permanência.

Além disso, para atender os estudantes, o IFC também dispõe da Política de Atendimento aos Discentes com estratégias para acesso, permanência e êxito na aprendizagem, onde são desenvolvidos programas e ações, coordenados pela Equipe Multiprofissional composta por profissionais de diversas áreas e, no Campus Araquari integra profissionais da Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e Assistentes de Alunos, que compõem a equipe do SISAE.

O trabalho desenvolvido por essa equipe está alinhado ao que pode ser encontrado em outros Institutos Federais, como pode ser observado na pesquisa de ROCHA, MICHELS e NOGUEIRA (2021) acerca das equipes multiprofissionais nos IFs pois, suas ações

> estão relacionadas às discussões sobre permanência e êxito, ensino, assistência estudantil, apoio psicopedagógico, educação inclusiva, permitindo-nos perceber o anseio por conexões articuladas, interdisciplinares entre as áreas e com foco no desenvolvimento integral dos estudantes, sua formação integral. (ROCHA; MICHELS; NOGUEIRA, 2021, p. 10,).

Além disso, Monteiro (2022, p. 159-160) destaca que:

> em diversos espaços e ações realizadas no contexto escolar, a atuação da Equipe Multiprofissional é demandada, seja na Política de Inclusão Escolar ou na Política de Assistência Estudantil, sendo que estas contribuem para o desenvolvimento de uma educação integral/omnilateral.

As pesquisas ressaltam a importância de fortalecer o trabalho dessas equipes e indicam, como uma possibilidade interessante, o incentivo à participação de estudantes da Pedagogia, de outras licenciaturas, da Saúde, Serviço Social, e Psicologia no espaço educacional, por meio de estágio curricular obrigatório e não obrigatório, atuando junto a essas equipes. Isso demonstra que há reconhecimento de uma colaboração mútua, tanto para a nossa formação, quanto para o fortalecimento do trabalho da Equipe Multiprofissional, como a exemplo da trajetória no projeto FoCo, que contextualizamos a seguir.

3 O PROJETO FOCO: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Há muito tempo nota-se na instituição a necessidade de retomada de conteúdos, de fortalecimento dos conhecimentos trabalhados no Ensino Fundamental, oriunda da percepção de dificuldade por parte dos estudantes, por isso, desde 2013, as pedagogas, do IFC Araquari, dedicaram esforços para idealizar e realizar ações voltadas à esse resgate de conteúdos do Ensino Fundamental, já no primeiro ano do Ensino Médio, visando que o estudante reforçasse aqueles conceitos e conteúdos que seriam necessários durante toda etapa do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos.

Tal dificuldade proveniente de diferentes razões, necessitava de uma atenção por parte da Equipe Pedagógica pois era observada em estudantes vindos de escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, com questões biopsicosociais ou econômicas, se tornando algo muito mais amplo e geral e que demonstrava precisar de uma intervenção.

No ano de 2015 definiu-se pela realização de um diagnóstico com aplicação de sondagens a fim da realização de uma mediação juntamente com os estudantes atendidos. Para tanto, foi desenvolvida uma atividade de redação, que possuía como tema “História da Minha Vida” permitindo, dessa forma, conhecer melhor o perfil dos estudantes ingressantes, além de identificar algum tipo de vulnerabilidade social, psicológica, econômica e/ou alterações no processo educativo, possibilitando o planejamento das ações da Equipe Multiprofissional, que também estava começando a se legitimar. Nessa primeira forma de avaliação voltada a outros objetivos, observou-

se também uma dificuldade de escrita e interpretação dos estudantes, dessa forma foram criadas as oficinas de produção textual que iniciaram em 2019.

Do mesmo princípio, em 2018 foi realizado, com apoio dos estagiários de licenciatura que atuavam junto a equipe pedagógica e dos docentes da área, um levantamento de quais conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental os estudantes do 1º ano do Ensino Médio deveriam ter domínio prévio para acompanhar adequadamente os conteúdos e conhecimentos que viriam a ser abordados. Ainda em 2018, a retomada de conteúdos aconteceu com apoio dos docentes das áreas de exatas, porém, quando não institucionalizadas, essas ações dependem da disponibilidade e interesse dos docentes, além de condições de trabalho e carga horária adequadas para realizá-lo, dessa maneira, em alguns anos esse trabalho foi inviabilizado e acabou não ocorrendo.

Em 2019, a equipe pedagógica, com apoio de estagiários das licenciaturas, organizaram e aplicaram a primeira sondagem diagnóstica de matemática e a redação para produção textual, logo na semana de integração, em seguida, os estudantes que apresentaram dificuldades foram encaminhados para encontros, sistematizados na forma de uma Oficina de Matemática e/ou de produção textual. Desse modo, pude participar do desenvolvimento da primeira Oficina de Matemática, como estudante ingressante.

4. A OFICINA DE MATEMÁTICA: ENCONTROS E REENCONTROS

Desde o princípio, a matemática se faz presente na história da humanidade, em todas as áreas de estudo, permeia o raciocínio lógico, há utilização de números, ideias, conceitos ou cálculos matemáticos mas no senso comum, mesmo estando no dia a dia da sociedade, ainda é vista como um conteúdo de difícil aprendizagem. Na vida estudantil, nosso encontro com a matemática inicia logo nos primeiros anos, sendo apresentada a nós de uma forma mais lúdica, com metodologias exemplificadas, utilizadas para nos ensinar aquilo que, certamente, vamos utilizar durante a vida dentro e fora da sala de aula e, dessa forma, conseguimos ter essa percepção.

Porém, em algum momento da jornada acadêmica, percebemos que esse materialismo se perdeu e a matemática passou a ser apresentada por números descontextualizados, em cálculos enormes que causam dúvidas, insegurança e

ISSN: 2176 - 1396

desinteresse pela disciplina. Se tornou um tabu, um desafio vincular teoria e prática em sala de aula. Nessa trajetória, há educadores que buscam motivar os estudantes a se reinventar, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> É importante que estimule os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode construir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica. Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo. (BRASIL, 1998, p. 62).

Dito isso, durante a Oficina de Matemática foi necessário realizar essa materialização novamente, despertar o interesse dos estudantes apresentando a matemática em sua aplicação. Dessa maneira, podemos notar nossos resultados através da autonomia dos estudantes em vincular os assuntos abordados durante as oficinas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, favorecendo assim os debates e discussões durante o período das atividades das oficinas e resultando em uma aprendizagem teórica e aplicada dos conteúdos.

A metodologia utilizada, por meio de oficinas de ensino, foi escolhida pois

> permitem uma análise da realidade de cada aluno sem a fuga do conteúdo que deve ser abordado, além de permitir o intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, igualmente presente no processo de construção do conhecimento. (MONTEIRO et al, 2019, p. 2).

Cada turma possuía um encontro semanal de 45 minutos, com base na disponibilidade do horário acadêmico da instituição. Durante os encontros, o conteúdo era trabalhado com as turmas, que foram subdivididas em grupos menores, entre 10 e 15 alunos, que realizavam exercícios de forma colaborativa e sanavam dúvidas. Caso fosse observado que os estudantes não compreenderam determinado conteúdo com apenas um encontro, ocorreria, novamente, mais uma oficina do mesmo conteúdo. Durante esse período, buscamos fornecer aos estudantes um ambiente confortável para que pudessem apresentar suas dúvidas e pensamentos sinceros pois,

> as oficinas visam superar as dificuldades dos alunos de forma descontraída, sem a pressão da sala de aula, deixando o aluno mais à vontade para participar. A questão fundamental das oficinas é inovar e transmitir os conteúdos de uma forma mais simples e descontraída, trazendo o assunto escolar para o cotidiano dos alunos. (MONTEIRO et al, 2019, p. 1).

ISSN: 2176 - 1396

Importante destacar que as oficinas não são obrigatórias ao estudante, sendo assim, o trabalho da equipe pedagógica baseia-se em identificar a dificuldade, convidar o estudante para a oficina, contatar e informar os responsáveis, explicar a importância e estimular o mesmo a participar ativamente da atividade.

Ao reencontrar a Oficina de Matemática no lugar de quem a conduz, outros desafios surgiram, a preocupação principal foi estudar e planejar como seria uma boa oficina, relembrar meus momentos como estudante e em que pontos eu gostaria que minha experiência naquela época tivesse sido melhor, e assim, conseguir acolher, estimular e inspirar os estudantes, além de rever os conteúdos, o suficiente para sanar possíveis dúvidas que poderiam surgir durante as oficinas.

Esse reencontro se deu no ano de 2022, quando passei a conduzir as atividades na oficina, durante esse ano, notamos a diferença que o ensino remoto fez nas características dos estudantes ingressantes, visto que em 2019, enquanto estudante, recordo que nossa principal forma de estudo era em grupo, compartilhando conhecimentos uns com os outros, onde dificuldades eram expostas e nos ajudávamos sempre que se fazia necessário. Quando comparo esses dois momentos vividos, em lugares diferentes da situação, posso notar que, muitos estudantes ingressantes de 2022 não reconheciam o estudo em grupo como uma oportunidade mas, como um estresse e desconforto, consequentemente nosso trabalho para a conquistar a participação nas oficinas foi mais difícil, sendo necessário um olhar mais atento, buscando proporcionar um ambiente acolhedor e confortável. Já em 2023, os estudantes ingressantes possuem uma perspectiva diferente dos estudantes ingressantes de 2022, aproveitando mais as oportunidades fornecidas pela instituição e sendo mais ativos nas atividades.

5. A OFICINA EM DADOS QUANTITATIVOS DE 2019 A 2023

Para compreendermos o andamento das oficinas nos anos em que estas foram aplicadas, a tabela a seguir apresenta os dados coletados dos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023, demonstrando a quantidade de estudantes selecionados em relação à quantidade de estudantes que frequentaram estas.

Tabela 01 - Estudantes selecionados e participantes da Oficina de Matemática de 2019 a 2023

Ano	Quant. de alunos selecionados para as oficinas	Quant. de alunos que frequentaram as oficinas

2019	77	31
2021	35	20
2022	76	41
2023	101	41

Fonte: elaborada pela autora.

Durante os anos de 2020 e 2021, ocorreu uma reestruturação na condução do projeto devido a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia do COVID-19. Com a adoção das atividades remotas, delimitou-se por ações que buscavam motivar os estudantes à retomada das atividades e a orientá-los em relação aos seus hábitos de estudos e organização, conforme explicam Mainhardt (2020) e Dutra (2021).

Em 2020, utilizou-se ferramentas de ensino e aprendizagem relacionadas às Tecnologias da Informação, os atendimentos ocorriam através de salas virtuais abertas semanalmente para atendimento de forma coletiva e/ou individual aos estudantes que estavam com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Neste ano, foram encaminhados para este acompanhamento 101 estudantes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dentre os estudantes encaminhados, 65 cursavam os primeiros anos dos cursos Técnicos Integrados, no referido ano não houve oferta da Oficina de Matemática.

No ano de 2021, foi realizada uma atividade diagnóstica, realizada na semana de integração, de forma remota. Após a realização da atividade foram encaminhados 35 estudantes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para a Oficina de Matemática, porém ao observar os registros de frequência dos encontros virtuais constatou-se que 20 dos estudantes encaminhados compareceram nas atividades desenvolvidas posteriormente. No que refere às dificuldades encontradas na realização das atividades, podemos elencar que a principal dificuldade observada está relacionada a não participação de forma frequente dos estudantes que haviam sido encaminhados tanto para as oficinas de Matemática quanto para as atividades remotas.

Para identificação dos fatores que levam a não participação dos estudantes, no ano de 2023, ao término dos encontros da Oficina de Matemática, os participantes receberam um formulário online para avaliar o projeto, de forma voluntária, foram recebidas 8 respostas. Os estudantes relataram diversos motivos que

ISSN: 2176 - 1396

dificultam/impedem sua participação nas oficinas, dentre os quais, destacamos a falta de tempo, a concorrência com outras atividades, por falta ou esquecimento.

Nesse sentido, identificamos que o bom aproveitamento das oficinas demanda participação ativa dos estudantes, que depende, em parte, deles mesmos. Por outro lado, vale ressaltar que a organização curricular no Ensino Médio Integrado prevê uma jornada integral, com atividades diversificadas, elevação da carga horária diária de aulas, recuperação paralela, reposição de aulas, projetos de ensino, pesquisa, extensão e outras atividades pré-estabelecidas que requerem grande esforço por parte dos estudantes, gerando uma grande demanda de atividades a serem realizadas, sendo que este contexto pode ser agravado pela progressão parcial que, embora não esteja prevista nos projetos pedagógicos de curso, foi uma das estratégias que visa mitigar os prejuízos oriundos da pandemia e diminuir os índices de reprovação, evasão e transferência escolar,

Olhar para essa trajetória, para os dados da oficinas, proceder análise inicial e participar desse processo como retratamos até aqui, nos faz compreender que a aprendizagem da matemática é melhorada e facilitada quando se realiza de forma colaborativa, através da ajuda mútua, havendo esforços de ambas as partes, tanto do educando quanto do educador. Demo (2004) salienta esse pensamento e acrescenta que o docente além de dar aulas, deve, previamente, garantir a aprendizagem real.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos abordar, de forma legítima, a importância de uma boa relação com a aprendizagem da matemática, baseada nos dados de participação ao longo dos anos em que a Oficina de Matemática foi ofertada, nas memórias que trouxeram a tona essa história, marcada pela trajetória pessoal de quem a conta neste artigo, além de demonstrar algumas das ações realizadas pela equipe pedagógica do IFC Campus Araquari, vislumbrando disponibilizar aos nossos estudantes ingressantes, melhores condições de acompanhar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem durante o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Através de experiências isoladas de retomada de conteúdos matemáticos e linguísticos, o Projeto FoCo se consolidou como Projeto de Ensino, sendo um instrumento da Equipe Multiprofissional para conhecer os estudantes ingressantes e

auxiliá-los de forma integral. Além de oferecer oportunidades de bolsa e estágio para aqueles que almejam, um dia, iniciar novamente o ciclo de ensinar e aprender, num reencontro, como este que aqui foi contado.

Observamos que a atuação da Equipe Multiprofissional contribui de maneira significativa no processo formativo dos estudantes e bolsistas do projeto FoCo, haja vista que o trabalho desenvolvido baseia-se nos princípios da educação integral/omnilateral. A participação no desenvolvimento do trabalho junto a Equipe Multiprofissional e com o projeto FoCo foram componentes fundamentais na quebra de barreiras para a formação e desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional.

A partir dos dados obtidos, é possível reafirmar que o Projeto FoCo desempenha um papel fundamental no enriquecimento da experiência dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, podendo proporcionar-me uma compreensão mais profunda e permitindo o aproveitamento de forma qualitativa do processo de ensino e aprendizagem.

Pessoalmente, no início da minha trajetória na área da docência, o meu reencontro com a Equipe Multiprofissional me permitiu explorar novas oportunidades, visitar memórias sob uma perspectiva diferente. Diante disso, o projeto FoCo não só enriqueceu meu conhecimento no campo escolar, mas também me proporcionou o primeiro vislumbre da docência, o que culminou na minha atual posição como membro da equipe. Agora, tenho o privilégio de auxiliar outras pessoas da mesma forma que fui auxiliada um dia. Essa trajetória ilustra como a educação e as oportunidades que surgem podem verdadeiramente transformar vidas e criar um ciclo inspirador de aprendizado contínuo e verticalizado.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 27 de jul. de 2023.

DEMO, Pedro. Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUTRA, Beatriz Yohane et al. PROJETO DE ENSINO FORTALECENDO CONHECIMENTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.. In: **Anais da 6ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão: SEPE 2021**. Anais. Araquari(SC) IFC - Campus Araquari, 2021. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/sepe2021/444061-PROJETO-DE-ENSINO-FORTALECENDO-CONHECIMENTOS--RELATO-DE-EXPERIENCIA. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE –IFC. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Instituto Federal Catarinense. Blumenau. 2019. Disponível em:<https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINHARDT, Juliana Alves Da Silva et al.. PROJETO DE ENSINO FORTALECENDO CONHECIMENTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.. In: **Anais da V Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão - Sepe 2020.** Anais. Araquari(SC) IFC - Campus Araquari, 2020. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/sepe2020/303302-PROJETO-DE-ENSINO-FORTALECENDO-CONHECIMENTOS--RELATO-DE-EXPERIENCIA. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

MONTEIRO, Heloíza Ribeiro de Sena et al. A Importância das Oficinas Pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. In. FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva. CAVALCANTE, Ágata Laisa Laremberg Alves. Estratégias de ensinagem na Escola e na Universidade. **Revistaepeducvol.** 2019, v. 02. Ed. nº 02.

MONTEIRO, Priscila Carvalho. **Equipe Multiprofissional no Instituto Federal Catarinense: Atuação e Impactos para o processo formativo de docentes**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica.** Moderna. 2010. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 31 de jul. de 2023.

ROCHA, Vânia Meneghini da; MICHELS, Beatriz Rosalina; NOGUEIRA, José Luiz. **A constituição de equipes multiprofissionais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.** VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81637>. Acesso em: 29 de jul. de 2023.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

A TEMÁTICA VACINAÇÃO, O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) E OS SABERES DOCENTES

Elizabete França[1]

Fernanda Aparecida Meglhioratti[2]

~~Versão Cega~~

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da possibilidade de articular os saberes docentes, escritos por Paulo Freire, à abordagem sociocientífica no ensino da temática vacinação e o papel do professorado de Ciências e Biologia. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. A temática vacinação está presenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e para o ensino médio. E por seu viés prático social a temática vacinação é considerada uma questão socioentífica (QSC), pois envolve controvérsias sociais que estão relacionadas com conhecimentos científicos atuais que são abordadas, em termos gerais, nos meios de comunicação de massa e nas redes sociais. Tais questões demandam do professor uma postura crítica e reflexiva da sua prática. A partir da breve reflexão proposta por esse trabalho, podemos inferir que pressupostos teóricos de Freire articulados à prática docente de professores de ciências e biologia pode ser um caminho frutífero no desenvolvimento da temática, uma vez que perpassa pela rigorosidade metódica que requer o objeto a ser conhecido, capaz de formar cidadãos responsáveis e que considerem os conhecimentos científicos na tomada de suas decisões. Que compreendam que a ciência é um constructo humano que apresenta relações de interesse, que o conhecimento científico é mutável e, em geral, responde às demandas de uma determinada sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Vacinas. QSC. CTS.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade da abordagem de questões sociocientíficas (QSCs) em sala de aula emerge juntamente com o imperativo de um ensino capaz de fornecer aos alunos não somente conceitos científicos, mas fazer com que eles possam analisar e agir a respeito de seus problemas do cotidiano, considerando os aspectos sociais, políticos, éticos e ambientais e suas articulações com o desenvolvimento científico e tecnológico.

Um dos temas que ganhou visibilidade no Paraná, com a publicação da Lei 19.534/2018 (PARANÁ, 2018), a qual dispõe a respeito da obrigatoriedade da apresentação da carteira de vacinação no ato da matrícula escolar, é a preocupação

[1] Mestra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, elizabete87@hotmail.com.
[2] Doutora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, fernandameglhioratti@gmail.com.

do poder público com a queda da imunização da população, fenômeno social este que por sua vez pode estar relacionado ao movimento antivacina. De acordo com Succi (2017, p. 575) “as crenças e os argumentos dos movimentos antivacinas mantiveram-se inalterados nos dois últimos séculos, mas as novas mídias sociais facilitaram a disseminação das informações contra as vacinas”.

Nos últimos anos, surgiu uma quantidade imensa de *Fake News*, com disseminação facilitada pelas novas mídias sociais, as quais se utilizam de informações científicas esparsas para validar um discurso ideológico e negacionista (NETO *et al*., 2020; THALER; SHIFFMAN, 2015). Nesse contexto, é necessária a articulação dos cientistas em estratégias de divulgação para se contrapor a essas notícias falsas, de modo a mitigar seus efeitos na população (THALER; SHIFFMAN, 2015). Agravando a situação, os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, a qual culminou na corrida das empresas farmacêuticas para encontrar uma vacina cuja resposta fosse bem-sucedida no combate ao vírus SARS-CoV-2, entretanto, por razões políticas, ideológicas e sociais, muitas pessoas, mesmo nesse contexto, defenderam que as vacinas trariam mais prejuízos do que benefícios ao ser humano (CAMPOS et al, 2023). Assim, as vacinas produzidas para a Covid-19 foram alvo de inúmeras *Fake News*, que tiveram impacto na saúde individual e coletiva (GALHARDI *et tal*., 2022).

Na história do Brasil a resistência da população contra a vacinação não é um fato novo e já ocorreu, por exemplo, no evento conhecido como Revolta da Vacina, que segundo Sevcenko (2018) foi deflagrado pela publicação, no dia 9 de novembro de 1904, do plano de regulamentação da aplicação da vacina obrigatória contra a varíola. Segundo o autor, a pequena oposição parlamentar, a imprensa não governista e a população da cidade, procuravam resistir obstinadamente à implantação do plano de regulamentação proposto, principalmente pelo caráter compulsório da Lei. Além disso, a Revolta da Vacina foi inflamada por ideias de políticos de oposição ao então prefeito da cidade Pereira Passos e ao diretor geral de saúde pública Oswaldo Cruz, demonstrando a articulação entre o contexto científico, tecnológico, social, ambiental e político da época (SEVCENKO, 2018).

Ao compreendermos que a história da vacinação foi marcada por movimentos de resistências, como no fenômeno de hesitação vacinal à vacinação emergencial

contra à Covid-19, a escola torna-se um local propício para discussões relacionadas à vacinação e o professor de Biologia ocupa um papel fundamental na formação de alunos capazes de observar, discutir e se posicionar diante das QSCs. Para Cunha (2008), a educação científica, integrante da educação básica, deve ser para todos, de fácil acesso e compreensão e seus objetivos devem ser direcionados para a formação cidadã. No caso específico da vacinação a abordagem desse tema no espaço escolar tem reflexo tanto na saúde individual como coletiva e deve ser trabalhada com profundidade para uma educação crítica e cidadã.

Diante do contexto apresentado, e da relevância do tema, o presente trabalho visa refletir sobre a possibilidade de articular os saberes docentes, enunciados por Paulo Freire, a abordagem sociocientífica no ensino da temática vacinação e o papel do professorado de Ciências e Biologia. Consiste em um trabalho qualitativo de cunho bibliográfico (GIL, 1999).

2 VACINAÇÃO UMA QUESTÃO SOCIOCIENTÍFICA (QSCs)

Questões sociocientíficas envolvem controvérsias sociais que estão relacionadas com conhecimentos científicos atuais e, portanto, são abordados, em termos gerais, nos meios de comunicação de massa – jornal, revista, rádio, televisão, internet (MARTÍNEZ PÉREZ, 2012) e redes sociais (WhatsApp, Facebook, TikTok, Instagram e Twitter).

As QSCs surgiram a partir do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o qual emergiu no crescente questionamento dos valores e interesses humanos que impulsionam as pesquisas científicas e tecnológicas e teve origem na década de 1960. “Um dos objetivos centrais desse movimento consistiu na reivindicação de decisões mais democráticas e menos tecnocráticas” (AULER; DELOZOICOV, 2006, p. 02). A partir do movimento CTS, surgiu a educação CTS da necessidade de repensar o currículo das Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), uma vez que, “na educação CTS é importante que os estudantes saibam e compreendam que a ciência e a tecnologia se desenvolvem em um contexto social, político, econômico, ético e religioso” (GENOVESE; GENOVESE; CARVALHO, 2019, p. 9).

As QSCs estão presentes nas discussões que se desenvolvem na sociedade

atual (MARTÍNEZ PÉREZ et. al, 2011) e. que tem, na contemporaneidade, fomentado o engajamento nas redes sociais. Entre essas questões, Martínez Pérez e colaboradores (2011) destacam algumas como: energias alternativas, aquecimento global, poluição, transgênicos, clonagem, experimentação em animais, desenvolvimento de vacinas e medicamentos, manipulação de células-tronco, fertilização *in vitro*, entre outras.

Em sala de aula, a abordagem pedagógica de uma QSC objetiva a formação de habilidades e competências nos alunos para a tomada de decisões de uma maneira crítica e emancipatória, considerando as interfaces intrínsecas a uma determinada QSC, isto é, possibilita que o aluno faça uma leitura do mundo onde vive e que tome consciência das complexas relações existentes entre a ciência, tecnologia e a sociedade, visando seu posicionamento crítico (SANTOS; MORTIMER, 2009; GENOVESE; GENOVESE; CARVALHO, 2019).

Para Santos e Mortimer (2009), as QSCs aparecem no sentido da ressignificação social do ensino de Ciências e de Biologia de acordo com uma perspectiva crítica e dialógica, no intuito de favorecer a construção de condições pedagógicas e didáticas para que os cidadãos construam conhecimentos e capacidades que lhes permitam participar responsavelmente nas controvérsias científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo. O trabalho pedagógico de uma QSCs à medida que representa o caminho para a formação de um cidadão contemporâneo também representa um desafio para o ensino de Ciências e Biologia no que tange aos temas trabalhados por estas disciplinas.

A temática vacinação está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na unidade temática Vida e Evolução da área de Ciências para o Ensino Fundamental II e na Competência Específica 3 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para o Ensino Médio e visam, respectivamente:

> “Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças” (BRASIL, p. 347, 2018).
>
> “Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações

> que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população" (BRASIL, p.560, 2018).

A partir da BNCC observamos que a temática vacinação deve ser trabalhada além do entendimento do sistema imunitário e sua resposta à imunização ativa, o que demanda do professor uma prática coerente, que seja reflexiva e capaz de apresentar aos seus alunos o paralelo entre os pontos positivos e negativos da ciência, suas implicações na sociedade, seus interesses e a sua natureza. Destaca-se também nos fragmentos citados acima, a correlação da vacinação com a saúde pública, indicando como uma ação individual pode impactar na saúde da coletividade, o que perpassa também pela questão de responsabilidade social.

3. SABERES DOCENTES E O PAPEL DO PROFESSORADO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Visto a complexidade de se trabalhar em sala de aula uma QSC, precisamos refletir qual o papel do professor nesse processo e quais os saberes docentes necessários o farão "dar conta" do seu papel, uma vez que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2015, p. 24).

Para Freire (2015) uma das tarefas primordiais do professor é trabalhar com os seus educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis, os quais devem ser mediatizadores do ato cognoscente e não o fim. Mediatizadores dos sujeitos cognoscentes.

A rigorosidade metódica pressupõe que haja a superação da dicotomia educador-educandos, pois sem essa superação não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2014). Também pressupõe que a ação de ensinar não se esgota na apresentação do conteúdo, realizado de modo superficial, mas se estende à preparação das aulas para proporcionar aos alunos uma aprendizagem crítica, para Freire a aprendizagem que se pretende crítica acontece a partir da superação da curiosidade ingênua, que "desarmada", está associada ao senso comum, que ao se tornar crítica se aproxima do objeto cognoscível e se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015).

O planejamento que resulta em uma aprendizagem crítica e reflexiva requer um professor inquieto, curioso, instigador, humilde, respeitoso com os saberes dos educandos e pesquisador. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, faz parte da natureza do professor a indagação, a busca, a pesquisa (FREIRE, 2015).

É inquestionável que o professor de Ciências e Biologia precisa ter o domínio de teorias científicas e de suas vinculações com a tecnologias, característica essa, necessária, mas não suficiente (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). É preciso que o professor reflita permanentemente sua prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). E para que o professor tenha condições de realizar uma leitura crítica do mundo, desvelar a realidade, problematizar os objetos cognoscíveis e desmistificar mitos, construídos historicamente, sobre as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), como, por exemplo, a neutralidade da Ciência e da Tecnologia (CT) ou o determinismo tecnológico, é fundamental, que a sua prática seja fundamentada numa perspectiva progressista (AULER, 2002).

O professor precisa ter em mente que ensinar não é transferir conhecimento e sim saber que ensinar é criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2015). Precisa se mover com clareza em sua prática e ter consciência da natureza ontológica da prática educativa.

Freire (2015) elenca um conjunto de saberes que são fundamentais para uma prática de ensino que desenvolva a autonomia do aluno. O autor, no livro “Pedagogia da Autonomia” divide seu texto em três tópicos, cada um deles com uma série de saberes docentes necessários ao trabalho docente. Para Freire (2015), ensinar exige: rigorosidade metódica (p. 28); pesquisa; respeito aos educandos (p. 30); criticidade (p. 32); estética e ética (p. 34); corporeificação das palavras pelo exemplo (p. 35).; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação (p. 36); reflexão crítica sobre a prática (p. 39) ; reconhecimento e assunção da identidade cultural (p. 41); consciência do inacabamento (p. 49) ; reconhecimento de ser condicionado (p. 52); respeito da autonomia do ser educando (p. 58); bom-senso (p. 60); humildade, tolerância e luta dos direito dos educadores (p. 65); apreensão da realidade (p. 67); alegria e esperança (p. 70); convicção que a mudança é possível (p. 74); curiosidade (p.82) ; segurança, competência profissional e generosidade (p. 89);

comprometimento (p. 94); compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (p. 96); liberdade e autoridade (p. 102); tomada consciente de decisões (p. 106); saber escutar (p. 110) ; reconhecer que a educação é ideológica (p. 122); disponibilidade para o diálogo (p. 132); querer bem os educandos (p. 138).

Todos os saberes elencados são necessários para uma prática docente voltada a autonomia dos alunos, contudo selecionamos aqui alguns desses saberes para exemplificar como podemos articulara a proposta de Freire (2015) com o trabalho com a temática vacinação.

No caso da temática vacinação elencamos aspectos da historicidade desse conhecimento que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia de alunos e professores, tais como: compreender o sistema imunitário e o modo de funcionamento da vacina no organismo; reconhecer o impacto da vacinação na saúde coletiva e o aumento da expectativa de vida da população com a cobertura vacinal; reconhecer a existência de usos ideológicos e políticos da temática da vacinação; reconhecer a existência de movimentos antivacinas e a importância de combatê-los para contrapor a hesitação vacinal, entre outros. Esses aspectos oferecem uma aproximação do rigorosa e metódica do conhecimento científico referente à vacinação.

Um outro ponto a ser destacado em um ensino para a autonomia é que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2015). A pesquisa constante e rigorosa é uma forma de superar o senso comum, é uma forma de passar de uma curiosidade ingênua para uma “curiosidade epistemológica”, para isso existe a necessidade de uma constante busca do conhecimento historicamente construído. Nesse contexto, os pontos destacados anteriormente em relação a temática vacina, deve ser aprofundado de forma dialógica, para superar visões falsas e anticientíficas em relação a vacina, por meio de uma pesquisa constante.

Ainda como modo de exemplificar como os saberes docentes podem ser corporeificados na temática da vacinação, podemos pegar para a análise mais duas afirmações que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e que “ensinar exige tomada consciente de decisões”. Nesse sentido, ensinar também exige ao professor se posicionar em relação à sociedade de forma ética (FREIRE, 20115). No caso da vacinação, se colocar com a postura de trabalhar de forma dialógica a respeito da necessidade da imunização para a saúde

individual e coletiva, desvelando os usos políticos e ideológicos vinculados às diferentes *Fake News* e movimentos antivacinas, pois a vacinação é ao mesmo tempo um direito à saúde e um dever com a saúde do outro.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, Espaço Depois de: 10 pt, Controle de linhas órfãs/viúvas, Hifenizar

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 foi um fenômeno que demandou da população em geral, decisões sobre saúde individual e coletiva como por exemplo o distanciamento social, o uso da máscara e do álcool em gel e a vacinação contra o vírus Sars-CoV-2. A pandemia acabou por acentuar a discussão do papel da vacinação no controle e erradicação de doenças bem como o papel das decisões individuais na saúde coletiva. Desse modo, a temática vacinação se configurou em uma QSC de amplo interesse na sociedade.

No texto trouxemos algumas reflexões sobre o papel do professorado de Ciências e Biologia no que concerne o ensino da temática vacinação sob a perspectiva de uma QSC à luz dos saberes necessários a prática docente de Paulo Freire. O trabalho aqui exposto não tem o objetivo de esgotar as possibilidades, mas sim exemplificar como a discussão dos saberes docentes de Paulo Freire para uma educação autônoma pode contribuir para uma prática docente crítica e reflexiva, capaz de formar cidadãos responsáveis e que considerem os conhecimentos científicos na tomada de suas decisões. Além disso, que compreendam que a ciência é um constructo humano, que apresenta relações de interesse, que a ciência é mutável e imersa em historicidade.

Destacamos aqui a importância de que as relações dialógicas que ocorre entre docentes e discentes no processo de elaboração do saber levem a uma constante aproximação e aprofundamento aos objetos de conhecimento científico, de modo a superar uma curiosidade ingênua em direção a uma curiosidade epistemológica. Também evidenciamos como essa aproximação pode possibilitar a tomada de decisões, como em relação ao processo de imunização, para estabelecer a saúde individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - Santa Catarina, 2002.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Educação CTS: Articulação entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e Referenciais Ligados ao Movimento CTS. In: Seminário Ibérico CTS em la Enseñanza de las Ciencias. **Anais... Málaga**: Universidad de Málaga, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAMPOS, Luís Antônio Monteiro *et al*. PANDEMIA DA COVID 19 E ADERÊNCIA ÀS VACINAS. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8014, n. 8, p. 1-17, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/750/1045. Acesso em: 12 ago. 2023.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. (2011). **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4°ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALHARDI, C. P. FREIRE, N. P.; FAGUNDES, M. C. M.; MINAYO, M. C. de S.; CUNHA, I. C. K. O. Fake news e hesitação vacinal no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 05, p. 1849-1858, 2022. Disponível em: https://scielosp.org/pdf/csc/2022.v27n5/1849-1858/pt. Acesso em: 8 ago. 2023.

GENOVESE, Cinthia Leticia de Carvalho Roversi; GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Questões sociocientíficas: origem, características, perspectivas e possibilidades de implementação no ensino de ciências a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. **Amazônia: Revista de de Educação em Ciências e Matemática**, [S. L.], v. 15, n. 34, p. 5-17, jan./jun. 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/revista/25050/V/15. Acesso em: 12 ago. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTÍNEZ PÉREZ, LF Ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a partir de questões sociocientíficas (QSC). In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 55- 61. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books.

MARTíNEZ PÉREZ, Leonardo Fábio et al. A Abordagem de questões sociocientíficas no Ensino de Ciências: contribuições à pesquisa da área. In: ENPE, 2011, Campinas.

Anais do VIII ENPEC. Campinas: Abrapec, 2011. p. 1-4. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1606-1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

NETO, M.; GOMES, T. de O.; PORTO, F. R.; RAFAEL, R. de M. R.; FONSECA, M. H. S.; NASCIMENTO, J. Fake news no cenário da pandemia de COVID-19. **Cogitare enfermagem**, [s. l.], v. 25, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72627>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PARANÁ (Estado). Dispõe sobre a obrigatoriedade da apresentação da carteira de vacinação no ato da matrícula escolar. **Lei Nº 19.534, 04 de Junho de 2018.**. Paraná, PR, 04 jun. 2018. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-19534-2018-parana-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-apresentacao-da-carteira-de-vacinacao-no-at. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações**. Investigações em ensino de ciências**, v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009. Disponível em https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/355. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

SUCCI, Regina Célia de Menezes. Vaccine refusal – what we need to know. **Jornal de Pediatria**, [S.L.], v. 94, n. 6, p. 574-581, nov. 2018. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2018.01.008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/YhH9ndMZmZLN6y3wkwqVxKS/#. Acesso em: 14 ago. 2023.

SEVCENKO, N. **A Revolta da Vacina**. São Paulo: Unesp, 2018.

THALER, A. D.; SHIFFMAN, D. Fish tales: Combating fake science in popular media. **Ocean & Coastal Management**, v. 115, p. 88-91, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0964569115000903. Acesso em: 14 ago. 2023.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL: POSSÍVEIS CAMINHOS

Tatiana Laiz OLIVEIRA[1]

Reginaldo COSTA[2]

Marilda BEHRENS[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever um estudo sobre a Educação Matemática no Brasil, bem como desenvolve-se a partir da sua história, até chegar na Etnomatemática. Para tanto elegeu-se uma educação inovadora com um olhar para as diferentes dimensões da pessoa humana, a partir da visão do pensamento complexo. Os pressupostos epistemológicos desta pesquisa fundamentam-se em pesquisas levantadas ao longo do Mestrado e Doutorado, que propõe um aprofundamento da Educação Matemática a partir da Etnomatemática. Para a construção deste artigo elegeu-se a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando para o levantamento de dados contribuições oriundas da formação continuada com professores de Matemática da educação básica, a qual se pautou em pressupostos teóricos do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Destacam-se na pesquisa autores como Miorim, 1998; D'Ambrósio (2012); Morales (2003), Fiorentini (1995), Buriasco (1999), Moura (1992), Morin (2015), entre outros teóricos que permeiam a Etnomatemática e o Paradigma da Complexidade. A análise da construção dos dados baseou-se na análise de conteúdos de Bardin (2011) e nos pressupostos do pensamento complexo. Ao desenvolver este artigo, percebeu-se que a Educação Matemática, a partir de várias pesquisas levantadas entre mestrado e doutorado, que é fundamental um olhar sobre a Etnomatemática sobre diferentes culturas e contextos enquanto metodologia de pesquisas para uma educação no século XXI.

Palavras-chave: Educação Matemática; História da Matemática; Etnomatemática; Educação século XXI.

1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

1 Doutorado / PPGED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: tatianalaiz@hotmail.com
2 Doutorado/ / PPGED. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: reginldo.costa@pucpr.br
3 Doutorado / PPGED. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marildaab@gmail.com

A matemática, segundo Buriasco (1999, p. 29) é uma atividade e uma das suas funções é contribuir para o desenvolvimento da cultura humana, seu pensamento e seus métodos matemáticos não são prerrogativas de matemáticos, físicos, engenheiros, tecnólogos e sim por todas as pessoas em geral. Ao visualizarmos a matemática na perspectiva escolar para Moura (1992, p. 12) este relata em sua dissertação que a Educação Matemática é um conjunto articulado de elementos do conteúdo produzido socialmente e classificado dentro de outro conjunto chamado de matemática.

> [...] A Educação Matemática deixa de ser definida apenas como ensino de Matemática quando faz parte de um projeto pedagógico, que tratará o conteúdo de matemática como o conhecimento que responde determinadas questões que inquietaram e inquietam o homem ao ter que resolver os seus problemas sociais — aqui se incluem aqueles de ordem filosófica, psicológica, sociológica e cultural. A Educação é matemática quando tem no ensino a presença das questões próprias da Educação como o conteúdo de Matemática, ou seja: o porquê ensinar matemática, o para quê ensiná-la, o como fazê-lo e para quem deve ser feito. A articulação destes elementos é que atribui ao ensino à nova qualidade que o transforma em projeto educativo (MOURA, 1992, p.13).

Seguindo nesta perspectiva, o pensamento de Mora nos mostra que a Educação Matemática é um “conjunto articulado de conhecimentos (conteúdos) organizados intencionalmente (educação), para ser veiculado num tempo e lugar (escola) por um determinado sujeito cognoscente” (MOURA, 1992, p. 14). Assim a Matemática ao estar presente nas propostas curriculares tem como uma das justificativas dadas de que ela é instrumentaliza para a vida, logo um indivíduo devidamente instrumentalizado significa alguém que está preparado para várias situações reais, que se apresentam em todo o momento (BURIASCO, 1999, p. 31).

> A Matemática, da maneira como é ensinada, estando pronta para o aluno nem precisar pensar muito, com *problemas tipo*, com uma alta exigência em termos de memorização e com um absoluto desconhecimento/descaso das formas de matematizar dos alunos, completamente distante da realidade, instrumentaliza para qual vida ? De quem ? Onde ? (BURIASCO, 1999, p.31).

Ainda no pensamento de Buriasco (1999) a Matemática tem que desempenhar um papel presente numa sociedade mais justa e humana, vinculado ao resgate da Matemática presente em qualquer codificação da realidade, vivenciada pelos alunos e professores para a aproximação e acumulação deste conhecimento. Para isso professor e aluno precisam ser sujeitos da aprendizagem oportunizando outras formas de ver e compreender o mundo, tendo como resultado mudanças em seu cotidiano e em consequência na sua vida.

Buriasco (1999, p.40) alertava ainda em sua dissertação em 1999 sobre as práticas utilizadas nas escolas que conduziam à situação atual do ensino de matemática com resultados pouco satisfatórios das avaliações estaduais e nacionais que até hoje refletem, o que está sendo feito, como, por exemplo, a formação inadequada dos futuros professores nos moldes de práticas já considerados tradicionais. Hoje ainda o que se deseja é que através do acesso ao ensino da matemática este possa para adquirir melhor leitura da realidade, podendo praticar sua cidadania (BURIASCO,1999, p.40).

> Para isso, é parte fundamental da formação do professor algum conhecimento da história dos conceitos matemáticos, para que possa mostrar aos alunos que a Matemática é dinâmica, aberta; e dos obstáculos envolvidos no processo de construção de conceitos para compreender melhor alguns aspectos da sua própria aprendizagem e a dos alunos (BURIASCO, 1999, p.44).

Como salienta Fiorentini (1995, p. 32) o aprendizado da Matemática adquirido pelo aluno inicia quando ele consegue atribuir sentido e significado às ideias matemáticas, das mais puras, extraídas do concreto e através dela é capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Logo, para Buriasco (1999, p. 45), quanto mais significativa for à matemática para o aluno mais ele estabelecerá interação com o seu cotidiano, aparecendo sistematicamente nas práticas das aulas de matemática as ideias de indução, dedução, abdução, demonstração pelo absurdo, condição necessária e suficiente, sempre em exemplos que dizem respeito a situações concretas, contextualizando, como recomenda os PCNs.

Pensando assim, uma vez selecionados os conteúdos para o ensino fundamental, eles serão organizados em ciclos e em projetos, para que cada professor possa realizar ao longo do ano letivo os conteúdos necessários, lembrando que os conteúdos, além de incorporar elementos específicos de cada realidade, serão organizados de forma articulada e integrada ao projeto educacional de cada escola (BRASIL, 1998, p. 53-54).

> [...] a variedade de conexões que podem ser estabelecidas entre os diferentes blocos, ou seja, ao planejar suas atividades, o professor procurará articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando a possibilitar a compreensão mais ampla que o aluno possa atingir a respeito dos princípios e métodos básicos do corpo de conhecimentos matemáticos (proporcionalidade, equivalência, indução, dedução etc.); além disso, buscará estabelecer ligações entre a Matemática, as situações cotidianas dos alunos e as outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 53).

ISSN: 2176 - 1396

Tal como ocorreu com a Educação Matemática, a pesquisa em Educação Matemática tem procurado formular suas próprias questões e buscado seu próprio caminho para construí-las (FIORENTINI, 1995, p. 35). Na área da Educação Matemática, o número de pesquisas voltadas ao estudo das práticas de avaliação é pequeno em relação à importância desse tema.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL

A educação matemática tem sido abordada, entre os principais teóricos e pesquisadores, como (MIORIM, 1998; DÁMBROSIO, 2012; MORALES, 2003, FIORENTINI, 1995). Para Miorim (1998, p. 1) as primeiras manifestações a respeito da Matemática deram-se no período Paleolítico, a esta altura o ensino matemático estava direcionado à sua produção. Ainda conforme Miorim (1998) a mudança ao entendimento dos estudos matemáticos, marcou o início da Matemática Racional, cujo conceito fundamental estava na busca dos princípios que regiam os resultados matemáticos, priorizando a teoria e anulando em contrapartida as aplicações práticas.

Para França (2007, p. 70), entre as décadas de 1960 até 1980, a avaliação da aprendizagem de Matemática era pouco discutida nos debates científicos. No início do Movimento da Matemática Moderna no Brasil em 1960, a Lei Orgânica Gustavo Capanema, nº 4244 de 09 de abril de 1942 era a que estava vigente a qual foi substituída pela Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, em seguida foi implantada a Lei 5692/71. Ainda conforme França (2007, p. 73), através da história, comprova-se que as leis as quais se referem à avaliação da aprendizagem, seguem as tendências das leis no Brasil, “que procuraram atender às ideologias de dominação das elites” (FRANÇA, p. 73). Ainda conforme França (2007), a avaliação da aprendizagem era tratada, nesse período, como se tivesse pouca importância, com a única finalidade de classificação e verificação no processo de ensino aprendizagem, por ter alto índice de reprovação era considerada como uma disciplina “seletiva”.

Nos dias de hoje, para D’Ambrosio (2012) a matemática passa por uma metamorfose natural, da coleta ao processamento de dados, mudando profundamente o seu rigor científico. Não somente na matemática elementar, mas, na matemática avançada, matemática universitária e a pesquisa em matemática pura e aplicada (DÁMBROSIO, 2012, p. 54). Em 1970, o movimento da matemática moderna, segundo D’Ambrosio (2012), apesar de seu fracasso, têm suas contribuições como: o

modo diferenciado de conduzir às aulas e a participação mais ativa dos alunos em suas atividades, eliminando a importância de se fazer apenas as contas e assim corrigi-las. Este movimento segundo D'Ambrosio (2012, p.53), serviu para desmistificar muito do que se praticava na matemática e mudar para melhor o estilo das aulas e provas, introduzindo métodos novos, ideias diferentes das ditas tradicionais principalmente na linguagem moderna dos conjuntos. Ainda para D'Ambrosio (2012), ocorreram exageros e incompetências nos resultados como em todo processo de inovação, porém com um saldo altamente positivo.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEPEM - foi criado em 1976 dando início a uma nova concepção ao ensino da Matemática, estabelecia-se então um movimento ao retorno de um ensino de qualidade (MORALES, 2003, p. 140). O ensino da matemática teve como um grande paradigma a Resolução de Problemas, destacando a obra de George Pòlya, "A Arte de Resolver Problemas". O aprendizado das resoluções dos problemas foi considerado como o mais importante da Educação Matemática a partir desta obra. "Paulo Freire, durante sua carreira, centralizou a "problematização" como o problema do ensino" (MORALES, 2003, p. 140). A concepção de que o ensino da Matemática deve ser feito através de problemas, é até hoje, um paradigma a ser quebrado.

Outro paradigma da Educação Matemática, segundo Morales (2003), é a Etnomatemática. O matemático e educador Ubiratan D'Ambrósio, nos anos 80, criou o termo Etnomatemática. Para D'Ambrósio (2012, p. 109), a transmissão do ensino através de explicações teóricas, com exercícios repetitivos, são métodos equivocado em vista dos processos cognitivos. Sabe-se que "capacidade cognitiva é uma característica de cada indivíduo" estilos cognitivos devem ser considerados entre culturas distintas, cada grupo ou indivíduo organiza seu processo intelectual, assim a Etnomatemática para D'Ambrósio (2012) é considerada como a matemática praticada por grupos culturais. Outra tendência da educação matemática é a modelagem matemática, além de interpretar dados, a modelagem matemática, analisa, aprende, constrói e interpreta gráficos. Em 1976, com o fim do tecnicismo, inicia-se uma nova era para a Educação Matemática, tornando-se um marco importante para a Etnomatemática.

A pós a Guerra Fria, deu-se o início as novas tecnologias no ensino da matemática em sala de aula. As calculadoras, a partir de 1980, tornam-se um dos paradigmas dos PCNs e o uso em sala de aula de novas tecnologias em 1990 já é

entendida como uma necessidade (MORALES, 2003, p. 147). Outra questão a ser comentada na educação matemática são abordagens históricas, antes de 1976, nunca ocorreram, para Morales (2003) “ensinar matemática desenvolvendo temas baseado num entendimento histórico é respeitar a evolução das ideias” (MORALE, 2003, p. 148).

Em 2001, teve o início os principais documentos norteadores da Educação Básica no Brasil destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o (PNE) Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, encerrando sua vigência em 2015, conforme esse plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para adequação às especificidades locais, não ocorrendo efetivamente (LIBÂNEO, 2012, p. 181).

> Entre as razoes para a elaboração do PNE, havia uma plano de Estado, um projeto de educação a qual seria independente dos governos no poder garantindo que garantiria sua continuidade das políticas públicas para a educação. Sendo esse o primeiro PNE de 1988 (art. 214) submetido à aprovação do Congresso Nacional (LIBÂNEO, 2012, p. 183).

A Educação Escolar com base no art. 21 da LDB compõe-se de: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio II – Educação Superior. Segundo Brasil (1996), no art. 22: assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Outro documento também que assegura o direito constitucional de acesso e permanência das crianças na escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Pensa-se como sendo um documento importante também a ser colocado em destaque nesta pesquisa os (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais, que se referem ao cotidiano das orientações didáticas. Tendo como compromisso principal às linhas norteadoras das ações dos professore, as suas necessidades no cotidiano escolar, relacionadas à prática pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes dentre outros o de:

> [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 8).

A estrutura dos PCNs está dividida por área de ensino, no caso nos ateremos à área da Matemática e ciclos, o nosso será o 3º ciclo que engloba o 5º e 6º ano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática têm como finalidade fornecer

elementos para ampliar o debate nacional sobre o ensino dessa área do conhecimento, socializar informações e resultados de pesquisas, levando-as ao conjunto dos professores brasileiros. Visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura (BRASIL, 1998, p. 15).

Logo para podermos compreender as novas propostas dadas pelos documentos norteadores das práticas dos professores, fundamental para a aprendizagem do aluno, é necessário um maior entendimento dos PCNs, retomando sua proposta e analisando, mesmo que brevemente, o quadro atual do ensino de Matemática no Brasil, através da Educação Matemática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Educação Matemática pode-se perceber que ao longo dos anos, a partir de levantamentos históricos, teve-se como perspectiva na atualidade a Etnomatemática, quando esta é abordada sobre vários contextos, dentre eles as diferentes etnias e culturas, enquanto produção científica e principalmente enquanto processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, seguindo esta perspectiva enquanto processo de ensino e aprendizagem corrobora-se com Moura (1992), o qual nos mostra que a Educação Matemática é um “conjunto articulado de conhecimentos (conteúdos) organizados intencionalmente, para ser veiculado num tempo e lugar (escola) por um determinado sujeito cognoscente” (MOURA, 1992, p. 14).

Logo, a Matemática ao estar presente nas propostas curriculares tem-se como uma das justificativas de que ela é instrumentaliza “na e para a vida”, logo um indivíduo devidamente instrumentalizado significa alguém que está preparado para várias situações reais, que se apresentam em todo contexto cultural.

REFERÊNCIAS:

ANTONIOLI, C.; PAVÃO, S. M. O. **Educação especial**: compreendendo a produção do conhecimento com a teoria da complexidade. Revista Ibero-Americana de Estudos

em Educação, Araraquara, v. 09, n. 04, p. 770-781, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v9i4.7204 E-ISSN: 1982-5587.

BRASIL. Lei n. 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 25 novembro 2018.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BURIASCO, R. L. C. **Avaliação em Matemática**: um estudo das respostas dos alunos e professores. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 23.ed. Campinas: Papirus, 2012.

FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1994.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil.** Revista Zetetikê, Campinas, Ano 3, n. 4, p. 1-35, 1995.

FIORENTINI, D. **Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática**. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (org.). Histórias e investigações de/em aulas de matemática. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FRANÇA, S. I. **Um olhar histórico sobre as práticas avaliativas ao tempo do movimento da matemática moderna**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, C. J. (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORENZINI, V. P., GROSCH. M. S., V. P. LORENZINI, V. P. **Reflexões sobre educação na contemporaneidade**: certezas, (in)certezas e desafios. Revista Ibero-

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 02, p. 1037-1055, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871 E-ISSN: 1982-5587.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática.** São Paulo, 1998.

MORALES, C.; AMBROSIO, M. B.; M, O. L. C. S.; PEDRASSOLI, R.174f. **Uma história da educação Matemática no Brasil através dos livros didáticos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.** TCC (Pós Graduação Lato Sensu) - Faculdade de Educação São Luís, São Luiz, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Sulina, Porto Alegre, 2015.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação USP, São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, T. L. F. F. **Paradigmas da Complexidade na Formação Continuada do Professor de Matemática**: Caminhos a Serem Trilhados para uma Educação na era Digital. 2021. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paran**á. Versão eletrônica. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Matemática para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense** – CREP. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669. Acesso em: 12 set. 2021.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: São Paulo, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: São Paulo, 2008.

VEIGA, I. P. A.; SILVA. E. F. **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PODE SER SUBJETIVA

Ademir Basso[1]

Braian Almeida[2]

RESUMO

Este trabalho é derivado de uma experiência realizada no Componente Curricular de Avaliação e Planejamento Escolar, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA. Este componente curricular é oferecido no 4º período e 2º semestre de cada ano letivo e trabalha conceitos de planejamento, ensino e avaliação, no entanto, aqui o destaque será na questão da avaliação. Neste contexto, trabalhou-se com avaliações a cada encontro, ou seja, as acadêmicas foram avaliadas formativamente/processualmente com instrumentos diferenciados tanto em sala quando extraclasse. O objetivo deste trabalho é mostrar que a avaliação é subjetiva e por isso perigosa se não for levada a sério e que a solução para amenizar essa subjetividade é realizar a avaliação integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Para mostrar a elas e ao professor que a avaliação é subjetiva, em um dado momento se trabalhou com uma produção pictórica. Nela, as acadêmicas deveriam desenhar um animal enquanto o professor ditava as características deste, esta prática mostrou, em grande medida, a subjetividade da avaliação. Como forma de considerações se observou que a avaliação quando trabalhada de modo subjetivo, não agrega conhecimento, mas, por outro lado, quando trabalhada integrada ao processo de ensino, utilizando instrumentos diferenciados, traz resultados excelentes para a aprendizagem dos acadêmicos/estudantes e para o ensino de qualquer conhecimento.

Palavras-chave: Avaliação. Instrumentos avaliativos. Avaliação integrada. Subjetividade.

1 PLANEJAMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO

Ao ensinar qualquer ciência/componente curricular é importante ter em mente que o processo de ensino é dividido em inúmeras partes que juntas corroboram entre si para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, as principais: o planejamento, o ensino e a avaliação (BASSO, 2017). O planejamento deve ser primordial, pois não é possível um ensino de qualidade sem ter o mínimo de planejamento. Dessa forma, é importante que o planejamento não seja o convencional, onde se mantém, de maneira geral, o mesmo planejamento dos anos anteriores, permanecendo, em muitos casos, os objetivos, as estratégias que não

[1] Doutor em Educação Matemática. Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente FAMA – Clevelândia – PR e Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva CEPACS – Mariópolis - PR. ademir_basso@yahoo.com.br.

[2] Mestre em Matemática. Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente FAMA – Clevelândia – PR. direcao@famapr.edu.br.

haviam surtido efeito antes.

Neste contexto, o mais viável é o planejamento estratégico, que aproveita as oportunidades, os acontecimentos diários do processo de ensino-aprendizagem para avançar, para reorganizar o fazer pedagógico. Com essa forma de planejamento, o processo não permanece engessado, o professor e os estudantes conseguem, mesmo errando, retomar o caminho e acertar, reavaliando as estratégias para alcançar os objetivos almejados (BASSO; HEIN, 2011).

O planejamento é essencial, sendo uma das partes importantes do processo de ensino, no entanto deve estar alinhado com a escolha das estratégias para levar a cabo o ensino. Para ensinar qualquer ciência para estudantes que são, em essência, diferentes, é preciso utilizar distintas estratégias. Ao ensinar conceitos, teorias e cálculos, buscar, além da forma tradicional, outras possibilidades como os jogos, que fazem com que os conhecimentos estudados se tornem mais divertidos. Outra possibilidade é a contação de histórias, que faz com que o imaginário corrobore com a construção do conhecimento. As tecnologias — novas e velhas — auxiliam sobremaneira o ato de ensinar (BASSO, 2015). O trabalho em duplas ou em grupos favorece a ajuda mútua e em consequência, o aprendizado. Há inúmeras outras estratégias para ensinar, o importante e não ficar no marasmo, na inércia.

No entanto, de nada adianta planejar estrategicamente, utilizar-se de inúmeras estratégias de ensino se ao final, o professor, a instituição de ensino utilizar como instrumento avaliativo somente o teste, a prova tradicional, sem consulta e com tempo determinado para sua realização. Não que a mesma não possa ser utilizada, pode sim, no entanto, outros instrumentos avaliativos devem compor o rol de possibilidades para avaliar os conhecimentos dos estudantes e o processo de ensino.

A avaliação é, senão a parte mais importante, uma delas, pois de maneira geral, tanto o professor quanto os estudantes, baseiam-se nela para planejar suas atividades de ensino e de estudo. Quando um professor trabalha os conhecimentos da maneira tradicional ou mesmo inovando com estratégias diferenciadas, o estudante fica atento ao instrumento com o qual ele será avaliado, pois, em inúmeras ocasiões os estudantes estudam para tirar nota, para passar à outra série, em muitas oportunidades sem preocupação com o aprendizado.

Dessa forma, é importante ter claro que a avaliação e seus instrumentos possuem características que podem corroborar ou não para a aprendizagem (BASSO, 2017; GIMÉNEZ, 1997). Nesse contexto, tem-se a classificação quanto ao tempo em

que ela ocorre. Dessa forma ela pode ser diagnóstica ou inicial, ocorrendo, portanto ao início do processo de ensino, tem a função de diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Na característica do tempo, a avaliação pode ser chamada de formativa, ocorrendo durante o processo de ensino, tem a finalidade de acompanhar o ensino e a aprendizagem em tempo real, o que sugere mudanças no processo caso não esteja ocorrendo o aprendizado. E pode ser ainda denominada de somativa, quando ocorre ao final do processo, caracterizada como um resumo de tudo o que foi aprendido em um determinado período.

Outra classificação importante da avaliação é dada quanto à sua natureza. Dessa forma, ela pode ser quantitativa, fundamenta-se na quantificação e medida de conhecimentos, destrezas, atividades realizadas, objetivos conseguidos. E pode ter natureza qualitativa, quando se fundamenta no conhecimento da qualidade dos processos didáticos ou na satisfação dos processos didáticos e não tanto nos resultados obtidos. A avaliação busca identificar o tipo de aprendizagem, seja memorístico, relacional ou compreensivo e em quais conteúdos os estudantes apresentaram maiores ou menores dificuldades de assimilação.

Ela, a avaliação, pode ser classificada ainda quanto aos agentes. Chamada de autoavaliação, quando o agente principal é o avaliado, ou seja, o estudante faz a avaliação do seu próprio trabalho. Pode ser coavaliação, quando o agente é um colega do avaliado, ou seja, os estudantes avaliam-se uns aos outros e por fim, ela pode ser classificada como hetoroavaliação, quando o agente é outro que não os estudantes, no caso, o agente é o professor aprendizagem (BASSO, 2017; GIMÉNEZ, 1997).

Há outras classificações para a avaliação, no entanto, o que é importante delinear é que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, possui inúmeras características e pode colaborar ou não com o ensino e com a aprendizagem, depende de como ela é aplicada, depende do que será feito com os resultados oriundos dela.

Tão ou mais importante que as características da avaliação, é importante considerar que a avaliação é subjetiva. Subjetiva no sentido de que cada estudante entende de uma maneira distinta o que propõe cada instrumento avaliativo. Subjetiva também para cada professor ao corrigir a avaliação e o quanto considera de cada ponto/etapa avaliado.

Antunes (2009) mostra um exemplo muito interessante sobre essa questão da

subjetividade ao escrever a respeito do Luizinho da segunda fila. Conta que um professor de Geografia estava trabalhando o conteúdo sobre o pantanal, falou sobre estes conhecimentos durante um período e ao final combinou que a avaliação seria em forma textual, uma produção de texto onde os estudantes deveriam escrever tudo o que conseguiram aprender. Na data da avaliação, os estudantes, cada um no seu ritmo, escrevendo seu texto, somente o Luizinho da segunda fila, quieto, parado, olhando para o nada, as vezes para o professor. Ao passar mais da metade da aula, o Luizinho começou a desenhar rapidamente, sem levantar a cabeça, desenhou com detalhes tudo o que o professor havia explicado sobre o pantanal, mas, ao entregar seu desenho que mostrava o pantanal em todas as suas formas, sua nota foi zero, pois era para escrever e não desenhar.

Em muitas ocasiões, professores e/ou instituições de ensino, consideram algumas características do ensino-aprendizagem-avaliação que podem não colaborar com a aprendizagem ao não considerar o trabalho do estudante como um caminho para conhecer, como uma trajetória de aprendizagem, como uma evolução para que em algum momento se alcance o resultado esperado, cada um no seu tempo e com sua maneira de mostrar o que aprendeu.

2 A EXPERIÊNCIA

Este trabalho é fruto de uma experiência realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente - FAMA com o componente curricular de Avaliação e Planejamento realizado no segundo semestre do ano letivo de 2022. Esta experiência contou, durante o semestre letivo com inúmeros instrumentos avaliativos desde o primeiro encontro até o último. Instrumentos em sua maioria onde as acadêmicas poderiam fazer uso de seus materiais, caderno, anotações, material impresso, etc.

Nesse período foram avaliadas com a avaliação relâmpago, realizada ao final de um encontro tendo de 10 a 15 minutos para responder uma ou duas questões a respeito dos conhecimentos trabalhados naquele ou em encontros anteriores. Avaliadas por questionários por vezes em sala de aula, por vezes no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Também foram avaliadas com trabalhos em duplas, temas de casa, produção de planos de aula, produção textual, tessitura de desenhos a respeito das inteligências múltiplas, construção de uma rubrica, dentre outras. Na

sequência, dois exemplos de construção de rubricas realizadas pelas acadêmicas que compunha mais uma avaliação:

Figura 1 – Rubricas produzidas pelas acadêmicas

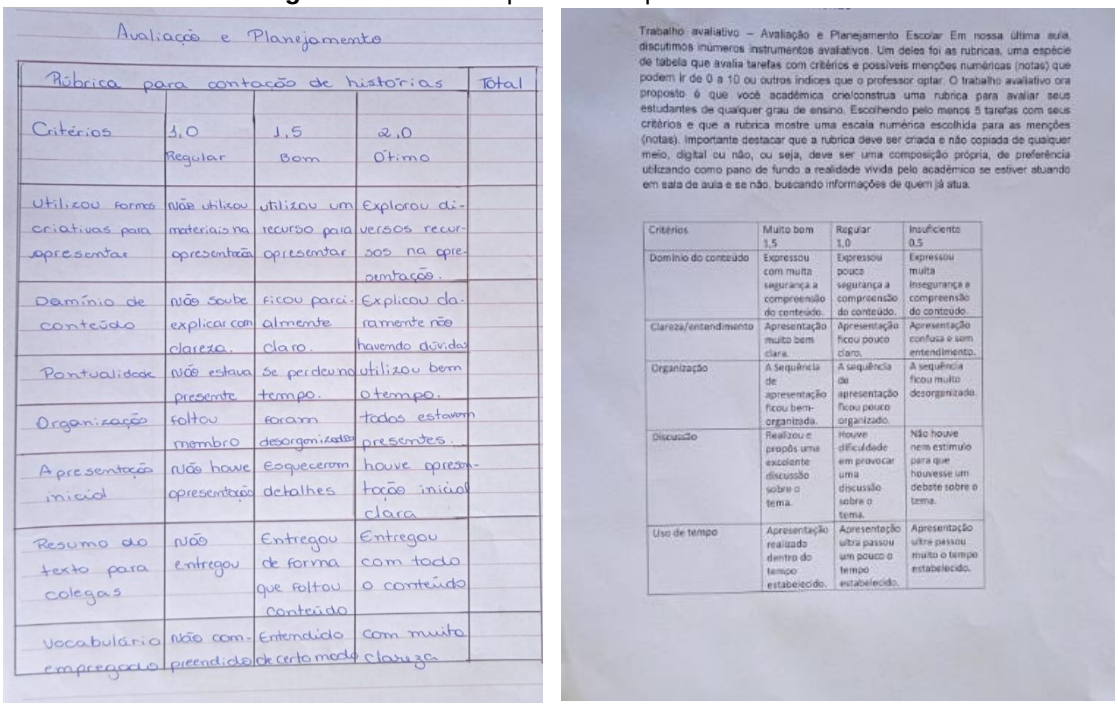

Avaliação e Planejamento

Rúbrica para contação de histórias				Total
Critérios	1,0 Regular	1,5 Bom	2,0 Ótimo	
Utilizou formas criativas para apresentar	não utilizou materiais na apresentação	utilizou um recurso para apresentar	Explorou diversos recursos na apresentação.	
Domínio de conteúdo	não soube explicar com clareza.	ficou parcialmente claro.	Explicou claramente não havendo dúvidas	
Pontualidade	não estava presente	se perdeu no tempo.	utilizou bem o tempo.	
Organização	faltou membro	foram desorganizados	todos estavam presentes.	
Apresentação inicial	não houve apresentação	esqueceram detalhes	houve apresentação inicial clara	
Resumo do texto para colegas	não entregou	Entregou de forma que faltou conteúdo	Entregou com todo o conteúdo	
Vocabulário empregado	não compreendido	Entendido de certo modo	com muita clareza	

Trabalho avaliativo – Avaliação e Planejamento Escolar Em nossa última aula, discutimos inúmeros instrumentos avaliativos. Um deles foi as rubricas, uma espécie de tabela que avalia tarefas com critérios e possíveis menções numéricas (notas) que podem ir de 0 a 10 ou outros índices que o professor optar. O trabalho avaliativo ora proposto é que você acadêmica crie/construa uma rubrica para avaliar seus estudantes de qualquer grau de ensino. Escolhendo pelo menos 5 tarefas com seus critérios e que a rubrica mostre uma escala numérica escolhida para as menções (notas). Importante destacar que a rubrica deve ser criada e não copiada de qualquer meio, digital ou não, ou seja, deve ser uma composição própria, de preferência utilizando como pano de fundo a realidade vivida pelo acadêmico se estiver atuando em sala de aula e se não, buscando informações de quem já atua.

Critérios	Muito bom 1,5	Regular 1,0	Insuficiente 0,5
Domínio do conteúdo	Expressou com muita segurança a compreensão do conteúdo.	Expressou pouca segurança a compreensão do conteúdo.	Expressou muita insegurança e compreensão do conteúdo.
Clareza/entendimento	Apresentação muito bem clara.	Apresentação ficou pouco claro.	Apresentação confusa e sem entendimento.
Organização	A Sequência de apresentação ficou bem-organizada.	A sequência de apresentação ficou pouco organizado.	A sequência ficou muito desorganizada.
Discussão	Realizou e propôs uma excelente discussão sobre o tema.	Houve dificuldade em provocar uma discussão sobre o tema.	Não houve nem estímulo para que houvesse um debate sobre o tema.
Uso de tempo	Apresentação realizado dentro do tempo estabelecido.	Apresentação ultrapassou um pouco o tempo estabelecido.	Apresentação ultrapassou muito o tempo estabelecido.

Fonte: Arquivos da autoria (2022)

Como pode ser observado, duas rubricas realizadas pelas acadêmicas descrevendo à sua maneira o que avaliar, como avaliar, usando critérios como o domínio do conteúdo, organização, uso do tempo, etc. e mostrando uma pontuação a cada critério.

No entanto, o destaque a ser dado aqui é a questão da subjetividade da avaliação. Neste contexto, ao trabalhar com este conhecimento, o professor ditou pausadamente as carcarterísticas do Facóquero, enquanto as acadêmicas deveriam desenhar o animal conforme entendiam o que dizia o professor. Seque o texto na integra:

O facóquero tem o triste privilégio de ser considerado o mais feio de todos os artiodátilos (3 ou 4 dedos). Sua grande cabeça achatada, semeada de grandes verrugas, caracteriza-se pela posição dos olhos, muito afastados e situados muito atrás.

O corpo maciço é sustentado por membros magros e cobertos no pescoço e no dorso por rígidas cerdas longas que formam uma espécie de crina e deixam o trem posterior quase desnudo.

A pele e as cerdas são brumo-escuro e arrepiadas. Nos machos há uma grande dobra de pele nas bochechas, com alguns pelos brancos na boca. Os indivíduos jovens têm a dentição de 34 dentes, mas o facóquero adulto conserva somente os 4 últimos molares e caninos, que adquirem proporção monstruosa em ambos os sexos.

Os caninos superiores, em especial, podem atingir até 50 cm de comprimento, ultrapassando os lábios e encurvando-se para fora e depois para cima, constituindo-se em presas cortantes. Só a extremidade é recoberta por esmalte.

O facóquero pode medir até 1,50 metros de altura e 1,80 de comprimento, tendo mais uns 40 cm de cauda, que é muito fina e termina num tufo de pelos. A altura da cernelha é de cerca de 70 cm e o peso chega a 100 kg nos machos adultos.

Ao finalizar o ditado efetuado - pelo professor - e a tessitura dos desenhos, as acadêmicas mostraram suas produções às colegas e ao professor e a diferença entre os facóqueros foi surpreendente. Na sequência se mostra alguns dos facóqueros desenhados:

Figura 2 – Desenho de facóqueros

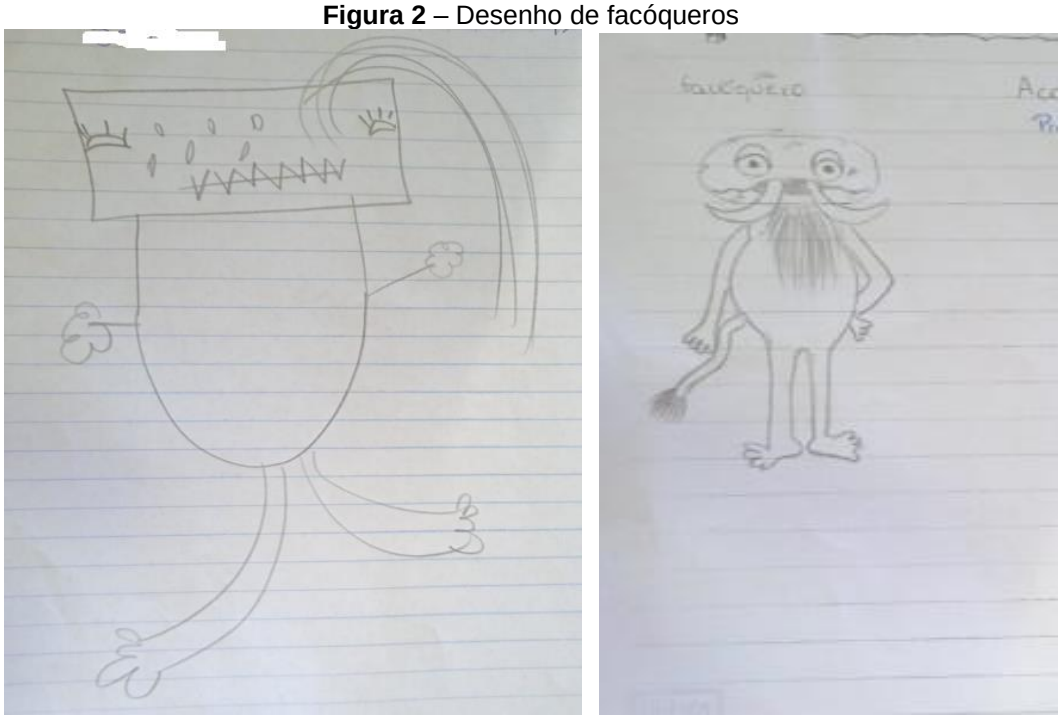

Fonte: Arquivos da autoria (2022)

ISSN: 2176 - 1396

Como observado, uma diferença grande entre estes dois desenhos, cabeça achatada em um deles, conforme dizia o texto, no outro trocou por cabeça quadrada, mas os dentes protuberantes, que foram descritos no ditado, só aparecem em um destes desenhos.

Ainda comparando a produção pictórica das acadêmicas, tem-se, na sequência, mais dois facóqueros:

Figura 3 – Desenho de facóqueros

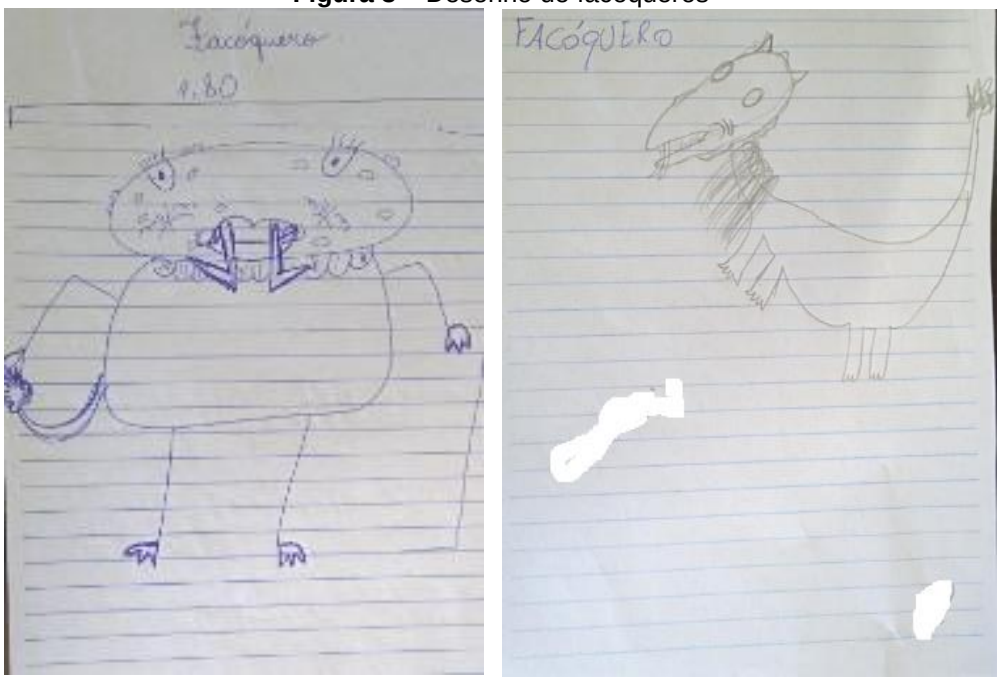

Fonte: Arquivos da autoria (2022)

Mais exemplos que apesar da fala do professor ter sido a mesma para todos, os desenhos, a caracterização que foi ouvida e construída não se parece, ou seja, os desenhos não eram iguais. Na sequência se mostra o que o professor quis dizer:

Figura 4 – Facóquero: Javali Rugoso Africano

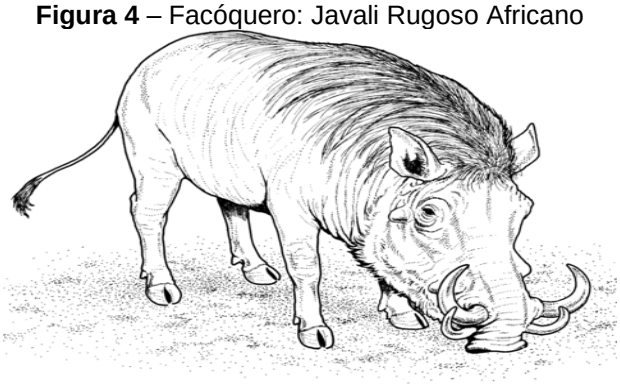

Fonte: Super Coloring (2012)

A imagem/representação anterior é de um Javali Rugoso Africano, o Facóquero, era essa a imagem que o professor descreveu às acadêmicas, esse seria o desenho que, a princípio, o professor pretendia ver nas produções, no entanto, não obteve êxito.

Dessa forma, com extenso material/produções diferentes, o professor, indagou, propositalmente, qual teria sido a razão das diferenças gritantes entre os desenhos. Porque todas elas desenharam algo bem diferente apesar do professor ter detalhado e explicado passo a passo as características do animal de forma igual à todas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho levado a cabo naquele semestre letivo com o componente curricular Avaliação e Planejamento mostrou às acadêmicas e também ao professor que é possível avaliar concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, que é possível e positivo utilizar vários instrumentos avaliativos durante o semestre letivo e mais, que esta atitude/comportamento do professor em propor, melhora a participação, o interesse e o aprendizado das estudantes/acadêmicas.

No tocante à subjetividade da avaliação, objeto principal deste relato, ocorreu após a produção pictórica uma discussão bastante rica. A notável diferença entre as produções derivadas do mesmo ditado fez surgir nas acadêmicas o conhecimento de que apesar do emissor, o professor que ditava de forma igual a todas, os receptores eram diferentes, com tempos diferentes de aprendizagem, com percepções diferentes quanto ao escutar, interpretar e desenhar.

Como forma de conclusão chegou-se a um denominador comum a respeito da subjetividade da avaliação e o caminho para que isso não prejudique o estudante. É a atitude da instituição, do professor de adotar a avaliação integrada ao ensino de qualquer ciência/componente curricular e mais, utilizar de instrumentos avaliativos diferenciados, pois os estudantes, além do tempo diferente para aprender, possuem maneiras distintas também para devolver o aprendido, em forma de avaliações (BASSO, 2022). Outro lustre caminho sugestivo para evitar a subjetividade das avaliações é a criação, se possível em conjunto com os estudantes, das rubricas e estratégias avaliativas do componente curricular.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BASSO, Ademir; HEIN, Nelson. **Vencendo a Inércia na Escola**. 3ª edição. Pinhais: Editora Melo, 2011.

BASSO, Ademir. **As tecnologias no ensino-aprendizagem: uma discussão em aberto**. Pato Branco: Imprepel, 2015.

BASSO, Ademir. **Avaliações múltiplas para múltiplas inteligências**. Pato Branco: Imprepel, 2017.

BASSO, Ademir. **Avaliação integrada ao ensino de Matemática: uma tendência**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

GIMÉNEZ, J. **Evaluación en Matemáticas**: una integración de perspectivas. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

SUPER COLORING. Postado em 17 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/javali-porco-selvagem-africano#gsc.tab=0. Acesso em 02 de set. de 2023.

AVALIAÇÃO EM FÍSICA COM CRITÉRIOS

Ademir Basso[1]

RESUMO

Este trabalho é derivado de uma experiência realizada no componente curricular de Física do Ensino Médio no Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS, localizado em Mariópolis, Sudoeste do Paraná com dois grupos de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, turmas do matutino e do vespertino. A experiência ocorreu paralela a um curso sobre avaliação da aprendizagem que o professor participava. Neste contexto, o instrumento avaliativo utilizado contou com a elaboração prévia, análise deste instrumento e posterior reelaboração utilizando critérios e prevendo níveis de dificuldade nas questões propostas. O objetivo foi avaliar em Física utilizando outro instrumento que não somente o tradicional sem consulta ao material, buscar um instrumento avaliativo que mostrasse os conhecimentos de todos os estudantes em seus tempos de aprendizagem e observar os resultados advindos dessa experimentação. Como forma de considerações é possível visualizar que ao propor novas formas/instrumentos de avaliar, os resultados tendem a ser melhores, mostra que a mudança na abordagem feita pelo professor, pela instituição de ensino, a saída da inércia que permeia as práticas avaliativas, faz com que os estudantes também mudem sua abordagem em relação à avaliação, faz com que eles também saiam da inércia quanto a buscar estarem preparados para essa avaliação.

Palavras-chave: Avaliação em Física. Instrumentos avaliativos. Avaliação com critérios.

1 A ANTIGA FILOSOFIA NATURAL

A ciência/componente curricular conhecida hoje como Física, era chamada no passado de Filosofia Natural, pois estudava a natureza e os eventos relacionados com ela. A Física hoje é definida como a ciência que estuda, através da experimentação e elaboração de conceitos, as propriedades fundamentais da matéria e do espaço-tempo, se dedica, portanto a estudar os fenômenos que ocorrem na natureza (MÁXIMO; ALVARENGA, 2005).

Este componente curricular, assim como qualquer outro, é dividido em partes para melhor ser estudado e compreendido. Suas partes são a Mecânica, a Termodinâmica, a Ondulatória, a Óptica, o Eletromagnetismo e a Física Moderna. Em qualquer uma destas partes, esta ciência utiliza, além de seus conceitos, muita Matemática, acredita-se inclusive que é a ciência mais matematizada que existe, chegando a ser considerada, por muitos, como uma Matemática aplicada (BASSO,

[1] Doutor em Educação Matemática. Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente FAMA – Clevelândia – PR e Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva CEPACS – Mariópolis - PR. ademir_basso@yahoo.com.br.

2021).

Nesse contexto, poderia ser citada que esta ciência estuda as grandezas, tanto escalares quanto vetoriais; as escalares ficam perfeitamente compreendidas com o módulo (valor numérico) seguido de sua unidade de medida, como exemplo, o comprimento de um corredor, ele pode ter 4,5 metros, veja uma grandeza que para ser compreendida precisa de Matemática, o módulo 4,5 e a unidade de medida, o metro.

Seguindo com as grandezas, a Física estuda as vetoriais, as mesmas não ficam compreendidas somente com o módulo e sua respectiva unidade de medida, necessitam, além disso, a direção e o sentido. Como exemplo cita-se a força. Ela para estar bem compreendida necessita de um valor, como exemplo uma força de 10 N, mas necessita de direção que pode ser horizontal, vertical, inclinada em 30º e, por fim, essa grandeza necessita de sentido, no caso, para a direita, para a esquerda, para cima ou para baixo.

Outro exemplo muito interessante que se pode trabalhar é a questão do Movimento Retilíneo Uniforme, o MRU, o mesmo possui esse nome porque, teoricamente, possui um movimento que ocorre em uma trajetória retilínea e com velocidade constante. Pode-se trabalhar também o MU (Movimento Uniforme), que ocorre em uma trajetória não necessariamente reta. O MU usa de muita Matemática para ser ensinado e compreendido. É fácil observar que para calcular a distância percorrida por um móvel (entende-se por móvel um veículo, objeto que se move), tendo uma velocidade que deve ser constante e o tempo que o móvel leva para percorrer esta distância, utiliza-se de uma equação e/ou função de primeiro grau, ou seja, Matemática.

A Matemática na Física vai muito além dos movimentos; ela chega tão longe nesta ciência que em um dado momento a temperatura se eleva. Por falar em temperatura, ela nada mais é do que uma medida, portanto Matemática, é uma medida do quão agitadas estão as partículas de um corpo. É importante diferenciar temperatura, de calor, o mesmo é a energia em trânsito entre os corpos devido a uma diferença de temperatura entre eles (MÁXIMO; ALVARENGA, 2005).

A Matemática vai além da definição de temperatura, como se sabe, no Brasil, a escala utilizada para medir temperaturas é a Escala Celsius. A mesma apresenta os pontos fixos, sob pressão normal, ponto de gelo de 0º C e o ponto de vapor de 100º C, ou seja, a água ao nível do mar congela a zero grau Celsius e entra em ebulição a

ISSN: 2176 - 1396

100º C. No entanto, existem outras escalas termométricas utilizadas além da escala Celsius. A Escala Fahrenheit é usada em muitos países do mundo, nela os pontos fixos são de 32º F para o ponto de gelo e 212º F para o ponto de vapor. Outra escala utilizada é a Escala Kelvin, chamada de escala absoluta, ela é utilizada nas experiências científicas, tem como ponto de gelo 273 K e ponto de vapor 373 K, como pode ser notado, nesta escala o grau não é utilizado por convenção.

A Matemática que pode ser observada nas escalas vai além de fazer uma divisão desta escala, e observar que nas Escalas Celsius e Kelvin, do ponto de gelo ao ponto de vapor são 100 espaços (graus no caso da Celsius), enquanto que na escala Fahrenheit, são 180 espaços (graus), a Matemática atua na conversão das escalas termométricas. A conversão se faz necessária quando uma temperatura é dada em determinada escala termométrica e se quer descobrir a quanto equivale em outra escala.

Estes foram alguns exemplos de Matemática aplicada à ciência Física, mas existem inúmeros outros, na verdade, esta ciência depende quase que totalmente da Matemática para provar seus experimentos. No entanto ela possui muito conhecimento teórico próprio que colaborou para que a ciência como um todo, para que a humanidade evoluísse, que o homem saísse da caverna e ganhasse os mares, outras terras e alcançasse os céus. Basta citar toda Física construída por gigantes como Isaac Newton e suas várias descobertas, a Gravitação Universal, as Leis do Movimento, dentre outras.

A Física evoluiu muito com vários outros físicos gigantes tais como Albert Einstein e sua Teoria da Relatividade, com ideias revolucionárias visualizou o universo muito além do observável, com conceitos e cálculos mostrou, anteviu um nível de conhecimento que a humanidade alcançaria. Como se previa, com muita Física aliada aos cálculos matemáticos a evolução chegou ao nível tecnológico atual, onde se viaja mais rápido, se salvam mais vidas, se produz mais alimento, chegou-se, enfim, ao futuro.

2 A AVALIAÇÃO PODE SER DIFERENTE

Em qualquer componente curricular que se ensine, é necessário cuidar do planejamento, que ele seja estratégico, que ele possa dar o norte de um ensino efetivo. É essencial ainda que sejam escolhidas estratégias de ensino que possa

ISSN: 2176 - 1396

privilegiar a todos os estudantes, já que entre eles há diferenças em tempo de aprendizagem e maneiras diferentes de aprender e, por fim e tão importante quanto, está a avaliação. É de extrema importância que não se utilize somente a prova tradicional, sem consulta e com tempo determinado para sua realização. Não que a mesma não possa ser utilizada, pode sim, no entanto, outros instrumentos avaliativos devem compor o rol de possibilidades para avaliar os conhecimentos dos estudantes e o processo de ensino.

A avaliação é, senão a parte mais importante, uma delas, pois de maneira geral, tanto o professor quanto os estudantes, baseiam-se nela para planejar suas atividades de ensino e de estudo. Quando um professor trabalha os conhecimentos da maneira tradicional ou mesmo inovando com estratégias diferenciadas, os estudantes ficam atentos ao instrumento com o qual eles serão avaliadoa, pois, em inúmeras ocasiões os estudantes estudam para tirar nota, para passar à outra série, em muitas oportunidades sem preocupação com o aprendizado.

Dessa forma, é importante ter claro que a avaliação e seus instrumentos possuem características que podem corroborar ou não para a aprendizagem, por isso, é importante utilizar instrumentos avaliativos distintos e em momentos diferentes, agindo dessa forma, o professor, a instituição de ensino, estará “atingindo” as inúmeras inteligências que estão presentes em sala de aula, utilizando avaliações múltiplas para múltiplas inteligências (BASSO, 2017).

Se pensar nas inteligências interpessoal, social e na coletiva, é importante avaliar com trabalhos em dupla, trio ou em grupo, já que estarão trabalhando o complemento de conhecimentos, o que um estudante sabe corrobora com o que outro não sabe. Por outro lado, ao levar em consideração as inteligências pictórica, musical e corporal cinestésica, é possível avaliar com desenhos, histórias em quadrinhos, colagens, dança e teatro, tudo perfeitamente possível em qualquer componente curricular.

Ao avaliar tendo em vista as inteligências intrapessoal, emocional e existencial, é possível utilizar trabalhos individuais, em grupos, mapas conceituais e a cola como instrumento avaliativo, já que esta forma de avaliar colabora para que estudantes com essas inteligências possam mostrar o que aprenderam. Não obstante, ao pensar nas inteligências linguística, naturalística e biológica, pode-se pensar em avaliar através da produção textual, avaliações escritas e apresentações. E, por fim, ao levar em consideração a inteligência lógico matemática e a espacial, avaliar o estudante

prevendo o raciocínio lógico e a construção de mapas e maquetes, além dos cálculos (BASSO, 2017).

3 A EXPERIÊNCIA AVALIATIVA

A experiência ocorreu em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, para ser mais específico, na 1ª A (Matutino) e na 1ª B (Vespertino) na disciplina de Física do Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva CEPACS, em Mariópolis, Região Sudoeste do Paraná. Os conhecimentos/conteúdos abordados foram os trabalhados nas últimas semanas, que eram: Quantidade de movimento; Teorema do Impulso e Leis de Newton, estes todos de acordo com o planejamento do RCO SEED.

Os objetivos de aprendizagem a serem avaliados eram: Perceber que a quantidade de movimento linear pode se conservar e pode sofrer variações causadas por forças externas aos sistemas, associando-as a situações cotidianas em que se possa diferenciar tais situações das condições de equilíbrio (Quantidade de movimento linear e Princípios da dinâmica: Força e Leis de Newton).

Nas aulas, como de costume, o professor, ao abordar os conhecimentos previstos, inicia, geralmente com perguntas provocativas que suscitam a ideia dos conhecimentos físicos a serem trabalhados e no decorrer das explicações teóricas relaciona com o cotidiano próximo, a exemplo da 1ª Lei de Newton, o Princípio da Inércia, momento em que o professor entra com um skate para demonstrar este princípio. Acredita-se que essa forma de abordagem colabora para que os conhecimentos físicos não fiquem só no mundo das ideias (teórico) e possa ser melhor compreendido pelos estudantes.

A ideia nesta experiência que estava sendo dada durante curso de Formação em Ação era elaborar uma avaliação “normal” e após debate com colegas professores participantes do referido curso e com o professor responsável pelo curso, observar a possibilidade de reelaborar o instrumento tendo em vista alguns critérios como a ideia de que o instrumento deveria ter questões de resolução fácil, média e difícil. Neste contexto, o instrumento avaliativo inicialmente proposto possuía 8 questões, a princípio sem a preocupação com critérios ou níveis de dificuldade. Este instrumento prévio pode ser visualizado na sequência:

Figura 1 – Instrumento avaliativo prévio

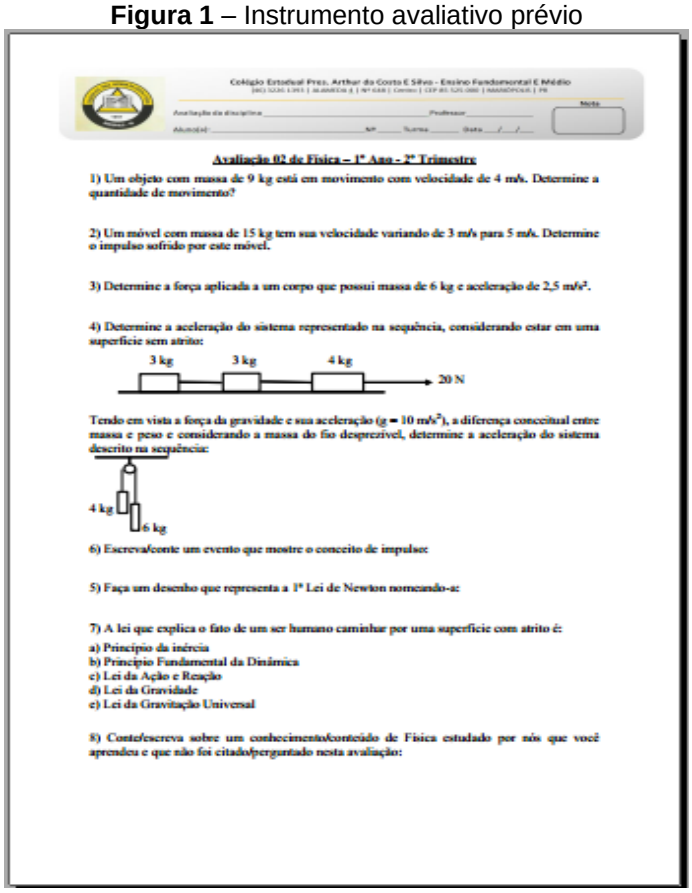

Colégio Estadual Pres. Arthur da Costa E Silva - Ensino Fundamental E Médio

Avaliação da disciplina _____ Professor _____

Aluno(a): _____ Nº ____ Turma ____ Data ___/___/___ Nota

Avaliação 02 de Física – 1º Ano - 2º Trimestre

1) Um objeto com massa de 9 kg está em movimento com velocidade de 4 m/s. Determine a quantidade de movimento?

2) Um móvel com massa de 15 kg tem sua velocidade variando de 3 m/s para 5 m/s. Determine o impulso sofrido por este móvel.

3) Determine a força aplicada a um corpo que possui massa de 6 kg e aceleração de 2,5 m/s².

4) Determine a aceleração do sistema representado na sequência, considerando estar em uma superfície sem atrito:

3 kg 3 kg 4 kg → 20 N

Tendo em vista a força da gravidade e sua aceleração (g = 10 m/s²), a diferença conceitual entre massa e peso e considerando a massa do fio desprezível, determine a aceleração do sistema descrito na sequência:

4 kg 6 kg

6) Escreva/conte um evento que mostre o conceito de impulso:

5) Faça um desenho que representa a 1ª Lei de Newton nomeando-a:

7) A lei que explica o fato de um ser humano caminhar por uma superfície com atrito é:

a) Princípio da inércia
b) Princípio Fundamental da Dinâmica
c) Lei da Ação e Reação
d) Lei da Gravidade
e) Lei da Gravitação Universal

8) Conte/escreva sobre um conhecimento/conteúdo de Física estudado por nós que você aprendeu e que não foi citado/perguntado nesta avaliação:

Fonte: Arquivos da autoria (2023)

Após reunião/aula na Formação em Ação, debate entre os colegas e tendo auxílio do professor formador, onde trabalhou-se critérios avaliativos e também com a ideia de níveis de dificuldade nas questões e com o intuito de abarcar maior conhecimento, o instrumento reelaborado agora continha 10 questões.

Este instrumento que, por fim, foi aplicado em sala de aula continha questões dissertativas (conceitos físicos, exemplos de eventos físicos), de múltipla escolha, para desenhar, para realizar cálculos e uma delas onde o estudante deveria escrever algum conhecimento estudado que não havia sido abordado pela avaliação.

Os critérios cobrados para que os estudantes resolvessem uma das questões da avaliação foram recordar os conceitos de massa de um corpo e velocidade de um móvel, grandezas físicas relacionadas ao conceito de Quantidade de Movimento e no cálculo desta quantidade. Em outra questão, os estudantes deveriam mostrar que haviam estudado todos os conhecimentos/conteúdos e para mostrar isso deveriam escrever a respeito de algum conhecimento que não havia sido perguntado.

Em outras duas questões, os estudantes deveriam mostrar que conseguiam diferenciar as leis físicas estudadas ao longo do tempo e as Leis de Newton estudadas

neste período e também mostrar que conseguiam realizar as operações relativas à 2ª Lei de Newton. Noutras três questões, os estudantes deveriam ter a noção cotidiana do conceito de Impulso relacionado com a variação da quantidade de movimento ao perceber a variação de velocidade durante um intervalo de tempo.

No mesmo contexto, perceber e calcular a aceleração de um sistema na horizontal e vertical, cálculo relacionado com a 2ª Lei de Newton, aqui diferenciando massa e peso. Ainda, deveriam mostrar que percebiam que a equação da quantidade de movimento está relacionada com as grandezas físicas massa e velocidade, tanto que esta equação permite calcular a velocidade também.

Por fim, em outras duas questões, os estudantes deveriam relacionar textualmente e pictoricamente dois conceitos físicos com o cotidiano próximo, mostrando que entenderam a aplicação destas grandezas físicas. Na sequência é possível visualizar o instrumento reelaborado:

Figura 2 – Instrumento avaliativo reelaborado

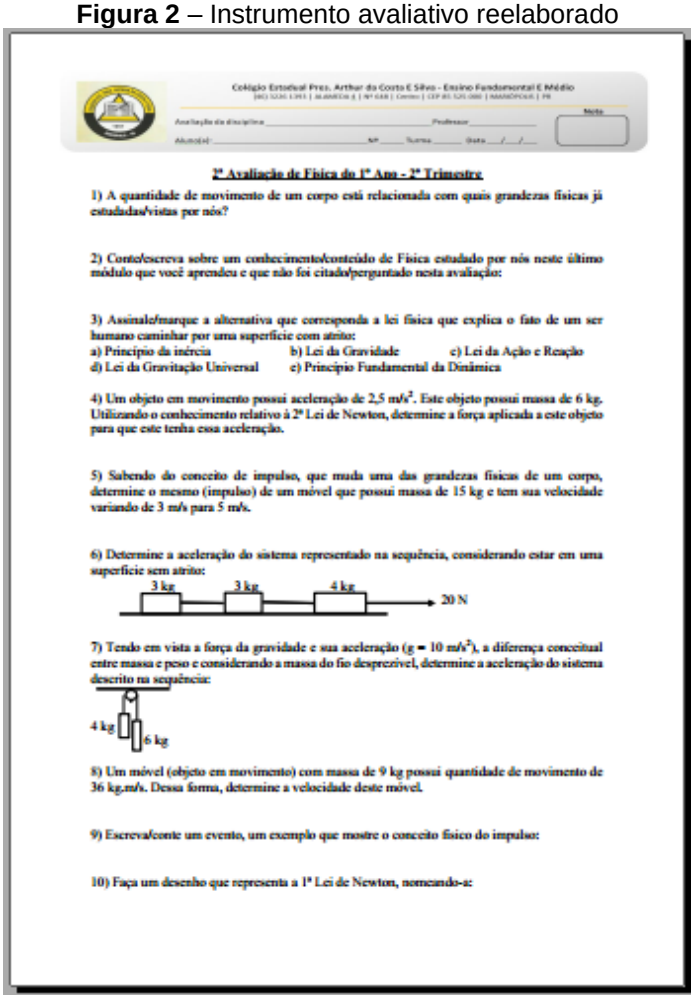

Colégio Estadual Pres. Arthur da Costa E Silva - Ensino Fundamental E Médio

Avaliação da disciplina _____ Professor _____ Nota

Aluno(a): _____ Nº ____ Turma ____ Data ___/___/___

2ª Avaliação de Física do 1º Ano - 2º Trimestre

1) A quantidade de movimento de um corpo está relacionada com quais grandezas físicas já estudadas/vistas por nós?

2) Conte/escreva sobre um conhecimento/conteúdo de Física estudado por nós neste último módulo que você aprendeu e que não foi citado/perguntado nesta avaliação:

3) Assinale/marque a alternativa que corresponda a lei física que explica o fato de um ser humano caminhar por uma superfície com atrito:
a) Princípio da inércia b) Lei da Gravidade c) Lei da Ação e Reação
d) Lei da Gravitação Universal e) Princípio Fundamental da Dinâmica

4) Um objeto em movimento possui aceleração de 2,5 m/s². Este objeto possui massa de 6 kg. Utilizando o conhecimento relativo à 2ª Lei de Newton, determine a força aplicada a este objeto para que este tenha essa aceleração.

5) Sabendo do conceito de impulso, que muda uma das grandezas físicas de um corpo, determine o mesmo (impulso) de um móvel que possui massa de 15 kg e tem sua velocidade variando de 3 m/s para 5 m/s.

6) Determine a aceleração do sistema representado na sequência, considerando estar em uma superfície sem atrito:
3 kg 3 kg 4 kg 20 N

7) Tendo em vista a força da gravidade e sua aceleração (g = 10 m/s²), a diferença conceitual entre massa e peso e considerando a massa do fio desprezível, determine a aceleração do sistema descrito na sequência:
4 kg 6 kg

8) Um móvel (objeto em movimento) com massa de 9 kg possui quantidade de movimento de 36 kg.m/s. Dessa forma, determine a velocidade deste móvel.

9) Escreva/conte um evento, um exemplo que mostre o conceito físico do impulso:

10) Faça um desenho que representa a 1ª Lei de Newton, nomeando-a:

Fonte: Arquivos da autoria (2023)

ISSN: 2176 - 1396

Os níveis de dificuldade observados na criação das questões ficaram, como é esperado, em fáceis, medianos e difíceis, enquanto que os critérios avaliativos diziam respeito a cada questão, buscando fazer com que os estudantes “devolvessem” na avaliação o que haviam internalizado/aprendido dos conhecimentos que haviam sido trabalhados naquele período letivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação proposta na experiência intencionava pensar um instrumento avaliativo que conseguisse avaliar os estudantes em suas diferentes formas de aprender e de mostrar o que haviam aprendido, em outras palavras, usar questões diferentes para avaliar estudantes em suas diferentes inteligências (BASSO, 2017). Além de propor questões com diferentes abordagens, buscar respostas aos conhecimentos trabalhados com diferentes níveis de dificuldade.

Dessa forma, a avaliação proposta, seguindo critérios e níveis de dificuldade, propiciaram um ambiente distinto aos estudantes que perceberam e comentavam maior facilidade ao resolver as atividades. Falavam que a avaliação continha questões com graus de dificuldade diferenciados, que a questão dos desenhos serviu para mostrar a aplicação de conceitos físicos ilustrados pelo professor em sala de aula e colaborou para que lograssem êxito nas respostas.

Os estudantes comentaram também sobre a questão de múltipla escolha que colaborou para recordar conceitos que, para alguns, não haviam ficado claros. Outra questão bem aceita pelos estudantes foi a que buscava conhecimentos não perguntados, enfim, de maneira geral, eles gostaram da forma que a avaliação foi construída e o que é mais importante, suas menções/notas foram melhores.

Ficou claro, na experiência, que uma avaliação construída levando em consideração todos os estudantes, prevendo graus de dificuldades diferenciadas e utilizando questões que remetem ao teórico, aos cálculos, ao pictórico, ao recordar conceitos e à produção textual com respostas abertas, melhora a compreensão e corrobora para que o aprendizado da disciplina de Física possa ocorrer.

Importante também considerar que seria interessante testar a ideia em outros grupos com o mesmo componente curricular, com outros níveis de ensino e também em outros componentes curriculares, certamente os resultados seriam diferentes e melhores do que aqueles observados comumente. E também, para além dessa

ISSN: 2176 - 1396

experiência, seria importante considerar a ideia de avaliar em qualquer componente curricular utilizando os mais variados instrumentos e os aplicar concomitante ao processo de ensino, ou seja, avaliar enquanto se ensina para propiciar que os estudantes aprendam enquanto são avaliados (BASSO, 2022).

REFERÊNCIAS

BASSO, Ademir. **Avaliações múltiplas para múltiplas inteligências**. Pato Branco: Imprepel, 2017.

BASSO, Ademir. **M4T3M4T1C4 3 C0T1D14N0**: do homem das cavernas à atualidade. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

BASSO, Ademir. **Avaliação integrada ao ensino de Matemática: uma tendência**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

MÁXIMO, Antonio; ALVARENGA, Beatriz. **Física**. v.1. São Paulo: Scipione, 2005.

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE MULTIPLICAÇÃO PELA CRIANÇA

Ana Ruth Starepravo [1]

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho[2]

RESUMO

O presente trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa qualitativa sobre o ensino e a aprendizagem do conceito de multiplicação, cujos dados foram coletados por meio de uma intervenção pedagógica fundamentada no construtivismo piagetiano. A intervenção foi planejada e desenvolvida pela primeira autora, ao longo de um semestre (21 sessões) em uma turma de terceira série de uma escola da rede municipal de Curitiba. Ela foi mobilizada pela observação de que na escola o ensino dessa operação incide prioritariamente sobre aspectos procedimentais em detrimento dos aspectos conceituais. Foram explorados problemas de proporcionalidade simples (situações de correspondência um-para-muitos e de arranjo retangular), levando-se em conta a relação entre multiplicação e divisão conforme tratado na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud. Buscamos indicativos da ocorrência de uma *interação construtiva*, caracterizada por progressos no âmbito das *relações intelectuais* (compreensão das operações aritméticas em questão pelas crianças. Os resultados apontam para uma interação de qualidade construtiva uma vez que a intervenção teve efeito de aperfeiçoamento sobre os sujeitos envolvidos marcada pela aquisição de competências aritméticas e interações entre as crianças (indícios de uma relação de cooperação).

Palavras chave: Ensino. Aprendizagem. Construtivismo. Multiplicação.

1 INTRODUÇÃO

Para muitos professores, o ensino da multiplicação (bem como das demais operações) visa basicamente o domínio do algoritmo convencional e sua posterior aplicação para resolver problemas. O domínio da tabuada da multiplicação (até 10) é algo que se espera dos alunos ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por ser considerado um pré-requisito para a o uso dos algoritmos de multiplicação e de divisão. Entretanto, uma criança pode saber a tabuada de cor e até mesmo usá-la corretamente num algoritmo ensinado pelo professor, sem ter compreendido as relações envolvidas nessa operação. A compreensão da operação da multiplicação implica um processo de construção conceitual pela criança.

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: stareprav@uol.com.br
[2] Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Assis/SP. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br

Interessados em compreender como se originava a idéia de multiplicação na criança, Piaget e Szeminska (1975) buscaram sua origem no esquema de correspondência um-para-muitos. Os autores mostraram que o esquema de correspondência e seu uso em inferências transitivas constituem a base não apenas para a construção do número, mas também para a construção das operações aritméticas da adição e da multiplicação. Segundo os pesquisadores, as crianças que compreendem a correspondência termo-a-termo e suas relações transitivas também podem compreender correspondências do tipo um-para-muitos.

Pautadas nesses estudos, Kamii e Livingston (1995), ressaltam que no raciocínio multiplicativo estão envolvidos três níveis de abstração, uma vez que é necessário operar com unidades simples, unidades compostas e um total.

No conjunto de suas obras, a primeira autora faz uma crítica enfática à precocidade com que os algoritmos convencionais são ensinados na escola (por exemplo Kamii e Livingston, 1995; Kamii, 1996; Kamii e Housman, 2002). Segundo ela, por se tratarem do resultado de um longo processo de construção por parte de matemáticos adultos, a simples transmissão de algoritmos aos alunos acaba por impedir que eles elaborem seu próprio raciocínio e que compreendam de fato as operações aritméticas.

Para Vergnaud 1983, 1994, 1998), a resolução de problemas tem uma função essencial na construção de conhecimento uma vez que o saber se constitui *a partir* dos problemas a resolver, isto é, das situações a dominar, sendo que as concepções dos alunos são moldadas pelas situações que encontram. O pesquisador fez uma investigação minuciosa a respeito dos procedimentos usados por crianças para resolver problemas matemáticos, destacando os conceitos matemáticos envolvidos nessas soluções. De acordo com sua teoria, multiplicação e divisão, por serem operações inversas, constituem os dois lados de uma moeda e não devem ser trabalhadas de forma desvinculada na escola. Olhando-se as estruturas multiplicativas como um conjunto de problemas, ele identifica três subgrupos diferentes de problemas aritméticos de multiplicação e de divisão, conforme envolvam eles : a) isomorfismo de medidas , b) produto de medidas e, c) proporção múltipla (Vergnaud,1983).

Nessa pesquisa, foram explorados apenas problemas do primeiro subgrupo. Esses problemas, de proporcionalidade simples, descrevem um grande número de situações corriqueiras da vida, bem como de ordem técnica e nele podem ser

identificadas quatro classes de problemas: multiplicação, divisão 1 (partição), divisão 2 (quota) e problemas de regra de três. Estes últimos não foram usados em nossa pesquisa.

No recorte aqui apresentado tratamos da seguinte questão: quais processos cognitivos, relacionado às Estrutura Multiplicativas, foram desencadeados nos estudantes por meio da intervenção realizada?

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa construtivista, que incorpora elementos de estudo de caso e da pesquisa-ação. Essa opção metodológica se deu por considerarmos a realidade estudada como algo dinâmico, contextualizado e indissociável daquele que pretende conhecê-la. Uma abordagem dessa natureza permite gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem (DENZIN; LINCOLN, 2000).

O estudo foi realizado por meio de uma intervenção de ensino planejada e desenvolvida pelos próprios pesquisadores, em uma turma de terceira série de uma escola da rede municipal de Curitiba. Nossos sujeitos foram 30 alunos e a sua professora e se deu em 21 sessões ao longo de um semestre letivo. As sessões foram filmadas e transcritas, na íntegra, nos Diários da Pesquisadora. A professora da turma participou observando e fazendo um relatório de cada sessão.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Descrevemos a seguir alguns dos processos desencadeados pela intervenção, focando a relação das crianças com a operação de multiplicação. Os recortes escolhidos sintetizam nossas observações sobre os modos de enfrentamento dos problemas pelos alunos, suas dificuldades, perturbações e progressos. Referimo-nos, aqui, à intervenções pontuais, que tiveram lugar em uma situação ou problema específico, o que justifica o uso frequente da primeira pessoa do singular.

Chamou nossa atenção o uso recorrente da contagem unitária em diferentes contextos. Isso pareceu-nos bastante significativo uma vez que a tabuada já havia sido ensinada no ano anterior, havendo inclusive cartazes com as tabuadas (do 1 ao 10) afixados na parede da sala, desde o início do ano.

Todas as crianças realizaram contagem unitária para determinar o número de

> quadradinhos dos retângulos desenhados pelos colegas. Quando questionados sobre a possibilidade de se contar de outra forma, a primeira sugestão foi a de contar de outra forma, a primeira sugestão foi a de contar quadradinhos dois a dois (independente do número de quadradinhos em cada linha ou coluna). Um único aluno mencionou a possibilidade de contar de seis em seis, afirmando que poderia fazer uma adição: 6+6+6+6 (o retângulo de sua folha rinha 4 linhas com 6 quadradinhos cada uma). Sua ideia foi registrada no quadro e colocada em discussão. (DIÁRIO DA PESQUISADORA 07/03)

Nos registros produzidos pelos alunos após a discussão, observamos que a maioria recorreu a procedimentos aditivos. Eles consistiam em registrar o número de quadradinhos de cada linha ou de cada coluna do retângulo (ambos, em alguns casos) e agrupá-los em pares, como no exemplo mostrado na figura 2. Também verificamos o uso de adição cumulativa, conforme o exemplo mostrado na figura3.

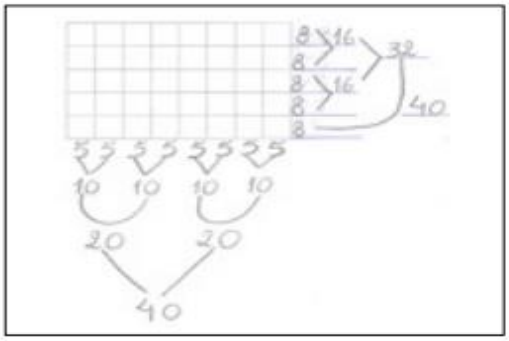

Figura 2: Registro feito por ANC

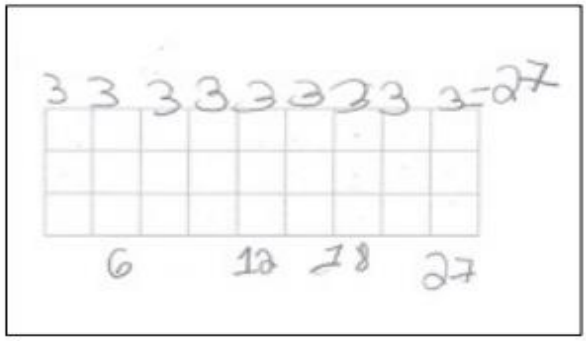

Figura 3: Registro feito por GAE

Mesmo fazendo esse tipo de registro algumas crianças continuaram realizando a contagem unitária, conforme pode ser observado no registro:

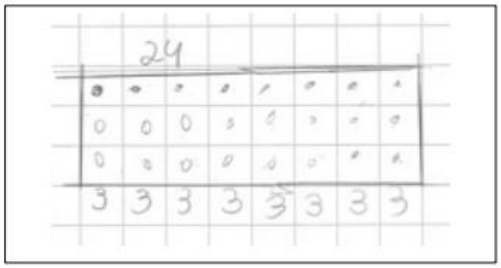

Figura 4: Registro feito por HEI para quantificar retângulo desenhado por colega.

Convém destacar que apesar de passarem a utilizar outros tipos de contagem e até mesmo estratégias de cálculo nas atividades com retângulos, o recurso à contagem unitária foi retomado pelos alunos no decorrer da intervenção, tanto nos jogos quanto nas atividades de resolução de problemas (as duas formas coexistiam).

Na primeira partida do Jogo dos Restos[3], a maioria das crianças utilizou exclusivamente esse recurso para determinar o número total de feijões nos pratinhos, embora algumas delas tenham antecipado a possibilidade de se utilizar a multiplicação quando, para explicar as regras do jogo, simulamos uma jogada. Isso foi verificado no preenchimento da tabela do jogo, feito de forma coletiva:

> Explico como devem preencher a tabela, registrando o número de pratinhos (5), a quantidade de grãos em cada um (7) e o resto (2) e pergunto como poderiam fazer para descobrir o número total de grãos. Alguns alunos dizem: **cinco vezes sete** (DIÁRIO DA PESQUISADORA, 21/03)

Todavia, tanto na primeira quanto na segunda partida, nenhuma criança utilizou a multiplicação durante o jogo. O recurso ao cálculo foi verificado apenas mediante a minha intervenção na qual sugeria o uso da adição, mas na minha ausência as crianças tornavam a usar a contagem unitária. Em alguns casos a adição era usada junto com essa contagem unitária, como pode ser visto no exemplo a seguir. Nesse caso a criança não contou diretamente os feijões, mas recorreu à contagem nos dedos:

> ANC faz a distribuição usando quadro pratinhos. Coloca 6 grãos em cada um. Preenche as duas primeiras colunas da tabela e aponta a última. FAB, que joga com ela, faz a contagem de grãos: (aponta um pratinho) seis... (aponta outro pratinho) **doze..** (segue contando nos dedos) treze, catorze, quinze, dezesseis, **dezessete, dezoito...** (usa os mesmos dedos para contar os feijões do último pratinho) **dezenove, vinte, vinte e um, vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA, 21/03)

Em seus relatórios, a professora declarou ter se surpreendido com o fato de seus alunos recorrerem preferencialmente a contagem em situações nas quais poderiam ter usado a multiplicação. Um de seus comentários refere-se á forma como as crianças procederam quando questionados sobre o número de alunos em sala na aula (nesse dia eles estavam organizados em equipes de quatro crianças cada uma):

> Observei que a maioria das crianças ainda não tem bem definida as noções de multiplicação. Somente a FAB percebeu que ao invés de contar de um em um os alunos da sala, seria mais fácil multiplicar pelo número de alunos e mesas. (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 21/03).

Outro comentário é relativo ao uso da contagem unitária pelos alunos durante uma partida do Jogo dos Restos:

> Alguns alunos me surpreenderam pela dificuldade que tiveram em jogar, mesmo após toda a retomada (ALU, ANC, FLE). Eles não perceberam que

[3] O Jogo dos Restos, foi discutido na tese de doutorado. “A Multiplicação na Escola Fundamental I: análise de uma proposta de ensino. Lik de acesso: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092010-125231/pt-br.php

> tinha pratinhos com mais feijões que outros também não contavam os restos na hora de somar [...] surpreendeu-me também o fato de nenhum aluno observar que daria para usar a multiplicação na hora da soma dos feijões. (RELATÓRIO DA PROFESSORA, 28/03).

A contagem unitária foi utilizada também como estratégia para resolver problemas relativos ao Jogo dos Restos. Conforme mostrado na transcrição apresentada a seguir, FLE usou esse recurso e afirmou ser mais rápido contar de um em um do que recorrer ao cálculo, como fizeram seus colegas. Disse isso quando solicitado a comparar sua solução (figura 5) com outras duas registradas no quadro por MEB (figura 6) e GAE (figura7):

> P: **como que você fez, FLE? Explica prá gente.**
> FLE: **eu fiz seis pratinhos e coloquei quatro feijões em cada um.**
> P: **não foi igual ao da MEB?**
> FLE balança a cabeça negativamente.
> P: **como então que foi... diferente?**
> FLE: **eu fui contando quatro em cada um** (aponta seu registro) **e fui vendo quanto dava, mas não fiz aquilo ali** (aponta a notação aditiva feita por MEB no quadro)
> P: **venha então mostrar prá gente como você fez.**
> FLE: (levanta de sua carteira e me mostra seu registro) **eu fiz assim.**
> P: **ah... e daí como que você contou tudo no final?**
> FLE: (olha para seus registros, olha para mim) **eu contei de um em um.**
> P: **tá... é um jeito também. E qual você acha que vai mais rápido, contar de um em um ou fazer do jeito que ela fez aqui?** (aponto o registro feito por MEB)
> FLE: **contar de um em um.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA, 13/04)

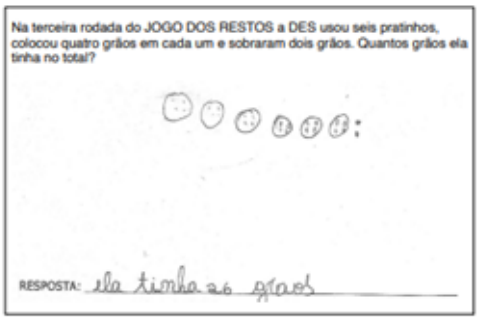

Figura 5:Solução apresentada pelo FLE

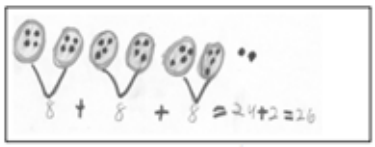

Figura 6: Solução apresentada por MEB ao mesmo problema.

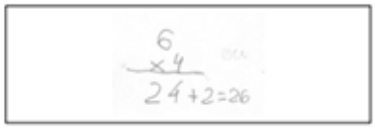

Figura 7: Solução apresentada por GAE ao problema.

Quando a maioria das crianças já estava usando estratégias de cálculo nas atividades relativas ao Jogo dos Restos (adição e multiplicação), verificamos novamente o recurso á contagem unitária, de forma expressiva, na primeira partida de outro Jogo, o Batalha dos Números, na qual nenhuma criança usou a multiplicação para calcular sua pontuação total. A maioria recorreu à contagem nos dedos, como pode ser verificado na fala de BRA. Ela registrou os pontos obtidos em cada uma das

15 rodadas em uma coluna única coluna, colocou o sinal de mais ao lado, e registrou o resultado abaixo dessa coluna:

> P: **BRA, conta prá gente como é que você fez a soma para chegar nesse cinquenta e quatro aqui.** (aponto o número 54 que ela registrou como resultado).
> BRA: **contando nos dedos.** (DIÁRIO DA PESQUISADORA, 04/05)

A multiplicação só foi usada pelos alunos no preenchimento da tabela que lhes foi oferecida para conferirem a pontuação total (número de fichas multiplicado pelo valor da ficha), mesmo nessa ocasião, algumas crianças ainda recorreram a procedimentos aditivos. O uso da adição para calcular a pontuação total com o apoio dos dados registrados na tabela pode ser observado nas notações produzidas por SAB (figura 8).

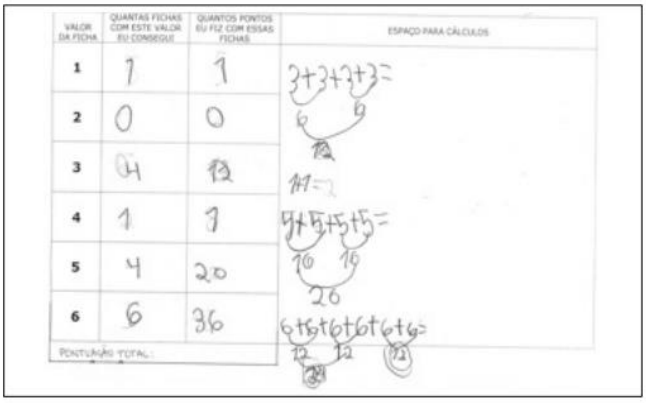

VALOR DA FICHA	QUANTAS FICHAS COM ESTE VALOR EU CONSEGUI	QUANTOS PONTOS EU FIZ COM ESSAS FICHAS	ESPAÇO PARA CÁLCULOS
1	1	1	3+3+3+3= 6 6 12
2	0	0	
3	4	12	47=
4	1	1	4+5+5+5= 10 15 20
5	4	20	
6	6	36	6+6+6+6+6+6= 12 12 12 36
PONTUAÇÃO TOTAL:			

Figura 8: Tabela de cálculo pontuação – Batalha dos Números, preenchida por SAB

Verificamos, também, o uso da *sobrecontagem*[4] para preencher a Tábua da Multiplicação. MAS, por exemplo, quando estava preenchendo a sexta coluna do quadro, registrou 18 como resultado de 3 x 6 e abaixou o retângulo que cobria as linhas de seu quadro, deixando à mostra o retângulo de 4 x 6 (figura 9):

> MAS: (olha para o número quatro registrado no início da quarta linha) **ta... agora mais seis...** (aponta o número 18 que ele registrou na terceira linha) **dezoito... tá... dezenove** (levanta o polegar), **vinte** (levanta o indicador), **vinte e um, vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro** (levanta um dedo para cada número que fala. Registra o número 24 no quadro. Continua usando esse procedimento para preencher toda a sexta coluna sempre contando, nos dedos, mais seis a partir do último número registrado).

[4] Contagem a partir do último elemento de uma sequência (*counting-on*). Procedimento comumente usado na adição como um avanço em relação à contagem de todos os elementos (*counting-all*).

1	2	3	4	5	6
2	4	6	8	10	12
3	6	9	12	15	18
4	8	12	16	20	

Figura 9: Tábua da multiplicação, conforme registros feitos por MAS

O recurso à contagem unitária foi identificado, ainda, nas últimas sessões. Na primeira vez que jogaram Mini-Yam, somente algumas crianças usaram o quadro da tabuada (buscando o produto do número marcado nos dados pelo número de dados com o mesmo número) e o fizeram por sugestão nossa (pesquisadora, professora ou estagiárias). Entre aqueles que recorreram à contagem alguns usaram os dedos e outros as próprias bolinhas marcadas nas faces dos dados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o recurso sistemático à contagem unitária em situações nas quais o raciocínio multiplicativo poderia ter sido aplicado. Esse resultado coloca-nos uma primeira questão sobre o processo de construção da noção de multiplicação na escola: *por que as crianças não usaram espontaneamente a multiplicação, uma vez que já haviam recebido instrução formal sobre essa operação no ano anterior?*

Uma possível explicação está na ênfase que se dá, no processo de ensino desta noção, aos seus aspectos sintáticos, tratando-a em sala de aula segundo uma perspectiva formalista da matemática. Os alunos, sujeitos dessa pesquisa, já conheciam a linguagem matemática relativa à operação de multiplicação e sua inversa, a divisão, e alguns deles já eram capazes, inclusive, de recitar a tabuada. Conforme apontado pela professora da turma, eles também já conheciam os algoritmos convencionais da multiplicação e da divisão. Tudo isso, aliado à forma como as crianças lidaram com os primeiros problemas propostos, nos fornece indícios de que o tipo de instrução recebida anteriormente privilegiou o significado formal dos símbolos matemáticos, em detrimento do seu significado referencial, ou seja, daquele que permite ao aluno “associar os símbolos matemáticos às situações reais e torná-los úteis para, entre outras coisas, resolver problemas.” (GÓMEZ-GRANELL, 2008, p. 264).

Segundo a perspectiva de aprendizagem que assumimos, a aprendizagem de uma noção matemática não se restringe ao domínio de símbolos e regras, mas também envolve a compreensão desse sistema simbólico, constituindo-se assim num processo de construção que exige a ação mental do aluno em situações de interação com o objeto de conhecimento em busca da apreensão do seu significado.

Entretanto, o que ainda se vê em muitas escolas, é a forte influência de uma concepção de aprendizagem como algo que ocorre mediante a instrução direta do professor. Nessa perspectiva, a multiplicação é mais uma operação aritmética, a ser ensinada depois que os alunos conhecem a adição e a subtração. Ela é apresentada por meio de sua notação simbólica convencional e exemplificada através de ilustrações ou de uma manipulação de objetos pelos alunos (palitos, grãos, etc.), guiada pelo professor. Segue-se então a apresentação das tabuadas e do algoritmo da multiplicação, os quais são usados nos exercícios de aplicação. O sucesso dos alunos nesses exercícios determina o momento em que se pode passar a um novo conteúdo, como por exemplo, a divisão, e assim sucessivamente.

A ausência de procedimentos multiplicativos nas primeiras atividades propostas durante nossa intervenção, sugere que quando o ensino se trata de uma transmissão de saberes na perspectiva acima mencionada, estes não se transformam em ferramentas, ou seja, não constituem uma ajuda importante aos alunos para resolver problemas num contexto que não seja aquele próprio dos exercícios de aplicação que se seguem às explicações e exemplificações do professor. Poderíamos então concluir que os alunos não usaram procedimentos multiplicativos porque, a despeito da instrução formal recebida, não haviam de fato compreendido a multiplicação. Mas, *o que significa compreender a multiplicação*? No contexto teórico desse estudo discorremos sobre esta questão, explicitando alguns aspectos do raciocínio multiplicativo que indicam a particularidade dessa operação, sobretudo no que a difere da operação de adição.

Aprender multiplicação é muito mais complexo do que dominar o algoritmo correspondente. Também não pode ser visto apenas como uma forma mais fácil de realizar adições repetidas. Como verificou-se nesses estudos a própria contagem unitária pode ser considerada, pela criança, mais fácil do que a adição, quando ela ainda não tem fluência no cálculo. Calcular é novo para ela, portanto pode ser mais fácil apoiar-se nos procedimentos já conhecidos, nos quais ela é fluente (como a contagem).

As crianças não aprendem ouvindo as explicações do professor e treinando técnicas que lhe foram transmitidas. Trata-se de uma aprendizagem de longo prazo, que se dará mediante a ação mental dos estudantes quando enfrentam problemas. Quanto mais diversificados forem os contextos nos quais se darão as interações com esse objeto de conhecimento (jogos, resolução de problemas, desafios lúdicos, por exemplo) e menos diretivas forem as intervenções do professor, melhores serão as e longo do tempo e a oportunidade de interagir com essa operação em diferentes contextos.

5 REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Handbook of qualitative research. 2. ed. Thousand Oaks, Ca.: Sage, 2000.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 257-282

KAMII, C. **A criança e o número**. 22. ed. Campinas: Papirus, 1996. 124p.

_____. ; LIVINGSTON, S. J. **Desvendando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995. 299p.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 277p.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A Gênese do número na criança**. de Janeiro: Zahar. Brasília: INL. 2 ed., 1975. 331p.

VERGNAUD, G. Multiplicative Structures. In: RESH, R. e LANDAU, M. (Eds.). **Acquisition of mathematics concepts and processes**. New York: Academic Press, 1983. p. 127-74.

_____. **L'enfant, la mathématique, et la réalité**: problèmes de lénseigment des mathématiques à l'école élémentaire. 5e édition. Paris: Peter Lang, 1994. 218p

_____. **Theoretical frameworks and empirical facts in the psychology of mathematics education**. ICME VI, Budapest, 1998. p. 2 -21.

SITE SOBRE VACINAS COMO ESTRATÉGIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM ESCOLAS

Alessandra Maria de Lima Oliveira[1]

Lays Cherobim Parolin[2]

RESUMO

A vacina é um método importante para prevenção de doenças, uma vez que ela promove proteção individual e coletiva. Porém, existem várias incertezas acerca da sua eficácia e inseguranças a respeito dos seus efeitos adversos, sentimentos causados principalmente pela disseminação de notícias falsas, demonstrando assim a importância de se promover a divulgação científica desta temática. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi construir um site que reúne informações relacionadas a vacinas, propondo a aplicação desta ferramenta na educação básica. Para isso, foram elencados os principais assuntos que precisam ser abordados, com base em pesquisas nos sites e documentos do Ministério da Saúde e de artigos científicos, após isso foram redigidos textos sobre esses assuntos que posteriormente foram inseridos no layout de um site interativo. Com isso, foi elaborado o site "Vacinas e Imunização", que aborda no seu interior variados temas referentes a vacinas, como o seu surgimento, quais são os tipos de vacina e como funciona o seu desenvolvimento, além de possuir elementos que promovem a interatividade do usuário como conteúdos que se revelam com o passar do mouse. Em seguida, foram feitas pesquisas na Base Nacional Comum Curricular para propor a utilização do site em turmas do Ensino Fundamental e Médio, a partir da criação de um manual para o docente. Com o aumento dos movimentos antivacinas, das inseguranças e incertezas das pessoas diante da vacinação, principalmente por conta da propagação de notícias falsas, se faz relevante a elaboração de métodos que visam à divulgação científica em escolas, uma vez que as instituições de ensino são lugares propícios para aprender a debater, analisar, avaliar e elaborar propostas de intervenção sobre questões contemporâneas. Sendo assim, a aplicação de textos de divulgação científica em escolas pode promover o desenvolvimento do senso crítico e da argumentação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação em saúde. Educação básica. Fake news. Vacinação. Website.

1 INTRODUÇÃO

A vacina é o meio mais vantajoso para a contenção de doenças, uma vez que evita o avanço de uma patologia específica, e normalmente é também o meio mais parcimonioso para prevenir doenças (TORTORA, 2017). Com isso, ela configura-se como um mecanismo profilático de muita importância para todos os cidadãos, visto que concede uma defesa individual, mas sobretudo uma proteção à comunidade, já que diminui a circulação dos causadores das doenças (OLIVEIRA, 2010). Desta forma, enfermidades comuns no Brasil e em todo planeta, deixaram de ser um

[1] Especialista, Instituto Água e Terra, alessandramariaoliveira36@gmail.com.
[2] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, lays.parolim@pucpr.br.

obstáculo à saúde pública, devido à vacinação em massa da população, como por exemplo a poliomielite, a rubéola e o tétano (BRASIL, 2017).

Em 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou que uma das dez ameaças mundiais à saúde é a rejeição à vacinação, uma vez que essa recusa pode gerar a diminuição da cobertura vacinal, causando assim um regresso no que já havia sido feito quanto ao enfrentamento a doenças que são prevenidas por imunização. Os motivos para tal rejeição podem ser políticos, socioculturais e individuais (SUCCI, 2018). Ademais, o movimento antivacina tomou força após a publicação de um artigo de um pesquisador chamado Andrew Wakefield na revista *The Lancet,* no ano de 1998. Este artigo discorre sobre a vacina contra a tríplice viral estar relacionada ao autismo em crianças. Hoje se sabe que essa pesquisa utilizou métodos insuficientes que não comprovam as suposições (DE SOUZA *et al.*, 2021; VASCONCELLOS E CASTIEL, 2010). Ademais, no ano de 2010 a mesma revista *The Lancet* lançou uma retratação sobre o artigo publicado, mas ainda hoje têm-se consequências disso, pois esse movimento ainda se mantém (THE EDITORS OF THE LANCET, 2010; SOUZA *et al*., 2021).

Presentemente, o movimento antivacina tem se disseminado com mais força devido ao uso da internet como um meio de propagação de notícias falsas embasadas em discursos não científicos que indagam a efetividade das vacinas (MORAES *et al.*, 2018). Além disso, no ano de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19 - doença respiratória causada pelo vírus SARS-COV-2, que trouxe preocupações diante da doença que se tinha pouco conhecimento sobre e que cresceu rapidamente, e com isso se teve inseguranças, incertezas e uma grande disseminação de notícias falsas pelos indivíduos (DE MATOS, 2020). Ademais, PERETTI-WATEL (2020) diz que junto ao desenvolvimento de vacinas contra o SARS-CoV-2 vêm indagações sobre a aceitação dos indivíduos da imunização e, que a diminuição da confiança dos cidadãos sobre vacinação e o aumento da recusa de vacinas, deve ser algo a se pensar.

Posto isso, nota-se a necessidade de se falar sobre divulgação científica e educação acerca de saúde em instituições de ensino. Segundo Lordêlo e Porto (2012), as escolas possuem um papel de grande importância para a valorização da Ciência, em virtude de ser um ambiente livre para a propagação do conhecimento científico. Além disso, a divulgação científica utilizada em ambientes escolares pode

ser importante para tornar o conhecimento científico acessível, quebrando a ideia de que a ciência é elaborada para poucos indivíduos e está longe do cotidiano de todos, promovendo a democratização do ensino de ciências (XAVIER e GONÇALVES, 2017).

Outrossim, de acordo com Soares e Silva (2021) a compreensão do conhecimento científico deve estar imprescindivelmente atrelada à cultura de determinada sociedade e a divulgação científica irá ajudar a formar cidadãos críticos que consigam aplicar os conhecimentos científicos no seu cotidiano. Ademais, utilizar textos de divulgação científica em sala de aula possui alguns outros benefícios, por exemplo, a expansão das discussões acerca de questões contemporâneas e a oportunidade de contextualizar os conteúdos que estão sendo abordados (ROCHA, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), na área de Ciências da Natureza (Ensino Médio), traz habilidades e competências que estimulam à promoção de análises e leituras de materiais de divulgação científica, possuindo como foco desenvolver nos educandos a capacidade de argumentar, avaliar e comunicar sobre conhecimentos científicos, fomentando o letramento científico (BRASIL, 2017). Além disso, a BNCC diz na área de Ciências da Natureza (Ensino Fundamental) que é essencial desenvolver o letramento científico no decorrer desta etapa, para que os estudantes possam ter capacidade de debater, interpretar e compreender questões que estão presentes no seu cotidiano e que envolvem conhecimentos científicos.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi elaborar um site que visa divulgar informações sobre vacinas, almejando principalmente a sua utilização na Educação Básica, tendo como base os conteúdos indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foram selecionados conteúdos importantes e atualizados sobre a temática vacinas, realizada a construção do site por meio de uma plataforma gratuita de construção de sites, selecionadas as habilidades e competências com potencial para serem trabalhadas com o auxílio do site e elaborado um manual para orientar docentes na utilização do site.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conteúdos do site

ISSN: 2176 - 1396

A primeira etapa realizada neste trabalho foi a escolha dos conteúdos que o site deveria abordar, para isso foi pesquisado em artigos científicos, notícias, documentos oficiais e sites do Ministério da Saúde quais são as principais temáticas abordadas sobre vacinas. Além disso, durante a elaboração do conteúdo buscou-se redigir textos com linguagem acessível sem perder o sentido dos conceitos, visando atingir todo o público que acessa a internet, além de ser aplicável em salas de aula. Ademais, durante esta etapa foram realizadas seleções de imagens que poderiam compor o texto auxiliando na compreensão dos conhecimentos dispostos no site.

Os conteúdos que foram selecionados para a composição do site foram: O que são vacinas?; Principais tipos de vacinas; Importância das vacinas; História da vacina; Como vacinas são desenvolvidas; Imunologia; Fato ou Fake?; Como identificar uma fake news?; Quais são as vacinas que tomamos durante a vida; e Vacinas contra COVID-19. Tendo em vista que o movimento antivacina tem crescido e ganhado novos adeptos nos últimos anos, e com isso, foi considerado pela Organização Mundial da Saúde como uma das ameaças mundiais à saúde (OMS, 2019), pode-se observar a importância de se fazer divulgação científica sobre esta temática. Além disso, tivemos a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), ocorrida a partir do ano de 2020 até 2023, em que se teve o desenvolvimento de vacinas para o combate da doença causada por esse patógeno (CASTRO, 2021). Ainda segundo a autora, no ano de 2021 começou-se a vacinação contra a COVID-19 e com ela veio questionamentos sobre a eficácia das vacinas principalmente por questões políticas e de desinformação (CASTRO, 2021).

É perceptível que existem muitas notícias falsas que são transmitidas no cotidiano, causando desinformação e deixando os indivíduos vulneráveis. Uma maneira de vencer a disseminação de notícias falsas na internet é a criação de ações diferenciadas de divulgação científica, visando promover uma interação entre a ciência e o público (DANTAS e DECCACHE-MAIA, 2020).

Além disso, outro conteúdo selecionado para o site envolve as vacinas que estão presentes no calendário nacional de vacinação e fatos e mentiras sobre vacinas, conteúdos que buscam explicar para os usuários algumas informações falsas que são disseminadas no cotidiano e procura mostrar também os efeitos adversos das vacinas. Sabe-se que existem diversos motivos para a recusa à vacinação, e segundo Succi (2017) pode advir de sentimentos de incertezas, receios e concepções erradas

sobre a eficácia da vacina e seus efeitos adversos. Esses sentimentos têm aparecido com mais intensidade graças ao uso da internet, como um meio para a propagação de notícias falsas embasadas em discursos não científicos que indagam a efetividade das vacinas (MORAES *et al*., 2018). Sendo assim, a divulgação científica sobre esse assunto é de extrema importância considerando que, para se fazer a interpretação crítica de notícias e acontecimentos corriqueiros de revistas e jornais é essencial ter ao menos algum conhecimento científico (ROCHA, 2012).

2.2 Construção do site

Na segunda etapa do trabalho, ocorreu a inserção dos conteúdos produzidos no layout do site, e para isso, foram realizadas pesquisas entre as plataformas que oferecem serviços gratuitos de criação de sites, foram analisadas a facilidade para a utilização da plataforma e as ferramentas de criação que elas disponibilizam, visando à escolha de uma plataforma em que se consiga criar um site que seja mais interativo, e com isso, a plataforma Wix foi selecionada.

Em seguida, se escolheu o layout a ser utilizado no site, e para isso foram abertos diferentes layouts disponibilizados pela plataforma Wix e editados, colocando títulos onde estariam dispostos os conteúdos e visualizando ideias, visando escolher um layout que acomodasse todas as informações de maneira interativa e não cansativa de fazer a leitura. Além disso, foram escolhidas as cores utilizadas no site, usando como base cores que são comumente utilizadas em sites, folders, banners, entre outros recursos informativos sobre saúde, sendo azul e verde.

O site foi editado em duas versões, a versão para computador (desktop) e a versão para celular (mobile). Os conteúdos foram dispostos de diferentes formas, sempre visando a uma maior interatividade para que os usuários não percam o interesse lendo os textos. Dessa forma, a versão para desktop do site dispõe de caixas e slides que possuem interatividade ao passar o mouse, ou seja, quando coloca o indivíduo mouse sobre essas caixas ou slides é revelado novos conteúdos sobre aquele tema (Figura 1 e Figura 2).

Figura 1 – Caixa interativa sem mouse

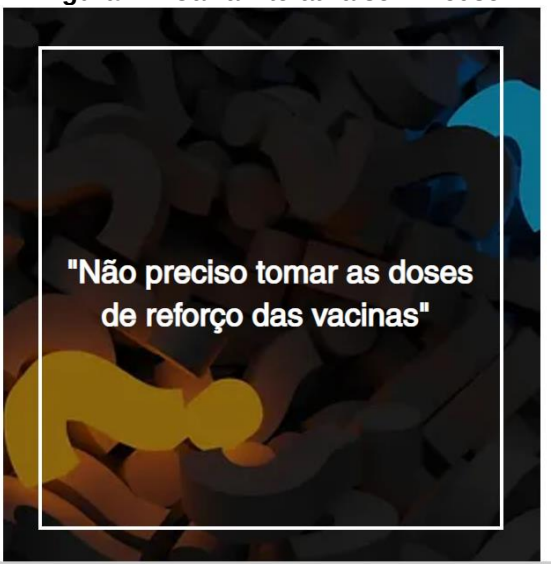

Fonte: As autoras.

Figura 2 – Caixa interativa com mouse

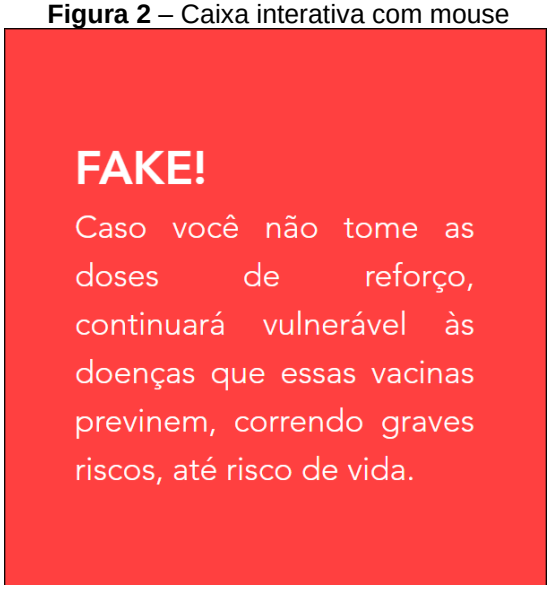

Fonte: As autoras.

Além disso, se optou que em cada página do site tivesse uma caixa ao início dando uma introdução sobre os assuntos que serão abordados naquela página (Figura X). Outra maneira de promover a interação que foi colocada no site, foi dispor os conteúdos intercalados com imagens e perguntas.

Figura 3 – Caixa de início de página

Fonte: As autoras.

Ademais, na versão mobile do site não foi possível a inserção de caixas e slides para promover maior interatividade, porém os conteúdos foram dispostos entre perguntas, imagens, além de fazer com que algumas caixas de texto tivessem animações, gerando mais interatividade para o site nesta versão.

O uso de recursos digitais, como um site, torna a divulgação científica mais acessível. Segundo Rocha e Massarani (2016), a internet tornou-se uma esfera

bastante favorável para a disseminação de ações voltadas à divulgação científica, além de permitir o maior acesso, pelo público geral, a informações científicas que anteriormente eram divulgadas apenas na esfera científica. Apesar disso, Castilho *et al*. (2020) discorrem sobre a existência de uma segregação com indivíduos que não possuem acesso aos recursos digitais. Além disso, outro desafio para o uso de tecnologias e internet é saber manusear e operar computadores e o seu sistema operacional (JUNIOR, 2016).

Ademais, Antunes (2015) diz que devido à facilidade e rapidez da internet ela foi promovida a maior fonte para a pesquisa de conhecimentos, sendo assim os sites são um jeito eficiente e abrangente para fazer a divulgação de informações essenciais para a população. Além disso, Neves *et al*. (2021) dizem que é importante divulgar os conhecimentos científicos nas plataformas em que as *fakes news* circulam e são propagadas. Isto ressalta a importância de se tratar de assuntos do cotidiano dos indivíduos, como as vacinas, por meio de sites viabilizando um melhor acesso a essas informações.

Outrossim, dentro do site se tem a junção de diferentes conhecimentos sobre a temática que podem ser acessados de forma interativa e fácil de ler, além de proporcionar canais para mandar mensagens e sugestões. Entretanto, sabe-se que existem dificuldades para o uso da interatividade devido à diferença que existe entre as usabilidades e o funcionamento dos sites, demandando um esforço para a compreensão do usuário sobre como o site funciona (JUNIOR, 2016). Para isso, ainda segundo o mesmo autor, é possível utilizar um padrão nas usabilidades além de uma interface que orienta o usuário sobre como utilizá-la (JUNIOR, 2016). O site criado está disponível no seguinte endereço: <https://bit.ly/Vacinas->.

2.3 Proposta para utilização no ambiente escolar

A partir da construção do site, foram realizadas pesquisas e seleção dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017) que poderiam ser abordados dentro do site, objetivando propor a aplicação do site na educação básica. Com isso, foi elaborado um manual do professor, que tem por objetivo orientar o docente sobre como o site pode ser utilizado em sala de aula, quais são

os conteúdos que podem ser abordados com o auxílio do site, algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na sua aplicação, além de apresentar as habilidades e competências da BNCC (2017) que são contempladas. Com isso, foi inserido no site um chamado destinado para os docentes que desejam utilizar o site em suas aulas, que ao final possui um link para a página que contém todas as informações necessárias para aplicar o site em sala de aula.

Sendo assim, foram selecionadas duas habilidades para serem trabalhadas na área de Ciências da Natureza, uma para o ensino fundamental anos finais e outra para o ensino médio. Para o Ensino fundamental anos finais foi escolhida a habilidade *(EF07CI10)*, que consta para o 7º ano e discorre sobre desenvolver no estudante a capacidade de argumentação sobre a importância da saúde pública embasados em informações sobre vacinas, como, a sua atuação no organismo e a função histórica da vacinação para saúde coletiva e individual, além da erradicação de doenças.

Ademais, a habilidade selecionada para o Ensino médio foi a *(EM13CNT303)*, presente na segunda competência da BNCC e discorre sobre a interpretação de textos de divulgação científica sobre temáticas das Ciências da Natureza, que estejam disponíveis em diferentes mídias e apresentadas de diferentes formas, como um texto, gráficos e/ou tabelas além de equações, analisando os argumentos e conclusões para formar estratégias para apuração de fontes de informações confiáveis.

A escola tem um papel importante para o desenvolvimento da divulgação científica, uma vez que utiliza diferenciados recursos como estratégia didática, como por exemplo, livro didático, livros de literatura, televisão e a internet (CHAVES, 2018). Além disso, a mesma autora diz que os textos de divulgação científica são colocados como um meio adequado para ajudar o ensino formal, visto que abrange o ensino de diversos temas alcançando uma grande diversidade de conteúdos e assim preparando melhor os educandos para o exercício da cidadania (CHAVES, 2018). Porém, para que isso ocorra, é necessário que se faça a transposição didática do texto de divulgação científica (CHAVES, 2018). A transposição didática pode ser considerada como a adaptação de um objeto de conhecimento (saber sábio) para um objeto de ensino (saber ensinar), ou seja, contextualizando o conhecimento visando a compreensão por parte dos estudantes (ABAR, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É percebido que tem crescido cada vez mais as inseguranças e incertezas diante da temática vacinas, além do crescimento do movimento antivacina e da propagação de notícias falsas sobre o assunto, principalmente no cenário atual após a pandemia da COVID-19. Com isso, se tem a necessidade da elaboração de estratégias e meios para a divulgação científica que utilizem as plataformas nas quais são disseminadas as notícias falsas, assim usando a internet como recurso para uma divulgação científica mais acessível e abrangente.

Sendo assim, é importante a criação de um site com o intuito de promover a divulgação científica sendo utilizado em instituições de ensino básico, uma vez que o site consegue reunir diferentes informações sobre a temática proposta em um só lugar, proporcionando facilidade na construção de aulas que possibilitam a discussão e contextualização dos conteúdos abordados. Ademais, o website pode ser utilizado em aula como apoio para atividades que envolvam a temática, servindo de referência para as atividades.

Com isso, é possível desenvolver no estudante habilidades específicas presentes na BNCC, além de promover o desenvolvimento do senso crítico, da argumentação, e a capacidade de pensar em propostas de intervenção para as problemáticas e discussões contemporâneas, como as problemáticas do movimento antivacina, tendo como base o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina. “Do saber sábio ao saber ensinado”:¿ que estratégias podem ser adotadas para que as pesquisas possam contribuir para a prática do professor?. 2015. **Actas del CUREM** 5 ISSN 1688-9886.

ANTUNES, Thayane Santos et al. **A tecnologia em prol da divulgação científica: criação de um site como meio de promoção da circulação de conhecimentos sociolinguísticos e do combate ao preconceito linguístico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Humanidades: Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Importância da vacinação**. 2017. Disponível em: https://www.saude.gov.br/noticias/745-acoes-e-programas/vacinacao/40603-importan cia-da-vacinaca. Acesso em: 10/07/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

Disponível <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> em: . Acesso em: 01/07/2023.

CASTILHO, Andressa Garcia; ARAÚJO, Juliana de; JÚNIOR, Walteno. Martins Parreira. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DE WEBSITES NA PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1742>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CASTRO, Rosana. Vacinas contra a Covid-19: o fim da pandemia?. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, p. 1-5 e310100, 2021.

CHAVES, Maria Amélia Lucas. **Aprendizagem de química no Ensino na Educação Básica: Uma sequência didática utilizando Textos de Divulgação Científica**. 2018. Dissertação (mestrado em Ensino na Educação Básica) Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Espírito Santo, 2018.

DANTAS, Luiz Felipe Santoro; DECCACHE-MAIA, Eline. Divulgação Científica no combate às Fake News em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e797974776-e797974776, 2020.

DE MATOS, Rafael Christian. Fake news frente a pandemia de COVID-19. **Vigilância sanitária em debate: sociedade, ciência & tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 78-85, 2020.

DE SOUZA CARDOSO, Vivian Michele Vieira et al. Vacinas e movimentos antivacinação: origens e consequências. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 21, p. e6460-e6460, 2021.

JUNIOR, Sergio Mari. A linguagem visual nos processos interativos de websites. **e-Com**, v. 9, n. 2, p. 7-25, 2017.

LORDÊLO, Fernanda Silva; PORTO, Cristiane de Magalhães. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURA CIENTÍFICA: CONCEITO E APLICABILIDADE. **Revista Ciência em Extensão**, v. 8, n. 1, 2012.

MORAES, Luana Raposo de Melo et al. Eventos adversos de vacinas e as consequências da não vacinação: uma análise crítica. **Revista de Saúde Pública**, v. 52, 2018.

NEVES, Thiago Pereira et al. LIGA ACADÊMICA DE SAÚDE E BIOTECNOLOGIALASBTECH NO CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE. **Vivências**, v. 17, n. 33, p. 9-21, 2021.

Organização Mundial da Saúde. **THIRTEENTH GENERAL PROGRAMME OF WORK 2019-2023**. 2019. Disponível em:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/324775/WHO-PRP-18.1-eng.pdf"ttps://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/324775/WHO-PRP-18.1-eng.pdf. Acesso em: 30/09/2020.

OLIVEIRA, Vanessa Gommes de et al. Vacinação: o fazer da enfermagem e o saber das mães e/ou cuidadores. 2010. **Rev. Rene,** vol 11. Número Especial, 2010. p. 133-141.

PERETTI-WATEL, Patrick et al. A future vaccination campaign against COVID-19 at risk of vaccine hesitancy and politicisation. **The Lancet Infectious Diseases**, v. 20, n. 7, p. 769-770, 2020.

ROCHA, Marcelo Borges. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012.

ROCHA, Mariana; MASSARANI, Luisa. Divulgação científica na internet: um estudo de caso de comentários feitos por leitores em textos de Ciência Hoje das Crianças Online. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.1, pg.207-233, maio 2016 ISSN 1982-5153.

SOARES, Valéria Pereira; DA SILVA, Roberto Ribeiro. Utilização de um texto de divulgação científica sobre vacinação: uma proposta para o ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 11-25, 2021.

SONG, Peipei; KARAKO, Takashi. COVID-19: Real-time dissemination of scientific information to fight a public health emergency of international concern. **Bioscience trends**, v. 14, n. 1, p. 1-2, 2020.

SUCCI, Regina Célia de Menezes. Vaccine refusal-what we need to know. **Jornal de pediatria**, v. 94, p. 574-581, 2018.

The Editors of The Lancet. RETRACTED: Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. **The lancet**, v. 351, n. 9103, p. 637-641, 1998.

TORTORA, Gerard J; FUNKE, Berdell R; CASE, Christine L (null). **Microbiologia**. 12. Porto Alegre: ArtMed, 2017. recurso online. ISBN 9788582713549.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; CASTIEL, Luis David. A internet na história dos movimentos anti-vacinação. **ComCiência**, n. 121, p. 0-0, 2010.

XAVIER, Jhonatan; GONÇALVES, Carolina. A relação entre a divulgação científica e a escola. Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 7, n. 14, p. 182-189, 2017.

2. DIDÁTICA NA PRÁXIS EDUCATIVA

Coordenação:

Pura Lucia Oliver Martins / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Ilma Passos Alencastro Veiga / UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Katia Valeria Mosconi Mendes / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

2.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo focaliza a Didática enquanto campo epistemológico que tem no ensino como mediação sócio-histórica, a sua especificidade. Nessa perspectiva comporão este eixo, trabalhos que expressem resultados de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento, que tenham como objeto de estudo o processo de ensino tanto nos seus aspectos gerais quanto na especificidade das diferentes áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e remota. Nas sessões de comunicação oral, os estudos serão dispostos na programação de tal forma que mantenham a articulação entre si, trazendo contribuições desde os fundamentos mais gerais do processo de ensino, chegando às práticas desenvolvidas nas escolas, favorecendo sua discussão o seu aprofundamento.

ISSN: 2176 - 1396

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS COMO FONTE NA PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Regiane Aparecida Kusman[1]

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os livros didáticos de Ciências como fonte de recursos didáticos, tendo em vista que o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD torna o livro didático acessível gratuito a todos os estudantes da rede pública de ensino do país. Para isso, buscou-se abordar as conceituações do livro didático e destacar a importância dos recursos didáticos no contexto educacional, com foco no Livro Didático de Ciências como fonte de produção desses recursos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, utilizando um estudo bibliográfico como principal fonte de informação. Como embasamento teórico, foram consultados diversos autores que abordam estudos sobre o livro didático, tais como Choppin (2004), Bufrem, Schmidt, Garcia (2006), Bittencourt (2005), Megid Neto, Fracalanza (2006), Selles, Ferreira (2004) e Molina (1988). Além disso, foram consultados autores que discutem os recursos didáticos, como Catoldi e Polinarski (2009), Souza (2007), Karling (1991), Justino (2011) e Chiari (2015), entre outros. Como resultado, destaca-se que o livro didático de Ciências desempenha um papel fundamental como fonte na produção de outros recursos didáticos, servindo como referência e ponto de partida para criação de outros recursos didáticos. Conclui-se, que o livro didático de Ciências é uma ferramenta essencial no ensino dessa disciplina, fornecendo uma base de conhecimento, orientação, contextualização e estímulo à investigação científica.

Palavras-chave: Livro Didático. Recurso Didático. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário de uma sociedade globalizada, as transformações ocorrem constantemente em todas as áreas, incluindo a educação, onde é essencial acompanhar os processos de renovação e reestruturação. No entanto, mesmo com as mudanças ocorridas, o Ensino de Ciências no ambiente escolar ainda está presa a métodos tradicionais e pouco inspiradores, baseados em memorização, o que impede que essa disciplina alcance seus objetivos.

No ambiente escolar, em seu cotidiano, encontramos uma diversidade de elementos, ou seja, uma convergência de múltiplas culturas e manifestações das representações sociais, onde os alunos constroem suas identidades e buscam autonomia. Portanto, é essencial considerar a natureza multicultural desse ambiente e adotar abordagens metodológicas integradoras, a fim de promover uma

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da rede estadual de ensino do Paraná- SEED-PR. Email: regianekusman@gmail.com

aprendizagem significativa que se afaste das práticas tradicionais ainda presentes nos dias atuais.

Atualmente, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) desempenha um papel fundamental na regulamentação, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas e alunos no Brasil. O programa é responsável por estabelecer diretrizes, por meio de formulários e editais, para garantir o cumprimento das normas legais e a conformidade com os parâmetros de conteúdo, apresentação editorial e propostas de atividades contidas nos livros didáticos.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão bibliográfica do Livro Didático de Ciências como fonte na produção de recursos didáticos, evidenciando sua importância no processo ensino aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O LIVRO DIDÁTICO: suas conceituações

São muitas as definições em torno dos livros que se usa para ensinar e aprender; entre as mais comuns ressalta-se: manual escolar, manual de texto, material didático, livro escolar, manual didático. Choppin, pesquisador e historiador francês, apontou esse problema que é enfrentado por estudiosos de diferentes países:

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549). O autor descreve as dificuldades de definição e fez contribuições para as pesquisas sobre os livros didáticos, principalmente no âmbito histórico. Nos últimos 30 anos, segundo ele “[...] a história dos livros didáticos e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa e pleno desenvolvimento” (CHOPPIN, 2004, p.549).

As dificuldades de conceituação desse objeto escolar são descritas também por Bufrem, Schimdt e Garcia (2006, p.123) que ao discutir suas finalidades, referem-se a algumas definições afirmando que “manuais escolares, livros textos, livros

escolares, são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar". As autoras destacam que livros didáticos podem ser a denominação dada aos livros que apresentam aos alunos o conteúdo de uma dada disciplina escolar.

Choppin (2008, p.67) aponta a complexidade do objeto ao indicar que um manual escolar "não é um produto físico, imutável: sua existência, funções, forma, seus usos dependem de múltiplos fatores nos quais os contextos geográfico, histórico e cultural têm, apesar de outros, um papel determinante".

Bittencourt (2005) faz menção ao livro didático como um veículo de transmissão de conteúdos:

> [...]o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 2005, p. 72).

Conforme a citação da autora, o livro didático é um instrumento pedagógico, uma vez que por meio dele não são difundidos apenas conteúdos, mas também processos de transposição para o conhecimento escolar, portanto, processos de didatização que permitem o ensino e aprendizagem. Em direção semelhante Choppin (2008, p.67) afirma que se trata de um recurso que "contém conteúdos propostos no sentido de facilitar a aprendizagem". Portanto, ele tem importância na vida escolar do aluno e pode influenciar diretamente suas aprendizagens.

Este recurso se apresenta na cultura escolar exercendo diferentes papeis, entre eles os de direcionador do currículo, de material de apoio ao professor e ao aluno, de fonte de informação e de pesquisa; também é entendido como importante recurso para a organização dos métodos de ensino, bem como de mediador entre os diferentes saberes que constituem os conteúdos escolares (MEGID NETO, FRACALANZA, 2006; SELLES, FERREIRA, 2004).

Em direção semelhante, Molina (1988, p.17) considera que os livros didáticos são "uma obra escrita – organizada, como acontece tantas vezes – com a finalidade

específica de ser utilizada numa situação didática”[2]. Nesse sentido ele é um veiculador dos conhecimentos organizados e sistematizados, uma vez que pode ser utilizado em sala de aula e está associado ao processo de ensino e aprendizagem, possuindo características próprias na apresentação de conteúdos.

Deve-se atentar ao fato de que o livro didático, em muitos locais, pode ser o único material disponível para o aluno, influenciando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Suas formas de utilização certamente são diversas, e o modo como serve ao trabalho escolar depende dessas formas pelas quais ele é incorporado pelos professores, enquanto um recurso com maior ou menor presença nas atividades didáticas.

2.2 RECURSOS DIDÁTICOS ENQUANTO FERRAMENTA PARA DINAMIZAR O ENSINO DE CIÊNCIAS

A habilidade da escola em não apenas reproduzir, mas também construir processos e desenvolver uma cultura própria, pode ser evidenciada pela criação de disciplinas escolares autônomas. De acordo com Chervel (1990), essas disciplinas são uma produção própria e independente dentro do contexto da cultura escolar, embora tenham como referência uma cultura mais ampla. Com base nisso, pode-se afirmar, citando as palavras de Chervel (1990, p. 182), que “não é aceitável considerar a escola como um mero agente de transmissão de conhecimentos elaborados externamente a ela. Ao contrário, a escola tem a capacidade de gerar uma cultura específica e original”.

Por outro lado, na estrutura escolar característica da escola moderna, é possível identificar outra questão de grande importância relacionada aos processos de escolarização: a noção de "ensino simultâneo" e o resultado desse modelo, que é a criação dos "manuais escolares" (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 15). Os manuais escolares surgem como ferramentas para disseminar o mesmo conhecimento para um maior número de pessoas, em diferentes lugares. Esses recursos didáticos materializam concepções sobre a organização pedagógica da

[2] A conceituação, hoje, já não restringe o entendimento do livro didático à sua forma impressa/escrita, em razão do desenvolvimento de obras em meios digitais.

ISSN: 2176 - 1396

escola, as disciplinas, os conteúdos, as perspectivas teóricas e outros aspectos relevantes.

Os recursos didáticos, incluindo os livros didáticos, desempenham um papel fundamental na estrutura escolar e refletem as relações sociais, econômicas e políticas existentes em determinados momentos e lugares. Batista (1999, p.533) ressalta que "as investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura". Portanto, ressalta-se a importância de investigar as relações deste objeto no espaço escolar, onde os elementos sociais e culturais estão presentes em processos de diálogos e embates, influenciando os modos como este objeto é apropriado no cotidiano escolar. Mesmo em sociedades em que ocorreram transformações radicais nos sistemas sociais, políticos e econômicos, exigindo mudanças no sistema educacional, observa-se que os livros e recursos didáticos permaneceram praticamente inalterados, constituindo-se em obstáculos para a nova configuração desejada da escola.

Portanto é incontestável a presença de manuais escolares ou livros didáticos nos ambientes escolares, sendo utilizados pelos professores na elaboração de planos de aula e pelos alunos em diversos momentos, tanto dentro quanto fora da escola. Os livros didáticos, independentemente de serem físicos ou digitais, desempenham um papel essencial na cultura escolar e representam um elemento importante dessa cultura. De acordo com Escolano Benito (2006), o livro é considerado uma espécie de constante na cultura escolar (p. 17).

No contexto brasileiro, existe um programa específico dentro do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avalia, adquire e distribui livros para todas as escolas do país. Esse programa abrange praticamente todas as disciplinas escolares em todos os níveis da Educação Básica. Os livros fornecidos pelo programa são produzidos de acordo com critérios estabelecidos em editais que convocam editoras para sua produção. Na última edição, o foco foi a Base Nacional Comum Curricular, e os livros elaborados atendem às competências e habilidades estabelecidas nesse currículo comum a todas as escolas. No entanto, essa abordagem pode deixar de fora a diversidade e a cultura local nos livros, o que pode resultar em uma possível exclusão desses elementos da escola, perpetuando a separação entre a escola e a vida cotidiana e naturalizando essa distância.

Embora o livro didático desempenhe várias funções e seja considerado um instrumento de forte presença na cultura escolar, ele não é o único recurso para apoiar o trabalho em sala de aula. Existem outras fontes que podem ser e são utilizadas, chamadas de materiais didáticos, recursos didáticos ou recursos de ensino produzidos em diferentes suportes, que estabelecem com o livro relações de concorrência ou complementariedade, o que influi em suas relações, funções e usos. Sobre essa diversidade, Choppin destaca que:

> [...] estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diário de férias, coleções de imagens "livros prêmio" – livros presenteados em cerimônia de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.) (CHOPPIN, 2004, p.553).

Nesse sentido, esse estudo abre a possibilidade acerca da análise de livros didáticos diretamente a produção de recursos didáticos que de acordo com Souza (2007, p.111) é "todo material utilizado como auxilio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos". A autora destaca que a escolha e o uso adequado dos recursos são fundamentais para o processo do ensino aprendizagem e afirma que é "importante o professor ter clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino aprendizagem, deve saber também, quando sevem ser utilizados." (SOUZA, 2007, p.2).

Ainda sobre os recursos didáticos Castoldi e Polinasrki (2009, p.2) afirmam que estes "são de fundamental importância no processo do desenvolvimento cognitivo do aluno". Esses recursos contribuem para facilitar a compreensão do conteúdo, bem como para estimular e desenvolver a capacidade de observação por parte do aluno, e são tomados como ferramentas que auxiliam no processo de ensino. Ao utilizar diferentes recursos em sala de aula, os conhecimentos propostos nos livros didáticos podem ser aproximados à realidade do aluno. Portanto, ao relacionar o livro didático com os recursos didáticos à cultura local e aos currículos, é importante buscar uma abordagem inclusiva e valorizar a diversidade cultural presente na comunidade. A participação ativa dos alunos, o respeito às tradições locais e a promoção do diálogo intercultural são elementos essenciais para uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural dos estudantes.

Para Karling (1991, p.190) "[...] recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem dos alunos são chamados de recursos didáticos, meios auxiliares, meios didáticos, material didático, recursos audiovisuais, multimeios ou material instrucional". Nesse contexto, pode-se destacar que os recursos didáticos servem também como elementos para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos aprendidos com a realidade, recontextualizando os conhecimentos científicos.

Vivencia-se o século tecnológico, da *internet,* do celular, *tablet*, entre outros recursos. As tecnologias estão presentes nos livros didáticos os recursos tecnológicos permitem novas formas de ensinar e aprender; e sua incorporação no âmbito do ensino de Ciências pode ser considerada necessidade pedagógica. Deve-se relembrar que os recursos que envolvem tecnologias como as de audiovisuais, por exemplo, há muito são reconhecidos como elementos que podem trazer inovação ao ensino. E em cada momento histórico eles foram sugeridos para a concretização de inovações e propostas pedagógicas (JUSTINO, 2011).

Contudo, como explicado por Chiari (2015, p.38), costuma-se usar a denominação de tecnologia especificamente para a digital: "[...] quando nos referimos ao uso de computador, internet e outros meios associados, como softwares, vídeos digitais, entre outros". De acordo com o autor, as tecnologias digitais evoluíram na área educacional, e de forma rápida se popularizaram por meio de *plataformas*, *sites*, *blogs*, *sites*, que englobam *softwares*, *simuladores*, etc. Os recursos tecnológicos digitais estão presentes no espaço escolar – embora não de forma universalizada – e são utilizados como ferramentas de auxílio para os professores e alunos.

É nesse contexto tecnologizado, de recursos digitais cada vez mais presentes e gradualmente mais acessíveis às populações, que os livros didáticos estão inseridos. Sua produção passou por um processo recente de transformação, principalmente em razão da BNCC implementada em 2017, documento de orientação curricular que enfatiza as tecnologias no desenvolvimento das competências e habilidades, relacionadas ao seu uso crítico e responsável, tanto de forma transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento, quanto de forma direcionada como destacado na competência geral 5:

> [...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e

> disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.324).

A BNCC como documento orientador para a elaboração dos livros didáticos aponta indicações do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes e também destaca a importância do domínio das linguagens tecnológicas, “permitindo analisar as vantagens do uso da tecnologia; aprendizagem das linguagens e cultura digital; uso de ferramentas de software e aplicativos; usar, propor; implementar soluções envolvendo tecnologias (BRASIL, 2019 a, p.474).

A BNCC está sustentada na proposição de competências que devem ser desenvolvidas, as quais orientarão os currículos escolares no sentido de definir o que os estudantes “devem saber” e o que “devem saber fazer”. Durante todo o período da educação básica, pretende-se que sejam desenvolvidas competências gerais que estejam associadas diretamente às tecnologias como valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo digital; criar soluções tecnológicas para problemas, utilizar e criar as tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2019a, p. 9-10). Nesse contexto, cabe ressaltar que ao incorporarem as tecnologias digitais, espera-se que os livros didáticos não tratem somente de utilizá-las como um meio ou suporte para promover a aprendizagem, mas possam utilizá-las com os alunos para a construção dos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário de uma sociedade globalizada, é fundamental que a educação acompanhe as transformações e se adapte aos processos de renovação e reestruturação. No entanto, o Ensino de Ciências no ambiente escolar ainda está preso a métodos tradicionais e pouco inspiradores, baseados em memorização, o que impede que essa disciplina alcance seus objetivos. É necessário considerar a natureza multicultural do ambiente escolar e adotar abordagens metodológicas integradoras, que promovam uma aprendizagem significativa, afastando-se das práticas tradicionais.

O livro didático desempenha um papel fundamental na estrutura escolar e reflete as relações sociais, econômicas e políticas existentes em determinados momentos e lugares. No contexto brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD) regulamenta, avalia, adquire e distribui livros para todas as escolas do país. No entanto, é importante ressaltar que o enfoque do programa pode deixar de fora a diversidade e a cultura local, perpetuando a separação entre a escola e a vida cotidiana. Embora o livro didático seja uma ferramenta importante, não é o único recurso disponível para apoiar o trabalho em sala de aula. Existem outros materiais didáticos e recursos de ensino, produzidos em diferentes suportes, que podem concorrer ou complementar o livro didático. A escolha e o uso adequado desses recursos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem para facilitar a compreensão dos conteúdos e estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Em conclusão, é necessário repensar e renovar as práticas de ensino de Ciências, superando abordagens tradicionais e incorporando recursos didáticos diversificados. Isso permitirá uma aprendizagem mais significativa e engajadora, levando em consideração a diversidade cultural e a realidade dos alunos. Além disso, é importante que os programas de distribuição de livros didáticos estejam atentos à inclusão de elementos locais e à promoção de uma educação mais contextualizada e conectada com a vida cotidiana dos estudantes. Com isso, será possível promover uma educação que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do mundo globalizado em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BATISTA., A. A. G. “Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos”. In ABREU. M. Leitura, história e história da leitura, Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BITTENCOURT C. M F. O saber histórico na sala de aula. (Org). Livros Didáticos Textos e imagens. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BUFREM, L.; SCHMIDT. M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006. Disponível em: <http://histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-lei n° 91542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, 1985. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, 2009.

CHIARI, A. S. S. O papel das tecnologias digitais em disciplinas de Álgebra Linear a distância: possibilidades, limites e desafios. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, dez. 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda de Bastani Busnello. História da Educação, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.

ESCOLANO, A. (Ed). Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia, Espanha: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

KARLING, A. A. A didáctica necessária. São Paulo, Ibrasa, 1991.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO (org). et al. O livro didático de ciências no Brasil. Campinas: Komedi, 2006.

MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professores versus livro didático. Campinas: Papirus, 1988.

SELLES, Sandra E.; FERREIRA, Marcia S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. Ciência & Educação, v.10, n.1, p.101-110, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: Acesso em: 01/04/2023.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DAS APRENDIZAGENS DAS SALAS AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO

Fabiana M. Aragão Kupczik[1]
Fernanda Scaciota S. da Silva[2]

RESUMO

No processo de desenvolvimento da prática pedagógica das escolas de educação integral em tempo ampliado, uma das preocupações refere-se a organização dos espaços e tempos e as possibilidades de ampliação do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho, propõe-se a refletir sobre a construção coletiva de salas ambientes, em uma Escola Municipal de Curitiba, as possibilidades e as dificuldades em sua organização, e os impactos na prática pedagógica pautada na perspectiva da aprendizagem ativa. O olhar das salas ambientes construídas ressalta a ligação entre a teoria didática e a prática didática, suas possibilidades e dificuldades, tanto nas interações entre professores e estudantes, como entre conhecimento, estudantes e professor, por meio da triangulação professor/estudante/conhecimento, buscando se compreender a conexão entre a teoria e a prática, por meio da aprendizagem ativa. A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente estudo é bibliográfica e o relato da vivência da construção das salas ambientes orientada na leitura e análise de obras referentes ao tema proposto. Buscando apoio nas pesquisas de Mainardes (2008), Pozo (2002) e Vickery (2016), entre outros, o trabalho refleti sobre as possibilidades didáticas da aprendizagem ativa, a fim de ressignificar e aproximar o ensinar do aprender, considerando a importância do protagonismo tanto de professores como de estudantes.

Palavras-chave: Educação Integral. Aprendizagem Ativa. Educação omnilateral. Ensino-aprendizagem. Salas ambientes.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal – CF/88 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, em consonância com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, prescreve que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa.

A CF/88, no artigo 214, indica a lei que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, com ações que conduzem à qualificação da educação no país fincada na integralidade do ser centrada nas promoções humanística, científica e

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Paraná/UFPR – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Paraná/UFPR, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com .

tecnológica. A Lei nº 13.005/2014, do PNE vigente, estabelece como meta até o ano de 2024, que 50% das escolas públicas devem ofertar a educação em tempo integral, atendendo no mínimo 25% dos estudantes da educação básica.

E esse direito deve ser garantido considerando que na educação escolar "as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral" (BRASIL, 2017).

Nas escolas municipais públicas do município de Curitiba a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado descortina,

> [...] uma educação mais ampla, que tem como principal característica a formação plena do sujeito-estudante. Assume um caráter contemporâneo e dinâmico, que valoriza aspetos singulares das infâncias e juventudes, compreendendo e colaborando para as oportunidades de uma escola, na perspectiva de formação global. A Educação Integral traz uma concepção de ser humano enquanto ator de conhecimentos, cultura, valores, ética, imaginação, memória e identidade. (CURITIBA, 2020, p.37)

Assim, deve-se alinhar as múltiplas possibilidades de aprendizagem nos diversos espaços como ambientes de aprendizagem dos estudantes. É nesta perspectiva que as salas ambientes devem ser planejadas, na perspectiva de articulação dos conhecimentos e da mediação educativa, dos lugares e saberes vivenciados pelos estudantes, onde interações, problematizações, experimentações e desafios são ofertados e organizados em tempo ampliado por meio de Práticas Educativas que oportunizam aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

Torna-se então fundamental retomar o projeto democrático do espaço escolar e a construção de uma escola pública, com o compromisso com a formação humana e a aprendizagem ativa que extrapole a tecnicidade e ao emparedamento, que seja de fato para todos e todas, como também para cada um, basilada em uma educação omnilateral.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as múltiplas possibilidades de aprendizagem na construção de salas ambiente na Educação Integral em tempo ampliado, dialogando com o território educativo e suas múltiplas expressões na desconstrução do 'emparedamento', em uma escola pública municipal de Curitiba.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aprendizagem ativa e Educação omnilateral

> Como nos bons filmes, uma boa instrução é aquela em que não só há boas réplicas, um diálogo eficaz, mas uma mudança sutil e progressiva nos personagens, que vão se enchendo de nuances à medida que se desenvolve a trama, de forma que no final o durão do começo nos sai um romântico incorrigível, o bondoso fazendeiro um personagem inquietante com um passado turvo, e o espião na realidade é um espião duplo, que acaba sendo dos bons, ou seja, dos nossos. Também a aprendizagem e a instrução requerem uma transição, uma mudança de papéis, não menos importante por ser menos emocionante. A entrega progressiva da responsabilidade da aprendizagem para os aprendizes simboliza, de alguma forma, a transição para essa nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002, p. 264)

Quando se pensa no contexto escolar há certa concordância entre autores da necessidade de mudanças no dia a dia escolar (SAVIANI, 2012; MAINARDES, 2008; POZZO, 2002). Escolas engessadas em práticas rotineiras, obsoletas e tradicionais, estruturas precárias, sem vida, sem cores, disciplinas/componentes curriculares não articulados, isolados, de imitação, não integrados, processos de ensino-aprendizagem emparedados, padronizados, apáticos, este seria o retrato atual (ou de várias décadas?) da educação escolar? Muitos pesquisadores afirmariam que sim, muitos professores afirmariam que sim. Mas como refletir sobre este retrato e mudá-lo?

Refletir sobre estas mudanças não significa apenas refletir isoladamente sobre uma instituição, mas sim refletir sobre uma mudança de cultura escolar, como um contínuo processo que oportuniza à todos o fazer, o pensar, o refletir criticamente sobre as ações individuais e coletivas, a comunicação contínua. O processo de ensino-aprendizagem passa então a não se ver mais centrado no professor, mas no processo mediatizado que “[...] incentiva as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem e ao desenvolvimento da cognição e da metacognição” (VICKERY, 2016, p.1).

A aprendizagem deve ser compreendida em suas múltiplas possibiidades, dentro dos espaços de (con)vivência, no aprender com professores e colegas, na

integralidade constitutiva da realidade, isto é, no ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa de construção do conhecimento.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é uma forma didática organizativa, onde objetivos, conteúdos, métodos, formas propiciam a ativa assimilação de conhecimentos e habilidades, e constitui-se no próprio processo didático.

A Escola Municipal de Curitiba analisada utiliza um espaço físico alugado pela SME. O espaço físico é grande, e não foi construído para ser uma escola, sendo adaptado para o atendimento dos estudantes. Atualmente um espaço com quatorze salas de aula espaçosas, com mobiliário específico para atendimento aos professores, e estudantes (armários, estantes, carteiras/cadeiras, mesas redondas/cadeiras, quadros negro e/ou branco, mesas para professores).

Em 2023 iniciou-se a organização do atendimento em tempo ampliado, nesta unidade escolar, em salas ambientes e consequentemente a reorganização de todos os espaços da escola, buscando proporcionar uma maior interação entre os estudantes e os ambientes das práticas, e a articulação entre o planejamento e o replanejamento das dimensões física, relacional, temporal e funcional sejam revistas na unidade, transcendendo as paredes das salas de aula, os muros da escola, ampliando a consciência dos sujeitos que: - todos os espaços podem ser educadores; que há representatividade em todos os territórios educativos; e que como cidadão, somos responsáveis por estes espaços.

A escola compreendendo que a educação transcende suas paredes e que dialoga a todo momento com uma cidade em movimento, vislumbra o bairro como espaço de respeito pela vida e pela diversidade, como espaço mobilizador de cidadãos livres, responsáveis e solidários que se veem no meio em que pertencem, um território aprendente.

Os territórios vivenciados em salas ambientes devem demonstrar a intencionalidade e o planejamento que articule as múltiplas aprendizagens para além das paredes escolares, os espaços geográficos, os espaços virtuais, os espaços relacionais.

Esta organização e construção se deu em um primeiro momento considerando importante um espaço próprio para cada Prática Educativa, sendo estas em conformidade o Referencial da Educação Integral em tempo ampliado (CURITIBA,

2020, p.78), constituída pelo conhecimento produzido pela sociedade, incluído nele a teoria e prática: práticas de língua portuguesa, práticas de matemática, práticas de movimento, práticas de educação ambiental, práticas de ciência e tecnologia, práticas artísticas.

Os espaços foram organizados pelos professores responsáveis pelas Práticas Educativas junto com os estudantes, levando em conta, tornarem-se referência da construção pedagógica das aprendizagens ativas. Cada espaço pode disponibilizar materiais, recursos, objetos específicos e interrelacionais. Por exemplo, no espaço da Prática Educativa de ciência e tecnologia foi possível se ter fitas métricas, barbantes, tablets, microscópios, textos construídos coletivamente, entre outros. Os ambientes passaram a ser vivenciados por todos e sinalizadores das experiências vivenciadas, buscando o desenvolvimento pleno de todos e de cada um.

Assim, com esta construção busca-se uma educação omnilateral,

> [...] a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

As salas ambientes devem propiciar que os estudantes se sintam empoderados a investigar, cometer erros, aprimorar novas abordagens, superar expectativas, preparando-os para a vida, em uma aprendizagem focada no aprender, pensar, saber (VICKERY, 2016)

2.2 Dificuldades

Durante este processo de construção das salas ambientes houve certa resistência e necessidades de reorganização dos espaços no decorrer do processo.

Isto porque ainda estava presente no dia a dia dos professores e dos estudantes a organização do emparedar-se, do ter espaços delimitados e fechados, de ter a mesma organização que já havia sido vivenciada. Foi fundamental observar

como cada um foi se organizando e mobilizando todos, em momentos coletivos e individuais, a pensarem seus espaços e as necessidades dos estudantes enquanto protagonistas do processo e aprendizagem.

Assim, durante este processo diversas dificuldades surgiram;

- Considerando que as Práticas ofertadas pela escola são as: Prática de língua portuguesa, Prática de matemática, Prática de movimento, Práticas artísticas, Prática de meio ambiente, Prática de ciência e tecnologia, quais práticas deveriam permanecer em salas de aulas e quais deveriam ocupar espaços cobertos e abertos? Houve o entendimento de que era possível ter duas Práticas nos espaços cobertos e abertos: meio ambiente e movimento, entretanto, havia a necessidade de maior empoderamento por parte da equipe de professores de manter-se nestes espaços. Assim, houve a necessidade de rearranjo entre Práticas, ocupando uma sala a de meio ambiente e saindo a artística.
- Como trabalhar a Prática de movimento nas múltiplas possibilidades de espaço e todos abertos? Fez-se necessário buscar-se assessoramento de profissionais especializados nesta Prática e licenciados em educação física, com as inferências possíveis de trabalho.
- Como trabalhar materiais pertencentes ao espaço maker, organizado em 2023 na unidade escolar? Em momento formativo, de organização do trabalho pedagógico – OTP, o coletivo da educação integral pode vivenciar experiências com os materiais disponibilizados no espaço maker (binóculos, microscópios, tablets, celulares, impressora 3D, televisão multimídia, entre outros). Houve também assessoramentos com diversos profissionais sobre os materiais e suas possibilidades.
- Houve necessidade de organização de “mochilário” específico para as mochilas e materiais dos estudantes, tendo em vista que o estudante é autônomo e aquele que se direciona aos espaços de aprendizagem. Há a construção então do conceito de professor referência de cada Prática e de espaço dirigido.
- Houve também a reorganização do espaço da Biblioteca escolar, ambiente que passou a ser utilizado por todos e cada um, na integração entre Práticas e na possibilidade de alfabetização em todas as linguagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como não trazer a tona o potencial impacto que o ambiente de

ISSN: 2176 - 1396

aprendizagem ativa tem na motivação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Permitir diferentes arranjos espaciais, permitir diferentes atividades e estilos de ensino-aprendizagem, criar um ambiente empoderador tanto por parte do professor, como por parte dos estudantes requer tempo, estudo e experimentação.

O professor precisará decidir, desenvolver e facilitar a cultura das salas ambiente que melhor desenvolva o processo ensino-aprendizagem de seus estudantes, entendendo que, "o elemento importante em relação ao espaço da sala de aula é que nem tudo é predeterminado, mas há flexibilidade dentro de unidades de tempo para reorganizar o ambiente com o intuito de se adaptar à aprendizagem e permitir a criatividade" (VICKERY, 2016, p. 48).

O espaço educativo, no caso as salas ambientes, claramente espelham a abordagem da escola em relação ao processo ensino-aprendizagem. Ainda há o que avançar, mas o começo já vislumbra a reflexão educativa de uma escola, sempre abertos as possibilidades, as necessidades, aos conflitos mobilizadores de crescimento e de retirada do lugar de sedimentação. É um processo de ruptura ao que se coloca como determinado e descortina inúmeras possibilidades de rearranjos educativos e de aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 11 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 e jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC.** Volume 1 – Princípios e fundamentos. 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf. Acesso em: 08 de jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Caderno de concepções. 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf Acesso em: 09 de jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões.** In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). Ciclos em revista. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VICKERY, Anitra. et al. **Aprendizagem Ativa:** nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016. 252p.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA: RELATOS DE JOVENS ESTUDANTES E SEU PROTAGONISMO NO CURSO E COLÉGIO CONEXÃO DE JARAGUÁ DO SUL

Bruno Roque Younes[1]
Yuri Bernardon Durze de Lima[2]

RESUMO

Esta pesquisa etnográfica trata da percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a construção da escolha da vida profissional. Este estudo é dado através da disciplina que faz parte do Novo Ensino Médio, que ficou conhecida por: Projeto de Vida. O foco da disciplina é a construção do Projeto de Vida dos estudantes, que se materializa nas aulas. Este componente curricular também trabalha o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que assim, possam concluir o Ensino Médio com um Projeto de Vida construído e preparados para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem os desafios tanto da vida acadêmica quanto do ofício laboral que irá prestar a sociedade. Participaram do estudo 91 alunos, estudantes do Ensino Médio, da cidade de Jaraguá do Sul, do Curso e Colégio Conexão. A abordagem qualitativa (análise de conteúdo e formulação de categorias, respeitou as percepções dos participantes. Os resultados demonstram que 92% dos estudantes consideram que a escola contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. O tema deste trabalho é atual, previsto na Legislação Educacional recente e já desenvolvido por algumas instituições. Resta saber se de fato a elaboração de um Projeto de Vida estimula os jovens a estudar e contribui no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico durante o Ensino Médio, na perspectiva dos docentes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Projeto de Vida. Novo Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar experiências de estudantes no componente curricular que faz parte do Novo Ensino Médio, que ficou conhecido por: Projeto de Vida. O foco da disciplina é a construção do Projeto de Vida dos alunos, que se materializa nas aulas. Este componente curricular também trabalha o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que eles possam concluir o Ensino Médio com um Projeto de Vida construído preparados para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem os desafios tanto da vida acadêmica quanto do mundo do trabalho.

As aulas de Projeto de Vida têm uma profunda relação com as aulas de História, já que as duas disciplinas tratam da história de vida das pessoas. Desta relação emana um resgate na noção de direitos e deveres que favorece a formação de uma

[1] Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: brunoyounes47@gmail.com.
[2] Estudante do Ensino Médio do Curso e Colégio Conexão. E-mail: yuribdlima2007gmail.com

cidadania participativa e contribui para a inserção do jovem na vida adulta, de forma consciente e responsável, como profissional e sujeito participante da sociedade.

Durante as aulas das disciplinas acima citadas, o professor Bruno, responsável, sempre procurou desenvolver atividades reflexivas, questionadoras e dialógicas.

> "[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 123)

Como professor e orientador, sempre busquei promover debates sobre várias temáticas e democratizar todas as decisões, desde as datas de trabalhos até a escolha de textos que seriam discutidos em sala de aula durante as aulas de Projeto de Vida.

Segundo Freire (1996, p. 27), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esta frase de Paulo Freire traduz exatamente o que penso sobre o trabalho educacional: a escola deve criar disciplinas e metodologias que promovam a aprendizagem significativa, desenvolvam todas as dimensões humanas e a autonomia pessoal, e desta forma, contribuir para a "formação plena do educando".

São 13 anos atuando como professor de educação básica, sendo, 6 como coordenador e orientador dos níveis Ensino Fundamental II e Médio, pude observar o quanto os educadores se mantém impermeáveis a qualquer tipo de inovação.

Para Masetto (2012, p. 27), "não há como projetar um currículo inovador baseando-se em métodos como as aulas expositivas e as aulas práticas, nas quais o interesse está na comunicação das informações". Poucos professores ousam trabalhar com projetos ou desenvolver alguma atividade mais significativa. Eu notava que os alunos ficavam desmotivados porque não viam associação do que aprendiam na escola com a sua realidade, enquanto que os educadores acreditavam que os alunos não queriam estudar.

Complexa também é a missão da escola e dos educadores. Como conseguir desenvolver todas as dimensões humanas, preparar os alunos para o mundo do trabalho e ainda orientá-los na construção de um Projeto de Vida? Tema este que rege esta pesquisa que está em seu início. Por que construir um Projeto de Vida? Penso que um dos maiores desafios que a escola tem neste mundo globalizado é dar

sentido e significado para a gama de conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo da Educação Básica como aporte para a vida futura dos alunos.

O fato de pensar no futuro estimula e consolida o compromisso com os estudos e cria perspectivas de auto realização. É comum os jovens ingressarem no Ensino Médio sem muitas expectativas, principalmente se seus pais não estudaram e também não os estimulam para o ingresso na universidade ou algum tipo de formação especializada. Muitos adultos só percebem a importância de uma boa formação depois de ingressarem no mercado de trabalho e sentirem que se tivessem dado continuidade nos estudos, teriam maiores possibilidades de progresso profissional. As aulas de Projeto de Vida pretendem colaborar para que os alunos vislumbrem um futuro promissor e vejam a escola como uma instituição que os apoia na materialização deste futuro.

> A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. É importante que a equipe escolar o incentive a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de Vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que os alunos amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, p. 22, 23 - 2014).

O PROJETO DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO

O Projeto de Vida é o eixo central da escola, a partir da proposta do Programa Ensino Integral. Ele está alicerçado nas disciplinas da Base Nacional Comum, nas da parte diversificada do currículo e em todas as metodologias do Programa. Todas as ações têm que convergir para a construção do Projeto de Vida dos alunos. Eles devem estar com os seus projetos concluídos até o final da segunda série do Ensino Médio, para que quando concluam esta etapa de ensino, possam dar continuidade ao caminho planejado.

As aulas deste componente curricular são inovadoras e durante as séries iniciais do Ensino Médio, os alunos são incentivados a refletir sobre suas habilidades pessoais, sobre o que precisam desenvolver para realizar seu sonho e a planejarem o percurso que deverão seguir para atingir seus objetivos.

ISSN: 2176 - 1396

O sonho dos alunos perpassa por todo Projeto Pedagógico da escola que visa o desenvolvimento das habilidades e apropriação dos conhecimentos necessários para a construção do seu Projeto de Vida. Quando os alunos ingressam nas escolas do Programa, eles passam pelo Acolhimento, que consiste em algumas vivências que os levam a refletir sobre suas pretensões futuras e o que eles podem fazer no presente para realizá-las.

O tema deste trabalho é atual, previsto na legislação educacional recente e já desenvolvido por algumas instituições. Resta saber se de fato a elaboração de um Projeto de Vida estimula os jovens a estudar e contribui no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico durante o Ensino Médio, na perspectiva dos docentes.

A nossa pesquisa priorizará como sujeitos os professores de História que também atuam como professores de Projeto de Vida. Por já atuar como professor de História e ter proximidade com os estudantes, acredito que podemos desenvolver com mais propriedade as atividades que contemplem a história de vida e projeções futuras dos alunos.

Para Fonseca (2010), o ensino de História está intimamente relacionado ao exercício da cidadania e requer dos professores “um profundo olhar sobre os desafios do nosso tempo e sobre as exigências teóricas e políticas”. A autora parte da premissa que a História é

> “[...] uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. ... e tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2010, p. 89).

As orientações que norteiam o trabalho dos professores de História convergem para o propósito da disciplina Projeto de Vida que, conforme previsto nos materiais de orientação publicados pela Secretaria de Educação, visam a construção e a incorporação de conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão consciente e responsável consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

O desenvolvimento dos estudantes frente às demandas deste milênio exige a compreensão do mundo que os cerca, bem como seu próprio autoconhecimento. As aulas de História assim como as de Projeto de Vida podem servir como base para

viabilizar aos alunos do Ensino Médio um futuro mais planejado, consciente e responsável.

O CURSO E COLÉGIO CONEXÃO

O CONEXÃO iniciou sua trajetória em 2011, na cidade de Joinville (SC), com a implantação de um polo da UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná). Em seguida, sentindo a necessidade do mercado, dedicou-se também ao ensino regular fundamental e médio.

Como Colégio, nossa proposta foi inovar, ousar, redimensionando o tempo e o espaço escolar, voltando o aprendizado para a sociedade do conhecimento e da informação, sempre organizando o ensino em torno dos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser.

Com o sucesso e boa aceitação da proposta pela comunidade joinvilense, resolvemos trazer essa opção inovadora para Jaraguá do Sul, para atender à demanda de um público exigente em termos de educação e aprendizado.

Foi em 2013 que iniciamos as atividades do Conexão Jaraguá do Sul, com o curso pré-vestibular. Dois anos depois, implantamos também o Ensino Médio. Com uma filosofia humanista, nosso papel como instituição de ensino é o de formar cidadãos preparados para acompanhar a evolução da sociedade contemporânea e ajudar a construir um mundo melhor, com plena participação na vida econômica, sociopolítica e cultural do país.

Neste contexto, a Educação nesta Unidade Escolar visa à formação de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, tendo consciência de suas raízes históricas, conhecimento da produção cultural de seu povo, de forma a afirmar a sua identidade, sendo que a escola é o espaço do ensino competente que, sem negar as tradições e, até mesmo, tomando-as como base, prepare seus alunos para a plena participação na vida econômica, sociopolítica e cultural do país.

ISSN: 2176 - 1396

PRÁTICAS DIDÁTICAS DO CURSO E COLÉGIO CONEXÃO: O ENSINO MÉDIO E O PROJETO DE VIDA

Última etapa da educação básica brasileira, é no Ensino Médio que o adolescente já possui mais independência e está apto a tomar suas próprias decisões. Além disso, a adolescência, nessa fase, envolve questões não apenas relacionadas aos estudos, mas também à personalidade e aos rumos que o jovem quer tomar.

O Ensino Médio do CONEXÃO aprimora os conhecimentos obtidos pelo aluno no ensino fundamental, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e para a próxima fase da formação profissional: o ensino superior.

O projeto de vida busca desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientar o estudante na realização de um projeto ao longo de toda vida. A ideia é que o estudante esteja preparado para se posicionar diante da volatilidade, da incerteza, da complexidade e da ambiguidade da sociedade contemporânea, a cada dia mais dinâmica e desafiadora. O adolescente, nesse cenário, precisa desenvolver o seu protagonismo, respeitando as individualidades, mas com senso crítico, analítico e questionador em relação ao mundo.

O Ensino Médio do Conexão aprimora os conhecimentos obtidos pelo aluno no Ensino Fundamental, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e a próxima fase da formação profissional: O ENSINO SUPERIOR. O Novo Ensino Médio proposto pelo Colégio Conexão vem ao encontro dessas novas necessidades na preparação dos estudantes para um futuro digital e mutável, que exige novas habilidades, competências socioemocionais.

A nossa formação vai além da Sala de Aula, pois atuamos em outras áreas que consideramos importantes para o desenvolvimento integral dos jovens-estudantes. O Colégio Conexão oferece para os alunos conteúdos e possibilidades de transformações, que são orientadas por anseios humanos: Acreditamos na formação de cidadãos capazes de enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo, tendo consciência de suas raízes históricas, conhecimento da produção cultural de seu povo, de forma a afirmar a sua identidade, sendo que a escola é o espaço do ensino competente que, sem negar as tradições e tomando-as como base, prepare seus alunos para a plena participação na vida econômica, sociopolítica e cultural do país.

ISSN: 2176 - 1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Por tudo que foi exposto, acredito que a disciplina de Projeto de Vida, oferece oportunidades e reflexões das quais os estudantes até então não tiveram. Os momentos de diálogos durante as aulas viabilizam o respeito as suas individualidades e estimula as suas potencialidades por meio de metodologias e diversidade, e tem por seu objetivo na formação de jovens autônomos, solidários e competentes com um Projeto de Vida construído, para atuar de forma consciente e responsável neste mundo tão complexo e de sociedades com tantos desafios.

Ensinar História por meio de projetos exige outra relação professor-aluno-conhecimento. Questões significativas para a turma poderão nortear a organização do trabalho de projeto. Entendemos que, por meio de trabalhos, é possível dar um passo importante na busca de práticas interdisciplinares, sempre com o objetivo de incorporar os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) e os problemas vivenciados no cotidiano do processo educativo realizado em nossas escolas. Por meio de projetos é possível ensinar história alfabetizando e alfabetizar ensinando e aprendendo História.

REFERÊNCIAS:

BARBIER, J. M. Elaboração de projetos de acção e planificação. Porto: Porto Editora, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. Temas Sociais Na Escola Infantil: O Caso da Moradia. Presença Pedagógica. Belo Horizonte - MG, v. 259, n. 259, p. 36-37, 1996.

_____. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. É possível alfabetizar sem a História? Ou ... como ensinar História alfabetizando. In: Fonseca, Selva G.. (Org.). Ensino Fundamental conteúdos, metodologias e práticas. 1 ed. Campinas: Atomo & Alínea/Fapemig, 2009, v. 1, p. 241-266.

HERNÁNDES, F. VENTURA, M. A organização do Currículo por projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

ROMANO, Eliane P. O trabalho com projetos: significados e práticas. Campinas: Komedi, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. & RESENDE, L. M. G (Orgs.) Escola: espaço de projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

APPLE, Michael; BEANE, James. Escolas democráticas. Porto Editora. Portugal, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. A face humana da Sociologia. (data da publicação: 09 de junho de 2011). São Paulo. Caderno de Cultura: Jornal O Estado de São Paulo. Entrevista concedida a Laura Greenhalgh. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-face-humana-da-sociologia-imp-,712848 – Acesso em: 29 de outubro de 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Papirus Editora. São Paulo, 2010

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra,1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14º edição. SP. Olho d'água, 2003.

AGRESSÃO COMO PRÁTICA UTILIZADA POR PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU

Marcelo da Silva[1]
Francini Scheid Martins[2]

RESUMO

Apresenta-se, por meio deste texto breve, um estudo que buscou identificar a origem, os tipos de agressões, a constância, os possíveis impactos de um contexto escolar violento aos professores e alunos. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e aplicado questionário semiestruturado a 38 professores e 270 alunos das escolas de ensino primário e secundário da Guiné-Bissau. As respostas dos professores e alunos constituíram-se como matéria prima para realização de análise com a utilização das lentes teóricas Raymond e Santos (1995), Freire (1978; 1987) e Sané (2019), foi possível compreender que as agressões perpetuadas pelos professores nos processos de escolarização guineense partem da crença pedagógica de que esse é o dispositivo adequado para manutenção do respeito devido pelos alunos. Desvendando as crenças, foi possível identificar que elas são fruto de formações iniciais deficitárias no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos e desconexão com as realidades dos alunos. A partir desta identificação, foi possível apresentar alternativas para o rompimento com tais crenças pedagógicas, especialmente para minimização das agressões por parte dos professores, que é a realização de formações continuadas aos professores, ancoradas em suas necessidades e realidades, em reflexões e conscientização sobre as suas práticas e os impactos destas nos alunos.
Palavras-chave: Agressão. Guiné-Bissau. Prática Docente. Professores Guineenses. Educação na Guiné-Bissau.

1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau conquistou a sua independência no ano de 1973, após quinhentos anos de dominação lusófona. Nesse longo período (século XV ao XX) a população original foi submetida à exclusão de processos educacionais formal, já que poucos possuíam acesso. A educação ofertada estava alinhada aos moldes eurocêntricos, que além dos currículos desconectados com as realidades locais, impõe práticas autoritárias ligadas aos preceitos religiosos.

Assim como em outras partes do mundo, o ensino na Guiné-Bissau é pautado pelo autoritarismo e pelas agressões físicas. Ainda hoje, a prática é muito utilizada pelos professores guineenses. Assim o objetivo do estudo ora apresentado é identificar a origem, os tipos de agressões, a constância, os possíveis impactos destas

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da - UFSC - marcelo.silva@ifc.edu.br.
[2] Doutora em Educação – UFMG – francinischeid@gmail.com.

aos professores e alunos e apresentar alternativas para o rompimento com tais crenças pedagógicas[3].

A Guiné-Bissau é um dos países mais pobres do continente africano, sendo que o índice de não alfabetizados é próximo a 50% da sua população absoluta (2 milhões de habitantes). Os elevados índices de reprovação, associados às dificuldades econômicas, os casamentos precoces, somam-se à prática das agressões físicas para potencializarem a evasão escolar.

O estudo ora apresentado foi realizado a partir de levantamento bibliográfico, e de dados empíricos coletados por meio de um questionário semiestruturado. Constitui-se como matéria prima deste estudo as respostas apresentadas nos questionários por 38 professores das escolas de ensino primário e secundário da Guiné-Bissau, bem como de 270 alunos dos mesmos segmentos. Os professores e alunos são de todas as regiões do país. Para análise dos relatos dos professores e alunos foram mobilizados como referencial teórico Raymond e Santos (1995) para discussão das crenças pedagógicas, Freire (1978; 1987), na reflexão referente à opressão, e Sané (2019) para tratar da educação tradicional africana no período pré-colonial.

2 AGRESSÕES FÍSICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quando conversamos sobre a escola brasileira do passado, com uma pessoa nascida entre as décadas de 1930 a 1950, geralmente duas situações costumam aparecer: As longas distâncias que caminhavam para chegar à escola e a palmatória. No Brasil os castigos físicos estão relacionados ao processo colonial, em que os colonizadores batiam nos indígenas para discipliná-los e aceitarem as imposições culturais europeias. Logo transferem esta prática para as escolas, através da educação jesuítica, com o objetivo de moldar os povos tradicionais, promovendo um genocídio cultural.

No entanto, a punição física na educação, não era/é exclusividade do Brasil ou dos países colonizados, mas sim uma prática comum em muitas instituições

[3] As crenças pedagógicas são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores (Raymond e Santos, 1995).

ISSN: 2176 - 1396

educacionais pelo mundo. A disciplina rígida e o uso de punições físicas eram considerados métodos eficazes para manter a ordem e impor autoridade, conforme destaca Floresta (1989),

> as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência! Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia bem cumprido os seus deveres escolares, em um banco, e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite! (FLORESTA, 1989, p. 57).

No Brasil, a prática começou a ser repensada na década de 1970, com campanhas nacionais contra a violência infantil, sendo na próxima década, de 1980, considerada crime. Outras nações demoraram a considerar o castigo físico nas escolas como crime, como na Inglaterra (1989), apesar de existir a lei, nos anos 2000 muitas escolas praticavam e ainda eram apoiados pelos familiares. Nos Estados Unidos, 19 Estados ainda permitem os castigos em suas escolas. Em muitas nações africanas a prática ainda é muito comum nas escolas e defendida por professores e familiares.

As agressões físicas deixam marcas duradouras em nosso ser. Embora possamos tentar reprimir ou ignorar as nossas memórias, elas permanecerão conosco até que possamos enfrentá-las. O agressor, por meio do poder simbólico (BOURDIEU, 2002) e por meio do poder disciplinar (FOUCAULT, 2011), procura disciplinar através da imposição da sua força, sendo que o agredido por medo e dor segue as ordens.

> [...] o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções seja grosso modo respeitada, que não haja um maior número de transgressões ou subversões, delitos e 'loucuras'. [...] que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (BOURDIEU, 2002, p. 10).

A disciplina, no caso do contexto investigado, não se dá pelo respeito e menos ainda pelo entendimento do motivo que a ação/ordem deva ser feita, mas sim pelas marcas da agressão deixadas nas mentes e nos corpos dos alunos. Para Foucault (2011), o poder, a partir dos "regimes de verdade" é uma estratégia, que "seus efeitos

ISSN: 2176 - 1396

de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Buscando a origem das agressões físicas na educação, chegamos a diferentes versões. Uma se relaciona aos colonizadores, que no processo inicial adotam as agressões físicas como tentativa de imposição da cultura européia aos povos originais, posteriormente migram tais práticas para as escolas, através da educação jesuíta, se perpetuando e se justificando como uma educação rígida e eficaz. A segunda está associada ao modelo educacional europeu, rígido e disciplinador, já aplicado na Europa nas escolas tradicionais.

A agressão no processo de ensino como uma prática está presente também em países africanos, sobretudo aqueles de colonização portuguesa, e no contexto da Guiné-Bissau perpetua-se até os dias atuais. Assim, cabe-nos procurar identificar quais as origens das agressões físicas por parte dos professores guineenses com os seus alunos. Será fruto do processo colonial ou será da cultura africana? Por que elas se perpetuaram até hoje nas escolas guineenses?

2.1 AGRESSÕES FÍSICAS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE

A democratização da educação na Guiné-Bissau se intensifica a partir do início do movimento de luta pela independência do país, mais precisamente no ano de 1963, com a criação das Escolas das Zonas Libertadas (EZL) pelo Partido Africano pela Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC).

Neste momento histórico, aproximadamente 95% dos guineenses não eram alfabetizados, o acesso às escolas cabia aos filhos dos colonizadores e aos filhos de seus empregados. Buscando aprofundar a temática, visando entender as origens das agressões físicas na educação guineense, temos que recorrer aos modelos educacionais existentes na história do país, divididos em três marcos temporais: a educação pré-colonial (até 1446), colonial (até 1973) e pós-colonial (após 1973).

A Educação pré-colonial, denominada Educação Tradicional Africana tinha como premissa os interesses da sociedade, da cooperação, do ensino sem castigos, do fortalecimento dos valores para a vida, sem notas e inseridos na prática cotidiana

e seus usos sociais. Com o capitalismo despontando, passa a ser uma educação civilizatória. Afinal, as tradições locais eram consideradas manifestações selvagens. Nessa perspectiva Sané (2019), coloca que

> as pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo as cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriram paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida (SANÉ. 2019, p. 67).

O modelo colonial de educação surge com a chegada dos portugueses, se intensificando a partir do século XIX, com o aumento do contingente europeu no território, havendo a necessidade de oferecer educação aos filhos dos colonizadores. A educação ofertada era aos moldes europeus, uma educação ligada à religião católica, com o uso do autoritarismo, da opressão e das agressões físicas.

Na década de 1960, surge uma tentativa de rompimento com o modelo colonial. O PAIGC, no início do movimento de luta pela libertação, a cada área conquistada, cria uma Escola, visando a reafricanização dos povos originários. Com a criação das EZL, o PAIGC proporciona muito além do acesso à educação, mas sim, a possibilidade dos povos tradicionais de acessarem uma educação ligada às suas culturas e realidades.

Os elementos levam a afirmar que nos dez anos de conflito armado, o PAIGC com seu projeto educacional contribuiu de maneira mais significativa para o desenvolvimento da educação guineense do que os quinhentos anos de dominação colonial. Estima-se que milhares de crianças e jovens tenham frequentado as EZL durante o período da luta pela libertação (Quadro 01).

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 01- Comparação da Formação no Período Colonial entre as Zonas Libertadas e Não Libertadas, Segundo Nível de Ensino (1471-1961 e 1963-1973).

Período Colonial	Níveis de Formação						
	Superior	Superior em Formação	Pós Universitário	Médio Técnico	Médio Técnico em Formação	Profissionalizante	Formação de Quadros Políticos e Sindicais
Zonas não Libertadas (1471-1961)	14	x	x	11	x	x	x
Zonas Libertadas (1963-1973)	36	31	5	46	386	241	174

Fonte: Documento A Educação na Guiné-Bissau (1978, Apud CÁ, 2005, p. 59).

Em termos de comparação,

> [...] verifica-se que o número de estabelecimentos, de alunos e de professores das escolas das zonas libertadas em relação às escolas rurais coloniais das missões, onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, era acentuado. Isso quer dizer que o esforço realizado pelo PAIGC, em sete anos conseguiu superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado pelos colonizadores portugueses estabelecidos há cinco séculos nesta colônia (SANÉ, 2019, p. 149).

Mesmo com a tentativa de reafricanizar e democratizar a educação guineense, os esforços do PAIGC não foram capazes de promover rupturas com o modelo educacional imposto pelos colonizadores. Afinal, ainda hoje, os professores acreditam que as agressões físicas são eficazes e necessárias, os que não agridem são taxados pelos seus colegas, famílias e até por gestores, como um professor sem domínio de classe e, pejorativamente, como “um professor bonzinho”[4]. Tais agressões são incorporadas como crenças pedagógicas, afinal, em todo seu ensino primário e secundário aprenderam apanhando, e ao se tornarem professores, ensinam batendo.

A agressão física é uma realidade nas escolas do país africano, fato esse constatado nas entrevistas e observações realizadas no período entre os anos de 2022 e 2023, quando realizamos uma imersão nas escolas guineenses. Entrevistamos, com a utilização de um questionário semiestruturado, 38 professores

[4] Para muitos professores na Guiné-Bissau, o professor bonzinho é o que não é respeitado pelos alunos, é o professor que facilita nas avaliações e em suas aulas há bagunça por parte dos alunos.

e 270 alunos das escolas de ensino primário e secundário de todas as regiões da Guiné-Bissau.

Ao serem perguntados se em algum momento de sua trajetória escolar sofreram algum tipo de agressão física de professores, os sujeitos da pesquisa responderam que sim, sofreram agressões físicas de seus professores pelo menos uma vez. Ainda, a maior parte dos professores entrevistados admitem terem agredido seus alunos em algum momento da sua carreira, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Percepções dos professores sobre suas práticas autoritárias.

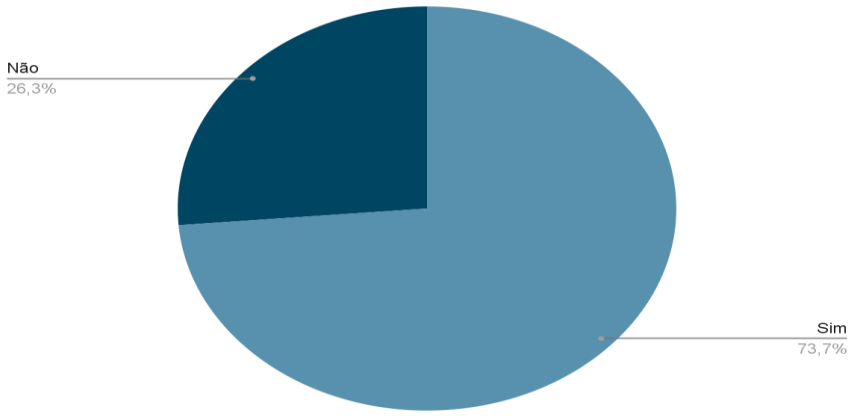

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao questionar os alunos sobre agressões físicas sofridas nos últimos anos, percebemos uma redução desta prática (Gráfico 2). Ao questionarmos os professores, apenas 14 admitem que agridem seus alunos quando necessário, justificando ser algo cultural.

Ao realizar um curso de formação para os professores da rede primária e secundária na cidade de Bafatá, ao questionarmos sobre as agressões físicas nas escolas guineenses, muitos não se posicionaram, negando tais práticas. Um professor destacou: “Eu já bati muito em meus alunos, hoje não bato mais. Bati quando perdia

o controle da turma, eles ficavam agitados, então eu batia. A turma se calava e eu continuava a aula. Os alunos me respeitavam muito" (Professor Domingos[5]).

Gráfico 2: Agressões físicas sofridas pelos alunos na Guiné-Bissau.

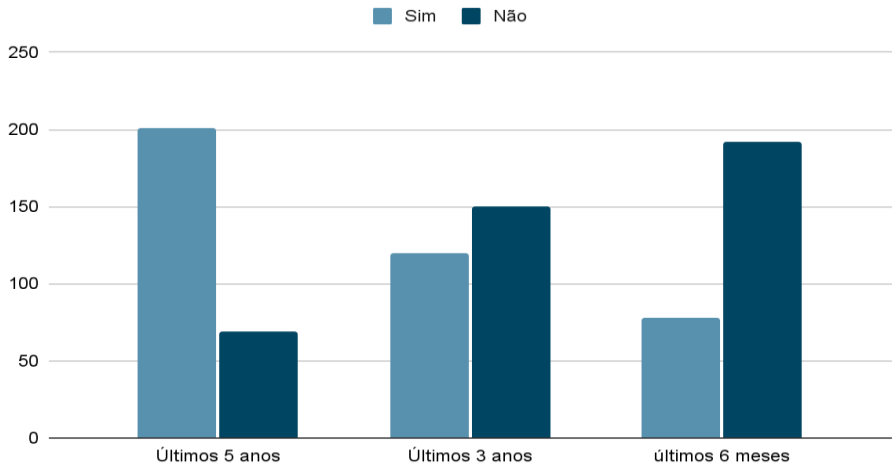

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem questionados, se as agressões sofridas motivam ou desmotivam a estudar. A resposta dos alunos, quase que unânime, é a desmotivação. Alguns relatam sentirem-se humilhados e com vergonha de retornar às escolas, que quando voltam isso acontece apenas pela imposição de obrigatoriedade por parte dos pais. Por outro lado, os professores relatam que as famílias pressionam-nos para que usem de agressões físicas para que seus filhos obedeçam e estudem com mais vontade. Ainda são ameaçados que, se assim não fizerem, serão cobrados pelos e perderão os alunos, que serão retirados das escolas.

Com o passar do tempo, com o aumento da frequência de observações nas escolas guineenses, as agressões físicas ficavam mais comuns. Se em um primeiro momento durante as observações, éramos vistos como pesquisadores, com o tempo nos tratavam como professores, em uma tentativa de relação de coleguismo. Com isso, presenciamos vários episódios de agressões, como o uso da palmatória, chutes e chicotadas.

Em nosso período de estudos e de trabalho na Guiné-Bissau, iniciamos um projeto denominado *O bom professor não bate*, por meio do qual buscamos provocar

[5] A identidade do professor foi preservada, portanto o nome apresentada é fictício.

os professores sobre os impactos das agressões físicas nos alunos e na sociedade guineense. Inicialmente indagamos sobre a origem das agressões, afinal a maior parte dos professores na Guiné-Bissau acreditam que seja uma prática ligada às culturas locais. Posteriormente, desvendando as características da educação tradicional africana, e invalidando a ideia de que as agressões estão ligadas às culturas africanas, apresentamos a teoria das crenças pedagógicas, para que pudessem entender, que as agressões estão enraizadas nas práticas docentes, não pelos seus benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos, mas sim por estarem reproduzindo as agressões sofrida durante sua trajetória como alunos, tendo essa como possibilidade de motivar e conquistar o respeito de seus alunos.

As agressões são perpetuadas na necessidade da manutenção do respeito pelos alunos. Isto acontece sobretudo porque as formações iniciais são deficitárias nos conteúdos pedagógicos, tanto no âmbito da didática quanto das metodologias de ensino. Os professores, para manter a relação de poder, intimidam seus alunos e agridem. Somado a isso, há também a crença de que aprender é decorar conceitos e a falta de conexão com as realidades locais.

Neste sentido, constata-se que é necessário realizar formações continuadas aos professores pautadas nas suas necessidades, munindo-os de metodologias de ensino, apresentando reflexões sobre as suas práticas e os impactos destas nos alunos, pode ser uma possibilidade para contribuir na redução, e quem sabe extinção, das práticas das violências.

Foram realizadas formações nesses moldes em todas as regiões da Guiné-Bissau. Após as formações, em conversas com os diretores das escolas de ensino primário e secundário, estes relataram que as agressões diminuíram de forma significativa, impactando diretamente na assiduidade dos alunos e na relação professor-aluno. O projeto está na fase inicial, acreditamos que com o passar dos anos as agressões irão diminuir, a partir da reflexão e conscientização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora proposto para discussão buscou identificar a origem, os tipos de agressões, a constância, os possíveis impactos destas aos professores e alunos e

apresentar alternativas para o rompimento com tais crenças pedagógicas. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e aplicado questionário semiestruturado a 38 professores e 270 alunos das escolas de ensino primário e secundário da Guiné-Bissau.

A partir das lentes teóricas de Raymond e Santos (1995), Freire (1978; 1987) e Sané (2019), foi possível compreender que as agressões perpetuadas pelos professores nos processos de escolarização guineense partem da crença pedagógica de que esse é o dispositivo adequado para manutenção do respeito pelos alunos. Desvendando as crenças, foi possível identificar que elas são fruto de formações iniciais deficitárias no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos e desconexão com as realidades dos alunos.

Uma via possível para minimização das agressões por parte dos professores é a realização de formações continuadas aos professores. Estas, especialmente, ancoradas em suas necessidades, em reflexões e conscientização sobre as suas práticas e os impactos destas nos alunos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez / Brasília, INEP, 1989. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/45621785/Opusculo-Humanitario acessado em 08 de julho de 2023.

FREIRE, P. ***Cartas à Guiné-Bissau:*** registros de uma experiência em processo. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Raymond, A. M., & Santos, V. **Pré-serviço elementar professores e autorreflexão:** como a inovação em matemática a preparação do professor desafia as crenças matemáticas. Diário de Formação de Professores, 1995.

SANÉ, Samba. **A Educação na Guiné-Bissau:** Perspectivas na atualidade do ensino básico em questão. - Tese de doutorado - UFSM - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

UMA UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA ENSINO DO SOLO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Juceli Stela Volpato[1]
Shalimar Calegari Zanatta[2]
Hercília Alves Pereira de Carvalho[3]

RESUMO

Este artigo traz resultados parciais de uma pesquisa vinculada ao Programa de Formação docente PPIFOR da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Trata-se da elaboração e aplicação de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), aplicada no sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Maringá - PR. A UEPS se fundamenta na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS) e objetiva promover a aprendizagem significativa (AS) dos conteúdos relacionados ao "solo". Como apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o tema "solo" é interdisciplinar e se relaciona com a saúde pública, meio ambiente, manutenção e preservação da vida, sustentabilidade, entre outros. Assim, num primeiro momento utilizamos a pesquisa bibliográfica para subsidiar os pressupostos teóricos para elaboração da UEPS e, posteriormente a pesquisa-ação para avaliar os resultados da aplicação. As análises apontam que a TAS é uma teoria eficiente para embasar as metodologias didático pedagógicas e promover a AS. Os alunos mostraram ter assimilado as principais preocupações com o manejo do solo para manutenção de suas propriedades físicas, químicas e biológicas e, como estas propriedades estão relacionadas com o desenvolvimento tecnológico e econômico.

Palavras-chave: TAS; UEPS; Solos; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o principal documento norteador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino das Ciências da Natureza e suas Tecnologias objetiva formar cidadãos críticos, capazes de compreender as interações entre o ser humano, a natureza e as tecnologias. E, como resultado disto, capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis (BRASIL, 2018).

Analisar a BNCC não é escopo deste trabalho, mas é relevante ressaltar que este documento traz a interdisciplinaridade (traduzida como junção dos conteúdos) como proposta de aprendizagem.

[1] Mestre, Secretaria de Estado da educação do Paraná (SEED), Paraná, Brasil. ju.s.v@hotmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí, Paraná, Brasil. shalicaza@yahoo.com.br
[3] Doutora, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Jandaia do Sul, Paraná, Brasil. hercilia@ufpr.br

Por outro lado, para David Ausubel, o aluno disponibiliza seus conhecimentos para resolver problemas ou interpretar fenômenos quando realiza a Aprendizagem Significativa (AS) (AUSUBEL, 2002). De acordo com o referido autor, a AS ocorre quando há interação entre o aluno, o professor e o material didático. O professor tem a função de identificar os subsunçores[4] dos alunos e a partir disto, elaborar o material potencialmente significativo ou uma UEPS.

A UEPS é uma sequência didática sistematizada, proposta pelo pesquisador Moreira (2011), e fundamentada pelas teorias de aprendizagem de David Ausubel e outros teóricos cognitivistas, tais como: Joseph D. Novak, Gérard Vergnaud, D. B. Gowin, Philip Johnson-Laird, Vygotsky, entre outros.

A UEPS se alinha com as teorias cognitivistas da aprendizagem porque reconhece que o aluno é protagonista da sua aprendizagem. Mas, é importante ressaltarmos que este protagonismo é da aprendizagem e que nada tem a ver com metodologias de ensino ativa.

Para Ausubel (2002) a Aprendizagem Significativa (AS) se dá, essencialmente por recepção:

> [...] a aquisição de conhecimentos de matérias em qualquer cultura é, essencialmente, uma manifestação de aprendizagem por recepção. Ou seja, geralmente apresenta-se ao aprendiz, numa forma mais ou menos final e através de ensino expositivo, o conteúdo principal daquilo que o mesmo deve apreender. Nestas circunstâncias, apenas se exige do aprendiz que compreenda o material e o incorpore na própria estrutura cognitiva, de forma a ficar disponível quer para reprodução, para aprendizagem relacionada, quer para resolução de problemas no futuro (p.6).

De acordo com Faccin e Garcia (2017), o professor deve trazer para sala de aula uma nova forma de aprender e ensinar, que beneficie o diálogo e a interação entre todos agentes do processo: professor, aluno e material didático.

Um dos desafios para a elaboração e utilização de uma UEPS é o nível de conhecimento que o professor deve ter sobre o tema, para então, promover a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora.[5]

---

4 Subsunçores – são os conhecimentos prévios que os alunos têm em relação ao conteúdo que será trabalhado.

5 Diferenciação progressiva envolve a organização do conteúdo de ensino de forma hierárquica e a reconciliação integradora refere-se ao processo de relacionar e integrar novos conceitos ao conhecimento existente do aluno.

Aqui, o tema foi ‘solo’. O solo é, comumente o substrato para o desenvolvimento das plantas e animais. É onde moramos. Sua saúde afeta diretamente a manutenção da vida e a economia. Ele é descrito por características físicas, químicas e biológicas. Como exemplo, as características físicas são descritas pelas cores, textura, granulometria e porosidade. Nas características químicas, falamos em potencial hidrogeniônico - pH, saturação, matéria orgânica, ciclos biogeoquímicos de macronutrientes e micronutrientes. Nas características biológicas, o descrevemos quanto a presença de micro-organismos que atuam diretamente no crescimento das plantas e da vida animal. O conjunto de microrganismos presentes no solo, como fungos, bactérias e vírus é conhecido como microbiota do solo.

Portanto, “o solo é o resultado de diferentes formações geológicas, do clima, das formações vegetais, da variedade de formas de relevo, do tempo e, ainda das mais variadas formas de uso e ocupação humana” (RUELLAN, 1988, p.120). Isto implica dizer que existem vários tipos de solo. A cor e a textura são propriedades que podem ser facilmente observadas.

Na BNCC o ‘solo’ aparece em diferentes áreas do conhecimento, em diferentes competências. É exatamente aqui que esta pesquisa se insere. Este trabalho é um recorte sobre quais e como os conteúdos, sobre ‘solos’, devem ser trabalhados no sétimo ano do Ensino Fundamental II na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. É importante considerar que a UEPS, aqui elaborada e aplicada, não deve representar um guia engessado para o professor.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao abordar as Ciências da Natureza, é fundamental explorar conceitos, fenômenos e processos que ocorrem no mundo natural, bem como as aplicações tecnológicas relacionadas a essas áreas. Os alunos devem desenvolver uma visão ampla e interdisciplinar, compreendendo a importância das ciências e suas tecnologias na solução de problemas e no avanço da sociedade.

Esta pesquisa de cunho qualitativo se utiliza de elementos teóricos para desempenhar uma função específica em sala de aula. É o resultado de escolhas realizadas com base teórica, mas com a percepção humana das especificidades dos alunos, alvo da pesquisa.

A abordagem metodológica qualitativa, de carácter interpretativo, é a mais apropriada para a coleta e interpretação dos dados. Os sujeitos da investigação são alunos do 7º ano (Turma A) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da zona urbana do município de Maringá –PR, região norte do estado do Paraná.

As aulas ocorreram no período vespertino entre os dias 05 a 20 de abril de 2023, com a participação de 22 alunos com idade entre 11 e 13 anos, totalizando 5 aulas de 50 min, cada.

É importante ressaltar que executar uma abordagem didática utilizando a TAS exige do professor amplo conhecimento sobre os conceitos envolvidos no tema a ser abordado, além da identificação dos subsunçores que os alunos trazem para a sala de aula.

O quadro 1 traz o roteiro das atividades que compõem a UEPS, aqui elaborada e aplicada.

Quadro 1: Roteiro das atividades propostas pela UEPS aqui elaborada e aplicada.

Momento 1 (1 aula) - Apresentação do projeto, levantamento ou identificação dos subsunçores	- Apresentação da UEPS; - Identificação dos subsunçores por meio de questionário no Google Forms utilizando celulares. (subsunçores: fases do solo, ligações químicas, respiração das raízes)
Momento 2 (2 aulas) - Apresentação oral de todos conceitos de forma ampla e generalizada – apresentação da situação problema: Existe solos férteis e não férteis? Por que? Qual a importância da fertilidade para produção do alimento?	- Leitura de um texto elaborado pelo professor (não disponível aqui) e discussão oral sobre os conceitos abordados no texto: textura, cor, habitat dos seres vivos; produção agrícola, diferentes tipos de vegetação, papel da raiz para aeração e composição gasosa do solo, fases do solo (sólida (cristais e amorfos), líquida e gasosa); paisagens urbanas e rurais, unidades constitutivas dos elementos (átomos, íons e moléculas), ligações químicas entre átomos ou íons ou moléculas), - Atividade prática: visualização do solo por lupas e celulares. - Realização de “desenhos livres”.
Momento 3 1 aula) – Discussão a nível mais complexo promovendo a reconciliação integrativa (apresentar novamente conteúdo ou conceitos, partindo de discussões gerais e mostrar conceitos específicos relacionados num processo de integração e diferenciação constante).	- Pesquisar no “Google acadêmico” informações sobre: a degradação do solo-causas e consequências. - Elaborar um Mapa Conceitual em equipe no quadro de giz e registro no caderno.
Momento 4 1 aula – avaliação	- Realização de questionário no Google forms

Fonte: as autoras

2.1 Descrição detalhada do roteiro:

Na sala de aula, utilizamos celulares e ou computadores de mesa, para responder os questionamentos de um formulário, disponível no Google Forms, elaborado previamente, para identificar os subsunçores dos alunos.

Depois que o questionário foi respondido pela primeira vez, individualmente, os alunos socializaram suas respostas em duplas. Cada dupla recebeu a cópia de um texto elaborado pela professora para esta atividade específica, o qual abordava conhecimentos gerais sobre o solo. O texto foi lido e discutido.

Durante a atividade surgiu uma discussão sobre o plantio de hortas caseiras. Para que toda esta discussão fosse mais uma vez revisitada, favorecendo a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora, os alunos observaram, utilizando lupa analógica e digital, 4 amostras de solos, trazidas por alguns deles, de pontos diferentes do município. Como metodologia de fixação das observações, eles fizeram desenhos livres.

Foi apresentado aos alunos o Google Acadêmico para que pesquisassem sobre “degradação do solo”, “causas da degradação do solo” e “consequências da degradação do solo”, entre outras. O resumo de alguns textos foi lido em voz alta.

Eles compartilharam as informações, discutiram resultados dos artigos, compararam suas observações e fizeram análises sobre as semelhanças e diferenças. Esta dinâmica permitiu uma visão abrangente sobre as causas da degradação do solo. Foram identificados fatores como a contaminação, uso inadequado de agrotóxicos, urbanização desordenada, compactação do solo, desmatamento e mudanças climáticas.

Quanto às consequências da degradação do solo, destacaram a perda de fertilidade, diminuição da produtividade agrícola, degradação dos recursos hídricos, aumento da vulnerabilidade a enchentes e propriedades da terra, diminuição da biodiversidade e o impacto negativo na qualidade de vida das comunidades suportadas.

Os estudantes também foram instigados a refletir sobre a importância do solo como recurso natural imprescindível para a manutenção da vida, especialmente no que se refere à agricultura e conservação e manutenção dos ecossistemas.

Na sequência, um mapa conceitual foi elaborado de forma coletiva. Um exemplo está exposto na figura 4. O mapa conceitual mostra a hierarquização organizada dos principais conceitos relacionados ao tema. As conexões entre os conceitos permitiram a compreensão das relações de causa e efeito, influência mútua

e dependência entre os diferentes elementos do estudo dos solos. Isso auxiliou na construção de um conhecimento mais integrado e sistêmico sobre o assunto.

3 RESULTADOS

Analisamos as respostas dada no início e no final da UEPS para analisarmos a possibilidade de AS. Algumas destas análises estão disponíveis nas figuras 1, 2 e 3.

Num curto intervalo de tempo, como o que foi disponibilizado para esta UEPS, é impossível verificar se houve AS., No entanto, a repetição do questionário, elaborado inicialmente para identificar os subsunçores, poderá indicar se os alunos ampliaram conceitos ou mudaram de opiniões. As respostas dadas a este questionário, poderão ser comparadas com as respostas dadas inicialmente e, assim intuir a possibilidade de ocorrência da AS.

Sobre a 1ª questão: O QUE É SOLO PARA VOCÊ? ASSINALE A MELHOR DEFINIÇÃO. Antes da UEPS o solo estava associado a sustentação de tudo o que existe sobre o planeta Terra (68,2%). Depois da UEPS este índice passa para 90%.

A figura 1 mostra os resultados obtidos para a questão 2 do questionário inicial e a figura 2 mostra os resultados, da mesma questão, para o questionário final: CITE, PELO MENOS, DUAS COISAS QUE VOCÊ ACREDITA EXISTIR NO SOLO.

Figura 1: Questão 2 do Google Forms – questionário inicial

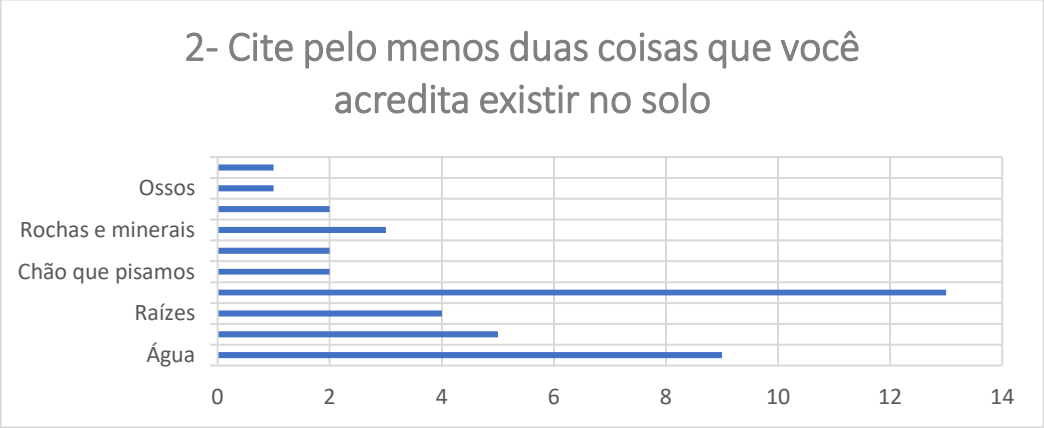

Fonte: As autoras

Observe que, apesar dos alunos perceberem que há elementos não visíveis a olho nú, a UEPS ampliou esta visão. É importante ressaltar que depois da aplicação da UEPS, não verificamos respostas do tipo “não sei”. Além disso, as respostas são

mais adequadas. Por exemplo, ossos, citado no questionário inicial, não apareceu neste questionário.

Figura 2: Questão 2 do Google Forms – questionário final

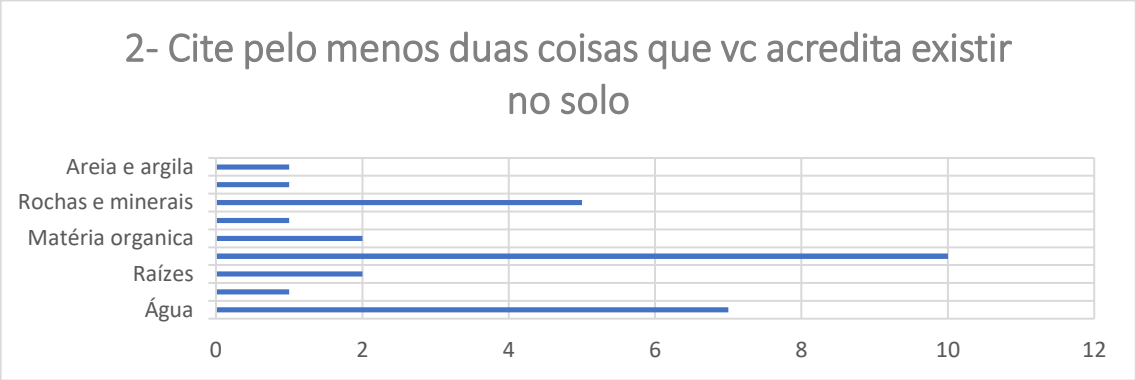

Fonte: As autoras

O que mais nos chamou a atenção nas respostas desta questão, depois da aplicação da UEPS, é a ausência da resposta “não sei”. Além disso, as respostas são mais adequadas.

As respostas da Questão 3: O SOLO DEVE SER PRESERVADO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA, de modo geral, no questionário inicial, os alunos já demonstraram preocupações com a preservação do solo para produção de alimentos (plantações). Porém, no questionário final, as justificativas são mais abrangentes e melhor descritas.

Sobre a questão 4: VOCÊ CONHECE ALGUMA TÉCNICA DE PRESERVAÇÃO DO SOLO?

As respostas dadas inicialmente e ao final da UEPS mostram diferenças significativas. Nas respostas do questionário inicial, tivemos respostas curtas, como: sim, não e não sei. Quando a mesma pergunta foi respondida no questionário final, 70% dos alunos responderam ter conhecimento sobre alguma técnica de preservação do solo, citando-as: *“Sim, Adubação, reflorestamento, irrigação e tratamento de resíduos”; “Sim, para preservar o solo, não usar agrotóxicos ajudaria muito, porque ele deixa o solo fraco, sem nutrientes além de fazer mal para nós”; “Sim. A adubação, o plantio, irrigação, o arejamento e o tratamento de resíduos adubo, água”; “A conservação do solo vai de encontro com a conservação da água, uma vez que solos bem manejados e em equilíbrio possuem grande capacidade de*

retenção de água pluvial que, ao ser absorvida, é aproveitada pelas raízes das plantas".

Tal resultado demonstra a efetividade da UEPS pois, permitiu com que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre algumas técnicas para a preservação do solo.

Quanto a questão 5: VOCÊ PERCEBE DEGRADAÇÃO DO SOLO NO AMBIENTE ONDE MORA? As respostas do questionário inicial foram monossilábicas. 6 alunos responderam simplesmente NÃO, 4 alunos responderam SIM e 12 responderam NÃO SEI.

Este padrão mostra a dificuldade dos alunos em concretizar suas crenças pela observação dos fenômenos do cotidiano. Ou seja, eles captam algumas das crenças disseminadas sobre a necessidade de preservação, mas não compreendem o que exatamente isto significa ou como isto se concretiza na prática. Depois da aplicação da UEPS, as respostas são mais assertivas, mais elaboradas.

As análises do último questionamento: ASSINALE COM UM X NA MELHOR RESPOSTA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SOLO PARA A VIDA DOS SERES VIVOS (HOMENS E ANIMAIS), mostrou que no questionário inicial, 69,6% considera o solo extremamente importante e 30,4% o avaliaram como muito importante.

Inesperadamente, apesar de a porcentagem dos alunos que consideram o solo extremamente importante (78,9%) ter aumentado, em comparação aos resultados obtidos no questionário inicial (69,6%). Alguns alunos o consideraram pouco importante (5,3%). Não podemos afirmar o motivo que levou ao aparecimento deste porcentual, mas intuímos que a ampliação dos conceitos auxiliou a ver outras possibilidades de produção agrícola.

Alguns alunos se mostraram surpresos com a importância da composição do solo para o desenvolvimento das plantas, e como o desmatamento e a agricultura intensiva podem afetar a qualidade do solo.

Os estudantes também foram instigados a refletir sobre a importância do solo como recurso natural imprescindível para a manutenção da vida, especialmente no que se refere à agricultura e conservação e manutenção dos ecossistemas.

Na sequência, elaboramos um mapa conceitual de forma coletiva. O mapa conceitual mostra a hierarquização organizada dos principais conceitos relacionados ao tema. As conexões entre os conceitos permitiram a compreensão das relações de causa e efeito, influência mútua e dependência entre os diferentes elementos do

estudo dos solos. Isso auxiliou na construção de um conhecimento mais integrado e sistêmico sobre o assunto.

O uso de sucessivas atividades está cada vez mais difundido no ensino de ciências. Isto porque, de acordo com Piffero, Coelho e Lucchese (2020) o dinamismo fortalece o desenvolvimento e entendimento dos conteúdos em sala de aula.

Aqui pudemos observar que as atividades estimularam os alunos, aguçaram a curiosidade e oportunizaram a autonomia reflexiva de sua experiência de vida.

Apesar de escolhermos as análises do questionário como forma de avaliação, o resultado final do MC ficou satisfatório e mostrou que os alunos conseguiram sintetizar hierarquicamente conceitos relevantes sobre o tema. Segundo Moreira (2011) a avaliação da aprendizagem por meio da UEPS necessita ser realizada ao longo de sua prática, anotando tudo que possa ser julgado indicativo de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado, já que é nesse período que se proporciona aos alunos a manifestação individual de que o conhecimento foi obtido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência não é um dom, como ainda pregoado pelo senso comum! Para Macedo e Caetano (2018, p. 64) “um dom ou ordem vocacional [...] e que no senso comum se confunde ainda com o exercício e um ofício, ocupação, o domínio de uma arte, trabalho e, inclusive, emprego”.

No entanto, a docência se insere dentro de “campos do conhecimento que demandam grandes esforços para que neles se penetrem a fim de colher o néctar do saber” (MACEDO; CAETANO, 2018, p. 67).

A elaboração deste trabalho evidenciou a necessidade de o professor ter amplo conhecimento sobre o tema que abordará. Para elencar os conceitos de forma hierarquizada é necessário ter uma visão completa e multidisciplinar. Isto vai na contramão da formação docente e dos livros didáticos disponíveis no Brasil.

A elaboração de uma UEPS exige do professor, em muitas situações, principalmente para a apresentação de um determinado tema como uma unidade de

ISSN: 2176 - 1396

ensino, a elaboração do seu próprio material didático. Isto dificulta o trabalho docente dentro deste pilar teórico porque não há espaço de tempo disponível para isto.

Quanto aos resultados com os alunos, ficou claro que eles têm padrões de conhecimento que passa pela aprendizagem mecânica. Eles repetem frases prontas, mas mostram dificuldades em interpretá-las. Isto ficou evidente quando falaram sobre a necessidade de preservação do solo, mas não sabiam como concretizar na prática.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) é uma abordagem eficaz para facilitar a AS e, por consequência, promover o desenvolvimento de habilidades de alfabetização científica, através da formação crítica em relação aos valores ambientais.

Assim, este trabalho não traz repostas prontas sobre o processo ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Fundamental II, mas aponta para a necessidade do professor se pautar em uma teoria de aprendizagem para conduzir suas metodologias.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Plátano Edições Técnicas Lisboa. 1ª Ed. 35p. 2002.

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

FACCIN, F.; GARCIA, I. K. Proposta de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre temperatura. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 7, n. 2, p. 18-28, 2017.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. **A aliança entre ética, ética profissional e educação**. Curitiba: CRV, 2018.

MOREIRA, M. A. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas-UEPS**. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, 2011. 1(2), 43-63.

PIFERO, E. de LF; COELHO, CP; LUCCHESE, MM Proposta de unidades de ensino potencialmente significativas para o estudo das fontes de energia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, v. 9, n. 7, pág. e17973631, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3631.Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3631. Acesso em: 9 jun. 2022.

RUELLAN, A. (1987). Contribuição de pesquisas em zona tropical ao desenvolvimento da Ciência do Solo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 21, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: SBCS, 1988. p. 405-414.

TEMA: ASTRONOMIA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA

Antonia Claudia Camargo de Carvalho[1]

Daniele Maria Borges[2]

Marcos Antonio Florczak[3]

RESUMO

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm características singulares, sendo trabalhadores que ingressaram precocemente no mercado de trabalho ou egressos de classes especiais que interromperam ou abandonaram seus estudos na idade prevista por lei. Essas pessoas possuem trajetórias de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares bastante diversos. São pessoas que possuem um contato superficial com as diversas ciências, sendo um desafio ao professor introduzir estes conteúdos em sala de aula. Nesse contexto, surge a questão de como desenvolver e implementar abordagens didáticas atrativas e contextualizadas, por meio de atividades práticas e experimentais relacionadas à Astronomia, para despertar o interesse dos estudantes da EJA por essa ciência, desenvolver suas habilidades científicas e proporcionar uma compreensão acessível e significativa dos conceitos fundamentais. O presente estudo, embasado em autores como Chassot (2011), Freire (1976; 1997; 2005), Langhi (2004), Lorenzetti e Delizoicov (2001) tem como objetivo investigar os principais desafios e potencialidades do ensino de Astronomia na EJA, visando promover a alfabetização científica, despertar o interesse pela investigação científica e proporcionar a compreensão dos fenômenos celestes e do universo. Os objetivos específicos incluem despertar o interesse dos estudantes da EJA pela Astronomia por meio de abordagens didáticas atrativas e contextualizadas, desenvolver habilidades científicas por meio de atividades práticas e experimentais relacionadas à Astronomia, e proporcionar uma compreensão acessível e significativa dos conceitos fundamentais dessa ciência. A proposta foi realizar uma aula prática com foco no ensino de Astronomia na EJA, reconhecendo a relevância desse tema instigante capaz de despertar o interesse dos estudantes, além de promover a alfabetização científica e o desenvolvimento sociocientífico. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como observação não participante e buscou compreender como a abordagem dos conteúdos de Astronomia no estudo investigativo das aulas da EJA pode contribuir para a construção do conhecimento científico, a formação de cidadãos críticos e a valorização das experiências de vida desses estudantes.
Palavras-chave: Alfabetização Científica. Astronomia. EJA.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação de jovens e adultos, o ensino de Astronomia desempenha um papel fundamental na alfabetização científica, no sentido de

[1] Mestranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022). E-mail: antoniaclaudia@alunos.utfpr.edu.br
[2] Mestre em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022). E-mail: daniborges0885@gmail.com
[3] Professor titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: florczak@utfpr.edu.br

favorecer as melhores condições aos estudantes para confrontar seus saberes populares com os saberes científicos e nas suas tomadas de decisão enquanto cidadão. Muitos desses estudantes tiveram pouco acesso à educação científica em suas trajetórias educacionais anteriores, e a Astronomia oferece uma oportunidade valiosa de aproximação desse adulto com suas vivências e percepções sobre a ciência.

> A Astronomia é concebida como uma das mais antigas Ciências Naturais. Sua utilização pelo homem remonta às antigas organizações coletivas humanas onde a observação do céu compunha parte integrante de sua cultura, instruções estabelecidas para o cultivo agrícola e orientação geográfica. (MAGUELNISKI e FOETSCH, 2019, p. 56)

A Astronomia, como uma das mais antigas Ciências Naturais, tem suas raízes profundamente entrelaçadas com a humanidade desde tempos remotos. Desde o surgimento das primeiras civilizações, o homem voltou seu olhar para o céu, buscando compreender os fenômenos celestes e encontrar significado nas estrelas, planetas e demais corpos celestes.

Nas antigas organizações coletivas humanas, a observação do céu desempenhava um papel fundamental. As sociedades antigas perceberam que os padrões celestes podiam fornecer informações valiosas para orientação e sobrevivência. Através da observação das estrelas, as comunidades obtinham conhecimentos sobre as estações do ano, permitindo a previsão de épocas de plantio e colheita. Essa conexão entre Astronomia e agricultura proporcionava uma base sólida para a subsistência das comunidades.

Além disso, a Astronomia também desempenhava um papel importante na orientação geográfica. Ao observar os astros, as pessoas eram capazes de determinar direções e estabelecer rotas de navegação. Por meio do conhecimento do movimento dos corpos celestes, os antigos navegadores conseguiram traçar mapas e explorar os mares com maior segurança.

Astronomia, como uma ciência fascinante que estuda o universo e seus fenômenos, possui o potencial de despertar o interesse dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e proporcionar uma compreensão acessível e significativa dos conceitos fundamentais desse conteúdo. Reconhecendo a importância de abordagens didáticas atrativas e contextualizadas, bem como de atividades práticas e experimentais, uma proposta foi elaborada com o intuito de promover o ensino de

ISSN: 2176 - 1396

Astronomia na EJA. Através dessa proposta, objetivou-se não apenas despertar o interesse dos estudantes, mas também contribuir para a construção do conhecimento científico, a formação de cidadãos críticos e a valorização das experiências de vida desses indivíduos. Este estudo, caracterizado como uma pesquisa qualitativa de observação não participante, buscou compreender como a abordagem dos conteúdos de Astronomia nas aulas investigativas da EJA pode promover uma educação mais inclusiva e significativa.

De acordo com Fontana e Rosa (2021, p. 220)

> A observação é uma técnica para a coleta de dados engendrável a diversas metodologias de pesquisa por oportunizar ao pesquisador o estudo do comportamento e de diferentes aspectos do público estudado, angariando assim, respostas mais fidedignas justamente porque elimina a influência de questões circunstanciais que podem distorcer o levantamento de dados...

Fontana e Rosa enfatizam o valor da observação como uma técnica de coleta de dados que pode ser adaptada a diversas metodologias de pesquisa, por meio dela o pesquisador tem a oportunidade de estudar o comportamento e explorar diferentes aspectos, obtendo respostas mais confiáveis e precisas ao eliminar a influência de questões circunstanciais que podem distorcer os dados coletados.

Conforme Freire (1997, p. 18)

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Pautados por esses fundamentos, torna-se evidente que a alfabetização científica no ensino de Ciências para jovens e adultos deve se adequar às necessidades dos estudantes e aproximar o conhecimento que as pessoas carregam em suas trajetórias de vida. Por meio das aulas práticas, é possível observar o maior envolvimento e apoderamento dos conceitos de astronomia, permitindo-lhes levantar hipóteses, participar de discussões e conscientizá-los sobre as complexas relações entre a ciência e a sociedade.

ISSN: 2176 - 1396

O ensino de Astronomia para jovens e adultos pode ajudar a desenvolver algumas habilidades científicas fundamentais, além de propiciar o contato com conhecimentos importantes para sua compreensão mais aprofundada do Universo. Eles podem aprender a observar o céu noturno, identificar constelações, compreender os movimentos dos astros e analisar alguns dados astronômicos. Essas atividades promovem percepções sobre a investigação científica, estimulando o raciocínio lógico e a interpretação dos dados científicos com senso crítico sobre os avanços e limitações da ciência.

2 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Freire (2005) define a alfabetização como um caminho que possibilita a criação de vínculos entre o ambiente em que o indivíduo está inserido e a linguagem escrita; e é a partir dessas relações que surgem os sentidos e a construção do conhecimento.

> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. (FREIRE, 2005, p. 20).

Freire (2005) destaca a ideia de que a leitura não é apenas influenciada pela compreensão do mundo ao nosso redor, mas também pela nossa capacidade de transformá-lo conscientemente. Conforme o autor, a alfabetização vai além de simplesmente decodificar as palavras e adquirir habilidades de leitura. Ela envolve um processo dinâmico no qual interpretamos o mundo, interagimos com ele e, por meio dessa interação, somos capazes de "escrevê-lo" ou "reescrevê-lo".

Ao afirmar que a leitura é precedida pela leitura do mundo, Freire enfatiza a importância de compreendermos o contexto em que vivemos, as relações sociais, políticas e econômicas que moldam nossa realidade. Essa leitura do mundo nos fornece as bases para interpretar e dar significado aos textos que lemos.

Conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 50)

> A alfabetização científica, portanto, estendendo-se para além de vocabulário, preocupa-se com a apropriação de esquemas conceituais e métodos processuais, incluindo compreensões sobre Ciência…Este é o nível de "alfabetização científica multidimensional", quando os indivíduos são capazes de adquirir e explicar conhecimentos, além de aplicá-los na solução de problemas do dia-a-dia.

No contexto da alfabetização científica multidimensional, os indivíduos não apenas adquirem conhecimentos científicos, mas também são capazes de explicar esses conhecimentos de forma clara e coerente. Eles compreendem os conceitos científicos em um nível mais profundo, reconhecendo as conexões entre diferentes ideias e teorias.

A alfabetização científica não se restringe apenas às salas de aula, mas deve ser incentivada em todos os aspectos da vida, de modo a promover uma cultura, na qual a ciência seja valorizada e acessível a todos.

Nesse sentido, é responsabilidade da educação desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a curiosidade científica dos estudantes desde cedo. Ao permitir que os alunos investiguem problemas autênticos, com base na alfabetização científica, estamos fornecendo as ferramentas necessárias para que eles se tornem cidadãos engajados e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Portanto, a alfabetização científica não é apenas um conjunto de conhecimentos teóricos, mas uma abordagem transformadora que capacita os indivíduos a entender, explicar e aplicar a ciência em suas vidas diárias. Ao investirmos nessa abordagem educacional abrangente, estaremos construindo uma sociedade consciente e ativa, que reconhece a ciência como uma aliada no progresso e na solução de problemas locais, mundiais e globais.

3 AULA PRÁTICA DE ASTRONOMIA NA EJA

Conforme, Sasseron e Carvalho (2008), o ensino de Ciências deve ser

> [...] capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam 'fazer ciência', sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. (SASSERON e CARVALHO, 2008, p. 335)

Os professores que atuam na EJA 1.º Segmento, tem um ambiente propício para criar essas condições de investigação no processo de ensino-aprendizagem por meio da relação dialógica que possibilita aos sujeitos o exercício da cidadania, com consciência crítica.

Segundo Langhi (2004)

> Mesmo antes de iniciar sua formação, algumas concepções alternativas sobre fenômenos astronômicos estão firmemente arraigadas no futuro docente, que podem ter tido sua origem nas mais diversas fontes… incluindo a própria educação que recebeu enquanto criança, nos seus anos iniciais do Ensino Fundamental. Atingindo a formação, essas concepções normalmente persistem, em parte resultado de um curso de graduação falho ou isento de conteúdos em ensino de Astronomia. (LANGHI, 2004, p. 167)

Langhi (2004) ressalta a importância da formação de professores no ensino de Astronomia, ele menciona que algumas concepções alternativas sobre fenômenos astronômicos podem estar enraizadas nos futuros professores antes mesmo de iniciarem sua formação e que podem ter origem em diferentes fontes, incluindo a própria educação que receberam durante a infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo ao atingir a formação acadêmica, essas concepções tendem a persistir, em parte devido a um curso de graduação deficiente ou carente de conteúdos específicos em ensino de Astronomia.

A alfabetização científica na EJA apresenta um desafio para os professores que buscam por planejar aulas que estimulem os estudantes a desenvolverem o senso crítico e o caráter investigativo diante das descobertas científicas. Por meio de estratégias pedagógicas e abordagens diferenciadas, os docentes procuram despertar o interesse dos alunos pela ciência, debatendo temas atuais como, os investimentos nas missões espaciais, o lixo espacial, revelações e avanços sobre o universo e as galáxias correlacionando com os conteúdos da unidade temática “Terra e Universo[4]”. Dessa forma, pretende-se construir uma alfabetização científica na EJA para a formação crítica e participativa dos estudantes, permitindo que eles se tornem cidadãos capazes de tomar decisões embasadas na investigação e fundamentadas.

O ensino de Ciências, segundo a visão de Chassot (2011), deve ser estruturado por uma avaliação crítica do ambiente em que se encontra e das pessoas envolvidas.

Como parte da metodologia de pesquisa qualitativa, caracterizada como

[4] Conteúdo contemplado no Componente Curricular de Ciências, nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba.

ISSN: 2176 - 1396

observação não participante, realizou-se um período de estágio em uma turma de EJA, em uma unidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A turma era composta por 14 estudantes entre a faixa etária de 19 a 79 anos, 5 estudantes do gênero masculino e 9 estudantes do gênero feminino.

Em uma das observações, a proposta pedagógica ofertada pela professora de Ciências ocorreu com a presença de um Professor Mestre em Ensino de Ciências e em Física e Astronomia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Neste momento, os/as estudantes tiveram a oportunidade de explanar sobre várias dúvidas acerca da astronomia aproximando tudo o que foi discutido na teoria com a realidade prática. O professor apresentou observação do espaço celestial da cidade de Curitiba e de outras cidades e estados por meio do aplicativo *Stellarium*, observação do blog “Olhando para o céu”[5].

Oportunizou também diversas discussões sobre os corpos celestes no espaço, além de apresentar representações audiovisuais sobre as dimensões de planetas, estrelas e luas.

Os/as estudantes manusearam lunetas (profissionais e confeccionadas com materiais recicláveis) que o professor trouxe e neste momento surgiram alguns questionamentos:

- Estudante 1: Será que a lua influencia no corte de cabelo?

- Estudante 2: Os partos são influenciados pela lua?

- Estudante 3: As fases da lua interferem nas marés?

- Estudante 4: Como ocorre a "lua de sangue" e por que ela tem essa coloração?

- Estudante 5: Eu queria entender melhor como funciona um eclipse total ou parcial.

Durante todo o processo, os estudantes participaram ativamente relatando as suas experiências de vida e ressignificando alguns saberes do cotidiano. O confronto de saberes do senso comum com o conhecimento científico oportunizou momentos

[5] Acesso em: http://olhando-para-o-ceu.blogspot.com/2022/.

de trocas, discussão e reflexão sobre os temas relacionados à Astronomia, provocando nos estudantes o interesse pela investigação científica e suas descobertas.

Em uma das aulas, ouvimos o relato do Sr. J., que tem 82 anos, e relembrou seus tempos de caminhoneiro e as viagens longas pelas estradas do país. Ele também compartilhou suas percepções sobre a observação do céu e como ele notou diferenças em cada região. Durante sua narrativa, o Sr. J. disse que a lua sempre o acompanhava, e confirmou a interferência luminosa das grandes cidades na observação celestial.

Outra estudante, a Sra. S., com 56 anos, compartilhou seu interesse em acompanhar as inovações da empresa SpaceX[6]. Ela mencionou que é uma seguidora assídua das redes sociais da Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (em inglês: *National Aeronautics and Space Administration — NASA)*, além de outras ligadas ao estudo da astronomia.

A pesquisa qualitativa, caracterizada como observação não participante, permitiu uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas presentes na sala de aula da EJA. Essa metodologia possibilitou identificar desafios e oportunidades para aprimorar a prática pedagógica, adaptando-a às necessidades e interesses específicos dos alunos adultos, estimulando-os a serem protagonistas em sua jornada de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que o ensino de Ciências na EJA desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização científica e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa nos estudantes. A abordagem proposta por Sasseron e Carvalho (2008) destaca a importância de fornecer aos alunos não apenas conceitos científicos, mas também a oportunidade de "fazer ciência" ao enfrentar problemas autênticos que exigem investigação.

No entanto, Langhi (2004) ressalta que a formação de professores no ensino de Astronomia apresenta desafios, uma vez que concepções alternativas arraigadas

[6] SpaceX, é uma fabricante estadunidense de sistemas aeroespaciais, transporte espacial e comunicações com sede em Haethorne, Califórnia.

nos futuros docentes podem persistir mesmo após a formação acadêmica. Isso destaca a necessidade de cursos de graduação mais enriquecidos em conteúdos específicos em ensino de Astronomia.

No contexto da EJA, os professores enfrentam o desafio de planejar aulas que estimulem o senso crítico e a investigação científica dos estudantes. Estratégias pedagógicas e abordagens diferenciadas são utilizadas para despertar o interesse pela ciência, debatendo temas atuais relacionados à astronomia e correlacionando-os com os conteúdos da unidade temática "Terra e Universo".

A partir desta experiência, podemos apontar que o ensino de Ciências para jovens, adultos e idosos requer uma abordagem diferenciada. Aproximar-se da realidade vivenciada por essas pessoas é essencial para iniciar as discussões científicas, pois cada indivíduo nesta etapa possui suas percepções sobre os assuntos ligados à astronomia. Mesmo que alguns estudantes apresentem dúvidas sobre conceitos básicos, os temas explorados em sala de aula devem variar em grau de complexidade, com o objetivo de contemplar tanto as indagações mais elementares quanto as mais difíceis de compreender. Isso proporcionará uma assimilação e interpretação do conhecimento científico alinhada com a leitura de mundo de cada indivíduo.

Desta forma, conclui-se que é intrínseco ao professor dessa modalidade conhecer e fundamentar-se na teoria e prática de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à educação popular e aos educadores. A relação de confiança e o diálogo entre pares foram os maiores aprendizados desta experiência. Verificou-se que o objetivo de fomentar a troca de saberes e familiarizar-se com a investigação científica foi alcançado. No entanto, ressaltamos que essa tarefa não foi fácil e que há um caminho a ser percorrido. Além do déficit do ensino de Ciências na formação dos Cursos de Pedagogia, também há uma lacuna na preparação do profissional que irá atuar com o público adulto. Não é admissível que ainda encontremos professores que simplesmente transfiram o que ensinam às crianças para os adultos. É necessário utilizar abordagens, metodologias e práticas específicas. Caso contrário, estaremos apenas mantendo o status quo dos que já foram socialmente excluídos.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. 368p. (Coleção Educação em Química).

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2023. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/5/pdf/00412694.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

FONTANA, F; ROSA, M. P. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A.; BATISTA, M. C. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1. ed. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1997.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamenta**l. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio: pesquisa em educação em ciências. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MAGUELNISKI D.; FOETSCH, A. A. A astronomia e sua relação com a geografia: contextualização histórica e abordagens no ensino. In: **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 27, p. 55-77, 2019.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. In: **Investigações em Ensino de Ciências.** v.13, p.333-352, 2008.

A DIDÁTICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES: UM CAMINHO EM (DES) CONSTRUÇÃO?

Mônica Jacomedes[1]

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma reflexão gerada a partir da afirmação de uma professora participante de uma formação continuada. A reflexão envolveu questionamentos sobre quais elementos na prática da formadora contribuíram para originar tal afirmação. O percurso metodológico utilizado foi uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, enfocando formação continuada, didática e os saberes docentes. A intencionalidade de se estudar a didática e os saberes docentes, diz respeito à importância de compreender que: a didática é fundamental pois, além de permitir aos professores o repensar de suas práticas e dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, também , por possuir um conhecimento que é resultado de teorizações sobre o saber e o fazer dos processos de ensinar e aprender, promove a atualização constante dessas práticas e saberes, colaborando assim, para o contínuo desenvolvimento da docência; os saberes, em toda a sua pluralidade e heterogeneidade, compõem a identidade profissional de um(a) professor(a) e exercem influência nas decisões e práticas de sua ação docente. Embasaram o trabalho, os estudos de Tardif (2014), Imbernón (2011), Pimenta (2005), Candau (2020), Mesquita (2020).Os resultados da análise e do movimento reflexivo sinalizaram que: a reflexão sobre a prática propicia um desenvolvimento profissional contínuo; na sua atuação, a formadora utiliza em sua didática saberes docentes diversos e realiza movimentos formativos, a partir do que sabe, conhece e se permite conhecer.

Palavras-chave: docência; didática; saberes docentes; formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A busca constante de conhecimento é essencial para qualquer professor(a), pois envolve a atualização contínua sobre as melhores práticas educacionais, as tendências pedagógicas e as políticas educacionais implementadas. Acredito que devemos estar sempre procurando novas informações, pesquisas e recursos para aprimorar o nosso trabalho, como também desenvolver as próprias habilidades e competências para melhor contribuir com o processo ensino-aprendizagem, e o sucesso dos estudantes.

[1] Doutoranda em Educação da Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG). monicajacomedes@gmail.com

O ingresso no doutorado, tem contribuído sobremaneira nesse sentido. A oportunidade de conhecimento, descoberta e aprofundamento sobre uma diversidade de temas, assuntos e pesquisas sobre questões relacionadas à didática tanto no que se refere ao ensino superior, quanto à educação básica, tem oportunizado reflexões significativas sobre como estas impactam a prática docente, da educação infantil ao ensino superior e da mesma forma, dos que atuam na formação inicial ou continuada.

E nesse processo, de pensar sobre como esses conhecimentos e reflexões dialogam com a minha prática como docente, que atua na formação continuada de professores dos anos iniciais, que relembro de uma situação acontecida durante a realização de um curso. Tal situação, foi gerada pela afirmação de uma participante da formação a qual muito me inquietou e que, hoje, entendo está relacionada à docência e à didática. A seguir o relato da situação.

> *"Olha professora... ninguém nunca antes desvendou os números*
> *e a matemática pra mim desse jeito como você tá fazendo!...*
> *E... eu também tô fazendo isso com meus alunos".*

No primeiro momento, veio o silêncio. O silêncio ante o inesperado da afirmação. No segundo o olho no olho com a indagação *"o que você disse?"* No terceiro, a repetição e a confirmação do ouvido. Abraço a professora e me afasto com uma imensa alegria, com um sentimento de missão cumprida e sonho realizado: ouvir de uma participante do seu curso de formação continuada que ela tanto está "aprendendo" o que está sento trabalhado, como está implementando na sala de aula.

No quarto momento, os dias passam e a fala da "aluna" continua a insistir em voltar ao pensamento. E começa a incomodar e me vejo envolvida num turbilhão de questionamentos. Quais práticas, estratégias e caminhos adotados, fizeram com que o ato de aprender e refletir se tornassem tão significativos a ponto de levar alguém, a partir de um curso de formação continuada, a fazer a afirmação acima.

Essa fala me causou inquietação e me fez retomar a minha experiência docente na formação e questionar: quais elementos no meu modo de atuação, como formadora de metodologia do ensino da Matemática, contribuiu para que a professora pudesse fazer tal afirmação?

Assim, este trabalho apresenta uma reflexão sobre quais são esses elementos e como eles se relacionam com a Docência e com a Didática. O percurso

metodológico utilizado foi uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, enfocando formação continuada, didática e os saberes docentes.

2 DESENVOLVIMENTO

Contexto da questão geradora

Posso dizer que os meus 20 anos de experiência na formação continuada de professores, atuando na área de metodologia de matemática para as séries iniciais, e destes, mais especificamente, os três anos como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[2] como também, os meus 20 anos de trabalho em escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, como coordenadora, me habilitaram a ser convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, no Departamento de Planejamento Pedagógico de Formação, na Supervisão de Formação Continuada.

Logo ao assumir, no ano de 2016, fui trabalhar como formadora no curso "Extrapolando a Sala de Aula", com a área de Matemática. O curso "Extrapolando a Sala de Aula" existiu de 2006[3] à 2019 e foi criado com o objetivo de dar subsídio aos professores atuantes nos Laboratórios de Aprendizagem, traduzindo-se num espaço constante de reflexão-ação sobre a prática, na busca de novos caminhos e possibilidades de ensinar e aprender, bem como um lugar de aprendizagem coletiva. O Laboratório de Aprendizagem foi pensado como um projeto de aulas específicas para atender pequenos grupos de estudantes com defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem em Alfabetização e Matemática.

O curso "Extrapolando a Sala de Aula" integrou a política de formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com encontros que eram programados e agendados no início de cada ano.

---

[2] Programa do governo federal com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e para tal uma das ações é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores.

[3] JUIZ DE FORA (MG), Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. Extrapolando a sala de aula: outros lugares para a mediação da aprendizagem. Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Departamento de Ações Pedagógicas, 2006. Mimeo.

ISSN: 2176 - 1396

Desde a sua criação, ele foi realizado no espaço do Centro de Formação do Professor, da Secretaria de Educação, com encontros mensais com 3h de duração, sendo oferecido em três turmas, uma em cada período - manhã, tarde e noite, objetivando atender a um maior número possível de professores, os quais faziam a opção por um dos horários de acordo com a sua própria disponibilidade. Em média participavam em torno de noventa professores por ano, distribuídos entre as três turmas.

O nome "Extrapolando a sala de aula", pode levar as pessoas a pensarem que se trata de um curso que acontece em outro espaço, que não a sala de aula, entretanto, "extrapolar a sala de aula" era no sentido de pensar e propor atividades para estudantes com dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdos.

Os temas/conteúdos trabalhados eram identificados a partir de um levantamento de interesse das participantes das três turmas e se desenvolvia de acordo com os que apresentavam maior número de indicações.

No transcorrer da formação, ao mesmo tempo em que dava as aulas, era também "formada" tendo em vista a sua concepção: presença das duas formadoras acompanhando o curso o tempo todo (uma atuando na área de Alfabetização e Letramento e eu na área de Matemática); diversidade metodológica e de recursos didáticos – exposição dialogada, vivência de jogos, atividades para a sala de aula, vídeos, dinâmicas, leituras de textos diversos, livros literários e apresentação de slides, entre outros; relatos e trocas de experiências eram fundamentais para apoio às participantes; reflexões tendo a prática como referência e a teoria como embasamento para suporte à ação pedagógica.

Ao final do curso, sempre realizávamos uma avaliação tanto oral quanto escrita para registro dos pontos positivos e os que poderiam ser melhorados. O levantamento e a análise das respostas sempre evidenciaram uma avaliação positiva. Constatamos também, através dos relatórios oficiais das professoras (registro escrito e fotos) a utilização em suas aulas, de atividades, jogos e materiais diversos.

O exercício do diálogo reflexivo partindo da prática, procurando compreender as causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes atendidos pelas professoras nos Laboratórios de Aprendizagem, sempre buscando na teoria, o embasamento necessário para ajudar na compreensão e entendimento dessa realidade, foi fundamental. Pois, viabilizava às professoras retornarem à sala de aula,

com outra perspectiva, outro olhar, no sentido de fazer as intervenções pedagógicas necessárias junto aos estudantes que a aprendizagem acontecesse de modo diferenciado, baseada nas dificuldades e individualidades de cada um.

Com o sentimento de satisfação, tanto com o trabalho desenvolvido quanto com a constatação de que as professoras estavam utilizando em suas práticas o aprendido, discutido e vivenciado na formação, iniciamos o curso em 2019 e no desenvolvimento dele, sou surpreendida pela fala de uma das professoras participantes, a qual consta na introdução.

Didática, saberes docentes e sua relação com a formação continuada

De modo geral, Pode-se dizer que a didática é o conjunto de conhecimentos e práticas que auxiliam os professores a ensinar de maneira mais eficaz. Ela abrange planejamento e organização do ensino, identificação e seleção de técnicas e recursos didáticos, avaliação do processo ensino-aprendizagem, como também, o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação na sala de aula.

Em sua evolução ao longo da história da educação, a didática passou por várias fases e à medida que foi evoluindo, foi passando por inovação e foram sendo incluídos elementos em seu sentido e sendo superadas visões no modo de concebê-la.

Vera Candau(2020) uma das autoras nacionais que se dedica há mais de três décadas ao estudo e pesquisa sobre a didática, afirma que o objeto da didática é o processo ensino-aprendizagem e para que ele seja adequadamente compreendido precisa ser analisado de tal modo que articule as dimensões humana, técnica e político-social. Para isso, é fundamental a superação da didática exclusivamente instrumental, para um didática fundamental, que leva em consideração a multidimensionalidade dos processos de ensino-aprendizagem, e articula essas três dimensões.

Nesse perspectiva, também caminha Mesquita (2020 p. 206) que aponta que a "integração das dimensões humanas e políticas em diálogo com a dimensão técnica permite ampliar as próprias concepções sobre as dimensões pedagógicas e profissionais do trabalho docente, superando uma visão meramente instrumental e incorporando elementos subjetivos e sociais na prática dos professores.

Com base no exposto, no que se refere à formação, Candau(2020) defende que os professores devem ser formados não só para transmitir conhecimentos, mas também para estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. A formação deve considerar a diversidade cultural e social dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

Esse mesmo entendimento vale para a formação continuada. A didática é fundamental pois possibilita que os professores possam repensar suas práticas e ressignificar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Além disso, por possuir um conhecimento que resulta de teorizações sobre o saber e o fazer do ensinar e do aprender, ela promove a inovação, a atualização constante dessas práticas e saberes, tendo como consequência, o desenvolvimento contínuo da docência.

Assim, cabe perguntar, quais seriam esses saberes? Muitos autores discutem sobre os tipos de saberes que os professores devem possuir. Contudo, destacaremos neste estudo as contribuições de Tardif (2011), Inbernón e Pimenta.

No que se refere aos Saberes da Docência, Tardif (2011) os classifica em saberes da formação profissional(sustentados pelas ciências da educação), saberes disciplinares (referentes aos conteúdos das áreas de ensino), curriculares (conhecimentos socialmente produzidos, transformados em programas de ensino) e experienciais(constitutivos da cultura docente em ação).

Tardif (2014) assegura que não há como separar a questão do saber dos professores de outras dimensões do ensino e muito menos da investigação do seu trabalho na sua forma mais específica: a docência. Ele também defende a docência como profissão das interações humanas, que ensinar é um trabalho interativo e por isso mesmo, carregado de significação. A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, isto significa “ que a docência se desenrola concretamente dentro das interações[...]”(TARDIF, 2014 p.235).

Nesse sentido, mais um saber se associa aos anteriores propostos pelo autor: o saber das interações. Este saber, envolve o professor reconhecer que embora ensine à coletividade, ele deve levar em conta as diferenças individuais, pois cada estudante é único, possui suas particularidades e, a aprendizagem acontece de acordo com essa natureza individual.

Refletindo sobre os momentos do curso, merece destaque o momento destinado aos relatos por parte das professoras. Quando aconteciam os relatos,

havia uma socialização entre as participantes, por meio de sugestões e apresentação do que estava dando resultado positivo quanto à aprendizagem dos estudantes. No planejamento, ele se configurava no quarto e último momento. Todavia, não era sempre situado aí, às vezes ele acontecia logo após o início da aula, e nem sempre tinha a ver com o tema, muitas vezes eram de situações vividas nas escolas. Então, era momento de escuta atenta, de amparo e apoio, de partilha de sentimentos individual e coletivamente.

Isso contribuía para que as professoras retornassem à sala de aula, com outra perspectiva, com outro olhar, mais acolhedor, para as dificuldades e individualidades de cada um, no sentido de fazer as intervenções pedagógicas necessárias junto aos estudantes para que a aprendizagem acontecesse de modo diferenciado.

Inbernón alega que os saberes docentes abrangem: um conhecimento pedagógico específico e um conhecimento pedagógico especializado. O específico deve ser polivalente, não absoluto, e deve construir-se gradativamente, de conhecimento comum ao conhecimento específico. O especializado é um conhecimento prático, que é validado na própria prática e está além dos conhecimentos das disciplinas, dos procedimentos de transmissão e engloba " características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e utilidade social que faz emitir "juízos profissionais situacionais" baseados no conhecimento experimental na prática" (INBERNÓN, 2011 p.32).

O autor nos provoca, desse modo, a refletir sobre as características e mudanças que deveriam ser pensadas em uma formação continuada com vistas a oferecer ganhos aos professores quanto ao desenvolvimento de um conhecimento profissional, o qual deve apoiar-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, quanto na reflexão crítica da própria prática, assim como, no desenvolvimento da capacidade de processamento das informações, de realização e análise de diagnósticos, de avaliação de processos, entre outros.

Avalio que a dinâmica implementada no curso, vai ao encontro do que defende Inbernón. O desenvolvimento das aulas era organizado em momentos, os quais abrangiam: um primeiro momento de acolhida, com apresentação de um livro literário(sugeridos por nós formadoras, bem como, pelas participantes); um segundo momento, no qual as participantes vivenciavam de uma prática referente ao tema da

aula (jogos pedagógicos, atividades para a sala de aula, vídeos, dinâmicas, uma situação problema, etc.); um terceiro momento de reflexão com base nos conhecimentos teóricos (textos, apresentação de slides, etc.); um quarto momento, que se confundia com o anterior, era um momento de escuta, pois aconteciam os relatos delas as trocas de experiências.

Observamos assim, no desenvolver do curso, a mobilização por parte das professoras de vários saberes da docência. Na concepção de Pimenta, os "saberes da docência" referem-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para exercer a profissão docente de forma efetiva e reflexiva. Esses saberes estão relacionados à prática pedagógica e à experiência do professor em sala de aula. Ela os categoriza em: saberes da experiência; saberes do conhecimento; saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência, segundo Pimenta (2005), são os que abrangem todo o processo de formação do professor (desde quando estudante, pois já sabia o que é ser docente através do seu olhar como estudante) e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e vivenciados com outros profissionais na prática. Os saberes do conhecimento são os que envolvem a ciência de avaliar as funções e o contexto no qual a escola/educação está inserida. E os saberes pedagógicos, abarcam tanto o conhecimento de conteúdos específicos quanto o saber da experiência, entendendo-se que tais saberes devem ser elaborados a partir das necessidades pedagógicas surgidas na prática social da educação, numa espécie de reinvenção de tais saberes a partir da própria prática.

É importante ressaltar que esses saberes não são estanques, mas interligados e em constante desenvolvimento. A formação e a prática docente devem buscar a articulação desses saberes, favorecendo uma atuação reflexiva, contextualizada e comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas intencionalmente até então, evocadas pela afirmação de uma professora, a partir da participação num curso no qual sou formadora, pressupõe fundamentalmente a problematização da minha própria prática, para a

ISSN: 2176 - 1396

superação de meus limites, tomando como foco a formação realizada e sobre o meu papel na formação continuada.

E para isso, é necessário um movimento de "afastamento" do que se faz, para refletir sobre ele como um problema. E é exatamente o que a fala da professora me impulsionou a realizar, ou seja, refletir sobre: quais saberes e pressupostos embasam a minha prática enquanto formadora de professores; quais as estratégias de formação são legitimadas por mim como meio para ensinar as professoras; como se estabelece a relação formadora/professoras envolvidas num processo formativo.

E nesse processo, foi possível reconhecer que mobilizava uma diversidade de saberes, na medida em que, embasada pelos meus conhecimentos, tendo em vista o tema trabalhado na formação: promovia o diálogo reflexivo sobre a prática das professoras; levantava questionamentos; instigava um pensar reflexivo a partir das experiências vividas em situações de dificuldades dos estudantes, sempre procurando identificar as suas causas. Na verdade, era uma ação que consistia em examinar determinada dificuldade apontada pelas professoras e dar um fluxo a ela de forma compartilhada.

A partir daí, à luz dos referenciais teóricos, esse processo era embasado, possibilitando assim, a articulação entre antigos e novos conhecimentos, contribuindo para o repensar de suas práticas. Os relatos e trocas de experiências se faziam presentes e eram significativos. E a diversidade metodológica e de recursos didáticos complementava a dinâmica do trabalho.

De alguma forma, o meu modo de agir e de conduzir a formação, sempre acolhendo, com olhar cuidadoso para a prática das professoras, com uma escuta atenta para as dificuldades dos estudantes, concorreu para que a interação também fosse parte constitutiva do meu trabalho.

Nessa caminhada, ao mesmo tempo que vou formando os professores, também me formo. Na medida em que parto da minha própria prática, reflito, me questiono e retorno à prática, fui compreendendo ser isso condição primeira para qualquer formação, ou seja, a docência reflexiva, aliada ao diálogo com os pares, ancorada numa metodologia dinâmica e diversificada.

ISSN: 2176 - 1396

Referências

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 2010

CANDAU, V. M. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais.** Revista Cocar Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44

CRUZ, G. B. **Didática e docência no ensino superior**. Rev. bras. Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 201

GATTI, Bernadete A. [et all]. **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ed. São Paulo: Unesp, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

JUIZ DE FORA (MG), Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. **Extrapolando a sala de aula: outros lugares para a mediação da aprendizagem.** Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2006. Mimeo.

MESQUITA, Silvana. **Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentido.** Revista Portuguesa de Educação, 33(2), 200-225. http://doi.org/10.21814/rpe.15755

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente.** (Coord.) Os professores e sua formação. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

SCHöN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis:Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: O USO DA SIMULAÇÃO COMO MÉTODO DE OTIMIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA

Kátia A. Pastori Terrin[1]

RESUMO

Um dos reflexos da crise do Direito revelada pela falta de superação do paradigma jurídico positivista tem se destacado justamente na forma de ensino. A evolução da aprendizagem, o desenvolvimento tecnológico e as atuais formas de aplicar o Direito às relações sociais têm demandado uma maior e mais otimizada forma de aprendizagem. Diante disso, o uso de novas metodologias de ensino, que se mostram mais ativas, mormente a Simulação, tem sido uma ferramenta capaz de transformar o estudante no protagonista do ensino, dando-lhe maior autonomia e otimização na aprendizagem. Contudo, não se nega a dificuldade na aplicação de novas metodologias ativas de aprendizagem no curso de Direito, mormente no que tange aos últimos períodos do curso, tendo em vista que o mercado de trabalho e as exigências para inscrição no Exame de Ordem e em concursos públicos não têm acompanhado essas novas formas de aprendizagem. O objetivo deste artigo, portanto, é demonstrar as dificuldades encontradas na aplicação das metodologias ativas no curso de Direito. Fundamenta-se nos estudos, em especial, de Silva (2012) e Silveira et al. (2013). A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, se desenvolveu com base no método hipotético-dedutivo e a partir de revisões bibliográficas a respeito do tema. Como resultado, mostrou-se inegável que na atualidade os métodos de aprendizagem requerem uma nova abordagem, mormente diante das novas tecnologias adotadas no dia a dia do ensino. Foi possível perceber que uma nova dinâmica se faz necessária no ambiente escolar e em razão dos diferentes anseios que os estudantes possuem frente a uma nova era mundial.

Palavras-chave: Direito; Dificuldades; Simulação; Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Mostra-se inegável que na atualidade os métodos de aprendizagem requerem uma nova abordagem, mormente diante das novas tecnologias adotadas no dia a dia do ensino, da nova dinâmica necessária dentro do ambiente escolar e dos diferentes anseios que os estudantes possuem frente a uma nova era mundial.

Assim sendo, acompanhar essas novas demandas requer uma nova abordagem no que tange a novos métodos de ensino por parte dos professores.

[1] Doutora em Direito pela PUCPR. Docente de Direito na PUCPR. Pesquisadora e orientadora de iniciação científica e Trabalhos de Conclusão de Curso.

Destarte, o uso de metodologias ativas tem se destacado cada vez mais como ferramenta capaz de criar uma maior autonomia e otimização na aprendizagem dos estudantes.

Contudo, o presente artigo tem por objetivo, após realizar uma análise inicial sobre as metodologias ativas e sua singular importância, demonstrar as dificuldades encontradas em sua aplicação, especificamente no último período do curso de Direito e apontar a Simulação como metodologia capaz de otimizar a teoria à prática.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: UMA NOVA ABORDAGEM NO MUNDO DA APRENDIZAGEM

Em tempos de profundas transformações sociais, econômicas e culturais e da vertiginosa evolução das tecnologias digitais de informação e da comunicação, as instituições de Ensino Superior têm-se deparado com a necessidade de se redefinir, no sentido de acompanharem os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e de se ajustarem à mudança de paradigma. Uma nova língua invadiu os espaços educativos e universitários: indicadores de produção, prestação de contas (*accountability*), sistemas de acreditação, critérios de aferição, performances, performatividade, standards etc. procurando-se que as instituições de Ensino Superior não só contribuam para a produção de conhecimento, mas também para a sua rentabilidade, dando, desta forma, um contributo significativo para a evolução e o desenvolvimento das sociedades.

A base metodológica desenvolvida proporciona ao estudante a possibilidade de buscar, em dados da realidade, depois de estes terem sido discutidos e analisados, elementos para a construção de casos de papel, ou seja, de narrativas que trazem um contexto para ser utilizado na vivência de práticas educativas que associam conhecimentos prévios a temáticas dos componentes curriculares (Mamede, 2001), que serão aproveitados em todos os trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Desse modo, os estudantes contribuem para sua própria formação, na medida em que compõem as propostas de aula com seus conhecimentos e indagações extraescolares, fortalecendo assim uma aprendizagem significativa (Pelizzari et al., 2002).

A grande gama de novas metodologias ativas disponibilizadas pera o sistema de aprendizagem desperta na academia uma ânsia cada vez maior de possibilitar um

estudo mais otimizado, atualizado e contextualizado com as reais necessidades práticas. No curso de Direito, atrelar a teoria às necessidades práticas é uma ferramenta essencial na formação de um profissional de excelência.

Diante disso, se torna de importância ímpar entender a proposta destas metodologias ativas, para que melhor se possa compreender o que é dito de forma pragmática. Um claro exemplo seria a utilização do método Simulação em que se observa o aluno como protagonista e o professor, uma espécie de orientador. Essa é a mudança proposta pelas metodologias ativas de ensino.

No caso do curso de Direito, com a aplicação da metodologia ativa desenvolvida pela coordenação pedagógica e aplicada pelos docentes do curso, tem-se conseguido dinamizar as aulas e trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem. A cada aula são conduzidas discussões com “tempestade de ideias” e levantamento de hipóteses baseadas na formulação de questionamentos.

Outra metodologia ativa que tem despertado uma melhor receptividade por parte dos estudantes tem sido os debates pautados em casos reais por meio da Simulação.

A produção de conhecimentos é enfatizada como possibilidade de emancipação e autonomia do professor. Emancipação, no sentido de que o professor não é apenas um “transmissor de conteúdos”. Ele é quem está em contato com a dinâmica societária, com o movimento das ideias, com a modificação de valores e atitudes. E autonomia, no que se refere aos processos decisórios sobre “o quê” e o “como” trabalhar em sala de aula; autonomia diante das “propostas” curriculares nacionais e estaduais, como ato de decisão sobre o conteúdo e metodologia adequados ao trabalho que se pretende fazer.

Ultrapassar os limites da sala de aula tem sido um desafio para os professores e especialmente para mim. A aula como um conjunto de relações é o momento em que os alunos entram em contato com um conhecimento produzido historicamente. É fora do espaço da aula que o aluno tem possibilidade de visualizar novas relações e compreensões acerca do mundo e dos conhecimentos escolares. A criatividade em sala de aula emerge da disposição do professor para um fazer diferente.

Por sua vez, um fazer diferente exige a atitude permanente de inquietação diante do mundo e exige abertura para o “novo”, algo que pode estar nas perguntas dos alunos, nas interrogações geradas dos textos estudados em sala de aula etc. É

necessário lembrar que a iniciativa institucional é essencial para que o professor se sinta motivado a fazer da aula um espaço de relações sociais e científicas.

A concepção de educação e ensino não pode mais ser vista apenas como a tradicional, presa às ideias de ensino-aprendizagem como transmissão e verificação de conteúdo: O professor ensina e o aluno aprende. O professor verifica o quanto o aluno aprendeu. Para mim, cada vez mais a concepção de ensino pode ser de perspectiva transformadora, em que predomina a relação entre professor e alunos, a dialogicidade no espaço escolar, a seleção de conteúdos efetivada pelos professores, em observância às diretrizes curriculares nacionais e aos aspectos da realidade à qual os alunos pertencem.

Para a compreensão da formação humana como um processo que objetiva a vida em sociedade e a potencialização do bem comum, pensar uma prática pedagógica e um processo avaliativo que valorizem a formação humana exige estudo sobre a sociedade e suas características.

Os processos de formação continuada são importantes para suprirem as necessidades da participação da construção de uma sociedade cada vez mais letrada e questionadora; uma sociedade com indivíduos e coletividades com formação que lhes permita indagar a própria realidade.

Uma prática pedagógica que valoriza o humano, a liberdade e a possibilidade de convívio social requer a disposição para compreender as desigualdades inerentes ao ambiente de ensino. A ideia é que o reconhecimento das desigualdades promova o debate sobre a condição humana e valorize perspectivas de modificação da ação humana.

Em momentos ditatoriais, a prática pedagógica nos espaços escolares teve características autoritárias, marcadas pelo poder do professor, do diretor, do supervisor de ensino. Numa escala de hierarquias, embora o professor aparentasse ter poder, ele nada mais era do que um sujeito dominado pelas relações autoritárias predominantes na prática social do país. Os conteúdos e as metodologias de ensino eram planejados pelos técnicos da educação e não diretamente pelos professores. Os educandos encontravam-se em situação de obediência, seja em relação ao professor ou ao diretor da escola.

Os professores são sujeitos centrais na efetivação da política institucional de ensino, pesquisa e extensão, em atendimento ao princípio constitucional expresso no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, de que a universidade deve obedecer

à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. São as pessoas que fazem a universidade, que tomam decisão política sobre a formação inicial e continuada de outras pessoas. Todo ato humano é educativo e ao mesmo tempo fruto do conhecimento e da experiência históricos. Na atualidade, existem diversos estudos sobre o pesquisador da própria prática. Fala-se em professor reflexivo, professor pesquisador, professor investigadorativo, dentre outras terminologias.

Para mim, o bom ensino é aquele que permite ao professor estar atento aos seus alunos, aos comportamentos deles, dificuldades, facilidades, conflitos internos à sala etc. possibilitando condições de fazer um processo de ensino marcado por relações democráticas. Mesmo que o professor solicite um trabalho em grupo, é importante observar a dinâmica da sala de aula e os diferentes jeitos e afinidades dos alunos.

Para identificar os objetivos que podem ser medidos por processo de ensino reflito sobre a utilização da obra de Benjamin Bloom (BLOOM, 1974), Taxonomia dos Objetivos Educacionais, que apresenta um sistema compreensivo de classificação de objetivos dentro de cada um dos três domínios: (1) domínio cognitivo, (2) domínio afetivo e (3) domínio psicomotor. O domínio cognitivo diz respeito aos resultados intelectuais a serem avaliados; o domínio afetivo, aos interesses e atitudes; e o domínio psicomotor, às habilidades motoras.

Quando pesquiso sobre a prática da docência, me deparei com o autor Pedro Demo que ressalta que o ensino deve estar direcionada à qualidade formal e política do processo educativo escolar. Portanto, deve ser um processo permanente e diário, e não uma intervenção ocasional. Neste sentido, eu começo no primeiro dia do semestre, acompanhando o desempenho do aluno durante sua trajetória. Não faz qualquer sentido descobrir no fim do mês, na prova, que parte da turma não aprendeu bem ou não aprendeu nada quando falamos de avaliação qualitativa, está em jogo, no lado do professor, o compromisso ético e formal de garantir as condições mais favoráveis possíveis para a boa aprendizagem. A avaliação qualitativa refere-se ao aluno poder aprender bem a reconstruir conhecimento, tornando-se um cidadão crítico e participativo.

Demo explica que “aprender bem” tem significação precisa: a) não se restringe a desempenhos quantitativos, ainda que sempre presentes, como presença assídua, memorização etc.; b) inclui qualidade formal, ou seja, a capacidade de reconstruir conhecimento, para dispor do instrumento primordial de intervenção

inovadora; c) inclui sobretudo qualidade política, ou seja, a formação da competência humanizadora da história, para que não seja apenas inovadora, mas sobretudo democrática e solidária. Aprender bem, desta forma, não significa apenas aprender mais, mas inclui o intervir melhor.

O foco na aprendizagem de competências e o apelo à mobilidade que procuro adotar em minhas aulas, são preconizados no enquadramento vigente, orientado pelo Processo de Bolonha, pelo que o paradigma educacional dá lugar a novas formas de pensar o ensino, de o desenvolver e avaliar, nos programas de formação, em contexto disciplinar, curricular, institucional, cultural e transversal. Neste contexto, torna-se essencial repensar as estratégias educativas no Ensino Superior, adequando-as a novos públicos e, sobretudo, aos desafios do século em que nos encontramos, que requer profissionais que saibam integrar e articular conhecimentos e competências.

A Educação Aberta colaborativa em rede tem sido considerada uma filosofia educacional importante que tem proporcionado a oportunidade de aceder e de construir conhecimento através das redes sociais. Efetivamente, as redes fazem parte desta nova cultura, mas não são um fenómeno recente, nem tão pouco surgiram com a web, sempre existiram na sociedade, motivadas pela necessidade que os indivíduos têm de partilhar entre si conhecimentos ou informações. Porém, como afirma Recuero (2009) as mais recentes descobertas tecnológicas, que propiciaram o surgimento do ciberespaço, possibilitaram a sua emergência como uma forma dominante de organização social. Sendo, pois, as redes espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita.

Assim, perceber como se podem desenvolver práticas pedagógicas 2.0, nestes espaços abertos e de aprendizagem colaborativa é um desafio que se coloca, também, aos professores do Ensino Superior. Na realidade as redes são parte integrante da vida dos estudantes do Ensino Superior, por isso, me parece necessário ponderar o uso destes ambientes, também, como espaços de aprendizagem expandindo a sala de aula para espaços virtuais em rede. Desta forma, viver a educação no Ensino Superior enquanto espaço aberto, flexível e híbrido, é compreender o processo de ensinar e de aprender enquanto um sistema vivo, que se

constrói, adapta e transforma de acordo com as necessidades de todos os seus intervenientes.

Pude perceber ainda que na minha concepção de ensino atual o estudante é o protagonista. Eu me coloco como uma bússola que auxilia na orientação. Mas o caminho, o caminhar e a descoberta de terras novas é exclusiva do estudante. Ele deve ter sua autonomia no ensino e aprendizagem preservados por mim. E eu devo respeitar suas limitações e também suas projeções.

Em resumo: o educador, na atualidade, precisa lidar com a revolução tecnológica, a globalização e a crise de valores, que afetam toda a sociedade e, ainda, com as lacunas em sua formação superior, indagando sobre quais são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades e estratégias de ensino e aprendizagem que é preciso mobilizar para atuar como docente na educação superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem baseada na Simulação de em problemas reais é entendida como uma aprendizagem que envolve a necessidade de resolver o problema, sendo que neste processo os docentes exploram conteúdos pertinentes às necessidades que se apresentam e desenvolvem a habilidade de solucionar problemas, bem como as competências de uma aprendizagem autônoma. Aqui, permite-se que o estudante assuma um protagonismo maior na aprendizagem, o que destaca um aspecto positivo.

Contudo, aponta-se que o uso dessas metodologias ativas confronta o ensino tradicional das faculdades, caracterizado por retenção de informação, disciplinas fragmentadas e avaliações que exigem memorização, podendo levar os estudantes à passividade e à aquisição de uma visão estreita e instrumental do aprendizado, promovendo carências de constante atualização. O grande desafio da metodologia ativa é aperfeiçoar a autonomia individual e uma educação capaz de desenvolver uma visão do todo – transdisciplinar, que possibilite a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais, constituindo uma prática pedagógica socialmente contextualizada (Melo, Sant'Ana, 2012).

Em substituição aos métodos tradicionais, e particularmente passivos, no processo de transformação dos modelos de educação, fortaleceram-se as considerações acerca das peculiaridades de aprendizado do adulto e suas relações

com a sociedade; da prática das metodologias ativas; e da apropriação de novos recursos das tecnologias de informação e comunicação.

Assim, sugere-se que haja uma maior adaptação e contextualização do ensino às exigências práticas da profissão, o que será possível a partir de um diálogo institucional perspicaz, visando sempre a otimização do aprendizado.

REFERÊNCIAS

MAMEDE, Silvia (2001). Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In Silvia Mamede & Josias Cavalcanti Penaforte (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas*: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 25-48.

MELO, Bárbara y Sant'Ana, Geisa (2012). A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. *Com. Ciências Saúde.* 23(4):327-339.

PELIZZARI, Adriana; Kriegl, Maria de Lurdes; Baron, Márcia Pirih; Finck, Nelcy y Dorocinski, Solange (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*. 2(1), 37-42.

SOUZA, Cacilda; Iglesias, Alessandro y Pazin-Filho, Antonio. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. *Medicina* (Ribeirão Preto), 47(3), 284-292.

ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO: COMPREENSÃO A PARTIR DE UM JOGO

Maria Luiza Evangelista Gil[1]

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais[2]

Lorena Ramirez Ramos[3]

Mariane Cristina dos Santos Santana[4]

RESUMO

O objetivo desse texto é relatar o trabalho de ensino e aprendizagem da matemática em turmas do 3° ano dos anos iniciais de escolarização tendo o jogo como recurso didático voltado ao conceito de multiplicação. Consideramos que o ensino de multiplicação deve ir além dos limites do pensamento empírico, em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico, revelando aos alunos a essência do conceito estudado. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola pública localizada no norte do Paraná e observamos as relações feitas pelos alunos a partir de um jogo. Fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, a intervenção foi elaborada e desenvolvida por um coletivo composto por professores da educação básica, docentes e discentes da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá que fazem parte da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM). Constatamos pelos dados apresentados, que o trabalho docente ao ser organizado a partir destes princípios teórico-metodológicos asseguraria a função social da escola de ensinar a todos, superando os limites do pensamento empírico, objetivando a compreensão da essência do conceito em direção a formação pensamento do teórico, sem perder o caráter lúdico que tanto motiva a aprendizagem dos estudantes em sala de aula nos anos iniciais de escolarização.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Situação Desencadeadora de Aprendizagem. Jogos. Adição de parcelas iguais. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade se comunica e se expressa por meio de inúmeras linguagens, como gestos, dança, teatro, desenhos, escrita e a matemática e entre outras. Entendemos a matemática, para a Teoria Histórico-Cultural (THC), como uma linguagem que, possibilita ao homem, construir relações com o meio em que vive. Segundo Vygotsky (1996), a linguagem é composta por signos que auxiliam no processo de desenvolvimento psíquico e na humanização do ser humano.

[1]Mestranda em Educação - Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). maria.evangelistagil@gmail.com.
[2]Doutora em educação. Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). lflacanallo@uem.br.
[3]Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, lorenajung17@gmail.com.
[4]Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, mariane_santana_02@hotmail.com.

Nesse processo de desenvolvimento e humanização, as novas gerações têm acesso a linguagens, experiências e conhecimentos, acumulados ao longo do tempo pelas gerações anteriores. Quando pensamos na matemática, vemos que a necessidade de controlar quantidades e grandezas que há muito tempo produziu a contagem, ainda hoje justifica sua aprendizagem, pois afinal como seria a vida em sociedade sem os números e sem as grandezas? Assim, a compreensão de conceitos matemáticos se faz necessária para a vida em sociedade. Essa compreensão, segundo Moura (2007, p.50) permite a "[...] satisfação da necessidade de comunicação entre os sujeitos para a realização de ações colaborativas", possibilitando ao ser humano, enfrentar problemas, satisfazer suas necessidades humanas, individuais e coletivas.

A partir destas considerações, é fato que, o ensino da matemática de qualidade se faz indispensável em todas as escolas e, para assegurá-lo a busca pela formação, estudo e conhecimento precisa ser contínuo no trabalho docente. Diante disso, apresentamos nesse texto, por meio de um relato de experiência, o movimento de um coletivo de professores e futuros professores que ensinam matemática na infância. Temos como objetivo relatar o trabalho de ensino e aprendizagem da matemática em turmas do 3° ano dos anos iniciais de escolarização tendo o jogo como recurso didático voltado ao conceito de multiplicação. Para isso, realizamos intervenção em uma escola pública no norte do Paraná e observamos as relações feitas pelos alunos a partir de um jogo.

A intervenção foi elaborada e desenvolvida por um coletivo de pessoas que fazem parte do grupo de estudos Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), composto por professores educação básica, docentes e discentes da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá. Nos encontros formativos do grupo, foram debatidas questões teóricas e metodológicas na busca de identificar possibilidades didáticas para explorar o recurso em direção a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

2 PONTOS DE PARTIDA PARA ORGANIZAR O ENSINO

A aprendizagem é um processo que caracteriza a constituição humana e acontece mesmo antes do homem ingressar na escola. Com base, em conhecimentos espontâneos, as relações humanas são estabelecidas desde o nascimento, mas não

são suficientes para a vida em sociedade. Assim, para desenvolver suas máximas funções psicológicas, é necessário o ingresso das crianças na escola, já que o objetivo da escola é "fornecer às crianças conceitos genuinamente científicos, desenvolver neles pensamento científico e capacidades para o domínio independente sucessivo do número sempre ascendente de novos conhecimentos científicos". (DAVYDOV, 1982, p. 111, tradução nossa)

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural o homem estabelece interações entre a sociedade e o mundo que possibilitam seu desenvolvimento e, a escola é indispensável nesse processo. Mas, para que essas interações se estabeleçam é necessário se comunicar com os outros e a apropriação da linguagem viabiliza ao homem a comunicação e a transmissão de suas experiências e relações com o mundo, sendo "[...] um meio de relacionamento, de comunicação, um meio de organizar o comportamento." (VIGOTSKI, 1996, p. 156).

Nessa direção, Luria (1987, p. 25) define que "pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas". Ao conceber a linguagem desse modo, reconhecemos seu papel para que o homem se desenvolva e se comunique, por meio de signos e símbolos. Dentre as muitas linguagens, concebemos a matemática como uma linguagem, que surgiu de necessidades humanas de guardar, armazenar animais e objetos para realização de trocas e comercialização (IFRAH, 2007) e que permitem a vida em sociedade. De acordo com Moura (2007, p. 48)

> A matemática é um destes instrumentos que capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza foram-se especificando em determinados tipos de linguagem que se classificaram como sendo matemática.

A matemática, enquanto uma linguagem, parte da necessidade humana de controlar e estabelecer relações quantitativas e qualitativas pelas grandezas. No início, o controle de quantidades era voltado a pequenas parcelas, mas com a complexidade das relações, fez-se necessário estabelecer formas de controlar também grandes quantidades. Para esse controle, a multiplicação foi construída, sendo, de acordo com Moretti e Souza (2015) composta por diferentes ideias, como

ISSN: 2176 - 1396

proporcionalidade, disposição retangular, raciocínio combinatório e adição de parcelas iguais.

De acordo com as autoras, a ideia de proporcionalidade auxilia a estabelecer relações entre as grandezas, estando presente em semelhanças de figuras, na regra de três e em receitas. Já, a disposição retangular se refere ao processo de soma de parcelas iguais por meio da organização de linhas e colunas, podendo ser empregadas em situações de cálculos de área, azulejamento, organização em fileiras, entre outros.

A ideia de raciocínio combinatório é utilizada para formar pares com duas coleções e a partir delas, a contagem seja organizada, por exemplo, na combinação de sabores de sorvete, montagem de lanches, de roupas, etc. Por último, temos a ideia de adição de parcelas iguais, que se refere a soma repetitiva de um mesmo número, sendo essa a ideia, com base em Moretti e Souza (2015), a mais abordada em sala de aula.

As ideias que compõe a multiplicação estão presentes na vida da criança e precisam ser apropriadas no decorrer da escolarização. Mas, como vem ocorrendo o ensino de multiplicação nas escolas? De acordo com Davydov (1982) o ensino tem se baseado no pensamento empírico que se pauta na sensação e percepção dos alunos diante do conceito estudado, em que apenas a memorização e repetição dos conceitos são valorizados. Nesse ensino “[...] as crianças são ensinadas a observar consistentemente essa diversidade sensorial particular de objetos e fenômenos, bem como a explicar oralmente os resultados das observações.” (DAVYDOV, 1982, p.22, tradução nossa)

Diante disso, o autor afirma que a escola deve organizar o ensino de forma com que os alunos desenvolvam o pensamento teórico, ou seja, aquele que permite conhecer a essência dos conceitos, indo além da memorização e repetição a partir de dados aparentes, decorrentes do pensamento empírico. Superar os limites do pensamento empírico em direção a formação pensamento do teórico exige a organização intencional e planejada do ensino por parte do professor.

Na busca de pensar esta organização do ensino de forma com que os alunos desenvolvam o pensamento teórico, Moura (1997) elaborou em 1992, uma base teórico-metodológica denominada de Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a AOE auxilia os professores a elaborarem estratégias para seu trabalho de ensino e possibilita que os

alunos se apropriarem dos conceitos científicos, estando ambos em um movimento de atividade. A AOE,

> orienta um conjunto de ações em sala de aula a partir de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino negociado e definido por um projeto pedagógico. Contém elementos que permitem à criança apropriar-se do conhecimento como um problema. E isto significa assumir o ato de aprender como significativo tanto do ponto de vista psicológico, quanto de sua utilidade. (MOURA, 1997, p.32)

Um dos elementos constitutivos da AOE que precisa ser destacado e que viabiliza essa base em sala de aula, são as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA). As SDA auxiliam o professor, a sistematizar o ensino de conceitos, apresentando-os a partir do que é sua essência e do processo de produção humana que o consolidou enquanto uma como uma síntese histórica. Todavia, para isso seja possível, a SDA,

> deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência, ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico (MOURA *et al.*, 2010, p.222-223).

Na busca de contemplar todos esses aspectos, a SDA pode ser materializada por meio jogos, histórias virtuais do conceito e situações emergentes do cotidiano. Essas três formas de SDA, objetivam mobilizar os sujeitos, “a interagem com os outros segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento” (MOURA *et al*., 2010, p.222).

Nesse artigo traremos um jogo como um recurso didático que ao ser problematizado permite que os alunos criem estratégias e soluções para os problemas. Ao trabalhar o jogo, como uma SDA, nosso foco se voltou ao ensino do conceito de multiplicação, explorando a ideia de adição de parcelas iguais. Tanto ao elaborar a proposta de intervenção junto aos alunos, quanto ao desenvolvê-la em sala de aula, os professores envolvidos na ação docente, estiveram em atividade buscando compreender a essência do conceito de modo a potencializar a aprendizagem, como relatamos a seguir.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho é classificado como uma pesquisa de campo, pois de acordo com Gil (2002) possibilita a apreensão de dados mais profundos sobre a

ISSN: 2176 - 1396

atuação docente e as práticas pedagógicas. Para isso, em um primeiro momento, foram realizados estudos na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM) sobre a multiplicação objetivando a compreensão desse conceito, a fim de pensar propostas didáticas que desenvolvam o pensamento teórico dos estudantes.

Nos encontros realizados, conhecemos o jogo Disco Mágico indicado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, para trabalhar a construção dos princípios do Sistema de Numeração Decimal (BRASIL, 2014). Esse jogo, foi lembrado em razão de que alguns participantes da OPM/UEM haviam participado das formações do PNAIC e o citaram. Esse mesmo jogo, havia sido reelaborado por acadêmicos que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas em Iniciação à Docência (PIBID) na Pedagogia e que também participavam do grupo. Na reelaboração feita pelos pibidianos, o jogo passou a ser problematizado a partir de um poema intitulado “Que sabor você quer?” produzido coletivamente pelos acadêmicos e no final do poema apresentava um problema desencadeador para motivar a ação de jogar: “que sabor seu Mané vai escolher?”. No poema, Regina e Lacanallo-Arrais (2017) apresentam o desafio de escolher um sabor preferido de picolés tendo a possibilidade de escolher entre 3 sabores. A escolha pelos sabores se definiria com o lançamento de sementes sobre os espaços caracterizando-os por cores distintas. O tabuleiro era feito de pratos de papelão divididos em 3 espaços e esse fato originou o nome do jogo de “jogos dos pratos”.

Estudando essas duas variações do jogo proposto no PNAIC e no PIBID/ Pedagogia, o coletivo da OPM/UEM, adaptou e planejou estratégias para em sala de aula, possibilitar a compreensão do conceito de multiplicação, já que após o lançamento das sementes, a ideia de agrupamento e contagem em grupos iguais passou a ser necessária.

O relato de experiência que apresentamos nesse texto, é decorrente da intervenção em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública em que, uma das professoras regentes, participava da OPM/UEM. A seguir com este relato objetivamos demonstrar o movimento de aprendizagem dos alunos com a multiplicação a partir da ideia de adição de parcelas iguais manifestada por meio do jogo.

4. COMPREENSÃO A PARTIR DE UM JOGO

ISSN: 2176 - 1396

O jogo, iniciou-se com a leitura do poema “Que sabor você quer?”, elaborado por Regina e Lacanallo-Arrais (2017) relatando a história do Seu João que foi comprar um picolé e ficou confuso sobre qual sabor escolher. Para definir o sabor, era preciso que os alunos lançassem 8 sementes sobre um prato dividido em 3 cores diferentes representando os sabores. Cada espaço, correspondia a um valor: amarelo-4 pontos, vermelho-3 pontos e azul-2 pontos. O valor de cada cor foi definido, pensando em incialmente gerar a necessidade da adição de parcelas iguais partindo de valores menores. Assim, o aluno precisava associar a cor, ao seu valor e ao número de sementes que caíram em cada espaço.

Os alunos tinham um papel em que poderiam realizar os cálculos caso fosse preciso explorando as estratégias que lhes parecessem mais adequadas. Alguns fizeram risquinhos, outros armaram a conta de adição, ou desenhos e outros usaram os dedos das mãos (figura 1).

Figura 1 – o jogo em ação

Fonte: das autoras (2022).

Ao lançar as sementes sobre o prato, a quantidade que caia em cada cor tinha um valor correspondente, como por exemplo: 2 sementes na cor azul correspondiam a multiplicação 2x2=4. Mas, ainda que o pensamento exigido fosse o multiplicativo o processo de resolução poderia ser feito pela adição de parcelas iguais, ou seja, 2 + 2. Isso permitiu que os alunos entendessem a ideia de adição de parcelas iguais X+X+X=Y, reconhecendo no conceito, a “[...] relação universal em que U.X = Y, sendo que U equivale a unidade intermediária, X à variável e Y o produto, isso porque, mesmo que se mudem os valores, o processo sempre será igual” (GIL, LACANALLO-ARRAIS, 2021, p.81).

Durante as jogadas, os estudantes anotavam os resultados obtidos em uma tabela, para que ao final do jogo observassem qual cor obteve a maior quantidade de pontos, para assim ajudar Seu João a escolher o sabor do picolé. Os registros feitos, revelam as tentativas de compreensão e resolução que as crianças tinham para realizar o cálculo. Na figura 2 podemos observar que alguns alunos recorreram aos desenhos para efetuar os agrupamentos e chegar à quantidade. Mesmo sem dominar

a forma da multiplicação, o cálculo foi realizado com apoio de quadradinhos que, após terem sido registrados foram reorganizados para a formação de grupos, por meio da ideia aditiva.

Figura 2 – agrupamentos realizados para multiplicação

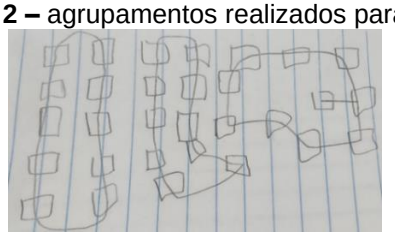

Fonte: das autoras (2022).

Como podemos observar na figura 1, no processo de compreensão da multiplicação, a ideia da adição de parcelas iguais foi empregada na solução do problema proposto no poema. Mesmo, sem dominarem a forma mais elaborada de realizar a multiplicação, mas tendo o cálculo como uma necessidade humana, individual e coletiva, os alunos, fizeram relação com conhecimentos anteriores e chegaram ao resultado. O registro dos alunos indica que o conhecimento, pauta-se inicialmente no pensamento empírico,

Isso evidencia, a matemática enquanto uma linguagem que, ao ser refletida nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos adquire sentido e significado como uma produção humana. No decorrer das jogadas, os estudantes puderam reconhecer a necessidade do cálculo de grandes quantidades assim como outras gerações vivenciaram em outros contextos históricos. O jogo, ao ser tratado em sala de aula como uma SDA, auxiliam o trabalho docente na direção do desenvolvimento do pensamento teórico, indicando a essência do conceito estudado. As SDA mobilizam "os estudantes em conformidade com os processos históricos humanos de produção de conhecimento. [...] e visam colocar a criança em tensão criativa [...]" (MOURA *et al.*, 2010, p. 422).

Essa tensão criativa pode ser evidenciada na figura 2 apresentada, pois mesmo em se tratando inicialmente de valores pequenos atribuídos a cada cor, a soma e os agrupamentos foram realizados pelos estudantes que não desistiram de efetuar os cálculos e, nem ficaram esperando outros alunos o efetuarem, como acontece em muitos momentos nas aulas de matemática. É possível observar o registro de um dos alunos com a tentativa de realizar a adição de parcelas iguais por meio de agrupamentos. Nesse momento os alunos escolheram os valores correspondentes a cada cor do prato: amarelo – 10 pontos, vermelho - 20 pontos e azul - 30 pontos. Na

figura 2 vemos o agrupamento feito por um aluno quando caiu 3 sementes na cor amarela, equivalendo a 3 grupos com 10 quadrados = 10+10+10=30 ou 3x10=30.

No decorrer das jogadas, os estudantes começaram progressivamente a realizar os cálculos mentalmente ao observar a forma de outros realizarem. Com a mediação, o professor indicava essas novas formas e estratégias empregadas que, ao serem compreendidas, dispensaram o auxílio do papel e levaram a "superação da necessidade permanente de utilização dos riscos, dedos [...]" (GALDINO, 2016, p.83) indicando a aprendizagem por incorporação do conhecimento empírico para o teórico.

O jogo, enquanto uma SDA, colocou os alunos em atividade de estudo, voltando sua atenção à compreensão do conceito, criando possibilidades de abstrações e generalizações. Essas possibilidades proporcionam que os estudantes superem os limites do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico reconhecendo o movimento conceitual interno envolvido na multiplicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática representa um conjunto de conhecimentos construídos historicamente pelos homens e está presente no nosso cotidiano. Mas, seu ensino precisa ir além da lógica formal que enfatizava apenas a aplicação de técnicas, repetição e memorização do conteúdo. A função social da escola é garantir o acesso ao conceito formado historicamente, superando os limites do pensamento empírico fornecendo elementos à compreensão do movimento interno do conceito e da relação universal, que o envolve.

No relato dessa pesquisa constatamos possibilidades para o trabalho do conceito de multiplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental I tendo o jogo como material didático, com o foco de adição de parcelas iguais. Por meio da pesquisa de campo realizada em turmas de 3º ano de escolarização, constatamos como, é possível a compreensão do conceito de multiplicação.

Partindo do conhecimento que o aluno traz e com a seleção de um recurso que crie a necessidade de levá-lo a pensar sobre o conceito, o ensino pode com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da AOE compreender a essência do conceito em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico. Organizar o trabalho docente a partir desses princípios teórico-metodológicos é uma forma de viabilizar aos estudantes que se apropriem das marcas históricas desenvolvidas pela humanidade,

da cultura e dos conhecimentos científicos assegurando a função social da escola: garantir um ensino cada vez mais promotor de desenvolvimento humano a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALDINO, A. P. S. **O conhecimento matemático de estudantes do 3º ano do ensino fundamental sobre o conceito de multiplicação:** um estudo com base na teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GIL, M. L. E.; ARRAIS, L. F. L. **A multiplicação e o ensino:** um estudo a partir das proposições de Davydov. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 18, p.77-85, 2021.

IFRAH, G. **Os números:** a história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 2007.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

MOURA, M. O. de**. A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema. Rio Claro, UNESP, v. 12, p.29-43, 1997.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M.G. **Educação matemática na infância:** abordagens e desafios. Serzedo, Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

MOURA, M.O., *et al*. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. de. **Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** Princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

REGINA, B. A.; LACANALLO-ARRAIS, L. F. **PIBID/Pedagogia:** um relato de experiências sobre a formação inicial de professores. 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiane Lopes de Oliveira[1]

RESUMO

O presente texto é resultado de uma pesquisa de Doutorado em Educação, sobre a formação de professores de educação infantil. Esse segmento é a primeira etapa da educação básica que demanda um profissional que tenha uma formação que propicie um olhar sobre educação e práticas concernentes às aprendizagens das crianças. No decorrer da pesquisa, intentou-se investigar o profissional da educação em formação, para que este possa perceber-se como um articulador de sua prática docente. Desta maneira, a busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na disciplina de estágio de educação infantil, teve a seguinte problemática: Como configurar uma formação inicial teórica e prática no estágio supervisionado, na educação infantil, que atenda às exigências para atuar na prática pedagógica inovadora? Como objetivo geral buscou-se analisar as reflexões teórico-práticas discutidas com os futuros profissionais da educação, que atuarão na educação infantil, investigando como é possível desenvolver uma prática pedagógica na disciplina de estágio. Metodologicamente, foi proposta uma pesquisa qualitativa, com estudantes cursando a disciplina de estágio obrigatório. Uma das conclusões foi a de que é preciso haver uma formação que amplie a díade teoria e prática, para que seja possível desenvolver práticas pedagógicas ancoradas na realidade presente nos espaços educativos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Estágio Obrigatório. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular obrigatório faz parte dos cursos de formação de professores e licenciaturas. É uma forma pela qual se torna possível um estudante se aproximar da realidade escolar e, assim, seja possível vivenciar as reais noções de como o profissional da educação conduz suas ações no dia a dia, bem como desempenha suas práticas docentes.

É preciso refletir sobre a aprendizagem realizada no campo de estágio, ou seja, no ambiente educativo. Este é um espaço que pode proporcionar experiências desafiadoras, desenvolvendo no futuro profissional um olhar reflexivo e crítico, que inclui a teoria e a prática a todo o momento na ressignificação de seu olhar como estudante e na construção da visão de professor. E tal questão poderá se fundamentar em ações observadas, interações realizadas e práticas desenvolvidas, que darão

[1] Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior/DE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, fabiane_oliveira@ufg.br

alicerce para a sua construção como profissional da educação.

Neste sentido, o presente busca refletir sobre o profissional da educação em formação, para que este possa perceber-se como um articulador de sua prática docente, desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras.

Destarte, objetivou-se analisar as contribuições teórico/práticas experienciadas pelos futuros profissionais da educação, que atuarão na educação infantil, investigando a prática pedagógica desenvolvida na disciplina de estágio. A inserção na prática pedagógica tem o intuito de articular a formação de professores no aspecto teórico-prático. Ou seja, reconhecer o que é referenciado na teoria sendo observado na prática, é um momento significativo na formação.

Desta forma, Imbernón (2009) contribui para a reflexão quando diz que

> A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que ocupa. (p. 91)

Ressalta-se o estágio como uma disciplina-chave na formação de professores. Esta pode vir a promover a visão mais ampla, teórica e prática, da atuação docente e, desta forma, auxiliar os futuros profissionais, tendo como base a interconexão da teoria e da prática na sua prática docente cotidiana.

Imbernón (2009) remete que

> É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve. (p. 97)

A partir da visão do autor, acima referenciado, pode-se coadunar com Pimenta e Lima, acerca do “[...] estágio como reflexão da práxis [que] possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (2008, p. 103). Tal aspecto conduz para a referida reflexão, auxiliando o futuro profissional de educação a desenvolver-se plenamente na prática pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

O estágio como parte da formação de professores

ISSN: 2176 - 1396

Para que o desenvolvimento de um estágio contribua na formação dos profissionais da educação, devemos levar em consideração alguns aspectos: a reflexão das ações observadas e planejadas; a observação da realidade e do espaço educativo; a importância do planejamento e realização de aula; o conhecimento e amadurecimento da profissionalização, a partir da realidade vivenciada.

Diante de tal constatação, é necessário nos apoiarmos em Garcia (1999), quando este indica que a formação está vinculada com a competência profissional, que, de certa maneira, faz da formação uma justaposição entre o fazer e o como fazer. Para Alarcão (2001), a escola deve se tornar um espaço de reflexão e ela mesma ser reflexiva.

Com as diferentes demandas nas legislações vigentes para a formação de professores, as questões foram sendo diversificadas e, no olhar de Brezinski (1996), houve um momento em que a Pedagogia foi tão fragmentada, que a própria organização do estágio estava sendo comprometida, pois suas funções eram pontuais e desconectadas.

Roldão (2010) destaca a discrepância da realidade prática e da vertente acadêmica, na qual os docentes, que efetivamente estão na escola, se distanciam das teorias, acreditando que estas pouco contribuem nas respostas às suas urgências inquiridas em sala de aula. É comum se ouvir que na teoria tudo funciona e que na prática tudo se torna diferente, como afirma Pimenta (2008, p.37).

É necessário que destaquemos que o estágio é uma oportunidade de interação desses dois aspectos, a teoria e a prática. Nessa visão de práxis surgem movimentos de discussão e ampliação de caráter reflexivo sobre a realidade, para transformá-la. Isso se deve a uma dissociação daquilo que se aprende (teoria) com aquilo de que necessitamos para a docência (prática). Parte de uma ação que estabelece um olhar sobre prática-teoria-prática, que desenvolve um significado que pode ir ao encontro da formação de conceitos, preceitos e utilizações que signifiquem a educação como elemento transformador.

É mister a interconexão destas duas vertentes, pois uma não pode se efetivar sem a outra. Assim, a formação inicial poderá formar profissionais que tenham o olhar consciente e reflexivo com relação à sua ação docente.

Sobre este aspecto, vemos o que diz em Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 37): “A relação que aqui se busca é a que articula estágio como processo de pesquisa, que exige um aprofundamento conceitual, especialmente para se compreender o

modo próprio de apropriação do objeto investigado". A partir desta perspectiva, o estágio assume um caráter investigativo, reflexivo.

Tais questões são contempladas por Pimenta (2012, p. 95), em que: "a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística". A autora ainda insere, no sentido de fornecer um olhar sobre a visão da formação, que o professor tem como essência o ensino e a aprendizagem. A atividade docente consiste em aprender e ensinar. No olhar de Paulo Freire (1997, p. 52)., "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". O mesmo autor complementa:

> [...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (1997, p. 52)

Porém, não podemos acreditar que somente o espaço universitário é o responsável pela formação do futuro profissional da educação. O espaço educativo que o recebe também precisa enxergar-se como co-formador, que deve lhe dar a oportunidade de agir, podendo assim construir um futuro profissional nas suas mais variadas dimensões. Sobre esta questão, Melo (2008, p. 87) nos mostra que:

> Quando se fala na relação teoria-prática, entende-se que tanto a instituição formadora quanto a escola que recebe os futuros professores transformam-se em espaços de formação colaborativa. Não uma formação aligeirada, lacunar, mas uma formação que permita aos futuros professores assumirem sua tarefa, bastante complexa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva. Ou seja, uma formação capaz de munir os futuros profissionais da educação de ferramental teórico-prático que lhes permita não só analisar, mas compreender o contexto histórico, político, social e cultural de que faz parte a atividade docente.

O conhecimento científico é importante. Contudo, a visão da realidade e sua finitude agregam à prática docente um sentido mais amplo, de dualidade no olhar de formação e informação, de conhecimento e aprendizagem, de ensino e de ressignificação. Estas são questões que precisam ser apreendidas na concepção de uma prática teórica ou de uma teoria prática.

Neste sentido, corroboramos com a necessidade de uma formação destacando a importância não só da formação inicial deste profissional, mas também a

ISSN: 2176 - 1396

necessidade de atualizações e inserção nas várias áreas do conhecimento, bem como de legislação, currículo, avaliação e estratégias metodológicas.

Expectativas quanto ao estágio supervisionado na Educação Infantil

Optou-se, na pesquisa realizada, por construir e aplicar instrumentos, com foco no levantamento de expectativas com relação ao estágio antes e depois da sua realização. O grupo de estudantes foi composto por trinta e seis discentes, que realizaram sua formação inicial para a profissão de professor/pedagogo, em um curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com relação a estas expectativas, vale ressaltar que os estudantes trazem as suas impressões, anseios e olhares, muitas vezes fora da realidade escolar, quanto à configuração do profissional/professor. Tal questão é importante que seja mencionada, pois os discentes ainda não tinham sido inseridos no campo de estágio. Encontravam-se, assim, ainda no plano das ideias de como iriam desenvolver a sua prática.

Foram selecionados como categorias de análise desse levantamento de expectativas quatro elementos, considerados como mais evidentes: [1] a relação da teoria com a prática; [2] a inserção na prática docente; [3] a experiência versus a falta de experiência; e [4] a expectativa, o que esperam do estágio. Aqui, pela limitação deste texto, será trazido um recorte referente ao quarto elemento: a expectativa, o que esperam do estágio.

A expectativa: o que esperam do estágio

Nesta categoria, relatam-se as expectativas e também os sonhos. É uma categoria que leva consigo a esperança. As subcategorias eleitas foram duas: [1] o olhar sobre a profissionalização e a outra, [2] o olhar sobre a formação.

1. O olhar sobre a profissionalização

Nesta categoria de expectativas, levantar a subcategoria sobre a profissionalização não foi uma surpresa. O fato é que os estudantes também querem exercer uma profissão. Assim, a temática faz parte desta questão, que está sendo construída passo a passo no processo formativo.

A questão de as respostas terem trazido a visão da profissionalização faz parte de um movimento de conscientização do papel exercido pelo profissional da educação. E essa conscientização clama por questões a serem ditas e discutidas. É o que se configura em algumas contribuições:

> *"Minha expectativa em relação ao estágio é de ter uma visão maior sobre a profissão". (E1)*
>
> *"Enfim, que a disciplina me prepare para ser uma excelente profissional, se caso decida optar por atuar nessa área". (E14)*
>
> *"Espero muito desse estágio!" (E15).*

Sobre o aspecto relativo às respostas, em relação à conscientização citada, é oportuno aqui lembrar Freire (2001, p. 30):

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-los. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Grifos do autor)

Sobre esta questão, Freire traz exatamente o pensamento presente nessas falas. Contudo, é preciso ser realista e deixar claro que o que move os cursos de formação de professores é a capilaridade que se tem em ingressar no mundo do trabalho. E tal visão se encontra descrita, de forma subliminar, nas falas dos estudantes. Com a fala de Freire sobre a falsa intelectualidade, muitas vezes, tem-se ciência de que um curso profissionalizante, na sua grande parte, acaba formando pessoas para o mercado de trabalho e transformando poucas pessoas em alguém que fará a diferença na sociedade.

Os formadores, no entanto, muitas vezes, ficam fechados nas academias e esquecem de significar a realidade para os estudantes. Se for possível problematizar a realidade, poderão ficar mais próximos dela e, desta maneira, conseguir significar a formação para os futuros profissionais da educação. E pode ser que seja plausível transformar algumas das realidades espalhadas pelo mundo.

2. O olhar sobre a formação

Quando os estudantes concentram seus olhares sobre a importância da sua formação numa disciplina de estágio, em geral, reflexo do próprio curso, é porque se

faz possível quebrar barreiras que estavam enclausurando a educação e o mundo da escola. É preciso que os estudantes entendam que a ruptura que se faz por meio da educação é algo invisível, mas é o que torna a sociedade altamente dividida, entre aqueles que sabem, que detêm o conhecimento e aqueles que não sabem. A educação tem o poder de quebrar essas barreiras e permitir a entrada no mundo do conhecimento, mas daqueles que queiram fazer parte e incentivar os que não têm o interesse.

A colocação dos estudantes que estão preocupados com a sua formação, em como ela será, como o estágio irá contribuir na sua formação para vir a ser professor, como a prática pedagógica poderá ser construída, como veremos no recorte a seguir, faz-nos perceber que estamos rompendo as barreiras. E isso acontece mesmo quando elas são invisíveis. E isso é já uma vitória registrada em algumas falas destacadas:

> *"[...] espero que enriqueça muito mais o meu aprendizado e que eu possa ter outros olhares sobre a prática docente [...]. Minha expectativa é aprender a ser professora, aprender a entender o funcionamento de uma escola, e deste modo, futuramente poder intervir na prática". (E17)*
> *"Eu tenho a expectativa de que será algo maravilhoso, onde estarei entrando em um novo mundo para aprender a prática e a lógica de cada uma das experiências que estarei vivendo nesta nova etapa, pois conhecer e aprender muito sei que será o que realmente quero e esperto para minha carreira como educadora [...]"*
> *(E18) "Minha expectativa na disciplina de estágio da educação infantil está na possibilidade de conhecer uma possível área de atuação no futuro, localizar os limites e as possibilidades de novas estratégias para a faixa etária em questão [...]" (E19)*
> *"A expectativa da inserção em uma escola onde não se conhece ninguém, nem a rotina da escola, nem os alunos, nem os professores, sem saber exatamente o que nos espera, é realmente assustadora". (E28)*
> *"[...] uma vez eu li que não se deve criar muitas expectativas para acabar não se decepcionando. Concordo em partes. Penso que devo esperar apenas o melhor, crescer como pessoa, errar e o mais importante, aprender com os erros. Esforçar mais e pesquisar mais sobre. Descobri que quanto mais coisas você faz, mais tempo parece ter! " (E33)*

Fazer parte de um contexto assim é mais do que um privilégio. Sobre esta questão, não poderia deixar de trazer novamente Freire (1997, p. 35):

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Destarte, Freire (1997) desvela questões pertinentes e que se apresentam nas contribuições do grupo de estudantes envolvidos, sobre a sua preocupação com a formação. O aprender está muito presente nas respostas e traz consigo a vontade de fazer algo diferente. Ir além do que o estudante já tem, para extrapolar o conhecimento que ele já havia conseguido acumular.

Desta maneira, é possível perceber quão importante se torna o trabalho de um formador. Ele está auxiliando seus estudantes a adquirirem a visão de profissionais e de futuros professores, que, em seguida, terão a responsabilidade pela aprendizagem de seus futuros alunos. Do mesmo modo, serão responsáveis pelo modo como irão disponibilizar o ensino para esses seus alunos, ou seja, desenvolver as suas práticas pedagógicas.

Mais uma vez, recorre-se a Freire (2004, p. 199): “A questão fundamental nas relações entre professores e alunos não está no respeito gerado pelo medo, mas no respeito constituindo-se no exercício do direito de ser diferente”. O autor auxilia a refletir sobre a carência de uma sociedade que está sendo cada vez mais desafiada a enfrentar as intempéries de forma consciente e com a noção de ter muito o que fazer, mas tendo de saber, pelo menos, por onde começar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante termos em mente que as questões que marcam a formação de professores, estão além dos currículos e das disciplinas oferecidas. Elas perpassam por diferentes vieses que juntos se configuram como elementos de uma tessitura, que ao serem costuradas, alinham as questões que são de elevada importância quando se faz um curso de formação inicial de professores, desenvolvendo uma prática pedagógica.

Desta forma, um currículo que se articule e permita uma reflexão da prática pedagógica irá contribuir para que seja ampliada a discussão sobre a formação inicial de professores. Nesse currículo, uma das disciplinas que se fazem presentes e indispensáveis é o estágio supervisionado, que tem o intuito de fazer a conexão da teoria e com a prática, inserindo os estudantes no universo do ambiente escolar.

Na atualidade, a profissão de professor configurar-se um professor que a sociedade exige, sendo um desafio. Contudo, ainda há estudantes preocupados com

ISSN: 2176 - 1396

a sociedade em que vivem e que querem fazer a diferença, sendo um professor que realmente forma um cidadão ético, crítico, reflexivo e transformador.

Foi nessa perspectiva, que este artigo buscou mostrar que a formação inicial pode fazer a diferença no futuro profissional/professor, na medida em que este se sente motivado a buscar soluções e integrar o que aprende na teoria articulada na prática. Caso contrário, teremos a visão de que a teoria é uma e a prática é outra. Também mostrou que ambas, teoria e prática, encontram-se em um mesmo patamar e que é possível ser um excelente profissional que compreende a realidade e busca suas convicções nas teorias estabelecidas.

Buscamos atingir uma visão crítica, criativa e transformadora que possa oferecer uma formação do profissional professor(a) cidadão que possua uma prática pedagógica relevante e significativa na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BREZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas: Papirus, 1996. ELLIOTT, J. La invsetigación-acción em educación. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

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

GHEDIN, Evandro. ALMEIDA, Maria Isabel de. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Geovana Ferreira. Estágio inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In. SILVA, Lázara Cristina. MIRANDA, Maria Irene (orgs.). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2008.

PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE PROMOVEM A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

PEIXER, Daniela Neto Oliveira[1]

SOUZA, Carolina Vanelli de[2]

RESUMO

O presente estudo apresenta o relato de experiência de duas professoras/pesquisadoras acerca da invisibilidade das crianças frente às práticas educativas em uma instituição de educação infantil da rede pública de um município catarinense. Pensando em práticas educativas que promovam a construção da autonomia das crianças no contexto escolar, surge a seguinte problemática: Como dar visibilidade às crianças a partir da sua participação na organização dos tempos-espaços na etapa da educação infantil? O objetivo principal intenta refletir acerca das possibilidades de participação das crianças nos processos decisórios de organização de tempos-espaços nas instituições de educação infantil. Quanto a metodologia traçada para atingir os objetivos da pesquisa, caracteriza-se de natureza qualitativa, sendo que a elaboração dos dados se deu a partir de observações, anotações, registros e experiências vivenciados pelas pesquisadoras/professoras que atuam na educação Infantil. Para fundamentação teórica deste estudo nos amparamos em Borba (2008); Corsaro (2011); Ferreira e Sarmento (2008); Sarmento e Gouveia (2019); Schmitt (2014); Qvortrup (2014), entre outros. Os resultados deste estudo evidenciam para a compreensão de que embora as crianças tenham o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, as instituições de educação infantil em seu cotidiano continuam a reproduzir práticas educativas que cerceiam e silenciam as crianças, sob a orientação e controle dos profissionais que atuam nestes contextos. Conclui-se que ainda existem desafios a serem superados no intuito de romper com práticas educativas que não visam a infância enquanto categoria geracional e as crianças como atores produtos e produtores de cultura.

Palavras-chave: Práticas educativas. Participação das crianças. Invisibilidade. Tempos-espaços. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões deste texto são tecidas a partir das inquietações acerca dos desafios em idealizar a organização de tempos-espaços em instituições de educação infantil oportunizando a participação das crianças enquanto sujeitos e atores do processo de desenvolvimento e aprendizagens. Este estudo versa sobre as experiências de duas professoras que atuam com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco)

[1] Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, E-mail: daniela.netopeixer@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, E-mail: carolvanelli94@gmail.com

anos em turmas de pré-escola, e conta com a participação de 60 crianças de uma instituição de educação infantil da rede pública de um município catarinense.

As pesquisadoras/professoras propõem-se realizar uma imersão no campo da sociologia da infância com objetivo de compreender as relações estabelecidas entre adultos e crianças no sentido de sugerir indicações para superar práticas educativas que cerceiam a participação das crianças no contexto das instituições de educação infantil, tomando como ponto de partida, as crianças enquanto sujeitos ativos e produtores de cultura na organização dos tempos-espaços.

Concordamos com Sarmento e Pinto (1997, p. 20) que considerar as crianças como atores sociais pressupõe o reconhecimento da "produção simbólica das crianças", oportunizando ambientes e experiências que promovam o desenvolvimento da autonomia, da construção, apropriação e ressignificação do conhecimento enquanto sujeitos produtores de cultura.

Considerando a relevância dos estudos da sociologia da infância e suas contribuições para reflexão de como concebemos os processos de transformação e de como se deu o reconhecimento das crianças e da infância historicamente para compreender o presente. Este estudo torna-se relevante no sentido de expressar a importância da produção de cultura infantil, evidenciando possibilidades que tornam as crianças visíveis enquanto atores sociais produtores de conhecimento.

Portanto, ao refletir sobre o contexto educativo do qual as crianças fazem parte atualmente, emerge algumas inquietações: Contribuímos para a participação das crianças ou mensuramos a intensidade e necessidade dessa participação? Estamos valorizando as crianças enquanto detentoras de culturas, não submetendo-as às culturas dos adultos? Nesse sentido, Schmitt (2014, p. 291) pondera que "a área da educação infantil, de maneira geral, enfrenta esta problemática de dar visibilidade as diferentes singularidades das crianças dentro da categoria geracional infância, sob o risco de estabelecer cisões e hierarquias de maneira demasiada".

Pensando em práticas educativas que promovam a construção da autonomia das crianças no contexto escolar, surge a seguinte problemática: Como dar visibilidade às crianças a partir da sua participação na organização dos tempos-espaços na etapa da educação infantil? Tem-se por objetivo principal refletir acerca das possibilidades de participação das crianças nos processos decisórios de organização de tempos-espaços nas instituições de educação infantil.

De modo específico, o trabalho visa proporcionar ao leitor: 1) refletir acerca da

concepção de infância; 2) discutir sobre práticas educativas que proporcionam a participação das crianças na educação infantil.

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa com a utilização de instrumentos metodológicos permitindo uma aproximação com o objeto de estudo, a partir de observações, anotações, e registros de experiências vivenciados pelas autoras no contexto de uma instituição de educação infantil. Abarca também, a pesquisa bibliográfica que contempla em seu arcabouço teórico autores como Borba (2008); Corsaro (2011); Ferreira e Sarmento (2008); Sarmento e Gouveia (2019); Schmitt (2014); Qvortrup (2014), entre outros autores para elucidar compreensões acerca da temática proposta.

Considerando que a organização dos tempos-espaços na educação infantil se constitui a partir da visão que os adultos têm sobre as crianças, esta ação reflete diretamente nas experiências e vivências proporcionadas às crianças nestes contextos educativos. Sendo assim, nos propusemos a (re)pensar situações que promovam a participação das crianças e compreender de que forma os professores podem realizar uma prática reflexiva de modo a fomentar a autonomia das crianças na educação infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Historicamente as crianças viveram em contextos que, de certa forma, não as percebiam em suas especificidades, uma infância invisibilizada, vista pelos adultos como seres incompletos. Essa perspectiva resultou em uma cultura de subordinação das crianças em relação ao mundo adulto, negando sua participação em processos decisórios, enquanto sujeitos de direitos e integrantes da sociedade.

Sarmento (2007) aborda a invisibilidade da infância como um processo decorrente das concepções historicamente estabelecidas sobre as crianças, que ocultam a realidade de seus mundos sociais e culturais. Neste contexto, a concepção de infância está intrinsecamente relacionada a uma perspectiva adultocêntrica que, considera a criança como um “ser a devir”, como um ser que não tem conhecimento, não tem capacidade para participar de decisões, restringindo a infância como um período passageiro de preparação para a vida adulta.

Nessa mesma perspectiva, cabe destacar os estudos do campo da Sociologia da Infância, acerca de uma nova concepção sobre a criança e o papel que

desempenha na sociedade. Borba (2008, p. 36) reitera que a Sociologia da Infância se delineou como “uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: in-competente, i-matura, i-racional.”

Inegavelmente que as crianças foram por muito tempo invisíveis na sociedade, “não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela” (QVORTRUP, 2014, p. 25). Essa ausência da infância enquanto categoria geracional resultou em consequências em relação ao reconhecimento das crianças, pois eram submetidas a rígido sistema de regras e valores morais, negavam-lhes o direito de viver a infância, de brincar livremente, de imaginar, de experimentar, sendo vigiadas e monitoradas, “uma sociedade na qual não faltavam crianças, mas que não tinha infância” (QVORTRUP, 2014, p. 27).

Em consequência das mudanças vivenciadas pela sociedade, se estabelecem novas possibilidades e práticas sociais, assim como também emerge uma nova concepção sobre a infância, “assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (SARMENTO, 2007, p. 28).

Essa fase do desenvolvimento humano distancia-se de uma ideia de natureza universal da infância, uma vez que isso depende do pertencimento cultural, ou seja, a cultura molda a infância. Sarmento (2007) justifica que as diferentes concepções de infância são fundamentadas em variáveis como o grupo de pertencimento étnico, social e cultural, dentre outras variáveis que refletem as imagens sociais da infância. Sob o olhar de Jenks (2002, p. 214) “as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos”.

> Existem, portanto, diferentes infâncias, contextualizadas em diversas sociedades e épocas – ser criança hoje, no Brasil, na classe popular, por exemplo, não é o mesmo que ser criança na Idade Média europeia, ou ser criança em uma comunidade indígena. No entanto, em que pesem os diversos modos como a infância é percebida pelos múltiplos grupos sociais, é preciso considerar que em todos os contextos existe a infância como categoria social (MARQUES, 2017, p. 152).

A partir desse olhar, as práticas educativas têm sido fundamentadas em uma tentativa constante de romper com as visões tradicionais de silenciamento da infância e das crianças, as quais eram retratadas como receptores passivos da socialização imposta pelos adultos. Nesse sentido, Borba (2008) suscita a relevância da sociologia da infância ao apurar o olhar sobre a criança como ser ativo, que deve ser observado a partir do exercício da alteridade, com valor em si mesma, e não passivamente por meio de outras categorias da sociedade, como a escola e/ou família.

A luta pela visibilidade das crianças como sujeitos ativos e participantes na sociedade continua, como faz notar nos estudos de Kramer (2003); Kramer & Leite (1996) de que as crianças por terem menor idade foram historicamente distanciadas das relações de poder e decisão referentes ao processo de organização social, ao mesmo tempo em que pese os discursos que consideram as crianças como futuro do país, por se tratar de uma futura geração, ou seja os futuros sujeitos da sociedade.

Em termos legais, a educação infantil no Brasil tem avançado no que diz respeito a visibilidade da infância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/97) instituindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90) reconheceu as crianças como sujeito de direitos, assim como a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que retrata a criança como

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

No entanto, apesar do reconhecimento social, as crianças continuam sendo invisibilizadas, silenciadas em sua individualidade, são consideradas como seres que não tem capacidade de falar por si, mesmo assim, produzem culturas e ao mesmo tempo participam ativamente na construção da sociedade (CORSARO, 2011). Isto vem ao encontro de Qvortrup (2010) de que essas liberdades e visibilidades são mantidas no interior de espaços particulares da infância, seu exercício não é permitido no espaço público, que parece pertencer aos adultos.

Nesse sentido, é fundamental construir uma relação de alteridade com as crianças com vistas a superação de práticas adultocêntricas a fim dar visibilidade as crianças por meio da participação em práticas sociais. A partir desse movimento, é possível reconhecer a criança como participante ativo da vida em sociedade, que nas

ISSN: 2176 - 1396

interações com os pares interpreta e recria criativamente as informações do mundo adulto. Corsaro (2011) define esta ação como um processo de “reprodução interpretativa”, que traduz a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem para a produção e mudanças culturais.

É sob esta perspectiva que as pesquisadoras/professoras, debruçaram-se nos estudos teóricos que emergem da sociologia da infância, e ao observarem as crianças nos contextos educativos, constataram que reproduzem ações contribuindo para a invisibilidade das crianças frente ao “engessamento” dos espaços-tempos que constituem as instituições de educação infantil.

Ao observar momentos da “rotina” ou jornada pedagógica, descortina-se alguns aspectos que apontam para uma organização a partir do olhar do adulto em detrimento ao olhar das crianças, e da escuta sensível de suas percepções. Visto a partir desse contexto, emerge a necessidade de se pensar em (re)organizar o espaço-tempo destinado à alimentação das crianças.

Diante da inquietude, cabe citar o momento destinado as refeições, tendo em vista que as crianças eram servidas por profissionais responsáveis pela manipulação dos alimentos, neste caso as merendeiras, e após serem servidas, são conduzidas a sentar-se em espaços pré-estabelecidos, não oportunizando relacionarem-se com crianças de diferentes grupos e faixas etárias.

Não obstante os momentos destinados a refeição serem instituídos como parte da “rotina”, as crianças vivenciam os mesmos como experiências educativas que envolvem cuidado, respeito, cooperação, entre outros aspectos constitutivos na formação dos sujeitos, configurando-se como parte integrante do currículo preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como

> um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Dessa forma, apesar da “rotina” ser organizada a partir da lógica adultocêntica com horários pré-estabelecidos que priorizam as necessidades funcionais de modo a ser naturalizada como uma ação mecânica e automática, emerge a necessidade de um esforço coletivo dos profissionais da educação para desnaturalizar práticas educativas que compreendem os momentos de alimentação como sem importância

ISSN: 2176 - 1396

social.

Cabe ressaltar, a dificuldade em estabelecer um diálogo entre as rotinas funcional e educativa em função do gerenciamento de tempo a ser administrado em relação aos recursos humanos e estrutura físicas disponíveis nas instituições de educação infantil. Isto posto, apresenta-se como um desafio para a escuta sensível as crianças, limitando a organização a partir de tempos dos adultos em detrimento de inúmeras possibilidades de interação com seus pares.

Ao longo das observações, foi possível perceber desde o deslocamento das crianças da sala em direção ao refeitório, todo um movimento de negociações, imaginações, expressões e representações que as crianças estabelecem entre pares e que são pouco perceptíveis ao olhar adultocêntrico.

Outro fato que demonstrou o cerceamento das crianças na construção, reprodução e apropriação de diferentes culturas por meio da interação entre pares, está relacionada a limitação e demarcação dos espaços que as crianças devem manter-se durante os momentos de refeição, sem que estas possam ter autonomia para sentar-se junto as crianças de turmas e faixa etárias diferentes.

Logo, ao refletir a partir da negação ao direito de escolha das crianças em relação aos alimentos de sua preferência, assim como a necessidade de autonomia para o autosservimento demonstrado pelas crianças durante as observações, manifestadas através de suas expressões de frustação ao serem servidas por um adulto, iniciou-se um movimento de “intervenção”, onde, após diálogo com a equipe gestora, as pesquisadoras/professoras requereram com base nos autores citados, que as crianças pudessem realizar um autosservimento escolhendo o lugar onde quisessem sentar-se durante os momentos de refeição na tentativa de materializar a participação das crianças nos processos decisórios a qual estão submetidas sob a percepção dos adultos, e assim, contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças e uma maior visibilidade da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados, possibilitaram às pesquisadoras/professoras realizar a ação-reflexão-ação, englobando para além da reflexão sobre a prática, um pensar crítico a respeito do posicionamento docente, de modo que as pesquisadoras/professoras refletissem sobre prática educativa que fomentasse a

visibilidade das crianças no contexto de educação infantil em que estão inseridas.

Reconhecer as crianças como atores sociais em um contexto de educação infantil, emerge ao mesmo tempo refletir, não somente, acerca da organização dos tempos-espaços projetados pelos adultos, mas também evidenciar a participação das crianças no intuito de conciliar a relevância dos momentos de “rotina” sem inviabilizar os sujeitos que a compõe.

Para James, Jenks e Prout (1998) as culturas infantis são promovidas nos espaços e tempos nos quais as crianças não estão submetidas a nenhum grau de poder e controle, a exemplo dos parques de recreação nas instituições de educação infantil, ou seja, nos momentos “livres”. Os autores justificam que as culturas infantis emergem nos pequenos espaços entre os ordenamentos espaciais e temporais que estruturam a vida das crianças.

Nesse sentido, do ponto de vista da organização dos tempos-espaços na educação infantil, podemos refletir sobre algumas possibilidades: o professor poderá construir rotinas nas quais haja espaço ao exercício da autonomia e participação por parte da criança, com espaços que potencializem a interação, a brincadeira e a ampliação das experiências educativas. Nesse sentido, os contextos educativos vêm a contribuir na proposição de espaços que podem ser organizados e modificados com elementos sugeridos pelas crianças, fazendo com que elas estejam envolvidas em todos os processos desde a pesquisa sobre os materiais adequados até a materialização destes espaços.

É possível fomentar diversas formas de expressão das crianças, que são potencializadas por meio das rodas de conversa, o incentivo ao desenho e à escrita espontânea, à produção de arte com argila e outros aspectos que evidenciam a construção de sua identidade. Para uma maior participação das crianças faz-se necessário que os professores se distanciem de práticas limitantes de criatividade das crianças, como sugerir “desenhos prontos” e “brinquedos industrializados” que limitam o poder imaginativo das crianças, assim como, outras experiências que visem a repetição mecânica.

Logo, as experiências educativas das crianças devem ser pautadas no diálogo entre as culturas infantis realizadas entre pares e a cultura compartilhada com os professores, com práticas pedagógicas construídas “capazes de garantir à criança múltiplas oportunidades de experimentação, interação e aprendizagens, o que implica repensar tempos, espaços e agrupamentos” (MARQUES, GOMES, 2015, p. 63).

Para tanto, faz-se necessário por parte dos professores o exercício de escuta e de um olhar atento e observador a fim de compreender as relações que as crianças estabelecem entre seus pares e entre adultos, assim como também, os modos de ser e de viver pelos quais se constitui a infância. Compreender que para superar o desafio em organizar tempos-espaços propõe, em muitas vezes, em uma (re)organização e ressignificação a partir de uma escuta interessada com intenção de interpretar e viabilizar a participação das crianças, tornando-as visíveis nos processos decisórios que transformam esses tempos-espaços em uma aventura inédita. Procuramos evidenciar a necessidade de romper com práticas limitantes, autorreguladoras e homogeneizantes que não visam a infância enquanto categoria geracional e as crianças como atores produtos e produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA et al. **Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades**

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 35–50, 2008. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-0. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdF . Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Texto compilado. Vigência. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de jul de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de Jul. de 2023. Ciência & Saúde Coletiva, 18(4):937-945, 2013.

CIVILETTI, M.V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 31–40, 1991. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1052. Acesso em: 5 jul. 2023.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].
JENKS, C. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

Kramer, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 51-82.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRA- MER, S.; LEITE, M. I. (orgs). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MARQUES, A. C. T. L.; GOMES, M. de O. Educação infantil: tempos de vivência de direitos e da infancia. In: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A. (Orgs). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.** 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2013. 158 p.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 149–162, 2017. DOI: 10.5902/1984644424418. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/24418. Acesso em: 21 jul. 2023.

QVORTRUP, J. **Infância e política. Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010
QVORTRUP, J. Visibilidade das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n41, p.23 - 2, jan./abr. 2014.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, in M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34)

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças, educação, culturas e cidadania activa**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.01, p. 17-40, jan/jul. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologiada infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91,p. 361-378,maio/ago. 2005a.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. "**As Relações Sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente". Tese de Doutorado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 24/07/2023

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gislene Miotto Catolino Raymundo[1]
Pedro José Raymundo[2]

RESUMO

Neste estudo temos por objetivo analisar avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EP). Especialmente para os estudantes da EJA-EP a avaliação na modalidade diagnóstica possibilita ao docente conhecer as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes que buscam a escola para ampliar as oportunidades de qualificação e inserção profissional. Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências que os estudantes apresentam durante o processo formativo apresentamos a enquete como um instrumento avaliativo em uma perspectiva diagnóstica. Neste estudo optamos, pelo levantamento bibliográfico de natureza qualitativa, realizada por meio de livros e também disponíveis em portais eletrônicos de acesso aberto e universal que disponibilizam a produção científica sobre a temática investigada. Os pressupostos teóricos para fundamentar a temática investigada compreendem o estudo de pesquisadores que estudam a temática avaliação e educação de jovens e adultos. Os resultados apontaram que a avaliação diagnóstica possibilitar que o professor obtenha o máximo de informações sobre as possibilidades e necessidades dos estudantes. Dessa forma, permitir conhecer e identificar a diversidade e singularidade, especificamente dos estudantes jovens e adultos inseridos no contexto da EJA-EP e contribui para atendê-los com equidade no desenvolvimento de sua aprendizagem para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Instrumento Avaliativo.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo estudo é refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EP). Especialmente para os estudantes da EJA-EP a avaliação na modalidade diagnóstica possibilita ao docente conhecer as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes que buscam a escola para ampliar as oportunidades de qualificação e inserção profissional.

Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências que os estudantes apresentam durante o processo formativo

[1] Doutorado em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); gislene.miotto@ifsc.edu.br
[2] Doutorado em Administração, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); pedro.raymundo@ifsc.edu.br

apresentaremos neste estudo um instrumento avaliativo em uma perspectiva diagnóstica.

A Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, objetiva possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos que apresentam um histórico de descontinuidade e não concluíram regularmente a educação básica.

Dentre as formas de oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), neste estudo, destacamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional (EP), em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio. A escolha por essa forma de oferta se deve, pois a EJA integrada à EP caracteriza uma política pública que estimula o tangenciamento de duas relevantes políticas públicas: elevação da escolaridade e a formação profissional.

A metodologia para a realização deste estudo bibliográfico está fundamentado na abordagem qualitativa. Neste sentido optou-se, pelo levantamento bibliográfico, realizado por meio de livros e também em portais eletrônicos de acesso aberto e universal que disponibilizam a produção científica sobre a temática investigada neste estudo. Ressaltamos que apesar da extensão produção bibliográfica sobre a temática avaliação identificamos uma carência de estudos que investigue as possibilidades da avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na EJA-EP.

Os pressupostos teóricos para fundamentar a temática investigada compreendem o estudo de pesquisadores que estudam a temática avaliação e educação de jovens e adultos, tais como: Hadji (1994), (2001); Fernandes (2005), (2006), (2007); Vianna, (2009), (2014); Depresbiteres (2011); Piconez (2002); Arroyo (2005); Soares (2016), (2011); Paiva (2019); Cruz (2019), entre outros. Esses autores contribuem de forma significativa para a compreensão da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diagnóstica na EJA-EP.

É importante considerar que a EJA-EP constitui uma modalidade direcionada ao mundo do trabalho e procurada por muitos estudantes para ampliar suas oportunidades de inserção profissional. É fato que a maioria dos estudantes jovens e adultos da EJA têm um percurso marcado por diversas dificuldades e desafios. Assim, quando retornam à escola, normalmente deparam-se com uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção classificatória de avaliação que se

restringe a fornecer informações quantitativas do seu desenvolvimento. Dessa forma, muitas vezes vivenciam um percurso de reprovações, desestímulos e até mesmo evasão escolar.

Neste sentido pretendemos com este estudo contribuir para que a escola cumpra a sua função social e política e possa organizar tempos e espaços de ensino e aprendizagem mais equânime, especialmente em relação ao processo avaliativo em uma dimensão diagnóstica. Conceber a avaliação nesta dimensão colabora para que o professor levante informações sobre o perfil da turma e conheça as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes, intervindo para ajudá-los a aprender melhor e não para classificá-los, tornando assim equânime o processo formativo para os estudantes da EJA-EPT.

Arroyo (2005, p. 38) considera que uma proposta de EJA que se fundamenta "na linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano" está fadada ao fracasso, pois será incapaz de atender à diversidade e singularidade desses sujeitos. O autor explica que o planejamento de um percurso formativo que considera as trajetórias de vida, os conhecimentos, os significados e sentidos que esses estudantes atribuem à escola, pode colaborar para romper com a linearidade e possibilitar um percurso mais flexível e heterogêneo.

Dessa forma, implementar a avaliação diagnóstica no processo formativo da EJA-EP possibilita aos professores conhecerem que esses sujeitos trazem à escola um saber, seu modo de ser, de pensar e agir, seus hábitos e valores, conhecimentos, necessidades e possibilidades de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais. Apesar dessas características identitárias não fazerem parte do currículo para a formação do perfil do egresso a EJA-EP, devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que essas características permitem planejar um processo formativo que proporcionem aos estudantes estabelecerem relações entre os conhecimentos escolares com os inúmeros desafios que vivenciam, especialmente em suas atividades laborais. Sobretudo, para o estudante da EJA, que já vivenciou a exclusão social, muitas vezes é excluído "pela segunda vez ao tentar estudar e não ser atendido em suas especificidades" (SOARES, 2016, p.03).

Nesse sentido, especialmente a avaliação do processo ensino e aprendizagem para os jovens e adultos da EJA-EP não deve ser compreendida

como um momento final deste processo, mas como parte integrante e mediadora do percurso formativo. A avaliação diagnóstica como mediadora do processo ensino e aprendizagem permite identificar as necessidades e dificuldades dos estudantes e possibilita ao professor realizar intervenções mais assertivas durante o processo formativo.

Dessa forma poderemos proporcionar aos estudantes estabelecerem relações entre os conhecimentos escolares com os inúmeros desafios que vivenciam, especialmente em suas atividades laborais. Isso certamente contribuirá para atender esses alunos em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, ofertando um processo formativo com mais equidade e inclusivo.

Na seção que segue traçamos um diálogo com os autores que contribuem para refletirmos sobre a possibilidade da avaliação em uma perspectiva diagnóstica da aprendizagem para os estudantes da EJA-EP.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A avaliação Diagnóstica orientadora do processo de ensinar e de aprender

Segundo Hadji (1994), enquanto prática institucional e social a avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa: Neste estudo focaremos a nossa atenção na avaliação diagnóstica.

Hadji (1994) em sua obra “Avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos” declara que a avaliação diagnóstica possibilita que o professor verifique o que cada aluno aprendeu, sendo possível especificar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados antes de iniciar novos conteúdos. Segundo Hadji (1994), a avaliação diagnóstica tem por função orientar, sobretudo a ação do professor. Nesta perspectiva a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois fornece informações que possibilitam o redirecionamento da prática docente.

A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar o nível de conhecimento que os estudantes na EJA-EP apresentam sobre o conteúdo escolar. Também proporciona aos docentes conhecerem as necessidades e possibilidades de aprendizagens desses estudantes e valorizarem os saberes e conhecimentos

que trazem das experiências vivenciadas tanto no ambiente escolar quanto no ambiente social e profissional. Nesse sentido, tem por objetivo obter informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos podendo ser realizada no início de um conteúdo ou durante o processo.

Sobre a importância de reconhecer os saberes que os estudantes trazem de sua trajetória, Freire (1992), afirma:

> O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Hadji (1994) esclarece que a avaliação diagnóstica tem por função orientar especialmente os procedimentos docentes no processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido a avaliação diagnóstica possibilita ao professor, antes de iniciar um novo conteúdo, mapear os conhecimentos prévios, saberes e experiências dos estudantes. Hadji esclarecer que as diferentes modalidades de avaliação podem apresentar dimensão diagnóstica, pois a característica diagnóstica não está na avaliação em si, mas no uso que se faz das informações geradas a partir dela.

Ressaltamos que os instrumentos avaliativos podem ter finalidades diagnósticas, na medida em que identificam certas características do estudante, apontando os pontos fortes e fracos, permitindo ao docente adequar o processo de intervenção e assim mediar a aprendizagem. Depresbiteris (2011) salienta que a avaliação com finalidade diagnóstica é essencial, pois possibilita desenvolver nos estudantes uma leitura de mundo para compreenderem, além do conteúdo escolar, o contexto social e profissional no qual estão inseridos.

Percebemos que a finalidade da avaliação diagnóstica é ser orientadora do processo de ensinar e de aprender. Ela permite ao professor partir das informações “monitorar, apoiar e aperfeiçoar a aprendizagem do aluno, o que exige muito mais acompanhamento formativo do que o controle e a classificação dos resultados” (POLAK, 2009, 154). Dessa forma, a escola tem possibilidade de conhecer esses jovens e adultos e atendê-los em sua singularidade e diversidade, sendo possível ofertar um processo formativo mais significativo e inclusivo.

Paiva (2019) declara que a avaliação da aprendizagem de jovens e adultos na EJA consiste na ação do professor em acompanhar as produções desses sujeitos.

Dessa forma será possível perceber seu desenvolvimento e intervir para melhorar o processo de ensinar e de aprender. A autora adverte que o “ato avaliativo não se vincula a um dia fixo tampouco a atividades pontuais. A isso dá-se o nome de exame. O seu contrário é a avaliação que ocorre no cotidiano, acompanhando as produções e o desenvolvimento das aprendizagens” (PAIVA, 2019, p. 52).

Soares (2011) alerta que, no contexto da EJA, os estudantes são classificados e definidos quanto às suas potencialidades, por meio de provas episódicas realizadas ao final do processo de aprendizagem. Esse fato gera situações de fracasso escolar constituindo um dos motivos para a não permanência dos estudantes.

Cruz (2019) em sua pesquisa declara que é preciso abandonar a dimensão quantitativa, ressignificando o processo de avaliação. Assim, será possível a participação do “aluno na avaliação da sua própria aprendizagem, e, dessa forma, a avaliação passará a ser mediadora do ensino-aprendizagem, diagnóstico do que deve ser melhorado, e não mais ferramenta que aprova ou reprova o estudante” (CRUZ, 2019, p. 02).

Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências que os estudantes apresentam durante o processo formativo apresentamos a seguir a proposta de uma enquete como instrumento avaliativo na perspectiva diagnóstica e desta forma atendê-los em sua diversidade e singularidade.

2.2 Enquete: proposta de instrumento de avaliação diagnóstica

Neste estudo compartilhamos como sugestão de instrumento avaliativo diagnóstico - enquete. Este instrumento permite que o professor colha informações sobre o perfil dos estudantes, especialmente quanto às necessidades formativas que apresentam quando retornam escola. Quanto aos instrumentos avaliativos, Vianna (2014, p. 116) ressalta que o impedimento não está nesta ou naquela forma de avaliar, pois os instrumentos avaliativos “de medida educacional independentemente do seu aspecto formal, quando bem planejados e construídos, estimulam e orientam a aprendizagem do estudante”.

Desta forma, é possível conceber a avaliação além da sua dimensão quantitativa, mas também considerar os aspectos qualitativos que possibilitam o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de ensinar e de aprender,

tanto para o estudante quanto para o professor que poderá mediar de forma mais assertiva.

A enquete compreende o levantamento de informações sobre opiniões, sentimentos, percepções, atitudes e conhecimentos representativos de um grupo sobre determinado assunto. Pode ser realizada a partir de perguntas objetivas ou abertas. As perguntas objetivas permitem que o estudante possa selecionar, completar, ordenar ou associar as questões disponíveis. Já a questão aberta solicitará do estudante o registro de suas opiniões, atitudes, percepções e compreensões sobre o assunto ou conteúdo que está sendo abordado.

O diálogo e acolhida devem estar presentes em todos os momentos formativos da EJA-EPT. Neste sentido, é importante que seja explicado para os estudantes quais os objetivos da realização da enquete. Dessa forma, deve haver coerência entre as informações registradas em cada questão, pois essas informações servirão de base para que o docente, possa conhecer os alunos e planejar as aulas para que atendam às necessidades e possibilidades formativas desses estudantes.

Considerando o objetivo de ensino que o professor almeja as perguntas da enquete devem proporcionar informações sobre as características individuais dos alunos: faixa etária, gênero, tempo que está afastado do ambiente formal de ensino, tempo de descolamento de casa ou do trabalho até a escola; se consegue alimentar-se antes de vir à escola; se trabalha e qual a jornada de trabalho; estado civil; conhecer as expectativas de vida dos estudantes; saber sobre os motivos do retorno aos estudos; levantar os assuntos ou conteúdos que os alunos gostariam que fossem tratados durante os estudos; verificar as experiências e os conhecimentos prévios que os alunos têm e que podem relacionar-se com os conteúdos escolares e de formação profissional; levantar possíveis dificuldades de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo; compreender as dificuldades que o aluno possa apresentar em relação a algum conteúdo ou disciplina; entender como os alunos se sentem em estar no ambiente escolar; identificar experiências e saberes referentes à formação profissional.

Lembramos que quaisquer instrumentos avaliativos devem considerar os sujeitos envolvidos, especialmente nesta modalidade em que a educação básica é integrada à qualificação profissional.

A seguir, a partir da consideração de alguns aspectos, listamos algumas perguntas, em forma de sugestão, sobre as necessidades formativas desses sujeitos que buscam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que podem ser utilizadas em uma enquete na perspectiva diagnóstica.

Quadro 1 – Enquete: Avaliação Diagnóstica da EJA-EP

ASPECTOS		
História de Vida	**Estudos: Motivos e expectativas**	**Experiências e saberes vivenciados no contexto social, profissional e escolar**
Qual a sua idade do estudante?	Cite as suas expectativas sobre o curso.	Você trabalha?
Se já frequentou a escola descreva os motivos que o levaram a interromper os estudos.	Descreva os motivos de seu retorno aos estudos.	Qual a atividade profissional que exerce atualmente?
Há quantos anos está afastado da escola?	Quais os planos e projetos após o término do curso?	Quantas horas trabalha por semana?
Dispõe de tempo para estudos além dos horários das aulas?	Há algum conteúdo escolar que poderá ajudá-lo em seu ambiente social e profissional?	Já fez algum curso relacionado à sua atividade profissional?
Há algum conteúdo ou disciplina que você possa ter alguma dificuldade?	Que conhecimentos gostaria que fossem tratados durante o curso?	Há algum conhecimento ou experiência relacionada à sua atividade profissional ou vivenciada em outros ambientes que gostaria de compartilhar na escola?
Quanto tempo gasta em seu trajeto entre casa e trabalho?	Você se sente bem no ambiente escolar?	A atividade profissional exercida atualmente tem relação com o curso?
Você vem direto do trabalho para a escola? Quanto tempo leva neste percurso?	Gostaria de sugerir alguma ação dos professores para facilitar a sua aprendizagem?	No ambiente de trabalho sente mais a necessidade de saber ler, escrever ou realizar cálculos matemáticos?
Qual seu estado civil?	Se a escola organizar horários de monitoria ou grupo de estudos, você conseguiria participar?	Conseguirá conciliar os seus horários de trabalho com os horários da escola?
Tem filhos?	O que considera mais importante que seja ensinado na escola?	Quais conteúdos você considera que tem dificuldade em aprender?
O que gosta de fazer nos horários de folga?	O que você acha de estudar os conteúdos escolares integrados à qualificação profissional?	Consegue relacionar o conteúdo da escola com os afazeres no seu contexto social e profissional?

Fonte: Produzido pela autora, 2023

Por meio desse instrumento diagnóstico o professor terá possibilidade de trazer para a sala de aula as vivências e saberes dos alunos e relacioná-las com os conteúdos escolares e também planejar e adequar estratégias de ensino em conformidade com as possibilidades, ritmos e diversidade dos estudantes.

Dessa forma, o estudante da EJA-EP poderá “estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado, e que respeite o direito que ele tem de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano” (PICONEZ, 2002, p. 98). Nessa perspectiva, as instituições de ensino, que ofertam essa modalidade EJA-EP, terão a possibilidade de assumir o seu papel de indutoras de mudanças sociais na vida desses estudantes e da comunidade!

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA-EP tem uma importância fundamental para os jovens e adultos que não exerceram o direito em realizar o seu percurso formativo em idade regular. Por isso, quando eles retornam à escola, temos que ter o compromisso social de oferecer um processo de aprendizagem contextualizado com o mundo do trabalho que vai além de atender os seus anseios e expectativas.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo refletir sobre a avaliação diagnóstica enquanto uma prática orientadora do processo de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EP). Adjacente a esse objetivo procuramos apresentar a compreensão de que a avaliação no processo formativo não deve limitar aos aspectos classificatórios e quantitativos, mais possibilitar ao docente conhecer as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes que buscam a escola para ampliar as oportunidades de qualificação e inserção profissional.

Considerando a importância de obter informações sobre os conhecimentos, atitudes e experiências que os estudantes apresentam durante o processo formativo apresentamos neste estudo a enquete como exemplo de um instrumento avaliativo em uma perspectiva diagnóstica.

Portanto, a realização deste estudo apontou a necessidade de investigações futuras em torno dessa temática, especialmente sobre a avaliação na dimensão diagnóstica visando atender à diversidade e singularidade dos estudantes da EJA-EP. Também verificamos a possibilidade da avaliação na dimensão diagnóstica permitir conhecer e identificar a diversidade e singularidade, especificamente dos estudantes jovens e adultos inseridos no contexto da EJA-EP e dessa forma, contribui para atendê-los com equidade no desenvolvimento de sua aprendizagem para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica**, v. 296, p. 19-50, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/1/2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: m https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2023.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. Panorama do processo de avaliação na Educação de Jovens e Adultos em Vila Velha, Espírito Santo. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. https://doi.org/10.5902/1984644438111. Acesso em: 11 de jun. 2023.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem***:* casos comentados. Pinhais (PR): Melo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HADJI, Charles et al. **A avaliação, regras de jogo:** das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora. 1994.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativo.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. Avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 ANOS DA EJA NA UFMG-EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PESQUISA. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 43-58, 2016. https://doi.org/10.12957/teias.2016.25013. Acesso em: 17 de jun. 2023.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, p. 303-322, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional***,* São Paulo, 25 (60), 14-35, 2014.https://doi.org/10.18222/eae246020143306. Acesso em: 14 de jun. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Revista Meta: Avaliação,**1 (1), 11-27, 2009.http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.11. Acesso em: 22 de jun. 2023.

APRENDER E ENSINAR COM ESTUDOS DE CASO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Vivian Maria Korb[1]

Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau[2]

Inglyde Jeane da Silva Vieira[3]

RESUMO

O presente artigo visa relatar a experiência e os resultados da utilização do estudo de caso, como metodologia ativa de aprendizagem, no ensino superior. A experiência ocorreu como parte das atividades de uma disciplina sobre metodologias ativas em uma instituição de ensino superior no estado do Paraná e teve como proposta a produção de um estudo de caso pelos estudantes. Para o encaminhamento da atividade, tomou-se como base as observações da pesquisadora canadense Annie Prud'homme-Généreux, que, em artigo de 2015, descreveu, a partir de sua experiência, os passos para ensinar estudantes do ensino superior a escreverem estudos de caso: (1) proposta da atividade, (2) fase de pesquisa, (3) planejamento do caso, (4) escrita do caso e feedback e (5) avaliação. Seguindo as etapas de Prud'homme-Génerex, foi proposto que os estudantes escrevessem estudos de caso a serem utilizados na educação básica, de tema livre, mas tendo como ponto de partida para o planejamen as habilidades elencadas na Base Comum Nacional Curricular (BNCC). Como momento de fechamento da disciplina e da atividade, os estudantes foram convidados a participar de uma "*caseathon*", maratona de estudos de caso, em momento de correção e avaliação coletiva do material produzido. Por fim, os estudantes foram convidados a participar de um livro, que aborda a experiência da disciplina ministrada, o processo de escrita de caso e os estudos de caso criados pelos estudantes, que será disponibilizado para a comunidade de interesse, seja no ensino superior, sejam os professores da educação básica. Ao final da experiência de elaboração do estudo de caso para utilização como uma proposta de metodologia ativa a ser utilizada na educação básica, percebeu-se que ainda é um desafio engajar os estudantes na criação dos casos, pois envolve investimento pessoal que vai além do tempo de sala de aula, em pesquisas. Outro aspecto fundamental se refere a construção do texto, quando os estudantes são de outra licenciatura que Letras, precisam de um apoio suplementar para esta aprendizagem. Por fim, um outro grande desafio é a elaboração de casos que ao mesmo tempo que estejam associados a problemas reais sejam atemporais.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Estudo de caso. Ensino superior. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Educação e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: vivian.korb@hotmail.com

[2] Doutora em Ciências da Educação pela Université de Montreal (UdeM), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br

[3] Mestre em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: inglydejeane@hotmail.com

Frente às mudanças cada vez mais rápidas no mundo, faz-se necessário que as práticas educacionais do ensino superior acompanhem as novas demandas sociais e profissionais. Formar profissionais habilitados não é mais sinônimo de conhecimento técnico, mas abrange uma gama de outras habilidades relacionadas ao pensamento crítico e socioemocional (LACERDA; SANTOS, 2018).

Buscando acompanhar tais mudanças e novas demandas, as instituições de ensino superior vêm revendo seus currículos e práticas, com vistas a abraçar as metodologias ativas de aprendizagem. Estas são tidas como possíveis caminhos para uma formação mais completa e alinhada com as expectativas do mercado de trabalho atual. Elas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, em posição de protagonista, gerando maior motivação e engajamento.

Alinhado a tal cenário de inovação da prática pedagógica, o presente relato de experiência tem por objetivo compartilhar os resultados e observações obtidos pela aplicação da metodologia ativa de aprendizagem conhecida como Estudo de Caso em uma disciplina centrada em metodologias ativas de aprendizagem ministrada em uma instituição de ensino superior (IES) no estado do Paraná. Esse relato é compartilhado a fim de agregar aos debates entorno da utilização de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior.

2 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A prática pedagógica no ensino superior, assim como nos demais contextos de ensino, enfrenta o constante desafio de reinventar e ressignificar suas práticas frente as novas demandas sociais, políticas e econômicas. Em vista do cenário atual, destacam-se os desafios postos pelos acelerados avanços tecnológicos, tais como a disponibilidade de informações online e a interconectividade global, e pela emergência de um novo paradigma social, pautado em uma sociedade da informação (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Frente a tais mudanças, o mercado de trabalho exige cada vez mais da qualificação profissional, pressionando diretamente o ensino superior (LACERDA; SANTOS, 2018). Espera-se a formação de um profissional com habilidades para participar e interagir em um mundo global altamente competitivo, que valoriza a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de encontrar soluções inovadoras para os problemas do futuro (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Compreende-se que a aprendizagem não é um processo estático, mas sim algo que deve ocorrer ao longo de toda a vida (COUTINHO; LISBÔA, 2011). Os educadores precisam estar atualizados em relação às demandas do mundo do trabalho e fornecer aos estudantes, para além do conhecimento técnico e científico relevante à área de estudo, uma vasta gama de habilidades, como pensamento crítico, coletivo e interdisciplinas, resolução de problemas, trabalho em equipe e adaptabilidade (LACERDA; SANTOS, 2018).

Logo, faz-se necessária a ressignificação da práxis pedagógica do ensino superior, posto que as abordagens tradicionais falham em atender às demandas específicas da sociedade contemporânea (LACERDA; SANTOS, 2018). Em meio a tal conjuntura, inserem-se as discussões acerca das metodologias ativas de aprendizagem, tidas como uma possibilidade para substituir a estrutura expositiva tradicional, ainda dominante nos cenários do ensino superior (LACERDA; SANTOS, 2018).

Consolidando-se a partir da agregação de diferentes correntes teóricas, com marcos que remontam ao século XVI, os métodos inovadores de aprendizagem sempre estiveram presentes, são concepções construídas historicamente, repensadas e reconstruídas dialogicamente (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020). Eles ganham destaque no Brasil em meados dos anos 1960 e 1970, quando crescem as críticas à pedagogia tradicional e se expande o debate em torno das metodologias ativas de aprendizagem (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020).

As metodologias ativas podem ser compreendidas como um conjunto de orientações pedagógico-metodológicas, a partir das quais o estudante é posto no centro do processo de aprendizagem, como sujeito ativo no processo formativo (LACERDA; SANTOS, 2018; SCHLICHTING; HEINZLE, 2020).

Essas metodologias incluem diversas propostas que possibilitam engajar os estudantes no processo de aprendizagem para além da leitura, escrita e memorização, compreendendo o conhecimento de forma mais completa e integrada. Dentre algumas das mais conhecidas, pode-se citar a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por pares, aprendizagem baseada em equipes, estudos de caso, gamificação, entre outras (LACERDA; SANTOS, 2018).

3 O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

O estudo de caso se populariza como um método de formação profissional nas IES dos Estados Unidos da América em meados dos anos 1980 (ÁLVAREZ, 2006), tomando por base a já existente metodologia de pesquisa de mesmo nome. A pesquisa de estudo de caso está entre uma das primeiras a ganhar destaque entre os estudos qualitativos, principalmente nas áreas da psicologia, medicina, sociologia, direito e ciências políticas (CRESWELL, 2014). Nela, o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real, por um período, coletando dados por múltiplas fontes de informação, descrevendo e relatando os temas observados (CRESWELL, 2014).

Do ponto de vista educacional, na qualidade de uma metodologia ativa de aprendizagem, o estudo de caso preserva sua característica enquanto facilitador da compreensão de um acontecimento real, ampliando as experiências do leitor e seus conhecimentos acerca de um caso particular, oferecendo clareza sobre uma questão ou um aspecto teórico específico (ÁLVAREZ, 2006).

Além disso, o estudo de caso apresenta objetivos formativos (Figura 1) condizentes com uma prática educativa no ensino superior que prepare os estudantes, futuros profissionais, para as demandas atuais do mundo, apresentando-se como uma ferramenta ímpar para o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1 - Objetivos formativos do estudo de caso

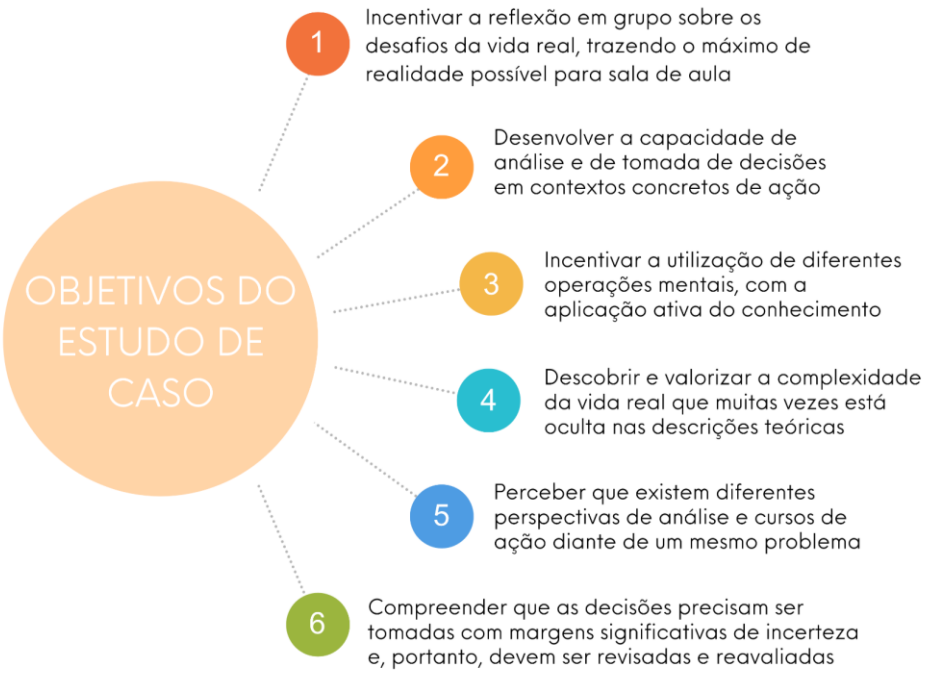

Fonte: as autoras (2023) com base em Álvarez (2006).

Como ferramenta educacional os casos se caracterizam por sua estrutura narrativa, incluindo informações psicológicas, sociológicas, científicas, antropológicas e históricas de determinado acontecimento (WASSERMANN, 2006). Eles são representações verbais da realidade, que colocam o leitor no lugar de participante do fato abordado (ELLET, 2018).

Mesmo concentrando-se em áreas temáticas específicas - por exemplo, história, direito, enfermagem etc. - os casos são, por natureza, interdisciplinares, propondo-se a olhar para determinado problema ou acontecimento de maneira aprofundada e holística (WASSERMANN, 2006).

O objeto de um caso pode variar desde a experiência de um único individuo ou entidade até de uma nação inteira, compondo-se de uma única página ou de mais de uma dezena (ELLET, 2018). Mas, mesmo apresentando diferentes formatos, os casos têm um objetivo em comum: representar a realidade com todos os seus vieses e arestas (ELLET, 2018).

O estudo de caso descreve situações reais sobre as quais as pessoas têm diferentes opiniões e pontos de vista, logo, um bom caso não apresenta uma conclusão fechada nem uma resposta certa ao final (ELLET, 2018). Os personagens do caso podem expressar opiniões fortes, mas o leitor deve considerar seus pontos de vista em relação ao de outros personagens e informações sobre o caso (ELLET, 2018). O leitor deve chegar a sua própria conclusão, assim como faz em situações da vida real, sem existir uma resposta certa ao problema apresentado.

Assim, ao final de cada caso, são propostas perguntas críticas ao leitor, instigando debates e discussões (WASSERMANN, 2006). Elas não têm uma resposta única, incentivando os estudantes a examinar ideias, noções e problemas importantes relacionados ao caso, acerca dos quais o leitor está munido a pensar sobre a partir das informações colhidas ao longo da narrativa (WASSERMANN, 2006).

As perguntas críticas, em contraponto àquelas que exigem a memorização de fatos e produção de respostas específicas, demandam dos leitores pensar de forma inteligente sobre os problemas, aplicando seus conhecimentos para examiná-los, analisar seus dados e propor soluções (WASSERMANN, 2006).

Para além das habilidades necessárias à resolução de um estudo de caso, a sua criação também propicia o desenvolvimento de habilidades que se encontram no cerne do ensino superior, como aprender a pesquisar, avaliar, sintetizar e comunicar o conhecimento colhido em diferentes fontes (PRUD'HOMME-GÉNÉREUX, 2015).

Além disso, dentre os objetivos educacionais, o processo de criação está entre o mais alto nível cognitivo, envolvendo, também, a geração de hipóteses, planejamento e produção (ANDERSON et al., 2001). Na criação, os estudantes juntam elementos, antes sem clareza estrutural, para formar um todo coerente, permitindo que se crie um produto, reorganizando mentalmente elementos e coordenando experiências anteriores de aprendizagem (ANDERSON et al., 2001).

Logo, a produção de um estudo de caso apresenta benefícios ao ensino e aprendizagem no ensino superior, desenvolvendo habilidades de alto nível cognitivo necessárias à formação profissional.

3 A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR ESTUDOS DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

A experiência de ensinar sobre estudos de caso ocorreu como parte das atividades planejadas para uma disciplina de metodologias ativas de aprendizagem em uma IES, com estudantes de diferentes cursos de licenciatura: História, Filosofia, Letras e Pedagogia. O curso ocorreu durante um semestre, totalizando 40 horas, e contemplou três metodologias ativas de aprendizagem: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e estudo de caso. Cada uma foi abordada a partir de sua própria metodologia de ensino, incentivando os estudantes a se aprofundarem nas estratégias, participando ativamente do processo, conforme proposta apresentada na ementa da disciplina (Figura 2).

Figura 2 - Ementa da disciplina

1. Ementa

Esta disciplina, ofertada aos estudantes das Licenciaturas, trata de metodologias para aprendizagem ativa. Nela, os estudantes aprendem a desenvolver alguns aspectos requeridos à formação de professores no que tange saberes docentes relacionados às diferentes propostas colaborativas e interativas na formação e prática docente. Ao final desta disciplina, o estudante é capaz de planejar estratégias de ensino pautadas nas metodologias para a aprendizagem ativa.

Fonte: plano de ensino da disciplina (2022).

O aprofundamento acerca da metodologia do estudo de caso teve como principal referência o artigo de 2015 da pesquisadora canadense Annie Prud'homme-Généreux, "*A step-by-step guide to students writing case studies (and tools for novice case authors)",* no qual a autora descreve sua experiência e ferramentas desenvolvidas ao longo dos anos em que propôs a produção de estudos de caso como instrumento de avaliação de seus estudantes do ensino superior (PRUD'HOMME-GÉNÉREUX, 2015).

Assim, a metodologia ativa de aprendizagem estudo de caso foi trabalhada na disciplina a partir da proposta de produção de casos pelos estudantes, seguindo as etapas (Figura 3) apresentadas pela autora (PRUD'HOMME-GÉNÉREUX, 2015): (1) proposta da atividade, (2) fase de pesquisa, (3) planejamento do caso, (4) escrita do caso e feedback e (5) avaliação.

Figura 3 – Etapas na elaboração do estudo de caso

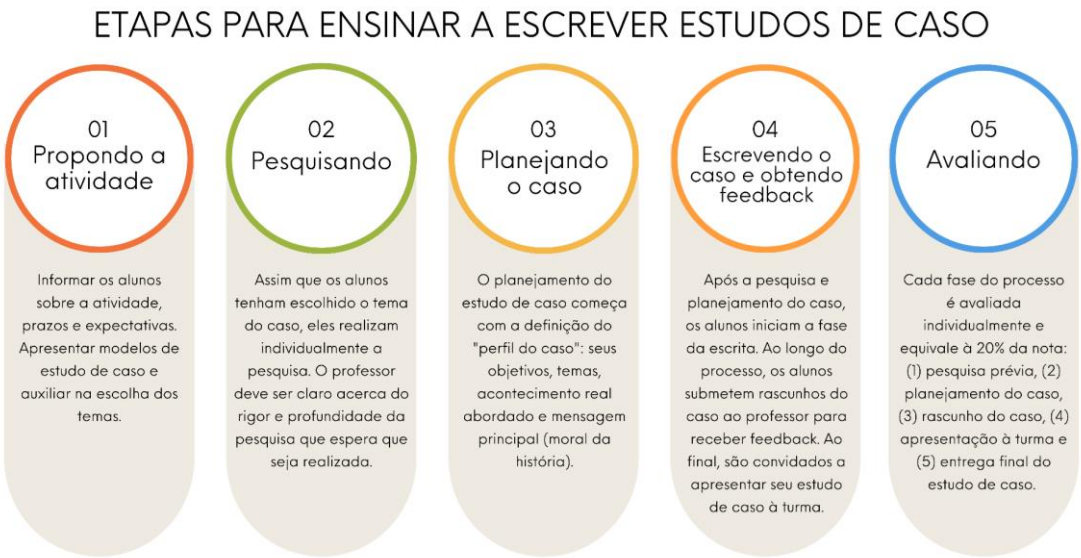

Fonte: as autoras (2023) com base em Prud'homme-Généreux (2015).

No que difere das etapas apresentadas, a proposta de produção de um estudo de caso não compôs o quadro geral de avaliação da disciplina, somente uma parte deste, que também contava com a avaliação de atividades relacionadas às demais metodologias ativas contempladas. Logo, o tempo destinado à realização da atividade foi consideravelmente menor do que um semestre inteiro, totalizando uma média de 10 horas.

A turma se dividiu em grupos e estes puderam escolher os temas a partir de seus interesses e áreas de formação particulares, sendo instruídos a realizarem pesquisas com rigor científico para fundamentação de seus casos. Além disso, propôs-se que os casos criados fossem destinados aos estudantes da educação básica, tendo em vista que a turma era composta por graduandos de três licenciaturas: Letras, História e Ciências Sociais.

Quanto à terceira etapa, do planejamento do estudo de caso, no que tange à definição dos objetivos dos casos que seriam produzidos, os estudantes foram instruídos a utilizar como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta, pelas habilidades que propõe desenvolver, propicia e incentiva a interdisciplinaridade e a utilização de metodologias ativas na educação básica. Assim, os objetos do conhecimento e habilidades da BNCC foram utilizados para construção do “perfil do caso”.

No tocante à escrita dos casos, os discentes foram instruídos a adequarem a linguagem à faixa etária dos estudantes e a selecionarem materiais de apoio, igualmente adequados e validados, para constarem como suporte aos estudantes. Prezou-se pela construção de narrativas fluidas, que prendessem a atenção dos alunos e os instigassem a pensar e debater sobre o caso.

Ao final do semestre os estudantes foram convidados para uma “*caseathon*”, uma maratona de casos, em que se destinou uma manhã inteira para correção em conjunto e aperfeiçoamento dos casos produzidos pelos estudantes, contando com a ajuda de membros do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES).

Para a avaliação, elaborou-se uma rubrica, com critérios de avaliação baseados no artigo de Prud’homme-Généreux (2015). Esse material foi disponibilizado aos estudantes, os auxiliando na autocorreção da atividade realizada.

Também, ao final do semestre, os estudantes interessados foram convidados a participar da elaboração de um livro sobre estudos de caso - em fase de desenvolvimento - que contando com os casos produzidos na disciplina, servirá como um banco de estudos de casos para professores da educação básica.

4 RESULTADOS PROVISÓRIOS

A partir da proposta de produção de estudos de caso, os estudantes puderam se familiarizar de maneira aprofundada com essa metodologia ativa de aprendizagem. Além de vivenciarem os casos como leitores, também puderam participar da produção desses, aprendendo a metodologia a partir de outro ponto de vista.

Os estudantes puderam contextualizar e aprender o conteúdo e temática de interesse a partir de outra perspectiva, trabalhando de forma colaborativa para a criação do estudo de caso, planejando, pesquisando e escrevendo-o. Na dimensão mais alta do processo cognitivo, a atividade de criação dos casos, permitiu aos estudantes desenvolverem habilidades necessárias no mundo de trabalho atual.

ISSN: 2176 - 1396

Aos estudantes que se interessaram, propôs-se a participação em um livro em estágio de produção, que contará com o relato da experiência de ministrar a disciplina e ensinar a escrever estudos de caso, assim como dicas e instruções para aqueles que desejam escrevê-los. Porém, o cerne do livro será composto pelos estudos de caso para a educação básica, produzidos pelos estudantes e, então, disponibilizados para toda a comunidade de interesse, seja do ensino superior, sejam os professores da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seres humanos têm uma inclinação natural para contar histórias e, na perspectiva educacional os estudos de caso são, essencialmente, histórias com uma mensagem educativa, o que os torna um excelente recurso de ensino, quando planejados de forma intencional. Eles auxiliam os estudantes a alcançarem os objetivos de aprendizagem, despertam seus interesses por determinado assunto e aumentam sua motivação para aprender mais sobre o tema.

Logo, os estudos de caso são importantes ferramentas educacionais, independente do contexto educacional, por sua perspectiva vinculada às metodologias ativas de aprendizagem.

A partir da experiência de construção de estudos de caso com os estudantes do ensino superior, percebe-se que ainda é um desafio engajar os estudantes na criação de materiais para a aplicação de uma metodologia na sala de aula da educação básica, que não contemple a experiência de aplicação do recurso criado. Uma alternativa para essa situação seria associar essa disciplina com a de estágio, pois por meio dela os estudantes poderiam levar essas práticas inovadoras para a sala de aula. Outro desafio se refere ao tempo de dedicação extraclasse necessário à implementação das etapas de elaboração do estudo de caso, que talvez possa ser minimizado com a atividade sendo validada em duas disciplinas correlatas: Metodologias Ativas e Estágio. Quanto à escrita dos casos, identificam-se dois desafios: a escrita propriamente dita, que concomitantemente é um desafio e uma aprendizagem necessária ao futuro professor; e o grande desafio que é a elaboração de casos que ao mesmo tempo estejam associados a problemas reais e sejam atemporais.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Armando Alonso. **Estudio de casos**: selección de lecturas. Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela, 2006. 96 p. ISBN: 959070235X.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL PETER W AIRASIAN, David R.; CRUIKSHANK, Kathleen A.; MAYER, Richard E.; PINTRICH, Paul R.; RATHS, James; WITTROCK, Merlin C. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's**. 1. ed., [s.l.]: Pearson, 2001.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 5–22, 2011. ISSN: 0871-3928.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed., Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

ELLET, William. **The case study handbook:** a student's guide. Revised ed., Boston: Harvard Business, 2018.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado Dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018. ISSN: 1414-4077. DOI: 10.1590/s1414-40772018000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/JRjdzXYGrSdQSZmDxFQQwdM/?lang=pt. Acesso em: 3 jul. 2023.

PRUD'HOMME-GÉNÉREUX, Annie. *A Step-by-Step Guide to Students Writing Case Studies (and Tools for Novice Case Authors)*. **Journal of College Science Teaching**, [s. l.], v. 44, n. 6, p. 54–62, 2015. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43631998. Acesso em: 28 jun. 2023.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **e-Curriculum**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 10–39, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36099/31732. Acesso em: 28 jun. 2023.

WASSERMANN, Selma. **El estudio de casos como metodo de enseñanza**. 1. ed., Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

OS JOGOS E O ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jhenifer Licero Schuete Silva[1]

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais [2]

Lilia Rodrigues de Mira Sola[3]

Tayna Eduarda da Silva Matos[4]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo relatar o movimento de aprendizagem de conceitos matemáticos vivenciado por alunos do 3° ano do ensino fundamental tendo o jogo como recurso capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Nesse sentido, buscamos responder o seguinte problema: é possível ensinar conceitos matemáticos partindo de um jogo como Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA)? Para tanto, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, de campo e relatamos uma experiência didática em uma escola pública no norte do Paraná. Adotamos como fundamentação teórica neste relato, autores representantes da Teoria Histórico-Cultural (THC) como Leontiev (2004) e Elkonin (1987) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) proposta por Moura (2002). A intervenção foi organizada pelos participantes da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) a partir das dificuldades de ensino apontadas pelas professoras que fazem parte dos grupos. Como resultado, percebemos que, quando o jogo é trabalhado como uma situação desencadeadora de aprendizagem, pode auxiliar na introdução e na explicação dos conceitos matemáticos, mobilizando os alunos a se apropriem de forma lúdica e com sentido. Ademais, com o relato da experiência descrito neste trabalho, concluímos que muitas práticas podem ser adotadas a fim de superar a lógica tradicional, tais como: o uso de jogos como SDA, envolver um coletivo na elaboração de recursos e encaminhamentos didáticos, atividade coletiva e mediada, contagem partindo de agrupamentos menores até se chegar ao cálculo de quantidades maiores, dentre outras.

Palavras-chave: Atividade Orientadora de Ensino. Situação Desencadeadora de Aprendizagem. História Virtual. Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a matemática é, muitas vezes, visto como um desafio, com base em relatos de professores da rede básica de ensino, participantes da Oficina

[1]Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). jhenifer.schuete@gmail.com
[2]Doutora em educação. Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). lflacanallo@uem.br
[3] Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá (UEM). liliasola63@gmail.com
[4] Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá (UEM). taynaedumatos@outlook.com

Pedagógica de Matemática (OPM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Na visão desses professores, o desafio justifica-se tanto pela complexidade dos conceitos matemáticos, quanto pelo pequeno número de trabalhos orientando a ação docente na busca de superar a lógica tradicional que caracterizou e, ainda hoje, caracteriza o trabalho docente. Esses grupos buscam, a partir dessas visões, desenvolver estudos e pesquisas voltados ao ensino e a aprendizagem de matemática na infância, ou seja, voltados à educação infantil e ao ensino fundamental I.

Nessas etapas da educação básica, um recurso didático, que não pode ser desconsiderado, são os jogos. Ao jogar, a criança precisa ter oportunidades de levantar hipóteses, elaborar estratégias, socializar ideias e possibilidades na busca pela solução de um problema, proposto no jogo em si. Ao ter essas oportunidades, o aluno é motivado a organizar suas ações, planejamento e selecionando as movimentações e estratégias mais adequadas que não podem ser ignoradas.

Mas, para isso, é necessário ter bem definido os objetivos, conteúdos e a forma de conduzi-los em sala de aula, para que o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos jogos seja assegurado nas escolas. Em busca de auxiliar nesse processo, neste artigo concebemos os jogos como uma ferramenta didática no ensino de conceitos matemáticos, desmistificando a visão de que seu uso justifica-se apenas como uma forma de assegurar passatempo ou recreação em sala de aula. De fato, os jogos potencializam uma exploração mais curiosa e divertida por parte dos alunos, porém, não se limitar a esses aspectos e aprofundar o trabalho em direção a apropriação de conceitos é indispensável.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é relatar o movimento de aprendizagem de conceitos matemáticos vivenciado por alunos do 3° ano do ensino fundamental tendo o jogo como recurso capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Para nortear este relato, entendemos o jogo enquanto atividade e teremos a seguinte pergunta como norteadora de nossas análises: é possível ensinar conceitos matemáticos partindo de um jogo como Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA)?

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), discutiremos o jogo a partir de uma proposta de intervenção elaborada pelos participantes da OPM/UEM e do GEPEMATI com o “Jogo dos Pratos”. Assim, em um primeiro momento apresentamos o jogo enquanto uma

atividade capaz de mobilizar os alunos na direção da apropriação de conceitos matemáticos no desenvolvimento de suas máximas capacidades psíquicas. Em seguida, relatamos nossa experiência didática em sala de aula com o jogo para introduzir o conceito de multiplicação, destacando o movimento de aprendizagem dos alunos e as implicações do trabalho no processo de escolarização. Esperamos com este relato, reconhecer os jogos como uma possibilidade no trabalho com conceitos científicos, dentre eles a multiplicação, capaz de colocar os alunos em atividade, motivados pela busca de soluções aos problemas propostos.

2. O JOGO COMO SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM

O jogo é, muitas vezes, utilizado pelos professores como um passatempo (LACANALLO-ARRAIS, 2018) ou para reforçar algum conteúdo já visto em sala de aula. Mas, será que é possível utilizar este recurso para introduzir um conceito e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento dos discentes? Como a Teoria Histórico-Cultural concebe o jogo?

Para respondermos a essas perguntas precisamos partir do pressuposto que, de acordo com Leontiev (2004), é por meio da atividade que o ser humano produz conhecimentos para satisfazer as suas necessidades. Nesse movimento de produção, o homem sente a necessidade de desenvolver diferentes funções psicológicas superiores, que caracterizam seu processo de humanização, já que não nascemos humanos mas sim candidatos a sermos humanos, quando pensamos em nossas máximas capacidades psíquicas. Assim, cada ser humano que nasce se apropria de tudo o que a humanidade historicamente já produziu (LEONTIEV, 2004).

O autor aponta que a cada etapa do desenvolvimento humano o indivíduo se relaciona com o mundo de formas distintas, por meio de atividades, já que “a atividade é uma unidade molecular” (LEONTIEV, 1978, p.66). A atividade refere-se, “apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2016, p.68).

Assim, no decorrer da vida, o homem se depara com diferentes atividades, sendo que algumas delas são responsáveis pelas maiores transformações em seu psiquismo, denominadas pelo autor, de atividades principais (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, a THC identificou as atividades principais presentes na vida do sujeito que constituem a periodização do desenvolvimento humano, sendo elas:

Comunicação Emocional Direta, em crianças até 1 ano de idade; Atividade Objetal Manipulatória, em crianças de 1 a 3 anos; Jogos de papéis, em crianças de 3 a 6 anos; Estudo, atividade principal presente em crianças de 6 a 10 anos; Comunicação Íntima Pessoal, adolescentes de 10 a 14 anos; Atividade Profissional de Estudo, em adolescentes de 14 a 17 anos. No caso dos adultos, o autor Tolstói (1989) destaca o trabalho como atividade principal.

Faz-se necessário enfatizar que a intenção da THC não é apontar as atividades principais e enfatizar as idades, como sendo algo estático e natural, isto porque, estas atividades, são influenciadas pela sociedade e condições históricas (LEONTIEV, 2016). Assim, é preciso destacar que as atividades principais presentes em uma determinada etapa não deixam de existir na etapa que a sucede, mas passam a ocupar outro papel, tornando-se uma atividade secundária. As atividades secundárias, não deixam de influenciar o desenvolvimento psíquico do sujeito, mas em menor influência, pois perdem sua força estimuladora.

Conhecer estas atividades, auxilia o professor a organizar o ensino, definindo de modo mais coerente as finalidades e objetivos a serem alcançados com a criança, em especial quando pensamos em sua transição da educação infantil para o ensino fundamental, que representa um marco em sua personalidade. Nessa transição, o jogo deixa de ser a atividade principal e passa a ser a atividade secundária, sendo porém, como destaca Lacanallo-Arrais (2018, p.74), “de grande interferência no desenvolvimento.”

Essa interferência justifica-se de acordo com Moura (1992, p.66) por dois objetivos: “Um deles são os objetivos de conteúdo. Através deles é que fornecemos os elementos específicos de Matemática. Os outros objetivos são aqueles que dizem respeito à formação geral do educando.” Assim, ao propor a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como uma base teórico-metodológica para organização do ensino, Moura *et al.* (2019, p.421-422) concebe o jogo como uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), que é uma forma de colocar professor em atividade de ensino, e o aluno em atividade de aprendizagem, já que a AOE considera o conhecimento como produção humana

> decorrente de um movimento lógico e histórico de formação de conceitos, o professor, como sujeito da atividade de ensino, pode criar situações desencadeadoras de aprendizagem com a clara intencionalidade de promover as condições pedagógicas para que a criança entre em atividade de estudo, objetivando a apropriação de conhecimentos teóricos,

> constituintes de um projeto político-pedagógico de formação das potencialidades humanas. (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2018, p. 421-422)

Além do jogo, a SDA pode ser materializada em formas de situação emergente do cotidiano e história virtual do conceito. Todas as formas de SDA apresentam um problema desencadeador, contemplam as relações essenciais dos conceitos e trazem em si um tema relevante aos sujeitos, do ponto de vista social (MOURA, 2016).

Ao conceber o jogo como SDA, acreditamos que ele possibilita a apropriação de conceitos científicos, à medida que estimula uma atividade coletiva e mediada a partir de um problema desencadeador semelhante ao vivenciado pelo ser humano no decorrer da história. Ao jogar e se deparar com esses aspectos, os alunos são mobilizados a buscarem soluções para o mesmo problema oportunizando uma sistematização coletiva. Na sequência, apresentamos um relato de experiência de uma intervenção pedagógica desenvolvida em turmas de 3° ano do ensino fundamental, a fim de introduzir o conceito de multiplicação, tendo o jogo como recurso capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

3. O JOGO E A APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MULTIPLICAÇÃO

Pensar e organizar o ensino da matemática é um desafio aos docentes, por isso acreditamos que esse trabalho pode ser facilitado quando realizado em coletivo, pelos professores que trabalham nas escolas ou entre aqueles que têm a oportunidade de fazerem parte de momentos formativos comuns como os proporcionados na OPM. O coletivo que caracteriza a OPM/UEM é composto por acadêmicos de Pedagogia, alunos da pós-graduação e professores da educação básica, em um movimento de interação, trocas de conhecimentos e experiências que enriquece o trabalho docente de todos.

Durante os encontros formativos, ocorrem momentos de estudos e discussões de princípios teóricos e metodológicos pautados na THC e na AOE buscando chegar na elaboração de possibilidades didáticas que possam ser desenvolvidas nas salas de aulas dos próprios participantes, aproximando teoria e prática. Partindo dessa forma de trabalho, uma das situações elaboradas e desenvolvidas pelos participantes foi com o conceito de multiplicação voltado a turmas de 3° ano. Com o retorno às aulas presenciais, em razão da Pandemia da COVID-19, as professoras relataram que os alunos retornaram, após quase dois anos letivos no Ensino Remoto Emergencial

(ERE), sem a compreensão de conceitos que antecedem a multiplicação, embora o conteúdo previsto nos currículos oficiais indiquem esse conceito.

Para tanto, pensamos em como explorar tais conceitos de modo lúdico com as turmas, a fim de que pudessem chegar a compreensão dos conceitos multiplicativos. Entre as formas de materialização da AOE, selecionamos o jogo como recurso para a introdução desse conceito, já que além da necessidade de compreensão do conceito, outra necessidade percebida pelos professores era a de brincar. Assim, estudamos os princípios e conceitos que não poderiam ser desconsiderados, priorizando a tríade: sujeito, conteúdo e forma nas aulas.

Após os estudos, algumas participantes lembraram de um jogo indicado no caderno de jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de ensinar o valor posicional[5] para trabalhar agrupamentos. O mesmo jogo havia sido reorganizado pelos acadêmicos do PIBID Pedagogia/UEM em 2016, avançando nas contribuições, regras e encaminhamentos. O jogo, após a reelaboração dos pibidianos, de acordo com Regina e Lacanallo-Arrais (2016) foi associado a uma História Virtual intitulada “Que sabor você quer?” .

Partindo desse processo de elaboração levamos a proposta do jogo dos pratos às turmas de 3° ano do ensino fundamental. O jogo é composto por pratos de papelão, divididos em três cores: vermelho, azul e amarelo, representando os três sabores de picolé citados no poema. Cada criança deveria lançar 6 sementes de feijões sobre os pratos e depois de lançados somar a pontuação, pois cada cor tem um valor específico. Desse modo, a cor azul valia 2 pontos, a cor amarela 3 pontos e no vermelho 4 pontos. A proposta era gerar a necessidade nos alunos de contarem em grupos, agrupando as quantidades até obter a pontuação final em cada jogada.

A proposta era, além de criar condições para que o agrupamento fosse trabalhado, o lúdico ser vivenciado na intervenção. Iniciamos a aula, caracterizadas de sorveteiras, o que chamou muito a atenção dos alunos em especial quando dizemos que a aula seria de matemática. Enquanto alguns alunos demonstraram interesse, outros já se manifestaram apontando que era difícil de compreender. Dramatizamos o poema de Regina e Lacanallo-Arrais(2016) “Que sabor você quer?”

[5] Para mais informações sobre as regras originais desse jogo acessar: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/11_Caderno-jogos_pg001-072.pdf

(Figura 1), e na sequência apresentamos o problema desencadeador do jogo: “que sabor seu Mané vai escolher?”.

Figura 1 - Poema “Que sabor você quer?”

QUE SABOR VOCÊ QUER?

Autores: Produção Coletiva do Pibid-Pedagogia/Foco Matemática

NA CIDADE DO SEU ZÉ
FAZ CALOR QUE SOA O PÉ
LÁ VEM O SEU MANÉ
VENDENDO PICOLÉ
QUE SABOR VOCÊ QUER?

TEM AZUL DA COR DO CÉU
EMBRULHADO EM UM PAPEL
TEM VERMELHO DE MORANGO
COM FORMATO DE LOSANGO
E AMARELO ABACAXI
PREFERIDO DA LILI

LÁ VEM O SEU JOÃO
TREMENDO COMILÃO
SEM SABER QUE SABOR
ESCOLHER
PEDIU PARA VOCÊ AJUDAR
VAMOS VER NO QUE VAI DAR?
É SÓ O FEIJÃO VOCÊ JOGAR!

E AGORA?
QUE SABOR DE PICOLÉ
SEU JOÃO VAI SABOREAR?

Fonte: Regina e Lacanallo-Arrais(2016)

Os alunos participaram da leitura, brincaram com os picolés gigantes que foram levados, colocaram o boné dos sorveteiros e interagiam com as professoras criando um clima de diversão, muita atenção aos elementos citados no poema e posteriormente no problema proposto. Em seguida, a turma foi organizada em grupos e cada grupo teve a mediação de um dos participantes da OPM/UEM. Além da mediação dos participantes, as professoras regentes também participaram da intervenção inserindo-se nos grupos e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entendemos que essa interação, caracteriza a coletividade do trabalho docente, fazendo com que os professores integrem-se em um movimento de atividade de ensino, com o propósito de possibilitar aos alunos estarem em atividade de aprendizagem.

Já, no momento do jogo, percebemos que os alunos não se atentaram à diferença de pontuação que as cores apresentavam, ou seja, a semente ao cair no amarelo teria um ponto diferente quando caísse na cor azul, mas isso não era observado pelos por eles inicialmente. Da mesma forma, percebemos que alguns alunos não reconheciam que, apesar de cair apenas uma semente em determinada cor, a pontuação não seria 1, mas sim o valor estipulado. Isso revela que os alunos, limitavam a contagem a aspectos empíricos e ao concreto, não reconheciam que a quantidade de sementes não correspondia a pontuação indicada. Isso explica a dificuldade em fazer contagem de grandes quantidades, pois o recurso que dispunham do ponto de vista psíquico, era baseado na correspondência biunívoca, ou seja, cada semente indicaria um ponto.

Percebemos que, com o decorrer das partidas e as intervenções, os alunos começaram a visualizar a possibilidade de contar em grupos superando a contagem de um em um, ampliando a contagem de um para muitos. Desse modo, os alunos começaram a, por exemplo, ao contarem as sementes que caiam nos diferentes espaços do prato, buscar a pontuação que cada cor correspondia no quadro de pontuações.

No decorrer das jogadas, passaram a empregar falas que caracterizam o início da compreensão do conceito multiplicativo, como: “3 feijões valem 2 pontos no azul. Então é 3 + 3?”. Nesse movimento de compreender que uma semente valeria mais de um ponto, observamos na figura 2, como um grupo de alunos, solucionou a necessidade de contar em grupos. Em uma jogada, 3 sementes caíram na cor amarela e essa cor tinha o valor de 8 pontos, então concluíram que seria preciso somar o 8 três vezes. Para realizar o cálculo, o grupo se organizou com a ajuda das mãos e chegou ao resultado.

Figura 2 - O coletivo na contagem

Fonte: das autoras.

Fazendo uso dessa ferramenta de cálculo tão antiga que acompanhou e ainda hoje acompanha o homem, os alunos demonstraram a compreensão do que a multiplicação envolve. Ao final da aula, os alunos afirmaram a aprendizagem pelo jogo, que pode ser constatada e demonstrada pelas falas e corações desenhados nos registros feitos após a conclusão do trabalho. Evidenciamos que os alunos estavam em atividade ao jogar, mobilizados pelo problema desencadeador e coletivamente, se ajudando e interagindo uns com os outros até chegar aos resultados envolvendo a multiplicação como demonstramos com a figura 3.

Figura 3 - Registro de um aluno sobre a necessidade da multiplicação

ISSN: 2176 - 1396

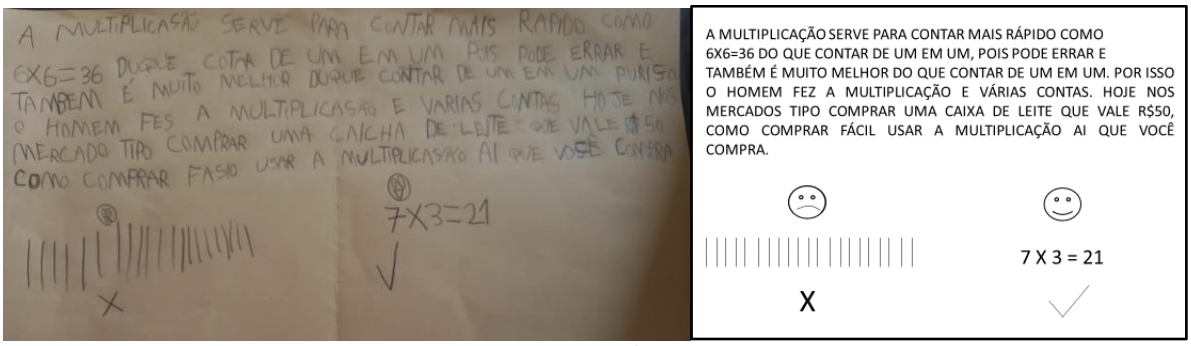

Fonte: das autoras.

Mesmo sem focarmos no símbolo da multiplicação, os alunos trouxeram nos registros a relação entre os conhecimentos iniciais que tinham e os científicos que estavam sendo ensinados a eles. O objetivo de introduzir o ensino da multiplicação por meio de um jogo, foi alcançado, já que os alunos compreenderam a necessidade da multiplicação e a possibilidade de superar a contagem de um a um, ampliando-a para a contagem de grupos.

3. CONCLUSÃO

Pelo relato da intervenção, entendemos que os jogos não podem ser entendidos e explorados nas aulas apenas como passatempo ou recreação. O educador não deve limitar-se a esses aspectos e sim aprofundar os conceitos científicos relacionando com o lúdico, já que assim, a apropriação dos conceitos matemáticos, será algo com mais sentido aos alunos.

Se faz necessário sistematizar e socializar ações de ensino que articulem os princípios teóricos e a essência dos conteúdos matemáticos para que possamos garantir as particularidades de trabalho no ensino fundamental e promover o pleno desenvolvimento humano por meio da organização do processo educativo.

O relato socializado aponta caminhos para reorganizarmos o ensino de matemática superando práticas educativas sustentadas na lógica formal e tradicional, tais como: reconhecer o jogo como SDA, envolver um coletivo na elaboração de recursos e encaminhamentos didáticos, promover ações de ensino que mobilizem em direção a estarem em atividade, aprender a contagem partindo de agrupamentos menores até se chegar ao cálculo de quantidades maiores, dentre outros caminhos. Portanto, a vivência relatada aqui, nos mostrou que é possível ter o jogo como recurso capaz de promover a aprendizagem e desenvolvimento psíquico do educando,

trazendo uma possibilidade para o trabalho, não apenas com a multiplicação, mas com outros conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, L. F. L. **Vamos jogar?** Jogo, princípios e possibilidades para o ensino de matemática. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática.** Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/11_Caderno-jogos_pg001-072.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 59-83.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

_____.O Jogo na Educação Matemática. Série Idéias, São Paulo, n. 10, p.62-67, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p062-067_c.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

_____. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O.de; ARAUJO, E. S.; SERRAO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 24, e19817, 2018 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312018000100406&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2023. Epub 13-Fev-2019. https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817.

REGINA, Beatriz Andreazzi; LACANALLO-ARRAIS, Luciana Figueiredo. PIBID/ PEDAGOGIA: um relato de experiências sobre a formação inicial de professores Disponível em: http://www.dfe.uem.br/beatrizandreazziregina.pdf-. Acesso em: 13 jun. 2023

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ANOS INICIAIS: O QUE DIZ A PESQUISA?

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira[1]

Iône Inês Pinsson Slongo[2]

Maria Lúcia Marroco Maraschin[3]

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicitar características gerais da produção científica nacional, na forma de teses e dissertações que versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista identificar a intensidade com que esta abordagem pedagógica vem fundamentando a educação emancipatória nos anos iniciais. O recorte temporal privilegiado foi o período de 2010 a 2020, cujos testos foram capturados nas bases de dados do portal da CAPES e BDTD/IBICT. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, do tipo "estado do conhecimento". A análise e interpretação dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo. Nas buscas efetuadas, foram identificados um total de 42 pesquisas que contemplaram o objeto descrito e que passaram a compor o corpus desta investigação. A apresentação panorâmica das produções evidenciou que em relação à temporalidade, 2015 demonstrou maior número de estudos no foco, representando 26,19% do total; 2014 e 2020 com 16,66% cada; 2019 com 14,28%; 2018 com 9,52%; 2012 e 2017 com 7,14% cada e 2013 com 2,13% e 2010, 2011 e 2016 não registraram produções. A região Sudeste foi responsável por 45,2% dos estudos e a região Sul com 38%, sendo que, essas duas regiões juntas contribuíram com mais de 80% do total de estudos analisados. O Paraná, revelou o maior número de produções (33,3%), seguido de São Paulo (30,9%). Os trabalhos procedem de 15 instituições diferentes e 19 programas de Pós-Graduação. Na formação acadêmica dos autores há o predomínio da graduação na área da Licenciatura em Pedagogia (59,5%). Por sua vez, a maioria dos orientadores das teses e dissertações, realizaram sua formação *stricto sensu*, 76,1% possui titulação mestrado e 80,9% de doutorado na área de Educação.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Anos Iniciais; Análise da produção Científica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla* intitulada "A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos anos iniciais do ensino fundamental:

1Mestranda – PPGE - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó/SC idi_marquezotti@hotmail.com.
2Doutora em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó/SC ione.slongo@uffs.edu.br.
3Doutora em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó/SC
*Dissertação de mestrado em desenvolvimento junto ao PPGE/UFFS (MARQUEZOTTI, 2023).

contribuição para uma educação emancipadora", em fase de finalização, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A PHC representa um modo de pensar e entender as contradições da realidade em suas constantes transformações, e que a partir da prática social, e das realidades que a constituem, enseja compreender melhor a existência humana e suas distintas condições. Nesta perspectiva, a questão educacional deve ser entendida a partir do desenvolvimento histórico objetivo. "Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana." (SAVIANI, 2012, p. 76).

Este aspecto, que motivou a escolha deste foco de estudo, ancora-se na crença de que a prática pedagógica deve assumir o compromisso constante com a emancipação humana, desde a mais tenra idade dos educandos, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa aqui relatada buscou identificar em um conjunto de produções científicas recentes, de 2010 a 2020, mais especificamente em teses e dissertações, as contribuições que a comunidade científica tem dado à promoção da educação formal no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da PHC e a defendida formação cidadã. Portanto, o estudo teve como objetivo sistematizar dados que poderão subsidiar outros estudos e contribuir para a construção e desenvolvimento permanente da PHC, na realidade educacional brasileira.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

À educação na sociedade capitalista, historicamente, foram disponibilizadas condições diferenciadas à população, tendo em vista o segmento que atendia ao proletariado ou à burguesia. À educação burguesa foram legados conhecimentos e instrumentos capazes de manter sua condição, reproduzi-la e qualificá-la, enquanto que ao proletariado, apenas o conhecimento, ferramentas e condições necessárias à básica formação preparatória de mão de obra para o sistema produtivo.

Na conjuntura recente, pautado no discurso neoliberal, coloca-se sobre as escolas a responsabilidade de resolver os problemas sociais e restringe colocando

sobre ela a função de solucioná-los e atender aos critérios do mercado, em detrimento de suas "finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos" (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

O precursor da PHC, Saviani, destacou que para romper com a realidade de um sistema cujo ensino estava pautado nas teorias até então predominantes no Brasil, fazia-se necessária à construção de uma teoria pedagógica capaz de ir além das pautadas nas concepções tradicionais (pedagogia da essência) e das teorias presentes na concepção renovadora (pedagogia da existência).

Neste aspecto, Marsiglia, Martins, Lavoura (2019.p.7), destacam que "para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social". Desse modo, é necessário entender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, dando destaque "[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação" (SAVIANI, 2011, p. 79-80).

Em relação à aplicabilidade da PHC no sistema de ensino, Saviani (2000) pede aos educadores que testem as potencialidades desta teoria em suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que ele renova o seu empenho em prosseguir com suas pesquisas, tendo em vista trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consciência da proposta educativa defendida por ele, por meio da PHC. O estudo aqui relatado busca avançar nesta direção, de sistematizar dados de pesquisa que mostre o modo como esta abordagem pedagógica vem sendo promovida no segmento do Ensino Fundamental no Brasil.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo focou em teses e dissertações produzidas em programas nacionais de Pós-Graduação, no período de 2010 a 2020. Trata-se, portanto, de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, do tipo "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI; ENS, 2006), cujo objetivo foi explicitar as características gerais da produção científica nacional que versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos anos iniciais.

Para isso, identificamos os textos das teses e dissertações e, nestes, os seguintes dados: quantitativo de estudos e sua distribuição temporal ao longo da

década em estudo, distribuição Geográfica das Produções, Instituições e Programas de Pós-Graduação que estão vinculados, o perfil acadêmico dos autores e orientadores das teses e dissertações tais como formação acadêmica e áreas de titulação dos orientadores.

Na busca pelo *corpus* da pesquisa foram utilizadas duas bases de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), https://catalogodeteses.capes.gov.br e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), https://bdtd.ibict.br/vufind/. Dada a similaridade de dados encontrados, optamos por manter o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como fonte dos textos para este estudo.

De modo particular, o dado sobre a formação acadêmica de autores e orientadores das teses e dissertações foi buscado na Plataforma Lattes, https://lattes.cnpq.br/, base de integração de dados do CNPq[4] e fonte confiável, que reúne os currículos acadêmicos e as pesquisas científicas registradas, no âmbito da graduação, pós-graduação, grupos, núcleos, centros de pesquisa etc. A coleta de dados ocorreu no período de 05/09/2022 a 03/10/2022.

Para selecionar os trabalhos, foram definidas duas expressões de busca, acompanhadas pelo indicador booleano “AND”: "Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Pedagogia” e "Pedagogia Histórico-Crítica” AND “anos iniciais”, as quais traduziram de diferentes formas o escopo da pesquisa. Além disso, para obter maior precisão nas buscas, foram utilizados os seguintes filtros: ‘ano’, ‘autor’, ‘orientador’, ‘banca’, ‘grande área do conhecimento’, ‘área conhecimento’, ‘área avaliação’, ‘área concentração’, ‘nome programa’, ‘instituição’ e ‘biblioteca’, com correspondência da busca para todos os termos.

Com estes critérios foram identificados 85 textos. A amplitude dos critérios utilizados inicialmente exigiu uma nova seleção destes textos, com o objetivo de obter um *corpus* focado no desafio central desta dissertação: explicitar e analisar as contribuições e/ou limitações da PHC na sua relação com a escola, tendo em vista a construção de uma educação emancipadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isto foi realizada, uma nova seleção a partir dos 85 textos selecionados,

4 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

os quais foram distribuídos de acordo com suas temáticas prioritárias, a saber: 1) PHC mais Pedagogia (Licenciatura) com 03 estudos 2) PHC mais anos iniciais com 27 estudos. 3) PHC mais temas gerais com 12 estudos. Juntos estes três eixos, alinhados com o escopo da pesquisa, totalizaram 42 estudos, os quais passaram a compor o *corpus.* Os 43 textos restantes, do conjunto de 85 capturados na base de dados, foram eliminados, por não contemplarem a relação PHC e anos iniciais de forma prioritária. Portanto, a partir desses critérios, foram cartografados os 42 documentos, que se mostraram aptos a compor o *corpus* desta pesquisa (35 dissertações e 07 teses).

Quanto à coleta, organização e análise de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2002), que pressupõem três momentos fundamentais e consecutivos: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. “Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”. (BARDIN, 2002, p. 42).

A seguir serão apresentados alguns dados gerais sobre as teses e dissertações selecionadas e que se debruçaram a analisar aproximações e/ou distanciamentos entre a PHC, os anos iniciais e suas finalidades, bem como, de seus autores.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para atender ao objetivo proposto, será apresentado, em seus aspectos gerais, o conjunto das produções científicas nacionais, produzidas no período de 2010 a 2020 na forma de teses e dissertações, e que abordam a temática da prática pedagógica na perspectiva da PHC, nos anos iniciais do ensino fundamental. O destaque é para a distribuição temporal, geográfica e institucional dos estudos, o perfil acadêmico dos autores e orientadores e as classificações por tipo de pesquisa.

3.1 Distribuição temporal dos estudos

Em uma primeira aproximação com o material de análise, identificamos a distribuição temporal das 42 teses e dissertações que compuseram o *corpus*. Os

dados estão no Gráfico 01.

Gráfico - 1 Distribuição temporal das dissertações e teses

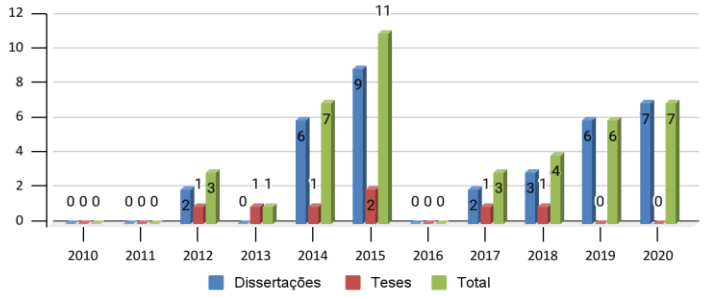

Fonte: Autora ,2022.

Observa-se maior incidência de produções nos anos de 2015 com (26,19%), seguido de 2014 e 2020 com (16,66%) cada, 2019 com (14,28%), 2018 com (9,52%), 2012 e 2017 com (7,14%) cada e 2013 com (2,13%) das produções. Há ausência de estudos nos anos de 2010, 2011 e 2016 e a presença, praticamente irregular desses, em ambas as modalidades, com discreta tendência ao crescimento no período. Como era de esperar e dada à modalidade sequencial de mestrado e doutorado que temos no país, observa-se o predomínio de dissertações, 35, para 07 teses.

Mesmo não identificando teses e dissertações sobre a temática pesquisada nos anos de 2010, 2011 e 2016 e teses em 2019 e 2020, não podemos afirmar que não houve produção sobre o tema nos referidos anos. Lembramos que nosso estudo não foi exaustivo e nossas pesquisas se ativeram a duas fontes de divulgação: CAPES e BDTD/IBICT. Essa ressalva é fundamental, pois tal como afirmam Teixeira e Megid Neto (2012, p. 274), as produções acadêmicas no país “são divulgadas insatisfatoriamente, sendo encontradas predominantemente apenas nas bibliotecas das instituições onde ocorreu a defesa”.

3.2 Distribuição geográfica e institucional

Considerando as regiões do país, a maior incidência de produções foi identificada na região Sudeste, com (45,2%), seguida do Sul com (38%), Nordeste comparece com (9,5%), Centro Oeste com (4,7%) e Norte com (2,3%) produções.

A liderança das regiões Sudeste e Sul foi observada, reverberando suas

posições históricas, em termos de densidade da produção científica nacional na área da Educação. Estes dados são indicadores relevantes às políticas públicas de indução da pós-graduação *stricto sensu* em regiões historicamente desatendidas em suas demandas de formação pós-graduada. Ou seja, embora o quantitativo de estudos esteja concentrado em Sudeste e Sul, que somam uma produção de mais de 83% do total identificado, todas as demais regiões também apresentam estudos no foco, o parece ser resultado do esforço indutivo e que vem contribuindo para a constituição de um coletivo de pesquisadores com foco no desenvolvimento da PHC, em sua relação com os desafios dos anos iniciais. Os dados estão abaixo.

Gráfico 2 - Distribuição geográfica das produções.

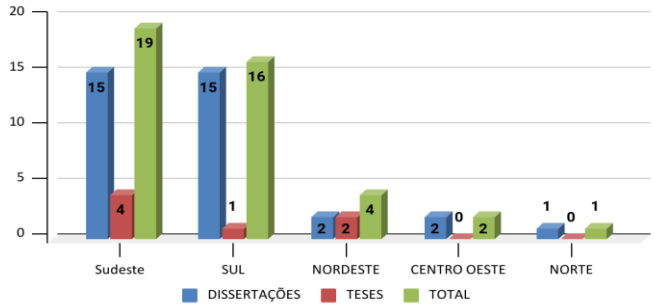

Fonte: Autora, 2022.

Analisando o gráfico, observamos que os estados/regiões mais produtivos merecem destaque, o Paraná (Sul) que apresentou 14 produções, seguido de São Paulo com 13 produções (Sudeste) e Espírito Santo com 5 produções. Os dados mostram a existência de uma comunidade científica que tem na PHC e anos iniciais seu foco prioritário de estudos, principalmente nestes que apresentaram maior produção sobre o tema. No entanto, a dispersão observada nos demais estados, embora com produção ainda inicial, mostra o crescimento desta perspectiva pedagógica como objeto de estudos nos programas de pós-graduação, portanto, fica evidente a existência de um grupo de pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento da PHC no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os trabalhos sinalizam a indicação de 14 instituições diferentes. Sendo 01 comunitária (UNESC) e 13 públicas, e destas 01 Instituto Federal (IFES), 01 Universidade Federal e Tecnológica (UTFPR), 08 Universidades Federais (UFBA, UNB, UFES, UFJF, UFPE, UFPA, UFPR, UFSCAR) e 03 Universidades Estaduais (UNIOESTE, UNESP, UENP) distribuídas em 9 estados.

É observado ainda que as teses e dissertações estão distribuídas em 19 programas de pós-graduação. Sendo que a maior parte dos trabalhos (12) foram produzidos na UNESP (São Paulo) e 11 foram produzidos na UNIOESTE (Paraná).

Em relação à vinculação dos estudos a programas de pós-graduação, identificamos que os 41 procedem de Programas de Pós-Graduação da área da Educação, excetuando-se uma das dissertações, que faz parte da área de Desenvolvimento Regional. O dado era esperado, uma vez que a PHC é definida por seu precursor, o professor Saviani e seus interlocutores, como uma Pedagogia que permeia diversos campos e níveis da educação. Ademais, por possuir um desenvolvimento coletivo e não centralizado, alguns campos conseguem avançar mais do que outros (PIRES, 2020).

3.3 Perfil Acadêmico dos Autores e Orientadores

O perfil acadêmico dos autores e orientadores das teses e dissertações contemplou a graduação e pós-graduação de origem. Esses são dados importantes para situar os interlocutores e para compreender o universo das produções científicas nacionais que envolvem a PHC e os anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, quanto aos autores das teses e dissertações, identificamos o predomínio da graduação em Pedagogia 59,5%, seguida por História com 9,5%, Matemática, Letras e Educação Física 7.1% cada. Com frequência menor, comparecem as graduações em Psicologia 4,7% e Artes Visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, Gestão de Cooperativas, Música, com 2,3% cada. Quanto à formação acadêmica dos orientadores, também predominou a formação em Pedagogia com 38%, seguidos de Psicologia e Filosofia, com 11,9% cada, Educação Física e Matemática, com 7,1% cada, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e História, com 4,7% cada e Comunicação Social, Direito, Física, Tecnologia da Informação, com 2,3% cada.

Sobre a formação dos orientadores, identificamos que 76,1% possui titulação de Mestrado e 80,9% de Doutorado na área de Educação. Com frequência menor, comparecem titulações em áreas de interface com a Educação, tais como: Informação e Comunicação, Ciências Sociais, Ecologia e Recursos Naturais, Matemática, Educação Especial, História e Filosofia da Educação, Física e Psicologia. Fica evidente o predomínio da formação na área de Ciências Sociais e

Humanas, porém cabe ressaltar a presença de outras áreas de formação, tais como Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Exatas e da Terra, por exemplo e este dado, tendo em vista o recorte temporal recente, última década, mostra que o interesse por este foco de estudo vem se ampliando.

Os dados demonstram, mais uma vez, certa afinidade formativa, do que se mostra através do nível de compartilhamentos teóricos e metodológicos e não deixam, contudo, de demonstrar certa diversidade, dentro da grande área. As variações nas origens formativas têm importante contribuição aos estudos realizados e à área do conhecimento. Nesta direção, Fleck (2010) aposta que está na diversidade de olhares formativos a complexidade dos objetos e a possibilidade de promover o novo, tanto em termos de produção, quanto de difusão do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados revelam que a PHC, enquanto alternativa aos desafios dos anos iniciais, mostra-se uma perspectiva atual, em crescimento ao longo da década estudada e em processo de expansão no âmbito da pesquisa nacional, principalmente, em programas de Pós-Graduação da área da Educação. A produção vem sendo liderada pela licenciatura em Pedagogia, afinal, o foco está nos anos iniciais, contudo, congregando também outras licenciaturas e este parece ser um sinalizador de que a abordagem está se expandindo para outros segmentos da educação básica, mostrando a força da proposição de Saviani.

O panorama das produções científicas sobre a PHC e anos iniciais remete à reflexão quanto à importância de estudar a PHC em sua relação com a escola, pois representa uma teoria pedagógica crítica comprometida com a classe trabalhadora e que almeja a construção de uma educação emancipadora, capaz de contribuir para a construção de uma nova sociedade. Neste sentido, os estudos necessitam seguir este recorte para assim possibilitar mais pesquisas que divulguem a PHC, pois é uma teoria que segue viva, se desenvolvendo no campo teórico e prático se revelando como uma alternativa pedagógica crítica buscando uma práxis educacional transformadora e revolucionária.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico.** Belo Horizonte: FABREFACTUM Editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. ; MARTINS, L. M. ; LAVOURA, T. N. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. Rev. HISTEDBR On-line. Campinas, SP. v. 19. 1-28. (2019).

PIRES, I. S. **O Ensino de Ciências e a Pedagogia Histórico - Crítica: o que a práxis educativas revelam.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, Salvador-BA.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte"**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria** (2 ed.). Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID N. J. **O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses.** 161 REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 11, nº 2, p. 273-297, 2012.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Ernandes Soares Araújo[1]

Antonia Dalva França-Carvalho[2]

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado[3]

RESUMO

Este estudo pretende desvelar os discursos proferidos nas propostas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas no Brasil, evidenciando as concepções epistemológicas que embasam as práticas educativas, demonstrando rupturas, permanências, ações e contradições. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica para o levantamento do conhecimento sobre o tema, utilizando-se o método de revisão integrativa, a partir do qual foi possível caracterizar histórica e legalmente as principais políticas desenvolvidas, com o propósito de analisar a relação entre educação e prática social. Os resultados apontam que, embora a educação escolar tenha nascido a partir das relações (re)configuradas no mundo do trabalho, atuando diretamente nas formas e modos de produção de conhecimentos e saberes gerados pelos processos de transformação da natureza e da sociedade, no Brasil, as políticas e práticas educativas relacionadas à EPT vêm sendo desenvolvidas, predominantemente, a partir da égide das relações de poder político e econômico, configuradas de forma violenta e discriminatória, tendo como foco os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes sociais favorecidas, mantendo a dependência econômica e política e negando direitos sociais. Conclui-se que o levantamento dos aspectos históricos e legais das políticas e práticas de EPT possui um papel singular nas tentativas de, pelo conhecimento, preservar a memória das lutas e da resistência, bem como compreender melhor a sua estrutura organizacional e os propósitos explícitos e implícitos nas políticas e práticas de EPT.

Palavras-chave: Ensino Médio. Trabalho. Educação Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as noções de trabalho foram sendo construídas e reconstruídas, variando de acordo com os modos de organização das sociedades e

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Professor da Rede Estadual de Educação do Piauí. Coordenador do Polo Uninta – EaD de Castelo do Piauí. E-mail: ernandesernandes@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9827-061X. Contato: adalvac@uol.com.br
[3] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX).

de distribuição de riquezas e de poder entre as pessoas. Um importante passo no processo de evolução do ser humano foi quando as relações de troca passaram a não envolver apenas o ser e a natureza, mas também os objetos – que são o produto do trabalho do homem sobre a natureza (BRANDÃO, 1983).

Para além de contribuir para a evolução dos seres humanos através da produção da cultura, o ensino do trabalho passou a envolver a socialização de saberes e conhecimentos necessários para garantir a sobrevivência, a convivência, a transcendência dos seres humanos e a existência de uma vida coletiva, ainda que, posteriormente, essas relações de troca tenham sido caracterizadas pelo predomínio das relações de poder e de disputa que resultaram em desigualdades sociais.

Nesse contexto, surgiu a escola: primeiro para educar os nobres e sacerdotes, escribas e legisladores; depois, dedicada ao desenvolvimento do ensino do saber erudito, como uma prática social em si mesma, separada do trabalho popular produtivo, do saber comunitário. Assim, criada para socializar o saber erudito a apenas uma pequena parte da população, aquela privilegiada social e economicamente, a escola contribuiu para a ampliação das desigualdades sociais e educacionais, bem como para a dualidade existente entre os saberes teóricos e práticos, a educação acadêmica e a profissional.

Conhecer a gênese dessa dualidade ajuda-nos a compreender a forma como hoje se constitui a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo início se deu em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial, que provocou profundas alterações nas relações de produção, impactando na necessidade de difusão das técnicas, visando preparação das gerações para atuação no mercado de trabalho.

Dessa forma, faz-se necessário promover uma reflexão crítica sobre o papel da EPT na sociedade brasileira no passado e no presente, de modo a compreender melhor a sua estrutura organizacional e os propósitos explícitos e implícitos que a subsidiam, sem, no entanto, prescindir de analisar suas contradições.

Para tal, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica em que se utilizou o método de revisão integrativa, por possibilitar “a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759). Dessa maneira, o trabalho foi realizado a partir das seguintes etapas: a) definição do tema da pesquisa; b) leitura panorâmica de artigos publicados em periódicos científicos

nos últimos seis anos (2017 a 2023) e de trabalhos de referência na área; c) definição das categorias de análise (prática educativa, educação profissional, aspectos históricos, aspectos legais); d) análise dos estudos mais relevantes, considerando a relação com o tema e os objetivos da pesquisa; e) interpretação dos resultados; f) produção da síntese dos conhecimentos produzidos.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Em âmbito brasileiro, a formação para o trabalho através das escolas teve início no período da colonização e foi realizada pelos padres jesuítas, que "foram se infiltrando aos poucos nas aldeias, levando os fundamentos de uma educação religiosa dedicada à propagação da fé e do trabalho educativo", lançando as bases da catequização. (AZEVEDO, 1976, p.10). O autor esclarece que esses religiosos estavam fundamentados em uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Assim, a primeira experiência de educação profissional implantada no Brasil foi desenvolvida a partir de extrema violência e da prevalência de relações de poder e alianças que tiveram como foco os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes sociais favorecidas.

Posteriormente, surgiram outras iniciativas destinadas ao ensino do trabalho para a população pobre, como as Casas da Roda, onde se ensinava aos jovens e às crianças abandonadas trabalhos artesanais e manufatureiros, e os Centros de Aprendizagem de Ofícios, que recrutavam pessoas de rua e presidiários que possuíssem condições para a produção para que pudessem trabalhar nesses centros de aprendizagem (ESCOTT; MORAES, 2012). Nesse sentido, pode-se inferir que essas experiências, embora aparentemente de caráter social, possuíam uma prática educativa revestida de perspectivas violentas, discriminatórias e assistencialistas, cujos interesses econômicos e políticos se sobressaíam sobre os formativos e sociais.

A partir do século XIX, outras ações de educação profissional foram surgindo, sobretudo após a vinda da família real para o Brasil, em 1808, abrolhando experiências, como as Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865, e os Liceus de Artes e Ofícios, implantados em 1889 (KUENZER, 2007). Essas iniciativas tinham como objetivo criar condições favoráveis à promoção

do desenvolvimento urbano, econômico e social do país, necessário para garantir o conforto da corte portuguesa. Portanto, as ações desenvolvidas objetivavam, primeiramente, formar mão de obra para assegurar o conforto, e não, necessariamente, promover o desenvolvimento humano e social daqueles que participavam dessas ações.

A instituição da educação profissional no Brasil foi regulamentada, pela primeira vez, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas a ensinar o trabalho para os pobres e humildes. Desse modo, a regulamentação dessa modalidade de educação foi delineada a partir do preconceito de que o trabalho manual deve ser praticado pelas pessoas das classes sociais menos favorecidas economicamente. Ciavatta (2023) confirma esse entendimento, acrescentando que a formação para o trabalho surgiu acompanhada do preconceito contra o trabalho manual, restrita ao ensino das primeiras letras e estabelecendo a separação das escolas de ensino profissional das escolas de nível secundário.

Um marco histórico no avanço da educação profissional no país foi o início da industrialização em 1930, que ampliou a preocupação do governo em investir em uma política de criação de novas escolas industriais e especializações nas escolas existentes, com o propósito de formar mão de obra qualificada para atuação nas indústrias e fábricas. Essas práticas de educação profissional foram regulamentadas pela Constituição de 1937, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, também denominados de Escolas Industriais e Técnicas. Essa Constituição foi a primeira a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial. Nesse aspecto, o propósito da educação profissional passou a ser as necessidades de formação de mão de obra para atendimento aos interesses do mercado de trabalho, demarcando uma “visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautada pelas necessidades estritas da produção, do mercado [...]” (CIAVATTA, 2023, p.12).

Em 1942, foi instituída a Reforma Capanema, pelo Decreto-Lei n.º 4.422 (BRASIL, 1942), criando os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior. “Já a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não

habilitava para o ingresso no ensino superior" (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495).

É importante destacar que, embora nesse período houvesse interesse governamental em mudar o sistema econômico brasileiro de agrário exportador para agrário industrial, a história do trabalho e da educação, da colonização, da escravização e do capitalismo, evidencia que a educação profissional foi utilizada como uma das estratégias de um sistema patriarcal e concentrador de renda, de exploração da mão de obra e de acumulação do capital (CIAVATTA, 2023).

Ainda nesse período, ocorreu a implantação do Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), impulsionando o atendimento em educação profissional. Nesse cenário, percebe-se a opção governamental em repassar para a iniciativa privada a responsabilidade de formar mão de obra para atuação no mercado de trabalho, que tem por base:

> a produção, circulação e consumo de mercadorias e a compra da força de trabalho pelo sistema capital; refere-se ao assalariamento, às imposições de metas de produtividade, à regulamentação ou desregulamentação dos direitos do trabalho, às condições de vida dos trabalhadores, à saúde, moradia, educação, tempo, cultura e lazer. (CIAVATTA, 2023, p.12)

Trata-se de uma perspectiva diferente daquela que propõe a categoria mundo do trabalho, que diz respeito ao ser humano nas suas relações com a produção, a ciência, as tecnologias, a cultura, a arte, os direitos sociais de todo ser humano, a exemplo do que se defende neste estudo.

É válido ressaltar que as parcerias público-privadas ainda são uma realidade presente na atual política educacional brasileira. A título de ilustração, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021), propõem a aproximação entre empresas e instituições de EPT, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho. Oliveira (2022) afirma que, através da Reforma do Ensino Médio, o governo brasileiro estabelece para a EPT a responsabilidade de formar para uma atividade específica no mercado de trabalho, retirando do seu interior os conteúdos fundamentais para uma formação mais integral do aluno, aprofundando a dualidade no sistema educacional.

Segundo Saviani (2017, p.7), "até a década de 1960 prevalecia para o Ensino

Médio o caráter de formação geral propedêutica ao Ensino Superior, o que foi radicalmente alterado com a aprovação da Lei n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971, que pretendeu transformá-lo, sob a nomenclatura de Ensino de Segundo Grau, em universalmente profissionalizante". No entanto, devido a vários problemas, entre eles, a falta de investimentos em infraestrutura, condições de trabalho, currículo e profissionais capacitados para desenvolver o trabalho, essa política fracassou e foi alterada em 1982. Essa realidade, atualmente, é vivenciada pelas escolas públicas de Ensino Médio no que se refere ao desenvolvimento do itinerário de formação técnica e profissional, evidenciando o caráter discriminatório, improvisatório e descompensado da política educacional brasileira, repercutindo negativamente nas práticas e concepções de EPT e ampliando, ainda mais, os preconceitos em relação a esta modalidade de educação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 1996, almejou-se que a educação profissional superasse o seu caráter assistencialista e se tornasse um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional. No entanto, Saviani (2017, p. 8) afirma que, após a LDB de 1996, em 1997, o Ministério da Educação aprovou o Decreto n.º 2.208, efetuando a separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio de formação geral, o que caracterizou "uma regressão não apenas em relação à Lei 5.692, de 1971, mas relativamente à própria LDB de 1961 que havia flexibilizado a 'dualidade de sistemas' própria das 'Reformas Capanema' da década de 1940".

A luta dos educadores junto ao MEC fez com que, em 23 de julho de 2004, fosse aprovado o Decreto n.º 5.154, tendo como marca distintiva a integração entre a formação profissional e a formação geral no nível do Ensino Médio. No rol dessas transformações, foi aprovada a Lei n.º 11.741/2008 que, nos artigos 39 e 42, definiu que a EPT deveria integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, passando a ser denominada como EPT, tendo como prioridade a formação profissional e de nível médio de jovens, por meio da oferta da modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional, incluindo também a formação de professores, mediante oferta de licenciaturas e a qualificação de jovens e adultos por intermédio de cursos específicos para esses públicos (CICHACZEWSKI; CASTRO, 2023).

Segundo Cichaczewski e Castro (2023), embora essa política tenha produzido grandes inovações, rompendo com as configurações das políticas anteriores, há,

ainda, inúmeras incompreensões sobre os objetivos e concepções dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), especialmente entre aqueles que estão diretamente vinculados ao processo formativo que neles se desenvolve, que desconhecem a origem dessas instituições e a missão a que se propõem. Apesar disso, é necessário reconhecer que:

> Nunca antes na história do Brasil houve uma expansão e interiorização tão grande de uma política pública voltada para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Do mesmo modo, os IFs são uma experiência singular no que diz respeito ao seu projeto político-pedagógico, que retoma a integração do ensino profissional com a formação geral. (CICHACZEWSKI; CASTRO, 2023, p. 3)

Não obstante o amadurecimento e a superação das dificuldades da política pública desenvolvida nos IFs, em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Temer implementou a desregulamentação das relações de trabalho pelo cancelamento da Consolidação das Leis do Trabalho) (CLT) e aprovou a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, "dando início a mudanças substanciais na condução das políticas no país na direção do ultraliberalismo econômico, as quais foram continuadas e intensificadas por seu sucessor, no período de 2019 a 2022, como destacam Costacurta Benachio e Henrique Moura (2023, p. 2).

2.1 A Reforma do Ensino Médio

O Ministério da Educação (MEC) aprovou a Reforma do Ensino Médio, primeiro, por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, e, depois, da Lei n.º 13.415, em 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional.

A nova redação da LDB determina os critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à e educação técnica e profissional, a qual deverá considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em

ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional, bem como a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (BRASIL, 2017). Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificar o estudante no Ensino Médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Ferretti (2018) afirma que, ao se diferenciar dos demais itinerários formativos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei promove uma espécie de negação da integração, pois o itinerário de formação profissional e técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Além disso, parte-se de uma perspectiva que enxerga a escola meramente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores, voltada para a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, alinhada aos postulados da Teoria do Capital Humano, que defende o individualismo meritocrático e competitivo, valores defendidos, também, pela concepção capitalista neoliberal.

As mudanças propostas através da contrarreforma do Ensino Médio, expressão utilizada por Costacurta Benachio e Henrique Moura (2023), sinaliza claramente para a precarização do Ensino Médio e EPT, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida, que mais dependem da educação pública. Isso aproxima ainda mais a formação humana praticada no Ensino Médio da lógica de formação do trabalhador flexível para atender aos interesses do mercado de trabalho de um setor produtivo periférico, em detrimento de uma formação humana integral, como destacam os referidos pesquisadores.

É notório que as proposições da Lei n.º 13.415/17, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) voltam-se para o resgate das concepções e princípios defendidos por legislações anteriores, como, por exemplo, a Lei n.º 5.692, em 11 de agosto de 1971, direcionando a educação escolar para a formação de pessoas adaptáveis às demandas, interesses e transformações do mercado de trabalho, como já vinha se caracterizando em décadas anteriores.

Ao contrário disso, Saviani (2017) diz que não cabe à educação escolar formar técnicos para supostamente ocuparem diretamente postos de trabalho no sistema

produtivo, como propõe a Reforma do Ensino Médio, sobretudo no itinerário de formação profissional. Ressalta que o propósito dessa etapa da educação básica é a formação geral de caráter politécnico que, sob o conceito do trabalho como princípio educativo, deve possibilitar a todos os adolescentes e jovens conhecimentos que lhes possibilitem o domínio simultâneo dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção, circulação e consumo de bens gerados no contexto da revolução microeletrônica que rege as relações sociais no mundo atual (SAVIANI, 2017).

Trata-se da defesa de uma formação integrada, unitária e politécnica, que não apenas prepare os adolescentes e jovens para o exercício profissional consistente, mas que contribua ampla e criticamente para que compreendam tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (FERRETTI, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as políticas e práticas educativas relacionadas à EPT vêm sendo desenvolvidas, predominantemente, a partir da égide das relações de poder político e econômico, configuradas de forma violenta e discriminatória, tendo como foco os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes sociais favorecidas, mantendo a dependência econômica e política e negando direitos sociais.

Nos últimos séculos, surgiram divergentes concepções sobre o papel da escola, entre elas, as contribuições da teoria crítica, segundo a qual, assim como a escola tornou-se um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça e legitima a marginalização cultural escolar, ela também poderá se constituir como um espaço de possibilidades, desde que trabalhe os conhecimentos fazendo a articulação entre o ato político e pedagógico. A materialização desse projeto de escola implica em superar a visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautada pelas necessidades estritas da produção, como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Conclui-se que o levantamento dos aspectos históricos e legais das políticas e práticas de EPT possui um papel singular nas tentativas de, pelo conhecimento, preservar a memória das lutas e da resistência e que, a EPT, quando desenvolvida numa perspectiva de formação integrada, unitária e politécnica, contribui para o

desenvolvimento humano, social e econômico do país, atendendo às atuais exigências da sociedade em favor da cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura:** a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro, 1937**.** **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/ legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411- publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 07 jul. 2023

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/ decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 07 jul. 2023

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 12 ago.1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 07 jul. 2023

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 [...]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-

setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html. Acesso em: 07 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...]. **Diário Oficial da União,** 17.2.2017a, Seção 1, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021a. Disponível em:https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/01/2021&jornal=515&pagina=19. Acesso em: 07 jul. 2023

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e14776, jun. 2023.

CICHACZEWSKI, J. C.; CASTRO, C. A.; IF's, uma história por fazer-se e os caminhos da pesquisa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v. 2, n.23, p.1-14, e12014, jul. 2023.

COSTACURTA BENACHIO, E.; HENRIQUE MOURA, D. O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 23, p. e15209, 2023. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15209. Acesso em: 19 jul. 2023.

ESCOTT, C. M; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil. **Anais...** (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades.** Estud. av. 32 (93). May-Aug 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt. Acesso em: 07 jul. 2023.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Brasil, n. 17(4), p. 758-764, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 07 jul. 2023.

OLIVEIRA, R. de. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes. **Educar,** Curitiba, n. 20, p. 279-298. 2002. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200020&tlng=pt. Acesso em: 07 jul. 2023.

SAVIANI, D. Prefácio. In. SÁ, L. C. **Práticas pedagógicas na educação profissional:** experiências em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Vitória, ES: Edifes, 2017, p. 7-10.

A LINGUAGEM MATEMÁTICA: EXPLORANDO OS REGISTROS DOS ESTUDANTES

Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais[1]

Géssica Cristina Coelho[2]

Jhenifer Licero Schuete Silva[3]

Maria Luiza Evangelista Gil[4]

Victoria Izabelle Garcia Amaral[5]

RESUMO

Muitas vezes, no contexto escolar, os registros dos estudantes são apenas exigências docentes para indicar e comprovar o trabalho pedagógico realizado, sem revelar de fato a trajetória ou as relações com o conhecimento aprendido. No entanto, os registros precisam ser ferramentas simbólicas representativas dos processos criativos humanos. Mas, como explorá-los no ensino de matemática? Diante dessas questões, este trabalho tem o objetivo de investigar a apropriação da linguagem matemática, por meio de análises de registros feitos por estudantes do 3° ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o conceito de divisão. Pautados nos estudos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), realizamos uma pesquisa de campo com uma história virtual elaborada coletivamente pelos participantes da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI) vinculados a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os estudantes fizeram uso de diferentes formas para registrar as possibilidades de solução ao problema proposto ampliando a compreensão sobre a linguagem matemática. Esperamos que, com o trabalho apresentado, possamos superar os registros limitados apenas a escrita e a cálculos com vistas a ampliarmos seu uso nas aulas possibilitando que se tornem para os alunos, uma ferramenta simbólica que expresse as diferentes significações matemáticas.

Palavras-chave: Linguagem Matemática. Ensino Fundamental I. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), a matemática é uma linguagem que surgiu a partir das necessidades humanas de controlar quantidades,

[1]Doutora em educação. Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). lflacanallo@uem.br
[2]Mestranda em Educação - Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). gessicacscs321@gmail.com
[3]Mestranda em Educação - Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) jhenifer.schuete@gmail.com
[4]Mestranda em Educação - Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).maria.evangelistagil@gmail.com.
[5]Mestranda em Educação - Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).vicgarcia@gmail.com

medidas, espaço e grandezas no decorrer da história. Para materializar essa linguagem, foram produzidas diferentes significações expressas por diversos signos e símbolos capazes de representar os conceitos envolvidos na matemática: aritmética, álgebra e geometria.

Historicamente essas significações foram registradas por desenhos, letras e marcas pictóricas e, por eles as novas gerações podem conhecer a trajetória percorrida por outras culturas e povos na produção dos conhecimentos. Moura (2013) destaca que pelas diferentes formas de registros encontradas de signos numéricos na história é possível evidenciar a compreensão da criação da matemática, o aprimoramento dos processos comunicativos e a identificação dos motivos que mobilizaram os homens a satisfazer suas necessidades integrativas.

Todavia, muitas vezes, no contexto escolar, os registros dos estudantes são apenas exigências docentes para indicar e comprovar o trabalho realizado, sem revelar de fato a trajetória ou as relações com o conhecimento aprendido. O registro não pode se resumir a mera ação burocrática, isso é um erro pedagógico, já que a ferramenta possibilita ao estudante interpretar e comunicar ações, expressar o pensamento, solucionar problemas a partir da apropriação de conceitos matemáticos, assim como historicamente possibilitou as civilizações. Mas, se os registros podem ser ferramentas simbólicas representativas dos processos criativos humanos, como explorá-los no ensino de matemática? Na busca de respostas a esse questionamento, nosso objetivo neste texto é investigar a apropriação da linguagem matemática, por meio de análises de registros feitos por estudantes do 3° ano do ensino fundamental, explorando o conceito de divisão.

Pautados na THC, realizamos uma pesquisa de campo com alunos de uma escola pública, localizada no norte do estado do Paraná, com intuito de trabalhar o conceito de divisão a partir de uma história virtual elaborada coletivamente pelos participantes da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI) vinculados a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Nesses grupos, discutimos a organização do ensino de matemática, concebendo essa ciência como uma linguagem capaz de promover o desenvolvimento e a humanização de todos nas escolas. Assim, por meio de um relato de experiência, analisamos alguns registros de alunos indicando a relação entre as significações matemáticas e o movimento de aprendizagem.

Entendemos que, por este relato, podemos reconhecer novas formas e estratégias de conduzir o trabalho com os registros em sala de aula a fim de que se tornem uma ferramenta simbólica que revele o processo de análise e síntese feito pelos alunos em direção a apropriação dos conceitos matemáticos.

2 LINGUAGEM MATEMÁTICA: CARACTERIZAÇÃO E PRINCÍPIOS

A THC afirma que o homem é um ser histórico, que estabelece interações com a sociedade em busca de seu desenvolvimento. Nesse processo de desenvolvimento as crianças precisam aprender e se apropriar da linguagem (VIGOTSKI, 1996, p.45, tradução nossa), já que é "[...] um meio poderoso para analisar e classificar fenômenos, para regular e generalizar a realidade". A linguagem, auxilia na comunicação, transmissão e assimilação do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento e de outras funções psicológicas superiores, como a memória, imaginação, percepção, sensação, emoção, sentimento e atenção.

Para a THC há diferentes linguagens, dentre elas a matemática. Diante da necessidade de sobrevivência, o homem precisou estabelecer relações quantitativas e qualitativas que o auxiliassem a controlar quantidades, grandezas, medidas e espaços sendo indispensável a linguagem. De acordo com Moura (2007, p.48), a matemática é considera como uma linguagem por ser um instrumento que capacita "[...] o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza".

Ao entender a matemática como uma linguagem, Davydov (1982) explica que ela é composta por três significações: aritmética, álgebra e geometria "[...] resultantes dos primeiros esforços do homem para sistematizar os conceitos de grandeza, forma e número" (EVES, 1995, p.25). Davydov (1982) ao desenvolver experimentos formativos com alunos do primeiro ano escolar nas escolas russas, constatou que há uma inter-relação assim como especificidades nessas significações, em especial com o conceito de número.

Para que se possa promover essa inter-relação entre a aritmética, geometria e álgebra em sala de aula o professor precisa conhecer as especificidades de cada uma delas para que as ações de ensino estejam direcionadas ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

A partir disso, quando pensamos na aritmética, constatamos que ela é decorrente da necessidade histórica de controlar as quantidades. Lorensatti (2012, p.2) define que, "[...] o termo aritmética também é usado para se referir à Teoria dos Números, ramo da Matemática pura que estuda mais profundamente as propriedades dos números em geral". Além desses elementos, Caraça (1951) complementa que o estudo das operações faz parte da aritmética, sendo elas a adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e logaritmação. Lorensatti (2012, p.2) salienta que, a necessidade de realizar a contagem e controlar as quantidades levou o homem a criar os números e as operações, fazendo com que a aritmética seja "o mais elementar e mais antigo ramo da Matemática".

Já a álgebra é decorrente do controle do movimento de quantidades discretas e contínuas expressa pela abstração dos números concretos. Rosa (2012, p.56) aponta que a álgebra envolve problemas "[...] fundamentalmente, com as regras formais para a transformação de expressões e a solução de equações". Para ser expressa, a álgebra emprega letras, fórmulas gerais e equações, que ao serem compreendidas pelos estudantes representam um nível de abstração e generalização elevado, capaz de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico.

A outra significação matemática que não pode ser desconsiderada no ensino é a geometria. Moura *et al*. (2018) explica que o conhecimento geométrico é dividido em: Geometria Sensorial que parte do mundo sensível por meio da observação; Geometria Prática que parte da necessidade de localização e de delimitação no espaço, como por exemplo, a divisão das terras; e a Geometria Formal que parte da noção de ponto, de linha e de plano.

Ao reconhecer essa inter-relação entre as significações, o estudante conceber a matemática como uma única ciência integrada entre si, uma síntese humana que revela e expressa o movimento dialético que gerou a necessidade de sua criação e, que não pode ser esvaziada pela lógica formal de ensino nas escolas.

Na busca de superar essa lógica formal presente em muitas escolas Moura (1996) propõe a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), enquanto uma base teórico-metodológico apresenta-se de forma que, coletivamente, os alunos resolvam determinado problema. Ao explicar o que envolve a AOE, Moura (1996) aponta que é atividade, pois entendemos o modo pelo qual o ser humano se humaniza; é orientadora, uma vez que por meio da mediação os alunos se apropriarão de conceitos científicos e se desenvolverão; por fim, é de ensino, visto que é em situação de ensino

que os discentes compreenderão os conceitos, em sua essência.

Assim, a AOE está organizada tendo em vista os elementos constituintes da atividade, conforme Leontiev (2004) propôs na Teoria da Atividade. A AOE, pode ser materializada, de acordo com Moura *et al.* (2016, p.118-119) por meio de Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), que "deve contemplar a gênese do conceito; [...] necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, [...] e como os homens foram elaborando as soluções ou síntese no seu movimento lógico-histórico." Nesse sentido, tendo em vista essas características que compõe uma SDA, o autor apresenta três formas de explorá-la em sala de aula para que alunos e professores estejam em atividade: jogo; situação emergente do cotidiano e história virtual (MOURA *et al.,* 2016).

O jogo, quando utilizado como SDA auxilia no processo de apropriação de conhecimentos científicos e como afirma Lacanallo-Arrais (2018, p.185), sendo uma atividade ele pode "mobilizar o sujeito a pensar, planejar antecipar, decidir, propor problemas e solucioná-los". A situação emergente do cotidiano, refere-se a um problema desencadeador decorrente de uma situação que os alunos têm vivenciado, e que, coletivamente, buscam estratégias para resolver o problema (MOURA *et al.,* 2016). Por fim, a história virtual, é caracterizada por um personagem, figura fictícia ou histórica, que se encontra diante de um problema semelhante ao que o ser humano vivenciou e que o levou a sistematizar conceitos. Esses problemas são propostos aos alunos e coletivamente são solucionados.

Assim, nosso relato de experiência parte de uma história virtual desenvolvida com alunos do 3° ano do ensino fundamental de uma escola pública da região norte do Paraná para introduzir o conceito de divisão. Apresentamos, na sequência, algumas formas de registros feitos pelos alunos que evidenciam a linguagem matemática expressa pelos conceitos aritméticos, algébricos e geométricos.

3 METODOLOGIA

Esse relato de experiência foi desenvolvido por graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica e do ensino superior que fazem parte da OPM/UEM e GEPEMATI, ambos vinculados a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nesses grupos são desenvolvidos estudos e pesquisas voltados a investigar a matemática na infância e a organização deste ensino nas escolas e na formação de professores.

Inicialmente o grupo de participantes partiu de um movimento de elaboração de uma história virtual para introduzir o conceito de divisão, partindo de uma literatura infantil “Camilão, o comilão”, escrito por Ana Maria Machado. Durante o processo de elaboração da SDA apresentada, o grupo realizou diferentes ações para a organização da atividade de ensino, como: estudar o aspecto lógico-histórico do conceito de divisão, identificar a essência do conceito e transformá-la em objeto e ações de estudo, elaborar a SDA, definir alguns participantes dos grupos que pudessem ir à escola e desenvolver a proposta juntos aos alunos.

Após esse movimento teórico-prático, em sala de aula, desenvolvemos a atividade e os alunos registraram suas ideias e possibilidades para a resolução do problema proposto na história virtual. Os registros, indicam o processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos alunos e apontam a presença de que, quando bem explorado, os registros podem ser ferramentas simbólicas do pensar matematicamente.

4 APRENDENDO COM OS REGISTROS DOS ESTUDANTES

A literatura “Camilão, o comilão”, conta a história de um porco muito comilão, que pede aos seus amigos algo para comer por estar com muita fome. No decorrer da história, cada animal doa alimento para o Camilão, seguindo a ordem da sequência numérica dos números naturais, assim, por exemplo: o cachorro dá uma melancia, o burro duas abóboras e assim sucessivamente até o esquilo dar 10 avelãs ao leitão. Apesar de Camilão ser faminto, não comeu sozinho toda a comida e decidiu fazer uma festa com seus amigos.

Após essa proposta de festa, elaboramos o seguinte problema desencadeador: *Como organizar os alimentos em três cestas de piquenique, de modo que cada cesta tenha todos os alimentos doados na mesma proporção e quantidade de alimento?* Para resolver o problema, organizamos a turma em grupos e entregamos massinhas de modelar, para que os alunos pudessem representar os alimentos e as quantidades citadas na história, sendo que cada aluno representaria um ou dois desses alimentos. Depois de representá-los, solicitamos que os alunos os dividissem e distribuíssem igualmente nas três cestas. Disponibilizamos folhas em branco aos alunos para registrarem possíveis formas de divisões.

Cada equipe, após muitas discussões coletivas, pensou em formas diferentes

para dividir os alimentos nas cestas. Os alunos do grupo 1, mediados pelas professoras, optaram pelo desenho e, os alunos do grupo 2 pelos materiais manipulativos. Os registros demonstram o movimento de pensamento em busca da solução do problema pois, de acordo com Moura (2013, p.119) "[...] associada à representação do número, está a necessidade do homem de conseguir representar o movimento das quantidades de modo a deixar registrado aquilo que ficaria perdido se tivesse que se apoiar apenas nas suas lembranças". Além disso, os alunos sentiram a necessidade de registrar as divisões para auxiliá-los a lembrar de como dividir os alimentos e solucionar o problema. Os registros indicam que a linguagem matemática foi expressa de diferentes formas.

No registro do grupo 1 (Figura 1), os alunos desenharam, por exemplo, a abóbora e as espigas de milho atentando-se as diferenças em relação ao comprimento e a largura, ou seja, explorando a significação geométrica, mas especificamente a dimensão bidimensional dos alimentos.

Figura 1 - Registro do grupo 1

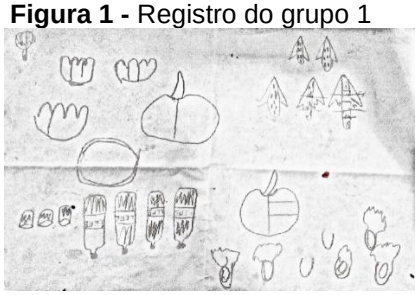

Fonte: das autoras.

Além disso, o registro mostra a variação, nexo conceitual algébrico, que pode ser visto quando os alunos desenharam a divisão da abóbora. Isso porque, inicialmente desenharam as duas abóboras e as dividiram ao meio, mas uma metade sobrou, já que eram 3 cestas. Assim, os alunos pensaram em outro critério para efetuar a divisão, diferente do conceito de metade. Passaram a pensar em fatiar a metade que sobrou em 3 partes iguais como revela o registro. Esse movimento de perceber os conceitos não sendo fixos e imutáveis, mas estando em movimento "[...] atribui ao ensino a característica de mobilidade e mudança, contrapondo-se a ideias de algo pronto, estático e acabado" (SILVA, 2022, p.54).

No registro 1, também identificamos no processo da resolução, a presença da aritmética, pois os alunos realizavam a contagem dos alimentos e divisões das partes, efetuando mental e sistematicamente, a operação da divisão. Mesmo sem a

ISSN: 2176 - 1396

solicitação da contagem e da realização da divisão por parte das professoras, isso se tornou uma necessidade aos alunos na solução do problema.

No registro do grupo 2 (figura 2), foram empregadas massinhas de modelar na solução do problema desencadeador. A forma escolhida, revela uma dimensão tridimensional da significação geométrica, em que os alunos ao representarem, preocuparam-se com o comprimento, largura e altura ou profundidade.

Figura 2 – Registro do grupo 2

Fonte: das autoras.

No que diz respeito a álgebra, também percebemos o movimento da variação, pois os alunos, aos poucos modificaram a forma de dividir os alimentos, a partir dos alimentos feitos com a massinha até chegar a possível solução. Inicialmente, partiram da ideia da divisão empregada em uma pizza para empregar com as duas abóboras, as dividindo em 12 pedaços iguais. As possibilidades pensadas indicaram um campo de variação amplo, mas após discussões com as professoras e o grupo, colocaram 4 pedaços em cada cesta. Outra significação, muito presente na solução do problema, foi a aritmética, já que com frequência, os alunos faziam a contagem dos alimentos e o cálculo de divisão dos alimentos.

Após a resolução em grupos, as soluções foram compartilhadas com a turma, explorando o processo de análise e síntese coletiva. Os alunos constataram as diferentes formas de solução e manifestaram por meio de falas a surpresa deles: “Professora! Pensamos diferente deles!”; “Quando vai ser nossa vez de falar?”. Essas considerações indicam que ao registrar

> A criança, então, está de posse de uma ferramenta simbólica que lhe dá uma qualidade nova e tem, portanto, uma nova qualidade na sua consciência, na sua psiquê. O que permitiu a mudança de qualidade foi a participação de uma atividade que colocou em interação saberes de vários sujeitos, que, vindos de diferentes contextos sociais, tinham a possibilidade de partilhar significados já apropriados e, por isso, passíveis de serem colocados nas

ISSN: 2176 - 1396

ações que os levariam a concluir a atividade coletiva (MOURA, 2013, p. 126).

O relato apresentado evidencia que a partir de um trabalho planejado e orientado, os alunos utilizaram os registros como forma de expressão do pensamento e das hipóteses levantadas para resolver o problema desencadeador do Camilão. Os signos e representações empregadas indicam a álgebra, a geometria e a aritmética, significações que compõe a linguagem matemática. De diferentes maneiras, "os alunos fizeram uso da linguagem, [...] é certamente fruto da necessidade de que cada sujeito se torne parte de um grupo na ação necessária para solucionar algum problema" (MOURA, 2013, p.129).

Nesse sentido, o relato nos ajuda a reconhecer e rever a função e forma dos registros nas aulas de aulas, a fim de que se possibilite aos alunos ampliar as formas de executá-los, transformando-os em ferramenta de pensamento, dialogando com as hipóteses dos alunos e se configurando como uma necessidade coletiva que auxilia na resolução dos problemas propostos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história da matemática nos deparamos com diferentes formas de registrar o movimento do pensamento em busca de resolver problemas e estabelecer o controle de quantidades. Tais registros auxiliaram os homens na produção dos conhecimentos, sendo um instrumento histórico, que permite as novas gerações a compreensão dos conceitos desde suas primeiras sistematizações.

Fundamentados em estudos da THC (MOURA, 2007; VIGOTSKI, 1996), compreendemos que a linguagem matemática parte de uma necessidade humana de estabelecer relações quantitativas e espaciais que auxiliam na solução de problemas. Nesse sentido, ao investigar a apropriação da linguagem matemática, por meio de registros de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, constatamos que eles podem satisfazer o mesmo objetivo, quando bem explorado em sala de aula.

A análise apresentada neste relato de experiência, mostra a diversidade de ideias e formas de registrar o pensamento dos alunos. Precisamos buscar, enquanto professores, ressignificar as estratégias didáticas para que possamos superar os registros limitados apenas aqueles que valorizam a escrita e cálculos convencionais, reconhecendo que esta superação possibilita a compreensão do que é de fato a linguagem matemática.

REFERÊNCIAS

CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1951.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

EVES, H. **Introdução à história da matemática.** Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

LACANALLO-ARRAIS, L. F. **Vamos jogar?** Jogo, princípios e possibilidades para o ensino de matemática. Curitiba: Appris, 2018.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LORENSATTI, E. J. C. Aritmética: um pouco de história. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

MOURA, M. O. de. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.110-135.

MOURA, M. O. de *et. al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *In:* MOURA, M. O. de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** 2 ed. Campinas: Autores associados, 2016. p. 93-125.

MOURA, M. O. *et al.* **Atividades para o ensino de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.** Ribeirão Preto: Volume IV, Geometria, 2018.

MOURA, M. O. de. (Coord.). **Controle da variação de quantidades:** atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In.*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação matemática na infância:** abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivro, 2007, p.41-63.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar:** inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, Diogo Almeida e. **Os nexos conceituais algébricos e o jogo matcraft:** uma proposta para o ensino de matemática nos anos iniciais de escolarização. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

DIDÁTICA: PRESSUPOSTOS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Ms Sandra Mara de Lara [1]

Drª Pura Lucia Oliver Martins[2]

RESUMO

O resgate histórico da didática revela sua origem na Grécia antiga como a arte ou técnica de ensinar (techné didaktiké). Ao longo dos séculos, a didática passou por transformações e evoluções, tornando-se parte fundamental da formação de professores e prática docente em todos os níveis educacionais. Ela não se limita a um conjunto de regras, mas sim compreende os processos de ensino e aprendizagem de forma abrangente. os procedimentos metodológicos e a coleta de dados da pesquisa com Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa revisão de literatura existente sobre o tema da pesquisa, buscando compreender as principais teorias, conceitos e abordagens relacionadas ao objeto de estudo. Isso envolve a leitura e análise crítica de obras relevantes, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros materiais acadêmicos. E assim o objetivo geral constitui analisar a didática: pressupostos, conceitos e concepções. Autores que fundamentam Libâneo (1994); Martins (2009), Veiga (1995) Romanowski (2007) entre outros que se fizeram necessários. A importância da didática é destacada por diversos autores, enfatizando seu papel na formação de professores, na educação básica, no ensino superior, na educação a distância, na educação corporativa e em contextos não formais de ensino. Sua aplicação permite a promoção do aprendizado significativo, despertar o interesse dos alunos e estimular a reflexão crítica. destaca-se a necessidade de um constante aperfeiçoamento dos métodos e práticas educacionais, buscando atender às demandas da sociedade e preparar os estudantes para os desafios futuros. A reflexão crítica sobre a didática e sua aplicação é essencial para uma educação transformadora, comprometida com o crescimento pessoal e social dos indivíduos.

Palavras-chave: Didática. Formação de professores. Educação. Reflexão crítica.

1 UM RESGATE HISTÓRICO DA DIDÁTICA

A palavra didática vem do grego (techné didaktiké), que significa a arte ou a técnica de ensinar. A didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e das técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes das teorias pedagógicas. Com uma visão de totalidade, a didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem, que expressam as concepções de educação que lhes dão sustentação. O educador Jan Amos Komenský, ou Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII.

A palavra “didática” é uma expressão grega que se traduz por técnica de ensinar. O termo “didático” aparece somente quando há a intervenção intencional e planejada no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 74):

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, professora tutora Faculdade Unina email:sandra.mara@unina.edu.br
[2] Professora doutora Pura Lucia Oliver Martins, Professora PPGE PUCPR email pura.oliver@pucpr.edu.br

> A didática, assim, oferece uma contribuição indispensável a formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes.

A didática é o campo que busca aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo uma variedade de conceitos, estratégias e métodos direcionados para a educação formal, não formal e corporativa.

Para apresentar pressupostos, conceitos e concepções de Didática, considero importante resgatar historicamente a Didática e seu papel na formação de professores. Para tanto, busquei em Veiga (1995, p. 25-40) a trajetória histórica da Didática no Brasil. A autora historiciza a Didática num período que compreende a colonização, em 1549, com a chegada dos jesuítas como primeiros educadores; as transformações da educação durante a década de 30, que marca a incorporação da Didática como disciplina nos cursos para a formação dos professores; chegando aos dias atuais.

A Didática enquanto disciplina situa-se na área do conhecimento que tem como objeto de estudo o ensino e trabalha conhecimento necessários à prática docente. Assim sendo ela é de fundamental importância para a formação inicial e continuada e professores de todos os níveis de ensino.

Conforme Veiga, no período (ano) de 1549 1 1759 a metodologia de ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas, que visam a orientação do ensino e do estudo. Na década de 1870/8, com a transição do modelo agrário-exportador para um urbano-comercial-exportador, o Brasil vive o seu período de “iluminismo”, ficando cada vez mais independente da influência religiosa. O estado passa a adotar uma postura laica no campo da educação e na década de 1890, com a reforma de Benjamim Constant, a Pedagogia Tradicional evolui da visão essencialista do homem, aliada à noção de natureza humana essencialmente racional, inspirando a criação da escola pública, laica, universal e gratuita.

É na década de 1930 que a Didática é integralizada como disciplina nos cursos de formação de professores em nível superior, evoluindo para se constituir num curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três mais um), entre 1930 e 1945. Nesse período, a didática é marcada pelo equilíbrio entre as concepções humanista tradicional e moderna. Na década de 1940, a didática é

ISSN: 2176 - 1396

substituída pela prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado e no contexto do movimento da Escola Nova, o enfoque renovador-tecnicista ganha corpo.

É na década de 1960, embasada pelo pressuposto da neutralidade científica, que a tendência tecnicista toma força, embalada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Em decorrência, instalou-se a divisão do trabalho, distanciando o professor do ato de planejar, colocando-o em segundo plano, como executor de tarefas planejadas por outros. Desvincula-se teoria e prática e toma foça a didática tecnicista.

Na década de 1970, chega ao Brasil as teorias crítico-reprodutivistas. As questões pedagógicas foram minimizadas e deram lugar aos aspectos políticos. A Didática é colocada em questão. Passa-se a analisar a realidade social na qual está inserida a escola e a considerar a prática social dos envolvidos no processo de ensino como ponto de partida e de chegada.

Com efeito, na década de 1980, a Didática passa por importantes transformações, que expressam o momento histórico de abertura do regime militar no país. A concepção de didática amplia-se e conforme Veiga (1995, p. 40),
“A didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor envolve uma reflexão mais ampla, que deve ser repensada, a partir da análise crítica das experiências concretas e dos problemas da prática dos professores”. A partir desse olhar historicamente constituído, a Didática constituiu-se numa área importante para a formação de professores, assumindo diferentes concepções e passando por questionamentos e reconstituição num movimento intimamente relacionado aos diferentes momentos históricos.

Assim, a Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino em diferentes concepções, é entendida como uma área importante na formação inicial e continuada de professores de todos os níveis, pois se destaca como interdisciplinar. Nas palavras de Castro (2006, p. 21).

> [...] é certo que a didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino.

Assim sendo, ainda que atualmente a disciplina Didática seja pouco valorizada nos cursos de licenciatura, ela é fundamental para que se efetive a aprendizagem na educação básica, tornando o professor em formação capaz de compreender as

ISSN: 2176 - 1396

múltiplas linguagens do processo de ensino e suas várias possibilidades de organização, conforme as concepções de educação e ensino que o orientam. Desse ponto de vista, a Didática na formação de professores ultrapassa o caráter meramente instrumental que lhe é usualmente atribuído historicamente e passa a ser entendida como "[...] uma disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada" (MARTINS, 2009, p. 176).

Nessa mesma direção, Romanowski (2007, p. 178) assevera que "[...] que conforme a concepção de educação e ensino, a Didática é compreendida de forma diferente. Vai desde o estudo de técnicas e instrumento que facilitem a transmissão-assimilação de conteúdos até um estudo das múltiplas determinações do processo de ensino no contexto histórico em que se situa". Nesse sentido, a Docência exige uma prática social que implica ideias, reflexão, crítica, formação e não pode estar dissociada da participação dos alunos.

Com efeito, o processo permanente de constituição dos professores como sujeitos e como coletivo de profissionais no enfrentamento dos problemas da prática é um permanente desafio. É preciso entender que os professores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e que o enfrentamento que realizam, com coragem e compromisso, pode fazer a diferença na melhoria da escola. Nesse sentido, analisar o processo de ensino, seus problemas, as iniciativas dos professores decorrentes desses problemas são ações que movimentam a produção de um saber que, se captado e sistematizado teoricamente, poderá servir de pista para outros professores e para a organização de outras práticas (MARTINS, 2009).

Sendo assim esse trabalho ao fundamentar os procedimentos metodológicos e a coleta de dados da pesquisa com Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa revisão de literatura existente sobre o tema da pesquisa, buscando compreender as principais teorias, conceitos e abordagens relacionadas ao objeto de estudo. Isso envolve a leitura e análise crítica de obras relevantes, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros materiais acadêmicos. E assim o objetivo geral constitui analisar a didática: pressupostos, conceitos e concepções.

2 A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: TEORIAS E APLICAÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A didática é de fato um campo crucial de estudo que se dedica a investigar, teorizar e aplicar o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de aprimorar a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Essa definição encontra respaldo em autores renomados da área:

Martins (2011) destaca o papel fundamental da didática na formação dos professores, abordando temas como estratégias de ensino, metodologias pedagógicas e avaliação da aprendizagem. A autora enfatiza a importância de uma abordagem crítica da didática, considerando a realidade sociocultural dos estudantes e os desafios enfrentados pelos educadores.

Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam a aplicação da didática na educação básica, onde os professores utilizam estratégias didáticas para planejar suas aulas, selecionar conteúdos relevantes, escolher métodos de ensino adequados e avaliar o aprendizado dos alunos.

Garcia (2009) destaca a relevância da didática no contexto da educação superior, tanto para a formação de professores quanto para o ensino nas universidades. Os professores universitários empregam abordagens didáticas para ministrar diferentes atividades acadêmicas, como aulas expositivas, seminários e práticas de laboratório.

Com o avanço da tecnologia, a educação a distância tem se destacado, e nesse contexto, a didática desempenha um papel fundamental. Autores como Moore e Kearsley (2011) afirmam que a didática é essencial para o planejamento e desenvolvimento de cursos online, a criação de materiais didáticos digitais, a utilização de plataformas de aprendizagem e a promoção da interação entre alunos e professores, mesmo em ambientes virtuais.

No campo da educação corporativa, Ramos e Borges-Andrade (2011) enfatizam o uso das estratégias didáticas pelas empresas para o treinamento de funcionários, disseminação de conhecimentos técnicos, desenvolvimento de competências gerenciais e aprimoramento de habilidades específicas.

Além dos contextos formais de ensino, a didática também está presente em espaços de educação não formal, conforme discutido por Johann (2016). Nesses locais, ela é utilizada para promover o aprendizado significativo, despertar o interesse dos participantes e estimular a reflexão crítica sobre diferentes temas.

A didática, como campo interdisciplinar, mantém relações com diversas áreas do conhecimento, tais como a psicologia da aprendizagem, sociologia da educação,

tecnologia educacional, entre outras. Essa interdisciplinaridade contribui para sua constante evolução e adaptação às diferentes realidades educacionais, conforme destacado por Tardif (2014).

É certo que a didática exerce papel fundamental na formação do professor, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento do ensino, da aula, enfim, da prática pedagógica do professor. Numa concepção de educação e ensino mais críticos, Veiga (1995, p. 104) escreve

> No campo da didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas, também, para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas.

Desse ponto de vista, a prática pedagógica do professor, ao desenvolver o seu ensino, faz-se pautada na reflexão crítica, cujo objetivo é ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e avançar na construção do conhecimento, para que não seja simplesmente uma mera repetição de conceitos já estabelecidos.

Essas referências destacam a importância da didática na educação e confirmam sua aplicação em diferentes contextos, ressaltando a relevância do estudo contínuo e do trabalho de grupos de pesquisa dedicados a aprimorar a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

O entendimento da Didática centrada numa concepção de professor reflexivo, na perspectiva da reflexão da prática para uma construção social, que concebe o ensino como uma prática crítica, na qual o docente toma iniciativas para enfrentar situações-problema na sala de aula, ainda se faz presente nas discussões e estudos da área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi realizado um resgate histórico da didática, desde suas origens na Grécia antiga até as transformações e evoluções ocorridas ao longo dos séculos até os dias atuais. A didática é compreendida como a arte ou técnica de ensinar, e seu papel é fundamental na formação de professores e na prática docente em todos os níveis educacionais.

ISSN: 2176 - 1396

A partir desse contexto histórico, fica claro que a didática não se restringe apenas a um conjunto de regras e normas prescritivas, mas sim, abrange uma visão de totalidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ela é responsável por investigar, teorizar e aplicar estratégias e métodos para aprimorar a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

A didática, como campo interdisciplinar, mantém relações com diversas áreas do conhecimento, o que a torna dinâmica e adaptável às diferentes realidades educacionais. Ela é aplicada em contextos formais e não formais de ensino, abrangendo desde a educação básica até a educação superior e a educação corporativa.

Assim, a didática se mantém como uma área imprescindível para a formação de professores e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A busca contínua pelo aperfeiçoamento dos métodos e práticas educacionais é essencial para atender às demandas da sociedade e preparar os estudantes para os desafios do futuro. A reflexão crítica sobre a didática e sua aplicação é fundamental para o desenvolvimento de uma educação transformadora e comprometida com o crescimento pessoal e social dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R., & Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.1994

Castro, A. D. **Didática: princípios teóricos e práticos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 2006.

Garcia, C. M. **A importância da didática na educação superior:** abordagens e práticas pedagógicas nas universidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 17(64), 43-58. 2009.

Johann, G. M. **A didática na educação não formal:** desafios e possibilidades. Educação em Revista, 32(3), 173-191. 2016.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus. 2009,

MARTINS, P.L.O. **Didática Teórica / Didática Prática.** Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 2011.

Moore, M. G., & Kearsley, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem online. Cengage Learning. 2011.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Educação e Pesquisa, 28(2), 119-136. 2002.

Ramos, M. B. S., & Borges-Andrade, J. E. **Didática aplicada à educação corporativa: estratégias de treinamento, aprendizagem e desenvolvimento**. Editora Elsevier. 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: IBPEX, 2007.
Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional** (17a ed.). Vozes. 2014.

VEIGA, Ilma Passo (Org.) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 23.ed.Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1995

PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULA PERSONALIZADO PARA TURMAS COM PERFIS DISTINTOS

Nicoly Luiza dos Santos Vitto[1]

RESUMO

A presente pesquisa é uma análise de um relato de experiência vivenciada no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, localizado na cidade de Curitiba - Paraná, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse programa foi desenvolvido através da parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná e o Governo Federal, no primeiro semestre de 2023. O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a necessidade de implementação de planejamentos de aulas personalizados considerando turmas com perfis distintos, objetivando a maximização do ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, busca-se embasar teoricamente o estudo com autores clássicos da educação, como José Carlos Libâneo, nas obras "Organização e gestão escolar: teoria e prática" e "Didática", e Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa". Além disso, o trabalho também faz uso de autores atuais como Jerônimo Ribeiro de Oliveira Silva, em seu artigo "A Importância do Planejamento e da Coordenação Pedagógica no Contexto Escolar", e outros. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, baseada em pesquisas bibliográficas e reflexões sobre as experiências práticas. Constatando que dentro de escolas com turmas tão diversificadas, um planejamento de aula personalizado torna-se uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento dos educandos em sua integridade, os resultados apontam para a relevância de adaptar abordagens e estratégias de ensino de acordo com as necessidades apresentadas pelos educandos. Essa abordagem mostra-se fundamental para alcançar uma educação mais inclusiva e significativa, valorizando a individualidade de cada turma e promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Planejamento de aula; Residência Pedagógica; Personalização do Ensino; Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

Atender as diversas características dos alunos em sala de aula representa um dos maiores desafios para educadores, independentemente de sua experiência. Cada turma é composta por estudantes com distintos perfis, abrangendo diferenças socioeconômicas, culturais, habilidades cognitivas e estilos de aprendizagem, que, em conjunto, moldam o cenário da sala de aula. Diante dessa ampla diversidade, o planejamento de aulas, com foco nas necessidades específicas de cada grupo, torna-se uma ferramenta indispensável para assegurar um ensino eficaz e inclusivo. Nesse

[1] Graduanda do 8º período em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, bolsista do Programa de Residência Pedagógica. nicoyluiza@gmail.com

sentido, a capacidade de adaptar o plano de ensino à singularidade de cada turma contribui para o crescimento acadêmico e pessoal dos educandos, fomentando uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora. O investimento em estratégias pedagógicas individualizadas promove um ambiente escolar acolhedor, que valoriza a diversidade e incentiva a participação ativa de todos os alunos, fortalecendo o senso de pertencimento e a colaboração mútua.

O alinhamento do planejamento de aula com as necessidades específicas dos estudantes cria uma atmosfera de aprendizado mais envolvente e estimulante, gerando resultados positivos tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Diante da diversidade, o planejamento de aula visando atender as necessidades específicas de cada turma surge como uma ferramenta fundamental para garantir um ensino efetivo e inclusivo.

O planejamento de aula é uma tarefa indispensável para o docente, que se caracteriza, conforme destacado por Libâneo (1994), pela organização e coordenação de propostas pedagógicas com objetivos pré-estabelecidos. Essa prática é essencial para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, tornando-se fundamental adaptá-la às diferentes turmas e flexibilizá-la para atender às demandas dos educandos.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como principal objetivo explorar a importância do planejamento de aulas personalizadas para turmas com perfis distintos. Dessa forma, busca-se discutir as dificuldades enfrentadas ao atender as necessidades de aprendizagem de cada grupo, apresentando também os desafios envolvidos nesse processo. Tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com o propósito de aprofundar a análise, o estudo também se baseia em um relato de experiência vivenciado no âmbito do programa de formação de professores, a Residência Pedagógica. Por meio dessa experiência, evidencia-se a relevância da implementação de um planejamento de aula personalizado, visando promover a equidade e maximização do aprendizado em todas as turmas e, consequentemente, para todos os alunos envolvidos.

A adoção de um planejamento de aulas personalizado torna-se uma estratégia poderosa para valorizar a diversidade dos estudantes, considerando suas particularidades individuais, interesses e níveis de conhecimento. Ao reconhecer a heterogeneidade das turmas, os educadores podem desenvolver abordagens

pedagógicas mais eficazes, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de prosperar em seu processo educacional.

Por fim, ressalta-se que o planejamento de aula personalizado não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, valorizando a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

2 EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP) oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é inserir o estudante universitário em licenciaturas em ambientes escolares. Visando desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da plena docência. É o momento em que se desenvolve e se observa as relações entre a teoria e a prática. Assim, de profunda importância para a formação continuada, prezando as melhores condições de ensino e aprendizagem dos acadêmicos e futuros professores, sendo assim, um programa voltado para a formação de docentes.

O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto, localizado na cidade de Curitiba, foi umas das instituições destinadas para a realização do projeto de Residência Pedagógica, pelos graduandos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Onde iniciaram suas experiências com as práticas docentes. Primeiramente em uma relação de observação das aulas, e posteriormente tendo oportunidades de regências em diferentes turmas, sendo responsáveis pelo planejamento da aula e lecionando a aula proposta.

Além disso, o programa de Residência Pedagógica é responsável por promover uma integração entre teoria e prática mais efetiva. Os residentes têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências em salas de aula, analisando situações e como conceitos teóricos se aplicam à realidade escolar, deste modo, podendo reajustar sua prática docente. Tal experiência entre a teoria e a prática, auxilia na formação de futuros professores, tornando-os mais preparados para lidar com as demandas exigidas durante a docência, como explica Buriola, experiências de estágios, como o programa de Residência Pedagógica são “lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida” (Buriola, 1999, p.10).

2.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A NECESSIDADE DE PLANEJAMENTOS DE AULAS PERSONALIZADOS

Durante o primeiro semestre de 2023 foram acompanhadas turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II, no período matutino e vespertino, considerando que se trata de uma instituição que oferece o ensino integral. Tendo como preceptora na instituição a professora Nilcea Parolo, e orientadora a professora Drª Adriana Mocelim. Durante a realização do programa foram propostas pela preceptora já referenciada, duas aulas em cada turma, ambas do sexto ano. Apesar de se tratar de turmas diferentes, a mesma estrutura de planejamento de aula foi utilizada. Caracterizada por uma aula expositiva dialogada, que consiste na exposição do conteúdo pelo docente, com ampla participação dos educandos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, no tempo de quarenta e cinco minutos, seguida de uma atividade interativa, também de quarenta e cinco minutos.

No entanto, ao aplicar a mesma estrutura de planejamento de aula, para ambas as turmas, constatou-se resultados de aproveitamento de aula muito diferentes entre cada turma. Em uma das turmas, os alunos em geral apresentavam perfis mais interativos, durante a aula se envolveram, participaram ativamente da aula com diversas perguntas. Utilizando todo o tempo destinado, a aula fluiu de maneira dinâmica para ambas as partes. Entretanto, na segunda turma, os alunos demonstraram uma falta de interesse, tornando a aula monótona e cansativa, o que apenas se alterou no momento da atividade feita em conjunto. Na segunda turma o tempo utilizado para a exposição teórica do assunto e a atividade corresponderam a apenas os quarenta e cinco minutos iniciais.

A experiência evidenciou que cada turma possui um perfil único, formado pelas características e necessidades dos próprios alunos. Portanto, abordagens pedagógicas padronizadas podem não ser eficazes para todas as turmas. Deste modo, a partir de tal reflexão, se notou a necessidade de um planejamento personalizado, considerando as especificidades de cada turma, para que seja possível adaptar estratégias de ensino, delimitação de recursos e materiais adequados, para possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

ISSN: 2176 - 1396

3 O PLANEJAMENTO DE AULA

O planejamento de aula é uma etapa fundamental dentro do processo educacional. Diz respeito à organização, preparação e escolha de recursos, metodologias, atividades e os objetivos da aula. A seleção de conteúdos a serem desenvolvidos em sala, também faz parte do planejamento de aula, com a definição de conceitos e habilidades, que devem ser claros e alinhados com os conteúdos curriculares pré-estabelecidos pela instituição. Porém, não se trata de uma atividade meramente curricular, como aponta Silva (2017, p.14)

> O plano é uma ferramenta indispensável para qualquer professor que tem compromisso com a sua função, os docentes que acreditam que o planejamento é uma função burocrática, não conhecem a verdadeira finalidade do planejamento. Com o plano é possível traçar objetivos com a turma, e selecionar as ações que serão colocadas em prática, cada ação irá resultar em uma avaliação, esse processo é o melhor caminho para se alcançar o sucesso escolar.

Ou seja, o planejamento de aula é um momento de reflexão e escolha de estratégias de ensino que melhor se enquadrem com a realidade escolar vivenciada. É segundo Libâneo (1993) um instrumento capaz de sistematizar os conhecimentos, atividades, objetivos e o que se espera realizar nas aulas propostas. Em suma, o desenvolvimento do planejamento de aula promove uma sequência didática lógica e organizada, auxiliando na progressão de conteúdos de forma coerente com o desenvolvimento estudantil, que também pode ser analisado através da aceitação dos alunos ao planejamento proposto.

É importante ressaltar que nenhum planejamento de aula está aquém de erros, no contexto educacional atual se tem a percepção que “a aprendizagem é entendida como um processo social” (Martins, 2012, p.19), que envolve aluno e professor. Assim, o planejamento de aula também deve considerar a resposta dos alunos a sua aplicação, e necessita de reestruturação caso o planejamento desenvolvido não atinja os resultados esperados. O planejamento de aula é assim um momento de reflexão, que como explica Saviani (1997, p. 23)

> significa “voltar atrás”. É, pois um (re) pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.

ISSN: 2176 - 1396

Deste modo, um planejamento de aula, pensado, refletido e desenvolvido a partir das características de cada turma se transforma em si, uma estratégia de ensino.

4 O PLANEJAMENTO DE AULA PERSONALIZADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O relato de experiência aqui apresentado evidencia uma necessidade na educação atual, um planejamento de aula pensado para atender as particularidades de cada turma. O planejamento de aula personalizado é uma estratégia educacional de extrema relevância, uma vez que reconhece a diversidade inerente a cada turma. Cada grupo estudantil apresenta características distintas, composta pelo perfil individual de cada aluno, assim, demandando abordagens pedagógicas que se enquadrem nas suas necessidades de aprendizado. Nesse contexto, estratégias de organização como o planejamento de aula requerem o reconhecimento e a caracterização da realidade de cada sala, o planejamento como esclarece Silva (2017, p.06)

> É uma ferramenta indispensável para o sucesso do trabalho do professor, a partir dessa ação é que ele pode registrar os objetivos a serem alcançados e os insucessos da sua turma, o plano propicia uma reflexão sobre a prática, já que cada ação irá gerar um resultado, que será analisado posteriormente. Uma das maiores dificuldades que alguns professores enfrentam é a diversidade de culturas em sala de aula, nesse contexto o docente precisa fazer um plano que atenda às necessidades dos diferentes tipos de alunos.

Deste modo, é fundamental reconhecer as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada grupo estudantil, para que se possa adaptar de forma adequada e eficiente as estratégias de ensino. Ao elaborar um planejamento de aula personalizado, o docente não só reconhece a diversidade dos alunos, mas também cria um ambiente inclusivo de aprendizagens mútuas e colaborativas. Como aborda o educador Paulo Freire (1996), o professor deve compreender que seu papel não se limita apenas a ser um transmissor de conhecimentos, mas, sobretudo, um mediador dos saberes, partindo dos conhecimentos e potencialidades dos próprios educandos.

Outro aspecto relevante a ser levantado é a progressão de conteúdos. Dado que a turma é formada por alunos com perfis distintos, apresentando ritmos diferenciados de aprendizado, o planejamento de aula deve refletir cuidadosamente sobre esse aspecto. Torna-se necessário adaptar a sequência de conteúdos e

atividades, considerando o nível de desenvolvimento da turma e, especialmente, o nível de entendimento dos alunos em relação ao conteúdo tratado. Dessa forma, é possível garantir uma construção sólida do conhecimento, respeitando o ritmo de cada estudante e promovendo a efetividade do ensino.

Ademais, o planejamento de aula personalizado é uma oportunidade valiosa para promover a construção de um relacionamento próximo e significativo entre professores e educandos. Como teoriza Cunha (1994, p.144)

> [...] valorizam o uso adequado e correto dos meios de ensino, até como uma forma de respeito à pessoa do aluno. O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno desenvolve frente ao estudo e frente ao mundo. É um indicativo da seriedade com que o professor encara o seu ensino. É preciso não ver nisto uma visão reducionista.

Ao dar atenção às necessidades específicas de cada turma, os educandos se sentem valorizados, percebidos e respeitados, fortalecendo a relação pedagógica aluno-professor, e desenvolvem um ambiente propício a aprendizados mútuos. Essa abordagem personalizada estimula o interesse dos alunos, promovendo maior engajamento e participação ativa nas atividades educacionais.

5 ESTRATÉGIAS PARA O PLANEJAMENTO DE AULA PERSONALIZADO

Para se construir um planejamento de aula personalizado que corresponda com o perfil de cada turma é necessário que se conheça o nível de desenvolvimento das turmas. Que podem ser observados por meio de atividades que devem ser “estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos[...]” (Zabala, 1998, p.18). Como atividades diagnósticas para identificar as habilidades e conhecimentos prévios, que permitiram a adaptação do conteúdo, metodologia e recursos a serem utilizados de acordo com as necessidades dos educandos, proporcionando assim uma aprendizagem plena.

Outro fator que auxilia na hora de se realizar um planejamento de aula personalizado é pensar na diferenciação de recursos teóricos e metodológicos. Cada turma se adapta melhor a diferentes recursos de aprendizagens, atividades dinâmicas, leituras conjuntas, uso de tecnologias digitais e muitos outros. Cabe ao

educador aplicar o recurso que promova maior interesse e atenção dos alunos, para que a aprendizagem seja significativa.

Ainda, outra estratégia muito valiosa que pode ser adotada é a colaboração entre os próprios professores. O compartilhamento frequente de experiências e ideias pode significar enriquecer a prática pedagógica de ambos os educadores. Grupos de estudos, reuniões pedagógicas, plataformas de discussão online e até mesmo parcerias interdisciplinares podem ser adotadas como formas eficazes de promover a troca de conhecimento e a construção conjunta de metodologias inovadoras entre os docentes. Essa cultura colaborativa não apenas fortalece o corpo docente como um todo, mas também proporciona um ambiente de aprendizado mais estimulante e enriquecedor para os alunos, com um currículo mais dinâmico e alinhado com as necessidades contemporâneas.

Por fim, é fundamental destacar que o planejamento de aula personalizado deve ser um processo contínuo e reflexivo. Os educadores devem estar sempre dispostos a avaliar constantemente os resultados de suas estratégias, metodologias e recursos escolhidos, identificando o que funcionou bem e o que pode ser aprimorado. A autoavaliação é uma peça-chave dentro dessa perspectiva, pois permite que os professores analisem criticamente sua própria prática pedagógica. Ao refletirem sobre o desempenho dos alunos, a eficácia das abordagens de ensino e as respostas ao material didático, os educadores podem identificar pontos fortes e fraquezas em seu planejamento de aula.O objetivo é que os educadores possam fazer ajustes e adaptações ao longo do caminho, proporcionando uma experiência educacional mais significativa e eficaz para os alunos.

6 DESAFIOS DO PLANEJAMENTO DE AULA PERSONALIZADO

Apesar do planejamento de aula estar intrinsecamente ligado à prática pedagógica, não significa que não apresenta dificuldades ao educares. A diversidade de perfis estudantis e demandas educacionais em si já gera um desafio aos professores durante o planejamento das aulas. Conciliar diferentes turmas e conteúdos e realizar planejamentos específicos demanda tempo e esforço, mas podem ser superadas com a identificação preliminar das necessidades individuais de

cada turma, como já exposto com atividades diagnósticas que busquem reconhecer a melhor abordagem de ensino.

Outro ponto a ser levantado se trata da falta de recursos adequados, principalmente considerando as instituições públicas de ensino, que muitas vezes carecem de recursos básicos, devido às limitações financeiras. Assim, planejar as aulas se torna essencial, para que se possa adequar o ensino a realidade escolar ofertada, sem afetar o ensino e aprendizado dos educandos, buscando as melhores oportunidades de aprendizado.

Superar tais desafios requer criatividade, flexibilidade e comprometimentos. É essencial buscar alternativas para atender as necessidades dos educandos, mesmo frente a recursos limitados. Em síntese, apesar de haver desafios a serem enfrentados, o planejamento de aula é um instrumento educativo poderoso para promover uma educação enriquecedora para todos, educadores e educandos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada neste relato evidencia a importância de adaptar o ensino às suas necessidades, um planejamento de aula personalizado, frente a diversidade para cada turma, é essencial. Trata-se de uma atividade que valoriza e reconhece os alunos dentro das suas particularidades de ensino, provendo um ensino eficaz, planejado e afetivo. Cada grupo estudantil apresenta características e perfis diversos, necessitando de abordagens pedagógicas específicas. Ao considerar as habilidades, estilos de aprendizagem e respeitar as diferenças dos educandos, promove-se uma educação inclusiva, engajadora e contribui para a criação de um ambiente de aprendizados mútuos.

É importante reconhecer também os desafios enfrentados durante o processo de planejamento de aula, a diversidade de alunos e as demandas educacionais individuais das turmas, necessitam de tempo e esforço por parte dos educadores. Além disso, a limitação de recursos se torna obstáculos, mas que apenas reforçam a necessidade de planejar para executar de forma efetiva e responsável.

Em suma, a personalização do ensino por meio de um planejamento de aula é fundamental, se trata de reconhecer e valorizar as particularidades estudantil. Adaptar a prática pedagógica promove uma aprendizagem significativa para os estudantes, e

para os professores. A busca contínua por novos caminhos que valorizem a diversidade e a singularidade é uma forma de maximização do ensino-aprendizagem e a construção de uma educação de qualidade para todos que vivenciam o processo educativo. Ao se comprometer em superar as dificuldades, aliando-se à busca constante por aprimoramento e inovação pedagógica, é fundamental para alcançar o objetivo de uma educação de qualidade, oferecendo a todos as mesmas oportunidades.

REFERÊNCIAS

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 1996

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 1993

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas,SP: Autores Associados, 1997

SILVA, Jerônimo Ribeiro de Oliveira. A Importância do Planejamento e da Coordenação Pedagógica no Contexto Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 01. pp 05-14, Abril de 2017. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-do-planejaento. Acesso em 09 de jul. de 2023.

A atividade de estudo no Ensino Fundamental: fundamentos epistemológicos

Maria Lidia Sica Szymanski[1]

Rosa Cleide Marques Machado[2]

RESUMO

Os resultados do processo de escolarização estão aquém das possibilidades de aprendizagem das crianças, conforme demonstram os resultados das avaliações em larga escala realizadas no Brasil (Brasil, 2023). Na busca de superar essa defasagem, investigam-se as contribuições da Teoria Histórico-cultural (THC) para fundamentar a atuação docente no Ensino Fundamental (EF). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de tipo exploratória, envolvendo os trabalhos de Daniil Borosovich Elkonin, Vasily Vasilovich Davidov e Aelita Kaptónovna Márkova, buscando responder: "O que é atividade de estudo e qual a contribuição de um ensino nela apoiado, para o avanço na aprendizagem, portanto, para o esenvolvimento dos alunos". Investigam-se os fundamentos da atividade de estudo e apontam-se os defeitos produzidos por uma forma de ensino apoiada no pensamento empírico, cuja consequência é a formação de um pensamento linear apoiado na aparência dos fenômenos. O pensamento teórico decorre da apropriação dos conceitos científicos e possibilita o desenvolvimento de ações mentais que se constituirão em instrumentos do pensamento, os quais poderão ser utilizados em outras situações, e permitirão ao aluno uma leitura crítica da realidade e uma participação atuante. Conclui-se propondo uma formação docente que possibilite a organização de um processo pedagógico o qual produza essas transformações no aluno.

Palavras-chave: Atividade de estudo. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVO

A realidade é caótica, mas é ponto de partida para sua compreensão. Essa leitura da realidade pode descrever o aparente, ou pode ir além, desvelando o que, ainda que oculto, determina esse aparente. O pensamento que fundamenta a análise superficial e linear do aparente, é um pensamento empírico. Mas o pensamento que possibilita entender a realidade em toda sua complexidade social, é o teórico.

Por meio do processo educativo, na perspectiva da THC, objetiva-se formar sujeitos que possam superar a compreensão da realidade aparente, decorrente de um pensamento linear e empírico, fazendo uma leitura crítica, que favoreça atuar e contribuir para redução das desigualdades que marcam a realidade.

[1] Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), , e-mail: mlidiaszymanski@gmail.com
[2] Mestre em Educação (Unioeste), professora da rede pública de ensino de Cascavel, pr, e-mail rosacreidis@hotmail.com

O homem, sujeito histórico, forma-se em suas relações e, ao mesmo tempo em que contém o mundo social, o expressa e o constitui. Nesse processo, a escola é fundamental, como um local em que o conhecimento científico é sistematizado, possibilitando, por excelência, o desenvolvimento do pensamento teórico.

Pesquisas russas constataram que os princípios da atividade de estudo constituem-se como uma importante possibilidade para o avanço do pensamento empírico ao teórico. Portanto, uma ação pedagógica apoiada na atividade de estudo, permite desenvolver o pensamento teórico discente, por meio de sínteses reflexivas decorrentes de sucessivas idas à realidade, cada vez mais avançadas na compreensão das múltiplas relações que sustentam essa realidade.

Mas, como se constitui a atividade de estudo? Na busca de melhores condições de aprendizagem, qual a contribuição de um ensino apoiado na atividade de estudo (THC), para o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos?

2 METODOLOGIA

Para investigar essas questões, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de tipo exploratória (Lakatos e Marconi, 2003), indicada no início do estudo de um tema. Investigaram-se os estudos de Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984), Vasily Vasilovich Davidov (1903-1998), e Aelita Kaptónovna Márkova (1934-), compilando-se seus fundamentos, dos quais extraíram-se três categorias, apresentadas a seguir.

Na primeira, expõe-se os principais fundamentos da THC e sua contribuição para a compreensão do papel social da escola. A seguir, discute-se a relação dessa instituição com a atividade de estudo, apresentando seu conceito, características e a importância das relações sociais envolvendo a atividade pedagógica para o avanço do desenvolvimento cognitivo. Na terceira, descreve-se um processo de pedagógico apoiado na atividade de estudo, e discute-se a ação docente fundamentada nesse conceito. Conclui-se enfatizando a importância de sua compreensão pelo docente e de sua inclusão nos processos de formação.

3 COMPREENDENDO A ATIVIDADE DE ESTUDO

Parte-se da concepção de que o homem constitui-se em suas relações sociais, pelo trabalho, e enquanto gênero humano, coletivamente, produz a cultura, isto é, os

meios necessários para sua sobrevivência: instrumentos e conhecimentos. Da mesma forma, as relações sociais que se estabelecem no trabalho escolar, por meio da mediação pedagógica, produzem transformações quanti e qualitativas que promovem o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Dentre os princípios apontados por Davidov e Márkova (2019) para fundamentar a concepção de atividade de estudo ressalta-se a dialética-materialista histórica, que objetiva analisar os fenômenos pedagógicos de forma articulada aos sociais, desvelando suas inter-relações. Aponta-se a unidade entre a psique e a atividade, revelando o processo de representação mental da materialidade, necessário para o desenvolvimento humano. E destaca-se, ainda, a categoria da atividade, investigada por Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), propondo a THC como uma psicologia que pode contribuir para a mobilização de ações e operações motoras e mentais que promovam o desenvolvimento humano.

Com base nesses princípios, os estudos de Elkonin (2020), apoiados em Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e Leontiev, destacam a periodização do desenvolvimento infantil, esclarecendo que, em cada época, uma atividade o impulsiona. A atividade de estudo é atividade-guia no período escolar, ou seja, é:

> [...] aquela atividade em cujo processo ocorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objeto fundamental do ensino [...]. Durante ela tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, além disso, por que por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam [...] (Elkonin, 1987, p. 119, tradução nossa).

A atividade de estudo, relação pedagógica que estabelece um processo psicológico, promove o desenvolvimento humano ao longo do período escolar da criança e do adolescente. É um movimento intrapsíquico que decorre e resulta em saltos qualitativos na relação do aluno com o mundo por meio de transformações desse aluno, na medida em que ele se apropria dos conteúdos científicos.

Já na Educação Infantil, a criança antecipa algumas tarefas relacionadas à atividade de estudo. Mas, a partir da sua entrada no EF a expectativa dos que constituem o contexto infantil solicita alterações no comportamento da criança. A alfabetização passa a ser o foco principal, e a importância da atividade de estudo amplia-se gradativamente.

Antes de entrar para o EF, a criança já classifica e descreve objetos, primeiro passo em um processo de generalização do pensamento. Nessas condições, as categorias apoiam-se na observação imediata e relacionam-se com o pensamento empírico. É necessário que a criança se aproprie das categorias descritivas, para poder superá-las por meio de ações que desenvolvam o pensamento teórico.

Davidov (2020) explica que a generalização empírico-formal produzida nos alunos por um ensino apoiado em tarefas práticas concretas é importante, por permitir à criança classificar, descrever, além de disciplinar seu trabalho intelectual nos primeiros anos do nível fundamental. Mas, quando o trabalho pedagógico permanece preso às estruturas do pensamento empírico, a assimilação do conteúdo trabalhado permanece no nível da manipulação objetal "[...] e *não cria as premissas necessárias* para a formação da atividade propriamente de estudo com o conteúdo e a estrutura correspondentes." (Davidov, 2020, p. 170-171, grifo nosso).

A apropriação de conhecimentos teóricos promove "[...] a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar, como dos distintos processos psíquicos que constituem as funções mentais" (Elkonin, 2020, p. 139).

Um ensino intencional e organizado na perspectiva da atividade de estudo é capaz de promover nas crianças, já no período de alfabetização, as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, superando gradativamente "[...] os limites do pensamento empírico-classificador que gera uma compreensão superficial da realidade, vista apenas na sua aparência" (Miller, 2019, p. 91).

A atividade de estudo exige outro nível de organização do conteúdo que supere a visão de mundo empírico-classificatória típica da escola tradicional, promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitam interpretar as contradições presentes nas relações sociais, superando a mera visão de suas regularidades (Davidov, 2020). O domínio da ciência e de uma atividade criativa perante a realidade, "[...] envolve a compreensão das contradições internas das coisas, as quais são ignoradas pelo raciocínio empírico" (Davidov, 2019, p. 183-184).

As ligações neurológicas que se processam no indivíduo durante a realização das atividades decorrem da ligação entre o que ele já se apropriou, e, portanto, está no nível de desenvolvimento real (Vygotski, 1996) e o que está próximo de ser apropriado, mediante ajuda. O professor atuará nessa zona de desenvolvimento

iminente (ZDI), propondo tarefas que gerem a necessidade na criança de buscar novas objetivações e novos conhecimentos.

Assim, a atividade de estudo, atuando na ZDI, é “aquela que se desenvolve e ‘renova’ permanentemente a fonte de desenvolvimento psíquico interno da criança” (Davidov; Márkova, 2019, p. 196, grifo dos autores). Evidencia-se, portanto, o caráter integral da atividade de estudo que, quando corretamente estruturada vai promover transformações no desenvolvimento psíquico da criança.

4 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Fundamental para a compreensão da atividade de estudo, o conceito assimilação/apropriação (Davidov; Márkova, 2019, p. 196-197) consiste no ”[...] processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos e da realidade circundante, [...] e conversão destes padrões socialmente elaborados, em formas de “subjetividade” individual”.

A assimilação, ou seja, a apropriação dos conceitos científicos, possibilita a elaboração do pensamento teórico, e o domínio dos “[...] procedimentos socialmente elaborados de orientação no mundo objetal e suas transformações e procedimentos que gradualmente *se convertem em meios da própria atividade [...]*” (Davidov; Márkova, 2019, p. 198, grifo nosso).

Destaca-se que, “No ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (Davidov; Márkova, 2019, p. 198). Assim, é fundamental proporcionar as condições para que atividade, envolva tarefas que possibilitem a participação ativa dos alunos no processo de assimilação dos conceitos científicos que compõem o currículo.

A depender da visão de sociedade, de escola e de homem apresentada pelo professor e das características que se almeja no aluno, o processo educativo pode ser orientado pelo método tradicional ou pela THC que, na essência, se distinguem.

O modelo tradicional, ligado à lógica formal, orienta a formação do pensamento empírico, favorece a adaptação humana às condições e necessidades da sociedade, priorizando tarefas repetitivas que formam um procedimento automático padrão.

O modelo proposto pela THC apoia-se na lógica dialética e mantém a mesma estrutura escolar, mas busca realizar ações de estudo de forma a desenvolver nos escolares o pensamento teórico, e simultaneamente proporcionar condições de

generalização, pois a prática pedagógica fundamentada na atividade de estudo, objetiva ir além da descrição verbal dos conceitos. Pode-se dizer que o modelo apoiado na THC, almeja um ensino promotor de desenvolvimento.

A atividade de estudo requer a organização de ações que possibilitem a realização de operações as quais, no conjunto, promovam avanços cognitivos no sujeito. Davidov (2020, p. 171) enumerou seus componentes significativos:

> Transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa; A modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica; Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura; Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ações; Controle no cumprimento das ações anteriores; Avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão.

Por exemplo, ao explorar a multiplicação com base nesses componentes o professor poderia: construir a tabuada com a criança, destacando o princípio da repetição e da sequência dos números; utilizar elaboração visual com diferentes recursos e seu registro, ressaltando o acréscimo mais uma vez do número a ser multiplicado. Assim, na tabuada do 4, é mais uma vez o 4, ... e assim sucessivamente. Nesse processo, identifica-se em quais outras situações aplica-se o princípio geral da tabuada, comparando e verificando se as ações estão alcançando o resultado esperado. Por fim, avalia-se a assimilação do processo como um todo.

Verifica-se assim, que uma ação pedagógica devidamente organizada, levando em consideração o “sistema de ações particulares para a solução das tarefas” (Davidov, 2020, p. 171), amplia as possibilidades do desenvolvimento cognitivo.

5 A AÇÃO DOCENTE FUNDAMENTADA NA ATIVIDADE DE ESTUDO

Uma ação docente, que objetive articular os componentes descritos na atividade de estudo, estrutura-se em: tarefas, ações e ações de controle e avaliação. As tarefas de estudo agirão no âmbito da criação da necessidade, objeto e motivo da aprendizagem, promovendo o ensino por meio de situações que provoquem e orientem a criança na busca das condições para resolvê-las. Neste sentido, na tarefa de estudo o produto está intrinsecamente ligado à transformação intelectual do aluno, quer dizer, a tarefa de estudo propicia-lhe o domínio de determinados *modos de ação* e não apenas a modificação dos objetos com os quais ele interage (Elkonin, 2020).

Assim, a resolução da tarefa exige necessariamente alterações no sujeito, ou seja, a assimilação dos modos de ação que o conteúdo ensinado envolve. Se esse objetivo não for alcançado, reorganiza- se a tarefa proposta.

As ações de estudo promoverão as condições para que o escolar tenha motivo para realizar a tarefa o que exige a apropriação dos conceitos necessários para realizá-la. Ao fazer uso de modelos, o professor juntamente com a criança, direciona a busca por essa apropriação.

Em síntese, as capacidades a serem desenvolvidas nos escolares e potencializadas pela correta organização da atividade de estudo, envolvem três ações mentais que se inter-relacionam reciprocamente e desenvolvem o pensamento teórico: *reflexão*, *análise* e *plano interior das ações*.

Reflexão: é a interação consciente do sujeito com as propriedades que caracterizam e constituem o sistema de relações, no objeto em estudo, compreendendo as razões para resolver a tarefa de determinado modo. *Análise*: busca das propriedades que constituem a essência do objeto de estudo, sua estrutura conceitual básica, possibilitado generalizações conceituais e aplicação a casos particulares. *Plano interior das ações*: é a utilização de ações que envolvem o conceito que foi objeto de ensino como instrumento do pensamento. (Cascavel, 2020, p. 51).

A atividade de estudo envolve a participação ativa do aluno em todo o processo, ressaltando os detalhes das ações concretas necessárias à resolução da tarefa. É preciso mostrar, para as crianças em detalhes e com precisão a sucessão das ações de estudo, destacando o que deve ser feito no plano objetivo, verbalizado e mental.

As ações de controle e avaliação permeiam todo o processo. Verificam-se as regularidades típicas, que apontarão se as tarefas e ações de estudo estão atingindo o objetivo, a transformação qualitativa no desenvolvimento do escolar por meio da assimilação dos conteúdos trabalhados. Nos primeiros anos do EF, as ações de controle e avaliação assim como as tarefas e ações de estudo são realizadas coletivamente sob a orientação do professor. É fundamental, gradativamente, promover condições para formar nas crianças a autonomia para a realização das ações de ensino que estruturam a atividade de estudo.

Ao serem inseridas no 1º ano do EF, as crianças estão no período de transição entre a brincadeira de papéis e a atividade de estudo. Pouco a pouco, a primeira passa a ser acessória e a segunda torna-se a principal atividade no desenvolvimento infantil.

Entretanto, colocar-se em atividade de estudo, pressupõe mais do que assimilar hábitos culturais. Desde o 1º ano, uma função específica e essencial é preparar a criança para um prolongado estudo. A aprendizagem da leitura, na medida em que exige da criança tempos mais longos de atenção, alimentados pelo próprio prazer de estar aprendendo a ler, potencializa essa capacidade promovendo a geração de novos motivos que impulsionarão o desenvolvimento psíquico na criança. Isso ocorre devido ao fato de a criança com a alfabetização, apropriar-se de novos instrumentos que favorecerão a formação de conceitos cada vez mais complexos.

Assim, as condições para que a criança se aproprie dos conteúdos na perspectiva da atividade de estudo são promovidas no processo ensino, na interação social com o professor, relação essa mediada por elementos da cultura humana produzidos historicamente. Considera-se que é papel da escola avançar os processos de ensino, dando maior ênfase às novas demandas culturais objetivadas nos conhecimentos científicos, os quais promoverão maior aprendizado e desenvolvimento nos alunos. Enfim, a atividade de estudo possibilita o atendimento a essas demandas, apresentando tarefas que potencializem o aprendizado da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A THC apresenta a atividade de estudo como promotora de desenvolvimento infantil, a partir da entrada da criança no EF. Isso se torna possível, quando o trabalho pedagógico coloca a criança em interação ativa com o cerne do conhecimento a ser apreendido, proporcionando-lhe a realização de ações e operações motoras e mentais, que favoreçam a apropriação do conhecimento científico.

Uma ação pedagógica na perspectiva da atividade de estudo, não propõe a extinção da formação do pensamento empírico nos escolares, pois a automatização dos conhecimentos cotidianos é necessária e útil. Mas, a partir desses fundamentos, engendrar a promoção de um pensamento mais elaborado. É importante tomar os conhecimentos cotidianos como ponto de partida, incorporando seus aspectos positivos, para ampliá-los com o conhecimento científico, possibilitando novas e mais abrangentes generalizações, as quais constituirão a formação do pensamento teórico.

Orientada para este fim, a ação pedagógica, envolve a repetição de exercícios – prática comum no ensino baseado no pensamento empírico –, desde que não se constitua em uma tarefa mecânica e sem sentido, planejando-a de forma consciente

e articulada ao desenvolvimento do pensamento teórico. A falta da compreensão acerca dos fundamentos da atividade de estudo pode acarretar uma fissura na práxis pedagógica, de modo que a prática esteja ainda muito distante da teoria. Consequentemente, a ação docente promoverá apenas um aprendizado amparado no pensamento empírico, voltado somente para aspectos utilitários, práticos e fragmentados do conhecimento, possibilitando uma leitura da realidade aparente.

É necessário que se advirta de que há um tênue limiar entre o professor apenas demonstrar como realizar uma tarefa, ou propô-la de modo a permitir a participação ativa do aluno no processo. O possível paternalismo introduz um elemento limitante no pensamento do aluno, findando por aprisioná-lo aos aspectos que caracterizam o pensamento empírico, voltado apenas para as questões práticas que envolvem o fazer pedagógico, roubando-lhe a autonomia intelectual.

Ao orientar o pensamento infantil para que a criança compreenda o que deve ser feito, de forma a deixar que os próprios alunos proponham e experimentem hipóteses para sua resolução, o professor promove a autonomia discente. Nessa perspectiva, é um desafio para o professor o cuidado no preparo das tarefas.

Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção de uma formação docente que possibilite essa reflexão. Dessa forma, os principais conceitos da THC e consequentemente da atividade de estudo serão retomados constantemente, nos processos de formação pedagógica inicial e continuada, favorecendo a organização de um processo que possibilite a todas as crianças que chegam à escola, o acesso às formas culturais mais elaboradas de expressão da realidade criadas pelo gênero humano, nas ciências, na tecnologia e nas artes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, resultado Ideb. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — Inep (www.gov.br). Acesso em: 19 jan.23.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental – anos iniciais [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforni]. Cascavel: SEMED, 2020a.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. A concepção da atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria da**

atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 191-212.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 169-171.

ELKONIN, Daniil. Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia. *In*: **La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 139-141.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILLER, Stela. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia-Mg: Edufu, 2019. p. 73-95.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**. Psicología infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuiciones, 1996.

Os desafios do ensino remoto emergencial para a Educação Básica

Maria Fernanda Diogo[1]

RESUMO

O artigo analisa, por meio de uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória, o ensino remoto emergencial (ERE) adotado em virtude da pandemia de Covid-19. Com base no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se compreender os sentidos produzidos por professores/as da Educação Básica sobre a mediação do ensino nesse período. Utilizou-se questionários *online* para a coleta de dados e o corpus textual resultante das questões discursivas foi trabalhado qualitativamente por meio da análise de conteúdo. Para compor este texto, realizou-se um recorte nas análises do estudo, apresentando de forma articulada duas categorias: (1) o lugar da escola e as possibilidades do ensinar e do aprender no ERE e (2) desigualdade social, evasão e pandemia. Considerando o impacto do ERE nos processos educativos no que diz respeito ao aprofundamento das desigualdades sociais em uma emergência sanitária, as análises evidenciaram experiências frustrantes na implementação desse formato, permeadas por diversas limitações e pela insegurança dos/as docentes em relação ao aprendizado dos estudantes, principalmente dos excluídos digitais e daqueles que vivenciavam situações precárias. Os relatos enfatizaram prejuízos relacionados ao planejamento e à mediação pedagógica, bem como foram realizados questionamentos ao aligeiramento na implementação do ERE. Os resultados do estudo também evidenciaram a preocupação dos/as professores/as com o baixo engajamento dos estudantes nas atividades e em relação ao seu real aprendizado e desenvolvimento escolar. É essencial reconhecer o esforço e o comprometimento da categoria durante o ERE e sublinhar os limites das práticas educativas remotas em um país atravessado por desigualdades estruturais, pois os/as professores/as costumam ser responsabilizados/as, individualmente ou como categoria, pelos baixos resultados alcançados pela educação nacional. Pesquisas que estudam os efeitos da pandemia na educação precisam ter como escopo abrir clareiras na densa massa de acusações que se avultam em relação ao trabalho docente, evidenciando potências, resistências e transgressões.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Covid-19. Educação Básica. Produção de Sentidos. Docentes.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação de SARS-CoV-2, agente causador da Covid-19, ao nível de pandemia. Nesse mesmo mês, a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020) autorizou a substituição do ensino presencial por atividades digitais durante o período pandêmico, ativando a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) na Educação Básica e Superior. Com base no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o objetivo da presente pesquisa foi compreender os sentidos produzidos sobre o ERE por

[1] Doutora em Psicologia, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, mafediogo@gmail.com.

professores/as da Educação Básica.

Sentido é a categoria central deste estudo. Vygotsky (1992) aborda a existência de um duplo referencial semântico próprio aos processos de significação: os *significados*, formados por sistemas semióticos relativamente estáveis socialmente construídos e compartilhados, e os *sentidos*, aqueles singularizados pela experiência pessoal e social de cada sujeito, mais dinâmicos, fluidos, inconstantes e mutáveis. Realizar uma análise semiótica, de acordo com essa perspectiva, remete à compreensão das relações intersubjetivas como processos ativos e dialógicos, afinal os sentidos não são abstratos ou intrínsecos aos sujeitos, mas produzidos em relação aos significados nas tramas históricas e culturais.

A pesquisa de campo, de cunho qualitativo e exploratório, buscou compreender a adoção do ERE por meio de perguntas dissertativas extraídas de 204 questionários *online* aplicados a professores/as da Educação Básica entre 6 e 31 de julho de 2020. Analisou-se duas questões dissertativas: a primeira solicitava que os/as docentes descrevessem suas vivências em relação ao planejamento e execução das atividades pedagógicas no modelo remoto e a segunda perscrutava suas reflexões e sensações em relação ao ensino remoto.

O corpus textual resultante das questões foi trabalhado qualitativamente por meio da análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2011). Utilizou-se uma análise temático categorial, identificando os relatos com base em inferências. Para compor este texto, realizou-se um recorte nas análises do estudo, apresentando de forma articulada duas categorias: (1) o lugar da escola e as possibilidades do ensinar e do aprender no ERE e (2) desigualdade social, evasão e pandemia.

2 RESULTADOS E ANÁLISES

Na análise dos questionários, buscou-se reconhecer os sentidos produzidos por professores/as sobre o ERE e como essa forma de objetivação do ensino afetou a docência durante a suspensão das aulas presenciais.

A primeira categoria de análise buscou apresentar os sentidos construídos acerca do lugar da escola e das possibilidades do ensinar e do aprender no ERE, reunindo reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem no período de suspensão das aulas presenciais, evidenciando diferentes sentidos atribuídos ao aprender e ao ensinar e, de certa forma, ao lugar social da escola na contemporaneidade.

Poucos/as respondentes demonstraram positividade em relação ao formato remoto, elaborando uma perspectiva de reformulação do contexto educativo, como no relato a seguir: “este é um ano de muito aprendizado, de sair da zona de conforto e de repensar as práticas!” (P2). Foram feitos elogios à utilização didático-metodológica das tecnologias digitais: “as metodologias ativas, na minha opinião, são mais facilmente aplicáveis diante de um cenário onde a tecnologia está à disposição” (P55). Relatos sobre a melhoria do ensino estiveram presentes: “em alguns aspectos as aulas ficaram mais atrativas” (P121). Também surgiram elogios ao ERE: “eu gosto do trabalho remoto, acredito que se os professores envolvidos estiverem comprometidos em trabalhar de forma colaborativa é possível sim fazer um bom trabalho” (P74).

O maior volume de respostas, contudo, enfatizou os prejuízos relacionados à mediação docente no formato remoto. Foram relatadas vivências pedagógicas frustrantes e angustiantes, como a que segue: “Vejo que os alunos não estão aprendendo da forma como deveriam [...], mães desabafam que o filho não quer fazer [a atividade] e elas não sabem como explicar” (P3). Os/as professores/as descreveram sentir-se inseguros em relação à mediação remota, como nesse excerto: “confesso que não me sinto tão preparada como deveria! A forma de avaliar me traz grande preocupação” (P55). Um/a professor/a salientou “[...] a incerteza da aprendizagem das crianças. Sinto que por mais que me esforce em planejar, ainda assim não é suficiente para que o desenvolvimento das crianças seja garantido” (P16).

Foi possível evidenciar que, com a rápida adesão ao ERE, não houve tempo hábil para qualificações ou debates sobre esse desconhecido contexto pedagógico: “não recebemos formação para essa nova realidade. O suporte que recebemos foi para as formas de utilização da plataforma e bem pouco falado sobre o que deveríamos seguir como norte” (P3). O aligeiramento do processo para implementar o novo formato levou docentes a “matar um leão por dia, aprendendo em dias o que deveria ter sido treinado em anos no que diz respeito às tecnologias” (P26). As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural permitem afirmar que ao interiorizar significados, uma pessoa transforma a sua atividade pela formação de sentidos (VYGOTSKY, 1992), por isso os sentidos e os significados não podem ser compreendidos separadamente. As respostas ao questionário evidenciaram que os/as professores/as ainda não haviam se apropriado dos modos de ensinar e avaliar os estudantes no ERE até aquele momento, pois eles/as não identificavam significados – sustentados por seus grupos de referência ou por autores reconhecidos no campo

da educação – de como ensinar naquele contexto. Daí a sensação de “matar um leão por dia” (P26).

Os/as professores/as revelaram que, sob a orientação das Secretarias de Educação, o objetivo do ERE era “[...] manter contato/proximidade por meio virtual com os estudantes, sendo secundária a preocupação com o efetivo aprendizado” (P105). Além disso, os materiais solicitados às famílias para a execução do ERE deveriam ser de fácil acesso, o que gerou entraves a muitas propostas pedagógicas, como revelou este relato: “não tem sido uma tarefa fácil, pois devemos evitar ao máximo a utilização de recursos ao planejar a proposta para a família e com isso acaba ocorrendo a limitação do trabalho” (P141). O material impresso, entregue quinzenalmente aos estudantes, sofreu constrição e os/as docentes se viram limitados/as “[...] a enviar textos para leitura. A escola reduziu seus tamanhos para que cada folha A4 comporte o que deveria ser impresso em duas folhas A4 (os estudantes mal conseguem ler o que está escrito)” (P205).

Os sentidos são carregados de componentes emocionais e afetivos (VYGOTSKY, 1992). Alguns relatos trouxeram o sentido de “tragédia pedagógica” (P32). Um/a professor/a ressaltou que “o contato afetivo, a atenção individualizada, a interação e o diálogo presencial fazem muita falta” (P44). Foi mencionada a carência da interação no e do coletivo, como neste relato: “mesmo os estudantes com maior capital cultural precisam de mediação do professor. Não temos autodidatas” (P110). Um/a professor/a desabafou: “estou enchendo linguiça! Pisando em ovos! Ensinando sem diálogo!” (P24). Foi possível constatar que a maior parte das docentes não acreditava que o ERE garantiria coerência e consistência para os processos de ensino e de aprendizagem, dados que vão ao encontro de pesquisa realizada pela FCC (2020), a qual revelou que 49,3% dos/as professores/as acreditavam que só uma parcela dos alunos conseguia fazer as atividades; a expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade.

Os relatos permitem apontar que as características do trabalho pedagógico presencial não são análogas ao ERE devido à natureza da docência. Como articular a mediação pedagógica – que envolve planejamento, prática, acompanhamento dos estudos, avaliação e reorganização das ações – sem os elementos do contexto extraverbal, aqueles oriundos do contato face-a-face com os estudantes e suas famílias? Ao enfatizarem prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem, os/as professores/as reafirmaram a importância do trabalho docente presencial, pois no

ERE “os alunos não têm acesso qualificado ao professor para tirar dúvidas e compreender melhor o conteúdo trabalhado e com os colegas para realizar a relação social que enriquece ainda mais a formação humana desses indivíduos” (P197). Diante da percepção de que os estudantes não estavam aprendendo como deveriam, principalmente aqueles que enfrentavam a exclusão digital, o sentimento de frustração manifesto pelos/as professores/as revelou o efetivo sentido da mediação docente: o acompanhamento sistemático e próximo aos estudantes.

Alguns/as professores/as consideraram o ERE a “saída mais adequada” (P81) para o momento de pandemia, mencionando ser importante manter a rotina escolar e os vínculos com o saber, pois “entre o ostracismo e o virtual, aposto nesse contato, parcial que seja, para que os estudantes não percam o ritmo do estudo” (P81). Essa talvez seja uma compreensão efetiva relacionada ao ERE: configurar um tempo-espaço de exceção que entreteça *aproximações possíveis* entre professores/as e estudantes na busca por desenvolver o pensamento abstrato, principal função da escola para a Psicologia Histórico-Cultural.

A segunda categoria analisou as significações atribuídas pelos/as docentes à desigualdade social e à evasão escolar na pandemia, dimensões que atravessam e condicionam as relações do ensinar e do aprender na educação brasileira: eles/as relataram a falta de recursos básicos e tecnológicos que atingiu muitas famílias e o fato de que poucos estudantes efetivamente se engajaram no ERE.

Os/as professores/as destacaram a falta de condições socioeconômicas e culturais das famílias para mediar os conhecimentos escolares e que muitos estudantes não tinham acessibilidade digital. Destacou-se este relato: “há condições muito desiguais para estudar, não só de acesso à internet, mas de autonomia, de ajuda dos pais, de condições emocionais, ambientais, culturais para o estudo em casa” (P109). Um/a respondente afirmou que seguir os conteúdos era um “crime”: “A educação é um direito de todos! Se não atingimos a todos não estamos cumprindo com o que está escrito na constituição” (P88).

O restrito acesso dos estudantes à tecnologia digital no período de pandemia explicitou as graves desigualdades sociais do contexto brasileiro. Levantamento realizado junto às secretarias estaduais de educação transcorridos um pouco mais de 100 dias da suspensão das aulas presenciais – época da coleta dos dados –, revelou que 60% dos estados monitoravam o ERE e que o ensino não estava chegando a todos os estudantes e suas famílias. Os percalços apontados eram a insuficiência de

recursos e de acessibilidade digital. A reportagem apontava “um ‘apagão’ do ensino público na pandemia” (G1, 2020, s/p). Cabe reforçar que a exclusão digital não é um problema originado *na* pandemia, pois um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (WATKINS, 2016) já evidenciava hiatos significativos entre as nações e o imenso desafio de implantar uma “era digital igualitária”. Além disso, é importante frisar que o Ministério da Educação encerrou 2020 com a menor dotação orçamentária desde 2011 e, desta forma, foram implementados programas emergenciais consistentes de apoio aos estudantes e docentes (GRABOWSKI, 2021).

Para viabilizar o acesso aos conteúdos escolares para os estudantes sem internet, as Secretarias de Educação estaduais e municipais disponibilizaram materiais impressos. Contudo, persistiram questionamentos: “eu não consigo pensar em ensino com criança passando necessidades mais urgentes. As escolas sem querer também estão naturalizando a gravidade da pandemia e da crise, e não há pedagogia eficiente na fome” (P11). Muitos/as professores/as narraram esforços pessoais, como neste relato: “[...] envio [atividades] via meu WhatsApp para cada família e também para o Portal Educacional da escola. Coloco-me à disposição das famílias para sanar dúvidas ou auxiliá-las a aplicarem a atividade” (P22). Poucos estudantes, contudo, faziam e devolviam as tarefas para a correção. Um/a docente relatou: “eu tenho 300 alunos e recebo o retorno regular de apenas 5!” (P82). Outro/a desabafou: “tenho pensado em reduzir danos dos estudantes que ainda fazem atividades, pois são muito poucos” (P130). Um professor/a descreveu que “a grande maioria de meus alunos abandonou os estudos durante esse período. Poucos estão tendo aulas pelo Classroom [plataforma digital] e a média que busca material impresso é 2 por turma” (P145).

A maioria dos/as professores/as questionou o modo como o ERE estava sendo implementado diante da enorme desigualdade social brasileira – agravada pela crise político-sanitária. A falta de investimentos públicos não permitiu o acesso à educação para grande parcela dos estudantes, prejudicando sua escolarização (GRABOWSKI, 2021). Os relatos evidenciaram que os/as docentes acreditavam que não era suficiente instrumentalizá-los/as para que criassem propostas pedagógicas síncronas e assíncronas, mas era preciso assegurar *condições psicossociais satisfatórias* para os estudantes e suas famílias e, em especial, para aqueles em situação socioeconômica precária e sem acesso à tecnologia digital e internet.

O abandono e a evasão, assuntos já conhecidos pelas escolas brasileiras, se

impuseram com força ampliada no ERE, principalmente por conta do desmonte das políticas públicas perpetrado pela Emenda à Constituição n° 95 (BRASIL, 2016), que instituiu um teto de gastos com repercussões diretas à Educação e à Saúde. O Estado e a sociedade requisitaram aos/às professores/as que fizessem frente às mazelas sociais potencializadas pela pandemia sem lhes fornecer, contudo, suportes técnicos, administrativos ou financeiros e sem assegurar plenas condições aos estudantes para que acompanhassem remotamente as atividades. Neste sentido, uma das docentes chamou a educação remota de "falácia" (P165) – justamente por esta não alcançar a maioria dos estudantes e suas famílias.

3 APONTAMENTOS FINAIS

A pandemia de Covid-19 impôs um enorme desafio para a saúde pública, economia, trabalho e sociabilidade humana em todo o mundo, mas seus atravessamentos foram mais intensamente percebidos pelos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A escola é uma instituição central na construção e reinvenção da sociedade. Dussel e Caruso (2003) destacam que esta assegura aos estudantes um tempo/espaço apartado do ambiente familiar, permitindo vinculações com sujeitos distintos do núcleo doméstico e o acesso sistematizado a elementos materiais e simbólicos desenvolvidos pela humanidade. A escola é um importante espaço de cidadania ofertado às crianças fora da família e, também, é um local do desenvolvimento profissional da atividade docente, ou seja, é um estabelecimento no qual adultos se produzem como trabalhadores no encontro com os estudantes.

É preciso considerar o grave impacto da pandemia nos processos educativos no que diz respeito ao aprofundamento das desigualdades em uma situação de emergência global. A suspensão das vivências escolares naquele momento trouxe (e ainda traz) consequências, conforme foi evidenciado nos relatos entretecidos neste texto. Os/as professores/as evidenciaram experiências frustrantes na implementação do ERE, permeadas por limitações das mais diversas ordens e pela insegurança quanto ao real aprendizado dos estudantes, principalmente dos excluídos digitais e daqueles que vivenciavam situações sociais precárias. Foram enfatizados prejuízos pedagógicos relacionados ao planejamento e mediação docente, bem como foram realizados questionamentos relacionados ao modo aligeirado como foi implantado o ERE. A pesquisa evidenciou professores/as preocupados/as com o baixo engajamento nas atividades e em relação ao efetivo aprendizado e desenvolvimento

escolar dos estudantes.

Os vívidos relatos analisados indicam a recriação da tarefa docente, mas cabe reforçar que esta análise não pode sustentar discursos que desresponsabilizam o Estado e a sociedade, abandonando os/as professores/as à lógica neoliberal individualizante. Durante a suspenção das aulas presenciais, não houve investimento estatal no ensino – situação representada nos prejuízos pedagógicos descritos pelos/as docentes. É preciso enfatizar o lugar e os limites das práticas educativas no formato remoto em um país atravessado desigualdades, pois, na nossa conjuntura político-social, os/as professores/as são, amiúde, responsabilizados/as, individual ou coletivamente, pelos resultados insatisfatórios da educação. É essencial reconhecer o esforço e o comprometimento da categoria docente durante o ERE. Pesquisas que se debrucem sobre os efeitos da pandemia no contexto escolar precisam ter como escopo abrir clareiras na densa massa de acusações que se avultam em relação ao trabalho docente, evidenciando potências, resistências e transgressões.

Este texto se encerra com o relato de um/a professor/a: “jamais o virtual substituirá o presencial” (P46). Formas remotas de ensino não podem ser apreendidas como substitutas do contato presencial, pois é no *encontro* com os estudantes que o fazer docente dialeticamente se constitui e produz sentidos (VYGOTSKY, 1992). Considerando que a prática educativa é impensável fora das relações sociais e intersubjetivas que a nutrem e constituem; considerando a precariedade das estratégias de educação remota adotadas durante o ERE, nas quais predominaram mediações tecnológicas e ferramentas digitais – nem sempre acessíveis – ou materiais impressos distribuídos quinzenalmente e limitados a poucas páginas; considerando o pífio retorno das atividades pedagógicas, que impossibilitou aos/às professores/as realizarem diagnósticos precisos sobre os processos de ensino e aprendizagem; considerando os baixos investimentos públicos em Educação; é possível reconhecer que foi *impossível educar com qualidade* no ERE em um cenário de desigualdades estruturais e poucos recursos econômicos.

Este alerta se faz urgente porque as grandes plataformas educacionais buscam edificar um mercado mundial e o ERE tornou-se um facilitador desse processo, inaugurando uma lógica remota de organização da atividade pedagógica em toda a Educação Básica (LEHER, 2020). Este processo pode aprofundar o projeto de mercantilização da educação pública no Brasil com vistas à ampliação da educação *online*, alicerçado em parcerias internacionais destinadas a implementar inovações e

mobilizar recursos pela aliança de empresas de tecnologia com organizações financeiras internacionais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020; FARAGE; COSTA; SILVA, 2021). Assim, nunca é demais repetir: jamais o virtual substituirá o presencial, pois a educação exige a presencialidade do encontro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: L. A. Reto; A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Portaria nº 343. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União Edição de 18/03/2020**, Seção 1, v. 53, p. 39, 17 mar. 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 16 de jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, v. 241, p. 2, dez., 2016. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553. Acesso em: 16 de jun. 2023.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução: C. Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FARAGE, Eblin Joseph; COSTA, Arley José Silveira da; SILVA, Letícia Batista da. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 226-257, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757. Acesso em: 16 de jun. 2023.

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores/as/es da educação básica**. Informe nº 1. São Paulo: FCC São Paulo, 2020. *E-book*. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/. Acesso em: 16 de jun. 2023.

G1. **60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram "apagão" do ensino público na pandemia**. [*S. l.*], 2020. Notícias. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml. Acesso em: 16 de jun. 2023.

GRABOWSKI, Gabriel. **A boiada está passando na Educação**. Porto Alegre, 2021. Notícias. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/04/a-boiada-esta-passando-na-educacao/. Acesso em: 16 de jun. 2023.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 16 de jun. 2023.

LEHER, Roberto. Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil. **Carta Maior** [online], 02 jun.2020. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1289967/mod_resource/content/1/Universidades%20públicas%2C%20aulas%20remotas%20e%20os%20desafios%20da%20ameaça%20neofascista%20no%20Brasil%20%28Roberto%20Leher%29.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas II.** Madrid: Visor Distribuiciones, 1992.

WATKINS, Kevin. **The State of the World's Children 2016: a fair chance for every child.** Nova York: United nations Children's fund (UniCef), 2016. *E-book*. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_91711.html. Acesso em: 16 de jun. 2023.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, London, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641. Acesso em: 16 de jun. 2023.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PRELIMINAR DAS ACADÊMICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E BOLSISTAS NO PIBID

Clarice Kanawate Capri [1]

Lorena Moura Xavier [2]

Kelly Cristina Ducatti da Silva [3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a experiência com a observação participante exercida por duas acadêmicas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. O objetivo é apresentar seu processo reflexivo, em movimento, diante da aproximação efetiva, cultivada e em andamento entre a Escola Pública e a Universidade, propondo com esse importante exercício divulgar as contribuições identificadas e destacadas. Trata-se de uma formação inicial de professores investigativa, que valoriza e promove o acompanhamento sistemático da docência por diários, narrativas, relatórios e/ou estudos com ensaios, mesmo que iniciais, para elaboração autoral da constituição profissional e da futura atuação como docentes. As acadêmicas adotaram a metodologia qualitativa de investigação, apoiadas nas observações, nos registros e, principalmente, na reflexão da/na relação teoria-prática que estabeleceram durante os primeiros nove meses de observação participativa no PIBID. O caminho escolhido também se aproxima da pesquisa de tipo etnográfico, por enfatizar o processo, não o produto ou os resultados finais. Os principais referenciais são: André (2011), Farias (2009), M. Freire (1996), P. Freire (2002), Luckesi (2014), Pimenta (2012) e Santos (2013). As observações participantes analisadas foram sustentadas pelo subprojeto de Pedagogia/PIBID — "As linguagens na/da Educação Infantil" — atualmente desenvolvido em dois centros de educação infantil do município de Ponta Grossa. A partir de análise preliminar, destaca-se que os resultados apontam como fundamentais para o início à docência: a interação engajada dos sujeitos envolvidos no PIBID; o reconhecimento da sistematização dos dados observados como fonte de sustentação permanente da própria prática para o pesquisador; cumplicidade entre professora supervisora e bolsistas; interação entre as bolsistas e as crianças da Educação Infantil; compreensão da relação teoria-prática.

Palavras-chave: Educação. Formação Inicial de Professores. Docência. Experiência. Investigação.

1 PARA INICIAR

As universidades são grandes centros de pesquisa e propiciam aos estudantes diversas oportunidades, seja na iniciação científica, seja em programas institucionais, seja em projetos ou eventos de extensão. Diante disso, é fundamental

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Bolsista PIBID, UEPG, 22001253@uepg.br
[2] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Bolsista PIBID, UEPG, 22005353@uepg.br
[3] Doutora em Educação, Coordenadora do Subprojeto-Pedagogia-PIBID, UEPG, kcdsilva@uepg.br.

vivenciar tudo o que é oferecido nas universidades. Como a pesquisadora Sydione Santos (2013, p. 29) afirma:

> [...] a formação inicial precisa possibilitar a relação com as diferentes teorias, resultantes da pesquisa científica, com a finalidade de contribuir para a reelaboração contínua e constante dos saberes para a ressignificação do trabalho docente, sem negar que este é o espaço concreto da atividade profissional do professor.

Logo no primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), parte da carga horária da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I destina-se à inserção escolar no contexto da Educação Infantil. Já nessa etapa inicial de inserção na escola, identificamos a necessidade de um contato maior com a escola pública durante a formação. Os meses se passaram e o desejo, enquanto acadêmicas, de estar em sala de aula só crescia. Foi quando apareceu a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Quando abriu o edital, pesquisamos mais sobre o programa, nos inscrevemos e fomos selecionadas. O desejo de estar mais próximas da escola e, mais especificamente, na sala de aula da Educação Infantil, se realizou.

Amparadas pelas reuniões formativas do subprojeto Pedagogia/PIBID, entendemos a relação indissociável entre teoria e prática e a atividade docente. Compreendemos, pautadas nos estudos de Selma Garrido Pimenta (2012), que é na relação dialética que o conceito de práxis se insere e promove a unidade entre teoria e prática, ou seja, não há dicotomia entre esses conceitos, visto que a "[…] atividade docente é, pois, práxis (Pedagogia é ciência prática da e para a práxis educacional)" (PIMENTA, 2012, p. 96).

Com os instrumentos metodológicos de observação, registro e reflexão, destacados por Madalena Freire (1996), constatamos: "Olhar sem pauta dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula [...]" (FREIRE, 1996, p. 12). Portanto, observar, registrar e refletir são ferramentas básicas na observação participativa para a compreensão apropriada do contexto de sala de aula. Nessa mesma perspectiva, encontramos subsídios teórico-práticos que nos direcionaram para a construção de um olhar crítico-reflexivo diante da realidade em que nos inserimos. Claudia Reyes e Hilda Monteiro (2010, p. 19) reconhecem o professor como um pesquisador da própria prática e consideram que a observação, com "[...] caráter de investigação científica, é utilizar os sentidos intencionalmente com o objetivo de adquirir conhecimentos, cuidando para que

ISSN: 2176 - 1396

preconceitos não interfiram no que está sendo observado".

As obras apresentadas colaboraram para direcionar nosso olhar observador para o contexto da escola, da sala de aula, da docência e para o processo reflexivo como bolsistas no PIBID e futuras professoras, promovendo uma "realfabetização" no nosso diálogo uma com a outra, com a professora supervisora e com as coordenadoras do subprojeto, uma vez que "[e]ducador troca com educador, coordenado por um outro educador, sobre o que observa" (FREIRE, 1996, p. 13).

Tanto a seleção de leituras quanto o conjunto de observações participantes e os recortes de intervenções realizadas foram registrados e tornaram-se fontes do percurso textual aqui manifestado, com a finalidade de construir um caminho investigativo, semelhante ao relato de Santos (2013, p. 34), para quem "[...] os registros possibilitaram o exercício analítico sobre o contexto do ensino e da aprendizagem, articulando-se aos diferentes saberes". Nosso objetivo foi responder à seguinte problematização: Quais elementos reconhecemos como indispensáveis à iniciação à docência em nossa percepção de acadêmicas participantes do PIBID? Para responder à questão apresentada, revisitamos os registros realizados desde o início do nosso ingresso no PIBID, ancoradas na observação participante. Pudemos relacionar a coleta de dados com características da pesquisa etnográfica, considerando a seguinte compreensão:

> [...] o princípio da interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coletas, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2011, p. 28-29).

Nesse aspecto metodológico, as observações foram registradas em diários de bordo, onde era descrito o dia a dia na sala de aula; já com o objetivo de reflexão semanal, foi utilizada a escrita de narrativas. A partir desse material, este texto estabelece diálogos entre teoria e prática relacionadas ao cotidiano escolar, apresentando nas próximas seções quatro recortes do conjunto de ações analisadas.

2 PARA DESENVOLVER O PROCESSO INVESTIGATIVO

As observações participantes foram iniciadas no dia 25 de outubro de 2022. Nossa coordenadora reconheceu nosso entusiasmo e vontade de aprender. Durante o acompanhamento da docência, parecia distante, num primeiro momento, relacionar teoria e prática, uma vez que a intencionalidade do ato educativo não acontecia da mesma forma como víamos na universidade. Diversas vezes nos perguntamos: como o plano de aula é exercido pelo professor? Afinal, como afirma Isabel Farias (2009, p. 103): “A prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente [...]”. Ou seja, o plano de aula norteia a docência e é essencial para um ensino efetivo, pois prevê as ações para a promoção do processo ensino-aprendizagem, além de ser um aliado na resolução de possíveis impasses nesse processo.

A partir dessa compreensão, começamos a nos organizar para nossa primeira intervenção. Fomos em busca de nossas coordenadoras de área e chegamos ao plano do “Mestre da Dança”. O principal objetivo com esta atividade foi ampliar o repertório das diferentes linguagens e o progressivo domínio dos gêneros e formas de expressão — gestual, verbal, plástica, dramática e musical —, bem como exercitar a confiança e a participação das crianças.

Chegou então a tão esperada primeira experiência com a turma. Por ser final de ano, havia poucos alunos presentes, então as duas turmas de infantil IV e as duas de infantil V foram reunidas. Algumas crianças presentes não eram as que observávamos cotidianamente, o que tornou a prática desafiadora naquele momento.

2.1 PRIMEIRO RECORTE EM ANÁLISE

Ao iniciarmos a intervenção, organizamos as crianças em filas e a primeira de cada fila era o “mestre”; as demais repetiam os movimentos do mestre. Quando a música tocasse, o mestre deveria dançar e, quando falássemos “estátua”, a última criança da fila deveria passar por baixo das pernas dos colegas, para tornar-se o novo mestre.

Com essa primeira atuação, percebemos a importância de um “plano de aula semiestruturado”, ou seja, que possibilite desdobramentos metodológicos ao encontro da intenção pedagógica. Os registros das observações apontaram que as crianças

não se interessaram muito pela atividade que, a princípio, indicamos como lúdica. Contrariando tal indicação, Cipriano Luckesi (2014, p. 18) pontua: “Algumas atividades poderão parecer ‘chatas’ para um, mas ‘lúdicas’ para outros. Como isso pode ser? Exatamente devido a ludicidade ser um estado interno ao sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa”.

Assim, compreendemos não apenas o conceito de ludicidade, mas, sobretudo, pudemos reconhecer a relação teórico-prática no campo da ludicidade. Depois de diversas discussões entre nós, as acadêmicas, e das orientações e reuniões formativas com as coordenadoras do subprojeto, percebemos que deveríamos dar uma chance ao novo aprendizado que se apresentava naquele momento em outro Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Nesse percurso, destacamos a importância do acolhimento recebido durante a reunião com a equipe dirigente e a recepção da pedagoga do novo CMEI. Observamos também o estilo inovador da professora supervisora e o fato de ela permanecer em constante aprendizado. Ficaram nos registros a evidência de seu espírito “aventureiro” e o brilho nos olhos pela profissão, exercida há mais de 25 anos. Ser um professor aventureiro, na afirmação de Paulo Freire (2002, p. 21), significa, que, como “professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”.

Após um novo período de observações participantes, verificou-se a necessidade de trabalhar a identidade com a turma de Educação Infantil IV. Apresentamos a proposta para a professora supervisora, que colaborou com a proposição e nos incentivou, de modo a enriquecer as ideias iniciais, sugerindo que trabalhássemos com o bicentenário da cidade de Ponta Grossa.

Deparamos, então, o desafio de pesquisar um artista pontagrossense que tivesse feito um autorretrato. Para isso, precisamos ativar todos os nossos contatos, além, claro, da Internet. Conversamos com antigos professores, amigos e com a própria orientadora. Após muita procura, a artista foi encontrada: uma professora de Artes e arquiteta da cidade de Ponta Grossa. A artista fez um autorretrato que também é uma releitura da obra “Noite Estrelada”, do pintor holandês Vincent Van Gogh.

2.2 SEGUNDO RECORTE EM ANÁLISE

A atividade foi realizada em dois dias diferentes. Um para apresentação do autorretrato; o outro para uma atividade de autodescrição e para trabalhar a descoberta de si através do autorretrato. Por meio dessas intervenções, foram explorados o desenho e a fotografia como formas de a criança se conhecer. Englobamos também o campo de experiência denominado “O eu, o outro e o nós”, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que envolve a própria percepção do aluno enquanto sujeito (o eu), o reconhecimento das diferenças (o outro) e a interação com os colegas e os adultos (o nós). Segundo a BNCC:

> [...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 36).

No dia da intervenção, acordamos com um friozinho na barriga, pois nossa primeira experiência não havia sido muito boa. Mas, desta vez, além de já termos mais experiência enquanto futuras docentes, tínhamos também a grande contribuição da professora supervisora, que em momento nenhum nos deixou sozinhas.

O espaço escolhido para realizar a atividade foi a sala de vídeo, por ter um grande espelho na altura das crianças. Para a mobilização inicial, escolhemos o livro infantil “Eu sou assim, e vou te mostrar”, de Heinz Janisch, para direcionar o olhar das crianças e mostrar que elas são iguais e é isso que as torna geniais. Então veio o momento do autorretrato. Elas se olharam no espelho, se perceberam, tocaram todas as partes da face e depois se desenharam. Ficamos muito surpresas com alguns autorretratos. Pudemos perceber que algumas crianças entenderam melhor a proposta do que outras, mas foi uma atividade que deixou todos felizes, inclusive a supervisora e a coordenadora.

2.3 TERCEIRO RECORTE EM ANÁLISE

Na atividade de autodescrição, organizamos as crianças em um círculo em que cada uma ia até o meio da roda e contava as suas características aos colegas: cor da

pele, dos olhos, do cabelo e da roupa. Caso surgissem dúvidas, orientamos que se olhassem no espelho no canto da sala. Pudemos perceber algumas crianças mais tímidas do que outras. Além de escutarmos diversas vezes que a cor da pele era roxa, do cabelo, rosa, do olho, azul, observamos algumas crianças se descrevendo com as características de seus melhores amigos, que eram diferentes das delas. Percebemos com a atividade que existiam em nossa sala crianças que não conseguiam enxergar a própria singularidade. Entendendo a importância disso, resolvemos continuar no âmbito do autoconhecimento na próxima intervenção, cujo tema seria escultura.

Depois de muita conversa entre a dupla e com a professora supervisora, ficamos um pouco desanimadas percebendo que o nosso olhar estava cristalizado diante da temática e não estávamos conseguindo relacionar o tema da escultura com o autoconhecimento, como proposto. Decidimos marcar uma reunião com a coordenadora do subprojeto. Nessa conversa, alinhamos os nossos objetivos e percebemos que a escultura seria como um “barco”, ou seja, um meio de transporte para a nossa ação: incentivar as crianças a se olharem, reconhecendo-se como realmente são. Entre muitas ideias, resolvemos tirar o autorretrato do papel, para que as crianças confeccionassem uma escultura de si com materiais diversos.

No dia da atividade, misturamos alguns tons de tinta e fizemos três cores de pele, que passamos nas crianças para que cada uma escolhesse a sua cor. Para fazer a cabeça das esculturas, utilizamos copinhos, que elas coloriram de acordo com sua própria percepção de sua cor. Todas as características do rosto foram elas mesmas que fizeram também. No fim, o objetivo foi alcançado: tivemos uma atividade cheia de significados e muitos bonequinhos representando cada um dos alunos.

2.4 QUARTO RECORTE EM ANÁLISE

Para finalizar o semestre, demos sequência à temática do autoconhecimento, desta vez relacionando à música. Conversamos com a supervisora, relatando que queríamos algo diferente do convencional. Escolhemos o compositor Heitor Villa-Lobos com sua famosa música “O Trenzinho do Caipira”. Para contextualizar a história do músico, fizemos uma breve encenação no saguão da escola. Em seguida, vendamos as crianças para iniciar o que chamamos de “Festa das Cores”, realizada dentro da sala, que foi organizada anteriormente com papelão cobrindo todo o chão.

Chegando lá, oferecemos tinta para que elas pegassem com as mãos e

ISSN: 2176 - 1396

colocamos a música de Villa-Lobos. Orientamos que expressassem seus sentimentos com os movimentos das mãos, visando transformar o som em sentimento através da arte e fazendo, assim, mais uma descoberta do autoconhecimento.

Durante a atividade, enquanto a maioria dos alunos estava aproveitando ao máximo a festa, observamos uma criança que aparentava não se divertir como seus colegas. Pudemos, então, ver na prática o que Luckesi (2014, p. 19) expressa a respeito da ludicidade: "[...] não podem gerar efetiva ludicidade as atividades que geram desconfortos para o outro, seja de que forma for". Com a nossa ajuda e a das professoras supervisora e coordenadora, também essa criança pôde desfrutar o momento.

Diante do processo de análise exposto, é possível reconhecer que a iniciação à docência, aliada a profissionais engajados, é fundamental para a formação inicial de professores. Ao entendermos a importância dos registros e da reflexão acerca das observações destacadas, como bolsistas no PIBID encontramos as condições necessárias para relacionar a teoria e a prática. Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) afirma que:

> Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

As observações sistematizadas da prática docente com as crianças da Educação Infantil e os recortes de intervenções analisados enfatizam a função do PIBID, como afirmam Taís Burggrever e Najila Mormul (2017, p. 99); isto é:

> [...] aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes do programa se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo.

O programa institucional oferece inúmeras oportunidades que despertaram em nós a sede por conhecimento e a vontade de descortinar cada vez mais o mundo da docência na Educação Infantil.

3 PARA CONSIDERAR

Os resultados da análise de nossas experiências foram acompanhados pela coordenação do PIBID e revelam que a iniciação à docência é de suma importância

ISSN: 2176 - 1396

para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Segundo as avaliações que recebemos, é nítida a diferença em nossas reflexões tanto nas práticas quanto nos relatos, planejamentos e planos comparados ao que foi realizado antes do PIBID e anteriormente durante o programa.

A partir disso, fizemos uma análise preliminar para responder ao questionamento mencionado no início do trabalho. Conforme nossa percepção, é possível lançar como indispensáveis para o início à docência: a) a interação engajada dos sujeitos envolvidos no PIBID; b) o reconhecimento da sistematização dos dados observados como fonte de sustentação permanente para direcionar o futuro professor como pesquisador da própria prática; c) a cumplicidade entre professora supervisora e bolsistas; d) a interação cuidadosa entre as bolsistas e as crianças da Educação Infantil; e) a compreensão do conceito teoria-prática como relação indissociável na práxis educativa.

É possível inferir que, enquanto bolsistas do PIBID, demonstramos o caráter de investigação científica em desenvolvimento a partir da observação participante e de sua sistematização, aprimorando nossas habilidades de criticidade e reflexão. Dessa maneira, destacamos que a disponibilidade para aprender em conjunto e colaborativamente é que mais contribuiu para sustentar nosso trabalho no PIBID.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2023.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najila Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da UNIOESTE-Francisco Beltrão. **Revista de ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n, 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Resumo-Art6-Revista-Ensino-Geografia-v8-n15-Burggrever-Mormul.php. Acesso em: 29 jul. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al*. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 16 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REYES, Claudia Raimundo; MONTEIRO, Hilda Maria. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SANTOS, Sydione. Formação acadêmico-profissional e iniciação à docência: outros olhares, novas possibilidades. *In*: CAPPELLETTI, Neide Kravchychyn; MARTINIAK, Vera Lucia; SANTOS, Sydione (org). **Docência, reflexão e investigação no percurso de formação inicial**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. p. 23-38.

RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EMERGÊNCIA DO PROTAGONISMO JUVENIL

Maria Fernanda Diogo[1]
Aloysio Marthins de Araujo Junior[2]

Resumo

O artigo objetivou reconhecer se o ensino de geografia no ensino médio pode auxiliar na emergência do protagonismo juvenil. Com base nos aportes teóricos da teoria histórico-cultural, a investigação se baseou em levantamentos documentais e bibliográficos e envolveu uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários a alunos do ensino médio de duas escolas públicas localizadas na Grande Florianópolis. Os resultados do estudo revelaram que o ensino de geografia propôs mediações sócio-históricas relacionadas às vivências dos estudantes, o que lhes permitiu (re)pensá-las com base nos conteúdos trabalhados nessa unidade curricular. A análise indicou que a didática utilizada pelos professores de geografia amparou reflexões localizadas no tempo e no espaço, incrementando a formação de sentidos para os estudantes. Os conceitos trabalhados nas aulas apoiaram o reconhecimento, a compreensão e/ou resolução de problemas cotidianos e ampliaram a capacidade crítico-reflexiva desses alunos. Os saberes geográficos geraram, para muitos, uma potência de ação pela superação do conhecimento meramente teórico-conceitual, permitindo a constituição de sentidos sustentados por uma leitura de mundo politizada e contextualizada. Nesta medida, é possível apontar que o ensino de geografia intensificou a emergência do protagonismo juvenil, pois muitos estudantes narraram que esses saberes foram indispensáveis para entender e/ou tentar resolver problemas e apontaram que aprender geografia lhes ampliou a compreensão de mundo, sustentando tanto ações práticas como capacidades reflexivas.

Palavras-chave: Juventudes. Protagonismo juvenil. Ensino médio. Ensino de geografia.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou reconhecer a potencialidade de o ensino de geografia auxiliar jovens secundaristas na formação de uma consciência sobre o mundo que os cerca, formando bases para o protagonismo juvenil. O alicerce teórico do estudo se sustentou na perspectiva histórico-cultural, considerando os sujeitos produtos e produtores das relações sociais. Assim, a emergência de diferentes juventudes se produz pela mediação de distintos instrumentos psicológicos – signos, palavras e conceitos (VYGOTSKI, 1992) – construídos socialmente.

A educação possui papel humanizador para essa vertente teórica, articulando conhecimentos espontâneos e teóricos (DAVIDOV, 1988) e favorecendo o acesso dos estudantes aos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos. O ensino público

[1] Doutora em Psicologia, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, mafediogo@gmail.com.
[2] Doutor em Geografia, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, aloysio28@gmail.com.

possui grande relevância social - dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), apontam que 80,7% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental e 86,9% do ensino médio frequentaram escolas públicas em 2019.

O presente estudo tomou o ensino de geografia como foco e considerou que os conceitos desta ciência podem contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica para os estudantes do ensino médio. A ciência geográfica tem como um dos seus principais objetos de estudo o espaço – tomado como produto social e histórico. Moreira (1993) aponta que o espaço geográfico se caracteriza como uma formação econômico-social relacionada ao modo de produção e reprodução dos bens materiais. Realizando análises sobre a formação socioespacial pela via marxista, Santos (1996, 2002b) postula que o espaço exige compreensões multifacetadas sobre sua organização, constituição e articulação.

Utilizou-se, com base em Creswell (2010), um desenho quali-quantitativo, pois análises combinadas ampliam a compreensão do problema. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas, uma federal e outra estadual, ambas localizadas no município de São José (SC). No segundo semestre de 2019, foram aplicados 102 questionários aos alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. A população nas duas escolas era de 238 estudantes; assim alcançou-se a amostra mínima para a obtenção de um nível de confiança de 95% (100 respondentes).

O questionário era composto por dez perguntas, sendo duas discursivas e oito objetivas. As questões objetivas foram tabuladas e, para as discursivas, foi realizada a análise de conteúdo do material coletado. Com base em Franco (1996), buscou-se os sentidos emergentes nas respostas, organizando os temas em categorias.

O conceito de sentido usado no estudo se ancora nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Vygotski (1992) postula a existência de um duplo referencial semântico intrínseco aos processos de significação: os significados, sistemas semióticos socialmente construídos, compartilhados e relativamente estáveis; e os sentidos, singularizados pela experiência pessoal e social de cada sujeito, mais dinâmicos e mutáveis, compreendendo a singularidade historicamente construída.

As narrativas foram sistematizadas em nuvens de palavras usando o software *WordCloud* (2020), ferramenta que associa a frequência dos vocábulos nos textos ao

tamanho das palavras nas imagens. Buscando diminuir a poluição visual, as nuvens foram geradas a partir de palavras que se repetiam acima de quatro vezes.

2 PROTAGONISMO E ESCOLARIZAÇÃO

Souza (2009) aponta que o conceito de protagonismo concebe as pessoas como atores sociais. Essa expressão designa sujeitos que perseguem seus interesses por meio do diagnóstico das possibilidades, diálogos e negociações em proveito de si, de sua localidade ou grupo social. Três elementos produzem um ator social: objetivos, capacidade de comunicação e consciência de cidadania. Para Stamato (2008), ao agir de forma decisória, o jovem ocupa um papel ativo na história. É pertinente ressaltar que não há unanimidade no conceito de protagonismo juvenil, pois são usados diferentes referenciais teórico-metodológicos e, por vezes, esse resulta contraditório ou impreciso (STAMATO, 2008), cooptado por operações discursivas que forjam consensos ou aliam a participação democrática ao ingresso no mercado de trabalho (SOUZA, 2009). Este texto defende, tal qual Stamato (2008), que refletir sobre o protagonismo fortalece a práxis sócio-histórica de ressignificação das juventudes, envolvendo ações contextualizadas de transformação social e política dos jovens.

As relações estabelecidas na e com a escola são fundamentais para a emergência do protagonismo juvenil, pois este é o principal lócus de socialização dos saberes sistematizados. Para que esse emerja, as escolas precisam rechaçar a cultura adultocrata que o inviabiliza. Para Rocha e Hypólito (2020, p. 4), “o sentido da escola vai sendo constituído por multideterminantes vivas na teoria que embasa e orienta o trabalho docente e pelas mediações de diversos fatores inerentes à escola como instituição social e campo econômico-político de disputa entre classes”. Os autores complementam: “O confronto e a disputa de consciência são vivos e a todo o momento se realiza o movimento dialético na constituição de um sentido de escola”.

Para a teoria histórico-cultural, essa instituição deve articular os conhecimentos espontâneos e os teóricos. Davidov (1988) postula que os primeiros formam sentidos entrelaçados às atividades cotidianas e os segundos possuem existência mediatizada, refletida e elaborada por meio de conceitos. O pensamento conceitual permite a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade do ser humano”

(MARTINS, 2015, p. 275). Esse alicerça as ações conscientes, pois o sujeito torna-se capaz de refletir, reconhecer e interpretar as determinações que o tangenciam.

3 A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

A geografia está permeada por uma história e deve ser percebida como produto do trabalho humano, respondendo aos desafios político-sociais de seus contextos. As ciências possuem arcabouços teóricos e metodológicos que influenciam o modo como essas são ensinadas. Destacou-se neste texto a concepção da geografia crítica. Seu escopo pressupõe a análise histórica e dialética do espaço, encarando seu processo de produção a partir da formação econômico-social, situada tempo-espacialmente, e concebendo a natureza como moldada e/ou significada pelas relações sociais – relações estas guiadas por grupos e/ou agentes dominantes (HARVEY, 2003).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conteúdos de geografia do ensino médio aprofundam os estudados no fundamental (BRASIL, 2017). Para os PCN+ Ensino Médio, estes devem articular espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala, globalização, técnicas e redes (BRASIL, 2006). O documento aponta que espaço geográfico é o tema essencial, definido pelo conjunto de sistemas de objetos (instrumentos do trabalho) e de ações (práticas sociais) (SANTOS, 2002a).

Faz-se pertinente tecer uma breve reflexão sobre o ensino de geografia em razão da implementação da BNCC do ensino médio. Esta determina a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática, retirando essa exigência em relação às demais disciplinas (BRASIL, 2017). Para Mueller e Cechinel (2020), a BNCC opera um *esvaziamento formativo*, apresentando um caráter tecnicista que contrasta com os pressupostos de formação integral destacados no próprio documento. Dessa forma, dissocia o discurso e a ação, exerce funções reducionistas e retoma a concepção de que essa etapa formativa se volta, predominantemente, à formação para o trabalho, como propunham as leis predecessoras da atual LDBEN (BRASIL, 1996).

4 RESULTADOS E ANÁLISE

O questionário iniciava com a pergunta: “*Como você gosta de aprender geografia?*”. Este item aceitava respostas múltiplas. A *explicação do professor* obteve maior percentual de respostas (22,6%). O professor é o responsável pela organização

e mediação sócio-histórica do conhecimento, possibilitando que os estudantes apreendam sentidos (VYGOTSKI, 1992) sobre o conteúdo ministrado. Ele não pode colocá-los numa postura passiva, pois é imprescindível articular conhecimentos espontâneos e teóricos por meio do estabelecimento de correlações entre vivências e teorias (DAVIDOV, 1988), permitindo aos educandos constituírem um pensamento crítico-reflexivo para a compreensão do espaço geográfico. Os pares foram citados como importantes mediadores da aprendizagem, por meio dos *trabalhos em grupo* (19,1%) e *debates com os colegas* (14%). Foram assinalados os conhecimentos proporcionados pelas *atividades realizadas fora da escola* (18,3%). O reconhecimento da complexidade do espaço extramuros sob orientação docente é um recurso valoroso para o ensino de geografia e amplia as possibilidades de produção dos saberes geográficos pelo estudo do meio (CAVALCANTI, 2002). O *aprendizado mediado por filmes* e *videoaulas* receberam, respectivamente, 10,8% e 6,5% das respostas – esses recursos são especialmente potentes para o ensino de geografia, já que alguns conteúdos podem ser melhor apreendidos por meio de audiovisuais. Os métodos menos assinalados foram *estudar sozinho na internet* (4,6%) ou por meio do *livro didático* (3,3%), possivelmente devido ao isolamento social que essas alternativas impõem. *Outros recursos* foram apontados em 0,8% das respostas.

Buscou-se reconhecer se os estudantes tinham formado sentido (VYGOTSKI, 1992) sobre os conteúdos e se eles os percebiam úteis para fundamentar a ação por meio da pergunta: "*você considera que os conhecimentos de geografia podem ajudar a solucionar ou minimizar problemas no seu bairro/comunidade/localidade?*". A questão aceitava múltiplas respostas. Os estudantes assinalaram que as aulas abordaram diferentes problemáticas: *ambientais* (16,7%), *locais/regionais* (15,6%), *urbanas* (13,5%), *sociedade/natureza* (11,8%), *mobilidade/transporte* (11,3%), *sociais* (11,1%), *geopolíticas* (10,1%) e *organização do espaço* (9%). Quatro estudantes demarcaram que *não percebiam como usar estes conhecimentos fora da escola* (0,9%). Tendências epistemológicas contemporâneas no ensino de geografia indicam ser preciso aproximar o cotidiano dos estudantes às discussões dessa área do conhecimento (CALLAI, 2008; CAVALCANTI, 2002). Essa afinidade potencializa a formação de sentidos por meio da articulação entre saberes espontâneos e teóricos

(VYGOTSKI, 1992; DAVIDOV, 1988) e faz germinar formas de protagonismo juvenil, auxiliando os estudantes na reflexão das questões sociais.

Na pergunta "*Você participa de atividades fora da escola?*", 54% assinalaram positivamente e 46% responderam negativamente. Nas respostas afirmativas, foi solicitado que eles discriminassem as atividades: *esportivas* (46,2%), *religiosas* (22,5%), *assistenciais ou comunitárias* (13,7%), *artísticas* (3,8%), *trabalho* (3,8%) e *atuações políticas* (2,5%). O percentual de estudantes que não respondeu à questão foi de 7,5%. Salienta-se que, mesmo em contextos sociais individualistas, 13,7% dos jovens estavam envolvidos em ações assistenciais ou comunitárias. Foram citados: *grupos de apoio, projetos sociais, eventos e ações filantrópicas ou voluntárias*.

O questionário continha duas perguntas discursivas e a análise do conteúdo das respostas foi realizada seguindo as indicações de Franco (1996). A pergunta "*Qual a principal contribuição da geografia para a sua formação no ensino médio?*" foi dividida em quatro categorias: conhecimentos gerais, conhecimentos geográficos, sequência nos estudos e potência de ação. Muitos citaram ser preciso adquirir conhecimentos para reconhecer, entender e/ou solucionar problemas. As três primeiras categorias agruparam as argumentações diretamente associadas aos sentidos atribuídos aos saberes teórico-conceituais, atuando na ampliação dos conhecimentos gerais, dos saberes específicos dessa ciência e para a conclusão do ensino médio e/ou na preparação para um processo seletivo de nível superior. O conhecimento teórico, contudo, não promove mudanças concretas: para atuar no mundo, o sujeito tem que desenvolver o poder de discutir em profundidade a ação, renovando-a. Na quarta categoria, foram agrupadas as respostas que indicavam a transcendência do conhecimento teórico-conceitual por meio da reflexão, da crítica, do autoquestionamento ou pela busca em tornar-se uma "pessoa melhor", resultando numa potência de ação que pode favorecer o protagonismo juvenil, levando o jovem a ocupar um papel ativo na sociedade (STAMATO, 2008). Um trecho extraído de um questionário exemplifica esse posicionamento: "Acho que é essencial aprendermos a *observar* o lugar onde vivemos e como o mundo funciona, como *solucionar* problemas e *cuidar* do meio ambiente, já que estudamos causas ambientais" (verbos com grifos nossos). Nesta argumentação, percebe-se que o conhecimento sustenta o "*observar*" o lugar/mundo e proporciona embasamento para "*solucionar*" problemas e "*cuidar*" do

espaço. A potência de ação neste caso não estava autocentrada, mas abarcava a si e à coletividade, indicando a mediação de um ator social (SOUZA, 2009).

Aprofundando esse ponto, a outra questão dissertativa instava-os a responder: "*Você considera que a geografia pode contribuir para proporcionar aos jovens uma participação social crítica e democrática? Como? De que forma?*". Oitenta e nove estudantes responderam à questão: sete de forma negativa, sem detalhamentos; três respostas foram significadas como indefinidas; e setenta e nove como positivas, descrevendo como os conceitos e debates relativos ao ensino de geografia ampliaram sua compreensão de mundo. Exemplo extraído de um questionário: "Sim! A geografia nos mostra como podemos reconhecer problemas sociais e urbanos e como podemos amenizar esses problemas, podendo assim fazer críticas, cobrar dos órgãos públicos e nós mesmos preservarmos". As figuras 1 e 2 representam as nuvens de palavras das respostas às duas questões discursivas.

Figura 1 - Significações atribuídas às contribuições da geografia no ensino médio

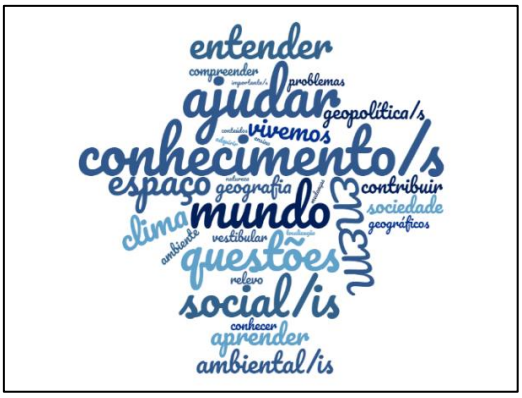

Figura 2 - Contribuição da geografia para uma participação social crítica e democrática

Fonte: Elaboração dos autores a partir do software *WordCloud* (2020).

As cinco palavras em destaque na figura 1 são: conhecimento(s), ajudar, questões, mundo, social(is). Na figura 2, destacam-se: conhecimento(s), geografia, assuntos, social(is) e questões. Comparando as palavras destacadas, distingue-se que o ensino de geografia no ensino médio foi associado aos verbetes conhecimento(s), social(is) e questões. Fomentar saberes (e questionamentos) sociais não é exclusividade desta ciência, contudo essa é uma temática recorrente e central à geografia, percepção reforçada pelas narrativas dos estudantes.

Por fim, foi questionado aos estudantes: "*Quais seus planos para depois de concluir o ensino médio?*". Nas respostas, 82,3% dos estudantes pretendiam trabalhar e cursar o ensino superior; 9,8% pretendiam apenas estudar e 4,9% ainda não tinham pensado sobre o assunto. Essas respostas levam a supor a centralidade do estudo entre esses jovens, hipótese reforçada pelo dado de que nenhum assinalou a alternativa "*só trabalhar*", também presente no questionário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises permitiram reconhecer que, nestas instituições de ensino, os estudantes acessaram mediações sócio-históricas diversas para se apropriarem dos conteúdos de geografia. A maioria dos respondentes percebeu que esses saberes subsidiavam a compreensão de problemas locais e a reflexão de alternativas para solucioná-los ou minimizá-los. Assim, é pertinente deduzir que o ensino de geografia amparou reflexões localizadas no tempo e no espaço e se aproximou das vivências cotidianas destes jovens, potencializando a formação de sentidos (VYGOTSKI, 1992).

Os conteúdos trabalhados nesta disciplina auxiliaram na emergência do protagonismo juvenil? Os dados analisados indicam que os saberes geográficos geraram, para muitos, uma potência de ação pela constituição de uma leitura de mundo reflexiva e contextualizada. Nesta medida, é possível apontar que o ensino de geografia potencializou a emergência do protagonismo juvenil, ampliando a capacidade crítico-reflexiva desses jovens. Muitos narraram que os conhecimentos foram indispensáveis para entender e tentar resolver problemas e apontaram que os saberes da geografia ampliaram sua compreensão de mundo; os vocábulos que mais se repetiram associados ao ensino de geografia foram conhecimento(s), social(is) e questões. Ora, um dos principais objetos dessa ciência é o espaço geográfico (BRASIL, 2006). Na medida em que o estudo de geografia descortina ao educando análises sobre a formação político-econômico-social, indissociáveis de uma reflexão sobre os modos de produção e reprodução (MOREIRA, 1993; SANTOS, 2002b), o espaço passa a ser encarado como histórica e socialmente produzido, resultando em compreensões ampliadas e possíveis protagonismos.

É preciso enfatizar que as escolas campo do presente estudo eram instituições públicas, o tipo de escola frequentada por mais de 80% da nossa juventude (INEP,

2020). As análises tecidas nesta pesquisa revelaram a *pertinência* do ensino ofertado por estas instituições e sua potência em fomentar a consciência crítica e reflexiva nos jovens estudantes. É basilar este reconhecimento e a valorização da escola pública.

A instituição escola frequentemente se encontra imersa em discrepâncias e contradições, mas, por outro lado, representa uma genuína possibilidade de gestar uma sociedade mais igualitária – dialeticamente reproduz a sociedade e projeta novos mundos. A educação se encontra imersa em territórios de disputas e tensionamentos. Assim, questionar e defender uma formação efetivamente integral para as juventudes tem que estar no horizonte de pesquisas que abordam o protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais***.* História, Geografia. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio. Acesso em: 1 abr. 2020.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; CALLAI, Helena C. (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 83-134.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2010.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

FRANCO, Maria Laura P. B. O que é análise de conteúdo. *In*. FRANCO, Maria Laura P. B. (org.). **Ensino Médio**: Desafios e Reflexões. Campinas: Papirus, 1996. p. 159-180.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019** [online]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica. Acesso em: 21 abr. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. *In:* SANTOS, Milton (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 35-49.

MUELLER, Rafael R.; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do ensino médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, *[S. l.]*, v. 45, n. 1, p. e48/ 1-22, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35680. Acesso em: 22 abr. 2020.

ROCHA, Deise R.; HYPOLITO, Álvaro L. M. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 26, p. e31908/ 1-15, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31908. Acesso em: 15 abr. 2020.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, ago. 1996. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350. Acesso em: 21 abr. 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002a.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: EdUSP, 2002b.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/183. Acesso em: 25 nov. 2019.

STAMATO, Maria Izabel C. **Protagonismo Juvenil**: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1992.

WORDCLOUD ONLINE. 2020. Disponível em: https://www.wordclouds.com/. Acesso em: 25 abr. 2020.

A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.

Alessandro Fernandes Gonçalves[1]

Daniela Cristiane Lourenço[2]

RESUMO

O tema do presente trabalho relaciona-se com a transposição didática e os conhecimentos prévios. A pergunta norteadora é: qual a importância do conhecimento prévio na transposição didática do ensino de Sociologia? Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre as estratégias utilizadas pelos professores para investigar, valorizar e esclarecer os conhecimentos necessários para a compreensão da Sociologia. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (MINAYO,1945), haja vista que a metodologia escolhida está pautada na pesquisa bibliográfica, sistemática e integrativa. A compreensão do tema abordado teve respaldo na leitura de teóricos da educação (MOREIRA,1982) que tratam sobre a importância da aprendizagem significativa e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (AUSUBEL, 2003) e as evidentes desigualdades no processo de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975), bem como a leitura de documentos referentes ao ensino de Sociologia. (BRASIL, 2008). Assim a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a investigação através de organizadores de aprendizagem, como diálogos sobre o contexto do assunto, mapas conceituais e até mesmo a aplicação de uma sondagem com perguntas e respostas são estratégias metodológicas importantes para integrar todos os estudantes na transposição didática. No período "pós-pandemia" destaca-se a necessidade da recomposição da aprendizagem para verificar e desenvolver conhecimentos comprometidos a fim de contribuir para minimizar os processos desiguais já existentes e inerentes ao processo de ensino aprendizagem sendo um facilitador para o professor que tem a oportunidade de esclarecer um conhecimento estruturante para todos os estudantes, mesmo que de forma breve e reduzida.

Palavras-chave: Transposição didática. Conhecimento prévio. Ensino Médio. Sociologia. Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduado em Ciências Sociais PUCPR, Acadêmico do Curso de Serviço Social da PUCPR, summerbox01@gmail.com
[2] Graduada em Ciências Sociais PUCPR, Graduada em Pedagogia FASF, irdcl2013@gmail.com

A Escola é uma instituição que constrói a socialização do conhecimento, formação de hábitos, valores e atitudes. Ao refletir sobre o significado da ação docente, medita-se sobre o papel do professor do Ensino Médio e a condição em que ele se encontra vinculado, mediante esta formação que deve ser proporcionada ao estudante.

A etapa do Ensino Médio tem uma nova missão, não só ligada a construção, mas também a desconstrução de preconceitos, ideologias e alienações, contribuindo para que o ensino realmente seja uma ação libertadora, voltada a uma educação que não separa homem e mundo, mas que considera o homem e o mundo em constante interação.

A realidade brasileira apresenta uma estrutura histórica organizacional de currículo e conhecimentos considerados importantes pela estrutura social. A Sociologia é parte desta organização, tendo caráter interdisciplinar, propõe uma reflexão sobre todo o contexto social, econômico e cultural, ligado a diferentes áreas do conhecimento e a experiência de vida dos estudantes.

A presente pesquisa tem como tema a importância da investigação e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes na transposição didática do ensino de Sociologia.

Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre as estratégias utilizadas pelos professores para investigar, valorizar e esclarecer os conhecimentos necessários para a compreensão da Sociologia. Neste sentido frente as dificuldades encontradas em meio às diferentes realidades sociais, culturais e econômicas na educação é válido perguntar: qual a importância do conhecimento prévio na transposição didática do ensino de Sociologia?

A compreensão do tema abordado teve respaldo na leitura de teóricos da educação (MOREIRA,1982) que tratam sobre a importância da aprendizagem significativa e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (AUSUBEL, 2003) e as evidentes desigualdades no processo de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975), bem como a leitura de documentos referentes ao ensino de Sociologia. (BRASIL, 2008).

2 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A sala de aula é uma representação destes níveis de desigualdade exteriores e que afetam o processo de ensino aprendizagem. Junto a estas desigualdades, existe a não apropriação do aluno de conhecimentos estruturantes fundamentais para a compreensão do novo conhecimento a ser aprendido, tal como a defasagem no processo escolar por diferentes motivos que prejudica o alcance dos objetivos, gerando mais uma desigualdade na etapa com algumas consequências como a indisciplina e o desinteresse pelo assunto da Sociologia. (BORDIEU; PASSERON,1975).

A Sociologia é um componente curricular responsável por ajudar o aluno do Ensino Médio a perceber essa discrepância no processo do desenvolvimento do conhecimento, através de uma análise histórica da sociedade utilizando diferentes conhecimentos considerados já assimilados e constituído nos anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008)

Assim a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a investigação através de organizadores de aprendizagem, como diálogos sobre o contexto do assunto, mapas conceituais e até mesmo a aplicação de uma sondagem com perguntas e respostas são estratégias metodológicas importantes para integrar todos os estudantes e conhecer os diferentes níveis de conhecimento a respeito da estrutura que vai ser importante para a apropriação do novo conhecimento sociológico. (MOREIRA, 1982)

3 A INVESTIGAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES

O contexto educativo na sociedade moderna e brasileira tem como herança histórica o modelo europeu advindo da colonização e representado pela organização de um currículo educacional legitimado e uma instituição específica para a construção e socialização de conhecimentos. Entretanto Brandão (1981) explica que a escola não é o único espaço educativo, pois o conceito de educação é abrangente e acontece em diferentes lugares, grupos e culturas.

O modelo de educação dos jesuítas que chegaram ao país no século XVI e XVII e trouxeram consigo a Ratium Studioram, foi a primeira organização curricular com os principais conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos no contexto brasileiro que além de legitimar os conhecimentos considerados importantes objetivavam também a catequização, sendo possível entender que

ISSN: 2176 - 1396

> A experiência pedagógica dos jesuítas sintetizou-se em um conjunto de normas e estratégias chamado de Ratio Studiorum (Ordem dos Estudos). O objetivo dessa Ordem era o de "formação integral do homem cristão", de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. Esse plano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia. (GHIRALDELLI, 2009, p.26)

Posteriormente, acontecimentos históricos foram modificando a concepção de como a educação, representada pela instituição escolar, deveria organizar o conhecimento e a própria apropriação de grupos políticos e o papel do Estado no desenvolvimento dessa função.

Aranha (2006) descreve que acontecimentos como a Reforma Pombalina no século XVIII, que marcou a passagem da educação escolar confessional para a educação escolar laica, a vinda da Família Real que ocasionou a criação de Universidades e Bibliotecas e a organização do ensino em três níveis (elementar, secundário e superior), são retratos da influência do iluminismo na educação, inclusive a própria tentativa de um método de ensino mútuo que não deu certo.

Assim o processo educativo no contexto brasileiro é um percurso traçado pela transformação política, ensino que em outros momentos foi de caráter republicano, positivista e tecnicista, onde mulheres, negros e pobres permaneceram por muito tempo no grupo dos excluídos.

Todo esse panorama é cercado de leis que regulam a educação e o currículo escolar. Em 1988 com a criação da Constituição Federal Brasileira, a educação foi elencada como direito de todo cidadão.

Em 1996 houve a reflexão da necessidade de uma lei mais específica para o contexto educacional, conhecida como lei de Diretrizes e Bases (LDB), propondo a organização de um Plano Nacional de Educação que tivesse a abrangência de todos os estados brasileiros, sendo prevista para discussão em lançamento em 2001, mas que teve um prolongamento da sua constituição, com a criação da Base Nacional Curricular Comum em 2006 e seu processo de renovação aberto em 2015 que passou a vigorar como referência legal para todo o país.

Todas essas modificações refletem seus impactos na maneira como o aluno consolida o seu processo de ensino aprendizagem a partir da imposição de um currículo escolar e, a organização do conhecimento com referências que determinado grupo dominante considera como importante.

ISSN: 2176 - 1396

Pode-se perceber que na realidade educacional atual, esse processo é via de desigualdade intelectual pela desapropriação do aluno de conhecimentos estruturantes fundamentais para a consolidação de outros, gerando o problema da defasagem escolar prejudicial ao processo de ensino aprendizagem que já é afetado por outras desigualdades exteriores ao ambiente escolar, mas que afetam a educação, tais como o ponto de vista econômico, cultural e social.

Assim a valorização do conhecimento prévio dos alunos por meio de organizadores é um meio para minimizar essa desigualdade histórica no contexto escolar.

A Sociologia teve sua identidade também afetada no contexto histórico do currículo brasileiro, num processo de idas e vindas (SILVA, 2001), tem por constituição uma identidade interdisciplinar a fim de cumprir o seu objetivo de integrar o aluno com a sociedade, de forma que ele se aperceba parte integrante e ativa do contexto social, para também interferir na construção da história de maneira crítica, e isso, só acontece se o aluno possui conhecimento prévio das relações históricas da sociedade no âmbito social, político, cultural e econômico através de uma aprendizagem significativa.

Portanto é possível entender que a organização de um currículo escolar ou de leis que organizem a educação na construção do conhecimento é insuficiente sem uma prática reflexiva que se preocupe em verificar se os educandos dominam os conhecimentos estruturantes para a aquisição de outro (AUSUBEL, 2008) e a valorização da realidade do aluno com relação aos saberes que lhe são próprios, (FREIRE, 1997).

Ausubel (2008) foi reconhecido pela sua dedicação a educação e fundamentou a teoria da aprendizagem significativa partindo “daquilo que o aprendiz já sabe”, trata-se da interação de uma nova informação que se relaciona com uma anterior ligada a uma especificidade fundamental.

Moreira (1999, p. 11) explica que Ausubel (2008) denomina a informação já existente de “conceito subsunçor”, portanto

> O “subsunçor” é, portanto, um conceito, uma ideia, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito (i.e, que ele tenha condições de atribuir significado a essa informação).

Trata-se da organização da estrutura cognitiva que passa pela interação entre a classificação da nova informação em relação ao conceito já existente, permitindo

ISSN: 2176 - 1396

uma movimentação que desestabiliza, modifica conceitos e retém na medida que a adequação e ancoragem do novo conhecimento acontece, de modo que

> A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma *interação* (não por uma simples associação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significado e são integrados à estrutura cognitiva de maneira não- arbitrária e não-literal, contribuindo para a elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e consequentemente, da própria estrutura cognitiva. (MOREIRA, 1999, p.13)

Ausubel (2008) concebe que essa interação decorrente da aprendizagem significativa por meio da organização que a capacidade cognitiva tem para organizar o armazenamento de conceitos, ideias, enfim de conhecimentos adquiridos durante a vida, através da assimilação

> Para tornar mais claro e preciso o processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva, Ausubel introduz o *princípio da assimilação* ou *teoria da assimilação.* Segundo ele, o resultado da interação que ocorre na aprendizagem significativa entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente é uma *assimilação* de antigos e novos conhecimentos a qual contribuiu para a diferenciação dessa estrutura. (MOREIRA, 1999, p.24)

Diante disso o planejamento do processo de ensino e a relação professor-aluno muito importante para a aprendizagem do aluno, isto porque, além do conteúdo, existem experiências afetivas que estão inseridos, elementos que irão resultar em produtividade para ambas as partes.

> O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensejar experiências afetivas positivas. Pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente. Atitudes e sentimentos positivos em relação a experiência educativa tem suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez, a facilitam. À medida que o ensino propiciar experiências afetivas positivas, essa interligação ocorrerá também positivamente e gerará no aprendiz uma maior predisposição para aprender. Essa predisposição, juntamente com a estrutura cognitiva adequada e o significado lógico dos materiais educativos do currículo, é condição indispensável para a aprendizagem significativa. (MOREIRA, 1999, p 53)

Ausubel (2008) realiza uma crítica ao que denomina *aprendizagem mecânica* quando “não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada” (MOREIRA, 1982, p.9), sem nenhuma relação com conceitos que deveriam ser relevantes no processo, por meio da assimilação de conceitos “é a forma pela qual as crianças mais velhas, bem como os adultos, adquirem novos conceitos pela recepção de seus atributos com ideias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva. (MOREIRA,1982, p.10)

ISSN: 2176 - 1396

A verificação dos conhecimentos já estabelecidos pelos alunos pode ser feita através de “organizadores prévios” que funcionam como “pontes cognitivas” entre o que já se sabe com que vai ser aprendido, neste sentido pode-se concluir que “organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido” (MOREIRA, 1982, p.12), e devem ser apresentados no início do processo antes do “novo” conhecimento, sendo possível acontecer através de uma conversa em grupo para formulação de uma tempestade de ideias sobre o assunto ou mapa conceitual e até mesmo com a proposta da aplicação de uma sondagem com algumas perguntas sobre o assunto, a fim de ter clareza do que os alunos sabem e dominam a respeito de conceitos estruturantes fundamentais e a realização de uma correção das possíveis defasagens ou conceitos não assimilados, para que todos estejam inteirados para seguir a frente.

Outro ponto importante no processo de ensino aprendizagem é a valorização de saberes conceituada por Freire (1997) como a investigação da realidade do aluno para que a aprendizagem tenha maior significado, considerando a realidade em que vive. Isso acontece quando a educação é dialógica e afetiva, sobretudo o aproveitamento das experiências que aproxime o conhecimento da ser aprendido da realidade.

A Sociologia é uma ciência que estuda as relações entre os indivíduos, sua função no currículo escolar do Ensino Médio se ocupa criticamente em apresentar aos alunos quais bases de poder, cultura e, sobretudo em que ordem social essas relações são historicamente fundamentadas, apoiada em diversos autores que se interessam em estudar a sociedade.

O componente curricular de Sociologia é formulado de conteúdos estruturantes que precisam estar estruturados na realidade do aluno, embora os alunos tenham estudado nove anos no Ensino Fundamental, é necessário a contextualização, a verificação dos conhecimentos básicos tais como aspectos históricos importantes para que o novo conhecimento a ser apresentado seja significado, é possível compreender que

> Os Conteúdos Estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade

ISSN: 2176 - 1396

> empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade. Embora a construção histórica da Sociologia e suas teorias fundadoras não sejam apresentadas como um Conteúdo Estruturante, sugere-se, nestas Diretrizes, que a disciplina seja iniciada com esses temas e que eles fundamentem os conteúdos específicos, aqueles que expressam o foco de estudo na realidade empírica. Tal abordagem visa estabelecer uma relação entre o contexto histórico dos autores clássicos, a construção de suas teorias e o conteúdo específico do estudo, numa perspectiva crítica que embasará as possibilidades de explicação sociológica. Nesse sentido, o desenvolvimento dos Conteúdos Estruturantes não descarta a necessidade da constante retomada do histórico do surgimento da Sociologia, bem como dos pressupostos básicos das teorias clássicas. (DCE, 2008, p.73)

Este componente curricular também contextualiza as desigualdades inerentes ao processo de ensino com as reflexões de Pierre Bourdieu, sociólogo francês (1930-2002) que estudou as relações existentes no processo educativo em que o sistema de ensino favorece a existência de uma cultura dominante, tendo um posicionamento contra toda ação de dominação das realidades sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual a educação é valorizada como meio de mobilização social e melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, embora esse processo representado pela instituição escolar ainda seja permeado de desigualdades de aspecto cultural, social e econômico que não contemplam a todos os envolvidos no processo de forma igualitária.

A Sociologia é uma disciplina responsável por ajudar o aluno do Ensino Médio a perceber essa discrepância no processo do desenvolvimento do conhecimento, através de uma análise histórica da sociedade utilizando diferentes conhecimentos considerados já assimilados e constituído nos anos do Ensino Fundamental.

Mas essa realidade também é originada num processo de desigualdade intelectual, devido as defasagens no processo de ensino aprendizagem, o que dificulta a compreensão do novo conhecimento a ser abordado pela Sociologia.

Este fator pode tornar o componente curricular de Sociologia complexo e entediante para o aluno que muitas vezes não compreende o assunto abordado por não se apropriar dos conhecimentos estruturantes necessários para este entendimento.

Mediante este problema é preciso refletir sobre o significado de uma aprendizagem significativa, que não seja realizada de forma mecânica em simplesmente abordar uma informação de maneira desconexa sem cria "pontes" com

o que o aluno já sabe e sobretudo com o que o aluno não sabe, e que é necessário que conheça e entenda para poder se apropriar do conhecimento a ser construído com a mediação do professor.

Assim a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a investigação através de organizadores de aprendizagem, como diálogos sobre o contexto do assunto, mapas conceituais e até mesmo a aplicação de uma sondagem com perguntas e respostas são estratégias metodológicas importantes para integrar todos os alunos e conhecer os diferentes níveis de conhecimento a respeito da estrutura que vai ser importante para a apropriação do novo conhecimento sociológico.

Esta ação planejada contribui para minimizar os processos desiguais já existentes e inerentes ao processo de ensino aprendizagem, bem como é um facilitador para o professor que tem a oportunidade de esclarecer um conhecimento estruturante para todos os alunos, mesmo que de forma breve e reduzida, mas que ajudará para que todos estejam integrados na mesma realidade para seguir a nova etapa do processo e alcançar os objetivos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda**. História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9. ed.São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília: Secretaria da Educação Brasília, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Ensino de Sociologia**, Paraná: Secretaria da Educação Brasília, 2008. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf Acesso em: 10/11/2022

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**, Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **O poder simbólico** Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

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

GHIRALDELI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio, MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

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

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf. Acesso em: 09/04/2017.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. **O papel da sociologia no currículo do Ensino Médio**. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc. Acesso em: 09/04/2022.

PROCESSO DE ENSINO NA PRÁTICA DE PROFESSORAS PRECEPTORAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFRS - CAMPUS BENTO GONÇALVES

Eduarda Kremer Schlindvein[1]

Fernanda Fátima Chies[2]

Claudia Fátima Kuiawinski[3]

RESUMO

O texto apresenta um recorte de uma pesquisa, em andamento, tendo como foco o ensino em escolas de anos iniciais, objetivando identificar se o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia, desenvolvido no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, contribui no processo de ensino, possibilitando a reflexão da didática aplicada em turmas de anos iniciais sob o ponto de vista das professoras preceptoras. A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, tendo sido os dados coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com duas profissionais atuantes e, apresentados neste trabalho, de forma parcial, implicando em inferir que a proposição dos Programas de Residência nos cursos de licenciatura contribuem para a reflexão do professor preceptor, possibilitando mudanças nos planejamentos e, como consequência provável, na didática utilizada no processo de ensino, a partir da convivência e da reflexão de sua própria prática. As categorias analisadas e apresentadas neste documento incidem no processo de ensino e aprendizagem sob ponto de vista das professoras preceptoras e o processo de reflexão da prática pedagógica com a inserção da RP no espaço escolar. O quadro teórico da pesquisa foi embasado em Huberman (1989) indicando a compreensão da formação inicial e continuada, ao passo que Libâneo (1994) e Veiga (2008) proporcionaram a compreensão da didática no processo de ensino.

Palavras-chave: Processo de ensino. Didática. Professoras Preceptoras. Programa de Residência Pedagógica. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o processo de ensino a partir da Residência Pedagógica vem sendo realizada através das residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Bento Gonçalves e busca responder de que forma o PRP contribui no processo de ensino das preceptoras, possibilitando a reflexão da didática aplicada em turmas de anos iniciais.

Esse programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação, através da Capes,

[1] Eduarda Kremer Schlindvein. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: eduarda_kremer@hotmail.com
[2] Fernanda Fátima Chies. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: fernandafatimachies@gmail.com
[3] Claudia Fátima Kuiawinski. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: claudia.kuiawinski@bento.ifrs.edu.br

foi criado no ano de 2018 pelo Decreto n° 8.977, de 30 de janeiro de 2017 e tem como objetivo o aprimoramento da formação dos alunos de licenciaturas, sendo esse o público-alvo (BRASIL, 2018). Ele é uma formação aplicada paralelamente com as Licenciaturas, no caso em questão, em Pedagogia. Estima-se que contribua com o processo de ensino e aprendizagem das graduandas, professora orientadora e as preceptoras, trazendo além da teoria e epistemologia, um caráter prático que agrega na formação de novos profissionais da educação. As ações do *campus* acontecem em duas escolas-campo, que são: uma da rede pública municipal e outra estadual em Bento Gonçalves. A equipe da Pedagogia referida neste trabalho é composta apenas de graduandas, não tendo nenhum graduando atuando. Neste caso, as graduandas são aquelas que já cursaram mais da metade da carga horária do seu curso. A professora orientadora compõe o corpo docente da Pedagogia, com experiência na docência de estágio nos anos iniciais e as professoras preceptoras, sendo uma de cada escola, são profissionais que buscam formação contínua para seu currículo docente.

Os objetivos da pesquisa se desdobram na compreensão da proposta do PRP: a possibilidade de reflexão da prática pedagógica das professoras preceptoras tendo como parâmetro a atuação das residentes, e com o intuito de contribuir no aperfeiçoamento da prática das professoras preceptoras, a análise das propostas pedagógicas das residentes.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, com coleta de dados através de entrevista semiestruturada realizada com duas professoras preceptoras atuantes no PRP. Salienta-se que este trabalho apresenta de forma parcial a pesquisa, apresentando apenas duas categorias: o processo de ensino e aprendizagem sob ponto de vista das professoras preceptoras e o processo de reflexão da prática pedagógica com a inserção da RP no espaço escolar.

O trabalho segue apresentando a fundamentação teórica dividida em duas partes: os processos de ensino e aprendizagem, e a didática e o PRP. Em seguida, explica o percurso metodológico da pesquisa e no tópico quatro são feitas as análises dos resultados com duas categorias: primeiro o processo de ensino e aprendizagem sob ponto de vista das professoras preceptoras e, segundo, a reflexão no ensino a partir do PRP. Por fim, seguem as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS PROCESSOS DIDÁTICOS

2.1 Processo de ensino

O ensino e a aprendizagem são duas situações de um mesmo caminho que acontece dentro da sala de aula. Por isso, Libâneo define que no processo de ensino "o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem." (1994, p.81). Já o processo de aprendizagem é o momento da "assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino." (LIBÂNEO, 1994, p.83)

O ensino, com seu caráter pedagógico, tem a tarefa de selecionar e organizar conteúdos e métodos apropriados e, a aprendizagem como forma de conhecimento humano acontece de acordo com as condições do ensino. Contudo, a relação entre o processo de ensino e o da aprendizagem é "recíproca, na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos." (LIBÂNEO, 1994, p.90).

A atividade didática, de acordo com Veiga (2008, p. 284), se concretiza na aula, por isso, é necessário que os processos didáticos tenham um caráter intencional. O planejamento da aula exige as perguntas: "[...] Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?" (VEIGA, 2008, p.274) para haver maiores trocas entre professor e aluno. Essas indagações provam o "inacabamento humano" (VEIGA, 2008, p.274) e o quão estruturados os pensamentos que envolvem a didática precisam ser. Também deve ser perceptível que "[...] pesquisar e perseguir essas perguntas significa ampliar os diferentes elementos estruturantes da organização da aula em direção ao projeto colaborativo." (VEIGA, 2008, p.274).

Veiga (2008) percebe ainda a didática envolta em um processo colaborativo, a qual todos os professores de uma instituição se enlaçam numa maneira de ensinar que seja contextualizada com o viés da escola, que seja de acordo com o que o Projeto Político Pedagógico apresenta, que seja significativo para os estudantes, que seja um processo que envolve o "ensinar, aprender, pesquisar e avaliar" (VEIGA, 2008, p.289).

2.2 A Didática: fundamento essencial no processo de ensino

Como ramo de estudo da prática profissional docente, a Didática, segundo Libâneo, "investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino" (1994, p.25) que compõem as relações existentes entre professores, estudantes, o ensinar, o aprender e a escola. "[...] A didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente" (LIBÂNEO, 1994, p.28). E ainda, de acordo com esse autor, é a didática que opera como um intermediário entre "o que" e o "como" do processo pedagógico escolar (1994, p.28).

Fazendo a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, de acordo com Libâneo "[...] a didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem [...]" (1994 p.28).

A partir de Libâneo, pode-se inferir que a didática é, a diretriz que orienta a atividade profissional do professor analisando condições e formas que vigoram no ensino e "fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem" (1994, p.52).

Compreendendo essa diretriz, entende-se que o PRP busca na didática, suporte para desenvolver as atividades nas escolas-campo, com a intencionalidade de promover o desenvolvimento e a reflexão das ações do ensino, tanto para os graduandos quanto para preceptores. Na referência a docentes orientadores, permite a interlocução entre o espaço formador, oportunizando que se possa analisar a proposta pedagógica formativa com a finalidade de revisar constantemente a grade curricular do curso, promovendo mudanças significativas e necessárias, adaptáveis às situações vivenciadas nos espaços escolares.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa optou por uma metodologia de abordagem qualitativa que, conforme Flick (2009), permite explorar "a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados" o que os torna parte desse processo de pesquisa. Compor o quadro de graduandas e docente orientadora, na realização desta

pesquisa, nos torna, parte do contexto, ao que autor enfoca que,

> As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p.25)

As reflexões originadas do percurso favorecem a compreensão do estudo proposto, ampliando a visão sobre o PRP, a atuação das graduandas, das professoras preceptoras e da docente orientadora.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para fundamentá-lo teoricamente, buscando compreender o ensino sob o ponto de vista das professoras preceptoras. Considerando Bogdan e Biklen (1994), ao fazer referência acerca da abordagem descritiva, permitem concluir que os dados obtidos não são em forma de números, mas de palavras ou até mesmo de imagens.

O estudo de campo utilizou a entrevista semiestruturada na expectativa de compreender pontos específicos no viés das preceptoras, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de dados permite uma maior interação com o sujeito ocasionando momentos de troca com o pesquisador, esclarecendo dúvidas. Os sujeitos da pesquisa, foram as duas professoras preceptoras atuantes nessa edição do PRP. Uma vez realizada as entrevistas, os dados foram transcritos e realizada uma pré-análise que segundo Franco (2008, p. 52) “tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das imagens”.

A partir da análise inicial, foram sendo configuradas as categorias. Nesse sentido, a primeira analisou o processo de ensino sob ponto de vista das professoras preceptoras, conduzindo-nos a questionar acerca do que envolve o PRP, e a segunda permeou pelo processo de reflexão da prática pedagógica com a inserção da RP no espaço escolar. Cabe salientar que a pesquisa tem como natureza, ser exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro (GIL, 2002).

3.1 Perfil das entrevistadas

As professoras entrevistadas foram identificadas com nomes de flores, respeitando o seu anonimato, por isso, temos a professora Fitônia e a Santolina. O

quadro abaixo sintetiza as informações sobre as formações das entrevistadas.

Quadro 1 – Formação das Professoras Preceptoras

Professora Preceptora	Idade	Tempo de atuação nos Anos Iniciais	Graduação	Pós Graduação
Fitônia	38	13 anos e meio	Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia e educação especial; orientação educacional.
Santolina	45	20 anos	Pedagogia	Especialização em sala de recursos e Educação Infantil.

Fonte: Kuiawinski, Chies e Schlindvein (2023)

Entendendo que o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de acontecimentos como nos fala Huberman (1989, p.38), precisamos identificar que as duas professoras possuem a formação no Magistério, como também possuem em comum a formação em Pedagogia. O que as diferencia em quesito de formação são as especializações e cursos que realizaram após a conclusão da graduação.

A respeito da trajetória docente, a professora Fitônia de 38 anos de idade, já experienciou o trabalho no nível da Educação Infantil em escola particular e 8 anos de atuação na rede Estadual no nível dos Anos Iniciais. Atualmente, possui contrato de trabalho com o município e atua na Educação Infantil no turno da manhã, e a tarde é professora concursada do Município de Bento Gonçalves onde leciona para o 2º ano do Ensino Fundamental, somando até o momento 13 anos e meio de atuação com Anos Iniciais. No caso da professora Santolina, tem 45 anos, experiência docente de 20 anos nos Anos Iniciais e mais 5 anos com o nível da Educação Infantil. Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, atuando em uma escola de Bento Gonçalves com o 4º ano do Ensino Fundamental. Apesar da diferença de idade e de tempo de atuação, elas se encontram na mesma fase da carreira proposta por Huberman (1989, p.42), a da diversificação, na qual apresenta profissionais motivados, dinâmicos, empenhados e em busca de mais autoridade, responsabilidade e prestígio.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Processo de ensino e aprendizagem sob ponto de vista das professoras preceptoras

A primeira categoria analisada refere-se ao processo de ensino e

aprendizagem, levando em consideração as facilidades e dificuldades das professoras preceptoras e, o seu registro, por meio da elaboração dos seus planejamentos.

Ao questionarmos as preceptoras sobre o seu processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, foi possível perceber que a Professora Fitônia busca trazer as dificuldades dos estudantes como prioridade, ou seja, ao percebê-las tenta planejar aulas focando nas dúvidas e necessidades, de forma mais atrativa, por meio de propostas interativas como o uso de jogos didáticos. Enquanto a Professora Santolina entende que esse processo é uma troca de aprendizagens entre a docente e os estudantes, e pode-se pensar nessa relação com a mesma reciprocidade que Libâneo (1994, p.90) fala sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual os sujeitos, professor e aluno, colaboram para que o processo resulte na aprendizagem.

Levando em consideração que normalmente, há facilidades e dificuldades no ensino, perguntamos quais seriam e obtivemos a resposta da Professora Fitônia que identificou como facilidade a relação entre ela e os estudantes, de forma que eles aceitam as propostas planejadas. Corrobora com o posicionamento da docente o que Libâneo fala sobre as interações professor-aluno na sala de aula que leva em conta os aspectos cognoscitivos, ou seja, as formas de comunicação dos conteúdos escolares aos alunos e os sócio-emocionais, aqueles que dizem “respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente” (1994, p.249). E como dificuldade desse processo, a professora elencou o uso do livro didático, pois é cobrada pela gestão para que este seja concluído sendo que determinados conteúdos não correspondem com as habilidades do plano de trabalho entregue no início do ano letivo.

Fechando essa categoria, conversamos sobre a construção do planejamento, levando em consideração as facilidades, dificuldades e a presença das residentes nas aulas. A curiosidade nos fez entender de onde partem e como introduzem novos conteúdos nas aulas. A Professora Santolina relata que parte dos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular vigente, mas com bom senso e respeitando as necessidades dos alunos, ela diz: “partindo do básico para que eles entendam o mais amplo, que necessite eles terem mais habilidades para conseguir fazer atividade.” Assim, relacionamos com o que Veiga diz sobre a aula ter um caráter intencional e que “contextualiza e orienta as atividades didáticas de professores e alunos de uma disciplina” (2008, p.284).

4.2 Processo de reflexão da prática pedagógica com a inserção da RP no espaço escolar

Definindo que a segunda categoria a ser apresentada nesta proposta permearia pelo trabalho desenvolvido pelas residentes, com ênfase nos reflexos no ensino por parte das preceptoras e, como isso aparece no planejamento didático, iniciamos focando na motivação para entender o interesse das professoras em se inscreverem como professoras preceptoras da RP. Responderam, ambas as preceptoras, entendendo ser um movimento que possibilita novos desafios. Santolina indicou que viu no PRP "[...] uma oportunidade de novas aprendizagens, de desenferrujar um pouco, de sair daquela situação escola, casa, família, trabalho. De tu 'tá' respirando realmente nesse ambiente de aprendizagem que acontece a todo momento".

Dando sequência, encaminhamos as perguntas para o caminho da prática da RP e como ela reflete nas ações e planejamento das escolas, permeado pelas vivências e contribuições das residentes. Questionadas sobre como percebem a prática da RP na sua escola, Fitônia ressalta que:

> Pelos alunos, eles amam, eles perguntam quando as residentes voltam. É significativo para eles. [...] da parte dos alunos, que é o mais importante para mim, eles gostam e entendem os conteúdos. E fazem referência às atividades desenvolvidas pelas meninas (residentes).

Santolina disse perceber que a "nossa proposta foi chegar e deixar sua marca e fazer realmente a sua diferença". Com o intuito de complementar a resposta e sentindo a necessidade de registrar como a escola vê o PRP, complementou dizendo:

> Eu tive uma reunião onde a escola deu abertura pra mim conversar [...] Como eu percebi elas bem fechadas e a única que falou não nos deu muitos feedbacks positivos, na verdade olhando só o que não dava muito certo. Então eu estava com uma visão que não estávamos com muita aceitação. E aí conversando com elas eu comecei a questionar. Me disseram que estavam gostando e que gostariam que continuasse. Houve uma aceitação de todas.

O registro da preceptora dá indícios de que talvez as pessoas ainda não conheçam o programa o suficiente para entender a extensão e o quanto poderia contribuir na formação de cada uma, mas parece evidenciar que há interesse na continuidade.

Seguindo o roteiro da entrevista, perguntamos sobre as contribuições da RP a partir das vivências na sua própria prática, ao que a preceptora Fitônia disse da importância de se pensar no ser humano, o que acontece "entre nós, o grupo". Santolina destaca a importância de se fazer os registros das propostas vividas, o que

ISSN: 2176 - 1396

possibilita voltar a escrever formalmente, implicando também na necessidade de pesquisar para contribuir e analisar os processos educativos envolvidos nas aulas referentes à RP. Ao se referir a uma das atividades, aponta que

> A questão de ver as atividades que vocês traziam pra sala de aula, as próprias horas do conto, é algo que deslumbra, te abre horizontes. Bah isso aqui eu não fazia mais, eles gostam, então vamos fazer dessa forma. Isso aqui eu fazia uma época, parei de fazer. Até como uma própria renovação. De poder fazer escolhas e refletir sobre a prática.

Pelo relato, é possível identificar que as ações da RP tendem a provocar reação das professoras atuantes, o que leva a pensar que os objetivos do programa estariam sendo cumpridos, levando-nos a perguntar com relação ao processo de reflexão da prática pedagógica com a inserção do programa na escola.

Iniciamos colocando as ponderações de Fitônia ao afirmar que as práticas vividas na RP influenciam na reflexão da sua didática, pois “me traz a questão de inovar, tirar eles da rotina, trazer os jogos, me faz pensar” e nesse aspecto mudar o planejamento, pois diz que: “penso em fazer pelo menos 1 dia para essa proposta de jogos, eles ficam esperando”.

A entrevistada Santolina, também afirma que

> Eu acho que o professor que não tem uma ação reflexiva, a atuação dele não é tão válida. Então eu acho que a prática reflexiva da gente tem que ser diária, porque não adianta assim: ah coloquei no meu planejamento isso e vou dar isso e ponto final. [...] Ah isso aqui não vou fazer, vou fazer diferente. Vou fazer com mais ou com menos complexidade.

Finalizando essa categoria, questionamos as entrevistadas sobre a reflexão da prática pedagógica, tentando entender se houveram mudanças na sua didática em sala de aula e, consequentemente, no planejamento, ao que ambas responderam que sim. Santolina comenta que “essa coisa de que, por exemplo, algumas coisas eu já fazia, algumas coisas eu deixei de fazer”, pode nos levar a deduzir que a formação inicial propicia muito aprendizado, mas que é desenvolvido nos primeiros anos de atuação profissional e, aos poucos vai deixando de fazer parte da construção das aulas. A entrevistada complementa: “Por exemplo a questão de jogos, eu fazia, mas tenho que intensificar [...]. E essa questão de colocação dos alunos na sala de aula”. Ao que parece, são duas situações simples, mas que foram percebidas pela preceptora, fazendo-a repensar sua atuação (Veiga, 2008).

Na visão da Fitônia, entende que “é bom porque a gente se mexe, se não a gente se acomoda e quando vê estamos enchendo o quadro”, o que pode vir a deixar de causar o encantamento de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das entrevistas e construção do referencial teórico, buscando responder às inquietações com relação a contribuição do PRP no processo de ensino sob o ponto de vista de professoras preceptoras, foi possível identificar a amplitude do planejamento didático da sala de aula.

Podemos perceber também que a atuação docente é atravessada por facilidades e dificuldades, mas as professoras preceptoras são ativas e críticas quanto a escrita e elaboração dos seus planejamentos que levam em consideração as necessidades dos estudantes e a realização do processo reflexão-ação-reflexão.

Na segunda categoria foi possível perceber a Residência Pedagógica como formação continuada dos processos didáticos das professoras preceptoras, que permitem a reflexão e mudanças em sua prática docente. Dando continuidade a essa pesquisa e já tendo identificado que a formação continuada constitui todo esse processo, sinalizamos que a análise se expande em nossa pesquisa maior, evidenciando uma terceira categoria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 03 de ago. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Atlas. 1991.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora. 1989. p.33-61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

VEIGA, Ilma Alencastro Veiga (org). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Ivana Suski Vicentin[1]

Lilian Costa Castex [2]

Dalva de Araujo Menezes[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo as primeiras investigações a respeito do ensino de história no período pandêmico e pós-pandêmico nas escolas de educação básica pública e privada em Curitiba, como também a investigação a respeito da práxis pedagógica das professoras regentes. Foi proposto um curso de extensão para estudo e reflexão das possíveis metodologias utilizadas nesse período pandêmico. O público alvo foram profissionais da educação básica. Foram analisados os Cadernos Pedagógicos[4] da Unidade de Transição e videoaulas da disciplina de História (2020-2021) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Investigou-se a utilização dos cadernos e videoaulas, analisando se houve interação dos materiais produzidos e utilizados em aulas de história, como também o conhecimento e os estudantes da educação básica. A problemática em questão discorreu a partir do seguinte questionamento: quais os fatores que mais contribuíram e os que permaneceram das respectivas práticas pedagógicas dos educadores no período pandêmico e pós pandêmico? A relevância teórico-metodológica dos estudos fundamenta-se na Sistematização Coletiva do Conhecimento (MARTINS, 2003, 2012) e na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados iniciais indicam que os Cadernos Pedagógicos[4] e as vídeoaulas tiveram relevância no processo educativo no decorrer do tempo pandêmico e pós-pandêmico, utilizados nas aulas de história, tanto como fonte de subsídio metodológico das professoras no preparo de suas aulas, como recurso didático, utilizado junto aos estudantes. Foi perceptível que as professoras reinventaram a sua práxis para atender os desafios educacionais do contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras-chave: Cadernos Pedagógicos. Ensino fundamental. História. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem e o contexto escolar em especial do profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentou e continua

[1] Doutora em Educação, PUC/PR,ivanasuskivicentin@gmail.com
[2] Doutora em Educação, PUC/PR, liliancostacastex@gmail.com
[3] Mestre em Educação, PUC/PR, profdalva.araujophb@gmail.com
[4] Cadernos Pedagógicos assim nominados, são materiais de apoio didáticos produzidos, no período pandêmico, por profissionais da Educação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e colaboradores de escolas municipais, com vistas a subsidiar os professores de cada componente curricular específico com sugestões de atividades, imagens, sites, vídeos entre outras. Nesse artigo a proposta do curso de extensão se refere ao componente curricular História.

apresentando grandes desafios antes, durante e posteriormente ao contexto pandêmico. O início da pandemia do COVID 19 no Brasil, deixou toda a população perplexa, conforme as medidas cada vez maiores de isolamento. A instituição escola e, sobretudo, os professores e demais profissionais da educação precisaram se reinventar para garantir uma estrutura mínima dentro da máxima urgência para a oferta dos conhecimentos acadêmicos e o atendimento aos alunos. Todo esse processo pedagógico sofreu mudanças significativas no que tange ao acesso ao conhecimento escolar. Os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao uso de tecnologias fora do ambiente escolar, de como organizaram a sua prática pedagógica em outros ambientes, tais como, em casa ou em estúdios e ou em outros espaços, assim como as alternativas desenvolvidas individuais ou coletivas justificam esse estudo.

Indagações e muitas inquietações surgem aos pesquisadores da educação que desejam identificar os impactos do período pandêmico e pós- pandêmico na educação. Assim como o grupo de pesquisadores, o *Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e processos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR e*stá investigando as iniciativas dos professores de todos os níveis de ensino na reconfiguração da prática pedagógica - Didática Prática – na modalidade remota, no enfrentamento dos desafios para a educação em tempo da pandemia Covid 19 e no retorno às aulas presenciais.

Nas reuniões do referido Grupo de Pesquisa, dos estudos realizados e discussões sobre as práticas pedagógicas, emergiram questionamentos ligados as condições objetivas de trabalho do professor de Educação básica e/ou do Ensino Superior ao ter buscado alternativas para desenvolver sua prática pedagógica migrando de ambientes presenciais para remotos. Identificar as iniciativas - Didática prática – que o professor desenvolveu para fazer frente às dificuldades quanto às condições objetivas de vida e de estudo dos seus estudantes, também é um outro aspecto importante a ser considerado. Assim, a partir da organização dos membros do grupo, atendendo às orientações da Professora responsável, foram elaborados projetos de cursos de extensão visando realizar uma pesquisa e ao mesmo tempo contribuir para um processo formativo de professores. A realização dos mesmos foi norteada pela questão central do Projeto da professora, “que contribuições esse processo de pesquisa-ensino pautada na *Sistematização Coletiva do Conhecimento* (S.C.C.) na modalidade remota traz para a formação inicial e continuada de

professores da educação básica nesse momento histórico? ” (Martins, 2023).

Como integrantes desse grupo de pesquisa e, objetivando buscar respostas as indagações, foi proposto o curso de extensão que será abordado a seguir.

2. DESENVOLVIMENTO

As autoras desse artigo propuseram o Curso de Extensão: *As Propostas Pedagógicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal e Ensino de Curitiba (RME) e o Contexto Pandêmico (2020-2022),* objetivando compreender como os docentes participantes conduziram/conduzem suas práticas nos momentos mais críticos quanto ao ensino e aprendizagem de História. Sobretudo, as orientações advindas dos Cadernos Pedagógicos de Unidades de Transição e das vídeoaulas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba voltadas ao Ensino Fundamental I no período entre 2020-2022. O curso ocorreu no primeiro semestre de 2023.

A intencionalidade foi a de identificar os fatores que mais contribuíram na escolha das respectivas práticas pedagógicas dos educadores e as que permaneceram e, que possivelmente se refletiram significativamente no processo de aprendizagem.

O objetivo dos encontros foi refletir sobre o cenário pedagógico das escolas diante da realidade atípica no processo de ensino e aprendizagem na Pandemia e pós-pandemia.

O Público-alvo do curso e a investigação foi junto aos profissionais da educação formados em Pedagogia, História, Geografia, Matemática; Artes, Educação Física, Ciências e Língua Portuguesa e demais cursos de Formação de Docentes que tratem da Educação do ensino fundamental. Solicitou-se ainda que os profissionais tivessem experiência na docência com o Ensino Fundamental I, nas Redes Pública e Privada de ensino de Curitiba. Houve onze inscrições, mas apenas três professoras efetivamente participaram dos cinco encontros online previstos.

Na narrativa dos profissionais da educação, durante os encontros no curso de extensão, foram investigados:

- Se esses profissionais utilizaram os cadernos pedagógicos e qual a relevância nesse processo educativo tão controverso.
- Se conseguiram estabelecer alguma interação entre o material produzido e as videoaulas também apresentadas aos alunos.

- Quais os fatores que mais contribuíram e os que permaneceram das respectivas práticas pedagógicas dos educadores.

A seguir são expressos encaminhamentos metodológicos desenvolvidos no decorrer do curso, assim como as narrativas e reflexões das professoras participantes nas relações que estabeleceram entre o tema do curso e a práxis pedagógica.

2.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O encontro iniciou com a apresentação dos professores docentes e das participantes do curso. Cada uma se identificando e narrando o local de trabalho e ano de atuação no ensino fundamental. Em seguida foi realizada a apresentação da proposta do curso para as participantes, o cronograma dos encontros e esclarecimentos da relevância da *Sistematização Coletiva do Conhecimento* (Martins 1993, 1998, 2003, 2016) como metodologia e sua aplicabilidade na práxis educativa.

Foi explicitado às participantes do curso sobre o estudo e análise dos cadernos pedagógicos e das vídeoaulas do Componente Curricular de História no período da pandemia do Corona Vírus (C.V.) e suas implicações no ensino de História nessa fase escolar. Este documento teve como objetivo orientar a equipe gestora e professores das escolas municipais de Curitiba sobre a organização do trabalho pedagógico a ser realizado durante a pandemia e no retorno presencial.

Nesse encontro a apresentação do livro Zoom do autor e ilustrador Istvan Banyai, foi o ponto de partida para as reflexões a respeito de suas experiências pedagógicas no período da Pandemia (ensino emergencial remoto e retorno com o ensino presencial).

Houve um debate sobre suas vivências a respeito dos encaminhamentos metodológicos propostos nos Cadernos Pedagógicos e nas videoaulas do Componente Curricular de História (C.C.H.). Foi proposto que seria realizado o registro das experiências pedagógicas narradas durante o encontro das professoras participantes e suas reflexões sobre o tema. As falas das professoras representam as ações empreendidas por elas na tentativa de trazer o conhecimento aos alunos em atividades remotas, no ensino e aprendizagem não presencial, bem como no retorno das atividades presenciais.

As contribuições das participantes durante os encontros serão nominadas pelas letras A, B e C como modo de preservar suas identidades.

O depoimento da professora A, que trabalhava no período pandêmico com crianças da Educação Infantil de três anos, revela uma realidade observada por muitos professores da rede privada: “Eu levava uma semana para preparar a aula de 20 minutos, não foi fácil. Quando voltamos do período pandêmico, fui demitida porque a escola era particular e não aguentou”.

Essa narrativa demonstra as dificuldades que muitos profissionais da educação enfrentaram no preparo de suas aulas.

A professora B do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública narrou “Nesse período de isolamento usei direto as vídeoaulas. Porém, foram poucos os alunos que assistiram e fizeram as atividades previstas. ”

Esse depoimento expressa uma outra dificuldade vivida tanto pelos educadores como pelos estudantes das redes públicas de ensino.

A professora C, que tinha uma filha estudante no primeiro ano do Ensino Fundamental, numa escola pública, comentou: “A minha filha teve muita dificuldade para acompanhar as aulas e eu precisei ajudá-la na realização das tarefas da escola”.

A fala da professora denota uma preocupação quanto a falta de interação entre o professor, o conhecimento e o estudante.

Na finalização das discussões desse encontro foi solicitado que as participantes fizessem a leitura do texto Abordagens do processo didático: fundamentos e instâncias operacionais (MARTINS, 2012, p. 53-68) para discussão no próximo encontro.

2.2 SEGUNDO ENCONTRO

Esse encontro teve início com a leitura e discussão sobre o texto *Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré* de autoria de Rodolpho Caniato (1983). Por meio desse texto houve a reflexão sobre a relação professor-aluno e conhecimento.

Após, as participantes estabeleceram relações com o estudo do texto Abordagens do processo didático: fundamentos e instâncias operacionais (MARTINS, p. 53-68, 2012), foi acordado que a partir dos próximos encontros as participantes deveriam completar um quadro de estudo comparativo a respeito das características das diferentes concepções de ensino (Transmissão-assimilação; Aprender a aprender; Aprender a fazer; Sistematização Coletiva do Conhecimento).

Foram apresentados os Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição e a metodologia do ensino de História, denominada Educação Histórica, adotada pela SME.

No 1º ano inicia-se o tema apresentando diversas imagens que tratam de manifestações culturais na atualidade e traduzem as tradições da comunidade ou de determinados grupos sociais. Foi evidenciado a importância das fontes iconográficas para o estudo de história com os estudantes não alfabetizados.

As manifestações culturais da população brasileira, nos diferentes locais do Brasil, representam um grupo, as suas tradições. A culinária representa as tradições culturais associadas à origem étnica, ancestralidade, diversidade religiosa, entre outras. No 1º ano, a oralidade deve ser privilegiada em todas as atividades propostas, assim como o uso de muitas imagens para a identificação dos temas que serão abordados. Sendo assim, toda a expressão oral do estudante, a sua narrativa diante de uma imagem ou um questionamento feito, precisa ser considerada e até registrada como referência importante para o professor, para seu planejamento e continuidade das aulas. Uma das participantes do curso, que trabalha com turma de 1º ano relatou sobre a sua prática pedagógica com o ensino de história e apresentou vários desenhos que seus alunos haviam realizado como forma de sistematização dos conteúdos tratados na aula de história.

2.3 TERCEIRO ENCONTRO

O encontro iniciou com a apresentação de uma videoaula do 3º ano com o tema ocupação e povoamento de Curitiba: imigrantes. O vídeo foi o ponto de partida para a discussão sobre o ensino de história para os anos iniciais. A seguir foram apresentados os temas centrais desenvolvidos nos cadernos de 2º e no 3º ano. No 2º ano o tema foi “Os diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas”. Para o 3º ano, centram-se os estudos na história de Curitiba e as relações do presente e do passado, do povoamento da população curitibana e da cultura que decorre dos grupos étnicos. Tanto no 2º ano como no 3º ano destacam-se a identidade, a ancestralidade, tradições e modo de vida das diferentes populações que integram o Paraná. A respeito dessas questões didáticas as professoras se pronunciaram.

Segundo a professora A,

> Fico preocupada com as fontes iconográficas, precisam ser exploradas

> detalhadamente, na descrição das imagens, de quando foram elaboradas, quem é o autor. O aluno consegue imaginar o passado através das imagens que está vendo, por isso o cuidado para selecionar as imagens que vou usar na aula.

A preocupação da professora é justificada porque os alunos do 1º e 2º ano estavam e estão em processo de alfabetização, nesses anos de escolarização, eles necessitam de fontes (documentos, fotos, cartas, entre outras) que os auxiliem a compreender a sociedade em que vivem tanto no presente como no passado.

A professora B relatou que “as videoaulas trouxeram muitas imagens e vídeos que me ajudaram a explorar os conteúdos principalmente do 2º ano”.

O relato da professora B corroborou com a fala da professora A que expressou a importância do uso de fontes como um fator que auxilia nas aulas de história.

Para as professoras a preocupação está além de como organizar os conteúdos e utilizar fontes históricas que possam trazer conhecimento aos estudantes, mas, que também sejam atrativas visualmente, na construção de referências dos fatos históricos, tanto na perspectiva de ensino remoto como no presencial.

Em seguida foram encaminhadas as reflexões das leituras dos textos do processo de S.C.C. pelas professoras do curso, sobre as metodologias específicas utilizadas na práxis pedagógica com o componente de História e como estas impactaram no processo de ensino e aprendizagem. As professoras registraram no quadro comparativo como perceberam as características das atividades sugeridas no caderno e vídeos que assistiram em aulas de história.

2. 4 QUARTO ENCONTRO

Com a apresentação da história em quadrinhos “A relação entre o campo e a cidade” do cartunista Arionauro da Silva Santos (2019), foram iniciadas as reflexões a respeito do homem do campo e da cidade. Também foi exibido o vídeo da Orquestra Sinfônica do Paraná com a música Cio da Terra, em homenagem ao trabalhador do campo.

Foram retomadas as discussões relacionadas ao 3º ano que tratam da história da cidade de Curitiba, seus primeiros habitantes, a transformação de arraial à cidade, assim como os aspectos relacionados às permanências e mudanças no espaço e na população ao longo do tempo.

Em seguida ocorreu a apresentação dos conceitos substantivos (conteúdos)

desenvolvidos no 4º ano que foram “As Formações sociais originárias no Brasil. ” Destacam-se a vida dos povos formadores da população local, regional e nacional, bem como, a cultura que compõe a vida desses povos nos seus diversos aspectos, tanto no presente como no passado, perspectivando o futuro, assim como, a configuração da sociedade mundial e as implicações sociais, políticas e culturais nos diferentes tempos e espaços. No caderno, foram selecionadas fontes dando ênfase a aspectos específicos para cada ano de escolarização, a partir do recorte do tema a ser trabalhado.

Foram ainda discutidas as práticas pedagógicas propostas nos cadernos e videoaulas e as dificuldades encontradas pelas professoras diante das propostas pedagógicas do 4º ano. Nesse contexto didático, foram feitas reflexões individuais e coletivas a respeito das possíveis intervenções pedagógicas nas aulas de história advindas das práticas das professoras participantes.

2. 5 QUINTO ENCONTRO

No último encontro foi apresentado um video da narrativa da professora Diva Guimarães a respeito do racismo e do empoderamento das mulheres negras. O video foi o disparador para o estudo e reflexões a respeito da diversidade, das minorias, do racismo que foram os temas tratados no 5º ano nos cadernos e videoaulas. As professoras fizeram relatos relacionados ao tema e as ações desenvolvidas por elas em aulas de história.

Para esse ano de escolarização os conteúdos (conceitos substantivos) trabalhados no caderno foram “Os embates sociais e movimentos de resistência: mulheres negras. “A partir da indagação: O que você conhece a respeito da vida das mulheres negras? Foram desenvolvidas as sugestões se atividades que priorizassem a diversidade, o racismo e o papel da mulher brasileira na história do país com vistas a dar visibilidade as mulheres que se destacaram em lutas pelos seus direitos diante da sociedade nos diferentes tempos e nos diferentes espaços. No Caderno Pedagógico foram disponibilizadas diferentes fontes históricas para referendar o tema sugerido. Após o desenvolvimento das temáticas, abriu-se espaço para as reflexões sobre os temas apresentados, a importância de serem destacados no caderno, os impactos que poderiam causar no conhecimento escolar dos estudantes, na pertinência dos temas diante do contexto social e pandêmico e pós pandêmico vivido

pelos professores e estudantes.

A professora A comentou “Eu estou usando os cadernos pedagógicos nas minhas aulas”. A afirmação da professora sugere que os Cadernos Pedagógicos têm contribuído para as práticas pedagógicas em aulas de história da RME.

A professora B explicou que “o tema mulheres negras é muito interessante e tem muitas fontes para serem exploradas como os alunos”. Com a afirmativa da professora B, percebe-se que tanto o tema é de interesse social na atualidade assim como encontram-se uma diversidade de fontes que necessitam ser mais exploradas me aulas de história devido sua relevância para a sociedade atual. A professora C relatou,

> Senti muita dificuldade para trabalhar esse tema, mas no dia da mulher agora em março, meus alunos fizeram discussão sobre os direitos das mulheres, como o direito à maternidade, usar a roupa que quiser,que o dia da mulher é todo o dia. Mas, acredita que a direção da escola da escola me falou que eu estava politizando o conteúdo? Esses conteúdos são muito polêmicos e difícil de tratar na sala de aula.

Percebe-se o tema como controverso da História e da atualidade pois, embora a professora tenha explorado o tema devidamente, o mesmo foi entendido, pela equipe gestora como um posicionamento muito politizado, extrapolando as questões das aulas e denotando um desconhecimento por parte desses gestores quanto a importância do tema e toda uma gama de possibilidades de um trabalho formativo na sociedade atual.

A proposta e a participação das professoras durante a realização do curso permeadas pelos estudos, discussões e sistematizações (sínteses, quadro comparativo, discussões) deram algumas pistas como possíveis respostas às indagações iniciais como fontes iniciais do estudo.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo um número reduzido de participantes desse curso de extensão, para elas os cadernos pedagógicos e as vídeoaulas tiveram relevância no processo educativo no decorrer do tempo pandêmico. Eles continuam sendo utilizados em suas aulas de história, tanto como fonte de subsídio metodológico das professoras no preparo de suas aulas ou como recurso didático utilizado junto aos seus estudantes,

principalmente no estabelecimento da interação entre o material produzido e as videoaulas.

No entanto, o conteúdo das falas, observações e sistematizações ainda carecem de maior análise por parte das professoras responsáveis pelo curso na busca de identificar mais claramente os fatores que mais contribuíram e os que permaneceram das respectivas práticas pedagógicas dos educadores para além das observações quanto a qualidade do material, da facilidade de acesso dos professores pelas fontes sugeridas e pelas vídeoaulas como um elemento pedagógico que complementa o trato com os conteúdos, segundo a análise das participantes.

A confecção do quadro com as características das diferentes concepções de ensino realizado pelas professoras participantes no decorrer das discussões nos encontros serviu como um elemento balizador para elas identificarem práticas pedagógicas mais aderentes ou menos aderentes a uma concepção do que a outra. Embora não tenha havido tempo hábil para maior exploração dessas reflexões. O que demonstra que seria importante terem sido previstos seis encontros e não somente cinco por parte das professoras organizadoras. Quanto ao curso e a modalidade online as professoras manifestaram aprovação “entendo que a estratégia de trabalhar online facilita muito trabalhar com alguns temas, mas que tem muita coisa para trabalhar em pouco tempo. Até porque vejo que o ensino de história não é valorizado de um modo geral.” (Professora A, 2023). A professora C comentou “adorei participar do curso, ampliou meu olhar sobre o ensino de história. Era isso que eu buscava”. Constata-se nas narrativas que as professoras valorizam o ensino de História e se preocupam com a pouca importância dada ao componente curricular, ponto a ser melhor refletido em outros estudos que nesse artigo não foi possível abordar.

As professoras ressaltaram ainda a necessidade da oferta pelas instituições de Ensino de mais cursos voltados para o ensino de História para maior discernimento sobre as concepções de trabalho com História, o ensino e a aprendizagem e assim, o professor tenha mais elementos para refletir e tomar decisões a partir de sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BANYAI, Istvan. Zoom. São Paulo: BINQUE-BOOK, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

CANIATO, Rodolpho. **Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré.** Disponível em: http://lilith.fisica.ufmg.br/~dsoares/caniato/jdmare.htm> Acesso em: 1 Ago 2022.
Leitura Complementar:

MARTINS, P. L. O. **A relação conteúdo-forma**: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: Ensino e suas relações.** 11. edição. São Paulo: PAPIRUS, 2003.

_____ **Didática.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1980.

SANTOS, Arionauro da Silva. A relação entre campo e cidade. Postado pelo autor em seu Blog em 2019. Disponível em: http://www.arionaurocartuns.com.br/2019/10/relacao-entre-campo-e-cidade.html Acesso em 21 de junho de 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**: HISTÓRIA 1º ano. Curitiba, 2020-2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/3/pdf/00333702.pdf> Acesso em: 10 Ago 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**: 2º ano. Curitiba, 2020-2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/3/pdf/00333702.pdf> Acesso em: 10 Ago 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**: 3º ano. Curitiba, 2020-2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/3/pdf/00333702.pdf> Acesso em: 10 Ago 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**: 4º ano. Curitiba, 2020-2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/3/pdf/00333702.pdf> Acesso em: 10 Ago 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**: 5º ano. Curitiba, 2020-2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/3/pdf/00333702.pdf> Acesso em: 10 Ago 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=q4mVCsu_HiU&list=PLEtRs8lszO9U4xx0E6Uzj21wDghYnp1bH&index=98

TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E (DES) AUTONOMIA

Liliana Soares Ferreira[1]

Ana Sara Castaman[2]

RESUMO

Sistematiza-se análise do par dialético desautonomia/autonomia, objetivando aprofundar reflexão sobre trabalho pedagógico dos professores na escola. Para tanto, as investigações já realizadas foram o campo empírico considerado associadas à pesquisa bibliográfica. Do ponto de vista teórico-metodológico, pautou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos, que visa ao estudo dos discursos, comparando-os e cotejando-os. Assim, o texto apresenta quatro seções: a introdução, apresentação da temática e dos aspectos teórico-metodológicos, a (des)autonomia e autonomia na escola, o trabalho pedagógico e as possibilidades de (des)autonomia e, as considerações finais. Como resultado do estudo, propõe-se pensar que, em tempos de desautonomização e perda cotidiana das condições de trabalho na escola, entende-se que os professores, quando política e socialmente organizados, entre movimentos dialéticos do individual para o coletivo e de novo àquele, se reconectam e recuperam os sentidos em seu trabalho pedagógico. Ainda, defendeu-se a proposta de elaboração de projetos pedagógicos individuais, que são produzidos no coletivo, em movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo, bem como a circulação da linguagem, como possibilidade de os sujeitos manterem-se em interlocução e, assim, estabelecerem sentidos e significados para seu trabalho. Nesse contexto, o trabalho pedagógico, entendido como trabalho dos professores, assume-se em sua potência política, porque fruto da perspectiva autoral dos sujeitos, em seus grupos de pertença. Por essa razão, defende-se que é trabalho pedagógico, sendo também político e evidência de autonomia e autoralidade, as quais transitam do individual ao coletivo e novamente ao individual, em ciclos dialéticos que o potencializam.

Palavras-chave: Análise dos Movimentos de Sentidos. Trabalho pedagógico. (Des)autonomia. Escola.

1 INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA E DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O texto objetiva indagar sobre os sentidos de autonomia na profissão e no trabalho dos professores[3], que, conforme se descreve, considera-se trabalho pedagógico. Tal análise, tendo por referência o par dialético desautonomia/autonomia, propõe dialogar acerca das condições pelas quais os professores podem produzir autonomia em seu trabalho pedagógico na escola. Autonomia no sentido humano de

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: anaililferreira@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.
[3] No decorrer do texto, serão empregados termos que envolvem gênero, por exemplo, “professor(a), o(a) estudante, autor(a), trabalhador(a)”. Nesses casos, estar-se-á, sempre, se referindo a masculino, feminino e não binário.

produzir seu trabalho e por ele sentir-se projetado no social, participando deste. Por sua vez, desautonomia é um termo criado para explicitar a noção de perda de autonomia, a dificuldade, a falta do tempo e das condições de agir. Dado este propósito, iniciou-se o estudo, buscando outras pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, durante o segundo semestre de 2022, que descrevessem desautonomia e não se obteve resultados.

A pesquisa bibliográfica foi a técnica para a produção dos dados e escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) para fundamento teórico-metodológico da pesquisa e sistematização dos conhecimentos sob a forma de argumentos expostos neste texto. A AMS, como pressuposto na própria denominação, visa ao estudo dos discursos, comparando-os e cotejando-os internamente e entre os mesmos. Os discursos são

> [...] enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem (FERREIRA, 2020, p. 04).

Para tanto, são elaboradas estratégias de análise, sob a forma de tabelas, figuras e imagens, objetivando ler os sentidos dentro do discurso e, extraídos dele, como unidades. Compara-se essas unidades em relação às dos demais discursos. Nessa perspectiva, a AMS intersecciona a análise, interpretação, compreensão, em busca de sentidos que, comparados a outros, em seus contextos de produção e, considerando os sujeitos envolvidos, poderão ser confirmados ou não. Resultante desses procedimentos, em consonância com a análise dialética, tendo por fundamento teórico-metodológico a AMS, neste texto, apresenta-se a sistematização do estudo, entendida como produção de argumentos, elaboração, síntese e, por isto mesmo, geradora de novas demandas de compreensão.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE (DES)AUTONOMIA E AUTONOMIA NA ESCOLA

A liberdade humana de escolher e agir, no espaço do emprego, da aplicação da força de trabalho a partir de um contrato, converteu-se em autonomia. Esta, no limite, passou a ser entendida como iniciativa e autogerenciamento no trabalho. Tal discurso intensificou-se quando a autonomia, impactada pelo neoliberalismo, assumiu

a forma de “empreendedorismo”, este componente ideológico do capital, cuja meta é adequar comportamentos a objetivos produtivistas (BOSI, 2007). Não foi diferente com os professores, na escola.

Entre os autores que tratam sobre autonomia na Educação, destaca-se Barroso (1996), que analisou tal processo, afirmando que a autonomia na escola se divide entre decretada e construída. A primeira é institucional e regulada pelas políticas públicas. A segunda é forjada pelos sujeitos. Outros autores apresentam referências, entre eles, Paulo Freire que propôs uma Pedagogia da Autonomia (1998), em que os impactos seriam sentidos tanto por estudantes quanto por professores, permitindo-lhes interagir, produzindo conhecimentos juntos, a partir dos saberes que já elaboraram no mundo da vida.

Também Piaget (1994) dedicou-se a conhecer como se processa a autonominação em crianças. Formulou a existência de uma autonomia moral na medida em que a ação não é regulada por qualquer espécie de coerção externa, mas se assenta na reciprocidade e implica no respeito entre os sujeitos. Quando tal possibilidade ocorre, os sujeitos passam a elaborar suas normas de modo responsável e pressupondo as relações de reciprocidade. Pérez Gomez (2001) reafirma a proposição de Piaget, quando defende haver, no social ampliado, uma demanda contínua por respeito à diversidade e à descentralização, exigindo responsabilidade e trânsito entre os sujeitos.

Para Vygotsky (1991), diferentemente, a autonomia é aprendida com base nas relações sociais permitidas e nas diversas instituições onde se convive, nas quais, passa-se a aprender a linguagem e as normas. Em estágio posterior, no trabalho, dá-se continuidade a esse aprender, sempre de modo relacional e regulatório. Vygotsky (1991) reitera ser a autonomia uma decorrência da ação compartilhada, porquanto os sujeitos estabelecem regras socialmente construídas, possibilitando que as relações com outros se constituam e sejam interpretadas pelos sujeitos.

A autonomia é, em síntese, uma elaboração complexa e muito humana. Ou seja, se é autônomo em relação aos outros e tão-somente assim. Confirma-se esta afirmação com Contreras (2002, p. 200): “[...] A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações”. Isto posto, quem se diz autônomo porque age como quer, conforme seus ditames, liberto dos outros, está, em verdade, sendo isolacionista.

Feito este preâmbulo, assume-se neste estudo que a autonomia é a

possibilidade de os professores sentirem-se em condições de realizar seu trabalho pedagógico, o que implica necessariamente em ética na base das decisões. Expressa-se ética como "[...] reflexão sobre os princípios – ou, o que vem a dar exatamente no mesmo, sobre os fins últimos, sobre as finalidades do agir humano, sobre o próprio sentido da existência individual e coletiva" (VALLE, 2005, p. 01).

Considera-se que as instituições se alteram nos espaços e nos tempos da vida, mediante a ação humana social. A escola, como instituição, eminentemente social e humana, altera-se também cotidianamente. Estas alterações são do âmbito instituinte (CASTORIADIS, 2007), e, somadas, podem representar também alterações institucionais. Tome-se, por exemplo, o uso de uniformes escolares. Pode ser algo instituído em uma escola. Entretanto, instituintemente, a cada dia, os grupos contrários a esta prática, vão resistindo, ao ponto de haver uma resistência coletiva geradora de uma nova institucionalização: abdicar da prática do uniforme escolar ou mesmo transformá-la. Este é exemplo ameno. Há processos mais violentos, mais rápidos e nem sempre privilegiados pela reflexão acerca de suas origens, apenas passam a existir e se instituem.

É nesse espaço e nesse tempo, a escola, que, mais frequentemente, os professores produzem seu trabalho. Entende-se o trabalho dos professores como a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Não é um trabalho simples, tampouco ingênuo. Acontece em situações política e culturalmente elaboradas, que exigem escolhas e sustentação, exigem conhecimento e estudo contínuo, exigem participação e comprometimento com o coletivo, e, sobretudo, exigem ações em acordo com a ética própria daquele tempo e daquele espaço.

Entretanto, nem sempre a escola permite aos sujeitos serem autônomos e realizarem seu trabalho nessas condições, e, ao contrário, geram-se processos de desautonomina. Pode-se entender que o lado ideológico de a escola, como instituição, corroborar para que o estranhamento dos sujeitos-professores em relação ao seu trabalho está no próprio sentido de escola. Como já referido, a escola é uma construção social e humana. Entretanto, ao apresentar-se também como construção racional ou uma instituição suprassocial, apresenta "o melhor meio de subtraí-la à ação humana, de garantir sua conservação permanente, sua duração" (CASTORIADIS, 2007, p.69). Garante, deste modo, um lugar de não acessibilidade, o para-si: "finalidade de autoconservação, de autocentramento e a construção de um

mundo próprio" (CASTORIADIS, 2007, p. 71). Romper esta lógica implica em os professores, em seus coletivos, considerarem que são sujeitos e são humanos, de um lado, "como subjetividade em pleno direito e, de outro, a sociedade vista no projeto de autonomia" (CASTORIADIS, 2007, p. 71). Por subjetivo se quer dizer criado "pelo sujeito e não pertencentes ao "objeto" (CASTORIADIS, 2007, p. 85). Trata-se aqui do sujeito entendido como "um projeto, ainda está por fazer, por fazer acontecer, é uma possibilidade de qualquer ser humano, mas não uma fatalidade" (CASTORIADIS, 2007, p. 72). Nessas condições, tornando-se autônomo em sua condição de sujeito individual, podem os professores coletivamente questionar os aspectos ideológicos da escola. Esse é um projeto subjacente e implicado no cotidiano dos trabalhadores-professores, porém nem sempre tem sido discutido, analisado por esses sujeitos. Este é um fator intenso para a desautonomia, já mencionado anteriormente.

Paralelamente, os sentidos de trabalhar como professores estão por demais atrelados às "significações imaginárias sociais" (CASTORIADIS, 2007, p. 40), que estes sujeitos partilham nos espaços e tempos escolares e, por isto mesmo, acessíveis a esta comunidade. Portanto, uma observação leviana que não provenha de quem viva neste lugar é vaga, pura cogitação, suscetível a ser desconsiderada, pois imprópria como elemento de análise. No interior desses espaços e tempos escolares, com certeza, há um imaginário que organiza os professores no seu entendimento de si: quem são eles como trabalhadores? A resposta a esta questão é variada, e, em acordo com diferentes proveniências: ou condizente com um imaginário individual, ou com um imaginário social ou imaginário instituinte (CASTORIADIS, 2007, p. 28). Na escola, estes imaginários confluem, acabando por ser determinantes na produção do trabalho dos professores, na medida em que produzem com base em um imaginário de si no social.

Essas discussões dificilmente acontecem nos coletivos de professores na escola. São buscados discursos mais simplificadores para explicar e orientar o trabalho dos professores, dada a falta de diálogo sobre. No atual momento do capitalismo, no sistema flexível de produção, em vez de se destacar o trabalho dos professores como elaboração dialeticamente individual e coletiva, fala-se muito em qualificação. No discurso corrente, a qualificação reduz-se à operacionalização das condições de trabalho, da empregabilidade e da profissionalidade. Compreende-se este discurso da qualificação do trabalho dos professores como ideológico e reitera-se esta compreensão com a afirmação de Antunes que considera a qualificação "[...]

ISSN: 2176 - 1396

instrumental e ideológica para subordinar o trabalho ao capital" (ANTUNES, 2003, p. 50). Como operacionalizar, instrumentalizar os professores para um trabalho essencialmente humano e imprevisível? É uma qualificação com tendências a excluir e a alienar os trabalhadores.

Contrariamente, a qualidade do trabalho dos professores é uma condição cultural, apropriada a um ambiente cultural e somente nele pode ser constatada, em um movimento dialético do individual para o coletivo. O trabalho dos professores é uma "atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa [...], pois a decisão e a ação são momentos inseparáveis" (KUENZER, 1999, p. 18). É também política e, quando se afirma que a ação profissional dos professores é essencialmente política, afirma-se que "não é somente a contestação da lei existente, mas a afirmação da possibilidade e da capacidade de estabelecer uma outra" (CASTORIADIS, 2007, p. 63). São, na verdade, vários processos simultâneos: contestar, afirmar o diferente, comprometer-se e agir, este é o trabalho dos professores, como se vê, ético em sua natureza, embora imerso em condições de trabalho nem um pouco éticas, porque marcadas pelos contextos capitalistas e neoliberais, para os quais o trabalho e o trabalhador são cada vez mais explorados e espoliados de sua natureza humana.

Ao mesmo tempo, compreende-se o trabalho em sua característica social, pela qual há "[...] a produção e a autoprodução humana. Já o emprego, a aplicação burocratizada do trabalho, é de ordem da pertença ao social, da necessidade de sobreviver obtendo recursos econômicos com a venda da força de trabalho" (FERREIRA, 2018, p. 599). Nessa perspectiva, se as decisões se referem ao trabalho, implicam em: "[...] escolha dos saberes a serem convocados, dos instrumentos, dos procedimentos, das ações a serem empregados na consecução do resultado final" (VALLE, 2005, p. 01).

Amalgamando autonomia, educação e escola, sugere-se que a autonomia da escola é uma elaboração dos sujeitos que a integram, de acordo com a cultura e historicidade. Por isto, é elaborada coletiva e cotidianamente. Todavia, não se desconsidera haver, não raramente, na escola, uma simulação da desconcentração de poderes, a regulação do planejamento e do trabalho pedagógico, mediante burocratização, acompanhamento e monitoria. A autonomia é vigiada por meio dos aparatos burocráticos e das rotinas. Nesse rumo, concorda-se que se tornar autônomo (a gênese do ser) se baseia no trabalho. Isto porque, falar em ser social, incluindo os trabalhadores, pressupõe "[...] sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o

processo de tornar-se algo autônomo, se baseiam no trabalho, isto é, na continuada realização de posições teleológicas" (LUKÁCS, 1981, p. 11). Este parece ser o desafio posto ao trabalho pedagógico.

3 A (DES)AUTONOMIA DOS PROFESSORES: OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Autonomia tem sido um termo muito recorrente quando se fala em escola, em gestão educacional, principalmente, em gestão educacional democrática. Os entendimentos de autonomia são variados e polêmicos. Neste texto, optou-se pela concepção de Barroso (1996, p. 17):

> A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Ou seja, se é autônomo em relação aos outros e tão-somente assim. Confirma-se esta afirmação com Contreras (2002, p. 200): "[...] A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações". Portanto, quem se diz autônomo porque age como quer, conforme seus ditames, liberto dos outros, está, em verdade, sendo isolacionista, não autônomo. E esta é uma pequena confusão muito recorrente dentro das escolas. Em suma, trata-se de autonomia "como capacidade de questionar-se a si mesmo e de colocar em questão as instituições existentes" (CASTORIADIS, 2007, p. 176) e os seres humanos caracterizam-se, indubitavelmente pela "reflexividade e capacidade de ação deliberada" (CASTORIADIS, 2007, p. 176). Assim, a autonomia parece co-natural aos humanos e consubstancia-se no coletivo ao qual se pertence, permitindo-lhes tornar-se autônomo e, melhor: com possibilidade de refletir sobre os atos autônomos produzidos. Então, a "educação para a autonomia" é um paradoxo: como educar para algo que já se é. Contrariamente ao que se observa nos contextos escolares, educar para a autonomia pode ser um discurso vazio de significado. Necessário seria educar-se em prol de uma autonomia capaz de fazer com que os

sujeitos assim o sejam, isto é, que possam exercer sua autonomia, livres não da cultura, mas do discurso organizador de um modelo único de sociedade. A autonomia, então, não seria um fim, mas um processo contínuo como também é contínua a educação dos seres humanos. Castoriadis (2007, p. 178) assim afirma:

> [...] pois o que visamos através da educação é a autonomia do indivíduo – e essa autonomia tem condições estabelecidas historicamente, tanto na história do indivíduo, quanto naquela da coletividade onde ele vive -, dizemos que é preciso educar o indivíduo para que ele seja autônomo. Dizemos, portanto, algo tão paradoxal quanto: é preciso dar-lhe o hábito da liberdade, o hábito do não-hábito. Ou então: levá-lo a ser quase que automaticamente autônomo.

Castoriadis (2007, p. 123) reforça ser a educação um processo de desalienação e, por isto, produz a conquista da autonomia: "[...] o domínio do consciente sobre o inconsciente que é o discurso do outro". E acrescenta:

> Tenho uma capacidade de ação deliberada – que se torna efetiva a partir de uma série de motivações, entre as quais também a da responsabilidade. Esta não é contraditória, é coerente, é um apelo à minha autonomia. Como ser autônomo, é coerente, é um apelo à minha autonomia. Como ser autônomo, exijo de mim mesmo que atue como ser que reflete; a responsabilidade é a face externa disso [...] (CASTORIADIS, 2007, p. 215).

Para Castoriadis (2007), a autonomia constitui-se no "domínio do consciente sobre o inconsciente", em uma alienação devido ao fato de se estar agindo conforme discursos de outros. Contrariamente, encontram-se autores que indicam e defendem a educação para a autonomia. Por exemplo, de acordo com Snyders (1977), a autonomia, que é relativa, é uma conquista cotidiana e cabe à escola educar para autonomia, inserindo os indivíduos na sociedade e visando à transformação social. Isto porque escola e educação continuam sendo associadas no imaginário, até o ponto de, muitas vezes, se acreditar que somente há educação na escola.

O estudo dos dados permite evidenciar que a escola também é (ou pelo menos deveria ser) pedagógica para os professores, não exclusivamente para os estudantes. Neste processo, elaborando sua autonomia e produzindo-se sujeito coletivo autônomo, os professores reafirmam sua profissão e realizam seu trabalho, já que a autonomia profissional é "[...] uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social" (CONTRERAS, 2002, p. 197). Nesse sentido, a autonomia dos professores estabelece-se nas interações inscritas como cerne no trabalho pedagógico que desenvolvem e este é descrito como:

> [...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (FERREIRA, 2018, p. 605).

A escola e o trabalho pedagógico dos professores, em uma sociedade capitalista, pouco aberta e autônoma porque gerida pelos movimentos do capital, não o é sem existir sujeitos capazes de questionar as leis herdadas e representações existentes (CASTORIADIS, 2007). Tudo isto com vistas àquilo que é desejo de uma escola melhor e eficaz em seus propósitos, cujo começo e alcance pode estar nos sujeitos, professores, que, com seus trabalhos, vão possibilitando “[...] a construção de sentidos mais duráveis, mas estáveis, mais generosos para a existência” (VALLE, 2005, p. 10). Esta é a autonomia que se pensa para os professores: compromisso com os sujeitos, a existência e o bem comum.

Na contramão da perda acentuada da autonomia para o trabalho pedagógico, com consequências para a desintegração dos sentidos que o sujeito tem de si próprio, é mister recuperar a autonomia e resgatar a imagem dos professores como trabalhadores em um trabalho específico relacionado à educação. Autônomos, os professores conseguem participar, pois autonomia e participação não se dissociam.

Tendo em vista essas características sociais antes referidas, para se pensar assim o trabalho dos professores, em contextos de autonomia, lembra-se que há limites à autonomia. Por exemplo, Bourdieu e Passeron (1982) não acreditam em uma autonomia absoluta dos professores, como sujeitos da escola. Para os autores franceses, a autonomia do sistema educacional implica sempre na funcionarização dos professores, ou seja, sua sujeição à institucionalização. Analisando esta proposição de Bourdieu e Passeron (1982), acredita-se em uma percepção mais rebelde do cotidiano escolar, em que há espaços e possibilidades de os professores, em coletivos, elaborarem e imporem um modo muito específico de trabalhar capaz de contrariar quaisquer poderes. Ou seja, há perspectivas de o trabalho dos professores ultrapassar as margens de autonomia que são estabelecidas para seu trabalho, com base em um projeto pedagógico que se articula dialeticamente entre o individual e o

ISSN: 2176 - 1396

coletivo, a partir dos espaços e tempos da escola, indo na contramão das determinações sociais capitalistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA AUTONOMIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivou-se retomar a abordagem da autonomia dos professores em seu trabalho, com esse artigo. Em tempos nos quais o que mais se observa é a desautonomização, devido à perda cotidiana das condições de trabalho na escola, optar por essa abordagem significa uma espécie de ida na contramão. Entende-se que, se os professores, política e socialmente organizados, compreenderem os processos que incidem sobre seu trabalho pedagógico, poderão recuperar os sentidos e reconstituir a autonomia necessária.

A argumentação incluiu a proposta de projetos pedagógicos individuais, que são elaborados em movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo. Para tanto, é imprescindível a circulação da linguagem, uma manifestação autônoma, como possibilidade de os sujeitos manterem-se em interlocução e estabelecerem sentidos e significados para seu trabalho.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico, entendido como trabalho dos professores, assume-se em sua potência política, porque é fruto da perspectiva autoral dos sujeitos, em seus grupos de pertença. Por essa razão, defende-se que é trabalho pedagógico, sendo também político e evidência de autonomia e autoralidade, as quais transitam do individual ao coletivo e novamente ao individual, em ciclos dialéticos que o potencializam, constituindo os trabalhadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP, Autores Associados, Editora da universidade Estadual de Campinas, 2003.

BARROSO, J. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In:* BARROSO, J. (Org.). **O estudo da Escola.** Porto: Porto Editora, 1996.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior no Brasil nesses últimos 25 anos de existência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social e histórico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591. Acesso em: 01 abr. 2023.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250006, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250006. Acesso em: 27 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v XX. VIII, n. 69, p. 163-183, 1999.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa**: Moraes, 1977.

VALLE, L. Ética e trabalho na sociedade contemporânea. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O USO DO ORGANOGRAMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Géssica Cristina Coelho[1]

Natalina Francisca Mezzari Lopes[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência de ensino e de aprendizagens vivenciado na disciplina de Organização da Gestão Escolar (2021), no período de pandemia com aulas não presenciais, via *Google Meet*. Frente aos ataques que a escola democrática vem sofrendo nos últimos anos, expresso pelo contingente de transformações em modelos cívico-militares, especialmente no estado do Paraná, entendeu-se ser necessário estudar e discutir meios que direcionassem os acadêmicos a entenderem a relevância de uma escola construída na perspectiva democrática e inclusiva das diferenças e das necessidades especiais. Elegeu-se como questão problematizadora da disciplina: quais os aspectos pedagógicos, políticos e organizativos necessários de serem conhecidos pelos/as gestores/as para assegurar uma gestão democrática na escola pública? O desafio foi o de a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um colégio público, expressar na forma de um organograma pedagógico a compreensão do grupo sobre a organização e funcionamento da instituição, identificando os princípios que movem e dão sustentação ao trabalho educativo. Quanto a metodologia seguiu-se a pesquisa bibliográfica orientada pelos estudos de autores como: Paro (2010), Veiga (1998), Libâneo et al. (2003) e Lima (2007); a pesquisa documental pautada na legislação educacional, no regimento e no PPP do Colégio selecionado; e, para procedimentos didáticos, considerou-se os princípios e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O processo de estudo e elaboração do organograma pedagógico, que não foi tão simples quanto parecia, possibilitou entender a amplitude política e administrativa dos processos democráticos da escola, que quando incorporados na prática dos/as gestores/as podem transformar-se em mecanismos de mediações para as articulações internas e com a comunidade escolar na construção de um projeto educativo mais ético e mais humano. Constatou-se que para ser gestor/a de uma escola é indispensável conhecer os fundamentos políticos e pedagógicos expressos nos documentos e como eles se vinculam ao projeto da escola e aos fins sociais da educação.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Prática Pedagógica. Colégio de Aplicação.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Organização da Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como objetivo geral “analisar a organização do trabalho escolar em seus aspectos pedagógicos, políticos e organizativos” (Res. nº. 170/05 – CEP/UEM). Com isso, ao cursá-la, em tempo de

[1]Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá PPE/UEM, gessicacscs321@gmail.com
[2]Doutora em Educação, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, pesquisadora EMpesquisa, CNPq, nfmlopes@uem.br

pandemia por Covid/19, com aulas não presenciais via *Google Meet*, a professora direcionou nossos estudos utilizando-se de uma metodologia que nos levasse a conhecer os processos de gestão, planejamento e avaliação da escola pública brasileira, vinculados às políticas públicas, às legislações que a orientam e a prática pedagógica na qual se efetivam na organização escolar.

Guiadas pelos princípios e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual o ponto de partida não é "a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla" (GASPARIN, 2005, p.3) objetivamos compreender o que move ou dá sustentação a organização da escola, envolvendo o seu contexto social, político e pedagógico do momento histórico vivido. Mas, de qual escola trataríamos? A caminho seria uma escola real, que nos aproximasse do cotidiano ali vivido.

Para tanto, concentramos nosso trabalho na escolha de uma unidade educativa. Instigados por ser uma instituição pública diferenciada em sua gestão e organização pelo vínculo com a Universidade e selecionamos o Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nela já havia atuado como monitora e, no entanto, os aspectos relacionados à gestão permaneciam numa penumbra: quais são os aspectos pedagógicos, políticos e organizativos necessários a serem conhecidos pelos/as gestores/as de uma escola? Haveria mesmo diferença em relação a outras escolas em sua organização, em seus aspectos administrativos (política e gestão) e pedagógicos (planejamento e avaliação)?

Guiados por essas questões, e com a finalidade de compor uma atividade que permitisse além da compreensão demonstrar como se apresenta a organização da unidade educativa e sua relação com o sistema educacional, foi necessário, antes de tudo, conhecer as legislações educacionais e discussões teóricas que conduzem o trabalho dos/as gestores/as. Dessa forma, analisamos documentos de órgãos oficiais e artigos científicos, nos debruçamos nos estudos de Paro (2010), Veiga (1998), Libâneo et al. (2003) e Lima (2007) sobre a administração escolar, além disso, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP-UEM).

O desafio foi o de elaborar um organograma pedagógico visando sintetizar e explicitar como se dá a organização da escola tendo como fundamento e princípio a gestão democrática. Frente aos ataques que a escola democrática vem sofrendo nos últimos anos, expresso pelo contingente de transformações em modelos cívico-militares, especialmente no estado do Paraná, é que se faz necessário estudar e

ISSN: 2176 - 1396

discutir meios para que acadêmicos e sociedade compreendam a relevância de uma escola organizada e administrada com a participação e diálogo constante com a comunidade e quanto isso impacta diretamente na concepção de qual aluno se quer formar.

Para apresentar a experiência vivenciada, o texto foi organizado discorrendo inicialmente sobre o princípio norteador do nosso trabalho: a gestão escolar democrática como um direito e sua necessidade no âmbito da escola de educação básica de modo a assegurar a participação da comunidade escolar. Na sequência, descrevemos o processo de estudo e pesquisa para composição do organograma pedagógico da escola pública escolhida; por fim, discutimos suas inter-relações e o papel do/a gestor/a enquanto mediador/a e articulador/a.

2 CONCEITUANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A Constituição de 1988 ao instituir o Estado Democrático de Direito apresentou um marco para a redemocratização do país advindo de duas décadas ditatoriais. Nesse cenário, a educação foi assegurada pela Constituição como um direito social de todos “dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art.205).

Precisamos ter em mente que a materialização desse direito se deu por meio da criação de novas políticas e, dessa maneira, partindo da redemocratização, as políticas, incluindo as de cunho educacional receberam novos encaminhamentos (VIEIRA, 2007). Nesse sentido, são criadas políticas para as diferentes esferas que, por sua vez, são aplicadas aos sistemas de ensino e as instituições por meio da gestão. Assim, a Constituição estabelece, conforme Art. 206, a “gestão democrática do ensino público”, a qual ganha força nas discussões e criação de novas políticas educacionais. Em 1996, esse princípio é reafirmado com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação n° 9394, que deverá ser assegurado pelos sistemas de ensino em consonância com a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, art. 14, I, II).

Esses espaços de participação da comunidade estão diretamente ligados a busca de padrão de qualidade de uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, art. 1º e 2º). Tais bases legais, somadas ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), especialmente a Meta 19, nos remetem a

discussão de como se dá essa administração educacional e mais especificamente a escolar, pautada em pressupostos democráticos assegurados legalmente, que tem o aluno como parte fundante da instituição educativa.

O debate acerca de educação e administração é tema estudado por muitos autores, entre eles Vítor Paro (2010) que apesenta a administração como um trabalho ou um ato orientado a um fim. Ocorre que a administração escolar não pode ser comparada a administração empresarial, pois deve levar em conta que diferentemente do produto final da empresa que visa o lucro, o fim único e produto da educação é a formação humana. Essa é a natureza do ato educativo.

> O componente técnico, sistematicamente ignorado pela imensa maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação, refere-se à própria natureza do ato educativo, isto é, ao modo como o educando se apropria da cultura. Sendo a educação a maneira pela qual se constrói o homem em sua historicidade, a realização concreta da educação precisa inapelavelmente levar em conta essa peculiaridade (PARO, 2010, p.771).

Entendida essa natureza, depreendemos que a relação de convivência entre o educador e o educando não pode ocorrer de forma unilateral porque é uma relação política e dessa forma "[...] é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos" (PARO, 2010, p.772).

Lima (2007), nos ajudou compreender como o educador Paulo Freire considera ser responsabilidade de todos os atores escolares construírem coletivamente uma escola democrática e humanitária, como um direito e um dever de todos. Ora, sendo a administração escolar democrática as relações devem ocorrer de forma horizontal e não hierarquicamente. Isso significa, romper com a concepção do diretor com poderes centralizados que desconsideram os conselhos de escola, encaminhamento ainda presente em instituições escolares. O trabalho político e pedagógico precisa envolver a participação de professores, pais, alunos e da comunidade nas tomadas de decisões para a construção da escola democrática que se almeja afirmando-a no Projeto Político-Pedagógico. Conforme Libâneo (2003, p.251):

> Cabe assim aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade assumir a construção da escola por meio do projeto político-pedagógico (PPP), para o que se fazem necessárias a articulação entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais.

Um dos mecanismos indispensáveis para garantir essa articulação é o conselho escolar, um órgão colegiado que ao ter representantes de cada seguimento,

por meio do debate envolvendo questões pedagógicas, orçamentárias, infraestruturais e outras relevantes, delibera e busca garantir que as ações da escola estejam alinhadas com as necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Quando o conselho escolar não é reconhecido como espaço político de participação e de decisão, trata-se de negar aos trabalhadores da educação e aos membros da comunidade a capacidade de organizar a educação em princípios e valores formativos que contribuam para o desenvolvimento social e humano do grupo social a que pertence. Sem a participação da comunidade escolar na construção do seu projeto de escola e de educação não se pode dizer que a escola é democrática. Nas palavras de Bruno (2010, p.40),

> É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto.

Ainda, a autora supracitada alerta sobre a necessidade de não confundir preceitos técnicos com gestão democrática quando diz que "[...] participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio" (BRUNO, 2010, p.40). Com isso, depreendemos que gestão democrática se faz com a efetivação de espaços de participação ativa, transparência, abertura para exercício do diálogo, tendo claro a compreensão e o comprometimento de qual aluno e para qual tipo de sociedade se quer formá-lo. Construir uma escola mais participativa, inclusiva e comprometida com a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes deve se materializar em um esforço coletivo constante, não se restringindo ao aspecto burocrático mas envolvendo todos os agentes com voz de participação nas tomadas de decisões.

No próximo tópico, descrevemos a experiência de elaboração do organograma pedagógico cujo objetivo foi o de compreender como a escola se organiza a partir dos preceitos da gestão democrática.

3 DO PROCESSO DE PESQUISA E ESTUDO À CONSTRUÇÃO DO ORGANOGRAMA PEDAGÓGICO

Partindo de nossos estudos teóricos acerca da administração escolar e da

gestão democrática o passo seguinte foi o contato com o Projeto Político-Pedagógico da escola selecionada. Para Veiga (1998) no que tange a sua especificidade o PPP é um *projeto* pois busca uma direção com ação intencional, é *político*, já que está relacionado com o compromisso de formação do cidadão para um tipo de sociedade e, é também *pedagógico* no sentido de propor ações educativas, cumprindo assim uma significação indissociável entre esses três aspectos. Ainda, de acordo com a autora, esse instrumento deve se constituir em processo democrático de decisões, na medida em que é a oportunidade de a escola compor sua própria identidade.

Com base nessa conceituação direcionamos nosso olhar ao PPP do Colégio em estudo. A motivação de estudar o PPP do Colégio de Aplicação da Universidade (CAP) se deu pela curiosidade de conhecer se haveria mesmo diferença em relação as demais instituições em sua organização e funcionamento. O estudo mostrou que a organização do CAP tem especificidades em relação aos princípios da gestão escolar democrática.

Então, na etapa seguinte devíamos pensar de que forma poderíamos demonstrar esses conceitos e relações por meio de uma representação gráfica ou organograma, ou seja, um "[...] desenho que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço" (LIBÂNEO et al., 2012, p.463). Foi nesse momento que percebemos que era necessário romper com o organograma convencional em formato vertical, nem tampouco, trabalhar como a ideia de horizontalidade. Acreditamos que o formato espiral nos remete ao dinâmico, que está em movimento e em constantes inter-relações que se fortalecem construindo novos caminhos. É importante considerar a representação gráfica do organograma pois "[...] Evidentemente a forma do desenho reflete a concepção de organização e gestão" (LIBÂNEO et al., 2012, p.463).

Em nosso caso, a gestão democrática foi representada (Figura 1) em forma de engrenagem mobilizadora dos setores, grupos e ações que compõem o CAP, os quais aparecem no entorno, modulados e aproximados indicando o movimento como se fosse um espiral. O elemento impulsionador da organização e gestão da escola, a Gestão Democrática, está amparado na base legal e é o condutor das articulações entre o sistema, a universidade e a escola, assim como das ações efetivadas no colégio que implicam em vínculos com organismos e instituições sociais.

Figura 1 – Organograma da Organização e Gestão Escolar do CAP/UEM (2021) apresentado na disciplina de Organização da Gestão da Escola – Pedagogia – UEM (2021)

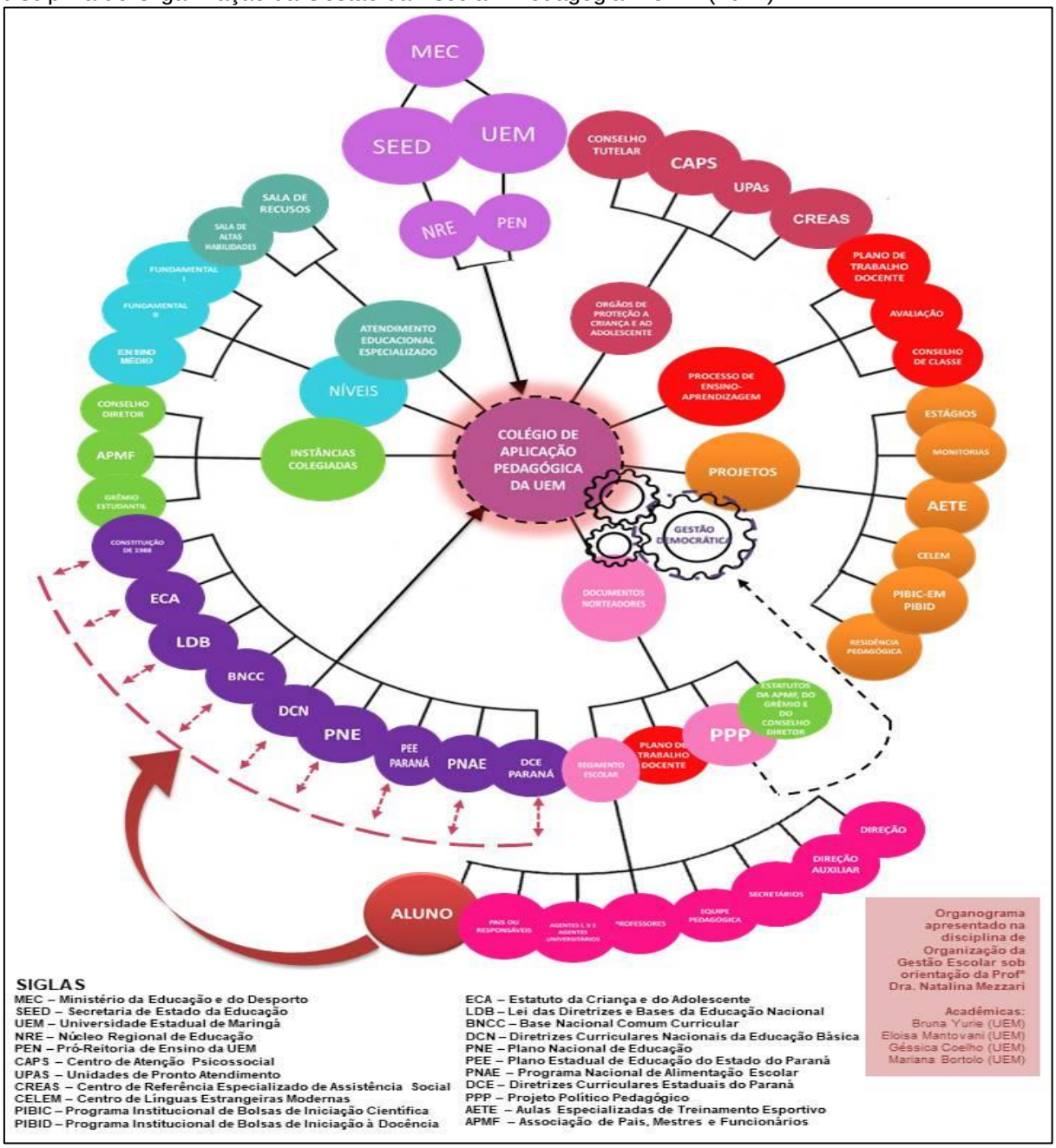

Fonte: Elaboração própria a partir do PPP do Colégio (2021), inspirado no organograma do Banco Central do Brasil (2021).

No que tange a organização do CAP/UEM em seus aspectos administrativos e pedagógicos, por meio do organograma podemos notar a diferenciação em relação a outras escolas, hipótese inicial por termos identificado sua relação com a universidade. O colégio funciona em regime da autarquia, ou seja, tem gestão compartilhada entre a Universidade Estadual de Maringá e a Secretaria Estadual de

Educação, com isso ele está ligado diretamente a Pró-Reitoria de Ensino (PEN) e ao Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), especificidade que é necessária de ser conhecida por toda comunidade escolar e que impacta entre outros aspectos, em seu nível de ensino, já que o colégio oferta os anos iniciais do ensino fundamental a cargo da secretaria do estado e não do município como as demais escolas públicas do Estado do Paraná.

Nos aspectos mais gerais o colégio se assemelha aos demais por expressar a gestão democrática e estar embasado nos documentos legais que regem a educação pública nacional. O aluno é reconhecidamente respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e especialmente com o direito à educação garantido na lei maior do país, que é a Constituição. Dessa forma, a normatização e a organização asseguram os direitos do aluno, contudo é pelas ações do cotidiano escolar que as políticas e finalidades da educação se movimentam, em uma relação dialética de múltiplas determinações. Isso se faz na busca constante de uma oferta educativa de qualidade, envolvendo tudo o que aparece nos círculos que compõem o nosso organograma pedagógico, num movimento contínuo de aproximação e diálogo com possibilidade de integração de uns com os outros.

Por fim, ao visualizarmos no organograma a gestão democrática não devemos perder de vista os profissionais responsáveis por seu funcionamento, dentre eles o/a gestor/a, Libâneo et al. (2003, p.454) denominam de líder participativo e argumentam que:

> a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia, são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.

Com isso, é possível nos remetermos aos nossos questionamentos iniciais, sobre a importância do/a gestor/a para assegurar o funcionamento dos diferentes aspectos pedagógicos, políticos e organizativos do colégio, é necessário primeiramente que conheça e esteja disposto a atuar de maneira a liderar cooperativamente "[...] como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais" (LIBÂNEO et al., 2003, p.454-455). Nesse sentido, o/a gestor/a é fundamental para assegurar a gestão democrática na escola, dado que será o/a

responsável por articular na instituição, ou seja, no fazer escolar, os aspectos instituídos como a base legal e a organização das ações propostas pelos trabalhadores da escola e pela comunidade, conforme expresso nos pequenos círculos do organograma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que este trabalho serviu de experiência laboratorial, aos acadêmicos do terceiro ano do curso de Pedagogia, para que pudéssemos nos enxergar enquanto gestoras da instituição de ensino estudada. Ao construirmos o organograma pedagógico estudamos os componentes indicados em cada círculo, sendo um desafio organizá-los de maneira que não ficassem confusos e representassem o processo de democratização da escola.

As dificuldades foram compartilhadas no grupo e acolhidas com orientações e atendimento *on-line,* via *meet,* pela professora da disciplina de Organização da Gestão Escolar que nos provocava a sair do comum e expressar o conhecimento adquirido em formato de um organograma que também pudesse ser instrumento pedagógico para o uso na escola.

A atividade vinculou teoria com a prática, proporcionando maior compreensão sobre a gestão da educação pública e como as normatizações impactam na organização e gestão da escola. Entendemos que para ser gestor/a de uma escola é necessário empenho e conhecimento, principalmente sobre a organização e o funcionamento da “engrenagem”, conforme definidas nas políticas e documentos: a gestão democrática. Isso só é possível de acontecer quando a natureza do trabalho administrativo e pedagógico não esteja sustentada numa relação hierárquica, na qual aluno, professor e comunidade são meros receptores de normas, regras e conteúdo.

A escola sendo espaço de materialização de políticas democratizantes, significa que o/a gestor(a)/diretor(a) é o/a responsável pela gestão da participação, criando espaços e meios para o envolvimento da comunidade escolar. Ficou evidente o quanto o/a gestor/a, numa dinâmica democrática, precisa atuar como mediador/a do projeto de conhecimento do grupo social ao qual a escola pertence porque um projeto democrático visa sempre a mudança das condições (da realidade) das crianças, dos adolescentes e consequentemente da comunidade ali envolvida.

Por fim, diante de tais aprendizagem, ousamos inferir que ao conceber a

educação como um serviço público, a formação gratuita e de qualidade é uma responsabilidade moral e social para o aluno na escola, trabalho este que só se torna possível quando é construído coletivamente com a participação de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Organograma.** Disponível em: https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/organograma. Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e Gestão da Educação**.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

C.A.P. da U.E.M. **Projeto Político Pedagógico. Aprovado pelo NRE-Maringá, 2021.** Disponível em: http://www.mgauemaplicacao.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26. Acesso em: 20 de jul. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Marcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, p.11-35, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013. Acesso em: 20 de jul. 2023.

JOGO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: "GENÉTICA, DIGESTÃO E SAÚDE: SER SAUDÁVEL TAMBÉM É GOSTOSO!"

Camila Evangelista Costa[1]

Valéria Bumiller-Bini Hoch[2]

Angelica Beate Winter Boldt[3]

RESUMO

O desenvolvimento de doenças crônicas resulta da interação entre fatores genéticos e ambientais. A modulação de fatores do ambiente pode prevenir ou reverter processos de adoecimento, pela regulação da expressão gênica. A compreensão da interação genes-ambiente torna-se fundamental, para estabelecer e manter hábitos de vida que colaboram para uma longevidade saudável. Para responder ao desafio de criar e implementar estratégias para aquisição deste conhecimento no ensino fundamental 2 e médio, optou-se pela gamificação como ferramenta educacional, pois essa estratégia gera engajamento e aprendizado efetivo. Este recurso é bastante investigado por autores como Piaget (1999) e Alves; Bianchin (2010). Foi desenvolvido um jogo de rotação por estações, que promove o aprendizado da propensão (epi)genética a doenças que afetam o metabolismo e o aparelho gastrointestinal. O jogo foi elaborado, visando adolescentes de 13 a 17 anos, mas já foi adaptado para atender o público de diversas faixas etárias. A estação intitulada "Genética, Digestão e Saúde: Ser Saudável Também é Gostoso!" aborda quatro doenças: síndrome metabólica, diabetes tipo 1, doença celíaca e câncer colorretal. O jogo é dividido em 5 mesas. Na primeira mesa, são explicados os conceitos básicos de regulação da expressão gênica e a importância de manter uma boa microbiota intestinal. Os alunos receberam fichas com genótipos de variantes que estão associadas a suscetibilidade a estas doenças, cada genótipo com a representação gráfica de um termômetro. Genótipos de risco já apresentam uma secção do termômetro preenchida, para representar o risco inato ao desenvolvimento da doença. Nas demais mesas, cada doença é explicada, sendo ao final, sorteado um alimento dentre 6 expostos na mesa. Se este aumentar a predisposição à doença abordada, uma secção do termômetro é preenchida. O objetivo é completar o circuito sem preencher totalmente o termômetro. O jogo de rotação por estações obteve resultados positivos em eventos sediados na UFPR, UEPG e escolas locais. Além de despertar o interesse dos alunos para o tema, a dinâmica preencheu uma lacuna na aplicação prática dos conceitos de epigenética, normalmente pouco abordados nas diretrizes curriculares nacionais, capacitando os estudantes a fazerem escolhas conscientes em relação ao seu estilo de vida.

Palavras-chave: Genética. Epigenética. Doenças multifatoriais. Jogos Educativos. Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento de doenças crônicas é influenciado pela interação entre fatores genéticos e ambientais.. A manipulação dos elementos do ambiente pode prevenir ou

[1] Bióloga. Licencianda em biologia. Universidade Federal do Paraná.camilacosta3060@gmail.com.
[2] Bióloga. Mestre e Doutora em genética. Universidade Federal do Paraná. valeriabumiller@gmail.com.
[3] Bióloga. Mestre em Genética, Doutora. Universidade Federal do Paraná e angelicaboldt@gmail.com.

reverter processos de adoecimento, regulando a expressão dos genes.. Compreender a interação entre genes e ambiente é de suma importância para estabelecer e manter hábitos de vida que contribuem para uma vida longa e saudável (LESSA, 2004).

Porém a o ensino desses processos complexos pode ser um desafio no conteúdo de genética para os anos finais do ensino fundamentais e médio. O ensino de genética em sala de aula, muitas vezes não acompanha a rapidez dos avanços científicos dessa área, ocasionando um distanciamento entre ensino e pesquisa. Além disso, as metodologias utilizadas para o ensino de genética podem acabar dificultando o entendimento de conteúdos mais complexos (JENS, 2023).

Por essa razão, o presente trabalho teve como objetivo elaborar uma dinâmica que demonstre de forma lúdica e didática como os fatores genéticos e ambientais contribuem para o desenvolvimento de doenças multifatoriais. E com isso proporcionar uma base de conhecimento para que os estudantes realizem escolhas adequadas em relação aos hábitos diários (alimentação e exercícios físicos) a luz da epigenética.

A elaboração da estação "Genética, digestão e saúde: Ser saudável também é gostoso!" é também é interessante se considerarmos as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No 9º ano, os conteúdos relacionados à genética são apresentados nas seguintes habilidades:

> "(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes." (BRASIL, 2023, p. 353)
> "(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos." (BRASIL, 2023, p. 353)
> "(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica." (BRASIL, 2023, p. 353)

Observa-se que no contexto dos anos finais do ensino fundamental, o documento não menciona habilidades que permitam a aplicação prática do conhecimento de genética no que se refere à alimentação e à adoção de hábitos saudáveis para a longevidade.

A habilidade mais próxima do conteúdo abordado pela estação "Genética, digestão e saúde: Ser saudável também é gostoso!" pode ser encontrada na BNCC para o 5º ano, na unidade temática de vida e evolução, nas habilidades:

> "(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo." (BRASIL, 2023, p. 343)
> "(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.)." (BRASIL, 2023, p. 343)

Assim, a apresentação dessa estação complementa a BNCC, permitindo uma aproximação desses conteúdos que ficam muito espaçados nos anos escolares, enriquecendo e revisando o repertório teórico dos estudantes.

A elaboração da estação "Genética, digestão e saúde: Ser saudável também é gostoso!" vai além do ensino tradicional de genética e hereditariedade, proporcionando aos alunos uma experiência prática e interativa que lhes permite visualizar os conceitos teóricos de forma lúdica. Por meio de um jogo envolvente, os estudantes são desafiados a compreender como os fatores genéticos e ambientais interagem para determinar o desenvolvimento de doenças multifatoriais.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que a educação no país tem o propósito de promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como estabelecer conexões entre a teoria e a prática. No que se refere ao ensino fundamental, a legislação enfatiza o estímulo à aquisição de conhecimentos e habilidades, visando à formação de atitudes positivas e responsáveis.

Observa-se que no contexto dos anos finais do ensino fundamental, o documento não menciona habilidades que permitam a aplicação prática do conhecimento de genética no que se refere à alimentação e à adoção de hábitos saudáveis para a longevidade.

Assim, o conhecimento adquirido não se restringe a um mero conteúdo educacional, mas se torna uma ferramenta valiosa para promover a reflexão sobre atitudes cotidianas.

2 DESENVOLVIMENTO

ISSN: 2176 - 1396

2.1 Revisão de literatura e pesquisa teórica

Para responder ao desafio de criar e implementar estratégias para aquisição deste conhecimento nos ensinos fundamentais e médio, optou-se pela gamificação como ferramenta educacional, pois essa estratégia gera engajamento e aprendizado efetivo. O jogo como ferramenta didática é um recurso bastante explorado pelos educadores, proporcionam uma alternativa envolvente e interativa às formas convencionais de ensino, como a leitura e a escrita (ALVES; BIANCHIN, 2010).

A gamificação, ao ser aplicada como estratégia didática, pode funcionar como um catalisador no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os conteúdos e conceitos externos sejam internalizados na mente das crianças por meio da experiência do jogo (PIAGET, 1999). Além disso, esse recurso pode ser especialmente útil para alunos com dificuldades escolares, pois favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Essa abordagem lúdica e interativa pode contribuir significativamente para tornar o aprendizado mais acessível e atrativo, promovendo a compreensão e o interesse dos estudantes em relação aos conteúdos educacionais.

O embasamento teórico dessa dinâmica foi construído por meio de uma revisão de literatura criteriosa, buscando informações em artigos científicos informações como desenvolvimento, características, tratamentos e sintomas, bem como alimentos cujo consumo está relacionado ao risco de desenvolvimento ou prevenção das doenças abordadas (TABELA 1). Bases de dados como o GWAS catalog (GWAS Catalog, 2022), foram utilizadas para identificar genes que apresentem alelos associados às doenças. Além disso, foram analisadas as funções do produto desses genes e as prováveis consequências dos alelos associados às doenças. Toda essa pesquisa proporcionou um sólido embasamento para a criação da dinâmica educativa.

Tabela 1 – Principais informações reunidas na literatura

Doença	Genótipo de suscetibilidade	Genótipo de proteção	Alimentos de risco	Alimentos de proteção	Referências
Síndrome metabólica	*APOE5* CC	*APOE5* TT	Ricos em gorduras saturadas como: bacon,	Frutas, vegetais, peixes	Kraja *et al*, 2011. GWAS Catalog 2022.

			carne vermelha, manteiga		Sociedade brasileira de cardiologia, 2015
Diabetes tipo I	*HLA DR3 DQB1*0201 HLA DR4 DQB1*0302*	*HLA DR15-DQA1**0102 e *DQB1**0602	Iogurte, chocolate ao leite, batata chips	Oleaginosas, Sardinha, Espinafre e vegetais verdes escuros	Da Silva; Mory; Davini, 2008. Sociedade brasileira de diabetes, 2006.
Doença celíaca	*HLA DQ2 DQA1**0501 *DQB1**0201 *HLA DQ8 DQA1**0301 *DQB1**030*	*HLA DR DRB*1*06	Derivados do Trigo, Centeio, Aveia e Cevada.	Leguminosas, Frutas, Vegetais, e Probióticos	Sollid; Lie, 2005 Caldo; Machado, 2021
Câncer colorretal	*GATA3* TG/TT	*GATA3* GG	Carne vermelha, carne vermelha processada e embutidos	Alimentos ricos em fibras e grãos (aveia, chia), legumes e frutas.	Gupta, 2007 Chan, 2011 Song; Garrett; Chan, 2015

Fonte: COSTA, Camila Evangelista, 2023

2.2. Estação Genética, digestão e saúde: ser saudável também é gostoso!

No jogo proposto pela estação, os fatores genéticos são representados por doze fichas, conforme exemplificado na figura 1, que ilustram um genótipo aleatório com alelos favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento de quatro doenças crônicas: Síndrome metabólica, diabetes tipo I, doença celíaca e câncer colorretal. Cada ficha possui uma combinação possível dos alelos existentes de cada gene abordado

Figura 1 – Exemplo de uma das fichas desenvolvidas para a dinâmica

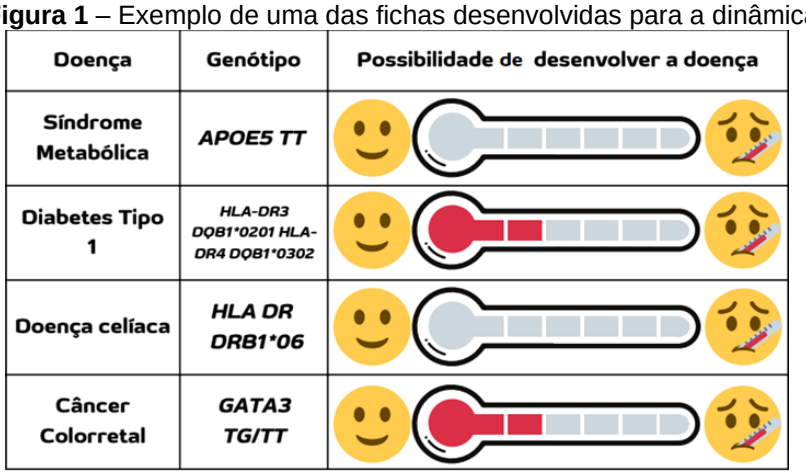

Fonte: COSTA, Camila Evangelista (2022)

Em cada ficha, estão indicados os nomes das doenças multifatoriais, um gene relacionado a elas e um alelo desse gene. Além desses elementos, as fichas apresentam a representação gráfica de um termômetro que simboliza o desenvolvimento da doença. As secções do termômetro serão preenchidas com adesivos vermelhos ao longo da dinâmica e a indicação de que o indivíduo ficou doente, é representada pelo termômetro completamente preenchido.

Fichas com alelos relacionados à suscetibilidade às doenças já possuem esse indicador parcialmente preenchido, permitindo que o aluno visualize claramente que o indivíduo portador possui maior facilidade de desenvolver as condições abordadas durante a dinâmica. Essa representação lúdica e interativa do termômetro enfatiza a importância da genética e dos fatores ambientais na determinação do risco de desenvolvimento dessas doenças, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos.

Como os fatores ambientais também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das condições abordadas na dinâmica, estes são representados por seis grupos de alimentos que estão dispostos e numerados em cada mesa (figura 2).

Figura 2 – Mesa com os grupos de alimentos dispostos e numerados de um a seis

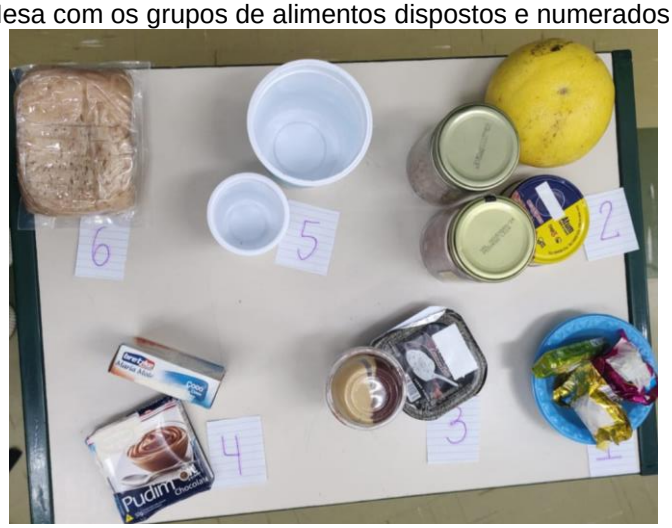

Fonte: COSTA, Camila Evangelista (2023)

Três desses grupos representam alimentos de risco, cujo consumo excessivo está relacionado ao desenvolvimento dessas enfermidades. Por exemplo, a ingestão de carne vermelha, carne vermelha processada e embutidos está associada ao desenvolvimeto de câncer colorretal (CHAN, 2011). Os outros três grupos representam alimentos de proteção, cujo consumo é incentivado para prevenir o surgimento das doenças. No caso do câncer colorretal o consumo de alimentos ricos

em fibras, grãos, legumes e frutas está associado com a proteção desta doença. (SONG; GARRETT; CHAN, 2015)

Para explicar e ilustrar os conceitos e mecanismos dessa suscetibilidade genética e epigenética, a estação também conta com cinco posters explicativos e modelos de estruturas, como nucleossomo, cromossomo e DNA Além disso, também estão disponíveis, pelúcias de feltro de microrganismos da microbiota intestinal e placas de petri resinadas.Esses recursos adicionais complementam a dinâmica lúdica do jogo, proporcionando uma abordagem mais abrangente e interativa para o ensino de genética e doenças crônicas.

A dinâmica criada se fundamenta no modelo de rotação por estações, composto por cinco mesas distintas, cada uma com seu propósito específico. Na primeira mesa, o foco recai sobre a explicação de conceitos fundamentais que servirão de base para as etapas subsequentes. Aqui, os alunos aprendem sobre a interação entre genótipo e fatores ambientais para o processo de formação do fenótipo. Aprendem também, a importância da digestão e a influência exercida pela microbiota intestinal nesse contexto. Além disso, os conceitos de DNA, gene e alelo também são abordados.

Essa mesa também desempenha o papel de esclarecer as regras do jogo, distribuir as fichas contendo os genótipos e realizar a divisão dos alunos em grupos. O apresentador desempenha um papel chave nesse processo, garantindo que os estudantes compreendam plenamente o jogo e estejam preparados para prosseguir para as etapas seguintes.

À medida que os grupos avançam para as mesas subsequentes, cada uma dedicada a uma das quatro doenças específicas, eles adquirem conhecimentos mais detalhados sobre os mecanismos de cada condição e os fatores que influenciam seu desenvolvimento. Um dado é utilizado para sortear grupos de alimentos numerados, e, caso o alimento esteja associado ao risco de desenvolvimento da doença, os alunos preenchem uma secção do termômetro da ficha com um adesivo, ou, caso o alimento sorteado esteja associado à prevenção da doença, não preenchem a ficha.

O objetivo do jogo é claro: os grupos devem completar o circuito sem que o termômetro da ficha seja completamente preenchido, ou seja, o desafio é evitar o desenvolvimento das doenças através de “escolhas” alimentares conscientes. Essa abordagem lúdica e interativa proporciona aos alunos uma experiência educativa

ISSN: 2176 - 1396

significativa e engajadora, estimulando o interesse pela genética e a compreensão das doenças multifatoriais em um contexto prático e divertido.

Ao final do circuito, os apresentadores revisam cuidadosamente as fichas e conduzem uma discussão com os grupos. Durante esse diálogo, é enfatizado que, embora indivíduos portadores dos alelos de susceptibilidade corram um risco maior de ficarem doentes, se os seus hábitos alimentares forem constituídos na maior parte do tempo por alimentos preventivos, é possível que esse indivíduo permaneça saudável. Esse fato pode ser exemplificado com fichas de grupos que possuíam o alelo de vulnerabilidade, mas não desenvolveram a doença.

Da mesma maneira, é enfatizado que o fato de não possuir algum alelo de risco, não implica que o indivíduo não ficará doente se consumir os alimentos de risco em excesso. Durante essa discussão, destaca-se a significativa influência das escolhas alimentares no desenvolvimento de doenças multifatoriais, reforçando a importância de estabelecer e manter hábitos de vida que colaborem para uma longevidade saudável

Cabe ressaltar que essa estação didática é passível de adaptação e já foi alterada para se encaixar em diversas ocasiões. Além do modelo de rotação por estações, essa dinãmica foi adaptada para ser apresentada, como um jogo concomitante a uma aula expositiva dialogada para a turma do 9º ano do ensino fundamental, e em forma de estande durante um evento de divulgação de ensino, pesquisa e extensão, aberto ao público em geral.

3. RESULTADOS

Essa estação já foi apresentada em diversos eventos sediados na Universidade Federal do Paraná e outros locais. Entre eles estão a Semana Ciência e Tecnologia no Departamento de Genética do Setor de Ciências Biológicas, realizada de 19 a 21 de outubro de 2022, voltada para alunos de 13 a 17 anos; o 3° Festival de Ciência, Cultura e Inovação, ocorrido no campus da Reitoria em 23 de novembro de 2022, aberto ao público geral. Além disso, também foi apresentada na Universidade Estadual de Ponta Grossa, entre 25 e 27 de novembro de 2022, na escola Fritz Kliewer em Witmarsum/PR, em 10 de novembro de 2022. Em 19 de junho de 2023, a dinâmica foi adaptada e utilizada como uma forma de aula para a turma do 9º ano da Escola ESI São Carlos Borromeo em Curitiba/PR.

No presente momento, nos preparamos para apresentar essa dinâmica para alunos do fundamental II (do 6º ao 9º ano) no Colégio Suíço-Brasileiro *Schweizerschule* em Pinhais/PR.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, adotamos abordagens qualitativas de investigação educacional, especialmente por meio das discussões promovidas durante as apresentações. O jogo recebeu uma resposta positiva dos alunos, e a integração de conceitos genéticos com atividades interativas resultou em maior engajamento e compreensão do tema em estudo. A dinâmica de preencher o termômetro com base nas escolhas alimentares alcançou o objetivo de permitir que os alunos visualizassem o complexo processo do desenvolvimento de doenças multifatoriais, ampliando a compreensão do impacto dos fatores ambientais na suscetibilidade às doenças.

Além disso, destacamos que a apresentação da estação preenche uma lacuna deixada pela BNCC ao proporcionar a aplicação prática dos conceitos genéticos e epigenéticos no ensino fundamental II, capacitando os estudantes a fazerem escolhas conscientes em relação ao seu estilo de vida.

Em um futuro próximo, planejamos desenvolver um sistema de avaliação quantitativa para investigar mais detalhadamente a influência da estação no processo de aprendizagem. Além disso, temos o objetivo de enriquecer a dinâmica, complementando-a com outros hábitos saudáveis que também influenciam epigeneticamente a transcrição gênica, como a prática de exercícios físicos e a manutenção de boa qualidade do sono, visando torná-la ainda mais atrativa para o público. Essas iniciativas têm o propósito de aprimorar ainda mais o potencial educacional e de conscientização dessa dinâmica inovadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jul. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 de julho de 2023.

CALADO, João; MACHADO, Maria Verdelho. **Celiac Disease Revisited**. Ge - Portuguese Journal Of Gastroenterology, v. 29, n. 2, p. 111-124, 2021.

CHAN, Doris S. M., *et al*. **Red and Processed Meat and Colorectal Cancer Incidence: Meta-Analysis of Prospective Studies**. PLOS ONE. v.6. 2011.

GUPTA, Roopali Bansal, *et al*. **Histologic inflammation is a risk factor for progression to colorectal neoplasia in ulcerative colitis:** a cohort study. Gastroenterology. v.133(4). p.1099-105. 2007.

GWAS Catalog. **GWAS Catalog:** A Catalog of Published Genome-Wide Association Studies. Disponível em: https://www.ebi.ac.uk/gwas/. Acesso em: setembro de 2022.

JENS, Stela Mayworm, *et al.* **Ensino de Genética: um problema a ser pensado**. ANALECTA-Centro Universitário Academia, v. 8, n. 1, 2023.

KRAJA, Aldi.T. *et al*. **A bivariate genome-wide approach to metabolic syndrome**: STAMPEED consortium. Diabetes. v. p.1329-1339. 2011.

LESSA, Ines. **Doenças crônicas não-transmissíveis no Brasil: um desafio para a complexa tarefa da vigilância**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 9, p. 931-943, 2004.

PIAGET, Jean. **Imitação, jogo e sonho na infância**. Vol. 25. Routledge, 1999.

SILVA, Maria, Elizabeth, Rossi, da; MORY, Denise; DAVINI, Elaine. **Marcadores genéticos e auto-imunes do diabetes melito tipo 1:** da teoria para a prática. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia, v. 52, p. 166-180, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. **I Diretriz Brasileira de diagnóstico e tratamento da Síndrome Metabólica**. Arq Bras Cardiol. v. 84(supl 1) p.1-27. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Atualização Brasileira sobre Diabetes**. Rio de Janeiro: Diagraphic Editora, 2006.

SOLLID, Ludvig, M.; LIE, Benedicte A. **Celiac Disease Genetics: current concepts and practical applications**. Clinical Gastroenterology And Hepatology, v. 3, n. 9, p. 843-851, 2005.

SONG, Mingyang. GARRETT, Wendy, S. CHAN, Andrew, T. **Nutrients, foods, and colorectal cancer prevention**. Gastroenterology. v.148, p.1244-60. 2015.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A BNCC: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTAL PARA PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ANUAL

Naara Juliane Mellem[1]
Olavo Henrique de Souza Chicoski[2]

RESUMO

O presente artigo busca desenvolver uma metodologia experimental para o planejamento pedagógico anual de professores do Ensino Fundamental Anos Finais a partir das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo uma sistematização baseada em estratégias didáticas e ferramentas avaliativas construídas de maneira colaborativa em equipe. A ferramenta está disponível em .xlsx, com a lista de habilidades a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, colunas para definição das estratégias que serão adotadas pelos professores e que serão acompanhadas pela coordenação pedagógica. Espera-se que a ferramenta contribua para fortalecer um currículo focado no desenvolvimento de habilidades em detrimento de uma abordagem escolar conteudista e tecnicista.
Palavras-chave: Planejamento Pedagógico; BNCC; Habilidades.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza os resultados prévios do processo investigativo que busca desenvolver um processo metodológico de planejamento pedagógico anual para implementação de um currículo baseado em habilidades, conforme Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a proposta consiste na construção de uma ferramenta para um processo colaborativo de planejamento em equipe, com foco nas habilidades que os estudantes precisam desenvolver no ano letivo em vigor.

O projeto se guiou pelos seguintes objetivos específicos: 1) sistematizar os fundamentos teóricos da aprendizagem e desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural; 2) elaborar ferramenta de planejamento pedagógico a partir das habilidades da BNCC; e 3) analisar a viabilidade da ferramenta no cotidiano escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é o espaçotempo institucionalizado para a mediação das aprendizagens fundamentais que são garantidas como Direito à Educação de todo brasileiro e toda brasileira, conforme Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua como Coordenadora Pedagógica no Marista Escola Social Ecológica, Almirante Tamandaré-PR. E-mail: naaramellem@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Licenciado em Filosofia pela Faculdade Bagozzi. Atua como Analista de IMV no Marista Brasil. E-mail: ochicoski@outlook.com.

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A finalidade de cada estrutura construída, relação estabelecida e profissional contratado está concentrada nas aprendizagens dos educandos e educandas.

Identificar a aprendizagem como centro a partir do qual se analisa o fenômeno educativo significa apontar o aspecto determinante para a produção científica da Pedagogia. No que tange ao método científico a partir do fundamento da dialética materialista, Cheptulin (1982, p. 127-128) afirma que

> O movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento — do aspecto determinante, da relação — que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. Assim, o conhecimento, desenvolvendo-se, chega finalmente à necessidade da formação das categorias de "contradição", de "unidade" e de "luta dos contrários".

O conjunto das aprendizagens devem se dar está no horizonte da escola por meio do seu currículo, de maneira que o planejamento deve orientar mediações que as estimulem. O papel do educador consiste na mediação que amplia a capacidade de aprendizagem do educando a partir da consciência da zona de desenvolvimento proximal de cada pessoa.

Vygotski (1991) aponta, em sua teoria sobre a aprendizagem e desenvolvimento, a existência da Zona de Desenvolvimento Potencial enquanto diferença entre o “nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57) e o nível de desenvolvimento potencial “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTKI, 1991, p. 57). Em síntese, o autor aponta que

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento,

> ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

Portanto, as aprendizagens podem ser estabelecidas mediadas por diversas estratégias, bem como em diversos campos da vida humana, de modo que a condição humana é aprendida socialmente e não desenvolvida biologicamente. O contexto social e as mediações são responsáveis por estimular as Funções Psicológicas Superiores que, por sua vez, converte as relações sociais em processos psíquicos conscientes.

Nesse sentido, é fundamental o conceito de aprendizagem de Vigotsky (2005) é central para a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de capacidades próprias ao ser humano, de modo que, para o autor,

> A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKY, 2005, p. 31).

Contudo, deve ser reforçado que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” e que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero” (VIGOTSKY, 2005, p. 32), sendo que a diferença entre a aprendizagem pré-escolar e a aprendizagem escolar está no caráter sistemático da segunda.

A aprendizagem efetiva se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKY, 2005) a partir de mediações sociais que estimulam o desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente. Para Vigotsky (2005, p. 38-39), a lei fundamental do desenvolvimento é:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, com funções intrapsíquicas. (...) um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psico-intelectuais superiores na infância, que, sob nosso ponto de vista, se referem ao processo de aprendizagem da criança no seu conjunto.

A BNCC estabelece um marco referencial para os currículos escolares a partir de competências gerais e específicas compreendidas enquanto direitos de

aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2018). Ela regulamenta o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), além de apresentar o conceito de competência que baliza o documento, enquanto

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Essa definição orienta a organização do documento enquanto matriz referencial de conceitos, procedimentos e habilidades que deverão estar presentes nos currículos dos sistemas e redes escolares, como nas propostas pedagógicas das escolas. A síntese de todas as competências e habilidades presentes no documento podem ser encontradas nas dez competências gerais. (BRASIL, 2018).

A partir disso, a BNCC apresenta seus dois fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a Educação Integral. O primeiro se embasa nas discussões contemporâneas capitaneadas por organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, relacionando o saber e o saber fazer. O segundo se conecta com a compreensão da Educação enquanto fenômeno complexo e não linear e com o olhar integral para os sujeitos da aprendizagem, as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, a escola é definida enquanto espaço democrático e de acolhida e valorização da diversidade. (BRASIL, 2018).

3. A FERRAMENTA

A partir da compreensão do planejamento pedagógico enquanto ferramenta colaborativa e reflexiva dos profissionais da escola, foram identificadas possibilidades da sua conexão com as habilidades propostas nas BNCC, enquanto objetivos de aprendizagem anuais a serem desenvolvidas com as turmas, de acordo com os anos escolares, área de conhecimento e componente curricular.

A lista de habilidades disponível na BNCC foi organizada em uma planilha, disponível no link <https://1drv.ms/x/s!Aupkw1DinotZhrgaNwsYGck_xmcVgg?e=917HmB>, utilizando o Microsoft Excel, para aplicação no Ensino Fundamental Anos Finais, separadas em abas de acordo com o ano escolar. Ela agrega todas as áreas de conhecimento e

seus respectivos componentes curriculares a fim de favorecer o planejamento inter ou transdisciplinar do trabalho pedagógico, de acordo com a proposta de cada escola.

A ferramenta está estruturada em nove colunas principais, com função filtro disponível para facilitar leitura e análise dos educadores.

Figura 1 – Colunas da ferramenta

PLANO ANUAL								
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CÓDIGO	HABILIDADES	TRIMESTRE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO	AVALIAÇÃO DA HABILIDADE
Ciências da Natureza	Ciências	EF06CI01	Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).					
Ciências da Natureza	Ciências	EF06CI02	Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).					
Ciências da Natureza	Ciências	EF06CI03	Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).					

Fonte: elaborado pelos autores.

A primeira coluna denominada *Área de Conhecimento* e reúne as cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. A opção pela sinalização da área de conhecimento à qual a habilidade em questão está vinculada é importante para organização e análise das habilidades, mas também para a atenção às especificidades da área que devem ser constantemente estudadas e atualizadas pelos educadores, dedicando atenção às competências específicas a ela vinculadas que devem ser desenvolvidas.

A segunda coluna é denominada *Componente Curricular* e apresenta os componentes curriculares, cada qual com suas especificidades a serem incluídas na mediação das aprendizagens. A BNCC propõe nove componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

A terceira coluna é denominada *Código* e reúne os códigos das habilidades listadas no documento, a fim de facilitar a leitura e sistematização das habilidades, conforme composição descrita na BNCC (Brasil, 2018, p. 30).

A quarta coluna é denominada *Habilidades* e apresenta a descrição das habilidades presentes na BNCC, que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Elas possuem a seguinte estrutura: 1) Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade; 2) Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade; e 3)

Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. (Brasil, 2018).

Da primeira à quarta coluna, a ferramenta já está preenchida, de acordo com as habilidades presentes na BNCC, devendo ainda ser alinhadas com os currículos dos sistemas estaduais e redes. Contudo, vale retomar o destaque que o documento ainda apresenta ao afirmar que,

> as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (Brasil, 2018, p. 30).

Esse apontamento abre espaço para o papel docente de, a partir da intencionalidade pedagógica, isto é, das habilidades enquanto objetivos de aprendizagem, propor estratégias de mediação de situações que possibilitem que os educandos desenvolvam as habilidades propostas para sua faixa etária. Da mesma forma, o educador ainda poderá planejar as estratégias avaliativas (diagnósticas, formativas e somativas) para a verificação da efetividade do desenvolvimento de cada habilidade.

Portanto, propõe-se na prática o que a BNCC propõe de forma normativa, isto é, a modificação do eixo da prática pedagógica escolar da assimilação de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades. Os conteúdos nucleares das Áreas de Conhecimento e seus componentes são meio para o atingimento do objetivo da educação básica e não fins em si mesmo, sendo que o conhecimento precisará se conectar com as habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas (Brasil, 2018) dos educandos.

Assim, na quinta coluna, denominada *Trimestre*, os educadores deverão apontar o(s) trimestre(s) em que trabalharão a habilidade.

Na sexta coluna, denominada *Objetos de Conhecimento,* eles deverão apontar os objetos de conhecimento que deverão ser trabalhadas durante a carga horária de cada componente curricular para o desenvolvimento da habilidade, conforme BNCC. Por exemplo, para desenvolver a habilidade EF06CI01 - Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.), o educador precisa trabalhar em sala de aula “Misturas

homogêneas e heterogêneas" e "Separação de materiais" como objetos de conhecimento.

Na sétima coluna, denominada *Situação de Aprendizagem,* o educador deverá apresentar em tópicos as estratégias que serão adotadas para o desenvolvimento da habilidade em questão. As metodologias poderão ser variadas, dependendo das evidências pedagógicas disponíveis que apontam para melhores práticas para o desenvolvimento da habilidade, bem como da compreensão do objeto de conhecimento. Além disso, esse é o espaço propício para a prática da inter ou transdisciplinaridade, a partir da mobilização de mais de um componente curricular ou área de conhecimento em torno de um objeto ou prática a ser realizada, que favoreça o desenvolvimento de outras habilidades.

Na oitava coluna, denominada *Verificação da compreensão do objeto de conhecimento*, o educador deverá apontar as estratégias avaliativas para o acompanhamento da compreensão de cada educando sobre o(s) objetos de conhecimento trabalhados. É importante destacar que devem ser apontados os instrumentos avaliativos que serão utilizados para essa verificação, podendo ser uma ou mais perguntas em um questionário, um seminário, um produto de um projeto etc.

A nona coluna, denominada *Avaliação da habilidade*, complementa a anterior, tratando-se de uma avaliação somativa. Se o desenvolvimento de habilidades é o resultado buscado pelo processo pedagógico da Educação Básica, é preciso verificar se esse resultado foi atingido. Assim, esse é o espaço de definição metodológica dessa avaliação, de acordo com a especificidade da habilidade trabalhada. Por exemplo, no caso da habilidade "EF06CI05 - Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos" (Brasil, 2018, p.), a estratégia metodológica avaliativa escolhida deve ajudar o educador a saber se o educando consegue ou não explicar a organização básica das células etc. Isso pode se dar desde uma questão em um questionário, como em um seminário, dependendo da escolha de cada educador e da organização da escola.

Por fim, a ferramenta conta com um cronograma para sinalização da(s) semana(s) do ano letivo na(s) qual(is) será trabalhada determinada habilidade. Essa organização cronológica deve colaborar para a visão da totalidade do trabalho pedagógico anual, ajudando à equipe de profissionais da escola a identificar quais habilidades estão sendo ou não trabalhadas e de que maneira isso está ocorrendo.

ISSN: 2176 - 1396

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o processo de fundamentação teórica e desenho metodológico da proposta de planejamento pedagógico anual, a ferramenta será implementada para validação e análise dos resultados. Diante disso, alguns apontamentos são necessários.

Primeiramente, a ferramenta propõe um olhar para a mobilização de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades como finalidade do trabalho pedagógico da escola. Ou seja, todas as atividades da escola, bem como sua estrutura, organização dos espaços de aprendizagem, gestão de pessoas e recursos tem como horizonte o favorecimento de situações que gerem aprendizagem, mesmo que não sejam na relação explícita de uma aula.

A escola pode ser espaço de exercício das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, a partir do estímulo do seu engajamento em processos e projetos escolares. A prática social, nesse sentido, torna a aprendizagem significativa pois conecta o contexto material do estudante àquilo que ele aprendeu.

Em segundo lugar, a ferramenta aponta luzes para a necessidade de planejar o processo avaliativo de habilidades, de maneira que, se o desenvolvimento de habilidades é a finalidade do currículo escolar, é preciso apontar mecanismos metodológicos que subsidiem indicadores de aprendizagem coerentes. Assim, é preciso que o professor, enquanto mediador da avaliação, elabore uma ferramenta avaliativa que aponte evidências que comprovem que, por exemplo, um estudante do 6º ano associa a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais, conforme habilidade EF06CI04 (BRASIL, 2018).

Por fim, a ferramenta aponta a necessidades de a escola ir além das habilidades cognitivas e técnicas apresentadas na BNCC, de modo que, segundo a própria BNCC, competências consideram as habilidades socioemocionais. Assim sendo, é importante que elas estejam incluídas no conjunto de habilidades a serem desenvolvidas. Assim, para habilidades relacionadas ao Autoconhecimento, como a autoconsciência das emoções, é preciso, da mesma forma, apontar estratégias a serem implementadas na escola para o seu desenvolvimento, bem como ferramentas metodológicas para avaliação da efetividade do processo.

Os resultados dessa pesquisa podem ajudar a ampliar a compreensão da prática pedagógica para além do processo bancário de educação, que busca

depositar conteúdos engessados nos estudantes, ou seja, uma proposta de educação integral que compreenda a pessoa em sua integralidade e nas dimensões que compõem a aprendizagem, desenvolvimento e vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 7 ago. 2023.

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE SÍNTESE (RGS): UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INCIAIS

Mayara de Fátima Vasconcellos[1]

RESUMO

O conceito de avaliação foi se transformando conforme os processos históricos da sociedade, porém, ainda que tenham se modificado as práticas muitas vezes não acompanham os discursos produzidos nos ambientes científicos. Os desafios impostos ao processo educativo escolar são inúmeros e a avaliação é certamente um deles. Desta forma, o presente estudo promove uma discussão teórica sobre a Representação Gráfica de Síntese (RGS), como possibilidade de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, para isto foram abordados diferentes conceitos de avaliação baseados nos autores Fernandes (2009); Domingos e Piontkovski (2021); Luckesi (2005); Hoffman (2011), entre outros, bem como foi evidenciado o conceito de Representação Gráfica de Síntese (RGS) na visão de Padovani (2012); Bueno et al. (2017) e Pacheco 2022. Neste estudo a avaliação foi entendida como um processo dialógico e de construção do conhecimento que pretende direcionar o processo educativo num processo de ação-reflexão-ação, buscando colocar o educando como produtor do conhecimento e não apenas como receptor. O principal resultado deste estudo é a crença de que as Representações Gráficas de Síntese (RGS´s) podem ser utilizadas como alternativa no processo avaliativo em busca de uma opção que promova a construção coletiva do conhecimento e a reflexão e oportunize diferentes formas de apreensão e externalização dos conteúdos, visto que os educandos aprendem de formas e em ritmos diferentes.

Palavras-chave: Representação Gráfica de Síntese. Avaliação. **Ensino fundamental anos iniciais.**

1 INTRODUÇÃO

Uma professora ciente de sua inconclusão como ser humano, pautando-se na concepção de Freire (1979) de uma educação permanente, está em constante processo de aprendizagem. Como seres históricos e sociais estamos sempre aprendendo, a educação de acordo com Freire (1983) é um processo dialógico onde ao ensinar aprendo e ao aprender também ensino. Dito isto, nos processos de ação reflexão e ação do fazer pedagógico e nos processos de aprendiz em minha trajetória acadêmica, fui me dando conta de que não havia intencionalidade em minha prática pedagógica. Mas, refletindo, estudando, vivendo, comecei a me perguntar que educando eu queria formar? A quem o meu fazer pedagógico estava atendendo?

Entendendo a educação como um processo que não se pretende neutro, adotei um posicionamento e este foi se desenvolvendo um pensamento a favor de uma educação contra hegemônica, em busca de oportunizar uma educação que levasse a

[1] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mavas.masilva@gmail.com

reflexão e que ultrapassasse uma educação bancária, denunciada por Freire (1983), onde professor adota uma postura de transmissor de conteúdo e os educandos passivos o recebem. Apesar deste esforço, às vezes, me pegava numa perspectiva bastante tradicional, principalmente no que se refere ao processo de avaliação, não conseguia conceber outras formas de avaliar que não fossem aquelas as quais eu sempre fui avaliada. As chamadas *provas*, fossem elas de múltipla escolha ou com questões mais abertas, além disso, minha perspectiva de avaliação até dado momento era de medir o conhecimento do educando acerca do conteúdo que eu esperava que ele tivesse apreendido.

Num dado momento, numa especialização lato sensu, tive disciplinas onde fui avaliada do início ao fim por meio de desenhos. Jamais imaginei o desenho como forma de avaliação de conceitos mais complexos, tinha o desenho muito atrelado a educação infantil. Mas, me deparei nesta especialização com a Revisão Gráfica de Síntese (RGS), seguíamos trabalhando e sendo avaliados por meio de desenhos, havia uma produção coletiva com o intuito de fazer uma síntese dos conteúdos explanados pela professora, havia ainda um momento de troca e de avaliação entre pares ao final das atividades. Vivi neste processo uma forma diferente de avaliação coletiva e porque não dizer divertida.

A partir disto, comecei a refletir sobre diferentes possibilidades de avaliação e pretendo com este estudo fazer uma discussão teórica de levantamento bibliográfico abordando alguns conceitos de avaliação, posteriormente apesentar a Representação Gráfica de Síntese (RGS) e suas características e por fim discutir a possibilidade da Representação Gráfica de Síntese (RGS) como prática avaliativa no ensino fundamental anos iniciais.

2. AVALIAÇÃO

Antes de entrar na especificidade da avaliação, que faz parte do ato educativo, é preciso evidenciar a concepção de educação presente neste estudo. A educação para FREIRE (1979), MARTINS (2008) acontece no âmbito das práticas sociais, como seres históricos e sociais convivemos em diferentes contextos e nestes ambientes a educação está sendo construída. Santos (1992) afirma que a educação se dá no enfrentamento entre as diferentes classes sociais que circulam pelos diferentes espaços sociais. A escola, portanto, não é o único local em que a educação acontece,

embora ela seja reconhecida por Veiga (2000) como espaço do saber sistematizado. Sendo a educação encarada como prática social é natural pensar que a avaliação portanto seja permanente nos processos de aprendizagem dos seres humanos e que permeie estes espaços e contextos por onde circulam.

Para Fernandes (2009) o conceito de avaliação não está dissociado do momento histórico em que a sociedade está situada e responde as especificidades econômicas e sociais de cada época. Sendo assim, o autor divide a avaliação em quatro gerações. Domingos e Piontkovski (2021) baseados nesta divisão proposta por Fernandes (2009) ilustram por meio da tabela que segue estes quatro momentos:

Tabela 1 - Gerações das avaliações

Gerações	Período aproximado de produção e predomínio acadêmico da ideia
1ª - Avaliação como medida	De 1900 a 1930
2ª - Avaliação como descrição	De 1930 a 1945
3ª - Avaliação como juízo de valor	De 1958 a 1972
4ª - Avaliação como negociação e construção	A partir de 1980

Fonte: Domingos e Piontkovsky (2021).

Na primeira geração a avaliação é encarada como um sistema de medida, onde busca-se medir o desemprenho dos educandos por meio de instrumentos bem construídos, a avaliação neste momento tem um caráter técnico. Nesta época estava em evidência a *padronização* e a *eficiência* nos modos de produção, num movimento que teve como destaque Friedrich Taylor, (Fernandes, 2009).

Na segunda geração, denominada de descritiva, Ralph Tayler tem papel de destaque, um avaliador Norte Americano que colocou em pauta a necessidade de se estabelecer objetivos a serem alcançados nas avaliações. Essencialmente este modelo é bem parecido com o anterior, mas, buscou superá-lo justamente na questão de definir objetivos para a avaliação. Domingos e Piontkovsky (2021) esclarecem que:

> Nas duas primeiras gerações, a saber, a avaliação assume, grosso modo, uma função de mensuração –pretensiosamente objetiva e neutra –do conhecimento aprendido pelo educando, cujo resultado ora servirá como instrumento de comparação do rendimento escolar do estudante (geração de avaliação como medida)com o dos seus pares, ora dentro de uma perspectiva produtivista, como instrumento de comparação entre o “nível dos estudantes” e os conhecimentos pré-definidos a partir dos objetivos escolares (geração de avaliação como descrição).

A terceira geração, avaliação como juízo de valor, também apresenta um movimento de superação do momento anterior. Nela, além do caráter de mensuração

e descrição pretende-se atribuir um juízo de valor ao processo de avaliação. Portanto, passa-se a se preocupar com outros aspectos do processo educativo que não somente os educandos, levando em consideração também os professores o currículo entre outros aspectos. Nesta geração é feita a distinção entre avaliação somativa que possui um viés mais classificatório e avaliação formativa que busca a diagnose para promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem (FERNARDES, 2009).

Embora a avaliação ao longo das três gerações tenha passado por mudanças e tentativas de superação do modelo anterior, Fernandes (2009) e Domingos e Piontkovsky (2021) evidenciam que havia um caráter tecnicista presente em todas elas.

Por último, a quarta geração, denominada avaliação como negociação e construção, vem tentando romper com a racionalidade técnica dos momentos anteriores, apostando na negociação entre os atores envolvidos no processo educativo e seus contextos sociais e sua pluralidade, tratando a avaliação como um processo dialógico.

Percebe-se que a avaliação, tem momentos históricos e vem se construindo de formas diferentes ao passar dos anos, respondendo as expectativas do modelo de sociedade e de educação em que está inserida. Acredita-se que é possível encontrar características de todas as gerações descritas, presentes ainda hoje no processo de avaliação escolar, embora, pretenda-se estar mais próximo da última geração que tenta romper com a avaliação vista como técnica ou apenas como juízo de valor.

Hoffmann (2011, p. 17), assevera que:

> A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

A autora traz a avaliação para uma perspectiva de educação permanente que está sempre sendo, não está acabada, vai se construindo na reflexão e ao longo da trajetória acadêmica do educando. Neste sentido conversa com Freire (1979), quando o autor trata a educação como ato permanente pautado na ação reflexão e ação docente sobre sua prática pedagógica buscando a transformação da realidade. Hoffmann (2021, p. 47) destaca ainda que:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

Além do caráter permanente trata a avaliação como um processo de construção que não retrocede, evidencia ainda a difícil tarefa do professor em respeitar os ritmos e especificidades de cada educando, visto que são únicos, porém, em geral são muitos o que torna o processo educativo muito desafiador.

Na concepção de Luckesi (2005, p. 33):

> Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa.

Luckesi (2005) conversa com Hoffmann (2011) no sentido de construção e de reflexão no processo avaliativo, visto que, tratando a avaliação como auxiliar no processo de tomada de decisão de quais estratégias pedagógicas utilizar para superar os impasses é preciso refletir para posteriormente agir construindo assim um ato educativo subsidiado pela avaliação diagnóstica e permanente.

Para este estudo a avaliação será entendida como um processo dialógico e de construção do conhecimento que pretende direcionar o processo educativo num movimento de ação-reflexão-ação, buscando colocar o educando como produtor do conhecimento e não apenas como receptor.

3. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE SÍNTESE – RGS

O desenho é amplamente utilizado na educação infantil, mas, ao chegar no ensino fundamental ele vai sendo deixado de lado e assim sucessivamente nas demais etapas de ensino com o processo de alfabetização se desenvolvendo, tanto alunos quanto professores passam a excluir os desenhos mais livres do cotidiano, priorizando a representação textual como único modo de se comunicar visualmente (PACHECO, 2022). Isso pode acontecer devido ao fato da alfabetização se tornar a parte central do processo educativo, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Porém, “no contexto educativo, a representação gráfica ajuda os alunos a visualizar conceitos abstratos e facilita a comunicação com os seus professores, bem como com outros alunos” (CHEN et al., 2014).

Neste estudo trataremos mais especificamente da Representação Gráfica de Síntese – RGS que trata a representação gráfica como *artefato cognitivo* de acordo com Padovani (2012) e Bueno e Pacheco (2022). Em sua tese de Doutorado, Pacheco (2022) aborda a Representação Gráfica de Síntese (RGS) no ensino fundamental anos iniciais, a autora relata que após levantamento em algumas bases de dados, não foram encontrados estudos sobre sua utilização nesta etapa de ensino, mas, existem pesquisas sobre seu uso na graduação e pós-graduação, principalmente nos cursos de Design, o que corrobora com o pensamento de que o desenho vai sendo deixado de lado no ensino fundamental e nas demais etapas, possivelmente aparece no curso de Design Gráfico, visto que o pensamento visual faz parte da base do curso.

Para Padovani (2012) as Representações Gráficas de Síntese (RGSs) são “artefatos visíveis bidimensionais estáticos criados com o objetivo de complementar a informação escrita”. Já para Pacheco (2022, p. 65):

> A Representação Gráfica de Síntese, ou RGS, é um artefato cognitivo, produzido coletivamente e colaborativamente, com o intuito de discutir e revisar o conteúdo de uma aula expositiva. Entende-se este artefato como um desenho produzido por grupos de alunos de modo simultâneo e que visa resumir e/ou fundir os conhecimentos que cada estudante do grupo construiu sobre determinado tema da aula expositiva. O desenho é de formato livre, mas em geral prioriza elementos imagéticos e esquemáticos.

De acordo ainda com a autora existem outras formas de representação gráfica que são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem como os HQ´s, diagramas, mapas, entre outras, porém, estas formas são utilizadas geralmente como modelos que já possuem certas estruturas e geralmente são produzidos pelos educandos individualmente. Já a Representação Gráfica de Síntese (RGS) proporciona uma construção coletiva do conhecimento, os educandos de forma simultânea produzem a representação gráfica do conceito que foi apreendido pelo grupo.

Na construção de uma Representação Gráfica de Síntese (RGS) são utilizadas predominantemente as representações pictóricas e esquemáticas, sendo os textos utilizados como dispositivo auxiliar em títulos, legendas ou complementos às informações visuais. (PACHECO, 2022, p. 67).

Existem três eixos teóricos que sustentam as Representações Gráficas de Síntese (RGSs), quais sejam:

> 1 - Aprendizagem significativa por produção de representações (resultados cognitivos melhores quando os estudantes representam o conhecimento que aprenderam.
> 2- Construção colaborativa de conhecimento (interação em ciclo que envolve compreensão, problematização, articulação, exposição, discussão, clarificação, negociação e formalização.
> 3 – Aprendizagem ativa (estudantes são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em atividades colaborativas cooperativas de produção e reflexão sobre suas ações. (PACHECO, 2022, p. 67).

Baseando-se em Padovani (2012) e Pacheco (2022) as etapas de construção das Representações Gráficas de Síntese (RGSs), são:

1- Seleção do conteúdo a ser representado – Portanto, dentro do contexto do tema trabalhado os educandos selecionam o conteúdo que desejam representar;
2- Síntese dos aspectos chave a serem representados – Neste momento em discussão coletiva, os educandos fazem uma síntese do que consideram relevante representar dentro da temática trabalhada.
3- Escolha da forma de representação: Momento em que os educandos precisam tomar a decisão de quais elementos gráficos irão utilizar para representar o que desejam.
4- Integração das informações: Dar um sentido, coerência as informações que se pretende transmitir.
5- Produção coletiva: Nesta etapa os educandos produzem coletiva e colaborativamente os desenhos, que não precisam ter uma qualidade técnica, mas, sim representar de forma clara aquilo que se pretende comunicar
6- Revisão com base nas discussões coletivas: Nesta etapa os grupos podem trocar as RGS´s visando uma avaliação entre pares, onde os educandos pontuam as observações sobre a RGS´s dos outros grupos. Posteriormente revisam suas RGS´s após avaliação feita pelos colegas ou então conduzida pelo professor.

4. RESULTADOS

A avaliação, é parte fundamental do processo educativo, visto que norteia a prática pedagógica e auxilia no processo de ação-reflexão-ação docente. Esse processo auxilia o docente a buscar alternativas para superar os obstáculos que vão surgindo durante o processo de ensino e aprendizagem. Por mais que as concepções trazidas pelos autores citados anteriormente tratem avaliação como um processo dialógico, de construção e imbricado ao ato educativo e não dissociado dele, Eyng (2015) afirma que:

> As práticas educativas são configuradas sob traços muito fortes das concepções tradicionais de currículo e das concepções positivistas e re-gulatórias de avaliação, embora pressupostos das concepções críticas e pós--críticas de currículo e da perspectiva emancipatória estejam referendados nas políticas educacionais. Fragmentos dessas teorizações são enunciados

ISSN: 2176 - 1396

> nos discursos que atravessam os contextos educativos, mas ainda não estão suficientemente presentes nas práticas formativas em desenvolvimento.

Sendo assim, acredita-se que é preciso superar uma visão essencialmente tradicional da avaliação, utilizada muitas vezes como forma de controle de comportamento ou então como mera classificação.

Levando-se em consideração os diferentes ritmos em que os alunos progridem e as diferentes formas de aprendizagem é natural pensar que as estratégias educativas para alcançar a todos precisam ser diversificadas, portanto, os processos avaliativos também precisam contemplar alternativas diferentes.

> Uma turma de estudantes nunca irá prosseguir de forma homogênea em relação a um tema em estudo, compreendendo todos do mesmo jeito, ao mesmo tempo, utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas. A grande aventura do educador consiste em prosseguir na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos pelos vários alunos, investindo na heterogeneidade ao invés de buscar homogeneidade (HOFFMANN, 2008, p.25).

Em se tratando em alternativas diferentes das habituais provas, em sua pesquisa Bueno et al. (2017), fizeram um grupo focal com professores de design para levantar critérios, objetivos e formas de avaliação a partir da utilização das Representações Gráficas de Sínteses (RGSs). Baseando-se neste levantamento, destaca-se os que se considera possíveis de serem utilizados no ensino fundamental anos iniciais:

Critérios

- Verificar se os alunos compreederam o conteúdo apresentado
- Analisar a capacidade de síntese do grupo diante do conteúdo trabalhado
- Conteúdo correto, conforme o que foi apresentado em aula.
- Capacidade de síntese
- Criatividade e inovação
- Engajamento dos participantes na elaboração

Objetivos de se avaliar as RGSs

- Coesão gráfico-informacional (RGS como um todo)
- Clareza nas relações expressadas
- Verificar se os alunos conseguem estabelecer conexões entre determinados contextos e temas.
- Avaliar a capacidade de expressão visual dos alunos (não levando em conta a capacidade técnica do desenho.

Formas de avaliação a partir da utilização das RGS´S

- Relato de Produção: forma de relatório em que o aluno detalha como foi o processo de criação, análise e discussão de RGS
- Observação: O professor transita na sala de aula analisando a colaboração entre os membros do grupo.
- Avaliação cruzada (intergrupos): um grupo avalia a RGS produzida por outra equipe

ISSN: 2176 - 1396

- Checklist: para que a própria equipe avalie se cumpriu os critérios de avaliação pré-determinados.

Percebe-se que o estudo, realizado por Bueno et al (2017) é de extrema relevância para subsidiar a utilização das Representações Gráficas de Sínteses (RGSs) como forma de avaliação, à medida que apresenta critérios, objetivos e formas de avaliar que são elementos importantes para nortear o professor das possibilidades que podem ser exploradas com tal prática avaliativa, o que buscar e como avaliar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que as Representações Gráficas de Síntese (RGSs) surgem como uma alternativa no processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental, na superação das avaliações essencialmente tradicionais, sendo por meio de critérios bem definidos e comunicados aos educandos, possível oportunizar uma construção coletiva do conhecimento “O objetivo principal é que o aluno consiga se firmar como protagonista do seu conhecimento, representando as informações de modo que possa compreender e revisar posteriormente.” (PACHECO, 2022, p. 65). As Representações Gráficas de Síntese (RGSs) podem possibilitar que o processo avaliativo inclua os educandos na seleção de conteúdos, nas discussões, nas tomadas de decisões e nas avaliações entre pares, dando mais autonomia para o educando que não se se coloca apenas no papel de receptor/transmissor de informações memorizadas, mas que se coloca como sujeito ativo na construção do conhecimento, tornando o processo avaliativo mais reflexivo e inclusivo. Sugere-se para futuras pesquisas a aplicação em campo das Representações Gráficas de Síntese (RGSs) com educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para investigação de como se concretiza o processo na prática pedagógica, em busca da práxis.

6. REFERÊNCIAS

BUENO, Juliana.; PADOVANI, Stephania.; SMYTHE, Keili. C. A. S. Representações gráficas de síntese (RGSs): proposta de um modelo de avaliação | Graphic representation for synthesis (GRS): proposing of an evaluation model. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 14, n. 2, p. 187–203, 2017. Disponível em: https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/608. Acesso em: 10 dez. 2022

CHEN, R.; CHEN, P.; FENG, R.; LIU, Y.; WU, A.; MAZALEK, A. SciSketch: A Tabletop Collaborative Sketching System. 8th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction (TEI'14), 2014, p. 247-250.

DOMINGOS, Leonardo Nunes; PIONTKOVSKY, Danielle. Sobre o compromisso político da educação escolar e as práticas de avaliação do ensino-aprendizado **Revista Relações Sociais**, v. 04 n. 01, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/11189/6241. Acesso em 15 de dez. 2022

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr, 201.5 Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189137759007.pdf. Acesso em 12 de dez. 2022

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliação mito e desafio*: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação & Realidade. 2011

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Editora Ibpex. Curitiba, 2008.

PACHECO, Waleska C. Sieczkowski. **Programa de Inserção Transversal de RGSs – Representações Gráficas de Sínteses no Ensino Fundamental 1**. 2022, 266 f. Tese (Doutorado em Design) Programa de Pós-graduação em Design do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

PADOVANI, Stephania. Representações Gráficas de Síntese: artefatos cognitivos no ensino de aspectos teóricos em design de interface. **Revista Educação Gráfica** v.16, n.02, p. 123-142, 2012. Acesso em 12 de dez. 2022 Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/degraf_arabella/wp-content/uploads/sites/28/2016/03/11-REPRESENTA%C3%87%C3%95ES-GRAFICAS_123_143.pdf. Acesso em 12 de dez. 2022

SANTOS, Oder José **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP, Papirus, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** ed. Campinas: Papirus, 2000.

PROCESSOS DE ENSINO DA CULTURA CORPORAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Telma Adriana Pacifico Martineli[1]

Eliane Maria de Almeida[2]

Laura Silvério Silveira[3]

RESUMO

Este artigo tem que objetivo apresentar os esforços do Grupo de estudos e pesquisas em educação, políticas e práticas pedagógicas da cultura corporal (GEPPECC) vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em desenvolver estudos sobre o ensino da cultura corporal na área da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev, Davydov e Elkonin com o propósito de avançar na compreensão do objeto de ensino da educação física, a cultura corporal, e partir dela, avançar nas proposições e sistematizações nessa especificidade. A problemática se apresenta no estudo é: quais as contribuições da Teoria Histórico-cultural para os processos de ensino, aprendizagem da cultura corporal na especificidade da educação física com vistas ao desenvolvimento humano dos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo do estudo foi de estabelecer relações entre os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal e os fundamentos psicológicos e pedagógicos da teoria Histórico-cultural. Trata-se de um estudo teórico, fundamentado na teoria-histórico cultural, e no que diz respeito aos métodos de análise tem como base o materialismo histórico de Marx e Engels. Os resultados mostram que essa teoria psicológica permite a compreensão dos estudantes como seres sociais que reproduzem e produzem cultura e, concomitantemente, se humaniza. O ensino das manifestações da cultura corporal, expressos nas experiências realizadas pelo grupo, sob a perspectiva histórico-cultural, potencializa o domínio e a formação dos conceitos científicos pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Cultura Corporal. Educação Física. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem que objetivo apresentar os esforços do grupo de estudos e pesquisas em educação, políticas e práticas pedagógicas da cultura corporal (GEPPECC), vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em desenvolver estudos sobre o ensino da cultura corporal na área da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev, Davydov e Zaporozhets.

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). telmamartineli@hotmail.com.
[2] Mestra em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). elianemarialmeida@hotmail.com.
[3] Graduada em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ls_silveira@outlook.com.

Os processos de ensino da educação física tem sido, a partir da década de 1990, objeto de vários estudos, teorizações e proposições. Esses estudos caminham em diferentes perspectivas teóricas; autores como Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007), esboçaram concepções pedagógicas da Educação Física cujas proposições epistemológicas que se fundamentaram na "cultura". Essas novas perspectivas que emergiram nesse momento histórico podem ser sintetizadas nas seguintes concepções ou abordagens pedagógicas: de Ensino Aberto, de Hildebrandt e Laging (1986), embasada nos estudos de Carl Rogers; Desenvolvimentista, de Tani *et al.* (1988), com base em Piaget e Gallahue; Construtivista e Cognitivista, de Freire (1989), fundamentada nos estudos de Jean Piaget; Cultural, de Daolio (1994a), subsidiada pelos estudos de Geertz; Sociológica, de Betti(1991) e Bracht (1992 e 1997), Crítico-Emancipatória, de Kunz (1994), balizada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt; e Crítico-Superadora, de Soares *et al.* (1992)[4], orientada por um viés materialista histórico (MARTINELI, 2013).

A compreensão do objeto da Educação Física na cultura foi expressa como:

> Educação física enquanto campo acadêmico e de *vivências sociais* (Bracht); "Educação física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano (Kunz) ou educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a *cultura corporal de movimento* (Kunz e Bracht) "; "Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a *cultura corporal* (Coletivo de Autores) (ALBUQUERQUE *et al.*, 2007, p. 130).

A partir dos anos 2000 formou-se um grupo de estudos no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá que se dedicou a estudar a Metodologia de Ensino de Educação Física em uma perspectiva crítico-superadora, elaborada por um coletivo de autores, produção essa de grande impacto político e didático-pedagógico na área de educação física.

Essa perspectiva metodológica, naquele momento, aproximou-se de nossas concepções de uma visão crítica dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano da educação física, por meio da cultura corporal. Na busca dessas contribuições, nossas incursões científicas sobre esta produção resultaram

[4] A vertente referida encontra-se na obra "Metodologia do Ensino da Educação Física", de autoria de Carmem Lucia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, por isso é conhecida como Coletivo de Autores, na área da Educação Física.

ISSN: 2176 - 1396

em várias pesquisas e produções científicas publicadas nos anos seguintes. Todavia, necessitou de aprofundamento de um referencial teórico materialista histórico para observar seus limites e possibilidades e estabelecer uma análise crítica das concepções expressas pelos autores e teorizadas no livro.

Face a essa problemática, buscamos contribuições da Teoria Histórico-cultural de Vigotski, de seus colaboradores e continuadores, com o propósito de avançar na compreensão do objeto de ensino da educação física, a cultura corporal, e partir dela, avançar nas proposições e sistematizações nessa especificidade, à luz desse referencial teórico sobre o desenvolvimento humano.

A questão que desencadeou os estudos centrou-se em: quais as contribuições da Teoria Histórico-cultural para os processos de ensino, aprendizagem da cultura corporal na especificidade da educação física com vistas ao desenvolvimento humano dos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

Para tanto, o objetivo do estudo cujos resultados são sinteticamente apresentados neste manuscrito, foi de estabelecer relações entre os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal e os fundamentos psicológicos e pedagógicos da teoria Histórico-cultural.

O referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa foi a teoria histórico-cultural. As principais referências de estudos foram: Vigotski (2010), Leontiev (2004), Elkonin (1998), Davidov (1987).

O método de análise é o materialismo histórico de Marx e Engels, o qual possui natureza ontológica com vistas a conhecer o objeto de estudo real e determinado, de modo que se parta da aparência do objeto e alcance a sua essência, por meio da descoberta de suas “múltiplas determinações que constituem o concreto real” (PAULO NETTO, 2011, p. 54).

Para a exposição dos resultados alcançados até aqui o texto está organizado em dois momentos, no primeiro descrevemos alguns pressupostos teóricos da teoria psicológica histórico-cultural, em seguida, abordamos a concepção de educação física e o seu ensino sob o viés da teoria histórico-cultural.

2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria psicológica histórico-cultural foi elaborada no período da Revolução Russa (1917) e tem como seu principal expoente Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), com a colaboração de Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Lúria (1902-1977), entre outros pesquisadores da Escola vigotskiana como: Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984), Davydov, Zaporozhets, entre outros importantes pesquisadores.

Vigotski, no contexto da crise da “velha psicologia”, pautada na dicotomia entre corpo e consciência, buscou uma “nova psicologia” de cunho marxista que foi expressão “da luta concreta pela superação das relações sociais capitalistas de produção” (TULESKI, 2008, p. 87). Nesse contexto, Vigotski e seus colaboradores dedicaram-se exaustivamente na compreensão do desenvolvimento do psiquismo, da relação entre pensamento e linguagem, da psicologia pedagógica e da defectologia, entre outros temas relevantes para a nova psicologia, necessária aquele contexto histórico e ainda aos dias de hoje.

No que tange às questões pedagógicas, nessa teoria há a compreensão da indissociabilidade entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, pois entende que o indivíduo se torna humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente, isto é, reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade de ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Nesse sentido, “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história-social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1979, p. 73) e esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem.

Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia histórico-cultural são apresentados por Elkonin (1998) em que destaca que os principais estágios são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal-manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e, atividade

profissional/estudo. Esses estágios estão relacionados as condições sociais e objetivas que o sujeito vive e a influência educacional das pessoas em cada um desses estágios.

Esses estágios são caracterizados por uma atividade dominante, a qual Leontiev (2004, p. 312) entende como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principiais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

A respeito do ensino e aprendizagem, Vigotski (2010, p. 114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, pois este não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área do desenvolvimento potencial ou imediato. Davidov (1987) ressalta que a aprendizagem cria as condições e premissas para o desenvolvimento psíquico.

De acordo com Vigotski (2010), a formação humana integral é possível na aprendizagem pelas zonas de desenvolvimento real e imediato. A primeira diz respeito aos conhecimentos já desenvolvidos na criança e que ela consegue elaborar independente de ajuda externa, e a segunda se dá pelo que o aluno pode vir a desenvolver, pela tarefa à frente do que já é desenvolvido nele, isto é, aquilo que se realiza com a mediação seja do professor ou colegas que já dominam determinada tarefa, buscando a autonomia do aluno.

Nesse sentido, Vigotski (2004) argumenta a necessidade da formação de conceitos nas crianças no âmbito escolar, em um processo de formação de conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são aqueles que se desenvolvem a partir de suas experiências no dia a dia, no seu cotidiano. Em conjunto com a formação desses conceitos, está a formação do conceito científico, o qual, a partir de uma mediação, desenvolve abstrações e generalizações dos conhecimentos de forma mais complexa e científica. Estes conceitos “estão interligados porque o desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança deve atingir certo nível para que ela possa assimilar de forma geral os conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2004, p. 528).

Vasconcelos, Martineli, Almeida, (2019, p. 10) subsidiado na Teoria histórico-cultural, fundamentadas em Vigotski sistematizou as etapas que permitem a formação de conceitos e a generalização por parte do aluno: “1) Captação dos conceitos cotidianos; 2) Mediação com a utilização de signos; 3) Captação dos conceitos

científicos e identificação da capacidade de generalização; 4) Comparação entre conceitos cotidianos e científicos".

3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partimos da compreensão de que a cultura corporal é uma produção histórica da humanidade, pois

> [...] na história, atividades físicas ou corporais como correr, saltar, equilibrar, lançar, arremessar, assim como a mímica, a ginástica, a dança, o esporte e a luta, fizeram parte da construção do ser humano e se constituíram em atividades e produtos do desenvolvimento complexo e contraditório do ser social (MARTINELI, 2013, p. 359-360).

O processo de produção e transmissão da cultura corporal, em sua dimensão artística, estética, técnica, foi estabelecida e aperfeiçoada pelos homens ao longo da história do desenvolvimento da humanidade. Portanto,

> A cultura corporal historicamente acumulada ao longo das gerações tem uma riqueza artística, técnica e científica que precisa ser apropriada por esta e pelas futuras gerações. Para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos, como propõe Vigostki (2000; 2001), relativos a jogos e brincadeiras, ginástica, dança, luta, esporte, é necessário um processo de ensino organizado e intencionalmente deliberado e de conhecimentos da cultura corporal sistematizados, tal como propuseram originalmente (MARTINELI, 2013, p. 371).

A cultura corporal, na perspectiva crítico-superadora, é compreendida como conhecimento que constitui o conteúdo da educação física como a matéria escolar, expressa nos jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte, entre outras práticas corporais humanas (SOARES, et al., 1992). A partir dos estudos e fundamentação teórica adotada pelo Grupo Geppecc foram realizados estudos, atividades e intervenções, cujos resultados das experiências são descritos a seguir.

De acordo com Leontiev (1978), o jogo é a atividade dominante na idade pré-escolar (LEONTIEV, 2004). Os jogos e brincadeiras fazem parte da cultura infantil e como atividade dominante das crianças menores condiciona as principais mudanças no desenvolvimento infantil.

Por ser conteúdo presente no currículo escolar na etapa da educação infantil os jogos e brincadeiras podem ser potencializados nos motivos, ações e operações

realizadas pelas crianças, de forma a desenvolver a imaginação na infância, por meio da proposição de atividades nas quais possam imitar fenômenos da natureza, objetos da natureza e animais, bem como personagens circenses ou, também brincar de imitar um elefantinho, fazer com o corpo uma imagem de uma estrela, saltar como um canguru, rodopiar como um pião; se equilibrar como um equilibrista, ficar na ponta dos pés como um/a bailarina/o; todas estão ações contribuem para a formação da personalidade da criança da educação infantil e de sua consciência em relação a realidade circundante. Góes et al. (2019, p. 313) afirmam que:

> Na etapa educacional da Educação Infantil, a organização das atividades deve considerar a brincadeira como atividade dominante da criança e, portanto, é preciso contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando que as crianças encontrem nas manifestações da cultura corporal infantil um meio para o seu desenvolvimento.

A atuação do professor de educação física nessa etapa da escolarização torna-se fundamental, visto que “é ele quem vai ensinar ao aluno, a partir do ensino dos jogos protagonizados, as ações e relações sociais da vida humana, bem como vai estimular o desenvolvimento dos níveis de jogo da criança” (GÓES et al., 2019, p. 313).

Outro conteúdo da educação física é a ginástica, que é um conteúdo clássico da educação física e remonta as atividades da Grécia antiga. Promover experiências pedagógicas por meio das atividades de brincadeiras e de estudo com essa manifestação da cultura corporal em uma perspectiva histórico-cultural pode favorecer a apropriação dos saltos, equilíbrios, giros, acrobacias, entre outros elementos técnicos que são básicos das diferentes formas de ginástica na contemporaneidade, da compreensão histórica da ginástica como produção humana e propiciar o desenvolvimento cultural, artístico, estético e técnico dos alunos e das capacidades psicomotoras.

Vasconcelos, Martineli, Almeida (2019) nos apresenta a sistematização do ensino com objetivação da aquisição dos conceitos científicos a partir do elemento ginástico “salto”. A autora expões quatro (4) etapas neste processo, quais sejam: compreensão dos conceitos cotidianos; mediação; percepção dos conceitos científicos e, comparação entre os conceitos cotidianos e científicos.

Nessa perspectiva, a apropriação dos conceitos científicos relativos aos elementos da ginástica "visa à compreensão do seu significado, de sua estrutura técnica, a fim de permitir ao aluno o acesso à produção mais desenvolvida que a humanidade acumulou historicamente" (VASCONCELOS; MARTINELI; ALMEIDA, 2019, p. 12).

A dança é uma manifestação cultural e artística da história da humanidade, a qual aprimorou-se no decorrer da história e multiplicou-se em diversas modalidades, com diferentes objetivos, criações, técnicas e estética. Os diversos tipos de danças e sua trajetória histórica atribuem a ela uma riqueza histórica e artística. A organização do ensino deve contemplar essa manifestação a fim de proporcionar ao educando, além do simples movimento corporal, a aquisição de técnicas de movimento, senso estético, expressividade, capacidade de criação, conhecimento dos espaços em que a dança se manifesta e seus fins nos dias atuais (SOARES, et. al., 1992).

Em um relato de experiência com o ensino da dança com base na Teoria Histórico-Cultural, apresentado na monografia para conclusão de curso em Educação física na Universidade Estadual de Maringá, Silveira (2018) descreve as etapas de ensino do *Street Dance.*

Incialmente, a autora investigou por meio de uma roda de conversa, os conhecimentos prévios dos alunos em relação as modalidades de danças experienciadas. Outra ferramenta utilizada para entender o nível da dança presente na vida dos alunos fora por meio de atividades em que os alunos podiam se expressar livremente, como a brincadeira "estátua", "roda de dança", criações de sequências de dança em grupo, "telefone sem fio corporal", "jogo da memória dançante" e até mesmo nos intervalos que havia músicas.

Dessa forma foi possível desenvolver um plano para as aulas, e compreender que as diferentes turmas tinham diferentes necessidades, como ritmo, organização corporal, sincronia, harmonia entre os alunos, expressão corporal, etc. Nesta fase de mediação, aliado as necessidades de cada turma, foi elaborado atividades que desenvolvessem ou revelassem a espontaneidade corporal dos alunos, ou seja, momentos em que eles pudessem se expressar livremente, e se sentissem confortáveis com essa exposição.

Com isso foi possível a introdução de atividades e sequências de danças voltadas para algumas técnicas e movimentos específicos do *Hip Hop* e *Street Dance,*

tema das aulas ministradas, que requereram maior organização das aulas, possibilitando a criação de coreografias com os alunos e apresentações dessas.

Ao encontro de Vasconcelos, Martineli, Almeida (2019) neste relato de experiência foi utilizado de diferentes signos para a mediação, como vídeos de dança e da cultura *Hip Hop*, imagens para colorir, pequenos textos, e momentos para elaborações de desenhos. No que diz respeito às aquisições dos conceitos científicos, a aprendizagem das manifestações da dança ensinados aos alunos foram comprovados por meio fragmentos de textos, desenhos e atividades realizadas, além de sequências coreográficas idealizada pelos alunos e inserida nas apresentações para a comunidade local.

As experiências ora apresentadas reforçam a necessidade de um ensino que permita aos estudantes o domínio dos processos mentais de aprendizagem, o qual ocorre por meio de um ensino mediado pelo professor e que promova a formação de conceitos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve artigo, elaboramos uma síntese de nossos estudos sobre a cultura corporal a partir dos ensinamentos e experimentos realizados pelos expoentes da teoria psicológica histórico-cultural.

Procuramos mostrar que a cultura corporal é uma manifestação histórica e produção humana e que contribuição para a formação do humano. A apropriação de seus conhecimentos por meio do ensino intencionalmente organizado e sistematizado contribui para a apropriação do conhecimento relativo a cultura corporal e, por sua vez promove para o desenvolvimento em sua totalidade.

Partimos do entendimento da importância da educação física ao longo de toda a educação básica e do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal expressa nos jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esporte, lutas, mímicas e outras formas de manifestação, com vistas ao desenvolvimento humano e a educação escolar como lócus para esse fim.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira *et al.* A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do

conhecimento e projeto histórico. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. V.28, n. 2, 2007. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/60. Acesso em 08 julho de 2023.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Orgs.), **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**: antología. (pp. 316- 337). Moscou: Progreso, 1987. P.316-338.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 270-324.

GÓES, Gilson Firmino de; MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria de. Cultura Corporal na Infância: Por que brincar na Educação Infantil? **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1538. Acesso em 28 de julho de 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LÚRIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINELI, Telma Adriana Pacifico. **A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013. PAULOS NETTO, 2011

SILVEIRA, Laura Silvério. **A dança na base nacional comum curricular da educação física: apontamentos para uma nova perspectiva**. 68 p. TCC- DEF-UEM 2018.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** A construção de uma Psicologia Marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Formação De Conceitos Na Teoria De Vigotski: Contribuições Para O Ensino Da Ginástica Na Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22. Disponível em: file:///C:/Users/bbrun/Downloads/53128-Texto%20do%20artigo-258442-2-10-20200227.pdf. Acesso em 28 de julho de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004

MODALIDADES ESPECIAIS

ENSINO DESENVOLVENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o trabalho com sequência didática

Márcia Aparecida Pinheiro Janial[1]

RESUMO DO MINICURSO

O minicurso intitulado "Ensino desenvolvente na educação infantil: o trabalho com sequência didática" tem proposta teórico prática em que os participantes terão momentos de observação, discussão e prática de planejamento de uma sequência didática. O referido tema se justifica tendo em vista nossa opção teórica de orientação histórico-crítica no trabalho com as crianças da educação infantil pública no município de Presidente Prudente, diante da vigência da Base Nacional Comum Curricular/2017 e a noção de "campos de experiência". Desse modo, buscando caminhos e estratégias possíveis para o trabalho pedagógico colocando em evidência as experiências infantis e seus conteúdos, apresenta como objetivos: discutir o planejamento da ação pedagógica na educação infantil, através da organização de Sequência Didática; organizar o ensino desenvolvente, cuja essência é a promoção da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e trabalhar na perspectiva da teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. E como conteúdos: Organização de uma sequência didática; definição de Objetivos Específicos organizadores de experiências e brincadeiras para que a criança seja capaz de aprender e se desenvolver; Conteúdo: conceitos e noções científicas envolvendo os conhecimentos historicamente construídos; Atividades: Situações que promovam as brincadeiras e interações; Indicadores de avaliação claros e objetivos para que através dos instrumentos: como fotos e vídeos, registros escritos, tudo possa ser avaliado e replanejado. Na defesa da educação infantil, primeira etapa da Educação Básica como educação escolar, com conteúdo, ensino, alunos e professores, e com atividades pedagógicas organizadas e pensadas intencionalmente para as especificidades da faixa etária das crianças e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Escola de educação infantil, em que professores e gestores organizam a práxis pedagógica, espaços e tempos, de maneira específica para cada faixa etária das crianças, tendo a socialização do conhecimento como eixo central, ou seja, como eixo articulador fundamental do trabalho pedagógico, contemplando o direito das crianças a conhecerem o mundo. Os conteúdos e objetivos serão trabalhados através da apresentação, observação e discussão da construção de uma Sequência Didática como forma de organizar as experiências, interações e brincadeiras, em uma sala de Pré I municipal, envolvendo as noções e conceitos científicos dos cinco Campos de Experiências, presente no Currículo Municipal de Presidente Prudente (2020). Utilizando como materiais facilitadores: peneira divertida; data show; vídeo; músicas; sulfite; giz de cera e canetas esferográficas. Acreditando e defendendo que ensinar é um ato que potencializa a atividade infantil; trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, com o ensino de conhecimentos; a partir da construção de sequências didáticas que partam do conhecimento do aluno, da escolha de conteúdos pertinentes à sua faixa etária/atividade guia e com estratégias de ensino que tenham como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, conseguimos realizar um ensino desenvolvente.

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Grupo de Estudos e Pesquisa "Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Pedagogia Histórico-crítica / Psicologia Histórico-cultural (GEDHEE)". Contato: apmarciajanial@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino desenvolvente. Sequência didática. Pedagogia histórico-crítica.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ana Claudia Urban[1]

RESUMO

A intenção do presente texto é apontar reflexões que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender, sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção foi refletir sobre a natureza do código disciplinar da Didática da História no processo de formação de professores. O aporte teórico que sustentou os encaminhamentos das reflexões foi pautado na perspectiva da cognição histórica localizada de um campo de investigação chamado de Educação Histórica, ancorada nas produções de Rusen (2006), assim como nas contribuições da Didática da História na área do ensino de História, tomando o conceito de código disciplinar de Fernandez Cuesta (1998). Foram investigados alunos em processo de formação, buscando indagar a forma pela qual pensam a Didática da História. Os resultados da pesquisa evidenciam questões relacionadas ao significado do método de ensino, a aprendizagem e do tipo de professor de História que se quer formar.

Palavras-chave: Didática da História. Educação Histórica. Ensino de História. Formação de professores. Código disciplinar.

1. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O presente texto intenciona apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a Didática da História e a formação do professor. As discussões apresentadas localizam-se no campo da Didática da História, âmbito de investigação em crescimento, que se encontra em um processo de solidificação enquanto campo de investigação. Joaquim Prats, investigador espanhol, assinala que tal situação se deve:

> [...] la falta de un acuerdo sobre cuales son los núcleos **conceptuales** sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de **los métodos y técnicas de investigación**, adaptadas e generadas desde la propia área, la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, la poca importancia que, hasta el

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, claudia.urban@ufpr.br

> presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como **epistemológicas** de las ciencias que se trata de enseñar, y, por último, la fuerte **impregnación de ideologías** que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (PRATS, 1997, p. 13 – grifo nosso).

Aponta o autor que as investigações envolvendo a Didática da História necessitam de um rigor em relação aos métodos e técnicas de investigação, aos conceitos que perpassam esse campo, a epistemologia que sustenta as discussões e também a influência de outras áreas que, segundo o investigador, muitas vezes dão uma conotação diferente, ou seja, não colaboram no sentido de localizar temas de estudo nesse campo de investigação.

Ademais Prats, em sua publicação "*La Didactica de las Ciências Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión*" (2002) acrescenta que:

> Como toda as áreas dedicadas a la didáctica de las distintas materias curriculares, la de Ciencias Sociales inicia su andadura en la segunda mitad de la década de 1980, partiendo de los grupos de profesores que provenían, casi en su totalidad, de las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB. Ese profesorado impartía los contenidos de geografía e historia que se consideraban necesarios para la formación de los futuros maestros, junto con la didáctica de las materias. Lo más habitual era que las asignaturas se titulasen con denominaciones como, por ejemplo, "Historia y su didáctica". Cada profesor determinaba que peso debía tener cada uno de los aspectos: la historia, por un lado, y la didáctica, por otro. (PRATS, 2002[2])

Com as contribuições anteriores fica evidenciado o estágio que se encontra as discussões em torno das Didáticas específicas, como também as pesquisas e trabalhos nesta direção.

No Brasil percebe-se a existência de pesquisas e investigações, voltadas para esta área e, não com a denominação "didática específica", mas tendo como referência, além dos conhecimentos pautados na Didática ou na Psicologia, na própria ciência de referência que é a História.

Reflexões com base no texto de Jörn Rüsen, inicialmente publicado em 1987, e traduzido em 2006, intitulado *A Didática da História: passado, presente e*

[2] Texto disponível http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm acessado em 15/01/2009.

perspectivas a partir do caso alemão apontam diversos questionamentos voltados à Didática da História, enquanto disciplina, na Alemanha Ocidental.

Afirma Rüsen que a constituição da Didática da História, na Alemanha, se aproximou da Pedagogia, abrindo um abismo entre a Didática e os estudos históricos.

> Originalmente, a didática da História da Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de historia em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. (RÜSEN, 2006, p.9).

Explicita o autor que esses “treinamentos” tinham relação com os métodos de ensino em sala de aula, com o “fazer” e estavam vinculados à Pedagogia.

Num segundo momento esse treinamento era permeado por uma preocupação mais voltada ao ensinar e ao aprender História, vinculados também aos estudos históricos, que:

> [...] investigam a história como disciplina a ser ensinada. Nesse nível nós falamos da didática da educação histórica. [...] A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados. (RÜSEN, 2006, p.9).

O texto argumenta acerca de como as preocupações em torno do ensinar e aprender História, na Alemanha, foram delimitando o seu espaço e a forma como os embates em torno do ensino e aprendizagem vão ocorrendo, justamente pelo fato dos pesquisadores e historiadores não conceberem a Didática da História como parte da ciência da História.

Para explicitar essa polarização o autor faz uso da expressão “divisão de trabalho”, indicando a separação entre os estudos históricos, propriamente ditos e as questões referentes à educação histórica. “[...], portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RÜSEN, 2006, p. 10).

Essa dicotomia entre os estudos históricos e o ensino, que constituiu parte das preocupações em torno da Didática da História na Alemanha. Rüsen mostra que, a partir da década de 1970, na Alemanha, a Didática da História se constituiu como uma

disciplina, com referenciais e concepções próprias. Mesmo assim, o seu lugar não estava por assim especificado, pois era vista como um auxílio à didática geral. Desta forma, foi aproximando-se cada vez mais da Pedagogia e a sua especificidade diluindo-se entre a História e a Pedagogia.

Após discussões sobre a originalidade do pensamento histórico, diferenciando-se de outras formas de pensamento, o campo de identificação da Didática da História foi se estabelecendo e criando, por assim dizer, um corpo próprio. “A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p.12).

Para Rüsen, dimensionar a amplitude acerca da consciência histórica é difícil, visto que a consciência histórica não é somente um conhecimento acerca do passado, ela contém o passado; mas essa necessidade de conhecer o passado tem como “termômetro” a necessidade de se conhecer o presente e pensar o futuro.

> A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir humano no tempo. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

O objeto de investigação da Didática da História está voltado ao aprender historicamente e, este, por sua vez, tem a formação da consciência histórica como a sua intenção maior.

A Didática da História ou ciência do saber histórico pode demonstrar para o profissional, preocupado exclusivamente com os conteúdos, com a quantidade de informações, que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem e são elas as responsáveis pela forma como se aprende a História e, na condição de professores, pela forma como se ensina a História.

Os contributos de Jörn Rüsen (2001, 2007) para as reflexões de caráter epistemológico sobre a forma de aprender e ensinar a História têm permitido localizar a Didática da História dentro de um corpo teórico que tem, entre os objetivos, o

desenvolvimento de uma consciência histórica, que por sua vez é identificada como preocupação central das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica.

Entende-se, assim, que o substrato da Didática da História, defendido por Rüsen, baseia-se na natureza da ciência História, sendo que, a consciência histórica está, por assim dizer, presente neste substrato, pois, para o autor, a consciência histórica está presente no fundamento da ciência da História. A perspectiva para o entendimento da obra de Rüsen sustenta-se na compreensão em como se constitui a cognição histórica e, esta forma de aprender é pautada numa teoria, a teoria da História, que por sua vez contém uma Didática.

Na obra *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, Rüsen (2007) dedica um capítulo sobre a função didática da História. Pondera o autor que a 'Didática' é um conceito ambíguo no campo do pensamento histórico. Afirma que:

> O termo "didática" indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino [...] de história (quase sempre conotado com o termo "didática"). "Aprender" significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencie de forme marcante (2007, p.87).

Percebe-se que a forma pela qual o autor toma a Didática, em suas reflexões, não se configura numa preocupação exclusivamente pautada nos recursos ou nas técnicas, não que o autor não reconheça tais funções, mas volta-se para a relação entre a didática e a aprendizagem, afirmando que o conceito de Didática é um tanto controvertido, por configurar-se um domínio da Pedagogia, mas pondera que, se a Didática toma como preocupação a aprendizagem, tal entendimento é diretamente associado ao que ele entende por "aprender".

> Se "aprender" for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (RUSEN, 2007, p. 94).

ISSN: 2176 - 1396

Essa aprendizagem, que se expressa pela consciência histórica, é evidenciada por meio da elaboração de narrativas, que são construções coerentes elaboradas pelo sujeito levando em conta a forma pela qual este relaciona com o passado.

Entende-se que Rüsen advoga favoravelmente a existência de uma Didática da História, tendo em vista que a História possui uma função didática, sendo seu objetivo investigar o aprendizado histórico.

> O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica. (RUSEN, 2006, p. 15-16)

Tomando a valorização do que Rüsen chama de “aprendizado histórico”, destaca-se o entendimento da História como o estudo da experiência humana, que permite evidenciar o lugar das experiências individuais e coletivas de homens e mulheres. Este poderia ser, na perspectiva de Schmidt e Garcia (2005), um critério em relação à seleção e/ou organização dos conteúdos a serem ensinados.

Afirmam as autoras que, ao assumir um dos princípios da Didática da História, que é de ordem teórica:

> [...] torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299-300).

Vale destacar que ao movimento sugerido pelas autoras com vistas à “renovação” pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar, porém a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências

individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado, seguramente, podem fazer toda a diferença.

As reflexões que evolvem a Didática da História e as relações entre ensino e aprendizagem desencadeou a realização de um estudo junto a alunos em processo de formação, justamente com a intenção de refletir sobre como estes sujeitos pensam o que é ensinar e aprender História.

2. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS ACADÊMICOS BRASILEIROS

A intenção ao realizar a aplicação de um instrumento de pesquisa foi investigar como diferentes sujeitos pensam a relação entre ensino e a aprendizagem em História durante o processo de formação inicial.

Os acadêmicos que participaram dessa pesquisa frequentavam o curso de Licenciatura em História em uma universidade pública paranaense (Brasil) e, na ocasião em que responderam ao questionário, frequentavam o terceiro ano do curso de Licenciatura em História. De acordo com a matriz curricular do curso estavam frequentando, pela primeira vez, uma disciplina identificada com as atividades práticas do ensino de História, mas já haviam cursado as disciplinas de Didática e Psicologia.

Vinte acadêmicos responderam ao questionário, representando a totalidade presente por ocasião da aplicação do instrumento. O instrumento era composto de várias questões, mas para o presente texto, foi escolhida uma questão que intencionava revelar a compreensão dos acadêmicos sobre a relação entre ensino e aprendizagem em História. A questão possuía a seguinte redação:

“A literatura sobre a Didática da História aponta que esta disciplina possui, fundamentalmente, três preocupações. A questão seguinte apresenta essas preocupações. De acordo com seu entendimento, numere-as de 1 a 3, colocando-as em ordem de importância”.

As opções de escolha eram: * Estabelecer normas para o ensino de História. *Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva. *Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História”.

A tarefa da Didática da História "*Analisar e investigar o significado da Ciência História de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva*" foi a opção mais escolhida.

Alguns justificaram a sua opção:

> História é uma tarefa de reflexões; sendo necessário entender como se processam conceitos e aprendizagem; as técnicas e avaliações são necessárias para que o profissional verifique falhas ou avanços no contexto em questão (Acadêmico 13).
>
> Para fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História é necessário que o professor entenda a História de acordo com a realidade de seu tempo, só assim essa disciplina fará sentido para eles e para os alunos [...] (Acadêmico 14).
>
> Entendo que, para dar significado para a Ciência Histórica deve ser contextualizada a realidade de seu tempo de forma reflexiva, nos campos socioeconômico e cultural. Em seguida estabelecer normas para o ensino da História utilizando-se dos recursos didáticos disponíveis nas instituições, concretizando dessa forma a aprendizagem. Ao mesmo tempo verifica-se a concretização do ensino em História quando o aluno responde positivamente aquilo que aprendeu em sala de aula e possa vir a colocar em prática no seu dia a dia (Acadêmico 19).

A segunda tarefa mais indicada como opção foi "*Fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem em História. (Valorizar e acompanhar a aprendizagem de cada indivíduo entender como se dá a aprendizagem em História*)" – escolhida por seis alunos e alguns argumentaram:

> Acredito que é de fundamental importância que o foco da didática em História esteja no aluno, o objeto maior do ensino. A partir do educando é que torna-se possível uma análise estrutural para as normas do ensinar e o objeto a ser ensinado (Acadêmico 9).
>
> Primeiramente é necessário que o professor vá à aula com o intuito de ensinar, não apenas fazer o seu trabalho. Após, o professor deveria mostrar a ciência da História de uma maneira mais compatível com a realidade do aluno. Então os professores deveriam fazer um conselho para estabelecer as normas para o ensino de uma maneira mais prática e reflexiva (Acadêmico 17).

ISSN: 2176 - 1396

Do total de acadêmicos que responderam ao questionário, apenas dois escolheram a opção: "*Estabelecer normas para o ensino e a aprendizagem em História. (Métodos de ensino, criação e uso de recursos e técnicas, programações, controle de avaliação)*".

A argumentação de um deles foi:

> A partir do momento que são estabelecidas normas para a execução do ensino, ou melhor, sugerida a postura de professor, seria interessante trabalhar com a realidade do aluno para que ele possa compreender melhor o processo histórico. Assim, o ensino pode tornar-se mais eficiente, contando também com a observação do docente em relação a cada indivíduo (Acadêmico 5).

Em todas as argumentações percebe-se uma concepção de educação centrada no aluno, o que revela uma abordagem da teoria pedagógica, muito próxima do ideário da Escola Nova.

Quando indagados sobre qual tarefa da Didática da História julgavam ser a mais importante, houve uma polarização: uma opção relacionada à análise e à investigação do significado da Ciência História, de acordo com a realidade de seu tempo, ou seja, uma tarefa reflexiva; outra opção que associa a Didática da História à valorização da aprendizagem de cada indivíduo.

As respostas contêm indicativos de que esses acadêmicos relacionam a aprendizagem, não apenas como dependente de um conjunto de prescrições, mas como parte da História.

A relação entre o ensinar e o aprender não está centrada na ideia de que, para dar boas aulas é imprescindível estar preparado em relação aos métodos e técnicas, mas vai além dessa dimensão, faz-se necessário perceber o aluno e as possibilidades de relacionar o conteúdo à sua realidade. Em uma das respostas transparece a perspectiva de que a aprendizagem deve estar "adequada à realidade do aluno", como afirma o Acadêmico 15:

> Eu poderia colocar como primeira em importância as duas últimas tarefas. Acredito que o ensino deva estar focado no aluno, e garantir a ele um bom desenvolvimento intelectual e de acordo com a realidade em que vive, [...] acredito também que normas e métodos devam atuar como guias e não sejam aplicados de forma rígida [...]

ISSN: 2176 - 1396

Assim predomina uma forma de entender o ensino e a aprendizagem como "adequados ao aluno", como afirma o Acadêmico 4:

> Primeiro preocupar-se no ensino-aprendizagem dessa forma o aluno em primeiro lugar, para isto é necessário entender a ciência histórica para poder estabelecer as normas.

Tanto na perspectiva da transposição didática, quanto na perspectiva da educação histórica, o trabalho com fontes demanda um tratamento metodológico, ou seja, que assuma um significado na aprendizagem do aluno, desenvolvendo dessa forma o conceito de evidência histórica.

> O professor tem um trabalho desafiador ao procurar que os alunos passem do tratamento das fontes como informação para um nível mais elevado que é tratar as fontes como evidência. No desenrolar do seu trabalho de interpretação de fontes, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese os alunos precisam ser capazes de interrogá-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado que não tinham intenção de revelar. Contudo, as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (ASHBY, 2003, p. 42-43).

Dado o significado que o trabalho com fontes assume no ensino e na aprendizagem em História é que a presença de tais discussões podem estar sendo enfatizada na formação inicial, como destacaram os acadêmicos envolvidos no estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos dos acadêmicos corroboram a necessidade de um trabalho baseado em uma forma de ensinar História, que possa converter-se em aprendizagem, como o trabalho com os documentos históricos.

Barca (2007) chama a atenção para a necessidade de estabelecer um diálogo que valorize uma dinâmica capaz de provocar e consolidar uma metodologia relacionada ao ensino de História, que possa romper com ideias cristalizadas em currículos, como também em práticas de professores, deve representar, segundo a

autora, uma possibilidade de discussão sobre o ensino de História em que, as ideias dos jovens possam ser consideradas no que se refere à forma pela qual aprendem História.

Afirma a autora:

> A disciplina de História assim problematizada poderá fornecer estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente. Na aula de História coerente com estes princípios, os alunos não podem apenas ter de responder ao que o professor considera correcto ou, em sentido quase oposto, estudar apenas o que, e como, lhes agrada ou interessa. Para saber 'ler' a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente. (BARCA, 2007, p. 6)

Há evidências de que os acadêmicos se preocupam com a aprendizagem dos alunos. No entanto, em sua maioria, essa forma de entendimento não se assenta em pressupostos identificados com a especificidade da própria História. Ao mesmo tempo em que os acadêmicos valorizam as disciplinas "pedagógicas", esperam objetividade no que se refere ao como dar aulas, como organizar o conteúdo e como adaptar o conteúdo aos alunos. Há poucos indicativos de preocupação com a consciência histórica dos alunos.

A valorização da Didática da História pelos alunos pode ser indiciária da existência de uma disciplina com um código disciplinar próprio que deve fazer parte da formação inicial dos futuros professores de História.

As opiniões dos acadêmicos "textos invisíveis", revelam, de forma explicita, elementos e características da natureza do código disciplinar da Didática da História, bem como seus embates face às dicotomizações pelas quais ela vem passando. Destacam-se principalmente questões relacionadas ao significado do método de ensino, a aprendizagem e do tipo de professor de História que se quer formar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In Revista da Faculdade de Letras. HISTORIA. Porto: III Serie, vol.2, 2001. p. 13-21.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In Currículos Sem Fronteiras. v.7, n.1, Jan/Jul, 2007. p. 115-126.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. In Revista Brasileira de História. São Paulo, v 9 nº 19, setembro de 1989/fevereiro de 1990. p. 29-42

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal.1998.

PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez e MARIN, M. Encarnación Nicolás. Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez, 2004. p. 155-178.

PRATS, Joaquín. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable. In La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada Editores, 1997. p. 9-25.

PRATS, Joaquín. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. En: Revista de Educación. MEC. Mayo Agosto 2002. nº 328. Madrid: Ministerio de Educación.
Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm Acessado em 15/01/2009.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado. Brasília: Universidade de Brasília. Tradução de Asta-Rose Alcaide.2007.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Tradução de Estevão de Rezende Martins. 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Caderno Cedes, Campinas, v.25, n.67, set/dez. 2005. p. 297-308.

ISSN: 2176 - 1396

AVALIAÇÃO: ARCABOUÇO DO PERCURSO PEDAGÓGICO

Larissa Walter Tavares de Aguiar[1]
Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo levantar uma reflexão acerca dos processos avaliativos vivenciados no ambiente escolar e de que forma sua proposta teórica dialoga efetivamente ou não com seu objetivo e aplicabilidade na prática diária. Embasados pelos estudos de Luckesi (2003, 2004), Chueiri (2008), Perrenoud (1999), Zabala (2014), Hoffmann (1994), entre outros, apresenta um percurso dos instrumentos e das finalidades da avaliação ao longo do tempo e como toda essa trajetória contribuiu para ampliar e aprofundar o olhar sobre esse tema. Perpassa pelas mudanças e demandas estabelecidas para a última etapa da educação básica, com a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Novo Ensino Médio, e também pelos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para alicerçar a importância de um processo avaliativo que dialogue com essa nova proposta educacional, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da prática pedagógica e de todos os agentes envolvidos. Por fim, ressalta o papel fundamental do docente que, no dia a dia com os estudantes, tem a possibilidade de ressignificar a avaliação, não apenas como um modelo de medida obrigatório, reproduzido em larga escala, mas como uma ferramenta pedagógica reflexiva. Dessa maneira, revisita constantemente sua prática e contribui de maneira mais efetiva na construção e sedimentação dos saberes, promovendo estratégias, elaborando instrumentos avaliativos diversificados e compartilhando alternativas pedagógicas que fortalecem a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Avaliação. Novo Ensino Médio. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação se faz presente desde os registros mais antigos da evolução do homem, a partir do momento em que se instaurava critérios para alguma seleção, classificação, comparação e/ou julgamento, permeando toda a constituição da sociedade. Perpassa também o processo educativo e se molda a partir de perspectivas diferenciadas ao longo do tempo, pois reflete valores e normas sociais. Como uma prática formal organizada e sistematizada, dialoga com o direcionamento e a intencionalidade pedagógica de seus agentes, estando imbuída de objetivos implícitos e explícitos. Porém, mesmo com sua extensa jornada na história da educação, pode-se dizer que a avaliação em pelo século XXI, envolta na era da comunicação e da tecnologia, bases de transformações profundas na forma de ser, estar e conviver no mundo, cumpre, atualmente, sua função educativa e reflexiva

[1] Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM- PR, Colégio Premere, larissa@grupopremere.com.br..
[2] Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR – PR, Colégio Premere, giovanna@grupopremere.com.br.

sobre a aprendizagem ou ainda é utilizada como ferramenta pedagógica burocrática obrigatória, para medir e quantificar desempenhos?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é trazer reflexões que abordem esse tema, restaurando e fortalecendo o debate sobre a avaliação e o papel fundamental do docente nesse processo. Para isso, além de uma retomada da rota avaliativa e suas funções ao longo da história da educação, será analisado o uso corrente da avaliação nos dias de hoje e a desconexão da sua atual aplicação (salvo exceções) com as práticas pedagógicas postuladas pelos textos normativos. Tem-se por objetivo também discutir de que modo a avaliação pode ser potencializada a partir do alinhamento com as intenções pedagógicas e a prática diária, contribuindo para a melhora de todo processo de ensino e aprendizagem e favorecendo significativamente todos os agentes envolvidos.

2 AVALIAR, MENSURAR, CLASSIFICAR, QUALIFICAR

A avaliação começa a se estruturar a partir do século XVIII, com o surgimento das primeiras escolas modernas. Ao longo do tempo, seu objetivo e significado variam de acordo com as diferentes formas de se analisar e perceber a educação e a relação entre o ensino e a aprendizagem (SIBILA, 2012).

Chueiri aponta que a avaliação “como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (2008, p. 52). Por isso, divide a história da avaliação em quatro fases: ‘examinar para avaliar’, ‘medir para avaliar’, ‘avaliar para classificar ou para regular’ e ‘avaliar para qualificar’.

A primeira fase está relacionada ao que Luckesi (2003) chamou de ‘Pedagogia do Exame’, vista como uma forma garantida de ascensão social pela burguesia por meio da concessão de diplomas de graduação, após a aprovação em exames oferecidos pelos sistemas nacionais de educação. Nesta fase, o exame era o único instrumento utilizado para avaliar e determinar se o aluno estava apto ou não.

A ideia de medida vinculada à avaliação permeia o início do século XX, com os estudos relacionados aos testes educacionais. O intuito dessa ‘Pedagogia Tecnicista’ não era mais apenas definir se o estudante estava apto ou não, mas também mensurar suas habilidades e aptidões e verificar a necessidade de recuperação de

conteúdos, de forma a quantificar a aprendizagem. Neste caso, “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável” (Hadji, 2001, p. 27). Assim, por meio de testes padronizados que mediam diversos atributos, sua função era comprovar o rendimento dos estudantes, baseando-se em objetivos pré-estabelecidos, reduzindo a avaliação a uma nota e separando o processo de ensino do seu resultado (CALDEIRA, 2000).

Na terceira fase, ainda muito presente nos dias atuais, temos a classificação como forma de hierarquização dos discentes a partir daquilo que conseguiam memorizar e reproduzir em exames e provas. Neste período,

> a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (PERRENOUD, 1999, p.11)

O autor afirma ainda que nesta fase a avaliação assume também a função de certificação, a partir da emissão de diplomas, que garantiam a formação geral e eliminavam a necessidade de novos exames. Neste contexto, os conteúdos e procedimentos didáticos não dialogavam com a realidade social e nem com o cotidiano dos alunos (LUCKESI, 2004).

A partir da década de 60, muitas críticas a respeito dos modelos avaliativos questionavam a sua efetividade e contribuição para a educação, o que culminou na busca por práticas alternativas e estudos que abrangessem pressupostos teóricos, éticos e epistemológicos diferenciados, dando origem ao que se chamou de avaliação qualitativa (SAUL, 1988).

> Com isto, percebemos que a avaliação deixa de ser um fim e torna-se um meio, ou seja, abandona a visão de uma forma de medição, de classificação, adotado somente ao final de todo o processo e integra-se a todo o contexto de aprendizagem, tomando formas distintas, avaliando o aluno como um contexto de âmbitos diferenciados e como isto resultará em sua vida pessoal e profissional. (ESTEBAN, 2003, p. 26)

Saul reforça que outra característica dessa avaliação é o “delineamento flexível que permite um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto” (1988, p.47). Assim,

> a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes

> que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. (DEMO, 2004, p. 156)

Isso indica que o ato de avaliar está muito além de mensurar, quantificar ou classificar por meio de provas e exames, significa identificar impasses e encontrar as ações que devem ser tomadas para a efetivação e consolidação da construção do conhecimento.

3 O PROCESSO AVALIATIVO DENTRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROPOSTA TEÓRICA *versus* A APLICAÇÃO REAL

A avaliação como prática pedagógica basilar ao processo de ensino-aprendizagem tem como função original diagnosticar individualmente o nível de apropriação do conhecimento trabalhado no programa pedagógico de cada componente curricular e também indicar o nível de sedimentação coletivo desses conteúdos. Para isso, precisa se dar de maneira contínua, cumulativa e processual, conferindo dados suficientes para uma análise mais efetiva do desenvolvimento global do aluno. Esta é a premissa básica quando se aborda esse tema, principalmente no que concerne à educação básica. Assim, a avaliação deve ser pensada em função dos conteúdos ensinados e das competências desenvolvidas, utilizando métodos e instrumentos diversificados e coerentes à proposta pedagógica.

Mesmo com todos os estudos e debates sobre o tema, não é esse o cenário mais encontrado na prática das escolas, conforme nos aponta Luckesi (2004). O que se vê, na grande maioria das vezes, são avaliações padronizadas a todas as disciplinas, séries, conteúdos e que muitas vezes desconsideram por completo as competências. É muito comum que essa padronização parta do próprio corpo de gestão da escola, que vê nessa prática uma facilitação do trabalho burocrático do dia a dia escolar. Na verdade, essa padronização parece estar estabelecida como algo cultural até entre os docentes, que determinam um formato ou modelo único de instrumento avaliativo.

Esse padrão é facilmente notado, principalmente no Ensino Médio, pela aproximação das avaliações com os formatos das provas de vestibulares das universidades locais. Com um discurso de que a avaliação equivale a uma prova que visa preparar para o ingresso nessas instituições, cria-se uma predominância de um único formato (questões fechadas, de múltipla escolha ou então em formato

somatório) que cobram os conteúdos apresentados em sala de aula de forma sistemática, seletiva e classificatória, como ocorrem nas provas de vestibulares. Não obstante, esse formato de avaliação ignora as habilidades individuais dos alunos, as várias formas de compreensão dos conteúdos e as competências desenvolvidas, além de desconsiderar, sobretudo, o objetivo e a função fundamental da avaliação pertinente à educação básica. Hoffmann (1994) fortalece essa ideia apontando que o aspecto disciplinador e punitivo das avaliações nas escolas brasileiras não só impossibilita a reflexão sobre a aprendizagem real dos estudantes, como também não contribui para que esses sujeitos superem suas dificuldades e se tornem agentes ativos na construção do próprio conhecimento.

O debate sobre a efetividade das avaliações tais como estão não é recente, Antonio Gramsci, por volta de 1920, já teorizava sobre o curso que a educação italiana tomava perante a reforma educacional proposta por Gentile e postula que “os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames” (GRAMSCI, 2011, p.45, C.12),

> Isso porque eles se pareciam mais com ‘jogos de azar’ do que propriamente um momento em que se podia verificar de forma sistematizada o grau de conhecimento dos estudantes. [...] Gramsci parecia vislumbrar uma escola que se esvaziava em termos de conteúdo e preenchia esse vazio com forte apego aos exames (JACOMINI, 2022, p.169)

A preocupação levantada por Gramsci se aplicaria perfeitamente ao contexto brasileiro. Estabeleceu-se uma cultura avaliativa que mais se aproxima de jogos de azar do que de um procedimento de verificação de aprendizagem, pois a preocupação comum parece estar mais vinculada, principalmente nesta etapa da educação básica, ao que Chueiri (2008) chamou de ‘avaliar para classificar ou para regular’.

> Essa longa tradição de provas escritas e avaliações quantitativas padrão influenciam de forma negativa nos processos avaliativos, impedindo a busca de alternativas que vão além da aquisição de informações sobre os resultados de aprendizagem dos alunos em relação a conteúdos geralmente de caráter conceitual. Tal é o peso da história que inclusive as avaliações de âmbito internacional e de prestígio, como as da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), estão condicionadas a provas escritas. (ZABALA, 2014, p. 14)

Dessa maneira, esses exames (PISA, vestibulares etc.) acabam direcionando as estratégias e os conteúdos pertinentes à educação básica e, por isso, deduz-se “que as características das provas de avaliação definem não somente o que se aprende, como também a forma de aprender” (ZABALA, 2014, p. 26), levando o foco

para uma prática docente em que se ensina a passar em um exame ou uma prova, e não a focar no processo de aprendizagem de forma mais significativa, prática e aplicada ao contexto do aluno.

Diante desse cenário, em que as avaliações são padronizadas de forma que se perde completamente as idiossincrasias das disciplinas, das competências e dos conteúdos trabalhados naquele momento e naquele contexto, destaca-se ainda outros pontos que exigem nossa atenção, principalmente relacionados ao papel do docente nesse processo. Primeiramente, nota-se que frequentemente esse formato de avaliação e até mesmo a linguagem utilizada na sua elaboração não refletem a dinâmica empregada em sala de aula. Isso acontece porque o professor geralmente faz uso de questões prontas na preparação dessas atividades, seja de banco de questões, vestibulares, plataformas ou mesmo do material didático utilizado, sem ao menos ajustá-las à sua prática diária. Com isso, além da linguagem não ser a mesma, muitas vezes, a abordagem também não é, o que leva os estudantes a vivenciarem situações e formatos de aplicabilidade daquele conhecimento totalmente distantes dos que foram construídos e estruturados durante a aula.

Além disso, e talvez de maior importância, seja o fato de que a avaliação se encerra em si mesma, não havendo nenhum movimento de retorno ou retomada dos dados e situações que ali se apresentem para que possam ser analisados e direcionados a partir de intencionalidades pedagógicas voltadas para a construção dos saberes. Tradicionalmente, a avaliação segue um caminho: elabora-se uma prova, aplica-se esta prova, faz-se a correção, lança-se a nota e verifica-se se essa nota (não o conteúdo apropriado ou a aprendizagem efetiva) é o suficiente para que o estudante avance de série. A partir disso, intensifica-se o abismo entre a proposta teórica do percurso avaliativo e educativo e a sua aplicação real. Assim, há que se reforçar que

> (...) o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. (...) significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas (HOFFMANN, 1994, p.57)

E é exatamente por isso que todas as avaliações aplicadas e todos os instrumentos utilizados para tal geram dados preciosos para o desenvolvimento do processo educacional, do ensino e da aprendizagem dos agentes envolvidos. Por

ISSN: 2176 - 1396

isso, urge que a avaliação ultrapasse a função única de atribuição de juízo ou valor e se manifeste na prática diária, por meio da reflexão, análise e tomadas de decisão que ampliem e fortaleçam o conhecimento.

4 A AVALIAÇÃO E O NOVO ENSINO MÉDIO: O CAMINHO DIRECIONADO PELA BNCC E O PROCESSO AVALIATIVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O Novo Ensino Médio (NEM) é uma política governamental brasileira que propõe mudanças profundas na estrutura e no fazer pedagógico da última etapa da educação básica. Toda alteração/reformulação tem como base um documento para direcionar e nortear a proposta apresentada. No que tange o Novo Ensino Médio, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um

> documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Por ser um documento norteador, a BNCC aponta o caminho que a equipe escolar e o corpo docente devem seguir, indicando possibilidades e não definindo uma única rota. Portanto, para que essa proposta alcance o objetivo a que se propõe, precisam ser elegidos métodos e instrumentos de verificação, que assegurem e potencializem o processo de ensino, aprendizagem e construção dos saberes.

Porém, para defini-los, há que se atentar a uma das principais alterações apresentadas pelos documentos de reformulação do Ensino Médio, que promove mudanças na abordagem dos conteúdos e no processo de ensino, direcionando o foco para o percurso dos alunos no desenvolvimento de habilidades e competências das mais diversas áreas.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 13)

Zabala destaca que o “uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizada de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real” (2014, p. 11).

Portanto, aliar o desenvolvimento de competências com os saberes historicamente construídos é o caminho apontado hoje para algo que se busca há muito tempo: vincular a teoria e a prática. Nesse cenário é fundamental “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17) e jogando luz para uma avaliação mais contextualizada e ajustada ao contexto específico de sala de aula.

Assim, o ato de avaliar “implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. (...) exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos” (LUCKESI, 2004, p. 4), bem como análise, retomada, devolução e reorientação das aprendizagens que se mostrarem necessárias. A partir disso, fica claro o papel fundamental do docente, pois

> na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. (CHUEIRI, 2008, p. 52)

Como está à frente do processo, no dia a dia com os estudantes, nenhuma abordagem diferenciada será efetiva se os professores não se conscientizarem do quanto é importante que a avaliação também dialogue com essa nova proposta de ação pedagógica, ampliando suas perspectivas e propondo não só diversos instrumentos avaliativos, mas também um novo olhar sobre o próprio ato de avaliar.

Para Sordi, “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (2001, p. 173). Por isso, é tão importante que a avaliação seja percebida como uma ferramenta pedagógica, intrínseca ao processo didático e permeada do ato reflexivo, como “uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber.

Ação movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa" (HOFFMANN, 1994, p. 67). É necessário que se pense na avaliação como "um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos" (VASCONCELLOS, 1994, p.43). Dessa maneira, o processo avaliativo se transforma em uma ferramenta pedagógica repleta de potencialidades e que contribui efetivamente com a prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem um papel ímpar na efetivação da aprendizagem em âmbito escolar, principalmente quando compreendida como um processo gradativo, cumulativo e formativo, além de estar intrinsecamente relacionado à faceta ativa e passiva da organização pedagógica, como coloca Vasconcellos (1994), articulando a teoria com a análise crítica da prática. Com isso, como postula Esteban (2003), a avaliação ganha status de ferramenta, de meio, e deixa de ser o fim para o qual se estuda, alçando uma posição de destaque e propiciando novas compreensões e novos direcionamentos no curso da aprendizagem.

Neste contexto, é indispensável ampliar a consciência e potencializar a formação do corpo docente sobre a avaliação, para que possam se desprender das amarras positivistas que transformam saberes em números rasos e que pairam desconexos no complexo campo educacional. O olhar para a avaliação como uma possibilidade efetiva de análise do desenvolvimento do aluno, da turma e do próprio docente, como ferramenta que possibilita ajustes e contribui para tomadas de decisão repletas de intencionalidades pedagógicas é o único caminho para consolidar a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, tem-se um longo percurso à frente, sendo necessário refletir, flexibilizar e revisitar constantemente o processo educativo, os instrumentos avaliativos e a prática diária, de modo que dialoguem com a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos** 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho, org. Rio de Janeiro, CIvilização Brasileira, 2011.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – Mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação. 1994

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. São Paulo: Alameda, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 1ª edição. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar.** IP – Impressão Pedagógica. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, Mara Regina L. de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SIBILA, Miriam Cristina C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepção de professor**. 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.

A POSTURA CRÍTICA DOCENTE COMO FERRAMENTA REFLEXIVA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Yasmin Caroline da Silva[1]

Alicia Alves[2]

RESUMO

O eixo reflexivo deste resumo é a questão da formação técnica, reunindo autores que expressaram análises sobre a educação durante o processo histórico marcado pela ideologia capitalista, políticas educacionais e movimentos de classes sociais do século XX. Torna-se importante demarcar que o modelo de escola que conhecemos, foi constituído a partir das demandas sociais que refletem nas práticas e políticas educacionais. A compreensão histórica sobre o ensino profissionalizante, diante do referencial teórico escolhido, contribui para uma postura crítica a respeito do papel da escola e do professor. Para tanto, este trabalho busca evidenciar a importância do/a professor/a em buscar uma prática consciente e crítica, promovendo o pensamento curioso de prosseguir nos campos poucos explorados e aperfeiçoar a teoria que reforça sua concepção pedagógica. Destarte, para aprofundar essas questões, esse trabalho apresenta os olhares voltados para a demanda histórica e para a escola como transformação social. Essas inquietações surgiram com a realidade vivenciada, durante o exercício da docência em uma instituição pública, fundada em 1954, para atender o desenvolvimento rural no município de Araquari/SC. O município de Araquari possui apenas quatro escolas que atendem os alunos do ensino médio. Considerando os problemas de segurança, muitas famílias direcionam seus filhos para essa instituição por ser próximo a sua residência, com período integral e internato. Por fim, acredita-se que refletir sobre a prática docente, o que vivemos, sobre os acontecimentos e as possibilidades, contribui para a construção de políticas de ensino mais democráticas e próximas aos desejos dos jovens. Com caráter eminentemente crítico, que se debruça a aperfeiçoar a teoria que assegura a prática, este é um trabalho que busca trazer a consciência e a crítica às políticas de educação da atualidade.

Palavras-chave: Ensino Profissionalizante; Políticas Educacionais; Docência; Análise Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação foi sendo constituída entre a teoria e a prática, com o objetivo de desenvolver o sujeito e a sociedade. Conforme ideologias, culturas e necessidades sociais, a educação apresenta uma variedade de modelos educativos, com métodos e fins próprios, gerando projetos, baseados em técnicas profissionalizantes; pesquisa e iniciação cientifica; tecnologia e inovação; entre outros modelos.

---

[1] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: yasmincaroliinesilva@gmail.com

[2] Acadêmica de Psicologia. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).. E-mail: psi.aliciaalves@gmail.com

No âmbito da pesquisa, o projeto pedagógico a ser considerado, analisa os aspectos positivos e negativos do ensino técnico profissionalizantes dentro de uma instituição pública. Entendendo que o professor é responsável por assumir a responsabilidade do ensino, sem se sujeitar a didática imposta, mas sim alinhando sua postura com os interesses do aluno. Nesse contexto, o professor precisa manter um compromisso com a crítica para instigar a transformação social. Mas por que ser crítico? Ao ensinar somos iluminados e iluminamos, se acomodar a realidade é aceitar que não temos nada a acrescentar ao mundo.

No entanto, se a problemática estivesse relacionada apenas com a postura do professor já identificaríamos uma ruptura no método tradicional de ensino-aprendizagem. Ou seja: a problemática é uma trajetória histórica, sendo necessário localizar sua origem para transformá-la. A problemática do ensino técnico/histórico está no centro da análise, empreendendo a identidade crítica docente de buscar em conjuntura com outros autores e reflexões para compreender o comportamento do ensino com ideais profissionalizantes.

Esse trabalho evidencia, portanto, o papel do docente em buscar uma prática consciente e crítica, promovendo o pensamento curioso de prosseguir nos campos poucos explorados e aperfeiçoar a teoria que reforça sua concepção pedagógica.

2 ANÁLISE HISTÓRICA

A história busca compreender as transformações do homem, investigando o passado, o presente e o futuro para assim rastrear uma direção. O que já se sabe, é que faz parte da natureza humana garantir domínio das relações sociais, recursos naturais, culturais e políticos. Assim, como apresentado pelo autor Alfredo Veiga Neto (2006) “Ela é a própria manifestação do diferencial entre as tentativas de prever e dominar o acontecimento e o seu caráter justamente imprevisível.” Nesta condição, o homem passou a dominar o próprio homem, apropriando do seu trabalho, da sua história e da sua identidade.

Talvez seja necessário recorrer aos primórdios da humanidade. Na remota antiguidade, o homem incorporou esse domínio com o simples intuito de sobreviver. Formulando uma maneira de transformar mais acessivo o alimento, constituir uma

comunidade para se tornar mais forte aos predadores e adaptar-se ao clima, a região ou contexto que estava inserido. Com efeito, foi distanciando da visão sobrevivência para o domínio desenfreado de outros homens, terras, do poder, bens de consumo e riquezas. Sobre a transformação do homem, Friedrich Engels discorre:

> Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. (2002, p.18).

A ruptura com essa forma de vida acima apontadas, passa a reconfigurar uma nova cultura humana, assumindo o caráter dominador. É nesse âmbito que na história começa a predominar as diferenças de classes sociais, com exigências cada vez maiores. A partir de tantas exigências sociais, a história foi marcada por revoluções e movimentos a favor e contra essas mudanças, pautando-se em compreender quais seriam as consequências desse novo modelo social. Na fase de transição entre a revolução industrial e a sociedade pós-moderna alguns autores estudaram as condições que permitiram chegar à ideologia capitalista.

Essa investigação social, cultural e política aproximou grandes autores como Friedrich Engels, Karl Marx, Lev Vygotsky, Antônio Gramsci entre outros. As pesquisas foram instauradas como consequência do movimento histórico da época, cuja origem de cada autor coincide com o objeto de estudo por eles aprofundados. Efetivamente, dado o domínio do capitalismo entrelaçado em vários países, já se suspeitava do seu domino global. Eis porque o campo de investigação foi de encontro entre esses autores, ao refletir os problemas de outros países, pensando no risco de chegar a todas as culturas. As autoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes apresentam as ideias de Vygotsky, que estudou o desenvolvimento humano e social.

> Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento. Assim como o avanço do socialismo foi preparado pela história precedente de desenvolvimento e de decomposição do capitalismo, aqui também acontece isso. Todavia, ao mesmo tempo, não é possível dizer que o socialismo já esteja contido na forma capitalista (2018, p.35).

O empenho de intelectuais e estudiosos não foi suficiente para obscurecer os avanços do capitalismo, que atualmente possui como base da sua tendência a tecnologia, a comunicação, informação, modernidade e inovação. O problema é que

ISSN: 2176 - 1396

esse modelo social evidencia não apenas o domínio do homem, mas também sua alienação. Conferindo novas exigências sociais do consumo, trabalho humano como produto e capital. Nessa linha, que a cultura sofre uma significativa transformação, pois o contexto atribui o sentido individual, egocêntrico e opressor do homem. Em visão retrospectiva, nos distanciamos do coletivo, da evolução natural e da subsistência.

É nesse contexto que a cultura manifesta o caráter dominante do homem, essa insuficiência do contentamento, buscando sempre maiores formas de poder, controle e subordinação. Quando a nova cultura começa atingir o campo educacional, formando sujeitos sem autonomia, sem a postura crítica, ocasionou, jovens desinteressados pela aprendizagem, porque o conteúdo pode ser acessado rapidamente pelos veículos de informação, o saber perde lugar para o técnico, para a automação e tecnologia. E se os jovens não têm mais interesse por aprender, o professor também precisa reformular sua prática, buscando ser atrativo a nova tendencia. Portanto, quando a ideologia atingiu sua totalidade, alterou as formas de socializar, de aprender e trabalhar.

3 ORIGEM DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

O problema é histórico, sendo necessário refletir sobre a educação histórico-crítica baseada na literatura marxista para referenciar as problematizações da época articuladas com questões do mundo contemporâneo denominado como sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, utilizando de referências de linha comum Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre outros autores.

Considerando a conjuntura da pedagogia histórico-crítica, a escola operava na formação de indivíduos aptos a necessidade do mercado de trabalho, engradada a ordem de propriedade privada e dos meios de produção. Nesse sistema de ensino os conteúdos são transmitidos com uma formação capitalista anulando a consciência crítica. Consciente dessa problemática Marx afirma sobre a necessidade do ensino humanizado:

> Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual

> devemos medir o poder de sua natureza, não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade (MARX, Karl. 2003, p.150).

E, ao censurar o pensamento crítico, científico e filosófico com a pregação do conhecimento sistematizado edificado no materialismo, a escola assume um papel de mercadoria. Assim, evidencia uma prática pedagógica alienada entre trabalho intelectual e manual instaladas pela ideologia política da época. Se procurarmos esse projeto formativo deparamos com um modelo de organização imediatista que visava à acomodação social e capacitação para o trabalho, ou seja:

> Já que os avanços industriais, associados às novas relações de produção exigiam maior qualificação do trabalhador, mesmo que minimamente, para atender às exigências da sociedade (GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *apud* MORMUL, Machado, 2013, p.278).

Compreendemos aqui, parte da problemática educacional, onde, na sua prática limitava o desenvolvimento pleno do indivíduo. Portanto, de acordo com Marx a educação profissional tem como objetivo interferir nas condições e utilizações do trabalho humano, comprometendo a valorização e transformação humana. Nesse contexto, a educação que deveria ser uma prática espontânea, passa a se tornar refém ao processo de trabalho.

O trabalho como princípio educativo propõe um acervo mínimo de conhecimentos sistematizados, conhecimentos básicos que permitem participar das instituições privadas e adquirir os bens de consumo. Uma vez que o trabalho orienta e determina o currículo escolar, Gramsci assinala:

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo [...] (MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J.; GRAMSCI, A.1968, p.130).

À medida que a ideologia toyotista e fordista começaram a declinar, o papel da educação começa a sofrer transformações movidas pela esfera social, econômica, política e cultural. Este momento da história denominado como sociedade pós-industrial, está marcado pelos avanços da tecnologia e globalização. Tais circunstâncias estão interligadas, “é precisamente a resultante dessas inúmeras vontades atuando em direções diferentes e de suas variadas repercussões no mundo exterior que constitui a história” (COUTINHO, E. G. *apud* ENGELS, F. 1975, p.134).

Em ambos os contextos, faz-se necessário admitir que a educação sofre influência direta da sociedade, dos fenômenos sociais e da realidade inserida. Adequando suas transformações de acordo com o processo epistemológico. Portanto, Saviani argumenta que “sua origem se confunde com as origens do próprio homem”.

> Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo” pedagogia (SAVIANI, Dermeval, 2020, p.252).

Nesse sentido, a educação está integrada diretamente com a história, onde, as problemáticas identificadas no seu sistema hoje são resultantes de características da realidade do passado. A escola no mundo contemporâneo apresenta estratégias de recomposição do capitalismo industrial, adequando sua base curricular à globalização e tecnologia. Portanto, a crítica teórica precisa estar vinculada a realidade histórica, como se pode ler:

> A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica (MARX, Karl. 1963, p.100).

As mudanças tecnológicas alteraram nossa forma de se comunicar com o mundo, modificando também a maneira de ensinar e aprender. A informação agora possui fácil acesso e pode ser acessada através de sites, videoaulas e e-books. Mas será que realmente nossos alunos estão aprendendo com essas novas tecnologias? Há muitas dúvidas sobre as mudanças históricas que vivemos, mas como já refletia Descartes (1991, p.47) “hoje sem querer ou poder recorrer a garantias transcendentais, vemo-nos na contingência de trocar determinadas (in)certezas por outras”.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A postura epistemológica serviu como abertura para a pesquisa, uma prática pedagogia antiga, enraizada no Brasil desde 1909, a Educação Profissional e Tecnológica, Paulo Freire “nos propõe com sua visão que o ensino no Brasil “se acha impregnado das condições históricas que lhe deram origem” (2015, p.58).

Para abordar essa questão histórica o autor recorre ao eixo articulador obras literárias de Karl Marx, que coloca de forma crítica a escola como instrumento da

ideologia capitalista, formando indivíduos aptos para operaram no mercado de trabalho. Marx salienta que o trabalho passa a ser responsável pela identidade da educação:

> A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material e igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio de sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se efetivam aquelas determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho (MARX, Karl. p. 2013).

Antônio Gramsci percorre o pensamento marxista, preocupado com a liberdade e independência da sociedade. Acreditava que era necessária uma renovação da consciência social para romper com a tradição. Agregando a fundamentação teórica na ideia de suprir os jovens de cultura, liberdade e consciência. Portanto, a educação tem que se preocupar com o sujeito em formação, como já citado por Gramsci (1917, p.132) “O futuro é dos jovens. A história é dos jovens”.

A teoria marxista também é referenciada como instrumento de estudo pelo autor Dermeval Saviani, classificando o novo ideário pedagógico, como uma recorrente problemática. Sendo assim, a preocupação é que atualmente a escola ainda mantém um caráter voltado as práticas tradicionais, autoritárias e elitistas. Nesse sentido, Marx (2004, p.85) coloca que a prática pedagógica está subordinada ao trabalho;

> Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico.* Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (Wirklichkeit). O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem:* quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual [mente], mas operativa, efetiva [mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.

A compreensão é clara, em escala internacional o Brasil está estagnado entre os piores níveis de ensino-aprendizagem e uma das razões pode ser a aceitação da realidade imposta. Nesse contexto, é necessário romper com a proposta de ensino sistematizado e seguir com a concepção de Paulo Freire que se baseia na prática educativa libertadora, autônoma, criativa, critica e inquieta.

Portanto, no momento a busca é desenvolver uma capacitação para compreender certos fenômenos complexos que envolvem a prática educativa no Brasil, parafraseando Celso dos S. Vasconcellos *apud* Niels Bohr (1885 – 1962),

ISSN: 2176 - 1396

"Quem não se sentir chocado com a complexidade da educação é porque não a compreendeu". E quem sabe, contribuir para a consolidação da formação de um professor de caráter iminentemente crítico, preocupado em contribuir com a qualidade do ensino para a rede estadual de nível médio.

5 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa propõe abordar as questões eminentes durante o exercício docente para o Ensino Médio e Técnico, se distanciando da perspectiva e dos preconceitos já formulados, a fim de situar melhor o trabalho teórico em conjunto com as Políticas Educacionais presentes no ensino profissionalizante da instituição. A partir das inquietações, iniciaremos o levantamento bibliográfico e a pesquisa etnográfica. Assumindo o desafio de dialogar com alguns temas e obras de autores que dividem a mesma linha teórico-metodológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura crítica e o compromisso com o ensino de qualidade perpassam a necessidade de aprofundar as principais condicionantes que envolvem o ensino médio integrado com o técnico, a partir de uma pesquisa de fundamentação teórica que transparece a ideologia por traz de sua problemática. Correlacionando estas condicionantes com o projeto pedagógico do instituto profissionalizante, o papel e a identidade do professor. Percebe-se também a semelhança no perfil dos alunos que ingressão o ensino técnico não por opção consciente, mas sim por demandas sociais.

Portanto, ao investigarmos as condicionantes do ensino médio integrado com técnico, notamos que a análise crítica é fundamental para melhorar à educação. O alicerce teórico, aliado às questões históricas, permite compreender o processo de ensino que temos hoje e os impasses que esse método pode ocasionar. Mediante a essa reflexão, este trabalho busca contribuir com a discussão sobre o ensino profissionalizante visto que é cenário de demandas sociais. Desse modo, reconhece a necessidade de continuar os estudos, conforme a complexidade dos fatores históricos que deram origem a essa prática de ensino.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Eduardo Granja. **A paixão segundo Antonio Gramsci.** Editora Mórula, 2020.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior, col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Ebook, 2002, p.18. Disponível em: Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (ebooksbrasil.org)

FREIRE, PAULO. Educação como prática da liberdade. São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcoa. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica.** Campinas. Editora: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Odeio os indiferentes**. Escritos de 1917. Editora: Boitempo, 2020.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** São Paulo. Editora: Autores Associados Ltda, 2020.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família.** Ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes. Berlim. Editora: Boitempo, primeira edição traduzida 2003.

MARX, Karl. **Obras Escolhidas**. Teses sobre Feuerbach. Rio de Janeiro. Editora Vitória. Volume 3, 1963.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Editora: Boitempo, 2004.

NETO, Veiga Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares:** da disciplina para o controle. Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS. 2006, p.42. Disponível em: ALfredo Veiga Neto (ufsm.br)

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Sobre fundamentos da pedologia. E-papers, Rio de Janeiro, 2018, p.35.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**. História e Teoria. Editora Autores Associados Ltda, 2020.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo. Editora: Cortez, 2021.

ESTUDO COOPERATIVO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?

Claudia Furtado de Miranda[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o contexto e o projeto do Ensino Médio de uma escola da rede particular de Curitiba, tendo em vista um plano de acompanhamento para alunos com dificuldades de aprendizagem, cujas estratégias centrais privilegiam o estudo cooperativo como método de ensino. Este estudo tem como fontes de pesquisa: o projeto que descreve esta proposta pedagógica e a avaliação dos alunos das 1ª e 2ª séries por meio de um questionário com questões objetivas e abertas. A pesquisa se apoia nos estudos teóricos de Morin (1989), Moraes (2008) e Behrens (2013) para compreensão das mudanças paradigmáticas no cenário científico e educacional, como também destaca os estudos de Martins (1996) e Zabala (2002) na relação entre a didática e formação continuada dos educadores. A valorização o currículo e da aprendizagem significativa, ativa, cooperativa e integral dos estudantes são referendadas pelos estudos de Campos (2003), Johnson e Stanne (1994/2000) e Woodbine (1997) e Torres e Marriot (2006) e MIRANDA (2021).Consideramos como resultado da pesquisa a preferência dos estudantes por estratégias cooperativas, entretanto, analisam de forma crítica os pontos positivos e o que pode ser melhorado nesse projeto de acompanhamento, com destaque para as seguintes questões: I. valorizar as estratégias que partem da problematização e do estudo em duplas ou trios; II. valorizar o estudo por disciplina e não por área do conhecimento; III. enfatizar diretamente os conteúdos estudados no período do regular (período da manhã), mantendo a diversidade metodológica do contraturno; IV. contar com a ajuda dos alunos-monitores, mas com a necessária formação destes estudantes por parte dos docentes do Ensino Médio.

Palavras-chave: 1. Estudo cooperativo. 2. Monitoria. 3. Acompanhamento de aprendizagem. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa um projeto pedagógico desenvolvido para alunos com dificuldades de aprendizagem, cujas estratégias centrais privilegiam o estudo cooperativo como método de ensino e de aprendizagem. Essa pesquisa ocorre em um Colégio da rede particular de Curitiba e tem como fontes de pesquisa: I. o projeto pedagógico intitulado “Aprendizagem Integral, significativa e cooperativa. Proposta da unidade do Ensino Médio”. Esse documento apresenta os objetivos do estudo cooperativo, os tempos de preparo das atividades nas reuniões dos professores e as orientações metodológicas para a elaboração das estratégias. II. a avaliação dos

[1] Mestre e Doutora em Educação na área de Formação de Professores (PUC-PR). Especialista em Currículo e Prática Pedagógica (PUC-RJ). Orientadora Pedagógica do Ensino Médio e professora de História (Formada na UFPR). Claudiafurt@gmail.com.

alunos das 1ª e 2ª séries sobre o que vivenciaram e aprenderam. Essa avaliação foi composta por um conjunto de questões objetivas e abertas (discursivas) na plataforma do *google forms* e foram respondidas na última semana de aula do ano letivo com a orientação de um integrante da equipe pedagógica.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa situa-se no esforço de compreender a educação em um contexto cada vez mais mutável nas formas de gestar o conhecimento e de aprender. O século XXI apresenta um cenário novo e multifacetado, alicerçado pela chamada sociedade do conhecimento e da globalização. Experienciamos uma revolução científica, tecnológica, epistemológica e cultural que rompem com as raízes cartesianas e positivistas acerca do conhecimento e do modo de aprender.

A necessidade de superação do paradigma conservador (linear, repetitivo, centralizado na teoria e nas verdades únicas), ainda presente nos sistemas de ensino, pode ser percebida a partir das práticas de metodologias ligadas a pesquisa, a investigação e a valorização dos estudos cooperativos e colaborativos realizados nos diversos espaços acadêmicos. Essas mudanças no contexto escolar aliam a formação ética-humanista aos desafios tecnológicos e científicos, e que já fazem parte do cotidiano das novas gerações de crianças e jovens.

Entendemos que um paradigma baseado no pensamento complexo e, portanto, na transdisciplinaridade, conduz a uma inovação nos jeitos de ensinar e de aprender em todos os níveis de ensino (MORIN, 1989; MORAES, 2008). Esses pressupostos podem transformar os educadores e os educandos em sujeitos ativos, críticos e reflexivos no e sobre o processo de aprendizagem. É assim que uma aprendizagem se torna significativa e ultrapassa o modelo conservador e passivo do estudar pela escuta, pela repetição e pela valorização das partes em detrimento do todo e vice-versa.

A partir destas referências teóricas, o presente estudo se apoia nas pesquisas de Morin (1989), Moraes (2008) e Behrens (2013), para compreensão das mudanças paradigmáticas no cenário científico e educacional, como também referencia os estudos de Martins (1996) e Zabala (2002) acerca dos debates sobre a formação continuada dos professores nos diversos espaços e tempos formativos no contexto escolar. Ainda neste caminho, referenciamos alguns pesquisadores que têm conduzido estudos sobre os métodos de aprendizagem ativa e cooperativa, como

Campos (2002), Johnson e Stanne (1994/2000) e Woodbine (1997), Torres e Marriot (2006), MIRANDA (2021).

A aprendizagem integral, significativa e ativa é por nós entendida como aquela em que o sujeito aprende a partir das relações do conhecimento com a realidade histórica e científica. De acordo com Miranda (2021), a formação e a aprendizagem integrais consideram o aprender como um processo que se tece por meio de redes de conhecimento que são disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, possibilitando que o aprendente compreenda a realidade em suas dimensões social, ética, estética, cultural, política e econômica. Este tipo de aprendizagem promove a formação de um sujeito ativo e crítico em relação a sociedade local e global.

2 APRENDIZAGEM ATIVA

A união entre o conhecido e desconhecido é que estabelece o ato de **conhecer e de aprender.** De acordo com Morin (1986 p.61), “aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido”. Aprender e conhecer fazem parte da dinâmica de questionar e questionar-se, de argumentar e confrontar sobre o próprio conhecimento e a realidade que se faz presente e viva neste processo dialógico do pensamento-conhecimento-realidade. Não se aprende sem rever o que já aprendeu e só se aprende desgarrando do que já aprendeu.

O conhecimento constrói-se num contexto que é simultaneamente global e complexo. Num contexto permeado pela crise de identidade, de valores, de ética, de mercantilização da educação e de desconstrução das metanarrativas, a responsabilidade dos educadores na formação de alunos reflexivos, indagadores e pesquisadores da realidade em que vivem é sem dúvida imprescindível.

Ainda segundo Morin (2001), a Educação deve ensinar os alunos a formular e resolver hipóteses e problemas que estimulem o uso da Inteligência Geral, ou seja, da curiosidade, da criatividade, da capacidade de estabelecer relações, análises e sínteses, para que seja possível superar o conhecimento fragmentado e especializado (falsa racionalidade e inteligência cega). Assim, é fundamental que os alunos aprendam reconhecendo a realidade e o conhecimento de forma contextualizada e multidimensional.

Uma questão central é colocada por Hugo Assmann (1998, p.12) quando questiona “o que é que acontece no cognoscente ou aprendente, considerando-o

como sistema dinâmico de processos vitais, quando ele vive a experiência de conhecer?" Para o autor, fomos tão acostumados a pensar que o conhecimento vem de fora que a palavra aprender passou a significar quase a mesma coisa que receber ensinamentos.

É importante considerar que todo **processo de aprendizagem** é simultaneamente **individual e coletivo**. A pessoa aprende pela interação com o outro e, ao mesmo tempo, elabora individualmente esquemas e representações mentais dos conceitos, informações e da linguagem – gestual, imagética, corporal, escrita, icônica – da realidade que a cerca.

Para Zabala (2002), a estrutura cognitiva do ser humano está configurada por uma rede de conhecimentos que se configuram como representações que uma pessoa possui num dado contexto de sua existência sobre algum objeto de conhecimento. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que se pode desenvolver a atividade mental dos alunos, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. A intervenção pedagógica cria zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1979) que permitem aos alunos superarem desafios e desenvolverem capacidades cognitivas na construção de novos conhecimentos por meio da experiência e da atribuição de significados.

A aprendizagem ativa enfatiza a experiência em todos os níveis de representação, permitindo que estudantes e educadores aprendam mutuamente, desenvolvendo capacidades cognitivas e socioemocionais que busquem a autonomia, a reflexibilidade, a criatividade e a criticidade na formação das crianças e jovens.

O processo de aprendizagem implica em esforço, dedicação, desconstrução, emoção e prazer – sem cair no reducionismo da motivação pela motivação -, envolvendo também um processo de avaliação e autoavaliação, para que se possa reagir, entender, contestar e reconstruir o processo de aprendizagem (MIRANDA (2021).

3 ESTUDO COOPERATIVO

Muitos pesquisadores têm conduzido pesquisas sobre os métodos de aprendizagem cooperativa e ativa. As estratégias cooperativas proporcionam a participação ativa entre os alunos e com os professores nos desafios e etapas do

ISSN: 2176 - 1396

processo de aprendizagem. Segundo Woodbine (1997), conforme citado por Campos et al. (2003), uma abordagem com foco em aprendizagens cooperativas possibilita o desenvolvimento de vários aspectos: I – aprendizagem individual a partir dos estudos em grupo; II – interdependência positiva entre os integrantes do grupo; III. compreensão e explicação do que se aprendeu para os outros; IV – desenvolvimento habilidades interpessoais e da integração do grupo para resolução de problemas.

A aprendizagem cooperativa favorece a troca, interação e intercâmbio de papeis, de maneira que todos os participantes possam assumir diferentes funções ao longo do estudo que está sendo realizado. Por este motivo, a heterogeneidade dos processos de aprendizagem entre os integrantes do grupo é de suma importância. Campos explica que a "aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, mas ao contrário implica na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo" (2003, p.28).

Pode-se dizer também que o uso das tecnologias da informação e comunicação possibilitam mais dinamismo para o desenvolvimento de estratégias voltadas as aprendizagens cooperativas. Entretanto, Torres e Marriot (2006), referendando os estudos de Dillenbourg e Larocque (1999, p.28), explicam que existem algumas diferenças entre as atividades colaborativas e as atividades cooperativas, pois "na colaboração, todos trabalham em conjunto sem distinções hierárquicas; já na cooperação, a manutenção da estrutura hierárquica é fundamental".

De acordo com os estudos de Panitz (1996), Matthews et al. (2002), citados por Torres e Marriot (2006), os pontos comuns entre as atividades cooperativas e colaborativas podem ser explicitados a partir dos seguintes aspectos: a aprendizagem é mais ativa do que os métodos tradicionais; o professor apresenta-se como um facilitador, embora tenha um papel mais acentuado nas estratégias cooperativas; o ensino e a aprendizagem fazem parte de um mesmo contexto e são momentos partilhados entre professores e alunos; as atividades em pequenos grupos possibilitam o desenvolvimento de habilidades de ordem mais elevada; as aulas expositivas são pequenos espaços que podem ser preservados pelos professores; a responsabilização dos diversos processos de aprendizagem por todos os integrantes do grupo é um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e

ao mesmo tempo individuais; a relação de pertencimento a um pequeno grupo pode aumentar o sucesso e a permanência no curso.

É importante salientar que nem sempre estas estratégias são bem aceitas pelos professores e pelos alunos, seja porque o professor perde o papel de centralidade e de exposição dos conteúdos, seja porque os alunos precisam se desapegar aos métodos tradicionais de ensino por repetição e do trabalho em grupo disfuncional (cada integrante tem uma tarefa paralela e com pouco trabalho em equipe).

4. ESTUDO DE CASO – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Quando uma pesquisa se baseia em um estudo de caso, novamente vem à tona sobre a relevância do estudo empírico, imerso em determinada realidade, e da sua relação com a teoria acadêmica. Um estudo de caso pode indicar que a prática é o movimento vivo da teoria, ou seja, é a teoria se reconstruindo constantemente e simultaneamente nas múltiplas realidades e sujeitos educacionais. A teoria e prática se comunicam num processo dialógico em que as causas e as consequências podem ser entendidas numa relação de *causalidade complexa,* ou seja, a teoria é a expressão da prática (MARTINS, 2003).

Este estudo de caso ocorreu em um colégio da rede particular de Curitiba que iniciou um projeto de acompanhamento de aprendizagem com base em estratégias cooperativas e direcionado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem em várias disciplinas do currículo de formação geral. Esse projeto foi efetivado no contraturno das aulas regulares e foi elaborado por um grupo de trabalho (GT), composto por integrantes da equipe pedagógica e dos professores do Ensino Médio. A proposta tinha como objetivo “garantir/tecer maior e melhor aprendizagem e superação das dificuldades de aprendizagem, na constituição de uma cultura de estudo e de excelência na formação dos estudantes” (p.01, 2016-2021).

O centro da proposta pedagógica era o estudo por problematização com a organização dos alunos em pequenos grupos. Neste caso, o método de ensino acabava se tornando um método de estudo e de aprendizagem, uma vez que os alunos passavam a estudar em pequenos grupos, mas com ajuda dos professores e de outros alunos mais proficientes, chamados de alunos-monitores. A formação de

ISSN: 2176 - 1396

monitores tinha como objetivo possibilitar que os alunos com mais facilidade em algumas disciplinas pudessem ajudar no período regular e/ou no contraturno, os alunos com mais dificuldade de aprendizagem.

O projeto pedagógico explicitava que no 1º semestre as aulas contemplariam as atividades voltadas para os núcleos do conhecimento (Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Naturais e Exatas), e no 2º semestre as atividades disciplinares.

O objetivo das aulas de estudo cooperativo por núcleos era o de fortalecer o método de estudo comum entre as disciplinas. Como exemplo – Núcleo de Ciências Sociais: leitura de mapas e de documentos históricos, análise e interpretação; Núcleo de Ciências Naturais e Exatas – leitura de enunciados de exercícios, trabalho com funções e leitura de gráficos.

A organização do planejamento e das atividades que seriam desenvolvidas em cada encontro, exigiram tempo e esforço dos professores, primeiro por se tratar de um projeto novo, segundo porque os resultados de cada encontro tinham que ser avaliados, para que então se pudesse programar o próximo encontro. Desta forma, foi necessário pensar em uma estrutura de horários que atendesse a esta demanda de planejamento coletivo dos professores.

5 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO COOPERATIVO

Foram analisados os depoimentos dos alunos que frequentaram, ao longo do ano letivo, o Acompanhamento de Aprendizagem do contraturno (alunos com dificuldades de aprendizagem e monitores), totalizando 134 alunos da 1ª série e 174 alunos da 2ª série. O instrumento para coleta de dados foi um questionário composto por um conjunto de questões objetivas e abertas, utilizando a plataforma do *google drive*. Com base nos dados levantados, os estudantes destacaram como pontos positivos:

> Algumas pessoas têm mais facilidade quando os amigos explicam. E outro ponto é o fato de um professor não poder estar todo o tempo com o aluno que possui muita dificuldade em certa matéria, então o auxílio dos monitores tanto em sala quanto em contraturno foi essencial. (1ª série)

> As estratégias do estudo cooperativo possibilitam que as dúvidas sejam sanadas por um grupo maior de pessoas: professores, monitores e colegas que estão participando dos grupos de estudo". (2ª série)

Os estudantes destacaram como pontos que devem ser melhorados:

> Acho que nesses horários, os alunos podem tirar suas dúvidas com outros alunos, que entendem as dúvidas de uma forma diferente que o professor. Entretanto, as vezes os alunos só vão porque precisam de nota, e não recuperam o conteúdo perdido, pois a proposta do acompanhamento é exatamente essa. (2ª série)

> Acredito que foi um bom método de estudo, de maneira que os alunos que participam da monitoria têm tanto a possibilidade de explicar os conteúdos em que tem facilidade como de tirar dúvidas exclusivas com os professores de outras matérias. Contudo, para os convocados, talvez as atividades interdisciplinares obrigatórias de todas as matérias se tornam um tanto injusta, já que, por exemplo, se um aluno está com dificuldades em matemática e física, ele não deveria dedicar a sua tarde apenas para matemática e física ao invés de ser obrigado a estudar química e biologia também? Logo, o estudo cooperativo tem seus prós e contras. (1ª série)

Observa-se que os alunos valorizam as estratégias ligadas aos pequenos grupos e as possibilidades de estudar juntos e de ter os professores e alunos-monitores disponíveis para sanar as dúvidas. Preferem que as estratégias do estudo cooperativo sejam mantidas, mas com ênfase nas disciplinas e não nos estudos de núcleos do conhecimento, pois se preocupam com a falta de uma relação direta com os conteúdos trabalhados no período regular.

Com relação aos monitores, mais da metade dos alunos defende a permanecia da proposta de monitoria e da forma com que os monitores vêm atuando, mas fazem propostas de como a atuação dos monitores pode ser melhorada, como por exemplo:

> Os monitores deviam ajudar mais durante a manhã também, pois a maioria dos alunos que não vão ao estudo cooperativo não sabem quem é monitor de cada matéria e não sabem para quem pedir ajuda. (1ª série)

> Monitores deveriam receber roteiros e trabalhos antes dos outros alunos, para quando a atividade for aplicada os monitores possam auxiliar os outros estudantes. (2ªsérie)

As propostas de formação para os monitores partem do contexto e da realidade acadêmica dos alunos e, por isto, devem ser levadas a sério e discutidas pelo corpo docente.

6 Considerações finais

O relato de uma prática implica em valorizarmos a prática não só como conhecedora das teorias, mas como produtora de novos referenciais teóricos, pois o movimento reflexivo na e sobre as experiências vivenciadas, promovem um processo mais maduro e com mais protagonistas sobre as inovações pedagógicas. Ao serem ouvidos e valorizados, os alunos indicam os caminhos sobre as propostas e as práticas pedagógicas junto ao corpo docente, enriquecendo os processos de

constituição do conhecimento e das aprendizagens dentro das escolas de ensino básico e dos meios universitários.

Neste estudo de caso, os alunos valorizam as estratégias ligadas a condução dos estudos cooperativos, mas analisam de forma crítica o que não deu certo e o que pode ser mudado. Em síntese: I. Valorizam as estratégias que partem da problematização e do estudo em duplas ou trios; II. Defendem mais aproximação dos conteúdos do regular com o que é abordado no contraturno. III. Defendem a ajuda dos alunos monitores, mas sugerem que ocorra uma formação deles por parte dos docentes do Ensino Médio.

As aprendizagens cooperativas são exemplos a serem valorizados para impactar as mudanças no ensino tradicional que tem o professor como um sujeito empoderado de conhecimento e apoiado no método de transmissão e reprodução, cujo aluno tem o papel passivo de receptor e repetidor do que é ensinado.

As metodologias ativas mudam o papel dos professores e dos alunos, pois estes se transformam em sujeitos críticos do processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o papel do professor não é o de simples facilitador e mediador da aprendizagem dos alunos, ao contrário, os professores precisam conhecer bem os alunos para que consigam conduzir a formação dos grupos considerando a heterogeneidade dos processos de aprendizagem.

Além disso, planejar e organizar as atividades exige pesquisa e tempo para que sejam constantemente avaliadas e repensadas a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos. Daí a necessidade de que as inovações nos contextos educacionais venham acompanhadas de tempo, espaço e remuneração adequadas ao esforço individual e coletivo dos professores. As inovações pedagógicas devem valorizar os educadores e educandos como sujeitos ativos e críticos das mudanças e permanências dos sistemas de ensino atuais. Os professores e os estudantes são sujeitos decisivos na construção dessa proposta. Ambos aprendem juntos, com autonomia e participação mútua, mas com diferentes papéis de autoridade (aqui entendida como responsabilidade) e de autonomia na condução do processo de conhecer o mundo (MIRANDA, 2021).

Referências:

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação – epistemologia e didática.** 2. ed. Piracicaba: Unicamp, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Cap.3 BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** Cap.2 (73/140) IN: MASETTO, Marcos MORAN. Jose Manuel; BEHRENS, Marilda Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19 ed. Petrópolis: Papirus, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Cap.3. **Planejamento por contrato didático e avaliação por portfólio na metodologia de projetos** (75-110).IN:BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade.* Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAMPOS, F. et all. **Aprendizagem cooperativa.** IN: CAMPOS, F. et all *Cooperação e Aprendizagem on line*. RJ: DP&A, 2003. p.26 – 50..

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. **Leading the Cooperative School.** Minnesota: Interaction Book Company, Second Edition, 1994.

JOHNSON, DW, Johnson, RT e Stanne, MB (2000). **Métodos de aprendizagem: uma meta-análise**.http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf. Acesso em 12/08/2017.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MIRANDA, Claudia Furtado de. **As concepções de formação integral dos professores do ensino médio: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica.** Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

MORAES, Maria Cândida. Introdução. In: Moraes, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar. Novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana – WHH – Willis Harman House, 2008. (p.13-44)

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Edição revista e modificada. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**/1**.** 2. ed. Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1986.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

STANNE, M., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). **Social interdependence and motor performance: A meta-analysis**. Psychological Bulletin, 125,133, 154.

TORRES, P. L. e MARRIOTT, R. C. V. **A aprendizagem colaborativa no LOLA**. In: Santos, E. e Alves, Lynn. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de janeiro: E-papers, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica. 1979.

DE AULAS PRESENCIAIS A AULAS REMOTAS: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1, DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Lahuama Dinamarques de Lima [1]

Nicole de Geus Cervi [2]

Pura Lúcia Oliver Martins [3]

RESUMO

A pandemia do Covid-19 e o consequente isolamento social impactaram a rotina mundial e a educação não foi uma exceção. Diante desse cenário, notou-se a necessidade de compreender a reestruturação da prática docente consequente da pandemia. Assim sendo, a pesquisa teve como objetivo elaborar caderno de experiências de ensino remoto e outras formas de atendimento dos estudantes com limites de equipamentos, para acompanhar as atividades remotas desenvolvidas pelos professores, tendo em vista viabilizar a troca de experiências entre eles. Para a realização deste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida em quatro etapa, quais sejam: (i) levantamento do estado do conhecimento;(ii) definição do campo de pesquisa; (iii) realização de observação em sala de aula juntamente com entrevistas das educadoras e, na etapa final, (iv) a elaboração do caderno de experiências. Desse modo, produzimos, a partir do levantamento das entrevistas e atividades dos professores, um caderno de experiência, composto por dois modelos: QR codes para as videoaulas e atividades escaneadas para os materiais impressos produzidos durante o período da pandemia. Outrossim, concluímos que esse caderno poderá levar aos educadores contribuições para suas práticas pedagógicas servindo como uma fonte de referências de práticas pedagógicas produzidas para os anos iniciais do ensino fundamental, quando do retorno ao ensino presencial.

Palavras-chave: ensino remoto, ensino fundamental I, pandemia, práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia do covid-19, o mundo todo se viu diante de um novo cenário, que impactaria não só o âmbito sanitário e tantos outros, mas o educacional também. O “novo normal” obrigou as escolas a buscarem formas, que até então eram pouco ou quase nada utilizadas, de propagar o ensino, para que de alguma forma as crianças continuassem a estudar. Diante dessa ruptura de formas já conhecidas de ensino pelas escolas, os professores tiveram que buscar formas de se adaptarem para

que todas as crianças seguissem aprendendo, o que levou a uma nova modalidade de ensino.

É nesse momento histórico que o projeto A *reconfiguração da prática pedagógica dos professores frente às demandas da educação no contexto da pandemia: da prática presencial à remota, princípios orientadores para a formação docente* foi submetido e aprovado pelo CNPq em 2022. O objeto de estudo desta investigação são as iniciativas dos professores de todos os níveis de ensino, na reconfiguração da prática pedagógica para fazer frente às demandas decorrentes do isolamento social devido à pandemia da Covid 19. E deste projeto maior destaca-se o subprojeto "De aulas práticas a aulas remotas: as iniciativas dos professores/escolas para atender as crianças no Ensino Fundamental I do 1º aos 5º anos, durante a pandemia do covid-19". A investigação desenvolve-se pelo levantamento das iniciativas das escolas e dos professores do ensino fundamental I para prosseguir ensinando, por meio de aula remota ou outras iniciativas para atender os estudantes no período pandêmico.

Com o intuito de obter uma maior compreensão dos conteúdos já publicados acerca do tema foi realizada a leitura do artigo "As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação" que define da seguinte maneira o estado da arte:

> Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (...) não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39)

O mapeamento da produção da área acerca do objeto em estudo, evidenciou uma significativa quantidade de trabalhos abordando a educação infantil e os impactos da pandemia na atuação dos professores. Entretanto, observamos lacunas relacionadas às atividades e iniciativas propostas pelas educadoras para solucionar as adversidades decorrentes do isolamento social e consequente ensino remoto. Portanto, postulou-se o seguinte problema que orientou a presente pesquisa: Quais as iniciativas as educadoras tomaram para atender os estudantes durante o período da pandemia, diante das condições objetivas de trabalho?

Para desenvolver a pesquisa, consideramos o objetivo geral do projeto piloto que visa sistematizar princípios orientadores para a formação teórico-prática de professores, como expressão das relações sociais desse momento histórico, a partir das iniciativas dos profissionais da educação (professores, pedagogos, diretores, colaboradores) de diversas instituições educativas, tendo em vista contribuir com a interlocução entre os cursos de formação de professores e a escola básica na reconfiguração da prática, agora na modalidade remota.

E como objetivos decorrentes, buscamos elaborar cadernos de experiências de ensino remoto e outras formas de atendimento dos estudantes com limites de equipamentos para acompanhar as atividades remotas desenvolvidas pelos professores, tendo em vista viabilizar a troca de experiências entre eles.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO EM ESTUDO

No início da pesquisa, realizamos uma revisão da literatura na modalidade estado da arte/estado do conhecimento para conhecer a produção científica acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Assim sendo, uma primeira atividade foi realizado o estudo de um texto de Romanowski e Ens (2006) sobre "As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação", no qual fez-se um aprofundamento acerca do que deveria ser realizado nas seguintes etapas ,em ordem: pesquisa nas bases de dados, seleção de descritores, adoção de critérios de inclusão, exclusão e recorte temporal, construção da tabela do estado da arte e realização dos parágrafos referente a cada artigo/tese/dissertação selecionados.

Em primeiro plano, foram selecionadas as seguintes bases de dados para a pesquisa: SCIELO e CAPES, nas quais foram utilizados os seguintes descritores: covid-19; ensino remoto; pandemia; educação básica; ensino; professor; educação infantil e prática docente. Logo após, foi delimitado o recorte temporal que compreendeu o período de 2020 até 2022, devido ao fato de ser este o período vigente da pandemia e decorrente ensino na modalidade remota. O levantamento da produção da área no período delimitado, resultou em 126 resultados. Desse universo de estudos, inicialmente foram selecionados 20 artigos e após uma análise mais refinada resultaram 11 trabalhos selecionados para a pesquisa, os quais levaram à construção da tabela do estado do conhecimento.

Os 11 artigos selecionados foram lidos, analisados e posteriormente sistematizados na tabela de acordo com: título, autor (a), ano, objeto de estudo, problema da pesquisa, objetivos, teóricos, metodologias e resultados. Com relação às metodologias dos artigos/ teses/ dissertações escolhidas houve dúvidas se os artigos se classificavam como qualitativos ou quantitativos. Desse modo, visando um esclarecimento acerca do tema, realizamos a leitura do artigo: "Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chaves" (GATTI, 2006) que nos apresenta a dissociação entre quantidade e qualidade nas pesquisas em educação. As palavras da autora:

> 'É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí.' (GATTI, 2006, p.28)

A contextualização do objeto em estudo pelo levantamento do estado do conhecimento possibilitou avançar no estudo tendo em vista nosso objetivo.

3 MÉTODO DO ESTUDO

Após o levantamento da produção da área, delimitamos como a região de abrangência o Estado do Paraná e propusemos um questionário para o contato inicial com as escolas participantes da pesquisa, sendo particulares e públicas. Como a pesquisa se qualifica com caráter qualitativo, propusemos a realização de entrevistas com os professores para colher dados acerca de suas iniciativas para desenvolver seu ensino no período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid 19.

Assim sendo, foram definidas como campo de investigação três escolas, sendo duas públicas e uma particular. Logo após o estabelecimento do contato com essas três escolas selecionadas para a pesquisa e a realização dos questionários com uma ou mais pedagogas atuantes nelas, foi analisado o material produzido pelas mesmas durante a pandemia, o qual abrangia desde atividades impressas em papel, as quais foram escaneadas e digitalizadas no caderno de experiências, até videoaulas referenciadas no caderno através de links e QR codes disponibilizadas no canal do YouTube da Escola.

Desse modo, foram realizadas três entrevistas gravadas e posteriormente transcritas com cinco professoras e pedagogas das três escolas escolhidas. Dando sequência à pesquisa, em fevereiro de 2023 houve um contratempo relacionado a escola particular que inicialmente se propôs a participar da pesquisa e concedeu entrevistas com as profissionais educadoras vigentes durante o período da pandemia, mas, se absteve da continuidade da pesquisa ao negar, sem justificativa, o acesso aos materiais produzidos no período vigente da pandemia.

Em seguida, iniciou-se a análise e seleção dos materiais a serem inseridos no caderno de atividades. Com o objetivo de evitar repetições, no primeiro caderno utilizaram-se apenas 35 vídeos aulas da Escola 1 e 17 atividades da Escola 2 para o caderno de atividades. O segundo caderno utilizou 22 vídeos aulas da escola 1 e 8 atividades impressas da escola 2.

Dando continuidade, as atividades selecionadas foram esquematizadas no caderno de modo padronizado, onde foram colocadas no cabeçalho de cada atividade: a(as) atividade(s), a(s) série(s), o(s) objetivo(s), a escola e a data. Ademais, foram inseridos os recursos materiais necessários para realização de cada atividade e para a Escola 2 apenas uma breve descrição da atividade a ser realizada, já para a Escola 1 foi disponibilizada juntamente com a descrição da atividade uma breve descrição da aula lecionada e o link do YouTube da videoaula juntamente com um QR code da mesma.

Além disso, foram acrescentados no caderno, não somente, uma apresentação explicando para o leitor as motivações da realização do trabalho e sua execução, mas também, os agradecimentos aos profissionais, pedagogas e professoras e professor das escolas públicas que cederam seus materiais e espaços para a realização da pesquisa. Além das profissionais que utilizaram de sua própria rede de networking para realizar pontes de contato com essas escolas, e, por fim, para facilitar a compreensão do leitor foi realizada uma tabela com a lista das abreviações utilizadas no caderno.

Após todos os dados coletados, iniciou-se a formatação do caderno com o objetivo de sintetizar de modo esquematizado e de fácil acesso as informações para os docentes exemplificando suas dificuldades e mostrando as alternativas encontradas para superá-las. Dessa maneira, produz-se, como resultado final desse processo, dois cadernos de atividades, versões E-book, um do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, de cento e doze páginas e outro de 4º ao 5º ano com 78 páginas,

posteriormente, nos quais estão contidos os materiais produzidos no período da pandemia, dentre os quais se enquadram videoaulas e/ou atividades referentes ao tema impressas, escaneadas contemplando as séries do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Com o intuito de facilitar o acesso a estas atividades, optamos por separar os cadernos por matérias, quais sejam, história, língua portuguesa, matemática, geografia, artes, educação física, ensino religioso e ciências. Além disso, os cadernos contêm capa, apresentação, agradecimentos, glossário das abreviações juntamente com um sumário e o desenvolvimento com as atividades. As primeiras páginas do caderno tiveram como objetivo contextualizar o leitor, desse modo, elas contêm uma breve explicação acerca da pandemia da COVID-19, a motivação da produção do caderno, as convergências e divergências nas escolas participantes da pesquisa e explicação do modo como o conteúdo foi esquematizado. No corpo do caderno, estão contidas as atividades consideradas relevantes, as quais podem ser utilizadas futuramente como referências para outros professores nas suas práticas no retorno às aulas presenciais. Por fim, realizamos uma revisão criteriosa do caderno, na qual atentamos para erros ortográficos e substituição de links ou QR codes que se encontravam inválidos.

4 RESULTADOS

Foram notórias as habilidades de foco e retenção da atenção nos educandos desenvolvendo-se de acordo com a sua faixa etária e o interesse dos mesmos no processo de aprendizado. Entretanto, em alguns casos, foi possível notar comportamentos possivelmente indicativos de ansiedade social e transtornos alimentares decorrentes do isolamento social e ausência de interação. Pode-se citar como exemplo o aluno X de cinco anos diagnosticado, após a pandemia, com ansiedade e compulsão alimentar. Alguns sintomas desses transtornos podem ser claramente observados nos seguintes trechos retirados das anotações das observações de sala de aula no retorno ao presencial:

> Aluno X apresenta dificuldade de foco desde o momento inicial onde deve copiar a tarefa que deveria ser feita em casa e persiste durante a aula com a perna tremendo, o mesmo não socializa com outros alunos. (…) Aluno X retorna do início do intervalo com dois croissants da cantina e a professora confronta perguntando: “Aluno X, quantos lanches você comprou? Dois? Você vai comer os dois?”. Posteriormente, me confidenciou que ele está

> realizando tratamento para ansiedade e apresenta compulsão alimentar. (…) No intervalo, a criança X senta sozinho no banco afastado das outras crianças e professora alfa diz "não senta sozinho" e o agarra pelo braço e direciona para sentar com outra colega, dizendo: "conversa com a Z". Entretanto, não há nenhuma interação social, ambas as crianças se localizam à parte do círculo do resto da turma que brincam, lancham e comem juntas.

Além disso, há uma queixa e uma conotação comum respondida por todas as entrevistadas quando questionadas se acreditam que a forma com que a tecnologia é abordada no colégio modificou após a pandemia e se sim, quais foram as mudanças observadas. Todas, queixaram-se acerca do aumento excessivo de tempo nas telas advindo das aulas on-line ou assíncronas da pandemia e a falta de retenção na atenção a processos menos estimulantes que as redes sociais, tais como a educação em sala de aula. Contudo, afirmam que reconhecem a importância da tecnologia e que não pretendem descartar sua utilização em sala de aula, pois, de modo mediado e de maneira adequada é de extrema importância para manutenção do letramento digital dos educandos. O seguinte trecho da entrevistada Y da Escola 3 relata claramente essa condição:

> Sim, os alunos já eram mais digitalizados e já ficavam muito tempo nas telas e a pandemia intensificou esse processo. Eles têm falta de atenção, pedem pouca ajuda para nós (professoras), fazem da maneira que acham que está certo e não têm paciência. Eles não têm mais responsabilidade e ouvido aberto à críticas porque estão muito imediatistas e sem rotina de estudos. Agora me sinto mais segura com a minha abordagem da tecnologia e vejo a necessidade da turma usar sim um pouco tecnologia, só que mantendo apostilas e os livros para evitar esse excesso.

Ademais, foram notórias as divergências entre as adversidades e soluções propostas durante esse período devido a diferença social e econômica entre as escolas públicas e particulares. Todavia, houve algumas convergências, por exemplo todas as pedagogas se sentiram surpreendidas e despreparadas para iniciar uma abordagem on-line e por um período aguardavam por orientações para como proceder nessa situação. Mas, com relação ao encaminhamento das atividades realizadas pelas escolas, houve iniciativas diversas. Enquanto a escola 1 iniciou com a organização de um "grupo de pais" na plataforma WhatsApp através do qual enviavam mensagens informando os responsáveis para buscarem os materiais produzidos com conteúdo da semana juntamente com a merenda escolar, a escola 2, em um primeiro momento, utilizou das atividades presentes nas apostilas dos alunos como material de estudo.

ISSN: 2176 - 1396

Observamos que a Escola 2 continuou até o início de 2022 com as atividades disponibilizadas juntamente com a merenda, depois houve a realização de aulas síncronas através do Google Meet, mas, com baixa adesão dos alunos. Em seguida, foi iniciado o modelo presencial híbrido com divisão dos alunos em duas turmas: A e B intercaladas semanalmente de período de permanência na escola, pois, anteriormente, tratava-se de uma escola de período integral.

A escola 3, iniciou realizando aulas curtas de cerca de vinte minutos, as quais foram gravadas e disponibilizadas na plataforma da editora Moderna Compartilha. Todavia, devido à baixa adesão dos alunos a esse modelo, em pouco tempo, migrou-se para as aulas síncronas via Google Meet, com o intuito de obter maior interação e dinamicidade nas aulas com os alunos. Logo em seguida, ocorreu o retorno às aulas presenciais de acordo com as diretrizes de segurança da Organização Mundial de Saúde.

Ademais, de acordo com a entrevista realizada com dois professores na Escola 1 foi possível registrar que durante o período pandêmico a escola utilizou, inicialmente, das aulas disponíveis do canal da rede pública do município, mas após um período, pretendendo enriquecer significativamente a educação dos alunos e trazer familiaridade aos alunos que já conheciam os professores da escola, passaram a produzir, por iniciativa dos próprios profissionais da escola, videoaulas gravadas à parte pelos professores que apresentavam maior afinidade pela tecnologia, com o intuito de auxiliar os alunos na resolução das atividades, sendo essas atividades enviadas juntamente com os kits de alimentação distribuído pela Prefeitura de Curitiba. Sendo assim, essas atividades deveriam ser feitas pelos alunos e entregues na escola no momento da busca do outro kit escolar, como apresentado em trecho retirado da transcrição da entrevista com o professor X da escola 1:

> (...) Então, a gente tentava casar esse momento da entrega das cestas básicas, já que toda família tinha direito (algumas que não precisavam, pegavam para quem precisava), com a entrega da atividade. O entregar a atividade, a gente (professor) tentava pensar em alguma atividade que já incluía uma certa explicação. Digamos, eu fazia uma atividade de História, por exemplo, eu trazia um contexto geral e fazia ali uma atividade, nada muito longo. Nossa ideia na escola era: não vamos fazer nada que exija muito do estudante nesse momento, porque ele pode não ter recursos para pesquisar ou ferramentas para isso.

Novamente, há uma similaridade com relação às queixas do modo como a pandemia sobrecarregou as profissionais e modificou a sua forma de trabalho

ISSN: 2176 - 1396

drasticamente. Outrossim, houve similaridades nas queixas das principais adversidades vivenciadas em aula durante o ensino remoto, dentre as quais destacam-se: a dificuldade na retenção da atenção dos alunos e no manuseio das plataformas on-line: Google Meet; baixo índice de aprendizado dos alunos e negligência dos responsáveis com relação a educação das crianças no ensino remoto.

Reforça-se que este estudo mostra que as realidades pesquisadas apresentam divergências devido aos distintos contextos vivenciados, mas, apresentam alguns fatores em comum relacionados às adversidades inerentes aos fatores socioeconômicos dos estudantes e provenientes do isolamento social, tais como a falta de contato físico com os estudantes e a lenta adaptabilidade à utilização das plataformas disponíveis para a realização e disponibilização das aulas assíncronas e/ou síncronas. Além disso, as observações realizadas em sala de aula da Escola 3 revelou que, em geral, há uma alta interação social entre os educandos, como mencionado no relato da professora Z da escola 3:

> "Quando eles voltaram as crianças estavam eufóricas pelo contato social e cheias de energia para socializar, mas era um desafio porque a escola tentava manter tudo higienizado mantendo as restrições da pandemia e os alunos ansiavam por contato social".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa havia uma ideia do que as escolas teriam feito na pandemia para continuarem ensinando as crianças, mas não haviam dados concretos para isso. Foi por meio dos relatos obtidos desses professores que agora é possível observar que as práticas dos docentes ao longo da pandemia tiveram que ser adaptadas e buscando novas maneiras de serem aplicadas, o que exigiu o dobro do trabalho que antes era realizado. Não havia um modelo pronto ou um parâmetro ideal para todos. O que de fato aconteceu foi, na verdade, uma adaptação emergente, pois tiveram que ir se moldando e agindo conforme as tentativas e erros. Através do contato com essas duas escolas municipais e uma particular foi possível ter conhecimento de quais práticas foram adotadas por elas. No caso delas, houve a produção de atividades por parte da própria escola, que eram entregues aos alunos no período pandêmico. Essas atividades nos permitiram construir o caderno de experiência e espera-se que com a construção deste caderno os futuros professores

possam ter contato com ele para ter conhecimento de quais medidas foram tomadas pelos docentes durante a pandemia da covid-19 E esperamos que as experiências registradas nos cadernos possam contribuir com a prática pedagógica dos professores no retorno às aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete A.. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns postos-chaves. Diálogo Educacional., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: http://www.mec.inep.gov.br , 2000. Acesso em: fev. de 2023.

VIEIRA, M. F; SECO, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013

GUIA PRÁTICO DOS INDÍCIOS ATITUDINAIS PARA AVALIAÇÃO DO SABER-SER EM AÇÃO - PUCPR

Autor[1] Vânia Aparecida Terra

Gislayne de Souza Carvalho [2]

André Gobette Santana[3]

Paulo Henrique Maravieski Brambilla [4]

Marcelo Ortega Massambani [5]

RESUMO

A construção da matriz curricular da PUCPR, baseia-se em competências do egresso relevantes para atuação em contextos sociais e de trabalho que exigem profissionais que somem "Saberes" que os tornem autônomos ao longo da vida, flexíveis para adaptarem-se às mudanças de contexto e capazes de resolver problemas complexos de forma inovadora, cooperativa e ética. Com base nessa concepção de ensino (por competências), assume-se que para desenvolver o "Saber agir" é necessário articular o "Saber fazer" e o "Saber ser". O "Saber fazer" remete a habilidades cognitivas relevantes para o desempenho técnico, enquanto o "Saber ser" permeia habilidades humanas/emocionais descritas no perfil do egresso propostos para os cursos da PUCPR, considerando, portanto, as denominadas "Soft skills" do profissional do futuro com base nos valores da instituição. O objetivo deste trabalho foi elaborar um material de apoio (guia descritivo) com potencial de contribuir com o incentivo dos professores da PUCPR na elaboração de critérios de avaliação de aprendizagem significativa da dimensão do "Saber ser" integrada ao "Saber fazer". O desenvolvimento do guia, foi realizado através da identificação, mapeamento e agrupamento dos saberes e atitudes ou ações demonstradas por um indivíduo, que indicam a dimensão do "Saber ser", em fontes de informação da própria instituição como PDI (2019-2023), Gerard Scalon (2015) e o relatório bienal do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2020). Por fim foi realizada a sistematização do "Saber ser" em ação conforme Taxonomia de Fink (2003). O resultado é demonstrado no guia denominado "Indícios Atitudinais do "Saber Ser", que agrupou nove "Saberes ser", definições e seus indícios de ação (Saber ser em ação) que, pelo estudo feito nos documentos da PUCPR, representam recursos a serem desenvolvidos nos cursos da PUCPR. Os saberes foram: 1. Dedicação; 2. Ética; 3. Senso crítico; 4. Autonomia; 5. Cooperação; 6. Autorregulação; 7. Espiritualidade; 8. Excelência e 9. Inteligência Emocional. Considerou-se que a avaliação das dimensões dos "Saberes", com base em um material de apoio, facilita o planejamento e a execução sistemáticos de atividades de ensino, visando aumentar, em última análise, a transparência aos discentes no processo de avaliação, bem como a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Competência. Saber ser. Saberes. Guia. Avaliação.

[1] Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vania.terra@pucpr.br
[2] Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gislayne.carvalho@pucpr.br
[3] Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, andre.gobette@pucpr.br
[4] Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, paulo.brambilla@pucpr.br
[5] Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marcelo.massambani@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

O cenário global da educação superior apresenta inúmeros desafios para as instituições de ensino, as quais têm dedicado atenção especial aos processos de ensino e aprendizagem. Vivendo uma época de disseminação de informações por muitos meios em alto volume, a própria utilidade do ensino superior passa a ser questionada, principalmente no mercado de trabalho. Os baixos resultados de aprendizagem, o ensino baseado unicamente na "transmissão de conteúdo", a infraestrutura inadequada e as dificuldades dos professores em acompanhar a nova realidade, estão entre os principais aspectos a serem enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil e no exterior (FREIRE, 1997; BAUMAN, 2001; LYOTARD, 2011).

De acordo com Skinner (2003),

> "Ademais, a instituição educacional faz mais que divulgar o saber, mesmo em seu sentido mais amplo. Ensina o estudante a pensar".

O ensino de graduação na PUCPR, foi estruturado de forma a desenvolver um egresso com foco na formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios do século XXI, de produzir conhecimento e inovação, autônomos ao longo da vida, flexíveis para adaptarem-se às mudanças de cenário em que atuam, capazes de resolver problemas complexos de forma cooperativa e ética, bem como atuarem como agente de transformação da sociedade (PUCPR PDI, 2019-2023, SEMESPE, 2018). Com foco no perfil do egresso, revelou-se necessário avaliar o mercado de trabalho, alunos, ex-alunos, considerando as "hard skills" e "soft skills", ou seja, as necessidades eminentes e os alicerces das competências a serem trabalhadas, priorizando sempre a formação de cidadãos que transpareçam os valores e a missão institucionais (PUCPR PDI, 2019-2023).

Ainda, as competências se referem aos "Saberes" considerando os conhecimentos teóricos, habilidades técnicas e comportamentais, valores pessoais e profissionais, para intervir nas necessidades sociais. (BNCC, 2018).

Neste sentido considera-se a missão institucional da PUCPR e os oito valores norteadores que permeiam todas as atividades da instituição, sendo: Amor ao Trabalho; Simplicidade; Interculturalidade; Espírito de Família; Espiritualidade; Presença Significativa; Solidariedade e Sustentabilidade como alicerces do desenvolvimento das competências da PUCPR.

ISSN: 2176 - 1396

Vale salientar a Missão da PUCPR:

> "A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada por princípios éticos, cristãos e maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, além de promover a formação integral e permanente dos cidadãos e profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade."

Portanto, o DNA pedagógico da PUCPR, contempla a abordagem de ensino aprendizagem, com foco no desenvolvimento de competências na formação dos egressos, o que em termos de processos de ensino, não compactua com a tradicional "transmissão de conteúdo". O termo competência adotado pela PUCPR, considera a descrição do autor canadense Gérard Scallon (NICOLA; VOSGERAU, 2019), que define o termo "competência" como um saber agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos tendo em vista resolverem uma família de situações-problema. Esses recursos são considerados os "Saberes" (conhecimentos), o "Saber fazer, "Saber ser" e o "Saber agir". Assume-se que para desenvolver o "Saber agir" é necessário articular o "Saber fazer" e o "Saber ser" (PUCPR PDI, 2019-2023; SCALLON, 2015). O "Saber fazer" é o recurso que passa pela formação técnica e depende de habilidades cognitivas, enquanto o "Saber ser" permeia as habilidades emocionais descritas no perfil do egresso propostos para os cursos da PUCPR, considerando as "Soft skills" do profissional do futuro e os valores da instituição.

A partir das competências do egresso, os saberes são articulados, formando uma matriz curricular coerente, com disciplinas integradas, na qual cada unidade curricular é mapeada com o desenvolvimento das competências. Nesse sentido cada competência é subdividida em elementos de competência, os quais se caracterizam como um caminho de aprendizagens necessárias, para que o estudante passe por percurso formativo e atinja as competências pretendidas de forma satisfatória. O percurso formativo para o estudante da PUCPR, considera a avaliação do resultado de aprendizagem da disciplina, a recuperação contínua, o feedback significativo e o protagonismo do estudante (PUCPR PDI, 2019-2023; SCALLON, 2015).

O resultado de aprendizagem indica, de forma tangível e mensurável, o nível cognitivo e de performance que se espera que o estudante alcance como resultado do engajamento na experiência de ensino e aprendizagem, isto é, qual o "Saber fazer" ou o "Saber ser" esperados a partir dos conhecimentos adquiridos. O Alinhamento Construtivo, proposto por John Biggs, descreve uma forma de planejar o ensino de tal modo que as

ISSN: 2176 - 1396

ações de ensino e avaliação estejam cuidadosamente alinhadas e, os estudantes sejam engajados ativamente para o alcance dos resultados pretendidos da aprendizagem de forma autônoma (BIGGS E TANG, 2007).

Na PUCPR a avaliação é regulada para a aprendizagem, por meio de feedback que estimule a autorregulação e a metacognição. É essencial que cada disciplina tenha indicadores de desempenho, que revelam uma aprendizagem por meio de uma ação ou produto observável ou mensurável, através dos quais é possível elaborar critérios de avaliação, que permitem avaliar se o estudante demonstra os saberes. Um dos desafios que se configuram neste cenário é o de elaborar critérios de avaliação (como rubricas, por exemplo), que revelem a eficiência, eficácia e transparência no processo avaliativo do estudante pela instituição, e que sejam percebidos e acompanhados por docentes e estudantes (PUCPR PDI, 2019-2023).

A formação do docente neste processo, portanto, é central e ofertada pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre), os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), e o Núcleos de Excelência Pedagógica (NEPs), os quais têm foco nas reflexões realizadas durante as atividades de formação docente que garantem o aprimoramento constante do processo do ensino aprendizagem da PUCPR.

De acordo com a Pró-reitora de Graduação (2019).

> O Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) de cada Escola ou Câmpus fora de sede (CFS) é o centro irradiador da inovação nos processos de ensino e aprendizagem, em parceria com o CrEAre, e o principal parceiro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na condução dos procedimentos de avaliação institucional. Seus membros devem ser agentes de inovação no âmbito da Escola/Campus, realizando atividades de estudo, formação, sistematização e avaliação. O NEP deve ser a referência e prestar auxílio aos professores e gestores em questões de ensino e aprendizagem, apoiando-os no desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas na busca pela excelência dos cursos. É seu papel primar pela qualidade do ensino centrado no protagonismo do estudante, munindo os educadores de recursos que favoreçam a efetivação dos princípios do ensino de graduação da PUCPR

O NEP campus Londrina, visando contribuir com o processo de avaliação de aprendizagem incorporado no desenvolvimento de competências dos cursos de graduação da PUCPR, e percebendo a necessidade de incentivar os professores na elaboração de critérios que garantam avaliar de forma integrada os “Saberes”, elaborou um Guia que descreve ações esperadas do estudante (ou indícios atitudinais) para a dimensão do “Saber ser”, que é um saber desafiador do ponto de vista de ensino-aprendizagem, uma vez que professores relatavam dificuldades em

ISSN: 2176 - 1396

conseguir avalia-lo. A elaboração do guia justificou-se por constituir um material de apoio para elaboração de Critérios de Avaliação do “Saber Ser” integrado ao saber fazer, que poderia ser adaptado a qualquer curso de graduação da universidade

A premissa inicial foi que nortear a avaliação das dimensões dos “Saberes”, com base em um material de apoio, facilita o planejamento e a execução sistemática de atividades de ensino, visando aumentar, em última análise, a transparência aos discentes no processo de avaliação, bem como a qualidade do ensino.

De acordo com o exposto o objetivo deste trabalho foi elaborar material de apoio, para contribuir com os professores da PUCPR na elaboração de critérios de avaliação de aprendizagem significativa da dimensão do saber ser integrada ao saber fazer, como recursos desenvolvidos no ensino por competências adotado pela PUCPR.

2 DESENVOLVIMENTO DO GUIA INTITULADO “INDÍCIOS ATITUDINAIS DO SABER SER”.

Seleção de fontes de informação sobre a dimensão "Saber Ser"

Para elaboração do “Guia” foram selecionadas fontes de informação do “Saber Ser,” que evidenciassem os indicativos de ação do estudante, de acordo com as diretrizes da missão institucional da PUC-PR, e as “Softs Skills” descritas no cenário da educação atual e do futuro. As fontes de informação portanto, foram selecionadas com foco em documentos que descreviam os aspectos indicativos de “Saber Ser”, e que relatavam os valores e missão institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) da universidade e outras fontes como livros pedagógicos e artigos que embasam a proposta pedagógica da PUC e focassem na descrição das “Soft Skill” do profissional do futuro. As fontes foram selecionadas à luz da generalidade do “Saber Ser, ou seja, inicialmente independente da especificidade de um determinado curso.

Foram consideradas como fontes principais de informações dos indícios atitudinais do “Saber Ser”: PUCPR PDI (2019-2023), Relatório “The future of Jobs” (WEF, 2020) e Scallon (2015).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PDI (2019-2023), p. 27-34 (Política pedagógica institucional / Políticas de ensino de graduação), foi utilizado como fonte de informação uma vez que neste

ISSN: 2176 - 1396

documento são descritos diretrizes relacionados ao "*DNA pedagógico*" da universidade, dentre outras especificações quanto ao futuro da organização.

Foi identificado, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, os indícios atitudinais do “Saber Ser”, com destaque no documento para as dimensões estratégicas de formação humana na graduação e a dimensão pedagógica que descreve a formação por competências e as descrições do “Saber agir”, “Saber fazer” e “Saber ser”. Foram mapeadas, então, ações ou atitudes descritas na redação do documento que pudessem reverberar em avaliação do processo de aprendizagem das habilidades do Saber Ser. Desta forma o foco foi nos trechos nos quais poderiam ser identificadas ações ou atitudes do Saber Ser no PDI 2019-2023. As descrições da “ação” do “Saber ser” foram sistematizadas em um documento.

A obra "*Avalição da aprendizagem numa abordagem por competências*", de Gérard Scallon, Curitiba: PUCPRess, 2015, serviu como fonte, em virtude de embasar a elaboração das matrizes dos cursos na PUCPR para o ensino por competências e descrever os “saberes” que embasam a Matriz pro competências da PUCPR, o quais foram identificados.

Além disto, considerando a necessidade de um olhar voltado ao que o mercado de trabalho profissional solicita como necessidade de mão de obra qualificada, foi utilizado também o relatório bienal do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2020), denominado "The Future of Jobs", mais especificamente no que concerne às competências atitudinais esperadas ao profissional de 2025.

Na medida em que outras referências foram sendo encontradas com potencial de contribuição ao presente trabalho, essas também foram utilizadas e referenciadas.

Por fim outras fontes utilizadas foram: Livros pedagógicos e artigos que embasassem a proposta pedagógica da PUCPR, sendo alguns exemplos de fontes: Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996) citadas por Scallon (2015). Estas foram verificadas com foco em evidenciar outros saberes que ainda não tinham sido mapeados e posteriormente confirmaram os já mapeados nas fontes principais selecionadas.

Mapeamento nas fontes de informação, as atitudes ou ações demonstradas por um indivíduo, que indicam recurso do “Saber ser” desenvolvido

Como exposto no último tópico, inicialmente foram identificados trechos que continham informações sobre “Saber Ser”, ou seja, indícios do “Saber ser em ação”,

ou ações/atitudes que o demonstrassem e que poderiam ser indicadores que o “Saber Ser” estivesse sendo apresentado.

Na sequência foram mapeados o “Saber ser em Ação”, ou seja, as demonstrações de comportamentos/atitudes que indicavam que a pessoa provavelmente estava se comportando em função daquele “Saber Ser”.

Para o mapeamento do “Saber ser em Ação” nas fontes de informação, foram usados critérios para incluir ou excluir os trechos identificados como “ações/comportamento”. Foram considerados como critério para o registro: a). Conter expressão descritiva considerando a estrutura de “Verbo + Complemento”; b). O estudante sendo o agente da ação [verbo]; c). Indicando os indícios do Saber Ser em Ação e; d). E de descrições amplas, genéricas, ou com uso de metáforas ou ainda que estivessem indicando o que o estudante não deveria fazer. Nesse sentido, considerar o que é esperado que o estudante faça.

Conforme foram sendo identificados trechos cujas descrições pudessem fazer menção a um determinado “Saber ser” e os indícios em ação, essas foram registradas em planilhas do Excel e foram identificadas também a natureza da fonte de informação. Foram registrados 55 diferentes “Saberes ser”, de acordo com a ação descrita nas diferentes fontes de informação.

Na próxima fase, depois do registro as informações contidas nos “trechos”, considerado como ações do “Saber Ser”, foram identificados aspectos nucleares/palavras-chave, que categorizassem os saberes e as ações mapeados. Nesta fase portanto, foram definidos aspectos nucleares (palavras-chave) indicativos do “Saber ser” que pudessem representar de forma mais característica a ação ou comportamento mapeado. Como resultado desse processo foram encontrados 48 aspectos nucleares nas descrições das ações de cada “Saber ser”.

A sistematização desses dados foi organizada conforme indicado no exemplo do Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Registro das informações sobre indícios de Saber Ser em ação

Informações sobre indícios de saber-ser em ação				
Saber Ser	**Saber Ser em ação**	**Aspecto Nuclear**	**Natureza da fonte de informação**	**Referência(s)**
Dedicação	Característica de comportamento daqueles que se empenham em fazer o que se reconhece como correto e buscam	comprometimento; responsabilidade; melhoria contínua; cuidado; empenho;	A). Site da PUCPR (2015; 2017) B). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) C). Princípios pedagógicos da	A). https://www.pucpr.br/estatico/pdg/#!/principios-da-graduacao http://livrodavida.pucpr.br/?_ga=2.158178042.1994904001.1597668121-833742909.1597668121

	fazer sempre da melhor forma possível o que é devido em vista do bem comum.	autorregulação; cuidado; compromisso; zelo; disposição; autonomia	PUCPR (PDI 2019-2023) D). Scallon (2015) E). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) F). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020) G). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996)	B). PDI (2019-2023, p. 10; (www.marista.org.br/missao-visao-e-proposito, 22/04/2021) C). PDI (2019-2023) D). Scallon (2015, p. 126) E). PDI (2019-2023) F). WEF (2020, p. 156) G). Scallon (2015, p. 124)
Ética	Mantém compromisso com o crescimento integral de sua comunidade acadêmica e de toda a sociedade, promovendo valores e práticas que visam o bem de toda a sociedade humana.	honestidade; compromisso com valores; integridade	A). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) B). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023)	A). PDI (2019-2023) B). PDI (2019-2023)
Senso crítico	(...)			
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Fonte: elaborada pelo autor

A partir daí a equipe multidisciplinar do Núcleo de Excelência Pedagógica da PUCPR Campus Londrina, composto por cinco professores das áreas de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Psicologia e curso de Medicina, num trabalho de análise em equipe, agrupou os 55 Saberes Ser, em nove saberes, sendo esses transformados em nove categorias. Esta clusterização levou em consideração a interpretação dos aspectos nucleares, os indícios de saber ser em ação de cada um, e as definições predefinidas com base nas fontes de informação analisadas, e que melhor se ajustava em acordo com as informações dos materiais utilizados.

Como penúltima etapa do trabalho de elaboração do guia de indícios atitudinais, os nove “Saberes ser” categorizados neste trabalho foram relacionados com a competência identitária dos cursos de graduação da PUCPR. Nesta fase foi verificado que todos os “Saberes ser” encontrados estavam alinhados aos valores descritos na “Competência identitária” e a missão institucional. As definições de cada

ISSN: 2176 - 1396

"Saber ser", foram registradas de acordo com os exemplos no Quadro 2, de clusterização das informações.

Quadro 2: Clusterização das informações.

Saber Ser	Definição	Saber-ser em ação	Natureza da fonte de informação	Referência(s)
Dedicação	Comprometer-se em fazer o que se propõe com empenho, integralmente e da melhor forma possível com responsabilidade, atenção e zelo, mesmo diante de situações desafiadoras visando o bem comum de forma transparente, construtiva e com melhoria contínua.	1. Tem como valor desenvolver tarefas solicitadas dentro do prazo estabelecido. 2. Participa efetivamente das tarefas propostas. 3. Busca sempre o aprimoramento do aprendizado com constante reflexão sobre seu processo de aprendizagem. 4. Admite suas limitações. 5. Responsabiliza-se com esforço para superar suas limitações. 6. Busca aplicar aprendizados desenvolvidos em outros contextos cotidianos. 7. Disponibiliza-se a conhecer e assumir os princípios de identidade e missão organizacionais. 8. Comunica-se com transparência e de forma construtiva. 9. Avalia a necessidade de entregar além do solicitado caso necessário para resolver situações-problema	A). Site da PUCPR (2015; 2017) B). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) C). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023) D). Scallon (2015) E). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) F). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020) G). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996)	A). https://www.pucpr.br/estatico/pdg/#!/principios-da-graduacao http://livrodavida.pucpr.br/?_ga=2.158178042.1994904001.1597668121-833742909.1597668121 B). PDI (2019-2023; (www.marista.org.br/missao-visao-e-proposito, 22/04/2021) C). PDI (2019-2023) D). Scallon (2015, p. 126) E). PDI (2019-2023) F). WEF (2020, p. 156) G). Scallon (2015, p. 124)
Ética	Compromissar-se em garantir a promoção de práticas baseadas em valores de integridade e honestidade que visem o bem-estar da sociedade diante de diferentes situações, quer sejam oportunas à desonestidade/omissão ou não.	1. Comporta-se com sinceridade e transparência ao realizar tarefas. 2. Busca superar falhas identificadas e evitar repetir erros. 3. Cita a fonte de informação de forma oportuna e correta (oral ou escrita). 4. Reconhece os próprios limites. 5. Valoriza os outros mesmo diante de suas dificuldades, não os desmerecendo em detrimento do que sabe. 6. Honra e elogia os colegas e critica seu comportamento com decência e dignidade, quando e se necessário. 7. Trabalha em favor do crescimento integral do grupo social ao qual pertence (grupo de trabalho, comunidade universitária ou sociedade externa).	A). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) B). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023)	A). PDI (2019-2023) B). PDI (2019-2023)
Senso crítico	(...)			
(...)	(...)		(...)	(...)

Fonte: elaborada pelo autor

Elaboração do guia contendo atitudes que indicam o "Saber ser" em ação.

Foi concluída a definição de nove "Saberes ser" e seus indícios de ação (Saber ser em ação) que, pelo estudo feito, representam recursos a serem desenvolvidos pelos estudantes dos cursos da PUCPR. Esses foram: 1. Dedicação; 2. Ética; 3. Senso crítico; 4. Autonomia; 5. Cooperação; 6. Autorregulação; 7. Espiritualidade; 8. Excelência e 9. Inteligência Emocional.

A última etapa do trabalho consistiu em todos os indícios de "Saber ser" em ação serem classificados conforme dimensões de aprendizagem significativa propostos por Fink (2003), conforme exemplificado no Quadro 3.

Quadro 3. Sistematização do "Saber ser" em ação conforme Taxonomia de Fink (2003)

DEDICAÇÃO	
Comprometer-se em fazer o que se propõe com empenho, integralmente e da melhor forma possível com responsabilidade, atenção e zelo, mesmo diante de situações desafiadoras visando o bem comum de forma transparente, construtiva e com melhoria contínua.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Admite suas limitações. Responsabiliza-se com esforço para superar suas limitações.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Tem como valor desenvolver tarefas solicitadas dentro do prazo estabelecido. Disponibiliza-se a assumir os princípios de identidade e missão organizacionais. Avalia a necessidade de entregar além do solicitado, caso necessário, para resolver situações-problema.
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Busca sempre o aprimoramento do aprendizado com constante reflexão sobre seu processo de aprendizagem.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Participa efetivamente das tarefas propostas. Comunica-se com transparência e de forma construtiva.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Busca aplicar aprendizados desenvolvidos em outros contextos cotidianos.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	Disponibiliza-se a conhecer os princípios de identidade e missão organizacionais.
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Site da PUCPR (2015; 2017) B). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) C). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023) D). Scallon (2015)	A). https://www.pucpr.br/estatico/pdg/#!/principios-da-graduacao http://livrodavida.pucpr.br/?_ga=2.158178042.1994904001.1597668121-833742909.1597668121 B). PDI (2019-2023; (www.marista.org.br/missao-visao-e-proposito, 22/04/2021) C). PDI (2019-2023) D). Scallon (2015, p. 126) E). PDI (2019-2023)

ISSN: 2176 - 1396

E). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) F). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020) G). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996)	F). WEF (2020, p. 156) G). Scallon (2015, p. 124)

Fonte: elaborada pelo autor

3 RESULTADO

O resultado descrito ou produto deste trabalho está apresentado no guia denominado “Indícios Atitudinais do Saber Ser”, que remete a valores, atitudes e normas, demonstradas pelo indivíduo que tem desenvolvido o “Saber ser” avaliado.

O documento na íntegra na versão final, encontra-se no Apêndice A.

O “Guia” foi apresentado aos órgãos competentes como NDEs dos cursos da PUCPR Campus Londrina, Decana do Campus Londrina e ao coordenador do CrEAre, para sugestões e ajustes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o guia elaborado conforme descrito no presente trabalho está pronto para ser utilizado em testes-piloto para validação de sua contribuição para utilização em processos de ensino-aprendizagem na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tendo em vista que cada curso da PUCPR tem uma proposta/escopo diferente para o desenvolvimento do “Saber ser” específicos ao perfil do egresso do curso, mostrou-se relevante a elaboração de um “Guia” que descreve as ações ou os indícios atitudinais do “Saber Ser” e que servisse de material de apoio para elaboração de critérios de avaliação do “Saber Ser” integrado ao “Saber fazer”. Deste modo cada curso, com contribuição dos respectivos especialistas da área e utilizando o “Guia” como material de apoio e considerando as adaptações necessárias, poderá a seu tempo elaborar “critérios objetivos de avaliação” (como rubricas, chcecklists etc.) considerando o “Saber ser”, conforme as necessidades específicas e que contribuirá em última análise com a qualidade do processo avaliativo da universidade.

REFERÊNCIAS

BIGGS, John.; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 3. ed. Poland: SRHE and Open University Press Imprint, 2007. Disponível em:

http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/OEKOLOG%202014/2_49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf Acesso em: 11 de jan. 2023.

CrEAre Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPR. Documento Pró-Reitoria de Graduação - Núcleos de Excelência Pedagógica (NEP) – **orientações e diretrizes**, 2019.

FINK, L. D. **A Self-directed guide to designing courses for significant learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 2003. Disponível em: http://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf Acesso em: 11 de jan. 2023.

FÓRUM Econômico Mundial. **Competências atitudinais** WEF Future of Jobs. (2020).

FREIRE, Paulo. **Educação "bancária" e educação libertadora**. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 61-78.

JEREZ, Oscar Yáfiez, et. al. **Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, Metodologías y recomendaciones para su implementación.** Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile, 2015.

LE BOTTERF, Guy. **De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris, Editions d'Organisation,** 1994, 176 pág.

LEVY-LEBOYER, Claude et al. **Determinants of Pro-Environmental Behaviors**, Published Online: November 10, 2006 https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.123, European Psychologist (1996), 1, pp. 123-129https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.123.

LYOTARD, Jean Françõis. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos. **Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa.** Revista E-Curriculum, 2019.

MEYER Patrícia; SPRICIGO Cinthia Bitencount; MANFFRA Elisangela Ferretti; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **O desafio da mobilização institucional na formação docente**. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 250-261, maio-ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Pró reitoria de Graduação. **Plano de Desenvolvimento da Graduação (PGD)**, PUCPRess, 2016.

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Curitiba, 2021.

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI**, Curitiba,2019 - 2023.

SAROYAN, Alenoush; AMUNDSEN, Cheryl. **Rethinking teaching in higher education.** Sterling, Virgínia: Stylus, 2004.

SEMESPE. **O Futuro do Ensino Superior**, 2º relatório, 2018.

SCALLON, Gerard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUCPRess, 2015.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo, 2003. p. 447. Título original: Science and Human Behavior.

WORLD Economic Forum. **The Future of Jobs Report 2020.** Geneva, 2020. **Disponível** em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 11 de jan. 2023.

APÊNDICE A - Indícios Atitudinais do Saber Ser da PUCPR

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

Indícios Atitudinais do Saber Ser da PUCPR

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

1

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

NEP Londrina, 2022

INDÍCIOS ATITUDINAIS DO SABER-SER DA PUCPR

O presente documento consiste no mapeamento de indícios atitudinais do Saber Ser em relação a dimensões de aprendizagem significativa proposta por FINK (2003). Esse foi elaborado pela equipe do NEP Londrina a partir de pesquisa em diferentes fontes de informação e discussões multidisciplinares, a partir da identificação de dúvidas e dificuldades que professores apresentavam nos atendimentos individualizados em relação ao planejamento e principalmente avaliação de atividades relacionadas ao ensino do Saber Ser.

Como produto desse processo, este documento tem por objetivo apresentar 09 Saber-Ser considerados representativos da PUCPR com sua descrição, indícios de saber-ser em ação organizados de acordo com a Taxonomia de Fink (2003) e com as respectivas fontes de informação. A seguir, os Saberes-Ser que constituem o documento:

1. Dedicação
2. Ética
3. Senso Crítico
4. Autonomia
5. Cooperação
6. Autorregulação
7. Espitirualidade
8. Excelência
9. Inteligência Emocional

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

I. DEDICAÇÃO

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

DEDICAÇÃO	
Comprometer-se em fazer o que se propõe com empenho, integralmente e da melhor forma possível com responsabilidade, atenção e zelo, mesmo diante de situações desafiadoras visando o bem comum de forma transparente, construtiva e com melhoria contínua.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Admite suas limitações. Responsabiliza-se com esforço para superar suas limitações.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Tem como valor desenvolver tarefas solicitadas dentro do prazo estabelecido. Disponibiliza-se a assumir os princípios de identidade e missão organizacionais. Avalia a necessidade de entregar além do solicitado, caso necessário, para resolver situações-problema.
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Busca sempre o aprimoramento do aprendizado com constante reflexão sobre seu processo de aprendizagem.
Integração (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Participa efetivamente das tarefas propostas. Comunica-se com transparência e de forma construtiva.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Busca aplicar aprendizados desenvolvidos em outros contextos cotidianos.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	Disponibiliza-se a conhecer os princípios de identidade e missão organizacionais.
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Site da PUCPR (2015; 2017) B). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) C). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023) D). Scallon (2015) E). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) F). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020) G). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996)	A). https://www.pucpr.br/estatico/pdg/#!/principios-da-graduacao http://livrodavida.pucpr.br/?_ga=2.158178042.1994904001.1597668121-833742909.1597668121 B). PDI (2019-2023; (www.marista.org.br/missao-visao-e-proposito, 22/04/2021) C). PDI (2019-2023) D). Scallon (2015, p. 126) E). PDI (2019-2023) F). WEF (2020, p. 156) G). Scallon (2015, p. 124)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

II. ÉTICA

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

ÉTICA	
Compromissar-se em garantir a promoção de práticas baseadas em valores de integridade e honestidade que visem o bem-estar da sociedade diante de diferentes situações, quer sejam oportunas à desonestidade/omissão ou não.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Busca superar falhas identificadas e evitar repetir erros. Reconhece os próprios limites.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Comporta-se com sinceridade e transparência ao realizar tarefas. Cita a fonte de informação de forma oportuna (oral ou escrita). Valoriza os outros mesmo diante de suas dificuldades, não os desmerecendo em detrimento do que sabe.
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Honra e elogia os colegas e critica seu comportamento com decência e dignidade, quando e se necessário. Trabalha em favor do crescimento integral do grupo social ao qual pertence (grupo de trabalho, comunidade universitária ou sociedade externa).
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Cita a fonte de informação de forma correta (oral ou escrita).
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023) B). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023)	A). PDI (2019-2023) B). PDI (2019-2023)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

III. SENSO CRÍTICO

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

SENSO CRÍTICO	
Posicionar-se em favor do bem comum de forma lógica, sensata e contextualizada a partir da reflexão, análise e diálogo constantes sobre causas e consequências de informações submetidas à avaliação de veracidade em fontes de informação confiáveis.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Reflete constantemente sobre causas e consequências do conhecimento. Renuncia seu próprio ponto de vista, se necessário, a partir de um processo reflexivo de convencimento.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Respeita a liberdade de opinião de outras pessoas considerando que essa é produto de suas experiências particulares. Dialoga de forma fundamentada e respeitosa com pessoas cujas opiniões possam ser congruentes ou não com suas opiniões particulares. Comunica seu posicionamento de forma gentil e respeitosa com os demais. Renuncia seu próprio ponto de vista, se necessário, a partir de um processo reflexivo de convencimento.
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Pesquisa informações em diferentes fontes confiáveis sobre um ponto de vista explicitado por autores, professores e/ou colegas. Desenvolve seu posicionamento evitando generalizações. Renuncia seu próprio ponto de vista, se necessário, a partir de um processo reflexivo de convencimento.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Pesquisa informações em diferentes fontes confiáveis sobre um ponto de vista explicitado por autores, professores e/ou colegas. Contribui com sua aprendizagem pessoal e com a do grupo.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Intervém em situações de aprendizagem pessoal e do grupo do qual faz parte.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	Reflete constantemente sobre causas e consequências do conhecimento.
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023)	A). PDI (2019-2023)

IV. AUTONOMIA

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

AUTONOMIA	
Gerir as próprias ações de forma livre, consciente, planejada e inovadora, levando em conta o bem comum, de modo a responsabilizar-se pelas consequências das escolhas que faz.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Estabelece os próprios padrões, ações ou decisões a partir da reflexão sobre as consequências desses não só para si mesmo como para demais pessoas ou instâncias afetadas (como sociedade, por exemplo, se for o caso). Aprende sobre si mesmo(a) a partir da reflexão sobre suas escolhas, pelas quais se torna responsável.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Estabelece os próprios padrões, ações ou decisões a partir da reflexão sobre as consequências desses não só para si mesmo como para demais pessoas ou instâncias afetadas (como sociedade, por exemplo, se for o caso).
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Considera condições ambientais (como universidade, conhecimento, pares, professores etc.) como mediadores, e não responsáveis diretos pelo seu desenvolvimento. Busca novos recursos que ainda não estão disponíveis (materiais, informacionais e otimização da gestão do tempo) para realizar ações. Aprende sobre si mesmo(a) a partir da reflexão sobre suas escolhas, pelas quais se torna responsável.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Organiza recursos disponíveis (materiais, informacionais e tempo) para realizar atividades de qualquer natureza. Busca novos recursos que ainda não estão disponíveis (materiais, informacionais e otimização da gestão do tempo) para realizar ações. Escolhe metodologias de resolução de problemas mais eficientes com base em fontes de informações críticas confiáveis e inovadoras (quando necessário). Disponibiliza-se a assumir responsabilidades e desafios.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Scallon (2015) B). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023) C). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020)	A). Scallon (2015, p. 126) B). PDI (2019-2023) C). WEF (2020, p. 156)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

V. COOPERAÇÃO

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

COOPERAÇÃO	
Promover o bem comum por meio do serviço e/ou liderança de pessoas cuja colaboração genuína se dê a partir da caracterização de suas necessidades implícitas ou explícitas, com ações diretivas motivadoras, dinâmicas, integradas e/ou complementares às de outras pessoas, respeitando a diversidade de ideias, opiniões, habilidades de todos e cuidado com o outro.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Caracteriza necessidades implícitas ou explícitas dos outros/no ambiente. Contribui democraticamente com ideias e/ou ações de solidariedade e/ou responsabilidade cívico-social de modo a promover o bem-estar do grupo. Coopera estrategicamente com a aprendizagem de outras pessoas (no contexto intra ou extrauniversitário) em um ambiente cuidadosamente arranjado para o favorecimento dessa aprendizagem, inclusive adequando funções conforme as habilidades das pessoas. Envolve-se voluntariamente com programas de solidariedade e/ou cooperação em nível local ou global (trabalho voluntário, projeto comunitário, pesquisas, extensão etc.).
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Caracteriza necessidades implícitas ou explícitas dos outros/no ambiente. Contribui democraticamente com ideias e/ou ações de solidariedade e/ou responsabilidade cívico-social de modo a promover o bem-estar do grupo. Age com cordialidade, respeito, harmonia e generosidade em relação às pessoas. Reconhece e respeita autoridade de professores ou outras figuras de autoridade. Promove um ambiente seguro e de confiança mútua entre as pessoas. Envolve-se voluntariamente com programas de solidariedade e/ou cooperação em nível local ou global (trabalho voluntário, projeto comunitário, pesquisas, extensão etc.).
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Dialoga a partir da escuta de diferentes opiniões.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Caracteriza necessidades implícitas ou explícitas dos outros/no ambiente. Dialoga a partir da escuta de diferentes opiniões.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

COOPERAÇÃO	
Promover o bem comum por meio do serviço e/ou liderança de pessoas cuja colaboração genuína se dê a partir da caracterização de suas necessidades implícitas ou explícitas, com ações diretivas motivadoras, dinâmicas, integradas e/ou complementares às de outras pessoas, respeitando a diversidade de ideias, opiniões, habilidades de todos e cuidado com o outro.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
	No papel de líder promove a integração de pessoas independentemente do gênero, religião, geração, raça etc. Instrui as pessoas com relação ao que é esperado delas no trabalho em grupo.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	Coopera estrategicamente com a aprendizagem de outras pessoas (no contexto intra ou extrauniversitário) em um ambiente cuidadosamente arranjado para o favorecimento dessa aprendizagem, inclusive adequando funções conforme as habilidades das pessoas. Promove um ambiente seguro e de confiança mútua entre as pessoas. Instrui as pessoas com relação ao que é esperado delas no trabalho em grupo.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020) B). Princípios pedagógicos da PUCPR (PDI 2019-2023) C). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996) D). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) E). Scallon (2015)	A). WEF (2020, p. 156) B). PDI (2019-2023) C). Scallon (2015, p. 124) D). PDI (2019-2023) E). Scallon (2015, p. 126)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

VI. AUTORREGULAÇÃO

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

AUTOREGULAÇÃO	
Engajar-se ativamente na busca pelo autodesenvolvimento de forma genuína a partir da identificação de oportunidades de melhoria em qualquer aspecto da vida (pessoal e/ou acadêmico-profissional), com base na compreensão de seus limites e potencialidades.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Reconhece necessidades de autodesenvolvimento pessoal e/ou profissional por meio de um processo reflexivo sobre as consequências de seu agir (para si, para o ambiente e para os outros). Responsabiliza-se por buscar alternativas de autodesenvolvimento (línguas ou qualquer habilidade relevante para si ou para o campo em que pretende atuar).
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Envolve-se voluntariamente com programas com potencial de propiciar autodesenvolvimento em nível local ou global (ex. intercâmbio, PIBIC, pesquisas etc.).
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Reconhece necessidades de autodesenvolvimento pessoal e/ou profissional por meio de um processo reflexivo sobre as consequências de seu agir (para si, para o ambiente e para os outros). Disponibiliza-se a superar suas próprias opiniões pré-concebidas sobre fatos ou ideias. Busca instrução e procedimentos apropriados a cada situação-problema que lida. Responsabiliza-se por buscar alternativas de autodesenvolvimento (línguas ou qualquer habilidade relevante para si ou para o campo em que pretende atuar). Atenta-se à complexidade e multidimensionalidade do processo de resolução de problemas considerando a relação entre o todo e as partes dentro de um contexto. Envolve-se voluntariamente com programas com potencial de propiciar autodesenvolvimento em nível local ou global (ex. intercâmbio, PIBIC, pesquisas etc.).
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Atenta-se à complexidade e multidimensionalidade do processo de resolução de problemas considerando a relação entre o todo e as partes dentro de um contexto.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo e prático; administração de projetos)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Scallon (2015)	A). Scallon (2015, p. 126)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

VII. ESPIRITUALIDADE

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

ESPIRITUALIDADE	
Vivenciar experiências ao longo da vida de forma simples em termos de processos e relações com base em valores transcendentes à matéria na busca pela verdade e liberdade individuais, a partir do entendimento do ser humano como uma pessoa integral e agente em uma sociedade sustentável, harmoniosa e respeitosa em termos econômicos, sociais e ambientais.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Disponibiliza-se a assumir que a busca pela verdade, liberdade e dignidade são frutos de valores transcendentes à matéria. Assume postura positiva diante da vida (entusiasmo e alegria). Assume as próprias limitações com humildade. Reconhece com respeito as limitações de outras pessoas. Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Reconhece o valor de cada ser vivo dentro do contexto em que vive. Valoriza mutuamente espiritualidade e ciência, considerando paradoxo "fé" e "razão". Responsabiliza-se pela propagação de ações de valorização das relações humanas em seus mais diferentes âmbitos como fator essencial à autorrealização. Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Disponibiliza-se a assumir que a busca pela verdade, liberdade e dignidade são frutos de valores transcendentes à matéria. Assume postura positiva diante da vida (entusiasmo e alegria). Assume as próprias limitações com humildade. Reconhece com respeito as limitações de outras pessoas. Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Reconhece o valor de cada ser vivo dentro do contexto em que vive. Valoriza mutuamente espiritualidade e ciência, considerando paradoxo "fé" e "razão". Responsabiliza-se pela propagação de ações de valorização das relações humanas em seus mais diferentes âmbitos como fator essencial à autorrealização. Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

PUCPR GRUPO MARISTA

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

NEP

ESPIRITUALIDADE	
Vivenciar experiências ao longo da vida de forma simples em termos de processos e relações com base em valores transcendentes à matéria na busca pela verdade e liberdade individuais, a partir do entendimento do ser humano como uma pessoa integral e agente em uma sociedade sustentável, harmoniosa e respeitosa em termos econômicos, sociais e ambientais.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Disponibiliza-se a assumir que a busca pela verdade, liberdade e dignidade são frutos de valores transcendentes à matéria. Assume as próprias limitações com humildade. Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Reconhece o valor de cada ser vivo dentro do contexto em que vive. Valoriza mutuamente espiritualidade e ciência, considerando paradoxo "fé" e "razão". Responsabiliza-se pela propagação de ações de valorização das relações humanas em seus mais diferentes âmbitos como fator essencial à autorrealização. Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Age com coerência em relação ao próprio discurso. Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Reconhece o valor de cada ser vivo dentro do contexto em que vive. Valoriza mutuamente espiritualidade e ciência, considerando paradoxo "fé" e "razão". Responsabiliza-se pela propagação de ações de valorização das relações humanas em seus mais diferentes âmbitos como fator essencial à autorrealização. Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo; criativo e prático; administração de projetos)	Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Responsabiliza-se pela propagação de ações de valorização das relações humanas em seus mais diferentes âmbitos como fator essencial à autorrealização. Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	Engaja-se e/ou promove práticas de espiritualidade. Valoriza mutuamente espiritualidade e ciência, considerando paradoxo "fé" e "razão". Contribui ativamente com a facilitação/simplificação de processos com os quais se relaciona.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

ESPIRITUALIDADE	
Vivenciar experiências ao longo da vida de forma simples em termos de processos e relações com base em valores transcendentes à matéria na busca pela verdade e liberdade individuais, a partir do entendimento do ser humano como uma pessoa integral e agente em uma sociedade sustentável, harmoniosa e respeitosa em termos econômicos, sociais e ambientais.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) B). Princípios e valores institucionais (PDI 2019-2023)	A). PDI (2019-2023) B). PDI (2019-2023)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

VIII. EXCELÊNCIA

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

EXCELÊNCIA	
Qualidade de quem tem por hábito fornecer soluções inovadoras, sustentáveis e com foco nas necessidades do público-alvo de modo a visar uma transformação da realidade cujas ações estejam voltadas para o melhor resultado possível com base em precisão, honestidade e justeza com relação ao cumprimento de critérios considerados excelentes em um dado ambiente e avaliação constante de resultados conforme objetividade, concisão, clareza e precisão do processo e/ou do resultado final do procedimento de trabalho.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo. Contribui para preservação ambiental e transformação social. Trabalha para alcançar melhores resultados de qualquer ordem etc. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Recorre à opinião de juízes (avaliadores) amparados por critérios claros e precisos, visando garantir honestidade e transparência do processo de avaliação, quando necessário. Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão).
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo. Contribui para preservação ambiental e transformação social. Trabalha para alcançar melhores resultados de qualquer ordem etc. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Recorre à opinião de juízes (avaliadores) amparados por critérios claros e precisos, visando garantir honestidade e transparência do processo de avaliação, quando necessário. Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão).
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo. Contribui para preservação ambiental e transformação social.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

EXCELÊNCIA	
Qualidade de quem tem por hábito fornecer soluções inovadoras, sustentáveis e com foco nas necessidades do público-alvo de modo a visar uma transformação da realidade cujas ações estejam voltadas para o melhor resultado possível com base em precisão, honestidade e justeza com relação ao cumprimento de critérios considerados excelentes em um dado ambiente e avaliação constante de resultados conforme objetividade, concisão, clareza e precisão do processo e/ou do resultado final do procedimento de trabalho.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
	Trabalha para alcançar melhores resultados de qualquer ordem etc. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Realiza tarefas com precisão (amplitude mais otimizada possível de descrição de um fenômeno como cálculo, informação, desenho etc.). Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão). Adequa linguagem escrita (caligrafia, ortografia, sintaxe etc.) e/ou oral, em conformidade com a mais precisa e apropriada possível (objetiva, clara e concisa).
Integração (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo. Contribui para preservação ambiental e transformação social. Trabalha para alcançar melhores resultados de qualquer ordem etc. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Realiza tarefas com precisão (amplitude mais otimizada possível de descrição de um fenômeno como cálculo, informação, desenho etc.). Recorre à opinião de juízes (avaliadores) amparados por critérios claros e precisos, visando garantir honestidade e transparência do processo de avaliação, quando necessário. Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão). Adequa linguagem escrita (caligrafia, ortografia, sintaxe etc.) e/ou oral, em conformidade com a mais precisa e apropriada possível (objetiva, clara e concisa).
Aplicação	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

PUCPR GRUPO MARISTA

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

NEP

EXCELÊNCIA	
Qualidade de quem tem por hábito fornecer soluções inovadoras, sustentáveis e com foco nas necessidades do público-alvo de modo a visar uma transformação da realidade cujas ações estejam voltadas para o melhor resultado possível com base em precisão, honestidade e justeza com relação ao cumprimento de critérios considerados excelentes em um dado ambiente e avaliação constante de resultados conforme objetividade, concisão, clareza e precisão do processo e/ou do resultado final do procedimento de trabalho.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
(Habilidades; pensamento criativo; criativo e prático; administração de projetos)	Contribui para preservação ambiental e transformação social. Trabalha para alcançar melhores resultados de qualquer ordem etc. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Realiza tarefas com precisão (amplitude mais otimizada possível de descrição de um fenômeno como cálculo, informação, desenho etc.). Recorre à opinião de juízes (avaliadores) amparados por critérios claros e precisos, visando garantir honestidade e transparência do processo de avaliação, quando necessário. Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão). Adequa linguagem escrita (caligrafia, ortografia, sintaxe etc.) e/ou oral, em conformidade com a mais precisa e apropriada possível (objetiva, clara e concisa).
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	Promove naturalmente (por si mesmo) soluções inovadoras e sustentáveis (responsabilidade no uso de recursos) com foco nas necessidades do público-alvo. Contribui para preservação ambiental e transformação social. Apresenta-se justo com relação a critérios de excelência estabelecidos em um dado contexto. Realiza tarefas com precisão (amplitude mais otimizada possível de descrição de um fenômeno como cálculo, informação, desenho etc.). Revisa resultados de trabalhos realizados com base em critérios de excelência estabelecidos (precisão, objetividade, clareza e concisão). Adequa linguagem escrita (caligrafia, ortografia, sintaxe etc.) e/ou oral, em conformidade com a mais precisa e apropriada possível (objetiva, clara e concisa).

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

EXCELÊNCIA	
Qualidade de quem tem por hábito fornecer soluções inovadoras, sustentáveis e com foco nas necessidades do público-alvo de modo a visar uma transformação da realidade cujas ações estejam voltadas para o melhor resultado possível com base em precisão, honestidade e justeza com relação ao cumprimento de critérios considerados excelentes em um dado ambiente e avaliação constante de resultados conforme objetividade, concisão, clareza e precisão do processo e/ou do resultado final do procedimento de trabalho.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Autores citados por Scallon (2015): Le Boterf (1994); Lévy-Leboyer (1996) B). Dissertação de Mestrado e tese de Doutorado (De Luca, 2008; 2013) C). Dissertação de Mestrado (Beltramello, 2018) D). Scallon (2015)	A). Scallon (2015, p. 124) B). De Luca (2008; 2013) C). Beltramello (2018) D). Scallon (2015, 126)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

IX. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Sistematização do saber-ser conforme Taxonomia de Fink (2003)

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	
Exercer autocontrole e resiliência e/ou influenciar pessoas ao lidar com situações estressoras (projetar ações de prevenção, minimizar efeitos e/ou recuperar-se de possíveis danos causados) para si ou para os outros de forma empática, flexível, otimizada (simples, ágil e objetiva), coerente com valores pessoais e preceitos éticos visando o equilíbrio e bem comum.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Dimensão humana (Aprendizagem acerca de si e dos outros)	Identifica situações estressoras a si e/ou aos outros por meio de uma leitura adequada do ambiente em contraste com dados de autoconhecimento. Avalia o grau de complexidade da situação estressora para si e/ou para os outros. Avalia potencial de possíveis impactos das situações estressoras para grupos de pessoas afetadas. Identifica possibilidades de lidar com as situações estressoras a si e/ou a outros. Influencia pessoas positivamente na proposição de ações empáticas, flexíveis e otimizadas (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras (em nível de prevenção, reparação ou recuperação de possíveis danos advindos dessas). Toma decisões coerentes com seus valores pessoais e preceitos éticos. Propõe o (r)estabelecimento do bem comum e equilíbrio de relações e/ou aspectos emocionais diante de situações estressoras.
Importar-se (Desenvolvimento de novos interesses, sentimentos e valores)	Identifica situações estressoras a si e/ou aos outros por meio de uma leitura adequada do ambiente em contraste com dados de autoconhecimento. Avalia o grau de complexidade da situação estressora para si e/ou para os outros. Avalia potencial de possíveis impactos das situações estressoras para grupos de pessoas afetadas. Identifica possibilidades de lidar com as situações estressoras a si e/ou a outros. Influencia pessoas positivamente na proposição de ações empáticas, flexíveis e otimizadas (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras (em nível de prevenção, reparação ou recuperação de possíveis danos advindos dessas). Toma decisões coerentes com seus valores pessoais e preceitos éticos.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	
Exercer autocontrole e resiliência e/ou influenciar pessoas ao lidar com situações estressoras (projetar ações de prevenção, minimizar efeitos e/ou recuperar-se de possíveis danos causados) para si ou para os outros de forma empática, flexível, otimizada (simples, ágil e objetiva), coerente com valores pessoais e preceitos éticos visando o equilíbrio e bem comum.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
	Propõe o (r)estabelecimento do bem comum e equilíbrio de relações e/ou aspectos emocionais diante de situações estressoras.
Aprender a aprender (Pesquisa, autorregulação e metacognição)	Identifica situações estressoras a si e/ou aos outros por meio de uma leitura adequada do ambiente em contraste com dados de autoconhecimento. Avalia o grau de complexidade da situação estressora para si e/ou para os outros. Avalia potencial de possíveis impactos das situações estressoras para grupos de pessoas afetadas. Identifica possibilidades de lidar com as situações estressoras a si e/ou a outros. Influencia pessoas positivamente na proposição de ações empáticas, flexíveis e otimizadas (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras (em nível de prevenção, reparação ou recuperação de possíveis danos advindos dessas). Toma decisões coerentes com seus valores pessoais e preceitos éticos.
Integracão (Conexão de ideias, pessoas e sistemas)	Identifica situações estressoras a si e/ou aos outros por meio de uma leitura adequada do ambiente em contraste com dados de autoconhecimento. Avalia o grau de complexidade da situação estressora para si e/ou para os outros. Avalia potencial de possíveis impactos das situações estressoras para grupos de pessoas afetadas. Identifica possibilidades de lidar com as situações estressoras a si e/ou a outros. Influencia pessoas positivamente na proposição de ações empáticas, flexíveis e otimizadas (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras (em nível de prevenção, reparação ou recuperação de possíveis danos advindos dessas). Toma decisões coerentes com seus valores pessoais e preceitos éticos. Propõe o (r)estabelecimento do bem comum e equilíbrio de relações e/ou aspectos emocionais diante de situações estressoras.

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP)
Campus Londrina

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	
Exercer autocontrole e resiliência e/ou influenciar pessoas ao lidar com situações estressoras (projetar ações de prevenção, minimizar efeitos e/ou recuperar-se de possíveis danos causados) para si ou para os outros de forma empática, flexível, otimizada (simples, ágil e objetiva), coerente com valores pessoais e preceitos éticos visando o equilíbrio e bem comum.	
Dimensões de Aprendizagem Significativa (Taxonomia de FINK, 2003)	**Saber-ser em ação**
Aplicação (Habilidades; pensamento criativo; criativo e prático; administração de projetos)	Identifica situações estressoras a si e/ou aos outros por meio de uma leitura adequada do ambiente em contraste com dados de autoconhecimento. Propõe ações de prevenção de forma flexível e otimizada (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras. Propõe ações de reparação de danos de forma flexível e otimizada (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras. Propõe ações de recuperação de possíveis danos de forma flexível e otimizada (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras. Influencia pessoas positivamente na proposição de ações empáticas, flexíveis e otimizadas (simples, ágeis e objetivas) para lidar com situações estressoras (em nível de prevenção, reparação ou recuperação de possíveis danos advindos dessas). Toma decisões coerentes com seus valores pessoais e preceitos éticos. Propõe o (r)estabelecimento do bem comum e equilíbrio de relações e/ou aspectos emocionais diante de situações estressoras.
Conhecimentos fundamentais (Compreende e relembra informações e ideias)	[não foi indicado nas fontes de informação consultadas]
Natureza das fontes de informação	**Referências**
A). Valores praticados pelo Grupo Marista (PDI 2019-2023) B). Competências atitudinais (Fórum Econômico Mundial, 2020)	A). PDI (2019-2023) B). WEF (2020, p. 156)

Documento elaborado pelo Núcleo de Excelência Pedagógica do Campus Londrina em 2022.
Membros: André Gobette Santana; Gislayne de Souza Carvalho; Marcelo Ortega Massambani; Paulo Henrique Maravieski Brambilla e Vânia Aparecida Terra.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

FINK, L. D. **A Self-directed guide to designing courses for significant learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 2003. **Disponível** em: http://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf

PUCPR – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional.* CURITIBA: PUCPR, 2021.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba: PUCPRess, 2015.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2020.** Geneva, 2020. **Disponível** em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

3. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

Ana Maria Eyng / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Maria Teresa Prieto Quezada / UNIVERSIDADE DE GUADALAJARA - UNIVERSIDADE DE GUADALAJARA

Thaís Pacievitch / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

3.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O Eixo Educação e Direitos Humanos enfatiza a discussão crítica e coletiva de resultados de pesquisas que abordam as teorias, as políticas e as práticas que relacionam os direitos humanos e a Educação. São acolhidos trabalhos que dialoguem com as seguintes temáticas: Políticas e programas de Educação em Direitos Humanos. Direitos humanos e processos identitários. Os processos culturais e a concepção intercultural dos direitos humanos na educação. Os espaços de promoção e defesa dos direitos da infância na família, escola e comunidade. Garantia e violação de direitos nas escolas. As políticas nacionais e internacionais para educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos na formação de professores e no currículo da educação básica. As relações entre currículo escolar, direitos humanos e justiça social. Processos inclusivos para superação das desigualdades e exclusão e garantia dos direitos humanos na educação. Os direitos humanos na perspectiva das pedagogias decoloniais. O direito à Educação. Os direitos da Infância. A violação de direitos e a pobreza infantil multidimensional. O direito à educação em contextos humanitários.

BALANÇO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise a partir dos Projetos políticos-pedagógicos

Nayla Marcatto da Costa[1]

Célia Beatriz Piatti[2]

RESUMO

Essa pesquisa visa sintetizar os resultados encontrados a respeito da formação inicial de professores nas licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) voltados para os projetos políticos-pedagógicos (PPP) e/ou projeto político-curricular (PPC). Apresentamos como problemática: quais são as críticas e proposições que estão sendo elaboradas para a formação de professores a partir das análises dos PPP e/ou PPC das LEDOC? Temos como objetivo conhecer e compreender os direcionamentos das pesquisas a partir da análise dos PPP e/ou PPC destes cursos. Este balanço foi realizado em teses, dissertações defendidas em diferentes Universidades em programas de pós-graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado do país no período de 2018 a 2022. Utilizamos como aporte teórico o materialismo histórico-dialético, esta análise consiste em uma revisão sistemática de literatura, também compreendida por estado do conhecimento, este levantamento foi realizado na seguinte base de dados: Oasisbr – Portal Brasileiro de Publicações e Dados científicos em acesso aberto, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir desse mapeamento, foi possível compreendermos que, de modo geral, existem muitas problemáticas a serem resolvidas, no entanto, foram ressaltadas diversas potencialidades que estão direcionando a licenciatura em Educação do Campo para um avanço em sua organização e ensino e criticidade dos sujeitos do campo que nelas se formam e por fim, apontam possibilidades de melhorias que podem ser implementadas.

Palavras-chave: Licenciatura. Educação do Campo. Formação de professores. Projeto político-pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Esta revisão bibliográfica trata-se de uma pesquisa que está em andamento no programa de pós-graduação *stricto sensu* Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED, sobre a formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO), com ênfase nos projetos políticos-pedagógicos (PPP e/ou PPC).

---

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação (FAED) e email: nayla.marcatto@ufms.br. Tese que se insere na pesquisa: Formação de professores e gestores de escolas do campo em territórios camponeses e quilombola em regiões de Mato Grosso do Sul financiada pelo CNPq- chamada nº 40/2022 - Linha 1A - Projetos Individuais - Pesquisa em temas livres em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora da UFMS, lotada na FAED (Faculdade de Educação) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo-LeduCampo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail:celiabpiatti@gmail.com

Foi realizado um levantamento de teses e dissertações, por meio da metodologia instituída no estado do conhecimento, a fim de visualizarmos o movimento do cenário atual em que o nosso objeto de pesquisa está inserido. Este balanço é o ponto de partida para analisarmos nosso objeto de pesquisa e assim definirmos as contribuições, mudanças e possíveis avanços no âmbito da Educação do campo.

Por meio da modalidade do estado do conhecimento podemos mapear, discutir e analisar as produções científicas e acadêmicas a respeito da nossa problemática, a fim de identificarmos as lacunas, as bases teóricas que estão sendo utilizadas para sustentar e analisar as pesquisas. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39) "A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia".

Esta pesquisa fundamenta-se na corrente teórica do materialismo histórico dialético que visa compreender o objeto de pesquisa no movimento da realidade. Sendo assim, para Pires (1997, p. 83),

> O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do método como um instrumento de reflexão sobre a realidade, de modo que precisamos superar a aparência e compreender a realidade educacional em sua essencialidade, isto é, o método materialista histórico dialético, nos possibilita interpretar a realidade com base no "[...] caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)" (PIRES, 1997, p. 86).

Destacamos a necessidade de discutir a transformação do conhecimento com base no senso comum (conhecimento empírico) para formas mais elaboradas e complexas de pensamento, que possibilite a reflexão teórica e alcance a síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

Mediante esta explanação visamos compreender como se dá o processo de formação de professores nas LEDOCs, pois consideramos que o trabalho na sociedade atual, está sendo definido por um processo totalmente inverso, do que

estamos defendendo. Na sociedade capitalista, o trabalho constitui-se em uma atividade que visa a exploração, isto é, a total alienação dos sujeitos. “Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens” (PIRES, 1997, p. 89).

Este cenário de lutas e resistência vai ao encontro das tensões e contradições que são produzidas entre os movimentos socias camponeses e o Estado, pois os movimentos visam uma formação emancipadora, políticas públicas que proporcionem e assegurem o acesso e permanência dos estudantes camponeses, ribeirinhos e quilombolas nos espaços de discussão e debates da educação.

Estes ideais dos movimentos sociais estão na contra mão dos princípios estabelecidos e determinados pelo Estado. A relação de educação e trabalho está vinculada a inserção dos estudantes no processo produtivo, ao trabalho assalariado, ou seja, o foco está nas transformações necessárias no indivíduo para que ele seja inserido no mercado de trabalho e produza lucros à sociedade capitalista.

Assim, com Caldart (2009, p. 38) compreendemos que “A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem”.

Dessa forma, visamos neste balanço realizado compreender o movimento real que está sendo provocado pelas pesquisas acadêmicas sobre as LEDOCs, quais os contrapontos e as possibilidades podem ser apontados nesse processo de embates dos princípios e valores dos movimentos sociais com as perspectivas da sociedade capitalista.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste levantamento verificamos os trabalhos na base de dados Oasisbr[3] – Portal Brasileiro de Publicações e Dados científicos em acesso aberto, mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), pelo motivo no

[3] https://oasisbr.ibict.br/vufind/

qual os trabalhos são atualizados com maior rapidez em comparação com outras plataformas.

Foram utilizados os seguintes descritores: “licenciatura”, “educação do campo”, “projeto político pedagógico” e “licenciatura”, “educação do campo”, “formação de professores”. Devido a grande quantidade de trabalhos encontrados, utilizamos o filtro temporal dos últimos 5 anos (2018 a 2022). Como critério de exclusão, neste ensaio utilizaremos somente as dissertações e teses, conforme a quantidade do levantamento no quadro a seguir.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos

DESCRITORES	FILTRO TEMPORAL	QUANTIDADE	TIPO
“licenciatura”, “educação do campo”, “projeto político pedagógico”	2018 a 2022	40	Dissertação – 8 Tese – 5
“licenciatura”, “educação do campo”, “formação de professores”	2018 a 2022	191	Tese – 29 Dissertações - 19

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste momento, os trabalhos foram organizados em categorias, conforme o assunto identificado nos títulos. Assim, foi possível selecioná-los a partir das categorias: formação de professores, projeto pedagógico curricular, políticas públicas, currículo, pois consideramos que estes trabalhos mais se aproximam da nossa temática, e que nos ajudarão na melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa. Reduzindo assim, para doze o quantitativo de trabalhos que, a partir do título, apresentam identidade com a temática proposta.

Foram analisados os resumos dos trabalhos selecionados de modo que identificamos o objeto de pesquisa, objetivo, metodologia, referencial teórico e os resultados alcançados nas pesquisas. No entanto, definimos mais um critério de exclusão para os trabalhos que a princípio estavam dentro da categoria de análise, contudo, após esta leitura, eles não condizem com a busca que está sendo feita.

Ao realizarmos a leitura dos resumos percebemos que existe uma grande diversidade no modo de elaboração dos mesmos, com base em Ferreira (2002, p. 264) isto é “[...] explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do

confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional[...]".

Isso, muitas vezes, apresenta dificuldades de acesso às informações e assim, o pesquisador precisa realizar a leitura do trabalho como um todo para compreender a temática em discussão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos selecionados discorrem em suas conclusões sobre os resultados alcançados e discutem as problemáticas, potencialidades e indicações de possibilidades de melhorias, com fundamento nos referenciais teóricos de cada pesquisa/autor.

Assim, Farias (2018) e Lopes (2021) apontam como problemática a ausência de informações sobre a construção do PPP das LEDOCs da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA); estes documentos ainda estão embasados na neutralidade ideológica, tendo como base poucas discussões e debates políticos, econômicos e sociais que abarquem o âmbito do campo e da educação do campo no território brasileiro.

As políticas de institucionalização estão cada vez mais afastando os movimentos sociais da participação e da condução dos desdobramentos da educação, segundo a autora, "[...] observamos que, nos mecanismos de manutenção da ordem dominante presentes no Estado, o que impera são diversos impedimentos e desafios para que os movimentos sociais possam ter controle sobre essas políticas" (LOPES, 2021, p. 159).

Farias (2018), Anhaia (2018) e Sales (2018) apontam como problemática, a presença de conteúdos e princípios que dialogam e fortalecem a presença do capital em um cenário que deveria ser de luta e resistência da classe trabalhadora. E destacam como problemática o esvaziamento do conhecimento científico, pois, não estão promovendo o acesso à produção cultural acumulada historicamente.

Além disso, Anhaia (2018) percebeu que existe a forte presença da lógica no capital na LEDOC/UFFS desde o seu processo de institucionalização. Ainda, destaca que essas condições não contribuem com a luta dos trabalhadores do campo para a

construção de uma educação que tenha coerência com a necessidade de emancipação enquanto classe.

Como potencialidades, Farias (2018) e Anhaia (2018) identificam os princípios do Movimento de Educação do campo nos PPP, e aponta potencialidades também para o processo de construção, desenvolvimento e mudanças na LEDOC. Salientam a participação dos movimentos sociais em pautas de âmbito nacional, que contribuem com os debates e avançam nas discussões sobre a educação do campo.

Como problemática em seu estudo, Sales (2018) aponta um estado de dormência por parte dos movimentos sociais na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ressalta a necessidade de retomar/recuperar às forças e voltar à luta. Segundo Caldart (2009, p. 56) este estado de dormência dos movimentos sociais pode gerar grandes consequências nas lutas pela educação, isso significaria "[...] uma diminuição drástica da pressão pela conquista de direitos já reconhecidos pela sociedade, pelo retorno à dimensão do direito individual, abstratamente universal, diminuindo a tensão entre o particular e o universal, entre direitos individuais e sujeitos coletivos de direitos".

As discussões e resultados apontados por Sales (2018) mostram muito mais potencialidades do que problemáticas. Ao identificar as potencialidades da LEDOC, a autora aponta a Pedagogia da Alternância, e afirma que esta prática trouxe mais visibilidade, credibilidade e procura ao curso.

Em contrapartida Barboza (2020), constatou que a maioria dos docentes na UFGD não tinham referência sobre a organicidade dos cursos oriundos no bojo da Educação do campo, muitos docentes não haviam se deparado com a Pedagogia da Alternância e nem com um curso cercado pelas proposituras dos movimentos sociais. Por estes motivos, Barboza (2020) compreende que exista uma lacuna entre a prática docente (em relação as atividades das disciplinas no tempo Comunidade, são realizadas com aprofundamento da prática da Alternância) realizada em sala de aula, nos projetos com as propostas do PPC do curso.

Os docentes alegaram que as práticas/metodologia da Alternância são realizadas na disciplina Pesquisa e Práticas pedagógicas, ou seja, é somente nesta disciplina que os discentes desenvolvem atividades buscando envolver comunidade local. Entretanto, a metodologia da alternância precisa ocorrer de modo articulado com os demais componentes curriculares, pois essa prática não deve ser isolada, isto é, ocorrer somente em certas atividades e/ou disciplinas.

Brasil (2021) destacou potencialidades na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois, a percepção das acadêmicas, os trabalhos de formação desenvolvidos pelos docentes do curso, tanto no Tempo Universidade (TU) como no Tempo Comunidade (TC), previstos no referido PPC, alcançam resultados relevantes, uma vez que qualificaram educandos do campo e os dotaram de visão crítica e emancipatória para atuar como docentes preparadas para o trabalho nas salas de aula das escolas do campo e na defesa dos direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Além disso, as docentes enfatizaram a importância de trabalhar as disciplinas no tempo universidade atreladas com o tempo comunidade por meio dos instrumentos utilizados na alternância para alcançar a necessária coerência no/do trabalho pedagógico do curso.

Com isso, Brasil (2021, p. 144) constatou "[...] que a alternância permite a relação teoria e prática, relação essa indissociável de uma formação que se paute pelos saberes, pela cultura dos diversos povos do campo e que desenvolva práticas educativas contra-hegemônicas que contribuam na construção da escola do campo".

E como proposições de melhorias para o curso, o Sales (2018) e Brasil (2021) destacam a necessidade de uma formação de professores que esteja voltada para a perspectiva emancipadora e, que seja pensada a partir de uma ressignificação dos saberes e o conhecimento científico, intelectual, que devem ser consubstanciados na práxis educativa em direção a uma educação humanizadora de seus educandos e que vise à transformação social. É preciso que se mantenham vinculadas às lutas que se colocam contrárias às relações sociais de produção capitalista.

Barboza (2020) ao analisar o PPC da LEDOC da UFGD estabelece muito mais problemáticas do que potencialidades. Determina, a princípio, a presença de pontos e crenças que precisam ser desmistificados e superar os paradigmas sobre a formação de professores, pois tais questões não coadunam com a proposta almejada no PPC. Ademais, existem brechas e lacunas que não foram sanadas tanto pelo conjunto dos docentes, discentes, pois não conseguiram absorver a proposta da Educação do campo, para além do currículo, do cotidiano da sala de aula e no foco dos componentes curriculares apresentados no PPC do curso.

Essa discussão apresenta brechas e questionamentos que podem direcionar novas pesquisas, tais como: "Como se dá o processo de formação de professores universitários", conforme Barboza (2020) os cursos de formação de professores formam para atuar em uma determinada área/realidade, ou seja, os cursos formam

para o meio urbano. Portanto, os docentes da LEDOC, assim como os outros cursos, carregam essa marca em suas formações. Este contexto não corrobora com a formação de políticas educativas de formação que possibilite enxergar a variedade de espaços educativos que estão fora do contexto urbano, e que existem outras dinâmicas a serem consideradas.

Segundo Barboza (2020) os candidatos que concorrem as vagas aos processos seletivos docentes para a Universidade – na maioria das vezes não apresenta ligação direta com a realidade em que vai atuar diretamente (campo), não somente como espaço físico, mas como um território em disputa, que possui uma identidade, uma cultura, um modo de agir/existir.

É preciso que exista uma ligação, uma relação dos docentes com os movimentos sociais – ou com outros movimentos que se relacionem com a formação humana integral que visem a superação de uma formação superficial, vazia e que permita o enriquecimento do repertório cultural, social e político dos docentes das LEDOC.

Um outro ponto apresentado por Barboza (2020) é em relação ao “Perfil dos professores da LEDOC”, precisamos de uma formação que supere a formação acadêmica, pois não há vínculo com a realidade (campo); não há o entendimento da necessidade de fortalecer o espaço campesino, o que favorece cada vez mais o distanciamento e alarga as fissuras do processo pedagógico, e o paradigma urbano é novamente valorizado em função do que se produz na vida e no espaço do campo.

Como potencialidades, Barboza (2020) reconhece que o processo de formação inicial de professores da UFGD está ligado com a sua realidade, o curso cumpre com a sua função social e pode ser referência de uma política inclusiva, a formação perpassa pela clareza institucional individual e coletiva do corpo docente, levando em consideração a realidade e os interesses da comunidade em que a escola está inserida.

Como problemática Brasil (2021), identificou que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados pelos sujeitos do campo, para a realização do curso, o que deixa visível a necessidade de concretização de políticas de formação para as pessoas que vivem no campo. Em relação a dificuldade encontrada pelas docentes em trabalhar no regime de alternância, elas consistem na instrumentos da alternância, em especial as visitas às comunidades, muitas vezes planejadas e não executadas pela falta de

conhecimento da instituição, pois o curso na modalidade de alternância acabava sendo confundido com educação à distância.

Dentro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) também foi possível perceber o descaso constante, devido à ausência ou negligencia das políticas públicas de Estado que não corroboram com a qualidade que se espera para o curso, segundo destaca Lopes (2021, p. 160),

> [...] faltam recursos para a operacionalização da Alternância, as condições estruturais, inicialmente, eram precárias e insuficientes, e lutar pela sua melhoria segue como uma pauta permanente do curso, pois ainda não há uma estrutura que dê conta de, plenamente, atender às exigências da formação dos educadores do campo.

Existe uma grande demanda de preconceitos sociais da própria instituição de ensino, que não reconhece o próprio curso da LEDOC dentro da Universidade, tratando-o como “extraterreste”. Afirmam que a Universidade não é lugar para os camponeses e se entraram no curso devem abrir mão de seus referenciais e de seus territórios, muitos tem dificuldade para compreender o formato e a proposta da política de constituição da LEDOC, e por isso, impõem barreiras que impedem a execução da LEDOC conforme os seus princípios formativos. De acordo com Lopes (2021, p. 161),

> Há divergentes e excludentes concepções a respeito de educação, escola, campo, formação de educadores do campo, e sobre as práticas próprias dessa formação. Não há atividade articulada e a possibilidade de diálogo parece estar truncada por essas divergências de concepções e trajetórias, havendo uma tensão entre o corpo docente do curso.

Com isso, corre-se o risco da própria descaracterização do curso, pois, com o afastamento dos movimentos sociais do campo, o corpo docente não articula as atividades com a realidade dos estudantes, existem questionamentos sobre a política de elaboração e institucionalização do curso, querem que os camponeses se destituam de suas origens. Todos esses pontos são retrocessos que percebemos e não podemos deixar que a educação do campo retome a postura assistencialista e aos princípios da educação rural.

Mesmo com todos esses desafios e barreiras que foram apontadas por Lopes (2021), a LEDOC/UFMA tem proporcionado condições para que sejam realizadas pesquisas, experiências de estágio, projetos nas escolas do campo visando melhorias para a educação básica do campo, e que possam ter como efeito avanços nas

ISSN: 2176 - 1396

políticas públicas para a educação básica do campo e, que considerem as condições objetivas da comunidade camponesa.

Por fim, a autora defende que é preciso uma formação que esteja articulada com os interesses dos indivíduos do campo, que ofereça condições para que esses sujeitos alcancem a formação emancipatória, demonstrando e incentivando a luta por políticas públicas que visem melhorias para o espaço camponês e nos espaços de estudo, para que os estudantes quilombolas, camponeses, ribeirinhos, não precisem deixar suas casas, famílias, seus territórios para terem uma perspectiva de formação no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este balanço composto de teses e dissertações demonstrou a necessidade de discutirmos questões envolvendo, a elaboração e construção coletiva, a não neutralidade ideológica dos PPPs/PPCs da LEDOCs, a presença dos movimentos sociais da Educação do Campo, o perfil dos professores que fazem parte das LEDOCs e sua participação e conhecimento sobre as concepções das lutas e movimentos de resistência que ocorrem no campo, dentre muitos outros questionamentos.

Neste sentido, essa investigação contribuiu para compreendermos que as LEDOCs são um espaço de disputa política, econômica, social e não podemos deixar que os princípios capitalistas superem e apaguem todo o movimento de luta e resistência traçado pelos movimentos sociais juntamente com a população camponesa, ribeirinha e quilombola. Este movimento de luta deve ser constante, como disse Sales (2018) os movimentos da educação do campo não podem adormecer e parar de lutar.

Além disso, precisamos pontuar a necessidade de uma formação emancipadora dos indivíduos, de modo que tenham condições para compreenderem e transformarem a realidade, lutarem por seus ideais, princípios e valores, sem deixar que as ideias capitalistas tomem seu território e se tornem sujeitos alienados.

Assim, compreendemos que por meio deste balanço temos condições para iniciar a discussão que permeia a construção da tese de doutorado, que está ancorada no método materialismo histórico-dialético e, que procuramos conhecer a gênese e

dar uma explicação para o movimento das contradições que circundam a formação inicial de professores na Licenciatura em Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos. **Formação de professores:** realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017. 224 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190909. Acesso em: 06 abr. 2023.

BARBOZA, Edir Neves. **A formação de professores e a organização do projeto pedagógico curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/197818/barboza_en_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2023

BRASIL, Kelly Cardoso. **A alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3886. Acesso em: 05 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2023.

FARIAS, Magno Nunes. **Princípios do movimento de educação do campo:** análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoC do centro-oeste brasileiro. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

LOPES, Safira Rego. **Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo:** a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA. 2022. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3828. Acesso em: 08 abr. 2023

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores:** análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042. Acesso em: 05 abr. 2023.

O ACOLHIMENTO FAMILIAR E OS LAÇOS AFETIVOS NOS DIREITOS DA INFÂNCIA

Déborah Regina Lambach Ferreira da Costa[1]

Priscila Lambach Ferreira da Costa [2]

RESUMO

O Brasil tem atualmente milhares de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade extrema, que precisaram ser retirados de suas famílias de origem e cujos vínculos familiares foram rompidos por uma medida judicial de proteção. Por sua vez, essas famílias encontram-se fragilizadas social e/ou economicamente, não dando conta da tarefa de cuidar de seus filhos. Para reforçar a capacidade de reorganização dessas famílias e dar-lhes apoio na superação de suas dificuldades para a reinserção dessas crianças e adolescentes e, ainda, de forma compartilhada com o Estado, o Modelo de Acolhimento Familiar acontece por meio de outras famílias que, não estando no cadastro de adoção, voluntária e solidariamente, e após um rigoroso processo de seleção, formação e acompanhamento, disponibilizam-se a acolher em seus lares essas crianças e adolescentes alijados do convívio com suas famílias de origem, as chamadas Famílias Acolhedoras. O presente estudo tem como objetivo apontar a importância do engajamento da sociedade e de sua atuação em rede na garantia dos direitos dessas crianças e adolescentes e de se disponibilizar a materializar o acolhimento familiar, assegurando a convivência familiar e comunitária, como modelo no desenvolvimento afetivo desses indivíduos acolhidos e que converge para a reinserção familiar. A Teoria do Apego de Bowlby mostra o quanto apegos seguros favorecem boas relações e boa autoestima, ao passo que o apego desorganizado pode trazer dificuldades nas relações, nos afetos e nos comportamentos. Logo, um cuidado personalizado, como proporcionado em uma família acolhedora, poderia ser potencializador de relações saudáveis. A metodologia realizada foi uma revisão bibliográfica integrativa. Como resultado, verificou-se que há legislação para a implantação nacional dos programas de Acolhimento Familiar, mas faltam meios operacionais e mecanismos para efetivá-los em maior número.

Palavras-chave: Direitos da infância. Institucionalização. Família acolhedora. Primeira infância. Teoria do Apego.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem atualmente milhares de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade extrema que precisaram ser retirados de suas famílias de origem, cujos vínculos familiares foram rompidos por uma medida judicial de proteção (BRASIL, 1990). Dados estatísticos recentes apontam que aproximadamente 30 mil

[1] Doutora em Direito Civil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora da Graduação e Pós-graduação em Direito Civil da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, drcosta@pucsp.br.
[2] Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, perspectivaop@gmail.com.

crianças foram incluídas no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Os números mostram uma realidade preocupante vivenciada por aqueles sujeitos que integram processos judiciais de destituição do poder familiar, uma vez que cerca de 47% das crianças estão na primeira infância, 12% apresentam problemas de saúde ou alguma deficiência, 54,1% são pretas ou pardas (MAIS DE 27 MIL..., 2022).

Esses dados estatísticos desvelam a desafiadora realidade em que estão inseridas essas famílias, fragilizadas social e economicamente, à margem do exercício da cidadania em decorrência do desamparo e privação de direitos, na medida em que a capacidade de proteção e cuidados com a prole, que lhes são intrínsecos, estão desgastados, não dando conta da tarefa de cuidar de seus filhos, principalmente na tenra idade.

Múltiplos fatores contribuem para esse esgarçamento da capacidade de cuidado e proteção dos filhos, que na maioria das vezes é momentâneo, sendo a negligência do Estado para com as famílias um dos motivos mais presentes na retirada das crianças de seu núcleo de origem. Os motivos de acolhimento institucional no Brasil são das mais variadas origens: negligência da família, drogadição e alcoolismo dos responsáveis, violência doméstica, pessoas em situação de rua, carência de recursos, abuso sexual e orfandade, ressaltando que a pobreza não se insere necessariamente nessa relação de motivos (VALENTE, 2013, p. 35).

Por sua vez, a rede de proteção dessas crianças, na tríade Estado, Família e Sociedade, nas modalidades dos chamados Abrigos Institucionais, Casas Lares, Famílias Acolhedoras e Repúblicas Jovens, também não se sustenta, seja pela falta de políticas públicas eficazes, seja pela incipiente capacitação das instituições (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Tutelares, Casas de Acolhimento) ou de diálogo entre as instituições que falham no cumprimento de seus deveres constitucionais para com as famílias, as crianças e os adolescentes.

O fundamento da centralidade da família está na Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 16 (ONU, 1948), na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990) e nas legislações correlatas, de modo que o olhar específico para a primeira infância são fundamentais no desenvolvimento da pessoa, convocando o Estado a estabelecer políticas de convívio saudável familiar e comunitário, não mais no modelo de outrora, como o da Roda dos Expostos, da disciplina do Código de Menores ou do atual modelo de institucionalização, que é hoje

responsável por abrigar 96% dessas crianças e adolescentes no País (BRASIL, 2023).

As políticas públicas têm se intensificado no atendimento da primeira infância (BRASIL, 2016), priorizando o Acolhimento Familiar, que é realizado pela comunidade, o acolhimento institucional (abrigos e casas lares), tendo em vista que os cuidados com a criança vão muito além daqueles materiais, nutrição, higiene, troca de fraldas (BRASIL, 1990). O desenvolvimento cognitivo do infante depende das relações afetivas encetadas nos estímulos de seus cuidadores e da interação social (INSTITUTO GERAÇÃO AMANHÃ, 2017).

Para reforçar a capacidade de reorganização dessas famílias e dar-lhes apoio na superação de suas dificuldades para a reinserção dessas crianças e adolescentes e, ainda, de forma compartilhada com o Estado, o Modelo de Acolhimento Familiar acontece por meio de outras famílias que, não estando no cadastro de adoção, voluntária e solidariamente, disponibilizam-se a acolher em seus lares essas crianças e adolescentes alijados do convívio com suas famílias de origem. Essas famílias passam por um criterioso processo de seleção e formação para serem habilitadas e continuam sendo acompanhadas e supervisionadas por uma equipe multidisciplinar do Poder Judiciário ao longo de todo o acolhimento.

Nesse cenário, o objetivo do artigo é tratar das chamadas Famílias Acolhedoras, qual sua função, como são selecionadas, capacitadas e cadastradas nas Varas da Infância e Juventude, traçando um panorama de sua importância no avanço social, por oferecer um atendimento personalizado, com atenções individualizadas que potencializam o desenvolvimento cognitivo, interpessoal e afetivo dessas crianças, contribuindo para a redução da cultura da institucionalização.

Em um segundo momento, situando o *status* de extrema vulnerabilidade das crianças e adolescentes afastados da convivência familiar, pretende-se demonstrar a relevância do engajamento da sociedade e de sua atuação em rede na garantia dos direitos dessas crianças e adolescentes e em se disponibilizar a materializar o acolhimento familiar assegurando a convivência familiar e comunitária, como modelo no desenvolvimento afetivo dessas crianças e adolescentes acolhidos e que converge para a reinserção familiar.

Por se tratar de tema multidisciplinar, o texto perpassa pelas questões histórico-sociais, psicológicas e pedagógicas que envolvem as várias vulnerabilidades – dos pais e dos filhos – com um olhar garantidor para o desenvolvimento e a convivência familiar às crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Nessa toada, dar-se-ão a conhecer mecanismos de apoio às famílias forjados na Teoria do Apego de Bolwby. Quando os cuidados se restringem à higiene e à alimentação, sem que se tenham pessoas para investir nos cuidados personalizados, sem que haja afeto e apego, as crianças, em sua grande maioria, podem vir a enfrentar dificuldades de se relacionarem socialmente.

Por fim, verificou-se que há legislação para a implantação nacional dos programas de Acolhimento Familiar, que no presente atendem a 5% dos sujeitos acolhidos, mas faltam meios operacionais e mecanismos para efetivá-los em maior número. O acolhimento, seja familiar ou institucional, além de excepcional e momentâneo, cujo prazo máximo na lei é de 18 meses, tem entre suas funções o objetivo de reintegrar a criança e o adolescente à sua família de origem. Sendo a família a base da sociedade e tendo a especial proteção do Estado (BRASIL, 1988), é essencial que essas medidas se concretizem pois são "milhares de sujeitos – sem rosto, sem voz, escondidos sob o manto da invisibilidade, varridos para debaixo do tapete da sociedade – que perdem a infância no acolhimento que, mesmo que sejam excelentes, jamais serão um lar" (ANUNCIAÇÃO, 2023).

Freire (2013, p. 12) é categórico ao afirmar que a esperança precisa ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica: "É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã".

2 DESENVOLVIMENTO

O que é o acolhimento familiar e como ele se efetiva?

A família é o núcleo de proteção do indivíduo, o *locus*, por excelência, adequado à sua formação e seu desenvolvimento (BRASIL, 1988). Quando o vínculo entre os familiares é rompido por uma medida judicial, impondo o afastamento da criança e do adolescente de sua família de origem, hão que se ter políticas públicas garantidoras da proteção integral desse sujeito, voltadas para seu melhor interesse, sob o manto da legislação especial do Estatuto da Criança e do Adolescente, fundamentada principalmente nos princípios do art. 227 da Constituição Federal, e a criança e o adolescente passam a receber tratamento de verdadeiros sujeitos de direito, não mais como objeto do pátrio poder. Em 2009, a Lei Federal 12.010

(BRASIL, 2009) reordena as políticas públicas instituídas até então, sendo uma das formas de garantir essa proteção, prioritariamente, pelo acolhimento familiar ao acolhimento institucional, rompendo uma cultura de institucionalização que segregou "os menores" que precisavam de cuidados e que muitas vezes culpabilizava suas famílias.

É uma medida excepcional e temporária (BRASIL, 1990), que objetiva o acolhimento de uma criança ou adolescente afastado do convívio familiar por uma medida judicial protetiva, em que uma pessoa ou mais de uma residentes na mesma casa se inscrevam no programa, participem da etapa de seleção, formação e acompanhamento e cumpram determinados requisitos como: concordância de todos os membros da família que residem no domicílio em fazer parte do serviço de acolhimento familiar; não estejam no cadastro de adoção e poderão receber a criança mediante guarda (BRASIL, 1990); tenham maioridade legal; residam no município ou região; não tenham antecedentes criminais, comprometimento psiquiátrico e/ou dependência de substâncias psicoativas (regra para todos os membros da família que residem no domicílio); disponibilidade para participar do processo de formação inicial, tempo para comparecer às atividades programadas pelo serviço e para o acompanhamento sistemático da equipe técnica; disponibilidade para atender às necessidades de cuidados da criança e/ou adolescente; além do comprometimento com a função de proteção até o encaminhamento da criança e/ou adolescente para a família de origem e/ou extensa ou família por adoção.

O acolhimento familiar, como política pública, é previsto na legislação como prioritário ao acolhimento institucional, observado o caráter temporário e excepcional da medida como já ressaltado, para que as funções da família que está fragilizada possam se recompor. Atualmente, apenas 5% das crianças e dos adolescentes que estão em medida de acolhimento estão em famílias, os demais 95% estão em abrigos institucionais.

Valente (2013, p. 104-105) é precisa ao conceituar a família acolhedora, como

> [...] aquela que voluntariamente tem a função de acolher em seu espaço familiar, pelo tempo que for necessário, a criança e o adolescente que, para ser protegido, foi retirado de sua família, respeitando sua identidade e sua história, oferecendo-lhe todos os cuidados básicos mais afeto, amor, orientação, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua inserção familiar, assegurando-lhe a convivência familiar e comunitária.

O cuidado, que será exercido provisoriamente e que não se restringe aos

ISSN: 2176 - 1396

cuidados de higiene (portanto, um atendimento mecanizado), passa a ser de responsabilidade da família acolhedora, que atuará na vida da criança, proporcionando condições afetivas, relacionais, sociais, emocionais e econômicas para seu desenvolvimento e constituição como cidadão, objetivando seu retorno para a família de origem e, se isso não for possível, facilitando o ingresso em uma família substituta.

O cenário atual no Brasil

Em 2019, o CNJ, com o objetivo de garantir o cumprimento das normas constitucionais (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e do Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016), lançou o Pacto Nacional da Primeira Infância (MLPI), no entendimento de que, para cuidar das crianças, é preciso cuidar de quem cuida delas, desenvolvendo políticas públicas que ampliem o apoio e a estrutura para as famílias e cuidadores, contribuindo para a parentalidade responsável. Isso, porque os principais desafios enfrentados pelas crianças na primeira infância estão relacionados diretamente às desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Estado, família e sociedade são corresponsáveis em garantir os direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990); a convivência familiar e comunitária, prioritariamente com a família de origem (BRASIL, 1990) e, excepcionalmente, em família substituta (BRASIL, 1990), assegurando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, evitando-se a ruptura dos vínculos familiares.

A vulnerabilidade das crianças e adolescentes em situação de acolhimento

A primeira infância é o período em que as estruturas fundamentais do ser humano são criadas, e as relações estabelecidas nessa fase são determinantes na vida dessa pessoa. “A primeira infância é a janela em que experiências, descobertas e afeto são levados para o resto da vida”, pontua Moreira (2023, p. 13), e as experiências afetivas e de cuidado, como valor jurídico, são agentes motrizes do desenvolvimento de potencialidades e habilidades desse ser humano.

O atendimento personalizado e individualizado, em ambiente familiar, permitindo a organização de uma rotina focada na criança e/ou adolescente e não

voltada ao funcionamento da instituição, com rotina coletiva; estabelecimento de vínculos afetivos mais estáveis e próximos com adultos de referência, favorecendo seu desenvolvimento de forma saudável; acesso mais amplo à convivência comunitária e, consequentemente, uma maior possibilidade de vivenciar vínculos com os membros dessa comunidade.

A pesquisa Órfãos da Romênia, realizada pelo Hospital de Crianças de Boston, da Universidade de Harvard, mencionada em entrevista por Maciel (2016), aponta que, para cada ano de um bebê acolhido em uma instituição, sem vínculos afetivos permanentes ou respeito a suas necessidades individuais, pode haver prejuízo de até quatro meses em seu desenvolvimento integral. As crianças abrigadas em instituições romenas, no período pós-guerra, por tempo prolongado, especialmente durante os primeiros anos de vida, apresentaram déficits cognitivos significativos. Maciel (2016) ressalta que é essencial que a sociedade empatize com a situação das crianças abrigadas e, principalmente, compreenda que aguardam um movimento nosso, como operadores do direito e como sociedade.

Como garantir o pleno desenvolvimento e a convivência familiar a crianças e adolescentes em situação de acolhimento?

A Teoria do Apego

A Teoria do Apego de autoria de Bowlby (psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico) foi elaborada a partir de observações e considerações sobre a separação prematura de bebês de seus cuidadores principais. O teórico apresentou a importância de uma figura de referência para exercer os cuidados com a criança, especialmente nos três primeiros anos tão cruciais no desenvolvimento humano. Caso algumas necessidades não sejam atendidas durante esse período, o dano poderá ser irreparável durante toda a vida. A constância e a permanência desse adulto disponível afetivamente a desempenhar esse papel têm significativas repercussões no desenvolvimento social e psicológico da criança, e esse período impacta a maneira como se darão suas relações futuras (BOWLBY, 1988).

A depender da qualidade da interação adulto-criança, há a possibilidade de desenvolvimento de uma relação de apego seguro em que têm mais chances de a criança se desenvolver da maneira esperada para sua faixa etária, ou o contrário. Caso haja falta do apego seguro, a saúde da criança (física e emocional) poderá se

ISSN: 2176 - 1396

tornar debilitada, o que acarreta um prejuízo a curto, médio e longo prazos tanto para ela quanto para seu entorno. Alguns exemplos seriam o apego ambivalente em que se desconfia de estranhos e se tem receio de se aproximar de outras pessoas; o apego evitativo em que se coloca pouca emoção nos relacionamentos, causando problemas na intimidade e dificuldades de compartilhar pensamentos e sentimentos; e, por fim, o apego desorganizado que dificulta formar relações e afetos significativos, apresentando comportamentos contraditórios.

É papel do cuidador procurar atender às necessidades da criança. Quando este se estabelece como uma base segura, a criança se sente confiante para explorar o mundo, pois possui um suporte que está zelando por ela, auxiliando-a e curtindo junto suas conquistas. O cuidador, além de base segura, precisa ser um refúgio seguro para que a criança se sinta confortável para voltar até a base sempre que precisar, afinal, lá encontra conforto, proteção e uma referência para ajudá-la a organizar seus sentimentos. Em resumo, o adulto-cuidador precisa ser forte, gentil e apoiar a criança, mas sempre que necessário assumir para si determinadas responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Acolhimento Familiar é política pública municipal que veio concretizar os princípios constitucionais (BRASIL, 1988), para fazer valer a proteção integral da criança e do adolescente, como sujeitos de direito, garantindo-lhes a convivência familiar, seu melhor interesse e a absoluta prioridade no atendimento a suas necessidades.

Essa medida permite o cuidado individualizado com o objetivo de proporcionar à criança o melhor ambiente e cuidado possíveis enquanto sua situação jurídica estiver em andamento para a definição de seu retorno à família de origem ou à sua família extensa e, até mesmo, uma colocação em família substituta quando necessário.

Como resultado, verificou-se que há legislação para a implantação nacional dos programas de Acolhimento Familiar, mas faltam meios operacionais e mecanismos para efetivá-los em maior número, motivadores do engajamento da sociedade nesse projeto, ao lado da família e do Estado (BRASIL, 1988).

A sociedade por nós pensada é aquela em que cada criança e adolescente possam fortalecer seus vínculos familiares e multiplicá-los no amplo convívio como

cidadãos. Uma sociedade, no imaginário freiriano, “em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de bem querer” (FREIRE, 2019, p. 41).

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Débora. STJ: ausência de sentença em ação de destituição do poder familiar não impede colocação da criança em família substitute. **IBDFAM**, 7 jun. 2023. Disponível em: https://ibdfam.org.br/noticias/10854/. Acesso em: 5 jul. 2023.

BOWLBY, John. **A secure base**. London: Routledge, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=L8069&text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009.** Dispõe sobre adoção; altera as Leis n.os 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento.** Painel de acompanhamento. 2023. Disponível em: https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora:** gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

INSTITUTO GERAÇÃO AMANHÃ. Formação de serviço em família acolhedora. 2017. Disponível em: https://geracaoamanha.org.br/. Acesso em: 10 maio 2022.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. Em entrevista sobre os 26 anos do ECA, especialista afirma que falta comprometimento, paixão, compaixão e empatia pela situação das crianças acolhidas **IBDFAM**, 10 ago. 2016. Disponível em https://ibdfam.org.br/noticias/6083/Em+entrevista+sobre+os+26+anos+do+ECA,+especialista+afirma+que+falta+comprometimento,+paix%C3%A3o,+compaix%C3%A3o+e+empatia+pela+situa%C3%A7%C3%A3o+das+crian%C3%A7as+acolhidas. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAIS DE 27 MIL crianças foram retiradas da família para acolhimento e adoção, revela pesquisa do CNJ. **IBDFAM**, 4 maio 2022. Disponível em: https://ibdfam.org.br/noticias/9627/Mais+de+27+mil+crian%C3%A7as+foram+retiradas+da+fam%C3%ADlia+para+acolhimento+e+ado%C3%A7%C3%A3o%2C+revela+pesquisa+do+CNJ#:~:text=O%20levantamento%20indicou%20que%2012,2021%20com%20registro%20no%20SNA. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOREIRA, Silvana do Monte. Seio familiar [entrevista]. **Revista IBDFAM –** Pacto nacional pela primeira infância. Direitos e garantias para a formação dos indivíduos e a evolução da sociedade, Edição 52, ago./set. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org. Acesso em: 10 jun. 2023.

VALENTE, Jane. **Família acolhedora:** as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento. São Paulo: Paulus, 2013.

ISSN: 2176 - 1396

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Vanderleia Rodrigues da Silva Seidel[2]

RESUMO

No contexto educacional, a diversidade de crianças e adolescentes que compõem as unidades de ensino é fato, também é fato que o currículo escolar norteia a abordagem da instituição de educação. No entanto, a diversidade ainda que inerente aos textos e diretrizes das políticas educacionais, é na prática ignorada, o ensino é "engessado", o currículo não comporta a diversidade, todos são tratados de forma igual, ignorando as diferenças. Neste viés, neste artigo busca-se discorrer sobre o efetivo atendimento das crianças e adolescentes superdotados na educação básica. O estudo objetiva mapear o entendimento sobre diversidade na visão de diferentes autores, tendo como fonte de investigação uma pesquisa de revisão. Esta pesquisa coloca em debate a importância das relações da inclusão, no âmbito escolar para crianças e adolescentes, com superdotação, contextualizando esta abordagem no âmbito do currículo escolar. A diversidade, a inclusão e o currículo, relacionados ao atendimento de estudantes com superdotação, são analisados à luz dos Direitos Humanos, sob a óptica da Hermenêutica (GADAMER, 2003). Os resultados da pesquisa de revisão bibliográfica e documental serão apresentados, acompanhados de análise, segundo as contribuições de Dias (2020), Libâneo *"et al"* (2020), Eyng (2010,2015) e Novelino (2012). A luz dos Direitos Humanos, tem-se que efetivamente o direito à educação de qualidade, que vise o pleno desenvolvimento em suas individualidades, ainda são uma falácia. Os currículos na sua grande maioria, não trazem abordagem individualizada para atendimento a estudantes que apresentem superdotação.

Palavras-chave: Diversidade. Currículo. Inclusão. Superdotação. Direitos Humanos e Fundamentais.

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos estão em constante metamorfose, em constante evolução, da qual emerge a necessidade do avanço na luta pela conquista dos direitos humanos, que são aqueles considerados essenciais para uma vida digna. Esse alcance almejado, representa além da garantia positivada, principalmente a tradução e aplicação efetiva desses direitos nas vivências cotidianas, em especial nas escolares.

Muito embora a igualdade seja um dos pilares básicos dos direitos humanos, está longe de ser uma realidade social para todas e todos. Na verdade, os indivíduos encontram-se em posições distintas, o que permite facilitar ou dificultar a obtenção

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.

[2] Doutoranda pela PUC/PR, Mestre em Educação. E-mail: leia1807@hotmail.com .

desses direitos. Aqueles que se encontram ao centro, numa perspectiva social - e aqui podem ser mencionadas as crianças e adolescentes, vistos sob a égide da padronização, sob a qual os tidos como normais, brancos, considerados saudáveis e, em posse de recursos econômicos, possuem acessos que não ocorrem da mesma forma para aqueles que se encontram às margens, os pobres, pardos, negros ou com algum tipo de deficiência, superdotados, em análise neste artigo.

Em vista disso, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem descritiva, sob a óptica do método da hermenêutica, referendada em Gadamer (2003, p. 11), "[...] a compreensão "apropriada" de um texto introduz nas *geisteswissenschaften* algo da posição do intérprete no tempo, lugar e visão do mundo [...]". Os resultados da pesquisa de revisão bibliográfica serão apresentados em sua integra, acompanhadas de análise pelas autoras. A abordagem qualitativa permitiu aprofundar o estudo, conforme explicam Bogdan e Biklen (1998, p. 03) que "[...] os pesquisadores qualitativistas procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são estes".

Para o estudo de pesquisa de revisão, optamos por realizar uma abordagem narrativa, sendo realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira – BDTD, no endereço eletrônico: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Com os descritores: Inclusão AND Diversidade AND Currículo AND Superdotado AND Educação; "Inclusão AND Diversidade AND Currículo AND SUPERDOTADO AND EDUCAÇÃO*; Inclusão AND Diversidade AND Currículo AND Superdotado. Também realizamos buscas na Plataforma Digital Redalyc.org, no endereço eletrônico https://www.redalyc.org/, no período de 2019 a 2023, idioma português, disciplina educação, país Brasil. Os descritores utilizados foram: Inclusão AND Diversidade AND Currículo AND Superdotado AND Educação. Dos achados, citou-se os de relevante reflexão para este estudo.

Para melhor entendimento, este artigo encontra-se dividido em dois subtítulos. O primeiro aborda informações e aclarados conceituais referente à diversidade e inclusão com base em Dias (2020), à diversidade, com referência em Libâneo *"et al"* (2020), finalizando este item, aborda-se a questão do currículo, segundo Eyng (2010,2015).

No segundo subtítulo, discorremos sobre os Direitos Humanos e[3] Fundamentais, sendo analisados no contexto de atendimento as crianças e adolescentes com superdotação, segundo Marcelo Novelino (2012) e com base nas políticas públicas que regulamentam a temática, compreendendo a legislação constitucional, infraconstitucional e decisões judiciais.

No final deste item, acosta-se a questão dos superdotados, a nível de legislação constitucional, infraconstitucional e decisões judiciais. A fim explicativo, destaca-se o art. 4º, III da Lei nº 9.394/96, a qual estabelece direitos especiais aos superdotados.

Já a nível de considerações finais, tem-se que as unidades escolares, ainda que em viés de inclusão, na prática, não disponibilizam adequações dos currículos, que atendam à diversidade em sua plenitude, nesta abordagem em especial, os superdotados. Os quais, muitas vezes, desprestigiados, incompreendidos, tratados como indisciplinados, acabam sendo medicados, outros ainda abandonam a escola. Portanto, em sua integra os Direitos Humanos não são cumpridos em sua integridade.

2 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E CURRÍCULO: ASPECTOS GERAIS E CONCEITUAIS

As unidades de ensino, são permeadas por educandos diferentes, oriundos de culturas, etnias, condições econômicas, expectativas e experiências de vida distintas, neste viés, devemos considera-los em sua integralidade, inclusive, independentemente das condições físicas ou intelectuais. Para tanto, faz-se necessário compreender a diversidade, aspectos de inclusão e adaptação dos currículos escolares que vise efetivamente o desenvolvimento pleno de todos, atendendo as particularidades. Cita-se para fins de compreensão e reflexão sobre diversidade e inclusão, a abordagem apresentada inicialmente por Dias (2020, p.2),

> [...] devemos pensar como é trabalhada a questão da diversidade nos diferentes aspectos dentro da escola e observar qual deve ser o posicionamento dos profissionais da educação com o tratamento aos diferentes tipos de alunos que a escola atende (DIAS,2020, p. 2).

[3]Em âmbito jurídico considera-se Direitos Humanos aqueles consagrados a nível internacional, já aqueles positivados a nível Constitucional, internamente no país, podendo variar de Estado para estado, são chamados de Direitos Fundamentais. Sendo essa abordagem adotada neste artigo.

A Diversidade dever ser pensada e trabalhada em equipe, visando o desenvolvimento do aluno, destaca-se ainda, é necessário aprender a conviver na diversidade, respeitando as diferenças individuais, Dias (2020, p. 2, *apud, Martins; Giroto; Souza, 2013, p. 28),* dispõe que os professores devem ter ciência e buscar dominar recurso para atender educandos no âmbito da diversidade.

> Percebemos que o trabalho em equipe, nesse sentido, é muito relevante para o desenvolvimento do aluno, pois quanto mais pessoas com formação especializada se unir neste trabalho mais completo e profundo o mesmo será. Sendo necessário uma carga de trabalho e envolvimento maior, além do fato de ser um momento propício para utilizar a criatividade nas resoluções de problemas cotidianos.
> Devemos notar também que para pensar a diversidade "[...] é necessário aprender a conviver na diversidade, com as diferenças individuais, de maneira respeitosa e benéfica a todos" (DIAS, 2020, p. 2, *apud,* MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013, p.28).

Para Dias (2020, p. 2, *apud, Martins; Giroto; Souza, 2013, p. 20),* uma escola com viés inclusivo, deve valorizar a diversidade, ponderar sobre a possibilidade de implantação de mudanças e reformas, iniciando pelo ajuste do projeto político-pedagógico, adequando aos processos de ensino aprendizagem, no âmbito da valorização das diferenças, cita-se:

> *No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura a valorizar a diversidade e a considerar uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais* (DIAS, 2020, p. 2, *apud, MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013, p. 20).*

Dias (2020, p.12), em relação a temática da inclusão, conclui.

> [...] refletir sobre a temática da inclusão dentro do contexto escolar é muito relevante. Desse modo, podemos observar que visualizar aspectos referentes sobre a forma de como a diversidade deve ser pensada dentro da escola e de como o professor deve agir perante essa temática são de imenso valor, [...] (DIAS, 2020, p. 12).

No âmbito da diversidade, Libâneo *"et al"* (2020, p. 823), dispõe:

> [...] A diversidade pode ser entendida como conjunto das diferenças, desde que estas sejam tomadas histórica e concretamente. [...] A diversidade tem, assim, como referência, as diferenças que podem ser naturais ou culturais, enquanto as desigualdades sociais são históricas (LINÂNEO, "et al", 2020, p. 823).

Em relação a estudos realizados no Brasil e na América Latina sobre a questão da diversidade no processo ensino aprendizagem, segundo Libâneo, *"et al"* (2020, pp. 829 - 830), há ínfimas pesquisas, cita-se:

> [...] é preciso realçar que poucas produções se ocuparam do enfoque da diversidade no processo de ensino aprendizagem na sala de aula e na formação de professores, de modo a captar formas de realização do trabalho pedagógico-didático. A revisão das pesquisas permite concluir que, de modo geral, a abordagem da diversidade sociocultural se circunscreve a particularidades de diferentes grupos étnicos, imigrantes e outras minorias sociais, étnicas e culturais, incluindo pessoas com necessidades educativas especiais. (LIBÂNEO, “et al”, 2020, pp. 829 - 830).

Destacamos para fins de reflexão do recorte citado, a importância de revisitarmos os currículos escolares, repensando a abordagem implícita e explicita em seus textos, para evitar-se abordagens monoculturas e etnocêntricas.

Segundo Eyng (2010, p. 37), os currículos, atuam como:

> [...] práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

3 DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS VS. CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SUPERDOTAÇÃO

Um dos pilares básicos dos direitos humanos e fundamentais é a igualdade, nos reportando, neste texto, a questão educacional ofertada a estudantes que possuem superdotação, estes em suas diferenças, fora dos padrões tidos como “normais”, são ignorados, desprestigiados, portanto, o comando legal positivado no ordenamento jurídico brasileiro, deixa de ser aplicado. Assim, busca-se no presente estudo, trazer reflexões acerca dos direitos humanos e fundamentais no âmbito da diversidade e inclusão.

3.1 Dos Direitos Humanos e Fundamentais

Muito embora não haja um conceito determinado acerca dos direitos humanos, eles podem ser entendidos como aqueles essenciais para a garantia de uma vida digna, baseados na liberdade, igualdade e dignidade.

Os direitos humanos passaram por constantes mudanças com o decorrer dos anos, tendo em vista a construção da sociedade e a sua contínua evolução, assim como, as necessidades que se apresentam em cada época, se materializando no que existe nos dias atuais. Segundo Marcelo Novelino (2012, p. 396/397):

> A expressão *direitos fundamentais* (*droits fondamentaux*) surgiu na França e 1770, no movimento político e cultural que deu Origem à *Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Cidadão*, de 1789. Apesar da inexistência de um consenso acerca da diferença em relação aos *direitos humanos*, a distinção mais usual na doutrina brasileira é no sentido de que ambos, com o objetivo de proteger e promover a dignidade da pessoa humana, contemplam direitos relacionados à liberdade e à dignidade. A positivação desses valores, no entanto, ocorre em planos distintos. Enquanto os *direitos humanos* se encontram consagrados nos tratados e convenções internacionais (*plano internacional*), os *direitos fundamentais* são os direitos humanos consagrados e positivados na Constituição de cada país *(plano interno*), podendo o seu conteúdo e conformação variar de Estado para Estado (grifado no original) (NOVELINO, 2012. P. 396/397).

Joaquim Herrera Flores (2009, fl. 13) aponta que os direitos humanos constituem o principal desafio para a humanidade nos primórdios do século XXI. Isso pois, muito embora a Declaração Universal de 1948 tenha sido um marco importante nos processos de luta, atualmente, deve ser entendido de um modo diferente do que foi estabelecido, já que a sociedade se encontra em um novo contexto. Por isso da necessidade de dispor de novos conceitos e ideias que permitam o avanço na luta pela dignidade humana.

O professor Herrera (2009, p. 28) explica que: “Os direitos humanos, mais que direitos propriamente ditos, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”.

A Constituição Federal traz um rol de direitos e garantias fundamentais, positivados no artigo 5º, sendo que o § 2º deixa claro que este rol não é fechado, ou seja, os direitos não se esgotam naquele texto. Vejamos: “§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

O *caput* do artigo 5º da Constituição Federal estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Seguindo a linha de raciocínio trazida até então, tem-se que a mera igualdade formal não traduz a garantia nas vivências efetivamente dos indivíduos. Na prática, ocorre que as desigualdades das relações sequer são enxergadas e, portanto, essa igualdade formal não consegue ser de fato garantida. Trata-se de um princípio que apesar de estar positivado há 35 anos, não assegura o exercício da vida nos mesmos termos dispostos. Nesse sentido, o grande equívoco se encontra ao afirmar que o

ISSN: 2176 - 1396

exercício de direitos humanos está devidamente garantido porque eles estão positivados.

Quanto à igualdade material, de acordo com Novelino (2012, p. 442), há:

> [...] a requisitos materiais a serem observados com o intuito de assegurar a conformidade substancial da lei restritiva com os princípios e regras da Constituição, dentre os quais, o princípio da não retroatividade, o princípio da proporcionalidade, o princípio da generalidade e abstração e a proteção do núcleo essencial (NOVELINO, 2012, P. 442).

Portanto, com vistas a equiparação de oportunidades, na elaboração das normas, é indispensável tratamento diferenciado.

No âmbito da diversidade, compõem parte das unidades de ensino, estudantes que em sua individualidade, não se enquadram em deficiências físicas, tão pouco no percentual dos educandos considerados “normais, assim, percebemos que a nível de proteção legal, tanto em esfera internacional quanto constitucional, há reconhecimento de tratamento diferenciado a esses estudantes, mas que a prática cotidiana e curricular, em tese não vem assegurando.

3.2 Das crianças e adolescentes com superdotação

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, à educação foi conferido tratamento de maior valia e reconhecimento do que nos anos pretéritos, conforme intencionalidade observada no art. 205 da Carta Magna:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Ainda em relação ao aspecto normativo, destaca-se o art. 4º, III da Lei nº 9.394/96, a qual estabelece direitos especiais aos superdotados, vejamos:

> [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1996).

Já com a Lei nº 13. 234/15 foi criada o Cadastro Nacional de Alunos com AS/SD, tais siglas visam identificar os educandos “que apresentam um potencial elevado e grande desenvolvimento nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade’ (BRASIL,2015).

ISSN: 2176 - 1396

O legislador infraconstitucional positivou a possibilidade de aceleração curricular aos estudantes que apresentam características de AS/SD (Lei n. 9.394, 1996). Porém, algumas unidades escolares oferecem resistência a pedidos desta natureza, alegando desconhecimento ou despreparo profissional na execução destas demandas (MACHADO, 2016).

Os Tribunais já enfrentaram o tema e no caso em concreto reconheceram o direito do educando a frequentar a unidade escolar em série correspondente, destaca-se:

> [...] é do interesse público que jovens com elevada capacidade de aprendizado possam frequentar o curso superior, mesmo antes do término do ensino médio. Por sinal, é o que ocorre em países como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, a exemplo da precocidade do australiano Terence Tao, quem ingressou na faculdade de Berkeley com apenas 9 anos de idade, sendo atualmente reconhecido como um dos maiores matemáticos do mundo (ganhador da medalha Fields, dentre outras honrarias). Também é o caso do matemático Maximilian Janisch, de Ruhestand, na Alemanha, bastante divulgado, dentre vários outros exemplos. É salutar que crianças com elevado rendimento acadêmico possam frequentar as universidades, viabilizando-se o desenvolvimento de uma cultura nacional mais apegada à disciplina intelectual e ao gosto pelos estudos, sem o que nenhuma nação pode realmente progredir intelectual e cientificamente. A matemática e a Física avançaram, enquanto importante setor do conhecimento humano, graças à precocidade de Gauss, Euler, Alexander von Humboldt, James C. Maxwell, dentre outros. Mesmo a Filosofia contou com a contribuição de muitas crianças superdotadas, a exemplo de Jeremy Bentham, Stuart Mill, Blaize Pascal, Leibniz, para ficar em alguns poucos exemplos (TRF-4, 2017).

Segundo Renzulli (2004) há falhas no momento de identificação dos educandos que apresentam características de AH/SD, desencadeando prejuízos pessoais e até mesmo para a coletividade que deixa de contemplar realizações decorrentes de habilidades ignoradas.

Os diplomas legais supramencionados, fundamentam a legalidade de atendimento a crianças e adolescentes com superdotação com tratamento diferenciado, vindo ao encontro dos parâmetros de direitos humanos e fundamentais, porém, pesquisadores e julgadores, nos permitem assegurar que se trata de uma utopia legislativa, ainda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade” – Aristóteles (Filósofo na Grécia Antiga).

Diante de todo o exposto, estudado e analisado para a elaboração do presente artigo, conclui-se que os direitos humanos representam valores essenciais,

que são retratados nas Constituições ou nos tratados internacionais, possuindo como objetivo, a garantia a todos os seres humanos a uma vida digna.

Contudo, o grande desafio se encontra na tradução e efetivação desses direitos na vida propriamente dita dos seres humanos. Isso, por conta das desigualdades que se apresentam na sociedade, fazendo com que os indivíduos ocupem posições diversas e, consequentemente, não atingindo a todos uniformemente. Sendo assim, o fato de estar positivado não significa que o exercício dos direitos humanos está devidamente garantido a todas as pessoas.

O processo de inclusão, reconhecimento e implementação dos direitos humanos das crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência ocorreu de forma retardada, os quais ainda, nos dias atuais, seguem buscando adequações e implantações.

Por fim, pactuando com o que defende Herrera, os direitos humanos ainda constituem um desafio quanto a sua concretude social. É necessário descentralizar o foco e visualizar os marginalizados para que possa se alcançar a garantia dos direitos. Assim como para estabelecer um novo olhar para os direitos humanos tradicionalmente estabelecidos, permitindo a inclusão das crianças e adolescentes com as suas especificidades na pauta em concreto dos direitos humanos.

Os diplomas legais supramencionados, fundamentam a legalidade de atendimento a crianças e adolescentes com superdotação, com encaminhamentos diferenciado, vindo ao encontro dos parâmetros de direitos humanos e fundamentais, porém, pesquisadores e julgadores, nos permitem assegurar que se trata de uma utopia legislativa, ainda. Portanto, na prática cotidiana escolar, na construção dos currículos que norteiam aspectos de abordagem cognitiva há feitios relevantes a ser desenvolvidos, para alcançarmos atendimento pleno a todos os educandos, em sua individualidade, muito embora, pequenos fragmentos já sejam vislumbrados.

5 REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Ética a Nicômacos**; tradução de Mário Gomes Kury. 4ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BOGDAN RC, BIKLEN SK. **Qualitative research for education: an introduction for theory and methods**. 3th ed. Boston: Allyn and Bacon; 1998.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei, n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.389.

BRASIL. **Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm.

DIAS, É. F. M.; GONÇALVES, J. P.; FONSECA, M. V. A. T. **Diversidade e deficiência**: discursos da comunidade escolar sobre o processo de inclusão em escolas de ensino comum. **Olhar de Professor**, vol. 23, pp. 01-13, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/684/68464195010/html/ . Acesso: 06.05.2023.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (Re) Invenção dos Direitos Humanos**. 1. ed. Florianópolis: Editora Fundação Boiteux, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253519/mod_resource/content/1/Joaquin%20Herrera%20Flores%20-%20A%20reinven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos.pdf>. Acesso em: 21.05.2023.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora. FGV. 2003. 96 p.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 24, núm. 1, Esp., 2020, pp. 816-840. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783 .Acesso em: 03.06.2023.

MACHADO, Tuane Lima. Educação Inclusiva entre o ideal e o real: estudo de caso em uma escola da rede municipal de Sinop. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, 1348-1362, 2016.

NOVELINO, Marcelo. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 6ª ed. ver.,atual. e ampl. Rio de Janeiro, Forense; São Paulo: Método, 2012.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACERCA DE BEM-ESTAR E MAL-ESTAR EM SEUS COTIDIANOS[1]

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[2]

Marcos Antonio Klazura[3]

Ana Maria Eyng[4]

RESUMO

O objeto de estudo do presente trabalho, direitos da infância, é problematizado na relação com as percepções de crianças e adolescentes acerca do bem-estar nos seus cotidianos. Quanto ao caminho metodológico, o artigo tece argumentos conceituais, documentais e empíricos, na análise qualitativa. Na constituição dos argumentos conceituais sobre direitos da infância, pobreza infantil e bem-estar, contribuem os estudos de Bastos (2016), Pacheco e Eyng (2020) e Veiga e Araújo (2016) Eyng, Pacheco e Padilha (2023). Por sua vez, nos argumentos empíricos, são representados dados parciais de uma investigação em desenvolvimento, os quais nos permitem situar percepções sobre direitos e bem-estar em cotidianos marcados pela pobreza infantil. Nos resultados as percepções de estudantes sobre bem-estar e sobre mal-estar estão agrupadas em torno de dez categorias de conteúdo: garantia de direitos, direitos de provisão, proteção e participação, saúde, intrapessoal, qualidade de vida, equilíbrio, satisfação e outros. Nas respostas, tanto sobre bem-estar, como sobre mal-estar, prevaleceu a dimensão intrapessoal. A olhar individualizado, para si mesmo, também ocorre em relação à segunda categoria mais valorizada a saúde, sendo reiterado nas respostas agrupadas em torno da categoria outro, na qual também são assinalados aspectos com maior foco no indivíduo. Os pressupostos apresentados no texto sinalizam a necessidade da ampliação do acesso a bens e serviços de modo articulado, via políticas e ações intersetoriais, na construção do bem-estar individual e coletivo. Vale destacar que a intencionalidade da pesquisa é mais do que a simples compreensão da percepção dos sujeitos de pesquisa, mas indicar a realidade social dos estudantes que vivenciam situações de carência e violação de direitos humanos.
Palavras-chave: Direitos da infância. Pobreza infantil. Crianças e Adolescentes. Bem-estar.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da infância, como categoria geracional, possuem limitações

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade", sob coordenação de Ana Maria Eyng financiado pelo CNPq.

[2] Pós-doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR (bolsista PDJ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – em parceria com a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – FA). É professor-pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR. eduardo.pva@hotmail.com

[3] Doutorando em Educação e Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. É professor do curso de Serviço Social no Centro Universitário Internacional – UNINTER. marcosklazura@gmail.com

[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. ana.eyng@pucpr.br

que por vezes, impedem apontamentos e intervenções necessárias para a melhora das condições de vida e bem-estar de crianças e adolescentes. A multiplicidade de saberes, que disputam o campo, se não considerados e analisados na perspectiva complementar e de intersetorialidade, pode ser um limitador dos estudos, fragmentando-os e esvaziando-os de sentido. Portanto, tal ressalva, induz o olhar do pesquisador ao rigor metodológico, na definição e discussão criteriosa das categorias de análise e dos conceitos, a partir dos quais se desenvolvem os estudos. Assim, definimos as categorias: direitos da infância, pobreza infantil e bem-estar, a partir das quais elencamos a argumentação conceitual e documental, em estreito diálogo com os principais: as crianças e os adolescentes.

O trabalho está dividido didaticamente em três partes. Na primeira parte são situados os principais argumentos conceituais e documentais sobre as categorias selecionadas. Na segunda parte, descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, os caracterizadores identitários dos participantes e são apresentadas percepções das crianças e dos adolescentes. Na terceira parte, se produz o debate, tecendo e interpretando significados, a partir dos pressupostos advindos do referencial teórico da análise adotada. Nas considerações finais são retomados destaques encontrados na análise, indicando possibilidades de superação de violências e negação dos direitos das crianças e adolescentes, para a promoção do bem-estar.

2 TRAÇANDO O CENÁRIO ARGUMENTATIVO

Nesse tópico do texto, reunimos argumentos explicativos sobre: direitos da infância, pobreza infantil e bem-estar, mediante contribuições dos estudos de Bastos (2016), Pacheco e Eyng (2020), Eyng, Pacheco e Padilha (2023) e Veiga e Araújo (2016); e dos seguintes documentos: Brasil (1990), IBGE (2021) e ONU (1989).

Tais estudos em análise com os documentos supracitados, indicam que pensar a infância a partir de uma perspectiva latino-americana é um desafio, visto que as conceitualizações acerca do ser infantil, ainda persistem em refletir uma imagem eurocentrada das crianças e adolescentes, imagem essa não correspondente a nossa realidade enquanto periferia econômica do mercado capitalista mundial. Tal fato, reitera que a desigualdade foi, e continua a ser o alicerce da construção desse continente como o conhecemos.

Mesmo autores e autoras, que propõem reflexões acerca da construção social da infância, a partir de uma perspectiva latino-americana, acabam por utilizar os clássicos estudos sobre a infância europeia. Dessa maneira, nos cabe fazer a crítica e percebermos pontos relevantes de tais estudos que se aplicam à análise dos percursos de nossas infâncias.

Entre tais pontos, um dos mais relevantes é o consenso, desses estudos de que: a reflexão de, e a partir da infância, sua história, trajetória social e conceitual, implica a análise de condições marcadas por territórios e linhas de anonimato, abandono e rejeição (PACHECO; EYNG, 2020), isto é, pensar a infância como dispositivo de normatização que "[...] atua de maneira capilar sobre a criança, produzindo-a" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 466). Mesmo sendo um dos tentáculos modernos dos mecanismos de governamentalidade e produção do ser criança (pensemos, por exemplo, na instituição desde a chegada até o século XIV, de programas educativos especiais para "civilizar" as crianças das populações originárias dos países invadidos pela Europa), se hoje nos cercamos de aparatos institucionais e legais para cuidar, proteger e preservar crianças e adolescentes, esse nem sempre foi o sentimento existente.

Nesse sentido, refletir acerca da infância, enquanto categoria geracional (englobando bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e adolescentes) específica, com características próprias de desenvolvimento biopsicossocial e enquanto sujeitos de direitos é extremamente necessário.

Os direitos da infância, são compreendidos como o conjunto de ações, práticas e garantias de vantagens, permissões e oportunidades que cada criança ou adolescente deve ter e cuja garantia produz o bem-estar e, consequentemente um desenvolvimento integral. Tais direitos, que perpassam, mas não apenas se detém às necessidades básicas – como a saúde, alimentação, educação, moradia etc. –, devem ser capazes de considerar o interesse superior da criança e sua participação social, a luta contra toda e qualquer forma de discriminações e a proteção contra as múltiplas formas de violências, o direto a fala e a escuta da infância como sujeitos protagonistas de suas histórias e, também, a plenitude da vida e desenvolvimento integral na infância e ao longo da vida (ONU, 1989).

Quando os direitos não são garantidos nos cotidianos das crianças e adolescentes, e/ou quando não levam em consideração os aspectos da proteção, provisão e participação (ONU, 1989), a infância é posicionada em uma intersecção de

violências marcadas pelos territórios da pobreza infantil (EYNG; PACHECO; PADILHA, 2023).

A pobreza infantil, analisada em uma perspectiva multidimensional, leva em consideração, além dos aspectos econômicos, as múltiplas limitações e violências que subordinam a infância na precariedade e abjeção (PACHECO; EYNG, 2020), tendo consequências ao longo da vida e impactando seus projetos de futuro e, consequentemente, produzindo o mal-estar social, experienciado em seus cotidianos.

Partindo desses pressupostos, Bastos (2016, p. 30) esclarece que o bem-estar compreende "[...] a satisfação de um conjunto diversificado de necessidades materiais e imateriais", que abarca a materialização dos direitos, por meio do reconhecimento e atendimento das necessidades multidimensionais dos sujeitos de direitos. Em oposição a essa concepção, o mal-estar é um estado de privação de direitos e deficiência no suprimento das necessidades materiais e imateriais em vários níveis.

Ao situarmos os direitos da infância, a manifestação da realidade de pobreza infantil e a necessidade da busca do bem-estar para as crianças e adolescentes, emerge-se a urgência da intersetorialidade como estratégia de articulação dos direitos. Juqueira (2000), apresenta a intersetorialidade como a proposta de uma visão integrada das demandas sociais, direcionada a um grupo populacional de um determinado território, visando uma solução conjunta, a partir da criação das respostas coletivas articuladas que propiciem acesso aos direitos sociais. Essa proposta visa romper com a fragmentação dos direitos e responder as necessidades multidimensionais da população usuária dos serviços, neste texto nos referimos às crianças e adolescentes, reconhecidas como sujeitos de direitos.

3 CONTEXTOS, PERCURSOS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DE DIREITOS

Os dados empíricos em discussão no presente texto, são um recorte de um projeto de pesquisa que objetiva analisar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva de pedagogias e tecnologias para o bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário.

Para atender ao objetivo proposto, a pesquisa coletou dados em 15 diferentes instituições educacionais de 05 países (Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e México). Nessa coleta três grupos de sujeitos foram ouvidos sendo eles: crianças e adolescentes (462), profissionais da educação (125) e familiares/responsáveis (95),

totalizando 682 sujeitos que responderam aos formulários disponibilizados eletronicamente, com perguntas abertas e fechadas.

Devido a extensão de dados e de número de participantes no estudo, optou-se metodologicamente nesse texto em discutir e apresentar apenas os resultados referentes a participação das crianças e adolescentes das unidades do território brasileiro. Tal recorte, é uma tentativa de ouvir as percepções que a infância experiencia acerca de seus direitos e de suas compreensões acerca do bem-estar e mal-estar em seus cotidianos.

Neste processo, trazemos as percepções de 110 crianças e adolescentes de 04 diferentes instituições educacionais localizadas no Sul – São José – SC (02 participantes), Almirante Tamandaré – PR (24 participantes) e Ponta Grossa – PR (67 participantes) – e Sudeste – Ribeirão Preto – SP (17 participantes) – brasileiro.

As respostas sobre caracterizadores identitários foram obtidas via respostas a questões fechadas ou semiabertas, entre as quais trazemos, as respostas sobre idade, gênero, raça/cor. Em relação a faixa etária dos(as) respondentes 09 participantes tinham 12 anos, 22 participantes 13 anos, 22 participantes 14 anos, 22 participantes 15 anos, 17 participantes 16 anos, 10 participantes 17 anos e 08 participantes 18 anos. Observa-se que a faixa etária dos(as) respondentes, corresponde a definição de adolescentes, de acordo com a Lei n.º 8.069 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Na autoidentificação, quanto ao gênero 60 respondentes identificaram-se pertencentes ao gênero masculino, 49 ao gênero feminino e 01 respondente como não-binário. Em relação as autopercepções de gênero das crianças e adolescentes, chama a atenção quanto a identificação como pertencente ao gênero não-binário, fator que sugere uma maior problematização, por parte dos(as) adolescentes, das relações de gênero e dos mecanismos de exclusão que operam no interior de tais relações. E de certo modo uma recusa aos papéis historicamente e socialmente atribuídos pela binaridade masculino/feminino.

Quanto as autoidentificações raça/cor, conforme classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 60 respondentes se declaram como branco, 13 como preto, 02 como amarelo, 26 como pardo e 09 respondentes não souberam declarar. As percepções acerca da raça/cor, sugerem que o percentual relevante de não declarações e identificações, reiteram que os efeitos nefastos do colonialismo, e seus mecanismos que operam via racismo, invisibilidade,

apagamento, marginalização, exclusão e embranquecimento populacional, ainda estão internalizados em um país como o Brasil, que de acordo “com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos” (IBGE, 2021).

Na sequência, passamos à apresentação de respostas do bloco da pesquisa sobre bem-estar, no qual as perguntas eram abertas justamente para proporcionar que as crianças e os adolescentes exprimissem com suas próprias palavras seus entendimentos. Esse cuidado, atende os princípios da convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê como princípio fundamental a consideração de que o ponto de vista das crianças e adolescentes - no que diz respeito a decisões que afetem diretamente ou indiretamente suas vidas, projetos e realizações futuras – tenha primazia na tomada de decisões, incluso na formulação e implementação de políticas públicas. Todavia, percebe-se fragilidades nesse quesito, uma vez que histórico e culturalmente as crianças e adolescentes são marcadas como sujeitos infantis, ou, como a própria etimologia da palavra sugere, “incapazes de falar”.

Em uma tentativa de superar tal lógica, que viola gravemente os direitos de participação inerentes à infância, trazemos nesse tópico as percepções que as crianças e adolescentes participantes do estudo possuem acerca do bem-estar e, consequentemente, da qualidade de suas vidas e do mal-estar e, em contrapartida, a não garantia e violações de direitos indispensáveis ao pleno desenvolvimento.

Sabe-se que tais percepções são influenciadas por diferentes e diversos fatores. Questões de ordem econômica, social, etária, acesso a bens e serviços, raça e etnia entre outras que impactam diretamente nos entendimentos, representações e posicionamentos que os indivíduos possuem acerca de determinado conceito, objeto e/ou situação, tal fato também incorre quando os sujeitos são as crianças e adolescentes.

Sendo assim, na sequência apresentam-se as percepções dos(as) participantes da investigação, importa informar que as tabelas com as categorias de respostas integradas foram analisadas a partir de duas perguntas abertas: 1) o que é o bem-estar, segundo seu entendimento? (resultado na tabela 1), e 2) o que é o mal-estar, segundo seu entendimento? (resultado na tabela 2). Destaca-se que ao categorizar as respostas, identificou-se que um grupo de participantes apresentou

respostas que abrangem mais de uma categoria, por isso o resultado nas tabelas, apresentam um número maior do que o número de participantes da pesquisa. Nas tabelas as percepções das crianças e adolescentes, participantes do estudo, acerca do bem e mal-estar foram categorizadas por instituições (I-1; I-2; I-3 e I-4) e agrupadas em torno das categorias de conteúdo, conforme as respostas expressadas.

Tabela 1 – percepções das crianças e adolescentes acerca do bem-estar

Categorias integradas	I-1	I-2	I-3	I-4	Total
Garantia de direitos: acesso aos direitos, de modo abrangente.	0	2	2	0	4
Provisão: acesso a direitos básicos, aspectos materiais, segurança alimentar e segurança financeira.	0	0	2	0	2
Proteção: estar seguro, protegido, física, emocionalmente e à segurança pública.	0	1	1	2	4
Participação: relacionam respeito ao próximo, estar bem com os outros, convivência familiar e comunitária, bem-estar da comunidade, se referem à dimensão social às relações interpessoais.	0	2	6	2	10
Saúde: relacionam bem-estar físico, emocional ou espiritual e à saúde integral, referem à dimensão da saúde pessoal.	0	4	22	10	36
Intrapessoal: relacionam estar bem consigo mesmo, sentir-se bem, estar confortável, satisfação, sentir-se bem com as suas ações, se referem à dimensão emocional, pessoal, individual.	2	17	35	8	62
Qualidade de vida: abrange respostas que apresentam essa expressão.	0	0	3	0	3
Equilíbrio: em todas as instâncias da vida, abrange respostas que relacionam estar bem em todas as dimensões da vida, físico mental e espiritual, bem-estar integral, vida plena, bem viver, satisfação.	0	0	3	0	3
Satisfação: abrange respostas que relacionam a estar satisfeito, realizado.	0	2	1	1	4
Outros: paz, felicidade, sociedade justa, preservar o meio ambiente, saneamento, sinceridade, ter amigos, ter motivação/objetivos, ter tempo livre, trabalho, liberdade de expressão, lazer, tranquilidade, fazer exercícios, não ter problemas.	0	4	10	5	19
Total:	2	32	85	28	147

Fonte: os autores.

A partir das respostas apresentadas foi possível organizar 10 categorias de respostas: garantia de direitos, direitos de provisão, proteção e participação, saúde, intrapessoal, qualidade de vida, equilíbrio, satisfação e outros. O primeiro dado já indica que bem-estar não é um conceito fechado, mas revelam entendimentos que são resultado das vivências dos participantes, no entanto, pode-se afirmar que são respostas que complementam um conceito ampliado de bem-estar.

> O conceito de bem-estar infantil é assim um conceito pluridimensional que considera, não só a dimensão relacionada com o rendimento do agregado familiar onde se enquadra a criança, mas várias outras dimensões. A criança é um ser completo, bio-psico-social-cultural e como tal para medir o seu bem-estar importa termos presente várias dimensões (VEIGA; ARAÚJO, 2016, p.

134).

A percepção de bem-estar com maior incidência se refere a dimensão intrapessoal que se caracteriza pelos aspectos emocional, pessoal e individual, seguido da percepção da relação entre saúde e bem-estar. Em um quadro geral a investigação indica que a percepção do bem-estar está diretamente ligada a realidade sócio-histórica do(a) participante, indicando que bem-estar está atrelado a vivência, às necessidades, aos anseios do sujeito respondente. Pode-se destacar que o caráter individual/pessoal da resposta indica a realidade de carências ou necessidades não atendidas, esse resultado é constatado na tabela 2.

Tabela 2 – percepções das crianças e adolescentes acerca do mal-estar

Categorias integradas	I-1	I-2	I-3	I-4	Total
Violação de direitos: se relacionam a falta de acesso aos direitos.	0	1	2	0	3
Falta de Provisão: abrange respostas que relacionam a falta de acesso a direitos básicos, aspectos materiais, segurança alimentar e segurança financeira.	0	0	1	0	1
Falta de Proteção: relacionam a não estar seguro, protegido, física e emocionalmente e a falta de segurança pública.	0	0	1	0	1
Falta de Participação, convivência: relacionam a conflitos com outros, não estar bem com os outros, fragilidade na convivência familiar e comunitária, falta de bem-estar da comunidade, se referem à dimensão social às relações interpessoais.	0	3	10	2	15
Fragilidade de Saúde: relacionam mal-estar físico, emocional ou espiritual e a falta de saúde integral, referem à dimensão da saúde pessoal.	0	6	21	8	35
Intrapessoal: relacionam a não estar bem consigo mesmo, sentir-se mal, estar desconfortável, incomodado, insatisfação, preocupado, sentir-se mal com as suas ações, se referem à dimensão emocional, pessoal, individual.	1	13	27	6	47
Ausência de Qualidade de vida: apresentam essa dimensão.	0	0	3	0	3
Falta de equilíbrio: em todas as instâncias da vida, físico mental e espiritual, mal-estar integral.	0	0	2	0	2
Insatisfação: relacionam a estar insatisfeito, não realizado.	0	0	0	0	0
Outros: falta de paz, tristeza, estar infeliz, ter problemas, lugar ruim, não estar tranquilo, cansado, não sei.	1	5	12	2	20
Total:	2	28	79	20	127

Fonte: os autores

As percepções acerca do mal-estar relacionam-se diretamente a problemática da pobreza infantil. A pobreza infantil, analisada em uma perspectiva multidimensional "[...] se configura na intersecção de diversos fatores, além dos aspectos econômicos se perfilam aspectos sociais, políticos, culturais, construídos e situados histórica e geograficamente" e "[...] incide tanto na violação de direitos de provisão, como na violação de direitos de proteção e, também, na violação de direitos de participação" (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112).

Importante destacar que a percepção sobre o mal-estar não é a simples oposição de bem-estar, mas revela um conjunto de aspectos de escassez e privação que constituem na violação de direitos, devido à falta de acesso a bens e serviços. Nesta direção, Bastos (2016, p. 28) destaca que "[...] a análise do bem-estar constitui uma faceta da análise da pobreza, uma vez que a pobreza é um estado de défice de bem-estar". Portanto, os dados revelam dimensões da realidade social dos sujeitos participantes que constituem nas contradições presentes na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, as elevadas percepções das crianças e adolescentes acerca da garantia e/ou ausência de direitos em seus cotidianos, principalmente quando relacionados ao nível de saúde física e mental, reafirma a concepção de que além dos aspectos biológicos e psíquicos, as pressões econômicas incidem direta e determinante na forma como os indivíduos se sentem em relação a si, aos outros e ao mundo que o cerca.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade de apresentar as percepções de crianças e adolescentes, com relação ao bem-estar e mal-estar, demarca a função social que as instituições de ensino e grupos de pesquisa têm diante da sociedade. Assim, "dar voz" as crianças e adolescentes, valorizar as suas percepções são indicativos fundamentais para se pensar coletivamente em estratégias de melhorias das condições de bem-estar no âmbito escolar e comunitário. Nessa direção, a pesquisa reafirma o compromisso com a defesa de uma concepção de educação integral que reconheça os educandos como sujeitos multidimensionais de direitos.

Sob essa ótica, reafirmar o conceito ampliado de bem-estar, a partir do entendimento das crianças e adolescentes, é reconhecer e valorizar o significado social da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Trata-se da sensibilidade de apresentar dados que revelam a necessidade de ampliação de um conjunto articulado de direitos, que atendam as diferentes dimensões/níveis de bem-estar. Assim, é imprescindível considerar a realidade territorial e local, para a ampliação dos direitos, por meio da promoção de bens e serviços que atendam as necessidades individuais e coletivas da população, e assim propiciem a superação de violências e das privações que geram mal-estar às crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In: BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 27-34.

BRASIL. Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

EYNG, Ana Maria (Org.). **Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade**. Relatório de pesquisa (2022-2025), Volume II. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2023.

EYNG, Ana Maria; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; PADILHA, Laueni Ramos. Efeitos interseccionais das violações de direitos: territórios da pobreza infantil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 24, p. 58-70, maio 2023. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64465>. Acesso em: 25 jun. 2023.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2021**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 04 jun. 2023.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro - RJ, v. 34, n.6, p. 35-45, 2000.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-Tocantins, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019. Acesso em: 16 de mar. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370/8800

VEIGA, Fátima; ARAÚJO, Sandra. A promoção do bem-estar infantil: o desafio, uma prioridade. In: BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 131-139.

DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE REVISÃO[1]

Priscila Morais Tosta[2]

RESUMO

O estudo situa-se no âmbito dos direitos da infância, com ênfase na decolonialidade e na formação dos profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos de crianças e adolescentes. O problema de pesquisa é: Como os artigos publicados no período de 2018-2022 relacionam a decolonialidade e a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância? Com isso, o objetivo do trabalho é: investigar como a temática se apresenta nas publicações da área da educação no período de 2018-2022 na base *Redalyc.org*. O estudo se caracteriza como uma revisão do tipo sistemática com base em Cordeiro (2007). Na fundamentação das categorias em análise, os autores sobre decolonialidade, Mota Neto (2016), Quijano (2007), Mignolo (2005), Walsh (2007) e Grosfoguel (2006), referendam o estudo. Sobre direitos da infância, os autores que referendam o estudo são: a Convenção dos Direitos da Infância (1989) e Fernandes (2009). A pesquisa de revisão, proporcionou a oportunidade de verificar as produções científicas nos últimos cinco anos sobre a decolonialidade e a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância. No entanto, os resultados da pesquisa, indicam a pouca produção sobre o tema proposto e reforçam a necessidade de produções científicas que relacionem a decolonialidade com a formação de profissionais da educação.

Palavras-chave: Decolonialidade. Formação. Profissionais da Educação. Garantia de direitos. Infância.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa de revisão trata da decolonialidade, contra hegemonia, currículo, e avaliação no que se relacionam à formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância. A violação dos direitos de crianças e adolescentes colocam a infância em situação humanitária e "[...] as crianças que experienciam a pobreza estão privadas dos seus direitos fundamentais" (BASTOS, 2016, p. 28).

Condições precárias de vida de crianças e adolescentes reforçam vulnerabilidades, geram abandono, abusos, exploração, além de privá-las de direitos fundamentais que são essenciais para um desenvolvimento saudável, sendo que grande parte das vulnerabilidades que afetam as infâncias em situação de pobreza

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr. ª Ana Maria Eyng.

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PPGE/PUCPR. E-mail: priscila.tosta@pucpr.edu.br

infantil advêm dos pressupostos e modelos coloniais. Em tais circunstâncias, esse conjunto de condições precárias, circunscrevem os cotidianos infantis com marcadores encontrados em situações humanitárias.

Nesses contextos, os profissionais da educação, por estarem diretamente em contato com crianças e adolescentes em situação humanitária, necessitam que a sua formação inicial discuta e reflita sobre a garantia de direitos da infância, promovendo a capacitação desses profissionais para atuarem na efetivação de direitos e não apenas na reprodução do sistema no qual estão inseridos.

Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação e a decolonialidade se relacionam, considerando a importância de superar os marcadores coloniais, excludentes, tendo como finalidade a construção de uma pedagogia na perspectiva decolonial. A decolonialidade se caracteriza como:

> [...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2016, p. 44).

Portanto, a educação na perspectiva decolonial, irá se implicar profundamente na garantia dos direitos da infância, os quais compreendemos, neste texto, com referência na convenção dos direitos da infância - CDC (ONU, 1989), conforme expressa no artigo 2.

> Os Estados – partes respeitarão os direitos previsto nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita à sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. Os Estados – partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares (ONU, 1989).

A Convenção dos Direitos da Criança reconhece o conjunto dos direitos da infância agrupados em três categorias, direitos de provisão, direitos de proteção e diretos de participação, apresentando “[...] os seus pontos fortes nos dois primeiros conjuntos de direitos, tendo um peso mais ténue no que diz respeito ao conjunto de direitos de participação” (FERNANDES, 2009, p. 42).

Para responder o questionamento sobre as contribuições das publicações recentes, relacionadas aos direitos da infância, decolonialidade e formação de professores, foi eleita a pesquisa de revisão sistemática.

Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), explicam que "[...] os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área". A revisão sistemática escolhida para realizar essa pesquisa é

> [...] um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários. Ela também objetiva responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão (CORDEIRO *et al*, 2007, p. 429).

Diante do que foi exposto até aqui, a reflexão desenvolvida busca responder: Como os artigos publicados no período de 2018-2022 relacionam a decolonialidade e a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância? Para responder essa pergunta, foi desenvolvido o estudo de revisão com o objetivo de: investigar como a temática se apresenta nas publicações da área da educação no período de 2018-2022 na base *Redalyc.org*.

2 PROCEDIMENTOS DA BUSCA

A pesquisa foi realizada na plataforma de busca *Redalyc.org*, utilizando os descritores: decolonialidade, contra hegemonia, currículo, avaliação, infância, formação de professores e garantia de direitos, com os filtros: educação e o período de 2018-2022.

Ao realizar a primeira busca na plataforma *Redalyc.org*, utilizando os descritores: decolonialidade AND "contra hegemonia" AND currículo AND avaliação, o resultado obtido foi de 13 artigos e após aplicar os filtros, o resultado foi de 6 artigos. Na segunda busca, utilizando todos os descritores: decolonialidade AND "contra hegemonia" AND currículo AND avaliação AND infância AND "formação de professores" AND "garantia de direitos", não gerou resultados. Dessa forma, optou-se por dividir a pesquisa por descritores, excluindo o descritor avaliação. A terceira busca, utilizando os descritores: decolonialidade AND "contra hegemonia" AND currículo AND infância AND "formação de professores", resultou em 3 artigos e após os filtros, resultou em 1 artigo. Ao realizar a quarta busca, utilizando os descritores: decolonialidade AND "contra hegemonia" AND currículo AND infância, resultou em 13 artigos e após aplicar os filtros, resultou em 7 artigos. A quinta busca, utilizando os

descritores: decolonialidade AND “contra hegemonia” AND currículo AND “formação de professores” resultou em 45 artigos e após aplicar os filtros, o resultado foi de 24 artigos. Na sexta busca, utilizando os descritores: decolonialidade AND “contra hegemonia” AND currículo AND “formação de professores” AND infância, resultou em 11 artigos e após aplicar os filtros, o resultado obtido foi de 5 artigos. A sétima busca, utilizando os descritores: decolonialidade AND “contra hegemonia” AND currículo AND “formação de professores” AND infância AND “garantia de direitos” resultou em 1 artigo.

Após a realização das buscas descritas, o resultado foi de 44 artigos, entretanto, como as buscas foram realizadas separadas, 20 artigos aparecem repetidos, resultando em 24 artigos. Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos e leitura flutuante dos artigos, com o intuito de refinar os resultados e tentar aproximar do objeto de pesquisa.

Após essa etapa de análise, foram excluídos os artigos que abordavam temas raciais, educação matemática, geografia, física, culturas populares e um dossiê, pois esses não se relacionavam com o tema da pesquisa, resultando em 4 artigos, apresentados no quadro 01.

Quadro 1 – Resultado das buscas

Nº	Título	Autores	Revista	Ano
01	Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil	Alessandro de Melo; Débora Ribeiro; Eliane Dominico;	Acta Scientiarum Education	2020
02	Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos	Jucimeri Isolda Silveira; Sergio Luiz Nascimento; Simões Zalembessa;	Educar em Revista	2021
03	Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire	Otávio Henrique Ferreira da Silva	Práxis Educativa	2021
04	Discursos para Reexistência no Ensino de Ciências: de Baco Exu do Blues a Malcolm X	Roberth De-Carvalho	Ciência & Educação	2021

Fonte: a autora, elaborado com base nos resultados da pesquisa (2023).

3 DESTAQUES DOS ACHADOS

Após a seleção dos artigos, procurou-se verificar: o número de ocorrências de cada descritor, o objetivo do artigo e o aprofundamento dos descritores pelos autores dos artigos, ou seja, verificar de que forma os autores abordam os descritores. Para

verificar o número de ocorrências, utilizou-se a ferramenta *Control+F*, utilizando, além dos descritores, palavras correspondentes.

Buscou-se o descritor decolonialidade e as palavras correspondentes: decolonial, descolonialidade, descolonial, descolonização, colonialidade, colonial, descolonizar e colonização. Ao buscar o descritor contra hegemonia, utilizou-se as palavras correspondentes: contra hegemônico, hegemonia e hegemônico. Ao buscar o descritor currículo, utilizou-se as palavras correspondentes: curricular e curriculares. Ao buscar o descritor infância, utilizou as palavras correspondentes: criança, adolescente, adolescência e infantil. Ao buscar o descritor formação de professores, utilizou-se as palavras correspondentes: formação de docentes e formação de educadores. E por fim, o descritor garantia de direitos. Os achados de cada artigo são apresentados na tabela 01.

Tabela 1 – Número de ocorrências dos descritores

Artigo	Decolonialidade	Contra Hegemonia	Currículo	Infância	Formação de Professores	Garantia de Direitos
01	53	2	28	92	5	0
02	108	14	1	6	0	2
03	54	2	9	392	2	0
04	19	4	5	0	2	1
Total	**234**	**22**	**43**	**490**	**9**	**3**

Fonte: elaborada pelo autor

Quanto ao objetivo dos artigos, os autores do artigo nº 01 afirmam, no final da introdução, que o "[...] texto é de cunho teórico e tem como objetivo apresentar a discussão, utilizando o pensamento decolonial latino-americano para afirmar a urgência de transformar as relações com as sociodiversidades construídas na escola" (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020, p. 03).

Os autores do artigo nº 02, apresentam no resumo, que buscam "[...] relacionar o aprofundamento da desigualdade social, étnico-racial e de gênero, com a colonialidade que age nas instâncias do ser, do saber e do poder e, nessa lógica, conduz as estruturas e sistemas de poder" (SILVEIRA; NASCIMENTO; ZALEMBESSA, 2021, p. 01).

O autor do artigo nº 03, afirma no resumo "[...] que pretende analisar como a obra de Paulo Freire pode contribuir com uma pedagogia da infância voltada para a emancipação humana desde a Educação Infantil" (SILVA, 2021, p. 01).

ISSN: 2176 - 1396

O autor do artigo nº 04 afirma no resumo que busca "[...] discutir relações outras de linguagens, em espaços-tempos afro-latinos e afro-americanos, por meio de transições de linguagens contra hegemônicas para a educação política, através do ensino de ciências" (DE-CARVALHO, 2021, p. 01).

Quanto ao descritor decolonialidade, especificamente sobre o pensamento decolonial, os autores do artigo nº 01 apresentam uma nota de rodapé sobre a origem desse pensamento e os autores centrais.

> O pensamento decolonial latino-americano tem origem com o grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, formado por vários intelectuais da América Latina, alguns residentes nos Estados Unidos. Algumas figuras centrais para o trabalho do grupo são o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino/estadunidense Walter Mignolo e o filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020, p. 03).

Os autores do artigo nº 02, apresentam uma conceituação sobre o pensamento decolonial, colocando em destaque as contribuições do pesquisador peruano Aníbal Quijano.

> O pensamento decolonial, na abordagem sobre a colonialidade a partir da crítica ao chamado mito da modernidade, especialmente pelas contribuições do peruano Aníbal Quijano (1930-2018), reconhece os nexos entre o processo de colonização da América Latina e o desenvolvimento do poder econômico e político europeu, sustentado, especialmente, por uma epistemologia dominante, conservadora e com efeitos opressores. O que se identifica no processo colonizador é a imposição do domínio dos corpos pelo patriarcado, pelo machismo, pela imposição de um modelo e uma lógica de exploração do trabalho e da natureza. Trata-se de uma domesticação, de uma colonização do modo de ser da população indígena e escravizada (SILVEIRA; NASCIMENTO; ZALEMBESSA, 2021, p. 08).

Sobre a decolonialidade, os autores do artigo nº 02 ainda afirmam que:

> A decolonialidade indica uma postura, uma atitude continua de transformação, transgressões e insurreições que viabilizem a exteriorização do colonialismo/colonialidade não desfazendo-os ou revertendo-os num póscolonialismo, mas sim superando-os. Para tal análise e revisão teórica, são utilizados referentes a partir das contribuições, especialmente, de Quijano (2007), Mignolo (2005), Walsh (2007) e Grosfoguel (2006), que realizam uma elaboração teórica de interpretação e reinterpretação no campo das epistemologias decoloniais, como alternativas à modernidade eurocêntrica afirmada como projeto de civilização. Para uma aproximação com realidade concreta, abordamos a desigualdade e as violências como constitutivas do processo colonizador e do aprofundamento do neoliberalismo (SILVEIRA; NASCIMENTO; ZALEMBESSA, 2021, p. 03).

Sobre a distinção entre decolonialidade e descolonialidade, os autores do artigo nº 01 explicam que:

> Não há que se confundir 'decolonialidade' com 'descolonialidade', enquanto o primeiro termo se refere ao processo histórico de transcender a colonialidade e o padrão de poder colonial, o segundo termo se refere à superação do colonialismo, tem relação com as lutas por independência coloniais. Decolonialidade significa um processo de superação mais profundo e complexo, que envolve a superação da hierarquização mundial sob os critérios de raça, trabalho e gênero. Tem relação ainda com a superação da subalternização de conhecimentos, subjetividades, experiências e formas de vida (RASTREPO; ROJAS, 2010 *apud* MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020, p. 03).

O autor do artigo nº 03 aborda a questão da colonialidade e afirma que:

> De acordo com Bello (2015) e Gomes (2017), a colonialidade realiza um atravessamento entre as estruturas de poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder refere-se às relações políticas e econômicas de dominação, em um sentido estrutural. A colonialidade do saber assentasse na produção do conhecimento eurocêntrico como razão universal. E a colonialidade do ser estabelece uma hierarquia entre os povos, em que os europeus assumiram a função de colonizar/dominar os demais povos e, assim, os colonizados passaram a negar sua própria cultura originária e a reivindicar o modo de vida e cultural dos colonizadores (BELLO, 2015). Essas três perspectivas juntas formam o sistema de colonialidade que aliado ao projeto moderno-capitalista colonizador-eurocêntrico irá configurar o padrão mundial de poder que atinge toda a população mundial por meio do Estado, da empresa capitalista, da família e do eurocentrismo (QUIJANO, 2005) (SILVA, 2021, p.04).

Enquanto o autor do artigo nº 04 afirma que:

> Para uma ruptura em decolonialidade focamos em interlocuções que têm constituído um *ethos* transgressor da contra-lógica colonial, subvertendo conversões missionárias e naturalizações civilizatórias, portanto, em ambientes discursivos para reexistência no ensino de ciências (DE-CARVALHO, 2021, p. 03).

Entretanto, apesar de afirmar utilizar como referência, Quijano (2000) e Lander (2000), o autor não aprofunda o tema decolonialidade e nas demais ocorrências, o descritor é apenas citado.

Em relação ao descritor contra hegemonia, os autores dos artigos nº 01, 02, 03 e 04, apenas mencionam o termo, sem apresentar conceito e nenhum aprofundamento.

Sobre o descritor currículo, ocorreu o mesmo, os autores dos artigos nº 01, 02, 03 e 04, apesar de abordarem o descritor currículo, apenas mencionam o termo, sem conceituar ou aprofundar.

Em relação ao descritor infância, os autores dos artigos nº 01 e 02 apenas o mencionam, sem apresentar conceito ou aprofundamento. O autor do artigo nº 03, apesar de citar várias vezes o descritor, não apresenta nenhuma definição ou aprofundamento. Enquanto o autor do artigo nº 04 não cita nenhuma vez o descritor.

ISSN: 2176 - 1396

Sobre o descritor formação de professores, os autores dos artigos nº 01, 02, 03 e 04 apenas o mencionam, sem apresentar conceitos ou aprofundar o tema.

Em relação ao descritor garantia de direitos, os autores dos artigos nº 01 e 03 não citam o descritor, enquanto os autores dos artigos nº 02 e 04 apenas mencionam o termo, sem apresentar conceitos ou aprofundamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de revisão, proporcionou a oportunidade de verificar as produções científicas publicadas nos últimos cinco anos sobre a decolonialidade e a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância.

Retomando o objetivo da pesquisa, prôpus investigar como a temática se apresentava nas publicações da área da educação no período de 2018-2022 na base *Redalyc.org*, procurando responder o problema de pesquisa, que era descobrir como os autores de artigos relacionavam a decolonialidade e a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância.

Ao realizar a pesquisa e com os resultados obtidos, foi possível perceber que existe uma pequena produção em relação ao tema no período de 2018-2022, com pouco aprofundamento no que diz respeito a decolonialidade, mas sem uma relação mais específica com a formação de profissionais da educação para atuarem na garantia de direitos da infância, nessa perspectiva.

Outro ponto importante que pode ser analisado, em decorrência da pesquisa, é em relação aos descritores, pois estes quando foram abordados pelos autores dos artigos, apenas foram mencionados, sem conceituação e ou um aprofundamento, sendo apresentados de modo superficial de forma desconexa, quando analisados em relação. Pois, ao relacionar os temas: decolonialidade, contra-hegemonia, currículo, infância, formação de professores e garantia de direitos, verificou-se a falta de aprofundamento e a descontextualização com os temas analisados.

Os resultados da pesquisa mostraram um pequeno número de artigos, que ao serem analisados, foi possível perceber a importância de realização, ampliação e aprofundamento de tais estudos para área da educação.

Portanto, a pesquisa de revisão sistemática e a análise dos artigos reforça a necessidade de produções sobre o assunto, de forma contextualizada e aprofundada, além da necessidade de realizar a pesquisa em outras bases.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima.(org). **A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**., V.N. Famalicão, Edições Húmus, 2016.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, vol.34, n.6, nov./dez. 2007.

DE-CARVALHO, Roberth. Discursos para reexistência no ensino de Ciências: de Baco Exu do Blues a Malcom X. **Ciência & Educação,** Bauru, v.27, 2021.

FERNANDES, Natália. **Infâncias, Direitos e Participação:** Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum Education.**, Maringá, vol. 42, e43470, 2020.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexõe em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf]. Acesso em 03 jul. 2023.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire. **Práxis educativa,** vol. 16, e2116588, setembro-dezembro, 2021.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista,** Curitiba, vol. 37, e71306, 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n.41, p.165-189. Jan./abr. 2014.

CURRÍCULO COMO GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE REVISÃO[1]

Raquel Melnyk Oresten[2]

RESUMO

O estudo tem como premissa de que, a qualidade social está diretamente ligada ao direito humano à educação. Assim, o objetivo desta análise é verificar: como a produção científica dos últimos cinco anos relaciona a política curricular a uma educação de qualidade social para jovens e adultos? Quanto a metodologia, foi empregado um estudo com abordagem qualitativa, do tipo estado da arte, desenvolvido mediante revisão sistemática. O trabalho de revisão foi realizado via plataforma "Redalyc", utilizando os descritores: Direitos Humanos, Extensão, Inovação Social e Currículo. Das buscas, após aplicação dos filtros, resultaram 8 artigos científicos, selecionados para a análise. Os artigos da produção encontrada e selecionada para análise, contribuíram para confirmar os aportes teóricos com os quais o trabalho de dissertação dialoga: Tadeu Tomaz da Silva, Miguel Arroyo e Paulo Freire. Portanto, o trabalho de revisão realizado contribuiu para início da pesquisa na produção de dissertação de mestrado. Entretanto, foi possível verificar que é mínima a presença de trabalhos que estabelecem relação entre currículo e uma educação de qualidade social, ainda mais quando se trata da análise desta relação na educação de jovens e adultos no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Direitos humanos. Qualidade Social. Educação de Jovens e Adultos. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, apresenta elementos de um trabalho de dissertação de mestrado em andamento, o qual investiga o direito de jovens e adultos à uma educação de qualidade social. Na delimitação deste texto, a opção foi por relatar a pesquisa de revisão realizada. O trabalho de revisão, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) tem objetivo de "[...] organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.

[2] Bacharel em Direito pela PUCPR, Mestranda em Educação na PUCPR. E-mail: raqueloresten@gmail.com

espectro de literatura relevante em uma área". As buscas foram iniciadas a partir de descritores com conexão com os temas de pesquisa da proposta de dissertação de mestrado previamente intitulada de "Educação de qualidade social para jovens e adultos – uma análise das políticas curriculares do Estado do Paraná".

O estudo adota como pressupostos: o direito à educação, direito humano assegurado constitucionalmente, só se efetiva quando há garantia de uma educação de qualidade social; o direito à educação de qualidade social requer uma política e prática curricular adequada ao público da Educação de Jovens e Adultos - EJA; o direito à educação, do público que frequenta a EJA, não foi garantido no período de 3 a 17 anos como prioridade absoluta, conforme determinado na Legislação Educacional Brasileira, portanto cabe ao estado "ação reparadora".

A educação, direito garantido constitucionalmente, é capaz de conferir acesso a diversos outros direitos e de principalmente formar um ser para a vida em cidadania de forma plena. Isso porque, a educação é capaz de abrir olhares, de quebrar relações de subordinação entre oprimidos e opressores que, por sua vez, tem acesso à educação em sua forma global (FREIRE, 1979).

Paulo Freire (1979), entende que existe a libertação dessa subordinação quando os oprimidos, por meio da conscientização, desde que garantida pela educação de qualidade, efetivamente acontece.

Portanto, só há a efetivação do direito a educação, na forma pensada por Paulo Freire, quando há garantia de uma educação de qualidade social, que "[...] não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade" (EYNG, 2015, P. 141), independentemente de qualquer aspecto, como idade, classe social e cultura.

Segundo Haddad (2004, p.1, apud CANDAU, 2012 p. 720) "Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo".

Por isso, é essencial que a educação não seja resumida a propostas simplistas voltadas para a continuidade do mercado neoliberal, mas sim que os educandos sejam preparados para o exercício da cidadania plena, da convivência em sociedade e de usufruir de uma efetiva aprendizagem significativa.

Nessa medida, é necessária alteração da cultura escolar, para que se reestruture a política curricular, que deve se estabelecer distante das teorias

tradicionais do currículo, ou seja, longe das formas hegemônicas de conhecimento, da “educação bancária” como nomeava Paulo Freire.

O currículo não pode ser compreendido como o detalhamento das disciplinas e os conteúdos, os objetivos, a relação de atividades e a sequência das disciplinas aprendidas. Nesse meio transita a teoria tradicional do currículo que enfatiza os conceitos de “[...] ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 2022, p. 17)

Assim, deve passar a incorporar perspectivas críticas e pós-críticas e estabelecer propostas inclusivas e de acolhimento das identidades de cada sujeito social inserido dentro do processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas devem interagir com todas as experiencias educativas sob responsabilidade da escola.

Assim, o objetivo desta análise é verificar: como a produção científica dos últimos cinco anos relaciona a política curricular a uma educação de qualidade social para jovens e adultos? O estudo tem como premissa de que, a qualidade social está diretamente ligada ao direito humano à educação.

A busca de dados que permitam responder ao questionamento apresentado se desenvolveu mediante revisão do tipo sistemática, a qual se caracteriza como:

> [...] um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários. Ela também objetiva responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão (CORDEIRO *et al*, 2007, p. 429).

A pesquisa de revisão, foi feita pela internet, com apoio da plataforma “Redalyc”, utilizando os descritores “direitos humanos" AND "qualidade social" AND "educação de jovens e adultos" AND "currículo", considerando que há uma conexão entre esses campos.

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE REVISÃO

Para refinar a pesquisa ao objeto da investigação foram utilizados os seguintes descritores e operador booleano: “direitos humanos" AND "qualidade social" AND "educação de jovens e adultos" AND "currículo". Essa busca resultou em 43 artigos, aos quais foram aplicados novos filtros.

Ao filtrar trabalhos publicados no período de 2018 a 2022, no idioma português e dentro da área da educação, restaram 19 artigos. Após realizar leitura dos títulos, leitura flutuante dos resumos e parte dos textos para verificar se poderiam se adequar a temática, foram descartados os artigos que não faziam relação com a educação de jovens e adultos, visto que esta é a temática central da dissertação, restaram 8 publicações, apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – artigos selecionados

Nº	Título do artigo	Periódico	Ano
1	Educação de Jovens e Adultos e sua Interface com a Educação do Campo: Análise da produção em periódicos	Educar em Revista	2022
2	Um olhar sobre as principais reivindicações nos espaços de Debates internacionais e nacionais em torno da educação de Jovens e adultos: CONFINTEA e CONAE	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022
3	Educação de jovens e adultos no brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional	Revista online de Política e Gestão Educacional	2020
4	Professores na educação de jovens e adultos: inserção, precarização e formação continuada	Eccos – Rev. Cient	2018
5	Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro	Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.	2020
6	Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-BRASIL	Educação em Revista	2019
7	O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio	Educação	2020
8	Olhares para a diversidade, inclusão escolar e exclusão social: contribuições da educação social	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020

Fonte: a autora, com base na pesquisa de revisão sistemática

3. DESTAQUES DOS ACHADOS NO ESTUDO DE REVISÃO

Como o objetivo desta análise é verificar como como a produção científica dos últimos cinco anos relaciona a política curricular a uma educação de qualidade social, tendo como premissa de que esta está diretamente ligada ao direito humano à educação, os destaques que foram analisados dos artigos selecionados são os seguintes: a) locais de publicação de cada artigo - periódicos; b) quantas vezes cada descritor escolhido aparece nos trabalhos; c) o objetivo apresentado em cada artigo; d) os principais referenciais teóricos utilizados; e) as discussões entre currículo e qualidade social.

De pronto, o que se pode verificar é que a interface entre direitos humanos, qualidade social, educação de jovens e adultos é pouquíssimo trabalhada nas publicações recentes da comunidade científica, visto que somente puderam ser

selecionados oito artigos, de um total também mínimo de dezenove trabalhos, os quais foram localizados na plataforma utilizada, dentro do período de 2018 a 2022.

a) **Locais de publicação de cada artigo:**

Como a proposta de dissertação é analisar as políticas curriculares do Estado do Paraná, é fundamental verificar a quantidade de ocorrência de trabalhos publicados em periódicos paranaenses. O que foi possível constatar é que somente o artigo de número 01 (Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos) foi publicado no Estado do Paraná.

Quadro 2 – Periódicos e locais de publicação

Periódico	Local
Educar em Revista	Curitiba
Revista Ibero Americana de Estudos em Educação	Araraquara
Revista On-line de Política e Gestão Educacional	Araraquara
EccoS - Rev. Cient.	São Paulo
Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.	Rio de Janeiro
Educação em Revista	Belo Horizonte
Educação	Santa Maria
RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Araraquara

Fonte: a autora, com base na pesquisa de revisão sistemática

b) Quantas vezes cada descritor escolhido aparece nos trabalhos

Os descritores utilizados para a pesquisa apresentaram as seguintes quantidades em cada trabalho:

Tabela 1 – quantidade de ocorrência dos descritores

Artigo nº	Direitos Humanos	Qualidade social	Educação de jovens e adultos	Currículo
01	-	3	67	15
02	1	2	34	3
03	1	1	6	1
04	1	1	29	4
05	4	1	2	2
06	15	2	12	1
07	3	3	1	12
08	6	-	1	2
Totais	31	13	152	40

Fonte: a autora, com base na pesquisa de revisão sistemática

c) Objetivo apresentado em cada trabalho

O artigo número 1 objetiva analisar o levantamento de artigos científicos de periódicos nacionais que tratam da interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. Os autores do artigo número 2, objetivaram apresentar espaços de diálogos e debates estabelecidos em torno da temática Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito de eventos internacionais e brasileiros.

O artigo número 3 propôs reflexões a partir de um levantamento de estudos históricos, políticos e legais que estruturam a política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O trabalho número 4, apresentou reflexões sobre a formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma Rede Municipal de Ensino.

O artigo 5 discute sobre a oferta de Educação escolar para mulheres aprisionadas, buscando identificar reflexos das singularidades da condição feminina e desigualdades de gênero historicamente constituídas. O artigo de número 6 objetivou explicar como, dentro do projeto MOVA BRASIL, aconteceu a educação em Direitos Humanos através do processo de alfabetização. O trabalho 7 discute o direito à educação na perspectiva da justiça distributiva.

Por fim, o artigo 8 objetivou analisar diversos trabalhos que debatem a Educação numa perspectiva social e propõe contribuir para a construção de possibilidades de sociedades viáveis, considerando a humanização e a emancipação.

d) Os principais referenciais teóricos utilizados

Os principais autores de referência, utilizados nos artigos selecionados foram os pesquisadores: Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Maria Margarida Machado e Dermeval Saviani.

Tabela 2 – Incidência da referência dos autores nos artigos

Autores/incidência	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**total**
Sérgio Haddad	-	10	-	-	-	-	-	-	**10**
Maria Clara Di Pierro	1	6	-	2	-	-	-	-	**9**
Miguel Arroyo	2	3	4	8	-	2	-	-	**19**
Paulo Freire	8	6	9	-	-	74	-	2	**99**
Maria Margarida Machado	1	2	2	2	-	-	-	-	**7**
Dermeval Saviani	-	-	1	-	-	-	2	4	**7**

Fonte: a autora, com base na pesquisa de revisão sistemática

e) As discussões entre currículo e qualidade social

Tendo como premissa que o direito à educação, direito humano assegurado constitucionalmente, só se efetiva quando há garantia de uma educação de qualidade

ISSN: 2176 - 1396

social e que assim, se requer uma política e prática curricular adequada ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA, passa-se a análise de como essa temática se apresenta nos artigos selecionados:

O artigo de número 01 trata-se de um estudo de revisão e, a partir dele, a autora pode concluir acerca da necessidade de

> [...] interação entre a educação de jovens e adultos e a educação do campo, tendo os sujeitos do campo e seu contexto cultural o ponto de referência desta educação, superando o paradigma filosófico e curricular vigente urbanocêntrico. (OLIVEIRA, 2022, p. 20)

Concluiu também que:

> Educação direcionada à emancipação crítica e política dos sujeitos do campo, engajada politicamente com a luta pelo direito de todos à educação com qualidade social e, por isso articulada aos movimentos sociais. Educação que modifique tanto as práticas pedagógicas, o currículo e a formação de professores e de qualificação profissional e social, sendo voltada para os homens e mulheres do campo como os principais atores sociais. (OLIVEIRA, 2022, p. 20)

No artigo de número 02, as autoras pontuam que o processo de garantia do direito à educação de jovens e adultos é longo e que a participação da sociedade civil em Fóruns de EJA são

> [...] fundamentais na tentativa de formação de uma pauta que contemple as necessidades de aprendizagem, especialmente no que refere ao currículo, metodologia e avaliação, tendo em vista a heterogeneidade de idade e escolaridade dos grupos de alunos deste segmento. (BELIZARIO e MOURÃO, 2022, p. 207)

No artigo 03, os autores destacam a heterogeneidade do público da EJA e que por isso o professor deve

> Reinventar práticas pedagógicas, didáticas, metodologias, currículos, hábitos, costumes, valores e, principalmente, a esperança de que sempre é possível aprender, se propondo cotidianamente a enfrentar o novo, já que somos seres inacabados e, como tal, nossa vida está em permanente transformação (ARROYO, 2017, apud NERES, GONÇALVES e ARAUJO, 2020, p. 1537)

Deixam claro ainda a necessidade de desconstituir a educação bancária e reconhecer nos currículos os saberes dos educandos e as diversas realidades dos jovens e adultos.

O trabalho de número 04 não estabelece relação entre o currículo e qualidade social, uma vez que somente “apresenta reflexões sobre a formação continuada

ofertada aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma Rede Municipal de Ensino [...]" (PASSOS, 2018, p. 273).

O artigo de número 05, que aborda a educação de jovens e adultos dentro de um contexto prisional, também deixa claro que para que o direito à educação seja efetivado é necessário "[...] a elaboração de um currículo que acolha as demandas do contexto do aprisionamento e que, ao mesmo tempo, contribua para a reinserção dos sujeitos na vida social pós-situação do aprisionamento." (SOUZA, NONATO e FONSECA, 2020, p. 16).

A autora do artigo de número 06 ao tratar da temática da educação popular e educação como prática de liberdade, reforça a necessidade de estabelecer articulação entre os saberes que o educando já tem e aqueles saberes já sistematizados pela sociedade e que assim haveria a qualidade social esperada dentro de uma prática pedagógica. Ou seja, com a "[...] principal finalidade contribuir para a construção da autonomia de todos os envolvidos." (PINI, 2019, p. 16).

No artigo 07 os autores entendem que "[...] a proposta de formação integrada no Ensino Médio é, neste momento, adequada às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos, de forma a possibilitar condições de acesso e permanência na escola." (SANTOS, LÉLIS e VALE, 2020, p. 21). Dar condições de acesso e permanência na escola é educação de qualidade social.

Por fim, no trabalho de número 08, os autores definem que, uma educação de qualidade social é toda prática formativa contra hegemônica, que visa construir uma escola mais inclusiva, uma sociedade baseada em outros valores, com foco no processo revolucionário em todos os sentidos (SANTOS, MARTINS e KASSAR, 2020, p. 2148).

No que diz respeito a estrutura curricular brasileira, os autores entendem que "[...] é materialização de que a educação vai assumindo papel importante na formação de capital humano, ajustada às demandas do contexto econômico." (SANTOS, MARTINS e KASSAR, 2020, p. 2149).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de revisão realizado contribuiu para início da pesquisa na produção da dissertação, na medida foi possível verificar se a comunidade científica estabelece

a relação entre políticas curriculares e uma educação de qualidade social para educação de jovens e adultos.

Foi possível perceber que é mínima a presença de trabalhos que estabelecem relação entre currículo e uma educação de qualidade social, ainda mais quando se trata de educação de jovens e adultos no Estado do Paraná.

Por isso, a proposta de dissertação de mestrado que buscará abordar essa temática se mostrará valiosa, pois parte-se do pressuposto que uma educação de qualidade social só é efetivada quando há uma política curricular contra hegemônica e pensada de acordo com as identidades únicas de cada sujeito.

Especialmente quando se fala em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso entender que se faz necessário conferir a esse grupo de estudantes tratamento diferenciado ao dado na educação regular, em razão da dívida histórica com a educação do(a) estudante-trabalhador(a) (CAPUCHO, 2012, P. 23).

Em que pese que a EJA tenha caráter compensatório àqueles que não usufruíram do direto à educação na idade regular, o Estado brasileiro e a comunidade científica pouco demonstram preocupação com esse público singular, não promovendo políticas efetivas que proporcionem uma educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA :** itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BELIZARIO, Maria Rutimar de Jesus; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Um olhar sobre as principais reivindicações nos espaços de debates internacionais e nacionais em torno da educação de jovens e adultos: CONFINTEA E CONAE **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0197-0212, jan./mar. 2022

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 23 jun. 2023

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, vol.34, n.6, nov./dez. 2007.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, vol. 15, núm. 44, enero-abril, 2015, pp. 133-155.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

NERES, Efigênia Alves; GONÇALVES, Marli Clementino; ARAÚJO, Neuton Alves de. Educação de jovens e adultos no brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020

OLIVEIRA, Ivanilde Apuloceno de. Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82106, 2022

PASSOS, Joana Celia. Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada. **EccoS Revista Científica.** São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018.

PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto Mova-Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação.** Santa Maria, v. 45, 2020

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARTINS, Bárbara Amaral; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Olhares para a diversidade, inclusão escolar e exclusão social: contribuições da educação social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2146-2166, nov., 2020

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro. vol. 28, núm. 108, 2020, Julho-Setembro, pp. 1-22

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n.41, p.165-189. Jan./abr. 2014.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NUMA PERSPECTIVA EM DIREITOS HUMANOS.

ANDRADE, Marli Turetti Rabelo[1]

RESUMO

A pesquisa tem como finalidade gerar reflexões sobre a educação intercultural numa perspectiva em direitos humanos, relacionada aos aspectos históricos, filosóficos, culturais e políticos, no espaço educacional. Compreendendo sobre a necessidade de fortalecimento da educação intercultural em direitos humanos, no ambiente educacional escolar, tendo em vista o contexto social de atuação do educador e sua prática educativa. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa por meio de análises na abordagem qualitativa e bibliográfica, contendo elementos históricos, que dialogam com os conceitos teórico-filosóficos, com a contribuição de diversos autores: Candau (2011), Moreira & Candau (2008), Arendt (2010), Silva (2000), e Demerval Saviani (2008/2000a), ao afirmar que a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, já Karl Marx (1968), afirma que o processo de trabalho, se traduz na temporalidade, do materialismo histórico dialético, e se expressam em elementos de situação, liberdade e consciência. Ao considerar que todo sujeito tem direito à dignidade humana, cidadania, respeito e responsabilidades, conectadas a perspectiva intercultural, superando todos os preconceitos e a intolerância, que predominam o cotidiano. Ao articular que a formação da cidadania advém, da vivência social, política e cultural. A partir da compreensão de direitos humanos, e de uma educação emancipatória, aprimoramento o conceito de cidadania, sendo a educação uma atividade mediadora entre o homem e a cidadania, com plena consciência de seus direitos e deveres, diante do outro e da sociedade. A Interculturalidade tem a característica de promover as relações de comunicação, e integração, estimulando a compreensão e o respeito mútuo, entre as diferentes culturas e grupos étnicos, numa convivência democrática entre as diferentes culturas, sem anular sua diversidade, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre os diferentes.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Direitos Humanos.

1 – INTRODUÇÃO

Na história, os grupos sociais foram se organizando e criando os seus valores sociais humanos, e no tema a educação intercultural numa perspectiva em direitos humanos, a educação na raiz do trabalho humano, conduz a reflexão para embasar o conhecimento e a importância de direitos humanos, incluindo os aspectos históricos, filosóficos, culturais e políticos, que norteiam as práticas e a reflexão teórica, em direitos humanos. Cujo problema é indagar: existem culturas melhores que outras, ou todas são dignas e credoras de deferência? Na relevância, de conectar a interculturalidade na educação, com propostas pedagógicas, na busca de desenvolver

[1] Drª. em Educação pela Universidade UTP/PR (2002); Pós-graduação em Ciências da Religião: Centro Universitário Cidade Verde: UNIFCV/Maringá/PR (2022). Atualmente Professora da Escola Superior de Educação: ESE/UNINTER (2017). Área de Humanidades, Curso de Licenciatura em Ciências da Religião: Curitiba/PR – E-mail: marli.an@uninter.com / Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/7877839098256098.

as relações de cooperação, respeito entre as diferentes culturas e sujeitos, preservando a identidade cultural, a troca de experiências e o respeito mútuo, que numa perspectiva dos direitos humanos, congrega os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e religiosos, como direito básico de todos os seres humanos. Em termos gerais e no sentido mais amplo, a interculturalidade é o encontro do educador com o mundo do aluno, no espaço escolar, com diferentes conhecimentos e vivências, na perspectiva de criar consciência de que os direitos humanos, constitui um dos pilares da construção social, independente da classe social, etnia ou religião. Sendo temas mais específicos: 1) conhecer a interculturalidade no ambiente escolar e a apropriada integração dos alunos; 2) promover habilidades na aprendizagem e interação entre as culturas de uma forma recíproca; 3) conhecer sobre as relações ou trocas entre as culturas diferentes. A temática da educação intercultural numa perspectiva em direitos humanos, inclui a formação continuada do educador, envolvido nas práticas teóricas e pedagógicas, ao fomentar as políticas públicas, no espaço escolar, o que não é tarefa fácil. A educação intercultural, estabelece novas formas de abordar o tema, incluindo novo conceito, de comunicação mediática entre os grupos sociais, e de elementos de identidade cultural, visualizando as crenças religiosas, os valores, as normas, tradições, e tantas outras características. O sistema educacional, exige a transformação social do educador, do gestor, e da organização escolar. Que também são estabelecidas pelas diferenças culturais, integrando as relações interpessoais e as práticas pedagógicas. Para repensar em ações educativas, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e bibliográfica, compreendendo a ideia de que segundo Saviani (2008), o saber sistematizado e a compreensão da realidade podem ser empregados como instrumento, para a transformação social, com a apreensão do movimento histórico-crítico, possibilitando a análise crítica da educação e das contradições, dos fatos e ações sociais, “[...] assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2012, p. 108). Sendo, que a interculturalidade possui três condições básicas, a relacional, funcional e crítica. Já que o ser humano, possui um corpo e vive no meio material e concreto, as ações e manifestações estão relacionadas ao meio ambiente natural e cultural, num espaço físico, em uma determinada localização geográfica, e período histórico, peculiar da existência humana, considerando a água, terra, a flora e a fauna,

as ciências e a cultura, assim como, as técnicas de sobrevivência. O ser humano produz a sua existência, agindo sobre a natureza e utilizando a sua própria transformação, por meio do trabalho, produzindo a realidade concreta no tempo e espaço, criando a sua própria cultura. Conforme Karl Marx (1968), após idealizar na mente e transferir para o processo do trabalho, a temporalidade, do antes e depois, em uma relação histórica do passado, presente e futuro, constitui um fenômeno cultural, entrelaçado no tempo, é por esse motivo, que o ser humano é essencialmente histórico, configurado nos elementos de situação, liberdade e consciência. Deste modo, a habilidade do educador, ao compreender os aspectos de uma educação inclusiva e emancipatória, de paz, liberdade e cidadania, com competência técnica na área da tecnologia da informação, pode utilizar uma abordagem mais diversificada da interculturalidade, com imagem, som, e cores, para representar todos os seres humanos, regidos individualmente ou em coletividade.

1.1 Conhecer a interculturalidade no ambiente escolar e a apropriada integração dos alunos.

No ambiente escolar, reflete as diversas transformações sociais, como o combate à desigualdade social, o desemprego, a violência, preconceitos, injustiças sociais, o individualismo, a crise de valores sociais e diversos fatos que violam a dignidade humana. Sendo, a qualidade de ensino, e a formação do professor, elementos, que segundo Candau (2011), confirma que a educação intercultural, não pode ser reduzida em atividades de momentos específicos, ou criar foco somente em determinados grupos sociais. O processo de mudanças baseados nos direitos humanos, ao sustentar o respeito na diversidade cultural e religiosa, para o fortalecimento democrático brasileiro, para Candau (2009), o aprendizado considera as singularidades, dos grupos, e para Shatter (2009), é importante compreender a cultura do educador, em relação a cultura do educando. Principalmente, quando o currículo desenvolve as habilidades crítica do educando, na ação social., segundo Candau (2011), para minimizar os conflitos, e reconstruir diálogo, num sistema de inclusão de conteúdos, pode valorizar a cultura e o meio ambiente. O fato é que o ser humano possui um corpo físico, que ocupa espaço físico e tempo, e esse meio material em relação a natureza, e a cultura tem, suas peculiaridades, enquanto, o produto da ação humana, resulta do trabalho e da transformação que o homem opera

ISSN: 2176 - 1396

sobre o meio. A transformação concreta e o uso da liberdade, podem superar os condicionantes, e a autonomia relacionada a partir das condições, do próprio meio. O aspecto da situação está conexo as condições e a liberdade, é um aspecto pessoal e particular, pertinente a autonomia e a consciência, aspecto de transcendência, relacionado a inteligência e perspicácia, de ultrapassar os próprios limites, situacionais e pessoais. No campo dos valores, e aceitação significa, aceitar o valor verdadeiro, que pode existir em uma relação de dominação, ou em uma relação de colaboração. O homem é um ser da natureza, um animal que pensa, agindo sobre a natureza e transformando-a, para concretizar a sua existência, e entra em contradição ao afirmar a sua humanidade. O animal simplesmente se adapta a natureza, mas o homem a transforma, na imersão de sua consciência.

1.2 Promover habilidades na aprendizagem e interação entre as culturas de uma forma recíproca

O desafio dos educadores, no ensino e aprendizagem da educação intercultural, que conta com a prática pedagógica, experiência humana, conhecimento oriundos da história, filosofia, e sociologia, na perspectiva de entender as identidades culturais, para consolidar valores, direitos e o fortalecimento da dignidade humana, vai demarcando as contradições. Tomando como base o período histórico da Revolução Francesa (1789), dando origem a Declaração de Direitos Humanos, e mais recente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborado após a segunda guerra mundial (1948). Que podem enriquecer os saberes, e a convivência no espaço escolar, com normas sociais, regras e leis, ao acatar os direitos básicos do sujeito. Direcionados ao desenvolvimento do processo democrático, e o processo de educação dos cidadãos, possibilitando a solidez do espaço público, articulados pela diversidade coletiva. O termo dignidade, é complexo por ser compreendido na identificação subjetiva, nos termos de medo, opressão e violência, ou expor um sujeito a uma situação desagradável, que desqualifica ou humilha a pessoa. A fragilidade humana, que envolve o físico, psíquico e espiritual, está vinculado à tolerância e respeito mútuo. Conforme Maria Vitoria Benevides (2005, p. 12), os direitos humanos ultrapassam qualquer legislação local, eles são universais, históricos e naturais, contemplando todas as pessoas sem distinção de sexo, orientação sexual, cor de pele, etnia, religião, nacionalidade e julgamentos morais, por esses motivos, existe a

ISSN: 2176 - 1396

necessidade de criar uma cultura de valorização dos direitos humanos, e promover a consciência de que todo ser humano tem direito à dignidade e à vida. Deste modo, Boaventura de Souza Santos (2003, p.56), complementa a ideia de direito, dizendo que "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferente quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades", um olhar orientado para a educação especial na perspectiva inclusiva. A compreensão dos direitos humanos, inserida no processo educativo, pode promover o bem-estar coletivo, e ainda, contribuir para uma sociedade livre, a liberdade é um termo de origem do latim "LIBER" e de origem grega "ELEÚTHEROS", deste modo, liberdade é a condição daquele que é livre, e tem a capacidade de agir por si próprio, e possui autonomia. Para Fachin (2009, p.5), "a ética dos direitos humanos é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. É a ética orientada pela afirmação da dignidade e pela prevenção ao sofrimento humano". O valor ético é universal, assim como, o exercício da solidariedade e respeito à dignidade humana, independe de nações ou comunidades, depende do sujeito ser capaz de conviver com a diversidade de raça, cor, sexo, idade, credo, orientação sexual ou quaisquer outras "diferenças", o que é fundamental ao embate da cultura do ódio e violência. O processo histórico das sociedades, incluem os direitos sociais, civis políticos, no entanto, os direitos sociais, estão relacionados ao acesso à saúde, moradia, educação, segurança jurídica, e meio ambiente, saudável. As alternativas de transformação social, também no contexto social espacial, incluem a demanda educacional ecológica, étnica, de gênero, entre outras questões culturais, para o aprimoramento de ideias, deste modo, precisam estar representados na sociedade, num espaço geográfico conforme Santos (1978, p. 122/171), entende a manifestação das relações sociais, onde "o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual", ou seja, "o espaço evolui pelo movimento da sociedade", e ainda, contando com conflitos, estrutura e subjetividade política, que aposta na autonomia do ser humano.

Já o espaço doméstico brasileiro, de cultura patriarcal, a violência física, simbólica e estrutural, gera a desigualdade, de exclusão, psicológica de baixa estima, e falta de valores humanos, que segundo Arendt (2010), reflete na qualidade das

ISSN: 2176 - 1396

interações humanas. Os valores de liberdade e igualdade são eixos articulados na qualificação das práticas educativas, que o educador recebe da área de conhecimento da formação política, ética e estética. A estrutura social e econômica, por si só é definida historicamente, conforme as características do grupo, no espaço-tempo, na relação de suas contradições internas e externas, com influências locais, globais e tecnológicas. Ocasionando formas e funções, na representatividade social, simplificada na teoria de Karl Max (1968), o espaço social é organizado e construído, conforme as formas e funções, da ação do homem e de seu trabalho, definindo as relações sociais de igualdade e desigualdade, no processo de ocupação e produção sistemática. Deste mesmo modo, a tecnologia tem influência nos processos sociais ao modelar o espaço, conforme vai sendo absorvido seu desenvolvimento, e vai gerando uma nova organização, na história se constrói e reconstrói constantemente, e a entrada de novos elementos é que gera o papel, das mudanças na organização espacial. Neste contexto, vai se criando cenários, no âmbito local e global, ocasionando tensões, conflitos, diálogos, negociações, e vai se articulando a construção de uma nova história política e cultural, no cenário de cada realidade presente na sociedade contemporânea. O homem sendo de natureza biofísica, e a educação uma atividade intencional e cognitiva, pertinente ao processo de aquisição de conhecimento, que envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, e o raciocínio, ou seja, a estrutura do pensamento humano, pode identificar vários elementos culturais, e considerar a educação como promoção do ser humano. Contribuindo para as relações de trocas, novas configurações sociais, e até mesmo uma nova linguagem.

1.3 Conhecer sobre as relações ou trocas entre as culturas diferentes

Este novo cenário, de troca de informação acelerada e determinista, via internet, que provoca uma configuração específica de grupos sociais, que geram conflitos na afirmativa das contestações sociais, étnicas, gênero, orientação sexual, religiosa, e tantas outras, que assumem diversas expressões e manifestação de linguagens, nos movimentos sociais, denunciam desigualdades, injustiças sociais, preconceitos, discriminação, formas de violência, intolerância religiosa, e demais dificuldades de convivência, reivindicando o reconhecimento político e cultural. Realidade presente, no espaço escolar de maior coincidência de preconceitos e discriminação, segundo

Mazzon (2009), apresenta menor aproveitamento educacional e médias mais baixas. O processo de aproveitamento de aprendizagem está relacionado à valorização das diferenças culturais, no espaço escolar. Deste modo, a perspectiva da educação intercultural adicionado aos direitos humanos, é uma preocupação que sobrepõe às finalidades básicas, do ambiente escolar. Conferindo, a construção da prática pedagógica, que precisa de elementos, para superar esse aspecto, que foi fortemente vinculado no interior do ambiente escolar. A educação do século XX, é herdeira do período colonial brasileiro, e as diferenças entre os cidadãos, no âmbito cultural e religioso, educacional, político e socioeconômico, ficaram evidentes. Os educadores, ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, ainda buscam materiais didáticos relacionados a esse período para avaliação, concebendo nos processos pedagógicos reconhecer as diferentes culturas, que se apresentam em sala de aula, e para embasar seus conhecimentos, os educadores na educação dos direitos humanos, pesquisam e estudam sobre o tema. A desigualdade, que apresenta o baixo rendimento escolar, que deriva das condições de vida pelo fato da vulnerabilidade, traz um comportamento de violência, onde os educadores procuram fomentar e articular, sobre a diversidade cultural, nos processos pedagógicos. Entretanto, descontruir um padrão e construir outro padrão de entendimento sobre a cultura, segundo Silva (2000), o principal elemento de construção da cultura, é histórico social, onde podemos reconhecer as relações de poder, que sob o ponto de vista teórico, nas práticas socioeducacionais está em debate, em direitos humanos, que segundo Santos (2006), a ressignificação desses direitos, articulados entre a igualdade e diferença, tem grande relevância, nas mudanças globalizadas e localizadas, por se tratar do patrimônio comum da humanidade, os valores e recursos globais fazem parte do planeta, em que habitamos. Neste contexto, a construção de identidade, articulada por meio das relações sociais, experiencias e vários fatos, que aperfeiçoam a existência humana, afirma (SILVA, Tomaz Tadeu, 2000, p. 51), é importante lembrar que, “[...] a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis.”

As pesquisas sobre os movimentos sociais, as políticas públicas, e a produção acadêmica, no estudo das teorias e revisão bibliográficas, consideram os programas e projetos indígenas, para a aceitação da diversidade, na construção democrática de reconhecimento de diferentes grupos socioculturais. No entanto, conforme o espaço localizado, ou regiões determinadas, nem sempre oferece as mesmas oportunidades

de trabalho, já que a dinâmica das relações sociais, ao reconhecer as diferenças e garantir a expressão das identidades culturais, reconhece que o intercâmbio cultural diminui os conflitos, cria ideias críticas e contribui para construir novas relações, com embasamento na Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel Novak (1970), que definiu um mapa conceitual, determinando conceitos e construindo nas relações manifestas, a interação de conhecimentos, que desperta na estrutura cognitiva do educando, mecanismos de aprendizagem afetivos, de pensar, sentir e fazer. Envolvendo vários elementos de aprendizagem, o educador, o conhecimento, e o contexto educacional (currículo) e avalição, contribuem para o principal objetivo, que é organizar, planejar e representar o conhecimento, com conceitos fundamentais, viabilizando elementos básicos com suas finalidades, planejados nas estratégias do aprendizado e na avaliação. Estimulando a construção de autoestima, a emancipação educacional e social, e construindo novos conceitos, e reflexões derivadas das ciências. Neste contexto, fica a sugestão de uma nova configuração da cultura escolar, que ao desconstruir e construir, novos valores socioeducacionais exigem tempo, dedicação, e estudos da problemática. O educador preocupado com a educação intercultural crítica, com a perspectiva em direitos humanos, é um ator solitário, que ao adquirir novos conhecimentos está aflito com a magnitude do problema, e o processo educativo, em diferentes âmbitos de conhecimento. Segundo Max Scheler (1941/1942), os valores possuem ordem ascendente, a) valores úteis ou econômicos; b) valores vitais ou afetivos; c) valores lógicos ou intelectuais; d) valores estéticos; e) valores éticos ou morais; f) valores religiosos, com foco na responsabilidade social, e a importância do sujeito no progresso da humanidade, determinados pelos objetivos educacionais. Não há moralismo pedagógico, mas liberdade e responsabilidade de escolha, assumir as decisões e as consequências, incorporando a vida na cidade, já que ser um cidadão ativo e participante, sujeito de direitos e deveres, necessita do desenvolvimento das ciências, letras, artes e filosofia, que por vezes afronta a educação e a cultura, com determinados fatos históricos, advento da sociedade burguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente manifestação agressiva dos educandos, de preconceito, discriminação e violência, no espaço escolar, é um grande desafio para as práticas

pedagógicas, no cotidiano escolar. O educador fica com sentimento de impotência, já que a interculturalidade é o encontro do educador com o mundo do aluno, no espaço escolar, com diferentes conhecimentos e vivências, independente da classe social, etnia ou religião. Contudo, promover a educação em direitos humanos numa perspectiva intercultural crítica, é uma tarefa de longo prazo, com o compromisso do educador e da escola, para fortalecer ações educativas e coletivas, que possam refletir em movimentos sociais, familiar, comunitário e na construção de uma sociedade mais democrática. As relações sociais, podem ser comparadas a um fluído sutil, e invisível, de energia, que vai difundindo ideias, para outros grupos sociais. Desvelando, os sentidos negativos, que abarcam as diferenças e a igualdade, sendo o currículo, um instrumento flexível, que universaliza o conhecimento, promove o diálogo, e as ações educativas. Reconstruir, restaurar, recuperar ou resgatar os processos de construção das identidades culturais, a nível pessoal e coletivo, é pensar na história de vida de muitas pessoas. Um movimento contínuo de transformações, experiencias e vivencias, que marcam os sentidos, na intensa interação social, ao longo do tempo. Muitos creem no empoderamento, que numa ação de se tornar poderoso, e adquirir a emancipação individual, ou obter o domínio da própria vida, são cometidos exageros, mas para os grupos marginalizados parece favorecer os seus desígnios. O importante é pensar na dignidade humana, sendo os direitos individuais e coletivos, ir em busca da superação civilizada, segundo Saviani (2000ª, p.17), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação, tem referência tanto a ética e a estética, na convivência social, ao pensar que a forma compromete o comportamento, o senso estético permiti interpretar o mundo externo e seus valores morais culturais, seja na educação, meio ambiente, que se expressam pela beleza, equilíbrio e harmonia, e para Aristóteles, a ética são valores internos, que se expressam com a coragem, temperança, liberdade, franqueza e justiça. São valores que se complementam, e potencializam a habilidade de refletir, na transformação do ser humano, que pode promover a autoestima, bem-estar físico e mental. A cidadania, sendo mediadora da prática social global, e da vida em sociedade local, é um exercício altamente relevante, na relação entre o ser humano e sua educação, aliando para a cultura da paz e do entendimento, um futuro promissor a favor da vida.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENEVIDES, Maria Vitória. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP/Cortez, 2005. p. 11-17.

CANDAU, V, M. **Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC, 2011.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos**: teoria e práxis na cultura da tolerância. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

MARQUEZ, Nelson Luiz Reyes. **Especialização em ciências e tecnologias na educação**. Teoria de aprendizagem de David Ausubel, Mapa Conceitual e Diagrama V. Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Pelotas – Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.nelsonreyes.com.br/AP%20SIGNIF_MAPA%20CONCEITUAL_DIAGRAMA%20V.pdf. Acesso: 29/06/2023.

MARX, K., **O Capital**, livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MAZZON, J.A. (Coord.). **Preconceito e discriminação no ambiente escolar.** São Paulo: FIPE/USP; Brasília, DF: Inep, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, B.S. (Org.). **A gramática do tempo***:* para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAVIANI, D., **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 7ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-a.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia no Brasil: História e teoria. 2°. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **ÉTICA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA** - Revista Nº 15 – Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf. Acesso:03/07/2023.

SCHELER, M., **Ética**, vols. 1 e 2. Buenos Aires, Reista de Occidente, 1941-1942.

SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP/Cortez, 2005.

SILVA, T.T. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000.

O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Eduardo Augusto Mansano Manso[1]

Julian Monike Scolaro[2]

Mariane Grando Ferreira[3]

Marco Antonio Batista Carvalho[4]

RESUMO

Abordar sobre a temática da Educação Escolar Indígena e sua vinculação com a formação e atuação de professores indígenas é de exacerbada necessidade. Justifica-se isso, pois ainda na contemporaneidade, mesmo com as políticas públicas apontadas em marco histórico legal e que foram promulgadas, a formação de professores indígenas e sua atuação está mazelada por diferentes aspectos que precisam ser expostos. Frente a isso, o presente artigo se baseia em diferentes autores como Freire (2004), Baniwa (2013), Maher (2006), Grupioni (2006), nos documentos legais promulgados, e outros autores, tanto para expor o marco histórico legal da Educação Escolar Indígena no Brasil, como também para abordar sobre a formação e atuação dos professores indígena. Como metodologia, o presente artigo é de cunho bibliográfico, documental e interpretativista. Assim, como resultados consideramos a importância de a legislação vigente estar sendo respeitada e posta em prática nas diferentes escolas das diversas comunidades indígenas do país, bem como que as formações dos professores indígenas sejam melhoradas ainda mais em sua qualidade para que sua atuação seja condizente com o que a lei pede. Por fim, consideramos que mais estudos frente a temática sejam realizados, para que tanto a comunidade acadêmica como a sociedade, possam se conscientizar sobre o exposto.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Marco Histórico Legal. Formação e Atuação de Professores Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre a Educação Escolar Indígena no país é de forte importância e pode ser discutida frente a diferentes assuntos como: políticas educacionais, ensino e aprendizagem de alunos indígenas, materiais didáticos, gestão escolar, formação e atuação de professores indígenas, entre outros. Além disso, pela vivencia acadêmica e o contado com diferentes leituras e com efetiva participação em eventos,

[1] Graduado em Direito, Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, eammanso@gmail.com.
[2] Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, julianmscolaro@gmail.com
[3] Mestre em Educação em Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mariane.ferreira@unioeste.br
[4] Doutor em Linguística, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br

ISSN: 2176 - 1396

consideramos a temática da Educação Escolar Indígena como área pouco valorizada e pouco discutida.

Por esse prisma, com o intuito de fomentarmos mais discussões e divulgação da Educação Escolar Indígena, o presente artigo tem como objetivo para além de expor brevemente sobre o marco histórico legal da mesma, expor sobre a formação e atuação dos professores indígenas no país.

Considera-se relevante, uma vez que no cenário brasileiro as formações e atuação de professores indígenas, ainda abrangem poucas comunidades bem como, ainda se tem muito para chegar ao nível de qualidade na formação desses professores, visto que toda formação irá refletir diretamente na sua atuação.

Desse modo, o presente artigo se delineia de cunho bibliográfico, documental e interpretativista. Severino (2007) sobre pesquisa bibliográfica indica que se apoia em livros, artigos, teses, entre outras fontes escritas, para fundamentar pesquisas, temáticas, etc. No que corresponde a pesquisa documental, é uma pesquisa que se utilizará de documentos oficiais e no que tange a uma analise interpretativista, significa uma reflexão e interpretação dos autores do artigo a partir do exposto.

2 DELINEANDO BREVEMENTE O MARCO HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Desde o início da colonização no Brasil, no século XVI, até cerca de metade do século XX, a Educação Escolar Indígena nas mais diferentes comunidades, era baseada em conceitos de catequização e integração involuntária desses povos à sociedade nacional (FREIRE, 2004).

Desse modo, não havia qualquer priorização quanto às etnias, culturas e tradições dos povos indígenas, e entendia-se a sua integração como opressão dos seus valores distintos, para que pertencessem à identidade geral do povo brasileiro (FREIRE, 2004).

No Brasil, a mudança na visão da Educação Escolar Indígena, foi moldada pelo crescimento da visibilidade do movimento indígena. A mesma ocorreu por voltada da década de 1970 e que se concretizou para atuar no contexto político nacional, questionando e se posicionando quanto à necessidade de políticas e práticas do estado (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Assim, Educação Escolar indígena é uma modalidade da Educação Básica voltada para a educação formal de comunidades indígenas, que promove a

recuperação de valores e memórias históricas e a reafirmação de sua identidade étnica. Essa modalidade prevê a obrigatoriedade do ensino bilíngue, exercendo a prática educacional tanto em português quanto em línguas maternas de cada comunidade (BANIWA, 2013).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, no artigo 231, fica definido o reconhecimento das organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições indígenas e o direito originário sobre a terra que ocupam, sendo que este direito deve ser garantido por ações de demarcação e proteção do Estado (BRASIL, 1988).

Congruentes a isso, faz-se essencial que a identidade indígena não seja reconhecida apenas no parâmetro sociocultural, mas também geográfico, favorecendo a prioridade dessas comunidades sobre a ocupação e propriedade de terras originárias, o que contribui para que suas culturas sejam preservadas também pela proteção dos espaços físicos que as comunidades indígenas ocupam por direito (MAHER, 2006).

A inclusão dos direitos específicos da população indígena na Constituição e a garantia à manutenção de sua identidade cultural, encontra, na educação, um recurso para a promoção da valorização de línguas, conhecimentos e tradições indígenas, explorando a integração desses conhecimentos e práticas à educação básica (FREIRE, 2004).

Em adição à inserção da população indígena na legislação quanto à Educação Básica, o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu a integração da Educação Escolar Indígena ao sistema de ensino regular ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo que essa função, durante cerca de três décadas, e era atribuída à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (FREIRE, 2004).

A Portaria Interministerial nº 559, também de 1991, formalizou a atribuição da função ao MEC, e, para obter subsídios e apoio técnico à Educação Escolar Indígena, a criação de um comitê estadual para administrar a modalidade (FREIRE, 2004).

Surgiram, então, os Núcleos de Educação Indígena pelo Ministério da Educação (MEC) e que foram definidos como um espaço de trabalho e reflexão para a elaboração de diretrizes de garantia de educação diferenciada dentro das comunidades indígenas, com a preservação e promoção dos valores culturais próprios dessa população (FREIRE, 2004).

Depois da criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, o MEC elaborou o Comitê de Educação Escolar Indígena no ano de 2008, cujo quadro teve uma composição definida por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de várias entidades governamentais, e que prestou assistência ao MEC na elaboração da política nacional de Educação Escolar Indígena. Esse comitê, posteriormente, foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas o primeiro órgão governamental composto por membros indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir da criação desses comitês, o MEC abriu espaço para que a educação específica e diferenciada prevista pela legislação para a população indígena fosse de fato executada no sistema educacional, assim libertando a modalidade do aspecto catequizador e anulador que vinha moldando a educação formal das comunidades indígenas (BANIWA, 2013).

No ano seguinte, o Decreto nº 6.861/2009 definiu a organização do Sistema Educação Indígena no país, com a participação da comunidade indígena na elaboração do sistema de ensino e respeito a territorialidade, necessidades e especificidades de nosso povo nativo.

Além disso, promulgou os objetivos da Educação Escolar Indígena como sendo: a valorização de culturas indígenas e reafirmação e manutenção da diversidade étnica; fortalecimento de práticas culturais e da língua de cada comunidade; elaboração e manutenção de programas de formação profissional especializada para o atendimento em comunidades indígenas; elaboração de currículos e programas específicos, com conteúdos culturais adaptados a cada comunidade (BRASIL, 2009).

Em 2012, foi publicada a Resolução CNE nº 05, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, com fundamentação no respeito à territorialidade, às línguas e organização próprias das comunidades indígenas, e definindo que a organização de espaços educacionais nessas comunidades deve ser criada a demandas apresentadas por estas ou com sua anuência.

A resolução também elenca as etapas da Educação Escolar Indígena sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012).

No ano de 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) em relação à Educação Escolar Indígena, fica assegura que é

fundamental uma escola com igualdade, diversidade e equidade. O documento também explana que é necessário a seleção de estratégias e metodologias de ensino diversificadas, e materiais que orientem os professores, por exemplo.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR NECESSÁRIO

Perseverantes a abordagem do tópico acima, que brevemente explanou sobre o marco histórico legal da Educação Escolar Indígena no país, podemos observar que fica assegurado em todas as etapas da Educação Básica para os povos indígenas, o estudo por meio da sua língua materna, o estudo dos conteúdos de diferentes disciplinas e que sejam relacionadas com sua cultura e cotidiano, formação adequada aos professores atuantes, diferentes metodologias, materiais didáticos, entre outros.

Assim, no que diz respeito aos professores indígenas, fica assegurada por lei a qualidade na formação para que reflita em sua atuação, em especial, na comunidade que irá exercer a profissão.

Desse modo, para que o professor indígena atue nas comunidades, ele deve ter o entendimento, já que o vivenciou, de que:

> Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora [...] (MAHER, 2006, p. 17).

Segundo Maher (2006) o processo de ensino e aprendizagem deve ser algo que beneficiará todos da comunidade além de não existir a figura do professor, ou seja:

> **São vários os "professores" da criança**. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. **Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno**. Não há, como em nossa sociedade, um único "detentor do saber" autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens [...] (MAHER, 2006, p. 18, grifos nossos).

Por esse prisma, podemos refletir que a educação indígena se dá por meio de processos culturais a partir do ambiente, da prática e que cada habitante da comunidade ensina e aprende um com o outro.

ISSN: 2176 - 1396

Dessa maneira, consideramos Paulo Freire (1987) que nos explana que, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Mediante isso, quando voltamos o nosso olhar para a Educação Escolar Indígena, vemos dentro dela o professor, e que, em grande maioria, é o professor indígena, e que rotineiramente ensina os conteúdos de diferentes disciplinas aos alunos do povo indígena que pertence.

O processo de formação de professores indígenas no país, hoje é conduzido não apenas por organizações, mas pelas secretarias de cada estado, para que os professores consigam atuar da melhor maneira possível nas escolas indígenas, com competências coerentes (GRUPIONI, 2006).

Os cursos que formam os professores para o magistério indígena, tem a duração de quatro anos, e além de contemplarem o estudo das línguas indígenas, há o estudo de matemática, língua portuguesa, história, geografia, biologia, física e artes. Além disso, o curso tem disciplinas específicas como didática, metodologia da pesquisa, legislação educacional, entre outras (MATTOS; MONTE, 2006).

Contudo, Monteiro e Mascarenhas (2020), indicam que a formação de professores indígenas ainda é desafiadora pois, o processo de formação deve estar em sintonia com as exigências da educação diferenciada. Dessa maneira, é fundamental uma formação adequada para atender de maneira integral os diferentes povos indígenas com uma proposta curricular de qualidade.

Orço e Orço (2017) aludem também que é tarefa das universidades prepararem os futuros professores indígenas para que atuem de maneira exequível, que adquiram conhecimentos, que compreendam as dimensões de vida da comunidade que irão lecionar, que sejam orientados em como usar a língua materna nos processos de ensino e aprendizagem, que aprendam a realizar pesquisas e a elaborarem materiais didáticos.

Por esse cenário, a formação dos professores indígenas deve atender os interesses e direitos que os povos originários têm, e levar em conta a interculturalidade, metodologias e culturas indígenas (MONTEIRO; MASCARENHAS, 2020).

Frente a isso, devido ao Brasil ser um ambiente heterogêneo com uma diversidade grande de povos indígenas, a atuação de professores indígenas, também serão variadas.

Caberá ao professor indígena ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e ser interlocutor com a comunidade externa. Além disso, fica ao seu cargo trazer estratégias diferenciadas de ensino que sejam associadas ao povo que ministra as aulas (GRUPIONI, 2006). É pertinente citar que um documento importante e que apoia a formação dos professores indígenas é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1999) (RCNEI) (MATOS; MONTE, 2006).

Sobre isso, o presente documento aborda que a formação dos professores indígenas deve ser ampliada, que professores indígenas devem ser prioridade para estarem atuando na Educação Escolar Indígena e que tais professores sejam pertencentes às comunidades que darão aulas. Além disso, que haja condições e remuneração adequada, e que seja assegurado às particularidades linguísticas e culturais de cada povo (BRASIL, 1998).

Entretanto apesar de como a formação dos professores indígenas se delineia, sobre a sua função e como o mesmo deve proceder, é fundamental refletirmos sobre as mazelas enfrentadas ainda nos dias atuais, e nisso podemos citar Maher (2006) e Matos e Monte (2006) e Orço e Orço (2017), que nos apresentam um panorama:

- ✓ Infelizmente o professor indígena, tem pouca experiência na escola formal, pois sempre estudou em escola indígena. Assim, devido às condições que perpassaram e ainda perpassam a escola indígena, isso pode prejudicá-lo no momento de sua atuação, já que, o professor não índio[5], quando em formação na escola regular domina uma grande parcela de conteúdos sistematizados para ensinar.
- ✓ Outra mazela é que na elaboração do projeto político pedagógico. Enquanto os professores que atuam em escolas regulares já têm pronto, os professores indígenas na maioria das vezes sempre têm que o elaborar do zero, visto que a realidade cultural que atuam é diferente.
- ✓ Os professores não indígenas que não atuam na realidade escolar indígena, tem uma gama de materiais e recursos à sua disposição, enquanto o professor indígena acaba tendo pouco recurso em sua realidade, devido à falta de investimento.
- ✓ Como o ensino é bilíngue e assegurado por lei, os professores indígenas

[5] É necessário respaldamos que na atualidade não utilizamos mais o termo “ índio”, e sim indígena. Contudo, na literatura mais antiga ainda encontramos o termo “ índio” sendo citado.

sempre estão envolvidos com traduções e isso demanda grande domínio.

- ✓ O professor indígena exerce um papel de liderança e serve também não apenas aos alunos, mas, a toda comunidade indígena em relações de assuntos Inter étnicos.
- ✓ Falta a efetividade de políticas de formação inicial e continuada para os professores indígenas atuarem nas comunidades. Bem como, falta professores de áreas específicas.
- ✓ Há dificuldade dos povos indígenas se deslocarem aos centros urbanos para terem formação universitária, em especial, no magistério.
- ✓ Formar professores indígenas tem se demonstrado complexa devido à grande heterogeneidade do Brasil.

A partir disso, corroboramos com Urquiza e Nascimento (2010) que além do desenvolvimento de políticas educacionais para os povos indígenas e de programas curriculares, é fundamental se atentarmos a formação de professores e que também se leve em conta as questões étnicos raciais e culturais dos povos indígenas. Nesse prisma deve ser assegurada as próprias pedagogias de ensino indígena, transmissão de conhecimento coerente, consideração da cosmovisão de cada povo.

Só conseguiremos entender a importância da formação e da atuação dos professores indígenas no momento que refletirmos que:

> [...] este profissional participa do processo de constituição das escolas indígenas, da formação das crianças, bem como, a sua presença e seus ensinamentos são fundamentais na vida de toda a comunidade, tornando-se um elemento de suma importância no sistema educativo, tendo o papel de, além de cumprir com seus deveres, ser um diferencial diante de uma nova educação que exige mudanças, não perdendo, é claro, o caráter profissional e mantendo uma boa relação para com as pessoas a sua volta [...] (RAMOS; ZÓIA, 2013, p. 231).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condizentes ao exposto, podemos perceber que no Brasil as políticas para a Educação Escolar Indígena a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal deu um salto significativo em relação a direitos que os povos indígenas adquiriram. Dessa maneira, indicamos que a Educação Escolar Indígena no país, continue sendo ministrada nos pressupostos que garantam o ensino por meio da sua língua materna e com sua identidade cultural.

Entretanto, consideramos que no que tange à formação e atuação dos professores indígenas, mesmo que assegurada por lei e com indicativos de qualidade e investimento, esta não está sendo realidade em muitos locais.

Vendo em autores que estudam a temática e que foram citados, ainda se tem muito a avançar frente a atuação e formação destes professores, pois mazelas são vigentes e que ao nosso ver seriam tranquilas de sanar.

O que fica como incógnita é o descaso que os governos muitas vezes fazem sabendo das mazelas explicitas como: a falta de direcionamento formativo para elaboração de currículos próprios, transporte para formação presencial, formação continuada para dominarem ainda mais os conteúdos sistematizados, entre outros. Por fim, por meio do presente artigo com breves considerações, indicamos que novos estudos e pesquisas emerjam a partir da temática supracitada.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia, **ANPEd,** 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_gt21_ trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 19 jun 2023.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **LEI N° 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009**: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. Cap. 2. p. 39-68.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. Cap. 1. p. 11-37.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília - Dr: Mec/ Unesco, 2006. p. 69-111.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 8, n. 2, p. 135-142, 2017.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RAMOS, Vanessa Nunes; ZOIA, Alceu. A formação do professor indígena. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 230-238, 2013.

MONTEIRO, Alcioni Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos–Revista Científica**, n. 54, p. 17338, 2020.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 44-44, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA GARANTIA DOS DIREITOS DE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA[1]

Bárbara Pimpão Ferreira [2]

Elaine Cristina de Rezende Rocha[3]

Dione Mari Caetano[4]

Ana Maria Eyng[5]

RESUMO

O presente texto, tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à proteção das crianças e adolescentes no Brasil. Portanto, as instituições escolares apresentam importante papel na manutenção das garantias dos direitos de proteção da infância. Nesse sentido, na reflexão apresentada no texto são tecidos argumentos acerca do seguinte problema: Quais as contribuições das instituições educacionais na garantia dos direitos de proteção, considerando a perspectiva Intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos do conjunto de direitos da infância? E, o objetivo do trabalho busca: identificar as contribuições das instituições educacionais na garantia dos direitos de proteção, considerando a perspectiva Intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos do conjunto de direitos da infância. O percurso metodológico, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais, documentais e empíricos. Os argumentos conceituais sobre direitos da infância, se referendam em: Pinheiro (2006) e são também trazidos aportes da legislação brasileira e documentos internacionais sobre direitos da infância. A discussão quanto aos contextos de proteção se apoia em: Bobbio (2004); Estêvão (2013); Ximenes; Moll e Macedo (2014); Andrade e Mendes (2015). Nos argumentos empíricos, são representados dados parciais de uma investigação em desenvolvimento, os quais nos permitem situar percepções sobre o direito à proteção. Os resultados permitem situar as seguintes contribuições das instituições educacionais para garantia dos direitos de proteção: os profissionais ao conhecerem os procedimentos de encaminhamento de suspeitas ou casos de violência, assumem seu papel no espaço público e contribuem para a proteção de direitos ao integrarem o Sistema de Garantia de Direitos; além disso, os estudantes podem reconhecer pessoas de referência, a quem podem solicitar apoio em situações que necessitam de proteção.

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, sob coordenação de Ana Maria Eyng, financiado pelo CNPq, e aprovado pelo Comitê de Ética sob o parecer número 5.724.633.

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PPGE/PUCPR. Gerente do Centro Marista de Defesa da Infância, e-mail: barbara.ferreira@pucpr.edu.br.

[3] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PPGE/PUCPR. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, e-mail: elaine.rezende@pucpr.edu.br.

[4] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PPGE/PUCPR. Pedagoga na Universidade Federal do Paraná, e-mail: dione.caetano@pucpr.edu.br.

[5] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas - UFP. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR, e-mail: ana.eyng@pucpr.br.

Palavras-chave: Direitos da Infância. Direito à proteção. Intersetorialidade. Sistema de Garantia de Direitos.

1 INTRODUÇÃO

A partir da definição do objeto de investigação, pautado nos direitos da infância, a ênfase da reflexão foi definida, considerando os direitos e proteção. O trabalho se desenvolve referendado nos seguintes pressupostos: a indissociabilidade dos esforços intersetoriais para a garantia dos direitos da infância, no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos (SGD); o papel essencial das instituições da educação básica na garantia dos direitos da infância, incluindo os direitos de proteção de crianças e adolescentes.

Nessa direção, no desenvolvimento do trabalho apresentado buscamos responder ao problema: quais as contribuições das instituições educacionais na garantia dos direitos de proteção, considerando a perspectiva Intersetorial do SGD do conjunto de direitos da infância? Portanto, temos como objetivo: identificar as contribuições das instituições educacionais na garantia dos direitos de proteção, considerando a perspectiva Intersetorial do SGD do conjunto de direitos da infância.

A abordagem qualitativa orienta o percurso, na perspectiva da análise dos elementos conceituais, documentais e empíricos reunidos no desenvolvimento dos procedimentos metodológicos. Os argumentos conceituais sobre direitos da infância, se referendam em: Pinheiro (2006), nos aportes da legislação brasileira e documentos internacionais sobre direitos da infância. E, a discussão quanto aos contextos de proteção se apoia em: Bobbio (2004); Estêvão (2013); Ximenes; Moll e Macedo (2014); Andrade e Mendes (2015).

Nos argumentos empíricos, são representados dados parciais de uma investigação em desenvolvimento, os quais nos permitem situar percepções sobre o direito à proteção. Assim sendo, o direito à proteção e a responsabilidade da escola estão na centralidade deste artigo, ao definir os conceitos de proteção e dos sujeitos da comunidade educativa – crianças, adolescentes, profissionais da educação e familiares dos estudantes – para apresentar suas percepções sobre o tema.

2 O DIREITO À PROTEÇÃO DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA INTERSETORIAL

A proteção da criança tem centralidade no reordenamento das políticas e responsabilidades das instituições, profissionais e cidadãos, exigindo que qualquer suspeita ou identificação de violência seja comunicada aos órgãos competentes. Dentre o conjunto indissociável dos direitos da infância, expressos na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) fica estabelecido, no artigo 19, parágrafo 1, o direito a proteção.

> Os Estados Membros tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (ONU,1989).

Do texto da CDC inferimos a necessidade de esforços intersetoriais na proteção contra todas as formas de violências, abrangendo medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais. Portanto, nenhuma violência contra a criança é aceitável, e deve ser evitada, princípio também referendado em, Pinheiro (2006, p. 6) ao apresentar para a Organização das Nações Unidas (ONU) um Informe Mundial sobre a violência contra a criança afirma que “[...] toda violência contra criança não é justificável e pode ser prevenida”. A efetividade desse propósito requer a viabilização do texto da Constituição Federal do Brasil.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) integra a normativa internacional para defesa e proteção dos direitos da criança no país e exige da sociedade e das políticas públicas novo ordenamento nos parâmetros, nos protocolos, nos atendimentos, com a definição das responsabilidades da sociedade em relação à proteção da criança.

O período recente da pandemia COVID-19 impactou diretamente a proteção das infâncias, uma vez que o isolamento social exigiu uma reorganização do cotidiano e o afastamento dos espaços de convivência, em especial a educação. Os profissionais da educação e demais profissionais que integram o SGD, estabelecido

no país por meio das Resoluções n.º 113 e n.º 117 publicadas em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança (Conanda), são importantes neste processo, uma vez que tem um papel importante nesta articulação e na atenção com as infâncias.

> A educação é um agente de mudança fundamental capaz de quebrar o ciclo da violência, não só contra crianças, mas também entre adultos. Pode ajudá-los a aprender a respeitar a si mesmos e aos outros e a expressar seus sentimentos e negociar para conseguir o que desejam sem recorrer à violência física ou psicológica (PINHEIRO, 2006, p. 153, tradução nossa)[6].

De acordo com Bobbio (2004, p. 16) "[...] os direitos humanos nos tempos atuais não carecem de justificação e sim do desenvolvimento de capacidade dos povos de protegê-los". Transportando esse raciocínio para o SGD, também podemos dizer que não se trata apenas de instituí-lo para que a articulação e compromisso entre os atores sociais aconteça e os direitos humanos de crianças e adolescentes sejam efetivados. É necessário também uma nova abordagem, baseada em um posicionamento ético-político inclusivo, na construção de uma cultura de respeito às diversidades para que esses direitos sejam concretizados. Nesse sentido, a articulação intersetorial e os processos educativos desempenham um papel fundamental.

A Resolução do Conanda n.º 113, de 19 de abril de 2006, em seu primeiro artigo, delimita que o SGD se constitui

> [...] na articulação e na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle, a fim de efetivar os direitos humanos de crianças e adolescentes [...] (BRASIL, 2006).

Nessa mesma direção a Lei n.º 13.431/2017, que estabelece o SGD à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência, em seu Art. 2º parágrafo único, estabelece que as ações para a proteção deverão ser integradas.

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão (BRASIL, 2017).

---

[6] La educación es un agente de cambio clave capaz de romper el ciclo de la violencia, no sólo contra los niños y niñas, sino también entre adultos. Puede ayudarles a aprender respeto por sí mismos y por los demás y a expresar sus sentimientos y negociar para conseguir lo que quieren sin recurrir a la violencia física o psicológica (Pinheiro, 2006, p. 153).

ISSN: 2176 - 1396

A ação integrada e intersetorial é questão importante para que haja compromiso conjunto, para a proteção de direitos e a superação das desigualdades e da violência contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, Ximenes; Moll e Macedo (2014, p. 81) destacam que "[...] a premissa da intersetorialidade como processo de integração entre setores diferentes para solucionar problemas comuns, não sendo passíveis de solução no âmbito de um único setor, atravessando os mandatos das organizações existentes".

O trabalho isolado por áreas fragmenta o atendimento para a proteção contra as violências, nesse sentido as autoras Andrade e Mendes (2015) vinculam o conceito de rede ao de intersetorialidade, em que a lógica é articular e compartilhar os saberes sem serem sobrepostos, buscando, desse modo, superar a fragmentação das políticas compreendendo o indivíduo como um todo. "De forma geral, podemos inferir que a intersetorialidade detém como processo a capacidade de ampliar o alcance das políticas sociais através da complementaridade de ações entre os atores envolvidos". (ANDRADE; MENDES, 2015, p. 235). Portanto, a escola precisa estar articulada no SGD, pois ela é um espaço privilegiado para a identificação de casos de violência e de violação dos direitos de crianças e adolescentes,

> [...] porque proporciona o encontro cotidiano entre educandos e profissionais da educação (em especial o professor), propiciando o desenvolvimento de laços de afetividade e confiança. Ao mesmo tempo, o convívio diário e prolongado permite notar alterações no comportamento, no humor, na capacidade de aprendizagem e no corpo da criança ou do adolescente (BRASIL, 2007, p. 39).

Nesta direção, faz-se urgente a formação de toda a comunidade escolar e demais atores sociais implicados no SGD em uma perspectiva crítica dos direitos humanos, "[...] pois ela potencializa os atores a agir com competência em termos de direitos humanos, o que significa querer agir, poder agir e saber agir em direitos humanos, lutando contra as inevitabilidades e o destino marcado" (ESTÊVÃO, 2013, p. 33). Nesse sentido, com a perspectiva crítica dos direitos humanos, a escola no âmbito do SGD poderá desenvolver ações intersetoriais e, consequentemente, colaborar para a redução das violências, dos fatores de risco social, fortalecendo a proteção de direitos da infância.

ISSN: 2176 - 1396

3 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O DIREITO DE PROTEÇÃO

Neste artigo, trazemos a percepção de 110 estudantes, 59 profissionais da educação e 13 familiares dos estudantes, de quatro escolas brasileiras, sendo analisadas três questões: 1. Direitos de PROTEÇÃO: se referem a sua segurança e proteção física e emocional. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos em sua vida, considerando a escala. 2. Você tem pessoas em quem pode confiar e a quem pode pedir ajuda em situações que não são boas e que se sente inseguro ou em risco de violências? E relacionada à segunda pergunta feita aos estudantes, perguntamos aos educadores: Conhece os fluxos e responsáveis em sua escola/rede por encaminhar qualquer revelação sobre violência contra a criança ou o adolescente para a Rede de Proteção?

A primeira questão busca trazer a percepção de estudantes, profissionais da escola e familiares, quanto ao nível de garantia do direito da infância de ser protegida contra todas as formas de violência. A escala utilizada para avaliar esse nível de proteção foi dividida em cinco categorias: insuficiente, fraco, médio, ótimo e excelente. Essa questão foi importante para avaliarmos qual a percepção dos sujeitos, quanto ao nível de proteção contra violência em relação aos direitos proclamados nas políticas para a infância. Para os estudantes, 19,1% indicaram sentir-se “excelentemente” protegidos contra todas as formas de violência; seguidos de 21,8% que indicam como ótimo o nível de proteção. Para 26,4% dos estudantes o nível de proteção foi considerado como “médio”, seguidos de 16,4% que indicam como fraco e 16,4% insuficiente o nível de segurança. Para 11,9% dos profissionais da educação, o nível de garantia do direito da infância de ser protegida contra todas as formas de violência foi considerado como excelente. Outros 16,9% indicam como ótimo o nível de garantia. Os profissionais que indicam um nível médio para a proteção são 27,1%, seguidos de 33,9% que consideram fraco e 10,2% insuficientes. Os familiares dos estudantes ao indicarem o nível de garantia do direito à proteção de crianças e adolescentes contra todas as formas de violência, 30,8% afirmam que é insuficiente, 23,1% fraco e 15,4% médio. Para os familiares que identificam níveis positivos em relação à proteção, 7,7% classificam como excelente e 23,1% como ótimo.

Podemos observar que os estudantes têm uma percepção mais positiva em relação à proteção contra todas as formas de violência em comparação com os profissionais da educação e os familiares, pois 40,9% deles, indicou sentir-se

protegido em níveis excelente ou ótimo. Os profissionais da educação por sua vez, têm uma visão um pouco menos positiva em relação à proteção, pois, apenas 28,8% deles classifica o nível de proteção como excelente ou ótimo. A maioria dos profissionais (71,2%) avaliou o nível de proteção como médio, fraco ou insuficiente. Os familiares dos estudantes mostraram uma preocupação em relação à proteção de seus filhos. Apenas 30,8% dos familiares consideraram o nível de proteção como excelente ou ótimo, enquanto uma porcentagem considerável de familiares (69,3%) avaliou o nível de proteção como médio, fraco ou insuficiente.

Na segunda questão, sobre ter pessoas de confiança a quem pedir ajuda em situações que necessitam de proteção, foi possível identificar que 90% dos estudantes têm um suporte social e indicam ter pessoas em quem podem confiar e buscar ajuda quando necessário, ao passo que 10% delas indicam não ter este suporte social. Essa percepção de suporte social pode ser um fator importante para a sensação de segurança e proteção contra a violência, justificando suas respostas da primeira questão, na qual indicam como excelente e ótimos os níveis de proteção.

A terceira questão, aplicada aos profissionais da educação sobre os responsáveis e fluxos de encaminhamentos, para 98,3%, é conhecido o fluxo e os responsáveis na instituição em que atuam e 1,7% afirmam desconhecer. As respostas indicam que grande parte dos profissionais das escolas investigadas, têm clareza dos fluxos de encaminhamentos para a rede de proteção, revelando que se articulam de forma intersetorial. Isso demonstra que se aproximam no âmbito de uma concepção que entende a escola como uma instituição cujos objetivos vão além da função educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha havido avanços na legislação e nas políticas de proteção de direitos das infâncias, ainda hoje há uma certa naturalização da violência cometida contra crianças e adolescentes que podem ser lidos nos números assustadores de casos de violência. Nesse contexto, de avanços e carências em relação aos cuidados com as crianças e os adolescentes, o conhecimento dos seus direitos ainda se mostra insuficiente e as práticas de combate à violência contra eles ainda não são exitosas o suficiente.

ISSN: 2176 - 1396

Uma escola que se articula em rede em um trabalho intersetorial e que esteja preparada para encaminhar casos de violência, tem compromisso com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a proteção do sujeito, com a construção de uma convivência democrática e solidária entre os seres humanos. Ter acesso às possibilidades de encaminhamentos existentes junto às redes de proteção à criança, no caso de identificação da violência é imperioso, assim como não se omitir em casos de suspeita. Pois, o educando que sofre violência geralmente tem comprometimentos físicos e/ou psíquicos, que prejudicam seu desenvolvimento cognitivo, dificultando inclusive que a escola cumpra sua função educacional.

Para que a escola colabore de forma efetiva no SGD, a comunidade escolar precisa estar preparada para lidar com os casos de violência e disposta a trabalhar articulada com as demais instituições, participando ativamente de processos de notificação e acompanhamento. Também é imprescindível capacitar gestores, professores e demais profissionais de educação, a fim de fortalecê-los para lidar com situações de violação de direitos. A escola precisa assumir seu papel de espaço público para possibilitar garantia de direitos.

A escola exerce um papel importante na proteção de crianças e adolescentes, contra todas as formas de violência quando constrói estratégias de enfrentamento da questão, buscando formar seus trabalhadores para identificar e encaminhar casos de violência. Quando se articula com a rede de proteção, organizando diálogos frequentes sobre a situação de violências e sobre as possibilidades de cada membro da rede de atuar no enfrentamento; quando cria fluxos internos para comunicação e encaminhamento ao Conselho Tutelar em casos de suspeita de violência; quando cria espaços de construção coletiva de campanhas, planos de ação de enfrentamento da violência; quando mobiliza para a participação coletiva em espaços de elaboração de políticas públicas voltadas para a temática e quando incentiva e promove diálogo com os conselhos, que são espaços de controle e monitoramento dos direitos da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; MENDES, Maria das Graças Rodrigues. Estado e direitos sociais: a intersetorialidade e a consolidação do trabalho na Política de Assistência Social. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 34, p.

229 - 244, 2015. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_10_Andrade_Mendes.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. - 7ª reimpressão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 01 de jul de 2023.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: em 30 de jun. de 2023.

_____. Resolução n.º 113, de 19 de abril de 2006. **Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do SGD da Criança e do Adolescente**. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. Resolução n.º 117, de 11 de julho de 2006. **Altera os dispositivos da Resolução n.º 113/2006**. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006. Disponível em: ht https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Proteger para Educar:** a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes: Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015504.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. Lei n.º 13.431, de 4 de abril 2017. **Estabelece o SGD da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA).** Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 01 de jul. de 2023.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12296. Acesso em: 01 jul. 2023.

ONU. Assembleia Geral da ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Nova York: 1989. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 01 de jul. de 2023

PINHEIRO, Paulo Sérgio**. Informe mundial sobre la violência contra los niños e niñas**. Genebra, 2006. Disponível em:

https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

XIMENES, Daniel de Aquino; MOLL, Jaqueline; MACEDO, Juliana Matoso. **Políticas para a inclusão na educação básica em contextos de desigualdade**: considerações a partir da experiência da parceria entre programa Bolsa Família e programa Mais Educação. In: XIMENES, Daniel de Aquino (Org.). Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. Brasília: MDS/ SAGICAD, n. 18. p. 80-96, 2014. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

A PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE POR MEIO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE[1]

Elaine Cristina de Rezende Rocha[2]

RESUMO

O presente texto, tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à educação de qualidade social como fator de proteção integral. Na discussão, são pautados argumentos para construção de possibilidades de respostas ao seguinte problema: a educação de qualidade social, pode funcionar como fator de proteção integral à criança e ao adolescente? Portanto, o objetivo do trabalho busca: investigar como a educação de qualidade social pode atuar como fator de proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes. O percurso metodológico, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais e documentais. Os argumentos conceituais foram obtidos por meio de revisão de literatura na base de dados do Redalyc, com os descritores: direitos humanos da infância, qualidade social da educação e intersetorialidade. Os conceitos sobre direitos humanos e de proteção integral da infância, se referendam em: Bobbio (2004), Pacheco e Eyng (2020), Gomes (2011); a intersetorialidade das políticas para proteção de direitos se apoia em: Inojosa (2001), Oliveira, Paiva e Rizzini (2022). Sendo a educação de qualidade social analisados, com subsídio nos estudos de: Eyng e Cardoso (2020), Santos, Martins e Kassar (2020), Nascimento e Botler (2022) e; Dourado e Oliveira (2009). São também trazidos aportes das políticas públicas da área da infância, com base nos seguintes documentos: Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Resolução Conanda nº. 133 (BRASIL, 2006) e Cadernos Secad (BRASIL, 2007).

Palavras-chave: Direitos da infância. Intersetorialidade. Proteção integral. Educação de qualidade social.

1 INTRODUÇÃO

Após trinta e três anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos no país, as conquistas em termos de cidadania, ainda enfrentam desafios significativos, devido ao agravamento das desigualdades sociais, evidenciadas nas dificuldades em garantir plenamente seus direitos, dentre eles o direito à educação de qualidade social.

A educação é reconhecida como um direito social, especificamente, a partir da Constituição Federal. “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.
[2] Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Mestra e Doutoranda em Educação pela PUCPR. e-mail: elaine.rezende@pucpr.edu.br

proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (BRASIL, 1988). Ao integrar o grupo dos direitos sociais, a educação passa ser dever do Estado e sua aplicação tem a finalidade de alcançar igualdade de oportunidades, redução das desigualdades e melhores condições de vida para todas e todos, ou seja, de garantia e acesso a direitos e conquista da cidadania.

O presente estudo tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à educação de qualidade social como fator de proteção integral. Na discussão, são pautados argumentos para construção de possibilidades de respostas ao seguinte problema: a educação de qualidade social, pode funcionar como fator de proteção integral à criança e ao adolescente? Portanto, o objetivo do trabalho busca: investigar como a educação de qualidade social pode atuar como fator de proteção integral das crianças e dos adolescentes.

O percurso metodológico que se fez via análise qualitativa, reúne elementos conceituais e documentais. Os documentos levantados são referentes às políticas públicas da área da infância, com base nos seguintes documentos: Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Resolução Conanda n.º 133 (BRASIL, 2006) e Cadernos Secad (BRASIL, 2007). Buscando investigar o que se tem produzido academicamente sobre os conceitos: direitos humanos da infância, intersetorialidade e educação de qualidade social, optou-se por estudo de revisão que segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) "[...] consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área". O tipo de revisão escolhido para sistematização foi a revisão de literatura, que tem como propósito "[...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

As buscas por artigos científicos, foram realizadas na base de dados da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) utilizando os descritores: "direitos humanos" AND "qualidade social da educação" AND "intersetorialidade" AND "currículo" AND "avaliação". A busca resultou em 204 artigos publicados no período de 2002 a 2022. Para a delimitação desta revisão, considerou-se o período dos últimos cinco anos para recorte, tendo a educação e multidisciplinar como área de concentração, bem como, optou-se em relacionar

pesquisas em português e espanhol, com esta delimitação, encontramos 40 estudos que tinham, em alguma medida, relação com os descritores levantados.

Na sequência realizamos uma imersão nos artigos iniciando o processo de leitura e assimilação dos materiais. Nesse processo, alguns estudos foram retirados do escopo do estudo aqui presente, pois de fato não tinham como objetivo a compreensão dos fenômenos relativos à qualidade social da educação, intersetorialidade e direitos humanos. Elegeu-se nove estudos que em alguma medida dialogam com a problemática deste artigo. Ao utilizar a ferramenta "Control+F" para localizar e verificar a frequência dos descritores nos textos, o tema dos "Direitos Humanos" foi mencionado em oito artigos, apresentando um total de 80 ocorrências, demonstrando a sua importância como tema central de investigação; a intersetorialidade foi abordada em oito artigos, com 53 repetições, destacando a compreensão da necessidade de articulação entre diferentes setores para a proteção dos direitos; o descritor "qualidade social da educação" foi citado em seis artigos, totalizando 22 ocorrências, enfatizando a relevância desse conceito nas discussões sobre educação. Percebeu-se também que em todos os artigos houve a ocorrência de dois ou mais descritores, indicando que eles são complementares para a análise do fortalecimento dos direitos humanos no âmbito da educação.

Este artigo é organizado a partir da caracterização da educação do ponto de vista dos direitos humanos da infância e se referenda em: Bobbio (2004), Pacheco; Eyng (2020), Gomes (2011), Brasil (1988), Brasil (1990). Na sequência discute-se a intersetorialidade das políticas para a promoção e proteção de direitos de crianças e adolescentes, com apoio nos estudos de: Inojosa (2001), Oliveira, Paiva e Rizzini (2022). Por fim, são apresentadas considerações sobre a educação de qualidade social, pontuando a ideia de proteção integral, com subsídios nos estudos de: Eyng e Cardoso (2020), Santos, Martins e Kassar (2020), Nascimento e Botler (2022) e Dourado e Oliveira (2009).

2 OS DIREITOS HUMANOS DA INFÂNCIA.

Os direitos humanos da criança e do adolescente, compreendidos na sua multidimensionalidade e indissociabilidade são constituídos recentemente, oriundos de uma longa trajetória de reivindicações e lutas históricas, ainda em desenvolvimento. Para Bobbio (2004), os direitos são produtos históricos, portanto,

localizados em determinados contextos e por determinadas circunstâncias, moldados por lutas, de modo que eles vão surgindo gradualmente, definindo-se em sucessivas "gerações de direitos". Essas sucessivas gerações de direitos, ao longo da história, foram sendo pactuadas socialmente, via instrumentos normativos legais.

No Brasil, a partir de 1988, os Direitos Humanos foram incorporados na Constituição Federal e hoje o país dispõe de um significativo conjunto de leis centradas na proteção e promoção desses direitos. Historicamente, o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais, por longas décadas estiveram vinculados às pessoas adultas, sem referências às crianças e aos adolescentes. Apenas na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1989), que se deu status às crianças e aos adolescentes como sujeitos de direitos. Assim, elencou-se 17 direitos que podem ser relacionados como: direitos de proteção, provisão e participação, os quais assinalam um marco histórico, na constituição dos direitos da infância.

Os direitos de provisão, compreendem o suprimento das necessidades via garantia dos direitos sociais, "[...] relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura". Os direitos de proteção, por sua vez, compreendem "[...]os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito". E os relativos à participação integram "[...] direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito" (PACHECO; EYNG, 2020, p. 112).

Em 1990 foi promulgada no Brasil a Lei nº. 8069 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constituída sob o parâmetro da CDC (ONU,1989). "Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" (BRASIL, 1990), afirmado no artigo primeiro da lei que convencionalmente foi nomeada de Doutrina da Proteção Integral, vindo contrapor-se à Doutrina da Situação Irregular, desenhada no Código de Menores (BRASIL, 1979), até então vigente.

A Doutrina da Proteção Integral, sustentada na condição de que garantir direitos, situa-se no cumprimento e na interdependência deles, de modo que todos os direitos fundamentais estão inter-relacionados e devem ser assegurados, respeitando-se a condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente, cuja responsabilidade é tarefa a ser compartilhada entre o Estado, a sociedade e a família. A garantia e proteção dos direitos da infância são fundamentais para uma vida

digna, sendo intrínsico à condição humana. Nesse contexto, a educação desempenha um papel de extrema importância, para "[...] disseminar o princípio nuclear da dignidade da pessoa humana e outros valores está diretamente ligada à ideologia que se transmite através da educação e da cultura [...]" (GOMES, 2011, p. 47)

Outro aspecto, que ressalta a importância da educação e que ela é a porta de acesso aos demais direitos, permitindo uma participação ativa em espaços sociais e políticos, além de atuar de forma significativa na identificação de casos de violação dos direitos da infância. "O espaço escolar pode ser tanto um fórum aberto para essa problemática quanto um local de acolhimento, proteção e apoio solidário aos diretamente atingidos pela violência", conforme destacado por (BRASIL, 2007, p. 42).

Para que a escola seja esse local de acolhimento, proteção e apoio para a efetivação de direitos humanos, ela precisa estar articulada e integrada a outras políticas públicas, aos membros das comunidades e às famílias.

3 A INTERSETORIALIDADE PARA EFETIVAÇÃO DA PROTEÇÃO INTEGRAL.

A articulação e integração das políticas, da comunidade e das famílias deve se alicerçar no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) desenhado no ECA e institucionalizado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006. O artigo primeiro desta Resolução indica que o SGDCA se constitui na articulação e na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle, a fim de efetivar os direitos humanos de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2006).

Tanto as políticas públicas de atendimento à infância, a família quanto a comunidade não desempenham individualmente seu papel de maneira autossuficiente. No entanto, quando se articulam intersetorialmente, são capazes de influenciar pensamentos, posições políticas e decisões que impactam diversas esferas da sociedade. Essa articulação é fundamental para conquistar novos direitos e manter os existentes, especialmente em um país onde a história da infância e da adolescência foi caracterizada por uma relação autoritária e centrada nos adultos.

A intersetorialidade se define como "[...] a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas

e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas" (INOJOSA, 2001, p.103). Oliveira, Paiva e Rizzini (2022, p. 40), enfatizam a necessidade de lidar com a incompletude das ações públicas por meio da integração de políticas setoriais. "Os estudos que se debruçam sobre as políticas de saúde, educação, assistência social, ou que se dedicam a temas transversais [...] levam necessariamente à interface com a incompletude das ações públicas".

Eyng e Cardoso, destacam a importância de combater os fatores de risco que afetam as crianças, por meio da implementação de políticas e programas intersetoriais.

> Os múltiplos fatores de risco demandam esforços educativos intersetoriais e interinstitucionais, locais, regionais, nacionais e internacionais que resultem na garantia e proteção de direitos nos cotidianos infantis nos espaços escolares, familiares e comunitários. (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1113).

As ações intersetoriais visam criar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e à garantia dos direitos das crianças. Os autores também destacam a importância de incluir representação e participação efetivas dos sujeitos de direitos.

> Nesse sentido, poderá ter-se como propósito de luta o pressuposto de que os fatores de risco podem ser atenuados, mediante políticas e programas intersetoriais de garantia de direitos que efetivem o reconhecimento, representação e participação de crianças como sujeitos de direitos. (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1114).

A articulação e a integração do SGDCA é questão importante para que haja diálogo e compromisso conjunto, para oferecer atenção necessária para a superação das desigualdades e da violação dos direitos em uma perspectiva de proteção integral.

De acordo com Bobbio (2004, p.16) "[...] os direitos humanos nos tempos atuais não carecem de justificação e sim do desenvolvimento de capacidade dos povos de protegê-los".

> Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU, 2012, p. 717).

Se faz necessário que a comunidade escolar, esteja comprometida com o direito à educação de qualidade social e a educação em direitos humanos. Portanto, "[...] torna-se imperioso reconvertê-la ou reconstruí-la, assumindo as exigências da

nova esfera pública ou de novo espaço público, democrático [...]" (ESTEVÃO, 2013, p.25).

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PROTEÇÃO.

Para superar as profundas desigualdades, exclusão e pobreza, aos quais a infância está submetida Eyng e Cardoso (2020), destacam a importância de construir um percurso que permita o acesso, a permanência e o sucesso na educação, entendido como uma "educação de qualidade". Ressaltam que esse percurso exige a superação da desigualdade, que representa uma divisão profunda entre grupos sociais em termos de oportunidades e acesso a recursos.

> O percurso a ser construído exige a constituição de inúmeras pontes que efetivem o acesso, a permanência e o sucesso à Educação na ultrapassagem da "linha abissal" (SANTOS, 2007) da desigualdade, da exclusão e da pobreza infantil. Trata-se, portanto, de garantir o direito pleno à Educação, o que representa garantir uma Educação de qualidade [...]. (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1109).

A educação de qualidade, como indicam Santos, Martins e Kassar (2020, p. 2148), deve estar impregnada de uma visão abrangente do ser humano ou voltada para a construção de formas alternativas de existência no mundo que possam transformar a realidade excludente na qual vivemos.

> Por isso, o social é mais que uma qualidade; ao se incorporar ao conceito de educação se transforma em um substantivo que dá nome a toda prática formativa contra hegemônica, que visa, [...] construir uma escola mais inclusiva, uma sociedade baseada em outros valores, que tenha como horizonte o processo revolucionário em todos os sentidos. (SANTOS; MARTINS; KASSAR, 2020, p. 2148).

A qualidade da educação adquire um significado mais amplo, que vai além da reprodução dos valores e estruturas existentes, pois busca a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Nessa mesma direção Nascimento e Botler (2022, p. 18), destacam que a qualidade da educação vai além das necessidades básicas de sobrevivência e consumo, ela adquire um significado mais amplo de exercício de uma cidadania ativa.

Por essa via, uma educação de qualidade, implica o reconhecimento e a concretização de direitos humanos, de cidadania e de humanização. Remete ao enfrentamento, do conjunto de determinantes que interferem no campo das relações

sociais mais amplas, tais como as questões macroestruturais, como concentração de renda e desigualdades sociais, entre outras.

> Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Nesse processo, a escola adquire uma atribuição fundamental na formação integral, abrangendo todas as dimensões que nos tornam humanos, levando em consideração as múltiplas necessidades não só as educativas. Essa compreensão implica a necessidade de proteção, em seu sentido mais amplo. Assim, defende-se que a escola de qualidade social é aquela que promove o cuidado integral, reconhecendo as diferentes dimensões da experiência humana. Por esse motivo, uma educação que busque assegurar a qualidade por meio dos instrumentos de mercado, como finalidade precípua dos processos de escolarização, dissocia-se dos princípios da proteção integral anunciada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção integral da infância requer uma ação articulada e integrada de todos os atores envolvidos, incluindo membros das políticas públicas, familiares e a comunidade. A abordagem intersetorial desempenha um papel crucial, promovendo o diálogo e o compromisso conjunto para superar desigualdades e violações dos direitos das crianças. Essa abordagem deve ser fundamentada em uma perspectiva crítica de educação em direitos humanos, a fim de garantir a defesa e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. A educação em direitos humanos desempenha um papel indispensável na formação de agentes capazes de fortalecer a escola como um espaço de proteção social.

A compreensão da qualidade da educação está intrinsecamente ligada à compreensão do direito à educação em si, pois é uma condição fundamental para a atividade de ensino. A qualidade do ensino vai além da simples obtenção de notas altas em testes padronizados, sendo alcançada principalmente por meio da garantia

dos direitos dos estudantes e sua participação plena na sociedade como cidadãos. A qualidade da educação é, portanto, uma condição fundamental para a realização e o desfrute de todos os seus direitos.

Dessa forma, a proteção integral da infância, a abordagem intersetorial e a qualidade da educação são elementos interconectados que devem ser considerados em conjunto para garantir o pleno desenvolvimento e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Somente por meio de uma educação que promova uma cultura de respeito aos direitos humanos e uma atuação conjunta de diversos setores da sociedade é que poderemos alcançar uma proteção integral e uma sociedade mais justa e igualitária para a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 01 de jul de 2023.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: em 30 de jun. de 2023.

_____. Resolução n.º 113, de 19 de abril de 2006. **Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do SGD da Criança e do Adolescente**. Brasília: SEDH/CONANDA, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Proteger para Educar:** a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes: Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015504.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 out. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2023.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Direitos Humanos, justiça social e educação pública.** Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. 1ed.Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 13-28.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399565425010. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba, PR: Juruá, 2011.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

NASCIMENTO, José Almir do; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar?. **Educar em Revista**, vol. 38, p. e81020, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.81020[...]. Acesso em: 20 jun.2023.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de; PAIVA, Ariane Rego de; RIZZINI Irene. Violência, Direitos Humanos e Proteção Social. **O Social em Questão**, vol. 1, N. 54, Esp., p. 33-52, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552271972002. Acesso em: 20 jun. 2023.

ONU. Assembleia Geral da ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Nova York: 1989. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 01 de jul. de 2023

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12370. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARTINS, Bárbara Amaral; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Olhares para a diversidade, inclusão escolar e exclusão social: contribuições da educação social**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2146-2166, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14418. Acesso em: 05 jun. 2023.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1988-2023)

Eduardo Augusto Mansano Manso[1]

Julian Monike Scolaro[2]

Marco Antônio Batista Carvalho[3]

RESUMO

A temática referente ao ensino da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados vem sendo pouco explorada no campo educacional fomentando, por sua vez, diversas formas de desigualdade já então existentes. Nessa senda, delimitou-se, no presente estudo, o seguinte questionamento: Quais os avanços e retrocessos da trajetória histórica da educação escolar indígena no Estado Brasileiro? A par da problemática exposta, o presente artigo teve como objetivo refletir, ainda que não com a profundidade que a temática merece, sobre a trajetória histórica da educação escolar indígena no Brasil, com o recorte compreendido desde a Constituição Federal de 1988, até os dias atuais. Para além disso, também se objetivou destacar os avanços e retrocessos da educação indígena brasileira e especificar as legislações concernentes à educação escolar das populações indígenas. A metodologia para a elaboração do estudo partiu da análise de diferentes bibliografias que tratam do tema. Sendo assim, para a efetivação deste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e bibliográfica, tendo como suporte teórico autores, como: Baniwa (2013), Freire (2004), Maher (2006), dentre outros que perpassam sobre a temática proposta. Diante dos estudos realizados, pode-se concluir que embora, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha havido grandes avanços legislativos e sociopolíticos quanto à modalidade de Educação Básica elaborada para as comunidades indígenas, é possível observar que a Educação Escolar Indígena ainda enfrenta diversos problemas, uma vez que a sua garantia é desafiada pela constante falta de recursos, pela precária formação de profissionais especializados para o trabalho nessa área de ensino e de parco investimento por parte de órgãos governamentais e não governamentais.

Palavras-chave: Brasil. Direitos indígenas**.** Educação escolar indígena. Legislação. Normatização.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica nas comunidades indígenas é operada por meio da modalidade da Educação Escolar Indígena, garantida pela Constituição Federal de 1988, que tem como principal objetivo promover o conhecimento sobre valores, memórias e culturas étnicas. Reafirmar a identidade étnica dos povos indígenas

1Graduado em Direito, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, eammanso@gmail.com
2Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, julianmscolaro@gmail.com
3Doutor em Linguística, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br

brasileiros e alinhar esses valores específicos às diretrizes previstas para a educação formal no Brasil (FREIRE, 2004).

Entretanto, ainda que haja no escopo da lei a indicação do necessário alinhamento entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Formal, deve-se diferenciá-las. Isto porque a Educação Escolar Indígena é caracterizada pela aquisição de conhecimentos sobre tradições, costumes e saberes da etnia à qual a comunidade pertence e que estão presentes na realização de rituais e de tarefas tradicionais ~~da~~ de cada comunidade. Já a Educação Escolar Formal tem como objetivo integrar esses conhecimentos específicos àqueles previstos para a Educação Básica, promovendo a integração social dessas comunidades à sociedade nacional, sem comprometer ou limitar sua própria identidade (MAHER, 2006). Tarefa essa que certamente exige preparação e competência dos educadores que assumem esse trabalho.

Cabe aqui destacar que esse conceito de Educação Escolar Indígena pode ser considerado extremamente recente, uma vez que, até a segunda metade do século XX, o ensino em comunidades indígenas tinha um caráter fortemente catequizador e opressor, embasado na assimilação de uma suposta identidade nacional geral sem haver sequer a preocupação com a integração da própria identidade étnica (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir de alterações em políticas internacionais e de fortalecimento do movimento indígena no Brasil, o conceito de integração da população indígena à sociedade nacional durante o processo educativo, foi substituído pela ideia de realizar uma integração atrelada à manutenção e à preservação dos valores e tradições de cada etnia. Assim, além da inclusão dessa população nos textos da Constituição Federal, outros documentos e leis foram elaborados nos anos consequentes para regular e promover a educação específica e diferenciada dessa parcela da população brasileira (NEVES, 2013).

O interesse nesta investigação deu-se a partir da experiência pessoal e profissional que cada um dos pesquisadores vem acumulando ao longo do envolvimento com a temática da cultura indígena, com um recorte para o estudo das diferentes situações de discriminação e preconceito em relação ao sujeito indígena vivenciados em diferentes espaços sociais. Neste sentido, este estudo delimita-se a responder a seguinte problemática de pesquisa: Quais os avanços e retrocessos da trajetória histórica da educação escolar indígena no Estado Brasileiro?

Diante dos aspectos supracitados, o presente artigo teve como objetivo refletir sobre a trajetória histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais e também apresentar avanços e retrocessos da educação indígena brasileira no que diz respeito especificamente as legislações concernentes à educação escolar das populações indígenas.

A metodologia para a elaboração do estudo partiu da análise de diferentes bibliografias que tratam do tema e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento Andrade (2010). Sendo assim, para a efetivação deste trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e bibliográfica tendo como suporte teórico os autores: Baniwa (2013), Freire (2004) e Maher (2006), dentre outros que pesquisam e discutem a temática proposta.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A modalidade é garantida pela Constituição Federal de 1988, sendo descrita na Lei nº 9.394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada em 1996, como a garantia às comunidades indígenas quanto ao seu direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue (RIBEIRO, 2016).

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ANTES DA CONSTITUIÇÃO

Mesmo em lei, a obrigação do Estado para com essas comunidades quanto à educação básica era de promover a incorporação dessas comunidades e suas especificidades aos demais membros da sociedade brasileira por meio de um processo de imposição de valores e conhecimentos não naturais desses povos, o que gerava a negação e a opressão das identidades e culturas indígenas (MAHER, 2006).

Na segunda metade do século XX, fruto da constante luta dos povos indígenas, de ativistas, indígenas ou não, e de diversas organizações não governamentais, houve, em esfera global, a promoção da valorização da diversidade étnica, imputada por diversos documentos e políticas em todo o mundo. Nesse contexto, o Brasil passou a reconhecer a identidade indígena como detentora de direitos à preservação de suas tradições e memórias, ou seja, um reconhecimento da cultura individualizada de diferentes etnias, incluindo seus valores e línguas nativas, o que exige que a

intervenção do Estado na educação desses grupos promova o ensino e, sobretudo, a valorização dos saberes específicos de suas etnias (NEVES, 2013).

Esse significativo movimento de luta indígena e pró indígena, incentivou a mobilização de setores do Estado Brasileiro e não governamentais e a criação de entidades voltadas ao apoio à população indígena, cujas propostas e demandas visavam a garantia dos direitos básicos dos povos indígenas pela legislação, o que inclui a preservação de sua identidade étnica em meios sociais e políticos, abrangendo também a educação básica e a forma como essa deve ser ~~é~~ implementada dentro das comunidades indígenas (RIBEIRO, 2016).

2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

As mudanças nas políticas internacionais e o avanço do movimento indígena no Brasil, que promoveram o surgimento de entidades e políticas voltadas especificamente para o atendimento à população indígena, motivaram a elaboração de uma legislação que garantisse aos nossos povos nativos seus direitos e deveres garantidos tal qual o restante da população brasileira (BANIWA, 2013).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, inseriu em seu texto um capítulo específico quanto à população indígena, intitulado Dos Índios, no Título III (Da Ordem Social), estabelecendo a garantia ao direito dessas comunidades de permanecerem índios[4] e à manutenção e preservação de sua identidade cultural, processos que podem ser impulsionados por meio da educação (BRASIL, 1988).

2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei nº 9.394, promulgada em 1996, é também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborada com o objetivo de orientar e fundamentar os princípios da Educação Básica em todas as suas modalidades, incluindo a Educação Escolar Indígena, que sequer fora citada na lei que esta substituiu, a Lei nº 5.692, de 1971. Esta lei também revogou o dispositivo referente à educação presente na Lei nº 4.024, de 1961.

4 A palavra índio, à época, era a terminologia que identificava nossos povos nativos. Atualmente, utiliza-se a identificação “indígena”.

Assim, essa nova lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LBD, faz duas menções à educação formal voltada para a população indígena, tratando-a como uma parcela cujas demandas educacionais exigem a elaboração de um sistema de ensino diferenciado. O Art. 32 da LDB ressalta o direito já estabelecido pelo Art. 210 da Constituição, definindo que o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em português, com garantia às comunidades indígenas quanto ao uso de línguas maternas e processos de aprendizagem próprios da comunidade (FREIRE, 2004).

O Art. 79 da LDB determina que os demais sistemas de ensino devem compartilhar as responsabilidades com o Estado e o apoio técnico e financeiro para a oferta da Educação Escolar Indígena, com participação das comunidades na elaboração dos programas, que, segundo o mesmo artigo, devem ter como objetivo: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado voltados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, às respectivas comunidades; elaborar e publicar de maneira sistemática material específico e diferenciado para os alunos matriculados na modalidade (BRASIL, 1996).

Assim como a Constituição, a LDB ressalta a interculturalidade e o bilinguismo como recursos fundamentais para alcançar os objetivos da Educação Escolar Indígena, que são a integração à sociedade nacional por meio da aliança da Educação Básica Regular e da Educação Indígena, a reafirmação e a disseminação de valores, conhecimentos, tradições e práticas étnicas (MAHER, 2006).

A elaboração de programas e materiais didáticos demanda a atuação de professores especializados, sendo em geral estes indígenas, para que haja aplicação de conceitos e conhecimentos étnicos no conteúdo criado e a ser trabalhado. Isso exige que esses profissionais tenham acesso a uma formação especializada e a uma assessoria e recursos que ainda não são suficientes e, infelizmente, sequer existem nos cursos de formação de professores (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A baixa oferta de formação e recursos voltados para essa modalidade de educação é acompanhada por problemas provindos da diversidade de línguas. Profissionais da educação que não possuem conhecimento da língua materna da comunidade enfrentam obstáculos nos primeiros contatos com os alunos, que inicialmente têm uma criação monolíngue, passando de fato a conviver e praticar o

ISSN: 2176 - 1396

português no ambiente escolar por uma única e exclusiva razão, a saber, a imposição de uma cultura sobre a outra (BANIWA, 2013).

2.4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA DÉCADA DE 1990

Ainda em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos foi estabelecido pelo Decreto nº 1.904, reafirmando os direitos específicos da população indígena quanto à educação e substituindo políticas de assistencialismo e assimilação até então vigentes, com o objetivo, a curto prazo, de formular e implementar uma política para promover e preservar os direitos dos povos indígenas (MAHER, 2006).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o RCNEI, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração de programas de educação escolar em comunidades indígenas e orientar a elaboração de currículos, formação de docentes e materiais didáticos. O RCNEI definiu que as escolas indígenas deveriam ter, como características básicas: a comunitariedade; interculturalidade; o bilinguismo, ou mesmo o multilinguismo; especificidade e a diferenciação (BRASIL, 1999a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 1999 por meio do Parecer nº 14 do CEB/CNE, definiram as competências para a oferta da Educação Escolar Indígena e a formação do professor indígena, o currículo, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e propostas de ação de preservação da modalidade, regulamentando assim os direitos, normas e ordenamentos próprios, como a garantia de formação especializada para professores indígenas, e a colaboração entre as entidades públicas, como o Estado e os municípios (BRASIL, 1999b).

2.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em seu Art. 87, a LDB instituiu a Década da Educação e determinou que a União deveria encaminhar um Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional com diretrizes e metas estabelecidas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996). Esse documento foi coordenado e elaborado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais (INEP), com assessoria do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, o NUPES, e teve como objetivo orientar as

ações do Governo, dos Estados e dos Municípios, quanto à educação durante os próximos dez anos, incluindo o cumprimento com seus deveres atribuídos pela Constituição Federal (MAHER, 2006).

O Art. 2º da Lei nº 10.172 determina que os Estados e municípios devem elaborar seus Planos de Educação correspondentes e de acordo com o Plano Nacional, com sua execução podendo ser exigida pelo poder público e por diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2001).

No entanto, deve-se observar que o avanço legislativo quanto à questão da educação indígena não é acompanhado pelo avanço prático, uma vez que muitos dos direitos e diretrizes explanados pelos documentos referentes à questão não são completamente implementados/executados, uma vez que há uma disponibilidade limitada de meios de formação especializada para docentes e pouca atenção a aspectos da educação nas comunidades indígenas, que podem ser indiretos, como problemas com merenda e infraestrutura das escolas, ou os problemas de ordem direta, como falta de material humano e didático e também os conflitos linguísticos entre os docentes e os estudantes (NEVES, 2013).

A população indígena acaba desempenhando um papel muito importante na remodelação da integração desta à sociedade nacional, denunciando a marginalização política, econômica e social sofrida por seus povos, inclusive dentro da Educação Básica o que os torna sujeitos que vivem não somente à margem dos direitos legais que os assistem, mas que sobrevivem à margem da sociedade brasileira da qual são integrantes natos (RIBEIRO, 2016).

2.6 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SÉCULO XXI

Com a virada do século, observou-se algumas movimentações significativas das políticas públicas motivadas pela Constituição Federal de 1988, merecendo destaque a Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto nº 6.681, de 27 de maio de 2009, onde foram instituídos os territórios etnoeducacionais; a Portaria MEC nº 734, de 07/06/201 que instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); a Lei das Cotas (Lei 12.711/2012) onde foi estabelecida a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais; Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 13/2012, 10 de maio de

2012, onde institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica; Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, onde foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE); Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07 de janeiro de 2015 institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017 foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral e Resolução CNE/CP Nº 4/2018 onde institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – EM) da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental, merecendo destaque as normas da BNCC inovam no reconhecimento da diversidade étnica, linguística e epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, pode-se concluir que embora, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha havido sim grandes e significativos avanços legislativos e sociopolíticos quanto à modalidade de Educação Básica elaborada para as comunidades indígenas, é possível observar que a Educação Escolar Indígena ainda enfrenta diversos problemas, uma vez que a sua garantia é desafiada por falta de recursos, tanto o de formação de profissionais especializados como o de investimento por parte de órgãos governamentais e não governamentais que discursam sua importância.

Entretanto, em meios aos graves problemas constados, é importante destacar que a principal característica da educação voltada para a população indígena, na atualidade, é o rompimento com o conceito ultrapassado de se aplicar um modelo de educação catequizador e repressor para realizar a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, o que promoveu, por muito tempo, a repressão e o desprezo para com os valores históricos, culturais e sociais desses grupos, para que estes então pudessem ser inseridos na sociedade nacional.

Verifica-se também, de forma muito positiva, que atualmente a legislação prevê a integração da educação indígena, referente a seus valores, cultura, tradições e história étnicos, à base curricular que fundamenta o currículo comum nacional, promovendo desta forma que os povos indígenas sejam incluídos na sociedade nacional sem perder sua identidade própria, permitindo que conhecimentos

particulares sejam desenvolvidos juntamente a conceitos e práticas definidos para a educação básica.

Diante disso, faz-se necessário uma revisão das leis e diretrizes impostas com a finalidade de traduzir a real necessidade de uma educação escolar indígena eficaz, moderna e autêntica dita e aplicada pelos próprios Povos Indígenas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia, **ANPEd,** 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 19 jun 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.645**. Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Brasília, 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

FREIRE, José Ribamar B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

MAHER, Terezinha. M. **A formação de professores indígenas:** uma discussão introdutória. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

NEVES, José G. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Partes,** São Paulo, v. 15, p.15-28, 2013.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

OS DIREITOS DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES NA GARANTIA DO DIRIETO À SAÚDE[1]

Priscila Morais Tosta[2]
Nicole Luize Pianezzola da Silva[3]
Ana Maria Eyng[4]

RESUMO

Esse estudo tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à saúde da criança e do adolescente. Na discussão, são pautados argumentos para construção de possibilidades de respostas ao seguinte problema: Quais as contribuições das instituições educacionais na garantia do direito à saúde, considerando a perspectiva intersetorial, na garantia do conjunto de direitos da infância? Portanto, o objetivo do trabalho busca: identificar as contribuições das instituições educacionais na garantia do direito à saúde, na perspectiva intersetorial da garantia do conjunto de direitos da infância. O percurso metodológico, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais, documentais e empíricos. Os argumentos conceituais sobre direitos da infância, se referendam em: Soares (2005), Sarmento e Marchi (2008), Eyng e Cardoso (2020, 2021); sendo os direitos à saúde analisados, com subsídio nos estudos de: Santos *et al* (2022). São também trazidos aportes das políticas públicas da área da infância e da saúde, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e o Programa Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2018). Nos argumentos empíricos, são representados dados parciais de uma investigação em desenvolvimento, os quais nos permitem situar percepções sobre o direito à saúde de crianças e adolescentes que mostram a falta de ações intersetoriais e reforçam a necessidade de ações conjuntas voltada a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Direitos da Infância. Direito à saúde. Intersetorialidade. Instituições educacionais. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objeto de reflexão os direitos da infância, considerando-os na interface com o direito à saúde e o direito à educação. Nesse

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, sob coordenação de Ana Maria Eyng, financiado pelo CNPq.

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. priscila.tosta@pucpr.edu.br

[3] Graduanda em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. nicole.luize@pucpr.edu.br

[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. ana.eyng@pucpr.br.

sentido, o estudo aborda a perspectiva Intersetorial na garantia de direitos, dirigindo o olhar analítico para o contexto escolar, a partir do qual foram coletadas percepções de estudantes sobre o direito à saúde e as contribuições que suas instituições educativas agregam ao direito à saúde.

Portanto, o problema que orienta a reflexão desenvolvida nesse texto indaga: Quais as contribuições das instituições educacionais na garantia do direito à saúde, considerando a perspectiva Intersetorial, na garantia do conjunto de direitos da infância? Assim, temos como objetivo: identificar as contribuições das instituições educacionais na garantia do direito à saúde, na perspectiva Intersetorial da garantia do conjunto de direitos da infância.

No desenvolvimento do percurso metodológico, tendo como referência a abordagem da pesquisa qualitativa, o estudo reúne elementos conceituais, documentais e empíricos, para subsidiar a análise do problema enunciado. Os argumentos conceituais sobre direitos da infância se referendam em: Soares (2005), Sarmento e Marchi (2008), Eyng e Cardoso (2020, 2021); sendo os direitos à saúde analisados, com subsídio nos estudos de: Santos *et al* (2022). São também trazidos aportes bibliográficos e documentais que enfatizam a importância da intersetorialidade na execução das políticas públicas em especial na área da infância e da saúde. A reflexão se desenvolve com base nos seguintes documentos: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e o Programa Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2018).

Na configuração do texto, são tecidas considerações sobre: a relação entre os direitos da infância e os contextos de pobreza infantil; as garantias e riscos do direito à educação em tais contextos; contribuições das instituições educativas na garantia do direito à saúde.

2 OS DIREITOS DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

Entender as crianças na sua individualidade e como sujeitos de direitos, só foi possível após a Declaração de Genebra (ONU, 1959), e sobretudo, na convenção dos direitos da criança - CDC (ONU, 1989). Tais avanços representam para a história dos direitos da criança “[...] o momento chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (SOARES, 2005, p. 02)

e assim, “[...] negar a qualquer criança sua infância é negar a ela seu pertencimento à humanidade” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 21).

No entanto, entre reconhecer e conceder de fato os direitos às crianças, ainda é um longo caminho, considerando a “[...] lenta conscientização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas” (SOARES, 2005, p. 01).

No cenário nacional, a Constituição Federal do Brasil no seu artigo 227, atribui a responsabilidade pelas crianças e adolescentes à família, à sociedade e ao Estado, e que estes devem assegurar “[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária”, ensejando esforços para evitar “[...] toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL,1988).

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, determina no artigo 3º que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, além disso, visa por meio desses princípios “[...] facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

Os contextos de pobreza e/ou extrema pobreza evidenciam desigualdades, exclusão e acentuam as dificuldades de acesso aos bens e serviços que são considerados fundamentais para a sobrevivência e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nestes contextos, os direitos da infância são violados e precarizados, resultando em consequências nas condições de vida e no futuro, colocando crianças e adolescentes em situação humanitária “[...] (às vezes chamada catástrofe ou crise) é definida como uma perturbação imprevisível que constitui uma ameaça à vida ou às bases do funcionamento de uma comunidade” (EYNG; CARDOSO, 2021, p. 22).

A pobreza infantil resulta na violação dos direitos da infância e pode ser explicada segundo duas abordagens, “unidimensional e multidimensional” (BASTOS, 2016). A abordagem unidimensional “[...] parte da observação de uma única variável, o rendimento do agregado familiar” (BASTOS, 2016, p. 29), segundo essa abordagem, o bem-estar da criança recebe influência direta dos recursos materiais da família, enquanto a multidimensional considera a violação de um conjunto de direitos materiais e imateriais da criança. A colocação da pobreza infantil num quadro mais geral que

procura interpretá-la como multidimensional e especialmente articulada com as condições de bem-estar (onde se situa a privação material) constitui hoje um aspecto central da teorização sobre infância e exclusão social (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 19).

A concepção sobre pobreza infantil que assumimos, é a multidimensional que considera "[...] o conceito de bem-estar da criança tem subjacente a satisfação de um conjunto diversificado de necessidades materiais e imateriais" (BASTOS, 2016, p. 30). Essa abordagem utiliza indicadores de bem-estar ou de privação que buscam analisar as condições de vida das crianças em diversas dimensões e a partir disso, definir o nível de bem-estar das crianças.

> [...] à pobreza, a desigualdade e a exclusão atuam como fatores de risco, produzindo, mantendo e ampliando as violências nos cotidianos infantis, que são ainda mais agudizados em contextos humanitários de conflito, nos deslocamentos forçados e na criminalidade característica das novíssimas guerras (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1099).

Nesse sentido, garantir os direitos das crianças em situação humanitária é essencial, pois a falta de garantia de direitos "[...] produz violações de direitos extensas, recorrentes e às vezes permanentes, reforçados pela não ação ou ação política insuficiente e inadequada" (EYNG; CARDOSO, 2021, p. 22) e portanto, garantir os direitos de crianças e adolescentes pode mudar o presente e, principalmente, o futuro desses indivíduos.

3 O DIREITO À SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A saúde das crianças e adolescentes é importante assunto a ser levado em conta no âmbito da garantia de direitos. A Organização das Nações Unidas (ONU) o assegura juntamente do bem-estar em seu 25º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito humano, ou seja, deve ser acessível a todos, independente de idade, cor, religião, condição financeira e qualquer outro fator sociopolítico (ONU, 1948).

O ECA define a garantia da saúde como essencial, em conjunto com a proteção da vida, garantindo o pleno e digno desenvolvimento da pessoa.

> Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o

> nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, é obrigação do SUS fornecer atendimento que proporcione promoção da saúde, prevenção de doenças e redução de agravos, promovendo a recuperação da qualidade de vida.

> Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1990).

Na verdade, a atenção a este direito é tão necessária que começa a ser levada em conta desde antes do nascimento de uma criança, já que, ainda de acordo com o ECA, o pré-natal é um conjunto de exames e consultas que deve acontecer e ser amparado pelo SUS ou redes particulares.

A CF, estabelece que a saúde da infância deve ser garantida em plano de assistência integral, desde antes do nascimento até o início da idade adulta. Entende-se que a saúde, dentre outros direitos e benefícios, é dever do Estado, família e sociedade.

> Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

Haja vista a concreta necessidade da garantia da saúde enquanto direito inalienável, e levando em conta que uma das responsabilidades de todos os cidadãos é buscar efetivar tal direito, podemos, coerentemente, relacionar tal movimento com os profissionais da saúde. As áreas que possuem contato direto com o público infantil devem proporcionar um atendimento adequado para atender de forma integral as demandas de tais faixas etárias, o que evidencia a necessária abordagem Intersetorial.

Santos *et al* (2022), discute essa garantia de direitos no cenário dos anos assolados pelo Coronavírus. É de concordância dos autores a urgência em respeitar a criança enquanto agente moral, tendo em vista que são sujeitos de direito. Isso significa que, dentro de sua compreensão de mundo, a criança é capaz de raciocinar, entender a realidade, opinar e interagir com o que a cerca.

4 PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À SAÚDE

ISSN: 2176 - 1396

As percepções de estudantes são resultado dos dados da pesquisa realizada em quinze contextos de instituições educacionais, situadas em cinco países das Américas, quatro no Brasil (estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo) e nos países: Bolívia, Chile, Colômbia e México. Para a presente discussão, optou-se por utilizar os dados provenientes dos participantes do estado do Paraná.

Nesse tópico trazemos as percepções de estudantes de duas instituições educacionais no Estado do Paraná sobre direito à saúde, a partir da análise de suas respostas às perguntas sobre problemas de saúde, consequências da pandemia, alterações após a pandemia e programa na escola ou comunidade para atender as consequências da pandemia.

Colocamos em evidência a importância da criança ao direito de participar, de emitir as suas percepções, pois uma criança (0-12) e um adolescente (12-18), tem sua percepção e compreensão do mundo e é capaz de enunciá-la.

Iniciando pelas respostas à questão: “Você tem algum problema de saúde? Se sim, saberia dizer qual é o problema de saúde?” Dentre os participantes, 25,3% estudantes responderam ter algum problema de saúde, enquanto 74,7% estudantes responderam não ter problema de saúde. Na instituição A, 20,8% estudantes responderam sim e 79,2% estudantes responderam não, enquanto na instituição B, 26,9% estudantes responderam sim e 73,1% estudantes responderam não. Os problemas relatados pelos estudantes foram: asma, bronquite, rinite, TDAH, ansiedade, depressão, diabetes e problemas de visão. O isolamento e o fechamento das escolas por longo período “[...] têm impactado profundamente a aprendizagem, a saúde mental e a proteção de crianças e adolescentes” (UNICEF, 2021).

A segunda questão sobre a qual refletimos: “Você observa consequências da pandemia para a saúde física e/ou emocional das crianças, adolescentes e jovens? *Se sim, quais?”* apresentou as seguintes respostas: 84,6% estudantes responderam sim e 15,4% estudantes responderam não. Na instituição A, 66,7% estudantes responderam sim e 33,3% estudantes responderam não, enquanto na instituição B, 91% estudantes responderam sim e 9% estudantes responderam não. Em relação à saúde física, os estudantes responderam que as maiores consequências foram em relação ao sedentarismo e obesidade. Em relação à saúde emocional, os estudantes responderam que as maiores consequências foram a ansiedade, depressão, isolamento social e sociabilidade. A pandemia de Covid-19 resulta em consequências

para a saúde física de crianças e adolescentes, ocasionados pelas "[...] dificuldades de acesso a serviços de saúde, falta de saneamento básico, falhas na cobertura do calendário vacinal, moradias precárias e dificuldades econômicas" (SANTOS *et al,* 2022, p.2). A saúde mental foi impactada pela pandemia, isso se confirma pela pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde com o objetivo de reunir informações sobre a saúde mental do brasileiro durante a pandemia que revelou que "[...] a ansiedade é o transtorno mais presente no período" (BRASIL, 2020) e "[...] as medidas preventivas impostas às crianças geraram implicações para a saúde mental, especialmente por causa das barreiras de acesso a serviços de saúde, dos efeitos da desigualdade social, da maior exposição à violência infantil e da educação de crianças sobre COVID-19 e a pandemia" (SANTOS *et al,* 2022, p. 3).

A terceira questão: *"*Observou alguma alteração em você após a pandemia? Assinale as alternativas que correspondem ao que percebeu." apresentou as seguintes respostas: 13,2% estudantes não perceberam alterações e 86,8% estudantes perceberam alterações. Na instituição A, 16,7% estudantes não perceberam alterações e 83,3% perceberam alterações. Na instituição B, 11,9% não perceberam alterações e 88,1% perceberam alterações. As alterações percebidas pelos estudantes foram: 6,5% alteração na fome, apetite, 10,9% dificuldade de concentração, 9,1% sente-se nervoso, ansioso ou deslocado, 7% não consegue livrar-se das preocupações, 7,5% dificuldades para relaxar, 10% fica facilmente irritado, nervoso, 9,1% dificuldade para dormir ou dormir demais, 9,5% sente-se cansado ou com pouca energia, 6% sente-se para baixo, depressivo ou sem esperança, 9,1% pouco interesse em fazer as coisas, 6,8% pouco prazer em fazer as coisas e 8,6% sente-se para baixo e desanimado. De acordo com Santos *et al* (2022) durante a pandemia observou-se um aumento considerável da irritabilidade, agressividade, aumento no tempo em frente às telas e mudanças nos padrões alimentares e de sono, o que condiz com as respostas dos estudantes.

A quarta questão: *"*Na escola ou na comunidade há algum programa especial para atender as consequências da pandemia para a saúde física e/ou emocional? Se sim, qual?". Apresentou as seguintes respostas: 38,5% estudantes responderam sim e 61,5% responderam não. Na instituição A, 37,5% estudantes responderam sim e 62,5% estudantes responderam não. Na instituição B, 38,8% estudantes responderam sim e 61,2% estudantes responderam não. Os estudantes relataram que a escola disponibiliza atendimento psicológico, atividades físicas, projetos e atividades em

grupos para socialização. A concepção de saúde na escola foi incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1997 "[...] consagrando o tema da saúde como transversal às disciplinas e às ações no contexto escolar, nas dimensões da promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos e de atenção e cuidados à saúde de crianças e adolescentes (BRASIL, 2018, p. 121). Nesse sentido, a abordagem intersetorial se mostra imprescindível, pois "[...] a saúde depende de conhecimentos, atitudes e condutas desenvolvidos pela educação, [...] pessoas sem saúde não conseguem chegar ou manter-se na educação. E ambas contribuem ao empobrecimento" (GOMES *et al,* 2020, p. 5). Assim,

> [...] um projeto comum de cuidado às crianças, integrando a escola, a Unidade Básica de Saúde e as famílias/responsáveis para a produção de saúde delas, de acordo com a sua fase de crescimento e desenvolvimento, potencializando os fatores de proteção e minimizando as vulnerabilidades (BRASIL, 2018, p. 123).

Neste sentido, a atenção integral à saúde pode ser alcançada com o Programa Saúde na Escola que busca construir conexões na perspectiva da intersetorialidade na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada na pesquisa, relatada neste artigo, proporcionou a oportunidade de reunir elementos conceituais, documentais e empíricos que permitem responder o problema definido para orientar esse trabalho sobre: quais as contribuições das instituições educacionais na garantia do direito à saúde, considerando a perspectiva Intersetorial, na garantia do conjunto de direitos da infância.

No resenvolvimento do texto, ao analisar as respostas dos estudantes, são identificadas muitas alterações comportamentais e emocionais em sua vida durante a pandemia, com repercussões no período pós-pandêmico. Os resultados nos permitem visualizar que a pandemia foi e ainda é responsável por impactos duradouros na vida de crianças, adolescentes e jovens. Uma minoria desse público afirma que suas instituições de ensino possuem programas de apoio no período pós-pandemia, como atendimento psicológico ou atividades físicas.

Tal informação, de que apenas uma pequena parte das escolas consegue oferecer programas de apoio aos jovens, nos permite inferir que a infraestrutura, as

políticas direcionadas para a garantia de direitos e a constituição da equipe interdisciplinar no atendimento intersetorial, ainda precisa de mais atenção e do fortalecimento das ações conjuntas, direcionadas à garantia de direitos da infância.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In:* BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. (orgs) **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança.** Famalicão: Edições Húmus, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 15 maio de 2022.

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm]. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança:** orientações para implementação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. **Resultados preliminares de pesquisa sobre saúde mental são divulgados.** Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/resultados-preliminares-de-pesquisa-sobre-saude-mental-sao-divulgados]. Acesso em: 07 jul. 2023.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 1098-1120, out/dez. 2020.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária – contornos intersetoriais nas práticas profissionais. *In*: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. (orgs.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos. Curitiba: CRV, 2021.

GOMES, Candido Alberto; OLIVEIRA e SÁ, Susana; VAZQUEZ-JUSTO, Enrique; COSTA-LOBO, Cristina. A Covid-19 e o Direito à Educação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12176]. Acesso em: 07 jul. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-25deg-direito-a-saude-bem-estar-e-seguranca#:~:text=O%20de%20n%C3%BAmero%2025%20diz,quanto%20aos%20servi%C3%A7os%20sociais%20necess%C3%A1rios]. Acesso em: 25 jun. 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra).** 1959. Disponível em: [http://www.scj.pe.gov.br/scjpe/sites/all/themes/zentropy/pdf/legislacao/Declaracao%20Direitos%20Crianca%20Genebra%201924.pdf]. Acesso em 06 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf]. Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTOS, Raíssa Passos dos; NEVES, Eliane Tatsch; CABRAL, Ivone Evangelista; CAMPBELL, Sydney; CARVENALE, Franco. Análise ética dos impactos da pandemia de COVID-19 na saúde de crianças e adolescentes. **Escola Anna Nery,** [s.l.], v. 26, 28 mar. 2022. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ean/a/pPt5kg6Gf3bcCw3MZTgLvMC/?lang=pt] . Acesso em: 24 jun. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância Crítica. **Configurações** (online), 4, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em [https://www.scielo.br/j/er/a/4kx5YwwP8nsgrXfDnBJMBWd/?lang=pt]. Acesso em 07 jul. 2023.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. **Zero-a-seis.** Florianópolis, v.7, n.12, jul./dez. 2005. Disponível em [https://www.scielo.br/j/er/a/4kx5YwwP8nsgrXfDnBJMBWd/?format=html]. Acesso em 07 jul. 2023.

UNICEF. **Carta aberta às prefeitas e aos prefeitos eleitos dos municípios brasileiros.** 2021. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-pede-prefeitas-e-prefeitos-eleitos-que-priorizem-reabertura-segura-das-escolas]. Acesso em: 07 jul. 2023.

IMPORTÂNCIA DO USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS E DAS REDES SOCIAIS

Johanna Ortiz Zuñiga[1]

Thais Pacievitch[2]

RESUMO

O trabalho aborda o mau uso das tecnologias e redes sociais pelos adolescentes e jovens e como essa prática pode influenciar no desenvolvimento integral do estudante. A temática se justifica considerando a ampla utilização que atualmente se faz dos dispositivos tecnológicos como das redes sociais, especialmente por crianças e adolescentes. O interesse pelo tema emergiu da demanda trazida por uma pedagoga de uma escola privada que oferta o Ensino Médio Regular e integrado com cursos técnicos no munícipio de Curitiba, na qual foi realizado o Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia. Nesse contexto e a partir dessa experiência, busca-se responder a seguinte questão: Como promover o uso consciente da tecnologia e das redes sociais? Como objetivo, pretende-se problematizar a temática com base na literatura e descrever as proposições elaboradas para promover a conscientização dos estudantes sobre o uso da tecnologia e redes sociais. O trabalho se fundamenta nos autores: Morais e Martins (2023); Lima et al (2019); Piletti e Rossato (2012); Kishimoto (2010); Medeiros et al, (2019) e Freitas et al, (2021). A breve pesquisa bibliográfica embasou as reflexões expostas no relato da experiência vivenciada em campo de estágio. A partir dessas reflexões teórico-práticas, foram identificadas algumas consequências do uso inadequado dos instrumentos tecnológicos e redes sociais. Diante disso, é possível destacar a importância de promover estratégias (ações) que favoreçam o desenvolvimento do estudante de forma integral, fazendo sim uso das tecnologias, mas de maneira adequada e com intencionalidade pedagógico como, por exemplo, para pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologias. Redes sociais. Interações sociais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir sobre a importância do uso consciente das tecnologias e redes sociais pelos estudantes, temática esta que foi abordada no plano de ação, atividade solicitada pela coordenadora pedagógica da instituição de ensino privada onde foi realizado o estágio de gestão da disciplina de Estágio Supervisionado

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: thais.pacievitch@grupomarista.org.br

IV- Gestão Escolar. O tema chama atenção, uma vez que trabalhar sobre essa temática, considerando o mundo tecnológico no qual estamos inseridos, é fundamental, sobretudo pelo fato que os estudantes são cada vez mais envolvidos nesse cenário de comunicação via tecnologias e redes sociais. Deste modo surge a questão: Como promover o uso consciente da tecnologia e das redes sociais?

Assim, ao realizar a pesquisa sobre o uso consciente das tecnologias e redes sociais, observou-se que o mau uso tende a comprometer vários aspectos físicos e psicológicos do sujeito que as utiliza como, por exemplo, o uso excessivo do celular que pode trazer a consequência de problemas na visão e influenciar negativamente o ciclo do sono do usuário. No caso de crianças e adolescentes, outro elemento é que os estudantes que usam por muito tempo as tecnologias (como jogos digitais online ou não) e as redes sociais, tendem a procrastinar suas responsabilidades escolares. Além disto, considera-se pertinente comentar que o uso não consciente pode conduzir o estudante por uma vida virtual por vezes distante da sua vida real, criando vínculos superficiais inclusive com pessoas desconhecidas. A valorização daquilo que é virtual em detrimento da vida real pode, ainda, ter como consequência o isolamento social, que impede que relações sociais positivas, com potencial de contribuírem para o desenvolvimento integral como ser humano, sejam estabelecidas.

Outro aspecto a ser considerando é o que envolve a segurança, considerando que a exposição excessiva no meio virtual (jogos digitais online, redes sociais etc.), sobretudo daquelas que envolvem a autoimagem e a localização, pode chamar a atenção de pessoas ou grupos mal-intencionados, com objetivos escusos como tráfico de pessoas ou pornografia. Além disto, é valido salientar o risco do uso excessivo levar ao vício em jogos, alterando de forma permanente a saúde mental.

Desta forma, percebe-se a necessidade de refletir sobre a temática, em questão que ultrapassa os muros da escola, impactando de forma inequívoca também a vida fora do ambiente escolar.

Com o exposto nos deteremos a discutir um pouco sobre a importância de usar as tecnologias e redes sociais de maneira consciente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA REFLEXÃO

ISSN: 2176 - 1396

A utilização da tecnologia por crianças e adolescentes precisa ser orientada e comedida, pois ela pode causar consequências que influenciam negativamente a vida dos indivíduos, conforme explicado por Morais e Martins (2023, p.3),

> O uso excessivo das telas por [...] adolescentes, pode ter efeitos nocivos não apenas na saúde física, mas também nas habilidades sociais, intelectuais e emocionais. Uma das principais preocupações é que as crianças e os adolescentes não têm tempo suficiente para se envolver em atividades divertidas, como brincar com amigos, jogar esportes ou explorar a natureza.

Deste modo, considera-se pertinente a instituição escolar contribuir para a conscientização de estudantes e de seus responsáveis, de que o uso indiscriminado dos instrumentos tecnológicos prejudica o desenvolvimento integral dos estudantes, em virtude das influências na saúde física e socioemocional, especialmente de pessoas em processo de desenvolvimento. Essa necessidade é evidenciada ao se considerar que a "Organização Mundial da Saúde (OMS – ONU, 2018) anunciou na décima primeira versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), a inclusão do vício em jogos de videogame como transtorno mental" (LIMA et al,2019, p. 1). Destarte, é fundamental que os estudantes e suas famílias conheçam as consequências do mau uso da tecnologia e das redes sociais, por meio de ações ou projetos que contribuam para a conscientização sobre a utilização desses meios.

Neste contexto, é relevante refletir sobre as relações sociais que contribuem para aprendizagem, dado que uma forma efetiva para aprender é na convivência e troca de experiências com o outro. Deste modo, de acordo com Piletti e Rossato (2012), as interações realizadas na sala de aula entre os estudantes, nos trabalhos em grupo, partilha de vivências são essenciais para aprendizados e a construção cognitiva do indivíduo.

Morais e Martins (2023) refletem sobre o uso exagerado das tecnologias, o qual reduz o tempo da criança e adolescente de brincar, isto prejudica o progresso de aprender, porquanto que o brincar lúdico possibilita que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos, como também o uso de regras favorece o desenvolvimento de capacidades e fortalece a evolução do estudante em diferentes dimensões. Por exemplo, uma brincadeira ou jogo que tem regras e que gera competição, pode contribuir para que a criança aprenda a lidar com o processo de frustração quando derrotada, ou aprimorar sua empatia com o colega ou colegas quando vitoriosa. Deste modo em conformidade com Kishimoto (2010, p.1)

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Logo, se faz necessário possibilitar cada vez mais momentos de brincadeiras e jogos ne escola e valorizar esses momentos fora do ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico, afetivo e social dos estudantes.

Outro elemento que pode ser resultado do mau uso das tecnologias que precisa ser contemplado é a procrastinação, pois, conforme explica Medeiros *et al*. (2019 *apud* SEVERINO, LEAL e SILVA, 2022, p. 2).

> O uso da tecnologia tão somente para fins de entretenimento pode não só prejudicar o desempenho do discente, como também influenciar o seu comportamento perante às atividades acadêmicas, dando lugar à procrastinação, ou seja, ao ato de adiar a realização das tarefas [...]

Nesse contexto, além do potencial de prejudicar o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social, o uso excessivo das tecnologias pode influenciar o desenvolvimento de bons hábitos e de responsabilidades do estudante com seus estudos e atividades escolares, ou mesmo nas suas tarefas do/no cotidiano familiar. Nesse sentido, é pertinente que escola e família trabalhem juntos a fim de estabelecer limites para o uso das tecnologias (redes sociais, jogos digitais ou virtuais, etc.) e rotinas que possibilitem o desenvolvimento da responsabilidade na realização de tarefas escolares ou não.

Esta situação, nos alerta também para o risco do aliciamento para fins de pedofilia ou até tráfico de pessoas, uma vez que de acordo com Morais e Martins (2023, p.8) é essencial: “[...] ter cuidado com a exposição de fotos [...] nas redes sociais, o que tem se tornado muito comum, atualmente, mas temos que considerar os riscos causados pela exposição [...]”, ou seja quando há exposição da imagem nas redes sociais, pode acarretar ainda mais insegurança, pois os grupos à margem da lei, tem a internet como um ambiente onde podem realizar várias ações a fim de atingir seus objetivos. Ademais destes aspectos, conforme Freitas et al, (2021), a dimensão emocional pode sofrer consequências dessa exposição, como, por exemplo, o jogo “baleia azul”, o qual promove a depressão, a automutilação e até o suicídio.

Neste cenário, as medidas de cuidado devem ser tomadas em vários aspectos, a fim de que os adolescentes não sejam expostos a situações ou pessoas que objetivam aliciar e explorar esse público, violando sua infância e seus direitos. Outro ponto de preocupação é a possibilidade de ocorrência de *cyberbullying*, ou seja, o *bullying* que acontece no ambiente virtual. Segundo Freitas et al, (2021) o *cyberbullying* se dá mediante mensagens depreciativas nos espaços virtuais, cuja característica que mais se destaca negativamente e a capacidade de se multiplicar e revitimizar o destinatário de modo exponencial.

Contudo, é preciso pontuar também que a tecnologia tem potencial de proporcionar experiências positivas, como o acesso a informações atualizadas que podem gerar conhecimento significativo quando originadas de fontes confiáveis e como a comunicação em tempo real, que favorece o estabelecimento de relações a distância, inclusive por meio das redes sociais. Mas vale lembrar que para que a tecnologia seja usada de maneira consciente o indivíduo precisa saber usá-la e não ser usado por ela.

3 PROJETO, DESENVOLVER ESTRATÉGIAS: PARA CONSTRUIR LAÇOS

Como parte da disciplina Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar, foram realizadas quatro visitas à escola, campo de estágio. Uma das demandas solicitadas pela supervisora, pedagoga da escola, foi a elaboração de um plano de ação sobre a temática “uso consciente das tecnologias e redes sociais”, considerando o contexto da escola, que oferta o ensino médio regular e integrado à cursos técnicos, ou seja, que atende a um público de adolescentes e jovens. Desta forma, o plano elaborado buscou desenvolver os seguintes objetivos: Analisar o uso das redes sociais pelos estudantes em produções científicas bem como realizar práticas que abordem eventuais perigos que a internet apresenta para quem não sabe usá-la.

Assim, se faz necessário comentar a atividade proposta para combater as possíveis consequências negativas do mau uso das tecnologias e redes sociais, como, por exemplo, fortalecer laços entre escola e família, por meio de reuniões a cada três meses no ano, procurando trabalhar em conjunto com a família, ações que façam o estudante perceber como seu tempo é valioso. Sendo assim, que ele se sinta convidado a empregá-lo, gerenciá-lo em atividades que tragam proveito para seu desenvolvimento como pessoa. Além disso, que tanto família quanto estudante

identifiquem quanto tempo as redes sociais podem estar tirando das suas relações familiares, deixando fragilizados esses laços. Deste modo, é interessante que pais e estudantes estabeleçam, preferencialmente em comum acordo, um tempo de uso da tecnologia, ou seja, que seja combinado um tempo que não afete o desenvolvimento integral do estudante e a realização de outras atividades cotidianas (escolares e não-escolares).

Outra ação proposta no plano foi realizar formação continuada dos professores e equipe pedagógica, para que a comunidade escolar esteja atenta as diferentes problemáticas que o mau uso das tecnologias pode ocasionar no discente. Estas formações seriam ofertadas durante o ano letivo, uma vez que as tecnologias crescem e evoluem a cada dia, ou seja, é preciso estar preparado e em constante atualização, como, por exemplo, conhecer como ocorre o *cyberbullying*. A vista disso, o professor precisa ser um profissional que sempre está em formação com a finalidade de contribuir da melhor forma possível os novos contingentes de estudantes que chegam até a escola nesse tempo em que as tecnologias, e mais recentemente, até a inteligência artificial, se faz tão presente.

Neste cenário, foram propostas também, ações para promover as interações sociais entre os estudantes na escola, visando a troca de experiências em uma convivência positiva real, não virtual. Além disto, que a escola possibilite contato com ambientes que estimulem a socialização como, por exemplo, espaços em contato com a natureza e elementos como redes, sofás, pufes e instrumentos musicais onde os alunos possam usufruir todos os dias deste lugar que favorece encontros e trocas com maior proximidade e profundidade do que o ambiente virtual. Desse modo, os discentes ficarão menos imersos nos efeitos nocivos das tecnologias (MORAIS e MARTINS,2023), e podem, inclusive, criar hábitos de partilha pois isto favorece inclusive os processos cognitivos do estudante (PILETTI e ROSSATO, 2012).

Nesta mesma direção, é pertinente comentar que um aspecto que pode contribuir para enfrentar o uso excessivo das tecnologias e redes sociais é incentivar a prática de jogos e atividades em equipe como: futebol, voleibol, handebol; jogos de tabuleiro como o xadrez, danças em grupo, a fim de que o brincar ou o jogo lúdico tome conta da vida dos estudantes e estas práticas lhes promovam elementos de desenvolvimento integral, como expõe Kishimoto. Ainda é interessante mencionar que referente aos jogos que se desenvolvem no espaço tecnológico, é necessário o uso

moderado, pois a utilização ilimitada pode gerar transtornos mentais segundo Lima et al (2019), acarretando também a procrastinação.

Por conseguinte, mediante a elaboração do plano de ação, percebeu-se a relevância de formar os estudantes não somente pensando nos conhecimentos sistemáticos, mas também nos valores que fazem parte da sociedade para viver em comunidade, e isto só pode ser construído no intercâmbio com o outro, aprendido pelas diversas interações que as pessoas realizam nos espaços nos quais convivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, é importante observar a maneira como os estudantes fazem uso das tecnologias e redes sociais e pensar em formas de intervir quando o mau uso essas ferramentas é percebido. Promover o conhecimento sobre os aspectos prejudiciais do uso em excesso, chamar atenção destes estudantes para as experiências significativas presenciais promovidas pela/na escola, como também no ambiente familiar e em suas comunidades, de modo a favorecer o pensamento crítico e reflexivo dos discentes sobre a temática em questão.

Deste modo, ao refletir sobre como promover o uso consciente da tecnologia e das redes sociais, percebe-se que para possibilitar o uso consciente destas ferramentas, é preciso conhecer os efeitos nocivos que elas podem desencadear, informar estudantes e as famílias, para que as duas instituições (escola e família) abordem o tema a partir de uma mesma perspectiva. Outra forma de viabilizar o uso consciente é a realização de projetos por parte da comunidade escolar, os quais visem incentivar interações sociais entre os discentes, por meio de atividades em grupo como: brincadeiras, jogos que desenvolvam o convívio e a partilha de experiências dos adolescentes e jovens. Ademais, é relevante pontuar que a formação continuada do professor sobre essas temáticas é de muita relevância, uma vez que ele é considerado um agente de transformação.

Assim, é necessário pontuar que é preciso que a comunidade acadêmica, como o campo de saúde, leve em consideração os possíveis riscos e que além de informar e orientar, construa estratégias para que os estudantes possam usar o ambiente tecnológico com intencionalidade educativa, para pesquisa em fontes confiáveis, por exemplo. Deste modo, é relevante pontuar a importância de produções cientificas

discutir esses temas com o intuito de contribuir na conscientização sobre o uso das tecnologias e redes sociais pelas novas gerações.

Considerando a reflexão realizada, é possível afirmar que a vivência do estágio em gestão possibilitou aos graduandos discutir, pesquisar e elaborar pensamento crítico frente a elementos relevantes da atualidade, como são as tecnologias e seus usos, pois os estudantes estão cada vez mais imersos no mundo digital e ficam expostos a diversas situações problema. Neste contexto, destaca-se a pertinência de abordar temas como o uso adequado da tecnologia nas formações inicial e continuada dos professores, para que sejam desenvolvidas estratégias eficazes tanto para o uso adequado da tecnologia com intencionalidade pedagógica, como para conscientizar os estudantes sobre o bom uso das tecnologias e redes sociais dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Rodrigo Jacob Moreira de; OLIVEIRA, Thaisa Natalia Carvalho; MELO, Juce Ally Lopes de; SILVA, Jennifer do Vale e; MELO, Kisia Cristina de Oliveira e; FERNANDES, Samara fontes. Percepções dos adolescentes sobre o uso das redes sociais e sua influência na saúde mental. **Revista eletrônica trimestral de Enfermería**. Disponível em:https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v20n64/pt_1695-6141-eg-20-64-324.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro- 2010-pdf/7155-2-3- brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em: 05 jun. 2023.

LIMA, Jair Donato; ANTUNES, Cilene Maria Lima; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERNANDES, Cleonice, Terezinha. Uso em excesso do smartphone e os efeitos no cérebro adolescente. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 10, 28 de maio de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/10/uso-em-excesso-do-smartphone-e-os-efeitos-no-cerebro-adolescente. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOREIRA, Celeste; DE FÁTIMA MARTINS, Esmeralda. Uso consciente dos recursos tecnológicos: qualidade de vida das crianças e adolescentes. **Revista Científica Saúde e Tecnologia.** [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-,13 2023. Disponível em: https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/260. Acesso em: 10 jun. 2023.

PILETTI, Nelson, ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2012.

SEVERINO, Carolina; LEAL, Edvalda Araújo; SILVA, Denise Mendes da. As relações ter procrastinação e desempenho acadêmico no curso de graduação em ciências contábeis. **USP International Conference in Accounting**. São Paulo, 27 a 29 de julho, 2022. Disponível em: https://congressousp.fipecafi.org/anais/22UspInternational/ArtigosDownload/3815.pdf . Acesso em: 10 jun. 2023.

O PAPEL DO PEDAGOGO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: MAPEANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO CAPES E BDTD

Amanda Fischer Miguel[1]

Sonia Regina de Souza Fernandes[2]

RESUMO

O presente artigo aborda a temática da atuação do pedagogo em espaço não formal de educação, mais especificamente no âmbito da Assistência Social, nos equipamentos: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), e é resultado da pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado em Educação. Trata-se, portanto de uma reflexão à luz das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Dados – teses e dissertações – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT). Objetivamos realizar um levantamento/mapeamento das produções no contexto da pós-graduação *Stricto Sensu*, e identificar como essa temática vem sendo abordada no quadro e nível destas produções. A metodologia utilizada foi a do 'tipo' Estado do Conhecimento (KOHLS-SANTOS & MOROSINI, 2021), por meio das produções relativas ao tema, através das palavras chaves: papel do pedagogo AND assistência social. Nesse banco de dados, os parâmetros disponíveis são título, autor, nível acadêmico, origem institucional, palavras-chave e resumo, no período de 2010 a 2023. Optamos por apresentar os achados mais gerais, distribuição regional e objetivos dos trabalhos – considerando os objetivos do evento. As análises nos permitem inferir que há pouca recorrência diante de outras temáticas no conjunto de produções da área, demonstrando a necessidade de produzir conhecimentos em torno da mesma, com vistas a contribuir com os campos em questão – Educação e Assistência Social – como um dos espaços de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Pedagogo. Espaço não formal de educação. Assistência Social. Produções Acadêmicas.

1 INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é recente, tendo em consideração que o próprio SUAS, na prática, vigora apenas desde 2005, conforme lei nº 12.435. Dessa forma, percebe-se a necessidade em levantar aspectos da sua atribuição, bem como refletir sobre ações que podem ser desenvolvidas pelo pedagogo, trazendo efetividade à Política instituída. O pedagogo é um dos profissionais, entre vários, definidos pela Norma Operacional Básica de

[1] Mestranda em Educação, IFC - Campus Camboriú/SC, amandafischer12@gmail.com
[2] Doutora em Educação, IFC - Campus Camboriú/SC, sonia.fernandes@ifc.edu.br

Recursos Humanos (NOB/RH) – SUAS/2006, para compor as equipes técnicas de referência dos Serviços preconizados pelo SUAS. Sabe-se, conforme a Lei nº 12.435, da obrigatoriedade de profissionais das áreas de Serviços Social e Psicologia para compor as equipes de atendimento, e neste contexto os Pedagogos vêm para agregar o trabalho da equipe interdisciplinar.

A Assistência Social no Brasil tem sua origem histórica baseada na caridade, na filantropia e na solidariedade religiosa. Com a Constituição Federal de 1988, surge o marco legal a partir do qual houve a transformação dessas práticas e foi instituída a seguridade social. Porém, somente em 1993, foi criada a Lei Orgânica de Assistência Social LOAS, que organizou a Assistência Social no Brasil. Após a criação da LOAS, depois de 11 anos de avanços conquistados pela sociedade brasileira, como o respeito aos direitos dos cidadãos e a responsabilidade do Estado, em 2004, foi então instituída a PNAS, a qual está em vigor até os dias atuais.

> De acordo com o artigo primeiro da LOAS, a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (PNAS, 2005, p. 31).

A Política Nacional de 2004 veio com novas propostas, baseadas em diagnósticos do cenário populacional, para atender as demandas dos cidadãos nas diversas áreas de interesses e necessidades. Além disso, a partir da Política Nacional, foi possível criar um sistema único de assistência social – SUAS, um modelo de gestão para todo o território nacional, assim como já existia na política de saúde nacional - o SUS.

> Tudo isso significa que a situação atual para a construção da política pública de assistência social precisa levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem. (PNAS, 2005, p. 15).

A Assistência Social possui uma relação estreita com outras políticas, e, segundo a PNAS, necessita de uma gama de profissionais para compor seu quadro de recursos humanos, para assim atender a população que necessitar de forma adequada para a demanda apresentada.

ISSN: 2176 - 1396

> O dinamismo, a diversidade e a complexidade da realidade social pautam questões sociais que se apresentam sob formas diversas de demandas para a política de assistência social, e que exigem a criação de uma gama diversificada de serviços que atendam às especificidades da expressão da exclusão social apresentada para esta política. Nesse sentido, várias funções/ocupações vão se constituindo: monitores e/ou educadores de crianças e adolescentes em atividades socioeducativas, de jovens com medidas socioeducativas, para abordagem de rua, cuidadores de idosos, auxiliares, agentes, assistentes, entre outros. (PNAS, 2005, p. 54).

O sistema Único de Assistência Social traz consigo sua Norma Operacional Básica, que inclui a parte de operacionalização de Recursos Humanos, a NOB/RH, para então possibilitar a contratação dos profissionais necessários para atuação, nas atividades propostas, incluindo nesse cenário o Pedagogo, para atuação social. Cabe ao SUAS trabalhar as esferas com o propósito de desenvolver bem-estar social e superação de condições de sofrimento e marginalidade, promovendo o exercício da cidadania. Desta forma, a inclusão do pedagogo em outras áreas diferentes do espaço escolar, tal como essa que aqui analisamos, vem para atender às diversas demandas pedagógicas que se estendem para além da escola.

Para Candau (2007), o cenário da sociedade atual possibilita a exclusão em seus vários sentidos, devido ao sistema e forma de organização, que não afeta a todos diretamente, mas que impossibilita o direito aos direitos. Segundo a autora, este é o momento de pensar a igualdade e respeitar as diferenças, na busca pela democracia, o que inclui lutar contra as formas de preconceito e discriminação, não se deixar cair nas mesmices, combatendo as desigualdades. Ainda para a autora, as experiências de Educação em Direitos Humanos ocorrem principalmente em áreas não escolares e na educação popular.

Cabe, portanto, conforme previsto nos cadernos de orientações, ao SUAS e a sua equipe, buscar o empoderamento do sujeito de direitos, começando por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito da sua vida e ator social. Educar para mudanças, transformando mentalidades, comportamentos e atitudes dos diferentes atores sociais.

Candau (2007) ainda afirma que estimular processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos e afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas são destaques da atuação do Pedagogo em cenários não escolares, seguindo dois enfoques: o dos direitos individuais e o dos direitos coletivos, mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade, uma sociedade inclusiva,

ISSN: 2176 - 1396

sustentável e plural. O empoderamento dos grupos sociais, coletivos, busca privilegiar os atores comprometidos em causas sociais.

Para Rocha (2011), o pedagogo deve atuar como mediador no enfrentamento das contradições, cenário atual político/social, emancipação do sujeito, através da prática educativa, conscientizando os sujeitos no que tange a sua existência enquanto cidadão. A pedagogia é, nesse sentido, um campo onde efetiva-se a educação intencional, junto ao processo social.

Diante deste contexto, podemos inferir que o Pedagogo no SUAS atentar-se para a transformação global e poder auxiliar os indivíduos nas transformações, nas vivências e todo o processo social dos envolvidos. “A pedagogia social também visa provocar o autoconhecimento na relação com o outro, reconhecendo principalmente que a Educação se dá pela participação social, e pode ser alcançada nas práticas coletivas de organização da comunidade.” (Rocha, 2011, *apud* MORAES, 2011, p. 81).

Dito isto, propomos então a presente pesquisa, no sentido de examinar como essa temática vem sendo tratada no Brasil, notadamente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2010, por meio do mapeamento – do Tipo Estado do Conhecimento – de teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – sobre o papel do pedagogo na assistência social, identificando as regiões do país, as instituições e respectivas esferas administrativas, o nível acadêmico e analisar/examinar os seus respectivos resumos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Recortamos essa pesquisa de um projeto em desenvolvimento (dissertação de mestrado), que visa investigar e compreender a atuação do pedagogo em espaço não formal de educação, tendo como campo empírico a secretaria de assistência social de Gaspar/SC. Desta forma, como primeiro aspecto para o processo de desenvolvimento do processo, buscamos construir um quadro contemplativo do estado do conhecimento referente a esta área de pesquisa.

> Sendo o Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento. Em

> Educação, percebe-se, ao longo dos últimos anos, a incidência de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, não somente para integrar os textos de teses e dissertações, mas também como iniciativas de grupos de pesquisa, escrita de artigos científicos, dentre outras. (KOHLS-SANTOS & MOROSINI, 2021, p.126).

Tendo essa compreensão, buscou-se desenvolver um estudo com característica exploratória e descritiva, examinando como a temática do papel do pedagogo na assistência social vem sendo tratada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado no Brasil, especialmente, na última década. Em pesquisa realizada nos Bancos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos as produções relativas ao tema, por meio de três conjuntos de descritores/palavras-chaves como: pedagogo (1), papel do pedagogo (2), assistência social (3).

Foram utilizados os seguintes parâmetros, disponíveis no banco de dados e que serviram de base para esse artigo: título, autor, nível acadêmico, origem institucional, região do país, palavras-chave e resumo. Além disso, com limitadores temporais (2010 a 2023), mestrado acadêmico e profissional, totalizando cinco produções, levando em conta a relação direta com o tema, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese das Produções - 2010 a 2023

Ano	Autor	Título	Programa	Tipo de estudo	Banco de Dados
2010	TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento	O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	CAPES
2011	SOUZA, Cristiane Gonçalves	Empoderamento: Possibilidades da prática profissional nos Centros de Referência de Assistência Social em Ponta Grossa/PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação	CAPES
2013	SILVA, Allyne Thais	Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II de Cascavel – PR: um estudo da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	Dissertação	BTDT
2020	LOPES, Leandro Alves	Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no centro social nossa senhora do bom parto: percepções sobre a	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	BDTD

		práxis e o desenvolvimento profissional			
2022	SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de	Contribuições da atuação profissional de pedagogos em contextos não escolares para o currículo do curso de Pedagogia	Universidade de Brasília	Tese	BDTD
2022	SOUZA, Rosana Malato de	O trabalho educativo do (a)s pedagogo (a)s na assistência social em Melgaço/PA	Universidade Federal do Pará	Dissertação	CAPES

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

3 RESULTADOS E BREVES DISCUSSÕES

A análise quantitativa dos dados, do total de produções encontradas, será apresentada em forma de gráficos e análise qualitativa dos mesmos será realizada de forma textual, de acordo com os resumos apresentados nas referidas produções.

3.1 Produções por nível acadêmico

As produções acadêmicas foram divididas em três níveis, sendo mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, conforme gráfico abaixo. Verifica-se que a concentração de produções está em nível de mestrado acadêmico, (50%), em nível de mestrado profissional (17%) e doutorado (33%).

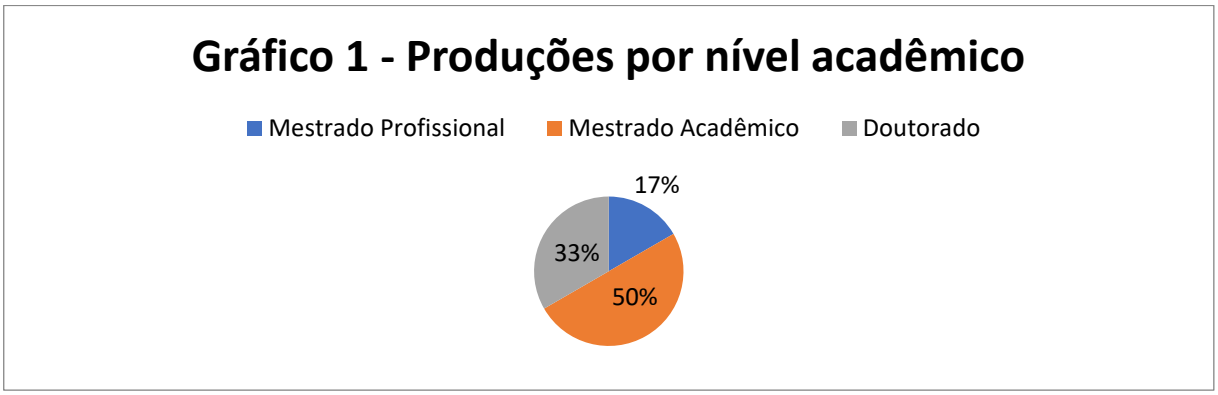

Fonte: BTDT/CAPES, 2023.

3.2 Produção por região do país

Em se tratando das regiões do Brasil, as produções acadêmicas relativas ao tema apresentam a mesma proporção para as regiões: Sul, e Norte (33%) cada, do total de seis, Sudeste e Centro-Oeste concentram igualmente (17%) e não foram encontradas produções acadêmicas desse tema na região Nordeste do Brasil nesses bancos de dados.

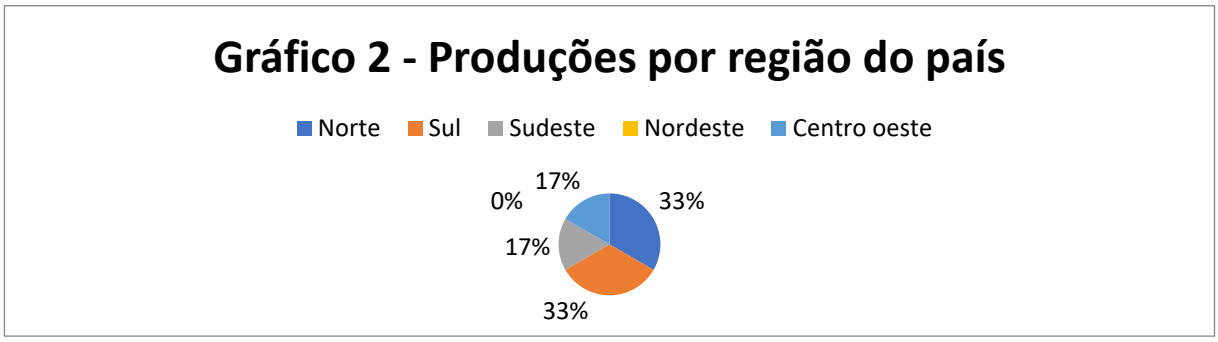

Fonte: BTDT/CAPES, 2023

3.3 Produções por ano e descritores

O gráfico abaixo demonstra os anos de produções acadêmicas, entre 2010 e 2023, onde se verifica que pelo espaço temporal houve uma lacuna de aproximadamente oito anos entre as primeiras produções e as demais, de acordo com os descritores pesquisados na busca junto aos bancos de dados citados.

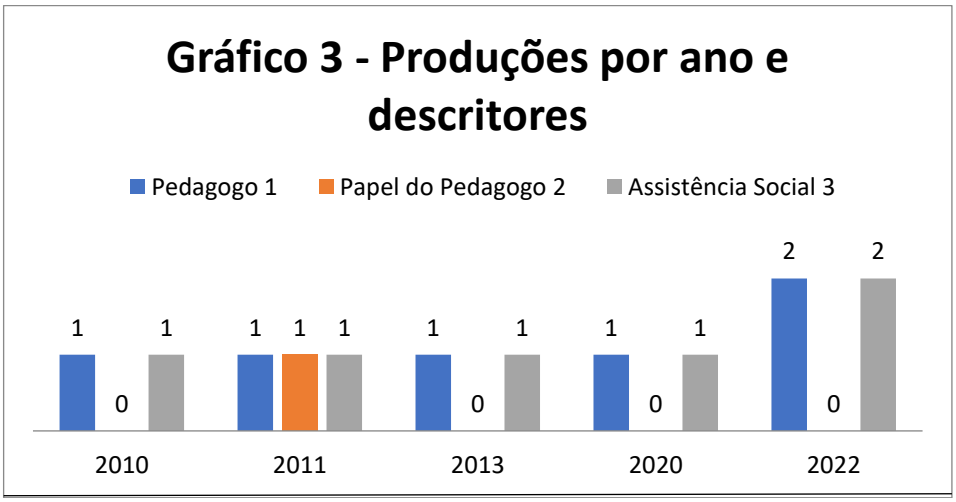

Fonte: BTDT/CAPES, 2023.

3.4 Instituições por Categoria Administrativa

De acordo com as buscas, as produções acadêmicas relacionadas ao tema pesquisado, são em sua maioria (83%) realizadas em instituições públicas, e uma, (17%) das seis pesquisas encontradas, foi realizada em instituição privada de ensino.

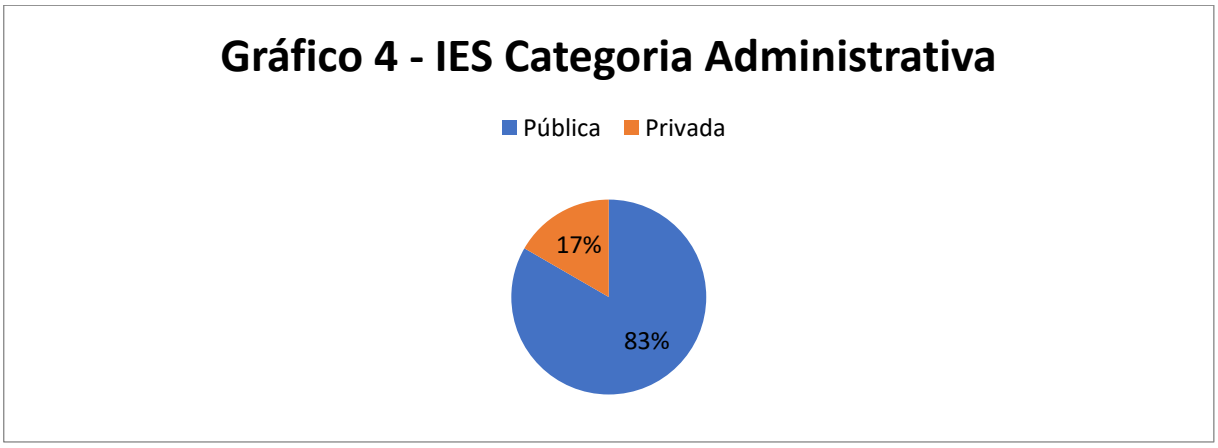

Fonte: BDTD/CAPES, 2023.

3.5 O que foi observado nos resumos das produções acadêmicas?

Na pesquisa realizada das teses e dissertações nos bancos de dados CAPES e BTDT, com os descritores pedagogo, o papel do pedagogo e assistência social encontramos quatro dissertações, e duas teses sendo que, somente a tese de Tavares (2010) e a dissertação de Souza (2022) têm relação direta com o campo de pesquisa da autora.

Tavares (2010), em sua pesquisa de doutorado, aborda sobre a práxis do pedagogo junto a secretaria de assistência social de Natal/RN, seu campo de atuação e buscou apontar as problemáticas da atuação do pedagogo em espaço não escolar e trouxe contribuições quanto a falta de recursos, estímulos e prioridades da política pública enquanto educação social nos anos de sua pesquisa, entre 2007 a 2010.

> Esta tese aborda a problemática da atuação do pedagogo na Educação Social realizada em espaços não escolares. Busca-se compreender o lugar e o fazer do pedagogo social para oferecer reflexões de práxis e de formação que ampliem as possibilidades da prática educativa social em Espaços Não Escolares. Em outras palavras, busca-se conhecer, compreender e avaliar os espaços de Educação Social em Natal, realçando a legitimidade da atuação do Pedagogo nesses Espaços Não Escolares. (TAVARES, 2010, s/p.).

Souza (2022) buscou abordar sobre o trabalho do pedagogo na assistência social de Melgaço/PA, como prática de processos educativos em ambiente não formal de educação, e trouxe contribuições quanto aos investimentos nessa área enquanto política pública, as defasagens de recursos e aprimoramentos e principalmente sobre o caráter assistencialista que se desenvolve no campo pesquisado, excluindo o caráter educativo das ações realizadas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Melgaço/PA, mais especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

> A escolha do tema surgiu a partir da ideia de associar esta pesquisa à profissão de pedagoga desta na Assistência Social na cidade de Melgaço/ PA, com intuito de compreender a função do pedagogo na educação social, precisamente, nos serviços socioassistenciais. A pesquisa tem como problema o seguinte questionamento: "O trabalho do pedagogo na Assistência Social tem promovido educação social, constituindo- -se como ação educativa na minimização da prevenção e superação das vulnerabilidades e riscos sociais?" (SOUZA, 2022, s/p, grifos do autor).

As demais produções não abordam diretamente acerca do tema de pesquisa, sendo que na dissertação de Souza (2011), o enfoque se dá sobre a interdisciplinaridade nos atendimentos na assistência social de Ponta Grossa/PR, onde as equipes do CRAS contam com o pedagogo. Já Silva (2013), aborda especificamente os processos educativos no Serviço de Medidas Socioeducativas, sem tratar diretamente da práxis do pedagogo nesse serviço.

Para Lopes (2020), as tratativas da pesquisa são focadas na práxis dos educadores sociais, não sendo específico na formação acadêmica em pedagogia, e sim nos atendimentos realizados no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, com ênfase nas propostas de formas de atendimento por esses profissionais a situações de vulnerabilidades. Já a pesquisa de doutorado de Souza (2022), é voltada para as formações acadêmicas de pedagogia e espaços não formais de educação, sem relação direta da atuação do pedagogo na assistência social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa nos bancos de dados CAPES e BTDT no recorte temporal de 2010 a 2013, conseguimos perceber que o tema/problemática está sendo pouco explorado em pesquisas acadêmicas, notadamente quanto à práxis do pedagogo em

espaços não formais de educação, mais especificamente na Política de Assistência Social. Percebemos ainda que, além da escassez de teses e dissertações que tratam diretamente do tema proposto para pesquisa, devido à trajetória profissional da autora principal deste artigo, o pedagogo inserido em equipes de atendimento nos serviços do SUAS não possui suas atribuições estabelecidas por esta política pública. Deste modo, a falta de investimentos e organização do trabalho interdisciplinar das equipes técnicas acabam sendo prejudicadas e o que é preconizado – *o caráter educativo e emancipatório*, acaba sendo reduzido ao trabalho assistencialista, retrocedendo assim, ao conceito da assistência social pré constituinte.

Vale destacar que, desta forma, a busca de dados acadêmicos contribui de forma positiva no sentido de continuar nessa trajetória de produção científica em torno do tema, bem como da sua apropriação. E ainda, na proposta de aperfeiçoar e (re)significar a práxis do pedagogo na assistência social, e de certa forma, garantir o que a PNAS preconiza no atendimento aos vulneráveis de forma a constituir um processo educativo não escolar, unificado aos saberes dos demais profissionais constantes na sua NOB/RH, como psicólogos e assistentes sociais, por exemplo.

E por fim, dizer que as análises nos permitem inferir que a incipiente recorrência diante de outras temáticas, no conjunto de produções da área da Educação, demonstram a necessidade de produzir conhecimentos em torno da mesma, com vistas a contribuir com os campos em questão – Educação e Assistência Social – como um dos espaços de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes como imperativo constitucional, *no sentido da prioridade absoluta*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social** - Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, publicada no DOU de 8 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social/PNAS**. Norma Operacional Básica/NOB/SUAS, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

CANDAU, Vera Maria. **A Configuração de uma Educação em Direitos Humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa, Editora Universitária, 2007. Pg. 397 – 411. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf

LOPES, Leandro Alves. **Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no centro social nossa senhora do bom parto:** percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado) — MACKENZIE, São Paulo, 2020.

KOHLS-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** - ISSN 2238-9210 - V. 33, pp 123-145 - Maio/Ago. 2021.

ROCHA, Christianne Nery R. S. M. da. **A importância do papel do Pedagogo em Contextos não escolares.** 2011. Disponível em: http://christiannenery.blogspot.com.br/2011/10/importancia-do-papel-do-pedagogo-em.html

SILVA, Allyne Thais da Silva. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS II de Cascavel – PR:** um estudo da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (2001-2011). 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2013.

SOUZA, Cristiane Gonçalves de. **Empoderamento:** Possibilidade da prática profissional nos Centros de Referência de Assistência Social em Ponta Grossa/PR. UEPG**,** 2011.

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. **Contribuições da atuação profissional de pedagogos em contextos não escolares para o currículo do curso de Pedagogia.** 2022. 275 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOUZA, Rosana Malato. **O trabalho educativo do(a)s pedagogo(a)s na assistência social em Melgaço/PA.** 2022. Dissertação (Mestrado). — Universidade Federal do Pará, Pará, 2022.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares.** 2010. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO VIA GESTÃO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Maurício Alexandre De Oliveira[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto e tema de estudo a garantia do direito à educação via gestão participativa, com foco na educação básica. Procura-se esclarecer: quais as contribuições da gestão participativa para a garantia do direito à educação com qualidade? A partir desde problema de pesquisa, serão analisadas categorias como: a gestão escolar, o direito à educação, as políticas de currículo e avaliação e a participação da sociedade no processo educativo. O artigo tem como objetivo: identificar descritores de pesquisa a partir das categorias mencionadas, numa série de publicações da área da educação; e, a partir daí, elaborar um quadro geral da discussão em torno do tema e identificar possíveis lacunas na literatura existente. A metodologia utilizada no trabalho é a pesquisa de revisão ou pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa. Os principais autores que fundamentam o referencial teórico são: José Carlos Libâneo (2004), Antonio Bosco de Lima (2013), Almerindo Janela Afonso (2009), Heloísa Lück (2009) e Maria Abádia da Silva (2009). Os resultados da pesquisa evidenciam que a gestão participativa é um mecanismo fundamental para a promoção de uma escola mais democrática, justa e igualitária. Mas, infelizmente, a discussão em torno do tema apresenta-se muitas vezes de forma superficial, sem o devido amparo dentro da realidade prática educativa, seja por falta de um conhecimento mais aprofundado, falta de recursos materiais e humanos e/ou pela falta de um maior apoio das lideranças políticas.

Palavras-chave: Direito à educação. Gestão participativa. Educação de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de profundas e constantes transformações culturais e tecnológicas, as quais exigem que a escola não fique parada no tempo, mas se atualize para atender as demandas desse novo tempo. A partir daí, entende-se que a escola deve sim se atualizar, mas sem perder sua especificidade, como instituição socializadora dos saberes acumulados da sociedade. Para alcançar esse equilíbrio, entre as demandas da atualidade e a preservação da sua identidade, a escola deve se constituir como um espaço efetivamente democrático, participativo, um espaço capaz de conciliar as exigências de um mundo tecnológico e globalizado com as particularidades do contexto escolar e das comunidades locais.

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.
[2] Mestrando em Educação pelo PPGE/PUCPR (mauricio.alexandre@pucpr.edu.br).

Libâneo (2004, p. 102), entende a participação como o "[...] principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões". A construção de um ambiente mais participativo envolve a revisão dos modelos de gestão escolar desenvolvidos nas práticas escolares. Lück (2009, p. 24) entende a gestão escolar como "[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico". Certamente, para fomentar uma cultura participativa, a escola deverá rever não só as práticas dos seus gestores e dirigentes, mas também sua relação com a comunidade e os seus processos pedagógicos na gestão do currículo e da avaliação, de modo a superar a "[...] visão despolitizada e tecnicizada da educação" (AFONSO, 2009, p. 25).

Este trabalho parte do pressuposto de que a participação também é essencial para a concretização do direito à educação com qualidade. Tais conceitos, inclusive, estão incluídos em nossa legislação atual. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece que a educação é um direito de todas e todos, sendo uma das responsabilidades do Estado garantir os meios para a efetivação desse direito. Mais ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também determina que a educação deve oferecer um padrão de qualidade, e deve ser administrada, a partir de um modelo de gestão democrática. Tendo esses conceitos como base, o artigo tem o objetivo de investigar como a gestão democrática pode contribuir para a garantia desse direito básico que é a educação, a partir da análise de uma série de publicações que discutem esse tema.

Num cenário político no qual os princípios democráticos são frequentemente questionados e desafiados, torna-se importante explicitar a validade e atualidade desses preceitos, e de que forma eles são necessários para a construção de uma cultura escolar mais justa e inclusiva. Daí a importância de estudos como este aqui desenvolvido.

Para a realização do objetivo proposto, foi realizado um estudo de revisão, um tipo de estudo que permite avaliar a qualidade e a consistência das evidências científicas disponíveis, identificar as lacunas no conhecimento, além de fornecer substratos para futuras pesquisas (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Basicamente, a revisão é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema, ou seja, trata-se de uma revisão bibliográfica. Tem o propósito de

ISSN: 2176 - 1396

sintetizar e analisar o conhecimento existente até o momento, identificando nas obras já publicados suas contribuições, deficiências, contradições e tendências.

A revisão realizada é do tipo narrativa (FERENHOF; FERNANDES, 2016), que compreende a busca do "estado da arte" e geralmente é a mais utilizada para a fundamentação de trabalhos acadêmicos. Segundo Rother (2007), artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. Se baseiam na análise da literatura publicada, a partir de uma abordagem qualitativa, aquela que não segue "fórmulas ou receitas predefinidas", mas depende "da capacidade e do estilo do pesquisador" (GIL, 2008, p. 175).

A revisão narrativa tem um caráter mais exploratório, e se constitui a partir do levantamento ou mapeamento bibliográfico em torno de um determinado assunto. Segundo Alves-Mazzotti (2002), esse levantamento tem basicamente dois propósitos: contextualizar o problema de pesquisa e analisar as possibilidades oferecidas pela literatura para a construção do arcabouço teórico do estudo.

A pesquisa de revisão, aqui desenvolvida, utilizou como procedimento de busca uma plataforma digital de periódicos científicos, conhecida como Redalyc (redalyc.org). A plataforma em questão possui vários artigos de países da América Latina e Caribe, além de Espanha e Portugal, nas línguas português, espanhol e inglês, contribuindo para democratizar o acesso ao conhecimento científico, nas regiões de matriz linguística latina.

Conforme mencionado, o estudo de revisão tem o objetivo de abordar o tema da gestão participativa e sua relação com a garantia do direito à educação. Além disso, visa aprimorar os fundamentos teóricos do estudo, estabelecer a consistência do objeto de pesquisa e identificar possíveis lacunas na literatura existente.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a busca realizada na plataforma Redalyc, foi selecionada a área de pesquisa da *educação*, com foco no período de 2019 a 2022, pois nesse momento o objetivo é descobrir qual o estado atual ou mais recente da discussão em torno do tema pesquisado. Os idiomas escolhidos para a busca foram o português e o espanhol, tendo em vista a proximidade do Brasil com os outros países da América Latina, tanto no aspecto econômico quanto na questão dos indicadores sociais.

Os termos ou descritores de pesquisa utilizados foram: *direitos humanos*, *gestão participativa*, *direito à educação*, *currículo e avaliação*. A pesquisa retornou um grande número de publicações, mais exatamente, cerca de 1.000 artigos. Muitos desses artigos não tinham relação com o tema pesquisado, tratando, por exemplo, do ensino superior, quando o foco do estudo é a educação básica, ou de assuntos da área da saúde. Assim, foram aplicados operadores de exclusão (NOT, por exemplo), para que esses artigos não fossem considerados. A partir daí chegamos em um total de 71 artigos. Alguns deles ainda não tinham clara relação com o tema de pesquisa, e por isso foram utilizados critérios de exclusão adicionais. Foram retirados os artigos que tratavam da educação de jovens e adultos, artigos sobre a educação de crianças com necessidades especiais, entre outros que abordavam temáticas específicas, tocando no assunto central da pesquisa apenas de maneira marginal.

Assim, após a depuração dos resultados, ficamos com um total de 9 artigos, número que consideramos razoável para os propósitos da revisão, que busca estabelecer aqui, uma visão geral e inicial do tema pesquisado. Listamos no Quadro I os 9 artigos selecionados (enumerados de 1 a 9), com a descrição dos seus autores, ano e local de publicação.

Quadro I – Pesquisa Redalyc

Artigo	Autores	Publicação/Ano
1. Políticas Curriculares e Suas Articulações na Perspectiva de Uma Educação Democrática	FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy D'Oliveira	Educação em Revista/2022
2. O Desafio da Construção Democrática do Currículo: Experiência do Município de Almirante Tamandaré	SANTOS, Tatiana Tomal B. dos; SOUZA, Raquel Eugenio de; CARVALHO, Hilda Alberton de	Revista de Política e Gestão Educacional/2021
3. Reformas, Docência e Violência Curricular: Uma Análise a Partir do "Novo Ensino Médio"	SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Falconiere L. B. de	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação/2021
4. Gestão Escolar Democrática: Entre o Promulgado e a Prática	OLIVEIRA, Sidmar da Silva	Revista de Política e Gestão Educacional/2021
5. Gestão da Escola Básica Pública e BNCC: Quais as Implicações?	CARVALHÊDO, Josania Lima P.	Revista Exitus/2020
6. Fortalecimento dos Conselhos Escolares no Cenário da Gestão Democrática da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria	MACHADO, Cristina M. Foletto; DALLA CORTE, Marilene G.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação/2022
7. Princípios Gerencialistas na Educação Pública e a Atuação do Professor Coordenador	LANDIM, Vanessa; BORGHI, Raquel Fontes	Revista de Política e Gestão Educacional/2020
8. Políticas Educacionais e a Elaboração e Uso de Textos Curriculares "Para" e "Na" Educação Básica: Implicações Para os Campos da Didática e do Currículo	RABELO, Amanda Oliveira	Revista Latino-Americana de Estudos Educativos – México/2020

9. A Centralidade de Paulo Freire Para Uma Educação Pública, Democrática e Participativa: Entrevista Com Licínio C. Lima	PAVAN, Ruth; LIMA, Licínio C.	Educar em Revista/2020

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site redalyc.org

Inicialmente, foi realizada uma análise das metodologias utilizadas ou mencionadas nos artigos selecionados, para saber se elas dialogam com o referencial metodológico deste trabalho. Os principais procedimentos metodológicos encontrados foram: a análise qualitativa e a análise documental, em conjunto com a revisão bibliográfica. Tais procedimentos estão em consonância com os propósitos do estudo, que está fundamentado na abordagem qualitativa, além de utilizar a revisão bibliográfica para desenvolver os assuntos aqui mencionados.

Entre os demais procedimentos metodológicos encontrados, temos: o estudo de caso, a observação participante e a pesquisa colaborativa, com destaque para esta última, pois o termo “colaborativa” nos traz a dimensão da participação e da democratização, dimensão esta que também é objeto de análise do presente estudo.

Em um segundo momento, procurou-se identificar as principais referências bibliográficas utilizadas nos artigos. Entre os autores mais conhecidos e citados temos: François Dubet (2008), Stephen Ball (1994), Paulo Freire (2001), José Libâneo (2004), Valter Giovedi (2016), Miguel Arroyo (2013), Antonio Gil (2008), Dermeval Saviani (1984) e Carlos Jamil Cury (2012). Foi possível concluir que, de maneira geral, as referências dialogam com os fundamentos teóricos deste trabalho. Alguns desses autores foram utilizados no desenvolvimento da temática pesquisada, e a maioria deles trabalha temas e assuntos que serão abordados ao longo do estudo.

Por último, analisamos o texto ou o conteúdo dos artigos para descobrir o nível de ocorrência dos termos ou conceitos que são centrais para o estudo aqui empreendido. Assim, seria possível estabelecer, o quanto esses artigos abordam de maneira satisfatória os assuntos que serão investigados, ou, inversamente, o quanto eles deixam esses assuntos sem a devida atenção e o devido aprofundamento.

Os termos ou conceitos utilizados para essa consulta foram: *gestão participativa (ou democrática)*, *direito à educação*, *currículo e avaliação*. Os dois primeiros termos constituem o problema de pesquisa deste estudo, enquanto os dois últimos fazem parte de uma temática complementar que se considerou importante investigar, tendo em vista os objetivos do estudo e o propósito de abordar temas importantes da área da educação, que dialogam com a temática principal.

A partir desta consulta, podemos apontar algumas constatações iniciais: 4 artigos abordam os conceitos de currículo e avaliação com uma maior frequência (artigos 1, 2, 3 e 8); 3 artigos abordam mais o conceito de gestão participativa ou democrática (artigos 2, 4 e 6); 4 artigos mencionam o direito à educação (artigos 1, 2, 3 e 5); por fim, apenas 2 artigos trabalham com o conceito de qualidade social da educação (artigos 1 e 4), conceito esse que entende-se ser muito importante e que faz parte do referencial teórico deste trabalho. Os artigos selecionados serão analisados em seus pormenores no próximo tópico.

2.1 Análise Documental

Em relação aos conceitos de currículo e avaliação, os artigos chamam atenção para a homogeneização do currículo promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a perspectiva instrumental e pragmática adotada pela Base. Tal perspectiva limita a autonomia do professor em sala de aula, o que não é condizente com o princípio de uma gestão escolar democrática. Além disso, os artigos enfatizam a necessidade de construir um currículo de forma coletiva, com ampla participação dos agentes e sujeitos envolvidos na educação, tendo em mente que esse currículo deve estar conectado com a realidade local na qual a escola está situada. Em relação ao aspecto da avaliação, propõe-se uma avaliação mais processual, baseada em ciclos de aprendizagem, buscando a superação de uma perspectiva classificatória, entendida como excludente.

No quesito gestão participativa, os artigos apontam para a necessidade de descentralização do poder público, atribuindo uma maior autonomia aos gestores locais. Apontam ainda, para a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a relevância da participação da comunidade local no cotidiano escolar, e o desafio representado por certos grupos políticos que capturam as pautas da educação e as utilizam em benefício próprio. Outro importante fator de promoção da gestão democrática seria o fortalecimento dos conselhos escolares.

Sobre o direito à educação, destacam-se os seguintes pontos: a necessidade de articulação entre os diferentes entes federados, todos responsáveis pela garantia desse direito; a concepção da educação como um direito de aprendizagem e como um direito social, dentro de uma perspectiva emancipatória e dialógica; a concepção do estudante como sujeito detentor de direitos, e um sujeito que traz consigo uma

trajetória de vida e um conjunto de experiências enriquecedoras; por fim, a grande ampliação do acesso ao sistema escolar, vista recentemente, é crucial mas insuficiente para a garantia do direito à educação de qualidade, sendo necessário observar outros aspectos condicionantes, os quais serão discutidos mais adiante.

Por último, 2 artigos desenvolvem o tema da qualidade social da educação, entendida como uma educação democrática, pautada pela justiça social e pela preservação da autonomia da escola e dos professores. Destaca-se que a educação não se resume ao simples direito de acesso ao ensino, mas também abrange, a garantia de permanência na escola, a promoção da igualdade e da justiça social, e o desenvolvimento de uma perspectiva emancipatória.

De maneira geral, os artigos analisados trouxeram contribuições teóricas importantes para o desenvolvimento do tema estudado, mas foi possível identificar algumas lacunas nos conteúdos encontrados. Primeiramente, a maior parte dos artigos não menciona o direito à educação, ou trabalha essa questão de forma insatisfatória. Isso evidencia a necessidade de realizar novas pesquisas que permitam estabelecer uma melhor correlação entre direitos humanos e educação. Ao discutir este ponto em seu Programa Mais Educação, o Ministério da Educação apontou que

> Os direitos humanos possuem uma relação fundamental com o acesso à educação, com sua qualidade e com a dignidade dos sujeitos da educação. Dessa forma, focalizar o tema dos Direitos Humanos permite que se avance no sentido da educação integral se tornar efetiva, para além de conceitos meramente teóricos (BRASIL, 2009, p. 09).

Em segundo lugar, a maior parte dos artigos não trata da qualidade da educação, e apenas 2 abordam a qualidade em seu nível social, aquele que considera tanto os fatores socioeconômicos como os fatores socioculturais (SILVA, 2009). Entende-se que a discussão em torno da qualidade da educação é muito relevante, pois nos permite questionar que tipo de educação estamos construindo, a partir de uma perspectiva mais ampla. Estamos construindo uma educação democrática e socialmente justa? Sobre esta discussão, Silva (2009, p. 224) aponta como elementos externos que condicionam uma educação de qualidade: os “fatores socioeconômicos”, os “fatores socioculturais” e o “financiamento público adequado”, e, como elementos internos, relacionados ao interior da escola, a “organização do trabalho pedagógico”,

as “formas de interlocução da escola com as famílias”, o “ambiente saudável”, o “respeito às diferenças”, o “trabalho colaborativo”, entre outros.

Outro ponto importante, a ser destacado, é que a simples menção de determinado termo ou conceito, no corpo de um texto, não é garantia de uma discussão qualificada em torno do tema estudado. Por exemplo, o artigo de número 4, que menciona a gestão participativa 39 vezes, não aborda o direito à educação e menciona o currículo apena uma vez. Por outro lado, o artigo de número 1, que menciona a gestão participativa apenas 3 vezes e o direito à educação apenas uma vez, é um dos únicos artigos a tratar da qualidade social da educação, além de abordar o currículo e a avaliação de forma relativamente satisfatória. Assim, torna-se importante avaliar os artigos e demais publicações, não apenas por meio de métricas quantificáveis, mas também por meio de um olhar crítico, considerando a qualidade dos seus conteúdos, daí a importância da abordagem qualitativa.

Feitas estas considerações, pode-se dizer que o estudo de revisão se mostrou importante para o avanço da discussão em torno do tema pesquisado. Ele permitiu consolidar melhor o objeto de pesquisa, identificar possíveis pontos frágeis no estudo, além de apontar caminhos para o correto desenvolvimento dos objetivos propostos.

O estudo também forneceu embasamento para aprimorar os critérios de busca e análise dos dados, além de proporcionar uma importante experiência de interação com as plataformas digitais que oferecem o acesso a uma ampla gama de artigos e revistas científicas. Tal revisão também contribuiu para evitar a duplicidade de esforços, permitindo ao pesquisador encontrar o que já foi investigado e focar naquilo que é o seu objeto de estudo propriamente dito.

Enfim, pode-se dizer que a pesquisa de revisão foi útil para delimitar o “estado da arte”, e situar o problema de pesquisa em um contexto teórico e metodológico. Por meio desta revisão é possível ajustar ou reorientar os processos de investigação, adequando os percursos da pesquisa ao objetivo central do estudo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao problema de pesquisa e os objetivos dele decorrentes, podemos concluir que a gestão participativa é um elemento determinante da garantia do direito à educação. Mas ela exige uma série de mudanças coletivas e administrativas e, infelizmente, “[...] nem todos estão preparados para romper conceitos e práticas

ISSN: 2176 - 1396

estabelecidas, principalmente se tais mudanças não se constituírem em prendas individuais e imediatas" (LIMA, 2013, p. 40). A gestão escolar democrática só será efetiva a partir de um planejamento participativo, baseado na descentralização do poder. Outro desafio é combater o amadorismo político de certos grupos, que não enxergam o ato educativo em toda a sua amplitude pedagógica e política.

De fato, muitas vezes não compreendemos corretamente nem mesmo o conceito de gestão escolar, mas queremos, equivocadamente, abraçar novos modismos e técnicas propagados por grupos privados e empresariais que possuem outros interesses que não dialogam com as necessidades reais da educação. Para a construção de uma gestão participativa, toda a equipe escolar deve atuar de uma forma mais democrática, tendo capacidade para dialogar e construir consensos.

Ora, a construção de uma educação mais democrática exige também a superação do pragmatismo avaliativo, aquela obsessão com testes e exames classificatórios. Uma escola participativa demanda a elaboração coletiva dos documentos curriculares, e a consideração de outros critérios avaliativos para além daqueles meramente cognitivos.

O último ponto a ser destacado é a questão da qualidade da educação, e em especial, a busca de uma educação de qualidade social. Pois é aqui, na discussão da qualidade social, que encontramos talvez o melhor ponto de intersecção entre a garantia do direito à educação e a defesa de uma gestão participativa. Detalhando melhor: a garantia do direito à educação só será efetiva, caso a educação garantida, seja uma educação de qualidade; uma educação só terá qualidade significativa caso ela considere outros fatores para além daqueles econômicos e quantitativos ou relacionados ao aprendizado cognitivo; por fim, não é possível conceber uma educação ampla e integral, que considere também os fatores sociais, culturais e até emocionais, sem uma sólida perspectiva democrática e uma clara visão humanística e participativa do processo educativo.

Diante de um tema tão amplo como a educação, espera-se que a discussão aqui apresentada possa contribuir para um entendimento maior do processo educativo e de como o modelo de gestão escolhido é fundamental para o projeto de educação e de país que queremos alcançar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "Revisão de Literatura" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, p. 25-44, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial Da União. Brasília-DF: 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. Direitos Humanos em Educação. **Série Cadernos Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Programa Mais Educação, 2009.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo-SP: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia-GO: Alternativa, 2004.

LIMA, Antonio Bosco de. Adeus à gestão (escolar) democrática. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2013v1n1p27>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

SAMPAIO, Rosane Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. 83–89, jan. 2007.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. Em: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 9, n. 78, p. 216-226, maio. / ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso em: 26 mai. 2023.

DIREITO À PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO[1]

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva[2]
Tiago Gomes Alves Mörking[3]
Ana Maria Eyng[4]

RESUMO

O presente texto tem como objeto de estudo e discussão, os direitos da infância, problematizando os seus direitos à participação. O problema que orienta a reflexão indaga: as percepções de crianças e adolescentes, sobre sua participação em espaços cotidianos, sinalizam a garantia dos direitos proclamados nas políticas para a infância? Nessa direção, o objetivo do estudo busca, mediante articulação dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, estabelecer correlações entre os direitos de participação proclamados nas políticas para a infância e as percepções de crianças e adolescentes sobre suas experiências participativas, nos contextos educativos cotidianos. Assim, elencamos como categorias de reflexão: direitos da infância, direito à participação e políticas para a infância, adotando como referencial teórico sobre direitos da infância, os estudos de Vieira (2017), Tomás e Fernandes (2011), e Soares (2005), tendo como suporte documental a Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (MÉXICO, 2014) As percepções de crianças e adolescentes contribuem para a análise das possibilidades de participação, lugares de conquista e avanço, além de evidenciarem tensionamentos. Portanto, o sentido dos direitos de participação e sua efetivação está em construção e constante disputa.

Palavras-chave: Direito à participação. Crianças e adolescentes. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos de participação estão associados a um importante processo de ressignificação da concepção de infância. No texto, os direitos de participação das crianças e adolescentes estão em pauta, assumidos na perspectiva de que crianças e adolescentes são sujeitos ativos, capazes de influir nos destinos de sua própria vida

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, sob coordenação de Ana Maria Eyng, financiado pelo CNPq.
[2] Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenadora do Componente Curricular Geografia na Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais/PR. E-mail: jessica.pianezzola@pucpr.edu.br.
[3] Mestrando em Educação e graduando em Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná e especialista em Comunicação, Cultura e Arte pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gomes.alves@pucpr.edu.br.
[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas - Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: ana.eyng@pucpr.br.

e que se desenvolvem no exercício da e para a cidadania em contextos democráticos. Nessa perspectiva, supõe-se a valorização das percepções desse grupo de sujeitos para a composição de tempos, espaços e relações orientadas por princípios participativos.

Diante disso, o estudo traz para o diálogo as vozes de crianças e adolescentes para responder: as percepções de crianças e adolescentes, sobre sua participação em espaços cotidianos, sinalizam a garantia dos direitos proclamados nas políticas para a infância?

As fontes de dados para responder a tal indagação são oriundas de pesquisa, desenvolvida a partir do ano de 2022, a qual integrou percepções de crianças e adolescentes, profissionais da educação e familiares de estudantes, de unidades educacionais de diferentes países latino-americanos. Para este estudo, são consideradas as percepções de 67 estudantes brasileiros e 61 estudantes mexicanos, com idade entre 12 e 18 anos. Em conjunto com os dados de pesquisa de campo, o texto se constitui de dados de pesquisa documental em políticas para a infância dos países Brasil e México, quais sejam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (MÉXICO, 2014), e a Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989).

O texto está organizado em duas partes: na primeira, discutem-se conceitos sobre participação infantil e a presença deste direito nas políticas para infância analisadas; na segunda parte, estes argumentos são postos em diálogo com as percepções das crianças e adolescentes, sobre a participação em espaços cotidianos, como sua casa e escola, e apontam para desafios da garantia da participação infantil.

2 PARTICIPAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE TEORIZAÇÕES E POLÍTICAS

Para que a participação das crianças e adolescentes se materialize nos contextos cotidianos, supõe-se que sejam viabilizadas condições para que esse grupo de sujeitos possa formular sua própria visão de mundo e se envolver ativamente em ações da vida cotidiana que o afetam (MESQUITA, 2022).

Nesse sentido, tempos, espaços, concepções e práticas participativas são necessários. Em primeiro lugar, a noção de cidadania deve ser revisitada, a fim de que se “[...] considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de atores sociais” (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p. 252). Igualmente, a tessitura de

espaços e tempos para a participação requer a garantia de direitos de proteção e promoção, equilibrando igualdade e diferença, na perspectiva da justiça social capaz de conjugar: redistribuição, reconhecimento com a participação (FRASER, 2022).

O direito à participação, no campo das políticas internacionais, ganha notoriedade a partir da aprovação da Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, conhecida como Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Aprovado em 1989, o documento apresenta um conjunto de artigos que sustentam direitos políticos da infância, os quais vinculam-se à perspectiva da participação.

Os artigos 3º e 17 e, especialmente, os artigos 12 a 15, estes últimos mais frequentemente vinculados à participação, abordam os direitos e liberdades: interesse superior da criança (art. 3º); liberdade de opinião (art. 12); liberdade de expressão (art. 13); liberdade de pensamento, consciência e religião (art. 14); liberdade de associação (art. 15) e direito à informação (art. 17) (ONU, 1989).

A presença destes dispositivos, na política para a infância, promove legitimação do paradigma de crianças e adolescentes como sujeitos ativos e titulares de seus próprios direitos. O reconhecimento de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos, assim como os adultos, implica deslocá-los da condição de beneficiários passivos das tomadas de decisões, para vê-los como agentes socioculturais e políticos – cidadãos –, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar, tanto individual como da comunidade em que vivem. Lansdown (2005, p. 11) reitera essa perspectiva, ao defender que as crianças e os adolescentes "[...] têm intuições, opiniões, ideias e experiências que são unicamente próprias deles. Com efeito, têm muito a ensinar aos adultos sobre sua própria vida" (tradução nossa).

A Convenção estabelece direitos de participação, os quais estão inter-relacionados a outras garantias fundamentais ali presentes. Esses direitos, como o direito à vida, à saúde, à proteção contra todas as formas de violência, à educação, são pré-requisitos para que as crianças possam exercer sua participação de forma efetiva. Além disso, o acesso a informações relevantes e compreensíveis é essencial para que elas possam expressar suas opiniões. Para que os direitos de participação sejam efetivados, é necessário proporcionar espaços e mecanismos adequados em diferentes contextos, como família, escola e comunidade, onde as crianças possam se envolver ativamente e contribuir para as decisões que as afetam.

A Convenção possibilita questionar, quanto à forma com a qual garantem os direitos de participação às crianças e aos adolescentes, os instrumentos regionais e

locais que normatizam direta e indiretamente os seus contextos cotidianos e os processos de tomada de decisão e construção de políticas públicas. A *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (MÉXICO, 2014) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) são exemplos de políticas nacionais para a infância que receberam importantes influências da Convenção.

No México, após a ratificação da Convenção, em 1990, um lento processo resultou na aprovação da *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, decretada em 2014 pelo *Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos*, cuja última reforma data de maio de 2023. A lei sinaliza a preocupação em garantir o exercício, respeito e promoção dos direitos humanos das crianças e adolescentes conforme preveem a constituição mexicana e os tratados internacionais de direitos humanos que o país subscreve (MÉXICO, 2014).

Consequentemente, para a concretização e proteção dessas garantias, a lei assume princípios inclusivos para o envolvimento de crianças e de adolescentes nos processos participativos, levando em conta opinião e "[...] aspectos culturais, éticos, afetivos, educativos e de saúde de meninas, meninos e adolescentes, em todos aqueles assuntos de sua incumbência, de acordo com a sua idade, desenvolvimento evolutivo, cognitivo e maturidade" (MÉXICO, 2014, p. 2) (tradução nossa).

O texto prevê a garantia do interesse superior da criança, a liberdade de opinião, pensamento, consciência e religião, bem como a consideração na tomada de decisão na formulação de políticas (MÉXICO, 2014, art. 2º, 6º, 13, 71-74).

Já no Brasil, o contexto político fazia-se favorável a ressignificação das legislações para a infância. O processo de redemocratização promoveu a inserção, na Constituição Federal de 1988, do artigo 227, que prevê deveres à família, à sociedade e ao Estado, em garantir direitos fundamentais, com absoluta prioridade. A presença do artigo possibilitou que, em 1990, uma legislação específica para crianças e adolescentes fosse aprovada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado um ano após o Brasil ratificar a CDC. Seu texto prevê a participação de crianças e de adolescentes em diversos âmbitos e etapas da vida, a exemplo do artigo 53, que indica o direito à organização e participação em entidades estudantis. Outro exemplo é a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que altera o Estatuto e estabelece o Marco Legal da Primeira Infância. No país, crianças em primeira infância são aquelas com até 6 anos de idade. O Marco dispõe que, na formulação e execução de políticas para a primeira infância,

ISSN: 2176 - 1396

inclua-se as crianças na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento (BRASIL, 2016), fazendo justiça a uma das etapas da vida que mais carece de cuidados e, entre estes, o direito à participação assegura a sua condição enquanto sujeito de direitos.

Além desses dispositivos, o Estatuto determina o direito à liberdade de expressão e opinião, a participação na vida comunitária e familiar, o direito ao credo e culto religioso, o direito ao respeito, bem como o direito à consideração e escuta em processos como adoção e casos judiciais (BRASIL, 1990, art. 15, 16, 17, 53, 92, 100).

Em ambas as legislações, a Convenção dos Direitos da Criança desempenhou um importante papel orientando caminhos para a promoção dos direitos fundamentais, que se materializam em dinâmicas de proteção, provisão e participação.

3 PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO

As proposições presentes nas políticas públicas assumem a intenção de se concretizar nos cotidianos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a escuta de suas percepções se faz indispensável, pois são importantes indicadores da efetividade das políticas.

Assim, buscamos ouvir crianças e adolescentes dos países abrangidos na investigação de campo. No Brasil, dos 67 participantes, 65,7% são meninas e 34,3% meninos entre 12 e 18 anos. Desse conjunto, 26,9% declararam já ter reprovado algum ano escolar e 32,8% indicam realizar algum tipo de atividade de trabalho, como ajudar em empreendimentos da família ou estágio. Entre os 61 participantes mexicanos, estão meninas (59%) e meninos (41%), também entre 12 e 18 anos, dentre os quais 4,9% afirmam já ter reprovado algum ano escolar e 14,8% mencionam realizar algum tipo de atividade de trabalho.

O grupo de sujeitos ouvido na pesquisa de campo está vinculado a instituições educacionais que atuam em territórios que se caracterizam como contextos de pobreza infantil. A pobreza infantil não está restrita a fatores econômicos, mas os inclui, conforme analisado na perspectiva multidimensional, segundo a qual são consideradas impossibilidades de garantia de condições materiais e imateriais para bem-estar social e subjetivo, ou seja, abrange a violação ou fragilidade na garantia do conjunto dos direitos da infância. Entre os quais está o direito à educação, portanto,

índices de reprovação escolar e trabalho na infância podem indicar contextos sensíveis para esta situação de pobreza.

Tal contexto incide "[...] nas condições de vida de crianças, adolescentes e jovens, tanto em países centrais quanto em países periféricos" (EYNG; PACHECO; PADILHA, 2023, p. 63), nos quais tende-se a observar, associada à pobreza, vulnerabilizações nas dinâmicas de participação social e nos processos democráticos, como é o caso do Brasil.

Limitações quanto à efetividade da democracia se fortalecem associadas às lógicas do neoliberalismo, ao colonialismo, ao patriarcado e ao adultocentrismo, que atuam na naturalização de "[...] violências culturais e simbólicas, fragilizando o respeito à diversidade e à identidade de crianças, adolescentes e jovens" (EYNG; PACHECO; PADILHA, 2023, p. 68). Nessa direção, estão em disputa as noções de cidadania e a participação, em nível macro, meso e micro (VIEIRA, 2017).

Ao analisarmos dados da pesquisa base para este estudo, temos como resposta dos estudantes mexicanos à questão "Qual o nível de garantia dos direitos de participação em sua vida?", 5% deles indicando que, em relação à sua liberdade de expressão, ao seu direito de participar e ao seu direito de decidir – em casa ou na escola –, a garantia desses direitos é concretizada de maneira insuficiente ou fraca. Na outra ponta desse escopo, 87% dos estudantes ouvidos consideram que essas mesmas garantias são satisfeitas de maneira ótima e excelente. Números significantemente maiores do que os primeiros citados. Neste conjunto de 87%, 45% afirmam uma condição ótima e excelente de participação em casa enquanto 42% fazem a mesma afirmação sobre a participação na escola, havendo uma oscilação de 3%.

Quando a mesma pergunta foi dirigida a estudantes brasileiros, 18,16% deles responderam que, em relação à sua liberdade de expressão, ao seu direito de participar e ao seu direito de decidir – em casa e na escola –, a garantia desses direitos se dá de maneira insuficiente ou fraca.

Adotando os mesmos critérios acima, 57,46% dos estudantes brasileiros ouvidos indicam que essas garantias são satisfeitas de maneira ótima e excelente. Contrastando os âmbitos doméstico e o escolar, destes 57,46%, 33,08% relatam que em casa os direitos citados são garantidos de maneira ótima e excelente, enquanto os outros 24,38% informam que na escola os direitos são garantidos de forma ótima

e excelente. Uma diferença de 8,7% para menos, indicando variação entre a situação dos estudantes em casa e na escola.

Nos dois países se observa um decréscimo na visão dos estudantes quanto à sua possibilidade participativa em casa e na escola. Além disso, há um outro conjunto de estudantes que consideram que sua participação é garantida de forma mediana (24,38% dos brasileiros e 8% dos mexicanos). Nesse nível, a discrepância entre a garantia de participação na escola e em casa é acentuada.

Esses dados demonstram, de modo geral, que o grupo ouvido considera que seu direito a decidir, se envolver nas dinâmicas familiares e escolares e sua liberdade de expressão em casa e na escola são promovidos de modo satisfatório, embora menos na escola do que em casa.

No entanto, quando perguntados sobre qual direito humano consideram mais fundamental, que todas e todos deveriam ter, junto a direitos como educação e saúde, o direito à liberdade e respeito às opiniões é mencionado por 29% dos estudantes mexicanos e 11,9% dos estudantes brasileiros. Além disso, quando perguntados sobre se sentem que tem algum dos seus direitos pouco ou não garantidos, observam-se os dados: dos 29 brasileiros (43,3%) que sentem algum tipo de limitação na garantia de seus direitos, 13,8% indicam limitações no direito de se expressar, seja na escola, seja nas redes sociais. No México, dos 12 estudantes (19,7%) que indicaram não sentirem ter seus direitos completamente garantidos, 8,3% indicaram a impossibilidade de falar, opinar.

Os aspectos apontados na Tabela 1 indicam que há uma concepção de participação, talvez ainda não explícita para os(as) estudantes, na qual o reconhecimento e respeito à diversidade de opiniões, modos de vida e traços identitários são parâmetros fundamentais para processos que se denominem participativos.

ISSN: 2176 - 1396

Tabela 1 – O que considera necessário para melhorar a participação dos estudantes na escola?

ASPECTOS A MELHORAR PARA GARANTIR PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	BRASIL		MÉXICO	
	n.	%	n.	%
Proposição de atividades acessíveis e atraentes (fáceis, práticas, lúdicas, coletivas, com tempos flexíveis).	18	26,5	9	13,0
Melhoria dos processos comunicativos (escuta atenta, possibilidades de fala/expressão da opinião).	17	25,0	8	11,6
Garantia do respeito e não-discriminação (paciência, superação de múltiplas formas de preconceito, compreensão, não-repressão).	4	5,9	10	14,5
Possibilidade de reuniões entre estudantes (rodas de conversas, Grêmio Estudantil).	5	7,4	4	5,8
Apoio ao estudante (ajuda, adaptação, disponibilidade).	3	4,4	3	4,3
Penalização da não-participação e aumento da exigência.	-	-	1	1,4
Cumprimento das responsabilidades do estudante (prestar atenção, fazer silêncio, esforço pessoal, comprometimento, estudo).	7	10,3	5	7,2
Bom relacionamento/convivência entre pares e entre professores.	1	1,5	8	11,6
Valorização das ideias e incentivo à participação.	5	7,4	6	8,7
Cuidados com a saúde emocional (ter mais confiança, superar vergonha, medos, insegurança, ter motivação/ânimo).	1	1,5	5	7,2
Ambiente agradável.	-	-	3	4,3
Não necessita melhorar nada.	4	5,9	-	-
Não soube dizer.	1	1,5	3	4,3
Não respondeu.	2	2,9	-	-
Outros.	-	-	4	5,8
Total	**68**	**100,0**	**69**	**100,0**

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

As(os) adolescentes apontam para processos relacionais e comunicacionais equilibrados, pois parecem reconhecer que eles têm potencial para criar "[...] redes humanas de intercomunicação, de ajudas mútuas, de adaptação aos novos problemas" (VIEIRA, 2017, p. 133), bem como fazer com que se partilhem responsabilidades entre todos. Além disso, apontam para espaços, tempos e dinâmicas que viabilizam sua participação, considerando necessidades socioemocionais e possibilidades de influir no seu cotidiano, mediante grupos que promovam reconhecimento e representatividade.

As percepções apresentadas possibilitam refletir sobre os lugares de poder e não poder constituídos nos contextos cotidianos, que possibilitam o acesso aos direitos. Por um lado, as(os) adolescentes consideram que seu direito de participar e decidir é considerável, em casa ou na escola, mas, por outro, ressaltam a importância de serem respeitados e levados em conta como sujeitos com opiniões relevantes. Nesse panorama, encontramos alguns tensionamentos como uma concepção parcial de participação, vinculada à noção de que participar é cumprir ações pensadas exclusivamente por adultos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autorretratos dos cotidianos das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa de campo, apontam que, embora haja potencial garantia, essa garantia não é integral.

Embora as legislações no âmbito Internacional e dos países investigados afirmem os direitos à participação, se trata de uma norma legal ainda não suficientemente incorporada, chegando a ser passível de contestação, em virtude da prevalência de princípios de um paradigma anterior, como já o tem sido em contextos políticos recentes, a exemplo do Brasil. Aspecto que ressalta a importância da construção de uma nova cultura acerca das infâncias e dos seus direitos. Pois, limitações na efetividade da democracia, sobretudo em contextos de pobreza infantil afetam as condições de vida das crianças e adolescentes, dificultando o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

EYNG, Ana Maria; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; PADILHA, Laueni Ramos. Efeitos interseccionais das violações de direitos: territórios da pobreza infantil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 24, p. 58-70, maio 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64465/45859. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano,** n. 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, maio 2005. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=d

ocumento. Acesso em: 10 jul. 2023.

MESQUITA, Delma Lúcia. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 01-22, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270066. Acesso em: 10 jul. 2023.

MÉXICO. **Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**, de 04 de diciembre de 2014. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación, última reforma publicada DOF 23-032022. Disponível em: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley_GDNNA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989.** Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_44_25-Eng.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista eletrônica Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100. Acesso em: 10 jul. 2023.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. *In:* MAGER, Miryam *et al*. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens:** pensamentos decantados. Maringá: EDUEM, 2011. p. 251-272.

VIEIRA, Isabel de Freitas. **A participação:** um paradigma para a intervenção social. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

AS COMPETÊNCIAS DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO SOB A ÓTICA DO EDUCADOR PROBLEMATIZADOR DE PAULO FREIRE

Versão Cega

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo explorar as competências do educador do ensino superior explorando as competências necessárias para o processo de educação do estudante, sobretudo diante das incertezas do mundo contemporâneo. A pesquisa visa apresentar o educador problematizador como resposta aos anseios dos professores do ensino superior, especialmente diante das novas exigências proporcionadas pela instabilidade do mercado de trabalho do mundo contemporâneo. A pesquisa foi uma revisão de referencial bibliográfico partindo da análise de dois autores fundamentais para essa discussão: Marcos Masetto e Paulo Freire. Além de explorar algumas das inúmeras pesquisas desses autores, também foi necessário analisar dados do governo do Brasil, com a intenção de elucidar o quadro do baixo número de acesso ao ensino superior por estudantes de baixa renda, e certa descrição do perfil desses discentes. Depois de analisar esses perfis e aprofundar a teoria do educador problematizador, é sugerida o conhecimento da realidade cotidiana desse estudante, para então, entender as necessidades desses estudantes. Assim, a proposta do estreitamento da relação entre o estudante e o educador, que passam a ser sujeitos da história (ambos), transpõem o espaço de sala de aula e passam ao aprendizado a partir da vida vivida. Mais do que o estudante adquirir as competências exigidas pelo mundo contemporâneo, é o como esse processo de aprendizado acontece, e essa pesquisa propõe a competência do "educador problematizador" como resposta.

Palavras-chave: Competências do docente. Educador problematizador. Mundo contemporâneo. Educação bancária. Aprendizado mútuo.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem por objetivo analisar as competências do professor universitário no mundo atual e como agente problematizador no processo pedagógico. O presente artigo busca uma revisão de literatura acerca da formação de docentes do ensino superior, suas competências e metodologias aplicadas, sob a ótica de Marcos T. Masetto e de Paulo Freire.

O mundo hoje é instável e cheio de incertezas. As instabilidades constantes e os rápidos avanços tecnológicos refletem numa importante classe da sociedade: a trabalhadora. Os profissionais dessa geração precisam estar atentos às constantes transformações e responder à altura de um mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível (mundo BANI). Assim, entende-se que para além das competências técnicas de um profissional, são necessárias outras competências emocionais, que

auxiliem esse profissional a entregar resultados técnicos esperados de sua formação, como também atuar num mundo caótico.

Dados do relatório “O Futuro do Trabalho” de 2020 do Fórum Econômico Mundial apontam que até o ano de 2025, 15% da força trabalhadora estarão em risco de interrupção, e 6% que os colaboradores sejam totalmente deslocados de áreas, isso devido às intensas mudanças advindas das inovações tecnológicas, da recessão econômica mundial provenientes desse mundo BANI.

Ainda que, é defendido ao ser humano a faculdade de escolha de seu objeto de trabalho, sem necessariamente ser “formado” pelo mercado, é importante ele ter mais condições de exercer um ofício, conhecendo suas estruturas e demandas da área desejada. Essa análise de cenário e resgate dos movimentos globais se faz importante, sob o propósito de considerar as intensas mudanças que são exigidas aos novos profissionais no mercado de trabalho, e com isso, a atualização constante do projeto pedagógico universitário, especialmente dos docentes que estão envolvidos neste processo formativo dos estudantes durante a jornada universitária.

2 AS COMPETÊNCIAS DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

De tempos em tempos, são propostas novas diretrizes formativas, por parte dos poderes públicos, talvez não com a celeridade ideal, mas de forma ativa. Por um lado, temos debates teóricos e análises metodológicas, pesquisas e estudos científicos. Por outro, novos cenários mercadológicos e econômicos, disputas comerciais e novas aptidões necessárias aos profissionais. As respostas a esses desafios são propostas ao ensino universitário, e assim, aqui se incluem novas competências e conhecimentos aos docentes do ensino superior. Masetto reforça:

> Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. (MASETTO, 2009, p. 06)

A atualização do discente frente às novas exigências da contemporaneidade é tarefa indispensável desse profissional, que precisa estar atento à realidade e conhecer o contexto dos seus estudantes: tanto do qual se originam, quanto ao futuro em que almejam trilhar. Para tanto, é indispensável um olhar para as competências

dos docentes no espaço universitário. Elas passam a compreender o “domínio teórico, metodológico e avaliativo, mas também a aplicabilidade do conhecimento e a difusão das iniciativas de relevância na realidade em que estão inseridos.” (CRUZ, et. al., 2018, p. 445).

Para Paulo Freire, expoente da educação no Brasil, trata-se de um posicionamento e de uma nova percepção do educador, a saber: “como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte” (FREIRE, 2016, p. 78-79).

Inserido neste processo, nota-se que o educador se distancia cada vez mais do caminho crítico, visto que se torna por vezes apenas um memorizador; ao invés de promover discussões e tomar o papel de um grande desafiador do processo educacional, transforma-se em um repetidor de frases e ideias prontas, todas pré-estabelecidas em seu plano. Repete de forma precisa o que leu, porém raramente produz algo pessoal. Desta forma, o educador, nada democrático, cala seus educandos para nada falar, enquanto perde a oportunidade de ouvir e aprender.

> Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 2016, p. 115).

A formação pedagógica do docente do ensino superior é tema de discussões amplas e substanciais, pois é ela quem direciona a construção dos futuros profissionais do mercado de trabalho em quaisquer áreas de atuação. Assim, é possível um pressuposto em que o docente de ensino superior deva estar atento às mudanças na sociedade, bem como em qual cenário seus estudantes estão inseridos.

2.1 RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE, UM APRENDIZADO MÚTUO

Como proposta de um novo modelo pedagógico no ensino superior, Marcos Masetto aponta a importância da relação professor e aluno como sujeitos de um processo de aprendizagem:

> Compreender e assumir que professor e aluno são sujeitos de um processo de aprendizagem. Isto quer dizer: valorização da relação de trabalho em equipe entre os docentes, destes com os alunos e dos alunos entre si num ambiente de colaboração em busca de se conseguirem atingir os objetivos educacionais propostos. Inclusive a relação de hierarquia e poder é ressignificada para um relacionamento de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. (MASETTO, 2029, p. 17)

Não é possível conceber um processo de aprendizagem se não há uma responsabilidade comum por esse processo. Já não há mais espaço para o docente se estabelecer com postura de detentor do conhecimento, pois é um processo comum nessa relação de construção do saber.

Assim, não existe mais um “formador” como na raiz da palavra, aquele que forma, ou deposita um conhecimento pré-estabelecido. Esse educador universitário é aquele que, junto com o estudante, inicia um processo de aprendizagem conjunta. Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Autonomia, afirma:

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2016, p. 25),

Por isso, é importante que para essa construção conjunta, o professor tenha, dentre outras habilidades, o respeito aos saberes dos estudantes. Conhecer suas origens, suas competências e trajetória motiva o respeito nessa relação, mas sobretudo permite ao educador orientar sua aula a partir do conhecimento prévio que esse estudante já possui. Especialmente os das classes populares, periféricos, ou os oriundos de regiões mais empobrecidas, onde em geral, os conhecimentos foram construídos na comunidade (Cf. FREIRE, 2016).

O acesso à educação superior hoje é muito maior do que outrora, sobretudo com o auxílio das políticas públicas de incentivo à educação. Logicamente, ainda muito distante do desejado. Um estudo realizado em 2015 sobre os dados governamentais do Brasil acerca da educação, bem como a legislação sobre o acesso ao ensino superior nesse país, as autoras Gisi, Hanhart e Filipak, afirmam que apesar

ISSN: 2176 - 1396

dos esforços da legislação, o avanço ainda é insuficiente. O percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram ensino superior com renda familiar per capita de 1 quintil é de 13,4%, somando todas as faixas etárias (Cf. MEC 2012).

Há um maior acesso de estudantes oriundos de classes baixas comparados com períodos anteriores, mas ainda é majoritária a participação das altas classes sociais no ensino superior. Tais informações são significativas para compreender o cuidado com a pluralidade de realidades que o professor vai encontrar na sala de aula, e lembrá-lo do impacto que o ensino superior terá na vida dessas pessoas que fazem parte desse percentual. O resultado dessa construção coletiva do conhecimento, visando o aprendizado mútuo na relação dessa comunidade de aprendizagem (professor e estudantes), certamente será riquíssimo com grande possibilidade de aplicação nos contextos sociais em que todos esses sujeitos estão inseridos.

Estar atento às realidades dos estudantes e aberto ao conceito do *"ser inacabado"* para todo o aprendizado é algo que Freire reforça no papel do educador atento ao outro. "Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamado *leitura de mundo,* que precede sempre a *leitura da palavra".* (FREIRE, 2016, p.79).

Assim, além de buscar conhecer a história pessoal de cada estudante, vale observar o contexto em que ele se encontra. Por exemplo: é cada vez mais comum o acesso às universidades de pessoas que necessitam trabalhar concomitante aos estudos. Estudantes trabalhadores são inúmeros hoje nos espaços universitários, dados do censo educação superior do INEP 2021, apontam que 54,5% dos estudantes optam por estudar à noite.

Dentro dessa perspectiva, o educador pode propor metodologias adaptadas ao estudante para driblar o cansaço do trabalho, ou dupla jornada com o intuito do aprendizado intelectual e buscar oportunidades de aplicação do aprendizado construído nos ambientes que o estudante está inserido, seja na comunidade, ou no trabalho. E serão os próprios estudantes que irão ver os bons resultados desse processo educativo. Masetto recorda:

Os alunos percebem que vale a pena o esforço, pois em cada dia saem da aula diferentes para melhor do que entraram, com conhecimentos que lhes permitem a cada semana compreender melhor o mundo, sua vida profissional e sua vida pessoal

e social, com competências profissionais que permitem se olhem e vejam como profissionais em processo. (MASETTO, 2009, p. 22).

Perceber que o aprendizado mútuo é papel do educador enquanto facilitador desse processo educacional é primordial. Assim como, uma melhor leitura do mundo do estudante, é uma competência a ser considerada pelo educador nessa relação docente e discente.

Surge, desta forma, a preocupação diante de uma educação bancária. Ao invés de usar do diálogo, de comunicar-se, o educador resume sua ação em fazer comunicados e depósitos aos educandos, enquanto os educandos, meros objetos deste processo, recebem de forma paciente, memorizam e repetem o recebido. “Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2015, p. 80). Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional – o saber – transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem.

2.2 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E EDUCADOR SUJEITO DA HISTÓRIA

Ainda dentro da compreensão do aprendizado mútuo, Paulo Freire afirma em seu livro Pedagogia do Oprimido que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2015, p. 95). Sendo assim, há uma infinidade de saberes a serem construídos no coletivo, desde que o educador esteja sensível para esse processo.

Freire propõe uma nova forma de diálogo educativo. Ao invés de uma educação bancária, com repasse e/ou depósito de informações por parte do educador, ele “não se basta apenas pelos comunicados e conteúdos depositados, pelo contrário, respondendo a vocação do homem ela busca problematizar – questionar, refletir, saber – e tem como base a comunicação.” (Cf. BERNZ, 2018).

É preciso o pensar autêntico, o ensinar a partir da realidade do outro, da práxis daquele estudante. É necessário proximidade, ou seja, ser companheiro dos educando.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2015, p. 97).

Ser um educador problematizador é provocá-los a pensar em suas relações com o mundo; e no contexto universitário, é a partir da profissão e mercado de trabalho onde ele deseja ser/estar. Somente é possível dar este passo quando o educador compreende o momento da aula como um espaço coletivo de trocas, de construção de conhecimento para o bem comum, para além da transferência de conteúdo.

A aula se apresenta como um espaço e tempo do aprendiz enquanto aluno e professor aprendem no campo do conhecimento e das informações, no campo das interações pessoais e do relacionamento pessoal e profissional, no campo da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo, no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, no campo da ética e da honestidade intelectual e profissional, no campo das responsabilidades cidadãs. (MASETTO, 2009, p. 22).

Como apresentado, o educador não deve cumprir um papel de detentor de conhecimento para simples repasse. O educador age como um sujeito ativo da história do educando. Para isso é necessário ação, se entregar ao processo e sentir-se de fato esse sujeito transformador da história e capaz de deixar marcas na vida do estudante. Freire registra esse desejo do ser educador com algumas inspirações

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (...). A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 2015, p. 75).

Esse estudante, que provocado ao pensar a partir de seu cotidiano, e questionando a realidade em que se encontra, seja social, política, cultural, mercadológica, deixa de ser objeto da história e se entende como sujeito de sua vida. Tal mudança passa a ser de suma importância no contexto de mercado em que ele

estará inserido, bem como agente de transformação social nos diversos espaços em que ele se encontra.

Adentrar no mercado de trabalho, um ambiente imerso no mundo BANI, é essencial para uma valorização das competências desse sujeito num amplo sentido: de realização e reconhecimento pessoal, de um profissional questionador e somador em sua área de trabalho, e um sujeito transformador dos espaços que permeia. O conhecimento na sociedade contemporânea é supervalorizado, sem discussão. Mas, como adquirir esse conhecimento, e sobretudo, o que fazer com ele para o bem comum, é a competência desejada aos alunos no final do processo educativo no ambiente universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho, é proposto revisar o caminho percorrido. É percebido que cada vez mais o mundo vive as incertezas e diferenças oriundas de um sistema econômico não linear, desigualdades sociais, avanços tecnológicas, mudanças mercadológicas e profissionais em ritmos acelerados. O que gera cada vez mais exigências dos novos profissionais do mercado e consequentemente, atualizações das competências do educador do ensino superior.

Ao aprofundar o tema, analisou-se dados de mercado de trabalho e de bases governamentais para entendimento do perfil desses estudantes universitários e da pluralidade que o educador encontra em sala de aula. Ao revisitar a literatura, foi encontrado em Masetto e em Freire – grandes educadores – direcionamentos de competências esperadas ao educador: estar próximo dos estudantes para conhecer sua realidade, propor um aprendizado mútuo, a educação problematizadora e como ambos, educador e educando, se põem como sujeitos transformadores da história.

Assim, o educador passa a ser uma ‘ponte’ que liga esses dois pontos da história pessoal e profissional desse educando. Eis o sinônimo de liberdade e autonomia para Freire, tanto do educando, quanto do educador – torna-se um caminho de diálogo e de construção com responsabilidade, sempre problematizando.

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é

> dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2016, p. 52).

Ao entrar no ambiente universitário, a sala de aula vira um espaço para promoção de agentes de suas próprias histórias e da sociedade, muito além do que executores de tarefas, passam a ser problematizadores para o bem comum. E isso vai depender dessa competência do educador: também ser sujeito da história.

REFERÊNCIAS

BERNZ, Maurício Eduardo. **Olhares de Nietzsche e Freire Sobre a Autonomia e a Liberdade Como Humanização: de uma Filosofia Pedagógica a uma Pedagogia Filosófica e Prática da Libertação**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

CASCIO, Jamais. **Facing the Age of Chaos**. Medium, 2020. Disponível em: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d . Acesso em: 29 de mai. 2023.

CRUZ, R.M.; GARROTE, R. ZWIEREWICZ, M.; **Competências docentes mapeadas em publicações do Brasil, da Espanha e Suécia na transição do século XX para o XXI.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 57, p. 437-461, abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23837/22800. Acesso em: 30 de mai. 2023.

DICIO. **Dicionário online de Português**. Significado de Formar. Disponível em: https://www.dicio.com.br/formar/. Acesso em: 12 de jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FILIPAK, Sirley Terezinha. GISI, Maria Lourdes. HANHART, Siegfried. **As Políticas de Educação Superior e as Possibilidades da Democratização do Acesso**. Formação de Professores. História, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.

MASETTO, M.T. **Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior/ 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 08 de jun. 2023.

WORD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Reports 2020**. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 30 de mai. 2023.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DISCUSSÃO DE TEMAS CONTROVERSOS POR MEIO DE TRABALHOS DE ESTUDANTES

Edilce Maria Balbinot Borba[1]

Marcos Antonio Florczak[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência com temas controversos da educação sexual na escola, envolvendo estudantes de 4 turmas (88 estudantes) de 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Curitiba. A análise tem como ponto de partida os trabalhos apresentados e compartilhados pelos estudantes após discussões acerca de temas como: Aborto, transfobia, homofobia, feminicídio, relacionamento tóxico, pedofilia, pornografia, estupro e assédio sexual. Esses temas propostos pelos estudantes são deixados de lado, na escola, em função das controvérsias que apresentam. Neste sentido, a abordagem da Educação Sexual na escola pressupõe uma disposição de professores e um enfrentamento de temas "polêmicos", que convidam a novas práticas e discursos. A partir das sugestões dos estudantes, chegou-se aos temas que, após pesquisa e apresentação, serviram como avaliação dentro do conteúdo programático da turma. Priorizou-se uma abordagem emancipatória dos direitos humanos e dos direitos sexuais buscando a superaração da abordagem biológica-higienista baseada no determinismo biológico, com enfoque na saúde reprodutiva e nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Nesse sentido, buscou-se analisar o processo de construção dos trabalhos e as abordagens feitas pelos estudantes. Percebeu-se que, apesar do grande acesso à informação, muitos das/os nossas/os estudantes não têm a oportunidade de discutir sobre Educação Sexual em suas famílias, ou mesmo entre colegas, de modo que o ambiente escolar se apresenta como lugar de oportunidades para além dos conteúdos científicos, um espaço para debates de temas necessários para auxiliar na formação completa de indivíduos.

Palavras-chave: Educação sexual. Temas controversos. Ensino Médio. Diversidade. Polêmico.

1 INTRODUÇÃO

Em um momento no qual vemos situações de retrocessos éticos, com destaque para a apologia à violência, aos discursos de ódio, à banalização da vida e ao negacionismo científico, paradoxalmente, há um excesso de fontes de informação ao mesmo tempo em que o debate sobre sexualidade é deixado de lado no currículo

[1] Mestre em Ensino de Ciências, professora de Biologia na escola pública estadual, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, edilcemb@gmail.com.
[2] Doutor em Astronomia, atua na área de ensino, com ênfase em interdisciplinaridade, Universidade Federal do Paraná, florczak@utfpr.edu.br.

escolar, muitas vezes relegado em razão das controvérsias vivenciadas pelos professores na Educação Básica e mesmo na formação dos professores.

Segundo Giroux (1986), José Contreras (2012), Michael Apple (1989) e Paulo Freire (1979; 1987; 1996), a escola, por se apresentar como espaço de disputa de valores, conhecimentos e atitudes, é um lugar privilegiado para que professores desenvolvam uma forma de resistência ao processo histórico e social de perda de autonomia e esvaziamento das noções éticas e políticas da prática educativa, por meio de ações e reflexões coletivas, no sentido mais amplo de construção de uma educação libertadora (FREIRE, 1979; 1987; 1996).

Assim, a escola e a educação formal tornam-se uma ferramenta de grande poder, cabe a elas a tarefa de orientar, discutir e refletir, inclusive, as sexualidades, as diversidades e o gênero. Porém, sabe-se que a escola é um espaço humano, carregado de valores socialmente construídos e moralmente conservados, dessa forma, ocultando ou omitindo assuntos com viés sexual (VIEIRA, 2017).

Para tanto, nossa questão é: **De que forma os estudantes apresentam os temas controversos da Educação Sexual, quando têm a oportunidade de pesquisar, compartilhar e expressar seu conhecimento sobre o assunto, tendo pouca interferência da autoridade do professor no direcionamento desta atividade?**

Para responder a esta questão, buscamos analisar trabalhos realizados por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Curitiba sobre homofobia, feminicídio, relacionamento tóxico, pedofilia, pornografia, estupro e assédio sexual. Estes trabalhos foram realizados dentro do contexto curricular da disciplina de Biologia e a metodologia utilizada traz certa autonomia para a aquisição e apresentação do conhecimento pelo estudante.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

No dia a dia escolar observam-se as diversas questões que emergem nesse ambiente educacional, cheio de oportunidades de intervenções pedagógicas com temas atuais e controversos.

Segundo Maria Rita de Assis César (2009), o trabalho sobre Educação Sexual na escola pressupõe uma disposição de professores em discutir a nova lógica da “normalidade” das práticas e discursos sexuais. Apresenta-se, inclusive, a possibilidade de desenvolver a capacidade de desestabilizar o conhecimento em

nome da liberdade, levando o pensamento a transcender em nome de outras possibilidades de conhecimento e amor.

Um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o “sexo bem educado”, deu lugar ao “sexo responsável, seguro e saudável”. Com abordagem na anatomia, fisiologia e nas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), sem levar em conta a abrangência do tema (CÉSAR, 2009).

Tais desafios trazem para a sala de aula as inquietudes humanas, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, levando-nos a avaliar os enfrentamentos que devemos fazer. Isso implica, imediatamente, na organização de nossas tarefas e do projeto político-pedagógico que aponta a opção pela direção educacional dada pelo coletivo escolar, nossos planos, métodos e saberes a serem enfrentados, para hoje, sobre o ontem e com a intensidade do nosso próximo passo.

Neste sentido, apesar de nos depararmos com um apagamento em alguns termos relacionados à sexualidade, encontramos respaldo para esta abordagem nas Competências Gerais da BNCC. Por exemplo, a competência listada como número 6 traz a importância de;

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 09)

Esta competência demonstra nossa liberdade de escolha e a maneira pela qual queremos nos inserir no mundo, em relação tanto a como agimos na convivência social quanto aos planos e às decisões que afetam nossa vida, em outras palavras, que competência desenvolvemos na escola que nos auxilie no trabalho e em nosso projeto de vida (BRASIL, 2017).

Outra competência relevante a ser desenvolvida é a de número 8, que traz a importância de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 09). Assim sendo, refletir sobre nossos atos e as consequências deles, conhecer e respeitar as próprias necessidades e as dos outros faz com que nos relacionemos de maneira saudável, tornando possível buscar o autoconhecimento e autocuidado.

ISSN: 2176 - 1396

2.2 Proposta de apresentação da pesquisa

Atualmente, nos deparamos com uma diversidade de métodos de ensino e aprendizagem que vão desde aplicativos a metodologias de sala de aula que permitam aos estudantes serem ativos em sua aprendizagem e não mais meros expectadores de um professor que “detém” o conhecimento.

Segundo Santos e colaboradores (2021), se bem escolhido, o método de aprendizagem oportuniza o exercício do protagonismo e dá voz aos estudantes que em sua pesquisa desenvolveram e mostraram, pelos resultados obtidos, que estiveram motivados a produzir um trabalho de qualidade. Assim, o próprio educador, refletindo sobre sua prática pedagógica, necessita buscar diversas metodologias que o auxiliem no ensino de conteúdos, bem como sobre os métodos que podem oportunizar uma aprendizagem eficaz, apoderando-se de novos conhecimentos (XAVIER *et al*., 2022).

Nessa perspectiva, propomos utilizar o Lapbook (cartaz interativo) como recurso didático que dinamiza o processo de ensino. É um material que permite subjetividade na confecção e, por meio dele, o estudante pode externar seu entendimento quanto à escrita e imagem, com autonomia e palavras próprias, sem a formalidade dos “textos decorados” e, mediante pesquisas em sites eletrônicos por temas educacionais e artigos científicos, podem encontrar uma variedade de métodos e criações desse tipo de material que podem ser utilizados de forma a promover a aprendizagem (XAVIER *et al.*, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando atender ao objetivo deste trabalho, e analisar como os estudantes apresentam temas relacionados a aborto, transfobia, homofobia, feminicídio, relacionamento tóxico, pedofilia, pornografia, estupro e assédio sexual, quando têm a oportunidade de pesquisar, compartilhar e expressar seu conhecimento, tendo pouca interferência da autoridade do professor no direcionamento desta atividade, trazemos a apresentação e análise de trabalhos realizados pelos estudantes de 4 turmas (88 estudantes) do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública da Região de Curitiba.

O trabalho foi realizado dentro do planejamento pedagógico da disciplina de Biologia, na qual é importante que se aborde o conteúdo relacionado à sexualidade, relações na adolescência, as mudanças hormonais, comportamentais e físicas que ocorrem neste período, doenças, gênero, diversidade e outros assuntos afins, que, muitas vezes, não são trabalhados em função das controversas, por causar constrangimentos por parte de professores e estudantes.

Os estudantes das 4 turmas (88 estudantes) foram organizados em grupos com até 4 integrantes e deveriam desenvolver a atividade, por 4 semanas, com a finalização ocorrendo em uma apresentação em formato de minifeira de Biologia na própria sala de aula. Durante a apresentação, eles deveriam compartilhar com a turma aquilo que haviam proposto em seus trabalhos finais. Após a apresentação entre seus pares, os trabalhos foram expostos no Mural da Escola para que todos os estudantes pudessem interagir com o material.

Ao analisarmos os trabalhos apresentados, buscamos observar o enfoque na prevenção e na estratégia de atrair os expectadores para que tivessem alcance às informações apresentadas nos trabalhos e quais temas apareceram com maior ou menor incidência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi observada uma grande criatividade na construção dos lapbooks por parte dos estudantes, apesar de terem desenvolvido um trabalho orientado na forma da apresentação e conteúdo, buscaram formas diferenciadas de apresentação.

A seguir são apresentadas estas abordagens e observações feitas pelas pesquisadoras sobre os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Foram analisados um total de 17 trabalhos, em função de terem temas repetidos, optamos por apresentar um trabalho de cada tema.

Trabalho 1 – Feminicídio: o grupo se preocupou em destacar o tema trazendo dados sobre o feminicídio, o ranking de violência contra a mulher, tipos de violência contra a mulher, a definição do que é feminicídio e formas de ocorrência, como a desigualdade social. Também apresentaram formas de pedidos de ajuda como símbolos e centrais de atendimento à mulher (Figura 1).

Figura 1 - Trabalho apresentado pelo grupo 1

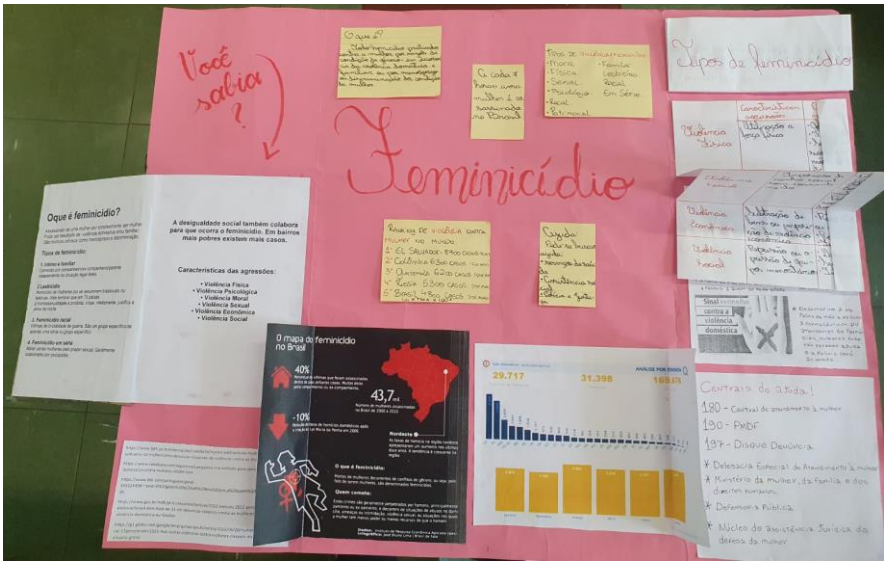

Fonte: Autoria própria

Trabalho 2 – Homofobia: neste trabalho, o grupo apresentou a definição de homofobia, as formas como se apresentam o preconceito, a luta pela comunidade LGBTQUIA+ para garantirem seus direitos e formas de protestos que a comunidade encontra para chamar a atenção para a garantia de suas vidas (Figura 2).

Figura 2 - Trabalho apresentado pelo grupo 2.

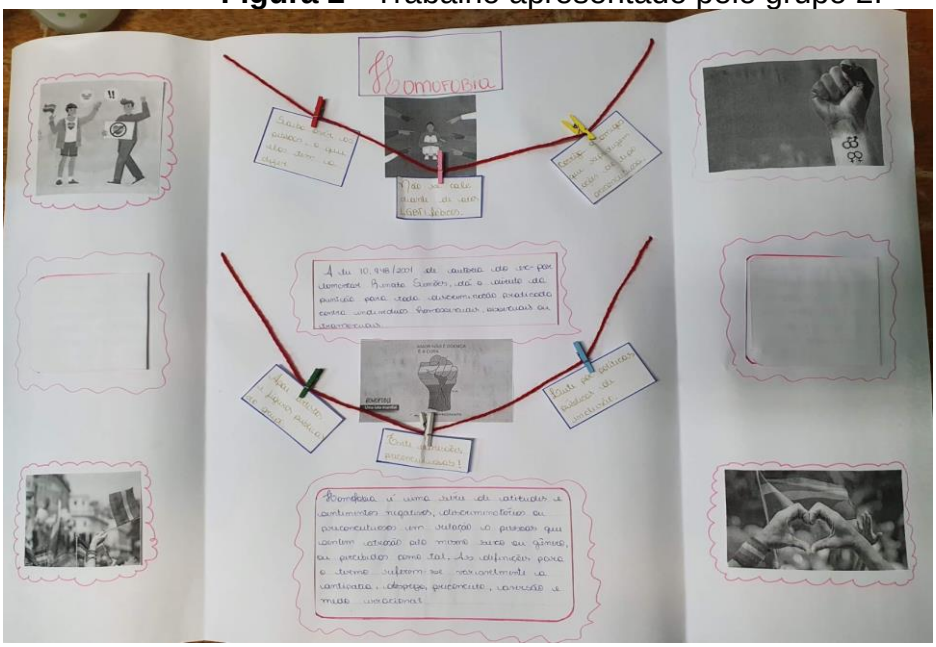

Fonte: Autoria própria

Trabalho 3 - Pedofilia: o grupo preocupou-se em não expor crianças, trouxe informações sobre o conceito de pedofilia, informações sobre leis e telefones para denúncia (Figura 3).

Figura 3 - Trabalho apresentado pelo grupo 3

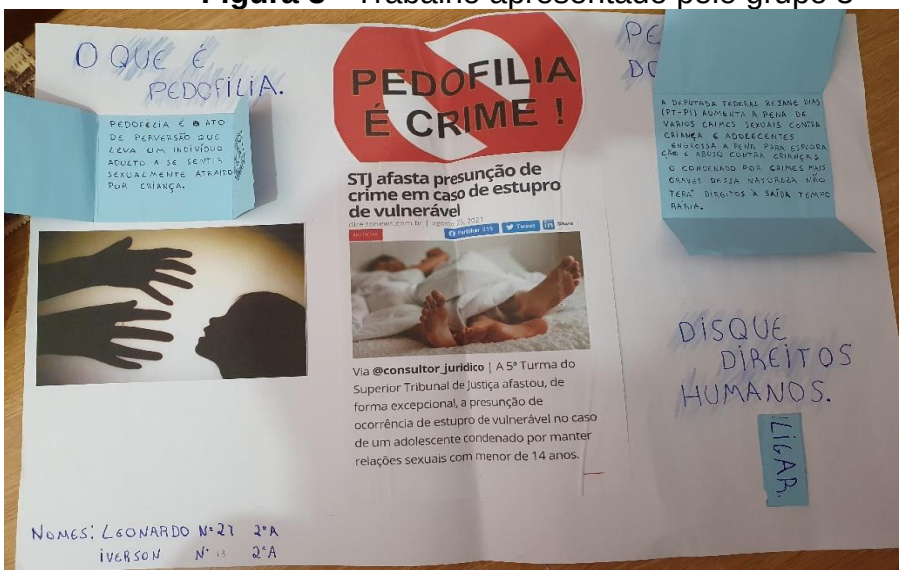

Fonte: Autoria própria.

Trabalho 4: Pornografia: neste trabalho, a abordagem na capa foi de atrair o público com o tema. Ao nos depararmos com a temática, percebemos que a abordagem foca na prevenção, leis, consequências para o público infantil e o compartilhamento de fotos íntimas de pessoas ligadas ao relacionamento (Figura 4).

Figura 4 - Trabalho apresentado pelo grupo 4

Fonte: Autoria própria

Trabalho 05: Relacionamento tóxico: neste trabalho observa-se que o grupo se preocupou em fazer uma abordagem de acolhimento, focando na promoção da valorização pessoal, com mensagens motivadoras. Também apresentaram como

ocorre um relacionamento abusivo, formas de reconhecer e canais de denúncias (Figura 5).

Figura 5 - Trabalho apresentado pelo grupo 5

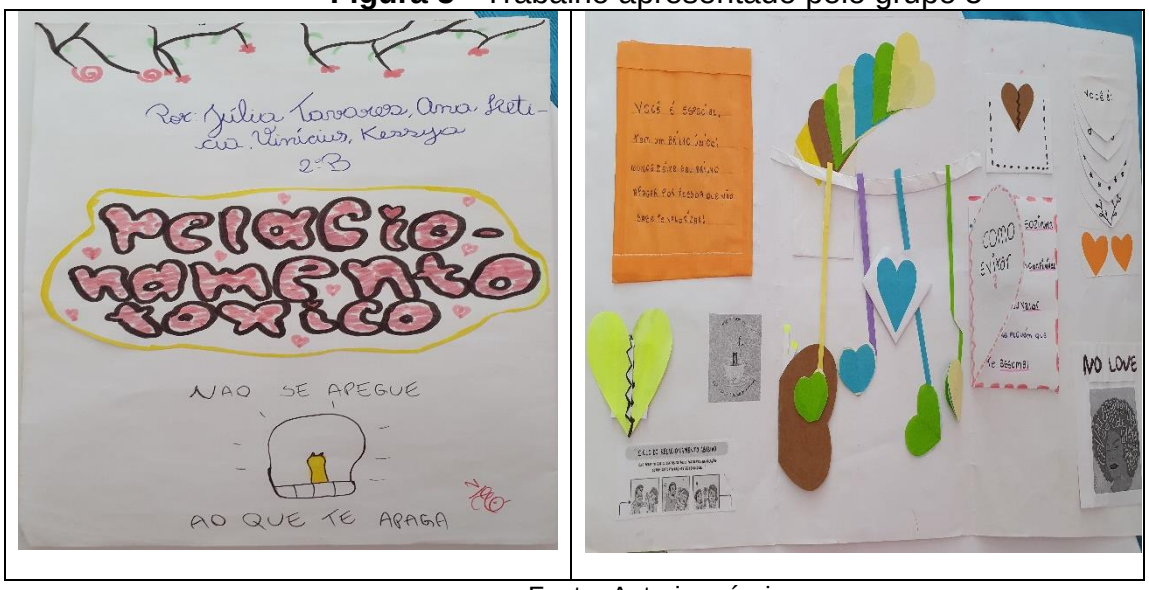

Fonte: Autoria própria

Com a apresentação dos trabalhos, percebeu-se a repetição de temas pelos estudantes, com poucos trabalhos ou nenhum em outros (Tabela 1)

Tabela 1 – Trabalhos apresentados

Temas	Quantidade de trabalhos
Aborto	0
Transfobia	0
Homofobia	02
Feminicídio	02
Relacionamento tóxico	04
Pedofilia	01
Estupro	01
Pornografia	01
Assédio sexual	06
Total	**17**

Fonte: Autoria própria

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a liberdade das/os estudantes ao abordarem o assunto, possibilitou o desenvolvimento dos temas de forma criativa, colaborando com a transmissão das informações em diferentes mecanismos de interação com o público pelos lapbooks. Alguns apresentaram as informações menos explícitas, sem deixar de passar as informações importantes de cada tema, com foco na prevenção.

Constatou-se a falta de abordagens em alguns temas e em conversas com os estudantes, identificou-se a falta de familiaridade, reconhecimento, ou puro preconceito, mas também, alguns estudantes disseram ter tido 'medo' em abordar o tema pedofilia e pornografia, em função dos acessos a páginas na internet proibidas e as consequências de armazenarem imagens dessa natureza.

Nesse sentido, promoveu-se um debate sobre preconceito e também orientação do professor de Sociologia das turmas envolvidas, para esclarecer como pode ser feita uma pesquisa escolar sobre esses temas, sem que isso configure um crime, no caso da pedofilia e pornografia, tranquilizando os estudantes.

A Educação Sexual pode trazer muitos benefícios para a saúde sexual, física e emocional de crianças e adolescentes. Por exemplo, os problemas gerados a partir da violência que acarretam, além de danos à saúde e bem-estar das vítimas, o abandono escolar. Portanto, a educação precisa ser inclusiva no sentido mais amplo possível, considerando as singularidades sociais, emocionais, físicas e intelectuais, e deve ser regida pelo princípio da equidade (BRASIL, 2017).

Saber a hora e a melhor maneira de falar sobre sexualidade com as crianças e adolescentes, respeitando as fases de crescimento e o que abordar em cada uma delas, pode ajudar a evitar equívocos na maneira de lidar com a questão, respeitando formas de expressão da sexualidade, sem reprimi-las, e empoderando meninas e meninos sobre o seu próprio corpo.

Dessa forma, pautar a Educação Sexual na escola é uma forma de construção de espaços de resistência, de novas vivências e de proposições críticas e autocríticas das suas condições existenciais (GIROUX, 1997), enquanto indivíduo e sociedade, para a efetivação das construções conjuntas de identidade individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

BRASIL. BNCC, **Base Nacional Curricular Nacional/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis; Vozes, 1986.

SANTOS, I.M.; HARDOIM, E.L.; FERREIRA, K.M. O **protagonismo de estudantes do Ensino Médio de uma Educação Sexual eficiente e aprazível**. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v.9, n.1, p. e210009, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i1.11376.

VIEIRA. L. **Sexualidades e Gênero**: Corpos culturalmente construídos e Historicamente Modelados. Pelotas. 2017. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/files/2013/07/corpos-2011.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

XAVIER, R.; HARDT SIEWERT, K.; VOSS, G.; TONIAL, T. M..; DA COSTA, M. L. Lapbook como recurso didático: criação e utilização em atividades de ensino e extensão. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, v. 9, n. 17, p. 134–152, 2022. DOI: 10.21166/rext. v9i17.2359. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/2359. Acesso em: 24 out. 2022.

DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA DE COVID-19[1]

Mônica Luiza Simião Pinto[2]

Maurício Alexandre De Oliveira[3]

Ana Maria Eyng[4]

RESUMO

O presente texto, tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à educação. Na discussão, são pautados argumentos para construção de possibilidades de respostas ao seguinte problema: "Qual a percepção dos estudantes da Educação Básica quanto à garantia do direito à educação, levando em conta o retorno presencial ao espaço escolar após a pandemia da Covid-19?". Portanto, o trabalho tem como objetivo: identificar qual a percepção dos estudantes participantes da pesquisa quanto à garantia do direito à educação, considerando o retorno presencial ao espaço escolar após a pandemia da Covid-19. O percurso metodológico, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais, documentais e empíricos. Os argumentos conceituais sobre direitos da infância, se referendam em Eyng e Cardoso (2020); sendo o direito à educação analisado com subsídio nos estudos de Cury (2002), Eyng et al (2021), Oliveira (1999; 2007) e Oliveira Sobrinho (2018). E, a discussão quanto à educação de qualidade social se apoia em Eyng e Pacievitch (2015) e Silva (2009). São também trazidos aportes das políticas públicas da área da educação e da infância, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). Nos argumentos empíricos, são apresentados dados parciais de uma investigação em desenvolvimento, os quais nos permitem situar percepções sobre o direito à educação no contexto pós pandemia de Covid-19. Os resultados apontam que a garantia do direito à educação foi ainda mais relativizada com os impactos decorrentes da pandemia. Os estudantes relataram problemas de aprendizagem e dificuldades para se adaptarem às aulas presenciais, bem como se verificou déficit na proposição de ações para recuperação dos conteúdos. Isso demonstra um conjunto de possíveis riscos quanto à plena garantia do direito à educação, em especial no que tange à desigualdade educacional.

Palavras-chave: Direitos da Infância. Direito à educação. Qualidade Social. Percepções de Estudantes.

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade", sob coordenação de Ana Maria Eyng, financiado pelo CNPq.

[2] Doutoranda em Educação, PPGE/PUCPR. Bolsista Capes. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR. monica.simiao82@gmail.com.

[3] Mestrando em Educação, PPGE/PUCPR, mauricio.alexandre@pucpr.edu.br.

[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. ana.eyng@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir acerca do direito à educação no contexto pós pandemia de Covid-19. No retorno às aulas presenciais, a escola precisou atuar diante de um cenário com resquícios de privação de direitos, em especial dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Além, das inúmeras desigualdades já existentes, a pandemia as agravou, sendo que direitos como alimentação, trabalho, saúde e educação, foram ainda mais suprimidos. No que se refere ao direito à educação, a suspensão das aulas presenciais, deixaram marcas de defasagens nas aprendizagens. Neste contexto, como problema de pesquisa, busca-se responder: Quais as percepções de estudantes da Educação Básica quanto à garantia do direito à educação, no período após a pandemia da Covid-19? Sendo o objetivo do trabalho: avaliar a garantia do direito à educação, no período pós-pandemia a partir das percepções de estudantes da educação básica. Para tanto, busca-se dados acerca das dificuldades encontradas neste retorno, bem como as aprendizagens e estratégias que foram utilizadas pela escola para minimizar os impactos da pandemia no direito à educação.

O presente estudo está orientado na abordagem qualitativa (MINAYO, 2011), na análise dos dados de Pesquisa de campo realizada em 2022-2023, na qual foram utilizados formulários on-line para a coleta das percepções dos sujeitos, com a participação de 91 estudantes da Educação Básica no Brasil. A discussão dos dados empíricos tem subsídio nos argumentos conceituais sobre direitos da infância, com base em Eyng e Cardoso (2020); sendo o direito à educação analisado com subsídio nos estudos de Cury (2002), Eyng et al (2021), Oliveira (1999; 2007) e Oliveira Sobrinho (2018). E, a discussão quanto à educação de qualidade social apoiada em Eyng e Pacievitch (2015) e Silva (2009). São também trazidos aportes das políticas públicas da área da educação e da infância, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONJUNTO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA

Os direitos não são estáticos e imutáveis, mas sim baseados em um cenário de disputas e lutas, conforme afirma Bobbio (2004): os direitos humanos são construídos historicamente, em batalhas por novas liberdades contra velhos poderes, gradualmente. Acerca dos direitos humanos, Bobbio (2004) aponta etapas de sua construção, classificando-os em gerações, a primeira se refere aos direitos individuais; a segunda aos direitos sociais; a terceira aos direitos transindividuais; e a quarta relaciona-se à biotecnologia e bioética.

Acerca dos direitos da infância (0 a 18 anos), a Convenção dos Direitos da Criança - CDC (ONU, 1989), documento internacional, se constitui referência trazendo a concepção das crianças como seres ativos e detentores de direitos, numa visão multidimensional. Sujeitos sociais, as crianças possuem necessidades específicas, voz, ação e interesses, que necessitam ser acolhidos, ouvidos e atendidos. Assim, os direitos da infância, numa abordagem multidimensional e considerando o contexto de pobreza infantil, "[...] considera que o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais" (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1100). Dessa forma, a efetivação de tais direitos dar-se-á dentro da garantia de um conjunto de direitos específicos, sendo eles relacionados à "[...] provisão, proteção e participação das crianças" (EYNG; CARDOSO, 2020, p.1100).

Com base na CDC, o Brasil promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), buscando assegurar os direitos da infância, indicando em seu Artigo 3º. que as crianças (0 a 12 anos) e os adolescentes (12 a 18 anos), são detentores de todos os direitos fundamentais, considerados indissociáveis no seu conjunto, em especial o direito à educação, definido como obrigatório e gratuito dos 3 aos 17 anos.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A garantia do direito à educação "[...] viabiliza oportunidades de mudança social pela participação na vida pública" (OLIVEIRA SOBRINHO, 2018, p.254). Para o autor, a educação é um instrumento de oportunidades para desenvolvimento humano, da ética e da cidadania. pois "[...] permite construir valores essenciais à própria identidade individual e social, o modo de vida de um grupo, a cultura de um

povo" (OLIVEIRA SOBRINHO, 2018, p.256). De acordo com Eyng et al (2021, p.6) "O direito à educação integra o conjunto dos direitos humanos oriundos de construções políticas, conceituais e jurídicas formuladas ao longo da história, ampliadas [...] pós Segunda Guerra Mundial".

Neste sentido, a educação é algo complexo, que não envolve apenas o indivíduo ou o seu interesse, relaciona-se também com o contexto social e com a garantia de equidade. Cury (2002, p. 254) afirma que "[...] seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política".

Dessa forma, a garantia do direito à educação é possibilidade para o alcance dos demais direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) indica em seu preâmbulo que por meio do ensino e da educação deverá ocorrer a promoção e o respeito a todos os direitos e liberdades proferidos no documento.

Com relação às normativas e leis relacionadas à educação no Brasil, a Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), por sua vez, legitima a importância da educação para a construção de uma sociedade mais igualitária e equânime, especialmente no que tange aos direitos sociais. Traz como fundamento, expresso em seus Artigos 1º., incisos II e III e Artigo 3º., incisos I a IV, a dignidade humana, cidadania, liberdade, justiça, solidariedade, desenvolvimento, erradicação da pobreza, diminuição das desigualdades e promoção do bem de todos, sem preconceitos. O direito à educação aparece como um direito social, sendo também mencionado nos Artigos 205, 208 e 227.

Oliveira (1999, p.65) traz ainda uma análise interessante, ao apontar que a CF (BRASIL, 1988) é inovadora, pois "[...] além de uma maior explicitação dos direitos e de uma maior precisão jurídica" prevê "mecanismos capazes de garantir direitos", como no caso da educação [...] "o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública" (OLIVEIRA, 2007, p.31). Tais ferramentas, segundo o autor, são importantes para garantir a efetivação de uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), aponta como diretrizes educacionais vários pontos relacionados, tanto aos direitos humanos, quanto ao direito à educação previsto para a infância. Entre eles, pode-se citar: universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, formação humanística, promoção e respeito aos direitos humanos e à diversidade, etc.

Vale destacar que "[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação com um dos suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades", seja para "[...] reduzir as desigualdades (CURY, 2002, p.249).

3 QUALIDADE SOCIAL COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO

Em um país marcado por desigualdades sociais e injustiças, a escola, como espaço educativo e promotor do conhecimento, tem o desafio de educar para a vida e compartilhar saberes que permitam ao indivíduo compreender e transformar a sua realidade. Compreende-se que esta educação mais ampla, que busca uma visão integral do ser humano e da sociedade, deve estar fundamentada no conceito de qualidade social (SILVA, 2009). Tal conceito permite elaborar uma prática educativa que não esteja limitada ao uso de critérios econômicos ou tecnicistas.

Uma educação de qualidade social é condicionada por uma série de fatores externos e internos à escola. Dentre os fatores externos estão os socioeconômicos, socioculturais e o adequado financiamento público (SILVA, 2009). E, entre os fatores internos temos: a boa organização do trabalho pedagógico, a interlocução entre a escola e as famílias dos estudantes, a construção de um ambiente escolar saudável, o respeito às diferenças, o trabalho colaborativo e o bom funcionamento dos conselhos escolares (SILVA, 2009). Aprende-se assim, que a educação não pode estar limitada à simples garantia do acesso e da permanência na escola, mas deve considerar outros fatores relacionados à vida em sociedade como um todo.

Certamente, para a concretização desse princípio da qualidade social na educação, depende-se da ação do Estado atuando em parceria com os gestores locais, conforme apontado por Eyng e Pacievitch (2015, p. 13488):

> [...] alcançar a qualidade social da educação depende de um conjunto de políticas públicas intersetoriais que, em última análise, emergem da intencionalidade do Estado, bem como de posicionamentos e práticas convergentes dos profissionais da educação em diferentes níveis (desde os gestores centrais, até os professores e funcionários).

Em relação ao tratamento dado à educação pela nossa legislação, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece a "garantia de padrão de qualidade" para o ensino. Esta lei, porém, em nenhum momento aborda a qualidade da educação no nível social, antes, o seu ideário está mais próximo das concepções ditas neoliberais, atendendo

ISSN: 2176 - 1396

aos interesses de mercado e às demandas de determinados grupos privados. O problema desta abordagem, que considera a qualidade apenas do ponto de vista quantitativo, é que ela não discute o contexto social, não considera as desigualdades presentes na sociedade e não percebe os sujeitos do processo educativo como sujeitos de direitos, que carregam consigo uma história e uma identidade.

Felizmente, pode-se dizer que houve um avanço na legislação com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Essa normativa finalmente trouxe o conceito de qualidade social para dentro do marco legal brasileiro. O texto da Resolução aponta que a educação de qualidade social está focada no estudante e na sua aprendizagem, considerando aspectos como a inclusão, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade, a integração entre escola e comunidade, entre outros (BRASIL, 2010).

4 PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

A pesquisa de campo foi realizada com estudantes em diferentes escolas do Brasil e do exterior. Para este trabalho, foram selecionados os dados de duas escolas, ambas do Brasil, no estado do Paraná. Neste item, são apresentados dados relacionados ao direito à educação, considerando o período de retorno às aulas presenciais após a pandemia. Dos estudantes nas duas escolas tivemos: 24 participantes na primeira, dos quais 91% estão frequentando o 8º ano da educação básica, e na segunda escola 67 participantes, dos quais 73% estão cursando o ensino médio, e 13% estão no 9º ano do ensino fundamental.

Na questão sobre a aprendizagem, após o retorno às atividades presenciais, 41% dos estudantes relataram que tiveram menos dificuldades nas aulas presenciais do que nas remotas; por outro lado, cerca de 33% tiveram mais dificuldades após o retorno das atividades escolares (Escola 1). E, cerca de 47% tiveram menos dificuldades nas aulas presenciais, cerca de 27% tiveram mais dificuldades, e 13% relataram que enfrentaram o mesmo nível de dificuldade (Escola 2).

Em relação às dificuldades específicas, sentidas no retorno às atividades presenciais, cerca de 20% dos estudantes relataram que não sentiram nenhum tipo de dificuldade; porém, cerca de 80%, relataram uma série de dificuldades, entre elas, dificuldade de concentração, dificuldade de compreensão, dificuldade de acompanhar

o ritmo das atividades e dificuldade na relação com os colegas ou com os professores (Escola 1). E, cerca de 15% apenas, relataram que não tiveram nenhum tipo de dificuldade; e 85% relataram uma série de dificuldades, sendo as principais, dificuldades de concentração, de compreensão, para acompanhar o ritmo das atividades e na relação com os colegas (Escola 2).

Sobre a questão referente à percepção quanto aos resultados de aprendizagem (notas ou conceitos) no retorno às aulas presenciais, para 62% dos estudantes, suas notas foram melhores do que aquelas obtidas nas atividades remotas; cerca de 12% relataram que as notas foram piores, e novamente cerca de 12% relataram que não houve alteração nas notas entre um período e outro (Escola 1). Para 46% dos estudantes, suas notas foram melhores no período após a pandemia; cerca de 38% relataram que as notas foram piores; e 6% relataram que não houve diferença nos resultados de aprendizagem (Escola 2).

Sobre se a escola realizou atividades ou projetos de recuperação e fortalecimento do desenvolvimento e das aprendizagens dos estudantes no retorno presencial, 41,67% indicaram que foram realizadas ações de recuperação e 58,33% indicaram que não ocorreram. Das atividades realizadas, 33,32% foram momentos de diálogo e/ou rodas de conversa, 16,67% projetos em contraturno, 16,67% aulas de recuperação e/ou atendimento individual, 16,67% atividade extra e 16,67% não souberam indicar (Escola 1). Dos estudantes, 53,73% indicaram que foram realizadas ações de recuperação, 44,78% indicaram que não ocorreram e 1,49% não soube responder. Das atividades realizadas, 29,41% foram projetos em contraturno, 23,52% revisões de conteúdo, 17,64% momentos de diálogo e/ou rodas de conversa, 11,76% aulas de recuperação e/ou atendimento individual, 5,89% atividade diagnóstica, 5,89% aumento de prazos para entrega das atividades e 5,89% disponibilização de resumos (Escola 2).

Os resultados permitem as seguintes constatações: a primeira é que cerca de um terço dos estudantes encontraram maior dificuldade no retorno às aulas presenciais, número que se considera relevante, e que demonstra que a rotina de readaptação após a pandemia foi desafiadora. A segunda é que a grande maioria (mais de 80% nas duas escolas) relatou dificuldades específicas, como problemas de concentração e na relação com colegas e professores. Terceira, com relação aos resultados de aprendizagem, 12% (no caso da primeira escola) e 38% (na segunda escola) apresentaram notas piores no retorno às aulas, o que reforça a dificuldade de

readaptação dos estudantes. Uma quarta constatação, diz respeito ao tipo de atividade proporcionada aos estudantes para a recuperação dos conteúdos. Na primeira escola, um pouco mais da metade não teve este tipo de ação (58,33%), e, na segunda escola, mais da metade teve (53,73%). No dado geral, 50,55% indicaram que houve recuperação e 48,36% indicaram que não. Este dado mostra que, apesar da importância e necessidade do fato, no retorno presencial pós-pandemia, as escolas ainda estão em déficit com os estudantes.

Neste sentido, observa-se na percepção dos estudantes um conjunto de riscos de violações do direito à educação, em especial o que tange à desigualdade educacional. Há um longo percurso a ser construído, na garantia do direito à educação para a infância, a qual exige efetivação da educação de qualidade social. “A violação do direito à educação vai da falta de acesso, dificuldades de permanência, resultados insuficientes até propostas e práticas hegemônicas e autoritárias” (EYNG; CARDOSO, 2020, p.1104).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permite concluir que a garantia do direito à educação no Brasil já é um desafio em condições normais e, no contexto agravante da pandemia da Covid, vê-se que o projeto de uma educação de qualidade torna-se um sonho ainda mais distante. Conforme identificado na pesquisa feita nas escolas, os estudantes, que geralmente já trazem consigo uma bagagem de desafios e limitações resultantes das desigualdades sociais, encontraram no retorno às aulas presenciais outras tantas dificuldades. Entre estas dificuldades estão problemas de concentração, a rotina de muitas atividades escolares, a relação com colegas e professores, que precisa ser reconstruída e fortalecida, os baixos rendimentos refletidos nas notas ou conceitos, bem como a deficiência de atividades para recuperação da aprendizagem.

Entende-se que uma educação de qualidade social se torna ainda mais relevante nesse cenário. Uma educação baseada na inclusão e no diálogo, e que seja capaz de fornecer as condições para que o estudante supere as limitações da sua realidade pessoal e local. Para isso, o Estado também deve estar mais presente, não para centralizar as decisões administrativas que envolvem a educação, mas para coordenar o sistema nacional e aplicar recursos e tecnologias para o desenvolvimento da educação, sempre preservando a autonomia das escolas e dos professores.

ISSN: 2176 - 1396

Fica evidente na pesquisa que na retomada das atividades presenciais no ambiente escolar pós-pandemia de Covid-19, há ainda muitos desafios a serem superados. A escola deve, portanto, estar atenta e abrir um diálogo amplo, buscando criar uma ponte entre o direito à educação, as políticas educacionais e sua prática cotidiana na escola.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 de jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 de jun. 2023.

BRASIL. Resolução nº. 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2023.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 2002, n.116, pp.245-262, jul. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 de jun. 2023.

EYNG, Ana Maria (Coord.). **Projeto de pesquisa.** Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade**,** Curitiba 2022-2023 (mimeo).

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, 2020, v. 28, n. 109, pp. 1098-1120, out./dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 de jun. 2023.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR - EDUCERE. Curitiba: Champagnat, p. 13481-13491, 2015.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica A. P. da; VELOSO, Talita Q.; PASSOS, Ana C. R. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estud. Aval. Educ.**, 2021, v. 32, pp. 02-27. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8212/4340. Acesso em: 30 de jun. 2023.

MINAYO, Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva,** 2012, v. 17, n. 3, pp. 621-626. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, 1999, n. 11, pp. 61-74, mai/jun/jul/ago. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a06.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 30 de jun. 2023.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança.** Nova York, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 30 de jun. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES** [online], vol.29, n.78, pp. 216-226, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 de jun. 2023.

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso S. Direito à educação e desenvolvimento humano: percursos na formação cidadã. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n.6, p.5-26, out./2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/juvencio,+DIREITO+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+E+DESENVOLVIMENTO+HUMANO+PERCURSOS+NA+FORMA%C3%87%C3%83O+CIDAD%C3%83%20(1).pdf. Acesso em: 30 de jun. 2023.

Luiza Medeiros Baldança[1]

Maria Luiza de Vasconcelos Costa[2]

Ivete Morosov[3]

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo relatar a experiência de duas alunas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) durante o primeiro semestre de 2023. O Programa oferece oportunidade para que os estudantes dos cursos de licenciatura possam ter um contato antecipado com a sala de aula das redes públicas de educação, como um meio para incentivar, sobretudo, o exercício do magistério. Desse modo, para confirmar a eficácia e importância do programa, é apresentado um panorama das atividades de língua portuguesa aplicadas pelas participantes em turmas de 8º e 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa, que se localiza no município de Curitiba no Paraná. As atividades descritas foram planejadas com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os currículos de educação básica no país, bem como no aprendizado adquirido nas disciplinas do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR durante os três primeiros períodos da graduação. A partir desse relato do trabalho realizado nas escolas, constatou-se a relevância dessa experiência, uma vez que se ampliou a perspectiva das estudantes sobre o trabalho docente e da responsabilidade que ele implica, além de ter sido uma oportunidade riquíssima para que colocassem em prática conhecimentos de Língua Portuguesa acumulados ao longo de suas formações.

Palavras-chave: Pibid. Experiência. Língua Portuguesa. PUC-PR. Docência.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no primeiro semestre de 2023.

O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Seu principal objetivo é fomentar a formação de professores para a educação básica, promovendo

[1] Graduanda do 4º período de Letras Português – Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, luizambaldanca@gmail.com.
[2] Graduanda do 4º período de Letras Português – Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marialuizavasconc1@gmail.com.
[3] Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR, Mestre em Linguística pela UFPR, Professora do Curso de Letras da PUCPR.

a articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura em diversas áreas, como Letras, Matemática, Biologia, História, entre outras. Os bolsistas são selecionados por meio de edital e, uma vez aprovados, participam de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação básica.

Os estudantes bolsistas são integrados às escolas públicas, atuando em conjunto com os professores em sala de aula, auxiliando no planejamento das atividades educacionais, na elaboração de materiais didáticos e em outras ações pedagógicas. A ideia é proporcionar uma formação mais completa aos futuros docentes, aproximando-os da realidade escolar desde os primeiros anos da graduação.

Além do benefício aos estudantes de licenciatura, o Pibid também busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio da troca de experiências entre os bolsistas e os docentes da escola onde atuam, bem como da elaboração e implementação de projetos pedagógicos inovadores.

O Pibid é considerado uma importante iniciativa para o fortalecimento da formação de professores no país e para o aprimoramento do ensino na educação básica. Através dessa experiência, os estudantes bolsistas têm a oportunidade de vivenciar o contexto educacional, aprender na prática e, ao mesmo tempo, contribuir para a qualificação da educação no Brasil.

A atual edição do programa visa promover um trabalho de recuperação da defasagem de aprendizagem, consequência da pandemia do Covid-19. O trabalho aqui dissertado foi realizado de 22 de março de 2023 a 21 de junho de 2023, no Colégio Estadual Professor Lysimaco Ferreira da Costa, localizado no bairro Água Verde em Curitiba, Paraná.

As atividades foram desenvolvidas de acordo com a faixa etária, dificuldade e interesse de cada turma, sempre se fundamentando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, foram utilizadas algumas ideias discutidas na disciplina de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, como uma maneira de colocar em prática o que estava sendo estudado na universidade.

As estudantes envolvidas no projeto se inscreveram no programa no segundo semestre de 2022, por meio de Edital de Seleção organizado pela Profª Coordenadora de Área do Pibid no curso de Letras da PUC-PR. Após o envio dos documentos e

confirmação da bolsa, as graduandas deram início ao processo de planejamento das atividades no período de recesso letivo. Elas pesquisaram as habilidades e componentes curriculares do Ensino Fundamental II, ponderando as possíveis dificuldades dos estudantes provenientes do pós-pandemia e quais habilidades seriam interessantes de serem retomadas, enfatizando a interpretação de texto.

O projeto é acompanhado e avaliado ao longo de sua execução, visando identificar os resultados alcançados, os desafios enfrentados e possíveis melhorias para futuras edições do Pibid.

O Pibid é um programa que requer planejamento cuidadoso, comprometimento da equipe envolvida e parcerias efetivas com as escolas de educação básica. O objetivo é proporcionar aos estudantes de licenciatura uma formação mais completa e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Durante o desenvolvimento desse artigo, serão abordados os temas das atividades preparadas ao longo do primeiro semestre do programa, como foi a experiência das bolsistas aplicando suas aulas, e o feedback dos estudantes ao trabalho produzido.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o planejamento das aulas, as bolsistas adotaram a concepção sociointeracionista da língua, defendida por Irandé Antunes (2003). Com isso, os estudantes tomariam consciência de que a escrita, leitura e oralidade são atividades relacionadas à comunicação social. Segundo Antunes (2003):

> [...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Assim, a percepção de teorias gramaticais, semânticas, morfossintáticas, etc. surge a partir de um ensino contextualizado, onde o estudante perceba a relevância de tais elementos dentro de um texto. Os gêneros textuais permitem que o trabalho interacionista aconteça, pois tais elementos vêm à tona considerando o contexto e suporte que determinados textos veiculam na sociedade. Por exemplo, uma notícia publicada recentemente pode ser utilizada para ensinar tempo verbal, estrutura textual (título, subtítulo, lide, corpo do texto, autoria), escolha lexical, entre outros elementos.

Dessa maneira, as teorias linguísticas estão inseridas em um contexto e são relevantes para a construção de tal texto, possibilitando uma reflexão sobre o uso da língua.

É interessante ressaltar que por conta da incerteza dos horários da escola, foi orientado às participantes do programa que planejassem aulas objetivas e evitassem sequências didáticas extensas, desse modo, todos os módulos poderiam ser concluídos. Assim, as aulas foram planejadas de forma a finalizar as atividades a cada encontro.

Durante um mês e meio de implementação do Pibid, as graduandas deram aulas para uma turma de oitavo ano. No início do semestre, elas utilizaram o tema "cultura brasileira" como aporte para trabalhar diversos gêneros textuais. A ideia deu-se por conta da proximidade com o período de Carnaval.

Nos primeiros encontros, as docentes em formação optaram por trabalhar com atividades de questões discursivas, objetivando conquistar confiança em sua performance e conhecer o perfil da turma, tendo em vista que seria a primeira vez que dariam aula de língua portuguesa. No primeiro módulo com o 8º ano, no mês de março, elas buscaram exercitar a habilidade de interpretação de texto dos estudantes, dicutindo a respeito de danças populares brasileiras. Já no segundo encontro, trabalharam a análise da música Anunciação, do cantor Alceu Valença, abordando a diferença entre linguagem formal e informal e o significado de algumas palavras e expressões próprias do dialeto nordestino. Para a terceira aula, o gênero textual poema e suas estruturas foram apresentadas à turma, por meio da leitura e interpretação de um poema a respeito do folclore brasileiro (autor desconhecido).

Após um mês desenvolvendo atividades sobre a cultura popular, as futuras professoras optaram por apresentar nas aulas seguintes os gêneros textuais tirinha e anúncio publicitário, juntamente com suas características específicas, sempre com vistas à interpretação textual. Percebeu-se uma dificuldade acima do esperado para a faixa etária do 8º ano a respeito da interpretação de texto, por esse motivo, tal habilidade foi bastante explorada durante o planejamento de aulas.

A partir de maio, as bolsistas começaram a aplicação das atividades com o 6º ano do EF no Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa. Na primeira aula, os estudantes trabalharam com o gênero carta. Após lerem uma carta que contextualizava uma situação a qual eles deveriam solucionar, foi requisitado que os alunos apontassem as características principais do gênero, assim, ao final do

ISSN: 2176 - 1396

encontro, eles foram capazes de produzir as próprias cartas como uma resposta para aquela que foi lida previamente.

No segundo encontro, as bolsistas apresentaram aos alunos o conto “As Férias das Fadas” de Denis Winston Brum, que já havia sido utilizado como exemplo em uma atividade da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na PUC-PR. Após a leitura e discussão a respeito da originalidade do conto, trabalhou-se com o vocabulário próprio dos contos de fadas e pediu-se que alguns estudantes realizassem a leitura dramatizada da história para a turma, o que eles acataram com grande agrado.

Na aula seguinte, os estudantes realizaram uma atividade de interpretação de algumas tirinhas da Turma da Mônica, onde precisavam identificar a presença de ironia e os diferentes significados de onomatopéias.

Com vistas a proporcionar o contato dos estudantes com o objeto físico do livro, os alunos assistiram ao vídeo intulado “De onde vem o livro?”, retirado de um programa infantil da TV Cultura. Após isso, as graduandas distribuíram alguns títulos, previamente selecionados, entre os estudantes. Os títulos eram: O Diário de Anne Frank, Anne Frank; Extraordinário, R.J. Palacio; Tudo depende de como você vê as coisas, Norton Juster; Drácula, Bram Stoker e Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll. O objetivo da atividade era que os alunos, em grupo, identificassem questões como “Do que se trata a obra? Qual o autor da obra? Em que ano o livro foi publicado? Existe alguma relação entre a história e a capa?”. As respostas foram satisfatórias e os estudantes foram capazes de levantar teorias pertinentes sobre as histórias, mesmo aquelas que ainda não conheciam. Além disso, o despertar de um interesse literário por parte dos alunos era outro objetivo que foi alcançado.

No encontro que se sucedeu, os estudantes fizeram a leitura coletiva da biografia de Ayrton Senna, escrita em forma de narrativa, sobre a qual eles precisaram responder perguntas interpretativas. No momento de compartilhar as respostas, alguns estudantes demonstraram capacidade para responder com sentenças longas e bem elaboradas.

Tendo percebido o interesse dos alunos pelo gênero roteiro, na aula seguinte as participantes do programa trabalharam com as características estruturais do gênero textual a partir da apresentação de um roteiro de teatro. Ao fim do encontro, os estudantes puderam escrever o roteiro de uma cena de produção audiovisual de

ISSN: 2176 - 1396

escolha própria. A turma produziu roteiros satisfatórios e conseguiu formular questões a respeito de seus interesses acerca desse gênero textual.

No último encontro do semestre, os alunos produziram um parágrafo discorrendo sobre a atividade que eles mais gostaram de realizar e o motivo de sua escolha. Esse feedback foi importante para entender o modo como a turma gosta de trabalhar com os temas em sala de aula, além de observar os conhecimentos adquiridos e proporcionar material para a preparação de futuras aulas que sejam significativas para a turma.

Um dos pilares do Pibid é o ensino colaborativo, também conhecido como co-teaching. Para Cook e Friend (1995), essa prática diz respeito a um grupo de dois ou mais profissionais instruindo uma turma diversa dentro de um mesmo espaço. O co-teahing, então, está presente no Pibid, visto que as graduandas trabalham em conjunto em prol do desenvolvimento de toda a turma. O ensino colaborativo, apesar de fornecer uma parceria real para o trabalho docente, exige um respeito mútuo para entender os maneirismos da sua dupla ou grupo. Além disso, promove a oportunidade de aprender novas estratégias pedagógicas por meio das práticas docentes de outras pessoas.

As participantes do PIBID se adaptaram durante o semestre de acordo com suas próprias personalidades, e com o tempo a dupla conseguiu desenvolver um raciocínio conjunto para o andamento da aula, respeitando as particularidades da personalidade de cada uma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o primeiro semestre de 2023, as bolsistas do Pibid assimilaram todo o conhecimento adquirido durante as aulas na universidade e tiveram a oportunidade de aplicar os princípios em turmas reais. A riquíssima experiência possibilitou a ampliação de práticas pedagógicas tornando a aprendizagem significativa para os estudantes e também para as educadoras em construção, visto que cada planejamento é uma oportunidade de estudo acerca de fundamentos e práticas de ensino.

O Pibid traz a presença de estudantes de licenciatura, que atuam como bolsistas, auxiliando os professores da escola. Essa interação proporciona a troca de

conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, enriquecendo a formação tanto dos estudantes de licenciatura quanto dos docentes.

Os bolsistas do Pibid podem trazer novas ideias, metodologias e recursos pedagógicos para a escola, estimulando a inovação e a atualização das práticas de ensino. Isso pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, beneficiando o processo de aprendizagem dos alunos.

O Pibid promove uma maior integração entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, fortalecendo os laços entre os professores e estudantes universitários com os educadores da escola, criando uma rede de cooperação. O programa também tem o objetivo de incentivar os estudantes de licenciatura a seguirem a carreira docente. Ao vivenciar a prática na escola, os bolsistas podem perceber a importância e o impacto positivo da profissão, o que pode influenciar em sua decisão de seguir na área da educação.

A expectativa para a continuação dos trabalhos no segundo semestre de 2023 consiste em utilizar diferentes tipos de aula e multimodalidades para ensinar outros gêneros textuais relevantes para o cotidiano do corpo estudantil, ampliando ainda mais as oportunidades de trabalho pedagógico para o futuro.

Em suma, um projeto de Pibid é uma via de mão dupla, proporcionando benefícios tanto para os estudantes de licenciatura como para a escola e a comunidade educacional. Essa troca de experiências e conhecimentos é fundamental para o aprimoramento da formação de professores e para o desenvolvimento da educação no país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Assumindo a dimensão interacional da linguagem.** *In:* Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 39 – 105.

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

COOK, Lynne; FRIEND, Marylin. **Co-Teaching:** Guidelines for Creating Effectives Practices. Focus on Exceptional Children. v. 28. n. 3. Novembro 1995. p. 1 – 16.

KEEFE, Elizabeth B.; MOORE, Veronica; DUFF, Frances. **The Four “Knows” of Collaborative Teaching.** Council for Exceptional Children. Junho 2004. p. 36 – 42.

ISSN: 2176 - 1396

Contexto histórico do trabalho Infantil no Brasil: ideologias do século XX que se transformaram em mitos nos dias atuais.

Autor[1] - Francisco Carlos da Silva Caetano

Co-autor[2] - Giorgia Cristina Alves Bezerra

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender o contexto histórico onde surgiram as ideologias em torno da exploração da mão de obra infantil, e como essas ideologias vem sobrevivendo em meio a sociedade do século XXI para justificar essa violência que ainda acontece com as crianças e adolescentes nos dias atuais. Também passando pela história da infância será possível compreender os diversos fatores que levavam as crianças e os adolescentes desde muito cedo a situações extremas de trabalhos forçados para sobrevivência e um contexto social onde a criança era desde muito cedo inserida no mundo adulto. Desta maneira pretende-se identificar por meio da história e historiografia da infância os termos e ideologias que justificavam essa prática de violência contra a criança e o adolescente no século XX e que deixaram como heranças ideológicas, que hoje são tidas como mitos, pensamentos que ainda insistem em sobreviver na sociedade tentando justificar situações de trabalho infantil que ainda está presente na sociedade atual. Compreender de onde pode ter vindo esses “mitos” se torna relevante para uma trabalho eficaz de combate e erradicação do trabalho infantil em nossa sociedade.

Palavras-chave: História da infância. Trabalho infantil. Movimentos sociais.

1 INTRODUÇÃO

A ideia que temos de infância, quando questionados, parece ser sempre algo que lembra a criança, coisas de crianças, como brincadeiras, alegrias, brinquedos, passeios, entre outras infinitas situações maravilhosas que vêm à nossa mente. No entanto, estudar a história da infância pode ser surpreendente e ampliar os horizontes em torno dessa etapa fundamental da vida humana.

O presente trabalho apresentado em formato de ensaio teórico busca na história da infância, mais precisamente no século XX, as ideologias que contribuíram

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Infantil – Centro Universitário UNINTER. Graduado em Pedagogia – Centro Universitário UNINTER. E-mail: fcarloscaetanio@gmail.com

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial e Inclusiva - Faculdade UNINA. Graduada em Educação Física pela PUC-PR. E-mail: giorgia1906@gmail.com

para o surgimento dos mitos que hoje giram em torno da mão de obra infantil, que estão presentes nos dias de hoje, apontados por especialistas que atuam no combate e erradicação do trabalho infantil no Brasil.

Por meio das leituras e análise dos textos produzidos por pesquisadores em história e historiografia da infância, é possível observar as ideologias presentes na sociedade do século XX que justificavam a mão de obra infantil, que era usada como um instrumento capaz de “regenerar o homem”, “moldar caráter”, “formar o bom cidadão” (REZINI, 2008), entre outras tantas ideias que circulavam na época para justificar a exploração da mão de obra infantil.

Tais ideias ainda sobrevivem na sociedade em forma de “Mitos” como tentativa de justificar a prática do trabalho infantil que ainda assola algumas infâncias na sociedade brasileira, causando danos psicológicos, morais, educacionais e até mesmo levando a óbito por diversos fatores resultantes do trabalho infantil.

No entanto, este ensaio teórico nos convida a analisar as literaturas que abordam a escrita da história da infância como tema principal de suas pesquisas, entender o contexto onde circulavam essas ideias e ideologias que justificavam a exploração da mão de obra infantil durante o século XIX e XX, práticas violentas que assolavam a vida das crianças pobres que compunham a sociedade brasileira. Também se torna possível compreender os movimentos sociais, religiosos, políticos e as muitas discussões em busca de leis e estatutos que objetivassem cuidar e zelar de todas as crianças, principalmente as pobres, em situações de extrema miséria e abandono, que acabavam em situação de exploração no trabalho infantil, por partes dos agricultores, fazendeiros, nas fábricas, ruas e em muitos outros lugares de exploração laboral.

2 A CRIANÇA NA HISTÓRIA.

Ao estudar alguns autores, pesquisadores na área de história e historiografia da infância ao longo dos séculos em nossa sociedade, nos deparamos com realidades que soam bastante interessantes e nos convidam a um novo olhar sobre a concepção de infância em nossa sociedade.

A literatura que existe em torno da história da infância, nos mostra que as crianças no passado não atraíam os olhares dos adultos e das autoridades constituídas nos estados em relação aos cuidados necessários para a formação integral da criança enquanto ser humano, como temos nos dias de hoje. Neste sentido, observa-se que a taxa de mortalidade infantil no período correspondente ao século XIX e XX, para que olha com o olhar do século XXI, era extremamente alta, muitas vezes por conta do descuido da sociedade em torno das crianças, e a preocupação em torno desta situação foi ganhando força muito lentamente, por meio de diversos congressos e movimentos sociais em prol das crianças, em especial as pobres, e também em torna das camadas mais vulneráveis da sociedade.

Observa-se nos trabalhos de Ariès (1978, p. 42), intitulado “A história social da infância” um dos primeiros olhares para a história da criança. Em seus estudos o autor apresenta uma escrita que nos permite ampliar os saberes e compreender como se constitui a história da infância, mostrando como a criança era representada pela sociedade, por meio das artes, da literatura e também pela fotografia. A partir de seus estudos observamos também que no século XVII a ideia de infância estava ligada a noção de dependência, desta maneira a criança, a partir do momento que conseguia ser mais independente e autônoma, ela deixava de ser criança e já começava a ter funções dentro do contexto social, se ocupar nos negócios da família ter responsabilidades tanto quanto os adultos que estavam ao seu redor, mesmo ainda estando em um corpo de criança, em desenvolvimento, isso não era levado em consideração, a criança, conforme se tornava independente já amadurecia para o mundo adulto.

A partir do texto de Aries (1978), entendemos que a criança desde muito cedo era inserida no mundo adulto, sua infância era interrompida por meio das ideologias dominantes na época, os estudos do autor focam em um determinado período da história para entender essa concepção de infância a partir de um olhar para um determinado grupo da sociedade que vivia na França, mesmo sendo um olhar destinado apenas a esse grupo específico, nos permite pensar e entender questões em relação a infância, pois de certo modo essas ideologias se espalharam e influenciaram outros povos em distintas localidades.

Conforme vai se desenvolvendo as pesquisas em torno da história da infância, vai se ampliando a ideia de cuidar e proteger as crianças para garantir o futuro da sociedade. São vários os interesses das elites da época em se preocupar com as crianças, principalmente as crianças pobres, “o futuro da mão de obra na sociedade”, mas o que vale a pena pensarmos é que, por meio dessas ideias e preocupações com as crianças pobres, vão se pensando e elaborando leis para proteger as crianças e garantir uma infância mais digna.

No entanto, a história sobre a infância nos mostra momentos que nos causam agonia, nos comovem e permite-nos entender que alguns mitos atuais em torno do trabalho infantil estão diretamente ligados a esse passado sombrio da infância em nossa sociedade. Como observado por Papali (2007), ao analisar a utilização da mão de obra infantil, é apresentado um contexto onde a filantropia religiosa ganha força em meio a sociedade. Neste período, a vulnerabilidade social está muito forte em meio a população brasileira e também em várias partes da América latina e outras partes, a pobreza e a miséria são dominantes em vários países do continente. É neste momento que aparece a então chamada “Roda dos Expostos”, modelos já utilizados em outras nações europeias para evitar o abandono das crianças em ruas, praças e outros lugares. Nesta atitude social percebe-se a grande preocupação por parte dos estados, dos governos da época em manter a aparência das cidades, evitar a exposição da total realidade de seus habitantes, e assim se inserem então um instrumento que visa possibilitar às famílias pobres da época, as mães sem condições de criar seus filhos, um novo caminho para que a criança pudesse ser abandonada de uma maneira mais humanizada, ou seja, elas eram deixadas nestas “rodas de expostos” que foram instaladas em algumas instituições espalhadas pelas capitais do país, entre elas a principal foi a da Santa Casa de Misericórdia, que se espalhou por várias capitais do pais.

A criança deixada nesta “Roda de Expostos” não poderia ficar lá para sempre, a final o estado não se preocupava em manter aquelas crianças com recursos próprios, então surge neste senário diversas situações onde elas são direcionadas para algumas atividades em situação de trabalho infantil.

De acordo com Venâncio (1997, p. 191) apud Papaneli (2007, p. 150),

> Para a criança abandonada, a filantropia religiosa contribuiu com a implementação da Roda dos Expostos, a partir do séc. XVIII, e com sua difusão entre as maiores cidades do Império, após a Independência. Muitas famílias, principalmente as mais pobres, iam às Rodas dos Expostos adotar "filhos de criação", os quais poderiam equilibrar a constante demanda por trabalhadores braçais, existente nestes setores da sociedade. Disseminou-se a figura das "mães criadeiras" e a tradição dos "filhos de criação" tornou-se mais forte no país.

A partir dos estudos feitos por Papaneli (2007), encontramos um marco claríssimo da legalização do trabalho infantil e exploração da mão de obra destas pessoas menos favorecidas. Não quer dizer que nos séculos anteriores não existia essa exploração, porém partir do século XVII, com o surgimento da Lei do Ventre Livre, em 1871, além de continuar a falta de um olhar mais atento a infância, fortalece a ideia de uma exploração da mão de obra destas crianças pobres, principalmente os filhos das escravas.

Como citado pela autora a ideia de ter "filhos de criação", estava totalmente ligada ao interesse de adotar várias crianças que foram abandonadas para fortalecer a mão de obra, seja na lavoura, no lar, ou em outras situações de trabalhos exaustivos, que ao voltarmos àquela época, e analisarmos o contexto social, entendemos que tal situação era normal e aceito por uma grande parcela da sociedade, estava enraizado, fazia parte da cultura da época.

Pesquisadores sobre a infância, mostram que muitos estudos foram sendo desenvolvido em torno dessa realidade, com um olhar voltado especificamente para a infância, apontando e denunciando diversos fatores que levaram essas crianças a situações extremas de exploração da mão de obra infantil. Neste contexto, não só as crianças pobres viviam em situações de exploração, mas também as mulheres pobres, mães e esposas solas que lutavam para sobreviver em meio a uma sociedade composta por ideologias colonizadoras, elitistas e dominantes.

Com o surgimento acelerado da industrialização e o crescimento expansivo das cidades, crescem também a lutas das minorias para ocuparem seus lugares na sociedade, surgem então diversos movimentos feministas que buscam melhorias para os menos favorecidos, na tentativa de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, despertando um olhar de cuidado com relação às crianças e as mulheres pobres.

No período da revolução industrial, o sistema de exploração da mão de obra infantil e da mulher era forte e estruturado, gerando diversos tipos de violência contra essas pessoas em situação de vulnerabilidade. Mott (2001, p. 215), traz que as condições de higiene no ambiente de trabalho eram as piores possíveis, as crianças e mulheres sofriam abuso sexual, não havia regulamentação de horário de trabalho, a política de salário era prejudicial às mulheres. Isso demonstra que a exploração da mão de obra infantil existe em nossa história há muito tempo, marcando gerações e destruindo infâncias, construindo ideologias em torno desta exploração que objetiva a manutenção desta prática de geração em geração.

No entanto, compreender o contexto histórico sobre a exploração do trabalho infantil nos permite entender o surgimento de mitos e jargões que circulam atualmente, que carregam ideologias arcaicas na intenção de manter essa violência contra a criança e o adolescente viva e operante na sociedade do século XXI, como se fosse algo bom e saudável ao desenvolvimento destes indivíduos.

3 O SURGIMENTO DOS MITOS EM TORNO DO TRABALHO INFANTIL.

A história nos mostra que os séculos passados foram marcados por muitas lutas, muitos movimentos sociais, religiosos e jurídicos lutando por uma sociedade mais justa e igualitária e um olhar de cuidado e assistência às crianças. Em Mott (2001, p. 212) lemos que “lutaram ao mesmo tempo pela emancipação jurídica, social, econômica e intelectual das mulheres e pelo estabelecimento de leis de proteção à infância e à maternidade.” Era observado que esses movimentos questionavam as realidades sociais, preocupavam-se em chamar a atenção do estado e questionar posicionamentos políticos que com suas ideologias tornavam a vida das camadas populares extremamente árdua em meio a diversos tipos de exploração.

Neste contexto, estão presentes as ideologias que circulam em meio a sociedade, como forma de justificar as explorações feitas às pessoas pertencentes as camadas populares, neste sentido os mais atingidos eram as mulheres e as crianças pobres que acabavam expostas a diversos tipos de violências e explorações na sociedade brasileira, isso não era somente no Brasil, mas é na nossa história que estamos buscando entender os surgimentos das ideologias, frases que hoje são

consideradas “mitos” que ainda são usados para justificar ou normalizar a presença do trabalho infantil em nossa sociedade no século XXI.

O primeiro mito que avaliamos é o Mito 1: É melhor trabalhar do que roubar apontado por Isa de Oliveira, no site Criança Livre do Trabalho Infantil. Ao nos depararmos com esse mito, que é explicado pela autora com base na vigente lei do ECA, no qual ela especifica claramente que a Lei proíbe o trabalho infantil para todos aqueles que estão abaixo dos 16 anos. Ela também salienta que “Trabalho não é uma opção para crianças e roubar não é uma opção para ninguém, pois é crime.” Trazendo informações para toda a população e desconstruindo uma ideia, uma ideologia que no passado era comum na sociedade.

Ao mito 1, é possível atribuirmos o seu surgimento ao contexto histórico apresentado por Rezzini (2008, p. 88), que apresenta a ideologia predominante naquele contexto, onde a criança deveria começar cedo em atividades laborais, pois a ideia vigente àquele momento, era do “trabalho regenerador”. Esse processo deveria ser parte da fase educacional para regenerar a criança, ou seja, poderia salvar a criança, transformá-las em um “homem de bem” e para isso o caminho a ser seguido era o do trabalho desde criança, para garantir a sobrevivência da criança e a segurança econômica da nação.

A possibilidade de associar o surgimento do mito 1 a esse contexto histórico se torna possível pelo fato da pesquisa da autora mostrar a realidade brasileira, onde se pensava que uma das formas de garantir que a criança não segue os caminhos errados dos pais, era o estado se apoderando delas por meio das instituições de acolhimento, e as encaminhando para situações de trabalho infantil, sob o pretexto de “salvar” a criança.

Essa ideia é combatida no decorrer dos séculos, por meio de vários movimentos políticos, porém em forma de “mito” ela ainda persiste em tentar justificar situações de trabalho infantil em meio ao século XXI.

Ver o trabalho como meio de “salvação das crianças” também aparece nas pesquisas que se desenvolvem em torno do tema infância, na obra de Marcilio (2016), a autora apresenta a ideia vigente na época de “trabalho como formador de caráter” e também como “salvação” para as crianças pobres e abandonadas. Em seu texto

lemos que “cuidar na sustentação e ensino de meninos orphons e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas, venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho (p. 74)”, neste trecho do trabalho da autora é notável a ideologia ligada a noção de “salvação” das crianças pobres, abandonadas, via-se o trabalho infantil um instrumento de educação para formar um bom cidadão a serviço da nação.

Por meio da leitura do texto da autora encontramos brechas para dizer que o mito “Mito 5: O trabalho traz futuro” citado por Oliveira (2016), pode ter se originado deste contexto histórico da sociedade brasileira, onde se nota a forte presença ideológica de que o trabalho irá salvar a criança garantido um futuro onde ele terá uma profissão honesta e poderá servir à nação como um ser humano bem educado.

Outro mito que parece ter origem no século XX é o “Mito 3: Precisa trabalhar para ajudar a família”, citado por Oliveira no site Criança Livre do Trabalho Infantil (2016). Esse mito está sobrevivendo na sociedade a muito tempo, usa como uma desculpa para justificar a mão de obra infantil que ainda hoje vem ocorrendo em nossa sociedade.

Valladares (1988, p. 20) traz que o trabalho infantil era interpretado como forma de aumentar o orçamento familiar. Neste sentido, a mão de obra infantil era utilizada como recurso para aumentar a renda familiar, sua pesquisa revela uma infância que tinha como princípio o trabalho, um elemento fundamental para sua formação, pois era forte a ideia de que o trabalho era “formador” do homem de bem, do bom cidadão, era a família a peça fundamental para transmitir essa ideologia do trabalho como uma forma de preparar a criança para a vida adulta, então além de fortalecer a ideia do “Mito 3: Precisa trabalhar para ajudar a família” também se conecta com a ideia de que “O trabalho infantil ajuda formar o caráter”, um mito que também pode ter surgido neste contexto, onde essas ideologias sobre a mão de obra infantil que estavam bastante forte, e por isso as crianças eram inseridas em algum tipo de trabalho para se formar um “homem de bem”, trabalhador e compromissado com sua nação.

Na leitura das pesquisas sobre a infância observamos que essas ideologias vão se costurando entre si e se transformando com uma nova roupagem para sobreviver nos dias atuais tentando justificar a presença do trabalho infantil na sociedade. Na obra de Marcilio (2016), observamos a ideia do trabalho como formador

de caráter, ideia que hoje é tida como um mito (mito - 4) apontado no Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2013, p. 32). Para a desconstrução desse mito, o manual orienta que “A infância é tempo de formação física e psicológica; tempo de brincar e de aprender. O trabalho precoce deforma e subtrai da criança uma fase essencial da vida, com sequelas irreversíveis.” Desta maneira, estudos e informações sobre o passado podem ajudar a desconstruir esses mitos que insistem em estarem vivos no presente século.

Via-se o trabalho infantil como um instrumento de educação para formar um bom cidadão a serviço da nação. Porém, não se pensava sobre as condições de saúde da criança, nestas ideologias apontadas pela autora, não se observa claramente a preocupação das autoridades e estados com a saúde das crianças. Neste contexto, Marcilio (2016), denuncia as formas mais cruéis de trabalho infantil no qual as crianças eram submetidas em busca de sobrevivência.

Estas informações apontadas pelas pesquisas da autora, nos ajudam a entender a mentira por trás do “Mito 2: Trabalhar não mata ninguém” citado por Oliveira (2016) , onde a autora explica sabiamente que essa ideia não passa de mitos, ela orienta que “De acordo com dados do Ministério da Saúde, trabalhar pode adoecer e matar crianças e adolescentes, pois vários acidentes são fatais e outros levam a mutilações, como amputação de membros. Em 2016, houve 22 mil casos de acidentes com crianças e adolescentes em situações de trabalho no Brasil. No mesmo período, foram 197 óbitos.” Assim observamos que esse mito é uma ideologia cruel, que esteve vigente nos séculos passados e que ainda insiste em continuar justificando práticas absurdas que colocam em risco um grande número de crianças brasileiras no século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico sobre as infâncias se torna incrivelmente interessante para compreendermos algumas concepções que se formaram em torno da criança, e que fizeram parte da história de algumas gerações, podendo ainda, de alma maneira, estar presente na sociedade atual, seja por meio de mitos que são passados de geração em geração, ou mesmo ideologias que vão sendo ensinadas de um para o outro dentro dos núcleos familiares, sociais e culturais.

Entender as ideias e concepções que se tinha da criança nos séculos anteriores nos ajuda a compreender algumas questões presentes nos dias de hoje, neste trabalho, analisamos as pesquisas realizadas em torno da história e historiografia da infância para compreendermos as ideologias que hoje me forma de mitos, se mantém vivas tentando justificar a presença trabalho infantil na sociedade brasileira no presente século.

Foi possível entender algumas ideologias que estavam vigentes nos séculos anteriores que nos ajudam a entender como a criança era vista no passado, as políticas e o surgimento de movimentos sociais, propondo mudanças e chamando a atenção das autoridades constituídas no país para as crianças pobres da nossa sociedade. Observou-se grandes movimentos sociais, juristas, higienistas, religiosos, entre congressos e programas que foram surgindo em busca de mudanças que preservassem a vida, principalmente das crianças pobres e dos menos favorecidos que compunham a sociedade brasileira.

Neste ensaio teórico foi possível fazer um levantamento de teorias, autores e ideias que circulam em torna da infância, também foi possível compreender que os mitos, dos quais falam os especialistas atuantes no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do governo federal, teve origem ideologicamente mais visíveis e aceitáveis nos séculos XVII, XIX e XX, impactando de diversas maneiras as gerações, mas que hoje podem ser estudadas, combatidas, reorganizadas a partir de Leis e orientações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente visando o bem estar das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. VALLADARES, Lucia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. Rio de Janeiro, n. 26, pp. 3-37, 2° semestre de 1988.

ARIÈS Philippe, História social da criança e da família. 2° ed. Editora Guanabara, Rio de janeiro, (1978).

BRASIL. Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 2013. Disponível e: < https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/6001-manual-de-atuacao-do-ministerio-publico-na-erradicacao-do-trabalho-infantil-2013 > Acessado em: 25/06/2023

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf> Acessado em: 22/07/2023

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do brasil. 1726-1950. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016.

MOTT, Maria Lúcia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). Campinas - São Paulo - Brasil, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hZm5dNDL6FBhQdTXSmWrGLs/abstract/?lang=pt > **>** Acessado em: 28/06/2023

PAPANELI, Maria Aparecida C. R. Ingênuos e órfãos pobres: a utilização do trabalho infantil no final da escravidão. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXIII, n. 1, p. 149-159, junho 2007. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/2243/1758 > Acessado em: 24/06/2023

RIBEIRO, Bruna. Criança Livre do Trabalho Infantil, 2016. Disponível em: < https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/mitos-trabalho-infantil/> Acessado em: 24/06/2023

RIZZINI, Irene. raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2°ed, São Paulo, 2008. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ser.puc-rio.br/S%C3%A9culo_Perdido_completo.pdf > Acessado em: 24/06/2023

PERCEPÇÕES DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS ATUANTES EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS

Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara [1]
Amanda Tasca [2]
Letícia de Andrade [3]
Allan Henrique Gomes [4]

RESUMO

Este texto apresenta os resultados preliminares de uma dissertação de mestrado em Educação que tem o propósito de compreender os sentidos que professoras de escolas públicas, na modalidade da educação infantil, com atuação profissional em contextos periféricos atribuem à experiência com questões da desigualdade social. Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturada com seis professoras de um Centro de Educação Infantil do Município de Joinville, e foram escolhidas para o diálogo no referido texto duas dessas entrevistas. O roteiro de entrevista foi construído com perguntas abertas que investigavam acerca do trabalho das profissionais em relação ao contexto de atuação no campo de desigualdades sociais nos dias de hoje. Nesse ínterim, para atender ao objetivo proposto, busca-se embasamento em autores como: Freire (2000, 2002), Sawaia (2009). Destarte, com as informações produzidas para análise em desenvolvimento, compreendeu-se então nos resultados que, os as professoras percebem a desigualdade social no cotidiano do seu trabalho, e são impactadas com as situações de pobreza vivenciadas pelas crianças e famílias. Além disso, o trabalho e atuação dos professores em diferentes contextos apresenta traços de precariedade e existe a necessidade de reflexão sobre o contexto de desigualdades e a relevância de suas práticas sociais a fim de promover a equidade e aprendizagens. Por fim, consideramos que a discussão acerca da desigualdade social no contexto educacional demanda continuidade de estudos, uma vez que pesquisar também contribuiu para a reflexão sobre a prática e pode cooperar para a construção de subsídios teóricos e práticos que colaborem para a compreensão e enfrentamento da desigualdade social na sua complexidade.

Palavras-chave: Escola. Desigualdade Social. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Em nossos estudos e atividades profissionais, temos nos aproximado de contextos educacionais reconhecidos como territórios de vulnerabilidade social.

[1] Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Bolsista CAPES (parcial), Especialista no Magistério do Ensino Superior (PUC/SP), Formada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville. E-mail: fecassimiro.professora@gmail.com
[2] Graduanda em Psicologia na UNIVILLE. Bolsista de iniciação científica UNIEDU. E-mail: amandatascaaa@gmail.com
[3] Mestra e doutoranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no curso de Psicologia da UNIVILLE e professora no curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: ldandrade@outlook.com
[4] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: allan.gomes@univille.br

Nestes espaços, temos conhecido pessoas que atuam e se mobilizam por melhores condições de trabalho e compreendem a escola como um lugar protetivo e fundamental ao desenvolvimento humano e à transformação social, especialmente, de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Na perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE, 2002) entende-se que o propósito da educação está perpassado pelas dimensões sociais, políticas e culturais, e que para promoção da vida, é preciso conhecimento crítico da realidade social, a fim de que a ações escolares sejam emancipatórias e humanizadoras, sobretudo, nestes territórios vulneráveis.

Este trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa que tem se dedicado ao diálogo com professoras da educação infantil atuantes em contextos periféricos, buscando conhecer suas percepções e desafios. Portanto, apresenta-se como objetivo geral: compreender os sentidos que professoras de escolas públicas, na modalidade da educação infantil, com atuação profissional em contextos periféricos atribuem à experiência com questões da desigualdade social.

A pesquisa justifica-se, pois, os professores que atuam em contextos de vulnerabilidade social em diferentes realidades econômicas e culturais, muitas vezes podem sentir as constantes transformações que a sociedade atravessa e às fragilidade decorrente da precariedade do trabalho docente, da desvalorização salarial, distribuição de recursos e das condições de trabalho, outrossim, acreditam-se que professores e alunos são instrumentos de transformação social e elos de cidadania para construção de uma sociedade mais justa.

1.1 Escola pública e desigualdade social: imbróglios da educação infantil

Pode-se dizer que a educação infantil é uma instituição emblemática, sobretudo, para se compreender as relações entre escola e desigualdade social. Primeiramente, trata-se de um campo interdisciplinar, mas não somente no que diz respeito aos saberes científicos e filosóficos que a compõem, mas especialmente, no sentido regulamentar, ou seja, dos discursos, das políticas e das práticas sociais. Há algumas décadas, oficialmente, pertence à política educacional (CAMPOS, 2008).

Todavia, em um breve processo de rememoração desta instituição, vamos recordar das creches e de toda a luta dos direitos de mulheres trabalhadoras, relembramos também dos direitos das crianças, firmemente pautados no Estatuto da Criança e do Adolescente, marco da cidadania infanto-juvenil. Neste processo em que

as creches transitaram como práticas de cuidado, assistenciais e educativas, mobilizando especialistas das áreas da saúde, da assistência social e da educação. Acrescido a isto, ainda é preciso não esquecer das interferências neoliberais que fizeram da infância um lócus privilegiado ao terceiro setor.

Da obrigatoriedade da matrícula escolar aos quatro anos ao desafio do acesso (falta de vagas), permanência e desenvolvimento da criança nesta modalidade, a educação infantil tem em si uma “vocação” para a proteção social, sobretudo, nos territórios onde há presença de indicadores de vulnerabilidade e risco social. Obviamente que se trata de uma instituição escolar e, portanto, deve ser espaço de práticas educacionais. Mas, não se pode perder de vista que as condições de vida destas crianças nestes territórios periféricos, exige ações compartilhadas, comunicação intersetorial e, ainda, um olhar integral ao desenvolvimento humano.

Cabe dizer que habitar a América Latina colonizada é uma experiência mediada pela desigualdade social, pois será comum e evidente a discrepância das condições de vida entre pessoas e comunidades. Todavia, o modo como a desigualdade social se apresentará aos sujeitos, em boa medida, estará relacionada diretamente aos próprios territórios, ou seja, em que parte da América Latina – no sentido macro e micro – estes sujeitos habitam.

E isto não envolve apenas a ideia da habitação como moradia, mas das relações que constituem este habitar, que poderá ser ainda mais precário quando o habitante for marcado por experiências de classe, gênero, raça entre outros atravessamentos que lhe possibilitem habitar com mais ou menos direitos, proteção e segurança. Logo, a desigualdade social é uma realidade concreta, mas que, apesar de toda a sua materialidade, ainda assim poderá ser relativizada, justamente porque entre os efeitos da desigualdade está a permanente produção - objetiva e subjetiva - da desigualdade.

O trabalho docente pode ser uma experiência pertinente para o diálogo sobre as relações entre educação e desigualdade social. Muitas professoras, nos deslocamentos de suas vidas para o trabalho, passam a perceber diferenças sociais, realidades que não estavam disponíveis antes de se ocuparem com o magistério em contextos periféricos. Neste sentido, não só problematizam as evidências da desigualdade social, mas também, refletem sobre o próprio trabalho docente.

E se, de alguma forma, compreendemos que a política educacional tem compromissos com o enfretamento da desigualdade social, pode-se suspeitar que

ISSN: 2176 - 1396

essa ação passa pelo trabalho docente e pela educação infantil. Apesar da noção de "pré-escola" que insiste na modalidade em questão, a educação infantil é uma instituição escolar promotora do desenvolvimento humano, das mediações socioculturais e de promoção da cidadania e direitos da criança. Logo, dialogando com a noção de enfrentamento da desigualdade, a educação infantil é um espaço de proteção social, não mais localizada no interior da assistência social, mas que na experiência brasileira, no território latino-americano, vê-se desafiada pela pobreza que ameaça muitas infâncias.

O desafio que se apresenta à escola é como enfrentar a desigualdade social sem perder de vista a natureza educacional da escola. O espaço escolar é composto por uma estrutura para acolher ideias e existências que se materializam no fazer pedagógico, de maneira científica sistematizada e problematizadora, ou seja, pensar e refletir de forma integral sobre tudo que se relaciona ao contexto educacional e escolar é um movimento de ação e interrogação de busca pela compreensão da realidade do espaço, a fim da busca para o aprimoramento ou melhores, a proporção que de acordo com Alarcão (2001, p.17): "Se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor".

De tal forma que, o trabalho do professor para o educando se transforme em uma prática consciente do fazer pedagógico que Paulo Freire (2002), relata que se forma na ação que exige o "pensar certo", daquilo que se pode descobrir e analisar no ato de ensinar e de se relacionar com os sujeitos do conhecimento, alinhado, porém, ao pensar sobre si e sobre o outro durante o processo intencional de ensinar, que deve manter a rigorosidade da pesquisa para epistemologia, que se solidifica na relação entre teoria e prática, logo: "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática" (FREIRE, 2002, p. 22).

De acordo com Alarcão (2001, p. 17) "Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, aprendizagem, na compreensão". Se faz relevante compreender que é fundamental para a vida a necessidade de planejamento e reflexão e que durante as significações do trabalho pedagógico composto pela formação, carreira e profissionalidade não podem ser diferentes. "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o

momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2002, p. 22). Cabe ressaltar que tanto professor como educando participam de uma rede para o conhecimento para encorajar-se frente às realidades contemporâneas.

A aula precisa ser um convite à reflexão para o professor e para o estudante, tendo em vista aspectos que podem se relacionar a solidariedade a colaboração, a solidariedade, a criatividade e a pesquisa a fim de que o educando alcance objetivos do processo de ensino e aprendizagem, para Alarcão (2001, p. 12): "Habituados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano". Ao mesmo tempo, Freire (2002) reafirma que a reflexão acerca da prática docente coaduna para o reconhecimento e respeito acerca da autonomia e da identidade do educando.

2 MÉTODO

Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como participantes professoras da educação infantil de um bairro periférico da cidade de Joinville. A participação das professoras aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), realizadas em um Centro de Educação Infantil, que foram gravadas e transcritas. O roteiro de entrevistas foi construído com perguntas abertas que fomentassem a fala das participantes com relação ao tema pesquisado.

Ao todo foram entrevistadas seis professoras, mas para este texto (que se trata de um recorte de uma pesquisa de dissertação) foram escolhidas duas entrevistas para compor à discussão dos resultados. Com relação aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e todas as professoras aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As participantes foram nomeadas como professora A e professora B, resguardando o sigilo com relação às suas identidades.

Após a transcrição das entrevistas, as informações produzidas foram analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), acontece em três momentos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esse processo acontece sempre em diálogo com o objetivo principal da pesquisa.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 A percepção da desigualdade: dúvidas e sutilezas

Na dinâmica das entrevistas, observamos que ao falar de suas trajetórias e do próprio trabalho e prática pedagógica, as professoras relataram suas atividades com fluência e segurança. Todavia, ao serem interpeladas sobre as questões da desigualdade social nos seus contextos de atuação, apresentavam uma fala temerosa, suspeitando de suas próprias palavras. Tivemos, inclusive, em uma das entrevistas, a seguinte declaração “não sei se é essa a resposta”, justamente quando falava sobre os impactos da desigualdade que percebia na vida das crianças, especificamente no modo como se dá o cuidado das famílias. A professora A, quando questionada sobre a atuação em contextos periféricos responde “às crianças de lá tem realidade diferente daqui, tô tentando achar as palavras certas para expressar”, e também afirma “só que assim muda bastante de uma região para outra, não sei se é isso que você está querendo dizer…” nos dando indícios acerca da dificuldade de falar sobre a questão da desigualdade social em si.

Freire (2000, p. 43) quando se refere as tarefas da pedagogia crítica libertadora afirma que uma delas é “trabalhar contra a força da ideologia fatalista, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores”. Podemos refletir a partir das falas temerosas, em um primeiro momento, acerca da desigualdade social, e do aspecto relacionado à naturalização da desigualdade, estratégia própria da ideologia neoliberal que Freire (2000) nos convoca a enfrentar. É pela naturalização que um fenômeno social passa a não ser criticado, nem pensado em sua origem histórica ou social, e abordado como algo natural, que sempre aconteceu e que, portanto, não demanda problematizações, debates e reflexões conceituais.

Acerca da questão conceitual, Accorssi, Scarparo e Guareschi (2012, p. 537) apontam que uma das formas da naturalização como *modos operandi* é a relativização do conceito de pobreza, “a tal ponto que seja impossível saber quem de fato a vivencia”. A pobreza pode ser considerada uma das principais consequências da desigualdade social brasileira e, essa relativização conceitual, produzida teórica e politicamente e perpetuada no senso comum, pode, indiciariamente, ser percebida na dificuldade de falar sobre o assunto de forma objetiva.

Durante a pesquisa, foi possível compreender que a percepção da desigualdade se dá nas professoras, em algumas situações, a partir de um movimento comparativo da própria experiência docente. A professora B relata: “quando eu iniciei em 2013, eu fiquei cinco anos no particular daí era tranquilo, ai quando eu iniciei na prefeitura fui lá pro [cita um bairro periférico] que já era um contexto de vulnerabilidade, daí eu fiquei um ano lá e daí depois eu vim pra cá e aqui eu estou há quatro anos”. Após essa cronologia, a professora acrescenta que as diferenças são sentidas “a gente sente bastante assim, vem do particular e para uma área mais vulnerável é bem diferente a questão da educação”.

O modo como a entrevistada B percebe a desigualdade, reflete no próprio conceito que atribui à educação, no caso, a educação infantil: “Aí o que me choca muito, às vezes é [...] a questão assim com os cuidados dos pais com as crianças sabe, é bem defasado assim, é a questão da higiene, assim da educação deles”.

No tange questões que remetem a existência das desigualdades na escola e na interferência que as desigualdades podem resultar ao desenvolvimento no trabalho, a professora B declara que existe: “eu acredito que desde o cuidado com a criança, do mínimo ali, do cuidado com a criança até do cuidado com a higiene com o cuidado da, a gente fala muito da higiene porque a gente tem esse cuidado com a higiene e muita coisa a gente vê é, [pausa] é errado poderia ser diferente, poderia ser melhor sabe”. A professora B indica em sua fala que algumas famílias não realizam alguns cuidados relacionados à higiene, e entende que isso pode ter relação com a desigualdade social, uma vez que a escassez de recursos financeiros pode precarizar o acesso aos bem e materiais necessários para higiene pessoal.

Além disso, a professora B também sugere ser: “um pouco da cultura deles também, eu acho que isso é muito forte aqui, essa questão de não cuidar muito de não, não [pausa] gente sempre tem que dar ali, que nem os grandes a gente fala, tem que cuidar mais, porque se a gente deixar pelas famílias muitas vezes, as escovas de dentes vêm toda aberta, a roupa vem suja”. A partir desse trecho é possível perceber como a desigualdade social se apresenta no cotidiano escolar, que ela é percebida pela professora e causa impacto, incomodo. A professora busca compreender a situação, ter uma resposta diante do que se apresenta no seu cotidiano de trabalho, e nesse movimento acaba culpabilizando as famílias das crianças.

Podemos discordar da forma como a professora compreende a situação relatada, mas julgá-la seria reproduzir o mesmo movimento, deixando de analisar

essa ação como construída histórica e socialmente. Machado (2014), supervisionando estagiários em Psicologia Escolar, percebeu o julgamento acerca das ações das/os professoras/es como equívocos, e afirmou que essa concepção parte de um pressuposto reducionista. Na experiência relatada por Machado (2014) uma das questões que gerou indignação foi também a culpabilização das famílias por uma professora.

A desigualdade social é complexa e demanda investimento teórico para compreensão e análise. A culpabilização individual dos sujeitos também é um mecanismo de dominação ideológico que investe em respostas simples, reducionistas, para tentar justificar ou explicar questões complexas como, por exemplo, a própria desigualdade (ACCORSSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012). Em consonância a culpabilização das famílias deixa de fora da análise as relações de poder, e a forma como o capitalismo neoliberal empurra “as famílias para situações de penúria, de miséria, de desemprego, de dificuldades extremas (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2008, p. 6).

O relato da professora sobre a interferência pode revelar que a mesma acaba por deixar de oportunizar alguns momentos em decorrência da falta de recurso: “eu acredito que com os grandes eles sentem mais assim, porque o amigo tem isso, o amigo tem um pouco melhor aquilo e isso acaba mexendo com a gente né, porque daí a gente vê que eles sentem né, por exemplo o dia da fantasia por aqui a gente já não tem mais tanto né por essa questão, um vem com uma fantasia já o outro nem fantasia tem, então isso interfere porque querendo ou não a gente gostaria que todos tivessem as mesmas oportunidades”. Tais aspectos podem reforçar ainda mais as desigualdades existentes, uma vez que a escola não pode proporcionar a todos os alunos a mesma experiência e isso decorre pelas questões econômicas das famílias, porém, pouco se revela na fala da professora a participação da escola para mediar uma situação de igualdade e oportunidades a todos.

De acordo com Sawaia (2009, p. 369), “A desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência. Ela cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação”. Isso reforça a importância de oportunizar uma educação inclua a todos, tendo em vista a garantia de um ambiente escolar que garanta o cumprimento do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) se mostrou como parte de movimentos de enfrentamentos às desigualdades, apresenta que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais". (BRASIL, 1990, p.12).

Durante a entrevista uma professora é convidada a falar sobre de que forma e entendimento como se dá a contribuição da escola para a superação das desigualdades sociais, a resposta podem criar o entendimento de que a professora enfrenta dificuldades, visualiza as dificuldades da família e de alguma forma a escola procura ajudar as famílias, tenta sanar a dificuldade de forma imediata e momentânea: "Aí eu acredito que assim que aqui a gente é, por exemplo, como é que eu vou explicar [pausa] a gente sempre tentou ajudar as famílias né, e assim, é se tem alguma família com necessidade, aí precisa de alimento, precisa de fralda, a gente sempre está se mobilizando para ajudar aquela família de alguma forma, a gente sempre conversa, vamos ver se a gente consegue fazer isso ou fazer aquilo pra tentar ajudar a família".

É possível identificar que a professora percebe que existem famílias em situações de pobreza, vulnerabilidade, e se sensibiliza, isto quer dizer, sente-se convocada a agir diante dos efeitos aparentes da desigualdade social no cotidiano escolar. Fato é que as ações mobilizadas pela professora na escola são pontuais, e a questão da desigualdade é complexa, multifacetada e exige um trabalho e ações integradas entre outras esfera como, por exemplo, a rede de políticas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o propósito desta investigação, compreender os sentidos que professoras de escolas públicas, na modalidade da educação infantil, com atuação profissional em contextos periféricos atribuem à experiência com questões da desigualdade social, é possível afirmar que as professoras percebem a desigualdade social na sua experiência docente, no contato com os estudantes, familiares e com os desafios cotidianos engendrados por estas condições. Além disso, notou-se uma dificuldade nas respostas às perguntas que se relacionavam diretamente com a percepção da desigualdade social, indicando a naturalização da desigualdade e da pobreza.

Também é possível ponderar que as professoras se afetam com os efeitos da desigualdade presentes no cotidiano e se sentem mobilizadas a agir, pensando formas de enfrentamento, porém, nem sempre essas estratégias se mostram

suficientes ou efetivas. Consideramos, portanto, que a discussão acerca da desigualdade social no contexto educacional, sobretudo na educação infantil demanda continuidade de estudos, uma vez que pesquisar também contribuiu para a reflexão sobre a prática e pode cooperar para a construção de subsídios teóricos e práticos que colaborem para a compreensão e enfrentamento da desigualdade social na sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline, SCARPARO, Helena, GUARESCHI, Pedrinho. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 3, p. 536–546, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo; Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. **Psicologia:** Ciência e Profissão, n. 34, v.03, 2014.

NASCIMENTO, Maria Lívia; CUNHA, Fabiana Lopes; VICENTE, Laila Maria Domith. A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. **Psicologia Política**, n. 14, v. 7, 2008.

SAWAIA, Bader Burian. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E UMA PERSPECTIVA PARA O FUTURO: REVISITANDO EM 2023 AS BASES DE EDGAR MORIN DE 2000

Luisa Dalla Costa Bornancin[1]
Luana Priscila Wunsch[2]
Bruna Modesto Ferreira[3]
Alyce Eduarda da Silva[4]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é perceber se saberes descritos Edgar Morin, e sua teoria da complexidade, no início deste século XXI, ainda são utilizadas como tendências pedagógicas na formação continuada dos professores 23 anos depois. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas com dois formandos e um formador de um curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. A Teoria da Complexidade, constituída por três teorias: Teoria da Informação, Cibernética e Teoria dos Sistemas, aborda a inter-relação e interação de diversos elementos. Morin destaca sete saberes necessários à educação do futuro: conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, compreensão, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, a ética do gênero humano e a identidade terrena. Os formandos consideram que a formação recebida está alinhada com a prática, valorizando a aproximação do professor com os alunos. Já o formador percebe um abismo entre a teoria aprendida e a realidade prática, onde falta preparação para lidar com questões complexas e tecnológicas. As mudanças na metodologia de ensino são reconhecidas por ambos, que apontam o uso de metodologias ativas e a busca por aproximar teoria e prática. No entanto, há a necessidade de mais integração e formação crítica para enfrentar os desafios complexos da educação. Os saberes propostos por Morin mostram-se relevantes na formação de professores, promovendo uma visão mais integrada da educação. Ainda são necessários estudos adicionais para fortalecer a proposta de uma educação mais complexa e preparada para o futuro. A reflexão crítica sobre a formação docente é fundamental para enfrentar a complexidade da condição humana e a evolução das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade. Edgar Morin no século XXI. Formação Continuada de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas duas décadas, várias tendências que referenciam a otimização das práticas pedagógica surgiram (FIGUEIREDO, 2020), refletindo

[1] Doutoranda em Educação. PPGENT-UNINTER. luisa.dalla.costa@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Docente PPGENT. UNINTER. Luana.w@uninter.com
[3] Graduanda Licenciatura em Química. UNINTER.
[4] Graduanda Pedagogia. UNINTER.

propostas que, em maior ou menor grau, buscavam atender às necessidades de uma sociedade, logo da educação, logo de quem atua nos espaços educacionais.

Portanto, a problemática que aqui se coloca é que mesmo de maneira não uniforme, essas tendências ainda influenciaram a formação do docente na atualidade? Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é perceber se saberes descritos Edgar Morin, e sua teoria da complexidade, no início deste século XXI, ainda são utilizadas como tendências pedagógicas na formação continuada dos professores 23 anos depois.

Para delimitação do objeto de pesquisa, o termo “tendência pedagógica” será entendido como o caminho a ser seguido na prática docente, que engloba o entendimento do passado e possibilidades de aplicações futuras perante o papel dos agentes na escola, tendo como fundo uma determinada base histórica da relação educação e sociedade (WUNSCH, ALVES, 2020).

A importância desse trabalho está consubstanciada na análise das percepções de professores com relação às suas atividades atuais, considerando o intuito de não somente identificar os eventuais óbices citados, mas também apontar uma possível direção a seguir. E, assim, será aberto espaço para a apresentação das perspectivas oriundas das teorias de Edgar Morin no início do século XXI, mais especificamente quanto aos sete saberes necessários à educação do futuro, como uma proposta adequada para a evolução das práticas pedagógicas.

2 A COMPLEXIDADE ENQUANTO BASE FORMATIVA: MORIN NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Para compor o conhecimento acerca dos saberes propostos por Morin para a Educação, é necessário primeiramente estabelecer uma ligação com a Teoria da Complexidade.

Ao tratar sobre a Teoria da Complexidade, Santos e Hammerschmidt (2012), colocam que visto como um edifício, o construto epistemológico da Complexidade tem a base formada a partir de três teorias surgidas nos anos de 1940: a Teoria da Informação, a Cibernética e a Teoria dos Sistemas, comportando, ainda, as ferramentas para a Teoria da Organização.

Da Teoria da Informação vem o tratamento da incerteza e do inesperado porque “permite entrar em um universo onde existem ao mesmo tempo a ordem (a redundância), a desordem (o bruto) e extrair o novo (a informação)” (MORIN, 2000).

A Teoria da Cibernética contribuiu para com outro princípio da Complexidade adotado por Morin, citado quando o autor trata dos Sete Saberes para a Educação, o Princípio Retroativo. Com o conceito do ciclo retroativo, o autor postula que “rompemos com o princípio de causalidade linear, situamo-nos em um outro nível: não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage de maneira informacional sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema (MORIN, 2000).

Então, temos o princípio Sistêmico ou Organizacional, oriundo da Teoria dos Sistemas. Este princípio permite ligar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. De um ponto de vista sistêmico-organizacional, o todo é mais do que a soma das suas partes. Para Santos e Hammerschmidt (2012), esse ponto de vista mais do que designa os fenômenos qualitativamente novos a que são chamadas de emergências. Essas emergências são efeitos organizacionais, ou seja, o produto da disposição das partes no seio da unidade sistêmica. Por outro lado, embora o todo seja mais do que a soma das partes, o todo é igualmente menos do que a soma das partes. Esse “menos” se refere às qualidades que se encontram restringidas e inibidas pelo efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes.

Nesse sentido, conforme a definição de Morin ao postular sobre a Complexidade a ser

> um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2002, p 22).

Assim, o pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia. Considera igualmente o pensamento racional-logico-científico e o mítico-simbólico-magico. O pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da educação. Neste sentido se faz necessária a reflexão acerca de como esta Teoria impacta o processo de educar.

Em verdade, esses saberes devem ser encarados como princípios, ou seja, verdadeiras declarações de valores a serem buscados quando se fala de educação.

Portanto, desde o nível mais alto do planejamento das políticas públicas até o momento em que essas políticas ganham vida, através do professor, em sala de aula, os setes saberes devem estar na mente desses agentes, de maneira a constituir um norte a ser seguido pela educação.

Em outras palavras, Morin (2011) desenvolve o seu raciocínio explicando que os indivíduos são produtos do processo de reprodução humana, sendo que este processo deve ser realizado por dois indivíduos. A partir de então, as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura e retroage sobre os indivíduos através dessa última, criando ciclos infinitos de interações indivíduo-sociedade-indivíduo.

Neste ponto, reside a complexidade da condição humana, cabendo à educação revelar esse aspecto multifacetado e interlaçado do indivíduo e da espécie humana como um todo (MORIN, 2011).

Morin (2011) considera que o mundo está cada vez mais complexo e quanto mais o ser humano está inserido nesse mundo, mais difícil é para ele transcender a sua individualidade e ter a visão global desse mundo.

Em outras palavras, quanto mais o ser está imerso, mais difícil é para ele contextualizar o planeta e entender a relação que se estabelece entre as partes e o todo, enfim, torna-se mais difícil apreender a própria complexidade do mundo.

Como resultado, se não há certeza sobre o que é a realidade, ou mesmo o conhecimento, por decorrência não é possível afastar as incertezas do futuro, razão que leva a necessidade de a educação imprimir no aluno a ideia de que o que é tido como real ou impossível hoje pode não o ser amanhã.

A compreensão vai muito além da comunicação, pois para que esta exista, quem recebe a informação tem que apreender o conjunto do que foi transmitido, com todas as suas partes.

Portanto, o processo ideal de compreensão tem como resultado gerar a capacidade de empatia, identificação e projeção para quem recebe a informação.

Sendo assim, considerando a complexidade humana e os erros de percepção, a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa é essencial para compreender qual mensagem está sendo comunicada, logo, como resultado, é possível afastar a

ISSN: 2176 - 1396

tendência egocêntrica de julgar o comportamento alheio, ao mesmo tempo, em que se fortalece a capacidade de uma postura mais tolerante com o próximo.

Como sétimo saber, Morin (2011) aborda a ética humana, retomando a concepção de que a ideia de gênero humano envolve a tríade indivíduo, comunidade e sentimento de pertencimento, acompanhados de toda sua complexidade. E para que a relação indivíduo-sociedade seja harmônica, de maneira que os indivíduos criem a sociedade e esta forneça o sentimento de pertencimento, (em vez de submissão); surge a necessidade de enxergar a democracia em uma perspectiva da complexidade.

Nesse ponto, a divisão e especialização do conhecimento para a prática política traz o efeito negativo de afastar a maior parte dos cidadãos, em detrimento de uma classe de especialistas (MORIN, 2011). E, a partir de um domínio estabelecido pelos tecnocratas, estes, por sua vez, impedem a difusão desses conhecimentos para manter a sua hegemonia, de forma a distorcer o regime democrático.

Logo, os setes saberes abordados se mostram como um possível rumo a seguir para a educação, no sentido de proporcionar o crescimento do indivíduo e, por consequência, da sociedade.

3 METODOLOGIA

Em razão de definição a pesquisa científica é um processo que consiste na soma de fatores intelectuais e técnicos (GIL, 1999). Para uma descrição adequada, é indispensável que sejam explicados os métodos que foram aplicados. O presente estudo tem natureza aplicada no campo da Educação.

Foi realizado um estudo de caráter exploratório, qualitativo, em duas etapas: (I) revisita ao texto de Morin (2000) e (II) realização de entrevistas com dois alunos, doravante denominados “formandos” e um professor, doravante denominado “formador” de curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior.

A etapa II foi realizada no Núcleo de Extensão e Pós-graduação de uma Instituição de Ensino privada na cidade de Curitiba- Paraná.

As entrevistas, compostas por um mesmo roteiro estruturado e mesma ordem de dez perguntas abertas, foram realizadas utilizando a mesma ordem de perguntas, para obter uma melhor percepção dos respondentes.

E, ao conectar os passos I e II, foi possível perceber se saberes descritos Edgar Morin, e sua teoria da complexidade, no início deste século XXI são utilizadas como tendências pedagógicas na formação continuada dos professores 23 anos depois.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras duas perguntas do questionário foram realizadas com o intuito de caracterizar os participantes da entrevista. Os participantes foram questionados a respeito da sua formação no tocante a natureza da formação, ano e instituição. Foi identificado que os formandos estão cursando Graduação em Pedagogia e concomitantemente realizando cursos de extensão na área de Educação, com foco em formação para docência em Ensino Superior. Estes também realizam estágios na área da Pedagogia, sendo a sua principal fonte de experiências profissionais na área da Educação. O professor possui cerca de 30 anos de formação na área de Educação, três graduações na área, especializações, Mestrado e atualmente cursa Doutorado em Educação. Sua experiência profissional é diversificada, tanto na docência como na administração escolar. Os dois grupos apresentam formações realizadas em Instituições de Ensino particulares.

Uma vez realizada a caracterização dos participantes passou-se ao questionamento sobre tendências pedagógicas. Ao serem questionados sobre qual tendência pedagógica que prevalece na sua formação superior, os formandos não souberam nomear uma tendência, porém ambos evidenciaram a proximidade dos professores com os alunos. Os relatos denotam não somente uma aproximação relacional, mas também uma aproximação de discurso: "*o que eu percebo é a proximidade que os professores têm com a gente. Eles se preocupam em falar a nossa língua para poder dar exemplo das coisas. Bem diferente de quando eu fiz o magistério, que parecia que o professor nem olhava para os alunos direito*."

O formador enfatizou em sua resposta a sua primeira formação, ressaltando que, embora sua formação tenha sido muito tradicional, alguns professores de fato incentivavam o questionamento, a criticidade, e a proximidade com os alunos. Em sua resposta, destacou uma professora em especial que, pela proximidade com os alunos, incentivava os alunos a "mergulhar" no conteúdo e criticá-lo. Assim, o professor caracterizou a sua formação como sócio-crítica.

Verificou-se um ponto de convergência entre as respostas fornecidas pelos dois grupos no tocante a importância da proximidade do professor para com seus alunos. Embora a pergunta tenha sido sobre uma tendência educacional, os dois grupos relacionaram sua resposta com a atuação de professores que promovem uma imersão em sala de aula e se aproximam dos alunos, quer seja por experiências, quer seja por proximidade no discurso. A expressão "troca", no sentido de intercâmbio de ideias e experiências entre professores e aluno, apareceu nas respostas de todos os participantes, evidenciando uma valorização e apreciação de um processo de formação permeado pelas correlações entre teoria e prática.

Passou-se então para o questionamento acerca de similaridades e divergências entre a linha pedagógica aprendida na graduação e a prática. Aqui verificou-se divergência entre alunos e professor.

Os formandos colocaram que entendem que a linha aprendida na graduação é bastante aderente a prática, e que verificam que o professor com "o poder da cátedra, falando lá na frente" não é mais aplicável ao dia a dia da prática docente. Em suas experiências de estágio, os alunos citaram que aprenderam que as escolas procuram profissionais que de fato se relacionem com os alunos. Como é isto que os entrevistados estão vendo na graduação, tanto em teoria como no exemplo de seus professores em sala de aula, os alunos afirmaram que não enxergam discrepâncias entre a linha ensinada e a prática de mercado.

O formador, entretanto, colocou muita ênfase em afirmar que *"(...) existe um abismo entre aquilo que a gente vê e estuda na graduação e aquilo que a gente vai ver e vai acontecer no lugar onde a gente é colocado, onde a gente cai pra trabalhar, vai atuar(...)*". Ao delimitar do que se trata este abismo, verificou-se que trata, na visão do participante, do conteúdo passado durante a graduação, não da linha pedagógica. A exemplo, o entrevistado colocou que o pedagogo passa muito tempo na graduação estudando teoria de pensadores, e pouco tempo tentando entender o aluno em seu contexto. Afirmou ainda que muitas coisas são "*bonitas na teoria, mas na sala de aula não são possíveis, pois os alunos mudam, os tempos mudam, e a graduação não acompanha*". E ainda colocou que muitas das dificuldades encontradas nas Escolas não são apresentadas como possibilidades aos estudantes de graduação, de forma que, ao chegar ao mercado de trabalho, o profissional não está preparado para lidar com aqueles problemas, e cita: falta de recursos, desinteresse dos alunos, alunos em situação de risco, jogos de poder dentro das Instituições.

Neste relato fica possível mais uma vez perceber a complexidade da atuação na educação. O relato do entrevistado denota uma dificuldade clara de transpor o aprendido na graduação para a prática do trabalho. A teoria, portanto, está descolada da realidade, na medida que o domínio da técnica não supre a necessidade do profissional no processo de aplicação do conhecimento. Como aplicar? Também é possível notar por este relato que este questionamento acerca da dificuldade da aplicação ocorre em virtude de uma realidade encontrada quando o entrevistado já está atuando na área, e não durante e graduação. A teoria então se constitui em parte, porém uma que não se relaciona com o todo. Na abordagem complexa, o conhecimento das informações ou dos dados isolados, é insuficiente, pois é preciso situá-los em seu contexto para que adquiram sentido. Agregada a esse processo, no contexto da educação, está a interdisciplinaridade, que promove à necessidade de religação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte.

O mesmo princípio foi colocado na resposta do professor entrevistado. Ao relatar as dificuldades encontradas e os benefícios para o processo, falando justamente destas mudanças, o professor novamente citou o “abismo” entre formação e prática: “(...) *apesar de que no começo eu te falei que eu tive pessoas mais inovadoras, e ter tido essa experiência de ter tido professores com uma educação mais de vanguarda. Ainda assim eu acredito que a educação ela não te coloca de fato, esse processo acadêmico não te coloca de fato no que hoje a Escola pede”.*

Com este relato pode-se perceber claramente que, além da falta de ligação entre teoria e prática na graduação e no campo de atuação do educador, há também uma circularidade deste mesmo processo quando este estudante vira educador e transmite conhecimento para outros estudantes. Isto é, o processo formativo como um todo não faz ligação entre teoria e prática. O educador, que não aprendeu a fazer isto na graduação, transmite isto para seus alunos, e a circularidade do modelo continua. No mesmo sentido, percebe-se que a ideia de movimento da condição humana é constante. Assim, é importante, conforme colocado pelo formador, que o profissional da educação esteja preparado para as incertezas, para o movimento, para o novo, e novamente verifica-se uma tendência.

O formador cita esta dificuldade ao falar dos alunos que saem do ensino médio e entram na Universidade. Tratando justamente do quanto estes alunos ainda estão presos a modelos tradicionais de estudo, de copiar e repetir sem entender, e ao

entrarem na Universidade não conseguem fazer uma transposição de conteúdo para a utilização na prática.

É justamente então, uma tendência que a educação prepare o indivíduo para o mundo. E no caso, prepare educadores para educar.

A última linha de questionamento da entrevista está ligada justamente a formação de novos docentes. Os entrevistados foram questionados acerca da linha pedagógica utilizada para formação destes novos docentes e se esta é similar a utilizada quando estas pessoas cursaram o ensino médio e básico.

Aqui as respostas foram similares entre os dois grupos. Os formandos percebem uma mudança em relação a metodologia de ensino. Colocam que não há mais tanta centralidade “no livro e no quadro de giz”, por outra, os professores tentam trazer as aulas para a prática.

Já o formador, apresentou o mesmo teor de resposta. E citou ainda que utiliza muito de metodologias ativas justamente para tentar suprir a necessidade de aliar a teoria à prática. A ideia, segundo ele, é a de que os novos educadores precisam estar melhor preparados para o mercado, então trazer a prática para a sala de aula irá torná-los mais capacitados para questionar e enfrentar desafios. E ainda cita, por fim, que o ato de educar é educar alguém, outro ser humano, e que isto é de fato a beleza da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo foi possível perceber que os saberes descritos Edgar Morin, e sua teoria da complexidade, no início deste século XXI, ainda são utilizadas como tendências pedagógicas na formação dos professores 23 anos depois, pois a partir das percepções dos alunos e do professor entrevistados acerca das tendências pedagógicas que fazem ou fizeram parte de suas formações e daquilo que lhes é solicitado na prática da Educação.

Ou seja, a complexidade da vida envolve a inter-relação entre os objetos, bem como as interações existentes entre eles. Abarca condição humana, ser humano, conhecimento, diversidade, subjetividade, ambiente, questões econômicas, entre outros objetos, que estão inseridos nessa abordagem. Surge um novo olhar sobre o conhecimento e as consequências educativas epistemológicas e éticas. Estes

saberes propõem um constructo epistemológico interessante para abarcar uma visão mais integrada da Educação e do processo de formação de professores.

A partir das ideias de Morin, pode-se verificar a importância de um olhar crítico sobre a maneira de formar de professores, e sobre as tendências verificadas em contrapartida às necessárias, pois foi observado que a formação de professores precisa ser mais integrada, além da necessidade de convidar os novos educadores a desenvolverem uma visão mais crítica e a estarem preparados para o inesperado, em função da inerente complexidade daquilo que constitui o Homem em sua humanidade.

Por fim, não há dúvidas da necessidade de maiores estudos e aprofundamento em pesquisa dessa temática, de forma que novos dados levantados possam vir a corroborar com o rumo proposto neste trabalho. Contudo, os esforços nesse sentido se justificam ao mostrarem uma nova perspectiva para a educação do futuro em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

GIL, A.C**. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. Atlas: São Paulo – SP. 1999.

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

MORIN, Edgar. Introducao ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina; 2006.

MORIN, Edgar, MOIGNE Jean. **A inteligência da complexidade**. 9ed. São Paulo: Peirópolis; 2000.

MORIN, Edgar. **O metodo 4: as ideias**. Porto Alegre: Sulina; 1998.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, p. 561-565, 2012.

WUNSCH, Luana Priscila; ALVES, Felipe Ferreira. Desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor visto como pessoa: por uma perspectiva humana da formação de professores. **Revista Panorâmica online**, v. 29, p. 68-84, 2020.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OCORRÊNCIA DE VIOLÊNCIA ENTRE ESTUDANTES

Dayse Lorrane Gonçalves Alves[1]

Ana Carina Stelko-Pereira[2]

Andrey Santos Souza[3]

Geysa Machado Cascardo[4]

Rafaela Bagolin Bez[5]

RESUMO

Diante da gravidade do bullying e de sua preocupante prevalência no Brasil, torna-se fundamental que sejam realizadas avaliações sistemáticas quanto à ocorrência dessa violência, a partir de múltiplos informantes. Frente a isso, este trabalho objetiva descrever as prevalências de bullying e cyberbullying de acordo com a percepção docente. Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva. Os participantes foram 212 docentes do Ensino Médio de 18 estados do país. A maioria era do gênero feminino (n=133; 62,7%), com média de idade de 39,01 anos (desvio padrão = 9,14 anos). As formas de vitimização presencial mais frequentes, entre cinco vezes ou mais em 30 dias, foram “ser xingado”, “ser tratado grosseiramente” e “sofrer preconceito”, 28%, 33% e 23%. Além disso, os docentes relataram a ocorrência de quatro tipos de perpetração física entre estudantes, com destaque para “jogar objetos em alunos” e “socar, chutar ou dar tapas”. Constata-se também que “enviar mensagens para ofender” e “publicar mensagens xingando ou tirando sarro” foram os tipos de violência virtual mais frequentes, sendo que 15% e 13% dos docentes apontaram a frequência de cinco vezes ou mais, respectivamente. De forma geral, esses resultados destacam que houve preocupante ocorrência de diferentes formas de vitimização presencial e virtual entre os estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, apontam para a importância de se construir programas preventivos escolares, que devem incluir estratégias de formação docente para que os professores aprendam a avaliar e intervir nas diversas situações de bullying.

Palavras-chave: Bullying. Cyberbullying. Ensino Médio. Estudantes. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O bullying escolar é uma grave manifestação de violência, que se caracteriza por agressões emitidas por um ou mais estudantes em relação a outros, de forma

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: dayselorranealves@gmail.com.
[2] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná e anastelko@gmail.com.
[3] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: andreysouza.psi@gmail.com.
[4] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: geysamachado01@gmail.com.
[5] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: rafaela.bez@ufpr.br.

intencional e repetida, com o objetivo de causar angústia, humilhação e sofrimento (OLWEUS, 2013). Além disso, efetiva-se entre pares e em uma relação desigual de poder entre autores de bullying e vítimas, na qual estas apresentam dificuldades para se defender (OLWEUS, 2013). Pode ser classificado como direto, se as agressões forem explícitas e imediatas entre autor(es) e vítima(s) e se manifestarem por meio de violência física, psicológica, verbal, sexual ou material, ou indireto, se ocorrerem por meio de exclusão, isolamento social ou pela perpetuação de rumores e intrigas (OLWEUS, 2013). Quando essas provocações e insultos acontecem no mundo virtual, o fenômeno é definido como cyberbullying (HUTSON, 2016). Tanto o bullying tradicional quanto o virtual estão fortemente associados a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, problemas de saúde geral e ideação ou tentativa de suicídio (MOORE et al., 2017).

Levantamentos apontam que o bullying escolar, em suas mais diversas configurações, ocorre de maneira significativa e preocupante em todo o mundo (BISWAS et al., 2020; CRAIG et al., 2020). No Brasil, o último levantamento da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021), realizado em 2019, apontou que 23% dos escolares, de 13 a 17 anos, afirmaram que duas ou mais vezes já se sentiram humilhados por provocações dos colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa. Além disso, 12% dos estudantes já praticaram algum tipo de bullying contra seus pares. Recentemente, o IBGE publicou documento com a análise comparada de indicadores da PeNSE no período de 2009 a 2019, referente aos escolares do 9º ano do ensino fundamental das capitais brasileiras (IBGE, 2022). Com base nessa análise, as capitais Curitiba (OR=1,15) e Brasília (OR=1,13) foram as que apresentaram as maiores chances dos escolares serem vitimizados por bullying (IBGE, 2022).

Diante da gravidade desse fenômeno, foi sancionada a Lei 13.185 no Brasil, em 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional (BRASIL, 2015). A partir dessa lei, incide sobre os estabelecimentos de ensino a responsabilidade assegurar medidas conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (BRASIL, 2015). Para isso, torna-se fundamental que sejam realizadas avaliações sistemáticas quanto à ocorrência do bullying escolar, a partir de múltiplos informantes, com o intuito de identificar as particularidades das instituições brasileiras e os fatores dos indivíduos e do contexto que estão associados a esse problema.

Geralmente, as avaliações sobre bullying são realizadas somente a partir do relato dos próprios estudantes (PALJAKKA; SCHWAB; ZURBRIGGEN, 2021), sem considerar as percepções de professores, funcionários e pais, como se observa na PeNSE. O autorrelato com possíveis vítimas, autores e testemunhas é um método rápido e eficiente de coletar um grande quantitativo de dados sobre bullying e cyberbullying (PALJAKKA et al., 2021), a partir da perspectiva de quem diretamente está envolvido no problema. Contudo, esse método pode apresentar limitações, por conta dos vieses que podem ser gerados em decorrência da desejabilidade social, do exagero intencional e do medo de sanções, principalmente, quando se refere aos dados de autoria (PALJAKKA et al., 2021). Assim, coletar dados com outros informantes, que convivem frequentemente com esses estudantes, é indicado para aumentar a validade dos dados de prevalência.

No caso dos docentes, estes profissionais desempenham um importante papel no enfrentamento do bullying tradicional e do cyberbullying, pois podem contribuir para a identificação, prevenção e manejo desses problemas nos ambientes educacionais. Coletar dados com esses profissionais é importante para se realizar comparações com a extensão dos relatos sobre bullying feitos pelos estudantes (PALJAKKA et al., 2021). Por meio disso, também é possível verificar se os docentes encontram-se preparados para identificar e avaliar a ocorrência e a gravidade da intimidação entre pares.

Ante ao exposto, este trabalho tem como objetivo descrever a prevalência de bullying e cyberbullying com base na percepção docente.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva, realizado no período de fevereiro a junho de 2021. Os participantes foram 212 docentes do Ensino Médio, que se matricularam em uma formação on-line denominada “Mycelium: (re)construindo conexões na educação” da Universidade Federal do Paraná, que foi ofertada na UFPR aberta. Os dados deste trabalho referem-se ao momento pré-intervenção, ou seja, antes dos docentes iniciarem a formação.

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e a Escala de Vitimização entre Alunos - Versão Professor (EVA - Professor). Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora Ana Carina Stelko-Pereira e Lúcia Cavalcanti de

Albuquerque Williams (STELKO-PEREIRA, 2009). Quanto à consistência interna, a escala alcançou alfa de Cronbach de 0,96 (STELKO-PEREIRA, 2009).

Assim que realizava o seu primeiro acesso à Formação Mycelium, o docente recebia um convite para participar da pesquisa de avaliação dessa formação, por meio de um vídeo e do compartilhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se assinasse esse termo, o docente era direcionado à plataforma OnlinePesquisa para realizar o preenchimento dos instrumentos acima referidos. Ressalta-se que, se não aceitasse participar da investigação, esse profissional não era de nenhuma forma prejudicado e poderia continuar a cursar a formação normalmente.

Os dados foram processados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas, frequências absolutas e percentuais, além da média e desvio padrão. O programa *Microsoft Excel* foi utilizado para a produção dos gráficos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes, em sua maioria, eram do gênero feminino (n=133; 62,7%), identificavam-se como brancos (n=148; 69,8%) e assinalaram a opção especialização, como maior nível de escolaridade (n=107; 50,5%). Quase metade desses participantes declarou possuir renda familiar de quatro a seis salários mínimos (n=104; 49,1%). Quanto à caracterização ocupacional, a maioria trabalhava entre 20 e 40 horas semanais (n=125; 59%) e atuava somente em escola pública (n=171; 80,7%). Além disso, 48,6% dos docentes relataram que possuíam mais de 10 anos de experiência de atuação no Ensino Médio. A média de idade dos docentes foi de 39,01 anos, com desvio padrão de 9,14 anos (mínimo de 20, máximo de 60 anos). Houve participantes de 18 estados do país, sendo a maioria residente no Paraná (n=142; 63,2%).

A figura 1 apresenta a porcentagem de participantes que soube de ou presenciou ocorrências de vitimização presencial entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa. Observou-se que as formas de vitimização mais frequentes foram “ser tratado grosseiramente”, “ser xingado” e “sofrer preconceito”, sendo que 33%, 28% e 23%, respectivamente, indicaram que essas situações ocorreram na frequência de cinco vezes ou mais. Outras configurações comuns de violência assinaladas foram “ser ridicularizado por fazer perguntas em sala de aula” (21% cinco

ISSN: 2176 - 1396

vezes ou mais) e “ser alvo de rumores” (19% cinco vezes ou mais), uma forma de bullying indireto. Também obteve destaque a ocorrência de violência patrimonial e sexual, sendo que 17% dos docentes perceberam que estudantes foram roubados ou furtados e 15% assinalaram que estudantes receberam expressões constrangedoras de caráter sexual, ambas as situações na frequência de cinco vezes ou mais. Por fim, nota-se que os docentes relataram a ocorrência de quatro tipos de violência física, com destaque para “jogar objetos em alunos” e “socar, chutar ou dar tapas”, sendo que 19% e 17% dos participantes, respectivamente, perceberam essas situações cinco vezes ou mais.

Figura 1 – Porcentagem de docentes do Ensino Médio que soube de ou presenciou ocorrências de vitimização presencial entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa (n=212).

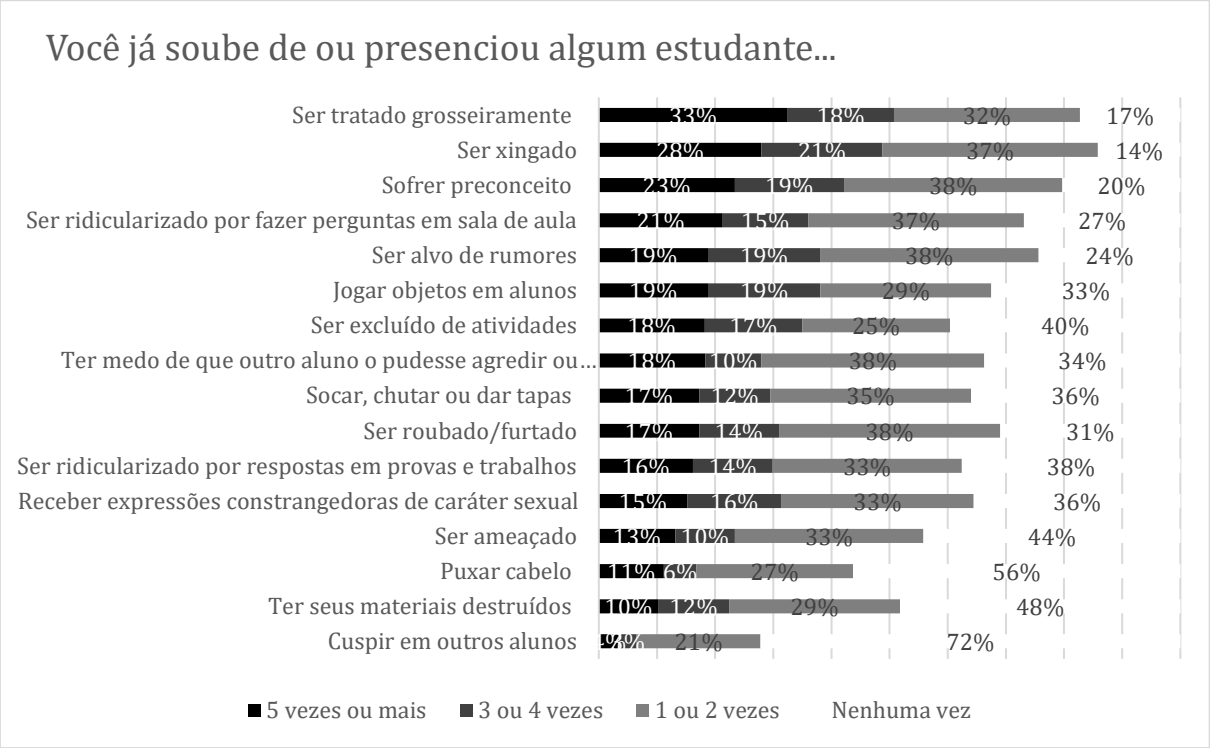

Enquanto a figura 2 apresenta a porcentagem de participantes que soube de ou presenciou ocorrências de violência virtual entre estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa. Constata-se que “enviar mensagens para ofender” e “publicar mensagens xingando ou tirando sarro” foram os tipos de violência mais frequentes, sendo que 15% e 13% dos docentes apontaram a frequência de cinco vezes ou mais, respectivamente. Apesar de “fingir ser outro aluno para prejudicá-lo ter atingindo a maior porcentagem de cinco vezes ou mais, a maioria dos docentes (68%) assinalou “nenhuma vez” nesse item.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Porcentagem de docentes do Ensino Médio que soube de ou presenciou ocorrências de cyberbullying nos 30 dias anteriores à pesquisa (n=212).

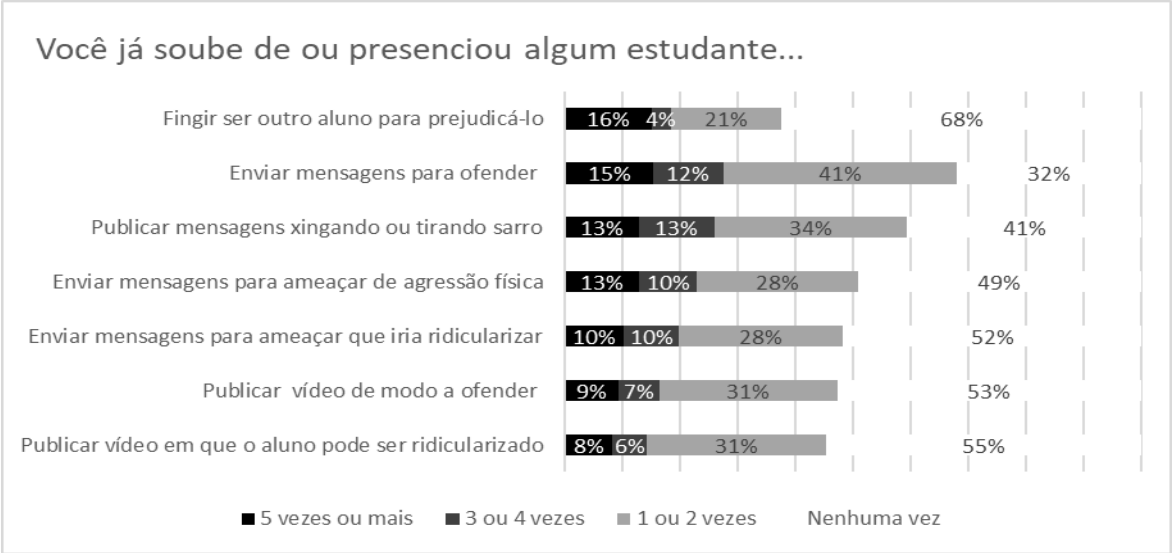

De forma geral, esses resultados destacam que houve a ocorrência frequente de diferentes formas de vitimização presencial e virtual entre os estudantes do Ensino Médio. Devido à indicação docente de que as agressões ocorreram de forma repetida, ao longo dos últimos 30 dias, infere-se que, muitas dessas situações configuram-se em casos de bullying e cyberbullying. Esse cenário pode ser ainda mais grave, pois a literatura aponta que os professores tendem a perceber menos os problemas de violência entre pares em comparação aos estudantes (PALJAKKA et al., 2021).

Além disso, percebeu-se que os docentes indicaram como mais frequentes situações de bullying direto do que indireto. Isso pode ocorrer porque o bullying direto pode ser realmente mais comum ou os professores apresentam maiores dificuldades para identificar as situações de bullying encoberto, por conta da própria configuração sutil da violência ou por considerá-la menos grave do que agressões explícitas. Corroborando essa última hipótese, a literatura indica que os docentes são mais propensos a intervir em bullying direto, principalmente, quando envolve violência física, do que no indireto (DUY, 2013; SHUTE; DIDASKALOU; DEDOUSIS-WALLACE, 2022).

Nessa perspectiva, uma hipótese que pode ser testada em outros trabalhos é de que, apesar das situações de perpetração física terem sido menos frequentes neste trabalho do que as de bullying indireto, como esperado no Ensino Médio (KLJAKOVIC; HUNT, 2016), talvez esses docentes considerassem mais importante intervir nas primeiras situações, por classificá-las como mais graves. Contudo, o

bullying indireto pode gerar consequências tão ou mais sérias que o direto (KLJAKOVIC; HUNT, 2016), uma vez que ao ser negligenciado por professores e demais adultos de referência, pode se intensificar pela ausência de intervenções precoces.

Outra questão a ser considerada é que as situações de violência virtual foram menos frequentes que as demais situações relatadas. Corroborando esse achado, geralmente, nos estudos de prevalência, as situações de bullying tradicional são mais prevalentes do que as de cyberbullying (BISWAS et al., 2020; CRAIG et al., 2020). Por outro lado, os estudos também mostram que os docentes têm maiores dificuldades de identificar situações de cyberbullying, seja por ocorrer em um local com baixa supervisão ou por não conhecerem as particularidades desse tipo de violência (STAUFFER et al., 2012; VAN VERSEVELD et al., 2021). As evidências sobre atuação docente no bullying ajudam a endossar essa afirmação, ao indicar que os docentes podem ser mais propensos a intervir em bullying tradicional do que em cyberbullying (BRADSHAW et al., 2013; ELDRIDGE; JENKINS, 2020).

Frente ao exposto, é importante destacar que os professores desempenham um importante papel no enfrentamento do bullying tradicional e do cyberbullying, pois podem contribuir para a identificação, prevenção e manejo desses problemas nos ambientes educacionais. De forma geral, esses profissionais se encontram em uma posição oportuna e influente para intervir nesse tipo de violência, pois são os adultos de referência que estão mais próximos ao cotidiano escolar dos estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem (TROOP-GORDON; LADD, 2015). Isso permite que os professores observem com mais frequência os comportamentos desses estudantes na escola e suas interações sociais, além de possibilitar que construam relações de respeito e confiança com essas crianças e adolescentes.

Contudo, estudos apontam que, apesar de considerarem como importante realizar práticas de prevenção do bullying, geralmente, os docentes relatam falta de conhecimento específico ou despreparo para lidar com essa violência nas escolas (SILVA; BAZON, 2017; VAN VERSEVELD et al., 2021). Estes estudos destacaram que nem sempre os professores sabiam quando uma situação podia ser definida como bullying, como identificar os estudantes envolvidos e a gravidade do incidente e como intervir. Em decorrência disso, as intervenções que realizam tendem a ser pontuais e desarticuladas (SILVA; BAZON, 2017). Isso demonstra que há a necessidade de se

construir programas formativos sobre o bullying e o cyberbullying para docentes, os quais busquem não apenas compartilhar conhecimentos sobre a temática, mas também preparar os professores para avaliar o problema e realizar intervenções contextualizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados evidenciam a necessidade de se construir programas escolares para o enfrentamento do bullying e do cyberbullying no Ensino Médio. Ressalta-se que esses programas devem ser construídos e avaliados conforme as demandas concretas dos ambientes educacionais a que se destinam, o que torna essencial a realização de avaliações sistemáticas sobre a ocorrência do problema. Para isso, é importante que sejam consideradas as percepções não apenas dos estudantes, mas também dos professores, funcionários e pais/responsáveis, a fim de obter uma compreensão mais completa e precisa do fenômeno.

Adicionalmente, é relevante destacar que, além de intervenções com os próprios estudantes, os programas devem incluir estratégias de formação docente, com o objetivo de ensinar os professores a identificar, avaliar e intervir nas diversas situações de bullying escolar, com destaque para as agressões indiretas e o cyberbullying. Nesse caso, a investigação da percepção docente sobre o bullying escolar será importante não somente para avaliar a prevalência, como também para averiguar os conhecimentos que os professores possuem sobre a temática. Assim, ao saberem identificar adequadamente as situações de bullying, espera-se que seja mais provável a intervenção docente para cessar a violência.

Os resultados deste estudo são valiosos para a compreensão da prevalência do bullying e do cyberbullying com base na percepção docente. No entanto, é importante ressaltar que esses dados se referem a uma amostra específica de professores do Ensino Médio, que se interessaram em fazer um curso on-line, e podem não ser generalizáveis para toda a população docente. Além disso, trata-se de um estudo transversal e descritivo, que não aborda como a percepção docente sobre o bullying pode se comportar ao longo do tempo e nem sua relação com outras variáveis. Futuras pesquisas devem ampliar a investigação para incluir outros professores e contextos escolares e análises estatísticas mais aprofundadas, a fim de fornecer uma visão mais abrangente da dinâmica da violência entre estudantes.

REFERÊNCIAS

BISWAS, Tuhin et al. Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. **eClinicalMedicine**, v. 20, p. 100276, 2020.

BRADSHAW, Catherine P. et al. Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives on Bullying and Prevention: Findings From a National Education Association Study. **School Psychology Review**, v. 42, n. 3, p. 280–297, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 de jun. 2023.

CRAIG, Wendy et al. Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 66, n. 6, Supl., p. 100–108, 2020.

DUY, Baki. Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. **Psychology in the Schools**, v. 50, n. 10, p. 987–1002, 2013.

ELDRIDGE, Morgan A.; JENKINS, Lyndsay N. The Bystander Intervention Model: Teacher Intervention in Traditional and Cyber Bullying. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 2, n. 4, p. 253–263, 2020.

HUTSON, Elizabeth. Cyberbullying in Adolescence: A Concept Analysis. **Advances in Nursing Science**, v. 39, n. 1, p. 60–70, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2023.

KLJAKOVIC, Moja; HUNT, Caroline. A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. **Journal of Adolescence**, v. 49, p. 134–145, 2016.

MOORE, Sophie E. et al. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. **World Journal of Psychiatry**, v. 7, n. 1, p. 60–76, 2017.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges.

Annual Review of Clinical Psychology, v. 9, p. 751–780, 2013.

PALJAKKA, Antonia; SCHWAB, Susanne; ZURBRIGGEN, Carmen L. A. Multi-Informant Assessment of Bullying in Austrian Schools. **Frontiers in Education**, v. 6, p. 712318, 2021.

RETTEW, David C.; PAWLOWSKI, Sara. Bullying: An Update. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 31, n. 1, p. 1–9, 2022.

SHUTE, Rosalyn H.; DIDASKALOU, Eleni; DEDOUSIS-WALLACE, Anna. Does emotional intelligence play a role in teachers' likelihood of intervening in students' indirect bullying? A preliminary study. **Teaching and Teacher Education**, v. 119, p. 103851, 2022.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615–628, 2017.

STAUFFER, Sterling et al. High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies. **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 4, p. 352–367, 2012.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina. **Violência em escolas com características de risco contrastantes**. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

TROOP-GORDON, Wendy; LADD, Gary W. Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 43, n. 1, p. 45-60, 2015.

VAN VERSEVELD, Marloes D. A. et al. Teachers' Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. **The Journal of Early Adolescence**, v. 41, n. 1, p. 43–69, 2021.

O ÁUDIOVISUAL COMO MOBILIZADOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CURSOS DE LICENCIATURA

Carla Christian de Castro Pioli[1]

Marcos Aurelio Zanlorenzi[2]

RESUMO

Com este texto temos o objetivo de apresentar uma proposta metodológica que possibilite a superação do hiato existente entre a proposta de educação para os Direitos Humanos, contida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH e o cotidiano escolar. Esta proposta se insere no contexto do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral e, inicialmente, está voltada ao curso de Licenciatura em Geografia, a partir de exibições de audiovisuais relativas à temática, bem como de rodas de conversa e arenas de diálogos. Neste texto apresentaremos como o PPP da UFPR Litoral foi organizado; apontamos como a temática dos Direitos Humanos aparecem no PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFPR Litoral, bem como o que diz o PNEDH e sua importância para a educação. Também refletimos como o cinema pode mobilizar os Direitos Humanos e a educação e apresentamos uma proposta que tem como objetivo destacar o cinema como mobilizador para a educação em Direitos Humanos. Para além dos documentos oficiais, a proposta tem como perspectivas teóricas autoras e autores como Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Menezes, Vera Maria Ferrão Candau, Susana Beatriz Sacavino e Alexandre Silva Guerreiro. Como a proposta está em fase inicial de pesquisa bibliográfica, ainda não temos resultados, mas acreditamos que se trata de uma proposta de formação em Direitos Humanos potente, particularmente para as licenciaturas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Licenciatura em Geografia. Projetos de Aprendizagem. UFPR Litoral.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos marcou uma nova era mundial, quando foi aprovada em 10 de dezembro de 1948. Significou um compromisso em favor da paz após o mundo ter vivido as atrocidades da segunda guerra mundial. Direitos Humanos são os direitos e liberdades básicas de todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Questão complexa, pois, neste guarda-chuva, abriga diferentes valores, diferentes culturas e crenças num variado perfil humano. Idealmente, o exercício pleno dos Direitos Humanos (que podemos dividir em direitos políticos, civis e sociais) está relacionado à cidadania, numa completa liberdade participativa sociedade. Por isso a questão é ainda mais complexa quando constatamos que, se

[1] Graduanda do 4º semestre do curso de Licenciatura em Geografia, UFPR Litoral, carlapioli@ufpr.br
[2] Professor Dr. do curso de Licenciatura em Geografia, UFPR Litoral, zanlorenzi@ufpr.br

perante a lei somos iguais, diante da materialidade da vida percebemos que não é bem assim.

> Às vezes penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política (FREIRE, 2004, p. 127).

É exatamente por conta desse alerta de Paulo Freire, que a educação em Direitos Humanos se constitui como fundamental em todos os níveis de ensino, mas especialmente nos cursos de licenciatura, na medida em que é nesses cursos que são formados os profissionais que atuarão nos demais níveis. Nesse sentido é que, com este texto, temos o objetivo de apresentar uma proposta metodológica que possibilite potencializar a educação em Direitos Humanos em cursos de licenciatura.

2 O PPP DA UFPR LITORAL: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.

A UFPR Litoral por meio de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) teve, desde sua gênese, não apenas a intenção de ampliar o número de vagas no Ensino Superior, mas principalmente o objetivo de operacionalizar uma proposta de projeto inovador que orienta seus princípios a partir do diagnóstico da realidade socioeconômica da região onde se instalou. Desta forma, “toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade” (UFPR, 2008, p.06). Neste sentido, a fim de respeitar este princípio, o projeto foi desenvolvido articulando seu currículo em três grandes fases:

> 1- Conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas Interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teórico-práticos. (UFPR LITORAL, 2008, p.07).

Os módulos, por sua vez, além de se articularem entre si devem cumprir alguns requisitos como, por exemplo: os Projetos de Aprendizagem (PA) abrangem atividades como reconhecimento do litoral e a construção e/ou fortalecimento do processo de autonomia e de crítica à heteronomia. As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) se constituem a partir de propostas de estudantes e/ou docentes e um de seus objetivos é promover a interação vertical e horizontal priorizando construções coletivas, percepções e trocas de experiências em um espaço de reflexão. Os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), por sua vez, abrangem os saberes específicos de cada curso, contudo não se constituem como fins em si do processo de formação, mas meios que se organizam em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica.

Desta forma, articulando estas três grandes fases com estes três grandes módulos, os cursos constroem propostas pedagógicas que atendam suas especificidades, mas sempre buscando, de forma comum, o desenvolvimento integral dos sujeitos e coletividades envolvidos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva educativa emancipatória e de protagonismo que rompe com a concepção disciplinar e fragmentada de conhecimento.

Temos aí, sucintamente, a forma como, por meio dos cursos que oferece e na relação destes com o ensino, a pesquisa e a extensão, a UFPR Litoral busca contribuir para uma educação emancipatória. No próximo tópico apresentamos de que forma os Direitos Humanos aparecem no PPC do curso de Licenciatura em Geografia.

3 OS DIREITOS HUMANOS NO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPR LITORAL

O exercício da cidadania participativa[3] e a prática dos Direitos Humanos deveria estar presente em todos os ambientes de convivência social, em especial no ambiente escolar. Por isso, várias das temáticas ligadas aos Direitos Humanos fazem parte das ementas dos módulos do PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPR Litoral. Contudo, essas temáticas aparecem fragmentadas, de forma

[3] A cidadania participativa é um dos 4 tipos de participação social dos quais fala Gaventa (2006). Trata-se da participação como exercício dos direitos de cidadania que fala de direitos, de cidadania, de políticas, e não de beneficiários, de oportunidades.

transversal ao longo do curso, o que faz com que não tenhamos garantias de que sejam trabalhadas com a densidade necessária na perspectiva dos Direitos Humanos.

É nesse sentido que entendemos que ela não deve ser considerada unicamente de forma transversal ou interdisciplinar. Ela deve ser praticada também como um módulo formativo específico, devendo ser parte nos Fundamentos Teóricos Práticos do curso de Licenciatura em Geografia, por exigência da própria essência formativa, de promoção da cultura em Direitos Humanos.

O Governo Bolsonaro nos fez retroceder no tempo, especialmente no campo dos Direitos Humanos. Prova disso foi o relatório da Anistia Internacional que listou 32 violações dos Direitos Humanos e retrocessos que ocorreram apenas nos primeiros mil dias daquele governo. Violações e retrocessos que foram desde a desastrosa condução da pandemia de Covid 19, até às ameaças ao Estado Democrático de Direito, pela participação do ex-presidente em atos antidemocráticos, passando pelo esvaziamento de políticas públicas voltadas à segurança de determinados grupos, pelos ataques à imprensa, pelas distorções dos dados veiculados sobre o desmatamento e queimadas na Amazônia e pelas medidas que facilitaram o acesso a armas, uma ameaça à segurança da população.

Ainda hoje temos reflexos destes retrocessos, haja vista as ainda altas taxas de mortalidade de mulheres, homossexuais, gays, transexuais, negros, religiosos de matrizes africanas etc. Infelizmente isto se mantém devido ao ainda significativo número de pessoas que não compreendem os Direitos Humanos. Uma pesquisa[4] realizada em 2021 pela ONU Mulheres, em parceria com o Instituto Ipsos em cinco regiões do Brasil que contou com 1,2 mil entrevistadas e entrevistados de diferentes religiões, idades, raças e classes sociais, mostrou que cerca de um terço das respostas afirmaram que os maiores beneficiários dos direitos humanos são “os bandidos”. Ainda, 40% acreditam que os que menos se beneficiam são “os mais pobres”.

Estes números não apenas revelam um potencial desequilíbrio na percepção pública da atuação dos Direitos Humanos – que parecem favorecer, segundo essa perspectiva, mais uma parte da sociedade do que outra – mas também mostram a variabilidade entre os quesitos conhecimento, favorabilidade e imagem de quem

[4] Disponível em https://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-instituto-ipsos-lancam-pesquisa-sobre-a-percepcao-brasileira-dos-direitos-humanos-e-desigualdade-de-genero/

defende direitos. A maioria (61%) declara conhecer pouca coisa, nada ou quase nada sobre os Direitos Humanos. Entendemos que tudo isso indica a importância da Educação em Direitos Humanos e justifica a proposta de inserção de um módulo específico nos currículos de cursos de licenciatura.

No próximo tópico apresentamos o PNEDH.

4 O QUE DIZ O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 marca o avanço em direitos sociais, políticos e civis, ratificando importantes mecanismos internacionais de proteção dos Direitos Humanos. O País, vindo de um período de regime militar conturbado e violento inicia, assim, um período de união em torno da Constituição cidadã.

Nesta esteira de acontecimentos, a partir dos anos 1990 as leis voltadas para educação ganham destaque no cenário brasileiro como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 e na Resolução nº1, de 30 de maio de 2012[5], e afirmam a década de 2000 como a década da educação no Brasil.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) surge a partir de 2003, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, tendo sido concluído em 2006. Alicerçado em documentos internacionais, contou com esforços conjuntos entre os governos federal, estaduais, municipais, Distrito Federal e instituições de Ensino Superior.

O plano se constitui num processo voltado para a formação em Educação em Direitos Humanos e está dividido em 5 grandes áreas de inserção, a saber: Educação Básica, educação não formal, Educação Superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança.

O PNEDH concebe a educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional, orientador, articulando as seguintes dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

[5] Resolução nº.1 de 30 de maio de 2012 – estabelece diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos.

ISSN: 2176 - 1396

- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2018, p. 11).

Aqui tratamos do eixo Educação Superior, com foco específico para o curso de licenciatura em Geografia da UFPR Litoral, cujo PPC traz o importante e significativo desafio de formar profissionais de educação. Seu PPC, alicerçado na práxis de uma educação libertadora, visa difundir, sobretudo, a cultura de Direitos Humanos em sua transversalidade atendendo, assim, um dos princípios da Educação Básica, no PNEDH:

> A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. (BRASIL, 2018, p. 19).

Contudo, dada a importância da temática Direitos Humanos, entendemos como insuficiente para uma formação duradoura, que seja tratada de forma unicamente transversal, sem que faça parte como um dos módulos fundantes na formação dos futuros docentes, visto que:

> [...] o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas.
> O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão de que assumamos privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em*[6] Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem Direitos Humanos. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64-65).

Mais adiante, as autoras apresentam importantes desafios a serem enfrentados para a formação de educadoras e educadores voltada à educação em Direitos Humanos: 1 – Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos; 2 – Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; 3 – Articular ações de sensibilização e de formação; 4 – Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos

[6] Itálico das autoras.

Humanos; 5 – Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar; 6 – Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores; 7 – Estimular a produção de materiais de apoio.

No próximo tópico apresentamos o cinema como uma das possibilidades para superarmos esses desafios.

5 O CINEMA COMO MOBILIZADOR PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No tópico anterior apresentamos a importância do PNEDH, bem como de uma educação que tenha também como pauta a formação em Direitos Humanos. Entretanto é possível perceber um hiato entre o que diz o Plano e as práticas pedagógicas realizadas no chão das salas de aula. Hiato este que comumentemente fica a cargo das educadoras e dos educadores resolverem.

Candau e Sacavino (2013, p. 61) parafraseando Karl-Peter Fritzsche[7], afirmam, acerca da educação em Direitos Humanos, que:

> Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos Direitos Humanos. [...] propõe que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação[...] Também assinala que a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros.

Mas, como chegar a este universo, dos outros? Como instigar as educandas e os educandos a penetrar num mundo diverso, até então desconhecido ou negado? O que usar como metodologia que reúna elementos críticos para fazer aflorar a importância do respeito, da dignidade, da ética?

É no sentido de contribuir com respostas para estas perguntas, que entendemos que

> [...] o cinema e o audiovisual, em particular, e a arte, em geral, são importantes recursos para que professoras e professores transformem suas aulas dentro do horizonte de uma Educação em direitos humanos. Vale salientar que nosso entendimento do cinema o toma como matriz da força geradora de sons e imagens que nos atravessam na contemporaneidade. Sendo assim, quando nos referimos ao cinema, abarcamos o universo audiovisual que ultrapassa, em muito, as salas de exibição ou a prática de

[7] FRITZSCHE, Karl-Peter. **O que significa educação em direitos humanos. 15 teses**. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). **International Perspectives in Human Rights Education**. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

> visionamento de filmes. Da mesma forma, é importante frisar que nossa crença no cinema como arte se traduz pela possibilidade de criação e de transformação dos sujeitos no ambiente escolar. Contudo, no PNEDH, o cinema está dentro do conceito mídia, o que atesta que o cinema habita um entre espaço dos campos da Comunicação e da Arte. Com efeito, quando nos referimos à mídia, temos no horizonte, ainda assim, o cinema como arte no que diz respeito a sua potencialidade de transformação e criação. (GUERREIRO, 2021, p. 03).

É certo que diferentes processos metodológicos podem e devem ser utilizados para articular esse constante aprendizado em Direitos Humanos, na medida em que um não pode prescindir do outro, e o cinema, por sua perenidade, além de servir como entretenimento, registra comportamentos, fatos históricos, épocas, histórias de vida. Auxilia no empoderamento e traz importante contribuição como fio condutor e promotor da educação em Direitos Humanos.

Os debates, a reflexão crítica, as rodas de conversa após cada exibição de um filme com temática específica, também são elementos importantes que podem somar e enriquecer a participação individual e coletiva, estimula, sensibiliza e nos coloca no lugar do outro. Favorece a reflexão e propicia a formação do pensamento crítico acerca da realidade social.

Trabalhar integrando o cinema, a educação e os Direitos Humanos não é algo simples, na medida em que estamos falando de um sistema pouco permeável a mudanças, que é a escola. Ao mesmo tempo reafirmamos o que já dissemos anteriormente, sobre a importância dessa integração e da necessidade de enfrentarmos os desafios para a sua realização.

No próximo tópico vamos apresentar uma proposta de como esta integração pode acontecer.

6 O AUDIOVISUAL COMO MOBILIZADOR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPR LITORAL: UMA PROPOSTA

Já dissemos que os Projetos de Aprendizagem (PA) abrangem atividades como reconhecimento do litoral e a construção e/ou fortalecimento do processo de autonomia e de crítica à heteronomia. Mas não apenas.

> Dialogar com a realidade concreta e com o sistematizado, tendo como ponto de partida a pesquisa instaurada pelos projetos de aprendizagem,

> possibilitará aos discentes, docentes, técnicos e comunidade, desencadear um processo de formação cultural crítico, porque exigirá a exposição de posições e de compreensões de conhecimento, tensionadas constantemente pelas realidades distintas dos sujeitos desse processo, em um devir histórico. (UFPR LITORAL, 2008, p.12).

Assim, como esses projetos estão ligados à subjetividade das educandas e dos educandos, ou seja, aos seus desejos, a grande pergunta desse espaço pedagógico é: “O que você sempre desejou estudar, mas nunca te perguntaram?” Afinal, se desejamos futuras educadoras e futuros educadores com senso crítico, é dever do processo educacional proporcionar o conceito amplo de Direitos Humanos na práxis.

É nesse sentido que o PA proposto tem a seguinte abordagem metodológica: pesquisa documental em PPCs semelhantes; questionário para ser respondido pelas educandas e educandos sobre o seus conhecimentos sobre Direitos Humanos; audiovisuais sobre Direitos Humanos; convidar profissionais relacionados a cada temática para Rodas de Conversa e Arenas de Diálogos, aos moldes das Mostras de Cinema e Direitos Humanos que percorreram todos as capitais entre os anos 2000[8] e, ao final, semear a prática audiovisual, com a criação de um espaço constante como, por exemplo, de um cineclube.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso entendimento é de que não há como transformar a educação convencional que temos hoje, sem colocarmos em pauta o que o PNEDH propõe para a educação. Na verdade, se pensarmos bem, uma educação que não considere os Direitos Humanos não pode sequer ser considerada educação, em seu sentido pleno. Ao mesmo tempo precisamos compreender que o plano é apenas o início de um processo que pode estabelecer novas relações no cotidiano escolar.

Na medida em que o cinema pode flexibilizar a rigidez dos espaços escolares, esse encontro do cinema com os Direitos Humanos pode levar a escola a se repensar, seja a partir dos diálogos e reflexões sobre as exibições, seja a partir do protagonismo de educandas e educandos na relação que estabelecem com a câmera e com

[8] A Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul ocorreu simultaneamente em todas as capitais a partir de 2006, como um evento gratuito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e produção da Cinemateca Brasileira para celebrar a Declaração Universal de Direitos Humanos e teve 8 edições.

profissionais da educação durante a criação de possíveis conteúdos audiovisuais, afinal é

> Através da realização e exibição audiovisual, e de uma relação pautada pela horizontalidade entre professoras/professores e alunas/alunos, os docentes passam a dividir com os discentes o protagonismo que o cinema, atravessado pelos direitos humanos, pode propiciar. Seja na criação conjunta de um conteúdo audiovisual, seja na exibição de obras audiovisuais que promovam a valorização da diversidade na escola, o que encontramos na tríade cinema-educação-direitos humanos é a possibilidade de efetivar esse protagonismo de discentes e docentes. Assim, ao entrar na escola, o cinema promove uma reorganização dos espaços e das relações. Acreditamos na força dessa tríade como mobilizadora de novas possibilidades de interação, dentro e fora da sala de aula. (GUERREIRO, 2021, p. 18-19).

Assim, para mobilizarmos o cinema de um modo transformador na escola, é necessário que ele esteja pautado nos Direitos Humanos. Dessa forma e por meio da reflexão permanente sobre nossas práticas, juntamente com o protagonismo da comunidade escolar poderemos efetivar o PNEDH, superando a distância entre o que o plano aponta e o cotidiano escolar. Nesse sentido é que acreditamos na importância e necessidade da formação em Direitos Humanos, desde as licenciaturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. PNEDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília, 2018. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf
Acesso em 07 jul. 2023

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em: 19 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Unesp, 2004.

GAVENTA, John. **Perspectives on Participation and Citizenship**. In R. Mohanty & R. Tandon (eds.). **Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion** (pp. 51-67). New Delhi: Sage Publications, (2006).

GUERREIRO, Alexandre Silva. **Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola**. ROTEIRO , v. 46, p. 1-20, 2021.

UFPR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2008. Disponível em https://litoral.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf Acesso em 18.06.2023.

OS EXAMES ESCOLARES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Adriana Mileski[1]

RESUMO

O século XIX e as primeiras décadas do século XX podem ser caracterizados como um período progressivo de institucionalização das escolas como um espaço de formação social. Neste processo formativo muitas práticas tornaram-se requisitos importantes na qualificação e aprovação dos alunos que estudavam nessas instituições de ensino. Assim tomamos como objeto de pesquisa os exames escolares, realizados ao final de cada ano letivo, e que se tornaram o principal meio avaliativo pelo qual um aluno era considerado apto ou não a continuar seus estudos. O presente trabalho tem como objetivo analisar essa prática nas escolas buscando responder de que forma eram organizados esses momentos, quais os requisitos necessários para os alunos e a importância dos exames para a institucionalização do ensino público. Tomamos como referência as contribuições da historiografia educacional brasileira, bem como, dos pressupostos teórico-metodológicos decorrentes da Nova História Cultural, como March Bloch (2001). As fontes consultadas foram: relatórios de instrução pública: ofícios de governo; coleção de leis, decretos, atos e Regulamentos; correspondências, pesquisados no Acervo do Arquivo Público - DEAP. Isso nos permitiu uma percepção mesmo que inicial da importância da cultura material escolar, com ênfase nos exames finais para se compreender as práticas ritualizadas e simbólicas que acompanharam a institucionalização dos grupos escolares no Paraná.

Palavras-chave: Cultura Material; Exames escolares; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino provido pelos sistemas escolares, tem sido objeto de debates ao longo de várias décadas, culminando para a reforma desses sistemas e dos currículos vigentes. Desde a chegada dos Jesuítas em 1549, com sua educação pública religiosa, o Brasil iniciou seu processo de escolarização.

Com a Proclamação da República em 1889, diversas reformulações foram instauradas nos quadros políticos e administrativos, tanto no âmbito federal como estadual. Diante desta nova forma de Governo, a ideia do ensino como direito público no Brasil se fortaleceu e surgiram modelos que se perpetuaram, muito embora a falta de orientação nacional e uma fragmentação no aspecto organizacional do governo fez com que surgissem diversas propostas de reforma baseadas em diferentes pensamentos ideológicos que passaram a disputar espaço na sociedade.(MEIRELLES,2013)

[1] Mestranda de História e Historiografia da Educação da UFPR- mileski.adriana@gmail.com.

Em meio as inúmeras reformas trazidas pela nova forma de Governo, a que mais se destacou e teve êxito ocorreu em São Paulo , nos anos de 1892 a 1896, com a implantação dos Grupos Escolares, que tinha como modelo a educação praticada nos Estados Unidos e Europa. Pretendia atender o maior número de crianças, buscando a formação de sujeitos produtivos, participantes e socialmente modificados. Dentro deste processo, a escola primária passou a ter um novo foco e finalidade, uma concepção nacional diferenciada e nova organização de ensino.

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular, ao menos essa era a intenção do novo governo.

> Ao implantar tal sistema de ensino, políticos, intelectuais e educadores almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos, dessa forma os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. (SOUZA, 2006)

A disseminação de uma imagem de escola ideal, se tornou imprescindível para a difusão do projeto republicano. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira.(SOUZA,2006)

Nos grupos escolares, o ensino individual cedeu lugar ao ensino simultâneo, foram formadas várias classes com vários professores, separando as crianças em função da idade e principalmente do nível de conhecimento, estabelecendo assim a criação das escolas graduadas. O método intuitivo foi adotado nesta nova organização pedagógica como ícone da modernização de ensino e até mesmo a arquitetura das escolas deram ênfase a sala de aula como um local privilegiado para o estudo. Todas essas transformações repercutiram na educação fortalecendo a ideia de ensino como direito público.

Vale lembrar, que na estrutura anterior de ensino no século XIX, as escolas primárias chamadas de escola de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas, com um único professor, que ministrava todo o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis diferentes de aprendizagem. Em relação a organização escolar, as

mudanças propostas, na primeira Reforma de Ensino, de acordo com Saviani (2006), não chegou a repercutir imediatamente nas administrações estaduais. A ideia dos grupos escolares difundiu- se para o restante do Brasil, fazendo parte da política de diversos Estados em diferentes momentos da Primeira República.

Por meio de documentos escritos e usando eles como testemunho de acontecimentos ao longo do tempo, a história tem permitido um diálogo perpétuo entre o passado e o presente.(BOUTIER;JULIA,1998)

Para os autores a qualidade de produção histórica depende em grande parte dos questionamentos construídos pelo historiador e de como a validade das respostas obtidas vão além dos procedimentos empregados mas são pertinentes a documentação mobilizada para pesquisa em relação as questões propostas. Assim sendo, “o historiador não pode ser sedentário, ele deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e aventura”.(BLOCH,2001)

Ao pensar essa realidade torna-se possível adentrar a história, nos permitindo compreender um mundo de fatos vividos ao longo de uma época e que transformaram uma sociedade. Os grupos escolares foram o resultado dessas mudanças no campo da educação. O ideário republicano, mudou a concepção de uma nação e dos sujeitos envolvidos neste processo, muito embora não tenha se concretizado de forma eficaz no Brasil. Este tipo de instituição prescrevia a idealização de uma organização administrativo-pedagógica que deveria estabelecer modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios (BENCOSTTA,2011)

A própria expansão do número de escolas e vagas podem ser vistas como um traço de modernização, assim como as práticas simbólícas como as festas escolares, as exposições de trabalhos, as comemorações cívicas e os rituais públicos de exames finais que propunham a difusão dos ideais de civismo e patriotismo. (SOUZA, 2006)

Essas práticas simbólicas ocorridas dentro dos espaços escolares eram também produtoras de artefatos materiais vinculados as concepções pedagógicas, práticas e saberes do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar. Segundo Souza (2007)

> “ O surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias no século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino

> mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna." (SOUZA, 2007, p, 165)

Assim, os objetos escolares além de instituirem um discurso, informam valores, concepções e experiências que permeiam este espaço tão singular e único, modificando condutas, pensamentos e transformando indivíduos.

Pelo presente texto, buscou-se compreender um pouco mais a respeito desses rituais públicos, especificamente os exames escolares realizados ao final de cada ano letivo e que evidenciam as características da organização escolar desse período, e nos permitem contemplar essa diversidade dos múltiplos sentidos que são produzidos neste espaço chamado escola.

Assim tomamos como objeto de pesquisa os exames escolares, realizados ao final de cada ano letivo, e que se tornaram o principal meio avaliativo pelo qual um aluno era considerado apto ou não a continuar seus estudos. O trabalho tem como objetivo analisar essa prática nas escolas buscando responder : De que forma eram organizados esses momentos? Quais os requisitos necessários? e Qual a importância dos exames para a institucionalização do ensino público?

Tomamos como referência as contribuições da historiografia educacional brasileira, de Rosa Fátima de Souza (2006), Marcus Levy Bencostta (2011), entre outros, bem como dos pressupostos teórico-metodológicos decorrentes da Nova História Cultural, como March Bloch (2001). As fontes consultadas foram: relatórios de instrução pública: ofícios de governo; coleção de leis, decretos, atos e Regulamentos; correspondências, pesquisados no Acervo do Arquivo Público - DEAP. Isso nos permitiu uma percepção mesmo que inicial da importância da cultura material escolar, com ênfase nos exames finais para se compreender as práticas ritualizadas e simbólicas que acompanharam a institucionalização dos grupos escolares no Paraná.

2 OS EXAMES ESCOLARES COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A história das práticas de avaliação é herança trazida pelos jesuítas desde 1599, e estava ligada a memorização, a retórica e a redação. As avaliações sempre serviram como um meio de verificação da aprendizagem ou das habilidades que eram alcançados pelos alunos ao final do ano letivo, não exigiam recursos técnicos muito

ISSN: 2176 - 1396

complexos e a sua necessidade se afirmava mediante poucos argumentos pedagógicos.

As avaliações apareceram não só como questão técnica e pedagógica, mas também como função política na organização e melhoria do sistema de ensino. Luckesi (1995), aponta a " avaliação como sinônimo de provas e exames", que servem como premiação ou castigo de acordo com a disciplina e o rendimento escolar apresentado pelo aluno.

O conjunto de medidas, tomados ao longo do período Republicano em relação a organização e sistematização do ensino público, não só requiriam a formação de professores para atuarem nestes espaços mas também a garantia de ações eficientes que imprimissem novos rumos as iniciativas educacionais do ensino. Os exames finais, passaram a ser um requisito de fundamental importância dentro das escolas como um meio avaliativo para os alunos. A supremacia destes exames, caracterizados por perguntas e respostas sob formas padronizadas é a marca mais evidente de como essas avaliações eram feitas.

As orientações de como deveriam ser realizados os exames, estavam dispostos no Código de Ensino da Instrução Pública, sendo o Inspetor Escolar responsável por presidir este momento. Eles eram marcados com antecedência nas instituições escolares, para tanto uma comissão examinadora era criada contando com a participação além do Inspetor de duas outras pessoas idôneas, preferencialmente professores para acompanharem a aplicação das provas.

> Secção VI
>
> Dos exames
>
> Art.97° Do dia 16 até o dia 30 de Novembro de cada anno, realizar-se-ão os exames em todos os institutos de ensino publico primario.
> § 1.° Os Inspetores marcarão previamente os dias em que taes exames devem realizar se em seus districtos, e nomearão as commissões examinadoras compostas de duas pessoas idoneas, de preferencia professores, as quaes serão convidadas com a devida antecedencia.
> § 2.° Os exames serão, em regra, presididos pelo Inspetor Escolar, podendo tambem ser presididos pelo Superintendente ou por um dos Delegados deste. (PARANÁ, 1915, p.23)

Todos os alunos matriculados nas instituições de ensino eram submetidos aos exames, que tinham data e horário marcado para acontecerem. As comissões formadas acompanhavam cada sala, que era separada por séries. Faziam parte destes exames as provas escritas (gráficas) compostas de ditados, composições e

ISSN: 2176 - 1396

desenho, exceto os desenhos cartográficos que faziam parte do exame de Geografia, e as provas orais que geralmente eram feitas pelo próprio professor da turma.

> Art.98.° Reunida a commissão examinadora, no dia e hora marcados, terão começo os exames, em cujo processo serão observadas as seguintes regras:
> 1ª Serão submetidos aos exames os alunnos de todas as series, classe por classe, conforme o programma.
> 2ª Nos grupos, os exames serão feitos simultaneamente em todas as salas, havendo para cada sala uma commissão examinadora.
> 3ª Realizar-se-ão em primeiro lugar as provas graphicas - copias, dictados, composições, desenho, exceptuando-se a cartographia que acompanhará o exame de Geographia.
> 4ª A prova oral, a respeito de cada materia do programma, consistirá:
> a) em uma arguição geral feita pelo proprio professor;
> b) em arguições particularizadas, feitas pelos examinadores.
> 5ª Concluida a prova oral serão feitos alguns exercicios de gymnastica e cantado o Hymno Nacional. (PARANÁ, 1915, p.23)[2]

Na ocasião dos exames, os institutos de ensino deveriam fazer uma exposição dos trabalhos manuais e gráficos realizados ao longo do ano, os quais seriam julgados pela comissão examinadora. Esses trabalhos precisavam ser classificados e identicados com o nome do aluno e da série ao qual pertencia.

Concluídas as provas, o aluno era levado a “julgamento” no qual seriam consideradas as notas que foram obtidas por ele ao longo do ano letivo, referentes somente as tarefas e lições realizadas durante o dia de aula, e que deveriam constar no livro ponto recebido pelo professor no ínicio do ano. Este “julgamento” consistia em declarar se o aluno foi reprovado, aprovado simplesmente ou plenamente ou com distinção.

Cada professor da escola simples deveria lavrar em livro próprio, um termo circunstancial do exame, que seria assinado pelo presidente, pelos examinadores e pelo professor. Nos grupos escolares o termo era lavrado pelo diretor, ou por um dos professores.

As cópias dos exames realizados nos diversos grupos e escolas também eram encaminhados ao Inspetor da Instrução Pública como comprovação da realização destes. As cartas que acompanhavam este material, traziam informações sobre o dia da realização dos exames, o tipo de escola da localidade e se todas participaram das provas.

A cada aluno promovido a série superior ou aprovado na 4ª série, seria entregue um certificado impresso, assinado pelo professor e pelo Inspetor Escolar, contendo o

[1] Optou-se por manter a grafia original das fontes consultadas e selecionadas.

nome do aluno, a série, a data e o grau de aprovação. Ainda quando possível, a entrega dos certificados poderia ser realizado de forma solene, em uma festa de encerramento das aulas.

Embora os principais exames ocorressem ao final de cada ano letivo, era permitido quando fosse necessário, exames extraordinários de promoção durante o mês de junho, para os alunos que se mostrassem bem preparados nas matérias da série em que se achavam matriculados. Para este fim, o Diretor do grupo ou o professor da escola, onde houvesse um ou mais alunos nessas condições, deveriam levar esta informação previamente ao conhecimento do Inspetor Escolar.

O programa do ensino primário desenvolvido ao longo do ano deveria privilegiar a educação moral, de caráter prático nas quatro séries. O professor era responsável por acompanhar todos os “atos” das crianças, durante seu processo de aprendizagem, devendo ministrar por meio de conversas e de leituras comentadas os conteúdos das matérias que faziam parte do ensino primário.

O serviço dos exames era obrigatório, e os professores convocados não poderiam deixar de fazer parte das bancas examinadoras para as quais fossem nomeados a não ser em caso de doença comprovada, ou por falta de conhecimento suficiente da matéria.

Vale ressaltar que o Código da Instrução Pública, orientava a aplicação dos Exames Finais de acordo com as diferentes fases do ensino. As escolas primárias, buscavam especificamente ensinar a criança a ler e escrever, e a realizar cálculos mátemáticos simples. As disciplinas mais específicas eram abordadas nas séries superiores, e os requisitos das provas eram diferentes do ensino primário.

Embora os focos do ensino fossem distintos, para cada fase, a premissa de despertar nos alunos hábitos de disciplina, de higiene e de ordem eram os mesmos. Promover o afeto pelos colegas, a veneração para com seus superiores e a bondade com os “inferiores”, faziam parte do ambiente escolar.

> 2ª No ensino, em todas as classes, serão adoptados os methodos, e processos de maior resultado com menor esforço.
> 3ª Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar ás creanças algumas noções geraes, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo. (PARANÁ, 1915,p.16)

Em suma, o programa deveria promover uma feição essencialmente educativa a escola, fazendo dela um espaço de institucionalização do saber, de produção e transmissão de cultura, hábitos e valores, consolidando-a, entre outros fatores, pela

importância que teve na resignificação da cultura material das sociedades. (VEIGA, 2000)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a história das práticas da avaliação, na perspectiva da organização do campo educacional não é uma tarefa fácil, porém, nos permite diferenciar alguns momentos nos quais é possível identificar marcas diversas das práticas avaliativas.

Entre a década final do século XIX e principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, as práticas avaliativas, eram usadas como ferramentas para identificar o aproveitamento e as habilidades de alunos e professores. A afirmação de progresso almejada pelo governo era primordial para a constatação de que o ensino oferecido nas instituições escolares estavam realmente cumprindo seu papel na construção de uma nova sociedade.

As leis e regulamentos da Instrução Pública, foram tomadas como ponto de partida na instauração da República, já que o projeto dessa nova forma de governo propunha a educação como mola propulsora do progresso.

Embora o termo avaliação, não tenha sido utilizado neste período, os exames finais representavam as investigações tomada como medida para identificar o rendimento e desempenho dos alunos. Nesse empreendimento a criação de uma rede de escolas criada para atender à maior parte da população necessitava ser bem sucedida.

A análise dos documentos da época, nos permitiram reconhecer que esta prática dos exames escolares não eram regulares em todas as escolas. Algumas vezes por falta de preparo dos alunos, outros pela baixa frequência ao longo do ano, já que isto era requisito para o funcionamento das escolas.

Podemos pensar que tais práticas e suas implicações, afetaram de certa forma o cotidiano das escolas. A ideia de reprodução correta da forma aprendida supunha um caráter mecânico, o que consequentemente, também de certa forma transformava o comportamento dos alunos.

Em relação aos inspetores escolares, eles eram responsáveis, na maioria dos casos, pela aplicação e supervisão dos exames,e por assim dizer avaliadores dos professores. A função de fiscalização, atribuída a eles era de “louvar, animar, aconselhar e corrigir” pelo Código de Ensino.

Ao professor cabia a função de ensinar, acompanhar e aplicar métodos de ensino que permitissem ao aluno aprender. A ideia de recompensar o mérito e o esforço como estímulo a melhoria do desempenho do aluno nesse momento é expressa pelos prêmios recebidos por aqueles que se destacavam.

De certa forma, o exame dos atributos exigidos e a valorização nas provas podem desenhar a imagem de excelência almejada pelas escolas. A iniciativa de se criar um sistema educacional que promovesse o desenvolvimento do país, acabou também construindo modos de instituir e controlar tanto o trabalho docente quanto a formação do aluno.

O presente trabalho, retrata apenas uma parte superficial da cultura escolar protagonizada aqui pelos exames escolares. Certamente é possível explorar e construir questionamentos sobre esta prática que fez e ainda faz parte do conxtexto educacional que permeia as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Memória e Cultura Escolar**: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba.História (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998, p.21-61.

BLOCH, Marc. Apologia da História , ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRELLES, Elisa. **Primeira República**: um período de reformas. História da Educação no Brasil. Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reforma.htm > Acesso em 17 de abril de 2017

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.In: SAVIANI, Dermeval (et.al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados,2006.

_____. Escola e Democracia. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Edição Comemorativa.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et.al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed.da UNESP, 1998.

_____. **História da cultura material escolar**: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez,2007.

VEIGA, Cynthia Greive . Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000

FONTES

Atas

PARANÁ. Cópia da Ata de Exames Finais referente a oitava cadeira do município de Curitiba. Acervo do DEAP-PR

Decretos

PARANÁ. Decreto nº 710 de 18 de Outubro de 1915. Código de Ensino do Estado do Paraná. Palácio do Governo do Estado do Paraná- Carlos Cavalcanti de Albuquerque / Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Arquivo Público - DEAP

JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONQUISTAS SOCIAIS

Marciane de Campos Franck[1]
Cirlei Giombelli[2]
Celoy Aparecida Mascarello[3]
Paulo Roberto Dalla Valle[4]

RESUMO

Neste artigo, buscamos fazer uma reflexão sobre o reconhecimento de jovens como "sujeitos de direito", vislumbrando as ações efetivas, pontos de tensão e conquistas. A pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas existentes na área das juventudes, com viés potencializador ao atendimento das demandas dos jovens, buscando reconhecimento, visibilidade e protagonismo. O presente estudo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Não pretendemos esgotar o assunto, mas apresentar alguma contribuição para a temática a ser discutida. Para nossa escrita buscamos dialogar com alguns autores de produções pertinentes e alinhadas conforme objetivo de nosso estudo: Melucci (1996); Oliveira (2023); Pais (2003). Em nosso estudo foi possível evidenciar que as políticas públicas e projetos consolidados de 2005 a 2015 visavam atender as necessidades do presente, foi uma década muito fértil neste campo, produtiva e assertiva em alguns programas ofertados. Porém, a juventude ainda é referida como marginal, com estereótipo negativo (nem estuda, nem trabalha (o nem-nem)), o que afeta o cotidiano de vida dos jovens. É preciso repensar ações levando em conta as mudanças sociais e as dinâmicas da sociedade, precisamos de pautas que integrem a igualdade, a dignidade, a justiça social e a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Juventude. Cultura juvenil. Correntes sociológicas. Políticas Públicas. Conquistas sociais.

1 Introdução

Nesta produção o termo juventude é entendido como uma categoria socialmente construída formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas que vão se modificando com o tempo dependendo das diversas culturas, ou seja, cada geração vive uma determinada cultura juvenil.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. E-mail: marcianefranck@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), cirleilh@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) celomascarello@gmai.com
[4] Doutorando em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)pauloroberto.dallavalle@gmai.com

As diferenças sociais que se configuram e distinguem os grupos de jovens, constituem as culturas juvenis, assim, as culturas juvenis aparecem relacionadas a um conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas pelo grupo. Desta forma, no texto a identificação de juventude não apenas como fase de vida, mas, também como diversidade, onde estão em jogo diversos atributos sociais capazes de distinguir os jovens uns dos outros.

Para apresentar dados contundentes sobre juventudes, culturas juvenis e as políticas públicas, foi necessário a leitura e estudo de trabalhos acerca da temática deste artigo, para compreender os obstáculos enfrentados pelos jovens, na conquista de seus objetivos, na passagem para a vida adulta, e da existência de políticas públicas que pudessem servir de, incentivo e estímulo para uma vida digna, num contexto de possibilidades.

O olhar sobre as políticas de juventude convida ao questionamento sobre os cenários e condições de vulnerabilidades, sobre as trajetórias, sobre a formação, emprego. Mostrando assim, que isso se configura num campo em permanente (re)construção.

O empoderamento dos indivíduos só é possível por meio de formação, de muito estudo, de lutas, de manifestações. Para os jovens pressupõe a garantia de ter voz e de se fazer ouvir nas instâncias corretas. Neste sentido, são abordadas neste presente estudo, dimensões que remetem para as temáticas da juventude relacionada com políticas públicas sobre participação social, representatividade e a construção da cidadania.

Tem-se historicamente uma marca muito negativa sobre a juventude relacionada aos problemas sociais, para a qual exige-se um esforço dos jovens para contornar tais problemas, caso contrário, podem ser rotulados como irresponsáveis e desinteressados. O esforço é reconhecido ao jovem que conquista uma ascensão econômica, como uma espécie de passagem para a vida adulta.

A grande problemática a ser enfrentada, é justamente a desmistificação sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) de senso comum, num paradoxo com a realidade socialmente construída. Deste fato, surge a importância da participação ativa dos jovens nos movimentos políticos e sociais.

Encarar os problemas sociais para determinadas culturas juvenis, depende de um espaço social próprio, de muita luta para enfrentar as dificuldades no campo do emprego, da habitação, da vida afetivo-sexual. A conquista de emancipação para

muitos dos jovens perpassa pelo estabelecimento de um lar com a família, o que configura-se a passagem da adolescência para a vida adulta, a perspectiva de uma ascensão social.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as políticas públicas existentes na área das juventudes, com viés potencializador ao atendimento das demandas dos jovens, buscando reconhecimento, visibilidade e protagonismo.

Sendo assim, torna-se necessário reconhecer as principais correntes sociológicas das juventudes e sua organização, suas culturas, seus anseios e necessidades. Bem como, conhecer as principais demandas das juventudes no cenário atual e acompanhar como acontece a emancipação dos jovens para além da ascensão econômica. Além disso buscou-se, constatar se a existência de políticas públicas para juventude são de fato efetivas na conquista de direitos sociais;

Este estudo foi desenvolvido pautado numa abordagem qualitativa. Em pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos. Os fenômenos são, então, expressos em descrições e narrativas que têm como base a percepção dos sujeitos sobre um determinado contexto. Por isso, os dados serão apresentados de forma descritiva.

Especificamente, o tipo de pesquisa apresentado é uma revisão bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim, num diálogo com outros autores que se dedicam a escrever sobre o tema pretendemos apresentar alguma contribuição que possa servir de suporte e como reflexão para a escrita de outros trabalhos.

Juventudes e as correntes sociológicas

As correntes sociológicas da juventude nos apontam concepções que vão muito além daquilo que está visível, muito da condição de vida juvenil pode ser vista/sentida e percebida de dentro. Assim, é possível entender as transformações econômicas, sociais, familiares e individuais da vida do jovem. Compreender o comportamento e as culturas juvenis por meio da sociologia da vida cotidiana, o que não está descolado de um ordenamento social.

O autor (PAIS, 2003), assevera que a questão da juventude, não deve ser tomada como uma cultura juvenil unitária ao analisar os aspectos de similaridade de

jovens e grupos de jovens, mas, também tratar sobre as diferenças sociais existentes entre eles. Os indivíduos apesar de terem sentimentos semelhantes, encontram-se numa mesma fase da vida (etária), são dotados de diferenças ideológicas, de classes sociais e de grupos profissionais.

As diferentes juventudes ou formas de olhar a juventude, correspondem a diferentes teorias. Pretendo apresentar duas correntes sociológicas da juventude conforme referência do autor Pais (2003), suas ideias, concepções e argumentações sobre o tema.

A primeira é a corrente geracional que tem como conceito básico a fase da vida, enfatizando um aspecto unitário da juventude. Nesta corrente em uma sociedade são várias as culturas que se desenvolvem num sistema dominante de valores. Segundo o autor Pais (2003), esse grupo de jovens têm três principais características: na primeira as idades são iguais ou próximas com um pequeno intervalo de tempo entre uma e outras; Na segunda os membros do grupo compartilham de um sentimento mútuo de encontrarem-se coletivamente, presentes na sociedade; Como terceira característica eles vêem como menos significativas as diferenças de (valores, interesses, problemas e projetos) do que em outros grupos de outras faixas etárias.

Na corrente geracional a continuidade, renovação e transformação da sociedade depende da relação entre as gerações imbricadas em fonemas de tensão e conflitos. O experimentar o mundo, as situações e os problemas ocorrem como membros de uma geração, neste ínterim a valorização da problemática da juventude está em função dos sinais de continuidade e descontinuidades intergeracionais.

Aqui a juventude é olhada de forma homogênea, o que pode ter consequências desastrosas quanto aos comportamentos desviantes (fora desta conceituação), o que torna a juventude marginal. O conceito de juventude está vinculado única e exclusivamente a faixa etária desajustando as faixas de idades a interesses culturais comuns.

A outra corrente sociológica apresentada pelo autor Pais (2003), apresenta-se como uma crítica à corrente geracional relacionada a uma fase da vida, tendo uma leitura abrangente de juventude, apoiando-se na reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, raça e classes sociais.

Nesta corrente, a passagem do jovem para a vida adulta está pautada por desigualdades sociais, na divisão sexual do trabalho e principalmente a nível da condição social. O aspecto de gênero importa, pois as mulheres se encontram cada

ISSN: 2176 - 1396

vez mais afastadas do mercado de trabalho, pois lhe são impostas outras funções “de esposas e mães”. Por conseguinte o sistema educativo, e a condição social acabam por determinar que filhos de operários devem tornar-se operários.

Os dados alarmantes sobre desemprego afetam diretamente a forma de viver dos jovens. A condição de desemprego está entre as principais preocupações dos jovens, sendo a falta de dinheiro a principal delas, pois, os jovens pensam que com dinheiro, podem gozar muito melhor a vida com maior liberdade para fazer o que querem e, de fato, não deixam de o ser. Aparece estabelecido e instaurado um problema de classes.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, assim, devem ser identificados como culturas de resistência, almejando soluções a problemas compartilhados por jovens de uma mesma classe social, com significado político ganhando e criando espaços culturais. Tais conquistas não partem apenas de posicionamentos de classe, mas, também da participação e interação com diferentes grupos e sistemas locais, regionais e nacionais, que tenham a juventude como preocupação central.

A transição dos jovens para a vida adulta e os problemas sociais

No item anterior foram apresentadas duas correntes sociológicas com concepções distintas sobre juventude, uma relacionada a fase da vida (questão etária) na outra, juventude tomada como um conjunto social diversificado. Na sequência desta produção, pretendo caracterizar a juventude e a vida dos jovens frente aos desafios e problemas sociais.

Respaldada pelas críticas do autor Pais (2003), o objetivo deste item é desnaturalizar e desmistificar o rótulo que a juventude carrega de inconsequência, delinquência, drogas, desinteresse e causadora de problemas. Resgatar os diferentes sentidos da juventude, seus comportamentos cotidianos, seus modos de pensar e agir, suas representações e identidades sociais e perspectiva em relação ao futuro.

Grande parte dos problemas sociais existentes/permanentes emanam da falta de oportunidades de trabalho, o que afeta as mais diversas faixas etárias. O que influencia fortemente a transição do jovem para a vida adulta, pois, os jovens vislumbram um status de reconhecimento baseado em algumas responsabilidades inerentes à vida adulta (trabalho fixo e remunerado, encargos com filhos e despesas com habitação, por exemplo).

De fato, a crise de desemprego obriga aos jovens estenderam sua permanência com os pais, o que pode vir a gerar diversos conflitos, os jovens optam por relaçõe afetivas mais livres, aderem ao aborto, ao divórcio e a relações precárias.

Porém, a pouco tempo atrás os problemas relacionados à juventude eram outros. Conforme cita Pais (2003), em Portugal nas décadas de 1950 e 1960 as revoltas e a marginalidade tinham como origem a crise das universidades, eram incapaz de absorver tamanha procura e não mais atendiam a preocupação da Igreja em formar a futura elite, saídas das universidade e sucessora dos potencias na políticas tão dominantes na época. Já para outro extrato social, os universitários estavam em total desilusão, os problemas eram outros, pois o nível e/ou conquista de uma melhor escolarização não era garantia de uma maior qualificação profissional.

Iniciou-se na década de 60 os movimentos estudantis de luta contra hegemônica, organizaram-se contra gerações mais velhas, contra um poder e um regime político que não facilitava a participação dos jovens a nível institucional. Ainda que, fosse notável um certo nível de associativismo, ativismo e participação dos jovens com possibilidades democraticamente instituídas na política, persistia como principal problema a inserção profissional abrindo espaço para a aparecimento de outros problemas como consumo de drogas, delinquência , etc.

Desta forma evidencia-se que, a questão do desemprego não é um problema social da juventude e, sim, uma construção social, histórica e cultural. As características desta construção sociológica afetam um considerável número de indivíduos de determinada geração, que vinculados a certos modos de vida e há determinados problemas sociais, podem e devem ser minimizados e/ou de resolução parcial com a ação do poder público, sendo medidas legislativas ou de terapia social. A nível de exemplos temos a obrigatoriedade do prolongamento da escolaridade e a criação de programas de formação profissional.

Políticas públicas e as conquistas sociais para juventude

As políticas públicas visam atuar para garantir o atendimento às diversas demandas da população (educação, saúde, segurança, mobilidade urbana, cultura, lazer, etc.), com igualdade, equidade, qualidade e justiça social. Os jovens vêm a muitas décadas mobilizando-se para obter um lugar de destaque na esfera pública

ISSN: 2176 - 1396

para conseguirem que suas reivindicações sejam ouvidas e ações meramente executadas.

As manifestações incentivadas e organizadas pelos coletivos juvenis sinalizam um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida, mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. Para Melucci (1997), a natureza precária da juventude (conforme já contextualizado neste texto) coloca para a sociedade a questão do tempo (faixa etária). A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica (construção social).

O autor Oliveira (2023) , organizador do livro “Debates sobre juventudes” nos revela que logo após a segunda guerra mundial a única política pública pensada e projetada para os jovens, era a educação. Na época, ser jovem significava ser estudante, estando até então distante do mundo do trabalho. Infelizmente, esta expectativa não se concretizou da mesma forma em diferentes países e foi se modificando com o passar do tempo.

Políticas públicas pensadas especificamente para juventude surgiram a partir dos anos 80, pela necessidade de garantir e ampliar a inserção do jovem na vida produtiva, para acompanhar as transformações econômicas e tecnológicas.

Uma das primeiras ações do Estado foi a oferta de moratória social, ou seja, um período de tempo para o jovem estudar e se inserir no mercado de trabalho para começar o pagamento de sua moradia. Porém, o sucesso deste investimento em educação variou muito nos diversos países de implementação. Até a década de 70 os empregos se mantiveram na Europa, depois veio um fluxo de inatividade o desemprego se instalou de forma duradoura.

No Brasil, foram poucos os jovens que puderam usufruir da moratória social, pois precisam trabalhar para ajudar a sustentar a família, afastando-se assim da escola, antecipando as responsabilidades da vida adulta. Simultâneo a crise de empregos emerge a violência juvenil. Desta forma, foram feitos esforços internacionais para desenvolver projetos sociais na prevenção do desemprego juvenil e na contenção da violência.

A situação agravou-se de forma vertiginosa, então em meados de 1990 jovens participantes de diversas redes, movimentos estudantis na condição de sujeitos falantes exigiram a deliberação sobre políticas para juventude. A partir dos anos 2000 por iniciativa de organizações civis a questão da juventude passa a fazer parte da

ISSN: 2176 - 1396

agenda governamental e em 2005 foi lançada a “política nacional da juventude” com a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Também em 2005 foi instituído, sancionado e regulamentado o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), reunindo representantes de diversas esferas da sociedade. Para Oliveira (2023), foi uma iniciativa de extrema relevância, pois os Conselheiros e Conselheiras puderam lutar por reconhecimento de demandas, disputar recursos, lograr suportes institucionais e marcos legais de regulação de direitos. O referido conselho foi reconhecido e identificado como um espaço singular, onde conselheiros e conselheiras negociam e pressionam o poder público para o atendimento de diferentes demandas.

Um dos programas oriundo de uma política pública de maior reconhecimento foi o projovem, segundo depoimentos recebiam jovens gays e trans, antes alvos de preconceitos na escola de ensino regular, também citaram professores como diferencial em seu ensino e a oportunidade das mães jovens continuarem seus estudos, pois podiam levar consigo seus filhos.

Em 2012, foi lançado o Plano Juventude Viva, que se propôs a combinar ações de prevenção à violência, campanhas de sensibilização com a integração e ampliação do acesso a programas e ações voltadas para jovens em um mesmo território. Ainda, em 2013 foi homologado o Estatuto da Juventude.

Resultados e conclusões momentâneas

Nesta produção não esgota-se o assunto, apenas foi possível fazer um recorte de alguns artigos e livros que tratam do tema da juventude. Conforme o estudo e o diálogo com outros autores torna-se mais intenso e profundo, e observa-se com mais clareza frente aos desafios enfrentados pela juventude e pelos coletivos juvenis no atual cenário das políticas públicas.

A realidade percebida nos obriga a transitar pelas duas correntes sociológicas (gerencial e classista), pois na transitoriedade revelam-se novas facetas das culturas juvenis, ambas correntes com fraquezas e potencialidades. Na corrente gerencial a delinquência e outras expressões da cultura juvenil na maioria das vezes são crises relacionadas a faixa etária. A corrente classista nos mostra que as palavras de ordem sempre serão conflitos e resistência, pois na luta de classes (sempre contínua), uma cultura será a dominante e outra dominada.

ISSN: 2176 - 1396

Vista por este ângulo, a juventude é reconhecida com uma ordem biológica, mas também simbólica. Os indivíduos não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança, da transformação e da transitoriedade do mundo que os cerca. Uma juventude unida, organizada, com propósitos estabelecidos para conquistar seus direitos.

Os problemas sociais vivenciados pelos jovens tem origem na realidade concreta e social, que, na busca de soluções precisa-se pensar possibilidades outras, outra realidade para acabar com a drogadição, delinquência e desemprego juvenil. No curso de vida do jovem está fortemente marcado o presente, exatamente aquilo que desejam que seja valorizado, assim, as transformações, mudanças, a passagem do jovem a vida adulta se faz no seu cotidiano. Neste movimento que é diverso os jovens partilham linguagens diferentes, valores diferentes, se vestem e comportam-se de forma diferente, muito além de uma ascensão econômica buscam respeito, emancipação e direito de ser ouvido e atendido em suas demandas.

Portanto, para que o jovem obtenha êxito em suas demandas necessita da intervenção do Estado propondo políticas públicas que sejam capazes de atender tais demandas da juventude, os jovens na condição de sujeitos de direito. Conforme as leituras executadas foi possível evidenciar que as políticas públicas e projetos consolidados de 2005 a 2015 visavam atender as necessidades do presente, foi uma década muito fértil neste campo, produtiva e assertiva em alguns programas ofertados.

Mesmo com todas iniciativas apontadas, a juventude ainda é referida como marginal, com estereótipo negativo (nem estuda, nem trabalha (o nem-nem)), o que afeta o cotidiano de vida dos jovens. É preciso repensar ações levando em conta as mudanças sociais e as dinâmicas da sociedade, precisamos de pautas que integrem a igualdade, a dignidade, a justiça social e a valorização da diversidade. As iniciativas virão dos movimentos, redes e coletivos juvenis que irão apontar a construção e reconstrução do campo das políticas públicas para juventude e, sem dúvidas, o principal elemento constitutivo das ações será a participação.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva Publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14. Acesso em março de 2023. Disponível em < http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>.

OLIVEIRA, V. H. N.(Org.). **Debates sobre juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional da casa da moeda. 2ª Edição. Lisboa, 2003.

PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E AS CONSEQUÊNCIAS DA INSERÇÃO DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiane Lopes de Oliveira[1]

RESUMO

O presente trabalho é o resultado final do projeto de Iniciação Científica intitulado: "*Paulo Freire, a educação libertadora e as consequências da inserção do Projeto Escola Sem Partido na formação de professores*" e objetiva de forma ampla contrapor a visão teórica de Paulo Freire, baseada na educação libertadora ao Projeto Escola Sem Partido (ESP), movimento neoconservador em ascendência no Brasil desde sua proposição, em 2004. Esse estudo proporcionou reflexões acerca da formação de professores em contextos opressivos, no qual a atuação docente é criminalizada sob alegação de defesa da neutralidade ideológica. Para realizar tal discussão utilizou-se da pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura freireana; e documental, por meio da análise de notícias e documentos relacionados ao ESP. Além disso, foi realizada também a coleta e análise de dados qualitativo, a partir de questionário aplicado à comunidade escolar, perfazendo ambas perspectivas sobre a realidade atual da educação brasileira. As discussões e análises presentes nesse trabalho convergem para a permanente necessidade de se construir uma educação sob a ótica de Paulo Freire e da atuação do professor como agente emancipador, principalmente em contextos opressivos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Escola Sem Partido. Educação Libertadora.

1 INTRODUÇÃO

Mediante os crescentes ataques aos processos democráticos no Brasil nos últimos anos, advindos de uma cultura neoconservadora que beira ao fascismo, faz-se necessário realizar discussões acerca de propostas apresentadas por esses grupos, bem como suas consequências na formulação da sociedade, caso sejam implementadas. Tendo como enfoque o campo da educação, o tema do presente trabalho admite considerável relevância e pertinência na visualização do cenário educativo atual e, consequentemente, na construção de um discurso crítico a seu respeito.

[1] Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior/DE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, fabiane_oliveira@ufg.br

Uma proposta não tão atual, mas que tem tomado grande repercussão, principalmente por estar alinhada aos ideais políticos do atual Governo Federal, presidido por Jair Bolsonaro, é o projeto Escola Sem Partido (ESP). Proposto em 2004 e revigorado em 2014 (PL n.º 2.974/2014), é também conhecido como "Lei da Mordaça" e tem por objetivo "inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

As preocupações com uma escola que seja inclusiva e abrangente social e politicamente contrapõem os movimentos que estão em ascensão numa sociedade acrítica e que menospreza a educação. Dessa forma, para problematizar o movimento neoconservador Escola Sem Partido (ESP), analisando suas características e seus argumentos, recorremos às categorias criticidade e dialogicidade presentes nas obras do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, fazendo-nos refletir sobre a importância e necessidade de uma educação libertadora e a atuação do professor como agente emancipador, principalmente em contextos opressivos.

Além dessa contraposição entre a censura e o diálogo, o presente trabalho objetiva especificamente conhecer a história e o legado de Paulo Freire; investigar sobre o projeto Escola Sem Partido e suas influências na educação brasileira, principalmente na formação docente; refletir sobre doutrinação e neutralidade ideológicas; analisar a teoria freireana e seus aspectos que possam ter motivado a proposição do Projeto Escola Sem Partido.

2 DESENVOLVIMENTO

Para fundamentar a discussão sobre o tema leva-se em consideração que o presente trabalho, ao pretender contrapor o projeto Escola Sem Partido (ESP) ao pensamento e método freireano, por si só admite dois objetos de estudo. Por isso, num primeiro momento, fez-se necessária uma investigação independente, a fim de conhecer e entender melhor cada objeto e suas proposições, para num segundo momento ser possível o enfrentamento entre eles de forma clara e objetiva.

Sendo assim, foi empregada inicialmente uma metodologia de cunho bibliográfico, com o estudo focado em Paulo Freire, por meio da revisão e discussão de sua literatura e também de outras literaturas que versam sobre o Patrono da Educação Brasileira. A inserção ao pensamento freireano ocorreu de forma gradativa, conhecendo sua trajetória de vida e seus escritos seguindo uma cronologia. Foram

abordadas obras como "*Paulo Freire: Educar para transformar"* de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, "*Educação como prática da liberdade", "Conscientização", "Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa"* e *"Pedagogia do Oprimido"*. Houve também a participação no Curso de

Extensão "*Paulo Freire, sempre presente!*", realizado em cinco encontros, proporcionando maior imersão em nosso estudo.

Em seguida, foi realizada também uma pesquisa documental sobre o projeto Escola Sem Partido (ESP), por meio de visita ao site oficial do ESP, leitura do Projeto de Lei (PL) n. 2.974/2014, entrevistas, notícias, livros e outros materiais que discutiam sobre o PL, coletando e analisando informações desde sua proposição até o momento atual.

Por fim, foram coletados dados na comunidade escolar por meio de um questionário de caráter qualitativo, disponibilizado por meio da plataforma virtual Google Forms, contendo perguntas sobre as experiências escolares dos participantes e sobre o seu conhecimento a respeito do ESP e de Paulo Freire. Por meio das respostas ao questionário foi possível correlacionar as diferentes perspectivas e realidades ao aparato teórico revisitado a priori, possibilitando melhor discussão sobre a temática. Numa abordagem crítica dos materiais e dados coletados, foi possível atender aos objetivos do presente trabalho, na reflexão e questionamentos significativos sobre os conceitos a que versam o ESP e sobre a urgência de uma educação libertadora e democrática de Paulo Freire.

3 Coleta de dados

O Projeto Escola Sem Partido foi proposto em 2004 e em 2014 trazido novamente à discussão, pelo PL n.º 2.974/2014, que ficou também conhecido como "Lei da Mordaça", em contraponto à visão democrática e crítica da educação.

Uma proposta que pode ser referida como indecente, em que "numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Porém, para além de todo o pragmatismo inserido na proposta, a neutralidade defendida pelo ESP atua, verdade, como mecanismo de silenciamento de professores e profissionais da educação em nome de uma falsa liberdade da liberdade em aprender do aluno, com o objetivo de proteger e

escamotear uma ideologia conservadora e autoritária que determina a atuação do professor em sala de aula, tolhendo a sua autonomia e liberdade na realização do processo de ensino e aprendizagem presentes na prática pedagógica.

Como difundir, investigar e refletir sem que os indivíduos interajam entre si? A proposição de "[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante" (FREIRE, 1996, p. 22) que Paulo Freire enaltece acontece no encontro dos homens mediatizados pelo mundo, numa relação dialógica, a saber:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1983, p. 44).

O saber está previsto numa relação democrática, na qual educador e educando participam na transformação e na criação do próprio saber. Está previsto também na pluralidade de vivências, na qual o pensamento divergente é o ponto inicial para a dialogicidade e, consequentemente, para a construção de um novo saber e do pensamento crítico. Determinar as ações do professor em sala de aula, estipulando deveres de silenciar-se frente aos debates, é amordaçar a classe educadora, é dispensar suas possíveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem em sua completude, na formação de indivíduos para a vida em sociedade, e não apenas na aquisição de habilidades e conteúdos desmembrados da própria realidade.

O questionário disponibilizado à comunidade escolar foi composto de 15 questões, apresentadas em formato misto, entre objetivas e subjetivas. A maioria dos participantes no questionário tem entre 18 e 34 anos de idade e são alunos advindos da rede pública de ensino.

Considerando que alguns alunos, por exemplo, em prática de estágio possam ter considerado a experiência como atuação docente, quase metade dos participantes, tanto na condição de aluno como na condição de professor(a), já se sentiram intimidados ou incomodados em sala de aula pela outra parte.

Do total de 18 participantes, 14 tiveram conhecimento sobre o Projeto Escola Sem Partido e os outros quatro não. Apesar de ser um percentual consideravelmente alto, esperado seria que o conhecimento sobre o ESP atingisse em 100% a comunidade escolar, uma vez que a temática impacta diretamente sobre a realidade dos participantes no questionário. Esse alheamento à própria realidade, conduz mais facilmente o sujeito a processos alienantes, e conforme Freire

ISSN: 2176 - 1396

> Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (...) esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham. (FREIRE, 1967, p. 43)

Ao se eximir da participação e conhecimento da própria realidade, o sujeito transfere o seu direito de poder decidir sobre ela mesma, tornando-se refém das decisões alheias. Ele não faz escolhas, é escolhido. Porém, "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções". (FREIRE, 1979, p. 30)

Dos 14 participantes que tiveram conhecimento sobre o Projeto Escola Sem Partido, 11 não o consideram como apartidário e não acham possível alcançar a pluralidade no ensino por meio do projeto; e 10 não consideram ser possível a neutralidade na ação docente. Dos quatro participantes que NÃO tiveram conhecimento sobre o projeto, apenas um o considera como apartidário, os quatro não acham possível alcançar a pluralidade no ensino por meio do projeto e dois acham possível a neutralidade na ação docente.

Desse modo, podemos inferir que os participantes que de alguma forma tiveram maiores informações e conhecimentos sobre o Projeto Escola Sem Partido, apresentaram respostas de forma a emparelhar os conceitos de apartidarismo, neutralidade docente e pluralidade no ensino; estando relacionados uns aos outros. Já os participantes que não conhecem ou não tiveram contato com informações sobre o projeto, apresentam os conceitos de forma interdependente.

Cabe evidenciar a discrepância sobre o resultado relacionado à neutralidade proposta pelo projeto Escola Sem Partido, sendo que a maioria desacredita na aplicação efetiva desse conceito dentro da sala de aula. A educação problematizadora de Freire, que "constrói com" numa perspectiva humanista e não a partir da dominação que pressupõe doutrinação, traz a crítica de que não há como existir no mundo com neutralidade:

> Nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da natureza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por experiência, é aquele em que se treinam os educandos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou

ISSN: 2176 - 1396

pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 50).

Desse modo, a proposta de neutralidade apresentada pelo ESP desconsidera toda a subjetividade humana que permeia os processos a que o sujeito está inserido, e por isso mesmo, acaba por tornar-se uma estratégia que visa silenciar os educadores, em nome de uma falsa liberdade de aprender do educando, visto que

> A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p. 36)

Ao tolher a liberdade de pensamento e de expressão, seja de qualquer pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem, unifica-se o pensamento sob a perspectiva daqueles que podem ser livres, limitando assim a possibilidade de um ensino plural, no qual todos os pontos de vista são levados em consideração; além de também mecanizar tal processo, reduzindo-o a uma “educação bancária”, conceituada por Freire como uma transferência de conhecimentos unidirecional, do educador para o educando, na qual “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1983, p. 33)

Quando perguntados sobre o poder que os professores exercem sobre os alunos, dentre os 18 participantes, apenas dois consideraram os alunos como audiência cativa. Partindo do pensamento freireano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), ao afirmar que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos”, o ESP admite o educando como um sujeito inexistente de conhecimentos anteriores à escola.

Apesar de não possuir a leitura da palavra, o educando ao chegar à escola, traz consigo percepções do mundo sobre suas experiências com ele. Esse tipo de afirmação fere a autonomia do educando e o seu reconhecimento como ser dotado de complexidades e subjetividades. Desse modo, “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1996, p.63), retomando o conceito da “educação bancária”.

Todos os participantes do questionário concordaram que a escola tem o papel de abordar e discutir as pautas derivadas da sociedade, como por exemplo, sexualidade, feminismo, identidade de gênero, política, dentre outras. Para Freire

"toda leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura de contexto" (FREIRE, 1989, p. 9), e a partir disso e dos dados extraídos do questionário, cabe a reflexão: como que, para aqueles que defendem, assim como o ESP, uma proposta inatingível de neutralidade, baseada na transferência de conteúdo de forma "imparcial", que admite o educando como audiência cativa; será possível a discussão sobre esses assuntos que não estão nos livros didáticos e no campo das habilidades e conteúdos estipulados por convenção nos currículos escolares?

Para evitar essa contradição, é necessário admitir a escola para além da aquisição de conteúdos e habilidades simplistas, observando o seu compromisso na formação integral dos educandos a partir da contextualização e exercício crítico sobre eles.

Ainda sobre essa questão, vale também destacar as justificativas para a questão 11, dos dois participantes que consideraram os alunos como audiência cativa na questão 10; a fim de refletirmos sobre elas e também fazermos conexões entre as questões.

Figura 1 – Resposta de participante

Por meio da escola são discutidos vários assuntos com isso são tiradas/esclarecidas algumas dúvidas e preconceitos sobre os assuntos

Fonte: a autora, 2022

Se considerarmos os alunos como audiência cativa, como se não tivessem nenhum conhecimento prévio à escola, e assim, serem facilmente influenciáveis pelos professores, como poderemos admitir a existência da discussão dos assuntos, se os assuntos só são discutidos se há a diversidade e liberdade de opiniões, conceitos e conhecimentos diversos?

Figura 2 – Resposta de participante

Sim, mas o que os professores têm feito não é promover uma amostra da sociedade. Pelo contrário. É mudar a sociedade a partir da audiência cativa de crianças que não tem conhecimento sobre muitas coisas. Por exemplo: a maioria da população brasileira é contra o aborto e a ideologia de gênero. Os professores não estão promovendo uma amostra da sociedade. Na verdade estão indo contra o que os pais e as sociedade expressam. Estão indo contra o desejo dos pais, que são os principais responsáveis pela formação moral das crianças.
Estão inculcando mas crianças um novo padrão moral, que não expressa a sociedade, mas busca mudar sociedade de acordo com a visão de mundo de uma minoria.
Como não têm conseguido convencer adultos, corrompem as crianças.

Fonte:a autora, 2022

Para ser uma amostra da sociedade, necessariamente deve ser uma amostra da maioria da sociedade? Temáticas que versam sobre a minoria, também não são pautas expressas pela sociedade? De onde vem o novo padrão moral, senão pela

própria sociedade? A escola deve se submeter a discutir somente as pautas elencadas pela família, ou ela tem um comprometimento objetivo de discutir a sociedade nas suas mais diversas nuances?

Essas temáticas surgem na sociedade como necessidade de sua própria transição, de fechada para aberta, de um homem acomodado e domesticado para um homem humanizado e reflexivo. Nesse sentido,

> Os novos temas, ou a nova visão dos velhos, reprimidos nos recuos, "insistem" em sua marcha até que, esgotadas as vigências dos velhos temas, alcancem a sua plenitude e a sociedade então se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera de novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais. (FREIRE, 1967, p. 48)

Nesse processo de transição da sociedade, forças contraditórias à sua abertura, que aqui neste trabalho se personificam na figura do ESP no âmbito da educação, segundo Freire são forças que estão,

> [...] a todo o custo, buscando reacionariamente entravar o avanço e fazer-nos permanecer indefinidamente no estado em que estávamos. Pior ainda, levar-nos a um recuo, em que as massas emergentes, se já não pudessem voltar a ser imersas, fossem levadas à imobilidade e ao mutismo, em nome de sua própria liberdade. (FREIRE, 1967, p. 9)

Já na seguinte questão, apresentada em caixas de seleção nas quais os participantes poderiam marcar uma ou mais de uma opção, 13 dos 18 participantes, acreditam que o papel da escola é "Apresentar o mundo em que vivemos, contextualizando os conteúdos"; 12 acreditam que é "Mostrar a diversidade de opiniões e aprender a partir da sua contraposição" e "Formar cidadãos, apresentando-lhes conhecimentos e valores para viverem em sociedade".

Curiosamente, nenhum dos participantes marcou exclusivamente as opções "Ensinar os conteúdos das disciplinas" e "Formar pessoas para o mercado de trabalho", quando estas foram assinaladas, seguiram acompanhadas de alguma(s) das outras opções. Isoladamente caracterizariam uma educação de perfil tecnicista, voltada para o mercado, e acrítica.

De modo um tanto quanto contraditório, os participantes que justificaram de forma subjetiva em favor do ESP, concordando com a premissa de neutralidade ideológica, mesmo o projeto viabilizando o cerceamento da atuação docente, acreditam na função da escola de formar indivíduos por meio da diversidade de opiniões, da contextualização dos conhecimentos e da formação dos indivíduos em valores sociais, justamente características que se aproximam da educação libertadora presente nas obras de Freire.

ISSN: 2176 - 1396

E por fim, metade dos participantes do questionário leu ao menos uma obra de Paulo Freire e apenas um participante não leu nenhuma de suas obras.

Dentre as possíveis motivações de Paulo Freire ter se tornado alvo na sociedade atual, 14 dos 18 participantes atribuem ao fato de o Patrono da Educação Brasileira promover a conscientização dos indivíduos, ameaçando o poder hegemônico. E apenas um participante considerou que Paulo Freire promove a doutrinação das massas para o comunismo e que seu método é ineficaz.

A partir dessa última questão, podemos refletir, segundo Freire, que "o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a 'domesticação dos homens', ou uma prática para sua libertação" (FREIRE, 1979, p. 16). Assim, a educação democrática e emancipadora de Freire faz com que o homem "renuncie à expectação e exija a ingerência (...) ameaçando as elites detentoras de privilégios" (FREIRE, 1979, p. 54), o que justifica os numerosos ataques ao seu legado e seu método, numa resposta reacionária daqueles que querem continuar detendo o poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um contexto de educação conservadora em curso que necessita ser combatido dentre tantas frentes, também no âmbito da universidade, por meio da pesquisa científica. Discussões como essa são necessárias para que a sociedade civil passe a pensar projetos que favoreçam a educação libertadora e que vão na contramão das ideias antidemocráticas ditadas pela rigidez do pensamento neoliberal.

Esse trabalho traz reflexões sobre a educação que queremos para o nosso país: se uma educação conservadora e cerceadora de direitos políticos e direitos de existir no mundo, ou uma educação emancipadora, contra-hegemônica e para a liberdade.

E essa revolução está imbricada à conscientização dos indivíduos, no processo de assumirem seu verdadeiro papel no mundo, pensando e atuando criticamente para transformá-lo. Freire (1979) nos aponta para a necessidade de nos conscientizarmos permanentemente, pois o mundo sempre nos apresentará novas realidades, as quais precisamos sempre questionar para transformar.

Por fim, o único caminho para enfrentarmos projetos e realidades autoritárias e opressoras é a conscientização sobre o mundo, por meio do conhecimento e das ações utópicas que desmistificam essas realidades. Censurar o professor em sala de aula é uma atitude antidiológica e, por isso, desamorosa.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra,1983.

RELATO DE UMA INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR: PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Graziele Ribeiro
Maria Eduarda Annunziato
Mayra Gomes de Oliveira
Angelita de Pinho Tavares
Viviane Terezinha Koga

RESUMO

O Nazismo é um movimento que surgiu há quase 100 anos na Alemanha e que tem repercussão até os dias de hoje. No contexto escolar tem sido foco de discussão nos últimos anos, pois os alunos vêm apresentando atitudes violentas e falas embasadas na ideologia neonazista. Por este motivo buscamos realizar uma intervenção interdisciplinar estabelecendo a relação do fato histórico com a violência dos dias atuais. A atividade foi desenvolvida no Programa Residência Pedagógica -Ciências da UEPG, sendo composta por dois momentos distintos, com 60 alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola localizada na região central da cidade de Ponta Grossa-PR, em aulas de física. No primeiro momento foi usado a roda de conversa para possibilitar aos alunos expressar as suas ideias, experiências e reflexões sobre o tema e finalizamos com uma atividade em grupo, onde houve a produção de cartazes sobre temas que lembrassem o nazismo na atualidade. No segundo momento foram utilizados trechos do filme "A onda", do diretor Dennis Gansel, 2008, para discutir o nazismo relacionado diretamente à violência na escola, onde montamos uma segunda roda de conversa e finalizamos com um mapa mental com palavras trazidas pelos alunos. Os principais resultados foram a participação ativa dos alunos e a argumentação crítica relacionando o nazismo com as formas de violência presentes na atualidade.

Palavras-chave: Nazismo. Prevenção a Violência. Escola.

1 INTRODUÇÃO

As diferenças sempre foram um ponto crítico na estrutura das sociedades e a dificuldade de conviver com elas criaram e ainda criam uma série de ideologias, muitas vezes desprovidas de fundamentos científicos (GADE, RUE, SILVA; 2014). Um retrato disso é o Nazismo, uma ideologia de cunho totalitarista, originada por Anton Drexler na Alemanha, em 1933 e liderada por Adolf Hitler, cujo objetivo era promover a eugenia, onde somente a raça pura ariana seria capaz de “salvar” a humanidade (RIBEIRO; 2022).

Segundo Museu do Holocausto, foi um processo sistemático de discriminação, perseguição antissemita e tentativa de aniquilamento, que levou ao genocídio de seis milhões de judeus. Mas sabe-se que o sistema também perseguiu e assassinou

grupos de pessoas negras, ciganas, gays, líderes de outros partidos, entre outros, ou seja, todos aqueles que eram diferentes ou não concordavam com a ideologia.

Mesmo passado quase um século dessa atrocidade, a ameaça da ideologia nazista ainda se faz presente e atuante cooptando jovens desinformados e receptivos aos discursos neonazistas (BINOTTO, *et al*., 2022). A Safernet, associação de direitos humanos na internet, que monitora sites radicais, relatou que as atividades neonazistas na internet vêm crescendo desde o primeiro ano da pandemia. Em 2020, a Safernet registrou 9004 denúncias desse tipo de crime, um crescimento de 740,7%.

Na escola, o número de casos de violência apresentou aumento significativo. Ela está presente em todos os âmbitos, alunos contra professores, alunos contra alunos e até mesmo de pessoas externas contra alunos. Nos últimos 20 anos, o Brasil apresentou 23 casos de massacres em escolas, sendo sete somente no 2º semestre de 2022 (G1, 2023) e um terço dos ataques registrados no país desde 2019 tiveram referências nazistas (BARRETO FILHO, BIMBATI, 2023).

Circulando dentre esses elementos e detendo-se principalmente no aumento da violência na escola, o presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão com os alunos do primeiro ano do ensino médio acerca do Nazismo/neonazismo relacionando-os com a violência presente na sociedade e na escola.

1.1 As relações do Nazismo com a Escola

Há aproximadamente um século atrás, esse movimento político e social, marcado por ideias extremistas e nacionalistas, se concretizou na Alemanha e se disseminou por vários países, inclusive no Brasil. Mesmo após a Segunda Guerra Mundial, com a morte do fundador do movimento, o Nazismo não deixou de existir, um exemplo é o aumento nas manifestações nazistas (BINOTTO, *et al*., 2022).

Em pleno século XXI, o movimento ainda mostra “as caras”, por vezes, de forma bastante escancarada e se apresenta como Neonazismo, ou seja, o resgate do nazismo na atualidade. Segundo Binotto, *et al*., (2022), o preconceito herdado passa a se manifestar com novas roupagens e significações. Essas manifestações afetam sensivelmente as relações sociais e acentuam as intolerâncias étnicas e raciais e geram ondas de violência contra as minorias sociais.

O Brasil apresenta números de casos de violências extremamente preocupantes. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022), o

país tem uma população que equivale a 2,7% dos habitantes do planeta e responde por cerca de 20,5% dos homicídios conhecidos que foram cometidos no planeta em 2020.

Nessa perspectiva, enquanto fenômeno global, a violência espalha-se dentro dos mais variados âmbitos e tem se desenvolvido principalmente no contexto escolar, para Silva e Negreiro (2020, p. 328) a violência escolar é:

> Todas as atitudes praticadas pelos membros pertencentes ao espaço escolar (docente, discente, servidores, comunidade), dentre tais ações podem-se inferir a criminalidade, danos ao patrimônio público, relações de conflitos interpessoais, violência simbólica, dentre outras.

Segundo Barros e Negreiro (2020), a violência nas escolas tem se elevado nos últimos anos. Esses dados são explicados por Charlot (2002 *apud* VINHA, NUNES, 2020, p.3) que confirma que a violência na escola é o resultado da violência que existe fora de seus muros.

A escola é o principal local onde ocorre o processo de ensino aprendizagem, responsável também pela construção das relações de convivência e de socialização, também é o espaço onde as crianças e jovens passam a maior parte de suas vidas e por este motivo é necessário atentar-se para o desenvolvimento humano mais harmônico, para minimizar os efeitos de diversos problemas que tanto afetam a sociedade, como a pobreza, a exclusão, entre outros (DELORS, 2001 *apud* ABRAMOVAY, 2008). Portanto, a escola caracteriza-se como uma instituição social que tem o papel de educar o aluno, mas compete a ela também a formação humana integral e para isso o desenvolvimento ético, a empatia, o diálogo, o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais (VINHA, NUNES, MORO, 2019) o que é confirmado por Paulo Freire (1995, p.29), quando cita que a educação é a necessidade de uma formação técnica, científica e profissional, mas também o desenvolvimento de sonhos e utopias.

Episódios de violência, seja ela verbal ou física, podem transformar o clima e o contexto escolar. Entender quais são os fatores que causam esses problemas se tornam indispensável no âmbito escolar, ou seja, é necessário refletir sobre a situação atual, para que toda a gestão escolar possa propor maneiras de prevenir e enfrentar a violência (VIANA, 2002 *apud* SOUZA, 2008, p.126).

De tal modo, faz-se necessário desenvolver estratégias, políticas públicas, oficinas, rodas de conversas, palestras e atividades voltadas ao tema, a fim de

conscientizar os alunos. Todas essas estratégias devem ser pensadas tendo em vista a educação libertadora, proposta por Paulo Freire (1987) que ao longo de sua obra expõe que os educandos devem ser entendidos, assim como suas realidades. E para isso foi proposto atividades que partam do diálogo e do lugar de fala, sabendo que os alunos carecem de espaços em que possam expressar seus sentimentos, fazer desabafos, e até mesmo relatar histórias e situações que enfrentam no dia a dia.

Segundo as entidades CRAMI, A REDE e CLAVES 2 (BRASIL, 2004 *apud* Souza, 2008, p.125) a falta de alguns fatores, como afeto, valores e modelos positivos sociais, assim como o abandono e a negligência por parte dos pais, podem contribuir para que crianças e adolescentes se tornem mais violentos.

Pensando que segundo Abramovay (2008) a escola tem que ser inclusiva, não pode ser discriminatória e tem que criar mecanismos para que todos os alunos se interessem pelo que está acontecendo no espaço escolar, precisam ser pensadas abordagens multidisciplinares, as quais precisam ser construídas pela comunidade escolar para que a escola se torne um lugar mais seguro, no qual o aluno sinta-se acolhido. Os pais também possuem papel fundamental nesse processo visando o pleno desenvolvimento dos alunos.

2. METODOLOGIA:

A atividade desenvolvida caracteriza-se como uma intervenção interdisciplinar, tendo o intuito de conscientização para o desenvolvimento integral dos alunos. A intervenção foi promovida como uma ação do Programa Residência Pedagógica - Ciências da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) em uma escola localizada na região central da cidade de Ponta Grossa- PR.

A escola atende cerca de 2200 alunos da cidade, oferece ensino médio e técnico e já possui mais de 100 anos de existência e por isso o seu prédio foi tombado como Patrimônio Histórico e Cultural da cidade.

A intervenção foi desenvolvida em aulas de física e contou com a participação de aproximadamente 60 alunos, escolhidos aleatoriamente dentre as turmas participantes do Programa Residência Pedagógica. Aconteceu em 2 momentos: no primeiro foi usado uma roda de conversa para contextualizar. Para isso levamos alguns cartões com os triângulos, que eram usados no holocausto para a identificação

ISSN: 2176 - 1396

dos grupos minoritários pelos oficiais, fazendo com que os alunos refletissem se os grupos que sofreram naquela época são os mesmos que ainda sofrem violência, seja física ou verbal, nos dias atuais. Posteriormente, houve uma atividade em grupo, onde foram produzidos cartazes sobre qualquer tema que lembrasse o nazismo, incluindo conceitos, características, curiosidades, além de fotos que eles mesmo selecionaram para ilustrar seus cartazes.

No segundo momento foram utilizados trechos do filme “A Onda” de diretor Dennis Gansel, 2008, para abordar o nazismo relacionado diretamente à violência na escola, onde remontamos a roda de conversa para discutir, contextualizar e dar momentos de falas e debates, finalizando com um mapa mental produzido no quadro com palavras trazidas pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

À medida que as discussões foram acontecendo, vários temas foram surgindo relacionados ao nazismo, dentre eles o racismo, a homofobia e os diversos tipos de violência existentes na sociedade. Tivemos um relato de um aluno que contou ter sofrido racismo mais de uma vez no transporte coletivo, outros contando sobre a represália que um colega transsexual sofreu e ainda sofre na medida em que não pode usar o banheiro do gênero com o qual ele se identifica. Alguns ainda citaram o assédio que viveram e vivem no âmbito escolar e fora dele, além de vários outros relatos e histórias que foram contadas naquele momento.

Como essa atividade foi realizada em duas turmas distintas, pudemos ver a diferença entre as duas, mesmo tendo feito um único planejamento. Na primeira turma, houve pouca interação pelo fato de não estarmos na roda junto com eles, já na segunda turma, nos colocamos na roda de conversa e expusemos os nossos próprios relatos, para que eles se sentissem mais confortáveis em falar, instigando e possibilitando aos alunos expressarem suas opiniões, experiências e reflexões sobre o nazismo e as violências presentes na sociedade.

No momento da produção dos cartazes, foi perceptível a carência de atenção e de um espaço de voz ativa dos alunos, percebemos a criticidade que até então nos era desconhecida ao correlacionarem a temática com os dias atuais, demonstrando indignação e repúdio.

ISSN: 2176 - 1396

A finalidade dessa atividade era que os alunos pudessem expor seus conhecimentos e reflexões acerca do que foi abordado no primeiro momento da intervenção. Atividade essa que se caracterizou como um momento de fixação e de socialização dos alunos, estimulando o desenvolvimento do diálogo e a troca de percepções críticas a respeito dos temas trabalhados em sala.

Na segunda parte realizada com trechos do filme “A onda”, os alunos demonstraram pouco interesse no início, mesmo muitos deles ainda não tinham assistido ao filme, mas à medida que os trechos foram sendo passados, o interesse e a curiosidade em saber onde poderiam assistir posteriormente, já que não seria possível ver o filme por completo, por falta de tempo.

Entre os trechos foram feitas paradas para contextualizar o filme e relacioná-lo aos acontecimentos da atualidade. Os *feedbacks* dos alunos eram instantâneos, ou seja, eles se mostraram extremamente participativos e dispostos a dar suas opiniões, contribuindo com diversos aspectos acerca do tema. A primeira pausa mostra o local onde o filme acontece, a Alemanha atual, inicia com um professor de autocracia perguntando aos seus alunos se poderia acontecer uma ditadura parecida com o nazismo novamente e todos respondem que não. A partir disso, a mesma pergunta foi feita aos nossos alunos e todos também responderam que não era possível.

Na segunda pausa do filme, o professor propõe aos alunos que eles se reunissem, formando um grupo só. No início, ficaram mais tímidos, mas logo concordam com a proposta, e então criam um nome para o grupo, uniforme, símbolos e gestos. Nesse momento, o filme mostra os alunos estarem com pensamento positivo e legal e da mesma maneira nossos alunos, que vendo esse trecho do filme gostam da ideia, pois há um sentimento de pertencimento a um grupo.

Com o passar dos dias começa o extremismo, o sentimento que os pertencentes do grupo, por algum motivo, são superiores aos outros colegas e quem não concorda com o proposto é excluído pelos colegas e pelo professor. Nesse momento, os olhares na sala de aula real começam a aparecer, causando certa estranheza, na qual começam a perceber que algo está errado e que eles também praticam a exclusão com alguns colegas.

No fim do filme ‘A onda', há a formação de um grupo extremista e as coisas saem do controle, gerando violência e vandalismo. Quando o professor nota as proporções das ações, tenta acabar com o grupo, mas já era tarde demais. O filme termina com uma cena brutal de um aluno tentando tirar a vida de seus colegas e,

ISSN: 2176 - 1396

posteriormente, cometendo um suicídio. O professor acaba sendo preso. Neste momento houve um silêncio na turma, todos demoraram um pouco para absorver e trazer comentários, mas logo voltaram a falar. Trouxeram falas de como não imaginavam o rumo e a gravidade que o grupo se tornaria e como isso pode acontecer no cotidiano deles, envolvendo práticas de *bullying.*

Ao final das discussões, trouxeram apontamentos e relações muito críticas, como a manipulação da imprensa nos tempos atuais e das pessoas durante o nazismo, além de trazerem relatos de violências sofridas e ainda apontamentos relacionando a escola e a sociedade na atualidade. Um comentário nos chamou muita atenção, onde um aluno disse: “colocar policiais na escola não é solução para uma escola mais segura”, o que demonstra a compreensão dos alunos acerca do sentido da intervenção.

Na finalização foi feita a construção de um mapa mental tendo ao centro a palavra nazismo, no qual os alunos trouxeram as palavras: injustiça, ideologia, disciplina, nacionalismo, tristeza, violência, racismo, mídia, escola, líder, presente, *bullying*.

Imagem 1 – Roda de conversa e Mapa mental produzido pelos alunos

Fonte: As autoras, 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da intervenção, que aconteceu em duas turmas distintas, pudemos analisar e refletir sobre as particularidades de cada uma delas e as diferentes

experiências que elas nos propiciam, uma vez que o planejamento era o mesmo, no entanto, o desenvolvimento foi totalmente diferente.

Percebemos ainda a carência que os alunos possuem de momentos de fala, pois não é uma atividade comumente praticada nas escolas. Tivemos um retorno significativo, fazendo com que os alunos se sentissem à vontade para colocar seus relatos, opiniões e argumentos de forma crítica, de acordo com as suas vivências e experiências relacionadas ao tema. De tal modo, avaliamos como extremamente positiva para nós e para os alunos da escola a realização de tal intervenção. Assim, sendo, a intenção é dar continuidade às intervenções, para que possamos ir além nas reflexões e para que eles se sintam ainda mais seguros e pertencentes à escola.

O Programa Residência Pedagógica- Núcleo de Ciências nos permite trazer temas que fogem às aulas contidas no Registro de Classe Online (RCO), dando a nós, licenciandos, a oportunidade de ouvir e refletir junto aos alunos temas de extrema importância e que muitas vezes não conseguem ser trabalhados no dia a dia da escola.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, L. de S. As limitações da liberdade de expressão em prol de casos neonazistas no Brasil. **Revista Direito UNIFACS**, n.270, 2022. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8009. Acesso em 04 jul. 2023.

SILVA, R. L. da; RUE, L. A. de la; GADENZ, D. Discurso de ódio na Internet e Multiculturalismo: uma questão de conflito entre liberdade de expressão versus dignidade da pessoa humana **Revista Direitos Culturais**, v. 9, n. 18, p. 129-151, maio/ago.2014. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/322640474.pdf. Acesso em 04 jul. 2023.

SKERLAK, R. D. **Massacres escolares e cultura**: um estudo do massacre de Columbine com base em artigos jornalísticos e no documentário Tiros em Columbine. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/26235. Acesso em 04 jul. 2023.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=BPw5fxTPaIs. Acesso em 04 jul. 2023.

Museo do holocausto: https://www.museudoholocausto.org.br/memoria/o-holocausto/. Acesso em 04 jul. 2023.

GUERRA, A. Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. **Cienc. Cult**. v.58 n.1, Jan./Mar. 2006. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100002 Acesso em 04 jul. 2023.

VINHA, T. P. NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v.24, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33 Acesso em 04 jul. 2023.

VINHA, T. P. NUNES, C. A. AMARAL, A. M. **Contemporaneidade e a Convivência Democrática na Escola**. v. 11 n. especial, 2019 - Disponível em: https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123. Acesso em 04 jul. 2023.

BARRETO, H. F; BIMBATI, A. P. **Culto ao nazismo influência ataques a escolas**; casos disparam pós pandemia. UOL, 2023. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/04/02/nazismo-ataque-escolas-mais-casos-apos-pandemia.htm. Acesso em 04 jul. 2023.

BINOTTO, J. C. G., DIAS, M. H., MAXIMO, P. H., NAGATA, M. K.. **Admiradores de Adolf Hitler**: A Permanência da Ideologia Nazista em Movimento. Iº FITEC BRASIL – Feira Interativa de Tecnologia e Ciência do Brasil em Londrina-PR, Brasil. 2002. Disponível em: https://fitecbrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Relatorio-A-influencia-Nazista.pdf. Acesso em 04 jul. 2023.

SAFERNET: **Denúncias neonazistas à Safernet aumentam 60% em um ano**. Disponível em: https://new.safernet.org.br/content/denuncias-de-neonazismo-safernet-aumentam-60-em-um-ano#:~:text=As%20mais%20de%2014000%20den%C3%BAncias,o%20primeiro%20ano%20da%20pandemia. Acesso em 04 jul. 2023.

LOPES, W. A. B. **Análise do crescimento de grupos neonazistas no Brasil**. Universidade Federal Do Maranhão, 2016. Disponível em: https://monografias.ufma.br/jspui/browse?type=author&value=LOPES%2C+Wallace+Alan+Blois. Acesso em 04 jul. 2023.

VIANA, N. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002. Acesso em 17 jul. 2023.

G1.**Porque o número de ataques em escolas vem crescendo no brasil?.**, 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/g1-explica/noticia/2023/04/01/por-que-o-numero-de-ataques-em-escolas-esta-crescendo-no-brasil-g1-explica.ghtml. Acesso em 17 jul. 2023.

SILVA; E. H. B. da; NEGREIROS, N.. Violência nas escolas públicas brasileiras: Uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Psicopedagogia.** 2020; 37(114): 327-40. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006. Acesso em 17 jul. 2023.

ABRAMOVAY, M.. Escola e violência. **Revista Observare**. v. 4. Outubro de 2008. www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780. Disponível em: https://silo.tips/download/escola-e-violencias-miriam-abramovay-1. Acesso em 17 jul. 2023.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Anuário 2022. https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/01-anuario-2022-a-fragil-reducao-das-mortes-violentas.pdf. Acesso em 17 jul. 2023.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001. Acesso 17 jul. 2023

SOUZA, M. R. de. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação** – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008. Disponível: em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=SOUZA%2C+M.+R.+de.+Viol%C3%AAncia+nas+escolas%3A+causas+e+consequ%C3%AAncias.+Caderno+Discente+do+Instituto+Superior+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%E2%80%93+Ano+2%2C+n.+2+%E2%80%93+Aparecida+de+Goi%C3%A2nia+%E2%80%93+2008.+Dispon%C3%ADvel%3A+&btnG=. Acesso em 17 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, V; RIBEIRO, G. S. Paulo Freire e a educação-mundo: formação para liberdade e a vivencia na cidade. **Olhar de Professor**, vol. 23, pp. 01-18, 2020. Universidade . Estadual de Ponta Grossa. Disponivel em: https://www.redalyc.org/journal/684/68464195065/html/. Acesso 27 jul. 2023.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA LEI 11.645/2008 NAS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE OS ANOS 2018 E 2022

Zeneide de Lima[1]

Cíntia Régia Rodrigues [2]

RESUMO

O trabalho faz parte de um estudo da etapa inicial de Mestrado em Educação. Tem início com o seguinte questionamento: Quais são as contribuições das dissertações de mestrado, defendidas entre os anos 2018 e 2022, identificadas a partir da aplicabilidade da Lei 11.645/2008? A referida Lei, trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O objetivo do estudo é mapear as dissertações de Mestrado defendidas entre os anos 2018 e 2022, que trabalharam com a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008. A metodologia é de estado do conhecimento, que pretende realizar as reflexões e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (MOROSINI, FERNANDES, 2014). As dissertações selecionadas foram coletadas no portal BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Utilizou-se para a pesquisa o descritor "Lei 11.645/2008". Para o diálogo a partir da temática indígena, o aporte teórico será alicerçado em MOREIRA (2008), CANDAU (2008), SILVA (2008). Os resultados apontam para o total de 22 dissertações, defendidas em diferentes áreas do conhecimento em distintas universidades do País, entre os anos de 2018 e 2022. Sendo constatado, a partir dos resumos e palavras-chave, que as dissertações, em sua maioria, foram defendidas no Mestrado Profissional em História - PROFHISTÓRIA, por pesquisadores de diferentes universidades do País. De modo geral, todas as dissertações mapeadas, dialogam com a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008 e, mesmo que, não representem um número tão expressivo, trazem contribuições relevantes para a visibilização da temática indígena, tão urgente na atualidade, no meio social e educacional.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008. Temática Indígena. Relações Étnico-raciais. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A população indígena brasileira, segundo dados preliminares do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2022, é de 1.652.876. Em suas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, contam com 305 etnias que se comunicam em 274 línguas indígenas, segundo dados da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas). MOREIRA (2022) lembra que o século XIX criou uma das mais potentes (e equivocadas) convicções sobre os povos indígenas: a de que eles teriam morrido e desaparecido nos primeiros anos da colonização portuguesa, fosse por conta de guerras ou por conta de doenças trazidas pelo homem branco. (Entrevista in: Café

[1] Mestranda do Programa de Pós Graduação da FURB/Blumenau SC - zeneide2009lima@gmail.com
[2] Doutora em História – Programa de Pós Graduação da FURB/Blumenau/SC - crrodrigues@furb.br

História 11/10/2022). É necessário que os debates atuais se intensifiquem e que se reflita constantemente a partir das histórias equivocada sobre os povos originários.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231 “dos Índios” escreve: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Mesmo com seus direitos garantidos na Constituição, as populações indígenas, ao longo da história tiveram que lutar para pela sobrevivência de seus povos, contra o “desaparecimento” das populações indígenas, que se viram obrigadas a intensificar a luta num processo de reforço identitário, para o fortalecimento de suas culturas. A Lei 11.645, a que este trabalho se refere teve sua promulgação em 10 de março de 2008, altera o artigo 26-A da LDB e estabelece:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A Lei11.645/2008 é resultado de importantes reivindicações dos movimentos de negros/afrodescendentes e indígenas. Segundo Bergamaschi e Gomes (2003: p.58) “surge com intuito de mudar os conceitos em relação aos povos originários em suas reivindicações.” A implementação da Lei não é a solução para a ausência enraizada de currículos descontextualizados e que não contemplam as temáticas indígenas nos espaços educacionais, mas é uma contribuição importante que possibilita ações de reparação históricas e culturais e exige constantes debates. A Lei 11.645/2008, altera a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

Passado uma década da promulgação da Lei 11.645/2008, vale questionar: Houve inclusão das temáticas indígenas no sistema de ensino brasileiro? No presente trabalho, se analisa as produções, a partir do recorte temporal de 2018 a 2022. Com

objetivo de mapear as dissertações de Mestrado que abordam a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008 e podem nos direcionar para algumas reflexões acerca do questionamento.

2 SUJEITOS DE SUAS HISTÓRIAS

É necessário que se conheça as pluralidades étnicas e culturais dos povos originários, a vivência comum, pautada na ancestralidade. Conforme nos provoca Daniel Munduruku: Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira! Somos ancestralidade. (MUNDURUKU, 2013). apud (SILVA e MEIRELES 2019, p. 24).

O Brasil vive um momento político importante que é a conquista de uma indígena mulher ao posto de Ministra dos Povos Indígenas. Sônia Guajajara representa, como já se sabe uma população de 1.652.876 indígenas (IBGE, 2022), fato nunca ocorrido na história do País. Além de uma conquista pessoal, é uma conquista dos povos indígenas, um momento histórico de reparação no Brasil. Como ela mesma disse em sua rede social em 29/12/2022. MORTARI e WITTMANN (2019) lembram que até recentemente, entre 1964 e 1968, em plena ditadura militar, as experiências escolares dos indígenas envolviam proibição da língua materna e até mesmo castigos físicos. O Brasil conta também com Joenia Wapichana para a presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e o advogado Ricardo Weibe Tapeba para a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Nomes que garantem a representatividade dos povos indígenas nos setores governamentais, com efetivas oportunidades de diálogo, na constate luta pela garantia de seus diretos. Para Mortari e Wittmann (2019): “É necessário e urgente o conhecimento e o aprendizado a partir de saberes diversos em uma sociedade que é plural”. Tendo em vista que a Educação é para todos, em suas diversidades de étnicas, cultuais, territoriais (Mortari e Wittmann, 2019: p.18).

Na sequência do trabalho, será possível saber sobre como as pesquisas de mestrado mais recentes abordam a temática indígena, entre os anos de 2018 e 2022, passado uma década da promulgação da Lei 11.645/2008.

2.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM DIFERENTES UNIVERSIDADES DO PAÍS

Sobre a metodologia escolhida para este trabalho, o Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014), faz-se necessário considerar que a construção de uma produção cientifica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do País em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

As dissertações que compõe esse trabalho foram categorizadas a partir da leitura dos resumos e palavras-chave. O quadro a seguir apresenta as dissertações, que foram enumeradas de 1 a 22, assim como a instituição em que foi defendida a dissertação, o título, o/a autor/a, e o ano de defesa.

Quadro 1: Dissertações defendidas em algumas universidades do País, publicadas na BDTD (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações), entre 2018 e 2022, selecionadas a partir do critério: Lei 11.645/2008.

N°	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	PESQUISADOR	ANO	MESTRADO EM
D1	Universidade Federal de Mato Grosso	Evidências e ausências da lei N.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO	Armelinda Borges da Silva	2018	Educação
D2	Universidade Federal de Mato Grosso	A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal	Sandra Mara Van Ryn	2018	PROFHISTÒRIA
D3	Universidade Federal de Sergipe	História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe	Tatiana Soares Santos	2018	Educação
D4	UEL Universidade Estadual de Londrina	"Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui" : caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola = : "Fóg ag tóg tág ki ti kuprã...	Danielle Krislaine Pereira	2018	Educação
D5	Universidade Federal de Pernambuco	Tramas indígenas: a técnica do trançado da etnia Kambiwá	Clarissa Machado Belarmino	2018	Artes Visuais
D6	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	A lei 11.645/2008 e a história indígena no contexto dos cursos de graduação em história das universidades públicas em Florianópolis (2006-	Rosa Kerollainy Schutz	2019	História Cultural

		2018): reflexões e perspectivas			
D7	UFSP Universidade Federal de São Paulo	Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008.	Patricia Algelica de Oliveira Farias	2019	PROFHISTÓRIA
D8	Universidade Federal de São Carlos	Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena	Tamires Cristina dos Santos	2019	Ensino
D9	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros diáticos de históriaa partir da lei nº 11.645/08	Jonathas Fernandes Adriel Siqueira	2019	Ensino de História
D10	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os laklãnõ-xokleng	Adileide Maciel da Cruz	2020	PROFHISTÓRIA
D11	UFSP Universidade Federal de São Paulo	Produção de presença no ensino de história cultura indígena: representações no livro didático.	Antonio Simplicio de Almeida Neto	2020	História
D12	UNIFESP Universidade Federal de São Paulo	História Indígena nas Propostas Curriculares Oficiais (2008-2016)	Fernanda Pereira da Costa	2020	PROFHISTÓRIA
D13	UFRS Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Ensino de história a partir das presenças indígenas : o caso da retomada guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil	Cristina Turra Pires	2020	PROFHISTÓRIA
D14	Universidade Federal de Sergipe	Os sons tingui botó : ebook multimídia para o ensino de história indígena em Alagoas	Fernanda Andrade Silva	2020	PROFHISTÓRIA
D15	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Narrativas guarani na escola: contribuições para o ensino de história indígena	Marjorie Edyanez dos Santos Gottert	2021	PROFHISTÓRIA
D16	Universidade Estadual do Centro Oeste Guarapuava PR	Jogos e brincadeiras indígenas no Ensino da Educação Física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental	Clodoaldo Shreiber	2021	Educação
D17	Universidade Federal de Minas Gerais	Trajetória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas	Maísa Cristina Tôrres Dantas	2021	Educação

D18	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Lei 11.645/2008 e o ensino de sociologia(s): problematizando invisibilidades indígenas urbanas dentro de uma escola pública de Tupã/SP	Maria de Marleide Jesus	2021	Sociologia
D19	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Literatura indígena e recepção: uma intervenção a partir do reconto de mitos numa escola pública do município de Extremoz-RN	Jessica Martins Bezerra Felipe	2021	Estudos da Linguagem
D20	Universidade Estadual de Ponta Grossa	As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	Roseli Vaz de Almeida	2022	Estudos da Linguagem
D21	Universidade Federal de Goiás	Mitos e vivências educacionais no Espaço Cultural Vila Esperança/Escola Pluricultural Odé Kayodê	Haroldo Nélio Peres Filho Campelo	2022	História
D22	UnB Universidade de Brasília	Sequência didática para o ensino de Ecologia do Cerrado : abordagem na perspectiva da temática indígena	Gabriela Kaloline de Jesus Alves	2022	PROFBIOLOGIA

Fonte: As Autoras

As dissertações analisadas estão delimitadas entre os anos de 2018 e 2022, conforme justificado na introdução. No quadro 1, se percebe que as dissertações de mestrados trazem a temática indígena em suas diversidades e interdisciplinaridades, com estudos direcionados às áreas da educação, história, literatura e sociologia, geografia, dentre outros, que se articulam e se complementam entre si.

O trabalho apresenta 3 categorias, organizadas a partir das aproximações e semelhanças dos temas apresentados pelos autores. Que apresentam resultados de discussão contemporânea sobre a construção de uma produção científica, de forma geral, e, em específico, de Estados de Conhecimento, da área da Educação com posições teóricas fundamentadoras de questões substantivas com visa à prática de pesquisa articulada à realidade nacional. MOROSINI (2012: p.103)

Na tabela 1, a seguir, é possível perceber as publicações realizadas entre os anos de 2018 e 2022 a partir da quantidade de publicações em cada ano.

Tabela 1: Ano de publicação e quantidade de dissertações com o tema Lei 11.645/2008.

ANO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
2018	5
2019	4
2020	5
2021	5
2022	3
TOTAL	22

Fonte: as autoras

Como pode ser observado na tabela 1, o maior número de publicações que abordaram a Lei 11.645/2008 foi em 2018.

Considerando a tabela 2, detectou-se que as dissertações contemplaram diferentes áreas do conhecimento, com pesquisas a partir de contextos educacionais, sociais, históricos e literários. Sendo que o maior número de publicações aconteceu no Mestrado Profissional em História - PROFHISTÓRIA, 7 delas. É possível perceber a quantidade de publicações em diferentes áreas do conhecimento entre os anos de 2018 e 2022.

Tabela 2: Áreas de pesquisas e quantidade de publicações, com a temática indígena a partir da 11.645/2008, entre os anos de 2018 e 2022.

MESTRADO	QUANTIDADE
PROFHISTÓRIA	7
Educação	5
História	2
Estudos da linguagem	2
PROFBIOLOGIA	1
Ensino	1
História cultural	1
Ensino de história	1
Artes visuais	1
Sociologia	1
Total	22

Fonte: as autoras

Na tabela 3 é possível observar 3 categorias de análises, elencadas a partir das dissertações de Mestrado publicadas entre os anos de 2018 e 2022, conforme justificado anteriormente, organizadas a partir da observação dos resumos e palavras-

chave, que foram selecionadas no portal BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Sendo ao final, elencadas 22 dissertações que trazem a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008. Para a organização das categorias de análise foi observado as aproximações e semelhanças dos temas abordados pelos pesquisadores.

Tabela 3: categorias de análise organizadas a partir da aproximação e semelhanças das abordagens de pesquisa que discursam a temática indígena na escrita dos resumos e palavras-chave.

CATEGORIA	CATEGORIA	DISSERTAÇÕES
C1	Formação de Professores	D1, D2, D6
C2	Análise de Currículo, Material didático e práticas pedagógicas.	D7, D9, D13, D14, D15, D16, D3, D4, D8, D10, D19, D11, D12, D17, D21
C3	Outros	D5, D18, D20, D22

Fonte: as autoras

Nas semelhanças e aproximações de abordagens por parte dos pesquisadores se percebe os instrumentos que oportunizaram a realização dos estudos a partir da temática indígena. Para a organização das categorias de análise se observou esses articuladores, sendo elencados 2 deles com maior intensidade, presentes na maioria dos trabalhos categorizados e que formam então as duas categorias analisadas, sendo que na terceira categoria se coloca os trabalhos que não estão articulados diretamente com as categoriasC1 e C2, ficando então numa terceira categoria, que aqui será chamada de “C3”. As categorias de análise são: C1: Formação de Professores C2: Análise de Currículo, Material didático e práticas pedagógicas e C3: outros.

Na categoria C1: Formação de Professores, foram identificados 3 trabalhos (D1, D2, D6). Com pesquisas que discursam sobre a formação acadêmica de graduação, pós-graduação e continuada, nas áreas da Educação e Ensino de História, com apontamentos sobre a formação de professores a partir da temática indígena e sinalizam a Lei 11.645/2008. Os autores apontam para a necessidade de ampliar os estudos sobre os povos indígenas na academia para proporcionar maior profissionalismo dos professores.

Na categoria C2: Análise de Currículo, material didático e práticas pedagógicas, foram elencados 15 trabalhos (D7, D9, D13, D14, D15, D16, D3, D4, D8, D10, D19, D11, D12, D17, D21). Que trazem apontamentos que sugerem maior análise dos

currículos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, tendo em vista a seriedade de se trabalhar a temática indígena em todos os contextos educacionais.

Na categoria C3: outros, foram organizadas 4 pesquisas (D5, D18, D20, D22) que não articulam diretamente com as demais pesquisas, mas que também abordam a temática indígena e a Lei 11.645/2008.

Os dados comprovam que a maior concentração de publicações atende a categoria 2: Análise de Currículo, material didático e práticas pedagógicas, com estudos atuais que oportunizam refletir a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008 e apontam para a necessidade de se intensificarem os estudos a partir das análises do currículo e dos livros didáticos e sugerem efetivas melhorias no ensino dos conteúdos e práticas educativas sobre os povos indígenas, com maior compromisso e responsabilidade social e educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que as 22 dissertações de mestrado produzidas em diferentes regiões do Brasil entre os anos de 2018 e 2022, trazem contribuições importantes para a academia e toda sociedade, sendo possível elencar algumas delas: maior visibilidade dos estudos sobre a temática indígena e a Lei 11.645/2008, necessidade de estudos atuais a partir dos documentos oficiais e análises de materiais didáticos que abordem a temática indígena e a chamada de atenção para maior seriedade na formação de professores, tendo em vista a necessidade do ensino das temáticas indígenas nos espaços educacionais a partir da promulgação da Lei 11.645/2008. A Lei 11.645/2008 está presente em diversos estudos em diferentes universidades pelo País, com significativas reflexões, porém ainda com pouco impacto na problematização de ações educativas que resultem em mudança de atitudes, conscientização para a temática dos povos indígenas. O desafio pode estar na aplicabilidade da Lei, através de ações educativas mais significativas para a sociedade em geral e mais ainda, nos espaços educacionais, visto que a maioria das pesquisas apontam para pouca visibilidade da temática no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO: 19 de abril: povos indígenas lutam por mais visibilidade e valorização — Senado Notícias. Consultado em 24 de junho de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

Brasil notícias: https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2023/04/brasil-tem-16-milhao-de-indigenas. Consultado em 25 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**; In CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Fundação Nacional dos Povos indígenas: Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias — Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br) – com acesso em 10 de julho de 2023.

GOTTERT. Marjorie Edyanez dos Santos. **Narrativas guarani na escola: contribuições para o ensino de história indígena**. 2021. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Os povos indígenas no contexto da Independência** (Entrevista). In**: Café História**. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-vania-moreira-os-povos-indigenas-e-a-independencia/. Publicado em: 11 out. 2022. ISSN: 2674-5917.

MOROSINI,Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática. Revista Humanidades e Inovação**, Palmas,v.8, n.55, 2021. Disponível https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 12 nov. 2022. Com acesso em 14 de julho de 2023.

SILVA. Giovane Jose da. MEIRELES. Marinelma Costa (organizadores). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2009.

SILVA, Maria da. **A Temática Indígena no Currículo Escolar à Luz da Lei 11.645/2008**. Cad. Pesq., São Luís, v.17, n2, maio/agosto.2010. Vista do A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DA LEI 11.645/2008 (ufma.br). Acesso em 14 de julho de 2023.

PUNIÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NAS ESCOLAS: A RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ACERCA DO BEM-ESTAR DE SEUS ALUNOS

Pedro Henrique Lopes de Oliveira[1]
Cezar Bueno de Lima[2]

RESUMO

O presente trabalho pretende tratar da violência presente nas escolas estaduais do Ensino Médio no município de Curitiba no que se refere aos procedimentos por elas exercidos e a estrutura nelas estabelecida. No ambiente escolar, percebe-se uma padronização estrutural nas abordagens adotadas pelas instituições de ensino, de modo a manter uma forma de hierarquização dentro do ambiente escolar e, quase sempre, excluir os estudantes que não se adequam a este padrão almejado. Neste trabalho, buscou-se analisar tais procedimentos, suas implicações e consequências no cotidiano escolar; identificar fatores que corroboram na propagação de comportamentos violentos pelos estudantes e, por fim, pensar na adoção de medidas restaurativas de gestão pacífica dos conflitos entre os estudantes do Ensino Médio. Em relação à metodologia, a revisão bibliográfica foi pautada nas obras "Vigiar e punir: nascimento das prisões" do filósofo Michel Foucault, "Por amor e por força" da professora Maria Carmen Silveira Barbosa e "Violências nas escolas" da professora Míriam Abramovay; já no que se refere à coleta de dados e resultados parciais da pesquisa em campo em andamento, os dados coletados foram obtidos através dos grupos focais e questionário fechado de múltipla escolha dirigidos aos estudantes de 3 Colégios Estaduais do Ensino Médio no munícipio de Curitiba. Com isso, espera-se contribuir no sentido de averiguar como os estudantes percebem as múltiplas faces da violência e avaliam a lógica de funcionamento estrutural das escolas a respeito das formas de controle e punição no espaço escolar.

Palavras-chave: Escola, Violência, Rotinas, Práticas Restaurativas.

1 INTRODUÇÃO

A punição é uma forma de estabelecimento do poder. Por vezes nota-se a sua execução sendo como algo trivial e que pouco afeta o nosso cotidiano, justamente por estarmos tão acostumados com essa prática repressora que deixamos de questionar o que poderia ser feito em relação a isso. Afinal, a violência se tornou uma espécie de aspecto naturalizado na sociedade muito antes de sequer pensarmos em sua aplicação de modo estrutural. Independente do ambiente retratado, é possível remeter diferentes elementos e comportamentos à determinadas atitudes e práticas particulares; a violência é uma maneira de instigar um conflito entre o indivíduo e a realidade em que ele se encontra. E desde cedo, antes mesmo do indivíduo se constituir como sujeito socialmente integrado, precisa-se passar pelo ambiente

[1] Graduando no Bacharelado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Bolsista da Fundação Araucária. E-mail: phlo270304@gmail.com.
[2] Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professor do Programa de Pos-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PPGDH/PUCPR. E-mail: czarbueno@gmail.com

escolar, juntamente de todas as experiências aí presentes.

Dentro da escola, o jovem tem a possibilidade de construir aquilo que chamará de seu, seja relações com outros estudantes, uma fundamentação nos conhecimentos ali transmitidos, um senso de comunidade e, até, o descobrimento de interesses que o conduzirão à uma eventual carreira profissional. Todos esses elementos se encontram enraizados em um processo de estruturação das características presentes nas instituições de ensino. Através de uma padronização de abordagens e tratamentos direcionados aos estudantes, torna-se nítida uma forma de disciplinar os estudantes, de modo com que, por um lado, aqueles que adotam as medidas implementadas pela instituição tendem a exercer o seu papel efetivamente como estudantes, e, por outro lado, aqueles que fogem dos esquemas hierárquicos escolares acabam por se deparar em desvantagem, tornando-se alvo de constantes práticas punitivas e isolamento dos demais estudantes.

É possivel afirmar que, semelhante à uma prisão, por exemplo, a escola lida com os seus estudantes semelhantemente com a forma pela qual o presídio lida com os seus presidiários, no sentido de existir em ambos os ambientes um processo de padronização e adestramento, de modo a garantir uma relação de poder entre os presos (estudantes) e os guardas (professores, monitores e demais funcionários). Além disso, os métodos escolhidos para aplicar punições àqueles que não se encaixam na estrutura estabelecida são realizados justamente para que se mantenha essa relação de poder e principalmente a ordem esperada nesses tipos de ambiente. Trata-se de uma vigilância hierárquica, em que tanto a arquitetura constituída como as rotinas implementadas servem para submeter os presos (e os estudantes) à estrutura da prisão (e da escola). Com efeito, a organização dessas instituições corrobora para a manutenção do poder, a partir dos métodos de padronização e punição aplicados como ferramenta disciplinadora.

No plano analítico, o papel da disciplina é fabrir um tipo sociohistórico de indivíduo. Segundo Foucault (2010, v. 38, p. 164) “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de exercício”. Ora, levando em consideração as características intrínsecas presentes nessas instituições, a identidade e as individualidades dos sujeitos são compostas das imposições de padrão constituídas pela instituição em que o indivíduo se encontra. A ordem, o controle e o poder são priorizados em prol do desenvolvimento individual dos presos e dos estudantes, de

modo com que estes sejam destinados a realizar atividades específicas que ocupam o seu tempo nos ambientes nos quais convivem para, assim, poderem viver de acordo com a estrutura vigente.

Nas escolas, temos as rotinas escolares que denominam um claro exemplo de uma padronização comportamental nas instituições de ensino. Por meio da divisão de disciplinas, intervalos, horário de início e término das aulas, contempla-se um modelo a ser seguido diariamente, sem fim aparente. Por um lado, é evidente que a adoção desta forma de sistematização nas escolas facilita demasiadamente as tarefas exercidas tanto pelos estudantes como pelos professores, monitores e demais funcionários da instituição.

Entretanto, por outro lado, as rotinas são artifícios de controle, ferramentas disciplinadoras e adereços que mantém as relações de poder. Pode-se perceber que, por intermédio das rotinas, os estudantes acabam por desenvolver costumes e trejeitos semelhantes, uma vez que, enquanto estão amontoados em salas de aula durante todo o período de aula, formam um movimento de colaboração com esse sistema, adequando-se aos seus padrões e contribuindo cada vez mais com a organização constituída pela instituição de ensino.

Trata-se de um processo de homogeneização no qual são desconsideradas as diferentes experiências vivenciadas pelos estudantes, descartando a possibilidade da construção e constituição de uma identidade própria dentro do ambiente escolar eficientemente. Consequentemente, os problemas encontrados e repetidamente enfrentados pelos estudantes, dentro ou fora do ambiente escolar, não são devidamente atendidos pela instituição de ensino, deixando os estudantes completamente incapacitados de lidar com elementos que estão fora de cogitação no que diz respeito à própria atitude deles.

Em relação a função das rotinas nas instituições de ensino, poder-se-ia analisá-la da seguinte forma:

> As rotinas servem como parâmetros para o **controle social**. Quando existe uma rotina previamente combinada a ser seguida, os instrumentos de controle podem ser melhor definidos e a averiguação dos critérios de execução melhor observada. A rotina é uma prática que tem colaborado com a constituição da avaliação, tanto da qualidade do atendimento dado às crianças como na avaliação e na classificação das crianças na educação infantil. (BARBOSA, 2006, p. 208)

Apesar do texto de Barbosa abordar as rotinas envolvendo a educação infantil

ISSN: 2176 - 1396

e, consequentemente, crianças de idades 0 a 6 anos, pode-se extrair importantes reflexões acerca do papel das rotinas na composição estrutural das escolas. Com efeito, torna-se mais viável a compreensão acerca das características que tornam o ensino um processo de padronização e homogeneização dos estudantes, descartando suas particularidades em prol da manutenção da ordem, do controle e, sobretudo, do poder atrelado às relações de hierarquização presentes na organização escolar.

Quando se aborda a temática da violência nas escolas, sobretudo no quesito estrutural que foi destacado até então, é importante discernir os elementos que compõem um ambiente acolhedor e compreensivo aos estudantes e um que deixa de levar em consideração as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. É o segundo caso em que as escolas se encontram na maior parte das vezes; a ausência de responsabilidade acerca dos problemas experienciados pelos estudantes perante a sua participação no meio escolar e, por conseguinte, a sua adequação aos padrões impostos é indubitavelmente desconcertante e preocupante. Ora, por vezes os estudantes deixam de apresentar uma dedicação essencialmente integrada e completa devido à falta de auxílio em situações de conflito e a séria despreocupação dirigida ao corpo estudantil por parte das instituições de ensino.

Não basta fazer com que os estudantes executem as suas tarefas de acordo com o que as rotinas minuciosamente orquestradas exigem deles. É preciso estabelecer um canal de diálogo e vínculo mútuo entre estudante e escolar, indivíduo e instituição, de modo a criar um ambiente mais favorável a relações saudáveis e positivas entre estudantes e demais indivíduos presentes nas escolas, junto de uma abertura para o desenvolvimento do estudante a partir da sua participação ativa no meio escolar, assim fazendo-o construir o indivíduo que será quando sair da escola.

No que diz respeito ao fenômeno da violência presente nas escolas, pode-se argumentar que:

> Tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos “escola” e “violência”. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares. (ABRAMOVAY, 2002, p. 295).

Ora, precisa-se abordar as violências nas escolas enquanto conflitos sociais,

que implicam em decalques particulares e que perpetuam feridas no cerne dos estudantes até atingirem a vida adulta. Em decorrência da sua recorrência, a violência no ambiente escolar já alcançou um nível elevado de banalização. As brigas entre estudantes servem como meio de sobrevivência, um método de autodefesa e de legitimação, pois, nessa lógica desmedida e abominável, a melhor alternativa de resolução de conflitos é a própria violência, lutar fogo contra fogo. Por isso, os estudantes tendem a achar preferível eles mesmos resolverem esses conflitos utilizando da violência contra a violência, deixando de recorrer à meios alheios ao próprio conflito como a escola, os pais ou demais figuras de autoridade. Sobretudo entre os meninos, a violência é a única aposta que têm para o enfrentamento diário que vivenciam no ambiente escolar, de modo com que criam cada vez mais comportamentos violentos dentro e fora das instituições de ensino.

Outro ponto a destacar é que o desinteresse gera desinteresse, fazendo com que os estudantes se sintam indiferentes às práticas implementadas na escola, gerando cada vez mais a ocorrência de punições direcionadas aos estudantes que não estão seguindo as exigências vigentes.

Por intermédio da implementação de um espaço seguro e acolhedor para com as necessidades apresentadas no cotidiano do estudante médio inserido neste contexto social, tornar-se-ia possível solucionar os conflitos que afetam a vida escolar, ao passo que a introdução de medidas restaurativas traria uma melhor e mais efetiva possibilidade de construção social dos estudantes. Descartando a padronização e o descaso em prol de um reconhecimento individual e postura receptora, as escolas se mostrariam como verdadeiros aspectos positivos na constituição de sujeitos na sociedade, e não apenas um estágio transitório como grande parte dos estudantes alegam atualmente.

Portanto, o tema da pesquisa é este: a responsabilidade das instituições de ensino acerca do bem-estar dos estudantes, levando em consideração os cenários recorrentes de violência praticada por e contra os jovens. Com efeito, é possível abordar uma relação entre violência e desenvolvimento individual dos estudantes, pois esta implica diretamente na carência intelectual, física e psicológica dos estudantes ao longo dos anos em que passam no meio escolar. De modo a solucionar esta situação, temos o questionamento, a pergunta central que esta seguinte pesquisa visa responder: como seria possível a criação de medidas restaurativas e de acolhimento direcionadas aos estudantes, em que pese exista uma estrutura que prioriza a ordem,

o controle social e a hierarquização presente nas relações de poder no ambiente escolar?

2 OBJETIVOS

Diante das reflexões levantadas, tendo em vista as noções envolvendo a violência no ambiente escolar, sua ligação com a estrutura e as relações sociais presentes nas escolas, o objetivo principal abordado ao longo da pesquisa é analisar como as instituições de ensino operam para solucionar os problemas encontrados pelos estudantes dentro e fora do meio escolar. Por intermédio deste objetivo que sumariza toda o escopo que se buscou analisar, acabou-se trazendo à tona diferentes elementos que englobam a temática de uma única vez. Assim, criou-se uma interligação entre a estrutura hierárquica de poder e controle social, a violência nas instituições de ensino e a carência de responsabilidade das escolas perante as problemáticas reconhecidas e enfrentadas pelos estudantes.

Ademais, através dessa análise possibilitada pela compreensão da importância da estrutura no funcionamento da escola, sobretudo no desencadeamento de conflitos violentos no meio escolar, é possível destacar os objetivos específicos da pesquisa. Primeiro, pretendeu-se identificar os fatores que influenciam em comportamentos “problemáticos” que são encontrados nos estudantes. Afinal, são esses comportamentos que são alvo de constantes repressões e punições no ambiente escolar, e essas atitudes tidas como “problemáticas” são fruto tanto de uma estrutura que prioriza uma hierarquia de poder e o controle social, quanto do contexto social em que os estudantes vivem, dentro e fora da escola.

E em seguida, teve-se um enfoque em uma maneira de proporcionar aos estudantes os devidos caminhos e ferramentas para que estes possam estabelecer um vínculo de coexistência para com a sociedade. Com efeito, na implementação de medidas restaurativas que repudiam práticas de punição violentas, poder-se-ia vislumbrar um progresso acerca das questões trágicas acometidas aos estudantes diariamente. Agora, iniciando esse debate a partir do diálogo, isto é, da conversa com esses estudantes, de modo a conhece-los, compreender o que os aflige e buscar apresentar formas para que possam solucionar os problemas que enfrentam no cotidiano, seria a maneira mais acessível para auxiliá-los na construção de suas próprias identidades e eventuais vidas futuras.

3 METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia utilizada, destaca-se as visitas e a aplicação de entrevistas em modalidade grupos-focais em escolas estaduais previstas no projeto da pesquisa, junto da aplicação de questionários fechados de múltipla escolha para os estudantes, responsáveis e funcionários das instituições de ensino.

A aplicação do questionário foi fundamental para compreender a partir do ponto de vista dos estudantes sobre os temas violência, justiça restaurativa, conflitos, direitos humanos, projeto de vida e outros.

4 RESULTADOS

Em relação ao questionário aplicado no CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, é possível observar na figura 1 os resultados sobre a temática violência dentro do espaço escolar.

Gráfico 1 – Opinião dos estudantes do Ensino Médio do CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg acerca da violência nas escolas.

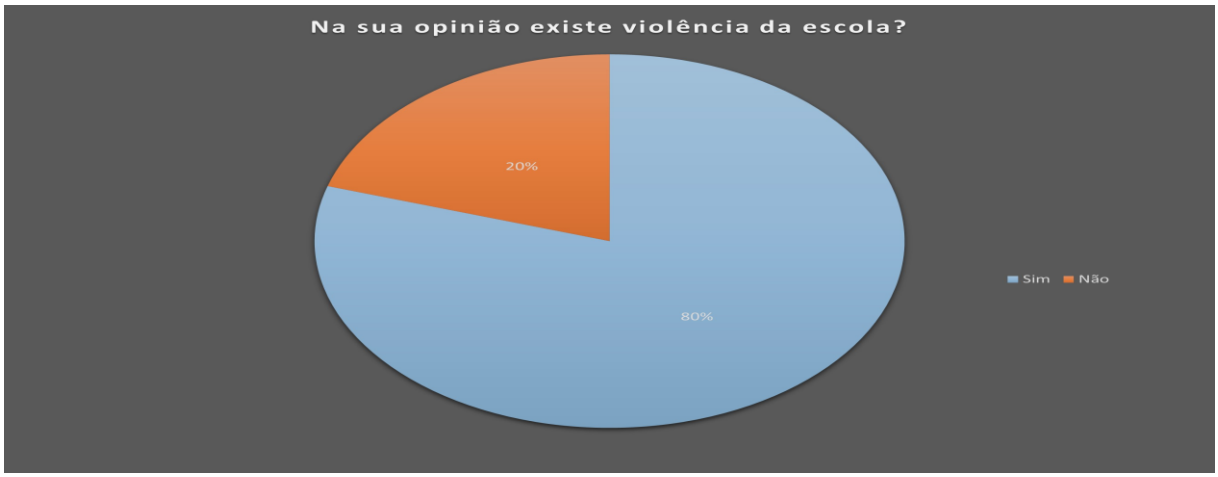

Fonte: Lima, Cezar Bueno de (coord). Projeto de pesquisa As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná – pesquisa-ação nas escolas/dados parciais (2023)[3].

[3] O projeto de pesquisa *As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná*, sob orientação do professor e pesquisador Cezar Bueno de Lima, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 8343617.5.0000.0020- Número do Comprovante: 5.587.165/2022. A realização do projetos individauis de pesquisa aprovados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da PUCPR contam com a participação de estudantes de graduação que, durante o período

Diante dos aspectos bibliográficos, as pesquisas em campo se tornaram meios de aplicar os conhecimentos obtidos na prática. As entrevistas consistiram principalmente de questionamentos, de engajamento e, sobretudo, da participação dos estudantes na conversam, tornando-os protagonistas da entrevista e permitindo que pudessem compartilhar experiências vivenciadas e opiniões acerca dos assuntos abordados.

Gráfico 2 – Opinião dos estudantes do Ensino Médio do CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg diante dos casos de violência que julgam ser mais recorrentes.

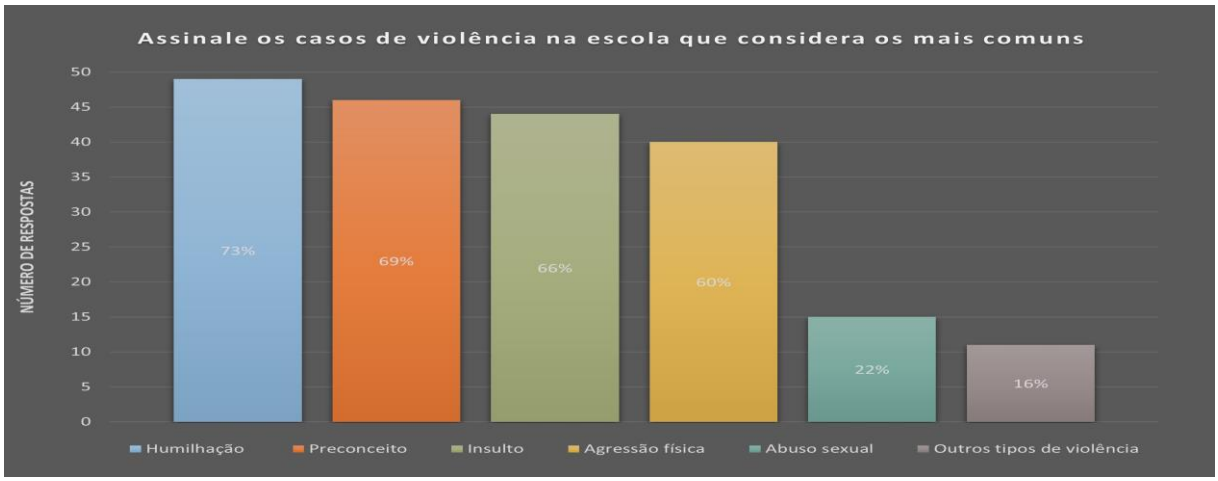

Fonte: Lima, Cezar Bueno de (coord.) Projeto de pesquisa As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná — pesquisa-ação nas escolas/dados parciais (2023).

Inicialmente, o pesquisador faz perguntas referentes à escola como onde estudam, suas preferências e desavenças com a instituição, tal qual o que almejam no âmbito profissional, apesar da maioria dos entrevistados já exercerem uma profissão. Em seguida, aborda-se a temática da violência, o que eles definem como violência, se já chegaram a ter uma experiência violenta e o que sentiram naquele momento. Doravante, os estudantes são questionados o que acham que são os direitos humanos, quais que eles conhecem e se sabem de alguma situação na qual um direito humano chegou a ser violado, podendo tanto ser algum conhecido ou até

de vigência de seus respectivos planos de pesquisa (12 meses), são contemplados com bolsas de Iniciação Científica nas seguintes modalidades: Iniciação Científica Voluntária (ICV), CNPq e Fundação Araucária .
A mesma linha temática de pesquisa foi contemplada por meio de um projeto de pesquisa de inovação social, modalidade pesquisa-ação nas escolas, submetido e aprovado em Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021 , concessão de bolsa produtividade em Pesquisa CNPq (2022-2025).

eles mesmos aqueles que vivenciaram essa violação. E por fim, são trazidas questões envolvendo práticas restaurativas na solução de conflitos, de modo a analisar a percepção dos estudantes acerca desses casos de violência e como eles reagiriam caso estivessem presentes em um conflito.

Levando em conta os relatos e abordagem utilizada para com os estudantes, estes se mostraram aptos o suficiente, em sua maioria, em compartilhar suas experiências, e torna-se evidente como aquele tipo de interação não é presente na vida deles. Muitas vezes no ambiente familiar, recheado de intrigas e desavenças, impossibilita a criação de um espaço de acolhimento adequado para esses jovens, estudantes de colégios estaduais e de baixa renda; portanto, a falta de um ambiente designado para esse tipo de diálogo é alarmante.

Gráfico 3 – Opinião dos estudantes do Ensino Médio do CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg sobre a implementação de práticas restaurativas na resolução de conflitos nas escolas.

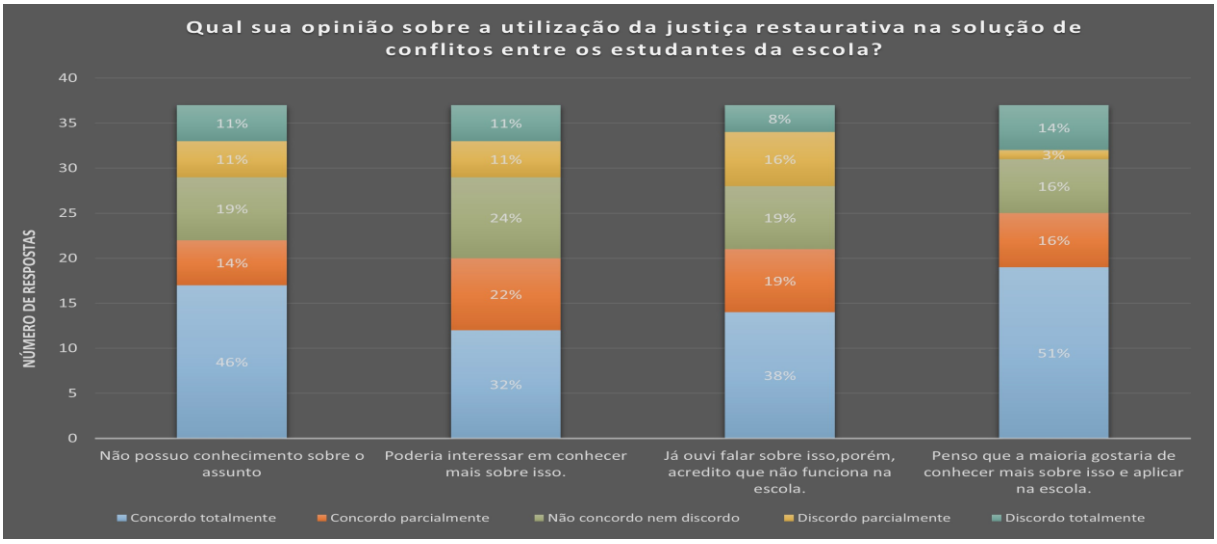

Fonte: Lima, Cezar Bueno de (coord.) Projeto de pesquisa As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná — pesquisa-ação nas escolas/dados parciais (2023).

Por vezes, os estudantes chegavam a se tornar emotivos ao longo de seus relatos, como se aquela fosse a primeira vez que de fato tiveram a oportunidade de desabafar acerca das suas vivências, e isto traz à tona uma questão: Como essa repreensão de sentimentos pode afetar o desenvolvimento da construção social desses jovens? A resposta mais simples seria que com a incapacidade de lidar com as emoções provenientes de traumas passados e presentes torna a vida desses

estudantes mais sufocante do que já é por natureza. Independente de eles não serem os únicos que porventura venham a passar por momentos difíceis, eles ainda estão descobrindo o que são e o que querem para a vida deles. A ausência de suporte por parte da instituição que demanda deles horas das suas vidas em troca da padronização de comportamento e negligência de sentimentos chega a ser repugnante para dizer o mínimo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência não é um fator novo no ambiente escolar, e não deixará de ser um dos principais elementos na estrutura escolar até que haja um movimento de transição acerca das medidas utilizadas na resolução de conflitos. Nota-se que, a partir das entrevistas realizadas, os estudantes estão insatisfeitos com as instituições de ensino, por serem locais que lhes geram desinteresse, indiferença e incerteza naquilo que são e pretendem ser futuramente. A punição não é somente um castigo físico; pode ser o simples fato do estudante não se sentir acolhido e respeitado pela escola, o local em que passa a maior parte de sua vida.

As práticas restaurativas são essenciais para a constituição de identidades, do senso de pertencimento, do respeito e acolhimento necessitados pelos estudantes. A implementação dessas medidas possibilitaria o reconhecimento desses problemas vivenciados e das violências que ocorrem consequentemente, abrindo, assim, espaço para a elaboração de caminhos mais eficientes na construção de identidade dos indivíduos. O afastamento de métodos punitivos, disciplinadores e padronizadores permitiria a constituição completa dos estudantes como sujeitos em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Míriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OS EFEITOS DAS PRÁTICAS PUNITIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Francieli Oliveira Carvalho de Souza[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

O presente trabalho foi realizado com apoio da PUCPR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Brasil – Bolsa PIBIC - PUCPR

RESUMO

A comunicação submetida é parte modificada de um relatório final PIBIC que está em construção intitulado Os efeitos das práticas punitivas no espaço escolar e será submetido à PUCPR. O projeto de pesquisa visa compreender os efeitos colaterais da punição como uma ferramenta de ensino no espaço escolar. As práticas punitivas no Brasil eram manejadas por meio de castigos físicos no período colonial, entretanto, elas foram substituídas no contexto contemporâneo por meio da aplicação de penalidades no ambiente escolar, e ainda estão vinculadas ao uma ferramenta de controle disciplinar. Por meio da perspectiva teórica da Análise do Comportamento, é possível compreender o objetivo da punição por meio da sua utilidade eficaz no controle de comportamentos que são considerados indesejados, prejudiciais para o próprio indivíduo ou para o outro. Percebe-se a aplicação da punição como um método de solução para conflitos, o conflito é definido pela adversidade de opiniões, crenças entre dois sujeitos ou mais. A pesquisa visa investigar as consequências das práticas punitivas nas escolas brasileiras, e como as punições disciplinares podem influenciar na saúde mental dos estudantes e a intervenção por via das práticas restaurativas. Foi realizado a pesquisa bibliográfica acerca dos temas práticas punitivas, castigos físicos no ambiente escolar e justiça restaurativa. Foi realizada a pesquisa de campo por meio da entrevista em modalidade de grupos focais, com as turmas de ensino médio dos colégios estaduais Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, Guilherme A. Maranhão e Protásio de Carvalho. Também foi aplicado o questionário de múltipla escolha para estudantes, professores e responsáveis. Diante dos resultados encontrados nas respostas sobre as formas de violência na escola e solução de conflitos no espaço escolar, foi possível observar como a violência está inserida de maneira recorrente na instituição de ensino e tornou-se algo comum para os adolescentes. O uso das punições disciplinares é considerado pelos estudantes a forma mais viável para a resolução de conflitos. A pesquisa constatou que os adolescentes estão interessados nas práticas restaurativas como um método pacífico para a resolução de conflitos, é necessário viabilizar um espaço para que o estudante possa expressar suas opiniões no espaço estudantil.

Palavras-chave: Punição. Práticas Punitivas. Conflito. Espaço Escolar. Estudante.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pela PUCPR, E-mail: francieli.o.c.de.souza@gmail.com.
[2] Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professor do Programa de Pos-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PPGDH/PUCPR. E-mail: czarbueno@gmail.com.

O projeto de pesquisa-ação com foco nas escolas públicas do ensino médio no município de Curitiba é parte um projeto de pesquisa mais amplo denominado As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná, sob a coordenação do professor Cezar Bueno de Lima, vinculado ao Curso de Ciências Sociais, ao Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas – Linha de pesquisa Direitos Humanos e Políticas Públicas e ao Grupo de Pesquisa CNPq Sociedade, Direitos Humanos e Novas Formas de Solução de Conflitos da PUCPR, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 78343617.5.0000.0020 - Parecer: 2.809.833/2018).

A comunicação submetida é parte modificada de um relatório final PIBIC que está em construção intitulado Os efeitos das práticas punitivas no espaço escolar e será submetido à PUCPR. O projeto de pesquisa visa compreender os efeitos colaterais da punição como uma ferramenta de ensino no espaço escolar. Inicialmente, para que seja possível compreender as consequências da punição sobre o estudante, é preciso investigar sua análise funcional.

Foi realizado a pesquisa bibliográfica sobre os temas práticas punitivas, castigos físicos no ambiente escolar e justiça restaurativa em livros, periódicos e artigos científicos disponibilizados nos meios digitais. Dada a complexidade de encontrar dados úteis sobre as regras disciplinares em meios digitais sobre o regimento escolar do Paraná, apesar da tentativa essa parte teórica da pesquisa foi descartada.

No que concerne a pesquisa de campo, foi realizada a visita em 3 colégios estaduais de Curitiba previamente estabelecida no plano de atividades, Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg (localizado no Bairro Novo) Colégio Estadual Guilherme A. Maranhão (localizado no Tatuquara), e por último o Colégio Estadual Protásio de Carvalho (localizado no CIC). Foi realizado a entrevista em modalidade de grupos focais, com turmas de 1º, 2º e 3º ano do turno matutino e noturno, os grupos focais foram mediados tanto por pesquisadores quanto voluntários, distribuídos em duplas, em mediador e observador. Assim como foi realizado a aplicação de questionário fechado de múltipla escolha para estudantes, equipe docente, pais e responsáveis

Por meio da ótica da Análise do Comportamento, entende-se a finalidade da punição pela sua capacidade de controle comportamental, sendo classificada em dois

ISSN: 2176 - 1396

tipos, punição positiva e negativa (MOREIRA; MEDEIROS, 2019). A punição é utilizada como uma forma de transformação do comportamento do outro, para interromper condutas que são consideradas prejudiciais para o próximo, a comunidade ou até mesmo o próprio indivíduo (SIDMAN, 2009).

Durante o período da colonização brasileira a punição no espaço escolar estava atrelada aos castigos físicos como um método disciplinar, que visava a correção da falta de aprendizagem e de comportamento indisciplinado. Instrumentos como chicotes e palmatórias eram utilizados como uma forma de educar os alunos, com o objetivo da manutenção e a disciplina (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

No contexto das sociedades contemporâneas, as práticas punitivas não são mais atreladas aos castigos físicos, entretanto, ainda estão vinculadas como um instrumento de controle de comportamento para discentes que não possuem uma postura disciplinada e obediente no ambiente de ensino. O estudo tem como justificativa investigar por via dos dados encontrados na pesquisa de campo, os efeitos produzidos por docentes que utilizam de práticas punitivas em sala de aula. Os resultados obtidos por meio da literatura visam auxiliar no questionamento das práticas nocivas que ainda são utilizadas para alcançar os objetivos educacionais na formação escolar de jovens e adolescentes.

1.1 OBJETIVOS

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do projeto é inventariar os efeitos das práticas punitivas nas escolas brasileiras, como as sanções disciplinares podem impactar na saúde mental dos indivíduos e a possibilidade de intervenção por meio de práticas restaurativas.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

i. Investigar as práticas de controle disciplinar vigentes nas escolas públicas brasileiras.

ii. Compreender o impacto psicossocial das sanções disciplinares nos estudantes.

iii. Justificar o uso das práticas restaurativas como método interventivo eficiente para evitar consequências no desenvolvimento de adolescentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA PUNIÇÃO E SEUS EFEITOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Conforme apresentado anteriormente, a investigação da análise funcional da punição é imprescindível para a compreensão de sua influência no sujeito e como suas consequências se apresentam. De acordo com Sidman (2009) existem três classes de relações controladoras de comportamento: reforçamento positivo, negativo e punitivo. De modo geral, o controle por reforço positivo é definido por não ser coercitivo, a coerção se apresenta quando as ações do indivíduo são controladas pelo reforço negativo ou punição.

Moreira e Medeiros (2019) definem o reforçamento pela apresentação de uma consequência que maneja a probabilidade de ocorrência de um comportamento anteriormente reforçado, o termo positivo e negativo e refere-se ao acréscimo ou retirada de um estímulo no ambiente. No reforço positivo, o acréscimo do estímulo reforçador no ambiente aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento, entretanto, no reforço negativo, o aumento da probabilidade de ocorrência do comportamento só existe a partir da retirada do estímulo aversivo no ambiente.

Entretanto, o efeito da punição pode ser definido pelo seu efeito contrário do reforçamento, onde as consequências do comportamento diminuem a probabilidade da ocorrência de uma nova resposta (CATANIA, 1999). É classificada em dois tipos, punição positiva e negativa, sendo o mesmo critério do reforçamento, porém ambos diminuem a probabilidade do regresso do comportamento que as resultou (MOREIRA; MEDEIROS, 2019).

A punição visa o controle de comportamentos indesejados, ela pode ocorrer por meio da remoção de um reforçador positivo e pelo emprego de reforçadores negativos, como por exemplo, ao aplicar palmadas em uma criança por mau comportamento ou bombardear outros territórios como vingança aos seus ataques.

Diversos tipos de punição são conduzidos como uma maneira de administrar comportamentos que podem perturbar ou afetar outros (SIDMAN, 2009).

A agressividade que antigamente fazia parte da punição corporal em sala de aula, foi transformado como críticas, atividades extras, ficar mais tempo na classe após o horário de aula e outros. Instrumentos que hoje são utilizados como uma substituição da punição corporal sem prejudicar fisicamente o aluno, entretanto, o resultado não eficaz se mantém, o estudante exerce atividades que não prendem seu interesse. A educação torna-se imposta para o aluno, em diversos sentidos (SKINNER, 1975).

O professor emprega do controle aversivo em sala de aula devido ao seu nível de superioridade na instituição escolar, pela sua capacidade de clamar por outras figuras de autoridade, como os pais dos estudantes ou a polícia. Desse modo, ele pode obrigar seus alunos a estudarem textos, prestar atenção nas aulas, fazer anotações etc. Isso poderá ser considerado como um êxito, entretanto, é prejudicado por outros efeitos resultantes dessa prática (SKINNER, 1975).

O discente encontra outras maneiras de fugir do estímulo aversivo, chega atrasado em sala de aula, comporta-se com má vontade, permanece ausente da instituição de ensino. Sendo tratados como “preguiçosos” e sofrendo com as punições severas aplicadas pelos “inspetores de disciplina”, o aluno que gazeia aula é considerado um “vadio”. Há outras formas do estudante se esquivar da estimulação aversiva. Como declara Skinner (1975, p. 93) “embora fisicamente presente e olhando o professor ou o texto, o estudante não presta atenção. Está histericamente surdo. Sua mente vagueia. Está no mundo da lua. Formas incipientes de fuga manifestam-se como inquietação.”

O esquecimento de tudo que foi visto em sala de aula é uma forma de escape, ainda nenhum individuo conseguiu encontrar um modo de impedir esse comportamento de fuga. A consequência preocupante esperada pela análise experimental do comportamento é que os alunos contra-ataquem o professor, principalmente se ele possui uma postura passiva em frente aos alunos, uma alternativa de contra-ataque também considerada é o vandalismo (SKINNER, 1975).

Outros efeitos que devem ser considerados, é inatividade do estudante, comporta-se de modo desobediente, aceita o castigo por considerar menos ruim que realizar as atividades. Pode ser uma tentativa de atacar e afetar o docente, entretanto também é por si só um efeito provável do controle aversivo, todas essas ações têm

consequências emocionais. O estudante apresenta sintomas de medo e ansiedade, características da fuga e da esquiva, assim como a raiva do contra-ataque ao estímulo considerado aversivo e o ressentimento da inércia. Portanto, o controle aversivo produz desvantagens sérias, o comportamento que satisfaz as contingências consideradas aversivas pode apresentar características não desejadas (SKINNER, 1975).

2.2 AS MÚLTIPLAS FACES DO CONFLITO E SEUS REFLEXOS NO ESPAÇO ESCOLAR

A subjetividade se constrói de maneira diferente de como era anteriormente produzida, destaca-se as contribuições da instituição escolar nesse processo, sendo responsável por designar sujeitos e por representar esse extenso cenário. Desse modo, a escola é influenciada pela configuração social, porém também cabe a ela constituir os sujeitos, por meio das relações de poder que são estabelecidas entre professores e alunos, pelo modo pelo qual a aprendizagem e o saber são transmitidos (PRATA, 2005).

No contemporâneo o espaço de aprendizagem é caracterizado pela posição dominante do professor em relação aos seus alunos, subordinados pelo controle disciplinar que visa a coerção de comportamento daqueles que fogem as regras sociais e morais. É importante frisar que a escola é concebida como o eixo principal para a formação de experiências e habilidades na vida dos adolescentes, portanto, ela tem como função, proporcionar oportunidades para a aprendizagem, exploração de carreiras profissionais e principalmente o desenvolvimento social e cognitivo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Como Prata (2005) explica, supõe-se que a subjetividade é sempre construída, ainda que seja possível estabelecer certas formas de organização da subjetividade conforme o psiquismo, essas formas estão atreladas as categorias identitárias e normativas constituídas em determinado período. Essas categorias identitárias estão sujeitas nas microrrelações entre os indivíduos, ou seja, não há a construção de uma subjetividade universal para qualquer época ou lugar. Portanto, ideais e valores produzidos em determinada época são alterados, as regras disciplinares presentes nas relações entre alunos e professores no ambiente escolar também se transformam.

É possível considerar que a configuração social em si está se transformando,

e essa transformação está vinculada a subjetivação de outro indivíduo, que estará inserida também na relação entre professores e alunos, ocasionando um possível distanciamento entre as partes. A narrativa do professor é constituída a partir dos valores que foram ensinados no processo de construção da sua própria subjetividade, ou seja, na sala de aula o professor estabelece o aluno como rebelde a partir do modelo de disciplina em que ele mesmo foi submetido em uma diferente época (PRATA, 2005).

Para compreender o uso da violência como mediador de conflitos entre docentes e discentes no espaço escolar, é necessário inicialmente investigar a definição de conflito e entender as diferentes motivações para o uso da violência como instrumento punitivo. De acordo com Chrispino e Chrispino (2002 apud CHRISPINO, 2007) o conflito pode ser estabelecido como uma diferença de ideias ou divergência de perspectiva em frente a um evento que aconteceu, o conflito é inerente à existência humana, viver em sociedade é estar diante de diversos conflitos.

É um componente de qualquer relação humana e da vida em si, tem sua formação a partir da divergência de crenças e interesses, que são defendidos de maneiras opostas entre dois ou mais indivíduos. Portanto, como essa diferença de opiniões reside em qualquer relação social, ela também marca o espaço escolar, por meio da oposição de ideias entre colegas, alunos e professores.

Chrispino (2007) denota outra possível origem para os conflitos no espaço escolar, a falta de assertividade e dificuldade de comunicação entre os indivíduos, componentes necessários para a constituição do diálogo. A partir da massificação no espaço escolar, há diferentes tipos de estudantes, com vivências e personalidade distintas, entretanto a escola não se adaptou para acolher esses tipos de estudantes, portanto, essas diferenças originam conflitos que se não são bem resolvidos, se expressam na violência.

Balaguer (2014) explica que o conflito sendo parte das atividades sociais e das instituições, não precisa ser concebido como uma adversidade, no entanto, como uma possibilidade de aprimorar o entendimento que se tem do outro, das instituições e dos interesses diversos. Para que o conflito seja utilizado como uma ferramenta fortalecedora e não destrutiva, é necessário que não se exclua as diferenças e que ocultem o conflito, e sim pensar em ações que aprimorem o reconhecimento das diferenças.

2.3 PESQUISA DE CAMPO: ALGUNS ENCONTRADOS ENTRE OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.

A aplicação do questionário foi fundamental para compreender a partir do ponto de vista dos estudantes sobre os temas violência, justiça restaurativa, conflitos, direitos humanos, projeto de vida e outros. Em relação ao questionário aplicado no CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, é possível observar na figura 1 os resultados sobre a temática violência dentro do espaço escolar.

FIGURA 1 – Respostas da pergunta "A respeito das diferentes formas de violência na escola, qual a sua opinião?"

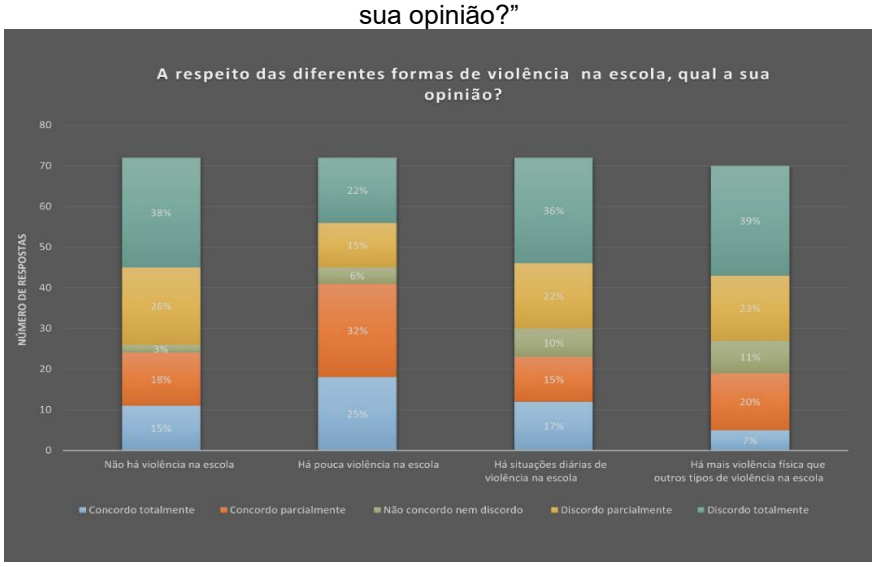

Fonte: Lima, Cezar Bueno de (coord). Projeto de pesquisa As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná – pesquisa-ação nas escolas/dados parciais (2023)[3].

A partir de um total aproximado de 70 respostas sobre violência na escola, no tópico "Não há violência na escola" sendo 38% a maioria que responderam "Discordo totalmente", nas respostas de "Há pouca violência na escola" a maioria sendo 32% concordavam parcialmente, surpreendentemente nas respostas de "Há situações

[3] O projeto de pesquisa As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 8343617.5.0000.0020- Número do Comprovante: 5.587.165/2022. A realização dos projetos individuais de pesquisa aprovados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da PUCPR contam com a participação de estudantes de graduação que, durante o período de vigência de seus respectivos planos de pesquisa (12 meses), são contemplados com bolsas de Iniciação Científica nas seguintes modalidades: Iniciação Científica Voluntária (ICV), CNPq e Fundação Araucária. A mesma linha temática de pesquisa foi contemplada por meio de um projeto de pesquisa de inovação social, modalidade pesquisa-ação nas escolas, submetido e aprovado em Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, concessão de bolsa produtividade em Pesquisa CNPq (2022-2025).

diárias de violência na escola" a maioria foi de 36% "Discordo totalmente", assim como em "Há mais violência física que outros tipos de violência na escola" onde 39% discordaram totalmente. Portanto, cabe analisar se a violência se tornou parte do cotidiano desses estudantes, sendo naturalizada como algo banal, é possível constatar esse aspecto a partir da análise dos dados coletados por meio dos grupos focais.

No que se refere às formas de solução de conflitos na escola considerados mais importantes para os estudantes, a partir de um total aproximado de 60 respostas:

FIGURA 2 – Respostas da pergunta "Quanto às formas de solução dos conflitos na escola o que você considera mais importante?"

Fonte: Lima, Cezar Bueno de (coord). Projeto de pesquisa As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná – pesquisa-ação nas escolas/dados parciais (2023)[4].

No tópico "Advertir verbalmente a figura do agressor" sendo 36% a maioria que responderam "Concordo totalmente", nas respostas de "Advertir formalmente a figura do agressor" a maioria sendo 34% concordavam totalmente, nas respostas de "Se

[4] O projeto de pesquisa As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 8343617.5.0000.0020- Número do Comprovante: 5.587.165/2022. A realização dos projetos individuais de pesquisa aprovados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da PUCPR contam com a participação de estudantes de graduação que, durante o período de vigência de seus respectivos planos de pesquisa (12 meses), são contemplados com bolsas de Iniciação Científica nas seguintes modalidades: Iniciação Científica Voluntária (ICV), CNPq e Fundação Araucária. A mesma linha temática de pesquisa foi contemplada por meio de um projeto de pesquisa de inovação social, modalidade pesquisa-ação nas escolas, submetido e aprovado em Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, concessão de bolsa produtividade em Pesquisa CNPq (2022-2025).

comover com a situação da vítima e punir o agressor" as respostas "Concordo totalmente" e "Concordo parcialmente" empataram com 29%, em "Comunicar a família e suspender temporariamente o aluno agressor" correspondeu com uma grande maioria de respostas que concordavam totalmente, sendo 62%. "Discordo totalmente". É possível denotar como as práticas punitivas já estão presentes na cultura escolar por meio das respostas desse último tópico, onde a maioria dos estudantes (62%) acreditam que a resolução do conflito deve ser feita a partir da comunicação aos responsáveis do agressor e a sanção disciplinar ao aluno agressor, por meio da suspensão escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo e da aplicação do questionário é possível apontar como as diferentes formas de violência estão inseridas no contexto estudantil, denota-se também como elas se apresentam de maneira cotidiana para os adolescentes do estudo. No que diz respeito as práticas punitivas, conforme apresentado anteriormente na última figura, o índice de respostas de concordo totalmente onde há opção de aplicar uma prática punitiva (pela suspensão temporária do aluno agressor) se apresenta como maioria.

Durante a realização da pesquisa, foi constatado o interesse dos estudantes nas práticas restaurativas e em outras formas pacíficas para resolução de conflitos, assim como eles sentiam falta de mais debates sobre temas considerados pertinentes para eles na atualidade (violência de gênero, racismo, homofobia, intolerância religiosa). Como Elias e Veras (2008) afirmam, todo indivíduo necessita de um espaço para falar, seja para expressar suas opiniões ou seus sentimentos. No ambiente escolar, esse momento é limitado ou inexistente.

Portanto, oportunizar o estudante por práticas não punitivas no ambiente de ensino permite que ele possa participar ativamente no espaço estudantil, auxiliando no processo de aprendizagem, no desenvolvimento do seu senso crítico e principalmente na formação do respeito pelas opiniões e crenças diversas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: Filosofia e Educação**. 2012, p. 17-36. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1058/1/PraticasDesCastigosEscolares.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BALAGUER, G. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações**. Rev. Subj.** Fortaleza, 2014, v. 14, n. 2, p. 266-275. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação.** Rio de Janeiro, 2007, v. 15, n. 54, p. 11-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?lang=pt#>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ELIAS, G.; VERAS, M. Psicologia escolar: abrindo espaço para a fala, a escuta e o desenvolvimento interpessoal. **Rev. abordagem gestalt**. Goiânia, 2008, v.14, n. 2, p. 182-189. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos da Análise do Comportamento.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PRATA, M. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação.** 2005, n. 28, pp. 108-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wzdqPKjymZgRKYT6hJkdQwy/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 07 jul. 2023.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Editora Livro Pleno, 2009.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** Trad. R. Azzi, São Paulo, SP: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975.

ISSN: 2176 - 1396

O TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E NA GARANTIA DE DIREITOS DOS ESTUDANTES NA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA

1. **Daniele Maria de Souza Gotfrid**[1]
2. **Jociane Emídia da Silva Geronasso**[2]
3. **Maria de Fátima Borges**[3]

RESUMO

No ano de 2019 entrou em vigor a Lei Federal n° 13935, que implementa o serviço de Psicologia e Assistência Social nas escolas públicas de educação básica. A partir da promulgação dessa lei, o município de Araucária, através do Departamento de Articulação Pedagógica (DAP) da Secretaria Municipal de Educação, iniciou estudos para a implementação desse serviço nas Unidades Educacionais do Município. Após quase dois anos de pesquisas em periódicos, legislações e outros documentos referentes à inserção do serviço das Equipes Multiprofissionais na educação pública, com o objetivo de identificar as funções do psicólogo e assistente social na educação, investigar as demandas, atribuições e estratégias que esses profissionais poderiam desenvolver na educação básica, chegou-se ao modelo de implementação que está acontecendo hoje. Os primeiros grupos de psicólogos e assistentes sociais, que, juntamente com as equipes pedagógicas, compõem a equipe multiprofissional, iniciaram nas Unidades Educacionais em maio de 2022 e gradativamente todas as unidades foram recebendo esses profissionais. É um trabalho que está sendo construído por todos os envolvidos, em torno de um único objetivo, garantia de direitos, bem-estar social e prevenção dos diferentes tipos de violências contra a criança e ao adolescente.

Palavras-chave: Equipe Multiprofissional. Educação. Garantia de Direitos. Violência.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação escolar é garantido na Constituição Federal de 1988, que define o direito à educação como um direito social, sendo os direitos sociais aqueles que garantem os princípios da dignidade da pessoa humana. A Educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições cognitivas, físicas, sociais, culturais, etárias, religiosas, de raça ou de gênero.

A educação é um direito fundamental, os direitos fundamentais são aqueles direitos humanos reconhecidos e positivados pelo Estado, o que assegura a importância da sua função e cumprimento por parte do Estado, além do mais a educação

1 Professora. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. daniele.gotfrid@educacao.araucaria.pr.gov.br.
2 Professora. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. jociane.geronasso@educacao.araucaria.pr.gov.br.
3 Professora. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. maria.borges@educacao.araucaria.pr.gov.br.

também é um direito social, que são eminentemente coletivos e correspondem a necessidades materiais dos indivíduos em sociedade como é o caso da saúde, moradia, educação entre outros, e cabe ao Estado prover tal garantia. Na omissão da oferta de educação para todos, outros direitos também são afetados, considerando que o direito à educação é pré-requisito para o acesso a outros direitos.

O direito à educação também está diretamente relacionado à qualidade do ensino ofertada pelas instituições, é relevante ressaltar que, quando pensamos em uma educação que, a princípio, deveria tratar todos os estudantes com igualdade, deixamos de levar em consideração a qualidade da educação, pois se oferecermos a mesma educação a todos, sem considerar suas diferenças individuais, o objetivo da educação para todos não será atingido, uma vez que uma grande parcela dos estudantes não conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem sem uma educação pensada para as suas necessidades individuais; estaremos, assim, apenas ressaltando ainda mais as desigualdades sociais já existentes.

> É indispensável destacar que, falar em direitos vinculados à educação escolar ou formal, também está relacionado com noções de direitos mais amplos do ponto de vista social. Em outras palavras, o direito à aprendizagem na diversidade deve ser proporcionado pelo meio escolar, sob pena se agredir/infringir um direito humano e sob pena de se diminuir a dignidade da pessoa que não aprende, porque sua cultura não é objeto de atenção da escola [...]. (BRASIL, CEDH, 2013, p. 13)

Ao considerarmos o aspecto interdisciplinar, podemos afirmar que a educação é parte integrante do desenvolvimento do indivíduo, não podemos reduzi-la apenas a uma questão orçamentária, pois a educação faz parte não somente do desenvolvimento cognitivo, mas também do emocional, social, cultural e econômico.

> Rejeitamos visceralmente o direito à “in-diferença”.É necessário ligar a diferença e a igualdade, pois consideramos que esta articulação está no âmago da própria democracia. A nossa evolução consiste em considerar pessoas iguais como diferentes. Deve prevalecer um sentido de dignidade na busca da qualidade de vida, mesmo que as condições econômicas e sociais sejam adversas. O tratamento digno da pessoa, como pessoa, é o fundamental.(BRASIL,CEDH,2013,p.14)

Todos os direitos fundamentais se aplicam às crianças e jovens com aspecto prioritário ainda maior, pois só assim as crianças e jovens serão respeitados como sujeitos de direitos; isso significa que a educação é um direito fundamental em si, portanto de aplicação imediata. Sendo assim, a toda diversidade de seres humanos também deve ser assegurado o direito à educação.

Na atualidade, é provável que, praticamente, todos os países do mundo garantam, pelo menos legalmente, que seus cidadãos tenham direito à educação básica. Cury (2002) destaca que existem diversos documentos internacionais cujo objetivo é garantir que todos os cidadãos tenham garantido seu direito à educação, sendo o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Convenção Relativa à Luta contra a discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 e, na atualidade, temos a Declaração de Jontiem, de 1990.

Para Bobbio (1992, p. 79-80), a existência de um direito implica sempre a existência de um sistema regulatório, "[...] onde 'existência' significa tanto o mero fator de um direito histórico ou atual como o reconhecimento de um conjunto de regras como um guia para a própria ação. A figura do direito tem como correlata a figura da obrigação".

A educação é essencial para o exercício das liberdades civis e tem influência direta no exercício de outros direitos. O acesso à alfabetização é indispensável a todas as pessoas, pois a leitura e a escrita constituem um instrumento de compreensão e comunicação mínimos para o efetivo exercício da cidadania, sendo assim, são processos insubstituíveis. Segundo Marshall (1967, p. 73):

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

O autor afirma que a educação, por sua importância na formação do cidadão de direito, deveria ser objeto de imposição estatal, ou seja, ter caráter obrigatório para todas as pessoas, pois sem ela o indivíduo não conseguiria desenvolver a crítica necessária para usufruir do livre-arbítrio.

> No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si - um dever que nem a criança nem o pai podem apreciar em toda a sua extensão -mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada. (MARSHALL,1967, p. 99)

Na atualidade, na grande maioria dos países europeus, e alguns países latino-americanos, o direito à educação está sendo pensado, considerando as especifi-

ISSN: 2176 - 1396

cidades dos estudantes, sendo que a diversidade está sendo respeitada na oferta da educação pelo poder público, e isso nada mais é do que o princípio da isonomia, do respeito às diferenças.

Em 11 de dezembro de 2019, entrou em vigor a Lei Federal n° 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Essa lei dispõe, em seu artigo primeiro, que as redes públicas de Educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Para a implementação da referida lei, no ano de 2021, o município de Araucária aprovou a Lei nº 3812/2021, que dispõe sobre a prestação de Serviços de Psicologia e Serviço Social na Rede Pública de Ensino. Frente à legislação vigente, a Lei nº 3812/2021 visa organizar o trabalho pedagógico do serviço de psicologia e assistência social na educação voltado a crianças e estudantes matriculados nas Unidades de Ensino Municipais de Araucária. A Lei Municipal nº 3821/2021, em seu artigo primeiro, estabelece entre outras coisas que:

> Art. 1º A Rede Pública de Ensino do Município de Araucária disporá de serviços de Psicologia e de Serviço Social, em cumprimento a Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.
> § 1º Os psicólogos e assistentes sociais integrarão as equipes de ensino da Secretaria Municipal de Educação para atender as necessidades e prioridades definidas pela política da educação.
> § 2º Os psicólogos e assistentes sociais deverão considerar o disposto na Proposta Pedagógica da Rede Pública de Ensino e das Unidades Educacionais.
> § 3º Os psicólogos e assistentes sociais de que trata esta Lei serão lotados na Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a escola tem a competência de garantir a educação e o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, buscando sua formação para o exercício da cidadania, preparando o aluno para o ingresso no mundo do trabalho e participação na sociedade. Nesse sentido, o serviço social e psicológico será de grande importância no cumprimento das determinações da LDB, contribuindo: no acompanhamento sistemático e efetivo das políticas governamentais de atendimento às famílias com crianças em idade escolar; no trabalho na perspectiva de rede, estabelecendo vínculos com a rede socioassisten-

cial; no desenvolvimento de trabalho em parceria com a comunidade local, buscando construir uma relação comunidade – escola – família (BRASIL, 1996).

> Cabe destacarmos o panorama atual em que as escolas estão vivenciando, ou seja, considerando as expressões da questão social manifestadas no contexto educacional e que de fato possam colaborar para o insucesso no processo de ensino-aprendizagem e no cumprimento da função social da escola. (SANTOS, 2013)

Sendo assim, a inserção da Equipe Multiprofissional das unidades educacionais nos leva a refletir sobre algumas questões referentes à função social e ao papel da escola na contemporaneidade; a presença desses profissionais nas unidades educacionais do nosso Município e as contribuições que cada um poderá fazer, de acordo com a especificidade de sua função, serão fundamentais para garantir a democratização da educação, na mobilização social sob a visão da gestão democrática e na perspectiva do atendimento integral à criança/estudante no espaço escolar e na prevenção de violências.

2 A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO DE ARAUCÁRIA

No contexto escolar, a equipe pedagógica tem o papel de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, o psicólogo poderá contribuir com estratégias para a melhor compreensão de como esse processo acontece e dessa forma auxiliar que o estudante tenha acesso à aprendizagem, já o assistente social poderá contribuir trazendo informações sobre o contexto social, fora do espaço escolar, ao qual o estudante pertence, analisando as possíveis causas que poderiam estar prejudicando seu processo de alfabetização, e apontando quais ações precisam ser efetivadas para a superação desses obstáculos. Dessa forma, a Equipe Multiprofissional da educação (profissionais da educação, psicólogo(a) e assistentes sociais) precisa interagir para direcionar o olhar para o mesmo fim, a garantia dos direitos humanos e, principalmente, a efetivação do direito à Educação.

> O diálogo entre os diferentes saberes, psicologia, serviço social e educação deve compor uma nova rede de inter-relações não reduzida aos diferentes dispositivos específicos de atendimento ao sujeito, mas integrando ações com o desafio da complexidade que a sociedade nos impõe. (FIGUEIREDO, 2007)

ISSN: 2176 - 1396

A partir da promulgação da Lei Federal nº 13.935/2019, o município de Araucária, através do Departamento de Articulação Pedagógica (DAP-SMED), iniciou estudos para a implementação desse serviço nas unidades educacionais do município. Após quase dois anos de pesquisas em periódicos, legislações e outros documentos referentes à inserção do serviço das Equipes Multiprofissionais na educação pública, com o objetivo de identificar as funções do psicólogo e assistente social na educação, investigar as demandas, atribuições e estratégias que esses profissionais poderiam desenvolver na educação básica, chegou-se ao modelo de implementação que está acontecendo hoje.

No início do ano de 2022, para a realização desse trabalho, foram convocados, por concurso público, inicialmente dez psicólogos(as) e dez assistentes sociais, e, no segundo semestre de 2023, a equipe será composta por doze assistentes sociais e 12 psicólogos, para atender a grande demanda apresentada pelas unidades educacionais do município, que serão organizados em duplas compostas por um assistente social e um psicólogo, que são organizadas em grupos, considerando o território, sendo que cada grupo será composto por no máximo oito unidades educacionais. Os profissionais que compõem a Equipe Multiprofissional estão lotados na Secretaria Municipal de Educação, e esses profissionais realizam o trabalho de forma articulada às equipes de ensino para atender as necessidades e prioridades definidas pela política da educação nas unidades educacionais, sendo que devem considerar o disposto na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino e das Unidades. A atuação dos profissionais dar-se-á na observância das leis, regulamentações, instrumentais teóricos e metodológicos da Psicologia e da Assistência Social sob a ótica da educação. A partir disso, o trabalho da Equipe Multiprofissional na educação está acontecendo de modo a tornar coletivas as demandas que muitas vezes se apresentam de forma individual, atuando preventivamente e não de forma remediativa, sempre de acordo com o contexto da comunidade na qual atuam.

O trabalho da Equipe Multiprofissional na Educação Municipal de Araucária está sendo construído a partir da imersão da Equipe no cotidiano das unidades educacionais, isto possibilita aos profissionais vivenciar a rotina desses ambientes e identificar as principais demandas institucionais e os desafios vivenciados pelos professores. A partir dessas vivências, os profissionais estão construindo vínculos de confiança, de parceria e não culpabilização das pessoas envolvidas no processo educacional das crianças/estudantes, sempre na perspectiva de auxiliar os profissi-

ISSN: 2176 - 1396

onais das unidades educacionais a assumir posturas ativas na resolução de conflitos, desafios e dificuldades, de modo que seja possível analisar as situações a partir de possibilidades não antes notadas.

Dessa forma, ao acolher as demandas trazidas pelas unidades educacionais, a Equipe busca a construção de ações preventivas que contribuam com a melhoria do clima escolar, com a garantia dos direitos das crianças e adolescentes e na prevenção de situações de violência.

A Equipe Multiprofissional, juntamente com as equipes de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, conforme Lei nº 3812/2021, terá entre outras as seguintes atribuições:

> Art. 2º Os psicólogos e assistentes sociais, juntamente com as equipes pedagógicas, contribuirão para:
> I - assegurar o direito de acesso e de permanência da criança/estudante na Unidade Educacional;
> II - garantir condições de pleno desenvolvimento da criança/estudante, a fim de aprimorar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas/anos, inclusive com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a alfabetização plena;
> III - atuar em processos de ingresso, permanência e aprendizagem da criança/estudante;
> [...]. (BRASIL, 2019)

No cotidiano das unidades escolares, deparamo-nos com as expressões das "questões sociais", como fome, desemprego, questões de saúde, trabalho infantil, uso de substâncias, violência doméstica, negligência, desigualdade e exclusão social, etc. A equipe multiprofissional precisa estar atenta às dinâmicas das relações sociais para contribuir com o enfrentamento das expressões da “questão social” que permeia as unidades escolares, e que refletem na evasão escolar, no processo de alfabetização, no rendimento escolar do aluno e na relação entre família e escola, que é uma parceria necessária no processo de ensino aprendizagem de nossos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que consideramos a educação pública como um direito social sob a perspectiva da construção de uma escola que promova uma educação para além do capital, pautada em uma educação de qualidade que possibilite a emancipação dos seus sujeitos, temos na Constituição Federal de 1988 o

ISSN: 2176 - 1396

reconhecimento da Educação, não somente enquanto direito social, mas como dever do Estado.

> Art. 205.A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2009, p. 16)

A equipe multiprofissional tem como objetivo combater a discriminação, exclusão social, situações de racismo e preconceito, trabalhando e promovendo discussões referentes à diversidade sociocultural: gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras. Os psicólogos e assistentes sociais que compõem a equipe multiprofissional podem possibilitar ações voltadas para melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem, estimulando a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais. Para a construção dessas ações é necessário considerar o projeto político-pedagógico das unidades educacionais, bem como a realidade do território onde está inserida essa unidade.

Tendo em vista que: “As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (BRASIL, 2019), compreendemos que o trabalho realizado por essa equipe visa, acima de tudo, contribuir para que todas as crianças e estudantes da rede pública municipal de Araucária tenham seus direitos assegurados a fim de que possam se desenvolver em sua integralidade, respeitando-se as especialidades que permeiam o ambiente educacional.

5 REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola**: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de Araucária. **Lei nº 3812/2021**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na Rede Pública de Ensino do Município de Araucária. Araucária, 2021.

BRASIL; CEDH - Direitos Humanos em Educação: Série Cadernos Pedagógicos; Diretrizes nacionais. Brasília, DF: Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 23.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. 1988. São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019**. 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 7 out. 2022.

FIGUEIREDO, Charles Barros de. **O Trabalho do Assistente Social na Educação: Demonstração do Plano de Ação na Escola**. 2007. Disponível em: http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/o_trabalho_do_assistente_social_na_educacao.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e Classe Social. *In*: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão Democrática e Serviço Social**: limites e possibilidades da atuação do assistente social na escola pública. 1ª ed. São Paulo: Editora Garcia Edizione, 2013.

SANTOS, André Michel dos. **Serviço Social na educação**: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. Curitiba, 2020.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO RECOMEÇO DE VIDA DE MIGRANTES FORÇADOS

Juliana Elis dos Santos Hoffmann[1]

Andrea Soares Wuo[2]

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem o objetivo refletir sobre a realidade de famílias e sujeitos ao qual tiveram suas realidades modificadas de forma imperativa, através da fuga de seus países de origem devido desastres naturais, conflitos armados ou massiva violação de direitos humanos e buscaram no Estado brasileiro a possibilidade de um recomeço de suas vidas. O problema de pesquisa está na vulnerabilidade e riscos sociais a qual expostos que, a depender da debilidade econômica e com o idioma, seja escrito ou falado, esses sujeitos estariam totalmente distantes de qualquer possibilidade de cidadania, encontram-se vulneráveis aos riscos sociais do próprio território, como também estão suscetíveis a improbidade e exploração de contrabandistas e outros agentes de má-fé. No Brasil, protegidos por acordos internacionais, enquanto aguardam a regularização da sua condição no país, buscam em meio às dificuldades formas de sobreviver e reconstruir suas vidas. Independente de qual proteção requerem ao Estado, a legislação brasileira permite o acesso as políticas públicas dessas famílias no período que aguardam a avaliação da situação. Desta forma, grande parte deste público passa a beneficiar-se das políticas públicas, como a Educação que, nesta realidade, passam a desempenhar um papel protetivo. A partir dos conceitos de opressão, educação popular e conscientização de Paulo Freire pretende-se aludir sobre o direito à educação como forma de proteção social em contextos humanitários, mais especificamente de imigrantes forçados, através de uma leitura crítica e decolonial.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Migração Forçada; Refúgio; Educação Popular.

1 INTRODUÇÃO

Guerras, conflitos armados, perseguição política, desastres ambientais, fome, violência, e outras formas de massiva violação de direitos humanos são condições que denotam o risco de morte e a dignidade da pessoa humana. Nessas condições, migrar se torna imperativo, muitas vezes, a única opção de garantir a sobrevivência. Este caráter involuntário atribuído ao ato de migrar é denominado migração forçada.

Em 2022, foram contabilizados mais de 108 milhões deslocamentos forçados pelo mundo (UNHCR, 2023). São famílias e indivíduos que são expulsos de seus

[1] Doutoranda em Educação, Mestre em Serviço Social, Universidade Regional de Blumenau –FURB, julianaeshoffmann@hotmail.com.
[2] Doutorado em Educação, docente na Universidade Regional de Blumenau- FURB, awuo@furb.br.

territórios diante das condições de vida [in]existente e que buscam um recomeço para suas vidas, seja no mesmo país ou em outro estado-nação.

Ao tratarmos da realidade das remoções forçadas, torna-se pertinente aludir para as condições objetivas a que muitos chegam ao destino: os vínculos rompidos, a exaustão da viagem, os entraves, a burocracia, os riscos do trajeto quando percorrido na clandestinidade, a hipossuficiência econômica, o desconhecimento do idioma, o estranhamento cultural – além da recepção estar suscetível de comportamentos preconceituosos e xenofóbicos.

De acordo com o Alto-comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) – agência da ONU para refugiados, muitas famílias e indivíduos chegam ao país destino e em situação de hipossuficiência econômica e recorrem aos serviços públicos, igrejas e outras organizações para amparo das necessidades iniciais.

No Brasil, protegidos por acordos internacionais, enquanto aguardam a regularização da sua condição no país, buscam em meio às dificuldades formas de sobreviver e reconstruir suas vidas. Independente de qual proteção requerem ao Estado, a legislação brasileira permite o acesso as políticas públicas dessas famílias no período que aguardam a avaliação da situação. Desta forma, grande parte deste público passa a beneficiar-se das políticas públicas que, nesta realidade, passam a desempenhar um papel protetivo.

Este trabalho tem o objetivo refletir sobre a realidade de famílias e sujeitos ao qual tiveram suas realidades modificadas de forma imperativa, trazendo como fundamento de análise conceitos de Paulo Freire: opressão, educação popular e conscientização.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA VIDA DE MIGRANTES FORÇADOS A PARTIR DE PAULO FREIRE: RECOMEÇAR, CONSCIENTIZAR, COMPREENDER.

Migração forçada carrega a eminencia de saída do país em decorrência da debilidade das condições de sobrevivência, por ameaça a vida e violação dos direitos humanos, conflitos armados, perseguições políticas e catástrofes ambientais, por exemplo. Atinge qualquer classe, escolaridade e etnia. Vale sensibilizar e aludir para a condição de ruptura, de que qualquer trabalhador pode vir a se tornar um refugiado, portanto, a situação do migrante forçado ao adentrar no país destino não

necessariamente corresponde com a situação na qual vivia até chegar no destino: talvez a situação de fragilidade atual não fosse a mesma vivida dias atrás.

A depender da debilidade econômica e com o idioma, seja escrito ou falado, esses sujeitos estariam totalmente distantes de qualquer possibilidade de cidadania, encontram-se vulneráveis aos riscos sociais do próprio território, como também estão suscetíveis a improbidade e exploração de contrabandistas e outros agentes de má-fé, como nos casos já noticiados de estrangeiros submetidos a situações de escravidão.

Caracterizada pelo caráter involuntário, a migração forçada se torna um processo doloroso na vida dos sujeitos que o fazem. Somam-se às dificuldades do estrangeiro, quando na condição de residente, o processo de integração dada às dificuldades objetivas do recomeço que, de início, não validam o conhecimento, as experiências que detinham. Para o adulto, além de iniciar o processo de alfabetização e conversação do idioma, requer-se conciliar encontrar meios de compreender as regras, os significados locais, arranjar meios de sobreviver economicamente, morar, comer e sustentar-se, e sustentar a família – como no caso de tantos. Para a criança, o ambiente escolar soa como espaço protetivo e, quando acolhedor, permitirá a iniciação da convivência social, comunitária e o resgate do sentimento de pertencimento.

Tanto para o adulto, quanto para a criança estrangeira, a política educacional tem papel fundamental na proteção e desenvolvimento de estrangeiros. Veja um exemplo objetivo: um pedagogo haitiano só poderá exercer sua profissão se validar seu diploma e, ainda que o faça, precisará antes dominar o idioma do país destino para então apropriar-se do linguajar nativo e estabelecer uma comunicação favorável não apenas para o uso cotidiano, mas para validar o currículo e permitir o exercício da profissão.

Para além do exemplo citado, a situação do estrangeiro imigrante, sem compreender o idioma escrito e falado do país que agora vive, muito assemelha-se com os homens nativos não alfabetizados nas considerações de Paulo Freire.

Para Paulo Freire, adultos não alfabetizados tornam-se homens objetificados, que estão sujeitos à correlação social dos opressores e oprimidos. Diante das dificuldades encontradas, dependem da generosidade de outrem para sobreviver à nova realidade, ao novo mundo que foi dado como opção. Superar a situação de

opressão requereria, portanto, uma ação transformadora, de romper com a dependência, encontrar com a razão e a criticidade (FREIRE, 1987).

> Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 20)

Como mesmo pontuou Paulo Freire, "os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la" (FREIRE, 1987, p.22). Atrelado às dificuldades apresentadas, há de considerar outras imposições subjetivas que dificultam que migrantes de remoção forçada confrontar com a estrutura dominante, uma vez que sua permanência no país está em avaliação por instituições que empregam a filosofia do opressor.

Segundo Azevedo (2010), Paulo Freire ao relacionar a vivência escolar em territórios pobres, de alto índice de analfabetismo, considerava que a ausência da educação nesses territórios contribuía para a transformação do homem em objeto, considerando que o ser humano "anula em si o sentido de sua vocação ontológica, ou seja, de ser sujeito de seu agir e da própria história" (AZEVEDO, 2010, p.38). Nesta relação, o fazer pedagógico deve romper com os parâmetros que permitem o homem ser objetificado, não devendo ser limitado a uma técnica de ensino; torna-se "uma transmissão de uma filosofia de vida, é um ler a realidade de opressão com olhos críticos, é aprender a ler a gramática das relações sociais" (AZEVEDO, 2010, p. 39).

Sem o domínio da linguagem, os estrangeiros ficam na dependência de tradutores, das deduções precárias e mímicas para se fazer entender e entender os demais. E, quanto mais dificultoso e demorado esse processo da linguagem, estarão longe de terem domínio sobre suas escolhas, sobre seu conhecimento, de seus direitos. Este processo de desvalorização do sujeito influi diretamente na confiança que o indivíduo emprega em si e do conhecimento que possui, ambientando-se com aquilo que Paulo Freire chamou de autodesvalia. A autodesvalia seria uma das características dos homens oprimidos:

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam

ISSN: 2176 - 1396

> de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 1987, p.32)

A opressão dos imigrantes é enaltecida quando, além do processo habitual de hierarquização da estrutura produtiva, entram em outro território, ao qual impera a ideologia do estado-nação. Construído pela ideia de soberania, os territórios tendem a sobrepujar-se às culturas estrangeiras, o que resulta no estranhamento de culturas e o processo de integração dos migrantes. Ou seja, o respeito à diversidade cultural é limitado e exige que o estrangeiro se adeque às condutas sociais do novo país. Além de operar na anulação das suas raízes, dificulta o sentimento de pertencimento, levando a um processo de luto pelas perdas involuntárias que teve.

Sobre esse estigma, o pensamento remete à compreensão de que "o hoje ligado ao passado é algo dado e imutável" (FREIRE, 1987, p. 26). O condicionamento acrítico da sociedade salienta o comportamento alienado, impeditivo da oportunidade de aprendizagem uns com os outros e edificadora de um futuro como se fosse um destino a ser recebido passivamente. Questionar tais verdades abalam a segurança, o que motiva classificar como mentira tudo que não seja diferente. Fechar-se no radicalismo da verdade absoluta, impede o envolvimento com a realidade para possíveis transformações desta (FREIRE, 1987).

Neste interim, conforme bem frisa o legado de Paulo Freire, a escola exerce um papel fundamental para o exercício da consciência crítica. No entanto, a concepção bancária ainda é uma tônica na educação, remetendo o educador a um mero narrador de uma realidade estática, compartimentada e bem-comportada, cuja preocupação principal é o depósito dos conteúdos desconectados da totalidade; palavras vazias na dimensão concreta, sem força transformadora (FREIRE, 1987).

A cultura do silêncio ocupa-se com a transferência e não com a construção de conhecimentos, favorecendo a não reflexão, por conseguinte, a manutenção da exclusão no ambiente escolar. As barreiras existentes passam como despercebidas, marginalizando cada vez mais as pessoas com deficiência.

A transferência de conhecimento constitui-se

> uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação [...] ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 1987, p. 78).

Freire (1987) realça a importância do rompimento com a educação bancária a partir do diálogo, colocando educador e educando como sujeitos do processo, que se educam em comunhão. A educação torna-se problematizadora, reflexiva, desveladora da realidade, provocadora de novas compreensões, do reconhecimento do compromisso e engajamento para responder aos desafios. Receber um aluno com estrangeiro no ensino comum, costuma ser encarada como um desafio, devido ao convívio com o diferente, porém o autor ressalta que o "ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos, [à medida em que] a situação não lhes pareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora" (FREIRE, 1987, p. 73 - 74).

Portanto, a realidade do convívio com o diferente que parecia em si, inexorável, deixa de ser uma força antagônica para ceder seu lugar às possibilidades e à consciência de que "ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam" (FREIRE, 1987, p. 75). A análise da própria realidade abre espaço para reflexão da percepção anterior, o que resulta em uma nova percepção da realidade antes percebida de forma distorcida:

> Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua 'visão de fundo', as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade" FREIRE, 1987, p. 109).

Uma educação inclusiva na perspectiva da Pedagogia do Oprimido, não se deixa prender em círculos de segurança, não teme o desvelamento do mundo. Aposta no diálogo e na comunhão e, em caso, contrário, "lhe falta muito que caminhar" (FREIRE, 1987, p. 81).

Cabe falar da educação popular de Paulo Freire. Ao tratar do Círculo de Cultura, Paulo Freire já propunha uma educação enviesada ao contexto de trocas de saberes, dada sua riqueza pela união do conhecimento dos educandos, através do diálogo como instrumento de libertação. Sem a rejeição do diferente, levando em consideração a trajetória de vida e experiências, os participantes se motivam e aprendem num ambiente de acolhida e reflexão. Nesta proposta, a aprendizagem do migrante não teria como objetivo único a aprendizagem do vocabulário para admissão no mercado de trabalho, mas engloba a compreensão subjetiva da realidade social do

território que escolheu para recomeço e a expressão dos seus juízos, lhe garantindo lugar de fala.

A educação popular estaria então fundamentada na conscientização e politização dos educandos. Enquanto, ao contrário, o método tradicional empregaria a dominação através da educação bancária. Para isso, a educação opressora distorce a história e restringe o acesso ao conhecimento como forma de manter a submissão das massas e a ordem social. “Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistifìcar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora” (FREIRE, 1987, p. 12)

O estrangeiro, portanto, seria o oprimido em grau de marginalização atenuado pela impossibilidade do ato revolucionário, enquanto sua cidadania se manter em avaliação pelo Estado opressor. Além dos entraves que os refugiados são submetidos, o Instituto de Ação Cultural de Genebra (IDAC), no livro de FREIRE (1981), lembra que entre os próprios oprimidos existe a tentativa de divisão da classe trabalhadora, tornando-a fragmentada,

> onde os governos dos países capitalistas estimulam muitas vezes a animosidade entre os operários nacionais e os operários emigrados, fazendo-os crer que um é o adversário do outro, quando, evidentemente, eles são ambos vítimas de um mesmo sistema de exploração. (FREIRE, 1981, p. 114)

Diante das contradições, mesmo que lúcido, o refugiado nada fará contra a nação que lhe protege dos riscos do seu país de origem. Portanto, acabam por acomodar-se aos modelos que lhes são apresentados, sem contraposições às estruturas de dominação.

Entretanto, a consciência não se trata apenas de refletir sobre a realidade individual, mas do mundo. Permite reconhecer as amarrações históricas e arcaicas de manutenção da opressão, constituída na desigualdade social e assumir-se enquanto sujeito da história. Trata-se de racionalizar as relações de poder que são inerentes da sociedade capitalista.

> O poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade. (FREIRE, 1987, p. 97)

ISSN: 2176 - 1396

No entanto, conforme pontua o autor, esta conscientização não será provocada pelos opressores. Desta forma, não há como pensar numa pedagogia libertadora enquanto for elaborada por aqueles que desejam manter o *status quo*. Para tanto, a conscientização requer desmistificar para humanizar. É necessário prover uma leitura crítica da realidade e desvelar os pilares da dominação.

A educação tem papel fundamental na caminhada da mudança da realidade e supressão da ordem social vigente. Melhor, deve-se salientar o papel do educador, do trabalhador social. Educar é um papel político. Aquele que discursa que se mantém neutro, apresenta-se do lado do opressor. “Daí a necessidade que se tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação” (FREIRE, 1981, p.32). Somente a mudança de condicionamento permitirá alcançar a educação libertadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos de Paulo Freire nos remetem às contradições existentes da sociedade capitalista, a qual torna-a produtiva através da apropriação dos bens que são socialmente produzidos pela divisão de classes, na qual o autor conceitua em opressor e oprimidos. Nesta relação, opressores atuam não somente através da apropriação indevida das riquezas materiais, mas salientam a opressão através do processo de desumanização dos oprimidos, a partir da detenção das subjetividades sociais, como no caso do conhecimento e da criticidade. Subjetividades essas que, quando afastadas do livre acesso, aproxima o homem do estado de coisificação e impede o processo reflexivo, garantindo a manutenção do poder opressor.

Neste ínterim, vimos que essa opressão se dá em diversos níveis da estrutura de poder, ao qual conflita-se com atos de generosidade por parte do opressor, o que impede, senão camufla, a percepção da ação opressora. Ao trazer as ponderações de Freire ao universo daqueles que se encontram em situação de migração forçada torna-se bem possível exemplificar essa dubiedade. É possível um país que utiliza da violência, repressão e viola direitos humanos de seus nacionais oferecer segurança e refúgio a um estrangeiro. Assim como, mesmo acolhendo o estrangeiro, dissemina discursos xenofóbicos e preconceituosos sobre os migrantes. Inclusive, este será o mesmo que lhe dificultará ou negará acesso às condições dignas de sobrevivência.

Significa que, para aqueles que estão em situação de aguardo para a qualificação do status de refugio ou visto humanitário, ainda que lúcidos, grande parte dos refugiados iniciam seu recomeço sem as condições incipientes de sobrevivência, o pouco direito que lhes cabem é residual e instável, e suas raízes são desconsideradas. Além das características próprias dos oprimidos, de não deter posse daquilo que é socialmente produzido, a cidadania que lhe é concedida é ineficaz, pois sua situação não permite uma ação emancipadora enquanto estiver na dependência da segurança de um Estado opressor. Sua opressão será superada a depender de uma revolução não apenas no país de acolhida, mas também do país de origem.

Entretanto, o acesso às políticas sociais torna-se a gota de cidadania a qual o refugiado pode provar. A possibilidade de desenvolver a linguagem escrita e falada remete à parcial independência e permite, ainda que insuficiente, a autonomia nas pequenas atividades diárias, estabelecer vínculos com os nacionais e descobrir meios de acesso aos direitos sociais neste o recomeço. A educação torna-se o principal meio de promoção da inclusão de refugiados nos países destinos, no entanto, só será inclusiva se construída pelo viés da libertação, sem isso, estarão fadados ao processo integrativo, de objetivo produtivo.

Para isso, se faz necessário todo o trabalhador, a incluir o professor, compreender o papel político da educação, que permita espaços de troca de saberes, de validação cultural e lugar de fala, desmistificando a construção histórico-social opressora, a qual emprega preconceitos e validações de raças. Essa desmistificação inclui a teoria eurocêntrica, que contribui para preconceitos e hierarquias sociais. Desmistificar possibilitaria quebrar a barreira existente em acolher o outro – principalmente aquele que foge das características físicas europeias. Permite ainda uma relação humanizada, de empatia às lutas e vidas de outras culturas e respeito aos sujeitos que hoje tentam uma nova vida em outros territórios.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José André de. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire**. Akrópolis Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 jun 2023.

FREIRE, Paulo**. Extensão ou comunicação?** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**, 5ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Recurso digital.

UNHCR. **Global Trends: forced displacement in 2022**. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022. Acesso em: 27 jul. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1 Ester Cardoso de Moraes Galter[1]
ORCID 0009-0003-8493-343X

2 Josélia Schwanka Salomé[2]
ORCID 0000-0002-1142-2474

RESUMO

A formação continuada de professores na perspectiva da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada por meio de emenda constitucional no ano de 2008, tem sido um tema recorrente nas discussões da sociedade, especialmente em relação à inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação básica do ensino regular. Por se tratar de um público-alvo da Educação Especial no qual os educandos diagnosticados apresentam uma ampla variedade de sintomas e comportamentos, torna-se necessário fornecer condições específicas de aprendizagem, o que desafia professores, pedagogos e famílias. Diante da importância da formação continuada de professores para a inclusão escolar, é fundamental promover debates que contemplem elementos necessários para a promoção do ensino inclusivo, por meio de adaptações, estratégias e metodologias que favoreçam a aquisição do conhecimento socialmente necessário e considerem as singularidades de cada aluno. Nesse sentido, este texto aborda a formação de professores para a inclusão escolar, discutindo os desafios da formação continuada na perspectiva inclusiva, voltada para a inserção escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Base Nacional Comum Curricular. A Base Nacional Comum Curricular, em suas três versões, foi analisada à luz dos autores Mercado e Fumes (2017), bem como Pereira e Pletsch (2021), com o objetivo de problematizar e compreender a formação continuada de professores para a inclusão e escolarização desse público no ensino regular, considerando a necessidade de aprimoramento dos profissionais da educação no aspecto técnico-científico do conhecimento profissional, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento integral, da autonomia intelectual e da formação crítica.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Base Nacional Curricular (BNCC). Formação continuada de professores.

[1] Universidade Tuiuti do Paraná, Mestra em Educação, Curitiba/Paraná, Brasil.
[2] Universidade Tuiuti do Paraná, Doutora em Arte, Curitiba/Paraná, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Diante do que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da necessidade de melhorias para garantir os direitos dos alunos com deficiência no ensino regular, a inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são o público-alvo da Educação Especial, tem-se o foco de discussão deste estudo.

Diante da realidade apresentada, tecemos crítica à BNCC no sentido de que é preciso ir além das intenções declaradas, garantindo recursos e apoio concretos para sua efetiva implementação. Além disso, a formação continuada dos professores voltada para a prática do ensino inclusivo, abrangendo os alunos matriculados no ensino regular, é um desafio que gera diversas problematizações.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação educacional brasileira (BRASIL, 2008a), influenciada por movimentos nacionais e internacionais, institui o direito de inclusão escolar para os alunos com deficiência no ensino regular público da Educação Especial. Além disso, dispõe sobre a capacitação/formação continuada de professores para a prática do ensino inclusivo. Entretanto, mesmo diante do disposto, o cumprimento da política é uma questão de constantes discussões e indagações.

Diante disso, com o discurso de melhoria no ensino e conquista para o povo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada com a proposta de pluralidade, respeito à diversidade, promoção dos direitos humanos e liberdade quanto à ideologia de gênero. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 2015. Em (2016) foi avaliada por especialistas do Brasil e de outros países e aberta para consulta e discussões em seminários por especialistas e entidades de educação. No entanto, as críticas de oposição foram evidenciadas em audiências públicas organizadas pelo CNE pelo fato de o documento em questão não considerar aspectos essenciais da educação, entre eles a diversidade. (MICHETTI, 2020).

O TEA, ou Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento compreendido como um estado ou condição. Segundo Ferrari-Pereira *et al*. (2017, p. 65), “é um transtorno complexo em que múltiplos

fatores genéticos estão envolvidos". Caracteriza-se por alterações de menor ou maior intensidade na comunicação, interação social e problemas de comportamento restritos e repetitivos. Essas características se manifestam desde o nascimento, sendo influenciadas por fatores genéticos e com causas ainda desconhecidas. O espectro do TEA manifesta-se de forma complexa, de modo que podem ocorrer diferentes diagnósticos médicos abrangendo quadros comportamentais variados. Isso gera incertezas nos sintomas, dificultando, muitas vezes, um diagnóstico precoce (CUNHA, 2014).

A Lei Federal 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com essa Lei, considera-se Transtorno do Espectro Autista, para todos os efeitos legais, a condição de deficiência persistente e clinicamente significativa nas áreas de comunicação e interação social (BRASIL, 2012).

Vale lembrar que educação na diversidade, nesse contexto, requer formação continuada e conhecimento específico dos professores, com investimento e ênfase na prática educativa inclusiva. Segundo Saviani (2013), a educação é uma construção social ocorre por meio de relações educativas, construção e elaboração de conhecimentos, intervenções, interações e aprendizagens que levem em conta os objetivos previstos na concepção da educação inclusiva e inserção do aluno com necessidades específicas de aprendizagem no ensino regular.

A BNCC é uma norma que orienta o currículo comum a ser implementado, definindo o conjunto mínimo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e as habilidades a serem desenvolvidas para o alcance do pleno desenvolvimento dos educandos. Para tanto, é necessário estabelecer as competências profissionais pertinentes dos professores, conforme previsto no art. 210 da Constituição Federal, que estabelece que "serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (BRASIL,1988). Diante das disposições legais, cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurar uma formação básica comum.

Para Mercado e Fumes (2017), o principal objetivo da BNCC é atuar como referência de qualidade da educação para diferentes grupos da sociedade no país, estabelecendo um patamar de qualidade e respeito à diversidade para a construção

do currículo no sistema de ensino e na proposta pedagógica do PPP, voltado para a aprendizagem e desenvolvimento humano a que todos os estudantes têm direito, suprimindo assim a desigualdade na educação.

Além das determinações normativas, é necessário considerar outros elementos imprescindíveis, como investimentos na educação e a priorização dos interesses dos grupos minoritários, incluindo os alunos com deficiência. Portanto, o investimento em cursos de formação inicial e continuada dos professores é uma das medidas urgentes a serem adotadas para que a BNCC seja de fato inclusiva e proporcione uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Nas primeiras e segundas versões da BNCC, conforme Mercado e Fumes (2017), praticamente não houve alteração na concepção da Educação Especial, uma vez que esta foi apresentada em um capítulo específico sobre a modalidade transversal de toda a educação básica. No entanto, na primeira versão, ainda conforme observado por Mercado e Fumes (2017), os direitos dos educandos com deficiência no ensino fundamental e médio não foram mencionados, e na área de linguagem, a apropriação do sistema de linguagem escrita foi destacada, sem fazer alusão à Libras. Ainda conforme os autores, a segunda versão da BNCC apresentou modificações significativas em comparação com a primeira, mas as poucas vezes em que o AEE foi citado, A proposta foi colocada de modo a condensar o AEE em um serviço nos remete a um retrocesso na Educação Especial.

Tais posicionamentos acabam por fragmentar o ensino e condicionar o ensino inclusivo ao AEE nos remetem a um ensino dividido, em que o aluno com necessidades específicas de aprendizagem é segregado dos demais alunos. Reiteramos que o ensino na perspectiva inclusiva prevê aos alunos com deficiência o preparo da escola e as adaptações necessárias para a inclusão, bem como condições de aprendizagem e escolarização no ensino regular, com igualdade de oportunidades de desenvolvimento, assim como para os demais alunos. Com relação ao profissional de apoio, sua atribuição consiste na realização de adaptações razoáveis, que se referem às adequações necessárias para atender às suas particularidades. Outra função é a de cuidados pessoais, como alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2015).

O entendimento da deficiência, nesse contexto, consiste no espaço físico. A alteração versa sobre o deslocamento do foco da deficiência da pessoa para o ambiente, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com

Deficiência (Decreto 6.949/2009), visando eliminar as barreiras sociais para aprender a conviver, de acessibilidade, mobilidade e comunicação no espaço escolar, conforme a lei (BRASIL, 2015) de acordo com a BNCC. As autoras Mercado e Fumes (2017, p. 10) apontam:

> existe uma sutil diferença entre a primeira e a segunda versão da BNCC ao destacar o AEE como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na primeira versão, o conjunto de serviços destinados à garantia de acesso ao currículo aos estudantes com deficiência era composto pelo AEE, profissional de apoio, tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e guia intérprete. Na segunda versão, este conjunto de serviços é suplantado para um único serviço, o AEE.

A BNCC recomenda um currículo para orientar e conduzir práticas de ensino em busca de aprimoramento e melhorias no processo educativo. Entretanto, é importante ir além dos conteúdos estabelecidos e considerar a concepção que embasa o ensino, alinhando-o à proposta da educação inclusiva, que valoriza as particularidades dos alunos da Educação Especial.

Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar são decorrentes da falta de formação específica e das barreiras no acesso do ensino inclusivo no ensino regular, na sala comum. As condições de trabalho do professor e a sua formação inicial e continuada, em função do discurso da inclusão escolar embasada na oferta de igualdade de oportunidades e ensino inclusivo para o público da educação especial, são cruciais. As provocações sobre os limites das ações, reflexões e discussões críticas sobre o enfrentamento da escolarização na diversidade têm sido intensas.

Nesse contexto, ao analisarmos a BNCC e considerando as contribuições dos autores referenciados, constatamos a falta de esclarecimentos e até inconsistência de informações relacionadas às ações que promovam a educação inclusiva e às orientações de práticas pedagógicas inclusivas que tornem o ensino verdadeiramente acessível às necessidades educacionais especiais desse público. Há uma limitação no entendimento conceitual acerca do significado de uma prática pedagógica inclusiva, em conformidade com a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva e com ênfase na inclusão plena.

Conforme apontado por Mantoan (2015, p. 32), há pouco conhecimento sobre a verdadeira essência de uma prática inclusiva na escola:

> A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade para rever ter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência pela evasão, pela discriminação – pela inclusão, enfim.

Entretanto, mesmo diante do disposto na legislação e reiterado na elaboração da BNCC, o ensino inclusivo, que tem por finalidade favorecer a inclusão e escolarização do aluno com deficiência de acordo com suas particularidades, passa a ser uma prioridade. Nesse sentido, é necessário promover um ambiente inclusivo, preparado e adaptado, com práticas de ensino que considerem e valorizem as diferenças. O não cumprimento das determinações legais obscurece as questões específicas da Educação Especial e priva os alunos com deficiência de seus direitos de terem acesso a um ensino igualitário.

O atendimento/serviço do AEE, disposto no decreto 6.571 (BRASIL, 2008b), tem por finalidade complementar e/ou suplementar a formação do aluno tendo em vista a autonomia e o desenvolvimento do aluno com deficiência. Entretanto, percebemos que a ênfase do ensino inclusivo está direcionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assume a principal responsabilidade pelo ensino inclusivo e pela inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Nesse contexto, tanto no âmbito político quanto no mercadológico, é fundamental priorizar a efetivação do ensino inclusivo, conforme apontam Mercado e Fumes (2017, p. 12):

> A BNCC assume o caráter de responder às demandas internacionais de mercado, ao criar e implementar padrões curriculares e educacionais que servirão como guias para os professores e de referência para os programas de formação de professores e avaliações escolares e institucionais.

Ao enfrentar os compromissos externos que orientam a BNCC e os interesses envolvidos, compreendemos a distância entre o planejamento, o currículo e a avaliação, que não contemplam devidamente as especificidades das pessoas com deficiência, indo de encontro à proposta defendida pela BNCC, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Além disso, diante da falta de uma proposta de prática pedagógica docente consistente, ressaltamos a

inconsistência do discurso da inclusão escolar ao confrontarmos os fatores que geram a exclusão dos alunos, como a ausência de ensino inclusivo, estrutura adequada e currículo acessível para a permanência dos alunos da Educação Especial no ensino regular (MERCADO; FUMES, 2017).

Concordamos com Almeida e Jung (2019) quando tratam o trabalho docente como uma ação extremamente complexa que requer estudos, reflexões e diálogo constante com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão do aluno no ensino regular. Os profissionais da educação frequentemente se deparam com uma realidade para a qual não estão preparados, especialmente quando se trata de diferentes deficiências em sala de aula, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual os sintomas e comportamentos variam de aluno para aluno. Isso evidencia a necessidade de formação inicial e continuada que considere o público-alvo da Educação Especial. Quanto a essa questão, compreendemos que o discurso da educação inclusiva, no que se refere às práticas pedagógicas e ao currículo adaptado, está distante de ser efetivado.

É urgente encontrar soluções para uma formação continuada crítica, coerente e eficaz do professor regente, a fim de fornecer elementos necessários, condições teóricas e metodológicas adequadas às necessidades do contexto escolar. Isso subsidiaria a construção de possibilidades educativas para os alunos com deficiência matriculados nas salas de aula comuns do ensino regular.

Ferraz, Costas e Freitas (2020, p. 94), ao examinarem a BNCC no contexto da Educação Especial, defendem:

> que as pessoas possam ser atendidas em suas demandas se não for considerada a sua individualidade, principalmente no que se refere a pessoa que tem necessidades educacionais especiais, como é o caso do público-alvo da Educação Especial.

No que tange à BNCC, em particular, o que se verifica no estudo das três versões elaboradas até a aprovação da versão em vigor, é que “a defesa explícita por uma perspectiva inclusiva no que se refere ao público-alvo da Educação Especial foi sendo aos poucos reduzida, e a Educação Especial foi extinta do documento” (FERRAZ; COSTAS; FREITAS, 2020, p. 94).

De acordo com os autores, mesmo que o sistema escolar no país fosse “totalmente inclusivo”, a Educação Especial na perspectiva inclusiva e as práticas

pedagógicas inclusivas precisariam ser abordadas de modo claro no documento. Para os autores, os formuladores da BNCC, ao não darem a devida atenção à inclusão das pessoas com deficiência, negligenciam que há situações em que há necessidade real dessa área de conhecimento, bem como do especialista em Educação Especial.

No que tange à agenda educacional para pessoas com deficiência, é notável a estruturação da BNCC fundada em considerações econômicas, focada na ideia da promoção do desenvolvimento, Pereira e Pletsch (2021, p. 17) lecionam:

> As considerações de ordem humanitária (como autonomia, dignidade, igualdade e liberdade) das pessoas com deficiência colocam a discussão sobre a sua inclusão no campo dos direitos humanos, o que, contraditoriamente, abre espaços para se questionar as premissas economicistas da própria inclusão auspiciada pelo RMD. Historicamente, o BM buscou se desviar do tema dos direitos humanos, a fim de evitar as críticas aos impactos socialmente regressivos de sua agenda econômica (PEREIRA; PLETSCH, 2021, p. 17).

Na perspectiva dos estudiosos, causa certa estranheza a praticamente extinção da Educação Especial da BNCC ao não dar a devida atenção ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Afinal, são mais de dez anos desde a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL,2008a) que ainda carece de orientação e consideração para promover de forma concreta o direito real à educação escolar da pessoa com deficiência. Os autores finalizam afirmando que a Educação Especial não deve ser negligenciada, pois é fundamental para garantir o direito à educação para todos e para cada um, conforme defendem em sua análise.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de conclusão desta discussão, podemos observar que há uma contradição entre a perspectiva de transformar a educação em mercadoria e a concepção da educação como direito humano e agente de transformação social (PEREIRA; PLETSCH, 2021).

Apesar de se falar em inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, o que se observa é uma padronização ampla, sem considerar as singularidades inerentes a cada indivíduo com deficiência. Em relação à educação

especial, Mercado e Fumes (2017) postulam ainda que a BNCC restringe essa modalidade de ensino a um serviço de Atendimento Educacional Especializado “como uma espécie de ‘modelo único’, adequado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, independente da faixa geracional em que se encontra” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 14).

O estudo nos permitiu compreender de forma mais abrangente o estabelecimento das legislações educacionais no país, em especial a BNCC, que é mais um documento normativo implantado pelo MEC. As disputas mercadológicas e os interesses do capital envolvidos na elaboração da BNCC nos permite compreendermos que as preferências pelos grupos minoritários, como os estudantes com deficiência e sua inclusão no ensino regular, embora tenham sido evidenciadas no discurso e nas discussões, receberam pouca menção específica e objetiva nas três versões do documento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Revista Educação**, *44*, e24/ 1–14. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644426787. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: https://tinyurl.com/bdhrmhu2. Acesso em: 19 jul. 2023.

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

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

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://tinyurl.com/5cu2m433. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 82, maio/ago. 2020.

FERRARI-PEREIRA, Lilian *et al*. **Entendendo o autismo**: guia prático para familiares e profissionais da área. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora & Projetos Culturais, 2017.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FREITAS, Clariane do Nascimento de. Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 78-97, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MERCADO, Elisangela Lealde Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, 10. **Anais...** Pernambuco, 2017.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, pp.1-19, 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCH, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2013.

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA REALIZADA NA GESTÃO CÁSSIO TANIGUCHI (1997-2004)

Eduarda Venturini Câmara[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

RESUMO

O trabalho privilegia o estudo do sistema municipal de ensino de Curitiba, com destaque para as políticas de ensino e sua relação com a formação continuada de professores, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004). O objetivo geral foi analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, e a formação continuada de professores. Como objetivos específicos, buscou-se identificar pesquisas bibliográficas, dissertações e teses publicadas no período 2005-2019, relacionadas ao tema e compreender políticas públicas educacionais com apoio no material coletado. Para realização do estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica, com o estado do conhecimento em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Realizado o acesso à BDTD, inicialmente a pesquisa foi feita com as seguintes palavras-chave: professor, formação continuada e Curitiba. Foi obtido um total de 375 trabalhos, sendo 61 teses (2004-2009) e 314 dissertações (1999-2019). Após a análise dos 375 trabalhos, foram separados aqueles compatíveis com os objetivos da pesquisa, ou seja, trabalhos correspondentes ao período estudado, ao município de Curitiba, à formação continuada de professores e às políticas públicas educacionais adotadas na época. Feito isso, as teses ficaram de fora da segunda lista feita, visto que nenhuma das 61 tinha as características necessárias para a pesquisa. Das 314 dissertações, as que se enquadraram foram apenas 5, as quais foram separadas e organizadas em uma nova lista contendo trabalhos mais específicos. Foi possível perceber que os estudos sobre a temática ainda são escassos. Os dados apresentados, no entanto, poderão gerar novos desdobramentos sobre a temática aqui discutida, estimulando reflexões por parte de pesquisadores da área da educação e não somente entre os que pesquisam a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Políticas públicas educacionais. Cássio Taniguchi. Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de pesquisa sobre o sistema municipal de ensino de Curitiba, com destaque para as políticas de ensino e sua relação com a formação continuada de professores, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004). As políticas

[1] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, duda.venturini00@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni@alboni.com

educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba em relação à formação continuada de professores tiveram efeito direto no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem. O olhar afastado de quem se dedica ao estudo dessas intercorrências possibilita analisar as iniciativas correspondentes aos programas de capacitação existentes, à luz da época em que ocorreram, discutindo suas implicações na prática pedagógica.

Em face disso, o problema pesquisado foi: Quais as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período compreendido entre 1997 e 2004, na formação continuada de professores?

A pesquisa teve como objetivo geral foi analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi, e a formação continuada de professores. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar pesquisas bibliográficas, dissertações e teses publicadas no período 2005-2019, em relação às políticas públicas adotadas na formação continuada de professores na Rede Municipal de Curitiba, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004); b) compreender políticas públicas educacionais, com apoio no material coletado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Formação continuada

Ao adentrarmos os estudos sobre a formação de professores, devemos considerar o importante papel desenvolvido por esses profissionais, com o intuito de realizar indagações a respeito do processo em que ocorreu a história da formação continuada desses docentes. De acordo com Costa (2013, p. 18), “o conceito de formação continuada tende a expressar os pressupostos que orientam as políticas educacionais voltadas à formação de professores”.

O conceito de formação continuada, na década de 1990, ultrapassou a ideia reducionista, muito em voga nas políticas educacionais da década de 1970, em que se identificava com treinamentos e reciclagens que objetivavam modelar as ações docentes (COSTA, 2013).

Nos estudos realizados por Vieira (2017), foi constatado que, no município de Curitiba, o que é chamado atualmente de formação continuada, nos períodos anteriores não tinha uma nomenclatura afim, tendo sido utilizados vários termos, a

cada período, para se referir à mesma ideia, como, por exemplo, reciclagem, atualização etc. Outras técnicas de padronização passaram a ser usadas na década de 90, de acordo com a influência do capitalismo. Essa formação Freitas (2003) caracteriza como produtivista e unidimensional, ou seja, um pensamento único reduzido ao mero produtivismo, em detrimento à formação humana e aos seus múltiplos aspectos.

Nessa perspectiva, o material coletado veio colaborar para a compreensão das políticas públicas adotadas para formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período 1997 a 2004, correspondente à gestão Cássio Taniguchi.

2.2 Políticas públicas e políticas públicas educacionais

A compreensão do que são políticas públicas, nesta pesquisa, surgiu como questão inicial a ser trabalhada. De acordo com os estudos de Gisi (2003, p. 92), as políticas públicas são conceituadas como “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. Boneti (2011, p.17-18), por sua vez, explica que são “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.” Deste modo, pode-se dizer que para colocar em prática os direitos que são previstos na lei, o Estado desenvolve esses programas e ações com a finalidade de assegurar a tranquilidade e o bem-estar da população.

Para a compreensão do conceito de políticas públicas educacionais é importante destacar o que menciona Oliveira (2010, p.4), a respeito do tema: “Educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação.” Com apoio nas reflexões de Barbosa e Fernandes (2017), acrescenta-se que a formação de professores está diretamente ligada às políticas públicas educacionais:

> As ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais – este é um conceito amplo e engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação. [...] Por isso, a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que

ISSN: 2176 - 1396

> um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar. (BARBOSA e FERNANDES, 2017, p. 15)

Dessa forma, ganham força e evidência as políticas de formação de professores, em virtude da compreensão de que são fundamentais para a melhoria da educação básica. Porém, como destaca Vieira (2017), no modo de produção capitalista, no qual o trabalho é visto apenas como mercadoria, acaba acontecendo uma ruptura entre o que o docente almeja e o que ele realmente consegue fazer por conta da utilização dos processos de formação continuada apoiados na racionalidade, rotinização do trabalho e quebra de tarefas. “Essa ruptura leva-o à perda de autonomia, à desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho.” (VIEIRA, 2017, p.276).

Com esse entendimento, o próximo passo foi a coleta de dados que pudessem ser analisados e interpretados dentro de uma perspectiva histórica, a fim de responder aos objetivos específicos da pesquisa.

2.3 Materiais e método

O segundo momento da pesquisa foi aquele em que se iniciou a busca de materiais que pudessem servir como recursos para o desenvolvimento da pesquisa, quais sejam teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisa teve caráter bibliográfico, com emprego do estado do conhecimento. Como observa Ferreira (2002), as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”,

> [....] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002, p. 258).

Compreende-se a importância da utilização do estado do conhecimento, pois acredita-se na necessidade de entender a realização de uma busca de informações e resultados já apresentados, para que, partindo desse pressuposto, possam ser estabelecidas novas possibilidades de pesquisas.

Os principais materiais utilizados na pesquisa foram obtidos pelo acesso e buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD,

2021), que serviram como principal forma de análise e seleção de materiais. Inicialmente, a pesquisa foi feita com as seguintes palavras-chave: professor, formação continuada e Curitiba. Obteve-se um total de 375 trabalhos, sendo 61 teses (2004-2009) e 314 dissertações (1999-2019).

Após a análise dos 375 trabalhos, foram separados aqueles compatíveis com os objetivos da pesquisa, ou seja, trabalhos correspondentes ao período estudado, ao município de Curitiba, à formação continuada de professores e às políticas públicas educacionais adotadas na época. Feito isso, as teses ficaram de fora da segunda lista feita, visto que nenhuma das 61 tinha as características necessárias para a pesquisa. Das 314 dissertações, as que se enquadraram foram apenas 5, as quais foram separadas e organizadas em uma nova listagem, constante da Figura 1.

Figura 1: Trabalhos selecionados para a análise da pesquisa.

NOME	TÍTULO	ANO/ DEFESA	TIPO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Maria Aparecida da Silva	Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba - 1997/2004	2006	D	UFPR
Maria Regina Centeno Giesen	Da teoria à prática: ações necessárias para um curso de capacitação de docentes para o uso do computador na escola	2002	D	UFSC
Jane Terezinha Santos Gonçalves	Formação continuada de educadores ambientais para efetivação das políticas de educação ambiental no I e no II ciclo do ensino fundamental Municipal de Curitiba	2003	D	UFPR
Martha Christina Ferreira Zimermann Bueno de Morais	Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba	2009	D	UFPR
Simone Regina Manosso Cartaxo	Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas.	2009	D	PUCPR

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), com base nos dados coletados na BDTD.

2.4 Análise dos dados coletados

As dissertações selecionadas na pesquisa realizada na BDTD permitiram identificar enfoques metodológicos adotados pelos respectivos pesquisadores. Foi

ISSN: 2176 - 1396

possível perceber que as metodologias empregadas foram de caráter bibliográfico, documental e de campo, desenvolvidas a partir de fontes e fatos históricos.

Nos trabalhos selecionados, verificou-se que os autores primeiramente se preocupam com a localização e seleção das fontes, entendendo como parte inicial de uma pesquisa que se tratava diretamente da história. As fontes encontradas nos estudos são documentos como Relatórios da Instrução Pública, de Secretários de Governo que atuavam na pasta da Educação, de Diretores da Instrução Pública, de Diretores de Grupos Escolares e de Programas de Ensino, materiais utilizados e distribuídos aos professores durante cursos desenvolvidos, registros de cursos, certificados de participação, depoimentos orais de professores que atuaram na organização e no desenvolvimento das ações de governo, também de professores participantes de cursos, atas, livros de registros, avisos, registros das entrevistas feitas com professores entre outras diversas fontes.

2.5 As políticas públicas de educação e a formação continuada de professores

A leitura das pesquisas selecionadas possibilitou identificar, em relação à formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) que, em 1997, com o projeto Digitando o Futuro, os cursos de formação continuada passaram a ser voltados para a educação ambiental. Com a ascensão de novas tecnologias, iniciou-se um processo de informatização nas escolas. No ano seguinte, em 1998, foram reunidos todos os profissionais da educação em um único evento, no qual foram ministrados diversos cursos com diferentes pressupostos teóricos.

Já em 1999, o município adotou o evento em forma de teleconferências, nas quais os professores recebiam previamente o material disponibilizado pelos palestrantes para estudo e, em seguida, assistiam às palestras nas escolas. As equipes pedagógicas ficavam com a responsabilidade de mediar os debates e discussões após cada apresentação. Os temas eram voltados para a gestão.

Outro fato ocorrido em 1999 foi a apresentação e implantação do projeto de implementação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME), conforme Silva (2006) destaca. Essa proposta gerou uma série de dúvidas nos estabelecimentos municipais quanto à estrutura organizacional, à

mudança de série para ciclos e a grande questão era se o projeto iria mesmo trazer a tão almejada qualidade de ensino ou se seria apenas mais uma reforma.

No ano de 2000, foi implantada uma nova estrutura para o evento, foram três dias nos quais a organização se dava pelas unidades escolares e de acordo com cada necessidade local. Nos outros dois dias, eram reunidos todos os profissionais da educação, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação.

Taniguchi, em seu segundo mandato, deixa evidente a quase nulidade da oferta de cursos em outras áreas e a predominância do trabalho com as tecnologias e a arte, como destaca Morais (2009):

> Os laboratórios de informática são instalados em todas as escolas com acesso à Internet banda larga. A SME adquiriu os Kits Lego de robótica para todas as escolas. Foram ofertados cursos como: a contribuição da escola para o desenvolvimento da imaginação; estilos de ensinar e estilos de aprender; dança circular sagrada; iniciação à arte do origami; a fitoterapia na educação; histórias infantis na alfabetização ecológica; mudando para valer: expressão corporal e autoconhecimento e robótica educativa avançada (MORAIS, 2009, p. 67).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação lançou o parecer nº 04/2000 (CEB) que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Esse documento “reafirmou a formação necessária para todos os profissionais que trabalham neste nível de ensino e reforça a criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas de ensino e instituições formadoras para a formação e habilitação dos professores para a Educação Infantil” (SOCZEK, 2006, p.38).

Em 2001, foi aprovada a Lei Municipal nº 10.190 que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. De acordo com o art. 18, a qualificação profissional deveria “incentivar o profissional do Magistério a especializar-se e aperfeiçoar-se dentro da área que lhe traga maior satisfação profissional e pessoal, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, através de programas de formação e aperfeiçoamento” (CURITIBA, 2001). Ainda, segundo esse plano, em seu artigo 19, inciso III, o município deveria priorizar investimentos em formação continuada, até o final da década da educação. Para a formação de professores, no ano de 2001, a temática escolhida foi a educação ambiental e a implantação de projetos nesta área.

ISSN: 2176 - 1396

Em 2002, foram reunidos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, distribuídos em dois locais, com palestras sobre as temáticas: a paz na educação; humanização por meio do riso; novas tecnologias e qualidade na educação.

No ano de 2003, a formação continuada foi diferente, o professor poderia se inscrever em temas do seu interesse, tendo eles como foco o papel do professor e sua responsabilidade frente ao processo de ensino.

Em 2004, as palestras da semana de estudos pedagógicos trataram de vários assuntos, todos voltados para a qualidade na educação. Os palestrantes, especialmente, trataram sobre a inclusão e o tratamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade no processo iniciado com a implantação dos ciclos de aprendizagem, em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares, com o objetivo de propor a construção de um “currículo local em rede”. O texto das diretrizes reforçou a necessidade de capacitação continuada dos profissionais da educação para a melhoria da ação pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar a relevância desta pesquisa, uma vez que os dados apresentados poderão gerar novos desdobramentos sobre a temática aqui discutida. Entendemos como sendo um tema a ser discutido entre todos os pesquisadores da área da educação e não somente entre os que pesquisam a formação continuada de professores e as políticas públicas educacionais.

Os resultados encontrados são materiais relativamente escassos que tratam sobre a formação continuada de professores e as políticas públicas adotadas nos anos de 1997 a 2004, gerando um questionamento a respeito da devida falta de compreensão e estudos a respeito da história da formação desses profissionais. Além disso, foi possível perceber que dentre as 375 teses e dissertações, muitas que abordavam o tema de formação continuada não deixavam claro o período estudado, dessa forma, não se encaixou nesta pesquisa, cujo objetivo foi estudar os mandatos de Cássio Taniguchi nos anos de 1997 a 2004.

Sobre as dissertações pesquisadas, vemos em todas um encaminhamento metodológico bem estruturado, dando, desde o início do trabalho, a direção por onde

deveriam ser centralizado os esforços, fosse na escolha das fontes, fosse na elaboração da questão norteadora, e inclusive na seleção dos referenciais teóricos.

Posteriormente, a análise e compreensão dos dados sobre as políticas públicas e as políticas públicas educacionais adotadas para a formação dos professores, possibilitaram perceber a importância da formação continuada para a educação básica e o quanto uma educação efetiva e de qualidade depende do investimento do Estado.

As metodologias empregadas nas dissertações são vistas como fator primordial ao pensar em pesquisa, são essas metodologias que guiam os pesquisadores, mostram o caminho que deve ser seguido, apresentando limites e possibilidades. Saber escolher a metodologia adequada é algo essencial para quem deseja adentrar os estudos históricos, percebemos que não tem como se chegar a um resultado satisfatório quando a metodologia, as fontes e os referenciais são inapropriados para aquele momento e lugar que a pesquisa histórica deseja adentrar.

Com a pesquisa realizada, ficou clara a importância de políticas públicas educacionais para a sociedade, em especial aos profissionais da educação e aos alunos, podendo trazer muitas contribuições nesta busca pelo ensino de qualidade.

O que consiste na identidade do professor, visto como um profissional da área, e partindo de uma formação adequada, é sua veiculação com as atividades propostas e planejadas pela escola, com a finalidade de proporcionar melhorias voltadas ao ensino.

É notável que a gestão de Cássio Taniguchi, em seus dois mandatos, foi gerenciada de forma que propunha projetos com uma atenção voltada à formação tecnológica, na qual grande parte dos cursos ofertados eram voltados para a tecnologia e para melhorias da qualidade na educação. Na gestão de Taniguchi foi aceita a diversidade e foram inseridos novos projetos, partindo do princípio de que “somos todos diferentes”. Sendo assim, os conteúdos escolares foram direcionados para que todas as diferenças fossem transformadas em um convívio pacífico. Em sua administração, a cidade, mais do que nunca, passou a ser ensinada sobre o meio ambiente, poluição e afins.

Essa pesquisa acaba nos mostrando as possibilidades existentes sobre diversos outros temas a serem abordados, em tempos diferentes, uma vez que encontramos uma brecha temporal nos resultados encontrados neste estudo. A importância de se adentrar ao estudo histórico sobre determinadas disciplinas que

ainda apresentam poucos estudos, pode permitir aos pesquisadores um conhecimento que ainda não havia sido discutido, gerando novas interpretações e favorecendo o diálogo que deve haver entre a história e o presente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Aparecida Morato (org.). Políticas públicas para formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20 jan./abr. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0849d13ce7b8e?version=1.0. Acesso em: 01 jul.2023.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 26.nov. 2022.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna** – 1961 a 1982. 2013. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

CURITIBA (PR). **Lei nº 10.190/2001**. Institui o plano de carreira do magistério público municipal, alterando as leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94. Curitiba, PR: sistema de leis municipais, 2020. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n-8580-94-6761-85-e-8579-94. Acesso em: 23 dez. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc**. [*online*]. 2002, vol. 23, n. 79, p.257-272.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v.24, n. 85, p.1095/1124, dez. 2003.

GIESEN, Maria Regina Centeno. **Da teoria à prática: ações necessárias para um curso de capacitação de docentes para o uso do computador na escola**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GISI, Maria Lourdes. Políticas públicas, educação e cidadania. *In:* ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p.91-103.

GONÇALVES, Jane Terezinha Santos. **A formação continuada de educadores ambientais para efetivação das políticas de educação ambiental no I e no II ciclo do ensino fundamental Municipal de Curitiba**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimermann Bueno de. **Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In:* OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (org.). **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010, p. 93-99.

SILVA, Maria Aparecida da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Educação em Curitiba:** trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Editora Appris, 2017.

INTERLOCUÇÕES: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DECOLONIAL EM FOCO

Sandra Santella de Sousa[1]

Cristina Rosa David Pereira da Silva[2]

Cristina Ramos da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da formação contínua de professores e coordenadores pedagógicos, tomando como referencial a proposta crítico-colaborativa e a pedagogia decolonial, por meio das experiências vivenciadas por pesquisadoras nas redes privada e municipal de São Paulo e do relato de pesquisa realizadas no Grupo de Pesquisa da Educação da Infância CRIANDO-PUC. Tomamos como objetivo discutir criticamente a formação de professores para a implementação da LEI 10.639, que determina: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Os estudos estão baseados nos conceitos centrais da Pedagogia Decolonial e da formação contínua sob a perspectiva crítico-colaborativa. As ações das pesquisadoras foram realizadas por meio da metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração em forma de minicursos e atuação com as crianças, organizados em diferentes contextos e com abordagens específicas a cada contexto, sendo a) formação cineclubista com professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo e, b) formação literária com professores de duas Rede de Ensino Particular, pensando a transformação intencional de contextos e dos participantes. A coleta e a produção de dados ocorreram por meio da observação participante das pesquisadoras durante o processo formativo. Os resultados apontam para a importância da formação contínua, in lócus, para desenvolvimento de ações que vão ao encontro da pedagogia decolonial e implementação da LEI 10.639 para articular ações de transformação da prática.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Pedagogia decolonial. Relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), Mestre em Educação – Formação de Formadores, (PUC-SP), Especialista em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP) Graduada em Letras e Pedagogia (Centro Universitário São Camilo). Coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) e Pesquisa da Educação da Infância (CRIANDO PUC-SP), E-mail: ssantella@hotmail.com

[2] Doutoranda em Pesquisa Narrativa e Autobiográfica em Educação da Universidade Nacional de Rosário – Argentina. Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Diretora Pedagógica do Grupo Multicultural Educação (Ensino privado/SP). Pedagoga e Psicopedagoga (PUC-RJ), Especialista em Gestão de Marketing. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa da Educação da Infância (CRIANDO PUC-SP), E-mail: cris.rosadavid@hotmail.com

[3] Doutoranda em Psicologia da Educação (PUC-SP), Mestre em Educação – Formação de Formadores (PUC-SP), Diretora Pedagógica na rede privada de ensino. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa da Educação da Infância (CRIANDO PUC-SP), E-mail: cristinasomar2010@hotmail.com

O presente texto apresenta um relato de pesquisa de três gestoras/pesquisadoras de duas redes de escolas privadas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental do município de São Paulo, a partir dos estudos feitos no Curso de Mestrado em Educação Profissional e seus desdobramentos em suas pesquisas de doutorado e no Grupo de Pesquisa da Educação da Infância CRIANDO-PUC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Apresentamos como objetivo central discutir criticamente a formação de professores para a implementação da LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Para tanto, nos debruçamos a entender e colocar em prática junto com os professores e as crianças pequenas, a necessidade de se reconhecerem no espaço escolar e na comunidade que se inserem, a fim de entenderem a cultura e tradição local, a partir da história do território em que estão inseridas e das famílias dos estudantes.

O presente trabalho aborda os estudos realizados no âmbito acadêmico e a análise de experiências voltadas para a formação contínua de professores, desenvolvida pelas autoras-pesquisadoras em suas unidades de trabalho. As experiências formativas e de pesquisa proporcionaram às pesquisadoras subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais de formação contínua sob a perspectiva da colaboração crítica-reflexiva e que resultaram em redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Para alcançar os objetivos de pesquisa, utilizamos como aporte metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004).

Assim, apresentaremos os dados e discussão dos resultados alcançados das pesquisas realizadas colaborativamente no Grupo de Pesquisa Políticas públicas para a educação da infância / CRIANDO-PUC, oferecendo um panorama dos contextos em que estão inseridos, ao propor apontamentos na perspectiva crítico colaborativa, voltado para compor a questão étnico-racial, evidenciando a importância da construção de práticas promotoras de igualdade racial.

2 DESENVOLVIMENTO: A CAMINHO DE UMA FORMAÇÃO DECOLONIAL

Fruto da luta histórica do povo negro contra o racismo, a LEI 10.639/2003 estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de todas as escolas do país a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira. Apesar dos avanços com a multiplicação de experiências exitosas em muitas redes de educação e escolas, ainda há muito que avançar e, parece absurdo falar em implementação da LEI 10.639/2003 depois de vinte anos de sua promulgação. Em muitas esferas da sociedade, vemos cenas de racismo sendo praticada cotidianamente, não seria diferente na escola, onde cenas de sofrimento envolvendo questões raciais são relatas por professores, pais e estudantes cotidianamente.

Com vistas a enfrentar esse quadro, em 2009 foi lançado o “Plano nacional de implementações das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, propõe seis eixos estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Políticas de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismo de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; e 6) Condições institucionais. A fim de atender o objetivo deste trabalho nos ateremos ao eixo 2, que trata a da formação de professores. Sob esse aspecto o documento traz que a formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade, visando representações positivas das diferentes culturas ao mesmo tempo que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. Ainda sob esse aspecto trazemos a luz a estratégia do Plano Nacional de Educação (LEI 13.005/2014) sobre o assunto que estabelece políticas para Diretrizes Curriculares por meio de ação colaborativa com fóruns sociais.

Estabelecidos os marcos legais que direcionam esse trabalho, avançamos na busca de compreender e justificar o uso do termo decolonialidade. Na literatura sobre a colonialidade do poder aparecem os termos “descolonialidade/descolonial” e “decolonialidade/decolonial”, Catherine Walsh (2013), pesquisadora do grupo Modernidade/Colonialidade, adota e define o conceito de decolonialidade como um pensamento e luta coletiva, de fazer-pensar-lutar contra o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial. Em nota, no texto abertura do livro *Pedagogias decoloniales – Práticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir,* Tomo I, a autora explica que retirar o “s” de “descolonial” e manter decolonial pretende marcar uma

distinção com significado em castelhano “del”, explicando que esse jogo linguístico tem a intenção de evidenciar que existe um estado livre de colonialidade (Walsh, 2013: 25, nota 2).

Para falar em pedagogia decolonial Walsh (2013) aponta para o caminho do conhecimento histórico na revelação do projeto racista e alienante da história eurocêntrica-ocidental dominante, no reconhecimento do pensamento e da ciência afro e indígena, para então, reapropriar/recuperar/reposicionar a vida em sociedade e as lutas libertadoras. Fazendo uma metáfora com uma greta (rachadura, ou pequena fenda no solo onde brota pequenas plantas e flores) Walsh (2017) defende que a pedagogia decolonial encontra pequenas gretas para agir, romper para aprender a desaprender, pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente, individualmente e coletivamente para romper com o mundo colonial dominante. “As gretas dão luz a esperanças pequenas” (Walsh, 2017, p. 32)[4], desse modo, nas palavras de Walsh as gretas revelam uma possibilidade de imaginar, compreender outras formas de existência. Para Walsh (2017) a educação é capaz de construir gretas e apoiamo-nos nisso ao propor uma formação contínua de professores decolonial.

Assim, essa ação de resistência ética proposta pela pedagogia decolonial segue em consonância com a proposta deste congresso ao nos remetermos a Freire (2015) sobre o agir no mundo em busca de transformação. Essa práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, busca superação da contradição opressor-oprimidos, para nós condição pedagógica necessária. Em outras palavras, sobre o agir freiriano, sobre esperança, mas não qualquer esperança. “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992, p.110-111).

É nesse sentido que fio condutor das discussões sobre a formação contínua de professores está no processo crítico-colaborativo com foco na criação de situações de transformação a partir das necessidades reais e com a participação de todos os envolvidos, ou seja, contemplar as demandas reais trazidas pelos professores. (MAGALHÃES, 2004)

E, da mesma forma, propomos trabalhar numa perspectiva de desconstrução de práticas e atitudes pautadas no preconceito e no racismo, o que, por muitas vezes,

[4] Livre tradução do trecho: “Las grietas dan luz a esperanzas pequenas”

é um grande desafio. Nesta direção, nos embasamos em Gomes (2005), ao pontuar que uma das estratégias para superar este tipo de pensamento é compreender que a educação racial não é voltada apenas para negros e que a superação do preconceito sobre a África e o negro poderá causar impactos positivos para todos os grupos étnicos, levando-os a uma visão afirmativa sobre a diversidade.

A atuação docente não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação de cidadãos conscientes e críticos. Nesse contexto, a professora Vera Placco (2006), tem dedicado seu trabalho à investigação e reflexão sobre a formação docente baseado em uma visão crítica e reflexiva, enfatizando a importância de uma formação sólida, que vá além dos aspectos técnicos, mas que também desenvolva a consciência social e política do educador. Para a autora (2006), a formação de professores não pode se restringir à etapa inicial. Ressaltamos que a formação contínua é um pilar para a valorização e a melhoria das condições de trabalho dos professores e investir nessa formação pode avançar na construção de uma formação docente mais comprometida com a transformação na busca por uma ação deconomial.

3 ESCOLHA METODOLÓGICA: A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

Utilizamos, como aporte metodológico, a perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (MAGALHÃES 2004), que propõe um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração.

Segundo Magalhães (2004), pensar a pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa é pensá-la com um processo de intervenção, em oposição a uma intervenção linear, voltada à produção e à reprodução do conhecimento que esteja baseada somente na teoria sem reflexão ou implicação na prática. Ou mesmo, que esteja apoiada na prática com a troca de exemplos e conselhos. Assim, para a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares na reflexão e construção de uma sociedade mais justa.

ISSN: 2176 - 1396

3 CONTEXTOS DE PESQUISA:

Para elucidar as questões já trabalhadas escreveremos brevemente o contexto formativo das três unidades participantes, para então, na discussão, seguir os passos metodológicos de informar, confrontar e reconstruir.

3.1 O cinema como instrumento para formação decolonial

O “Cineclube de Educadores Estação” teve início no segundo semestre de 2019 com a participação de professores e gestores da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que se organizaram de forma independente. Os encontros que aconteciam presencialmente uma vez por mês foram interrompidos em 2020 devido a pandemia da doença COVID-19. Para o ano letivo de 2020 foi pensado e planejado a continuação dos encontros como proposta formativa e a atividade Online por foi adotada pelo grupo, nesse ano ocorreram 17 encontros virtuais. O formato on-line permitiu que mais pessoas, de longas distâncias, aderissem os encontros cineclubistas, esse formato se mantém até o presente. O cineclube virtual ocorreu no aplicativo de vídeo conferência *ZOOM.US,* essa opção foi adotada pelo grupo de educadores para a continuidade da atividade.

A partir da necessidade formativas levantada pelo grupo no ano de 2021, a temática cinema negro foi elencada, e todos os encontros desse ano foram selecionados com esse tema para o debate.

Figura 1 – Convite do Cineclube de Educadores

Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem acima ilustra uma das sessões realizadas pelo grupo de professores e professores e gestores que compõem o grupo. A formação de professores cunhada à luz da pedagogia decolonial, implica relações pessoais e coletivas, práticas sociais,

culturais e políticas historicamente situadas. As vivências do trabalho docente compartilhadas na formação professores no cineclube de educadores constitui espaço de diálogo no sentido freiriano, ou seja, uma forma de construção da identidade situada no contexto. Assim, no contexto da pedagogia decolonial, o cineclube de educadores como ferramenta da formação, pretende permear os modos e as possibilidades de viver, estar, ser saber, sentir, pensar e agir (WALSH, 2013).

Nessa perspectiva, o cineclube metaforiza-se em greta proposta por Walsh (2013), pois com ele, abre-se caminho de resistência e insurgência em marcha contra as formas de opressão e poder vivenciados pelos docentes em suas escolas. No cineclube de educadores a experiência do diálogo é permeada por saberes plurais, heterogêneos, composto pela natureza prática e teórica incorporados da experiência com a escolarização, convivência, a família, a igreja, o sindicato, os movimentos sociais, o envolvimento com a arte e o cinema, entre outros. É um processo contínuo de aprendizagem que permite que os sujeitos se mobilizem no exercício profissional na busca por transformação dos contextos de dominação colonial.

3.2 A literatura como instrumento para a formação decolonial

A experiência com as pesquisadoras realizadas em duas redes de educação infantil na cidade de São Paulo vislumbrou por meio da literatura afro-brasileira realizar um trabalho com a leitura de livros que abordassem, a igualdade racial de modo a contribuir para o fortalecimento da identidade da criança negra e ampliar a representatividade negra na escola, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, promovendo uma consciência cultural mais igualitária, para vencer o preconceito racial.

Nossa preocupação foi enriquecer o repertório dos educadores para o trabalho com as crianças, desse modo, a colaboração crítica permeou as ações da formação. Em reuniões de formação com as professoras levantamos alguns títulos a serem adquiridos pela unidade escolar, lemos e procuramos identificar pontos que precisávamos entender melhor, e para acompanhar a discussão com as crianças. Quando os livros chegaram foi uma festa, estávamos ansiosas.

Educar para a igualdade racial vai além de elaborar projetos e atividades, requer de nós profissionais da educação questionar nossa prática, nossas ações, os motivos que nos levam a agir de tal maneira, refletir nos tipos de brinquedos

disponibilizados as crianças, nos materiais de leitura, no modo como falamos e nas expressões carregadas de preconceito que reproduzimos.

Dentro deste contexto a literatura afro-brasileira surgiu-nos como uma potente ferramenta para trabalhar a valorização e fortalecimento da identidade negra e a desconstrução de preconceitos e apresentar o continente africano para além dos animais e paisagens selvagens. Assim, buscamos apoiar na ressignificação e empoderamento das crianças negras de nossa escola. E, da mesma forma, vimos tentando trabalhar numa perspectiva de desconstrução de práticas e atitudes pautadas no preconceito e no racismo, o que, por muitas vezes, é um grande desafio. Nesta direção, nos embasamos em Gomes (2005), ao pontuar que uma das estratégias para superar este tipo de pensamento é compreender que a educação racial não é voltada apenas para negros e que a superação do preconceito sobre a África e o negro poderá causar impactos positivos para todos os grupos étnicos, levando os a uma visão afirmativa sobre a diversidade.

Figura 2 – Prática da leitura

Acervo da pesquisadora

A prática utilizada pelas docentes na escola são as rodas de conversas, uma forte aliada às aprendizagens das crianças, além de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvem a opinião, a exposição de seu ponto de vista, também a habilidade de relacionar fatos com o que se sabe, o respeito entre eles e com os demais, o esperar sua vez para falar, a atenção ao ouvir o outro. Assim, as crianças vão construindo novas relações e novos saberes.

Nesse sentido, procuramos afirmar, como Freire (1970) que a formação permanente do professor é de fundamental importância, na criação de uma reflexão

ISSN: 2176 - 1396

crítica sobre a prática pedagógica, colaborando no processo de aprendizagem e formação cidadã e de esperançar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que os trabalhos propostos abriram espaço para a conversa, para reflexões individuais e no coletivo da equipe escolar, na mudança de práticas educativas com e para as crianças. As experiências formativas realizadas nas instituições trazidas nesse trabalho possibilitaram reflexões sobre a prática docente e reverberaram em ações que vão ao encontro da proposição da LEI 10.639 em práticas decoloniais.

Contudo, nessa experiência, identificamos a necessidade de espaços para acolhimento e formação dos profissionais. É preciso promover espaços para os professores a participarem de momentos formativos, que tragam uma reflexão mais aprofundada sobre os temas, que possam se colocar, dialogar, expor suas opiniões e levar esse conhecimento à prática, assim será possível a construção desse conhecimento que desconstrói e reconstrói o novo (FREIRE, 1970), a greta (WALSH, 2013).

À guisa de uma conclusão, chegamos à certeza que a formação contínua aponta para caminhos da reflexão, da colaboração crítica em procura de uma educação livre de preconceitos. Nosso estudo não encerra a discussão, mas abre possibilidades para pesquisas futuras na investigação do conhecimento, da realidade, das legislações em vigor na busca pela transformação das práticas.

REFERÊNCIAS

DAVID SILVA, C.R.P. (2019). **A dimensão formativa do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em Cadeia Criativa**.165 f., Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

MAGALHÃES, M. C. C. As Linguagens das reflexões**.** In. MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. P. 87-117.

PLACCO, V. M. N. S. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTELLA SOUSA, S. (2019). **A EDUCOMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítico colaborativa.** 150 f., Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SILVA, C. R. **Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas : um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho.** 128f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Pauo, São Paulo, 2019.

WALSH, C. *Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos*. In: ***Pedagogias decoloniales: Práticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir/Tomo I.*** Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013.

WALSH, C. *Gritos, grietas y siembras de vida: Entreteres de lo pedagógico u lo decolonial*. In: ***Pedagogias decoloniales: Práticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir/Tomo II.*** *Série Pedagogías Deconoliales*. 2017.

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – **PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 de jul de 2023.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

INTERVENÇÃO SOBRE O NAZISMO EM UM CURSO TÉCNICO: CONTRAPONTOS ENTRE A HISTÓRIA E A ÉTICA

Kassiana Flávia de Almeida[1]

Camila Iantas[2]

Viviane Terezinha Koga[3]

RESUMO

Questões relacionadas às práticas Nazistas se inserem no contexto escolar de modo bastante enfático, principalmente no que diz respeito às ações preconceituosas e de subjugamento entre os próprios discentes. O avanço de tais discursos e até mesmo de atos discriminatórios vem se consolidando como um problema socioeducativo. O trabalho em questão teve como objetivo evidenciar aspectos do Nazismo, de modo que os alunos da educação básica consigam relacionar os fatos históricos com os acontecimentos atuais e, deste modo, refletir sobre aspectos éticos na sociedade atual. A atividade foi realizada com 35 alunos do primeiro ano de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR. Para tanto, foi realizada uma breve investigação dos conhecimentos prévios dos alunos através de um questionário descritivo e, posteriormente, foi realizada uma intervenção sobre as questões históricas do nazismo e sua relação com a ciência. Se observou como resultado da intervenção a grande capacidade crítica dos alunos em relação à temas contemporâneos, assim como o interesse em certos episódios os quais antes não eram percebidos pelos alunos como parte componente do assunto trabalhado. A abordagem interdisciplinar favorece o interesse dos alunos por temáticas correlatas, além de servir como base para explorar diversos aspectos relacionados a outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Contexto histórico. Intervenção. Ciência. Bioética. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz o relato de uma intervenção realizada no Programa Residência Pedagógica, do núcleo de Ciências, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que teve como tema central o Nazismo. Para tanto, foi realizado inicialmente um momento de aprofundamento dos acadêmicos participantes do programa que incluiu a participação em um evento intitulado “Nazismo: Não é brincadeira”, proposto pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade, fazendo um resgate histórico acerca das marcas deixadas pela *Shoa* (Holocausto) e evidenciando a necessidade de se trabalhar com o tema.

[1] Licencianda em Ciências Biológicas, Residente no Programa Residência Pedagógica - Ciências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, kassianaflavia@hotmail.com.
[2] Licencianda em Ciências Biológicas, Residente no Programa Residência Pedagógica - Ciências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, camilaiantas6@gmail.com
[3] Doutora em Educação. Professora no Departamento de Biologia Geral e no PPGECEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vivikoga@uepg.br

Em seguida os acadêmicos participaram de uma formação que contou com a presença de uma historiadora formada pela mesma instituição, na qual foram trabalhados as bases teóricas e o contexto histórico dos regimes totalitários, gerando novas possibilidades e formas de intervir sobre o assunto na educação básica. Posteriormente, ainda com o intuito de aprofundar os conhecimentos teóricos dos acadêmicos residentes foi realizada uma visita ao Museu do Holocausto, localizado na cidade de Curitiba, a qual possibilitou uma importante sensibilização sobre as vivências das populações perseguidas durante o regime nazista.

Por fim, considerando os inúmeros casos de violência nas escolas, como uma proposta do Programa Residência Pedagógica – Ciências foi construído e executado o planejamento de uma intervenção a ser realizada na escola, tendo como tema o Nazismo e com o objetivo principal de evidenciar aspectos do Nazismo, de modo que os alunos da educação básica consigam relacionar os fatos históricos com os acontecimentos atuais e, deste modo, refletir sobre os aspectos éticos na sociedade atual.

Os objetivos específicos consistiram em: a) sensibilizar os alunos sobre o nazismo a partir de notícias e reportagens atuais, bem como, auxiliar na compreensão do contexto histórico e sociopolítico de ascensão do movimento em questão, despertando a criticidade em relação ao tema; b) possibilitar a compreensão sobre questões sociais, atrelando tais conhecimentos à área de Ciências; c) destacar a importância de temáticas transversais relacionadas à violência, preconceito e discriminação, a fim de prevenir essas situações no âmbito escolar e social; d) estimular o pensamento crítico dos alunos, fomentando discussões pertinentes no interior do ambiente educacional.

A justificativa para esta intervenção tem relação com a formação da consciência ética dos alunos, pois é preciso proporcionar nas instituições educativas uma formação que contribua para uma sociedade mais justa, solidária e democrática. A consciência ética, segundo Freire (2003), não pode ser vista como algo que ocorre espontaneamente. Esta capacidade depende dos estímulos promovidos em diversos âmbitos, dentre os quais se destaca a escola. De tal modo, não se podem exigir comportamentos éticos dos alunos se não forem ofertadas oportunidades para a sua construção e realização.

1.1 As relações entre o nazismo, a educação e a ética

ISSN: 2176 - 1396

O período histórico compreendido entre os séculos XIX e XX foi notoriamente marcado pela ascensão de regimes políticos ditatoriais, crises políticas e econômicas, guerras mundiais e uma série de conflitos com precedentes imperialistas que devastaram populações e estabeleceram questões sociais que perduraram durante anos, e ainda hoje, são responsáveis pela consolidação de preconceitos e violências (ANDRADE, 2018).

Dentre eles, o nazismo foi um sistema ideológico e político que governou a Alemanha de 1933 a 1945. Sua compreensão, como discutido em "The Origins of Totalitarianism" (ARENDT, 1989), vai além de uma única disciplina e inclui origens históricas, socioculturais, psicológicas e políticas. Arendt (1989) sugere que o totalitarismo, que inclui o nazismo, é um novo tipo de regime que anula a noção de direitos humanos e redefine a política e a moralidade. Em 1933, quando Adolf Hitler chegou ao poder através do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, uma intensa movimentação de construção de uma sociedade homogênea e “purificada” se iniciou. O regime passou a “moldar a vida social, a fim de promover uma reforma cultural, produzindo um “novo homem” alemão, interrompendo o processo de “decadência” que se instaura através das ideias consideradas subversivas e da degeneração física do povo” (ANDRADE, 2018 p.8).

No que concerne à educação, Hitler propôs uma “nova visão de mundo”, que solucionaria os problemas não apenas educacionais, mas traria uma uniformidade para a sociedade alemã como um todo. A educação não estava restrita somente a escola, mas a comunicação, que fora um marco político do governo nazista, o qual abrangia também outros espaços, mantendo controle sob livros e rádios a fim de evitar que a população fosse manipulada pelos ideais marxistas e judaicos da época (LOPEZ; ORTEGA; MATTOS, 2020).

Atualmente, décadas após o Holocausto, ainda existem práticas neonazistas e neofascistas as quais se fazem presentes no ambiente escolar, dentre outros espaços, reforçando a necessidade de promover ações e debates para a compreensão das bases históricas desses regimes totalitários, a fim de impedir a retomada de atitudes eugenistas como prerrogativas de uma sociedade melhor. Não, obstante, conforme já destacado por Pires e Garrafa (2011) a escola não tem cumprido a função de instrumentar a formação da consciência ética.

"No processo democrático, as forças que procuram incentivar o pensamento crítico e a possibilidade de emancipação de um povo, de uma nação, têm como instrumentos centrais os processos educacionais" (LOPES, ORTEGA, MATOS, 2020, p. 3).Na contemporaneidade exige-se da educação um novo paradigma, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se em uma escola justa – que faz justiça social – que incluí e qualifica as novas gerações, que sabe lidar com a diversidade e leva a aprendizagens significativas, ou seja, uma escola em que os alunos aprendam e se eduquem para a vida como cidadãos. De tal modo, é imperativa uma abordagem interdisciplinar para a compreensão do fenômeno, evidenciando narrativas ligadas a manifestações preconceituosas e violentas pautadas em discursos de ódio popularizados historicamente na sociedade. Isso é ainda mais relevante quando consideramos a análise em *"Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil"* (ARENDT, 1999), onde a autora discute como a maldade pode se tornar trivial e burocrática, tornando-se normativa em uma sociedade.

Corrobora neste cenário a compreensão de que os avanços científicos-tecnológicos, embora tenham dado um salto no último século, por vezes, foram resultado de atitudes antiéticas, frutos de ações violentas e negligentes com as populações minoritárias. Estabelecer noções sobre como "a bioética se constitui como campo científico e se distingue da ética filosófica e se difere da mera ampliação da ética médica" (JUNGES; ZOBOLI, 2012 p. 1050) possibilita a construção de uma sociedade mais crítica e atenta a temática, de modo que consiga identificar as diferentes formas da violência e as suas consequências na vida dos indivíduos.

2 ASPECTOS METODLÓGICOS

A intervenção foi realizada em uma escola pública localizada em uma região periférica da cidade de Ponta Grossa/PR. Essa escola possui aproximadamente 1502 alunos, sendo 680 no período da manhã, 640 à tarde e 182 à noite. Ela realiza o atendimento principalmente de alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, os quais são oriundos em sua maioria de núcleos habitacionais das redondezas da escola. Além do Ensino Fundamental e do Ensino Médio regular, ela tem cursos técnicos (Técnico em Química e Técnico em Alimentos), e, em função disso também acaba atendendo alunos de comunidades vizinhas. A escola dispõe de amplos espaços, além de quadras, banheiros, salas de aula,

laboratórios, biblioteca e sala de informática.

Participaram dessa intervenção 43 alunos matriculados no primeiro ano do curso de Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. A escolha da turma se deu por conta dos conteúdos ministrados anteriormente na disciplina de química analítica, com a participação das residentes. O conteúdo em questão foi a Radiatividade, no qual foram abordados tópicos relacionados a tecnologia nuclear e uso de Bombas atômicas, correlacionado com os graves ataques nucleares ocorridos na Segunda Guerra Mundial. Esse conteúdo possibilitou a inserção da temática a partir de um contexto mais aprofundado.

A intervenção foi realizada em duas ocasiões distintas, a primeira em março/2023 e a segunda em maio do mesmo ano. Inicialmenteforam verificados os conhecimentos prévios dos alunos através da aplicação de um questionário composto por cinco perguntas descritivas sobre a temática. Este momento contou ainda com a exibição de documentários sobre armas químicas e biológicas utilizadas no período da Segunda Guerra Mundial, pois a intenção era que os alunos relacionassem com os conteúdos estudados na disciplina de química analítica.

Os documentáriosfaziam parte de uma curta *websérie*, “Armas Químicas na Segunda Guerra Mundial”, disponível em uma plataforma de vídeos, contendo três episódios, sendo que o primeiro fazia uma breve contextualização do período histórico, o segundo contextualizava as vivências de Hitler e o terceiro especificava alguns processos químicos sobre a síntese de Tabun (principal gás utilizado como arma química). Segundo o produtor dos documentários, Marcelo Bria, os vídeos são adaptações de seu próprio livro intitulado de “50 Baldes de Urina e os Compostos Organofosforados: Senta que Lá vem História”, que trabalha com a química presente nos diversos períodos históricos.

Optou-se por tais produções pela linguagem acessível, disponibilidade do material e conteúdo pertinente à intervenção. Os alunos incialmente responderam ao questionário e em seguida assistiram ao documentário, para que este não influenciasse nas respostas.

As respostas dadas pelos alunos ao questionário foram categorizadas para a análise considerando os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2004). Para tanto, foi feita uma análise categorial, considerando as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação inferencial.

Depois de algumas semanas, no dia 10 de maio de 2023, foi efetivado o

segundo momento da intervenção que consistiu no aprofundamento da temática. Esta etapa também se deu em dois momentos distintos: o primeiro contou com a discussão acerca do contexto político-social da ascensão nazista, bem como das lideranças da época. Neste momento, a intenção era justamente que os alunos participassem de forma direta, expondo suas opiniões. Sendo assim, foi solicitado que eles realizassem um semicírculo na sala de aula, para uma melhor visualização e interação.

Após a introdução e contextualização histórica da temática, o segundo momento, ocorrido logo em seguida, com os alunos separados em grupos, incluiu discussões coletivas sobre as implicações da ética na ciência, trazendo conceitos de ética, bioética, eugenismo e “darwinismo social”, estabelecendo um paralelo com acontecimentos atuais de minimização de identidades culturais das minorias, com base na discussão de notícias e reportagens jornalísticas.

Para tanto, os alunos foram divididos em grupos de aproximadamente cinco pessoas. Cada grupo recebeu duas notícias sobre os temas supracitados, onde eles deveriam ler, discutir com o grupo e estabelecer um paralelo entre o tema que estava sendo trabalhado durante a intervenção e os dias atuais, chegando a um consenso que seria apresentado aos outros colegas da turma.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação do questionário inicial, com a finalidade de compreender os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, os dados foram analisados e categorizados de acordo com as palavras mais frequentes em cada uma das respostas para a pergunta realizada, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 - Categorização das respostas do questionário inicial

Perguntas	Respostas
O que você sabe sobre o Holocausto?	Morte em massa dos Judeus; principal ponto de extermínio foi a Polônia; Massacre de povos inferiores; Movimento liderado por Hitler.
Para você qual a diferença entre as armas químicas e as biológicas?	Reações químicas; Coisas tóxicas; Armas biológicas estão relacionadas a vírus, fungos, bactérias, doenças; Armas biológicas são trabalho escravo, arma de fogo, metralhadora;
Qual destas armas você conhece?	Bomba nuclear; Bomba atômica; Bomba de gás; Granada, armas de fogo; Ebola (vírus), covid, fungo, gripe espanhola.

ISSN: 2176 - 1396

Para você o que é o Nazismo?	Modelo político genocida como socialismo; Pessoas que se sentem superiores; Movimento criado por Hitler; racistas, homofóbicos, antissemitas; Psicopatas e idiotas; Pessoas que louvavam a raça Ariana; Ditadura.
Qual povo foi perseguido pelos nazistas? Você sabe por quais motivos?	Judeus; Homossexuais, negros, testemunhas de Jeová; ciganos, deficientes; Cristãos; Por serem diferentes; Porque os Judeus acreditavam em Deus; "Infectavam" a sociedade; "Racialmente" inferiores; Por acharem que a única raça é a Ariana.

Fonte: As autoras, 2023.

Através desses dados foi possível evidenciar que os alunos possuíam conhecimentos acerca do assunto, associavam o nazismo a perseguição e a morte de judeus e das minorias, liderado por um governo totalitário, conduzido por Adolf Hitler. Os alunos também identificaram algumas armas químicas e biológicas, contudo, esses conhecimentos eram superficiais e muitas questões foram deixadas em branco ou apareceram respostas como "não sei". Isso aconteceu tanto em questões históricas quanto em conceitos pertinentes aos aspectos químicos e biológicos da ciência.

De tal modo, considerando que este tema é importante e que ainda se faz presente nos dias atuais, principalmente envolvendo casos de preconceito em questões étnico-raciais, religião, gênero, etc. faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado sobre a temática para que argumentos tais como "é liberdade de expressão" ou "é apenas uma brincadeira" não sejam empregados como justificativa para situações de preconceito e violência. Portanto, decidiu-se iniciar com a intervenção.

Inicialmente foram apresentados os três episódios do documentário em questão, como forma de introduzir a temática nazista no contexto da química, a fim de sensibilizar os estudantes a partir da própria área de atuação dos mesmos. Neste momento não foram realizadas falas aprofundadas sobre o conteúdo, visto que o objetivo era observar a reação dos estudantes frente ao assunto a fim de evidenciar se eles percebiam as relações entre os temas históricos e a área de estudo em que estão inseridos. Foi perceptível que os alunos não relacionaram muito bem os assuntos e em determinado momento ficaram desnorteados sobre o porquê estavam assistindo uma produção que tratava de um assunto "de história", como os mesmos relataram. A partir desta observação, juntamente com a análise dos resultados do questionário, elaborou-se os outros momentos da intervenção, pensando exatamente em maneiras de trazer questões humanitárias para o contexto da química e relacioná-las com a contemporaneidade.

A seguir há algumas imagens ilustrando os dois momentos (aplicação dos questionários e exibição do documentário sobre as armas químicas)

Figura 1 - Aplicação dos questionários e exibição de documentários.

Fonte: As autoras, 2023

Posteriormente, após as análises e realização do planejamento da atividade conforme as necessidades da turma, foram abordadas as questões históricas da Segunda Guerra Mundial, trazendo para a discussão o Holocausto, o regime ditatorial vigente e algumas particularidades sobre a biografia de Hitler, nome bastante mencionado pelos alunos quando questionados sobre o que sabiam de tal período histórico. Para este momento, optou-se por uma modalidade expositiva dialogada, com ênfase no diálogo com os estudantes, os quais estavam dispostos em círculo e eram constantemente convidados a participar da discussão, trazendo as suas percepções sobre o conteúdo.

Em seguida, as “teorias científicas”, como a proposta por Francis Galton sobre uma possível eugenia - estabelecida a partir do paralelo com a teoria da seleção

ISSN: 2176 - 1396

natural, proposta por Charles Darwin, utilizadas para embasar o genocídio ocorrido durante o Holocausto.

Nesse momento foi perceptível que os alunos não lembravam dos conceitos, autores e demais informações a respeito da temática abordada, questões estas que são estudadas no Ensino Fundamental na disciplina de história. Sempre que questionados, eram expostas as mesmas justificativas e falas relacionadas a "perseguição aos judeus", ou seja, informações do senso comum no que concerne ao Holocausto. Por isso, foi realizada a explicação do que foi esse movimento, fazendo uma relação com características dos dias atuais, mostrando imagens e histórias de pessoas sobreviventes que passaram por essa época.

Figura 2 - Momento inicial de contextualização histórica

Fonte: As autoras, 2023

Ao tratar das questões inerentes a ética e a bioética, os alunos demonstraram um pouco mais de segurança e interesse, visto ser a área de estudo. Quando questionados sobre o que a bioética tratava, eles logo conseguiram chegar ao significado da palavra por meio da desconstrução da palavra (bio: vida, ou seja,

ISSN: 2176 - 1396

ética da vida), relacionando com o que foi apresentado inicialmente, com formas de tortura que eram realizadas durante o Nazismo, sem a presença da ética.

FIGURA 3 - Atividade realizadas em grupos utilizando as notícias

Fonte: As autoras, 2023

Analisando os dois momentos da intervenção percebe-se que a discussão sobre a ciência foi bastante produtiva e significativa. Os alunos foram organizados em grupos, com aproximadamente cinco pessoas e cada grupo recebeu duas notícias sobre temáticas que envolviam ética (como utilização de animais para testes científicos, genocídio de populações originárias, etc.). Em seguida, foi solicitado que cada grupo fizesse a leitura das notícias que receberam, e discutissem entre eles, tentando fazer uma relação entre essas situações presentes nos dias atuais com o conteúdo que estava sendo abordado.

O objetivo era que os estudantes expressassem a sua opinião sobre a notícia e também tentassem estabelecer um paralelo entre a mesma e o movimento nazista. Posterior a isso, os estudantes foram convidados a socializar com a turma as notícias recebidas, bem como as suas percepções em relação a elas, trazendo novas questões para o debate.

Ao final da atividade os alunos estavam bastante entusiasmados com as discussões e o momento foi finalizado com uma reflexão geral sobre a importância da ética na ciência, evidenciando a grande relação entre a história e outras disciplinas. Buscou-se enfatizar que, embora determinados grupos de pessoas tentem justificar a Segunda Guerra Mundial como um período de importantes “avanços científicos”, isso não se torna válido quando pensamos no contexto ético, e sobretudo, no que se refere aos Direitos Humanos e que está é a visão que deve prevalecer. Os alunos puderam ainda comentar sobre essa perspectiva e demonstraram em suas falas um bom entendimento sobre os assuntos discutidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traz o relato de uma experiência interdisciplinar realizada no Programa Residência Pedagógica - Ciências que teve como objetivo evidenciar aspectos do Nazismo, de modo que os alunos consigam relacionar fatos históricos do passado com os acontecimentos atuais, refletindo sobre a ética na sociedade. Para tanto foi realizada uma intervenção organizada em 2 momentos distintos com 43 alunos de um curso de Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio de uma escola localizada na região periférica da cidade de Ponta Grossa/PR.

Conclui-se que a inclusão de estudantes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem faz com que os mesmos se sintam pertencentes ao espaço escolar, proporcionando um sentimento de acolhimento que gera interesse durante a discussão de assuntos considerados difíceis. Além disso, é necessário e urgente retomar momentos históricos que impactaram na humanidade no último século, já que muitas vezes tais conhecimentos não são trabalhados da forma como deveriam pelo sistema educacional, o que não possibilita uma abordagem crítica dos grandes temas que tanto fragilizaram parcelas da população e ainda geram inúmeros tipos de violência e discriminação. De tal modo, atividades interdisciplinares como a realizada são extremamente significativas, pois contribuem com a reflexão guiada de temas transversais importantes, além de fortalecerem a autonomia e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Não obstante, a realização de atividades como estas são de extrema importância para a formação docente, visto que a sala de aula é um ambiente diverso e estes precisam estar preparados para trabalhar com diferentes assuntos e

situações, assim como, é necessário propor aos alunos espaços de diálogo, dando voz a eles, visando o enfrentamento de preconceitos e situações de violência, não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. E.-J. **"O país onde não se pode mencionar o proletariado":** reflexões de Bertolt Brecht sobre os trabalhadores alemães e o fascismo. História (São Paulo), v. 37, p. e2018003, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4369e2018003

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

FREIRE P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

JUNGES, J. R.; ZOBOLI, E. L. C. P. Bioética e saúde coletiva: convergências epistemológicas**. Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 4, p. 1049–1060, abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000400026

LOPEZ, F. S.; ORTEGA, J. L. N. A.; MATTOS, C. Ensino de Ciências Como Controle do Estado: O Caso da Alemanha Nazista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/21172020210126

PIRES, J. R.; GARRAFA, V. Educação: nova fronteira da bioética. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 735–745, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000700004

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

O FEITIÇO VIROU CONTRA O FEITICEIRO: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA

Ericka Taemy Christane[1]

Viviane Terezinha Koga[2]

RESUMO

A violência escolar e o *bullying* são problemas presentes em todas as escolas e comuns ao cotidiano de vários jovens e crianças. O presente trabalho visa relatar uma ação de intervenção realizada por uma residente de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Colégio Estadual Padre Pedro Grzelczaki, localizado na periferia da cidade de Ponta Grossa/PR. A intervenção foi realizada com alunos do 8° ano do ensino fundamental, tendo como objetivo a conscientização a respeito da violência escolar e do *bullying*. Foi composta foi composta por 5 momentos: 1) uma introdução ao *bullying* e seus tipos, 2) uma dinâmica visando o desenvolvimento da empatia, 3) uma introdução a violência escolar e o cenário atual de ataques a escolas, 4) uma brincadeira com objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, e, por fim, 5) construção de mini cartazes e a realização de uma teia de elogios para finalizar a ação. Dentre os resultados destaca-se que a proposta foi bem recebida pela comunidade escolar e, em especial, pelos alunos, os quais demonstraram muito interesse em participar de todas as etapas, além de mostrarem ao longo da ação compreender os conceitos ligados ao tema, através de suas falas e opiniões. Houve poucas exceções em que os alunos não participaram. De tal modo, a intervenção se mostrou uma ferramenta eficaz para dar voz aos alunos, permitindo que eles colaborassem entre si para a realização das atividades propostas e valorizassem o diálogo com os colegas e com a residente.

Palavras-chave: Violência escolar. *Bullying*. Dinâmicas. Residência Pedagógica. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

"A escola é um local onde os alunos têm suas primeiras experiências de socialização, convivência e construção de conhecimentos" (ABRAMOVAY, RUA, 2002, p. 1). De acordo com Delors (2001), ela se constitui como uma via capaz de conduzir harmonicamente o desenvolvimento humano, combatendo formas de pobreza, exclusão social, intolerâncias e opressões. Porém, é também um local onde a violência pode se fazer presente.

[1] Licencianda em Ciências Biológicas e Residente no Programa Residência Pedagógica-Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa. e-mail: 20003646@uepg.br
[2] Doutora em Educação. Professora e Orientadora no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa. e-mail: vivikoga@uepg.br

A violência, segundo Priotto e Boneti (2009), pode ser explicada através de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas e pode se apresentar de distintas maneiras e contra várias pessoas, como, por exemplo, a violência doméstica, a política, contra mulheres, idosos, crianças.

Dentre as tantas formas que a violência se apresenta é a escolar que será trabalhada nesse artigo, que, ainda de acordo com Priotto e Boneti (2009), se define como sendo todas as ações de violência, comportamentos agressivos, danos ao patrimônio, atos criminosos, discriminação entre outros, ocorridos, praticados por, e entre, a comunidade escolar, no ambiente escolar.

Das várias violências ocorridas no ambiente escolar, temos o *bullying*, (do inglês *bully*, que significa valentão ou brigão), para a qual não se tem ainda um termo equivalente na língua portuguesa. Para Malta *et. al* (2009), compreende comportamentos como chateações inoportunas ou hostis e fatos agressivos provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, e outros sentimentos e efeitos negativos.

É fato que recentemente os casos de violência, ataques e massacres em escolas têm crescido em nosso país e também fora dele. De acordo com Vilalba (2020), essas podem ser respostas às tensões existentes no âmbito familiar, escolar e midiático, bem como resultado de práticas educativas e de como as pessoas se relacionam. De tal modo, violências sofridas pelos alunos no ambiente escolar como o *bullying, o* preconceito, o racismo, o desrespeito e a discriminação, podem servir de estopim para problemas maiores como ataques e massacres

Em resposta a ocorrência desses fatos, projetos de lei vêm sendo sugeridos no congresso, colocando como forma de prevenção, a instalação de agentes públicos de segurança com poder de fogo nas portas das escolas. Contudo, a presença de pessoas armadas nas escolas está longe de ser a solução para esses problemas, uma vez que a violência escolar é condicionada pelo clima da escola, sendo assim, a situação pode ser ainda agravada. Em outras palavras, quando inserimos pessoas com armas de fogo, que por sua vez, são símbolos de violência dentro do ambiente escolar, estamos indiretamente inserindo os nossos alunos e demais participantes da comunidade escolar em um clima mais violento.

Partindo desse pressuposto, uma maneira de diminuir a tensão e a violência dentro da escola, seria a criação de espaços não violentos, momentos em que os

alunos tenham voz e acolhimento. Segundo Oliveira (2022), as estratégias de acolhimento podem partir de ações simples como um atendimento atencioso, rodas de conversa ou espaços criados para que a comunidade escolar se sinta pertencente e livre para falar sobre seus sentimentos. Para Perin e Martins (2023) é importante promover a conscientização sobre o *bullying*, educar as pessoas sobre suas consequências e construir estratégias para preveni-lo.

Tendo em vista esses recentes acontecimentos e a violência estrutural que permeia o ambiente escolar, os alunos da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do núcleo de ciências, tiveram como proposta a realização de uma atividade de intervenção com alunos da educação básica, com um caráter reflexivo a respeito dos atentados em todo o país, e trazendo aos alunos conhecimentos acerca do *bullying* e da violência em suas mais diversas facetas, tendo como objetivo a conscientização dos alunos diante das situações que envolvem o *bullying* na escola.

2 RELATANDO A EXPERIÊNCIA

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, de uma intervenção realizada com alunos do 8º ano de uma escola estadual localizada em um bairro periférico da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná.

A intervenção foi composta por 5 momentos distintos:

1º momento: A Introdução ao *Bullying*

Tendo como objetivo a construção de conhecimentos dos alunos participantes, foi realizado, com o auxílio de uma apresentação em slides e questões norteadoras, uma introdução ao *bullying*, onde os alunos puderam entender o significado da palavra, a sua origem, bem como a falta de tradução para o português. Foi discutida a sua definição segundo Silva, Dascanio e Valle (2016, p. 1) onde ele é categorizado por agressões sempre em desigualdade de poder e envolve atos violentos. Ao indagar inicialmente os alunos sobre os tipos de *bullying* existentes, a maioria relatava apenas a colocação de apelidos pejorativos (*bullying* verbal), e a violência física (*bullying* físico), o que demonstrava um conhecimento limitado sobre o assunto, apesar de ser algo tão cotidiano na vida deles.

De tal modo, foi apresentado aos alunos os diferentes tipos de *bullying*, que segundo Silva, Dascanio e Valle (2016, p. 1) podem ser físicos, verbal, psicológico,

material, virtual ou sexual. As demais colocações não citadas pelos alunos foram devidamente inseridas e definidas, posteriormente. Ainda visando o entendimento dos alunos acerca dos vários tipos de *bullying*, foi passado um vídeo animado, do canal do Senado Federal, pois segundo Siqueira (2019), a animação se torna um meio acessível para o debate, pois age na sensibilização de temas transversais como a violência permitindo a mediação de situações educativas por parte dos professores. Os alunos demonstraram através de comentários e exemplos um entendimento significativo dos tipos de *bullying*, o que se mostrou como um resultado positivo, decorrente da metodologia escolhida.

Além dessa primeira interação, os alunos foram indagados sobre onde o *bullying* pode acontecer e a resposta “escola” foi unânime. O que por sua vez, não está errado, porém esse é um tipo de violência que está longe de ser exclusivo ao ambiente escolar, uma vez que para Silva (2016, p. 120) o *bullying* pode acontecer em vários contextos sociais além das escolas, como em universidades, famílias, entre vizinhos, em igrejas e em locais de trabalho.

Os alunos então foram levados a pensar acerca dos locais além da escola onde eles podem ser vítimas ou testemunhas de *bullying*, mostrando que esse assunto é mais comum na vida deles do que muitas vezes imaginam.

A seguinte indagação foi a respeito dos protagonistas do *bullying* e com o auxílio de uma imagem, onde havia uma cena de um aluno sendo agredido no corredor da escola, os alunos foram questionados sobre quais perfis eles conseguiam identificar entre os agressores que estava participando da ação. Eles perceberam todos os envolvidos na ação do *bullying*, que para Silva (2016, p. 120) são a vítima, o agressor e os espectadores. Os perfis foram definidos posteriormente para a melhor compreensão dos alunos. Ainda embasado em Silva (2016, p. 120), o agressor, definido como geralmente arrogante, conflituoso, sendo geralmente os líderes da turma, escolhendo os alunos mais frágeis como vítimas, que, por sua vez, são aqueles que sofrem agressões sistematicamente, e por fim, o último perfil, o de espectador, definido por ser aquele que convive com o *bullying* sem sofrê-lo ou praticá-lo, mas que na maioria das vezes não denuncia o fato que está ocorrendo.

A última definição trazida para os alunos a respeito do assunto dizia respeito ao *cyberbullying*, definido como comportamentos agressivos no contexto virtual. Os alunos trouxeram várias contribuições sobre o assunto, citando violências virtuais sofridas por pessoas famosas e pessoas do cotidiano deles, como amigos e

ISSN: 2176 - 1396

familiares. Isso demonstra a proximidade desses jovens às redes sociais e demais tecnologias.

Foram apresentados aos alunos ainda as principais consequências do *bullying* na vida das vítimas, que de acordo com Fante (2002), podem ir do desinteresse pela escola, a falta de concentração e queda no rendimento, diminuição na resistência imunológica e na autoestima, transtornos psicológicos, e em alguns casos, até o suicídio. O que gerou muita comoção por parte dos alunos, que demonstraram não ter conhecimento do quão profundas podem ser as cicatrizes físicas e psicológicas deixadas por tal ato.

A finalização desse momento inicial se deu com um slide com a lei n.º 13.185, denominada Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que diz:

> Considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

O que tinha por objetivo mostrar aos alunos que o *bullying* não é uma ação sem consequências, se trata de algo sério e passível de punições quando praticado.

2º momento: A dinâmica “O feitiço virou contra o feiticeiro”

Segundo Fritz Junior *et. al* (2013), a dinâmica de grupo permite aos participantes se tornarem elementos ativos no processo de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, valores individuais e coletivos. Pensando nisso, foi proposto aos alunos uma dinâmica interativa, chamada “Feitiço virou contra o feiticeiro” a qual foi discutida e aprovada previamente pela equipe pedagógica do colégio.

A dinâmica se deu da seguinte maneira. Os alunos que já se encontravam dispostos em círculo deviam escrever em um pedaço de papel uma “prenda” ou “mico” para que o colega sentado à sua esquerda o realizasse dentro da sala, deixando claro que não deveria ser algo que pudesse ferir o colega ou causar quaisquer tipos de danos e/ou constrangimentos aos demais estudantes e a escola. Juntamente com o conteúdo do papel deveria estar o nome do remetente e do destinatário.

Após escreverem, deveriam entregar esse papel para a residente. Apenas depois que os papéis já estavam todos em posse dela, foi revelado a eles o nome da dinâmica “O feitiço virou contra o feiticeiro”, o que por si só gerou um clima de apreensão na sala, pois como o próprio nome sugere, a dinâmica se dava pela troca

do nome do colega pelo nome do remetente, portanto, a “prenda” ou “mico” deveriam ser pagos por quem o escreveu.

Ao receberem essa informação os alunos se mostraram completamente agitados com a ideia e alguns já demonstravam relutância em participar. Seguindo com a dinâmica, a residente leu cada prenda, e cada aluno foi realizando o que havia desejado para o seu colega, as prendas e micos variam desde imitar algum animal até abraçar outro colega ou realizar polichinelos no meio da sala. Alguns alunos se recusaram a realizar o que haviam escrito, mas a maioria participou, ainda que de maneira tímida.

Ao fim da dinâmica, os alunos foram convidados a refletir sobre o motivo da realização da mesma, que tinha como objetivo refletir com os alunos sobre empatia, respeito mútuo, sobre não desejar ou fazer para o outro o que não quer para si e nesse momento de reflexão, vários alunos realizaram comentários demonstrando ter entendido o princípio da dinâmica.

3° momento: Violência na escola

Também com o caráter de construção de conhecimentos com os alunos, dessa vez sobre a violência escolar envolvendo fatos recentes sobre ataques em escolas.

Esse momento iniciou com uma definição da palavra violência, que segundo Priotto e Boneti (2009), pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo. Em seguida, foi levado para os alunos a definição das violências mais comuns praticadas dentro do ambiente escolar que são: a) violência contra o patrimônio, praticada contra a parte física da escola; b) violência doméstica praticada por familiares e pessoas ligadas ao convívio diário do aluno; c) violência simbólica aquela que a escola exerce sobre o aluno quando anula a sua capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir, e, por fim, d) violência física, definida por Abramovay e Rua (2002), como brigas, agressões, morte, suicídio, estupro, roubo, assalto, etc.

Após as definições, foi passado para os alunos notícias sobre os ataques recentes a escolas brasileiras, e estes foram convidados a refletir sobre o que seria a motivação para tais acontecimentos, muitos citaram o *bullying* e demais violências como um estopim para tais atos, o que foi reforçado ainda pela residente, destacando a importância de sermos empáticos e solidários com os que estão à nossa volta.

4° momento: Testando os conhecimentos.

ISSN: 2176 - 1396

A fim de realizar uma síntese dos conhecimentos construídos pelos alunos, foi realizado de forma lúdica uma espécie de “Quiz” sobre o *bullying*, que foi feito utilizando uma brincadeira bastante comum a todos os alunos, chamada “batata quente”. Para a realização da mesma, os alunos foram convidados a formar um círculo com suas cadeiras. A residente colocou dentro de um copo papéis contendo as seguintes questões: 1- O que é o *bullying* pra você? Cite exemplos. 2- O que é o *cyberbullying*? Cite um exemplo. 3- Que atitudes podemos tomar para acabar com o *bullying*? 4- Cite uma consequência que o *Bullying* pode ter. 5-Você lembra quais são os 3 perfis envolvidos no bullying? 6- Cite um tipo de violência no ambiente escolar.

Foi solicitado então que os alunos escolhessem uma música, que foi colocada através do *YouTube.* Enquanto a música tocava, os alunos deveriam passar, de mão em mão, uma pelúcia, e quando a música parasse, o aluno que havia ficado com a pelúcia naquele momento deveria selecionar uma das questões para responder junto com um colega de sua escolha. Todas as questões foram respondidas pelos alunos de maneira satisfatória e todos se ajudaram nesse momento.

5° Construção de mini cartazes

Utilizando todo o conhecimento adquirido, os alunos foram convidados a construir mini cartazes em ¼ de folha A4, que representassem a intervenção e o que eles aprenderam sobre *bullying* e violência para serem expostos no mural da escola.

6° e último momento: a dinâmica da teia

Ao final da intervenção, foi proposta uma dinâmica que visava a criação de um clima mais leve e amigável na sala de aula, o nome era “Dinâmica da teia”, que aconteceu da seguinte forma: a residente solicitou que os alunos permanecessem em círculo com cadeiras, e escolheu um aluno aleatoriamente, ao qual entregou um rolo de barbante, e o instruiu a tecer um elogio para um colega a sua escolha, após feito o elogio esse aluno segurava a ponta do barbante e entregava o rolo para o colega elogiado, que devia seguir as mesmas instruções, até que a sala toda estivesse segurando um pedaço do barbante. Ao final, via-se formada uma teia, que ligava todos os alunos. Com isso a residente finalizou a intervenção falando sobre a famosa frase popular “gentileza gera gentileza”, e incentivando os alunos a sempre serem a ponta da teia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A intervenção foi muito bem recebida pela equipe pedagógica da escola e principalmente pelos alunos, que se demonstraram extremamente participativos e abertos a novas aprendizagens Ao longo da ação mostraram ter entendido a importância do combate às violências na escola, o que vai de encontro com o objetivo de mobilizar os alunos e conscientizá-los sobre as situações que envolvem o *bullying* e a violência na escola, isso é visto claramente no momento da brincadeira da batata quente, quando os alunos respondem corretamente todas as questões colocadas pela professora, e mais que isso, ajudam uns aos outros a formular respostas melhores e mais completas.

A maior dificuldade encontrada durante a intervenção foi a vergonha e timidez dos alunos ao participarem das dinâmicas, o que deve ser fruto do medo de serem tratados como chacota pelos colegas posteriormente, o que se mostra ainda, algo comum no ambiente escolar. A atividade foi também de grande importância na formação da residente, uma vez que prepara para futuras situações que podem ocorrer em sala de aula e demais ambientes de trabalho, trazendo uma maior clareza de que atitudes devem ser tomadas em cada caso de violência. A ação se mostrou ainda um momento de interação não conflituosa entre os alunos, promovendo momentos em que os alunos se ajudam entre si para a obtenção de melhores resultados nas dinâmicas, o que estava além das expectativas e objetivos da intervenção.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

BRASIL. Lei n. º 13.185, de 6 janeiro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – Bullying. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001

FANTE, C. A. Z. **O fenômeno Bullying e suas Consequências Psicológicas**. São Paulo, 2002.

FRITZ JUNIOR, D. da C.; MENDES, D. CHIQUETTO, N. C.; ALMEIDA, M. M. de; DUARTE, E. R. Uso de dinâmicas de grupos como ferramenta facilitadora de

aprendizagem durante a oficina multidisciplinar em engenharia. In: CONEX, conversando sobre Extensão, 11. 2013, Ponta Grossa. **Anais.** Trabalhos Completos. Ponta Grossa: UEPG. 2013.

MALTA, D. C.; SILVA, M.A. I.; MELLO, F. C. M. de; MONTEIRO, R. A.; SARDINHA, L. M. V.; CRESPO C.; CARVALHO M.G. O. de; SILVA M. M. A. da; PORTO D. L. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 3065-3076, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/630/63019111008.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, R. Acolhimento na escola é uma necessidade. Por onde começar? **Portal Porvir: Inovações em Educação,** 2022. Disponível em: https://porvir.org/acolhimento-na-escola-e-uma-necessidade-por-onde-comecar/. Acesso em: 9 jul. 2023.

PERIN, A. G. A.; MARTINS, I. B. **O impacto do bullying na adolescência**. 2023.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Unicuritiba, Curitiba, 2023.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf Acesso em 09 ago. 2023.

SILVA, F.; DASCANIO, D.; VALLE, T. G. M. do. O fenômeno bullying: diferenças entre meninos e meninas. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 26-46, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7014. Acesso em 08 ago. 2023.

SILVA, L. C. da. Bullying: o que é e quais as suas consequências? **Revista Teológica**, n. 7, mar. 2016. Disponível em: <http://ead.teologica.net/revista/index.php/teologicaonline/article/view/52>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SIQUEIRA, J. L. Cinema e educação: Filmes em animação como recurso pedagógico. **Revista Cientifica Semana Acadêmica**, p. 1-15, 2019.

VILALBA, T. N. de B. **Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COMO INTEGRANTE DA EQUIPE INTERSETORIAL NO SIMASE DE CURITIBA

Raíssa Gabriela Ferraz[1]

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência da autora, enquanto pedagoga de formação e estudante de psicologia, a qual ao participar de atividades voltadas aos Direitos Humanos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) teve a oportunidade de integrar a equipe de acompanhamento de jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto nas questões que envolvem a educação. Cabendo não apenas garantir o direito à educação ao viabilizar matrículas, transferências e o acompanhamento da frequência escolar, mas principalmente sensibilizar as famílias e os adolescentes acompanhados sobre a função social da escola, bem como o papel emancipador e por sua vez transformador da educação no âmbito individual e coletivo como defendido por Freire, Arroyo e Hooks. O acompanhamento dos adolescentes é guiado por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069 de 1990, a Lei n° 12.594 de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, e no município Curitiba o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo - SIMASE criado em 2016, o qual tem como equipe gestora do programa a Fundação de Ação Social - FAS articulada intersetorialmente com outras secretarias municipais entre elas a Educação (SME) do município. O trabalho está estruturado da seguinte forma: na introdução apresenta-se o contexto legal à instituição do SIMASE em Curitiba, nossa inserção no programa e o Plano Individual de Atendimento (PIA) como instrumento de trabalho técnico. No item Direitos Humanos, discute-se aspectos acerca das dificuldades na garantia do direito à educação, na sensibilização dos adolescentes e suas famílias e a necessidade de um trabalho alinhado não só intersetorialmente como também atrelado a outras instâncias governamentais.

Palavras-chave: Medidas Socioeducativas. Educação. Acolhimento. Socioeducação. Pedagogo.

[1] Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Pedagoga pela Universidade Tuiuti do Paraná, Psicopedagoga e estudante de Psicologia na Universidade Positivo - raissag.ferraz@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente texto visa retratar o trabalho das técnicas representantes da rede municipal de ensino de Curitiba no Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto - SIMASE. O interesse em apresentar o relato ocorre por não terem sido encontrados muitos relatos sobre a temática em produções acadêmicas, embora seja um campo de atuação para docentes do município desde 2014.

A produção encontrada, mais próxima em relação ao tema de estudo foi escrita por Xavier (2016), que abordou em seu estudo de caso o processo de implementação da Lei do SINASE (Lei 12.954) no município mediante ao Decreto nº 341 de abril de 2015, que desde então passou por diferentes olhares em relação a atuação intersetorial realizado com esses adolescentes.

O trabalho técnico da educação no SIMASE está a cargo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), a qual dispõe de 5 profissionais da área da educação (docente e/ou pedagogos) com carga horária exclusiva para atendimento e acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

O presente relato do trabalho técnico dialoga com Freire (1987), Hooks (2013), Arroyo (2007) e Sawaia (2019) por considerar a complexidade do ato infracional frente a vulnerabilidade social, preconceitos e exclusão provocadas por estigmas atrelados à realidade dos adolescentes acompanhados.

Para docentes que de modo geral, atuam com práticas voltadas à educação infantil, e ao ensino fundamental I, ou com coordenação pedagógica, trabalhar com adolescentes, especialmente àqueles já estereotipados naturalmente por conta da etapa de desenvolvimento que se encontram, porém com um estigma ainda maior por já terem transgredido “regras sociais”, pode se considerar, como no mínimo desafiador.

Ao contrário do que muitos pensam, as consequências do que chamamos de ato infracional quando cometido por crianças e adolescentes em conflito com a lei, estão definidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 (1990) no artigo 112, que estabelece com cunho pedagógico as medidas socioeducativas (MSE), que variam de forma escalonada conforme o tipo do ato infracional, partindo de uma advertência à medidas mais severas como internamento.

ISSN: 2176 - 1396

O Estatuto da Criança e Adolescentes - ECA regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal (1988), também conhecida como Constituição cidadã, pois define essencialmente crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Sendo assim, ao tratarmos de medidas socioeducativas, entrelaça-se o sistema de garantia de direitos específicos da faixa até 18 anos, e considera a "condição peculiar de desenvolvimento" de crianças e adolescentes.

É a partir dos princípios descritos acima, que após inúmeras discussões e propostas, envolvendo diferentes órgãos e entes federados que em 18 de janeiro de 2012 foi instituída a Lei 12.594, ou ainda, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa lei, regulamenta que Estados e Municípios executem as medidas socioeducativas destinadas a adolescentes em conflito com a lei, norteadas por "princípio, regras e critérios" na implementação do programa, como "liberdade de organização e de funcionamento" desde que respeitem a presente lei. A Lei prevê ainda em seu artigo 1º os objetivos das medidas socioeducativas:

> I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
> II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;e
> III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Após cometerem o ato infracional e passarem por uma audiência na Delegacia do Adolescente, onde são definidas judicialmente as medidas cabíveis, a Vara Especializada de adolescentes em conflito com a lei realiza os encaminhamentos necessários. Se a responsabilização for ocorrer em meio aberto as medidas a serem acompanhadas pelas equipes intersetoriais são as de Liberdade Assistida e/ou a Prestação de Serviço à Comunidade após elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Sendo assim, o adolescente e seu responsável são encaminhados aos CREAS – "Centro de Referência Especializado de Assistência Social, equipamento de atendimento de média complexidade da Fundação de Ação Social, para iniciar o acompanhamento a partir da vinculação realizada com a construção de um instrumento chamado Plano de Atendimento Individual (PIA).

Esse documento é dividido em 13 eixos, sendo estes distribuídos por áreas da vida do adolescente, como: Identificação do adolescente incluindo gênero, cor, raça a qual o adolescente se identifica, situação escolar, questões de saúde, lazer, constituição familiar, planos futuros etc. "O Decreto Municipal de Curitiba n° 341, de 2015, art. 2°, determina que a pactuação do PIA seja realizada com a participação de equipe técnica intersetorial das áreas da assistência social, educação e saúde. (CURITIBA, 2022, p. 86).

Neste sentido, embora o presente texto não visa esgotar a construção histórica, social e legal das medidas socioeducativas em meio aberto, entende-se a importância de dar visibilidade ao SINASE e refletir sobre as vivências e atuação técnica das profissionais da rede municipal de educação no trabalho em conjunto com as equipes intersetoriais, famílias e adolescentes atendidos.

Visando fomentar debates a acerca do entendimento do papel da educação não só no âmbito municipal como também estadual acerca das medidas socioeducativas em meio aberto, busca-se: i) a valorização e o reconhecimento das equipes que atuam diariamente com a possibilidade de transformação de realidades, o acolhimento, ii) a troca de experiências, iii) uma educação emancipadora. Neste contexto, acredita-se ser possível, estabelecer vínculos capazes de construir novos projetos de vida e auxiliar na transformação dos sujeitos atendidos no SIMASE de Curitiba.

2 DIREITOS HUMANOS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O interesse pelas reflexões sobre Educação em Direitos Humanos, embora sempre tenha pautado nossas práticas, foi reforçado com a participação de fóruns, seminários, palestras, ofertados pela rede municipal de educação, e são fundamentais para o embasamento teórico necessários à consolidação das ideias acerca dos direitos de todas as pessoas, em especial das que estão privadas de liberdade, ou ainda, reclusas ou internadas.

Foi por esse caminho que o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo - SIMASE, passou a permear a trajetória de algumas professoras/pedagogas atuantes na rede municipal de ensino e que atuaram ou atuam como integrantes das equipes intersetoriais do referido sistema.

Arroyo (2007) nos chama atenção à classificação de condutas de um determinado coletivo de crianças, adolescentes ou jovens, pois para ele termos como "violência infanto-juvenil" classificam e segregam, culpabilizando-os "sem considerar as violências de que crianças, adolescentes e jovens padecem" (p. 3). Neste sentido, Sawaia e Figueiredo (2019, p. 659) corroboram com o autor ao considerar que:

> Nessa perspectiva, os problemas sociais são compreendidos como resultantes da ação de desviantes esse acordo/contrato, sendo, portanto, da ordem da subjetividade e das emoções incontroláveis promotoras de falhas no sistema e estrutura social. Assim, o que nos cabe é reinserir, readaptar, ressocializar, reeducar e repreender.

Arroyo (2007), propõe reflexões acerca da condição que vivem as crianças e adolescentes em conflito com a lei, as quais são muitas vezes contrárias à sua condição de sujeitos de direito. Por esse motivo, não devem ser minimizadas as experiências de vida desses sujeitos. Neste sentido, para Espinosa *apud* Sawaia e Figueiredo (2019, p.662), "o Estado não deveria estar a serviço do controle dos homens para obtenção da ordem, mas da defesa do direito natural de cada um e de todos".

Xavier (2016) relata que com a homologação da Lei. 12.594, "os governos estaduais e municipais tiveram o prazo de um ano para se organizarem e capacitar equipes para atender as demandas dessa oferta de atendimento". Segundo a autora, em 2013, a Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS) foi encarregada da gestão do programa. "No entanto, a lei também determina que outras secretarias, departamentos e coordenações devem assumir responsabilidades para viabilizar a reinserção dos adolescentes na sociedade" (p.06).

Dessa forma a SME designa profissionais vinculados à estrutura central, que atuam no atendimento aos adolescentes responsabilizados por seu ato infracional, e são acompanhados nos Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS das regionais (atualmente dez), onde é realizada a entrevista inicial, a qual é determinante para elaboração do Plano Individual de Atendimento - PIA.

Nessa entrevista o adolescente é convidado a falar sobre si, refletir sobre o que o levou a cometer o ato infracional, a responsabilização pelo ato cometido, bem como quais as atitudes necessárias para mudança de comportamento, enfatizando sempre a finalidade pedagógica da MSE a qual o adolescente está condicionado para o

cumprimento em meio aberto conforme definido pelo sistema judiciário, enfatizando sempre o sigilo no decorrer do acompanhamento.

As mudanças e combinados necessários são traçadas conjuntamente no PIA, construídas com a participação e consentimento, do adolescente, da/o responsável (em maioria mães) e da equipe que ao final assinam o documento, tomando ciência e pactuando as ações definidas verbalmente durante a conversa e preenchimento do documento.

Dentre as reflexões e combinados realizados, cabe ressaltar as ações realizadas pelas técnicas da educação, que antes do PIA realizam o levantamento prévio acerca da trajetória escolar da/o adolescente, verificando por meio do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), as instituições públicas pelas quais o adolescente passou, se frequentou em algum momento salas de apoio à aprendizagem, (recursos multifuncionais, classe especial, entre outros). Analisa-se se houveram retenções, desistências, mudanças de escolas, bem como a situação escolar atual, se precisará de encaminhamento para matrícula ou não.

Mesmo já tendo acesso às informações da vida escolar do adolescente, a técnica apresenta questões presentes no documento, retomando com o adolescente questões sobre sua vida escolar, levantando os motivos das reprovações e desistências, os planos futuros e as intenções das áreas de atuação após a finalização do ensino médio.

O público atendido varia muito conforme a regional em que se encontram, em locais mais vulneráveis percebe-se pouca credibilidade no papel da escola, como forma de transformação de suas vidas. Uma vez que muitas vezes, esses sujeitos necessitam de algum tipo de trabalho, para contribuir com as suas famílias. Outras vezes, ocorre dificuldade de acesso à escola, seja pela distância de sua comunidade, por falta de identificação, por ausência de vagas, ou ainda, a falta de sentido no que as escolas ofertam. Esses são os principais motivos relatados por adolescentes e jovens, para que ocorra a evasão ou mesmo a desistência de procurar por uma educação escolar.

Durante a conversa, o adolescente e o responsável são sensibilizados sobre o papel da escola, sobre as possibilidades que a educação amplia, visando a emancipação do adolescente e a transformação de sua realidade. Nesses momentos, experiências de vida da equipe aparecem, seja em relatos sobre outros adolescentes

atendidos, seja pela expressão de vivências e superação pessoais dos técnicos, frente às condições difíceis as quais superaram por meio da educação escolar.

O que nos leva a dialogar com a Hooks (2013), em sua obra a qual a autora enquanto mulher negra num contexto norte americano, resgata sua trajetória da discência à docência, na qual, se confronta com a educação bancária descrita por Freire (1968), como aquela que entende o papel da educação como capaz de transformar realidades, trazendo os adolescentes para condição de sujeitos emancipados, rompendo assim, com a manutenção da condição de oprimidos, e ou manipulados.

Essa sensibilização, muitas vezes, encontra grandes barreiras, pois são muitas as famílias e adolescentes que entendem a educação como secundária às necessidades da vida diária, sendo necessários em alguns casos, vários outros atendimentos e intervenções não só da técnica da educação, como de equipes de outros serviços, secretarias e instâncias.

Em alguns casos a responsabilização do adolescente, necessita muito da contribuição familiar. Algumas vezes o apoio e o acolhimento familiar é fundamental. Às vezes, para que façam valer os direitos dos adolescentes atendidos, ou contribuir para que as orientações sejam cumpridas, o apoio e orientação da família é constante.

Muitos responsáveis parecem estar esgotados da tentativa de fazer com que os filhos adolescentes estudem, outros também não estudaram e por isso não insistem no retorno escolar, deixando inclusive de realizar a matrícula ou não acompanhando a vida escolar dos filhos, mesmo com a ação do Conselho Tutelar. E muitas vezes a desagregação familiar, torna-se um enorme desafio para as equipes.

Embora nem sempre se efetive o retorno escolar, muitas vezes ele só ocorre por meio de atendimentos que acontecem semanal ou mensalmente. A sensibilização ganha ênfase, uma vez que grande parte dos pais atendidos demonstra dificuldade em manter os filhos na escola, pois esses encontros motivam, incentivam e oferecem formas de resolver conflitos e dificuldades que emergem na relação entre estudante e escola. A sensibilização pode ocorrer por meio de contato telefônico/mensagens ou presencialmente, podendo ser convidados a participar de atividades externas, palestras e visitas mediadas a espaços culturais do município planejadas pelas equipes intersetoriais.

Como grande parte dos adolescentes atendidos se encontram em etapas de ensino que pertencem a escolas estaduais, foram firmadas em reuniões com a

Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) parcerias nos encaminhamentos escolares para os adolescentes acompanhados.

Os últimos acordos, enfatizando a Proteção de dados (Lei n.º 13.709/2018 e Resolução n.º 6.619/2022), que garante o sigilo nas informações dos estudantes, acordou-se que as solicitações de vaga para o ensino regular e as informações necessárias ao acompanhamento dos adolescentes, como frequência escolar, solicitação de transferência, passariam a ser realizadas com mediação da/os assistentes responsáveis pelos setores regionais do estado.

Grande parte dos adolescentes atendidos apresentam distorção idade/série, assim os encaminhamentos para a modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA) é mais comum, os encaminhamentos são realizados direto à escolas ou CEEBJAs (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e adultos), sendo solicitado apoio da equipe responsável pela EJA na SEED apenas quando ocorrem dificuldades para matrícula (turma fechada, falta de vaga, entre outras). Atualmente, segundo informações coletadas no *site* da SEED, essa modalidade está presente em 46 escolas das 153 instituições estaduais no município de Curitiba.

Outro fator importante, são as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes durante a trajetória escolar, pois em muitos casos, o adolescente foi encaminhado para avaliação de saúde, ou realizou sala de apoio, porém os recursos não atenderam as necessidades do adolescente ao ponto de sanar as dificuldades que o acompanham até a etapa de ensino que se encontra. Frente a isso os responsáveis e os adolescentes, são orientados a solicitar à equipe pedagógica da escola, as intervenções necessárias para consolidação do processo ensino/aprendizagem.

Desse modo, o acompanhamento realizado pela equipe técnica intersetorial é de suma importância, pois estando alinhadas e compreendendo o papel complementar de um setor ao outro, é possível que os adolescentes e jovens atendidos compreendam a oportunidade que as medidas socioeducativas em meio aberto lhe oferecem, como consciência de sua condição de sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, exercendo a cidadania plena para a transformação de sua realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A municipalização do SINASE em Curitiba na forma de SIMASE, foi um marco importante pois organizou o trabalho técnico e estruturou o funcionamento do sistema no município. Nesse sentido, o texto apresentado retrata apenas um recorte do trabalho das técnicas da educação no trabalho intersetorial no programa, bem como elenca algumas de suas potencialidades e fragilidades.

Neste sentido, a articulação com a SEED bem como o entendimento e sensibilização dos gestores e funcionários das escolas, acerca do trabalho no SIMASE é essencial para o funcionamento da atuação efetiva das técnicas da educação do município, e por se tratar de uma atribuição legal, e a legislação prevê atuação no âmbito da educação municipal e estadual, é necessário constantes retomadas, a fim de que não se interrompa em eventuais mudanças de gestão.

O PIA como ferramenta de construção coletiva, serve para direcionar as ações da equipe intersetorial que deve compreender a complexidade do ato infracional. Embora cada técnico apresente suas atribuições, faz-se necessário o diálogo constante entre a equipe para encontrar formas de atender melhor o adolescente e seus responsáveis, a fim de operar na mesma direção para a superação das dificuldades das famílias e dos adolescentes, incluindo-os aos demais serviços.

É importante ressaltar que os CREAS atendem situações as quais os direitos já foram violados, e para que o número de adolescente atendidos no programa diminua, faz-se necessário um trabalho preventivo em rede, envolvendo outros órgãos, instâncias, equipamentos e serviços, atuando como corresponsáveis, para que esses adolescentes não venham a ter conflitos com a lei.

A atuação como técnica da educação proporciona a experiência prática da pedagogia crítica para além da escola. As trocas entre equipes, atendimentos com adolescentes e suas famílias e suas diversas realidades e experiências que os levaram até as medidas socioeducativas, oferece uma maior compreensão do papel da educação como indispensável para assegurar os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. Ampliando assim, o olhar, quanto a diversidade do público atendido em cada regional do município, tendo na vulnerabilidade social que permeia muitos dos nossos adolescentes um dos pontos mais sensíveis a serem superados. Dessa maneira, o trabalho com medidas socioeducativas provoca no mínimo o desejo de alcançar cada vez mais pessoas por meio da educação, tornando esta cada vez mais emancipadora.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm

CURITIBA, **Protocolo Intersetorial do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo de Curitiba**. SMSE, 2022. Disponível em: https://fas.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?idf=1613

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 787–807, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/McdhTVQ3ZxTVBhZDVjhMdYF/?lang=pt&format=pdf

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo. Martins Fontes, 2013.

SAWAIA, B. B. e FIGUEIREDO, E. B. G. **Psicologia social e o estudo da desigualdade: reflexões para o debate.** *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. vol.25, n.2, p. 659-670, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a18.pdf.

XAVIER, M. F. **Adolescentes em medida socioeducativa: estudo de caso da implementação da Lei do SINASE no município de Curitiba**. acervodigital.ufpr.br, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53726

À VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL: ENFRENTAMENTO SOB PERSPECTIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO

Gabriele Ewilin de Oliveira Ribas[1]

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo socializar critérios de identificação de violências sexuais contra as crianças e adolescentes, com direcionamento aos/às docentes da educação básica de ensino. Desta forma, direcionamento da abordagem desenvolvida foi realizada a partir de uma participação de em curso de extensão sobre violência sexual infantil e, aplicada ao contexto escola. Foi realizada uma coleta de dados bibliográficos da temática, para análise indutiva qualitativa (ASSIS, 2009), abordando percepção e estrutura do fenômeno para direcionamento de docentes da educação básica. A pesquisa abordou a violência sexual infanto-juvenil, ligando-a ao contexto histórico e familiar. Identificou-a como violência doméstica, incluindo aspectos físicos, psicológicos, sexuais e negligência. A pesquisa aborda a identificação da violência sexual infanto-juvenil na perspectiva dos educadores da educação básica. Aponta a falta de treinamentos e orientações nas secretarias de educação para lidar com esse fenômeno. Aborda também o acolhimento cuidadoso diante de revelações, por parte dos/as docentes, que devem evitar interrogatórios que possam afetar a denúncia das crianças e adolescentes. Ressalta a importância de direcionar as denúncias ao Conselho Tutelar para proteção das vítimas. A pesquisa destaca sinais comportamentais que podem ser observados no espaço escolar, indicando possíveis casos de violência sexual. Desta forma, socializar pesquisas e discussões ampliam a sensibilização dos profissionais de educação para proteger nossas crianças e adolescentes

Palavras-chave: Violência sexual infanto-juvenil. Fenômeno social. Fenômeno da Violência. Sinais de Violência. Conselho Tutelar.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa questiona ‘como a sensibilização dos/as docentes da educação básica de ensino influenciam o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes?’. A problemática surge pela sensibilização de discussões relacionadas à violência infantil no espaço escolar, mas também, por uma sensibilização pessoal sobre este fenômeno social. A discussão acerca da temática buscará associar a identificação da violência sexual contra às crianças e

[1] Geógrafa (UNIANDRADE) e Mestranda em Políticas Públicas (PPGPP), Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: gabriele.ribas@outlook.com.

adolescentes, promovendo a discussão sobre o assunto que são reproduzidos nos espaços escolares.

A violência é entendida como um fenômeno social que se manifesta no espaço geográfico. A complexidade deste fenômeno está presente em várias escalas, indiferente da diversidade cultural, distinção social, gênero, raça e/ou religião (CARDOSO, 2009) e manifestada como violência estrutural, violência institucional, violência de gênero, violência doméstica, entre outras, mas que fazem parte dos condicionantes históricos, sociais e econômicos presentes em nossa sociedade (COSTA, 2003). Logo, justifica-se que a discussão sobre a violência infantil requer interesse na relação sociedade-criança-adolescente, seu histórico e construção ao longo do tempo, de forma que o diálogo traga mais informações.

Portanto, objetiva-se socializar critérios de identificação de violências sexuais contra as crianças e adolescentes, com direcionamento aos/às docentes da educação básica de ensino.

2 OPERACIONALIZAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida a partir da participação de um curso de extensão relacionada a violência sexual infântil, promovida por uma universidade pública, destinada a discentes da ciência jurídica. Contudo, ao participar do curso, a pesquisadora associou enriquecimento da abordagem destinada ao espaço escolar. Desta forma, a técnica de coleta de dados para pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico da temática para embasamento teórico associado ao espaço escolar e, desenvolve-la sobre uma perspectiva educacional e crítica a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A análise dos dados obtidos ocorreu com base no método indutivo qualitativo que, conforme exposto por Maria C. Assis (2009), constitui a interpretação de fenômenos sociais que refletem experiências individuais, neste caso, do fenômeno da violência sexual, vivenciada por crianças e adolescentes. Para fundamentar a análise, a discussão acerca da temática será direcionada a identificação da violência sexual

infantil por e para docentes da educação básica de ensino, apresentando uma relação estruturada do fenômeno.

3 ENFRENTAMENTO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL

Esta pesquisa não possui como foco a discussão do histórico de entendimento acerca da violência sexual infantil, mas sim, da discussão a partir do entendimento da violência contra crianças e adolescentes, para traçar políticas públicas que as atinçam e as protejam, sob o amparo e perspectivas de docentes do ensino básico de ensino. E, também, estruturar um diálogo sobre um direcionamento para os/as docentes e a escola, a partir de uma identificação, acolhimento, notificação e encaminhamento das suspeitas.

3.1 DO ENTENDIMENTO DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como “Uso de força física ou poder, ameaça ou prática, contra si mesmo, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, má formação ou privação" (WHO, 2002, p.5 tradução nossa). E, a partir disto, surgem as ramificações das violências, tais como violências de gênero, violência psicológica, violência física, tortura, discriminações, negligência e abandono, entre outras manifestações da violência, mas neste trabalho, ressaltamos a violência sexual direcionada a crianças e adolescentes.

A partir do entendimento de violência e a relação com o contexto histórico presente nela, percebe-se que as instituições familiares, que seriam os espaços que teriam a funcionalidade de proteger, é também o espaço que dificulta o acesso de manutenção e intervenção para casos de violências. Maria A. Azevedo (2002) estabelece que a relação da violência destinada às crianças e adolescentes pode ser enquadrada como violência doméstica, pela representação de espaço privado e a configuração das instituições familiares que nele se manifestam. Para essa divisão de violências destinadas às crianças e adolescentes, surgem aspectos de violências

físicas, violências psicológicas, violências sexuais e, propriamente, a negligência, que podem ser manifestadas em conjunto, não apenas individualmente

Desta forma, Habigzang, Azevedo, Koller e Machado (2006) apresentam que a violência sexual é compreendida como:

a) todo ato ou jogo sexual, relacionado como o ato sexual consumado, como também carícias, toques, beijos e conversas impróprias;

b) relação hétero ou homossexual, estabelecido com a relação entre mulher com menino, mulher com menina, homem com menina ou homem com menino;

c) cujo agressor(a) esteja em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou adolescente, caracterizado pela diferença geracional, ou seja, um(a) adulto(a) com uma criança e/ou adolescente, mas também um adolescente com uma criança, entendido também como jogos sexuais;

d) que tenha por finalidade o estímulo sexual ou utilizá-lo/a para obter estimulação sexual, práticas eróticas e sexuais forçadas a crianças e adolescentes, manifestadas com a violência física, ameaças (ressalta-se frases como "se você contar farei XYZ", ou "se você contar, ninguém acreditará" ou ainda, estabelecer um envolvimento amoroso com a vítima com manipulação) e a coesão de sua vontade, para satisfação sexual.

Quando caracterizada, a violência sexual surge com as característica de abuso sexual, podendo ser extrafamiliar, ou seja, realizada por pessoas desconhecidas ou pessoas que não possuem vínculo afetivo com a criança e/ou adolescente e, intrafamiliar[2], que correm com pessoas de afeto, que são aquelas destinadas a cuidar e proteger essas crianças e/ou adolescentes, como pai, mãe, madrasta, padrasto, avô/avó, tio/tia, irmão/irmã, entre alguns outros, que estão vinculados ao afeto pré-estabelecido entre a vítima e o/a agressor(a). Além da exploração sexual infantil, relacionada ao abuso sexual adulto com remuneração em espécie sobre um menino ou menina, em que estes/as são tratados/as como mercadoria, levando a prostituição infanto-juvenil e pornografia, como algo violência sexual comercializada (BRASIL, 2009).

Esse assunto merece um tratamento e vínculo de discussão mais aprofundado, para melhor compreensão, prevenção e intervenção, visando proteger

[2] Para o abuso sexual intrafamiliar, é recomendado o acompanhamento psicologico especializado, para o amparo da familia sobre o sentimento de culpa, desamparo e vergonha (FURNISS, 1993).

ISSN: 2176 - 1396

a integridade física e psicológica das vítimas e proporcionar apoio adequado às famílias envolvidas. O acompanhamento psicológico é essencial no tratamento das vítimas, independentemente do tipo de abuso, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para que possam se recuperar dos traumas sofridos. Além disso, a conscientização pública e políticas públicas de proteção às crianças e adolescentes são fundamentais para combater a exploração sexual e o abuso, visando a erradicação dessas práticas nocivas em nossa sociedade.

4 DO DIRECIONAMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de iniciar esta seção da pesquisa, deixa-se claro que a efetiva identificação de abusos e violências sociais partem em conjunto com assistentes sociais, médicos/as e psicólogos/as que exercem a função de peritos e, portanto, atuam de forma interdisciplinar na identificação da situação de violência contra a crianças e/ou adolescentes. Desta forma, daremos sequência a pesquisa apresentando o relacionamento dos/as atores do espaço escolar com a identificação da violência, estabelecendo critérios para acolhimento, notificação, encaminhamento das suspeitas, dos sinais de possíveis violências sexuais e explorações e, medidas de combate ao abuso sexual destinado a crianças e adolescentes.

Assim, a discussão começa com a identificação da violência sexual infanto-juvenil sob a lente de educadora da educação básica de ensino, sem transformar esta pesquisa em um relato de experiência, mas de um direcionamento a partir do fenômeno da violência. Enquanto educandos/as, temos instruções normativas de ações que devem ser tomadas e executadas, espera-se que ao primeiro sinal de abuso e indícios de violência, a equipe pedagógica e diretiva sejam informadas para as devidas providências. Contudo, carece nas secretarias de educação de cada unidade federativa, treinamentos e direcionamentos para a identificação deste fenômeno, em que nós, educadores/as, acabamos por estar constantemente com nossas crianças e adolescentes, portanto, seria no espaço escolar que a identificação da violência acaba se tornando um espaço de atenção. E, para nós, surgem os questionamentos, como lidar com a revelação de um abuso e/ou exploração sexual?

O que devemos fazer? Quais sinais se atentar? Esta seção tem a intenção de esclarecer estes pontos.

Um dos aspectos a serem assimilados ao desenvolvimento infantojuvenil em contextos de violências são as memórias e recordações, podendo reviver em casos depoimento ou busca de aprofundamento da situação que aconteceu. Neste momento, o/a docente deve ter cuidado no acolhimento, para que a criança e/ou adolescente seja escutado/a, sem direcionar os questionamentos com afirmativas, que pode fazer com que o acolhimento seja interrompido, uma vez que as respostas podem apresentar apenas uma busca de escapatória do interrogatório e também de memórias falsas sobre a magnitude do evento vivenciado, isso se dá pela maturidade da compreensão delas sobre os eventos que ocorreram (BEE, 1996). Destaca-se também que, não se deve fazer um segundo interrogatório após a revelação, apenas ser direcionada ao ente responsável, neste caso, o Conselho Tutelar, conforme esclarecido:

> Todas as denúncias são encaminhadas/comunicadas ao Conselho Tutelar, conforme Art. 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente, para aplicação das medidas de proteção, e ao Ministério Público Estadual, para monitoramento das providências tomadas, conforme Art. 201 do Estatuto. (BRASIL, 2009, p. 37)

Complementando a informação, o/a docente pode tomar duas alternativas, sendo o direcionamento da violência sexual para a equipe pedagógica e diretiva, que encaminhará e notificará o Conselho Tutelar, mas, também a alternativa de realizar uma denuncia formal do caso, podendo ser pelo DISQUE 100. Formalmente, para as denúncias de violências contra crianças e adolescentes, é feito por meio de um registro de boletim de ocorrência e denúncias pelo DISQUE 100 (BRASIL, 2009).

As denúncias formais podem ser realizadas contendo dados mínimos da vítima, como nome, filiação (nome dos responsáveis), idade, características da vítima, endereço de casa, familiar ou da escola propriamente, mas, caso estas informações, apenas com o nome da criança e/ou adolescente, do/a autor/a do crime e, do provável endereço já bastam, juntamente com a descrição da situação de violência que a vítima esteja envolvida, assim, haverá a disponibilidade para as investigações com a prestação do depoimento. É importante informar que a denúncia deve ser monitorada, para ver o seguimentos das ações que estão sendo tomadas, a fim de ter um inquérito

policial e um processo criminal sobre a violência (ARAUJO, 2015). A partir destas informações, sensibiliza-se o acompanhamento da situação quando a mesma for direcionada para a equipe escolar.

Contudo, na maioria das vezes não haverá revelações, portanto, docentes da educação básica de educação devem se atentar aos seguintes sinais (FIGURA 01), conforme instruído pelo Centro de Defesa dos Direitos da criança e do adolescente: a) transtornos do sono; b) isolamento social e depressão; c) falta de confiança em adultos; d) aversão a contatos físicos; e) baixo rendimento escolar; f) transtornos alimentares; g) lesão ou dor genital; h) hiperexitação sexual; i) comportamentos autodestrutivos; j) mudanças repentinas de humor e irritabilidade; k) conduta agressiva; l) gestação e aborto inseguro e; m) estresse pós-traumático. Esses sinais devem ser avaliados de forma ampla e investigativa, dialogando com outros/as docentes, equipe pedagógica e diretiva, não como um caso isolado, uma vez que há variações de casos para casos (CEDECA, 2012).

FIGURA 01. SINAIS DE ATENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL, DIRECIONADA A DOCENTES.

Fonte: Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA, 2012). Organizado por Autora (2023).

O Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente aponta também que, além destes sinais, enquanto profissionais de educação, devemos nos atentar aos seguintes aspectos comportamentais, que podem ser identificados no espaço escolar: desconfiança em docentes, que são representações adultas; da

hiperatividade e ansiedade exagerada, que devem ter acompanhamento; comportamento rebelde; faltas frequentes na escola; distúrbios de condutas (mentiras, roubos, destruição de materiais alheios, entre outros aspectos), comportamento sexual inapropriado para a idade da criança e/ou adolescente. E também, aspectos físicos, como distúrbios alimentares e a gravidez precoce (CEDECA, 2012).

Uma discussão que foi proveitosa no curso de extensão relacionada a violência sexual infântil, aplicada agora na realidade educacional e geográfica, se dá pela superficialidade dos indicadores de vulnerabilidades sociais, que associamos a miséria, desemprego, más condições de vida e sobrevivencia. Contudo, esses indicadores podem potencializar a capacidade de algumas famílias em garantir a proteção de crianças e adolescentes, por encontrarmos em maior parte esses indicadores nas denúncias. O que não significa que registros de ocorrências em diferentes classes sociais e níveis socioeconômicos não apresentem o fenômeno da violência sexual relacionada às crianças e adolescentes, mas que na realidade, percebe-se que esses contextos de violências permanecem ocultos apenas na rede particular das vítimas, por ser um segmento que raramente recorre ao serviço público para resolver essas situações.

Neste sentido, quando docentes da rede particular de ensino, o direcionamento de violências pode tomar outro viés, não tornando esta pesquisa como um relato pessoal, mas de pontuar aos docentes de que na rede particular do ensino básico, o tratamento com situações de violências não possuem o mesmo encaminhamento percebido pelas redes estaduais de ensino (seguindo os passos de docente, para equipe pedagógica e diretiva, para conselho tutelar). Com isto, nossos papéis como docentes é registrar formalmente a denúncia, conforme discutido ainda nesta seção da pesquisa.

No espaço escolar, as vítimas de violências sexuais, e outros tipos de violências também, encontram apoio e confiança para relatar a violência sofrida. Os/as educadores, por terem convívios por determinados períodos com as vítimas, conseguem identificar sinais físicos e comportamentais. Além disso, somos respaldados/as por lei a comunicar esses casos ao Conselho Tutelar, conforme estabelecido na Lei nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao identificar sinais de violência.

E, alternativas como educação sexual nas escolas, como mecanismo de combate, atua como tática preventiva e de autodefesa, com a participação das

famílias, desenvolvendo habilidades sobre reconhecer ambientes de situações e riscos de violência, relatando ao responsável e figuras de confiança. Inclusive, o Ministério da Saúde (MS), informou que retomarão o ensino de educação sexual nas escolas. Essa iniciativa faz parte do Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007. À medida que não é retomado o programa e sobre como devemos enquanto sociedade agir em situações de vulnerabilidade infanto-juvenil, socializamos pesquisas e discussões para ampliar a divulgação do assunto e, sensibilizamos profissionais de educação para atenção às nossas crianças e adolescentes (RODRIGUES, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa questionou ‘como a sensibilização dos/as docentes da educação básica de ensino influenciam o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes’ e, buscou socializar critérios de identificação de violências sexuais com direcionamento aos/às docentes da educação básica de ensino.

Em um primeiro momento, a pesquisa apresentou uma construção do entendimento da violência sexual infanto-juvenil, em que está vinculada ao contexto histórico e, paradoxalmente, as instituições familiares, que deveriam proteger as vítimas. Contudo, como apresentado, percebemos a violência contra crianças e adolescentes como violência doméstica, ocorrendo aspectos físicos, psicológicos, sexuais e negligência, que podem ser manifestadas em conjunto. Desta forma, ao socializar esse assunto devemos buscar profundidade para entender, prevenir e intervir, protegendo as crianças e adolescentes vítimas, e apoiando suas famílias.

Em um segundo momento, foram apresentadas alternativas de identificação da violência, estabelecendo critérios para acolhimento, encaminhamento das suspeitas (equipe pedagógica e diretiva, Conselho Tutelar e DISQUE 100), notificação aos entes responsáveis (Conselho Tutelar e DISQUE 100), dos 13 sinais de possíveis violências sexuais e explorações e, medidas de combate ao abuso sexual destinado a crianças e adolescentes. Espera-se que a discussão acerca da violência contribua com o posicionamento, acolhimento e direcionamento dos profissionais da educação básica de ensino, de forma que as vítimas tenham amparo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Luiza Duarte. **O disque 100 e a proteção social de crianças e adolescentes em situação de violência**: análise da experiência no município de Olinda. 202 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2015.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

AZEVEDO, Maria Amélia. Contribuições brasileiras à prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: **Violência e criança**. 2002. p. 125-135.

BEE, Hellen. **A criança em desenvolvimento**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

BRASIL - Secretaria de Direitos Humanos. Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Disque Denúncia Nacional, DDN 100. DF: Brasília. 2009. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/pair/cartilha_disque_100.pdf>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

CARDOSO, A.V. Centro de Perícias: uma experiência na perícia criminal em casos de violência contra crianças e adolescentes. São Luís: **gráfica Aquarela**, 2009.

CEDECA - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro. Contextualizando a Violência Contra Crianças e Adolescentes. 2012. Disponível em: <https://cedecarj.org.br/publicacoes/>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FURNISS, Tilman. Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervençäo legal. In: **Abuso sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervençäo legal. 1993. p. 337-337.

HABIGZANG, Luísa F.; AZEVEDO, Gabriela Azen; KOLLER, Sílvia Helena; MACHADO, Paula Xavier. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 19, p. 379-386, 2006.

RODRIGUES, Paloma. Governo diz que vai retomar educação sexual e prevenção a DSTs no programa Saúde na Escola. **G1**. DF: Brasília. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2023/07/25/governo-diz-que-vai-retomar-

educacao-sexual-e-prevencao-a-dsts-no-programa-saude-na-escola.ghtml> Acesso em: 25 de jul. de 2023.

WHO - World Health Organization. **Version of the Introduction to the World Report on Violence and Health**. Geneva: World Health Organization. 2002. Disponível em:< https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E AS VULNERABILIDADES SOCIAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM DESAFIO À GARANTIA DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL.

Liliana Cabral de Souza Barboza[1]

Lorena da Silva Dias[2]

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro[3]

RESUMO

A educação no Brasil como direito humano fundamental se mostra, ao mesmo tempo, como desafio e preocupação recorrentes em relação aos baixos índices nas aprendizagens, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social. Busca-se neste trabalho analisar se e como essas situações de vulnerabilidades experimentadas nos espaços escolares de periferia podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem e, ainda, explicitar se há ações pedagógicas voltadas explicitamente para a superação de tais dificuldades. Toma-se como foco duas pesquisas realizadas, uma pela UNICEF (2022) e outra em parceria entre Todos Pela Educação, Itaú Social, Instituto Península e Profissão Docente (2022) que trazem em suas constatações as dificuldades de aprendizagem como possíveis causas para a evasão escolar, por exemplo. Como encaminhamento metodológico, faz-se a opção por uma pesquisa bibliográfica utilizando como base teórica autores como Benevides (2000) e Schilling (2005) que tratam a questão da educação como direito humano e Martins (2015) e Carrara (2017) que as relacionam às questões sociais. Os dados evidenciam uma relação intrínseca entre as garantias das práticas educacionais como direito humano aos índices de dificuldades na aprendizagem e como as ações para a promoção das aprendizagens e formulação de políticas públicas voltadas especificamente para essa realidade devem ser implementadas enquanto estratégias para mudança do cenário atual.

Palavras-chave: Direitos humanos. Vulnerabilidade social. Dificuldade de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A importância da educação como fator de promoção da cidadania e de desenvolvimento tem sido ratificada, sob diferentes formas, e desencadeado múltiplas ações no sentido de entendê-la como direito humano fundamental. Para isso, busca-se o compromisso com a proposição de políticas públicas com a finalidade de garanti-la a todos os cidadãos. (DELORS, 2001; UNESCO, 2022). Sobre esse compromisso, segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI

[1] Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/FEBF. e-mail: lilianacabral12@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Comunicação e Cultura. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ/FEBF. e-mail: ld10.dias@yahoo.com.br
[3] Doutora em Educação. PUC/RJ. e-mail: febf.gelcs@gmail.com

(DELORS, 2001, p. 127) “[...] fixar como objetivos o direito à educação e a igualdade de acesso para todos exige a implicação de diferentes categorias de atores a vários níveis”.

O Relatório enfatiza a importância do envolvimento de todos os atores das sociedades e, em especial, do poder público para ir além das garantias de acesso à educação, e estender essas garantias à permanência e às aprendizagens. A esse respeito cabe assinalar que, embora se tenha avançado, a garantia da educação como direito fundamental, extensiva a todos, ainda se mostra como um grande desafio. Esse desafio se torna mais evidente, em uma perspectiva econômico social, nos países emergentes ou em desenvolvimento, onde boa parte da população ainda vive em condições de pobreza ou de vulnerabilidade social. (FMI, 2009)

Como parte desse cenário, no contexto brasileiro, a escola, em especial a escola pública localizada em contextos de espaços/tempo considerados como “de vulnerabilidade social”, vive cotidianamente o desafio de promover experiências de aprendizagem significativas para estudantes cuja situação pessoal, familiar, social, cultural e econômica pouco favorecem a formulação de uma proposta pedagógica efetiva. Especificamente em relação às questões de aprendizagem, nesses contextos escolares observam-se situações recorrentes em que o desempenho dos alunos não corresponde ao esperado. De acordo com dados da UNICEF (2022) e do Todos Pela Educação, Itaú Social, Instituto Península e Profissão Docente (2022), as dificuldades de aprendizagem representam um fator determinante para a evasão escolar, associado às situações de vulnerabilidade social. Em especial, em situações de cotidiano escolar em contextos de periferia, identificados em boa parte dos casos, como contextos de vulnerabilidade social, como por exemplo, a Baixada Fluminense/RJ, vivenciam-se desafios que interferem diretamente nos processos educativos e pedagógicos. Dentre esses, os mais recorrentes referem-se à constatação, em especial pelos professores, de que os estudantes apresentam, sistematicamente, dificuldades de aprendizagem e, de certa forma, inadequação à escola. Na verdade, identificam-se novos perfis de estudantes que desafiam saberes e práticas administrativas e pedagógicas.

Nesse sentido, considera-se importante refletir sobre os modos como a escola pública tem se organizado para, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios decorrentes da situação de vulnerabilidade vivida pelos estudantes, e às vezes, pelos próprios professores, e os desafios da garantia da permanência e das aprendizagens.

Assim, para organizar as reflexões, este texto se estrutura a partir dos seguintes eixos: a educação como direito humano fundamental, os desafios da escola pública em contextos de vulnerabilidade social, e indicações administrativo-pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem, pelos estudantes.

2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Pensar a educação como direito humano fundamental, implica retomar, considerando como marco para as garantias dos direitos humanos, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerada como um marco para a garantia desses direitos. Dentre os direitos que estão elencados no documento, a educação é apontada como direito humano fundamental, conforme expresso no Art.26 da Declaração cuja leitura atenta do texto permite identificar questões importantes quanto ao papel da escola na promoção das garantias de acesso, permanência e aprendizagem. Referem-se fundamentalmente à ideia de obrigatoriedade e gratuidade do ensino; a organização do sistema educacional de modo a possibilitar a continuidade dos estudos, quer em nível técnico quanto em nível superior; à promoção da condição humana e ao exercício da cidadania; ao papel da família; e, em uma perspectiva mais ampla, ao desenvolvimento de virtudes humanas de compreensão e respeito que contribuem positivamente para a promoção e manutenção da paz. (ONU, 1948)

É importante neste contexto, entender a diferença entre direitos humanos e direito à educação. Os direitos humanos são direitos legais do indivíduo. Conforme McCowan (2015, p.4), “um direito humano ou direito universal (os termos serão usados como sinônimos) é aquele que é mantido por todos os seres humanos e apenas por seres humanos, e não depende de cidadania nacional ou qualquer outro atributo.” Já o direito à educação, caracteriza-se como um direito essencial para a vida e para a compreensão de mundo. É fundamental para “fazer escolhas sobre as nossas próprias vidas, em função da necessidade de estarmos cientes de que há pontos de vista e modos de vida distintos. [...] A educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos”. (McCOWAN, 2015, p.5).

A partir dessas considerações e dos estudos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, emerge como função da escola, promover esse direito fundamental e garantir a aprendizagem dos estudantes. No entanto, isso nem sempre ocorre como previsto e planejado face aos múltiplos fatores aí implicados, desde o exercício do direito aos modos de engajamento dos sujeitos nos processos de aprendizagem. (McCOWAN, 2015).

Especificamente quando se refere aos direitos vinculados à educação formal, Schilling (2005) aponta três tipos de direitos: o direito que todas as crianças e jovens têm de garantia da qualidade na aprendizagem, o acesso intelectual e a materiais adequados considerando as culturas e modos de vida e o reconhecimento da diversidade e dignidade de diferentes indivíduos e culturas nas escolas.

A partir do exposto, pode-se inferir que a escola pública, diante de contextos específicos, vivencia situações que a desafiam. Por exemplo, as escolas em contextos de vulnerabilidade social são chamadas a minimizar as fragilidades que emergem nesses contextos. Isso interfere na dinâmica escolar, desde os modelos de gestão a práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem de forma significativa para o estudante. Buscam-se formas alternativas de organizar o ensino de modo a garantir as aprendizagens, em especial, na perspectiva da continuidade dos estudos como forma de exercício da cidadania, mais ativa e participativa.

3 OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Em relação aos modos como a vulnerabilidade social pode ser descrita, tomam-se como referência as contribuições de Scott (2018), quando faz um apanhado sobre enfoques e definições. Sistematiza estudos sobre a vulnerabilidade social tomando como referência aspectos demográficos e/ou econômicos, e, em uma perspectiva multidimensional. Sobre as relações entre os aspectos demográficos ou econômicos, e a questão da vulnerabilidade social, identifica que a maioria das pesquisas sobre esse tema utiliza como base esses critérios. Percebe que, quando associam a questão demográfica e a questão socioeconômica à vulnerabilidade social, acrescentam-se a esta a associação com os benefícios de programas sociais. Apoiando-se em Matias, Silva e Simon (2011) chama a atenção para o fato de que uma definição assim estruturada, provoca uma análise em perspectiva negativa. Isto é, os benefícios

sociais podem, tendo em vista a sua distribuição entre grupos, se transformar, eles mesmos, em fator de desigualdade ou exclusão. Neste caso, se coloca como desafio a questão do acesso a esses benefícios, pelos cidadãos.

Quando se trata da vulnerabilidade social, entendida em uma perspectiva multidimensional, Scott (2008), identifica um olhar mais complexo e abrangente, que incorpora outras variáveis. Ilustra sua percepção, com a definição de Macedo & Kublikowski (2009, p. 692), segundo a qual a vulnerabilidade social :

> [...] é então entendida como uma conjugação de fatores que pode afetar o nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades e que resulta em uma exposição maior ao risco. Trata-se, assim, de uma noção multidimensional, pois a vulnerabilidade pode afetar pessoas, grupos e comunidades em diferentes planos de seu bem-estar, de formas diferentes e em diferentes intensidades [...].

Portanto, de acordo com esta definição, o conceito de vulnerabilidade social vai além da dimensão material; inclui outros fatores relacionados à estrutura social. Envolve a situação do sujeito em suas relações com as diferentes instâncias da vida em sociedade, as familiares, passando pelas relações de trabalho até o acesso aos benefícios e direitos sociais disponibilizados pelo Estado. Também, incluem-se a educação, a escolarização e o acesso aos serviços sociais como fatores individuais, coletivos e contextuais (FARIAS e MORÉ, 2011).

Diante do exposto, fica evidente a multirreferencialidade que envolve o conceito de vulnerabilidade social. Essa percepção, indica, sobretudo para as reflexões sobre os contextos educacionais ou escolares que enfrentam situações ou se inserem em contextos identificados como de vulnerabilidade social, o cuidado tanto na apropriação e incorporação do conceito aos discursos quanto às formulações de práticas, em especial as pedagógicas, que se pretendam voltadas para o atendimento aos sujeitos envolvidos nesses contextos.

Especialmente quando se analisam os dados sobre os resultados das aprendizagens, em especial de estudantes que vivem/convivem em contextos considerados de vulnerabilidade social ou de camadas de menor prestígio social, chama a atenção o fato de que o acesso e permanência dos estudantes têm apresentado uma taxa cada vez menor com o passar dos anos (UNICEF, 2022; Todos Pela Educação, 2022). As dificuldades de aprendizagem são um fator relevante a ser considerado. Dentre algumas razões relacionadas às dificuldades de aprendizagem

ISSN: 2176 - 1396

estão as vulnerabilidades sociais experimentadas pelos estudantes em seu cotidiano. A violência, a ausência de acompanhamento familiar, as condições precárias de vida, entre outros, são determinantes para a continuidade do processo de escolarização e, portanto, um desafio à garantia da educação como um direito humano fundamental. É possível identificar nesse cenário que, tanto na concepção dos professores quantos dos alunos, as questões das dificuldades relacionadas à aprendizagem estão elencadas como principais problemas educacionais no cenário da educação pública atual, colocando em pauta a vulnerabilidade social e seus desdobramentos.

Em pesquisas sobre a influência da vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades na produção da desigualdade escolar, Ribeiro e Vóvio (2017, p. 85-85) apontam certa articulação entre

> [...] desigualdades socioespaciais (indicadas pela interface entre sobreposição de desigualdades e segregação social no território), desigualdades sociais (indicadas pelos níveis de recursos socioeconômicos e culturais dos alunos e famílias) e desigualdade escolar (vista pelos resultados educacionais, expectativa sobre os alunos, formação e experiência dos professores e pela infraestrutura das escolas). [...] Tais resultados indicam que o enfrentamento da desigualdade escolar que se produz em contextos de vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades exigiria mudanças profundas e amplos esforços na implementação das políticas educacionais, inclusive para integração com políticas de outras áreas. Dada a dificuldade de concertação dos diversos entes federados e órgãos públicos na consecução da educação no país, impõe-se reflexões sobre a amplitude dos desafios para o aumento da equidade e qualidade da educação brasileira.

Na mesma linha de argumentação, de acordo com Martins (2015), as questões sociais estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem e relacionam-se à tendência ao abandono da escola. Em relação às escolas públicas, Carrara (2017) aponta que estas, em sua grande maioria, reconhecem como desafio administrativo pedagógico a questão da desigualdade social, acentuada por outros fatores como violência, ausência de acompanhamento familiar, condições financeiras, abusos, condições de vida precárias, acabam por comprometer o desenvolvimento cognitivo e favorecem a ampliação da dificuldade nos processos de aprendizagem.

Certamente não se pode atribuir o fracasso escolar tão somente associado às condições de exclusão ou condição social, mas também não podemos ignorar a influência destes dados no rendimento escolar observado nas escolas públicas.

4 INDICAÇÕES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Acredita-se, no conjunto das considerações apresentadas neste trabalho, ser importante, independentemente das críticas que se possa fazer tanto às concepções quanto aos encaminhamentos, considerar, por exemplo, as indicações trazidas no documento "Educação já 2022 - contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira". Segundo o Documento, quando se trata de pensar políticas públicas que avancem na superação dos impactos das situações de vulnerabilidade social, há que se tomar como premissas: promoção da melhoria para todos e não apenas nos resultados; educação antirracista como condição de transformação, não há saída fácil para problemas complexos, mudanças significativas e duradouras na Educação dependem, acima de tudo, de pessoas; o Brasil tem muito a aprender com o Brasil.

Tomando como base essas premissas, as propostas para o enfrentamento dos desafios identificados no cenário educacional brasileiro, o Documento indica, respeitado o princípio da descentralização e da colaboração entre os diferentes entes federados, quatro grandes frentes: o enfrentamento do abandono e da evasão escolar, a realização de ações de acolhimento e suporte, recomposição das aprendizagens, e a promoção da inclusão digital.

Cada uma dessas frentes, articuladas, implicam ações que, dentre outras, garantam aos estudantes, além de uma aprendizagem significativa, que se sintam parte do cotidiano escolar; articulação com as famílias; formação de equipes de acolhimento na escola; indicações e encaminhamentos, quando necessário, para serviços especializados de saúde e assistência social; adoção de ações para a superação das lacunas e a diminuição das desigualdades na aprendizagem; reorganização curricular alinhada às características de contexto; estabelecer rotinas de avaliações diagnósticas como base para programas específicos de recomposição das aprendizagens; seleção e adoção de estratégias, metodologias e materiais pedagógicos adequados a esse objetivo; uso adequado das tecnologias como recurso pedagógico; o reconhecimento da formação de professores como fundamental; implementação da Lei nº 14.172/2021.

O Documento apresenta, ainda, um conjunto de 10 recomendações para as políticas públicas centradas em fatores escolares essenciais: os professores, a gestão

escolar e as práticas pedagógicas. Merecem destaque, na perspectiva das recomendações relativas à prática pedagógica:

> [...] à necessidade de implementação dos novos currículos, de adoção de metodologias de ensino comprovadamente eficazes, inclusive, sempre que pertinente, intensificando o uso de tecnologias a favor da aprendizagem. A prática pedagógica deve estar sempre fundamentada e em diálogo com campos de conhecimentos afins, para embasar os debates e ações necessárias para gerar aprendizagem. Trata-se de um processo altamente complexo. Nesse sentido, o investimento voltado para o fortalecimento da pesquisa e da produção de conhecimentos específicos na área pedagógica, incentivando a pesquisa aplicada que envolve os agentes educacionais na ponta, em particular os professores, torna-se peça-chave para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 45-46).

Assim, entendendo-se o direito à educação como direito humano fundamental, ratifica-se a importância da escola pública na promoção das garantias de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Para isso, os diferentes entes federados, em ações articuladas, precisam se organizar de modo que, de fato, essas garantias possam ser asseguradas, respeitando a realidade e a diversidade dos indivíduos e culturas. Especificamente sobre a escola e seus contextos, identifica-se uma relação entre vulnerabilidade social e as dificuldades nas aprendizagens. Neste aspecto, há que chamar a atenção para a necessidade de entender vulnerabilidade social em uma perspectiva mais ampla, multidimensional, não restrita a fatores econômicos e demográficos. Fica evidente, também, a necessidade, no âmbito da escola, de propostas curriculares que, sem descuidar das intencionalidades, adotem metodologias de ensino mais efetivas, transformem-se em espaços de formação continuada para os professores e se inscrevam propositivamente na comunidade onde estão inseridas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que se apresentou como base para aprofundar as reflexões sobre o desafio das escolas públicas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, considera-se importante pontuar que, embora não se possa estabelecer linearmente uma relação direta de causa-efeito entre dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social, esta é uma questão que precisa ser melhor explicitada. Um dos

aspectos a ser considerado é a função e o papel da escola na garantia da educação como direito humano fundamental. O outro, refere-se à ênfase dada aos aspectos relacionados à prática pedagógica, entendida em sua multirreferencialidade. Embora se possa considerar como positiva essa ênfase, em especial, por pressupor pesquisa e produção de conhecimento, corre-se o risco de, indiretamente, reafirmar a ideia recorrente nos discursos educacionais, da responsabilização do professor pelos resultados das aprendizagens. Esse é um ponto que precisa ser superado. Para isso tornam-se essenciais políticas públicas de valorização, formação e acompanhamento docente que ultrapassem as relações causais pautadas em resultados, desconsiderando a pluralidade de fatores que caracterizam os processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Vitória. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

CARRARA, Maria Luiza. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar.** Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos, 2017. Disponível em: http: // www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2023.

Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos. Conselho da Europa, 2010. Disponível em:http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC_Charter2_PT.pdf>.Acesso em: 18 de julho de 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, 1948. Disponível em:<http ://www. direitoshumanos .usp.br/index.php/ Declara %C3% A7 % C3 % A 3o -- Universal - dos-Direitos- Humanos / declaração -universal-dos-direitos-humanos.html>.Acesso em: 18 de julho de 2023.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir** – 5 eds. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FARIAS, Rejane. & MORÉ, Carmen Ojeda Ocampo. **Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 25(3), 596-604, 2011.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com**

baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Critica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini & KUBLIKOWSKI, Ida. **Valores positivos e desenvolvimento adolescente: perfil de jovens paulistanos**. Psicologia em Estudo, 14, 689-698, 2009.

MARTINS, Elaina Bolorino Canteiro. **O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-12.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

MATIAS, Camila Alessandra, SILVA, Rosalina Carvalho & SIMON, Cristiane Paulin. **Caracterização dos serviços que atendem adolescentes: interfaces entre saúde mental e drogadição**. Psicologia & Sociedade, 23(1), 103-113, 2011.

McCOWAN, Tristan. **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral, Paris, 1948.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

SCOTT, Juliano Beck. **O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura**. Psicologia em Revista, Belo horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO 2022**. Pesquisa de opinião realizada com professores de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-de-opiniao-de-professores/. Acesso em 17 de julho de 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.** Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNICEF, 2022. Disponível em: **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes** | UNICEF Brasil. Acesso em 17 de julho de 2023.

UMA REVISITAÇÃO ÀS BIBLIOTECAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ALIADAS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria Leuziedna Dantas Alves[1]
Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho[2]
Milena Beatriz Lira Dias da Silva[3]

RESUMO

O presente artigo aborda a biblioteca como personagem ativa no cenário da educação étnico-racial dos estudantes do ensino básico e superior. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma as instituições dão suporte ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme as Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, através da disponibilidade do acervo de suas Bibliotecas como ferramentas de educação étnico-racial, levando em consideração o conteúdo na Resolução nº. 01, de 17 de junho de 2004. A metodologia baseia-se em uma revisão de artigos publicados em revistas científicas, de acesso livre, no período de 2021 a 2023, utilizando os descritores: biblioteca AND racismo OR educação antirracista OR relações étnico-raciais. Os artigos foram analisados por meio de duas categorias temáticas: contribuição da biblioteca antirracista e dificuldades enfrentadas. Foram excluídas publicações de teses, dissertações e anais de congressos, sendo analisado um total de cinco artigos. Na primeira categoria, os resultados apontam a contribuição da biblioteca antirracista para a promoção da reparação epistêmica do conhecimento dos povos marginalizados. Na segunda categoria, observamos a necessidade de investimentos em livros, ampliação dos acervos bibliográficos firmados na diversidade cultural e étnica do país, fortalecimento de ações voltadas à Educação Bibliotecária Antirracista, cursos de atualização de docentes e promoção de experiências didático-pedagógicas para desconstrução de ideologia racista. Concluiu-se que a formação de uma biblioteca antirracista é basilar para o estabelecimento do ensino étnico-racial nas instituições de ensino, sendo imprescindível a revitalização nestes espaços.

Palavras-chave: Educação antirracista. Relações étnico-raciais. Biblioteca escolar.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o apagamento das culturas ocorre por intermédio da disseminação de uma epistemologia colonial que exclui e subjuga povos, determinando uma monocultura centrada na produção intelectual, científica e tecnológica do eurocentrismo.

Tendo em vista as desigualdades sociais e raciais existentes, fortalecidas pela cultura do apagamento dos saberes e práticas dos povos negros e indígenas, as instituições de ensino necessitam estabelecer oposições a essa realidade, com a

[1] Doutora em Linguística, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, marialeuziedna@ifpb.edu.br
[2] Doutora em Psicologia, psicóloga, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, maria.carvalho@ifpb.edu.br
[3] Especialista pela UNINASSAU, bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, milena.silva@ifpb.edu.br

construção de um sistema educacional que contemple um currículo favorável ao estudo da diversidade ético-racial e do protagonismo daqueles marcados pela colonialidade, durante os processos de dominação e exclusão social.

Incentivar a diversidade de acordo com o disposto nas Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, através da disponibilidade do acervo de obras e conteúdos como ferramentas de educação antirracista é papel da biblioteca escolar comprometida com a promoção de serviços e materiais que estimulam as discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é discutir de que forma as bibliotecas escolares contribuem para o desenvolvimento de uma educação antirracista mediante a disponibilidade de materiais e acervos que contemplem a obrigatoriedade da temática História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nesse sentido, os objetivos específicos são: a) mapear artigos e trabalhos acadêmicos voltados para a relação entre as bibliotecas e a integração das Leis 10.639/03 e 11.645/08 disponibilizados em seus acervos; b) Discutir as ações culturais e antirracistas promovidas pelas bibliotecas. Desse modo, esse trabalho participa das discussões acerca da promoção da diversidade epistêmica no campo de educação antirracista.

2 BASES TEÓRICAS

Sabemos que o direito à educação para a igualdade de raças tem base legal na Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), na Lei 10.639, na Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 que trata da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nas Diretrizes Nacionais de Educação e Diversidade, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (art. 16), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Além desses referenciais, tendo como propósito uma educação antirracista pautada em valores éticos para a convivência equitativa e respeitosa, foi estabelecido o Decreto nº 10.932, que promulga a Convenção Interamericana contra o racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância (BRASIL, 2022).

A lei 10.639, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo

ISSN: 2176 - 1396

escolar, completou vinte anos de existência. Entretanto, apesar dos avanços, percebe-se que essa lei por si só não garante a efetivação de práticas que valorizam as identidades dos afrodescendentes e dos indígenas. Na realidade, o estudo das relações ético-raciais no Brasil requer o envolvimento de várias iniciativas através de ações e políticas públicas, a fim de fazer valer o acompanhamento e a consolidação dessa lei em todo nosso país.

Apesar de haver uma legislação em vigor, uma questão que afeta é a forte presença do racismo estrutural bastante enraizado em nossa sociedade. Para Almeida (2018, p.25), "o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam". Concordando com esse autor, a antropóloga Schwarcz (2019, p. 27-28) acredita que a origem do racismo na sociedade brasileira vem do período da escravidão: "No Brasil, o sistema escravocrata transformou-se num modelo tão enraizado que acabou se convertendo numa linguagem, com graves consequências". Entendemos que o racismo é parte de um processo político e histórico, não apenas ato isolado de um sujeito, porque vem da colonialidade através da reprodução de pensamentos e ações discriminatórios, deslocando negros e indígenas para as margens de sistemas sociais, políticos e econômicos.

Para garantir a efetivação da Lei 10.639/03 é importante o incentivo à educação antirracista, e neste estudo, torna-se precípuo a formação de ambientes educacionais com acesso às obras e abertura de debates para o fomento das discussões raciais. Segundo Ribeiro (2019, p. 33): "[...] é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber". Ressalta-se a valorização cultural dos negros e negras e respectivos talentos intelectuais e estético-literários das obras produzidas. Sabemos que a Lei nº 10.639/2003 veio direcionar e fortalecer as "Ações Afirmativas" em prol de uma educação antirracista, ao estabelecer diretrizes institucionais visando à positividade dos afro-brasileiros e dos indígenas na história do país de forma inclusiva e igualitária. Ademais, vale destacar que a LDB, no artigo 26 - A, torna obrigatório a inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar, principalmente direcionado às áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias brasileiras.

Assim, as bibliotecas são importantes para o incentivo à disseminação do conhecimento, da leitura literária, da episteme produzida pelos povos colocados às

margens (negros, indígenas, ciganos, entre outros) ao estimular os horizontes de expectativas dos estudantes em torno de obras e buscar uma maior aproximação do texto com as vivências, numa inter-relação com as culturas e o social. Logo, a disponibilidade de obras que contemplem a diversidade cultural é uma necessidade das comunidades para se alinharem às diretrizes pedagógicas das instituições de ensino, objetivando a formação de cidadãos que respeitem as diversidades.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de artigos científicos publicados entre 2021 e 2023 na base de dados Redalyc e Google Scholar, utilizando os descritores e operadores booleanos: biblioteca AND racismo OR “educação antirracista” OR “relações étnico-raciais”. Foram usados os critérios de inclusão: artigos brasileiros; artigos de revistas com Qualis A ou B na Plataforma Sucupira, no quadriênio 2017-2020; e que indicasse no resumo, o termo Biblioteca. Foram excluídas teses, dissertações e trabalhos publicados em Anais de Congressos. Iniciamos a revisão pela Redalyc, Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal que reúne 1020 revistas científicas de 17 países diferentes, dando visibilidade gratuita à produção científica da Ibero-América.

Diante do pouco número de artigos encontrados na Redalyc, procedemos a pesquisa no Google Acadêmico, plataforma mais abrangente, tendo o cuidado para não incluir o que Galvão e Ricarte (2019) denominam de literatura cinzenta, com artigos que não são revisados por pares ou de revistas predatórias, sem rigor científico. Depois de aplicados os filtros de exclusão e inclusão, foram selecionados ao final, cinco artigos para análise por meio de duas categorias temáticas: a biblioteca como ferramenta da educação antirracista e dificuldades enfrentadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estado do conhecimento produzido neste trabalho está baseado, principalmente, na análise dos resumos/abstract e das conclusões dos artigos selecionados, através da leitura integral para a compreensão global do texto. As categorias de análise estão organizadas em dois eixos temáticos: contribuição da biblioteca antirracista e dificuldades enfrentadas, conforme disposição a seguir.

4.1 Contribuição da biblioteca antirracista

De acordo com os artigos analisados, a biblioteca escolar contribui de forma incisiva para o desenvolvimento de ações culturais que encorajam o pensamento crítico e a formação cidadã, contemplando acervos que expressem a diversidade dos diferentes povos constitutivos da identidade nacional brasileira. Para tanto, afirma Curvo (2021, p.127):

> A biblioteca escolar deve constituir ações culturais que estimulem o senso crítico e a formação cidadã, acervos que contemplem a diversidade dos diferentes povos que formaram a identidade nacional brasileira, explorando a riqueza das manifestações culturais afro-brasileiras por meio de fontes presentes nas manifestações escritas, além de materiais audiovisuais, cartográficos e etc.

O papel da biblioteca escolar consiste em promover serviços de apoio à aprendizagem e disponibilidade de livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em vários formatos e meios possíveis. Além disso, a biblioteca antirracista é espaço da valorização identitária dos diferentes povos, firmando o compromisso ético na desconstrução da ideologia racista.

Nos estudos de Esteves, Pereira e Pinheiro (2022), baseados na perspectiva teórica da Análise do Discurso althusseriana, a biblioteca configura-se como aparelho ideológico do Estado e vincula-se à disseminação de discursos que ativam sentidos da cultura submissa à ideologia dominante. Sendo assim, a concepção de biblioteca enquanto instituição é responsável pelo conhecimento coletivo e caminha para a perpetuação de valores e ideias do estado. Como exemplo desse tipo de controle, observa-se que, ao longo da história, houve carências de livros devido à censura do Estado. Essa é uma forma de interdição da palavra nos espaços de bibliotecas para manter certa estrutura de dominação social e política.

> É com essa condição simbólica oscilante – sempre reconhecida como um equipamento cultural, como uma instituição que não deve faltar à cultura do Estado (seja em seu caráter nacional (ista), seja vinculada a certos nichos, como o religioso, o maçônico, o político-partidário etc.), mas contando com baixo investimento financeiro público e privado e vítima dos autoritarismos eventuais – que as bibliotecas vêm sendo significadas no Brasil. (ESTEVES, PEREIRA, PINHEIRO, 2022, p. 46).

ISSN: 2176 - 1396

Ao analisar a relação entre biblioteca e interesses ideológicos do Estado, percebemos que, ao longo da história, impulsionado pela democratização do ensino, propagou-se um acentuado discurso de valorização da biblioteca escolar como agência colaborativa para o incentivo cultural, ensino/aprendizagem e disseminação dos saberes. No entanto, as políticas públicas e os limitados investimentos não são condizentes com o que determina a legislação em vigor, tendo em vista a luta pela justa distribuição do conhecimento produzido pelos diversos povos constitutivos da história brasileira.

Para combater o preconceito racial e promover a reparação epistêmica do conhecimento dos povos marginalizados, os autores Silva e Silva (2022, p.65) afirmam que: "O acervo deve ser informacionalmente representativo para construção identitária positivada e o conhecimento das histórias, culturas, memórias e sociabilidades das populações de origem africana". Reconhecemos que a formação de pensadores críticos está atrelada à função da biblioteca e, desta forma, enfatizamos o quanto é importante a disponibilidade de acervos e seleção de materiais de informação que contemplem a diversidade racial para formação cidadã e a construção de novos conhecimentos. Para tanto, os acervos pluridiversos englobam obras escritas por pessoas negras, indígenas, população cigana entre outros que incentivam a representatividade dessas populações e grupos invisibilizados.

Por outro lado, a biblioteca é também um espaço pedagógico e está relacionada às práticas dos educadores e bibliotecários, em busca de estímulo à formação de leitores. Nesta direção, a educação antirracista não é construída de forma isolada, mas edificada pelo compromisso de todos para a superação dos estigmas e preconceitos, produzidos muitas vezes, por julgamentos discriminatórios submetidos aos povos marginalizados e oprimidos historicamente.

4.2 Dificuldades enfrentadas

Percebe-se a necessidade de investimentos para a revitalização de bibliotecas que atendam aos parâmetros da educação antirracista. Notamos que os estudos defendem a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº. 11.645/2008, como primordial para a inserção das populações negras e indígenas em seu direito à memória, à cidadania e à informação. Porém, a efetivação da legislação ainda colide

ISSN: 2176 - 1396

com a ausência de um acervo que contemple, satisfatoriamente, a diversidade cultural e étnica do país, e isso implica em tornar mais difícil a formulação de práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva antirracista. Ademais, busca-se maior representatividade de obras e materiais de informação com presença de heróis e biografias de personagens históricos e grandes personalidades de grupos marginalizados.

Passados vinte anos da promulgação da lei 10.639/03, ainda não se efetivou o cumprimento dessa legislação em nosso país, quanto à formação de coleções antirracistas nas bibliotecas escolares. Isso está evidente na análise de Curvo (2022, p. 114) quando afirma:

> Considerada **insuficiente** para representar as bibliotecas enquanto unidades informacionais no sistema educacional, sem dúvida a Lei da universalização das bibliotecas escolares é um avanço considerado a **lamentável** desvalorização dos serviços de biblioteca nas escolas brasileiras de forma geral. (grifos nossos)

Observando as palavras grifadas, o autor evidencia valores axiológicos negativos à consolidação das ações das bibliotecas em prol da diversidade epistêmica. Nesta mesma direção, Silva e Silva (2022) destacam a ausência do conhecimento negro na construção de acervos em bibliotecas e unidades de informação.

Ademais, verificamos uma acentuada crítica sistêmica em relação aos manuais didáticos da História, da Historiografia e da Literatura existentes no acervo da biblioteca. De acordo com Sousa, Marques e Santos (2021, p. 2257), ”O que se percebe é que ainda hoje, mesmo depois de cair por terra a questão da superioridade racial, ainda temos presente na mídia e na cultura um forte embranquecimento”. Isso é decorrente do racismo estrutural perpassado pelos discursos preconceituosos, gerando distorções associadas ao imaginário Ocidental sobre a África e seus afrodescendentes, como também acerca do conhecimento dos povos originários, entre outros saberes. Para Silva, Garcez e Silva (2022, p.02), “O racismo está ‘*normalizado’* nas estruturas sociais e nas relações entre os sujeitos devido à efetividade dos elementos de poder criados pelos grupos dominantes”. Consequentemente, os conhecimentos epistemológicos desses povos são excluídos, desvalorizados ou tornados ausentes.

À vista disso, a obrigatoriedade da biblioteca pelas Leis nº 10.639/03 e nº. 11.645/2008, fruto da luta de movimentos negros e de outros grupos étnico-raciais,

encontra ainda resistência uma vez que, apesar dos vinte anos de existência das diretrizes, muitos desconhecem os instrumentos normativos da legislação brasileira.

Nesta direção, o trabalho de Silva e Silva (2022) destaca como dificuldade, a presença do epistemicídio definido como ação impositiva capaz de apagar saberes e práticas oriundas dos povos considerados “periféricos” ao padrão de poder mundial, ou seja, todo aquele que não é proveniente do Norte global (CARNEIRO, 2005). Os autores chamam atenção para os diversos fatores que formam uma rede de ações que geram o epistemicídio: Menos de 1% de oferta de disciplinas aborda as relações étnico-raciais na educação bibliotecária, desconhecimento de autorias negras e indígenas da Biblioteconomia e Ciência da Informação, ausência de projetos (extensão, pesquisa e ensino) que tratam das culturas africanas e afrobrasileiras e branquitude presente nos discursos docentes.

Assim, esse apagamento epistêmico é um forte obstáculo para a luta antirracista porque reproduz, cotidianamente, preconceitos e reforça a legitimação de conhecimentos produzidos por grupos dominantes, perpetuando as injustiças sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou uma revisão sistemática em torno da educação antirracista no âmbito da biblioteca escolar, tendo em vista o cumprimento da obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre o ensino de História, cultura afro-brasileira e indígena. Analisando os artigos selecionados, observamos que não há registros de pesquisas que tratam das bibliotecas das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) e a promoção da educação antirracista, através da disponibilidade de materiais e acervos da diversidade cultural e étnica. Isso significa dizer que são necessários mais estudos, análises e problematizações neste espaço específico, a fim de acompanhar e avaliar como essas instituições têm colaborado com a promoção da diversidade epistêmica conforme determinam as diretrizes estabelecidas.

Por outro lado, os trabalhos analisados são unânimes em apontar a necessidade de mais ações voltadas às bibliotecas para a realização da educação antirracista, mediante formação de Educação Bibliotecária Antirracista, cursos de atualização de docentes e promoção de experiências didático-pedagógicas para

desconstrução de ideologia racista. Além disso, observamos a importância da aquisição de acervos plurais, considerando a inclusão multicultural por meio da revitalização das bibliotecas, a fim de estabelecer reparações epistêmicas para a superação da ideologia excludente que subjuga práticas e saberes produzidos pelos povos marginalizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.Brasília,DF, 5 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em 13 de junh. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de junh. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURVO, Luiz Felipe Sousa. A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial.**Revista Bibliomar**, n. 1, v. 20, p. 106-130, 2021.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva; PEREIRA, Nathalia Batista; PINHEIRO, Gustavo José. O espaço discursivo de bibliotecas: o caso de livros infantis. **Matraga**, v. 29, n. 55, p. 43-56, jan./mai. 2022.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 0.21728/logeion.2019v6n1.p 57-73. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Franciéle. C. G. da; SILVA, Rubens. A. da. Da Ausência à Evidência: notas teórico-críticas sobre o Princípio da Ausência, Epistemicídio e Reparação Epistêmica em bibliotecas e Biblioteconomia. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 47-72, 2022. DOI: 10.11606/issn.2178-

2075.v13i1p47-72.Disponível em: tps://www.revistas.usp.br/incid/article/view/194447. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, Franciéle. C. G. da, GARCEZ, Dirnéle. C., SILVA, Rubens. A. da. Conhecimento das margens: da injustiça epistêmica à valorização do conhecimento negro em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Revista ACB**, 27(1), 1–19, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUSA, Ana Paula Moreira de; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. Produção científica sobre as políticas afirmativas para negros/as na pós-graduação em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, núm. 3, 2021, Julio-Septiembre, pp. 2240-2261

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência: Prefácio. In: FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

TRÁFICO DE PESSOAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E AÇÕES PARA A SOCIEDADE CÍVIL

Johanna Ortíz Zúniga [1]

Adama Sarai Santos Monteiro [2]

Gabriely Teles Pereira[3]

Rayka Hinschinck de Paula[4]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa o tráfico humano, problemática esta silenciosa e criminosa que coisifica o ser humano, o tratando de maneira degradante e o colocando em um patamar de violação de sua dignidade como pessoa. O objetivo abordado neste trabalho trata de descrever os tipos de tráficos humanos e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação. Tendo como questão questionadora: "Como a colaboração entre as instituições escolares, autoridades locais, agências governamentais e sociedade podem contribuir para combater o tráfico próximo às escolas?". A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa do tipo documental e bibliográfica, com base nas concepções de Pádua (1997), Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002). O referencial de apoio utilizado foi Benevides (2007), que trata da educação em direitos humanos, Rabenhorst (2016) o qual trabalha um conceito do que é direitos humanos, Sakamoto (2020) que versa sobre escravidão contemporânea. Observa-se como resultado que, ainda que existam leis que respaldam os direitos humanos, esses direitos ainda são violados, como no caso do crime de tráfico de pessoas. Para combater, bem como erradicar este crime, é preciso que a sociedade como um todo trabalhe em prol desse objetivo. Outro elemento importante é o papel da escola, a qual deve informar, conscientizar e mobilizar a comunidade escolar contra essa prática criminosa.

Palavras-chave: Tráfico de Pessoas. Escravidão Contemporânea. Direitos Humanos. Políticas Públicas. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de tráfico de pessoas emergiu por meio da elaboração de um estudo de caso, na disciplina do Curso de Pedagogia, intitulada como Metodologia para Aprendizagem Ativa.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br / noviciajuanamscs92@gmail.com
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: adama.monteiro@pucpr.edu.br / adama.monteiro1993@gmail.com
[3] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabriely.teles@pucpr.edu.br / gabriely.teles4@gmail.com
[4] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykadepaula@outlook.com

Nessa perspectiva, foi solicitado pela professora a elaboração de um estudo de caso, que estivesse articulado com algum acontecimento real, juntamente com o objeto do conhecimento e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), selecionando a temática “Tráfico de pessoas e educação: desafios e ações para a sociedade civil”, problemática essa evidenciada desde o período da escravidão, e que tem, infelizmente, se concretizado no século XXI.

Nesse sentido, busca-se refletir sobre a seguinte questão norteadora: “Como a colaboração entre as instituições escolares, autoridades locais, agências governamentais e sociedade podem contribuir para combater o tráfico próximo às escolas?”. Como objetivo geral, pretende-se descrever os tipos de tráficos e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação.

Com isso, foi realizada uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica e de abordagem qualitativa. Pádua (1997, p. 62) descreve que a “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)”. Enquanto Gil (2002, p. 44) explora que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), exploram, no que se refere a abordagem qualitativa, que a “investigação qualitativa é descritiva” e que “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Para tanto, buscou-se relacionar a teoria obtida por meio da pesquisa bibliográfica aos componentes evidenciados com a temática do estudo, no que se refere aos direitos humanos, cidadania, vulnerabilidade social e aos aspectos cotidianos.

2 RAÍZES HISTÓRICAS, REALIDADES ATUAIS: TRÁFICO DE PESSOAS E ESCRAVIDÃO

Durante séculos, milhões de pessoas foram submetidas a condições de posse, à exploração e à violência, sofrendo um destino degradante em nome do lucro, do poder e da ganância. A escravidão, em suas diferentes formas, deixou um legado de dor, sofrimento e práticas que ecoam até os dias atuais.

A escravidão histórica se baseou em uma estrutura de poder desigual, na qual os proprietários detinham o controle absoluto sobre os escravizados. Assim, as vítimas eram capturadas, compradas ou resultavam de processos de herança, sendo forçadas a trabalhar em condições desumanas nas plantações agrícolas, nas indústrias, nas minas e nas residências. Além disso, o trabalho escravo não se limitou apenas à esfera econômica, pois era também um mecanismo de controle social e um sistema de hierarquização racial visto como um processo natural e legal perante a sociedade.

Na contemporaneidade, mesmo após a promulgação da Lei Aurea em 13 de maio de 1988 e as diversas medidas legais modernas adotadas para o combate à exploração de pessoas, essa prática ilegal ainda é recorrente, demonstrando que a escravidão histórica não pode ser considerada como um episódio isolado na trajetória da humanidade. Essa realidade nos faz refletir sobre a percepção e entendimento que temos sobre a escravidão, tanto no passado como no presente. De acordo com Sakamoto, o trabalho escravo contemporâneo:

> [...] passou a ser compreendido não como resquícios de formas arcaicas de exploração que resistiram ao avanço da modernidade, mas como um instrumento adotado por empreendimento para garantir lucro fácil e competitividade de uma economia cada vez mais globalizada. (SAKAMOTO, 2020, p. 7).

Essa nova visão define o trabalho escravo não como uma mera continuação direta do sistema escravista histórico, mas uma expressão complexa de exploração humana impulsionada por fatores modernos e específicos da economia globalizada, com o intuito de gerar mais lucro e garantir competitividade no mercado de trabalho. Entretanto, apesar das diferenciações legais e econômicas que se manifestam entre as práticas de trabalho escravo do Brasil Colônia e do Brasil Império em paralelo com o presente, é importante ressaltar que existe uma característica que persiste em ambas as épocas: a violação dos direitos fundamentais e a negação da dignidade humana.

De acordo com pesquisas da United Nations Office on Drugs and crime (UNODC, 2021), a persistência dessa prática está intrinsecamente ligada a disparidades socioeconômicas, falta de acesso a oportunidades e recursos, pobreza e marginalização de certos grupos populacionais. De acordo com Sakamoto (2020, p. 74): ‘’Geralmente, é o Estado de miserabilidade do trabalhador que o torna um escravo

em potencial''. Assim, essa desigualdade social cria um ambiente propício para a exploração humana, tornando determinados indivíduos mais vulneráveis à escravidão moderna, como pessoas em situação de pobreza extrema, migrantes, minorias étnicas, trabalhadores rurais, crianças e mulheres que são frequentemente alvo de traficantes e exploradores que se aproveitam de sua vulnerabilidade socioeconômica.

Em suma, a existência persistente do trabalho escravo na contemporaneidade é uma triste lembrança de que as atrocidades do passado não foram completamente erradicadas.

3 DIREITOS HUMANOS: MEDIDAS LEGAIS PARA O ENFRENTAMENTO AO TRÁFICO DE PESSOAS

Antes de discutir a relação dos direitos humanos e tráfico de pessoas é preciso saber o que são os direitos humanos:

> [...] são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. [...]. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (RABENHORST, 2016, p. 16).

Sendo assim, os direitos humanos pertencem a pessoa humana e não podem ser violados em nenhuma proporção, pois nossa condição humana nos oferece uma dignidade que tem de ser respeitada em sua totalidade.

Neste cenário, uma característica que a humanidade nos oferece é a liberdade, a qual é importante discutir, visto que ela é negligenciada pelo crime de tráfico de pessoas, no qual os sujeitos livres passam a ser usados como objeto de comercialização. Portanto, se faz necessário lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por meio do artigo 1°, declara que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Deste modo a DUDH, pontua que todas as pessoas possuem direitos que precisam ser efetivados.

Assim, no contexto internacional, o combate ao tráfico de pessoas e à exploração tem sido uma prioridade global, refletida em uma série de medidas legais e compromissos adotados pelos países ao redor do mundo. O Brasil, como parte integrante dessa agenda, tem se engajado ativamente nessa luta. Essas medidas

visam prevenir, reprimir e punir o tráfico de pessoas, além de garantir assistência e proteção às vítimas.

Uma das principais iniciativas é a Lei nº 13.344/2016, que trata da Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas. Essa legislação envolve uma série de medidas voltadas para combater o tráfico interno e internacional de pessoas, estabelecendo essa prática como um crime e definindo penas para os envolvidos nessa atividade criminosa. Além disso, a lei prevê ações de assistência e proteção às vítimas, contemplando aspectos como acolhimento, acesso à justiça, atendimento médico, psicológico e social, bem como ações de reintegração social dessas pessoas na sociedade. Para que esse enfrentamento seja efetivo, a lei traz os seguintes princípios norteadores:

> Art. 2º O enfrentamento ao tráfico de pessoas atenderá aos seguintes princípios: I - respeito à dignidade da pessoa humana; II - promoção e garantia da cidadania e dos direitos humanos; III - universalidade, indivisibilidade e interdependência; IV - não discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, nacionalidade, atuação profissional, raça, religião, faixa etária, situação migratória ou outro status [...]. (BRASIL, 2016, art.2°)

Esses princípios, baseados no respeito à dignidade humana e na promoção dos direitos humanos devem orientar as ações de enfrentamento a esse crime.

Além disso, o Código Penal Brasileiro, aprovado em 1940, também desempenha um papel fundamental na repressão ao tráfico de pessoas, pois criminaliza o tráfico de pessoas dentro do mundo do trabalho e caracteriza essa prática na contemporaneidade.

No âmbito internacional, o Brasil é signatário de tratados e convenções que abordam o tráfico de pessoas. Dentre elas, destaca-se a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, conhecida como Convenção de Palermo. Essa convenção, aprovada pela assembleia geral da ONU em 15 de novembro de 2000, trata do tráfico de pessoas como uma forma de crime organizado transnacional. Ademais, em 2004, por meio do Decreto n° 5.017, o país ratificou o Protocolo Adicional à Convenção de Palermo em relação à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças.

Essas medidas são fundamentais para fornecer uma estrutura legal sólida no combate ao tráfico de pessoas e à exploração. Entretanto, a implementação efetiva dessas medidas requer o engajamento e a cooperação de governos, organizações da

sociedade civil, comunidades e indivíduos para garantir a proteção das vítimas e a prevenção desses crimes.

4 MODALIDADES DE TRÁFICO

Uma vez que essa atividade ilegal é uma fonte bastante lucrativa, o mercado de tráfico humano apresenta diferentes modalidades.

De acordo com Feitoza (2015), a exploração Sexual Comercial é uma modalidade das mais praticadas e lucrativas. Em tal violação, as vítimas mais atingidas são crianças, adolescentes ou mulheres. Nesse contexto, podemos citar situações de prostituição em virtude de turismo sexual, bem como a produção de pornografia infantil, as quais são praticadas por grupos criminosos, que se aproveitam de pessoas em situação de vulnerabilidade, seja por privação de acesso à recursos básicos, falta de acesso à educação ou condições econômicas precárias. Esses fatores levam as vítimas a aceitarem trabalhos rentáveis em âmbito nacional e internacional, ou até mesmo no próprio país.

Outra modalidade é a de trabalho escravo e forçado. No primeiro caso, a liberdade do sujeito é privada, com a retirada de documentos, ameaças e dívidas impostas. Já no segundo, o indivíduo possui liberdade, mas trabalha em condições desumanas, dificilmente passando por um acordo entre empregado e empregador. Nesse sentido, é interessante pontuar que existe também trabalho escravo com crianças e adolescentes. Segundo o site Jus Brasil:

> [...] o fato de o Brasil ter a fama de possuir o melhor futebol do mundo tem permitido que criminosos se aproveitem dessa condição e consigam atrair crianças e adolescentes de vários países, como China e Japão, iludidos pela vontade de serem descobertos por um grande time brasileiro e, em seguida, despontarem para o cenário internacional. O sonho também é alimentado por muitos brasileirinhos que têm caído nesses golpes com cada vez mais frequência.

Assim, é válido refletir como a condição socioeconômica pode mascarar a exploração e romantizar situações degradantes.

Uma outra modalidade é a de adoção ilegal, a qual de acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2022), pode ocorrer pelo acordo entre a família que entrega e a família que recebe, colocando a criança como um objeto comercial.

Além disso, temos também o tráfico para a mendicância e para o casamento servil. Conforme Feitoza (2015), na mendicância, os menores são colocados para pedir dinheiro, alegando pobreza, para vender objetos em ruas e sinaleiros. Nesse sentido, é comum que haja o transporte e a privação de liberdade desse menor entre fronteiras para a realização dessas atividades. Do outro lado, temos a prática do casamento servil, a qual ainda ocorre com frequência, seja por situações socioeconômicas ou culturais. O casamento por situação socioeconômica, as mulheres são enganadas ou entregues por suas famílias para ‘’uma melhor condição de vida’’, mas muitas vezes acabam sendo exploradas e sofrem abusos físicos (agressões e abusos sexuais), psicológicos e emocionais.

Por fim, temos a modalidade de tráfico para fins de remoção de órgãos. Segundo a Declaração de Istambul (2008, p. 2), essa prática:

> [...] consiste no recrutamento, transporte, transferência, refúgio ou recepção de pessoas vivas ou mortas ou dos respectivos órgãos por intermédio de ameaça ou utilização da força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de poder ou de uma posição de vulnerabilidade [...].

Deste modo, percebe-se fortemente a violação dos direitos humanos, pois a doação de órgãos sem consentimento e sem seguir os parâmetros legais é uma atrocidade contra a pessoa.

Portanto, observa-se que o tráfico de pessoas pode ocorrer para várias finalidades e em diferentes espaços do mundo, o que é uma preocupação que deve ser combatida por ações do Estado e políticas públicas, que informem sobre essa problemática e criem projetos a fim de combater tal atrocidade.

5 O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO

Um dos pontos chaves a ser debatido pela escola juntamente com a comunidade escolar, é o fato de que o tráfico de pessoas se configura como crime, e é previsto no Código Penal Brasileiro, conforme o Art. 149-A destaca, além de ter como principal objetivo o combate ao tráfico de pessoas, sendo considerado um grave crime que viola os direitos humanos e visando proteger as vítimas e punir os responsáveis por essas práticas ilícitas.

Desse modo, é necessário que a escola possua uma educação voltada para os direitos humanos, uma vez que o educar em direitos humanos é um processo que

busca a promoção do conhecimento, da compreensão e da valorização do respeito e da dignidade, além de tornar capaz uma sociedade que se desenvolva de forma mais consciente e empática. Benevides (2007, p. 1), destaca que:

> A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos [...].

Portanto, uma educação em direitos humanos é aquela que educa por meio de valores éticos, que busca sensibilizar e cativar tanto os docentes quanto os estudantes, com vistas a alcançar não somente o ensino formal, mas também os corações e mentes da comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática exposta, a pesquisa buscou descrever os tipos de tráficos e como que a instituição escolar deve atuar diante dessa situação. Assim percebeu-se no decorrer do trabalho a existência de diferentes tipos de tráfico humano e escravidão que se apresentam em sociedade, a pesquisa articulou questões de direitos humanos e políticas públicas, na qual consideramos que ambos os elementos precisam ser garantidos.

Assim, é pertinente dizer que o tráfico de pessoas por ser uma grave violação dos direitos humanos é necessário que seja ostensivamente reprimido. Deste modo, é relevante que os organismos governamentais tanto nacionais quanto internacionais se posicionem frente ao combate e prevenção do tráfico humano, tratando a temática com a devida importância e buscando estratégias de ataque contra esse crime cruel.

Por fim, é importante ressaltar o papel essencial da escola em promover ações que contribuam para a conscientização e envolvimento de toda comunidade escolar na luta contra o tráfico de pessoas. Em síntese consideramos a temática muito importante para ser discutida em produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos**: de que se trata. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: FEUSP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL, **Agência do Conselho Nacional de Justiça de Notícias**. O esporte como "nova modalidade" do tráfico internacional de pessoas será debatido em simpósio Internacional. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/noticias/o-esporte-como-nova-modalidade-do-trafico-internacional-de-pessoas-sera-debatido-em-simposio-internacional/120905617. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Justiça.** CNJ Serviço: Benefícios da adoção legal e riscos da adoção ilegal. 2022. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-beneficios-da-adocao-legal-e-riscos-da-adocao-ilegal/#:~:text=Ado%C3%A7%C3%A3o%20ilegal%3A%20N%C3%A3o%20h%C3%A1%20acompanhamento,o%20filho%20de%20outra%20pessoa. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL, **Conselho Nacional de Justiça**. Tráfico de Pessoas. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/trabalho-escravo-e-trafico-de-pessoas/trafico-de-pessoas/. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Cooperação com Organismos Internacionais. **Ministério da Justiça e Segurança Pública,** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/trafico-de-pessoas/Cooperacao%20Internacional/cooperacao-com-organismos-internacionais . Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 5.017, de 12 de março de 2004. **Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças**. Presidência da República - Casa Civil. Brasília, 12 de março de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5017.htm Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Decreto- Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei 13.344 de 06 de outubro de 2016. Dispõe sobre prevenção e repressão ao tráfico interno e internacional de pessoas e sobre medidas de atenção às vítimas; altera a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); e revoga dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de outubro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13344.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

Declaração de Istambul. **Sobre tráfico de órgãos e turismo de transplantação**. Disponível em: http://www.declarationofistanbul.org/the-declaration. Acesso em 2 jul. 2023.

Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm . Acesso em: 01 jul. 2023.

FEITOZA, Ana Paula da Silva. **Tráfico de crianças e adolescentes sob a ótica do direito nacional e internacional**. Monografia– Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA. São Paulo, p. 19-31. 2015. Disponível em: https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1211401355.pdf. Acesso em: 30 maio. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 30 abr. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antônio Gili. **Educando em direitos humanos:** fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2016. p. 13-24. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/04/EducandoEmDireitosHumanosV1.pdf#page=14. Acesso em: 30 jun. 2023.

SAKAMOTO, Leonardo (Org.). **Escravidão contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2020. 192 p. Acesso em: 2 jul. 2023.

SOARES, Jucelaine Aparecida. Tráfico de pessoas, a escravidão moderna: uma leitura a partir do pensamento de Henrique Dussel. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, n. 39, p. 293-297, jul. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/remhu/a/XnbbkvYtdsSsfRp9vB8Dc4z/?lang=pt#. Acesso em: 2 jul. 2023.

UNDOC. (2021). United Nations Office on Drugs and Crime. Escritório de Ligação e Parceria no Brasil. **Pobreza e desemprego:** principais fatores que influenciam o tráfico de pessoas no Brasil. Disponível em: https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2021/09/pobreza-e-desemprego-principais-fatores-que-influenciam-o-trafico-de-pessoas-no-brasil.html. Acesso em: 2 jul. 2023.

NO XIRÊ DA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE PLANOS DE ENSINO POR PROFESSORES DE ARTES DE MATINHOS/PR A PARTIR DA CARTILHA PEDAGÓGICA "CANDOMBLÉ"

Camila de Souza Gouveia

RESUMO

Esta comunicação apresenta a elaboração e realização de uma Oficina prática, com profissionais da educação do município de Matinhos, litoral do Paraná, onde a pesquisadora atua, reside e é líder de uma Comunidade Tradicional de Terreiro. A oficina é parte integrante da pesquisa que tem como objetivo a criação de novas estratégias de aplicação na educação, dos conhecimentos da cultura afro-religiosa proveniente de Povos Tradicionais de Terreiro, conforme determina a Lei 10.639/2003, complementada pela Lei 11.645/2008. Tem como referencial teórico a *Cartilha Pedagógica "Candomblé" – volume 2*, com autoria e ilustrações da autora sob orientação da Dra. Gisele Kliemann e produzida pelo Observatório Nacional Luís Mendes de Almeida (OLMA) em parceria com o Programa de Extensão Núcleo de Arte e Educação da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral). A pesquisa é pautada na análise qualitativa da Pesquisa-ação, onde a pesquisadora é agente participante. No campo teórico-metodológico, envolve o pensamento filosófico afrocentrado, partindo da vivência empírica e de autores internos à cultura, como Sidnei Barreto e Robson Cruz, tendo como análise a coleta de dados realizada a partir da roda de conversa e dos planos de ensino produzidos pelos participantes da Oficina. Pretende-se, posteriormente, dialogar com as discussões do Círculo de Bakhtin, para promover a reflexão sobre Enunciados e Vozes Sociais. O presente trabalho foi realizado com apoio da Bolsa Capes no Programa de Excelência Acadêmica (PROEX).

Palavras-chave: Candomblé. Cultura Afro Religiosa. Material didático. Estudos Afrobrasileiros. Planos de ensino.

1 INTRODUÇÃO

O racismo estrutural, bem como o racismo religioso, são temas que vêm sendo discutidos largamente nas áreas da educação, nas lutas antirracistas, nas expressões das questões sociais. Na disposição do enfrentamento aos impactos e danos sofridos pelo povo preto, foi criada, há 20 anos, a Lei 10.639/2003, que objetivava a criação de políticas afirmativas para a reparação dos danos históricos causados às pessoas pretas no Brasil, buscando ressarcimento dos prejuízos psicológicos, materiais e políticos, mas em especial, os educacionais, e o reconhecimento da importância da cultura preta na formação do país. Para tanto, é necessário valorizar, divulgar, compreender e se sensibilizar perante os processos históricos que permeiam a vida, a descendência africana, o sofrimento e desumanização sofrida pelos antepassados, e a diminuição das desigualdades sociais impostas às pessoas negras. O tema da lei corrobora com o que apontou a educadora e pesquisadora Gomes (2002 p.03), a respeito do assunto:

> Por tudo isso, reitero que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas.

Em conformidade com o que expõe a Lei nº 10.639/2003, alterado pela Lei nº 11.645/2008, o conhecimento sobre as diferentes formas de expressões da cultura africana, incluindo os elementos de constituição da sociedade brasileira, deve integrar os conteúdos de ensino de estabelecimentos da educação básica. No entanto, segundo uma reportagem de 13 de maio de 2023 do Jornal Nacional (G1)[1], 7 em cada 10 secretarias municipais de educação no país não possuem nenhum tipo de projeto para educação étnico-racial, para ensino de cultura afrobrasileira, sequer para ensino da cultura afro religiosa, e, portanto, descumprem a lei. O pouco que se discute sobre negros nas escolas ainda hoje, é sobre a escravidão e a época ou período do ano letivo para tratar da temática, ainda é exclusivamente a "Semana da Consciência Negra". Em matéria do site Portal Geledés[2] sobre esta reportagem, "Das mais de mil secretarias de educação pesquisadas no país, 71% não realizam nenhuma ação nem desenvolvem projetos esporádicos, e apenas 29% têm programas estruturados." (PORTAL GELEDÉS, 2023).

Segundo Cruz (2008, p.7),

> O afrocentrismo ou afrocentralismo é uma corrente teórico-ideológica cujos defensores buscam ressaltar mais do que a importância da África no quadro geral das sociedades humanas, afirmando que a África é central e fundamental para toda a humanidade. A África seria não só o berço da espécie humana, mas também de todas as instituições que simbolizam o progresso na cosmologia ocidental, tais como ciências, tecnologia, filosofia e religião monoteísta.

Destacamos que uma das mais potentes fontes de cultura negra no Brasil, é a religiosa. Por não se resumir à fé, e envolver questões filosóficas, éticas, ideológicas, culturais; por não se resumir também à cor da pele, e sim um constructo de saberes e fazeres ancestrais transmitidos oralmente; por envolver em seu cerne a própria educação, mas uma educação diferenciada, afrocentrada, partindo de perspectivas outras.

[1] Sete em cada 10 Secretarias Municipais de Educação descumprem lei que obriga ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas – reportagem do Jornal Nacional, 13 de maio de 2023
[2] Portal Geledés - https://www.geledes.org.br

ISSN: 2176 - 1396

A maior motivação para a idealização deste projeto é que os PTTro (Povos Tradicionais de Terreiro), em sua filosofia de vida e cultura, entendem como dever o resgate das tradições de seus ancestrais. Se faz necessário que o próprio povo de terreiro seja ouvido e contemplado na criação de materiais didáticos, que sejam de fácil leitura, com linguagem simples e direcionada a diversos públicos, acerca da filosofia e da fé afro-brasileira, que despertem a curiosidade e o interesse sem preconceitos e prejulgamentos.

O desafio, é estabelecer o debate sobre material didático que auxilie professores, principalmente da educação básica, a abordar essa temática na escola. É também representar os Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiro no âmbito acadêmico e educativo, para que se construa este conhecimento dialogando diretamente com quem vivencia esta cultura e de onde ela emana, utilizando como base de conhecimento as vivências culturais deste povo. Tendo isto em mente, esta pesquisa traz a Cartilha Pedagógica “Candomblé” - volume 2 (2021) que é um material didático que consiste em informações básicas sobre a religiosidade e cultura do Candomblé, em linguagem voltada ao público infanto-juvenil, trazendo informações gerais e curiosidades sobre a religião, bem como traçando relações entre a cultura de terreiro e a cultura brasileira. Na cartilha, é possível conhecer um pouco da liturgia, das principais divindades cultuadas, seus símbolos e elementos de fé e filosofia de vida. O material é encorpado por imagens e ilustrações, também feitas pela pesquisadora, com contribuição da arte-educadora Nico Elis, ilustradora e membro da comunidade tradicional da qual a autora é líder religiosa.

Idealizou-se então, como estratégia de trabalhar a temática, a proposta de uma oficina, que buscou, em primeiro plano, estimular os educadores em atuação nos espaços formais, não-formais e informais, a se apropriarem dos saberes contidos na Cartilha, para construção de planos de ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Pretendeu-se com a oficina, a abertura de espaço pedagógico com intuito de discutir as questões elencadas, e traçar um panorama a respeito da abordagem da temática nos espaços educativos, além de averiguar o uso da Cartilha enquanto material didático-pedagógico. A execução da Oficina foi feita em parceria com a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do município de Matinhos, que disponibilizou material de trabalho, equipamentos, espaço físico escolar, bem como a divulgação junto às escolas do município. O propósito da presente comunicação é apresentar o problema, o resumo da oficina, uma prévia da coleta de dados realizada,

e uma aproximação ao que foi produzido na pesquisa para o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pela Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), com apoio da Bolsa Capes no Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) para Mestrado.

2 A OFICINA: METODOLOGIA DE PESQUISA, GERAÇÃO E APROXIMAÇÃO AOS DADOS

O estudo se desenvolveu por meio da pesquisa-ação, classificada como *qualitativa*, com a proposição da Oficina com aporte da cartilha didático-pedagógica, formulada com intuito de divulgação e conhecimento da cultura proveniente dos povos de comunidades tradicionais de terreiro, com recorte específico para o Candomblé. Para Thiollent (1986, p.14):

> Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação se apresenta como uma metodologia de pesquisa empírica participativa, embasada em experiências nas quais a pesquisadora está inserida e envolvida pessoalmente, e a ação busca ser a de agente transformadora das problemáticas que identifica. Esta pesquisa-ação buscou compreender como educadores/as podem se apropriar de conhecimentos sobre a cultura afro-religiosa, advindo diretamente de dentro da cultura dos povos de comunidades tradicionais de terreiro, e transformar estes conhecimentos em atividades didático-pedagógicas que possam compartilhar em sala de aula, traduzindo a cultura afrocentrada para a linguagem escolar.

Para este fim, foi realizada a Oficina de nome “Oficina Xirê da Educação”, no dia 22 de maio de 2023, com duração de quatro horas. Teve como participantes, 10 educadores/as do ensino formal e informal do município de Matinhos, litoral do Paraná. Dos dez participantes habilitados, 6 já eram conhecidas/os, sendo não apenas professoras/es, mas também agentes culturais em atuação no município. Entre os inscritos, 3 lecionam para Educação Infantil, 3 para Ensino Não-formal, 3 para Ensino Fundamental I e 1 para Ensino Médio. Após conhecer todos os/as participantes, foi possível traçar um perfil de cada um; os inscritos se configuram como

ISSN: 2176 - 1396

sujeitos com interesse e/ou conhecimento prévio pela temática, com relações culturais ou acadêmicas, buscando aprimoramento para inserção do conteúdo em seu trabalho docente, o que se confirma porque, dentre eles:

- 1 se declarou negra e 2 se autodeclararam pardas
- 3 são assumidamente afro-religiosas
- 2 (homens) licenciados em História
- 3 são licenciados em Artes
- 4 são pedagogas

A Oficina se realizou em 1 encontro iniciando com uma roda de conversa, e posteriormente uma apresentação/palestra de aproximadamente 40 a 50 minutos sobre a Cartilha “Candomblé”, com uso de apresentação de slides. Foram disponibilizados exemplares físicos para todas/os participantes. Culminou com a apresentação de uma proposta metodológica de Plano de Ensino para exemplificar a atividade formativa, e, em seguida, cada um criou e apresentou seu próprio Plano de Ensino. Foram disponibilizados, ainda, por meio de QR Code, links de acesso aos outros trabalhos da autora dentro da temática - vídeos, catálogo da Exposição “Deuses que Dançam”, artigos, TCC, além de outros materiais digitais produzidos por outros autores, pertinentes à temática.

2.1 Roda de Conversa

A roda de conversa foi disposta em círculo, buscando familiarizar os participantes com o conceito de *Xirê*, termo do Yorubá que é o nome da Oficina e significa, basicamente, *circulação*, movimento circular anti-horário de retorno à ancestralidade e de volta ao contemporâneo. Foi direcionada por dois tópicos principais, sendo o primeiro relacionado à escola e os conhecimentos sobre a cultura africana, afrobrasileira e afro religiosa, para investigação dos instrumentos metodológicos de ensino destas temáticas, o suporte escolar para a abordagem destes temas, além de averiguar, mesmo que superficialmente, a quantidade de alunos negros e afro religiosos.

Na discussão do primeiro tópico, os/as participantes informaram que em suas instituições de atuação, não há suporte por parte da gestão para criação ou execução de planejamentos metodológicos para aplicação desta temática, não há material didático sobre a cultura, nem existe incentivo para a abordagem, corroborando com a

justificativa da pesquisa, onde todos afirmam que o tema somente é abordado de forma superficial na Semana da Consciência Negra.

Sobre o debate, compreende-se que, no município em geral, direção e equipe pedagógica e docente (e também pais e responsáveis) em maioria são pessoas que professam religiões cristãs ou neopentecostais, que historicamente são as maiores responsáveis pela deslegitimação das culturas de terreiro, por meio de estratégias como a demonização das práticas culturais africana e afrobrasileira, cujos fiéis são proibidos de conhecer, participar ou até mesmo observar, qualquer elemento que venha da cultura negra; além disso, os educadores admitem a falta de conhecimento,

de capacitação docente e de materiais didáticos de apoio apropriados, pois a abordagem ainda permanece enraizada na colonialidade (o processo sócio-histórico que envolve a colonização do Brasil e a escravidão, que mantém o preconceito sobre tudo que é proveniente dos negros como inferior ou ruim, até os dias de hoje) e no embranquecimento feito pela cultura hegemônica europeia, inferiorizando a cultura preta e reduzindo-a aos conhecimentos sobre escravidão, desapropriando a cultura de matrizes africanas e afro brasileiras da sua arte, ciência, tecnologia, religiosidade.

Não menos importante, e talvez a questão mais desafiadora levantada pelos participantes de modo geral, foi a dificuldade em encontrar uma abordagem apropriada para cada idade com os estudantes, devido à pouca compreensão que eles próprios possuem do tema, mas também pelo estranhamento dos estudantes perante a cultura (por também serem em maioria cristãos), e a dificuldade em romper a antiga e grossa malha do racismo estrutural e do racismo religioso, sendo que este já está impregnado na sociedade.

O segundo tópico, debateu sobre o racismo estrutural e o racismo religioso na escola – o entendimento dos participantes sobre o assunto, sua auto responsabilização enquanto educadores em serem agentes transformadores do panorama racista, as estratégias de enfrentamento, e um diagnóstico das ações que os próprios participantes e suas instituições vêm realizando para disseminação da cultura abordada.

O diálogo trouxe à tona as frustrações e dilemas dos/as educadores para o enfrentamento e combate ao racismo estrutural e o racismo religioso. Alguns/algumas participantes não sabiam distinguir intolerância religiosa de racismo religioso, julgando ser a mesma coisa. Foi feita uma intervenção da investigadora para elucidar que o *racismo religioso* é um fenômeno que ocorre pela discriminação das religiões cuja

matriz é a cultura negra, enquanto a intolerância religiosa pode se dar sobre qualquer religião que se apresente repúdio ou desrespeito.

Alguns participantes citaram iniciativas de aplicação de projetos ou propostas para desenvolver temáticas afro culturais, sempre voltadas para uma programação da Semana ou Dia da Consciência Negra, ações dificultadas justamente pelo preconceito dos pares e pela falta de fundamentação para a execução. Relatou-se que nestas ocasiões, as atividades são mais relacionadas ao colorismo e respeito à etnia, também com atividades relacionadas à capoeira, à moda afro, aos estilos musicais de matriz afro como o samba e o funk, mas sobre a cultura religiosa, sempre se apresenta uma proibição - velada, não verbalizada, mas nitidamente evitada. Exceto o/a participante que leciona no Ensino Médio, todos garantiram que nenhuma das instituições em que atuam possui projeto antirracista, nem sequer abrem pautas para essa abordagem, ao contrário, a maioria informa uma colonialidade muito presente como algo já consolidado nas instituições.

Neste momento do debate, os participantes desabafaram sobre o desrespeito ao trabalho de professor de forma geral, começando por questões estruturais escolares, como a falta de materiais básicos para realizar ações culturais, a falta de recursos mínimos. O debate sobre as necessidades básicas dos docentes rendeu, inclusive, a proposta de uma ficha de dados pessoais e estruturantes dos estudantes, como: a religião, as alergias, as neurotipias, o tipo de formação familiar - elementos fundamentais para a qualidade da educação, para reconhecimento e valorização de cada estudante. Também foi discutido sobre a inércia das equipes internas das instituições, que vêm mantendo sempre as mesmas ações e vetando novas iniciativas, sempre tendo como justificativa os indicadores educacionais e o que entendemos como necessidade de se manter os índices do Ideb. Os participantes alegam que este discurso também compõe o racismo velado.

2.2 Planos de Ensino

Para exemplificar a atividade formativa, a pesquisadora criou um plano de ensino dividido em 3 etapas, que poderiam ser aplicadas em 3 aulas distintas. A metodologia consistia em utilizar conhecimentos contidos na Cartilha Candomblé, para fazer comparativos entre a cultura diária do/a estudante, e a cultura afro religiosa, mostrando suas aproximações, para perceber e reconhecer como a cultura brasileira

ISSN: 2176 - 1396

é recheada de hábitos e costumes que são provenientes da cultura afro religiosa, e como usam vários elementos dessa cultura no seu dia a dia, como:

Aula 1 - formação e organização familiar; festividades caseiras;

Aula 2 - vocabulário utilizado no cotidiano; alimentação;

Aula 3 - sincretismo e mitologia.

A proposição visava também que os participantes definissem se este plano de ensino seria aplicável, no que todos/as concordaram que teria maior probabilidade de sucesso com o ensino médio, pelo nível de complexidade que apresenta e pela necessidade de pesquisa que o estudante precisaria fazer.

A seguir, cada participante criou seus próprios planos de ensino, dos quais destaca-se um voltado para educação infantil no maternal, para crianças pequenas, com o uso do Mapa Mundi em tamanho grande disposto no chão, para mostrar a África, os povos que vieram e suas contribuições para o Brasil e para a cultura brasileira, ilustrando com instrumentos e músicas, danças e brincadeiras, com base nas informações da Cartilha Candomblé. A proposta ainda conta com o uso de fantoches para representar os Orixás (divindades do Candomblé que são elucidados na Cartilha).

Outra proposta que se destacou foi a criação de um jogo de tabuleiro, com uso de cartas, que consiste em identificar e reproduzir em desenhos, os símbolos de poder dos Orixás, por meio das ilustrações que constam na Cartilha. O jogador vai avançando no tabuleiro conforme for identificando o orixá correspondente a cada símbolo, vencendo quem chegar primeiro ao final. As próprias cartas do jogo também podem ser utilizadas para Jogo da Memória.

Uma interessante proposta envolvendo a dança, propõe que os orixás que constam na Cartilha sejam vinculados aos elementos da natureza aos quais correspondem, e com uso de tintas, a criação de sons e movimentos correspondentes aos orixás de cada elemento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca desta pesquisa foi socializar conhecimentos provenientes de dentro da cultura dos Povos Tradicionais de Terreiro para dentro dos espaços educacionais, visando a construção de sentidos que se relacionem com a cultura escolar, no intuito de minimizar a demonização, a discriminação, o racismo estrutural e o racismo

religioso. Conforme Nogueira (2019), se faz necessário, para desconstruir o racismo institucionalizado, um trabalho voltado à epistemologia de terreiro, onde a filosofia de vida, a cultura e os saberes possam ser compreendidos através de um pensamento afrocentrado, onde a forma de entendimento de vida e de mundo não possui bases em pecado, bem ou mal, certo ou errado, e as suas práticas possuem um contexto que não pode ser comparado às religiosidades cristãs e culturas eurocêntricas. Ou seja, a filosofia proveniente da cultura dos povos de comunidades tradicionais de terreiro, não tem perspectiva axiológica, não faz juízo de valor e não se pauta na ética europeia. A forma de percepção de mundo é diversa e, principalmente, compartilhada, transmitida de maneira hierárquica, com outros sistemas evolutivos.

Ao final da oficina, é necessário verificar que a pesquisadora, na apresentação ou exemplificação do plano de ensino (talvez por se encontrar há tempos trabalhando com foco na formação docente), precisa fazer ajustes, pois apresentou uma proposição de atividade formativa que, apesar de ter perspectiva afrocentrada, e consistir em um comparativo e aproximação entre as culturas brasileira e afro religiosa, foi interpretada como complexa para ser aplicada a qualquer nível escolar. É certo que a criança de qualquer idade, cuja comunicação verbal ou escrita esteja em desenvolvimento, pode traçar comparativos entre sua cultura do cotidiano e a cultura que se apresenta por meio da Cartilha Candomblé, apenas observando seu dia a dia ou dialogando com seus familiares; portanto o plano apresentado depende de adaptações para que seja utilizado para qualquer público de todas as fases escolares.

Ao trilhar os atravessamentos de pesquisa, foi possível sentir que chega a ser um desgaste para pessoas pretas, comunidades tradicionais de terreiro e seus membros, e até mesmo para professores engajados com uma educação étnico-racial e antirracista, continuar dialogando e “militando” para fortalecer as discussões sobre a imensa necessidade de construção de estratégias, seja no âmbito educacional, cultural ou artístico, com materiais didáticos e propostas metodológicas para levar o conhecimento da cultura afro-brasileira para as escolas, na busca de enfrentamento do racismo estrutural e do racismo religioso.

A oficina proporcionou amplo espaço de fala a cada participante, mostrando a confluência e sobreposição de vozes sociais, propiciando enunciados que por sua vez constituem-se em trocas e comparações de experiências, atravessamentos de desabafos e relatos de angústias, não apenas sobre a temática, mas sobre o sistema

educacional como um todo, o que também nos coloca em atitude responsiva, para reflexão de temas que conversam interseccionalmente, fazendo o diálogo ser atravessado por estas questões, de cunho social, protocolar, educacional, que não haviam sido levados em conta quando a pesquisa foi idealizada. A interlocução gerada na roda de conversa, materializou as dúvidas levantadas como mote de pesquisa e alavancou possíveis soluções. Muito ainda precisa ser feito, no entanto já é possível almejar um futuro menos preconceituoso e discriminatório, mais consciente, e, quem sabe, o reconhecimento e valorização, perante uma cultura que é parte da formação histórica do Brasil.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 07 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOUVEIA, Camila de S.; KLIEMANN, Gisele. **Candomblé.** Série Cartilhas Pedagógicas – vol.2. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021. Disponível em: http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/olma/cartilhaspedagogicas/v2/4/index.html

JORNAL NACIONAL. **Sete em cada 10 Secretarias Municipais de Educação descumprem lei que obriga ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas.** Portal Geledés, 13 mai. 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/sete-em-cada-10-secretarias-municipais-de-educacao-descumprem-lei-que-obriga-ensino-sobre-historia-e-cultura-afro-brasileira-nas-escolas/ Acesso em: 07 jun. 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

A INVISIBILIDADE SOCIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Maritânia Angela Roman Pavan[1]
Andréa Eugênia Perin[2]
Andreia XavierTeixeira[3]

RESUMO

A temática abordada no presente estudo tem como objetivo refletir sobre as invisibilidades sociais reproduzidas, de forma injusta, diariamente em nossas escolas, o que gera nos estudantes angústias e sofrimentos, resultando em uma porcentagem significativa de brasileiros invisíveis para o sistema educacional. O estudo parte de uma questão problema: *Se a educação é um direito constitucional, por que ainda há pessoas invisíveis ou invisibilizadas dentro e fora da escola?* Numa sociedade, como a brasileira, em que os bens materiais prevalecem e a percepção econômica é um dos maiores conflitos, além do abandono social e político que se repete há gerações, as classes sociais menos favorecidas, invisíveis, só são percebidas em debates públicos quando o assunto é violência, fome, problemas em escolas públicas e saúde precária. A pesquisa é de cunho bibliográfico e tem aporte teórico em autores como Santos (2020), Manso (2018), Durkheim (2011), Souza (2020), Bourdieu (2007), Figueiredo (2010), Dubet (2004). Refletir acerca esse tema nos desafia a desnaturalizar e problematizar questões que se apresentam como naturais, mas que criam situações de constrangimentos e exclusão.

Palavras-chave: Educação. Invisibilidade. Justiça social.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada - URI- Campus de Erechim. Especialização em Psicopedagogia pela mesma Instituição, URI. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Atua como professora dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde 2000. Contato: maritaniaangelaromanpavan@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela UNIDEAU de Getúlio Vargas-RS. Pós-graduada em Educação Especial pela UNIDEAU de Getúlio Vargas-RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Contato: andrea.perin@smecd.pmgv.rs.gov.br

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada - URI- Campus de Erechim. Especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Atua como Pedagoga no Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul desde 2010, atualmente no Campus Ibirubá. Contato: andreia43teixeira@gmail.com

O termo invisibilidade é usado para se reportar às pessoas que não são vistas pela sociedade por questões diversas como o preconceito e a indiferença. Esse fenômeno atinge majoritariamente aqueles à margem da sociedade, porém se olharmos atentamente ao nosso redor, veremos que muitas outras situações acabam sendo invisíveis também.

Sob esse viés, a obra de Santos (2020), escrita em meio a uma pandemia, traz à tona uma série de invisíveis presentes na sociedade mundial; desde imigrantes e refugiados de diversas regiões do planeta, a mulheres, trabalhadores da rua, sem-abrigos, moradores das periferias pobres, deficientes, idosos e, porque não dizer, encarcerados. Portanto, quando paramos para pensar em sujeitos invisibilizados, grupos não nos faltam para mencionar. Ademais, pensando metaforicamente, até o vírus do Covid19, que apavorou a humanidade e continua a apavorar, é “invisível”.

Considerando tal perspectiva, qual a incapacidade dos seres humanos em combater a realidade desigual deixada pela pandemia, como a vulnerabilidade social, a fome e o desemprego, que fragilizaram e deixaram marcas e mudanças profundas no cotidiano? As intensas rupturas causadas na vida das pessoas, no país e no mundo, deixaram a sociedade dividida entre os que têm acesso à tecnologia e os que estão à margem. Afetaram a educação, a saúde, o acesso à cultura, as relações de trabalho, impactaram na economia e no perfil do consumidor que se obrigou a investir na tecnologia para acessos a serviços que colocoram em perigo os laços sociais.

Ao voltarmos o olhar para o campo educacional, sabemos que o acesso à educação é parte de um conjunto de direitos chamados sociais, os quais têm como objetivo a igualdade entre as pessoas. No Brasil, este direito é reconhecido pela Constituição Federal, mas cabe lembrar que nem sempre foi assim. Antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação a todos os brasileiros e o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar.

Quantos invisíveis se perderam no tempo? Quantos homens e mulheres não tiveram a possibilidade de produzir conhecimento através da educação, da cultura e da ciência? A essa invisibilidade de sujeitos, Manso (2018, p. 67) menciona que a mesma constitui-se como a condição existencial produzida por certas práticas de poder:

> A expressão do abandono de determinadas populações, a invisibilidade define uma condição de morte política, económica e social e traduz-se em formas de vida às quais não é reconhecida a possibilidade de participação efetiva na esfera da vida pública. Trata-se, portanto, da vida desqualificada de sujeitos cuja própria existência

> é marcada, nas palavras de Hannah Arendt, pela "privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz" (Arendt, 1998: 330). A exposição à morte de que falamos não significa, pois, o anulamento biológico do sujeito (embora, em última análise, possa conter essa possibilidade), mas antes remete para a situação de "expulsão ou rejeição" (Foucault, 2005: 306) em que determinados indivíduos se encontram. Não obstante, esta condição de invisibilidade não configura uma ausência. Trata-se, antes, de uma presença-que-não-se vê, de uma presença que 'está', mas não 'é' (MANSO, 2018, p.67).

Nesse sentido, quando olhamos para nossos estudantes em sala de aula, conseguimos visualizar a sua presença mas não conseguimos enxergá-los como um todo, pois são encobertos por aqueles que querem participar o tempo todo por serem "bons" ou por aqueles que são indisciplinados e necessitam de atenção o tempo inteiro. No viés de uma prática pedagógica que deixe visível todos os sujeitos, convém fazermos algumas reflexões: que direito é esse à educação, garantido pelo Estado, em que tantos não conseguem ser vistos e reconhecidos como seres de direitos sociais? Nesse contexto, qual o papel da escola e do professor na construção de mudanças?

A escola é uma das poucas instituições sociais de acesso à população em qualquer lugar do mundo. Por meio dela há a difusão da cultura e do conhecimento que se transforma em educação, responsável pelo desenvolvimento de habilidades, construção do senso crítico e das transformações individuais e sociais. No entanto, também pode ser considerada como um mecanismo de dominação na sociedade, um lugar de domesticação.

Para Durkheim (1955), o processo de educação pode ser definido como a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações ainda não preparadas para a vida social. O objetivo da educação é, portanto, desenvolver no indivíduo o seu estado intelectual e moral desejados pelo meio social de onde ele vem. Nesse sentido, na escola, os padrões da sociedade que são repassados pelos professores interagem com saberes e vivências trazidos pelos estudantes. Para muitos, a escola é o único espaço de interação, ela não está isolada dos grupos sociais, pois configura o espaço onde estes grupos se conhecem, convivem e se reconhecem conforme a sua cultura.

Dessa forma, a escola apresenta um mundo multicultural de indivíduos no qual podemos ver além das diferenças, as desigualdades sociais. Quando duas culturas diferentes se encontram, ocorre um choque cultural e pode surgir comportamentos de discriminação, preconceito e racismo. Nesse contexto, aqueles que se consideram "normais", podem evitar contato, criando seus próprios grupos, excluindo os que são considerados diferentes ou estranhos, começando aí a surgir os primeiros invisibilizados.

Nessa direção, precisamos entender essa cultura escolar que se apresenta como um jogo de interesses e interações, estabelecida no diálogo e na transmissão de conteúdos disciplinares. As crenças, as atitudes e os valores adquiridos em outros ambientes culturais se integram aos novos saberes aprendidos na escola, pois os sujeitos educacionais são entendidos como sujeitos culturais. Nesse processo de interação entre culturas, os sujeitos irão conferir significado e sentido aos conhecimentos escolares.

Cabe destacar que o olhar do professor precisa estar atento para que esse encontro de culturas não gere desconforto, preconceito e rotulação, o que observamos frequentemente em nossa sociedade. A normalização que negros estão associados a marginais, indígenas a selvagens, crianças com necessidades especiais a incapacidade, institui a negação de uma cultura que constitui a nossa sociedade, desvalorizando seus saberes. Estes são exemplos que chegam às nossas salas de aula, trazendo as diferenças das classes sociais, que muitas vezes fazemos de conta que não existem, mas que perpetuam há gerações.

Sobre essa classe social, Souza (2020, p. 47), menciona que elas se reproduzem de maneira invisível duplamente, uma vez no seio da família e longe dos olhos do público e depois invisíveis ao senso comum, apresentado como *"milagre do mérito individual".* Nesse sentido, inspirada nos preceitos liberais, a educação foi estimulada como uma prática social democrática e de direito, porém no sistema de classes, sua expansão se deu pelo acesso a uma escola letrada e culta para uma classe dominante e uma escola mínima que ensina para trabalho, destinada às classes mais baixas, aumentando a desigualdade social.

As desigualdades são processos e experiências sociais que favorecem alguns indivíduos ou grupos em relação a outros. Por exemplo, famílias de maior renda podem colocar seus filhos em boas escolas privadas e no futuro, seus filhos com melhor escolaridade e melhor qualidade, terão melhores oportunidades de trabalho e de salários e, consequentemente, um melhor padrão de vida. Já as famílias de baixa renda têm muito mais dificuldade de oferecer a seus filhos uma educação em escolas particulares de boa qualidade e até mesmo acesso a uma escola, começando assim as desvantagens entre uns e outros.

Conforme Bourdieu (2007), podemos observar que as desigualdades sociais refletem em desigualdades escolares, cobrando dos alunos gostos, crenças, posturas, valores dos grupos dominantes, que são representados como cultura universal. Além de reproduzir essas desigualdades, a escola também as legitima: para alguns, a cultura escolar é idêntica à cultura da família, enquanto que para outros é a

aculturação. Ademais, Bourdieu afirma que o capital econômico e social funciona como um instrumento do capital cultural e a escola seria um espaço de transferência dessas culturas de uma geração para outra. É na infância que se inicia o acúmulo do capital cultural, famílias que tiveram contato com a cultura em geral, fornecerão melhor formação a seus descendentes.

Com base nesse ponto de vista, pode-se inferir que as crianças da classe trabalhadora sofrem com esse choque cultural ao entrarem na escola, porque elas se apresentam como um ambiente estrangeiro em que os sucessos e os fracassos dependem de orientações precoces, que são produtos do meio familiar. No contexto cultural e social dessas crianças há um jeito próprio de falar, uma linguagem própria da sua família, do seu bairro, que na incompreensão gera o preconceito linguístico, fazendo com que se retraiam e se isolem nos cantos das salas, correndo o risco de se tornarem os próximos invisíveis.

Conforme Souza (2020), no livro a Ralé Brasileira, os pais ou responsáveis, tendo consciência ou não, transmitem aos filhos peculiaridades da classe a que pertencem, e esses aprendizados eram silenciosamente e afetivamente transmitidos nos seus lares. O aprendizado familiar só existia porque existia uma identificação emotiva e absoluta dos filhos em relação aos pais.

No contexto das desigualdades, estamos cansados de saber e ouvir que para promover a igualdade de oportunidades, nada melhor que a educação. Para isso se concretizar, se todos tivessem direito à educação gratuita e de qualidade, poderíamos pensar que tanto o filho do operário quanto o filho do dono da fábrica teriam as mesmas chances de competição, pois o ponto de partida seria igual para ambos. Nesse caso, o sucesso dependeria do esforço que cada um iria dedicar e, mesmo assim, o resultado seria desigual.

Portanto, oferecer oportunidades iguais para todos envolve investimentos grandes (políticas públicas) e isso nem sempre ocorre, basta olhar para as escolas em nosso país - algumas bem equipadas com professores que recebem melhores salários e outras mal têm salas de aulas e professores com formação adequada, - dados que podemos analisar pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica,

> Embora 85,3% dos professores possuíssem escolaridade de nível superior, em 2019, o Brasil ainda tem grandes desafios no campo da formação docente. Isso porque a formação inicial de grau universitário não assegura o conhecimento necessário para o exercício do magistério: é preciso, também, que exista compatibilidade entre sua habilitação e as disciplinas que leciona para determinada turma de alunos. Em 2019, apenas 56,8% das turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) possuíam professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam, sendo que ainda 8,4% assistiam a aulas com docentes sem diploma

> de Ensino Superior. Há, também, desafios específicos, como aprimorar a formação inicial dos docentes de Educação Infantil. Hoje, apenas 76,3% desses professores concluíram curso de nível superior, enquanto 96,9% dos de Ensino Médio se graduaram (BRASIL, 2020, p.98).

Por outro lado, a escola, apesar de ser um direito de todos, não se destina a todos, e aí os invisíveis começam a aparecer. Encontra-se aqueles que não são percebidos, ou são esquecidos, marginalizados, silenciados e os que se escondem, pois o manto da invisibilidade que recobre certos estudantes não conhece barreiras no ensino, porque a desigualdade se dá também pela cor da pele. Ainda somos um país com características racistas, pois não reconhecemos que negros e pardos estão em condições inferiores dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto, muitas situações acontecem em sala de aula, em que percebemos nitidamente o caráter de exclusão desses estudantes que por hora chegam sujos, mal vestidos, fora dos padrões de hábitos e atitudes da maioria. No cotidiano da escola, muitas vezes eles têm lugares definidos na sala para se sentarem, geralmente nas classes no fundo, tornando-se, com o tempo, invisíveis e esquecidos.

Além desses, muitos outros casos de invisibilidade podem ser elencados para nos trazer a realidade cruel da educação. Aqueles com necessidades especiais, “os diferentes”, que também têm lugares definidos na sala de aula, embora amparados pela “lei da Inclusão” são excluídos dentro do próprio sistema. A garantia de acessibilidade aos espaços, atividades e conteúdos adaptados a sua necessidade e reconhecimento social, são alguns pontos que retratam o quanto estão sendo invisíveis ao sistema.

De acordo com Figueiredo,

> No momento em que nos defrontamos com a diferença, isto põe em cheque um questionamento sobre a autocentração do sujeito. A diferença nos leva a crescer e remeter nossos valores, atitudes e comportamentos a julgamento e, no momento em que valorizamos essa diferença, estamos reconhecendo que também somos sujeitos em construção. Então, defender a presença de crianças com deficiências em nossas salas de aula não é simplesmente uma questão filosófica. Não significa apenas dizer que aceitamos trabalhar com as diferenças. É muito mais que isso, significa redimensionar o ato pedagógico de modo a somar as diferenças em sala de aula, para construirmos um novo olhar sobre a educação. Isso nos obriga enquanto educadores a estarmos sempre nos reconstituindo no processo, porque nós também somos sujeitos de conhecimento. Daí porque é tão difícil para nós educadores aceitarmos o fato de trabalharmos com o novo todo dia, com uma nova construção a cada dia (FIGUEIREDO: 2006, p.19).

Portanto, um dos maiores desafios da educação é proporcionar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática; que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga com que todos os estudantes,

mesmo aqueles socialmente desprivilegiados, aprendam de forma igualitária. É necessário também que os professores estejam abertos para novas práticas e inovação, que consigam olhar para os estudantes, compreendo suas peculiaridades para que se tornem visíveis, reconhecendo-os como sujeitos em formação com direito a uma educação de qualidade igualitária.

Na perspectiva de novas ideias para a mudança das práticas pedagógicas, a escola é convocada para ser o lugar onde possa se diminuir as desigualdades culturais e sociais, para que muitos invisíveis possam ter a chance de usufruir por inteiro do direito à educação. Segundo Dubet, no texto "*O que é uma escola justa?",* uma das formas de se ter justiça social é garantir um mínimo de recurso e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Um sistema justo garantiria uma posição mínima dos quais ninguém deveria ficar abaixo, como um salário mínimo por exemplo. Mais adiante comenta:

> Um sistema mais aberto, com maior mobilidade, que oferecesse duas ou três oportunidades, menos preocupado com a produção de uma elite fechada, seria provavelmente menos injusto porque suas próprias injustiças teriam menos consequências sobre o destino dos indivíduos. Isso não significa, evidentemente, que a escola é mais injusta do que a economia, mas é preciso simplesmente lembrar que, quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade (DUBET, 2004, p. 551).

Não podemos ser ingênuos ao ponto de pensar que a escola ideal, justa e perfeita pode ser criada do dia para a noite. Esse desejo está bem longe de ser plenamente realizado e, sem dúvida, é preciso trabalhar muito para construí-lo. Para Dubet (2004, p. 553), "alguns acharão essas ideias bastante tímidas, porque elas não se limitam a afirmar o ideal de uma igualdade perfeita, aquela de uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita".

Sendo assim, para que muitos dos nossos estudantes, independentemente de qual questão os torna invisíveis ao sistema, possam deixar essa invisibilidade para trás, precisamos que a escola seja um espaço aberto a todos, como um lugar de pessoas empenhadas em respeitar e trabalhar as individualidades e potencialidades de cada um. Poderíamos nos perguntar também: quantas vezes nos sentimos invisíveis nas mais diversas situações?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou responder à pergunta: Se a educação é um direito constitucional, por que ainda há pessoas invisíveis dentro e fora da escola?

Diariamente, nos esforçamos em busca de reconhecimento, necessitamos ser percebidos assim como nossos estudantes. Nesse sentido, muitos que sofrem com ansiedade, depressão e outros transtornos, esperam ser vistos, ajudados e reconhecidos.

Na direção de uma educação que garanta o acesso, a permanência e o êxito de todos, precisamos, como educadores, gestores e cidadãos, exercer o papel de defensores de uma educação como direito de todos e que olhe para todos. É necessário pensarmos em construir uma sociedade que valorize a educação, que respeite a todos, independentemente da sua origem cultural e social, de características físicas e psicológicas e, assim, diminuir um pouco a invisibilidade social que atinge tantas pessoas, principalmente os estudantes.

Nesse sentido, é preciso defender uma escola justa que contemple a todos, que garanta o acesso a bens escolares fundamentais, que assegure maior igualdade de oportunidade, e que além de diplomas, velem para que as desigualdades escolares não produzam mais desigualdades sociais e mais invisibilidade social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020.Disponível em:.https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Educação para todos:** os invisíveis, os discriminados e os outros. Seminários e Colóquios. Lisboa, Edição Eletrónica: dezembro de 2018. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_Todos.pdf. Acesso em 27. jul. 2023.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 539-555.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Boneti Vieiro de. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 17, (PUCPR), P. 11-20, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116272002.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** o que é, como vive. 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

PROJETO DE EXTENSÃO: ESTIGMAS E PRECONCEITOS NA ESCOLA

Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho[1]

Maria Leuziedna Dantas[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de extensão que tem como objetivo problematizar a implicação psicossocial do estigma e preconceito na escola, promovendo um grupo colaborativo para trocas de experiências, estudo teórico e propostas metodológicas para fundamentar o trabalho docente. O projeto se vincula aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, quando coloca a necessidade de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, na busca de eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis. O projeto se vincula ao Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), na construção de uma escola que acolha as diferenças, promova a autonomia e a construção de estratégias coletivas de resistência no campo da Educação em Direitos Humanos. A metodologia desenvolvida foi teórica, prática e vivencial, tendo como base uma equipe de 30 multiplicadores que participaram de uma formação em Direitos Humanos para a construção de estratégias pedagógicas nas escolas parceiras, envolvendo 750 pessoas entre servidores, famílias e estudantes. Os multiplicadores foram docentes, coordenadores, servidores e estudantes da Educação Superior de escolas públicas e privadas do município de Fortaleza, Ceará. Como resultado identificamos a construção de novos olhares sobre as diferenças na promoção de uma cultura de paz, podendo desconstruir estereótipos fruto de um processo de colonização, afetando formas de enxergar, sentir e se comportar; a quebra de uma cultura do silêncio que naturaliza injustiças e desigualdades; a potência de experiências de resistência que ganham visibilidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Direitos Humanos. Estigmas. Preconceitos.

1 INTRODUÇÃO

O projeto do curso surgiu a partir da necessidade da primeira autora em aprofundar reflexões sobre seu projeto de Tese relacionado ao estigma e preconceito na sala de aula, podendo analisar as possibilidades teóricas e metodológicas de aproximação do tema em um curso teórico-vivencial. O curso também foi incorporado como requisito para a aprovação na disciplina de Estágio em Docência III do Doutorado em Psicologia da UFC. Como docente da Educação Superior, enfrentou situações que mobilizaram o objeto deste trabalho, descrito em duas cenas. Na

[1] Doutora em Psicologia, psicóloga, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, maria.carvalho@ifpb.edu.br

[2] Doutora em Linguística, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, leuziednadantas@hotmail.com

primeira, uma estudante da Licenciatura em Química, com diagnóstico de Paralisia Cerebral, passou em 12 disciplinas sem acompanhamento específico ou reprovação. Quando comecei a disciplina, procurei professores de semestres anteriores, para conversar. Descobri que eles pouco tinham avançado no conhecimento das necessidades dela, que adotavam estratégias de trabalho em grupo para que ela pudesse alcançar melhores notas e que os colegas de turma se afastavam, com medo de perder tempo para ensiná-la ou com raiva, julgando a dificuldade dela. A estudante relatou ter sido orientada diversas vezes a desistir do curso por apresentar tremores nas mãos, podendo causar acidentes no laboratório. Os professores estavam envoltos em sentimentos de apiedamento, indiferença ou desconhecimento de como poderiam desenvolver a aprendizagem. A cena mudou quando se estruturou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na instituição, desenvolvendo ações específicas de acompanhamento da estudante e formação docente, estudando e experimentando novas formas de intervenção.

Em outra cena, na Licenciatura em Educação Física, uma sala de aula discutia sobre a culpa da mulher no assédio sexual, por usarem roupas justas e curtas, gostando de chamar a atenção, da mesma forma que homossexuais. Essa situação me causou indignação e vontade de usar atividades avaliativas que se relacionassem com o tema da diversidade, diminuindo a nota de quem sustentasse a discriminação. Mas em conversas com outras docentes da turma, começamos a pensar estratégias diversificadas de envolvimento com o tema, com estudo sério sobre a temática, dinâmicas que facilitassem o diálogo e relações de afeto na turma e oportunidade para que os estudantes criassem novas formas de intervenção, experimentando o papel de professor. As duas cenas destacam sujeitos marcados por estigmas, que para Goffman (2004), são atributos de depreciação que classificam pessoas ou grupos como inferiores, desmerecedores de uma realização e aceitação plena. Outro termo que tem proximidade com o estigma é o conceito de preconceito, que vem do capo da psicologia, definido como “uma antipatia baseada numa falha e generalização inflexível. Pode ser sentido ou expresso, ser dirigido a um grupo como um todo, ou para um indivíduo porque é membro desse grupo” (ALLPORT, 1954, p. 9).

A instituição escolar atualiza a exclusão dos diferentes como fenômeno de normatividade, desde o século XVII quando os professores participavam do diagnóstico dos alunos considerados inadequados para frequentar a escola, por receio de provocar turbulências (FOUCAULT, 2006). O alvo do estigma é considerado,

portanto, fraco e estragado, incapaz de desenvolvimento pleno (GOFFMAN, 1982) por ser pobre, negro, homossexual, mulher ou deficiente, dentre outras características que vão se reinventando na escola de forma sutil ou explícita.

Pesquisas apontam que pessoas com deficiência têm pouco investimento pedagógico dos professores por terem suas limitações exaltadas e baixa expectativa de desenvolvimento da aprendizagem (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015), mulheres assediadas na universidade são culpabilizadas pela forma de vestir, falar, olhar e caminhar, vítimas de uma violência de gênero silenciada institucionalmente (MINGO; MORENO, 2015), estudantes obesos são identificados como preguiçosos, burros e sem determinação para a mudança (GOBBI et al., 2017), as pessoas de orientação homossexual sofrem danos à saúde mental por serem objeto de discriminação e intolerância desde a infância (ESPEJO, 2018), dentre outras histórias de humilhação e opressão.

Nesse sentido, temos o desafio de promover espaços de resistência quando as escolas passam por graves problemas de infraestrutura decorrente do desinvestimento na Educação, intensificado a partir de 2016 (DUTRA; BRISOLLA, 2020) e o desmonte da legislação educacional, descaracterizando o ensino médio ao fragmentar sua formação, alterando as regras de financiamento da educação pública, favorecendo a precarização, alienação e desqualificação do trabalho e formação docente (LINO, 2021). Um cenário perverso onde crescem as desigualdades sociais que podem ser agravadas em virtude do aumento do autoritarismo na população brasileira, que no estudo de Lima *et al* (2020), indica a propensão da população “a introjeção de valores colonialistas no imaginário social, com forte concordância às práticas autoritários, principalmente os que estão relacionados à intolerância em relação às diferenças socioculturais.

Diante deste cenário, este projeto de extensão teve como objetivo problematizar a implicação psicossocial do estigma e preconceito na Educação, compreendendo que essas relações não são típicas de um lugar específico, mas se concretizam enquanto fenômeno complexo situado historicamente, imbricado nas políticas e práticas pedagógicas, nas nossas histórias familiares e sociais. Como fenômeno complexo, os preconceitos e os estigmas estão enraizados na Educação, onde as instituições “reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” (ALMEIDA, 2020, p. 47), agravados em um contexto de múltiplas violências como o aumento da concentração de renda do País,

desigualdades no acesso à Educação e violência contra negros e mulheres, contingenciamento na pasta da Educação com diminuição dos gastos em pesquisa, demonstrando a perversidade do sistema capitalista.

Ao mesmo tempo em que a Educação reproduz, também é capaz de enfrentamentos quando media a consciência dos problemas enfrentados na prática social, as contradições da estrutura e os condicionantes objetivos da ação para transformação (SAVIANI, 2019), desenvolvendo uma interlocução crítica e responsabilidade compartilhada na direção emancipatória, crítica e inclusiva. Nesse sentido, assume como tarefa a necessidade de "desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais" (FRANCO, 2022), construindo espaços de resistência que evitem a subjugação, a homogeneização e a passividade da construção de moldes e modelos de formas de pensar e agir, conectados e sensíveis ao cotidiano, capazes de colaborar na formação de pessoas mais humanas, comprometidas com a inclusão e justiça.

2 METODOLOGIA

O curso foi promovido pelo Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de abril a junho de 2019, com duração de 40 horas. Participaram 30 pessoas, docentes da rede municipal e estadual, supervisores e orientadores pedagógicos, estudantes de graduação e pós-graduação da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social. Os encontros foram realizados nos dias de sábado, nas dependências do Centro de Humanidades (UFC), com periodicidade quinzenal, oportunizando espaço de convivência, pela alta demanda de atividades na semana.

Os encontros foram distribuídos em seis módulo: Estigma e preconceito: aspectos históricos e conceituais; Impacto do estigma e preconceito na escola; Educação em Direitos Humanos e movimentos sociais; Produção de autonomia e estratégias de resistência no enfrentamento do estigma e preconceito; Formação de professores para enfrentar o estigma e o preconceito; Estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva em sala de aula.

Foram também realizadas duas oficinas, teatro e fotografia, com o objetivo desenvolver formas de linguagem mais próximas dos estudantes e dos servidores da

escola. Integrando os estudos teóricos, as vivências e oficinas, os participantes produziram materiais pedagógicos para desenvolvimento em suas escolas, com estudantes, servidores ou familiares. Os multiplicadores foram protagonistas destas ações, em que a escola funcionou como centro de cidadania e a comunidade como espaço de mobilização e ações intersetoriais. Os multiplicadores envolveram 750 pessoas por meio de ações pedagógicas em salas de aula, recreio e reuniões com docentes e familiares.

3 DESENVOLVIMENTO

O curso foi divulgado nas redes sociais do NUCOM da UFC, tendo ampla procura. Em dois dias de divulgação, 323 pessoas fizeram pré-inscrição, para 30 vagas, demonstrando o grande interesse pela temática. Foram adotados como critério de seleção a ordem de inscrição, a diversidade de profissões e vinculação às escolas, oportunizando um grupo interdisciplinar com representatividade de várias instituições. Como a pré-matrícula foi feita de forma remota, colocamos a matrícula presencial, sendo um primeiro momento de integração do grupo, apresentação da proposta, levantamento de expectativas e acordos de convivência. Destacamos como um momento essencial para construir pactos, estabelecer acordos, favorecer encontros.

A vivência como estratégia metodológica, com dinâmicas de grupo, divisão de tarefas como mediação de textos, organização de lanche e almoço partilhado, favoreceu um clima de aconchego e leveza para tratar uma temática de tantas dores e opressões.

Apesar do esforço de criar esse espaço de proteção, dentro da Universidade, no terceiro encontro do curso, um estudante foi vítima de discriminação institucional, por um segurança da UFC que impediu o seu acesso à sala de aula. Ele foi barrado, segundo o vigia, por ser considerado suspeito quando entrou nas dependências da instituição de bermuda e mochila nas costas. Por ser dia de sábado, no Centro de Humanidades, esta forma de vestir é corriqueira, inclusive sendo identificada entre outros participantes do curso. O crime de racismo teve como alvo um estudante negro, estudante da pós-graduação em Educação. Quando este estudante entrou na sala de aula, após o episódio, narra sua história de discriminação no shopping, na rua e como isso lhe angustia e amedronta. Escutamos a sua dor, acolhemos em um espaço de afeto e estruturamos mecanismos de denúncia. O episódio foi denunciado na

ouvidoria e na comissão de Direitos Humanos e Comissão de Ética da UFC. Como também foi levado o caso ao Colegiado do Departamento de Psicologia e da Pós-graduação em Psicologia, que redigiram uma nota de repúdio à situação e de apoio ao estudante.

A denúncia e a problematização do caso sofrido de racismo favoreceram a compreensão da forma como o estigma molda o olhar e avaliação sobre o outro, a necessidade de enfrentar o silêncio institucional diante dessas opressões e a urgência em acolher a dor de quem sofre, reafirmando que ele não está sozinho. Segundo Carvalho e Ximenes (2022) a dimensão institucional dos estigmas e preconceitos se refere às regras, diretrizes e normativas institucionais que criam saberes e fazeres que oprimem e silenciam determinados grupos e sujeitos. Neste sentido, não culpabilizar o vigia individualmente, mas a empresa de vigilância e instituição envolvida a UFC, quando não instituem regras e normas que coíbem aos casos de discriminação e omitem uma formação em Direitos Humanos em serviço, de forma continuada.

O último módulo do curso, Estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva em sala de aula, foi mediado pelos casos de preconceito e estigma trazidos pelos participantes, que tivessem sofrido ou presenciado. A estratégia pedagógica a ser criada por cinco subgrupos deveria problematizar: o que aconteceu? Porque aconteceu? O que posso fazer? O que podemos fazer? Dentre os 30 participantes, foram escolhidos cinco casos, aqueles que mobilizassem um maior número de pessoas e que fosse mais recorrente em sua escola. Foram histórias de homofobia, intolerância religiosa, racismo, desigualdade de gênero e capacitismo. Os grupos apresentaram a problematização por meio de teatro, dinâmicas de grupo, rodas de conversa, de maneira interativa, focando nas crenças que eram naturalizadas sobre as diferenças. Foi um momento de muita potência e emoção, quando eram encontradas e sustentadas rotas de fuga, permeadas de criatividade e sensibilidade, em meio a tantas histórias de violência. Um trabalho que é movimento cotidiano nessa luta para enfrentar o racismo, machismo e exploração de classe, pois:

> Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora- poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida- uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superem em muito qualquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em

> novas maneiras de pensar e de ser. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador. (bell hooks, 2020, p. 57).

A problematização das crenças negativas sobre as diferenças é um processo doloroso, permeado de dúvidas, medos e conflitos, haja vista não ser fácil abrir mão das certezas, presentes, há décadas, na nossa história e prática profissional (SOARES; BEJARANO, 2009). Por isso, a formação continuada em Direitos Humanos se constitui como desafio, segundo Madureira e Branco (2015), para enfrentar a apropriação equivocada de generalizações distorcidas, fundamentadas em concepções que conferem uma posição de superioridade a determinados grupos considerados “normais”.

Ao final do curso, aplicamos um questionário entre os participantes. De um modo geral, os resultados apontam para uma excelente avaliação das atividades em diferentes aspectos, como o conteúdo ministrado, a forma de condução das atividades e a infraestrutura oferecida pela universidade. Em uma escala de 01 a 10, os participantes indicaram em 98% que os objetivos foram colocados claramente no início do curso. 98,5% marcaram que os objetivos explicitados foram alcançados. Sobre o conteúdo, indicaram que a relação do conteúdo com os objetos propostos foi alcançada em 99%, bem como a apresentação do planejamento do curso aos participantes. O escore alcançou 98% quando avaliado o cumprimento do conteúdo, a qualidade e o acesso ao material de apoio e qualidade da infraestrutura do espaço em que ocorreram as atividades. A carga horária foi considerada suficiente em 90% sendo sugerida ampliação do tempo para aprofundamento das temáticas.

A linguagem utilizada no curso favoreceu a compreensão de todos os participantes e as vivências enriqueceram a metodologia. Na avaliação qualitativa, indicaram que o maior aprendizado do curso foi o desenvolvimento da empatia e tolerância, o reconhecimento da importância dos professores no enfrentamento do estigma e preconceito em sala de aula e a necessidade de desconstruí-los diariamente. Diante de situações de estigma na escola, os participantes apontaram que aprenderam a se posicionar, não se calar diante da situação, ser mediador e conciliador, não naturalizando as situações de preconceito. Outro fator importante expressado verbalmente pelos participantes foi a metodologia adotada no curso que propiciou o envolvimento dos participantes, relatando situações de preconceito

sofridas, sendo acolhidas pelo grupo, podendo reconhecer a necessidade de vínculos afetivos como fundamental para ações de resistência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de extensão aprofundou a compreensão sobre a forma que o preconceito e o estigma moldam o olhar e avaliação sobre o outro e a necessidade de enfrentar o silêncio institucional diante dessas opressões, fortalecendo vínculos de afeto que sustentem novas formas de desejar, pensar e experimentar uma educação decolonial.

Segundo Candau e Sacavino (2013) a ausência debate sobre as temáticas implicadas na Educação em Direitos Humanos, pode favorecer a perda da memória das violências passadas e consequente invisibilidade e impunidade no presente, além de dificultar uma formação de sujeitos de direitos éticos e implicados com a mudança social, reconhecendo "que existe uma história de movimentos em busca dos direitos humanos, ou seja, que os mesmos não são uma dádiva" (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 102*).* Nesse sentido, é uma experiência que deve ser realizada dentro dos espaços de trabalho, de forma continuada, problematizada a partir dos fazeres e saberes de cada realidade.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **The Nature of Prejudice**. New York: Perseus Books Group, 1954.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação,** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARVALHO, M. A. A. S.; XIMENES, V. M. Dimensões dos preconceitos e estigmas na Educação: Uma revisão sistemática. **Educação**, *[S. l.]*, v. 45, n. 1, p. e42298, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.42298. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/42298. Acesso em: 2 ago. 2023.

DUTRA, N.; BRISOLLA, L. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA-**

Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79581. Acesso em: 10 ago. 2022.

ESPEJO, J. C. Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100224&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2019.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349008. Acesso em: 11 jul. 2022.

GOBBI, E. *et al*. Um estudo exploratório da tendência “antiobesidade” entre professores e estudantes de Educação Física italianos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 963-974, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73193. Acesso em: 4 set. 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, R. S. *et al*. Medo da violência e adesão ao autoritarismo no Brasil: proposta metodológica e resultados em 2017. **Opinião Pública**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 34-65, 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762020000100034&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de fev. 2023

LINO, L. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701. Acesso em: 4 set. 2022.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

MINGO, A.; MORENO, H. El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. **Perfiles educativos**, Cidade do México, v. 37, n. 148, p. 138-155, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2022.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOARES, I. F.; BEJARANO, N. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 13, n. 14, p. 55-71, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3024. Acesso em: 28 abr. 2021.

ZENAIDE, M. N. T.; VIOLA, S. E. A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282. Acesso em: 1 mar. 2022.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM FOCO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO DIÁLOGOS INTER-RACIAIS E O CURSO TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO DO IFPR CAMPUS CURITIBA

Cássia Cristina Moretto da Silva[1]

Patrícia Meyer[2]

André Bakker da Silveira[3]

Adriana Pellanda Gagno[4]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto de extensão Diálogos Inter-raciais e descrever uma experiência de integração entre este projeto e as atividades de ensino promovidas no Curso Técnico Subsequente em Produção de Áudio e Vídeo (PAV) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Curitiba. A necessidade de desenvolvimento de boas práticas escolares que visem disseminar a educação em direitos, a superação das desigualdades e a promoção de uma cultura antirracista é o que justifica esta análise. Como parceiros desta prática extensionista tem-se o Instituto Aurora, para quem educar em diretos humanos é uma missão e projeto de pesquisa e extensão *Loucos pela Vida*, também do IFPR – Campus Curitiba. Utilizando-se a metodologia exploratória, qualitativa, são apresentadas as produções audiovisuais realizadas no âmbito do curso mencionado. Ao todo, são quatro vídeos publicados no *YouTube* e um em fase final de produção, todos relacionados à temática tratada no projeto. Os desafios para construção de produtos audiovisuais são muitos, mas espera-se que outros frutos possam surgir desta importante parceria. Como conclusão desse processo, apontamos a importância de se construir atividades educomunicativas que associem diálogo e tecnologia à transformação social, e, assim, fomente-se a criação de produções audiovisuais para educar em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Relações Étnico-raciais. Produção Audiovisual.

1 INTRODUÇÃO

Por uma série de motivos, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se mostra como um desafio na sociedade brasileira contemporânea. Além do preconceito sobre o que são direitos humanos (CALDEIRA 1991; IPSOS, 2018; INSTITUTO AURORA, 2022b), que dificulta o trabalho com esse tema em espaços educativos, existe também a falta de conhecimento sobre o que efetivamente são direitos humanos (NAÇÕES

[1] Doutora, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, cassia.silva@ifpr.edu.br.
[2] Doutora, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, patricia.meyer@ifpr.edu.br.
[3] Doutorando, Instituto Aurora: Educar em Direitos Humanos, andre@institutoaurora.org.
[4] Doutora, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, adriana.gagno@ifpr.edu.br.

UNIDAS, 2022). Ademais, entre 2019 e 2022, houve um considerável desmonte da política pública de EDH no país (INSTITUTO AURORA, 2020; 2022a).

Diante desse contexto, a educação e a disseminação de informações sobre direitos humanos por meio da utilização de mídias sociais e da produção audiovisual se mostra promissora. Elas também se configuram como um profícuo cenário para compartilhamento de boas práticas educativas em Direitos Humanos, que tenham como fundamento a necessidade, urgente, de construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, a qual contribua para a superação de preconceitos.

As instituições promotoras do projeto de extensão Diálogos Inter-raciais são comprometidas com a EDH. Essa é a missão do Instituto Aurora: educar em direitos humanos, e é o objetivo do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH), desenvolvido no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e instituído pela Resolução nº 72/2018 (IFPR, 2018).

A partir da parceria estabelecida entre os institutos, o presente trabalho tem por objetivo analisar o projeto de extensão realizado em conjunto, o projeto Diálogos Inter-raciais, e as atividades realizadas no âmbito do Curso Técnico em PAV do IFPR – Campus Curitiba, voltadas à produção audiovisual. Para isso, inicialmente, apresenta-se o projeto e, na sequência, se contextualiza as ações desenvolvidas em parceria com o PAV, de forma pontual.

A metodologia utilizada foi de natureza exploratória, qualitativa, tendo como base uma análise integrativa da bibliografia e das atividades desenvolvidas.

A análise aqui proposta se mostra oportuna na medida em que ações voltadas à educomunicação, como as obras audiovisuais, são imprescindíveis no contexto brasileiro, no qual é urgente a construção de espaços propícios ao diálogo escolar acolhedor, que estimule o posicionamento crítico e consciente perante a sociedade em que se vive.

2 O PROJETO DE EXTENSÃO DIÁLOGOS INTER-RACIAIS

O projeto de extensão *Diálogos Inter-raciais* realiza, desde 2020, diferentes ações extensionistas, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFPR – Campus Curitiba, Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos e o projeto de ensino e extensão *Loucos pela Vida* do IFPR – Campus Curitiba.

O objetivo do projeto é promover ações socioeducativas, educomunicativas e formativas visando a promoção de uma cultura de direitos humanos a partir do espaço escolar, buscando fomentar a superação de desigualdades e promover a transformação social.

O intuito é de estimular um processo de ensino-aprendizagem dialogado, pautado na valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais, fortalecendo um posicionamento antirracista e uma postura de compromisso com os Diretos Humanos, bem como de formação de agentes multiplicadores da EDH.

Dessa forma, o projeto *Diálogos Inter-raciais* trabalha com múltiplas frentes de ações extensionistas, tais como: fomento e apoio a eventos que congreguem diferentes instâncias e instituições em torno da reversão do silenciamento sobre o racismo estrutural e temas correlatos à promoção do protagonismo negro e dos direitos humanos; promoção de rodas de conversa que estimulam o diálogo e pensamento reflexivo em torno de conceitos envolvendo a cultura negra e dos povos tradicionais, diversidade e representatividade; realização de grupo de estudos focado na EDH com o objetivo de estimular a formação de práticas educativas que promovam o conhecimento em direitos humanos, pautado na cultura da paz e no respeito à dignidade da pessoa humana.

A ação de fomento e apoio a eventos pelo projeto é uma atividade contínua realizada ao longo dos anos. Já as rodas de conversa são realizadas por edições, assim como o grupo de estudos. As rodas de conversa contam com cinco edições até o momento e o grupo de estudos, três.

Tanto nas primeiras quatro edições das rodas de conversa, como em todas as edições do grupo de estudos, os encontros foram realizados por intermédio da plataforma *Google Meet*, no formato *on-line*, certificadas pelo Comitê de Pesquisa e Extensão do Campus Curitiba (COPE), abertos a toda a comunidade interna do IFPR, bem como à comunidade externa. Apenas na última edição das Rodas de Conversa optou-se pela realização da ação de forma presencial, nas dependências do IFPR/Campus Curitiba.

Cada uma das edições da ação Rodas de Conversa, contou com quatro encontros. Já no que se refere à quantidade de encontros em cada uma das edições do Grupo de Estudos: Primeiros Passos para se Educar em Direitos Humanos, a primeira

ISSN: 2176 - 1396

edição contou com oito encontros, e as segunda e terceira edições com cinco encontros cada.

Como referencial teórico-metodológico, o Projeto de Extensão adota os Círculos de Diálogos (PRANIS, 2010) e os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1967).

O mecanismo de divulgação dessas ações de educação, formação e comunicação ou, ainda, educomunicação se dá tanto por intermédio da fixação de cartazes físicos nos espaços destinados para essa finalidade no âmbito do IFPR Campus Curitiba, como pelos perfis em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, tanto do IFPR – Campus Curitiba, como do Instituto Aurora.

3 A INTEGRAÇÃO DO PROJETO *DIÁLOGOS INTER-RACIAIS* COM O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO (PAV) DO IFPR – CAMPUS CURITIBA

O Campus Curitiba do IFPR oferta o Curso Técnico Subsequente em Produção de Áudio e Vídeo (PAV), no Eixo de Produção Cultural e Design, desde 2009.

Importante destacar que peças audiovisuais estão presentes ao longo de todas as ações do projeto. Nas rodas de conversa dos *Diálogos Inter-raciais*, são utilizadas músicas, videoclipes, lista de reprodução, imagens e outras manifestações culturais e artísticas que enriquecem e fomentam as discussões. Nos grupos de estudos, a escolha de materiais é composta por vídeos que contextualizam os assuntos a serem tratados e, de forma preponderante, de textos disponíveis no universo virtual, capazes de fomentar as discussões.

Assim, em 2021, uma primeira parceria foi estabelecida entre o projeto *Diálogos Inter-raciais* e o Curso Técnico em PAV do IFPR – Campus Curitiba, por meio do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório. Aos estudantes foi apresentada uma demanda concreta: a divulgação da primeira edição do Grupo de Estudos: Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos, prevista então para o segundo semestre de 2021. O formato audiovisual escolhido foi o de entrevista. Coube aos estudantes voluntários, interessados em desenvolver a proposta, o planejamento e a execução das etapas de pré-produção, produção e pós-produção, desde a pesquisa prévia sobre a temática, passando pela definição de roteiro de perguntas até todas as demais decisões técnicas relacionadas a planos de filmagem, cenografia, iluminação, captação de som, preparação de entrevistador e entrevistado, boletins de

som e de filmagem, edição e finalização. Além dos conhecimentos técnicos envolvidos na prática, os estudantes — com acompanhamento dos docentes associados ao projeto — foram imersos nos conceitos de EDH por meio do diálogo e de uma prática ativa, criativa e participativa.

Tal entrevista foi realizada pela professora Patrícia Meyer com o gestor do Instituto Aurora, André Bakker da Silveira, e durou cerca de 30 minutos. Sua produção envolveu três educadores, quatro estudantes e um técnico de laboratório de áudio e vídeo (SILVEIRA *et al*., 2022). O título escolhido foi: "Entrevista André Bakker 'Primeiros passos para Educar em Direitos Humanos'" (PAV TV, 2022a).

Observado então o envolvimento dos alunos do Curso Técnico em PAV com a produção da entrevista sobre o grupo de estudos, bem como sua repercussão positiva perante a comunidade do IFPR, os laços entre o projeto Diálogos Inter-raciais e o Curso Técnico em PAV foram, paulatinamente, se estreitando e novos produtos audiovisuais foram produzidos, a saber:

- um vídeo institucional que busca explicar o que é o NEABI do IFPR Campus Curitiba, sua atuação e importância para a promoção de ações focadas no combate ao racismo estrutural e à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, publicado com o título "INSTITUCIONAL NEABI – IFPR" (PAV TV, 2022c);
- um vídeo instrucional que objetiva explicar, de forma didática e acessível, como funcionam as Bancas de Heteroidentificação que, por sua vez, tem por finalidade validar as autodeclarações dos candidatos que participam do processo seletivo do IFPR nas cotas destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas. O vídeo intitula-se "BANCA DE HETEROIDENTIFICAÇÃO – IFPR" (PAV TV, 2022b);
- uma reportagem produzida durante o 2º Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) – Diálogos Inter-Raciais: epistemologias e práticas para a equidade, realizado de forma presencial nos dias 30/11/2022 e 01/12/2022 nas dependências do Campus Curitiba do IFPR e que congregou os NEABI dos 26 Campi do IFPR, sendo um importante momento para o estímulo à formação da educação das relações étnico-raciais. O vídeo tem como título: "REPORTAGEM: II Encontro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPR" (PAV TV, 2022d).

Veja-se que as quatro obras audiovisuais produzidas oportunizaram aos educandos do Curso Técnico em PAV, a formação prática em temas cruciais para o debate voltado à construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática e engajada no respeito à dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, em ações antirracistas. Tal formação alinha-se ao próprio objetivo geral do curso de PAV, pautado na promoção de uma formação profissional técnica, que, dentre outros fatores, se dê "(…) dentro de uma perspectiva de formação humana integral capaz de enfrentar os desafios de um contexto laboral complexo e em constante transformação." (IFPR, 2022, p. 10)

A produção dos vídeos, em diferentes formatos e finalidades, como estratégia pedagógica de EDH não apenas fomenta a cultura em direitos humanos no espaço escolar — em que os estudantes estão envolvidos em todas as etapas e desta forma, busca-se aliar a educação profissional com a internalização de uma mentalidade —, mas também no retorno à sociedade, ou seja, na difusão dos materiais produzidos, em proposição coerente com Candau e Sacavino (2013).

A articulação promovida entre ensino e extensão, embasada em uma concepção freiriana, além de fortalecer a construção de processos educativos críticos junto aos estudantes do Curso Técnico em PAV, possibilitou-lhes a oportunidade de compartilharem esse aprendizado com a sociedade. A produção de materiais audiovisuais, pensados de maneira a aproximar o público das reflexões sobre direitos humanos e educação inclusiva da diversidade étnico-racial, permitiu ampliar a comunicação, isto é, o diálogo.

Avesso a concepções assistencialistas e domesticadoras de educação e de extensão, Paulo Freire (193, p.15) adota a expressão "educar e educar-se" para explicar como se dá a metodologia educativa comunicativa, dialógica, que não se refere a "estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância', como se alguns tudo soubessem e os outros, nada":

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações extensionistas do projeto *Diálogos Inter-Raciais* realizadas em parceria com o Curso Técnico em PAV mostram-se como uma ferramenta eficaz para a oferta de oportunidades de aprendizado coletivo, que visa fomentar a prática da EDH e respeito à dignidade da pessoa humana e à diversidade, com a valorização da cultura negra, africana e dos povos originários, sempre por meio do diálogo.

Estas ações extensionistas do projeto *Diálogos Inter-raciais*: rodas de conversa e grupo de estudos foram apresentadas em eventos de natureza local - (PAIXÃO et al., 2021), (MEYER; SILVA; SILVEIRA, 2022a), (MEYER et al., 2022), (MEYER; SILVEIRA; SILVA, 2022b), regional - (MEYER et al., 2021), nacional - (GAGNO et al., 2021) e internacional - (SILVEIRA et al., 2022). Igualmente, foram publicados em revistas de extensão relatos de experiência das ações desenvolvidas - (MEYER; BRAVOS, 2021), (MORETTO DA SILVA; MEYER; SILVEIRA, 2022), (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022) e (MEYER; SILVEIRA; GAGNO; SILVA; BRAVOS, 2022).

Para os integrantes do projeto, a parceria com o Curso Técnico em PAV mostra-se como altamente enriquecedora, capaz de colaborar positivamente para a construção de um espaço escolar voltado para a transformação social.

Espera-se que novas parceiras possam ocorrer, de forma que outros produtos audiovisuais sejam criados em torno da temática desenvolvida ao longo do projeto, embora os desafios postos sejam consideráveis, como a carência de infraestrutura e alta demanda de produtos audiovisuais para o Curso Técnico em PAV – IFPR, a limitação de carga horária docente disponível para orientação e acompanhamento das atividades. Inclusive, no primeiro semestre de 2023, um vídeo sobre os dias alusivos à comemoração dos Direitos Humanos (nacional e internacionalmente) está em fase final de produção, dentro da parceria do projeto e do curso aqui colocada.

Considerando-se o papel dialógico das atividades, construídas sempre com a intencionalidade de colocar um determinado objeto — texto, poesia, vídeo, música *etc*. — sob debate, nota-se o potencial comunicativo de tais ações. Comunicação, aqui, entendida como diálogo, lembrando sempre que, como ensinou Freire “a comunicação midiática é antidialógica e como tal incompatível com o termo comunicação. Os meios de comunicação, na verdade, são meios de ‘comunicados’. São unilaterais. O espectador é objeto passivo” (RIBEIRO, 2013, p. 79). Na perspectiva dos *Diálogos Inter-Raciais*, comunicar implica disseminar e construir conhecimento.

O processo de elaboração e execução dessas atividades revelou a possibilidade de construção de práticas que unem a educomunicação com a EDH. Isso se mostrou possível em vários níveis, que passam pela formação das pessoas envolvidas na criação das atividades, pelas práticas em si, e pela anterior e posterior divulgação das atividades.

Assim, como forma de conclusão deste texto, propõe-se pensar tais práticas derivadas do projeto *Diálogo Inter-Raciais* como como atividades de *educomunicação em direitos humanos*, isto é, que se valem da ideia freiriana de comunicação como diálogo e das tecnologias de comunicação para "[…] construir e resguardar uma cultura de respeito aos direitos humanos em uma sociedade historicamente marcada por injustiças raciais, de gênero e de classe" (SILVEIRA; ARINELLI, 2023).

REFERÊNCIAS

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

CALDEIRA, T. P. R. Direitos Humanos ou Privilégios de Bandidos? Desventuras da Democratização Brasileira. **Novos Estudos**, CEBRAP, SP, n. 30, 1991, pp. 162-174. Disponível em: https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em: 21 jul. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGNO, A. P.; MEYER, P.; BRAVOS, M.; LEANDRO, G. W. Promovendo educação em relações étnico-raciais e fortalecendo a extensão por meio de parcerias interinstitucionais. *In*: **Anais do 21º Encontro Nacional da ABRAPSO** (pp. 222-224), 2021, online. ISSN: 1981-4321.

IFPR. **Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2018**. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%c3%a7%c3%a3o-PIDH.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo**. Curitiba, 2022. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2022/06/PPC_Final_PAV-SUBS_Valido-a-partir-de-2023.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o biênio 2019-2020 e perspectiva futura. Curitiba: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2020. Disponível em: https://institutoaurora.org/wp-content/uploads/2021/04/Relato%CC%81rio-EDH-pt-br-compactado.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o biênio 2021-2022. Curitiba: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2022a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Jd8sP0KHLL7nRz0f3TxpRsZaVJMWPzD4/view. Acesso em: 28 jun. 2023.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil**: órgãos, políticas e ações. Curitiba: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11Yh7M-WDKp9GKoHEy3- A5StqaApdT-KIx/view. Acesso em: 28 jun. 2023.

IPSOS. Pesquisa Pulso Brasil, 2018. *In*: SHALDERS, A. Dois em cada três brasileiros acham que 'direitos humanos defendem mais os bandidos', diz pesquisa. **BBC Brasil**, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576. Acesso em: 24 jul. 2023.

MEYER, P.; BRAVOS, M.; GAGNO, A. P.; LEANDRO, G. W. Diálogos inter-raciais: um debate antirracista ancorado em trajetórias de vida e aliado à arte. *In*: XVII ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 2021, Curitiba. **Anais…** Curitiba, 2021, p. 109. Disponível em: https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2022/09/DIAGRAMACAO-ANAIS-2021-4.pdf Acesso em: 17 out. 2022.

MEYER, P.; BRAVOS, M. Diálogos inter-raciais: um debate antirracista em prol da descolonização do pensamento. **Revista Difusão**, Curitiba, v.02, n.08, p.15-19, 2021. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/31/25. Acesso em: 17 out. 2022.

MEYER, P.; SILVA; C. M da.; SILVEIRA; A. B. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: grupo de estudos para formação de educadores. *In*: II Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná**,** 2022, Curitiba. **Anais…** Curitiba, 2022a, p. 29. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/ANAIS-SeCIF_Vol-2-2022-1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

MEYER, P.; SILVEIRA, A. B.; GAGNO, A. P.; SILVA, C. C. M.; BRAVOS, M. S.. Diálogos inter-raciais: práticas extensionistas para educação em direitos humanos. **Revista Difusão** - Revista de Extensão, Arte e Cultura do IFPR, v. 02, p. 34-37, 2022. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/109/1506. Acesso em: 24 jul. 2023.

MEYER, P.; SILVEIRA, A. B.; SILVA, C. C. M. **Primeiros Passos para educar em Direitos Humanos.** Grupo de Estudos para Formação de Educadores**.** Trabalho apresentado no II SCITEC SEMINÁRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Diálogos sobre Ciência e Sociedade, 2022b, Pinhais. Não publicado.

MEYER, P.; SILVA; C. M da.; DAL' PONTE, C.; SILVEIRA; A. B. Educar em Direitos Humanos uma experiência de formação profissional e para cidadania por meio da produção audiovisual. *In*: II Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná**,** 2022, Curitiba. **Anais…** Curitiba, 2022, p. 27. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/ANAIS-SeCIF_Vol-2-2022-1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

MORETTO DA SILVA, C. C.; BAKKER DA SILVEIRA, A.; MEYER, P.. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista**

Difusão, *[S. l.]*, v. 1, n. 9, 2022. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/77. Acesso em: 9 fev. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Pesquisa analisa percepção brasileira sobre direitos humanos e gênero**. Nações Unidas Brasil, 9 dez. 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/210781-pesquisa-analisa-percep%C3%A7%C3%A3o-brasileira-sobre-direitos-humanos-e-g%C3%AAnero. Acesso em: 24 jul. 2023.

PAIXÃO, D. E. da S.; NUNES, D. S.; GEFFER, G.; ROMANELLI, B. M. B.; MEYER, P. Diálogos inter-raciais: evento de promoção de direitos humanos. *In*: I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, **Anais…** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2021, p. 26. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/ANAIS-DO-I-SeCIF.pdf Acesso em: 25 out. 2022.

PAV TV. Entrevista André Bakker "Primeiros passos para Educar em Direitos Humanos". YouTube, 29 de abril de 2022a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wATOkS_SRfk&t. Acesso em: 29 abr. 2022.

PAV TV. Vídeo instrucional sobre bancas de heteroidentificação. YouTube, 15 de dezembro de 2022b. Disponível em: https://youtu.be/C_K0nc53DKI. Acesso em: 13 fev. 2023.

PAV TV. Vídeo institucional NEABI IFPR Campus Curitiba. YouTube, 16 de dezembro de 2022c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JukLrE8yhBA. Acesso em: 22 dez. 2022.

PAV TV. Reportagem sobre o II Encontro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPR. YouTube, 22 de dezembro de 2022d. Disponível em: https://youtu.be/JNhI76LRyxU. Acesso em: 13 fev. 2023.

PRANIS, K. **Processos Circulares de Construção de Paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RIBEIRO, F. P. Paulo Freire na comunicação e os meios de "comunicados". **Rizoma**, v. 1, n. 2, p. 78-91, 30 dez. 2013. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/4058. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVEIRA, A. B..; ARINELLI, G. Arte para educar em direitos humanos: reflexões para uma prática transformadora. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 137–158, 2023. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/190. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. ROCHA, A. C. G. P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. *In*: III Congresso Humanitas PUCPR; 2022 I Congresso Luso Brasileiro de Educação: Independência e Identidade, 2022, Curitiba. Cadernos de resumos do III Congresso Humanitas PUCPR; 2022 I Congresso Luso Brasileiro de Educação: Independência e Identidade, **Anais…**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2022. p. 633-636.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista Extendere**, v. 8, p. 104-116, 2022.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FRENTE À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: REVISÃO SITEMÁTICA

Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp[1]

Daiane Silva Lourenço de Souza[2]

Alisson Martins Duarte[3]

Mareli Eliane graupe[4]

RESUMO

Nas últimas décadas, o cenário educacional tem sido permeado por muitas discussões acerca de gênero, diversidade e os desafios que envolvem a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso para todos/as. O preconceito e a intolerância são realidades que ainda persistem em diversos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar, e suas ramificações podem ser profundamente prejudiciais para os/as estudantes que são alvos de discriminação ou qualquer forma de preconceito. O presente resumo tem por objetivo realizar um levantamento dos principais trabalhos acadêmicos publicados no Brasil, abarcando o período de 2020 a 2022, com especial atenção à abordagem qualitativa. Para isso, no mês de julho de 2023, conduzimos uma busca no Banco de Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, utilizando os descritores: Diversidade sexual, Gênero e Educação Básica. Foram obtidos trezentos e cinquenta e um resultados anterior ao recorte temporal, com ele restaram vinte e um, dos quais vamos apresentar seis neste resumo. Ao explorar esses registros, buscamos compreender e analisar as perspectivas, desafios e avanços relacionados à inclusão de estudantes que possuem uma orientação sexual diferente, no contexto educacional brasileiro. Os dados apontam a necessidade de promoção do respeito à diversidade sexual nas escolas e da preparação dos/as professores/as para permitir a inclusão desses/as estudantes. Ao garantir um ambiente educacional acolhedor e respeitoso para todos/as, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, estamos construindo bases sólidas para uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: 1. Diversidade sexual 2. Gênero 3. 4. Educação 5. Desafios

1 INTRODUÇÃO

A diversidade de gênero é uma realidade cada vez presente em todos os locais, permeando nossa sociedade em suas mais variadas formas. O cenário educacional tem sido palco de muitas discussões e dúvidas acerca do tema. É preciso compreender que as identidades de gênero são diversas e vão além das categorias tradicionais binárias. Nesse contexto, aceitar e respeitar trata-se de uma questão ética

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac/Lages. sonia.fortkamp@uniplaclages.edu.br
[2] Mestranda em Educação. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac/lages. daianelourenco@uniplaclages.edu.br
[3] Doutorando em Educação. Universidad de la Empresa UDE. alisson_martinsduarte@Yahoo.com.br
[4] Doutora em Educação. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac/Lages. mareli@uniplaclages.edu.br

e social.

A educação desempenha um papel essencial nesse processo, pois é nas escolas que as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a importância do respeito à diversidade e a construção de uma convivência harmoniosa.

Conforme apontado por Berenice Bento, a escola é um ambiente propício para a vivência de diferenças, em que o convívio com pessoas diversas pode se converter em oportunidades para o cultivo do respeito à diversidade e para a edificação de uma sociedade mais justa (Bento, 2008, p. 70).

O "desafio de conviver com pessoas diferentes" mencionado na citação sugere que lidar com a diversidade pode ser uma tarefa desafiadora, mas também extremamente enriquecedora. Ao enfrentar esse desafio com uma perspectiva aberta e inclusiva, é possível criar um espaço em que todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

A diversidade de gênero é uma realidade presente nas salas de aula e, os/as professores/as precisam garantir que todos os/as estudantes se sintam seguros/as, valorizados/as e acolhidos/as. No entanto muitos não se sentem preparados para lidar com situações que surgem cotidianamente e acabam frustrando-se com isto.

Este resumo expandido tem como propósito enriquecer a discussão acerca da inclusão e do respeito à diversidade de gênero na educação. Para tanto, será realizada uma análise da produção científica brasileira, com foco na revisão sistemática da literatura. Serão abordados os desafios e perspectivas relacionadas a esse tema tão relevante. Acreditamos que essa análise pode proporcionar maior reflexão e, ao mesmo tempo, aprimorar as práticas educacionais voltadas para a inclusão e o respeito à diversidade sexual e de gênero na educação básica do Brasil. Com essa abordagem, visamos contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, igualitário e empático para todos/as os/as estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a elaboração deste resumo, adotamos abordagem qualitativa e realizamos uma revisão sistemática no mês de julho de 2023, no Banco de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente, conduzimos um estudo dos trabalhos acadêmicos publicados no Brasil entre 2020 e 2022. Utilizamos os seguintes

descritores para afinar a busca: Diversidade Sexual, Gênero e Educação Básica. Este procedimento resultou em um total de 351 trabalhos, que, após aplicarmos o critério de recorte temporal, foram reduzidos para 21. Deste conjunto, selecionamos os seis mais representativos por estarem mais de acordo com o objeto do artigo para apresentar neste resumo.

O primeiro trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado elaborada por Katia Maria Barbosa dos Anjos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, em 2022, com o título: **Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+**. O objetivo da autora foi compreender de que maneira a heteronormatividade, no contexto escolar, afeta as vivências socioeducacionais de estudantes LGBTQIA+. A pesquisa foi respaldada no método dialético materialista, com abordagem quanti-qualitativa, sendo a coleta de dados realizada com roteiro de questionários estruturados online e entrevistas semiestruturadas online, aplicadas a sujeitos estudantes LGBTQIA+ maiores de 18 anos, e a análise do discurso foi utilizada como tratamento de dados. Ao final da pesquisa a autora concluiu que a persistência do contexto escolar heteronormativo, arraigado em uma perspectiva colonialista, frequentemente marginaliza e ignora os desafios associados à subordinação de estudantes LGBTQIA+ no processo de aprendizagem social. Assim, é crucial e urgente abordar e dar visibilidade às identidades não heteronormativas na escola. Adicionalmente, é imperativo reconhecer e enfrentar as violações que atingem o direito fundamental dos/as estudantes de viverem suas identidades de gênero e sexualidade divergentes das normas convencionais. Esses indivíduos têm, cada vez mais, criado mecanismos de desconstrução da ordem heteronormativa, por meio de discursos expressivos, performances visuais, grupos de apoio e debates. Os referenciais teóricos servem de fundamentação para o estudo e são usados na análise dos resultados apresentados posteriormente. Sem desconsiderar os clássicos da área o trabalho deve considerar também publicações recentes, de periódicos especilizados/conceituados, de livros, dissertações, teses ou ainda de trabalhos apresentados em eventos da área.

O estudo da autora contribui para uma reflexão crítica sobre a heteronormatividade na escola e suas implicações para a inclusão e bem-estar dos estudantes LGBTQIA+. Além disso, enfatiza a necessidade de ações e políticas que

ISSN: 2176 - 1396

promovam um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e acolhedor para todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou sexualidade.

Na sequência trazemos a dissertação entituilada: **“Tá pensando que travesti é bagunça?!”**, elaborada por Rômulo Cambraia Ribeiro. A pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. O principal objetivo do autor foi investigar o modo como travestis e transexuais resistiam e construíam suas formas de enfrentamento às diversas faces dos preconceitos, em suas experiências escolares, na realidade da educação de nível básico em Macapá. A pesquisa foi com abordagem qualitativa, na perspectiva da Pesquisa Participante. A constatação do autor ao concluir o estudo foi que nas escolas, travestis e transexuais ainda enfrentam um ambiente hostil e perigoso devido à rigidez de gênero e heteronormatividade. Apesar disso, reconhecem a importância da educação básica para sua formação. Em Macapá, Amapá, constatou-se que essas pessoas resistem formando redes de amizade que proporcionam apoio e segurança, permitindo que expressem sua identidade de gênero livremente. Essa atitude desafia o poder estabelecido, pois em vez de se isolarem, elas criam laços de fraternidade com colegas e funcionários da escola, evitando as consequências da segregação e exclusão.

Conforme enfatiza Bento (2008), é essencial que as instituições educacionais demonstrem abertura para abordar, discutir e compreender questões relacionadas à transexualidade. O silêncio e a falta de conhecimento podem resultar em exclusão e violência, impactando negativamente a vida das pessoas trans. Portanto, é fundamental promover um ambiente educacional inclusivo e informado sobre essa temática.

Nesse viés, os resultados do estudo do autor são relevantes para a reflexão sobre a inclusão e acolhimento no ambiente escolar, ressaltando a importância da educação básica para a formação dos/as estudantes e a necessidade de se criar ambientes mais acolhedores, respeitosos e seguros para a diversidade de gênero.

Pedagogia Decolonial e Arte Educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação, elaborado por Antônio Mateus Pontes Costa foi a terceira dissertação analisada. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, no ano de 2021. Teve como principal objetivo identificar, a partir de arte educadores da rede estadual de ensino do Amapá, possiblidades pedagógicas que ocasionem o enfrentamento à LGBTfobia. Foi uma

pesquisa com abordagem qualitativa com técnica de coleta e dados as entrevistas semiestruturadas com professores de Artes da rede pública Estadual do Amapá. Ao final da pesquisa constatou-se que a discussão sobre LGBTfobia na educação apresenta potencialidades e impedimentos. No entanto, é sugerido que a Arte Educação, alinhada com a Pedagogia Decolonial, pode transgredir e enfrentar a LGBTfobia por meio de perspectivas rebeldes e transformadoras, fomentadas por um movimento decolonial que busca a diversidade de sexualidade e gênero. Na conclusão, os resultados da pesquisa são discutidos, destacando a importância de debater perspectivas de formação continuada para promover conversas sobre LGBTfobia, diversidade de sexualidade e identidade de gênero.

Nesse viés, a leitura do trabalho nos leva a refletir acerca da importância de promover debates sobre LGBTfobia, diversidade de sexualidade e identidade de gênero através de uma formação continuada para os educadores, buscando criar um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso para todos/as. Com isso, o estudo oferece insights relevantes para o aprimoramento da educação, contribuindo para a construção de espaços escolares mais acolhedores e conscientes das questões relacionadas à diversidade e igualdade de gênero.

O quarto trabalho é intitulado: **Uma Interpretação Sócio-histórica Acerca Da Diversidade Sexual na Concepção de Uma Comunidade Escolar Em Rio Branco/Acre**, trata-se de uma tese de doutorado. Produzida por Leonardo Lani de Abreu, a tese foi apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, no ano de 2022. O autor teve como objetivo geral compreender como a concepção acerca da diversidade sexual dos membros da comunidade escolar articula-se com o currículo e se expressa no Plano Político Pedagógico - PPP da Escola. Para isso foi conduzido um estudo qualitativo, embasado na etnografia crítica, envolvendo diversos participantes, incluindo estudantes do 9° ano, professores, gestores educacionais e funcionários administrativos, em uma escola de ensino fundamental da rede estadual localizada em Rio Branco/AC. Após a conclusão da investigação, foi constatado que a temática da diversidade sexual desempenha um papel essencial na promoção de uma reflexão mais abrangente sobre as questões de opressão e exploração no contexto do sistema capitalista. Ao abordar e discutir abertamente a diversidade sexual, são colocadas em evidência as estruturas sociais que podem perpetuar a marginalização, a discriminação e a desigualdade.

O trabalho elaborado por Antônio Mateus Pontes Costa apresenta uma contribuição valiosa ao abordar a questão da LGBTfobia na educação e propor possibilidades pedagógicas para enfrentar esse problema. Ao identificar a potencialidade da Arte Educação alinhada com a Pedagogia Decolonial, o estudo destaca a importância de perspectivas transformadoras para combater a LGBTfobia e promover a diversidade de sexualidade e gênero. As conclusões apontam para a necessidade de promover debates contínuos sobre essas temáticas e oferecer formação adequada aos educadores, visando construir um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso para estudantes LGBTQIA+. Assim, o trabalho contribui para sensibilizar e direcionar ações dos/as professores/as que promovam a igualdade e o respeito à diversidade. E para aqueles/as que se sentem inseguros,

> começo esclarecendo algumas premissas que alicerçam tais proposições, que têm como suporte o princípio de que a livre orientação sexual dos jovens e adolescentes é um direito humano fundamental garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos principais documentos internacionais de Direitos Humanos. (Moot, 2009, p,03).

Damos continuidade com a apresentação do quinto título: **Educação na Diversidade para a Cidadania: A Interseccionalidade Gênero/diversidade Sexual em Livros Didáticos de História e Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental**, de autoria de Júlio Alves Caixêta Júnior. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – MG, em 2019. Com a pesquisa o autor objetivou realizar uma análise da interseccionalidade de gênero e diversidade sexual nos livros didáticos de História e Ciências destinados ao 9º ano do ensino fundamental, a fim de investigar de que maneira essas temáticas podem ser articuladas com a proposta de uma educação pautada na diversidade para a formação da cidadania. Foi uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental, com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos após a conclusão da pesquisa reforçam a percepção de que as diferenças são utilizadas para estabelecer normas em favor de condutas heteronormativas, as quais, por sua vez, geram estereótipos e preconceitos diversos. Notou-se que a interseccionalidade entre gênero e diversidade sexual não é abordada nos livros didáticos de História e Ciências, o que revela uma polarização rígida entre os conceitos de masculino e feminino, associando a sexualidade apenas aos aspectos biológicos e anatômicos do corpo, desconectando-a das relações de gênero. O material analisado deixa ao professor a árdua tarefa de identificar essas lacunas e

desenvolver estratégias para superá-las, o que muitas vezes se mostra difícil sem uma formação adequada. É necessário que o processo de capacitação docente inclua abordagens inclusivas, sensíveis à diversidade e à interseccionalidade, para que possam efetivamente promover uma educação mais aberta, diversificada e livre de preconceitos em sala de aula.

Segundo as ideias de Paulo Freire (1996, p. 25), "a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida é a própria vida". Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino se transformem em ambientes acolhedores e inclusivos, garantindo o respeito a todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

No entanto, percebe-se que a tarefa do/a professor/a acaba sendo árdua e desafiadora, especialmente sem uma formação adequada. Portanto, é imprescindível que o processo de capacitação docente inclua abordagens sensíveis à diversidade e à interseccionalidade, a fim de possibilitar uma educação mais aberta, diversificada e livre de preconceitos, criando um ambiente acolhedor e enriquecedor para os estudantes em sala de aula.

O sexto trabalho analisado é a tese de doutorado de autoria de Carma Maria Martini, com título: **Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões Sobre a Formação de Docentes Indígenas na Universidade Federal de Rondônia.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR, em 2021. Ao realizar a pesquisa, a autora teve o objetivo principal realizar uma análise das perspectivas dos docentes indígenas em processo de formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir acerca das temáticas relacionadas a gênero e diversidade sexual. A metodologia adotada foi de pesquisa qualitativa, sendo que os instrumentos para a produção de dados foram questionário e entrevista semiestruturada. A análise dos dados se deu por meio da análise temática. O estudo abrangeu 168 estudantes matriculados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir durante o segundo semestre de 2018. A partir desses participantes, foi selecionada uma amostra de 19 docentes que atendiam aos seguintes critérios: estarem atuando como professores em escolas indígenas, cursando o ciclo específico do curso (últimos dois anos) e demonstrarem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. As informações obtidas revelam que a maioria dos participantes percebe que a Licenciatura em Educação Básica Intercultural pouco os capacitou para lidar com questões relacionadas a gênero e

diversidade sexual em suas práticas pedagógicas, uma vez que esses assuntos são pouco abordados no curso. Entretanto, eles reconhecem a importância de incluir esses temas no currículo das escolas indígenas e nas licenciaturas interculturais, desde que haja uma consulta prévia às comunidades, para que os estudantes estejam preparados para desenvolver um trabalho pedagógico que promova o respeito aos direitos humanos e leve informações às comunidades, contribuindo para combater o preconceito e a discriminação. De acordo com a autora, percebeu-se que alguns participantes resistem à inclusão de questões de gênero e diversidade sexual, considerando que esses temas não fazem parte da cultura tradicional e devem ser tratados no âmbito familiar. Mesmo entre os que apoiam a inclusão, muitos enfatizam apenas a "aceitação do outro" sem questionar hierarquias, poder e padrões estabelecidos. É necessário dialogar urgentemente com os povos indígenas para incorporar essas temáticas no currículo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir e em outros cursos de formação de docentes indígenas.

A pesquisa conduzida pela autora nos leva a refletir sobre a relevância da inclusão de temas relacionados a gênero e diversidade sexual no currículo escolar, e ao mesmo tempo, mesmo tendo sido direcionada a professores indígenas, evidencia a dificuldade desse processo em uma sociedade que no geral acaba sendo fortemente moldada por padrões heteronormativos. Assim, cabe refletir que:

> embora as instituições sociais como a família, igreja e os meios de comunicação de massa exerçam grande influência na educação dos indivíduos, a escola é a instituição especificamente organizada para transmitir seletivamente às crianças a herança cultural da sociedade. (Oliveira, 2001,p, 215).

Nesse contexto, percebemos os/as professores/as protagonistas desse processo e assim, como agentes fundamentais na transformação do ambiente escolar. Sendo que entendemos que precisam estar preparados/as adequadamente para lidar com a diversidade sexual e promover a empatia, a compreensão e o diálogo aberto entre os/as estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos diversos estudos sublinha o imperativo de um ensino que seja profundamente ciente e engajado na abordagem de tópicos relacionados à

diversidade de gênero e sexualidade, com o objetivo de instituir um ambiente que seja verdadeiramente inclusivo para todos os discentes. É indispensável que o processo de descolonização do currículo seja levado a cabo, trazendo para o foco a riqueza e complexidade das múltiplas narrativas que fundamentam a compreensão do passado e do presente. Isso é fundamental para que a educação seja realmente aberta e crítica.Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

Ao recepcionar e dar valor a uma pluralidade de identidades de gênero, estabelecemos alicerces para uma sociedade cada vez mais inclusiva, em que a expressão livre e o respeito à individualidade são direitos inalienáveis de cada um. Este respeito à diversidade de gênero é chave para a promoção de equidade, a desconstrução de estereótipos danosos e a diminuição de preconceitos e discriminações.

Ademais, a capacitação dos docentes para lidarem com a diversidade sexual é um componente vital para impulsionar uma cultura de inclusão nas salas de aula, fomentando o respeito mútuo, a empatia e o diálogo franco. Esta abordagem pedagógica não somente auxilia na prevenção do bullying e da exclusão, mas também amplia a experiência de aprendizagem de todos os estudantes, promovendo uma troca de perspectivas e experiências repletas de significado. Somente através do respeito e da valorização das diferenças é que podemos almejar uma sociedade mais tolerante, equitativa e preparada para lidar com os desafios que a diversidade traz no cenário mundial contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

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

OLIVEIRA, Pérsio Santos dos. **Introdução a Sociologia.** São Paulo: Ática, 2001.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. O/**A jovem homossexual na escola.** Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Educação Básica No prelo.2009.

ANJOS, Kátia Maria Barbosa dos. **Heteronormatividade no contexto escolar**: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. **"Tá pensando que travesti é bagunça?!":** decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá. 2019 . 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

COSTA, Antonio Mateus Pontes. **Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

ABREU, Leonardo Lani de**. Uma interpretação sócio-histórica acerca da diversidade sexual na concepção de uma comunidade escolar em Rio Branco/Acre.** 2022. 249 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CAIXÊTA Júnior, Júlio Alves. **Educação na diversidade para a cidadania:** a interseccionalidade gênero/diversidade sexual em livros didáticos de história e ciências do 9º ano do ensino fundamental. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade de Uberaba, MG, 2019.

MARTINI, Carma Maria. **Questões de gênero e diversidade sexual:** reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. 2021. 283 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2021.

USO CONSCIENTE DA TECNOLOGIA E DAS REDES SOCIAIS

Rayka Hinschinck de Paula[1]

Thais Pacievitch[2]

RESUMO

O presente trabalho aborda o uso consciente das tecnologias e redes sociais, temática esta que emergiu por meio da vivência no Estágio Supervisionado IV: Gestão Escolar, disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia. A pedido da supervisora do campo de estágio, pedagoga de uma instituição privada que oferta o ensino médio regular e integrado à cursos técnicos, foi elaborado um plano de ação sobre essa temática. A partir da experiência, propõem-se a seguinte questão: como desenvolver estratégias para que adolescentes façam um bom uso das tecnologias e redes sociais? Como objetivo, pretende-se descrever o processo de elaboração do Plano de ação com vistas à promoção do uso consciente das tecnologias e redes sociais. A reflexão teórico-prática, com uma abordagem qualitativa, se pauta nos estudos de Belluzzo (2005); Moreira, Martins (2023); Piletti e Rossato (2012); Azevedo, Nascimento e Souza (2014). Para desenvolver estratégias para que adolescentes façam um bom uso das tecnologias e redes sociais, foi necessário estudar os riscos do mau uso das tecnologias e redes sociais bem como as potencialidades do bom uso dessas ferramentas. Na elaboração do plano de ação, foi explorada a importância de se promover o conhecimento para o uso consciente das tecnologias, foram propostas ações de valorização das interações reais no ambiente escolar e familiar e elencadas ações que envolvem os diferentes atores da comunidade escolar para que os estudantes utilizem as tecnologias dentro da escola e fora dela, ao seu favor e com segurança.

Palavras-chave: Plano de ação. Tecnologias. Redes sociais. Socialização.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de uso consciente das tecnologias e redes sociais, emergiu por meio da vivência com o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, intitulada Estágio Supervisionado IV: Gestão Escolar.

A escola, campo de estágio, é uma instituição privada, que oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como o ensino médio regular. Nessa experiência, foi solicitado pela pedagoga supervisora a elaboração de um plano de ação para um dos temas indicados por ela. Da listagem de temas disponibilizada, foi selecionado o tema “uso consciente das tecnologias e redes sociais”, problemática essa evidenciada no dia a dia dos estudantes, uma vez que eles são nascidos em

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br / raykadepaula@outlook.com
[2] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: thais.pacievitch@grupomarista.org.br

uma era digital e apresentam o contato direto com os diferentes meios tecnológicos desde a tenra idade.

Nesse contexto e a partir dessa experiência, busca-se refletir sobre a seguinte questão norteadora: “Como desenvolver estratégias para que adolescentes façam o bom uso das tecnologias e redes sociais?”. Como objetivo geral, pretende-se descrever o processo de elaboração do Plano de ação com vistas à promoção do uso consciente das tecnologias e redes sociais.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Das características da abordagem qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), pertinentes para essa reflexão, destacam-se a indicação de que a “investigação qualitativa é descritiva” e de que “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

O processo que culminou nesse texto iniciou-se na pesquisa realizada para a elaboração do plano de ação, que foi aprofundada por meio da pesquisa bibliográfica, que se realiza, de acordo com Fonseca (2002, p. 22),

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Buscou-se atrelar a teoria obtida por meio da pesquisa bibliográfica às experiências do estágio, identificando, durante o processo, elementos que destacam a importância do uso consciente das tecnologias e redes sociais, pertinentes à elaboração de estratégias para a conscientização dos adolescentes sobre a temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Estamos em um período social, intitulado como a Era Digital e/ou Comunicação Digital, em que acontece tudo muito rápido e de modo imediato, sem que se tenha tempo para processar as informações obtidas e coletadas. O pronto acesso as informações e à serviços antes só possíveis de modo presencial reorganizou o

cotidiano das pessoas de modo positivo em muitos casos. Porém, a tecnologia também trouxe uma certa dependência digital diária, por vezes mesmo uma compulsão tecnológica, tornando-se um desafio pessoal constante reservar um tempo do dia no qual não se esteja "conectado" a algum dos vários aparelhos que nos cercam.

O desafio de estar "desconectado" é imposto também na escola, instituição a qual também recaí a responsabilidade de conscientizar sobre o uso (e abuso) das tecnologias e das redes sociais dentro e fora da instituição. Como explica Belluzzo (2005, p. 37):

> Nesse contexto de mudanças de condutas da visão de mundo é que se inserem [...] os educadores, [...], profissionais que sempre têm revelado sua preocupação com a necessidade do sistema escolar desenvolver nos jovens os mecanismos eficazes de processamento, elaboração e assimilação da informação. Este fim último, altamente desejável para a educação contemporânea, constitui um meio de sobrevivência individual e coletiva, perante as necessidades dos cidadãos se manterem atualizados em informação e conhecimento na Era Digital.

Assim, cabe aos profissionais da educação se adaptarem a essa era digital, de modo a serem capazes de promover tanto o uso das tecnologias na escola com intencionalidade pedagógica, como também orientar o bom uso, consciente, das tecnologias e das redes sociais fora no ambiente escolar, conforme defendido por Belluzzo (2005, p. 37):

> Ao término do período de educação formalizada de caráter obrigatório, as pessoas devem estar aptas a aplicar estratégias, métodos e técnicas de tratamento da informação. Face à complexidade decorrente do volume de dados contraditórios, falsos, fidedignos, incoerente ou não, incompletos ou não, pertinentes ou sem nenhum significado ou relevância, é preciso ser seletivo, com a capacidade de comparar, categorizar, representar, inferir, transferir e interpretar criticamente a informação disponibilizada em meio tradicional e eletrônico, transformando-a em novo conhecimento. Este é o desafio e o diferencial deste século.

Além do aprendizado para a utilização da tecnologia para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, adolescentes e jovens precisam receber orientação sobre os perigos existentes no meio virtual, como o *cyberbullying,* as *fake-news*, a exposição de fotos, o aliciamento e o tráfico de pessoas, por exemplo. A aparente segurança nas interações virtuais potencializa o risco de ações como essas, cujas

consequências vão desde prejuízos ao desenvolvimento social e afetivo dos adolescentes, adoecimento, sofrimento psicológico e até suicídio.

Moreira e Martins (2023, p. 3) indicam que “o uso consciente da tecnologia é essencial para garantir a proteção da privacidade e segurança dos dados do cidadão, bem como para garantir que os serviços sejam fornecidos de forma segura e eficaz” Para isso acontecer e se concretizar, é importante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento sobre as consequências do mau uso das tecnologias e redes sociais e que conheçam estratégias para o bom uso dessas ferramentas, de modo a garantir a segurança e privacidade. A escola pode contribuir ao tratar dessa temática, para além da autorização/proibição do uso da tecnologia (por exemplo, do celular) em sala de aula.

Além dos riscos mencionados, o uso desmedido das tecnologias e redes sociais, pode acarretar isolamento social do sujeito, que se priva das interações sociais reais e, consequentemente, do desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas, importantes competências que são experenciadas com a socialização. Azevedo, Nascimento e Souza (2014, p. 159), explicam que

> [...] as tecnologias digitais interferem nos processos de comunicação face a face. Verifica-se diferenças peculiares na comunicação interpessoal presencial, na qual os interlocutores podem se observar diretamente no decorrer da comunicação, o que não ocorre na comunicação interpessoal mediada pelas tecnologias digitais. Os indivíduos, usando a interface das tecnologias digitais, diminuem a exposição a estímulos não verbais da comunicação, sendo filtrada a expressão emocional, eliminando aspectos importantes como a variação de: expressão facial, postura corporal, entonação vocal, dilatação e contração da pupila, sudação cutânea, batimento cardíaco, entre outros. A comunicação não verbal é importante para o estabelecimento das relações interpessoais e para o sucesso e sua manutenção.

Destaca-se assim, a importância de se ter cuidado e parcimônia em relação ao uso dos recursos tecnológicos, pois ao mesmo tempo que podem contribuir positivamente para o acesso à informação e ter um contato com pessoas geograficamente distantes, podem também representar um empecilho no que se refere a reconhecer e interagir de forma adequada mediante a comunicação corporal, verbal e não verbal, deixando de aprender ou aprimorar essa leitura corporal.

A falta do aprimoramento desses recursos de comunicação pode impactar negativamente a aprendizagem escolar. Na escola, o convívio e as trocas de vivencias

uns com os outros é essencial, pois "[...] a meta a ser alcançada pela educação escolar é a de que o aluno se aproprie dos recursos da cultura, do que foi constituído ao longo das gerações, através da interação" (PILETTI; ROSSATO, 2012 p. 99).

Reconhece-se que as tecnologias e redes sociais tem muito potencial no processo de ensino e aprendizagem, mas alerta-se a necessária conscientização para o bom uso dessas ferramentas, como forma de prevenir os inúmeros riscos que o mau uso pode acarretar. Partiu-se dessa premissa para a elaboração do Plano de ação.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA: ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

No processo de elaboração do plano de ação, foram elencados alguns pontos sobre o uso consciente das tecnologias e redes sociais para serem abordados com professores; equipe pedagógica (escola, comunidade escolar); estudantes do ensino médio e familiares. Para estruturar esse tipo de planejamento, foram solicitados os seguintes elementos: descrição da situação problema; justificativa; objetivos da ação (geral e específicos); abordagem teórico-metodológica; estratégia da ação; cronograma de realização; avaliação; mecanismo (s) de acompanhamento; recursos didáticos; e referências.

No que se refere a descrição da situação problema foi discorrido que se identifica que a tecnologia na atualidade é algo muito presente e recorrente no cotidiano, e que o seu mau uso pode provocar a má gestão de tempo de estudo e tornar os estudantes vítimas de *cyberbullying, fake-news,* aliciamento e tráfico, além de outros aspectos, como o caso de dependência tecnológica. Foi pontuado que o uso tecnológico apresenta suas desvantagens, como abordado anteriormente, mas também apresenta pontos positivos, que possibilita a comunicação, a identificação com grupos sociais, o acesso a informações e conhecimentos como em vídeo-aulas, além de outros fatores positivos.

Identificou-se assim, que se faz necessário expor esta temática na sala de aula, uma vez que os estudantes são nascidos na era digital e estão a todo momento em contato direto com os diferentes recursos tecnológicos. Nesse sentido, o trabalho com os estudantes sobre o uso consciente e saudável das tecnologias precisa abordar não somente os aspectos relativos as atividades pedagógicas, mas também ao uso no seu cotidiano.

ISSN: 2176 - 1396

Considerando a situação-problema, o objetivo geral proposto no plano de ação foi promover o uso consciente das tecnologias e redes sociais. Como objetivos específicos, foi proposto: analisar como os estudantes têm utilizado as redes sociais, tratando de assuntos de prevenção e segurança virtual, como: *cyberbullying; fake-news;* tráfico de pessoas; interações sociais; aspectos emocionais; exposição de fotos; e abuso virtual, assim como o autocontrole de uso dos aparelhos eletrônicos, de criar e manter essa autogestão digital.

Na abordagem teórico-metodológica foi defendida a importância de ser explanada essa temática de aprendizagem, uma vez que o uso da tecnologia está presente no dia a dia dos indivíduos, e que é necessário saber lidar com a segurança e prevenção virtual.

A partir do que foi exposto e discorrido, foram elaboradas possíveis estratégias de ação visando promover o uso consciente das tecnologias e redes sociais, destacando que para isso acontecer é interessante se ter um trabalho colaborativo com professores, equipe pedagógica, estudantes e familiares. Assim, foram propostas atividades de integração social, por meio de dinâmicas em grupo, reuniões pedagógicas, elaboração de espaços de vivência, formação continuada para os educadores da instituição, estudos de caso e debates educacionais.

Foi destacada ainda, a importância de: promover a socialização entre os estudantes, com a finalidade de possibilitar a comunicação interpessoal, com o uso de jogos coletivos, como vôlei, futebol e gincanas; discutir a importância de saber usar as tecnologias e redes sociais; utilizar nos espaços de vivências: sofás, redes, instrumentos musicais em contato com a natureza; argumentar e debater temáticas de *cyberbullying, fake-news*, tráfico de pessoas, exposição de fotos e abuso virtual.

Após a descrição das ações propostas, foi elaborado um cronograma para a realização das atividades descritas, com o objetivo de cada atividade, tempo de duração, organizadores e público-alvo.

Apresentou-se, ainda, um questionário com os critérios e mecanismos de acompanhamento, como forma de avaliar se o objetivo do plano de ação foi alcançado e os meios para se realizar essa avaliação da efetividade das propostas, articulando também aos recursos didáticos necessários.

Com isso, foi possível elaborar um plano de ação conciso, eficiente e de fácil interpretação para a possível execução das atividades propostas, não visando apenas o desenvolvimento de aspectos pedagógicos restritos à escola, mas propondo

articular questões relacionadas com desenvolvimento interpessoal, pessoal, social, emocional e cognitivo do sujeito, tendo a percepção que essas habilidades são de extrema importância para o progresso do ser social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada buscou elucidar como desenvolver estratégias para o bom uso das tecnologias e redes sociais, articulando o estudo bibliográfico sobre o tema às experiências do estágio obrigatório de gestão escolar, no qual foi elaborado um plano de ação, que visou promover o uso consciente das tecnologias e redes sociais.

Para tanto, foi necessário estudar os riscos do mau uso das tecnologias e redes sociais bem como as potencialidades do bom uso dessas ferramentas. Na elaboração do plano de ação, atividade essa designada pela pedagoga supervisora do estágio supervisionado, foi explorada a importância de se promover o conhecimento para o uso consciente das tecnologias, e elencadas ações que envolvem os diferentes atores da comunidade escolar para que os estudantes utilizem as tecnologias dentro da escola e fora dela, ao seu favor e com segurança. Foram propostas ainda, ações de valorização das interações reais no ambiente escolar e familiar.

Com isso, foi possível observar e concluir a importância de a instituição escolar estar atenta as formas de uso das tecnologias e redes sociais por seus estudantes e estabelecer meios de prevenir o mau uso dessas ferramentas, preferencialmente adotando estratégias para conscientizar e instrumentalizar os estudantes para o bom uso tanto dentro da escola, como fora dela.

É fundamental também, proporcionar momentos de socialização entre os estudantes na escola, de uma comunicação face a face, de modo que se tenha o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação em um diálogo contínuo e presente, podendo ver o interlocutor fisicamente, trocar olhares, realizar a leitura da linguagem corporal, podendo se expressar, errar, corrigir e acertar, de conseguir ouvir opiniões convergentes e divergentes as suas e debater as ideias com respeito e urbanidade. Desse modo, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, a escola

contribuirá para a formação de seres humanos capazes de agir e interagir de forma mais adequada em sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jefferson; NASCIMENTO, Giovane do; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; Ciberdependência: O papel das emoções na dependência de tecnologias digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 2. p. 148-161. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5771/577163625002.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecário e educadores. **Educação Temática Digital.** Campinas, v. 06, n. 02, p. 30-50, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856185. Acesso em: 10 jun. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MOREIRA, Celeste; MARTINS, Esmeralda de Fátima. Uso consciente dos recursos tecnológicos: qualidade de vida das crianças e adolescentes. **Revista Científica Saúde e Tecnologia.** *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 1-,13 2023. Disponível em: https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/260. Acesso em: 10 mai. 2023.

PILETTI, Nelson, ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2012.

NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM VELHOS PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO

Autores
[1]Cristine de Oliveira Dilli
[2]Andressa Graziele Brandt
[3]Roseli Nazario

RESUMO

O presente trabalho se propõe a apresentar relações entre as novas políticas educacionais que estão sendo implantadas no país e os princípios de administração científica e clássica de Taylor e Fayol. Partiu-se das reflexões dos contextos de documentos norteadores das políticas e termos constantes nestes documentos aliados a princípios administrativos. Verificou-se que conceitos da administração como metas, avaliações, produção, manuais constam em documentos de políticas educacionais e partiu-se então para questionamentos sobre estas relações. Qual seria a inspiração destes termos para uma educação mais eficiente e competitiva e adequada aos interesses empresariais?Como escolas e empresas estão relacionadas, como se verifica o uso de metas, competitividade e produção no contexto escolar? Assim, buscamos explanar a comparação entre as políticas adotadas por escolas públicas e gestões de estados e municípios com as teorias empresariais, no que as novas políticas e reformas educacionais se alinham ao sistema empresarial na escola pública, abarcando-se em referenciais de autores que discutem sobre as políticas educacionais como Simionato e Hobold (2021), Shiroma (2011) e os referenciais teóricos de princípios gerais de administração científica e clássica como Taylor (1990) e Chiavenato (2003), ressaltando o quanto a educação está sendo comparada a um sistema gerencial fabril, onde os sujeitos são meros executores e cumpridores de tarefas designadas por um empresariado dominante. Os resultados mostram uma grande proximidade entre a administração empresarial e a escola, desconsiderando o sujeito histórico.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação. Administração. Reformas Educacionais. Administração Científica e Clássica.

1 INTRODUÇÃO

Em meio a ascensão de políticas educacionais afinadas à política neoliberalista, que se iniciou na década de 90 e se acentuou fortemente nos últimos 4 anos, em que entidades empresariais tomaram concepções de educação, materiais e espaços escolares por estas serem possíveis e atrativos filões mercadológicos com

[1] Mestranda em Educação, Servidora Técnica Administrativa. Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú. e-mail: cristine.dilli@ifc.edu.br
[2] Professora Mestrado em Educação PPGE, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. e.mail:andressa.brandt@ifc.edu.br
[3] Professora Mestrado em Educação PPGE, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. e.mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

atendimento a interesses políticos e de classes dominantes político religiosas. Neste sentido, os novos documentos educacionais e as novas propostas para a educação, como a BNCC, apresentam diversos conceitos que vem ao encontro de teorias administrativas clássicas, que tiveram seu ápice no início até metade do século XX.

A concepção de se preparar pessoas para uma sociedade empreendedora, autônoma e competitiva, em que os esforçados e merecedores chegariam ao topo de sua conquista, trazem termos que rememoram aos discursos e teorias administrativas no início deste século, em sistemas fabris, no gerenciamento e controle, além de outros princípios da teoria administrativa tais como planejamento, organização, cumprimento de metas e avaliações sistêmicas, termos estes que adentram ao sistema da escola pública englobando todo o ensino básico.

Em contraponto, tem-se o sujeito e o objeto na produção do conhecimento, onde é indissolúvel a relação entre a teoria e prática, aliando a ciência e a técnica através do trabalho docente, este que configura toda uma concepção da realidade sócio-econômica-política, capazes de orientar e transformar condições que são impostas para a emancipação do ser humano (SILVA, 2018). Este trabalho, de ampla importância e complexidade, deve ser compreendido.

Neste contexto, buscamos explanar a comparação entre as políticas adotadas por escolas públicas e gestões de estados e municípios com as teorias empresariais, no que as novas políticas e reformas educacionais se alinham ao sistema empresarial na escola pública, abarcando-se em referenciais de autores que discutem sobre as políticas educacionais como Simionato e Hobold (2021) , Shiroma(2011) e os referenciais teóricos de princípios gerais de administração científica e clássica como Taylor (1990) e Chiavenato(2003), ressaltando o quanto a educação está sendo comparada a um sistema gerencial fabril, onde os sujeitos são meros executores e cumpridores de tarefas designadas por um empresariado dominante.

2 DESENVOLVIMENTO

As intenções mercadológicas em torno da educação advém de um projeto já no final dos anos 80 (SIMIONATO;HOBOLD, 2021) e no Brasil com a abertura de mercados e implantação de um neoliberalismo no governo, em que há abertura para capital estrangeiro, é que as entranhas destes pensamentos começam a tomar forma.

Na década de 90, organizações como CEPAL e UNESCO, alertavam para "urgente necessidade de implementação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso, onde era recomendado o investimento dos países em reformas educacionais para que se ofertasse conhecimentos e habilidades requeridas pelo sistema produtivo". (SHIROMA, 2011.p.53). Um intuito de já condicionar reformas que atendessem a sistemas dominantes de produção para a eficiência destes países.

A estratégia da CEPAL era articulada em objetivos como cidadania e competitividade, equidade e eficácia, integração nacional e descentralização (SHIROMA,2011), objetivos estes que destacam termos que a partir da década de 2000 aparecem "coincidentemente" em documentos como a BNCC, assentada no currículo e culminando nos documentos reformadores da educação, como o da reforma do ensino médio em 2016, pela medida provisória 746/2016.

Alinhados aos documentos norteadores, os termos que se observa também em princípios de administração, têm sido mais empregados e aplicados nas escolas e por consequência atingindo a escola pública assolada com as reformas educacionais. Todo o conglomerado de interesses empresariais aliados a uma política neoliberal é atraída por entidades formadoras de opinião, com interesses escusos e declarados: metas, competências, avaliações, concorrência… para preparar seus alunos para o mercado de acordo com as exigências deste, onde estas pessoas não necessitam executar sua liberdade de pensamento e sim apenas "*operacionalizar e ser um colaborador das empresas*" ou então "*ter a oportunidade de ser um empreendedor"* que se colocará desde cedo no mercado de trabalho, trazendo a "*autonomia e independência*" podendo assim realizar sua "*contribuição à previdência social*[4]". Verifica-se que todas estas intencionalidades fazem parte de uma estratégia política, econômica e social de uma dominação de classes e uma subserviência conivente de uma população pacífica e resiliente que irá atender a estes interesses.

Mas, qual seria a inspiração destes termos para uma educação mais eficiente e competitiva e adequada aos interesses empresariais? Verifica-se que termos como produtividade, metas e controle começaram a ser usados mais intensamente nos sistemas produtivos início do século XX, comparado aos sistemas da época a uma

[4] A reforma da previdência social pela emenda constitucional nº103/DOU, onde a aposentadoria por tempo de contribuição foi extinta. As regras consistem em uma progressão de pontos, sendo progressivo a cada ano.

ISSN: 2176 - 1396

administração científica e clássica, pensada para um sistema de chão de fábrica, que estava em ascensão e precisava de demandas de operários, vem ao encontro das novas políticas educacionais que vêm sendo absorvidas pelas gestões e escolas públicas no país, que assimila a um sistema produtivo educacional.

2.1 Os princípios mercadológicos na escola e os princípios da administração

Metas, Avaliações Padronizadas, Prêmios

No início do século XX, a consolidação do sistema capitalista e o advento da administração científica, na qual possuía a preocupação a produtividade da empresa por meio da eficiência no nível operacional, numa concepção pragmática, em que tempos e movimentos eram estudados e analisados. (CHIAVENATO, 2003). Para o iniciador dessa eficiência industrial, em seus princípios da administração científica, devia-se predeterminar tarefas individuais ao pessoal e conceder-lhe prêmios quando realizados. (TAYLOR, 1990). Remete-se atualmente às avaliações mundiais padronizadas estabelecidas pelos organismos internacionais e instituições privadas que levam à escola o propósito do cumprimento de metas nestas avaliações tais como a Olimpíada Brasileira de Português[5], em que diversas entidades privadas estão envolvidas e o Educador Nota 10[6], a fim de premiar aquelas escolas, alunos e professores com melhor desempenho.

Comparando a um dos princípios gerais da administração de Henry Fayol é o de controlar, através de resultados numéricos e não numéricos, os padrões de desempenho, avaliar o desempenho, comparar o desempenho com os padrões, agir corretivamente. (SANTOS, 2013.p 32). Em comparação com as avaliações que foram implantadas estamos à mercê de controle em nossas escolas onde nossas crianças e jovens passaram a ser sujeitos controlados por sistemas de avaliação e as escolas por metas de desempenho, como uma administração clássica[7]. Os indicadores de desempenho, eficácia e eficiência indicam discursos se inserindo para as normativas

[5] A Olimpíada faz parte do programa escrevendo o futuro, que tem como parceiros a Fundação Roberto Marinho e Itaú Social. In:https://www.escrevendoofuturo.org.br/ .Consulta em 23/06/2023.
[6] Prêmio Educador nota 10, para gestores e educadores de todo o país da Fundação Victor Cívita. em 2023 é assumido pelo Instituto Somos. In: https://premioeducadornota10.org/. Consulta em 23/06/02023.
[7] Administração Clássica Henry Fayol: tratamento da administração para formatação e hierarquização das organizações (CHIAVENATO,2003)

de educação, com ênfase em gestão de resultados e meritocracia. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021.p76)

Com o estabelecimento de padrões, na administração científica os “desvios positivos ou negativos que fogem dos padrões normais devem ser identificados e localizado para a tomada de providências” (SANTOS, 2013.p.27), ou seja uma visão pontuada em um único jeito de fazer, desconsiderando totalmente o sujeito operante e sua complexidade como pessoa. Esta “padronização dos objetivos e controles, a mutação do gerenciamento educativo e a formação de docentes são essencialmente reformas centradas na produtividade”.(LAVAL, 2004. p.12)

Estes indicadores e padrões a se estabelecer nas avaliações e metas em educação têm sua face de crueldade se pensarmos na competitividade de sujeitos de tanta diversidade econômica e social que frequentam a escola pública. A criança que vai à escola pode não ter sido alimentada em casa ou teve que presenciar situações violentas no lar. E a escola acaba tendo que lidar com esta situação, mesmo que sua função social seja a de educar para a democracia, para a emancipação e conscientização de que os direitos básicos do ser humano devem ser supridos pelo estado e não cabe à escola ter cunho meramente assistencialista.

Competências, capacidades e meritocracia

A BNCC no seu texto base apresenta a palavra competência 76 vezes, abrangendo o ensino fundamental e médio e cerceando todas as disciplinas a serem ministradas. Já no documento BNC formação, a mesma palavra é vista 56 vezes. Mas por que enfatizar tanto a competência em documentos norteadores na educação?

Para Shiroma (2011,p. 11), as competências difundem-se rapidamente as noções de organização e empresas como learning places, sendo que a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar, sendo uma medida apropriada para o mercado de trabalho de trabalho cada vez mais restrito e excludente. Ou seja, a escola perde seu espaço para outras aprendizagens que podem tornar o sujeito mais competente?

Quanto a formação inicial do profissional da educação, consta nos documentos norteador da BNC a noção de competência profissional, o que traz dimensões que remontam o tecnicismo (SIMIONATO; HOBOLD,2021), para que se estabeleça aprendizagens essenciais como previsto no documento base:

> As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL 2018).

A palavra competência rememora que o sujeito tem que estar pronto, preparado para o embate, tem que ser capaz, independente do contexto sócio educacional em que se encontra inserido, se ele atingir as competências, terá o mérito. “E o professor deve então formar o cidadão produtivo, munido de competências em escala global, as quais proporcionam capacidades constantes de adaptação ao sistema produtivo”. (SIMIONATO; HOBOLD, 2021 p.74).

Também no documento CNE 02/2019 refere-se a desenvolvimento de competências para que os estudantes saibam lidar com as características do século XXI, exigindo competências de maior complexidade, que possam construir relações de modo confiante, criativo, resiliente e simpático com padrões de pensamento, sentimentos e comportamentos. (BRASIL, 2019). Sugere-se uma formatação de um sujeito com postura resiliente numa adaptação para o trabalho.

Manuais para tornar professores operacionais?

Com a padronização de currículos, cartilhas, livros didáticos e manuais, no qual o professor tem a receita completa de como operacionalizar sua atuação na escola, ficando sob a dependência do aporte de livros, materiais e manuais que pressupõem a padronização geral dos meios de ensino, onde não será permitido o livre atuar, o livre pensar? Remete a um dos princípios da administração clássica de Henry Fayol, o controle: subordinação dos interesses individuais aos interesses coletivos, uma postura em que os interesses de uma pessoa não devem ter prioridade sobre os interesses da empresa como um todo”. (SANTOS, 2013). Se as novas determinações das políticas educacionais prescrevem inclusive manuais e livros didáticos com conteúdos com códigos e posturas pelo professor a serem realizadas, aqui pode-se fazer o trocadilho “para o sucesso da empresa”, para o sucesso de um conglomerado de interesses inclusive externos para que o professor tenha esta postura. É o engessamento de sua atuação profissional e perda de sua autonomia.

ISSN: 2176 - 1396

A ênfase nas tarefas, segundo Chiavenato (2003) é o foco das teorias da administração científica, aplicadas na racionalização e no planejamento das atividades organizacionais. Quando estas atividades vêm prontas e planejadas para que o professor atue apenas como um executor destas tarefas, compara-se ao operário de Taylor, onde as condições humanas eram relegadas, pois o princípio era a tarefa em si, o produto desejado com menor dispêndio econômico, deixando o participante do processo produtivo como alienado. Ele não sabia ao final o que estava produzindo e por que estava produzindo.

Alunos como futuros empreendedores, vida garantida…?

Estamos ainda sob o efeito de uma reforma do ensino médio que traz conteúdos e trilhas educativas como meta de vida e traz a palavra empreendedorismo em voga com uma ampla adesão da mídia na divulgação de eventos e ações empreendedoras tais como novo fenômeno no mundo dos negócios, proporcionando uma massificação das benesses de ser empreendedor. O modelo de gestão hoje valorizado articula um conjunto de atributos individuais a atributos próprios das relações de mercado (KRAWCZYK,2014). O intuito é que o estado se exima da responsabilidade de prover melhorias no próprio sistema social e econômico, delegando esta responsabilidade ao próprio sujeito, ele que terá que se prover unicamente.

Segundo Chiavenato (2003, p.23) “o empreendedor é a pessoa que tem a coragem de assumir riscos para aproveitar oportunidades em situações onde pessoas veriam apenas problemas ou ameaças”. Para o jovem, assumir riscos acaba se tornando mais atrativo que o estudar, pois este vislumbra um ganho rápido, uma transformação que não assimilou nos bancos de sala de aula. Para o jovem pobre parece ser a única salvação para que consiga prover o mínimo de sustento e auxiliar sua família. Esta ilusão é muito perigosa, pois ela vem ao encontro de um projeto de sociedade e governos que não somente fragmenta, como precariza cada vez mais a importância da escola e joga uma geração à sua própria sorte. E no tangente aos profissionais da educação, os alunos percebem aquele professor que ministra aula em cinco escolas para se manter, vê a profissão desestimulada e fragmentada, se desestimula no próprio contexto escolar e vai tentar buscar aquilo que é mais fácil e atrativo.

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, as reformas educacionais revestidas da política neoliberal e conservadora, trazem conceitos administrativos oriundos de uma inexistente relação entre ser humano e empresa, onde tarefas e produção eram imprescindíveis ao sucesso de uma empresa. Ao passo que entidades empresariais percebem a educação como um excelente negócio, introduzem seu pensamento e princípios empresariais no sistema educacional para que a escola atenda em sua totalidade os interesses deste empresariado.

Ora, a escola é a única luz na perspectiva de mudança de tantas crianças e jovens no nosso país que sequer tem uma relação saudável com seus próximos, que necessitam se alimentar e a escola é a esperança. Conforme Mészáros (2008, p. 83) todo o sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo, só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais". O que uma escola empresarial significará para estas gerações que poderão ter omitido o seu direito de expressar sua criatividade, ter o seu livre pensar para sua constituição como pessoa? E o que os professores, tão protagonistas e coadjuvantes na transformação destas vidas serão em meio a tantos controles e metas a serem atingidos? Onde ficará a construção de novos saberes, da inter-relação com a realidade social e especificidade de cada um?

Aqui reforça-se uma luta de uma escola que seja além dos interesses do capital. Como Mészáros (2008) reporta que o papel da educação é soberano, e sua universalização como a do trabalho devem ser vistas como "atividade humana autorrealizadora". Ainda, segundo o autor, "os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade". (MÉSZÁROS, 2008.p 58-59). Lutemos por ainda assegurar uma escola autônoma, com livre pensamento, que respeite a diversidade e traga a criticidade aos seus educandos. Por escolas que permitam a criatividade. Por uma sociedade que permita o livre ensinar nas escolas.

Portanto, faz-se de suma importância o enfrentamento às premissas do capital para não tornarmos nossas escolas em empresas de produção e reprodução.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Consulta em 23 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº22/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília,2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Consulta em:29 de jun. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Revista **Educação & Sociedade**, v.35,nª126, p.21-41, jan-mar 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?lang=pt>

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina. Editora Planta:2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.(Mundo do Trabalho)

SANTOS, Luiz Fernando Barcellos dos. **Evolução do Pensamento Administrativo**. (livro eletrônico). Curitiba. Intersaberes, 2013. (Série administração empresarial)

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. 4a ed.1a reimp. Lamparina, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista Perspectiva.** v.36, n.1.p.330-350, jan-mar 2018. Florianópolis/SC.

SIMIONATTO, Margareth Fadanelli.HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional** v.17, n.46, p.72-88, Jul/Set.2021

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de Administração Científica. 8a ed. São Paulo. Atlas, 1990.

ISSN: 2176 - 1396

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A LIVROS LITERÁRIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES.

Gabriely Teles Pereira[1]

RESUMO

Este artigo representa uma versão reduzida do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento, que está sendo desenvolvido para obtenção do título de Pedagogo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa versa sobre a democratização do livro literário com foco na formação de leitores do Ensino Fundamental I, tendo como objetivo descrever e analisar dois programas de incentivo à leitura, bem como investigar a relação entre a democratização da literatura e as práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, busca explorar a experiência estética da leitura literária para além de uma abordagem meramente didático-pedagógica. Nesse sentido, o Livro Literário se configura como o objeto de estudo dessa pesquisa, a qual metodologicamente caracteriza-se como do tipo bibliográfica e documental, por meio das Políticas Públicas do Livro que entrarão em diálogo com o nosso referencial teórico, tais como Teresa Colomer (2007), Regina Zilberman (2009), Marisa Lajolo (2018), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022) e Regina Costa (2022). Apesar do incentivo à leitura dado por programas governamentais que regulamentam e distribuem livros literários nas escolas e da importância do trabalho com a literatura em sala, a pesquisa evidenciou problemas em relação a formação de leitores nas instituições escolares, por causa do manuseamento precário dos livros distribuídos pelos programas governamentais. Assim, esse assunto precisa ser melhor discutido junto aos atores e setores relacionados à leitura, além daqueles interessados pela temática.

Palavras-chave: Formação de leitores. Livro literário. Ensino Fundamental I. Democratização do livro. Políticas de leitura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo representa uma versão reduzida do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento, que está sendo desenvolvido para obtenção do título de Pedagogo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O trabalho aborda a democratização do livro literário e sua importância na formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Este estudo tem como objetivo descrever e analisar dois programas de incentivo à leitura, bem como investigar a relação entre a democratização da literatura e as práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, busca explorar a experiência estética da leitura literária para além de uma abordagem meramente didático-pedagógica. Nesse estudo, o Livro Literário se configura como um objeto essencial para a formação de leitores em diversos ambientes, mas

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/gabriely.teles@pucpr.edu.br

principalmente na escola, a qual se concebe como um espaço motivador, possibilitando o acesso aos livros literários e promovendo o incentivo a formação de leitores. Dentro de uma perspectiva social, a leitura possui o papel de integrar os indivíduos em um mundo letrado, permitindo que ele não só entenda a mensagem escrita, mas também possa interpretá-la. Assim, como forma de viabilizar essa habilidade, a escola e os docentes entram com o papel de proporcionar ao indivíduo diversas interações com a língua oral e escrita, de forma a ampliar suas visões de mundo e valores, além de contribuir com o desenvolvimento de competências escolares e sociais na vida do discente.

Entretanto, a leitura, sendo uma habilidade essencial para a interpretação do mundo e do indivíduo, enfrenta desafios conforme os dados da quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, lançada em 2020. O estudo, realizado pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE inteligência, com diferentes classes sociais, evidenciam uma queda alarmante de 4,6 milhões de leitores no Brasil entre os anos de 2015 e 2019. Entre os motivos, temos a questão do analfabetismo, a dificuldade para a leitura, a falta de concentração e o uso excessivo de redes sociais. No que tange acesso à leitura, os interrogados ressaltam questões relevantes. Alguns apontaram o alto preço dos livros como impeditivo para a leitura, enquanto outros destacam a ausência de bibliotecas próximas como uma barreira.

Considerando tais dados, fica evidente a necessidade de incentivar a leitura no espaço escolar. Nesse contexto as políticas como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído pelo decreto Decreto n° 7.559, de 1º de setembro de 2011 e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), estabelecido pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 surgiram com o objetivo de estimular e democratizar a leitura nas escolas da rede pública de ensino. Essas iniciativas buscam promover a formação de leitores competentes e críticos, capazes de compreender o mundo e se desenvolver plenamente no âmbito social e educacional.

Diante de um levantamento de produções cientificas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, chegamos ao referencial teórico desse trabalho, composto por autores pesquisadores da temática, tais como: Teresa Colomer (2007), Regina Zilberman (2009), Marisa Lajolo (2018), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022) e Regina Costa (2022).

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como qualitativo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para Gil (2002,

p. 44) “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Em relação à pesquisa documental, ‘’Além de procedimentos tradicionais de leitura e resumo de ideias, é possível extrair e sumarizar resultados por meio de meta-análise. (ROSENTHAL, 1984, apud GUNTHER, 2006, p. 205).

Para a construção desse estudo, as fontes utilizadas serão os decretos e editais do PNLL (2011) e o PNLD (2017) em diálogo com as produções relacionadas a temática de autores de referência.

Na pesquisa, utilizaremos a análise do discurso, definida por Bakhtin (2016, p. 4 apud MARCHEZAN e DESTRI, 2021) como uma investigação na qual ‘’o pesquisador é um outro não neutro que entra em diálogo com os discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. O objeto, portanto, não é dado ou coletado, mas é expressivo, responsivo e construído na relação dialógica.’’

Levando em consideração a queda no número de leitores do país e a escola enquanto um espaço significativo para a formação de leitores, levanta-se o seguinte questionamento: **Qual é o impacto das políticas de distribuição de livros literários e da atuação dos mediadores de leitura na formação de leitores durante o Ensino Fundamental I?**

Deste modo, o texto discute primeiro a Literatura como um direito, o conceito de Literatura e sua função, bem como os caminhos para a democratização do acesso ao livro nas escolas por meio das Políticas do Livro e práticas pedagógicas significativas.

2 O DIREITO A LEITURA LITERÁRIA

A leitura engloba uma pluralidade de linguagens, as quais contribuem para a formação de um sujeito letrado, criativo e crítico em relação ao mundo e a sociedade. Nessa perspectiva, a literatura possui uma dimensão social, cultural, histórica, política e de poder, pois historicamente, o conhecimento sempre foi exclusivo para a alta sociedade. De acordo com Teresa Colomer:

> [...] em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que deveria aprender a linguagem

> escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida. (COLOMER, 2007, p. 35).

Hoje, no Brasil, a leitura se enquadra como um direito de todos, previsto na Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003, a qual apresenta como dever na Diretriz I, do art. 1°: ‘’Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;’’. Esse reconhecimento legal evidência a importância da leitura para a sociedade e para a formação humana. Ademais, no que se refere a leitura literária, Candido (2011, p. 06) destaca que:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Dessa forma, a literatura não é apenas entretenimento ou um meio de se adquirir conhecimento, mas também um elemento fundamental para a construção de um indivíduo mais completo e consciente, capaz de se relacionar melhor com a sociedade e com seu próprio eu.

O acesso e o uso dos livros garantidos por lei, amplia as oportunidades de desenvolvimento intelectual e emocional. Por isso as políticas de distribuição e os mediadores de leitura são essenciais para que esse direito seja assegurado para todos os cidadãos brasileiros.

3 MAS AFINAL, O QUE É A LEITURA LITERÁRIA E PARA QUE ELA SERVE?

Antunes e Oliveira (2017, p. 17) nos dizem que a literatura entra como possibilidade de viabilizar um trabalho que envolva o encantamento do estudante pelos livros literários de forma lúdica e criativa. Mas afinal, o que é Literatura? Segundo Regina Zilberman, a Literatura:

> [...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que têm amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Assim, a literatura é uma forma de expressão que vai além da simples imaginação do escritor ou da distância temporal e espacial em que uma obra foi criada.

Para Marisa Lajolo, pesquisadora da temática, a literatura possui múltiplas faces, pois foi concebida e interpretada de diferentes formas de acordo com cada época. Assim, enquanto caminho para entender melhor a sua definição, a autora sugere acompanhar ‘’como a literatura foi concebida, praticada, interpretada e avaliada em diferentes momentos.’’ (LAJOLO, 2018, p. 37)

Segundo Zilberman (2009, p. 16), não se pode conceber a leitura literária ‘’como resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário’’.

Após discutirmos o conceito de literatura, também é interessante explorar quais são as suas funções em diferentes esferas da sociedade e como deve ser feito seu uso, levando em consideração que democratizar o acesso aos livros literários vai muito além de apenas distribuir livros, pois é necessário que os atores dessa ação desenvolvam práticas adequadas, respeitando o fazer literário, principalmente na escola. De acordo com Zilberman (2003, p. 46), a literatura infantil possui uma duplicidade própria de natureza, pois:

> [...] de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.

Além das funções pedagógicas e de acesso ao real destacadas por Zilberman (2003) em relação à literatura infantil, é importante ressaltar a sua função estética. A literatura, em todas as suas vertentes é uma forma de arte que permite a expressão criativa e estética por meio da criação de narrativas, personagens e cenários que encantam os leitores. Nesse sentido, é fundamental que os professores, bibliotecários e outros mediadores de leitura compreendam essa dimensão artística da literatura, pois muitas vezes, ao focar apenas nas funções pedagógicas, corre-se o risco de negligenciar a importância do valor estético proporcionada pela leitura literária.

4 O PNLL E O PNLD LITERÁRIO

Nas últimas décadas, com o intuito de democratizar o livro literário e didático nas escolas públicas do país, o governo brasileiro criou Políticas Públicas em prol de melhorias na educação. De acordo com Regina Costa (2022), ‘’Democratizar é ir aonde se precisa ir para, assim, pulverizar a cultura.’’ Nesse sentido, a etimologia da palavra democratizar carrega o poder de tornar algo acessível ao povo. Além disso, para a autora, democratizar está também atrelado à Bibliodiversidade, isto é, considerar a diversidade cultural na produção e seleção de obras literárias. Dentre essas políticas, temos a Política Nacional do Livro – Lei 10.753/2003 –, que se instituiu como um documento legal que autoriza o Poder Executivo, no capítulo IV, art. 13, ‘’ [...] a criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura.’’ (BRASIL, 2003).

Ademais, as políticas também se desenvolveram por meio de programas e planos governamentais. Diante desse panorama, destacamos o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O primeiro, Plano Nacional do Livro e Leitura, instituído no dia 1 de setembro de 2011, pelo decreto 7.559 é resultado de uma ação liderada pelo Governo Federal, por meio da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo e do Ministério da Educação, que consolidou as sugestões de representantes de todos os setores relacionadas à leitura, além de educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade civil, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral. Dentre os eixos desse programa, temos: a Democratização do acesso; o fomento à leitura e à formação de mediadores; a valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e o desenvolvimento da economia do livro. Segundo Costa (2022), ex-secretária executiva desse programa, ‘’o PNLL é um plano que busca formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura’’. Através desse Plano, ficou estabelecido que é compromisso do governo federal construir políticas públicas e culturais com base em um amplo debate com a sociedade e, em especial, com todos os setores interessados no tema. (GOV.BR, 2021).

O segundo programa, PNLD, é caracterizado pela avaliação, pela compra e pela distribuição a cada 3 anos de materiais didáticos, pedagógicos e literários para as escolas públicas do país. A partir dessa mudança, os estudantes de escola pública passaram a receber livros literários, permitindo que a distribuição não fosse restrita à

biblioteca. Segundo Freitas, Pereira e Segabinazi (2020), para a escolha dessas obras literárias, os seguintes critérios foram levados em consideração: adequação a linguagem dos estudantes, a exploração de recursos expressivos e a qualidade do texto. o Programa selecionou e distribuiu diversas obras literárias, em língua portuguesa e língua inglesa, aos estudantes dos anos iniciais (1º aos 5º anos), do Ensino Médio (1º aos 3º anos) e aos estudantes da Educação Infantil (creche e pré-escola), das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. (FNDE, 2018).

No entanto, apesar das políticas implementadas para a democratização do livro, a formação de leitores ainda é um problema a ser solucionado nas escolas. Segundo BIFF e Menti (2018), problemas relacionados à infraestrutura de bibliotecas e ao ensino de leitura, ainda fazem parte da nossa realidade. Ainda hoje, existe uma falta de mediação adequada dos livros literários na escola pelos professores, já que muitas vezes esse trabalho é realizado de forma tradicional, isto é, para fins didáticos e pedagógicos, excluindo a possibilidade de conceber a literatura como experiência estética. Desse modo, não basta apenas distribuir os livros por meio de programas, é preciso que os docentes saibam sistematizar o conhecimento do universo literário e desenvolver um trabalho que coloque os estudantes perante a uma práxis social de modo significativo e prazeroso. Segundo Zilberman (2009, p. 28 apud BARRETO, 2019, p. 422) muito mais do que apenas ofertar livros, é preciso que haja uma forma de envolver os professores e os bibliotecários no processo de democratização do livro para a ampliação de leitores na comunidade escolar. Entretanto, o que tem ocorrido, é uma desarticulação entre o trabalho com a leitura e a biblioteca escolar, após a junção das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente realizadas pelo extinto Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Segundo Barreto (2019), o PNLD passou por mudanças positivas, mas deixou de integrar um espaço motivador e fundamental para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, ignorando, inclusive, a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, a qual propõe a obrigatoriedade da universalização das bibliotecas no país. Ademais, outro entrave em relação a democratização do livro, é a falta de compromisso que muitos profissionais possuem com a leitura. Segundo um estudo feito por Veloso e Paiva (2020) com 94 docentes,

vemos no discurso das professoras que a leitura é valorizada, mas restringida a alguns espaços e tempos, além do papel de formar leitores ser delegado a profissionais específicos, como aos bibliotecários e professores de português, pois a educação é limitada por disciplinas, excluindo a literatura das aulas de ciências, matemática, geografia etc. Esse cenário é muito bem definido pela escritora Marina Colasanti em uma entrevista dada para o Radar da Educação, no ano de 2016, ‘’O professor que não é leitor não tem como formar leitores’’, ou seja, se o professor não possui o gosto pela leitura, dificilmente irá se interessar em se unir a causa da democratização da literatura nos espaços escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a democratização do livro literário é um elemento essencial para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental I. Através de programas como o PNLL e o PNLD, o acesso aos livros tem sido ampliado nas escolas públicas, contribuindo para a disseminação da leitura e o desenvolvimento de competências sociais e escolares nos estudantes.

Contudo, é importante destacar que a mera distribuição de livros não é suficiente para alcançar plenamente o objetivo de formar leitores competentes e críticos. É imprescindível que os docentes desempenham um papel ativo na mediação da leitura, proporcionando aos estudantes experiências estéticas e significativas com as obras literárias. Além disso, a articulação entre a biblioteca escolar e o trabalho com a leitura precisa ser fortalecida buscando integrar espaços motivadores que ampliem o universo literário dos alunos.

A leitura como direito fundamental, deve ser considerada como uma ferramenta de inclusão social e desenvolvimento humano. Ao compreender a literatura como uma necessidade universal a escola tem o papel de proporcionar aos estudantes o contato com diferentes narrativas, personagens cenários que os permitam conhecer interpretar o mundo em que vivem.

Assim, reafirmamos que a democratização do livro literário e o estímulo à leitura devem ser encarados como desafios contínuos, enfrentados tanto pela sociedade quanto pelos profissionais da educação. Somente através de um esforço coletivo e consciente será possível reverter os dados alarmantes sobre a queda de leitores no país e promover a construção de uma sociedade leitora, crítica e participativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, T.A,M; OLIVEIRA, T.M. A literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais: a importância dos contos. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 16-33, set. 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/6962/4898. Acesso em: 24 jul. 2023.

BARRETO, M.V. O professor e o acesso ao livro literário em escola pública. **Associação Catarinense de Bibliotecários**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 420-426, abr./jun., 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7389309.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

BIFF, V.L; MENTI, M.M. O direito à leitura no Brasil. **Revista COCAR**, Belém, V.12. N.24, p. 446 a 471 – Jul./Dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1955. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html > Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Brasília, 2011. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm >. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSTA, R. **Leitura Cria Mundos**: Um projeto sobre democratização do livro.1. ed. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.

COLASANTI, M. [Entrevista concedida a] Carolina Mainardes. Radar da Educação. 8 nov, 2016.

Disponível em: https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html,
Acesso em: 20 jul. 2023.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853. Acesso em: 27 abr. 2023.

FREITAS, Ana Magally Pereira de; PEREIRA, Israel Niwton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS – O PNLD LITERÁRIO 2018. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 7, p. 597-617, dez. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74935>. Acesso em: 15 jul. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74935.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Mai-Ago 2006, Vol. 22, n. 2, pp. 201-210. Universidade de Brasília.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em: Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: UNESP, 2018. 171. p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. São Paulo: UNESP, 2022. 352 p.

MARQUES NETO, José Castilho (org.). **PNLL:** Textos e História. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. 340p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro. Acesso em: 28 jul. 2023.

VELOSO, G. M.; APARECIDA, P. Representações sociais de leitura: práticas docentes e formação de crianças leitoras. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e31903, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31903. Acesso em: 16 jul. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003235. p.

ZILBERMAN, Regina. **O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA**. Via Atlântica, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 26 jul. 2023.

GRUPO DE ESTUDOS E OFICINAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS

Patrícia Meyer[1]

Cássia Cristina Moretto da Silva[2]

André Bakker da Silveira[3]

RESUMO

A formação de educadores é fundamental para a construção de uma cultura de Direitos Humanos. O rompimento com uma lógica de naturalização das desigualdades, exclusões, violências e intolerâncias é uma demanda urgente, essencial e necessita ser uma provocação contínua para aqueles que atuam na educação. Com intuito de contribuir com a introjeção da Educação em Direitos Humanos (EDH) na educação formal, o projeto de extensão "Diálogos Inter-raciais" possui como uma de suas frentes de trabalho o grupo de estudos "Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos". O projeto é uma parceria entre o Instituto Aurora e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba. O objetivo deste artigo é descrever, com caráter comparativo, duas propostas pedagógicas em EDH — o grupo de estudos e as oficinas pedagógicas de Candau (1999, 2013) —, estabelecendo aproximações e afastamentos entre as iniciativas. Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, de cunho bibliográfico, do tipo estudo de caso comparativo, que visa gerar conclusões iniciais para composição de uma pesquisa mais ampla que emerge do projeto de extensão vigente desde 2020. Dentre as semelhanças entre as propostas está a interação entre a teoria e a prática, o incentivo à participação e ao diálogo, a busca por construção coletiva de saberes e de criação de um ambiente impregnado pela mentalidade da EDH. Como diferenças, é possível apontar que as estratégias adotadas pelo grupo de estudos não são ativas como as propostas pelas oficinas e não envolvem, por exemplo, o sociodrama. O grupo de estudos realiza uma formação teórica e a sistematização dos conhecimentos individuais e coletivos a partir de um itinerário formativo ao longo dos encontros, embora exista ênfase na construção de um compromisso com valores como dignidade, cooperação e solidariedade. As propostas partem de uma mesma postura pedagógica e objetivam gerar um efeito mobilizador que traga transformação social.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Formação de Educadores. Oficinas Pedagógicas. Grupo de Estudos.

1 INTRODUÇÃO

Desde 2020, o projeto de extensão "Diálogos Inter-raciais" é mantido por parceria interinstitucional entre o Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos e o Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Curitiba, por meio de seu Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). Dentre seus objetivos, o projeto pretende

[1] Doutora, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, patricia.meyer@ifpr.edu.br.
[2] Doutora, Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, cassia.silva@ifpr.edu.br.
[3] Doutorando, Instituto Aurora: Educar em Direitos Humanos, andre@institutoaurora.org.

contribuir para o fortalecimento de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos no espaço escolar, com ênfase na formação de educadores. Além de ações específicas no âmbito da educomunicação voltada à Educação em Direitos Humanos (EDH), as atividades do projeto são concentradas em duas frentes: as rodas de conversa também denominadas “Diálogos Inter-raciais” e o grupo de estudos “Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos”. Ambas enfatizam a importância do diálogo, da aprendizagem coletiva, da colaboração e a promoção da dignidade humana e estão alinhadas com o Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do IFPR.

Uma das principais referências em Direitos Humanos, Interculturalidade e EDH no Brasil é a pesquisadora e professora Vera Maria Candau. Em diferentes publicações, Candau (1999, 2013) apresenta componentes e diretrizes para a promoção da EDH em uma perspectiva crítica. Em 1999, seu texto descreveu elementos da proposta de oficinas pedagógicas para EDH, desenvolvida pela organização não-governamental (ONG) Novamerica.

Ao compreender que a sistematização e divulgação de práticas educativas é fundamental para que diferentes experiências possam ser confrontadas e possibilitem a construção (e reconstrução) coletiva de políticas consistentes de formação de educadores em Direitos Humanos, nos debruçamos a relatar e investigar o grupo de estudos “Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos”, associando, portanto, a intervenção na realidade com a produção científica, conforme Quadro 1.

O objetivo do artigo é descrever duas propostas pedagógicas em EDH, o grupo de estudos (SILVA; SILVEIRA; MEYER, 2022; SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022) e as oficinas pedagógicas de Candau (1999) e Candau e Sacavino (2013), estabelecendo aproximações e afastamentos entre as iniciativas.

Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, de cunho bibliográfico, do tipo estudo de caso comparativo, que visa gerar conclusões iniciais para composição de pesquisa-ação mais ampla, que emerge do projeto de extensão vigente. Para coleta de dados, foram selecionadas as publicações apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Publicações analisadas

Oficinas Pedagógicas	**Grupos de Estudos "Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos"**
Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. (CANDAU, 1999)	Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. (MORETTO DA SILVA; BAKKER DA SILVEIRA, MEYER, 2022)
Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. (CANDAU; SACAVINO, 2013)	Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022)
Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. (CANDAU; 2013)	Diálogos inter-raciais: práticas extensionistas para educação em direitos humanos. (MEYER; SILVEIRA; GAGNO; SILVA; BRAVOS, 2022).

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Esses relatos permitem identificar características e elementos das propostas e por isso foram selecionados. O Quadro 2 demonstra as categorias utilizadas visando apontar semelhanças e diferenças entre as propostas de EDH.

Quadro 2 – Categorização aplicada nas propostas de Educação em Direitos Humanos

Oficinas Pedagógicas	**Grupos de Estudos "Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos"**
Público atingido	
Diretrizes e postura pedagógica	
Estratégias metodológicas adotadas	
Estrutura ou etapas	

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Em comum, as propostas compreendem que a EDH não se trata meramente da transmissão de conteúdos sobre o tema, pois requer a transposição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Kilomba (2019, p. 46) é enfática e problematiza a criticidade: "(…) em vez de fazer a clássica pergunta moral 'Eu sou racista?' e esperar uma resposta confortável, o *sujeito branco* deveria se perguntar: 'Como posso desmantelar meu próprio racismo?'. Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo". Há um contrassenso no Brasil que fortalece a reflexão da pesquisadora. Enquanto 81% brasileiros afirmam residir em um país racista, quando a pergunta é sobre ser uma pessoa capaz de cometer atitudes racistas, apenas 11% admitem a possibilidade. O estudo, realizado em abril de 2023, foi promovido pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SERAFINI, 2023). Assim como existe a falsa ideia de que não somos racistas, é necessário compreender que todos somos potenciais violadores de direitos humanos, o que é complexo e desafiador em um contexto de EDH. Todos contribuímos para a permanência de um sistema de produção, em si, injusto e desigual, e de uma mentalidade que naturaliza

desigualdades, intolerâncias e exclusões, perpetuada também na educação formal.

Há, portanto, uma radicalidade implícita no conceito de EDH que desencadeia em um compromisso, não apenas com uma formação e autoformação voltada à sistematização de conhecimentos sobre a temática, mas em um vínculo e na adoção de sentimentos e afetos voltados para a autonomia intelectual, a tolerância ativa, a cooperação e a solidariedade. A EDH requer frentes articuladas, integradas a uma leitura crítica da realidade, reflexão e mobilização coletivas e, por se tratar de questão urgente, é necessário inseri-la em posição central na formação de educadores.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

A Educação em Direitos Humanos é um campo do conhecimento, com base em dimensões históricas, políticas, culturais e filosóficas, bem como em compromissos e valores. “Exige uma compreensão crítica do ato de viver e de inserir-se no mundo” (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 102).

Desconhecimento sobre o tema, preconceito em relação ao termo, desmonte das políticas públicas são desafios para colocar a EDH na escola (INSTITUTO AURORA, 2022a; 2022b), mas não são apenas estes. Lidar com o silenciamento, a apatia e a indisponibilidade para o aprendizado, além de ter medo dos alunos são queixas e vulnerabilidades comuns aos educadores. Todos esses desafios foram relatados no grupo de estudos e reverberam a sensação de impotência ao lidar com temas como relações étnico-raciais, geracionais, de gênero e sexualidade, no âmbito da educação escolar (CANDAU, 2016). Destaque para o fato de que não se trata apenas de educar sobre ou para Direitos Humanos, mas com Direitos Humanos e em prol de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos (BENEVIDES, 2003). Para Benevides (2007), a educação formal e a escola pública são espaços favorecidos para práticas de EDH, porém as ações formativas relacionadas ao tema ainda são eventuais, desafiadoras, frágeis e assistemáticas (CANDAU, 2013; TAVARARES, 2020). Tem-se na EDH uma essencialidade em relação à democracia, à diversidade e à justiça social (DIAS, 2007), pois é sua afirmação, prática e vivência que “prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2007, p. 487).

3 GRUPO DE ESTUDOS E OFICINAS PEDAGÓGICAS

Ambas as propostas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos para formação de educadores apresentadas compreendem que para que a EDH se torne realidade é imprescindível não limitá-la a uma temática presente no currículo. Por isso, elas consideram aspectos como as expectativas, as inseguranças e o estado emocional dos participantes; reconhecem as vivências, as experiências e os conhecimentos prévios dos envolvidos; ancoram os conceitos na realidade concreta (integração entre teoria e prática) e no fomento à produção de conhecimento não apenas de forma individual, mas coletiva, por meio de trocas e da constituição de um compromisso, o que se consolida na perspectiva do "ver, saber, celebrar, comprometer" (CANDAU, 2013; CANDAU; SACAVINO, 2013). As oficinas pedagógicas são "concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos" (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64).

Imbuído de um compromisso com a formação de agentes multiplicadores, o grupo de estudos "Primeiros passos para Educar em Direitos Humanos", realizado entre 2021 e 2023, em três edições, visa articular a prática pedagógica dos educadores em sala de aula, ou em seus espaços de atuação, com "a compreensão dos direitos humanos a partir de uma perspectiva formativa elementar, baseada na diversidade social e cultural, na empatia, na solidariedade e na tolerância" (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022, p.107). O Quadro 3 apresenta as semelhanças entre as propostas, a partir das publicações (Quadro 1) analisadas.

Quadro 3 – Semelhanças nas propostas de Educação em Direitos Humanos

	Oficinas Pedagógicas	**Grupos de Estudos "Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos"**
Público	Ênfase para educadores tanto na educação formal quanto não-formal; Cuidado em limitar o número de participantes para incentivo de trocas, socialização e constituição de vínculo;	
Diretrizes	Fomentar a participação, o diálogo e os espaços de intercâmbio e de construção coletiva de saberes; Estimular a emersão de temas, embates e ampliação das discussões a partir das experiências do grupo; Integrar a dimensão afetiva com cognitiva; Empreender análise da realidade concreta; Ter como eixo a dignidade humana.	
Estratégias	Estimular a leitura e a análise de textos indicados (curadoria de conteúdos); Análise e debates de vídeos; Análise de acontecimentos contemporâneos; Incentivo permanente à participação.	
Estrutura	Todos os momentos são baseados na abertura e escuta ativa dos participantes,	

ISSN: 2176 - 1396

	considerando essencial que suas percepções, dúvidas, anseios e inseguranças sejam considerados no processo de formação.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

É evidente que ambas as propostas partem de um mesmo campo teórico que está se constituindo historicamente na EDH (ZENAIDE; VIOLA, 2019, p. 102) e está amparado em documentos nacionais e internacionais como os planos nacionais de Educação em Direitos Humanos e Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.

As propostas se amparam fortemente no contexto e tempo em que se realizam, privilegiando a análise de situações concretas, reais e cotidianas visando efetivamente mobilizar os participantes no sentido de um compromisso com a EDH. Por isso, se observa a superação de uma dimensão meramente técnica e instrumental para a tentativa de um acolhimento, aproximação e geração de pertencimento, que resulta na construção coletiva de reflexões e de conhecimento. Compreende-se a sensibilidade, a afetividade, a escuta e a atenção como fatores de potência e não de desvirtuamento da perspectiva formativa. A valorização das experiências dos participantes também se evidencia.

No Quadro 4, são apresentados alguns afastamentos em relação às propostas.

Quadro 4 – Diferenças nas propostas de Educação em Direitos Humanos

	Oficinas Pedagógicas	**Grupos de Estudos "Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos"**
Público	Professores, professoras, promotores comunitários, agentes de educação não-formal.	Aberta para toda comunidade, com ênfase em educadores da educação formal por ser realizada em âmbito institucional — incentiva o envolvimento de estudantes com interesse na temática.
Diretrizes	Não foram observadas diferenças substanciais referentes às diretrizes das proposições.	
Estratégias	Trabalho com diferentes expressões da cultura popular; Vivência de situações concretas através de sociodramas.	É realizada *on-line*, o que permite o intercâmbio e diferentes contextos e culturas dentro do país, mas não há presencialidade; Os encontros foram estruturados no formato de círculos de diálogos guiados, sempre há textos ou vídeos para estudo prévio; Há presença de facilitadores para realização de apresentação de determinados pontos-chave, provocações ao diálogo e elucidação de dúvidas.
Estrutura	O desenvolvimento das oficinas se dá nos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso; Para cada um há uma dinâmica específica.	Os grupos se desenvolvem em encontros regulares, *on-line*; A primeira edição foi de oito encontros e a subsequente de cinco encontros; Iniciam com a verificação das expectativas e do estado emocional dos participantes, dando tempo para apresentação de suas angústias ou inseguranças, assim como reações positivas. Na sequência são apresentados os pontos mais importantes dos materiais prévios encaminhados para estudo e são realizadas

		provocações para estímulo à troca, e a abertura para o compartilhamento de impressões e vivências é permanente. Finaliza-se com orientações e avaliações do encontro e temática, estabelecendo conexão entre um encontro e outro.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

É possível se depreender do Quadro 4, que, do ponto de vista de organização e sistemática de trabalho, as Oficinas Pedagógicas (CANDAU, 1999 e 2013) e o grupo de estudos "Primeiros passos para se educar em direitos humanos" (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022) são ações distintas, mas que, o objetivo maior, em ambas, é a promoção da educação em direitos humanos com plena aderência ao engajamento social dos seus respectivos públicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar em Direitos Humanos é desafiador, porém, possível. Uma proposta de EDH não pode se restringir à transmissão de conteúdos ou técnicas e dinâmicas de grupo (CANDAU, 1999). Ela precisa ser orgânica, viva, continuada e alerta ao espírito do tempo e sempre novos desafios sociais (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022).

Dentro da postura pedagógica demandada para propostas para educar em direitos humanos, é imprescindível a abertura e o desapego ao conforto e a conformidades. A EDH é exigente e reclama por um "desalojar-se" dos sujeitos.

Mais que promover a necessária inserção da temática dos direitos humanos de maneira interdisciplinar ou de forma transversal nos currículos acadêmicos e nas práticas curriculares disciplinares, por tantas vezes preconizado nos planejamentos educacionais, a demanda é de promoção de um pensar em direitos humanos, articulado ao sentir e ao agir que possa fomentar uma postura permanente em prol da EDH. Ainda que possuam metodologia, sistemática de execução e objetivos peculiares, tanto as oficinas pedagógicas como o grupo de estudos favorecem a construção de espaços escolares e acadêmicos em que o educar em direitos humanos é protagonizado como forma de inspirações e ações docentes e comunitárias, na promoção de uma cultura de profundo respeito aos direitos humanos.

Para o futuro, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com objetivo de analisar os impactos do grupo de estudos na formação continuada de educadores, avaliando as possíveis repercussões na prática educativa. Como o projeto de extensão "Diálogos Inter-raciais" permanece vigente, em paralelo com a pesquisa, serão produzidos novos materiais de apoio, em formato

de texto e audiovisuais, visando a propagação da EDH e consolidando redes que possam mobilizar mais agentes multiplicadores.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V.. Educação em Direitos Humanos: do que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BENEVIDES, M. V.. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, R. M. G. S., *et al*. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 3335-334

CANDAU, V. M. F.. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. **Novamerica/PUC-Rio–1999,** Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143455. Acesso em: 26 de jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70332866008. Acesso em: 26 de jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B.. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em: 28 jul. 2023.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al*. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil:** o biênio 2021-2022. Curitiba: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2022a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Jd8sP0KHLL7nRz0f3TxpRsZaVJMWPzD4/view. Acesso em: 28 jun. 2023.

INSTITUTO AURORA. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil**: órgãos, políticas e ações. Curitiba: Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos, 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11Yh7M-WDKp9GKoHEy3-A5StqaApdTKIx/view. Acesso em: 28 jun. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MEYER, P.; SILVEIRA, A. B.; GAGNO, A. P.; SILVA, C. C. M.; BRAVOS, M. S.. Diálogos inter-raciais: práticas extensionistas para educação em direitos humanos. **Revista Difusão** - Revista de Extensão, Arte e Cultura do IFPR, v. 02, p. 34-37, 2022. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/109/1506. Acesso em: 24 jul. 2023

MORETTO DA SILVA, C. C.; BAKKER DA SILVEIRA, A.; MEYER, P. . Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista Difusão**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2022. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/77. Acesso em: 9 fev. 2023.

SERAFINI, M. 8 em cada 10 pessoas considera o Brasil um país racista, aponta estudo. **Carta Capital**. São Paulo, 27 jul. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/8-em-cada-10-pessoas-considera-o-brasil-um-pais-racista-aponta-estudo/. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista Extendere**, v. 8, p. 104-116, 2022.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al*. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487- 503.

TAVARES, C. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, 2020, 8(2), 46–62. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10710/7889. Acesso em: 20 set. 2022.

ZENAIDE, M. de N. T.; VIOLA, S. E. A.. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282. Acesso em: Acesso em: 27 jul. 2023.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES

Jessica Gebiluka [1]

Profª. Drª. Rita de Cássia da Silva Oliveira [2]

RESUMO

Objetivando analisar os direitos educacionais e as evoluções que possibilitaram que o educando com deficiência se inserisse em escolas regulares, o texto foi segmentado em três reflexões, iniciando com uma breve colocação sobre os direitos humanos, mostrando a sua importância social, principalmente no direito à educação; na sequência é apresentado uma análise sobre a escola, que tange entre uma estrutura e um currículo adequado para receber os educandos com deficiência; e por fim é realizada uma breve reflexão sobre as evoluções educacionais que possibilitaram o direito ao educando com deficiência frequentar um escola regular. A metodologia aplicada ao texto está alinhada com a visão quantativa do método de pesquisa etnográfica, onde aconteceu uma pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos a respeito do assunto e os relacionando com dados estatísticos do Censo escolar de 2018 e 2022. Os autores de destaque neste texto são: Bobio (1992), Oliveira (2000), Marconi (2016), Mantoam (2003), Arroyo (1998). Os resultados mostram que no Brasil houveram muitas evoluções educacionais, as quais beneficiaram principalmente os educandos com deficiência, permitindo uma ampliação da pluralidade das instituições de ensino. No Censo escolar de 2022, é notável um aumento no número de educandos com deficiência em escolas regulares, quantificado em mais de 90% dos educandos com deficiência em escolas regulares, esse número está em crescimento e o esperado é que nos próximos Censos, esse número esteja maior ainda.

Palavras-chave: Direitos humanos. Escolas regulares. Educando com deficiência. Evoluções educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O texto mostra um delineamento acerca dos direitos humanos, com ênfase no direito à educação da pessoa com deficiência. O objetivo é analisar os direitos educacionais e as suas evoluções possibilitando o educando com deficiência estar inserido em escolas regulares. Para isso, organizou-se o texto de uma maneira que o leitor possa compreender a estrutura do texto e um pouco mais sobre a temática escolhida. A escolha da temática está atrelada ao término de uma disciplina de Direitos Humanos, a qual gerou alguns questionamentos a respeito da adesão de escolas regulares para educandos com deficiência e a percepção da necessidade de uma discussão mais ampla sobre o assunto.

[1] Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UCS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). e-Mail: jessgebiluka@gmail.com

[2] Pós-doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC) e Professora do Pragrama de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). e-Mail: soliveira@uepg.br

O pressuposto inicial do texto é feito através de uma análise dos direitos humanos, enfatizando a sua importância para a sociedade no geral e para a educação. No segundo segmenta se apresenta a visão da escola e a sua importância na vida educacional dos educandos no geral. E finalizando, é possível refletir sobre as evoluções educacionais votadas para a pessoa com deficiência.

A educação evoluiu muito, apresentou-se com novas facetas década após década, e com isso novas oportunidades educacionais foram surgindo para a pessoa com deficiência. Tais mudanças possibilitaram uma crescente inserção de educandos com deficiência em escolas regulares e consequentemente na sociedade.

2 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O meio social encontrado hoje, é baseada em direitos, mesmo que muitas vezes esses direitos não são nem ao menos notados. As análises do meio social e das políticas implementadas estão presentes em reflexões e indignações cotidianas. Ouve-se corriqueiramente falas que mencionam direitos, como "você não tem o direito de fazer isso", explanando sobre o direito do outro e o seu próprio direito.

É uma grande conquista social ter uma sociedade onde as pessoas realmente tem plena consciência de seus direitos e entendem que esses direitos existem e são importantes, ou até mesmo que que os direitos não estão sendo respeitados.

No passado, inúmeras pessoas foram privadas de quaisquer direitos e foram colocadas em condições de escravidão por muitos anos. Sem o mínimo de dignidade exigido, sem o reconhecimento da importância da vida humana, e principalmente sem ter seus direitos respeitados.

Os direitos humanos são considerados essenciais e baseiam a existência do ser humano de uma maneira digna. Eles precisam ser compreendido e acima de tudo respeitados. Todos os seres humanos tem seus direitos, eles são a consagração da emancipação e de vivência do homem, como bem colocado no fragmento a seguir.

> Os direitos humanos são lutas sociais concretas de experiência de humanização. São, em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem (SOUSA JR., 2000, p. 183).

A valorização e execução dos direitos humanos acompanha como uma linha perpendicular ao nível de desenvolvimento de um país. À medida que os países se desenvolvem, aplicabilidade dos direitos passam a acontecer e ter a importância necessária na sociedade. Outro fator que alteram o grau de importância dos direitos

ISSN: 2176 - 1396

humanos é a luta da população, dos governantes e da nação como um todo.

Observando atentamente os antecedentes históricos do progresso educacional, é possível identificar que muitos deles se baseiam na luta. A conquista da democracia em muitos países se efetivou por meio de lutas, visando uma sociedade mais igualitárias, maiores oportunidades e uma educação de qualidade para todos. A luta pelos direitos humanos deve ser uma luta constante, pois infelizmente seus resultados não são rápidos. De acordo com Bobbio (1992):

> Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergiram na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO, 1992, p. 75)

O direito à educação precisa estar presenta na sociedade, ele precisa existir e se expressar. Devido ao desenvolvimento da sociedade moderna, a importância da educação precisa atingir patamares utópicos. (OLIVEIRA, 2000)

A educação formula-se a partir de um conjunto de ações fundamentais, tornando-se peça fundamental para a sociedade. A educação pode ser compreendida como uma dinâmica evolutiva e contínua, que objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano. Mas, uma educação que atinge tais objetivo é uma educação que alcança todos os indivíduos da sociedade, sem distinções. A educação é assegurada por lei, essa garantia está presente da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Constituição Federal (1988), mesmo estando garantida em dois documentos de relevância notável para a sociedade, nem sempre ela acontece.

O direito se apresenta como um guia de ações e condutas, que podem ou não ser realizadas, através de seu posicionamento ou de inatividade. Sendo assim, se caracteriza como um benefício que abrange outras pessoas ou o Estado.

Com os direitos humanos a dignidade humana é assegurada, com ele é possível delimitar quais ações precisam e devem ser tomadas pelo Estado. Os direitos humanos são direitos que todas as pessoas têm, simplesmente por serem seres humanos, para terem a sua dignidade humana respeitada e cuidada, para participar plenamente da vida, como afirmado no fragmento a seguir:

> Os direitos humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência.

> Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero. Eles são essenciais à conquista de uma vida digna, daí serem considerados fundamentais à nossa existência. (MARCONI, 2016, p. 26)

Na Constituição Federal, se faz presente o direito à educação, reafirmando a responsabilidade do Estado em proporcionar o acesso ao direito à educação, em fazer com esse direito aconteça. O Estado é detentor de uma responsabilidade estrutural, econômica e intelectual, como construir escolas e garantir que os educandos possam chegar até, além de permanecer no ambiente educacional dignamente.

A educação permite que os cidadãos possam visualizar a sociedade e ter compreensão dos seus direitos humanos básicos. Por meio dela, o indivíduo torna-se parte ativa da sociedade. A educação para todos ainda não foi alcançada, mas ela é entendida como: "a ferramenta social fundamental que permite aos indivíduos transformar a marginalidade na materialidade da cidadania" (MARTINS, 1998, p. 50). Portanto, as políticas públicas de educação precisam ser pensadas e colocadas em prática.

A formulação de políticas públicas objetivando uma educação de qualidade e acessível à todos, é o caminho a ser seguido nas sociedade. E para isso se faz necessário uma reflexão e um retorno à discussão da educação pública, gratuita e de qualidade. O estado é responsável pela gestão das escolas e da educação, é dele a função de pensar as melhores estratégias para o desenvolvimento e melhoria das escolas, assim como o alcance da tão vislumbrada educação para todos.

O direito à educação é previsto no art. 205, Constituição Federal citando que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação inclusiva é compreendida em sua essência quando analisada por meio do viés educacional. Segundo Silva Neto e colaboradores (2018, p.10) “a Educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem, na rede comum de ensino em todos os seus graus”.

Há uma demanda crescente com relação a educação inclusiva, colocá-la em prática é a premissa básica da mudança social. Quando a educação inclusiva se torna uma realidade social, há uma mudança no perfil dos alunos das escolas, promovendo

ISSN: 2176 - 1396

um aumento do número de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Para concretizar esse cenário na sociedade é preciso ajustar as ações e os objetivos dos governos, escolas e cidadãos. Do micro ao macro, precisa ocorrer uma reformulação nas atitudes e ideias, colocando sempre a democracia e reciprocidade como base, de modo a alcançar o desenvolvimento esperado e uma inclusão social significativa e humana.

A realidade atual brasileira garante a inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI 2008) que apresenta algumas normativas que asseguram metodologias adequadas, recursos estimuladores e significativos, um currículo adaptado e uma organização interna que beneficie o educando. (BRASIL, 2008)

Na legislação brasileira diz que pessoas com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, são consideradas Pessoas com Deficiência (PcD) (BRASIL, 2015, art. 2)

Para que a educação inclusiva aconteça, é necessário algumas adaptações escolares, que precisam acontecer de acordo com as demandas e as necessidades de cada educando. Porém, essas adequações têm sido uma adversidade significativa, principalmente no que se refere a uma educação de qualidade, humanizada e socialmente responsável.

3 A ESCOLA

Objetivando o pleno desenvolvimento dos educandos, a escola busca proporcionar uma ampliação de conhecimento e utilizar esses conhecimentos a fim de gerar um pensamento crítico, uma interpretação da realidade social em que está inserido, consciência política, com habilidades socioemocionais e ciente de seu papel na sociedade. Com isso, é possível enfatizar a relevância da escola na sociedade.

O ideal de escola é um espaço que tem como princípios fundamentais como o respeito, independência, compreensão, comunhão, diversidade, reciprocidade, e que consegue abranger todos os educandos, inclusive os com deficiências ou necessidades educativas.

> A escola deveria (...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que

> trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.6).

Nota-se que a escola tem um caráter formador em toda sua essência. E é nesse cenário que se faz imprescindível a presença dos educandos com deficiência.

O processo de ensino-aprendizagem, quando bem pensado e estruturado, pode acontecer com qualidade em ambientes de pluralidade. A sala de aula do ensino regular deve ser entendida como um espaço para todos e que seja capaz de desenvolver todos os que estão inseridos nela.

Para que isso seja um realidade palpável, as mudanças não devem acontecer apenas na escola, mas se faz necessário o desenvolvimento de um pensamento coletivo e humano por parte de toda a sociedade. Uma sociedade acolhedora e não excludente gera uma sala de aula nos mesmos moldes. Esse é um dos passos para se gerar um processo de ensino-aprendizagem pautado na interação, coletividade e trocas de conhecimento.

A escola precisa ser reestruturada de uma maneira que seus olhos estejam abertos para os problemas internos e os da sociedade. Precisa compreender e vivenciar as diferenças que se fazem presente na realidade dos educandos. (MANTOAM, 2003)

Desenhando a sala de aula ideal, é possível visualizar um local de pluralidade, de diversidade de pensamentos e visões de mundo. Como afirma Cunha (2015, p.153) “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”.

Não se pode separar os educandos do grande grupo e muito menos dos que possuem a mesma idade, pois é por meio da interação que grande parte do processo de desenvolvimento acontece, na relação com os professores, colegas e com a sociedade. Por isso, se faz necessária a presença dos educandos com deficiência e necessidades educativas em escolas e sala de aulas regulares. (ARROYO, 1998)

Uma escola inclusiva, com um ambiente inclusivo acontece por meio da convivência, do contato, das trocas. Para que ela possa proporcionar uma nova sociedade, com um novo perfil e principalmente com uma educação verdadeiramente de qualidade.

4 EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES

As mudanças educacionais brasileiras são de suma importância. São conquistas duramente batalhadas e arduamente desejadas. No quadro abaixo é possível observar algumas mudanças importantes.

Quadro 1 – Mudanças ocorridas no Brasil com relação a educação de educandos com deficiência.

Período	Mudanças
1854	Fundada por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, o chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi fundada a primeira iniciativa intencionalmente preparada para pessoas com deficiência visual.
1950	Surgiram mais escolas com atendimentos especializados para educandos com deficiências.
1950 e 1960	Discussões sobre a nomenclatura usada para se referir aos deficientes. Apresenta-se o conceito de Normalização.
1960	Em 1959 aprova-se a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando a educação obrigatória e gratuita. Em 1960 inicia-se os movimentos contra a negação da entrada de crianças deficientes em escolas regulares.
1970	Surge um novo paradigma educacional, pautado na educação e reabilitação. Porém, não existia condições adequadas para atender os educandos.
1980	Toma força a luta pelos direitos da pessoa com deficiência.
1988	Aprova-se a nova Constituição brasileira aplicando a responsabilidade educacional na família e no estado.
1994	Acontece a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca.
1996	Destina-se um capítulo da Lei de Diretrizes e Bases sobre a educação especial. No documento cita a obrigatoriedade das escolas regulares aceitarem educandos com deficiência.
1997	Elabora-se os Parâmetros Curriculares Nacionais abordando a temática de adaptação curricular.
2004	Coloca-se em prática o programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, que tinha como objetivo promover uma capacitação de funcionários das escolas, a fim de promover um atendimento especializado e preparado para garantir a permanência dos educandos na rede regular de ensino.

Fonte: Brasil (1994); Alciati (2011)

As mudanças na educação, para alunos com deficiência, ainda estão em andamento. Hoje, o acesso às escolas regulares é garantido por lei, permitindo que os façam parte das escolas regulares. Essa exigência fez com que a escola se adaptasse às necessidades de cada aluno. Com a aprovação de legislações educacionais, cada vez mais o educando com deficiência passou a frequentar as

escolas regulares, e a sociedade passou a conviver com as pessoas com deficiência.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as pessoas com deficiência devem desenvolver sua autonomia por meio de atividades coletivas, que acontecem principalmente na escola e no ambiente familiar.

A legislação sempre afirma explicitamente que os alunos com deficiência incluídos em instituições de ensino formal contribuem para o processo de aprendizagem, comunicação, desenvolvimento emocional e cognitivo e inclusão no meio social.

E na última década, ficou claro que a inclusão nas escolas regulares promove um desenvolvimento mais amplo. Assim, a sociedade e as escolas estão se tornando mais integradas e proporcionando novas experiências e oportunidades para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas interpretações realizadas ao longo do texto, percebe-se que durante muitos anos a pessoa com deficiência foi negligenciada da sociedade, gerando consequentemente um afastamento e um não reconhecimento da sua importância como pessoa e como ser atuante na sociedade.

No Brasil algumas mudanças e evoluções educacionais ocorreram no último século. Essas mudanças beneficiaram a comunidade educativa no geral, mas principalmente os educandos com deficiência ou necessidades educativas. As escolas regulares passaram por mudanças e a serem desenhadas com um novo perfil, se fazendo presente na realidade desses educandos. A escola passou a ser detentora de uma pluralidade ainda maior.

A utopia de sociedade, é um ambiente democrático, plural, respeitoso e que a inclusão seja vivenciada e não apenas falada. Hoje, caminha-se em direção a essa realidade, em passos vagarosos, mas muito significativos, principalmente para quem vivencia essa necessidade de inclusão.

Analisando o Censo escolar de 2022, nota-se que mais de 90% dos educandos com deficiência estão frequentando as escolas regulares, contando com um atendimento educacional especializado ou não.

ISSN: 2176 - 1396

No ensino médio houve um crescimento dos educandos inseridos em escolas regulares, com 98,9% em 2018 para 99,5% em 2022. No ensino fundamental o comparativo está em 88,5% em 2018 e 91,4% em 2022. Em 2018, a educação infantil contava com 88,9% dos educandos com deficiência nas escolas regulares, já em 2022 esse número chegou a 95,2%.

É notável o crescente aumento de educandos com deficiência em escolas regulares em todos os seguimentos de ensino básico, e é previsto que esses números continuem aumentando nos próximos anos.

Mesmo com tantas evoluções, a sociedade no geral ainda precisa evoluir muito, investir na educação de qualidade e na garantia do acesso aos direitos. Esse é um trabalho de toda a sociedade, mas em especial do Estado. Um trabalho contínuo e incansável precisa ser realizado por todos, para que cada vez mais a educação e as pessoas sejam respeitadas e seus direitos reconhecidos.

REFERÊNCIAS

ALCIATI, A.C. **Alunos deficientes em escolas regulares:** inclusão ou exclusão? Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Itapetininga. Brasília, p.48. 2011.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOBBIO, N. A **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

BRASIL. **Presidência da República**. Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05. jul 2023.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI. J.P.P. **Educando em direitos humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos . João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.1.

MARTINS, R. B. **Educação para a cidadania**: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.de (orgs.) Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus 1998.

SOUSA, J. J. G. **Direito como liberdade**: o direito achado na rua. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2011.

SILVA NETO, A. O. et al. **Educação inclusiva:** uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, I. A. R. **Sociabilidade e direito no liberalismo nascente**. Revista Lua Nova, n. 50, p. 160, 2000, v. II.

RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E PREVALÊNCIA DE ABUSO E ASSÉDIO SEXUAL EM AMBIENTES UNIVERSITÁRIOS

Rafaela Bagolin Bez[1]
Ana Carina Stelko-Pereira[2]
Loriane Trombini Frick[3]
Dayse Lorrane Gonçalves Alves[4]
Andrey Santos Souza[5]

RESUMO

Devido ao machismo ser estruturante na sociedade brasileira, situações de abuso e assédio sexual são um grande problema enfrentado em todos os espaços, o que também ocorre em instituições de ensino superior. Dessa forma, este estudo tem como objetivo quantificar a ocorrência de situações de abuso sexual, comparando a prevalência entre homens e mulheres cis e homens ou mulheres trans ou não-binárias. A pesquisa foi conduzida por meio de um questionário sobre clima universitário com 3.484 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A maioria das/dos participantes eram brancos (72,7%); em relação à identidade de gênero, 56,5% se identificou com o gênero feminino, 43% com o gênero masculino e 0,5% como homem ou mulher trans ou pessoa não-binária. Os resultados destacaram que estudantes que não se identificam como homens ou mulheres cis foram mais afetados por diversas formas de violência. Comentários inapropriados sobre o corpo e observações sexuais foram os tipos mais comuns de violência, especialmente afetando pessoas não-binárias e transexuais (72%). A pesquisa enfatiza a importância de enfrentar o machismo e implementar políticas e programas nas instituições de ensino superior para combater o abuso e assédio sexual, com o intuito criar ambientes acadêmicos mais seguros e inclusivos. Novas pesquisas são necessárias para aprofundar o conhecimento sobre esses tipos de violência. A conscientização e a prevenção são fundamentais para promover uma cultura de respeito, equidade e segurança para todas e todos dentro da universidade.

Palavras-chave: Abuso sexual. Violência de gênero. Universidade. Mulheres. Transexuais.

1 INTRODUÇÃO

Espaços universitários têm sido ambientes de manifestação de diversas formas de violência, especialmente a violência sexual, a qual é definida como qualquer atividade sexual obtida sem consentimento (ANDERSON et al, 2019), como tentativas de ato sexuais por meio da violência, chantagem ou coerção, ataques contra a

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: rafaela.bez@ufpr.br.
[2] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: anastelko@gmail.com.
[3] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: loriane.trombini.frick@ufpr.br
[4] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: dayselorranealves@gmail.com.
[5] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail: andreysouza.psi@gmail.com.

sexualidade de um indivíduo, assédio e abuso sexual. Essas agressões se referem a uma série de comportamentos ofensivos, invasivos e indesejados, incluindo a agressão física ou verbal, perseguição, ameaças, toques não consentidos, humilhações ou constrangimentos (BASSO et al. 2022).

Embora o abuso e o assédio possam ocorrer em diferentes formas e contextos, a questão de gênero desempenha um papel significativo (BONDESTAM; LUNDQVIST, 2020). Nesse aspecto, “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado” (BUTLER, 2010, p.25), ou seja, gênero é um instrumento expresso culturalmente por meio do discurso, dos estereótipos e das construções sociais que moldam os papéis sociais de homens e mulheres.

Apesar da violência sexual ocorrer com qualquer indivíduo, artigos e revisões sistemáticas revelam que estudantes mulheres e transsexuais são mais vulneráveis ao abuso e assédio do que outros grupos (MELLINS et al, 2017; BONDESTAM e LUNDQVIST, 2020; GASPAR e PEREIRA, 2018), mesmo com pesquisas de abordagem interseccional na relação identidade de gênero e o assédio sexual na universidade ainda serem limitadas, especialmente no Brasil. Além do mais, a violência sexual pode estar interseccionada a discriminações de raça, orientação sexual, identidade de gênero, transfobia, machismo, etc e serem iniciadas por uma pessoa conhecida ou desconhecida.

O Instituto Avon e Data Popular (2014) mostraram que 56% das estudantes universitárias já sofreram algum tipo de assédio na universidade. Já o relatório do *National Transgender Discrimination Survey* (GRANT et al, 2011) revelou que 19% das pessoas trans relataram ter sofrido assédio sexual nas instituições de ensino superior. Além disso, 47% disseram terem sido alvo de comentários sexuais indesejados.

O abuso sexual pode ser naturalizado pela sociedade, principalmente por essa estar incluída em uma normativa patriarcal, que se relaciona diretamente à desigualdade e hierarquização do gêneros (SAFFIOTI, 2001). Esse caráter “natural” de violações, se estende ao contexto universitário, já que se torna uma consequência de comportamentos, atitudes e percepções sobre gênero, presentes na sociedade (SALDANHA, 2015).

Essas práticas nocivas, que afetam diretamente a integridade e bem-estar das e dos estudantes, tornaram-se uma preocupação crescente de muitas (os)

pesquisadoras (es) e instituições de ensino superior, já que essas violências têm um grande impacto nas vítimas, afetando sua saúde mental, autoestima e engajamento acadêmico (GASPAR; PEREIRA, 2018), além de "problemas de saúde de curto e longo prazo, como depressão, ansiedade, distúrbios alimentares, transtorno de estresse pós-traumático e ideação suicida" (FEDINA, 2018, p.1).

A existência da Lei nº 10.224/2001, que inclui como crime o assédio sexual, e a Lei nº 9.455/1997, que define como crime a prática de assédio sexual, são aparatos legais que se estendem às universidades. Entretanto, apesar de dados significativos, ainda são poucas as ações voltadas exclusivamente para o combate ao abuso e assédio sexual nas instituições de ensino superior. Dessa forma, é importante que novos estudos sejam concretizados sobre essas violências em contextos educacionais, a fim de oferecer subsídios para o desenvolvimento de iniciativas que orientem de maneira mais específica os espaços universitários, além de pesquisas que investiguem a relação entre gênero e violência sexual.

Com isso, esse estudo teve como objetivo quantificar a ocorrência de situações de assédio e abuso sexual na universidade, comparando a prevalência entre homens e mulheres cis e homens ou mulheres trans ou não-binárias.

2 MÉTODO

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada com 3.484 estudantes universitários de 37 cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná, durante o ano de 2019. O intuito dessa pesquisa foi avaliar o clima universitário, compreendendo as percepções dos e das estudantes sobre saúde mental na universidade, engajamento, discriminação, saúde mental, agressão sexual e suporte social [para mais informações ver Frick et al. (2020)]. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Participaram da pesquisa estudantes de diferentes cursos da universidade, de todos os períodos e envolvendo todos os setores. A maioria dos/as estudantes que participaram eram brancos (72,7%) e tinham em torno de 23 anos. Sobre a orientação sexual, 20,6% se descreveram como homossexuais, bissexuais, pansexuais ou "outros" e 79,4% como heterossexuais. Já em relação à identidade de gênero, 56,5% se identificou com o gênero feminino (mulheres cis), 43% com o gênero masculino (homens cis) e 0,5% como homem ou mulher trans ou pessoa não-binária. No

questionário, as opções mulher/homem trans e pessoa não binária foram aglutinados como “outros”.

Os/as estudantes foram convidados/as a participar por auxiliares em pesquisa, treinados/as em coleta de dados em suas salas de aula e, aqueles/as que concordaram, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram um questionário anonimamente. Este instrumento, denominado “Interagir”, era composto por questões sociodemográficas; perguntas sobre o dia a dia na universidade, sobre o ensino-aprendizagem, respeito à diversidade, saúde mental e emocional, respeito e segurança e relacionamentos, totalizando 178 questões. As questões analisadas neste estudo apresentavam opções de respostas em Escala Likert de cinco pontos.

Para a presente investigação, apenas analisou-se respostas de quatro perguntas: 1) Alguma pessoa ligada à universidade já fez observações sexuais, contou piadas ou histórias que foram insultantes ou ofensivas para você? 2) Alguma pessoa ligada à universidade já fez comentários inapropriados ou ofensivos sobre o corpo, aparência ou atividades sexuais suas ou de outra pessoa? 3) Alguma pessoa ligada à universidade já insistiu em convidar você para sair, para beber ou para fazer sexo mesmo que você tenha dito "não"? 4) Alguma pessoa ligada à universidade já investigou, observou ou seguiu você, pessoalmente ou por meio de celular ou computador, de modo que fez você temer por sua segurança pessoal? Às quais pertencem à dimensão “respeito e segurança”, da escala *Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct* (CANTOR et al, 2017).

Os dados coletados foram processados no programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas para cada uma das perguntas e inferenciais, relacionando assédio e abuso sexual com o gênero. Para a construção dos gráficos, foi utilizado o programa *Microsoft Excel.*

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a Figura 1, os/as estudantes que alegaram terem sofrido menos violência na universidade eram do gênero masculino, seguido pelas estudantes do gênero feminino e os/as/es que não se identificavam como homem ou mulher cis. Para participantes que não se enquadram no gênero masculino ou feminino, em quase

todas as situações de vitimização, houve uma proporção duas vezes maior, resultado que se alinha aos estudos de Mellins (2017) e Conley (2021).

Dentre todos os tipos de vitimização investigadas, a que mais ocorreu ao público não binário ou transexual foram comentários inapropriados ou ofensivos sobre o corpo, aparência ou atividades sexuais suas ou de outras pessoas (72%), em comparação às pessoas do gênero masculino/feminino (49%). Os resultados mostraram-se superiores aos apresentados pelo estudo do *National Transgender Discrimination Survey* (2011), cujo percentual de pessoas trans que sofreram comentários indesejados foi de 49%, indicando a importância de estudos futuros, de modo a se verificar se esses dados se replicam e quais fatores explicam esta discrepância.

Aqueles que não se enquadram no binarismo de gênero (masculino/feminino) também foram os mais afetados pela violência de observações sexuais, piadas e histórias insultantes ou ofensivas, representando 61% dos participantes. Em seguida, as participantes do gênero feminino foram as mais afetadas, que registraram 36% (CONLEY, 2021). No que se refere a abordagens indesejadas para sair, beber ou se envolver sexualmente, mesmo após ter dito "não", tanto participantes do gênero feminino quanto aqueles que não se enquadram em categorias masculinas ou femininas apresentaram o mesmo resultado (17%), o dobro em comparação aos participantes do sexo masculino (8%) (MELLINS, 2017; CONLEY, 2021; ANDERSON, 2019).

A análise dos dados revelou que participantes que não se enquadram no binarismo de gênero demonstraram uma proporção maior (22%) em relação àqueles do sexo masculino (4%) e feminino (9%) ao serem questionados se já se sentiram investigados, seguidos ou observados por meio de dispositivos eletrônicos por alguém relacionado à universidade, gerando preocupação com sua integridade e segurança pessoal.

Figura 1 – “Percepções sobre abuso ou assédio na universidade”.

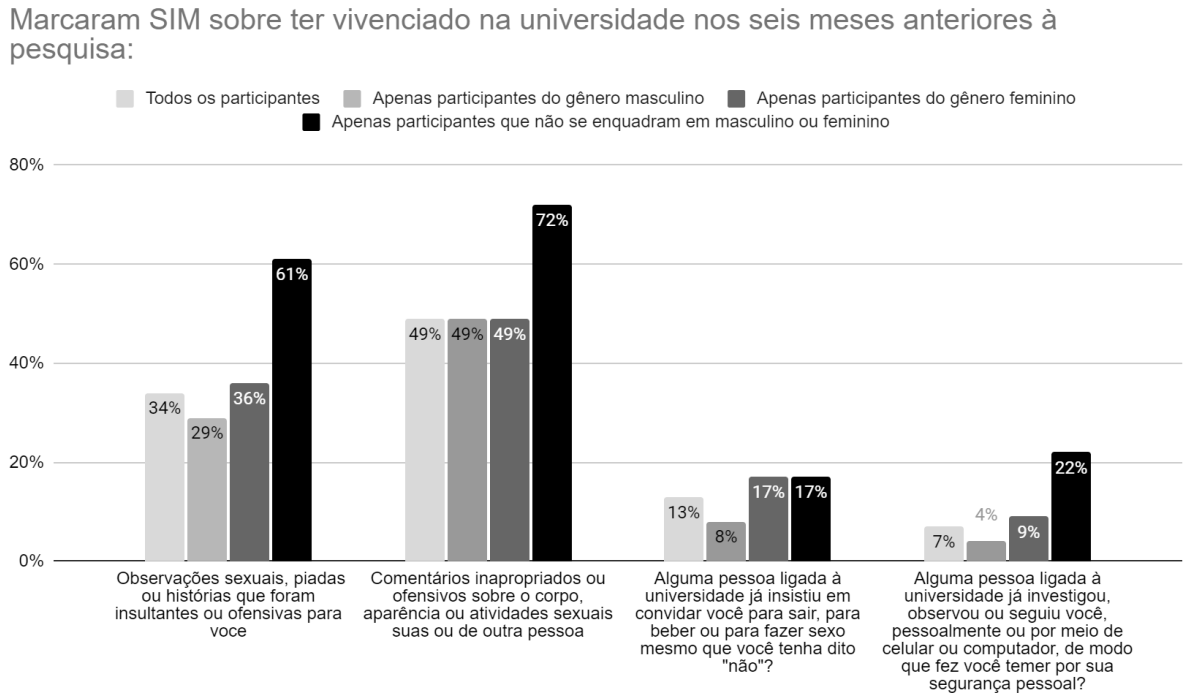

Fonte: Próprias/os autoras/es (2023).

Em relação ao número total de participantes da pesquisa, quase metade (49%) já sofreu ou vivenciou comentários inapropriados e ofensivos sobre o corpo dentro do espaço universitário. Além disso, 34% do total de participantes afirmou ter vivido ou presenciado na universidade observações sexuais, piadas ou histórias que foram ofensivas. Esse achado é corroborado por pesquisas em âmbito internacional que mostram que as (os) estudantes universitários estão entre os grupos mais vulneráveis para serem agredidos sexualmente (BOSKOVICI et al., 2023; FEDINA et al., 2016; STEELE et al., 2021). O referido cenário pode ser ainda mais grave quando as evidências apontam que as situações de violência sexual no Ensino Superior tendem a ser subnotificadas, seja porque a vítima tem vergonha ou medo de denunciar, ou não consegue reconhecer o ato que sofreu como violência, seja por serem situações naturalizadas e, consequentemente, negligenciadas (BOSKOVICI et al., 2023).

Os resultados demonstram que, em todos os tipos de violência sexual, os homens cis foram os participantes que apresentaram os menores resultados. Em alguns casos, como observações ou comentários insultantes, a quantidade de pessoas trans ou não binárias que sofreu esse tipo de assédio foi quase o dobro em relação às violências sofridas pelos participantes homens cis.

Esses resultados podem ser reflexo da transfobia e violência de gênero, sofridas especialmente contra pessoas que não se enquadram no binarismo cisgênero. Um estudo realizado nos Estados Unidos, com 9.616 estudantes universitários, encontrou resultados parecidos (MELLINS et al., 2018). As taxas do tipo de violência sexual mais frequente, toque sexualizado, em mulheres (23,6%) e estudantes transexuais e não-binários (38,5%) foram significativamente superiores às taxas para homens (11,0%; $p < 0,05$) (MELLINS et al., 2018). Contudo, cabe destacar que a literatura sobre prevalência de violência sexual envolvendo minorias e estudantes pertencentes a grupos de risco ainda é limitada (FEDINA et al., 2016; STEELE et al., 2021).

Situações de abuso e assédio contra mulheres cis também apresentam destaque nos resultados, mostrando que a violência contra mulheres está presente na universidade, o que corrobora os estudos apresentados (BONDESTAM e LUNDQVIST, 2020; DEKESEREDY et al., 2019; FEDINA et al., 2016; GASPAR; PEREIRA, 2018; STEELE et al., 2021). Mellins et al. (2018) observaram que, em comparação com os homens, as mulheres tinham três vezes mais chances de relatar tentativa de assalto com penetração (11,1% vs 3,8%) e mais duas vezes mais probabilidade de sofrer agressão com penetração (13,6% vs 5,2%).

Observa-se que os abusos mais comuns e que tiveram números mais consideráveis foram aqueles relacionados a comentários, observações ou insinuações, que são reproduzidos de modo mais indireto. Esse achado é reforçado por uma revisão sistemática de prevalência de violência sexual nas universidades estadunidenses (FEDINA et al., 2016). Apesar de serem consideradas formas mais sutis e, até mesmo, naturalizadas, essas agressões, no ambiente universitário, não existem isoladamente; em vez disso, a exposição repetida a elas tem um efeito cumulativo e tende a ocorrer dentro de um *continuum* (DEKESEREDY et al., 2019).

Isso quer dizer também que situações menos graves, geralmente, dão lugar a agressões mais graves ao longo do tempo (DEKESEREDY et al., 2019). Por isso, é essencial que se invista na prevenção de todo e qualquer tipo de violência sexual, independente da frequência e intensidade, até porque situações menos explícitas também geram consequências tão graves (DEKESEREDY et al., 2019) quanto as diretas.

Sobre os abusos mais direcionados a uma pessoa de modo específico, considerado um abuso mais direto, como convites, perseguições ou ameaças à

segurança pessoal, apesar de aparecem com números menos significativos, os resultados apresentam uma incidência maior em pessoas transexuais ou não-binárias, o que também pode ser um reflexo da violência de gênero sofrida na sociedade, já que a população transexual é uma das populações mais sujeitas à violência no Brasil (CARRARA, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa evidenciam a prevalência do abuso e assédio sexual nos espaços universitários, afetando especialmente pessoas transexuais, não-binárias e mulheres cis. As violências de gênero e as discriminações em relação à identidade de gênero são fatores importantes a serem observados nesses ambientes. E, embora existam leis que criminalizam o assédio sexual, ainda há uma necessidade de ações mais específicas e efetivas para combater essas questões nas instituições de ensino superior.

Os dados potencializam a necessidade de iniciativas mais efetivas das instituições de ensino superior para combater o abuso e o assédio sexual. É essencial que as universidades implementem políticas e programas de prevenção, conscientização e apoio às vítimas, buscando promover uma cultura de respeito, igualdade e segurança para todos/as os/as membros da comunidade acadêmica.

O apoio institucional, a implementação de programas e políticas que visem eliminar a violência sexual são fundamentais para criar ambientes acadêmicos mais seguros e saudáveis. Além disso, é importante que novos estudos e pesquisas sejam realizados para aprofundar o conhecimento sobre essas violências em contextos educacionais, especialmente no Brasil, visando identificar fatores que contribuem para essas violências e embasar ações eficazes de combate.

Os resultados deste estudo são valiosos para se construir hipóteses sobre as relações entre gênero e prevalência de violência sexual em ambientes universitários. No entanto, é importante ressaltar que trata-se de um estudo transversal, que utilizou uma técnica de análise modesta. Isso significa que não permite determinar se essas relações hipotetizadas são realmente válidas e como podem se comportar ao longo do tempo. Futuras pesquisas devem ampliar a investigação, por meio da condução de um delineamento mais complexo com análises estatísticas robustas.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ANDERSON, R. E., SILVER, K. E., CIAMPAGLIA, A. M., VITALE, A. M., & DELAHANTY, D. L. **The Frequency of Sexual Perpetration in College Men:** A Systematic Review of Reported Prevalence Rates From 2000 to 2017. Trauma, Violence, & Abuse, 22(3), 481–495, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1524838019860619

INSTITUTO AVON. **Violência contra mulher no ambiente universitário.** Instituto Avon e Data Popular, 2014. Disponível em: https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2016/09/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx-2015-1.pdf

BASSO, M. S.; FONTANA, J.; LAURENTI, C. **Violência sexual e saúde mental de universitários:** uma sistematização da literatura brasileira. Psicologia Revista, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 385–411, 2022. DOI: 10.23925/2594-3871.2022v31i2p385-411. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/53181. Acesso em: 14 jul. 2023.

BONDESTAM, F., & LUNDQVIST, M. **Assédio sexual no ensino superior – uma revisão sistemática.** European Journal of Higher Education, 10(4), p. 397-419. Disponível em: https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833. Acesso em: 20 de junho. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10224. **Código Penal.** Para dispor sobre o crime de assédio sexual. Brasília: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm. Acesso em: 16 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9455. **Define os crimes de tortura e dá outras providências.** Brasília: 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm. Acesso em: 16 de jul. 2023.

BOSKOVICI, Irena et al. **#StudentsToo.** prevalence of sexual assault reports among students of three European universities and their actions post-assault. PLoS ONE, v. 18, n. 4, e0283554, 2023.

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

CANTOR, D.; FISHER, B.; CHIBNALL, S.; TOWNSEND, R. Report on the AAU Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct. Rockville: Westat, 2017.

CARRARA, Sérgio; CARVALHO, Mario. **Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil.** Sexualidad, Salud y Sociedad. vol 2. n.14, p. 319-351, 2013.

CONLEY, C. M. OVERSTREET, S. E. HAWN, K. S. KENDLER, D. M. Dick & A. B. AMSTADTER. **Prevalence and predictors of sexual assault among a college**

sample. Journal of American College Health, 65:1, 41-49, 2017. Disponível em: 10.1080/07448481.2016.1235578

DEKESEREDY, Walter S. et al. **POLYVICTIMIZATION AND THE CONTINUUM OF SEXUAL ABUSE AT A COLLEGE CAMPUS:** DOES NEGATIVE PEER SUPPORT INCREASE THE LIKELIHOOD OF MULTIPLE VICTIMIZATIONS? BRIT. J. CRIMINOL., v. 59, p. 276–295, 2019.

FEDINA, **Lisa et al. Campus Sexual Assault:** A Systematic Review of Prevalence Research From 2000 to 2015. TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE, v. 19, n. 1, p. 76-93, 2016.

FRICK, Loriane Trombini; STELKO-PEREIRA, A. C. ; ZECHI, J. A. M. ; CUNHA, J. M. ; YANO, V. A. N. . **Clima Universitário:** conhecer para intervir. Relatório UFPR 2019. Curitiba: Projeto Convivência entre adolescentes e jovens na escola e universidade, 2020.

GASPAR, Renato; PEREIRA, Marina. **Evolução da notificação de violência sexual no Brasil de 2009 a 2013.** Cadernos de Saúde Pública, v. 34, n. 11, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00172617. Acesso em: 13 jul. 2023.

GRANT, Jaime M. et al. **Injustice at Every Turn**: A Report of the National Transgender Discrimination Survey. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force, 2011.

MELLINS, Claude A. et al. **Sexual assault incidents among college undergraduates:** Prevalence and factors associated with risk. PLOS ONE , v. 3, n. 1, e0192129, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos Pagu, v. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100007. Acesso em: 13 jul. 2023.

SALDANHA, M. **Contribuições acadêmicas ao enfrentamento da violência sexual nas universidades brasileiras.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana, 26(2), 75-84. Disponível em: https://doi.org/10.35919/rbsh.v26i2.138. Acesso em: 13 jul. 2023.

STEELE, Bridget et al. **Global prevalence and nature of sexual violence among higher education institution students:** a systematic review and meta-analysis. The Lancet (British edition), v. 398, p.16-16, 2021.

SILENCIAMENTO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: SUPERAÇÕES A PARTIR DA ESCRITA FEMININA

Eliane Inês Kulkamp Eyng[1]

RESUMO

Para este artigo fez-se um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado com o enfoque na questão da violência de gênero e protagonismo feminino, temas em destaque no estudo. Os contos *O bordado* e *Palavra difícil*, integrantes do livro *Não presta pra nada (2016)*, de Marta Helena Cocco, e sua relação de intertextualidade com o mito de Penélope foi o ponto de partida para a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado *Tecituras e alinhavos nas entrelinhas dos contos O bordado e Palavra difícil, de Marta Helena Cocco (2023)*, com desdobramento à metáfora escrever/tecer. A sociedade contemporânea tem ampliado os debates a respeito do protagonismo feminino estimulados de diferentes formas, nesse contexto, o problema que tece a argumentação indaga: quais as possibilidades da escrita feminina proporcionar a ampliação da discussão e fortalecimento do protagonismo feminino e superação das violências de gênero essas discussões, uma vez que o encontro do leitor com a escrita promove, muitas vezes, o reconhecimento de si e de situações vividas. Assim, o objetivo deste artigo busca: estabelecer as possibilidades da escrita feminina proporcionar a ampliação da discussão e fortalecimento do protagonismo feminino e superação das violências de gênero. Para tanto, se vale do aporte metodológico referendado na abordagem qualitativa, recorrendo-se a fontes bibliográficas como livros, artigos científicos, dissertações e teses, bem como a análise do mito de Penélope e os contos *O bordado* e *Palavra difícil* da escritora Marta Cocco (2016), a partir do qual se desenvolve a argumentação e análise da escrita feminina. O aporte teórico da pesquisa, reúne contribuições de autores como: Reis (1992), Hall (2005), Saffioti (1987), Telles (2004), Nye (1995), Schowalter (1994), entre outros. Os resultados evidenciam, as possibilidades de a escrita feminina proporcionar a ampliação da discussão e do fortalecimento do protagonismo e superação gradativa do silenciamento de gênero, uma vez que o encontro do leitor com a escrita promove, muitas vezes, o reconhecimento de si e de situações vividas.

Palavras-chave: Escrita feminina. Literatura. Violência de gênero

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da autoria feminina na literatura, que se iniciou modestamente em meados do século XIX e ganhou consistência na segunda metade do século XX, abre novas possibilidades, como têm demonstrado inúmeras pesquisas no campo dos estudos de gênero, e amplia a gama de representações literárias tradicionais. Na perspectiva de Roberto Reis, é necessário observar por que, em nosso cânone, “há poucas mulheres, quase nenhum não-branco e muito provavelmente escassos membros dos segmentos menos favorecidos da pirâmide social” (REIS, 1992, p. 73).

[1] Mestra em 2023, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Servidora da rede estadual de ensino básico no Estado de Mato Grosso

Ele observa um vínculo direto entre os sistemas canônicos e a desigualdade social do país, haveria uma conexão entre os critérios de exclusão estética e as experiências de exclusão social. Por muito tempo, as mulheres não tiveram voz e vez na literatura, pois sempre foi um ambiente dominado por homens. As poucas escritoras que ousavam enveredar pelo mundo das escritas, não eram valorizadas e, por muitas vezes, ridicularizadas.

2 A REPRESENTAÇÃO FEMININA

Na Literatura, as mulheres sempre escreveram, mas por não ser um ofício considerado feminino, sofreram inúmeras obstruções simbólicas. Registram-se poucas menções a obras escritas por mulheres nos manuais de obras representativas da cultura, até o início do século XX. Depois disso, esse silenciamento passou a ser revisto e um revisionismo crítico passou a resgatar obras e discursos que sofreram apagamento histórico. Desde então, essas pesquisas já passaram por diversas fases, chegando aos dias atuais, apresentando já um amadurecimento temático pela assimilação dos valores de liberdade e constituição identitária, marcada pela autonomia e a consciência na representação de gênero. Para Stuart Hall, esses novos pensamentos contribuem para diversas e diferentes organizações discursivas e inauguram novas fronteiras para a composição artística, em que nada é definido ou pré-estabelecido.

> A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2005, p. 12-13).

Nesse sentido, a Literatura como forma de representação do real pode servir de instrumento de análise dos deslocamentos e transformações percebidos na sociedade, especialmente na maneira como a narrativa ficcional representa o eu, o outro e a coletividade. Por essa razão, cada obra literária é um local de encontro de toda uma teia de códigos culturais, convenções e citações, gestos e relações.

No passado, a natureza feminina era representada, na Literatura, de forma caricata na visão de autores que reproduziam a subjugação das mulheres, o que contribuía para naturalizar o discurso misógino. De acordo com Norma Telles:

> O discurso sobre natureza feminina, que se formou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando maternal e delicada, como força do bem, mas, quando usurpadora de atividades que não eram culturalmente atribuídas, como potência do mal. [...] a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição. (TELLES, 2004 p. 403).

A representação de leis severas que regulavam simbolicamente o casamento, a maternidade, a sexualidade, o adultério, entre outras questões eram muito comuns na literatura canônica. A violência contra as mulheres sempre apareceu naturalizada, como normal em certa organização familiar e social. A representação do assassinato de mulheres para lavar a suposta honra masculina era recorrente, como em *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego e *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado; a violência sexual, por sua vez, surge como um direito de cobrar o que, supostamente, a sociedade deve ao protagonista de *O cobrador* (1979), de Rubem Fonseca; a violência simbólica em *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, ao julgar uma mulher sem ter provas e exilá-la do seu convívio social. Essas imagens apareciam de forma insistente, eram um verdadeiro aparato para delimitar os espaços de socialização das personagens. Diante disso, a crítica da escrita feminina passou a olhar com mais critério para as produções, temáticas e representações dos costumes e ideologias.

Seguindo nessa linha, Joyce Luciane Correia Muzi em *Poderia ser só ficção: a violência contra as mulheres em o caso Alice, de Sônia Coutinho, e Às seis em ponto, de Elvira Vigna* (2021, p. 12), menciona que Constância Lima Duarte (2010, p. 229) já havia chamado atenção para esse tratamento das escritoras em relação ao tema: “A partir de uma perspectiva étnica, de classe e feminista, algumas escritoras realizam – com competência e sensibilidade – agudas releituras da violência, expondo sem melindres personagens-chaves do cotidiano feminino”. Percebe-se, na literatura contemporânea, “uma explosão de narrativas que surgem lançando mão de diferentes estratégias para tratar do tema.” (MUZI, 2021, p. 13). Diante disso, muitas autoras, cada uma a seu modo, lançam mão de estratégias de narração para criar contextos em que a violência contra as mulheres é ponto focal.

Seguindo nesta linha crítica, a obra *Não Presta pra Nada*[2] de Marta Cocco (2016) apresenta contos com personagens femininas, as quais representam figuras atuais, vivenciando situações de violências. A temática recorrente nesses contos é o silenciamento das personagens que vai enveredando para a violência. Silenciar é violentar. Dentre as narrativas desse livro, são destacadas as situações de impedimento dos movimentos das personagens dos contos *O bordado* e *Palavra difícil*, objetos de estudo deste texto.

3 CERCEAR E VIOLENTAR: O EMARANHADO DOS FIOS

O conto *O bordado* tem uma personagem que não consegue impor seus desejos e aguarda pacientemente o momento certo para agir. Retratada como grande amiga pela narradora, “acho que era a mais querida da turma.” (COCCO, 2020, p. 17). Viveu um relacionamento anterior que não foi bom, pois o rapaz a afastou dos amigos: “Ficou um tempo afastada no tempo em que namorou um cara esquisito.” (COCCO, 2020, p. 17). Sofreu pressão da família para não terminar o namoro e quando, finalmente, há o rompimento, ela percebe que o rapaz a segue deixando-a constrangida e amedrontada. “O ex-namorado começou a segui-la e ela ficou com medo de que pensasse – de que pensassem – que terminara o namoro porque já estava com outro.” (COCCO, 2020, p. 18). A personagem queria se relacionar com João, namoradinho de infância, pois os dois se reencontraram e os sentimentos afloraram. Claudinha não tinha coragem de assumir o novo relacionamento por receio das opiniões alheias e silenciou. Após alguns desencontros. marcaram para se encontrar no baile de carnaval. Enquanto aguarda o tão sonhado dia, ela borda uma linda fantasia para usar no encontro, mas tragicamente João morre num acidente automobilístico quando se dirigia para o evento. O que seria o marco de comemoração e alegria, tornou-se uma grande tragédia. No funeral, novamente aparece alguém para silenciá-la, a narradora: “Fui até seu ouvido e cochichei: você está dando bandeira!” (COCCO, 2020, p. 20).

Até esse ponto. a narrativa apresenta uma típica moça sonhando e se preparando para o casamento, seguindo os princípios que se esperava na década de

[2] ***Não presta pra nada*** recebeu o Prêmio Mato Grosso de Literatura, oferecido pela Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso, em 2015, na categoria contos. https://academiamtdeletras.com.br/marta-cocco/itemlist/category/50-marta-cocco.

oitenta: prendada, pois sabia bordar com perfeição, muito solícita e preocupada com sua reputação e com a opinião dos outros com relação à sua vida amorosa. Sempre se calou e aguardou o momento perfeito para viver e concretizar seu amor por Joãozinho. O silêncio imposto está evidente, um silêncio ensurdecedor. A personagem esconde seus verdadeiros sentimentos para não magoar terceiros, mesmo a narradora pedindo para Claudinha parar de se preocupar: “Basta de se preocupar com o que os outros vão pensar, eu disse. E ela: não quero magoar ninguém, apenas ser feliz.” (COCCO, 2020, p. 19). Claudinha coloca-se em segundo plano e, com isso, vai se anulando e não percebe que isso a violenta. Com a morte de João, ela rompe suas estruturas tão marcadas até então. Agora não importa o julgamento sobre seu comportamento. Ela chora, soluça e implora para abrirem o caixão, pois deseja mostrar sua linda fantasia que, neste momento, torna-se a mortalha de Penélope, que pacientemente bordou/teceu, enquanto aguardava o retorno de seu amor.

O olhar da personagem muda quando a narradora chama a sua atenção: “Ela apenas me olhou com os olhos vermelhos, em lança, que me atingem ainda hoje.” (COCCO, 2020, 20). O não-dito atingiu violentamente a narradora, marcou seu coração.

No conto *Palavra difícil*, é apresentada uma personagem que não teve voz durante sua vida inteira. Não se casou porque seu pai não aprovou um pretendente que tentava namorá-la. Inclusive a mãe dela não aparece na história, constatando-se a desvalorização de gênero na família. Após a morte de seus pais, não teve direito à herança e ficou dependendo de um irmão e depois que sua saúde física e mental deteriorou, foi colocada numa casa de idosos. A narradora toma conhecimento dos fatos através de sua mãe, após uma visita à Dona Carina. A senhora estava tão esquecida de todos e de tudo, que não as reconheceu. “Quem é esta? Perguntava. Nós respondíamos e ela dizia: não conheço, não estou conhecendo, coisas assim.” (COCCO, 2020, p. 60). A narradora e sua mãe perceberam, em Dona Carina, “uma profunda tristeza por não conseguir lembrar das pessoas, dos nomes das pessoas. O nome, que palavra difícil.” (COCCO, 2020, p. 60). Em algum momento, parecia que a lucidez voltava: “não sei se alguma coisa clareava, segurava a mão da minha mãe e dizia, fica aqui, não vai embora.” (COCCO, 2020, p. 60).

Nota-se um apagamento da personagem, um silenciamento total. Suas únicas palavras na narrativa demonstram tristeza, solidão e desamparo. Não recebia visita

dos familiares, morreu sozinha e foi sepultada como indigente. Mesmo após sua morte, foi roubada pela diretora do asilo que sacou mais uma aposentadoria com o cartão do banco. Dona Carina foi isolada desde sua juventude e não ousou falar, impor sua vontade. A violência sofrida foi tão grande que perdeu sua identidade, esqueceu quem era, de onde veio e o local onde morava. Aquele asilo tão frio e impessoal não lhe favoreceu o sentimento de pertencimento, de moradia. Aceitou sua situação, conforme foi educada.

Segundo Heleieth Saffioti em *O Poder do Macho* (1987, p. 35), "a resignação, ingrediente importante da educação feminina, não significa senão a aceitação do sofrimento enquanto destino de mulher". A autora afirma ainda que:

> De maneira geral, porém, a educação feminina contém uma boa dose de vitimização. Isto é, a mulher é, muito mais que o homem, socializada para encarnar o papel de vítima. Este componente masoquista da educação feminina castra, pela base, as possibilidades de a mulher sentir prazer. (SAFFIOTI, 1987, p. 35).

Dona Carina fora castrada, silenciada e esquecida na sua trajetória de vida. A narrativa apresenta três figuras masculinas decidindo por ela: primeiro seu pai, depois o irmão e, por último, o sobrinho. A figura masculina que inicia o ciclo de dominação foi o pai e os outros repetiram as ações e a ela coube o silêncio. Isso comprova o que NYE (1995, p. 240) observa sobre as relações de poder. Não é apenas um homem silenciando a mulher, é o pai, uma figura de autoridade e poder dentro do seio familiar, silenciando a filha, tolhendo sua liberdade de fazer as próprias escolhas e que a proibia de ter contatos sociais com homens: "nunca teve namorado, disse a mãe, exceto um tal que de vez em quando aparecia e falava em namoro, mas o pai dela botava pra correr" (COCCO, 2020, p. 60), deixando claro que a decisão de com quem ela poderia se relacionar era dele. Por sua vez, o irmão que "ficara com a parte dela na herança" (COCCO, 2020, p. 60) definia como seria gasto o dinheiro da irmã, tornando-a dependente dele.

Seu momento de mudança aconteceu de uma forma fantástica ou fantasmagórica. Ela apareceu para a narradora em algumas noites e tocou em sua mão: "Uma mão geladíssima segurou a minha, abri os olhos e enxerguei a mulher, pálida, com uma camisola branca. Saltei da cama e quando acendi a luz ela sumiu." (COCCO, 2020, p. 62). A narradora conta que "não era sonho, era real, era Dona Carina com a mão gelada sobre mim, parecia que queria me dizer alguma coisa, mas

não dizia nada. Só aqueles olhos tristes, fundos e arregalados." (COCCO, 2020, p. 62). Esses episódios deixaram a narradora confusa e pensativa. Resolveu contar para a irmã, que deixou claro que ela estava impressionada por ter visitado a idosa no asilo. Ao contar para a mãe, esta mandou que rezasse. Então Marta, a narradora, teve a ideia de colocar tudo no papel e nunca mais Dona Carina apareceu. O silêncio se rompeu, Dona Carina não seria esquecida. Ela se perpetua cada vez que alguém se propõe a ler sua história.

4 SUPERAÇÃO: O DESATAR DOS NÓS

Se em *Palavra difícil*, a superação da personagem é usar a voz da narradora para não ser esquecida, no conto *O bordado* a tragédia faz a protagonista romper com o passado e refazer sua vida com outra pessoa: casa-se e tem uma filha, "mas o olhar não tem o mesmo lustro" (COCCO, 2020, p. 20). Dez anos se passaram e a narradora não tinha notícias da amiga durante esse período, que batalhas travou para superar o passado e seguir em frente. Ela não teve acesso ao interior da personagem. Após uma breve conversa num encontro casual no aeroporto, as amigas se despediram, pois a narradora seguiria viagem e Claudinha grita: "vai lá, amiga, não perde tempo!" (COCCO, 2020, p. 20). Deduz-se que agora a protagonista de *O bordado* tem ciência de sua desventura, do tempo que perdeu preocupando-se com as outras pessoas, com a sociedade.

Interessante observar que o livro *Não Presta pra Nada* e, principalmente o conto *O bordado*, faz um espelhamento com o mito de Penélope. Penélope sofreu violências em sua trajetória, pois ela foi forçada a usar de artimanhas e engodos para se preservar, pois, foi assaltada na sua própria casa pelo assédio dos pretendentes a que obstinadamente resiste, na ausência do marido. O quadro que protagoniza é de isolamento e nostalgia, embora a elegância aristocrática lhe confira distinção. A tarefa que executa diz respeito a um paradigma: fiar e tecer é insígnia feminina. Em *O bordado*, Claudinha borda incessantemente enquanto aguarda o dia marcado para se encontrar com João. Duas personagens que se refletem num espelho, cujas imagens vão se tornando disformes até refletirem o oposto. A *Odisseia* foi inspirada, até onde se sabe, por um homem; e quem narra as aventuras, é masculino também. Homero descreve a personagem Penélope como o símbolo de mulher extremamente fiel, dedicada ao matrimônio e à família. Hábil em criar estratégias salvadoras para os

ISSN: 2176 - 1396

desejos intoleráveis dos seus múltiplos pretendentes, após anos de espera, foi recompensada com o retorno do esposo.

Já em *Não Presta pra Nada*, no *O bordado*, de uma autora mulher e narradora feminina, Claudinha borda uma fantasia de carnaval enquanto sonha com o amor de sua vida, mas há uma ruptura: João morre e o espelho se quebra. Ela não consegue tornar realidade o seu sonho, tudo se desvanece e a voz da transgressão sobressai-se. Claudinha desaparece por dez anos, quantidade de tempo que Ulisses guerreou, e retorna com uma família: marido e filha. Ela saiu em busca de superação e agora a imagem do espelho mudou, apesar das marcas de sua batalha. Toma os fios da vida e tece a sua história. Já em Palavra difícil, Dona Carina passou sua vida à espera, aceitando o que lhe determinavam e a transgressão acontece após a morte, quando retoma o fio da memória e entrega-o para a narradora tecer por ela. Essas figuras femininas, tanto Penélope quanto as personagens de Cocco, partilham situações que revelam suas dores, suas frustações, a violência, suas lutas e esperanças que sofrem pela condição de seu gênero.

A figura emblemática da conduta feminina, de certa forma imposta e cristalizada por uma sociedade patriarcal por tradição, e a imagem do tecido que é fiado durante o dia e desmanchado à noite atravessam séculos e chegam até os tempos atuais. Pode-se dizer que a literatura contemporânea revisita o arquétipo, fazendo incidir sobre ele uma outra visão, ao trazer à luz uma nova discussão em torno dos papéis da mulher na sociedade moderna, em detrimento ao modelo instituído.

A ambiguidade surge em ambos os textos como uma estratégia coerente com o que as personagens representam: mulheres em busca de meios alternativos de sobrevivência e identidade própria. Essa ambiguidade típica da autoria feminina, na terminologia de Elaine Showalter (1994), é o que constitui a “fase fêmea (female), a fase da autodescoberta feminina diante da opressão/violência sofrida”, (*apud* MUZI, 2021, p. 25).

E, para corroborar essa linha, os cursos de Direito têm subsidiado os operadores do Direito com base na literatura como mostra o artigo *A violência doméstica contra a mulher em “Dom Casmurro” e “São Bernardo”: uma análise da ficção literária à luz do atual direito positivo brasileiro* (2014), de Rafael Arduini Azolini e Raimunda Alves Batista. O texto apresenta um estudo sobre a violência contra a mulher, tendo como suporte a análise das obras São Bernardo, de Graciliano Ramos e Dom Casmurro, de Machado de Assis, em que se observa como norma, o atual

ISSN: 2176 - 1396

direito positivo brasileiro. Salienta-se que a literatura mostra o modo de viver do homem em sociedade, ainda que sob outro ponto de vista e, por essa razão, o estudo das narrativas literárias acresce o conhecimento sob os mais diversos aspectos, incluindo os aspectos constitucionais. Segundo Germano Schwartz, "a construção de um novo sentido para o Direito implica na premissa básica de que não é um organismo afastado das ocorrências do sistema social. Ao contrário, é parte dele, atuando e interagindo com todos os subsistemas da sociedade, quaisquer que sejam." (SCHWARTZ, 2006, p. 47).

O estudo mostrou claramente que, apesar das narrativas serem originárias de tempos remotos e as leis vigentes não existirem, as duas personagens, Madalena e Capitu, sofreram agressão dos seus cônjuges, caracterizada como violência doméstica e também classificada de discriminação de gênero. Outra forma de denominar é a violência simbólica e moral, onde o parceiro utiliza-se de mecanismos que cerceiam a liberdade e oprimem psicologicamente. Esse tipo de posicionamento das personagens masculinas (Bentinho e Paulo Honório) no ambiente familiar continua na atualidade e percebe-se essa representação na literatura contemporânea, como nos contos *O bordado* e *Palavra difícil*. Situações tão similares às que as mulheres vivenciam em sociedade, em todos os tempos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urgência bate à porta quando o assunto de discussões e debates é o silenciamento e violência, como mostrado nos contos discutidos, os quais servem de exemplo de outras violências generalizadas perpetradas contra mulheres de todas as idades, raças e classes sociais. As narrativas ficcionais nas quais os modos de representação lançam luz às formas de silenciamento acabam por contribuir para que algumas práticas violentas perdurem, necessitando, por isso, de espaço de visibilidade.

Este trabalho mostra como é imperativo destacar a importância da produção literária de autoria feminina, com suas particularidades, com personagens que ganham voz e passam a representar as vivências femininas que se distanciam da perspectiva hegemônica masculina. Essa consciência crítica garante às mulheres a liberdade de se estabelecerem como escritoras, críticas ou qualquer outra profissão de sua escolha.

Os resultados evidenciam, as possibilidades de a escrita feminina proporcionar a ampliação da discussão e do fortalecimento do protagonismo e superação gradativa do silenciamento de gênero, uma vez que o encontro do leitor com a escrita promove, muitas vezes, o reconhecimento de si e de situações vividas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, R. A.; AZOLINI, R. A. **A violência doméstica contra a mulher em "Dom Casmurro" e "São Bernardo": uma análise da ficção literária à luz do atual direito positivo brasileiro**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 1, n. 2, p. 72-85, 7 dez. 2014.

COCCO, M. H. **Não presta pra nada**. 1ª ed. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2016.

COCCO, M. H. **Não presta pra nada**. 2ª ed. 4ª reimpressão. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2020.
Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10a ed. Rio de janeiro: dp&a; 2005.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Trad: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

MUZI, J Joyce Luciane Correia. **PODERIA SER SÓ FICÇÃO: a violência contra as mulheres em o caso Alice, de Sônia Coutinho, e Às seis em ponto, de Elvira Vigna**. In: Faces da violência contra a mulher na literatura contemporânea de autoria feminina: [Recurso eletrônico]: / Organizadoras Estela Pereira dos Santos; Gabriela Fonseca Tofanelo; Joyce Luciane Correia Muzi. – Catu: Bordô Grená, 2021

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Trad: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org) **Palavras da crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **0 poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SHOWALTER, Elaine. **A crítica feminista no território selvagem**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.23- 58.

SCHWARTZ, Germano. **A Constituição, a Literatura e o Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

TELLES, Norma. Escritoras, escrita e escritura. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: Edu-Unesp, 2011.

Estado e Desigualdade Social. Uma análise das políticas públicas para adolescentes e jovens privados de liberdade

Valdenir Batista Veloso[1]

RESUMO

Pensar sobre políticas públicas para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde os meios de comunicação de massa e as agências do sistema penal têm em comum a característica de fazerem parte do controle social geral e, ainda, as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social, uma vez que numa sociedade de classes, a individualidade do sujeito, a partir da história de seu verdadeiro ser, pode expressar-se contra ou a favor da sociedade existente. Nesse ponto, é importante enaltecer que a não garantia de permanência do jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população. Para tanto, basta verificar um dado do Relatório, edição 2022, do Departamento Socioeducativo do Paraná, o qual aponta que quase 42% dos adolescentes e jovens em privação de liberdade não estavam estudando quando no momento de entrada no sistema socioeducativo. E outros 13% estavam matriculados na rede regular, mas não a frequentavam, segundo aponta o mesmo relatório. Quando se trata de adolescentes e jovens em conflito com a lei as relações se estreitam quando se percebe os apelos que o crime carrega para o sensacionalismo do jornal e o interesse do sistema penal pela legitimação discursiva de seus atos. Assim sendo, é preciso compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais, principalmente após a política de Teto de Gastos Públicos de 2016, vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente estudo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade e pertencentes a comunidades pauperizadas.

Palavras-chave: Estado, Políticas públicas, Jovem em conflito com a lei, Socioeducação.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre políticas públicas para jovens privados de liberdade não é uma tarefa simples numa sociedade contemporânea marcada pela globalização e pela exclusão, onde os meios de comunicação de massa e as agências do sistema penal têm em comum a característica de fazerem parte do controle social geral e, ainda, as forças de mercado têm, incessantemente, transformado as esferas da produção e do consumo, produzindo variadas formas de segregação e influenciando a subjetividade desses sujeitos, ainda ontologicamente inseguros quanto a constituição do ser social, uma vez que numa sociedade de classes, a individualidade do sujeito, a partir da

[1] Doutorando em educação, PUCPR, Valdenir.batista@pucpr.edu.br

história de seu verdadeiro ser, pode expressar-se contra ou a favor da sociedade existente.

Nesse ponto, é importante enaltecer que a não garantia de permanência do jovem na escola é uma das primeiras violações de direitos desta população. Para tanto, basta verificar um dado do Relatório, edição 2022, do Departamento Socioeducativo do Paraná, o qual aponta que quase 42% dos adolescentes e jovens em privação de liberdade não estavam estudando quando no momento de entrada no sistema socioeducativo. E outros 13% estavam matriculados na rede regular, mas não a frequentavam, segundo aponta o mesmo relatório.

Ao se analisar uma dessas facetas, ou seja, o papel do Estado na implementação de políticas para a infância e juventude, percebe-se o quão são urgentes e necessárias tais políticas, pois segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022, o Brasil é um dos países com o maior índice de violência contra crianças e jovens, com uma assustadora taxa de 12,8 homicídios para cada 100 mil crianças e jovens. Outrossim, percebe-se que o Estado, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade. Os processos de estigmatização também afetam os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação, mesmo representando, aproximadamente, 2% da população carcerária brasileira, tais jovens são marcados por esse processo, com um condicionante mais gravoso, estão numa fase biológica e social do desenvolvimento.

Assim sendo, é preciso compreender que a diminuição do papel do Estado para com as políticas públicas, bem como a retração do fundo público para as políticas sociais, principalmente após a política de Teto de Gastos Públicos de 2016, vem alterando significativamente os índices de qualidade de vida da população, principalmente daqueles que mais necessitam, isto é, no caso do presente estudo, os adolescentes e jovens em privação de liberdade e pertencentes a comunidades pauperizadas.

2 ESTADO, DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente, destaca-se que o Estado não é algo abstrato, homogêneo e muito menos uniforme, pois nele existem diferentes grupos sociais cujos interesses não são plenamente coincidentes. O Estado é o cenário legítimo onde acontecem a confrontação de aspirações, objetivos e projetos que expressam a diversidade constituinte na sociedade. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o Estado é constituído a partir das relações de força entre os grupos econômicos, políticos e a sociedade civil organizada. É, portanto, a partir das relações de poder e do tensionamento desses grupos que as ações do Estado são direcionadas, emergindo assim as políticas públicas.

Em sua análise sobre o Estado, Poulantzas (2000) descreve-o como resultado de uma relação de forças entre classes e frações de classe, isto é, um “Estado-relação”. Dessa forma, uma política de Estado favorável a um grupo “x” ou a um grupo “y” num determinado momento, pode ser considerada resultante das próprias contradições que se fazem presentes na estrutura do Estado. Nesse ponto, destaca-se que o Estado exerce o papel de coesão da sociedade, influenciando e sendo influenciado por fatores econômicos, ideológicos e políticos de cada época.

Partindo-se desse Estado complexo em que se aliena o sujeito por meio da cooptação e de estratégias de pseudoparticipação e, ainda, onde as garantias fundamentais de cidadania (como os direitos civis, políticos e sociais) não estão plenamente efetivadas, não há como se falar em emancipação do cidadão sem abordar a questão da emancipação humana, pois desta decorre a desalienação total do ser humano, com o pleno acesso aos direitos de cidadania.

De igual forma, verifica-se também que para além do discurso de direitos do cidadão, atualmente denota-se o aumento da distância entre pobres e ricos, onde as diferenças são aprofundadas, o desemprego crescente torna-se cada dia mais crônico, as camadas médias da população perdem em qualidade de vida e o Estado social abre espaço para o Estado penal, com a consequente marginalização e o “etiquetamento” das comunidades periféricas (negros, pobres e integrantes de movimentos sociais).

Nesse sentido, Wacquant (2008) aponta para a transformação do papel do Estado, com a consequente precarização do trabalho e a desregulação social. O Estado torna-se mais liberal para o capital e para as classes abastadas e mais punitivo para as classes marginalizadas, isto é, “para com aqueles já desestabilizados seja pela conjunção da reestruturação do emprego com o enfraquecimento da proteção do

Estado de Bem-estar social, seja pela reconversão de ambos em instrumentos para vigiar os pobres" (WACQUANT, 2008, p. 94).

Para ilustrar tal situação, bastar verificar a tabela abaixo, a qual aponta para o crescimento exponencial de pessoas encarceradas no Brasil, que num período de 10 anos, aumentou de 548 mil presos para 820 mil em situação de cárcere.

Tabela 1 – Evolução da população prisional brasileira 2012 – 2021

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Presos no Sistema Penitenciário	513.713	557.286	584.758	663.155	702.385	704.576	725.332	748.009	753.966	815.165
Presos sob Custódia das Polícias	34.290	24.221	37.444	35.463	19.735	18.140	18.884	7.265	5.552	5.524
Total de pessoas encarceradas	548.003	581.507	622.202	698.618	722.120	722.716	744.216	755.274	759.518	820.689

Fonte: DEPEN/MJ

Nesse ponto, percebe-se que o Estado, ao invés de elaborar e oferecer políticas sociais, direciona recursos para os aparelhos de repressão, uma vez que são mais eficazes do ponto de vista higienista, demonstrando claramente que a criminalidade está acompanhada da pobreza, dos baixos níveis de escolaridade e de renda, dentre outras mazelas da sociedade. Como aponta Kerstenetzky (2012), as políticas socioassistenciais são as que mais seguem subfinanciadas no Brasil, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos com a regulamentação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, há uma considerável parcela de socialmente excluídos que ainda precisam estar nos orçamentos públicos.

Para tanto, convém enaltecer que, conforme gráfico abaixo, somente durante o Governo Bolsonaro, a política de assistência social perdeu 700 milhões de reais em investimentos.

Gráfico 1 - Execução financeira das ações no âmbito do SUAS 2020 – 2022

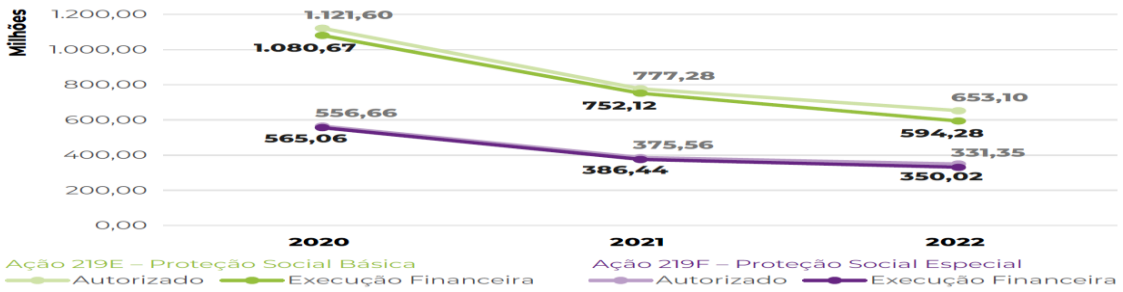

Fonte: SIAFI

Como resultado desse processo, verifica-se um crescimento da criminalização e da marginalidade, pois para se manter o controle social faz-se necessário aumentar o efetivo policial, principalmente para atuação em comunidades pauperizadas. Esse fenômeno, tipicamente urbano, afeta principalmente aquela faixa da população constituída pelos que estão em situação de desemprego, subemprego ou pobreza. Neste sentido, a distribuição espacial da pobreza dentro das cidades coincide sistematicamente com a da criminalidade.

Em função disso, fatores como as desigualdades sociais, a falta de oportunidades, a ausência de políticas públicas e a capilaridade do crime organizado contribuem para que adolescentes e jovens se envolvam em atos infracionais, ainda mais quando esses sujeitos convivem com determinadas circunstâncias sociais em que a reprodução da violência e da criminalidade são mais acentuadas, sendo que para além de protagonistas da violência, esses jovens são as maiores vítimas de um ciclo histórico de negação de direitos.

3 O PERFIL ECONÔMICO E SOCIAL DO JOVEM EM CONFLITO COM A LEI E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Conforme abordado nas páginas anteriores, as condições socioeconômicas são preponderantes no desenvolvimento da vida dos sujeitos, principalmente quando se fala de adolescentes e jovens. A precariedade das condições sociais que muitos adolescentes e jovens são vítimas propiciam a privação social, as desvantagens educacionais e as situações de violência, muito típicas para esses sujeitos que vivem em ambientes de pobreza e de miséria. O histórico processo de constituição da política de atendimento socioeducativo é permeado por diversas contradições que repercutem nas práticas socioeducativas realizadas no país. Assim, são inúmeros os desafios a serem superados para a implementação de um sistema de atendimento socioeducativo que tenha como garantia a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos desses sujeitos.

A questão da juventude brasileira só pode ser compreendida a partir de uma análise detalhada dessa sociedade capitalista que gera desigualdades e, de igual forma, discutir os efeitos da pobreza nas condições de vida dos adolescentes e jovens são primordiais para se poder questionar os atuais padrões sociais. Para Caldeira (2011), a rotina na vida de jovens das periferias é marcada pela constante injustiça e

não por privilégios, por isso a importância de se debater a segregação, a desigualdade social e o papel das mídias na estigmatização de jovens moradores das periferias brasileiras.

No entanto, como se observou anteriormente, a atuação do Estado por meio das políticas sociais ainda está distante de transformar profundamente as condições de vida de adolescentes e jovens, sobretudo quando oriundos de territórios mais vulnerabilizados. Nesse sentido, a luta pela ampliação das políticas sociais adquire um destaque fundamental, pois elas têm a finalidade de garantir o acesso a bens e serviços essenciais para essa parcela da população que se encontra em pleno processo de desenvolvimento e de construção da consciência cidadã.

Para tanto, é preciso abordar um dos pontos mais emblemáticos da questão do jovem em conflito com a lei e o acesso ao mundo do trabalho, pois percebe-se um alto percentual de quase 40% de jovens que não estavam trabalhando no momento da apreensão e posterior internação. Apenas e tão somente 2% destes estava trabalhando, devidamente registrado em carteira, quando se envolveu com o ato infracional. Outro problema estrutural evidenciado pelo gráfico abaixo, denota o elevado percentual de 44% de adolescentes em trabalho informal quando foram apreendidos.

Gráfico 2 – Apreensões por situação ocupacional – 2022

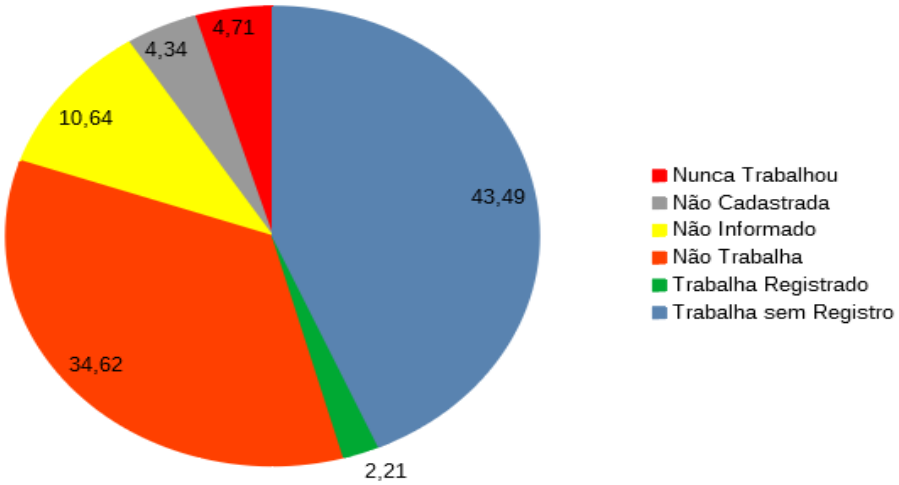

Fonte: DEASE/PR

Outrossim, a discussão sobre relações raciais é muito oportuna quando se trata do sistema socioeducativo, uma vez que os adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação são, em maior proporção, negros (pretos e pardos). Segundo os dados do DEASE/PR, 55% dos internos se identificaram como pretos ou pardos.

Como se trata de “autodeclaração” por parte do adolescente em relação à sua raça/cor, salienta-se, assim, que os efeitos sociais e simbólicos do preconceito racial podem ter interferido na declaração do interno, pois o imaginário social e midiático de pessoas brancas contribui para o processo de invisibilização da raça negra.

Outro quesito a se debater, sendo o mesmo fortemente influenciado pelo discurso hegemônico das mídias, reside na questão da redução da maioridade penal enquanto solução para muitos dos problemas que afetam a coesão social. Tal discurso da redução da maioridade penal não está ancorado em dados oficiais, pois o envolvimento de adolescentes e jovens com atos infracionais mais gravosos são mínimos, uma vez que a maioria dos casos está relacionado com furtos, roubos e tráfico de drogas.

4 A POLÍTICA PÚBLICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Os elementos abordados ao longo das páginas anteriores possibilitaram uma compreensão, ainda que em caráter preliminar, de qual educação escolar se faz necessária para adolescentes e jovens em conflito com a lei. A função primordial do sistema socioeducativo está intimamente relacionada com o direito à educação, a não realização desse direito em espaços de privação de liberdade inviabiliza ao interno o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado. Para além do conhecimento, a educação deve possibilitar a análise crítica da sociedade, desvelando as contradições que impedem o adolescente e o jovem em conflito com a lei de compreenderem a realidade da qual são vítimas.

Para além de discutir o direito à educação, faz-se necessário conhecer a trajetória educacional pregressa de adolescentes e jovens em conflito com a lei. De maneira geral, pode-se inferir que o nível de escolaridade da maioria desses jovens encontra-se concentrada no ensino fundamental, resultado das dificuldades de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas reprovações e pela evasão escolar. Com isso, uma parcela considerável de adolescentes e jovens adentram o sistema socioeducativo marcados por uma elevada defasagem educacional. Nesse sentido, Dayrell e Carrano (2014) enfatizam que a trajetória escolar de muitos jovens “empobrecidos” está demarcada pelas contradições de uma

estrutura social excludente, as quais interferem significativamente nas possibilidades de vivência da condição juvenil.

Ao analisar a situação educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medida de internação no Brasil, o relatório do DEASE/PR, ilustrado no gráfico seguinte, destaca um elevado percentual de 55% de jovens evadidos do sistema escolar quando foram apreendidos. Por sua vez, somente 37% dos jovens estavam devidamente matriculados e frequentando regularmente a escola quando do ato de apreensão.

Gráfico 3 – Apreensões por situação escolar – 2022

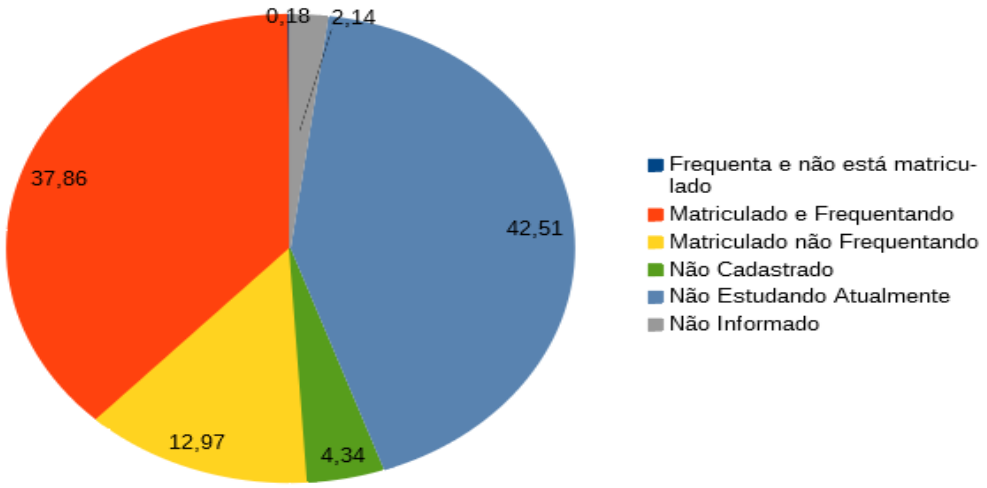

Fonte: DEASE/PR

Tendo como premissa os dados anteriores, principalmente o percentual de 55% de adolescentes e jovens evadidos da escola, pode-se estabelecer que as práticas pedagógicas denotam um alto teor de violência simbólica, compreendendo-as como aquelas práticas que legitimam o sistema de poder e salvaguardam a ausência de questionamento da ordem estabelecida, a partir do que é estabelecido pelos grupos dominantes.

Ademais, para discutir o discutir o direito à educação, faz-se necessário, de igual forma, conhecer a trajetória educacional pregressa dos privados de liberdade. De maneira geral, pode-se inferir, conforme tabela abaixo, que a idade dos adolescentes apreendidos se restringe entre 15 e 17 anos, ou seja, idade em que deveriam estar cursando o ensino médio. No entanto, o nível de escolaridade desses sujeitos situa-se, majoritariamente, no ensino fundamental, resultado das dificuldades

de acesso e de permanência na escola, muitas vezes marcadas por sucessivas reprovações e pela evasão escolar.

Tabela 2 – Apreensões por idade – 2022

Idade	Percentual	Idade	Percentual	Idade	Percentual	Idade	Percentual
12	0,43%	14	5,38%	16	28,50%	18	7,71%
13	1,47%	15	13,88%	17	40,55%	19 ou +	2,08%

Fonte: DEASE/PR

Por essa razão, ao estreitar os laços com a educação, o processo de ressocialização tende a perder o caráter exclusivamente punitivista que o caracteriza. A educação, numa perspectiva dialógica e emancipadora, pode contribuir para a elaboração de um plano de ressocialização calcado nos direitos humanos, visando possíveis diálogos entre a punição, a educação e o direito. E, como resultado destas inter-relações, um novo horizonte para a garantia da dignidade humana, pois, numa perspectiva intercultural e emancipatória, faz-se oportuno “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros” (CANDAU, 2016, p. 21).

A educação possibilita o questionamento frente ao mundo e amplia as discussões sobre as convenções sociais, sobre o poder estabelecido e sobre as normas impostas, seja pelo Estado ou pela sociedade civil. Por isso, que processos educativos devem estar presentes em ambientes de cárcere, propiciando aos internos novas relações com o saber, com a lei e com o poder, engendrando assim novas práticas sociais que assegurem a dignidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as situações de exclusão social ainda presentes na sociedade brasileira, vários esforços foram empreendidos pelos governos e por segmentos da sociedade civil organizada na implementação de políticas públicas mais inclusivas. Ao longo da história brasileira vários estatutos legais foram elaborados e regulamentados com o objetivo de eliminar o assistencialismo nas políticas sociais, tais como os Sistemas Únicos de Saúde e da Assistência Social. No que se refere a infância e a

juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo vieram apresentar um alento a essa área. No entanto, para adolescentes e jovens em conflito com a lei ainda perdura práticas e concepções que criminalizam esses sujeitos e os territórios pauperizados dos quais a maioria é oriunda, cabendo ao Estado penal-policial-midiático prestar o "atendimento" aos desvalidos e aos desviantes das normas de coesão social.

Para findar, destaca-se que garantir a política pública do direito à educação para uma juventude estigmatizada pelas mídias e, ainda, vitimizada pela ausência de um governo que não priorizou políticas públicas para o desenvolvimento pessoal e para o acesso à cidadania desses sujeitos torna-se um desafio, pois o Estado só pode ser considerado democrático e de direito se promover a cidadania de todos os indivíduos, independentemente se os mesmos estiverem ou não em condição de cárcere.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: RBSP, 2022.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34, Edusp, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **"Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.32, n.01, jan./mar. 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KERSTENETZKY, Celia L. **O estado do bem-estar social na idade da razão**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2012.

PARANÁ. Departamento de Atendimento Socioeducativo. **Relatório de Atendimento**. Curitiba: DEASE, 2022.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

EQUIDADE E JUSTIÇA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PARCERIA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR

Alexia de Oliveira Dias (UFPR)
Leziany Silveira Daniel (UFPR)
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo (UFPR)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola da Universidade Federal do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED), a partir da parceria estabelecida durante os anos de 2018 a 2022. No período de desenvolvimento do projeto, na Rede Municipal de Ensino de Pinhais/PR, foram efetivadas metodologicamente cinco etapas: 1) Análise da realidade da Rede de Ensino; 2) Mobilização conceitual; 3) Definição de metas; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações nas escolas; 5) Avaliação de percurso. Ressalta-se que a etapa de mobilização conceitual, que tinha por finalidade a formação continuada com as diretoras, pedagogas e professoras das escolas municipais, por meio de estudos e reflexões sobre os princípios de equidade e justiça escolar, impulsionaram a parceria com a SEMED, levando ao estabelecimento de consultoria e ações formativas. Metodologicamente, buscamos analisar as ações realizadas pelo projeto de extensão a partir da parceria estabelecida com a SEMED, por meio das pesquisas e da produção de documentos que dialogam com o movimento formativo e colaborativo realizado. Conclui-se, com o diálogo estabelecido e as experiências geradas, que se tem buscado efetivar a garantia do direito à educação, evocando o princípio da equidade e justiça escolar, como também a construção de uma boa/justa escola que garanta o direito à aprendizagem de todos, todas e todes.

Palavras-chave: Equidade e justiça escolar; Formação de Professores; Parceria; Garantia do direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão "Nenhum(a) a Menos na Escola" foi criado em 2017, tomando como inspiração a bem-sucedida experiência do "Projeto Equidade na Educação", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba durante a gestão 2013/2016. Atualmente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto é conduzido sob a coordenação e com a colaboração de professores do Setor de Educação, bem como a participação de alunos extensionistas do curso de Pedagogia e voluntários externos. As ações do projeto têm como objetivo central contribuir para garantir trajetórias educacionais mais justas e equânimes nas escolas municipais de Pinhais, especialmente as instituições consideradas vulneráveis. Essa missão foi alcançada por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria

Municipal de Educação e as equipes das escolas, que constituem o campo de atuação do projeto, que, inicialmente, foi desenvolvido em uma única escola municipal, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2020. Contudo, a partir do segundo semestre de 2020, o projeto avançou para sua fase II, sendo ampliado e estendido para seis escolas municipais até o ano de 2022. Esse crescimento evidencia o impacto positivo do projeto e sua relevância no aprimoramento das trajetórias educacionais dos alunos e na promoção da equidade no município de Pinhais.

A metodologia do projeto compreende cinco etapas fundamentais: 1) Análise da realidade - Inicia-se com uma pesquisa qualitativa e quantitativa nas escolas participantes, além do mapeamento da Rede de Ensino, quando se permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e desafios presentes; 2) Mobilização conceitual - fase dedicada à mobilização de conceitos e conhecimentos relevantes ao projeto, quando a professora coordenadora e educadores convidados organizam estudos e debates sobre temas essenciais e norteadores do projeto; 3) Definição de metas - Com base nas análises realizadas e nos conceitos mobilizados, são definidas metas claras e específicas a serem alcançadas pelas escolas participantes, metas que servem como guia para o desenvolvimento das ações ao longo do projeto; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações: - Etapa em que são realizadas as atividades e intervenções junto à comunidade escolar, com o objetivo de promover a equidade e a construção de trajetórias educacionais mais justas, ações desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e demais membros envolvidos; 5) Avaliação de percurso - Ao final do projeto, é realizada uma avaliação abrangente para analisar os resultados alcançados em relação às metas estabelecidas, o que permite identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de aprimoramento, auxiliando na formulação de futuras ações e projetos.

Destarte, neste trabalho são apresentadas as ações organizadas por meio do projeto que estabeleceram um processo de formação continuada através de um planejamento participativo, englobando todos os envolvidos, como dito, professores e professoras da UFPR, estudantes de graduação, colaboradores externos, profissionais da educação básica e representantes da Secretaria de Educação.

O Projeto de Extensão "Nenhum(a) a Menos na Escola" foi criado em 2017, tomando como inspiração a bem-sucedida experiência do "Projeto Equidade na

Educação", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba durante a gestão 2013/2016. Atualmente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto é conduzido sob a coordenação e com a colaboração de professores do Setor de Educação, bem como a participação de alunos extensionistas do curso de Pedagogia e voluntários externos. As ações do projeto têm como objetivo central contribuir para garantir trajetórias educacionais mais justas e equânimes nas escolas municipais de Pinhais, especialmente as instituições consideradas vulneráveis. Essa missão foi alcançada por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e as equipes das escolas, que constituem o campo de atuação do projeto, que, inicialmente, foi desenvolvido em uma única escola municipal, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2020. Contudo, a partir do segundo semestre de 2020, o projeto avançou para sua fase II, sendo ampliado e estendido para seis escolas municipais até o ano de 2022. Esse crescimento evidencia o impacto positivo do projeto e sua relevância no aprimoramento das trajetórias educacionais dos alunos e na promoção da equidade no município de Pinhais.

A metodologia do projeto compreende cinco etapas fundamentais: 1) Análise da realidade - Inicia-se com uma pesquisa qualitativa e quantitativa nas escolas participantes, além do mapeamento da Rede de Ensino, quando se permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e desafios enfrentados pelas escolas envolvidas; 2) Mobilização conceitual - Essa fase é dedicada à mobilização de conceitos e conhecimentos relevantes ao projeto, momento em que a professora coordenadora e professores e professoras convidadas, organizam estudos e debates sobre temas essenciais, como equidade, direito à educação e escola justa, envolvendo gestoras(es), pedagogas(os), professores(as) e demais membros da comunidade escolar, sendo que tal formação continuada tem como objetivo enriquecer as práticas pedagógicas e fortalecer a compreensão dos princípios norteadores do projeto; 3) Definição de metas - Com base nas análises realizadas e nos conceitos mobilizados, são definidas metas claras e específicas a serem alcançadas pelas escolas participantes, metas que servem como guia para o desenvolvimento das ações ao longo do projeto; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações: - Etapa em que são realizadas as atividades e intervenções junto à comunidade escolar, com o objetivo de promover a equidade e a construção de trajetórias educacionais mais justas, ações desenvolvidas em

parceria com a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e demais membros envolvidos; 5) Avaliação de percurso - Ao final do projeto, é realizada uma avaliação abrangente para analisar os resultados alcançados em relação às metas estabelecidas, o que permite identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de aprimoramento, auxiliando na formulação de futuras ações e projetos.

Destarte, neste trabalho são apresentadas as ações organizadas por meio do projeto que estabeleceram um processo de formação continuada através de um planejamento participativo, englobando todos os envolvidos, como dito, professores e professoras da UFPR, estudantes de graduação, colaboradores externos, profissionais da educação básica e representantes da Secretaria de Educação.

2 A parceria entre Projeto de Extensão e Secretaria Municipal de Educação: a busca por equidade e justiça escolar

Dentre os objetivos primordiais do Projeto de Extensão Nenhum(a) a menos na Escola, destaca-se a formação continuada (mobilização conceitual), desenvolvida com os profissionais das escolas municipais de Pinhais, proporcionada de maneira horizontalizada, rejeitando estruturas hierárquicas rígidas, fundamentada em um diálogo aberto e colaborativo entre todos os participantes. Inspirado nas ideias de Paulo Freire, o projeto compreendeu que o diálogo constitui um elemento essencial a uma educação humanizadora, na qual a palavra atua como uma ponte entre as pessoas. De acordo com a perspectiva freireana, o diálogo vai além de uma simples troca de informações, é um fenômeno humano que engloba ação e reflexão. Por meio da palavra as pessoas se envolvem em ações transformadoras e desenvolvem uma consciência crítica. Freire (1992a) enfatiza que "não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros" (p. 117). A essência desse diálogo, portanto, está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem mutuamente, não nivelando nem reduzindo um ao outro. Ao contrário, "implica um respeito fundamental dos sujeitos envolvidos" (p. 118).

Dessa forma, o diálogo emerge como um elemento crucial na formação continuada proposta pelo projeto "Nenhum(a) a menos na Escola". Ao promover uma abordagem horizontal e dialógica, em que todos os participantes contribuem com suas vivências e perspectivas, cria-se um espaço de aprendizado enriquecedor e colaborativo. Esse diálogo autêntico, marcado pelo respeito e pela abertura à

multiplicidade de vozes, além de tudo, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e instiga a busca por transformações significativas no contexto educacional.

No período compreendido entre 2017 e 2018, foram conduzidos encontros mensais com os profissionais da escola, com o intuito de realizar estudos e discussões a respeito de diversos conceitos fundamentais para a promoção da equidade e justiça no âmbito educacional. Os temas abordados incluíram equidade, escola justa, direito à educação, direito de aprender, qualidade de ensino, desigualdade, meritocracia e exclusão. Ressaltamos que o conceito de *equidade,* utilizado em todas as ações do projeto de extensão, se remete àquele que pretende garantir a cada estudante o necessário para sua emancipação social, de maneira que as circunstâncias pessoais de gênero, raça ou origem socioeconômica familiar não se constituam em obstáculos ao direito à aprendizagem. E, sobre justiça escolar, preceitua Valle (2013, p. 8-9):

> [...] a noção de justiça escolar aparece como um apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, como um avatar das políticas para a educação e, dessa forma, desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino. Trata-se de um conceito em construção, mergulhado, portanto, em incertezas e ambiguidades. A noção de justiça escolar vem se firmando no cruzamento de múltiplas tensões e tendências, influenciadas pela recomposição/recomposição de diferentes campos do conhecimento.

No ano de 2019, seguindo as etapas estabelecidas pelo Projeto, foi definida em conjunto com os profissionais da escola uma meta a ser alcançada ao longo do ano: efetivar a escola como ambiente formador, visando ampliar o repertório cultural de todos os envolvidos. Após a definição dessa meta, foram realizados encontros mensais com os profissionais da escola, durante os quais foram abordados temas pertinentes à meta estabelecida, promovendo trocas de experiências e reflexões conjuntas, momentos em que se puderam desenvolver estratégias e ações colaborativas, visando promover uma educação mais inclusiva, equitativa e enriquecedora para todos os alunos e alunas.

Com efeito, a formação continuada organizada pelo projeto propiciou estudos e reflexões acerca de princípios fundamentais para a compreensão do significado de uma escola de qualidade e justa, bem como para a transformação das práticas educativas nas escolas públicas. Dentre esses princípios, dois destacaram-se de forma significativa: o direito à educação e a equidade.

ISSN: 2176 - 1396

O direito universal à educação já estava consagrado na Constituição de 1988, porém, sua efetivação como um direito fundamental especialmente direcionado a crianças e adolescentes foi concretizada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069 de 1990. Essa legislação reconheceu a importância da educação como um direito inalienável desses segmentos da sociedade e reforçou a responsabilidade do Estado em garantir o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996, também desempenhou um papel crucial na consolidação do direito à educação.

Entretanto, ao abordar a educação escolar como direito, é imprescindível considerar não somente o acesso à educação, mas também a questão da permanência dos alunos no sistema escolar. São dois aspectos distintos, porém igualmente essenciais para garantir uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva. A questão da permanência dos alunos no sistema escolar representa um desafio significativo, uma vez que, mesmo havendo avanços no acesso à educação, muitos estudantes enfrentam dificuldades que os levam a abandonar a escola precocemente.

A escola, portanto, pode reproduzir as desigualdades sociais, favorecendo aqueles que já têm vantagens socioeconômicas e culturais, enquanto exclui e marginaliza os que pertencem a camadas menos privilegiadas da sociedade, contradição que embasa o conceito de capital cultural criado por Pierre Bourdieu. Mesmo enquanto marginaliza, a escola mantém em seu interior aqueles que são excluídos, perpetuando assim as desigualdades e injustiças sociais, através da reprodução de discursos e comportamentos que estigmatizam e marginalizam certos alunos, impactando negativamente suas trajetórias escolares, especialmente aqueles oriundos de famílias pobres, como Bourdieu enfatiza: “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de uma forma continuada, a todos os níveis do curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui” (BOURDIEU, p. 485). Para promover uma escola mais justa e inclusiva, fizemos o trabalho de reconhecer e combater essas práticas de exclusão, buscando formas de garantir que todos os estudantes tivessem igualdade de oportunidades e fossem valorizados por suas singularidades. Além disso, esse reconhecimento levou a equipe a repensar a diversidade e a inclusão nas práticas pedagógicas, trabalhando para superar as

barreiras que impedem o pleno acesso e participação de todos os estudantes na educação.

Para inspirar a comunidade escolar a construir trajetórias mais equânimes durante o período da pandemia de COVID-19, ocorrida entre os anos de 2020 a 2021, foi essencial investir na continuidade e ampliação da formação continuada a fim de proporcionar espaços de diálogo e reflexão. Nesta perspectiva, passou-se a utilizar as plataformas virtuais, porque se tornaram ferramentas valiosas para viabilizar os encontros e promover a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da educação, pais e alunos. Algumas estratégias que foram adotadas durante o isolamento e, depois dele permaneceram, são: 1. Encontros virtuais mensais - com representantes das escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais (RMT) através de plataformas virtuais, em que foram abordados temas relevantes relacionados à construção de uma escola mais equânime, como práticas pedagógicas inclusivas, enfrentamento de desafios durante a pandemia, entre outros; 2. Escolha de temas-chave - como "Escola Justa", "Direito Educacional", "Currículo e Equidade", "Planejamento e Escola Justa", "Alfabetização e Equidade", "Arte na Educação", "Educação do Corpo e Equidade" e "Criança e Democracia", o que proporcionou bases sólidas para reflexões e discussões; 3. Participação ativa – voltada a todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, coordenadores, gestores; 4. Troca de experiências - oportunidades para que os profissionais da educação pudessem compartilhar seus desafios e boas práticas, ajudando a encontrar soluções conjuntas para questões complexas; 5. Acompanhamento e suporte – o que se buscou garantir de forma contínua aos participantes dos encontros, através de materiais de apoio, sugestões de leituras etc.; 6. Flexibilidade e adaptabilidade – pois a situação da pandemia exigiu adaptações constantes nas práticas educacionais.

Destaca-se, neste momento, a observação de que, como consequência dos processos formativos, as seis escolas do grupo especial, em situação de maior vulnerabilidade, estabeleceram uma meta importante: a (re)aproximação entre a escola e as famílias. Essa iniciativa visou promover um ambiente mais acolhedor e colaborativo, envolvendo ativamente os pais e responsáveis no contexto educacional. Em alinhamento com essa abordagem, o projeto trabalhou em conjunto com os profissionais das escolas para reforçar a importância das famílias na instituição de ensino. Ao garantir que os estudantes tivessem condições adequadas

para frequentar a escola, o projeto buscava assegurar que todos tivessem oportunidades igualitárias de aprendizado.

Cumpre destacar ainda que, em 2022 após a pandemia, foi dada continuidade ao processo de formação continuada com as diretoras, pedagogas e professoras das escolas municipais, por meio de estudos e reflexões sobre os princípios de equidade e justiça escolar. Esse processo formativo impulsionou a parceria com a Secretaria de Educação, levando ao estabelecimento de consultorias e ações formativas, principalmente com a equipe do Ensino Fundamental. Destarte, esse movimento formativo e colaborativo, possibilitou *(re)organizar e ressignificar* o currículo do ensino fundamental (desde 2019) e os processos avaliativos no ano de 2022, por meio de estudos, pesquisas e produção de documentos.

Nesta perspectiva, com o diálogo estabelecido e as experiências geradas, têm-se buscado efetivar a garantia do direito à educação, evocando o princípio da equidade e justiça escolar, como também, a construção de uma boa/justa escola que garanta o direito à aprendizagem de todos, todas e todes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do processo de formação continuada, conhecido como "mobilização conceitual", buscamos uma reflexão profunda sobre a construção de uma escola justa, assim como é concebida por Dubet (2002): “O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos, e sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso. Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva.” (p. 545). Outro resultado desse esforço foi que a escola começou a adotar práticas educativas fundamentadas em princípios educacionais centrados na visão de alunos e alunas como sujeitos socioculturais. Exemplos de ações concretas que passaram a garantir qualidade e equidade incluem a ampliação de atividades esportivas e culturais para todos os estudantes, permitindo que eles trilhassem trajetórias mais justas.

Tal conceituação de "escola justa", por Dubet (2002), está relacionada ao princípio da igualdade de oportunidades na educação. Ele argumenta que uma

escola justa é aquela que busca proporcionar a todos alunos condições igualitárias para o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, independentemente de suas origens socioeconômicas, etnia, gênero ou outros fatores, ou seja, a escola justa deve ir além de oferecer os mesmos recursos e oportunidades a todos os alunos; ela deve também levar em conta as diferentes necessidades e desafios que os estudantes enfrentam em suas vidas fora do ambiente escolar. Isso significa compreender que alguns alunos podem partir de contextos mais desfavoráveis, enfrentando dificuldades como falta de acesso a recursos educacionais, pobreza, violência, entre outros problemas.

Uma escola justa, portanto, deve implementar políticas e práticas educacionais que considerem essas desigualdades e busquem combatê-las. Isso pode incluir ações como programas de reforço escolar, apoio psicossocial aos alunos, investimento em formação contínua para os professores, políticas de inclusão, entre outras medidas.

Dubet (*op. cit.*), por fim, enfatiza a importância do papel dos profissionais da educação na construção de uma escola justa. Os professores e gestores escolares têm um papel crucial em identificar as necessidades dos alunos e criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos.

Ao longo dos anos, em que o projeto Nenhum(a) a Menos na Escola, em parceria com a Secretaria de Educação de Pinhais, se dedicou a formar as equipes docentes e pedagógicas das escolas municipais, pôde-se observar mudanças significativas nas práticas educativas em sala de aula e no ambiente escolar como um todo, em que o papel da teoria foi desestabilizar as práticas existentes e promovendo reflexões que levaram novos paradigmas educacionais.

O movimento de conceituação e diálogo, conduzido durante a formação continuada, impulsionou as escolas envolvidas no projeto a realizarem mudanças significativas. Houve uma maior abertura para a participação das famílias, que passaram a ser envolvidas em diversas atividades, incluindo a programação de sábados letivos para revitalização da escola e eventos culturais. Essas mudanças evidenciam o impacto positivo do estabelecimento de parcerias e da promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA): Lei no 13.257 de 2016**. Disponível em: <www.chegadetrabalhoinfantil.org.br> acesso em: 23/07/2018 às 19:20.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 2017**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> acesso em 23/06/2018 às 17:15.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação (PNE): lei no 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em 23/06/2018 às 18:02.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 7.ed. - Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p.539-555.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos Cenpec, v.3, n.1, 2013.

CURITIBA. **Projeto Equidade na Educação**. Secretaria Municipal da Educação-Curitiba, 2015.

CURITIBA. **Projeto Equidade na Educação**: avaliação. Secretaria Municipal da Educação-Curitiba, 2016.

DOURADO. F. L; OLIVEIRA. F.J. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, v. 29, n. 78. ago.2009, p. 201-215.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

VALLE, Ione Ribeiro. **(In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?** Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 1-13, 2013.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E ESCOLA NAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Rafaela Aparecida de Souza[1]

Andreia Cristiane Silva Wiezzel[2]

RESUMO

A família é a primeira base para o bom desenvolvimento da criança, é ela que desde o nascimento deve desenvolver um bom trabalho para a criança crescer bem. Entretanto, nem sempre a família pode encarregar exclusivamente desses cuidados, tendo como opção a matrícula do filho na creche, o que faz com que o desenvolvimento da criança tenha que ser complementado, por profissionais que atuam dentro do ambiente escolar. O momento de entrada da criança na creche pode causar mal-estar na família, por se tratar de ter que dividir os cuidados com pessoas desconhecidas e por ainda acreditar que a creche seja a última opção de cuidados infantis. Nesse cenário a escola precisa estar preparada para acolher a família e a criança desenvolvendo um trabalho inicial, que demonstre o impacto positivo que a creche pode proporcionar na vida familiar. Esse trabalho foi desenvolvido com preceitos da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que utiliza a obra “A criança e o seu mundo” de Winnicott (1982) e os autores Oliveira (2018) Vitória; Rossetti-Ferreira (1993), com o objetivo de apresentar como ocorre o desenvolvimento da criança inicialmente no ambiente familiar, como a instituição pode dar continuidade no desenvolvimento integral trazendo a confiabilidade a partir do trabalho desenvolvido. Ao final com algumas propostas em busca de auxiliar o professor a desenvolver uma boa relação com a família a fim de minimizar os sentimentos negativos que podem ser gerados com essa mudança na realidade familiar.

Palavras-chave: Família. Escola. Criança. Desenvolvimento. Primeiras experiências.

1 INTRODUÇÃO

Foi a partir do ano de 1988 quando a Constituição Federal foi promulgada que se tornou dever do estado garantir de forma educacional a educação infantil. Com esse marco, a creche começa a modificar o seu caráter exclusivamente assistencialista. Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acrescenta que a educação escolar inicia como primeira etapa na educação infantil, Brasil (1996).

[1] Mestranda, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, rafaela.souza@unesp.br
[2] Professora Doutora, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), andreia.wiezzel@unesp.br

Aos poucos essas políticas foram mudando a estrutura organizacional das instituições, mas as alterações não ocorrem de forma imediata, havendo todo um processo de mudança. Ainda hoje é possível identificar os resquícios da forma como os cuidados infantis foi iniciado a partir da entrada das mulheres ao trabalho durante a Revolução Industrial, de cunho assistencial, por isso as mudanças nem sempre ocorrem de maneira esperada, como segundo Oliveira (2018, p. 62) diz:

> O aumento do número de creches e a intensa disputa por vagas, no Brasil, são fatores que refletem mudanças na família, a qual hoje precisa compartilhar a educação de suas crianças com instituições de qualidade, para que geralmente os responsáveis pelas crianças possam trabalhar fora (do lar) e auxiliar no sustento familiar. Todavia, as instituições de Educação Infantil, determinadas historicamente por um passado assistencialista, com uma educação para submissão, com pouquíssimos investimentos do poder público, também enfrentam mudanças, sendo hoje tidas como uma espécie de instituição educacional de qualidade, o que acarreta expectativas nos seus profissionais e nas famílias, que nem sempre coincidem.

Algumas mudanças dependem das instituições escolares que, segundo Brasil (2010, p. 13) desenvolve: “Plano orientador das ações da instituição e define metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nelas são educados e cuidados”. A postura adotada pelos profissionais dentro do ambiente escolar pode proporcionar para as crianças e seus familiares experiências positivas ou negativas.

Um ponto importante a ser tratado é o início da vida escolar de uma criança. A creche teve seu início no século XVIII com objetivo de atender a mãe trabalhadora, Didonet (2001), onde não havia preocupação em estabelecer relações entre família e cuidadores. Hoje com os estudos sobre o desenvolvimento emocional da criança, o novo contexto pode desenvolver consequências para toda a família. Quando a criança sai dos cuidados exclusivos da família para o da creche é importante que essas novas relações sejam bem mediadas.

A criança desde o ventre adquire experiências importantes, após o nascimento, com o decorrer do tempo e quando a família faz um bom trabalho ela cresce e se desenvolve bem. A mãe e a família dão amor, cuidados e estabelecem as bases, sendo o primeiro contato da criança com o mundo exterior. Diante dessas primeiras experiências vividas, quando esta ingressa na escola pela primeira vez, se torna essencial a continuidade e complemento da ação da família dentro deste novo ambiente.

ISSN: 2176 - 1396

O início da vida escolar de uma criança é um momento que causa muito desconforto, principalmente para aquela família que se dedicava com carinho aos cuidados do filho. Para os pais, dividir os cuidados com pessoas inicialmente desconhecidas pode gerar sentimento de culpa, por mudar substancialmente a vida familiar.

> Alguns estudos têm mostrado que tanto as mães como as educadoras descrevem as primeiras semanas em cuidados alternativos como altamente estressantes especialmente para bebês e crianças pequenas. O ambiente desconhecido, as novas rotinas, a alimentação, as pessoas não familiares, as separações diárias e a ausência da mãe colocam-lhes uma significativa exigência social e emocional (RAPOPORT E PICCININI, 2001, p.86).

Logo, o primeiro contato de uma criança com a escola, sendo um marco importante na vida familiar não pode ser deixado de lado, razão pela qual serão tratadas nesta pesquisa, cujo o objetivo é apresentar como ocorre o desenvolvimento da criança desde o nascimento e a importância da relação família e escola diante das primeiras experiências escolares.

Esse artigo está dividido em três tópicos: o primeiro traz algumas contribuições sobre o desenvolvimento infantil e a importância da mãe desde o nascimento, através do autor Donald Woods Winnicott (1896-1971). O segundo mostra qual o papel da escola e seus profissionais no complemento do desenvolvimento infantil, levando em consideração a família que passa por um processo delicado diante das primeiras experiências da criança na educação infantil. E por último, apresentar algumas ações que podem ser desenvolvidas pelos professores e família, a fim de minimizar os sentimentos negativos que podem ser gerados a partir da matrícula escolar.

Este trabalho foi desenvolvido de acordo com preceitos da pesquisa qualitativa por se tratar de interpretação das ações humanas, Lakatos; Marconi (2007), e de cunho bibliográfico, que é essencial para embasamento e desenvolvimento de uma pesquisa, esta que:

> [...] é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação de conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas. (ANDRADE, 2010, p.25).

Além disso a pesquisa utiliza como base teórica a obra “A criança e o seu mundo” (1982), de Winnicott, autores como Oliveira, (2018) e Vitória; Rossetti-Ferreira (1993), que desenvolveram pesquisas sobre a relação da família com a escola e

ISSN: 2176 - 1396

contribuem significativamente com ações que podem ser desenvolvidas, para um bom desenvolvimento da criança a partir do seu primeiro contato com a educação infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

O papel da família é fundamental no desenvolvimento da personalidade da criança, isso se dá a partir da gestação, assim Winnicott (1982, p.20) afirma que: “mesmo no ventre, o seu bebê já é um ser humano distinto de qualquer outro ser humano, e no momento em que nasce já teve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis como desagradáveis”. É nesse momento que podem ocorrer as incertezas na família, principalmente da mãe que o carregará por nove meses na barriga, pois entende que um novo ser virá e será completamente dependente de seus cuidados, ao mesmo tempo que existirá, também, felicidade.

> No princípio, pode facilmente acontecer que ela se ressinta desse fato, já que poderá vislumbrar, com demasiada clareza, a terrível interferência na sua “própria” vida que isso significa. O que ela vê é a pura realidade e seria tolice pretendermos negá-los. Os bebês são uma carga de trabalho e um embaraço positivo, a menos que sejam desejados. (WINNICOTT, 1982, p.19).

Quando ocorre o nascimento a mãe passa a estar intimamente ligada ao bebê e se preocupa com seu bem estar. E ela não necessita de profissionais dizendo a ela o tempo todo o que precisa fazer com seu filho, ela o faz com apreço e da melhor forma, Winnicott (1982).

Muitos são os momentos percorridos pela mãe com seu filho, a amamentação, a introdução alimentar e o desmame que têm grande importância no desenvolvimento da criança. Nesse meio a mãe com seus cuidados consegue saber quais as diversas necessidades do bebê e identificar principalmente o choro, sua única forma de comunicação. Winnicott, (1962) coloca que existem quatro tipos de choro: o da satisfação, da dor, da raiva e do pesar, e a mãe mesmo sem saber disso, consegue identifica-los e criar solução para cada um deles.

> Os bebês, tanto quanto necessitam de leite e de carinho maternos, também precisam de amor e compreensão da mãe. Se ela conhece bem o seu bebê, está em condições de ajuda-lo quando ele precise e, como ninguém pode conhecer um bebê melhor que a própria mãe – ninguém mais, senão ela, poderá ser a pessoa indicada para prestar-lhe essa ajuda. (WINNICOTT, 1982 p.64)

ISSN: 2176 - 1396

O pai também tem papel fundamental no desenvolvimento do filho, precisa estar presente para apoiar a mãe nos momentos em que ela necessita, e aos poucos passa a enriquecer a vida de seu filho. Por isso Winnicott (1982 p.130) diz: “Quando o pai e mãe aceitam facilmente a responsabilidade pela existência da criança, o cenário fica montado para um bom lar”.

A relação entre mãe e bebê é forte e as bases são estabelecidas pela família, sendo responsáveis pelo crescimento saudável dessa criança. Quando chega o momento que novas relações precisam ser estabelecidas, como a entrada da criança na escola, o desenvolvimento deve ser complementado. Sendo assim todo caminho percorrido pela família deve ser levado em consideração no novo ambiente.

Essas novas relações mudarão todo um contexto familiar, as rotinas e a forma de vida. Neste momento a insegurança chega e a escola precisa trabalhar essas questões a partir do momento da matrícula da criança na instituição, pois se trata de uma situação delicada para todos. O acolhimento e a ambientação do espaço precisam estar organizados de forma que assegurem às famílias o bem estar da criança.

3 O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde muito cedo a criança começa a frequentar a creche. A família é a primeira base que a criança tem, por isso, a complementação do desenvolvimento deve ocorrer dentro do ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), em seu art. 29, p. 12 diz que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Mas para que a educação seja complementada, é necessário, no momento que a criança irá adentrar à creche, se inicie o diálogo entre a família e professores. Essa dinâmica é essencial para que o familiar acredite no trabalho que será desenvolvido: “Só a luz do papel da mãe e das necessidades da criança é que se pode conseguir uma compreensão real da maneira como a escola maternal pode dar continuidade ao trabalho da mãe.” Winnicott (1982, p.214).

A família apresenta o mundo exterior para o filho, Winnicott (1982), por isso o educador deve estar preparado para acolher não somente a criança, mas a família, visto que se trata de uma situação delicada emocionalmente, carregada de incertezas, medo, tristeza e culpa. A culpa muitas vezes aparece por que a mãe precisa trabalhar e sente que não deveria deixar seu filho aos cuidados de outras pessoas. Em alguns casos, preferem deixar com um familiar próximo ou com uma babá, isso pode ocorrer devido a forma como a creche ainda é vista: como um local onde os pais deixam a crianças para trabalhar quando não há mais opção:

> Em nossa sociedade, prevalece a ideia de que o cuidado ideal e capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido pela mãe, no ambiente doméstico. Assume-se, assim, que o modelo de educação de crianças pequenas dentro da família nuclear é "natural", isto é, requerido por características próprias do ser humano. Contextos de desenvolvimento diversos, como o cuidado coletivo de crianças em creche, representariam um "mal necessário", constituindo um risco ao desenvolvimento sadio da criança, sendo aceitos apenas naqueles casos em que a mãe ou a família não têm condições de criar o filho em casa. (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.116)

Na atual conjuntura a creche não é mais aquele lugar que somente mães tem direito para que possam trabalhar. Enquanto espaço educacional, o direito é da família e da criança, tendo em conta o desenvolvimento, independente se a mãe trabalha fora ou não a criança possui direito a uma vaga. Porém nem todas as famílias tem o conhecimento a respeito disso, o que provoca mal estar em ter que deixar a criança na creche.

> Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação elide-se a "culpabilização" da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas aquelas cujas mães não tem tempo para encarregar-se disso, mas todas as que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças [...]. (DIDONET, 2001, p.13)

O mal estar pode ser alimentado perante creches que preferem manter as famílias distantes e não apresentam o objetivo da instituição, causando insegurança nesses pais e, consequentemente, nas crianças. No entanto Oliveira (2018, p.177) destaca: "As resoluções desses conflitos dependem fundamentalmente da clareza dos profissionais da Educação Infantil, quanto ao seu papel, que não é só cuidar e educar as crianças, mas também de se relacionar com as famílias".

> As famílias, ao terem conhecimentos sobre a instituição, suas práticas e profissionais, terão sua insegurança e medo diminuídos e, assim, se tornarão mais capazes de transmitir a devida segurança e confiança aos seus filhos sobre o estar na creche. (OLIVEIRA, 2018, p.231)

ISSN: 2176 - 1396

Diante das dificuldades que esse momento traz, os professores precisam deixar claro o papel que desempenham, transmitindo confiança aos pais. Quando os profissionais são transparentes, acolhem a família, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento saudável. Sendo assim, os pais entendem a importância de o filho estar na creche de forma que ele possa se desenvolver plenamente, interagindo, brincando e participando.

> Partindo do princípio de que a escola maternal suplementa e prolonga em certas direções a função do bom lar, a professora que exerce funções nessa escola herda, naturalmente alguns atributos e deveres da mãe para o período escolar, sem procurar descobrir, porém as suas próprias necessidades de desenvolver vínculos emocionais maternos. O seu dever é, antes, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família, apresentando simultaneamente um mundo vasto de pessoas e oportunidades. Assim, desde o momento da entrada da criança na escola, pela primeira vez, relações sinceras e cordiais entre a professora e a mãe servirão para suscitar um sentimento de confiança na mãe e de tranquilidade na criança. O estabelecimento de tal relação auxiliará a professora a localizar e compreender aquelas perturbações, em suas crianças, que resultem de circunstâncias familiares e, em muitos casos, facultará oportunidades para que a professora ajude as mães a terem maior fé em si mesmas como mães. (WINNICOTT, 1982, p.220).

Complementando essa ideia, entende-se que nesse momento inicial da escolarização, ao professor cabem duas funções: conquistar a confiança da criança e da familia. Winnicott (1982, p. 221), expõe que a professora: “Tem a oportunidade de dar assistência à mãe na sua descoberta das próprias potencialidades maternais”, por isso precisa ter clareza do que quer proporcionar, dos objetivos que pretende alcançar, tendo um planejamento com relação as ações. Quando o ambiente é acolhedor motiva a criança e os pais a estarem na instituição e principalmente, compreender que a criança está ali para obter seu desenvolvimento de forma integral.

4 DIFICULDADES NAS RELAÇÕES INICIAIS E AÇÕES POSSÍVEIS DE ENFRENTAMENTO

Visto que o desenvolvimento infantil inicia com a família e o primeiro momento de entrada na escola pode trazer sentimentos diversos para todos os envolvidos, algumas ações podem ser desenvolvidas pela instituição e principalmente pelo professor, que passará a ser a pessoa que terá os cuidados com a criança durante o tempo que ela permanecer na escola.

> Uma escola democrática tem por princípio que as famílias sejam incluídas e ouvidas, no projeto institucional. Já existem experiências bem-sucedidas, como os conselhos, a reunião de pais, as associações de pais e mestres; é preciso sempre estimular os pais a se envolverem com essas situações de interação. Todavia, o relacionamento produtivo entre a instituição familiar e as instituições de Educação Infantil não pode se basear apenas no limite das reuniões formais, como "reuniões de pais": é preciso ampliar os espaços de comunicação e de cooperação entre essas instituições, levando em conta as especificidades de cada uma delas. (OLIVEIRA, 2018, p.68).

Para que as estratégias sejam efetivas o professor precisa estar preparado para lidar com as diversas situações que esse momento traz, por isso um aprofundamento no assunto e experiência podem colaborar significativamente, juntamente com apoio da gestão escolar, visto que essas primeiras relações também afetam professor. "Sem dúvida o(a) educador necessita de orientação e apoio particularmente nesse período" Vitória; Rosetti-Ferreira (1993, p.60).

Quando se trata de desenvolvimento infantil, considerar a construção familiar para iniciar as primeiras relações escolares podem ser importantes e auxilia o professor em suas ações futuras. O primeiro contato da família com a escola terá forte influência em como ela irá se relacionar com essa nova experiência.

> Os profissionais da infância precisam planejar e organizar a adaptação infantil, não resistindo a mudanças que ocorrem neste período, respeitando a criança e sua família, estabelecendo uma relação entre todos os profissionais da escola e a família da criança que vai começar a frequentar o ambiente escolar para que esta se sinta acolhida por todas as pessoas envolvidas neste processo. (MENON; CORSO, 2012, p.08)

Para que a creche possa dar continuidade aos cuidados e educação da criança o professor precisa planejar suas ações a fim de apresentar um ambiente adequado para seu desenvolvimento, deixando claro qual o objetivo e a concepção da instituição. Esse momento pode ocorrer com uma entrevista a partir da matrícula, oportunizando que a família diga como foram os cuidados prévios dessa criança. Essa troca faz com que a insegurança inicial diminua, contribuindo também, para menos insegurança da criança. Vitória; Rosseti-Ferreira (1993).

Seria importante a instituição proporcionar a permanência da mãe ou de um responsável que tenha um forte vínculo com a criança, se possível nos primeiros dias escolares, para que ela conheça o ambiente e possa enfrentar esse novo mundo juntamente com alguém de confiança. Nesta transição, o vínculo com professor aos poucos vai se estabelecendo e a separação acontecerá de forma mais tranquila.

ISSN: 2176 - 1396

O choro é algo considerado inevitável no primeiro contato da criança com a creche. Essa situação ocorre pelo fato de a criança se comunicar através do choro, não devendo o excesso ser visto como comum, deixando que o pequeno se esgote por ter que lidar com o novo ambiente. Afirmam Vitória; Rossetti-Ferreira (1993, p.60) “A criança pode tornar-se ansiosa, medrosa ou muito passiva, ou até apresentar desconfiança e resistência em estabelecer novos vínculos afetivos”. O choro, neste contexto pode indicar que a criança esteja precisando de atenção, de conforto, de calor humano e aconchego.

Segundo Vitória; Rosseti-Ferreira (1993), algumas mães relatam que quando há separação com o filho e este chora, sentem que a criança fica chorando por todo o tempo na escola:

> Nesses casos, uma conduta interessante por parte da creche é permitir ou mesmo solicitar, quando necessário, que a família ou algum de seus membros presencie, sem que a criança perceba, outros momentos do dia da criança na creche, e observe que ela não fica chorando o tempo todo. (VITÓRIA; ROSETTI-FERREIRA, 1993, p.60)

O professor deve ter clareza de que cada adaptação ocorre de uma forma para cada criança, de que as necessidades de uma família são diferentes de outra e nem sempre a mesma ação pode resolver o caso que foi esclarecido anteriormente. Deste modo é importante o professor proporcionar experiências iniciais positivas com estratégias eficazes na construção de um ambiente acolhedor, com rotinas que possam ser flexíveis, desenvolvendo possibilidades diante das dificuldades que esse momento carrega.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil depende de todas as pessoas que estão em volta da criança, especialmente da mãe, que esquece do mundo para cuidar do seu filho, conseguindo facilmente identificar suas necessidades a partir dos gestos, movimentos, choro e assim o desenvolvimento emocional acontece.

Quando a mãe e o pai precisam trabalhar chega o momento em que precisam dividir os cuidados da criança com outras pessoas e optam por coloca-la na creche, A culpa toma conta dessa família por não poder cuidar exclusivamente do filho, vendo ainda a creche como instituição assistencial. No entanto é importante que a família

compreenda que a creche auxilia no complemento dos cuidados que a família desenvolve e é a escola e todos os profissionais que nela trabalham que precisam desmistificar esse pensamento, mostrando sua atuação no que concerne ao desenvolvimento integral da criança.

Para que isso ocorra é necessário que a escola tenha um planejamento para lidar com os pais e sua insegurança, proporcionando acolhimento. Isto envolve preparar ambiente, para que todos sintam-se bem. Todo esse processo precisa ser intencional com objetivos a serem alcançados, para que a família possa sentir segurança no trabalho que a instituição desempenha e entenda que o melhor caminho é deixar o filho na escola, pois é onde os profissionais são habilitados para trabalhar com criança, atuando no sentido de complementar seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

AMORIM, Katia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Presidência da República. [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de ago. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em aberto**, Brasília, 2001, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768. Acesso em: 05 de ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo. Atlas, 2007.

MENON, Aline; CORSO, Angela Maria. **Adaptação infantil: A relação entre a instituição infantil e família**. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/165.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. **O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância.** 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia de ciências e tecnologia, Presidente Prudente 2018.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cezar Augusto. **O ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas a creche: Alguns aspectos Críticos**. Psicologia: Reflexão e Crítica,14 (1), p. 81-95, mai. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100007. Acesso em: 05 de ago. 2023.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processo de Adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p.55-64, ago. 1993. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/939. Acesso em: 05 de ago. 2023.

WINICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: S.A, 1982.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

A PRESENÇA DA DIMENSÃO AFETIVA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Tiago Andrade Galves[1]
Evelise Maria Labatut Portilho[2]

RESUMO

As novas demandas incutidas em cada indivíduo de nossa sociedade exigem que as instituições educacionais contemplem em seus currículos uma série de competências inerentes à dimensão afetiva do aprender. No Brasil, o documento que se encarrega de delinear como as escolas devem estruturar seus currículos é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este trabalho tem como objetivo principal identificar à luz das dimensões de aprendizagem, os pontos da BNCC que tratam da dimensão afetiva dos estudantes brasileiros. Foi analisado o texto da BNCC em sua completude, desde a contextualização que embasa o conteúdo e a estruturação curricular do documento, passando por cada uma das etapas do ensino básico, tendo como bússola teórica as concepções de aprendizagem que privilegiam as dimensões do aprender, sendo elas a dimensão cognitiva, social e afetiva. Para tal, se conceituou primariamente quais são e como interagem tais dimensões do aprender para posteriormente as interseccionar com o texto da BNCC, buscando encontrar como a dimensão afetiva aparece em cada etapa da educação básica. Como resultado, se encontrou que a dimensão afetiva aparece no texto, principalmente, nas competências gerais do documento e na introdução de cada etapa da educação básica, entretanto, nas partes que tratam do currículo propriamente dito, a dimensão afetiva aparece apenas no texto inerente à educação infantil, estando ausente no ensino fundamental e médio.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Curricular Comum. Dimensões da aprendizagem. Dimensão afetiva.

1 INTRODUÇÃO

A história de nossa sociedade está, desde sua gênese, ligada intrinsecamente com a forma pela qual os seres humanos interagem com seus pares e como lidam com suas insurgências internas. As motivações para inovações em diversas áreas de conhecimento são impulsionadas por essas relações, um exemplo é o avançado sistema de comunicações que permite que os seres humanos possam hoje se comunicar de forma global e imediata.

Juntamente com as novas formatações de relação interpessoais, novas demandas são incutidas nos indivíduos que vivem a cada época, pressionando os sistemas educacionais a darem conta de novas formas de viver em sociedade. Tais fatos inspiram os movimentos educacionais, assim como novas teorias são tecidas,

[1] Psicólogo. Especialista em Psicopedagogia. Psicólogo Educacional na PUCPR.
[2] Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Mestre, Doutora e Pós Doc em Educação. Professora Titular da PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente.

novos dilemas se instauram, novas ferramentas surgem e novas políticas públicas são construídas.

Aqui no Brasil, os movimentos educacionais, principalmente no âmbito escolar, são guiados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, uma diretriz que contém o caminho que deve ser percorrido pelas escolas em território nacional, descrevendo quais os conteúdos e habilidades são inerentes a cada etapa da vida do estudante do ensino básico. Entretanto, nem sempre o que está escrito nessas diretrizes escolares contempla o ser como um todo, deixando de lado faces do indivíduo em prol de uma educação conteudista, prejudicando o processo de aprendizagem daqueles que se embrenham nas veredas escolares. (GOLEMAN, 1996). Goleman e Senge (2015) trazem nos resultados de seus trabalhos que quando as dimensões sociais e afetivas são realmente contempladas no cotidiano escolar, as reduções em índices de violência podem chegar a 10%, enquanto índices de desempenho acadêmico sobrem até 11%.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo principal identificar, à luz das dimensões de aprendizagem, os pontos da BNCC que enfatizam a dimensão afetiva dos estudantes brasileiros.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 As Dimensões da Aprendizagem

A gênese do estudo sobre aprendizagem em nosso país apresenta-se pela necessidade de se dar uma resposta ao fracasso escolar (SILVA, 2021), o que acaba não sendo suficientemente visto que tal status da educação não era a problemática em si, mas um sintoma de algo mais profundo. Passa-se a estudar então o processo de aprendizagem per se, com os surgimentos de teorias que tentaram construir um novo olhar sobre o processo de aprendizagem.

Dentre elas, a teoria de Jorge Visca (1991), denominada de Epistemologia Convergente, já que se apoia em três outras teorias: a psicanálise de Freud, a psicologia social de Pichon-Rivière e a teoria de Piaget. Por se apoiar nessas linhas de pensamento, a proposta de Visca se configura como estruturalista, construtivista e interativista (VISCA, 1991). Ou seja, começou-se a enxergar o processo de aprendizagem apoiado na rede de relações entre objetos, na relação entre objeto e

meio e na interação dialética entre meio e objeto, na qual ambos se constituem de sua própria antítese dentro desse sistema binário.

Ora, se vemos a aprendizagem como processo e apoiamos tal processo nas teorias supracitadas, começa-se a ter um norte teórico que guia os caminhos reflexivos deste trabalho, pois se o processo se apoia na construção cognitiva de Piaget, na relações humanas de Freud e na visão sociológica de Pichon, se pode concluir então, que tal processo tem alicerces em três dimensões: cognitiva, afetiva e social. Ao aprofundar nos conceitos de cada teórico, depara-se com outras tantas conjunções em suas teorias, visto que todos baseiam-se na interação do sujeito com o objeto.

Na concepção de Moreira (1999, p. 151-152), a aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham experiências cognitivas, ao mesmo tempo que são muitas vezes balizadas por signos sociais, portanto, os aspectos afetivos da aprendizagem nunca estão isolados, sempre dividindo espaço aspectos das dimensões cognitiva e social (MOREIRA, 1999).

Comentado [EP1]: E a social?

É tarefa inglória tentar enxergar o sujeito como sendo puro resultado do meio que o circunda, há sim forte influência do meio (enquanto objeto) na forma de construção do conhecimento, entretanto, o próprio processo do conhecimento, por ser ativo, modifica o meio (PAHL-WOSTL, 2006; PEREIRA, 2013). Então há objeto no sujeito e há sujeito no objeto, sendo impossível de se determinar onde começa e onde termina a influência de um no outro.

Adentramos então nas teorias nas quais protagonizam a esferas sociais, que entende a aprendizagem baseando-se nas relações de grupo, reciclando o conceito socrático de dialética para exemplificar a importância das interações, tratando das variáveis ambientais que se influenciam na aprendizagem (SILVA, 2021). Se poderia citar conceitos como o de totalidade - que advoga que o todo é maior do que a soma das partes de um sistema, trazendo uma dinamicidade que contradiz a estaticidade de teorias anteriores -, os conceitos de mediação e contradição - que discorre sobre a experiência humana, que se dá nas interações entre conceitos dicotômicos - ou ainda a “lei do movimento universal e do desenvolvimento incessante” - cujo dogma

professa que nada no ambiente permanece estático, mas se metamorfoseia a todo tempo -, para elencar algumas das contribuições da obra de Pichon-Revière (PEREIRA, 2013).

Parte-se então para a teoria de Piaget, que empiricamente, atestou que o sujeito organiza o conhecimento por meio do escalonamento processual e cognitivo da organização de suas interações com o ambiente. O ato de observar um infante em seu perambular pelo ambiente já fornece dados comprobatórios da construção do conhecimento enquanto relação dialética sujeito – objeto. Há o sensorial, que se torna representação, que se torna signo e que, por fim, se torna abstração (SILVA, 2021).

O toque excita os nervos que levam a informação ao córtex, que ao seu tempo, codifica a informação, logo mais, a informação ganha uma representação mental, que mais para frente ganha significado e, com o passar do tempo, começa a se tornar substrato para a criação de novos conhecimentos. Tal progresso se apoia nos estágios de desenvolvimento descritos por Piaget (1982): o primeiro estágio, o sensório-motor, é o mais experimental de todos, dado que a criança aprende pela experiência em si, tendo o sensorial como guia; o segundo estágio, é o operatório concreto é quando a criança começa a ter o domínio da linguagem, mas age de forma intuitiva; o terceiro e o quarto estágios são operatório-concreto e operatório-formal, respectivamente, neles a criança desenvolve o raciocínio lógico e a capacidade de abstração.

Outra dimensão da aprendizagem encontra alicerce na psicanálise de Freud, que nos apresenta a noção de que a psique tem porções que fogem ao consciente e ao tangível. Na psicanálise, entende-se o processo de individuação do sujeito como tendo sua gênese numa bolha, na qual o sujeito não consegue discernir aquilo que lhe é inerente daquilo que é heterônomo. Ou seja, após a concepção, o sujeito não consegue ver diferença entre si e o ambiente que o rodeia, até que, na interação com agentes desse ambiente, começa o movimento cisalhar que o destaca dessa “pasta homogênea” (FREUD, 1924). Nesse esculpir do sujeito, os cinzéis da realidade acabam criando um véu que separa aquilo que é desejo daquilo que é real, jogando o desejo para o inconsciente e deixando a realidade para a consciência (FREUD, 1996). A grande questão é que o desejo intangível à realidade continua a existir em outras esferas da psique e continua a exercer pressão no ser, como uma criança que grita incessantemente para os que os pais a levem até a loja de brinquedos. Tal força impulsiona o ser para novos caminhos e na busca por novos conhecimentos, já que é

na relação e mediação desses afetos que o “eu” busca formatos de encaixar o desejo na realidade que se apresenta.

Entende-se então que o conceito daquilo que chamaremos de dimensão afetiva neste trabalho, visto que é nessa relação de falta e desejo de sanar tal falta que surgem as relações afetivas com o objeto – objeto enquanto alvo da interação com o sujeito, podendo ser um pensamento, uma pessoa, um ambiente ou um objeto propriamente dito – visto que para a teoria Freudiana, afeto é um estado de energia psíquica (ou emocional) que se desloca dos territórios psíquicos para o meio, se manifestando em outros territórios, principalmente físicos e fisiológicos (FREUD, 1915). Em outras palavras, o que Freud (1915) defende é que algumas experiências que ocorreram em estágios da vida – principalmente nos primeiros anos de vida – são armazenadas em sítios da psiquê repletos de emoções e emergem em outros momentos da vida como descargas energéticas – ou emocionais – que furam as barreiras da psiquê e se manifestam no corpo, como por exemplo os desejos de satisfação sexual, ou as manifestações de sentimentos autodestrutivos.

Os movimentos supracitados ocorrem de maneira constante e simultânea e é nessa interação que nasce o ser cognoscente, ou seja, o sujeito do conhecimento, aquele que busca a construção de conhecimentos almejando a sua autonomia. Autonomia essa que não necessariamente é alcançada em sua plenitude, posto que sempre haverá o conflito entre aquilo que é real e aquilo que é desejo, a relação dialética autonomia (desejo) – heteronomia (realidade) continuará se impondo ao ser cognoscente que se vale do eu cognoscente (conceito similar ao ego de Freud) para fazer a mediação nesse conflito. As dimensões aqui discutidas atuam nessa interação, trazendo toques de individualidade a cada um, visto que os indivíduos trazem formatos cognitivos únicos, são atingidos pelas demandas sociais de forma diferente e lidam com as insurgências do desejo e da falta com mecanismos individuais.

O eu cognoscente então se torna por fim, a grande ferramenta de trabalho do processo de aprendizagem, pois é através dele que o ser cognoscente se torna cada vez mais autônomo em seus processos. Ao passo que o sujeito constrói a sua individuação, entende as contradições existentes no objeto e descentraliza o ambiente, entendendo que o ambiente não é reflexo fidedigno de si, este aprofunda-se na sua própria autonomia.

2.2 Dimensão Afetiva na BNCC

O crescente reconhecimento da importância da dimensão afetiva no âmbito escolar criou um interesse das autoridades que regem a educação. Aqui no Brasil, um exemplo dessa crescente preocupação é a presença de alguns pilares da aprendizagem social e emocional (ASE) na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), vigente desde 2017, que buscou adicionar ao formato, antes mais conteudista, outras áreas do ser dentro dos currículos escolares.

A BNCC, cujo texto serve como alicerce para a construção dos currículos das escolas fixadas em território nacional, incluiu em seu texto base, principalmente nas competências que elenca como primordiais ao ensino no Brasil, as seguintes habilidades socioemocionais: solidariedade, amizade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania e honestidade (BRASIL, 2017). Essas habilidades podem ser encontradas em seis das dez competências descritas pela BNCC, como por exemplo na competência de número oito, onde se escreve que os currículos das escolas nacionais devem proporcionar ao aluno

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Base Nacional Curricular Comum, 2017, Brasil, p. 10)

A BNCC tenta estabelecer aquilo que é visto pela comunidade escolar nacional como o mínimo a ser considerado na construção dos currículos de cada entidade educacional no país (MACEDO, 2014), dessa forma, ao se elencar os pilares da educação socioemocional em 60% das competências julgadas como mínimas para a vida escolar de um indivíduo, se torna clara a importância dessa área para o desenvolvimento dos cidadãos que adentram os corredores das instituições de ensino brasileiras.

Há de se abrir um parêntese para distinguir aquilo que é discussão acerca do papel da BNCC e aquilo que se pode tirar dela como produtivo, afinal, a educação tem potencial para servir como mantenedora do *status quo* dos indivíduos ao invés de ferramenta libertadora (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Assim, se estabelecer uma linha de pensamento único que guie a escolarização de uma nação continental como a brasileira, pode parecer limitadora ao se pensar nos diversos contextos que se apresentam no Brasil (MACEDO, 2014). Desta forma, há de se ressaltar a importância do não uso da BNCC como única fonte de inspiração para a confecção das experiências educacionais, principalmente naquilo que tange a ASE, visto que as diversas realidades brasileiras com suas demandas – muitas vezes inerentes a uma

localidade apenas – podem exigir adaptações dos conteúdos ali contemplados (MACEDO, 2014).

Comentado [EP2]: Por que? O que falta?

Por se pautar na educação do indivíduo nas esferas emocionais e sociais, a ASE demanda um estudo amplo do contexto em que serão aplicadas suas técnicas, pois só assim o educador será capaz de atingir seus alunos de uma forma eficaz e eficiente (ELIAS et al., 1997). Assim, a dimensão afetiva, no contexto brasileiro, se vale da possibilidade de flexibilização das grades curriculares permitida pela própria BNCC, para atingir seu público-alvo, os estudantes de todas as partes do país, corroborando a tese de Macedo (2014) de que a base deve ser adaptada às realidades e não seguida de forma cega.

Elias et al. (1997), Abed (2016) e Loureiro (2017) trazem em seus escritos a reafirmação da importância do papel do educador na categoria de ensino em que se inclui a dimensão afetiva, pois, segundo o autor, o educador toma papel imprescindível no identificar das demandas dos sujeitos pertencentes aos grupos com os quais irá trabalhar e no tecer de planos estratégicos que consigam sanar tais demandas, o que só acontece no estabelecimento de uma relação forte e saudável entre educador e educando. O educador primordial para o ensino das habilidades que tangem a dimensão afetiva então, seria o que Paulo Freire (2001) identificou como “ensinantes”, definindo a prática do educador que ao ensinar se coloque disponível a repensar o que já foi pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas. (FREIRE, 2001, p. 259)

Abed (2016) e Loureiro (2017) afirmam que para se estabelecer um método eficaz de ensino das competências que conectam com a dimensão afetiva da aprendizagem, antes deve-se fazer uma reforma teórica, pedagógica e filosófica. Tal reforma, segundo os autores, passa principalmente pela remodelação da forma de pensamento dos profissionais que desempenham as funções de docência dentro das escolas (ABED, 2016; LOUREIRO, 2017).

Quando volvemos o olhar novamente para a BNCC em busca do embasamento necessário ao educador para o desenvolver das habilidades e competências que se detêm no arcabouço da dimensão afetiva, nos deparamos com a falta de tais conteúdos, visto que no corpo do documento, na seção de “Fundamentos Pedagógicos”, a única direção que se dá aos profissionais que a aplicarão é a indicação de que

> decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (Base Nacional Curricular Comum, 2017, Brasil, p. 15)

A falta de uma definição mais refinada de como deveriam seguir o desenvolvimento e tratativa da dimensão afetiva se segue pelas orientações específicas de cada etapa do ensino básico brasileiro (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) mas principalmente nos ensinos fundamental e médio, visto que na educação infantil, ainda são contempladas algumas questões emocionais nos chamados "campos de experiências".

Nos campos da educação infantil, são encontradas competências como por exemplo: "Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios." (BRASIL, 2017, p. 45). Trecho este que não leva em conta desígnios de como desenvolver tal imagem e nem o que seria a imagem positiva, delegando ao educador ou às instituições, o papel de definirem o que é positivo ou negativo. Tal escrita não é uníssono no texto que também traz alguns trechos mais assertivos – ainda que em menor número – no delinear das competências, apesar de, novamente, não demonstrar uma linha clara de encadeamento de como se chegar a tal competência, um exemplo pode ser visto na competência "EI01EO04" que disserta que a criança deve ser capaz de "comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras." (BRASIL, 2017, p. 45).

Nos capítulos que se seguem, tratando do ensino fundamental e do ensino médio respectivamente, as citações sobre a dimensão afetiva são ainda mais escassas se concentrando principalmente nas introduções dos capítulos. Estes capítulos se empenham mais em discorrer sobre as competências conteudistas que seriam a base de cada um, dando pequenos espaços para as emoções em seus textos. Nas quatro habilidades que são elencadas na categoria "Vida Pessoal" no âmbito das linguagens e suas tecnologias dentro do capítulo que se encarrega do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 511), por exemplo, nenhuma disserta sobre o indivíduo e suas emoções, número que se repete nas demais áreas do saber do ensino médio (Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais) e nas do ensino fundamental, não havendo menção direta à dimensão afetiva.

Essa ausência de definições mais profundas e encadeamentos das competências emocionais não é tão sentida quando o assunto são as outras dimensões da aprendizagem, visto que habilidades sociais e cognitivas são, comumente, elencadas de forma encadeada e clara no texto, demonstrando como o ensino de tais competências deve fluir nos anos escolares, um exemplo pode ser visto no mesmo trecho supracitado, na categoria "Vida Pessoal" no âmbito das linguagens, que discorre de forma sequencial que o estudante deve ser capaz de apresentar-se, compartilhar gostos e produzir de forma coletiva (BRASIL, 2017, p. 511).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar a presença da dimensão afetiva no texto da BNCC que, em seus postulados, consegue abranger, de forma superficial, muitas competências que tocam na dimensão afetiva da aprendizagem, principalmente quando lançamos olhar mais amplo sobre aquilo que é dimensão afetiva, tratando-a como primordial no decorrer da vida escolar de cada criança e jovem.

Entretanto, o texto da base apresenta lacunas consideráveis quando saímos do texto conteudista e avançamos sobre como tais competências devem ser trabalhadas e estimuladas na prática, visto que não apresenta um encadeamento claro e sequencial de quais competências afetivas devem ser trabalhadas, muito menos de como devem ser trabalhadas. Pois, se entendemos que o afetivo é aquilo que surge enquanto falta e que tal falta é a força motriz da aprendizagem, movendo e motivando o ser a ir além em seus constructos, não basta que se elenque uma série de ferramentas ditas de socioemocionais e esperar que o indivíduo construa por si só um conhecimento tátil acerca de suas veredas afetivas, deve-se construir um caminho que privilegie a reflexão sobre si e o autoconhecimento, tendo o professor como mediador das vivências de tal caminho e não como um "professador" de conteúdos.

Essa pesquisa somente identificou a presença da dimensão afetiva na BNCC, não se encarregando de estudar as relações que se estabelecem entre as demais dimensões do aprender, sendo necessários outros trabalhos para explorar de forma mais aprofundada os temas que ali se apresentam, todavia, os dados que aqui foram descritos fornecem pistas de como a atuação dos atores nas instituições educacionais podem investir seus esforços para privilegiar a dimensão afetiva dando respostas as lacunas da BNCC.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. The development of skills socioemocionais as path to learning and school success for students of basic education. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum*. 1ª ed. Brasília, 2017.

ELIAS, L. C. L.; AMARAL, M. V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, Itatiba, v. 21, n. 1, p. 49-61, abril 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

FREUD, S. *Artigos sobre a metapsicologia. O inconsciente*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1915.

FREUD, S*. A dissolução do complexo de Édipo*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1924.

FREUD, S. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. Edição Standard da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOLEMAN, D*. Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.* São Paulo:Objetiva, 1996, 384 p.

GOLEMAN, D; SENGE, P. *O foco triplo*. 1.ed. Rio de Janeiro:Objetiva, 2015, 123p.

LOUREIRO, M. M. *Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental*. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Design) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014

MOREIRA, M. A. *Teoria de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PAHL-WOSTL, C. The importance of social learning in restoring the multifunctionality of rivers and floodplains. *Ecology and Society*. v.11, n.1, p.10.

PEREIRA, T.T.S.O. Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: implicações para pesquisa e intervenção. *Rev. SPAGESP*, Ribeirão Preto , v. 14, n. 1, p. 21-29, 2013 .

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. 7 ed. São Paulo: Difel, 1982.

SILVA, M. C. A. *Psicopedagogia: A busca de uma fundamentação teórica*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

VISCA, J. *Psicopedagogia: novas contribuições*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

CINEGRAFANDO NA ESCOLA: ESPERANÇANDO PARA EDUCAR ATRAVÉS DA SÉTIMA ARTE

Karoline Regina Pedroso da Silva[1]

Vitor Matheus Felix Correa[2]

Valeska Fortes de Oliveira[3]

RESUMO

O presente trabalho vem expor os projetos de Cinema e Educação realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que têm como objetivo principal fomentar colaborações com instituições educacionais para a criação de programas de formação conjunta em cinema, direcionados a profissionais da área educacional estendendo-se para os estudantes envolvidos. O projeto denominado Cinegrafando a Educação vem trabalhando com formação de professores, e se insere nas escolas para desenvolver projetos de audiovisual com crianças e adolescentes. O grupo se faz presente nos ambientes educacionais trazendo a perspectiva da lei 13.006/2014, discutindo também temas emergentes pelas lentes da teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1995). Atualmente, uma parte do projeto realizado pelo GEPEIS desenvolve formações com estudantes e professores da região dos Geoparques/UNESCO no centro do estado, valorizando e registrando a cultura e ambientes encontrados na região comumente chamada de Quarta Colônia – região com alta influência dos povos indígenas e de povos europeus e africanos que passaram pela região que ficou riquíssima em cultura e cheia de belezas naturais; e uma outra parte do projeto tem como função trazer ateliês de cinema e audiovisual para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, localizada na região periférica do município de Santa Maria/RS. Vê-se no Cinema, uma possibilidade de desenvolvimento integral dos envolvidos, buscando uma nova percepção sobre si e com o outro.

Palavras-chave: 1. Cinema 2. Imaginário 3. Infâncias 4. Educação 5.

INTRODUÇÃO AOS IMAGINÁRIOS

O presente trabalho procura explanar sobre as ações do projeto Cinegrafando a Educação em Contextos Escolares Emergentes, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como uma possibilidade de pensar o espaço da escola como um espaço de criação e ao mesmo tempo valorização da linguagem

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. *krpsregina@gmail.com*
[2] Licenciando em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria. vitorfelixbr@hotmail.com
[3] Doutora em Educação, Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. *vfortesdeoliveira@gmail.com*

audiovisual.

O GEPEIS é um grupo atrelado ao Centro de Educação/UFSM, que há 30 anos pesquisa a formação de professores em diversos âmbitos, na perspectiva do Imaginário Social de Castoriadis (1992). Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior. Formar, transformar e deformar são termos pertinentes ao grupo, que se inspira em metodologias e práticas diferenciadas para desenvolver suas pesquisas e é "assim, [que] o imaginário de cada um revisita constantemente os valores de maior aderência ao nosso 'ser biográfico' (grifo da autora), atores e críticos que somos, simultaneamente, no e do espaço educacional, para retroalimentar a atividade futura" (SILVA, 2023, p. 17).

Pensar nessa dinâmica do grupo nos remete a um imaginário criador radical, que conforme Losada (2006, p. 30) cria sem medo das amarras sociais que podem prender o sujeito:

> Todo pensamento de Castoriadis é atravessado por esse entrecruzamento de caminhos. Sem renunciar as exigências impostas pela lógica conjuntista-identitária (mundo da determinidade), é preciso conjugá-la com o mundo das significações ou dos magmas (o mundo dá indeterminidade).

Remexer os imaginários implica pensar naqueles que são os imaginários sociais instituídos e nos imaginários sociais instituintes. Dizendo-se daqueles que estão postos e são normalizados por uma boa parte da sociedade (instituídos) e em contraproposta, daqueles que estão à margem da sociedade, prontos para emergir, portanto, instituíntes.

Esta base teórica habilita o Cinema como um dispositivo de aprendizagens e movimentador de imaginários dos sujeitos, visto que "a imaginação é o que nos permite criar um mundo [...] imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova" (Castoriadis, 1992, p. 89). A pessoa que assiste um filme consegue ser provocada por outros imaginários, enquanto a pessoa que cria com o cinema, tem seu imaginário criador explorado e exercitado.

ISSN: 2176 - 1396

HISTORICIZAÇÃO DO CINEGRAFANDO

É então em 2014 que o grupo inicia suas pesquisas sobre cinema na educação, mais especificamente na formação de professores. “Assim, temos feito apostas no sentido de valorizar e fortalecer o trabalho de muitos professores que encontram no cinema uma oportunidade de aprendizagem ressignificada” (Oliveira, *et al*., 2018, p. 181). Pensar o cinema na escola nos proporciona ressignificar o espaço educativo. A escola é uma instituição imaginária dotada de um saber formal, mas que ao mesmo tempo não consegue se atualizar na mesma velocidade em que outras instituições conseguem. É possível encontrar escolas que são exatamente as mesmas de 100 anos atrás, enquanto o cinema desde seu início se modificou de diversas maneiras.

A formação de professores buscou uma entrada em diversas instituições e eventos educacionais em que o grupo instiga o uso do cinema em sala conforme a Lei 13.006/2014 que fora incluída nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB): “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (BRASIL, 2014).

Foi no ano de 2017 que o grupo se aproximou da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sérgio Lopes, localizada numa região periférica do município de Santa Maria. A escola possui uma proposta de projetos e foi muito bem recebida pelo GEPEIS que se aproximou na intenção de realizar formações com os professores. Logo a proposta se tornou outra, com a abertura da escola para o grupo, começamos a trabalhar com oficinas de cinema em uma turma de 5º ano.

A ideia de trabalhar com turmas se estendeu e atualmente é realizado também o trabalho com turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola no Município de Nova Palma, subsidiado pelo Geoparques/UNESCO. Enquanto o trabalho na EMEF Sérgio Lopes deste ano está acontecendo em uma turma do 1º ano do ensino fundamental.

Atualmente, o projeto Cinegrafando a Educação em Contextos Emergentes trabalha com o objetivo geral de promover grupos de formação em parceria com instituições de ensino, para formações com profissionais da educação; um programa que visa elaborar acerca dos (des)encontros destes sujeitos com o cinema, alinhados com os problemas da docência e da educação como um todo. Capacitando-os para que produzam vivências de exercícios fílmicos, experienciando a interdisciplinaridade

tão desejada nas instituições de ensino, viabilizada pelo cinema.

Alguns dos *objetivos específicos* incluem:

- Desenvolver pesquisa-ação para o trabalho com metodologias participativas direcionadas para a educação em valores democráticos e práticas coletivas, promovendo os direitos humanos;
- Organizar grupos de formação continuada com professores de instituições de ensino municipais, estaduais e federais de educação, objetivando capacitar os docentes para que estes produzam vivências de exercícios fílmicos;
- Realizar Cirandas do Imaginário (projeto de formação cultural realizado há três anos, pelo GEPEIS, que aborda temas não rotineiramente trabalhados em sala de aula) acerca do cinema, promovendo a integração de acadêmicos da UFSM com as Redes de Ensino, garantindo a indissociabilidade entre extensão, ensino de graduação e pesquisa;
- Trabalhar através do cinema temas como: gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, infância, adolescência, inclusão, diversidade religiosa propiciando discussões que desenvolvam o senso crítico nos grupos de formação;
- Incentivar a produção de documentários sobre as realidades educacionais dos contextos envolvidos, através da capacitação de professores, alunos e comunidade em exercícios fílmicos, trabalhando desde o roteiro até a edição, passando por cenografia, filmagem, iluminação, sonorização, etc.
- Promover a instituição de Ciclos de Cinema, ou Cineclubes nas instituições parceiras, a fim de que o cinema chegue até cidades que ainda não possuem tanto contato com o mesmo.
- Disponibilizar, como dispositivo pedagógico, uma estrutura do tipo Wiki para melhor interlocução entre todos os promotores e participantes do projeto, a ser estruturada juntamente do Centro de Processamento de Dados, de modo que possamos criar e alimentar uma base comum para melhor disseminação e alcance dos conhecimentos que forem construídos juntos no decorrer do projeto e de suas parcerias.

A proposta de trabalho para este ano amplia as parcerias com a concepção de subprojetos institucionais, tendo como referência o projeto que ora apresentamos, chegando em regiões até então não atendidas pela formação em cinema e educação, na busca de um novo olhar das comunidades sobre os seus próprios espaços

ISSN: 2176 - 1396

imaginados.

EDUCAÇÃO E CINEMA

O desenvolvimento deste artigo descreve o que se passa nesses locais onde o projeto Cinegrafando está, pois as ações fundamentais do projeto em questão se dão via a promoção de grupos de formação em parceria com instituições de ensino, municipais, estaduais e federais, para formação inicial e continuada de profissionais da educação, através de temáticas que aliem Imaginário, Cinema e Educação. Apoiados pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, o grupo não mediu esforços para aproximar a universidade da sociedade, buscando sempre uma relação de parceria com as instituições.

Partindo do princípio de que pensar um Programa de Extensão requer cuidado e conhecimento do público alvo, o GEPEIS, sente-se habilitado a propor o Programa de Extensão “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: onde a sétima arte chegou?” pois, ao longo desses anos, várias temáticas foram sendo incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, de poder, da subjetividade, do cuidado de si, a memória docente, o corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida, que, assim como o Imaginário, procuram propor outras perguntas e trazer respostas interessantes para antigos problemas da Educação.

A formação de professores acontece em diversos aspectos da vida, diz Nóvoa (1995, p. 24):

> A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado sistemicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da educação.

Sendo assim, pensamos o cinema na vida dos professores que atuam nos diversos níveis como um dispositivo formador para se trabalhar temáticas emergentes da educação. É o que se buscou no projeto “Quarta Colônia Em Cine: Professores, Cinema e Escola”, uma ação extensionista que foi até a região da Quarta Colônia,

vizinha ao município de Santa Maria para realizar formações em cinema com os professores das cidades desta região; capacitando-os para um trabalho que atrelasse Cinema e Educação às motivações da Rede Municipal de Professores que compõem o Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (CONDESUS Quarta Colônia), a fim de ampliar o acesso e a produção de cultura na comunidade.

As práticas cinematográficas dão continuidade para a construção de um novo imaginário docente que envolve a potência educativa do audiovisual para uma formação integral dos estudantes, amplificando a leitura de imagens e a expressão por meio delas, como um letramento necessário para as práticas sociais "ampliando novas perspectivas de vida, de cultura e acerca da vivência individual e coletiva. A sétima arte potencializa a ampliação de repertórios culturais." (Oliveira, *et al.*, 2018, p.183) a discussão sobre a importância de vídeos acessíveis e esteticamente possíveis para se registrar a vida das comunidades que são inviabilizadas nas salas de cinema. O olhar só pode se dar pelo investimento cultural e pode começar nas próprias comunidades, uma resistência que pode partir das Escolas.

"AÇÃO!" - O CINEMA VAI À ESCOLA

Na região da Quarta Colônia, temos a cidade de Nova Palma que neste ano sedia parte do projeto. O GEPEIS foi para uma escola de Ensino Médio e tem trabalhado com 3 turmas de 1º ano, desenvolvendo ateliês cinematográficos para exploração e apropriação da linguagem audiovisual. Almeja-se contar as histórias que compõem o imaginário destes povos - vale dizer que é uma região onde se encontra diversas descendências: negros, indígenas descendentes de italianos, e outros povos europeus.

O não apagamento de suas histórias permite que se reconheçam no cinema, valorizando a região de Geoparques protegida pela UNESCO com discussões da Agenda 2030 e destacando os objetivos de desenvolvimento sustentável das Políticas de Extensão da UFSM. As metodologias em sala de aula (ou na sala de vídeo) são participativas, construindo uma educação fundada em valores democráticos de práticas coletivas que reconhecem o patrimônio material e imaterial da região.

Figura 1 - Adolescentes registram o ateliê de cinema.

Fonte: Acervo do GEPEIS.

As oficinas e projetos desenvolvidos na EMEF Sérgio Lopes já acontecem a algum tempo, tendo o seu início em 2017, conforme citado anteriormente. Um dos vários pontos interessantes de se trabalhar na escola em questão é a forma que o local acolhe os projetos, direção e corpo docente se mantém preocupados e atentos aos acontecimentos que envolvem o projeto Cinegrafando, estimulando e participando, pois o aprendizado ali, durante as oficinas de cinema, é para todos presentes.

A linguagem do cinema pode ser trabalhada nas mais variadas faixas etárias, o que permitiu a troca de turma durante a edição do Cinegrafando do ano de 2023, migrando assim do 5° para o 1° ano do fundamental. Essa mudança trouxe consigo uma nova perspectiva tanto na linguagem a ser trabalhada, deixando de lado certos termos técnicos de fotografia, filmagem, edição, quanto os próprios conteúdos a serem trabalhados no decorrer das oficinas realizadas.

As atividades práticas e o lúdico, são os meios pelos quais trabalhamos/adaptamos a linguagem de cinema para o 1° ano. Essa adaptação se dá muito pelo material a ser mostrado e produzido que deve ser condizente com a faixa etária das crianças, como a classificação indicativa, que deve ser seguida à risca quando selecionamos os materiais audiovisuais para demonstrar a sétima arte.

Ao longo das oficinas realizadas durante este ano de 2023 trabalhamos com as crianças do 1° ano a linguagem do cinema por meio das atividades de produção própria como os minutos Lumière, puxando assim os elementos históricos do início do que hoje conhecemos como cinema. Essa atividade foi de autoria total das crianças,

desde o local da gravação até a cena a ser gravada.

Figura 2 – Primeira oficina na EMEF Sérgio Lopes de 2023.

Fonte: Acervo do GEPEIS.

Com o auxílio de uma câmera de propriedade do grupo GEPEIS, as crianças realizaram essas filmagens, atuando como os atores e diretores da sua primeira produção. Vale dizer que o tamanho na câmera é muito condizente com o tamanho das crianças, o que facilita o manuseio por meio dos alunos ali, ideia essa que partiu durante a elaboração dos planos e das adaptações que deveriam ser feitas para o 1° ano.

Essa dinamicidade do manuseio fica bem nítida quando analisamos os registros feitos ao decorrer das oficinas. O peso e o tamanho fazem com que elas acompanhem o movimento do ambiente que está gravando, que criem uma cena no momento em que algo novo acontece, como o ato de correr seguido de uma acrobacia, como uma estrelinha.

Figura 3 – Criança gravando os colegas.

Fonte: Acervo do GEPEIS.

EXTENSÃO - AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Como avaliar em um trabalho ou obra todo o intangível percurso e experiência anterior que foram necessários para que o resultado tangível possa ser recompensado, remunerado, apreciado?" (Cortella, p. 24, 2014).

Pensar em um projeto de extensão não é simplesmente colocá-lo em uma caixinha dizendo que é a continuidade da instituição educativa que representa, o projeto em si só já possui grande potencial. E aqui propomos pensar em outra extensão, dizendo-se do quão abrangente um objetivo de projeto pode ser.

Ele vem se estendendo nestes anos todos atingindo centenas de pessoas, famílias e outras instituições, vibrando com o cinema e movimentando os imaginários daqueles que se envolvem. A EMEF Sérgio Lopes é um perfeito exemplo de como a comunidade se envolve em prol destes grupos de formação, onde os profissionais docentes partilham este desejo de se encontrar com o cinema às crianças, e as crianças passam para as famílias.

ISSN: 2176 - 1396

Figuras 4 e 5: Realização de cineclube com a comunidade escolar e posterior ida ao Cinema.

Fonte: Acervo do GEPEIS junto à EMEF Sérgio Lopes, na rede social Facebook.

Além dos muros da escola, a comunidade escolar também vai a outros lugares. Lugares que não seriam acessíveis para as crianças por sua condição marginalizada de baixa renda, no entanto, graças às suas produções puderam ser parte integrante de novos ambientes - como por exemplo a Universidade, lugares turísticos da cidade e a ida ao Cinema.

Ir ao cinema sempre é uma ação importante “pois proporciona aos estudantes e professores novas fontes de saber, ao trocar ideais sobre o que foi visto e sentido, enriquecendo a aprendizagem” (Oliveira, *et al.*, 2018, p.183), e é almejada pelo grupo (não apenas o GEPEIS, aqui cabe todo o grupo envolvido no projeto).

Reflexão e emoção são um dos principais aspectos que o sujeito exercita durante uma sessão de cinema. Ao realizar as oficinas, exercitamos nossos sentidos ao perceber as reações das pessoas ali presentes, reações essas que alternam entre felicidade e tristeza, o que é positivo, pois o cinema possui essa capacidade de nos fazer pensar e repensar sobre assuntos condizentes com a capacidade criativa do ser humano. As oficinas extrapolam as experimentações audiovisuais fazendo com que o ato de produzir também seja realizado. Professores, crianças e alunos de diferentes idades, expondo suas ideias e exercendo seus pensamentos mais criativos e críticos, aprendendo consigo mesmo o quão potente o seu imaginário pode ser.

As perspectivas futuras abrangem diversas motivações, o GEPEIS quer continuar falando de Cinema e criando nas instituições. Atingindo novos imaginários com a discussão de temas emergentes e com novas pesquisas dentro do grupo. Espera-se também novas perspectivas culturais para a vida das crianças e adolescentes envolvidos para que se sintam autores de suas vidas, buscando acessar

lugares que muitas vezes não eram bem-vindos, e possam se desenvolver integralmente por meio da sétima arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584817/publicacao/15642977>

CASTORIADIS, C. **A Criação Histórica**: O projeto da Autonomia. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992, p. 54.

CORTELLA, M. S. **Não espere pelo epitáfio!:** Provocações filosóficas. 16. ed. Petrópolis: Vozes Limitada, 2014. p. 160.

LOSADA, Manuel. **O imaginário radical de Castoriadis**: seus pressupostos, *in* AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (org.) Imaginário e Educação: Reflexões Teóricas e Aplicações. Belo Horizonte, Alinea Editora, 2006.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade , v. 3, 2019.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de *et al.* **Cinema e educação:** movimentos instituintes para a formação docente por trás das telas. In CAMARGO, BRUTTI e D'OLIVEIRA (Org.) Cidadania e democracia viabilizadas por meio da sétima arte. Curitiba: CRV, 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Johanna Ortiz Zuñiga[1]

Rayka Hinschinck de Paula[2]

Sirley Terezinha Filipak[3]

RESUMO

O presente artigo objetivou identificar como o sistema de ensino garante o acesso e permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que a educação é um direito estabelecido em legislação e contribui para o desenvolvimento integral do sujeito. Um dos problemas identificados reside na falta de informação, para que as pessoas façam parte da EJA, bem como o fato da não permanência e a ausência da operacionalização da modalidade deste ensino, de modo que se tenha um ambiente viável e agradável para o público-alvo em questão, da mesma forma o que se refere a divulgação desse ensino, apresentando o seguinte questionamento "O que falta para a operacionalização da EJA?" O referencial teórico se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 aprovada em 1996; no Plano Nacional da Educação; na legislação da Secretaria Estadual do Paraná, como também a Secretaria Municipal de Curitiba e Meira (1988). No desenvolver da pesquisa observa-se que há acesso, mas que as pessoas tendem a não permanecer, pois a falta de auxílio financeiro não contribui para a permanência, outro elemento é a falta de valorização dos professores assim como a necessidade de formação continuada para os docentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação. Professores. Trabalho. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, explana que a educação deve promover o respeito aos direitos das pessoas, por meio do uso de parâmetros, visando garantir a consciência de que os direitos são para todos, sem exceção alguma. Com isso, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de educação para as pessoas que não tiveram uma educação formal quando eram crianças e adolescentes.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br ou noviciajuanamscs92@gmail.com
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br ou raykadepaula@outlook.com
[3] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

A EJA é uma maneira de contribuição para que o sujeito aprenda os conhecimentos sistematizados, os quais o levarão a ter um emprego e deste modo uma vida mais digna. Sabe-se que por meio do trabalho o homem pode crescer economicamente, mas para se ter a concretização disto, geralmente um dos requisitos exigidos é de ter pelo menos a conclusão da educação básica. É neste contexto que é fundamental que a operacionalização da EJA seja garantida ao público que precisa, uma vez que esta modalidade favorece o acesso a um emprego e consequentemente uma vida com melhores condições.

Nesse cenário, surge a seguinte questão norteadora: “O que falta para a operacionalização da EJA?”. Os sistemas de ensino são responsáveis na esfera federal, estadual e municipal, no que diz respeito à elaboração da legislação da educação de jovens e adultos e a sua implementação. Existem metas e estratégias no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, para a efetivação desse direito aos cidadãos brasileiros, entretanto constata-se que há falta de elementos com vistas a concretização do uso por todos os sujeitos que poderiam usufruir de tal modalidade de ensino.

Os *sites* analisados, mostram que há falta de acesso à informação referente a Educação de Jovens e Adultos, pois acredita-se que é interessante os espaços de orientação, explanando primeiramente que a educação é um direito, portanto não é um favor, e sim uma obrigação dos entes competentes ofertar educação. Neste contexto surge a importância de identificar como a EJA garante o acesso e favorece a permanência dos estudantes.

Desta maneira, é interessante dar ênfase na importância de um espaço escolar aos estudantes da EJA, onde se sintam acolhidos e que as escolas sejam mais próximas das residências. Para tal operacionalização, todas as escolas públicas deveriam oferecer a educação de jovens e adultos, com salas apropriadas ao público-alvo e não com salas onde durante o dia funciona educação infantil ou com outras características para crianças do ensino fundamental regular.

Outro ponto relevante é a falta de comunicação pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, sobre as escolas que ofertam EJA, os períodos de matrículas entre outras informações, que devem ser colocadas no mínimo em faixas; *outdoors;* feiras; praças; empresas; unidades de saúde; rádio, tv e todos os meios de comunicação social; pontos de ônibus e dentro dos ônibus, por meio de gravações, pois há necessidade da utilização de várias formas de comunicação, considerando

ISSN: 2176 - 1396

que a informação é direcionada aos que necessitam de alfabetização e entre outros ambientes.

2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para a realização deste trabalho analisamos os documentos legais sobre a educação de jovens e adultos, começando pela Constituição Federativa do Brasil, aprovada em 1988. No capítulo III da educação, da cultura e do desporto, na seção I da Educação Art. 206, apresenta os seguintes princípios: no inciso “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no inciso “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Ao contemplar a carta magna, percebe-se o interesse pelo estudo em todas as etapas da vida, contudo “Será que isto já efetiva o acesso e a permanência?” No mesmo artigo aparecem as condições para o acesso e permanência na escola, como a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020.

Há necessidade de refletir e investigar se o poder executivo tem cumprido as suas atribuições no sentido de efetivar as políticas públicas.

Com relação ao Ministério da Educação (MEC), contempla-se uma preocupação em acolher, no que se refere a oferecer vagas, contudo não há uma preocupação na formação dos professores, assim como nas políticas públicas de concurso para professores da EJA. Nesse sentido em âmbito nacional, acredita-se necessário trabalhar as questões das desigualdades sociais, que fazem que o direito a educação de todos não seja efetivado.

Em uma entrevista no canal Futura, disponibilizado na plataforma digital *YouTube*, Edilene Aguiar, especialista em EJA - SESI Nacional e Ana Paula Abreu Moura, professora da faculdade de Educação UFRJ, pode-se observar que é necessário proceder chamadas públicas comunicando ao público em geral, informando onde estão as escolas que oferecem esse tipo de modalidade estudantil, oferecer acesso e condições de permanência aos estudantes.

Outro ponto, elencado pelas professoras é que a EJA é um direito e não uma obrigação, isto é colocado por causa que observam que há “muitos obrigados”, ou seja, agradecimentos, por parte dos estudantes como se o direito que estão tendo de estudar fosse um favor.

Colocam ainda, que o espaço sala de aula é um lugar de muito aprendizado, já que, nela os estudantes partilham a vida e as experiências vividas. Assim como que o ente federal que responde pela educação no país, precisa considerar as dificuldades, lutas que os estudantes da EJA têm que enfrentar para se manter estudando. Deste modo, é interessante relatar que é preciso levar em consideração os estilos de vida de cada estudante, as diversidades e os trabalhos assim como a garantia de flexibilidade para trabalhar e estudar.

Outros aspectos, estão relacionados a afetividade, que deve ser vivenciado para com o estudante, ou seja, que ele seja acolhido, que se sinta parte do espaço onde estuda e que o mobiliário favoreça seu aprendizado. Neste patamar faz-se pertinente colocar o fato que as salas de aula usadas a noite por estudantes da EJA são as que os estudantes do período matutino e vespertino dos anos iniciais do ensino fundamental I das escolas utilizam, desta forma é claro que as cadeiras, por exemplo, tendem a não corresponder ao corpo dos jovens e adultos, pois são móveis para o tamanho de crianças e adolescentes. Por isso, é preciso que o estudante de tal modalidade tenha condições que lhe favoreçam o estudo e que garantam o bem-estar.

Neste cenário é de vital importância que o estudante seja reconhecido pela sua história de vida, onde tenha a liberdade de se expressar, de ser ouvido, como também que o discente nesta modalidade possa ressignificar muitas vezes seu passado. Em outras palavras que ele seja acolhido de forma integral.

Para tanto, é essencial oferecer estruturas físicas e humanas que atendam este público de forma cuidadosa e atenciosa, visando um trabalho educacional efetivo e que além de trabalhar os conceitos, seja desenvolvido os aspectos humanos, assim como os culturais, favorecendo e contribuindo desta maneira o desenvolvimento integral do sujeito.

Referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) é pertinente colocar que há uma preocupação no cumprimento das metas, no entanto, pode-se observar que as estratégias não estão sendo efetivadas tendo em vista os resultados alcançados, como por exemplo, na meta 10 que trata sobre a EJA, pois estabelece o que fazer, mas fica em dúvida como realmente tornar as ações concretas, uma vez que coloca: atender aos estudantes com deficiência, mas não explana o como concretizar esse ato.

Adicional a isso, deve ser considerado como a educação a distância (EAD) pode ser garantida, pois não especifica quais são os órgãos responsáveis pelos

equipamentos necessários, como a *internet*, computador e outros equipamentos, para as populações que não possuem esses materiais e que precisam desses recursos para poderem assistir as aulas.

A formação de professores também é uma questão necessária, ela é observada na meta, porém não exemplifica: “Como fazer? Quando? Onde?", não apresentando um planejamento para este quesito.

No tocante a Resolução n.º 01 de 2021, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário pontuar que ela traz a valorização dos profissionais da educação, mas não explora como o fazer. Neste sentido é interessante que se realizem ações que visem essa concretização e também que tomem providências para melhorar a remuneração de todos, pois os profissionais da educação são muito mal remunerados.

Complementar a essa proposta é relevante discutir que em nenhum momento a resolução apresenta elementos que explorem os aspectos socioemocionais, ou seja, não se encontra uma educação integral para os jovens e adultos.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 aprovada em 1996 apresenta a seção V dedicada a EJA. No artigo 37 destaca-se o parágrafo 2.º: O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” “Como o poder público viabiliza o que está estabelecido?” Com base nisto, pode-se pensar em comissões do poder público (importante que nestas comissões tenham profissionais que atuem na área, que estejam representando a sua classe trabalhadora, como por exemplo os professores e outras pessoas da comunidade escolar) destinadas a oferecerem ajuda as pessoas para que tenham esses direitos garantidos e que se tornem realidade.

3 PROGRAMAS: PRONATEC E PROJOVEM

Em relação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é interessante pontuar as ofertas que são disponibilizadas, porque ele visa profissionalizar os interessados, por meio dos recursos técnicos e financeiros. Porém, se faz necessário questionar: “Será que ele garante uma educação integral ou se preocupa mais em formar “mão-de-obra para o mundo do trabalho?”; ou “É uma educação que atende todas as dimensões que garantem a dignidade do ser humano,

social, cognitiva, emocional?”. Para tal propósito considera-se interessante que a formação de professores seja cada vez mais qualificada.

Referente ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) é fundamental que este projeto tenha como foco trabalhar pela transformação da sociedade, visando uma erradicação das desigualdades sociais. Para que isto ocorra a educação oferecida precisa estar fundamentada nos direitos humanos, consequentemente no resgate da dignidade humana. Os jovens e adultos que buscam os programas citados precisam vislumbrar uma segurança na sua formação integral e com possibilidades de continuar seus estudos, em busca da tão sonhada plena realização dos seus direitos.

Cabe ressaltar que o estado do Paraná vem trabalhando com ofertas de escolas que atendam este público, entretanto parece não ter uma divulgação que garanta o acesso de quem precisa. Deste modo, é muito importante realizar a chamada das pessoas para que possam usufruir deste direito.

Como já citado anteriormente há necessidade de convidar as pessoas para que possam participar, colocando anúncios de áudios em ônibus, em lugares públicos como rodoviárias, feiras, carros de som que passe pelas residências, falando da importância de concluir os estudos, e entre outros, com possibilidades de alcançar um alto número de matrículas, para que possam concluir a educação básica e talvez a formação profissional.

A Secretaria Municipal da Educação em Curitiba oferta a modalidade EJA – Fase 1 correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudante pode concluir seus estudos em até dois anos e as aulas são presenciais.

No *site* da SME apresenta nove, dos dez Núcleos Regionais, os quais ofertam a modalidade da EJA, em quarenta e oito escolas municipais. Apresenta juntamente com as instituições que ofertam, seus respectivos endereços, telefones e *e-mails*.

Cabe ainda ressaltar que há alguns fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por parte do educador, no sentido de apresentar materiais didáticos que não são apropriados para a faixa etária dos jovens e adultos, o que acaba sendo um empecilho na aprendizagem, pois os educandos podem considerar atos de infantilização, ou seja, o professor acaba aplicando os mesmos métodos de ensino que é destinado para crianças com a faixa etária entre 6 (seis) anos até 10 (dez) anos.

ISSN: 2176 - 1396

A formação para os professores que irão atuar na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser uma preocupação das instituições de educação superior e também dos sistemas de ensino, no que diz respeito ao aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos e metodologias de ensino adequadas às pessoas com mais de 15 anos de idade.

Outro fator relevante para a concretização da modalidade de educação de jovens e adultos é a realização de concursos específicos para o exercício da docência e não ser apenas uma oferta a ser divulgada, para os professores que tem disponibilidade para os horários e escolas com as turmas organizadas.

Com vista a operacionalizar a EJA no Brasil, se tecem algumas considerações referente a temática em questão, pois além de informar, orientar e oferecer esta modalidade é necessário que existam políticas educacionais que contribuam para o acesso à educação e a permanência. Uma vez oferecida a política é preciso estabelecer estratégias que visem sua efetividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto é possível identificar que a educação contribui para o desenvolvimento econômico do país, na medida em que as pessoas conseguem participar mais ativamente da sociedade, tendo oportunidade de acesso à escolarização, vivenciam melhor sua cidadania, adquirem qualidade de vida, na família, no trabalho, no lazer, portanto, todos devem ter direito à educação.

A modalidade EJA precisa ser operacionalizada pelos órgãos competentes visando não só o acesso, mas a permanência e que essa educação garanta o desenvolvimento integral dos estudantes, que possam prosseguir com a formação até a educação superior.

Para garantir a aprendizagem ao longo da vida, como estabelecido em lei, há necessidade de garantir condições para que os estudantes possam frequentar a escola, por meio de transporte, materiais didáticos, alimentação e também de uma bolsa auxílio estudantil, de forma que consigam se dedicar mais aos estudos.

Da mesma forma, a necessidade do preparo dos professores para a modalidade EJA, a valorização profissional por meio dos salários condizentes, planos de carreira e os concursos específicos.

Desta maneira acreditamos de suma importância a qualificação dos professores, já que são eles que estão inseridos no dia a dia dos discentes, dando possibilidades que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos estudantis e sociais, como afirma a autora Meira (1988) que propõe a educação como essencial para a humanidade. Deste modo faz-se necessário colocar que a função docente está atrelada a questão de uma valorização social, visto que, tal profissão possibilita uma transformação na sociedade.

É preciso desenvolver uma responsabilidade democrática crítica e reflexiva, para que o sujeito tenha a oportunidade de conhecer seus direitos e deveres. A este cenário é significativo trazer o pensamento, de uma educação libertadora consciente, de Paulo Freire (1967). Portanto, é por meio da consciência e liberdade que o cidadão conhece seus direitos e deveres de participar plenamente de um espaço que lhe pertence e é convidado a deixá-lo, melhor do que o encontrou.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL, **Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasilia, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pronatec. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.° 01/2021** - Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Plano Nacional da Educação. **Lei n.° 13.005/2014.** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Odicial da União.** Brasília: DF, 2020. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 ago.2023

CANAL FUTURA. **Qual é o papel do EJA no Brasil? Conexão**. Youtube. 17 de julho de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SX0aNvUKoj0. Acesso em: 13 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

MEIRA, Marisa. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação,** vol.5, n.2, 1998, p. 61-70. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QZRb9nBFcYnf8NKfrrzmyKS/?lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/EJA-Seed. Acesso em: 13 mai. 2023.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Curitiba. **Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/escolas/8500. Acesso em: 14 mai. 2023.

OS TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA: (RE)CONHECENDO O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CIDADE DE BELÉM.

Adelice Sueli Braga Delgado[1]
Maura Lúcia Martins Cardoso[2]
Tânia Regina Lobato dos Santos[3]
Celi da Costa Silva Bahia[4]
Alyni Balieiro de Souza[5]

RESUMO

Esse trabalho apresenta reflexões sobre a região amazônica e os territórios educativos objetivando contribuir com o debate em torno das infâncias na perspectiva dos direitos das crianças à Educação. Essa pesquisa ressalta a educação das crianças no contexto da territorialidade Amazônica, destacando a cidade de Belém e a garantia do Direito à Educação Infantil. Discute como a cidade de Belém está urbanamente planejada e debate sobre a qualificação dos territórios educativos como lugar de afirmação dos Direitos da Criança. Trata-se de pesquisa qualitativa, com metodologia de pesquisa do tipo bibliográfico. No contexto dos direitos das infâncias, o acesso e permanência à educação é um direito reconhecido e legislado, direito da criança e um dever do estado e por isso precisa ser cumprido e garantido, considerando o desenvolvimento infantil de forma integral. Os resultados apontam que a cidade só poderá ser educadora e dialógica e se constituir como um espaço democrático e coletivo, quando os direitos de seus habitantes forem minimamente contemplados. Nesse sentido, Belém está longe desse ideal. Dessa maneira, a Educação das crianças precisa ser compreendida como uma educação em territórios educativos e no processo de convivência, mediações e aprendizagens, a criança se humaniza, inclusive no seu espaço, constituindo-se como cidadã de direito.

Palavras-chave: Criança. Territórios Educativos. Direito à Educação. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho é contribuir com o debate em torno das crianças da Amazônia e o Direito à Educação Infantil, considerando os territórios da Infância. As discussões destacam dados estatísticos oficiais como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os índices divulgados pela Prefeitura Municipal de Belém (PMB).

Essa investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica em uma abordagem qualitativa. O objetivo desta pesquisa é apresentar reflexões sobre a

[1] Mestre em Educação(UEPA). Universidade Federal do Pará. adelicebraga68@gmail.com
[2] Doutora em Educação (UFPA). Universidade Federal do Pará. mauralmc@ufpa.br
[3] Doutora em Educação (PUC/SP). Universidade do Estado do Pará. tania02lobato@gmail.com
[4] Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano (UFPA). Universidade Federal do Pará. celibahia@yahoo.com.br
[5] Estudante de Pedagogia. Universidade Federal do Pará. alynibalieiro25@gmail.com

importância de se considerar os territórios infantis no processo de elaboração de políticas públicas, no campo educacional, destinadas às crianças da capital paraense em respeito ao Direito à Educação.

A região amazônica é heterogênea, complexa, diversa, formada por floresta, cidades, populações ribeirinhas, povos tradicionais, com uma imensa riqueza de saberes, mitos e lendas, que contribuem para compor o cenário amazônico para os que vivem e os que a visitam. A região é formada por "[...] dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura: o espaço da cultura urbana e o espaço da cultura rural." (LOUREIRO, 2015, p.62). Para Gonçalves (2005, p.17) a ideia unificada da região foi construída ao longo da história e "[...] é, na verdade, mais uma imagem sobre a região do que da região.".

Ao longo do tempo, a Amazônia também é marcada por muitas mudanças estruturais, com maiores conexões com outras regiões, processo de urbanização, industrialização, grandes projetos de exploração mineral, hidrelétricas, desmatamento e expropriação dos povos originários. Vale ressaltar que durante o governo Bolsonaro, segundo dados do PRODES/INPE de 27 de outubro de 2021:

> A área desmatada na Amazônia teve um aumento de 52,9% na média dos três anos de governo Bolsonaro (média de 11.405 km² entre 2019 e 2021) em relação à média dos três anos anteriores (média de 7.458 km² entre 2016 e 2018). Os estados do Pará, Amazonas, Mato Grosso e Rondônia foram responsáveis por 87,25% do desmatamento na Amazônia Legal.[6]

Apesar do descaso durante a gestão anterior do governo brasileiro, o território amazônico precisa ser visto a partir da perspectiva regional e compreendido em sua diversidade e especificidade, considerando a dinâmica dos processos e movimentos culturais, educacionais, produtivos, políticos, sociais e econômicos da região.

2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA TERRITORIALIDADE AMAZÔNICA

A discussão sobre a educação na região entrelaça as reflexões e debates acerca das territorialidades amazônicas, mais especificamente das dificuldades e desafios de se fazer educação e propor mudanças a partir e no contexto da territorialidade amazônica. E isto consiste em perceber o território como um "território usado", como bem conceituou Milton Santos (2002, p.10) "[...] O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence."

[6] GREENPEACE (2021). https://www.greenpeace.org/brasil/blog/com-bolsonaro-amazonia-tem-maior-desmatamento-desde-2006/

O território é onde os sujeitos vivem, se relacionam e constroem a si e seu entorno. Nesse sentido ao se pensar e elaborar políticas públicas em prol da garantia dos direitos das crianças este território vivenciado geográfica, social, cultural, política e historicamente precisa ser considerado.

Por conseguinte, se os territórios são diferentes e apresentam suas especificidades, os indivíduos igualmente - que influenciam e são influenciados - apresentam suas diversidades e especificidades.

Perceber a existência de diversas e diferentes infâncias nos espaços sociais tradicionais (cultura urbana e cultura rural) é enxergar as desigualdades e injustiças da realidade local e, se posicionar diante dela - em prol da garantia dos direitos das crianças - é uma forma de resistência. Na cidade de Belém, espaço social urbano da Amazônia, há realidades múltiplas e desiguais.

As características e particularidades geográficas, socioculturais e econômicas da cidade de Belém influenciam a vida da população e repercutem no desenvolvimento e integração com o resto do território brasileiro. A região é comumente vista como um território que ainda tem muito a se desenvolver, ao mesmo tempo em que é alvo de exploração em suas reservas naturais. De acordo Bento *et al* (2013).

> A região Norte é muitas vezes percebida como um grande repositório de riquezas naturais, as quais aguardam a sua transformação em *commodities* valorizadas. Tal como a Amazônia, a região é vista como promessa. Sua importância, para o imaginário a ela relacionado, não raro, reside mais no que ela pode vir a ser e menos no que é propriamente. (BENTO *et al*, 2013, p.6)

Segundo o Bento *et a*l (2013) a região é em muitas situações, alvo de preconceitos e considerada atrasada em relação a outras regiões do Brasil e afirma ainda que:

> Na verdade, o que é considerado “atraso” explicita o resultado das políticas de desenvolvimento concebidas e implementadas na Amazônia, nas quatro últimas décadas. [...] Este padrão vem gerando exclusão social e expulsão da população rural para as periferias das pequenas e médias cidades, bem como ocupação de bens públicos, gerando ainda conflitos de terra e violência no campo. Os dados educacionais da região refletem essa desigualdade. (*Ibidem*, p.7)

Esta desigualdade na região refletida nos dados educacionais, como aponta o autor acima, revela que a realidade da educação na região ainda é carente de políticas públicas, que possam ser formuladas a partir da realidade e saberes dos povos e culturas da região.

A educação na/para a Amazônia precisa de mais investimentos e de políticas

ISSN: 2176 - 1396

públicas geradas a partir de análises circunstanciadas sobre as suas especificidades, incluindo a realidade econômica da infância pobre que habita a cidade e que não tem acesso pleno aos serviços e benefícios que deve ter qualquer cidadão de direitos.

3 CIDADE DE BELÉM E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Usufruir da cidade com seus direitos garantidos é uma possibilidade subtraída das crianças economicamente desfavorecidas. Boaventura Santos (2020, p.18) afirma que:

> Segundo dados da ONU *Habitat*, 1,6 milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não tem acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)[7], a região metropolitana de Belém apresenta o quinto maior índice de vulnerabilidade social (IVS) do país. Este índice, para além de descritivo e classificatório, precisa funcionar como um indicador que possibilite ao governo um diagnóstico da realidade da vulnerabilidade e risco social em que se encontram os cidadãos em situação de pobreza para tomar as decisões políticas assertivas que objetivem melhorar a qualidade de vida da população e garantir seu pleno exercício da cidadania.

A situação socioeconômica dos habitantes de Belém pode conflitar com a forma como a escola se organiza e se relaciona com as crianças, adolescentes e jovens, se esta não considerar a realidade onde vivem e se constituem estes sujeitos. A instituição escolar precisa se reorganizar e se reconstruir a partir da compreensão de que os territórios educativos são dimensões constituintes do processo de aprendizagens e desenvolvimento da pessoa humana. Como afirmam Azevedo *et al* (2020, p. 5) “[...] a escola sozinha já não se basta e o edifício escolar não pode continuar nesse isolamento, desconectado da cidade e alheio ao que acontece no seu entorno e às potencialidades do território onde se insere.”

Isto implica dizer que a escola não é o único contexto educativo, pois as crianças vivenciam experiências de aprendizagens também fora dos espaços da escola, como a rua, seu bairro, cidade, espaços coletivos públicos, na perspectiva do

[7] https://www.ipea.gov.br/portal/

território educativo.

A região metropolitana de Belém (RMB) apresenta áreas carentes em que a demanda da população por setores de Assistência Social, Segurança Pública, Saneamento, Saúde, Educação e Esporte e Lazer não é atendida. A RMB apresenta, também, problemas na estruturação do sistema viário, o que pode prejudicar a conexão entre os bairros. As escolas, unidades de Educação Infantil e creches nos bairros, dessa forma, precisam atender a demanda de crianças da localidade para garantir o acesso e a permanência na rede municipal de educação de Belém sem o custo de transporte para as famílias. Contudo, o número de ofertas de vagas para as crianças de 0 a 5 anos ainda é insuficiente para absorver todo o universo das crianças nesta faixa etária, o que pode fazer com que as famílias tenham que se movimentar para outros bairros, diferentes de suas moradias, contando com o transporte público.

Segundo a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Belém (PME) vigente, é ação da instância municipal:

> META 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (BELÉM, 2015)

Em 2023, a dois anos da vigência do atual PME que se encerra em 2025, ainda vivenciamos o não cumprimento da Meta 1 no que concerne à oferta de vagas em creches para atender as crianças de 0 a 3 anos. Com isto, o descumprimento dos direitos das crianças à educação soma-se à negação de outros direitos básicos para os que vivem na cidade, como vias com drenagem, pavimentação, rede de esgoto e estrutura para manter um ambiente urbano saudável.

O Plano Municipal de Saneamento Básico de Belém[8], instituído por lei em 2015, estabeleceu para o período de 2014 a 2033 a universalização do acesso ao abastecimento de água com qualidade e em quantidade suficientes às suas necessidades, à coleta e tratamento adequados do esgoto e dos resíduos sólidos e ao manejo correto das águas pluviais. Contudo, após 8 anos, o cenário do saneamento no município continua insatisfatório.

Dessa forma, muitos são os pontos críticos em destaque: carências nos bairros no que diz respeito à infraestrutura, abastecimento de água, saneamento básico,

[8] http://www.belem.pa.gov.br/arbel/wp-content/uploads/2014/09/PMSB-Bel%C3%A9m-PA_Volume-I2.pdf

pavimentação e vias adequadas ao transporte, como também a ausência de espaços públicos de convivência comunitária. E esses outros territórios, para além do espaço das instituições escolares são igualmente espaços formativos, que educam e constituem o sujeito que vive na RMB.

4 BELÉM E A QUALIFICAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: LUGAR DE AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

A partir do reconhecimento da influência do território educativo pode-se imaginar os possíveis anúncios enquanto potencialidades de (re)significação de organização do espaço escolar. Entretanto, ressalta-se que qualquer intervenção, mudanças ou planejamento dependem da vontade política daqueles que governam o município de Belém e o estado do Pará e não apenas de decisões e competências técnicas. Apenas uma política pública, que considere e se importe com o debate sobre a educação das crianças e sua relação com o espaço do município no qual se situa, poderá, efetivamente, protagonizar a criança e seus territórios educativos.

Neste sentido é preciso o "[...] o reconhecimento da urgência em reinventar nossas cidades, tendo em vista a constituição e qualificação de territórios educativos que nela se estabelecem, relacionando as unidades escolares e seus entornos urbanos." (AZEVEDO *et al*, 2020, p. 12).

Lefebvre (2001) aponta a necessidade antropológica do homem, enquanto ser que é constituído por meio das relações que geram desejos, anseios, trabalho, proteção, entre outras atividades que possuem uma dimensão espacial como também necessidades que correspondem à dimensão lúdica e simbólica da vida da pessoa humana e, para isto, precisam da cidade como espaço de troca, mediações e socializações, revelando a importância do espaço urbano democrático e coletivo.

De acordo com o último Censo (2010), Belém tem uma população de 1.393.399 pessoas. Destes números de habitantes do município, 119.246 são crianças de 0 a 5 anos. Segundo o anuário Estatístico do Município de Belém (2012), o quantitativo de moradores na faixa etária de 0 a 3 anos foi estimado pelo IBGE (2010) em 78.394 crianças, e 40.852 na faixa etária de 4 a 5 anos.

Conforme dados do Educacenso/MEC/INEP [2013] o número de matrículas em creches da Educação Infantil no município de Belém, em 2013, foi de 6.772 crianças, o que corresponde a 8,63% do universo da população nesta faixa etária, com 5% deste atendimento em creches vinculadas à rede municipal de educação. Isto revela

o quanto as crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos, ainda não foram incluídas, totalmente, pelas Unidades de Educação Infantil do município.

Segundo dados do Educacenso/MEC/INEP [2013], 26.229 crianças estavam matriculadas em 2013 em turmas da Pré-Escola na capital paraense. Isto indica que as matrículas alcançam um índice de 64,20% em relação ao total de 40.852 crianças residentes, com 14.257 atendidas pela Rede Municipal de Educação, ou seja, 54,35% da população com 4 a 5 anos de idade. Esta situação fere o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação [2014-2024] regido pela Lei nº 13.005/2014, e do Plano Municipal de Educação de Belém [2015-2025] .

Os dados apresentados evidenciam uma oferta para a Educação Infantil muito insatisfatória diante da necessidade de atendimento para a faixa etária de 0 a 5 anos e distante do alcance da Meta 1. E isto revela o grande desafio do município em cumprir a legislação e possibilitar às crianças belemenses o acesso e a permanência com qualidade na Educação Infantil. O Plano Municipal de Educação de Belém afirma que:

> O melhor mecanismo de acompanhamento é da própria sociedade, por meio da organização de seus sujeitos. Se alguma meta não está sendo alcançada ou alguma ação não implementada, será necessário retomar a decisão, estudando as causas do fracasso ou redimensionar o PME quanto a elas. Em outras palavras: sendo o PME uma lei, ela precisa estar sempre viva na consciência da população e na preocupação de legisladores e executores. (BELÉM, 2015, p.94)

Nesse sentido, a responsabilidade é do poder público municipal, no que diz respeito ao aumento de vagas às crianças de 0 a 5 anos, mas também da população em reivindicar ações do governo municipal para garantir os direitos das crianças no acesso e permanência em espaços coletivos de educação. Uma vez que o artigo 227, da Constituição Federal de 1988 afirma que:

> Artigo 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Conforme complementação ao artigo 227, da Constituição Federal de 1988, criou-se por meio da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, o dever é de todos na garantia dos direitos mínimos das crianças e adolescentes em todo território brasileiro. No contexto dos direitos das crianças, o acesso e permanência à educação é um direito reconhecido e legislado e por isso, precisa ser

cumprido e garantido, considerando o desenvolvimento integral da criança. Assim sendo, a Educação Infantil é um direito da criança e um dever do estado.

A Educação Infantil é também, um lugar de afirmação dos direitos da criança. Por consequência as instituições educativas, como as creches e Pré-Escolas, são territórios de proteção, de exercício aos direitos previstos em lei, quanto ao acesso ao afeto, ao convívio, à brincadeira, ao cuidado, entre outros. Contudo, a Educação Infantil não pode sozinha proporcionar o pleno exercício dos direitos das crianças, por isto é preciso perceber-se enquanto espaço educativo inserido em territórios de aprendizagens. Daí a importância das relações com a comunidade socialmente organizada em prol dos direitos das crianças.

> A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil. [...] A educação infantil tem a sua justificação nas próprias crianças, no seu desenvolvimento integral e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade e prevenção de qualquer tipo de risco, de provisão das necessidades básicas e de satisfação das condições de crescimento saudável e com plena inclusão social, de participação na vida em comunidade. (SARMENTO, 2013, p.141)

Assim, centrar as políticas públicas para a educação das crianças é considerar sua vida e seus condicionantes sócio-históricos, culturais e econômicos. Ainda em conformidade com Sarmento (2013):

> Construir a escola e jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças constitui por isso uma linha essencial na educação infantil assente nos direitos da criança. Não fica à porta da escola nenhum dos problemas ou dimensões que ocupam a vida das crianças: o seu corpo, as suas relações familiares, a sua condição social, o seu género, os seus gostos e aspirações, os seus hábitos, a sua pertença étnica e cultural. Por isso, não pode a escola infantil ou jardim-de-infância alhear-se da vida das crianças; é um momento dessa vida, que tem um antes e um depois, espacial e temporal. (SARMENTO, 2013, p.144-145)

Dessa maneira, a educação precisa ser percebida como uma educação em territórios educativos, pois a criança aprende no espaço da instituição educativa, mas também no convívio com a família, na praça, na feira, no shopping, na instituição religiosa que frequenta, no bosque, museu, na praia, nos rios, na rua, em todo lugar em que possa interagir, aprender e se desenvolver. E neste processo de convivência, mediações e aprendizagens a criança se humaniza e humaniza o seu espaço, constituindo-se como cidadã de direito. Considerando que:

> A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação infantil só conseguirá ser esse lugar socialmente enraizado dos plenos direitos da criança se se potenciar como a cidade onde as crianças podem usufruir de uma cidadania plena (SARMENTO, 2013, p.146)

ISSN: 2176 - 1396

Assim, a educação da criança, pautada em seus direitos, sustenta-se em tempo integral. É uma educação que se baseia na ideia de garantia do seu bem estar e desenvolvimento, como cidadã de pleno direito. Direitos de conviver, de pertencer a uma cultura, de aprender, de brincar, de ser saudável, de ser protegida, de ter uma educação articulada com a noção de território educativo. As escolas precisam considerar as realidades e os saberes populares das crianças, principalmente as pertencentes às camadas desprivilegiadas da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre a temática se reforça a certeza de que não há como negar às crianças os seus direitos e a se desenvolver de forma plena, inclusive como cidadã que é constitucionalmente. Ao se tratar da infância, o espaço público e o direito à educação, à cidade e ao lugar, há o propósito de contribuir com o debate para melhor se pensar os territórios educativos, a partir de um novo olhar sobre, para e com as crianças, respeitando-as como sujeitos políticos e de direitos, com voz e autonomia. Respeitar a criança é respeitar suas infâncias com suas especificidades e a criança da Amazônia possui singularidades, que precisam ser consideradas no planejamento das políticas públicas.

Considera-se que pensar os espaços enquanto territórios educativos é garantir os inúmeros benefícios que estes possam conferir ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ao bem estar e desenvolvimento infantil garantindo o direito das crianças a um ambiente harmonioso, ao brincar e aprender por meio de sua participação.

Reconhece-se que as crianças, enquanto sujeitos políticos, devem ser incluídas e ouvidas nas discussões em torno do planejamento urbano, na organização dos espaços, escutando seus anseios e interesses. E a partir dessa escuta pensar, construir e enxergar os territórios a partir do olhar das infâncias que povoam a região amazônica.

Ressalta-se que as crianças da capital paraense usam os espaços urbanos como qualquer cidadão, e são afetadas pelo bom ou mau planejamento urbano, porém não são ouvidas e muitas vezes nem lembradas nos processos decisórios do plano urbano da cidade. Por isso é preciso que se discuta a importância dos territórios

educativos e o direito à educação das crianças para contribuirmos com a construção de soluções mais igualitárias e coletivas.

A garantia dos direitos da criança cidadã não é algo fácil, pois depende da vontade política dos gestores públicos, porém, os territórios urbanos precisam ser pensados de forma coletiva para que o planejamento das cidades seja mais sensível às necessidades de seus moradores, propiciando assim territórios mais democráticos, incluindo os cidadãos e cidadãs abaixo de seis anos. A criança sabe explorar os espaços ao seu favor e torná-lo educativo, os gestores públicos podem aprender com ela.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina; FLANDES, Alain. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **Rev. Desidades** nº.28 Rio de Janeiro set./dez. 2020.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *et al*. A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. Amazônia, **Revista Antropologia** (*online*) 5: 140-175, 2013.

BELÉM. PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação**. Belém, 2015.

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. Ed – São Paulo: Contexto, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. (tradução Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA,

Ordália Alves. **Primeira Infância no Século XXI** - direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AntonioBarbosa Pereira Neto[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

RESUMO

A pesquisa busca investigar o que dizem os estudos sobre direitos humanos nas práticas pedagógicas na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.O objetivo da pesquisa foi, assim, identificar como a produção acadêmica disponível na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2000 e 2023, trata dos direitos humanos na Educação de Jovens e Adultos, especificamente na disciplina Educação Física. Os objetivos específicos foram verificar se os direitos humanos estão presentes na produção acadêmica recente e se as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas de Educação Física na EJA. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa teve caráter bibliográfico e consistiu em um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados da BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os seguintes descritores: políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, práticas pedagógicas epráticas dos professores de Educação Física. Os resultados apontaram para uma escassez de trabalhos na área, demonstrando a necessidade de estudiosos e pesquisadores se voltarem para o tema, aprofundando análises e reflexões. No que se refere às pesquisas selecionadas, no entanto, as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, embora não especificamente na disciplina Educação Física.

Palavras-chave: Direitos humanos. Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se dizer que os direitos humanos são um dos assuntos mais discutidos em diversos pontos de vista, seja social, racial e até mesmo pessoal. Exemplos dessas discussões podem ser vistos diariamente em jornais que passam na televisão ou em revistas vendidas em bancas ou revistas digitais, e geralmente é uma discussão que tem em pauta se eles estão presentes ou não em determinada ação, instituição ou até mesmo em alguma lei. Na educação não é diferente, os direitos humanos são diariamente debatidos de forma acadêmica (palestras, apresentação de trabalhos ou ações sociais), e em forma de questionamentos sobre

[1]Licenciado em Educação Física, Mestrando em Educação, PUCPR,netobarbosaap@gmail.com.
[2]Mestre e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni@alboni.com

sua ausência ou presença de maneira incorreta.Sabendo que os direitos humanos na educação não atendem a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, etnia, cor da pele, faixa etária, nacionalidade, meio socioeconômico, profissão, condição mental, condição física, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral, se faz necessário investigar se e como esses direitos estão inseridos na EJA.

Desta forma, voltamos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de os direitos humanos estarem contemplados nas práticas pedagógicas, considerando a diversidade de fatores que envolvem os estudantes e que tornam a EJA um ensino diferente dos demais ensinos dentro da escola. Na mesma sala,por exemplo, tem-se um aluno de 20 anos de idade e outro de 40 ou mais, e o mesmo que tem 20 anos pode ter apenas como compromisso ir à noite para a escola estudar, dispondo da maior parte do dia para fazer as tarefas que leva da escola para a casa, e seu colega, da mesma idade, ou anos mais velho que ele, passa o dia trabalhando e à noite ainda tem que ir para a escola estudar, sem dispor do mesmo tempo para as atividades e trabalhos extraclasse.

Considerando esse contexto, busca-se investigaro que foi produzido sobre direitos humanos nas práticas pedagógicas no ensino de educação física na EJA. Este estudo constitui parte de uma pesquisa mais ampla, que aprofunda a análise sobre políticas públicas e direitos humanos no âmbito da disciplina Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos. O recorte ora apresentado se refere ao estado do conhecimento sobre a temática, realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes, de 2000 a 2023.

O objetivo da pesquisa foi, assim, identificar como a produção acadêmica disponível na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, entre 2000 e 2023, trata dos direitos humanos na EJA, especificamente na disciplina Educação Física. Os objetivos específicos foram verificar se os direitos humanos estão presentes na produção acadêmica recente e se as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas de Educação Física na EJA.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa teve caráter bibliográfico e consistiu em um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados pesquisados, utilizando os seguintes descritores: políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, práticas pedagógicas epráticas dos professores de Educação Física.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Para se estudar direitos humanos, deve-se recorrer às políticas públicas, que, segundo Souza (2006), constituem o campo do conhecimento que buscacolocar o governo em ação e/ou analisar essa ação,e quando necessário propormodificações no rumo ou curso dessas ações. A elaboração de políticas públicas se organiza no estágio em que os governos democráticos explanam suas intenções e plataformas eleitorais, em programas e ações que têm o propósito de produzir resultados ou mudanças no mundo real.

É difícil encontrar apenas uma única definição do que seja políticas públicas, de acordo com Peters (1986) política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou indiretamente, e que influenciam a vida dos cidadãos. Para Dye (1984) sintetizar a definição de política pública é muito simples, ele diz que é o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Já a preocupação com a educação em direitos humanos surgiu em contextosautoritários, numa visão crítica de educação como estratégia contra uma supremacia política, frenteaos modelos de desenvolvimento calcadosna lógica da dominação e daexploração. Nesse sentido, ela surge de modo não formal e como processo de mudançademocrática e assume novos métodos e técnicas.

Segundo Flores (2009) os direitos humanos consistem em umajunçãode cultura que usamos paraarticular os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam tanto seu prestígio, como outra forma de reconhecimento ou outro método que garanta algo que é, ao mesmo tempo, exterior e interior a tais regras ou estilos.Quando ele fala exterior é que as constituições e tratados reconhecem ou deveriam reconhecer,abertamente não de um modo neutro e nem não político, os efeitosdas lutas sociais que acontecem no exterior aoseu direito, com afinalidade de conseguir igualdade e não a hierarquizaçãoaos bens necessários para se viver. E interior porque essas normas podem preparar tais resultados de certos níveis de segurança para reforçar o seu cumprimento.Diante disso pode-se perceber que as lutas pelos direitos começaram porque consideraram injustos e desiguais alguns processos de divisão do fazer humano.

Para se entender a relevância da abordagem da educação de jovens e adultos como política pública, é preciso considerar que, no contexto atual, um

desafio que ainda se coloca é o reconhecimento desta área como modalidade da educação básica, mesmo após a alteração de sua concepção de suplência para a modalidade de ensino na legislação.

Historicamente, a lei 5.692/71, de reforma do ensino primário e secundário, revogou alguns artigos da primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No seu Capítulo IV, artigo 24, a educação de adultos e adolescentes caracterizou-se como Ensino Supletivo, que teve por finalidade suprir a escolarização regular para o adolescente e o adulto que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria (BRASIL, 1971). Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB 9.394/96 é que a denominação Educação de Jovens e Adultos apareceu e transformou o seu tratamento e o seu conceito como modalidade de ensino na educação básica (BRASIL, 1996).

3A PESQUISA EM BASES DE DADOS: A PRODUÇÃO SOBRE O TEMA

No intuito de refinar a pesquisa, foi feito um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Quadro 1) e no Portal de Periódicos da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Quadro 2).

Quando pesquisado utilizando os descritores “políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos”, o resultado foi de 933 na BDTD e 576 no Portal de Periódicos da CAPES.Seguindo a ordem dos descritores escolhidos, deu-se continuidade à pesquisa com “políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e direitos humanos”, e o resultado foi 182 na BDTD, e 93 no Portal de Periódicos da CAPES.

Ainda buscando refinar a pesquisa foi feito outro levantamento com as palavras-chave “políticas públicas, Educação de Jovens, Adultos e direitos humanos e práticas pedagógicas”, e o resultado foi 40 na BDTD e 64 no Portal de Periódicos da CAPES. Por último, pesquisou-se com os descritores “políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e direitos humanos, práticas pedagógicas e práticas dos professores de Educação Física”, e os resultados foram 8 na BDTD e 57 no Portal de Periódicos da CAPES.

Desse montante, foram selecionadosonze trabalhos, em razão de sua maior proximidade com a temática pesquisada. Esses trabalhos constam dosQuadros 1 e

2, sendo uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado e nove artigos científicos, cuja leitura crítica dos resumos se aproxima direta e indiretamente com a proposta de pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento das Produções acadêmicas referente ao BDTD entre 2008-2020 utilizando os descritores selecionados.

Ano	N°dep.	T/D	IES	Autor (a)	Título
2008	482	T	UFRGS	VIERO, Anezia	As práticas educativas na educação de jovens e adultos da Rede pública de Porto Alegre - RS
2020	92	D	UFPB	MARTINS, Andria Vanessa Lina	Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados coletados na BDTD, 2023.

Esses dois trabalhos abordam temas relevantes para a pesquisa em questão: ambos tratam do papel da EJA em parceria com os direitos humanos, relatando tanto as formas com que eles atendem e com que deveriam atendê-los, mostrando as falhas e pontos que precisam ser melhorados para tornar a EJA mais qualificada, principalmente em relação aos direitos humanos que devem estar inseridos diretamente nela.

O primeiro, uma tese, traz a discussão sobre os aspectos ideológicos e contraditórios presentes nas práticas educativas de escolarização da Rede Pública de Porto Alegre na EJA e sua relação com a totalidade social. Para Viero (2008), a concepção de mundo nos transmitiu a limitação teórica e metodológica, a qual está inserida no grupo de pesquisas que tratam da educação dos trabalhadores, em que a EJA é vista como produção material dos seres humanos e suas relações. Ocorre um embate entre as práticas educativasatuais com as circunstâncias ligadas e transmitidas pelo passado de dominação e opressão de classes e grupos. São elas que configuram as necessidades educativas atuais dos trabalhadores.

O segundo é uma dissertação que abre uma discussão sobre aEducação de Jovens e Adultos como um direito humano e social, refletindo sobre ascondições de acesso e permanência dos discentes da Educação de Jovens e Adultosdo Ensino Médio da escola pública do município de Igaracy-PB no processo deescolarização. Para Martins (2020), a Educação de Jovens e Adultos representa uma oportunidadeúnica para esse grupo que, por algum motivo, não estudou na idade própria, com isso não podendo se alfabetizar ou concluir seu processo de escolarização, pois esse gruporequer um trabalho diferenciado, voltado para sua

realidade e vivência, visto que amaioria retorna à sala de aula pela necessidade de transformação e modificação desi e de sua própria realidade.

Quadro 2 – Levantamento de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES entre 2003-2022 utilizando os descritores selecionados.

Ano	Periódico	Autor (a)	Título
2007	Revista Científica EccoS – SP (PPGE-UNINOVE) v. 9, n. 1, p. 53-74	PEREIRA, Dulce Ferreira de Fátima	Educação de jovens e adultos e Educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas
2011	Revista Polyphonía (UFGO) v. 22, n.2, p. 62-76	SILVA, Danilo Rabelo Cepae RODRIQUES, Simone C.	A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011)
2018	Revista Cocar – PA(UFPA) v. 34, n. 02, p. 117-131	BELIZARO, Maria Rutimar de Jesus PINHEIRO, Maria das G.S.Peixoto	Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos (2010-2014): desafios à expansão nas escolas públicas estaduais do Amazonas
2020	Revista Educação Popular – SP Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42	MARQUEZ, NakitaA.Guckert GODOY, Dalva Maria Alves	Políticas públicas para educação de jovens e adultos em movimento e disputa
2020	Revista Online de Política e Gestão Educacional – SP Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540	NERES, Efigênia Alves GONÇALVES, Marli Clementino	Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional
2020	Revista Triângulo – MG v. 15 n. 1, p. 18-29	TORQUATO, Maria Socorro G.	A Educação de Jovens e Adultos e os Direitos Humanos
2022	Revista Educar em Revista – PR v. 38, p. 1-22	MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva ARAÚJO, Jurandir de A.	Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados coletados no portal de periódico da CAPES, 2023.

A discussão do primeiro artigo ressalta que embora na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 208, conste que o EnsinoFundamental é direito de todos, o que temos visto é que nem sempre o Estado assume suas responsabilidades políticas e econômicas, noque se refere à oferta e qualidade da educação pública e gratuita, principalmente para jovens e adultos. Por isso Pereira (2007), discute neste artigo a históriabuscando analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens eAdultos, ou a ausência delas nos últimos 40 anos. Ela menciona, nessa reflexão, que é expressa a estreita relação que há entre a Educação de Jovens e Adultose a educação popular.

No segundo artigo,tem-se umaabordagem sobre o desenvolvimento de políticas públicas para a EJA, a partir da LDBEN e do Estatuto do Idoso, visando

destacar os avanços e os entraves desta modalidade de ensino,especialmente na alfabetização do sujeito idoso. Para Silva e Rodrigues (2011) apesar das mudanças com a implantação doEstatuto e da Política Nacional do Idoso, da Constituição e da LDBEN, se constata que pelosdados do IBGE de 2010 o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para ofereceraos jovens, adultos e idosos um ensino de qualidade. Também são focalizados os mecanismosde exclusão dos sujeitos idosos no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovense Adultos (EJA).

Para o terceiro artigo, que foi realizado no Amazonas, as autoras buscam analisar as diretrizes da EJA no âmbito daspolíticas públicas para a educação nacional e as diretrizes e os programas do sistemapúblico estadual de ensino do Amazonas no contexto da reforma do Estado brasileirodos anos 1990. Belizario e Pinheiro (2018) enfatizam que a conquista do direito à educação se materializa no acesso àescola, na permanência e na conclusão dos níveis de ensino sob responsabilidade dopoder público.

No quarto artigo, se realiza uma breve contextualização histórica datrajetória da EJA no Brasil, com oobjetivo de refletir sobre as concepções que fundamentaram aspolíticas públicas e que, até o ano de 2020, trouxe implicações no cenárioeducacional dessa modalidade. Para tanto, Marqueze Godoy (2020) realizaram uma pesquisabibliográfica/documental A partir dos pressupostos teóricos queconcebem as pesquisas neste campo de estudo. Entenderam que, aolongo da história da educação, as políticas públicas para EJA foramdescontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para os governos,o que acarretou profundas marcas sobre essa modalidade e seuseducandos.

O quinto artigo, de cunho bibliográfico e documental, se propõe a fazer reflexões apartir de um levantamento de estudos históricos, políticos e legais que estruturam a política daEducação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como questão orientadora: como seconfiguram as contradições entre políticas públicas e qualidade no cenário da EJA no Brasil. Para isso, Neres e Gonçalves (2020) e Musial e Araújo (2022) afirmam que a EJA assumiu no quadro das políticas públicas para a educação uma posição secundária porser percebida em suas origens como uma política compensatória, destinada a oferecer umasegunda oportunidade de escolarização àquelas pessoas que não puderam frequentar a escola na idade “apropriada”. E relatam que mesmo não tenham faltado dispositivos legais, como campanhase programas considerados os diferentes períodos, as iniciativas não

implicaram emtransformações com saltos qualitativos que possibilitassem alterar, substancialmente, o quadrode exclusão e desigualdade social, assentado na precariedade do acesso e das condiçõesobjetivas de permanência numa escola de qualidade para todos.

No sexto artigo, se discute a importância da EJA no resgate da humanidade de setores vulneráveis da sociedade a partir de um aporte teórico sobre direitos humanos, educação libertadora e documentos produzidos em âmbitos nacional e internacional sobre a EJA. Torquato (2020) divide o texto em cinco partes: uma introdução, na qual se apresenta a problemática, na segunda seção se apresenta um quadro de exclusão escolar em contradição com o direito à educação formal, na terceira seção se relaciona direitos humanos à educação libertadora, na quarta seção se problematiza a visão do Estado e de setores da sociedade sobre para quem devem ser dirigidos os direitos humanos, e na quinta seção se pontua a atuação da EJA em alguns setores vulneráveis da sociedade. A autora traz em suas considerações finais que a diversidade não pode continuar sendo transformada em desigualdade, e para isso se fazem urgentes políticas públicas para assegurar os direitos fundamentais.

E, por último, o sétimo artigo parte de uma pesquisa titulada por fundamentos e autores recorrentes do campo da EJA no Brasil: a construção de um glossário eletrônico, e tem como objetivo apresentar um balanço das publicações sobre políticas públicas de/para EJA no Brasil, tendo como base de informação o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De modo geral,Musial e Araújo (2022) concluíram que o estudo mostrou a complexidade que envolve a análise das políticas públicas de/para a EJA, em resultado das diferenças e multiplicidades de categorias e temas associados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica, e, particularmente, do tipo estado do conhecimento, está inserida no meio acadêmico e tem como objetivo o aperfeiçoamento e a atualização do conhecimento, por meio de uma análise científica de obras já publicadas. A finalidade dessa pesquisa, portanto, é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do tema investigado.

Os resultados obtidos apontaram para uma escassez de trabalhos na área, demonstrando a necessidade de estudiosos e pesquisadores se voltarem para o tema, aprofundando análises e reflexões. No que se refere às pesquisas selecionadas, no entanto, foi possível constatar que as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, embora não especificamente na disciplina Educação Física.

Faz-se necessário, portanto, estimular a comunidade acadêmica a refletir e realizar estudos sobre a temática. Observa-se, também, que a produção disponível é recente, acompanhando as tendências do estudo na área e o advento de políticas públicas relacionadas a direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BELIZARO, Maria; PINHEIRO, Maria. Políticas públicas e educação de jovens e adultos (2010-2014):desafios a expansão nas escolas estaduais do amazonas. **Revista Cocar**, Belém, v.12. n.24, p. 395-420, 2018. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1949. Acesso em: 01 jun.2023.

BRASIL.Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html.Acesso em: 01 jun.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 01jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponívelem: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.Acesso em: 01 fev. 2023.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger;Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MARQUEZ, Nakita; GODOY, Dalva. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. https://doi.org/10.14393/REP-2020-51940 Acesso em: 01 jun. 2023.

MARTINS, Andria Vanessa Lina. **Os direitos humanos na educação dos jovens e adultoscomo fundamento da cidadania**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas em Educação emDireitos Humanos) - UFPB/CCHLA, João Pessoa. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20826/1/AndriaVanessaLinaMartins_Dissert.pdf.Acesso em: 01 jun. 2023.

MUSIAL, Gilvanice; ARAÚJO, Jurandir. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82090. Acesso em: 01 jun. 2023.

NERES, Efigênia; GONÇALVES, Marli; Araújo, Neuton. Educação de jovens e adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, 2020. https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14163 Acesso em: 01 jun. 2023.

PEREIRA, Dulcinéia. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.1, p. 53-74, 2007. https://doi.org/10.5585/eccos.v9i1.487 Acesso em: 01 jun. 2023.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House,1986.

SILVA, Danilo R.; RODRIGUES, Simone. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (1988-2011). **Polyphonía**, v. 22/2, p. 62-76, 2011. Disponível em:https://doi.org/10.5216/rp.v22i2.26663 Acesso em: 01 jun. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-4, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605. Acesso em: 01 jun. 2023.

SOUZA, Narayan Fernandes de. O ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br. Acesso em: 01 jun. 2023.

TORQUATO, Maria. Educação de jovens e adultos e os direitos humanos. **Revista Triângulo**, Mato Grosso, v. 15. n. 1, p. 18-29, 2022. https://doi.org/10.18554/rt.v15i1.5865. Acesso em: 01 jun. 2023

VIERO, Ansia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública dePorto Alegre** – RS.2008. 484 f. Tese (doutorado para o programa de pós-graduação em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade deEducação.Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14842. Acesso em: 01 jun. 2023.

A PARTICIPAÇÃO COMO UM DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE REVISÃO DO TIPO ESTADO DA ARTE[1]

Tiago Gomes Alves Mörking[2]

RESUMO

O presente artigo aborda a participação como objeto de pesquisa e como um direito das crianças e dos adolescentes. Para a concretização de pesquisa que permita o desenvolvimento de uma discussão mais aprofundada do assunto, foi estipulado o seguinte problema: Como realizar um estudo de revisão do tipo estado da arte, articulando-o a um projeto de pesquisa em educação, direitos humanos e direito à participação? O objetivo geral, aqui, é o de listar artigos acadêmicos, via bases de dados latino-americanas, que estejam em sintonia com o tema proposto, qual seja a participação como caminho necessário para que uma educação de qualidade social seja atingida. Tais dados serão agregados a uma pesquisa maior – que se concretizará em uma dissertação – em fase de desenvolvimento. Os objetivos específicos são pesquisar bases eletrônicas de dados de periódicos na área da educação e analisar conteúdos afins à área educacional, política e social. A metodologia utilizada é a bibliográfica qualitativa, e os descritores a serem verificados se articulam aos eixos temáticos participação, currículo e avaliação. Para tanto, os trabalhos de Vosgerau e Romanowski (2014) são utilizados como referência, particularmente quando relacionados aos estudos de revisão e às pesquisas do tipo estado da arte. Os resultados alcançados apontam para uma área em significativo crescimento acadêmico, visto que, ao longo dos últimos anos, a quantidade e qualidade dos artigos vêm aumentando significativamente, o que possibilitou que os textos encontrados fossem incluídos no projeto de dissertação mencionado.

Palavras-chave: Educação. Estudo de revisão. Participação. Currículo. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como tema a educação de qualidade social e, para o seu desenvolvimento, o seguinte problema de pesquisa é proposto: Como realizar um estudo de revisão do tipo estado da arte, articulando-o a um projeto de pesquisa em educação, direitos humanos e direito à participação? Justifica-se este enfoque a partir do princípio de que todos os sujeitos de direito – neste caso, crianças e adolescentes – possuem o direito inalienável ao acesso a um sistema de ensino público, gratuito e de qualidade social, e permanência que permita que eles se desenvolvam cognitiva, social e afetivamente.

Neste sentido, a pesquisa proposta visa encontrar suporte teórico em bases de dados latino-americanas para um diálogo sobre o tema, na busca de um entendimento

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PPGE/PUCPR. E-mail: gomes.alves@pucpr.edu.br.

mais amplo sobre a realidade do sistema educacional brasileiro, particularmente no que concerne à participação democrática e ao desenvolvimento de currículos e sistemas avaliativos que dialoguem com as realidades de alunas e de alunos da educação básica.

O objetivo geral deste artigo é o de listar artigos acadêmicos, via bases de dados latino-americanas, que possam ser agregados a uma pesquisa maior – que se concretizará em uma dissertação – em fase de desenvolvimento. Os objetivos específicos são pesquisar bases eletrônicas de dados de periódicos na área da educação e analisar conteúdos concernentes às áreas sociais, políticas e educacionais referentes a sistemas curriculares e avaliativos, e à participação democrática.

Ao articular essas três categorias com o direito a uma educação de qualidade social, busca-se o entendimento do percurso educacional, político e social das garantias para o bem-estar individual e coletivo de crianças e de adolescentes. Para tanto, trabalha-se aqui com o conceito proposto pelas autoras Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), segundo o qual “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Nesta esteira, o trabalho desenvolvido é o de mapeamento denominado revisão de literatura (ou revisão bibliográfica) do tipo estado da arte.

O tema do direito à participação, ao emergir da discussão sobre a carência de um letramento político – uma pedagogia da democracia – a despertar a população para questões que envolvam os bastidores do poder, ou mesmo a sua participação direta em ações que resultem em políticas públicas eficientes e eficazes (em um jargão muito caro ao neoliberalismo), mostra a sua face mais cruel e desoladora desta relação. A participação popular, quando diminuta, cobra os seus resultados no alargamento do abismo social já existente; conforme Paulo Freire (2021, p. 55) é fundamental “[...] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA DE REVISÃO

As buscas por artigos científicos, para o cumprimento desta pesquisa de revisão, foram realizadas via base de dados eletrônica da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), com a utilização dos seguintes descritores: “currículo”, “avaliação”, “participação”, “bem-estar” e “pobreza infantil”, como parte integrante da dissertação que procura responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como articular a comunidade escolar em prol do seu bem-estar, relacionando-o à garantia do seu direito à educação?”.

Para tanto, procede-se à identificação de pressupostos teóricos que auxiliem na compreensão das percepções dos estudantes quanto ao seu direito de participação rumo a uma educação de qualidade social. A citada busca foi realizada conforme a sequência e a utilização dos parâmetros tabelados a seguir. A partir dos resultados, foram selecionados, para análise, aqueles artigos cujos números totais estão citados na Tabela 02 – item “c”.

Tabela 01 – Resultados – buscas Redalyc – 27/04/2023

Descritores	nº artigos
1. currículo AND avaliação AND participação	13129
2. currículo AND avaliação AND participação AND bem-estar	2409
3. currículo AND avaliação AND participação AND bem-estar AND “pobreza infantil”	501
Total de artigos	**16039**

Fonte: O autor (Atualizada em 07/05/2023)

Quadro 1 – Filtros utilizados entre buscas Redalyc – 27/04/2023

Categoria	Filtro
Período do recorte	2019 – 2023
Idioma	Português
Área dos periódicos	Educação

Fonte: O autor (Atualizada em 07/05/2023)

Tabela 02 – Resultados – buscas Redalyc pós-filtragem – 27/04/2023

Descritores	nº artigos
a. currículo AND avaliação AND participação	1781
b. currículo AND avaliação AND participação AND bem-estar	302
c. currículo AND avaliação AND participação AND bem-estar AND “pobreza infantil”	66
Total de artigos	**16039**

Fonte: O autor (Atualizada em 07/05/2023)

Destaca-se a relevância dos artigos encontrados e, concomitantemente, o nível de qualidade dos periódicos consultados, no que diz respeito ao tema e à discussão sobre os processos educacionais, desde aquelas relativas às políticas públicas implementadas na área, até questões concernentes aos currículos e aos sistemas avaliativos, em seu percurso histórico e em sua aplicabilidade na atualidade.

3 DESTAQUES DA PESQUISA NAS BASES DE DADOS

Os critérios adotados para a escolha dos artigos aqui citados se baseiam não somente em seus aspectos metodológicos, mas – particularmente – nas suas conceituações quanto ao tema e quanto aos descritores inicialmente selecionados para a pesquisa nas bases de dados. Da relação de textos encontrada, seis trabalhos (classificações Qualis A1, A2 e A3) foram selecionados para a conceituação que fará parte do escopo da dissertação citada anteriormente

No texto Empoderamento Político dos Cidadãos, Manuel Gonçalves Barbosa (2019) discute as reais possibilidades de libertação política quanto a temas relacionados à educação, particularmente nos países em que o neoliberalismo atua incansavelmente no sentido de transformar os sistemas de ensino em mercadorias a serem influenciadas pelas flutuações do mercado financeiro. Neste aprofundamento, o autor salienta que:

> [...] os problemas que assediam os cidadãos por estes dias, mais do que técnicos, e até científicos, são eminentemente políticos, não obstante nos quererem convencer do contrário onde reina o tecnocratismo e onde a despolitização, como um vírus silencioso, se infiltra nas nossas vidas. O empoderamento político, face à especificidade e à dimensão desses problemas, nunca é demais (BARBOSA, 2019, p. 2).

De maneira complementar ao texto de Barbosa, a autora Delma Lúcia de Mesquita, em seu Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança, salienta a necessidade de se estabelecerem conexões sólidas entre a infância, a educação e a cidadania, através da consolidação do reconhecimento de crianças e de adolescentes como sujeitos de direito. Neste sentido, a educação para a construção da cidadania plena deve ser almejada, particularmente nos ambientes escolares, cenários em que

historicamente a "[...] gestão [...] tem-se configurado como um espaço de decisão do adulto (MESQUITA, 2022, p. 20).

Este e outros paradigmas lentamente vão sendo discutidos e, entre avanços e retrocessos, a democratização da participação dos jovens nos processos decisórios sobre temas que afetam direta e decisivamente as suas vidas, e as das suas comunidades, vai se estruturando, no sentido da promoção de reais transformações, visto que é preciso:

> [...] compreender a escola como instituição passível de modificações e, assim, enxergar os educandos como sujeitos ativos e atuantes nesse espaço, com seus próprios interesses e capazes de contribuir ativamente nesse movimento de modificação (MESQUITA, 2022, p. 20).

Porém, políticas que amparem esses anseios precisam ser colocadas em prática, particularmente aquelas que dizem respeito à universalização, à gratuidade e à qualidade social da educação. A este tripé se soma a formação de professores como elemento aglutinador e garantidor dos direitos concernentes ao desenvolvimento de currículos que não sejam engessados e homogeneizantes, a serviço de uma elite avessa a mudanças que abalem o seu *status quo*.

Como base de estudos deste tema, o texto das autoras Maria Eunice França Volsi, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Jani Alves da Silva Moreira, intitulado Educação infantil no Brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores, apresenta um panorama quanto às políticas para a educação infantil no Brasil, momento crucial para o futuro da formação do sujeito crítico e participativo, visto que:

> [...] o sujeito social criança recebe as marcas do meio onde vive, mas também age e deixa marcas no seu tempo histórico, pois é sujeito singular que pensa, sente de maneiras próprias, se desenvolve e aprende na interação com os outros, utilizando várias formas de expressão para significar, ressignificar e criar conhecimentos. [...] pois desde muito cedo a criança já é sujeito ativo no meio onde vive e aprende nas relações e interações que experimenta (VOLSI; ARRAIS; MOREIRA, 2022, p. 3).

Na construção dessa jornada, o texto A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação, dos autores Ane Patrícia de Mira, Paulo Fossatti e Hildegard Susana Jung, coloca em diálogo o Relatório Delors (1997), o texto Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? (2016) (ambos da UNESCO) e o brasileiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005,

ISSN: 2176 - 1396

de 15 de junho de 2014, na tentativa de estabelecer um entendimento quanto às mudanças pelas quais passa a educação, local e globalmente.

Para os autores:

> [...] temos uma convergência nos documentos citados para uma concepção de educação voltada à abordagem humanista, buscando um desenvolvimento integral do educando, no sentido de considerá-lo não somente em sua dimensão intelectual. Resta-nos aproximar o discurso da prática por meio de políticas públicas que [...] possam permitir uma educação menos tecnicista, voltada ao desempenho em testes estandardizados (MIRA; FOSSATTI; JUNG, 2019, p. 11).

Para que esse desenvolvimento integral seja atingido ou, pelo menos, almejado com possibilidades concretas, a desigualdade social precisa ser inserida nesta equação como componente fundamental a ser combatido para a garantia dos direitos dos cidadãos, desde a mais tenra idade. E para que esses direitos se concretizem, a educação deve ser estabelecida como primordial para o entendimento da cidadania. Quanto a isso, o texto A igualdade de oportunidades educativas como pressuposto da democracia e as contradições na gestão democrática, de Alberto Bive Domingos e Sueli Menezes Pereira, discute as contradições em torno da gestão escolar democrática em tempos de neoliberalismo, sistema em que "[...] há perda de soberania pela ineficácia das políticas públicas, pela submissão ao poder econômico e pela ideia da igualdade formal, alienando estrategicamente a sociedade" (DOMINGOS; PEREIRA, 2021, p. 2713).

Nesta mesma esteira, José Carlos Libâneo e Eliane Silva, em seu Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural, discutem a respeito da diversidade e do papel desta na construção de uma escola justa. Para os autores a atividade escolar é uma "[...] prática social visando à formação e desenvolvimento de seres humanos na dinâmica das relações sociais, em condições socioculturais e institucionais concretas" (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 834).

Consequentemente, o estabelecimento de políticas públicas que permitam o acesso, a permanência e a garantia de uma educação de qualidade social perpassa a concepção final da escola como um espaço de "[...] desenvolvimento das capacidades humanas para a vida em sociedade" (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 834). A construção de um ambiente propício ao acolhimento de diferentes culturas, sem a promoção do apagamento de nenhuma delas em favor da uniformização curricular e

avaliativa, demanda não somente tempo, mas a conjunção de fatores políticos e sociais que dialoguem com o conhecimento trazido por crianças e adolescentes para a sala de aula.

A quebra do atual paradigma educacional brasileiro – para o qual currículo e processos avaliativos simbolizam a razão de ser (ou não ser) da cidadania plena – deve se dar de maneira democrática, horizontalizada, a permitir a participação ativa dos diferentes indivíduos que convivem nos ambientes escolares, quais sejam, estudantes, profissionais da educação, familiares e comunidade.

4 OS VAZIOS NOS ACHADOS

Os principais vazios nos artigos encontrados e, principalmente, naqueles selecionados para aprofundamentos, se referem ao fato de que não são contemplados neles as questões inerentes à percepção de crianças e de adolescentes quanto aos seus direitos, na forma de abordagem empírica. Em resumo, como são escritos majoritariamente baseados em pesquisas de revisão bibliográfica e documental, os textos carecem de uma visão individualizada dos sujeitos do processo educacional, quais sejam, crianças e adolescentes. Devido a esta ausência, novos estudos podem ser realizados para o complemento das informações originalmente levantadas via pesquisa nas bases.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de estudo de revisão realizado aqui propiciou uma abertura de possibilidades, tanto para o registro dos resultados encontrados e sua análise nas atividades da disciplina Políticas de Currículo e Avaliação, quanto para a dissertação em curso, via produção de um capítulo estreitamente alinhado com o objeto de estudo, seu tema e objetivos do trabalho.

Quanto às aprendizagens oportunizadas, o contato com bases de dados internacionais, particularmente aquelas que englobam informações de países latino-americanos, possibilitou que um panorama mais aprofundado da situação teórico-documental contemporânea sobre o tema fosse descortinado para futuros aprofundamentos em conexão com o trabalho acadêmico já iniciado.

ISSN: 2176 - 1396

Quanto aos objetivos delimitados para esta pesquisa de revisão, foi possível neste percurso identificar parte da base teórica a auxiliar na compreensão das percepções das crianças e dos adolescentes quanto aos seus direitos, em particular aqueles vinculados à sua participação ativa em prol da conquista de uma educação de qualidade social.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Empoderamento Político dos Cidadãos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte,v. 35, e208794, jan. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/3993/399362349015/399362349015.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

DOMINGOS, Alberto Bive; PEREIRA, Sueli Menezes. A igualdade de oportunidades educativas como pressuposto da democracia e as contradições na gestão democrática. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2710–2730, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637769831038. Acesso em: 04 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766275010. Acesso em: 02 jun. 2023.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 01-22, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27570174046/27570174046_2.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 41, n. 1, p. e35788, 2 jan. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303360435002. Acesso em: 05 jun. 2023.

VOLSI, Maria Eunice França; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Educação infantil no Brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, n. 1, p. e53590, 31 maio 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3033/303371539028/303371539028.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant´Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

DISCUTINDO HETEROCISNORMATIVIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: DIVERSIDADES DE GÊNEROS COMO DIREITOS EM EDUCAÇÃO

Suelen Soares Barcelo de Miranda[1]

Eliane Rose Maio[2]

RESUMO

Essa pesquisa possui como tema as diversidades de gêneros na formação de professoras/es. Para isso, o objetivo geral se inclina a discutir como a formação de professoras/es quando pautada na heterocisnormatividade invalida direitos e diversidades de gêneros. Assim, é questionado: como a formação docente pautada na heterocisnormatividade invalida direitos e diversidades de gêneros? Para tanto, a metodologia tange a uma pesquisa qualitativa bibliográfica exploratória, com levantamento bibliográfico no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisa da instituição, aliado a outros materiais que discutem a temática apresentada. O referencial teórico se concentra nos Estudos Culturais, partindo de olhares socioculturais sobre a educação e as questões de identidades de gêneros, discutindo enfrentamentos às hierarquias e binaridades. Os resultados revelam que as temáticas sobre as identidades de gêneros tendem a ser invisibilizadas devido à estruturação curricular heteronormativa compulsória. Como considerações, é defendida a necessidade de se repensar os currículos formais das instituições, pautando a pluralidade, a cidadania e contemplando os direitos de todas, todos e todes. Para isso, é observada a reestruturação das políticas públicas em educação, possibilitando uma formação plural de professoras/es, com amparos significativos e livre de tabus e preconceitos.

Palavras-chave: Educação. Diversidades de gêneros. Formação de professoras/es. Heterocisnormatividades.

1 INTRODUÇÃO

Como tema de interesse, apresentamos discussões sobre as diversidades de gêneros, articuladas à formação de professoras/es. Considerando nossa atuação em espaços de educação formal (educação básica e ensino superior), nossas discussões estão pautadas nas revisões bibliográficas exploratórias e, em concordância com nossas vivências.

A partir das leituras, levantamos como questionamento: como uma formação de professoras/es pautada na heterocisnormatividade invalida direitos e diversidades de gêneros? A fim de responder à pergunta, nosso objetivo geral se inclina a discutir

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: miranda.suelenn@gmail.com.
[2] Pós-doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, de Araraquara, São Paulo. Professora colabora na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

como a formação de docentes, quando pautada na heterocisnormatividade, invalida direitos e diversidades de gêneros.

Assim, apresentamos reflexões sobre os conceitos de heterocisnormatividade e diversidades de gêneros, articulando-os à formação docente e pluralidades que acompanham estes vieses. Para nós, as diversidades de gênero se inserem neste trabalho prezando cidadania e respeito aos direitos humanos, em âmbitos individuais e coletivos.

A metodologia de nosso trabalho caracteriza uma pesquisa qualitativa bibliográfica exploratória (Antonio Carlos GIL, 2019) que tem como referencial teórico os Estudos Culturais. Ressaltamos que entre as autorias empregadas, citamos autoras e autores que atuam no ensino superior, com trajetória acadêmica pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisa no banco de dados da instituição.

O foco nos Estudos Culturais, volta-se para entender aspectos socioculturais, permitindo a inclinação para nossas análises, visto "[...] o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade" (Tomaz Tadeu da SILVA, 2012, p. 89). Em outras palavras, assimilamos que ao trabalhar estas questões em educação, são envoltos aspectos que permeiam a sociedade.

Lembrando que debatemos aqui as diversidades de gêneros, pontuamos que nos Estudos Culturais, a temática gênero envolve debates em torno da dualidade entre feminino e masculino, discutindo hierarquias impostas socialmente diante destas binariedades e os moldes classificatórios que são instaurados a partir disso (Alfrancio Ferreira DIAS, 2011). A partir dos Estudos Culturais, é possível compreender que as identidades podem ser plurais e múltiplas, constituindo as/os sujeitas/os de modo mutável, para além de papéis binários (Guacira Lopes LOURO, 1997).

Logo, as existências humanas enquanto relações sociais, apresentam diferenças, tanto no tangível à mentalidade, quanto às práticas sociais, tornando evidente com o passar do tempo, as mudanças significativas no modo de pensar e de agir (FOUCAULT, 2014).

Para além, pontuamos que os estudos nas temáticas de gêneros têm como intuito sobretudo, desconstruir a hierarquização das identidades, pautadas na norma binária e heterossexual, pois, como Louro (2003) apresenta, essas normas restringem e limitam as vivências e as experimentações dos corpos em femininos e masculinos. Desse modo, buscando romper com essa normalização, entendemos que as

identidades de gênero são construídas a partir das relações sociais e do contexto cultural existente.

Reiteramos que ao falar de padrões impostos socialmente, englobamos diferentes construções de ideais que se concretizaram ao longo do tempo, como ideais de normalidade aos comportamentos femininos e masculinos, a padronização hegemônica de beleza, o padrão de feminilidade, ideal de masculinidade, etarismo e entre outros definidos pela heterocisnormatividade compulsória (Márcio de OLIVEIRA, 2013). Assim, para a ruptura dessas visões rígidas, se fazem necessárias práticas educativas com abordagens plurais de gênero e sexualidade (OLIVEIRA, 2013).

Neste panorama, nossa abordagem nos Estudos Culturais, também contempla o fato destes estudos influenciarem na elaboração dos currículos escolares, assim como em políticas para formação destes currículos, embora de maneira ínfima (SILVA, 2011), defendendo desde já, que os Estudos Culturais tangem a pós-disciplina ou antidisciplina (Marisa Vorraber COSTA; Rosa Hessel SILVEIRA; Luis Henrique SOMMER, 2003), voltada para confrontar diferenças culturais, articulando assim, sociedade e academia (Marcos Antônio Bessa OLIVEIRA; Edgar Cézar NOLASCO, 2010).

A antidisciplina é contrária à ideia de disciplinamento, mantendo transitoriedade entre áreas e possibilitando o surgimento de novas disciplinas, mediante à movimentação para construção de novos saberes (Ademar HEEMANN, 2001; André BOCCHETTI, 2015). Por meio da antidisciplina, torna-se possível repensar espaços, subvertendo-os (Antero Maximiliano Dias dos REIS, 2010). Além disso, ao confrontar as normas heterocisnormativa, defendemos vieses considerados divergentes pela hegemonia, recorrendo à antidisciplina.

A partir do levantamento bibliográfico e a análise dos dados, os resultados de nossa pesquisa revelam que as temáticas que circundam as identidades de gêneros tendem a ser invisibilizadas, fator decorrente de uma estruturação curricular heteronormativa compulsória.

Como considerações, defendemos a necessidade de repensar os currículos formais das instituições, pautando assim, a cidadania e contemplando direitos de todas, todos e todes. Complementamos que a mudança destes documentos requer uma reestruturação das políticas públicas em educação, possibilitando assim, uma formação de professoras/es plural e livre de tabus e incertezas. Dessa forma, consideramos que a atuação docente terá amparos significativos, respaldados desde

o período de formação docente.

2 CARACTERIZANDO DIVERSIDADES DE GÊNEROS

Nossos debates sobre as diversidades de gêneros permeiam aspectos políticos, culturais e sociais (Cássia Cristina FURLAN, 2013). Entendemos com Louro (2018) que a diversidade se refere às multiplicidades, aos deslocamentos e desenraizamentos que se cruzam, interferindo nas identidades compulsórias e nas binariedades, transgredindo arranjos sociais e normas regulatórias.

A construção das identidades é envolta pela diversidade sexual. Logo, também discutimos as normas binárias hegemônicas e suas expressões de poder, contestando o que constitui ser mulher ou ser homem em meio à sociedade e, assimilando que esta vigilância prediz a tentativa de disciplinar os corpos que escapam das normas impostas (Fabiane Freire FRANÇA, 2009; FURLAN, 2013; Lucimar da Luz LEITE, 2015; Isaías Batista de OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; OLIVEIRA, 2013; Samilo TAKARA, 2013).

Ao falarmos de identidades de gêneros, consideramos características sociais que predominam sobre fatores anatômicos e biológicos (Maria Lygia Quartim de MORAES, 1998), como as reivindicações das pessoas trans, pois as identidades de gêneros envolvem: “[...] travestis, transexuais, pessoas não-binárias, [...] Em suma, pessoas que não se reconhecem no gênero que lhes foi atribuído socialmente, antes e depois do nascimento [...]” (Jaqueline Gomes de JESUS, 2015, p. 20).

Em continuidade, com Berenice Bento (2011) entendemos que se tem a invisibilidade de identidades e da orientação sexual que fogem do hegemônico, predominando os binarismos. Logo, dentro do padrão de heterocisnormatividade compulsória imposta em meio à sociedade, a heterossexualidade e a cisgeneridade se manifestam como padrões a serem seguidos, sendo defendidas como ‘naturais’ e únicas maneiras de viver. Essas formas normativas e compulsórias são defendidas como irrefutáveis, seguindo uma universalidade assim como a ideia de brancura da Europa e outros posicionamentos hegemônicos (Judith BUTLER, 2003).

As vivências que se afastam da heterossexualidade, tendem a ser vistas como desviantes, fugindo do padrão de ‘normalidade’, como “[...] a bicha, o sapatão e o afeminado” (BENTO, 2011, p. 552), considerando neste contexto, as pessoas trans como inomináveis e impossíveis de compreender.

Destacamos com Bento (2011) que a transexualidade e a travestilidade

representam a ideia de perigo às normas de gênero, o que explicam os apagamentos dessas existências por parte dos grupos que detêm o poder. Assim, refletimos que esse conflito por parte da normatividade, impõe-se desde a infância por meio uma pedagogia de gêneros hegemônicos.

Apontamos que as identidades de gêneros são construídas pelas relações sociais, assim como as identidades sexuais, observando que elas são múltiplas e mutáveis (OLIVEIRA, 2013). Nessa perspectiva, nosso trabalho expõe a necessidade de se desconstruírem perspectivas hegemônicas sexistas e discriminatórias, entendendo que para isso, se tem como urgência, fomentar estratégias voltadas para a valorização e o respeito às diferenças e às diversidades de gêneros (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2009a).

3 PERSPECTIVAS FORMATIVAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DIVERSIDADES DE GÊNEROS

Declaramos que ao pautar as diversidades de gênero no campo escolar, assim como na formação docente, desejamos estabelecer alianças e estratégias de resistência, enfrentamento, permanência escolar, cidadania e igualdade, pensando na escola como território possível para a superação de violências (JUNQUEIRA, 2009a; 2009b; Fernando SEFFNER, 2009). Defendemos que a inclusão destas temáticas, visa desfazer preconceitos, sexismos e marcas de gênero predominantemente machistas e patriarcais, instauradas ao longo do tempo.

Logo, a inserção das mesmas nos currículos escolares, assim como no ensino superior, se volta para fomentar discursos que contribuam para o fim da subordinação hegemonicamente imposta, contribuindo para mudanças na sociedade (Jimena FURLANI, 2010). A abordagem de discussões plurais na formação de professoras/es possibilita problematizar a construção social (Roney Polato de CASTRO; Anderson FERRARI, 2017).

Nossas ponderações abraçam o entendimento de que os conflitos oriundos na tentativa de impedir debates plurais acerca de diversidades de gênero, predizem a uma tradição heterogênea na formação de sujeitos/as. Dessa maneira, defendemos a necessidade de uma formação de professoras/es para fecundação de diálogos que atravessem as tradições religiosas e moralistas (CASTRO; FERRARI, 2017).

Em vista disso, salientamos que as temáticas de diversidades de gêneros contribuem para o empoderamento, cidadania, respeito e igualdade, em uma

construção individual e coletiva mediante a desconstrução das binaridades enquanto do exercício de poder hegemônico e dominante. Essa imposição de poder, exerce forças coercivas sobre a sociedade, sobretudo com as minorias que destoam do padrão imposto, reprimindo-as (Jimena FURLANI, 2009).

Acreditando nisso, é possível elencarmos que o apagamento de pautas em educação, assim como a exclusão de pessoas que escapem do padrão imposto socialmente, fere o direito de todo ser humano a educação prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dessa maneira, a participação em espaços escolares, assim como a vinculação de saberes plurais, independe de crenças rígidas e moralizantes que barram as questões ligadas às diversidades de gêneros.

Em continuidade, a invalidação das falas de professoras/es e pesquisadoras/es dos vieses de diversidades de gêneros no meio educacional, tende a caracterizar-se como situação de retrocesso, permitindo ainda, aumento de práticas discriminatórias e das mais variadas formas de violência (BENTO, 2011; Nilson Fernandes DINIS, 2008; Rosimeri Aquino da SILVA; Rosângela SOARES, 2014).

De mesmo modo, tende a anular os direitos inerentes das/os alunas/os a uma educação abrangente. Sabendo destes apontamentos, reafirma-se que a formação das/os profissionais da docência ao atentar às questões de gênero, sexualidade e diversidade no viés sociocultural, possibilita a promoção de uma educação para igualdade, fundamentada na práxis pedagógica (BENTO, 2011; DINIS, 2008; SILVA; SOARES, 2014).

Em complemento, apontam-se que as questões em torno da diversidade de gênero em território escolar, costumeiramente envolvem inúmeros tabus, quando ocorrem. Para a superação destes fatores de maneira efetiva, professoras/es que se inclinam para o trabalho nestes vieses, necessitam aprimorar e atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, a fim de atenderem às necessidades de suas turmas e de sua atuação docente (Márcio de OLIVEIRA; Eliane Rose MAIO, 2012). Reforçamos que para a quebra desses tabus e paradigmas, torna-se necessário repensar a organização curricular das instituições de ensino superior, as quais formam professoras/es, construindo saberes e aportes que subsidiarão a atuação nos terrenos escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade de gênero se trata das identidades sociais, o modo como a pessoa

se sente sendo feminina ou masculina, como ser mulher ou ser homem (cisgênero, transgênero, transexual e travesti), identidades estas, que não se definem pelo determinismo biológico (o sexo biológico: macho e fêmea).

Em resposta ao nosso questionamento inicial, elencamos que atravessamentos heteronormativos e binários perpassam em meio à sociedade e repercutem no espaço escolar, envolvendo manifestações de poder, sobretudo disciplinares. Logo, a formação de professoras/es pautada nessas vertentes excludentes e moralistas repercutirá na futura atuação docente, preservando tais violências e invalidando identidades, com isso, ferindo a dignidade humana e a cidadania de quem escapa da norma.

Além disso, essas posturas de exclusão quanto às temáticas de diversidades, inviabilizam uma parte significativa de aprendizagens inerentes à docência, deixando de ser contempladas inúmeras pautas. Logo, é observável que ao invisibilizar estas questões, propagam-se violências, estereótipos, mitos e tabus nos currículos e consequentemente nos espaços escolares.

Com o levantamento bibliográfico, observamos que as discussões sobre as identidades de gêneros embora necessárias para a construção de cidadania, igualdade e respeito, comumente são invisibilizadas no espaço educacional, tanto na educação básica quanto no ensino superior, o que incluem cursos de formação de professoras/es. Em decorrência, apresentamos como resultados, a compreensão sobre a necessidade de uma formação de professoras/es que contemple as diversidades de gêneros.

Situamos que a formulação de currículos heterocisnormativos e hegemônicos não contempla as diversidades de gêneros e não garante os direitos das pessoas que não se enquadram em uma norma binária e hegemônica. Logo, defendemos a necessidade de questões plurais na formação docente, possibilitando que estas discussões adentrem ao espaço escolar e desconstruam violências, estereótipos e paradigmas que valorizam as binaridades e invalidam as diferenças.

Ao abordar questões plurais envolvendo a emancipação humana em viés social na formação docente, empregamos como referencial teórico os Estudos Culturais, que nos permitem uma perspectiva plural e suscetível às mudanças. Dessa maneira, tornou-se possível tecer críticas políticas e sociais em torno de nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 549-559.

BOCCHETTI, André. Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos. **Hist. Historiogr.** Ouro Preto/MG, n. 18, 2015, p. 43-56. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/921/565>. Acesso em: 24 nov. 2019.

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

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu.** Campinas/SP, n. 21, 2003, p. 219-260.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2017, p. 71-84.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Brasília, n. 23, 2003, p. 36-61.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. **Revista Fórum Identidades.** Itabaiana/SE, v. 9, n. 5, 2011, p. 151-166.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.** Campinas/SP, v. 29, n. 103, 2008, p. 477-492.

FOUCAULT, Michel. (1978) Sexualidade e Política. In: _____. **Ética, Sexualidade e Política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 25-35.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente:** uma proposta de intervenção. 2009. 125f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

FURLAN, Cássia Cristina. **Crianças e professoras com a palavra:** gênero e sexualidade nas culturas infantis. 2013. 230f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana:** subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades: problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 1, 2010, p. 45-56.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HEEMANN, Ademar. A integração de conhecimentos e a dicotomia compreender/explicar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. [Online], n. 4, 2001, p. 23-28. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/3036/2427>. Acesso em: 24 nov. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (Org.). **Transfeminismo:** teorias e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015, p. 17-32.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a, p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b, p. 367-444.

LEITE, Lucimar Da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência:** discurso, consolidação, resistência e ambivalência. 2015. 141f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAES, Maria Lygia Quartim De. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 11, 1998, p. 99-105.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa; NOLASCO, Edgar Cézar. No Brasil, estudar cultura brasileira “é” o mesmo que estudar estudos culturais? **Revista Rascunhos Culturais.** Coxim-MS, v.1, n. 2, 2010, p. 301-316. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694663.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar:** discursos docentes sobre diversidade sexual,

homofobia e “kit gay”. 2013. 260f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola. **Espaço Plural.** Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 26, 2012, p. 45-54.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil:** a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. 2013. 149f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

REIS, Antero Maximiliano Dias dos. Corpos juvenis disciplina e antidisciplina: experiências de trabalho nos *fast foods* (Florianópolis 2000-2008). **Espaço Plural.** Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 23, 2010, p. 71-86. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944365009.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 125-140.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Sexualidade e identidade no espaço escolar: notas de uma atividade em um curso de educação a distância. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 1, 2014, p. 135 – 151.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

TAKARA, Samilo. **Gênero e blog:** problematizações dos discursos de professoras e professores. 2013. 156f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[1]

Welington Tavares dos Santos[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de trabalho que visa aprimorar o clima escolar em um colégio público, por meio da organização do trabalho pedagógico com profissionais de educação e educandos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Essa iniciativa tem impacto direto na gestão escolar e na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio da EJA. O trabalho consiste na mediação e acompanhamento da hora atividade e aulas junto aos professores, estudantes e seus responsáveis, realizado pela equipe gestora do colégio. O objetivo deste estudo é destacar a importância desses processos de mediação, visando favorecer a profissionalização docente por meio da formação continuada ao longo de suas carreiras e durante o horário de trabalho, além de promover melhorias no clima escolar e na aprendizagem dos estudantes. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação pedagógica durante o ano de 2022 e 2023 em uma escola estadual da cidade de Curitiba - PR. O aporte teórico fundamenta-se em documentos legais e nas obras de Penna e Marin (2019) e Almeida e Dalben (2020). Com este trabalho, busca-se investigar as ideias que permeiam os debates sobre o tema, as motivações que direcionaram e colaboraram para o delineamento da organização do projeto, bem como as ações educacionais relacionadas à formação e acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores que marcaram esse processo. Como resultado preliminar, pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério ligados à EJA são de extrema importância, devido à necessidade permanente de aprofundamento, discussão e fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das redes estaduais de ensino. Nesse contexto, a instituição de ensino envolvida nesta pesquisa promove e estimula um amplo espectro de possibilidades de trabalho, impulsionando o engajamento de seus profissionais, estudantes e responsáveis para a melhoria do clima escolar, resultando na redução de conflitos e atos de violência no ambiente educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Organização do Trabalho Pedagógico. Hora atividade. Educação de Jovens e Adultos. Clima escolar.

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR, clauvischi2@gmail.com.

[2] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Mestre em Educação na mesma Instituição. Especialista em Gestão e Tutoria em EAD pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciado em Música e Professor na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. santos.welington@escola.pr.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Depois dos ataques violentos às escolas pelo Brasil no início deste ano, foi criado um ambiente de pânico generalizado dentro do universo escolar levando os responsáveis, estudantes e professores a se movimentarem e se mobilizarem questionando quais as ações da escola para minimizar os casos de violência interna e externa no universo escolar.

Nesse contexto, a equipe gestora de um Colégio Público Estadual, situado em um bairro da periferia na região de Curitiba. Optou por promover momentos de discussão coletiva sobre o tema, começando com os professores e posteriormente envolvendo os responsáveis pelos estudantes, com a finalidade de aprimorar o clima escolar e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos por meio de uma escuta ativa.

Entende-se por clima escolar o conjunto de características e relações que permeiam o ambiente educacional, influenciando diretamente o comportamento, a motivação e o bem-estar dos membros da comunidade escolar. (SILVA; SOUZA; NEGREIROS, 2021). É uma dimensão essencial para o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem, onde todos se sintam acolhidos e estimulados a participar ativamente do processo educativo.

As atividades foram realizadas pela equipe gestora do colégio durante as Horas Atividades dos professores; em horário de aula junto aos estudantes e em reuniões pedagógicas com pais, mães ou responsáveis.

O objetivo principal foi estabelecer momentos de reflexão sobre a importância do processo de mediação pedagógica. Buscou-se favorecer a profissionalização docente por meio da formação continuada dos professores em serviço, além de contribuir na melhoria do clima escolar.

Ressalta-se que a expressão “Hora Atividade dos professores”, no contexto da profissão docente, refere-se a um período de tempo destinado a atividades profissionais relacionadas ao exercício da docência, mas que não envolvem a presença em sala de aula ministrando aulas.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, com o levantamento de fontes observadas nos registros pedagógicos, atas e demais documentos referentes à organização dos momentos de mediação

ISSN: 2176 - 1396

pedagógica durante o ano de 2022 e 2023. O aporte teórico se fundamenta em documentos legais e nas obras de Penna e Marin (2019) e Almeida e Dalben (2020). Com este trabalho tem-se a intenção de investigar quais as ideias que permeiam os debates sobre o tema, bem como suas motivações e ações educacionais relacionadas ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores.

2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR

2.1 O acompanhamento da hora atividade

A mediação pedagógica desenvolvida pela equipe gestora dos colégios estaduais vinculados à Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná tem como objetivo combater o abandono escolar, melhorar o processo de ensino e aprendizagem e diminuir os índices de reprovação na rede estadual de ensino.

Como destaque deste artigo, será detalhado o acompanhamento em Hora Atividade realizado pela equipe gestora junto aos professores vinculados à Educação de Jovens e Adultos em um Colégio de periferia durante o ano de 2022 e primeiro semestre de 2023.

O colégio em questão é uma instituição pública estadual que atende crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e profissionalizante e turmas de Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos. Localiza-se no bairro industrial do município.

É uma escola de grande porte, com aproximadamente 1.300 estudantes, oitenta professores e atende crianças, adolescentes e adultos provenientes de famílias com baixa renda. Nela, há um diretor, duas diretoras auxiliares e nove pedagogos distribuídos quatro no período da manhã, quatro à tarde e um à noite (PARANÁ, 2023) e que trabalham diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Segundo Penna e Marin (2019, p. 02)

> Ao tratar da organização do trabalho pedagógico escolar é fundamental investigar, entre outros aspectos, as relações estabelecidas entre os sujeitos. Aqui, analisam-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos para o trabalho que executam, bem como as relações estabelecidas.

Os encontros em hora atividade entre a equipe pedagógica, gestora e professores têm como escopo a mediação da prática docente, o desenvolvimento dos

professores, da equipe pedagógica e diretiva da escola no sentido do aperfeiçoamento da gestão escolar, o fortalecimento do trabalho pedagógico e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade da efetivação do trabalho, com foco prioritário na melhoria da aprendizagem dos estudantes e compromisso com o trabalho coletivo dos profissionais de educação da instituição de ensino, ocorre de forma contínua no cotidiano escolar, onde são discutidas propostas de trabalho que precisavam ser retomadas diretamente com a equipe docente da unidade.

Para criar momentos de troca entre todos os professores e os pedagogos foram organizados cronogramas de reuniões em Hora Atividade concentrada nos três períodos de funcionamento do colégio.

Para oportunizar a (re)organização do trabalho pedagógico ampliando a vivência dos docentes e discentes e facilitar o entendimento do trabalho realizado foi necessário recortar parte da experiência e apresentar a prática propriamente dita com o destaque das ações realizadas com os indivíduos do período noturno.

Conforme destaca Almeida e Dalben (2020, p. 05)

> [...] um trabalho intenso começou a ser desenvolvido pelos pedagogos, profissionais ligados à gestão escolar, os quais também tinham dificuldades com os recursos tecnológicos, mas rapidamente as superaram no afã da construção desse trabalho.

As autoras fazem referência à Hora Atividade coletiva realizada durante as reuniões pedagógicas com os docentes. Para ilustrar esse trabalho, o quadro 1 apresenta a organização do cronograma das reuniões que acontecem prioritariamente uma vez por mês com os professores do colégio.

Quadro 1 – Cronograma de Hora atividade noturno

	2ª feira	**3ª feira**	**4ª feira**	**5ª feira**	**6ª feira**
1ª aula	----------	HA colet.	----------	----------	----------
2ª aula	----------	----------	HA colet.	HA colet.	HA colet.
3ª aula	HA colet.	HA colet.	HA colet.	HA colet.	HA colet.
4ª aula	HA colet.	----------	----------	HA colet.	----------
5ª aula	----------	----------	HA colet.	----------	----------

Fonte: ATA ESCOLAR, 2023.

O público-alvo dos encontros variava ao longo dos diversos dias da semana, sendo composto por todos os professores do período noturno. Essa organização fragmentada foi necessária para acomodar os diferentes horários de aula de cada

ISSN: 2176 - 1396

professor e levar em consideração sua disponibilidade para participar das horas atividade concentradas, garantindo a efetivação dos encontros pedagógicos.

A pedagoga responsável por essas reuniões participou de todos os momentos com a Diretora Auxiliar do período noturno. A distribuição dos professores ocorreu da seguinte forma: Na 3ª aula de segundas-feiras se reuniram os professores de História, Química, Filosofia e Língua Portuguesa, na 4ª aula deste mesmo dia participaram os Professores de Sociologia, Projeto de Vida e Matemática. Na 1ª aula de terças-feiras participou a professora de Língua Inglesa e na 3ª aula outro professor de Filosofia; na 2ª aula das quartas-feiras participaram os professores de Educação Financeira e Matemática. Na 3ª aula participaram os professores de História e Geografia e na 5ª aula deste dia participou a professora de Arte; Na 2ª aula das quintas-feiras participou a professora de Matemática, na 3ª aula participaram os professores de Educação Física e Química e na 4ª aula a professora de Cultura Digital; na 2ª aula de sextas-feiras participou o professor de Geografia e, finalmente na 3ª e última hora atividade da semana, os professores de Biologia e Geografia.

Para o planejamento futuro, a intenção é continuar realizando atividades de acompanhamento em Hora Atividade Coletiva pelo menos uma vez por mês, envolvendo todos os professores. Pretende-se utilizar esses momentos para efetivar o pós conselho e realizar a análise dos planejamentos disponíveis nos Livros de Registro de Classe Online de cada componente curricular. Essa abordagem favorecerá a reorganização necessária, permitindo que os professores considerem as especificidades de cada um de seus estudantes em suas respectivas turmas.

2.2 A mediação com pais, mães ou responsáveis pelos estudantes

Para desenvolver estratégias de melhoria do clima escolar, foram conduzidas reuniões pedagógicas envolvendo professores, estudantes e seus responsáveis. Durante esses encontros, foi elaborado um Plano de Convivência, seguindo quatro etapas: a sensibilização, reflexão contextualizada, construção de combinados e organização de cronograma de trabalho.

Na primeira etapa de Sensibilização foi utilizado a música Paz e Amor do grupo Melin para iniciar a sensibilização com todos os professores e responsáveis. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qnlSopxcp9c. Após o debate sobre a música, se iniciou a segunda etapa, a reflexão contextualizada realizada por meio da discussão numa roda de conversa sobre o assunto que estava afligindo todos, que

era os altos índices de violência nas escolas observadas nos primeiros meses de 2023.

A terceira etapa consistiu na construção de combinados com o objetivo de reduzir os casos de violência entre todos os envolvidos, priorizando uma cultura de paz no colégio. Na quarta e última etapa, chamada de sustentabilidade, foi estabelecido um cronograma de reuniões mensais em hora atividade com os professores. Essas reuniões visam manter momentos de troca de informações e rodas de conversa para debater o problema e apontar melhorias nas ações para reduzir a violência na escola.

Além disso, foram organizadas reuniões com os responsáveis pelos estudantes, com o objetivo de debater o assunto, apresentar as ações efetivas da escola e ouvir seus anseios. Nessas ocasiões de encontro também foram discutidos os vários ataques que ocorreram em âmbito nacional, causando apreensão entre os professores, profissionais da escola, pais, responsáveis e estudantes.

Figura 1 – Reunião pedagógica professores EJA

Fonte: VIEIRA, 2023.

Foi realizada reuniões inicialmente com os professores (figura 1), depois com os membros do Conselho Escolar (figura 2) e finalmente com todos os pais e/ou responsáveis pelos estudantes e também com os estudantes do colégio, para ouvir, por meio da Roda de conversa os anseios e as ideias para minimizar ou acabar com a onda de violência que estava assolando o país.

Figura 2 – Reunião pedagógica professores EJA

Fonte: VIEIRA, 2023.

Após as rodas de conversa realizadas nas reuniões com os professores, profissionais da escola, pais, mães ou responsáveis e os próprios estudantes, eram organizados combinados que tinham por intuito minimizar ou acabar com os casos de violência entre todos os envolvidos por meio de atividades que priorizem uma cultura de paz dentro do colégio.

Também era aproveitado o momento para repassar todos os acordos organizados nas reuniões anteriores e que seriam seguidos por todos, pois sua efetivação, realmente serviria para minimizar ou acabar com a onda de violência que estava acontecendo, vez ou outra dentro do colégio.

Ao final de todas as reuniões realizadas foi definido os seguintes itens para acabar com os episódios de violência dentro do universo escolar de nossa instituição:

- Organização de um cronograma de reuniões mensais em hora atividade com os professores para a manutenção dos momentos de troca de informações e roda de conversa para debater o problema e apontar melhorias das ações para redução da violência na escola;

- Realizar reuniões bimestrais com os pais ou responsáveis para debater o assunto;

- Realização do Projeto contra o *Bullying*;

- Fortalecimento da parceria com a Patrulha Escolar;

- Melhoria do vídeo monitoramento do colégio;

ISSN: 2176 - 1396

- Aumento do muro ao longo da quadra esportiva, que é muito baixo e frequentemente há pessoas estranhas adentrando o colégio pulando esse espaço do muro;

- Favorecimento da participação dos servidores escolares no treinamento oferecido pela mantenedora;

- Favorecimento de atitudes de paz e empatia dentro do colégio;

- Continuidade nos projetos artísticos, esportivos e culturais entre classes e turnos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar pode-se apontar que o acompanhamento e as formações continuadas dos profissionais do magistério ligados à EJA são de extrema importância por conta da necessidade permanente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes estadual de ensino.

Neste sentido, a instituição de ensino envolvida nesta pesquisa favoreceu e incentivou um amplo espectro de possibilidades de trabalho que ampliou o engajamento de seus profissionais, estudantes e responsáveis na melhoria do clima escolar, por meio da redução de conflitos e atos de violência dentro do contexto escolar.

Neste sentido, a instituição de ensino que gerou as fontes para a produção deste artigo favoreceu e incentivou uma amplitude de possibilidades de trabalho que estimulam o engajamento de seus profissionais atingindo praticamente todos eles.

Pode-se pontuar que os momentos de diálogo em hora atividade com todos os professores do colégio favoreceu um clima escolar mais integrado e colaborativo entre a equipe gestora e os professores, oportunizando um ambiente favorável para trocas de experiências.

Durante a mediação, alguns professores pediam autorização para apresentar seus registros no Livro de Registro Online (RCO) e como acessavam as plataformas de atividades. Além disso, ofereciam ajuda aos colegas com menos experiência, fortalecendo o espírito de parceria entre eles. Essas trocas de experiências também proporcionaram uma sensação de valorização e estímulo para compartilhar boas

ISSN: 2176 - 1396

práticas. Outro ponto relevante desses momentos foi a participação ativa da direção, que esteve presente em praticamente todos os encontros. Sua presença fortaleceu a efetivação das decisões debatidas e acordadas coletivamente.

Após o estudo, é evidente que a proposta de mediação em hora atividade com os professores, em sala de aula, com os estudantes e em reuniões pedagógicas com os responsáveis é fundamental para a melhoria do clima escolar e do ensino. Todos desempenham um papel ativo nesse processo, o que favorece um ambiente propício para o desenvolvimento de estratégias de gestão de sala de aula mais efetivas e concretas, contribuindo para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa e DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível . **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt# Acesso em 04/06/2021.

ATA ESCOLAR. **Ata da reunião pedagógica Hora Atividade coletiva noturno de abril**: realizada em 10 de abril de 2023. Local: Colégio Estadual Avelino Antonio Vieira, 2023 p. 01.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba - PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383 Aceso em: 19/05/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Consulta Escola. **Demanda e Suprimento** - Carga Horária semanal por turno na Escola Avelino Antonio Vieria, Ce - Efm, Prof. e EJA. Curitiba - PR, 2023. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/demandaSuprimentosEstabelecimento.jsf?windowId=f9b Acesso em: 26/07/2021.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira e MARIN, Alda Junqueira. Trajetória social, habitus e engajamento no trabalho escolar. **Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 45, e188255, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dRmbzfgVYNvrzsWsxxFFGGh/?lang=pt# Acesso em: 04/06/2021.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fauston e FREIRE, Sandra Elise de Assis. **Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura**. Rev. NUFEN [online]. 2021, vol.13, n.1, pp. 83-97. ISSN 2175-2591. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007 acesso em 06 Agos 2023.

VIEIRA. Ce - Efm, Prof. e EJA. Avelino Antonio. **Registro imagens de atividades pedagógicas**, Curitiba - PR, 2023.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA RECOMPOSIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA

Sueli de Fátima Ferreira de Andrade[1]

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[2]

RESUMO

Considerando a temática Alfabetização e Letramento, esse artigo apresenta o trabalho realizado na formação continuada ofertada durante o ano de 2022 para os professores alfabetizadores da rede municipal de Educação de Araucária intitulada "Alfabetização e Letramento: recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas nos anos iniciais". Com esse trabalho pretende-se entender de que forma a formação continuada dialoga com a recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas? A partir dessa questão, objetiva-se trazer indagações e respostas que contribuam de forma significativa com a Educação de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Araucária, bem como, com a avaliação da formação continuada ofertada neste ano. Desse modo recorremos a metodologia bibliográfica e documental com aporte teórico dos autores Mosé (2014), Soares (2017), Bartholo *et al.*, (2023), BNCC (2017), LDBEN (1996), Plano Municipal de Educação (2015) e ainda sob o formato de relato de experiência, apresentamos a proposta de Formação Continuada realizada em 2022 com o intuito de avaliar como se deu essa prática no contexto da alfabetização e do letramento. Consideramos que essa junção metodológica, amplia de forma assertiva o olhar para as considerações apontadas, dentre elas, a necessidade de pensarmos que a formação continuada é um espaço onde o letramento docente se torna um elemento dinâmico.

Palavras-chave: 1. Formação Continuada 2. Alfabetização e Letramento 3. Recomposição da aprendizagem. 4. Araucária.

1 INTRODUÇÃO

Compreendendo que a formação continuada é muito mais que um curso ou um percurso acadêmico, mas sim, uma proposta de aprendizagem contínua, onde os elementos articuladores nesse processo integram não apenas sujeitos, mas sua concepção de homem, de educação, de mundo, de espaço dialético e currículo, voltamos o olhar para esse movimento na dinâmica do como ensinar. Parafraseando Celso Antunes (2014), "a questão não é o que ensinar, mas como ensinar".

Nesse contexto, trazemos a temática: Alfabetização e Letramento, e com ela a problemática: de que forma a Formação Continuada dialoga com a recomposição das

[1] Mestre em Educação pela UNINTER, Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia com MBA em Gestão das Organizações Educacionais. Graduada em Matemática/TUIUTI e Letras /UNINTER. Professora na Rede Municipal de Educação de Araucária, sueliffandrade@gmail.com. ORCID/0000-0001-9459-7781

[2] Doutora em Educação pela USP, Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em Educação Social e Educação Especial, Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, clauvischi2@gmail.com.

aprendizagens e das práticas pedagógicas?

Para responder tal problematização, recorremos a análise do resultado da avaliação do processo de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária, no ano de 2022, por meio da sistematização das contribuições trazidas pelos participantes da formação, sendo que esta foi realizada com os docentes de 1º ao 5º ano, em hora atividade, na modalidade presencial e com encontros previamente agendados. Reiteramos que a formação continuada é uma proposta de olhar para o currículo e para o caminho percorrido.

Olhar para esse movimento de forma crítica e reflexiva, consiste no compromisso com o direito à educação, primando pela busca de estratégias que ampliem o diálogo sobre os fazeres e saberes docentes.

Assim, o contexto histórico pandêmico, apresentado na ementa do curso proposto pela Secretaria Municipal de Educação, dialoga com a necessidade de se pensar no aluno real e no currículo essencial, de modo que se possa compreender a necessidade da recomposição da alfabetização e letramento que acabou ficando defasado após a suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid 19.

A investigação justifica-se pela necessidade constante de recorrermos a práticas transformadoras, cujo cerne seja o estudante e o modo como ele aprende. Pois não basta ensinar, é preciso saber como ensinar, o que ensinar e para que ensinar! De acordo com Mosé (2014, p.13) só há conhecimento quando há interpretação. O contrário, não é aprendizado.

Organizamos este estudo trazendo de forma conceitual um aporte teórico pautado na legislação[3] e autores como Antunes, Mosé, Soares e Bartholo *et al.,* Deslauriers dentre outros. Em segundo momento, discorremos sob o formato de relato de experiência, sobre a formação continuada de professores do município de Araucária, trazendo um breve histórico de como ocorreu e como foi realizada a sua avaliação. Finalizamos trazendo considerações que visam trazer respostas que contribuam de forma significativa com os objetivos elencados e ainda possam levantar hipóteses corroborando com o desenvolvimento de novas pesquisas.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO

[3] Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Diretrizes Curriculares Municipais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e Constituição Federal.

LETRAMENTO

2.1 Alfabetização e letramento: duas faces da mesma moeda

Segundo Magda Soares (2017) o processo da língua escrita deve acontecer de forma indissociável entre a Alfabetização e o Letramento, sendo que a Alfabetização "é o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, ou seja, como transformamos esses sons, os fonemas, em letras ou grafemas" e o letramento "é a aprendizagem das funções sociais da língua escrita". Assim, a alfabetização se apresenta como aquisição da tecnologia da escrita: o sistema alfabético e ortográfico e o letramento seria o desenvolvimento de habilidades de uso dessa tecnologia da escrita.

Desta forma, não é suficiente que a criança somente codifique e decodifique palavras para que ela passe a dominar a língua escrita. No processo de aprendizagem inicial da língua escrita, além da alfabetização, o letramento tem a função de desenvolver habilidades de uso de leitura e escrita no contexto social e cultural em que vivem. Dentre as funções do letramento é possível apontar a forma de interação das pessoas na humanidade, o registro de memória e sua função social.

Em outras palavras, é possível indicar que a Alfabetização é a aprendizagem de uma tecnologia como a: transformação dos sons em letras e vice-versa, como saber usar e segurar o lápis, reconhecer a direcionalidade da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), etc. e o letramento é o processo de ler, compreender o que lê, ajustar o texto que escreve, em que contexto escreve, com que objetivo se escreve, identificar e lidar com diferentes gêneros textuais.

Apesar de ambos, Alfabetização e Letramento, terem processos distintos, específicos, com bases cognitivas e linguísticas específicas, na base do desenvolvimento inicial da língua escrita eles devem atuar ao mesmo tempo, sendo que, desta forma, a criança deve ser alfabetizada ao mesmo tempo em que é letrada e vice-versa. Portanto, é fundamental que os professores trabalhem com esses dois processos ao mesmo tempo, respeitando a especificidade de cada um deles, sendo essencial um olhar fundamentado em conhecimentos teóricos do processo psíquicos, psicogenéticos, fonológico, linguísticos da professora para o processo de alfabetização e letramento sabendo traduzir esses conhecimentos numa prática pedagógica adequada.

2.2 A recomposição das aprendizagens e as práticas pedagógicas.

Ao se tratar de práticas pedagógicas, as práticas de recomposição da aprendizagem se evidenciam com muito êxito após a pandemia de Covid 19. Essas práticas pedagógicas de recomposição de aprendizagem se mostram essenciais para a retomada da aprendizagem dos estudantes que durante a suspensão das aulas em 2019 e 2020 deixaram de aprender os conhecimentos essenciais.

Segundo Bartholo *et al.*, (2023, p. 02) uitas publicações foram produzidas a partir de 2020, "com o objetivo de entender o impacto do fechamento das escolas" nos resultados escolares e inclusive tentando estimar os efeitos desse fechamento "sobre o desempenho dos alunos e a desigualdade de aprendizagem". Dentre uma destas publicações, destaca-se uma realizada no Rio de Janeiro que compara o progresso de alunos de 5 a 6 anos que frequentavam o segundo ano da pré-escola em 2019 e 2020.

> Publicações anteriores indicaram que o fechamento da escola devido ao Covid-19 produziu perda de aprendizagem em diferentes faixas etárias e os efeitos foram mais proeminentes para alunos desfavorecidos, alargando a disparidade de resultados em diferentes escolas e sistemas[4]. (BARTHOLO *et al.*, 2023, p. 02).

Somam-se a esse efeito negativo na aprendizagem das crianças, também um maior risco de evasão escolar e aumento das desigualdades de aprendizagem, entre outros efeitos adversos no desenvolvimento e bem-estar dos estudantes como as causas negativas da interrupção das aulas provocada pela pandemia de Covid-19. (BARTHOLO *et al.*, 2023, p. 03). Segundo pesquisas indicadas por Bartholo *et al.* (2023, p. 04) as perdas foram maiores em Matemática do que em leitura, sendo que os estudantes mais jovens foram mais afetados do que os mais velhos.

Para superar essas lacunas é preciso "elaborar um plano de recuperação baseado na melhor evidência disponível do que funciona para promover a aprendizagem" para os estudantes que deixaram de aprender, "tiveram pouco ou nenhum acesso à aprendizagem à distância e/ou à escola durante 2020/2021" (BARTHOLO *et al.*, 2023, p. 18). Os autores ainda indicam que esse plano precisa ser debatido de forma ampla com a sociedade e que uma maior quantidade de recursos seja disponibilizada à Educação com o intuito de acelerar as trajetórias de aprendizagem nos próximos anos.

[4] Tradução livre das autoras.

Esse plano de recuperação, reconhecido como recomposição da aprendizagem, visto que as crianças deixam de aprender os conteúdos próprios de cada ano escolar, acaba sendo visto como um procedimento bastante acertados e neste artigo é utilizado como foco de orientação para as práticas exitosas apresentadas e estimuladas junto aos professores por meio da formação continuada de Alfabetização e Letramento.

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica de caráter bibliográfico, teve como enfoque qualitativo o relato de experiência realizado no município de Araucária, estado do Paraná, no ano de 2022. Para Deslauriers (1991):

> Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Coletamos dados da proposta de formação continuada resgatando esse panorama dialético enquanto processo e instrumento de diálogo entre pares. Enquanto abordagem qualitativa, a pesquisa se inicia de forma exploratória e descritiva. Segundo (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), “O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural em relação ao contexto” (p. 336).

Neste relato de experiência, as autoras participaram do processo de formação continuada, objeto de estudo dessa pesquisa. Fato este que não desqualifica a avaliação proposta, uma vez que para tal, foi utilizado instrumento próprio, sigiloso e qualificado, sendo este, o formulário de pesquisa do google forms. Gil (1999) define questionário como:

> Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL,1999, p.128).

Sob a perspectiva bibliográfica, buscamos dialogar com a experiência relatada

de modo que a escrita apresenta cunho científico e conceitual, tecendo reflexões e interpretações que culminam na aplicabilidade desta pesquisa, como instrumento de cunho educativo, pedagógico e didático uma vez que entrelaça teoria e prática de forma significativa e reflexiva. O resultado da pesquisa contribuiu para a organização de nova proposta de formação continuada para o ano de 2023.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARAUCÁRIA: análises e resultados.

O município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, no ano de 2022, contava com 33 escolas de Ensino Fundamental e 9 679 estudantes. A secretaria de educação conta com uma equipe responsável também pela formação continuada.

No ano de 2022, uma das formações ofertada foi a “Formação Continuada sobre Alfabetização e Letramento: recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas nos anos iniciais”, que ocorreu em 4 etapas, de acordo com a turma e hora atividade dos docentes. As etapas aconteceram entre os meses de agosto e novembro de 2022.

O objetivo da Formação era aprimorar a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando minimizar as possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais, viabilizando a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico no processo de ensino pós pandemia, elaborando estratégias para superar as dificuldades observadas, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e aprofundando das estratégias de trabalho no processo de Alfabetização e Letramento com vistas à recomposição das aprendizagens nos anos iniciais

Nos diversos encontros foram trabalhados os seguintes conteúdos: o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; concepções de alfabetização e letramento; o sistema de escrita alfabético, a consciência fonológica e o sistema numérico decimal; sequências didáticas na alfabetização; a importância de jogos e brincadeiras no processo de Alfabetização e Letramento; descritores e estratégias de Língua Portuguesa e Matemática na alfabetização e para os 4º e 5º anos; o processo avaliativo na alfabetização e os direitos de aprendizagem; e a recomposição da aprendizagem a partir do diagnóstico realizado em sala e em atividades de contra turno. (ARAUCÁRIA, 2022a).

Participaram dessa formação 225 profissionais da rede municipal de Araucária

e mais 5 profissionais externos. Para avaliar o percurso da formação foi disponibilizado aos participantes, ao final do curso, um formulário de pesquisa no formato *on-line*. A seguir apresentamos o mapeamento desse formulário e considerações para os dados obtidos.

Aproximadamente 62% dos participantes da formação responderam ao questionário (formulário de pesquisa). Destes, aproximadamente 138 consideraram que os temas foram explorados de forma satisfatória e, menos de 3% consideraram parcialmente ou não consideraram satisfatória a forma como os temas foram explorados. Esse dado corrobora para que na formação continuada em 2023 a abordagem temática traga contribuições teóricas e práticas por meio de troca de experiências e leituras que aprofundem conceitos e vivências.

Com relação à proposta da formação, é possível observar na Figura 1 que foi unânime a resposta de que todos consideraram essa formação sobre Alfabetização e Letramento importante para o trabalho em sala de aula. Essa consideração agrega positivamente a formação continuada enquanto espaço de aprendizagem contínua e meio para se pensar a ação docente de forma contínua e significativa.

Figura 01- Questão nº 2

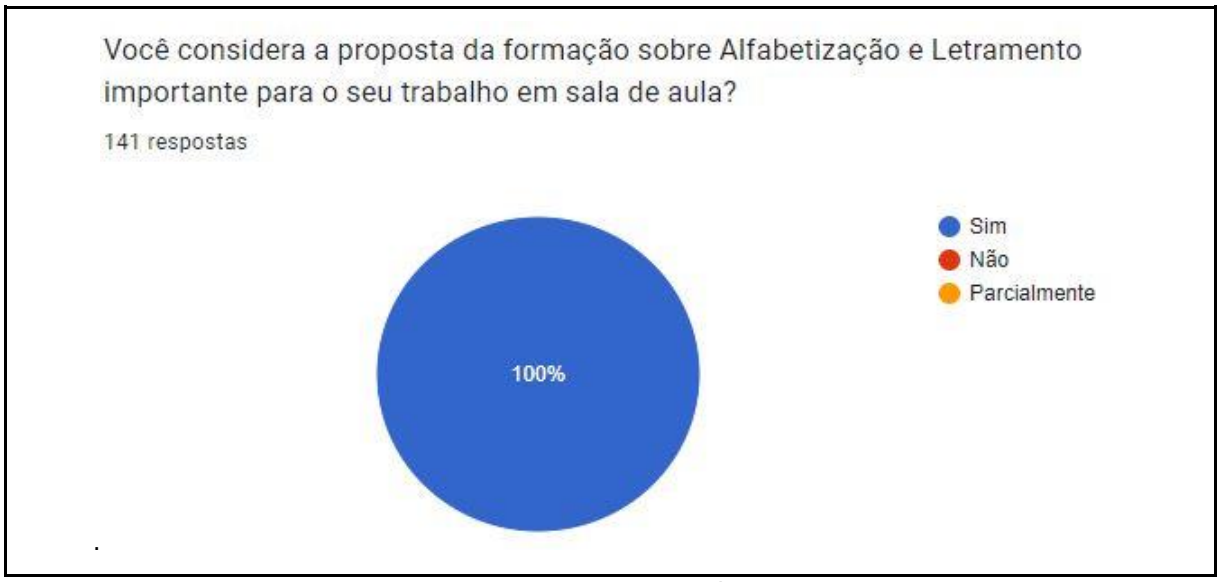

Fonte: SMED, 2022b.

No formulário também foi questionado sobre a assertividade da formação para a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula, sendo que 97,2% dos professores que responderam o formulário consideraram o formato da formação continuada

assertiva, sendo somente 4 pessoas, ou 2,8% dos professores que responderam ao formulário indicaram que a formação foi parcialmente assertiva para a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

Essas três questões pontuais podem ser traduzidas como uma parceria entre sala de aula e equipe técnica da SMED (Secretaria Municipal de Educação), pois as vivências da formação agregam à todos os envolvidos e fortalecem a ação pedagógica e docente.

Para além dessas questões, também foi solicitado que os participantes deixassem por escrito a sua opinião sobre a formação realizada. A seguir transcrevemos parte das respostas dadas, omitindo os nomes dos participantes por uma questão de ética e sigilo, usamos o código D1 para identificar o docente 1 e assim sucessivamente.

Quadro 1 – Opinião livre sobre a Formação Continuada de Alfabetização e Letramento

Gostei muito da formação! Espero que continue para o próximo ano, pois nos faz refletir sobre nossa prática, trocar experiências e apresentar novas ideias. (D1)
Parabéns pelas formações, contribuíram muito para a ampliação e melhoria no meu trabalho pedagógico... os textos indicados também foram excelentes. (D2)
Essa última foi a melhor de todas, demonstrou na prática o trabalho com interdisciplinaridade. SUGESTÃO. Pedir aos participantes trazer ideias de atividades e sequências didáticas para compartilhar. Parabéns aos formadores (D3)
ÓTIMA FORMAÇÃO COM MUITOS EXEMPLOS PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA Houveram boas dinâmicas, mas senti falta de formação mais de base, visto que, nossas turmas de segundo ano vieram com muita defasagem. (D4)

Fonte: SMED, 2022b.

Cabe aqui ressaltar alguns apontamentos dos participantes: foram várias as menções à troca de experiências, por meio de exemplos práticos, ideias de atividades, boas dinâmicas, propostas coerentes, etc.; a defasagem dos estudantes; e o trabalho com a interdisciplinaridade.

Tais considerações auxiliaram na organização da Formação de 2023, trazendo a parceria já citada anteriormente e mostrando que Formação continuada é um recurso, uma estratégia, uma ponte entre saberes e fazeres docentes que se ampliam e se constituem como importantes elementos dialéticos.

Quando pensamos: “de que forma a Formação Continuada dialoga com a recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas?”, vamos ao encontro da necessidade do contexto que trouxe, recentemente, esse conceito de

recomposição de aprendizagem. Assim, conforme Damasceno *et al.* (2022).

> Com o retorno das aulas presenciais no Brasil, o grande desafio foi mitigar os impactos que a pandemia da Covid-19 causou através do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes. Diante de tantas lacunas, um termo ganhou destaque na educação: A recomposição da aprendizagem. O termo ganhou destaque, após a compreensão de que não estamos recuperando, já que muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de aprender durante o isolamento social, mas sim de recompor a aprendizagem. (DAMASCENO, *et. al.*, 2022, p. 07).

Depreendemos, portanto, que a formação continuada de 2022, ao propor como conteúdo a "recomposição da aprendizagem a partir do diagnóstico realizado: em sala e em atividades de contra turno" está olhando para o que é real, possível e necessário ser realizado diante de um panorama que é mundialmente discutido.

Desse modo, o compromisso da SMED com o direito à Educação e a Formação Continuada, conforme prevê a legislação Nacional (BNCC) se apresenta também em consonância com a ementa da Formação Continuada (SMED, 2022):

> Aprimorar a prática pedagógica, buscando minimizar as possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais, viabilizando a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico no processo de ensino pós pandemia, elaborando estratégias para superar as dificuldades observadas, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e aprofundando as estratégias de trabalho no processo de alfabetização e letramento com vistas à recomposição das aprendizagens nos anos iniciais. (SMED,2022).

Para finalizar esse relato, destaca-se um aspecto importante da formação, a discussão coletiva em grande grupo, organizada em formato circular para que todos se sentissem pertencentes e autores do processo, pois conforme foi pontuado nas considerações dos participantes da formação, foram vivências onde a troca de experiências e a partilha de ideias contribuiu para a práxis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico acentuou as desigualdades já existentes no Brasil e na escola ficou em evidência a defasagem escolar. Dentro desse contexto, a formação Continuada buscou estratégias para amenizar esses efeitos e auxiliar na recomposição das aprendizagens dos estudantes, sendo entendida essa recomposição como o trabalho efetivo dos objetos de conhecimentos não trabalhados com as crianças nas devidas séries previstas nos documentos oficiais como Organização Curricular dos Municípios, Estados e Base Nacional Comum Curricular.

Esse desafio é contínuo e persiste, pois, se compreende que tal situação será revertida com a organização do tempo e espaço escolar, olhando para o currículo como elemento vivo e dinâmico, que se efetiva nas relações humanas.

Ao abordarmos essa temática "Formação Continuada, recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas" como proposta de pesquisa, foi possível avaliar a Formação Continuada na proposição de se pensar esta enquanto material pedagógico e formativo que em 2022 auxiliou o professor a compreender e ressignificar sua prática, a flexibilização e priorização curricular, sendo também indicada a efetivação de propostas contínuas de formação ao longo dos demais anos com essa mesma perspectiva formativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Celso. **Introdução à Educação.** 1. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Araucária: SMED, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr Acesso em 02/08/2023.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Formulário de criação de cursos.** Alfabetização e Letramento: recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas nos anos iniciais - 2022. Araucária: SMED, 2022a.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Formulário de avaliação de cursos.** Alfabetização e Letramento: recomposição das aprendizagens e das práticas pedagógicas nos anos iniciais - 2022 (Etapas 1, 2, 3 e 4). Araucária: SMED, 2022b.

BARTHOLO, T. L., KOSLINSKI, M. C., TYMMS, P., & CASTRO, D. L.. (2023). Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação,** 31(119), e0223776. https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMp9wrBtbDc/?format=pdf Acesso em: 04/08/2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16/03/2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 /03/2023.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima. CHAVES, Edmilson Rodrigues. DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa. **RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHO E/OU POSSIBILIDADE ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS PAIC** .Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc, Piauí, v. 05, n. 03, p. 01-18, 2022.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. (2013). **Metodologia da pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5ª ed. Porto Alegre: Penso.

SOARES. M. Alfaletrar. Alfabetização e letramento. Entrevista com Magda Soares. **Vídeo *Youtube***. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk Acesso em: 01/08/2023.

MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO BÁSICO

Giovana Licoviski[1]

Marcia Regina Paes de Oliveira[2]

Cristina Lúcia Sant`Ana Costa Ayub[3]

RESUMO

A busca por recursos didáticos variados utilizados na prática docente tornou-se uma obrigatoriedade para professores tanto do ensino básico como do ensino superior, a qual foi intensificada pela pandemia da COVID-19. O presente trabalho visa a confecção de um Livro de Histologia para Colorir, objetivando a criação de um material didático alternativo e acessível ao público alvo, que possa auxiliar de forma efetiva o professor da escola pública ao trabalhar conteúdos de Histologia Humana com seus alunos. O livro será apresentado no formato de *e-book*, no qual cada assunto trabalhado irá conter um texto explicativo, um mapa mental, curiosidade sobre o tema abordado, esquemas para colorir, alguns realizados com auxílio de ferramentas simples de programas de computador e outros feitos à mão, os quais representam as características típicas de cada tecido ou órgão, apresentadas de forma simplificada para facilitar a sua interpretação e questões comumente encontradas em processos seletivos para ingresso em instituições de ensino superior, públicas e privadas. Este trabalho se configura mediante a ocorrência da inter-relação de docentes e acadêmicos da Instituição de Ensino Superior com a comunidade e espera-se que, com a elaboração do Livro de Histologia para Colorir, como material interativo, *online* e gratuito, criar mais uma possibilidade de recurso didático acessível para licenciandos e professores das escolas, contribuindo assim para a formação de professores de Ciências e Biologia criativos, inovadores e capacitados para atuar na promoção da educação contextualizada, bem como oferecer aos professores e alunos da rede básica de ensino um material que auxilie no direcionamento das aulas e proporcione aprendizagem concreta e significativa.

Palavras-chave: Livro de histologia. Material didático. Ensino básico.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a pluralidade social, cultural e cognitiva resulta em uma

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: giovanalicoviski@gmail.com
[2] Doutora em Biologia Celular e Molecular. Professora no departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marciarpaeso@gmail.com
[3] Doutora em Biologia Celular e Molecular. Professora no departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: clscayub@uepg.br

grande variedade de “formas de aprendizagens” que não pode - embora na grande maiora das vezes seja- ser ignorada pelo professor em sala de aula (MARASINI, 2010), torna-se evidente a necessidade de buscar cada vez mais, metodologias de ensino variáveis a fim de garantir uma educação de qualidade e para todos.

Uma metodologia implementada e disponíveis nas escolas, especialmente na rede estadual, são os livros didáticos, ou os materiais previamente disponibilizados no Registro de Classe Online (RCO), os quais oferecem aos professores um guia de como mediar o conteúdo proposto e a metodologia para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, são materiais didáticos acessíveis tanto para as escolas, como aos professores e alunos. Porém, em alguns casos, essas ferrramentas acabam sendo as únicas formas de método de ensino. De acordo com Marcondes et al. 2009 uma das possibilidades para reverter essa situação, é a utilização de novas metodologias distintas do modelo tradicional, como a utilização de recursos complementares.

Em cossonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Se aspectos importantes do currículo tiverem ficado de fora do conjunto de materiais analisados, a rede poderá optar pela adoção de iniciativas complementares [...]” (BRASIL, 2020, p. 92). Com isso, ressalta-se a importância dos materiais didáticos tanto para atualizar como diversificar os livros didáticos, buscando considerar todas as formas de aprendizagem e a diversidade existente em sala de aula.

Faria (2001) pondera que a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente que necessita de diversas formas de estudo para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais e diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Por outro lado, Theodoro et al. (2015) afirmaram que a escolha de estratégias e recursos didáticos variáveis promovem espaços para reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, uma vez que a utilização dos mesmos torna possível ao educador vivenciar momentos de pesquisa, criação, reflexão, contextualização, apropriação do fazer pedagógico, pôr em prática estratégias diferenciadas de ensinar, aprender e avaliar, constituindo, portanto, um espaço de transformação da prática docente.

Os recursos didáticos podem ser definidos como todas as ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, tendo como principal função a de

facilitar a compreensão acerca do assunto abordado pelo professor (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009; SILVA et al., 2012). A utilização dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007).

Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam grande interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclaturas complexas (NICOLA e PANIZ, 2016) e ao desafio que o professor enfrenta ao trabalhar conteúdos microscópicos abstratos. E foi pensando justamente nestas dificuldades que surgiu a ideia da presente proposta, a qual envolve a elaboração do Livro de Histologia para colorir, como modelo interativo, manual e online, no campo das ciências morfológicas, com a finalidade de produzir um recurso didático alternativo e acessível para licenciandos e professores do Ensino Básico, que contribua de maneira efetiva para a formação de professores de Ciências e Biologia críticos, criativos, inovadores e capacitados para atuar na promoção da educação contemporânea.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

É sabido que as práticas docentes influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem e do conhecimento dos alunos. A fim de disponibilizar uma estratégia metodológica que possa facilitar a aprendizagem dos alunos do ensino básico, sobre conteúdos das ciências morfológicas, surgiu a ideia de produzir um Livro de Histologia para Colorir que à princípio em uma edição anterior seria composto por uma introdução geral, um capítulo destinado aos professores das escolas que versa sobre os modos de utilização das pranchas histológicas, as quais encontram-se organizadas em sequência. Cada prancha histológica constava de uma nuvem de palavras (elaborada manualmente pelos componentes da equipe do projeto) e uma sequência de desenhos (dentre eles, alguns feitos à mão livre e outros elaborados com o auxílio de programas de computador usuais, como o *Power Point*). Quando a confecção deste recurso didático estava na etapa final, a equipe de produção decidiu enviá-lo à professores do Ensino Básico, para análise. O *feedback* de alguns professores

evidenciou a necessidade de alterações no conteúdo e no *layout* do recurso didático em questão, a fim de torná-lo mais adequado e acessível ao cotidiano escolar. Na versão atual a introdução geral se manteve na íntegra; entretanto, as pesquisas bibliográficas para a elaboração dos textos sobre os temas trabalhados passaram a ser baseados nos livros didáticos utilizados no Ensino Básico (Amabis & Martho e Sônia Lopes) e com o objetivo de aproximar ainda mais o presente material com o ensino atual, utilizou-se a plataforma de slides disponibilizadas no RCO dos professores e não mais nos livros utilizados no ensino superior; ao final de cada texto foi adicionado um tópico denominado curiosidades, estas apresentadas no formato de um infográfico, montados com auxílio de plataformas *online* de edição de imagens, a fim de torná-las mais comunicativas e interessantes, trazem uma rápida descrição sobre doenças comumente citadas no dia a dia ou mesmo processos normais que ocorrem durante o crescimento e/ou envelhecimento do ser humano, relacionados aos temas trabalhados. As curiosidades parciais previamente selecionadas que compõem o material, são: intolerância a lactose; movimentos peristálticos; fibrose cística; estágios da ossificação endocondral; estágios de consolidação das fraturas; vasectomia; composição do sêmen; laqueadura; pílula anticoncepcional; ovários policísticos; Papilomavírus humano (HPV); endometriose; mioma uterino; ataque cardíaco; músculo cardíaco pessoa sedentários versus músculo cardíaco pessoa que pratica atividade física; meningite; arco reflexo simples; transplante de medula óssea; cálculo renal; cor da urina versus desidratação; impressões digitais; rugas; acnes; tatuagens; gastrite; cirurgia bariátrica; osteoporose; infertilidade e criptorquidia. A nuvem de palavras foi substituída por mapas mentais os quais visam facilitar a visualização dos principais tópicos trabalhados em cada tema, os mesmos são produzidos pelas autoras, baseado no texto, para tal é utilizando o programa *Word*; a sequência de desenhos (alguns feitos à mão livre e outros elaborados com o auxílio de ferramentas simples de programas de computador, como o *Power Point*) e por fim, adicionamos questões de provas para ingresso em Universidades, tanto em instituições públicas como privadas, as questões são relacionadas aos temas abordados no decorrer do material, sendo disponibilizado o gabarito para a consulta e conferência das respostas, juntamente com a resolução dos exercícios, explicando brevemente a questão e a justificando as alternativas. A escolha dos temas baseou-se nos conteúdos apresentados nos livros didáticos e no RCO, que são mais utilizados

no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, os quais foram: histologia do tecido cartilaginoso (cartilagem hialina); histologia do tecido ósseo (estrutura do osso compacto); histologia do tecido muscular estriado cardíaco (miocárdio); histologia do sistema nervoso central (medula espinal); histologia do sistema urinário (rim); histologia do sistema digestório (estômago e intestino delgado); histologia do sistema tegumentar (pele fina e pele grossa); histologia do sistema genital feminino (ovário e útero) e histologia do sistema genital masculino (testículo).

Além disso, será ofertado aos professores de Ciências e Biologia, de algumas escolas de Ponta Grossa (PR) ainda não definido, uma formação com característica de oficina, para gerar discussões e análise entre as comunidades envolvidas no projeto e o público alvo, acerca do presente material disponibilizado e futuramente e ofertado para professores e alunos da rede básica, bem como para a comunidade universitária e toda a população.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho em tela apresenta resultados parciais do Livro de Histologia para Colorir, os quais incluem: a elaboração de mapas mentais, desenhos de lâminas histológicas com suas respectivas legendas, produção textual explicativa sobre o conteúdo abordado referente a dois assuntos da Histologia Humana que fazem parte da grade curricular do Ensino Básico e por fim curiosidades sobre os temas abordados, consideradas relevantes para a sociedade atual (**Figuras 1 e 2**). O material é composto primeiramente por textos explicativos dos temas apresentados no presente trabalho, neste caso tecido ósseo e tecido cartilaginoso, da seguinte forma:

Tecido ósseo: O tecido ósseo apresenta-se como um tipo de tecido conjuntivo especializado onde a matriz (substância intercelular) consiste de componente orgânico (fibras colágenas) que proporciona resistência à estrutura e componente inorgânico (minerais como o cálcio e o fósforo) que confere dureza aos ossos. Os ossos de jovens e adultos são organizados por sistemas haversianos formados por camadas concêntricas de matriz óssea calcificada situada ao redor do canal de Havers (canal central rico em vasos sanguíneos e nervos). Dentre as células que compõem o tecido ósseo, pode-se citar as osteoprogenitoras ou osteogênicas,

ISSN: 2176 - 1396

estas se diferenciam em osteoblastos e são encontradas no periósteo (membrana de tecido conjuntivo fibroso que reveste externamente o tecido ósseo), nos canais de Havers e no endósteo (tecido conjuntivo delgado que reveste internamente o canal medular). Os osteoblastos (do grego *osteon*, osso e *blastos*, célula jovem) tem como função a produção da matriz óssea, composta de fibras e minerais. Quando os osteoblastos amadurecem, se transformam em osteócitos, a principal função destes é a manutenção da matriz óssea. Ademais, o tecido ósseo apresenta células multinucleadas, denominadas osteoclastos (do grego *klastos*, quebrar e/ou destruir) sua função é a reabsorção óssea, importante no desenvolvimento, crescimento, manutenção e reparo da estrutura. A atividade conjunta entre os osteoblastos e osteoclastos permite ao tecido ósseo uma constante remodelação.

Tecido cartilaginoso: O tecido cartilaginoso se destaca pela sua resistência aliada à flexibilidade. Essas propriedades se devem à sua matriz intercelular enriquecida por fibras colágenas e materiais consistentes, os quais são produzidos e secretados por células chamadas condroblastos (do grego *chondr*os, cartilagem, e *blastos*, células jovens). Nas cartilagens completamente formadas os condroblastos amadurecem e reduzem seus tamanhos, passando a ser denominados condrócitos, estes, ficam confinados em lacunas e quando um aglomerado de condrócitos é encontrado em um mesmo espaço, é denominado grupo isógeno. Outra característica peculiar do tecido cartilaginoso é ausência de vasos sanguíneos (avascular), obrigando os condroblastos e condrócitos a receberem nutrientes e gás oxigênio de vasos sanguineos localizados no pericôndrio (do grego *peri*, ao redor), bainha de tecido conjuntivo que reveste a cartilagem, apresenta células tronco, as quais, têm a capacidade de transformar- se em condroblastos, permitindo assim o crescimento e a regeneração do tecido cartilaginoso.

A presença de esquemas e desenhos para colorir (Fig. 1A e 2A) proporcionam maior interação entre aluno e conteúdo, tornando-o uma ferramenta complementar no processo de aprendizagem, já que pode ser considerado uma alternativa de diversificação de metodologia aplicada em sala de aula, o que segundo Ruppenthal et al. (2011) de estimular o aluno a participar de forma mais dinâmica e assim possibilitar a potencialização da aprendizagem. As curiosidades apresentadas num formato lúdico ao final de cada tema abordado (Fig. 1B e 2B) é uma tentativa de despertar o interesse para assuntos complementares que fazem

ISSN: 2176 - 1396

parte do cotidiano dos alunos. Conforme destaca Hugo Hassmann em seu livro "Curiosidade e Prazer de Aprender" aprender com curiosidade é "o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade. É habilidade a ser desenvolvida sempre, ao longo de toda a vida [...]" (ASSMANN, 2004, p. 39). A substituição da nuvem de palavras por mapas mentais (Fig. 1C e 2C), teve como principal objetivo facilitar a memorização do conteúdo abordado já que se trata de uma representação esquemática repleta de símbolos, cores e setas dispostas de forma a organizar o conteúdo, o que contribui para aumentar a eficácia da aprendizagem dos alunos. Conforme pondera Galante (2013, p. 1) "esses sistemas facilitadores das aprendizagens constituem importantes processos de análise, de compreensão, de ideias e conteúdos e contribuem para uma melhor estrutura cognitiva dos estudantes, com o consequente aumento de eficácia nos seus resultados escolares". De um modo geral os elementos que compõem o Livro de Histologia para Colorir, foram escolhidos de forma a possibilitar a aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel, onde as informações são oferecidas de maneira simbólica, que possam interagir de forma substantiva com o conhecimento prévio dos alunos.

Figura 1 – Prancha que irá compor o Livro de Histologia para Colorir referente ao tema: Tecido Cartilaginoso (cartilagem hialina). Representa-se em (A) esquema para colorir elaborado através de ferramenta do *PowerPoint* e desenhos à mão baseados em lâminas histológicas; (B) curiosidade sobre tecido cartilaginoso e em (C) mapa mental.

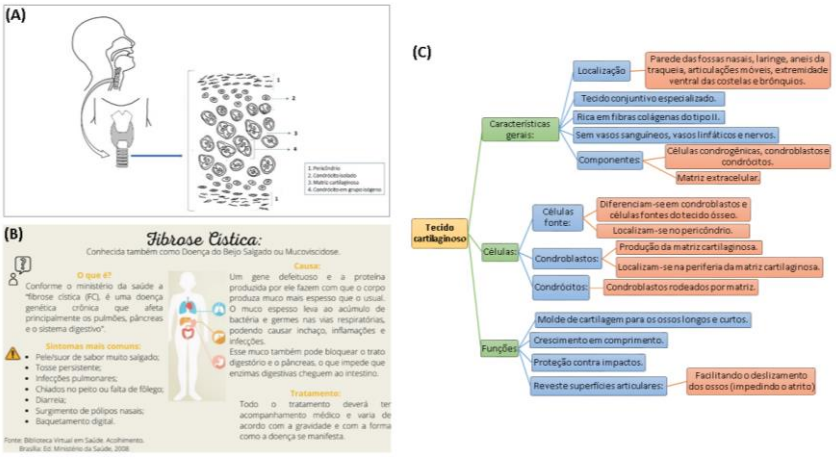

Fonte: Autoras (2022).

Figura 2 – Prancha que irá compor o Livro de Histologia para Colorir referente ao tema Tecido Ósseo (estrutura do osso compacto). Representa-se em (A) esquema para colorir elaborado através de

ferramenta do *PowerPoint* e desenhos à mão baseados em lâminas histológicas; (B) curiosidade sobre tecido cartilaginoso e em (C) mapa mental.

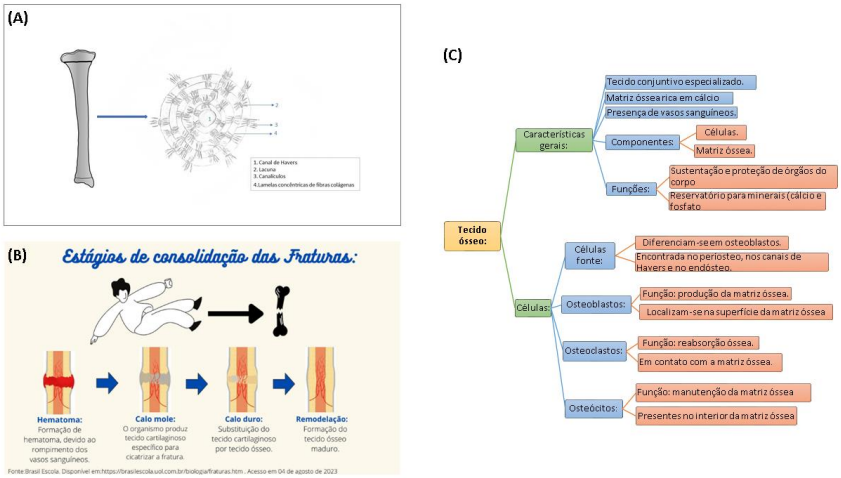

Fonte: As autoras (2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, almeja-se num futuro muito próximo a conclusão do Livro de Histologia para Colorir com a expectativa de que seja de fato utilizado como material de apoio didático nas escolas. O mesmo, será ofertado como *e-book* e sua disponibilização *online* e gratuita viabilizará uma ampla distribuição e proporcionará o acesso de diversos públicos. A inserção de mapas mentais sobre os temas trabalhados e a apresentação de curiosidades relacionadas aos textos explicativos, num formato mais lúdico, visam facilitar o processo de aprendizagem por representarem uma tentativa de aproximação entre os conteúdos programáticos da grade curricular do ensino de Biologia e Ciências e o cotidiano do aluno. Os desenhos à mão disponíveis para serem coloridos, realizados a partir de lâminas histológicas utilizadas nas aulas práticas de Histologia ministradas para os cursos de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual de Ponta (Ponta Grossa – PR), são representações simplificadas das características típicas de cada tecido ou órgão, adaptadas para a utilização no Ensino Básico. Os esquemas realizados através de ferramentas do *PowerPoint*, possibilitam ao aluno uma visão completa e sequencial sobre o assunto abordado, iniciando-se com as características macroscópicas até atingir os níveis microscópicos, tudo sendo descoberto com o simples ato de colorir os esquemas/desenhos. As questões previamente cobradas em provas para ingresso em Instituições de ensino superior aplicam-se aos alunos do Ensino Básico e Ensino

Médio, que possuem interesse em realiza-las, auxiliando nos estudos na área de Ciências Morfológicas e utilizando como base para adquirir experiência da forma como são abordados e avaliados nesses documentos.

A elaboração do presente trabalho foi de extrema importância para as autoras, destaca-se a contribuição do mesmo para a formação enquanto acadêmica de licenciatura em Ciências Biológicas de uma das participantes, bem como o enriquecimento da prática docente para as docentes orientadoras, ampliando a visão em relação ao Ensino Básico e como a extensão universitária é importante e indispensável para a produção de materiais que auxiliem professores e alunos da rede básica de ensino, bem como para licenciados que estarão incluídos na área e portanto, vivenciando a prática docente.

Por fim, espera-se que este material didático alternativo traga bons resultados para a construção do conhecimento dos discentes e ao mesmo tempo seja um grande aliado dos professores de Ciências e Biologia durante a realização de suas aulas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMABIS, J. M. e MARTHO, G. Biologia Moderna. https://pnld2018.moderna.com.br/-/biologia-mOrigemLista=1&disciplina=Biologia.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, 2020.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA**. Ponta Grossa, PR, 2009.

EL-HANI, C. N.; ROQUE, N.; ROCHA, P. L. B. da. **Livros didáticos de biologia do ensino médio**: resultados do PNLEM/2007. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 211-240, 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edur/a/tL8zwM8JbLPxf5XzGGNYRGn/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 01/08/2023

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand – Pr. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) -Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS, 2001.

GALANTE, C.E.S. **O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior**. 2013.

Disponível:<https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arqidvol_28_1389979097.pdf >. Acesso em 01 de agosto de 2023.

JUNQUEIRA, LC; CARNEIRO, J. **Histologia básica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MARASINI, A. B. **A atualização de recursos didático-pedagógicos no ensino de biologia.** 2010. 28f.Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS, 2010.

MARCONDES, M. E. B, et. al. **Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 14, n. 2, p. 281-298, 2009. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/viewFile/359/226 >. Acesso em: 01/08/2023;

NICOLA, J. A. PANIZ, C.M. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia**. Infor, Inov. Form. Rev. NeaD-UNESP, São Paulo, v.2, n.1, p.355-381. 2016.

RUPPENTHAL, R.; SANTOS, T. L.; PRATI, T. V. A utilização de mídias e TICs nas aulas de Biologia: como explorá-las. **Cadermos de Aplicação**. Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez 2011.

SEED – **Secretaria do Estado da Educação do Paraná** – Governo do Estado do Paraná. Disponível em:<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas>. Acesso em 03/08/2023.

SILVA, M. A. F; SOARES, I. R; ALVES, F. C; SANTOS, M. N. B. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. **VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, Palmas – TO, 2012.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana De Pedagogia da UEM**: “Infância e Praticas Educativas”, Arqu. Mudi. V.11, n.2, p.110-114, Maringá, 2007.

THEODORO, F. C. M.; COSTA, J. B. S.; ALMEIDA, L. M. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)** Macapá, v.5, n.1, p.127-139, 2015.

O USO DE REÁLIAS NO ENSINO DE ZOOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DE AULAS PRÁTICAS PARA OS ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PARANÁ.

Giovana Licoviski[1]

Camila Gabriela Strona da Fonseca[2]

RESUMO

O Estudo e ensino em Ciências abrange um conteúdo extenso e complexo, sendo, por vezes, de difícil compreensão para os estudantes. Uma das áreas de grande importância no ensino de Ciências é a Zoologia. A qual inclui a diversidade animal, sua fisiologia, morfologia, taxonomia e evolução, juntamente com nomenclaturas. Portanto, aulas limitadas a uma teoria meramente expositiva são um dos fatores que ocasionam em dispersar e desmotivar os alunos. Uma das alternativas para dinamizar as aulas teóricas é a realização de aulas práticas, ou seja, utilização de ferramentas que aumentam a aprendizagem. Dentro desta perspectiva, esta pesquisa objetivou-se em investigar a concepção de alunos da Educação Básica, diante do uso de reálias de anfíbios e répteis durante as aulas do Estágio Curricular Docente Supervisionado. Para isso, foram aplicados questionários para o público alvo de uma Escola Estadual, por intermédio da disciplina de Estágio Supervisionado I. Além disso, foi realizada uma coleta de dados, do tipo produção de narrativas, ao final do processo de estágio, como resultado verificou-se um retorno majoritariamente positivo com relação à importância das aulas práticas associadas às aulas teóricas. Ademais, destaca-se que grande parte dos discentes afirmaram a importância das práticas para sua aprendizagem, classificando-as como inovadoras e interativas. Assim ressalta-se a importância de pesquisas sobre aulas práticas e a perspectiva dos discentes, as quais precisam ser amplamente difundidas e realizadas.

Palavras-chave: Ensino. Ciências. Zoologia.

INTRODUÇÃO

A Ciência tem como característica abranger uma enorme variedade de conhecimentos, áreas e conceitos científicos. Concomitante a isso, o ensino em ciência é uma tarefa complexa, que necessita de metodologias e ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, abrangendo toda a pluralidade e diversidade presente em sala de aula.

[1]Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail giovanalicoviski@gmail.com
[2]Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail camila.strona@gmail.com

Alguns autores, como Moreira (2009 apud Lima; Siqueira; Costa, p. 486) reflete que dentro da desmotivação dos alunos nas aulas de Ciências, existem múltiplos motivos, mas um dos principais são as aulas tradicionais promovidas pelo professor. A “aula teórica expositiva se mantém como a opção didática mais usada pelos professores no ensino de Biologia, devido a sua praticidade na ministração” (Silva; Morais; Cunha, 2011). Estas, mecanizam o aprendizado do aluno, fazendo-o programar o pensamento de uma mesma forma. Costa et al. (2021 apud Silva; Vianna 2022) afirmam que: “as aulas práticas são ferramentas facilitadoras de aprendizagem, pois, levam o aluno ao contato máximo com a disciplina, além de servirem como complemento para aulas teóricas”. Portanto, as utilizações de mecanismos tradicionais são insuficientes para assimilar a organização, evolução e relações ecológicas dos organismos (SANTOS 2017 apud SILVA; VIANNA 2022, p. 2). E dessa forma, o docente precisa buscar procedimentos metodológicos que facilitem a assimilação do conhecimento, garantindo abranger a turma no geral.

Na perspectiva do ensino de Ciências e Biologia, é abordado o conteúdo de Zoologia, um ramo das Ciências Naturais, que se concentra ao estudo dos animais. Esta disciplina que alcançou importância no currículo escolar na metade do século XX (OLIVEIRA et al., 2011) e no Brasil tem aproximadamente duas décadas, sendo atualmente vinculada ao conteúdo de Ciências Naturais e Biologia (SANTOS; TÉRAN, 2011), há uma preocupação crescente dentro da comunidade científica, quanto à produção de ferramentas de ensino inovadoras. Além das aulas práticas para o ensino da disciplinas, algumas outras estratégias são implementadas como suporte e auxilio no processo de ensino e aprendizagem. Com base nisso, Oliveira (2017) destaca a utilização de coleções zoológicas, bem como à criação e aplicação de materiais didáticos e contextualização dos conteúdos.

Costa et al. (2021 apud Silva; Vianna, 2022) destaca que as aulas práticas, além do “aumento do interesse dos estudantes, desenvolvimento de espírito crítico, as aulas práticas permitem maior aproveitamento dos resultados escolares, implicando em melhores notas”. Na percepção que as aulas práticas têm um papel importantíssimo na aprendizagem das Ciências e dentro da Zoologia se torna imprescindível, com base nos fatos mencionados, a presente pesquisa objetivou averiguar a importância na perspectiva dos alunos como as aulas práticas com o uso

de reálias de animais impactam na qualidade da aula e seus impactos na aprendizagem, por meio de uma investigação em uma escola estadual.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Contexto dos sujeitos

Realizou-se uma pesquisa-ação de caráter exploratório cujo público alvo selecionado foram vinte e oito alunos do 7º ano, de uma Escola Estadual do município de Ponta Grossa- Paraná. A pesquisa baseou-se na utilização de questionário de opinião promovido pelas autoras por intermédio da Disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado do Paraná, entre setembro a novembro de 2022.

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, em sala de aula, as autoras apresentaram aos discentes do 7º ano, uma aula expositiva dialogada, os conteúdos de Anfíbios e Répteis, abrangendo as características, representantes, fisiologia, morfologia e taxonomia. O recurso didático utilizado foi reálias de representantes de ambos os Filos emprestadas do Laboratório de Zoologia de Vertebrados da mesma Universidade. As mesmas estavam fixadas em álcool 70% e foram manipuladas com uso de luvas e pinças pelas autoras. Com o objetivo de aproximar os alunos destes animais, as docentes apresentaram individualmente a morfologia do corpo e explicando brevemente o que já havia sido visto no desenvolvimento da aula, como reforço e síntese integradora, além de tirar dúvidas e curiosidades que os alunos trouxeram. Ao final das aulas foi realizado um feedback buscando revisar o conteúdo. Após a conclusão destes conteúdos foi aplicado um questionário com duas questões de resposta aberta onde a escrita dos alunos poderia ser livre. Na primeira questão se indagava: Você acredita que as aulas de anfíbios e répteis com os animais (reálias) foram mais proveitosas e interessantes? Já a segunda questão solicitava uma breve narrativa dos alunos, comunicando-os da seguinte forma: redija uma pequena narrativa que justifique o que você achou das aulas com apresentações de animais. Salienta-se que discutimos com o público a

ISSN: 2176 - 1396

importância da pesquisa e como ela funcionaria, não foi obrigatório responder o questionário e não foi atribuído valor formativo ao mesmo, os alunos poderiam se voluntariar e as respostas eram anônimas. O questionário foi aplicado aos alunos presentes na data em questão. Posteriormente realizou-se uma análise qualitativa dos dados, sendo feita a leitura e uma pré-análise dos dados coletados, seguida por destaque em palavras importantes de cada narrativa. Após, categorizou-se em acordo com a proposta de cada questão, e juntamente com a bibliografia apoiou-se o encontrado nas narrativas e sua relação com o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No total foram obtidas 28 respostas do questionário. Os sujeitos foram numerados de 1 a 28. A questão número 1 indagava: “Você acredita que as aulas de anfíbios e répteis com os animais (reálias) foram mais proveitosas e interessantes? ”. Mas, devido as normas propostas, os resultados da questão número 01 não serão expostos nesse evento, apenas citamos para alegar a existência de uma pesquisa maior e futuramente exposta. Com relação à questão número 2, solicitou-se para os alunos: Redija uma pequena narrativa que justifique o que você achou das aulas com apresentações de animais. As respostas foram transcritas na íntegra conforme a tabela 2. Ressaltamos que os erros ortográficos apresentados abaixo remetem a escrita dos alunos e dessa forma, não realizamos modificações. Além disso, destacamos que algumas frases se apresentam em negrito, nas quais reforçam a importância dessa aula aos alunos.

Tabela 02: respostas perante a questão 03.

Sujeito	Resposta
1	“Foi **legal** alem de nos te visto cada **detale**, é animais **diferentes** e anfibios tinha nas patinha entre os dedos as cobras dava as escamas”.
2	“Muito legal ver os **detales** deles e as **diferensas**”.
3	“Essas aulas foram todas exelentes, as pesquisas sobre os animais Foram muito **legais**. Sempre adorei **aulas interativas**, e essas foram as melhores. Acho que é uma ótima ideia termos aulas com os professores da universidade, assim teremos ainda mais conteúdos interessantes para aprendermos”.

ISSN: 2176 - 1396

4	“Eu achei **muito lega**l, melhor que ver só fotos, as cobras e a tartaruga, sapos muito top KKKK”
5	“As aulas são mais chamativas com os animais, então chama mais a atenção dos alunos fazendo restar **mais atenção** na aula, sendo **mais fácil de entender o conteúdo**”**.**
6	“Vi como eram os animais que foram apresentados e a**prendi mais sobre o assunto**”
7	“Eu gostei porque, com elas trazendo os animais e mostrando para nois **deu para entender mais** como eles são e ajudou também nas explicações de como é o corpo deles e etc.”
8	“No inicio da aula nos tivemos que copiar sobre os Anfíbios sobre a classificação depois o sistema, respiração, reprodução e circulação depois vimos animais reais e a aula foi até que **legal**”**.**
9	“Eu achei bem interessante ver **vários tipos de animais** e espécies diferentes. No inicio deu “medo”, mas depois ficou tranquilo”
10	“**Gostei**, por isso ciências é uma das minhas matérias favoritas”.
11	“Eu acho que deviam fazer mais isso **eu consegui entender melhor vendo** os animais. As professoras passaram nos mostrando os animais e explicando o que era cada coisa gostei muito. Obrigado Professoras”.
12	“As aulas **elas ficam mais explicativas** com os animais ali na nossa frente. Porque, as professoras queriam explicar a função daquela parte do corpo do animal e daí ela lá e mostrava no corpo de amostra do animal”.
13	“Eu achei muito legal, tenho certeza que a gente alunos **aprendemos bastante com isso, que aprendemos muito mais com os animais na nossa frente vendo bem de perto**. Elas são ótimas professoras trouxeram os animais foi muito bom, mesmo os coitadinhos dos animais estando mortos achei **legal de ver** e estudar sobre eles”.
14	“Eu **amei** todas as aulas com os animais e com vocês”.
15	“Bem interessante saber e ver onde são os órgãos do animal e como ele é **poder ver** de perto”.
16	“Achei que as aulas com apresentação dos animais foram muito divertidas e **interessantes** do outras aulas”.
17	“Achei **legal** pois tinha espécies que eu nunca tinha visto de perto por exemplo as cobras. E **aprendi muito sobre essas espécies**, descobri muitas coisas novas”.

ISSN: 2176 - 1396

18	“Eu achei **legal** pelo motivo da outra resposta. E a apresentação foi incrivel. PARABÉNS, sobre a primeira parte: foi legal **poder ver** as partes dos animais (répteis e anfíbios) ver bem de perto, muito legal mesmo”.
19	“Achei **mais fáci**l, pois não ficamos só olhando e anotando, a profª mostrando em uma forma a dos anfíbios e dos répteis nos vidros. Nos de répteis elas trouxeram uma falsa coral e no de anfíbios sapos, rãs e pererecas passaram um por um mostrando e tirando duvidas. Com toda certeza as melhores aulas de ciências!”
20	“foi uma coisa que saiu da **rotina**, uma coisa que não ficou repetitivo. Uma coisa que não é massante”.
21	“Achei muito **interesante** ver animais tão de pertinho. Sapos, pererecas e rãs. São animais que vejo pouco no meu cotidiano e aquela aula foi maravilhosa”.
22	“Eu achei uma aula realmente muito legal, foi interessante poder ver os animais de perto, foi interessante também vendo os animais de perto, eu **pude esclarecer minhas duvidas** de forma mais clara”.
23	“As primeiras aulas sobre anfíbios foi a que eu mais gostei dos sapos, pererecas, as ras etc. Gostei muito também dos repteis a **diferença** do crocodilo e do jacaré. Gostei da aves a diversidade de aves e os mamíferos que tinha animais que eu não sabia que fazia parte dos mamiferos”.
24	“Os animais deixaram a aula mais “distrativa”, mais divertida. Achei mais **“interativo**”. A interação, tipo, de ver cara a cara deixa a aula mais **legal** pow”.
25	“A experiência foi super **legal**, na minha opinião foi uma das melhores até agora. Foi legal também por que deixou a aula **mais explicada**, e mais **fácil de entender**”.
26	“Eu **amei** porque você estuda sobre eles e ainda tem o prazer de ver de perto e **entender** sobre o que elas estavam falando. A aula que elas trouxeram os sapos, rãs, etc. eu gostei demais! Tava **tendo uma dúvida** sobre as glândulas e elas mostraram, já **tiraram minha dúvida** KKK”.
27	“Foi muito **legal ver** esses animais de perto mesmo estando mortos, nunca tinha visto uma cobra de perto”.
28	“muito **legal** gostei muito pois vocês tiveram o trabalho de trazer os animais para nois ver **aprendi muita coisa com vocês** muito obrigado. [emoji sorridente]”.

Fonte: As autoras (2022).

Com base nisso, observa-se que as aulas com uso de reálias foram proveitosas e ficaram mais interessantes. Isso reafirma a importância de se levar ao aluno para a realidade um conteúdo que por muitas vezes pode parecer palpável, como a área da

zoologia. Congruente ao trabalho de Piletti (1998 apud Bartzik e Zander 2016, p. 36) que traz a importância da aula prática para os alunos desenvolverem a capacidade de atuar sobre o meio e explicar sobre ele. Ainda conforme Xavier e Almeida (2021 apud Silva e Vianna 2022, p. 6) o uso de atividades práticas como estratégia pedagógica são associados a melhora na aprendizagem de Ciências e Biologia de maneira direta.

É importante ressaltar os impactos na aprendizagem que os alunos tiveram para com esses momentos, assim baseado nisso, categorizou-se esses momentos na tabela 3.

Tabela 03: Impactos na aprendizagem dos discentes.

Categoria	**Número de sujeitos**
Melhorou a aprendizagem/tirou dúvidas	13
Foi Interativo	2

Fonte: As autoras (2022).

Dentro do conteúdo a maioria dos sujeitos expressou uma experiência que considerou legal a utilização de reálias, relacionados muitas vezes a fugir de algo que se remete apenas a slides, demonstrando a percepção do aluno para com a aula. O professor como um mediador da aprendizagem precisa observar com criticidade sua aula, assim como os alunos o fazem e demonstram anseios por não ficarem presos a uma metodologia simplista e limitante. A grande maioria, especificamente, mais da metade dos alunos respondentes alegara que as aulas foram interativas e que melhoraram a aprendizagem ou tiraram dúvidas, o que demonstra que o uso de reálias é necessário para trazer ao cotidiano do aluno o conteúdo e buscar uma aprendizagem significativa.

O fato dos alunos afirmarem que aprenderam mais com a prática se equipara ao trabalho de Lima e Garcia (2011 apud Santos 2017, p. 96) que traz que dentro das aulas de Zoologia é necessário haver uma complementação com aulas práticas da teoria buscando trazer a visualização do conteúdo para a realidade do aluno. É também preciso ressaltar que o professor ao apenas trazer o conteúdo de forma expositiva sem dialogar e questionar o aluno o torna um sujeito passivo cuja a compreensão torna-se limitada a uma assimilação superficial (SANTOS;GUIMARÃES, 2010 apud SANTOS, 2017, p. 96).

Assim, conforme Lima, Siqueira e Costa (2013) o professor ao proporcionar aulas práticas aos alunos permite aos mesmos que eles dêem seu próprio significado ao conteúdo o qual estão presenciando, relacionando as narrativas estes alunos apreciaram como um todo a forma como as aulas foram abordadas e isso permitiu a eles criarem sua própria significação com o tema proposto.

Krasilchik (2012 apud Lima; Siqueira; Costa 2013, p. 491) destaca que o envolvimento, entusiasmo e interesse dos alunos na aula prática é recompensador diante do trabalho e esforço necessário para sua realização. É importante ressaltar que fato presenciado durante a aula, pois o anseio dos alunos foi perceptível imediatamente e posteriormente ao se constatar mediante as narrativas que a maioria tanto na primeira quanto segunda questão acharam as aulas legais, interessantes e que gostaram da abordagem, destaca-se também que alguns alunos narram que nunca tiveram contato com os animais e que gostaram disso, se tornando uma novidade e uma experiência positiva que ficou marcada para eles.

A apresentação dos animais e da realização do questionário se deu em um intervalo de tempo, mesmo assim muitos alunos narram o que mais gostaram e o que aprenderam, o que demonstra que teve grande significado e impacto na aprendizagem deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nitidamente os alunos tiveram uma maior aprendizagem e o uso de reálias mudou a realidade das aulas dos mesmos. O conteúdo de Zoologia dentro das Ciências, principalmente, envolve muitas nomenclaturas, conceitos e conteúdos densos e complexos, o qual limitado apenas em fotos se torna difícil apresentar. É importante destacar que muitas vezes atenta-se apenas como o professor deve ministrar sua aula da melhor forma possível, mas os alunos têm muitas respostas e sua própria visão sobre o conteúdo e como ele está sendo trabalhado. As pesquisas neste âmbito da visão do aluno sobre como ele vê, sente, interage e reage às aulas meramente expositivas e as aulas práticas é essencial para melhoria da perspectiva da aprendizagem significativa em vários campos da Biologia e das Ciências.

A presente pesquisa demonstra uma grande experiência para as autoras, enquanto acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o qual pode

por meio de uma disciplina de estágio obrigatório realizar a intervenção e concluir fatos importantíssimos, além de auxiliar no contato com o campo da educação e poder perceber as demandas e métodos futuros, fazendo com que, garanta uma formação e educação de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTZIK,F.; ZANDER,L.D. **A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental.** Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 8, mai-ago, 2016. p. 31-38.

COSTA, M. F. S.; et al. **Práticas laboratoriais como ferramenta de ensino aprendizagem na disciplina de biologia celular, no curso de licenciatura em ciências biológicas**. Brazilian Journal of Development,7(8), 83518-83528, 2021.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**. São Paulo:Ática, 2009.

LIMA,J.H.G.; SIQUEIRA, A.P.P.; COSTA, S. **Utilização de Aulas Práticas no Ensino de Ciências: Um Desafio para os Professores.** 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul, 2013. p. 486-495.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 2012

MAIA,A.C.B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo.** Manual Didático, São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. Pedagógica e Universitária: Porto Alegre,2009.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação do Paraná. Superintendência da educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental.** Paraná, 2008.

SANTOS,F.A. **Importância das Aulas Práticas Como Estratégia de Ensino em Zoologia.** Revista Vivências em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. p. 95-99.

SANTOS, A. B; GUIMARÃES, C. R. P.. **A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia**. Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias,Tandil, v. 5, n. 2, 2010.

SANTOS, S. C. S; TERÁN, A. F. **Condições de Ensino em Zoologia no Nível Fundamental: O Caso das Escolas Municipais de Manaus-AM**. Rev. AretÉ, Manaus, v.6, n. 10, 2013.

SILVA, L.M.P.; VIANNA, M.P. **Aulas Práticas no Ensino de Zoologia dos Invertebrados: Um Relato no Âmbito de Um Curso de Licenciatura Em Ciências Biológicas.** Journal of Education, Science and Health 2 (4), out/dez., 2022. p. 1-10.

SILVA, T. C. L. da.; OLIVEIRA, M. T. A. da S.; HOLANDA, D. X. T. **Aula prática sobre moluscos como recurso de aprendizagem: um relato de experiência.** In: Semana de Educação e Ciências da FAEC. 4. 2019, Crateús. Anais...Crateús, 2019.

SOUZA,A.C. **A Experimentação no Ensino de Ciências: Importância das Aulas Práticas no Processo de Ensino Aprendizagem.** [Monografia de especialização], Medianeira, 2013.

XAVIER, R. M.; ALMEIDA, J. E. **Atividades práticas no ensino de Biologia: um estudo sobre a percepção de professores em um município de Rondônia**. Brazilian Journal of Development. 7 (1), 3089-3100, 2021.

PREVENÇÃO AO NAZISMO E NEONAZISMO: UMA AÇÃO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Camila Gabriela Strona da Fonseca[1]

Giovana Licoviski[2]

Viviane Terezinha Koga[3]

RESUMO

O Nazismo foi um regime político que resultou em mais de 6 milhões de vítimas. Mesmo passado décadas, ainda é um tema atual que tem ecoado em notícias, principalmente, relacionadas a violências em ambientes escolares. Dentro deste aspecto é importante o professor abordar a temática, não apenas para falar sobre, mas como uma ferramenta de desconstrução de estigmas já instaurados na sociedade a fim de construir conhecimentos com os alunos para que essa atrocidade nunca mais se repita. Assim sendo, o objetivo deste texto foi descrever a realização de uma intervenção visando a prevenção ao Nazismo e ao Neonazismo no ambiente escolar de maneira transdisciplinar, envolvendo não apenas as Ciências Biológicas, mas outras disciplinas, tais como a História e a Geografia. Foi realizada uma intervenção de maneira expositiva-dialogada em seis turmas de Ensino Médio na cidade de Ponta Grossa - Paraná, totalizando 132 alunos participantes. A abordagem consistiu em quatro etapas: 1) uma introdução histórica, com a utilização de uma linha do tempo, 2) a apresentação de notícias atuais presentes na mídia, acerca do Darwinismo Social, 3) apresentação de sugestões de livros e filmes e, por fim, 4) a discussão de um fragmento de filme. Os resultados foram obtidos por meio da participação de todos os alunos envolvidos na intervenção. Houveram questões, interações diversas e compartilhamento de conhecimentos, o que permitiu aos alunos interagirem com o assunto de múltiplas formas e as residentes construírem experiência profissional e pessoal durante o processo de intervenção.

Palavras-chave: Intervenção. Escola. Violência. Nazismo. Darwinismo social.

1 INTRODUÇÃO

O Nazismo, segundo Medeiros (2020) caracteriza-se como uma doutrina cuja classificação é complexa e difícil, pois envolve questões sociais, econômicas e pautas pseudocientíficas e raciais, as quais resultaram em um momento sócio-político que acabou por influenciar e promover as ideias de uma raça superior envolta por uma ideologia desenvolvida por Hitler ligada ao anticomunismo, nacionalismo e antissemitismo.

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Residente no Programa Residência Pedagógica-Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), camila.strona@gmail.com
[2] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Residente no Programa Residência Pedagógica-Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), giovanalicoviski@gmail.com
[3] Doutora em Educação, Professora no Departamento de Biologia Geral, Orientadora no Programa Residência Pedagógica- Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vivikoga@uepg.br

No Brasil, conforme Ragusa (2023), a *Shoah* (palavra hebraica cujo significado contextualiza a catástrofe do Holocausto, descrito pela autora como um crime imprescritível), demanda atenção, pois as consequências de não haver uma reconciliação com o passado difícil agravado pela aceleração das mídias, leva a dois pontos: o neonazismo e a negação da *Shoah* no contexto social e político no Brasil. O primeiro ponto vai ao encontro de Gertz (2022) que fala sobre o uso do termo *Neonazismo* reforçado por atos e manifestações ocorridas no final do século XX até a atualidade. Vale destacar que a geração responsável não vivenciou o ocorrido e por isso o uso do prefixo *Neos.* O segundo ponto, é refletido pelo fato do Brasil ser como um espelho das questões que acontecem na Europa, isso então levou ao reaparecimento do antissemitismo contemporâneo, que também se interrelaciona com o primeiro ponto e tem levado a pesquisadores e estudiosos a voltarem sua atenção (RAGUSA, 2023, p. 116).

Corroborando Kleinas *et al.* (2022) aponta o aumento de células neonazistas no Brasil em 60% e de denúncias contra crimes cibernéticos sobre o tema, as quais dispararam em 2021 para mais de 14 mil, ao passo que em 2019 haviam cerca de 1 mil denúncias. Já os atos ocorridos em escolas, relacionados ao tema cresceram 760% o que acende um alerta também no ambiente escolar.

Diante dos fatos, faz-se necessário o debate sobre a temática dentro da escola, pois conforme Nascimento (2019), no âmbito escolar, é necessário pensar em estratégias diante dos conflitos e problemas que tendem a surgir visando preveni-los. Para tal é preciso intervir na realidade dos alunos conhecendo a violência a qual eles estão expostos e compreendendo o fenômeno, a fim de não permitir a banalização da violência, o que vai ao encontro de Souza (2008), que aponta que os casos de violência, em geral, passam despercebidos na população. Assim, o objetivo deste estudo foi realizar uma intervenção no ambiente escolar buscando a prevenção do Nazismo e Neonazismo de forma transdisciplinar.

2 O NAZISMO E A CIÊNCIA

O Nazismo foi um regime ditatorial instaurado em 1933 na Alemanha, onde Adolf Hitler com as bandeiras do nacionalismo e do antissemitismo criou um conjunto de políticas que levaram aos eventos da Segunda Guerra e ao Holocausto (BRANDT; LEITE, 2012, p. 3; KLEINAS *et al.,* 2022*,* p. 14).

A Alemanha idealizada por Hitler, segundo Brandt e Leite (2012) dependia da manipulação da população como mecanismo de manutenção do poder. Para Gherman (2021 *apud* KLEINAS *et al.*, 2022, p. 13) o nazismo produziu o holocausto e no discurso hitlerista, a prioridade seria o progresso e a conservação do sangue ariano onde a miscigenação entre as raças, corroborava para uma “sub evolução” da humanidade. Para Hitler, as possibilidades de evolução eram maiores para as raças consideradas superiores, onde os judeus eram considerados seus maiores inimigos, vistos como indesejáveis, degenerados, os quais corrompiam a superioridade da raça alemã (MEDEIROS, 2020, p. 619).

Em 1941, o Holocausto foi praticado, durante a Segunda Guerra Mundial, levando ao assassinato de mais de 6 milhões de Judeus até a derrota da Alemanha em 1945 e todos os crimes cometidos durante este período foram registrados através de vários meios incluindo fotos, ofícios, atas, telegramas, etc. (TEIXEIRA *et al.* 2021, p. 126).

Para Kleinas *et al.* (2022) o neonazismo se caracteriza como um período posterior da guerra, porém num sentido mais amplo tratando-se de uma promoção do ódio com faces eugenistas contra diversos grupos sociais, étnicos raciais, religiosos, de gênero, políticos ou nacionalistas.. Teixeira *et al.* (2021) complementa afirmando que o negacionismo do Holocausto é comparado a um ovo de uma serpente, o qual em conjunto com as contestações a Ciência tem surgido nos últimos anos espalhando o negacionismo do ocorrido e permitindo que outros crimes sejam praticados a exemplo das ditaduras militares, da escravidão, da inquisição e diversos tipos de racismo e discriminação, dentre outros.

2.1 O Darwinismo Social, a Ciência e o Seu Papel no Ensino

Na sociedade, desde seus primórdios, sempre houve a construção de uma hierarquização e segregação (MONTEIRO, 2021, p.13). Dentro da História, em 1859, Charles Darwin com a publicação de sua obra *A Origem das Espécies* muda a Biologia Evolutiva fundamentando a origem da diversidade biológica a partir de um ancestral comum e a seleção natural como processo adaptativo, ao qual se a adaptação é favorável e positiva ela se mantém, e se não, ela desaparece (MONTEIRO, 2021, p. 13).

O Darwinismo Social surge a partir do vislumbre errôneo da questão evolutiva

ISSN: 2176 - 1396

de Darwin, onde indivíduos poderiam ter adaptações inatas as quais cederiam vantagens diante de outros levando a competição humana e as desigualdades sociais, onde seu principal mentor foi Herbert Spencer. Para ele, o Estado não permitia que a elite se sobressaísse devido aos programas sociais oferecidos aos pobres e que a vida humana era uma constante luta na qual apenas os mais aptos sobreviveriam (BOLSANELLO, 1996, p. 154). Não apenas isso, o Nazismo envolveu a Eugenia e o Racismo Científico, ambos ligados ao Darwinismo social. Ademais, diversas Ciências se encumbiram com o envolvimento no Darwinismo social, criando questões que seriam utilizadas como instrumentos de repreensão. A Genética hierarquizou raças com base nos caracteres: cor de pele, textura do cabelo e forma do crânio; juntamente do último, a Neurologia e a Psicologia trataram de avaliar rendimentos intelectuais e aptidões por meio de testes, como de QI e estabeleceram inferioridade e superioridade e a Sociologia correlacionou as pesquisas genéticas, para "justificar" a rejeição dos grupos minoritários (BOLSANELLO, 1996, p. 154). Isso está em acordo com Sepulveda e Farias (2022) que reafirmam o papel histórico das ciências Biológicas e Biomédicas na naturalização da hierarquização social que alimentou sistemas de opressão, tal qual, o nazismo foi.

A Eugenia como afirma Thuiller (1984 *apud* BOLSONELLO, 1996, p. 155), buscava uma elite genética, com a eliminação, através do controle da reprodução humana dos ditos "menos aptos" da sociedade, e foi fundada em 1883 por Francis Galton. Já o Racismo Científico como apresenta Clarck (1998 *apud* BOLSONELLO, 1996, p. 155), se interligou ao Darwinismo Social por meio de um antropólogo francês LaPouge, o qual separou as raças em superiores e inferiores e tentou mostrar a relação entre as mesmas e seus *status* sociais.

Circulando entre esses elementos destaca-se o fato de que o ensino de Ciências pode utilizar-se destas pautas para construir uma discussão sobre a temática de forma interdisciplinar (SANTOS *et al.* 2022, p. 48). Ademais, os autores afirmam a importância de abordar a questão histórica do racismo científico visando construir uma visão crítica nos alunos a fim de combater e desconstruir estas práticas no contexto social (SANTOS *et al.,* 2022*,* p*.* 48*).*

Como professores e mediadores do conhecimento é importante neste viés destacar a questão do cientificismo para o mesmo não se tornar a única forma de abordagem na sala de aula. O cientificismo conforme Chassot (2003 *apud* BAPTISTA, 2015, p. 31) é a confiança cega na Ciência de maneira exacerbada e teve seu

surgimento na França no século XIX. Baptista (2015) fala sobre a formação de professores e da visão da Ciência como uma verdade única a qual é levado para dentro da sala de aula sem se interconectar com a cultura, devendo-se buscar o diálogo por meio de outras perspectivas para explicar fenômenos.

3 METODOLOGIA

A intervenção foi realizada em um Colégio Estadual, localizado no bairro Jardim Paraíso na cidade de Ponta Grossa- Paraná. Contou-se com a participação de 132 alunos que cursam o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, matriculados no período noturno.

As atividades basearam-se em uma aula expositiva dialogada. Inicialmente, os residentes investigaram os conhecimentos prévios dos discentes, interrogando-os o que eles sabiam sobre o nazismo, para isso, utilizaram-se de questões investigativas, como: “O que você entende por Nazismo?”; “Você acredita que o Nazismo se limitou apenas à Segunda Guerra Mundial?”; “Quais foram as vítimas do Nazismo?”. Com base nisso, o tema em questão foi apresentado segundo seu histórico, no século XIX foi dado ênfase ao movimento sionista, aos livros protocolados de Sião e no século 20 foi abordado a Rússia Czarista, a revolução Russa e suas consequências. A partir disso, iniciou-se a contextualização da situação da Alemanha após a primeira guerra mundial, bem como o Darwinismo social e os testes de Quociente de Inteligência (QI).

Introduziu-se o nazismo, citando o início dos campos de concentração, o processo de exclusão e violência contra os judeus. Em seguida, definiu-se a as leis de Nuremberg e a Noite dos Cristais. Relatamos a segunda guerra mundial, onde e quando ocorreu o holocausto, a utilização de câmaras de gás e *Auschwitz-Birkenau* e o como o holocausto chegou ao fim.

Fez-se ainda a exposição sobre o tema neonazismo, abordando a definição, o surgimento e a ocorrência de manifestações atuais no Brasil. Nesse momento, solicitou-se que os alunos manifestassem suas concepções, dúvidas ou qualquer outra consideração acerca dos conteúdos trabalhados, com o objetivo de realizar discussões e momentos de conversas relacionadas ao tema.

Com o intuito de aproximá-los do tema, foram apresentados casos atuais, buscando trabalhar a violência e crimes cometidos contra as minorias. Para isso, foram utilizadas uma série de notícias. A primeira se referia a um indivíduo do sexo

masculino preso por pedofilia, o qual tinha um acervo nazista no Rio de Janeiro. A segunda expunha um indivíduo do sexo masculino que viralizou nas redes sociais por publicar um vídeo exibindo um capacete nazista, no Rio Grande do Sul. A terceira retratava de um estudante do Paraná que se intitula “nazista alemão reencarnado”, o qual publicava em suas redes sociais mensagens depreciativas e imagens de menosprezo acerca do povo judeu. E a quarta noticia tratava de uma mulher que foi alvo de ofensas em grupo autointitulado nazista, em Colatina (Espírito Santo). Os mesmos foram utilizados para discutir a realidade atual da sociedade, com enfoque na banalização e nas consequências da apologia ao holocausto.

Em seguida, como forma de reforçar o que havia sido abordado foram disponibilizadas algumas sugestões de filmes e leituras, sendo eles, o “Diário de Anne Frank”, “A lista de Schindler”, “A vida é bela” e “1984”.

Como síntese integradora, buscou-se diversificar a temática e com base nos objetivos propostos, realizou-se uma sessão de vídeo, com a apresentação de um resumo do filme “O Menino do Pijama Listrado", uma vez que o filme completo não seria possível em virtude do tempo disponível. Nesse momento, os alunos puderam compartilhar as suas impressões, fazer comentários e sanar possíveis dúvidas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção realizada teve boa participação dos alunos. Muitos demonstraram conhecimentos prévios sobre o tema, como: “Eventos ocorridos na Segunda Guerra”, “Judeus como vítimas”, “Povos eslavos, ciganos, negros, judeus vítimas do Nazismo”, “Algo que continua na atualidade”. Segundo Silva (2014), estes conhecimentos se apresentam como curiosidades ou na informalidade, fazem parte de uma abordagem inicial, e precisam ser utilizados na construção de conhecimentos sobre o tema. Com base nisso, muito do tema foi esclarecido, buscando estabelecer uma relação transdisciplinar da temática com questões pertinentes ao universo escolar. Isso foi propiciado pela linha do tempo, que construiu o embasamento dos aspectos históricos, a qual foi essencial para a apresentação dos casos atuais e a relação com casos de violência nas escolas.

Dentro das Ciências Biológicas a abordagem do Darwinismo Social interligou a História com a Ciência, e trabalhou com a questão da Eugenia e o impacto científico na vida das pessoas. Isso foi um fator essencial para relacionar o tema com a

formação acadêmica, visto que o Darwinismo Social está estritamente relacionado ao Nazismo e a Eugenia. Segundo Baptista (2015) a ênfase no cientificismo na escola, ou seja, a visão da ciência como verdade absoluta e inquestionável, não permite estabelecer diálogo com as diferentes culturas e contextos para com os discentes, o que leva os docentes a reproduzir este cientificismo. Ao estabelecer um diálogo com os alunos explicando o contexto e sua relação com o papel da ciência, foi possível aos estudantes e aos residentes ter uma visão mais ampla da ciência, além de criar uma reflexão sobre a mesma.

O uso de imagens da época também foi essencial para ilustrar e dar significado à fala, complementando-a. Conjuntamente, a apresentação de sugestões de livros teve um impacto excelente, pois vários alunos demonstraram interesse na leitura e também o conhecimento das sugestões que foram apresentadas aliada a sugestões de filmes e apresentação de um fragmento de um filme relacionado ao tema. Ao final deste momento, vários alunos se emocionaram com a história, levando-os a uma reflexão sobre o tema, cuja discussão serviu como conector com o que foi trabalhado.

Para Zanella, Christ e Souza (2008 *apud* COSTA; BARROS, 2014, p. 82) o professor visando a aprendizagem do aluno e do pressuposto que cada um aprende de diferentes formas, necessita utilizar de distintos recursos para propiciar a construção dos conceitos científicos. Dado isso, os diferentes recursos utilizados foram muito bem recebidos pelos alunos e propiciaram a construção de conhecimentos sobre o tema.

Com relação a estrutura da intervenção a possibilidade de abordagem em todas as turmas do Ensino Médio permitiu uma mobilização dentro da escola, pois todos os alunos vivenciaram a mesma experiência e puderam trocar entre si informações relevantes, além de comentar sobre o que aprenderam mesmo estando em turmas diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste relato, destacamos o fato de que a construção da presente intervenção foi planejada de forma conjunta, o que propiciou aprendizado, possibilidade de vivenciar a experiência em sala de aula, pesquisa sobre o tema, visão da realidade da escola e troca de saberes com os alunos e com os professores. Além disso, permitiu ir além da disciplina de nossa formação,

permitindo que a abordagem não se limitasse a apenas um ponto de vista vislumbrando uma realidade interdisciplinar e também criando uma amplitude de diálogo com os alunos ao abordar o assunto.

No que se refere aos alunos participantes destaca-se o interesse e a participação de todos os alunos envolvidos na intervenção. Houveram questões, interações diversas e compartilhamento de conhecimentos, o que permitiu aos alunos interagirem com o assunto de múltiplas formas e as residentes construírem experiência profissional e pessoal durante o processo de intervenção.

De tal modo, a temática se mostrou necessária no ambiente escolar para permitir que o conhecimento seja construído como ferramenta para combater a violência no ambiente escolar e também o negacionismo científico não só dentro dos muros escolares, mas em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Do Cientificismo ao Diálogo Intercultural. **Revista Interacções,** v. 10, n. 31, p. 28-53, jan., 2015. Disponível em: https://doi.org/10.25755/int.6369 . Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRANDT, Cleri Aparecida.; LEITE, César Donizetti Pereira. Linguagem Nazista: A manipulação a serviço da dominação. **II Congresso De Educação De Jovens E Adultos VII Seminário Linguagem, Políticas De Subjetivação E Educação II Seminário Imago**, Rio Claro: Unesp/ Instituto de Biociências, v. 1. p. 1-343, 2012. Disponível em: https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagensexperienciaeformacao/2p-cleri_brandt_cesar_leite.pdf. Acesso em 24 de jul. 2023.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo Social, Eugenia e Racismo Científico: sua repercussão na sociedade e educação brasileira. **Educar,** Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.166. Acesso em 25 de jul. 2023.

COSTA, Elaine Cristina Pereira. BARROS, Marcelo Diniz Monteiro De. Luz, câmera, ação: o uso de filmes como estratégia para o ensino de Ciências e Biologia**. Práxis**, v.6, n.11, p.81-93, 2014. Disponível em:https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10623 Acesso em 20 de jun. 2023.

GERTZ, René. Verdades e Dúvidas em Relação a Nazismo e Neonazismo no Brasil. In: MONSMA, Karl. **Passado e presente de imigrantes alemães e descendentes no Brasil: historiografia, representações, atividades econômicas, participação política, religião e identidades.**, p. 255- 288, 2022, Editora Fundação Fênix. Disponível em: https://doi.org/10.36592/9786554600033. Acesso em 23 de jul. 2023.

KLEINAS, Alberto.; LEONE, Alexandre; RIBEMBOIM, Clara Goldman; POLITI, Clara; GOLDBERG, Clarisse; HELLER, Claudia; CZERESNIA, Dina; SILVA, Fabio; BESSEN, Ricardo; NEUMAN, Samuel Naum; FELZEN, Sandra. (Orgs). **Relatório de Eventos Antissemitas e Correlatos no Brasil.** Observatório Judaico dos Direitos Humanos no Brasil, 2022. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2022/08/Relatorio-Observatorio-Judaico-2022.pdf. Acesso em 18 de jul. 2023.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula. A Mentalidade Hitlerista: como se formou o ideário político nazista. **Id Online Revista Multidisciplinar e de Psicologia,** v. 14, n. 49, p. 615-633, fev., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i49.2355. Acesso em 18 de jun. 2023.

MONTEIRO, Flávia Leite. **Manifestação do Darwinismo Social na Eugenia e Suas Implicações para o Ensino de Ciências e Biologia.** 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

NASCIMENTO, Elisa Maria Do. **A Violência no Cotidiano Escolar: um desafio social e educacional**. Anais VI CONEDU**.** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58899. Acesso em 23 de jul. 2023.

RAGUSA, Helena. Expressões Antidemocráticas da Extrema-Direita na Conjuntura Brasileira Atual: Neonazismo,negação do Holocausto e Antissemitismo. **Revista Entropia,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 113-128, jan./jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.52765/entropia.v7i13.463 . Acesso em 19 de jun. 2023.

SANTOS, Max Cardoso Dos; NETO, José Eduardo Andrade; SANTOS, Maicon Silva Batista; SANTOS, Yngrid De Jesus Alves; MEYER, Lia Midori Nascimento. Análise da Abordagem da História do Racismo Científico no Ensino de Ciências:resultados de revisão da literatura. **Revista História da Ciência e Ensino,** v. 25, n. 1, p. 45-61, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2022v25esppp.45-61. Acesso em 26 de jul 2023.

SEPULVEDA, Claudia. FARIAS, Yaci Maria Marcondes. A biologia e a construção de outros: história da ciência, crítica feminista e educação antiopressiva. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, n. 2, p.491-515, jul /dez 2022. Disponível em: https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i2.811 . Acesso em 25 de jul. 2023.

SILVA, Carolina Joana Sousa.**O Contributo dos Conhecimentos Prévios para a Construção do Conhecimento .** 2014. 107 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Universidade do Minho, Braga, 2014.

SOUZA, Miriam Rodrigues De. Violência nas Escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação,** Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em : http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANC

IA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf. Acesso em 24 de jul. 2023.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; TEIXEIRA, Renata Plaza; NANNI, Ângelo Eduardo Nascimento; HIRATA, Haroldo Aoki. Holocausto, Nazismo e Negacionismo: análise de uma atividade de divulgação cultural. **Diálogos Interdisciplinares,** v. 10, n. 1, p. 124-138 , 2021. Disponível em: https://revistas.brazcubas.edu.br/index.php/dialogos/article/view/1112. Acesso em 26 de jul. 2023.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES MESTRES EM ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADES DOCENTES EM (RE)CONSTRUÇÃO

Letícia Stiehler Machado

Cintia Regia Rodrigues

RESUMO

O conhecimento científico é sempre marcado pelo seu tempo e comprometido com a sua realidade histórica (Lüdke e André, 2012), dessa forma a pesquisa não é neutra e reflete as experiências dos pesquisadores. O ProfHistória é um programa de mestrado profissional em ensino de História que visa dar formação continuada para professores de História da educação básica, sendo o maior da área de História em curso no país. Haja vista a grandiosidade do programa, nos questionamos: Quem são os(as) professores que pesquisam o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, entre 2016 e 2021? O objetivo geral dessa comunicação compreender como são (re)construídas as identidades docentes dos professores mestres em Ensino de História que defenderam dissertações sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, entre 2016 e 2021. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, pois analisa dissertações de mestrado. Essas foram coletadas nos repositórios institucionais das universidades que ofertam ProfHistória no sul Brasil: UEPG, UNESPAR, UEM, UFPR, UFSC, UDESC, UFSM e UFRGS. No total são 247 dissertações publicadas entre 2016 e 2021, e 28 trabalham a temática analisada. A análise se deu através do fichamento dos agradecimentos e das introduções de 10 dissertações, pois elas destacaram ao longo do texto as motivações em estudar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os referenciais teóricos utilizados são: Imbernón (2010; 2022) e Nóvoa (2017;2019) para discutir identidade docente. Os resultados apontam que os temas investigados emergem das demandas sociais e da realidade da escola, assim como das vivências e experiências dos professores com seus estudantes na escola e fora dela, uma vez que a constituição do sujeito enquanto professor perpassa também pelas experiências pessoais.

Palavras-chave: Identidade docente. Mestres em Ensino de História. Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ProfHistória.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento científico é sempre marcado pelo seu tempo (Lüdke e André, 2012). Por isso, pesquisador(a) e pesquisa não são indissociáveis, portanto, todo ato de pesquisa, é um ato político (Freire, 2015; Alves, 1984). O pesquisador e a pesquisadora ao fazerem escolhas, desde o objeto, a questão de investigação, e a metodologia, as fazem a partir das suas vivências e experiências tanto na academia como fora dela. Ou seja, as pesquisas não são neutras, já que desde a escolha do objeto até a forma de compreendê-lo o pesquisador está eivado de posições sobre a temática (Morosini, 2015). Em vista disso, ao ler as dissertações do Mestrado

Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que pesquisam o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, entre 2016 e 2021, percebemos que esses professores escrevem, ainda que brevemente, sobre as suas trajetórias de vida, falam sobre a época que fizeram graduação, sobre suas atuações como professores da educação básica, as participações em movimentos sociais e os caminhos que os levaram a cursar o ProfHistória e a escolherem seus temas de pesquisa.

A efeméride de 20 anos de aprovação da Lei n° 10.639/03 evidenciou as discussões sobre a implementação e efetivação da lei na educação. A aprovação dessa lei se deu graças à luta do movimento negro pela mudança da história que é ensinada nas escolas (Pereira, 2017). Dessa forma, Gomes (2017) defende que o movimento negro brasileiro é educador, pois ele reeducação a sociedade ao reivindicar políticas públicas para a população negra brasileira, visando uma sociedade de fato democrática. A disciplina de História por muito tempo se manteve como uma “clássica narrativa oriunda da história positivista e mesmo da história da ciência, que se mostra como contínua, factual e descritiva” (Gil *et al*, 2017, p. 20-21).

As produções do ProfHistória contribuem para a implementação da Lei n° 10.639/03 na educação básica e partem, em muitos casos problemas reais das escolas, por isso nos interessa saberes quem são esses professores-pesquisadores-historiadores e quais os caminhos os levaram a pesquisar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, região essa marcada pela migração europeia que invisibilizou as populações afro descentes de seu território (Leite, 1996).

O ProfHistória foi criado em 2013, com a implantação da primeira turma em 2014. Ele é oferecido em rede nacional e liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde o início, sendo um programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, conta com a participação de 39 instituições associadas, e se constitui no maior programa de formação continuada da área de História do país (Monteiro, Rossato, 2023). O ingresso de mestrandos e mestrandas no ProfHistória ocorre através do Exame Nacional de Acesso ao ProfHistória. Podem se candidatar pessoas que (1) sejam portadores de diploma de curso superior de licenciatura, devidamente registrado no Ministério de Educação; e (2) atuem como professor de História em qualquer ano da Educação Básica (ProfHistória, 2023). O programa exige a escrita da dissertação, de

caráter crítico-analítica e a entrega da dimensão propositiva, conhecida como produto, que pode ser um "projeto de intervenção na escola, caixa de memória, documentário, videoaula, podcast, exposição, texto didático para estudantes da Educação Básica, caderno de atividades, sequências didáticas, recursos didáticos" (Souza; Oliveira, 2021, p. 18). Dessa forma, "o foco do programa [...] [é] a reflexão e a pesquisa a partir da prática do professor e em estreito diálogo com as discussões teóricas tanto da história quanto do ensino" (Monteiro, Rossato, 2023, p.39).

Haja vista a grandiosidade do programa e o impacto que ele causou na formação dos professores de História, nas escolas e na sociedade (Monteiro, Rossato, 2023), nos questionamos: Quem são os(as) professores que pesquisam o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, entre 2016 e 2021? Quais são as dinâmicas envolvidas nas suas constituições enquanto historiadores-pesquisadores-professores? Como as identidades docentes se (re)constroem?

O objetivo dessa comunicação compreender como são (r)elaboradas as identidades docentes dos professores mestres em Ensino de História que defenderam dissertações sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na região do sul do Brasil, entre 2016 e 2021.

A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, pois analisa as dissertações do ProfHistória. Elas foram coletadas nos repositórios institucionais das universidades que ofertam ProfHistória no sul Brasil, no estado do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No total são 247 dissertações publicadas entre 2016 e 2021, e 28 trabalham o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Após leitura dos agradecimentos e introduções dessas 28 dissertações, trouxemos trechos de 10 professores, pois estes professores, em suas dissertações, discorreram sobre as motivações em estudar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise se deu através do fichamento dos agradecimentos e

das introduções das 10 dissertações. Os autores mobilizados para discutir identidade docente são Imbernón (2010; 2022) e Nóvoa (2017; 2019), como veremos a seguir.

2 IDENTIDADES DOCENTES DOS HISTORIADORES-PESQUISADORES-PROFESSORES

A partir da leitura dos agradecimentos e das introduções das dissertações do ProfHistória, percebemos que as professoras e os professores mestres em ensino de História se apresentavam, discorrendo sobre sua formação inicial, atuação profissional em escolas de educação básica, os caminhos que os levaram até o ProfHistória e o que os instigaram a pesquisar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A (r)elaboração das identidades docentes influenciam nas produções científicas do ProfHistória, pois os professores mestres em ensino de História são sujeitos históricos e carregam consigo vivências que os constituem como professores. Paim (2005, p. 160, grifo do autor) coloca que

> o "fazer-se professor" "é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar – universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se.

Assim, caminhamos no sentido de discutir essa dimensão pessoal-profissional da identidade docente, que é mutável, está em contate (r)elaboração e não é apenas um dom ou uma vocação, ideia popularmente difundida que professores nascem com as aptidões necessárias à prática docente (Monteiro, Rossato, 2023).

A formação da identidade da professora e do professor de História está ligada à dinâmica composta por diferentes fatores entre eles: sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como é marcado por conflitos e contradições, que, por sua vez, exercem influências tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional ao longo da vida dessa pessoa. Dessa maneira, a identidade docente não é uma etapa e não está restrita à formação acadêmica, ou de atuação profissional, mas se configura como um processo contínuo ao longo da vida (Bonete, 2022).

No entanto, a formação de professores tem grande importância, tanto inicial quanto continuada, uma vez que ela possibilita romper a forma de analisar a educação de uma maneira linear e progressiva e proporciona integrar formas outras "de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não"

(Imbernón, 2010, p.14). Especificamente sobre a formação continuada, Nóvoa (2017) afirma que ela deve se desenvolver no espaço da profissão, promovendo uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente. Assim, a formação deve estar "fortemente ancorada na universidade, mas deve ser um "lugar híbrido", de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente" (Nóvoa, 2017). Dentro dessa perspectiva, que visa o desenvolvimento profissional docente atrelando teoria e prática, destacamos a importância do ProfHistória como espaço de investigação sobre e com a docência, pois ao pesquisar a sua prática, o/a professor/a está realizando à docência de forma reflexiva (Gil, *et al*. 2017).

Percebemos que alguns professores participam de coletivos ligados ao Movimento Negro, assim como coletivos feministas negros. Em seus agradecimentos, a professora Carina[1] escreve "As queridas Pretas em Desterro obrigada pelos incentivos e todo o aprendizado, sou mais porque somos: Ubuntu!" (Santos, 2016, p.6). Os movimentos sociais também são educadores (Gomes, 2017), e, dessa maneira, impactaram na constituição desses professores enquanto sujeitos políticos.

Em algumas dissertações, os professores destacaram a importância da pesquisa para a construção ou valorização da identidade; o professor Edmar, que se declara como negro, afirma que "os três anos que passei no projeto [ProfHistória] foi uma fase fundamental para a construção e valorização de minha identidade, enquanto um descendente de africano em terras brasileiras" (Silva, 2020, p.13). A professora Adriana, que investiga a trajetória de uma professora de origem africana, nos conta que

> a professora Adotiva Liberato Valentim chegou para mim como uma tia-avó, por ser irmã de minha avó paterna, assim minha trajetória é atravessada pela desta personagem. A construção de Adotiva Liberato Valentim como professora se assemelha com a minha trajetória e de diversas outras mulheres de origem africana que encontraram na docência a profissão que, para além de proporcionar intelectualidade pessoal, garante poder de agenciamento de sua própria vivência. Investigar sua história é também reconhecer minha realidade e de outras professoras de origem africana (AGUIAR, 2018, p. 25).

bell hooks (2021) afirma que ao tornar político o que é pessoal, muitas pessoas passam a ter seus pensamentos transformados significativamente, proporcionando mudanças de vida, comprometendo-se com o antirracismo. A professora Laura afirma

[1] Mantivemos os nomes dos professores, pois todas as dissertações que compõem o *corpus* de investigação dessa comunicação estão disponíveis on-line no portal eduCAPES e nos repositórios institucionais das universidades.

que

> pessoas brancas como eu não podem discutir relações raciais sem antes repensar da ideia de branquitude na sociedade brasileira. Sendo a branquitude um padrão, ela é invisibilizada na sociedade como um conjunto de regras a ser seguido: pessoas brancas têm em geral dificuldade de enxergar sua cor, suas características físicas e suas epistemologias como padrões, muitas vezes confundindo elas com a "normalidade" (Montemezzo, 2019, p. 14).

Ela ainda discorre que "estudantes negros sentem na pele o que é o preconceito racial, estudantes brancos precisam urgentemente se reconhecer como uma raça na sociedade e questionar seus privilégios e suas práticas racistas" (p. 12). Já a professora Mariana questiona-se

> Como trabalhar com as relações étnico-raciais sendo uma professora branca? Dentro de um compromisso que é de todos, na luta antirracista é importante compreender que cada um tem um lugar de fala e que abordar o racismo no lugar de branco inclui questionar privilégios (Cardozo, 2021, p. 48).

O professor Bruno, que se identifica como branco afirma que

> no caso desta pesquisa, cabe dizer que ela parte de minha ignorância e curiosidade para depois tomar o caminho da investigação: Ao tentar estabelecer uma proposta de pesquisa sobre História da África, fui obrigado a constatar que muito pouco sabia sobre o vasto continente (Ziliotto, 2016, p.9).

Com isso, evidenciamos a importância do ProfHistória não só na trajetória profissional desses professores, assim como na dimensão pessoal e política e percebemos que os professores brancos reconhecem seus privilégios, e se comprometem com a luta antirracista em suas aulas. Bento (2022, p. 63-64) define *privilégio branco* como um "estado passivo, uma estratégia de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. [...] a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas". Uma das dissertações analisadas tem como tema central o conceito de branquitude, o professor Cléber afirma que a necessidade de abordar essa temática vem da

> minha prática como professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, onde atuo há dez anos. Durante minha atuação como docente, as tensões raciais estão presentes nas vivências diárias dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar, migrando constantemente dos conteúdos curriculares para relatos sobre privilégios, violências ou representatividade que são gerados sob a perspectiva das falas sobre temas raciais em um país onde a presença do racismo é constante, dentro e fora da sala de aula (Leão, 2020, p.15).

bell hooks (2021) afirma que os professores precisam ter consciência sobre a dinâmica do pensamento supremacista branco no cotidiano. Além disso, devem

aprender com as pessoas que têm vivido uma vida antirracista a descolonizar a mente para manter a consciência, promovendo a mudança no comportamento e criar uma comunidade amorosa.

As identidades docentes são fortemente perpassadas pelas vivências dos professores na escola e na sociedade, pois a (re)construção dessa identidade é um processo contínuo e envolve uma série de fatores que influenciam a maneira como os professores percebem a si mesmos e suas práticas pedagógicas (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2017). Ainda que duas ou três aulas de História por semana com cada turma de ensino fundamental II pareça pouco, existe uma troca de afetos e os estudantes podem sensibilizar os professores, assim como o contrário também acontece. Em uma das dissertações, o professor Leonardo conta que ao começar a trabalhar em uma nova escola, com o intuito de se aproximar um pouco mais das histórias dos estudantes que ele estava conhecendo, questionou para a turma se alguém sabia alguma coisa sobre a história do bairro. Depois de um uníssono “não”, um dos estudantes respondeu: “Eu nem sabia que o bairro tinha história!”. O professor afirma que foi o desconhecimento, tanto dele quanto dos estudantes a respeito da história local, a provocação inicial que o mobilizou a iniciar a pesquisa no ProfHistória (Ucha, 2020).

A professora Sandra inicia sua dissertação contando sobre um episódio que ocorreu em aula, quando um estudante disse: “Não quero ele do meu lado” - referindo-se de forma eivada de preconceito à um colega de classe negro, em tom extremamente pejorativo. Por isso, para ela, enquanto uma mulher branca, realizar a pesquisa constitui-se em uma possibilidade de ressignificar-se frente a esse contexto (Marchi, 2016).

Bonete (2022, p. 115) entende que a identidade não é fixa, imutável, mas sim, uma reelaboração ao longo do tempo, que acontece a partir de “diferentes referências, como valores, sentimentos, tradições, cultura, vivências escolares e acadêmicas, saberes, práticas, cultura escolar, cultura histórica, dentre outros fatores”. Esse processo de reelaboração da identidade docente não ocorre de maneira estável ou linear, mas sim de forma dinâmica e complexa. Em vista disso, em uma das dissertações que compõem o *corpus* dessa comunicação, a professora Anelice dedica um capítulo para escrever um relato de experiência, no qual salienta como a sua trajetória de estudante da educação básica e superior impactaram na vida profissional e pessoal, além de refletir sobre as vivências e experiência que à levaram a pesquisar

a temática, pois

> Algumas pinturas [do Rugendas e do Debret] me causam tristeza e sofrimento até hoje, em especial aquelas em que aparecem os negros sendo castigados. Com isso, nunca tive um grande interesse por estes assuntos e não via a possibilidade de haver outras áreas dentro da História e que pudesse estudar os africanos sem serem os que foram escravizados (Bernardes, 2019, p. 73-74).

Esse trecho evidencia que trabalhar com ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vai muito além do tema da escravidão, dessa forma Felipe (2021, p. 14) nos faz pensar que

> se conseguirmos construir caminhos pedagógicos que valorizem a diversidade existente no continente africano e nos ofereça elementos para perceber a importância das Áfricas no tecido nacional, permitiremos que todas as pessoas reconheçam o papel fundamental das Áfricas e africanos na História do Brasil e teremos crianças negras orgulhosas de sua ancestralidade em uma sala de aula que não reduza seus antepassados somente à escravidão.

Dessa maneira, percebemos a importância da participação desses professores em cursos de formação continuada, como o ProfHistória. Os trechos apresentados nos mostram que as motivações desses professores em pesquisar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana partem, em grande parte, das demandas da escola e de situações vivenciadas com os estudantes. Portanto, a identidade docente dos mestres em ensino de História, é uma construção dinâmica que envolve o momento histórico, as experiências pessoais e profissionais e as interações sociais. A compreensão desses elementos é essencial para que os professores possam desempenhar a profissão de historiadores-pesquisadores-professores (Bittencourt, 2022, p. 30) de forma consciente e crítica, contribuindo para uma educação significativa, engajada, democrática e antirracista (bell hooks, 2020; 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da leitura dos agradecimentos e das introduções das dissertações podemos perceber que os interesses para pesquisar o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africa está vincualdo com as experiências e vivências pessoais e profissionais dos professores, evidenciando o racismo e as desafios na formação inicial como complicadores para o trabalho pedagógico com a temática (Coelho, Brito, Cruz, 2023). Além disso, percebemos que casos de racismo e discriminação racial sofridos por estudantes nas

aulas desses professores também os motivaram a pesquisar a temática.

Em vista disso, Monteiro e Rossato (2023, p. 51) afirmam que é “marcante a relação dos temas investigados com as demandas sociais e a realidade da escola [...]”. As motivações para pesquisar o tema também advém das vivências e experiências dos professores com seus estudantes na escola e fora dela, uma vez que a constituição do sujeito enquanto professor perpassa também pelas experiências pessoais. A participação em movimentos sociais, as vivências em bairros de periferia, a participação em comunidades religiosas também é citadas nas introduções como importantes experiências que impactaram na constituição desses professores. Portanto, o ProfHistória ao evidenciar a escola como local de produção de conhecimento, revela que a relação entre a escola e a universidade se mostra de grande importância, pois, segundo Nóvoa (2019), é na triangulação entre escola, universidade e professor(a) que a formação profissional ganha força, se mostrando uma relação potente e transformadora na identidade docente, considerando professores, estudantes e a comunidade escolar como produtores de conhecimento e não transmissores e receptores (bell hooks, 2019; Freire, 2021).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana May de. **Adotiva Liberato Valentim**: Memórias sobre uma Professora de Origem Africana em Florianópolis (1931 a 1986): Uma exposição histórica como Ação Educativa. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDES, Alice. **Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino de História da África e Literatura Africana**: O Amkoullel, O Menino Fula, de Amadou Hampâté Bâ, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BITTENCOURT, Jane; FELIPPE, Andréa do Prado; FERNANDES, Robson Ferreira; ZMORZENSKI, Raquel Regina; SCHÖNINGER, Valduga. **Diálogos formativos**: ProfHistória e o programa rede de saberes. Pimenta Cultural: São Paulo, 2022.

BONETE, Wilian Junior. O Conceito de Identidade em Perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 40, n. 1, p. 113-131, jan. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2022.40.1.7. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-

Brasileira", e dá outras providências. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. **O Caminho de Casa**: ensinar História com a literatura e educar-se nas Relações Étnico-Raciais. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as). **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 109-139, jul. 2023. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1028/511. Acesso em: 25 jul. 2023.

FELIPE, Delton Aparecido. O ensino de história da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-15, 6 out. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5585/39.2021.20219. Acesso em: 06 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos mestrados profissionais. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08-32, 19 dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/1984724618382017008. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS. Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. Coleção questões da nossa época.

LEÃO, Cleber Teixeira. **Entre o visível e o invisível**: a branquitude a as Relações Raciais nos conteúdos curriculares de ensino de História. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de História de várias cores**: formação de professores à luz da História Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de história. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, p. 36-59, mar. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/71053/46447. Acesso em: 23 jul. 2023.

MONTEMEZZO, Laura Ferrari. **Um galho na árvore da música negra**: movimento hip hop e rap no ensino de História e nas relações étnico-raciais da educação básica. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação** (Ufsm), Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 24 dez. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em: 01 dez. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em: 24 jun. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jul. 2022.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PEREIRA, Amilcar. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 13-30, ago. 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Edmar da. **A História da África e Afro-Diaspórica no Brasil narrada na Revista da ABPN**: temas, problemas e procedimentos. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

UCHA, Leonardo Borgui. **Eu não sabia que o meu bairro tinha História**: decolonizando a aula de História com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ZILIOTTO, Bruno. **Provocações Crônicas**: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BULLYING: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Patricia Rosi Bozza[1]

Rogério Sech[2]

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[3]

RESUMO

O presente estudo buscou investigar o *bullying* no contexto escolar em suas diferentes expressões de violência. A pesquisa identifica as contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar e faz conexões entre as categorias "violência – educação moral – direitos humanos – educação para a paz", bem como aponta estratégias de ações *antibullying* que podem ser incorporadas às práxis no âmbito escolar, tendo em vista que as experiências vivenciadas pelo *bullying* entre os alunos afetam não somente as relações sociais, mas – também – o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa se caracteriza como exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa e, para a análise e interpretação da investigação foi utilizado o conceito de "violência simbólica" de Pierre Bourdieu. Considerando o *bullying* como uma manifestação de violência, a pesquisa problematiza: quais as possíveis contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no contexto dos direitos humanos no âmbito escolar? Neste contexto, buscou-se identificar as contribuições da educação moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar por meio da educação de paz. Os resultados dialogam com as análises e interpretações da investigação que aponta a educação moral que, quando praticada no cenário escolar, torna-se ferramenta e base para a formação de hábitos e atitudes para o crescimento pessoal e social, consequentemente, para a melhoria do clima escolar e redução da violência.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Direitos Humanos. Educação Moral. Cultura de Paz.

1 INTRODUÇÃO

Os conflitos fazem parte do cotidiano das sociedades e, diante dos desafios da contemporaneidade, o mundo encontra um problema central: a cultura da violência. Os indícios de violência são apresentados em relatórios oficiais de organizações, noticiários, estudos e pesquisas, os quais apresentam indicadores que apontam a necessidade de ações pedagógicas e de uma cultura que transforme a cultura da violência em cultura de paz.

As instituições escolares, são locais privilegiados para o encontro com os

[1] Mestre em Educação. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes. Licenciada em Educação Física. Prefeitura Municipal de Curitiba. patriciabozza70@gmail.com.
[2] Mestre em Educação. Licenciado em Educação Física. Bacharel em Psicologia. Prefeitura Municipal de Curitiba. rsech@gmail.com.
[3] Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto Municipal de Administração Pública. cintiaccavalheiro@gmail.com.

pares, e também palco de diversos problemas relacionados às interações sociais, sendo o *bullying* uma das formas mais comuns de violência nas escolas. O *bullying* é o fenômeno que consiste em uma prática que agrega um conjunto de violências que se repetem periodicamente e que proporciona a ocorrência de situações problema que se refletem sob diversos aspectos em suas vítimas, e ocorre em sua maioria, fora do alcance dos olhos das autoridades. (TOGNETTA, 2005; TOGNETTA, VINHA, 2008). Nesse contexto, a partir de um olhar sistêmico, o *bullying* afeta de forma significativa as estruturas: escola, família, trabalho dos professores, agentes escolares, convívio social entre outros aspectos.

Destaca-se que o ambiente escolar é um local complexo e de manifestações de diferenças de gostos, culturas familiares, padrões de conduta, níveis cognitivos entre outros. É um local de reprodução, reflexos sociais e de exposição, em que o *bullying* se manifesta com maior frequência devido ao grande tempo de permanência e interação social no cotidiano, e assim cria-se uma espécie de micro-organismo social, que por meio de atitudes agressivas e excludentes ocorre a discriminação de quem está fora dos padrões ou códigos exigidos por grupos dominantes, refletindo em relações de dominação de poder entre dominantes e dominados.

Nesse viés, é oportuno dizer que o *bullying* é um fenômeno que fere os direitos fundamentais dos Direitos Humanos, pois, são próprios do homem pelo fato de ser humano, não importando a classe social, a raça, a nacionalidade, a religião, o gênero, a orientação sexual ou qualquer outra variante. Para Comparato (2003), os Direitos Humanos são inerentes à própria condição humana, sem estar conectado com qualquer particularidade de pessoas ou grupo, o autor afirma que não se pode falar em Direitos Humanos sem abordar a dignidade e não se pode falar em dignidade sem abordar os Direitos Humanos, compreende-se que os Direitos Humanos privilegiam e promovem o reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

Os Direitos Humanos são um reconhecimento de que apesar das diferenças, os aspectos básicos da vida humana devem ser respeitados e garantidos. Assim, as agressões físicas e psicológicas sofridas pelas vítimas do *bullying* ocorrem de forma repetitiva com o objetivo de humilhar e intimidar, retiram dessas vítimas o pleno exercício de seus direitos, ferindo as disposições contidas na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos[4], que garantem a dignidade da pessoa

[4] Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

ISSN: 2176 - 1396

humana, a igualdade, a solidariedade, a liberdade, entre outros, que podem ser fortalecidos por meio da educação voltada para os Direitos Humanos.

O presente estudo evidencia a necessidade de propor análises e conexões entre "*bullying* – violência – Direitos Humanos – Educação Moral – Educação de Paz", justificando a existência de um espaço-tempo em que a pedagogia por meio da Educação "de" e "para" a paz, permita fomentar a pedagogia da Educação Moral, visando fortalecer valores éticos e morais, a prática da não violência, do respeito, da cooperação e do diálogo. Assim a cultura de paz se apropria da indução de consciências e direcionamento para um mundo mais tolerante e solidário, bem como dos valores essenciais à vida democrática como: "igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social". (NOLETO, 2010, p. 12).

A partir das questões apontadas sobre o *bullying*, Direitos Humanos e Educação Moral, a proposta deste artigo problematiza: quais as possíveis contribuições da Educação Moral para a formação de princípios éticos no contexto dos Direitos Humanos para a manutenção de um clima escolar de paz no âmbito escolar? Desta forma, a investigação caminha para um estudo de múltiplas interseções no intuito de compreender as contribuições da Educação Moral para a formação de princípios éticos no âmbito escolar por meio da educação de paz nas escolas.

Como a proposta da pesquisa busca investigar o *bullying* no âmbito escolar em suas diferentes expressões de violência, sendo um processo que pode progredir e se transformar de uma Violência Simbólica[5] para a violência física e, para a compreensão das expressões cotidianas relacionadas à violência nas escolas, vislumbrando o(a) aluno(a) enquanto vítima ou vitimizador, os objetivos específicos buscaram: investigar o fenômeno social *bullying* e os seus impactos no contexto escolar; identificar as contribuições da educação moral e educação de paz no âmbito escolar e, interpretar por meio da sociologia de Pierre Bourdieu o *bullying* vivenciado nas escolas.

A pesquisa se constitui como exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em

[5] Violência simbólica é um conceito social elaborado elo sociólogo Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para a coleta dos dados foram pesquisadas fontes bibliográficas, teses, dissertações e indexados em bases multidisciplinares com ênfase ao campo da educação, por meio de revisão sistemática, sem delimitação temporal. Utilizou-se a metodologia de triangulação entre os temas *bullying*, Educação Moral e Direitos Humanos no contexto escolar, sendo aplicada a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, com ênfase ao conceito "Violência Simbólica".

Assim, sendo a instituição escolar um espaço de conflitos e, sendo o *bullying* um fenômeno social de violência contra a dignidade humana que afeta os Direitos Humanos, a pesquisa se justifica pela necessidade de produção acadêmica para a descoberta de potencialidades da Educação Moral, para o fortalecimento de hábitos e atitudes para o crescimento pessoal e social dos educandos, para a melhoria do clima escolar e redução de indicadores de violência nas escolas.

Pressupõe-se que a aprendizagem de uma educação com alicerces morais e éticos são imprescindíveis para o desenvolvimento de competências e autonomias individuais que possibilitem uma participação e interação em sociedade harmoniosa propiciando o sentimento de pertencer à condição humana.

2 *BULLYING*: VIOLÊNCIA QUE AFETA O CONTEXTO ESCOLAR

O *bullying* é um fenômeno social, problema endêmico, que pode ocorrer em qualquer ambiente social, porém é muito comum no ambiente escolar. A distinção do *bullying* de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e intencional da prática (TOGNETTA, 2005; TOGNETTA, VINHA, 2008), ou seja, o agressor possui intencionalidade de causar dano, ciente que a vítima terá dificuldades em se defender, tendo dessa maneira o interesse em prejudicar alguém que possui uma condição mais frágil. Evidencia-se dessa forma, que o *bullying* se caracteriza por atos repetidos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre pessoas ou grupos, subjugados pela forma dos primeiros. (LOPES NETO, 2005).

Chalita (2008, p. 82) define *bullying* como sendo "um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos sejam psicológicos".

O temo *bullying*, de origem inglesa, foi adotado no Brasil devido não existir outra palavra com significado correspondente. Nesse sentido, explicam Lisboa, Braga e Ebert (2009, p. 60) que:

> O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. *Bully* é o termo, em inglês, para "valentão" e *bullying* pode ser traduzido por intimidação, o que reduz a complexidade do fenômeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação, ou seja, a um comportamento de ameaças e intimidações.

Dessa forma, segundo Olweus (1993), o *bullying* se caracteriza pela assimetria de forças e pela repetitividade, ou seja, pela exploração dos mais fracos ou diferentes, e se expressa por agressões verbais, físicas, morais e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima causando danos profundos como a depressão, autoestima baixa, distúrbios comportamentais entre outros. Assim, o perfil do agressor se caracteriza, na maioria das vezes, como indisciplinados, desrespeitosos, maldosos e hostis. (OLWELS, 1993).

O *bullying* é um problema real nas escolas e a cada dia faz mais uma vítima (FANTE, 2005). A violência gerada pelo bullying no contexto escolar, prejudica todo o estrato social de agentes envolvidos no processo, transformando a escola em um ambiente desagradável e traumático para as vítimas, atingindo os familiares e as pessoas que interagem com o vitimizado.

Fante (2005, p. 209) aponta que as atitudes que constituem o fenômeno do *bullying* podem ser divididas em: *bullying* direto, que consiste em agressões físicas e verbais, e *bullying* indireto, que envolve uma forma mais sutil de vitimização, englobando atitudes como indiferença, isolamento, exclusão, difamação, provocações relacionadas a uma deficiência.

Sobre esta divisão, Chalita (2008) afirma que o *bullying* direto é mais comum entre agressores meninos e que o indireto, é mais comum entre o sexo feminino e crianças menores, bem como também no seu registro estão incluídas as provocações relacionadas ao racismo e a opção sexual. Deve-se ressaltar que a violência dentro das escolas, repercute na degradação da qualidade de ensino e aprendizagem, bem como, na geração de graves consequências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, o que prejudica o desenvolvimento pessoal das vítimas, sendo necessária a desconstrução da violência.

2.1 MEDIAÇÃO ESCOLAR: EDUCAÇÃO MORAL E CULTURA DE PAZ

Para descrever sobre a paz é necessário discutir sobre as questões relacionadas à violência, em específico a escolar, que possui diversas causas e consequências. Importante destacar que há uma dificuldade em definir violência escolar, pois além desta remeter aos fenômenos heterogêneos, também desestrutura as representações sociais que possuem valor fundador como a da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático), além destes fatores, há também o problema de que o significado de violência não é consensual, podendo alterar-se em diversas situações (ABRAMOVAY, 2002).

No que se refere ao *bullying*, Fante (2005) aponta que não importa o ângulo de observação das causas determinantes do fenômeno, sempre estarão embutidas na educação. Nesse sentido, é oportuno reconhecer que para a desconstrução da violência são necessárias práticas que envolvam ações de mediação de conflitos nas escolas, evidenciando valores éticos e morais, pois estes são projeções de sentimentos positivos dos sujeitos sobre objetos, ações, pessoas e sobre si mesmos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). Segundo os autores, os valores morais são parâmetros que guiam os modos de ser e viver em sociedade, para estarmos em conformidade com os costumes, normas e princípios, ações e atitudes. Compreende-se que os valores morais são sustentações de sociedades, pois as formas de ser, pensar e agir de uma sociedade refletem a sua cultura.

De acordo com Tognetta (2013) o *bullying* escolar é uma atitude de desrespeito aos princípios éticos e morais da nossa sociedade, devido ao fato que os valores como respeito, tolerância, solidariedade, ajuda mútua, preservação à vida e a dignidade humana não são respeitadas.

> Do ponto de vista da Psicologia Moral, *bullying* é um problema moral, já que é uma forma de desrespeito ao outro, provocada, quem sabe, pela ausência de auto respeito que faz do autor um sujeito que não quer ser visto como alguém generoso, justo, compassivo, e da vítima, alguém que não se vê com forças para exigir o respeito a si. (TOGNETTA, 2013, p. 107).

ISSN: 2176 - 1396

Na mesma linha de atuação, a cultura de paz é um dos grandes desafios da Unesco[6], que busca transformar a cultura proveniente da violência em Cultura de Paz, que se insere em um marco de respeito aos Direitos Humanos, constituindo-se como um terreno fértil para se assegurar os valores fundamentais da vida democrática, como a igualdade e a justiça social, almejando-se um mundo mais digno e harmonioso, de igualdade, solidariedade, liberdade de prosperidade. (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 6).

Noleto (2008) destaca que houve uma transição entra as décadas 1980 e 1990, no contexto do final da Guerra Fria, um marco histórico que está relacionado com a cultura de paz, foi a queda do Muro de Berlim. Naquele momento, o conceito de cultura de paz se consolidou como um tema central no âmbito da atuação das Nações Unidas, liderado pela Unesco[7] como um movimento mundial.

Sobre o surgimento da Cultura de Paz, Noleto (2010) destaca que em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o Ano Internacional a Cultura de Paz e, em março de 1999, foi lançado, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, organizada pelos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, que teve como objetivo criar um senso de responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social pautada por seis princípios: o respeito à vida, a prática da não violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade de expressão e cultural, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade". (NOLETO, 2009, p. 23). Para a autora, a cultura de paz assegura e sustenta a liberdade de opinião e se empenha em prevenir conflitos, por meio de diálogo, negociação e mediação.

Entende-se que o problema central está em como encontrar meios de mudar atitudes, valores e comportamentos para a promoção da paz, justiça social, segurança e a solução não violenta de conflitos. Sendo a missão central da Unesco a construção da paz:

> O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de

[6] A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas- ONU, com sede em Paris, tem como objetivo, contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais sociais/humanas e comunicações/informação.

[7] A Missão da Unesco é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, tem no seu escopo de projetos várias ações que foram e ainda são desenvolvidas em prol do incentivo da educação e da cultura de paz.

> direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo. (NOLETO, 2010, p.11).

Diskin e Roizman (2002, p. 6) elucidam que capacidades como o respeito à vida e a dignidade de cada pessoa sem discriminações, a prática da não-violência ativa, repelindo a violência em quaisquer de suas formas física, sexual, psicológica, econômica e social, compartilhar o tempo e os recursos materiais, cultivando a generosidade, defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, promover um consumo responsável, construir para o desenvolvimento das comunidades são formas de promover a cultura de paz e, para se alcançar a paz, são necessárias políticas, programas e projetos, apoio e incentivo às ações educativas do cotidiano.

Nesse sentido, é necessária a democratização da educação e da cultura e, o desenvolvimento de ações no âmbito da educação moral, educação para os Direitos Humanos e estímulo à Cultura de Paz, são formas de redução dos quadros sociais de violência, pois é a partir do entendimento do outro e das suas diferenças, que será possível uma existência em sociedade mais justa e igualitária, pois a partir da incorporação de hábitos relacionais saudáveis é possível a mudança das formas de ser, pensar e agir para a construção de *habitus*[8] humanizador no contexto escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado trata do *bullying*, violência vivenciada com maior frequência no âmbito escolar. Compreende-se a partir das pesquisas realizadas em fontes bibliográficas que este fenômeno social produz várias marcas na vida de crianças e adolescentes, pois é um ato de violência que atenta contra a liberdade, integridade psíquica e física, intimidade e privacidade. O *bullying* é uma afronta aos Direitos Humanos, pois fere as disposições contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988 e na Lei Especial n. 7716/89, que garantem a dignidade da pessoa humana e, para a redução desse quadro de violência são necessárias mediações de conflito e medidas educativas para àqueles que não

[8] "Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser subjetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-las, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro". (BOURDIEU, 2011, p. 87).

ISSN: 2176 - 1396

respeitam as diferenças e o outro, pois ao praticar o *bullying* na escola o flagrante atentado à dignidade humana é instaurado. Nesse sentido, é oportuno destacar que o agressor ao praticar o *bullying*, discrimina, ofende, exclui, intimida e agride de maneira cruel a sua vítima, sendo necessária a mudança da conduta e a incorporação de valores morais do agressor.

Para compreender este processo, encontrou-se na sociologia de Pierre Bourdieu, respostas para explicar o *bullying* vivenciado nas escolas, visto que neste fenômeno estão presentes relações de dominação de poder e, particularmente, a violência simbólica e violência física.

Neste contexto, a escola é um dos campos mais eficazes para legitimar reproduções das estruturas sociais, devido ao seu perfil plural e complexo, são protagonizadas atitudes pelos agressores no *bullying* que envolvem abuso de poder, que ocorrem sem motivação aparente, ou seja, sem motivo legítimo, evidenciando a violência propriamente dita, a Violência Simbólica e a manifestação de dominação de poder.

Segundo Pierre Bourdieu, para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo os quais os dominantes os apreendem e que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendida na lógica do constrangimento ou na lógica do conhecimento. (BOURDIEU, 2002, p. 31).

Para amenizar ou extinguir a violência produzida pelo *bullying*, são necessárias intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Moral, Cultura de Paz e educação em Direitos Humanos, estimulando dessa forma a mudança nas formas de ser, pensar e agir "*habitus*" (BOURDIEU, 2011) do agente agressor, por meio de estratégias educativas que visem a mediação de conflitos, a consciência e a promoção de mudança de hábitos e responsabilização por suas ações, muitas são as possibilidades de execução de ações preventivas considerando que a escola é um espaço de relações, de construção de cultura e de formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas pelo *bullying* entre os alunos podem prejudicar as relações entre todas as pessoas que convivem no ambiente escolar, estendendo-se à família e, consequentemente, afetam e retardam o processo de ensino e

aprendizagem, sendo necessárias intervenções *antibullying*, com alicerces no âmbito da educação e da cultura, tendo como objetivo a resolução de problemas de forma preventiva. As estratégias de ação podem ser por meio de palestras, espaços de discussão, rodas de conversa entre outras intervenções, tendo como temáticas atitudes relacionadas à ética e à moral como: cooperação, igualdade, liberdade entre outros que estimulem o desenvolvimento moral e a convivência democrática, visando a construção de relações éticas e humanas, para a valorização do próximo e suas diferenças, bem como para a melhoria do Clima Escolar para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e democrática.

Ao incorporarmos a Cultura de Paz, conteúdos da Educação Moral e educação em Direitos Humanos nas escolas, disponibilizamo-nos ao diálogo, a escuta, a tolerância, a generosidade, ao comprometimento, e estas ações se convertem num processo contínuo e acessível em que a cooperação, o recíproco entendimento e a confiança em todos os níveis ajustam as bases das relações interpessoais e intergrupais. Este é um processo cíclico, de inacabamento, ou seja, a educação é uma formação continuada que dura toda a existência na sociedade em que vivemos, em que as relações de dominação de poder devem ser ajustadas por meio do respeito, justiça, solidariedade para evitar violências como o *bullying.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *et al*. **Escola e Violência**. Brasília: Unesco. 2002. E-book. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717. Acesso em: 10 mar. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. *In:* BOURDIEU, Pierre. **O sendo prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 86 -132.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade-*bullying*:** o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2ª ed. São Paulo: Gente, 2008.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação dos Direitos Humanos**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?**: semeando cultura de paz nas escolas. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, Unesco, Associação Palas Athena, 2002. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146767. Acesso em: 12 mar. 2023.

FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying*:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. **O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade:** definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. Contextos Clínicos, 59-71, jan/jun, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf. Acesso em 19 mar. 2023.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying* – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, vol. 81, n. 5 (Supl), 2005, p. 164-172. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 19 mar. 2023.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços**: educação e cultura para a paz. 4ª ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *In*: UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARQUES, Carolina Aragão Escher; TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores Sociomorais. *In:* TOGNETTA, Luciene Regina Paula; MENIN, Maria Suzana de Stefano. (org). Coleção: **Valores Sociomorais**: reflexões para a educação. Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paula. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In:* PONTES, Aldo; DE LIMA, Valéria Scomparim. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TOGNETTA, Luciene Regina Paula; VINHA, Telma Pileggi. **Valores em crise:** o que nos causa indignação? *In:* LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2008.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

Marizete Santana dos Santos[1]

RESUMO

A pesquisa cujo foco é Educação em Direitos Humanos e Formação de professores apresenta os resultados obtidos em um projeto de iniciação científica o qual teve como objetivo geral conhecer as relações entre EDH, Formação de professores e a garantia do direito à educação de qualidade social. O problema aborda essas relações como forma de viabilizar a garantia do direito à educação de qualidade social. A pesquisa qualitativa foi realizada a partir de estudo bibliográfico e de campo, sendo aplicado questionário para onze docentes da rede pública de educação do município de Campo Largo/PR. Os dados apresentados dizem respeito às percepções dos profissionais sobre direitos humanos e qualidade da educação. Para a construção do aporte teórico foram utilizadas as contribuições de Candau (2013); Santos (1997, 2010), Scavino (2009), Silva (2009), entre outros. Como principais resultados a pesquisa destaca a urgência de se abrirem frentes de discussões que garantam a efetividade da inserção dos Direitos Humanos nos currículos escolares, de forma especial nos currículos de formação de professores, bem como de uma proposta de educação em direitos humanos que priorize o resgate da dignidade dos sujeitos da/na educação, de forma a se garantir uma educação com qualidade social.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação, Formação de Professores, Educação de qualidade social.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada Educação em Direitos Humanos (EDH) e Formação de Professores: caminho para a garantia do direito à educação de qualidade social, apresenta os resultados obtidos em um projeto de iniciação científica o qual teve como objetivo: conhecer as relações entre Educação em Direitos Humanos, formação de professores e a garantia do direito à educação de qualidade social. Também se buscou destacar as contribuições da Educação em Direitos Humanos na formação de professores como via para a efetivação de uma educação baseada na igualdade, na inclusão e com qualidade social.

Os aspectos de revisão de literatura foram construídos a partir da definição dos principais conceitos que envolvem os temas: Educação em Direitos Humanos, formação de Professores e garantia do direito à educação e qualidade social da/na educação, com base, principalmente, nos autores: Santos (1997, 2006) sobre

[1] Mestre e Doutora em Educação - PUCPR, Profª do curso de Pedagogia - Faculdade UNISE – Campo Largo, marizete23@yahoo.com.br.

direitos humanos; Candau (2013) sobre educação em direitos humanos e formação de professores e Silva (2009), que apresenta os conceitos sobre qualidade social da educação.

Após a educação ser garantida pela Constituição Federal de 1988 como um direito público subjetivo, fundamental e inalienável do ser humano, intensificou-se a tematização sobre os aspectos a ela relacionados e a sua visibilidade como direito social que viabiliza a formação dos sujeitos/cidadãos.

Diante desse o novo cenário de discussão sobre os desafios da garantia de direitos, principalmente do direito à educação de qualidade social para todos, a Educação em Direitos Humanos (EDH), foi pensada como uma proposta de política pública, a qual teve inicio com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004) (BRASIL, 2013).

Neste contexto, a proposta de desenvolvimento de um projeto em nível de iniciação científica se torna relevante pelas possiblidades em potencializar a abordagem da Educação em Direitos Humanos e suas relações com a formação de professores, partindo-se do reconhecimento de que a educação como direito precisa ser efetivada com base nos princípios da igualdade, da inclusão e da dignidade humana.

Dessa forma, a capilaridade da educação está justamente na sua condição de ser uma das maiores e mais importantes práticas sociais cuja função é garantir a formação integral dos sujeitos, construir uma sociedade mais igualitária, inclusiva, e, consequentemente, mais justa e democrática.

2 DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POTENCIALIZADES À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

O direito à educação enquanto direito social público e subjetivo de todo ser humano e necessário à garantia e fruição de outros direitos, foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, também denominada Constituição Cidadã por intensificar e dar visibilidade à legitimidade dos direitos civis e também políticos dos cidadãos e reafirmar o papel do Estado na garantia desses direitos.

Diante das discussões sobre os desafios da garantia de direitos, em especial do direito à educação, a Educação em Direitos Humanos – EDH, torna-se uma proposta de política pública a partir da instituição do Comitê Nacional de EDH e publicação do Plano Nacional de EDH em 2003, em resposta à exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a EDH (1995-2004) (BRASIL, 2013).

Os Direitos Humanos são direitos naturais e comuns a todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral, decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e independem do reconhecimento formal dos poderes públicos, embora estes devam garanti-los (BENEVIDES,1994).

No entanto, quando se faz referência à Educação em Direitos Humanos, segundo Scavino (2009) o discurso politico-ideológico e pedagógico é polissêmico e compreende duas abordagens. Na primeira os DH são vistos a partir do enfoque neoliberal, cuja estratégia é melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, enfatizando os direitos individuais, questões éticas, direitos civis e políticos; nessa perspectiva, nos aspectos pedagógicos os temas sobre DH são incorporados no currículo de forma aditiva, sem questionamentos sobre concepções e práticas educativas (CANDAU, 2013).

A segunda abordagem considera a visão histórico-crítica global dos DH, que visa mediar à construção de um projeto de sociedade mais igualitário, sustentável e plural, onde a cidadania seja ativa, participativa e coletiva; considera também os direitos individuais, o compromisso com a transformação social, emancipação e empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados e discriminados (CANDAU, 2013).

A considerar que os Direitos Humanos são comuns a todos os seres humanos e que concomitante à abordagem histórica-crítica global dos DH temos uma abordagem alinhada a um projeto de sociedade neoliberal, precisamos refletir e discutir sobre os processos de exclusão que ocorrem no interior da escola. Esses processos representam a negação do direito à educação, à aprendizagem e à própria dignidade humana.

Entretanto, na contramão dos processos de exclusão está a garantia do direito à educação de qualidade. Ressalta-se que também em educação dois conceitos de qualidade disputam espaço, o conceito do campo econômico, que é

transposto para o conceito de qualidade da educação e o conceito de qualidade social da educação escolar.

De acordo com Silva (2009), no campo econômico o conceito de qualidade está relacionado a parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, medidas e níveis mensuráveis são utilizados para definir padrões e estabelecer *rankings*, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil.

Já o conceito de qualidade social da educação está associado a fatores internos e externos à escola. Como fatores internos Silva (2009) destaca a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares; dentre os fatores externos que contribuem para referenciar a qualidade da educação escolar destacam-se os fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação.

Diante disso, se faz importante ressaltar que a efetivação do direito à educação de qualidade social está vinculada à necessidade de que a escola precisa ser inclusiva, igualitária, justa e democrática, a Educação em Direitos Humanos carece ser considerada fundamental no conjunto dos direitos de cada educando e estar garantida nos currículos escolares como o próprio direito à educação, pois:

> [...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 24).

O currículo escolar e as práticas pedagógicas representam a possibilidade de se estabelecer o diálogo de forma crítica e reflexiva entre os diversos sujeitos da educação, de forma intencional.

Razão pela qual os processos formativos destinados aos profissionais da educação necessitam estar articulados com uma concepção de educação, de currículo e de formação humana que coadunem com a ressignificação dos Direitos Humanos (SANTOS, 1997), cuja concepção contemple a interculturalidade e o projeto de DH alinhado aos processos emancipatórios dos sujeitos.

Um projeto nessa perspectiva, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos,

> [...] pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2006, p. 470).

À vista disso, reitera-se que a Educação se constitui um espaço com grande potencial para efetivação dos Direitos Humanos e da garantia à educação de qualidade social, principalmente para os grupos excluídos.

Por ser o espaço privilegiado de diálogo entre as diversidades, a educação tem o grande desafio de promover importantes debates que contribuam para a ressignificação dos Direitos Humanos (SANTOS, 1997), bem como para o reconhecimento dos Direitos Humanos como elemento indispensável para assegurar outros direitos (CANDAU, 2006).

3 DIREITOS HUMANOS: PERCEPÇÕES DOCENTES

A pesquisa de iniciação científica que compôs as reflexões sobre DH, formação de professores e qualidade social da educação, foi desenvolvida a partir de um questionário respondido via formulário *goolge forms* por 11(onze) docentes da educação básica do município de Campo Largo.

Quanto à questão da formação docente, todas as professoras afirmaram que participam regularmente de cursos de formação continuada, dentre esses cursos, alguns referentes aos Direitos Humanos, entretanto consideram que as formações não atendem às suas necessidades, pois são temas desvinculados da realidade escolar.

Dentre os cursos relacionados aos “Direitos Humanos” as professoras destacaram temas como trabalho infantil seguido de História e Cultura Africana e Indígena, DH e cidadania, Pobreza e Desigualdade Social, Sinais de alerta e prevenção às violências.

Em suas percepções sobre Direitos Humanos os docentes apresentaram ideais relacionadas aos direitos essenciais: civis, políticos, econômicos, sociais, culturais. Percebem sua importância na garantia e proteção da dignidade, associada apenas ao acesso à educação, saúde e segurança.

Os DH também são percebidos pelos docentes como determinações legais

prescritas que expressam valores e devem ser respeitadas. Citaram alguns direitos conceituando-os como DH (vida, liberdade de expressão, trabalho, etc.).

A análise permitiu reunir elementos que denotam a ausência de percepções dos DH na visão histórico-crítica global, pois não houve menção aos DH associados à construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva, comprometida com a transformação social, emancipação e empoderamento das minorias.

Quanto às respostas sobre qualidade da educação dadas pelas professoras, constata-se que, de forma geral, as mesmas refletem sobre o que é qualidade na educação e que essa qualidade necessita ser reafirmada diariamente.

No entanto, em suas respostas as professoras sinalizam para o conceito de qualidade social da educação associado apenas aos fatores internos da escola (organização do trabalho pedagógico; gestão da escola; projetos escolares; relação escola e famílias; ambiente saudável; política de inclusão; trabalho colaborativo, entre outros (SILVA, 2009).

Conforme afirma Silva (2009, p. 217) “as questões sociais imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos” são fatores que influenciam significativamente nas representações que as professoras apresentaram acerca dos temas abordados na pesquisa.

Por esse motivo, destacamos a importância de se definirem conceitos e concepções acerca desses temas a partir de bases científicas, pois são temas complexos cujas significações requerem reflexões criteriosas a fim de se promoverem as discussões que garantam a construção do diálogo, o qual viabilize a efetivação de um projeto pedagógico comprometido com processos mais democráticos e inclusivos no interior da escola, com vistas a se promover nesse espaço um propósito de Educação em Direitos Humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo que analisou as relações entre Educação em Direitos Humanos, formação de professores e a garantia do direito à educação de qualidade social, buscou-se conhecer as relações entre Educação em Direitos Humanos, Formação de professores e a garantia do direito à educação de qualidade social a

partir das percepções de docentes da rede pública do município de Campo Largo.

Os resultados apontaram o alinhamento das percepções dos docentes sobre Direitos Humanos à concepção neoliberal dos DH (SCAVINO, 2009) e de qualidade associado apenas aos fatores internos da escola, atribuindo apenas à instituição escolar a responsabilidade pela qualidade.

Dessa forma, O desafio posto para a EDH e formação docente na promoção da educação com qualidade social está na ressignificação dos DH como espaço de reflexão/discussão e diálogo com as diferenças e as diversidades.

A considerar que a Educação em Direitos Humanos se baseia nos princípios da dignidade humana, discutir a relação entre DH, formação dos professores e qualidade social da educação é imprescindível, haja vista que o compromisso dessa formação precisa coadunar com processos dialógicos que envolvam a igualdade e a inclusão.

Quanto ao direito à educação de qualidade social, sua efetividade depende do caráter inclusivo da escola, caracterizado pelo diálogo crítico/reflexivo e práticas pedagógicas alinhadas à construção de um currículo que contemple as diferenças e diversidades.

Assim, educar em DH não significa apenas incluir o tema nos currículos, é fundamental a mudança de paradigmas sobre DH, sobre formação de professores e o papel da escola, por esta ser o espaço das diversidades.

Para a consolidação de uma proposta de Educação em Direitos Humanos no interior da instituição escolar é fundamental a participação de todos os profissionais que nela atuam, da comunidade que a ela pertence, e também dos dirigentes que representam o poder público em todas as instâncias.

Nesses termos, a Educação em Direitos Humanos torna-se indispensável para e na formação de profissionais da educação, pois esses sujeitos atuam ou atuarão como protagonistas na construção de um projeto educacional comprometido com a inclusão de todos e de cada um dos estudantes como princípio garantidor da igualdade e da dignidade humana, com o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos e com a promoção de um processo educativo dialógico, com vistas à educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política [online]. 1994, n. 33, pp. 5-16. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/LTSGRTDqFD4X74DxLsw9Krz/?lang=pt. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003. Disponível em: https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content_files/plano-educdh.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 1997, n. 39, pp. 105-124. Disponível em. https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007. Acesso em: 3 Ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCAVINO, Susana. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis: DP *et ali*., 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78, pp. 216-226. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt . Acesso em: 15 jul. 2023.

PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM PROGRESSISTA DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Andréa de Araújo Ferreira[1]

Marilda Aparecida Behrens[2]

RESUMO

É indiscutível que Paulo Freire, patrono nacional da Educação, tem sido uma fonte de inspiração para educadores em todo o mundo, sendo conhecido e reconhecido como um dos autores mais lidos globalmente. Por considerar a importância da abordagem progressista proposta por Freire e as suas contribuições, torna-se cada vez mais evidente a necessidade estudos que aprofundem os princípios da abordagem progressista que ainda desempenham um papel fundamental na transformação da educação. A relevância desses princípios nas ações formativas contemporâneas permanece notável, desafiando-nos a aprofundar nossa compreensão e explorar mais plenamente seu potencial transformador. A pesquisa tem como fundamento investigar: Como os princípios da abordagem progressista de Paulo Freire podem contribuir para a transformação da educação? Deste modo, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica exploratória. Além disso, foi fundamental investigar os alicerces que sustentam a educação progressista, bem como o papel desempenhado pelo professor, aluno, metodologia, avaliação e a escola. Desta maneira, a pesquisa exploratória permitu perceber como as contribuições de Freire sobre a educação permanecem pertinentes e que sua abordagem progressita ainda requer aplicação junto a todos os niveis de ensino, visando alcançar um maior grau de relevância no ensino. Para tanto há urgência em oferecer formação continuada para os educadores, qualificando-os para uma prática pedagógica crítica e reflexiva, voltada para a transformação no processo de aprendizagem. Acredita-se que os fundamentos freirianos emergem como um reforço à necessária demanda por mudanças no cenário educacional, enfatizando a importância de uma docência que acolha a criticidade, a reflexão e a redefinição da concepção do processo educativo.

Palavras-chave: Abordagem Progressista. Diálogo. Educação. Ensino-Aprendizagem. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação enfrenta um período desafiador, no qual há uma demanda na reavaliação das práticas pedagógicas e a busca por recursos que possam apoiar os educadores. Nesse contexto, torna-se imprescindível a realização

[1] Mestranda do Curso de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, andrea.araujo@pucpr.edu.br.
[2] Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, marilda.aparecida@pucpr.br

de estudos direcionados a oferecer contribuições significativas tanto para professores quanto para alunos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Behrens (1999, p. 89), "O avanço científico e tecnológico oriundo da sociedade da informação tem servido como um ponto de partida para reexaminar o ensino nas universidades" e nas escolas em geral. Neste sentido, a abordagem progressista da educação visa criar um ambiente em que o estudante seja capaz de vivenciar sua própria trajetória, expandindo-se em diversas esferas, como a social, educacional, pessoal e profissional.

Por considerar a importância da abordagem progressista proposta por Freire e as suas contribuições para uma educação transformadora optou-se por uma pesquisa qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32): “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, aliada a pesquisa bibliográfica exploratória,

> Os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos. Portanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes secundárias, ou seja, das contribuições de autores sobre determinado tema. (CAVALCANTE; OLIVEIRA ,2020, p. 85)

A pesquisa tem como problema investigado: Como os princípios da abordagem progressista de Paulo Freire podem contribuir para a transformação da educação? Vale lembrar que os pilares conceituais descritos por Freire (2021) ultrapassam a mera teoria, incorporando as vivências e a interação dialógica fundamental entre o educador e o educando.

A interligação de conceitos revela um sistema de aprendizado que transcende os limites da instrução convencional, instaurando um ambiente educacional que não apenas transmite informações, mas também catalisa mudanças fundamentais. Importante ressaltar é que a abordagem progressista de Paulo Freire não é uma mera construção teórica desprendida da realidade; ao contrário, ela é fortemente enraizada nas experiências concretas e nas narrativas individuais que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

A essência da abordagem progressista reside na compreensão das histórias de vida, das perspectivas culturais e das vivências únicas de cada educando. Esse reconhecimento da individualidade dos alunos fomenta uma educação que é

intrinsecamente ligada à sua realidade e contexto, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço de transmissão unilateral de conhecimento para se transformar em um ambiente colaborativo e inclusivo, onde as vozes e experiências de todos são valorizadas.

Deste modo, é conferido à educação dialógica, o pilar fundamental da metodologia progressista. Nesse contexto, o educador assume um papel ativo como um facilitador do diálogo entre os alunos, onde essa interação não apenas engloba a troca de informações, mas também estimula a reflexão crítica e o pensamento criativo. Através dessa troca mútua, os estudantes são incentivados a expressar suas opiniões, questionar ideias preestabelecidas e colaborar na construção do conhecimento.

Vale lembrar que a abordagem dialógica transcende a hierarquia tradicional entre professor e aluno, estabelecendo uma relação horizontal em que ambos os lados aprendem e contribuem mutuamente. Essa dinâmica promove um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde há o respeito mútuo e a busca conjunta pelo entendimento se entrelaçam.

Em última análise, a metodologia progressista de Paulo Freire se traduz em uma educação que vai além do mero repasse de informações. Ela cultiva a conscientização, a capacidade de análise crítica e a participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento. Ao valorizar as histórias individuais e promover o diálogo autêntico, essa abordagem não apenas prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, mas também os capacita a se tornarem cidadãos engajados e agentes de mudança em suas comunidades.

Neste sentido, torna-se cada vez mais evidente que os princípios da abordagem progressista desempenham um papel fundamental na transformação da educação. Contudo, é crucial notar que, os estudos realizados, mostram a pertinência e a profundidade dos princípios freireanos que demandam uma investigação contínua. A relevância desses princípios nas ações formativas contemporâneas permanece notável, desafiando-nos a aprofundar nossa compreensão e explorar mais plenamente seu potencial transformador.

2 VIDA E OBRA FREIRE

É de conhecimento geral que Paulo Freire, sem sombra de dúvidas, transcende

como uma fonte inesgotável de inspiração para educadores em todas as partes do globo, levando o título incontestável de um dos autores mais amplamente lidos e reconhecidos em escala global. Esta influência se traduz em uma abordagem progressista, que se desenha como uma perspectiva educacional de singular importância Scocuglia (1999). Deste modo, Freire adquire uma dimensão profunda, a qual se efetiva com o diálogo e a participação ativa dos estudantes, no processo de aprendizagem, que são pilares que se destacam na abordagem progressista. Tal abordagem produz uma construção individual e coletiva do conhecimento, incitando a reflexão crítica sobre a realidade e fomentando a autonomia individual. Vale destacar, que nessa concepção, o papel do educador se configura como mediador, facilitador e instigador de diálogos significativos.

Por meio dessa postura mediadora, o educador não somente provoca a conscientização, mas também promove ativamente a transformação social. Essa abordagem educacional direciona seus esforços para moldar cidadãos que não apenas possuam uma perspectiva crítica, mas que também estejam comprometidos de forma inabalável com a construção de uma sociedade fundamentada nos princípios da justiça e igualdade. O legado deixado por Paulo Freire está profundamente enraizado em sua busca incessante por um mundo melhor, onde a educação assume um papel vital como veículo propulsor de mudança.

A visão de Freire (2022a .)transcende o conceito tradicional de educação como um processo unidirecional de transmitir informações. Em vez disso, ele a via como um processo interativo e dialógico, no qual educadores e educandos se unem em uma jornada conjunta de aprendizado. Ao adotar essa abordagem, o educador se posiciona não como um depositário de conhecimento, mas como um facilitador que trabalha em colaboração com os alunos para explorar, questionar e analisar as complexidades do mundo.

Ao estimular a conscientização crítica, Freire incentiva os alunos a olharem além da superfície das coisas, a questionarem as estruturas de poder e a reconhecerem as nuances das dinâmicas sociais. Esse processo de conscientização não apenas empodera os alunos, mas também os encoraja a se tornarem agentes ativos de mudança, capazes de questionar injustiças e contribuir para uma sociedade mais equitativa.

ISSN: 2176 - 1396

O compromisso de Paulo Freire com a transformação social vai além da sala de aula. Seu legado é um apelo para que a educação não seja apenas um meio de adquirir conhecimento, mas sim um instrumento de capacitação para moldar um mundo mais justo. Através de suas ideias e práticas. Deste modo inspira educadores a abraçarem uma visão mais ampla de seu papel, como catalisadores de mudança social positiva.

É importante saber que Freire tem sido uma fonte de inspiração para educadores em todo o mundo, sendo conhecido e reconhecido como um dos autores mais lidos globalmente. Deste modo, a abordagem progressista segundo Freire é uma perspectiva educacional que enfatiza a participação ativa dos alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento, a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento da autonomia.

Para Freire (2021, p.163),

> Não há diálogo no espontaneísmo como no todo poderosíssimo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula como as vezes pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

O impacto duradouro das contribuições de Paulo Freire se manifesta na maneira como sua filosofia educacional continua a influenciar práticas pedagógicas em todo o mundo. À medida que os educadores incorporam seus princípios de diálogo, conscientização e engajamento social, eles estão trabalhando para concretizar o sonho de Freire de uma sociedade onde a educação seja verdadeiramente um meio para a transformação individual e coletiva. Dessa forma, o legado de Paulo Freire perdura como um guia norteador, incentivando uma abordagem educacional que capacita os indivíduos a terem um amanhã mais promissor.

Uma das obras mais notáveis de Freire é, sem dúvida, o livro "Pedagogia do Oprimido".(Freire, 2022c.) Mencionar Paulo Freire sem referenciar esta obra seria incompleto. Escrito em 1967, enquanto estava exilado no Chile, o livro só foi publicado em 1970. Entre suas numerosas produções, está se destaca como um marco que moldou profundamente a prática educacional de Freire. É indiscutível, que "Pedagogia do Oprimido" marca um ponto de virada crucial em seu pensamento, desencadeando uma significativa evolução teórica. Naquele momento, Freire empreendeu uma análise

reflexiva de seus próprios conceitos, reorganizando-os à luz de suas experiências.

Traz palavras-chave como conscientização introduz o conceito de conscientização, que é o processo pelo qual as pessoas se tornam conscientes das estruturas de poder, da opressão e das injustiças que moldam suas vidas, onde a conscientização é alcançada através da análise crítica da realidade e do questionamento das estruturas dominantes, diálogo enfatiza a importância do diálogo autêntico, em que educadores e educandos participam como iguais, em vez de uma relação vertical de transmissão de conhecimento, onde o diálogo permite a construção conjunta do conhecimento e a troca de experiências, codificação e descodificação discute como o conhecimento é muitas vezes "codificado" pelas elites dominantes e "descodificado" pelos oprimidos, defende que a educação deve permitir aos oprimidos ler o mundo e reconstruir o conhecimento de acordo com suas próprias experiências, alfabetização crítica detalha o método de alfabetização de adultos desenvolvido, que não apenas ensina a ler e escrever, mas também estimula a reflexão crítica sobre a realidade e a capacidade de ação, libertação e transformação, onde o objetivo da pedagogia do oprimido é a libertação das pessoas da opressão, capacitando-as a se tornarem sujeitos ativos na transformação de suas vidas e de suas comunidades.

Mas, esta prática o acompanhou ao longo da vida, o que mostrou um comprometimento contínuo em reformular seus conceitos sempre que a situação o exige, pois compreende que a educação é um domínio em constante transformação.

3 PRINCIPIOS DA ABORDAGEM PROGRESSITA

Dentro desta perspectiva, segundo Freire (2022a, 2022b, 2022c) a aquisição de responsabilidade e senso crítico possibilita a tomada de decisões informadas e colaborativas, direcionadas a uma maior interação com outros indivíduos. Ademais, é fundamental compreender os alicerces que sustentam a educação progressista, bem como o papel desempenhado pelo professor, aluno, metodologia, avaliação e a escola.

O papel do **professor** progressista é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que sua função consiste em estimular o aluno a expressar suas perspectivas individuais, evitando impor suas próprias

ISSN: 2176 - 1396

concepções e mantendo uma abordagem democrática. Neste contexto, o aluno passa a compreender que o professor atua como um mediador na construção do conhecimento, o que confere ao educador a habilidade de instruir mesmo enquanto também está aprendendo. Segundo Behrens (1999, p. 80), “O professor progressista, como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento”.

Na perspectiva progressista, **o estudante** é concebido como um indivíduo que se engaja ativamente no processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel central na sua própria formação educacional. Além disso, desenvolvendo uma atitude crítica, o(a) aluno(a) compartilha suas experiências com colegas e professores, estimulando assim um ambiente educacional dialógico. Neste cenário, a relação entre professor e aluno se molda em termos de colaboração mútua, visando a estabelecer uma ligação genuína e efetiva entre ambas as partes. Portanto, Behrens (1999, p. 82) afirma que: “A liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva tornam os alunos co-responsavéis pela sua própria aprendizagem”.

Quando se contempla a **metodologia** dentro da abordagem progressista, busca-se um princípio que inclua as diversas formas de diálogo, priorizando a liberdade e a democracia. Essa metodologia é concebida para ser aplicada em todos os estágios do ensino, com o propósito central de enaltecer as vivências sociais como meio essencial de proporcionar uma educação genuinamente significativa. Segundo Behrens (1999, p. 84), “A prática pedagógica, como uma metodologia progressista, leva a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação”. Portanto, a metodologia vem para contribuir nesse processo de aprendizagem, colocando o professor e o aluno como protagonistas na mudança de concepção na educação.

É possível afirmar que, na perspectiva progressista, a **avaliação** se desenvolve de forma contínua e processual, percorrendo várias fases para captar com maior abrangência o percurso de aprendizado do estudante. Deste modo, é fundamental acolher a visão dos educandos, a fim de elaborar estratégias que visem analisar tanto a evolução individual quanto coletiva daqueles que integram o processo de ensino-aprendizagem.

Para Behrens (1999, p. 86): “A avaliação, na abordagem progressista, é contínua, processual e transformadora. Perdendo o caráter punitivo, empreende

processo de participação individual e coletivo. Contempla momentos de auto-avaliação e de avaliação grupal".

A escola estruturada pela abordagem progressista se distingue consideravelmente das escolas que atualmente estão em processo de desenvolvimento, onde o conservadorismo ainda prevalece no método de instrução. É considerada uma iniciativa desafiadora desenvolver uma educação progressista em todas as dimensões, inclusive nas esferas sociais, visto que a formação de cidadãos que possuem pensamento crítico pode influenciar positivamente o progresso democrático do país.

Segundo Behrens (1999, p. 82), "A mudança na prática pedagógica não tem sido tarefa fácil. Apesar desses referenciais progressistas virem sendo propostos desde os anos 80, as escolas, de maneira geral, não conseguiram ultrapassar o ensino conservador e permanecem restritas a reprodução do conhecimento".

Desta forma, procede-se a uma análise minuciosa do papel desempenhado por cada um desses elementos, elucidando a forma como se entrelaçam no contexto do processo de ensino-aprendizagem e destacando a importância intrínseca que possuem para o campo educacional.

Neste sentido Behrens (1999, p. 79) contribui,

> A pedagogia progressista visa buscar a formação do homem concreto, síntese de múltiplas determinações. Fruto das relações sociais, o homem político pertence a uma classe social determinada. Esse homem pode-se tornar cidadão do seu país e do mundo e construtor e transformador da sociedade e da história.

Os fundamentos subjacentes à abordagem progressista abrangem o contínuo desenvolvimento da formação educacional ao longo da vida. Essencialmente, constituem as bases essenciais para a instauração de uma educação de excelência. A condução do ensino sem um sólido alicerce educativo seria inadequada; portanto, é fundamental estabelecer princípios sólidos e cultivar uma relação direta com cada indivíduo envolvido.

Deste modo, tais fundamentos emergem como um reforço à necessária demanda por mudanças no cenário educacional, enfatizando a importância da criticidade, da reflexão e da redefinição da concepção do processo educativo. Além disso, eles constituem um agente propulsor do desenvolvimento social, conferindo ao indivíduo um papel de relevância substancial no seio da sociedade.

Para Freire (2022a. , p. 45) "O que importa, na formação docente, não é a

ISSN: 2176 - 1396

repetição do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo, que ao ser 'educado', vai gerando a coragem".

A pesquisa exploratória permitiu perceber a importância de aprofundamento dos docentes nos pressupostos da abordagem progressista, pois essa abordagem continua sendo de muita pertinência para mudança de concepção na prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa exploratória realizada, torna-se evidente que a temática das contribuições de Paulo Freire transcende as fronteiras da educação, gerando discussões de grande amplitude e relevância no campo educacional. A abordagem humanista e progressista proposta por Freire surge como um guia norteador para repensar e reestruturar o sistema de ensino contemporâneo no Brasil.

A necessidade de uma compreensão mais profunda da metodologia de Paulo Freire ganha destaque, impulsionada pelo desejo de promover uma educação mais significativa, humanizada e contextualizada no cenário educacional atual. A busca por uma mudança positiva no sistema educativo brasileiro demanda uma assimilação mais abrangente e aplicada das ideias de Freire, a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições de Paulo Freire, evidenciadas na pesquisa, continuam relevantes, não apenas em teoria, mas também na prática educacional. Esta abordagem progressista, centrada no diálogo, na conscientização e na participação ativa dos estudantes, deve ser acolhida e aprimorada pelos educadores em todos os níveis. No entanto, o sucesso dessa implementação requer um compromisso renovado por parte dos professores, visando uma aplicação efetiva e significativa nas instituições educacionais.

A excelência educacional almejada não é uma conquista imediata, mas sim o resultado de uma prática pedagógica contínua, crítica e reflexiva. Através do enfoque proposto por Freire, a educação se torna uma ferramenta de transformação social e cultural, possibilitando aos estudantes não apenas o acúmulo de conhecimento, mas também a capacidade de questionar, refletir e agir para a melhoria da sociedade como um todo.

É inegável que a construção de uma sociedade democrática e justa depende

intrinsecamente da educação. A pesquisa reforçou a importância de garantir a igualdade de direitos educacionais como um pilar fundamental para a construção de um país mais equitativo. Através do acesso amplo à educação, todos os cidadãos têm a oportunidade de compreender sua relevância no contexto social, contribuindo assim para a formação de uma nação mais informada, engajada e participativa.

Portanto, as conclusões da investigação ressaltam que a educação não deve ser vista como um privilégio limitado, mas sim como um direito universal que desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A incorporação das ideias de Paulo Freire e a adoção de uma abordagem educacional humanizada são passos significativos em direção a essa visão de futuro.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 1999.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.72ªed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2022c.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RGS: Editora da UFRGS, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **A história das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2ª edição. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 1999.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thiago Barbosa Silva[1]

Ana MariaSoek[2]

Sonia M.C. Haracemiv[3]

RESUMO

A presente dissertação propõe-se a investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica comparando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta. No intuito de alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa entre os autores para identificar os principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas. Nessa fundamentação teórica, utilizou-se autores como Paulo Freire (1987), Barrows (1986), Berbel (1998), Delisle (2000), Barell (2007), Souza e Dourado (2015). Sucedeu-se também uma análise documental para verificar os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada e pela coleta de dados analisou-se a organização do trabalho pedagógico dos docentes frente ao Projeto Político-Pedagógico e aos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo exploratório-descritivo e documental no PPP da escola, sobre a implementação da metodologia. O conceito da ABP criado por Barrows (1986) representa ua metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos promovendo uma aprendizagem centrada no aluno com a utilização desta metodologia ativa. A partir dessa definição e da análise realizada concluiu-se que os discentes conseguem desenvolver as habilidades para solucionar situações-problemas que levarão para a vida adulta. No entando, não fica claro se os mesmos conseguiram absorver o conteúdo necessário das disciplinas através das pesquisas guiadas. Porém, ao utilizar a ABP os estudantes exercitam suas habilidades de análise crítica das situações-problema e do cenário para a compreensão e a resolução, sendo essencial para cidadãos no século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problema; metodologias ativas; educação básica; educação libertadora; cidadão crítico-reflexivo.

[1] Mestre em Educação, UFPR, thiagobarbosa.james@gmail.com
[2] Doutora em Educação, UFPR, anasoek@gmail.com
[3] Pós-doutora, UFPR, sharacemiv@gmail.com.br

1 INTRODUÇÃO

Na virada do século XX para o XXI, muito do que se acreditava ser verdade sofreu alterações devido ao avanço tecnológico, não somente este aspecto "entrou" nas salas de aula como também a questão de uma educação mais humanizada ganhou espaço e passou a ser notada pela sociedade. .

Pensadores e estudiosos passaram a refletir sobre o futuro da educação e suas implicações para um mundo mais tecnológico e onde a mesma teria espaço. Nomes como Paulo Freire, Morin, Barrows serviram como alicerces para essa pedagogia do século XXI, observando que a educação deveria evoluir junto com o mundo, ou seja, uma nova forma de pensar pedagógico deveria surgir para ir ao encontro das necessidades deste novo século.

Paulo Freire em suas diversas obras já nos alertava sobre uma educação que proporciona aos educandos serem capazes de refletir sobre o que se é estudado fazendo um paralelo com o mundo real, uma pedagogia que liberta e não que encarcera. Tornando os estudantes assim protagonistas de suas próprias realidades, sendo cidadãos críticos-reflexivos, uma educação que disponibiliza as ferramentas para transformar o mundo que os cercam caso seja necessário. Segundo Freire (1987), não pode haver uma pedagogia libertadora estando ela longe da classe oprimida, é preciso que estes alunos sejam exemplos para si mesmos, na sua luta pela libertação.

> A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 22).

Tanto Morin (2002) quanto Freire (1987) comentam sobre uma educação que visa a humanização do ser-humano e trazer a parte humana ao homem como forma de libertação dos saberes. Desse modo, é preciso desenvolver hábitos de pensar e refletir entre os estudantes.

De acordo com Morin (2002, p.21), "a primeira finalidade do ensino foi proposta por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que uma cabeça bem cheia." Nesta citação de Montaigne na obra de Morin (Montaigne, 1976, p. 17, apud

ISSN: 2176 - 1396

Morin, 2002, p.21) pode-se perceber a diferença entre cabeça bem cheia, que está relacionada ao conhecimento acumulado, sem atribuição de significado nem relação com a realidade e a vida prática. De contraponto, a cabeça bem-feita corresponde ao conhecimento estruturado a partir da problematização e da construção de sentido, que favorecem a conexão entre os saberes. Este teoria de Montaigne (1976) e Morin (2002) aproxima-se do conceito de Freire (1987) ao relacionar a cabeça bem cheia com a educação bancária, ao dizer que neste modelo de educação os estudantes não refletem sobre o conhecimento desenvolvido e, sim, agem passivamente recebendo e memorizando conceitos. Já o cabeça bem-feita de Morin (2002) se alinha com a educação para um indivíduo crítico-reflexivo defendido por Freire (1987).

Seguindo este raciocínio, refletir sobre a educação humanista libertadora propicia a construção de conhecimentos e referências importantes para a promoção de diálogos que inspirem novos fazeres na educação formal. Assim, justifica-se a relevância de realizar um estudo acerca da proposição de uma educação humanizadora e libertadora, que forme cidadãos críticos-reflexivos com bases em problemáticas da vida real dos educandos alinhados à compreensão dos conteúdos que estão presentes nos currículos das escolas. Conforme Morin (2015, p. 23):

> Ao percorrer esse caminho (pensamento complexo), adquiri a convicção de que embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou oferecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial de viver: errar e se iludir o menos possível, reconhecer fontes e causas de nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível.

Nesse cenário, surge a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, em que o aluno é colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se mostra como uma interessante abordagem dentro de um grupo de metodologias inovadoras chamadas de Metodologias Ativas, carecendo nesse sentido de estudos e

ISSN: 2176 - 1396

aprofundamento para melhor compreensão de seus limites e possibilidades de aplicação na Educação Básica.

Para Moran (2018), Metodologias Ativas tem por característica o papel protagonista do estudante, de forma mais ativa em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem. Assim, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino/aprendizagem. Como uma metodologia de aprendizagem inovadora, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino tradicional, no qual o professor é o centro da transmissão de saberes para discentes que apenas recebem e memorizam o conhecimento transmitido. Tendo em mente essas novas práticas educativas, a partir do conceito de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) cunhado por Barrows (1986), ao representar uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de situações-problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos, este presente estudo visa aprofundar a abordagem da ABP. Para tanto, faz-se necessário discutir como práticas pedagógicas para uma educação crítica-reflexiva e inovadora podem auxiliar os educandos a conseguirem enxergar os problemas que os cercam e, assim, poderem transformá-los em oportunidades de solução e também para que possam pensar e repensar uma metodologia pedagógica que vise realmente preparar cidadãos para o século XXI.

1.2 Problema de pesquisa

1.2.1 Delimitação do problema de pesquisa

Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia existente tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. Desta forma, faz-se necessário uma pesquisa que visa analisar os conceitos desta metodologia e como este vem sendo usado na prática pedagógica por professores de uma escola da rede privada de Curitiba em um projeto interdisciplinar. Então, a situação problema levantada é:

Como um Colégio da rede privada de Curitiba realiza a prática pedagógica frente aos princípios do Projeto Político Pedagógico e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contexto educacional da Educação Básica?

ISSN: 2176 - 1396

1.2.2 Pressupostos

Como percebido na revisão sistemática apresentada a seguir, a Aprendizagem Baseada em Problemas vendo sendo utilizada no Ensino Superior desde o final dos anos 80, usando sempre a realidade do problema a ser solucionado com o instituição de aprendizagem e fazendo um elo entre o mundo em que os estudante está inserido e a universidade fazendo os educandos desenvolverem um pensamento crítico-reflexivo sobre determinado assunto.

De acordo com a historicidade da Aprendizagem Baseada em Problemas ter sido criado para uma realidade de nível superior, deve-se averiguar se esta metodologia tem a sua aplicabilidade na Educação Básica.

A partir da Aprendizagem Baseada em Problemas faz uma conexão com os problemas de uma dada realidade dos conteúdos escolares ressignificando o papel da escola na Educação Básica.

A metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas auxilia os docentes da Educação Básica a fomentar um pensamento crítico-reflexivo a partir da resolução de problemas no contexto escolar aproximando, assim, a aprendizagem escolar da vida real.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica analisando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta.

1.3.2 Objetivo específicos

a) Identificar os principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.
b) Verificar os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas no Projeto Político Pedagógica - PPP da escola investigada.
c) Analisar a organização do trabalho pedagógico dos docentes frente ao Projeto Político-Pedagógico e aos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas.

2. **DESENVOLVIMENTO**

ISSN: 2176 - 1396

De acordo Barrows (1986), a ABP representa uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. Desta maneira, promove uma aprendizagem centrada no aluno, sendo os professores facilitadores do processo de produção do conhecimento. Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades para a resolução.

A ABP tem como pressuposto básico o uso de problemas do cotidiano para estimular o desenvolvimento de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal do discente. Conteúdo conceitual é o conhecimento de um conjunto de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos (ZABALA, 1998). Segundo o mesmo autor, Conteúdo procedimental é um conjunto de ações organizada em processos para um determinado objetivo, como regras, técnicas, métodos, estratégias, procedimentos e habilidades.

Esta metodologia também entra em consonância com habilidades que são desenvolvidas pelo seu uso e as competencias gerais da Educação Básica descrita na BNCC, em especial a competência número 2, 7 e 10 como podemos observsar no trecho abaixo:

> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018, p. 9)
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 9)
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 10)

ISSN: 2176 - 1396

Ao relacionar a ABP e a BNCC (2018) fica claro que esta metodologia se encaixa no fazer pedagógico no intuito de fazer o estudante refletir sobre a realidade em que está inserido dando ferramentas para transformá-la através do exercício da curiosidade intelectual pelas investigações que a metodologia proporciona, a criação de agrumentação com base em fatos e informações confiáveis e a dialogicidade entre ações individuais e coletivas.

Esta metodologia incentiva bastante o trabalho em equipe como forma de construção de um pensamento crític e autonomo. As trocas de ideias e conhecimentos, faz com que o aluno reflita constantemente absorvendo e melhorando as ideias do grupo em que está inserido. Alves Anastasiou (2004, p. 6) comenta sobre essa troca no trabalho em equipe: “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento”. Desta forma, o aluno passa a ampliar seus horizontes e áreas de conhecimento, ampliando o seu mundo e o dos outros colegas envolvidos no processo

3 METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo a investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em coxtextos da Educação Básica comparando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta.

Partindo do pressuposto que para tal deve-se utilizar uma educação problematizadora ao debater a própria prática e formação docente nos dias atuais, passando por autores como Barrows (1986), Delisle (2000), Leite e Esteves (2005), Barell (2007), José Moran (2015), Souza e Dourado (2015).

Para tal faz-se necessário uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo exploratório-descritivo e documental no PPP da escola, sobre a implementação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em coxtextos da Educação Básica.

4. A APENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E A SALA DE AULA

Nesta seção, são analisados o perfil dos docentes, o conhecimento dos

docentes em relação a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas, que por sua vez está presente no PPP da escola, e por fim a aplicabilidades dos pressupostos da metodologia na prática docente.

Como se pode observar, os pressupostos mencionados na introdução desta pesquisa se fazem presentes na aplicação da ABP em contextos educacionais, pois a partir da ABP cria-se uma conexão com os problemas de uma realidade dos conteúdos escolares ressignificando o papel da escola. E também a ABP auxilia os docentes da Educação Básica a fomentar um pensamento crítico-reflexivo a partir da resolução de situações-problemas reais aproximando assim a aprendizagem escolar da vida prática dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos da ABP, por ser uma metodologia ativa, já quebra a visão da pedagogia tradicional, sugerindo que os educandos tomem papel de destaque no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nele um senso de responsabilidade sobre esse processo e da mesma forma mais atuante. Essa metodologia auxilia no desenvolvimento nessas novas habilidades mencionadas no parágrafo introdutório, como a habilidade de curadoria ao investigar fontes confiáveis para levantar argumentos para uma proposta de solução da situação-problema.

A criticidade sobre a situação-problema é uma marca da ABP. Quando o educando consegue, por mediação do professor, perceber que a situação-problema faz parte do mundo real e analisar criticamente e refletir sobre esse cenário, é quando dentro deles está nascendo um indivíduo crítico as mazelas que afligem a sociedade que os rodeiam, proporcionando a eles um momento de reflexão e possível solução, ou seja, um cidadão mais ativo na sociedade. Não tem como prever o papel de cada estudante na sociedade futura, porém eles tiveram acesso às ferramentas e mecanismos para tal em sala de aula, preparndo-os para situais reais no futuro..

Outra habilidade a desenvolver utilizando esta metodologia seria a de discussão em grupo e colaboração, que assim também está incluído a desenvolver

ISSN: 2176 - 1396

a escuta sobre o que o outro tem a dizer e reter o que faz sentido para a tese de solução, respeitar a opinião e o momento de fala do outro, para assim criar um texto colaborativo sintetizando os argumento de todos os integrantes do grupo.

Ao analisar o PPP da instituição, percebe-se o uso dos princípios da ABP, como por exemplo a maneira que os estudantes sentam na sala de aula, ficando em círculos de até 6 membros. Organização essa que favorece o debate e a discusão sobre a situação-problema e sobre os conteúdos pesquisados. Outro fator de relevancia neste documento é a maneira como o docente conduz suas aulas, não numa maneira expositiva, mas numa base da investigação, e o próprio docente percebe seu papel de mediador e não de detentor do conhecimento.

Concluindo, de acordo com a literatura investigada nesta pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico da instituição e o relato dos participantes, a ABP torna-se uma metodologia eficaz por apresentar resultados de aprendizagem importantes, observados pelos docentes participantes. Os resultados positivos, mencionados por eles são reveladores dos reais benefícios dessa metodologia: alguns alunos que não se adaptam bem no ensino tradicional, na ABP, apresentam resultados melhores em seu processo de ensino-aprendizagem, pois são mais ativos e comprometidos, os estudantes constroem o conhecimento e apresentam seus resultados com mais segurança por serem estes frutos de um processo de investigação e reflexão, conduzidos por eles mesmos e não se limitam a apresentar respostas prontas, muitas das vezes decoradas, para questões dadas pelo docente.

Diante dos argumentos apresentados, constados a partir dos discursos docentes, pode-se afirmar que na Aprendizagem Baseada em Problemas, os educandos exercitam suas habilidades de análise crítica das situações-problema e do cenário para a compreensão e a resolução das mesmas; os doceentes argumetnam que os estudantes desenvolvem a capacidade de inter-relação e colaboração no trabalho em grupo, pois buscam as informações e avaliam a sua importância para a resolução das situações-problemas e aprendem com autonomia, habilidades essas que são essenciais para cidadãos no século XXI.

REFERÊNCIAS

BARROWS, H. S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.

BARROWS, Howard S. **Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview.** In: WILKERSON L.; GILSELAERS H. (Eds.). Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice. San Franscisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. N**.: Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BOROCHOVICIUS, E; Tortella, J. C. B**. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

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

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

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

LEITE, L.; AFONSO, A. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão**. Boletim das Ciências, 48, p. 253-260, 2001.

MORIN, E.. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SAKAI, M. H.; LIMA, G.Z. **PBL: uma visão geral do método.** Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

INFÂNCIAS LGBTS NA ESCOLA: EMERGÊNCIAS DAS/NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Guilherme Rafael Portela[1]

RESUMO

Como criança viada, pesquisador-ativista, estudante e professor tenho teimado em investigar sobre as infâncias da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBTs) na escola. Nesse processo busco responder com este trabalho como as infâncias das pessoas LGBTs são vividas e investigadas nas pesquisas dos programas brasileiros de pós-graduação em educação? Para isso, objetivei mapear e discutir como essas infâncias na escola apresentaram-se nessas obras, assim revisei literaturas científicas desses programas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Na análise apresento como o período de publicação das obras é o momento histórico de ascendência massiva de discursos de ódio, o que as fazem resistentes na contraposição. Registro as diferenças entre regiões, universidades e infâncias investigadas. Noto três eixos que as pesquisas objetivaram: discursos e práticas escolares em relação à sexualidade e/ou gênero, reflexões às normas de gênero e/ou sexualidade e documentação das vivências LGBTs. Todos os trabalhos exigiram diálogos diretos com a população em investigação em diferentes abordagens teórico-metodológicas, suas fundamentações teóricas foram majoritariamente junto de autores(as) pós-estruturalistas. Os alcances sobre essas infâncias na escola foram possíveis pelas decisões dos(as) investigados(as) e não dos objetivos dos(as) pesquisadores(as), o que nomeio como emergência, e aponto algumas possibilidades de investigação que revelaram-se pelas diferenças e limites das investigações.

Palavras-chave: Revisão de Literatura. Infância. LGBT. Escola. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As seleções curriculares e discursivas dos(as) professores(as) responsáveis pela minha graduação em Pedagogia nunca contemplaram discussões e aprendizagens de temas como identidade, gênero, sexualidade, raça ou etnia nos estudos sobre a infância. Embora estas infâncias precisassem estar asseguradas qualificadamente pelo estado, pela família e pela escola, elas não tinham marcadores sociais de diferenças. Se essas escolhas ignoravam as condições entre meninos e meninas, crianças pretas, indígenas, pobres e outras, as crianças sobre as quais aprendia eram aquelas que não precisavam ser demarcadas, já que suas existências são universalizadas por representarem uma cultura dominante. Só poderiam ser as crianças brancas, classe média ou alta, da cidade, cristãs, binárias e heteronormativas. Como ousar, naquele espaço e naquelas condições, reivindicar a existência de infâncias e crianças Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis na escola?

[1] Pesquisador-Ativista, Pedagogo e Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Email: guilhermeportela.univ@gmail.com.

Por mais que esses corpos estranhos (LOURO, 2020) não fossem selecionados nem abordados, eu sabia, lembrava e sentia as marcas e as histórias do que é ser uma criança viada na escola e na infância. Foi nestas corajosas teimosias epistemológicas que reivindiquei explorar como (sobre)vivemos, enquanto população LGBT, na escola no período de nossa infância. Deste modo, escolhi encharcar de vitalidade e identidade as infâncias que estudava, e assim me corporifiquei na seleção desse tema de pesquisa, bem como em sua produção, situcionalizando-me (HARAWAY, 1995) como uma criança viada, um pesquisador-ativista LGBTI+, um professor esperançoso, feminista e libertário de crianças, portanto é desta ótica que investigo e argumento sobre essas infâncias.

A fim de investigar e discutir como (e se) foram pensadas as infâncias da população LGBT na escola, registro que o objetivo geral tornou-se para esse trabalho: mapear e discutir as produções científicas dos programas brasileiros de Pós-graduação em Educação sobre infâncias de pessoas LGBTs na escola. Alguns objetivos específicos foram exigindo-me, como: a) Analisar o conteúdo epistemológico de Dissertações e Teses sobre o tema de Infâncias LGBTs na Escola, b) Descrever as tendências epistemológicas de produção, objetivos, metodologias, teorias e autores, c) Identificar alcances e limites epistemológicos das investigações e e) Proporcionar uma reflexão pedagógica crítica, amorosa e esperançosa das infâncias LGBTs na escola. O problema para o qual busco responder é: Como as infâncias das pessoas LGBTs são vividas e investigadas nas pesquisas dos programas brasileiros de pós-graduação em educação?

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A fonte teórica a que me apropriei para a elaboração de uma Revisão de Literatura foi o artigo: “As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado Da Arte’ em Educação” das cientistas Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006). Para as professoras este tipo de trabalho científico busca oportunizar visões gerais da produção de uma área e revelam a um panorama dessas pesquisas, suas características, focos e lacunas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para materializá-la, alguns elementos são fundamentais às pedagogas, tais como definir descritores, localizar bancos indexadores de obras bibliográficas, critérios de seleção do material encontrado, leitura, análise e síntese considerando o tema, os objetivos, as

problemáticas, a metodologia/caminhos investigativos e os resultados conclusivos, e organizar a sistematização das sínteses destacando suas tendências epistemológicas e de produção.

Contextualizando esses elementos aos objetivos desta pesquisa, considerei como descritores três categorias relacionadas ao objeto investigado, 1) Termo de Área e campo de investigação: Educação e Escola, 2) Termo de representação do período de vida: Infância e Criança e Termo de representação populacional em investigação: Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Trans e LGBT. O banco de obras em que esses descritores foram utilizados foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (www.bancodeteses.capes.gov.br). O critério de seleção das obras foi: trabalhos de programas de pós-graduação em educação brasileiros e que mencionassem, refletissem ou explorassem infâncias de pessoas LGBTs na escola. As análises apresentam os olhares que alcancei como: a) Tempo de publicação e Universidades de produção desses conhecimentos, b) Reconhecimento das infâncias investigadas, c) Objetivos gerais elencados nas pesquisas, d) Caminhos metodológicos de construção e análise dos dados, e) Referenciais teóricos e autores(as) explicitados(as) e f) Alcances e limites reconhecidos nas pesquisas.

3 EMERGINDO INFÂNCIAS LGBTS NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O resultado das buscas na plataforma de indexação das produções de pós-graduação em educação me permitiu encontrar trezentas e quinze mil quatrocentas e cinquenta e duas (315.452) obras que apresentavam algum dos descritores selecionados, mas não especificamente em relação, mesmo com a adição de ‘and’ entre os descritores nas buscas. O trabalho foi então o de averiguar todas as páginas que apresentavam essas milhares pesquisas, o que me levou a encontrar vinte e seis (26) trabalhos. Destes, ao desconsiderar as repetições entre si, restaram e foram selecionados por seu conteúdo nove (9) obras, sendo seis (6) de tipo dissertação de mestrado e outras três (3) de tipo tese de doutorado. A apresentação dessas obras será guiada pelos seis olhares planejados para esta pesquisa os quais buscam evidenciar e discutir elementos teóricos, objetivos, metodológicos, alcances, limites e possibilidades científicas.

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre Infâncias LGBTs na Escola no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Tipo	Título	Autoria	Universidade
2015	Dissertação	Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas	Ana Leticia Vieira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2016	Dissertação	"Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira": a heteronormatividade na narrativa de trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais	Vanini Bernardes Costa de Lima	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2017	Tese	O diabo em forma de gente: (R)Existência de Gays Afeminados, viados e bichas pretas na educação	Megg Rayara Gomes de Oliveira	Universidade Federal do Paraná
2018	Dissertação	A produção da criança trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos família e escola	Ariane Pickersgill Arana	Universidade Federal do Rio Grande
2019	Dissertação	A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar	Diego Viana Borges	Universidade Federal de Pelotas
2019	Tese	Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação	Izaque Machado Ribeiro	Universidade Federal de Santa Maria
2019	Tese	Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional	Keith Daiani da Silva Braga	Universidade Estadual Paulista
2020	Dissertação	"Ninguém quer uma pessoa trans por perto": escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia	Sara Laham Sonetti	Universidade Federal de São Carlos
2021	Dissertação	Professores- Psicólogos (Trans)formadores: Narrativas Ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema	Luciano Anchieta Benitez	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: elaboração do autor (2022)

Os olhares nos elementos destacados por Romanowski e Ens (2006), me permitiram avistar as seguintes considerações:

Tempo de publicação e Universidades de produção desses conhecimentos

Nos filtros utilizados na plataforma da CAPES, nenhum limite de tempo histórico foi selecionado, na intenção de descobrir como esse tempo histórico era apresentado em sua integralidade nas pesquisas sobre essas infâncias na escola. O tempo verificado foi da primeira publicação no ano de 2015, até o ano de 2021, considerando que essa amostra foi elaborada no ano de 2022. Do ano de 2015 a 2021, uma obra foi publicada a cada ano, sendo no ano de 2019 o maior alcance

com três obras. Considero que este período de publicação é também o período histórico em que os discursos conservadores e LGBTfóbicos ascenderam na política e na sociedade brasileira, motivados pelo obscurantismo eleito à presidência do país no período. Ao tempo que eles reivindicavam conservadorismos culturais, os(as) pesquisadores(as) das obras resistiram na contraposição das existências e vivências da população LGBT. Das Universidades em que foram produzidas as obras, reconhece-se: 23% são oriundos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através da dissertação de Arana (2018) e Benitez (2021). A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é responsável por 22% das obras, por meio das dissertações de Vieira (2015) e Lima (2016). 11% pertencem à Universidade Estadual Paulista (Unesp) pela tese de Braga (2019). Outros 11% são vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela dissertação de Sonetti (2020). Também em 11% a Universidade Federal do Paraná (UFPR) é incluída por meio da tese de Oliveira (2017). Em 11% também se encontra a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), apresentada pela dissertação de Borges (2019). Os últimos 11% pertencem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a dissertação de Arana (2018). O que percebi geograficamente desse mapeamento é que as obras da pós-graduação em educação pertencem apenas a duas regiões do país, 44% no Sul e 56% no Sudeste.

Reconhecimento das Infâncias Investigadas

Embora os processos históricos tenham exigido certas unidades entre a população LGBT, por suas transgressões com o gênero e/ou a sexualidade, cada população apresenta demandas subjetivas e objetivas diferentes. Neste sentido, as pesquisas que trabalham com essas populações, nem sempre buscam abranger (e nem precisam) o trabalho investigativo integral com cada letra e população da sigla, por isso tornou-se necessário evidenciar a diferença entre o número de publicações sobre essas infâncias na escola. O resultado permitiu observar os seguintes percentuais: 50% sobre infâncias transexuais na escola, pelas dissertações de Vieira (2015), Arana (2018), Sonetti (2020) e Benitez (2021) e tese de Ribeiro (2019), 20% sobre infâncias gays na escola, pela dissertação de Borges (2019) e tese de Oliveira (2017), 20% de infâncias lésbicas na escola com a dissertação de Braga (2019) e tese de Lima (2016), 10% de infâncias bissexuais na escola por meio da dissertação

ISSN: 2176 - 1396

de Lima (2016) e nenhuma pesquisa sobre infâncias travestis na escola.

Objetivos gerais elencados nas pesquisas

Ao olhar os objetivos notei três eixos comuns em que as pesquisas se encontram, o primeiro eixo é o de *Discursos e Práticas escolares em relação à sexualidade e/ou gênero* como na dissertação de Borges (2019). Esse eixo representa um trabalho que refletiu sobre os discursos e as práticas na escola sobre sexualidade e/ou gênero que impactam as vivências das crianças LGBTs nesse espaço, especificamente nesta pesquisa à construção de identidades de estudantes gays. O segundo eixo em que os objetivos se alcançam é o de *Reflexões às normas de gênero e/ou sexualidade*, nas dissertações de Vieira (2015) e Arana (2018) e na tese de Oliveira (2017). O eixo é caracterizado por pesquisas que intencionaram identificar vivências de expressões subversivas de gênero e sexualidade na escola, como com a população trans na escola em Vieira (2015), as reportagens digitais (que mencionaram a escola) em Arana (2018) as experimentações infantis de gays pretos na escola em Oliveira (2017). O terceiro eixo refere-se à *Documentação das vivências LGBT*, elaborado por meio das dissertações de Lima (2016), Sonetti (2020) e Benitez (2021) e pelas teses de Ribeiro (2019) e Braga (2019). É constituído por pesquisas que investigam a subjetivação de gays, travestis e transexuais na infância e na escola, como nas problematizações de sentidos e memórias sobre a heteronormatividade na escolarização de mulheres lésbicas e bissexuais como em Lima (2016), a análise de narrativas sobre a trajetória escolar de pessoas transexuais em Ribeiro (2019), a busca para compreender a narrativa de mulheres lésbicas em suas trajetórias escolares como em Braga (2019), as averiguações dos efeitos causados pela transfobia na escola à saúde das pessoas transexuais em Sonetti (2020) e a elucidação das relações de homens trans na educação em Benitez (2021).

Caminhos metodológicos de construção e análise dos dados

A elaboração dessas pesquisas exigiram diferentes abordagens metodológicas para o reconhecimento dessas vivências infantis na escola, todos(as) os pesquisadores(as) recorreram a algum instrumento e abordagem para reconhecer essas histórias. Essas escolhas apresentam-se com os recursos de:

45% Entrevista: nas dissertações de Lima (2016) com a participação de cinco mulheres lésbicas e duas bissexuais, em Sonetti (2021) que entrevistou duas mulheres transexuais e três homens transexuais e nas teses de Ribeiro (2019) que convidou três mulheres transexuais, dois homens transexuais e duas pessoas transexuais não-binárias e Braga (2019) que entrevistou sete mulheres lésbicas. *33% Narrativas biográficas*: como na dissertação de Benitez (2021) que analisou narrativas gravadas de dois homens transexuais, Vieira (2015) quem também gravou narrativas de oito mulheres transexuais e na tese de Oliveira (2017) que recorreu a narrativas de quatro homens gays pretos. *11% Conversação*: na dissertação de Borges (2019) em que conversou com três homens gays. *11% Reportagens digitais*: na dissertação de Arana (2018) que estudou trinta reportagens relacionadas a crianças transexuais na escola e na família.

Referenciais teóricos e autores(as) explicitados(as)

Os principais autores e autoras explicitados(as) em duas ou mais pesquisas em análise, que foram recorridos para fundamentação teórica, foram e são apresentados nas seguintes porcentagens: Em 26% *Judith Butler* nas dissertações de Arana (2018), Braga (2019), Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015), Sonetti (2020) e nas teses de Oliveira (2017) e Ribeiro (2019). Em 26% *Michel Foucault* nas dissertações de Arana (2018), Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015), Sonetti (2020) e nas teses de Braga (2019), Oliveira (2017) e Ribeiro (2019). Em 15% *Guacira Lopes Louro* mencionada nas dissertações de Vieira (2015), Borges (2019), Sonetti (2020) e nas teses de Oliveira (2017) e Ribeiro (2019). Em 15% *Joan Scott* nas dissertações de Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015) e na tese de Braga (2019). Em 12% *Berenice Bento* na dissertação de Arana (2018), Benitez (2021), Vieira (2015) e Sonetti (2020) e em 6% *Rogério Diniz Junqueira* nas teses de Oliveira (2017) e Braga (2019).

Alcances e limites reconhecidos nas pesquisas

As narrativas de vida cedidas nessas pesquisas sobre vivências escolares em infâncias de pessoas LGBTs demonstram em sua integralidade que as experiências que seus participantes e sujeitos viveram foram situações de constrangimento,

homofobia, bifobia, transfobia, machistas, violentas e/ou segregadoras. Essa caracterização sobre as experiências deu-se como reação de uma política corretiva do gênero, da sexualidade e da raça que os participantes tinham, pertenciam ou transgrediam aos padrões dominantes. Essas políticas corretivas exigidas e representadas por meio de discursos, gestos, punições ou violências agiam para (re)forçar estereótipos de masculinidade nos meninos, feminilidade nas meninas e a heterossexualidade em ambos. Isso foi possível de perceber pelos registros que estes participantes contaram às pesquisas e que tinham como autores principais dessas situações as professoras, os professores, as crianças colegas de turma, as seleções curriculares, didáticas, literárias, artísticas e pedagógicas na escola. Notei que há alcances importantes e diferentes sobre a população em investigação, como o alto percentual de estudos que abordaram infâncias de pessoas transexuais na escola e ao mesmo tempo a limitação que representa nenhuma obra abordar infâncias de pessoas travestis na escola. Esse contraste entre o número de trabalhos sobre cada agrupamento da população LGBT pode indicar que as investigações sobre as crianças transexuais na escola têm sido vividas, reconhecidas e apresentadas em maior número como demanda à sociedade, às famílias, à escola e à comunidade científica. Ao mesmo tempo se revela, por meio dos demais percentuais baixos, oportunidades (quase) inéditas de pesquisa, assim como de necessidades sociais sobre a vida e o (des)caminho escolar dessas crianças e infâncias. Embora as pesquisas tenham apresentado conteúdo referente às infâncias da população LGBT na escola, seus objetivos não foram à investigação específica sobre a infância e ela na escola. Isso revela não apenas as possibilidades científicas que essas infâncias exigem a este mundo e à educação, mas, sobretudo, o importante movimento que os participantes das pesquisas fizeram ao mencionar, reivindicar e escolher ceder memórias sobre suas próprias infâncias na escola em pesquisas que investigaram outros períodos da vida. É possível perceber que as pesquisas são recentes, o que pode ser reflexo das exigências dialógicas e libertárias que essas crianças e infâncias têm apresentado contemporaneamente para a sociedade, à família e à escola. Destaco também que se essas pesquisas foram feitas apenas nas regiões sul e sudeste, apresentam as marcas da cultura dessas regiões, que outras marcas interseccionais são possíveis às infâncias LGBT na escola pelas crianças do norte, do nordeste e do centro-oeste? Reconheci que os

eixos em que se encontravam os objetivos das pesquisas relacionam-se pelo interesse de investigar as construções de gênero e sexualidade na escola, seus sujeitos, autores e efeitos por meio de memórias de pessoas LGBTs. Essas memórias foram todas lidas e sentidas por meio de instrumentos para acolher essas histórias, o que demonstra a necessidade de elaborar esses conhecimentos em relação e diálogo ao objeto, à fonte, à população em investigação. O referencial em que foram abordadas são em sua maioria autores que flertam ou identificam-se com o pós-estruturalismo, desconsiderando universalizar resultados, cientificizar de modo tradicional ou descorporificado, autores(as) que promovem discussões acerca da elaboração discursiva sobre identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar rememorações de pessoas LGBTs adultas sobre suas experiências na escola, ou sobre os registros que fizeram em reportagens digitais, esses(as) pesquisadores(as) me permitiram perceber a emergência que essas infâncias e crianças têm reivindicado à sociedade, à escola e à produção científica. Se essas infâncias foram mencionadas em respostas sobre outros períodos e fenômenos de suas vidas na escola, o que selecionar e dividir essas memórias sobre a infância representou para interpretações (d)e outras vivências dessas pessoas? O que percebem e sentem que a infância os permitiu ou os impediu? O que faz uma criança ser LGBT? Ela dizer sobre o que sente e o que é? Nomeia-se em relação ao que e a quem? Uma cultura adultocêntrica diagnosticá-la pela autêntica boniteza de seu corpo em movimento que porventura seja dito como transgressor às normas de gênero ou sexualidade? Essas e outras questões são potentes possibilidades epistemológicas que estas pesquisas e seus participantes manifestam e nos convidam. Decidir investigá-las para produzir novos conhecimentos talvez seja possível pelo mesmo movimento coletivo que emergiram e reivindicaram suas infâncias nestas pesquisas, na teimosia de estarmos juntos e juntas de modo horizontal (CORONA BERKIN, 2020), escrevivendo (EVARISTO, 2020) sobre o que vivemos e sobre o que queremos viver na infância e na escola.

REFERÊNCIAS

ARANA, Ariane Pickersgill. **A produção da criança trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos família e escola**. 2018. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

BENITEZ, Luciano Anchieta. **Professores-Psicólogos (Trans)formadores: Narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema**, 2021. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, Performatizações de Gênero e Trajetória Educacional**, 2019. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

CORONA BERKIN, Sarah. **Producción horizontal del conocimiento**. Bielefeld University Press, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. **Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais**, 2016. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**, 2017. (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Izaque Machado. **Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação**, 2019. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SONETTI, Sara Laham. **Ninguém quer uma pessoa trans por perto: Escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia**, 2020. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

VIEIRA, Ana Leticia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**, 2015. (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Cleonice de Fátima Martins[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal refletir acerca do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Entende-se ainda que a educação é um direito ao cidadão e "a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para que se efetive a cidadania. Desta maneira, para execução deste, a metodologia utilizada foi a realização de estudo bibliográfico e documental buscando refletir sobre o direito a educação, tendo em alfabetização do quão pode auxiliar na construção da identidade do sujeito da Educação de Jovens e Adultos, ampliando a visão de mundo e os horizontes, além disso, contribui para/com outros aspectos positivos na vida do sujeito como na autonomia como cidadão mais crítico e reflexivo na sociedade. Pode-se dizer que ser alfabetizado, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Ela auxilia na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo. Almeja-se que este trabalho instigue a outros estudos nesse campo contribuindo para o aprimoramento do professor e alunos envolvidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direito a Educação. (Re)construções de Identidades. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a relevância da alfabetização, da educação básica para a formação do sujeito como cidadão democrático e reflexivo, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica no Brasil, ao citar o Art. 22 da LDB que informa que "a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito" tendo em vista que a alfabetização é o principal aspecto da educação básica (BRASIL, 2013, p.47).

Sabe-se que a alfabetização, seja na idade "certa" ou na EJA, ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

[1] Doutoranda, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e-mail: cleorenevil@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e-mail: soliveira@uepg.br

Além disso, a educação é um direito ao cidadão e “a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para [...] a efetividade do acesso às informações” (BRASIL, 2013, p.47) visando à desejada democratização do ensino pautada em compromisso com a educação de qualidade formando o sujeito em um todo, preparando-o para a participação ativa na sociedade, e o histórico.

Logo o objetivo principal deste texto é refletir acerca do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

2 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO NA MODALIDADE EJA

Como se sabe, a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, o qual está assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, é um dos direitos humanos fundamentais que compõe o artigo 26 dentre os 30 firmados no documento intitulado: Declaração Universal dos Direitos Humanos criado em 1948 pelas Nações Unidas. Lembrando que todos os Direitos no documento citado são tidos como garantidos a todo ser humano, ou assim deveria sempre o ser.

O artigo 26, explícita que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; Isso fomentará a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades de manutenção da paz das Nações Unidas.

Neste viés, Carbonari (2010) defende que o direito em educação é algo que vem sendo construído na luta dos sujeitos, sobretudo, “daqueles (as) a quem historicamente tais direitos foram negados e dos quais foram violados; [...] que lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento” (CARBONARI, 2010, p. 86) e que estes não estão prontos.

Neste prisma, a escola é tida como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode abrir mão do debate, prática, promoção e garantia dos direitos a todos os cidadãos. Iniciando pela garantia do Direito a Educação.

Quando se fala em todos os cidadãos, aí também estão incluídos, obviamente, aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos básicos na idade

regular como é o caso de muitos Jovens e Adultos que, por razões diversas, não puderam estudar. Logo, a EJA é uma oportunidade para concluir a Educação Básica.

A ideia de Educação Básica é aquela que compreende a educação infantil, o ensino fundamental I e II, que é obrigatório, e o ensino médio. No Brasil, todos esses níveis de ensino da educação básica são de oferta gratuita, nesta compreende a alfabetização.

Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente. No caso do ensino médio, é dever também buscar a sua universalização.

Esses aspectos podem ser encontrados, por exemplo, na afirmação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quando preceitua que:

> TÍTULO III
> Do Direito à Educação e do Dever de Educar
> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009).

Ainda, no artigo 5º. da mesma Lei, observa-se que: O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

No tocante à questão da escolarização, há vários programas e ações de incentivo à educação, promovidos pelo Governo Federal como podemos observar a seguir, programas baseados no Plano Plurianual – PPA 2012 – 2015, em conjunto com

> [...] o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial. As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de

ISSN: 2176 - 1396

> recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. (MEC, 2014, s/p)

No entanto, fica claro que a educação básica, logo a alfabetização é um direito do que o cidadão, inclusive para os Adultos, tem e que seja de forma efetiva, pois segundo Secretaria de Direitos Humanos do Brasil,

> O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade (BRASIL, 2013 p. 51).

Assim entende a relevância da alfabetização, da educação básica e continua por meio destes se amplia o do conhecimento aos direitos humanos e logo empodera o indivíduo a exercer a cidadania. E para os Jovens e Adultos não poderia ser diferente, logo a luta por uma modalidade de ensino que atendesse de forma específica a esses sujeitos trilhou longa estrada em nossa história da educação brasileira.

Não se pode esquecer de que a EJA é a modalidade de ensino mais adequada para alunos que precisam completar o ensino fundamental e/ou médio e estão acima da faixa etária regular (seja porque não tiveram a oportunidade de cursar esses ensinos anteriormente ou porque, por algum motivo, tiveram que abandonar seus estudos), pois o currículo da EJA precisa estar adaptado à faixa etária deles. Não se pode trabalhar com os Jovens e Adultos com a mesma didática que se trabalha com alunos do ensino regular caso contrário não haveria necessidade da EJA.

Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos da legislação

A conquista e o reconhecimento da modalidade de ensino - EJA - enquanto política pública de acesso e continuidade à educação básica é recente, pois, conforme nos conta a história, durante cerca de quatro séculos, o que se pode observar é o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, ou seja, os sujeitos homens privilegiados da alfabetização, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e

analfabetos, revelando o desenvolvimento de uma educação seletiva e excludente, (MARTINS, 2016). É o que fica claro pelos dados do Censo Nacional de 1890, constatando a existência de 85,21% de analfabetos na população total do Brasil.

Cabe lembrar que a Educação de Jovens e Adultos se tornou obrigatória no início do século XX. Essa obrigatoriedade se deu ao finalizar século XIX, dando início ao século XX, no considerável desenvolvimento urbano e industrial, e tendo em vista a forte influência da cultura europeia que era tida como a elite cultural. Neste momento, projetos de leis são aprovados em prol da obrigatoriedade da oferta da educação de adultos, visando ao aumento do público eleitoral, pois analfabetos não tinham direito ao voto, e ainda a fim de atender aos interesses da elite que tinha certo domínio da classe menos desenvolvida e buscava mão de obra mais qualificada conforme citam as DCEs da EJA.

> Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral (PARANÁ, 2006, p. 17).

Assim, no ano de 1934, pela Constituição Federal, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Neste mesmo ano, a educação de jovens e adultos constituía-se em tema de política educacional. (Idem, 1998)

Desse modo, no final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire que defendia fortemente a alfabetização para os adultos, segundo Colavitto e Arruda,

> O educador Paulo Freire teve um papel fundamental na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, pois foi um dos que mais apoiou a causa. Apresenta as dificuldades que os cidadãos tinham na época do início da alfabetização, e os adultos com a alfabetização já no Brasil colônia (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 1)

A partir de suas vivências, de sua história inclinada para as ações e necessidades das esferas populares, Paulo Freire luta para que se realize uma educação pensada nos adultos, com pedagogia voltada a eles, pois, na visão de Freire, a educação seria um caminho para o sujeito ser parte atuante na sociedade.

ISSN: 2176 - 1396

Para Paulo Freire, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.22). Nesta perspectiva, a luta do educador ganha efeitos e a partir de princípios da educação popular é fundamentada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. (FRIEDRICH, 2010).

Porém, o golpe militar de abril de 1964 impossibilitou a realização de várias práticas pensadas nessa nova perspectiva de educação para jovens e adultos. E três anos depois do golpe, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) “Um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país [...]” (PIERRO, 2001, p.61.)

Com a Nova República, a partir do ano de 1985, o governo federal rompe com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBRAL e substituindo-o pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Esta Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas, de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. (FRIEDRICH, 2010)

Porém, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada “idade própria”

Então, ainda na década de 90, é promulgada a nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, na qual a EJA ganha um espaço no contexto educacional como modalidade da educação básica com especificidade própria e com a aprovação da Emenda Constitucional n°. 14/1996. Essa emenda tira a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, as instituições públicas de ensino regular não são mais obrigadas a oferecer vagas para alunos que passaram da idade entendida como própria para cada etapa de ensino, deixando esse público destinado para EJA.

Observa-se, então, neste contexto que se inicia em 2000, em consequência das determinações legais que foram promulgadas em 10/05/2000, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação normatiza a oferta desse tipo de ensino para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressalta-se a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Dessa forma, é nesta política de ensino que as instituições que atendem à modalidade de ensino no Brasil.

Para as minorias étnicas e linguísticas, o direito à educação é um meio primordial de preservar e reforçar a sua identidade cultural. (MOREIRA; GOMES, 2014, p. 277). Acredita-se assim, que ao serem colocados diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes diferentes, por meio da alfabetização, esses alunos serão capazes de ver formas de mudar seu destino e, nesse contexto, a educação básica, devendo ser sempre um direito em prática na sua formação.

Entende-se, que o universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. E que o professor necessita estar preparado para trabalhar com esses indivíduos com conhecimentos e experiências acumuladas e que a alfabetização, o direito a educação a educação pode mudar a sua história, empoderar o sujeito como cidadão.

3 DISCUSSÕES

A educação básica, segundo os documentos oficiais, vai além de meramente capacitar para o mercado de trabalho como se pensava antigamente, é a inclusão e relação a temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais, etc assim, a educação básica se torna um acontecimento atravessado pela história e o pelo sujeito. Pois, “a Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos”. (BRASIL, 2013, p.26)

Pode-se dizer que ser alfabetizado, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Ela auxilia na formação de alunos como

sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Pelo viés, que sugerem as discussões apresentadas aqui, a alfabetização viabiliza o acesso a uma enorme quantidade de informações disponibilizadas em redes diversas. Auxilia a compreender outras culturas e divulgar a sua própria, em contextos outros, assim para os Jovens e Adultos, (ALVES, 2008) a alfabetização, a educação básica vai além de preparar sujeitos para o campo de trabalho, a educação é preparação para vida, algo que ninguém tira.

Percebendo a responsabilidade do professor da EJA de trabalhar o conteúdo visando à garantia dos direitos dos educandos pela educação seja de fato educação efetiva.

Deste modo, essa reflexão no leva a entender que por meio da Educação é possível sensibilizar e difundir a ideia do que são os direitos, conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (CARBONARI, 2010).

Pois é dentro da sala de aula que o indivíduo por muitas vezes tem conhecimento do que é ser cidadão, (DIMENSTEIN, 1998). Pois ali que ele se depara com fragmentos de identidades que permite contribuir na construção da sua.

Assim, pode-se dizer que a alfabetização interfere de alguma (ou de várias) forma na construção da identidade do sujeito. Haja vista que o aprendizado escolar contribui para o aprimoramento do individuo, uma vez que agrega conhecimentos diversificados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto ao longo deste texto, enfatizamos ao falarmos mais uma vez dos alunos da EJA, que não podemos esquecer que esta parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extra-escolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso.

As observações destes aspectos abrem possibilidades para o aluno ser visto como centro do processo de ensino aprendizagem, ou seja, para que as aulas sejam centradas no aluno e não nos professores ou nos conteúdos em si. Aqui,

entendemos a relevância da educação básica e a construção autônoma do conhecimento que, com certeza, será potencializado pelo trabalho com a alfabetização e, assim contribuindo para a formação e ampliação de visão de mundo destes sujeitos.

Desse modo, entende-se que a garantia do direito a educação é o ponto que deve ser mais discutido e levado para as escolas, elevar a ideia de sempre que propiciar a aquisição de uma educação de qualidade como o dispõe o artigo 26 os direitos fundamentais. Trabalhar de forma efetiva com uma educação emancipadora, é que será possível a realização de maiores conquistas para a educação e por meio dela a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília. 7/6/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.76p.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. In: **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/6182733-Educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-importancia-da-alfabetizacao.html> Acesso em: 24 de julho de 2022.

DIMENSTEIN, Gilberto**. Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos humanos no Brasil.** São Paulo, Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIEDRICH**,** M., et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**.** Ensaio: aval. pol. públ. **Educacão**., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362010000200011&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 de agosto de 2022.

GIMENEZ Telma. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In: **Estudos da Linguagem e Currículo: diálogos (im)possíveis.** CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis. 1. ed. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009. v. 1. 148 p.

MEC, SEMTEC. Ensino Médio. **Orientações Educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação média e Tecnológica- Brasília: MEC; SEMETC, 2002.

MOLLICA, Maria Cecilia & LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo, Parábola Editorial. 2009.

MOREIRA,Vital; GOMES Carla Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos: Manual de educação para os Direitos Humanos.** Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC)Portugal Coimbra Editora, set. de 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

PIERRO, M. C. Di; JOIA, O; RIBEIRO, V. M.. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 50 - 77.

RIBEIRO, Vera Masagão [org.]. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras. Assoc. de Leitura do Brasil – ALB/Ação Educativa, 2005.

ROHRIG, Carine ; GUSTSACK, Felipe. Sentidos da Linguagem e Aprendizagem nas relações: relatos sobre experiências em EJA. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. [orgs.] **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Editora EDUNISC. Santa Cruz do Sul, RS. 2007.

SUPORTE POR FAMILIARES A UNIVERSITÁRIOS: DISTINÇÕES DE ACORDO COM ORIENTAÇÃO SEXUAL DO ESTUDANTE

Geysa Machado Cascardo[1]

Ana Carina Stelko-Pereira[2]

Dayse Lorrane Gonçalves Alves[3]

Rafaela Bagolin Bez[4]

RESUMO

O suporte familiar é importante para o desempenho, aprendizagem e saúde de estudantes universitários. Porém, a literatura aponta que esse suporte pode ser menor para estudantes de orientação sexual diferente da heteronormativa, o que está relacionado a diversos desfechos negativos. Frente a isso, este estudo teve como objetivo caracterizar o suporte familiar na percepção de estudantes universitários com diferentes orientações sexuais. Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva, em que utilizou-se uma base de dados de uma pesquisa mais ampla, realizada com 3.484 estudantes universitários de 37 cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná. Neste trabalho, foram analisadas as respostas a quatro questões referentes ao suporte familiar e à orientação sexual. Os dados foram processados no programa estatístico Statistical Package for Social Science (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas, frequências absolutas e percentuais. A maioria dos/as estudantes que participaram da pesquisa eram brancos (72,7%), a média de idade foi de 23 anos. Sobre a orientação sexual, 20,6% se descreveram como homossexuais, bissexuais, pansexuais ou "outro" e 79,4% como heterossexuais. Os resultados demonstram que universitários pertencentes a minorias sexuais (homossexuais, bissexuais, pansexuais, etc.) tendem a ter menos apoio familiar em relação a falar sobre seus problemas, receber apoio emocional, ajuda e disponibilidade para tomada de decisões. Isso evidencia que esses grupos têm menos rede de proteção e suporte no contexto familiar. O apoio familiar, aceitação e respeito mútuo são cruciais para o bem-estar emocional de todas as pessoas. Conclui-se que é necessário estratégias para melhorar o suporte por familiares aos universitarios e, principalmente, dar maior apoio a estudantes de orientação sexual diferente da heteronormativa.

Palavras-chave: Relação Familiar. Suporte Social. Orientação Sexual. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Diversos estudos apontaram a importância do acompanhamento familiar para

[1] Doutoranda do Programa de educação da UFPR contato: geysa.machado@hotmail.com
[2] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: anastelko@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: dayselorranealves@gmail.com
[4] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: rafaela.bez@ufpr.br.

o sucesso acadêmico aos estudantes no Ensino Básico. Tan, Lyu e Peng (2020) realizaram uma metanálise de 98 estudos publicados de 2000 a 2017, examinando 11 características de envolvimento dos pais e sua relação com o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental e médio. Estes autores notaram que ainda que haja diferenças no efeito do envolvimento parental de acordo com o nível de escolaridade dos pais, seis aspectos específicos do envolvimento dos pais, a saber, expectativas acadêmicas dos pais, apoio dos pais para o aprendizado da criança, discussão entre pais e filhos sobre assuntos escolares, participação dos pais na administração e eventos da escola, pais e filhos lendo juntos e ênfase dos pais em educação, foram positivamente associados com o desempenho do aluno. Igualmente, Kim (2022) realizou uma metanálise de segunda ordem, analisando 23 meta-análises, o que engloba 1177 estudos primários, tendo indicado que as expectativas e aspirações dos pais para seus filhos têm um forte efeito no rendimento escolar.

Contudo, na maioria das vezes, no senso comum, defende-se que em âmbito universitário, o estudante deveria ter muita ou total autonomia da família, sendo poucas as investigações diagnósticas em relação a se e como esta fornece apoio aos estudantes, bem como as consequências da presença ou ausência do suporte familiar. Supõe-se que o apoio de familiares a estudantes universitários seja essencial para o objetivo de se alcançar o diploma de graduação. Familiares podem auxiliar de diversas formas: fornecendo apoio emocional, financeiro, auxiliando e dando opiniões sobre atividades e projetos acadêmicos, confortando ou guiando diante de dificuldades nos relacionamentos interpessoais na Universidade e sendo fonte de entretenimento e bem estar, que auxiliam na manutenção da saúde mental do estudante. Ademais, acredita-se que devido ao fato de muitos indivíduos ingressarem na Universidade por volta dos 18 anos, época em que coincide com uma maior afirmação social quanto a orientação sexual, desafios maiores apareçam a universitários com orientação diferente da heterossexual.

É inegável que no Brasil e no mundo como um todo ainda existe muita violência e preconceito em relação ao público LGBTQIAPN+, impactando na saúde mental desses (Dürrbaum & Sattler, 2020), sendo que as famílias tanto podem servir de suporte para um desenvolvimento saudável, empoderando os estudantes LGBTQIAPN+ para lutar pelos seus direitos quanto podem ser agentes de mais exclusão e violência. Takiuti (1997) e Savegnago e Arpini (2016) enfatizam a essencialidade da família no espaço de construção, suporte, apoio e validação das

questões relacionadas à sexualidade, já que a pessoa, ao se deparar com dúvidas e dificuldades de se conhecer, pode recorrer à família como ambiente de compreensão, respeito, afeto e desenvolvimento. Borges et al.(2007); Borges et al. (2006); Brandão (2004); Heilborn (2012); Macedo et al. (2013); Savegnago (2011) e Siqueira et al (2011) expõem a importância da família discutir a temática da sexualidade com os filhos. Contudo, os resultados de seus estudos destacam que, para determinados grupos sociais, o diálogo entre diferentes gerações é insuficiente, com a justificativa de que maior abertura ao diálogo acerca do tema sexualidade comprometeria a relação de respeito entre eles, causando dificuldades de interação.

Ante ao exposto, este trabalho teve como objetivo caracterizar a perspectiva de estudantes universitários com diferentes orientações sexuais em relação ao suporte familiar.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva. É um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada com 3.484 estudantes universitários de 37 cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná, cujo intuito foi avaliar o clima universitário, compreendendo as percepções dos e das estudantes sobre saúde mental na universidade, engajamento, discriminação, saúde mental, agressão sexual e suporte social (FRICK et al., 2020). Os participantes foram estudantes de diferentes cursos da universidade, de todos os períodos e envolvendo todos os setores.

Para isso, aplicou-se o questionário de clima universitário, denominado “Interagir”, o qual era composto por questões: sociodemográficas, sobre o dia a dia na universidade, sobre o ensino-aprendizagem, respeito à diversidade, saúde mental e emocional, respeito e segurança e relacionamentos, totalizando 178 questões.

Para a presente investigação, analisou-se respostas de quatro perguntas, às quais pertencem à dimensão “Relacionamentos” da escala *Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct* (CANTOR et al, 2017), sendo:

a) posso falar dos meus problemas com as pessoas da minha família;

b) tenho o apoio emocional e a ajuda que necessito da minha família;

c) minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões;

d) minha família tenta me ajudar.

A coleta de dados ocorreu em 2019, de modo presencial, após assinatura de

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte do discente. Uma equipe de pesquisa, coordenada pela última autora deste trabalho, apresentava o estudo nas salas de aulas sorteadas e entregava os questionários a serem respondidos anonimamente.

Os dados foram processados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas, frequências absolutas e percentuais. O programa *Google Excel* foi utilizado para a produção dos gráficos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria dos/as estudantes que participaram da pesquisa eram brancos (72,7%) a média de idade foi de 23 anos. Sobre a orientação sexual, 20,6% se descreveram como homossexuais, bissexuais, pansexuais ou “outro” e 79,4% como heterossexuais. Já em relação à identidade de gênero, 56,5% se identificou com o gênero feminino, 43% com o gênero masculino e 0,5% como homem ou mulher trans ou pessoa não-binária.

A figura 1 apresenta a percepção entre o suporte familiar de acordo com as diferentes orientações sexuais, agregadas em três grupos: apenas heterossexuais, apenas homossexuais ou lésbicas e apenas bissexuais, pansexuais, se questionando e outros.

Figura 1 – Percepção de suporte familiar de acordo com a orientação sexual, somadas as porcentagem de discordo totalmente e discordo.

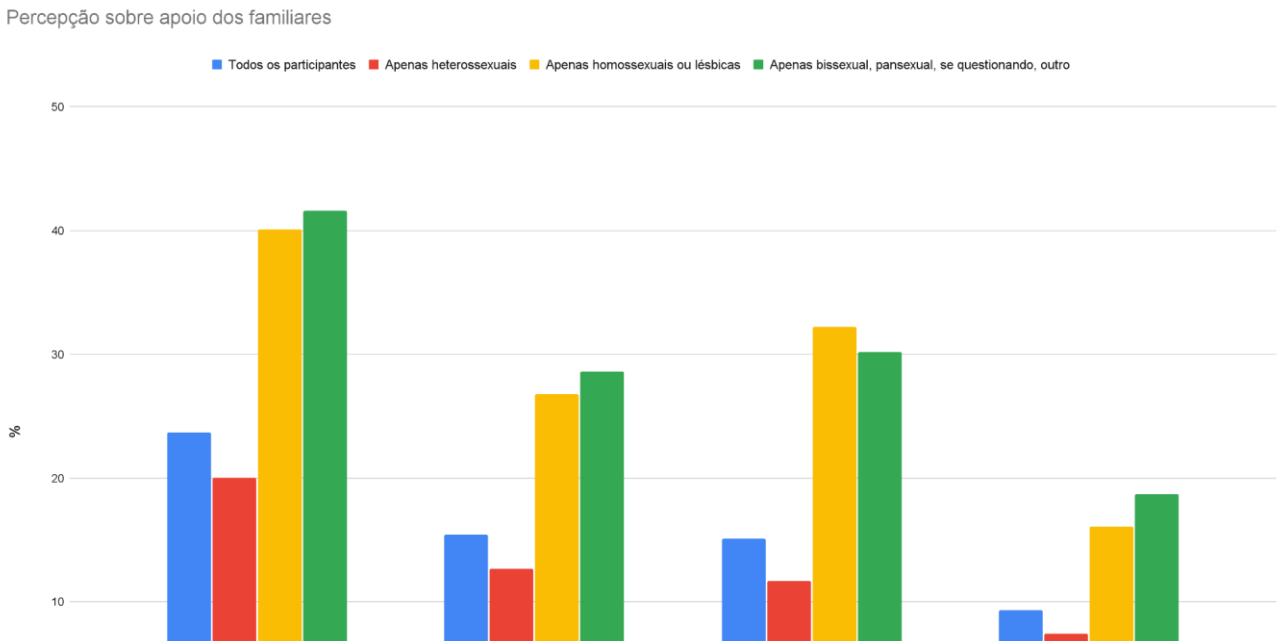

Independentemente da orientação sexual, é preocupante que mais de 20% dos estudantes tenham afirmado discordar totalmente ou parcialmente quanto a poder falar dos seus problemas com familiares e em torno de 10% não se sentirem apoiados emocionalmente, para tomar decisões e sentirem que a família tenta auxiliar. Cabe lembrar que a participação da família no acompanhamento da vida escolar é essencial, seja quanto ao rendimento acadêmico, como já apontado por muitos estudos (TAN, LYU & PENG, 2020; KIM, 2022) e mesmo saúde mental, pois conforme Schneider e Ramires (2007) relataram que os jovens tendem a desenvolver sintomas depressivos, quando não apresentam uma percepção do suporte familiar adequado. Assim, faz-se necessário que as universidades busquem envolver mais os familiares e estimulem redes de apoio entre estudantes, entre estudante e docente, de modo que se minimize as negligências e dificuldades de relacionamento familiares.

Essas porcentagens quanto a falta de suporte são ainda maiores e mais preocupantes, quando se analisam os dados de alunos não heterossexuais. De acordo com a Figura 01, pode-se verificar que os jovens que se descrevem como homossexuais, pansexuais, bissexuais percebem que podem falar menos de seus problemas com pessoas da família, bem como percebem menos suporte emocional, ajuda e tem menos disponibilidade de familiares para ajudar em tomadas de decisão. Esses dados mostram que as pessoas LGBTQIAPN+ têm menos rede de proteção e suporte familiar.

Notou-se que 24% dos participantes discordam da afirmação de que podem contar seus problemas a familiares, porém, quando se analisa apenas os grupos de pessoas homossexuais, bissexuais e pansexuais, essa porcentagem quase duplica (42%, Figura 1). Outro aspecto é que cerca de 61% dos entrevistados homossexuais, bissexuais, pansexuais, entre outros, não podem contar seus problemas para as famílias. Outro dado importante diz respeito ao apoio emocional e ajuda da família que os estudantes necessitam: 15% declaram não ter esse suporte, contudo, quando analisados os grupos de minorias sexuais, lidamos com mais de 25% dos participantes que não possuem o suporte emocional e ajuda que precisam de seus familiares. Com relação a disponibilidade da família, 15% responderam não possuir essa disposição, entretanto, quando destacamos os dados para a população LGBTQIAPN+, o dobro declara não possuir ajuda para tomar as devidas decisões. Outro dado apresentado na Figura 1 diz respeito à tentativa da família em ajudar, 91% dos participantes gerais afirmaram que a família tenta ajudar, 93% eram

heterossexuais, quando analisamos os dados das pessoas homossexuais, bissexuais, pansexuais, lesbicas, se questionando, entre outros, esse dado mostra que 79% afirmaram que a família tenta ajudá-los, sendo uma redução significativa quando comparada.

A dificuldade de relacionamento entre pessoas não heterossexuais com suas famílias pode ser explicada por diversas razões. Há um preconceito social que foi absorvido pelos familiares, de modo que conforme o indivíduo descobre sua orientação sexual e passa a manifestá-la, estes se afastam e passam a dar menos suporte. Ainda se defende que os familiares, especialmente os cuidadores, têm o direito de influenciar como o indivíduo irá se comportar quando adulto, muitas vezes tendo expectativas exageradas e que, quando não correspondidas, como no caso da orientação sexual não heterossexual, geram afastamento e conflitos. Pouco se conversa sobre o papel familiar para o desenvolvimento saudável da sexualidade, de modo que as famílias se sentem desamparadas diante do tema, especialmente quando se diverge da orientação heterossexual, tendendo a adotar posturas preconceituosas e que dificultam o convívio com o estudante.

À medida que as famílias reconhecem a importância da aceitação e do apoio, a relação entre familiares homossexuais e heterossexuais pode se tornar mais profunda e enriquecedora. Isso envolve ouvir e compreender as experiências individuais, fornecer um espaço seguro para expressar e permitir que cada membro da família seja autêntico e verdadeiro consigo mesmo. O diálogo aberto e honesto, aliado ao respeito mútuo, pode ajudar a superar quaisquer desafios e diferenças de compreensão. Silva (2015) analisa que a comunicação "truncada" dificulta as relações familiares, pois acaba gerando ruídos de comunicação que desencadeiam em incompreensão.

A aceitação familiar, da sexualidade em todas as suas formas de ser, é um fator relevante para o bem-estar emocional das pessoas. Quando familiares acolhem e apoiam os filhos, eles criam um ambiente seguro e inclusivo que permite que todos se sintam valorizados. Essa aceitação pode fortalecer e contribuir para uma dinâmica saudável, além de proporcionar um melhor desempenho acadêmico (ROKSA E KINSLEY, 2018). Corroborando Silva (2015), fazem necessárias mudanças nas construções sociais e no desenvolvimento de serviços e novas formas de apoio, para legitimação da diversidade sexual e para o digno atendimento e acesso a direitos de todos os cidadãos.

Assim, é essencial que sejam planejadas ações para desenvolver habilidades relacionadas ao respeito e acolhimento de pessoas LGBTQIAPN+ com familiares desses jovens. Ao acessar conhecimento, eles podem se tornar aliados mais eficazes, capazes de defender e apoiar seus familiares, incluindo estudantes de ensino superior. Isso inclui o respeito aos pronomes de gênero correspondentes, o entendimento das lutas enfrentadas pela comunidade LGBTQIAPN+ e o engajamento em esforços para promover a igualdade e a inclusão, além de estarem próximos e disponíveis no auxílio da construção do sujeito em todas as esferas de desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que a relação entre estudantes e familiares na universidade investigada deve ser fortalecida, moldada pelo respeito, admiração e aceitação. Por meio do entendimento mútuo, diálogo aberto e comprometimento com o bem-estar de todos os membros da família, é possível construir relacionamentos familiares duradouros. Mais especificamente, com relação aos indivíduos não heterossexuais, faz-se urgente vencer preconceitos, de modo que a família contribua para o desenvolvimento do aluno, compreendendo que a orientação sexual de um indivíduo não determina seu valor dentro de um relacionamento familiar ou da sociedade.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. L. V.; LATORRE, M. R. D. O.; SCHOR, N. Fatores associados ao início da vida sexual de adolescentes matriculados em uma unidade de saúde da família da zona leste do município de São Paulo, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 23, n. 7, p. 1583-1594, 2007. doi:10.1590/S0102-311X2007000700009

BORGES, A. L. V.; NICHIATA, L. Y. I.; SCHOR, N. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 14, n. 3, p. 422-427, 2006. doi:10.1590/S0104-11692006000300017

BRANDÃO, E. R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (Ed.). Família e sexualidade. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004. p. 63-86.

CANTOR, D.; FISHER, B.; CHIBNALL, S.; TOWNSEND, R. Report on the AAU Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct. Rockville: Westat, 2017.

CASTILHO, T. Família e relacionamentos de gerações. Recuperado de http://www.itfsp.org.br/itfsp/artigos/37-familia-e-relacionamento-de-geracoes. 2009.

DÜRRBAUM, T., & SATTLER, F. A. (2020). Minority stress and mental health in lesbian, gay male, and bisexual youths: A meta-analysis. Journal of LGBT Youth, 17(3), 298-314. DOI: 10.1080/19361653.2019.1586615.

FRICK, Loriane Trombini; STELKO-PEREIRA, A. C. ; ZECHI, J. A. M. ; CUNHA, J. M. ; YANO, V. A. N. . Clima Universitário: conhecer para intervir. Relatório UFPR 2019. Curitiba: Projeto Convivência entre adolescentes e jovens na escola e universidade, 2020.

HEILBORN, M. L. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. Psicologia Clínica, v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012. doi:10.1590/S0103-56652012000100005

KIM, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37 (2), https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463

MACEDO, S. R. H.; MIRANDA, F. A. N.; PESSOA JUNIOR, J. M.; NOBREGA, V. K. M. Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 66, n. 1, p. 103-109, 2013. doi:10.1590/S0034-71672013000100016

ROKSA, J.; KINSLEY, P. The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. Research in Higher Education (2019) 60:415–436 https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z

SAVEGNAGO, S. D. O. Conversando sobre sexualidade na família: o olhar de meninas de grupos populares [Trabalho de conclusão de curso]. Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2011.

SAVEGNAGO, S. D. O.; ARPINI, D. M. A Abordagem do Tema Sexualidade no Contexto Familiar: o Ponto de Vista de Mães de Adolescentes. Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.), v. 36, n. 1, jan-mar 2016. doi:10.1590/1982-3703001252014

Schneider, A. C. N., & Ramires, V. R. R. (2007). Vínculo parental e rede de apoio social: relação com a sintomatologia depressiva na adolescência. Aletheia 26 (1), 95-108.

SILVA, Mônica Magrini de Lima et al . Família e orientação sexual: dificuldades na aceitação da homossexualidade masculina. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 23, n. 3, p. 677-692, set. 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jul. 2023. http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-12.

SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M.; SAVEGNAGO, S. D. O. Família e abuso sexual na perspectiva de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Aletheia, n. 34, p. 109-122, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115022577009. Acesso em: 28 de julho de 2023.

TAKIUTI, Adélia Dayube. A saúde da mulher adolescente – 1993. In: MADEIRA, Felícia Rotman (Ed.). Quem mandou nascer mulher? estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 1997. p. 213-290.

TAN, C. Y., LYU, M., & PENG, B. (2020). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. Parenting, 20(4), 241-287. DOI: 10.1080/15295192.2019.1694836.

DANOS COLATERAIS E A GEOGRAFIA DO RESSENTIMENTO: REFLEXÕES SOBRE POLARIZAÇÃO POLÍTICA E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Maria Cristina Borges da Silva[1]

RESUMO

A polarização política vivida no Brasil de 2016 a 2022, desencadeou uma série de "*danos colaterais*", a partir de uma "guerra ideológica" muito delicada, que necessita ser reconhecida e refletida de forma qualificada, especialmente na formação inicial e continuada de professores, uma vez que pode trazer consequências sérias na formação de estudantes. O objetivo do estudo é problematizar os "*danos colaterais*" e a "*geografia do ressentimento*", acirrados pela polarização política e retrocessos ocorridos e como esses reverberam na sociedade brasileira, sobretudo na educação do Paraná. O texto é um recorte de pesquisas desenvolvidas no Programa Avançado em Cultura Contemporânea da UFRJ e no Grupo de Estudos do coletivo Urgências da Educação: Construção em rede. O aporte teórico, se dá a partir de Bauman, Laclau, Ferrão, e outros autores e dados que contribuem com nossas análises. Os desafios são múltiplos que teremos de enfrentar nos próximos anos, para defendermos a Educação e a Formação de Professores, dos ataques, descréditos e perseguições sofridos desde o golpe político, jurídico e midiático ocorrido no Brasil, com a deposição da Presidenta Dilma Rousseff. Faz-se necessário viabilizar uma formação crítica e politizada do mundo, das regiões, e dos diversos contextos comunitários. Para que possamos construir efetivamente, por meio de intervenções e práticas educativas, na busca constante de uma sociedade mais justa, democrática e participativa, laica, emancipatória, diversa e inclusiva. Os resultados, a partir das pesquisas realizadas junto a professores que atuam em Curitiba e em alguns municípios da Região Metropolitana e discussões disponibilizadas pela Associação de Professores do Paraná, levou-nos a concluir que temas como: promoção de direitos humanos, família, diversidade e inclusão, gênero, sexualidade educação do campo e ambiental, e outros voltados aos povos tradicionais, permanecem distantes de um debate aprofundado e qualificado, desfalcados do embasamento teórico já consolidado no país. Isso tudo, não só empobrece como impacta fortemente a construção de uma educação verdadeiramente voltada à diversidade e inclusiva, democrática, laica e humanizadora, que vinha se construindo gradativamente, a partir de políticas e lutas de movimentos sociais, em prol de uma educação que garanta direitos conquistados a partir de lutas históricas.

Palavras chave: Educação, Polarização Política, Danos Colaterais, Geografia do Ressentimento

INTRODUÇÃO

No Brasil desde 2016 vivemos tempos difíceis, com desmonte em várias políticas setoriais, com reformas trabalhistas, previdenciárias, da intensificação das relações público – privada, e das mudanças nas políticas educacionais, que afetaram a educação de forma dramática. Essas mudanças, iniciaram no governo Michel Temer. Em 2019 com a posse do governo Bolsonaro, decisões tomadas imediatamente após sua posse, já apontavam as dificuldades que iríamos enfrentar. O que foi amplificado pela pandemia do Covid-19, e por ações e inações do chefe

[1] Doutora. Programa Avançado de Pesquisa em Cultura Contemporânea PACC – UFRJ. mariacrisbs@gmail.com

maior da nação brasileira, que se preocupou mais com a liberação de armas e clubes de tiros, com a divulgação de suas ideias de mundo, e em relação a pandemia, em divulgar tratamentos precoces com Cloroquina e Ivermectina (remédios cientificamente comprovados ineficazes contra Covid-19), do que com os doentes, mortos e suas famílias, muitas das quais, ficaram totalmente desassistidas. A incerteza, a tristeza, o medo, a morte e as desinformações por meio de *fakenews*, rondou e ainda ronda nossos cotidianos. São muitos os órfãos da pandemia, jovens, adolescentes e crianças, que tiveram suas vidas transformadas para sempre. Dados da Agencia Câmara de Notícias, (2023, sp.), apontados pelos Conselhos Nacionais de Saúde (CNS) e de Direitos Humanos (CNDH) mostram que mais de 113 mil menores de idade perderam o pai, a mãe ou ambos em virtude da Covid-19. O número salta para 130 mil, quando são acrescentados aqueles que tinham como principais responsáveis avós, avôs e outras pessoas de referência. Tudo isso, afetou, sensivelmente a vida e o cotidiano de brasileiros. Diante de situações tão graves, quanto a que o mundo presenciou, necessitamos de um "Estado Social", que promova o "princípio da comunalidade endossada, do seguro coletivo contra o infortúnio individual e suas consequências", como sugere Bauman (2011). Considerando a necessidade de um "Estado social" e de termos confiança nas instituições públicas e de segurança coletiva, tem-se como objetivo do artigo, problematizar os "*danos colaterais"* e uma verdadeira "*geografia do ressentimento*", provocados pela polarização política e retrocessos ocorridos e como esses reverberam na sociedade brasileira e, sobretudo na educação do Paraná. O texto é um recorte de pesquisa desenvolvidas no Programa Avançado em Cultura Contemporânea da UFRJ, e de discussões ocorridas no Grupo de Estudos, do coletivo Urgências da Educação: Construção em Rede, no qual participam professores de diversificadas formações. Justifica-se a abordagem, uma vez que as diversas geografias do país, estão intimamente vinculadas a questões históricas, econômicas, culturais, linguísticas e políticas, com divergências regionais e locais desde a colonização do país, e que em maior ou menor grau interferiram histórica e espacialmente no entendimento das relações sociais, dos direitos humanos e da justiça social, da diversidade e no combate às desigualdades.

2. Os danos colaterais: consequências indesejáveis?

Numa “guerra”, ninguém efetivamente, assume os *danos colaterais*. O termo “*dano colateral*”, é muito usado por forças militares, e tem sido popularizado e muito utilizado, para “justificar” um dano não pretendido, não planejado, um “imprevisto”. Mas que, são “perniciosos, dolorosos e prejudiciais”, como aponta Bauman, (2011, p.11)

> Qualificar certos efeitos destrutivos das atividades militares como “colaterais” sugere que esses efeitos não foram levados em conta no momento em que se planejou a operação [...]; ou que a possibilidade de tais efeitos foi observada e considerada, mas ainda assim vista como risco válido [...] – *essa visão é muito mais fácil (e bem mais provável) porque as pessoas que se decidiram pela validade de assumir o risco não são as mesmas que sofreriam suas consequências*[2] (BAUMAN, 2011, p.11*)*

Neste sentido, os “*danos colaterais*”, deste nefasto período estudado, foram muitos, causou e deixou a mostra nossas desigualdades e as piores mazelas, ao se negligenciar direitos sociais básicos, como acesso a água potável, alimentação, moradia, saúde, educação, trabalho, transportes, contribuindo para o aumento significativo da pobreza, da fome, da exclusão, da humilhação. Tudo isso, por um projeto de poder ultraconservador, no qual se buscou incessantemente, os “inimigos da nação”, como: os partidos progressistas, os estados da região nordeste, os professores, agora tidos como doutrinadores, os indígenas e quilombolas, acusados de usufruírem de territórios com valiosas riquezas minerais e florestais, bem como, um sem números de movimentos sociais, que reivindicam seus direitos, mas que desde sempre foram, invisibilizados. Por conseguinte, só é possível defender e garantir direitos políticos e sociais a partir da garantia de direitos democráticos.

> Se os direitos democráticos, e as liberdades que os acompanham, são garantidos na teoria, porém inatingíveis na prática, a dor da desesperança sem dúvida será coroada pela humilhação da infelicidade; a capacidade de lidar com os desafios da vida, testada todos os dias, é, afinal, a própria oficina em que a autoconfiança dos indivíduos (e também sua autoestima) é forjada ou dissolvida. [...]. Sem direitos sociais *para todos*, um número amplo e provavelmente crescente de pessoas irá considerar seus direitos políticos de pouca utilidade e indignos de atenção. *Se os direitos políticos são necessários para que se estabeleçam os direitos sociais, estes são indispensáveis para que os direitos políticos se tornem “reais” e se mantenham em operação*. Os dois tipos de direitos precisam um do outro para sobreviver; sua sobrevivência só pode ser uma realização *conjunta*. (BAUMAN, 2011, p.22).

[2] O grifo é nosso

Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas urnas em outubro de 2022, acirram-se as tensões e reverberaram no país, trazendo não só tensão e divergências políticas próprias das democracias. Mas, provocando, bloqueios nas estradas, depredação do patrimônio público, situações de ameaças, aumento dos discursos de ódio, desqualificações dos três poderes, da ciência, em especial das ciências humanas, perseguições de professores, entre e de estudantes, causando mortes e violência simbólica nas escolas em vários estados brasileiros.

O Instituto Sou da Paz, apresenta o mapeamento intitulado “Raio-x de 20 anos de ataques a escolas no Brasil”. O estudo aponta que em “vinte e um anos depois do primeiro ataque a escola registrado no Brasil, temos hoje 24 casos que deixaram 137 vítimas: 45 fatais e 92 não fatais”**.** Demonstram ainda que, até maio, 2023 é o ano com mais ataques em escolas, totalizando sete. Em 2022 foram seis casos e 2019 com três casos. Os dados são relevadores, e apontam que os “massacres aumentaram em número e letalidade desde 2019, mesmo ano em que iniciou a flexibilização do acesso às armas promovido pelo governo de Jair Bolsonaro”. O estudo revela ainda que, 11 ataques, utilizaram armas de fogo, e “se enquadram nas categorias que, até maio de 2019, eram de uso permitido a civis”, e outras três armas, antes de 2019, eram de uso restrito. (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2023, sp.)

O caso do assassinato de dois jovens no Paraná é emblemático, pois causou grande comoção nacional. Dois estudantes, adolescentes uma menina 17anos e um menino de 16 anos foram mortos, após um ataque a tiros no Colégio Estadual Professora Helena Kolody, em Cambé, no Norte Paraná, dia 19 de junho de 2023. O autor dos disparos com revólver, foi um ex-aluno de 21 anos, e segundo a Polícia Militar, foi detido e encontrado morto, na casa de custódia de Londrina. O referido estudo demostra que a “disponibilidade de armas em residências favorece esse tipo de crime e aumenta a letalidade, colocando em evidência o quão crucial é o controle do acesso e do armazenamento dessas armas para redução da letalidade destes eventos”, uma vez que, “os ferimentos com armas brancas e de pressão são menos graves e têm mais chances de defesa, socorro e recuperação da vítima“, afirma Carolina Ricardo, diretora-executiva do Instituto Sou da Paz, (2023, sp.).

Em reportagem, produzida por Felipe Ribeiro, da Banda B, em 13 de abril, 2023, aponta que, segundo o secretário estadual de Segurança do Paraná, Hudson Leôncio Teixeira, afirma que “44 adolescentes e crianças foram encaminhados à Polícia Civil por ameaças de ataques a escolas. Destes, 13 foram apreendidos. A informação foi

revelada, durante audiência pública da Assembleia Legislativa realizada em Londrina, no Norte do Estado". (RIBEIRO, 2023, sp).

Outro episódio de violência escolar, ceifou a vida da "professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos, em março de 2023, que morreu após ser esfaqueada em sala de aula por um aluno, em uma escola estadual na Escola Estadual Thomazia Montoro, no bairro Vila Sônia, em São Paulo". Três outras professoras e dois alunos também ficaram feridos neste ataque. O crime foi cometido por um de seus alunos, de 13 anos. Em abril, 2023 outro ataque violento, realizado por um homem de 25 anos em uma creche em Blumenau (SC), tirou a vida de quatro crianças. (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2023, sp.). Esses e outros casos terríveis de violência e morte em escolas, ocorreram nas cinco regiões: sudeste, sul, centro oeste, norte e nordeste, e em treze estados brasileiros servem para ilustrar, um pouco do cenário do período estudado. Os fatos descritos, podem ser considerados como "*danos colaterais*", de um período em que os discursos, de violência extremada, e a retirada de direitos pareciam ser a tônica. Uma vez que, "[...] pensar em termos de danos colaterais é presumir tacitamente *uma desigualdade de direitos e oportunidades preexistente*, ao mesmo tempo que se aceita a priori a distribuição desigual dos custos da ação empreendida (ou, nesse sentido, de se desistir dela)", como nos adverte Bauman, (2011, p.11).

2 A Geografia do Ressentimento, a cidadania sacrificial e a retorsão discursiva

Vinha-se construindo no Brasil, alguns avanços relativos, a políticas educacionais relacionadas à diversidade, inclusão, direitos humanos, gênero, etc., estas questões, sofreram mudanças e foram incorporadas, com outras abordagens aos então Ministérios da Mulher, da Família e Direitos Humanos e do Meio Ambiente. O não aprimoramento dessas políticas, ao contrário, implicou na descontinuidade de sua execução, e foram profundamente desvirtuadas. Esse contexto, aprofunda-se numa "*geografia do ressentimento"*, que na perspectiva do geógrafo e pesquisador português João Ferrão, nos ajuda a compreender o ódio e o ressentimento, a partir da crise das democracias liberais e ascensão de novos fascismos no mundo, e os estudos sobre a construção histórica de diferentes formações socioterritoriais. Uma vez, que se traduzem "por um aumento persistente das desigualdades sociais e por dinâmicas muito significativas, e por vezes rápidas, de alteração das relações de poder entre países, entre regiões e entre grupos sociais" (FERRÃO, 2021, p. 434 -

435). Isso se reflete na geografia do voto, e na perspectiva de Nós *versus* Eles. Os reflexos dessa crise podem ser identificados no aumento das taxas de abstenção, retração eleitoral e esvaziamento programático dos partidos mais ao centro, e, em especial, a afirmação eleitoral de partidos e candidaturas presidenciais que se apresentam como nacionalistas e "antissistema", "anticorrupção", e se busca um salvador da pátria. Foi nessa conjuntura que uma forte onda mobilizou movimentos e partidos populistas, nacionalistas e xenófobos de extrema-direita, reclamando, com isso, o enfrentamento da crise em novas bases teóricas, conceituais e de ação. Os sujeitos capturados pelos movimentos e partidos populistas, nacionalistas e xenófobos, classificados por Ferrão como "descontentes", correspondem aos deserdados do capitalismo urbano-industrial, aos esquecidos da globalização econômica e do capitalismo metropolitano-financeiro, além dos prejudicados pela crise pós-2008/9 e pelas políticas de austeridade, sem capacidade de recuperação (FERRÃO, 2021, p.436).

O que predomina, neste cenário, é a racionalidade da política neoliberal para alguns e ultraneoliberal para outros e na ideia de cidadania sacrificial, como aponta Wendy Brohn (2018)

> [...] a racionalidade política neoliberal, administrada pela governança, elimina os últimos traços da formulação republicana clássica de cidadania como engajamento público, ela, no entanto, retém transformada, a ideia de sacrifício cidadão. Se a virtude cidadã é retrabalhada na forma de empreendedorismo responsabilizado, ela também o é enquanto "sacrifício compartilhado", potencialmente necessário a uma economia saudável ou problemática, mas, acima de tudo, flexível. Esse sacrifício pode variar entre sofrer os efeitos diretos da terceirização de postos de trabalho, cortes em licenças, salários ou benefícios [...]. Pode ser amplamente compartilhado, como a redução do investimento estatal em educação, ou ser sofrido individualmente [..]. Qualquer que seja o caso, a cidadania ativa é diminuída para coincidir com o capital humano responsabilizado, enquanto a cidadania sacrificial se expande, incluindo qualquer coisa relacionada à saúde de uma empresa ou nação, ou, mais uma vez, a saúde da nação como empresa. (BROWN, 2018, p.33-34).

Os "sacrifícios" impostos e cada vez mais exigidos, e a perda cada vez maior de direitos sociais, abrem um fosso de desconfiança e descréditos. Bauman, aponta para a crise global neoliberal, que nos coloca uns contra os outros. Ao refletir sobre o Estado do Bem Estar Social, o referido autor, menciona "a tendência de privatização e padrões individualizantes, ao estilo do mercado de consumo, que colocam os indivíduos em competição entre si, e que resulta na fragilização e no desmoronamento dos alicerces sociais da solidariedade humana". Além do que, "à privatização transfere a assustadora tarefa de confrontar e (ao que se espera) resolver problemas

socialmente produzidos para os ombros de indivíduos, homens e mulheres que, na maioria dos casos, não dispõem de recursos suficientes para esse fim". Por conseguinte, só um "Estado social", (como prefere Bauman), "tende a unir seus membros na tentativa de proteger a todos e a qualquer um deles da "guerra de todos contra todos", impiedosa e moralmente devastadora" (BAUMAN, 2011, p.25)

A aceitação dessas disputas individualizantes, se tornam mais fáceis, quando se transmutam entendimentos dos fatos e da história, por meio de discursos, palavras, *slogans*, com argumentos retorcíveis, em favor da ordem moral hegemônica. Porém, em uma análise superficial parecem semelhantes, ocultando fundamentos importantes. Alguns termos, frequentemente nos discursos políticos e em documentos internacionais e nacionais, se transformam em *significantes vazios*. "Termos como unidade do povo, ou bem estar do país, [...], como algo que forças política antagônicas clamam assegurar através de meios políticos totalmente diferentes, tem necessariamente termos vazios, a fim de constituir uma competição política" (LACLAU, 1994, p.3). Expressões usuais de lutas históricas, não são contestadas, mas, não são autoexplicativas, como: "qualidade da educação", "direitos humanos", "diversidade", "direito a diferença", "justiça social", "famílias", "direito a educação", etc. Além disso, podem funcionar como *efeito de retorsão* (Taguieff, 1986), em que os argumentos usados pelos sujeitos que reivindicam, são apropriados e prestam-se como elemento discursivo de grupos dominantes e passam a servir como bandeira de lutas com interesses próprios, propagando-se a ponto de aparecerem em acordos internacionais pouco convencionais e discursos nacionais.

> Entre as palavras, os slogans e os conjuntos argumentativos submetidos à retorsão, o "direito à diferença" aparece como um dos mais facilmente "retorcíveis" e um dos mais vantajosos para a direita (nacionalista ou europeísta), [...] É que, ao retornar para o campo da direita, o direito à diferença se reinsere em seu velho contexto discursivo de matriz anti-igualitarista, recarregando a temática da diferença de demandas sociais e soluções políticas abertamente excludentes e segregacionistas. (PIERUCCI, 1990, p.11).

Foi o que ocorreu por exemplo em 2019, com a participação do Brasil, na III Cúpula da Conferência Demográfica de Budapeste, organizada pelo governo de extrema-direita de Viktor Orbán e que vai na contramão das últimas discussões encaminhadas pela ONU nas Conferências Internacionais de População e Desenvolvimento. Contudo, o atual governo húngaro voltou-se para pautas de anti-imigração, antigênero e antiaborto, em uma clara demonstração pró-família. Na referida Cúpula, o governo brasileiro foi representado pela então Ministra Damares

Alves[3] que atuou claramente alinhada aos discursos e posicionamentos político-ideológicos e de ativismo cristão conservador do governo Viktor Orbán. Além de comprometerem as pautas da diversidade, do direito humano e da inclusão, dos direitos reprodutivos, tais discursos voltam-se para a moralidade, atacam direitos, geram ódio, desconsideram as imensas desigualdades e ferem de morte a democracia, e interferem drasticamente na educação nacional.

Outro exemplo, é a defesa da liberdade de escolhas, tão propaladas neste período analisado, e que está contida nos discursos da Educação e nas justificativas para o documento Base Nacional Curricular Comum – BNCC, especialmente para o Ensino Médio, e traz "inúmeros e incontáveis riscos de fracasso"; muitos insuportáveis, excedendo a "capacidade pessoal de enfrenta-los", como aponta Bauman (2011). Ainda para o referido autor, "[...] a ideia liberal de liberdade de escolha continuará a ser uma ilusão fugidia e um sonho inútil, a menos que o medo da derrota seja atenuado por uma política de seguro implantada em nome da comunidade, uma política em que possam confiar e da qual possam depender no caso de derrota pessoal ou de golpe do destino". (BAUMAN, 2011, p.22).

3. As políticas educacionais na construção da sociedade brasileira

As políticas educacionais para Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão no país, são imprescindíveis, e afetam uma longa, porém tardia construção de políticas educacionais e sociais. Ademais, não se pode considerar políticas educacionais, diretrizes e ações afirmativas como formas particulares ou específicas de educação, mas que demarcam escolhas políticas, de valores e práticas sociais, e mobilizam atores sociais comprometidos com a educação e com a construção de aprendizados humanistas, críticos, transformadores e emancipatórios, capazes de formar, promover e garantir direitos, além de intervir e de transformar a sociedade.

Entretanto, temos agora no Brasil, uma série de mudanças, que se apoiam numa abordagem da "eficácia", da "sociedade do conhecimento", do "aprender a aprender", do "aprender a fazer e aprender a ser", em aquisição de competências e habilidades, numa educação que possa atender os interesses da economia global. Nesta lógica, "a sociedade do conhecimento", seria para quem, e a favor de quê? Licínio Lima, esclarece: "tal sociedade cognitiva, resultaria para a maioria das

[3] Para saber mais acesse https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/09/21/com-damares-cupula-da-demografia-ataca-onu-feminismo-e-homossexuais.htm Acesso em: 10nov2019

pessoas, em novas formas de desigualdade, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil". (LIMA, 2012, p.26).

4 Resultados e breves considerações

Os "danos colaterais" e uma "geografia do ressentimento" foram e continuam sendo forjados no Paraná, desde Wilson Martins, no livro "Um Brasil Diferente: Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná", de 1955, o qual marcou, e agora renovados, marcam os estudos sobre o Paraná, uma vez que o estado foi, e ainda é considerado "um Brasil diferente", especialmente por ser formado por brancos e europeus. O autor faz alusão a construção da identidade paranaense, que em sua visão, não teria traços negros, pois sem escravidão, sem portugueses e sem índios, o Paraná seria diferente, em suas palavras "dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira". (MARTINS, 1989, p. 446). Sendo assim, o Paraná, e a cidade de Curitiba, seriam diferentes, por não possuírem influências, nem teriam as características da identidade nacional. Isso, de certo modo, ainda hoje prevalece e fica visível no *slogan* atual governo de Ratinho Junior, vinculado todos os dias nas mídias paranaense, "*Paraná – Terra de quem trabalha e cuida*". Assim, cria-se e recriam imagem de um estado superior, que se alinha aos estados do sul do Brasil, e geram movimentos reacionários como o "*Sul é o meu País*", e visam ainda, se atrelarem aos ditames das diretrizes internacionais para educação e o planejamento territorial, que exclui os indesejáveis, como camponeses, periféricos, pobres, negros, indígenas, quilombolas... E também, precisam precaver-se do que ensinam os professores, que se encontram submetidos a práticas balizadas pelo preenchimento de planilhas e pautada na meritocracia fundamentada em metas e resultados, com perfil empresarial, e sob "os novos panópticos de controle e vigilância sob a ação pedagógica das escolas", com o uso de "recursos tecnológicos [que servem] para o mero controle, supervisão e vigilância e tem se tornado prioridade em detrimento do pedagógico", como trazem as constantes denúncias do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – (APP-PR). O que nos faz crer que estamos diante de um retrocesso e distantes de um debate aprofundado e qualificado no país. Entretanto, essas questões não podem ser pensadas separadamente, sem se considerar o território e as territorialidades das comunidades escolares como direito, mas que sempre são pautadas em relações de poder, engendradas por determinados grupos

hegemônicos. As políticas educacionais, precisam ser discutidas nas escolas, e na formação de professores, a partir de estudos permanentes, e participação em fóruns de discussões. Os conselhos das escolas, os grêmios estudantis, precisam estar ativos. Os planos de ensino e de aulas, necessitam estabelecer relações conceituais com os objetivos do Projeto Pedagógico das escolas, e esses precisam urgentemente ser construídos coletivamente e com toda comunidade escolar. A gestão escolar precisa ser democrática e de fato participativa. Tudo que foi problematizado, não só empobrece como impacta fortemente a construção de uma educação verdadeiramente voltada à diversidade e inclusiva, democrática, laica e humanizadora, que vinha se construindo a partir de políticas e lutas de movimentos sociais, em prol de uma educação que garanta direitos, mas causa danos colaterais e cria geografias de ressentimentos, nas quais se invisibiliza, silencia e que colocam em riscos, sempre os mais desfavorecidos e vulneráveis.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/943016-PROJETO-CRIA-AUXILIO-ESPECIAL-PARA-ORFAOS-EM-RAZAO-DA-COVID-19 Acesso em 30mar2023

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ. APP Sindicato. Seed contraria deliberação do CEE e ataca autonomia das escolas. Disponível em: https://appsindicato.org.br/seed-contraria-deliberacao-do-cee-e-ataca-autonomia-das-escolas Acesso em: 20mar2020

BAUMAN, Zygmunt. Danos Colaterais: desigualdades sociais numa era global. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro 2022.

BROWN. Wendy. Cidadania Sacrificial – Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Pequena biblioteca de ensaios. Tradução Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018 Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/565de1f1e4b00ddf86b0c66c/t/5b87d6b16d2a73184e3572e5/1535628979543/PEQUENA+BIBLIOTECA+DE+ENSAIOS_WENDY+BROWN_CIDADANIA+SACRIFICIAL_ZAZIE+EDICOES_2018.pdf

FERRÃO, João. Geografia do Ressentimento. Cadernos Metrópole, São Paulo, v. 23, n. 51, pp. 435-444, maio/ago 2021. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2021/05/Book-51_final.pdf Acesso em: 10 junho de 2021

INSTITUTO SOU DA PAZ. Ataques em escolas: casos com uso de armas de fogo foram três vezes mais letais que os com armas brancas. Disponível em: https://soudapaz.org/noticias/ataques-em-escolas-casos-com-uso-de-armas-de-fogo-foram-tres-vezes-mais-letais-que-os-com-armas-brancas/

LACLAU, Ernesto. **Why do empty signifiers matter in politics?** In Emancipation (s) London: Verso, 2007b p.36-46

_____. A Política e os limites da modernidade. In HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pós-Modernidade e Política. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p.149.

_____. The making of political identities. London: Verso 1994.

LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar*, *conhecer para competir*: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2)

RIBEIRO, Felipe. Banda B. Paraná identifica 44 ameaças de ataques em escolas e apreende 13 adolescentes. Disponível em: https://www.bandab.com.br/noticias-parana/parana-identifica-44-ameacas-de-ataques-em-escolas-e-apreende-13-adolescentes/ Acesso em: 30mai2023.

TAGUIEFF, Pierre André. L'identité nationale saisie par les logiques de racisation. Aspects, figures et problèmes du racisme différentialiste. Mots. Les langages du politique Année 1986 12 pp. 91-128. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1986_num_12_1_1225 Acesso em 25 mai 2019.

MARTINS, Wilson. *Um Brasil diferente*: ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989. 470 p.

MIGRANTES NA ESCOLA E O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Johanna Ortiz Zuñiga[1]

RESUMO

O presente artigo [2]tem como objetivo refletir sobre a importância de uma prática pedagógica acolhedora de crianças migrantes na escola, considerando como o objeto o próprio fenômeno migratório, o qual é muito evidente na atualidade pois o movimento populacional acontece por vários motivos, seja por livre e espontânea vontade ou forçado. As famílias, geralmente, migram com seus filhos e estas crianças à escola com uma cultura, idioma, costumes diferentes ao lugar que os recebe, onde podem ser vítimas de preconceito, intolerância entre outros aspectos. Sendo assim, observa-se alguns desafios para estas crianças que chegam nos espaços escolares. Deste modo é pertinente pensar em uma educação que faça sentido visando uma aprendizagem significativa a todos os estudantes que se encontram na escola, buscando estratégias, ideias que possibilitem acolhida e aprendizagem dos estudantes. O referencial teórico utilizado está apoiado nos conceitos de acolhida e migração na escola, a partir de Ghiggi e Coutinho (2022) e Nascimento e Moraes (2021). Metodologicamente, a pesquisa é do tipo bibliográfica com análise do conteúdo de artigos e livros levantados na revisão de literatura. Observam-se algumas iniciativas para contribuir com uma acolhida na escola e constata-se que ainda é preciso de políticas de sensibilização, acolhida, formação continuada para professores e mais pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Migração. Crianças. Escola. Acolhida. Educar.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objeto de pesquisa a problemática da migração na escola, uma temática muito atual no campo da educação pelos fluxos migratórios presentes hoje na sociedade. O objetivo é refletir sobre a importância de uma prática pedagógica acolhedora de crianças migrantes na escola, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Somos telespectadores dos jornais comunicando as notícias de violência, de catástrofes, conflitos políticos e outros elementos que geram migração. No período de janeiro a junho do presente ano, o Brasil ofereceu refúgio a 1.720 pessoas, as quais procuram tranquilidade longe de seu país. Entre as solicitações encontram-se 121 origens diferentes. A maioria é de origem venezuelana. Conforme (BRASIL, 2022).

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br / noviciajuanamscs92@gmail.com.
[2] Este artigo é produto de uma reflexão iniciada na disciplina *Produção de Textos Pedagógicos*, em 2022.

Atualmente, percebemos que a guerra entre Ucrânia e Rússia, tem estimulado a nova onda migratória de ucranianos para o Brasil, dentre outros países, os quais saem de sua terra em função deste novo contexto. Neste cenário, conforme a BBC NEWS BRASIL (2022), a Organização das Nações Unidas (ONU) comenta que mais de 10 milhões de ucranianos sentiram-se obrigados a deixar sua terra, seus pertences no final do mês de fevereiro.

Neste panorama, destaca-se que o ser humano tem o direito de ir e vir, isto não pode ser proibido, mas hoje mais do que nunca essa liberdade não é garantida. Assim, percebe-se a relevância da temática a ser discutida tanto do ponto de vista social quanto científico, uma vez que se trata de uma questão de Direitos Humanos. Como a Universidade e as pesquisas científicas, sobretudo as do campo da Educação, têm lidado com essa problemática?

Tentando compreender como este tema vem sendo abordado nas pesquisas educacionais, foi realizada uma revisão de literatura baseada na Capes com descritores como: migração; educação; acolhimento. Foram localizados ao todo 25 trabalhos entre os anos de 2017 e 2022. Destes, destaca-se 5 que mais dialogam com a discussão empreendida neste artigo, a saber:

O artigo *Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento,* de Lorena Poliana Silva Lopes (2022), discute sobre o objeto de pesquisa "migração", mais especificamente em relação às crianças migrantes na escola.

O trabalho que tem por título: *Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões,* de Maria Letícia Nascimento e Carolina Grandinho Pereira de Morais (2021), buscam problematizar a questão da imigração da pequena infância do acolhimento e das demais interações da educação infantil.

A pesquisa *A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro,* de Ana Paula Zaikievicz Azevedo e Ketlin Petini Barreto, (2020), discute sobre os direitos das crianças migrantes no contexto da educação básica no Brasil. As autoras fazem um mapeamento sobre a situação dos alunos migrantes matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino, de Campo Grande-MS.

ISSN: 2176 - 1396

No estudo *atravessar fronteiras e transpor barreiras: Desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima – Brasil* (2021), Janaine Voltolini de Oliveira discute as circunstâncias dos deslocamentos forçados e o atendimento, especialmente nas políticas de saúde, educação e assistência social (acolhimento), às crianças e adolescentes venezuelanas que residem no Brasil, especificamente no estado de Roraima.

Também, destaca-se o trabalho *Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo,* de Lineu Norio Kohatsu; Maria da Conceição Pereira Ramos e Natalia Ramos, (2020) o qual discute sobre uma experiência de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo no acolhimento de alunos imigrantes.

Além dos artigos mencionados, apresenta-se a obra *Migração e Intolerância*, de Umberto Eco (2020), a qual trata sobre as migrações na história e as que continuam existindo seja agradável ou não. Já referente à intolerância frisa que esta precisa ser trabalhada com uma educação assídua desde tenra idade.

E a obra de Jorge Durand e Carmem Lussi intitulada *Metodologia e teorias no estudo das migrações,* (2015) aborda sobre elementos para realizar pesquisa, assim como oferece aporte teórico para conhecer de forma mais aprofundada o estudo das migrações.

É neste quadro mais ampliado, de produções que este artigo visa se inserir propondo uma reflexão de cunho científico sobre uma dada realidade social. Espera-se que a ampliação dessa investigação faça diferença nas realidades existenciais que encontramos, especialmente no âmbito de crianças migrantes no espaço escolar no Brasil.

O referencial teórico se apoia nos conceitos de migração em Nascimento e Moraes (2021) e acolhida de Lopes (2022) e Ghiggi e Coutinho (2022). Esses conceitos ajudam a compreender a busca empreendida sobre práticas educacionais em sala de aula que ampare uma educação significativa para o estudante migrante.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. As fontes utilizadas serão os artigos localizados na revisão de literatura.

2 ACOLHER TAMBÉM É EDUCAR

Nos trabalhos selecionados para esta pesquisa percebe-se a presença do termo acolhida, migração entre outras categorias que são pertinentes à temática a ser discutida. Por esta razão, buscamos refletir possíveis e necessárias práticas pedagógicas visando assegurar uma aprendizagem relevante ao estudante estrangeiro.

No mundo, efêmero e volátil no qual nos encontramos, há uma necessidade de dar importância às realidades existentes, nas quais o ser humano se encontra. Deste modo, a migração traz para a educação desafios a serem contestados da melhor forma possível e, por isso, busca-se a importância de uma prática pedagógica que vise a inclusão. Neste sentido, Lopes (2022) chama atenção para uma pedagogia da sensibilização da instituição escolar com o fato migratório, bem como para a acolhida de crianças migrantes, usando da estratégia de leituras que trabalhem a ação de migrar. A autora comenta ainda, como mencionado no início deste artigo, que a migração forçada é uma realidade que pode ser observada na sociedade atual.

Neste contexto, percebe-se a exigência de uma prática de acolhida na escola, com a vivência da empatia, o respeito e valorização das crianças nessa situação. É digno de nota como a autora discute a ideia de acolhida por uma ação a ser realizada pela comunidade escolar em geral, não somente da docente de sala de aula, mas de todos os envolvidos no ambiente da escola, pois sabe-se, que todas as pessoas que trabalham em um espaço educativo são educadores. Outro aspecto interessante a ser refletido é uso de uma literatura que possa contribuir de modo significativa na vida da criança que é acolhida, assim como da comunidade em geral, pois a proposta tende a sensibilizar o ambiente que recebe.

Para as autoras Nascimento e Morais (2021), o tema acolhimento, tem um papel fundamental, no escopo de limitações sobre imigração de crianças pequenas. Os autores afirmam que há pouca publicação sobre crianças imigrantes, neste panorama fazem a sugestão da importância de uma política de acolhimento. É notório a ênfase no termo de acolhida, pois ela garante uma inclusão. Acolher não pode ser somente uma forma de cumprir a lei, uma política, é preciso que a mesma seja uma preocupação genuína da instituição que atende. Para isto, faz-se necessário que esta

prática seja trabalhada a fim de se tornar a identidade do espaço escolar. Segundo, Azevedo e Barreto (2020, p. 7)

> Ressalta-se que, atualmente, o desafio está em lutar para que os direitos determinados pelas políticas sejam cada vez mais efetivados na prática, assegurando a garantia dos direitos às crianças migrantes e adotando mecanismos que garantam o acolhimento e a inclusão desses estudantes no contexto das instituições escolares, considerando suas histórias, suas culturas e desenvolvendo um ensino pautado na diversidade e na interculturalidade.

Deste modo, considera-se, de suma importância, o que as autoras trazem, uma vez que é urgente evidenciar o desafio que à temática apresenta. Em outras palavras, é indispensável identificar e cultivar elementos que levem a efetividade os direitos das crianças migrantes na educação básica no Brasil. Desta forma, considera-se vital responsabilidade da instituição escolar de viver a cultura do acolhimento das diferenças que se deparam na escola.

Por conseguinte, a valorização da cultura do outro é um aspecto que requer de práticas como respeito, escuta, ou seja, é necessário que os estudantes migrantes tenham voz nos ambientes educacionais, visto que estas atitudes diminuem o preconceito a discriminação.

Segundo Kohatsu, Ramos, Ramos (2020) em uma entrevista realizada em uma escola do ensino fundamental, do município de São Paulo, a vivência da valorização possibilita interação entre os estudantes. Para isto é preciso que a instituição ofereça espaços de construção de uma cultura diversa, onde sejam percebidas as contribuições de cada uma. Em vista disso, pode-se trabalhar com projetos que favoreçam o conhecimento e o respeito às diferentes particularidades das culturas presentes na sala de aula.

Nesta diversidade multicultural é pertinente mencionar o que alguns autores explanam sobre migração relacionada à educação visto que é objeto deste trabalho. Referente a isto, Ghiggi e Coutinho (2022, p. 18) coloca que: “Entre os temas relacionados com os(as) profissionais de Educação, temos a ausência de formação sobre migração e refúgio, a falta de apoio das instituições e a ausência de conhecimento sobre as crianças migrantes e seu país de origem”. Em síntese, é

ISSN: 2176 - 1396

relevante pontuar uma formação integral para professores, pois na atualidade a escola se depara com muitas situações de contextos diversos que pedem respostas adequadas para os desafios, com os quais as salas de aula hoje se deparam. Entre estas, destaca-se a realidade multicultural e a escola como espaço de construção de identidades diversas.

No mesmo sentido, o autor Ibañez (2020) citado por Ghiggi e Coutinho (2022) defende o pensamento de que instituições escolares devam ser orientadas, instruídas na tarefa de como recepcionar as crianças migrantes. Para eles é essencial criar, trabalhar e promover estratégias para oferecer uma verdadeira acolhida.

3 A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR NO COMBATE DE DIFICULDADES

Neste cenário, é viável mencionar um aspecto muito eloquente na vivência de crianças migrantes nas instituições, dado que estas tendem a sofrer preconceito, xenofobia como também, intolerância com relação à esta última, precisa ser trabalhada. Todavia, o combate à intolerância deve começar desde a infância. Conforme Eco (2020, p.52-53), “[...] através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita num livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais”. Para tanto, a educação é a chave em direção a uma sociedade mais humana e fraterna que acolha o outrem na sua diversidade cultural.

Diante disso, faz-se necessário discutir o conceito de migração, pois ele é muito complexo pelas diferentes situações existenciais que ele aparece. Em conformidade com Nascimento e Morais (2021, p.7)

> [...] a migração internacional é um movimento presente em diferentes países, motivado sobretudo por questões de ordem macrossocial, regulamentado por leis nacionais e internacionais, abrange adultos e crianças, e que estas têm dupla legislação, da imigração e da infância, para sua proteção e garantia de seus direitos. Entretanto é preciso reconhecer que ainda se sabe muito pouco a respeito das crianças migrantes internacionais no Brasil.

Assim, entende-se que o fenômeno da mobilidade humana, requer olhos que a contemplem nas suas especificidades como é o fato da migração infantil. É triste perceber que a infância tenha que ainda ganhar espaço em dilemas como esses. Em vista disso, é interessante colocar que para que se enxergue esta problemática

ISSN: 2176 - 1396

precisa ter pesquisas que apresentem argumentos sobre migração infantil, considerando este fato nas investigações científicas.

No referente à acolhida é pertinente comentar que a aprendizagem significativa exige um relacionamento no qual o estudante sinta que é bem-vindo, que perceba que seu professor se preocupa não somente com seu saber erudito, mas com seu crescimento pessoal, ou seja, o profissional deve ser presença significativa na vida do seu estudante por meio de uma educação integral.

Sendo assim, de acordo com Lorzing (2021 *apud* GHIGGI e COUTINHO 2022, p. 12), a acolhida é um "[...] elemento importante e necessário para que o recebimento das crianças haitianas aconteça de maneira que possibilite estreitar os laços das crianças pequenas com os adultos e adultas que irão recebê-la na escola". Com efeito, uma boa relação possibilita um desenvolvimento enriquecedor para quem se encontra em uma situação de cultura diferente à sua.

A estratégia apontada por Nascimento e Morais (2021, *apud*, GHIGGI e COUTINHO 2022) referente à: ações como bilhetes escritos para as famílias em dois idiomas, manifestações culturais, posters em espanhol, estas sugestões, são propostas interessantes que os pesquisadores oferecem para uma vivência no dia a dia da instituição escolar, pois esta compreende boa parte do contexto social e cultural dos estudantes acompanhando seu desenvolvimento de algum modo. Para tanto, é fundamental que esta prática tenha como objetivo integrar, promover, proteger e acolher as crianças migrantes na escola, tornando-as partícipes da aprendizagem e incluídas na nova sociedade em que se encontram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reflete aspectos importantes sobre a importância de uma prática acolhedora aos estudantes imigrantes que possibilite uma educação humanizada. É digno de ser mencionado as práticas que alguns professores realizam para favorecer uma inclusão significante no desenvolvimento educacional da criança migrante, como é o fato de usar a literatura com o objetivo de trabalhar a acolhida como parte da cultura da comunidade escolar. Outro aspecto interessante é a escrita de bilhetes no idioma da família, visando uma comunicação mais assertiva e participativa.

Observa-se que a palavra acolhida é bastante evidente nos autores citados, pois ela é muito importante na prática pedagógica e está diretamente relacionada à

multiculturalidade que esta traz para o ambiente escolar. Em contraposição, a falta de acolhimento pode fomentar a intolerância, aspecto que a educação pode contribuir para combater, estimulando uma boa convivência, no sentido de trabalhar por uma educação para a empatia.

No entanto mesmo a temática sendo de grande relevância, a mesma não encontra muito espaço ainda no contexto acadêmico.

Além disso, a falta de uma formação continuada dos professores com projetos relacionados a temáticas como migração, acentua os desafios que precisam ser respondidos pelos docentes, como o fato de considerem a diversidade linguística e cultural desses novos sujeitos em sala, além da empatia necessária para um efetivo acolhimento.

É pertinente refletir cada vez mais sobre as realidades de crianças migrantes no campo da educação visando favorecer práticas acolhedoras destes estudantes nas comunidades escolares, para que estes se sintam parte do novo ambiente escolar ao qual chegam. Essa prática, no entanto, não beneficia apenas os estudantes estrangeiros. Ela é essencial para a concretização de uma escola multicultural e uma educação para a diversidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **Trayectorias Humanas Trascontinentales HS** 6 (2020): TraHs Números especiales N°6 desafios migratórios: contemporâneos, 2020. Disponível em: https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=2368&lang=fr. Acesso em: 17 set 2022.

Brasil concede 74 vistos a ucranianos afetados pela guerra. **BBC NEWS BRASIL**. 11 abril 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61061309#:~:text=Ucranianos%20no%20Brasil,Sudeste%2C%20principal%20destino%20desses%20imigrantes. Acesso em: 4 nov.2022.

BRASIL. Brasil recebe 1.720 refugiados entre janeiro e junho de 2022. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. 30 agosto 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-recebe-1-720-refugiados-entre-janeiro-e-junho-de-2022. Acesso em: 4 nov. 2022.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e teorias no estudo das migrações**. Jundiai. Paco Editorial. 2015.

ECO, Umberto. **Migração e Intolerância**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GHIGGI, Gioconda; COUTINHO, Angela Scalabrin. Revisão de literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-24, e-28781, jan./mar. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28781. Acesso em 12 ago. 2022.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria Da Conceição Pereira; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 24. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrvjV9N6GHdGhn/?lang=pt. Acesso em: 11 out. 2022.

LOPES, Lorena Poliana Silva. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica Brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 11, n. 3, p. 1056-1074,set./dez. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64309/34266. Acesso em: 12 ago. 2022.

NASCIMENTO, Maria Leticia; DE MORAIS, Carolina Grandino Pereira. "Sobre Migração Internacional, crianças pequenas e educação infantil: Algumas Questões. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72858. Acesso em: 17 Set 2022.

OlLIVEIRA, Janaine Voltolini de. Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima - Brasil." **DESIDADES: Revista Electrónica De Divulgación Científica De La Infancia Y La Juventud**. N. 30. 2021. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46014. Acesso em: 11 out. 2022.

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E NORMAS DO MEC?

Jéssica da Costa Ricordi[1]

RESUMO

O presente trabalho almeja apresentar como o termo direito é encontrado nos documentos, normas e orientações para a Educação Infantil do Ministério da Educação, promulgados em âmbito nacional. Com a intencionalidade de corroborar documentos elaborados por outros entres federados que atendam a Educação Infantil – municípios. A partir de uma revisão bibliográfica, observa-se a importância da legislação para a mudança da prática, no que diz respeito ao direito ao acesso à educação. A promulgação da CF de 1988 a EI tem sua perspectiva alterada, adentrando à Educação Básica e sendo garantida pelo Estado como um direito social destinado às crianças e jovens de 4 aos 17 anos. Outros direitos, como direito à qualidade ainda são questionados visto outros desafios encontrados para sua efetivação. A análise dos documentos auxilia essa percepção, de como direito à educação mudou de perspectiva com o passar dos anos. Logo após a promulgação da CF de 1988 eram mencionadas as questões do direito à cidadania, à democracia. Ou seja, o direito à educação para nossos bebês, crianças e jovens é a garantia de um inicio do processo democrático no país. Pois o direito à educação corrobora o acesso a demais direitos aos estudantes, como direito à alimentação, proteção, segurança, aprendizagem, entre outros.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação Infantil. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o direito à educação é ponderar que estamos diante de dois campos distintos que convergem e geram um novo campo de disputa, de análise e de possibilidades. O direito [...] não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais. (CHAUÍ, 2021). Também pode ser exposto como social, a fim de garantir e promover proteção social, principalmente das minorias (BOBBIO, 2004). Ou seja, não é imutável, ele está em constante disputa e modificações, de acordo com as necessidades e demandas sociais.

Os direitos pensados e elaborados de acordo com correntes filosóficas, éticas, sociológicas, políticas, históricas de cada período da história humana. Para garantirmos e os justificarmos temos alguns documentos, como as declarações de direitos do homem, direitos humanos, direitos das crianças, por exemplo, que determinam direitos à liberdade e aos direitos sociais, ou seja, o homem (sujeito humano) não é individual, e sim, faz parte de um todo. Colocando o Estado como um ente que promove e participa ativamente da garantia dos direitos, a partir de políticas

[1] Professora na rede municipal de Fazenda Rio Grande -PR. Doutoranda em educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR. jericordi@gmail.com

públicas, por exemplo (BOBBIO, 2002). A educação é um processo formativo que envolve vários campos da sociedade. (BRASIL, 1996)

2 DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Convenção dos Direitos da Criança - CDC (1990); a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), influenciaram nas políticas para as crianças brasileiras (CURY, 2002), principalmente às voltadas para a educação escolar. E, a partir dos documentos supracitados, outras legislações complementam e garantem a Educação Básica.

No caso da Educação Básica, Araújo (2011) explica que esta é um direito e um dever ao mesmo tempo, posto que as crianças não são consideradas aptas a decidir se optam ou não por utilizar esse serviço. No campo dos Direitos Humanos as crianças inicialmente foram invisibilizadas (Visto que as crianças inicialmente sequer foram mencionadas nas primeiras convenções sobre os direitos humanos), o que Sarmento (2007) chama de invisibilidade, esta que pode ser histórica, cívica ou científica. No caso da EI temos os dois exemplos, pois as necessidades biológicas das crianças são descritas por médicos (as), e sua participação política como atores sociais é pequena.

Ocasionando o que para Bobbio (2002), é o desafio da defesa dos direitos, no caso desse estudo, como garantiremos os direitos à educação de bebês e crianças? Considerando a invisibilidade de ação política das crianças e o custo para a implementação dos direitos desses sujeitos. A EI foi inicialmente pensada e implementada para atender os filhos de mulheres trabalhadoras, com o cuidado sobrepondo-se a questões educacionais, como uma maneira de substituir os cuidados maternos, como uma espécie de educação compensatória. (KRAMER, 1984; CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 2006).

A promulgação da CF de 1988 a EI tem sua perspectiva alterada, adentrando à Educação Básica e sendo garantida pelo Estado como um direito social destinado às crianças e jovens de 4 aos 17 anos. Kramer (2011) afirma que as políticas de direito às crianças é uma responsabilidade social, e uma condição histórica de respeito às crianças e de reconhecermos elas como sujeitos e sujeitas de direito. Corroborando

ISSN: 2176 - 1396

com a premissa de sujeitos de direito, Cury (2002) afirma que a EI como etapa da educação básica é uma maneira de garantirmos a cidadania de nossas crianças.

A fim de garantir legalmente a EI, temos algumas leis, documentos e normativas que regulamentam e determinam padrões de qualidade da educação que ofertamos para nossas crianças, o que Bobbio (2002) descreveria como Direito Positivo, ou seja, o direito real, pragmático, em processo. Isso posto, analisaremos como a terminologia e o conceito de direito à educação nos documentos orientadores e nas normas legais em âmbito nacional elaboradas após a CF de 1988.

Quadro 1 – O termo direito nos documentos oficiais do ministério da educação – MEC.

LEIS, NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES	DIREITO, E DIREITO À EDUCAÇÃO
Constituição Federal de 1988 (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)	Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Da Ordem Social 123 I–educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV–educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Além de mencionar que as crianças possuem todos os direitos inerentes aos humanos, também explicita o direito à vida e à saúde, à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à Convivência Familiar e Comunitária, à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, 13 Estatuto da Criança e do Adolescente ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
Crianças & Adolescentes: indicadores sociais – 1989. IBGE/UNICEF Boletim informativo	Apresenta dados sobre crianças que são ou não assistidas por direitos sociais, como saúde, trabalho infantil, desnutrição, mortalidade infantil, desigualdade de renda e educação. Esta é apresentada como uma possibilidade de assistir as crianças dos demais direitos. Quanto a educação para crianças de 0 a 6 anos, o documento afirma ser importante para promover diminuição do fracasso escolar, visto que elas seriam alimentadas nas creches, como uma educação assistencialista.
Plano Nacional de Educação – 1993	Direito a cidadania.
Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 Dispõe da organização da Assistência Social	Apresenta a Assistência Social como um direito de todos cidadãos. Ou seja, como a educação como é um direito social, também será um elemento a ser almejado. *LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011.* Altera a lei anterior, e adiciona a proteção à infância: Art. 2. I - a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

ISSN: 2176 - 1396

Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil - 1994	Menciona o direito à igualdade, cidadania, educação, saúde, creche e seguridade para as crianças. E o direito aos profissionais que trabalham com as crianças, descrevendo a formação como um direito. “Direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade, sendo dever do Estado garantir a concretização deste direito com dignidade aos profissionais. Democratização do acesso, ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação infantil constituem, assim, um princípio fundamental”. “[...] concretização do direito dos profissionais da educação infantil a processos de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, e que redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira”.
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995 *Documento orientador*	O termo direito aparece no documento 65 vezes, mencionando o direito à educação como direito político (relacionado a qualidade). Bem como, apresenta direitos relacionados à infância, como um pioneirismo de respeito à criança e à infância, como direito à brincadeira, a expressar seus sentimentos...
Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	A lei apresenta as responsabilidades de cada ente federado com a educação. Possui um capítulo sobre o direito à educação: “TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Apresenta um artigo sobre o direito público subjetivo. [...] Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. A fim de garantir financiamento, a lei apresenta o “direito financeiro público”, de subsídio aos municípios, que atendem toda a etapa da EI. Orienta também o trabalho sobre a temática dos direitos das crianças, inspirado no ECA, e dos direitos humanos nas escolas no inciso “§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado”. A base Nacional Comum Curricular – BNCC também é descrita na lei, como um documento que define direitos e objetivos relativos à aprendizagem.
Crianças & Adolescentes: indicadores sociais – 1997. IBGE/UNICEF *Boletim informativo*	Apresenta dados que descrevem que o direito à educação não havia chego a todas crianças e adolescentes. Que a educação é um fator de mobilidade social.
Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) - 1998 *Documento orientador*	O termo é descrito no documento como: Direito à infância, direito da criança, à educação, ao brincar, às experiências, direito das crianças de viver com seus familiares.
Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – 1998 *Documento orientador*	O documento apresenta um capítulo dedicado a temática do direito à educação na EI. <u>A educação infantil como direito</u> de Carlos Roberto Jamil Cury
Diretrizes Operacionais para Educação Infantil – 2000	Fundamentos Legais dos Direitos das Crianças de 0 a 6 anos, crianças como sujeitos de direito. Discorre sobre a EI como prioridade, e como gestores de políticas públicas precisam

ISSN: 2176 - 1396

Parecer	compreendê-la dessa forma, e planejar o financiamento para a efetivação dos direitos das crianças.
Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas – 2002 *Documento de subsídio/ orientador para municípios*	Direito ao atendimento em creches e pré-escolas. [...] "o direito à educação direciona todas as demais ações voltadas para a infância". [...] "o direito das crianças com necessidades educativas especiais de serem atendidas na rede regular de creches e pré-escolas". Direito a uma educação de qualidade, o papel do conselho tutelar como meio de garantir os direitos das crianças.
Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação – 2005 *Documento normativo/mandatório*	O documento apresenta um breve histórico da EI, menciona a CF de 1988, quando a educação passa a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. E, sobre a importância da parceria entre os entes federados na garantia de efetivação dos direitos das crianças
Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil – 2006 *Documento norteador, publicado em três volumes*	Não menciona o direito à educação, todavia, o tangencia apresentando critérios de qualidade, que fazem parte do que entendemos como inerente ao direito à educação.
Indicadores da qualidade na educação infantil -2009 *Documento orientador*	A partir da perspectiva de avaliação de contexto da EI, o documento menciona vinte e sete vezes o termo direito, é relacionado a: promover [...] "práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática". Direito à todas as crianças desde o nascimento. "Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças". Proteção dos direitos das crianças. "Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?" "Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças"
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil *(a partir da Resolução CNE/CEB no 5/09) – 2011* *Documento normativo/mandatório*	Direito social, de interação social, à cidadania, ao direito civil, à educação da primeira infância e [...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2011, p. 18).
Brinquedos e brincadeiras de Creche – 2012 *Documento técnico*	Apresenta ideia de brincadeira como um direito na EI. A brincadeira é descrita também como uma dimensão da qualidade da EI.
Oferta e demanda de educação infantil no campo – 2012 *Relato de pesquisa*	Apresenta dados referentes ao não cumprimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos no campo. "Recentemente, esses parâmetros de compreensão "romântico ou de atraso" dos habitantes rurais foram tencionados pelas mobilizações políticas e sociais, especialmente através dos movimentos sociais do campo. Esses atores sociais se organizaram para lutar por maior igualdade e direitos de cidadania como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas, dentre outros".
Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012 Conversão	Não menciona o termo direito, todavia, a lei visa ampliar e garantir o direito à EI, através de apoio financeiro da União aos entes federados que são responsáveis pela oferta dessa etapa educacional.

ISSN: 2176 - 1396

da Medida Provisória nº 570, de 2012[2]	
Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014	O documento inicia sua apresentação já descrevendo a intenção de garantir o direito à educação a partir de suas metas. "Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania". Apresenta também metas que visam garantir o direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11
Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil – 2015 Guia informativo	"É direito da criança, portanto, ter acesso a uma prática educativa de qualidade, compatível com o ritmo de seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida, respeitadas suas competências e limitações". O documento apresenta práticas infantis como um direito das crianças, enquanto sujeitos e sujeitas de direito. E como essas práticas precisam caminhar lado a lado com a qualidade.
Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e Mediações – 2016 Documento orientador	Defende a relação entre direito à educação e qualidade da oferta da EI.
Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil - 2018	Menciona majoritariamente o direito relacionado à aprendizagem, visto que é um documento que dialoga com a Base Nacional Comum Curricular.
Base Nacional Comum Curricular - 2018	Assim como os Parâmetros de 2018, o direito é relacionado à aprendizagem.
Programa de Apoio à Manutenção da Educação Infantil[3] *- 2023*	Leis e ações que visam garantir o direito ao acesso de um quantitativo maior de crianças, bem como, garantir a qualidade dos espaços que elas serão acomodadas.

Fonte: RICORDI (2023)

O direito relacionado a qualidade é uma condição inerente ao direito à educação, a afirmação corrobora as leis, normas e documentos descritos no quadro. A análise dos documentos auxilia essa percepção, de como direito à educação mudou de perspectiva com o passar dos anos. Logo após a promulgação da CF de 1988 eram mencionadas as questões do direito à cidadania, à democracia (CURY, 2002). No decorrer de períodos de governos democráticos, percebe-se a intenção de relacionar o direito à qualidade da oferta, aferindo que apenas o acesso não é o

[2] Altera as Leis nº s 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências.
[3] No ano de 2023, em conformidade com a Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011, o governo Federal visa ampliar o número de matrículas na EI.

suficiente. E com um governo conservador, o direito passa a ser descrito relacionado apenas à aprendizagem. Essas mudanças são explicitadas por Bobbio (2002), visto que o direito muda de acordo com perspectivas político-históricas.

Qvortrup (2010) afirma que os direitos das crianças são oriundos de demandas adultas, essa etapa geracional planeja, elabora e implementa as políticas para as crianças e suas infâncias. Como é caso dos movimentos das mulheres, que lutaram por creches, e espaços de cuidado para os filhos e filhas durante sua jornada de trabalho (ROSEMBERG, 1984). Suas lutas foram importantíssimas na conquista do direito à educação dos bebês e crianças. (CAMPOS, 1999; CORRÊA, 2002; ROSEMBERG, 2006). Todavia, não podemos desconsiderar que as crianças e bebês se beneficiaram com o acesso às creches, pré-escolas e escolas, posto que outras políticas sociais são ofertadas dentro do ambiente escolar.

A EI como possibilidade de diminuição da pobreza e do fracasso escolar é algo recorrente em alguns documentos. Isso dá-se pela concepção de criança que tínhamos enquanto sociedade, hoje com uma concepção de sujeitos de direto, de respeito às crianças em suas individualidades, como atuantes na política, mesmo que dentro de certas limitações, os documentos traduzem essas perspectivas valorizando o fazer da criança, suas interações e desenvolvimento integral (QVORTRUP, 2006).

A defesa esse estudo é da garantia dos direitos das crianças, e a escola é um mecanismo garantidor desses direitos. Isso posto, não existe a possibilidade de discordar da importância da obrigatoriedade das matrículas para as crianças a fim de combater algumas desigualdades sociais (CRUZ, 2017). A obrigatoriedade da educação não é garantidora de qualidade dessa oferta, mas é uma possibilidade de lutarmos para oferecermos qualidade, de apresentarmos as demandas das crianças, bem como, exigirmos que as políticas e líderes políticos considerem que não podemos oferecer um direito ao acesso como “mínimo existencial” (QUERZÉ, 2013; XIMENES, 2014).

Os documentos apresentam aspectos necessários para a oferta de uma EI de qualidade, e quais são as dimensões de qualidade, quais estratégias e planejamentos necessários para que consigamos implementá-la.

Após a CF de 1988 ocorreu um processo democrático de pensar a criança, através da elaboração de leis em âmbito nacional, ou seja, promulgadas pela União e implementadas por Estados e Municípios. Fato que ilustra o movimento entre os três entes federados da nação.

Rosemberg (2006) destaca que na década de 1990 os investimentos na educação brasileira foramconcentrados no Ensino Fundamental, caminhando assim de acordo com a cartilha do Banco Mundial que dialogava na perspectiva de progresso do país ecombate à pobreza (MOREIRA; LARA, 2012). Situação que inibiu investimentos na EI, corroborando seu caráter assistencialista.

Corroborando essa premissa, a qualidade, assim como outras políticas, não tem sua eficácia sozinha. Ela precisa ser pensada em diferentes vertentes e em conjunto com outras ações de qualidade. Os parâmetros Nacionais de Qualidade discorrem sobre a qualidade atrelada a espaços, materiais específicos para bebês e crianças pequenas, e o tempo das crianças (ARELARO, 2017).

Na intenção de garantirmos às crianças seus direitos enquanto sujeitos, nossa legislação e planejamentos governamentais fazem da educação um aporte para ofertarmos outras políticas de proteção e assistência às crianças, como o direito à saúde, higiene, à brincadeira, ao contato com a natureza, à alimentação, a expressar seus sentimentos, à atenção individual àqueles que necessitam, bem como, direito à religião, cultura e identidade racial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EI ainda não é universalizada, e tem o consentimento da lei para isso. Visto que a obrigatoriedade de matrícula é para crianças a partir dos 4 anos, e a meta 1 do PNE (2014-2024) visa que até o final do plano apenas 50% das crianças de 0 a 3 anos estejam matriculadas em creches. Ou seja, direito à educação para bebês e crianças pequenas é limitado, visto que está em disputa com o Estado e com as crianças mais velhas que se enquadram na faixa etária da obrigatoriedade escolar.

A crença popular afirma que basta a criança estar na escola que seus problemas estarão resolvidos, que o país se beneficiará com o “investimento” precoce. Bourdieu e Passeron (2010) corroboram essa afirmação em seus escritos sobre a reprodução escolar. Afirmam que somente o acesso a escola não basta para que consigamos diminuir as desigualdades sociais. Pois até mesmo a escola produz, reproduz e constrói desigualdades.

Ou seja, uma escola compensatória não tem o impacto desejado nas crianças mais pobres (FITOUSSI; ROSAVALLON, 1997). Essas situações causam nas

pessoas uma culpabilização. No caso das crianças, elas não são responsabilizadas diretamente, todavia, sofrem violência simbólica. Além de serem subjugadas e fragmentadas nas políticas, as colocando em situação de desigualdades. Por isso a importância de uma luta para a efetivação dos direitos das crianças, seja no ambiente escolar, na academia, nas ações políticas em suas implementações. Precisamos garantir que as demandas das crianças sejam atendidas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero a Seis**. v. 19, n. 36 p. 206-222, jul-dez 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_ bases_1ed.pdf Acesso em 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf Acessoem: 19 Abr. 2022.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. EC nº 59/2009. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 10 jun.2022.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos dePesquisa** [online]. 1999, n. 106, pp. 117-127. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>. Acesso em: 20 Abr.2022. https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Democracia e a educação como direito: introdução do livro recém-lançado "A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio"**. 2021. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em:

https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/. Acesso em: 02 ago. 2023.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: Oliveira, R.P.R.; ADRIÃO, T. (org). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na ConstituiçãoFederal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 17-28.

CRUZ, M. N. da. EDUCAÇÃO INFANTIL E AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA. **Cadernos CEDES**, *37*(102), 259–276. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173587 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WJ5w6XqfQrgNpHhwy3jDMty/abstract/?lang=pt#ModalHowcite Acesso em: 04 ago. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245 _ 262, jul. 2002.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 2ª ed. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1984.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político-pedagógico de educação infantil. In; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J.A. da S.; LARA, A.M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá: Eduem, 2012.

QUERZÉ. Adriana. O valor da participação. In: BONDIOLO, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos.** Tradução de: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba- PR: Ed. UFPR, 2013.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, n. 141, set./dez.2010, p. 777-792.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural nainfância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. Em: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica.** São Paulo: Quartier Latin, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA ATUAR EM ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DO PARANÁ

Maria Luisa da Silva Borniotto[1]

RESUMO

O texto se organiza com o objetivo de discutir a política de formação superior indígena no estado do Paraná para a formação de professores para atuarem da educação básica de suas escolas indígenas. A partir da Constituição de 1988 os povos indígenas passaram a ser considerados cidadãos por meio de documentação aprovada visando delinear uma política educacional específica, diferenciada, intercultural e bilíngue para estes povos. Os anos de 1990 intensificaram essa ação quando o Ministério da Educação (MEC) assumiu essa modalidade de educação elaborando Diretrizes e Referenciais que a nortearam. Sendo um período de reformas neoliberais, o objetivo visou diminuir as obrigações sociais com as populações indígenas e assim consolidar o Estado Mínimo. Os movimentos sociais indígenas, historicamente, lutavam contra a tutela e exploração, reivindicando direitos e autonomia. No contexto da reforma, suas pautas passam a ser ouvidas pelo governo, na busca do consenso. Várias ações foram formuladas abrangendo todas as esferas da vida indígena, como a questão das terras, saúde e educação. Aqui, apresentamos nosso problema de pesquisa nas discussões na área da educação, que envolve a formação inicial e continuada de professores indígenas, para esta "nova" política educacional, abordando a experiência do estado do Paraná na formação superior.

Palavras-chave: Formação de professores. Indígenas. Paraná. Ensino Superior. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O Este texto tem como objetivo discutir como os povos indígenas, no Paraná, das etnias Kaingang, Guarani e Xetá buscam formação profissional nos cursos de graduação no ensino superior das Universidades Estaduais do Paraná.

A educação é uma demanda que está na pauta de mobilizações dos movimentos indígenas, que desde a colonização, lutam por seus territórios e, na década de 1970, encontraram espaço junto aos movimentos urbanos para postular as políticas de autonomia e sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural (FAUSTINO, 2006). Dessa forma, desde então, a perspectiva de uma educação visando à integração vai, aos poucos, deixando espaço para uma educação que fortaleça as culturas, as especificidades das diferentes etnias e as

[1] Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí-PR. E-mail: mariaborniotto@gmail.com

línguas indígenas, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o qual enfatiza a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue, com objetivos de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

O documento adverte que, para se concretizar uma escola realmente diferenciada, bilíngue e intercultural, é necessário ser o quadro de professores composto pelos próprios indígenas. Ressalta que, a maioria dos professores que atua nas escolas de suas comunidades não tem formação, nem ao menos no magistério e que muitas vezes, parte deles, dominar os conhecimentos próprios de sua cultura com conhecimento deficiente da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos escolares. Diante de tal realidade, quem assume as salas de aulas das escolas indígenas são professores não-índios, que segundo o documento, não possuem conhecimentos suficientes sobre os povos indígenas, e essa situação impossibilita o desenvolvimento da proposta de uma educação intercultural (BRASIL, 1998).

Esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam formação profissional para atuar na docência e gestão das escolas de suas comunidades. O discurso que esses documentos produzem sobre a educação indígena, pauta-se na autonomia para essas populações, postulando que os professores indígenas assumam efetivamente as funções nas escolas indígenas.

Na atual política educacional cabe ao professor indígena atuar como mediador de suas comunidades, promovendo a interação dos diversos tipos de conhecimento que se entrelaçam no processo escolar. De um lado, com os conhecimentos universais e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo étnico.

A luta pelo acesso ao ensino superior também tem relação com a manutenção e reconquista de territórios tradicionais, fortalecer a esperança a esses povos, como um meio propício para sair da exclusão em que foram colocados pelo sistema capitalista e obter melhores condições de vida. Destacam-se no cenário político as recomendações advindas nos documentos dos organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, com orientações sobre o papel da educação superior e da universidade no processo de desenvolvimento econômico (NOVAK, 2014).

O Censo do IBGE de 2023 (BRASIL, 2023) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), aponta que a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes. Conforme o IBGE,

pouco mais da metade (51,2%) da população indígena está concentrada na Amazônia Legal. Em 2010, quando foi realizado o Censo anterior, foram contados 896.917 indígenas no país, e que existem 180 línguas indígenas faladas no Brasil por pessoas pertencentes a 305 etnias indígenas diferenciadas. Informou, ainda, que 37% dos indígenas, com mais de cinco anos, falam as línguas e suas variações dialetais, sendo que milhares de indígenas, falam mais de duas línguas.

Mesmo diante desta rica realidade sociolinguística, raros são os livros, jornais, revistas e outros meios escritos em línguas indígenas. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), no início do século XXI (BRASIL, 2007), demonstraram que ainda são raríssimas as produções em línguas indígenas existentes nas escolas indígenas. As pesquisas de campo realizadas pelo Observatório da Educação Escolar Indígena no Paraná (OBEDUC/UEM), demonstraram, também, que os professores indígenas enfrentam muitas dificuldades ao preparar suas aulas interculturais bilíngues, devido, principalmente, à ausência de materiais didáticos apropriados e de espaços para estudos sobre o bilinguismo.

A partir de dados como estes, o governo brasileiro do período, iniciou programas de formação continuada, que possibilitassem não apenas a pesquisa, mas, principalmente, a participação dos povos indígenas criando condições de estudos, encontros, discussões e produção de recursos didáticos bilíngues, em diferentes linguagens e portadores de textos.

Nasce assim o Programa Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI/FNDE), regulamentado pela Portaria MEC 98/2013. Tanto o Observatório, instituído em 2009, como os Saberes, instituído em 2013, tem o objetivo de formar pesquisadores e professores indígenas, fomentar pesquisas e ampliar a ação dos intelectuais indígenas. Visam, ainda, potencializar os Projetos Pedagógicos e os currículos das escolas indígenas, discutir epistemologias decoloniais, e, principalmente, produzir materiais para a Educação Básica indígena.

Neste texto, apresentamos a formação inicial dos professores indígenas, por meio da política pública estadual como a criação de vagas suplementares no estado do Paraná.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ

ISSN: 2176 - 1396

Seguindo uma tendência da política nacional (NOVAK, 2014), o Paraná, em 2001, aprovou, em 18 de abril de 2001, a Lei Estadual nº 13.134, criando vagas suplementares nas universidades públicas destinadas a estudantes indígenas provenientes dos povos territorializados no estado: os Kaingang, Guarani (Nhandewa, Mbya, Kaiowa, Ava) e Xetá para a entrada na Universidade, através de um Vestibular específico. Essa Lei destinou aos indígenas residentes no estado, três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais. Em 2006, a referida Lei foi alterada pela Lei Estadual nº 14.995, e o número de vagas ofertadas passando para seis, em cada universidade.

Pedagogia e outras licenciaturas estão entre os cursos mais procurados (FAUSTINO, NOVAK E CIPRIANO, 2013), uma vez que contribuem, mais diretamente, com as demandas urgentes de profissionais indígenas nas comunidades, onde se oferecem, nestas áreas, as maiores oportunidades de emprego.

No Paraná a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), instituiu a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), composta por membros das IES estaduais e da Universidade Federal do Paraná. De acordo com o último levantamento dos dados desde órgão, disponibilizado em 2016, no período entre 2002 a 2015, “foram ofertadas 583 vagas disputadas pelos candidatos indígenas do Paraná e de outros estados da Federação, sendo destas, 489 ofertadas pelas IES Estaduais do Paraná e 94 pela UFPR” (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 53). Destacamos que 48 indígenas se formaram nas estaduais, conforme dados do quadro abaixo, elaborado por (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013) e que vem sendo atualizada com os dados das CUIAS de cada IES.

Quadro 1 – Indígenas Formados nas Universidades Estaduais do Paraná até 2015

INSTITUIÇÃO	SEXO	ETNIA	CURSO	FORMADOS
UEL	M	G	Jornalismo	11
	F	G	Medicina	
	M	G	Med. Veterinária	
	F	G	Odontologia	
	M	G	Odontologia	
	F	K	Serviço Social	
	F	G	Secretariado	

	M	G	Design Gráfico	
	M	G	Educação Física	
	F	K	Serviço Social	
	F	K	Letras	
UEM	M	G	Ciências Sociais	12
	M	K	Direito	
	F	G	Enfermagem	
	F	G	Enfermagem	
	F	K	Enfermagem	
	F	K	Enfermagem	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	K	Pedagogia	
	F	K	Enfermagem	
	F	K	Pedagogia	
	M	G	Medicina	
UEPG	F	K	Pedagogia	3
	F	K	Direito	
	M	K	Serviço Social	
UNICENTRO	F	K	Pedagogia	10
	F	K	Pedagogia	
	F	K	Serviço Social	
	F	K	Serviço Social	
	M	K	Administração	
	F	K	Pedagogia	
	M	K	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	M	G	Agronomia	
	M	K	Pedagogia	

ISSN: 2176 - 1396

UNIOESTE	F	G	Medicina	2
	M	K	Pedagogia	
UNESPAR	-	-	-	0
UENP	F	K	Ciências Biológicas	10
	F	G	Geografia	
	F	G	Geografia	
	M	G	História	
	F	K	Letras	
	F	K	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Pedagogia	
	F	G	Direito	
TOTAL				**48**

Fonte: Faustino, Novak, Cipriano (2013), atualizada com dados da CUIA-PR, em 2016.

A dimensão afirmativa desse processo se evidencia ainda na escolha das áreas e dos cursos pelos estudantes e profissionais indígenas. Observa-se que, dos 48 profissionais graduados, 24 deles (50%) optaram pela área de Educação e de Licenciaturas, tendo em vista a necessidade de atuação de gestores, pedagogos e de professores e, em busca de maiores oportunidades de empregabilidade, 11 optaram pela área de Saúde vinculando-se a cursos integrais e de significativa concorrência, tais como Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Enfermagem e 13 nas demais áreas do conhecimento.

Dados do site dia-a-dia Educação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR mostram que das 38 escolas indígenas existentes no Estado do Paraná, mais de 50% dos profissionais da educação não são indígenas. Conforme dados abaixo, esses profissionais desenvolvem as funções de: Diretor, Direção auxiliar, Pedagogos, Coordenador de Ciclo Básico (anos iniciais), Agentes Educacional. Possuem vínculo temporário com a SEED por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), em que o contrato pode ser renovado ou não, anualmente, por

meio de edital público e declaração de anuência do cacique de cada comunidade (MENEZES, 2016).

Quadro: Profissionais da Educação Básica Indígena no Paraná

Profissionais da Educação Escolar Indígena	**Indígenas**	**Não indígenas**
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
TOTAL	**243**	**556**

Fonte: Dados elaborados por Menezes (2016), com base nas informações do dia a dia da educação SEED – PR, 2015 (Novak et al., 2015)

Está presente na Constituição Federal de 1988 e nas publicações e debates na área da educação indígena o argumento de que esses povos devem ter o direito de praticarem uma educação intercultural e bilíngue nas escolas de suas comunidades. Portanto, quais são os esforços que estão sendo feitos para que possam formar no Ensino Superior seus próprios professores, pedagogos que vão assumir as salas de aulas, as coordenações pedagógicas em suas Terras Indígenas, rumo a uma educação realmente intercultural e bilíngue? No Paraná temos a Lei 13.134/2001, alterada pela Lei nº 14.995 de 2006. Porém, no entanto, como destaca Rita Potiguara (2022), políticas como essas:

> demonstram que a presença indígena em alguns desses cursos e instituições específicas ainda se dá na condição de estudantes ou público-alvo das ações, não havendo indígenas no corpo docente e técnico administrativo, mesmo no caso da proposta de criação de um campus localizado em uma Terra Indígena. (POTIGUARA, 2022, p. 91).

Na busca pelo protagonismo e autonomia dos povos indígenas, essas políticas têm viabilizado o ingresso de indígenas no ensino superior, mas ainda não ocupam o protagonismo como maioria do corpo docente de suas escolas.

ISSN: 2176 - 1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando esse conjunto de propostas presentes nos documentos da legislação educacional brasileira, a partir da década de 1990, com o discurso governamental que advém de organismos multilaterais, de que, somente por meio da educação os indígenas terão seus direitos garantidos, temos que levar em consideração que os povos indígenas estão inseridos numa sociedade extremamente excludente, com "índices históricos de desemprego e perversa desigualdade na distribuição de renda [...]" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 12). Portanto, a formação superior nos parece extremamente importante e isso se evidencia na consideração que a escola e a universidade têm assumido entre os povos indígenas, para que esses povos realmente ocupem espaços de lideranças, de fazedores de suas políticas, tanto nas suas comunidades como na sociedade envolvente.

Consideramos que a formação de professores indígenas é um importante meio de saírem da invisibilidade, de serem realmente os próprios protagonistas das políticas de suas escolas, amenizando com isso, os preconceitos e as discriminações geradas na relação de ensino aprendizagem nas escolas e nas universidades.

O reconhecimento oficial da educação escolar indígena como modalidade inserida nos sistemas públicos de educação, como intercultural, diferenciada e bilíngue, conforme destaca o texto da C/F 1988 e oficialmente reconhecida na LDBN 9.394/96, somente será concretizado se os próprios indígenas, ao se formarem, assumirem a direção das escolas de suas comunidades e outros espaços de trabalho tanto nas aldeias como na sociedade envolvente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R.; SILVÉRIO D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L. RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas**: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Coleção Estudos Afirmativos, v.8.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 13 agost. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Orientações pedagógicas para a organização curricular. IN:__. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 55-90.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes curriculares nacionais para a educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 13 agost. 2023.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. MEC., Brasília: SECADI, 2014.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese (DOUTORADO) Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; CIPRIANO, S. C. A Presença indígena na Universidade**:** acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. A **política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NOVAK, M. S. J. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Rayka Hinschinck de Paula [1]

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, com o uso de análise de artigos e livros científicos que abordam, a temática dos aspectos socioemocionais das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O objetivo é compreender o modo que os aspectos socioemocionais influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tem, ainda, como finalidade contribuir para a compreensão e constituição do campo de estudo sobre a importância de se ter estudos e efetivação na prática sobre o desenvolvimento de uma inteligência emocional, evidenciado sua relevância na pandemia do Covid-19. Apresentando como questão norteadora: "Como os aspectos socioemocionais dos estudantes estão relacionados ao processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas? ". Referente ao referencial teórico foram usados os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de Oliveira (2019) e, de Palangana (2015). Foi identificado que é necessário e importante abordar com os estudantes os aspectos socioemocionais, e como estes influenciam na aprendizagem e na sociedade, evidenciando principalmente nos últimos dois anos de isolamento social. Entretanto, foi constatado que é preciso de uma formação continuada para professores sobre a temática. Reconhece-se que o tema busca refletir uma aprendizagem significava emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Socioemocional. Aprendizagem. Educação. Professores. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objeto de pesquisa a relevância social dos aspectos socioemocionais na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de como o ensinamento e a falta dele, interfere nos aspectos cognitivos, sociais e pessoais do indivíduo. O objetivo é compreender de que maneira os aspectos socioemocionais influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tem, ainda, o propositivo de contribuir para a compreensão e constituição do campo de estudo sobre a importância de se ter estudos e efetivação na prática sobre o desenvolvimento de uma inteligência emocional, evidenciado sua relevância na pandemia do Covid-19. Apresentando assim, o seguinte questionamento: "Como os aspectos socioemocionais dos estudantes estão relacionados ao processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas? ".

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br ou raykadepaula@outlook.com

A questão socioemocional está presente nas práticas pedagógicas, e influencia o processo educacional, desde o momento de considerar e entender os diferentes aspectos socioemocionais, compreendendo o que está sentindo, respeitando as suas limitações e regularidades de que até que ponto estou sendo capaz de estudar, e qual que é a minha reação diante disso, se está dando motivação para se dedicar nos estudos ou se está "atrapalhando" os estudos, pois o modo como o estudante irá reagir, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser esse sentimento alegria ou raiva, por exemplo, de como usar esses dois aspectos emocionais de maneira positiva no ensino, identificando o que se pode fazer para melhorar esse sentimento e sensação, pois quando se compreende o que está sentindo, dar um nome de fato para aquilo, o ser humano conseguirá comunicar o que está passando, e com base nisso medidas poderão ser tomadas.

A partir disso, o indivíduo será capaz de se (auto) conhecer, respeitando as suas limitações, dando nome para o que está passando, sabendo e compreendendo o que precisa fazer, para depois "absorver" os conteúdos.

A capacidade de compreender e entender o que está sentindo, não está somente relacionado com os meios biológicos e psicológicos na aprendizagem, ao contrário, esses conhecimentos ou falta deles, influencia no sujeito como um ser social, de entender como o professor deve intermediar nessas situações, e ajudar o estudante a compreender o que está sentido, respeitando as possíveis dificuldades, com o objetivo do próprio discente saber como pode se (auto) ajudar quando está passando por esses questionamentos, com o propósito do desenvolvimento e aprimoramento de uma inteligência emocional.

Busca-se compreender como esta temática vem sendo discorrida nas áreas educacionais, foi realizada uma revisão de literatura baseada na plataforma digital CAPES, com os seguintes descritores: *socioemocional; aprendizagem; educação; desenvolvimento.* Identificando ao todo 11 trabalhos acadêmicos, com o recorte temporal entre os últimos cinco anos, 2018 e 2022. A partir disso, foi realizado a primeira análise, por meio da leitura dos títulos dos trabalhos, verificando se estava relacionado com a temática educacional. Totalizando, portanto, 5 artigos para serem analisados na íntegra, realizando leituras desses trabalhos.

Destes, destaco o artigo *Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais*, de Ernesto Candeias Martins (2021), busca compreender como os estudantes entendem sobre

as suas emoções, para o desenvolvimento e aprimoramento de uma inteligência emocional.

No artigo intitulado *Possível reconfiguração dos modelos educacional pós-pandemia*, da autora Bernardete Angelina Gatii (2020), aborda sobre os impactos do isolamento da Covid-19 e o retorno das aulas presenciais na educação, no que se refere a área de gestão e dos estudantes, como que impactou as emoções e o aprendizado nesse período.

No estudo *Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas*, das pesquisadoras Alexandra Amadio Belli e Ana Lucia Manrique (2018), retratam sobre uma vivencia de uma situação-problema real nas aulas do ensino da matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de São Paulo, no que se refere ao processo de resolução de problemas matemáticos, articulados com as emoções nesse período de resolução das questões.

Na publicação *Connected to Nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada*, de Leila Miyuki Saito e Estogildo Gledson Batista (2022), discorrem sobre um projeto elaborado por estudantes, como forma de processo avaliativo, colaborativo e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Por fim, temos também como fonte, o trabalho *Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar*, de Sabina Valente (2020), discute sobre as competências socioemocionais como forma de inclusão pedagógica, e a importância de se realizar uma reflexão nessa temática.

Além dos artigos constatados, há também duas obras que estão alinhadas com essa linha de pesquisa, a saber: *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*, dos autores Yves La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (2019), na qual é apresentando como as questões socioemocionais apresentam uma relação com a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito como um ser social, pensante, crítico e intelectual, atrelado com o desenvolvimento cognitivo, articulando com os autores.

Já a segunda obra *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*, da autora Isilda Campaner Palangana (2015), explana como o papel social, a vivência e trocas de experiências, estão inter-relacionadas com os processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

O referencial teórico utilizado está apoiado nos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, de Oliveira (2019) e, de Palangana (2015).

A metodologia se dá por meio da abordagem qualitativa, com enfoque na tipologia documental e análise do conteúdo, como os autores Ludke e André (1986, p. 39) exploram:

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidencias que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Deste modo, a pesquisa procura explorar a contextualização das habilidades emocionais, evidenciando a presença contaste do termo inteligência emocional.

2 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Oliveira (2019) comenta sobre as ideias do psicólogo Vigotski, no que se refere as concepções de aprendizagem estar atrelada a construção e formação de conceitos, instaurando um sentido e significado para o termo identificado, realizando processo de associação dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

Consoante a isso, Palangana (2015) discorre que o desenvolvimento e a aprendizagem, são dois processos independentes, que quando se tem a concretização de um desses fatores, o outro terá a sua efetivação. Para isso se concretizar "[...] é preciso haver determinado nível de desenvolvimento para que certos tipos de aprendizagem sejam possíveis" (PALANGANA, 2015, p. 132).

Referente ao desenvolvimento, é um processo evolutivo e gradual que acompanha o aspecto cognitivo evolutivo, pois

> "[...] ao aprender, a criança avança em seu desenvolvimento muito além do conteúdo ou das habilidades aprendidas, uma vez que esse novo conteúdo pode ser transferido para uma série de outras funções mentais" (PALANGANA, 2015, p. 134).

O desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma inteligência emocional para os indivíduos é algo de extrema importância pessoal e social, principalmente, quando se tem trocas de relações diárias, interferindo no desenvolvimento cognitivo e afetivo, como ser social, crítico e reflexivo.

Deve-se ser algo explorado em conjunto com os familiares e professores, pois o estado emocional que o sujeito pode estar se encontrando, não está somente interferindo nele, estará também influenciando aos outros ao seu redor, com quem está apresentando uma interação de fato com o outro, pois quando demonstrado e transmitido esse ato de alegria, tristeza, raiva ou frustação, por exemplo, pode acabar "transmitindo" para outra pessoa.

Por isso, é de extrema importância mostrar aos estudantes a como lidar, transmitir e comunicar as suas emoções, como Martins (2021, p. 8) comenta:

> As respostas emocionais desenvolvem-se conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo e/ou neurológico, variando em qualidade e intensidade, pois ao estar submetido a vários fatores, que interagem e se alteram entre si, as crianças devem aprender a conhecer, gerir e controlar.

Evidenciando que o desenvolvimento da compreensão das emoções, é um processo evolutivo e gradativo, que demanda um certo período de tempo, apresentando influência de um contexto social, familiar e estudantil que está inserido, podendo apresentar momentos de motivação que coloquem a criança como centro do processo, considerando o que ela está sentindo, demonstrando afetividade e compreensão no que está falando, e principalmente respeitar e validar o que ela está sentido, buscando compreender como poder ajudá-la.

Quando não apresentado o desenvolvimento das habilidades emocionais de maneira positiva e significativa para o discente, ele não conseguirá lidar com futuras frustações escolares e sociais, podendo se "culpar" por não estar conseguindo realizar alguma atividade pedagógica proposta, ficando com ansiedade, raiva, angustia ou decepção, por exemplo. Emoções essas consideradas como "não boas" por alguns, quando na realidade, pode-se mostrar motivadoras para outros, não devendo realizar associar emoções como "boas" ou "ruins", pois como comentado as influencias e o contexto social que está inserido diariamente, interfere como o sujeito irá avaliar o que está sentindo.

Por isso, a necessidade de os educadores da educação promoverem a realizar

ISSN: 2176 - 1396

momentos de (auto) conhecimento para os educandos saberem lidarem com seus sentimentos e respeitando o que está sentido, e não desconsiderando o que está passando, pois:

> A maioria das dificuldades no aprender provém da falta de apoio, empenhamento e/ou envolvimento das famílias com os filhos, principalmente as que manifestam desestruturação emocional. Ora é fundamental a influência da família e da escola no desenvolvimento das habilidades da criança e no seu processo de aprendizagem (MARTINS, 2021, p. 10).

Para isso não acontecer, é interessante que se tenha um diálogo entre os responsáveis e a escola, para que realizem um trabalho em conjunto para promover o desenvolvimento emocional do estudante, já que:

> [...] a família é uma peça fundamental no desenvolvimento afetivo-emocional da criança, devendo aceitar as dificuldades por ela trazidas da escola, e procurar educá-la emocionalmente (escuta ativa, comunicação interativa, habilidades socioemocionais), em especial, saber aprender com os erros, criando-lhe um ambiente disciplinado e normativo, que promova o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, de maneira que se sintam à vontade para as expressar, de modo a tornar-se um aluno persistente no decorrer das suas aprendizagens (MARTINS, 2021, p. 11).

Identifica-se que encarrar e aceitar o erro, é uma dificuldade que os tutores apresentam de saber como reagir a esses momentos, demonstrando na maioria das vezes, uma reação “agressiva”, e a criança vendo essa atitude pode acabar se frustrando, se recuando e como medo de errar, quando na verdade é uma tentativa do que acha que é o correto, e a partir dos erros é que se terá o desenvolvimento da aprendizagem, e que é algo normal e corriqueiro do dia a dia dos cidadãos.

Reconhece-se que o modo como comunicar, é algo relevante, devendo tomar cuidado com as palavras e como irá se portar diante dessas situações, estando subordinado aos aspectos afetivos e sociais, como explora Gatti (2020, p. 34): “[...] as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam”.

Deve-se estar em constante processo de aprimoramento emocional, um dos meios de oportunizar esse momento é estimular atividades dinâmicas em grupos, promovendo a socialização, gerando trocas de realidades e vivências, estimulando essa troca entre os colegas da turma, principalmente pelo fato que os discentes

ISSN: 2176 - 1396

ficaram em isolamento social durante dois anos, por conta de uma pandemia do Corona Vírus, Gati (2020, p. 35) comenta sobre a importância dessa interação social:

> Daí o preparo psicológico dos vários grupos envolvidos com a escolarização, criando abertura para trocas, conversas, sobre como se sentiram com as novas ações que lhes foram exigidas no período de isolamento: uso de redes, de mídias diversas, as novas propostas, as facilidades, necessidades ou dificuldades que perceberam, aprendizagens diversas, ganhos que avaliam que tiveram ou não.

A partir dessa convivência social, de acordo com Belli e Manrique (2018), os acadêmicos estarão aprendendo a lidar com possíveis situações de conflitos e se posicionando na mediação de uma situação de desestabilização emocional, aprendendo a gerir um problema que pode ser acentuado por questões emotivas.

Saito e Batista (2022) evidenciam que atividades promovidas em grupos, impulsionam diversas habilidades e competências para conviver socialmente, "[...] autonomia, criatividade, interação, cooperação, construção e articulação de diferentes conhecimentos" (SAITO; BATISTA, 2022, p. 10).

Além das indagações comentadas no decorrer do texto, Valente (2020) traz uma questão problema que as instituições de ensino acabam explorando com muito enfoque somente nas áreas curriculares estudantis, que devem ser exploradas, mas também é relevante trazer indagações sociais, cognitivas e emocionais, estão esses três aspectos entrelaçados e conectados: " [...] as aprendizagens mais necessárias não estão tão presentes, tais como o saber ler emoções, saber interpretar o que se sente e como se sente, o saber comunicar e, particularmente, o saber ouvir" (VALENTE, 2020, p. 2337).

Valente (2020) identifica que a aprendizagem socioemocional precisa estar presente nas redes educacionais, especialmente logo após o isolamento social da pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19, que acabou deixando diversas sequelas, sendo uma delas a dificuldade de entender o seu próprio sentimento e o do outro:

> Numa sociedade em que todos têm acesso à educação, atentamos distintas mazelas na sociedade contemporânea aprofundadas pela pandemia da Covid-19, consequência de se ter descuidado a educação mais importante, a educação emocional, para que os alunos aprendam a gerir emoções, a viver em equilíbrio emocional, a conhecerem-se, ao próprio e ao outro, a saberem resolver conflitos, e a saberem comunicar (VALENTE, 2020, p. 2344-2345).

ISSN: 2176 - 1396

Identificou-se uma atenção para a questão socioemocional, que está em alinhamento com o meio de ensino e influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou atender aos seguintes objetivos: relacionar os estados emocionais do discente com a aprendizagem; explicar como as questões socioemocionais estão inter-relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem; associar como o professor deve intermediar e considerar os aspectos emocionais com o meio de aprendizagem.

Consoante a isso, para efetivar o cumprimento dos objetivos propostos foram realizadas pesquisas em revistas on-line. Durante todo o percurso investigativo pode-se perceber que apresentasse propostas para o fortalecimento da inteligência emocional.

Por meio da análise da literatura sobre o assunto, percebeu-se uma grande identificação das questões que abordam a aprendizagem significativa emocional, temática esta que ficou mais intensificada da sua importância com o isolamento social e com o ensino remoto.

Evidencia-se, assim, que compreender as questões socioemocionais do discente pode contribuir para o seu desempenho. Para isso, é preciso que os professores sejam orientados sobre como lidar com essas questões em seu cotidiano. Quando ambos conseguirem compreender e identificar o que estão sentindo, estarão também entendendo as suas limitações de aprendizagem, de até que ponto estão conseguindo compreender o que está sendo exposto, entendendo seus limites, assimilando as suas emoções e sabendo comunicar as dificuldades com as quais estão lidando, o que torna mais fácil o encaminhamento de possíveis soluções.

REFERÊNCIAS

BELLI, Alexandra Amadio; MANRIQUE, Ana Lucia. Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas. **Educação Matemática Debate**, v. 2, n. 5, p. 171-187. 2018. Disponível em:

https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/67. Aceso em: 27 out. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudo Avançados**, São Paulo**.** v. 34, n. 1000, p. 29-41. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/. Aceso em: 07 out. 2022.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 2019.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. O problema da afetividade em Vigotski. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 2019. cap. 5, p. 115-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986. cap. 3, p. 39. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 47, n. 1, p. 6-23. 2021. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/867. Aceso em: 07 out. 2022.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PALANGANA, Isilda Campaner. A concepção de Lev Semenovich Vigotski. In: PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. cap: 2, p. 91-138.

SAITO, Leila Miyuki; BATISTA, Estogildo Gledson. Connected to Nature: uma proposta de atividade avaliativa gamificada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8171. Aceso em: 07 out. 2022.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2332-2349, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441. Aceso em: 07 out. 2022.

SABERES, MEMÓRIAS E HISTÓRIA ORAL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Mileidi Ferreira de Castilho[1]
Cícera A. Lima Malheiro [2]

RESUMO

O objetivo desse estudo é identificar a influência dos diferentes tipos de saberes, memórias e histórias de vida na construção da identidade profissional, e refletir sobre a interação destes elementos na formação e práticas profissionais. No contexto de um mestrado, este estudo em progresso usa a história oral para analisar narrativas de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estas narrativas ajudam a compreender a identidade destes educadores. A pesquisa abrange categorias como saberes, trajetória profissional e identidade sendo que para esse recorte, apresenta-se os dados da revisão bibliográfica em andamento. A partir dos resultados foi evidenciado que a identidade profissional é moldada por saberes, memórias e histórias de vida. Constatou-se a importância dos saberes teóricos e práticos na formação educacional. Evidenciou-se também que a memória, influencia a identidade atual de um indivíduo, assim como a subjetividade e a relevância das experiências cotidianas pela história oral. Conclui-se que a identidade é dinâmica, formada por diversas experiências e conhecimentos, exigindo uma abordagem integrada na formação profissional.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Narrativas orais. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O papel das escolas de tempo integral emerge como espaços que fomentam a diversidade de aprendizagem, salientando a autonomia e a utilização de variadas tecnologias como parte integral de uma metodologia de ensino inovadora. Segundo Gadotti (2009), estas escolas introduzem uma nova dinâmica na sociedade do conhecimento e o tema da inclusão. Este cenário se torna especialmente relevante para o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que a inclusão efetiva e o desenvolvimento dos alunos são intensificados por uma metodologia que incorpora recursos tecnológicos.

No entanto, Gadotti alerta que um dos desafios é “fazer chegar às populações mais pobres os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola".

Nesse contexto, surge a necessidade de pesquisas com o foco na educação inclusiva desenvolvidas nas escolas de tempo integral. Estudos nesta área podem auxiliar professores que atuam no AEE a expressar suas perspectivas, contribuindo

[1] Mestranda – UNESP. E-mail: mileidi.castilho@unesp.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9840754784719742.
[2] Doutora – UNESP - E-mail: cicera.malheiro@unesp.br. Currículo Lattes:http://lattes.cnpq.br/9594089174735076

para a reflexão sobre seus saberes, sua identidade e seu desenvolvimento profissional.

Acredita-se que os estudos que versam sobre esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da experiência de aprendizagem dos alunos, especialmente em um serviço que está na vanguarda de programas nacionais voltados à educação inclusiva.

Contudo, observa-se uma lacuna na literatura sobre como é formada a identidade desses profissionais, particularmente os que atuam em escolas de tempo integral. Este é um contexto que exige habilidades específicas e uma forte identidade profissional para lidar com demandas diárias.

Entende-se que a relação entre os saberes, a identidade docente e o desenvolvimento profissional docente, são elementos fundamentais no campo da educação. Os saberes adquiridos ao longo da trajetória acadêmica e profissional de um educador formam a base que orienta sua prática em sala de aula. Porém, mais do que simplesmente deter conhecimento, a maneira como o docente integra e articula esses saberes, dando-lhes significado em seu contexto de atuação, é crucial na formação de sua identidade profissional. Essa identidade, por sua vez, não é estática; ela é moldada e refinada continuamente através das experiências, reflexões e interações que o educador vivencia ao longo de sua carreira.

Assim, entende-se que a identidade docente desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional do educador. Ao reconhecer e compreender seus valores, crenças e práticas pedagógicas, o docente pode direcionar sua evolução profissional de maneira mais intencional e alinhada com seus objetivos. Esse processo de autoconhecimento e autoavaliação, que relaciona os saberes à identidade, potencializa a capacidade do educador de se adaptar, aprender e crescer em sua profissão, reafirmando seu compromisso com a excelência educacional e com a formação integral de seus alunos.

Tendo como base o que foi exposto estabelece-se como objetivo identificar a influência dos diferentes tipos de saberes, memórias e histórias de vida na construção da identidade profissional, e refletir sobre a interação destes elementos na formação e práticas profissionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que determinou a educação de pessoas com deficiência em ambientes das salas de aula regulares. Esse foi um passo crucial para a educação especial, pois também assegurou a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim em seu Artigo 208 afirma o compromisso do Estado com a educação, assegurando "[...] III - atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1998). A legislação assegura a aprendizagem e torna-se imperativo discutir a atuação, e formação dos professores, especificamente os que atuam no AEE, o que passa pela identidade profissional, possibilitando que se sintam qualificados para atender os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

A Resolução CNE/CEB Nº 2 (Brasil, 2001) garante que alunos tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil, envolvendo avaliação e interação com a família e comunidade. Esta norma define que a educação especial deve prover recursos e serviços para assegurar a educação escolar, focando no desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais em todas as fases da educação básica.

Dentro deste contexto, a resolução aborda sobre os recursos essenciais para o desenvolvimento pleno desses estudantes e delineia o papel das salas de recursos, detalhando serviços de apoio pedagógico, como atuação de professores especializados, intérpretes de linguagens e códigos, entre outros (Brasil, 2001).

Por sua vez, a Resolução nº 4 (Brasil, 2009) ressalta que o AEE visa eliminar barreiras para a total participação do aluno na sociedade, fornecendo recursos que complementam a formação do educando.

Tannús-Valadão e Mendes (2016) pontuam os desafios encontrados na prática brasileira, indicando a complexidade de atender às diversas necessidades dos alunos em tempos limitados de atendimento. Há preocupações sobre a execução do AEE nas escolas e a preparação adequada dos professores.

De acordo com Mercado (2016), os docentes de educação especial muitas vezes reproduzem conhecimentos moldados por políticas públicas, levando à desprofissionalização deste educador. A pesquisa de Mercado (2016) ressalta a falta de participação desses profissionais no processo de decisão pedagógica, uma observação baseada no contexto de Maceió-Alagoas, mas que reflete desafios nacionais.

De acordo com Gatti (1996, p. 85), é evidente que a identidade desempenha um papel fundamental no modo como as pessoas se relacionam com o mundo e com o trabalho, especialmente no caso dos professores e, mais especificamente, dos profissionais que atuam na área de serviços de educação especial dentro das escolas. Essa identidade influencia suas perspectivas em relação à formação e às formas de atuação profissional, bem como entende-se que essa pode influenciar a sua relação no ambiente de trabalho. A partir da afirmação da autora, entendemos sobre a importância de compreendermos como a identidade dos profissionais que trabalham nesses contextos é construída, considerando que a identidade não é apenas uma questão individual, mas também uma construção social, moldada por fatores pessoais, culturais e profissionais e impactada pelo ambiente.

Nesse direcionamento, entende-se a partir de Gatti (1996, p. 98) que os professores possuem uma identidade pessoal e social que deve ser compreendida e respeitada. Essa afirmação nos leva a refletir sobre a necessidade de reconhecermos a singularidade de cada professor, levando em conta suas experiências de vida, valores e visões de mundo.

A identidade docente, como mencionado pela autora, assume um papel fundamental na construção de relações e efetivas no ambiente educacional. Ao compreender e respeitar a identidade dos professores, podemos criar espaços de colaboração, diálogo e troca de experiências, favorecendo a construção de uma cultura de aprendizagem enriquecedora tanto para os professores quanto para os alunos PAEE.

Nota-se que os desafios enfrentados pela educação básica no Brasil são significativos e tornam-se ainda mais proeminentes quando se menciona a educação especial. A problemática é ampla e, por isso, pesquisas que discutem essa temática da identidade e formação se mostram essenciais, tendo em vista que se propõem a iluminar o cotidiano de inúmeros discentes e docentes, especialmente na educação básica.

A identidade docente desempenha um papel central na compreensão dos desafios e das possibilidades da prática pedagógica inclusiva. Assim, entende-se que o estudo do processo identitário dos professores que atuam no AEE em escolas de tempo integral é um tema que está intrinsicamente relacionado à busca por uma educação inclusiva de qualidade, o que consequentemente perpassa pelos saberes desses profissionais.

3 METODOLOGIA

Este estudo se encontra em andamento no contexto do mestrado, para o qual será empregada o método de História Oral, enfocando nas narrativas orais dos docentes que trabalham no AEE. As narrativas desempenham um papel fundamental, possibilitando-nos acessar a trajetória de vida destes educadores e, consequentemente, entender sua construção identitária. Josso (2010, p. 69) destaca que a narrativa da história de vida é uma forma de mediação do autoconhecimento, proporcionando ao narrador uma oportunidade de refletir sobre seus diversos modos de expressão, autopercepção e os processos que guiam sua formação. Para a obtenção dessas narrativas, um guia de entrevista semiestruturado será empregado. Planeja-se entrevistar docentes do AEE que trabalham em instituições de ensino integral localizadas em um município do Mato Grosso do Sul. Os trabalhos de Glat (1988) e Alberti (2013) serão referenciados para guiar a análise, ambos enfatizando a relevância das narrativas orais como material primordial para análises posteriores. Este projeto contempla categorias analíticas como: Trajetória Profissional; Autoreconhecimento e Identidade Profissional; e Experiências que Modelam a Identidade no ambiente do AEE. Adicionalmente, uma revisão bibliográfica está sendo conduzida como parte deste estudo. Para tanto, nesse artigo apresenta-se parte dos dados da revisão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados preliminares desta pesquisa têm como foco principal a revisão de literatura, que é vital para compreender os fundamentos teóricos da identidade profissional e a sua articulação com método de histórias de vida.

O primeiro desses estudos é assinado por Dubar (1997a, 1997b). Este autor argumenta de forma aprofundada sobre a forma como a identidade profissional é esculpida e influenciada por diversos tipos de saberes. Ele categoriza esses saberes em quatro vertentes: os saberes teóricos, que fornecem uma base conceitual e acadêmica; os saberes práticos, derivados diretamente das experiências reais e cotidianas de trabalho; os saberes profissionais, que representam uma síntese dos saberes práticos e técnicos e são vitais para um desempenho profissional

qualificado; e, por último, os saberes de organização, que combinam elementos práticos e teóricos, estando profundamente ligados à responsabilidade e ao entendimento do contexto no qual o indivíduo está inserido, como é o caso do serviço em AEE. Dubar sublinha que a amalgamação e interação destes diferentes tipos de saberes contribui de forma significativa para a construção de uma identidade profissional robusta e bem fundamentada, a qual, para ser plenamente desenvolvida, demanda uma formação educacional adequada. No ambiente educacional, particularmente na formação de professores, a importância de valorizar os saberes práticos é incontestável. Além disso, torna-se imperativo articular e balancear estes diferentes tipos de saberes, garantindo uma formação holística. Esta formação contínua e o reconhecimento dos diferentes saberes habilitam o profissional a responder e se adaptar a um ambiente profissional que está sempre em evolução e mudança.

Por outro lado, os trabalhos de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2007) também merecem destaque. Estes autores enfatizam a intrínseca relação entre os saberes e a construção da identidade profissional docente. Eles postulam que os saberes da formação pedagógica, que marcam e distinguem um educador, são imbuídos durante o período de formação especializada. Por outro lado, os saberes disciplinares, mesmo não sendo originados diretamente pelo professor, detêm uma importância fundamental, uma vez que demonstram o seu domínio e proficiência sobre os conteúdos que ensina. Já os saberes experienciais, desenvolvidos a partir da interação e vivência diária no ambiente escolar, atuam como bússolas que guiam e orientam a atuação profissional. Para Tardif e Lessard, a internalização e domínio desses saberes são decisivos para a construção da identidade profissional e para a eficácia da atuação no contexto escolar.

A revisão da literatura permitiu uma compreensão profunda sobre como os diferentes saberes influenciam e moldam a identidade profissional, especialmente no campo da educação. A intersecção e interação destes saberes, conforme proposto pelos autores mencionados, destacam a complexidade e riqueza da construção da identidade profissional no cenário educacional contemporâneo.

A pesquisa ancorada na metodologia da História Oral, conforme Oliveira, (2020), proporciona uma perspectiva valiosa ao captar nuances das histórias cotidianas que documentos escritos não alcançam. Esta abordagem permite a valorização da subjetividade, considerando diferenças, diálogos e histórias de vida.

Essa produção de documentos a partir das narrativas orais ressalta a influência das experiências cotidianas na construção identitária e formação de saberes, destacando a educação integral como um pilar na constituição de identidades dos educadores. Estas identidades, moldadas por experiências profissionais diversificadas, abraçam a diversidade, apreciando-a como parâmetro enriquecedor. O estudo revela um chamado para refletir sobre as práticas educacionais, colocando em questão hierarquias tradicionais de saberes e promovendo uma abordagem mais integrada e humanista.

Oliveira (2020) destaca que a identidade dos educadores é profundamente influenciada pelas suas vivências cotidianas, refletindo em sua relação com o conhecimento, práticas pedagógicas e conexões estabelecidas. Conclui-se que, para esses docentes, experiências de vida e ensino são intrínsecas na definição de sua identidade profissional.

A pesquisa de Silva (2019) focou na interpretação das histórias de vida, formação e identidade de enfermeiras docentes no Piauí, buscando preservar a memória do ensino da enfermagem. A identidade profissional dessas enfermeiras está em constante evolução, moldada por fatores políticos, sociais, culturais, suas histórias pessoais e experiências acadêmicas. A autora destacou a complexidade desse processo identitário, sendo influenciado tanto por elementos biográficos quanto por relações sociais originadas durante sua formação. Seus resultados enfatizam a relevância do ensino superior na consolidação e empoderamento da profissão de enfermeira docente.

Silva (2019) destaca a intrínseca relação entre memória individual e coletiva, ressaltando que a memória é uma reconstrução do passado, sempre permeada por significados derivados de experiências vividas. A memória não é meramente evocada por estímulos externos; o indivíduo deve possuir uma "semente de rememoração" para consolidar tais lembranças. De acordo com a autora, a emoção, interpretação e percepção são fundamentais na solidificação das histórias e, frequentemente, uma revisitação dessas memórias pode revelar detalhes anteriormente esquecidos ou não observados. Estas recordações não só refletem o passado, mas também influenciam e são incorporadas ao presente.

Silva (2019) explica que a análise dessas memórias, sobretudo no contexto profissional, permite aos indivíduos uma compreensão profunda de seus processos de formação, vinculando-os às suas histórias pessoais. Assim, a autora argumenta

que essa consciência histórica molda o desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, a autora acrescenta que por meio da reflexão, identificamos aspectos essenciais de nossa identidade, compreendendo nossa singularidade e posição no tecido da história.

A identidade profissional, profundamente interligada às experiências vividas, é influenciada por uma miríade de saberes, como os categorizados por Dubar (1997) e a relação destacada entre saberes e formação docente por Tardif (2014). A pesquisa de Silva (2019) ressalta a memória, individual e coletiva, como um pilar na construção dessa identidade, sendo uma reconstrução significativa do passado. Oliveira (2020), abordando pela metodologia da História Oral, destaca a influência das narrativas cotidianas na formação de identidades dos educadores, promovendo uma visão integrada e humanista do processo educacional. Portanto, a complexa tessitura da identidade profissional é formada pela intersecção dos saberes, experiências, memórias e histórias de vida, exigindo uma reflexão contínua sobre as práticas e metodologias de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional, conforme explorado ao longo deste estudo, não se constrói em um vácuo, mas é meticulosamente tecida por uma interação complexa de saberes, memórias e histórias de vida. Esta investigação enfatizou a influência multifacetada dos saberes em diferentes domínios, desde os teóricos até os práticos, e revelou a profunda imbricação destes com a identidade profissional, especialmente no campo educacional.

A contribuição de Dubar (1997) serviu como um pilar teórico, proporcionando uma categorização dos diferentes tipos de saberes e sua relevância na construção da identidade. Este entendimento se torna ainda mais importante quando analisamos os saberes práticos e a imperatividade de sua valorização na formação educacional, uma vez que trazem o mundo real e suas complexidades para o ambiente de aprendizado.

Tardif (2014) e Lessard (2007), com sua ênfase nos saberes pedagógicos e disciplinares, enriqueceram nossa compreensão da identidade profissional docente. Essa identidade, distinta e fundamental, é construída durante os anos de formação, sendo posteriormente moldada e refinada através de experiências cotidianas no

contexto escolar. A integração destes saberes é determinante para um ensino eficaz e para a construção de uma identidade docente coesa.

No entanto, não se pode negar a importância da memória e da história pessoal na construção dessa identidade. Silva (2019), com sua abordagem focada nas histórias de vida de enfermeiras docentes, trouxe a relevância da memória individual e coletiva à luz. A memória não apenas serve como um registro do passado, mas desempenha um papel vital na formação da identidade atual de um indivíduo, influenciando suas ações, decisões e perspectivas.

A metodologia da História Oral, conforme destacado por Oliveira (2020), fornece uma dimensão adicional à nossa compreensão. Ao capturar as nuances das histórias cotidianas, essa abordagem valoriza a subjetividade e enfatiza a importância das experiências vividas na formação da identidade. As narrativas orais, com suas emoções brutas e reflexões sinceras, servem como um espelho, refletindo as complexidades da identidade profissional dos educadores.

Em conclusão, este estudo que se encontra em andamento reforça a necessidade de uma abordagem holística e integrada na formação profissional. A identidade não é um produto estático; é dinâmica, influenciada por uma variedade de saberes, memórias e histórias de vida. Portanto, ao refletir sobre as práticas e metodologias de formação, é essencial reconhecer e valorizar essa rica tapeçaria de experiências e conhecimentos. Apenas então podemos aspirar a formar profissionais que não só dominam seus respectivos campos, mas também compreendem profundamente sua posição e papel no mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Resolução Nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997a.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997b.

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

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cad. Pesq., São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

GLAT, R. "**Não somos diferentes das outras pessoas**": a Vida Cotidiana de Mulheres com Deficiência Mental Contada Por Elas Mesmas. Rio de Janeiro, junho de 1988.

TANNÚS-VALADÃO, G. and MENDES, E.G. (2016). **Políticas educacionais brasileiras sobre AEE**. J Res Spec Educ Needs, 16: 860 864. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12226>. Acesso em: 08 ago. 2023.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MERCADO, Elizangela Leal de Oliveira. Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió- Alagoas. 2016. 318f. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1593/1/Identidades%20do%20professor%20de%20educa%c3%a7%c3%a3o%20especial%20no%20contexto%20de%20Macei%c3%b3-Alagoas.pdf. Acesso em 16 de Nov. 2022.

SILVA, Anneth Cardoso Dasílio Da. **Histórias de vida, formação profissional e identidade de enfermeiras professoras**. Tese. Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2019. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8690580>. Acesso em: 20 jul 2023.

OLIVEIRA, Patrícia Romana de. **Histórias vividas, identidades construídas: experiências docentes com a educação integral**. Dissertação. Universidade de Taubaté, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8599563>. Acesso em: 20 jul 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEM HISTÓRIA! OS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO CONTANDO AFRICANIDADES NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Isadora Lemos Silva[1]

Letícia Santos Azevedo[2]

RESUMO

O escrito advém da pesquisa que dá título ao ensaio, apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia como requisito final para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus de Itapetinga, desenvolvida por uma egressa da instituição citada. Objetivou-se nesta produção, analisar os atravessamentos do projeto na formação de licenciandos/as do curso de Pedagogia da UESB. O estudo foi se delineando sobre as implicações evidenciadas na formação das participantes do Projeto Extensionista da UESB, que tende em sua prática pedagógica fazer jus a Lei 10.639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008. Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa teve como instrumento metodológico a escuta dos sujeitos pesquisados via aplicação de questionário, no sentido de explorar os conteúdos que emergiram do ambiente investigado. Quanto a análise dos dados, foram tratados à luz da inspiração da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). A pesquisa sinalizou, que o/a Pedagogo/a em formação, que possuí vivências formativas em projetos de extensão que versem sobre as questões étnico-raciais, tende a gerar impacto e transformação no seu campo de atuação, bem como na sua identidade docente, estando sensível à promoção de espaços educativos que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, produzindo uma cultura escolar proativa aos desdobramentos e enfrentamentos do racismo estrutural em nosso país.

Palavras-chave: Relação étnico-racial. Racismo. Contação de histórias. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

É urgente a necessidade de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade cultural, visto que as atitudes de exclusão para com a cultura negra e indígena na escola denotam-se da ausência de conhecimento, reconhecimento, valorização e respeito. Destarte, as ações do Projeto Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias, alinha-se a propostas pedagógicas de enfrentamento e combate aos preconceitos e, a formação de cidadãos intolerantes a alteridade e tudo aquilo que difere da cultura e conhecimento hegemônico.

[1] Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, isadoralemos48@gmail.com
[2] Mestra em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora lotada no Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem (DCHEL/UESB), Campus Itapetinga, leticia.azevedo@uesb.edu.br.

Com destaque para o diálogo com o último grupo de sujeitos, o estudo aqui, apresentado visou refletir: Quais implicações são evidenciadas na formação dos licenciandos em Pedagogia que participam do projeto de extensão Contando Africanidades? Posta tal questão, foi delineado o objetivo geral da pesquisa: analisar os atravessamentos do projeto na formação de licenciandos/as do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e os específicos: compreender a proposta do Projeto Contando Africanidades à luz da literatura que sustenta o estudo; identificar o perfil formativo das estudantes atuantes na ação extensionista investigada; verificar os impactos do Projeto na formação acadêmica das partícipes.

Quanto ao percurso metodológico, o estudo alinhou-se na abordagem qualitativa, utilizando o campo empírico como ambiente favorável para a produção dos dados. Dentro desta pretensão, esta pesquisa teve como instrumento metodológico a escuta dos sujeitos pesquisados via aplicação de questionário, no sentido de explorar os conteúdos que emergiram do ambiente investigado.

2 DESENVOLVIMENTO

A necessidade de propostas educativas que tratem das relações étnicas e que problematizem sobre a cultura afro-brasileira, se dá pela busca incessante de combater o racismo e o preconceito étnico racial que ainda se encontram engessados em alguns contextos educacionais brasileiros, limitados em discutir e vivenciar práticas que superem o preconceito cultural e a negação da cultura negra e indígena.

A prática educativa não pode ser concebida sem a cultura, porque somos seres sociais e ela está presente na nossa forma de agir. A escola é um espaço que reflete a diversidade, sendo ela considerada ou não. Assim, a ausência de objetivos e propostas pedagógicas que visem auxiliar o processo de escolarização das crianças negras/indígenas e atender a sua identidade cultural, contribui para que a escola se torne cada vez mais excludente, preconceituosa e propícia ao fracasso.

O Projeto Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias, tem como objetivo principal promover sessões de contação de histórias que tragam como protagonistas personagens negros e indígenas, com vistas a desconstrução de preconceitos/estereótipos, o tratamento das relações identitárias em espaços educativos e a valorização das

matrizes culturais e étnicas brasileiras. Ademais, desenvolver por meio da contação de histórias ações lúdicas e interativas no âmbito escolar, viabilizando a construção de espaços educativos cada vez mais plural e receptivo no trato com a diversidade cultural.

Na tentativa de desconstrução de práticas educativas que negligenciam e silenciam a nossa ancestralidade é que se destaca as ações do projeto de extensão objeto desta pesquisa, pois no trato das questões culturais étnicas brasileiras na ambiência escolar via a "contação de histórias" - um recurso didático milenar que advém das primeiras iniciativas de educação em nossa humanidade, são promovidas experiências lúdicas que fomentam a interação e o conhecimento sobre os nossos ancestrais, bem como sobre a nossa história.

O Projeto fortalece via as ações extensionistas programadas a materialização da tríade indissociável: Ensino-Pesquisa-Extensão, possibilitando a reaproximação entre a universidade e a sociedade. A proposta também oportuniza o diálogo, a promoção de conhecimentos, interação e vivências com a comunidade externa atendida: alunos da Educação Básica da rede municipal de Itapetinga-BA; bem como a comunidade acadêmica: professores, pesquisadores, funcionários e estudantes do curso de Pedagogia.

O Projeto Contando, objeto de estudo da pesquisa apresentada, justifica-se pela necessidade de combater o racismo e o preconceito étnico racial por vezes enraizados em alguns contextos educacionais, reforçados sobretudo, por práticas educativas que supervalorizam uma literatura hegemônica/eurocêntrica, interditando o currículo escolar, negligenciando as reais histórias do nosso povo negro-indígena, os contos afro-indígenas brasileiros, os saberes ancestrais e a pluralidade cultural do país. Também, alinha-se a relevância desta reflexão, a obrigatoriedade de inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos processos educativos, amparada pela legislação educacional brasileira, por intermédio da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, respectivamente.

3 METODOLOGIA

A escolha desta pesquisa recaiu na abordagem qualitativa, esta que parte do fundamento de que há "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2018, p. 78).

Tivemos como instrumentos metodológicos o estudo documental, sendo preliminarmente analisado o Projeto da ação extensionista investigada, e posteriormente, a escuta dos partícipes via aplicação de questionário.

Os sujeitos que compuseram o cenário da pesquisa, foram 3 discentes[3]. Elencamos considerar para as vozes escolhidas: fazer parte do Projeto Contando Africanidades ou da Ludoteca e ser estudante do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga. Para produção de dados, nossas ouvintes foram reunidas em uma sala de aula da UESB, onde foi apresentada a proposta de pesquisa e lido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo, posteriormente, assinado pelas partícipes e dado prosseguimento a produção com a aplicação do questionário.

Quanto a análise dos dados, foram tratados à luz da inspiração da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), que preconiza, ordená-la em três polos cronológicos: pré-análise; investigação do material; a condução dos resultados, interpretação e inferência. Na fase de pré-análise foi efetuada a leitura flutuante, apropriando-se dos conteúdos presentes nos questionários respondidos pelas partícipes da pesquisa e a posteriori o desenvolvimento de tabulação dos dados. Esta leitura flutuante permitiu o contato com os documentos, análise o conhecimento do texto, deixando-nos invadir por impressões e orientações. Por fim, seguimos com a fase de tratamento dos resultados: interpretação e inferência aos quais foram fundamentais para dar sentido aos resultados da pesquisa, sendo subsidiada por nossos referenciais.

4 RESULTADOS

Neste tópico, será apresentado um recorte analítico dos achados da pesquisa, sendo evidenciados os conteúdos apreendidos da análise dos dados e os atravessamentos crítico-reflexivos para atendimento do ensaio escrito.

[3] A fim de preservar a identidade das partícipes, estas são nomeadas com nomes fictícios, extraídos do conto africano: “As Tranças de Bintou" da autora: Sylviane A. Diouf. Nessa divertida história, protagonizada por uma menina negra (Bintou) que está cansada de usar seus quatros birotes (feitos por sua vovó Soukeye) que considera sem graça, a pequena mostra seu descontentamento por seus cabelos curtos e crespos e sonha mesmo é com lindas tranças enfeitadas, iguais as da sua irmã Fatou.

Indagadas sobre as implicações do Projeto Contando na formação das partícipes, Fatou evidencia que: “[...] o Projeto traz compreensão do cenário escolar e das necessidades de haver mais proximidade com histórias e contextos envolvendo pessoas negras”. Mas, sobre esta tratativa, Souza (2019) considera que ainda há um longo caminho a percorrer para que pontes sejam construídas, para que vozes sejam ouvidas e validadas. Cita:

> Embora vejamos na atualidade uma mudança no contexto histórico da literatura infantil, existem poucos livros que enaltecem a beleza negra, em comparação a publicações de literatura infantil de outras etnias. Quando ocorre a presença da população negra, ela em geral é apresentada apenas como escravos, empregados domésticos ou em papéis sociais menos representativos, o que faz com que as crianças não se sintam representadas pelos livros literários (p. 16).

Contudo, é papel fundamental do docente, buscar meios para assim, transformar essa realidade dentro da sala de aula, com o objetivo de fazer com que isso reflita e ultrapasse os muros do ambiente escolar.

Soukeye sinaliza a predominância da cultura europeia dentro dela, fruto do processo de colonização, subalternização dos corpos e das raças. Em contato com o Projeto, ela pôde vivenciar a riqueza da identidade cultural afro-indígena nos enredos das histórias estudadas e contadas, e reconhecer a necessidade do resgate da nossa herança ancestral.

O Contando Africanidades fomenta momentos de reflexão sobre identidade, reconhecimento, aceitação e valorização dos corpos plurais, sobretudo os traços identitários de crianças negras e indígenas. O Projeto caminha na construção de escolas inclusivas, onde nossas crianças não aprendam a definição do seu existir pela violenta subalternização de raças, cor, credo ou qualquer outro marcador instituído social e culturalmente. Escolas que respeitem a diversidade, que fomente o pensamento, a reflexão, o altruísmo, uma educação pública, laica, democrática e antirracista.

Para Bintou,

> [...] entre muitas outras implicações na formação está o diferencial que é evidente nesses discentes, pois, acabam tendo um olhar bem pontual sobre a importância das histórias na vida de cada um que conta e daqueles que ouvem, além das experiências na contação, possuem uma visão diferenciada dos demais em relação as questões étnicas raciais que são tratadas em todo processo formativo dos licenciandos no projeto.

A partir das memórias trazidas, podemos evidenciar as contribuições das ações do Projeto no que tange aos momentos de planejamento, formação e desenvolvimento, com base nas experiências vividas por nossas personagens entrevistadas. O projeto sensibiliza e toca de maneira lúdica, tanto os que nele participam, como também aqueles que têm a oportunidade de vivenciar os momentos de contação de histórias como ouvintes. É primordial um olhar mais sensível as questões raciais, estar ciente dos conflitos existentes na sociedade acerca da temática é imprescindível, caminhar em busca de transformações, faz parte do reconhecer e do compreender. Como conceber o fato de um país com grande diversidade cultural e onde a maior parte da população é negra, consegue ser um dos mais racistas? Dessa forma, é fundamental que os nossos futuros docentes reconheçam a narrativa racista que tem atravessado e estruturado a sociedade.

O Contando Africanidades, não somente oferece momentos lúdicos de sessões de contação de histórias, mas, promove momentos formativos, de reflexão e aprendizados, com o intuito de fomentar a consciência crítica das/os bolsistas que atuam no Projeto.

Figuras 1 e 2: Sessão: Saber quem sou - abordando identidade cultural.

Fonte: Acervo do Projeto Contando Africanidades (2022).

Os momentos de estudos, oficinas, planejamento ocorrem durante a execução do Projeto, estando a equipe em constante formação.

Figuras 3 e 4: Reunião de planejamento e oficina “O despertar para a contação de história”.

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Acervo do Projeto Contando Africanidades (2022).

Entretanto, os momentos formativos, não se resumem nas reuniões de estudo semanal, o Projeto realiza seminários, rodas de conversa, abertas ao público, na intenção de tratar e debater a respeito das questões identitárias. A exemplo da “Roda de Conversa: As múltiplas dimensões do racismo no Brasil”, ocorrida no dia 20 de outubro de 2022, no Auditório Juvino Oliveira, na UESB, atendendo aos estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas, professores/as e interessados em geral.

Figuras 5 e 6: Roda de conversa - As múltiplas dimensões do racismo no Brasil (momento formativo do Projeto)

Fonte: Acervo do Projeto Contando Africanidades (2022).

No tecer sobre os desdobramentos do Projeto Contando Africanidades nos espaços escolares, Fatou ainda acrescenta:

> É fundamental, pois rompe com as estruturas sociais eurocêntricas e evidencia o povo brasileiro que é um povo que tem as suas características, misturas de cores e etnias que em sua grande maioria é inferiorizada por um único padrão encontrado nas literaturas infantis, onde a maioria dos personagens são brancos e com fenótipos europeus. No contexto acadêmico, o Projeto contribui de modo singular, pois fomenta o estudo das Relações Étnico-Raciais no processo formativo da/o pedagoga/o, instruindo para lidar com o público diverso e auxiliando na consciência dos saberes dos povos africanos e indígenas.

De acordo Soukeye, o Projeto é relevante por promover nas escolas momentos educativos sobre a representatividade negra e indígena, através dos personagens que protagonizam as histórias, sensibilizando as crianças para o reconhecimento, valorização e respeito dos seus traços identitários e suas ancestralidades. Ela acentua:

> A importância do Projeto no meio acadêmico é relevante, auxilia na formação de pedagogos(as) sensíveis para com os saberes dos "esquecidos", invisibilizados na literatura infantil clássica. É necessária uma docência que respeite a diversidade, formule propostas pedagógicas que evidenciem a representatividade cultural e identitária das crianças, a fim de combater o racismo, os preconceitos, a discriminação dentro do ambiente escolar e permitir que as crianças negras e indígenas reconheçam o seu lugar e sua importância no mundo.

Bintou afirma que,

> O Projeto contribui grandemente no espaço escolar, pois além de promover momentos de contação de histórias que valorizam a cultura africana e indígena, também proporciona momentos de reflexão e discussões das relações étnico racial. Com isso, as crianças vão crescendo e podendo ter contato com histórias que valorizem e coloque os negros e indígenas como protagonistas importantes na sociedade.

Oliveira (2020) retrata que, ao pensar na infância, ela imagina as crianças sendo respeitadas e consideradas partes essenciais desse todo bem maior previamente estabelecido. Onde são possibilitadas a participarem de um gama variada de experiências que as coloquem defronte de novos desafios e acontecimentos, para que sejam capazes de envolver suas maneiras de atuar, de protagonizar, de ter o poder de escolha, de opinar, de se emocionar e confrontar adversidades e de se solidarizar. Sendo assim, as partícipes acreditam que as escolas e a academia são essenciais no enfrentamento do preconceito racial e na promoção de uma cultura antirracista para nossas crianças, jovens, adultas/os e idosas/os.

A importância da representatividade nos livros de literatura na escola é uma ferramenta importante de combate ao racismo. A professora Kiusam Regina de Oliveira, uma das referências do acervo de histórias do Projeto Contando africanidades, conhecida, nacional e internacionalmente, pela força e representatividade de suas obras, com histórias que trazem uma abordagem extraordinária de questões étnico-raciais, acredita no potencial que o povo preto tem

ISSN: 2176 - 1396

de ousar-se a produzir suas próprias histórias e disseminá-las como força e corrente antirracista no mundo da literatura.

> Os livros lembrados por Kiusam como aqueles que a formaram ajudam a contar tanto seu processo de valorização da identidade quanto sua trajetória como ativista do movimento negro, professora, pesquisadora e divulgadora da cultura afro-brasileira. Um infantojuvenil que a fez enxergar a beleza da diferença, romances que retratam as chagas da escravidão, poemas e textos teóricos essenciais para a sua atuação como contadora de histórias: obras estruturantes em sua formação como leitora, cidadã e intelectual (OLIVEIRA, 2021, online).

Figuras 7 e 8: Ilustrações da capa de duas das histórias que compõem o acervo literário do Projeto Contando Africanidades (indígena – africana).

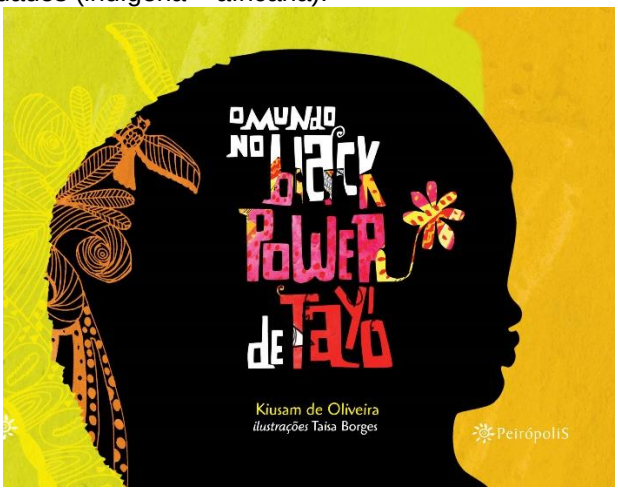

Fonte: Silva (2022).

Oliveira (2017) reflete que, considerando todo o racismo existente no Brasil é crucial que gestores e gestoras da educação e da cultura de todo o país compreendam a necessidade de se trabalhar com literatura centrada nas temáticas raciais. Ressalta o fato de termos na atualidade indígenas produzindo literaturas indígenas, como da mesma forma que temos muitos produzindo literaturas focadas nas questões raciais, assim como é o caso dela, que se dedica ao processo de construção das identidades das crianças negras, enquanto escritora de obras infanto-juvenis.

> A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2002, p. 126).

Dessa forma, em alguns casos, o racismo não é admitido pelo autor do ato, ou seja, ele não reconhece as práticas racistas executadas por ele, por outro lado, o indivíduo negro, também não consegue identificar a ação racista sofrida. De acordo Souza (1983), quando o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. A partir disso, o sujeito vai

controlar, observar e vigiar este corpo que se opõe a construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar.

Nestas condições, corroboramos com Santos, Miranda e Souza (2021), ao dizerem que é necessário problematizar os efeitos do racismo nas relações e no processo de construção da identidade negra, e para isso é fundamental dialogar com o campo fértil da diversidade, pensando nas diferenças de modo positivado, colocando a evidente pluralidade das diversas etnias e raças que fazem parte da sociedade brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das memórias aqui trazidas, evidenciou-se que o Projeto Contando Africanidades: valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias não somente contribui para o público-alvo que são destinadas as sessões de contação de histórias, mas contribui também, na formação acadêmica dos licenciandos em Pedagogia, participantes que dão vida ao Projeto.

A pesquisa sinalizou, que o/a Pedagogo/a em formação, que possuí vivências formativas em projetos de extensão que versem sobre as questões étnico-raciais tendem a gerar impacto e transformação no seu campo de atuação, bem como na sua identidade docente, estando sensível à promoção de espaços educativos que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, produzindo uma cultura escolar proativa aos desdobramentos e enfrentamentos do racismo estrutural em nosso país.

Por fim, consideramos um salutar pensar a temática das relações étnico-raciais e a valorização do seu tratamento na prática da literatura infanto-juvenil escolar, considerando que tal abordagem provoca atenção para a nossa herança ancestral, o legado afro-indígena em nosso território, sobretudo para a memória histórica, sucumbida pela narrativa hegemônica dos nossos algozes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultua(s)**: uma aproximação. Educação e sociedade, ano XIII, nº 79, agosto/2002.

CHIZZOTTI. A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª edição. Cortez editora, 2018.

OLIVEIRA, K. **Livros de formação.** Disponível em: www.livrariamegafauna.com.br/livros-de-formacao/. Acesso em> 20 de junho de 2023.

OLIVEIRA, K. **Programa temas em educação – literatura negra nas escolas**. Youtube, 4 de setembro de 2017. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=FQqRY4NUxTg. Acesso em> 20 de junho de 2023.

SANTOS, E. P dos; MIRANDA, J. S; SOUZA, L. F de. Processos formativos na educação das relações étnico-raciais em ciências humanas: reflexões a partir de intervenções pedagógicas com ojás. **Elisée**, Rev. Geo. UEG – Goiás, v. 10**,** n. 2. Jul/dez 2021.

SILVA, I. L. **Vem história!** Os desdobramentos do projeto contando africanidades na formação do/a pedagogo/a. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Itapetinga, BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983, coleção tendências; v. 4.

UESB. **Contando africanidades:** valorizando as matrizes culturais e étnicas brasileiras por meio da contação de histórias. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/PROEX - Ações extensionistas contínuas, Portaria n° 205/2022 / Edital 018/22.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Perla Cristiane Enviy[1]

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre o direito à educação e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância da permanência e do sucesso educacional de todos, a partir da garantia desse direito na Constituição Federal que tem como premissa promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Por meio da análise das perspectivas de autores pesquisadores do campo da EJA, entre eles destacamos Freire (1987;2003;2019); Arroyo (2014); Di Pierro (2001); Paiva (2010); Cury (1998) Gadotti (2014); Libâneo (2002) entre outros, que contribuem na reflexão em prol da luta por este direito, ressaltando que sua efetivação vai além do acesso. Dessa forma, busca-se ampliar o entendimento sobre como garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educacional garantido por lei e os aspectos que precisam ser considerados neste processo, visando contribuir para um debate mais amplo sobre a igualdade de acesso, permanência e sucesso educacional para todos os indivíduos, independentemente da idade. A pesquisa de cunho qualitativa, caracteriza-se como descritiva e bibliográfica por meio do estudo e análises de pesquisas que acompanham a trajetória como pesquisadora dessa área. Os resultados evidenciam que, embora vem ocorrendo progressos ao longo dos anos, ainda há desafios que precisam ser enfrentados a fim de efetivar plenamente o direito à educação em seus múltiplos aspectos: acesso, permanência e qualidade de ensino, bem como, a ausência ainda de não se construir, nem na sociedade civil nem no Estado, uma cultura do direito à educação na idade adulta, ao longo de toda vida

Palavras-chave: Direito à Educação. Permanência. Sucesso. EJA.

INTRODUÇÃO

As transformações e mudanças constantes na educação brasileira ao longo do tempo são amplamente reconhecidas. Esses processos tiveram início na década de 1920, quando surgiu uma preocupação significativa em relação ao analfabetismo no país. Nesse contexto, movimentos foram iniciados para fortalecer a nação e combater o crescente índice de analfabetismo no país.

As reformas educacionais propostas na década de 1920 ainda refletem elementos presentes nas propostas atuais de mudança. Algumas dessas reformas enfatizavam o esforço necessário para se combater o analfabetismo e o desejo por uma educação mais igualitária.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora do Curso de Pedagogia Unisecal/UEPG, e-mail perla.enviy@unisecal.edu.br

Após a Revolução de 1930, o Brasil passou por mudanças significativas, transitando de uma sociedade pré-capitalista para uma sociedade urbano-industrial. Esse período viu o surgimento de um movimento de renovação educacional que criticou a seletividade da escola existente, seu formalismo e a separação entre ensino e atividades humanas.

Esse movimento enfatizou a responsabilidade do Estado em fornecer educação para todos e defendeu a ideia de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Esses princípios foram formalizados no “Manifesto dos Pioneiros” de 1932, que propôs a construção de um amplo sistema nacional de educação no Brasil.

Essas propostas foram posteriormente incorporadas à Constituição Brasileira de 1934, que declarou a educação como um direito de todos e depois, mais tarde a Constituição Federal de 1988 vem reafirmar a importância da educação como um direito fundamental, reconhecendo-a como um direito público subjetivo. O direito à educação não é apenas o direito da criança frequentar a escola, mas também o direito do cidadão adulto que foi educado.

Nessa perspectiva, este trabalho discute como a educação como direito, que tem um papel crucial na formação da cidadania e na redução das desigualdades e das discriminações, possibilitando uma aproximação entre todos. Tem como objetivo refletir geral sobre a universalização da educação escolar de qualidade como um direito, que precisa garantir além do acesso, a permanência e o sucesso à educação de todos.

2 A AMPLIAÇÃO DA GARANTIA AO DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO

Toda política pública voltada para a educação se fundamenta no princípio da igualdade de oportunidades, na ampliação da escolaridade obrigatória como um processo contínuo e na redução das disparidades educacionais, com a perspectiva de que essa redução possa influenciar na mitigação das desigualdades sociais.

No entanto, o desafio constante para os formuladores de políticas não se limita a proclamar o direito à educação, mas sim a garantir efetivamente sua disponibilidade, o que requer não apenas a expansão do acesso, mas, de maneira crucial, a capacidade de oferecer igualdade de oportunidades durante todo o período

de ensino, e ao final desse percurso, com a concretização dos objetivos estabelecidos nos documentos legais.

A premissa da universalização da educação de qualidade serve de pressuposto para uma cidadania universal, proporcionando oportunidades e elevando a autoestima dos indivíduos. Por isso, a luta pelo direito à educação tem sido constante, refletindo a importância desse direito para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire (2019, p.128) enfatiza que

> [...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções .

Ainda o autor supracitado (FREIRE, 2003), defensor de uma educação libertadora e da necessidade de se estabelecer práticas mais igualitárias diante da desigualdade posta em nosso país, defendia também a concepção do sistema público como espaço de direitos para todos os cidadãos, que deve ser moldado e transformado pela participação de diferentes atores.

Assegurar que todos tenham acesso à escola é insuficiente quando não são providenciadas respostas adequadas para todos os indivíduos. A permanência e o sucesso dos estudantes na escola, os quais parecem estar associados à noção de qualidade, constituem situações complexas que convergem para um projeto de sociedade inclusiva, que garanta o direito à educação para todos.

Anísio Teixeira (1996), ao defender a democracia, não se referia apenas à necessidade de atender às carências dos indivíduos pobres, mas à omissão dos governos em transformar as condições sociais e escolares, a fim de ampliar as oportunidades educacionais para crianças das classes populares e melhorar a qualidade do ensino público. Arroyo (2014) argumenta que a educação deve ser entendida como um direito que possibilita a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A visão de Arroyo (2014) conecta-se com as ideias de Freire (2003) e Cury (1998) ao enfatizar que a educação não deve ser neutra, mas sim engajada na promoção da cidadania e na transformação da realidade. O direito à educação, nesse contexto, é visto como um instrumento de empoderamento das camadas menos privilegiadas, permitindo que elas se tornem atores ativos na construção de uma sociedade mais justa.

Cury (1988), em sua obra "Educação e Justiça Social: A Função Social da Escola", destaca a interligação entre educação e justiça social. Ele argumenta que o espaço escolar não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também um ambiente onde os indivíduos estão preparados para uma participação plena na sociedade. O mesmo autor (CURY, 1998) ressalta que o direito à educação não deve ser compreendido de forma restrita, mas sim como uma garantia de uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos cidadãos.

Enquanto Cury (1998) destaca a função social da escola como promotora de igualdade de oportunidades, Freire (2003) complementa essa visão ao destacar a educação como prática de liberdade e conscientização. Ambos os autores reconhecem a importância de uma educação que esteja em sintonia com as necessidades da sociedade e que capacite os cidadãos a atuarem como agentes de mudança.

Por meio das perspectivas de Cury (1998) e Freire (2003) compreendemos que a educação não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas sim um meio poderoso de emancipação, transformação e promoção da igualdade. A busca pela justiça social passa necessariamente pelo reconhecimento e garantia desse direito fundamental a todos os indivíduos, conforme defendido por esses renomados pensadores.

É notório que a exclusão social penetra nas instâncias educacionais, revelando disparidades marcantes e a ausência de igualdade de oportunidades. Com o grave quadro de falta de investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país a partir do ano de 2015, continuamos a assistir à queda nas matrículas na EJA em todos os níveis. Entre 2011 e 2021, verifica-se a queda de 27% nas matrículas em nível nacional a partir dos dados apresentado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas - INEP (2022).

Diante desse cenário, debater a ampliação do acesso, a continuidade, o aprimoramento e a democratização do sistema educacional, especialmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos, com a possibilidade ainda de unir esses esforços aos princípios da Educação Popular, se apresenta como uma via que nos parece promessa. Isso ocorre porque:

> A Educação Popular, portanto, desde a perspectiva da educação de jovens e adultos, passando pela universalização do direito à educação pública,

ISSN: 2176 - 1396

> gratuita e de qualidade, esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo. Hoje se discute, com a política Nacional de Educação Popular, que esta perspectiva política – metodológica, além de ser percebida como um método, pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população. (DI PIERRO 2001, p. 3).

A Educação de Jovens e Adultos, como manifestação da Educação Popular, surge como uma demanda essencial que se revele premente. Em nossa visão, não existe uma abordagem definitivamente definida.

Portanto, a busca pela permanência dos estudantes deve estar em sintonia com os princípios considerados na EJA como um contínuo processo de aprendizado ao longo da vida como defende Paiva (2010) ao argumentar em suas pesquisas que deve-se garantir a continuidade na educação até que os objetivos educacionais sejam alcançados com sucesso.

Nesse cenário, a questão da permanência na educação emerge como um desafio significativo para o nosso país. Tal compreensão precisa se dar de maneira flexível, aberta à mudança. Repensar o conceito de permanência aliado à questão que se reafirma o direito à educação, implica reconfigurar o ambiente escolar, reconhecendo e acomodando a diversidade e todas as particularidades dos alunos, incluindo gênero, raça, classe social e cultura.

É crucial reconhecer que a aprendizagem não se confina ao espaço escolar, mas se desenrola em múltiplos contextos sociais, constituindo um elemento essencial na busca pela humanização e no progresso humano.

Mesmo após décadas de lutas e movimentos para que o direito à Educação se efetive e contribua para minimizar as desigualdades tão presentes em nosso país, Paiva (2010) ressalta que a escola brasileira continua ainda colaborando na manutenção dos altos índices de analfabetismo ao permancer excluindo do processo de escolarização todos aqueles que dele fazem parte, seja pela desistência da escola ou insucesso nela obtido.

A autora (PAIVA, 2010) ainda reflete que mesmo com os inúmeros esforços já relaizados em prol da luta pela ampliação do acesso escolar para aqueles que dela foram excluídos por algum motivo, se faz necessário, reavaliar e organizar práticas que não só garantam o acesso, mas oportunizem de maneira efetiva a permanência e o sucesso de todos.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de considerar a individualidade e diversidade de cada aluno no processo educacional, conforme discutido por Arroyo

ISSN: 2176 - 1396

(2014). O autor ressalta que não existe um ritmo ou tempo de aprendizagem único que seja universal para todos os estudantes. Pelo contrário, os educadores devem reconhecer os limites e as possibilidades únicas de cada educando. Arroyo enfatiza que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno, respeitando suas características, interesses e habilidades. Isso implica em criar propostas de ensino flexíveis, capazes de garantir não apenas a permanência dos alunos na escola, mas também o seu sucesso. (ARROYO,2014).

Ainda nesse sentido, Paiva (2013) afirma que:

> O direito de acesso aos conhecimentos, escolares e outros, entendidos como potencializadores de novas aprendizagens, é por toda a vida, e não deve, portanto, ser pensado com prazo de validade, com etapas da vida, nem muito menos confundido com a mera escolarização. Aprender por toda a vida é tecer redes de conhecimentos que nunca se concluem, que sempre podem ser continuadas a partir do último ponto que foi dado, dos últimos fios que foram incorporados, advindos ou não da escola. As narrativas aqui apresentadas nos oferecem indícios para pensar essa questão sem nos abrigarmos no conforto de explicações tão fáceis quanto limitadas da complexa questão do acesso e da permanência na escola. (PAIVA, 2013, p.15).

Tal afirmação evidencia que para que esses alunos possam exercer seus direitos a aprender por toda a vida, sendo considerado seu modo de vida, seus objetivos e valores, é preciso reconhecer que existe aprendizado além da escola, outros conhecimentos que escolhem buscar quando estes lhes parecem importantes, em diferentes momentos da vida.

A suposta igualdade de oportunidades no acesso à escola e na garantia da permanência dos estudantes entra em conflito com a realidade que perpetua a exclusão e a expulsão de certos grupos populacionais, desde a infância. Isso ocorre devido à inadequação desses sujeitos ao modelo pré-concebido comportamental, cultural e epistemológico adotado pelo sistema educacional. Em outras palavras, a não escolarização não é apenas uma escolha baseada na percepção de diferentes modos de conduta de suas vidas, onde o direito a essas escolhas deve ser respeitada. Também ocorre porque a escola não consegue atender às necessidades desses indivíduos, não permitindo que eles sejam autênticos com seus conhecimentos e maneiras de interagir com o mundo.

Paulo Freire (2003) enfatiza que a educação desencadeia uma maior consciência e uma visão crítica das ações das pessoas no mundo ao seu redor, capacitando-as a lutar por transformações sociais e se opor à opressão. Em sua

perspectiva, o poder se manifesta através do aprimoramento da conscientização e da capacidade crítica dos indivíduos.

Além disso, é válido considerar que, embora haja evidências incidentes à não escolarização, seja por falta de oportunidade ou escolha consciente, essa decisão pode igualmente ser uma forma de resistir a um sistema que perpetua desigualdades sociais. Ao recusar a escolarização, os indivíduos podem estar rejeitando um sistema que reforça as disparidades e continua a alimentar as desigualdades presentes na estrutura social.

De acordo com Gadotti (2014, p. 26):

> Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é convocada a reexaminar sua identidade e legado, reformulando os propósitos e o conteúdo do ensino político específico para a cidadania democrática, aspectos sempre presentes em seus currículos. O conceito de cidadania é intrínseco e admite interpretações históricas flexíveis e multifacetadas. As discussões contemporâneas em torno dos objetivos da educação para a cidadania enfatizam a construção de indivíduos emancipados, independentes, perspicazes e abertos à transformação, habilitados para influência em processos de criação cultural com implicações políticas.

A partir dessa abordagem de educação contínua, o foco reside na vida, nas necessidades sociais e nas aprendizagens em constante evolução, abrangendo elementos como linguagem, tecnologias de informação e comunicação, bem como práticas éticas, entre outros. Essas aprendizagens não seriam meramente adaptadas para fins produtivos, mas integradas de maneira abrangente para uma educação integral.

Alinhada a uma perspectiva mais ampla de Educação, entendida como um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano, essa concepção se insere no conjunto complexo de processos, influências, estruturas e ações que moldam o desenvolvimento humano de indivíduos e grupos. Isso ocorre por meio de uma interação ativa com o ambiente natural e social, em um contexto específico de

ISSN: 2176 - 1396

interações entre diferentes grupos e classes sociais, com o objetivo de promover a formação plena do ser humano (LIBÂNEO, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está garantido na legislação, porém sua plena efetivação continua ainda é uma tarefa complexa. A possibilidade de frequentar a escola é apenas uma das vertentes deste direito, que muitas vezes é analisado a partir do acesso aos bancos escolares, sem considerar essencial a continuidade e qualidade do ensino.

Nas diversas reflexões em relação à escolarização, é possível interpretar de formas diferentes a relação desse processo, como direito do cidadão de determinar a própria trajetória e ver a aprendizagem independente do percurso escolhido. Há perspectivas que definem o espaço-tempo da escola como a única via para obter os conhecimentos necessários para uma vida digna.

No entanto, uma sociedade democrática requer a capacidade de exercer o direito de escolher os conhecimentos, valores, padrões de consumo e a forma com o qual se deseja construir o próprio sucesso, como defendido por Oliveira (2009).

As pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos apontam resultados que sugerem que, apesar dos progressos, as lutas e ações à efetivação desse direito ainda precisam ser amplamente discutidas a partir de novas perspectivas que considere a educação ao longo da vida, garantindo não somente o acesso a ela, mas a permanência e o sucesso daqueles que não só buscam novas oportunidades de aprender, mas lutam pelam defesa do exercício pleno de sua cidadania.

Na contemporaneidade, a sociedade oferece aos jovens e adultos uma ampla gama de oportunidades para adquirir conhecimento de maneira formal, informal e incidental. Essas oportunidades estão presentes em ambientes familiares, comunitários, no contexto profissional e nas esferas de participação social, política e cultural. Além disso, os meios de comunicação e informações também desempenham um papel significativo nesse processo.

Portanto, uma abordagem educacional direcionada para pessoas jovens e adultas, alinhada com o presente e voltada para o futuro, deve se fundamentar em uma concepção abrangente de educação e aprendizagem contínua ao longo da vida. Isso envolve a integração da educação formal com a não formal, a utilização de métodos presenciais e à distância, e a adoção de uma perspectiva interdisciplinar que envolve várias instituições e diferentes instâncias.

É preciso reconhecer as dificuldades e exigir a necessidade de reestabelecer espaços de interlocução e negociação entre as diferentes esferas governamentais, em conjunto com a participação ativa da sociedade civil. Um passo crucial seria a revitalização de comissões a nível Nacional voltadas à Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Tal ação teria como propósito desenvolver estratégias para a educação e o aprendizado contínuo ao longo da vida. No contexto da alfabetização e da educação escolar para jovens e adultos, tal abordagem deveria considerar a história, a relevância e as características próprias dessa área educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de ago. 2023.

BRASIL. INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: Sumário executivo. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 45-53. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988

CURY, R. **Educação e Justiça Social**: A Função Social da Escola. Editora Ática, 1998.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2001.v21n55/. Acesso em 08 de ago.2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos** / Moacir Gadotti. — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: 29A. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED.** Anais. Caxambu, MG: ANPED. 2007 Disponíveis em: http:/ www.anped.org.br

4. EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Coordenação:

Marilda Aparecida Behrens / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Ariana Cosme / UP - UNIVERSIDADE DO PORTO

Edna Liz Prigol / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

4.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo tem como foco a discussão sobre estudos e pesquisas que envolvam uma proposta de educação inovadora e tecnológica, que possa acolher o pensamento complexo, ecossistêmico, dialógico e que envolva a visão transdisciplinar como vertente epistemológica e metodológica da educação. Procura discutir propostas para superar a concepção do paradigma conservador e da educação bancária, que incita a fragmentação, o reducionismo e a visão unidimensional na busca de ação docente a partir da visão da complexidade na qual considera-se o todo com a religação de saberes.

INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO DE SURDOS

Vitor Augusto Pizzolatto[1]
Rosangela Maria Boeno[2]

RESUMO

A inclusão escolar inicia com a matrícula do estudante com necessidades educacionais específicas, e é efetivada quando a escola está preparada para dar o suporte necessário a este estudante, para que ele tenha condições de permanecer na escola e oportunidades de aprendizagem, assim como os demais estudantes. Os currículos são revistos e adaptados, bem como as metodologias de ensino são repensadas, de modo a proporcionar a aprendizagem de toda a turma sem discriminação de nenhum estudante. Este trabalho caracteriza um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem dos surdos[3], e tem por objetivo, além do aprofundamento teórico, verificar, através de entrevistas, o contexto de inclusão de estudantes surdos no ensino regular, na etapa do ensino médio. Por este motivo, o público alvo da pesquisa foram professores/intérpretes que atuam ou atuaram com estudantes surdos, no contexto da educação básica, com intuito de verificar quais as dificuldades enfrentadas por ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se com esta pesquisa, promover uma consciência inclusiva, diminuindo o vácuo na aprendizagem de estudantes surdos na rede básica de ensino. Esta pesquisa não pretende resolver todos os problemas da inclusão o que é indubitável, mas representa um passo em direção ao incentivo de novas propostas de ensino visando uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Necessidades educacionais específicas. Surdez. Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a inclusão escolar vai além do ato de matricular no ensino regular, estudantes com qualquer que seja a deficiência. A inclusão se faz com a estruturação e preparo do espaço escolar e da equipe de profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, de modo que a inclusão seja efetiva e proporcione o aprendizado destes, assim como dos demais estudantes. Verifica-se que há um certo descompasso na inclusão de estudantes surdos no ensino regular público brasileiro, que está diretamente relacionada a uma série de fatores como a formação do corpo docente, a carência de profissionais intérpretes da língua de sinais, materiais de suporte entre outros.

---

[1] Mestrando em educação pela Universidade Federal de Pernambuco, vitoraugustopizzolatto@hotmail.com.
[2] Doutora em educação pela Pontifica Católica do Paraná, professora do magistério superior na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-DV), rosangelaboeno@hotmail.com.
[3] Inclusão no ensino de biologia: proposta de material didático no ensino de botânica para estudantes surdos e ouvintes da educação básica.

De acordo com os dados apresentados por Soares e Baptista (2018, p. 88), referentes à "distribuição de matrículas de alunos surdos na Educação Básica do Brasil por modalidade de ensino (2007 e 2016)", verifica-se que entre 2007 e 2016, houve um aumento de 29% no número de matrículas de estudantes surdos na modalidade regular de ensino. Apesar disso, questiona-se se estes estudantes são, de fato, incluídos, se eles contam com o suporte e as condições necessárias que lhes garanta o acesso ao conhecimento ou, ainda, quantos desses estudantes realmente conseguem concluir o ensino básico?

Mesmo amparado legalmente (Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10. 436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 13.005/2014; Lei nº 13.146/2015), o ensino de estudantes surdos ainda é um grande desafio para professores da rede básica de ensino, em virtude de questões relacionadas à formação adequada para receber estudantes surdos em suas salas. Mesmo que em cursos de Licenciatura sejam ofertadas obrigatoriamente disciplina de Libras, a dificuldade de inserção de estudantes surdos no ensino regular ainda esbarra na escassez de profissionais qualificados para trabalhar com esses estudantes. Conforme o Art. 3° do Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei da Língua Brasileira de Sinais - Libras (nº 10.436 de 2002): "A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores [...]" (BRASIL, 2005, p. 2).

A dificuldade comunicacional, a falta de intérpretes da língua de sinais, e a escassez de recursos didáticos específicos, são algumas das consequências de um contexto de despreparo pedagógico e de infraestrutura das escolas, além do preconceito social enraizado na cultura brasileira, que são alguns dos principais motivos que afastam esses estudantes do ensino regular.

Observando-se a grade curricular de um Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura foi observado a necessidade de inserção de novas disciplinas sobre as necessidades educacionais específicas e sobre a inclusão, o que se estende aos demais cursos de Licenciatura. Ressalta-se a importância da disciplina de Libras nesses cursos. Todavia, somente essa disciplina é insuficiente no aprofundamento do conteúdo e das metodologias necessárias para um trabalho de qualidade com estudantes surdos. Portanto, as pesquisas nessa área voltadas ao trabalho com estudantes da educação básica são fundamentais, pois são recursos auxiliares ao professor da educação básica e aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, podendo contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de estudantes

surdos e ouvintes.

Nesta perspectiva, Ziesmann (2017), explica que através da compreensão e reconhecimento da história e das dificuldades enfrentadas pela comunidade surda, é possível determinar estratégias para o processo formativo dos professores que trabalham com estes estudantes, ampliando a produção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes, em especial quando estão incluídos e frequentam o ensino regular.

Considerando o exposto, o objetivo deste recorte foi além do aprofundamento teórico, verificar, através de entrevistas, o contexto de inclusão de estudantes surdos na modalidade de ensino regular, na etapa do ensino médio, bem como diagnosticar as metodologias utilizadas por professores do ensino médio, e as dificuldades encontradas por estes na transposição didática dos conteúdos para estudantes surdos.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho representa um recorte de uma pesquisa qualitativa sobre o tema. Neste recorte é apresentado uma discussão a partir dos relatos obtidos na pesquisa de campo, em que a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com três professoras intérpretes de Libras de instituições públicas de ensino localizadas na região sul do país.

No primeiro momento, as professoras foram questionadas sobre sua percepção a respeito da inclusão escolar. Segundo elas, o processo de inclusão adequado ultrapassa a ideia reducionista da deficiência e preza pelo direito de acesso do estudante surdo de estar no ensino regular, garantindo-lhe o acesso ao conhecimento. Cabe à escola efetivar a inclusão, oferecendo condições apropriadas para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. No caso do estudante surdo, a maior dificuldade a ser contornada no processo de ensino e aprendizagem é sem dúvida representada pela comunicação professor – estudante e entre os estudantes. Em função disso, assume-se a necessidade primordial da presença do intérprete de Libras em sala (LIMA, 2006), bem como de:

> [...] uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos,

> conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 176).

A inclusão educacional é um processo dinâmico e gradativo, que se constrói a depender das necessidades de cada estudante, e se concretiza somente em um ambiente escolar que aceite e respeite a singularidade de cada um, onde o surdo possa ter um desenvolvimento satisfatório apropriando-se dos conhecimentos, desde que seja respeitado e valorizado no uso de sua condição linguística: a língua de sinais (LACERDA, 2006).

Em contrapartida, as professoras comentaram sobre a realidade vivenciada nas escolas, às quais foram unânimes ao considerar que o despreparo do professor é um dos principais fatores que engessam a inserção dos estudantes surdos no ensino regular. Além disso, o desconhecimento da língua de sinais, as salas de aula superlotadas, a falta de tempo para atender o estudante surdo e as dificuldades para a elaboração de materiais acessíveis, também são fatores que dificultam o processo de inclusão.

Esta realidade mencionada pelas professoras também aparece na pesquisa de Lacerda (2006, p. 168), ao afirmar que: “A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira”. A realidade a que se refere a autora é representada por professores sem formação adequada, inseridos em classes superlotadas, usufruindo de uma infraestrutura defasada. E é esta mesma realidade que “põe em xeque” a essência do processo de inclusão como política, ao persistir na inserção dos estudantes neste contexto escolar.

Diante do exposto, Ziesmann (2017) defende que fomentar a inclusão no ensino que valorize a diferença e garanta aprendizagem de qualidade, requer uma postura da escola que proporcione ao estudante confrontar-se consigo mesmo e que, através de seus esforços, seja capaz de construir conceitos. Para tanto, o professor, ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem, precisa atuar criando espaços de interação, promovendo problematizações que suscitem questionamentos e diálogos referentes aos conteúdos estudados para que este estudante possa aprender.

Por outro lado, um aspecto bem destacado pelas professoras refere-se à relação e participação da família no processo de aprendizagem e construção da identidade do sujeito surdo. A participação da família na educação não só do surdo, é de extrema importância, uma vez que a família é a primeira instituição educativa dos

indivíduos, e, juntamente com a escola, são responsáveis pelo desenvolvimento social, afetivo, cultural e cognitivo dos sujeitos, sendo esta relação decisiva no sucesso ou fracasso escolar do estudante (GARCIA e SILVA, 2014; LOUREIRO 2017).

Sobre a relação da família no desenvolvimento do surdo, Lima (2006) e Gesser (2009), contextualizam que, na maior parte dos casos de surdez, os pais são ouvintes, e que só uma pequena parcela é representada por surdos filhos de pais em igual condição. Em vista disso, o que se observa é que por terem pais surdos, a criança surda já nasce imersa na cultura espaço-visual, desenvolvendo-se linguisticamente muito melhor, em termos da língua de sinais, do que surdos filhos de pais ouvintes, visto que estes, majoritariamente, não conhecem e tão pouco compreendem a língua de sinais. levando os pais a introduzirem a língua oral para a criança, fator este que dificulta e muito a comunicação entre pais e filhos, limitando a aquisição da língua de sinais.

Um passo importante para se alcançar a inclusão escolar dos sujeitos surdos e seu aprendizado, é a elaboração de atividades diferenciadas que contemplem sua cultura espaço-visual. As professoras também foram questionadas sobre as atividades adaptadas para os surdos. Diante das respostas, verificou-se na prática o que já foi contextualizado ao longo deste trabalho, que o processo de ensino e aprendizagem dos surdos apresenta suas particularidades se comparado aos ouvintes, principalmente no que tange à comunicação e linguagem.

Lima (2006, p. 60), afirma que:

> O acesso das pessoas surdas ao ensino ainda é precário, não apresentando, portanto, bons resultados, pois há muita retenção nas séries iniciais, e faltam serviços de Educação Especial nas escolas comuns. Há ainda posições divergentes sobre a utilização de processos educativos de base oral ou gestual.

Assim sendo, efetivar a aprendizagem para o surdo requer esforços na construção de materiais didáticos e elaboração de atividades que, em primazia, explorem abundantemente aspectos imagéticos e agucem o sentido visual, para somente então, introduzir o registro gráfico (escrita) dos conceitos (ZIESMANN, 2017). A autora acrescenta ainda que o professor tem papel decisivo na consolidação dos conhecimentos pelos estudantes, sejam eles surdos ou não, cabendo ao educador a responsabilidade de reconhecer as potencialidades e dificuldades de seus estudantes

e, a partir destas, desenvolver atividades e materiais específicos no decorrer de sua prática docente, que viabilizem o acesso ao conhecimento científico e aprendizagem dos educandos.

Esta perspectiva é corroborada pelo trabalho de Vilarva (2019), onde a autora enfatiza a necessidade e importância da implementação de atividades adaptadas no ensino de surdos e como estas contribuem para o aprendizado destes, favorecendo o seu envolvimento ativo neste processo, bem como

> [...] na aquisição da língua materna, ressaltando o respeito às suas especificidades, porém proporcionando subsídios que a auxiliaram no processo de comunicação, e ampliação das possibilidades linguísticas, culturais e educacionais que intencionam a fim de promover a aprendizagem e a inclusão no espaço escolar (VILARVA, 2019, p. 4).

Considerando o exposto, e visando atender a demanda do estudante surdo, faz-se necessário implementar práticas pedagógicas e metodologias adequadas que priorizem a cultura espaço-visual. Sobre isso as professoras entrevistadas foram questionadas sobre as metodologias adotadas em sua prática docente com estudantes surdos. Em suas respostas, elas fizeram uma contextualização sobre o período em que atuaram com estudantes surdos, a partir do qual se identificou resquícios do Oralismo, advindos de uma sociedade preocupada em fazer o surdo falar. Contudo, as professoras também enfatizaram que em decorrência das mudanças na modalidade de ensino advindas do Bilinguismo o foco se tornou a língua de sinais e em segundo plano a escrita da língua portuguesa. Por conta disso, as professoras buscavam utilizar recursos e estratégias que explorassem de modo mais amplo o imagético e a língua de sinais.

Com relação e esse aspecto, Ziesmann (2017) afirma que o Bilinguismo enquanto modalidade de ensino para surdos, é extremamente benéfica para o desenvolvimento integral destes, haja visto que, além de contribuir para a aquisição da linguagem, o uso da língua de sinais e a interação com seus pares, influencia diretamente na construção de sua identidade. “A partir do momento em que o surdo se constitui como um sujeito surdo, ele conseguirá, de maneira gradativa, adquirir a linguagem escrita da mesma forma como o ouvinte a adquire” (ZIESMANN, 2017, p. 134).

Em 2021, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sancionou a Lei n° 14.191/2021, alterando a Lei n° 9.396/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional), para dispor sobre o ensino dos surdos na modalidade bilíngue. Foi acrescido à LDB o Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de surdos, o qual trata sobre o ensino de surdos, garantindo-lhes o direito de atendimento especializado bilíngue, ensino bilíngue ministrado por professores bilíngues desde a educação infantil e durante todo o período de estudos (BRASIL, 2021).

Nesta mesma Lei foi acrescido dois artigos 78-A e 79-C. Destacando o Art. 79-C, que dentre outros aspectos, dispõe sobre os programas integrados de ensino e pesquisa e seus objetivos:

> I - Fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
> II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
> III - Desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
> IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (BRASIL, 2021, s/p).

Contudo, além dos entraves metodológicos, outras questões apresentam-se como desafios a serem superados para que a inclusão escolar dos estudantes surdos seja efetivada. As professoras também foram questionadas acerca das principais dificuldades enfrentadas por educadores e instituições de ensino, e que refletem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

As professoras trazem em seu discurso vários empecilhos recorrentes que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Além do despreparo dos professores que já foi discutido anteriormente, três aspectos merecem atenção, uma vez que são ou podem ser fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem: 1) Desconhecimento ou pouca compreensão da Libras pelo surdo como primeira língua. 2) Distanciamento na relação escola e família e o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. 3) A pouca convivência dos surdos com seus pares (para o caso de instituições de ensino que atendem um único estudante, ou poucos estudantes nesta condição).

Sobre a importância da instituição escolar na formação do estudante surdo, Lacerda (2006, p. 177-178) defende:

> É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos,

> ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. (LACERDA 2006, p.177-178).

Além da escola, a família desempenha papel crucial no desenvolvimento do surdo, Ziesmann (2017), destaca que a participação da família contribui significativamente para o sucesso ou insucesso de sua aprendizagem. Sobre a família, a autora afirma que "[...] quando ela auxilia a aprendizagem do surdo, expondo-o ao contato com outros fluentes nessa língua, torna o processo mais natural e benéfico para a criança" (ZIESMANN, p.134), ou seja, quando a família faz a opção por viabilizar o acesso do sujeito surdo à língua de sinais, ela faz a diferença no processo de aprendizagem deste, garantindo seu desenvolvimento linguístico.

Contudo, o fato de a maioria dos surdos serem filhos de progenitores ouvintes representa um fator que dificulta a inserção do filho surdo na sociedade. Este contexto implica no contato tardio do filho com o conjunto de atributos que são próprios da cultura surda e que contribuem para o processo de identificação do sujeito surdo com seus pares. Esta situação pode se tornar ainda mais agravante quando os pais, por medo, insegurança ou falta de acesso à informação, impedem que os filhos surdos tenham contato com outras pessoas surdas, negando, inclusive, seu acesso à escolarização (PLINSKI; MORAIS e ALENCASTRO, 2018).

Recorda-se aqui, os quatro desafios que para um ensino inclusivo no Brasil, apontados por Mantoan (2003), que podem ser resumidos em recriar o espaço educativo, reorganizar as instituições de ensino pedagógica e administrativamente, ensinar sem exceções e fomentar a formação continuada de docentes. Apesar de terem sido elencados pela autora há quase 20 anos, estes desafios são atuais, necessários e parecem ainda não terem sido superados completamente, continuam se arrastando e impedindo a efetivação da tão almejada inclusão escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar tem sido alvo de intensas discussões entre estudiosos e especialistas da educação, pois sabe-se que a efetivação da inclusão escolar é um desafio para educadores e instituições de ensino, uma vez que não se faz inclusão escolar sem mudar a forma de ensinar, e colocar-se no lugar do outro, sem o esforço

ISSN: 2176 - 1396

de um coletivo de sujeitos e segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para tornar o espaço de ensino um ambiente inclusivo e acessível para todos.

A história da comunidade surda sempre foi marcada por uma trajetória de preconceito, negação, exclusão e imposição da cultura oral-ouvintista dominante, na busca pela normalidade do surdo e na tentativa de calar aqueles que ouvem com os olhos e falam com as mãos. O ensino dos surdos, mesmo que amparado legalmente, carece de intérpretes profissionais, materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores e sofre com a desvalorização da cultura espaço-visual do surdo.

Como verificado nas entrevistas, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos merece um olhar mais atento, visto que a maioria dos surdos tem um contato tardio com sua língua materna, a Libras, o que prejudica o processo de letramento desse estudante, se comparado com o ouvinte. Além disso, a preocupação e o cuidado que educadores precisam ter é de explorar em sua prática pedagógica os recursos e estratégias que possibilitem que estudantes surdos e ouvintes tenham equidade de acesso ao conhecimento e sejam capazes de atuarem como protagonistas do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n° 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 25/02/2002. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n° 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 26/06/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Publicado no Diário Oficial da União em 07/07/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei n° 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Publicado no Diário Oficial da União em 04/08/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 04 dez. 2021.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Associação Brasileira de Avaliação Educacional.** v. 19, n. 39, 2018.

GARCIA, Celma Vanderleia dos Santos; SILVA, Eloiza Helena da. Escola e família: possibilidades e limites de integração. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** 2014.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torna da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163 – 184, mai/ago. 2006.

LIMA, Priscila Augusta**. Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família – escola: educação dividida ou compartilhada? **International Journal of Developmentaland Education Psychology**, v. 3, n. 1, 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção Cotidiano Escolar

PLINSKI, Rejane Regina Koltz; MORAIS, Carlos Eduardo Lima de; ALENCASTRO, Mariana Isidoro de. **Libras.** Porto Alegre/São Paulo: Sagah, 2018.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. Alunos com surdez no Brasil: Espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 85 – 100, 2018.

VILARVA, Nívea Maria Lopes. As práticas e os desafios docentes vivenciados na sala de recursos, com ensino de Libras - como primeira língua, para aluna surda da educação infantil. **Anais eletrônicos:** VI CONEDU – Avaliação: Processos e Políticas. Fortaleza, 2019.

ZIESMANN, Cleusa Inês**. Educação de surdos em discussão:** Práticas Pedagógicas e Processo de Alfabetização. Curitiba: Appris, 2017.

PERSPECTIVAS PARA TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO AGENTE HUMANIZADOR

Flávio Cezar dos Santos[1]

RESUMO

Diante de uma escola fragmentada e caracterizada por ser pensada como um espaço de aprendizagem de limitadas e determinadas habilidades e que se mostra uma escassez de esperança e de educação humanista, este trabalho propõe apresentar uma abordagem que explore nova perspectiva para transformações nessa instituição. Para isso, é imprescindível compreender a educação e a escola em toda a sua complexidade e potencialidade de forma abrangente e aprofundada. A metodologia utilizada baseou-se em um trabalho realizado por Santos (2019), com foco numa pesquisa bibliográfica de autores que abordam tais elementos. Assim, o aporte teórico é composto por autores como Libâneo (2012), Alarcão e Tavares (2001), Imbernón (2011), Pimenta (2005), Nóvoa (2002), entre outros. Os resultados demonstram que, embora estejamos enfrentando um modelo de ensino e de aprendizagem que dificulta a implementação dessa abordagem, essas perspectivas surgem como a resistência e como um caminho próspero, para caracterizar a escola como agente humanizadora e de transformação dos indivíduos que convivem nesse espaço. No entanto, para que isso ocorra, é necessário promover a inovação de um pensamento da escola e dos profissionais que fazem parte dela, como sujeitos ativos dessa mudança. Além disso, é essencial adotar uma postura criteriosa, pois é por meio do pensamento e da reflexão que se encoraja a ação e a efetivação de transformações desejadas.

Palavras-chave: Escola. Agente humanizador. Complexidade. Democratização social.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de superar a concepção conservadora da educação, caracterizada pela fragmentação do conhecimento, pelo reducionismo e por uma visão unidimensional, este trabalho propõe apresentar uma abordagem que explore nova perspectiva sobre a escola, na busca de transformações necessárias nesse espaço que carece de esperança e humanismo, elementos que deveriam ser a base para a construção de qualquer projeto de escola.

Para isso, é fundamental compreender a educação em toda a sua complexidade, assim como considerar a escola em sua totalidade e potencialidade.

Assim, a organização desse texto se divide em três partes. A primeira se dedica a abordar a educação como prática humanizadora e transformadora do sujeito. A segunda parte tem contribuições de autores para compreender a escola inserida numa sociedade globalizada e como ela pode ir a um movimento de interrogar-se sobre si

[1] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Maria, flaviocezarpro@gmail.com

mesma. Por fim, o trabalho faz seu fechamento com reflexões de transformações possíveis na educação e nas escolas, que cada vez mais necessitam de mudanças diante de um mundo que avançou e se distanciou da escola.

2 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO PROCESSO TRANSFORMADOR DO SUJEITO

A educação passa por uma crise de entendimento, decorrente de contínuas e mutáveis demandas do mundo atual. Por vezes, ela é vista como espetáculo (NÓVOA, 2002), em que pode gerar uma cultura de competição, exclusão e uniformização. Também é vista como uma expressão simples na qual a sociedade se sente confortável para dizer o que se espera dela, diferentemente de outras profissões como, por exemplo, da área médica.

Por outro lado, ela é vista como um fenômeno social que se origina de “uma trama complexa na qual se ligam e entrecruzam aspectos da tradição histórica, [...], das decisões políticas, administrativas e burocráticas” (GAMA e TERRAZZAN, 2015, p.22).

Apesar das divergências na sua compreensão, a educação brasileira passa por processos de transformações políticas para torná-la, primordialmente, igualitária e acessível para todos desde a implementação da democratização do ensino, ocorrida desde a década de 80.

Com esse processo, leis e programas educacionais foram e são praticados na intenção de que o indivíduo possa se desenvolver plenamente para o exercício da cidadania e sua qualificação do trabalho, por meio da educação e de princípios básicos constitucionalizados como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, respeito à liberdade, entre outros (BRASIL, 1996).

A educação, além disso, abarca os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio com o outro, no trabalho, organizações da sociedade civil, além de movimentos sociais e manifestações culturais, isto é, ela é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1996; 1988). Assim, caracteriza-se numa educação não-formal, relacionada às atividades não formalizadas como, por exemplo, movimentos sociais, trabalhos comunitários, museus, cinemas, praças, atividades extraescolares (feiras, visitas, etc).

Diferentemente dessa, temos a educação formal que se caracteriza por atividades intencionais de caráter pedagógico, sistematizadas e planejadas, as quais ocorrem por intermédio de instituições educacionais, destinados a aprendizagem e a transmissão ou recepção formal do conhecimento. Também se distingue por possuir objetivos explícitos, conteúdos, duração de tempo definido, estratégias didáticas, metodologias de ensino e métodos de avaliação determinado, que acontece em diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Então, essa educação formal diz respeito aos profissionais da educação que trabalham numa instituição de ensino e de aprendizagem. Assim, ao longo deste trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a educação e sua função para a sociedade, por meio de autores que seguem nossa linha de pensamento.

De acordo com Alarcão e Tavares (2001, p.100), a palavra educação no sentido original é “ex-ducere”, significando que

> “a sair de, do fundo de si próprio, na ótica da epistemologia (ascese ou dialética) socrática. [...] levar os aprendentes até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, ‘a dar à luz’ o conhecimento a partir de si próprios” (ALARCÃO e TAVARES, 2001, p.100)

Essa concepção, sob a visão socrática, compreende no exercício de levar, em primeiro lugar, o indivíduo a duvidar de suas próprias certezas e a estar consciente de que não sabe de tudo para, a partir disso, contribuir a uma construção de conhecimento levantado por ele mesmo.

É um processo de desenvolvimento em que o docente é mediador e olha para o indivíduo aprendente como o criador de seu próprio conhecimento, numa relação que educa e humaniza o outro. Assim, a educação pode apresentar um caráter humanizador, no objetivo de tornar o sujeito participante do processo da civilização. Como afirma Pimenta (2005, p.22), a educação é

> um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola.

Nesse sentido, a educação pode servir para nos tornamos mais humanos um com os outros e ela se realiza, ou deveria ser realizada, em muitos lugares e espaços da sociedade, sobressaindo, dentre elas, a escola.

Para Dourado (2007, p. 923), a educação é entendida como prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais abrangentes, pois, por meio de confrontos e processos em disputa, as diferentes concepções de mundo, de sociedade e do próprio homem são demonstradas. Assim, entendemos a educação como grande processo de

> socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (DOURADO, 2007, p. 923).

Essa concepção de educação demonstra uma compreensão que vai além do seu sentido denotativo. Ela carrega em si um significado ainda não difundido em nossas escolas, precisando também ter um caráter emancipatório e assegurar à nova geração “instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua” (DOWBOR, 2007, p.80) e que a levem para o domínio do saber.

Percebemos que a educação pode ser uma das possibilidades de intervenção no mundo por meio do conhecimento e interação do próprio indivíduo. Também, como afirma Freire (1996, p.38), “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” para, assim, ter condições necessárias para enxergar e transformar a realidade.

Além disso, notamos que à educação e, especificamente, à escola, lugar convencionado entre professores e alunos, é atribuída a incumbência de fornecer contribuições para “o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA,2005, p.23).

Nesse sentido, apoiamos na concepção humanizadora e transformadora por meio da educação, com sujeitos que possam ser críticos e autônomos, capazes de intervir no mundo, de forma consciente. Essas características podem ser desenvolvidas por meio da inserção dos indivíduos em diversos contextos educativos, incluindo a vida familiar, o ambiente de trabalho e, principalmente, a escola. No

entanto, o espaço que cada vez mais assume a responsabilidade pela educação de crianças e jovens é a escola, assunto que será abordado no próximo subcapítulo.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA, SUA ORGANIZAÇÃO E POSSÍVEIS MUDANÇAS

A escola pode ser pensada como um sistema orgânico vivo que está em contínuo movimento, alterando seu sentido, seu objetivo e suas perspectivas sobre aprendizagem, currículo, trabalho docente, etc. Por isso, torna-se cada vez mais complexa a compreensão dessa instituição escolar, que é condicionada, por um lado, pelas políticas educacionais que podem dificultar a sua identificação e, por outro, pela sociedade que lhe impõe responsabilidades além das já existentes.

Nesse sentido, a escola não pode ser pensada somente como um lugar onde se aprende determinadas habilidades, sem promover condições necessárias para a cidadania. Também não pode ser vista como um conjunto de ações fragmentadas e realizadas em partes - nas salas, nos turnos, nas disciplinas, etc – que, desde a criação da escola, apresenta como organização,

> uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), os quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual (CANÁRIO, 2006, p.15).

Essa característica necessita de uma transformação, de um novo pensamento, de uma nova forma de articular os componentes orgânicos dessa escola. A escola precisa, conforme Canário (2006, p.44),

> pensar não como sendo um somatório de salas de aula, mas como um meio ambiente educativo cuja educogenia é possível reforçar e que possa propiciar a multiplicação de oportunidades de aprendizagem, em que a aprendizagem por interatividade seja dominante, e não o ensino "ativo". Isto supõe a capacidade de cada escola construir um processo educativo que articule situações educativas formais e não formais, dentro de uma perspectiva integrada e não meramente aditiva, como acontece com a promoção das

> chamadas atividades extracurriculares que tendem a situar-se na periferia do que se considera ser o núcleo "nobre" do currículo, as aulas.

Em outras palavras, a escola deve ser pensada como lugar que permite oportunidades de aprendizagem e na qual possa ocorrer a interatividade entre os sujeitos que se encontram em situações educativas formais e não formais.

Outro ponto levantado por Canário (2005) é que, paradoxalmente, a escola deixou de funcionar como uma garantia para a ascensão social, exatamente quando se democratizou e as expectativas aumentaram. Essa função era perceptível para os grupos minoritários de origem popular.

Ainda, segundo o autor português, os problemas próprios da escola combinam-se às mudanças do mundo do trabalho em que o desemprego ganha força e, assim, a permanência mais longa dos jovens no sistema escolar transforma-se num adiamento para uma situação social em que a transição da escola para o mundo do trabalho se torna cada vez mais difícil (CANÁRIO, 2005).

Sabemos que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2012). Além disso, é um dos lugares de desenvolvimento de uma educação crítica e para tanto, é preciso que todas as disciplinas e as atividades busquem “a educação para o pensar, para o aprender a pensar – uma educação que estimula a capacidade de raciocínio, análise e julgamento” (LIBÂNEO, 2002, p.123).

Adiante, Alarcão (2001, p.17) afirma que a escola é o lugar do sim e do não, onde “a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evitam o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora”.

Porém, não tem conseguido acompanhar diante de significativas mudanças ocorridas na sociedade. Ainda está influenciada pela tradição ocidental, “que privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade” (ALARCÃO, 2001, p.19). Não só isso, como também a globalização está se impondo como um lugar de injustiça, onde, segundo Santos (2000, p.19),

> o desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes sociais médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades [...] se instalam e velhas doenças supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos

> progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como o egoísmo, os cinismos, a corrupção.

Na presença desse contexto social complexo, do mundo capitalista que reestruturou a maneira de viver e trouxe, consigo, suas marcas e crescentes desigualdades sociais, faz emergir a necessidade imperativa de instituições que possam resolver ou amenizar esta conjuntura e possam intervir no caminho que o capitalismo tem anunciado (GAMA e TERRAZAN, 2015, p.17).

Uma das instituições é a escola que demonstra, segundo Gama e Terrazan (2015, p.17) “uma imensa capacidade em sobreviver e a resistir às constantes transformações ocorridas na humanidade ao longo das últimas décadas”

Nesse pensamento de resistência às mudanças políticas e sociais que compreendem a escola, continuemos a enfrentar, com ideias inovadoras, com pensamento reflexivo e construtivo, com ação democrática, para, nesse sentido, buscar transformações sociais.

Muitas vezes estamos habituados ao tradicional e o julgamos como bom o suficiente para as inócuas mudanças que produzimos na escola. Também estamos imersos num sistema educacional que nos impõem limites. Porém, diante das limitações, Alarcão (2001) nos fala para termos um olhar criterioso para a escola e pensarmos numa nova.

Segundo a autora (2001), a escola inovadora é a escola que envolve os alunos, os professores, os auxiliares, os funcionários, os pais e os membros da comunidade nas decisões político-administrativo-pedagógicos; é a própria escola que tem força para pensar sobre si.

Além disso, a escola, para mudá-la, precisa mudar o pensamento sobre ela. É preciso, conforme Alarcão (2001, p.15), “refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”.

Assim, nesse movimento de interrogar-se sobre si mesma, a escola transformar-se-á em uma instituição educativa autônoma, responsável e educadora. É uma escola que, segundo Alarcão (2001, p.26)

> na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve

> todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade [...]. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir.

Sob essa ótica, a escola e os profissionais que atuam nela podem fazer mudanças significativas, por meio de atividades reflexivas e dialogantes. Além disso, que procuram entender a situação antes de agir, com atenção aos sujeitos que envolvem a escola.

O momento é de transformações. Transformações nas escolas, lugar da "razão crítica, de se prover os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo [...] e caminho para a igualdade e a inclusão social" (LIBÂNEO, 2002, p.26).

Transformações com os docentes por meio de novos pensamentos de atuar, com menos instrução, menos ensino e mais aprendizagem e com os alunos, contribuindo para o pensar, o refletir, o se descobrir e, assim, descobrir o mundo.

Assim, buscamos colaborar para transformação de conhecimento significativo e para a compreensão do mundo o qual somos participativos, por meio das nossas ações como docentes.

Também queremos dizer que pensamos numa formação integral, numa formação cultural, internalizada pelos sujeitos, uma cultura que faz pensar, compreender e transformar o mundo, pois para ser culto, segundo Libâneo (2002, p.27) é ter ferramentas conceituais para "tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais".

Enfatizamos as mudanças na escola e nos seus sujeitos inseridos nela, porque esse espaço escolar não acompanha as transformações ocorridas na sociedade (ALARCÃO, 2001). Sociedade mais globalizada e com ritmos de transformação econômica que avançam mais rapidamente do que "a nossa capacidade de criar as instituições e a regulação correspondentes" (DOWBOR, 2014, p.101).

Frente a transformações que nos afetam, a escola precisa "repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo" (DOWBOR, 2011, p. 6).

O educador "deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los" (AZEVEDO, 1958, p, 60), isto é, precisa estar consciente de seu papel social perante a sociedade local e global.

A escola é um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade. Sendo um lugar coletivo, podemos conceituar a escola como local de formação docente também, onde o professor inserido nesse contexto aprende a sua profissão, com as pessoas envolvidas – colegas e alunos – e se vendo e se diferenciando do outro, constrói a sua identidade profissional (IMBERNÓN, 2011).

Então, é nesse espaço que se desenvolve a prática docente, onde, segundo Assunção e Falcão (2015, p.13) “residem as indagações mais complexas da relação ensino e aprendizagem, professor e aluno, sala de aula e gestão, do saber que é produzido no cerne do contexto”.

Como possível resposta para as indagações, é preciso ter modificações estruturais na escola, especialmente a pública brasileira, que deverão “instalar uma cultura da democratização nas relações existentes na escola, o exercício da gestão colegiada e participativa com distribuição equilibrada do poder e de responsabilidades entre os envolvidos no processo educativo” (ALARCÃO, 2001, p.75).

Outra forma de enxergar a escola é apresentada por Imbernón (2011), como uma alternativa de formação continuada do professor, baseando-se no modelo do Reino Unido nos anos 1970, de nome “formação centrada na escola”. Essa formação envolve estratégias utilizadas em conjunto pelos formadores e pelos professores para gerir os programas de formação que respondam às necessidades definidas da escola e para aumentar a qualidade de ensino e de aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2011).

Dessa forma, a formação na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Ela leva, segundo Imbernón (2011, p.85) a “uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças, portanto [...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”.

Apoiamos a ideia de que o professor é sujeito e não objeto de formação, pois ele também possui conhecimento e suporte teórico, construídos a partir de sua prática. Assim, o professor elabora suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (Idem).

Por essa lógica, a formação de professores é realizada pelo professor, sujeito de seu conhecimento, convertendo em

ISSN: 2176 - 1396

> um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papeis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas" (IMBERNON, 2011, p.91)

O autor contribui para que pensemos outra forma sobre a formação de professores, em que eles, sendo os protagonistas dessa mudança, possam elaborar em conjunto soluções para os problemas encontrados na escola, lugar de trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as concepções e os autores mencionados tenham sido abordados e estudados em outros eventos por outras pessoas, ainda observamos a relevância de discuti-los, visto que há ainda a presença de uma escola enfraquecida, longe da ideal apresentada neste estudo. Também sabemos da influência de políticas públicas que limita e dificulta o progresso tão desejado.

No entanto, é justamente nesse momento que a escola e, sobretudo, os profissionais de educação precisam se tornar mais desafiadores e compreender plenamente o potencial desse ambiente de ensino e de aprendizagem. Não só isso, como também devem adotar uma postura utópica, acreditando nas possibilidades, pois é por meio dela que seguimos o caminho em busca de transformações na educação escolar. Por fim, lembremos, principalmente nos momentos de incertezas, das palavras de Galeano ao se referir à utopia:

> A utopia está lá no horizonte. [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994, p.310)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.97-114.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ASSUNÇÃO, Ozélia Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores**: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em < http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-coordenador-pedagogico-e-formacao-continuada-de-professores-uma-pesquisa-acao-no>. Acesso em 04 Ago 2018.

AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **A educação entre mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas V.XVI)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

CANÁRIO. Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo. V.21. pp.33-51. 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>. Acesso em: 06 ago 2018.

_____ **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 06 Ago. 2018.

DOWBOR. Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. Revista Estudos Avançados 21. 2007.

_____. **Os Mecanismos Econômicos**. Revista Estudos Avançados 21. Disponível em: < dowbor.org/tag/mecanismos-economicos/>. Acesso em : 05 Ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes, OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>. Acesso em: 05 Ago. 2018.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica:** entre a complexidade e a simplificação. Curitiba: CRV, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática:** Velhos e novos temas. Edição do autor. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. 2002. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685 >. Acesso em 06 ago 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SANTOS, Flávio Cezar dos. **Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MUSEUS-TERRITÓRIOS DE BRINQUEDOS: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO COM A PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE

Adriana Isabel Rodrigues Marcos[1]

RESUMO

Este artigo propõe um diálogo sobre as possibilidades do ensino didático de história, práticas e saberes através de materiais e múltiplos artefatos artesanais encontrados em museus-territórios de brinquedos e brincadeiras populares e a abordagem complexa de Edgar Morin. Os museus brinquedos são espaços de prática de conhecimento, cultura lúdica e reavivamento da memória intergeracional para adultos e crianças. Suas exposições fixas e projetos itinerantes possibilitam ao público afetividade e memória de experiências e saberes vividos em suas próprias culturas, enquanto a prática pedagógica fundamentada pela complexidade busca valorizar a interconexão entre os diferentes campos do saber. Iniciamos nosso desenvolvimento pela cultura lúdica, pela imaginação, pelas brincadeiras de faz de conta, pela relação com os brinquedos e o brincar, vamos construindo modelos de saberes e interações com o mundo e situações ricas de aprendizagem. Nossa problemática de pesquisa consiste em como a abordagem complexa de Edgar Morin pode contribuir para aprimorar as possiblidades de ensino em espaços museus-territórios, e a forma como os educadores planejam e desenvolvem suas atividades de ensino, levando em consideração os espaços. Museus como territórios do brincar abrem oportunidades de desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento do público com o acervo, repensando o uso do próprio espaço no âmbito educativo que consolide a educação e o além do olhar na educação dos espaços brincantes muda o paradigma que corresponde ao espaço do museu como sendo apenas um lugar sisudo e rígido. Objetivamos refletir sobre como a perspectiva da complexidade pode contribuir para que os docentes ousem e criem propostas pedagógicas autorais que potencializem a construção de diálogos mais éticos, inclusivos, participativos entre os educandos e os objetos e artefatos interativos. A pesquisa é exploratória e fundamentamos nossas reflexões e dialogismo nas concepções de Edgar Morin cujo construto da complexidade como ação de tessitura e entrelaçamento de fios no processo de aprendizagem valoriza o desenvolvimento do pensamento complexo como formas de perceber e construir o conhecimento.

Palavras-chave: Museus; Saberes; Cultura, Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Representações do universo lúdico infantil, os brinquedos e as brincadeiras são apropriados pelas crianças por significados e modificações. Através dos tempos, o lúdico é parte constante do universo infantil, nele, as crianças podem explorar a imaginação, expressar emoções, aprender novas habilidades e é por ele que a criança cria seu mundo próprio e se apropria do universo dos adultos que a rodeiam. Através do brincar, um comportamento secular, as crianças, independente de classe social ou cultura, aprendem, socializam, interagem e trocam experiências, constroem

[1] Doutoranda do programa PPGE Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

significados e desenvolvem competências cognitivas, sociais e emocionais. Umas das representações mais marcantes do universo lúdico infantil, o brinquedo, por sua vez, supõe uma relação íntima do instrumento entre indivíduo e brincadeira. Eles podem assumir diversas formas, estimulam a criatividade e a imaginação.

Além dos brinquedos, a representação do universo lúdico infantil está presente nas brincadeiras e nas atividades recreativas. Essas brincadeiras ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais, como a cooperação, a negociação, a resolução de conflitos, além do promoverem o desenvolvimento físico e motor.

Na perspectiva da teoria do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky (2003), a constituição do sujeito se dá nas relações com os outros por meio de atividades humanas que ocorrem em contextos sociais específicos. Nesse sentido, nos interessa refletir neste artigo sobre os espaços de museus-brinquedos como territórios de brincar e extensão difusora de práticas, saberes e memória sem deixar de lado o ensino do pensamento histórico e museológico.

É importante ressaltar que o universo lúdico infantil não se limita as representações imaginárias. As brincadeiras e atividades lúdicas também desempenham um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Através do brincar, as crianças exploraram conceitos transdisciplinares exercitando a criatividade.

Tomamos por referência o trabalho de Morin (2000), que defende que a criatividade não deve ser vista apenas como uma capacidade individual, mas como um processo que envolve interações e trocas com o ambiente e com outras pessoas, com ênfase na abertura para o novo, do pensamento flexível e na capacidade de estabelecer conexões entre diferentes ideias e construir gradativamente a concepção de pensamento complexo.

Segundo Morin (2015), a criança é naturalmente curiosa e criativa desde cedo, com uma mente aberta a exploração e descoberta do mundo ao seu redor. No entanto, ele argumenta que o sistema educacional tradicional muitas vezes tende a restringir a expressão criativa das crianças em prol de um foco excessivo na transmissão de conhecimentos pré-determinados. Morin acredita que essa abordagem limita o potencial criativo das crianças e sua capacidade de pensar de forma complexa e original.

Morin (2000) defende a ideia de que a criatividade deve ser nutrida através de uma educação que valorize a curiosidade, a experimentação e a diversidade de

perspectivas. Assim, a necessidade de se estimular uma prática educativa que parta do princípio de que o conhecimento a partir de visitas ao museu não surge por si só, mas é construído e compartilhado. Esse posicionamento, "vai contra as maneiras tradicionais de conhecer e apresentar objetos" (ROBERTS, 1997, p.55) e pretende levar em conta que os museus também podem ser espaços dialógicos de aprendizagens.

Costumeiramente, tendemos a pensar os museus com a visão clássica do coletivo, o espaço que deve ser reverenciado. O museu pensado e descrito como homogeneizante e, exclusivamente, um local solene, de belas e valiosas artes que devem ser preservadas, objetos que permanecem em pedestais ou vitrines, fixos, dotados por uma aura especial. E é com essa ideia que se constrói "um relato sincrético (arquitetônico, pictórico, escultórico, etc.), sinedóquico (só a arte, apenas algumas obras) e de caráter secundário (modelo do modelo que já é) é o discurso preexistente da História da Arte)" (DÍAZ-BALERDI, 1994, p.49).

Os museus-brinquedos descentralizam o modo de pensar museologias. O modo simbólico continua sendo arte vinculada à cultura e conservação e preservação, entretanto suas organizações são menos planificadas levando a presença de um público constituído por crianças - de todas as idades - com a capacidade de constituir seu acervo e convertê-lo em obras de arte, objetos de memória e instrumentos interativos. O público desestrutura a ideia do objeto homogeneizante e desconstrói-se, tornando-se sujeitos partícipes, protagonistas ou coadjuvantes daquela história contada em tal contexto cultural. O objeto-brinquedo traz à tona no público memórias de afetos que se transformam em narrativas imaginadas e verbalizadas, em clara referência ao vivido, com destaques culturais e as qualificações conferidas. Juízos estéticos não cabem nas visualidades em exposições de museus-brinquedos. Tudo é afeto e memória.

O significado dado ao objeto torna-se o ponto central para torná-lo lúdico. Para Vygotsky (2003), o significado dado ao objeto-brinquedo no ato educacional, não deve ser definido como um objeto que dá somente prazer à criança, pois outras atividades além do brinquedo são prazerosas, mesmo existindo jogos que só irão ocasionar prazer se o resultado for favorável à mesma. Mesmo assim, Vygotsky afirma que é indispensável a sua utilização pois o brinquedo tem importância fundamental na completude do desenvolvimento infantil.

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão,

pois se não entendermos o caráter especial das necessidades de completude do desenvolvimento infantil, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade (VYGOTSKY, 2003, p. 122).

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos e no âmbito educacional, os brinquedos e as brincadeiras devem estar inseridos e o mediador/educador/professor precisa estar apto a utilizá-los como instrumentos facilitadores no desenvolvimento da aprendizagem dentro do pensamento complexo.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO

Para Morin (2000), a criatividade é fundamental não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais criativa e adaptável. O autor ressalta a importância do cultivo de uma abordagem interdisciplinar e holística da educação, que permita que as crianças explorem diferentes campos do conhecimento e estabeleçam conexões entre eles. Dessa forma, a criatividade da criança pode florescer e contribuir para um pensamento mais abrangente, flexível e inovador.

A ideia de complexidade, de acordo com Morin (2015), surge na ciência, ainda sem nome, no século XIX, na microfísica (na relação entre o observador e o observado) e na macrofísica (na dependência da observação do local complexificada e as relações de tempo e espaço). Entretanto, foi com von Neumann que o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-organização.

Para Morin (2015), a complexidade é “um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências em um número muito grande de unidades.”

> ‘Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desfiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido *sempre tem relação com o acaso.*” (MORIN, 2015, p.35)

Morin (2000) também destaca que “o pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem por aquela ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização” (MORIN, LE MOIGNE, 2000, p.199).

ISSN: 2176 - 1396

O pensamento complexo convida a uma relação dialógica que não excluir o pensamento linear proposto pela ciência clássica, mas propõe princípios que organizam o modo de pensar, que utiliza o separável, mas o insere na inseparabilidade.

Na construção gradativa do entendimento sobre a concepção do pensamento complexo de Edgar Morin, é importante ressaltar que também se baseia em sete princípios fundamentais: 1. Princípio da complexidade: reconhece que a realidade é composta por sistemas interconectados e que o todo é mais do que a soma de suas partes; 2. Princípio dialógico; 3. Princípio hologramático: enxerga que cada parte contém uma reflexão do todo; 4. Princípio da recursividade: os sistemas complexos podem conter elementos recursivos, onde as interações entre as partes influenciam o todo e vice-versa; 5. Princípio do conhecimento do conhecimento; 6. Princípio da ética do conhecimento e, 7. Princípio da ecologia das ideias: reconhece que o conhecimento se desenvolve por meio da interação e do confronto entre diferentes perspectivas.

Esses princípios visam promover uma compreensão mais abrangente, integrada e reflexiva da realidade, superando as simplificações excessivas e os pontos de vista unidimensionais. A abordagem de Morin (2015) considera o cérebro humano e busca estimular uma mentalidade aberta e crítica, capaz de lidar com a incerteza dos fenômenos e os desafios da sociedade contemporânea, tocando “os substratos comuns a biologia, a antropologia, fora de qualquer biologismo e de qualquer antropologismo” (MORIN, 2015)

> “Tal teoria permite revelar a relação entre universo físico e universo biológico, e assegura a comunicação entre todas as partes do que nós nomeamos o real. [...[Trata-se de fato de uma abordagem teórica, de uma teoria aberta que vamos tentar elaborar. Desde já o leitor pode ver que ela permite a emergência, em seu próprio campo, do que até então tinha sido deixado fora da ciência: o mundo e o sujeito,” (MORIN, 2015, p.37)

Questionando as noções tradicionais de separação entre sujeito e objeto, Morin (2015) critica a visão reducionista que trata o sujeito e o objeto como entidades separadas e argumenta que o sujeito e o objeto estão intrinsecamente interligados e que sua compreensão requer uma visão mais holística e contextualizada.

ISSN: 2176 - 1396

Para Morin (2015), o sujeito não é apenas um observador objetivo mas também um participante ativo na construção do conhecimento e da realidade. O autor enfatiza a importância de considerar o papel do sujeito em relação ao objeto e reconhecer que ambos estão em constante interação e coevolução.

> "O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação etc.) são isolados do objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo "auto" traz em si a raiz da subjetividade" (MORIN, 2015, p. 38).

3 COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO EM MUSEUS-TERRITÓRIOS DE BRINQUEDOS

A humanidade nunca enfrentou tantas e tão radicais mudanças quanto as de hoje, sem precedentes. Não sabemos como as complexidades do presente vão refletir no futuro.

No intuito de dar significado à aprendizagem, Morin (2000) afirma que deve ser ensinado ao aluno sua identidade terrena, com o objetivo de tratar a importância do pensamento policêntrico na educação, levando-o a se ver como parte de um todo do planeta. Ao aplicar o pensamento complexo à educação, podemos obter abordagens mais abrangentes e eficazes que levem em consideração a natureza interconectada do conhecimento.

O pensamento complexo de Morin (2021) destaca a importância de integrar diferentes disciplinas e perspectivas para uma compreensão mais ampla. Na educação em espaços museais, isso pode ser aplicado através de combinações interdisciplinares de diversas áreas do conhecimento, como: história e seus saberes tradicionais e culturais, arte, ciências sociais e antropologia, matemática e cálculos, para enriquecer a experiencia dos alunos.

A compreensão do contexto é essencial ao pensamento complexo. Diante disso, a ousadia dos docentes ao criar atividades que potencializem a ação das crianças a partir de contextos significativos e interativos, com o fornecimento de informações sobre o contexto histórico, social e cultural em patrimônio cultural está

ISSN: 2176 - 1396

inserido. Isso ajuda os alunos a ter uma melhor compreensão e a desenvolverem uma visão mais holística do seu significado.

Registra-se que a inserção do brinquedo como objeto museal é proveniente, na maioria dos casos, de coleções particulares e objetos doados pela comunidade. Esses objetos têm significados de identidade, representatividade e referência para sujeitos que doam, atores de suas histórias pessoais e da realidade cultural. Os doadores são protagonistas destas histórias e tomam o museu como centro para mostrar à sociedade como um objeto lúdico mediou suas vidas pessoais. Eles ensejam que o museu transforme estes objetos em inscrições, estabelecendo relações entre o objeto-brinquedo, materiais e múltiplos artefatos artesanais, o público visitante e suas redes: comunidade, patrimônio, memória e histórias muito particulares, desencadeando sentidos e sentimentos de pertença através da lembrança de eventos marcantes.

Desprèt (2010) acentua a memória como algo quente e incorporado, uma memória que destaca hábitos e intimidades, uma memória que traduz um processo de “tornar-se com” aquilo que nos dirigimos. O brinquedo desencadeia a emoção e o desejo de se contar algo que faz parte da memória.

Kishimoto (1996) define o brinquedo como algo que metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz objetos, mas uma totalidade social. O elo entre cultura e criança é claramente percebido nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, especialmente aquelas desenvolvidas em rua.

O objeto-brinquedo traz à tona memórias de afetos que se transformam em narrativas imaginadas e verbalizadas, em referência ao vivido, com destaques culturais. Tudo é afeto e memória.

O pensamento complexo de Morin (2015) incentiva a reflexão crítica sobre a memória, a consciência das incertezas do vivido, real e imaginado e as limitações do conhecimento e pode ser estimulado pelo docente através de perguntas provocativas, atividades de encorajamento a formação de opiniões, questionamentos e construção de narrativas.

A abordagem sistêmica no pensamento complexo enfatiza a compreensão dos sistemas e das interações dentro deles. Na educação pelos museus-brinquedos pode envolver a exploração das conexões entre diferentes exposições, objetos e contextos, destacando como eles se relacionam e influenciam uns aos outros.

Superando conceitos dados como naturalizados, Fleer (2017) evidencia que “brincar nem sempre é somente divertido ou inocente e pode envolver questões

políticas e preocupações morais e éticas. Em suma, brincar é um negócio arriscado" (FLEER, 2017, p. 128).

Nos museus-brinquedo prevalece o faz-de-conta. Não já somente o tempo cronológico. Todos os tempos podem ser lembrados, conhecidos e vividos. A magia não se resume a contemplação, mas se amplifica em práticas extensionistas. Estabelecer relações de proximidade entre as crianças e suas escalas sensíveis, modos de expressão intuitivamente acolhedor para diferentes formas e o pensamento complexo diz respeito a todos os aspectos que salienta ao docente aspectos como planejamento das ações, escolhas metodológicas e as especificidades de exploração de estratégias multimetodológicas.

Muitas são as possibilidades de uso de atividades práticas no ensino ao programarmos um roteiro para visita em campo a espaços como os museus-brinquedo à parte as dificuldades encontradas. Entretanto, se temos a intenção de fazer com que os nossos alunos iniciem e busquem o conhecimento através da investigação, devemos saber como conduzir o trabalho de campo para que este seja uma metodologia investigativa que leva a nossas descobertas, muitas delas inéditas até mesmo para o docente. A liberdade para perguntar, investigar, afirmar, duvidar, interagir são pontos de partida para a construção de novos conhecimentos e novas e complexas descobertas.

Os desafios ao docente da educação em espaços de museus-brinquedos devem ser considerados para garantir a experiência educativa de abordagem complexa.

Os museus-brinquedo combinam elementos de conexão entre o lúdico (diversão) e o educativo (aprendizado) e na busca do equilíbrio entre ambos o docente pode promover engajamento e participação dos alunos com a oportunização de interações, acessibilidade, inclusão e integração com currículos escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção não é fazer um inventário dos museus-brinquedos existentes nem sugerir atividades planificadas. Nosso propósito é trazer a oportunidade de refletirmos sobre as diferentes visões desses espsços-territórios em que as crianças e os visitantes, em geral, podem interagir diretamente com os objetos que por sua vez

possuem caráter social e dimensão cultural, e as aplicações dos principios do pensamento complexo de Morin (2000), a fim de promover uma educação mais significativa.

A relação entre a educação em museus-brinquedos e a complexidade de Morin (2015) pode ser encontrada em várias dimensões. A abordagem complexa destaca a interconexão, a contextualização e a visão holistica da realidade, elementos que podem ser aplicados na educação em museus-brinquedos,

A interconexão entre diversas partes de um sistema, pode ser aplicado considerando a relação entre os brinquedos, as exposições e os alunos. Os brinquedos e as exposições podem ser vistos como elementos interconectados, onde a experiência lúdica e a aprendizagem estão entrelaçadas. Além disso, a interação entre os visitantes e os brinquedos e exposições também é parte dessa interconexão.

A compreensão do contexto também é fundamental na abordagem complexa de Morin (2015). Na educação em museus-brinquedos é importante contextualizar os brinquedos e as exposições, fornecendo informações sobre sua origem histórica, cultural e social, isso permite que os alunos entendam melhor o significado dos brinquedos e das exposições, ampliando sua perspectiva e possibilitando uma visão mais abrangente do assunto em questão.

A visão holistica que considera a totalidade dos sistemas e das interações entre suas partes, na educação em museus-brinquedos, implica em abordar a experiência como um todo, levando em conta não apenas os brinquedos e as exposições individualmente, mas também a interação entre elas, o ambiente museal, as atividades propostas e as percepções dos alunos. Essa visão holistica promove uma compreensão mais profunda e integrada do tema abordado.

A abordagem de Morin (2015) incentiva o pensamento complexo, que envolve a capacidade de lidar com a incerteza, a complexidade e a interdisciplinaridade. Na educação em museus, os alunos são convidados a desenvolver essa habilidade explorando os brinquedos, as exposições, os espaços de maneira reflexiva, estabelecendo conexões entre diferentes elementos e considerando múltiplas perspectivas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

DESPRÉT, Vinciane, **Expérimenter la dissémination.** In: *V. Despret Façon de voir aitour du travail de Bob Verschuerem.* Bruxelas, Bélgica. Ed. Mardaga, 2010, p. 15-18. Tradução para o português de Maria de Fátima Queiroz e Melo para efeito de estudos.

DIAZ-BALERDI, Ifiaki. **Museos: conflito e identidad** a VVAA. *The Journal of Museum Education Miscelânea Museológica.* Bilbao: Universidad del País Vasco, 1994.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years.** New York: Cambridge University Press, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação** (8ª ed). Petrópolis: Vozes, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org,). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, Edgar. **Complexidade no século XXI.** Porto Alegre: Sulina, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Curitiba: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** (2ª ed). Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

ROBERTS, Lisa. **Museums and knowledge:** the responsibility to open minds. *The Journal of Museum Education,* Winter, 1989, p. 9-12.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

ISSN: 2176 - 1396

ATRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rerlen Ricardo Silva Paglia[1]

Danielle Cristine Silva[2]

RESUMO

A pesquisa partiu do seguinte problema: o que uma escola necessita para oferecer uma Educação Integral? A escolha dessa temática justificou-se no sentido em que profissionais da área educacional, desde professores, gestores, comunidade acadêmica em geral até pesquisadores da área buscam uma Educação de fato Integral em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural). Para compreendermos todo esse contexto, o objetivo geral consistiu em levantar os principais atributos, sequencialmente, para se ter uma Educação Integral. Com relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando o instrumento no formato de questionários aplicados a professores de diferentes instituições, desde públicas (federal e municipal) até particulares ou de capital misto (Sistema S), sendo os professores de diferentes áreas do conhecimento os sujeitos e a Educação Integral o objeto da pesquisa. O quadro teórico é referenciado pelos autores: Bakunin, Frigotto, Gallo, Mariana, Paglia, Souza, dentre outros. Os resultados apontaram que a estrutura institucional, qualificação docente, metodologias ativas, aulas práticas e aulas teóricas foram os mais importantes atributos para a realização de uma Educação Integral. Importante também ressaltar que dentre os atributos escolhidos pelos sujeitos da pesquisa, as aulas práticas e teóricas foram os não previstos previamente, fato que nos levou a destacar a o ensino como ponto inicial da educação integral, sendo que por meio dele, as demais dimensões serão consequentemente articuladas.

Palavras-chave: Educação Integral. Dimensões da Educação. Trabalho docente. Aulas práticas e teóricas. Estrutura institucional.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um recorte de uma das temáticas de uma tese. A problemática desse recorte foi: o que uma escola necessita para oferecer uma Educação Integral? Nesse sentido, esta questão se demonstra importante no que tange à busca incessante de gestores, professores e demais atores do ambiente educacional por uma Educação Integral que abranja todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural).

No intuito de responder a questão levantada, foram traçados os seguintes objetivos:

- ✓ Geral: levantar os principais atributos, sequencialmente, para se ter uma Educação Integral.

[1] Doutor em Educação, PUC PR e rerlen.paglia@gmail.com.
[2] Mestra em Educação, Universidade Federal de Lavras e danielle.letrasufla@gmail.com

- ✓ Específicos:
  - pesquisar referências sobre Educação Integral;
  - analisar práticas educativas que abordam temática;
  - sistematizar as possíveis necessidades para se concretizar a Educação Integral

Quanto aos aspectos metodológicos, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o instrumento no formato de questionários aplicados a professores de diferentes instituições (públicas e privadas), categorizadas segundo suas institucionalizações político-administrativas (CIM - Categorização Institucional Municipal, CIF - Categorização Institucional Federal, CIS - Categorização Institucional Sistema S e CIP - Categorização Institucional Particular), em que os dados foram trabalhados, analisados e interpretados, como verificaremos no próximo tópico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEITUAÇÃO

A educação integral surge em um contexto histórico de uma recusa de alguns setores da recente criada classe operária do século XIX em aderir ao sistema escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. As origens do conceito de educação integral estão, portanto, na resistência ativa de trabalhadores contra a alienação do processo produtivo consolidada pela Revolução Industrial (MARIANA, 2011). Destarte, o conceito surge da emergência da emancipação humana perante a exploração imposta ao homem pelo domínio do regime capitalista, conforme Gallo (2002) citando o pedagogo e ativista francês da época, Paul Robin (1837-1912) que atuou para estabelecer uma prática pedagógica baseada na educação integral, quando assumiu a direção do orfanato Prévost (Cempuis, França) de 1880 a 1894. Também no século XIX podemos citar o revolucionário russo Bakunin (1814-1876) que trouxe importantes contribuições sobre a concepção de formação integral:

> [...] uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros. (BAKUNIN, 1979, p. 50).

No Brasil, o termo *Educação Integral* surge inicialmente documentado no final do século XIX, por volta do ano de 1890, no documento da primeira reforma de instrução pública do estado de São Paulo como coloca Souza (1998, p. 31):

> [...] da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal de uma escola de ler-escrever-contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: RESSALTANDO AS DIFERENÇAS

Embora muitas pessoas confundem os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral, devemos salientar que há diferenças, as quais demonstraremos neste tópico.

Diferentemente à Educação Integral abordada no tópico anterior, a Escola de Tempo Integral refere-se à extensão do tempo de escolaridade, mas também à ampliação de oportunidades de conhecimento de mundo e consequente formação integral do indivíduo. Trata-se da busca por uma educação ideal, transformadora. O grande desafio é superar a ideia de apenas mais tempo de escola e não perder de vista a necessidade de tornar esse tempo útil, nem somente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e, portanto, meramente mecânicas. Outro detalhe a ser considerado, é o fato de quais conhecimentos serão privilegiados nesse espaço e tempo. Frigotto (1993) coloca que precisamos cuidar sobre quais as capacitações e qualificações que são oferecidas nas escolas? Muitas vezes, estão alinhadas à lógica do capital puramente produtivista, não se importando assim, com a ideia de construção consciente do conhecimento para a vida do educando.

> [...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção.

ISSN: 2176 - 1396

> Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades a atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

A Escola de Tempo Integral, em seu tempo e espaços adequados, tem a intencionalidade de articular hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania. Precisa também estar articulada com a realidade dos educandos de acordo com a concepção de Anísio Teixeira:

> Anísio Teixeira defendia uma educação de base nacional, mais em consonância com a realidade local/regional, considerando que as decisões que respeitam o particular, o específico dos envolvidos tendem a ser mais democráticas (BUFFA; NOSELLA, 1997).

Precisamos conceber que tempo e espaço implicam em custos e nem sempre a despesa é considerada como investimento. Podemos inferir que um bom está diretamente ligado ao que proporciona qualidade. Ao mesmo tempo, a qualidade da educação não deve ser direcionada para poucos estudantes, tornando-se dessa forma excludente. Com o grande aumento das escolas de tempo integral em todo o país necessita, parece ser fruto de experiências exitosas, nesse sentido, tal aumento deve ser avaliado, como coloca Casali (2011):

> Entretanto, uma vez demarcada e estabelecida como exitosa uma nova reconfiguração com mais qualidade do espaço escolar e do currículo, ela se torna um novo direito a ser reivindicado para ser acessível a todos. (CASALI apud MANHAS, 2011, p.33).

2.3 DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA: ATRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Na pesquisa procuramos identificar os principais atributos para se alcançar uma Educação Integral, mas antes buscamos compreender como a Educação Integral é concebida pelos professores.

As respostas, sobre as concepções da Educação Integral, foram parecidas dentre os professores da CIF, CIM e CIP ressaltando a importância da formação nas diferentes dimensões: intelectual, físico, emocional, social e cultural, estando

ISSN: 2176 - 1396

alinhada à nossa hipótese, mas também deram ênfase a questão da formação profissional, como algo central. Cabe salientar uma resposta que nos trouxe a fundamental função da educação integral em construir “pontes” entre os diferentes saberes, sendo que justamente não seria possível concebermos uma formação de fato integral sem articulação entre as diferentes disciplinas e atividades extracurriculares.

Os professores da CIS tiveram um enfoque maior no ensino integrado (muitas vezes colocando como sinônimos) e nas competências que as escolas precisam oferecer, neste caso, como as escolas do Sistema S trabalham muito a importância das competências, as respostas estão coerentes com o locus da instituição.

Neste sentido, solicitamos aos professores que sequenciassem, tais atributos, iniciando pelo de primeira importância e assim sucessivamente.

Para melhor compreensão e visualização, organizamos na tabela 1 e no gráfico 1, os atributos mais citados, de primeira a quarta importância, de forma sequencial.

Tivemos dados bastante diversificados dentre as CI. Enquanto nas categorias públicas (CIF e CIM) tivemos *qualificação docente* e *estrutura institucional* como prediletas, em CIP e CIS as *aulas teóricas e práticas* foram os atributos mais importantes. Estes resultados são esperados, na medida em que instituições públicas possuem, em geral, incentivo e afastamentos para que seus professores possam se qualificar, nem todas tem uma infraestrutura capaz de abarcar todas as atividades requisitadas pela educação integral. Por outro lado, grande parte das instituições privadas ou de capital misto, conta com uma estrutura institucional de excelência, desde laboratórios de última geração aos equipamentos e tecnologias educacionais. Mas, nem sempre *liberam* seus professores para se qualificar, devido aos custos geralmente elevados.

Tabela 1 – Sequenciamento dos atributos, de primeira a quarta importância, na educação integral: Categorias Institucionais (CI)

Alternativas	CIF	CIM	CIP	CIS
Aulas práticas	10	3	4	5
Aulas teóricas	11	1	4	6
Conteúdos educacionais	4	1	3	3
Estrutura institucional	10	5	2	1
Gestão institucional	9	4	3	1
Metodologias ativas	9		1	2
Políticas e legislações educacionais	7	2	3	1
Qualificação docente	14	4	2	3
Tecnologias educacionais	3		1	3
Tempo integral	11		1	3
Total	88	20	24	28

FONTE: PAGLIA (2021).

Gráfico 1 – Sequência de importâncias de atributos para se ter uma educação integral – Quantidade de citações dentre 1ª a 4ª importâncias: CI

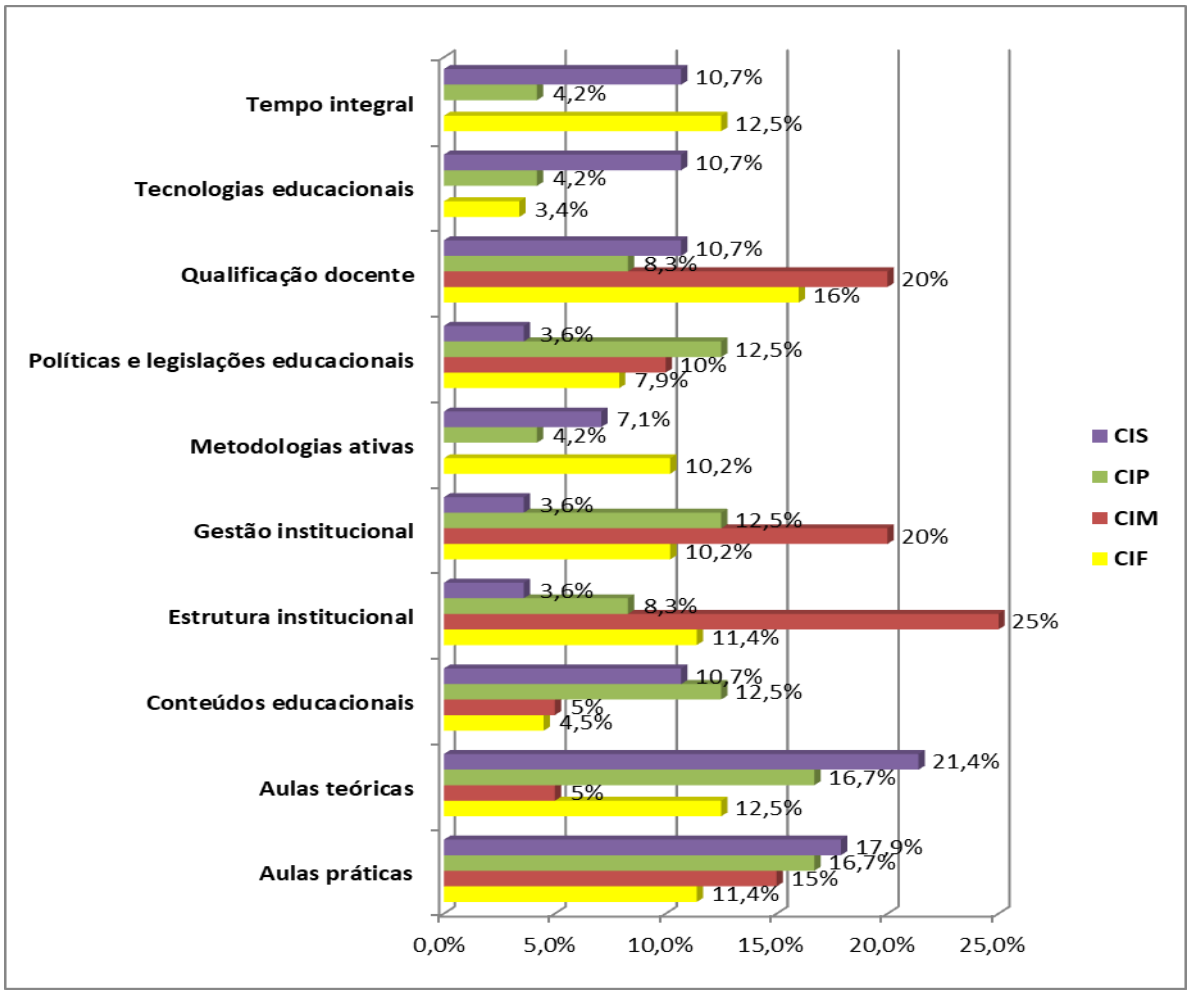

Fonte: PAGLIA (2021).

Atributos: nas categorias públicas (CIF e CIM), da CI, tivemos qualificação docente e estrutura institucional como preferidas. Já na CIP e CIS as aulas teóricas e práticas foram os atributos mais importantes.

Estrutura institucional, qualificação docente, metodologias ativas, aulas práticas e aulas teóricas foram os atributos mais importantes, dentre os quatro primeiros, nas diferentes categorias. Os dois primeiros, preferidos pelas categorias públicas, estão coerentes com a escolha, pois em geral, estas instituições possuem incentivos e afastamentos para que seus professores possam se qualificar, nem todas tem uma infraestrutura capaz de abarcar todas as atividades requisitadas pela educação integral. Por outro lado, grande parte das instituições privadas ou de capital misto, conta com uma estrutura institucional de excelência, desde laboratórios de última geração aos equipamentos e tecnologias educacionais. Mas, nem sempre liberam seus professores para se qualificar, devido aos custos geralmente elevados ou a necessidade de contratar outro professor para suprir as demandas do afastado.

As aulas práticas e teóricas foram os atributos que não prevíamos, dentre os quatro mais importantes, em nossa hipótese. No entanto, elas foram bastante escolhidas, pois embora não seja única dimensão, o ensino é o ponto inicial da educação integral, sendo que por meio dele, as demais dimensões serão articuladas.

Quando perguntamos aos professores quais seriam os principais impedimentos à implementação da Educação Integral as respostas foram as seguintes: a falta de estrutura escolar foi citada em todas as categorias, como entrave. Outro impedimento seria a falta de qualificação dos professores, também foi citada por CIF, CIM e CIP. Questões sociais, como o fato de muitos estudantes trabalharem, foram citadas pela CIF e CIS.

De modo geral, as respostas foram no sentido de que se a instituição proporcionar estrutura e condições de trabalho adequadas e os professores estiverem dispostos e se qualificarem, nenhum entrave poderá impedir a implementação de uma Educação Integral. Tais constatações vão ao encontro de nossa hipótese.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente constatamos que todos os professores das diferentes insitituições participantes da pesquisa foram extremamente interessados na temática da Educação Integral, chancelando nossa tese de que é um objetivo comum dentre os atores educacionais, embora seja um desafio a alcançar.

É fundamental deixarmos como proposta para a realização de uma educação integral ou mesmo para superação de dificuldades na implementação desta perspectiva educacional, a realização de um projeto institucional crítico e emancipador que privilegie o tempo integral para a concretização da formação do estudante nas dimensões emocionais, intelectuais, físicas, culturais, sociais e profissionais, assim como uma formação continuada adequada à realidade dos professores, uma gestão incentivadora e articuladora das atividades curriculares e extracurriculares, e finalmente, uma estrutura institucional que dê suporte a todas estas ações.

Ressaltamos que, além da proposição, esta pesquisa serve como fonte e apoio às outros trabalhos relacionados à temática abordada.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada**: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Sílvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MANHAS, Cleomar. (Org.) **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação Integral**: Construção Histórica e Perspectivas Contemporâneas. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0191.pdf>. Acesso em: 02 de mai. 2018.

PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2021. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CONHECIMENTO DE ECONOMIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

FRANZONI, Patricia[1]
MARTINS, Gabrielle Barcellos[2]
ROSOLEM, Victória Beatriz Lessa[3]
PINHO, Bruna Fonseca de[4]

RESUMO

Este estudo conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e tem o objetivo de investigar as percepções dos professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e médio (rede pública, educação básica) sobre a importância do entendimento de Economia no ensino de Educação Financeira. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionário de finanças pessoais, filmagem do debate e fórum de discussões do ambiente virtual. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise textual discursiva, surgindo duas categorias: a) conhecimentos de Economia e Educação Financeira; b) sustentabilidade financeira e ambiental. Por meio deste estudo, conclui-se que, de acordo com os professores, o conhecimento de Economia é importante no ensino de Educação Financeira, em função de proporcionar uma análise mais aprofundada nos processos de tomada de decisões financeiras, favorecendo o aumento da qualidade de vida e o desenvolvimento econômico e sustentável do país. O tema rendeu discussões nos encontros e no fórum do ambiente virtual, fortalecendo o desenvolvimento do espírito crítico e os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo dessa maneira na formação continuada dos professores de Matemática que estão tendo que buscar conhecimento para se sentirem mais seguros e preparados para ensinar Educação Financeira nas escolas.

Palavras-chave: Economia; Educação Financeira; Ensino; Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Financeira está entre os temas da atualidade presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O cidadão deste século na área de Matemática precisa utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências da natureza e humanas ou ainda questões econômicas (BRASIL, 2017). Essa competência da área da Matemática entre outras contribuem para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, em que os alunos passam a investigar os desafios do

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/ João Pessoa), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br
[2] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: gabemartins80@gmail.com
[3] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: lessavictoria90@gmail.com
[4] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: brunafonsecapinho@hotmail.com

mundo contemporâneo e interpretar situações econômicas para fazer melhores escolhas a respeito de um problema. Kistemann Jr. (2011) enfatiza a necessidade de incluir Educação Financeira em todos os contextos de formação dos estudantes desde a educação básica até o ensino superior, objetivando fornecer aos indivíduos-consumidores, noções básicas sobre Economia e consumo.

De acordo com Franzoni, Del Pino e Oliveira (2018) os conceitos de Economia utilizados no cotidiano estão vinculados aos conceitos matemáticos, que também estão vinculados a outros saberes, como por exemplo, a Geografia, a História e a própria Educação Financeira. Dessa forma, ao se perceber um caráter interdisciplinar da ciência por excelência, interlocuções com outros campos de conhecimento são de fundamental importância. Por isso, é preciso problematizar com os alunos, por exemplo, segundo Franzoni, Martins e Quartieri (2018) porque o governo eleva a taxa de juros quando tem inflação, como uma crise externa pode afetar o Brasil, como uma desvalorização no câmbio influencia os preços internos, de que forma uma crise financeira e política no nosso país pode repercutir no resto do mundo, como o preço é determinado, etc. Denegri (1998) salienta que a sociedade avança rapidamente em uma realidade mundial impregnada de mudanças, cujas consequências e causas são, entre outras, de origem sócio-econômicas, tanto no âmbito governamental como familiar. Denegri (1998) ressalta que existe uma indiferença em introduzir conceitos econômicos no cotidiano das pessoas. Para a autora, nas famílias não é comum os pais discutirem com os filhos seus problemas econômicos e a educação básica apresenta de forma muito superficial o tema consumo nos temas transversais. No ensino superior, somente alguns cursos incluem os conceitos econômicos no currículo, não existe uma proposta curricular para a inclusão de tais conceitos.

Diante desse cenário, a falta de entendimento de Economia pode ser um dos empecilhos para a promoção do aumento do nível de bem-estar, pois uma sociedade com conhecimento é capaz de realizar melhor suas escolhas. Portanto, o objetivo do presente estudo, de abordagem qualitativa, é investigar as percepções de treze professores de Matemática (anos finais do ensino fundamental e médio, de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul - Brasil) sobre a importância do tema Economia no ensino de Educação Financeira. Ademais, este estudo tem a finalidade de contribuir para a formação continuada dos professores que estão tendo que ensinar Educação Financeira nas escolas. Cabe destacar que este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado: “Metodologias Inovadoras no Ensino de Educação

Financeira" aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, via Plataforma Brasil. Tal pesquisa conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Riio Grande do Sul – FAPERGS (Edital 03/ 2021 - Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica – PROEdu).

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E ECONOMIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Bauman (2008) ressalta que o ser humano está vivendo na sociedade "líquido-moderna", na qual a felicidade está associada ao consumo excessivo e a rápida substituição de objetos. Essa busca incessante de felicidade associada à compra de novos objetos vem tornando-se um problema para um número significativo da população que acabou tornando-se inadimplente. Portanto, o consumismo em excesso, em função das facilidades na concessão de crédito levou muitas famílias ao endividamento, aumentando a intervenção do Banco Central tanto na economia para reduzir o consumo, como nas escolas para ensinar Educação Financeira.

Assim sendo, o ensino de Educação Financeira passou a fazer parte do currículo de diversas escolas do Brasil e exterior. Segundo BACEN (2015), a Educação Financeira possibilita ao indivíduo o acesso à informação de conceitos para que possam desenvolver os valores e as competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos envolvidos. De modo geral, significa que a Educação Financeira pode ajudar as pessoas nas escolhas e serem responsáveis sobre o planejamento das finanças pessoais. No entanto, é importante destacar que embora as políticas públicas de Educação Financeira forneçam valiosas contribuições na área de finanças pessoais, aspectos econômicos devem ser contemplados.

Assim sendo, o entendimento de Economia é importante para que a sociedade possa fazer melhores escolhas e resolver problemas, com o intuito de maximizar o bem-estar. No entanto, a limitação da renda, para a maioria dos consumidores, obriga à fazer escolhas, pois não se pode ter tudo que se deseja. Segundo Stiglitz e Walsh (2003, p. 13) "as escolhas envolvem *trade-offs*, nada é grátis, ter mais de algo significa abrir mão de outra coisa, ou seja, optar por gastar mais em alguma coisa nos deixa com menos para gastar em outra". De acordo com os autores, a Economia estuda como os agentes econômicos fazem escolhas e como essas escolhas determinam a forma como os indivíduos utilizam seus recursos. A escassez de recursos, de acordo com Mankiw (2005) implica que os consumidores se deparam com *trade-offs* e devem fazer escolhas, agindo racionalmente, ponderando os custos e benefícios de cada

possibilidade. “Os *trade-offs* sempre envolvem a comparação de custos e benefícios. O que você ganha é o benefício. O que você perde é o custo. Muitas vezes, os benefícios dependem das preferências dos consumidores” (STIGLITZ e WALSH, 2003, p. 30). Assim, os consumidores ao ter que renunciar de consumir de outros bens em função da renda limitada, precisam fazer escolhas, ponderando os benefícios de consumir mais de um bem contra os custos.

Diante deste contexto, a formação continuada pode proporcionar estudos sobre Economia no ensino de Educação Financeira para que os professores de Matemática aprendam o conteúdo, tornando-se mais seguros e preparados para ensinar tais conceitos para os alunos. Acredita-se que a partir do conhecimento de Economia, os professores poderão fazer melhores escolhas, desenvolver o pensamento crítico e terão possibilidade de analisar melhor cada situação, refletir sobre o problema, antes de aceitar um único resultado como verdadeiro, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira.

3 METODOLOGIA

Para contextualizar este estudo, salienta-se que a investigação foi realizada com treze professores de Matemática que compareceram no primeiro encontro virtual, de um total de dezoito professores inscritos, que trabalham na rede estadual da educação básica, de um município gaúcho (RS/ Brasil). No encontro inaugural foram utilizados os instrumentos de coleta de dados (questionário e fórum de discussão). Cada professor respondeu um questionário inicial, com perguntas fechadas e abertas sobre Educação Financeira e conceitos de Economia (individualmente). Neste mesmo encontro, os professores foram orientados a elaborar uma planilha de orçamento doméstico pessoal e participar do primeiro fórum de discussão (ambiente virtual - *Moodle*) relacionando a sua planilha financeira com o tema: consumo consciente e sustentável. Cabe ressaltar que o ambiente virtual é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do *Coronavírus-19* demonstrou com maior ênfase essa necessidade.

Foram realizadas mais dez atividades de Educação Financeira com os professores, uma tarefa por encontro. Após o desenvolvimento de cada tarefa e socialização, para o grande grupo, do que foi desenvolvido nos pequenos grupos, os professores tiveram que responder, individualmente, a um questionário sobre a tarefa e a própria aprendizagem (via *google docs*). Cabe destacar que esta pesquisa foi

desenvolvida, praticamente à distância, via *google meet* (em função da pandemia do *Coronavírus-19* e praticidade para os professores). A aula inaugural, as discussões dos quatro pequenos grupos formados (quatro códigos de acesso diferentes ao *meet*, por grupo) e do momento de socialização das atividades (um código de acesso – *meet* principal) foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora do projeto, com o auxílio de uma televisão, celular e mais dois computadores.

Neste artigo, os dados de pesquisa que foram utilizados estão relacionados: ao questionário de finanças pessoais, a filmagem do debate e as discussões no fórum do ambiente virtual. Em relação aos dados emergentes, estes foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD configura-se como uma metodologia de etapas extremamente minuciosa, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. A ATD visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas para, em seguida, captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão desse todo.

A pesquisa financiada pela FAPERGS, em parceria com a Universidade e Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul tem seu referencial na abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração aspectos quantificáveis e visa contribuir na formação dos professores de Matemática (anos finais do ensino fundamental e médio) e na busca de estratégias para a melhoria do ensino, em particular em relação à Educação Financeira.

4 RESULTADOS

Os dados coletados dos treze professores foram analisados mediante a análise textual discursiva e agrupados em duas categorias:

a) Conhecimentos de Economia e Educação Financeira

Denegri *et al*. (2014) propõem um modelo de educação econômica na formação dos professores de Matemática, para que aprendam Economia, se tornem mais críticos e possam ensinar, de fato, Educação Financeira. Sendo assim, existe a necessidade de incorporar, nos processos de formação inicial e continuada dos professores, aprendizagem de conceitos-chave da Economia. Foram realizadas duas

perguntas, aos participantes desta pesquisa, que estavam relacionadas ao conceito e a importância da Economia no ensino de Educação Financeira. A maioria dos professores, apesar de considerarem relevante ter conhecimento de Economia, não conseguiram definir de forma adequada e/ ou relacionaram com conteúdos de Educação Financeira. Segundo Stiglitz e Walsh (2003), Economia é a ciência que estuda a administração dos recursos escassos. Portanto, o conjunto de possibilidades de consumo que um indivíduo tem é definido pela sua restrição orçamentária e pelo reconhecimento dos *trade-offs*. Não se pode gastar mais do que o necessário para que os recursos financeiros não se esgotem. De fato, as escolhas envolvem *trade-offs*, nada é grátis, ter mais de algo significa abrir mão de outra coisa.

Percebeu-se, também que existe uma certa dificuldade por parte dos professores em definir Matemática Financeira, acabam relacionando com conceitos de Educação Financeira e Economia. Segundo Teixeira (2015), a Matemática Financeira é o conhecimento técnico de fórmulas, estuda o valor do dinheiro no tempo e é uma ferramenta indispensável para se ensinar conteúdos de Educação Financeira. Ainda, de acordo com Teixeira (2015), a Educação Financeira está relacionada ao gerenciamento da renda, decisões de consumo e investimento, planejamento financeiro de forma a aumentar a qualidade de vida. O conhecimento de Economia, de acordo com Franzoni (2020) é importante para se fazer melhores escolhas e resolver problemas do cotidiano, por esta razão é imprescindível a análise do custo-benefício nos processos de tomada de decisão. O pensamento crítico é imprescindível no processo de tomada de decisão, levando em consideração a relação custo-benefício, para que se possa fazer a melhor escolha.

Lusardi e Mitchell (2014) destacam que a maioria das pessoas em todo mundo são consideradas analfabetas financeiramente e confirma a importância do conhecimento de Economia no ensino de Educação Financeira, para que os indivíduos ao aprenderem, possam fazer melhores escolhas financeiras. Chen e Volpe (1998) concluem que os alunos precisam melhorar seus conhecimentos de finanças pessoais e Economia, pois sem conhecimento adequado, cometerão erros no mundo real, a incompetência limitará a capacidade de tomar decisões financeiras.

Como pode-se observar nesta categoria, a Educação Financeira engloba não somente o conhecimento de Matemática Financeira, mas também de Economia, com o objetivo de que os indivíduos possam fazer melhores escolhas e analisar, de maneira mais aprofundada, problemas financeiros do cotidiano (FRANZONI, 2020).

Portanto, o conhecimento adquirido torna-se ainda mais amplo quando é possível estabelecer relações entre Educação Financeira, Matemática Financeira e Economia, e o vínculo do conteúdo com a aplicação prática como afirmaram os professores.

b) Sustentabilidade financeira e ambiental

Com a análise dos dados foi possível perceber que a maioria dos professores não tem o hábito de fazer planilha de orçamento doméstico. No entanto, estão se esforçando para reduzir o consumo, visando não somente a sustentabilidade financeira, mas, também, ambiental. Segundo Santos, Menezes e Rodrigues (2016) a ideia da Educação Financeira é tornar os consumidores mais conscientes, capazes de tomar melhores decisões com relação ao consumo e à administração das finanças, que naturalmente impactará na qualidade de vida e sustentabilidade. Grando e Scolari (2016, p. 674) complementam que “ao pensar em Educação Financeira, deve-se ter em mente os vários aspectos que estão ligados ao tema, como ética e dinheiro, consumo consciente, altas taxas de produção de lixo, impacto ambiental, exercício de cidadania e sustentabilidade”. Logo, é preciso educar as pessoas em prol de um consumo consciente e sustentável, em função dos recursos serem escassos.

Sendo assim, é preciso, também, proteger o meio ambiente, é necessário saber que as escolhas podem gerar custo ou benefício a outras pessoas, é preciso ter consciência dos nossos atos, refletir sobre as consequências e avaliar o que está estabelecido como moralmente correto. Varian (2016, p. 667) ressalta “que uma situação econômica envolve uma externalidade de consumo se um consumidor se preocupar com o consumo do outro agente”. Nesse sentido, o consumo desenfreado gera um custo social, desestabilizando a Economia e o meio ambiente. No momento que o indivíduo não se preocupa com o consumo da água, da energia, da quantidade de lixo, está gerando uma externalidade negativa (custo) à outras pessoas. Entretanto, se o indivíduo se preocupa com os recursos, economiza água e energia e contribui na reciclagem do lixo está gerando uma externalidade positiva (benefício) à outras pessoas, contribuindo dessa forma para o meio-ambiente e o desenvolvimento sustentável. No momento que pensamos em reduzir o consumo, em analisar a real utilidade do produto e o seu custo-benefício, estamos tentando manter o orçamento equilibrado (evitando o esgotamento do recurso financeiro).

No entanto, ao mesmo tempo, estamos contribuindo para o meio em que vivemos via redução de consumo (menos lixo, menos poluição, menos exploração

recurso natural, etc.). Segundo Franzoni (2020), o conhecimento de Educação Financeira relaciona-se não apenas aos recursos financeiros próprios, mas também aos recursos naturais e à preservação do meio-ambiente, de forma a aumentar a qualidade de vida de todas as pessoas e não comprometer o futuro das próximas gerações. Portanto, é necessário que os indivíduos adquiram o hábito do consumo consciente, para evitar o endividamento e a degradação ambiental.

Diante do que foi visto nesta categoria, é necessário que os professores de Matemática tenham conhecimento de Economia, compreendam a sua importância, influência nos processos decisórios financeiros e a sua relação com o tema sustentabilidade, contribuindo, dessa maneira, para os processos de ensino e de aprendizagem de Educação Financeira.

5 CONCLUSÃO

Os dados representativos dessas categorias demonstram que a maioria dos professores acreditam que o conhecimento de Economia é importante para que as pessoas possam fazer melhores escolhas, ponderando os custos e benefícios de cada possibilidade em um processo de tomada de decisão financeira, contribuindo dessa maneira no desenvolvimento do pensamento crítico, em função de uma análise mais aprofundada dos fatores que possam influenciar no processo de escolha. Os professores perceberam que a Matemática Financeira é uma ferramenta indispensável no ensino de Educação Financeira, mas que é preciso entender de Economia para se resolver o problema, fazer a melhor a escolha e atingir um consumo consciente e sustentável, de forma a aumentar a qualidade de vida.

Exemplo próximo, segundo Franzoni (2020) sobre a importância de a população fazer escolhas conscientes e sustentáveis, frente à escassez de recursos do planeta, é a recente pandemia do *Coronavírus-19*, que demonstrou com maior ênfase a necessidade da Educação Financeira, para que em momentos como este, de limitações ainda maiores de recursos, as pessoas consigam sobreviver com tranquilidade. Quer dizer, a educação se presta não apenas para garantir o sustento financeiro pessoal ou familiar, mas também para o bem-estar da coletividade, além da preservação do meio-ambiente, com impacto direto na qualidade de vida de todos.

Portanto, é necessário ter consciência ambiental, pois o conhecimento de Educação Financeira relaciona-se não apenas aos recursos financeiros próprios, mas também aos naturais e à preservação do meio ambiente, de forma a aumentar a

ISSN: 2176 - 1396

qualidade de vida e não comprometer o futuro das próximas gerações, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento econômico e sustentável do seu país. Assim sendo, pode-se constatar, de acordo com as percepções dos professores de Matemática que o conhecimento de Economia é importante, influencia no processo de tomada de decisão e precisa ser discutido no ensino de Educação Financeira. Nesse contexto, a partir das constatações dos professores e da discussão realizada no artigo percebe-se que existe uma relação entre Economia, sustentabilidade e Educação Financeira e a vinculação desses conceitos se torna mais evidente quando é possível estabelecer relações entre teoria e prática, perceber a ligação dos conteúdos e as suas aplicações no cotidiano, na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BACEN - BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Brasil:** implementando a estratégia nacional de educação financeira. Brasília: 2015. p. 1-26. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **Estudantes aprenderão teoria e prática de finanças nas escolas.** Brasília: 2016. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Consulta em: 20 de jun. de 2022.

BRASIL. **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 16 de julho de 2022.

CHEN, Haiyang, & VOLPE, Ronald. P. An analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review***,* Suécia, Orebro University, v. 7, n. 2, p. 107-128, 1998.

DENEGRI, Marianela. La construcción de nociones econômicas em la infância y adolescência. In: Ferro, Jésus e Amar, José. (Ed.) *Desarrollo Humano,* **Perspectiva Siglo XXI***,* Colombia: Edicciones Uninorte, 1998.

DENEGRI, Marianela; DEL VALLE, Carlos; GONZÁLEZ, Yéssica; ETCHEBARNE, Soledad; SEPÚLVEDA, Jocelyne; SANDOVAL, Diego. ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera em la formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos***,* Chile, v. XI, n. 1, p. 75-96, 2014.

FRANZONI, Patricia. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p.

Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

FRANZONI, Patricia; DEL PINO, José Claudio; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Contribuições da economia para a alfabetização científica: uma proposta para a educação básica. **Revista Contexto e Educação**, ano 33, n. 105, p. 119-141, mai/ago. 2018.

FRANZONI, Patricia; MARTINS, Silvana Neumann; QUARTIERI, Marli Teresinha. A educação financeira como política pública no ensino básico: algumas reflexões. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 383-395, jul./dez. 2018.

GRANDO, Neiva; SCOLARI, Lidinara. Educação financeira: uma proposta desenvolvida no ensino fundamental. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 671-695, 2016.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. UNESP, São Paulo, 2011.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olívia. The Economic Importance of Financial Literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature**, Estados Unidos, v. 52, n. 1, p. 5–44, 2014.

MANKIW, Gregory. **Introdução à Economia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

SANTOS, Bárbara Cristina Mathias dos; MENEZES, Adriane Melo de Castro; RODRIGUES, Chang Kuo. Finanças é assunto de criança? Uma proposta de educação financeira nos anos iniciais. **Revista BoEM**, Joinville, v.4. n.7, p. 101-115, ago./dez. 2016.

STIGLITZ, Joseph; WALSH, Carl. **Introdução à microeconomia**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

PRÁTICA CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA E COMPLEXIDADE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Dilvano Leder de França[1]

RESUMO

Introdução: nota-se uma maior presença de atividades relacionadas com a temática da aventura no contexto escolar nas aulas de Educação Física. A temática está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos estaduais e municipais, que insere este conteúdo com o termo Práticas Corporais de Aventura. Problema: por se tratar de uma temática que possibilita uma discussão que considere a Complexidade, se torna relevante analisar como o tema se apresenta nos documentos educacionais por meio do olhar do pensamento complexo. Objetivos: analisar numa perspectiva crítica com base no pensamento complexo como as Práticas Corporais de Aventura são tratadas nos documentos que norteiam o ensino da Educação Física em escolas da Rede Estadual do Paraná e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Metodologia: trata-se de um estudo de revisão de literatura sobre a presença das Práticas Corporais de Aventura nos documentos norteadores da Educação Física Escolar. Foram selecionados estudos que tratam das Práticas Corporais de Aventura em documentos norteadores publicados em revistas científicas entre 2015 e 2022, além dos documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, no estado do Paraná e na cidade de Curitiba. Resultados: as Práticas Corporais de Aventura têm sido tratadas de forma fragmentada e reducionista nos documentos norteadores, limitando possibilidades que a complexidade desta temática oferece quando desenvolvida numa perspectiva para além daquelas apresentadas pela mídia. Conclusão: a inclusão das Práticas Corporais de Aventura nos documentos norteadores representa um avanço no currículo, no entanto, é necessário repensar a maneira como estas são tratadas nestes documentos, a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas com as questões socioambientais.

Palavras-chave: Complexidade. Currículo. Educação. Educação Física Escolar. Práticas Corporais de Aventura.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas é notável o crescimento no número de praticantes de atividades de aventura na natureza e em ambientes urbanos, assim como o aumento do interesse midiático em torno deste tema. Neste cenário, percebe-se também uma maior oferta dessas vivências nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), por meio de práticas como o skate, escalada, *parkour*, *slackline*, entre outras.

Hoje o tema está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que insere a temática com o termo Práticas Corporais de Aventura (PCAs). O presente estudo tem como objetivo analisar com base no pensamento complexo como as PCAs são tratadas nos documentos que norteiam o ensino da Educação Física na Rede Estadual do Paraná e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal do Paraná, dihlleder@gmail.com.

Justifica-se a importância deste estudo a fim de relacionar a maneira como as PCAs são apresentadas no currículo formal, as habilidades propostas de serem desenvolvidas, com o trabalho docente, assim como, identificar como a complexidade das PCAs são contempladas nos documentos norteadores.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão da literatura, incluindo artigos que tratam da presença das PCAs em documentos norteadores da Educação Básica publicados em revistas científicas das áreas da Educação e Educação Física nos períodos de 2015 a 2022. Justifica-se este recorte temporal, pois em 2015 foi publicada a 1ª versão preliminar da BNCC, apresentando o conceito de PCAs como uma das Unidades Temáticas para as aulas de EFE. Ao todo foram identificados 4 estudos que tratam da temática, destes, 3 artigos foram eleitos para contribuir no embasamento teórico: Inácio *et al.* (2016), Nicácio (2020) e Severino, Pereira e Santos (2016).

Trata-se também de um estudo documental, a partir da análise dos principais documentos norteadores do ensino da Educação Física no Brasil, no estado do Paraná e na cidade de Curitiba. De acordo com Gil (2022) uma pesquisa documental vale-se de todo documento elaborado para fins diversos, neste caso, os documentos tem como propósito um direcionamento curricular para o ensino escolar.

A análise dos documentos foi pautada nos artigos encontrados na literatura, e como teoria de base para a análise utilizou-se a Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

3 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E A BNCC

A BNCC, documento que define as aprendizagens essenciais ao longo das etapas da Educação Básica, inseriu em sua versão final as PCAs como uma das seis Unidades Temáticas do componente curricular de Educação Física.

Pode-se considerar positiva a inclusão das PCAs na BNCC, pois representa um progresso na presença dessas práticas nas aulas de EFE, visto o aumento na procura dessas atividades nas últimas décadas, assim como, o grande interesse midiático pelo tema, portanto, o tema não poderia ficar de fora dos documentos

norteadores da EFE, visto sua relevância no contexto social atual (SEVERINO, PEREIRA e SANTOS, 2016).

Contudo, sua inclusão tem gerado diversas tensões dentre os educadores, pois, muitos professores não tiveram tais conteúdos em disciplinas na graduação ou em cursos de formação continuada (NICÁCIO, 2020).

De acordo com a BNCC, nas PCAs

> "exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador" (BRASIL, 2017, p. 218).

Entende-se que as PCAs é a Unidade Temática que mais se aproxima da Competência 7 dentre as Competências Gerais da Educação Básica:

> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Além disso, percebe-se esta mesma proximidade com relação à Competência 4 dentre as Competências Específicas da Área de Linguagens:

> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, 65).

Outro aspecto relevante que a BNCC traz é a proposta de superação da fragmentação disciplinar do conhecimento. Portanto é compreensível a possibilidade de aproximação dos temas socioambientais com a Educação Física, pois são temáticas que não devem se limitar somente às Áreas das Ciências da Natureza ou das Ciências Humanas e Sociais, mas sim, são discussões que devem permear todas as áreas do conhecimento, inclusive a Área de Linguagens.

No entanto, Severino, Pereira e Santos (2016) identificam algumas inconsistências conceituais e metodológicas em relação ao tema na BNCC, visto que o documento optou por classificar as PCAs de acordo com o ambiente onde originalmente são realizadas: "na Natureza" e "Urbanas".

> As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a "paisagem de cimento" para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (BRASIL, 2017, 218-219).

Se por uma lado o documento propõe a superação da fragmentação do conhecimento, por outro, reduz o entendimento das PCAs simplesmente pelo ambiente onde estas acontecem, como se isso fosse possível, pois, práticas como a escalada acontecem tanto em ambientes naturais quanto em ambientes artificiais; o *slackline* por sua vez, hoje em dia é realizada em bosques, praças, parques e até mesmo em academias; o *mountain bike* não se limita a andar de bicicleta em trilhas ou estradas de terra, mas pistas e avenidas urbanas (SEVERINO, PEREIRA e SANTOS, 2016).

Classificar as PCAs somente pelo ambiente onde são realizadas é uma forma reducionista de se pensar, impossibilitando as possibilidades de contemplar a complexidade que as permeiam, assim, corroborando com o questionamento de Severino, Pereira e Santos (2016, p. 112): "A separação entre Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Práticas Corporais de Aventura Urbanas são etimologicamente adequadas?"

Fragmentar as PCAs em atividades de ambientes urbanos ou na natureza contribui na formação de um pensamento simplificador não somente dessas práticas, mas do próprio conceito de natureza, sendo esta tratada como um local distante dos espaços urbanos. Para Morin (2011, p. 83) o pensamento simplificador, disjunta e reduz, não sendo capaz de compreender o múltiplo.

As PCAs possibilitam um aproximar reflexivo das correlações existentes entre os espaços construídos e os espaços naturais, de forma a contribuir numa visão holística de mundo, onde o praticante se percebe como parte integrante, e não apenas como um explorador. Neste sentido, "o conceito de natureza não deve ser uma simples oposição à ideia de urbanidade" (SEVERINO, PEREIRA e SANTOS, 2016, p. 122).

Considerando a conceituação e classificação das PCAs na BNCC, é importante trazer alguns questionamentos: A aventura na escola deve seguir os mesmos padrões tratados nos estudos do lazer e do turismo de aventura? Considerando as

particularidades e objetivos do ensino escolar, a simples classificação da aventura em "na Natureza" e "Urbanas" é a mais adequada, visto que, a partir do momento que ressignificamos (tematizamos) modalidades, antes na "natureza", agora na escola, estas passariam a ser uma prática também "urbana"?

Para Inácio e Silva (2009, p. 228) os esportes de aventura na natureza vêm se estruturando "a partir da mesma racionalidade instrumental que se vê em curso nessas ações depredatórias sobre o ambiente", ou seja, essas práticas instrumentalizam a natureza, considerando-a apenas como meio para a realização de diferentes modalidades, desta forma reduzindo a dimensão da natureza em apenas um espaço para determinadas práticas. Neste sentido os autores propõem que essas práticas em contato com a natureza sejam ressignificadas, possibilitando novas formas de compreendê-las a partir desta interação.

É possível estender as reflexões de Inácio e Silva (2009) para o ambiente escolar. A BNCC ao enfatizar uma ruptura das PCAs em ambientes urbanos e na natureza reduz a complexa dimensão histórica e socioambiental dessas atividades, favorecendo uma racionalidade de instrumentalização do ambiente, onde este é entendido como espaço de realização de tais modalidades, impossibilitando o desenvolvimento de visão uma visão complexa de natureza, para além de um mero espaço instrumentalizado.

Na BNCC as PCAs são entendidas como Unidade Temática, e os Objetos de Conhecimento são "Práticas Corporais de Aventura Urbanas" e "Práticas Corporais de Aventura na Natureza". Ainda, a BNCC as divide ao longo dos anos do Ensino Fundamental conforme se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – As Práticas Corporais de Aventura ao longo do Ensino Fundamental na BNCC.

Unidade temática	**Objetos de conhecimento**			
	1° e 2° anos	**3° ao 5° ano**	**6° e 7° anos**	**8° e 9° anos**
Práticas corporais de aventura	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

Nota-se que a BNCC destina as PCAs Urbanas para o 6º e 7º anos, enquanto 8º e 9º terão PCAs na Natureza (quadro 1). Separar as PCAs de acordo com o ambiente fragmenta o fenômeno, e neste caso, direcionar apenas um Objeto de

ISSN: 2176 - 1396

Conhecimento para um determinado período de ensino limita ao invés de ampliar possibilidades de desenvolvimento do tema.

Outra questão, trata-se da ausência das PCAs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC indica que as PCAs não precisam necessariamente reproduzir tais práticas como elas acontecem em seus ambientes de origem, mas sim, devem ser adaptadas e ressignificadas ao contexto escolar, ou seja, tematizadas. Neste sentido, será que as PCAs não são passíveis de serem adaptadas e tematizadas, atendendo às especificidades e os objetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Qual(is) motivo(s) para a ausência das PCAs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Na busca por uma possível resposta a esta questão, se faz necessário observar quais habilidades a BNCC descreve que devem ser desenvolvidas ao se ensinar as PCAs nas aulas de EFE. As habilidades a serem desenvolvidas no ensino das PCAs Urbanas, de acordo com a BNCC são:

> Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria **segurança e integridade física**, bem como as dos demais. [...] **Identificar os riscos** durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. [...] Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. [...] Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (**instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária**, organização) e seus tipos de práticas (BRASIL, 2017, p. 235, grifo nosso).

Com relação às habilidades a serem desenvolvidas no ensino das PCAs na Natureza, são:

> Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria **segurança e integridade física**, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. [...] **Identificar riscos**, formular estratégias e observar **normas de segurança** para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. [...] Identificar as características (**equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária**, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas (BRASIL, 2017, p. 239, grifo nosso).

Percebe-se na BNCC uma preocupação com os aspectos dos riscos e segurança caracterizadas nestas modalidades. Nota-se elementos relacionados aos riscos em todas as habilidades descritas, em alguns casos de forma redundância ao

ISSN: 2176 - 1396

trazer elementos como: integridade física, prática segura, equipamentos e normas de segurança. Seria a preocupação com a segurança uma das razões pelas quais a Unidade Temática PCAs não está presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

É notório que "o risco representa algo indissociável da aventura" (MARINHO, 2008, p. 189), no entanto, se tratando das transformações didático-pedagógicas que as PCAs passam para ser desenvolvidas na escola, é importante elencar alguns questionamentos sobre como o tema se apresenta na BNCC: Será que as PCAs, sendo vivenciadas 'na escola' despertam os mesmos riscos em relação ao seu ambiente de origem? Essas práticas vivenciadas na escola são tão mais "perigosas" em relação às demais práticas, a ponto de a BNCC destacar tão veementemente essas características em seu conceito e nas habilidades a serem desenvolvidas? Tratar o risco da mesma forma que a mídia expõe ao mostrar essas práticas não limita ao invés de ampliar possibilidades no ensino das PCAs nos espaços escolares?

Algumas dessas reflexões são apontadas no estudo de Inácio *et al*. (2016), onde se questiona se os mesmos elementos, como o risco, imprevisibilidade e vertigem valem também para a escola. Ainda, será que estes mesmos "elementos não estão, também, presentes em práticas mais tradicionais - nas ginásticas, nas lutas, nos esportes de maior contato?" (INÁCIO *et al*., 2016, p. 174). Portanto, o presente estudo corrobora com a reflexão de Inácio *et al*. (2016, p. 174-175):

> O que a base chama de 'ambiente desafiador'? Uma mesa de saltos, uma barra assimétrica, uma rede de voleibol colocada a 2,44m, uma quadra de cimento, não são todos estes ambientes desafiadores também? Em nossa análise, a base apresenta uma lacuna aqui, ao dissertar sobre as PCAs desde sua forma tradicional, pouco focada em desvendar o que seriam as 'aventuras' no ambiente escolar (INÁCIO *et al*., 2016, p. 174-175).

Inácio *et al*. (2016) também fazem críticas ao termo 'normas de segurança' apresentado pela BNCC. Para os autores a expressão 'normas' remete às práticas mais tradicionais e como elas acontecem no meio do turismo de aventura, as quais são reguladas pela Associação Brasileira de Esportes de Aventura (ABETA) e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Portanto, 'normas de segurança' se seguirmos esta mesma lógica, deveria essa mesma orientação ser aplicada ao tratar de outras práticas, como os esportes, as ginásticas, as lutas etc. Isso reforça um pensamento errôneo "de que as PCAs são perigosas, enquanto que as outras modalidades não" (INÁCIO *et al*., 2016, p. 179).

Portanto, a BNCC reduz o fenômeno das PCAs aos princípios das atividades do turismo de aventura, ao invés de ampliar o conceito possibilitando um entendimento mais amplo e complexo da aventura em suas potencialidades pedagógicas.

4 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Em análise ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2019), nota-se que as habilidades contidas na BNCC foram base para complementações e modificações das habilidades que o CREP se dispõe a desenvolver. Ao observar o referido documento, percebe-se que novas habilidades foram acrescidas, indo além de desenvolver o cuidado e gestão de riscos.

Destacam-se habilidades incluídas ou modificadas no CREP a partir da BNCC:

- Conhecer o conceito, aspectos históricos e as representações sociais e culturais das PCAs em diferentes contextos;
- Compreender as diferenças conceituais de “PCAs na natureza” e “Esportes Radicais”, possibilitando ampliar as discussões sobre o ambiente numa perspectiva complexa;
- Ressignificar movimentos relacionados com as PCAs, desta forma ampliando o repertório de movimentos;
- Identificação de espaços e equipamentos públicos acessíveis em diferentes contextos para a vivência das PCAs como opção de lazer;
- Busca por alternativas sustentáveis de apropriação dos espaços de vivência das PCAs, seja na cidade ou em meio a natureza;
- Apropriação das PCAs pela Indústria Cultural e como tais práticas são apresentadas/vendidas pelas mídias;
- Análise das possibilidades de vivência de diferentes PCAs na escola e na comunidade, possibilitando repensar os espaços disponíveis e acessíveis.

Portanto, ao analisar as habilidades contempladas no CREP, percebe-se possibilidades de desenvolvimento das PCAs no contexto escolar numa perspectiva complexa, seus potenciais elementos interdisciplinares, reduzindo em partes a fragmentação apresentada na BNCC.

ISSN: 2176 - 1396

No entanto, o CREP ainda mantém a fragmentação das PCAs de acordo com o ambiente onde são realizadas, “Urbanas” e “Na Natureza”. Além disso, o CREP não contempla o ensino desta temática para o 8º Ano do Ensino Fundamental, criando assim, uma lacuna temporal de discussões e aprofundamento do tema.

Com relação ao Currículo para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2022), os Objetos de Conhecimento foram definidos a partir de temáticas que perpassam as manifestações da Cultura Corporal. Como Objetos de Conhecimento relacionados às PCAs no Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná são propostos os seguintes temas:

- Contextos históricos e culturais das PCAs;
- Aspectos biopsicológicos das PCAs;
- PCAs, lazer e sociedade;
- PCAs, estilo de vida e desenvolvimento sustentável.

Figura 1 – As relações entre as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento propostas no Currículo para o Ensino Médio do Paraná.

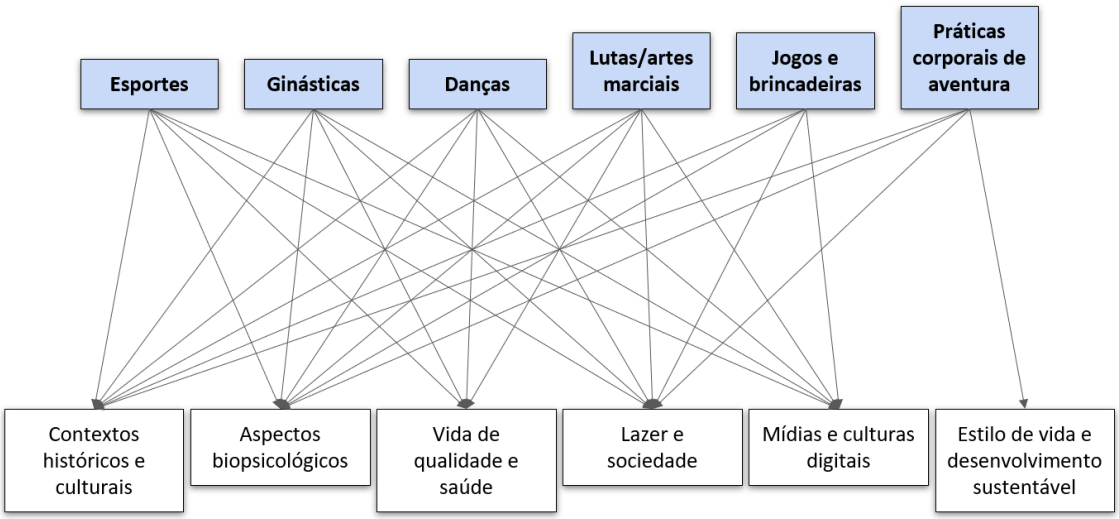

Fonte: autores – elaborado a partir do Currículo para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2022).

Nota-se que o tema “Estilo de vida e desenvolvimento sustentável” estabelece relação somente com as PCAs, demonstrando uma especificidade que diferencia as discussões do conteúdo em relação aos demais.

5 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

No Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2020a), é apresentado o compromisso da cidade em promover a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, por meio dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). De acordo com o documento, por meio do processo educativo, os espaços da cidade oportunizam aprendizagens para além dos espaços formais da escola e do currículo formal, se apropriando dos espaços, desenvolvendo cuidados com o meio ambiente e com ele aprender (CURITIBA, 2020a).

Contudo, as PCAs no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba são entendidas com uma categoria dos “Esportes”, conceituadas como “práticas corporais que envolvem desafio e aventura em ambientes urbanos e na natureza” (CURITIBA, 2020b, p. 128). Neste ponto, vale a reflexão não justificada no documento: Porque não apresentar as PCAs como uma Unidade Temática desvinculada dos “Esportes”, como é proposta na BNNC, visto as suas particularidades?

Ainda, as PCAs são propostas como conteúdo a serem desenvolvidos somente nos 7º e 9º Anos do Ensino Fundamental, contrariando a BNCC, que estabelece as PCAs como Unidade Temática para todo o Ensino Fundamental - Anos Finais.

De acordo com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba os objetivos ao se trabalhar com as PCAs são:

> • “Conhecer aspectos históricos [...] das práticas corporais de aventura, compreendendo suas transformações ao longo do tempo. [...]
> • Conhecer e vivenciar diferentes tipos de práticas corporais de aventura.
> • Identificar e apropriar-se dos espaços de convivência [...] das práticas corporais de aventura na escola e na comunidade, identificando e problematizando questões socioambientais. [...]
> • Identificar situações de risco presentes [...] nas práticas corporais de aventura, compreendendo a maneira apropriada de realizar atividades em segurança” (CURITIBA, 2020b, p. 128).

Considerando um currículo que se propõe em promover os ODS da Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, oportunizando vivências em ambientes para além dos espaços da escola, entende-se que as PCAs neste contexto, tornam-se um potencial instrumento neste processo, pois, trata-se de um conteúdo que permite contemplar discussão sobre o meio ambiente e a sustentabilidade (INÁCIO *et al.*, 2016). No entanto, nota-se que o currículo não explora tais potencialidades ao propor os objetivos para as PCAs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão entende-se como avanço a presença das PCAs nos currículos norteadores da EFE, no entanto, alguns aspectos devem ser considerados: amplas discussões que contemple a complexidade das PCAs em futuras reelaborações dos currículos estaduais, municipais e da BNCC; e a reestruturação dos currículos de formação inicial de professores, para que as universidades abram espaços para disciplinas que possibilite uma olhar holístico sobre o tema da aventura (SEVERINO, PEREIRA e SANTOS, 2016), fomentando a formação de professores que percebam a complexidade destas práticas, assim, desenvolvam as PCAs no ambiente escolar de modo não reducionista e fragmentado. Caso contrário, permanecerá a observação apontada por Inácio (2016, p. 182), que a falta de espaços, locais e equipamentos/materiais específicos serão pontos limitadores do ensino das PCAs na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do Ensino Fundamental - Volume 1 - Princípios e Fundamentos. Curitiba, 2020a.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do Ensino Fundamental - Volume 4 – Linguagens. Curitiba, 2020b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

INÁCIO, H. L. D.; SILVA, A. M. Práticas corporais, turismo e natureza. *In*: MARINHO, A.; UVINHA, R. R. (Org.). **Lazer, esporte, turismo e aventura: a natureza em foco**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 219-243.

INÁCIO, H. L. D. *et al*. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 165-187, set., 2016.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago., 2008.

MORIN, E**. Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NICÁCIO, L. G. Travessia da aventura: da ausência na escola à inclusão em documentos orientadores. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, jul./dez., 2020.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, 2019.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Currículo para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. 2022.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 107-125, set./dez., 2016.

REVISÃO NARRATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM O PENSAMENTO COMPLEXO

Maria da Glória Galeb[1]
Ricardo Antunes de Sá[2]

RESUMO

O artigo visa apresentar parte de pesquisa em andamento em nível de Doutorado em Educação, intitulada "Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo", da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação da Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas na educação infantil de Curitiba, com relação ao protagonismo compartilhado entre o professor, a criança e o envolvimento das famílias. Pretende-se desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa na construção de caminhos e estratégias em relação às práticas pedagógicas na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin. A pesquisa pretende contribuir na perspectiva de avanços sobre a compreensão e o reconhecimento que as dualidades estabelecidas em relação ao protagonismo da criança e o protagonismo do professor na educação infantil não precisam ser opostas e excludentes, mas concorrentes e complementares, em uma perspectiva de protagonismo compartilhado. A pesquisa investigará o envolvimento das famílias na educação infantil. Compartilha-se no artigo o momento da pesquisa que trata da revisão narrativa realizada, as estratégias utilizadas e os resultados que envolvem as práticas pedagógicas na educação infantil e o pensamento complexo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Revisão Narrativa. Pensamento Complexo.

1 INTRODUÇÃO

A tese de doutorado "Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo" está relacionada à Educação Infantil em relação às concepções dualistas que separam o protagonismo da criança das suas relações com o professor e, a escola da família. Há concepções manifestas na prática da educação infantil diferentes daquelas propostas nos documentos orientadores: ora estão pautadas em uma educação espontaneísta, ora em uma concepção escolarizante. Se os documentos orientadores para a educação infantil trazem a necessidade de revisar concepções e superar visões fragmentadas, por que ainda não houve a mudança na prática?

> [...] é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar o espírito se não reformarmos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da

[1] Doutoranda da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Gestora de Escola Municipal de Curitiba. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa - Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECOE).
[2] Pós-Doutor em Educação (PUCPR). Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação (UFPR). Doutor em Educação (UNICAMP). Professor Associado IV da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa - Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECOE).

> espiral, em dado momento, começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso. (MORIN, 1999, p.34).

Temos como hipótese da investigação em andamento que a construção coletiva de caminhos, pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do Pensamento Complexo, podem possibilitar uma reforma do pensamento e avanços na prática pedagógica da educação infantil, sob a concepção do protagonismo compartilhado, em uma relação triádica: professor (escola), crianças e famílias. A fim de cartografar as pesquisas sobre a temática realizamos um estudo de revisão.

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. (VOSGERAU; ROMANOWSKI; 2014, p.167).

Para o estudo de revisão, optamos pela revisão narrativa. Neste artigo serão apresentadas e detalhadas as fases da pesquisa em andamento.

2 REVISÃO NARRATIVA

A revisão narrativa tem como objetivo fornecer o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando ideias, métodos ou subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase nas pesquisas selecionadas (VOSGERAU; ROMANOWSKI; 2014, p.171). Iniciamos o estudo de revisão procurando responder as seguintes questões: “Quais as pesquisas sobre a complexidade que existem no âmbito da educação infantil? O que essas pesquisas apresentam?” No quadro 1[3] é possível observar as fases da pesquisa e sua forma de aplicação.

QUADRO 1 – FASES DA PESQUISA

Fases da Pesquisa	Forma de aplicação
Definição do estudo de revisão	Revisão Narrativa
Definição da questão norteadora	“Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? O que essas pesquisas apresentam? ”
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa	Educação infantil; educação infantil e complexidade; educação infantil e pensamento complexo
Validação dos descritores	Thesaurus (Eric)
Verificação da existência de revisão sistemática na área	Duas revisões que tratam da educação infantil, mas não fazem menção ao pensamento complexo
Definição de bases de dados para revisão narrativa	Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD SciELO

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

[3] Na tese, as fases da pesquisa estão detalhadas e explicadas. No entanto, no artigo, pela limitação de páginas, as fases serão somente indicadas nos quadros.

No Quadro 2, pode ser observado o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), entre os meses de fevereiro a maio de 2022.

QUADRO 2 – FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Fases da Pesquisa - BDTD	Forma de aplicação
Questão norteadora	"Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? O que essas pesquisas apresentam? "
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa	Educação infantil; educação infantil e complexidade; educação infantil e pensamento complexo
Quantidade de pesquisas encontradas	323 resultados
Aplicação de filtro: pesquisas de 2017 a 2022 (homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em 2017)	99 resultados
Importação de dados para o Excel e exclusão das pesquisas duplicadas	95 resultados
Leitura dos resumos e definição do assunto das 95 pesquisas	Criação de coluna no excel com o título "assunto"
Estabelecimento de critérios de inclusão	Pesquisas que abordem a prática pedagógica na pré-escola
Estabelecimento de critérios de exclusão	Pesquisas que abordem outros assuntos que não sejam a prática pedagógica na pré-escola
Leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	21 pesquisas selecionadas
Estabelecimento de novos critérios de inclusão/exclusão	Prática pedagógica que tenha como referencial o pensamento complexo de Edgar Morin
Leitura das pesquisas e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	3 pesquisas selecionadas

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

Como o foco era investigar quais pesquisas sobre a complexidade foram realizadas na educação infantil, excluímos aquelas que não abordavam autores da complexidade. Restaram três pesquisas que estão dispostas no Quadro 3.

QUADRO 3 – PESQUISAS SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação	Tese ou Dissertação
(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do.	Metodista	2017	Dissertação
Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento	BARBOSA, Paulo Robson Duarte.	UFPR	2020	Dissertação
Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo	SALES, Rodrigo Viana	UFRN	2018	Tese

FONTE: Elaborado pelos autores (2023).

Em sua pesquisa de dissertação, Nascimento (2017), investigou os diferentes olhares sobre o conceito de (boas) práticas na creche (crianças de zero a três anos de idade) a partir de sua própria narrativa e de outras cinco professoras e de

ISSN: 2176 - 1396

observações em uma creche, no município de São Bernardo do Campo/SP. Nesse estudo, Nascimento (2017) utilizou-se do referencial teórico do pensamento complexo para discutir o que são as boas práticas na creche. Para Nascimento (2017) os conceitos de boas práticas além de complexos, estão relacionados com as concepções de infância das teorias e dos sujeitos investigados. A pesquisadora relacionou as concepções dos pesquisados com o conceito de infância sob o viés da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004; LAROSSA, 2003). Também se apoiou em Moss (2002) para aprofundar o conceito de qualidade. Ao longo da pesquisa, Nascimento (2017) apresenta as concepções das professoras do que acreditam ser boas práticas e destaca em vários momentos, a importância citada pelas mesmas sobre a formação continuada e as reflexões sobre suas próprias práticas.

Para Nascimento (2017) as boas práticas precisam ser vistas a partir de um novo paradigma, que enxerga a complexidade do cotidiano na creche: “[...] esse (cotidiano) pode apresentar trações de incertezas e desordens, mas que reflete a cultura que perpassa a infância, especialmente em relação às crianças bem pequenas.” (NASCIMENTO, 2017, p.100). Nesse olhar, Nascimento (2017) defende que o calar do professor e a escuta das crianças é uma prática que pode ajudar a favorecer a experiência e, essa ação da escuta, está presente nas narrativas das professoras.

A outra dissertação que encontramos foi a de Barbosa (2020), que abordou a educação matemática na educação infantil, que analisou como os professores percebem os conhecimentos matemáticos nas brincadeiras com o corpo em movimento. Além do referencial teórico do conhecimento matemático e corpo em movimento, a pesquisa utilizou como matriz teórica o pensamento complexo de Morin (2000, 2005, 2011, 2015). Como instrumentos de produção da pesquisa foram utilizados questionário e roda de conversa envolvendo três professoras de educação infantil, que realizavam Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Paraná.

Para Barbosa (2020) é preciso reconhecer a potência pedagógica do corpo em movimento como elemento de significação e aprendizagem e, ao envolver o corpo em atividades e brincadeiras, estas não se constituem em práticas desprovidas da intencionalidade do professor, sendo necessário “constituir ações pedagógicas em que as dicotomias entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio sejam superadas.” (BARBOSA, 2020, p.33). Barbosa (2020) afirma que, apesar das

professoras perceberem a educação matemática presente nas brincadeiras, são poucos os eixos abordados. Assim, o pesquisador estabeleceu a categoria "conexidade-fragmentação", que caracteriza a visão conexa das professoras por perceberem a importância das brincadeiras corporais, mas a visão fragmentada na compreensão global da Educação Matemática (BARBOSA, 2020). Na categoria "dialogicidade entre saberes", Barbosa (2020) afirma que as professoras articulam saberes e favorecem o intercâmbio destes por meio do trabalho com os campos de experiência. Sobre a categoria "criatividade" o pesquisador afirma:

> [...] o fazer pedagógico na Educação Infantil pressupõe um trabalho não linear. Esse entendimento se dá pela dinamicidade e pelo movimento ininterrupto que o cotidiano escolar proporciona nessa etapa de escolarização. Pensamos, dessa forma, que o ato criativo torna-se fundamental, pois, a emersão do acaso, do não rotineiro, do novo, oriundos do efeito complexo dos fenômenos, coloca a cabo o exercício docente criativo, que busca caminhos próprios e originais, que procura desenvolver percursos diferentes e possíveis para resolver problemas, que gera práticas pedagógicas dinâmicas, que desperta curiosidade, motivação e desejo de aprender. (BARBOSA, 2020, p.91).

Para Barbosa (2020), as professoras são capazes de agir com criatividade, resolver questões de modo diversificado e descobrir uma gama de possibilidades no fazer pedagógico matemático. Outra categoria formulada por Barbosa (2020) foi "o novo que brota": a atmosfera da educação infantil lida cotidianamente com o novo e é potencialmente propícia a inovar. Barbosa (2020) estabelece como última categoria a "consciência matemática" e destaca sua importância: seria o pensar sobre o pensamento, o momento em que é capaz de se autoconsiderar, se metassistemar, que se entende como a aptidão mais rica do pensamento (MORIN, 2015).

A tese de Sales (2018), intitulada "Educação Infantil, infância onírica e reencantamento do mundo", teve o objetivo de investigar experiências de infância onírica e, de que forma estas colaboram para uma educação mais poética, em consonância com a ideia bachelardiana de educar a imaginação. O autor busca um caminho em que razão e imaginação não sejam concorrentes, mas complementares, "traçar um caminho alternativo em direção a um lugar onde possa se viver de maneira mais equilibrada a unidualidade humana (conceito de Edgar Morin)" (SALES, 2018, p.21) e, para isso, a mudança de paradigma é fundamental.

A pesquisa envolveu crianças da educação infantil, que possuíam de dois a seis anos, em duas escolas na cidade de Natal (RN), por meio da realização de um

estudo etnográfico. Sales (2018) narra a observação das crianças em seu cotidiano, com um misto de realidade e fantasia; ressalta a intencionalidade pedagógica dos professores na escolha de algumas temáticas que abordavam com as crianças e a importância da observação sensível destas pelos professores. Para Sales (2018) razão e imaginação se articulam de modo equilibrado na prática educativa e, assim:

> A escola mais rigorosa, mais domesticadora e repressiva, não conseguiria eliminar a alma que sonha. Talvez, até consiga exilá-la, mas nunca findará. Restará sempre uma saudade, uma ausência, uma vontade e quanto mais o aluno se distrair e se perceber encantado com uma música, um sorriso, uma poesia, ou qualquer outro sonho acordado, pronto! Ainda que brevemente, fez-se o reencontro.(SALES, 2018, p.33)

Visando investigar se haveriam outras pesquisas no âmbito da educação infantil, envolvendo o pensamento complexo, realizamos um levantamento na plataforma SciELO, nos meses de janeiro a maio de 2023.

QUADRO 4 – FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA SCIELO

Fases da Pesquisa - SciELO	Forma de aplicação
Questão norteadora	“Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? O que essas pesquisas apresentam? ”
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa	Educação infantil; educação infantil e pensamento complexo; educação infantil e complexidade
Quantidade de periódicos encontrados	14 artigos
Estabelecimento de critérios de exclusão	Pesquisas que abordem outros assuntos que não sejam a prática pedagógica na pré-escola
Aplicação do critério de exclusão	5 artigos da área de saúde excluídos
Estabelecimento de novo critério de exclusão	Pesquisas que abordem a prática pedagógica que não tenham como referencial teórico o pensamento complexo
Leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	2 pesquisas selecionadas

FONTE: Elaborado pelos autores (2023).

Assim, somente dois artigos tratavam da educação infantil tendo como referencial teórico o pensamento complexo, e estão citados e descritos a seguir.

QUADRO 5 – ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO, QUE ATENDEM O ESCOPO DA PESQUISA

Título	Autor(es)	Ano de publicação	Instituição
A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas	BARBOSA, R. F. M; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S.	2020	UFES; UFSM; Colégio Pedro II
A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin	RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D.	2018	PUC PR

FONTE: Elaborado pelos autores (2023).

O artigo de Barbosa et al. (2020) faz uma análise das brincadeiras na educação infantil, especialmente das brincadeiras lúdico-agressivas. Os envolvidos na pesquisa foram 40 (quarenta) crianças e uma professora de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória (ES), por meio da etnografia, em que foi realizada observação participante, sistematizada em diário de campo e vídeo. O artigo teve como objetivo "[...] superar concepções cristalizadas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, que as enxergam apenas como comportamentos que devem ser coibidos na escola" (BARBOSA, et al., 2020, p.2).

Como hipóteses dos pesquisadores a complexidade pode sinalizar caminhos para pensar a criança e a brincadeira na educação infantil, sobretudo as brincadeiras lúdico-agressivas e suas manifestações. Os autores entendem que

> [...] as relações entre as crianças são complexas pelo fato de não serem harmônicas: a alegria e a diversão convivem, simultaneamente, com tensões e conflitos. Para Morin (2003), a relação com a complexidade é recursiva, "[...] interdependente e retroativa que alimenta, de maneira, ao mesmo tempo antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose, a loucura e a criatividade humana". (BARBOSA, et al., 2020, p.4).

Para os pesquisadores, as crianças entendem as brincadeiras "de lutinha" como um jogo, em que elas agem em um nível simbólico. Elas sabem que se passarem dos limites estabelecidos, a brincadeira passará a ser um confronto, exigindo a intervenção do professor. Entretanto, o professor aparece como um disciplinador dessas brincadeiras e, apresenta dificuldade de distinguir a brincadeira de luta da briga de verdade, por isso sua intervenção. Como um ponto de equilíbrio, os autores sugerem uma aproximação da complexidade das experiências brincantes das crianças a fim de saberem sobre as suas relações lógicas e contextualizações, permitindo compreensão sobre a direção do jogo da criança.

Os pesquisadores também citam como a mídia, na forma de desenhos animados, filmes e programas de televisão, bem como a realidade social, o cotidiano das crianças, que é complexo e potente devido a "apresentar uma multiplicidade e um entrelaçamento de saberes, nem sempre coesos e, ainda, por possibilitar apropriações, criações e transformações do que é vivido na coletividade" (BARBOSA, et al., 2020, p.8), interferem e alimentam o contexto de suas brincadeiras.

A pesquisa relatada no artigo de Rodrigues e Saheb (2018), foi feita por meio de análise documental e buscou compreender como a educação ambiental se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,

2010). Além disso, buscou pontos de convergência entre esse documento e o referencial teórico de Morin.

Para discutir a educação ambiental na perspectiva de Morin, as autoras optaram pelo livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2000) e, dentre os saberes, por três deles, a saber: ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão.

As autoras defendem a importância de situar o ser humano no Universo, pensa-lo em sua globalidade, integrando-o na natureza e na humanidade, fazendo com que reconheça a si mesmo como parte da sociedade. Isso é mister para que constitua sua condição humana. Também defendem a importância do contato com a natureza pela criança desde a educação infantil, percebendo-se, ela mesma, como parte da natureza.

> O contato com a natureza nessa fase é essencial e contribui para o que Morin (2011) apresenta como ensino da identidade terrena, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana. (RODRIGUES; SAHEB, 2018, p.580).

Para as autoras o princípio de ensinar a identidade terrena, defendido por Morin (2000), precisa estar presente desde o berçário, no contato das crianças com a natureza, seja no espaço externo ou trazendo elementos naturais para dentro da sala. As autoras também defendem o acesso ao patrimônio cultural, construído pela humanidade (para além do mundo natural), a importância da diversidade dos diferentes campos do conhecimento (ciências, filosofia, artes, tradições culturais) de forma não hierarquizada.

Sobre a ética da compreensão, as autoras afirmam a importância que as crianças aprendam seus direitos e aprendam a respeitar umas às outras; aprendam a cooperação, a solidariedade, a compreensão mútua a fim de que desenvolvam empatia. Para elas, o mal da incompreensão arruína as nossas vidas, visto que a compreensão humana não é ensinada em parte alguma (MORIN, 2015). “Assim, deve-se considerar que, na EI, tem início a construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio, mas influenciadora.” (RODRIGUES; SAHEB, 2018, p.584).

As autoras encerram o artigo ressaltando a importância da educação ambiental na educação infantil, bem como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade, afirmando que ao trabalhar com os princípios Morinianos de ensinar a

ISSN: 2176 - 1396

condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão, pode ser construída uma educação mais humana.

3 BREVE SÍNTESE SOBRE AS PESQUISAS SELECIONADAS

Nas pesquisas que encontramos na revisão narrativa e detalhamos no decorrer deste artigo, ficam evidentes alguns pontos de convergência. No trabalho de Nascimento (2017) que versa sobre as boas práticas na creche, é mister *enxergar a complexidade no cotidiano da creche*, que envolve auto-organização, caos, interatividade, interdependência. Para isso, é necessária a escuta atenta das crianças pelos professores. Barbosa (2020) também afirma o *fazer pedagógico na Educação Infantil como um trabalho não linear, mas dinâmico, de movimento ininterrupto*, dada a emersão do acaso, do novo, do efeito complexo dos fenômenos. Assim, para Barbosa (2020) o *exercício docente necessita ser criativo*, precisa buscar caminhos próprios e originais, percursos diferentes e possíveis para resolver problemas, gerando práticas pedagógicas dinâmicas, que despertem curiosidade, motivação e desejo de aprender. Barbosa (2020) defende ainda a importância de superar as dicotomias entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio e de reconhecer a potência pedagógica do corpo em movimento, enxergando a criança em sua inteireza e, no cotidiano da educação infantil, sendo necessária a intencionalidade do professor. Sales (2018) também defende a *superação das dicotomias*, quando busca um caminho alternativo em que razão e imaginação não sejam concorrentes, mas complementares e afirma que, para isso, a mudança de paradigma é fundamental. Nas suas narrativas, também deixa evidente a *importância da intencionalidade pedagógica do professor*, mas este deve estar atento à *escuta e observação das crianças* e, sempre que necessário, para o replanejar.

Barbosa et al. (2020) sugerem que para encontrar um ponto de equilíbrio nas experiências brincantes das crianças, é necessária uma aproximação do professor a esses contextos, o que permitirá compreensão sobre a direção do jogo. Também afirmam que nas práticas infantis, o trivial, a vida comum e o inesperado se destacam. Da mesma forma, a influência da mídia, a realidade social da criança, o seu cotidiano, interferem em suas práticas. Portanto, essas práticas que em um primeiro olhar, parecem sem importância, podem lançar pistas e revelar a profundidade no sentido de ajudar a compreender a criança e suas brincadeiras lúdico-agressivas. Dessa

forma, *não se pode analisar a criança alheia ao contexto social* que envolve a sua realidade, sua interação com o cotidiano e as influências culturais às quais está exposta, visto que esses elementos conduzem a diferentes formas de ser criança e de viver a infância. A pesquisa de Rodrigues e Saheb (2018) corrobora com esse pensamento da importância do contexto, do cotidiano e, sugere a importância de *situar o ser humano no Universo, olhar para a sua globalidade, objetivando que a criança compreenda a sua condição humana*. Por ser a educação infantil o início da construção da identidade individual da criança e também das identidades coletivas, as autoras afirmam que a criança não é apenas influenciada pelo meio, mas é também influenciadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a revisão narrativa foi possível evidenciarmos que o referencial teórico do pensamento complexo, tem trazido a necessidade da mudança de paradigma nas práticas da educação infantil. Em todas as pesquisas lidas, fica perceptível que o foco do trabalho do professor, de sua observação, de sua escuta atenta, precisa ser o cotidiano da criança. Esse cotidiano dinâmico, repleto do antigo, do novo, do inesperado, do caos, da auto-organização, do complexo, porque é *repleto de vida*. Esse cotidiano que traduz valores da mídia, da sociedade, do contexto familiar da criança. É esse cotidiano que traz pistas sobre os interesses, as curiosidades, os hábitos, valores, os saberes e fazeres das crianças.

Se o foco da abordagem curricular na educação infantil é o cotidiano, é a vida acontecendo, não existe um único caminho a ser seguido: *a prática pedagógica se faz ao caminhar*. Ela precisa ser criativa, buscar caminhos próprios, originais. E esse caminho necessita ser percorrido junto com as crianças, superando a dicotomia de que somente a criança é protagonista na educação infantil e que ao professor cabe somente observá-la e ouvi-la. Ou, ao contrário, de que somente existe a intencionalidade pedagógica do professor e não é necessário ouvir as crianças. Nas pesquisas fica evidente que não se pode analisar a criança alheia ao contexto social que envolve a sua realidade, sua interação com o cotidiano e as influências culturais. Dessa forma, entendemos que faz-se necessário *envolver nesse planejamento a vida em sociedade, a família*, porque além de fazerem parte da identidade individual da criança, também produzem efeitos na formação das identidades coletivas.

Apesar das pesquisas identificadas apontarem aspectos em comum, tais como a importância do cotidiano, da escuta da criança e da intencionalidade pedagógica do professor, percebemos uma lacuna presente que é o envolvimento da família no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, delineia-se a necessidade de discussão do protagonismo compartilhado na relação entre o professor, a criança e a família. As pesquisas também apontaram a necessidade da mudança de paradigma. Mas não fica claro como iniciá-la de uma forma prática no cotidiano da educação infantil. É na busca de superação dessas lacunas à luz das contribuições teóricas do pensamento complexo que a pesquisa de doutorado pretende contribuir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. R. D. **Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento.** Dissertação (Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. p.120. 2020.

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. **A complexidade do brincar na educação infantil**: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. J. Phys. Educ. v. 31, e3156, 2020. https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3156

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A; ALMEIDA, E. P. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NASCIMENTO, B. S. F. DO. **(Boas) Práticas na creche:** miradas emergentes sobre a criança e a infância. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, p. 152. 2017.

RODRIGUES, D. G. SAHEB, D. **A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin.** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607

SALES, R. V. **Infância onírica e reencantamento do mundo.** Tese (Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. p.218. 2018.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: < https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DIDÁTICA ENTRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Fabiana M. Aragão Kupczik[1]
Fernanda Scaciota S. da Silva[2]

RESUMO

A evolução do processo de ensino-aprendizagem como processo de reflexão contínua das ações docentes, permitiram que novas formas de entender o processo metodológico e o tempo escolar fossem também refletidas. Por meio de um olhar investigador, há a necessidade da apropriação do que se entende por didática para o ensino fundamental em tempo parcial e em tempo ampliado, e a reflexão contínua sobre o processo de ensinar-aprender na expressão organizativa dos tempos e dos espaços escolares de uma aprendizagem ativa. Este trabalho permite refletir sobre a aprendizagem ativa que leva o estudante a um novo contexto, em que a educação não mais se engessa e proporciona a compreensão de que a liberdade defendida, embora seja tão temida pelos que se baseiam em modelos tradicionais, propicia o desenvolvimento da autonomia de todos e de cada um e formar profissionais criativos, reflexivos e independentes. Buscando refletir sobre a efetiva aprendizagem, o objetivo deste trabalho, embora não seja o de analisar em detalhes as diferenças organizativas do tempo parcial e do tempo ampliado, traz à tona alguns pontos refletidos no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que atende estudantes no tempo parcial e no tempo ampliado, compreendendo a importância da educação integral, chegando à educação centrada no estudante, bem como algumas possibilidades ativas de aprendizagem mais utilizadas na atualidade, por meio do diálogo teórico.

Palavras-chave: Didática. Aprendizagem ativa. Educação integral. Tempo parcial. Tempo ampliado.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre o que define a prática pedagógica de um professor, os porquês em relação ao planejamento, suas escolhas metodológicas, organização de tempos/espaços e até mesmo a relação estabelecida entre ensino/aprendizagem, saber o que, para que e pra quem se ensina, faz parte do trabalho docente, configurando um modo legítimo para a quebra de paradigmas ou manutenção deles.

Além da formação inicial e permanente do profissional da educação, o acompanhamento pedagógico é fundamental para a garantia da qualidade da oferta não somente dos conteúdos, mas da forma com que eles serão apresentados, sendo a metodologia de ensino fator preponderante no processo de ensino/aprendizagem,

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

por isso diferentes e métodos podem e devem ser pensados para alcançar o objetivo esperado. O método empregado pelo professor pode instruir o aluno sobre como se tornar "livre ou submisso, confiante ou inseguro, disciplinado ou desorganizado, responsável ou irresponsável, competitivo ou cooperativo" (BORDENAVE, 1995).

A aquisição do conhecimento é influenciada por uma variedade de fatores, e diferentes métodos de ensino desempenham um papel crucial nesse processo. Na sociedade atual, em que a tecnologia está profundamente integrada em nossa vida diária, é ainda mais importante considerar as abordagens de ensino que promovam a reflexão, a criatividade e criticidade, a autonomia, a argumentação, a responsabilidade e cidadania, entre outras competências fundamentais para a vida em sociedade.

As pessoas têm estilos diferentes de aprender, alguns aprendem melhor visualmente, outros através de métodos auditivos ou práticos. Ao proporcionar uma variedade de "formas" para ensinar, é possível atender a diferentes estilos de aprendizagem e maximizar as oportunidades de compreensão e apropriação do conhecimento.

Ao analisar a integralidade da formação humana, consideramos não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos sociais, culturais, emocionais e físicos de um indivíduo. O objetivo é garantir uma educação crítica, com uma abordagem interdisciplinar, de forma a relacionar os conteúdos curriculares com situações reais e práticas, promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, estimulando habilidades como, a criatividade, colaboração, a autonomia e a responsabilidade, além disso, valorizando a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças individuais, formando cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Concepção válida tanto para o período de estudos parcial, no qual os estudantes permanecem 4 horas na escola, como para o tempo ampliado, onde o tempo de permanência na instituição é de 9 horas.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba dispõe de uma série de orientações norteadoras para a educação no município, entre essas a concepção de ensino defendida pela mantenedora, que contribuem para a tomada de consciência sobre a prática docente.

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

Diante desta perspectiva, como pensar o processo didático para tempos distintos de aprendizagem, garantindo qualidade no desenvolvimento de habilidades e competências previstas na formação escolar e social?

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Didática – concepção da aprendizagem ativa

O conceito de Educação Ativa foi criado por Charles C. Bonwell e Jaimes A. Eison, em 1991 nos EUA, embora essa premissa não seja recente, estudiosos como Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky já defendiam essa prática (BRASIL, 2020).

Na didática, a concepção de aprendizagem ativa é uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o ativamente na construção do conhecimento. Nesse modelo, o papel do professor é de facilitador e orientador, enquanto os estudantes assumem um papel mais ativo, participando de atividades práticas, colaborativas e reflexivas.

A aprendizagem ativa ocorre de forma eficaz quando o estudante interage com seu objeto de estudo, ouvindo, questionando, refletindo, fazendo e ensinando, produzindo ativamente conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva. Há diversos métodos/estratégias possíveis para promover a aprendizagem ativa, mas somente a utilização das funções mentais como pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras, criam uma atitude ativa da inteligência, em contraposição a atitude passiva, geralmente vinculada aos métodos tradicionais de ensino.

Entre as várias estratégias e métodos que podem ser utilizados na aprendizagem ativa, estão:

- Aprendizagem baseada em problemas: A partir da tentativa de resolução de problemas do mundo real, os estudantes aplicam os conhecimentos adquiridos e desenvolvem habilidades de solução de problemas gerando novos conhecimentos (LEITE, ESTEVES, 2005).

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

- Aprendizagem baseada em projetos: Os estudantes realizam projetos práticos que envolvem pesquisa, planejamento e implementação de soluções para desafios específicos, no qual todo o processo é considerado.
- Sala de aula invertida: Os estudantes têm acesso aos conteúdos antes da aula e utilizam o tempo em sala para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.
- Aprendizagem por histórias e jogos: envolve o uso de histórias e jogos como ferramentas para envolver os alunos no processo de aprendizagem, tornando-o mais interessante, motivador e significativo.

Essas são apenas algumas das abordagens da aprendizagem ativa, e cada uma delas pode ser adaptada de acordo com as necessidades e objetivos específicos de cada contexto educacional.

Entende-se que a aprendizagem ativa promove um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e significativo, que estimula o interesse, a autonomia e a criatividade dos estudantes, contribuindo para as múltiplas formas de aprender.

Para uma nova cultura de ensino-aprendizagem se faz fundamental então três características: o conhecimento de que se vive em uma sociedade da informação, o conhecimento de que se vive em uma sociedade do conhecimento múltiplo e por fim, o conhecimento de que se vive em uma sociedade do aprendizado contínuo (POZO; CRESPO, 2009), e torna-se fundamental na aprendizagem ativa, a capacidade de organizar a informação e interpretá-la dando-lhe sentido.

Pesquisas atuais nas áreas de educação, psicologia e neurociência mostram que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que todos aprendem o que é mais relevante e importante para si, levando-o a conexões expressivas e emocionais (BACICH, MORAN, 2018), o que corrobora à necessidade da significação no processo de aprendizagem.

A didática é entendida como a ciência cujas práticas de educação, ensino, aprendizagem, tem seu objeto na "[...] ciência das práticas educativas, do ensinar, do aprender" (SENSEVY, 2008, p.40). Com isso, o processo de ensino-aprendizagem dentro da prática educacional da aprendizagem ativa deve se alicerçar na transmissão ativa de conhecimento, onde conhecer é um poder para agir e o conhecimento é o

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

que lhe permite praticar uma capacidade (Sensevy, Mercier, 2007).

2.2 Educação em Tempo Parcial

Em Curitiba, a educação básica no ensino regular é estabelecida pelo Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, de 2020, e inclui as etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, são trabalhados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira. A organização curricular é em ciclos de aprendizagem, de acordo com o parecer CEE/PR nº487/1999, considerando o progresso contínuo e singular das aprendizagens (CURITIBA, 2020, p.15). Estruturados da seguinte maneira: Ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos; Ciclo II – 4.º e 5.º anos; consideradas as séries iniciais do Ensino Fundamental. E nas séries finais, os Ciclos III – 6.º e 7.º anos e IV – 8.º e 9.º anos, dos dois últimos ciclos são ofertados apenas em 11 escolas da RME de Curitiba.

Tem o objetivo de proporcionar uma formação integral que englobe conhecimentos acadêmicos, habilidades socioemocionais, valores éticos e de cidadania.

A concepção de ensino compreende a cidade como espaço educador e busca promover o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, proporcionando uma formação ampla, competitiva e emancipatória aos estudantes. Além disso, é pautada pelos princípios de equidade e inclusão, promovendo ações que corroborem para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além do respeito à liberdade e apreço à tolerância.

> Ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental. (CURITIBA, 2020, P.9)

Os documentos norteadores enfatizam a importância da flexibilidade

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

pedagógica, respeitando a diversidade de contextos e de métodos de ensino. Estabelece os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que devem ser observados, mas não especifica como o ensino deve ser realizado. Isso possibilita que as escolas tenham autonomia para escolher as melhores estratégias de ensino e aprendizagem que sejam adaptadas às características dos alunos e às realidades locais. No entanto, destaca-se alguns princípios pedagógicos que devem orientar o trabalho dos educadores, tais como a contextualização, a interdisciplinaridade, a valorização da experiência dos alunos, o estímulo ao protagonismo e à participação ativa, a promoção da investigação, entre outros. Esses princípios podem orientar a escolha de metodologias de ensino, colocando em prática o currículo em ação, em que os saberes individuais são valorizados.

O tempo escolar é organizado semanalmente, distribuídos nos diferentes componentes curriculares em: 2 aulas de Arte, 1 aula de Ensino Religioso, 2 aulas de Educação Física, 2 aulas de História, 2 aulas de Geografia, 2 aulas de Ciências, 5 aulas de Língua Portuguesa e 4 aulas de Matemática.

O espaço escolar é organizado de modo a acompanhar e proporcionar a evolução do tempo de aprendizagem. Existe, portanto, uma interligação entre o tempo e o espaço escolar, em que as condições materiais sustentam as condições objetivas e subjetivas da aprendizagem, onde o sentimento de pertencimento e a autonomia são fundamentais para que a escola seja um ambiente equânime e inclusivo, levando em consideração o autoconceito de cada indivíduo e o reconhecimento de todos como sujeitos sociais, críticos, autônomos e emancipados. Isso ocorre dentro do contexto social, educacional e político da sociedade, tanto externamente quanto internamente no espaço escolar.

2.3 Educação Integral em Tempo Ampliado

À escola cabe estabelecer um compromisso com a concepção de educação integral, trazendo à tona um currículo emancipador, dialógico e de acordo com BONAFÉ (2014), que considere a cidade como lócus para o processo de ensino e de aprendizagem, amplificando vivências de práticas culturais diversificadas.

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

Em vista disso, destaca-se a relevância em perceber os preceitos de uma Cidade Educadora, que concebe que:

> [...] a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade. (AICE, 2020, p.4).

Entende-se que, para ser educadora, a cidade deve ser vivenciada enquanto currículo, tendo a escola como ponto de partida para essa articulação. Aos estudantes, dessa forma, se oferta o aprender com a cidade, pela cidade e na cidade, pois a concepção sobre currículo está inter-relacionada a uma concepção emancipatória de formação humana.

Desse modo, a concepção de Educação Integral em Tempo Ampliado alinha-se ao reconhecimento dos diversos espaços, tanto da cidade quanto da escola, como ambientes de aprendizagem para os estudantes, com vistas a potencializá-los por meio da mediação educadora, que articula os conhecimentos advindos desses lugares e dos saberes e vivências dos estudantes aos conhecimentos previstos nos documentos curriculares oficiais. As interações, problematizações, experimentações e desafios são ofertados e organizados em tempo ampliado por meio de Práticas Educativas que oportunizam aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

Tendo como perspectiva a “promoção de oportunidades educacionais, o enfrentamento das desigualdades, a relação com diferentes espaços da cidade, com seus agentes e espaços educativos” (CURITIBA, 2020, p. 41), a instituição busca promover experiências de aprendizagem e culturais com caráter emancipatório, considerando todos os agentes e suas multiplicidades.

Assim, a Educação Integral em Tempo Ampliado deve vislumbrar os vários sujeitos atores do processo educativo, na composição coletiva de aprendizagens, com a intenção de “[...] modificar assimetrias e esterilidades encontradas na prática pedagógica escolar” (Moll, 2012, p.28-29).

2.3.1 Práticas Educativas e Oficinas Pedagógicas

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d’Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

As Práticas Educativas, que trazem como norte o Currículo e a Concepção da Educação Integral em Tempo Ampliado da RME são: Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática, Práticas Artísticas, Práticas de Movimento, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia e Práticas de Língua Estrangeira, esta última é ofertada somente quando há na instituição profissional capacitado.

A metodologia para o trabalho pedagógico nas Práticas Educativas é desenvolvida por meio de Oficinas Pedagógicas que permitem o diálogo com diferentes componentes curriculares, proporcionam a ampliação de saberes, de forma articulada, diferenciada e intencional.

A Oficina Pedagógica deve ser construída a partir das relações entre os Componentes Curriculares e as Práticas Educativas, em um diálogo articulado de conteúdos na ação intencional do ato de planejar.

Embora o ponto de partida para o planejamento das Oficinas Pedagógicas seja o currículo, por meio da relação entre os componentes curriculares e as práticas educativas, a temporalidade não se estabelece na trimestralidade, podendo ser inferior ou superior a esse período, tornando possível estabelecer uma escuta sobre interesses, curiosidades e necessidades dos estudantes ante a elaboração e planejamento da Oficina.

Para essa organização, cabem as seguintes determinações: cumprir a carga horária de 4h/aula para as Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática; cumprir a carga horária mínima de 2h/aula para as demais Práticas Educativas inclusive Práticas de Língua Estrangeira, quando houver o profissional para tanto.

Os temas trabalhados nas oficinas são escolhidos ou considerados a partir do interesse e/ou demanda dos estudantes e da comunidade. O tempo de trabalho é flexível, determinado no plano de ensino da oficina, mas que pode ser ampliado conforme necessário, respeitando o limite mínimo de ao menos duas oficinas ao ano, em cada prática.

A reflexão sobre o tempo e o espaço escolar mostra a diversidade de significados que expressam concepções de ensinar e aprender. No espaço escolar é

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

preciso sentir as diferentes formas de viver, pensar e agir da comunidade escolar. Os estudantes sentem-se no seu devido lugar porque são acolhidos e identificados com a instituição, como um ambiente para a sua aprendizagem, num espaço organizado para que seja alcançada a eficiência do seu tempo de aprendizagem. Há, então, uma sobreposição entre o tempo e o espaço escolar, onde as condições materiais servem de base para as condições objetivas e subjetivas de aprendizagem.

O pertencimento e a autonomia no espaço escolar se torna fundamental para que a escola seja um espaço equânime e inclusivo, na compreensão do autoconceito de cada indivíduo e de todos como sujeitos sociais, críticos, autônomos e emancipados, dentro do contexto social, educacional e político da sociedade, do entorno e do interior da escola.

Assim, o currículo em ação pode se apresentar nas paredes da escola um espaço de exploração e exposição da vida escolar e das construções dos estudantes, o retrato do que é produzido por eles e para eles, expressão do que é ensinado e aprendido. Mas também está presente no movimento relacional que extrapola os muros e paredes, com o contato interpessoal, no respeito, na empatia e no diálogo.

Não há neutralidade na organização de espaços e tempos escolares. Todo movimento dentro do cotidiano escolar possui uma intencionalidade. A disposição dos materiais, os arranjos dos mobiliários, a estruturação planejada, a apresentação e a construção dos trabalhos das crianças e estudantes refletem as concepções de ensino-aprendizagem da unidade escolar, da comunidade e da sociedade. Com isso, faz-se fundamental reorganizar os espaços e tempos a partir da interrelação entre quatro dimensões: física, relacional, temporal e funcional.

Partindo do pressuposto que o papel da escola é de garantir aos estudantes o direito à uma educação de qualidade por meio da apropriação dos conhecimentos fundamentais produzidos pela história humana, de forma crítica, é preciso adotar diferentes metodologias, recompondo a aprendizagem em seus diferentes espaços e tempos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

O compromisso com a qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica deve, através da formação integral do indivíduo, deve ser igualmente aplicado tanto no ensino em período parcial como no ampliado. Em uma jornada escolar mais longa, os professores que trabalham com a Educação Integral em Tempo Ampliado têm a vantagem do tempo a seu favor. Embora sigam os componentes curriculares, eles podem abordar os conteúdos sem as limitações de conteúdo/ano ou trimestres. Isso significa que uma oficina de uma prática específica pode incluir conhecimentos de diferentes componentes e anos, permitindo um aprofundamento do conhecimento sobre um tema específico, que deve ser fundamentalmente relevante para a turma envolvida.

Portanto, o aspecto temporal é um dos diferenciais entre os dois tempos. Uma abordagem lúdica, criativa e diversa na metodologia de ensino pode e deve ser aplicada em diferentes contextos temporais. No entanto, não basta apenas diversificação na promoção de atividades, é importante ressaltar outro aspecto fundamental nas práticas da educação integral: a não fragmentação e compartimentalização dos conteúdos. Em vez disso, é indispensável experimentar e promover o acesso aos conhecimentos de forma integrada, o que possibilita uma aprendizagem mais significativa. A construção de novos significados e a conscientização da existência de novos espaços educacionais, somados a metodologias inovadoras, tornam-se elementos cruciais para garantir a qualidade no aumento da carga horária, viabilizando assim uma experiência educacional emancipadora e que "(...) não se limite a mais tempo do mesmo tipo de educação" (ARROYO, 2012, p.34 APUD CURITIBA, 2020, p.42).

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras - 2020**. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BONAFÉ, J. M. A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. **Portal Aprendiz**, Entrevista concedida a Ana Luiza Basilio. 2014.

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

BORDENAVE, J.E.D; Pereira AM. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

BRASIL. Instituto Federal do Pará. Departamento Pedagógico de Apoio ao Ensino. **Manual de Metodologias Ativas: ensino-aprendizagem, criatividade e inovação em educação.** Pará: 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586007/4/metodologias%20ativas%20para%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20%5Brevisado%5D.pdf Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 de jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC.** Volume 1 – Princípios e fundamentos. 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf. Acesso em: 08 de jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Caderno de concepções. 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf Acesso em: 09 de jul. 2023.

LEITE, L.; ESTEVES, E. **Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química.** In: Bento Silva e Leandro Almeida (Eds.). Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, p. 1751-1768, 2005.

MOLL, J (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

POZO, Juan; CRESPO, Miguel. **A aprendizagem e o ensino de Ciências. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Porto Alegre: Artemed, 2009.

SENSEVY, G., MERCIER, A., (2007). **Agir Ensemble. In: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY, G., (2008). **Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique**. In: Recherche et formation [En ligne], 57, Disponível em : http://rechercheformation.revues.org/822. Acesso em: 01 de fev. 2017.

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – fabi.kupczik@gmail.com.
[2] Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Graduada em Direito – Universidade de São Paulo/USP, Mestre em Educação Matemática – Universidade Federal do Paraná /UFPR e Doutora da Université Nice Sophia Antipolis – UNICE/I3DL/Université Côte d'Azur – CAPES/MEC – e-mail: ferscaciota@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPLEXIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INOVADORA TENDO OS FILMES DAS PRINCESAS DA DISNEY COMO EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO

Larissa Verdelho Ramos Porto[1]

RESUMO

Este projeto tem por objeto de estudo o pensamento complexo de Morin (2006) e as metodologias ativas interpretadas por Bacich e Moran (2018), somam-se os entendimentos com a finalidade de fomentação de um recurso didático baseado nos filmes das princesas da Disney, tendo em vista o trabalho de conclusão de curso de Porto (2022). Essas ideias são traçadas mediante os novos desafios da educação que está inserida em um contexto inovador, e, portanto, passa por transformações. Dessa forma, fazem-se como objetivos centrais: somar às pesquisas voltadas às metodologias ativas, e, usar como recurso didático os filmes das princesas da Disney baseando-os em uma interpretação sociocultural. Tal proposta se faz em pesquisa qualitativa com o resultado focado na aplicação de material audiovisual no processo de ensino-aprendizagem. O projeto divide-se em introdução, desenvolvimento e considerações finais, tendo como proposta de solução um modelo de plano de aula para o nono ano do ensino fundamental com a temática dos filmes das princesas da Disney na compreensão do movimento feminista e a representação da mulher. Em desfecho, busca-se abrir oportunidades para a aplicação dos conceitos abordados na realidade docente, cabendo o propósito expansionista de passagem do processo de ideação aqui apresentado para a prática pedagógica nos diversos cenários da educação inovadora.

Palavras-chave: Complexidade. Metodologias Ativas. Princesas da Disney. Recurso Didático.

[1] Licenciada em História pela UFMS; Pós-graduanda em “Design Educacional: Criatividade, Inovação e Tecnologias” (PUCPR).

E-mail: lv.larye@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Viver de forma conectada já não é mais a exceção. O mundo está integralizado. A internet e outras ferramentas digitais romperam com as fronteiras físicas, assim como modificaram toda a ideia preestabelecida sobre acesso, construção e disseminação de informações e conhecimentos. Mais que isso: “Uma transformação tecnológica de porte ainda incalculável, com base na informação, transformou nosso modo de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de administrar, de comunicar, de viver, de morrer e de fazer guerra.” (de ALMEIDA e CRIPPA, 2009, p. 110).

Por fazer parte desde o processo embrionário de preparação dos sujeitos à sociedade, a educação enfrenta constantes transformações frente aos novos desafios, os quais tornam imponente o aspecto inovador nos currículos escolares. Logo, é preciso adequar-se às demandas do mundo digital, as quais ovacionam o aspecto social dinâmico, a interdependência voltada para as múltiplas vocações, a autonomia na elaboração de atividades, e a criatividade aliada ao entendimento crítico tecnológico e sociocultural.

> Na era social, justifica-se uma visão social, orgânica e diferenciadora da educação, vista como o desenvolvimento de indivíduos autónomos e empoderados para o mundo de hoje. Reconhece-se que os saberes e competências dos nossos dias são multidisciplinares e devem ser mobilizados como tal (embora, para questões específicas, se justifique aprofundá-los disciplinarmente). Em vez da hierarquia e dependência, fomenta-se a colaboração, autonomia e interdependência. Em vez da uniformidade e da obediência, incentiva-se a diferença e a criatividade. (FIGUEIREDO, 2017, p. 271)

Conjecturando tais informações, o presente trabalho aborda a complexidade (Morin, 2006) como guia para a educação inovadora. Além disso, serão desenvolvidas as metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018) em sala de aula, bem como o audiovisual na prática pedagógica (CHRISTOFOLETTI, 2009). Desse modo, busca-se examinar os aspectos principais em 4 subtópicos para melhor entendimento da temática. Por conseguinte, será apresentado um modelo de aplicação para recurso didático baseado no trabalho de Porto (2022) sobre os filmes das princesas da Disney em aulas de História, cabendo análise social e cultural dos mesmos. Por último, as considerações finais, onde a proposta será examinada em seus efeitos obtidos.

ISSN: 2176 - 1396

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O pensamento complexo como guia da educação inovadora

A teoria da complexidade salienta uma expressão multidimensional, tornando-a complementar à própria essência do mundo na atualidade. Dessa forma, os pensamentos de Morin (2006) combinam com os novos tempos, pois compreende os indivíduos, as suas relações, a sociedade e o mundo como partes que expressam significados de pertinência conjunta frente à realidade. "O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (...) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo." (MORIN, 2006, p.13).

À vista disso, referenciar Morin neste trabalho oferece ao tema uma dimensão aproximada do "completo" dos seres humanos, de maneira construtiva, trazendo relevância ao ser e pensar a humanidade nos mais diversos aspectos, que aqui são examinados através da educação inovadora.

> A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000, p.47)

Em "Os sete saberes necessários à educação do futuro", Morin pontua sobre o conhecimento isolado ser insuficiente, cabendo situar o seu contexto para que se adquira sentido. Assim, somando-se o pressuposto ao princípio *hologramático*[2] do pensamento complexo, é cabível compreender a globalização por uma perspectiva mais construtiva e menos esvaziada de significado, visto que trazem problematizações frente à atmosfera da pós-modernidade em pró de uma unidade sustentável e diplomática.

Portanto, a educação inovadora aliada à complexidade pode potencializar um futuro de harmonia e complementariedade frente aos desafios da nova realidade no processo de ensino-aprendizagem. Os ensinamentos de Morin (2006) abrem portas para uma perspectiva tocante sobre a formação de indivíduos cognoscentes alinhados ao recente modelo de mundo e sociedade.

[2] Sobre o princípio hologramático: "há, efetivamente, necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes" (MORIN, 2003a, p. 88).

2.2 Metodologias ativas em sala de aula

Pensar as metodologias ativas no contexto atual promove uma realidade inovadora tendo em vista que, praticadas no cenário escolar, a relação professor-aluno passa a validar um ambiente participativo, onde o aprendiz aparece correlato à laboração do ensino. Não mais apenas absorve conteúdos, como também é parte funcional no processo de construção do conhecimento.

> As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (BACICH e MORAN 2018, p. 78)

Dentre as opções de metodologias ativas, constam-se o *Design Thinking (*BROWN*,* 2010) e a Sala de Aula Invertida (BERGAMANN e SAMS, 2016). Estas e demais alternativas do gênero pedagógico se esbaldam em criatividade, bem como se destacam pelo foco nas pessoas, nas soluções de problemas, nas dinamizações, havendo processos colaborativos que valorizam as mais diversas habilidades. Na educação, as metodologias ativas são uma potente ferramenta capaz de aproximar os sujeitos e fazê-los atuarem seus objetivos em pró de um bem maior, além disso, tornam as diferentes perspectivas uma oportunidade de congregação positiva.

> A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores. (BACICH e MORAN 2018, p. 39)

Dessa forma, aplicadas ao ensino-aprendizado, as metodologias ativas alcançam grandes objetivos nas instituições escolares, pois preparam os alunos enquanto indivíduos de uma realidade conectada, socialmente ativa, onde o mercado de trabalho valoriza cada vez mais os profissionais cujas habilidades técnicas somam-se com as *soft skills*, que são as competências subjetivas e comportamentais relacionadas ao desenvolvimento interpessoal.

2.3 O audiovisual na prática pedagógica

A faceta dos recursos audiovisuais tem aberto caminhos desde meados do século XX. No campo historiográfico são abordadas pelo importante pesquisador Napolitano (2006) como as fontes “novas primárias”. Igualmente, o autor já produziu manuais didáticos sobre o uso da televisão e do cinema em sala de aula: “Como usar a televisão na sala de aula” (2003) e “Como usar o cinema na sala de aula” (2009). Neste ponto, os estudos sobre audiovisual nos meios acadêmicos desdobrou direções para diversas abordagens, passando a integrar, também, recursos pedagógicos de professores que buscam diferenciar as suas dinâmicas de ensino, fazendo-se décadas desde que assim são utilizados.

Nesse sentido, as produções audiovisuais – organizadas de forma coerente e complementar – são vistas como aspectos positivos na construção de conhecimento. “Usar filmes na sala de aula, recorrer à programação da TV e a outros meios de comunicação contribui decisivamente para o alargamento das fronteiras da escola, e do ensino como um todo” (CHRISTOFOLETTI, 2009, p.607). Esse fato apenas aumenta o potencial quando aplicado em consideração com o mundo digital, que em grande parte é determinado pelo audiovisual (streaming, TV a cabo, redes sociais, etc.), e a sua utilidade na educação acaba se tornando uma alternativa agregadora sob os efeitos do processo educativo, pois conversa com os alunos de forma lúdica e familiar.

Ademais, a aplicação do audiovisual na prática pedagógica acresce a uma dinâmica horizontal, trazendo os discentes para perto do aprendizado, alcançando os conhecimentos de forma mais descontraída. Esse recurso é ideal para trabalhar, principalmente, temas atrelados à cultura, à história e às artes, pois facilitam interpretações subjetivas sobre o mundo, além de tornar visível e atraente os conteúdos que normalmente são considerados “do passado” ou “distantes”. “Em princípio, todos os filmes (...) são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discuti-los” (NAPOLITANO, 2009, p. 20). Portanto, considerando os aspectos conjuntos, os elementos audiovisuais se alinham às propostas de metodologias ativas.

2.4 Filmes das princesas da Disney como recurso didático

Com base nas reflexões sobre complexidade, metodologias ativas e a utilização do audiovisual na prática pedagógica, foi pensado um exemplo de recurso didático, e, para tanto, caberá o desenvolvimento do recente trabalho "A representação da mulher e a feminilidade nos filmes das princesas da Disney" (2022) como embasamento teórico. Neste, o universo das princesas da Disney é desbravado de acordo com o contexto histórico de lançamento de cada uma das obras selecionadas, fornecendo uma ponte crucial entre realidade e ficção, que aqui se tornam possibilidade para importantes discussões em sala de aula sobre história, sociedade e cultura.

Nesse sentido, o referido artigo pode ser formulado como plano de aula para o 9º ano do ensino fundamental nas aulas de História, cabendo análise sociocultural sobre os filmes. A proposta se faz paralelo ao conteúdo de Guerra Fria, dando margem para abordar a segunda onda do movimento feminista (presente em seu contexto), referenciando-a como uma importante mobilização social, que, somada a todo movimento, alterou o "ideal" sobre as mulheres não só no mundo real, como no universo das princesas ao longo do tempo.

À vista disso, cabe dinâmicas em sala de aula onde os alunos contam como veem as mulheres de hoje em dia, apresentando semelhanças e diferenças com a trajetória das princesas do século passado e as do século presente. Tendo em vista as metodologias ativas na organização das atividades e dinâmicas subsequentes, abrindo-se espaço para que os alunos se organizem em grupos e destaquem a relação entre os aspectos sociais do contexto histórico e o imaginário dos filmes selecionados, considerando a realidade.

Portanto, os entendimentos de Morin (2006) sobre o pensamento complexo também se mostram na dinâmica, visto que os alunos terão a oportunidade de relacionar as partes (sociedade e cultura) como um todo, alargando suas interpretações sobre o mundo de forma causal e complementar ao aproximar os eventos históricos do passado com a atualidade e até mesmo com os filmes. Assim, as fontes audiovisuais serão trabalhadas para somar os caminhos de compreensão de um assunto que reverbera sua relevância ainda no tempo presente.

ISSN: 2176 - 1396

3 APLICAÇÃO

Como proposta final para a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos, cumpre-se o plano de aula destinado ao nono ano do ensino fundamental, dentro do conteúdo programático de História. Assim, considerando por tema central as princesas da Disney e o movimento feminista embasado por Porto (2022), o plano de aula fará contexto com os estudos sobre Guerra Fria. Portanto, empenha-se como objetivo geral: entender as influências do movimento feminista através das princesas da Disney.

Já os objetivos específicos, a nível de conhecimento: associar o movimento feminista nas alterações de representação das mulheres no mundo real e os filmes como reprodutores deste; a nível de aplicação: comparar os exemplos das trajetórias das princesas da Disney com referências próprias (mãe, irmã, tia, vó, etc.) e relacionar as ideias produzidas pelos filmes com a sociedade dos seus respectivos períodos, por fim, compartilhar as considerações adquiridas.

Para tanto, o conteúdo se destinará na abordagem em slides sobre os tópicos principais do movimento feminista, além de trechos dos filmes “Branca de Neve e os Sete Anões” (1937), “A Bela Adormecida” (1959), “A Princesa e o Sapo” (2009) e “Valente” (2012), valendo-se de dinâmicas em sala de aula onde os alunos possam construir relações colaborativas com o(a) professor(a) e demais colegas, com foco na possibilidade de uma interpretação mais crítica sobre a sociedade e sua profunda conexão com a arte em termos de representações culturais.

Como fechamento desta abordagem caberá uma avaliação baseada em participação e colaboração entre os alunos, que compartilharão suas visões sobre a proposta e suas interpretações pessoais a respeito do tema trabalhado em sala de aula, assim, cada um, individualmente, poderá compartilhar os seus pareceres. Dessa forma, a atividade será feita por perguntas e respostas sobre os tópicos principais, a considerar a contribuição de cada aluno como fator avaliativo. Ademais, os recursos didáticos serão projetor e filmes.

Com base nessa proposta, espera-se que o processo de ensino-aprendizagem rompa com as barreiras do ensino engessado, buscando aproximar os alunos da construção dos seus conhecimentos, considerando as suas experiências como ponto de conexão ao ato de aprender. Assim, o aluno partirá do papel de sujeito ativo e será convidado a embarcar em uma jornada de tradução sociocultural da sua realidade.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os referenciais aludidos no desenvolvimento do texto, é possível refletir a relação complementar entre o ensino inovador e as metodologias ativas, bem como a teoria da complexidade faz acordo com essa ação pedagógica. Sobre os fins práticos, a adaptação dos conceitos supracitos por meio do recurso didático das princesas da Disney deu forma ao exemplar de uma aplicação de plano de aula da disciplina de História, acrescendo às possibilidades de utilização do audiovisual no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, este trabalho soma às propostas de interpretação do pensamento complexo voltado à educação, aqui, relacionando-o com as metodologias ativas e o audiovisual. Assim, embora tenham sido trabalhados os filmes das princesas da Disney, esse modelo de recurso didático tem potencial para ser desenvolvido com outras fontes do gênero em prováveis interpretações contextuais e problematizações de relavância ao suporte pedagógico.

Tendo por aspectos principais os 4 subtópicos do desenvolvimento, estes nortearam, sequencialmente: “O pensamento complexo como guia da educação inovadora”; “Metodologias ativas em sala de aula”; “O audiovisual na prática pedagógica”; “Filmes das princesas da Disney como recurso didático”. Por fim, no seguimento de “Aplicação” do trabalho, foi apresentada uma proposta de plano de aula com foco em construir, a partir do ensaio teórico, o exemplo de uma alternativa prática do audiovisual alinhado às metodologias ativas. Entretanto, cabe esclarecer que o plano de aula sugerido tem o papel primordial de abrir novos horizontes rumo aos planos de aula dos diversos professores e áreas de conhecimento. Então, parte-se de basear novas experiências e novos entendimentos sobre as metodologias ativas unidas ao audiovisual por uma educação inovadora.

A execução docente sugerida impulsiona o estudante à atenção ao entretenimento, visto que os filmes e demais produções audiovisuais cairão sob o filtro da sua própria realidade, em aproximação ou distinção, atuando como ponto motivador de um olhar crítico cultural, artístico e político, aliados ao conhecimento intelectual. Em suma, faz-se possível que em tempos de constante conexão, haja a construção de uma ferramenta pedagógica capaz de estimular olhos atentos ao que se consome, partindo-se do entendimento da profunda e inestimável ligação da arte com a vida na compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGAMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa da aprendizagem.** Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BROWN, Tim. **Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?.** Educação. Santa Maria [online]. 2009, vol.34, n.03, pp.603-616. ISSN 1984-6444.

de ALMEIDA, M. A., & CRIPPA, G. (2009). **De Bacon à Internet: considerações sobre a organização do conhecimento e a constituição da ciência da informação**. Ponto de Acesso, 3(2), 109–131. Recuperado de https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3284.

FIGUEIREDO, António Dias. A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 6, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NAPOLITANO, Marcos**. Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais: A História depois do papel. Carla Bassanezi Pinsky (organizadora)**. 2. ed. - São Paulo: Editora Contexto, 2006.

PORTO, V.R. Larissa. **A representação da mulher e a feminilidade nos filmes das princesas da Disney**. Orientadora: Dilza Porto Gonçalves. TCC (Graduação) – Curso de História/Licenciatura. FACH – UFMS. Campo Grande - MS. 2022.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Edna Gambôa Chimenes[1]
Ricardo Antunes de Sá[2]

RESUMO

O objeto desta investigação é a análise da concepção interdisciplinar de conhecimento inscrita nos materiais utilizados nos cursos de especialização na modalidade à distância, à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo. Propõe-se uma pesquisa de cunho qualitativo na qual pretende-se realizar análise dos documentos dos cursos, análise dos materiais didáticos escritos das disciplinas produzidas pelos/as professores/professoras. Os/as professores/as serão abordados (as) em dois momentos distintos – o da entrevista semiestruturada prévia e, posteriormente, na proposta de formação colaborativa (IBIAPINA, 2008, 2016). Os instrumentos metodológicos utilizados para construção da coleta de dados são: questionários, entrevistas e análise documental. O Pensamento Complexo enquanto teoria do conhecimento proposto por base Edgar Morin, será o referencial teórico-metodológico da pesquisa que permitirá analisar e compreender a concepção de interdisciplinaridade inscrita nos materiais didáticos. A investigação pretende elaborar uma formação colaborativa junto aos/às professoras/professoras que partirá da concepção de interdisciplinaridade para a construção de uma concepção transdisciplinar de conhecimento. Para a composição desta pesquisa serão utilizados 5 cursos a nível de pós-graduação lato sensu, na área de metodologia da educação, sendo que, em cada um desses cursos, serão analisadas 2 disciplinas, totalizando 10 materiais que irão compor a análise proposta. Além das disciplinas, os 10 professores, produtores dos materiais analisados, serão convidados para fazer parte de uma posterior formação colaborativa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade**.** Transdisciplinaridade. Pós-Graduação Lato Sensu. Educação a Distância. Pensamento Complexo.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) surge por volta de 1904, com um anúncio no Jornal do Brasil, que registrava, na primeira edição da seção de classificados, a oferta de profissionalização por correspondência para datilógrafo.

De acordo com Belloni (2015, p. 56), a primeira geração desta modalidade, “o chamado ensino a distância por correspondência, foi engendrado ainda nos finais do século XIX, pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos do ferro”. Posteriormente, a partir da década de 1960, o governo brasileiro passa a criar uma série de programas, com a proposta de fomentar as iniciativas de Educação a

[1] Doutoranda em Educação, UFPR, edna.chimenes@hotmail.com.
[2] Pós-Doutor em Educação, UFPR, antunesdesa@gmail.com.

Distância.

> A TVE do Ceará, nessa mesma época, desenvolveu um programa de TV escolar e o estado da Bahia, em 1969, fundou o Instituto de Rádio e Difusão do Estado (IRDEB). Mas foi somente durante as décadas de 1960 e 1970 que começou a funcionar a Comissão para Estudos e Pkanujamento da Rádio Difusão Educativa, cujos trabalhos deflagraram o Programa Nacional de Teleducação (Prontel). Nesta época, cabe destacar ainda a criação de outros programas: Fundação Brasileira de Educação (Fubrae), Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP), Fundação Roberto Marinho (TV Globo), Programa LOGGOS para qualificação de professores [...]. (MARTINS, 2005, p. 21-22)

A partir destas iniciativas, na década de 1970 tem-se a criação e expansão das principais universidades de educação aberta a distância (UA) do mundo, seguindo os princípios, principalmente, deste modelo inicial de comunicação de massa.

Este tipo de oferta de ensino, de cursos por correspondência foi durante mais de 20 anos a única forma de educação a distância do país. Com o uso das mídias, como o rádio, primeiro e a televisão na sequência, ampliou-se, ainda mais, este tipo de modalidade de ensino.

A partir da década de 1990, com o desenvolvimento das tecnologias interativas e certa popularização do computador, surgem ferramentas de grande importância para um contínuo avanço no campo da EaD. Ao final dos anos 90 do século XX e início do século XXI a educação a distância passa a se fortalecer como uma importante modalidade de ensino no país, apoiada por programas, tais como: Universidade Aberta do Brasil e Rede e-Tec Brasil.

No século XXI, com o advento da internet e do computador, tem-se um dos grandes pontos da história do desenvolvimento da EaD:

> [...] as tecnologias avançadas de comunicação e a Internet – que, na verdade, não são disponíveis para todos –, embasam as principais políticas educacionais de universalização do ensino básico, sendo a EaD o principal meio de alcance para tal. Dessa forma, a imposição da popularização da EaD em todos os níveis e modalidades é incentivada pela parceria entre os setores públicos e privados. (SILVA, 2011, p. 50).

Os objetivos da ampliação da EaD são apoiados pela ideia de “fornecer educação para todos”, de acordo com Banco Mundial (2018), Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e LDB (1996). Nesta perspectiva, considerando o contexto da sociedade contemporânea, é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais que utilizam a modalidade de Educação a Distância. Isso porque,

de acordo com mediano (2015, p. 2):

> A educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e fins da educação permanente e aberta, de tal modo que qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado com diferentes meios e formas de comunicação.

Com isso, a educação a distância pode ser vista com um importante instrumento de democratização e de acesso ao conhecimento, gerado pelo avanço científico e tecnológico, ganhando, assim, cada vez amais espaço na sociedade.

A temática para a pesquisa em nível de doutorado surgiu a partir da atuação da pesquisadora como professora e tutora nos cursos de especialização EaD que possuem uma proposta interdisciplinar para a produção dos Materiais Didáticos, tendo, inclusive, um modelo fornecido pela instituição a ser seguido pelos autores dos conteúdos de cada disciplina.

A fase preliminar da investigação pretende constatar (ou não) em que medida e sob qual concepção está presente ou não a interdisciplinaridade na produção de conhecimento nos materiais didáticos para os cursos de especialização lato sensu. Na continuidade da investigação, pretende-se desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa junto aos/às professores/professoras que elaboraram o material didático, com a intenção de aprofundar teórica e metodologicamente a interdisciplinaridade e analisar a necessidade e importância de agregar aspectos da concepção transdisciplinar de conhecimento, sob os pressupostos teóricos do pensamento complexo, que considera a multidimensionalidade do ser – bastante evidenciada no público-alvo dos cursos na modalidade a distância.

Para a análise preliminar do material didático, serão selecionadas 10 disciplinas, duas de cada curso, conforme tabela a seguir.

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 01 – Cursos Lato Sensu e Disciplinas

Pós-Graduação Lato sensu – Educação – Especialização em Metodologia	
Curso	**Disciplina**
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	1. Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas 2. Comunicação e Tecnologia no Ensino de Línguas
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	1. Novas Tecnologias no Ensino de Língua Inglesa 2. Didática e Métodos de Ensino de Língua Inglesa
Metodologia do Ensino de Artes	1. Língua Portuguesa na Prática 2. Arte na Educação Escolar
Metodologia do Ensino de Matemática	1. Planejamento Educacional 2. Relação Professor-Aluno-Conhecimento
Metodologia do Ensino de História	1. Globalização, Indústria e Desenvolvimento Sustentável 2. Projetos e Inovação na Educação

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os cursos foram previamente selecionados a partir de um recorte que teve como critério: especialização na área metodológica do setor de educação. Vale ressaltar, aqui, que, além dos materiais escritos (PDFs) utilizados como escopo para esta pesquisa, as disciplinas são compostas, também, por videoaulas e materiais complementares (textos de orientações, artigos sobre a temática da disciplina, indicação de livros, fóruns etc.).

Para a análise dos materiais didáticos serão utilizados os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo apresentados por Edgar Morin (2003, 2011, 2021), o conceito de interdisciplinaridade trazido por Morin (2021) e Hilton Japiassu (1976), e de trandisciplinaridade a partir da concepção de Basarab Nicolescu (1999) e de Maria Cândida Moraes (2010, 2015). As noções criadas e defendidas pelos teóricos mencionados, permitirão compreender as concepções interdisciplinar e transdisciplinar de conhecimento inscrita (ou não) nos materiais didáticos oferecidos nos cursos/disciplina de especialização lato sensu.

Ressalta-se aqui que foi realizada uma revisão sistemática inicial, em alguns bancos de fontes como: Capes, Eric, Google Acadêmico, Ibict, USP, Anped, Abed, UFPR e Unicamp. Os estudos encontrados que tratam de temáticas da educação a distância não têm uma abordagem voltada aos materiais didáticos utilizados nas disciplinas dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, mantendo o ineditismo da pesquisa. O enfoque voltado para a importância do emprego da concepção

interdisciplinar nos materiais didáticos que compõem as disciplinas destes cursos tampouco foi perceptível em pesquisas anteriores, com isso, constata-se que esta investigação aborda elementos a partir de um recorte inédito e de importante relevância.

2 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA APRESENTADA

Com as constantes mudanças, incertezas e complexidade do mundo moderno, a Educação a Distância (EaD) aparece como uma modalidade de ensino que privilegia a autonomia do/da aluno/aluna, já que passa a ser estimulado a buscar, investigar e solucionar problemas que surgem ao longo da construção do conhecimento. Segundo Bonfim e Suzuki (1998), a EaD nasce no século XVIII com o ensino por correspondência, com o objetivo de fazer com que a população mais carente tenha acesso à educação básica e formação para o mercado de trabalho. Nesta época, surgiram muitas escolas de ensino por correspondência na Europa (Inglaterra, França e Alemanha), na busca de instruir as pessoas marginalizadas pelo sistema educacional.

Posteriormente, já no século XX, em meados da década de 1930 até o final da década de 1960, diversos países (Canadá, França, Espanha, Àfrica do Sul e China) passam a conceber a educação a distância não apenas com o material impresso, enviado por correspondência, mas, agora, utilizando a “nova” tecnologia radiofônica.

O crescente desenvolvimento tecnológico e o surgimento das novas ferramentas digitais, no final do século XX e início do século XXI, fazem com que a educação a distância passe a fazer parte deste cenário, trazendo a possibilidade de democratização de um conhecimento com qualidade e com compromisso pedagógico. Isso fez com que permitisse que “em breve lapso de tempo, a EaD passasse, de recurso marginal e pouco frequente, a menina dos olhos das políticas públicas e das ações empresariais levadas a cabo na atualidade” (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 552).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) a educação a distância demarcou a observância pelo Estado em relação ao desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Apontou também a necessidade de regulamentação dos requisitos básicos necessários para a realização de exames e registro de diplomas

relativos a cursos a distância, conforme o artigo 80.

O Decreto n. 2.494/98 veio regulamentar o artigo 80 da LDB, definindo a compreensão (oficial) do que era EaD, da oferta, do credenciamento, da autorização, dos exames e a Portaria n. 301/98 normatizou os procedimentos de credenciamento para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Em 2005, a Presidência da República, promulgou o Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005) que regulamentou o Art.80 da Lei n. 9.394 de 20/12/1996, revogando os Decretos n.2.494/98 e 2.561/98. A norma definiu a educação a distância como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares em tempos diversos". Esta normativa perdurou até 2017, quando um novo Decreto n. 9.057, de maio de 2017 (BRASIL, 2017) atualiza a legislação sobre a temática, mencionando em seu artigo 1° que:

> [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

A EaD passa a ser complementar à educação presencial e não uma forma de substituí-la. O/A professor/professora permanece como agente mediador da informação e na modalidade a distância seu papel é desenvolvido por meio das tecnologias e mecanismos que impulsionam o processo de ensino-aprendizagem, com a produção de materiais didáticos que são oferecidos aos/às alunos/alunas para o desenvolvimento dos saberes e atividades propostas.

A partir de um olhar mais atento para esta modalidade de ensino (a distância), no processo de produção de materiais didáticos, para os cursos na modalidade a distância, é preciso adotar uma abordagem pedagógica que privilegie a capacidade de reflexão do/da aluno/aluna, integrando teoria e prática relacionadas ao seu contexto imediato, de modo que proporcione uma mediação pedagógica voltada para a produção do conhecimento do/da aluno/aluna (CORRÊA, 2007).

Nesta perspectiva, a pesquisa se faz necessária à medida em que, a partir de uma concepção interdisciplinar de conhecimento à luz dos pressupostos teóricos do

pensamento complexo, apresentado por Morin, nota-se a importância de se refletir sobre as fronteiras do conhecimento disciplinar mais tradicional com vistas à construção de uma concepção interdisciplinar na produção de material didático para os cursos de especialização lato sensu na modalidade de EaD.

Nos materiais didáticos utilizados nos cursos de pós-graduação lato sensu, da área de Metodologia (Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira), da instituição selecionada, tomados como objeto para esta pesquisa, a concepção interdisciplinar de conhecimento está presente, a princípio, apenas, na proposta e modelo ofertados aos/às professores/professoras autores(as) dos materiais didáticos. Contudo percebe-se a necessidade de se ampliar a manifestação desta concepção de forma mais efetivamente sistematizada, em especial, nos conteúdos escritos (PDFs) disponibilizados em cada disciplina, possibilitando a reflexão para uma ampliação para a perspectiva interdisciplinar, considerando a multidimensionalidade do ser e o perfil dos cursos – nível especialização.

2.1 Objetivo primário

Investigar a concepção interdisciplinar de conhecimento inscrita nos materiais didáticos escritos (PDFs) dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na modalidade a distância.

2.2 Objetivos secundários

a) Analisar a concepção interdisciplinar de conhecimento inscrita nos documentos oficiais dos cursos dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na modalidade a distância.

b) identificar nos materiais didáticos produzidos para as disciplinas selecionadas a concepção interdisciplinar de conhecimento nos cursos dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na modalidade a distância.

c) implementar uma formação colaborativa aos/às professores/professoras partindo da concepção interdisciplinar de conhecimento para uma concepção transdisciplinar de conhecimento à luz dos pressupostos do pensamento complexo.

Vale ressaltar que a concepção de transdisciplinaridade da qual nos fundamentamos parte da perspectiva de Nicolescu (1999, p. 53) que diz que:

> A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Os materiais didáticos que compõem as disciplinas são disponibilizados aos/às alunos/alunas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de maneira geral, seguem um mesmo padrão, estabelecido pela instituição. Com isso, entende-se que um modelo fechado e pré-estabelecido pode gerar conflitos ao se pensar na aplicação da concepção interdisciplinar de conhecimento, fazendo com que esta pesquisa, com a análise dos materiais e proposta de reflexão em uma formação colaborativa, seja inovadora.

A pesquisa a ser desenvolvida se inscreve numa abordagem qualitativa dentro do método da pesquisa-ação colaborativa, composta por três etapas para a composição dos resultados – participatividade, impulso democrático e contribuição à mudança social. Vale ressaltar, aqui, a concepção utilizada para a pesquisa-ação apontada por Tripp (2005, p.460) que:

> [...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática." (2005, p. 460)

Com esse método da pesquisa-ação colaborativa pretende-se gerar uma reflexão acerca das ações pedagógicas já realizadas nas produções dos materiais didáticos, contribuindo para uma mudança significativa na prática destes/destas docentes, buscando ir além de uma pesquisa puramente teórica e analítica.

Ao se propor este tipo de formação colaborativa (pesquisa-ação), busca-se gerar maior engajamento e reflexão por parte dos/das professores/professoras produtores (as) dos materiais didáticos, possibilitando uma discussão metodológica e pedagógica que caracterize a concepção de interdisciplinaridade inscrita nos materiais didáticos e, a partir desta, avançar em direção à concepção de transdisciplinaridade a partir das contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo.

Esta terceira etapa programada para a pesquisa terá como embasamento teórico, os pressupostos teóricos do pensamento complexo elaborados por Morin (2003, p. 33) que afirma ser necessário "religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa", buscando a superação da fragmentação dos saberes e propondo a efetivação dos pressupostos metodológicos da inter e transdisciplinaridade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais produzidos nos cursos de especialização, na modalidade a distância, na área de Metodologia do Ensino, da instituição selecionada para esta pesquisa, trazem uma proposta de metodologias ativas e de interdisciplinaridade, procurando estabelecer maior articulação entre a teoria que será trabalhada em relação à prática do mundo de trabalho – exigência desta etapa da formação. E, neste cenário, a análise da concepção de interdisciplinaridade do conhecimento dentro da construção pedagógica destes materiais se faz necessária, para atender à expectativa dos educandos e fazer com que o a formação ofertada no nível de pós-graduação lato sensu esteja vinculado às tranformações complexas da sociedade.

Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade se revela mais como processo que produto, ou seja, corresponde ao ato de construir pontes entre as diferentes disciplinas, permitindo que o conhecimento produzido ultrapasse os limites disciplinares e destaca a compreensão da interdisciplinaridade numa categoria de ação, diferenciando-a das disciplinas, que estariam na categoria de conhecimento.

Assim, ao se propor esta pesquisa, busca-se compreender, destacar e ampliar o conhecimento acerca da efetivação da concepção interdisciplinar, evidenciando sua importância na construção dos materiais didáticos, considerando a multidimensionalidade dos indivíduos e da sociedade, que exigem ir além de uma construção cartesiana, com saberes isolados e fechados em suas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

BOHADANA, E.; VALLE, L. O quem da Educação a Distância. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set/dez. 2009.

BONFIM, T. R.; SUZUKI, R. C. **Aplicações de Recursos Computacionais no Ensino a Distância**. Informática Educativa, 1998. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/150.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Decreto N° 9.057, de 25 de Maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 26 de maio de 2017, Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 set. 2022.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 fev, 2023.

BRASIL. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORRÊA, J. (Org.). **Educação a Distância**: **orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, n. 5, p. 28-49, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago,1976.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da Educação a Distância.** Curitiba: Ibepex, 2005.

MEDIANO, C M. **La práctica tutorial en la UNED**. Madrid: UNED, 2015.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (org.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: **teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

_____. (colab.) **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação**: **fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Educar na Era Planetária**: **o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasilia,

DF: UNESCO, 2011.

_____. **A Cabeça Bem-Feita**: **repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad.: Eloá Jacobina. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SILVA. S. A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil** [tese]: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? / Solonildo Almeida Silva; orientadora: Maria Susana Vasconcelos Jimenez. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 out. 2022.

STORYTTELING DIGITAL: CONTANDO HISTÓRIAS NA SOCIOEDUCAÇÃO PELAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA ARTE.

MAZIERO, Stela Maris Britto[1]

ALBERINI, Geni[2]

RESUMO

O presente artigo visa socializar Projeto *A Trajetória da Arte e História pelos Povos Primitivos e Antiguidade Oriental no mundo de Escrita Pictórica*, o qual oportunizou a utilização de metodologias ativas no fazer pedagógico em um centro de internação provisória de Curitiba. A partir da leitura de autores tais como Bacich & Moran, Berbel, Diesel et al, entre outros, acreditou-se na possibilidade da utilização deste tipo de metodologia no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades socioeducativas, uma vez que são dificultadas pelo tipo especial de alunos a quem as práticas se destinam, os quais são jovens que apresentam um fraco desempenho escolar e que por inúmeros motivos são matriculados em várias escolas, sem alcançarem terminalidade nos estudos. Dada a complexidade do trabalho pedagógico que seja efetivo para esse tipo de alunos, as Metodologias Ativas surgem como uma possibilidade aos docentes propiciarem um papel central aos educandos, convidando-os a serem protagonistas de suas próprias histórias, isto é, por meio das atividades desenvolvidas refletirem sobre o potencial cognitivo que trazem consigo, a fim de se sentirem capazes de agir positivamente. A partir de várias etapas de estudos das disciplinas de Arte e de História, os docentes participantes do projeto trans e interdisciplinar produziram um Storytelling Digital juntamente com os socioeducandos, no qual buscaram, no desenvolvimento, aproximar os temas do universo do aluno desde a escolha do nome dos personagens, como aguçar a curiosidade deles acerca dos “mentores” que não faziam parte da socioeducação, fato esse que valorizou as “mensagens” transmitidas por eles de fora da instituição. Na avaliação dos docentes ao final do projeto considerou-se como positiva a experiência com as Metodologias Ativas que devem ser incluídas em outros projetos dentro do planejamento anual.

.

Palavras-chave: Socioeducação. Metodologias Ativas. Storytelling. Transdisciplinaridade. EJA.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa socializar Projeto *A Trajetória da Arte e História pelos Povos Primitivos e Antiguidade Oriental no mundo de Escrita Pictórica*, o qual oportunizou a utilização de metodologias ativas no fazer pedagógico em um centro de

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná Professora da Rede Pública Estadual – SEED/PR, stela.maziero@escola.pr.gov.br.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná Professora da Rede Pública Estadual – SEED/PR, geni.alberini@escola.pr.gov.br

internação provisória de Curitiba, como importante ferramenta no trabalho com alunos do sistema socioeducativo.

Para construção do referido projeto, inicialmente foi feito pelos professores participantes um estudo bibliográfico para verificar a aplicabilidade das Metodologias Ativas por meio de recursos tecnológicos disponíveis na instituição a fim de favorecer práticas inovadoras e inclusivas.

Após confirmada a partir da leitura de autores tais como Bacich & Moran, Berbel, Diesel et al, entre outros, que a possibilidade da utilização deste tipo de metodologia era possível, já que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades socioeducativas são dificultadas pelo tipo especial de alunos a quem as práticas se destinam, pois conforme Maziero et al, (pg 10, 2015), são jovens que apresentam um fraco desempenho escolar , devido a vários fatores, entre eles, a mobilidade de residência dos pais ou responsáveis, já que por inúmeros motivos são matriculados em várias escolas, sem alcançarem terminalidade nos estudos.

Além disso, não raro, apresentam dificuldades em aprender devido a constante falta de interesse e de presença na escola. Muitos estão envolvidos com o uso ou o tráfico de drogas, o que dificulta mais ainda a aprendizagem. A soma desses fatores desencadeia o desrespeito aos professores e as constantes reprovações e, consequentemente, a expulsão dos bancos escolares. Por essa razão, esses alunos quando adentram uma unidade de socioeducação provisória, onde aguardam sua sentença por atos infracionais que cometeram, têm várias ressalvas com relação à escola.

Dessa forma, dada a complexidade do trabalho pedagógico que seja efetivo para esse tipo de alunos, as Metodologias Ativas surgem como uma possibilidade aos docentes possibilitarem um papel central aos educandos, convidando-os a serem protagonistas de suas próprias histórias, isto é, por meio das atividades desenvolvidas refletirem sobre o potencial cognitivo que trazem consigo, a fim de se sentirem capazes de agir positivamente.

Assim, os docentes consideraram que o uso das Metodologias Ativas é uma ferramenta na busca de estratégias pedagógicas que podem derrubar as barreiras que os próprios socioeducandos levantam com relação ao ambiente escolar, os incentive a se aproximar do conhecimento e, ainda fortaleçam a autoestima deles para que se sintam capazes de continuar seus estudos, quando em liberdade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologias ativas X protagonismo do socioeducando

O ensino-aprendizagem mediado pelas metodologias ativas significa modificar a estrutura da aprendizagem tradicional, pois nela o aluno interage com o conhecimento e com os demais colegas, construindo e realizando, se envolvendo no processo (Romanowski ,2012).

Ainda, conforme Fonseca, (2006), as metodologias ativas favorecem a interação do educando com as inovações tecnológicas já que, por meio delas, os educandos participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento.

Desse modo as metodologias ativas favorecem o diálogo, a construção do conhecimento em um modelo em que não se busca somente acertar as questões como em no ensino tradicional, mas sim ir além, tentar entender o real significado do que se está aprendendo.

> [...] nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas, como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme descrito anteriormente. (DIESEL et al, 2017, p.273)

Os autores ainda argumentam que as metodologias ativas possibilitam dar ênfase na posição central que o aluno ocupa neste tipo de aprendizado, deixando de lado o modelo tradicional que torna o aluno como “mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados” (DIESEL et al, 2017, p.273).

Os estudos apontaram para uma perspectiva de formação cidadã visto que elas promovem o trabalho em equipe, ponto importante quando se trabalha com alunos da socioeducação, visto serem adolescentes que encontram muita dificuldade na interação com os demais, muitas vezes apresentando forte hostilidade uns com os outros por motivos banais. Por essa razão, enfatizar o trabalho em grupo incentiva a parceria, a interação, neles o professor faz o papel de mediador o que é importante, quando se tem como perspectiva preparar os adolescentes para a ressocialização e a inserção profissional.

2.2 O Centro de Socioeducação

O Sistema de Justiça Juvenil é composto por uma dinâmica que compreende as medidas socioeducativas quando, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. (Art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).

Aos Centros de Socioeducação cabe a execução da internação provisória para apuração do ato infracional e pela execução da medida de internação, ambas aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei por decisão judicial, e objeto deste artigo, sendo que a internação provisória compreende um período máximo e improrrogável de 45 dias de internação para apuração da trajetória jurídico-processual e a internação, por um período de seis meses a três anos no máximo em privação de liberdade. (Maziero Alberini e Leite, p.2, 2015)

A medida de internação será aplicada quando tratar-se de ato infracional cometido: mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração, no cometimento de outras infrações graves; ou por descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. (Art. 122 do ECA). Em caso de descumprimento de medida anteriormente imposta, antes de se aplicar uma medida de internação, é possível que o adolescente receba a internação sanção que compreende um período não superior a 90 dias com avaliação mensal por relatório a ser encaminhada à autoridade judiciária. (Maziero, Alberini e Leite, p.2, 2015)

2.3 O Fazer Pedagógico no Centro de Socioeducação de Internação Provisória

Os professores que atuam nos Centros de Socioeducação Provisória são responsáveis pela escolarização de grupos de adolescentes durante um período de 45 dias e internação sanção num período de 90 dias. Tendo em vista esse sujeito e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas unidades socioeducativas, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos hoje ofertada pelo Estado tem correspondido ao direito/dever de escolarização desses adolescentes, considerando que:

- pode ter continuidade dos estudos, iniciados na unidade, nas escolas que ofertam essa modalidade com aproveitamento de estudos.

- possibilita o atendimento individualizado, de acordo com o nível de escolaridade de cada um.
- permite o aproveitamento do estudo realizado.

Com relação à proposta pedagógica desse Centro de Socioeducação em questão, é importante ressaltar que a concepção está voltada para um processo educativo pleno e integral que busca favorecer o aprendizado para a participação social cidadã e estimula o adolescente a iniciar a construção de um novo projeto de vida norteado em um processo educativo, transformador e emancipador, que favoreça o aprendizado para a participação social cidadã. (PARANÁ, 2006).

O corpo docente da instituição entende que o trabalho com o adolescente em conflito com a lei deve buscar uma leitura "positiva" da realidade do socioeducando, e essa leitura é "antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica", como afirma Charlot (2000, p.31).

Por essa razão o autoconhecimento é desenvolvido por meio de práticas pedagógicas com reforço dos valores morais, tal como respeito, o valor à vida, a tolerância, a responsabilidade, a igualdade, a justiça e a paz, para que passem a ser referenciais no modo de agir do adolescente. Dessa forma, toda as ações pedagógicas trabalham os conteúdos curriculares de suas respectivas disciplinas sempre à luz da temática de Direitos Humanos. Esse trabalho se dá em momentos diversos de forma disciplinar, interdisciplinar e transversalmente.

3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A produção da Storytteling Digital foi idealizada a partir da execução de um Projeto Trans e Interdisciplinar denominado: *A Trajetória da Arte e História pelos Povos Primitivos e Antiguidade Oriental no mundo de Escrita Pictórica* o qual passa-se a descrever a seguir.

Inicialmente, a professora de Arte em seu Plano de Trabalho Docente (PTD), elencou os conteúdos relativos aos períodos artísticos supracitados e suas principais características referente àqueles compreendidos entre a Antiguidade Clássica no seguinte recorte: Arte Pré-Histórica, Arte Egípcia, Arte Mesopotâmica, e, por fim a Arte Grega.

Na busca de adequar a disciplina ao referido projeto , houve a aproximação entre a disciplina de Arte e a de História nos pontos em que se ligam em relação a esses conteúdos em uma perspectiva de inter e transdisciplinaridade resguardando

as especificidades de cada disciplina, porém oportunizando um gancho para que elas pudessem andar juntas em uma perspectiva mais ampla de maneira a estabelecer a contextualização histórico-artística dos períodos a serem trabalhados integralmente até sua finalização por meio de uma linha temporal.

A delimitação se deu a partir dos povos com escrita pictórica - e por isso, o nome do projeto e, nessa delimitação ficaram definidos: Arte Pré-Histórica, Arte Egípcia, Arte Mesopotâmica e Arte Grega.

Desta forma, estabeleceu-se como objetivos: 1 - entender os períodos da Arte e da História tanto dos povos primitivos, como dos povos da antiguidade oriental, e a escrita pictórica; 2- dominar a forma de creditar suas fontes nessas disciplinas de maneira interdisciplinar.

Para que fosse possível a execução do projeto, os docentes lançaram mão da metodologia ativa, denominada Rotação por Estações, a saber: Estação 1-Laboratório de Informática: os alunos, sob orientação dos professores de Arte e História foram levados ao laboratório e realizaram pesquisas sobre tópicos do período a ser estudado, para tanto foram estabelecidos critérios elaborados pelos docentes tais como: concepção e caracterização histórica, modo de vida, divisão histórica, trajetória cultural e artística dos seres humanos ao longo do período, tipo de arte, característica da arte desenvolvida no período dentre outros. Nessa estação os alunos deveriam sistematizar a pesquisa num único texto; Estação 2 – análise e interpretação dos dados obtidos na primeira estação; Estação 3 - Sala de História - o professor abordou conceitualmente o período estudado, por meio de explicações, rodas de leitura, exposição de vídeos referentes a cada período, e para finalizar essa etapa na disciplina os alunos sistematizaram o aprendizado para a continuidade na estação seguinte; Estação 4 - sala de Arte, onde as características de cada período por meio da História da Arte e a trajetória cultural e artística dos seres humanos ao longo da história no mundo é estudada. Após a utilização a utilização desse conteúdo, evidenciou-se como mais uma ferramenta utilizada para que uma sociedade revele suas percepções sobre o momento histórico que atravessa, O trabalho de fruição artística iniciou-se na Estação 5 - a partir da definição anteriormente realizada para o suporte a ser utilizado em cada sistematização artística , como sendo: a- para a Pré-História, os trabalhos deveriam ser realizados na lixa, imitando assim as paredes das cavernas e, portanto expressando a Arte Rupestre; b - já na Arte Egípcia, os trabalhos sistematizados, deveriam ser feitos em “papiro”, ou falso papiro preparado pelos

próprios alunos com *papel canson* e pó de café usado; c - para a sistematização da Arte Mesopotâmica, os baixos-relevos foram confeccionados em placas de gesso, feitas sobre tampas de potes de sorvete e, por fim; d - a arte grega foi feita com a reprodução dos vasos que constituíam as fases desse período, de acordo com a sua utilização no cotidiano do povo grego, realizadas pela técnica de papietagem. É preciso lembrar que essas ferramentas se constituem num importante campo de estudo para que se compreenda como nossos antepassados viviam e se relacionavam, e essa sistematização torna visível e palpável tais características.

Para todas as etapas ou estações já descritas, a definição de etapas, dados coletados para além das pesquisas realizadas na Estação 1, formas de sistematização artística e outros dados relacionados ao trabalho eram socializados com adolescentes que não estavam em medida cautelar de internação provisória, sendo esses matriculados respectivamente no Sistema Federal de Ensino – IFPR (Instituto Federal de Educação) e Sistema Estadual de Ensino - CEP (Colégio Estadual de Educação), um adolescente e uma adolescente ambos com 16 anos, respectivamente Esse adolescentes mandaram “bilhetes” com “dicas de estudo dos períodos, deram sugestões de formas de sistematização, além de ajudarem na escolha dos suportes utilizados (papel, gesso, lixa, papelão), ainda socializaram “dicas” de escrita dos textos de síntese dos períodos para análise na estação seguinte.

Torna-se importante salientar a presença desses dois alunos externos que funcionaram como “mentores” dos participantes do projeto, despertando a atenção e a curiosidade dos socioeducandos, o que reforçou o ensino-aprendizagem. Destaca-se que esses jovens não se comunicaram diretamente com os socioeducandos, mas, por meio de mediação da professora de Arte que recebia as “dicas” escritas por meio de aplicativo de mensagens, as passava para o crivo do pedagogo da unidade, o qual as validava e, posteriormente eram compartilhadas com os alunos, objetivando os encaminhamentos do trabalho. Importante salientar que os trabalhos sistematizados artisticamente compõem o acervo do Centro de Socioeducação como registros do projeto.

Intencionava-se, no entanto, registrar e avaliar a trajetória do projeto realizado e para isso os professores reuniram-se via *mee*t com os alunos externos, quando foi aventado que a sistematização se desse por meio da metodologia de Storytteling, na forma digital, que

ISSN: 2176 - 1396

> [...] nada mais é do que a arte de contar histórias usando elementos específicos (personagem, ambiente, conflito e uma mensagem) em eventos com começo, meio e fim, para transmitir uma mensagem de forma inesquecível ao conectar-se com o leitor no nível emocional. (SOBRAL, 2019, p. 12).

No entanto, a fim de que a história fosse registrada, planejaram que os socioeducandos, relatariam as experiências pelas quais passaram durante a realização das aulas, das estações, e da exposição realizada, no momento de apresentação do trabalho para as famílias, que se reúnem mensalmente na unidade.

Assim, foi elaborado um roteiro, baseado na técnica de storytteling (a jornada do herói) e para isso criado o personagem principal, batizado pelos socioeducandos como ***Dimenorius Chronos.*** O nome foi escolhido como uma brincadeira vinculando Chronos – o Deus grego do Tempo, com o Termo "Di Menor", que se refere a um termo utilizado entre os adolescentes na unidade socioeducativa. Esse personagem foi representado por uma releitura de Abaporu, elaborada por um dos alunos.

Definido o herói, foi necessário antes de construir a narrativa, recorrer à professora de Língua Portuguesa para uma explanação sobre os elementos que compõem a narrativa para que fosse possibilitado o processo de construção da Storytteling, antes que a mesma fosse transformada em mídia digital.

A construção do produto como registro, já havia sido feita anteriormente na aula de Arte, no momento de realização da Estação 5 – Sistematização Artística, feita por meio do *Padlet,* que é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos, projetos pessoais, dentre outros, e neste caso, o recurso foi utilizado como um diário de realização das atividades artísticas distribuídas pelos períodos artístico-históricos, pelo fato deste recurso possuir diversos modelos de quadros para criar fontes ou cronogramas que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita a visualização da distribuição de tarefas entre as equipes de trabalho, esse registro prévio foi utilizado como um personagem do storytteling e batizado como o **Diário do Viajante do Tempo – o Dimenorius**.

A história, à essa altura, já ganhava forma e mais alguns detalhes foram definidos. O mentor, que a figura do narrador, o qual orienta as ações do herói, foi batizado como Historartecus – um ser mitológico de duas cabeças, sendo uma delas,

ISSN: 2176 - 1396

a parte brava – A professora de Arte e a outra, a parte assustada do mentor, constituído pelo professor de História.

Dessa forma, os elementos da narrativa foram sendo delineados na figura do protagonista, o herói – o viajante do tempo Dimenorius, a do narrador/ mentor Historastecus e também a figura do Branjo – o brother anjo – uma espécie de oráculo que acompanha, orienta e protege o herói na sua missão de descoberta dos conteúdos artísticos e históricos, o qual aparecia ora como menino, ora como menina, pois representavam os alunos externos, já citados anteriormente. Esse ser místico, não está ligado a nenhum gênero (buscou-se aqui trabalhar a questão de (LGBTQUIAPN+)[3] que ajuda o herói a chegar ao final da narrativa. Esse mentor participa ativamente de todas as etapas realizadas, com o detalhe da comunicação serem efetuadas por meio de mensagens enviadas ou por bilhetes que se dissolvem assim que são lidos. As narrativas presentes no Storytteling foram batizadas pelos socioeducandos como: **A Saga do Viajante do Tempo – Dimenorius Chronos.**

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho que demorou um bimestre para ser desenvolvido, foi avaliado como exitoso pelos docentes participantes, uma vez que deu vez e voz aos socioeducandos que dele participaram. O que inicialmente parecia ser um trabalho como outros desenvolvidos pelos docentes do Centro Socioeducativo, graças a utilização das Metodologias Ativas envolveu os grupos de alunos, que demonstraram prazer em dele fazer parte, seja pintando ou formatando gesso, ou assistindo a documentários e participando de estudos sobre a História daquele determinado período histórico.

Buscou-se no desenvolvimento aproximar os temas do universo do aluno desde a escolha do nome dos personagens, como aguçar a curiosidade deles acerca dos “mentores” que não faziam parte da socioeducação, fato esse que valorizou as “mensagens” transmitidas por eles, sempre envoltas em elementos trazidos das narrativas dos contos maravilhosos.

[3] LGBTQIAPN+ - é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans sexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. O sinal de mais indica que a sigla vai se adaptando às questões relacionadas e pode se expandir sempre que se fizer necessário.

A utilização do recurso oportunizado pelas Metodologias Ativas, a Rotação por Estações foi um importante meio para dividir em pequenas aprendizagens, os conteúdos que de outra forma poderiam confundir os participantes.

Já a “Storytelling” trouxe a sistematização do projeto de uma forma prazerosa, uma vez que envolveu elementos que fazem parte do universo juvenil, já o recurso dos “mentores” externos prendeu a atenção e valorizou o conteúdo estudado. Por tudo isso, considerou-se como positiva a experiência com as Metodologias Ativas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Acesso em 26 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAZIERO, Stela Maris Britto; ALBERINI, Geni; LEITE, Lilian Ianke. **Maioridade Penal**: Implicações Pedagógicas e Sociais em um Centro de Socioeducação. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, v.01, p. 0001-1299, 2015.

PARANÁ. Cadernos do IASP: Práticas de socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. (2012). **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOBRAL, Wanessa Franco. **Digital Storytteling como Recurso Didático no Ensino da Literatura Brasileira**. TCC (especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina. Linguagem e Educação á Distância. (2019). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199877 . Acesso em 27 jun. 2023.

TRABALHO E EMPREGABILIDADE: A IDEOLOGIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO INVADE A ESCOLA

VERONA, Tatiane Dezanet[1]
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
tatianedverona@gmail.com

HUBLER, Lizete Camara[2]
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lizete19@yahoo.com.br

SIMÃO, Andreia Aparecida[3]
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
simao.andreia@pucpr.br

TREVISOL, Marcio Giusti[4]
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcio.treviso@unoesc.edu.br

RESUMO

Este estudo tem como problema de pesquisa compreender: em que medida a escola proporciona a formação para o trabalho aos jovens que buscam adentrar no mundo do emprego por meio da educação profissionalizante? O objetivo é refletir sobre o significado do trabalho presente na formação escolar para além do capital e da lógica do mercado, como ação humana necessária e emancipatória. Esta pesquisa possui suas bases na metodologia histórico-crítica, fundamentada nos pressupostos teóricos da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013), articulada à abordagem da pesquisa qualitativa (Triviños, 2011) e de cunho bibliográfico (Lima; Mioto, 2007). O referencial teórico é embasado em Antunes (2011), que norteia os conceitos de trabalho e empregabilidade a partir do neoliberalismo econômico; em Martins (2000) como aporte na discussão do ensino profissionalizante e globalização. Pois, a

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Unoesc. Pós-graduada em História e Geografia Ambiental Unoesc. Licenciada em História pela Unoesc. E-mail: tatianedverona@gmail.com

[2] Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Educação, pós-graduada em Metodologia do Ensino de História e Geografia, e licenciada em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lizete19@yahoo.com.br

[3] Pesquisadora visitante do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH) da PUC-PR; Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Unoesc. Graduada em Psicologia pela Unoesc. E-mail: simao.andreia@pucpr.br

[4] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina- GEPPPPES / SC. E-mail: marcio.treviso@unoesc.edu.br

crescente fragilidade e precariedade das condições de trabalho vivenciadas pelos sujeitos que sobrevivem da venda do seu tempo como mão de obra, nos desperta para a necessidade de estudar esse fenômeno na sociedade neoliberal e sua relação com a educação. A compreensão do conceito de trabalho Antunes (2000, 2011), Frigotto (2009, 2015) e Kosik (1976) são o ponto de partida para a análise do sentido da educação profissionalizante. Os resultados apontam para o modelo de profissionalização, que está contemplado na educação dos jovens, precisa ser amplamente discutido com o intuito de atender às necessidades formativas dos sujeitos e não apenas as demandas do mercado.

Palavras-chave: Trabalho. Empregabilidade. Ação Humana. Educação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Inseridos em um sistema econômico capitalista, torna-se fundamental identificar o papel da escola e do ensino técnico nesse contexto. A partir da emergência dos princípios do capital humano[5], torna-se recorrente o discurso da necessidade de se investir em educação, para proporcionar mudanças econômicas em uma sociedade mais produtiva e com acesso ao mercado de trabalho. Segundo essa concepção, a mobilidade social através da empregabilidade garantida, seria possível e justa aos que se dedicassem aos estudos. Essa compreensão, segundo Harvey (2008, p.76), favorece a concretização do discurso de que o "sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais", responsabilizando cada indivíduo pelo seu desempenho, sem levar em consideração as condições de acesso aos meios produtivos em que os indivíduos estão inseridos.

Segundo Neves (2007, p. 221), a escola deve se ater ao ensino dos "princípios científicos que organizam o trabalho e o cotidiano do cidadão, com a formação de hábitos cognitivos que habilitem as futuras gerações a pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige". No entanto, uma escola com este perfil não perpassa pelas políticas econômicas vigentes no capitalismo e consequentemente, pelo modelo de Estado. O sistema capitalista sobrevive a partir das relações de exploração, pois segundo Silva Júnior (2002, p. 20), "a manutenção da taxa de lucro é uma

[5] Theodoro Schultz, norte americano, ganhador do prêmio Nobel de 1978 ao propor a teoria do capital humano, defendia o investimento em educação por parte dos países, das famílias ou dos indivíduos, que garantiria o retorno através da produtividade. FRIGOTTO (2015)

necessidade estrutural do capitalismo e objetivo imediato de toda ação empresarial", que demanda uma mão de obra qualificada e não requer grandes investimentos, empregando o profissional técnico.

Nesse contexto, a escola é vista como um aparelho ideológico de Estado dominante, que para Saviani (1993, p. 34), "em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses". Portanto, cabe à escola produzir mão de obra, sem pensar no sujeito como um todo, em sua formação omnilateral. A escola deve ser espaço de construção social e não apenas formar para o mundo do trabalho.

A compreensão do conceito de trabalho, a partir de Antunes (2000, 2011), Frigotto (2009, 2015) e Kosik (1976), coloca-nos frente a problemática de refletir sobre a educação oferecida aos jovens por meio da educação profissionalizante. A partir da complexidade que perpassa a temática, surge o problema de pesquisa: que visa compreender em que medida a escola proporciona a formação para o trabalho aos jovens que buscam adentrar no mundo do trabalho, através da educação profissionalizante? Desse modo, nosso objetivo é analisar o significado do trabalho presente na formação escolar, compreendido, para além do capital e da lógica do mercado, como ação humana necessária e emancipatória.

Esta pesquisa se baseia pela metodologia histórico-crítica, que se fundamentada nos pressupostos teóricos da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013), articulada à abordagem da pesquisa qualitativa (Triviños, 2011) e de cunho bibliográfico (Lima; Mioto, 2007). O referencial teórico é embasado por Antunes (2011), que norteia os conceitos de trabalho e empregabilidade a partir do neoliberalismo econômico, e Martins (2000) como aporte na discussão ensino profissionalizante e globalização. O estudo está dividido em três subitens a conter: por esta introdução que apresenta a temática, objetivos e metodologia; o segundo composto pelo desenvolvimento, na qual discutimos a educação profissional com vistas à formação para o mercado de trabalho e a voltada para a emancipação dos sujeitos; e no terceiro subitem compõem as considerações finais, onde realizamos algumas reflexões sobre o que se espera dos egressos da educação profissional.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO COM VISTA À EMPREGABILIDADE OU PARA A EMANCIPAÇÃO

Ao nos determos na educação profissional, verificamos o objetivo ainda mais explícito em capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho. No entanto, a escola que almejamos precisa garantir uma educação profissionalizante para o saber fazer integrado, pois, segundo Martins (2000), é possível por meio dessa integração transformar a classe subalterna e consequentemente, as condições sociais, asseverando uma libertação histórica da sua condição de classe.

A iminência de uma escola profissionalizante dualista torna ainda mais distante o desejo de uma educação emancipatória. A inexistência da articulação do saber com o fazer, dificulta o processo de transformação da visão de mundo da classe subalterna, impedindo a ascensão social dentro de uma sociedade de classes (MARTINS, 2000). Segundo Martins (2000, p. 34), “tal perspectiva poderá ser marcada pela busca da reforma intelectual e moral, uma reforma que eleve o nível cultural e transforme, ao mesmo tempo, as condições econômicas e sociais da classe subalterna”. Porém, não perpassa os interesses do Estado, que tem como principal objetivo atender ao grupo hegemônico que sobrevive da extração da mais valia, criar políticas educacionais para atender aos anseios de uma nova sociedade, sem exploração. Ao oferecer uma educação voltada exclusivamente para o desenvolvimento profissional, prepara-se apenas mão de obra especializada, distanciada da formação humana, atendendo ao objetivo do capitalismo.

Segundo Frigotto (2015), a formação profissional com foco na empregabilidade, está atrelada a uma realidade de escola dual, na qual uma se restringe à formação profissional e serve aos interesses do mercado de forma pragmática e instrumental e a outra, volta-se à formação científica e cultural destinada às classes dirigentes. Desse modo, prepara-se os estudantes para diferentes formas de trabalho condizentes ao proporcionado pela sua condição financeira. Essa escola dual contrasta com os projetos originais da educação pública encampados pela própria burguesia, pois segundo Frigotto (2015, p. 09), a partir de um ideário de liberdade, igualdade e fraternidade, visava uma escola pública, universal, laica e gratuita. Essa escola, em sua gênese, tornou-se necessária para a socialização e reprodução do conhecimento, das ideias e valores da classe burguesa.

Nessa esteira, Frigotto (2015), discute o sentido polissêmico de trabalho e educação. Onde trabalho, para as relações sociais do capitalismo, apresenta-se como sinônimo de emprego, reduzindo o sentido vital de como o ser humano produz e reproduz a sua vida, a um valor monetário. Desse modo, para Frigotto (2015, p. 17),

a partir do capitalismo, a concepção do trabalho como princípio educativo, torna-se impossível de ser concebida, pois este é parte do "processo educativo formador do caráter do homem novo para uma sociedade sem exploração, [...] um dever e um direito ético de todos os seres humanos". O trabalho como princípio formativo, no entendimento de Frigotto (2015), deve estar presente na vida do homem desde a infância, para que o entenda, como meio para suprir suas necessidades vitais, sem abarcar a exploração do outro. É o trabalho que nos torna humanos, dá sentido à nossa existência, é nossa identidade.

Os processos educativos e de conhecimento, para Frigotto (2015, p. 23), vinculados aos interesses da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos, têm o desafio da produção de "concepções de conhecimentos, práticas e valores que concorram para a construção do socialismo – sociedade sem exploradores e explorados". No entanto, a instituição de um grupo docente para atender a educação profissionalizante se apresenta distante, pois as políticas de formação inicial e continuada, impostas a esse modelo de escola, fragmentam e precarizam as condições de trabalho da categoria docente.

Segundo Frigotto (2009, p. 169), o trabalho precisa ser visto como uma construção social onde "os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas", no sentido de exercer poder entre as classes. No mesmo sentido, Kosik (1976) entende o trabalho como um processo que permeia todo o ser e constitui a sua especificidade. Este visto como mediador entre o domínio do desejo animal bruto e a satisfação pretendida, ou seja, é pelo trabalho que se supera o nível da atividade instintiva, o que é dado pela natureza, para caracterizar a atividade propriamente humana.

Para Kosik (1976, p.218), é pelo trabalho que o homem transcende a sua própria existência, suas criações são pressupostos da história, que poderão ser interpretadas e representadas por gerações futuras. "A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes." Kosik apresenta (1976, p. 191), uma diferenciação entre este trabalho essencialmente humano e o emprego, aquele voltado para atender a economia, segundo o autor, "do ponto de vista da economia o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais na

produção. O trabalho como categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social."

Neste contexto, a polissemia do trabalho, apresentada por Frigotto (2009), advém de um complexo processo desenvolvido durante a história das relações sociais vinculadas à produção material e cultural, mediante à valores, tradições e costumes. Em nossa sociedade, resulta em sentido de dominação de classes, pelo relativismo da ciência positivista e pelo senso comum. A partir disso o desafio é encerrar quais os reais sentidos assumidos pelo trabalho. Antunes (2000), salienta o trabalho humano como meio para sua emancipação, no entanto, o trabalho estruturado para o capital apresenta-se como exploração e alienação do trabalhador. O sentido que o trabalho proporciona à vida dos sujeitos, para o autor (2000), define-se por sua realização no desempenho deste trabalho, se for autodeterminado, autônomo e livre será dotado de sentido, caso contrário apenas como forma de extração de lucro.

Consoante Antunes (2011, p. 99), o sentido da vida na esfera do ser social, efetiva-se quando não há barreiras entre o tempo de trabalho e de não-trabalho. Que seria possível a partir de uma nova sociabilidade, onde o trabalho seria fundamentado na elaboração de bens socialmente úteis, que proporcionaria tempo disponível para o ócio, ética, arte, filosofia, e para as "[...] aspirações mais autênticas suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem a gestação de formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Com uma nova modalidade de trabalho e de vida". No entanto, erige-se uma educação voltada amplamente para a profissionalização do sujeito. Para Neves (2007), o Estado procura garantir a universalização da escolarização obrigatória e o aumento na oferta de programas de formação profissional, proporcionando políticas que se destinem prioritariamente à formação para o trabalho simples, sem garantir as condições mínimas de acesso aos meios de produção.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissionalizante objetiva desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que respondam às demandas do mercado de trabalho, formando mão de obra qualificada, apoiando-se na prerrogativa que esta garanta empregabilidade e o sucesso social do indivíduo. Do egresso, espera-se flexibilidade suficiente para rápida adaptação às mudanças relacionadas às

demandas do mercado, responsabilizando-o individualmente, caso não tenha êxito no desenvolvimento das competências e habilidades esperadas pelo mercado de trabalho.

Em contrapartida, para Saviani (2007, p. 160), é necessário proporcionar aos jovens uma escola de nível médio que busque relacionar o conhecimento e a prática do trabalho, pois não basta dominar os "elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade." E sim "[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção." Ainda, segundo o autor, além do domínio teórico, é indispensável o domínio prático, para que haja a articulação do saber com o processo produtivo. No entanto, para Saviani (2007, p. 161), o que se propõe para o ensino médio profissionalizante, é uma profissionalização "entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo." A educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades fragmentadas do processo de formação integral atende às necessidades do mercado de trabalho e não propõe a superação das desigualdades sociais, intensificadas pelo sistema neoliberal.

Para Saviani (2008), a educação não deve estar voltada para o trabalho, mas com o trabalho, assim ao final do período escolar as desigualdades sociais deverão ser supridas com a apropriação do saber produzido historicamente. A educação profissionalizante, pode e deve ter como objetivo preparar os jovens para o trabalho, para além da realização de atividades técnicas com construção e aquisição dos saberes necessários para sua emancipação política e social. Para Menger e Valença (2012), as escolas politécnicas referenciadas por Marx, não eram apenas incumbidas de ensinar uma profissão, mas também levar o aluno a compreender o processo e estar preparado para intervir e participar da realidade social.

O que é posto para o sujeito como necessário para sua qualificação, é construído por um pequeno grupo que domina o conhecimento e busca explorar essa mão de obra barata. Para Almeida e Jezine (2011, p.16), as classes dominantes "monopolizam a ciência [...] a educação passa a ser um instrumento de apropriação cultural e econômica nas mãos delas que a usará como meio de extorsão da mais valia". O jovem que frequenta a educação profissionalizante nos moldes que

ISSN: 2176 - 1396

percebemos hoje, passa apenas a reproduzir as especificidades necessárias para o desempenho técnico no qual se habilitou. Não recebe a educação que permita sua construção como indivíduo pensante e atuante em sociedade.

Este estudo possibilitou compreender a relação entre a educação profissionalizante e as exigências econômicas atuais, as quais envolvem interesses do capital, por meio das políticas neoliberais. Estas, induzem que o crescimento econômico se condiciona à formação do capital humano empiricamente relacionado ao sucesso profissional e social. A formação integral, no sentido de desenvolver um sujeito autônomo, inquieto, provocador e pesquisador não se insere nessa educação profissionalizante, cujos interesses se restringem às demandas do setor econômico com vistas a sua aplicação eficientemente à produção e ao lucro.

O argumento de que o capital humano garante o sucesso profissional e econômico do sujeito, responsabilizando-o por isso, desconsidera todo contexto social e econômico que interfere na sociedade e na vida dos sujeitos. A formação integral, emancipatória e humana, que desenvolve o ser pensante, não está presente nos cursos de Educação Profissional, todavia se restringe àqueles que têm condições econômicas e de poder.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P.; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2011.

ANTUNES, R. L. C. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2020

ANTUNES, R L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2011.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jun. 2023.

FRIGOTTO, G. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729. Acesso em: 4 maio 2023.

FRIGOTTO, G.; KUENZER, A. Z. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 6. ed. Trad. Célia Neves e Aldenco Toríbio. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2010.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10. n. especial, p. 37-45. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARTINS, M. F. **Ensino Técnico e Globalização.** Ensino ou submissão? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MENGER, A. da S.; VALENÇA, V. L.C. A pedagogia histórico-critica no contexto das teorias da educação. Revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina **Poiésis,** Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, 2012.

NEVES, L. M. W. Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 205-224.

OCDE. (1998). Measuring what people know: Human capital for the knowledge economy. Francia: OECD Publications. Disponível em: La educación desde la teoría del capital humano y el otro (scielo.org), Acesso em 21 de Abril de 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 27ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.,** v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN E DA ABORDAGEM LIBERTADORA DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Maria Lauer Bressan Amblard[1]

RESUMO

O presente artigo objetiva abordar algumas reflexões sobre o paradigma da complexidade de Edgar Morin e a abordagem libertadora de Paulo Freire em uma perspectiva educacional. A questão norteadora deste estudo é: Como o paradigma da complexidade de Morin e a pedagogia de Freire podem contribuir para ressignificar a educação infantil? Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico, a partir de uma revisão bibliográfica, a fim de retomar alguns aspectos analisando o papel da infância na educação sob uma ótica complexa e humanizadora. Ao tratar a educação numa perspectiva complexa, prioriza-se a efetivação de um pensamento multidimensional, rejeitando e superando o saber fragmentado, delimitado e fracionado. A partir disso, compreende-se a realização de uma prática pedagógica que busque relações entre os diversos saberes e conhecimentos de forma interativa e que seja consciente, humana e mais crítica. Desse modo, essa pesquisa permitiu pensar sobre a criança ativa, reflexiva, criativa e construtora do seu próprio lugar na sociedade, enquanto cidadão. Eis porque se vê a necessidade de reavaliar o espaço que a criança tem na escola para viver a sua infância. Prioriza-se a implantação de uma educação infantil implicada na preocupação com o desenvolvimento humano, que oportunize vivências para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, relacionais, emocionais e humanas, a fim de que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos vários aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo. Como resultado, pretende-se trazer um olhar reflexivo para a infância, apropriando-se dos construtos teóricos das abordagens citadas, no intuito de redimensionar a educação infantil para que ela seja menos fragmentada e mais contextualizada, e que possa, de forma efetiva, contribuir na formação integral do educando em seu formato multidimensional.

Palavras-chave: Educação infantil; paradigma da complexidade; infância; abordagem libertadora.

1 INTRODUÇÃO

O artigo objetiva analisar o pensamento complexo de Edgar Morin e a pedagogia de Paulo Freire para refletir sobre a infância, mais notadamente aqui, na perspectiva educacional. Para tanto, os objetivos específicos apresentam uma reflexão sobre as contribuições de pressupostos teóricos do pensamento complexo de Morin e da pedagogia de Freire para a educação infantil. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Como o paradigma da complexidade de Edgar Morin e a pedagogia de Paulo Freire podem contribuir para ressignificar a educação infantil?

Essa temática se apresenta como uma necessidade de aprofundamento

[1] Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCPR – e-mail: bressanviviane170@gmail.com

teórico, a fim de refletir sobre a educação infantil, embasada na perspectiva da complexidade e na condição humana, para que se tenha um fazer docente pautado nos seguintes aspectos: criatividade, experimentação, criticidade, reflexão e articulação dos conhecimentos e conteúdos. Esta pesquisa, procura mostrar alguns pontos convergentes em Morin e Freire, uma vez que a literatura compreende que se houvesse uma prática pedagógica humanizadora e transdisciplinar, essa poderia contribuir para a formação integral do indivíduo, objetivando o desenvolvimento da criança em todas as dimensões (física, social, afetiva, cognitiva), resultando em alunos autônomos, reflexivos, críticos e protagonistas das suas histórias.

Utiliza-se como procedimento metodológico uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, embasado numa revisão de literatura acerca do paradigma da complexidade proposta por Morin, e da abordagem libertadora preconizada por Freire.

Dessa maneira, pretende-se buscar possibilidades de concretização de uma práxis pedagógica transdisciplinar, contextualizada, integrada, a qual articula saberes e conhecimentos das dimensões humanas, reconhecendo também emoções, sentimentos, afetividade e solidariedade.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN E A ABORDAGEM LIBERTADORA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No presente tópico, analisa-se as ideias dos autores: Edgar Morin[2] e Paulo Freire[3], por meio de argumentos apresentados a seguir que evidenciam aproximações entre os dois teóricos ao que diz respeito a uma proposta humanizadora e emancipadora de educação e de sociedade.

Morin (1999) é um dos principais teóricos na abordagem do pensamento complexo ou do paradigma da complexidade. Entende-se por pensamento complexo aquilo que é tecido em conjunto, trazendo uma ideia de totalidade, não desvinculando a parte do todo.

[2] Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo. Nascido em Paris em julho de 1921, completou, no ano de 2022, 101 anos.
[3] Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, foi filósofo, educador brasileiro, defensor da concepção humanista e libertadora da educação. Patrono da educação brasileira, Freire foi homenageado no ano de 2021, no seu centenário de nascimento, recebendo inúmeros títulos, prêmios e reconhecimentos nacionais e internacionais.

ISSN: 2176 - 1396

Vale mencionar que na perspectiva da complexidade, de Edgar Morin, o olhar é voltado para o pensamento complexo, não no sentido complicado, confuso, difícil, mas como uma forma de enxergar o mundo e a realidade como um todo inseparável, indissociável, interligado.

Morin (2011) incita reflexões sobre o ser humano, enquanto *homo complexus*, inserido em um mundo de interações, ações, acasos, determinações, acontecimentos, que constituem um mundo racional, lúdico, cultural, enfim, uma visão multilateral, a qual interliga todas as dimensões.

O autor concebe o homem em uma visão multidimensional, uma vez que, ao mesmo tempo, todos são seres sábios e loucos, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginários, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos, inserido em uma perspectiva, segundo a qual os polos opostos articulam-se.

Essa concepção de homem pode se refletir no processo educacional, vislumbrando uma escola pautada na multidimensionalidade, que prepare o indivíduo para a vida, enquanto ser biológico, social, afetivo, cognitivo. Sendo assim, a escola, prioritariamente aqui, no recorte da educação infantil, poderá ser um espaço lúdico e prazeroso, no qual a criança venha a ser estimulada a criar, experienciar, construir, brincar e vivenciar, a fim de se tornar um ser humano reflexivo, ativo, crítico, autônomo e criativo.

Pensar em educação infantil significa repensar o direito de viver a infância como uma etapa da vida cujas peculiaridades e especificidades são historicamente situadas; almeja-se um lugar humanizado, alegre, com vida e cor. Pensa-se em um local no qual a aprendizagem acontece, mas em que, ao mesmo tempo, a criança possa ser curiosa, criar, descobrir, brincar, sentir, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação de forma autônoma.

Morin (2011) propõe que o pensamento complexo supere a fragmentação do conhecimento e dos saberes, permitindo a religação e a correlação dos saberes. O autor enfoca, em “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” (MORIN, 2011), que “ensinar a condição humana” é prioridade para qualquer prática pedagógica, na medida em que entende o ser humano como um todo, enaltecendo a condição deste ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O autor ainda ressalta que entender o ser humano significa “[...] compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade, do múltiplo, a multiplicidade do uno [...] o ser humano é, ao mesmo tempo, singular e

múltiplo [...]" (MORIN, 2011, p. 50-51). A educação, para Morin (2011), deveria considerar o

> [...] destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra [...] (MORIN, 2011, p. 54).

O referido autor ainda afirma que, "[...] se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo [...]" (MORIN, 2002, p. 566).

Em Morin (2000) fica clara a importância de se implantar um sistema educativo dando prioridade à transdisciplinaridade, afastando a fragmentação das disciplinas e a falta de articulação entre os conteúdos e informações, colocando em destaque o complexo, o todo, a religação entre os conhecimentos e os saberes.

> Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2000, p. 16).

No cenário da educação infantil, o qual se insere o estudo, sinaliza-se uma prática pedagógica que possibilite a experimentação e religação dos conteúdos e das informações, trazendo contextualização para a realidade vigente. E mais, preconiza-se uma concepção de criança em que ela seja protagonista no processo de construção do conhecimento, enquanto ser pensante, reflexivo e ativo como futuro cidadão.

Como é sabido, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Compreende-se ser necessária uma prática educativa que priorize o desenvolvimento integral da criança, em todos os âmbitos: físico, psíquico, social e cultural. E, tal pensamento está em consonância com a teoria de Morin (2011), quando ele menciona que, partindo da formação integral da criança, desde a

primeira infância, o indivíduo desenvolve a capacidade de compreensão no que diz respeito à sua condição humana e suas dimensões.

Ainda nos meandros dessa discussão, objetiva-se uma educação infantil interdisciplinar, a qual permita uma prática pedagógica que incentive a criança a ouvir, pensar, observar, falar e expor suas ideias. Projeta-se um espaço de aprendizagem significativa para a criança, imbuído de conteúdos contextualizados, religados e correlatos, em oposição ao acúmulo de conteúdos desvinculados e atividades administradas de forma avulsa e isolada. Morin deixa claro que não basta somente acumular conteúdos e informações, mas é preciso articulá-los e organizá-los, estabelecendo-se uma relação significativa com a realidade vigente. Para o autor, “Uma cabeça ‘bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2000, p. 21).

Morin (2000) também preconiza uma educação humanizadora, que permita aos professores, um olhar reflexivo e consciente para as suas práticas, assim como uma reforma de pensamento que compreenda a educação como veículo de transformação social, que corrobore na formação de sujeitos ativos, críticos e reflexivos. Essa educação humanizadora aponta para a compreensão da importância de se formar um sujeito autônomo, curioso, criativo, reflexivo e crítico, o qual consiga estabelecer relações significativas entre os conteúdos trabalhados e as experiências individuais, por meio do diálogo. À vista disso, Moraes (2021, p. 253) elucida que “[...] a postura dialógica potencializa a compreensão das experiências vividas, favorece a criticidade do pensamento e a evolução da consciência. O diálogo é o que liga e religa o pensamento e as relações entre indivíduo, sociedade e natureza constitutivas do triângulo da vida”.

Morin realça uma educação humanizadora, também exposta por Freire, dando ênfase à importância de se formar um sujeito consciente, ativo, reflexivo, crítico, que consiga estabelecer relações significativas entre os conteúdos trabalhados e a realidade vigente. Segundo Freire (1989, p. 11-12), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]”; infere-se, aqui, que é partindo do arcabouço cultural que o aluno traz para a escola, que se estabelecem conexões com o saber sistematizado trabalhado no cotidiano escolar.

Freire (1996) descreve uma prática docente libertadora, humana, formadora e transformadora, a qual pode ser vivenciada com afetividade e amorosidade, considerando as peculiaridades, a autonomia, a dignidade e a identidade do educando.

De acordo com a abordagem freiriana, o aluno é um sujeito ativo, criativo e partícipe do processo ensino-aprendizagem; ele constrói conhecimentos e, também a própria história, apropriando-se dos saberes sistematizados. É necessário ressaltar que o aluno é um sujeito incompleto, inacabado, o qual permanece em constante estado de busca, de novos conhecimentos e aprendizagens. Nesses termos, Freire (1996, p. 50) salienta que "ensinar exige consciência do inacabamento". Parafraseando o autor, "[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 50).

Essa abordagem libertadora e progressista, contradizendo a educação bancária, exposta por Freire (1996, p. 91), compreende que "ensinar é uma especificidade humana". Ainda que o educador explore o saber sistematizado, ele continua sendo um ser humano que deve respeitar as particularidades e habilidades do educando. Diante disso, o referido autor evidencia: "me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente" (FREIRE, 1996, p. 94). Nesse contexto, o teórico analisou que uma das principais qualidades do educador é a "autoridade docente democrática", no sentido de que o professor se impõe de forma humanizada por sua competência, segurança e sabedoria, e não meramente pela autoridade opressora com que atua.

Paulo Freire (1989) prevê uma práxis pedagógica humana, dialógica, libertadora e democrática, condutora da formação de um indivíduo pensante, atuante, crítico, reflexivo e inquieto. Essa prática educativa propõe a contextualização e a problematização dos saberes elaborados, ou seja, reconhece uma práxis assentada na perspectiva dialética, cujo fundamento é ação-reflexão-ação, a qual gera relações significativas entre os conteúdos sistematizados e a realidade social vigente.

Em suma, Morin e Freire convergem no sentido de superar o paradigma tradicional da educação, calcado na visão linear, bancária, mecanicista, reducionista e fragmentada, a qual prioriza apenas a transmissão e reprodução de saberes e conhecimentos. Contudo, essa superação pressupõe uma correlação de diversos

saberes contextualizados, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa, por meio da instauração de um espaço dialógico, onde aluno e professor são partícipes ativos do processo educativo. Enfim, essa educação problematizadora, democrática e dialógica visa a formação de um sujeito consciente, reflexivo, crítico e autônomo que possua ferramentas para agir e transformar a realidade vigente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao quadro situacional apresentado nesse estudo, faz-se necessário repensar uma educação infantil que valorize o desenvolvimento humano, assim como uma escola que supere a visão tradicional e mecânica de transmissão de conteúdos e informações, além de priorizar a experimentação, as vivências relacionais, emocionais, a expressão de sentimentos, a troca e o compartilhamento de experiências. Pressupõe-se que essa educação se desenvolverá no momento em que a criança tiver a possibilidade de construir, experimentar, vivenciar, criar e recriar o mundo, partindo de suas vivências significativas da própria realidade. A partir do contexto apresentado, parafraseando Morin: “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p. 20).

É possível superar a educação infantil castradora da atividade criativa, da imaginação, da curiosidade. Que se preocupa tão somente em preparar a criança para a alfabetização e para o melhor desenvolvimento psicomotor, utilizando-se de exercícios sistematizados, em função de um ensino conteudista. Isso é tão verdadeiro, que o último ano da educação infantil praticamente foi extinto, na medida em que foi deslocado para o primeiro ano do ensino fundamental, transformando-se de oito para nove anos.

Constata-se a possibilidade que, por meio de formação continuada, os educadores infantis e as equipes de gestão escolar poderão repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, distante de uma educação fragmentada, com um olhar mais humanizado, voltado para a valorização da infância e para a concretização de uma práxis educativa contextualizada, correlata, transdisciplinar. Enfim, mais complexa.

Cabe destacar aqui ainda, que as transformações ocorridas na sociedade

contemporânea, marcadas recentemente pela pandemia do coronavírus iniciada em 2019, trouxe incertezas, sofrimento, isolamento social, crises de várias ordens: política, econômica, sanitária e social. Nesse cenário catastrófico, a criança foi privada de interagir e socializar com outras crianças, além de também ser proibida de explorar espaços e objetos apropriados e determinantes na formação do processo do desenvolvimento infantil.

Pensar na infância e na criança que vivenciou dois anos um contexto pandêmico, alerta para a necessidade de compreendê-la relevando prioritariamente as suas particularidades, necessidades e potencialidades, oportunizando meios e abrindo possibilidades para que os direitos dela sejam respeitados em suas peculiaridades.

Preconiza-se uma educação infantil mais alegre, afetuosa e humanizadora, que possa receber essa criança pós-pandemia, ancorada em uma prática pedagógica pautada nas interações, na escuta, no trabalho com o lúdico, no contato com espaços e com a natureza, tendo em vista que essa infância foi tolhida e confinada durante um período considerável.

Almeja-se uma educação infantil que promova a soltura dos corpos das crianças, não se detendo apenas em atividades pedagógicas que objetivam exercícios exaustivos e repetitivos de traçados de formas, desenhos e letras, delimitados ao papel, dentro de sala de aula, enclausuradas na mesma posição por horas. Desse modo, será possível refletir sobre a qualidade do cotidiano da educação infantil, sobre o envolvimento dos educadores com a prática pedagógica, defendendo-se uma educação que prime pela vida e pelo respeito aos direitos das crianças, considerando que o direito prioritário da infância é exatamente a criança poder ser criança no determinado período que lhe cabe.

No que se refere ao envolvimento dos educadores com a prática pedagógica, compreende-se uma ação docente crítica e transformadora, a qual entende a teoria e a prática de forma integrada. É exatamente essa perspectiva complexa que pode "[...] oferecer e instigar os docentes a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para a vida: conhecer, fazer, conviver e ser" (BEHRENS, 2007, p. 454).

Em síntese, apresenta-se a necessidade de formação de professores que perpasse por processos interativos, comunicativos e de trocas recíprocas, que, possivelmente, resultarão na capacitação profissional e na constituição identitária do

indivíduo. Entende-se que a formação docente deve ser contínua e processual, estimulando os educadores a se relacionarem, interagirem e compartilharem conhecimentos, saberes e questionamentos.

Por fim, realça-se que atividade docente é um movimento inacabado. Afinal, como diz Freire (1996, p. 50), “onde há vida, há inacabamento.” Ainda segundo o autor,

> A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2021, p. 34).

Enfatiza-se que o homem é um ser inconcluso e inacabado, uma vez que está em permanente processo de aprendizagem e de evolução. Essa é a premissa essencial para o exercício da docência em constante processo de busca. A ideia de aprendizagem contínua é uma visão projetiva, transformadora, emancipadora, além de se inserir em um movimento dialético de trocas recíprocas, o qual privilegia a relação dialógica entre educando e educador, visando, dessa forma, a uma reflexão consciente para a ação docente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DO DIREITO TRIBUTÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvano Alves Alcantara[1]
Alceli Ribeiro Alves[2]

RESUMO

Este artigo traz como objeto a imperiosa necessidade de a população brasileira, desde a tenra idade, conhecer de maneira mais simples e didática a legislação tributária, tendo em vista a atual complexidade que se apresenta, gerando, portanto, o problema de pesquisa a ser resolvido que é a demonstração de que o processo de aprendizagem do direito tributário brasileiro para os alunos do ensino fundamental se mostra necessário e de extrema importância. Seus objetivos são o de é mostrar a lacuna existente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nessa fase escolar, de se conhecer os conteúdos mínimos da tributação no Brasil; investigar o estado da arte no que concerne aos estudos efetuados sobre o ensino do direito tributário brasileiro no ensino fundamental, aplicados em ambientes formais e/ou não formais de educação, pressupostos da cidade educadora; analisar alguns institutos do direito tributário de forma que seja possível estabelecer conexões com as habilidades previstas na BNCC; e estabelecer um cenário de imersão do aprendente no contexto de vivências e experiências na cidade no contato direto com os institutos do direito tributário. O embasamento teórico traz como principais referências Alves; Bacila; Bernet e Wunsch. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, e a coleta de dados realizada no Banco de Teses e Dissertações, bem como o portal de periódicos da Capes. Os resultados da análise revelam a enorme escassez de trabalhos científicos no âmbito da proposta aqui conduzida, o que leva à consideração final da importância e da necessidade de se levar aos brasileiros desde a tenra idade noções básicas do direito tributário.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Direito tributário. BNCC. Processo de aprendizagem. Cidade educadora.

1 INTRODUÇÃO

A população brasileira, generalizando, desconhece a legislação tributária nacional, especialmente em razão de sua complexidade, fazendo com que surja o desinteresse em conhecê-la ou de aprofundar em seus conhecimentos.

A formação escolar do ensino fundamental não contempla estudos relativos aos conteúdos básicos do direito tributário. Vislumbram-se, portanto, a importância e a necessidade de se levar aos brasileiros, desde a infância, noções básicas do direito tributário. Tal constatação se dá na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que informa que a educação é a base, mas não determina em nenhuma de

[1] Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. Coordenador de pós-graduação em Direito no Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: silvano.a@uninter.com.
[2] Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. E-mail: alceli.a@uninter.com.

suas unidades temáticas constantes entre o 6º e 9º anos do ensino fundamental, o estudo em questão.

Ao mesmo tempo em que realça implicitamente a necessidade e a importância de se ter nessas séries escolares, o documento em questão estabelece que

> As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. [...] Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. (BNCC, 2018, p.354).

A educação no Brasil, durante toda a sua construção histórica e ainda atualmente, passa por transformações constantes. Tais transformações dizem respeito a uma diversidade de aspectos ligados à área. São amostras contemporâneas dessas construções e reconstruções as discussões ligadas à presença das tecnologias digitais em sala de aula, as competências dos alunos do século XXI, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, entre outros exemplos de assuntos que poderiam ser citados (WUNSCH; ALVES, 2020, p.69).

Estão entre os objetivos desse trabalho: a) a demonstração de que o ensino do direito tributário é de extrema importância e destinado a preencher a enorme lacuna existente na BNCC, quando dispõe sobre as normas do ensino fundamental, qual seja, buscar esclarecer os alunos dessa fase escolar acerca da importância do sistema tributário nacional enquanto parte da vida cotidiana dos cidadãos nas cidades; b) investigar o estado da arte no que concerne aos estudos efetuados sobre o ensino do direito tributário brasileiro no ensino fundamental, aplicados em ambientes formais, não formais e informais de educação; c) analisar alguns institutos do direito tributário de forma que seja possível estabelecer conexões com as habilidades previstas na BNCC; e d) estabelecer um cenário de imersão do aprendente no contexto de vivências e experiências na cidade no contato direto dos institutos do direito tributário.

A presente pesquisa se justifica em razão da necessidade que a população brasileira tem de conhecer de maneira mais simples e didática a legislação tributária, tendo em vista a atual complexidade que se apresenta. A metodologia utilizada foi a

revisão de literatura, e a coleta de dados realizada no Banco de Teses e Dissertações, bem como o portal de periódicos da Capes.

Como hipótese, acredita-se que se o aprendizado do direito tributário brasileiro for, em normas gerais, levado às bases estudantis, especialmente ao ensino fundamental, os estudantes terão melhores condições de exercerem sua cidadania em sua plenitude.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Cidade educadora como proposta política e pedagógica

Para atender às novas demandas advindas de uma sociedade cada vez mais tecnológica, conectada e globalizada, as instituições de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, vêm sendo provocadas a repensarem suas metodologias de ensino-aprendizagem.

No entanto, a promoção de uma educação mais efetiva e integral não depende apenas da reflexão sobre as práticas institucionalizadas, é preciso repensar a educação além dos muros da escola. Daí a emergência e importância da perspectiva das Cidades Educadoras, como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI (ALVES; VIEIRA, 2022).

A perspectiva da Cidade Educadora surge (ou se renova) na década de 1990, com o 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocasião em que as cidades ali representadas se reuniram e tornaram público a Carta de Cidades Educadoras. A primeira redação da carta é baseada no 1º Congresso, realizado em Barcelona, mas outras revisões foram realizadas no 3º Congresso de 1994, em Bolonha, e no Congresso de Genova, de 2004, além da mais recente publicada em 2020.

Para Bernet (1997, p.15) com essa renovação, “o termo cidade educativo, que sugere que a cidade é mero fator de educação, é substituído por cidade educadora, que indica seu caráter de agente, para ressaltar a beligerância que devem assumir as cidades”.

Ou seja, surge também para contrapor a simples ideia de que a cidade pode servir como meio para se educar, com a ideia de que, de fato, a cidade se transforma com a ação de seus habitantes, com a consciência daqueles que na cidade conduzem e produzem coletivamente sua vida cotidiana, considerando a apropriação e direito que tais indivíduos exercem sobre tal espaço (LEFEBVRE, 2001).

De maneira sucinta, a cidade educadora pode ser definida como aquela que tem como objetivo permanente "aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais, tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento integral de todos os seus habitantes (AICE, 2020). Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (ibid).

A própria Carta das Cidades Educadoras traz um contexto envolvendo as cidades e que as colocam como espaço onde oportunidades, mas também problemas ou fatores deseducativos podem estar presentes. Segundo a citada Carta, hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. (AICE, 2020).

Outros desafios ou problemáticas importantes podem ser considerados e que dizem respeito, por exemplo, a questões ambientais, de mobilidade urbana, de infraestrutura das cidades, da (des)valorização dos espaços de memória, do patrimônio cultural, etc. Por isso, o tema é relevante por revelar diversos problemas de caráter multiescalar e multidimensional, presentes nas cidades brasileiras e que servem para lançar luz sobre discussões envolvendo não apenas a gestão de cidades, mas também seu uso como meio ou instrumento para se promover a educação e formação integral dos indivíduos.

Para além do estudo dessas relações, analisar as implicações disso para o ensino e a aprendizagem e como a perspectiva da Cidade Educadora privilegia de maneira complementar a formação integral dos indivíduos fazendo uso de espaços formais, não formais e informais de educação. Conforme admitem Alves e Brandenburg (2018, p.36), "a educação formal, não formal e informal devem servir como perspectivas complementares e interdependentes".

A cidade, nesse vértice, se mostra como ambiente propício para o ensino do direito tributário. No espaço formal vamos encontrar a escola, onde os conteúdos devem ser delimitados e sistematizados com antecedência, se localiza em ambiente

próprio, primeiro e necessário para a demonstração teórica de todos os institutos a serem trabalhados.

Em relação ao espaço informal pode-se pensar no dia a dia do aluno, na socialização que ele faz com as demais pessoas de seu convívio, como a família, seus colegas, as mídias sociais, e até mesmo com pessoas estranhas ao seu cotidiano, e esse contato pode ocorrer em qualquer ambiente. É uma relação coberta por cultura e valores próprios, onde o ensino e aprendizagem do direito tributário às vezes acontece de forma despretensiosa e mesmo sem querer, com caráter extremamente empírico, baseado na experiência e na observação. Importante destacar que nesse espaço poderá existir tanto o educar, como o deseducar; o informar, quanto o desinformar, devendo o aprendente estar muito atento a isso.

E, por fim, trazemos como exemplo para o ensino do direito tributário no espaço não formal de educação, um supermercado, onde existe uma série de produtos sendo ofertados, onde se mostrará que o valor de venda de cada um deles está composto também de sua carga tributária. Aqui a aprendizagem será realizada na prática.

Dessa forma, a condução deste trabalho justifica-se porque procura refletir sobre o tema reconhecendo a pluralidade de perspectivas na educação. No tocante ao sistema tributário brasileiro e sua aprendizagem no ensino fundamental, percebe-se a potencialidade que espaços formais, não formais e informais de educação possuem para a práticas inovadoras e exitosas nesse campo multidisciplinar e transversal do conhecimento.

A educação há que ser transformadora e sem limites para o processo de aprendizagem, inovando-se na docência, como nos dias de hoje ao se utilizar as tecnologias digitais, quer seja no ensino online ou presencialmente, que sem dúvida alguma, se complementam.

As cidades são locais públicos pertencentes a todos os seus cidadãos e, consequentemente, que a vivem na sua complexidade. Cada cidade, com seus equipamentos, habitantes, dificuldades e superações constitui-se como uma experiência ímpar para aqueles que nela vivem. (BACILA, 2021).

Obviamente, que dentre os equipamentos da cidade, encontram-se as escolas como um de seus instrumentos a educar e a transformar seus habitantes. Alarga-se, consequentemente, o conceito de educação. Educação é formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo de toda a vida.

ISSN: 2176 - 1396

Emerge, assim, a importância da educação não formal e informal, com a subsequente relativização da educação formal. A escola passa a ser todo o território; a educação torna-se efetivamente permanente: educação para uma vida cultural e socialmente multiactiva em qualquer fase do percurso da vida dos indivíduos (PINTO, 2004, p. 151).

Nesse aspecto o presente artigo pretende trazer ao debate o ensino e aprendizagem do direito tributário brasileiro aos alunos de ensino fundamental, apropriando-se de diferentes espaços de formação e aprendizagem.

2.2 A interdisciplinaridade do estudo tributário no ensino fundamental

A necessidade do ensino do sistema tributário brasileiro para os alunos da educação fundamental é preeminente, pois já dito, buscará preencher a lacuna existente nessa fase escolar de se conhecer os conteúdos mínimos da tributação no Brasil. Como também, para trazer ao debate a importância do aprendizado dos conteúdos básicos do direito tributário, a fim de que desde jovens os brasileiros tenham mais subsídios para exercerem plenamente sua cidadania.

A interdisciplinaridade se mostra clara, como por exemplo, com a Geografia, ao se trabalhar com alguns tributos, como o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) de competência estadual, que poderá ter alíquotas variadas a depender da região e/ou do estado brasileiro; com a Matemática ao indicar alíquotas e bases de cálculos do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer natureza (IR) e de outros tributos, fazendo o aluno calcular tais indicativos.

Evidenciando como a legislação tributária atual é muito complexa e que dificulta seu entendimento ao contribuinte, trazer juntamente com a disciplina de História, o avanço existente na legislação tributária desde o descobrimento do Brasil.

A BNCC explica seus fundamentos pedagógicos, dispondo que

> a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.(BNCC, 2018, p.15).
>
> [...]
>
> Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que

ISSN: 2176 - 1396

> cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BNCC, 2018 p.62).

Independentemente do projeto de vida que o aluno escolha, deverá fazer parte o conhecimento, pelo menos em linhas gerais, dos conteúdos mínimos do direito tributário, pois o acompanhará por toda a sua vida.

Sob esta ótica continua a BNCC,

> As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade.
> A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2018, p.464)
>
> [...]
>
> Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.
> Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral
> dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o (BNCC, 2018, p.472).
>
> [...]
>
> Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. (BNCC, p.473).

A partir das normas constante na BNCC tem-se como evidente a interdisciplinaridade do estudo do direito tributário. Senão, vejamos:

Na disciplina de Matemática, assim dispõe a BNCC em uma de suas habilidades da Competência Específica 3, Habilidade (EM13MAT301): “Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais”. (BNCC,2019, p.538).

ISSN: 2176 - 1396

No estudo do direito tributário a ser levado ao ensino fundamental em seus últimos anos (6º ao 9º), se discutirá as alíquotas presentes nos tributos, fazendo com que os alunos possam calculá-las.

Determina a BNCC que na disciplina de História o aluno deverá

> Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade. (BNCC, p.399).

De tal forma, entende-se que as normas do direito tributário existentes hoje não estão aí por acaso, tiveram uma sequência natural ao longo da história do Brasil, e merecem que sejam estudadas nesse contexto histórico.

Quando a BNCC trata das competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, observa-se que se deve

> analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BNCC, 2018, p.570).

No mesmo sentido, está a habilidade disposta na competência específica 1 (EM13CHS103),

> elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BNCC, 2018, p.572).

Corrobora o disposto na competência específica 6,

> participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. (BNCC, 2018 p.578).

O ensino do direito tributário na seara do ensino fundamental proporcionará enormes discussões e debates acerca da economia e dos processos políticos e sociais, levando o aluno a pensar e repensar seu projeto de vida, que aliás, é um dos nortes da própria BNCC.

Considerando que a maioria da população desconhece os institutos mínimos do direito tributário, vê-se a necessidade de se levar aos bancos escolares fundamentais o ensino e a aprendizagem dos conteúdos básicos do direito tributário, num processo de imersão e compreensão da vida em sociedade, na relação do cidadão com o Estado, suas instituições e normas, tal como a legislação tributária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, observa-se que o estudo dos conteúdos básicos do direito tributário não se faz presente na BNCC, de modo que cabe ao professor(a) serem criativos e desenvolver atividades que permitam o desenvolvimento de competências gerais e específicas no tocante a esse tema, de forma interdisciplinar.

Constata-se também a escassez de estudos e iniciativas relacionadas ao ensino-aprendizagem do direito tributário no ensino fundamental, o que representa, em nosso entendimento, uma enorme lacuna na formação das crianças e jovens de hoje, e que serão os cidadãos de amanhã, agentes de transformação, em tese conscientes de seus direitos e deveres.

Isso implica em admitirmos a necessidade de uma proposta que venha ao encontro de uma aprendizagem significativa, atraente aos olhares de crianças e jovens, que faça uso de diferentes espaços de formação, conectada com o cotidiano deles, daí a importância da perspectiva da Cidade que educa e transforma, como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI.

Há ainda outras análises que deverão ser conduzidas com o propósito de difundir essa cultura no ensino fundamental, permitindo a aprendizagem de temas complexos, como o direito tributário.

Contudo, com este trabalho de certa forma reconhecemos e, ao mesmo tempo, propomos uma agenda de pesquisas futuras no tocante aos conteúdos do direito e, em particular, do direito tributário, numa perspectiva de se promover a Educação Jurídica, desde a mais tenra idade, nos bancos escolares, na cidade, para a vida, e para o exercício da cidadania.

Por fim, entende-se que se o aprendizado do direito tributário brasileiro for levado às bases estudantis, especialmente ao ensino fundamental, certamente estes estudantes terão melhores condições de exercerem sua cidadania em sua plenitude, fortalecendo seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena. J. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, Alceli Ribeiro; VIEIRA, Mariana Gonçalves. A Cidade Educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI. **Conjecturas**, v. 2022, p. 474-490, 2022.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf.
Acesso em: 08 jul. 2023.

BACILA, Maria Silvia. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, p. 1034–1048, 2021.

BERNET, Jaume Trilla. **Ciudades educadoras: bases conceptuales**. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). Cidades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

PINTO, Fernando Cabral. **Cidadania, sistema educativo e cidade educadora**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

WUNSCH, Luana Priscila; ALVES, Felipe Ferreira. Desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor visto como pessoa: por uma perspectiva humana da formação de professores. **Revista Panorâmica online**, *[S. l.]*, v. 29, 2020.

PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E INCERTEZA EM TRÊS OBRAS DE MORIN: uma revisão bibliográfica

Valtair José Paulo da Silva[1]
Flávia Diniz Roldão [2]

RESUMO

Este trabalho é um estudo de revisão bibliográfica de caráter qualitativo no qual visitamos três obras de Edgar Morin com o objetivo de compreender a concepção de educação e de incertezas do referido autor e perceber como ambos os conceitos se interelacionam em suas reflexões. O estudo buscou compreender ainda, as propostas de Morin, referentes à educação, para lidar com as atuais incertezas do mundo contemporâneo. As três obras visitadas foram: "Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade", "A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento" e "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro". A investigação levou à compreensão de que refletir e trabalhar com a noção de incerteza na educação, na formação dos estudantes, pode ajudar na preparação destes nos diversos níveis da educação, e no enfrentamento das cotidianas incertezas produzidas pelas evoluções tecno-cientificas e os diferentes embates entre os humanos na sociedade atual. Problematizou-se: Como a educação pode ser repensada para lidar com as incertezas que caracterizam o mundo contemporâneo? Morin realça o papel da educação na formação de cidadãos éticos e conscientes, propõe como possibilidade a reinvenção da educação e a reforma de pensamento no processo de educação, e abertura para as incertezas.

Palavras-chave: Educação. Incerteza. Pensamento Complexo. Edgar Morin. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

"Nada muda
Se nada mudar"
(ROLDÃO, 2022)

A pesquisa tem como objetivo compreender o conceito de educação e de incertezas, conforme proposto por Edgar Morin em três de suas obras, a saber, "Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade", "A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento" e "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro". O estudo problematiza a educação tradicional, que se baseia na transmissão de informações fragmentadas em subáreas divididas em disciplinas que, por vezes, pouco dialogam entre si, desconsiderando as relações entre as diferentes áreas de conhecimento, e ignorando a complexidade do mundo contemporâneo, indo em sentido contrário ao desenvolvimento globalizado da

[1] Acadêmico de Psicologia, UNIBRASIL Centro Universitário E-mail: valtairsilvax1@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UFPR. Professora do UNIBRASIL Centro Universitário.

sociedade, que cada vez mais necessita de profissionais multidisciplinares.

A educação é tema fundamental para a sociedade, pois é por meio dela que crianças e jovens se desenvolvem e se inserem em suas perspectivas futuras. No entanto, o modelo tradicional de educação tem sido criticado por não estar preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, como por exemplo, para lidar com as incertezas geradas no processo de desenvolvimento histórico-social atual, cabendo uma reflexão sobre tal crítica (MORIN, 2003). É nesse contexto que Edgar Morin propõe uma reforma de pensamento humano, a afetar diretamente a educação, transmitindo a necessidade de associar os conhecimentos tecno-científicos e os humanistas.

A justificativa para a pesquisa é a importância de repensar os fundamentos e finalidades da educação, bem como, as práticas pedagógicas e o modelo de fragmentação dos conhecimentos praticados nas universidades e em outros níveis da educação. Dessa forma, torna-se importante compreender as contribuições de Edgar Morin para a prática da educação com um processo complexo, dinâmico e multidisciplinar, repensando as práticas pedagógicas e o modelo de ensino, a fim de melhor preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, e as incertezas do contexto atual (MORIN, DELGADO DIAZ, 2016)

A revisão está organizada da seguinte maneira. Iniciamos buscando compreender o conceito de educação trazido pelo autor nas três referidas obras (MORIN, 2011, 2002, MORIN; DÍAZ, 2016). Posteriormente intentamos compreender a ideia moriniana de incerteza, conforme explicitada nas mesmas. Encerramos refletindo de que maneiras o estudo destas obras do autor aqui revisadas favorecem aos educadores, caminhos para o enfrentamento das incertezas no processo educativo atual.

2 O ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO DE EDGAR MORIN: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE TRÊS OBRAS

> “Morin instiga-nos a pensar na complexidade da vida
> como vetor potente de transformação [...]”
> (ROLDÃO; VITORINO; SÁ, 2022)

Morin (2011, 2002, 2016) defende uma abordagem complexa da educação, que favoreça o pensamento, a reflexão autônoma em um contexto de interdependência

ecológica, e a responsabilidade ética dos estudantes e dos profissionais de educação. Para alcançar esse objetivo ele propõe uma reforma de pensamento que promova a construção de um conhecimento integrado favorecendo a trama das diferentes áreas do conhecimento, dimensões da realidade e esferas da vida humana, como ciência, tecnologia e cultura humanista, superando a fragmentação do conhecimento em subáreas. O autor (2003) critica o modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos fragmentados e simplistas, ignorando a complexidade dos fenômenos desenvolvidos na interação de conhecimentos distintos, mas correlacionados, como ciência e tecnologia, e a herança cultural e histórica do indivíduo, defendendo uma metodologia de ensino que favorece a contextualização da educação, a integração das áreas, a reflexão crítica e a consciência planetária do indivíduo.

Em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Morin (2002) traça uma reflexão sobre a reforma do pensamento, apresentando os princípios de uma educação para o século XXI, de modo que, o educando seja capaz de organizar o conhecimento, adaptando-se às mudanças do mundo contemporâneo e as incertezas geradas nesse processo, que são inevitáveis e necessitam ser enfrentadas. Em sua reflexão sobre o tema, ele utiliza ideias como: a importância de pensarmos sobre as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão); os princípios do conhecimento pertinente (a complexidade e a transdisciplinaridade); a condição humana (identidade e alteridade); identidade terrena (a consciência planetária e ecológica); desafios da humanidade (a globalização e o desenvolvimento sustentável); a centralidade da compreensão mútua (ética e cultura da paz); e ética do gênero humano (solidariedade e responsabilidade), (MORIN, 2002).

Dessarte, esse conjunto de termos e proposta, unidos e ampliados em “Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade” obra escrita por Morin em parceria com Carlos Jesús Delgado Díaz (MORIN; DÍAZ, 2016) juntos eles buscam transmitir ao leitor um panorama da ideia de educação que vai sendo construída pelo autor ao longo de muitos anos. Essa apresenta-se como uma construção de saber transdisciplinar, que não fragmenta os conhecimentos em subáreas e traz a união entre a herança humanista e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos, almeja a formação de um indivíduo preparado para o mundo contemporâneo e suas incertezas através de tal educação.

3 A NOÇÃO DE INCERTEZAS EM TRÊS OBRAS DE EDGAR MORIN

Em "A Cabeça Bem-Feita: Repensando a Educação", Morin (2003) destaca que umas das maiores contribuições do século XX foi a quebra das certezas com o conhecimento científico, que trazia conhecimentos constituídos por verdades não absolutas, e assim o fortalecimento da noção de incertezas, tanto no cotidiano quanto na educação, visto que ambas devem estar correlacionadas, abordando as incertezas do destino de cada indivíduo e da humanidade. Nas suas palavras: “[...] devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas” (MORIN, 2003, p. 59).

Morin (2003) aborda as incertezas físicas e biológicas, contextualiza com a primeira revolução científica do século, impulsionada por descobertas na termodinâmica e na física quântica, que transforma a compreensão do mundo e desafia o princípio determinista pré-estabelecidos, introduzindo a noção de diálogo entre ordem e desordem. Tal revolução abalou a racionalidade científica e revelou a dependência do calculável e do mensurável em relação ao incalculável e ao imensurável, mostrou que a criação e a organização surgem do caos e da turbulência, resistindo às forças de destruição. A história do Universo mostra-se como uma aventura criativa e destrutiva, desde o surgimento da vida em um pequeno planeta até a complexidade do cosmos, até mesmo biologicamente, o surgimento da vida ainda é um mistério, com elementos de acaso e necessidade que não compreendemos completamente, logo, todo esse histórico gera um conjunto de incertezas complexas que se reflete em nossa própria existência humana (MORIN, 2003). A origem e existência da vida são marcadas por incertezas e argumentos opostos. De um lado, podemos observar a formação da vida em um contexto de formação espontânea de macromoléculas adequadas à vida em condições específicas no meio de um ambiente repleto de incerteza no cosmos, com a descoberta de aminoácidos em meteoros e a probabilidade de uniões complexas de macromoléculas, entretanto, por outro lado, a complexidade da vida e sua improbabilidade física, a ausência de sinais de vida no Sistema Solar e a possibilidade de acasos extremamente improváveis desafiam a existência de vida em outros lugares do cosmos, desse modo a vida se mostra frágil, e cheia de incertezas desde sua origem, mesmo ao descobrir novas certezas isso não muda, visto que para que a vida surgisse ouve-se necessário um conjunto de

acontecimentos aleatórios no cosmos que resultaram na formação da nossa espécie e de outras espécies no planeta como uma certeza (MORIN, 2003).

Dessarte, Morin (2003) também destaca o meio Humanista, que segundo ele podem ser divididas em duas categorias principais: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Essas incertezas são características intrínsecas da condição humana. A incerteza cognitiva surge do fato de que o conhecimento humano nunca reflete completamente a realidade, em vez disso, o conhecimento se mostra como algo construído, sujeito a erros, sendo influenciado pelas nossas interpretações dos fatos, com uma crise nos fundamentos da certeza. Já a incerteza histórica está relacionada a toda a herança histórica de acontecimentos imprevisíveis da sociedade. Segundo o autor civilizações antigas surgiram e desapareceram em um processo natural de quebra dos processos deterministas e lógicos, que visavam o progresso da mesma, e assim, novas assumiram o papel principal da construção dos saberes históricos, até mesmo grandes e poderosos impérios, que quando em contato com às incertezas causadas pelo dialogo aleatório entre as determinações e as forças de desordem, que surgem durante o progresso da sociedade, como conflitos internos e externos, tiveram seu progresso interrompido, assim “Não há mais progresso prometido; em contrapartida, podem advir progressos, mas devem ser incessantemente reconstruídos.” (MORIN, 2003, p. 42), destaca as instabilidades do processo histórico das sociedades humanas. O progresso das sociedades, antes considerado como uma direção determinada já construída, se mostra na verdade cheio de aleatoriedades e curvas, se colocando como um desafio de aleatoriedades para o futuro, “Estamos destinados à incerteza do futuro que as religiões da Salvação – inclusive a salvação terrestre – acreditavam ter dominado“(MORIN, 2003, p. 60). O autor explica que não há mais uma evolução determinada e prometida. Os avanços são possíveis, porém sujeitos a quebra e precisam de construção contínua. Isso porque na trajetória da humanidade surgem diversos componentes do caos e imprevisíveis que rompem qualquer determinação antes esperada, afetando seu progresso, até quando observado através do olhar científico, que produzido a partir do conceito de não produção de verdades absolutas, precisa lidar diretamente com o sentimento de insegurança dentro de seu desenvolvimento pela parte determinista da sociedade, visto que a ideia de impor como correto um conhecimento passível de revisão e alteração futura, não está de acordo com a herança determinista construída no senso

comum da sociedade durante a sua busca pelo progresso, e imposta como roteiro para a sobrevivência das mesmas. Logo, tanto o desenvolvimento científico quanto o determinista são essenciais para nossa existência, entretanto são divergentes em sua metodologia, se tornando necessário reconhecer e lidar com essas incertezas que surgem desse conflito. Devido a isso, podemos afirmar que a história sofre influência de diversos eventos que fogem do determinismo cultural instaurado, como os novos conhecimentos produzidos pela ciência, o que afeta o conceito de certeza.

4 CONTRIBUIÇOES REFLEXIVAS A PARTIR DO ESTUDO PARA O ENFRENTAMENTO DAS INCERTEZAS NA EDUCAÇÃO ATUAL

Em “Reinventar a Educação: Abrir caminhos para a metamorfose da humanidade”, Morin e Díaz (2016) propõem uma reforma do pensamento na educação, baseado na concepção de que a educação necessita realizar um caminho de aproximação dos diversos conhecimentos: humanistas, científicos e tecnológicos, trabalhando a religação entre tais saberes. Para os referidos autores a estratégia que fragmenta e simplifica a transmissão dos conhecimentos, produz prejuízos aos estudantes em sua formação profissional, devido ao modo de atuação que acaba ignorando a complexidade e as incertezas. Para lidar com tal deficiência os autores defendem que a educação deve promover a consciência crítica através da reflexão, da autonomia e da responsabilidade ética dos educadores e instituições educadoras, e desta forma, favorecer o desenvolvimento de um indivíduo, com um conhecimento transdisciplinar, um pouco mais favorecido para lidar com as incertezas geradas pelos problemas planetários e locais, assim como, os conflitos de saberes. Morin e Díaz (2016), propõem então sete pilares, que orientam essa reforma de pensamento: O princípio da complexidade: consiste em reconhecer que o conhecimento é multifacetado, permeado por contradições e envolto em incertezas, demandando, portanto, uma abordagem transdisciplinar e com um diálogo que permita explorar suas diversas dimensões; o princípio da contextualização: enfatiza a importância de situar o conhecimento dentro de seu contexto temporal, espacial e cultural, evitando assim sua fragmentação e desvinculação da realidade planetária; o princípio da globalidade: propõe a integração com harmonia dos diferentes aspectos da realidade, abordando desde as manifestações físicas até as esferas espirituais, levando em consideração

tanto as perspectivas individuais quanto as coletivas e partindo desde as escalas locais até as planetárias; o princípio da humanidade: destaca a valorização da diversidade humana e cultural, com o devido respeito às diferenças e singularidades, incentivando o diálogo intercultural e a cooperação como meios de promover a compreensão e a convivência pacífica; o princípio da ética: visa desenvolver nos educandos uma consciência moral e cívica, fundamentada nos valores universais de dignidade, liberdade, justiça e responsabilidade, capacitando-os a tomar decisões éticas e agir de forma responsável em suas vidas pessoais e sociais; o princípio da esperança: busca estimular nos educandos uma postura positiva e otimista diante dos desafios e das oportunidades que o futuro apresenta, sem negar as dificuldades e os riscos envolvidos, incentivando assim a busca por soluções e a construção de um futuro melhor; e o princípio da metamorfose: encoraja nos educandos a capacidade de se transformarem e de transformarem o mundo ao seu redor, por meio do exercício da criatividade, da inovação e do engajamento ativo na sociedade, buscando assim promover mudanças significativas e positivas.

Assim, é possível afirmar que na linha de pensamento proposta pelos autores, a partir da união desses pilares e de sua prática, seria possível reformular o ensino, desenvolvendo intelectualmente indivíduos capacitados a enfrentar as incertezas geradas inevitavelmente durante o processo de educação, seja com o surgimento de novos saberes científicos e tecnológicos ou da herança humanista do meio.

Em "A Cabeça Bem-Feita: Repensando a Educação", Morin (2003) expõe sua crítica referente ao modelo tradicional de ensino. Argumenta que esse método se mostra inadequado e deficiente diante da complexidade do mundo contemporâneo e suas incertezas. Sustenta a tese de que o sistema educacional atual gera uma acumulação fragmentada de subáreas, as quais não proporcionam um entendimento complexo do conhecimento, contribuindo assim para a formação de um indivíduo incapaz de lidar com os complexos desafios e dificuldades que se apresentam na sociedade, carente de um modo de pensar complexo e capacitado para operar reflexão crítica. Logo, esse apresenta uma deficiência na tomada de decisões conscientes e complexamente informadas. Assim, o autor em pauta deixa explícita a sua ênfase na necessidade de preparo para o enfrentamento das incertezas geradas na vida e no processo de educação, que quando apresentadas no contexto do mundo

ISSN: 2176 - 1396

de forma transdisciplinar, se mostram como grandes desafios para indivíduos preparados para atuar apenas em subáreas.

Em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Morin (2002) traz também uma proposta de reformulação curricular abrangente destinada à capacitação do indivíduo para as incertezas do século XXI. Fundamenta a necessidade imprescindível de transmitir aos estudantes os conhecimentos necessários para obterem um preparo amplo e profundo, através de um pensamento complexo, para assim adquirirem a compreensão fundamental planetária e da condição humana no meio social, assim como suas incertezas. O autor ressalta que a educação vigente é insuficiente e inadequada para preparar os discentes diante das inúmeras incertezas que se apresentam no processo de educação. Assim sendo, Morin (2002) destaca os sete saberes absolutamente necessários e inadiáveis para a educação do futuro, com vistas a um desenvolvimento potente para formar indivíduos capazes de enfrentar incertezas e desafios, sendo eles: Os princípios de um conhecimento pertinente: instruir de maneira abrangente e minuciosa sobre a importância de articular e integrar os conhecimentos fragmentados e parciais, provenientes das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, para alcançar uma visão global, contextual e complexa da realidade; ensinar a compreensão da condição humana: promover o entendimento abrangente e profundo da natureza humana, que abrange aspectos biológicos, culturais, sociais e históricos, bem como dimensões afetivas, cognitivas e espirituais, a fim de cultivar uma visão holística e integral do ser humano; ensinar a identidade terrena: despertar a percepção e o reconhecimento da Terra como uma pátria comum da humanidade, composta por uma diversidade de povos, culturas e ecossistemas, e enfrentando desafios globais como a pobreza, a violência e a degradação ambiental; enfrentar as incertezas: capacitar os educandos para lidar de forma eficaz e resiliente com as incertezas que caracterizam o mundo contemporâneo, originadas pela complexidade, mudança e imprevisibilidade, exigindo flexibilidade, adaptabilidade e criatividade; ensinar a compreensão: desenvolver a compreensão empática e profunda do outro em sua alteridade, singularidade e complexidade, evitando preconceitos, estereótipos e intolerâncias, e buscando ativamente o diálogo, a empatia e a cooperação; e ética do gênero humano: desenvolver uma ética abrangente e planetária que reconheça a humanidade como algo a se alcançar,

ISSN: 2176 - 1396

respeitando os direitos humanos e as diversidades culturais, e promovendo incansavelmente a democracia, a paz e a sustentabilidade.

Logo, quando destacamos a centralidade do enfrentamento das incertezas no processo formativo que se dá na educação, é possível pensar e propor que para Morin, esse é um dos principais pontos a serem levados em consideração na reforma do pensamento e da educação, visto que, o processo de produção do conhecimento não deve gerar certezas imutáveis e absolutas, necessitando de um pensamento complexo, reflexivo e aberto para lidar com a imprevisibilidade da vida em movimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que as obras de Edgar Morin aqui revisadas (MORIN, 2011, 2002, MORIN; DÍAZ, 2016) oferecem uma importante contribuição para a reflexão sobre a educação no mundo contemporâneo. Os referidos livros propõem uma reforma do pensamento e da prática educativa, baseada na ideia de que mais do que uma cabeça entupida de informação, é preciso formar uma “cabeça bem-feita”, capaz de lidar com a complexidade e as incertezas da realidade do contexto atual e aquelas geradas no processo de construção de conhecimento, tecno-científicos e humanistas. Para isso, Morin sugere um método de compreensão, que valoriza a transdisciplinaridade, a reflexão crítica e a abertura para novas ideias, valorizando a contínua regeneração dos saberes. Além disso, o autor critica o modelo de ensino, que produz uma cabeça cheia de informações desconexas, e defende uma educação, a nosso ver, emancipadora, que estimula a autonomia dentro de um contexto de interdependência ecológica, a criatividade e a responsabilidade ética dos educadores e educandos.

São limites desse estudo o fato de termos revisitado apenas três dentre as várias obras do autor. Para ampliação do estudo, sugerimos a ampliação da revisão de literatura em novas oportunidades, incluindo outras obras do autor, tais como, “Educar na era planetária” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) e “Conhecimento, Ignorância, Mistério” (MORIN, 2020).

Em resumo, as ideias de Morin são um convite à reflexão e à transformação da educação, em busca de uma formação mais completa, complexa, contextualizada e significativa para quem ensina e quem aprende. Conforme vimos afirmando, Morin é

um autor que está continuamente a nos convidar a um "[...] trabalho [que] exige disposição para olhar [as coisas] sob uma nova perspectiva, um novo ângulo" (ROLDÃO, 2023)

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes da educação:** Início do Milênio. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA; Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária:** O Pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar, DELGADO DÍAZ, Carlos Jesús. **Reinventar a educação:** Desafio da sociedade planetária. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2016.

ROLDÃO, F. D. Diálogos com Morin e Vigotski: **contribuição para estratégias imaginativas na universidade.** 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/76469/R%20-%20T%20-%20FLAVIA%20DINIZ%20ROLDAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ROLDÃO, Flávia Diniz; VITORINO, Anderson; SÁ, Ricardo Antunes de. **Narrar Histórias sob o Pensar Complexo.** Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 31, n. 68, p. 20-33, out. dez, 2022. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14753 Acesso em 14 jul. 2023.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Ateliês Imaginativos na Pós-graduação:** a imaginação na construção e narrativa de conhecimentos na pesquisa na perspectiva da complexidade**.** Curitiba: UFPR, 2023. 21 p. Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem, Desenvolvimento Humano. Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial no processo seletivo de estágio pós doutoral em educação, sob supervisão da profa. dra. Araci Asinelli da Luz (projeto em andamento).

APORIAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS DOCENTES PARA ENSINAR

Livio Osvaldo Arenhart[1]
Martin Kuhn[2]

RESUMO

O enfrentamento reflexivo-discursivo das aporias pedagógicas é uma possibilidade de pensar o aprender e o não aprender de estudantes. A questão de fundo que move nossa reflexão pode ser assim formulada: considerando nossas experiências de dificuldades como alunos, que estilo de docência possibilitou que nossos professores obtivessem sucesso em nossas aprendizagens? A partir da problemática, objetivamos refletir acerca da pertinência do enfrentamento pensante das aporias pedagógicas nos processos de aprender/não aprender de estudantes escolares. Em termos metodológico-procedimentais, colocamos em movimento a proposta de Flávio Brayner (2015) de pensarmos algumas questões pedagógicas "a partir da experiência da leitura", especificamente mediante uma imersão hermenêutica no mundo simbólico construído por Daniel Pennac em *Mágoas da Escola* (2009). Tomar como foco as aporias do fenômeno pedagógico exige a incorporação de algumas contribuições epistemológicas do pensamento dialógico de Edgar Morin, abrindo a reflexão para a alteridade, o divergente, o incerto, a negociação etc., para aquilo que demanda reorganização, para o que escapa ao pensamento simplificador, e que ponha à nossa frente balizas conceituais que nos orientem na busca de soluções possíveis para os problemas cotidianos da docência escolar. Entre outros autores, nomeamos Ardoino (2012a; 2012 b), Maturana (2009), Morin (2000; 2003; 2005a; 2005b), Quintana Cabanas (1988) etc. A reflexão, em seus argumentos, sustenta que o sucesso pedagógico dos professores com alunos com ritmos singulares de aprendizagem passa pelo reconhecimento da alteridade dos educandos e pelo enfrentamento das aporias inerentes ao processo educativo.

Palavras-chave: Aporias. Ensino-aprendizagem. Docência. Dificuldades de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Olhando retrospectivamente para nossas singulares trajetórias escolares e dialogando sobre elas, detectamos um denominador comum: em nossos percursos escolares, compreendemo-nos como alunos lerdos. Compartilhamos a impressão de que nossos(as) colegas aprendiam fácil e rapidamente. Talvez fosse esse sentimento de lerdeza que nos motivava a seguir estudando. Curiosamente, alguns professores diziam sermos alunos inteligentes. A nosso ver (retrospectivo), não éramos nós os inteligentes, mas eles, por terem conseguido prender a atenção dos "lerdos", como nós. A pergunta didático-pedagógica que guia a reflexão é a seguinte: como esses professores conseguiram isso? Levando a sério a experiência de alunos "lerdos", como se posicionar em relação à problemática pedagógica? Que tipo de linguagem

[1] Doutor em Filosofia. Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS). livio.arenhart@uffs.edu.br
[2] Doutor em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). martk@outlook.com.br

seria o mais adequado? Que estilo de docência? A partir da problemática anunciada, objetivamos refletir acerca da validade das aporias como conhecimento pedagógico relevante para os processos de aprender/não aprender de estudantes escolares.

Entendemos que essas perguntas remetem a uma questão de fundo: a questão das aporias que se manifestam na relação pedagógica, que podem ser dribladas pelas ciências dos fatos educativos, mas não pela pedagogia em sua tarefa essencial de pensar prospectivamente a ação de docentes, gestores(as) e outros(as) profissionais da educação. Admitamos provisoriamente que o termo "aporia" significa "[...] dificuldade de dar continuidade a um raciocínio" (CASTRO, 2017, p. 290). O termo se refere a "[...] situações cognoscitivas em que dois polos se opõem e parecem irreconciliáveis, situações que precisam ser explicitamente tematizadas para que o pensamento seja levado adiante" (SOBRINO, 1982, p. 42). Reconhecemos, assim, que a ação de ensinar a estudantes "lerdos" extrapola os saberes construídos pelo pensamento simplificador, segundo a lógica dedutivo-identitária, e exige dos(das) docentes a elaboração criativa de saberes pedagógicos a partir dos desafios do multiverso acadêmico. As respostas às indagações anteriormente levantadas, e desenvolvidas a seguir, convergem para a legitimação argumentativa da tese de que o sucesso pedagógico com alunos com ritmos singulares de aprendizagem passa pelo reconhecimento e pelo enfrentamento das aporias inerentes ao processo educativo.

Em termos metodológico-procedimentais, colocamos em movimento a proposta de Flávio Brayner (2015) de pensarmos algumas questões pedagógicas "a partir da experiência da leitura", especificamente mediante uma imersão hermenêutica no mundo simbólico construído por Daniel Pennac em *Mágoas da Escola* (2009). Julgamos necessário que o enfrentamento teórico das aporias do fenômeno pedagógico, objetivando a "[...] ajuda ajustada" à aprendizagem (ONRUBIA, 2002) alarga e incorpora valiosas contribuições epistemológicas do pensamento dialógico de Edgar Morin, Jacques Ardoino, Humberto Maturana, entre outros que ousaram encarar os desafios da complexidade. Em nosso percurso reflexivo, trabalhamos com a hipótese de que o sucesso pedagógico dos professores com alunos com ritmos singulares de aprendizagem passa pelo reconhecimento e pelo enfrentamento das aporias inerentes ao processo educativo.

2 ALTERIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A relação pedagógica no “aqui e agora” é constituída por múltiplas e heterogêneas dimensões, que devem ser compreendidas como inscritas “[...] numa história, ela mesma aberta em relação a eventualidades de um devir” (ARDOINO, 2012a, p. 550). Note-se que à medida que refinamos o olhar dirigido aos fenômenos percebemos dimensões desarrumadas de nosso mundo e damos de cara com a complexidade. Pensar propriamente a complexidade dos fenômenos exige “[...] admitir sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso, é preciso falar de leituras plurais” (ARDOINO, 2012a, p. 551-552).

Um pressuposto filosófico da pedagogia contemporânea diz respeito àquilo que é a experiência da heterogeneidade “mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente a mais enriquecedora” possível. Essa experiência só é possível na relação com o outro, no encontro com o outro, mas, a rigor, não é movida por nosso desejo nem pela pretensão de liberdade. É, ao contrário, a experiência de “[...] limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio” (ARDOINO, 2012a, p. 553). Jacques Ardoino destaca que a significação mais profunda – para muitos difícil de tolerar – da pluralidade consiste em reconhecer e aceitar o outro, o outro como absolutamente outro, isto é, que não admite ser dissolvido por ou enquadrado em meu sistema de crenças e desejos. Ardoino (2012b, p. 90) põe no centro da compreensão do fenômeno educativo o conceito de negatricidade como capacidade humana de reagir aos condicionamentos naturais e socioculturais, “[...] de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar”. O foco temático de seu pensamento pedagógico é deslocado das ideias simples de diferença e alteridade para a experiência concreta do encontro com o outro, experiência na e pela qual eu resulto alterado, caso eu não me encolher para debaixo da crosta protetora-enganadora de minhas crenças egoicas. Na duração da experiência do encontro com o outro, reconhecido e aceito como outro, pode acontecer a alteração de minha pessoa “[...] como jogo dinâmico e dialético no outro” (ARDOINO, 2012a, p. 553).

Nessa trilha dialética e multirreferencial de raciocínio, a convivência social e o saber não abrem mão do “[...] reconhecimento da irredutibilidade das óticas umas às outras” (ARDOINO, 2012a, p. 554). A “[...] pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos unidos por um jogo de articulações” especifica a abordagem multirreferencial da complexidade (ARDOINO, 2012a, p. 554). Por esse veio de pensamento somos conduzidos aos “[...] operadores cognoscitivos da

epistemologia da complexidade, formulados e justificados por Edgar Morin" (2003, p. 93; 2005a, p. 332). O reconhecimento da alteridade como alter-ação implica e pressupõe a aposta na possibilidade de o outro aprender. Implica e pressupõe também uma modalidade de amor que não se restringe ao âmbito das relações interpessoais.

3 EDUCAÇÃO COMO O ATO DE AMOR POLÍTICO

Numa obra ao mesmo tempo literária e pedagógica, Daniel Pennac (2009, p. 246) recusou que se chame de "empatia" a disposição subjetiva do(a) professor(a) que se dedica a salvar alunos com ritmos singulares de aprendizagem. É verdade que, para "libertar cábulas, convém saber como se sentem". Mas esse saber nada tem a ver com passar-se por outra pessoa. Para realizar seu ofício de repescar os "lerdos", diz Pennac (2009, p. 246), o(a) professor(a) deve acrescentar a seus conhecimentos "a intuição da ignorância". Essa é a condição sem a qual o mau aluno não pode vir ao cimo, algo que ele só consegue se os(as) educadores(as) apostarem nele. Pennac chama de "amor" essa disposição subjetiva para ajudar os alunos "lerdos", além dos não "lerdos".

Acreditamos que o amor a que Daniel Pennac se refere cabe sob a definição formulada por Humberto Maturana e Sima Nisis de Resepka (2008). Os autores destacam que, do ponto de vista da filogênese humana, a emoção que constitui a relação social é a aceitação do outro como um legítimo outro em coexistência com alguém (MATURANA; RESEPKA, 2008). Sugerem que a maior parte do sofrimento vem da negação do amor. Quase a "[...] totalidade das enfermidades humanas têm relação com a negação do amor" (MATURANA; RESEPKA, 2008, p. 61; MATURANA, 2009, p. 25). A implicação pedagógica disso é que "[...] a biologia do amor consiste precisamente em que o(a) professor(a) aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser" (MATURANA; RESEPKA, 2008, p. 21). A amorosidade de que aqui se trata guarda um nexo interno com o conceito de dignidade humana universal e com ações que lhe correspondem em cada contexto social.

Não faltam métodos didáticos para "salvar" alunos com dificuldades no processo de ensino dirigido a todos os alunos. Pennac denuncia a existência de professores(as) que se refugiam nos métodos, fazendo notar que, no fundo, os

professores(as) sabem que o método não basta e que lhes falta amor. Trata-se de olhar para o dizer/fazer do aluno, com o sentido de reconhecer seu ser, sua condição de alteridade. Amor político-pedagógico. Para dizer como entende esse amor, Pennac (2009, pp. 249-250) conta a parábola das andorinhas que, atravessando o quarto, desalinhadas, na saída, enganadas pela transparência, chocam-se contra o vidro das folhas fixas/fechadas da janela, de duplo batente, aberta:

> Entre os dois vidros fixos, um vasto espaço, suscetível de dar passagem a todos os pássaros do céu. Ainda assim, nunca falha, há sempre três ou quatro idiotas (sic) que escolhem os vidros fechados! [...] Paf! Atirada para o tapete. Então, um de nós levanta-se, segura na palma da mão a andorinha suicida [...], espera que ela desperte, e lança-a ao encontro das companheiras. A ressuscitada voa, ainda um tanto desorientada, ziguezagueando no espaço reencontrado, e depois ruma em direção ao sul e desaparece no futuro.

Daniel Pennac conclui o livro com a tese de que salvar um aluno “lerdo” é como reanimar uma dessas andorinhas aturdidas! “As questões de simpatia ou antipatia por alguns deles [...] não entram em linha de conta” (PENNAC, 2009, p. 250). Distante da empatia, o amor de professor(a) é amor-doação, amor político, que pressupõe a disposição subjetiva, de suportes ético e teórico, para salvar alunos “lerdos”. Traduz-se em compromisso e responsabilidade com o ser do outro. Acolher com sentido de investir, de empoderar esse sujeito. Pondera Pennac (2009) que é, no mínimo, problemático falar de “empatia” quando o interlocutor não escolhido, como é o caso do(a) aluno(a), é alguém de outra classe social e/ou de outra comunidade étnica.

Assim, só os professores(as) éticos(as) terão de se fazer próximos de quem está distante, de quem é desigual, diferente e desconectado! Isso não se faz por empatia! Só por amor político! Aqui, politicidade vincula-se com amorosidade! E isso especialmente porque, pelo “[...] clássico princípio ético da não reciprocidade”, os educadores adultos devem cumprir seus deveres pedagógicos mesmo quando/onde os educandos não correspondem às suas expectativas (JONAS, 2006, p. 196).

4 A ESCOLA COMO TAL E OS “ALUNOS-CLIENTES”

Retomando a questão da negatricidade, sem perder de vista que cada aluno é uma singularidade, convém pensar a respeito dos tipos diferentes de alunos. Ressalve-se que nem todos os alunos são “lerdos”. Mas, destes últimos, a maior parte vive sob condições de instrumentalização. Entre outros tipos de “crianças

instrumentalizadas, há crianças-trabalhadoras, crianças-soldados, crianças-prostitutas, crianças-moribundas (de fome e abandono) e crianças-clientes" (PENNAC, 2009, p. 236). No livro citado, o autor se detém nas crianças-clientes e respectivo torpor escolar.

A dificuldade primeira dos alunos-clientes está em que não entendem por que teriam de aceitar essa situação, por que trocar seu status de adulto comercial por uma posição de ter de se submeter às normas institucionais da escola. Por que haveria de pagar à escola, com esforço e sem retorno imediato, se o teclado "[...] lhe permite o acesso a todos os conhecimentos solicitados pelos seus desejos"? Por que haveria de suportar as humilhações dos(das) professores(as) e pais/mães debruçados sobre os seus registros de avaliação "[...] quando, fechado no quarto, isolado dos seus e da escola, é ele que reina" (PENNAC, 2009, p. 241)? Em uma sociedade do prazer imediato, a escola se apresenta como um ponto fora da curva. Qual seria a razão para suportar uma instituição que se dobra sobre a tradição, quando a sempre novidade conduz seus desejos?

Previsivelmente, o trabalho docente contém dificuldades aumentadas quando o frente a frente é com uma turma de alunos-clientes. A escola não é uma galeria comercial em que se satisfazem desejos superficiais por meio de presentes. Nela, realizam-se as necessidades fundamentais por obrigações. E, como todo(a) professor(a) experiente sabe, as necessidades de instrução, para serem atendidas, têm de ser primeiro provocadas. "Rude tarefa para o(a) professor(a), este conflito entre os desejos e as necessidades!" (PENNAC, 2009, p. 240). Em contrapartida, "[...] dolorosa perspectiva para o jovem cliente, ter de se preocupar com necessidades em detrimento dos desejos: esvaziar a cabeça para formar o espírito, desligar-se para se ligar ao saber" (PENNAC, 2009, p. 240). Na sequência elucida-se o problema pedagógico de fundo, pouco dependente do tipo de aluno difícil com que o(a) professor(a) tem de trabalhar.

5 CONHECIMENTO VERSUS IGNORÂNCIA COMO APORIA PEDAGÓGICA

Distante da condição dos atuais alunos-clientes, como ex-alunos lerdos e como professores veteranos, entendemos que há um problema pedagógico de fundo. E é problema para o qual os(as) professores(as) jovens, por mais que dominem sua área de conhecimento, não se sentem preparados; e, por isso, este os faz sofrer (PENNAC,

2009). Ao ver deste autor, o problema é que, na matéria que lecionam, os(as) professores(as) foram bons alunos e, em razão disso, são "[...] incapazes para compreenderem o estado de ignorância em que vegetam" os "lerdos" (PENNAC, 2009, p. 244). Uma vez de posse de certos conhecimentos, estes são tidos como evidentes e, assim, seus detentores perdem a capacidade de imaginarem o quanto tais conhecimentos são estranhos para aqueles que os ignoram.

Tem-se assim uma aporia: o saber que torna alguém professor(a), por fazer perder o sentido da ignorância, desabilita esse alguém a ser professor(a) como salvador de lerdos. Daí a proposta de Pennac (2009, p. 244) para a formação inicial e continuada de professores(as): tornar-se capaz de conceber o estado daquele que ignora o que o(a) professor(a) sabe. Pennac propõe uma espécie de conhecimento que não faz parte de nenhuma das conhecidas tipologias de saberes docentes de Shulman (1987, 1989, 2005), Tardif (2004) e Pimenta (2009). Pela proposta de Pennac (2009, p. 245), quando desafiado(a) por alunos com dificuldades de aprendizagem, cada professor(a) teria de se lembrar de suas respectivas fraquezas em determinados componentes curriculares, em determinados momentos de sua trajetória estudantil, e reviver um pouco "[...] o estado de ignorância". Portanto, parece razoável incluir a compreensão da aporia saber/ignorância nos saberes da docência a fim de ajudar de maneira ajustada os(as) adolescentes em seus ritmos singulares de aprendizagem. Para avançar um passo e explicitar outra aporia, cabe a pergunta: se a escola, de fato tão criticada, conseguiu nos ensinar muita coisa, tanto que alcançamos saber que, quanto mais sabemos, mais nos damos conta dos limites de nosso conhecimento, como seus profissionais conseguiram isso?

6 O QUE NOSSOS(AS) BONS(AS) PROFESSORES(AS) TINHAM EM COMUM

Admitido como razoável o discutido nesse percurso, interrogamos o que tiveram em comum os estilos de docência daqueles(as) professores(as) que, em momentos diferentes, conseguiram orientar nossas "cabeças" (atordoadas) para as matérias que estavam ensinando. Como conseguiram nos livrar do pensamento mágico e, com isso, colocar-nos no caminho da compreensão de suas áreas de conhecimento?

Sobre isso, Daniel Pennac (2009, pp. 148ss.) traz esclarecimentos primorosos. Ele chama a atenção para uma condição necessária à existência do diálogo

pedagógico: distinguir entre respostas absurdas e respostas erradas dos alunos. Se o(a) professor(a) classifica como errada a resposta absurda do aluno, atribui-lhe nota mínima e não o liberta do pensamento mágico. A resposta absurda limita-se a um ato reflexo. Resulta menos do raciocínio do aluno do que de sua tentativa de adivinhação. Simplesmente responde ao ato de ter sido feita uma pergunta. O aluno, ao responder automaticamente qualquer coisa, e o(a) professor(a), atribuindo-lhe nota mínima por isso, "[...] eliminam-se simbolicamente um ao outro, não alcançando considerar um ao outro nas suas funções recíprocas" (PENNAC, 2009, pp. 149-150). Desse modo, no final das contas, o(a) professor(a) se anula como professor(a), pois desiste de entrar em diálogo com o aluno, a ser feito, naturalmente, sobre as dificuldades específicas de aprendizagem deste, no exato momento em que elas se manifestam. Por consequência, no caso do aluno, o que deveria ser uma questão de instrução passa a ser "um caso de suscetibilidade", do tipo "o professor não gosta de mim" (PENNAC, 2009, p. 150). O diálogo pedagógico se faz sobre respostas a serem melhoradas. Os(as) professores(as) que nos despertaram para romper o círculo vicioso do pensamento mágico nos mostraram a diferença entre o erro e o acerto e, sem humilhar, instalaram-nos na dinâmica do "errando se aprende" quando se é bem conduzido.

Há outro ponto comum entre os(as) professores(as) que nos puseram no caminho do "errando se aprende". É possível recordar que esses(as) professores(as) puderam nos conduzir – pois assim os deixávamos – por terem sabido cruzar e combinar dois tipos inconfundíveis de pensamento: de um lado, o "[...] pensar narrativo-descritivo e, de outro, o pensamento conceitual, lógico-científico e argumentativo" (BRUNER, 1988, p. 23). O primeiro tipo de pensamento é universal, comum a todas as culturas, e não depende de escolarização. O segundo tipo é o pensamento característico dos sujeitos epistêmicos escolarizados. Ser escolarizado implica aprender a pensar conceitualmente, seja pelo raciocínio lógico-conceitual, seja pelo raciocínio argumentativo. Mas a escolarização não pode ocorrer sem que se façam costuras entre o tipo de pensamento a ser aprendido e o pensamento que se aprendeu desde o berço, que é o narrativo-descritivo. Sem intersecções e cruzamentos com este, dificilmente se aprenderia o pensamento conceitual.

Na educação escolar, portanto, não se deve suprimir o contraste entre os modos de pensar narrativo-descritivo e conceitual (lógico-matemático e argumentativo). Se, apesar de nossa lerdeza, conseguimos aprender, isso foi possível

porque nossos(as) professores(as) puseram em movimento a aporia do saber contra a ignorância, articulando a modalidade conceitual de pensamento com a modalidade narrativa. Mas eles(elas) foram mais longe. Souberam trabalhar outras aporias pedagógicas, valendo-se de ferramentas teóricas, argumentativas, retóricas, estilísticas, etc., cada um segundo seu modo de exercer a docência.

7 APORIAS DA EDUCAÇÃO: SABERES PARA PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO

A reflexão sobre as aporias da educação costuma não ter relevância nas pesquisas científicas sobre os fatos educativos. No entanto, deve ser rigorosamente abraçada pelo pensamento pedagógico, sempre multirreferencial e propositivo. As aporias emergem da própria ação pedagógica à medida que ela requer ser projetada e dirigida. Nesse campo simbólico de jogo (de poder), a cada pouco, defrontamo-nos com situações em que as contrariedades, reais e aparentes, fazem sentido. Note-se que, na explicitação das aporias anteriormente referidas, procuramos ser razoáveis quanto aos argumentos utilizados. Um dos pensadores citados, Jacques Ardoino (2012a, p. 556), afirma que “a educação é sempre mestiçagem”, visando a auxiliar o sujeito a inventar seu próprio itinerário, ao mesmo tempo que cumpre função socializadora.

José M. Quintana Cabanas (1988, p. 219) tratou sistematicamente das clássicas aporias da educação, ainda que se referisse a elas com o termo “antinomias”. Também Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet (1999, p. 31) propõem que se busque ou restaure “[...] o intermédio entre os termos” das aporias. Como esses autores se estribam em Edgar Morin, não cogitam em síntese dialética, mas falam de “reengendramento”, “reorganização”, “recursividade” e “exploração do aleatório em vez de combatê-lo”. Com efeito, de acordo com o próprio Morin (2005a, p. 332; 2005b, p. 110), o “imperativo ético-epistemológico de distinguir-e-ligar se desdobra nos princípios recursivo” (os efeitos são necessários à produção de si e as causas são, por sua vez, afetadas pelos efeitos), dialógico (ligação dos termos antagônicos) e holográmico (a parte está no todo e vice-versa) de pensar, entre outros.

Guiando-se por esses e outros princípios, o pensamento complexo opera segundo uma “dialética rotativa” (em espiral) entre os termos que se opõem e se unem. Por essa dialética, que não é hegeliana nem marxista, é-se levado a reconhecer

que "[...] a complexidade não é só o problema do objeto de conhecimento; é também o problema do método de conhecimento necessário a este objeto" (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 65). A nosso ver, as diretivas de inteligibilidade da dialógica moriniana permitem-nos enfrentar lúcida e eficazmente as aporias pedagógicas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia de reconhecer e enfrentar as aporias inerentes ao processo educativo afigura-se como condição necessária para o trabalho pedagógico com alunos com ritmos diferenciados de aprendizagem. Reconhecemos que todos os problemas pedagógicos contemporâneos são complexos. Portanto exigem ser enfrentados na teoria, na pesquisa e na prática, no/pelo marco epistemológico do pensamento complexo. Também a formação continuada de professores(as), a fim de avançar na compreensão dos problemas educacionais de nosso tempo, precisa se alinhar com a abordagem epistemológica que ousa enfrentar a complexidade. Nesse sentido, o diálogo entre as aporias do não aprender/aprender não encontram resolução no âmbito lógico/racional, mas no movimento prático, no exercício cotidiano da docência. Reconhecer que há alunos com dificuldades, com ritmos singulares de aprendizagens, parece não ser o maior dos problemas com o qual se debatem os educadores, mas a ausência completa de qualquer expectativa por parte dos estudantes diante da escola e da vida. Isso, sim, torna a docência inoperante. O que fazer diante desse cenário?

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. A complexidade. *In*: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** O desafio do século XXI. 10. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2012a. p. 548-558.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. *In*: MACEDO, R. S; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.). **Jacques Ardoino & a educação Autêntica**. SP: Autêntica Editora, 2012b. p. 87-99.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da educação:** Crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

Castro, J. E. O professor e suas aporias. **Revista Instrumento:** Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, *19*, 2017, 287-299.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. RJ: Jorge Zahar, 2005.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**. RJ: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; RESEPKA, Sima. **Formação humana e capacitação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 8. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método – 3.** O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** 2. ed. SP: Peirópolis, 2000.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César et al. **O construtivismo em na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 123-150.

PENNAC, Daniel. **Mágoas da escola**. 2. ed. Portugal: Porto, 2009.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. SP: Cortez, 2009.

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009

QUINTANA CABANAS, José M. **Teoría de la educación**. Madrid: Dikinson, 1988.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, *57*(1), 1987, 1-23.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporânea. *In*: WITTROCK, Merlin. **La investigación de la enseñanza I**. Madrid: Paidós, 1989.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Professorado**, *9*, 2005, 1-30.

SOBRINO, Jon. **Ressurreição da verdadeira igreja**. São Paulo: Loyola. 1982.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo professional**. 3.ed. Local: Narcea, 2004.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury[1]

Edna Liz Prigol[2]

Jurema Ortiz[3]

RESUMO

As novas conjunturas globais e os desafios promovidos pelas novas realidades educacionais instigam o professor a repensar sua prática pedagógica, o que exige, para tal, que ele se torne um investigador, um articulador, um mediador, um pesquisador crítico e reflexivo. Nesse sentido, trata-se de um alerta aos docentes, a fim de que se atentem às exigências da sociedade do conhecimento, exercendo, assim, seu papel como sujeito de transformação da sociedade. Destaca-se a urgência da mudança paradigmática, com foco na formação docente com abordagem mais inovadora. Dessa forma, surge a questão de pesquisa: O que será necessário construir e acrescentar no universo educacional, o qual contemple a formação de professores para a iminência de novas mudanças baseadas em um paradigma da complexidade? A partir desse contexto, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com 12 doutorandos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, de uma instituição privada de grande porte de Curitiba. Os resultados apontam a necessidade de formação docente baseada no paradigma da complexidade, o qual dimensiona a teia da vida, traz uma visão de mundo e de aprendizagens cada vez mais dinâmica e complexa, destacando a responsabilidade da escola no papel social a partir das práticas educativas propostas em saberes sistematizados e, ainda, em que o docente seja consciente da realidade circundante para a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Pensamento complexo.

1 INTRODUÇÃO

A educação é o cerne do desenvolvimento da sociedade, do ser humano e da formação de cidadãos. Por assim ser, é preciso ultrapassar o modelo vigente baseado numa concepção simplificadora (MORIN, 2000) da educação, focalizada na reprodução do conhecimento de maneira mecânica e fragmentada. Existe uma emergência de um novo paradigma cultural que acolha uma visão de racionalidade aberta e crítica a partir de uma escola participativa e democrática.

[1] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (*e-mail* patricia.fleury@pucpr.edu.br).
[2] Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (*e-mail* prigoledna@gmail.com).
[3] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (*e-mail* jurema@consultead.com.br).

A escola reflexiva é concebida como uma organização que pensa na sua missão social e na sua organização de contextos de aprendizagem por meio de ambientes formativos que propiciem aos alunos não apenas habilidades e competências para se tornarem profissionais de excelência, mas, também, para serem cidadãos eticamente bem formados, permitindo que convivam harmonicamente em sociedade, enfrentando os desafios impostos pelo mundo contemporâneo. Nesse sentido, segundo Alarcão (2001, p.11), “atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida”. Essa nova concepção é caracterizada por uma educação com racionalidade emancipatória e crítica, fonte do desenvolvimento humano, cultural, econômico e social, na qual destaca-se a função do professor.

A prática docente envolve esferas que vão além da mera dimensão didático-pedagógica, pois o professor deverá desempenhar um papel importante nas interações político-administrativo, social e cultural. Para Alarcão (2001, p. 27), “precisamos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si próprio nesse processo”. Entretanto, observa-se, nos paradigmas de formação e do exercício profissional, a importância da atualização dos conhecimentos do professor, do potencial de trabalho em equipe, do desenvolvimento das suas capacidades e da participação ativa como motivação que seja mobilizadora.

Por conseguinte, o problema estudado visa elucidar a seguinte questão: O que será necessário construir e acrescentar no universo educacional, o qual contemple a formação de professores para a iminência de novas mudanças baseadas em um paradigma da complexidade? Com o propósito de responder a essa indagação, o presente estudo tem por objetivo identificar as contribuições dos doutorandos, relacionando-as às reflexões e às ações para a superação da prática pedagógica tradicional, a partir do paradigma da complexidade.

Para atender ao problema proposto, este trabalho tomou a abordagem qualitativa para o encaminhamento dos seus estudos. O tipo de pesquisa adotado foi a exploratória e, quanto ao procedimento, tomou-se a investigação bibliográfica e o estudo de caso.

A visão do paradigma simplificador no processo educativo

Desde o século XVII, a educação seguiu a trajetória proposta pela visão newtoniana-cartesiana, positivista, com uma abordagem conservadora baseada na racionalização, bem como o determinismo mecanicista que se converte em uma forma de conhecimento utilitário e funcional. Ressalta-se que as práticas pedagógicas para Behrens (2009) estão marcadas por uma abordagem tradicional de ensino, em que a ação docente é centrada no professor, o qual institui sua prática em aulas expositivas, visto que atende a um paradigma simplificador (MORIN, 2000). A visão cartesiana incita uma prática pedagógica estruturada na reprodução do conhecimento, na qual os alunos decoram conteúdos e fatos sem entendê-los num contexto maior.

A prática pedagógica conservadora conduz à ação docente tradicional, que se fundamenta em quatro pilares – escutar, ler, decorar e repetir – e que valoriza um regime cujas regras devem ser seguidas e não questionadas, estimulando a obediência e conduzindo o comportamento dos alunos. Algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras, o que se constata pela diferença de carga horária entre elas. O conteúdo é visto como pronto e acabado. Destaca-se, nesse paradigma simplificador de ensino, o papel do professor, visto como um transmissor de conteúdo que detém os meios coletivos de expressão, bem como as relações exercidas em sala de aula, realizadas longitudinalmente (MISUKAMI, 1986). Portanto, a relação professor/aluno é vertical: aquele, repassa e transmite as informações; este, repete e reproduz o modelo proposto.

Dessa forma, o paradigma simplificador fomenta um fazer pedagógico instrumental, mecânico e reprodutor de verdades absolutas, dissociando os conhecimentos escolares da realidade do mundo, impossibilitando o desenvolvimento de pessoas que possam enfrentar e se adaptar aos problemas emergentes, conviver com as incertezas e com as situações ambíguas e conflituosas.

Exposições sobre a formação docente e a prática pedagógica

As reflexões e discussões sobre as possibilidades de mudança na formação continuada dos professores assinalam a necessidade de oferecer subsídios para a

prática pedagógica, procurando caminhos alternativos para superar a formação docente pautada na racionalidade técnica e propondo uma formação que valoriza a experiência e a reflexão para a produção do conhecimento. Todavia, a formação docente implica buscar o sucesso de aprendizagem do aluno ao longo da vida, sendo necessário analisar a pertinência de conteúdos frente a realidade, assim como oferecer processos metodológicos que envolvam a produção do conhecimento com autonomia e criticidade, inserindo, nesse percurso, o novo cenário tecnológico que possibilite o aprender a aprender, o acesso à informação e a produção do conhecimento.

A formação de professores representa um dos elementos fundamentais quando se visa uma mudança paradigmática em contextos de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Para Garcia (1999), a formação de professores deverá qualificá-los para um trabalho profissional que não se restrinja exclusivamente à sala de aula, pois, cada vez mais, torna-se necessária a realização de trabalhos colaborativos.

Todavia, observa-se a necessária existência de uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação continuada, bem como a compreensão de que não se pode pretender, segundo o que afirma Garcia (1999, p. 27), “que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Existe, pois, a necessidade de integrar a formação de professores a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebendo, desse modo, uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino, assim como a articulação e a integração entre a formação de professores em relação a superação de ministrar conteúdos “prontos” ou “acabados” propriamente.

Salienta-se a importância da necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores. Deve ser levada em conta a reflexão epistemológica da prática, de forma que conhecimento teórico e prático se integrem em um currículo orientado para a ação. No entanto, para Garcia (1999), é muito importante a compatibilidade entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, assim como a forma como esse conhecimento se transmite, pois aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos. Sendo assim, torna-se necessário conhecer as características pessoais,

ISSN: 2176 - 1396

cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor ou grupo de professores para o desenvolvimento de suas próprias capacidades e potencialidades.

Pensamento complexo: um olhar para a formação docente e prática pedagógica

A crise paradigmática das ciências e o conhecimento visto de maneira simplificadora e fragmentada produziram novas cegueiras quanto ao erro e à ilusão ao que realmente é o conhecimento pertinente. No entanto, conduziu a educação ao parcelamento e a compartimentação dos saberes, impedindo aprender “o que está tecido junto” (Morin, 2000, p. XX).

Nesse sentido, essa reforma é paradigmática, pois, de acordo com Morin (2000), com a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados, e, de outro, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários, tornam-se invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Ainda segundo Morin (2000), será necessário relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Conforme o autor, impressiona que a educação seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e que não esteja preocupada em fazer conhecer o que é conhecer.

Para Moraes (2021), será necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. Precisa-se aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. A dedicação não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. Todavia, destaca-se, nesse contexto, a consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade, a consciência

ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva – a biosfera (MORAES, 2021).

Para uma educação do futuro, segundo Morin (2000), será necessário promover um grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a Filosofia e a História, mas também a Literatura, a Poesia, as Artes. A complexidade humana não poderia ser compreendida e dissociada dos elementos que a constituem, pois, ainda conforme Morin (2000), todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana para a diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.

A partir dessa perspectiva educacional, destaca-se a Abordagem Complexa, em que o aluno busca uma visão do todo, desenvolvendo, durante o processo, inteligências múltiplas, utilizando o aprender a aprender para buscar melhor qualidade de vida para si mesmo, para seus semelhantes e para o planeta. No entanto, vivenciando, em seu processo de conhecimento, saberes que o determinem como um cidadão do mundo e como um ser complexo que vive em um universo de relações em um contexto planetário.

O aluno, segundo a Abordagem Complexa, deve ser compreendido enquanto sujeito partícipe, autônomo, interativo e autor, objetivando, assim, no processo de criação do conhecimento, a formação de alunos éticos, críticos e construtores de uma sociedade mais igualitária. O papel do professor, nesse paradigma da complexidade, é designado pela procura de uma sociedade mais justa, acolhendo no processo relatos e experiências de vida dos alunos, trabalhando a visão do todo e construindo um papel de amigo, parceiro e colaborador, fomentando a cooperação e encorajando a participação dos estudantes nos trabalhos educativos.

Por assim ser, em sua criticidade, o docente se destaca como um ser exigente, reflexivo, sensível, engajado e democrático, atuando por meio de uma visão interdisciplinar. O professor, na Abordagem Complexa, tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação, buscando, para a

produção do conhecimento, ultrapassar a mera reprodução. Ele precisa procurar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente, instigando seus alunos a recuperarem valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla para todas as camadas sociais e provocando valores imprescindíveis, como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e honestidade (BEHRENS, 2009)

Para isso, o professor deve trilhar um caminho de opções metodológicas com criticidade, iluminadas pela preocupação com o futuro da humanidade e com outras formas de vida no planeta, estimulando o aluno, segundo Morin (2000), para o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal – física, intelectual, emocional, espiritual, social, planetária e cósmica –, ampliando, por assim ser, o papel do professor enquanto indivíduo, enquanto ser humano preocupado com seus semelhantes e com a vida no planeta. Ele se destaca nesse processo, portanto, como um comunicador que estabelece uma relação dialógica e interativa com seus alunos.

A trajetória metodológica docente, dentro do paradigma da complexidade, considera a comunicação interativa, buscando a inter e a transdisciplinaridade, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento individual e coletivo, bem como a formação ética para um mundo melhor e mais fraterno, justo e igualitário para a formação de cidadãos com foco na visão de globalidade. Além disso, leva em consideração as inteligências múltiplas e os dois lados do cérebro, estruturando, assim, ações que possibilitem a construção de caminhos próprios, de professores e alunos, com autonomia e qualidade no processo pedagógico para uma derrubada de muros e fronteiras.

Na abordagem complexa, a prática pedagógica se torna crítica, produtiva, reflexiva e transformadora, com um encontro entre a teoria e a prática, buscando equilíbrio entre os pressupostos teóricos e práticos numa interdependência direta. Teoria e prática se completam, se interconectam, se aproximam e buscam provocar a apreciação do todo, possibilitando as relações pessoais e interpessoais do ser humano com vistas à ética, à harmonia e à conciliação, com projetos criativos e transformadores que ultrapassem o ensino e provoquem aprendizagens significativas (BEHRENS, 2009). Ressalta-se um caminhar para um processo coletivo de produção de conhecimento significativo, com uma proposta pedagógica em que o professor acredite na capacidade de seus alunos, estabelecendo relações

dialógicas para a realização de um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador para a construção de um mundo melhor, o que exige de si mesmo uma profunda reflexão sobre a docência.

O professor, tendo clareza dos conhecimentos envolvidos no processo, deve propor atividades que possibilitem ao aluno ser instigado e buscar possíveis soluções às questões apresentadas, criando, dessa forma, um clima de envolvimento e de interesse que reforce a aspiração de aprender do grupo. Assim, acredita-se que a uma formação docente baseada no diálogo e na multidimensionalidade do processo educativo pode ser um procedimento pertinente para oferecer aos alunos aprendizagens que conduzam à produção do conhecimento e que proporcionem, especialmente, aprendizagem para vida.

Para Moraes (2012), todo conhecimento transdisciplinar pressupõe um processo sempre aberto, que vá além do horizonte conhecido, implicando criação permanente, aceitação do diferente e renovação das formas aparentemente acabadas do conhecimento. Todavia, é a subjetividade do sujeito aprendente que expressa o conhecimento de uma nova maneira, demonstrando que o conhecer envolve todas as dimensões humanas, dimensões estas não hierarquizadas e nem dicotomizadas, mas, antes, articuladas, funcionalmente complementares em sua dinâmica operacional e que atuam a partir de uma cooperação global que acontece em todo o organismo.

Ainda de acordo com Moraes (2012), a transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, exige, de cada docente, a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários. Exige também a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleçam a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo na busca constante de soluções aos conflitos emergentes, bem como o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade cultural e a existência de diferentes estilos de aprendizagem que tanto enriquecem as experiências individuais e coletivas, experiências estas que tanto embelezam o cotidiano educacional.

2 METODOLOGIA

A pesquisa produzida atendeu a uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e faz parte do Grupo de Pesquisa PEFOP – agregada àquela intitulada

"Saberes de Morin e Freire na teia de interconexão da visão da complexidade e da educação crítica: Subsídios para mudança paradigmática na prática pedagógica", financiada pelo CNPq.

A investigação da temática, a formação docente a partir da urgência da metamorfose educacional baseada no paradigma da complexidade, foi objeto de estudo e investigação junto a um grupo de doutorandos do Grupo de Pesquisa PEFOP. A discussão no grupo levou a propor a investigação do seguinte problema: O que será necessário construir e acrescentar no universo educacional, o qual contemple a formação de professores para a iminência de novas mudanças baseadas em um paradigma da complexidade?

O estudo de caso possibilitou compreender o desenvolvimento de novas direções para a formação docente baseada em uma prática educacional com o envolvimento do Pensamento Complexo. Os doze participantes do estudo são professores doutorandos de uma instituição de ensino superior de grande porte, oriundos de regiões distintas do Paraná e que participam ativamente do grupo de pesquisa. Os professores envolvidos receberam um questionário via *Google Forms*, com diferentes questões, mas, em função da temática escolhida, elegeram-se para descrever as três questões que permitiram aos professores se posicionar sobre a formação docente para a concepção de mudanças paradigmáticas no processo educacional.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

O avanço do mundo, apresentando uma realidade cada vez mais complexa e transdisciplinar, exige, da formação de professores, propostas que possam renovar a prática pedagógica que acolha uma nova concepção, com intenção de gerar mudança nos contextos de aprendizagens que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Ressalta-se, nesse percurso, a contribuição dos participantes do estudo para a integração e formação de professores em processos de mudança paradigmática, concebida como uma das estratégias para facilitar a melhoria do ensino, pelas quais os docentes participantes foram indagados: "O que você acredita que deveria ser incluído na formação dos professores para gerar uma nova concepção na educação?". Observou-se, nos relatos dos docentes, a importância da

formação continuada a partir do diálogo e de uma visão crítica e reflexiva, como revela a fala dos participantes:

> "Durante a formação continuada, deveria se levar em consideração que é um processo construtivo e contínuo, pois na maioria delas as formações continuadas possuem tempos curtos, pouco diálogo e troca de ideias, sendo assim seria interessante incluir momentos e encontros mensais em que os professores se comprometessem a realizar pesquisas, busca de conhecimentos sobre temáticas futuras que seriam inseridas em discussão, além de criar mais momentos de discussões em grupos, para que se possa conhecer as necessidades e particularidades de cada participante do processo de formação. Além disso incluir temáticas, que possam partir das necessidades dos participantes, para que assim haja uma melhor participação e interesse em participar, e quem sabe dividir os grupos por temáticas de interesses" (P3).
>
> "Uma formação mais alinhada à atualidade, baseada em ação, reflexão e diálogo, possibilitando a conscientização do professor como ser mediador, perceptivo, social, plural e na valorização dos saberes e da cultura popular de antes e de agora" (P7).

O relato de um professor participante do estudo encontra convergência com os relatos dos docentes participantes:

> "Acredito numa formação continuada que contemple uma visão crítica e reflexiva, corroborando para mobilização de um processo de transformação social baseado no diálogo e na ética construtivista" (P6).
>
> "Como pesquisador da área da Educomunicação – um campo de intersecções entre a comunicação e a educação –, penso que há uma carência significativa em alfabetização midiática nos espaços da formação do professor. Esta área, que se apresenta como um paradigma a ser observado com mais sensibilidade, vem ao encontro da educação transformadora, na medida em que os educadores e educandos percebam aspectos fundamentais, como: leitura crítica da mídia, mediações tecnológicas, gestão da comunicação nos espaços da formação, ampliação dos ecossistemas comunicacionais democráticos. Portanto, a comunicação (como um fenômeno de uma pedagogia dialogal) é um bem social extremamente necessário neste espaço da troca do saber e do pensar" (P8).

A partir dos relatos dos participantes, evidenciou-se a necessidade de formação docente, baseada na reflexão, na ética e no diálogo, em que a comunicação prevaleça nas dimensões de convivialidade e socialização, para que essa formação seja essencial para a vida social. Segundo Nóvoa (2022, p. 60):

> A renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o "comum", nunca deixando de valorizar a diversidade. É neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose

> da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores (grifo do autor).

O compromisso com a educação e a necessidade da urgência de mudanças na formação de professores a partir de um diagnóstico crítico, que reforçam a valorização das dimensões profissionais, seja na formação inicial ou na continuada, que envolvam o diálogo como fonte de comunicação e da ética, demonstram ser a base para a construção de profissionais comprometidos com a prática educacional.

Em direção ao encontro das novas demandas de formação docente em um contexto cada vez mais globalizado e complexo, as quais reforçam a necessidade de novas práticas pedagógicas baseadas na multidimensionalidade do estudante no processo educativo, perguntou-se aos docentes: “Em sua prática educacional cotidiana, como você destacaria o papel do aluno baseado em uma visão transdisciplinar e complexa?”. Observou-se a clareza na expressão dos professores que registraram a importância de uma prática pedagógica pautada na autonomia e no senso crítico do aluno. Conforme aponta um dos participantes:

> “A visão do aluno a partir da organização, conscientização, autonomia, senso crítico, principalmente de aspectos relacionados com o coletivo e a percepção do mundo no todo. Penso no aluno ativo, questionador, autônomo e protagonista do processo educativo” (P5).

O relato docente converge com a opinião dos docentes participantes:

> “Na visão transdisciplinar, o professor e aluno são aprendentes nos processos do ensino e da aprendizagem a partir do pensamento complexo. Isso pode trazer contribuições significativas no desenvolvimento da aprendizagem contextualizada ao relacionar as diferentes áreas do conhecimento na formação do ser humano. Assim, o aluno teria o papel de compreender o conhecimento de uma forma plural, permitindo uma corrente de pensamento mais aberta e que busca dar uma resposta ao método tradicional de divisão de disciplinas” (P9).

> “O aluno é um ator complexo, pois o ser humano diante de tantos aspectos da educação não formal que o impacta cotidianamente (especialmente com o advento cada vez mais intenso das mídias) acaba reformulando, periodicamente, suas leituras subjetivas de mundo. Neste sentido, o papel do aluno em uma visão transdisciplinar aporta-se nestas ações de (re) fundação subjetiva, que o faz ator de transformação. Ou seja: as interconexões do conhecimento, o protagonismo no processo, o coeficiente dialógico ampliado, a percepção de mundo (para além do espaço e conteúdo escolar), geram impactos transdisciplinares, num aporte da complexidade” (P12).

Por meio dos relatos dos docentes participantes do estudo, percebe-se a importância da conscientização da autonomia, do censo crítico e do protagonismo do aluno no processo educativo enquanto ser complexo inserido em um contexto planetário, pois, segundo Morin (2000, p. 18), “partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária”. Desse modo, todo aproveitamento do potencial de contemplação de uma educação pautada em um paradigma da complexidade leva em conta os sujeitos partícipes do processo educacional com autonomia e criticidade.

A questão “O que será necessário construir e acrescentar no universo educacional, o qual contemple a formação de professores para a iminência de novas mudanças baseadas em um paradigma da complexidade?” permitiu aos professores envolvidos no estudo assim se manifestarem:

> “Enxergar o professor como um ser que aprende o tempo todo, um ser aprendente, constante, e com a valorização profissional” (P10).
>
> “Poderia se pensar mais nas necessidades docentes, dando ênfase durante o processo de formação de professores, que eles são os agentes da construção do conhecimento, sendo assim uma busca constante de aprender e refletir sobre as práticas” (P2).
>
> “Entendo ser necessário uma abordagem pedagógica pautada na transdisciplinaridade, na produção de conhecimentos e na dialogicidade” (P7).
>
> “Primeiramente, a reorganização da formação docente, que necessita de uma visão mais complexa, mais do todo, mais livre no âmbito do reconhecimento das potencialidades do educador e dos educandos. As mudanças podem ocorrer quando há uma gestão mais democrática, com um currículo mais ampliado, com uma comunidade mais inserida. Ambos, pautados em mobilização da esperança” (P12).

Evidenciou-se, nos relatos dos docentes, a importância de iniciativas que sintonizem a educação e os professores para a construção de um trabalho baseado em práticas pedagógicas que contemplem a colaboração e a cooperação, em uma abordagem complexa, com o resgate do diálogo e da construção do conhecimento a partir do aprender a aprender e da valorização profissional com mobilização e esperança. Para Morin (2000, p. 66), “precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente

ISSN: 2176 - 1396

pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender".

O desenvolvimento de novas diretrizes para a formação docente baseada em uma prática educacional com o envolvimento da complexidade e transdisciplinaridade cada vez mais multidimensional, crítica e planetária foi apresentado nos relatos dos docentes envolvidos, o que permitiu perceber as relações de significados produzidas pelo grupo que acolheu a oportunidade de discutir e construir posicionamentos sobre a formação de professores numa nova concepção de educação a partir da eminência do acolhimento de um paradigma da complexidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenlace futuro das instituições educacionais de ensino demonstra a potencialidade do paradigma da complexidade para as novas práticas pedagógicas, as quais deverão estar pautadas em uma relação dialógica, crítica e reflexiva. A trajetória docente, cada vez mais, deverá se pautar pelo trabalho coletivo e pela busca da transformação da realidade, convergindo, assim, para o entrelaçamento da necessária disciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade não é algo inédito, irreal e nem mesmo um modismo, mas uma postura que reconhece que não existe o certo e o errado, mas sim uma atitude aberta de respeito mútuo à diversidade cultural, social, religiosa, rejeitando, dessa maneira, a arrogância e a prepotência. "A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural, planetária e cósmica" (D'Ambrósio, 2012, p. 2), por meio do respeito mútuo, da solidariedade e da cooperação com o outro, com a comunidade e com o planeta.

Em sua prática pedagógica voltada à produção de conhecimento, o professor conduz o aluno a aprender a aprender, a fim de que este se aproprie do conhecimento elaborado ao longo da vida, objetivando, pois, a criatividade, a criticidade e o espírito de investigação, a capacidade produtiva e proativa e, principalmente, a vivência da cidadania planetária. Nessa dimensionalidade complexa, o docente é visto como mediador do conhecimento, reconhecido pela sua

competência e não pelo autoritarismo, que prontamente dialoga, direciona e conduz seus alunos.

A partir de uma formação docente baseada na complexidade, nota-se, no docente, o acolhimento de uma visão interdisciplinar e, por vezes, transdisciplinar, que fomenta a cooperação e que encoraja a participação nos trabalhos educativos sempre de forma crítica, exigente, reflexiva, sensível, engajada e democrática. A partir de uma visão integradora, observa-se a reaproximação das partes em busca da visão de um todo, integrado e interconectado. Destaca-se a comunicação interativa, a fim de favorecer a autonomia e o desenvolvimento individual e coletivo a partir do contexto planetário.

Acredita-se que o caminho para a formação docente se estabelece na construção crítica do saber, com um diálogo democrático entre professores e alunos. A formação docente a partir da urgência da metamorfose educacional, baseada no paradigma da complexidade, dimensiona a teia da vida, a qual traz uma visão de mundo e de aprendizagens cada vez mais dinâmica e complexa, destacando o papel social da escola diante de práticas educativas baseadas em saberes sistematizados, em que o docente seja consciente da realidade circundante para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277047948_O_paradigma_da_complexidade_na_formacao_e_no_desenvolvimento_profissional_de_professores_universitarios. Acesso em: 24 jul. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

D'AMBROSIO Ubiratan. A prática transdisciplinar na universidade. In: **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 73-90.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Sec/Iat, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UM OLHAR COM A LENTE DOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Anderson Francisco Vitorino[1]

Edilene Lopes dos Santos [2]

RESUMO

O artigo tem como proposta pontuar como os princípios cognitivos do Pensamento Complexo estão relacionados na Educação dos Surdos sob a perspectiva educacional inclusiva que envolve a docente, os estudantes ouvintes e uma estudante surda em sala de aula. Na mesma direção, compreendemos que o ponto de partida de aprendizagem da estudante surda, advém de experiências visuais diretamente conectadas por intermédio da Língua brasileira de sinais (Libras). A partir disso, tivemos a curiosidade de saber quais as práticas pedagógicas que a docente ouvinte utiliza para ensinar a estudante surda inserida no contexto bilíngue para expressar as ideias e pensamentos na Libras como primeira língua e português escrito como segunda. Assim sendo, utilizaremos os princípios cognitivos do Pensamentos Complexo de Edgar Morin, com vistas a observar a relação da docente ouvinte e discente surda no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de ensino comum. Para sustentação teórica, seguimos com olhar da Complexidade de Edgar Morin e os seus pressupostos teóricos, tais como: (MORIN, 2005; 2008; 2011; 2015); (SÁ, 2012; 2019), entre outros. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo com encaminhamento metodológico de estudo de caso, sob análise do Pensamento Complexo, utilizando como instrumento a observação na sala de aula. Podemos destacar alguns resultados em que alguns princípios *morinianos* estão evidentes na relação diária de ensino e aprendizagem entre a docente e a discente surda, bem como os impactos desafiadores que os fenômenos apresentam nessa relação.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Princípios cognitivos do pensamento complexo. Educação de surdos. Educação Bilíngue. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A motivação para elaboração desse artigo parte de um recorte da pesquisa de doutorado *em andamento* no período de fevereiro a julho de 2022. A pesquisa foi realizada com uma docente que esteve em sala de aula comum com estudantes ouvintes e uma estudante surda numa escola municipal de Arapiraca-Alagoas. Nesse estudo, visamos compreender quais as práticas pedagógicas que a docente adotava no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a estudante surda utiliza

[1] Doutorando em Educação (2021-2025), Universidade Federal do Paraná – UFPR, anderson.vitorino@arapiraca.ufal.br
[2] Graduanda, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, edilene.santos@arapiraca.ufal.br

a Língua brasileira de sinais (Libras) como língua primordial para seu aprendizado.

Entendemos que a epistemologia do pensamento complexo poderá pontuar a relação dos princípios cognitivos de Edgar Morin no contexto de aprendizagem da Educação dos Surdos no cenário educacional atual. Dessa maneira, podemos compreender como as práticas pedagógicas bilíngues que envolvem docentes, discentes e comunidade escolar a partir de uma perspectiva contextual, global, multicausal, multidimensional e complexa ocorrem na vivência diária.

Para subsidiar nossos estudos, realizamos uma varredura no Banco de Dados de Tese e Dissertações (BDTD). Assim, encontramos a dissertação do autor Hamilton Pereira Rodrigues, intitulada *A interpretação da Amazônia na Língua Brasileira de Sinais - Libras: um estudo de caso no PPGSC,* foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2018.

Neste sentido, encontramos uma dissertação que aborda a Educação de surdos com o olhar do Pensamento Complexo de Edgar Morin. Sendo assim, consideramos relevante essa dissertação por ser de caráter inovador, além disso, escrita por um pesquisador *surdo,* pois utilizaremos como suporte teórico-metodológico a teoria do pensamento complexo.

O pesquisador e docente surdo da disciplina de Libras na UFAM, evidenciou na dissertação um pouco da sua trajetória profissional, bem como relatou sua trajetória no mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo (PPGSCA). No bojo dissertativo, o autor ressalta os desafios de criar sinais técnicos, específicos da área de estudo para que ele mesmo pudesse estudar e interagir com seu orientador *ouvinte*, com os docentes das disciplinas e com os colegas de sala da pós-graduação.

Hamilton (2018) criou um glossário, o qual intitulou de *glossário moriniano*, elaborado com sinais em *Libras* que ele pudesse utilizar nas aulas e, ao mesmo tempo, viesse ser utilizado por estudantes surdos de outros cursos da pós-graduação da própria universidade e em outras instituições de todo o país. Na pesquisa de Hamilton foi construída a base de dados e análise sob a perspectiva da Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin e seus pressupostos teóricos.

Diante dessa realidade, vimos a necessidade de ampliar nossos estudos de Educação dos surdos com a lente do Pensamento Complexo na educação básica,

ISSN: 2176 - 1396

pois esta, contribui para reflexões acerca do processo de vivência e paradigma da realidade de cada ser humano.

2 A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN NA VIA DE MÃO DUPLA PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Iniciamos a via epistemológica da teoria do Pensamento Complexo, com a palavra *Complexo* que chama atenção em todas as obras científicas do pesquisador e filósofo Edgar Morin.

Conforme (SANTOS, 2019, p. 119), evidencia, o termo complexo remete à ideia de “difícil”, “complicado”. Obviamente, quando nos adentramos nesse universo científico da epistemologia do pensamento complexo escrito por Edgar Morin, não temos a dimensão da complexidade em que os fenômenos se manifestam, e, mais que isso, como estão conectados em unidades de complexidades e interdependentes.

Dito isto, lembramos do Método escrito por Edgar Morin, fragmentado em 6 volumes, retratando conceito epistemológico do Pensamento Complexo, vislumbrando o religamento de saberes de outras áreas da ciência, física quântica, biologia, ecologia e ciência da informação.

De acordo com (MORIN, 2011), a teoria do Pensamento Complexo estabelece o caminho entrelaçado dos fenômenos distintos, gerando uma relação de interdependência, contexto, conhecimento e realidade do objeto. Então, para (MORIN, 2008, p. 20) “[…] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

Diante da fala cirúrgica de (MORIN, 2008), compreendemos a complexidade na educação como um pensamento que tece a trama diária dos fenômenos humanos, subjetivos, complexo, real, produzindo uma ordem e desordem, certeza e incerteza, em um movimento paradoxal e cíclico.

Em sua convicção, (SÁ, 2012), aborda que o pensamento complexo vai além da concepção linear, do olhar reducionista, pois o pensar complexo supera o modo de enxergar o ser humano, as coisas e o mundo em seu entorno. Deste modo, notamos a relevância de olhar a realidade no cenário da educação dos surdos no contexto bilíngue, a fim de que possamos estar conscientes da existência dos princípios

cognitivos de Edgar Morin. Desse modo, podemos potencializar os saberes docentes e aprender a conviver com as diferenças, social, cultural e linguística da pessoa surda.

Na via educacional dos surdos, propomos a reforma do pensamento sustentada nos princípios cognitivos. A saber, os princípios com suas respectivas descrições: *Sistêmico-organizacional; Hologramático; Retroativo; Recursivo; Auto-organização; Dialógico; Reintrodução do sujeito cognoscente.* Dessa maneira, descrevemos os princípios cognitivos de Edgar Morin (2015):

1 - Princípio *sistêmico-organizacional* - Liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, considerando a máxima de Pascal de que não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo e nem conhecer o todo sem conhecer as partes.

2 - Princípio *hologramático* - "Inspirado no holograma, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa." (MORIN, 2015, p. 94), este princípio considera que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.

3 - Princípio do *circuito retroativo* - Introduzido por Norbert Wiener, possibilita o conhecimento dos processos auto reguladores e rompe com o princípio da causalidade linear, onde a causa age sobre o efeito e o efeito retroage sobre a causa.

4 - Princípio do circuito *recursivo* - Ultrapassa o conceito de auto regulação ao considerar que os produtos e os efeitos são eles mesmos produtores e causadores daquilo que os produz.

5 - Princípio da *auto organização* - Os seres vivos são considerados seres auto organizadores uma vez que não param de se autoproduzir, e por isso despendem energia para manter a sua autonomia. Nesta perspectiva, o ser humano desenvolve sua autonomia na dependência de sua cultura.

6 - Princípio *dialógico* - Compreende uma dialógica ordem/desordem/organização ao assumir a inseparabilidade e as tensões existentes entre as noções contraditórias, para conceber um mesmo fenômeno complexo.

7 - Princípio da *reintrodução do sujeito cognoscente* - Reconhece e reintroduz o ser humano enquanto autor de sua história. Assim, no processo de construção do conhecimento são valorizados e considerados a história de vida, as experiências e os processos de auto referência do aprendiz.

Com base nesses princípios, acreditamos na colaboração de utilizar na observação em sala de aula com a docente ouvinte, os discentes ouvintes e a

discente surda, a proposta de pontuar a relação entre esses princípios e a Educação dos Surdos no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, apontar ações de práticas de ensino e pedagógicas bilíngues.

3 VIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa foi alicerçada na abordagem qualitativa com procedimento metodológico de estudo de caso. Para (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), a pesquisa com o teor qualitativo percorre um caminho técnico, que permite o pesquisador capturar as informações dos fenômenos relevantes para aquisição da construção de dados, por meio da observação.

Para este recorte de pesquisa nos deteremos do recurso instrumental da observação com a docente em sala de aula comum, com a estudante surda e ouvintes no mesmo espaço de aprendizado. Após isso, realizaremos as análises com a inspeção teórico metodológica da lente humanizada do pensamento complexo de Edgar Morin e os seus pressupostos teóricos.

3.1 Momento de observação e Análise

Optamos por realizar a observação de maneira mais geral, observando todo o contexto real da turma da docente ouvinte, com estudantes ouvintes e a estudante surda, a fim de obter uma observação mais pontual relacionada ao aprendizado da estudante surda.

Para (ZAMBELLO et al, 2018), o ato de observar vai além da percepção de ver e ouvir, possui um apanhado de técnica minuciosa de fatos e informações do objeto que se pretende pesquisar. Sendo assim, ressaltamos a relevância de utilizar essa técnica para apropriação dos dados, mesmo que seja por um limite temporal-espacial, além disso, selecionamos por agregar uma observação mais livre, sem o uso de nenhum roteiro guia.

3.1.1 Análise da observação

Na manhã de segunda-feira, dia vinte e nove (29) de agosto de dois mil e vinte

e dois (2022), aconteceu a observação da aula de Língua Portuguesa, doravante (LP), na turma do nono ano (9°) *A* da escola 31 de Março.

Às 11h03, a docente concluiu a aula expositiva, cujo conteúdo foi a introdução de *Orações Subordinadas Adjetivas*. Em seguida, pediu que os/as discentes que pegassem o livro didático e respondessem em casa as atividades das páginas 115 a 118, por serem muitas questões, ela deixou que escrevessem apenas as respostas no caderno. Posteriormente, solicitou que pegassem um outro livro, o da Prova Brasil, e abrissem na página 50.

Neste segundo livro, a docente havia solicitado que a turma respondesse à atividade da página 50 e pediu que abrissem o livro para fazer a correção da atividade. Alguns alunos pediram para ela falar mais devagar, pois ainda estavam abrindo o livro, ela assim o fez.

Em algumas questões, ela deu apenas a resposta, em outras maiores e mais complexas, como as que tratavam de figuras de linguagem, ela leu o texto, escreveu exemplos no quadro e explicou. Ademais pediu para os alunos falarem *com suas próprias palavras* o que entendiam de determinada estrofe, com *o intuito de trabalhar a interpretação e compreensão de textos*.

Houve uma discussão entre os estudantes a respeito de uma das questões, a qual falava sobre a desigualdade social. Enquanto a turma estava com o livro da Prova Brasil, *a aluna surda estava fazendo uma atividade diferenciada*. *A intérprete estava ensinando* a ela os adjetivos.

Para análise, utilizaremos os princípios cognitivos *Sistêmico-organizacional; Recursividade; Dialógico; Hologramático; Autonomia/Dependência; Reintrodução; Sujeito cognoscente,* de Edgar Morin e seus pressupostos teóricos, como parâmetros norteadores da nossa pesquisa (2015).

Durante o momento da observação, analisamos que a docente utilizou como instrumento pedagógico principal *o livro didático* para trabalhar com os estudantes ouvintes e a estudante surda em sala de aula.

Pela lente epistemológica do pensamento complexo de Edgar Morin, compreendemos que a docente, e discente são unidades complexas dentro de um sistema complexo que é a escola, que também faz parte de uma unidade complexa e constituinte de um sistema-organizacional (SÁ, 2019).

Imbuído neste princípio cognitivo do *Sistema Organizacional*, compreendemos que a escola é um sistema constituído de movimentos educacionais reconfigurados

pela comunidade escolar e comunidade humana em seu entorno.

Diante deste princípio sistêmico organizacional, imaginamos que uma escola constituída por gestão, corpo docente, discentes, intérprete de Libras, família, entre outras unidades internas e externas e, que trabalha com a proposta da inclusão sob uma perspectiva bilíngue; seja capaz de estar ligada a um pensamento global, aberto, compreensivo, humano e multidimensional, visto que docente, estudante ouvinte e surda encontram-se inseridos na mesma sala de aula.

Segundo (GARRUTTI; MOREIRA, 2022), a escola como ambiente de aprendizado bilíngue deve permitir que a estudante surda utilize a Libras de modo legítimo como fonte de experiências visuais em caráter identitário primordial na comunicação na sua primeira língua, e, a (LP) como segunda língua de modalidade escrita.

Neste sentido, observamos que a docente, apesar de utilizar *o livro didático* como prática pedagógica *potente*, não atendia os princípios básicos de aprendizado da estudante surda que tem como viés de captação visual e intelectual os métodos pedagógicos visuais em seu processo de aprendizado.

O princípio cognitivo *Hologramático* de Edgar Morin (2011), traduz bem esta realidade das unidades que devem estar ligadas entre as partes no movimento de *recursividade* de um sistema educacional. Caso contrário, a escola, a docente e a estudante surda estão indo ao encontro de uma ideia reducionista que favorece con(viver) num abismo de perturbação linguística, intelectual, desumano e cultural.

Com isso, notamos que no cenário educacional de aprendizagem pode ocorrer uma saturação de ensino da docente ouvinte, e, no processo de aprendizagem da estudante surda, que se mostrou na nossa observação, *impaciente*.

Acreditamos que esse sentimento de *impaciência*, pode se dar por não estar sendo possibilitada a equidade para aprender os conteúdos ensinados pela docente, por sua vez, a docente encontra-se na sua real condição de deficiência linguística, por não saber Libras, que, certamente, compromete o ócio do ofício em seu pleno exercício da sua profissão com uma sensação de intolerância humana e cognitiva.

Para isto, arriscamos apostar numa postura pedagógica que não exclua os estudantes ouvintes, muito menos a estudante surda e que possibilite a docente de aprender com seus próprios acertos e erros, que não tenha medo de arriscar, e, que de maneira alguma perca a esperança de se reinventar, de produzir seu próprio conceito, recriar práticas pedagógicas visuais, embora sejam de línguas

completamente distintas, Libras e Língua Portuguesa.

O princípio *cognitivo dialógico* de Edgar Morin (2005), traduz as vias de pensamento de dualidade em meio as unidades, por um lado a docente que precisa se sentir confortável e confiante para encaminhar as práticas pedagógicas no campo de ensino bilíngue, enquanto que, a estudante surda necessita das práticas pedagógicas visuais para tornar-se mais independente possível no processo de aprendizagem.

Neste sentido, (BEHRENS; SÁ, 2021, p. 54), aponta para "uma pedagogia complexa organiza-se num discurso pedagógico que propõe a superação de uma postura maniqueísta, separatista e diabolizante, o que implica numa reforma do pensamento".

Corroboramos com os autores (BEHRENS; SÁ, 2021), pois, necessitamos apostar numa mudança de pensamento e pedagógica, que enxergue o outro em sua plenitude de formação humana, cultural, social e linguística. Nesta via de pensamento, a docente tem um papel imprescindível para mediar o diálogo humano de cunho transformador na vida de cada estudante.

Segundo Morin, o *princípio da reintrodução do sujeito cognoscente*, permite-nos pensar em novas vias de pensamento e descobertas não lineares, quebra de paradigmas, e, mais que isso, escavacar novos horizontes e mergulhar em profundezas de conhecimento humano e cognitivo.

Mas para que isso aconteça, sugerimos que a docente, além de aprender a Libras com enfoque de estreitar laços de âmbito acadêmico, possa também, conhecer a história de vida pessoal, humana, cultural e linguística da estudante surda.

Desta maneira, remetemo-nos ao *Princípio Retroativo* de Edgar Morin (2003), em que rompe com uma estrutura cartesiana de ensino. Nisto, ousamos dizer que a partir do momento que a docente conhecer a realidade pessoal e linguística da sua estudante surda, será adotada uma postura pedagógica bilíngue sob ações convenientes com as experiências visuais da sua aluna.

De acordo com (SVARTHOLM, 2003), a docente necessita possibilitar em suas aulas, práticas pedagógicas de recursos visuais e textos imagéticos, tais como: tirinha, anúncios e histórias em quadrinhos, slides com imagens, desenhos no quadro da sala com setas indicativas e ilustrativas, entre outros recursos lúdicos.

Desse modo, a docente pode instigar o aprendizado da estudante surda, a fim de potencializar as práticas pedagógicas no aprendizado da (LP) escrita, como

segunda língua, sob o efeito da sua base linguística, (Libras).

Outro ponto relevante, conforme observamos em sala de aula, que consideramos *intransferível* é a docente delegar a responsabilidade de suas habilidades, competências e profissional de ensino, para a intérprete de Libras, que possui estratégias de função, meramente, técnicas com atuações pedagógicas na tradução e interpretação entre as línguas.

Com base na nossa lente de observação em sala de aula, consideramos inconsistente, também, o ato da docente somente utilizar *o livro didático como parâmetro de prática pedagógica; relativizar o conteúdo, fazendo distinção entre seus estudantes; transferir suas funções pedagógicas para a intérprete de Libras, bem como rotular a incapacidade intelectual de aprendizado da estudante surda, perante os outros estudantes ouvintes*.

Em relação a transferência de função da docente para a intérprete de Libras, poderíamos analisar como uma possível estratégia de prática pedagógica. Para (ALPENDRE e AZEVEDO), a adaptação curricular e dos conteúdos da disciplina são legítimos, desde que sejam utilizados para agregar as experiências visuais, sociais e, sobretudo, linguística dos estudantes surdos.

Em relação *relativizar o conteúdo*, compreendemos que a partir do momento que a docente ensina *orações subordinadas adjetivas para a turma ouvinte e para a estudante surda passa outro conteúdo, isto é, classe gramatical, adjetivo,* está ocorrendo a exclusão velada na íntegra, prática de ensino que negligência a capacidade intelectual da estudante surda.

Ao contrário disso, apostamos na capacidade e na expertise da docente para que possa colaborar em vias de construção de pensamento com ação didática transdisciplinar, adaptando conteúdo e currículo com um propósito de minimizar as barreiras linguísticas entre os envolvidos. Dessa maneira, (SUANNO, 2013), orienta para uma transformação humana, afetiva e psicossocial, princípios vitais para a vida humana dos estudantes.

4 ALGUNS PENSAMENTOS PROVISÓRIOS

As vias de aprendizado da Educação dos Surdos, revela-nos as estradas não lineares, repletas de bifurcações, curvas, obstáculos que não garantem o caminho certo, e, que a certeza é que tudo nesse percurso pode acontecer. O fato é que

durante a trajetória de aprendizado da estudante surda temos grandes obstáculos, que por alguma razão não são levados em consideração.

A observação em sala de aula, apresentou na nossa pesquisa uma situação de exclusão, apesar de ter uma intérprete de (Libras) em sala de aula, dando o suporte técnico na mediação da fala docente e estudantes. Notamos assim, um cenário escolar de abandono, de um lado estava a docente sem nem um preparo específico para lidar com a estudante surda, que fazia uso da sua língua materna, (Libras), por outro lado, a estudante surda que estava sendo penalizada por não se apropriar da segunda língua escrita, Língua Portuguesa,

Entre esses caminhos escorregadios no processo de ensino da docente e de aprendizagem da estudante surda, apontamos um oásis de princípios cognitivos relacionados à Educação dos surdos. Este estudo, revelou-nos que os princípios cognitivos de Edgar Morin, estão por toda parte do processo educacional, e, que se relacionam a todo instante, seja em sala de aula, no aspecto humano, emocional, afetivo e/ou cognitivo.

Apostamos numa reforma de pensamento proposta por Edgar Morin, e, acrescentamos, ainda, uma mudança de postura de toda comunidade escolar para uma transformação humana (SUANNO, 2013), numa via de mão dupla, de querer ensinar para aprender, e, aprender para ensinar. Possibilitar o arregaço das mãos, sentindo na pele o que é viver no mundo do silêncio, sem dar voz aos que precisam das mãos para aprender a conviver na multidimensionalidade do outro.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva de. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura.** Secretaria de estado da Educação do Paraná Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba. p. 1 – 23.

BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. **Construtos teóricos do saber da ética para uma pedagogia complexa**. Polyphonía, v. 32/1, jan.-jun. 2021.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. **A criança surda na educação infantil bilíngue:** a importância do social para a construção da linguagem. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e234024, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2018.

MORIN, Edgar. **Educar para era planetária:** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.336 Disponível em: https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Educar-na-Era-Planet%C3%A1ria.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 5. ed., 2008.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 22 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SÁ. Ricardo Antunes de. **Cientificidade da pedagogia e os pressupostos do Pensamento Complexo.** Revista Educativa. Goiânia, v. 15, n. 2, p. 309-321, jul./dez. 2012.

SÁ. Ricardo Antunes de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. **Teoria da Complexidade – contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa.** Curitiba: Appris, 2019b, p.17-63.

SANTOS, Taís Wojciechowski. **Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica à luz do pensamento complexo.** Curitiba – 2019, 433f.

SUANNO, M. V. R. **Didática transdisciplinar emergente**. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Didática e formação de professores:** complexidade e transdisciplinaridade. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2013.

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** Disponível em: www.sitiodesordos.com.ar>. 2003. Acesso em: 09/07/2023.

ZAMBELLO, Aline Vanessa {et al.}; organizador: Thiago Mazucato. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico** /Penápolis: FUNEPE, 2018.

EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Giselle Cristina Smaniotto[1]

Karine Ferreira Monteiro[2]

RESUMO

A formação inicial docente no Ensino Superior ainda pauta-se na disciplinaridade e hiperespecialização. Inquietando-se diante das demandas apontadas por formadoras e acadêmicos em um curso de Pedagogia, sob o questionamento "Quais desafios e possibilidades são encontrados na proposição de ações transdisciplinares nos cursos de formação docente inicial diante do desenho curricular em vigência e das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2009) de acadêmicos e formadoras?", apresentou-se a ação ora relatada. Este artigo descreve a experiência de um trabalho conjunto entre algumas docentes desse curso, com o objetivo de promover a aproximação e discussão dos pressupostos da Complexidade e da Transdisciplinaridade entre docentes formadoras e acadêmicos do referido curso, a fim de vislumbrar outras e mais significativas formas de ensino e de aprendizagem. Para tanto, propôs-se a produção de um projeto transdisciplinar destinado a crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. Participaram do projeto docentes formadoras e acadêmicos de três turmas de 3º ano do curso citado. Foram realizadas reuniões de estudo sobre Complexidade e Transdisciplinaridade (MORIN, 2015; NICOLESCU, 2000; BEHRENS, PRIGOL, 2019; MORAES, 2021), encontros de planejamento da proposta de produção dos projetos, momentos de orientação coletiva com as turmas participantes, mediação das docentes durante a produção dos projetos, com foco nas especificidades das áreas de conhecimento, orientação remota e escrita via documento de edição, e-mail e aplicativo de mensagem, apresentação dos materiais didáticos produzidos e avaliação e autoavaliação do processo. Após as resistências iniciais, explicadas em função da tradicional disciplinarização do currículo e da matriz pedagógica de professoras e acadêmicos, a experiência desvelou uma avaliação positiva das participantes, fortalecendo o diálogo complexo e transdisciplinar nas práticas docentes e discentes.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Matriz pedagógica. Formação docente. Projetos transdisciplinares.

1 INTRODUÇÃO

A proposta para a produção de projetos transdisciplinares originou-se a partir de estudos sobre Complexidade e Transdisciplinaridade, realizados no Grupo de Estudos Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação (GECOMTE), do qual participavam algumas docentes do curso de Pedagogia, responsáveis pelas disciplinas de formação específica profissional, denominadas de Fundamentos

[1] Doutora em Linguística (UFSC). Professora do curso de Pedagogia (UEPG). gisellesmaniotto@yahoo.com.br
[2] Doutoranda em Educação (UFPR). Professora Colaboradora (UEPG). pk.monteiro@hotmail.com.

teóricos e metodológicos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, e do Estágio em docência.

Os estudos iniciais realizados no GECOMTE, a prática pedagógica das formadoras nessas disciplinas, as demandas apresentadas pelos acadêmicos, que manifestaram-se no e a partir dos estágios obrigatório e remunerado, apontavam para a necessidade de um trabalho que promovesse a reflexão sobre a disciplinaridade do currículo, as especificidades das áreas e, ao mesmo tempo, os diálogos necessários para uma formação inicial crítica e emancipadora.

Das experiências das formadoras e diante dessas demandas, surgiu o questionamento: “Quais desafios e possibilidades são encontrados na proposição de ações transdisciplinares nos cursos de formação docente inicial diante do desenho curricular em vigência e das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2009) de acadêmicos e formadoras?”. Em busca de outras experiências formativas para docentes e acadêmicas, propôs-se o projeto piloto intitulado Projetos Transdisciplinares na formação inicial docente, que objetivou: 1) Promover a aproximação e discussão dos pressupostos da Complexidade e da Transdisciplinaridade entre docentes formadoras e acadêmicos(as) de um curso de licenciatura em Pedagogia; 2) Construir, coletivamente, uma proposta de elaboração de projetos fundamentados nos pressupostos transdisciplinares e destinado a alunos(as) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I; 3) Orientar, de forma dialogada e simultânea, a produção dos projetos pelos(as) professores(as) em formação, mediar o compartilhamento dos materiais produzidos e avaliar os desafios, possibilidades e sucessos do processo.

2 A TRANSDISCIPLINARIDADE EM FOCO

Pensar, planejar e executar projetos transdisciplinares no Ensino Superior é um grande desafio. Dentre eles, cabe ressaltar a disciplinarização de conteúdos, ainda muito evidente nos processos pedagógicos e a constituição da matriz pedagógica de cada docente, que pode estar relacionada com as bases do ensino tradicional e tecnicista (paradigma conservador), bases estas, que definiram ou estiveram presentes durante a formação profissional.

De acordo com Behrens e Prigol (2019), o paradigma conservador, fundamentado em uma visão cartesiana, ganhou ênfase no século XVI,

caracterizando-se por meio de conceitos como ordem, linearidade, redução e lógica. Dessa forma,

> [e]sse paradigma influenciou a educação e esta, por sua vez, instituiu alguns princípios orientadores da docência, tais como: a supervalorização da disciplina; a transmissão de conteúdo em uma sequência linear; a definição de um currículo rígido e fechado; a metodologia do repasse e da imitação, promovendo a passividade do aluno, sendo este apenas um ouvinte e reprodutor dos conteúdos ministrados pelo professor; a relação entre educador e educando pautada na verticalidade e hierarquizada; o professor detentor do conhecimento e no centro do processo de ensino-aprendizagem, além de autoridade máxima e controlador disciplinar; e a avaliação estruturada na quantificação do conhecimento do aluno coletado por um único instrumento, geralmente a prova final. (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 68).

As características do paradigma conservador mencionadas acima, ainda estão muito presentes no processo educativo em todos os níveis. Porém, no Ensino Superior destaca-se a hiperespecialização e o sentimento de domínio e/ou posse de uma determinada área de conhecimento pelo docente, dificultando o diálogo com outros saberes e a construção de propostas mais dinâmicas e integradas.

Essa visão mecanicista e conservadora do mundo "(...) entrou em declínio no início da Idade Contemporânea, com novas descobertas das diversas ciências" (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 68). Como forma de superação dessa visão linear, destaca-se, neste trabalho, a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin. Segundo o autor "a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (MORIN, 2015, p. 13).

Ligada à Teoria da Complexidade, encontra-se a Transdisciplinaridade. Para Nicolescu (2000), o objetivo transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, em que o prefixo trans refere-se ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina.

Ainda, de acordo com Moraes (2021), o conhecimento transdisciplinar decorre de uma dinâmica não linear do conhecimento. Pressupõe movimento constante do sujeito transdisciplinar (perceptivo e iluminado pela sua capacidade criadora, imaginação e sensibilidade) e do objeto transdisciplinar (conjunto de níveis de realidade).

Dessa forma,

ISSN: 2176 - 1396

> [a] transdisciplinaridade, como princípio epistemológico e metodológico, incentiva o sujeito a não permanecer somente no nível disciplinar do conhecimento (...). Ela enseja o rompimento de barreiras, a superação de fronteiras para poder ir além das aparências, além do conhecimento fruto de uma lógica binária, com seus respectivos valores excludentes, em direção a um conhecer mais profundo, abrangente, integrativo e global. (MORAES, 2021, p. 207).

Importante destacar que o conhecimento transdisciplinar não nega o conhecimento disciplinar, pelo contrário, reconhece sua importância e alimenta-se dele, porém reconhece que é necessário ir além dele, enfatizando uma postura mais aberta, dinâmica e em constante evolução.

Diante dessas reflexões, percebe-se a importância e os desafios da proposição de projetos transdisciplinares no Ensino Superior, uma vez que o avanço da Ciência permitiu novas visões de mundo, como a Teoria da Complexidade e a abordagem transdisciplinar, porém, o sistema educativo ainda continua muito pautado na visão linear e cartesiana do conhecimento, desenvolvendo-se por meio de aulas expositivas, em que o docente determina e enquadra o conhecimento como um domínio/posse da sua profissão. No âmbito desse sentimento de posse, encontra-se a matriz pedagógica, que influencia e/ou determina como o docente compreende a sua relação com o conhecimento.

2.1 Matriz pedagógica

De acordo com Moraes (2021), as sínteses teóricas e as experiências vivenciadas pelo docente constroem de forma consciente ou inconsciente “(...) as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas do paradigma educativo que norteia sua prática docente” (p. 296), ou seja, as experiências culturais e os fundamentos teóricos que permearam a formação do professor, constituem a sua matriz pedagógica.

Isso quer dizer que em sua prática docente o professor reproduz a sua matriz pedagógica? Se durante sua formação teve uma concepção pautada no paradigma cartesiano, sempre o reproduzirá? Sim e não! Sim, no sentido de que muitas vezes, o docente (consciente ou não), acaba deixando a matriz influenciar suas ações didáticas. Não, no sentido de que isso não é eterno. Para visualizar e concretizar mudanças, é necessário que o docente dialogue com sua matriz, a reconheça e a partir disso, construa uma visão diferente do paradigma que perdurou durante sua

formação, caso esse seja baseado na visão cartesiana.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade torna-se imprescindível, pois caracteriza-se também como uma visão de mundo, uma nova e diferente maneira de pensar, interligando conhecimentos, promovendo uma análise para além da sala de aula e uma autorreflexão em torno da matriz pedagógica. Para tal, Furlanetto (2009, p.1116), afirma que "(...) para que os professores possam se aproximar de suas matrizes pedagógicas necessitam falar de suas práticas, dos desafios e das dificuldades que encontram, bem como do prazer que sentem em ser professor".

Tendo em vista este movimento da problematização e do prazer em ser professor, este relato de experiência procura também evidenciar a construção de uma visão do conhecimento pautada na transdisciplinaridade e no reconhecimento da matriz pedagógica, como uma forma de ultrapassar barreiras e delinear novos caminhos no processo ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Origens: necessidades, desafios e possibilidades

Diante da necessidade de questionamento e reflexão sobre as práticas disciplinantes e disciplinadoras na formação inicial do professor no Ensino Superior e da proposição de uma prática pedagógica menos fragmentada e mais integradora, propôs-se um projeto piloto a ser realizado com três turmas de 3º anos de um curso de Pedagogia, cujos(as) acadêmicos(as) haviam cursado a primeira e segunda séries na modalidade remota de ensino devido à pandemia de COVID 19. Todos(as), docentes e estudantes, passavam por um processo de (re)adaptação de suas práticas no contexto universitário presencial. Os desafios para romper concepções arraigadas nas práticas docentes e estudantis começaram a manifestar-se desde o início do processo. Por parte das formadoras e acadêmicos(as) foi um exercício de alteridade, realizado por muitas conversas a fim de definir uma proposta que buscasse a transdisciplinaridade.

3.2 Processo: (des)construir, construir, (re)construir

A partir de muitas reuniões definiu-se pela produção de projetos que pudessem ser executados com crianças pequenas, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo). Realizaram-se, então, encontros de orientação coletiva com

as turmas participantes. Inicialmente, com uma breve discussão sobre Complexidade e Transdisciplinaridade e um diálogo a respeito de temáticas relevantes que surgiam nas experiências dos estágios de docência que aconteciam simultaneamente. Na sequência, as turmas organizaram-se em grupos de dois a quatro futuros professores para, partindo de situações vivenciadas e/ou conhecidas, definir a temática dos projetos e escolher a faixa etária das crianças para as quais o material seria pensado.

A fim de orientar o registro de elaboração do projeto, a busca ou produção de materiais didático-pedagógicos e o acompanhamento desse processo por todos os envolvidos, construiu-se um roteiro em um programa de edição de textos *online* que permitia o acesso de todos os participantes do grupo e das professoras formadoras.

As orientações podem ser resumidas nos tópicos seguintes:

- Problematize a temática escolhida, elencando as questões que poderão ser trabalhadas (Considere que na perspectiva transdisciplinar partimos do objeto/fenômeno).
- Estabeleça o objetivo geral para o projeto e os objetivos específicos a serem alcançados durante a sequência didática (SD) (4 aulas)[3].
- Faça um levantamento inicial de atividades/brincadeiras/conteúdos que podem ser desenvolvidos em cada SD. Considere a temática e suas problematizações, a faixa etária escolhida e os objetivos estabelecidos.
- Elabore cada um dos planos de aula da SD (Objetivos específicos; Mobilização; Desenvolvimento; Síntese integradora; Referências. Incluir textos (escritos ou multissemióticos por meio de links). Elaborar as atividades com enunciados voltados para as crianças.).
- Referências.
- Anexos.

Alguns grupos optaram por propor um trabalho a partir dos símbolos utilizados nas classes de educação infantil. Outros escolheram temáticas que julgaram significativas para a faixa etária escolhida. Alguns, ainda, tentaram estabelecer um diálogo entre o símbolo da turma e uma temática, conforme podemos visualizar no quadro 1:

[3] Devido ao curto período de tempo para elaboração do material e a fim de estabelecer um diálogo com a disciplina de Estágio Supervisionado, propôs-se a produção de uma SD com 4 ou 5 aulas que pudessem ser utilizadas nos estágios de docência.

Quadro 1 - Temáticas dos projetos

Símbolos	Temáticas	Temáticas e símbolos
Jacaré Leão Joaninha Coelho	Identidade das crianças imigrantes africanas Moradia Casas Emoções Planetas Direitos da Criança Insetos Animais da Fazenda Flores do jardim	Sentimentos / Dinossauro Água / Golfinho Amizade / Cachorro

Fonte: as autoras (2022)

Durante o processo de produção, as formadoras destinaram tempos e espaços em suas aulas para discutir sobre as temáticas escolhidas, sugerir encaminhamentos que considerassem as especificidades das áreas de conhecimento em favor de um dialogismo com os demais saberes. Também realizou-se uma oficina em que foi demonstrada a realização de uma sequência didática voltada para as classes de alfabetização e que buscava a transdisciplinaridade.

Após o período de orientações presenciais aos grupos de trabalho, foi submetida a primeira versão do projeto para a avaliação de todas as formadoras, que realizaram novas orientações remotas e escritas via documento de edição, e-mail e aplicativo de mensagem. Também houve um momento de retomada dos *feedbacks* escritos nos momentos presenciais das aulas, seguido da correção, adequação e complementação do projeto.

Para finalizar, foi realizado um seminário para a apresentação dos projetos e dos materiais didáticos produzidos pelas turmas. Também destinou-se um momento entre as formadoras para a avaliação do processo, materiais produzidos e das apresentações, que levou em consideração os seguintes critérios: 1) Adequação dos objetivos gerais e dos objetivos específicos à proposta apresentada; 2) Adequação das atividades aos campos de experiência e/ou área de conhecimento (Linguagens; Matemática; História; Geografia e Ciências Naturais); 3) As temáticas abordadas, numa perspectiva transdisciplinar, por meio de atividades interativas e lúdicas, adequadas à faixa etária escolhida; 4) Criatividade e correção textual. Encerrou-se a experiência com um encontro para a autoavaliação do processo entre professoras e acadêmicos e o compartilhamento de todas as produções entre os grupos.

ISSN: 2176 - 1396

4 RESULTADOS

A iniciativa deste projeto piloto desvelou desafios a serem enfrentados pelas docentes formadoras e pelos(as) acadêmicos(as). Habituadas a trabalhar a partir de um currículo que disciplinariza, separa, especializa, o primeiro esforço se fez no sentido de romper as fronteiras das disciplinas e pensar em uma proposta que nascesse das demandas coletivas de um curso de formação de professores. Por vezes, a dificuldade de pensar para além do conhecimento especializado e os alertas dos(as) estudantes de que as orientações estavam divergentes indicaram a necessidade de reflexão conjunta e decisões coletivas. Por meio dessas reflexões e discussões, reconhecer a matriz pedagógica que norteou a formação das professoras se fez necessária, com o intuito de compreender as divergências nas orientações.

Em relação à recepção da proposta pelos(as) acadêmicos(as), notaram-se resistências no que diz respeito ao trabalho coletivo, dificuldades para pensar em problemas que pudessem ser abordados como um todo, mas sob o prisma das diferentes áreas do conhecimento, desafios para realizar um trabalho colaborativo em grupos. Afloraram nas propostas produzidas vivências experimentadas pelos(as) acadêmicos(as) enquanto alunos(as), bem como práticas comuns nas escolas, que revelam o engessamento de um currículo tradicional, além das concepções ultrapassadas de ensino nas diferentes áreas. Prevalecia uma reprodução em lugar de uma produção.

Esse era o ponto de partida para desconstruir e reconstruir a proposta. Durante o processo de orientação, formadoras e futuros(as) professores(as) elaboraram novos diálogos e novas possibilidades, que foram sendo tecidos coletivamente.

Com o compartilhamento dos materiais produzidos e a avaliação dos resultados do projeto, alguns desafios a serem trabalhados com as turmas foram elencados: a) privilegiar o “conversar, perguntar, experimentar, fazer com as crianças” em vez de “mostrar, apresentar, explicar, fazer para elas”; b) preocupação demasiada com os recursos (cartazes, cópias, atividades “prontas”); c) concepção equivocada de alfabetização; d) falta de domínio de conteúdos; e) ênfase no trabalho com a língua escrita com crianças não alfabetizadas.

Entretanto, vale ressaltar o esforço de alguns grupos ao escolherem problemas relacionados a questões socioculturais experimentadas na escola, oriundas da

realidade vivida, como a identidade das crianças imigrantes, os direitos das crianças, a sensibilização para os sentimentos e emoções. Outro ponto positivo nos projetos foi o trabalho com as diferentes linguagens, a leitura de diferentes gêneros textuais (poemas, histórias infantis, textos de divulgação científica, obras de arte, música, desenho animado, receita, entre outros). Também destaca-se o trabalho de pesquisa, o comprometimento e os avanços de alguns grupos no decorrer do processo de produção.

A experiência revelou, para além dos desafios enfrentados, possibilidades produtivas de trabalho transdisciplinar na formação docente e para a atuação dos futuros(as) professores(as) na educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do problema levantado para o presente trabalho: “Quais desafios e possibilidades são encontrados na proposição de ações transdisciplinares nos cursos de formação docente inicial diante do desenho curricular em vigência e das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2009) de acadêmicos e formadoras?”, pode-se elencar como desafios: a disciplinarização da proposta vigente no Ensino Superior; a matriz pedagógica das professoras formadoras e dos acadêmicos; a resistência na participação de novas propostas e o trabalho coletivo sob a ótica da transdisciplinaridade. Como possibilidades, elenca-se o trabalho significativo e imprescindível pautado na abordagem transdisciplinar; o autoconhecimento da matriz pedagógica que rege as ações docentes; a importância do trabalho coletivo e o rompimento de barreiras pelas professoras e estudantes ao conduzir um processo de ensino-aprendizagem em conjunto, dialogando, refletindo, problematizando e produzindo.

Dessa forma, por meio do objetivo geral “Promover a aproximação e discussão dos pressupostos da Complexidade e da Transdisciplinaridade entre docentes formadoras e acadêmicos(as) de um curso de licenciatura em Pedagogia”, percebe-se o crescimento profissional das docentes envolvidas e dos acadêmicos em formação. Depois do período de resistência, as falas e *feedbacks* contribuíram para a percepção do significado positivo do presente projeto.

Projeto este que fortaleceu o diálogo entre as docentes e uma visão sob a ótica

ISSN: 2176 - 1396

complexa e transdisciplinar, reforçando o desejo e as concepções de continuar desenvolvendo trabalhos mais coletivos, abertos, dinâmicos e que tentem ultrapassar a barreira da hiperespecialização do Ensino Superior, na dinâmica evolutiva do (des)construir, construir e (re)construir.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. *In*: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p. 65-86.

FURLANETTO, E. C. Matrizes pedagógicas e Formação docente. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.1112-1121.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO SOB A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Karine Ferreira Monteiro[1]

Marilda Aparecida Behrens[2]

Edna Liz Prigol[3]

RESUMO

Reconhecer que a educação necessita de uma transformação no sentido de acompanhar a evolução cientifica e tecnológica, é um caminho para que essa mudança possa se efetivar de forma a superar a visão paradigmática do reducionismo que norteia a educação. Com esta percepção, surge a questão deste estudo: Quais as possíveis contribuições da visão transdisciplinar para instigar novas mudanças paradigmáticas na educação? Objetivamente buscou-se identificar os contributos da visão transdisciplinar, como via para a construção de bases teóricas, epistemológicas e metodológicas para repensar a educação. No decorrer do trabalho, apresentou-se um breve recorte histórico, identificando as visões subjacentes ao conceito de educação, conceituando a complexidade e a transdisciplinaridade e, problematizando a visão transdisciplinar como princípio epistemológico e metodológico. Este estudo ancora-se em uma metodologia qualitativa, tipo exploratória, com procedimentos da pesquisa bibliográfica. Utilizou-se como aporte teórico: MORIN (2011; 2015); MORAES (2012; 2015; 2021); NICOLESCU (2000), entre outros. Como resultados preliminares, elencou-se a necessidade do aprofundamento teórico da visão transdisciplinar, com o intuito de proporcionar uma mudança paradigmática na educação, não de forma ingênua e ilusória, mas conduzindo processos dentro do contexto escolar capazes de alterar as concepções conservadoras que ainda permeiam o âmbito educativo, partindo da transformação da visão e dos ideais dos profissionais que fazem parte dele.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Mudança Paradigmática. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno das consequências da fragmentação do conhecimento e da forma disciplinar de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, instituída pela lógica da ciência clássica, pode-se ser ainda identificada na maneira de pensar e fazer a educação, ou seja, nas práticas pedagógicas de todos os níveis de educação.

Um recorte histórico, possibilita entender que o rompimento paradigmático é uma ação que ocorre conforme as necessidades de cada tempo e contexto. No século

[1] Doutoranda em Educação, UFPR, pk.monteiro@hotmail.com.
[2] Pós-Doutora em Educação, PUCPR, marilda.aparecida@pucpr.br.
[3] Pós-Doutora em Educação, UNIARP-SC, edna.liz@uniarp.edu.br

XVI, surgiu uma nova diretriz, com o intuito de superar o pensamento e a ação vindos de uma visão mais espiritual de mundo, conhecimento este preconizado na Idade Média (BEHRENS; PRIGOL, 2019). Nasce então, a ideia de especialidade, da organização do conhecimento dividido em áreas, enaltecendo uma estrutura compartimentada, fragmentada, que supervaloriza a razão. Estes são princípios preconizados na Idade Moderna (1453-1789), denominado de visão newtoniano-cartesiana, que contribuiu para o desenvolvimento do paradigma tradicional na educação. A partir da idade Contemporânea, emerge novas necessidades no sentido de superar o determinismo mecanicista, a racionalidade fechada que levou a perda da consciência global, provocando o afastamento da realidade e do mundo de forma geral.

Diante desse contexto, problematizar e compreender os reais motivos da permanência dessa divisão de conhecimento, faz-se extremamente necessário e relevante, a fim de provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar que requerem uma mudança paradigmática, a fim de estarem em sintonia com a formação de cidadãos mais críticos e solidários, enfatizando a verdadeira finalidade da educação em formar o sujeito em prol da sua emancipação humana.

Para tal, essa mudança, além de outras vertentes, pode encontrar um caminho na visão transdisciplinar, uma perspectiva que vai além das disciplinas em busca da compreensão do todo, contrapondo-se à divisão de conhecimento tão determinante no pensamento newtoniano-cartesiano. De acordo com Moraes (2012), a transdisciplinaridade envolve abertura, criticidade e subjetividade, sendo produto do que acontece entre os níveis de realidade e os níveis de percepção dos sujeitos.

Sendo assim, a partir da questão de pesquisa: Quais as possíveis contribuições da visão transdisciplinar para instigar mudanças paradigmáticas na educação? propõe-se neste estudo identificar os contributos da visão transdisciplinar, como via para a construção de bases teóricas, epistemológicas e metodológicas para repensar a educação. Utilizou-se da abordagem qualitativa e da pesquisa tipo exploratória, com procedimento da pesquisa bibliográfica para revisitar as abordagens conservadoras e problematizar a visão transdisciplinar como princípio epistemológico e metodológico.

2 REVISITANDO AS ABORDAGENS CONSERVADORAS: ENTENDER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

A partir da compreensão de que paradigmas, em seu sentido amplo, significa uma constelação de crenças e valores que determinam o modo de pensar e agir do indivíduo num determinado contexto histórico (CARDOSO, 1995), justifica-se a necessidade de problematizar os possíveis motivos da permanência do paradigma newtoniano-cartesiano na educação, visto que o contexto histórico atual não é o mesmo dos séculos passados.

Portanto, refletir sobre a influência das abordagens conservadoras na educação educacional na atualidade, leva em consideração um entendimento acerca do contexto histórico que induziu tais abordagens a se efetivarem, reconhecendo que as mesmas fazem parte de um paradigma que iniciou no século XVI e expressou-se mais fortemente no século XIX e início do século XX, denominado newtoniano-cartesiano.

Dessa forma, tendo como referência os séculos XVI e XVII, os grandes representantes do paradigma mencionado foram René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727), responsáveis por introduzir uma ótica mecanicista ao mundo. Esse paradigma reproduz um conhecimento que se caracteriza fortemente pelo mecanicismo e reducionismo, ocasionando marcas significativas na escola em todos os níveis de ensino. Esta concepção é reforçada por Behrens (2013, p.13) quando esclarece que “a visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação” e complementa afirmando que “a ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza”.

Sendo um paradigma reducionista e focado na objetividade e na fragmentação dos saberes e na separação da razão-emoção, corpo-mente, objetivo-subjetivo, no âmbito educacional, especificamente no que se refere a influência da prática pedagógica, destacam-se duas abordagens: tradicional e tecnicista, que apesar de terem ocorrido em momentos históricos diferentes, carregam a ênfase na transmissão do conhecimento.

A abordagem tradicional considerava o aluno como um indivíduo passivo, submisso, ouvinte e realizador de tarefas. Sendo assim, o professor era o centro do

processo educativo, aquele que detinha o poder e o conhecimento dentro da escola, um lugar conservador que servia de instrumento para converter os súditos em cidadãos de acordo com a cultura dominante.

O tecnicismo (1970) surge com grande força, propondo uma visão do homem máquina, na qual toma-se o aluno como um sujeito condicionado, responsivo, acrítico, passivo, obediente, ingênuo (BEHRENS, 2013) e, principalmente, produtivo. O educador, por sua vez, tem sua função ligada à de um técnico que seleciona e aplica os conhecimentos. Nesse contexto, a escola torna-se uma agência treinadora de alunos em busca da eficiência e eficácia para o campo profissional.

2.1 Movimentos de superação do paradigma conservador

A Escola Nova, surge como uma crítica à pedagogia tradicional e se configura de fato a partir de 1930, com vistas a atender a burguesia que necessitava de um tipo de escola mais condizente com a realidade (ARANHA, 1996). Nesse contexto, o ensino é centrado no aluno e o professor é um orientador da aprendizagem, ambos inseridos num ambiente alegre, colorido e dotado de materiais didáticos. A prática pedagógica da escola nova diferenciava-se da tradicional, pois tinha fundamentos no aprender fazendo, valorizando e instigando a pesquisa, a exploração, a observação, a descoberta, o estudo do meio natural e social.

Além desse movimento educacional, surge na ciência uma mudança paradigmática, que proporciona a superação da visão instituída pela ciência clássica. Começa a tomar forma por meio de explicações e proposições baseadas na física quântica, quando cientistas e intelectuais começaram a buscar referenciais para romper com a visão reducionista e mecanicista. Dessa forma, quando Capra (1997) apresenta uma nova concepção dos sistemas vivos em sua obra A teia da vida, contempla o pensamento sistêmico como forma de rompimento com o paradigma newtoniano-cartesiano, o que não quer dizer ignorá-lo, mas sim, permitir a transição a fim de acompanhar a situação histórica de um determinado contexto. Dessa forma, “a visão mecanicista do mundo inaugurada a partir do paradigma newtoniano-cartesiano entrou em declínio no início da Idade Contemporânea, com novas descobertas das diversas ciências” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p.68).

Esse novo paradigma ou paradigma inovador; emergente, sistêmico, transdisciplinar, destaca-se por conduzir a um pensamento integrado, articulado e contínuo (MORAES, 2015).

Dessa forma, a vivência no contexto escolar na atualidade, possibilita afirmar que muitas das características da abordagem tradicional e tecnicista ainda estão presentes nas práticas pedagógicas na contemporaneidade. Portanto, a visão transdisciplinar se apresenta como um possível caminho para a mudança paradigmática, uma via para a construção de novas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas para repensar a educação.

3 ABORDAGEM COMPLEXA E A TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES

Para Morin (2015, p. 13), complexo significa aquilo que é tecido junto. Dessa forma, “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”, a complexidade está presente em todos os aspectos da realidade, permeando os acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que moldam nosso mundo e isso implica que não podemos entender completamente um fenômeno isoladamente, pois ele está enredado em uma teia de fatores interconectados.

Relacionada com este conceito, encontra-se a transdisciplinaridade, entendida neste estudo, como um caminho para a mudança paradigmática. Para Nicolescu (2000), o objetivo transdisciplinar é a compreensão do mundo presente, sendo que o prefixo trans refere-se ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina, proporcionando uma realidade multidimensional. Dessa forma, segundo o autor, a metodologia transdisciplinar está baseada em três pilares, sendo: a) diferentes níveis de realidade; b) lógica do terceiro incluído e; c) complexidade.

Compreender os níveis de realidade significa tomá-los como um conjunto de diferentes visões, acolhendo múltiplas dimensões, ou seja, epistemológica, metodológica e ontológica. Reconhece que a realidade é multifacetada e que não pode ser compreendida totalmente por meio de uma única disciplina ou perspectiva e que os fenômenos e problemas possuem múltiplas dimensões e níveis de complexidade. Esses diferentes níveis de realidade podem ser entendidos como diferentes camadas ou aspectos que coexistem e interagem entre si.

Em relação ao segundo pilar, o terceiro termo incluído, as descobertas da física quântica, no início do século XX, forneceram indícios para que um objeto ou fenômeno pudesse ser verdadeiro e falso ao mesmo tempo, contrapondo-se à concepção da física clássica que considerava somente duas verdades, verdadeiro ou falso. Destaca-se que essa foi uma descoberta fundamental para o pensamento transdisciplinar, pois passou a levar em consideração os diferentes níveis da realidade, que por sua vez, são multidimensionais (NICOLESCU, 2000).

O terceiro termo incluído é uma abordagem que vai além das polaridades ou dicotomias tradicionais, encontrando um ponto de integração e síntese entre diferentes perspectivas ou disciplinas. Possibilita uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, evitando a tendência de reduzir a realidade a uma única perspectiva, não se trata apenas de combinar suas perspectivas ou conceitos, mas de criar algo novo e mais abrangente, que transcenda as limitações individuais de cada disciplina. É uma abordagem que valoriza a interconexão, a interdisciplinaridade e a sinergia entre diferentes formas de conhecimento.

Como terceiro pilar está a visão da complexidade. O autor Nicolescu (2000, p.30-31) afirma que:

> [a] complexidade da qual falamos seria uma complexidade desordenada, e neste caso seu conhecimento não teria sentido ou esconderia uma nova ordem e uma simplicidade de uma nova natureza que justamente seriam o objeto do novo conhecimento? Trata-se de escolher entre um caminho de perdição e um caminho de esperança. (...) A complexidade das ciências é antes de mais nada, a complexidade das equações e dos modelos. Ela é, portanto, produto do nosso espírito, que é complexo por natureza.

Tomando como base essa dimensão conceitual, pode-se dizer, de acordo com Moraes (2012), que a transdisciplinaridade é uma visão de mundo, uma atitude que envolve abertura, criticidade e subjetividade. Ainda, segundo a autora (2021), a transdisciplinaridade reflete “(...) uma atitude pessoal e formativa para se abordar a prática pedagógica” (p. 207). Quando os educadores têm uma postura aberta, acolhedora e formativa, os alunos se sentem encorajados a explorar, a se expressar, a cometer erros e a aprender com eles. Essa abordagem promove o crescimento e o desenvolvimento dos alunos não apenas em termos de conhecimento, mas também no que diz respeito a habilidades socioemocionais, pensamento crítico e resolução de problemas.

O quadro1 foi elaborado com a finalidade de distinguir e clarificar o conceito de transdisciplinaridade, baseado em dois aspectos: o que é a transdisciplinaridade e o que não é transdisciplinaridade.

Quadro 1: O que é e o que não é transdisciplinaridade

O que não é TRANSDISCIPLINARIDADE	*O que é TRANSDISCIPLINARIDADE*
Não é uma ciência;	Atitude do espírito humano em pensar a realidade de maneira complexa;
Não é uma religião;	Atitude de abertura para a vida em todos os seus processos que envolve curiosidade e subjetividade;
Não é uma filosofia;	Princípio epistemológico constitutivo dos processos de construção do conhecimento;
Não é uma nova crença;	Metodologia que transcende as disciplinas e se apresenta a partir de outro nível de realidade;
Não é uma nova teoria pedagógica.	Produto do que acontece entre os níveis de realidade e os níveis de percepção dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos fundamentos teóricos de Moraes (2012; 2021).

A definição e clareza na conceituação e nas características pertencentes a complexidade e a transdisciplinaridade são imprescindíveis para promover a reflexão acerca da prática pedagógica. Esta reflexão pode ser o início da mudança para uma visão transdisciplinar, que consequentemente interferirá diretamente no contexto escolar.

Com base nesse contexto, de acordo com Moraes (2012), torna-se necessário compreender a transdisciplinaridade como um princípio epistemológico e metodológico a partir dos operadores cognitivos da complexidade (MORIN, 2015), o que será problematizado na próxima seção.

4 TRANSDISCIPLINARIDADE: UM PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO NA BUSCA PELA MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO

As reflexões traçadas até o momento por meio do presente estudo, fortalecem o objetivo de identificar os contributos da visão transdisciplinar, como via para a construção de bases teóricas, epistemológicas e metodológicas para repensar a educação. No entanto, percebe-se que é um caminho desafiador e requer muito embasamento teórico e clareza sobre o que representa na educação.

De acordo com Moraes (2015, p. 39):

> Metodologicamente e epistemologicamente falando, a transdisciplinaridade implica uma nova fenomenologia complexa do conhecimento humano e

> confirma o caráter indissociável entre as experiências vividas e o operar das inteligências e das linguagens. Pressupõe também que tanto o conhecimento como a aprendizagem implicam a existência de processos interdependentes, constituídos por uma tessitura funcional em rede, envolvendo aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentes, que influenciam nosso sentir/pensar/agir.

Portanto, para se trabalhar epistemologicamente e metodologicamente com a visão transdisciplinar, é necessário partir dos operadores cognitivos da complexidade citados por Morin (2015). Estes operadores permitem, de certa forma, que os seres humanos se relacionem com a vida de uma outra maneira, compreendendo os diferentes níveis de realidade e se reconhecendo como parte de um todo, de um sistema planetário.

De acordo com Moraes (2015), os operadores constituem-se como recursos do pensamento que auxiliam na transversalização do pensamento, refletindo e interligando o mundo físico, social, cultural, biológico e o próprio sujeito, “facilitando, assim, a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do mundo e da vida” (p.52). Nesse contexto, ainda segundo a autora supracitada, os operadores cognitivos ajudam na reflexão dos acontecimentos partindo da religação deles, que partem tanto das experiências humanas, quanto dos saberes técnico-científicos abordados no ambiente formal de aprendizagem. Os operadores serão caracterizados nas linhas que se seguem, com base nos construtos teóricos de MORAES (2015); MORIN (2015) e SÁ (2019).

O princípio *sistêmico-organizacional* é aquele responsável por auxiliar na conexão das partes ao conhecimento do todo. Fator este que implica consequências diretas no âmbito educacional, visto que justifica a necessidade de o profissional da educação reconhecer os saberes em seus contextos, percebendo as limitações e possiblidades dos mesmos (MORAES, 2015).

De acordo com Sá (2019, p.26, grifos do autor): “[...] esse princípio concebe que não podemos conhecer as particularidades das partes sem conhecer o todo e nem conhecer o todo sem conhecer as particularidades das partes de maneira **relacional, interdependente, dinâmica”**. Sendo assim, os professores necessitam de uma formação e pensamento transdisciplinar, para que consigam ir além da disciplinarização e da especialização estanque e fragmentada e possam promover saberes que realmente atravessem as disciplinas e se baseiem no conhecimento do fenômeno a ser estudado.

Outro operador em destaque é o *hologramático,* no qual, de acordo com Sá (2019, p.30), “o todo apresenta as informações contidas nas partes, bem como o todo está inscrito em quase em sua inteireza em cada parte do sistema”. Portanto, partindo da compreensão de que o indivíduo é um representante de determinada sociedade e que por sua vez, a sociedade está também representada no indivíduo por meio da cultura histórica (MORAES, 2015), pensar a escola como um sistema complexo, remete-a ao todo do espaço educacional, visto que a comunidade, os professores, os alunos, os funcionários, os aspectos materiais, entre outros, são as partes desse grande sistema denominado escola.

Como terceiro operador cognitivo, nessa linha de pensamento, apresenta-se o *retroativo*, princípio que rompe com a causalidade linear. Segundo Moraes (2015), “ele nos informa que toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa, a partir de processos autoecorreguladores que acontecem no sistema” (p.54). Ainda segundo a autora, no âmbito educacional, ele se manifesta no entendimento de que as consequências educativas não são o produto de ações planejadas antecipadamente, mas sim, a expressão de reações que se manifestam durante o processo ensino-aprendizagem.

Já o operador *recursivo*, segundo Morin, 2015, p.74) trabalha com o fato de que

> [a] ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Diante dessas explicações, compreende-se que as consequências das ações planejadas no âmbito educacional não são previsíveis, dependendo intrinsicamente do desenvolvimento do processo e da construção do conhecimento pelos sujeitos que fazem parte do mesmo, que ainda, se auto-organizam de formas próprias, sendo capazes de alterar todo o sistema previsto.

Outro operador cognitivo extremamente importante é o *dialógico*, que para Morin (2015), constitui a forma operacional do pensamento complexo, podendo ser considerado um princípio “transcendental, transformador, transversal e transdisciplinar de qualquer processo educacional” (MORAES, 2015, p. 56). Porém, para que possa se efetivar, especialmente no contexto escolar, necessita de uma abertura proporcionada por uma concepção de gestão democrática, que priorize o diálogo, a troca e a (re)construção dos saberes pelos profissionais da escola.

O sexto operador destacado por Morin (2015), é a *reintrodução do sujeito cognoscente*, que de certa forma, valoriza o sujeito produtor de conhecimento de forma epistemológica e metodológica, ignorado pelas abordagens tradicionais (MORAES, 2015) e pela ótica do paradigma newtoniano-cartesiano.

Como último operador cognitivo, apresenta-se o da *auto-eco-organização*, também denominado como operador da autonomia/dependência. Sá (2019, p. 30-31), afirma que:

> Cada sistema complexo é interdependente de outros sistemas complexos, numa verdadeira trama, rede organizacional complexa. A dependência é a outra face da noção de auto-eco-organização. Toda organização tem sua autonomia, que, ao mesmo tempo, relaciona-se com o ambiente (eco), portanto para se manter autônoma precisa, depende, do entorno. O entorno, o ambiente, retroage de alguma forma sobre a organização que mantém sua autonomia relativa.

Dessa forma, compreende-se que o sujeito só tem autonomia a partir das suas relações com o contexto em que está inserido. Nesse sentido, o sujeito é inseparável do seu contexto, o que justifica o fato da "[d]a relação de autonomia /dependência do sistema vivo em conexão com seu meio natural, já que toda autonomia é inseparável de sua dependência contextual" (MORAES, 2015, p. 56).

Partindo da discussão dos operadores cognitivos da complexidade propostos por Morin (2011, 2015), e problematizados neste trabalho com base no próprio autor, e em Moraes (2015) e Sá (2019), percebe-se a emergência de reconhecer a transdisciplinaridade de forma epistemológica e metodológica como o ponto partida para uma mudança paradigmática, que acompanhe a evolução histórica da sociedade e possa (re)construir a visão dos profissionais da educação, em busca de práticas pedagógicas transdisciplinares que acompanhem a formação de um sujeito mais humano e solidário consigo mesmo, com os outros e com o planeta do qual faz parte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho objetivou-se identificar os contributos da visão transdisciplinar, como via para a construção de bases teóricas, epistemológicas e metodológicas para repensar a educação. Para tal, foram revisitadas algumas abordagens conservadoras que ainda predominam no âmbito educacional, tendo como referência o paradigma newtoniano-cartesiano.

De acordo com Behrens (2013), a superação de um paradigma científico não o torna inválido ou errado, mas deixa claro que os pressupostos do mesmo não correspondem às novas exigências históricas. Dessa forma, a passagem para um novo paradigma, entendido neste trabalho, como o paradigma complexo (MORIN, 2011, 2015), não acontece de forma radical, ao contrário, é um processo que se constrói e se legitima ao longo do tempo.

Portanto, a transdisciplinaridade como uma visão aberta, global, dinâmica, ligada ao todo e constituída de pressupostos epistemológicos e metodológicos, pode ser um possível caminho para essa construção e processo em busca da mudança paradigmática. Compreender esta questão e interpretá-la na realidade, significa também reconhecer que a visão do “ser” precisa ser modificada e não somente do “fazer” no contexto escolar. Com isso, explicita-se que a metodologia utilizada nas escolas, bem como os instrumentos relacionados à tecnologia e as práticas adotadas, por mais inovadoras que se apresentem, não são suficientes para essa mudança paradigmática, que depende do reconhecimento da necessidade de uma nova postura diante de todos os aspectos do contexto escolar, postura defendida neste trabalho, como transdisciplinar.

Dessa forma, para que essa (re)construção possa se efetivar no âmbito educacional, é imprescindível entender, além dos construtos teóricos que conceituam e determinam a transdisciplinaridade, como se desenvolve esta visão de forma epistemológica e metodológica, apresentada neste estudo por meio dos operadores cognitivos da complexidade.

Diante destas reflexões, compreende-se a importância do estudo e do aprofundamento teórico sobre a complexidade e a transdisciplinaridade, com o objetivo de realmente proporcionar uma mudança paradigmática na educação, não baseada em um cientificismo ingênuo e surreal, mas conduzindo processos dentro da prática pedagógica capazes de alterar as concepções conservadoras que ainda permeiam o âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Teoria da complexidade:** constribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p.65-86.

CAPRA, F. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**: visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de (Orgs). **Formação de Professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 73-90.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**.2. ed. Rev. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. Lisboa: Hugin, 2000.

SÁ, R. A. de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de,; AUTOR (Orgs.). **Teoria da complexidade:** constribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p.17-64.

ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA POTENCIALIZAR O PENSAMENTO COMPLEXO A PARTIR DO ENSINO DE ELETRICIDADE

Graziele Aparecida Correa Ribeiro[1]

Thaís Rafaela Hilger[2]

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma ação desenvolvida com 30 estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública do estado do Paraná, ancorada na Teoria da Complexidade de Edgar Morin para o ensino de eletricidade. No que concerne à física, o sistema de ensino adotado na maioria das vezes é o Newtoniano-Cartesiano, o qual fragmenta as disciplinas curriculares e as coloca em caixinhas isoladas sem conexão. Na educação básica o ensino é enxuto de tal maneira que os alunos não enxergam ligação entre os conteúdos e situações reais do seu cotidiano. A temática foi escolhida por ser abstrata e ser vista como de difícil entendimento pelos estudantes. Buscando ultrapassar a ideia mecanicista de ensino, investigamos neste trabalho a seguinte problemática: de que forma o pensamento complexo contribui para a construção de conhecimento de eletricidade em uma vertente sistêmica? O objetivo deste trabalho foi o de analisar o papel do pensamento complexo, no processo de construção do conhecimento em eletricidade. A pesquisa apresentada é qualitativa aplicada, na qual foi possível identificar diversas relações complexas sendo construídas durante as etapas desenvolvidas. Os estudantes demonstram que possuem conhecimentos prévios que podem ser estimulados visando a construção de um conhecimento unificado e sem fragmentação no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade. Formação de Professores. Ensino de Física. Edgar Morin.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre uma abordagem metodológica de eletricidade para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio (EM), desenvolvida em uma escola pública no estado do Paraná. A estratégia didática pauta-se na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, a fim de potencializar o desenvolvimento do pensamento complexo a partir do ensino de Ciências. Nesta perspectiva, os estudantes foram incentivados a encarar as situações apresentadas de maneira não linear e contextualizada, buscando romper com ensino de Física a partir de uma abordagem cartesiana.

[1] Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia, Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER) graziele.r@uninter.com.
[2] Doutora em Ensino de Física, Universidade Federal do Paraná (UFPR), thais.hilger@gmail.com

Ao pensar sobre o ensino de Física, tem-se no conteúdo eletricidade um cenário favorável para explorar o pensamento complexo. Tendo em vista a presença de conceitos próprios da eletricidade no cotidiano, favorecendo relações e inter-relações com diferentes áreas do conhecimento. Este campo de estudo, é essencialmente abstrato, o que pode favorecer a ampliação da visão de mundo dos estudantes. No entanto, ressalta-se que toda situação pode ser vista como complexa, desde que o pensamento seja complexo. Dorneles (2005) destaca que a eletricidade é uma das áreas onde os estudantes mais apresentam dificuldade, justamente por ser ensinada de forma desconexa e vazia.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi o de analisar o papel do pensamento complexo, no processo de construção do conhecimento em eletricidade, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Buscamos responder a seguinte problemática: De que forma o pensamento complexo pode contribuir para a construção de conhecimento de circuitos elétricos em uma vertente sistêmica?

2 MARCO TEÓRICO

Para Morin (2013), a complexidade é o caminho para a construção do conhecimento científico, portanto ela é encarada como desafio e não como resposta à fragmentação de conceitos, que são disseminados no ensino de ciências.

De acordo com Morin (2005), para que o conhecimento seja tratado como verdadeiro, mas não no sentido de ser imutável, e sim, de possuir uma estrutura do mais ampla, que permita a discussão de diversos fenômenos, que juntos constroem o todo, é necessário considerar quatro grandes meios, que influenciaram o sistema mecanicista tal como conhecemos hoje:

O primeiro meio, é o princípio da ordem, que para Morin (2013), rege a natureza e o mundo, e que perpassou por séculos na ciência, que era vista como perfeita. Essa relação é complementada por Rosnay (2013), que descreve essa visão como sendo incapaz de criar algo novo, pois é fadada a repetição;

O segundo meio, trazido por Morin (2013), é o princípio da separação, que no que tange ao conhecimento, separa as disciplinas uma da outra, e o objeto conhecido do sujeito conhecedor, o que leva a especialização de uma única área do conhecimento, e que, segundo Morin (2005), pode ser prejudicial para a construção do todo. Este processo é responsável pela dificuldade de enxergar o global, e perceber

que o todo é maior que a soma das partes;

Morin (2013), traz que o terceiro meio, é o princípio da redução, que não permite enxergar com clareza todos os conjuntos e componentes de um sistema;

Já o quarto meio, é trazido como o princípio dedutivo-indutivo, no qual toda e qualquer contradição deveria ser eliminada, pois assinalava um erro e consequentemente o abandono do raciocínio.

O surgimento da complexidade, durante o século XX, se deu pelo fato de que cada um desses princípios foi sendo abalado e questionado no decorrer do desenvolvimento científico, mas ela desponta como desafio, pois as mudanças não aconteceram com vistas a uma reforma de pensamento. Neste sentido, surge o movimento na educação, que de acordo com Morin (2013), busca reunir, contextualizar, globalizar e religar saberes, buscando a construção do pensamento complexo. Esse movimento surge como um caminho de construção e visualização do todo, do conhecimento global de mundo, que se perdeu devido a fragmentação imposta pelo sistema mecanicista.

Para Araújo (2010), o sistema mecanicista trouxe para o ensino a visão de que só é real aquilo que pode ser observado, mensurado, quantificado, controlado e reproduzido, isolando cada vez mais o conhecimento na área das ciências. Behrens (1999) corrobora ao trazer que o sistema repartiu o todo e fragmentou o saber, gerando o afastamento da visão global do mundo.

Neste sentido, Morin (2013) enxerga a necessidade de ensino, como uma condição humana, o fato de o ensino ser linear prejudica o entendimento do homem sobre o mundo que o cerca, e a todos que fazem parte desse ciclo. Quando só as partes são observadas, como no ensino vigente, o sujeito não é capaz de fazer conexões, se torna cego e incapaz de ser multidimensional.

A fragmentação de disciplinas do nosso ambiente de ensino impede a articulação das partes com o todo, e deve ser substituída por um modelo que contemple a complexidade e a elaboração de conjuntos. “O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo”. (MORIN, 2005, p. 191).

A educação tem um papel importante na aplicação do pensamento complexo: é a partir dela que podemos religar os saberes perdidos dentro da ciência e lutar contra os simplificadores do pensamento complexo que o tornam incompleto. Dessa forma,

a Teoria da Complexidade defende que as ciências devem ser integradas de modo que seja possível as articulações entre as mesmas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa, qualitativa de caráter exploratório, foi desenvolvida em uma escola pública do estado do Paraná, em uma turma de terceiro ano do EM, constituída por 30 estudantes. A proposta foi realizada entre os meses de junho a outubro de 2022, com o intuito de discutir conceitos e problemas de física em torno da eletricidade para contribuir com o desenvolvimento do pensamento complexo dos estudantes.

A temática escolhida foi a eletricidade, por trazer concepções fecundas que permitem explorar relações complexas dentro da ciência e também estão presentes no cotidiano dos estudantes.

Como procedimento de coleta de dados, foram utilizados os registros das observações da própria prática educacional, seguindo um roteiro (MION 2002), os planejamentos, discussões e falas dos estudantes. Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise visando obter os indícios do desenvolvimento do pensamento complexo por parte dos estudantes. Para uma melhor compreensão do processo metodológico, segue a organização das etapas das atividades dispostas no quadro 1, onde são apresentados os objetivos e respectivas quantidades de aula para o seu desenvolvimento.

Quadro 1- Organização das etapas

Descrição da etapa	Número de aulas	Objetivo da etapa
Etapa 1- Constituição do processo de desenvolvimento histórico da eletricidade.	6 aulas de 50 min	Apresentar aos estudantes o processo de construção do conceito de eletricidade.
Etapa 2- Esquematização da visão complexa do conceito de eletricidade.	10 aulas de 50 min.	Possibilitar que os estudantes desenvolvam a visão analítica e sistêmica em torno da eletricidade.
Etapa 3 – Organização da feira de ciências e montagem das equipes.	8 aulas de 50 min	Extrapolar a visão disciplinar do conceito, e aplicar em situações fora do contexto da física.
Etapa 4- Apresentação da feira de ciências	6 aulas de 50 min	Apresentação dos resultados a comunidade escolar.

Fonte: Autoria própria (2023)

Etapa 1: Nesta etapa, os estudantes começaram o estudo da eletricidade

partindo da vertente histórica, para que pudessem construir uma visão ampla do conceito, percebendo que existem outras relações além da física apresentada em uma aula tradicional. Durante este processo de construção do conhecimento, os estudantes levantaram questões como a ética e a bioética dentro da ciência, ao discutirem o experimento de Galvani, descrito por Raick e Peduzzi (2020).

Esse momento é justificado dentro da teoria da complexidade quando Morin (2013), traz a urgência de se religar saberes perdidos dentro da ciência, e coloca que levar discussões fora da vertente disciplinar permite construir o pensamento complexo.

Etapa 2: Após a esquematização de conceitos, onde os estudantes extrapolaram para várias relações complexas fora da eletricidade, foi aprofundado o conceito, e iniciado a aplicação de problemas com foco no pensamento sistêmico, a fim de criar meios de apropriação pelos estudantes não somente da visão sistêmica da eletricidade, mas que fossem capazes de usar o pensamento analítico concomitantemente. Sobre essa união do pensamento sistêmico e analítico.

Os problemas apresentados aos estudantes são definidos por Jonassen (2010), como mal estruturados, que são problemas que exigem que o estudante perpasse por outras áreas do conhecimento, além da física, para chegar a uma possível solução. Trazemos como exemplo um dos problemas discutidos em sala que foi: Relacione as batidas do nosso coração com as cargas elétricas?

Etapa 3: Nesta etapa, a sala foi separada em 5 equipes de 6 integrantes, os quais ficaram responsáveis por elaborar uma feira de ciências que envolvesse a temática de eletricidade voltada à construção de circuitos elétricos.

Duas equipes ficaram responsáveis por montar a relação histórica do desenvolvimento da eletricidade e suas intersecções com outras áreas do conhecimento, as quais por organização metodológica chamaremos de equipe 1 e 2. Duas equipes ficaram responsáveis pela montagem de circuitos elétricos em série, paralelo e misto, chamadas de equipe 3 e 4. Uma equipe ficou responsável por relacionar esses circuitos com situações reais do nosso cotidiano, chamada de equipe 5. Após essa organização, toda a escola visitou a feira e os estudantes discutiram e apresentaram os resultados desta proposta.

4. RESULTADOS

ISSN: 2176 - 1396

Para a apresentação e análise dos resultados, foi tomado como base as anotações feitas em diário de bordo, no que tange às etapas desenvolvidas, que englobam as discussões em sala de aula, a construção dos circuitos, e a apresentação da feira de ciências.

Para fins de discussão, foi sintetizado as falas mais recorrentes dos estudantes durante o processo e os mesmos foram identificados como E1, E2, e E3. Os recursos metodológicos utilizados se pautaram nas argumentações que levam a construção do pensamento complexo, defendido pela Teoria da Complexidade. Destacamos no quadro 2, as concepções apresentadas na etapa 1, sobre a construção histórica da temática eletricidade, pelos estudantes E1 e E2.

Quadro 2- Concepções levantadas durante a discussão histórica da eletricidade

Estudante E1	**Estudante E2**	**Estudante 3**
No desenvolvimento da eletricidade podemos relacionar com a Revolução Industrial, o grande desenvolvimento das indústrias acelerou o desenvolvimento da iluminação, pois o sistema capitalista precisava lucrar, e se não evoluísse os grandes empresários perderiam dinheiro.	Essa relação de discutir os impulsos nervosos na rã, podia ser discutida na biologia, quando estudamos o sistema nervoso.	Em relação a descoberta do âmbar, como a professora colocou, se deu com os gregos, mas já existiam outros povos como os chineses e os egípcios que já estudavam isso, eu assisti no Cosmos e achei super interessante. a descoberta se deu
Estudante E1	**Estudante E2**	**Estudante E3**
A eletricidade é extremamente importante em nossa vida, tudo o que fazemos se deu pelo advento da eletricidade, e mesmo que ela afete todo o sistema, existem lugares onde ela não chega.	Em relação ao experimento de Galvani, não se era discutido a ética em relação a utilização de animais, e até houve um tempo que as experiências eram realizadas em pessoas. Só essa concepção do experimento dá muito debate.	A invenção da lâmpada por Thomas Edison contribuiu com a evolução de todas as áreas do conhecimento, e é um marco para o desenvolvimento da ciência.

Fonte: Autoria própria (2023)

É possível perceber na fala dos estudantes, que as relações complexas dentro do tema começaram a ser estabelecidas, não de uma forma profunda, o que é compreensível visto que os estudantes nunca haviam trabalhado nesta vertente, e o que se justifica em Jonassen (2010), que defende que a visão de uma situação mal estruturada/complexa, é construída no decorrer da familiaridade do tema e seu posterior aprofundamento.

O estudante E1, estabelece relações complexas que vão além da interdisciplinaridade, pois observa que o desenvolvimento da eletricidade está relacionado com os lucros esperados pelo sistema capitalista, e que sua evolução foi

impulsionada na Revolução Industrial para satisfazer os grandes empresários. Outra relação complexa que é percebida na fala do estudante, é a relação social, ao descrever que a eletricidade não chega em todos os lugares e nem está disponível a todas as pessoas.

O estudante E2, reconhece que a relação de impulsos nervosos gerados através de corrente elétrica poderia ser abordada nas aulas de biologia, quando estudam o sistema nervoso, o que remete a questão interdisciplinar, porém, levanta a discussão da importância da ética e da bioética dentro da ciência, e remetendo o processo a testagem de seres humanos, o que evidencia que houve indícios da construção de pensamento complexo nas relações estabelecidas.

O estudante E3, embora não construa relações complexas profundas, traz a relações sobre o desenvolvimento da história da ciência e reconhece o desenvolvimento da eletricidade como fundamental para a humanidade, fato que pode se tornar gerador de debate e culminar na construção de relações mais profundas.

Para análise da etapa 2, trazemos o quadro 3, onde é possível verificar algumas respostas dos estudantes em torno da problemática: Qual a relação das cargas elétricas com as batidas do nosso coração?

Quadro 3- Relações trazidas pelos estudantes através da questão: Qual a relação das cargas elétricas e as batidas do nosso coração?

Estudante E1	Estudante E2	Estudante E3	Estudante E1	Estudante E2
O coração é um sistema elétrico, e nossas veias são como os fios de um circuito elétrico.	Eu acho que tem relação com as cargas elétricas, em algum momento nosso coração deve injetar carga positiva em nossas veias, mas aí vai além da física professora, precisamos da biologia para explicar a relação das células	As batidas do nosso coração funcionam como descargas elétricas. Essa é uma relação que vai além da física, porque precisamos explicar a reação biológica, e da química para liberar as substâncias liberadas em nosso corpo, no momento em que o coração bombeia sangue para o corpo	Acredito que no nosso corpo haja interação de cargas elétricas, e quando o coração bate é como se ligássemos uma chave, igual um circuito e os elétrons começam a circular, e as cargas são repelidas e atraídas.	As interações das cargas elétricas fazem com que nosso coração funcione, é como os elétrons de um chuveiro.

Fonte: Autoria própria (2023)

Novamente é possível identificar relações de complexidade sendo construídas

pelos estudantes, que a todo momento precisam sair das relações físicas para tentar explicar as batidas do coração. O estudante E1, relaciona as batidas do coração e as veias com os fios do circuito elétrico, e com a abertura do circuito, onde os elétrons circulam através da interação de cargas, embora os conceitos não sejam aprofundados, é notório que existe uma visualização não linear do processo.

O estudante E2, relata uma relação complexa importante ao reconhecer que esse problema vai além da física, que precisaria de outras áreas do conhecimento, como a biologia e química para se estabelecer uma solução mais precisa do problema. O estudante E3 também segue na mesma perspectiva e identifica que no processo ocorrem reações químicas, físicas e biológicas, que resultam na interação das células.

Sobre a visão de E2 e E3, se nota relações de complexidade, pois identifica-se saberes perdidos no processo de aprendizagem, e ao se discutir sobre, chegamos no que Morin (2013) chama de religação dos saberes, e que Rosnay (2013) traz como método de construção do pensamento sistêmico. No que tange a etapa 3, no momento de organização da feira, várias relações de complexidade foram sendo aprofundadas, e são descritas no quadro 4.

Quadro 4- Relações complexas desenvolvidas durante a feira de ciências

Grupos	Atividade proposta	Relações complexas
Equipe 1	Aprofundamento das relações da eletricidade com outras áreas do conhecimento.	Sociologia - retirada da população local que vive próximo do local de instalação das hidrelétricas
Equipe 2	Aprofundamento das relações da eletricidade com outras áreas do conhecimento.	Biologia - perda da biodiversidade em locais onde hidrelétricas e termelétricas são instaladas
Equipe 3	Montagem dos circuitos em série e paralelo	Desenvolvimento sustentável e economia circular.
Equipe 4	Montagem dos circuitos em série e paralelo	Energias renováveis e discussão sobre a conscientização do uso de energia elétrica.
Equipe 5	Relacionamento dos circuitos elétricos com relações do cotidiano.	Impactos ambientais, sociais e econômicos, causados pelas usinas hidrelétricas.

Fonte: Autoria própria (2023)

Na etapa 3, durante a elaboração da feira de ciências para a comunidade escolar, é evidente que as relações de complexidade dentro do conceito de eletricidade, fizeram com que os estudantes construíssem uma visão mais ampla de mundo, conforme descrito no quadro 4, as relações disciplinares foram ultrapassadas, e contribuem para a construção do pensamento sistêmico, como observamos na

relação de economia circular, que jamais seria discutida durante aulas com uma visão linear.

Na etapa 4, os estudantes apresentaram a feira para a comunidade escolar, e os professores de química, geografia, história e biologia, ao levarem seus alunos para visitação, tornaram o processo ainda mais produtivo. Visto que foram os instigando os estudantes a irem debatendo as temáticas levantadas.

No que concerne a participação do professor de biologia, este enriqueceu as questões levantadas pela equipe 2, ao trazer um problema da nossa região, que foi a instalação de uma pequena hidrelétrica, relacionando a perda da biodiversidade e a mudança de hábitat de alguns animais, que saíram de seu território devido esta instalação, e fazendo a comparação com a hidrelétrica de Itaipu, que é muito maior que a da nossa região e que pode ter desencadeado um equilíbrio no ambiente muito maior.

Os professores de geografia e história contribuíram com as discussões das equipes 1, 3,4 e 5, pois fomentaram a discussão levantada pelos estudantes sobre a economia circular, o qual é tomada como iniciativa em várias empresas que visam um desenvolvimento sustentável das suas práticas e do planeta.

Os professores também compartilharam seus conhecimentos sobre o êxodo de pessoas ribeirinhas, que muitas vezes tem que sair dos seus locais de origem para que o setor energético seja abastecido, citando que esse processo gera um desequilíbrio social e econômico colocando estas pessoas muitas vezes no mapa da vulnerabilidade.

No que tange ao assoreamento dos rios, os estudantes levantaram a questão ambiental e a produção de energia, que teve uma discussão em torno da diminuição de peixes em determinadas regiões, o que afeta diretamente as populações que utilizam desses recursos para a subsistência.

Neste sentido, em torno da temática eletricidade, os estudantes além de construírem os circuitos, perpassaram por várias áreas do conhecimento, fato que possibilitou que fossem criadas relações complexas em função de suas alteridades históricas, antropológicas, sociais e políticas, com uma interação mútua e de construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se nesta pesquisa uma alternativa de construção do pensamento

sistêmico por meio da discussão e resolução de problemas mal estruturados, ditos complexos por Jonassen (2010), que corroboram com a ideia de Morin (2013), de religação dos saberes perdidos dentro da ciência.

Ao evidenciar os conceitos partindo de uma visão epistemológica, os estudantes perpassam por diversas áreas do conhecimento, rompendo a barreira da visão disciplinar e construindo relações complexas que não seriam trabalhadas em uma aula tradicional.

Por mais que as relações complexas não tenham sido profundas, no decorrer do trabalho é possível identificar essa extrapolação de conceitos, principalmente nas discussões que ocorreram na feira de ciências, onde houve troca de conhecimento entre os estudantes participantes da pesquisa, professores que se envolveram na discussão e demais membros da comunidade escolar.

Após a conclusão de cada etapa, foi possível identificar indícios do pensamento complexo e analisar a sua importância no processo de construção de conceitos dentro da eletricidade. Este trabalho apresenta uma possibilidade, que pode ser ampliada e aprofundada partindo da visão de pensamento complexo de Morin (2005), e que contribui para a construção de um sujeito crítico que tem a capacidade de organizar os próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. R. **O paradigma das ciências e suas influências na constituição do sujeito: a intersubjetividade na construção do conhecimento**. In: CAMARGO, M. R. R. M. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DORNELES, P.F.T. **Investigação de ganhos na aprendizagem de conceitos físicos envolvidos em circuitos elétricos por usuários da ferramenta computacional Modellus.** 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Física) - Instituto de Física, Porto Alegre, 2005.

JONASSEN, D. H. **Learning to Solve Problems: A Handbook for DesigingProblem-Solving Laringe Environments**. Nova York, 2010.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ROSNAY, J. Conceitos e Operadores Transversais. In: MORIN, E. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

UMA EXPERIÊNCIA DE RELIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TESSENDO UM CAMINHO PARA CRIAR E APRENDER

Leandra Santos Zeni [1]

Flávia Diniz Roldão[2]

RESUMO

O objetivo do trabalho é partilhar uma vivência de uma coordenadora pedagógica de História em sua prática de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Projetos. Trata-se de um relato de experiência. Realiza a exposição do Projeto "Minha grana, meu suor, minha economia, meu dia a dia". A prática foi inspirada e fundamentada nas ideias do Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin. Buscou-se religar diferentes áreas do conhecimento humano, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, bem como, religar a educação com a concretude cotidiana da vida dos estudantes. Apesar de terem surgido alguns pontos desfavoráveis na implantação do Projeto, a experiência apontou para as possibilidades de semeadura frutífera dessa vivência complexa dos processos de formação de professores e discentes, e para a concretude da educação permeada pelas questões concretas da vida cotidiana dos estudantes adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Esse modo de educar, que pudemos ilustrar por meio desse relato de experiência, sintetiza uma vivência de educação complexa, que sinaliza a possibilidade da construção de caminhos para uma racionalidade aberta, modos de engajar-se na educação que convidam a religar os saberes e a complexidade da vida. O trabalho com projetos à luz da complexidade aponta ainda para as possibilidades de semeadura frutífera quanto à de religação dos saberes, e modos complexos de construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Pensamento Complexo. Relato de Experiência. Projetos Pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é apresentar possibilidades de encaminhamentos e tessituras educativas dentro de um Projeto Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentado nas ideias do Pensamento Complexo. Trata de um exercício inicial da primeira autora, em buscar contribuir com subsídios para a organização de uma prática pedagógica complexa dos professores que atuam nessa Modalidade do Ensino Fundamental. Faz o relato de sua experiência como coordenadora formadora de professores, da Secretaria de Educação de um Município do estado do Paraná.

[1] Especialista em Gestão pela FAP, coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, Piraquara-PR. instituição leandrazeni@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela UFPR, professora do UNIBRASIL flaviaroldao@gmail.com .

Em primeiro lugar foi necessário entender quem é o estudante da EJA. Para isso, a letra da música de Chico Buarque (1965)[3], Pedro Pedreiro, gerou reflexão pois remeteu a vivencias cotidianas concretas dos estudantes da Modalidade evidenciada. A partir do relato dos professores, percebe-se que muitos dos estudantes acreditam que o seu destino ficou para trás, que silenciou muitas vezes, que o tempo passou, mas sem saberem bem o porquê continuam esperando muitas coisas, continuam lutando por um futuro melhor.

Nesse sentido, já nos alertara Freire (2004, p. 47): “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. Esse esperançar é de se levantar, de ir atrás, de não desistir. E eles estão lá, noite após noite, sentados nas carteiras, sedentos por conhecimento, por uma vida menos injusta. Uma chama de esperança ainda pulsa. Morin ao tratar dos princípios da esperança, abordando o tema de um humanismo regenerado, destaca que o primeiro princípio é o do surgimento do improvável, o segundo é o de regeneração, o terceiro, foi proposto por Hölderlin “Onde cresce o perigo cresce também o que salva” (MORIN, 2020b, p.93), e o quarto é a aspiração a uma outra vida e um outro mundo. Mas alerta: “esperança não é certeza, traz a consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas” (MORIN, 2020b, p. 94).

Nesse contexto, trabalhar com Projetos Pedagógicos foi um grande desafio, pois articular as áreas do conhecimento, os conteúdos, os interesses e as necessidades dos estudantes, não é tarefa simples. É preciso respeitar e ter consciência, que tanto eles como os professores, vêm à escola com conhecimentos, experiências, aprendizagens e esperanças vividas e outras frustradas. A obra moriniana, e sua ênfase na ética e poética da vida, dentre outros aspectos, têm sido apontada como inspiradora para nos ajudar a pensar a complexidade da existência como vetor potente de reflexão sobre “[...] quem somos e de onde estamos falando [...]” (ROLDÃO, VITORINO e SÁ, 2022, p.26) em relação dialógica com o outro.

Sendo assim, apesar dos estudantes da EJA terem a característica de por vezes, buscar a aprendizagem apenas da leitura, da escrita e das “continhas”, precisa-se levar em consideração que o ensino e aprendizagem necessitava ser algo muito mais profundo, era preciso ajudá-los se reconhecerem “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2017), tendo o direito ao trabalho, a uma vida justa, ao

[3] A música pode ser apreciada em https://www.youtube.com/watch?v=JOrq5BqKSO4 acesso em 25 de jul. 2023.

conhecimento, à cultura, Conjuntamente, esse mesmo homem tem também o “direito de sonhar” (BACHELARD, 1994), e afirmar “como são jovens as mãos quando se fazem a si próprias promessas de ação [...]” (BACHELARD, 1994, p.162).

Foi nesse cenário, que se fez necessário pensar em um Projeto que fizesse sentido para os envolvidos no processo, que estabelecesse uma relação do conhecimento científico com as vivências tangíveis da vida. Contudo, fizemos eco com MORIN (2000, p.35) que se indaga: “como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes)?” PASCAL (2002, p. 210) também alerta que,

> Portanto, todas as coisas, sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas entretendo-se por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, não mais que conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

Portanto, era fundamental aprender a ler, a contar e a ser, ou (re) conhecer-se sujeito de diretos e sonhos, *tudo ao mesmo tempo*, já que o tempo não para e a vida não espera, e os estudantes da EJA precisam (talvez) mais que qualquer outro, equacionar educação e vida.

2. ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: MOMENTOS DE DIREITO FUNDAMENTAIS PARA SISTEMATIZAR O PROJETO.

2.1 O PRIMEIRO MOMENTO DE FORMAÇÃO

No primeiro momento, a ideia foi fazer uma roda de conversa com os professores que atuavam nos diferentes níveis da EJA da Escola Municipal pela qual a formadora estava responsável na Instituição. O objetivo era ouvir as angústias, as necessidades e as sugestões para a continuidade do trabalho.

Durante esse momento foi relatado que a grande maioria dos estudantes se encontravam com dificuldades financeiras acentuadas. A partir desse depoimento, surgiu a expectativa de criarmos um Projeto que contemplasse tanto os conteúdos da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, como a necessidade de geração de renda, a qual era o desafio concreto do cotidiano dos estudantes. Esse, a partir de agora, era o objetivo; afinal, como alguém consegue colocar a sua

atenção para aprender, se há uma preocupação com a geração de renda para suprir as necessidades mais básicas da família? A concepção do projeto tem a ver com um fundamento que MORIN (2003a, p.11) nos aponta ao falar do ensino:

> A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Por mais desafiador que fosse, a intenção não era só transmitir conteúdos, mas relacionar os conteúdos, com a prática de vida dos estudantes, que eles pudessem aplicar os conhecimentos científicos na forma de pensar e agir fora dos muros da escola. Quiçá, por meio da educação ou do "ensino educativo" como propõe Morin (2003a, p. 11), pudéssemos auxiliar os estudantes a serem mais felizes, assumindo a parte prosaica da vida e conseguindo encontrar maneiras de poder desfrutar também de alguma forma, de sua parte poética.

Era preciso consciência dos aspectos supracitados para pensar o caminho a ser percorrido no Projeto. Ficou acordado que para o próximo encontro os participantes deveriam pensar na temática do Projeto, bem como, no objetivo geral do referido documento.

2.2 O SEGUNDO MOMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O grupo de professores da EJA, tem a organização de hora atividade, sendo uma hora por dia, das 18 às 19 horas, somando quatro horas semanalmente. Esse era o tempo que poderia ser destinado a elaboração do Projeto. Lembrando que existiam outras demandas para cada um dos níveis que precisavam ser respeitadas. Nesse segundo momento realizamos a discussão do tema. Várias propostas foram surgindo, mas, por fim, "Minha grana, meu suor, minha economia, meu dia a dia", foi estipulado como o tema do Projeto.

Após discussão coletiva com as sugestões de objetivo geral do Projeto, se chegou à conclusão que seria, oferecer à população jovem e adulta informação, formação e orientação financeira consciente e responsável, contribuindo para que avaliassem como administrar o seu dinheiro e como buscar formas de sobrevivência.

A partir da definição do tema e do objetivo geral, foi retomada a análise da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação do município, para selecionar as áreas do conhecimento e conteúdos que

ISSN: 2176 - 1396

seriam possíveis de serem abordados de forma coerente e significativa. Feita a análise ficou definido, em um primeiro momento, que a área Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, apresentavam conteúdos que faziam sentido para esse trabalho. Ficou estipulado que para o próximo encontro seriam acessadas as Áreas do Conhecimento selecionadas e elencados os conteúdos que dariam suporte na efetivação do Projeto.

2.3 O TERCEIRO E QUARTO MOMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No terceiro momento foi realizada uma retomada dos conteúdos selecionados, elencados os objetivos de aprendizagem e definido que para o próximo momento fossem trabalhados gêneros textuais significativos que seriam os disparadores do Projeto.

O quarto momento foi iniciado com a análise dos gêneros textuais, pensando no estudante da EJA e no objetivo geral do projeto. Como proposta problematizadora se pensou na realização de uma roda de conversa com a discussão “Você sabe exatamente quanto você gasta por mês”? A intenção era levar os estudantes a tomarem consciência dos seus gastos mensais.

A partir desse encaminhamento foi confeccionado um Cartaz que perguntava “VOCÊ SABE EXATAMENTE O QUANTO VOCÊ GASTA?”. Foram realizadas atividades de análise da estrutura do texto, bem como, encaminhamentos relacionados a exploração nesta análise, das palavras, e da produção de texto, respeitando questões da Língua Portuguesa. Ficou acordado que os(as) docentes fariam os encaminhamentos e os enviariam para análise e possíveis interferências da coordenadora responsável. A partir desse momento de formação, várias sugestões e desafios foram sendo resolvidos através de e-mails e grupo de whatsapp.

Encaminhamentos foram sendo definidos, como: sondagem dos gastos, através do preenchimento de uma ficha, construção e exploração de tabelas e gráficos com os dados apontados pelos estudantes e discutido com o(a) professor(a) que tiveram a oportunidade para explorar diferentes dimensões a partir de questões trazidas nas discussões. A seguir segue o modelo da ficha proposta:

Figura 1: Modelo da ficha

QUAL É O VALOR APROXIMADO DA SUA RENDA? R$_____		QUANTO VOCÊ GASTA POR MÊS? R$_____
GASTOS	VALOR EM REAIS – FORMA MATEMÁTICA R$	VALOR POR EXTENSO
Aluguel		
Água		
Luz		
Gás		
Mercado		
Telefone /internet		
Medicamentos		
Loja		
Total		
VOCÊ COSTUMA FAZER ALGUMAS ECONOMIAS MENSAIS? SE SIM, APROXIMADAMENTE QUE VALOR? _____ VOCÊ ACREDITA SER POSSÍVEL DIMINUIR ALGUM GASTO? COMO? _____ _____ _____		

Fonte: acervo pessoal da autora (2018)

No momento do trabalho com a ficha em sala de aula, foi observado que muitos estudantes não tinham certeza de quanto gastavam e alguns relatos de exploração do trabalhado foram surgindo. Na sequência foi proposta uma discussão de estratégias que poderiam ser criadas para diminuir os gastos, as despesas e melhorar a qualidade de vida e o enfrentamento de tais explorações.

Para instrumentalizá-los foi realizada a leitura de texto informativo contendo informações como: reaproveitamento de alimentos, economia de energia, economia de água, economia no supermercado e na sequência, proposto uma produção de texto de opinião.

Logo na sequência, o encaminhamento proposto foi uma análise da situação financeira dos estudantes, estabelecendo relação com a situação financeira de outros brasileiros. Isso foi realizado através da observação e partilha dos dados que aparecem em diferentes regiões brasileiras por parte dos(das) docentes.

Após esse momento, foi sugerida a realização de uma discussão coletiva sobre o que leva as pessoas a se endividarem e que posteriormente através de registro coletivo pudessem realizar propostas de superação do desemprego e endividamento.

A ideia era aventar a construção de uma horta como possibilidade de renda e como forma de alimentação saudável, realizando algumas reflexões, como: o que é uma horta? Quem já trabalhou em uma horta? Como se faz uma horta? O que precisamos para fazer uma horta? O que é plantar? O que acham de construir uma horta no espaço da escola?

No que diz respeito a essa atividade, alguns estudantes demonstraram conhecimento prévio em relação ao plantio e outros acharam que não iria dar certo. Mas aceitaram o desafio e puderam contribuir de forma significativa, inclusive se disponibilizando a trabalhar no espaço da horta no período da manhã, um sábado no mês. Posteriormente foi realizada observação, pesquisa e registro dos legumes e verduras que poderiam ser plantados no local, analisando o solo e planejando a disposição dos canteiros – espaço, medida.

O público da EJA estava totalmente envolvido nesse processo, entretanto, os estudantes do primeiro ao quinto ano, do período diurno, não tinham esse conhecimento. Foi então que surgiu a proposta da produção coletiva de um Cartaz divulgando a horta para a comunidade que frequentava a escola em outros períodos, também foram produzidos cartazes relacionados às frutas, verduras e legumes que foram plantados e os que poderiam ainda vir a ser plantados na horta, enfatizando seus benefícios para uma alimentação saudável.

Nesse momento era hora da colheita, da degustação e da venda do que foi produzido pelas suas próprias mãos na horta escolar. Durante a comercialização das hortaliças e legumes, um dos estudantes relatou não estar acreditando no projeto, mas agora viu que pode até dar resultado se trabalharem para isso.

Foi realizado uma Assembleia para discutir o que seria feito com o dinheiro arrecadado na venda dos produtos. Posteriormente esse trabalho foi apresentado no Seminário da Educação de Jovens e Adultos, proposto pela Secretaria Municipal de Educação (2018). Na ocasião, os estudantes levaram mudas de hortaliças para serem distribuídas ao público participante.

No ano seguinte já se perguntava sobre a continuidade da horta e do Projeto. A proposta agora era ampliar com a panificação de pães, bolos e bolachas a partir de ingredientes retirados da horta. Alguns encaminhamentos foram propostos, tais como: exploração do gênero Lista de Compras, aula de campo em um Hipermercado, pois muitos não conheciam, análise da divisão das frutas e verduras, preços, embalagens e unidades de medida. Nessa aula de campo, produtos foram

comprados e relações foram estabelecidas: diferença do valor em relação aos produtos orgânicos, promoções, formas de pagamento, etc.

Para a surpresa dos(das) docentes, no momento da discussão surgiu o questionamento do motivo pelo qual se fornecia o número do CPF. Alguns estudantes relataram que forneciam o número, mas não sabiam o motivo, outros que nem sabiam o que era esse documento. A partir dessa discussão, foi necessário iniciar o processo do CPF com alguns e com outros foi necessário criar o Cadastro na Nota Paraná. Foi possível perceber que esses encaminhamentos confirmaram o que MORIN nos alerta (2000, p.30),

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Foi totalmente inesperado constatar que muitos não tinham CPF, que alguns deixavam seu número de CPF no caixa do mercado, nas lojas, nas farmácias, mas sem saber o que era a Nota Paraná e outros não conheciam as cédulas do Sistema Monetário. A partir dessa última constatação, foi trabalhado com as Cédulas do Dinheirinho, que são Mini Cédulas de Dinheirinho Sem Valor, sendo esse um recurso significativo no processo ensino-aprendizagem da Área da Matemática.

Depois de todo o trabalho desenvolvido com as cédulas, valores dos produtos orgânicos e não orgânicos, chegou o momento de avançar um pouco mais na religação com uma nova parceria, em uma outra área de saber. Foi momento de olhar para a horta e entrar em contato com o Departamento de Nutrição da Secretaria de Educação do Município, para elaboração de algumas receitas a partir do que era produzido na horta.

No dia e hora marcada, os profissionais do referido Departamento foram ensinar o manuseio, a higienização, o reaproveitamento e o preparo de algumas receitas saudáveis. Além disso, exploraram possibilidades de valores para venda, estabelecendo relação do custo e possíveis porcentagens de lucro.

Algumas das receitas realizadas foram bolachas de cenoura e pães de beterraba. Foi possível os estudantes acompanharem todo o preparo e ao término degustaram dos alimentos. Dias depois, ao entrar em uma das turmas, se observou uma das estudantes com pacotinhos das bolachas de cenoura para comercialização, outra estudante relatou que estava fazendo os pães para vender na comunidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do Projeto ocorreu com a apresentação do mesmo durante o Seminário da Educação de Jovens e Adultos no ano seguinte, organizado pela Secretaria de Educação do município (2019). Durante o evento foi montada uma tenda para comercialização dos pães e bolachas cujas receitas foram aprendidas no decorrer do processo letivo.

Um dos pontos negativos na implantação do Projeto, foi o aspecto tempo, pois a segunda e a terceira etapa ocorreram em seis meses. Além dos conteúdos trabalhados no Projeto, foi necessário aprofundar outros conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em dias alternativos. Outro ponto desfavorável foi a necessidade de trabalharmos com a horta no período da noite.

Apesar dos desafios e pontos negativos, conclui-se que o objetivo do Projeto foi alcançado, pois, a religação de diferentes saberes entre diferentes áreas de conhecimentos pôde ser trabalhada no processo; a religação dos saberes teóricos e o contexto cotidiano da vida onde esses saberes aconteceram se efetuou e as experiências de vida concretas dos estudantes puderam ser trabalhadas como fonte de renda e sobrevivência.

Pensar em projetos para a EJA é isso, é vê-los como sujeitos de direitos e buscar significados, é ajudá-los a religar vida e aprendizagem, aprendizagem e a vida concreta, bem como, religar diferentes saberes na busca por uma educação que como postula Morin, nos ajude a desenvolver o “bem pensar” (MORIN, 2000, p. 100) ou seja:

> [...] o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano.

O desafio da religação das diferentes áreas do conhecimento entre si, e dos conhecimentos com a concretude da vida, é um trabalho que desafia as práticas docentes da educação infantil à pós-graduação, da formação das crianças à formação dos idosos. Esse modo de educar, que pudemos ilustrar por meio desse relato de experiência, sintetiza uma experiência de educação complexa, que conforme bem aponta Morin (2020a), constitui o caminho de uma racionalidade

ISSN: 2176 - 1396

aberta, uma forma de engajar-se na educação que convida a religar os saberes e a complexidade da vida apontando para as possibilidades de semeadura frutífera.

Morin (2013, p. 260) destaca que "o conhecimento complexo não tem término". É um processo que formadores, docentes e discentes que têm se aproximado e apropriado do Pensamento Complexo, estão no processo de aprender a concretizar rumo a uma metamorfose, uma reforma do pensamento e da forma de construir conhecimentos (MORIN, 2015; MORIN; DÍAZ, 2016).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BACHELARD, G. O espaço onírico. *In*: BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 157 – 163.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária:** o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003b.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. 6 ed. [tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. [tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. [tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco]. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020a.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. [tradução Ivove Castilho Benedetti]. Colaboração Sabah Abouessalam. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020b.

MORIN, Edgar, DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação:** Desafio da sociedade planetária. [trad. Irene Reis dos Santos]. São Paulo: Palas Athena, 2016.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. [versão para e-book]. Fonte Digital. Disponível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/pascal.pdf Acesso em 25 de jul. 2023.

ROLDÃO, Flávia Diniz; VITORINO, Anderson; SÁ, Ricardo Antunes de. **Narrar Histórias sob o Pensar Complexo.** Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 31, n. 68, p. 20-33, out. dez, 2022. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14753 Acesso em 14 jul. 2023.

Tendências do ensino não tradicional de Bioética: uma revisão.

Joaquim Francisco Dias Setin[1]
Janete Dubiaski-Silva[2]

RESUMO

Este trabalho trata de uma revisão narrativa da literatura acerca do ensino-aprendizagem de Bioética numa perspectiva crítica e complexa, para responder à pergunta norteadora "qual(is) metodologia(s), para além da abordagem tradicional, melhor atende(m) os princípios de uma Educação em e para Bioética contextualizada com o mundo contemporâneo?". Obteve-se um total de 90 obras, dentre elas seis dissertações de mestrado, três teses de doutorado, 29 artigos, 18 capítulos de livro e 34 livros. Evidenciou-se uma tendência de aprofundamento teórico nas abordagens críticas, com influências da Teoria Social Crítica, e o emprego das metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MA), além de uma incidência de abordagem envolvendo o pensamento complexo, especialmente estabelecendo uma interface com os Direitos Humanos. Dentre as MA destacaram-se Gamificação (ou *Serious Games*), Interpretação de papéis (*Roleplay*) e Aprendizagem por Problematização. Uma das tendências de maior destaque identificada foi a Bioética Transnarrativa, que inclui a provocação de estabelecer um co-criar contextualizado às intersubjetividades dos atores educacionais ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos resultados que conferem um vislumbre sobre o tema pesquisado, é importante ressaltar que as limitações do método narrativo de revisão da literatura, bem como as premissas do ambiente acadêmico no qual este trabalho ocorreu (esse é parte de uma dissertação de Mestrado), podem ter levado a algum enviesamento nos resultados, o que não invalida a contribuição do trabalho em si, mas desponta a necessidade de novo estudo, com emprego de metodologias que melhor representem o Estado da Arte na área.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Teoria da Complexidade. Método transnarrativo. Metodologias ativas. Gamificação.

1 INTRODUÇÃO

A Bioética surge na década de 1970 como proposta de ponte entre as ciências humanas e as ciências da natureza (POTTER, 2018), como uma ciência relacionada com a sobrevivência humana (POTTER e POTTER, 1995). Essa foi uma proposta desafiadora para a época, sugerindo a integralidade humana com o ambiente, a interdependência da vida humana e o que hoje se compreende como sustentabilidade (SETIN, 2021). Porém, nas décadas seguintes, a Bioética adotou globalmente um caráter biomédico e, apenas no início dos anos 2000, passou pelo resgate do seu aporte global (PESSINI, 2013). Especificamente no contexto brasileiro e latino-americano, a bioética adquiriu uma característica crítica e

[1] Mestre em Bioética, Licenciado em Ciências Biológicas, Pesquisador pelo Grupo de Pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR – joaquimsetin@gmail.com.
[2] Doutora em Zoologia, Professora Titular do Setor de Anatomia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - janete.dubiaski@ufpr.br.

socialmente aplicada mais próxima do arcabouço dos Direitos Humanos, incluindo o escopo da reflexão científica as questões sociais, sanitárias, ambientais e culturais (GARRAFA e PORTO, 2003; GARRAFA, 2005).

Atualmente, o ensino em Bioética no Brasil parte, predominantemente, da abordagem tradicionalista (voltada à clínica) porém adota elementos mais próximos de questões sociais, políticas e ambientais (FRANCHES, 2008). Segundo Franches (2008), Medeiros *et al.,* (2018) e Rauli *et al.* (2018), sobre as demandas de uma educação complexa em e para Bioética, a abordagem tradicionalista é insuficiente para a contemporaneidade. O termo *tradicional* é usado por Have (2018) para referir-se à educação pautada pela abordagem biomédica e, como alternativa, têm-se a Bioética numa perspectiva Crítica, enunciada por Lorenzo (2012), a partir da problematização no lugar da racionalidade instrumental nos conflitos éticos, realizando aproximação entre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e os Estudos da Colonialidade (CUNHA e LORENZO, 2014).

No que tange à educação brasileira, ela é mais recentemente definida como um meio de emancipação, sensibilização, conscientização e uma ferramenta para promover o desenvolvimento pessoal e social e, para tal, é importante a diversidade de estratégias e métodos de ensino que se adequem à modernização da sociedade. Esse é um dos maiores desafios para a educação brasileira, ainda relegada, na prática, ao paradigma tradicional (centrado no professor, e não no estudante), sendo limitada, fragmentada e compartimentalizada (GUIMARÃES, 2015; GADELHA, 2017). Da mesma forma como na Bioética, adotando uma perspectiva crítica como alternativa à abordagem tradicional, a Educação numa perspectiva Crítica, segundo Carr e Kemmis (1986; 1988) trata-se da prática pedagógica que liberta, emancipa e possibilita ao educando romper limites ideológicos e sociais que o impedem de atingir a elevação de sua consciência e experiência humana.

É, a partir dessas concepções acerca de Educação e Bioética que se dá este trabalho, desenvolvido no Grupo de Pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e Educação, e que tem como objetivo realizar uma revisão narrativa da literatura acerca do ensino-aprendizagem em Bioética numa perspectiva crítica e complexa. Para tal, tem-se como objetivos específicos a) realização de uma revisão narrativa da literatura, b) categorização dos resultados da revisão e c) análise e discussão dos resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

Para esse estudo usou-se como metodologia a Revisão Narrativa da literatura, que é um método qualitativo e tem por objetivo apresentar um Estado da Arte atualizado acerca de determinados assuntos, utilizada para revisar e sintetizar informações oriundas de diversos estudos sobre um determinado tema (ROTHER, 2007). Para além da revisão narrativa, usou-se a Categorização e Análise do Conteúdo conforme Bardin (2011). Como base teórica inicial, por se tratar de educação, utilizaram-se documentos oficiais relevantes (BRASIL, 1999; BRASIL, 2014; BRASIL, 2023; FRANCHES, 2008). Em relação à Bioética foram consideradas as Declarações Universais dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005). Na sequência da elaboração deste trabalho, foi elencada como pergunta norteadora “qual(is) métodos e metodologias, para além da abordagem tradicional, melhor atende(m) os princípios de uma Educação em e para Bioética contextualizada com o mundo contemporâneo?”.

A revisão da literatura se deu a partir das plataformas Cielo, PubMed, Periódicos Capes, Eric e Banco Brasileiro de Teses e Dissertações (BBTD). Para recuperação de obras no formato livro, foram usadas as bibliotecas virtuais Periódicos Capes, Biblioteca Virtual Universitária, Minha Biblioteca, Lectio e Biblioteca Digital Solucto.

A busca pelas obras se deu usando as estratégias de busca: [metodologias AND bioética], [“metodologias ativas” AND Bioética], [“aprendizagem significativa” AND “metodologias ativas”], [“aprendizagem significativa” AND bioética], ["meaningful learning" AND Bioethics]; [“active teaching and learning methodologies” AND Bioethics], [“active teaching and learning methodologies” AND "meaningful learning"]. Essas estratégias foram definidas a partir das primeiras explorações nas plataformas citadas e refinadas pelos Thesaurus Eric Education e INEP (Thesaurus de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Após a execução das buscas, aplicados os critérios de inclusão e analisado o conteúdo das obras em relação à pergunta norteadora, o N amostral deste estudo foi de 90 obras, sendo elas seis dissertações de mestrado, três teses de doutorado, 29 artigos, 18 capítulos de livro e 34 livros. Das obras então analisadas, 32 são discussões teóricas acerca de currículo e práxis educacional, não específicas a

disciplinas, mas sobre perspectiva e compreensão de educação enquanto política, cultura e sociedade. Dessas, apenas duas reforçam elementos da abordagem tradicional da educação, centralizadas na ideia de competência e competitividade. Das 32 obras, três dedicam-se a criticar e propor alternativas a essa abordagem que privilegia a competição. Dois capítulos de livro analisam o que descrevem ser a crise educacional no Brasil pós redemocratização até o pós-pandemia COVID-2019. Onze obras são de cunho teórico relacionados à cidadania e Direitos Humanos.

Um total de 38 obras tratam de metodologias de ensino e aprendizagem, todas alinhados à abordagem não tradicional de ensino. Dessas, 21 tratam de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (doravante referido no texto como MA), contudo apenas oito apresentam pesquisas de cunho prático. Dessas 21, um total de 16 são sobre Gamificação (ou *Serious Games*), quatro tratam de Interpretação de papéis (*Roleplay*) e uma aborda Aprendizagem por Problematização (Situações-Problema como disparadores de aprendizagem). Das 16 obras sobre gamificação, 11 descrevem abordagens práticas (destacando-se que cinco são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) e sete obras são sobre *Role Playing Game* (RPG) (dessas, quatro delas são dissertações de mestrado e uma é tese de doutorado).

Um total de 23 obras analisadas tratam da fundamentação da Bioética prática e formal. Dessas, 22 são desenvolvidas numa perspectiva não tradicionalista da Bioética, e uma delas versa e reforça a perspectiva centrada na biomedicina. Contudo, destaca-se que esta obra é a própria que fundamenta a abordagem tradicionalista da Bioética (BEAUCHAMP e CHILDRESS, 2011).

Ao analisar os resultados desta pesquisa, destacam-se estudos que se dedicam a incorporar o pensamento complexo (ou teoria da complexidade), referente aos estudos de Edgar Morin, para uma abordagem educacional alternativa à tradicional – tanto nos campos da Educação como da Bioética, como analisaram Garrafa (2006), Santos (2008), Torres e Behrens (2014). Especialmente Figueiredo, Setin e Dubiaski-Silva (2023) analisaram as convergências teórico-metodológicas entre a epísteme de complexidade, a Bioética e o conceito de Totalidade Concreta, concluindo que a prática educacional triangulada nesses aspectos contribui para elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que respondem aos desafios impostos pela limitação da abordagem tradicional.

O conceito de pensamento complexo colabora para com a educação por

propor e fundamentar a superação da fragmentação do conhecimento, por aliar-se à educação para a lucidez, por ser uma concepção teórica que reconhece a complexidade da realidade educacional e por preconizar o diálogo entre culturas (ESTRADA, 2009). Ao descrever sua ideia de cidadania terrestre, Morin (2001) abriu caminho para a aproximação de suas discussões com a Educação para a Cidadania Global (ECG) como descrita pela UNESCO (UNESCO, 2017), concordando com o aporte da educação para e em Bioética numa perspectiva crítica.

Na busca por ferramentas de ensino que melhor respondam aos desafios de uma educação sistêmica, contextualizada e centrada no estudante, encontram-se as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MARIN *et al.*, 2010; MORÁN, 2015; RAULI e PESSINI, 2018). Tratam-se de maneiras práticas e interventivas de educação que buscam promover autonomia, valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes e estimulam características tipicamente humanas (MORÁN, 2015), tais como socialização, cooperação e democracia, conforme evidenciaram Marin *et al.* (2010). Além disso, como acrescentaram Guedes-Granzotti *et al.* (2015), algumas estratégias desse campo metodológico são disparadoras de processos cognitivos complexos, difíceis de se estimular em ambiente de sala de aula. Destaca-se nesse contexto a experiência descrita por Good, Cunha e Dubiaski-Silva (2018), utilizando do RPG como MA para a aprendizagem em Bioética no ensino médio.

Em relação às características das juventudes contemporâneas e ao avanço das tecnologias, uma das que vêm ganhando rápido destaque na literatura científica acerca de educação e, mais recentemente no ensino de Bioética, é a gamificação (FARDO, 2013; SETIN, 2021). Dentre as diferentes estratégias da gamificação, uma que tem ganhado mais espaço na literatura é o *Roleplaying Game* (RPG), com diversos autores (BRAGA, 2000; FUJII, 2010; RANDI, 2011; VASQEZ, 2008) usando do RPG para um ensino-aprendizagem centrado no estudante e na complexidade, alinhados com uma abordagem não tradicional de educação.

No contexto da Bioética, Manchola-Castillo (2017; 2018) relacionou processos de aproximação dessa área com a prática dos educadores da América Latina e descreveu a Bioética transnarrativa, que abraça a concepção de complexidade e realidade multifacetada buscando uma abordagem ética dos temas a partir de um envolvimento ativo das comunidades na resolução dos conflitos. Segundo o autor, o método transnarrativo, para além do método narrativo (não confundir), vai além da natureza e significado exatos e iniciais da narrativa, com a provocação de promover

um co-criar, contextualizado às intersubjetividades dos atores. Esse método é então empregado para o ensino com uma dimensão (trans)narrativa (literária, intimista e artística), que vai além dos limites intelectuais da Bioética clínica para conectar outras dimensões das humanidades (MANCHOLA-CASTILLO, 2017), incorporando elementos das MA de *Role Play* (Interpretação de Papel), Problematização e Gamificação, como descritas por Setin (2021).

Anteriormente aos trabalhos de Manchola-Castillo (2017; 2018), os autores desta pesquisa desenvolveram no âmbito da educação básica abordagens educativas com elementos do então futuro nomeado método transnarrativo, usando de animações japonesas e jogos de interpretação de papeis para o ensino de Diretos Humanos, Bioética e Sustentabilidade, descritos em Setin *et al.* (2016) e Good, Setin e Dubiaski-Silva (2016). Relataram os autores que nessas experiências, partiram da narrativa do produto midiático em si, amparados por premissas da pedagogia Freireana e de uma abordagem crítica da Educação, para a construção de pontes entre os valores e temas abordados na animação com a vida dos estudantes.

Finalizando, infere-se que, apesar dos relevantes resultados aqui discutidos, é importante analisar as limitações do método utilizado nesta pesquisa. Como descreve Rother (2007), o método de revisão narrativa é propenso a enviesamento pelo contexto do pesquisador (ressalta-se que esse estudo é um recorte de Dissertação de Mestrado). À luz dessa reflexão, compreende-se necessária a realização de uma revisão integrativa de literatura, nos moldes descritos por Whittemore e Knafl (2005) que, ainda garantindo certa maleabilidade para uma análise do estado da arte e respeitando a intersubjetividade do objeto pesquisado, incorpore elementos das revisões quantitativas que, presume-se, ajudarão a compreender melhor os temas desse trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta para a busca por uma educação que se liberte da abordagem tradicional, pois há diversos autores discutindo alternativas teóricas e metodológicas pra tal, com destaque para a adoção da perspectiva crítica, suportada pela Teoria Social Crítica. Entre as propostas de uma abordagem crítica para o ensino e aprendizagem em Bioética, desponta o método transnarrativo, que dialoga

ISSN: 2176 - 1396

com as MA, em especial *Role Play*, Gamificação e Problematização, privilegiando co-criação e autonomia. Assim, as MA surgem como estratégias válidas para uma educação sistêmica e integral, destacando-se entre elas a metodologia de gamificação. Dentre os estudos sobre ela, há uma inclinação para o desenvolvimento de abordagens usando do RPG para uma educação sistêmica

Um tema comum nesse contexto trata da incorporação do pensamento complexo ou teoria da complexidade para pautar a Educação na realidade ampla na qual se insere. Contudo e, apesar desses relevantes resultados, é importante ressaltar que o método escolhido para a realização da pesquisa pode não ter sido suficiente para um panorama completo dos temas, despontando para a necessidade de estudo futuro, utilizando do método de revisão integrativa da literatura para melhor atingir os objetivos aqui propostos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUCHAMP, T; CHILDRESS. **Principles of Biomedical Ethics**. Nova York: Oxford Press, 2011.

BRAGA, J. M. **Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de *Role Playing Game* (RPG)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Educação da UFJF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Graduação:** um projeto em construção. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. 1999. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf > Acesso em 12 de Fev de 2019.

BRASIL. **LEI N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical:** education, knowledge and action research. London: The Palmer Press, 1986.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CUNHA, T. R.; LORENZO, C. Bioética global na perspectiva da bioética crítica. In.: **Revista Bioética**, n.22, v. 1, p. 116-125, 2014.

ESTRADA, A. A. Os Fundamentos da Teoria da Complexidade em Edgar Morin. In.: **Akrópolis**, v. 17, n. 2, p. 85-90, 2009.

FARDO. M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação – Mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Caxias do Sul – RS, 2013.

FIGUEREDO, J. Z.; SETIN, J. F. D.; DUBIASKI-SILVA, J. D. Convergências teórico-metodológicas entre o Paradigma da Complexidade, o conceito da Totalidade Concreta e o Role Playing Game (RPG) aplicado ao ensino de Bioética. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, p. 9344-9354, 2023.

FRANCHES, C. C. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

FUJII, R. S. **A argumentação no RPG no ensino de Biologia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2010.

GADELHA, R. M. A. F. Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. In.: **Revista Pesquisa & Debate**. São Paulo. v. 28, n. 1 (51), 2017.

GARRAFA, V. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. In **Revista Bioética**, Vol. 13, nº 1., 2005.

GARRAFA, V. Multi-inter-transdiscilinaridade, complexidade e totalidade concreta em bioética. In.: GARRAFA, V.; KOTTOW, M. e SAADA, A. **Bases conceituais da Bioética:** enfoque latino-ameriano. Campanário – SP: Gaia, 2006. (p. 73-86).

GARRAFA, V.; PORTO, D. Intervention Bioethics: A Proposal for Peripheral Countries in a Context of Power and Injustice. **Bioethics**, Vol. 17, 399-416, 2003.

GOOD, C.; SETIN, J. F. D; DUBIASKI-SILVA, J. D. Educação em Bioética e Direitos Humanos: um anime como recurso didático?. In: VI Encontro Nacional das Licenciaturas - ENALIC, 2016, Curitiba**. Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas - ENALIC**. Curitiba: PUCPR, 2016. v. 1.

GOOD, C.; CUNHA, T. R.; DUBIASKI-SILVA, J. Role Playing Game como metodologia ativa para o ensino da ética. In.: RAULI, P. M.; SANCHES, L. C.; ZAGONEL, I. P. S.; COELHO, I. C. M. M. e MELLO, R. G. **Bioética e Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2018.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. *et al.* Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. In.: **Rev. CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2081-2087, 2015.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). In.: **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015.

HAVE, H. T. Cosmopolitanism and Educating the Citizen of the World. In. HAVE, H. T**. Global Education in Bioethics**. Cham – Suíça: Springer, 2018. (p. 3-22).

LORENZO, C. Teoria crítica e bioética: um exercício de fundamentação. In: PORTO, D, GARRAFA V, MARTINS, G. Z., BARBOSA, S. N. **Bioéticas, poderes e injustiças:** 10 anos depois. Brasília: CFM/Cátedra Unesco de Bioética/SBB, 2012. (p. 173-189).

MANCHOLA-CASTILLO, C. Bioética transnarrativa: nova metodologia para o estudo e prática da bioética. In.: RAULI, P. M. F.; SANCHES, L. C.; MELLO, R. G.; ZAGONEL, I. P. S. e COELHO, I. C. M. M. (Orgs.) **Bioética e metodologias ativas no ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018. (p. 103-113).

MANCHOLLA-CASTILLO, C. H. **Bioética, Imaginación y Acción: Hacia una Bioética Narrativa, práctica y comprometida**. (Tese – Doutorado) Universidade de Brasília. Faculdade de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação Bioética. Brasília, 2017.

MARIN, M. J. S. *et al.*. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. In.: **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MEDEIROS, M. M.; SILVA, L. A. R.; MARCORIINI, L. F. B.; ALVARENGA, M. R. M. e LEITE, F. H. C. Reflexões sobre o ensino de bioética. In. **Revista Conexão UEPG** [Online], v. 14, n. 1, p. 76-81, 2018.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa – PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. [Digital] **Declaração Universal de Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque – EUA, 1948.

PESSINI, L. As origens da bioética: do credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. In.: Revista Bioética, v. 21, n. 1, p. 9-19, 2013.

POTTER, V. R. **Bioética Global** - Construindo a partir do legado de Leopold. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

POTTER, V. R. e POTTER, L. Global Bioethics: Converting Sustainable Development to Global Survival. In.: **Medicine and Global Survival**, v. 2, n. 3, p. 185-191, 1995.

RANDI, M. **Criação, aplicação e avaliação de aulas com jogos cooperativos do tipo RPG para o ensino de biologia celular**. Tese – Doutorado Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Biologia, Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Estrutural. Campinas, 2011.

RAULI, P. M. F. *et al.* (Orgs.) **Bioética e metodologias ativas no ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018.

RAULLI, P. M. F. e PESSINI, L. Bioética e Metodologias Ativas: uma aliança para a vida! In.: RAULI, P. M. F.; SANCHES, L. C.; MELLO, R. G.; ZAGONEL, I. P. S. e COELHO, I. C. M. M. (Orgs.) **Bioética e metodologias ativas no ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2018.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. *In.:* **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, Editorial, 2007.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

SETIN *et al.* O uso de uma metodologia alternativa de ensino para a educação em direitos humanos no ensino fundamental. In.: VI Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC/X Seminário Institucional PIBID PUCPR, Curitiba: PUCPR, 2016. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas.**

SETIN, J. F. D. **Gamificação como Metodologia Ativa para a aprendizagem de Bioética: o potencial do *Role Playing Game***. Dissertação de Mestrado em Bioética. Programa de Pós-Graduação em bioética. Escola de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2021.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção de Conhecimento. In.: TORRES, P. L. (Org.) **Complexidade:** redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014. (p. 15-26).

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. 33 Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Paris: França, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de aprendizagem**. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – UNDP. 2017.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2008.

WHITTEMORE, R.; KNAFL K. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**. v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

VALORES ÉTICOS NO PROCESSO EDUCATIVO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Andreia Xavier Teixeira[1]

Adriana Salete Loss[2]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar pesquisas já realizadas acerca da temática dos valores éticos no processo educativo, através da pesquisa do Estado do Conhecimento. O problema norteador deste estudo permeia através da seguinte pergunta: Educar para os valores éticos no contexto educacional para quê? A pesquisa do Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021). O Estado do Conhecimento é uma metodologia bibliográfica e que se constitui em diferentes etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. A plataforma que constitui o *corpus* de análise foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: "*valores e educação*" e "*valores éticos e educação*", ambos em "busca avançada", através dos campos "título" e "assunto", respectivamente. A localização dos títulos das teses e dissertações publicadas utilizou o recorte temporal entre 2011 e 2022. A partir da categorização, 15 trabalhos foram analisados através de leitura flutuante de seus resumos. Em geral, as pesquisas apresentaram estudos acerca dos valores e práticas educativas, apontando a importância de uma formação continuada de professores em valores humanos, bem como os valores e o comportamento dos jovens, que suas relações com a escola e sociedade são pautadas em valores do trabalho, da família e da afetividade. Destaca-se que o tema valores na escola é amplo e no que tange aos valores éticos, o debate merece atenção no contexto educacional emergente.

Palavras-chave: Valores éticos. Processo educativo. Estado do conhecimento. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar pesquisas que já problematizam a necessidade de se educar para os valores no contexto educacional, voltando-se para uma pesquisa do Estado do Conhecimento. Nesse sentido, o problema norteador permeia através da seguinte pergunta: Educar para

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI), Campus de Erechim. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Ibirubá. E-mail: andreia43teixeira@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Estágio no Exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, financiado pela CAPES. Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialização em Psicopedagogia e Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI), Campus Erechim. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. E-mail: adriloss@uffs.edu.br

os valores éticos no contexto educacional para quê? As pesquisas estão disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. O estudo se caracteriza como pesquisa de cunho bibliográfico, apresentando uma análise das principais pesquisas encontradas e seus resultados, a partir das Bibliografias Anotada, Sistematizada e Categorizada, etapas da metodologia do Estado do Conhecimento.

Ao que se referencia no campo da educação, vivemos uma era das incertezas. Em tempos de descompassos, significativas e rápidas transformações das relações humanas, cotidianamente expressas nas atitudes e comportamentos, os valores tem fundamentalmente um lugar de fio condutor nos ritmos de aprendizagens contínuas dos sujeitos.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DOS VALORES ÉTICOS

A pesquisa do Estado do Conhecimento consiste na "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23). O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica e que se constitui em diferentes etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada.

Nesse sentido, a plataforma que constituiu o *corpus* de análise para realização deste estudo foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[3], que possui um sistema de busca avançada, possibilitando a delimitação de temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação da pesquisa, permitindo uma localização precisa de trabalhos relacionados aos assuntos pretendidos.

Para a delimitação da pesquisa do Estado do Conhecimento, foi importante considerar o tema valores de forma mais ampla inicialmente, por isso foram utilizados os seguintes descritores: "*valores e educação*", tendo a opção de busca

[3] A plataforma BDTD, é encontrada através do site https://bdtd.ibict.br foi constituída em 2002 e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o objetivo de centralizar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando suas publicações e facilitando o acesso a estas.

avançada, em dois campos: título e assunto. Os descritores mais específicos: "*valores éticos e educação*" foram utilizados também na opção de busca avançada, apenas no campo: assunto. O recorte temporal centralizou pesquisas realizadas entre os anos de 2011 e 2022.

Dessa forma, foram selecionadas 25 publicações, procurando trabalhos em que o título apresentasse relação com os termos: ética, valores, educação, moral e formação humana. No contexto das pesquisas selecionadas, realizou-se a etapa da Bibliografia Anotada, onde as informações dos trabalhos são organizadas da seguinte maneira: ano de publicação, autor, título, palavras-chave e resumo. O gráfico abaixo apresenta as publicações do tema por ano:

Gráfico 1 – Publicações por ano sobre o tema

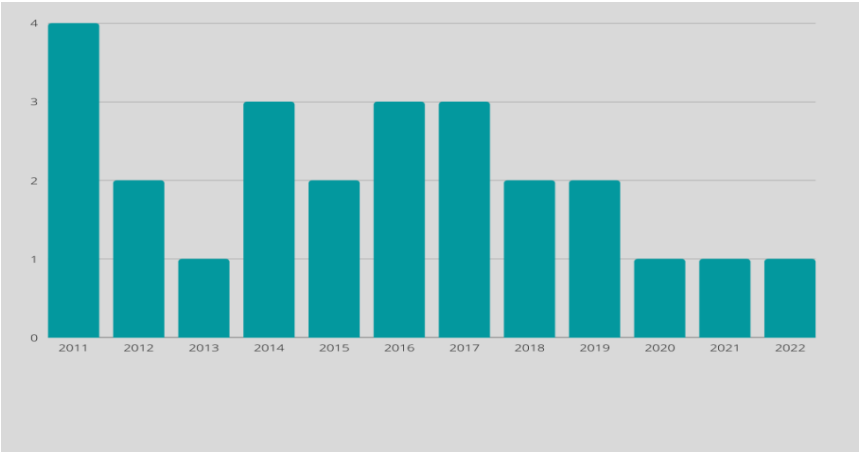

Fonte: elaborado pela autora.

Dessas pesquisas, a maior parte ficou concentrada em nível de Mestrado (Dissertações), tendo sido 17 ao todo. Um percentual bem menor em relação ao nível de Doutorado (Teses), tendo sido apenas 8 trabalhos, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Percentual das pesquisas por nível na Pós-Graduação

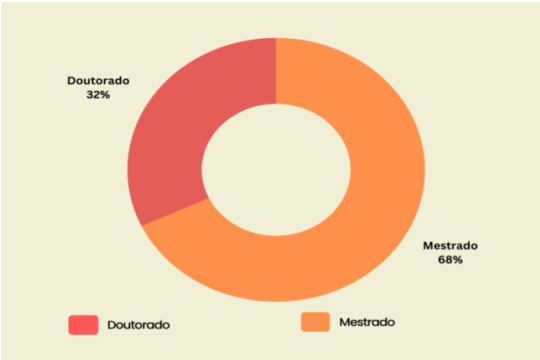

Fonte: elaborado pela autora.

Avançando para a próxima etapa, chegou-se a Bibliografia Sistematizada, que consiste basicamente nos mesmos dados da etapa anterior, porém acrescentam-se agora mais dados das pesquisas: objetivos, metodologia e resultados. A partir de uma leitura flutuante dos resumos, nesta etapa foram sistematizadas 15 das 25 publicações presentes na etapa anterior. Optou-se por sistematizar os trabalhos que mais dialogam com a temática dos valores éticos. Também não foram apresentados nesta etapa trabalhos vinculados à temática voltados ao Ensino Superior. Conforme as pesquisas sistematizadas, observou-se que grande parte delas concentraram-se na Educação Básica, sendo 7 trabalhos no Ensino Fundamental e 6 trabalhos no Ensino Médio, outros 2 trabalhos ficaram voltados para a Educação Infantil, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Percentual das pesquisas por nível de ensino

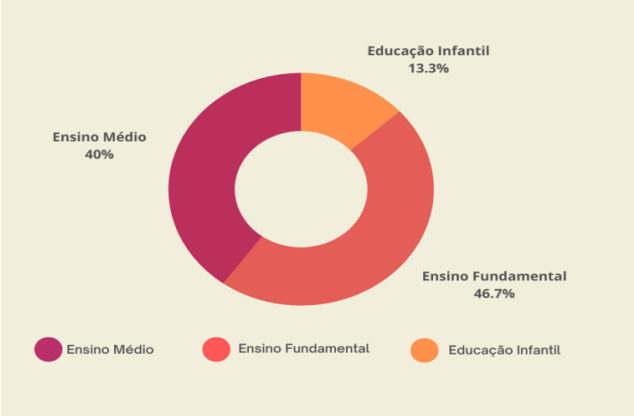

Fonte: elaborado pela autora.

Outra análise nesta etapa foi a de que as pesquisas sistematizadas aqui são em sua maioria, oriundas da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estado do Ceará instituiu o Programa Geração da Paz[4] no ano de 2010. A motivação para as pesquisadoras (FREITAS, 2011), (CASTRO, 2012) e (CARNEIRO, 2014) pode ter sido suscitada pela implantação desse Programa, sendo provável, a necessidade de se avançar em pesquisas sobre o tema dos valores na escola. O gráfico abaixo apresenta a distribuição das pesquisas por Instituição:

[4] O Programa Geração da Paz foi criado em 22 de setembro de 2010 visando à celebração de cooperação técnica entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com organizações governamentais e não governamentais.
Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2011/11/10/programa-geracao-da-paz/. Acesso em 07 nov. 2022.

Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas por instituição na Bibliografia Sistematizada

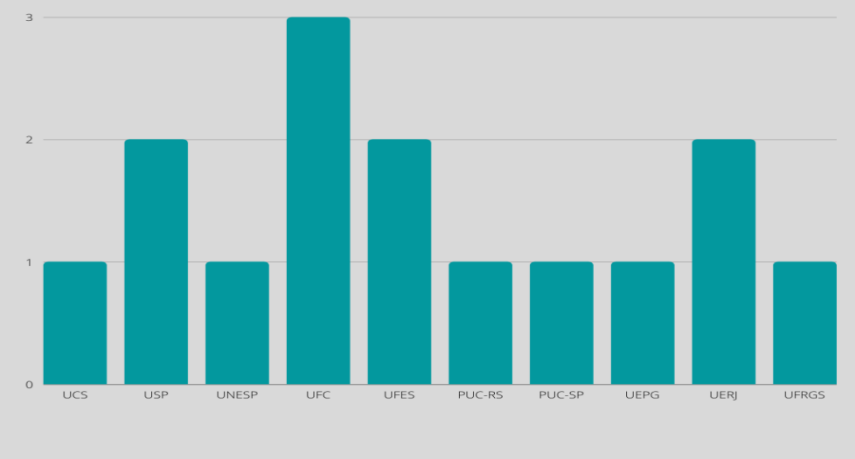

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda nesta etapa sistematizada, a distribuição das pesquisas pelo país chama a atenção para um fenômeno importante. Observou-se que nas regiões Norte e Centro-Oeste não houve nenhuma pesquisa sobre o tema, dado que pode vir a mobilizar ações de interlocuções entre instituições de ensino, em seus programas de Pós-Graduação na área de Educação. O mapa abaixo apresenta esta distribuição por região do país:

Mapa 1 – Distribuição das pesquisas sistematizadas por região do país

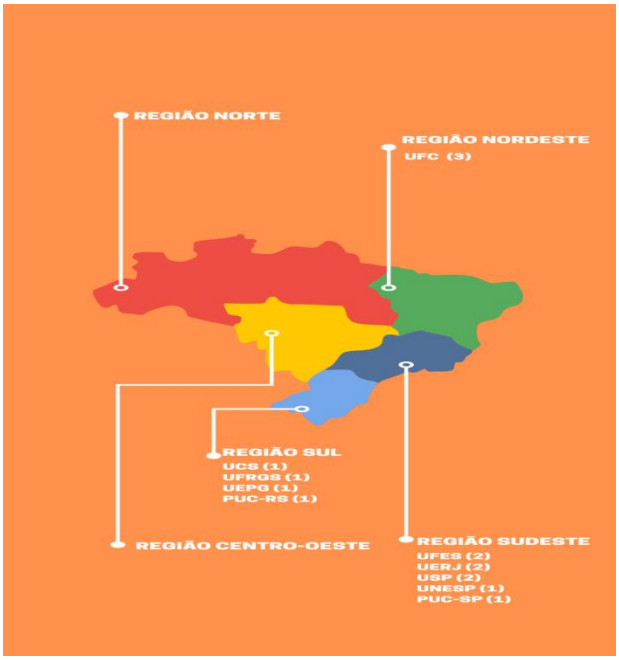

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da sistematização, passou-se para a etapa da Bibliografia Categorizada, que aborda uma análise mais aprofundada, entrando no conteúdo das

publicações. A forma como foram categorizados os trabalhos nesta pesquisa do Estado do Conhecimento, se deu a partir das aproximações temáticas dos estudos realizados, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Percentual das pesquisas publicadas por categorias

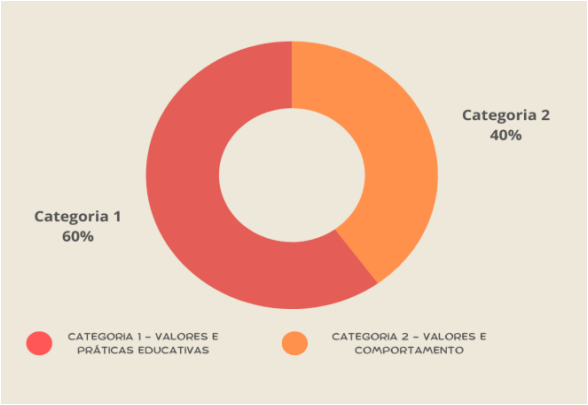

Fonte: elaborado pela autora.

Na Categoria 1, Valores e Práticas Educativas, foram categorizadas 9 pesquisas. Os estudos abordaram os valores na escola em uma perspectiva sociocultural, pensando a função social da escola e os valores humanos vivenciados no processo educativo. Nesse sentido, alguns estudos buscaram investigar os valores na escola através da análise de Programas Educacionais, voltados para a prática educativa, já outros se pautaram na dimensão das práticas e concepções que os professores têm sobre o tema. A seguir apresentam-se os trabalhos categorizados:

Quadro 1 – Trabalhos categorizados em: Valores e Práticas Educativas

PESQUISA	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/AUTORA
Valores humanos como prática educativa no cotidiano da Escola Yolanda Queiroz – Comunidade do Dendê	2011	FREITAS, Ana Cláudia Fernandes de
Valores e Educação: a escola deve educar para valores?	2012	PAIM, Viviane Catarini
Valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes	2012	CASTRO, Lívia Maria Duarte de
Os sentidos da escola no contexto de crise de sentido : uma análise a partir do programa educação em valores humanos/projeto escola sustentável em Serra-ES	2014	SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves
Jovens da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos	2014	CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa
A Educação na construção de valores: afinal, o que pensam os professores	2016	CLOCK, Lizie Mendes
Educação em valores no contexto escolar: Um estudo de caso.	2016	SOUZA, Adriano Lopes de
A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI : uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	2017	CAMARGO, Thiago Dutra de
Da inovação em educação às escolas emergentes : papel social, valores e estratégias para a formação humana	2018	ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, considera-se que a temática dos valores na escola tem intrínseca relação com a prática educativa e transcende a disciplinaridade. Considerando que a escola é parte da sociedade e está imbricada a este contexto social ainda tão desigual, a vigília pedagógica é um dos pressupostos emergentes e, portanto transversal na prática docente.

Na Categoria 2, Valores e Comportamento, foram categorizadas 6 pesquisas. Os estudos abordaram concepções dos valores numa perspectiva comportamental das relações, trazendo subtemas como indisciplina, violência, afetividade voltada às culturas juvenis e seus projetos de vida e quais as relações que estabelecem com a escola. Nesta categoria, alguns estudos analisaram Programas e Projetos Educacionais com o viés na intervenção pedagógica, destacando-se trabalhos que se concentram na área de Psicologia e Educação. A seguir apresentam-se os trabalhos categorizados:

Quadro 2 – Trabalhos categorizados em: Valores e Comportamento

PESQUISA	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/AUTORA
Ética para além da moral: os apelos para o reconhecimento na escola	2011	FLOR, Denanci Lopes
No cenário do tempo presente: Um estudo sobre os valores hodiernos nas culturas juvenis	2012	FERREIRA, Mychelyne Barros Costa
Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola	2013	DIAS, Andréa Cristina Felix
Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?	2014	ZECHI, Juliana Aparecida Matias
Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores	2019	DANZA, Hanna Cebel
Projeto de vida ético: um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio	2022	SCHWARZ, Karin

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar a metodologia dos trabalhos em ambas as categorias, observou-se que a maioria das pesquisas utilizou instrumentos muito parecidos para coleta de dados. Destacam-se as entrevistas narrativas, os questionários, a pesquisa documental em base de dados. Destacam-se também os métodos de pesquisa de campo, pesquisa participante e estudo de caso. Nesse sentido, foi possível encontrar pontos em comum entre as pesquisas categorizadas, pois a temática dos valores na escola e sua importância no processo formativo dos sujeitos são recorrentes na maioria dos resultados apontados. Ademais, em ambas as

categorias, descortina-se a relevância da temática, destacando-se o reconhecimento de que a vivência dos valores humanos na escola precisa ter um lugar de destaque pedagógico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui referenciadas denotam uma tendência significativa que o tema "valores humanos" tem mais visibilidade pedagógica no contexto escolar com o público adolescente, pois a maior parte das pesquisas estava relacionada à etapa final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se que o tema dos valores apresentou-se na maioria dos trabalhos de forma genérica, não estando vinculado a uma área do conhecimento em específico. Um caminho possível é a transversalidade do tema *"valores éticos"* no processo educativo, porque perpassa as relações entre professores e estudantes, transcendendo a epistemologia de uma determinada área do conhecimento.

A necessidade de reconhecimento da construção de práticas educativas para além do domínio de conceitos técnicos no contexto educacional emergente se presentifica no cotidiano da escola. As pesquisas sobre o tema podem avançar ressignificando uma transversalidade, necessária e muito atual da presença dos valores éticos no processo formativo dos sujeitos, território fértil numa escola e sociedade pós-pandêmica.

A contemporaneidade impregnada de valores hodiernos exige do sujeito uma materialização importante nas escolhas individuais e coletivas. Neste contexto, as práticas educativas emergentes na escola pós-pandêmica necessitarão reconhecer para onde se deseja ir. Os valores éticos reconhecidos, experienciados e aplicados podem gerar transformações significativas na vida pessoal e social dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. **Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana**. 2018.168 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8014. Acesso em: 07 nov. 2022.

CAMARGO, Thiago Dutra de. **A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências. Porto Alegre. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172759. Acesso em: 07 nov. 2022.

CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa. **Jovens da escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos**. 2014. 240 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8980. Acesso em: 07 nov. 2022.

CASTRO, Lívia Maria Duarte de. **Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7342. Acesso em: 07 nov. 2022.

CLOCK, Lizie Mendes. **A educação na construção de valores: afinal, o que pensam os professores**? 2016.126f. Dissertação (Mestrado). Área de concentração: Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1198. Acesso em: 07 nov. 2022.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores.** 2019. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação Educação, Linguagem e Psicologia - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/pt-br.php. Acesso em: 07 nov. 2022.

DIAS, Andréa Cristina Félix. **Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado). Área de concentração: Psicologia Escolar e da Área de concentração Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22112013-161854/pt-br.php. Acesso em: 07 nov. 2022.

FERREIRA, Mychelyne Barros Costa. **No cenário do tempo presente: um estudo sobre os valores hodiernos nas culturas juvenis**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10338. Acesso em: 07 nov. 2022.

FLOR, Denanci Lopes. **Ética para além da Moral: os apelos para o reconhecimento na escola**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10148. Acesso em: 07 nov. 2022.

FREITAS, Ana Cláudia Fernandes de. **Valores humanos como prática educativa no cotidiano da escola de aplicação Yolanda Queiroz Comunidade do Dendê.** 2011 162p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9132. Acesso em: 07 nov. 2022.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento, teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

PAIM, Viviane Catarini. **Valores e educação: a escola deve educar para valores**? 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Caxias do Sul. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/539. Acesso em: 07 nov. 2022.

SCHWARZ, Karin. **Projeto de vida ético: Um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação. São Paulo. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26087. Acesso em: 07 nov. 2022.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. **Os sentidos da escola no contexto de crise de sentido: uma análise a partir do programa educação em valores humanos/ Projeto Escola sustentável em Serra-ES.** 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/1095. Acesso em: 07 nov. 2022.

SOUZA, Adriano Lopes de. **Educação em valores no contexto escolar: um estudo de caso**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/7311. Acesso em: 07 nov. 2022.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola**? 2014. 279 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123919. Acesso em: 07 nov. 2022.

A FORMAÇÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cristiane Maria França Turnes[1]

Marilda Aparecida Behrens[2]

RESUMO

O presente trabalho procura tecer considerações sobre a formação afetiva nas práticas educacionais de alunos e professores. Apresenta-se reflexão sobre os efeitos durante afastamento pandêmico, dentre eles, a maior imersão em espaços virtuais. As medidas de confinamento dos alunos nas residências, portanto o comprometimento das relações presenciais, trouxe à realidade maior necessidade de repensarmos as questões emocionais e o possível efeito de adoecimento mental no ambiente escolar. Autores como Behrens (2012), Frankl (2022), Morais (2017) e Morin (2011) foram as referências que reportamos para entender a percepção na atualidade dos ambientes escolares e suas práticas voltadas à formação afetiva de alunos e professores. A experiência vivenciada na pesquisa no Doutorado em Educação na PUCPR permitiu investigar sobre o Paradigma da Complexidade, que se tornou o ponto de partida para orientar algumas elaborações e necessidades de revisão na construção de abordagens mais efetivas na formação afetiva no ambiente escolar.

Palavras-chave: Complexidade. Formação. Emoções. Transdisciplinaridade. Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade e suas elaborações no contexto escolar demandam aprofundamentos e reflexões constantes nas instituições. A escola não prescinde de estruturas que a organizem sob diversos aspectos, porém, a esfera afetiva não tem sido um processo diferente da organização de conteúdo, da avaliação, das habilidades cognitivas, dos eventos culturais, entre outros, após um período pandêmico, com afastamento considerável da convivência entre os pares no ambiente social escolar, pode ter gerado dificuldades nas aprendizagens, mas também gerar carências afetivas que se interpuseram na falta de convívio e no retorno a escola pós pandemia.

Durante o período de pandemia que se estendeu no retorno as aulas, as queixas recorrentes de *bullying* e intolerâncias gerando falas agressivas na escola por parte de alunos e dos professores que enfrentaram grandes desafios neste período, infelizmente tal fato gerou um crescente aumento de diagnósticos para crianças e adolescentes apresentando dificuldades tanto em saúde mental quanto em dificuldades de aprendizagem.

Uma sociedade não sai ilesa de situações como a apresentada na pior fase da pandemia, com tantos agravantes e internações, mortes e debates acerca das questões de saúde física e mental. A pergunta que se pretende investigar é: Como as escolas vêm enfrentando a dimensão afetiva nos processos de aprendizagem, em especial, após período pandêmico?

Autores como Behrens (2012), Freire (1998), Moraes (2023), Morin (2011), Frankl (1905-1997), foram utilizados para debater o problema apresentado. A luz do Paradigma da Complexidade (Behrens, 2012) entendimentos sobre essa problemática foram apresentados no presente artigo para aprofundamento do debate sobre a evolução da organização afetiva do espaço escolar. Freire (1998) em seus escritos acerca da Pedagogia da Pergunta trás reflexões para um debate dialógico, questionamentos importantes para a atualidade e suas problemáticas. Moraes (2023) permite pensar a Transdisciplinaridade associados a Morin (2011) e os Sete Saberes para a Educação do Futuro. Acrescenta-se no texto Frankl (2022) e a busca de Sentido de Vida para compor a compreensão da pergunta sobre a evolução afetiva das relações na escola.

Referir-se a palavra amor, causa certo “mal estar” no meio acadêmico e científico, contudo, o amor trata-se de uma evolução humana que ampara todos os demais construtos afetivos. Estratégias de instituições escolares para apresentarem um espaço que considera os afetos no campo pedagógico que precisam ser orientadas sob essa perspectiva. A emoção humana é geradora de mudanças e movimentos inclusive no campo científico. A emoção gera questionamentos, interpõem argumentos nas práticas de comportamento, nas avaliações que são feitas de alunos, de conhecimentos e planejamentos, geram “rotas” de ação, formalizam modelos de comunicação e interferem na mediação pedagógica. Ao despertar o “espírito investigativo” de um aluno, o professor desperta também suas emoções e aquilo que ligará o aluno a sua linha de investigação, suas motivações internas, sua compreensão do mundo que o cerca, como seus pares lhe veem, como se sente no ambiente escolar e até mesmo como percebe, avalia, interage nesse ambiente.

Quando há uma dissonância muito polarizada desse aspecto emocional para com o cognitivo, situações como agressividade, dificuldades de aprendizagem, hostilidade, isolamento, bullying podem tomar corpo no cenário escolar. A agressividade poderá ser inclusive uma resposta de auto regulação do aluno para conviver no ambiente. Perde-se a ligação entre, escola e aluno, aluno e professor,

aluno e alunos. Muitas vezes, o ambiente não proporciona a convivência para a diferença e maneiras de aprender. O ambiente precisa da organização, mas, a organização não proporciona o diálogo nas diferenças. Assim, o que aprende de maneira diferente, infelizmente, será isolado por seus pares até sentir-se *fora* daquele ambiente.

Perde-se o aspecto humano, amoroso e includente. Ter um diagnóstico *roteiriza um personagem.* O aluno é um ser e apresentará algumas características esperadas. Atitudes serão iniciadas para compreendê-lo e agir para facilitar sua aprendizagem. A falha está em não incluir seus pares no processo, porque, a princípio, todos os demais estão dentro daquilo que se avalia *normal*. Mas, cabe indagar o que é ser normal ? A escola está deixando de lado oportunidades únicas de melhorar habilidades afetivas e comunicacionais, pois os grupos acolhem diferentes características, portanto não há normalidade no que diz respeito à condição humana.

Espera-se comportamentos aprendidos para relações mais éticas e com equilíbrio na escola, não há homogeneidade entre os alunos, porque justamente as diferenças ocorrem por meio da criatividade, da motivação e por atitudes afetivas, entre outros.

A patologização do aluno pode se tornar a resposta para as dificuldades de convivência, mas cabe enfatizar que as escolas necessitam com urgência acolher o entendimento afetivo e potencial do ser humano. As problemáticas advém quando os Indivíduos vão sendo colocados fora de um sistema que não se abriu para o singular em cada um. Pensar na singularidade, trazer no discurso o diálogo irá exigir atitudes e mudanças muito bem pensadas nos ambientes escolares.

Não é possível *customizar a educação*, mas é possível ter a sensibilidade em perceber o que não está sendo percebido no ambiente escolar, o aluno que sofre, o aluno que não aprende, o aluno que sente-se excluído e não ouvido por vários motivos que podem inclusive ser de ordem individual de sua organização. A escola tem em sua fala a inclusão, mas na prática, a dificuldade de incluir é enorme. Porque a inclusão ultrapassa a aprendizagem, ela se traduz em incluir diferentes aspectos, inclusive os afetivos e as dificuldades amplas que, muitas vezes, são trazidas da família e da maneira como uma sociedade se apresenta.

A educação escolar pensa e age no coletivo, porém, seus resultados são impactados no individual. Esse impacto individual se voltará invariavelmente ao social nas suas concepções, comportamentos e representações posteriores. Deixar de lado

a formação afetiva, por ser complexa, é deixar a deriva o desenvolvimento da sociedade. Humanizar implica em dar atenção aos aspectos afetivos e ao despertar de um ser em equilíbrio, que tenha espaço para demonstrar seus talentos e suas emoções; somente assim a formação educacional pode ser considerada global, aderindo a todas as esferas individuais e coletivas.

Na visão da Complexidade, pode-se perceber a mudança no modo de entender as relações entre professores e alunos, também como essa relação trará resultados na elaboração de conhecimentos, despertando a criatividade, o senso ético, a convivência entre os pares, o apoio verdadeiro e relações sociais equilibradas. Behrens (2012) esclarece sobre o Paradigma da Complexidade pois o entendimento de complexidade provém de "complectere, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar." (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 43)". Segundo Behrens (2012, p. 150) "trata-se de entender a superação da dualidade imposta pelo paradigma conservador com a necessária aproximação de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem se anular, pois complexus remete ao que é tecido em conjunto".

Tradicionalmente tentou-se, com resultados geralmente negativos, diferenciar o intelecto da emoção. Porém, a emoção se configura na própria estruturação do intelecto como um fator de base e contínua reelaboração. Por que a ciência evolui? Porque há um questionamento e esse questionamento não é baseado apenas na cognição, mas nas perguntas que circundam a cada indivíduo no que se depara com algo que o espanta, que o faz refletir com esse *pulsar* de um *coração que espanta-se, emociona-se, questiona-se*. A Resistência ao estabelecido pode ajudar a superar o paradigma tradicional na docência, que contagiou a prática docente desprovida de reflexão e de produção de conhecimento que considere a cognição, mas cabe considerar que também precisa acolher um processo que envolva a criatividade e que gere espaços para o desenvolvimento das emoções humanas.

Nesse ponto uma resposta à pergunta proposta neste artigo é colocada, a complexidade permite a organização do espaço, mas também ultrapassa a organização simplificadora, ao propor práticas que permitem a ruptura da linearidade de ideias e que desperta a emoção e o sentido investigativo, porque o faz questionar-se em todas suas maneiras de aprender e desenvolver seu conhecimento. A aprendizagem mais significativa é perceptível na aproximação entre emoção e intelecto porque acontece com sentido para o aluno e para o professor.

> A predominância para denominar o novo paradigma na ciência e na educação incide na "complexidade", de acordo com Capra (1996, 2002), Morin (2000) e Santos (1987). Este paradigma recebe outras denominações como emergente, ecológico ou sistêmico, mas todas estas propostas têm como foco central a busca da visão do todo, ou a totalidade. A constatação da necessária visão paradigmática inovadora afeta também a prática pedagógica, que passa a ter como eixo central os princípios da complexidade, que exige a visão do todo, da conexão, do inter-relacionamento, de rede e de teia, entre outros.(BEHRENS, 2012, p. 150)

Ao ser ouvido o estudante compreende que faz parte do contexto no qual se relaciona e pode reinserir-se com maior aceitação de seus pares, bem como, aproximar-se com confiança dos mesmos, integrando seus conhecimentos, aprendendo a conviver e ser acolhido. O paradigma complexo poderá influenciar muito os relacionamentos e as construções afetivas dos estudantes e professores possibilitando uma educação inclusiva e apoiadora. A construção cognitiva segue a mesma reflexão porque pode propiciar aspectos de colaboração favorecidos entre os pares no compartilhamento de conhecimentos. Behrens (2012, p.151) propõe:

> Nada no universo está isolado, pois apresenta um grandioso processo de interconexão, embora se possa pensar, ingenuamente, que o ser humano está na Terra para usufruir, retirar e destruir. Desde o século XX, aparece um movimento global que cresce na força de conscientizar a humanidade no sentido de viver de maneira sustentável e com responsabilidade social. A proposta do paradigma da complexidade alicerça este caminho que tem como eixo norteador o movimento ético para tornar os homens e mulheres responsáveis pelos seus atos e pela vida saudável no planeta em busca da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário.

Com essa visão, alerta-se que o isolamento gera o excesso de comparações e a patologização das relações humanas permitindo julgamentos e impedindo ver realmente o potencial de um estudante. A impossibilidade de reação, especialmente em crianças, é um solo fértil para adoecimento mental, agressividade e ansiedade. Um estudante, criança ou jovem, imerso no medo e na exclusão não conseguirá superar sozinho barreiras cognitivas e de relacionamento. O diferente sofre cada vez mais com a exclusão e o isolamento. Segundo Behrens (2012) a superação desse isolamento nas seguintes propostas:

> [...] a abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social; para tanto, instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Nesta aliança, a visão holística ou sistêmica busca a superação da [...] o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível..(BEHRENS, 2012, p. 151)

ISSN: 2176 - 1396

As relações humanas para desenvolverem-se precisam de harmonia e espaços mais isentos de comparações. Evoluir na comunidade global significa observar também os detalhes na interação, dar voz a todos que estão no processo, permitindo a superação de atitudes excludentes, permitindo também, as contribuições de amplos pontos de vista e das múltiplas formas de pensar. Behrens (2012, p. 152) colabora com a reflexão:

> A priorização dos valores humanos e sociais depende do equilíbrio entre o reencontro da emoção e a razão, do raciocinar e do sentir, do olhar e do ver, do imaginar e do inventar, enfim, de ter prazer em viver e desenvolver a ética como eixo articulador para construir uma sociedade sustentável, justa e fraterna.

O conceito de transdisciplinaridade requer uma concepção que vai além da dualidade no pensamento proporcionando algo além de uma relação linear. A proposição do paradigma da complexidade pode auxiliar na grande necessidade de transpor a visão simplificada que leva a dar rótulos, de apenas classificar uma dificuldade ou isolar um fenômeno. A necessidade de entender e incluir aspectos com a visão da transdisciplinaridade pode subsidiar a superação da visão de fragmentado que permite a exclusão do diferente. As emoções e afetos humanos se interpõem na cognição e no estabelecimento de valores, de uma cultura nas esferas institucionais e sociais.

Freire (1985) oferece excelente reflexão em seu livro “Por uma Pedagogia da Pergunta” que apresenta a condição do exilado. Essa realidade de empréstimo que vive o homem em seu exílio. Uma correlação importante é transportar o exílio da esfera emocional e cognitiva porque neste ponto de vista uma criança ou jovem não compreendida também viverá em um exílio mental. Em geral, algumas crianças e adolescentes tem dificuldade de estabelecer relação com seus pares, porque não pode transpor as barreiras sozinha. Neste ponto, percebe-se como a educação emocional interfere na construção cognitiva, ambas são coletivas e interdependentes. A falta de atenção à dimensão afetiva pode gerar alunos que ficam exilados sem seu próprio mundo. O espaço escolar precisa ser amoroso e acolhedor para transpor barreiras como essa.

A importância da postura solidária para desenvolver a educação pensando na bagagem emocional e cultural que cada aluno traz é um meio de superar as violências claras ou veladas no ambiente. A sociedade, em geral, não é representada pela igualdade e não pode pensar em seres que terão a mesma leitura cognitiva do que é

ensinado. Justamente o processo criativo acontece quando se proporciona mais leituras de temas e assuntos abordados para os professores, os pais e profissionais em geral. Apesar de que não se pode *customizar a educação*, há urgência em torná-la mais humana, incluindo as diferenças de pensar e agir de cada criança ou jovem. Ser percebido em um cenário que, geralmente, tenta se conformar na igualdade representa uma libertação intelectual permitindo modos diferentes de inteligências se manifestarem. Fazer contas, ler, escrever, porém, dançar, desenhar, montar estruturas, representar, criar, pesquisar, trabalhar em grupos, possuem igual valor.

Percebe-se ainda de que maneira lenta, há a preocupação das instituições de implementar projetos de educação emocional. A construção desses projetos, em geral, são produzidos pelos gestores que deveriam ouvir as crianças e jovens, pois apesar de dar-lhes a participação, são fechados naquilo que a própria instituição acredita como certo. O necessário seria, de fato, unir a educação formal aos projetos educacionais de formação emocional trazendo significado real e transformador para a comunidade. Na infância e adolescência cria-se espaços verdadeiramente de empatia e solidariedade, de aceitação do outro com percepção de valores e características diferentes das suas próprias referências. É um momento ímpar de estabelecimento de respeito e fortalecimento de si mesmo e de seu eu.

Perde-se o aspecto amoroso de compreender as diferenças de pensar, de refletir, coexistir entre seres que não precisam espelhar o outro, mas considerar que cada ser possui suas vicissitudes e manifestam sua criatividade, inteligência e afetos de maneira singular.

Corre-se o risco de exilar continuamente inteligências e criatividades, alimentando as doenças mentais e a agressividade entre as crianças e jovens quando não se permite acesso a uma educação emocional verdadeira. Assim, cabe a reflexão, de que os estudantes precisam acessar a própria formação emocional e superar os impactos que suas atitudes causam nos pares e em si mesmos. Os projetos educacionais para formação de valores de convivência e emoção precisam absorver o sentido da existência e propiciar a aceitação às diferenças e não padronizar os alunos com rótulos, muitas vezes, difícil de se livrar ao longo da vida.

2 AS EMOÇÕES E A EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Essa pesquisa qualitativa, do tipo participante, envolveu um grupo de 09

doutorandos em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, que investigam Paradigmas Inovadores na Docência na Visão Dialógica e da Complexidade, obteve-se algumas contribuições apresentadas em um questionário no aplicativo *forms* que ajudam a refletir sobre a temática investigada:

Gráfico 1 – Práticas Afetivas nas Escolas

Percebe-se que, apesar de compor uma turma de 09 doutorandos em Educação, alguns (33,3%) apontam que não tem conhecimento de práticas voltadas aos relacionamentos afetivos na escola. Este fato deve ser explorado porque a relação entre afetos e elaborações cognitivas quando distanciadas, em geral, prejudicam processos de empatia nas escolhas das práticas. Isolar aspectos intelectuais e depreciar a evolução afetiva faz uma separação do sentido humano das nossas ações e escolhas.

No gráfico 2 apresentam-se respostas à questão da inserção de tais práticas nos saberes acadêmicos ou não:

Gráfico 2 – Práticas Afetivas e Saberes Acadêmicos

Não se pode deixar de lado a importância da educação afetiva, desconsiderando a função primordial que as emoções possuem nas relações humanas e na evolução do planeta. Neste sentido Moraes (2015, p 13) alerta:

> Vivemos em um mundo incerto, mutante, complexo e indeterminado, sujeito ao imprevisto e ao inesperado, o que já não é mais novidade para mais ninguém. Um mundo sujeito às várias emergências e necessidades de transcendência para as quais , como humanidade, não estamos, todavia, preparados.[...] O que se observa é a grande dificuldade que temos, tanto como indivíduo como espécie, de encontrar soluções compatíveis com a magnitude de nossos problemas.

É imprescindível repensar a educação afetiva em aspectos amplos que envolvam os estudantes e suas indagações acerca da vida e do planeta, pois vivendo a condição humana implica em acessar muitas esferas de conhecimento que vão além da esfera racional ou compartimentada em soluções apenas práticas. O questionamento inclui indagação sobre considerar como válidas tais práticas para a construção de uma escola mais humana e solidária proporcionando um ambiente, de fato, mais includente e participativo. Principalmente, pensando na relação de convivência entre os pares, no respeito às diferenças de todas as esferas, na empatia e valorização de todos os saberes além do lógico matemático. Moraes (2015, 13) considera que; ” E sabemos que já não podemos continuar ignorando tudo isso, pois as consequências, tanto locais como globais, serão absolutamente imprevisíveis, assim apresenta-se no gráfico 3 as contribuições levantadas.

Gráfico 3 – Práticas Afetivas e melhorias na convivência/aprendizado

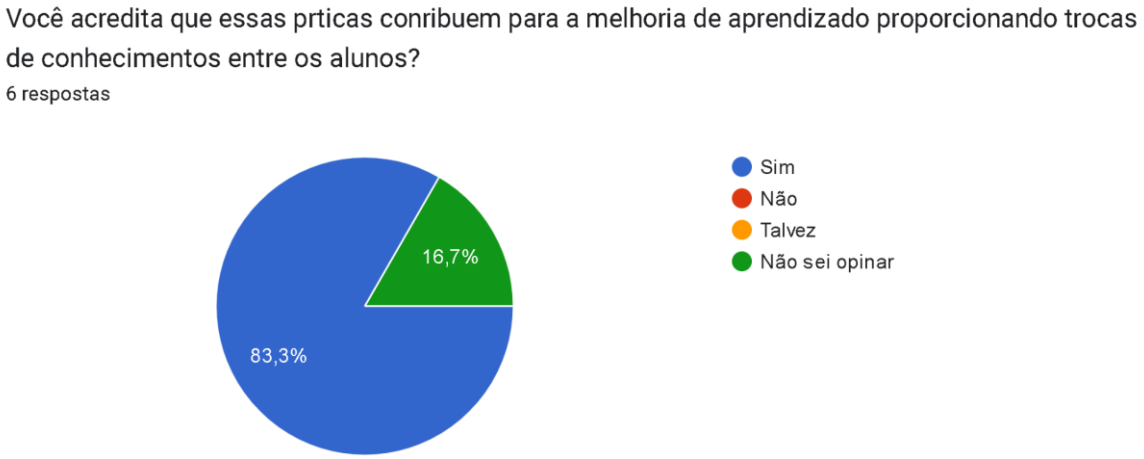

Pode-se perceber que, apesar de ocorrer a crença de que práticas afetivas podem contribuir para elevar e melhorar a qualidade da Educação, alguns colegas ainda têm dúvidas a respeito. Moraes (2015, p 14) escreve sobre esse momento:

> Como sociedade, será que estamos dando conta de resolver a maioria dos problemas socioambientais que nos afligem? Quais são os principais problemas e inquietudes que nos angustiam? As questões relacionadas a moradia, a fome, ao saneamento básico, com certeza muito nos incomoda, mas a baixa qualidade na educação certamente lidera todas as nossas aflições e preocupações, associada a questão da insustentabilidade da vida humana no planeta, porque, a curto e médio prazos, pouco se pode fazer para reverter essa gravíssima situação.

Há tantas questões a serem superadas na educação como se refere Moraes (2015) que ainda não foram solucionadas com boas propostas e outras maiores ainda se abrem com a exagerada exposição das crianças e jovens às redes sociais sem mensurar a geração de graves consequências. A ética só se constrói em relações saudáveis mentalmente e, por consequência, emocionalmente evoluídas. Moraes alerta sobre o cuidado do acesso irrestrito a informática, na formação da importância da dimensão emocional e afetiva:

> Associados a essa problemática, surgem também novos transtornos de ansiedade e ataques de pânico, além de que novos adictos às tecnologias e às suas redes estão surgindo e trazendo consigo outros sérios problemas como, por exemplo, àquele provocado pela obsessão de crianças e adolescentes pela tecnologia de informática, pelos videogames, sem saber suas consequências neurológicas e emocionais nos futuros adultos. Pesquisas nas áreas de neurociências (Small 2009) informam que essa obsessão está atrofiando o lóbulo frontal de muitos adolescentes que se ressentem de habilidades sociais, emocionais e de raciocínio crítico. Possivelmente essa geração terá sua maturidade afetada, apresentando-se emocionalmente imatura na fase adulta e muito voltada a si mesmo. (Moraes, 2015, p 17).

As contribuições de Morin (2011) são relevantes quando apresenta na obra Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, a condição humana, proporcionando uma visão mais ampla na criação de uma escola mais humana e que traduza os anseios de uma cultura com maior capacidade de promover a paz e o bem estar. Um dos saberes é o *Ensinar a Condição Humana* e a multidimensionalidade que compõem o ser humano, pois, toda humanidade torna-se participante de um contexto muito maior e mais amplo que inclui a natureza observando a visão Cósmica e Terrestre para a organização e evolução do ser humano. A razão, as pulsões e as emoções são aspectos que se interrelacionam e interferem na cultura escolar. A escola adoece e irá se patologizar ao não considerar esses aspectos, como diz Moraes (2015, p.17).; "Uma patologia que fragmenta o ser humano ao negar suas emoções, seus desejos, seus sentimentos e afetos, suas dimensões globais constitutivas do operar de cada ser aprendente."

A lógica aqui é outra, pois a pergunta virá da vida e de suas indagações, o que a vida espera do ser humano e como o ser humano pode contribuir para a existência dando sentido a ela. O egoísmo precisa ser superado e dar espaço ao que torna as pessoas mais humanas e menos ligadas aos prazeres e satisfações individuais. Acredita-se que há urgência em dar maior ênfase aos aspectos humanos, fraternos e amorosos, que superam a visão egoísta individualistas e que oprimem a expressão de outros seres, de maneira ética expressar e aprender a respeitar o diferente e acolher suas potencialidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões feitas neste artigo e as respostas dadas pelos participantes da pesquisa doutorandos em Educação, acredita-se na urgência em acolher a Formação Afetiva que absorva as questões humanas necessárias para o desenvolvimento de valores, bem como, promoção da saúde mental no ambiente escolar. Infelizmente, após o afastamento forçado que ocorreu na pandemia, o retorno dos alunos para esfera presencial das escolas, diante de tantas dificuldades e problemáticas no mundo inclusive com um número elevado de mortes, deveria ter sido mais bem preparado o acolhimento emocional e afetivo dessas crianças e jovens. Os professores também não foram poupados do sofrimento do isolamento e as perdas

expressivas de vidas durante e após a pandemia, na sua grande maioria sofreram e não estavam preparados para o enfrentamento para as problemáticas afetivas que surgiram nos ambientes educacionais com maior intensidade durante e após este período. Assim, trata-se de dar atenção e preparar alternativas que incluam os estudantes, professores e gestores para o desenvolvimento da formação afetiva na escola. As práticas afetivas precisam vincular-se às práticas cognitivas trazendo maior sentido e religação dos estudantes com a sociedade e suas necessidades.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. **Formação de Professores:elos da dimensão complexa e transdisciplinar.** Goiânia: Ed da Puc Goiás, 2012.

FRANKL, Viktor Emil.. **Sobre o Sentido da Vida.** Tradução: Vilmar Schneider: Vozes, 2022.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos.São Paulo, Papirus, 2017.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação**. Tradução de Catarina Eleonora S. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de: Edgard de Assis Carvalho: 2ª ed., Cortez, 2011.

COMO A RODA GIRA? PRESENÇA DE HOMENS NEGROS NO RODA VIVA

Cirlene Cristina de Sousa[1]

Paula Fernanda Oliveira Souza[2]

Diego Lopes da Cruz[3]

RESUMO

Neste trabalho, analisa-se a presença de homens negros no programa Roda Viva. A premissa básica é a de que tal presença se faz educadora a partir de uma inter-relação entre os saberes desses homens e a luta racial por eles vivida e aprendida no Movimento Negro. Assim, o fazer educador desses homens advém das longas lutas negras no Brasil. Objetiva-se, assim, demonstrar como eles tensionam, a partir de saberes negros, o centro do Roda Viva. Em termos teóricos, trabalha-se os conceitos de Racismo Estrutural, Movimento Negro Educador, propostos por Silvio Almeida (2019) e Nilma Gomes (2019). E os conceitos de Televisão e Gênero em Vera França (2006), Arlindo Machado (2003), Martín-Barbero (2001), entre outros. Metodologicamente, analisa-se as entrevistas de Hélio Santos e Seu Jorge em diálogo com outros homens negros que estiveram no Roda Viva. Ao final, nota-se que o racismo estrutural assujeita e inviabiliza às pessoas negras, o direito de acessarem determinados conhecimentos e espaços, o que gera tensões com o Movimento Negro. Movimento este que reeduca as estruturas sociais racistas brasileiras, produzindo epistemologias outras, que pouco circulam na produção televisiva brasileira. Nas emissões analisadas, aprende-se sobre saberes estéticos, culturais, políticos e ancestrais.

Palavras-chave: Roda Viva. Homens Negros. Movimento Negro.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se em uma pesquisa que estuda a presença de personalidades negras no Programa Roda Viva[4]. Neste artigo, analisamos a presença de personalidades negras do sexo masculino no Roda Viva[5], problematizando acerca dos saberes que tais convidados trazem para essa roda. Nossa premissa é a de que

[1] Doutora em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cirlenesousa@uemg.br
[2] Mestranda em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG),paula.0296850@discente.uemg.br
[3] Graduado em História, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Diego.1395273@discente.uemg.br
[4] Projeto desenvolvido no Observatório das Juventudes da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE-UEMG). Financiado com bolsa de produtividade e de iniciação científica pelo PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO À PESQUISA (PAPQ/UEMG), EDITAL 01/202.
[5] No ar desde setembro de 1986, o programa *Roda Viva* da TV Cultura de São Paulo é transmitido todas as segundas-feiras, às 22 horas, sendo transmitido em redes sociais.

tal presença se faz educadora devido ao acesso desses homens a saberes por eles vividos e produzidos no e pelo Movimento Negro.

Recortamos para análise as entrevistas de Hélio Santos e Seu Jorge, personalidades que abriram a participação de homens negros no Roda Vida na década de 2000. Década em que se concentra o número maior da presença negra em uma programação televisiva. O objetivo geral foi identificar quais saberes foram compartilhados pelos entrevistados. Ao final, notamos que as personalidades negras faziam a Roda girar a partir de conhecimentos e epistemologias adquiridos das lutas negras ao longo da história do Brasil e que são sistematizadas e continuadas pelo Movimento Negro. Observa-se ainda que as tensões e os saberes partilhados por Hélio Santos e Seu Jorge abrem caminhos para outras participações negras ao longo dos anos 2000.

O texto foi dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se uma introdução geral ao problema de pesquisa. Na segunda parte, conceitua-se televisão, gênero, racismo estrutural, entre outros. Na terceira parte, faz-se análise das entrevistas selecionadas, procurando interpretar os saberes negros aí produzidos. E nas considerações finais, faz-se um apanhado geral dos achados de pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

A televisão mais do que um lugar de transmissão dispersivo da vida, ela é pensada como uma ambiência midiática, na qual a conversação social se faz circular. Para autores como Vera França (2006), Arlindo Machado (2003), Jesús Martín-Barbero (2001), a televisão é uma ambiência capaz de produzir tessituras e narrativas da vida cotidiana. A seguir, delineamos as referências teóricas sobre o fenômeno televisão.

2.1 TELEVISÃO COMO OBJETO DE PESQUISA

No dizer de França (2006), ao se fazer uma janela para a vida, a mídia televisiva produz narrativas e acontecimentos do humano, pautando assim as tramas da vida cotidiana. Mais que um aparelho tecnológico, a televisão carrega modos próprios de narrar histórias, de criar personagens, de produzir intrigas.

Para Machado (2003), apesar de a televisão ser o meio hegemônico por excelência da segunda metade do século XIX, precisamos conhecê-la com mais profundidade. Apesar dos estudos que a teorizada como um dispositivo tecnológico que afetou os sistemas políticos, econômicos, as formações sociais e os modos de subjetivação, ela ainda pode ser indagada, estudada.

Para esse autor, para além de um fenômeno de massa, a televisão pode ser investigada como "um dispositivo audiovisual" através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas, as suas crenças e descrenças, as suas inquietações, suas descobertas e os voos de sua imaginação". (MACHADO, 2003, p.11). Destaca-se, assim, a necessidade de educarmos nosso olhar para investigar seus *modus operanti*, suas linguagens e seus interesses econômicos. Como enfatiza Silverstone (2002, p.10): "o estudo da mídia precisa ser crítico, relevante. Deve criar e manter certa distância entre si e seu objeto. Precisa mostrar que é pensante".

Quanto à categoria gênero, a notamos no seu sentido textual discursivo. Por um lado, tal categoria é notada como uma fonte instituidora de sentidos e, por outro, como dispositivo capaz de promover regularidades e contratos que vão instigar movimentos em seus públicos. No caso da televisão, nota-se nela contratos de comunicação que exigem uma série de negociações políticas, econômicas, estéticas, de linguagem e de interações com o público. Como destaca Machado (2003, p.302-303) ao dizer que "um gênero funciona constituindo um 'mundo'. (..) um gênero é, antes de tudo, uma estratégia de comunicabilidade, e é como marca dessa comunicabilidade que o gênero se faz presente e analisável no texto".

Em relação ao Roda Viva, o notamos como gênero híbrido, que mescla entrevista e debate. Segundo Braga (2007), inscrever esse programa nessa hibridização é fazer notar nele uma certa processualidade comunicacional que se dá por uma variedade de pontos de vistas dos entrevistadores e ao fato de que estes podem polemizar com os entrevistados. Nesse trabalho, interessou-nos, mais especificamente, a lógica interacional interna desse programa, qual seja: conversações ali postas, papéis desempenhados, modos de se construir perguntas e respostas. De forma singular, observamos: Como as personalidades negras do sexo masculino fazem a roda girar?

Entre as temáticas tensionadas no centro da Roda, destacou-se: resistências e lutas negras, o papel educador do Movimento Negro, culturas, artes, literatura,

música, entre outras. Ao debater essas temáticas, as personalidades negras fizeram notar o racismo estrutural próprio da sociedade brasileira. No dizer de Sílvio Almeida, esse racismo

> se apresenta como um elemento estruturador não somente das relações sociais, mas também das regras jurídicas que regulam tais relações. Trata-se da prática sistemática de discriminação que atribui vantagem ou desvantagem, a depender do grupo ao qual o indivíduo pertença, com fundamento na raça. (ALMEIDA, 2019, p. 25)

Para esse autor, o racismo pode ainda ser evidenciado através de outras facetas: a ideológica, a política, a legal (do ponto de vista jurídico) e econômico.

3 COMO A RODA GIRA?

Segundo a filósofa Alcoff (2016) para combater a epistemologia dominante é necessário pensar outros saberes. E pensar outros saberes requer de nós um movimento de descolonizar as nossas mentes dos conhecimentos a nós impostos desde a colonização europeia na América, conhecimentos esses que ainda se fazem hegemônicos em muitas instituições sociais. Para tanto, investigamos como os saberes compartilhados por homens negros no *Roda Viva* confrontam, deslocam a ideia desse pensamento hegemônico assentado na história do Brasil e que permeiam o fazer da TV brasileira. A seguir, propomo-nos a interpretar esses confrontos no Roda Viva.

3.1. Entre EXU E IFÁ: Caminhos E Saberes[6]

Hélio Santos é o primeiro homem negro a ser entrevistado no Roda Viva no ano 2000. Professor universitário, militante no movimento negro e referencia nos estudos sobre relações raciais no Brasil. No centro da roda, ao ser questionado sobre políticas de cotas raciais, sobre políticas do branqueamento, sobre a relação racismo e classe social, sobre educação, ele se coloca como um homem preto que está disposto a enfrentar os dessaberes e/ou as contínuas arrogâncias brancas que também se fazem presentes naquele programa.

Hélio não se coloca como uma pessoa que deva ou precise pedir licença para

[6] Para análise, utilizamos de excertos das entrevistas de Hélio Santos e Seu Jorge. Disponível em: www.rodaviva.fapesp.br. Acesso em 29/02/2022.

falar, para refletir sobre sua vida e de tantas gentes pretas, ele se coloca como um homem disposto a ensinar e a reeducar a branquetude televisiva, presente no mediador, em alguns entrevistadores e em parte do público que participa enviando perguntas. Processo educativo que em alguns momentos se fez em tom agnóstico. Tensão presente, por exemplo, na questão elaborada pelo mediador Paulo Markun:

> O [seu] livro traz um diagnóstico da situação do negro no Brasil e é bastante preciso com uma porção de informações e dados estatísticos. E se propõe a quebrar o que o senhor chama "trilha do círculo vicioso". Eu confesso que, para mim, não ficou extremamente claro, como se quebra essa trilha? Quais são os procedimentos para que se mude essa situação?

Ao responder a essa e tantas outras questões, Hélio Santos traz para o centro da roda, discussões como: a importância e a relevância das políticas afirmativas que objetivem maior inclusão e acesso de pessoas negras ao ensino superior brasileiro. Como se nota a seguir:

> Bom, o remédio base para a reversão dessa trajetória circular que a população negra enfrenta é a inclusão. Ou seja, as políticas públicas que possam, digamos assim, potencializar uma parcela da população que, historicamente, esteve marginalizada.

Em relação à questão posta pelo jornalista Reinaldo Azevedo, a saber**:**

> o senhor [afirma] que há um movimento de embranquecimento no Brasil e chega mesmo a sugerir - o que me parece uma confusão clássica entre causa e efeito - que quando se trazem os imigrantes europeus para o Brasil, está havendo um esforço de embranquecimento, ao que eu, como leitor na hora disse: "ora, não é porque a vinda dos imigrantes acabou embranquecendo o Brasil que isso foi feito com objetivo de embranquecer o Brasil, que seria o mesmo que tornar uma consequência uma causa, em uma inversão lógica."

Hélio Santos, ao responder tensiona dizendo:

> O embranquecimento, é simples. Em 1872, no primeiro censo feito neste país, dois terços da população não era branca. Pois bem, há um esforço, aliás, mais do que um esforço, há um investimento do Estado brasileiro... e é bom, Reinaldo, que você lembre que eu acho isso extremamente positivo para a construção do Brasil. Então, já que você está dizendo que estranha, acho fundamental que tenham vindo para cá italianos, alemães, poloneses, e que o Brasil tenha investido nisso. O que eu acho um escândalo - e eu gostaria que você também achasse - é que no momento em que o Brasil investe nesses grupos, que chegam aqui trezentos anos depois da população negra, que o mesmo investimento fosse feito na população negra...

O mesmo acontece, quando ele responde à jornalista Gabriela Athias, a qual o questiona:

> Agora, professor, vamos falar de política afirmativa, por que não dá para reduzir esta discussão às cotas, a gente está falando de política afirmativa para incluir os negros na sociedade. Como o Brasil é um país que tem muitos pobres, esse conceito fica misturado muitas vezes, as famílias negras também são as famílias pobres, que sofrem não apenas pelo racismo mas pela falta absoluta de recursos. Então, como o senhor veria uma política afirmativa em todo o processo, não apenas na universidade, mas que comece na pré-escola, que a família seja educada, seja acompanhada, como seria esse processo de inclusão global?

Hélio Santos faz Gabriela notar que a educação básica é um direito retirado das juventudes negras, que as políticas de reparação são conquistas das lutas do Movimento Negro Educador. Lutas essas que levaram e estão levando as pessoas negras a se aprenderem como sujeitos de direito e defender que esses direitos são inegociáveis e, por isso, exigem reparação do Estado brasileiro. Assim, diz Hélio Santos:

> Então, há propostas, Gabriela, que são propostas universalistas que vão beneficiar aos pobres, dentro os quais a população negra é a maioria. Agora, o que não pode no Brasil, sempre que se fala em políticas para a população negra, é muito importante lembrar de algo: há uma coisa chamada reparação, compensação. Sim, e isso nós não vamos deixar...Então, há uma ideia de reparação também, que não pode ser perdida de vista...

Ao final da análise da entrevista de Hélio Santos, compreendemos alegoricamente que sua presença no programa Roda Viva, pode ser notada como a presença de Exu, a divindade afro-brasileira que traz o saber dos caminhos. Exu é, nas mitologias africanas, aquele que habita a encruzilhada realizando a conexão entre mundos não conectados diretamente entre si. Ele possibilita a construção e o estabelecimento de relações que produzem rupturas, mas também continuidades, possibilitando assim uma intrínseca relação entre passado, presente e futuro. Gerando dessa forma, o movimento necessário para a perpetuação das conexões entre os homens e as divindades ancestrais (RUFINO, 2019).

Notamos que Hélio Santos além de refazer os sentidos das questões propostas pelos entrevistadores, demonstra aos mesmos que tais questões estavam carregadas do violento processo da racialização negra no Brasil. Fazendo-os notar que suas perguntas traziam fortes ligações com o Mito da Democracia Racial e daí com as mazelas da escravização no Brasil. Para realocar historicamente as questões, Hélio trabalha com os conceitos de justiça racial, políticas afirmativas, racismo sistêmico, raça etc.

Os enfrentamentos produzidos por Hélio se fizeram de forma mais incisiva com o mediador Paulo Markun, Reinaldo Azevedo e Gabriela Athias**.** Ao respondê-los, ele lhes apresenta os limites das políticas raciais do colonizador português e das quais eles e ela eram herdeiros. Para tanto, Hélio Santos utiliza-se do seu arcabouço teórico-prático aprendido em sua formação como intelectual e militante negro. Ele se direciona aos entrevistadores utilizando de seus saberes políticos, identitários, estéticos adquiridos ao longo desse processo formativo. Para tanto, ela pauta e discuti a presença negra na universidade, ilustra e defende políticas afirmativas, denuncia o genocídio da população negra, convoca o Movimento Negro como movimento político educador, questionador das relações de justiça racial e desigualdade social.

Apesar de toda tensão produzida, compreendemos que uma vez postos a luta e o debate sobre a importância da inserção de pessoas negras nos espaços de constituição, construção e afirmação de saberes, no avanço pela busca dos direitos estéticos, sociais, políticos e identitários, não se aceita nenhum retrocesso. Dessa forma, a presença de Hélio Santos no programa Roda Viva, vem afirmar que a pedra que é lançada não mais retorna ao ponto de origem. Ou seja, Hélio Santos e o movimento negro são naquele momento, autores e produtores das formas singulares de conhecimentos, que não poderão ser mais usurpados pelos brancos. Agora como produtores de outros saberes, eles não permitem mais o retorno ao ponto de origem da imposição de saberes do homem branco aos demais seres humanos. Nesse sentido, Hélio Santos apresenta as potencialidades e as formas de conhecer e de interpretar o mundo das pessoas negras, via os saberes aprendidos junto ao movimento negro. Justifica-se esses saberes como válidos e necessários em espaços hegemonicamente brancos, como neste caso, o espaço televisivo.

Hélio Santos sendo o primeiro homem negro a ser entrevistado dos anos 2000, abre os caminhos para que o centro da Roda Viva torne-se cada vez mais um espaço que reconheça academicamente, culturalmente e socialmente os conhecimentos produzidos pelos brasileiros/as negros/as. A partir de Hélio, outros homens negros são convidados a estarem no centro da Roda, não mais para serem bombardeados com perguntas brancas, mas para refazer quando devido, o tom, os valores, os sentidos e os significados postos nessas perguntas. Observa-se, inclusive, que ao longo dos anos 2000, aumenta-se consideravelmente o número de entrevistadores negros. Dessa forma, Hélio Santos provocou deslocamentos nos *modus operanti* do programa.

ISSN: 2176 - 1396

Ainda em tom de deslocamento, temos o segundo convidado da década de 2000, o ator e cantor Seu Jorge. Se a presença de Hélio se liga a Exú, a presença de Seu Jorge foi interpretada como Ifá, o orixá da sabedoria. Compreendidos como Orixás que realizam as conexões entre o Orum, local onde habitam os orixás, e o Ayê, mundo onde habitam os homens. Eles teriam a função de gerar a movimentação dos conhecimentos que encontram-se assentados, ou com sua força vital Axé, adormecido (RUFINO, 2019). Assim, a presença desses dois homens negros no programa, permite-nos dizer que caminhos estão abertos, saberes estão postos, e os demais homens pretos que se sentarem naquela cadeira farão a roda girar com respostas que carregam saberes que “vem de longe”, saberes ancestrais.

Compondo uma espécie de continuidade simbólica do discurso de Hélio Santos, Seu Jorge traz para a Roda, o Axé, a força vital, os saberes, e o movimento educador que só pode ser produzido e constituído por quem tem a sabedoria ancestral capaz de gerar o encantamento das palavras sobre os mundos que estas habitam. O Excerto abaixo da entrevista de Seu Jorge fala dessa sabedoria:

> Eu tenho alguns santos, vou ser sincero, sabe, eu sou do candomblé, eu tenho fé no santo, eu tenho fé nos orixás, eu tenho fé em Oxalá, eu sei que todo dia, mesmo que esteja chovendo, o sol está lá. É tudo agora, estamos batendo esse papo aqui, eu dou um pulo ali, o coração parou, ficou a carreira, ficou fama, ficaram as crianças, sabe, mas é assim. Meu pai sempre dizia que a vida é uma passarela, um desfile só... vai e volta. Acredito no santo, acredito na fé dos santos, acredito na disciplina da natureza...

Seu Jorge carrega para a música, para o teatro, o cinema e para o centro do Roda Viva, uma representação das potências educadoras constituídas das margens aos centros de produção de conhecimento hegemônico, presentes no gingado da fala, do corpo, dos saberes, e das conquistas do povo negro. Assim, ele nos ensina um dos elos que representam o Movimento Negro Educador, a saber: aquele que ao produzir conhecimentos nas margens constroem as possibilidades de conexão e produção de saberes com o centro, conexões entre mundos que normalmente pouco se conectam (HOOKS, 2020).

Como se nota no excerto abaixo:

> **José Vicente:** Você acredita que é um fato relevante termos artistas e personalidades negras reunidas e termos negros homenageando essas personalidades. É um fato novo? **Seu Jorge:** Acho que cada vez mais existe uma possibilidade de você ser mais autoral, de ser mais independente e tudo. Acho que o artista negro não teve outra saída a não ser buscar a sua autoria, a sua independência e se destacar por isso exatamente, por essa luta, por

> essa entrega, por essa batalha. E isso tem me acontecido por batalha, por luta. (...) Essa superação é constante. A gente costuma dizer no candomblé que a gente vem aqui para vencer demanda, então é meio isso, assim, a história do negro no Brasil, na arte e tudo.

De fato, a pedra lançada não voltou mais, ao longo dos anos 2000, outros homens negros, representando várias áreas de conhecimento, foram convidados para o Roda Viva, o que nos leva a pensar esse papel formador do Movimento Negro.

Em 2020, tivemos a presença do intelectual Silvio de Almeida, sistematizador e representante acadêmico dos diversos conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro, o qual ao ocupar o centro da Roda, colocou em debate público e em situação de denúncia as formas com as quais se constituem as relações raciais no Brasil. Para tanto, ele pautou como o racismo na sociedade capitalista priva as pessoas negras de acessarem e usufruírem de forma proporcional e plena os meios formais de produção de educação, cultura, arte, entretenimento, entre outros saberes. E, portanto, as lutas negras vêm apresentar seus próprios saberes e de seus ancestrais. Além dos muitos talentos, diversidades culturais e conhecimentos adquiridos nos coletivos negros.

Ao tensionar a roda, ele desconstrói muitas perguntas, ensinando entrevistadores e público reconhecerem-se na reprodução do racismo brasileiro e, assim, reeducarem-se racialmente. Silvio Almeida toma posse dos espaços reivindicados pelo Movimento Negro. Se 18 anos atrás, Hélio Santos e Seu Jorge reivindicavam mais espaço para pessoas negras na universidade. Silvio Almeida, 18 anos depois, demonstra a importância da universidade e do fazer acadêmico enquanto objetos instrumentais e lugares de organização e divulgação dos saberes e das lutas produzidas pelo Movimento Negro. No atual governo Lula, Sílvio ocupa o cargo de Ministro dos Direitos Humanos

Na esteira cultural, o Rap passa a ser um objeto de interesse da produção cultural do programa. Entre 2000 e 2022, os Rappers Mv Bill, Mano Brown e Emicida foram convidados a estarem no Roda Viva. Eles fizeram a roda girar demonstrando que o rap que no passado era visto como uma forma de ação política e cultural marginalizada pela sociedade brasileira e invisibilizada por seu caráter periférico e reivindicatório, hoje, essa produção artística constitui-se como espaço de consolidação das diversas experiências vividas pelas pessoas negras e por seus movimentos.

No ano de 2020, o sambista, compositor, cantor, escritor, estudiosos das

culturas africanas, Nei Braz Lopes, um dos pilares do Movimento Negro. Em sua participação, Nei Lopes acrescenta para o debate público não somente camadas de discussão sobre a importância da memória, mas destaca o Movimento Negro como produtor de conhecimentos válidos e de seu papel educador na sociedade Brasileira, como alicerce fundamental da luta antirracista (GOMES, 2019).

Itamar Vieira Junior, escritor e autor de *Torto Arado*, traz para o centro da roda, a literatura como campo de possibilidades para criar representações da capacidade imaginativa e criadora das histórias negras. Em Roda, no ano de 2021, ele ensina como tais histórias ressignificam as vivências e saberes coletivos experienciados através da luta negra. Para tanto, problematiza as relações de gênero e sexualidade, a importância da terra para o ato de aquilombar-se, a ancestralidade e o tensionamento entre vida no campo e na cidade. Itamar faz uso e reivindica as palavras como objetos fundamentais para reestabelecer e construir outras formas de conhecimento.

Emanoel Araújo, escultor, desenhista, ilustrador, figurinista, cenógrafo, curador e museólogo. Em entrevista ao Roda Viva, 2006 e 2017, problematiza a memória como lugar de importância para a escrita, para a fala e também a construção de espaços físicos, para a exposição e a curadoria de memórias negras. Ele reivindica que os corpos negros tenham direito a acessar a arte, a dança e memória enquanto acesso ao próprio corpo e assim, alforriar a experiência de compreensão da dimensionalidade educadora e produtora de saberes que constitui-se essa corporeidade, lugar produtor de saberes individuais e coletivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de estar de homens negros no programa Roda Viva, levou-nos a compreender que essa presença diz de saberes outros, que significam não somente uma reivindicação das pessoas negras ao direito a uma vida digna, mas sobre seus saberes em torno desse direito.

Em um país que a estimativa de vida de homens negros é pequena, a presença deles naquela Roda, narrando vivencias, trajetórias e histórias se faz política. Ao partilharem sobre seus corpos produtores de saberes com os presentes, aqueles homens possibilitam que outros convidados negros e o público possam acessar repertórios outros e, assim, compreenderem sobre existências e reexistências negras.

ISSN: 2176 - 1396

Foram os próprios convidados que fizeram referências a esses repertórios, ao fazerem referências de outras personalidades negras que foram entrevistadas em edições anteriores. Essa dimensão da valorização do saber coletivo negro é algo característico na presença dessas personalidades negras no Roda Viva.

Os entrevistados, com os quais dialogamos nesse trabalho, ensina-nos sobre os percursos do Movimento Negro na história do Brasil, suas organizações, lutas e resistências. Ao serem questionados em torno de temáticas diversas, eles respondem a partir de conhecimentos e epistemologias outras, que pouco se fazem presentes na programação televisiva brasileira. Nesse sentido, das emissões analisadas, aprendemos sobre brigas justas, sobre saberes estéticos, culturais, políticos, identitários, ancestrais, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Sociedade e Estado, v. 31, p. 129-143, 2016.

ATHIAS, Gabriela. Entrevista Hélio Santos. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2002.

AZEVEDO, Reinado. Entrevista Hélio Santos. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2002.

SANTOS, HÉLIO. Entrevista Hélio Santos. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2002.

SEU, Jorge. Entrevista Seu Jorge. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2005.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRAGA, José Luiz. Roda Viva: uma encenação da Esfera Pública. In: DUARTE, E. B; CASTRO, M. L. D (orgs). **Comunicação audiovisual: gêneros e formatos**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

FRANÇA, Vera Veiga. **Narrativas televisivas: programas populares na TV**. Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2022.

HOOKS, Bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Ed. SENAC, São Paulo, 2001.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2003. 5ed

MARKUN, Paulo. Entrevista Hélio Santos. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2002.

MARKUN, Paulo. Entrevista Seu Jorge. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2005.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

VICENTE, José. Entrevista Seu Jorge. **In. Programa Roda Viva – TV Cultura**, 2005

PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOS FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Francine Vasconcellos[1]

Estela Endlich[2]

RESUMO

A presente pesquisa buscou identificar elementos que caracterizam as práticas pedagógicas criativas utilizadas na formação ofertada pelos docentes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba aos formadores que atuam com a criatividade, a inovação e a tecnologia junto aos professores das escolas municipais de Curitiba. O percurso investigativo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 2018) e se inscreve em um estudo de caso (YIN, 2005). Para a análise e categorização dos dados extraídos na investigação, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) sob a perspectiva teórica do pensamento complexo (MORIN, 2011). O questionário eletrônico foi o instrumento escolhido para a coleta de dados. As práticas pedagógicas criativas utilizadas na formação foram entendidas como estratégias pedagógicas, metodologias que desafiam a criar, compartilhar, testar, refletir, brincar, repensar e experimentar diferentes formas para a construção de um conhecimento pertinente. Também foram identificadas características como a vivência de experiências imersivas, exploração de novos recursos tecnológicos, a reflexão sobre a prática, a criação de materiais diversificados, o trabalho em pares de forma colaborativa, a autonomia, o compartilhamento de experiências e a multidimensionalidade do papel do formador. Os resultados permitiram identificar que essas características podem contribuir com um diálogo plural na proposição de futuras formações, na sua adoção por outros formadores que buscam condições mais qualificadas e abertas ao aprendizado dos docentes.

Palavras-chave: Criatividade. Formação de formadores. Pensamento complexo. Prática pedagógica criativa.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou identificar elementos que caracterizam as práticas pedagógicas criativas utilizadas pelas docentes da estrutura central da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) na formação de um grupo de formadoras dos 10 Núcleos Regionais da Educação (NREs) que atuam com criatividade, inovação e tecnologia junto aos professores das escolas municipais de Curitiba.

Em 2021, a SME passou a integrar o Programa Escolas Criativas[3], da Rede Brasileira de Escolas Criativas, Fundação Lemann e Instituto de Tecnologia de

[1] Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, fravasconcellos@educacao.curitiba.br.gov.br.
[2] Doutora em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, eendlich@curitiba.pr.gov.br.
[3] Para conhecer o Programa Escolas Criativas acessar https://escolascriativas.org

Massachusetts. O objetivo do programa é divulgar e incentivar as práticas criativas nas redes públicas de ensino.

Para desenvolver o programa a SME conta com duas docentes responsáveis pela coordenação geral do programa e uma pedagoga em cada um dos NREs, atuando com formações para os professores nas unidades educacionais.

Para proporcionar a formação das profissionais dos NREs, a SME organizou momentos de estudo sobre os referenciais teóricos e práticos que fundamentam o trabalho dessa equipe, um dia por semana (7h), durante todo o ano letivo. São abordadas temáticas como: integração da aprendizagem criativa ao currículo, metodologias ativas e inovadoras, uso dos recursos tecnológicos, teorias pedagógicas, criatividade e outras temáticas que sejam percebidas como necessárias pelas docentes da SME ou solicitadas pelo próprio grupo de formadoras dos NREs.

2 TESSITURAS SOBRE AS TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO PARA AS PRÁTICAS CRIATIVAS

A sociedade contemporânea é marcada pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pela globalização, aspectos que retroagem sobre a mesma sociedade provocando novas emergências, como o consumismo exacerbado, o uso descuidado dos recursos naturais, as desigualdades sociais que levam à morte seres humanos. Estes aspectos nos responsabiliza a gerar uma sociedade criativa que caminhe para um horizonte mais justo, integral e humano (BELLÓN, 2009).

Na escola, é preciso enfrentar as incertezas da realidade e do conhecimento (MORIN, 2011). É necessário promover práticas pedagógicas desafiadoras que estimulem o desenvolvimento de processos e pessoas criativas, pois acredita-se que a “[...] convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária e o estímulo a relações de convivência solidária e criativa são aspectos fundamentais em projetos de instituições educativas preocupadas em qualificar a vida no planeta.” (TORRE; SOUZA; SILVA, 2015, p. 16).

A criatividade é compreendida como um bem social, que permite ao sujeito ir além da sua realidade, pois, conforme Torre (2005, p. 60):

> [...] a criatividade supera uma visão de capacidade pessoal e assume um caráter social coletivo, na medida em que assume a característica de utilizar as informações disponíveis, tomar decisões, ir além do que foi desenvolvido e gerar alternativas para a soluções de problemas que possam melhorar a

qualidade de vida das pessoas e do planeta.

A criatividade pode ajudar a buscar maneiras de contextualizar os conteúdos na realidade local e global, construindo sentidos e significados a esses conteúdos, trazendo uma outra perspectiva ao distanciamento entre a teoria e a prática e a mera reprodução do conhecimento (BEHRENS, 2013).

Moraes (2009) esclarece que a formação continuada deve superar a lógica da causalidade linear (causa e efeito) na qual a formação não muda a prática e a prática não muda a formação e ampliar para uma lógica de causalidade circular. O princípio recursivo ensina que os erros, os desvios, os acasos geram novas emergências que podem servir como base para a evolução do processo de formação, na medida em que se busquem alternativas de superação.

Para desenvolver a capacidade criativa, Klimenko (2008) indica quatro componentes relevantes do processo educativo: a atitude criativa do docente, criação e utilização de estratégias pedagógicas e didáticas nas salas de aula, promoção de ambientes criativos e a emergência da criatividade como um bem social.

Criar ambientes profícuos ao desenvolvimento da criatividade é uma tarefa a ser realizada pelos docentes (TORRE, 2008). As atividades que incentivam os formadores a aprenderem novas maneiras de explorar, refletir e criar desenvolvem habilidades como imaginar, observar, compartilhar, refletir, testar, perguntar, pesquisar, relacionar, criar, etc.

Nakano (2009) aponta a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores para que desenvolvam sua criatividade e que, recursivamente, realizem práticas para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes. A partir da compreensão do princípio sistêmico-organizacional (MORIN, 2011), pode-se dizer que a formação docente, enquanto uma unidade global organizada, deve ser pensada nos seus processos de interação entre as partes que a constitui, seus pressupostos teóricos, suas metodologias, seus materiais, sua avaliação e na sua inter-relação com a prática pedagógica. Os formadores necessitam exercitar o olhar atento e dialógico ao processo recursivo de melhoria e aprimoramento entre ambas: a formação e a prática pedagógica

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa teve como percurso conhecer e analisar, à luz do pensamento complexo, a visão dos participantes sobre as formações em relação às práticas criativas desenvolvidas.

Responderam ao questionário seis (6) das do total de nove (9) pedagogas da Aprendizagem Criativa dos NREs. Apenas um, do total dos 10 NREs, não possui ainda uma pedagoga para essa finalidade. Os procedimentos metodológicos se pautaram na abordagem qualitativa, a qual segundo Lüdke e André (2018) tem como características: os dados coletados serem descritivos; a captura dos dados pela perspectiva dos participantes; a análise dos dados pelo processo indutivo.

A opção pelo estudo de caso se baseia em Yin (2005) pois o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever com detalhes, poucos ou mesmo um único objeto. Também, seguiu-se a orientação de Lüdke e André (2018, p. 20): “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.”.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário eletrônico, o qual foi encaminhado para o e-mail das formadoras dos NREs. Considera-se que os questionários analisados foram documentos que traduziram as opiniões, os sentimentos e as interpretações de cada participante.

Para a análise e categorização dos dados coletados utilizou-se o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), sob a perspectiva epistemológica do pensamento complexo. A FIGURA 1 apresenta o processo de análise dos dados:

Figura 1 – Procedimentos da análise dos dados coletados

Fonte: As autoras (2023) com base em Bardin (2016).

Exercitar os princípios do pensamento complexo na produção da pesquisa, possibilita produzir conhecimento científico pertinente, religando saberes que estão conectados e em constante transformação na dinâmica do mundo e da vida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos depoimentos das participantes retratou aspectos sobre o que são as “práticas criativas”. Identificou-se que as mesmas se caracterizam como estratégias pedagógicas (Formadora 1), abordagens (Formadora 3 e 6), e metodologias (Formadora 2 e 6), que desafiam a criar, compartilhar, testar, refletir, brincar, repensar e experimentar diferentes formas para a construção do conhecimento. A Formadora 3 relata:

> Entendo como práticas criativas atividades ou abordagens que envolvem o uso a imaginação, originalidade e pensamento inovador para gerar novas ideias, soluções ou expressões, desta forma, criam o rompimento de padrões convencionais e buscam por soluções não convencionais para resolução de problemas. (FORMADORA 3).

A criatividade apresenta-se como um elemento importante na formação, pois além de experimentar novas formas de produzir conhecimento, leva as formadoras a gerar novas ideias para superar seus desafios, desenvolvendo o seu potencial criativo. Na resposta da Formadora 1 foi identificada a espiral da aprendizagem criativa (imaginar, criar, brincar, refletir, compartilhar e imaginar novamente). A espiral da aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo. À medida que se percorre essa espiral, desenvolve-se as próprias ideias, testam-se e experimentam-se alternativas depurando o processo cognitivo de aprendizagem (RESNICK, 2020).

O processo de formação, recursiva e dialogicamente, afeta as práticas pedagógicas criativas na medida em que oferece aos formadores estratégias, técnicas, abordagens que procuram promover o desenvolvimento da criatividade nas pessoas e nos processos (TORRE, 2008). Metodologia e formação continuada apresentam-se como partes da multidimensionalidade que constitui as práticas pedagógicas criativas.

As metodologias utilizadas na formação dos formadores proporcionaram realizar práticas inovadoras, as quais procuraram romper com a perspectiva tradicional de formação (ANDRÉ, 2016). Ofertaram diferentes possibilidades das que vinham sendo desenvolvidas em outras formações, e/ou, oportunizaram continuar a utilizar metodologias que estariam mais próximas de um paradigma inovador, com

ISSN: 2176 - 1396

maior liberdade e flexibilidade dos conteúdos, tempo, avaliação e metodologia (BEHRENS, 2013).

As participantes da pesquisa identificaram práticas criativas nas formações por meio de vivências de experiências imersivas (FORMADORAS 3 e 6), da exploração de novos recursos tecnológicos (FORMADORAS 1, 3 e 5), da reflexão sobre a prática (FORMADORAS 1 e 3), da criação de materiais diversificados (FORMADORAS 2, 5 e 6), e no trabalho em pares de forma colaborativa (FORMADORAS 1, 2, 5 e 6).

Esses aspectos estão sintetizados no depoimento da Formadora 3 que diz: "Quando realizamos atividades que nos desafiam a criar, repensar nossa prática, viver experiências imersivas, explorar ferramentas e tecnologias inovadoras. Quando praticamos nas formações estamos participando de forma criativa.".

A perspectiva colaborativa da formação dos formadores, a participação ativa na exploração de materiais e na experimentação das práticas formativas, revelam um docente sujeito do seu processo formativo e não apenas um mero receptor de conhecimentos transmitidos por uma outra pessoa (MORIN, 2011). O olhar complexo sobre essa perspectiva se fundamenta na construção conjunta da formação e pode ser observada nos relatos, quando os formadores se reúnem para a produção e construção do saber fazer, que faz sentido ao próprio grupo, dando rumo ao trabalho docente.

Outras características observadas nas formações, foram: a autonomia (FORMADORAS 1 e 2), e o compartilhamento de experiências (FORMADORAS 1, 3 e 5). Behrens (2013), afirma que a metodologia na abordagem sistêmica incita os docentes a trabalhar em parcerias significativas, buscando uma prática reflexiva e transformadora. Indica a opção por diferentes metodologias em contraposição a receitas a serem seguidas. Essas proposições possibilitam a construção de caminhos próprios, de docentes que buscam autonomia no processo pedagógico.

No que se refere ao compartilhamento de experiências, apoia-se em Luppi, Behrens e Prigol (2022, p. 05) ao dizerem que: "[...] a superação dos problemas educacionais passa pelo compartilhamento das informações e pelo debate sobre as experiências.".

A troca de experiências apresentada pelas formadoras revelou a interdependência entre as formadoras dos NREs e da SME como cocriadoras dos processos formativos, uma vez que consideraram os saberes docentes individuais, as experiências no exercício da função, as trajetórias de vida pessoal e profissional,

fatores que realimentam novas práticas, contribuindo com a superação das dificuldades ou desafios da prática pedagógica. A diversidade de pensamentos entre as formadoras possibilitou diferentes níveis de percepção que levaram a múltiplas formas de ver, agir e pensar sobre as práticas criativas.

Um elemento relevante foi o encaminhamento metodológico, o qual estabelece estratégias que refletem no aprofundamento das diferentes temáticas e no desenvolvimento de habilidades relevantes para o aprendizado. Também possibilita a organização dos processos formativos de maneira intencional, característica que encontra ressonância e interação com a pesquisa de Prigol (2018, p.88) ao afirmar que: “As práticas pedagógicas são permeadas por intencionalidade que dão sentido à ação, e necessitam de planejamento e replanejamento em uma ação contínua de reflexão para avaliar se a intencionalidade está sendo alcançada.”.

Além dos elementos apresentados, as Formadoras 2 e 3 citam em suas respostas que o encaminhamento metodológico contribui para o desenvolvimento da criatividade, nutrindo a percepção dos formadores e transformando-os em sujeitos ativos e criativos. Em consonância com essa ideia, Santos (2016), defende que para se ter um caminho ético na formação, é necessário dar espaço para o exercício da criatividade, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem possibilita aos envolvidos a tomada de consciência de seu potencial criativo, além da importância de metodologias que oportunizem o desenvolvimento integral dos sujeitos, desenvolvendo a sua criatividade com autonomia.

Em relação ao papel do formador ser um elemento que caracteriza o desenvolvimento de práticas criativas, observou-se na fala da Formadora 2 o papel de mediador: “Ele fomenta novas práticas pedagógicas, ressignificando saberes e atos a partir da sua mediação nas formações.”. A Formadora 3 traz outros elementos:

> O papel do formador é essencial no desenvolvimento de práticas criativas, pois ele atua como facilitador, orientador, estimulador do pensamento crítico, promotor da colaboração e incentivador da autonomia e confiança de quem participa da sua formação. Através de sua atuação, o formador cria um ambiente propício para o despertar da criatividade dos participantes na formação. (FORMADORA 3).

Observa-se que os relatos das formadoras caracterizam o formador como um mediador, que proporciona novos conhecimentos e desenvolve a criatividade dos participantes durante a formação. A formadora 3 retratou em sua resposta, a

ISSN: 2176 - 1396

multidimensionalidade do papel do formador, que orienta, estimula e é um facilitador do pensamento crítico, da colaboração, a figura responsável em desenvolver a autonomia dos participantes. Para Imbernón (2010) o formador deve assumir o papel de colaborador, criando espaço na formação para a inovação e pesquisa, com o objetivo de ajudar a analisar os obstáculos que os professores encontram, ajudando-os a superar suas dificuldades. A criatividade apresentada na resposta da formadora, é considerada como aspecto relevante nas formações, pois o formador desperta o pensamento criativo:

> Parece incontestável a importância da criatividade na formação do profissional da Educação, já que este tem a seu dispor muitos sujeitos esperando uma motivação para se desenvolverem e crescerem como seres humanos independentes, autônomos e autênticos. (BAPTISTA; LIMA. 2019, p. 87)

As práticas pedagógicas criativas utilizadas na formação foram entendidas como estratégias pedagógicas, metodologias que desafiam a criar, compartilhar, testar, refletir, brincar, repensar e experimentar diferentes formas para a construção de um conhecimento pertinente. Foram identificadas características como a vivência de experiências imersivas, exploração de novos recursos tecnológicos, a reflexão sobre a prática, a criação de materiais diversificados, o trabalho em pares de forma colaborativa, a autonomia e o compartilhamento de experiências. Foi destacada a multidimensionalidade do papel do formador como mediador, estimulador do pensamento crítico, promotor da colaboração e incentivador da autonomia e confiança de quem participa da sua formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões são consideradas como inacabadas, pois a pluralidade nas relações do homem com o mundo, não se esgota num tipo padronizado de resposta (FREIRE, 2019). A produção de conhecimento também dá sentido à vida, pois por meio desse processo nos tornamos agentes reflexivos dispostos a mudar a realidade, agindo e trabalhando por um bem comum.

O pensamento complexo nos ensina a capturar a realidade exercitando o pensar bem, ou seja, a religar as partes que constituem o todo e que estão em permanente interação. Assim, compreende-se que as práticas criativas experienciadas na formação ofertada pelas formadoras da SME possam

ISSN: 2176 - 1396

retroalimentar a prática das formadoras dos NREs, bem como reverberar nas práticas dos professores em sala de aula.

Realizar formações que busquem romper com uma abordagem tradicional, pautada na transmissão dos conteúdos e assimilação passiva dos participantes têm se apresentado como uma emergência para o campo da formação docente. Os resultados da pesquisa apontam características que podem contribuir com um diálogo plural na proposição de futuras formações, na sua adoção ou não por outros formadores que buscam condições mais qualificadas e abertas ao aprendizado dos docentes.

O olhar complexo sobre a pesquisa nos permite concluir que produzir conhecimento sobre a criatividade enquanto prática pedagógica desenvolvida na formação das formadoras, como um potencial de mudança para uma sociedade mais justa, que proporcione melhores condições de vida para os seres humanos e para toda a vida no planeta, apresenta-se como uma colaboração relevante à formação humana e uma emergência para o campo da formação de formadores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M. (org). Campinas, SP: Papirus, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 70 ed. Lisboa: Edições Loyola, 2016.

BAPTISTA, M. de C.; LIMA, I. M. de M. F. Criatividade e Formação de professores: estratégias para o ensino superior. In: **Inquietações e Proposituras na Formação Docente.** MONTEIRO, S. A. de S. (org). Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 82-95.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BELLÓN, F. M. La creatividad transforma la realidade. **Educación y Futuro**, nº 21, p. 89-110, 2009. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235600> Acesso em: 16 de jul. 2023.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 53ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLIMENKO, O. La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. **Educación y educadores**, v. 11, n. 2, p. 191-210, 2008. Disponível em: https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740. Acesso em: 11 de mar. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L;. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. contínuo, p. e245243, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/204582. Acesso em: 16 de jun. 2023.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAKANO, T. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.13, n.1, p. 45-53, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/VbHTJbzJgMV7LHzF6Hy45Bn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 9 de mar. 2023.

PRIGOL, E. L. **Pensamento complexo e transdisciplinar: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica.** 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, A. L. de O. A criatividade como elemento essencial na formação ética de pedagogos no século XXI. **X Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, Aracaju/SE, v. 10, n. 1, p. 1-10, set. 2016.

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade**.Tradução Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, S. de la; SOUZA E SILVA, V. L. de. **Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de escolas criativas.** Revista Dynamis, v. 21, n. 1, p. 15-30, nov. 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/5169>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE UMA VIDEOAULA DO PROJETO AULA PARANÁ

Gabrielly Halas[1]

Ruth M. Hofmann[2]

RESUMO

A exemplo de diversas iniciativas internacionais, a Educação Financeira é incentivada pelo governo brasileiro por meio de decretos federais. Além disso, está inclusa na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como tema a ser trabalhado na escola de maneira interdisciplinar. Na instituição escolar, o professor é um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, sendo o material didático um suporte para organização de suas aulas. Por isso é importante que ele esteja preparado e seguro para abordar as temáticas relacionadas a essa área, estando ciente das concepções abordadas no material que está utilizando. Para instituir a Educação Financeira como componente curricular nas escolas da rede pública do Paraná, o governo disponibilizou aulas gravadas e materiais para professores e alunos. A fim de verificar a concepção de Educação Financeira de uma das videoaulas componentes desse material utilizou-se a Análise do Discurso Pedagógico segundo a Análise do Discurso Francesa. Dentre os resultados obtidos, pode-se mencionar o fato de que, apesar de ser uma videoaula gravada sem a interação síncrona de aluno e professor, a docente procura realizar pausas para a reflexão, assim como se estivesse em uma aula presencial. Para efeito de classificação, pode-se considerar o discurso utilizado na videoaula analisada como sendo polêmico, já que o locutor faz suas exposições, mas o interlocutor é guiado a participar e se envolver com o assunto.

Palavras-chave: Educação Financeira. Material didático. Análise do Discurso Pedagógico. Análise do Discurso Francesa.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de promover a educação financeira da população brasileira, o governo do Brasil criou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef) por meio do Decreto Federal 7.397/2010 e renovou-a, em 2020, mediante Decreto Federal 10.393/2020. Para cumprir seus objetivos, a Enef promove ações, como o programa Educação Financeira nas Escolas, disponibilizando orientações e materiais para a inserção da educação financeira nas instituições educacionais brasileiras da rede pública e privada.

Em 2018, a Associação de Educação Financeira do Brasil - AEF-Brasil (2018, p. 28-30) mapeou como essa inserção estava ocorrendo, concluindo que em 92% das instituições de ensino entrevistadas a educação financeira é incluída de forma transversal nos currículos, sendo que em 82% das escolas é abordada na disciplina

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, PPGCEM – UFPR, halas@ufpr.br.
[2] Doutora em Educação, docente do PPGCEM – UFPR, ruthhofmann@ufpr.br.

de Matemática pelos professores responsáveis.

Esses dados refletem o fato de que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, apresenta habilidades relacionadas a resolver e elaborar problemas em contextos de educação financeira que envolvam porcentagens, proporções, funções exponenciais e logarítmicas dentro da área do conhecimento de Matemática. Logo, é natural que a educação financeira seja abordada, principalmente, nas aulas dessa disciplina, apesar da BNCC também orientar que esse assunto seja abordado de maneira interdisciplinar envolvendo dimensões culturais, sociais, políticas, psicológicas e econômicas.

Nesse cenário, os professores da área de Matemática acabam absorvendo a função de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Financeira. Portanto, é importante que eles estejam aptos a essa função, de maneira pedagogicamente adequada, tendo conhecimento da Educação Financeira e do processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos em relação a conceitos de economia e finanças.

Uma forma de preparar esses docentes é munindo-os de referências que integrem a área de Matemática e Educação Financeira, com objetivos e propósitos bem definidos. O conhecimento de atividades e projetos práticos apropriados aos níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pode propiciar maior segurança e motivação para a abordagem desses assuntos na prática docente.

A inclusão, a partir de 2021, da Educação Financeira como componente curricular na matriz das instituições estaduais de ensino do Paraná que ofertam o Ensino Médio, contribuiu para que o governo disponibilizasse material de apoio aos alunos e professores por meio do projeto Aula Paraná. Está organizado em trilhas de aprendizagem contendo aulas gravadas, resumo da aula e disponibilização dos modelos de apresentação utilizados nessas aulas.

Por essa razão, é válido questionar se o material disponibilizado aos docentes oferece efetivamente suporte para eles. Nesse sentido, é importante identificar a concepção de educação financeira que embasa o material, assim como de qual forma é construído o discurso nessas aulas.

As perguntas que emergem, nessa perspectiva, são: qual a concepção de Educação Financeira subjacente ao material didático do Aula Paraná? Como o discurso construído permite identificar a concepção financeira abordada no material?

ISSN: 2176 - 1396

Para responder a essas perguntas, foi analisada uma aula do projeto Aula Paraná segundo a Análise do Discurso Pedagógico teorizada por Orlandi (2006).

2 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO (ADP)

A profícua literatura sobre a Anállise do Discurso Pedagógico (ADP) tem se refletido na aplicação de técnicas de análise do discurso nas mais variadas áreas disciplinas, seja Ciências (FERREIRA, MORAIS, 2017), Língua Portuguesa (RODRIGUES JÙNIOR, 2016; BARBEIRO, 2017), Física (ALMEIDA, 2012), Matemática (MENEZES, 1997) ou Pedagogia (GONÇALVES, 2005), por exemplo. Fala e silêncio são objetos de interpretação, nesse contexto (LAPLANE, 2000). Trata-se de um arcabouço teórico robusto para analisar uma das mais recentes disciplinas do currículo escolar: a educação financeira.

A Enef pauta seus objetivos e definição de Educação Financeira naquilo que é exposto nas documentações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo a educação financeira definida como

> o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos nele envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem estar. (OCDE, 2005, p. 5)

A partir disso, é possível observar que diversos autores questionam alguns pontos dessa definição, complementando-a, como é o caso de Kistemann (2011) e Melchiades Silva e Powell (2015) sendo possível adotar a concepção de que a Educação Financeira pode ser considerada um conjunto de conceitos a serem ensinados com o objetivo de tornar as pessoas aptas a analisar de maneira fundamentada, tomar decisões e terem posições críticas sobre questões financeiras que envolvam a vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem.

Segundo a OCDE (2005, p. 6), “(...) a Educação Financeira deve começar na escola. As pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas”. Nesse sentido, na instituição escolar, uma figura fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o docente que tem como um de

seus suportes o livro didático, “fonte potencial de suporte para professores na preparação e organização de suas aulas”. (QUEIROZ, BARBOSA, 2016, p. 1283)

Por essa razão, é importante que o professor compreenda as concepções do material didático utilizado. Uma forma de fazer isso é segundo a Análise do Discurso Pedagógico, na perspectiva da Análise do Discurso Francesa. Segundo Orlandi (2001, p. 26) a Análise do Discurso:

> Visa [a] fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido” e o discurso pedagógico pode ser definido como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.

De acordo com a relação entre os interlocutores e o referente, o discurso pedagógico pode ser classificado dentro de três tipo: lúdico, polêmico e autoritário. No lúdico há uma tendência a polissemia, sendo que o locutor considera o interlocutor de forma a proporcionar uma constante troca de papéis entre eles; no autoritário o locutor não incorpora o interlocutor, mantendo a palavra e fixando o interlocutor como ouvinte, no polêmico, há um equilíbrio entre os outros discursos citados, procura-se a simetria entre o locutor e o interlocutor. (ORLANDI, 2006, p. 29).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Segundo Goldenberg (1991, p. 50), a pesquisa qualitativa está relacionada à “capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a “descrição densa” dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. Além disso, segundo Moreira e Caleffe (2006, p.73) a “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Logo, a abordagem qualitativa da pesquisa tem como propósito a análise e interligação de diversas teorias e materiais já produzidos na área de currículo e aprendizagem de Matemática e Educação Financeira.

Foi analisada uma videoaula do projeto Aula Paraná sobre Educação Financeira, para a 1ª série do Ensino Médio: 2021 | 1ª Série | Educação Financeira |

Aula N1 | Nivelamento - A Importância da Educação Financeira, disponível na plataforma YouTube (em: https://www.youtube.com/watch?v=NfKIW4WA6lg).

Essa aula foi analisada segundo a Análise do Discurso Pedagógico, a fim de verificar o caráter desse discurso (lúdico, autoritário ou polêmico) e a concepção da Educação Financeira atrelada ao material, conforme as categorias explicitadas no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias para analisar o caráter do discurso em uma videoaula

Categoria	Explicação
Intenção do professor	Professor busca utilizar a Educação Financeira para formação cidadã? Professor foca o discurso sobre Educação Financeira no consumo?
Fala do professor	Professor procura associar o conteúdo com a experiência do aluno? Professor ignora a realidade do aluno?
Relação locutor e interlocutor	Professor promove questionamentos e abertura para a participação do aluno?

Fonte: Elaboração própria (2023)

Como foi analisada uma videoaula gravada sem interação do aluno, o espaço para o aluno foi analisado conforme questionamentos propostos pelo docente os quais poderiam abrir espaço para discussão em uma aula presencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A videoaula analisada é um nivelamento sobre Educação Financeira. Ela traz um panorama sobre alguns assuntos, como: consumo, análise de tomada de decisão, desejo e necessidade, pagamento à vista e a prazo, caracterização e significado do dinheiro.

Ela tem duração de 25 minutos, estruturada em conteúdo, proposta de reflexão sobre um problema, conteúdo, proposta de reflexão sobre um segundo problema, resumo da aula. No início, a professora utiliza uma linguagem convidativa ao aluno para participar da videoaula.

A aula alterna apresentação de slides e a gravação da professora, contando com o suporte de um intérprete de Libras.

As observações segundo as categorias do quadro 1, estão sistematizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Observações da videoaula segundo categorias do Quadro 1

Categoria	Observações
Intenção do professor	- Professora se refere ao dinheiro com as palavras: “dindim, money, bufunfa”. Isso pode ocorrer pelo fato do desejo de conectar o assunto a expressões mais comuns utilizadas pelo aluno. Porém, o público-alvo são alunos de 15 anos da 1ª série do Ensino Médio. Talvez essas palavras não sejam as mais populares dentre esses alunos. - São abordados assuntos mais relacionados ao gasto do dinheiro e algumas reflexões a serem feitas anterior a esse gasto, ou seja, essa aula resume a Educação Financeira ao consumo e ao dinheiro, propondo o objetivo de “desenvolver capacidades e autoconfiança para gerenciar bem nossos recursos financeiros” com o pretexto do aluno se “livrar” de problemas financeiros no futuro, em sua vida adulta. - A professar foca em frases como “resposta certa não tem”, com o objetivo de não forçar a caracterização das atitudes como certas ou erradas, trazendo um manual de instruções para tomada de decisões relacionadas ao assunto.
Fala do professor	- Professora utiliza algumas frases como: “Se você estiver com o cartão do pai, você compra? E se fosse o seu cartão?”, “Eu vou comprar aquele tênis porque eu preciso, eu vou comprar aquele tênis porque eu gostei e desejo, eu vou comprar porque todo mundo na sala tem um?”, com o objetivo de abordar situações que podem ter ocorrido com os alunos. - Um exemplo em específico pode ter fugido da realidade do aluno público-alvo do vídeo: análise do tempo necessário para compra uma camiseta caso o dinheiro recebido para compra de lanche escolar seja economizado. - Professora sugere de vídeos e de livros para ampliar o repertório do aluno sobre o assunto.
Relação locutor e interlocutor	- A aula tem dois momentos de reflexão, sendo apresentado um problema e um cronômetro de 5 minutos para a reflexão do interlocutor. - A docente promove várias pausas de respiração após propor reflexões e questionamentos para o interlocutor. - Professora usa frases como “É sobre como eu e você pensamos na hora de gastar”, “Já comprei e já me arrependi”, “Tanto você vai aprender, quanto eu também”. - Promove a reflexão sobre várias possibilidades para resolução das situações propostas, apresentando os fatores que devem ser analisados e não focando em uma resposta correta e única.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em relação à intenção do professor, percebe-se que existe uma abordagem da Educação Financeira segundo a definição desse tema pela OCDE. Porém, o foco é maior no consumo e finanças pessoais, não expandindo a visão do assunto para além da vida pessoal, ou seja, incorporando a vida familiar e da sociedade em geral. Isso pode ter acontecido por conta de ser uma primeira aula de nivelamento. Existe a necessidade da análise das demais aulas para verificação dessa situação.

O fato de a professora não impor respostas corretas para as reflexões propostas, demonstra que a Educação Financeira não tem como objetivo propor soluções fechadas e corretas, mas sim proporcionar meios para que os alunos tenham repertório para tomar suas decisões e estarem cientes das consequências.

ISSN: 2176 - 1396

Sobre a fala do professor, percebe-se uma tentativa de aproximação à fala dos alunos, a partir da abordagem de exemplos que podem ter sido vivenciados pelos alunos.

Um dos questionamentos sobre a análise do tempo necessário para compra uma camiseta caso o dinheiro recebido para compra de lanche escolar seja economizado pode ter fugido da realidade dos alunos. Considerando que o público-alvo desse vídeo são alunos de escolas estaduais onde é ofertada merenda gratuita, talvez os alunos não recebam dinheiro para compra de lanche.

Apesar de ser uma videoaula gravada sem a interação síncrona de aluno e professor, a docente procura realizar pausas para a reflexão, assim como se estivesse em uma aula presencial. Ademais, o próprio vídeo, em sua edição, conta com pausas para a resolução dos problemas propostos. Caso essa fosse uma aula presencial, a interação locutor e interlocutor seria intensa, dando espaço ao aluno para expor suas experiências e pensamentos.

A partir dessas observações, é possível considerar o discurso utilizado nessa videoaula como polêmico, já que o locutor faz suas exposições, mas o interlocutor é guiado a participar e se envolver com o assunto. Em uma aula presencial, é possível que esse discurso pudesse assumir um papel lúdico, incorporando discussões e experiências dos alunos na mesma proporção que as do professor.

5 CONSIDERAÇOES FINAIS

Tendo em vista a inclusão da Educação Financeira nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná, é importante que o professor, um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, esteja preparado e seguro para abordar as temáticas relacionadas a essa área com seus alunos.

O material produzido sob a fora de videoaulas pode ser um suporte importante para os docentes incumbidos de lecionar a disciplina no Estado. Por isso, este trabalho tentou identidicar a concepção de Educação Financeira subjacente ao material didático do Aula Paraná, concluindo que se trata de uma ceoncepção convergente com o preconizado pela OCDE.

À luz da análise do discurso pedagógico o proposta por Orlandi (2001, 2006), conclui-se que o conteúdo da videoaula selecionada indica a utilização de um

discurso polêmico, segundo a classificação do discurso pedagógico proposta por Orlandi (2001, 2006).

Essa conclusão converge com o fato de que atualmente a Educação Financeira tem sido amplamente discutida no contexto da Educação Matemática Crítica, com o objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos quanto ao assunto, "para que essa temática seja trabalhada de forma libertadora e formadora e não voltada para interesses específicos de determinada instituição ou do mercado financeiro." (TEIXEIRA DA SILVA, 2017, p. 24)

Por essa razão, abordar o assunto em outra perspectiva, por meio da Análise do Discurso é outra forma de contribuir para a área de Educação Matemática, analisando como esse assunto pode/está sendo abordado nas aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Maria José P. M de. Discurso Pedagógico e Formação de Professores das Ciências da Natureza: foco no professor de física. **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.2, p.29-41, set. 2012.

BARBEIRO, Célia Lavado Mendes Jorge Pereira. **As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico** [Em linha]: contributos da sociolinguística interacional para o estudo do discurso na aula de português. Lisboa: [s.n.], 2017. 499 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. **ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira:** plano diretor. 2017. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2023.

BRASIL. **ENEF – Portal Vida e Dinheiro**. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/. Acesso em: 10 de jul. 2023.

BRASIL**. Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRITO, Maria Regina Ferreira de. **Solução de problemas e a matemática escolar.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

FERREIRA, Sílvia; MORAIS, Ana Maria. Exigência conceptual do trabalho prático: abordagem multidisciplinar de análise do discurso pedagógico na aula de ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 25-47, jan./abr. 2017 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 03 de jul. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Práticas discursivas e subjetivação docente**: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005.

HOWDEN, Hilde. Teaching number sense**. Arithmetic Teacher**, v. 36, p. 6-11, 1989.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e tomada de decisão de indivíduos- consumidores.** 2011. 301f. Tese - (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/102096. Acesso em: 15 abr. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**, p. 55-69, n. 50, abr. 2000.

MELCHIADES SILVA, Amarildo M.; POWELL, Arthur. Belford. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, jul./2013.

MENEZES, Luís. O discurso da aula de Matemática. **Educação e Matemática**. n. 44, p. 5-11, set./out. 1997,

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva**:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 mai. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico **Recomendação sobre os princípios e as boas práticas de educação e**

conscientização financeira. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/%5BPT%5D%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 4 ed, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

QUEIROZ, Maria Rachel P. Pessoa P. de; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Características da matemática financeira expressa em livros didáticos**:** conexões entre a sala de aula e outras práticas que compõem a Matemática Financeira disciplinar. **Bolema**, v..30, n. 56, p. 1280-1299, Rio Claro, set./dez.. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000301280. Acesso em: 28 de jul. 2021.

RODRIGUES JÚNIOR, Hélio. **A autossupervisão do discurso pedagógico: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa**. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEIXEIRA DA SILVA, Inglid. **Programa de Educação Financeira nas Escolas de Ensino Médio:** uma análise dos materiais propostos e sua relação com a Matemática**.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES DO PARANÁ: UMA CONVERSA ENTRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGOGIA SOCIAL

Marcia Leonora Dudeque[1]

RESUMO

Este estudo é de natureza bibliográfica e qualitativa e tem como centralidade a educação ofertada no Sistema Prisional do Estado do Paraná a ser discutido à luz da Alfabetização Científica e do referencial teórico e metodológico da Pedagogia Social. Com dados disponibilizados pelo DEPEN PR (2022), os quais indicam que no Paraná há 22. 607 (vinte e dois mil, seiscentos e sete), pessoas presas e deste total, 13.469 (treze mil quatrocentos e sessenta e nove) não estão inseridas na escolarização, representando, portanto, a demanda potencial de Educação de Jovens e Adultos (EJA) neste contexto. O estudo elenca a legislação que inscreve a obrigatoriedade da oferta da educação a todos por parte do Poder Público, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e sua regulamentação na Resolução do CNE nº 02/2010 e outras. O presente trabalho apresenta como objetivo geral a discussão da Educação Prisional no Paraná, considerando como estratégia inicial do processo de escolarização, os saberes apresentados pelos educandos em cárcere e sua articulação com os saberes do currículo escolar. Por meio da revisão bibliográfica este trabalho reconhece ser a Alfabetização Científica um aporte teórico e metodológico importante nas práticas pedagógicas da EJA, uma vez que o público em privação de liberdade é carregado de saberes constituídos ao longo da vida. Elege como instrumento para análise de dados a Pedagogia Social, a qual entende a Educação ofertada no Sistema Prisional como uma prática de Educação Social que vai além dos saberes curriculares, mas sobretudo pela valorização dos saberes tácitos, adquiridos pelos sujeitos em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização Científica, Pedagogia Social.

1 INTRODUÇÃO

A elevação da Educação no Sistema Prisional ao *status* de política educacional É um desafio significativo a ser enfrentado. Os dados de DEPENPR (2022) indicam que a educação prisional não alcança todos os que precisam dela, enquanto as propostas pedagógicas nas prisões parecem inadequadas e desvinculadas das necessidades e saberes dos detentos. Essa discrepância motiva a discussão que segue.

Este artigo, de natureza bibliográfica e documental, emerge da participação da autora como aluna na disciplina Pedagogia Social e Práticas de Educação Popular, Social e Comunitária no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A argumentação se baseia nas discussões e bibliografia

[1] Mestre em Educação pela PUCPR, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), marciadudeque@usp.br.

dessa disciplina, bem como na experiência profissional da autora como professora e gestora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná. O foco é a EJA oferecida em contexto de liberdade para adultos.

Vale destacar que a Educação de Jovens e Adultos integra a Educação Básica e é destinada a indivíduos com 15 anos ou mais que não completaram a escolarização apropriada para a sua idade.

A oferta dessa modalidade [e assegurada aos privados de liberdade pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pela Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 02/2010, pela Lei de Execução Penal nº 7210/1984, pelo Decreto nº 7626/2011 e pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Com o intuito de fundamentar a discussão, este estudo apresentará dados do DEPEN/PR (2022) sobre a EJA na população carcerária do estado. Além disso será explorado o significado de a educação prisional ser um recurso para a garantia de outros direitos civis, sociais e políticos (T.H.Marshall, 1967).

Este estudo considera os conhecimentos adquiridos pelo adulto privado de liberdade como resultado de sua vivência, bem como enfatiza a importância das legislações mencionadas para garantir seus direitos por meio da educação. O objetivo geral é discutir a Educação Prisional no Paraná, com foco na articulação dos saberes dos educandos em cárcere com o currículo escolar.

Nessa linha, este artigo propõe a abordagem da Alfabetização Científica (SASSERON, 2011) e da Pedagogia Social (SILVA, SOUZA NETO E MACHADO, 2011) como estratégias para enfrentar os desafios da educação prisional. A Alfabetização Científica é vista como a habilidade de compreender a linguagem da natureza, enquanto a Pedagogia Social vai além do letramento, buscando a construção do conhecimento sobre o universo, a natureza e a sociedade.

Com base nesses princípios, é levantada a hipótese de que o adulto provado de liberdade detém saberes não sistematizados sobre diversas áreas, incluindo Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza. A proposta é auxiliá-los a sistematizar e integrar saberes ao currículo escolar.

A Educação de Jovens e Adultos foi implementada nas prisões do Paraná a partir de 1982, fruto de colaboração entre a Secretaria de Educação (SEED) e a Secretaria de Segurança Pública (SESP), em conformidade com o Plano Estadual de Educação no Sistema Penal do Paraná (PEESP) e diretrizes nacionais para a

educação nas prisões. A oferta inclui o Ensino Fundamental e o Médio, com uma Proposta Pedagógica Curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

A EJA é disponibilizada em 9 Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), atendendo às prisões de suas regiões. O total de presos no Paraná é de 22.607, com uma parte já tendo concluído a Educação Básica e outra inserida na Educação Básica ou em educação não formal.

QUADRO I – DADOS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ

PANORAMA DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE (PPL) EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS NAS UNIDADES PRISIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ - *ATENDIMENTOS*					
EDUCAÇÃO BÁSICA		EDUCAÇÃO NÃO FORMAL			ENSINO SUPERIOR
ENSINO FUNDAMENTAL 5.132 22,71%	ENSINO MÉDIO 1.903 8,41%	REMISSÃO PELA LEITURA 3.540 15,66%	LEITURA LIVRE 1.637 7,24%	ATIVIDADES CULTURAIS 950 4,20 %	154 0,68%
		QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 1.455 6,43%		CURSOS TÉCNICOS 7 0,03%	
JUNHO DE 2022 PPL NAS UNIDADES PRISIONAIS DEPENPR: 22.607. PPL COM O ENSINO MÉDIO COMPLETO, ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO, SUPERIOR COMPETO, PÓS-GRADUAÇÃO: 2.103. PPL EM ATIVIDADE EDUCACIONAL: 14.778. PPL EM ATIVIDADE EDUCACIONAL: 65,33%.					

Fonte: Secretaria de Estado da Segurança Pública Departamento de Polícia Penal Setor de Educação e Capacitação (2022).

Pois bem, com base nos dados apresentados pelo DEPEN PR não é difícil chegar ao número de 13.469 (treze mil quatrocentos e sessenta e nove) pessoas presas que não estão inseridas na escolarização e que representa a demanda potencial de EJA neste contexto.

Dessa forma, este artigo busca contribuir para a discussão da Educação Prisional no Paraná, propondo abordagens pedagógicas que possam integrar os saberes adquiridos pelos detentos e os conteúdos curriculares, a fim de enriquecer a experiência educacional nas prisões.

2 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: ENTENDER A NATUREZA PARA COMPREENDER O SUJEITO EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O acesso à Educação é universalmente reconhecido como um direito fundamental. No contexto prisional, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é adotada para oferecer a Educação Básica. Marshall (1967) e Anísio Teixeira (1957) enfatizam que a Educação é um direito, não um privilégio, sendo a base para direitos civis, sociais e políticos, essenciais para a cidadania plena.

> A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. (TEIXEIRA, 1957, p. 45).

Para corroborar com a reflexão sobre o Direito à Educação para o acesso aos demais direitos, vale ressaltar as considerações de Roberto da Silva (2010), quando cita Marshall:

> Lembremos Marshall (1967), para quem a cidadania tem, como corolário necessário, o exercício de direitos civis, políticos e sociais, sendo a Educação um atributo inerente ao exercício dos direitos civis e sem o qual não pode o indivíduo plenamente exercitar os direitos sociais e políticos. (SILVA, 2010, p. 68).

Os números de escolarização apresentados na Tabela I revelam insuficiências, sugerindo que, para muitos detentos, o ambiente prisional é a única oportunidade educacional. Contudo, surge a indagação sobre como os saberes escolares são transmitidos, uma vez que muitas vezes a escola reproduz conhecimentos pré-estabelecidos pelo currículo, ao invés de promover a geração de novos conhecimentos.

Para o aluno adulto que traz saberes pelas experiências da vida, percebe-se muitas vezes haver uma lacuna entre os saberes adquiridos pela vivência e o que a escola transmite de conhecimentos e que nem sempre faz sentido. Attico Chassot, reforça que:

> Usualmente a Escola costuma transmitir um saber que ela não produziu (e, às vezes, nem o entende), mas o corteja, principalmente, porque traz o rótulo da validação acadêmica. Por outro lado, também não entende – não sabe explicar – os saberes que são próprios da comunidade onde está inserida e por isso os rejeita, até porque estes não são reconhecidos pela Academia, pois esta, em muitas situação, também não os sabe explicar". (CHASSOT, 2022, p. 235).

ISSN: 2176 - 1396

Das considerações de Chassot, destaca-se, o desconhecimento sobre os saberes da comunidade escolar. Reconhecer o contexto de vida e experiências do aluno adulto, é ter subsídios pedagógicos como ponto de partida para o processo de escolarização.

Essa lacuna entre os saberes adquiridos na vivência cotidiana e os saberes escolares é notável. A autora, com base em sua experiência como professora de Química na EJA, observa que muitos conteúdos do currículo não se conectam com a realidade dos alunos. A autonomia pedagógica prevista no art. 15 da LDBN de 1996 muitas vezes é limitada pela seleção de conteúdos atrelados a avaliações padronizadas. Os conteúdos do livro didático frequentemente não são questionados quanto à atualidade e relevância, perpetuando a dominação por meio do currículo.

A integração entre os saberes escolares e os saberes adquiridos pela experiência de vida dos educandos é crucial. A EJA frequentemente revela que os detentos possuem conhecimentos empíricos e de senso comum sobre diversos temas, incluindo vida, corpo humano, universo e sociedade.

Chassot (2022) advoga pela valorização dos saberes populares e pela compreensão de como esses saberes estão inseridos nos contextos sociais, considerando a escola como agente de defesa desses saberes.

> {...} uma necessidade de se buscar uma valorização dos saberes populares e uma conscientização do respeito que os mesmos merecem e de como estão inseridos nos distintos contextos sociais. Esta é uma função da Escola, e é tanto uma *função pedagógica* quanto uma *função política*. É um novo assumir que se propõe à Escola: *a defesa dos saberes da comunidade onde ela está inserida*. (CHASSOT, 2022, p. 238).

Importa trazer as considerações de Roberto da Silva quando afirma:

> Recuperar os pressupostos científicos presentes nos saberes populares e nos conhecimentos de senso comum responde, portanto, a pelo menos três propósitos: 1. Valorizar o conhecimento do sujeito, mostrando que ele sabe; 2. Ajuda-lo a organizar e sistematizar saberes e conhecimentos que já possui e; 3. Proporcionar a elevação do conhecimento e, consequentemente, da escolaridade. (SILVA, 2018, p. 84).

A pesquisa sugere que é necessário reconhecer e valorizar os saberes populares como ponto de partida para a escolarização. Para tanto, a abordagem das Matrizes de Aprendizagem é proposta como um recurso para sistematizar os saberes individuais. Segundo Roberto da Silva e João Clemente da Souza Neto, cada domínio do conhecimento possui uma matriz de aprendizagem, um ponto de partida

organizacional. A ideia de Matrizes de Aprendizagem, foi proposta inicialmente por Ana Pampliega de Quiroga.

Para melhor elucidar Matrizes de Aprendizagem recorre-se a Roberto Silva e João Clemente da Souza Neto, a partir de que:

> O Universo, a Natureza, o Corpo Humano e as Sociedades Humanas, se constituem em domínios de conhecimentos, cada um possui uma matriz de aprendizagem, que é o ponto de partida da organização do saber, todos possuem as mesmas características gerais e suas características específicas são tratadas no âmbito de ciências próprias {...}. (SILVA e SOUZA NETO, 2021, p.176).

Infere-se, portanto, que uma proposta pedagógica para a EJA, em conformidade com o contexto da educação prisional, deve ser adequada ao perfil dos alunos que dela irão se beneficiar. Os saberes adquiridos pela pessoa adulta, tendo em vista suas histórias de vida, suas vivências, sua experiência no trabalho, mesmo que na informalidade, constituem-se em recursos pedagógicos a serem adaptados e articulados ao currículo escolar.

Assim, entende-se que pela valorização dos saberes, sistematizando-os, implica elevar o conhecimento que o sujeito já apresenta a um estágio mais elevado. Atende dessa forma às necessidades de cultura geral (alfabetização científica), a elevação da escolaridade, o que também favorece uma melhor qualificação para o trabalho, item fundamental já que o público é adulto e responsável por sua subsistência e muitas vezes de sua família.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL A PARTIR DA PEDAGOGIA SOCIAL

A Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do sistema prisional, é uma possibilidade de compreender não só o direito fundamental ao acesso à educação, mas também como deverá ocorrer esse processo de escolarização. Qual metodologia deve ser aplicada e por quê? Concebe-se que a EJA é um campo de investigação individual, pois deve reconhecer o sujeito em situação de privação de liberdade a partir de sua história de vida e o que carrega implícito de saberes reconhecidos como conhecimentos tácitos. Ainda que haja o formato hermético de um currículo escolar há métodos e técnicas de trabalho pedagógico, à luz da Pedagogia Social, que viabiliza caminhos que valoriza os conhecimentos dos educandos adquiridos ao longo da vida.

Apesar da Constituição Federal de 1988, garantir a educação como um direito de todos, a realidade mostra que muitos cidadãos brasileiros ainda são marginalizados e privados desse acesso. A responsabilidade de prover educação àqueles que dela necessitam recai sobre os governos estaduais e municipais, por meio de políticas públicas educacionais. O art. 205 da Constituição Federal, (1988) estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a a cidadania e para o trabalho".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por sua vez declara em seu art. 4º que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria".

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB 7/2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O art. 28 desse Parecer destaca "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio".

O presente trabalho, por ser um estudo com base na prática social, mediante a educação ofertada no contexto prisional, elege a Pedagogia Social como referência teórica e metodológica. Posto isto, vale trazer para este estudo o que Roberto Silva, João Clemente de Souza Neto e Maria Stela Santos Graciani reconhecem na citação de Caliman (2006) sobre a Pedagogia Social:

> É uma ciência normativa, descritiva, que orienta a prática sócio-pedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais. (SILVA, SOUZA NETO e GRACIANI, 2017, p. 13).

Entender as práticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos é entender antes de mais nada, como o aluno aprende e só depois se propõe uma didática. Neste sentido, vale trazer à presente discussão, sob a lente da Pedagogia Social, as considerações de Roberto da Silva quando afirma que:

> A Pedagogia Social não tem necessariamente um conjunto de métodos, técnicas ou ferramentas próprias, únicas e específicas de trabalho. Sendo uma ciência que se ocupa da educabilidade social do sujeito, que ocorre a partir das relações que se estabelecem em todos os tempos e espaços e tendo como proposta fazer intervenções pedagógicas em situações, problemas e conflitos socais, dependendo

> mais da sensibilidade do que da formação do educador, é importante a habilidade de identificação das oportunidades pedagógica, ou seja, a leitura de contexto que se faz para a escolha das melhores técnicas de abordagem (SILVA e NETO, 2021, p.175).

Ser professor da EJA no sistema prisional requer repensar permanentemente sua práxis. É entender que sua relação com o educando é dialógica, é promotora do desenvolvimento de autonomia no educando. É demonstrar caminhos para que o aluno perceba suas potencialidades em transformar sua história atual, em cárcere, para uma história futura diferente, quando em liberdade.

Por fim, este estudo revela que a EJA no sistema prisional pode ser uma oportunidade transformadora para todos os envolvidos. A adoção da Pedagogia Social como abordagem pedagógica destaca a importância da relação dialógica entre professores e alunos, respeitando e valorizando os saberes populares como recursos educacionais. A integração desses saberes, aliada à Alfabetização Científica, pode elevar a escolaridade e organizar o conhecimento de forma mais eficaz. Por fim, espera-se que a passagem pelo sistema prisional possa promover valores éticos e responsáveis, contribuindo para uma cidadania mais consciente e ativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi considerado neste trabalho, tendo em vista a Alfabetização Científica e a Pedagogia Social como apoio na discussão, depreende-se que há muito o que se fazer em relação aos sujeitos que encontram-se em situação de privação de liberdade no estado do Paraná, quando se tem a educação como centralidade na discussão.

No Sistema Prisional do Paraná, os dados apresentados pelo DEPEN/PR (2022) apontam que há 13.469 (treze mil quatrocentos e sessenta e nove) pessoas presas que não estão inseridas na escolarização e que representa a demanda potencial de EJA neste contexto. Esse total de pessoas, em algum momento espera-se que estejam em liberdade.

Em que pese o lapso temporal que a liberdade ocorra, o que eles podem esperar ao sair da prisão quanto ao acesso ao trabalho formal, considerando a garantia que os direitos trabalhistas conferem ao trabalhador, tendo em vista que o Sistema Prisional do Paraná não deu oportunidade de acesso à educação, Infringindo, portanto, as legislações específicas, incluindo a maior delas, a Constituição Federal Brasileira.

A pesquisa trouxe, mesmo que de forma breve, um elemento importante a ser aplicado na EJA prisional, que é a Alfabetização Científica. Por meio das Matrizes de Aprendizagem como recurso pedagógico é possível valorizar o que o sujeito adulto já apreendeu de suas experiências e vivências. É investigar de forma individualizada o que o sujeito apresenta de saberes sobre o Universo, o corpo humano, a Natureza. É respeitar sua história de vida compreendendo que ao longo do tempo adquiriu saberes relevantes e que se traduzem, mesmo que tacitamente, em conhecimentos.

A base advinda da Pedagogia Social reforça sobremaneira o papel da escola, em que valorizar os diferentes saberes é uma premissa que se inicia no processo de escolarização da pessoa adulta e converge para os conhecimentos do currículo escolar ao longo do processo pedagógico. É entender a Natureza para compreender o sujeito em privação de liberdade.

É considerar que a Pedagogia Social no contexto prisional, se encarrega da educabilidade social do sujeito, tendo em vista as relações estabelecidas no processo de escolarização.

Em conclusão, pelas contribuições apresentadas espera-se auxiliar na promoção da elevação da escolaridade dos sujeitos presos no sistema prisional do Paraná, assim como valorizar os saberes desses sujeitos como recurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. **Lei da Execução Penal.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União**.** Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica. Questões e desafios para a educação**. Editora Unijuí. Ijuí, 8ª ed., 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) - CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais**

para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=INOVA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 20, 20 de maio de 2010. Seção 1.

GRACIANI, M. S. S. **Desafios Metodológicos da Prática Social Transformadora ou Teorizar a Prática Social para Transformá-la**. In: SILVA R., NETO, J.C.S. MOURA, R., MACHADO, E.M., CARO, S.M.P. Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. Coleção Pedagogia Social – Organizadores SILVA R., NETO, J.C.S. MOURA, R., MACHADO, E.M., CARO, S.M.P. Editora Expressão e Arte, V. 2, São Paulo, 2011.

SASSERON, L. H. e CARVALHO, A. M. P. de. **Alfabetização Científica: Uma Revisão Bibliográfica**. Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), pp 59-77, 2011.

Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná - Departamento de Polícia Penal setor de Educação e Capacitação. **Atendimento da Educação Básica**. Disponível em: https://www.deppen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/educacao_basica_maio_1.pdf . Acesso em: 15 jun. de 2023.

SILVA, R. **Didática no Cárcere II. Entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. Editora Giostri, 1ª ed. 2018.

SILVA, Roberto da. **Limites e Possibilidades do Direito à educação na Legislação Educacional Brasileira**. VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. Vol. 02, Ed. 01, 2010, p. 67 - 82. Caderno de Ciências Humanas.

SILVA R., NETO, J.C.S. E GRACIANI, M.S. **A Prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil**. Coleção Pedagogia Social – A Pesquisa em Pedagogia Social. Organizadores SILVA R., NETO, J.C.S. E GRACIANI, M.S. Editora Expressão e Arte, V. 10 – Tomo I, São Paulo, 2017.

SILVA R., NETO, J.C.S. **Métodos e Técnicas de Trabalho da Pedagogia Social**. Editora Expressão, São Paulo, 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1957.

Diálogos com Morin e Vigotski: por bifurcações e estratégias imaginativas na educação universitária[1]

Flávia Diniz Roldão[2]
Denise de Camargo[3]

RESUMO

O trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora. Tratou-se de um estudo bibliográfico de caráter qualitativo que teve como objetivo estabelecer um diálogo com Morin e Vigotski sobre o tema da imaginação, à partir da visitação e revisão de algumas obras selecionadas dos referidos autores, com vistas à construção de estratégias imaginativas no ensino universitário. A tese defendida foi: é possível por meio da experiência de visitação de algumas obras de Morin e Vigotski e do diálogo à partir daí estabelecido com suas ideias sobre imaginação, construir estratégias imaginativas para o ensino universitário. Durante o percurso do estudo bifurcamos ideias à partir do diálogo estabelecido também com outras autoras e autores como a química e professora de Filosofia das Ciências Isabelle Stengers, a antropóloga Maria da Conceição Xavier de Almeida e o físico Niels Bohr. O aporte teórico no qual a condução do estudo se fundamentou foram ideias referentes às teorias da complexidade, sobretudo, o Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin. Como uma contribuição de estratégia imaginativa para a formação no ensino superior, o artefato resultante ao final do estudo foi a "*Ária-Manifesto à Imaginação na Universidade*". O manifesto, mais do que trazer respostas prontas e acabadas pretende ser uma estratégia e convite à reflexão acerca do lugar fulcral da imaginação no processo de construção e narração de conhecimentos na formação universitária.
Palavras-chave: Imaginação. Universidade. Pensamento Complexo. Edgar Morin. Vigotski.

1 INTRODUÇÃO

Edgar Morin e Lev Seminovitch Vigotski são dois teóricos que têm influenciado as concepções e práticas na área da educação em nosso país na contemporaneidade. Essa comunicação apresenta um recorte do estudo de doutorado desenvolvido pela primeira autora, orientado pela segunda e recebeu contribuições da terceira autora, cuja tese foi a seguinte: é possível por meio da experiência de visitação de algumas obras de Morin e Vigotski e do diálogo à partir daí estabelecido com suas ideias sobre imaginação, construir estratégias imaginativas para o ensino universitário. O objetivo do estudo foi estabelecer um diálogo com Morin e Vigotski sobre o tema da imaginação, à partir da visitação e revisão de algumas obras selecionadas dos referidos autores, com vistas à construção de estratégias imaginativas no ensino

[1] A tese de doutorado que deu origem a este trabalho foi co-orientada pelo prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, a quem a autora da tese agradece, bem como a prof. Dra. Ceiça Almeida pelas importantes contribuições, e a prof. Dra. Araci Asinelli da Luz pelo apoio no percurso enquanto pesquisadora.
[2] Doutora em Educação pela UFPR, professora do UNIBRASIL, e-mail flaviaroldao@gmail.com
[3] Doutora em Psicologia Social pela PUCSP, professora da Universidade Tuiuti do Paraná.

universitário.

Como justificativa científica da investigação, podemos indicar que alguns autores latino-americanos já colocaram Morin e Vigotski em diálogo em seus estudos (ZANELLA, 2000, 2003; SENNA, 2004; MITJÁNS-MARTINEZ, 2005; GARCIA, 2010; CROTI; DIAS, 2016; BOLANOS, 2017), não obstante até o momento, percebemos que nenhum deles o fez tomando como foco o tema da imaginação, que é central nessa pesquisa. Uma justificativa social considerada, foi a de que os autores têm inspirado o trabalho de muitos educadores em nosso país, sendo assim importante ampliarmos pesquisas acerca de suas contribuições teórico-práticas ao campo da educação. Como justificativa pessoal, considerei a influência das ideias de ambos os autores sobre minha prática enquanto docente universitária que lecionava na faculdade de psicologia, na época em que ingressei no doutorado, as disciplinas de Psicologia Histórico-Cultural e Teorias da Psicologia Sistêmica. Desse modo, a prática de estudo aprofundado das ideias dos autores com o foco na construção de estratégias imaginativas para a educação universitária, poderia vir a agregar valor ao meu próprio trabalho como docente e também como psicóloga.

O relato desse extrato do estudo aqui compartilhado está organizado da seguinte maneira. Iniciamos compartilhando o caminho metodológico construído no estudo, a saber, a revisão bibliográfica antropofágica, e destacamos as obras dos autores que foram revisadas. Posteriormente, no segundo tópico, discutimos a concepção de método que ancorou a pesquisa. Finalizamos apresentando alguns resultados da investigação, no terceiro tópico, apontando também, caminhos deixados em aberto pelo estudo, acerca da recuperação da imaginação no contexto do ensino universitário.

1 UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ANTROPOFÁGICA COMO METODOLOGIA

"[...] há poesia sem poemas;
paisagens, pessoas e fatos
muitas vezes são poéticos: são poesia"
(Octavio Paz)

No início do estudo diferentes autores foram consultados (PÁDUA, 2014; PRESTES, 2012; GIL, 2002, 2017) a fim de encontrarmos caminhos para o desenvolvimento do estudo bibliográfico. A pesquisadora trazia consigo uma experiência anterior de pesquisa a partir do trabalho com a metodologia qualitativa conforme proposta por González Rey (1999, 2002, 2005, 2017) que entende a

pesquisa qualitativa como um processo aberto em constante construção e "imprevisível" (REY, 2017, p.149) onde o teórico tem lugar central (REY, 2002), e enfatiza a subjetividade, a criatividade e a imaginação do pesquisador envolvidas no processo (2017). Escreve: "O compromisso da subjetividade do pesquisador ao longo da pesquisa é o que permite a construção no processo da pesquisa que, sem a imaginação, seria estéril" (REY, 2017, p.88). Ao tomar contato com a ideia de Clini (s.d.) sobre uma antropofagia do conhecimento e valorizando a feitura da experiência na leitura de um texto, permito-me deixar-me afetar pela leitura, perceber com atenção, de que modos o texto me toca e se relacionar com os meus conhecimentos até o momento. Consinto em deixar que o texto passe pelas minhas entranhas intelectuais e afetivas, para então, ir tecendo com ele, e a partir dele elaborar uma rede integrativa mais ampliada de meus conhecimentos. Lembro-me ainda de Rey (2002, p. 106) ao abordar o tema da construção da informação na pesquisa qualitativa, informando que

> [...] a construção da informação na pesquisa qualitativa não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa (REY, 2002, p. 106).

O estudo foi desenvolvido utilizando um modo de operar a revisão bibliográfica que inspirada nos autores anteriormente citados, foi ressignificada de maneira imaginativa particular pela pesquisadora, e desenvolvida no estudo de maneira que aqui chamamos de antropofágica.

As obras selecionadas e revisitadas no estudo foram as seguintes: Vigotski (1999a, 1999b, 1999c, 2000, 2001, 2009, 2018); Vigotsky (1999); Vygotski (2006, 2013) Vygotsky (2001, 2014); MORIN (1976,1979, 2000, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2009 (primeira parte), 2010, 2011, 2012, 2012c, 2014a, 2014b, 2015, 2017, 2019). O critério para a seleção, leitura e apropriação dos textos para formarem o corpus de pesquisa, foi a pertinência do material a respeito do tema em estudo. Desejamos compreender como o tema da imaginação aparece nas obras de cada autor.

2 UM MÉTODO COMPLEXO DE OPERAR A PESQUISA

"[...] a essência da pesquisa está no imprevisível"
(Juremir Machado da Silva)

Inicialmente buscamos diferentes modos de ancorar teoricamente a pesquisa. Ao me aproximar dos modos de fazer pesquisa orientados pela concepção de Método conforme proposta por Morin, Ciurana e Motta (2003) e Morin e Le Moigne (2000) compreendo que também para o Pensamento Complexo a construção do conhecimento é um processo aberto a ser construído estrategicamente. Nas palavras dos autores: "o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia 'para' e 'do' pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar 'em' e 'durante' o seu caminho" (MORIN, CIURANA; MOTTA, 2003, p.18). Nas palavras de Juarez Machado da Silva (2003, p.53) tradutor de O Método volumes 3 e 4 para a língua portuguesa: "Edgar Morin propõe um método aberto, um meio que só se conhece realmente ao atingir o fim".

Desse modo, com o decorrer de seu desenvolvimento, optamos finalmente por sustentar o estudo no Pensamento Complexo, bifurcando e ampliando a troca de ideias com outros autores que trabalham e/ou dialogam com Teorias da Complexidade, como a antropóloga brasileira Maria da Conceição Xavier de Almeida (2017, 2019), a belga química e professora de Filosofia das Ciências Isabelle Stengers e o físico dinamarquês Niels Bohr (1995). Com o passar do tempo de pesquisa, cada um dos autores trouxe contribuições importantes para o estudo, contribuições estas que nos levaram a operar uma bifurcação que ampliou o nosso olhar.

De Almeida (2017) e Stengers (2015) tomamos a ideia da ciência como atividade narrativa, que é também um pouco arte (MORIN,1998). Em Dantas e Almeida (2020) nos inspiramos na ideia de mestiçagem. De Bohr trouxemos para a pesquisa a importante compreensão de que "[...] ideias igualmente importantes, embora não possam ser abrigadas num quadro teórico comum, podem iluminar reflexões com relação a diferentes aspectos relevantes da realidade [...]" (ROLDÃO, 2022, p.30). Desse modo o estudo foi se configurando concretamente como uma investigação aberta, em movimento constante e mestiça, afastando-se da concepção tradicional de ciência e acolhendo a subjetividade e imaginação da pesquisadora como parte do processo de construção dos conhecimentos. Em alguns momentos o texto assume inclusive, uma tonalidade autobiográfica.

3 UMA ÁRIA-MANIFESTO À IMAGINAÇÃO COMO ESTRATÉGIA IMAGINATIVA PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA UNIVERSIDADE

"[...] os manifestos podem ser comentados,

mas nada substitui o encontro direto com eles,
assim como ocorre com as obras de arte"
(Pedro Duarte)

Revisitadas e revistas as obras selecionadas dos autores, foi estabelecido um diálogo com cada um deles acerca do tema da imaginação com vistas a construção de estratégias imaginativas na universidade. Na tese esse diálogo foi narrado e concretizado por meio da escrita de uma carta acadêmica a cada um dos autores. A construção da estartégia das cartas acadêmicas, por parte da autora da pesquisa, já foi considerada uma estratégia imaginativa possível de ser trabalhada junto aos estudantes na universidade, de diferentes maneiras em diferentes momentos e contextos do processo educativo.

As cartas acadêmicas foram definidas como:

> [uma estratégia em que] a escrita acadêmica pode borrar fronteiras e aproximar-se da literatura como modo de narrar, da filosofia como caminho para pensar e argumentar, e do estilo mais aproximado ao das cartas entre amigos como um modo de estabelecer uma comunicação instigante e com leveza, na qual o autor se implica em se deixar desnudar por meio da narrativa. [...] cartas abertas; porém, não tão suscintas em seus conteúdos como os e-mails (ROLDÃO 2022, p.98-99).

Ou ainda:

> as cartas-acadêmicas, como estou chamando as cartas aqui escritas, são estratégia de relato de pesquisa de caráter polissêmico e constituem um artefato acadêmico mestiço. Uma carta-acadêmica cristaliza-se de uma determinada maneira conforme as entradas escolhidas, as ideias, os conceitos e as palavras elegidas para a sua composição no momento específico em que é escrita. Noutro momento, ela poderá ser escrita de uma outra maneira, usando outras entradas, palavras e ideias possíveis para comunicar e cristalizar ideias de outras maneiras sobre o mesmo tema. Trata-se de um modo de armar ou compor o texto, e esses modos são na verdade múltiplos, acolhendo inclusive certa dose de organização imaginativa. Enquanto um artefato acadêmico mestiço, pode acolher informações científicas em diálogo com outros elementos, tal como a poesia, o desenho, a fotografia, a narrativa de um mito, ou pequenas partes desses e outros artefatos culturais, tal como nas bricolagens que compõem mosaicos. Nas cartas acadêmicas, os mosaicos são obra de diferentes ideias entretecidas em uma trama. (ROLDÃO 2022, p. 100).

As cartas acadêmicas são a primeira estratégia imaginativa que identificamos geradas no processo do estudo, do desejo da pesquisadora em comunicar os resultados da pesquisa de um modo imaginativo e diferente dos relatórios de pesquisa tradicionalmente organizados e relatados.

Em contato com o trabalho de Isabelle Stengers (2015) e de Ceiça Almeida (2017) o tema da narrativa emerge como estratégia para para "fazer sentir e pensar"

(STENGERS, 2015, p.48), trazendo ao estudo a possibilidade de sustentar um resultado não absolutamente fechado e concluído, mas, um desfecho que proporcionou alguns aprendizados parciais impulsionando e trazendo aberturas para com os leitores "[...] pensar juntos como 'obra a ser feita' [... e] repovoar o deserto devastado de nossa imaginação" (STENGERS, 2015, p. 70) acerca da recuperação da imaginação e da construção de estratégias imaginativas no ensino universitário.

Dessarte, além da revisão bibliográfica antropofágica, das cartas acadêmicas, nasce ao final uma outra estratégia imaginativa construída a partir da tese, como um artefato concreto gerado do estudo, a Ária-manifesto a imaginação na universidade, que é um convite a acolhermos a imaginação como principio ontológico na contrução e narração de conhecimentos construídos na formação universitária. Destaca-se que a tese performa ainda, no seu modo próprio de escrita, e passa a existir como um objeto cultural que concretiza em si própria este convite a abertura e ao acolhimento da imaginação no ensino universitário, especialmente no que tange ao processo de produção e narração de conhecimentos.

Este estudo assumiu que Morin e Vigotski são autores que partem de bases ontológicas, epistemológicas, axiológicas e metodológicas diferentes na construção de seus conhecimentos. Apesar disto, assume, ancorado nas ideias das Ciências da Complexidade, que as investigações científicas podem operar por complementariedade e

> [...] ideias igualmente importantes, embora não possam ser abrigadas num quadro teórico comum, podem iluminar reflexões com relação a diferentes aspectos relevantes da realidade, assim como tornar mais abrangentes as compreensões sobre determinados fenômenos [...] (ROLDÃO, 2022, p. 30).

Como destacado por Prigogine (2009, p.85) "A ciência é expressão da cultura. É difícil definir suas fronteiras." A cultura científica na qual a pesquisadora que desenvolveu este estudo está mergulhada está encharcada do pensamento de ambos os autores centrais aqui estudados, a saber, Morin e Vigotski, desse modo o estudo traz uma contribuição para o contexto dela e visa colaborar com a ciência da educação de um modo mais amplo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Ciências da Complexidade e Educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. 2 ed. Curitiba: Appris, 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educação e democracia: os desafios das universidades públicas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n. 52, p. 1-19, abr. jun. 2019.

BOHR, Niels. **Física atômica e conhecimento humano**: ensaios 1932–1957. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BOLANOS, Maria Jimena Sarmiento. La Teoria Histórico-Cultural y la teoria de Complexidad: convergência de princípios. In: GUÉRIOS, et al.. **Complexidade e educação**: diálogos epistemológicos transformadores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 151-161.

CLINI, Maira Mendes. **A Antropofagia como caminho em interlocuções com as Ciências Huma-nas**. 1 vídeo (2:12:33). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5n-6Jt6sRDg>. Acesso em 07 nov. 2021.

CROTI, Adriana; DIAS, Carmem Lúcia. O encontro de Piaget e Vygotsky na casa de Morin. ***Colloquium Humanarum***, v.13, número especial, p. 327-333, jul.- dez., 2016. Disponível em http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20ENCONTRO%20DE%20PIAGET%20E%20VYGOTSKY%20NA%20CASA%20DE%20MORIN.pdf Acesso em 18 jul. 2023

DUARTE, Pedro. O manifesto como forma. In: DUARTE, Pedro. **A palavra modernista**: vanguarda e manifesto. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2014. p.57-66.

GARCIA, Victória González. *Interpretando el pensamento complejo: un acercamiento a Lev S. Vygotsky*. In: ***Posgrado y Sociedad***. v. 10, n.1, Sam José, Costa Rica, mar. 2010. p. 38-63. Disponível em https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1874 Acesso em 28 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como encaminhar uma pesquisa. In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.p.1-5.

MITJÁNS MARTINEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: González Rey, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005. p.1-25

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Mem-Martins, Portugal: Europa-América, 1976.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MORIN, Edgar. O Método “In Vivo”. In: MORIN, Edgar. **Sociologia**: a sociologia do microssocial ao macroplanetário. Portugal: Publicações Europa-América LDA, 1998. p. 163.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. A inclusão: verdade da literatura. *In*: ROSING, T. M. K.; FALCI, N. M. (Orgs.). **Edgar Morin**: religando fronteiras. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 13-20.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

MORIN, Edgar. Os campos estéticos. *In*: MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: neurose. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Edwige, a inseparável**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014a.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações Editora, 2014b.

MORIN, Edgar**. Introdução ao Pensamento Complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

MORIN, Edgar. **Conferência Estética e Arte com Edgar Morin**. São Paulo: SescSP, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/sescsp/videos/450130099113315>. Acesso em: 09 out. 2021.

MORIN, Edgar**. A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições SESCSP, 2020.

MORIN, E Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. O Método. *In*: MORIN, E Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 17-40.

MORIN, Edgar; DÍAZ Carlos Jesús Delgado. Em busca de rotas criativas: educação, universidade e complexidade. *In*: MORIN, Edgar; DÍAZ Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis: 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. A revisão de literatura como uma estratégia multidimensional de investigação: elementos para o ensino e a pesquisa. In: PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Pesquisa e Complexidade**: estratégias metodológicas multidimensionais. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-75.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PRESTES, Zóia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n.2, julh./dez., 2012, p. 403-407. Disponível em https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947 Acesso em 18 jul. 2023.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, Razão e Paixão**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

REY, Fernando González. ***La investigación cualitativa em psicologia***: *rumbos y desafios*. São Paulo: EDUC, 1999.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

REY, Fernando González; MITJANS-MARTINEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea, 2017.

ROLDÃO, F. D. Diálogos com Morin e Vigotski: **contribuição para estratégias imaginativas na universidade.** 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/76469/R%20-%20T%20-%20FLAVIA%20DINIZ%20ROLDAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SENNA, Luiz Antônio Gomes. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. **Informativo Técnico Científico Espaço INES**. n.22, p.53-58, julho-dezembro, 2004. Disponível em http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco_2022.pdf Acesso em 18 jul. 2023.

SILVA, Juremir Machado da. A caminho do Método. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da. (orgs.). **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodoló-gica. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. p. 203–423.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b[1925].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. ***The collected works of L. S. Vygotsky*.** Tradução de: DELARI JÚNIOR, A. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc**., Campinas, v. 21, n. 71, pág. 21-44, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020 00000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A educação estética. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professo-res. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de: PRESTES, Z. São Paulo: Ática, 2009[1930].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018[1930].

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. ***Imaginación y creación em la edad infantil****. 2 ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación*, 1999. Disponível em: <https://proletarios.org /books/Vigotsky-Imaginacion_y_Creatividad_En_La_ Infancia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021[1930].

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginación y creatividad del adolescente. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología Infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2 ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *El significado histórico de la crisis de la psicologia*. *Una investigación metodologica*. *In*: VYGOTSKI, L. S. ***Obras Escogidas***. Tomo I. Madrid: Machado Grupo de Distribución S. L., 2013. p. 257-407.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch*. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S.* ***Obras Escogidas****.* Tomo II. *Problemas Psicología general*. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001[1932].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

ZANELLA, Andrea Vieira. *Aproximaciones a la Temática de la Constitución del sujeito em Vigotski* y E. Morin. ***Psykhe***, v.9, n.2, p, 75-81, 2000.

ZANELLA, Andrea Vieira. As teorias de Vygotski e Morin: algumas aproximações. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 12, n. 2, p.63-76, 2003.

Constituindo uma equipe dialogal-reflexiva de pesquisa[1]

Flávia Diniz Roldão[2]

RESUMO

A comunicação apresenta o processo de constituição, acolhimento e proposição de trabalho de uma equipe voluntária de auxiliares de uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pela primeira autora e supervisionada pela segunda. O projeto de investigação intitulado "Ateliês Imaginativos na pós-graduação: a imaginação na narração e construção de conhecimentos na pesquisa em educação sob a perspectiva da complexidade", está em processo de desenvolvimento. O estudo ancora-se na concepção de método do Pensamento Complexo de Edgar Morin. O campo de investigação está constituído pela disciplina Ateliês Imaginativos e Complexidade, ministrada pela pesquisadora e supervisionada pela coautora em uma universidade pública do estado do Paraná. Conta com a participação ativa dos auxiliares de pesquisa que compõem a equipe dialogal reflexiva. Os integrantes da equipe cooperam na observação e registro das atividades de aula em diários de bordo, utilizando-se de diferentes linguagens, a partir das experiências vivenciadas nos ateliês com a pesquisadora, sua supervisora e demais estudantes matriculados na disciplina. Nessa comunicação relatamos a construção dessa equipe dialogal-reflexiva como estratégia imaginativa gerada na feitura da referida investigação, que tem por objetivo compreender a imaginação como operador cognitivo para a construção e narração de conhecimentos científicos na pós-graduação em educação na perspectiva das ciências da complexidade. Alguns autores que subsidiam e / ou inspiram a caminhada de pesquisa além do anteriormente já citado, são Ilya Prigogine, Maria da Conceição Xavier de Almeida, Isabele Stengers, Niels Bohr, Michel de Montaigne, Ricardo Antunes de Sá, Izabel Petráglia, Humberto Mariotti.

Palavras-chave: Equipe de pesquisa. Pesquisa em Educação. Construção de conhecimento. Pós-graduação. Pensamento Complexo.

1 INTRODUÇÃO

"O mundo está em construção
e todos podemos participar dela"
(Ilya Prigogine)

A comunicação tem por objetivo discutir o processo de constituição, acolhimento e proposição de uma equipe voluntária de auxiliares de pesquisa de pós-doutorado intitulada "Ateliês Imaginativos na pós-graduação: a imaginação na narração e construção de conhecimentos na pesquisa em educação sob a perspectiva da complexidade". A equipe foi nomeada pela pesquisadora como uma equipe dialogal-reflexiva, e terá a sua construção, composição e objetivos melhor apresentados em um dos sub-tópicos deste trabalho.

---

[1] Essa pesquisa é supervisionada pela profa. Dra. Araci Asinelli da Luz a quem a autora agradece as valiosas contribuições no processo.
[2] Doutora em Educação pela UFPR, professora do UNIBRASIL, flaviaroldao@gmail.com .

Trata-se de um relato de experiência relacionado à pesquisa da primeira autora, supervisionada pela segunda, que está em andamento no segundo semestre de 2023. Considera-se como justificativa para essa comunicação, o fato de serem escaços relatos de experiência com esse tipo de objetivo. O campo do estudo é a disciplina intitulada *Ateliês Imaginativos e Complexidade*, ministrada pela pesquisadora sob a supervisão da segunda autora, no Programa de Pós-graduação em Educação, e no Programa de Pós-graduação: Teoria e Prática de Ensino, ambos de uma mesma universidade pública do Paraná.

A comunicação está dividida da seguinte maneira. Iniciamos apresentando a concepção de pesquisa em que a equipe foi proposta, sua composição, objetivo e seu papel no estudo. Posteriormente dividimos com o público a carta acadêmica com a qual a equipe foi acolhida para o início de seu trabalho. Finalizamos destacando a relevância da estratégia do trabalho de equipe, do diálogo e da reflexão coletiva para processos de pesquisa em educação.

2 COMPONDO UMA EQUIPE DE PESQUISA DIALOGAL-REFLEXIVA DE APOIO A UMA INVESTIGAÇÃO DE PÓS-DOC EM EDUCAÇÃO

> “Uma trama viva, extremamente frágil,
> que precisa de nossos cuidados os mais afetuosos,
> de nossos esforços os mais apaixonados para se desenvolver,
> crescer e florescer”.
> (Sergio Manghi)

Iniciamos compartilhando a visão de pesquisa na qual a equipe foi convidada a integrar-se como colaboradora. Isabelle Stengers em uma entrevista oferecida a alguns pesquisadores brasileiros (DIAS et. al, 2016, p.157), assim refere-se ao fazer científico: “Dança de sujeitos e objetos que trocam de posições e compõem-se mutuamente, nunca estando prontos de partida, mas abertos a surpresas, criações e descobertas. Se são construídos, trata-se sempre de coconstruções”. Edgar Morin escreve: “a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos

clássicos do pensamento. [...] É de esperar que as transformações que começaram a arruinar a concepção clássica de ciência vão continuar em verdadeira metamorfose. O conceito de ciência herdado do século passado não é, como observou Bronowski, nem absoluto, nem eterno. [...] Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tomar-se complexo." (MORIN, 2005, p. 9-10). E ainda: "A questão 'o que é a ciência?' é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico, que deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista. O pensamento de Adorno e de Habermas recorda-nos incessantemente que a enorme massa do saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se for privado da força libertadora da reflexão." (MORIN, 2005, p. 21). ALMEIDA (2004, p.83- 84) escreve: "Podemos e devemos sair fora da linha, inventar novos caminhos, anunciar conhecimentos proibidos, discutir hipóteses não plausíveis, ideias inacabadas, impertinentes, ou ir no contrafluxo do estabelecido. Foi assim que se deram os avanços da ciência, que se anunciaram novas interpretações para os mesmos fenômenos. [...] Trata-se de uma escolha. Bifurcar ou permanecer na repetição. Bifurcar para fecundar novos acontecimentos [...] ou permanecer no aconchego tranquilizador da certeza e do estabelecido pelo 'consenso', pela cultura, pelas regras e metodologias científicas. [...] É do impulso da bifurcação que advém o fenômeno novo, a nova interpretação, a originalidade da pesquisa. [...] Podemos dessa perspectiva, conceber a ciência como bifurcação".

O objetivo da composição da equipe foi oferecer suporte e apoio ao desenvolvimento de atividades de pesquisa com o intuito de: 1) aumentar o potencial de produtividade dentro do tema de estudo proposto e possíveis temáticas adjacentes conectivas; 2) cooperar com a pesquisadora somando esforços no que tange à discussão de estratégias de construção de conhecimentos, coleta de informações e produção de conhecimentos 3) disporem-se a funcionar como uma equipe dialogal-reflexiva para as discussões dos textos a serem propostos para estudo nos ateliês; vivenciarem e discutirem antecipadamente algumas das vivências a serem propostas também nas aulas dos ateliês.

Como contrapartida a equipe dialogal-reflexiva de pesquisadores pode esperar obter a aquisição de aprendizados e vivência em uma equipe de pesquisa, familiarizando-se com o processo de como pode funcionar um estudo de pós-

doutorado. Conforme Mainardes (2022, p. 12) apoiado em discussões de Bourdieu e Wacquant (2012) para além das aulas na universidade, a participação em grupos de pesquisa é espaço fundamental para a aquisição de "*habitus científico*". Não é oferecida nenhuma remuneração financeira pela participação na equipe, todo o trabalho será desenvolvido em caráter estritamente voluntário.

Quanto ao número dos integrantes a comporem a equipe, e o modo de operar para chegar à sua composição, a educadora preparou 35 cartazes, que foram pregados em 6 campus universitários de universidades públicas, divulgado em 3 grupos de universidades particulares da cidade de Curitiba. Foram abertas o número de 6 vagas, sendo 2 para estudantes de graduação, 2 para estudantes que finalizaram a graduação e estivessem interessados em cursar mestrado ou cursando, e 2 para estudantes que estivessem terminado o mestrado e interessados em cursar o doutorado ou cursando. Se inscreveram e foram aprovados 5 estudantes, sendo 1 de graduação, 2 que estavam interessadas em cursar o mestrado, 1 que estava interessada em cursar o doutorado e 1 que estava cursando o doutorado. A intenção era também termos além de um grupo multinível em termos de nível de formação educacional, termos pessoas com múltiplas formações na equipe. Com a seleção obtivemos um estudante de biologia, uma pedagoga e psicóloga, uma psicóloga, uma professora formada em letras, um estatístico.

Alguns indicadores, ainda que não sejam incisivos e conclusivos para a tomada de decisão quanto ao número ideal de uma equipe de pesquisa, puderam oferecer à pesquisadora, algum parâmetro para a definição desse número sugerido com vistas à composição da equipe, considerando que pesquisas indicam que: **1)** equipes menores "tendem a publicar junto por mais tempo" (GUSMÃO, SANTOS, CHALCO, 2022, p. 14) e "[...] quanto maior o grupo, menor é a longevidade. Portanto grupos menores apresentam maior longevidade i.e., tendem a caminhar juntos por mais tempo" (idem, p. 15). **2)** Alves e Silva (2022) realizando uma revisão de alguns estudos, citam pesquisa de Price e Beaver (1966) que destaca que grupos menores tem maior produtividade e vínculos de coautoria mais constantes. Nessa mesma revisão, estudando diferentes áreas do conhecimento, os pesquisadores sinalizam que "os laboratórios com menos cientistas publicaram proporcionalmente mais se comparado aos grupos maiores" (ALVES; SILVA, 2022, p.932). Na referida revisão, os autores trazem estudo de Tunzelmann *et al.*(2003) que ressaltam a quantidade ideal de pesquisadores em algumas áreas científicas em torno de seis a oito pessoas (ALVES;

ISSN: 2176 - 1396

SILVA, 2022, p.932). Alves e Silva (2022) analisam ainda a produção dos grupos das Ciências Biológicas, no Reino Unido, realizado por Cook, Grange e Eyre-Walker (2015) que apontam, considerando três medidas de produtividade (número de publicações, fator de impacto dos periódicos nos quais os trabalhos são publicados e número de citações) que um grupo com muitos pesquisadores, não assegura necessariamente de modo proporcional que ocorra um número maior de publicações. Destacam que tal estudo sugere que "o aumento na produtividade nas Ciências Biológicas na Inglaterra tende a ser alcançado por meio do financiamento de mais pesquisadores-chaves em pequenos grupos de pesquisa" (ALVES; SILVA, 2022, p. 934, grifo meu). A revisão salienta que estudos de Johnston, Grigg e Currie (1995) indicaram que os grupos se organizam melhor quando estão com poucos membros, mas desde que preservada sua homogeneidade (ibidem). Alves e Silva (2022, p.930) destacam questões que podem comprometer a produtividade de um grupo de pesquisa, como por exemplo, a "gestão ineficiente, egos inflados, orgulhos exacerbados, ambiência e clima organizacional ruins [...]".

Sobre o seu papel enquanto equipe de apoio dialogal-reflexiva de pesquisa, na entrevista de seleção os candidatos inscritos foram orientados que deles seria esperado que: 1) Colaborassem com a pesquisadora (e sua supervisora) no que tange à pesquisa proposta em seu pós-doutoramento e produções científicas decorrentes. Foi informado a eles que isso implicará em dispor de tempo para o sej engajamento na produção científica. 2) Estudarem os textos propostos e participar das reuniões reflexivas em equipe que funcionarão como uma prévia dos Ateliês Imaginativos. Isso implica em disponibilizar 2 horas de sua manhã por semana para participar de reuniões de grupo. 3) Participarem dos Ateliês Imaginativos enquanto uma espécie equipe de observação (dialogal-reflexiva). Os Ateliês acontecerão 1 turma a tarde e outra a noite, durante 1 vez por semana no segundo semestre de 2023, de modo que metade da equipe dialogal-reflexiva participará de uma turma a tarde e metade da outra turma da noite. 4) Discutirem as suas observações referentes aos Ateliês Imaginativos, anotadas em diários de bordo, nas reuniões semanais com toda a equipe de pesquisa reunida.

Passaremos a seguir a apresentarmos por meio de uma carta acadêmica, o modo como a equipe foi acolhida. Entendemos que a carta pode dar o "tom" de nossos trabalhos na sequência.

3. CARTA ACADÊMICA DE ACOLHIMENTO À EQUIPE DE AUXILIARES DE PESQUISA

Curitiba, 26 de julho 2023.

Carta de acolhimento à equipe de auxiliares de pesquisa voluntários no estudo: "**Ateliês Imaginativos na Pós-graduação: a imaginação na construção e narração de conhecimentos na pesquisa na perspectiva da complexidade**".

Queridos colegas, parceiros de aprendizado
nesse semestre que inicia

Nada muda, se nada mudar.
É preciso conquistar modos outros de pensar e construir conhecimentos
Aprender a bifurcar.
Explorar novos territórios, combinar novos elementos,
experienciar novas tramas nas tessituras do saber
(Flávia Diniz Roldão)

Sintam-se recebidos e acolhidos com amizade e abertura para novos aprendizados conjuntos. Que a caminhada que iniciamos hoje (e que para alguns é a continuidade de um processo já antigo, como minhas ex-alunas do curso de psicologia) prossiga por muitos anos para além das oportunidades que este estudo nos favorecerá, afinal, aprender conjuntamente é processo que só tem fim quando nós mesmos decidimos assim; do contrário, a aventura permanece sempre um processo em aberto.

Nenhuma ciência se faz somente de presente (tempo presente), e nenhuma caminhada na ciência foi feita sozinha. Então, nesse momento importante para mim, quando pela primeira vez vou trabalhar com alguns assistentes de pesquisa, quero lembrar os meus mestres que no passado me ajudaram a chegar até aqui, e de maneira especial me referencio às minhas orientadoras de mestrado e doutorado, ao meu co-orientador de doutorado e agora, sobretudo, a minha supervisora de pós-doc, sem o apoio de quem essa equipe não teria nascido, e esse projeto de pós-doc não estaria tendo seguimento. Faço menção e deixo inscrita a minha gratidão.

Que o caminho que hoje nossa equipe inicia seja uma construção prazerosa e marcada pelo gesto imaginativo, movimento de inovação que se afasta de uma ciência tradicional, positivista, mecanicista e afeita aos métodos e procedimentos de manuais. Que saibamos encontrar brechas favorecedoras de ações imaginativas na ciência da

educação e quiçá em uma ciência que se constrói inter e/ou transdisciplinarmente. Para isso, será necessária a desenvoltura de um trabalho implicado, que seja reconhecido como um trabalho sério, mas também, cheio de ousadia e a coragem para fazer as bifurcações necessárias nos momentos certos, assumindo os riscos correspondentes.

Quando conclamo a ousadia, gosto de me inspirar no que foi indicado acerca de Isabelle Stengers, ideia da qual me embriaguei para a construção de minha tese de doutorado, quando foi a cientista apontada como uma "*pensadora trickster*", cito Dias (et. al, 2016, p.157) em uma introdução à entrevista realizada com ela. Escreve: "Espécie de personagem *trickster*, Stengers vale-se de sua expertise híbrida para, com as devidas hesitações, pisar ali onde *os anjos não ousam pisar* (expressão apropriada por Gregory Bateson e da qual ela gosta de lembrar)". A imagem do trickster me acompanhou durante a tese, que hoje virou documento e não me deixa omitir o que já ficou plasmado.

Assim, as bifurcações salientadas por Ilya Prigogine, as ambiguidades, ambivalências e o traquejo que marcam o trickster, trazidos na imagem da pensadora, e a mestiçagem, noção trabalhada por Michel Serres, e mais especificamente a imagem do Arlequim, seja em sua pelerine multicolorida ou sua pele tatuada feito o seu casaco, serão imagens convocadas a nos inspirarem ousadamente a resistir e insistir na prática e construção de uma ciência outra, a que acolhe a imaginação nos processos de construção dos conhecimentos em educação e regam os espaços já anteriormente denunciados como "ressecados" (ALMEIDA, 2019) na educação.

Nesse sentido, somos convidados a bifurcarmos coletivamente para outro caminho, encontrarmos juntos, saída para a construção de uma ciência que cuida do diálogo entre forma e conteúdo, entre a potência do conhecimento e a potência da estética de sua narrativa, um fazer científico que foge das repetições cadavéricas e privilegia o frescor da singularidades, inspirada no entendimento moriniano de que "[...] tudo o que não se regenera, degenera" (MORIN, 2011, p. 57; 2018, p. 75). Uma construção de ciência que acolhe a subjetividade da cientista como parte do processo de construção desse conhecimento, também inspirada na posição moriniana que afirma: "Minha vida intelectual é inseparável de minha vida. [...] Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida" (MORIN, 2013, p.9).

Enquanto formas narrativas, apostamos na diversidade e multiplicidade de possibilidades de comunicação do conhecimento científico de maneiras imaginativas na ciência da educação, em prol da formação de seres humanos imaginativos, criativos, inventivos, livres para expressarem de modos diversos os saberes construídos. Como pesquisadora, eu especialmente busco explorar desde a tese (ROLDÃO, 2022) as cartas acadêmicas e os ensaios, como algumas das possíveis estratégias a serem mais amplamente exploradas nas divulgações dos conhecimentos científicos dos saberes em Educação. Essa equipe será convidada a explorar esses recursos, mas ainda mais, a encontrar outros recursos próprios com os quais cada qual se encontre fecundado para a produção de narrativas potentes na comunicação dos conhecimentos que iremos construir.

Está aberta a temporada de nossos aprendizados conjuntos. Que seja fértil, seminal e potente, esse tempo de encontro de aprendizagem grupal. Que aprendamos a trabalhar enquanto equipe conjuntamente mais e melhor, para que ao final do processo levemos uma bagagem maior também nesse aprendizado complexo que é ser, existir e co-laborar com o outro na trama da vida.

Com amizade

Flávia

4. Conclusões provisórias: a relevância da estratégia do trabalho de equipe, do diálogo e da reflexão para pesquisas em educação

É da curiosidade e da pergunta que nasce uma investigação e a construção do conhecimento (FREIRE; FAUDEZ, 1985). E para as ciências da complexidade, e em especial para Edgar Morin, conhecimento pertinente é aquele que é capaz de religar saberes e situar o conhecimento no seu contexto (MORIN, 2003), o que exige sensibilidade perceptiva alargada, um olhar multidimensional e habilidades de estabelecer conexões. Nesse sentido, o trabalho em equipe nutrido pelo diálogo e a reflexão compartilhada, pode ser de grande relevância.

Mariotti (2001) destaca que o diálogo amplia a percepção cooperativa do real entre as pessoas, e assim fertiliza-as mutuamente. Salienta ainda que a sua finalidade é possibilitar novos modos de ver e a criação de significados conjuntos. Ele define o

diálogo como "[...] atividade cooperativa de reflexão e observação da experiência vivida"(MARIOTTI, 2001, p. 7). Nessa perspectiva diálogo e reflexão são processos que seguem juntos.

Nas ciências da complexidade é comum notarmos várias obras escritas coletivamente em parceria entre diferentes cientistas (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; MORIN; DÍAZ, 2016). Também é possível observar casos da valorização das pesquisas tecidas conjuntamente em equipe, entre diferentes pesquisadores, nesse sentido o relato trazido por ALMEIDA (2004) lembrando a parceria de Ilya Prigogine com Isabelle Stengers, foi uma inspiração interessante que trouxemos como influxo para nossa equipe já em nossas discussões coletivas sobre a relevância do trabalho de equipe na pesquisa em educação logo no primeiro dia de discussão de grupo da equipe dialogal-reflexiva de pesquisa.

Este trabalho que vimos desenvolvendo e ainda em fase de andamento, já tem indicado a relevância da estratégia do grupo, do diálogo e da reflexão para a tessitura de novos modos de construção de conhecimentos na pesquisa em educação na perspectiva da complexidade na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. **Revista FAMECOS**, n.23, abr, 2004. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3251/2511 Acesso em 29 julh. 2023.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educação e democracia: os desafios das universidades públicas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n. 52, p. 1-19, abr. jun. 2019. Disponível em http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/ Acesso em 21 de jul. 2023.

ALVES, Guilherme, SILVA, Fábio. Os desdobramentos de grupos de pesquisa: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**. v. 15, n. 3, p. 928 – 949, set./dez., 2022. Disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/39074 Acesso em 21 de jul. 2023.

DIAS, Jamille Pinheiro. et. al. Uma ciência triste é aquela em que não se dança: conversações com Isabelle Stengers. **Rev. Antropol**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 155 – 186, ago., 2016.

FREIRE, PAULO; FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUSMÃO, Andréia Cristina dos Santos; SANTOS, Solange Maria dos; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Análise da longevidade e do tamanho das coautorias acadêmicas: os caminhares na ciência brasileira. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, e-116156, abr./jun. 2022. https://doi.org/10.19132/1808- 5245282.116156 Disponível em https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/116156 Acesso em: 21 de jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson. (2022). Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, *52*, Artigo e08532. https://doi.org/10.1590/198053148532 Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/6cNpjBBjGGcLcQSzMwK56jg/?lang=pt Acesso em: 21 de jul. 2023.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Diálogos com Morin e Vigotski**: contribuição para estratégias imaginativas na universidade. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. **THOT**. n. 76, out., 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. Conferência Edgar Morin: Fórum de estudos do homem e da vida. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; REIS, Mônica Karina Santos; FRANÇA, Fagner. **Edgar Morin: Conferências na Cidade do Sol**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 66-77.

MORIN, E Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, Edgar; DÍAZ Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

PRIGOGINE, Ilya. Carta para as futuras gerações. In: PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, Razão e Paixão**. 2 ed revista e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. p. 11-18.

MANGHI, Sérgio. Tramas vivas: sujeito, sociedade, mundo. In: PENA-VEJA, Alfredo (org.). **Edgar Morin**: um pensamento livre para o século 21. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

Formação inicial docente à luz da complexidade no século XXI: revisão do tipo Estado da Arte

Sant'Ana, Vaniza Sezinando[1]

Rossetin, Ana Paula Dallagassa [2]

Behrens, Marilda Aparecida[3]

RESUMO

Esta pesquisa se dispõe a investigar e a analisar como o Paradigma da Complexidade pode servir de aporte epistemológico na formação de professores. No contexto, social atual, onde a ciência e a tecnologia desenvolveram-se velozmente impactando diretamente a educação, se faz necessário romper com o paradigma conservador que se caracteriza pelo ensino mecanicista respaldado na fragmentação dos conteúdos e do ensino livresco. Diante disto, o presente estudo se propõe a responder ao seguinte problema norteador desse estudo visa uma reflexão sobre como a epistemologia da Teoria do Pensamento Complexidade pode subsidiar a formação inicial de professores? Para desenvolver esta análise, se fez uso do Estado da Arte, optando pela pesquisa qualitativa e exploratória. Buscou-se fundamentação teórica nos autores; Morin (2005, 2014), Behrens (1999), Farias (2020). Após esse processo de leitura e análise investigativa sobre as pesquisas já desenvolvidas neste campo, que abordam o tema proposto, entende-se que o paradigma da complexidade pode trazer contribuições para subsidiar a formação inicial de professores, podendo contribuir para a formação indivíduos críticos, reflexivos, criativos com atitude e autonomia. No que tange a formação inicial de professores, compreende-se que se faz necessário uma reforma do pensamento que o leve a uma transposição paradigmática, que busca religar saberes, compreender as incertezas, restaurar a ética e a compreensão humana. No entanto, durante esta investigação entendemos que romper com velhos paradigmas trata-se de um forte desfio para os educadores do século XXI, é possível inferir que o paradigma científico se mostra, ainda, muito presente nos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: 1. Paradigma 2. Pensamento Complexo 3. Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da humanidade tem sido marcada por profundas transformações que levam a alterações e redefinições de valores, questionamentos de análises estabelecidas e o surgimento de novas concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento.

Essas mudanças têm repercussões em todas as esferas da sociedade, incluindo a Educação, o que leva a uma constante necessidade de repensar o cenário educacional. É imprescindível reconhecer que a educação, a escola e o papel do professor não podem ser considerados à parte dessas mudanças.

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vanizasezinando@gmail.com
[2] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. ana.rossetin@fidelis.edu.br
[3] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. marilda.aparecida@pucpr.br

Nesse contexto, surge a necessidade de uma reavaliação, de uma reformulação na Formação inicial de Professores, pois ela está intrinsicamente ligada aos paradigmas científicos que a fundamentam, nas palavras de Morin (2014) é necessário “reformar o pensamento”. Esses paradigmas estabelecem modelos e padrões que orientam as relações sociais, influenciam atitudes e podem ser entendidos como um conjunto de crenças que moldam o modo de pensar e agir em um determinado momento histórico, levando em consideração as experiências e vivências de cada indivíduo.

As mudanças na prática pedagógica não se limitam apenas a processos emergenciais sem que haja transformações significativas na formação inicial e contínua dos professores (ESTEVE, 1999; IMBERNÓN, 2016). Portanto, é essencial uma constante reinvenção da docência.

Refletir sobre esses paradigmas exige uma abordagem plural, uma vez que não há apenas um único paradigma dominante a ser seguido. Cada paradigma científico possui suas próprias características e peculiaridades. Portanto, é necessário analisá-los de maneira singular, compreendendo suas especificidades e como eles se manifestam na prática educacional.

Para acompanhar o ritmo das transformações históricas e sociais, é imprescindível um olhar crítico e reflexivo sobre a Formação de Professores. Compreender os paradigmas científicos que a sustentam, permite compreender melhor os processos educacionais e capacita o formador a formar professores mais preparados para atuar de forma significativa em um mundo de constantes mudanças.

Atualmente, vivencia-se um período marcado por intensas mudanças sociais. Apesar disso, o século XXI ainda carrega fortes influências dos paradigmas dos séculos XIX e XX, com destaque para o método cartesiano, conforme descrito por Behrens (1999).

Esse "paradigma cartesiano-newtoniano", em referência aos pensadores Descartes e Newton, não surgiu como um método científico inédito criado por eles. Pelo contrário, esse paradigma conservador ou dominante resultou de uma longa evolução de diversas ciências ao longo de vários séculos.

Entre suas características incontestáveis, pode-se citar o princípio de causalidade, a busca pela certeza, a objetividade e a fragmentação do pensamento. Nesse sentido Morin (2005) corrobora: Um paradigma é um tipo de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre um certo número de noções ou

categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso.

O paradigma é uma maneira de controlar simultaneamente o lógico e o semântico (Morin, 2005, p.112).

Nesse sentido, é possível refletir sobre o papel do paradigma na interação entre a lógica e o significado do discurso. O conceito de paradigma, aquele que desempenha um papel importante no controle simultâneo do aspecto lógico e do aspecto semântico do estudo. Isso significa que ele não apenas molda a forma como as ideias são apresentadas logicamente, mas também afeta o significado e o sentido que é atribuído a essas ideias. Portanto, compreender os paradigmas é essencial para analisar como eles influenciam a estrutura e o conteúdo dos discursos em diferentes contextos.

A Educação, assim como outras áreas do conhecimento, também foi influenciada pelo pensamento newtoniano/cartesiano, e suas contribuições foram (e continuam sendo) tão impactantes que ainda são amplamente presentes na educação atual. Contudo, percebe-se ainda uma visão fragmentada, simplista e linear que impede reconhecer as possibilidades de conexões que poderiam favorecer o atendimento das demandas apresentadas nos processos educacionais cotidianos.

Considerando especialmente a formação inicial de professores, que também se apoia em um paradigma fragmentador e separador, torna-se crucial superar essa abordagem limitadora. É nesse contexto que esta pesquisa se desenvolve. O problema norteador desse estudo visa uma reflexão sobre como a epistemologia da Teoria do Pensamento Complexidade pode subsidiar a formação inicial de professores?

Na contemporaneidade, a abordagem da Teoria do Pensamento Complexo se apresenta como uma possibilidade real, pois ela sinaliza para uma formação integral do indivíduo, na qual, busca superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas em um currículo, segundo Morin (2014) é necessário para avançarmos no processo do desenvolvimento humano adotar uma epistemologia dialógica, capaz de acolher outras epistemologias num viés complementar, é importante religar o conhecimento.

2 METODOLOGIA

No entanto, para que propostas e mudanças se concretizem nesse campo, é fundamental, em primeiro lugar, conhecer o que já foi construído pelas pesquisas, pois elas oferecem contribuições essenciais para fundamentar e orientar os processos formativos. Assim, este estudo tem como objetivo apresentar pesquisas que apresentem a Teoria do Pensamento Complexo como uma epistemologia capaz de subsidiar na formação inicial de professores.

Foi realizado um estudo do tipo estado da arte, pois permite obter informações sobre o que tem sido desenvolvido ao longo dos anos em uma determinada área do conhecimento ou até mesmo em algum tema específico. Conforme apontado por Romanowski e Ens (2006, p.38), a falta de estudos que realizem uma análise abrangente e direcionem para a necessidade de um mapeamento que revele e examine o conhecimento já produzido é evidente. Portanto, a condução de pesquisas nessa modalidade pode ser uma contribuição valiosa para evitar que muitas produções acadêmicas sejam perdidas e que não sejam reaproveitadas por outros pesquisadores.

Para a realização do levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema em questão, foi conduzida uma pesquisa, estabelecendo como critério a busca por dissertações e teses publicadas, optou-se por não colocar data de corte.

Neste cenário optou-se pela base de dados BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, considerando a expressão “paradigma da complexidade na formação de professores”, em junho do ano de 2023, optou-se por essa expressão, escrita conjunta e entre aspas, que resultou em 3 dissertações, conforme ilustrado na Figura 1.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1- Resultados da pesquisa na BDTD

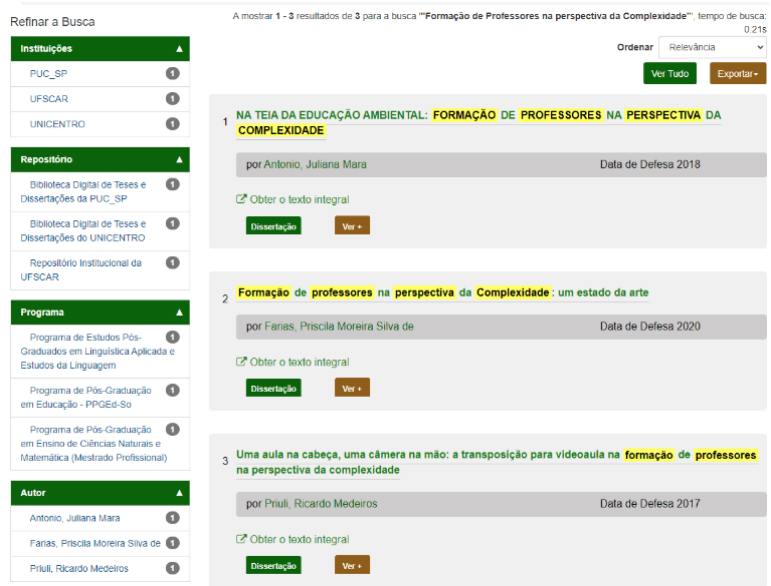

As autoras, 2023 com base na BDTD

No contexto da análise dos trabalhos, conduziu-se uma leitura minuciosa dos textos completos, justificada pelo propósito das pesquisadoras de inventariar as produções acadêmicas a fim de identificar o que essas pesquisas trouxeram como formação subsidiada pela complexidade.

Importante enfatizar que este estudo possui uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória, possibilitando às pesquisadoras uma maior familiaridade com o tema investigado e trazendo subsídios teóricos para a compreensão.

A pesquisa qualitativa tem como propósito, segundo Minayo (1994), abordar aspectos mais profundos das relações e dos fenômenos, envolvendo "significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 1994, p.21-22). De acordo com Triviños (1987), essa abordagem não se limita à aparência dos fenômenos, mas procura entender suas causas, origem, relações e mudanças, esforçando-se para intuir as consequências que podem ter para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). A pesquisa em questão também incorpora dados quantitativos.

3 RESULTADOS

No que diz respeito aos objetivos das pesquisas analisadas, foi possível identificar uma diversidade de abordagens nas investigações. Os objetivos que se

concentram na formação inicial e continuada de professores. Isso inclui a investigação da prática pedagógica dos docentes, a análise dos saberes mobilizados nos processos formativos, a exploração de concepções paradigmáticas, a investigação das crenças dos professores e a ampliação da compreensão das dimensões subjetivas.

Além disso, há ainda o interesse em descrever e interpretar fenômenos relacionados à experiência humana. Essa diversidade de objetivos contribui para uma abrangência mais ampla e rica no campo da pesquisa educacional.

4 FORMAÇÃO INICIAL: A TEORIA DO PENSAMENTO COMPLEXO

A análise realizada nas pesquisas (Antonio, 2018; Farias, 2020; Priuli, 2017) instiga a refletir sobre a formação de professores sob a perspectiva da Complexidade, considerando também suas implicações no contexto atual.

É perceptível que as transformações sociais são numerosas e rápidas, ocasionando mudanças profundas na estrutura da sociedade. Isso resulta em novas demandas e configurações, exigindo dos professores posturas, abordagens e perspectivas renovadas em suas formações para que possam dialogar efetivamente com essas transformações.

É possível destacar nos estudos apresentado por Farias (2020), que apresentou uma revisão da literatura, tendo como base a complexidade na formação docente, na qual constatou que essa abordagem:

Se mostra frutífera ao campo de formação de professores, havendo um consenso nos trabalhos de que formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento (Faria, 2020).

Nesse cenário de dinamismo, torna-se essencial reconhecer o ser humano como um ser multidimensional, composto por diversas facetas e dimensões, entre elas o desenvolvimento e a valorização da condição humana.

Abordagens de pensamento cristalizadas, que se tornam rígidas e inflexíveis, não conseguem acompanhar esse movimento contínuo de mudanças. Da mesma forma, uma visão dicotômica que tende a reduzir questões complexas a dualidades simplistas também se mostra inadequada para compreender e lidar com a complexidade dos desafios educacionais atuais.

Faria (2020) aponta ainda em seus estudos a dificuldade de inserção dos

preceitos da complexidade nos cursos de formação inicial, nesse sentido fica visível a necessidade e a urgência de repensar a formação do professor, afinal se o acadêmico for instigado a aprimorar o exercício da curiosidade, do pensamento, da interação, do diálogo constante, da formulação de questionamentos, certamente com essas capacidades estimuladas e trabalhadas durante a formação inicial, iram possibilitar uma mudança de paradigmas no desenvolvimento profissional. Buscando dessa maneira a superação da visão compartimentalizada do conhecimento, possibilitando a transformação das práticas educativas e consecutivamente dos sistemas educacionais.

Faria (2020) deixa uma reflexão importante, pois considera que já existe um consenso de que os paradigmas da modernidade não dão mais conta das demandas contemporâneas e que a escola, educação e formação de professores caminham em descompasso com a sociedade. Portanto é necessário repensar a educação nas lentes da Complexidade.

A segunda pesquisa analisada de Antônio (2018), apresenta relatos de um curso sobre educação ambiental, destinado a professores que acabaram de finalizar o curso de graduação. No decorrer da pesquisa foi possível identificar que muitos dos professores cursistas apresentavam lacunas em relação aos seus conhecimentos.

Diante disso Antônio (2018, p. 120) destacou “é preciso superar as disciplinas e ir além, comunicar-se, interagir, superar os processos formativos alienados, conservadores e acríticos, seja na formação inicial ou continuada de professores”. Ele apresenta a complexidade como uma perspectiva que pode ser uma facilitadora de entendimento e reconhecimento do professor em sua multiplicidade relacionado a formação humana, que vá além das práticas conservadoras. Nesse sentido é insuficiente apenas entender a complexidade, é preciso vivê-la.

Nos estudos evidenciados por Priuli (2017) o que preconizou foi a busca constate pelo diálogo e pela comunicação, apontada como um dos caminhos possíveis para que os professores desenvolvam seus saberes. O estudo descreve o desenvolvimento e criação de um curso para criar e recriar vídeo aulas, destinado a professores de línguas embasado no design complexo, evidenciando a experiência humana, pois segundo o autor “a participação mais ativa dos docentes e a participação positiva se reflete principalmente no aluno que recebe o material para estudo” (Priuli, 2017, p.1510). Segundo o autor a tecnologia deve ser vista como extensão das capacidades humanas, superando a fragmentação dos saberes.

Nesse sentido, a formação de professores precisa considerar a complexidade dos cenários educacionais, promovendo uma abordagem que reconheça a diversidade e multidimensionalidade do ser humano, ao mesmo tempo em que abraça a incerteza e a fluidez das mudanças sociais. Essa compreensão ampla e reflexiva contribuirá para que os professores estejam preparados para atuar de forma eficiente e inovadora diante das demandas do mundo contemporâneo.

O Paradigma do Pensamento Complexo incorpora a concepção de conjunto, junção, universo e multidimensionalidade. Partindo dessa concepção, percebe-se que tudo está interligado, que há influências mútuas em todas as coisas. Essa perspectiva remete a uma ideia de intercruzamento e entrelaçamento das diversas dimensões da realidade. Corroborando com essa percepção, Morin (2003, p.43) destaca dentro de uma abordagem epistemológica a complexidade como “aquela que provém de complectere (...) significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas, unindo o princípio com o final de pequenos ramos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, orientada pela abordagem da Complexidade, é possível enxergar o mundo como uma intrincada interligação de partes, buscando superar a lógica linear que separa e exclui dimensões de um fenômeno para compreendê-lo em sua totalidade.

Em contraposição à certeza cartesiana, à linearidade causa-efeito, ao determinismo e à visão estrutural, os processos auto-eco-organizadores emergem como um movimento dinâmico, com certo grau de incerteza e no contexto de um universo de probabilidades. Nesse contexto, o pensamento se desenvolve de forma interconectada, e o conhecimento não é estático, mas aproximado e em constante construção. É uma visão que não oferece respostas e receitas prontas, mas estimula o pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Na abordagem da Complexidade, o foco não recai apenas nos resultados finais, mas também nos processos em si. Isso implica que o conhecimento não é algo que pode ser simplesmente inserido no indivíduo, mas sim uma construção contínua e coletiva. Essa perspectiva surge como um desafio, estimulando a não priorização de fragmentos ou uma visão reducionista do todo. Também não se confunde com uma visão holística que negligencia a compreensão das partes.

Para a formação inicial, a abordagem da Complexidade propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora, que demanda a integração de múltiplas abordagens e abrangências. Esse paradigma apresenta-se como uma possibilidade de diálogo com as necessidades da contemporaneidade no contexto da Formação de Professores. Nessa perspectiva, é necessária uma maior atenção para a Formação de Professores, destacando as potencialidades que essa concepção traz para o campo de formação docente.

6 REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. M. **NA TEIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE. 2018. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 94-124.

FARIAS, P. M. S. de. **Formação de professores na perspectiva da Complexidade**: um estado da arte. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: 5 ed. Sulina, 2015.

PRIULI, R. M. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão**: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO**

"ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, p. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em edu- cação. São Paulo: Atlas, 1987.

Formação Integral e o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais no Ensino Básico: a realização de uma Disciplina Eletiva inspirada no universo de Harry Potter.

Silvia Karla da Silva Santana [1]
Joaquim Francisco Dias Setin [2]

RESUMO

As escolas de Educação Integral (ETI) tem como objetivo a formação integral dos estudantes, o que inclui o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais – competências de autorregulação e de convívio em sociedade e com o mundo. Uma das medidas empregadas para realização desse objetivo é a Disciplina Eletiva, cuja função é servir como ponte entre o currículo base, formal, e a formação cidadã. Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência prática educativa para o trabalho de habilidades socioemocionais no contexto da Educação Integral no Ensino Básico. A disciplina teve o universo fictício de Harry Potter como inspiração e disparador cognitivo, atendeu estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e teve como principais resultados um projeto modular, adaptável a diferentes realidades, o qual utiliza de abordagens cognitivistas numa perspectiva interdisciplinar para o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais de colaboração, empatia, tolerância, resiliência e manejo e aceitação das emoções. Trabalhou-se também as Habilidades Cognitivas de raciocínio lógico, concentração, criatividade e estratégia. Os estudantes demonstraram aumento na sensibilidade sobre suas necessidades, expressão de suas angústias e compreensão mais ampla das normas escolares. Os resultados despontam a necessidade de futuro estudo com robustez para melhor analisar o escopo realizado por este trabalho que se planeja realizar ampliando o N amostral e sistematizando nos moldes de uma pesquisa social quali-quantitativa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Educação em Tempo Integral, Projeto de Vida.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018 iniciou-se no estado do Paraná a implantação das escolas de tempo integral, conhecido como modelo Paraná Integral, oferecendo exclusivamente educação em tempo integral, com professores atuando com dedicação exclusiva. Assim como para as demais escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento referência para definição dos objetivos, escopos e conjuntos de aprendizagens no Ensino Básico (BRASIL, 2018), porém no contexto específico das escolas integrais do estado do Paraná, têm-se o Documento Orientador das Escolas

[1] Pós-Graduanda do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Graduada em Geografia – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pós -Graduada em Educação Ambiental – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná - FACET– silviageog@gmail.com
[2] Mestre em Bioética, Licenciado em Ciências Biológicas, Pesquisador pelo Grupo de Pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – joaquimsetin@gmail.com.

de Tempo Integral (DO) que expande a normativa para abarcar as possiblidades que surgem com o regime integral de permanência na escola – o que por exemplo, torna possível incorporar à grade escolar o que noutras escolas de turno único são aplicados no contraturno.

É no DO que se estabelece a oferta de disciplinas da parte diversificada, um complemento ao currículo comum para a formação integral dos estudantes. Tal como Dogliotti *et al.* (2019) discutiram, a formação integral não é circunscrita às disciplinas curriculares, mas na integralidade do estudante e preconiza formação completa, de corpo e mente. Nesse sentido, é premente uma educação que contribua para a construção do Projeto de Vida dos estudantes para que estes se tornem autônomos, solidários e competentes, sendo que dentre as competências necessárias, entre outras, estão as habilidades socioemocionais.

Segundo Payton *et al* (2008) as habilidades socioemocionais são reconhecer e gerenciar seus sentimento e emoções, ter autoconfiança, ter empatia com os outros, resolver conflitos, tomar decisões e definir e atingir metas pessoais e acadêmicas. Essas habilidades são aplicações transversais de conhecimento, valores, atitudes e habilidades que são importantes no processo de desenvolvimento individual e Educação ao longo da vida, como colaboração, empatia, tolerância, administração de conflitos (UNESCO, 2015). A parte diversificada da ETI oportuniza trabalhos nesse sentido com programas como oferta de Componente Eletivo ou Disciplina Eletiva. Essas são disciplinas criadas pelo professor a partir de um mapeamento das aspirações e interesses dos estudantes, suas expectativas e necessidades.

A Disciplina Eletiva tem como objetivo trabalhar conteúdos que ampliem o escopo das disciplinas em concordância com a BNCC e estabelece profunda relação com o Projeto de Vida do estudante – termo esse que passa a ser central nas discussões da formação integral. Projeto de Vida é, portanto, fundamental na formação do estudante, na busca por novos conhecimentos, aquisição e desenvolvimento de habilidades – isso tudo nas mais diversas dimensões da vida humana e da sociedade.

Dada a diversidade de metodologias preconizada para a realização do componente eletivo, abordagens educacionais usando de mídias informais – como o cinema de entretenimento – para o ensino aprendizagem se faz possível, sabendo-se que, como descreveu Fresquet (2017), atividades que utilizam o cinema como

disparador cognitivo tendem a envolver, cativar e proporcionar ambiente imersivo para a abordagem de temas diversos, sendo então de grande relevância para a Educação.

Calcado em experiências anteriores de mesmo cunho e reflexões como as de Good, Setin e Dubiaski-Silva (2016) é possível inferir que tanto temas do currículo comum quanto do diversificado podem ser contemplados em atividades como às quais o componente eletivo se compromete. Além disso, esses mesmos autores detalharam, posteriormente, o sucesso no desenvolvimento de sensibilidade e habilidades emocionais, além da sensibilização para compromisso social e atuação cidadã consciente (SETIN, GOOD, REIS, DUBIASKI-SILVA, 2017). É nessas premissas teóricas que este trabalho se localiza, e tem como objetivo relatar uma experiência prática educativa para o trabalho de habilidades socioemocionais no contexto da Educação Integral no Ensino Básico.

2. DESENVOLVIMENTO

A disciplina foi planejada tendo como princípio norteador do processo auxiliar os alunos a num melhor desempenho nos demais componentes curriculares, desenvolver estratégias para melhor administração de suas emoções, sentimentos e conflitos, trabalhar as Habilidades Socioemocionais de colaboração, empatia, tolerância, resiliência e manejo e aceitação das emoções. Trabalhou-se também as Habilidades Cognitivas de raciocínio lógico, concentração, criatividade e estratégia; da parceria com os demais colegas, foi trabalhado o pensamento científico com os estudantes e os valores de honestidade e responsabilidade.

Para realização dos encontros foram reservadas duas aulas semanais geminadas e o período letivo de um semestre. Oportunizou-se atividades lúdicas que pudessem ser desenvolvidas com estudantes de diferentes anos/séries, com intuito de dar certa maleabilidade ao longo do desenvolvimento, sendo que a disciplina foi ofertada, inicialmente, para alunos de 8º e 9º anos, mas preconizava a abertura para séries mais avançadas - que se concretizou: devido à procura, a disciplina, posteriormente, acolheu alunos dos 7º anos e 2ª série do Ensino Médio).

Uma vez definido o arcabouço teórico e premissas pedagógicas as quais suportaram a disciplina, optou-se, por um nome que, com objetividade, mesmo que curto, inspirasse a ideia de ludicidade e experiências *mágicas*. Portanto, em uma alusão à Escola na qual o personagem Harry Potter (COLUMBUS, 2001) estudou e as possibilidades de aprendizado que os estudantes poderiam encontrar nessa disciplina, optou-se por “Hogwarts é aqui”.

Apesar de não se tratar de uma abordagem gamificada, as atividades relatadas neste trabalho correspondem aos apontamentos de Rutledge *et al.* (2018) acerca da ludicidade na educação, e o emprego do fantástico. Segundo os autores, quando empregados por um educador ou educadora com capacidade criativa tem o potencial de servir como ponte entre o formal e informal no que tange a educação e currículo. Além disso, dado as oportunidades, a disciplina empregou as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem como abordagem, como discutidas por Paiva *et. Al.* (2016), centralizando o processo nos estudantes, o universo de Harry Potter como fonte de disparadores emocionais e cognitivos e tendo a professora como mediadora.

Pensando na replicabilidade da disciplina em anos futuros e por diferentes educadores e educadoras, a disciplina foi planejada num caráter modular, ou seja, com uma linha de desenvolvimento que segue certa cronologia, mas cujas partes que a compõem – os encontros semanais – caso separados dos demais e aplicados em ordem diferente ou incompletos, não comprometessem o projeto como um todo, sendo assim, as diferentes atividades podem ser adaptadas a diferentes realidades institucionais com maior facilidade.

Tendo isso em consideração, foram definidos como conteúdos estruturantes da disciplina: Modelagem em porcelana fria, para exercício da habilidade de criatividade, transversal à disciplina de Arte; plantas e ervas medicinais, valorizando o conhecimento ancestral e transversal à disciplina de Ciências; Quadribol – esporte criado no contexto do universo fictício de HP, adicionando uma dimensão de exercício físico; Xadrez Bruxo/Xadrez Humano, uma adaptação do Xadrez na qual os alunos são as peças do jogo.

Neste ponto é importante ressaltar que se optou numa abordagem que buscasse a prática em transdisciplinaridade, como discutida em Garrafa (2006), portanto uma abordagem complexa e sistêmica, que vai para além das disciplinas e não elenca objeto – seja conteúdo, estudante ou educador – mas releva a intersubjetividade da realidade e, consequentemente, do ambiente educacional. No decorrer das atividades, conexões com as demais disciplinas do currículo base foram estabelecidas, trabalhou-se com profissionais de outras áreas, estimulou-se a autonomia dos estudantes e, em dados momentos, as atividades foram desenvolvidas numa perspectiva horizontal, não hierárquica, permitindo inclusive a adaptação do escopo da atividade às demandas emocionais emergentes dos estudantes, para além

do que se havia planejado, tendo como resultado algo maior do que a soma de disciplina – estudantes – professora.

2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Primeiramente, foi apresentado o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (COLUMBUS, 2001), para ambientar os estudantes. Em seguida, foi realizada a atividade usando o Espelho mágico de "Ojesed", capaz de emular o desejo mais profundo de quem se vê refletido nele. Nessa atividade, os estudantes foram provocados a refletir sobre seus sonhos e projeto de vida, para então escrevê-los em uma nota adesiva e colá-la em um espelho, fazendo uma alusão ao que estariam vislumbrando no Espelho de Ojesed.

No universo de Harry Potter, o personagem principal carrega consigo tudo de mais importante em uma mala conhecida como malão. Inspirado nessa premissa e com o objetivo de incentivar os alunos a refletir a respeito de suas trajetórias até o presente, os estudantes foram convidados a colocar em uma réplica desse malão, de forma simbólica, um pouco de suas histórias, na atividade "O que carrego em meu malão". Cada estudante recebeu uma réplica para recortar e montar e uma folha de papel com roupas desenhadas. Durante a atividade, alguns estudantes se emocionaram com as lembranças do que já viveram, ou pela perda de entes queridos durante a pandemia. Alguns, ao invés de fazê-lo nas peças de roupas, decidiram escrever numa carta contando sua história de vida.

Alguns estudantes colocaram dentro do malão uma dobradura de papel simulando um animal, dizendo ser o seu "Patrono", que no universo de Harry Potter se trata de um feitiço de proteção, que é invocado a partir de uma lembrança feliz. Ainda nessa premissa, foram realizadas outras duas atividades, em diferentes momentos, intituladas "O que te prende" e "O que te liberta", realizadas em dois momentos, consecutivos, sendo palco de alguns dos momentos mais emocionantes de todo este trabalho.

Na atividade "o que te prende?" os estudantes escreveram em folhas de papel quais são as experiências e sentimento que os impedem de realizar seus sonhos e foram orientados a pendurar esses papéis, enrolados, dentro de uma gaiola. Foi um momento disparador de muita reflexão e conexões, alguns estudantes optaram por compartilhar seus escritos enquanto outros, mais introspectivos, tiveram dificuldades para verbalizar. Contudo, todos participaram e colaboraram para a atividade, apesar das fortes emoções.

ISSN: 2176 - 1396

Finalizada a atividade “O que te prende”, foi reproduzido o trecho do filme *Harry Potter e a Câmara Secreta* (COLUMBUS, 2002), no qual aparece uma fênix – ser mitológico que no universo de Harry Potter é capaz de curar com suas lágrimas. Nessa cena, a fênix cura uma ferida que seria fatal ao protagonista, salvando a vida dele. Cada estudante recebeu uma folha de papel com o desenho de uma gota, representando as lágrimas da fênix, na qual escreveram o que pode ser feito para mudar as situações que os prendia. Essas lágrimas foram levadas pelos alunos com a orientação de serem colocadas em um lugar à escolha deles, para lembrá-los do que precisam trabalhar para se libertarem de suas más lembranças e curá-los.

Finalizando a atividade, foi servido um pouco de água para cada aluno, que foram orientados a mentalizar que a varinha que a professora tinha em mãos era, realmente, mágica, e que, depois de um encantamento, aquela água passaria a ter a mesma propriedade das lágrimas de fênix para “curar suas feridas”. Ao sinal da professora, todos tomaram dessa água, de forma muito solene e muitos se emocionaram.

Na semana seguinte foi realizada a atividade Aula de Poções, quando cada estudante foi provocado a pensar nas necessidades das pessoas e a elaborar uma poção para suprir tais necessidades. Algumas das “poções” criadas por eles foram a Poção do Bom Aluno, com ingredientes como perseverança, atenção, dedicação, motivação; a Poção da Felicidade, que era, na realidade, uma receita de bolo de chocolate feito pela mãe de uma das alunas participantes; Poção do Amor, cujos principais ingredientes eram companheirismo, confiança, carinho – explica-se tratar-se de uma poção de um amor fraterno, não romântico. Tal atividade contribuiu para a discussão sobre o que realmente importa na vida, como estar com pessoas de quem se gosta, confia e cuida, bem como as habilidades que devem ser desenvolvidas para que se obtenha o sucesso acadêmico.

Esses resultados corroboram os apontamentos de Bonfante (2019) sobre a importância do trabalho das habilidades emocionais dos estudantes na educação. Considerando as características dos estudantes participantes, foi perceptível o aumento progressivo no engajamento e sensibilidade. Ao longo das atividades, notou-se que os estudantes encontraram local seguro e ferramentas para expressar as angústias acumuladas do período pandêmico. Importante, pois, é sabido que, no Brasil, os impactos da pandemia COVID-2019 nos estudantes do ensino fundamental vão desde quadros menores de ansiedades quanto a quadros clínicos de transtornos

ansiosos, sintomatologia depressiva, além de dificuldades em lidar com o luto e o isolamento (BORGES, NAKAMURA, ANDAKI, 2022).

Apoiado no contexto supracitado de interdisciplinaridade em Garrafa (2006) com a intenção de transversalizar com os demais componentes curriculares, foi trabalhado a criatividade dos estudantes, realizando a atividade “Oficina de Varinhas”, como disparador para a reflexão sobre os conceitos de ética e moral, com a elaboração de uma lista de regras para o uso das suas varinhas, tendo como questão norteadora “em que circunstâncias seria correto apelar para a magia para resolver nossos problemas?”, promovendo reflexão e discussões sobre o porquê da existência de leis e regras em nossa sociedade e a importância de elas serem cumpridas.

De forma similar, relataram Good, Setin e Dubiaski-Silva (2015) o uso de uma animação japonesa como disparador cognitivo para ensino-aprendizagem em ética, Bioética e Direitos Humanos. Neste estudo, temas densos e complexos, que seriam desafiadores no contexto da sala de aula, foram debatidos e apropriados pelos estudantes. Um resultado curioso deste trabalho é que no momento de devolutiva os estudantes relataram que não mais encaram as regras escolares como simples proibições sem motivo e que estavam mais dispostos a cumpri-las.

Esse resultado em específico corrobora, no contexto no qual este trabalho foi realizado, os apontamentos de Boonen (2011) acerca da Justiça Restaurativa na educação. A autoridade esclarecida ao invés da política que vigia, captura e pune, tende a fomentar um trabalho cooperativo dentro da comunidade escolar. Principalmente em se tratando de alunos que, não raro, enxergam quem zela pelo cumprimento das leis na sociedade, ou o cumprimento das regras nas instituições como seus rivais (PICCIRILLO, GOMES e KOMATSU, 2022).

A etapa seguinte transversalizou o escopo da Disciplina Eletiva com a Disciplina de Ciências, com a atividade Aula de Herbologia – ciência fictícia do universo de Harry Potter dedicada ao estudo, cultivo e utilização de plantas mágicas. Essa atividade exigiu um preparo baseado na investigação sobre que plantas medicinais e culinárias faziam parte da vida dos estudantes da região. Para além do conteúdo programático de Ciências da Natureza, incorporou-se à atividade temas acerca do conhecimento ancestral, que, de acordo com Biasi e Padilha (2021) trata-se do conhecimento é que transmitido oralmente de geração em geração.

Os estudantes foram convidados a levar folhas de plantas medicinais que tinham em casa, resultando em maços de erva cidreira, capim limão, hortelã, boldo,

camomila e erva mate. A professora deu uma breve explicação acerca da utilidade e importância dessas plantas e exibiu uma reportagem sobre medicina natural e a importância do conhecimento ancestral, para o avanço da ciência e da medicina tradicional.

Com o objetivo trabalhar o raciocínio lógico, a interação e a disponibilidade em receber comandos dos colegas e foi realizada em parceria com o professor da Eletiva de Xadrez uma aula de “Xadrez Bruxo”, que se trata de um Xadrez Humano, no qual, os alunos eram as peças do tabuleiro e deveriam se movimentar sobre ele a partir das orientações de outros colegas. Objetivando trabalhar as habilidades motoras, o trabalho em equipe, cumprimento de regras, atenção e estratégia, firmou-se uma parceria com o time de Quadribol (um esporte do Universo Harry Potter) da cidade de Curitiba, no qual o técnico e alguns jogadores foram até a escola apresentar o esporte aos estudantes.

Numa análise *a posteriori*, considerando os produtos e autoavaliação realizada pelos alunos percebeu-se que as atividades oportunizaram introspecção e reflexão sobre emoções e sentimentos e, demonstrando maior disposição para as atividades curriculares. É importante ressaltar que para Canetieri, Paranahiba & Santos (2021) a BNCC não é muito clara sobre como trabalhar Habilidades Socioemocionais e que os materiais norteadores dessa prática nem sempre são muito claros ou instrutivos sobre como trabalhá-las, resultando numa carência de materiais que auxiliem o professor no desenvolvimento de atividades nesse escopo e, ao mesmo tempo, que possam ser adaptadas às diferentes realidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Suportado pela literatura e nos resultados deste trabalho, é possivel inferir que mídias informais são relevantes disparadores de procesoss cognitivios e emocionais que colaboram não apenas com a abrodagem de componentes curriculares formais mas, também, para a formação integral dos estudantes colaborando com a Educação, quando esta é dedicada para uma aboragem para além da conteudista e bancária.

A realização de uma disciplina eletiva usando do universo fictício de Harry Potter como inspiração permitiu trabalhar as habilidades socioemocionais como previsto pelos documentos norteadores da ETI numa abordagem interdisciplinar com resultados significativos não apenas para o desempenho escolar dos estudantes como comportamental. Apesar dos resultados, este trabalho desponta a necessidade de estudo sistematizado e com metodologia robusta para melhor compreender e

ISSN: 2176 - 1396

analisar os resultados aqui debatidos. Considera-se a possibilidade da replicação da disciplina amparada por um projeto de pesquisa nos moldes de Pesquisa Social.

As escolas de educação integral são campo fértil para projetos tais como o relatado neste trabalho, por oportunizar tempo e estrutura que, relatado na literatura, faltam para as instituições de turno regular. A falta de formação, tempo hábil e estrutura para o trabalho das habilidades socioemocionais representam uma falha grave no sistema de educação básica, uma vez que se tem de um lado a importância dessas para o desenvolvimento dos estudantes e a falta de abordagens práticas nesse sentido nas escolas.

REFERÊNCIAS

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; PADILHA, Jandaíra Belino. Corpo território: O conhecimento ancestral resistindo ao tempo, a história e a memória da mulher Kaingang. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 199-221, jul-dez 2021. Semestral.

BONFANTE, R. **Habilidades socioemocionais na escola**: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental. Curitiba: Juruá, 2019.

BOONEN, P. M. **A Justiça Restaurativa, um desafio para a Educação**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011.

BORGES, J. A.; NAKAMURA, P. M e ANDAKI, A. C. R. Alta prevalência de ansiedade e sintomatologia depressiva em adolescentes na pandemia da COVID-19. In.: **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação, 2018

CANETTIERI, M. K., PARANAHYBA, J. C. B., SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. Educação & Formação, vol. 6, núm. 2, e4406, 2021Universidade Estadual do Ceará

DOGLIOTTI, P. *et al.*Cuerpo, sujeto y saber en un Espacio de Formación Integral. **Revista de Extensión Universitaria**, n. 10, p. 124-136,2019.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes da Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GARRAFA, V. Multi-inter-transdiscilinaridade, complexidade e totalidade concreta em bioética. In.: GARRAFA, V.; KOTTOW, M. e SAADA, A. **Bases conceituais da Bioética:** enfoque latino-ameriano. Campanário – SP: Gaia, 2006. (p. 73-86)

GOOD, C.; SETIN, J. F. D; JOAY, D. R.; ROSA, J. F.; PAULA, M. A. E DUBIASKI-SILVA, J. D. Relato de experiência sobre o uso de uma animação japonesa na reflexão sobre temas interdisciplinares no Ensino Médio In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL /

ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. **Anais do Evento**... Lages: UNIPLAC, 2015. p.1 – 9

GOOD, C; SETIN, J. F. D. E DUBIASKI-SILVA, J. Educação em Bioética e Direitos Humanos na formação docente inicial: relato de experiência do subprojeto de Ciências Biológicas do PIBID-PUCPR. In.:RENK, V. (Org.) **Bioética e Educação:** múltiplos olhares.Curitiba: Editora Prismas, 2016. (p. 211-241)

HARRY Potter e a Câmara Secreta. Direção de Chris Columbus. Produção David Heyman. Estados Unidos da América, Grã Bretanha e Irlanda do Norte. Warner Bros. Entertainment, 2002

HARRY Potter e a Pedra Filosofal. Direção de Chris Columbus. Produção David Heyman. Estados Unidos da América, Grã Bretanha e Irlanda do Norte. Warner Bros. Entertainment, 2001

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO. I. R. e QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de aprendizagem: Revisão Integrativa. In.: **SANARE**, v.15, n. 02, p.145-153, 2016

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Documento Orientador da Educação em Tempo Integral. [Versão Preliminar]. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ysro9hTGUbdpTuBaPUSOgHMFUAHvzX-x/view Acesso em:06/08/2023

PAYTON, J. *et al.* The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to Eight-Grade students. Findings from three Scientific Reviews Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, 2008. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf Acesso em 06/08/2023

PICCIRILLO, D.; GOMES, A. M. M. e KOMATSU, A. V. “Quem confia m polícia?”:as atitudes dos adolescentes fgrente à autoridade policial. In.: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 20, n. 3, p. 1-22, 2022.

RUTLEDGE, C.; WALSH, C.; SWINGER, N.; AUERBACH, M.; CASTRO, D.; DEWAN, M.; KHATTAB, M.; RAKE, A.; HARWAYNE-GIDANSKI, I.; RAYMOND, T. T.; MAA, T. e CHANG, T. Gamification in Action: Theoretical and Practical Considerations for Medical Educators. In.: **Academic Medicine**, Vol. 93, No. 7, p. 1014-1020, 2018

SETIN, J. F. D.; GOOD, C.; REIS, J. S. E DUBIASKI-SILVA, J. Direitos Humanos e Diversidade: perspectivas da docência no subprojeto de Ciências Biológicas do PIBID/PUCPR. In.:EYNG, A. M. (Org.) **Direitos Humanos e Diversidade:** Perspectivas da Docência no PIBID/PUCPR. Curitiba: CRV Editora, 2017)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**.Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311 Acesso em 06/08/2023.

TRANSDISCIPLINARIDADE EM GEOMETRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Adriano Aparecido da Silva[1]

Ettiène Cordeiro Guérios[2]

RESUMO

Este texto, resumo expandido de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, tem como objetivo apresentar uma possibilidade de ensino da Geometria que acolha a transdisciplinaridade, na perspectiva da teoria da complexidade. O estudo se caracteriza pela exploração de conceitos geométricos de maneira transdisciplinar, oportunizando o conhecimento pertinente nos estudantes e, portanto, respondendo ao seguinte problema: como explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar, a fim de possibilitar o conhecimento pertinente nos estudantes? Para esse fim, optamos por uma abordagem qualitativa exploratório-explicativa, do tipo intervenção, utilizando triangulação de instrumentos de coleta de dados, incluindo observação com diário de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram analisados usando o método dos núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006). A pesquisa mostrou que, após a aplicação de uma sequência didática, os estudantes compreenderam que a Geometria está presente em seu cotidiano, reconhecendo-a nos mínimos detalhes e com apropriação significativa desses conhecimentos. Além disso, foi possível perceber que parte dos alunos conseguiu realizar um processo significativo de reforma do pensamento, superando uma visão limitada, fragmentadora e simplificadora do mundo, no que se refere à noção de Geometria, o que tornou o conhecimento mais integrado, contextualizado e complexo.

Palavras-chave: Complexidade. Aprendizagem de Geometria. Ensino de Geometria. Ensino transdisciplinar. Sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, que emergiu de um descontentamento do pesquisador quanto à sua [1]prática docente no ensino de Geometria.

No início de sua carreira como professor de Matemática, o pesquisador vivenciou um dilema: ao substituir uma docente em turmas do 3º ano do Ensino Médio, notou que a professora de Biologia, que frequentemente precedia às suas aulas,

[1] Mestre em Educação, professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e e-mail: adriano.silva@ufpr.br
[2] Doutora em Educação Matemática, professora da Universidade Federal do Paraná, e-mail: ettienecg@hotmail.com

utilizava apenas gizes e o quadro para desenhar seres vivos. Tal prática, aparentemente ultrapassada e ineficaz, gerou certo descontentamento no pesquisador, que questionou a ausência de recursos tecnológicos para proporcionar aos estudantes um aprendizado mais contextualizado e preciso sobre Biologia. Entretanto, ao refletir sobre a situação, percebeu que a realidade e o contexto em que a professora e a comunidade estavam inseridas impediam que essas tecnologias fossem facilmente utilizadas e que seu julgamento inicial havia sido prematuro e equivocado. Reconheceu, portanto, que a prática da professora tinha, sim, potencial pedagógico, ao despertar a curiosidade e a imaginação dos alunos em relação aos seres vivos.

A partir desse episódio, o pesquisador começou a questionar mais profundamente sua própria prática docente e a buscar subsídios e possibilidades de exploração dos conceitos geométricos. Essa experiência também trouxe consigo uma indagação. Isso porque temos em mente que a Geometria pode ser percebida como uma disciplina dedicada ao estudo e compreensão do espaço que habitamos, explorando a forma, tamanho, posição e propriedades dos objetos que o compõem, analisando a relação entre pontos, linhas, superfícies e corpos por meio de conceitos matemáticos, permitindo compreender a estrutura e as características do mundo físico. Desde a Antiguidade, a Geometria desempenhou um papel vital no desenvolvimento das civilizações, dando confiança à arquitetura, à cartografia, à engenharia, às artes e às ciências naturais, além de um papel fundamental na formação da lógica e do pensamento abstrato. Tendo isso em vista, como podemos assentir em um ensino da Geometria pautado única e exclusivamente pelo uso de demonstrações e apresentações de teoremas e formas integralmente abstratas?

2 EXPLORANDO AS FRONTEIRAS DA GEOMETRIA

Embora aprender e ensinar a Geometria por meio de axiomas, teoremas e definições tenha sua potência pedagógica, pode levar a erros e ilusões. É crucial refletir sobre o significado de compreender os padrões e as construções geométricas presentes no espaço, simplificando teorias previamente demonstradas para que possamos apreender a presença desses elementos geométricos em nossa vida. Entretanto, não é suficiente que o conhecimento seja desenvolvido somente mediante formalização e abstração.

O espaço é geométrico, não sendo possível pensar na Geometria sem a perceber no mundo à nossa volta. Essa afirmação nos faz refletir sobre o real valor de uma abstração desenfreada, sem contextualização e pertinência. Considerando isso, é necessário um entendimento, mesmo que prematuro, do que é conhecimento pertinente, na concepção da teoria da complexidade. Consoante Morin (2015, p. 15),

> [...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

O conhecimento pertinente, portanto, pertence ao objeto que está sendo explorado e ao indivíduo que o explora. Quando falamos em Geometria, essa dimensão torna-se ainda mais visível, afinal, nos referimos ao entendimento da Geometria como o estudo do espaço em que vivemos. Como temos em Silva:

> O conhecimento pertinente é, portanto, aquele relacionado à compreensão da complexidade e ao reconhecimento da diversidade dos sistemas que a compõem, isto é, o conhecimento pertinente é aquele que "deve enfrentar a complexidade" (MORIN, 2000, p.36). Quando compreendemos, mesmo que parcialmente, a complexidade de determinado fenômeno ou objeto, desenvolvemos um conhecimento pertinente, afinal agora o saber é capaz de refletir a realidade na sua totalidade, tornando esse conhecimento relevante para a vida do estudante, para lidar com as incertezas do mundo e tomar decisões ainda mais fundamentadas no que é conhecido. (SILVA, 2023, p. 30)

Posto isso, o objetivo da pesquisa consistiu em apresentar uma possibilidade de ensino da Geometria que acolhesse a transdisciplinaridade, na perspectiva da teoria da complexidade, a partir do conhecimento do espaço em que os educandos vivem e dos saberes que vão além dos limites da Matemática disciplinar e curricular, encontrando subsídios e possibilidades de exploração, a fim de responder: como explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar, visando a possibilitar o conhecimento pertinente nos estudantes?

Nesse sentido, a Geometria não pode ser ensinada apenas de maneira isolada, mas, sim, em um contexto transdisciplinar, que leve em conta a complexidade dos sistemas que envolvem o espaço e suas interações com outros saberes. Além disso, é importante considerar a complexidade da Geometria em relação aos seus aspectos culturais, históricos e sociais, uma vez que esses elementos estão intrinsecamente

ligados à construção dos conceitos geométricos. Assim, um ensino da Geometria que leve em conta a complexidade desses aspectos pode ser mais significativo e enriquecedor para os estudantes.

Segundo Morin (2008, p. 12), "[...] a complexidade é a união indissociável do simples e do complexo, do múltiplo e do uno, do heterogêneo e do homogêneo, do aleatório e do determinado". Trata-se de

> [...] um tecido [...] constituinte heterogênea inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem no mundo fenomênico (MORIN, 2008, p. 13).

Sem pormenores, a complexidade implica interações e relações que podem causar transformações imprevisíveis. Por isso, implica adotar uma abordagem transdisciplinar e uma postura epistemológica que aceite a incerteza e a imprevisibilidade, para lidar de forma mais efetiva com a realidade complexa em que vivemos. Como corrobora Morin (2015, p. 50),

> os problemas contemporâneos são cada vez mais multidimensionais, globais e complexos, abrangendo ao mesmo tempo a economia, a política, a ecologia, a cultura, a educação, a ética e o conhecimento. São problemas que exigem uma abordagem transdisciplinar, uma visão global, uma atitude responsável e uma compreensão profunda da natureza humana e das condições históricas e culturais em que surgem.

Com o intuito de compreender a extensão das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo e identificar possíveis lacunas a ser abordadas em investigações futuras, realizamos uma revisão sistemática abrangente. Para garantir a qualidade metodológica, adotamos um protocolo rigoroso de revisão sistemática, proposto por Costa e Zoltowski (2014).

Cabe destacar que o problema que estimulou a investigação foi a seguinte questão: como explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar, a fim de possibilitar o conhecimento pertinente nos estudantes? Nesse contexto, salientamos que o objeto de estudo estava intimamente ligado à transdisciplinaridade, em consonância com o pensamento complexo e a teoria da complexidade, na perspectiva de Edgar Morin.

Foram realizadas buscas por pesquisas nas áreas de educação e educação matemática, considerando um intervalo de tempo entre 2000 e 2020, tomando como

referência o ano de publicação do livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000), obra fundamental para estudos sobre a teoria da complexidade aplicada à educação. Quanto aos idiomas, foram considerados o português, o espanhol e o inglês, por serem os três mais falados nas Américas.

Para o desenvolvimento da revisão sistemática, selecionamos as seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC), Catálogo de Periódicos da CAPES, com acesso gratuito às bases pagas utilizando a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), Scientific Electronic Library Online for Education (EDUCA SciELO) e Rede de Revistas Científicas da América Latina, Espanha e Portugal (Redalyc).

Utilizamos os seguintes descritores e termos relacionados: “complexidade”, “pensamento complexo”, “teoria da complexidade”, “transdisciplinaridade”, “interdisciplinaridade”, “prática de ensino”, “prática educacional”, “prática docente”, “didática”, “processos didáticos”, “formação de professores”, “formação docente” e “geometria”, organizados por operadores booleanos. Como resultado, observamos uma escassez de trabalhos que envolvem Geometria, transdisciplinaridade e complexidade.

Tendo isso em vista, desenvolvemos uma pesquisa exploratória-explicativa de natureza qualitativa, empregando a metodologia da intervenção. Para a coleta de dados, procedemos a uma triangulação de instrumentos para garantir a rigorosidade metodológica, incluindo observação com diário de campo, questionário de reconhecimento e questionário de reflexos, além de entrevista semiestruturada. A análise desses dados foi realizada utilizando o método dos núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006).

A intervenção foi desenvolvida em três turmas regulares da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Paraná, apoiada por termo de concordância para pesquisa científica e autorização dos Comitês de Ética do Núcleo de Educação e da Universidade Federal do Paraná. Os participantes foram os 49 estudantes regularmente matriculados que aceitaram, com autorização dos responsáveis legais, a participar de todo o processo de pesquisa.

As atividades da intervenção foram desenvolvidas por meio de uma sequência didática para o ensino de Geometria, elaborada cuidadosamente de modo a acolher a transdisciplinaridade na perspectiva da teoria da complexidade como princípio

norteador, conforme o objetivo já anunciado. É importante notar que, ao elaborar essa sequência didática, foram considerados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os planos do Novo Ensino Médio (NEM), os quais foram oficialmente propostos e estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEED-PR).

Antes de iniciar a intervenção em si, foi fundamental organizar e estruturar as atividades e conteúdos que seriam explorados pelo professor e pelos estudantes durante as aulas. Isso porque a sequência didática é a estrutura que define como os conteúdos e atividades serão abordados. Segundo Zabala (1998, p. 18), os elementos que as compõem são utilizados para definir sua estrutura, constituindo, sem entrar em detalhes, "[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

A fim de iniciar a construção dessa sequência didática, foi elaborado um circuito em consonância com os conteúdos matemáticos previstos para o ano letivo dos participantes da pesquisa, bem como os conhecimentos e conteúdos, que foram abordados em três etapas programadas: (i) Gravidade e o conceito de Geometria; (ii) Compreendendo a Geometria dos répteis; (iii) Geometria Molecular e a relação de Euler. É importante destacar que tanto o circuito quanto a própria sequência didática foram alterados durante a prática, considerando a dinâmica inerente à sala de aula, os interesses, observações e questionamentos dos estudantes. A Figura 1 ilustra o caminho central da sequência didática desenvolvida com os estudantes.

Figura 1 – Desenho do caminho medular da sequência didática

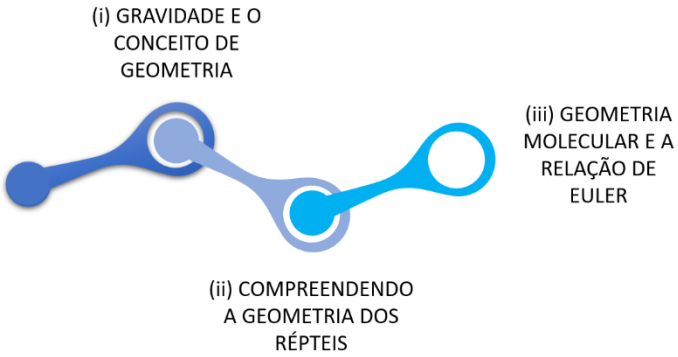

Fonte: Silva (2023, p. 75).

A sequência didática em questão foi desenvolvida a partir da interação com o

conteúdo matemático do currículo e sua organização, levando em consideração os requisitos necessários para o avanço do conhecimento. Por exemplo, o ensino e a aprendizagem da Geometria Espacial exigem conhecimento prévio da Geometria Plana. No entanto, é fundamental que o professor se desvincule do que é rígido, compreendendo que mesmo essas estruturas estabelecidas podem e devem ser modificadas, caso a dinâmica da sala de aula exija essa adaptação.

Observe que, à luz de uma perspectiva mais rasa, pode emergir uma ilusão de que a sequência didática é sempre uma abordagem fragmentada e compartimentada, produzida sem uma visão integrada e complexa. No entanto, cabe destacar que a abordagem da complexidade, como paradigma educacional inovador, não nega a importância da organização das aulas pelos professores. Em vez disso, uma perspectiva mais ampla é essencial para garantir que essa sequência seja a mais adequada para alcançar os objetivos educacionais esperados.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Posteriormente à aplicação da sequência didática, a pesquisa revelou que os alunos tiveram dificuldades em definir a Geometria como uma ciência ou estudo. Suas definições geralmente retrataram a Geometria como um emaranhado confuso de formas e figuras, sem envolver seu vínculo com a ciência e a Matemática. Além disso, a prática docente tradicional não os ajudava a perceber a Geometria como parte do espaço em que vivem, a menos que fossem apresentadas as figuras geométricas regulares e usuais.

Por outro lado, ao adotar uma abordagem complexa e transdisciplinar, os estudantes aprenderam a reconhecer a presença da Geometria em sua realidade e a compreendê-la como o estudo do espaço em que vivem. Suas definições passaram a ser embasadas em conhecimento pertinente, abrangendo conceitos essenciais sobre espaço, materialidade e conhecimento científico, e transcenderam o ensino abstrato em sala de aula, de modo que eles foram capazes de perceber que as formas não necessariamente são regulares, tendo em vista que tudo que existe de material no universo é geométrico. Mais do que isso, o termo “geometria” foi ressignificado.

Os estudantes não apenas conseguiram compreender a regularidade da Geometria que lhes foi ensinada nos anos anteriores, mas também foram capazes de aplicá-la em situações práticas e reconhecer sua presença nos mínimos detalhes. Sua

habilidade de extrapolar os conceitos aprendidos para além do ambiente escolar demonstra uma compreensão profunda e uma capacidade de percepção de conhecimento para situações do mundo material.

A pesquisa também mostrou que a preparação adequada das aulas, considerando os comportamentos e perfis dos alunos, foi fundamental para engajar os alunos nessa abordagem. Por fim, a prática transdisciplinar promoveu uma mudança significativa na visão deles sobre a Geometria, levando-os a percebê-la como parte integrante do mundo em que vivem, ou seja, em resumo, o estudo evidenciou que a prática transdisciplinar em Geometria resultou em mudanças conceituais e reforma de pensamento, permitindo que os alunos integrassem os conceitos pensados à sua realidade cotidiana e compreendessem melhor as relações espaciais em seu ambiente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão de literatura. *In*: KOLLER, S. *et al*. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MORIN, E. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, A. **Complexidade e transdisciplinaridade na prática docente de Geometria**. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES COM ORGANISMOS MULTILATERAIS (OCDE E UNESCO)

Andréia Aparecida Simão[1]

Maria de Lourdes pinto de Almeida[2]

RESUMO

Este texto é um recorte, oriundo de tese de doutorado e tem por objetivo compreender a construção das competências socioemocionais, identificando-as nas relações com Organismos Multilaterais (OCDE, Unesco). Este processo de apreensão de conhecimento nos leva a problematizar como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais – OCDE e Unesco? O plano teórico-metodológico tem por base o materialismo histórico-dialético para o delineamento da relação educação e trabalho pelas políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental articulada ao procedimento de análise de documentos com abordagens da pesquisa qualitativa. A base empírica está na análise dos documentos: Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015) e Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1998). O enfoque teórico tem bases nos autores: Marx e Engels (1999); Thompson (1981), Heckman; Pinto; Savelyev (2013), Saviani (2013), Virgínia Fontes (2016). Os resultados apontam para as competências socioemocionais estarem intrínsecas à racionalidade econômica impulsionando o sujeito a ter sucesso na vida e que a educação está sendo a via-sustentáculo das expectativas capitalistas. Concluímos que as competências socioemocionais perpassam a formação do trabalhador, pela via do movimento do capital onde o indivíduo busca a superação de si no sentido de se tornar outro.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. OCDE. Unesco. Formação do trabalhador.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de algumas das reflexões realizadas na tese de doutorado e tem por objetivo compreender a construção das competências socioemocionais, identificando-as nas relações com Organismos Multilaterais (OCDE, Unesco). Esse processo de apreensão de conhecimento, leva-nos a problematizar como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais – OCDE e Unesco? O plano teórico-metodológico tem por base o materialismo histórico-dialético para o delineamento da relação educação e

[1] Doutora em Educação pela Unoesc. Cursando Pós- Doutorado em Políticas Públicas e Direitos Humanos na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR simão.andreia@pucpr.br
[2] Doutora em Educação com Pós- Doutorado pela Unicamp. Docente Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM malu04@gmail.com

trabalho pelas políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental articulada ao procedimento de análise de documentos com abordagens da pesquisa qualitativa. A base empírica está na análise dos documentos: *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) e *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (UNESCO, 1998).

No decorrer da nossa investigação presenciamos no contexto neoliberal um olhar voltado para educar o sujeito não somente cognitivo, mas suas questões emocionais e convívio social para a esfera mercadológica. Contudo, nessa lógica, o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas aliadas às socioemocionais é transportá-las ao horizonte do sujeito, proporcionando acúmulo de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e emocionais em prol da atual conjuntura capitalista. Assim, o sujeito está pré-determinado a “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013), a se atualizar constantemente e se ocupar da “formação da consciência social e de suas tensões” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ao atravessar as dimensões da vida humana, a racionalidade neoliberal possui ação coercitiva através da ativa concorrência não se reduzindo somente à esfera econômica (DARDOT; LAVAL. In: KEN OTA; ANDRADE, 2015). A absorção de outros espaços da vida do ser se estende à lógica do mercado, aos modelos de gestão empresariais que desencadeiam reformas e políticas públicas. Na medida em que o capital não é passível de auto desenvolvimento, auto sustentável, precisa de resultados práticos e bem conduzidos, alargando o efeito de processo heterogêneos passando sua extensão a inúmeras atividades, instituições e relações sociais (DARDOT; LAVAL. In: KEN OTA; ANDRADE, 2015).

De forma autônoma, o capitalismo busca ascensão social, política e econômica em movimento circular, reaparecendo, interrogando e recategorizando (THOMPSON, 1981). Pragmaticamente, o empresariado se apropria dos ramos de atividades, sejam industriais, comerciais ou de prestação de serviços em incessante empenho em globalizar seus interesses marcando e redirecionando normas e regras, pois o capital na totalidade de suas relações, “[...] é uma categoria operativa que cria leis de seu próprio desenvolvimento, e o capitalismo é o efeito, nas formações sociais, dessas leis” (THOMPSON, 1981, p. 73). Nesse sentido, para manter a movimentação: valor, capital, trabalho, valor, essa categoria operativa se modifica constantemente, mas não

ISSN: 2176 - 1396

se sustenta sem deslizar pelas classes sociais, porque são elas que atuam no fluxo das forças e relações de produção.

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: DA ORIGEM PARA O MERCADO ECONÔMICO E DO TRABALHO

A classe trabalhadora se desloca continuamente para a (de)formação nas condições de existência da classe burguesa – a acumulação de riqueza. Segundo Marx e Engels (1999, p. 27) “A formação e o crescimento do capital e a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”. Assim, na necessidade de manter efetivamente a acumulação, o capitalismo propõe a formação da e para a classe trabalhadora, a qual está para além mercado de trabalho, das habilidades, competências (FONTES, 2016). Por conseguinte, convoca nas disputas e lutas de classes às condições de socialização pelos aspectos formais da educação, porém na precarização de suas condições, a classe trabalhadora é limitada a uma educação para subsistência (FONTES, 2016).

As competências socioemocionais vêm do programa de intervenção Perry Preschool, em que o propósito foi melhorias nas capacidades cognitivas das crianças em risco de vulnerabilidade social, ou seja, em desfavorecimento econômico e cultural, estando propensas ao fracasso escolar e pela intervenção, impulsionar o desenvolvimento intelectual, físico e social (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013). Logo, esse programa passa a ser estudado com profundidade pelo economista James Heckman, juntamente com outros colegas, no início dos anos 2000, que seguem analisando os dados, além do QI, permeado pelas habilidades sociais e emocionais demonstradas pelos participantes em outras etapas da vida, como o desenvolvimento de habilidades de planejamento, interação, cumprimento de tarefas etc.

O economista e seus colegas, entenderam que os efeitos do programa Perry Preschool sobre as habilidades cognitivas perduram por até sete anos após a intervenção (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013). No entanto, as competências socioemocionais são possíveis de desenvolver também após a primeira infância. Os pesquisadores mostram que não só os participantes da época tiveram suas vidas modificadas, mas também seus filhos e concluem que “[...] o investimento na primeira infância é uma estratégia eficaz para o crescimento econômico” (FRANCO, 2019, p. 2). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências socioemocionais (ou

habilidades não-cognitivas) iniciadas na primeira infância irá refletir no futuro com grande probabilidade de se tornarem pessoas bem sucedidas.

As competências socioemocionais são apresentadas pela OCDE (2015, p. 34) como “não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais”. O organismo as trata como “[...] tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). Essas competências estão no âmbito de elevar o trabalho em equipe, o posicionamento e os sentimentos do indivíduo, com intuito de promover seu próprio bem-estar e progresso socioeconômico como indicativos de bons resultados em toda vida (SANTOS, 2015).

Em discussão iniciada pela OCDE (2015) e Unesco (2016), as competências socioemocionais são pauta para o desencadeamento de pesquisas, análise e reflexões por organizações multilaterais e grupos empresariais, além de encaminhamentos de políticas públicas em vários países, inclusive no Brasil. A proposta da OCDE (2015) evidencia o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para que a criança e o jovem, quando adultos, tenham sucesso na vida. Já a Unesco (1998), pauta na autenticidade e harmonia do desenvolvimento humano para diminuição da pobreza e exclusão social. A partir desse pressuposto, organismos multilaterais e instituições privadas estabeleceram uma agenda “globalmente estruturada” (DALE, 2004) para Educação onde se visualiza a atuação das forças econômicas em perspectiva *top down*, a exemplo da OCDE.

O desenvolvimento das competências socioemocionais contempladas nos processos de aprendizagem, pela racionalidade econômica, impulsionam o sujeito a ter sucesso na vida. Organismos econômicos, a exemplo da OCDE, convictos por significativos resultados na formação e gestão do comportamento social e emocional, além da cognição, compreendem que o investimento no desenvolvimento de tais competências, desde a infância, seja ponto para angariar retorno com o crescimento econômico, diminuindo, então, a responsabilização do Estado nas questões sociais. Dessa forma, cabe ao Estado desenvolver “portfólio de políticas” públicas para regulamentar as medidas propostas pelos organismos multilaterais.

Os projetos da OCDE na área da Educação servem como vitrines que controlam o conhecimento global (FREITAS; COELHO, 2019), absorvem o desenvolvimento do indivíduo, isto é, a sua formação para mercado de trabalho prospectado em futuro incerto. A incerteza vem a partir da realidade posta em não conseguir traçar um caminho para o futuro, onde se percebe as várias tentativas em

formar o trabalhador, a contar pelos projetos em Educação, para estabelecer garantias de ascensão da burguesia e do capital. Em atendimento às aspirações do controle e construção do conhecimento globalizado, é necessário formar efetivamente o trabalhador para o século XXI. São perspectivas dessa formação as competências socioemocionais, as quais desafiam o real pelos seus elementos sociais distintos interligados em uma mesma totalidade, ou seja, no conjunto das relações sociais complementares.

Em estreita colaboração, o Brasil segue um dos projetos da OCDE para o campo educacional, a elaboração de pesquisa para compor e aplicar instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. Através de orientação da OCDE, Ricardo Primi e Daniel Santos elaboraram o Projeto SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment), cuja aplicação foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em convênio com o MEC e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O projeto se desenvolveu durante três anos de pesquisas analíticas, patrocinadas pelo Projeto Educação e Progresso Social (ESP) vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (Ceri) da OCDE, liderado por Koji Miyamoto.

O instrumento de avaliação SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*) foi elaborado a partir da estrutura alinhada à taxonomia de personalidade dos Cinco Grandes Fatores (Big Five) e perspectivas teóricas da psicologia positiva, além de estrutura do caráter Center for Curriculum and Redesign (CCR), KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL, na sigla em inglês), características individuais que podem ser incentivadas por práticas adequadas (OCDE, 2015).

Por meio desse instrumento de avaliação, as linhas do discurso do Relatório (OCDE, 2015) tratam as competências socioemocionais separadas das cognitivas, apesar de enfatizar a interligação entre elas. “Essa estrutura, ao mesmo tempo que reconhece a importância das competências cognitivas na promoção de resultados econômicos, esclarece o papel das socioemocionais, como a capacidade de buscar metas de longo prazo, trabalhar com os outros e lidar com as emoções”. (OCDE, 2015, p. 32). Ao agrupar as cinco dimensões, o instrumento faz a separação dos aspectos cognitivos e socioemocionais, dando sentido ao reducionismo da personalidade (SMOLKA et al., 2015).

O pensamento se estabelece na conjugação de ser, sentir e conhecer, implicando habilidades cognitivas e emocionais para a formação do indivíduo em sua

ISSN: 2176 - 1396

totalidade. O projeto do desenvolvimento de competências socioemocionais se esconde na grande matriarca do conhecimento, ou seja, a Educação, realizando movimento contraditório. De um lado, a universalização da educação como "atividade humana autorealizadora" (MÉSZÁROS, 2008), do outro, a escola facultada pelo capital sendo instrumentalizada, unilateral, alienada (ANTUNES; PINTO, 2017).

O Relatório (OCDE, 2015), aponta apenas a identificação de competências socioemocionais, assim como investiga como o Estado, por meio de políticas públicas, e as escolas, através dos professores, trabalham com o "monitoramento", controle e desenvolvimento das competências socioemocionais. O documento da OCDE (2015), na sua essência mostra que as famílias, as crianças e os adolescentes estão abstraídos de suas determinações sociais e continuarão vivendo as expectativas da sociedade impostas pelas "categorias conceptuais dominantes" (THOMPSON, 1981, p. 17), para obterem sucesso e viverem melhor.

De acordo com o Relatório (OCDE, 2015), para que pais constituintes de famílias "desfavorecidas" possam contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças na primeira infância há necessidade de "treinamento". O documento recomenda treinar os pais e/ou responsáveis de famílias com nível cultural e recursos econômicos desprovidos, no desenvolvimento das competências socioemocionais com os filhos. Em todo o contexto do Relatório, fica destacada a preparação em qualquer âmbito para área empresarial, as terminologias utilizadas para administração de empresas são o foco (OCDE, 2015). O alcance de sucesso na vida e a superação de dificuldades estão relacionados com mercado de trabalho, no sentido de ser bom profissional, manter a empregabilidade, pois segundo os estudos da OCDE (2015) e Heckman et al. (2013), o desenvolvimento do trabalhador se deve iniciar na infância, onde "[...] pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais" (OCDE, 2015, p. 14). À luz do documento, quanto mais cedo evoluir com as competências socioemocionais, mais cedo se previne problemas acarretados pela vulnerabilidade e, então, diminuem os riscos com custos nas área sociais e, ao longo do desenvolvimento da educação, vai caricaturando o futuro trabalhador.

Nesse sentido, lembramos o caráter dual que tem o trabalho e, consequentemente, a formação do trabalhador, que contém potencialmente duas possibilidades, a de consolidar a exploração da mais valia do trabalhador e a de

produzir condições para construir formas individuais e coletivas de cidadania. Desse modo, o trabalho como mercadoria, gera valor de uso e de troca. Para se conservar em alta acumulação, o capital necessita formar trabalhadores através de novas propriedades adesivas – as competências socioemocionais – e, dessa forma, acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Marx (2011, p. 161) conclui que toda mercadoria tem um valor, onde o valor de troca é simplesmente o seu reflexo: "Portanto, um valor de uso ou um bem só possui valor, porque nele está objetificado ou materializado trabalho humano abstrato". Logo, a relação trabalho-valor-capital-formação-trabalho tem como eixo central as competências, onde o sujeito não aparece, pois está intrínseco ao processo, implicado com toda sua existência.

De acordo com resultados da pesquisa da OCDE (2015), consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as principais dimensões das competências socioemocionais. O desenvolvimento de senso de responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança concerne ao bom relacionamento entre professores e as crianças e a mobilização das atividades curriculares com práticas reais. As competências, tomada de decisão e motivação estão por dentro do engajamento social e cívico, onde a proposta é o envolvimento da população no processo político. A colaboração do cidadão em nível social é fator de motivação pelo trabalho voluntário, sem obtenção de lucro e vantagens pessoais.

Os interesses da burguesia "[...] em conflito com os progressos da indústria [...] vê-se forçada a apelar para o proletariado, reclamar seu concurso e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia fornece aos proletariados os elementos de sua própria educação política" (MARX; ENGELS, 1999, p. 23). A ação voluntária desresponsabiliza o Estado e incrementa o currículo para processos seletivos a vagas de trabalho.

O papel da educação e das competências, de acordo com o documento, explicita a educação com influência positiva nos resultados socioeconômicos dos indivíduos e como incentivo de progresso social, contribuindo para melhores resultados sociais. As competências socioemocionais se desenvolvem ao longo do tempo, as quais são entendidas aqui como investimento, podendo ser melhoradas durante a vida do indivíduo. A educação está sendo a via-sustentáculo das expectativas capitalistas.

3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS RELAÇÕES COM A OCDE E A UNESCO

As relações das competências socioemocionais, no projeto desenvolvido pela OCDE (2015), estabelecem-se com a Unesco pelo documento: *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors (UNESCO, 1998). Segundo Primi e Santos (2014, p. 14), "[...] é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver". O Relatório concebe "[...] as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações" (UNESCO, 1998, p.12). Fica evidente a responsabilização do indivíduo pela construção de seu conhecimento, de suas relações e a efusão com o trabalho como atividade consciente.

Os sustentáculos da educação estão na esfera das competências socioemocionais em uma intrínseca ligação, seja da noção de qualificação ou de competência, pois os alunos, juntamente com os pais e os professores, precisam das habilidades, das competências para construir conhecimentos e/ou adaptar as suas necessidades aos que já estão presentes (PRIMI; SANTOS, 2014), além de estarem aptos para lidar com situações inusitadas e culturas diferentes. As bases da educação propostas tanto pela OCDE (2015) quanto pela Unesco (UNESCO, 1998) são concebidas para o trabalho distanciadas deste como atividade autônoma e autodeterminada.

No aprender a conhecer, na linha do "aprender a aprender", o ponto de partida é o conhecimento, onde "[...] a inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório" (SAVIANI, 2013). Este mecanismo, leva o indivíduo a conciliar vasta cultura no domínio profundo de "um reduzido número de assuntos" (UNESCO, 1998). Entendemos que, pelas conexões da inteligência sensório-motora, a satisfação é encontrada no fim, na ação, no prático e não em uma diversidade de construções explicativas (SAVIANI, 2013).

Para além da aprendizagem de uma profissão, no aprender a fazer, o trabalhador há de "adquirir uma competência mais ampla" que o prepare para

enfrentar numerosas situações complexas e imprevisíveis, e direcionado ao o trabalho em equipe (UNESCO, 1998.) através da cooperatividade/amabilidade atuando em grupo, agindo de modo cooperativo, sendo “tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 20). É uma dedicação desinteressada em intermitente processo de servidão voluntária.

O trabalhador em formação é direcionado à autonomia, ao discernimento, à responsabilidade pessoal quanto ao aprender a ser. O relatório chama a atenção para: “não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (UNESCO, 1998, p. 20-21, grifo nosso). O importante é expressar facilmente os sentimentos com receptividade ao comportamento dos outros, assim como desenvolver extroversão pela autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo, a conscienciosidade que traz a organização, responsabilidade pela própria aprendizagem, perseverança, autonomia, controle da impulsividade, autoestima, *lócus* de controle.

A eminência está na relação direta às outras aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos) para que o indivíduo seja desenvolvido em sua totalidade – cognitiva, social e emocional. Para ser auto responsável, é necessário ter independência, conhecimentos abrangentes com intelectualidade ativa, vigorar relações interpessoais, intervenção consciente e proativa na sociedade. Porém, esse trabalhador, absorvido em sua totalidade, tem o corpo e a mente capturados e mobilizados pelo capital para se integrarem à produção de valor (ALVES, 2011).

Um dos maiores desafios para a educação é o desenvolvimento do domínio viver juntos, o qual atua com as atitudes e os valores no campo que constitui a história do indivíduo, seus preceitos e preconceitos, conflitos e previsibilidades (UNESCO, 1998). Assim, compõe a estabilidade emocional, autocontrole, calma, serenidade, a não alterações bruscas de humor: “O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 21). A acumulação flexível aliada à velocidade produtiva pelas tecnologias da informação não tem tempo para lidar com problemas comportamentais e desajustamentos. Uma vez responsabilizando a escola e as famílias pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, cristaliza na educação a unilateralidade do capital.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso impetrado pela via dos documentos – OCDE (2015), Unesco (1998), o desenvolvimento das competências socioemocionais é importante para o pleno desenvolvimento do ser humano, o progresso social e econômico, além de contribuírem para a formação de um sujeito autônomo, tolerante, solidário e estável emocionalmente. Logo, ensina-se o indivíduo a ser resiliente, ou seja, cultivar a força interior para agir positivamente com proatividade e abertura a novas experiências, ressignificando e reinventando novas perspectivas de vida, capaz de superar dificuldades, resolvendo conflitos pacificamente, desenvolvendo habilidades de negociação.

Para o capital, o sujeito deve entender que suas competências desenvolvidas são oportunidades para aquisição de atributos, tanto cognitivo quanto socioemocional. As competências socioemocionais perpassam a formação do trabalhador, pela via do movimento do capital. Pressupõe-se que o sujeito a ser formado está pré-determinado a aprender a aprender, a ser submetido, omitido, súdito e servidor; a ter o mesmo nível – linear – de desenvolvimento; e a resgatar e/ou formar sua identidade, uma vez (de)formada.

No entanto, o que faz sentido é o desenvolvimento das competências socioemocionais para inquirir na constituição global do ser humano, podendo construir seu processo emancipatório e usufruir de sua própria autonomia, constituindo-se social e individual simultaneamente (MÉSZÁROS, 2008). A formação do trabalhador do ponto de vista socioemocional, implica discurso estruturado que condiciona o elemento das práticas em plano mais intelectual que emocional. À vista disso, o indivíduo, ao gerir a dificuldade em dimensões alienadas, busca a superação de si no sentido de se tornar outro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para educação”? **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 25, n. 87, p. 423-460. Maio/ago. 2004 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 março

2019.

KEN OTA, Nilton; ANDRADE, Daniel Pereira. Uma alternativa ao neoliberalismo. Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 27, n. 1., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/PsJH4bJHFgzmKnPmFHM9hDR/?lang=pt. Acesso em: 07 abril, 2020.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores na luta de classes. **Trabalho Necessário**. Ano 14. n. 25, 2016. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 maio 2020.

FRANCO, Luiza. Investir em educação para a primeira infância é melhor estratégia anticrime, diz Nobel de Economia. Entrevista com James Heckman. **BBC News Brasil**. São Paulo. 21 mai 2019. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias. Acesso em: 20 dez. 2021.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. COELHO, Higson Rodrigues. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Revista Roteiro**. V. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401. Acesso em: 20 fev. 2020.

HECKMAN, James; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV, Peter. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. **American Economic Review**. 2013 October. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles/pdf/doi/10.1257/aer.103.6.2052. Acesso em: 19 dez. 2021.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011a.
MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl H.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores. e-Book, 1999.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: IAS, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 mar. 2019.
SANTOS, 2015

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

INTEGRAÇÃO DE SABERES: COISA DE OUTRO MUNDO

KONRADT, D.D.[1]
CARDOSO, V.M.[2]

RESUMO

Esta proposta visou a integração não apenas dos conhecimentos das disciplinas curriculares, como também, dos saberes dos estudantes, de cursos técnicos integrados, ofertados por um campus do Instituto Federal. A metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics) foi abordada de forma pró-ativa, com total protagonismo dos educandos, sendo reservada aos professores a missão de meros orientadores. Tal missão baseou-se na transdisciplinaridade. A principal motivação do projeto reside na intenção de tornar verdadeiramente efetivo o Ensino Médio Integrado – característica essencial dos Institutos Federais, rompendo com a fragmentação do conhecimento decorrente do método cartesiano. As atividades, organizadas sob a forma de gincana cultural, proporcionaram aos estudantes uma viagem a outros planetas do sistema solar, desafiando-os a preparar tais planetas para o cultivo do mangostão. Como parte dos resultados podemos destacar a criatividade, crescimento científico e crítico, desenvolvimento da capacidade de organização, trabalham em equipe e oratória, bem como postura profissional.

Palavras-chave: Saberes. Transdisciplinaridade. Metodologias Ativas. Conhecimento. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Em meados do século XVII, com o filósofo René Descartes, surge o paradigma mecanicista (método cartesiano), no qual é defendida a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Esse método vem dificultando a compreensão de forma global, limitando a capacidade de aplicar, de maneira criativa e crítica, o aprendizado, pois o professor é visto como transmissor de conhecimento e os estudantes, os receptores passivos que devem memorizar informações isoladas de um contexto (ARAUJO, PIRES, 2019).

Até mesmo em ambientes como o dos Institutos Federais, que ofertam prioritariamente, cursos de ensino médio integrado, esta estrutura cartesiana é muito presente, o que vai de encontro da própria proposta, conforme destaca Eliezer Pacheco, em sua obra intitulada “Os institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica” sobre os deveres dessas instituições:

> estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao

[1] Mestra, IFSul, danielakonradt@ifsul.edu.br
[2] Especialista, IFSul, vanessacardoso@ifsul.edu.br

> trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2010,P.22)

Embora Pacheco tenha enfatizado a importância da ruptura com o paradigma dominante, visando atender as demandas atuais da sociedade, as mudanças necessárias impactam na escola como um todo, além da sala de aula, na estrutura curricular. Em decorrência disso, mesmo quando há grupos docentes dispostos a trabalhar de forma integrada, esbarram em barreiras como, por exemplo, a grade curricular. Sendo assim, uma alternativa viável tem sido o trabalho com projetos, na maioria das vezes, extraclasses, como o que será apresentado neste texto.

Para este projeto, apostou-se na transdisciplinaridade, visando uma compreensão mais complexa e holística dos fenômenos, pois permite que os estudantes desenvolvam uma visão conectada com o mundo, abordando os problemas de forma real, ou seja, multidimensional.

Segundo D'Ambrósio, 2011:

> O essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. Ao reconhecer que não se pode atingir um conhecimento final e, portanto, deve estar em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência (D'AMBROSIO,2011,p.11).

A visão da transdisciplinaridade trazida por D'Ambrósio relaciona-se com objetivo deste trabalho que visa a integração não apenas dos conhecimentos das disciplinas curriculares, como também, integrar os saberes dos estudantes e as práticas desenvolvidas pelas disciplinas técnicas, oferecidas pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para as atividades utilizou-se da metodologia STEAM que trabalha de forma integrada: Ciências, tecnologias, Engenharias, Artes e Matemática por vir ao encontro da proposta de formação integrada, característica essencial dos Institutos Federais de Educação. Esta metodologia, baseada em projetos, visa a formação dos alunos para os desafios do futuro, onde os conteúdos, das diversas áreas do

conhecimento, estão interligados a fim de resolver situações problemas.

A principal motivação do projeto reside na intenção de tornar verdadeiramente efetivo o Ensino Médio Integrado-característica essencial dos Institutos Federais. Desta forma, o trabalho realizou-se de forma proativa, como total protagonismo dos educandos, sendo reservado aos professores o papel de meros orientadores.

Este artigo está organizado da seguinte forma: apresenta-se a justificativa acompanhada do referencial teórico, na sequência o projeto é apresentado e discutido. Na seção seguinte, são apresentadas as considerações finais.

2 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta proposta privilegia a integração dos saberes e conhecimentos provenientes de diversas áreas, relacionando-as de modo complexo para além de toda fragmentação do ensino e conhecimento. Áreas que aparentemente não se comunicam serão necessariamente integradas para a resolução dos desafios propostos e que surgirão no desenvolvimento do projeto. Neste sentido, buscou-se a teoria da transdisciplinaridade.

> [...] transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. [...] é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. [...] Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade [...] (SOMMERMAN, 2002, p. 09-10)

É tema pacificado nos debates sobre educação a necessidade do desenvolvimento de metodologias proativas em que o estudante é sujeito do conhecimento, ou seja, é ele quem busca e passa a ser o protagonista de todo processo de aprendizagem. Nesse contexto, o modelo de educação diretiva na qual o professor ensina e o aluno aprende, é superado pela produção coletiva do conhecimento que busca solucionar problemas e desafios inerentes ao processo.

Sendo assim conta-se, como aliada ao processo de ensino, com a metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) que através da interação entre essas áreas, visa promover uma aprendizagem na qual

os alunos são incentivados a explorar suas conexões e relacioná-las com diferentes contextos, estimulando assim a criatividade e o pensamento crítico para resolver problemas.

Segundo Martines, Dutra e Borges:

> metodologia STEAM trabalha em múltiplos caminhos, reconectando os conhecimentos para dar vida à criatividade na solução de problemas reais.Admite - se atualmente, que ensinar conectando áreas é a grande saída para o século XXI e a educação STEAM parece servir de caminho para religar o conhecimento à realidade aplicada e esse fator colabora para um aprendizado efetivo. (MARTINES et al., 2019, s.p)

Criado nos Estados Unidos na década de 1990, o Método STEM foi empregado pela *National Science Foudation* (NSF) para identificar qualquer evento, política, programa ou prática que envolvesse uma ou várias das disciplinas citadas como alternativas para desenvolver atividades educativas. Em 2006, Georgette Yakma, atualiza a terminologia STEM para STEAM, incorporando as Artes à metodologia (CALDAS, 2020). De acordo com Cilleruelo e Zubiaga, quanto à inclusão das artes:

> A integração das Artes no atual STE(A)M nos coloca diante de um novo quadro de aprendizado, onde a partir de problemas, do desejo de saber, a curiosidade torna-se o motor e o guia do conhecimento, um ponto de partida para explorar diferentes soluções em busca permanente de satisfação pessoal. Este modelo de educação oferece uma abordagem interdisciplinar integrada conectada ao mundo real, voltada para a resolução de problemas (PBL). A ligação entre arte, ciência e tecnologia permite o desenho de conexões curriculares até então consideradas incompatíveis, estabelecendo um conjunto de novas relações entre competências e tópicos a retomar (ZUBIAGA, 2014, p. 2 - tradução nossa).

No Método STEAM as disciplinas são abordadas de forma colaborativa, permitindo que os estudantes mobilizem habilidades e conhecimentos de maneira integrada, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa metodologia destaca o trabalho em equipe, proporcionando a cada estudante a oportunidade de desempenhar funções e atividades que utilizem e desenvolvam suas habilidades e competências, contribuindo para uma aprendizagem compartilhada. Além disso, o STEAM promove o desenvolvimento do pensamento crítico e capacita os estudantes a lidar com a complexidade do mundo de forma mais habilidosa (Braund 2015).

A metodologia STEAM como promotora da teoria da transdisciplinaridade foi escolhida devido a estreita relação entre ambas, que buscam integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo e devido ao fato de que os três cursos, ofertados no Câmpus, são da área

ISSN: 2176 - 1396

das exatas.

3 INTEGRAÇÃO DE SABERES: COISA DE OUTRO MUNDO

3.1 O Projeto

As atividades foram propostas sob a forma de um projeto integrador -Gincana Cultural- intitulado “Integração de saberes: coisa de outro mundo”, título de dupla interpretação que ao mesmo tempo em que retrata atividades a serem realizadas em outro planeta, trazem a estranheza de promover a aprendizagem fora das grades curriculares que nos prendem no sistema tradicional.

Para a gincana foram convidados todos os estudantes do Câmpus, matriculados no ensino técnico integrado. Os requisitos para inscrição dos grupos foram de que em cada grupo figurasse, pelo menos, um aluno de cada curso (Informática para Internet, Eletroeletrônica e Sistemas de Energia Renovável) e um de cada um dos quatro anos do ensino médio. Essas exigências foram pensadas visando estimular ao máximo a integração entre os membros dos grupos que além dos conhecimentos das disciplinas propedêuticas, buscassem relações entre as disciplinas técnicas, bem como seus saberes.

Os grupos receberam como desafio apresentar uma forma de cultivar mangostão em um planeta que não fosse Terra e Marte. A escolha da fruta se deu pelo fato de ser cultivada em uma região com condições climáticas, e de solo diferentes da nossa, fomentando a pesquisa.

Para resolver o desafio os estudantes precisavam, além da pesquisa, desenvolver estratégia, tomada de decisão, integração entre membros dos grupos e compartilhamento de conhecimentos e saberes. Durante o processo, os professores se colocaram como meros orientadores, auxiliando nas demandas apontadas pelos grupos, sem interferir, diretamente, nas tomadas de decisão.

A gincana foi realizada em 3 etapas (descritas na sequência) nas quais os grupos apresentaram pesquisas parciais para uma banca técnica (professores cuja formação converse com o tema) que auxiliaria com questionamentos e sugestões e uma banca de jurados (formada por técnicos administrativos do campus) com objetivo de avaliar a apresentação e argumentação das equipes em cada uma das etapas. Na etapa final, cada grupo, deveria apresentar os resultados obtidos (relatório, apresentação oral e maquete) para uma banca formada por: professores de outras instituições, escritores, artistas e outros ícones expressivos da região. A

apresentação foi aberta ao público, contando com a participação de familiares e amigos dos estudantes.

3.1.1 Etapas

A gincana foi dividida em três etapas preliminares e uma etapa final, conforme descrito a seguir:

Etapa 1- (valor 1,00) - Pesquisas. Ao final dessa etapa foram apresentadas: informações sobre o planeta, justificando a escolha, e sobre as condições de plantio necessários para que a planta se desenvolvesse (solo, clima, nutrientes e outros que julgaram necessário). Nessa etapa foram avaliadas se as informações estão corretas e se a justificativa condiz com o planeta escolhido.

Etapa 2- (Valor 1,00) - Desenvolvimento da atividade. Ao final dessa etapa foram apresentadas: as estratégias e as tomadas de decisões. Nessa etapa foram avaliadas se as estratégias poderiam resolver o problema, se eram criativas e se a tomada de decisão era aplicável ao planeta escolhido.

Etapa 3- (Valor 2,00) - Finalização da atividade. Ao final dessa etapa foram apresentados os resultados finais e a maquete do modelo proposto. Foram avaliados: Maquete (estética, compreensão da proposta, acabamento, utilização das cores, proporção dos elementos que a compõem, utilização dos elementos inerentes ao projeto) e apresentação criativa do projeto (utilização de recursos artísticos diversos).

Etapa Final - (Valor 6,00) - Apresentação dos resultados para a comunidade (familiares, imprensa, servidores de instituições de ensino e orgãos públicos, entre outros) e a banca examinadora foi formada por representantes de universidades da região, representante da receita federal (que doou brindes para a premiação das equipes) e representantes culturais.

3.2 Resultados e Discussões

A partir das orientações do regulamento, os alunos organizaram-se e iniciaram as atividades. Quatro grupos foram formados: Deméter, Os Mangostosos, Abre o freezer e Los Mangostones.

Conforme descrito anteriormente, antes da apresentação final, os grupos passaram por 3 etapas: Primeira: estudos sobre o Mangostão e o Planeta escolhido; Segunda: Estratégias para cultivar Mangostão no Planeta escolhido; Terceira:

ISSN: 2176 - 1396

Aplicação destas estratégias num projeto minuciosamente delineado.

Neste processo os alunos realizaram muitas pesquisas e buscaram os professores das diferentes áreas. As equipes solucionavam determinado problema, mais ligado a uma disciplina, e isso suscitava outro problema para o qual aquela disciplina isolada não oferecia solução, sendo necessário investigar outras áreas do conhecimento. A Figura 1 mostra alguns momentos das pesquisas e apresentações realizadas pelos grupos ao longo do projeto.

Figura - Recortes das atividades realizadas

Fonte: autores

Reconstruir essas relações complexas; trabalhar como todo complexo; articular os dados que são oferecidos de maneira fragmentada; pôr tudo, de forma sistemática e metódica, em função da solução de um problema;... foram habilidades desenvolvidas por esses estudantes.

Em cada um destes momentos que antecederam a apresentação dos resultados parciais as equipes foram avaliadas por um conjunto de Técnicos Administrativos em Educação e puderam debater com bancas formadas por professores de diferentes áreas do conhecimento. Tais bancas apontaram pontos fracos e pontos fortes da trajetória percorrida até ali, o que, por sua vez, ajudou a equipe a qualificar ainda mais o seu estudo.

Esse momento preparatório foi aquele no qual ocorreu o maior aprendizado. Alunos que ainda não tinham cursado determinada disciplina tiveram que estudá-la para dar conta das questões que o projeto lhes impunha. As bancas provisórias lhes perguntavam sobre conteúdos que eles não haviam ainda estudado em sala de aula, mas dado que tinham se utilizado deles no seu projeto era preciso conhecê-los, e as

respostas dadas às perguntas da banca eram próprias de quem estudou e conhece sobre o assunto.

De acordo com a primeira etapa, os grupos deveriam escolher o planeta para cultivar o Mangostão e justificar sua escolha. As escolhas foram:

Deméter escolheu o planeta Vênus: “Considerado o planeta irmão da Terra, sendo o segundo planeta mais próximo do Sol e possuindo uma estrutura parecida com a Terra”. Os Mangostosos, planeta Urano:

> Sobre o mecanismo necessário para manter a árvore viva em uma temperatura de -195ºC, iremos utilizar uma espécie de cúpula, onde dentro desta cúpula iremos cultivar a planta com os nutrientes necessários para a mesma se reproduzir sem dificuldade.

Abre o freezer, planeta Vênus:

> Ao escolher Vênus, focamos em dois elementos principais, a abundância de dióxido de carbono na atmosfera e a grande disponibilidade de radiação solar, tendo em vista a importância desses elementos no desenvolvimento das plantas em geral. Após pesquisarmos, encontramos em alguns sites informativos alguns dados interessantes sobre uma possível “colonização” de Vênus. Por exemplo , em altitudes entre 50 e 60 quilômetros do solo, a atmosfera de Vênus possui condições parecidas com a da Terra, a pressão e a temperatura são semelhantes a regiões de baixa atmosfera no nosso planeta.

Los Mangostones, planeta Mercúrio:

> Nossa decisão se deu em duas etapas que tiveram como objetivo comprovar a viabilidade de adotar Mercúrio como hóspede à planta, bem como estudar as condições intrínsecas de seu clima, atmosfera e solo e como elas podem ser maléficas ou benéficas à nossa situação-problema. Foram elas: análise dos planetas que compõem o Sistema Solar e seleção entre os planetas rochosos.

Pode-se perceber que no início, a gincana causou agitação e estranheza por parte dos alunos e também dos professores. Já em um segundo momento, a curiosidade tomou conta dos participantes e despertou o interesse para resolver o problema em questão. Em todas as etapas, os alunos podiam consultar além da bibliografia disponível, os professores das disciplinas que julgassem adequados para auxiliá-los nas dúvidas. Salienta-se que os professores não poderiam auxiliar na tomada de decisões dos grupos, apenas orientavam quanto às dúvidas trazidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto concentrou-se no esforço de superação da fragmentação cartesiana do conhecimento, grande empecilho da promoção de um verdadeiro Ensino Médio

ISSN: 2176 - 1396

Integrado, marca essencial dos Institutos Federais.

No transcorrer da Gincana Cultural as equipes descobriram na prática a importância da transdisciplinaridade, elemento fundamental para resolução proativa e coletiva dos sucessivos problemas que apareciam a cada momento.

A criatividade científica teve de ser necessariamente desenvolvida visto que a originalidade do problema (atual e aparentemente insolúvel) exigiu essa atitude inventiva – própria dos grandes cientistas e investigadores. Não havia como pesquisar a resposta da questão em algum site ou com algum especialista, era preciso pensá-la e projetá-la de forma originalíssima.

Houve a integração dos saberes e conhecimentos tanto por parte dos alunos participantes como dos colaboradores e demais envolvidos. Além das pesquisas e trabalhos em grupo, o pensamento crítico foi estimulado e comprovado através dos relatórios técnicos-científicos desenvolvidos e apresentações diante de bancas.

Alcançar tais resultados superaram as expectativas dos docentes, que pensaram a proposta, de uma forma significativamente gratificante e intensa, corroborando com a necessidade de romper com as “caixinhas” disciplinares para dar protagonismo e preparar nossos estudantes para a vida.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V.C; PIRES, H.H.R. **Interdisciplinaridade e pensamento complexo: caminhos para superação de um paradigma científico dominante.** Revista Braz Cubas, v.8, n.9, p.130-140,2019. Disponível em:https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/725/823 . Acesso em: 10 de jul.2023.

Braund, M. (2015). **The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences. A New STEAM Age: Towards One Culture For Learning Science.** (EPESS), 2015,V. 2, p. 13-17. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/ 331317>. Acesso em: 10 de jul.2023.

CALDAS, R.L; MACHADO, C. B. H. **STEAM METHOD: Teacher training in pandemic times.** Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.03, p. 291. Disponível em: <http://revista.unitins.com>. Acesso em: 26 de jul.2023.

Cilleruelo, L.; Zubiaga A. **Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología.** Jornadas de Psicodidáctica, 2014. Disponível em: www.augustozubiaga.com/web/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf. Acesso em: 26 de jul.2023.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade.** Terceiro incluído ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011, p.1–13, Artigo 1

MARTINES, E. A. L. de M.; DUTRA, L. B.; BORGES, P. R. de O. **Educiência: da interdisciplinaridade ao STEAM .** Revista REAMEC, Cuiabá - MT, v. 7, n. 3, set-dez 2019, ISSN: 2318-6674.

SOMMERMAN, A; MELLO, M F. de; BARROS, V. M. de (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II.** Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

PACHECO, E. M**. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. –** Natal : IFRN, 2010. 28 p.

UM OLHAR COMPLEXO: MOVIMENTOS DE UMA PROFESSORA AO INTEGRAR TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

Stelamara Souza Pereira[1]
Bárbara Drielle Roncoletta Corrêa[2]
Suely Scherer[3]

RESUMO

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, em que se analisa uma ação de formação de professores que ensinam matemática para processos de integração das tecnologias digitais ao currículo. A ação de formação foi realizada durante o ano de 2021, ano pandêmico, e contou com seis professores-parceiros que atuavam no Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Mineiros, GO. O objetivo deste artigo é analisar movimentos de integração de tecnologias digitais ao currículo de matemática de uma professora-parceira durante uma ação de formação continuada. Assim, nos movemos a partir da questão: que movimentos de usos de tecnologias digitais os professores fizeram durante o ensino remoto em suas aulas de matemática? Nesse contexto, apresentamos dados produzidos em uma ação de formação composta por encontros de planejamentos realizados virtualmente, com diálogos de ações desenvolvidas por uma professora. A análise desse estudo é apresentada em forma de narrativa à luz do pensamento complexo, de Edgar Morin. Os resultados evidenciaram movimentos de auto-eco-organização da professora, quando olhamos para os processos de integração, para as interações com seus alunos, com tecnologias digitais, com a escola, com o meio… não sendo possível separar o todo das partes e as partes do todo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Integração. Formação de Professores. Currículo. Complexidade.

1 PRIMEIRAS LINHAS…

O processo de ensinar e o processo de aprender são distintos, mas estão imbricados, como bem afirma Paulo Freire (1996, p.16), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ensinamos e aprendemos o tempo todo em interação com o outro, com o mundo, nas mais diversas situações. São movimentos complexos, e, portanto, difíceis de serem compreendidos separadamente, não se trata de um isso ou aquilo, mas um isso, e um aquilo e aquele

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campus Campo Grande, stelamara@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campus Campo Grande, ba_dryelly@hotmail.com
[3] Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campus Campo Grande, suely.scherer@ufms.br

outro, e mais aquele também, e… Se trata de totalidades integradoras. Como afirma Morin (2010, p. 192),

> o método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Nesse sentido, orientadas pelo pensamento complexo, apresentaremos neste artigo uma narrativa com ações realizadas por uma professora de matemática de uma escola da rede estadual do município de Mineiros, localizada no sudoeste do estado de Goiás. São movimentos de uma pesquisa de Doutorado em andamento, de uma das autoras deste artigo, que investiga sobre uma ação de formação continuada de professores para processos de integração de tecnologias digitais ao currículo de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

A produção de dados da pesquisa foi realizada virtualmente no ano de 2021, durante o período em que se vivenciou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia de Covid-19. Uma das inquietações que nos moveu para o estudo que apresentamos aqui foi: que movimentos de usos de tecnologias digitais os professores fizeram durante o ERE? O objetivo foi analisar movimentos de integração de tecnologias digitais ao currículo de matemática de uma professora durante uma ação de formação continuada. Nas próximas linhas, continuaremos o diálogo…

2 FORMAÇÃO-INTEGRAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Como se constitui uma escola? Temos uma certeza, não existe escola sem pessoas. Nesse sentido, escolas são organismos vivos, um espaço-tempo no qual produzimos conhecimentos (e somos produzidos por ele), afetos, singularidades, um lugar de descobertas e de tantas “vidas”. Como diria Morin (2021), a escola é um espaço para ensinar a viver. Já Martinazzo (2019, p. 421) complementa dizendo que é um espaço de “ensinar a pensar”...

> [...] o ensinar a pensar e o ensinar a viver são, pois, dois propósitos abrangentes, complementares e interligados do processo educacional e são fundamentais para educar o jovem no contexto em que vive, e possuem muitas outras implicações e desdobramentos na educação para a cidadania, na profissionalização, na autonomia, na incerteza, na multi/interculturalidade e na diversidade cultural.

Nesse sentido, a escola, compreendida como espaço-tempo, “é uma realidade que possui a complexidade e a indeterminação entranhada no tecido do universo e a partir das quais novas propriedades ou novas emergências surgem em decorrência do seu funcionamento reticular e dos processos autoeco-organizadores ocorrentes” (MORAES, 2021, p. 221). Em outras palavras, uma escola possibilita que professores, alunos, gestores, pais e responsáveis estejam em constante interação uns com os outros e assim, modos de ser-fazer-pensar-sentir se reconstroem o tempo todo.

Se influenciamos e somos influenciados uns pelos outros, porque não pensar e problematizar movimentos que possam favorecer também práticas de ensino e aprendizagem em salas de aulas? Quem é que, hoje em dia, não anda com um celular no bolso? Aliás, na mão? Seja para pagar uma conta, conversar com alguém, trabalhar e até mesmo se divertir? Salvo exceções, muitas pessoas vivem e produzem a cultura do digital, do imediato, do toque em tela, da internet móvel. Cultura esta, que permeia muitos espaços, inclusive o da escola.

Para Kenski (2003), essa cultura requer um novo modo de pensar processos educativos, ou seja, novas metodologias e estratégias em que o professor interage com seus alunos articulando diferentes realidades, culturas e juntos (professores e alunos) produzem conhecimentos, currículos, afetos, vida. As tecnologias digitais - TD fazem parte de rotinas do dia a dia, e portanto, integrá-las ao currículo da escola é também uma possibilidade. Entretanto, é “[...] preciso refletir sobre o por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2010, p.68).

Concordamos com Moraes (2021), que há necessidade de oportunizar nesse meio, um pensamento ecologizado, um pensamento ecossistêmico, que permita compreender as influências da realidade que nos cerca e da qual fazemos parte. Isso porque “[...] conscientes ou não, somos construtores, criadores e recriadores das propostas curriculares no momento de sua materialização em sala de aula” (MORAES, 2010, p. 7). Ao vivenciar um paradigma ecossistêmico, estruturado pelo pensamento complexo, entendemos que realizar ações na escola com os alunos e mesmo em processos de formação continuada, requer pensar nas condições humanas, não separando sujeito e objeto, professor e aluno, professora-formadora e professor-parceiro. São movimentos de formação continuada de professores, de formação-ação-reflexão, movimentos que se articulam e o qual denominamos em nossa pesquisa de formação-integração com professores que ensinam matemática.

Ao planejar e dialogar com os professores-parceiros durante os encontros dessa pesquisa, cada planejamento foi único, integrado com cada professor, com cada turma, a partir das suas necessidades e particularidades. Mas como assim integrado? Compreendemos a formação-integração como um movimento que passa a ser parte do currículo[4], ou seja, não se trata de ter tecnologias, ações de formação continuada como apêndice ou algo tangencial ao currículo escolar, mas integradas a ele.

Ao falar em integração de tecnologias ao currículo, Sánchez (2003) considera que o processo de integração das TD ao currículo, pelo professor, pode acontecer em três níveis distintos: preparação, uso e integração. O primeiro nível diz respeito a aprendizagem das TD, suas funcionalidades, mas sem finalidade educativa; o segundo se trata de usar a tecnologia ao planejar alguma atividade pedagógica, contudo, não há intencionalidade clara do que se pretende em relação a aprendizagem; já o terceiro nível, corresponde ao uso de TD integradas ao currículo, isto é, de forma invisível[5], neste nível há clareza das intenções pedagógicas e de contribuições desse uso para a aprendizagem dos alunos.

3 ALGUNS RASTROS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO-INTEGRAÇÃO

Neste trabalho apresentamos alguns resultados de uma pesquisa de Doutorado de abordagem qualitativa. A produção de dados foi realizada durante o ano de 2021, a distância, visto que, estávamos vivenciando um momento de pandemia do coronavírus, em que as aulas aconteciam a partir de uma proposta de ERE.

Os procedimentos de pesquisa se constituíram a partir de algumas ações. Inicialmente foram convidados todos professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Mineiros,GO para participarem de um projeto de extensão que consistiu em um processo de formação continuada de

[4] Acreditamos num currículo vivo e real, que se desenvolva na ação, a partir do planejamento, que seja flexível, que contemple a diversidade, as necessidades dos estudantes, a igualdade de acesso aos diversos instrumentos culturais e que incentive os cidadãos a serem criticamente participativos, aptos a ir além do seu universo cultural.

[5] Quando as TD vão sendo integradas ao currículo escolar, podemos dizer que estas se tornam invisíveis, uma vez que o foco não está na tecnologia em si, mas no processo educativo. Neste caso, professores e alunos se apropriam dessas tecnologias, com intenções pedagógicas claras e seu uso está direcionado à aprendizagem do conteúdo em estudo.

professores que ensinam matemática para uso de tecnologias digitais nas aulas, coordenado por uma das autoras deste artigo. Após o contato com as escolas e recebidas as inscrições dos interessados, o grupo foi constituído com seis professores que foram parceiros ao longo do processo.

Com esse grupo, foram realizados encontros quinzenalmente, via *Google Meet*. Em um dos encontros acontecia encontro com todo o grupo, para discussões e reflexões coletivas, e o outro encontro era com grupos menores, para planejamento de ações para os alunos. Os grupos menores foram organizados com professores interessados em estudar o uso de Tecnologias Digitais em turmas específicas: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano.

Neste artigo apresentaremos uma narrativa acerca de ações realizadas com o grupo menor. Uma narrativa que diz de movimentos de uso de tecnologias digitais nas aulas de matemática pela Professora Gérbera (nome fictício para mantê-la no anonimato), que atua no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual.

Apresentamos esses resultados em formato de narrativa pois entendemos que a partir da narrativa, nós como professoras/formadoras/pesquisadoras tornamos-nos parte do processo, como afirmam Clandinin e Connelly (2011). As narrativas possibilitam esses movimentos, pois elas são vividas, contadas e recontadas, em um processo que é construído junto com os professores/parceiros/participantes. Assim, ao narrar pretendemos abandonar “um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para compreender um fenômeno” (MORIN, 2010, p. 182).

4 MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DURANTE UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO: ALGUNS OLHARES

A narrativa a seguir, contempla alguns movimentos sobre usos de tecnologias digitais em aulas de matemática a partir de relatos da Professora Gérbera nos encontros, identificando e problematizando possíveis movimentos de integração curricular. Falaremos de formação, de escola, currículos, integração, vidas, que seriam outras, se narradas por outra professora, professor, parceiros da pesquisa.

Contemplaremos nesta narrativa, momentos de encontros coletivos em que o grupo de professores se reunia para discutir ações coletivas, para compartilhar

movimentos e experiências realizadas em aula, e também para falar das dificuldades que estavam vivenciando na escola, propor ações para os encontros, expor sentimentos e conquistas em relação ao que viviam nas escolas.

Era 09 de março de 2021 quando acontecia um dos encontros coletivos da ação de formação. Inicialmente, fizemos uma roda de apresentação das professoras-formadoras e dos professores-parceiros. Durante essa interação de apresentação, uma questão veio à tona: O que são tecnologias digitais? Uma das professoras, a Gérbera nos contou:

> *"Nesse momento em que estamos vivendo, perante muitas aulas online, e aí como trabalhar essas aulas online em matemática? Eu estou nessa angústia. Porque não é simplesmente você passar um powerpoint para o aluno, não é um texto. Matemática você tem que estar ali, mostrando para ele. E aí tem aquelas mesas digitalizadoras, que é algo que tenho colocado nas minhas aulas. [...] Softwares, eu estou usando o Geogebra agora, estou fazendo um curso, para trabalhar com isso, para dinamizar nossas aulas, porque eu acredito que essa pandemia não vai acabar, e como nós vamos dinamizar isso? [...] Eu não usava tanto tecnologia, passava links de vídeo aula para os meninos, mas assim trabalhar com a tecnologia não era algo tão real, e hoje nós estamos adaptando a isso né. Então é lutar para trabalhar e colocar a tecnologia não só WhatsApp, as plataformas que auxiliam muito, mas eu acredito que os softwares ao colocar em sala de aula, vai nos ajudar muito". (Professora Gérbera)*

Esse primeiro encontro foi muito importante para compreendermos algumas concepções que os professores traziam sobre tecnologias digitais. Notamos a partir dos relatos de vários professores, inclusive da Professora Gérbera, que as tecnologias digitais eram associadas, muitas vezes, com as aulas remotas durante o período emergencial na pandemia, como em sua fala quando menciona "*trabalhar e colocar a tecnologia não só WhatsApp, as plataformas que auxiliam muito*". Observamos durante o encontro, que as tecnologias, naquele período de isolamento, era "um espaço de aula" para comunicação com alunos. Isso está também em sua fala quando diz: *"tem aquelas mesas digitalizadoras, que é algo que tenho colocado nas minhas aulas"*, em que o quadro físico da sala de aula passou a ser o quadro virtual projetado em telas.

Essas falas dizem de modos de usar tecnologias digitais, em especial de plataformas virtuais, para "transmitir"[6] o conteúdo aos seus alunos. É possível observar o segundo nível de integração das TD proposto por Sanchez (2003), já que

[6] Colocamos entre aspas a palavra transmitir, pois foi utilizada em muitos momentos por eles, no sentido de transmissão de conteúdo aos alunos.

ISSN: 2176 - 1396

os professores utilizavam a tecnologia em suas aulas, contudo, sem intencionalidades no que diz respeito à aprendizagem dos alunos com tecnologias. O ambiente digital era apenas um espaço para ter acesso à informação, não para produzir conhecimento matemático, no caso dos professores parceiros da pesquisa.

Alguns questionamentos ressoam: a lousa digitalizadora oportunizou a aprendizagem dos alunos de modo distinto do que seria feito no quadro e pincel? Como essa tecnologia poderia ser usada de modo a potencializar a aprendizagem desses alunos, isto é, perpassando o terceiro nível proposto por Sanchez (2003)? Acreditamos que o uso pelo uso não traz avanços em relação à aprendizagem, contudo, a integração de TD é sempre um processo e, sendo assim, o terceiro nível proposto por Sanchez (2003) poderia ser uma possibilidade para essa professora.

Ainda durante esse encontro, a Professora Gérbera mencionou usos de tecnologias para ensinar matemática, para além de "espaços" de comunicação com alunos:*"eu estou usando o Geogebra*". Ela complementou dizendo que estava fazendo um curso para utilizar o aplicativo em suas aulas. Observamos que os demais professores desconheciam aplicativos que pudessem fazer parte desses movimentos de ensinar e aprender matemática em ambientes digitais, ou seja, é possível que muitos estivessem, ainda, no nível de preparação proposto por Sanchez (2003), com alguns movimentos no segundo nível, o uso.

Importante esclarecer que esse movimento de integração não é linear e que uma vez alcançado o nível três, de integração, isso não garante que o professor não perpasse novamente os demais níveis ao interagir com outras tecnologias. Mais uma vez ressaltamos, a integração é processo, movimento, "só posso compreender o todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conheço o todo" (MORIN, 2014, p. 181).

Aproveitando a discussão, gostaríamos de apontar que durante a pesquisa, fizemos também, algumas entrevistas e nelas, constatamos que nenhum dos professores, participaram de outra ação de formação continuada sobre temas envolvendo Tecnologias Digitais. Ou seja, apesar de estarmos no segundo ano de pandemia e isolamento social, os professores parceiros estavam desenvolvendo suas aulas a distância, sem formações específicas para tal ação.

Segundo Morais (2010, p. 07), "todo conhecer e aprender depende do que acontece no sujeito, [...] depende de tudo aquilo que acontece no ser humano [...] o conhecimento acontece no cotidiano da vida, no viver/conviver". Nesse sentido, é

importante enfatizar a necessidade de também considerar nesse movimento de integração, as oportunidades, o acesso, o contexto, a diversidade, os problemas estruturais e de formação, as emoções e os interesses dos sujeitos (professores e alunos).

Ainda no decorrer do primeiro encontro, dialogamos com os professores sobre a importância da integração das tecnologias digitais ao currículo de matemática, pensando em possibilidades de usos dessas tecnologias para ensinar matemática e oportunizar aprendizagens outras aos alunos, isto é, levando em consideração o terceiro nível de integração proposto por Sanchez (2003).

Enfatizamos a importância de o aluno manipular o aplicativo, dialogamos sobre alguns questionamentos que poderiam ser feitos de modo que o aluno pudesse por si mesmo conjecturar e compreender os conteúdos matemáticos que estivessem ali em jogo. Que movimentos podem ser realizados/pensados para que o aluno aprenda sobre retas paralelas, por exemplo, utilizando o Geogebra, por exemplo?

Na prática com os alunos, outros cenários podem surgir, é complexo, é imprevisível, sujeito ao acaso, integração é processo. Influenciamos e somos influenciados o tempo todo no processo de formação, contudo, cada professor é único, tem seu tempo de aprendizagem, de auto-eco-organização, de amadurecimento, tem também seus interesses, envolvimento, porosidade para incorporar o novo. Observe a fala, a seguir, da professora Gérbera em determinado momento sobre uma de suas aulas:

> *"Eu já vinha aplicando o Geogebra, e usei o Phet. [...] depois de iniciar mais a questão da manipulação dos programas e deixar eles a tentar adivinhar lá no Phet, e no geogebra a questão das funções teve uma participação maior. Eu achei bem melhor a participação dos meninos, não tive 100% dos alunos mas alguns alunos que estavam lá caladinhos que fazia muito tempo que não participava resolveram a falar resolveram a participar também, então estou vendo uma integração, um maior envolvimento, e está facilitando muito a questão da visualização dos meninos". (Professora Gérbera)*

Esse relato se deu no dia 11 de maio de 2021, quando acontecia o 3º encontro coletivo referente às aulas remotas do 1º semestre. Observando o processo de integração da professora, podemos problematizar alguns movimentos. Pela fala, algumas ações não estão evidentes, como por exemplo, quando ela menciona que deixou os alunos adivinharem no aplicativo.

ISSN: 2176 - 1396

A integração diz de objetivos claros em relação à aprendizagem e, para tanto, o professor tem papel fundamental na intermediação deste processo. Adivinhar e aprender são processos distintos. O primeiro diz mais sobre tentativa e erro, já o segundo sobre construção de conceitos. Quando falamos de integração, trilhamos um caminho de construção de conhecimentos e, desse modo, os questionamentos do professor são fundamentais para oportunizar que os alunos conjecturem e construam conhecimentos. A questão da visualização é um ganho que a tecnologia digital possibilita se comparada a um ambiente quadro e caneta, contudo, esse ganho está relacionado à proposta de manipulação do aplicativo articulado ao objetivo de aprendizagem daquela aula.

Na sequência, vamos analisar mais um movimento da Professora Gérbera, desta vez, ao falar de uma aula sobre funções do 1º grau, usando os aplicativos Geogebra e *Phet* com seus alunos.

> *"No Phet porque era questão de eles tentarem definir, tentarem adivinhar a função. (Ah! Vamos jogar aqui...), então no Phet teve maior participação, apesar que no Geogebra também. (Olha se eu mudar aqui, o que vai acontecer? E agora, o que vocês acham? Olha vou colocar 2 aqui, será que vai quanto para lá?)". Então, eu passei o link pra eles, não sei se mexeram, perguntei... um ou dois responderam que sim. E aí também vem o governo com as cobranças, agora eu tenho que usar um site também, chamado escola virtual e eu tenho que pedir os alunos para assistir esse site. Então assim, não pode ficar cobrando demais para eles mexer lá no Phet, e não pode ficar cobrando demais para eles mexerem na escola virtual, então... a gente acaba meio engessada". (Professora Gérbera)*

Podemos observar que a professora Gérbera reconhece que o uso de tecnologias nas aulas de matemática favoreceu movimentos de interação com os alunos, enquanto ela manuseava o aplicativo, mas não fica claro como os alunos interagiram, isto é, temos poucas informações para falar do processo de aprendizagem. É possível notar, ainda, que a professora propôs questionamentos que possibilitaram aos alunos conjecturarem, para além da adivinhação como citado em sua fala anteriormente. Esse movimento, de interagir com os alunos trocando valores das funções, por exemplo, suscitando questionamentos, consideramos ser um movimento de integração de TD ao currículo da professora, adentrando ao terceiro nível proposto por Sanchez (2003). Uma dificuldade a ser apontada pela professora, é interagir e acompanhar um processo de aprendizagem em uma sala com 75 alunos durante 50 minutos de aula, via googlemeet.

Outro movimento que merece ser discutido é quando a professora diz: *"passei o link para eles, não sei se mexeram"*. Tal ação dá indícios de um uso pelo uso

conforme o segundo nível de integração proposto por Sanchez (2003), ou seja, não há clareza no que se pretende em relação à aprendizagem de conceitos em ambiente digital, pois não apresenta nenhuma atividade/situação a ser realizada naquele ambiente digital. Também porque não há qualquer diálogo com os alunos, após a indicação de manipulação do aplicativo.

O processo de integração das TD não acontece de modo linear, "[...] tecnologias digitais e aulas, no sentido de integração, não são elementos disjuntos, se misturam, tornam-se algo único, constituem um ambiente de aprendizagem" (SCHERER, 2015, p. 169). Dessa forma, não há um ponto fixo de partida e outro de chegada, o movimento continua acontecendo, ele vai se construindo e desconstruindo, se auto-eco-organizando nas interações entre professores-alunos-tecnologias e o meio, não sendo possível separar o todo das partes e as partes do todo.

Cada processo de integração se constitui nas relações com outros seres, mas é individual, próprio de cada sujeito. As particularidades de cada processo precisam ser levadas em consideração como, por exemplo, no 9º ano a professora Gérbera teve de aplicar muitas avaliações externas do Governo Federal e Estadual, ação que alterava seus planejamentos. Outra cobrança está na necessidade de cumprir com o currículo prescrito e ainda na elaboração de revisões para preparação das avaliações. Ações que demandam tempo … Seja para planejar uma aula, estudar um aplicativo, pensar em atividades articuladas ao conteúdo planejado, enfim, são movimentos que precisam ser considerados quando olhamos para um processo de integração de tecnologias.

Também foi citada a exigência do Governo, de acesso, pelos alunos, a alguns sites. Como podemos exigir que diferentes alunos, de escolas diferentes, com realidades e necessidades distintas tenham de usar, obrigatoriamente, determinado ambiente digital? Observamos que muitos professores, incluindo Gérbera, lidavam diariamente com inúmeras cobranças, movimentos tantos, que dizem da complexidade dos movimentos em escolas, na vida...

4 ÚLTIMAS LINHAS

Neste artigo apresentamos alguns movimentos de integração de TD ao currículo da professora Gérbera, uma das professoras-parceiras de uma pesquisa de

Doutorado em andamento. Observamos que mesmo dialogando sobre a importância da escolha de um aplicativo para favorecer processos de aprendizagem de conceitos matemáticos, diferente daquele que ocorre com uso do quadro e pincel, muitas ações dos professores se resumiam a usar tecnologias com o mesmo movimento. Nesse sentido, como pesquisadoras e parceiras da escola, quais outros movimentos/ações poderiam ser pensadas de modo a continuar contribuindo com os processos e movimentos de integração desses professores (e outros professores)?

Precisamos dizer da importância de olhar para as condições humanas do "ser professor", de ouvir seus anseios e angústias, e sempre, que possível, problematizar, ouvir, dialogar e refletir, criando mecanismos para ação, seja a respeito das mudanças de rotas em um planejamento, sobre ações em uma pandemia, sobre integração de tecnologias, professores, escolas… Também sobre movimentos de existências, resistências e (re)existências nesses espaços.

A escrita deste texto, com um olhar da complexidade, nos oportunizou uma reconfiguração sobre o que pensamos e fazemos nas/das escolas. Estariam estas questões, muito além do nosso alcance? Precisaríamos de mais professores, coordenadores, diretores, pais, alunos, pesquisadores, ... se auto-eco-organizando em espaços escolares? Diante de um contexto complexo, respostas, receitas, soluções, não temos e... não buscamos, pois são mutáveis, próprias de cada cenário, organismo vivo! Mas, precisamos, devemos continuar refletindo e problematizando sempre. Até porque,

> [...] a aprendizagem é um processo complexo que se estabelece no viver/conviver humano e depende das estruturas internas do sujeito e de suas relações com o ambiente, sendo, portanto, única e intransferível. Ela surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com sua realidade, das interações e emergências ocorrentes, o que me leva a reconhecer e a afirmar que o aprender implica, consequentemente, mudar com o mundo a partir das inter-relações emergentes. (MORAES 2021, p. 187)

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância online. *Em Aberto*, Brasília, v.23, n.84, p.67-77, nov. 2010. Disponível em < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2262>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINAZZO, Celso José. O sentido do ato de educar em Edgar Morin. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 401-426, 18 dez. 2019. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlandia. http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.v33n67a2019-39154. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/39154. Acesso em: 15 jul. 2023.v.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e Currículo: por uma nova relação. **Polis** [*online*], 25, 2010. Disponível em: https://journals.openedition.org/polis/573. Acesso em: 16 set. 2022.

MORAES, Maria Candida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria.13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jaconiba. 27ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

PAPERT, S. (1986). Constructionism: A new opportunity for elementary science education. A proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs: concepto y modelos. **Enfoques Educacionales**, Santiago, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003.

SCHERER, Suely. Integração de Laptops Educacionais às Aulas de Matemática: Perspectivas em Uma Abordagem Construcionista. In: ROSA, Maurício; BAIRRAL,

Marcelo Almeida; AMARAL, Rúbia Barcelos (Orgs.). **Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância**: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p.163-186.

O PENSAMENTO COMPLEXO FRENTE A EXIGÊNCIA DO PLURALISMO ONTOLÓGICO DE FEYERABEND

Euliene da Silva Gonçalves[1]

RESUMO

O presente artigo se insere em uma perspectiva contemporânea do pensamento complexo como estilo de pensamento. Tem como objeto a compreensão da ontologia complexa. Como sujeitos, fonte de dados, são a proposta de filosofia da ciência de Feyerabend, em especial na sua obra "A conquista da abundância", e proposta de pensamento complexo de Morin, em especial na sua obra "Educar na era planetária". Possui como questão central a ser investigada se o pensamento complexo atende a exigência do pluralismo ontológico oriundo da filosofia da ciência de Feyerabend. O objetivo é analisar a relevância de uma ontologia complexa a partir de questionamentos de exigência oriundas da filosofia da ciência feyerabiana. Tem como método qualitativo três passos indispensáveis: o primeiro passo neste caminho é a identificação de alguma proximidade a partir de aspectos biográficos entre os autores principais para averiguar a possibilidade de alguma proximidade entre as obras; o segundo passo neste caminhar é a apresentação de um recorte das principais ideias de um primeiro autor escolhido como modelo de medida crítica; e o terceiro último passo da caminhada é a identificação das ideias que na obra de um segundo escolhido para ser medido atendem as ideias identificadas como modelo de medida crítica do primeiro autor. Para assegurar que as principais ideias estão sendo corretamente identificadas a apresentação delas é fundada no estudo de comentadores especializados. Este percurso demonstrou que há aproximação dos conceitos de abundância do ser e realidade complexa. Considera que a proposta moriniana possui uma ontologia complexa que atende a base da filosofia da ciência feyerabiana via conceito de pluralismo ontológico.

Palavras-chave: Filosofia da Ciência. Ontologia Complexa. Pluralismo Ontológico. Religação.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A complexidade possui várias tendências e autores. Entre eles há Edgar Morin. Sua proposta de pensar a complexidade é nomeada por Pensamento Complexo quando se refere aos aspectos epistemológicos, ontológicos e antropológicos da complexidade. Estes três aspectos não são separados, são uma unidade indivisível e mútua influência conceitual. O Pensamento Complexo já pode ser entendido como um estilo de pensamento. E por isso é preciso testando-o com os guardiões do sentido da ciência: os filósofos da filosofia da ciência. A base de uma proposta científica

[1] Graduado em Filosofia e Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Filosofia Clínica, Mestre em Educação, Doutorando em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professor Dedicação Exclusiva do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECO) e estudante do Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin (CEPEM), euliene.goncalves@ifro.edu.br.

sempre tem uma ontologia subjacente. É este ponto do pensamento complexo que vai ser medido a partir da filosofia da ciência de Feyerabend neste artigo.

Desta forma o objeto do presente texto é a compreensão do pensamento complexo. Possui questão norteadora da investigação se o pensamento complexo atende a exigência do pluralismo ontológico oriundo da filosofia da ciência de Feyerabend. Como sujeitos, fonte de dados, são a proposta de filosofia da ciência de Feyerabend, em especial na sua obra “A conquista da abundância”, e proposta de pensamento complexo de Morin, em especial na sua obra “Educar na era planetária”. Objetiva analisar a relevância de uma ontologia complexa a partir de questionamentos de exigência oriundas da filosofia da ciência feyerabiana. Para tal resgato aspectos biográficos de Feyerabend e Morin para mostrar inicialmente a possibilidade de êxito da análise desta relevância. Prossigo a análise a partir das contribuições das Teses de Sá (2007) para garantir a fidelidade as principais ideias de Morin, e Abrahão (2015) para assegurar o resgate das ideias centrais da filosofia da ciência de Feyerabend. Nisto, vou utilizando no texto as principais ideias feyerabiana como medida pra julgar se a proposta de ontologia complexa passa num teste crítico de um filósofo da ciência. será que o pensamento complexo demonstra resistência a questionamentos oriundos de pensadores da filosofia da ciência?

Perante tal inquietação se faz necessário sujeitar o pensamento complexo a questões da filosofia da ciência. Karl Popper (07/1902 a 09/1994), Thomas Kuhn (07/1922 à 06/1996), Imre Lakatos (11/1922 à 02/1974) e Paul Feyerabend (01/1924 à 02/1994) são, incontestavelmente, os principais pensadores da filosofia da ciência do século XX. Devido o limites deste artigo escolhi os questionamentos oriundos principalmente da noção de Ser abundante de Feyerabend para julgar a ontologia complexa de Edgar Morin.

Feyerabend (2006) argumenta que a teoria não é neutra, é influenciada e reflete a interferência do pesquisador. Morin (2005) defende como um dos princípios para o pensar complexo a reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento. Em fidelidade com o posicionamento destes filósofos acerca da relação recíproca entre sujeito e objeto e assim não neutralidade da ciência é preciso resgatar alguns aspectos da vida de ambos como primeiro passo deste método para análise.

2 ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Aqui busco na vida dos dois autores elementos que possam aproximá-los de alguma forma em suas vivências. O que pode contribui para ressaltar que, apesar das diferenças e singularidades, é possível iniciar uma aproximação da relevância da obra de um autor a partir de sua própria vida.

Paul Feyerabend austríaco viveu nos Estados Unidos, no Reino Unido, Nova Zelândia, Itália e Suíça. Queria ser aposentado como expressão de um imaginário infantil de pessoas idosas sentadas, conversando e jogando. Conseguiu fazer isto aos 67 anos e continuou a publicar artigos e escrevendo sua autobiografia. Contudo, faleceu, acometido de um tumor cerebral, aos 70 anos em Genebra. Ao terminar o ensino médio foi para o serviço militar obrigatório alemão nazista. Não tinha consciência do que estava acontecendo e sim que tinha que servir. Foi para guerra, foi baleado de tal forma que teve de usar muleta para o resto da vida e carregar uma dor física intensa, mas sem nunca se vitimizar por isso. No pós-guerra se dedicou ao canto, teatro, cenografia e direção teatral. Na universidade estudou história, física e filosofia. Manteve diálogos com Wittgenstein, Popper, Khun e Lakatos. Sua principal obra foi “Contra o Método”. Defendeu a democracia, a pluralidade e contra todo totalitarismo em diversos âmbitos da vida. O principal cuidado é de estudar Feyerabend atendo para separar o exagero de um escritor, orador e dramaturgo das ideias que estão presentes nos exageros para propagá-las (ABRAHÃO, 2015).

Edgar Nahoum, vulgo Edgar Morin, estudou Filosofia, Sociologia, Epistemologia e se formado em Direito, História e Geografia. Dentro de seus mais de 70 livros contribuiu para áreas como educação, estudos de mídia, ecologia, ciência política, antropologia visual e estudo de sistemas biológicos complexos. Entre estas obras, sua principal é o “O método” (6 volumes). Teve sua mãe morta aos 9 anos e isto lhe rendeu muitas reflexões sobre a vida e morte, alegria e tristeza, inocência e culpa: pilares de sua reflexão sobre a questão da complexidade. Foi criado pelo pai muito zeloso e que não o impôs princípios. Foi para guerra, mas pela Resistência Francesa contra nazistas. Foi expulso do Partido Comunista Frances por criticar o stalinismo e presenciou os movimentos estudantis e trabalhistas de maio de 1968.

Ao aprofundar as consequências da vida dos autores nas próprias obras seria possível realizar várias relações. Destaco apenas o fato de ambos terem vivido experiências extremas vinculadas a guerra, a destruição da vida e por isso ambos constroem reflexões que valorizam a riqueza, a diversidade da vida. Levando a supor

que Feyerabend irá levantar questionamentos que encontram na obra de Morin materialização.

3 O CRITÉRIO DO PLURALISMO ONTOLÓGICO PARA CIÊNCIA

Neste tópico promovo uma dialogia entre o segundo e o terceiro passo da caminhada. Utilizo o conceito de pluralismo ontológico, como um critério da filosofia da ciência de Feyerabend, para medir a relevância da proposta de uma ontologia complexa, segundo o pensamento complexo de Morin.

Feyerabend termina sua jornada com a defesa do pluralismo ontológico e é exatamente a base para toda sua proposta anterior. Segundo Abrahão (2015), Feyerabend defende nos anos 60 que existe apenas um tipo de teoria para se explicar a realidade. Na década de 70, defende que não existe apenas um tipo de método para se conhecer a realidade. Nos anos 80, defende que não existe apenas uma forma de vida que esteja mais próxima da realidade. E nos anos 90 defende que não existe apenas uma realidade. Existem diferentes teorias, diferentes métodos, diferentes formas de vida e, portanto, diferentes visões de mundo. Em sua obra póstuma, “A conquista da abundância” (FEYERABEND, 2006), ele reflete sobre a realidade. Ela é fruto de manuscritos sobre a questão ontológica numa perspectiva pluralista desta questão.

Esta trajetória de Feyerabend está em sintonia com a concepção de método-caminho de pesquisa enfatizado por Morin (In MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Numa intertextualidade com os versos do poeta espanhol Antonio Machado, publicados em 1912, “[...] caminante, no hay camino, se hace camino al andar.[...]” (MACHADO, 2021, p. 146, 29.3,4,5) Morin (In MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) reforça o sentido de método como caminho que é construído a medida que vai sendo executado. A pesquisa, a teoria, a proposta de trabalho intelectual não nascem prontas em um escritório. São construídas durante o processo de edificação delas. A pesquisa e a teoria são construídas à medida que vai se pesquisando e teorizando: é um processo que apresenta o produto ao final e não no início. Desta forma, pelo caminho, Feyerabend foi aprofundando, teorizando até chegar, via autocrítica, à base de possibilidade de sua própria proposta: o pluralismo ontológico. Nisto, a primeira questão para saber se o pensamento complexo atende a filosofia da ciência em Feyerabend pode ser voltada para ontologia.

O pluralismo ontológico para Feyerabend, segundo Abrahão (2015), é a defesa de que a realidade não se curva, não se presta apenas a uma abordagem. O mundo pode ser investigado por diferentes perspectivas. Não há uma explicação simples da realidade, há várias explicações a partir de vários pontos de vista científicos, de várias formas de ver o mundo: "há espécies diferentes de realidade definidas por modos diferentes de pesquisa bem-sucedida" (FEYERABEND, 2006, p. 259). O real é "[...] um Ser dinâmico, multifacetado, influenciado e que reflete a atividade de seus exploradores" (FEYERABEND, 2006, p. 197). O ser é abundante, é multifacetado e, por isso é que se permite a uma abordagem por diferentes campos do conhecimento. Existe aí uma recusa da uniformidade metafísica, ou seja, não existe apenas uma forma de entender a realidade. Tem um elemento kantiano na obra de Feyerabend, que é essa ideia de que a realidade é incognoscível em si. E ao mesmo tempo, por influência de Niels Bohr, reconhece que só conhecemos os fenômenos e os estes respondem a diferentes abordagens. Então, não conhecemos a realidade em si, apenas a nossa interação com o mundo.

Essas abordagens são/recebem respostas da realidade é uma espécie de pragmatismo no sentido de que a abordagem teórica não é unitária. Nem todas as abordagens são igualmente exitosas. Ou seja, existem abordagens que dão resultados melhores do que outras, mas isso não significa que essas abordagens ontológicas são descrições mais perfeitas do mundo. Cosmovisões "[...] não científicas são tão boas candidatas para se compreender a realidade como é a ciência" (FEYERABEND, 2006, p. 284). Não é a negação da ciência e sim de reconhecer seu limite e compreender a relevância de outras cosmovisões para compreender a realidade abundante. Segundo Feyerabend, a ciência é uma forma de abordagem do mundo, mas não é uma forma, é em si, superior.

E é contra a ideia de uma superioridade absoluta da forma de vida científica em relação a outras formas de vida que ele vai defender o que nós chamamos de interacionismo cultural. Ele vai dizer: as culturas não são completamente fechadas. Existem movimentos de interação, de contato entre as culturas. Isso gera novas ontologias, isso gera novas formas de entender e explicar a realidade. Então, as culturas não são fechadas. Contra o relativismo mais rígido, afirma que as culturas não são completamente fechadas, mas elas também não são completamente abertas. Existem elementos que estruturam as culturas e na relação de uma cultura com a outra vão se redesenhando, as nossas visões de mundo. E desta forma o pensar a

ciência em Feyerabend reforça está inserido nesta concepção de pluralismo ontológico ou diversidade de cosmovisões.

Com esta mesma lógica defendo que em relação a uma pluralidade ontológica é preciso conceber uma ontologia plural para possibilitar a pluralidade e evitar cair em um reducionismo, em uma fragmentação. Por mais que se defenda um pluralismo ontológico, é preciso ter uma ontologia para base da diversidade de concepções da realidade. Feyerabend reflete algumas características desta ontologia que possibilita a pluralidade de visões de mundo. Morin, em busca de auxiliar na minimização da fragmentação do conhecimento defende uma ontologia complexa.

Segundo Feyerabend a "[...] abundância do mundo em que habitamos excede nossa imaginação mais ousada" (FEYERABEND, 2006, p. 26). Entre as várias qualificações do ser humano, considero a imaginação como uma das características humanas mais abrangente. Sou obrigado a compreender que, por mais específico que seja um fenômeno, ele é ilimitado para nós. Não sei se é ilimitado em si ou é limitado e nossa faculdade mais abrangente não o engloba. Não sei se é puro movimento ou estático. Ao pensar neste limite para imaginação, Feyerabend não está engendrando uma negação da objetividade: "[...] todos os eventos são reais no sentido de que de fato ocorrem, são noticiados e têm efeitos [...]" (FEYERABEND, 2006, p. 33). Está é reforçando nossa humildade frente ao que conseguimos objetivar da abundância do ser e negando que a parte seja tomada como um todo.

Uma postura arrogante e orgulhosa no processo do conhecimento leva a denegrir os constructos cognitivos que escapam a própria visão de mundo como ilógico, irreal. Para enfatizar a necessidade de uma postura científica aberta Feyerabend se aprofunda na dicotomia entre real e aparência. Ele mostra que isto é uma construção antiga e atrapalha a abertura para a abundância do mundo. Há culturas que apresentam aparições divinas como reais e outras o que os cientistas dizem. Ele resgata a situação da dimensão linguística do ser humano – provavelmente influenciado pelo seu contato com a obra de Wittgenstein – e considera que por meio dela pode ser desenvolvido "uma cegueira conceitual induzidas às causas reais da incompreensão, que são a inércia ordinária [...] [e] o dogmatismo" (FEYERABEND, 2006, p. 63). Isto acontece devido uma linguagem se isolar de seu exterior e permanecer presa em uma abstração descontextualizada. Conceitos descontextualizados se tornam rígidos e não consideram a ambiguidade do pensamento, da percepção, da ação inerentes a própria cultura. Nisto, a teoria se

tranca em si mesma e não mais corrobora algum aspecto da abundância do mundo. Uma:

> [...] realidade complexa que se enraíza simultaneamente na organização física e na organização das nossas representações antropossocioculturais [...] se situa não só ao nível da observação dos fenômenos e da elaboração teórica, mas também ao nível do princípio [...] (MORIN, 1977, p. 142 e 348).

Com isto Morin atende a crítica feyerabendiana ao situar a complexidade ao nível de fonte, princípio e este localizado em articulações físicas e nas representações antropológicas, sociais e culturais. E ainda Morin demonstra que uma informação complexa, tecida na dimensão linguística do ser humano, revela e traz qualidades da realidade e "[...] não mascara [o] inacessível, inconcebível e indizível" (MORIN, 1977, p. 130). O que sintoniza a concepção da realidade como complexa transcendente a mais ousada das imaginações de Feyerabend.

Feyerabend defende que há um pluralismo de visões de mundo e que "nenhuma área é unificada e perfeita, e poucas são repulsivas e completamente desprovidas de mérito" (FEYERABEND, 2006, p. 214). Compreendo que o problema combatido por ele são as teorias que se arrogam o papel de *Prometeu* e apresentam sua escultura como *Aleteia.* Contudo, na verdade são astutas como *Dolo* e suas construções são *Pseudólogo*: realista ingênua ou realista relativista. Em ambas as falsificações há elementos da verdade: mas carecem dos pés para andarem pela imensidão do mundo. A ingênua defende uma teoria como portadora da Luz da Verdade e condena todas as demais a escuridão da falsidade. A relativista preserva todas as teorias como igualmente verdadeiras. As duas posições realistas não enxergam o próprio erro, falha, limite – realismo ingênuo – ou não veem que somos limitados e passiveis de erros em relação a abundância do ser – realismo relativista. Ambos os realismos são fechados. Por isso errados: não percebem as ambiguidades – esta percepção são os pés que faltam – presentes que levam a mudanças teóricas, culturais frente excedência do mundo em relação a mais criativa das imaginações.

Compreendo que o pensamento complexo atende a mais este desafio de não cair nos realismos criticados. Pois, segundo Morin (In MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003), a incerteza, como princípio adquirido pela física quântica e pela biologia do século passado alicerça a complexidade na impossibilidade humana de uma certeza generalizada. Perante isto compreendo que, apesar de não haver uma certeza

universal, não se pode excluir a possibilidade de certezas localizadas, contextualizadas. Por isso, para o pensar complexo, "[...] confrontado com a pura simplificação (à qual não exclui, mas reposiciona), é um pensamento que postula a dialógica, a recursividade, a hologramaticidade, a holoscópica como princípios mais pertinentes" (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 52 e 53). Princípios que aproximam o pensamento da realidade, mas que precisam ser reinventados, recriados colocados a prova durante o processo, caminho do conhecimento.

Também aqui a proposta moriniana passa pela prova de fogo da filosofia da ciência de Feyerabend. Pois "conceber a realidade de forma complexa exige uma interpretação que contemple as dimensões antagônicas e ambivalentes, sem contudo desconsiderar a multidimensionalidade do real" (SÁ, 2007, p. 64). Ou seja, há várias dimensões da realidade e explicações delas. Estas não são restritas a ciência. E as realidades se tornam sujeitas a uma aventura científica com uma cosmovisão das partes e do todo e vice-versa, num movimento relacional (SÁ, 2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso, para os limites desta análise, que o objetivo foi atingido. Iniciei a partir da vida de Feyerabend e Morin mostrando que ambos tiveram experiência que reforçaram neles a valorização da diversidade da vida. Isto apareceu dos passos subsequentes do método em que um dos critérios da filosofia da ciência de Feyerabend é o pluralismo ontológico. Este é um conceito que expressa profunda valorização das várias formas de vida. Aparece, outrossim, esta concepção da vida na ontologia complexa de Morin que atende a este critério de ser base para construção de uma ciência que favoreça emergência da diversidade da vida.

A segurança desses passos também foi garantida por realizar a análise tendo como referência especialistas nos sujeitos. Estes favoreceram identificar ideias relevantes para os passos serem dados com segurança.

Logo, o pensamento complexo, como abordagem científica, demonstra harmonia a autêntica preocupação da filosofia da ciência de Feyerabend. Pois sua base para crítica é a concepção da abundância do ser como forma de exigir o respeito a pluralidade, sem perder a objetividade científica, mas denunciando sua arrogância frente as demais cosmovisões. Morin preocupado com fragmentação das ciências arrogantes propõe uma ciência fundada na edificação de um saber que compreenda

as multidimensionalidades das manifestações físico-naturais-sociais que transcende visões de mundo reducionistas, excludentes e separadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Luiz Henrique de Lacerda. **O Pluralismo Global de Paul Feyerabend**. 2015. 352 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/47102/1/Tese_Luiz%20ABRAH%c3%83O_O%20Pluralismo%20Global%20de%20Paul%20Feyerabend%20%28FI.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FEYERABEND, Paul. **A conquista da abundância:** uma história da abstração versus a riqueza do ser. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Pablo Jauralde Pou, 2021. Disponível em: <https://clasicoshispanicos.com/ebook/campos-de-castilla/#1611765576571-a66516a2-048a> Acesso em 31 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Educação na era planetária**: conferência na Universidade São Marcos. São Paulo: s.n. 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4036593/mod_resource/content/1/MORIN_Educa%C3%A7%C3%A3o%20planet%C3%A1ria%20confer%C3%AAncia%20na%20Universidade%20S%C3%A3o%20%E2%80%A6.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023

MORIN, Edgar. **O Método 1:** a natureza da natureza. 2ª ed. Lisboa: Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo, Brasília: Cortez; Unesco, 2003.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Educação a Distância:** estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GERAÇÃO DE RENDA DE MULHERES DA FLORESTA NACIONAL DO AMAPÁ

Suellen Campos de Macedo[1]

Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos[2]

RESUMO

Com tanta rapidez e planos de soluções, tanta facilidade é tão fácil para você imaginar viver sem saneamento básico, ou sem escolas, supermercados, internet? Quase nenhuma vaga de emprego? Existem milhares de pessoas que moram em regiões longínquas em dinâmicas socioculturais diversas da forma como se vivem nos grandes centros urbanos do Brasil. Comunidades tradicionais, da floresta, das águas, que guardam um paraíso ecológico que por algum motivo não foi engolido até aqui pelo capitalismo, não que ele não tente até hoje. Esses territórios resistem de formas diversas, e além de resiliência ensinam sobre possibilidades de viver em harmonia com a natureza, de forma mais simples, mais devagar, diferente da filosofia predatória das relações que predominam desde a invasão de 1500. Além do mais, a marcha do progresso tem tornado a vida no planeta uma ameaça à própria espécie humana, seja pelas questões ecológicas ou mentais. Há quem resista. Este texto é um resumo de um projeto de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ. Ele pretende investigar a motivação de um grupo, formado majoritariamente por mulheres, em resistir culturalmente frente à dinâmica da economia do capital moderno das cidades.

Palavras-chave: Amazônia. Ribeirinha. Mulher. Empoderamento. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia legal tem se mostrado rentável e valiosa para diferentes governos no Brasil. Contudo o Estado brasileiro tem feito pouco para garantir a sua preservação e a sobrevivência cidadã de seus povos tradicionais, bem como a retenção de suas riquezas e a valorização tecnológica de sua biodiversidade. Os imperativos ideológicos coloniais ainda moldam e operam os macro processos sociais desse território. A riqueza que ela tem produzido não se vê e aparentemente não tem se fixado nela (LOUREIRO, 2002).

Imerso no contexto amazônico, o Amapá, estado localizado no extremo norte do Brasil, área fronteiriça com a Guiana Francesa e Suriname, possui 16 municípios e uma população de aproximadamente 877.613 mil habitantes, estimativas do IBGE

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEA/UFRRJ. E-mail suellen.macedo@ifap.edu.br.
[2] Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Universidade Católica Portuguesa do Porto. E-mail: smnmattos@gmail.com.

(2021), e conta com, aproximadamente, 138 comunidades remanescente de quilombolas mapeadas até 2011 de acordo com Silva (2012).

Segundo a Promotoria de Meio Ambiente do Ministério Público do Estado do Amapá (2011), aproximadamente 70% do território amapaense encontra-se regularizado sob alguma forma de proteção ou de restrição de uso, tornando o estado da federação com a maior área de seu território destinada à preservação. Dentre as unidades de conservação estão o Parque Nacional do Cabo Orange, Estação Ecológica de Maracá-Jipióca, Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, a Floresta Estadual do Amapá - FLOTA e a Floresta Nacional do Amapá - FLONA. A FLONA foi criada em 1989, possui aproximadamente 412.000 hectares, faz fronteira com o Parque do Tumucumaque e a FLOTA. O acesso a suas comunidades, localizadas no Alto do Rio Araguari, ocorre por vias fluviais partindo do Município de Porto Grande que fica a 112 km da capital, Macapá.

As comunidades tradicionais da FLONA vivem principalmente de atividades extrativistas do açaí, de óleos como andiroba, pracaxi entre outros. Dentro desse contexto, um grupo formado, majoritariamente, por mulheres chama a atenção por seu empoderamento e centralidade tanto na organização da comunidade, mobilização política e por seu perfil empreendedor. As “Sementes do Araguari”, assim organizadas em associação, produzem bioprodutos como sabonetes, pastas para massagens, velas entre outros produtos como se pode observar na figura 01, registro dos produtos produzidos pela associação.

Figura 1 – Produtos da associação

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Imagens da autora (2021)

As mulheres unem-se ao longo das margens do rio para compartilhar não só as tarefas, mas a vida em si. Algumas são parentes, irmãs, tias, netas, outras são vizinhas de uma geração. Não há escolas dentro da reserva, e o grupo está sempre no movimento de buscar elos com instituições governamentais e assistencialistas e também de pesquisa para trazer melhorias de bem estar para a comunidade. O grupo organiza-se em torno de toda a cadeia produtiva, do manejo sazonal das matérias orgânicas, a produção e comercialização das mercadorias. Além disso, as mulheres também têm se organizado para desenvolver atividades de ecoturismo na região.

A ancestralidade, a resistência em permanecer dentro da floresta e o perfil empreendedor dão pistas da riqueza dos saberes deste grupo. O fato de serem mulheres ressalta ainda mais essa força, uma vez que o gênero e a classe (DAVIS, 2016) informam sobre a interseccionalidade das opressões e dificuldades que esse grupo enfrenta em sua mobilização produtiva.

Este projeto pretende investigar a motivação desse grupo em resistir culturalmente frente à dinâmica da economia do capital moderno das cidades. Descreverá as tessituras sociais, os elementos culturais e identitários, e analisará os processos educativos informais que empoderam as mulheres na organização da associação.

2 DESENVOLVIMENTO

Faz cinco séculos, pelo menos, que as riquezas da Amazônia são cobiçadas. Mas sua história remonta há 12 mil anos, relatos arqueológicos afirmam que ela já foi densamente povoada, e sabiamente preservada por seus povos originários que viviam em harmonia com a natureza. Por sua exuberância ela foi brutalmente colonizada, assim como toda a América Latina, sua população quase toda exterminada, seus conhecimentos e artefatos desprezados e sistematicamente desarticulados. No Amapá não foi diferente, como afirmam os pesquisadores Filocreão e Marcos, a história de formação desse território está marcada por uma visão eurocêntrica e utópica de desenvolvimento típico da modernidade (FILOCREÃO; MARCOS, 2022) que só pode culminar com sua destruição, e a importação de um modo de vida desconexo com este ambiente. Destarte, a Amazônia ainda é fruto de políticas

públicas de diferentes governos no Brasil. Contudo o próprio estado brasileiro tem feito pouco para garantir a sua preservação e a vida digna de seus habitantes. Em cinco séculos de exploração, a riqueza que ela tem produzido não se vê e aparentemente também não tem se fixado nela (LOUREIRO, 2002). Deste processo histórico de colonização é importante observarmos três momentos importantes, elencados no livro "Contradições do desenvolvimento regional na Amazônia brasileira":

Na história da Amazônia percebem-se três importantes fases que definiram a sua formação socioeconômica: 1a) o período da Amazônia Colonial, quando se consolida a ocupação europeia; 2a) a fase áurea do extrativismo da borracha, momento importante na acumulação de riquezas e geração de excedente econômico e; 3a) o período da forte intervenção estatal para a integração da Amazônia na economia nacional, com o estímulo aos “grandes projetos”, o que desencadeia a busca de novas alternativas de desenvolvimento. Essas fases se manifestam na região Sul do estado do Amapá, tendo como pano de fundo a disputa pelos recursos do agroextrativismo. (FILOCREÃO; MARCOS, 2022, p. 46)

Essas interferências verticais e autoritárias marcaram de forma decisiva os complexos sociais e econômicos da Amazônia. Os grandes projetos econômicos articulados na fase de integração da Amazônia à economia nacional, por exemplo, cristalizaram uma tradição de políticas públicas brasileiras, como também engessaram sua população a um processo de desarticulação constante e extrema dependência do poder público. Do histórico processo de ocupação e desocupação dessas terras, é importante frisar que no período da Ditadura Militar houve imensa mobilização institucional para povoamento da Amazônia, dessa forma "[...] o crescimento populacional entre 1950 e 2007 totalizou 516%, contra uma média nacional de 254% no mesmo período." (CHAVES, 2019, p.140). A população da Amazônia Legal aumentou de 8,2 milhões em 1972 para 28,1 milhões de habitantes em 2020, o que representa 13% da população brasileira (SANTOS; SALOMÃO; VERÍSSIMO, 2021).

Da década de 70 aos dias atuais o plantio de soja, a pecuária, e a mineração despontaram em potencial econômico na região gerando principalmente grilagem de terra e desmatamento, hoje a Amazônia legal tem mais cabeça de gado, 89,2 milhões, que habitantes. Em 2019 a produção de soja alcançou o faturamento de R$ 41,7 bilhões; o minério exportado US$ 18,1 bilhões, enquanto que a exploração de

produtos florestais não madeireiros (PFNM) somou 842,02 milhões sendo o açaí (Euterpe oleracea) com maior participação (70%), seguido de castanha-do-pará (Bertholletia excelsa) com 16% (SANTOS; SALOMÃO; VERÍSSIMO, 2021).

O agroextrativismo e o manejo florestal têm sido as atividades econômicas desenvolvidas pelos amazônidas desde o processo de colonização, apesar de todo desarranjo, a persistência dessas atividades deve-se a capacidade de adaptação, e resiliência de sua população, como afirmam (FILOCREÃO; MARCOS, 2022, p. 73).

Nessa história, constituiu-se uma economia agroextrativista que se fortalece na região, onde a agricultura de origem indígena da mandioca, milho, arroz e feijão associada à coleta de produtos como a castanha, o açaí, resinas e cipós vêm garantindo a sobrevivência de um contingente populacional significativo e também, a manutenção da floresta em pé nos territórios das reservas criadas.

A década de 80 é marcada pelo processo de redemocratização, abertura comercial e a criação de unidades de conservação ambiental, como a FLONA do Amapá, que também impactou sobremaneira as dinâmicas do território amazônico. Em vista disso, muitos amazônidas, sob influência de instituições governamentais como o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), estão se reinventando, mas ainda resistindo culturalmente, em decorrência às exigências tecnológicas do mundo atual. Nesse sentido, o protagonismo feminino tem chamado atenção no que tange a construção de arranjos produtivos sustentáveis.

A questão do gênero no contexto amazônico é acentuado pela disparidade, invisibilidade e violências históricas, como observa Chaves (2019, p.140) "existe uma região em situação de vulnerabilidade ainda maior: a Amazônia. Essa região do país está em desvantagem em vários indicadores sociais, o que faz com que a situação das mulheres seja ainda pior que no restante da federação". Segundo a autora, existe uma invisibilidade histórica das amazônidas, ao mesmo tempo um acentuado índice de violência, as interseccionalidades de gênero, classe e raça (DAVIS, 2016).

Desta forma é possível ter um panorama da condição da mulher na Amazônia, silenciadas, estupradas, impedidas de acessar educação e saúde elas residem e resistem de forma insurgente, mesmo frente a lógica patriarcal e as severas condições de produção do seu território. Marcadas pelos deveres impostos pelo gênero, possuem pouco espaço para a construção de sua subjetividade, sexualidade, criatividade e ação política e como resultado, transformação do mundo em consonância com os seus ideais. A insurgência se escreve assim, como uma prática

que resta, de sobrevivência frente às duras realidades da dominação masculina. Atualmente é possível observar uma maior mobilização de grupos femininos nas comunidades tradicionais da Amazônia, como as Sementes do Araguari.

As comunidades tradicionais são dotadas de conhecimentos orais que envolvem complexos sistemas de saberes sobre a fauna e a flora de onde residem, que são fundamentais para sua sobrevivência. Conhecimentos que norteiam a medicina, engenharia, astronomia, agroecologia e tantas outras ciências e saberes interdisciplinares, muitos ainda não mapeados ou reconhecidos, vítimas do paradigma que separa a ciência do saber popular/tradicional.

As populações tradicionais da Amazônia assumem um papel de grande relevância para a preservação do meio ambiente e para a prática do desenvolvimento sustentável e geração de riquezas. Entretanto, elas têm enfrentado uma série de problemas que têm influenciado diretamente em sua qualidade de vida e pressionado a migração para a cidade. Nessa perspectiva, Loureiro afirma que o homem amazônida "perdeu-se, gradativa mas persistentemente, a identidade original do homem e os referenciais da vida anterior, face aos sucessivos e constantes choques culturais". (LOUREIRO, 2002, p. 109).

Deste modo, compreende-se a necessidade de criação de um novo modelo de pensar desenvolvimento para a região, não só econômico, mas que valorize a biodiversidade, o saber tradicional e a tecnologia. É preciso pensar em formas inovadoras de desenvolver tecnologias que agreguem valor aos produtos da floresta, a partir dos saberes tradicionais, interseccionado por métodos científicos apropriados pelos nativos em seus espaços e aplicados em consonância com seu modo de viver com a natureza. Para tanto, faz-se necessário a construção de uma episteme amazônida centrada no respeito à ancestralidade e na biodiversidade.

Isto posto, para ser possível navegar por estes rios faz-se necessário ressignificar com novas lentes teóricas, decoloniais, as dinâmicas sociais, culturais, identitárias e pedagógicas que envolvem este território, isso será possível por meio da articulação entre os campos de estudo da educação e cultura, possíveis pelas análises pós-estruturais como explica (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

A ressignificação é, portanto, uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o “olhar”: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos.

Os rios na Amazônia, por exemplo, configuram-se como elementar tanto em sentido biológico como do ponto de vista social, ele é estrada, é fonte de comida, marca o território das moradias. O universo da "ribeirinidade", conceito atribuído às docentes do programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFPA, Lourdes Gonçalves Furtado e Maria Cristina Maneschy, (NETO; FURTADO, 2015), está presente em todas as relações de ser, reproduzir e se relacionar destas comunidades traduzidos em "modo de vida", caracterizado pelo conjunto de elementos socioculturais, típicos da Amazônia.

Os rios são indispensáveis para pensarmos o universo do homem amazônida, e sua herança ancestral indigena. Nesse sentido, Neto e Furtado (2015), corroboram a tese de Simonian, L, et al (2003) afirmando que as principais atividades socioculturais do ribeirinhos, seja de reprodução ou vivência foram construídos com base em herança indígenas:

> [...] o uso e a confecção de redes, canoas, materiais de caça e coleta [...] técnicas agrícolas de derrubada e queimada da floresta e as principais culturas de alimentos, como mandioca, feijão, milho etc., também são de origem indígena, da mesma forma que a maioria dos nomes da flora, da fauna e da maior parte das localidades deriva dos grupos indígenas que habitavam o local no passado. (NETO; FURTADO, 2015, p. 159)

Nesse sentido, devido a peculiaridade que é própria dos sujeitos desse universo a abordagem proposta para pesquisa é qualitativa, com a metodologia orientadora da pesquisa etnográfica em educação, in loco, observando e participando junto aos sujeitos a serem observados, enquanto estes, em seu ambiente natural, reproduzem seu modo de viver. O pesquisador assume assim um duplo papel, de observador e participante (MATTOS, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda riqueza que pode-se aprender com o universo amazônico, ainda não foram superados os estigmas de exoticidade que permeiam o imaginário social brasileiro a despeito dele. O que se observa nessa realidade é um processo profundo de esvaziamento, de desvalorização dessas culturas, de suas subjetividades que não se renderam ou não se encaixam no modo de produção capitalista. Apesar

de não se renderem totalmente, eles sofrem pelo isolamento, em especial a falta de serviços essenciais, como saúde e educação.

Desta forma, por meio da reunião rigorosa dos dados capturados no trabalho de campo e na pesquisa participante, espera-se ao fim deste trabalho, obter um compilado de dados sobre o modo de saber e fazer deste grupo e que, a partir dele, se possa refletir sobre possibilidades de viver e produzir na Amazônia.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Promotoria de Meio Ambiente do Ministério Público do Estado do Amapá. Disponível em: http://mpap.mp.br/2013-06-24-13-10-10/2013?view=article&id=197:unidades-de-conservacao-do-amapa-uma-visao-geral&catid=111. Acesso em 01 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto N. 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 7 de fevereiro de 2007. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 25 de Outubro de 2021.

Chaves, F. N., & César, M. R. de A. (2019). O Silenciamento Histórico das Mulheres da Amazônia Brasileira. Revista Extraprensa, 12(2), 138-156. https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.157418

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEGUES, A. C. **Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil**. NUPAUBUSP/PROBIO - MMA/CNPq: São Paulo, 1999.

FILOCREÃO, Antonio Sérgio Monteiro; MARCO, Antonio Chagas. A construção social por territórios agroextrativistas no sul do Amapá. *In:* FILOCREÃO, Antonio Sérgio Monteiro; PIZZIO, Alex; THEIS; Ivo Marcos (org). **Contradições do desenvolvimento regional na Amazônia brasileira**. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Nave, 2022. E-book (PDF; 1 Mb). ISBN 978-65-84762-12-1.

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

IBGE. **Panorama do estado do Amapá**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível in: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama> Acesso em 27 de Outubro de 2021.

LOUREIRO, V. R. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir**. Estudos Avançados 16 (45), 2002. Disponível in: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9872/11444. Acesso em de Novembro de 2021.

MATTOS, S. M. N. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

NETO, Francisco Rente; FURTADO, Lourdes Gonçalves. **A ribeirinidade amazônica: algumas reflexões.** cadernos de campo, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. DOI10.11606/issn.2316-9133.v24i24p158-182.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. **Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza**: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. Disponível in: file:///C:/Users/Dell/Downloads/16054-72959-1-PB.pdf. Acesso em 01 de Novembro de 2021.

SANTOS, Daniel; SALOMÃO, Rodney; VERÍSSIMO, Adalberto. **Fatos da Amazônia 2021.** 2021. Disponível in: https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/04/AMZ2030-Fatos-da-Amazonia-2021-3.pdf. Acesso em 31 de Maio de 2023.

SANTOS, M. N.; CUNHA, Helenilza Ferreira Albuquerque; LIRA-GUEDES, Ana Cláudia; GOMES, Suellen Cristina Pantoja; GUEDES, Marcelino Carneiro. Saberes tradicionais em uma unidade de conservação localizada em ambiente periurbano de várzea: etnobiologia da andirobeira (Carapa guianensis Aublet). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 9, n. 1, p. 93-108, jan.-abr. 2014.

SILVA, F. J. P; FRAXE, T J P. **Saberes de Populações Tradicionais: etnociência em processos de Bioconservação**. 2013. Disponível in:

https://www.eumed.net/rev/cccss/25/biodiversidade.html. Acesso em 12 de Novembro de 2021.

SILVA, M. G. Territórios Quilombolas no Estado do Amapá: Um Diagnóstico. ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA GRÁRIA, 21., 2021, Uberlandia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2021. Disponível em: www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1308_1.pdf. Acesso em 30 de Outubro de 2021.

VICENTE, L. R. S. **Do Resgate Cultural à Geração De Renda: A Trajetória Das Mulheres Artesãs Do Município De Paracambi**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-gaduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, SEROPÉDICA, 2021.

WIPO. World Intellectual Property **Organization. Conhecimentos tradicionais e propriedade intellectual**. Genebra. Nota informativa n. 1 [Versão em português], 2016.s. p. Disponível em: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_tk_1.pdf

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. (2015). **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Educação, 38(1), 32–48. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18441

BONS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP : INVESTIGANDO SUAS TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

[1]Camila Somensi

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa desenvolvida pela autora durante o Mestrado em Educação. O trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental está cada vez mais complexo. A democratização da escola e os programas de inclusão trouxeram uma diversidade muito grande para dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo que isso é imensamente rico e positivo para a sociedade e para a própria educação, gera um grande desafio a ser enfrentado pelos professores inseridos em um modelo de escola arcaico que, segundo Novoa (2022) não mais responde às necessidades da geração atual. Estamos retornando de uma pandemia que deixou muitas marcas sociais e emocionais, e a sociedade capitalista segue trazendo muitos discursos para dentro da escola, tornando-a um espaço contraditório, ao mesmo tempo de consolidação da ordem vigente e de tentativa de superação da mesma. Nesse cenário, reforçado pela desvalorização histórica da profissão, muitos jovens não escolhem a pedagogia, e muitos professores acabam desistindo da profissão, ou o fazem desmotivados por não ter outra opção. Existem, porém, bons profissionais que apesar de todos desafios ainda acreditam e esforçam-se para fazer um bom trabalho, comprometido, desenvolvendo suas práticas de uma forma que tenha sentido para os alunos e enxergando sua profissão como uma forma de transformação social. Esses são os “bons professores” conceito desenvolvido pela autora Maria Isabel da Cunha (2014) que norteará esse trabalho. A questão principal da pesquisa concentra-se em identificar alguns desses bons profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental em Presidente Prudente – SP e analisar quais são suas práticas de sucesso, suas trajetórias formativas e pessoais e quais são suas maiores dificuldades no trabalho docente. A pesquisa atualmente encontra-se na fase documental de levantamento de trabalhos já realizados com esse tema ou sujeitos, e serão estes os resultados parciais apresentados no presente artigo. Na sequência, a partir de uma pesquisa qualitativa de narrativas autobiográficas pretende-se colher os relatos de alguns desses professores buscando respostas aos questionamentos da pesquisa, com objetivo de fomentar discussões que permitam que a formação continuada e as políticas públicas venham de encontro a essas necessidades.

Palavras-chave: Desafios. Professores. Anos Iniciais. Presidente Prudente.

1 INTRODUÇÃO

Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura
Em toda teoria, tudo que se inicia
Todo bom começo tem um bom professor
Tem um bom professor

Composição: Max Haetinger
Todos pela educação, 2011

[1] Mestranda em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente, São Paulo - email: camila.somensi@unesp.br

Essa canção apresentada foi composta especialmente para fazer parte de um comercial de televisão que estreou em 12 de julho de 2011, idealizado pelo movimento “Todos pela educação”. O objetivo da publicidade era fazer com que as pessoas refletissem sobre a importância que os bons professores tiveram em sua vida, atuando na formação de diversos tipos de profissionais, e até mesmo novos professores. Dessa forma, pretendia-se homenagear e valorizar os bons profissionais do magistério. Segundo Priscila Cruz, na época diretora-executiva do Todos Pela Educação, "Um bom professor é aquele que sabe o conteúdo a ser ensinado e a maneira de ensiná-lo. E esse profissional precisa ser valorizado, para que continue se desenvolvendo na carreira e dê bons exemplos para seus colegas de trabalho".

Assim como para o público da publicidade, para mim também a docência sempre foi muito importante. O magistério esteve presente em minha vida desde que nasci. Filha de professora, recordo-me de crescer vendo minha mãe Rosa Marina exercendo sua profissão nas mais diversas salas de aula. Sempre admirei a atuação dela, e gostava de brincar imaginando que era eu a professora, representando de forma lúdica sua atuação solícita e gentil, porém de forma firme, sem nunca descuidar da autoridade que a posição lhe dava e exigia, para que tivesse o “controle da classe”. Considerava minha mãe uma ótima professora e era lindo vê-la dando aulas, observando a evolução de cada criança alcançada pelo novo aprendizado, intervindo em cada dificuldade encontrada no processo. Percebia a importância de sua profissão pelo respeito e consideração que recebia de suas colegas, bem como o carinho que recebia dos eventuais alunos que encontrávamos nas mais variadas situações.

Porém, apesar de observar a beleza e os grandes frutos que minha mãe colhia em sua profissão, também observava algumas de suas dificuldades. Em minha percepção de criança, sentia o “ser professor” como algo muito difícil, que demandava uma organização acima do normal para controlar todas variáveis entre a sala de aula e os documentos a ser preenchidos e uma dedicação quase exclusiva, tomando praticamente todo o tempo de vida da minha mãe. Quando estávamos em casa também a observava levando pilhas de livros, cadernos, provas e cadernetas para maratonas de planejamentos e correções. A desvalorização salarial da profissão também era sentida na pele. Nunca passamos necessidades nem inseguranças alimentares, porém sempre vivendo em uma realidade em que de tudo que desejávamos poucas coisas tornavam-se reais, devido ao poder aquisitivo baixo que

a profissão proporcionava.

Escolhi fazer a pedagogia inspirada pelo trabalho de minha mãe, pelo desejo de seguir nos estudos e pelo sonho de me formar em uma universidade pública, como a UNESP. Estando formada prestei um concurso na área da educação, tornando-me, também, professora, trabalhando inclusive como colega de trabalho de minha mãe, nos quintos anos da mesma escola durante algum tempo. Apesar de ter cursado uma excelente e enriquecedora formação inicial, o início na profissão foi muito difícil, fazendo-me considerar a possibilidade de desistir da profissão. Com o tempo a vivência da profissão e a convivência com as colegas professoras foi me dando forças para resistir e superar algumas dessas dificuldades, encontrando então alguns prazeres da docência.

De fato, :

> É consenso que o trabalho docente é uma atividade que se torna a cada dia mais complexa, dada a existência de um quadro prescritivo que se intensifica pelas políticas educacionais, pelos discursos sociais acerca da escola, pelos documentos oficiais, pela legislação, pelas formas de organização dos tempos e espaços escolares, entre outros fatores. (GAMA, 2022, p.7)

Ainda de acordo com Gama (2022), várias prescrições marcam o trabalho dos professores tornando esse trabalho mais complexo e desvalorizado ao longo da história, de formas questionáveis, sobre vários aspectos.

> Uma delas é reforçar que o professor é um profissional técnico, cujo trabalho se reduz à aplicação de técnicas de ensino unicamente em sala de aula. Uma vez visto dessa forma, são eliminados tempos e recursos para a realização de outras ações genuínas de seu trabalho, o que subtrai da atividade profissional uma parte incontestável para uma atuação plena e dignificada. Essas constatações nos dão uma ideia da realidade anterior da pandemia, que já colocava o trabalho das professoras numa condição de precarização, intensificação e adoecimento (GAMA, 2022, p. 7)

2 DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Em uma pesquisa sobre a percepção da sociedade brasileira sobre os professores do país realizada em 2022 pelo Instituto Península, veiculada pela seção de Educação do site R7 em 23/10/2022, destaca que 98% dos brasileiros acreditam que os professores são capazes de transformar vidas e que, para 76%, os professores brasileiros são competentes. Porém, 72% dos brasileiros veem o professor como um cargo desvalorizado se comparado com outras profissões (médicos, engenheiros e

advogados). Podemos assistir nos telejornais os professores de diversos lugares do Brasil lutando pelos seus direitos e sendo recebidos com policiamento e bombas de efeito moral.

A desvalorização da profissão, porém, não é novidade nas discussões educacionais. O cerne da profissão do professor, não teve origens nobres. A palavra Pedagogia originou-se na Grécia. A palavra grega Paidagogos é formada pela palavra paidós (criança) e agogos (condutor). Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino. Dessa forma, na paideia greco-romana o pedagogo era o escravo que acompanhava as crianças à escola ou à casa do professor. A instrução na maioria dos casos era dada pela própria família, passando o ensinamento de pai para filho. Porém, quando a família era mais abastada, poderia contratar um professor, que geralmente era alguém com conhecimentos de filosofia e oratória. Esse professor então era um profissional livre que tinha alguns conhecimentos e vivia de suas aulas, ou seja, alguém que não tinha posses.

3 O TEMPO E O ESPAÇO DA PESQUISA : A ESCOLA PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE EM TEMPOS DE PÓS PANDEMIA

Para compreender a escola pública devemos analisá-la dentro da sociedade capitalista, uma organização social ideológica, desigual e excludente.

> “a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições históricos sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor em relação à escola é ao mesmo tempo determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influenciam esse mesmo ambiente.”. (CUNHA, 2014, p. 22)

A escola dentro dessa sociedade um papel bem definido de formar para o mercado de trabalho e reproduzir a ideologia capitalista. Contraditoriamente, porém, a educação tem em si o rompante revolucionário de fazer com que, ao ser formados, os sujeitos reflitam sobre o homem e a sociedade, e se posicionem contra os ideais do capital. A instituição escolar portanto, também é palco de muitas discussões igualmente contraditórias. Sobre essa questão, Gadotti (1998) nos fala que:

> [...] há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa

> conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. (GADOTTI , 1998, p. 74)

Vivemos em tempos que a escola pública precisa ser defendida de ataques constantes, como se o ensino crítico fosse uma ameaça. Segundo Saviani, a escola pública realmente é uma ameaça para a ordem vigente, pois se a classe trabalhadora tiver o real acesso aos saberes, o próprio capitalismo acabará sendo superado. Os problemas da escola pública, então, seriam problemas do próprio capitalismo, e não existiria outra forma de resolvê-los a não ser pela superação desse tipo de organização social em que vivemos. Dessa forma surge a pedagogia histórico-crítica, como uma forma de analisar e defender a escola e a educação como um todo, como um ambiente privilegiado para a transformação social.

Devemos considerar, também, que a escola pública é uma senhora de mais de um século e meio e, apesar de imprescindível para a nossa sociedade, já da sinais da sua inadequação para a atual geração. A sua organização pouco mudou desde que foi criada. NÓVOA, (2022) vem tratando em suas obras sobre essa necessidade de metamorfose da escola para que ela siga existindo e cumprindo seus nobres objetivos. Ele descreve a escola em seus modos e organizações tradicionais, e em seguida reflete:

> A descrição anterior é uma simplificação, quase uma caricatura. Pretende apenas ilustrar um modelo escolar que marca o panorama educacional em todo o mundo nos últimos 150 anos. É precisamente este modelo que, hoje, dá sinais de crise e de inadequação. Como será o futuro? Não sabemos. Mas sabemos que estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital. (NÓVOA, 2022, p. 10)

A escola pública que vamos estudar situa-se especificamente no município de Presidente Prudente. De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal (2022), “Presidente Prudente é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo. Pertencente à mesorregião e microrregião de mesmo nome, localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 558km”. Segundo dados do IBGE, no censo realizado em 2022,, a população atual é de 225.668 pessoas. O IBGE também nos informa que o índice de desenvolvimento humano do município é de 0,806 (o que significa um nível alto), e o percentual de Escolarização de 6 a 14 anos é de 97,8%. No site oficial da Prefeitura Municipal, na seção de educação encontramos a seguinte informação:

ISSN: 2176 - 1396

> A Seduc possui a maior rede pública de ensino do Pontal do Paranapanema, com 61 escolas, sendo 57 em prédio próprio e 4 conveniadas. Atende a Educação Infantil – berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos); Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano; educação de Jovens e Adultos.Acolhe um universo de mais de 16 mil alunos e cerca de 2 mil profissionais entre diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis, equipe técnica composta de supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio. Para melhor atendimento da clientela, conta com uma equipe multidisciplinar composta de psicólogos escolares, educadora de saúde, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2022)

Essas estatísticas nos fazem perceber que trata-se de um município grande com bons índices de desenvolvimento, comportando complexas redes de educação, saúde e comércio, sendo referência em sua região. É nessa grande rede que vamos concentrar nossa pesquisa.

Para contextualizar o momento histórico, social e político em que esse trabalho foi concebido, registramos que esse projeto teve início em 2023, um momento ímpar da história onde a humanidade buscava retomar à normalidade após a pandemia da COVID-19. uma emergência de saúde a nível mundial que impactou todos os aspectos da vida das pessoas.

As questões suscitadas pela pandemia aprofundaram essa crise da instituição escolar, acirrando situações já existentes como a defasagem e a evasão escolar e trazendo ainda outras dificuldades como as sequelas físicas e psicológicas deixadas pelo distanciamento e isolamento social do período pandêmico. Os professores lutam de forma quase solitária com essa realidade, enquanto o sistema cobra resultados .

4- O SUJEITO DA PESQUISA: O BOM PROFESSOR

Localizamos o professor na escola pública, palco de todas essas questões e discursos que colocam a educação como central, mas não a valoriza. O professor buscando dar qualidade ao seu exercício profissional, muitas vezes sem a consciência de que existe um projeto de destruição da escola pública, de que existe um plano de oferecer a educação pública propositalmente sem qualidade. Os docentes sem voz e sufocados pelas dificuldades de produzir a própria existência. Oliveira (2009), trata da profissionalização docente, em seu livro, e sobre esse tema relata:

> não posso deixar de falar um pouco da situação dos nossos professores, das condições que encontramos entre os professores e das dificuldades que eles passam para cumprir o seu papel. Aliás, que não é só um. A gente sabe

> que, na situação atual, nos dias atuais, ao professor têm sido atribuídos cada vez mais papéis, um número cada vez maior de tarefas, a gente sabe disto; e que é difícil cumprir todas a contento. (OLIVEIRA, 2009)

De fato, existem muitos professores que acabam desistindo da profissão, buscando outros ofícios pois não conseguem superar um cenário tão complexo. Outros ainda fazem um mau trabalho, não gostam do que fazem e continuam na profissão apenas para receber o salário no fim do mês, sem comprometimento político e social com seus alunos. A escola pública passa por um processo de reformulação e encontra-se em um momento bem específico mas apesar desse cenário com tantos aspectos desafiantes, existem ainda os bons professores, esperançosos, comprometidos, com consciência política, que resistem e conseguem apresentar experiências exitosas, cujas boas práticas são reconhecidas por alunos e equipe gestora, que conseguem atingir bons resultados. É nesses sujeitos que iremos nos concentrar

Para explorar o conceito de BOM PROFESSOR, utilizaremos as concepções de Maria Isabel da Cunha. Essa autora realizou uma pesquisa sobre bons professores e sua prática.questionando aos alunos quem seria o bom professor. De acordo com a representação dos discentes:

> “Para os alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo. [...] alguns alunos desejariam que às boas qualidades citadas sobre o professor se somasse um posicionamento político claro. Mas esta ainda não é uma ideia formada na expectativa discente. “ (CUNHA, 2014, p. 64)

Através da narrativas dos bons professores da rede municipal, buscaremos compreender suas práticas e elencar as maiores dificuldades anunciadas por eles, e analisando suas trajetórias de vida e formação A partir dessa análise, pretendemos alimentar discussões sobre como a formação continuada dos professores e as políticas públicas podem vir de encontro a essas dificuldades.

5- DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O problema em questão nos leva a uma pesquisa qualitativa. No primeiro momento da pesquisa iremos realizar um levantamento de teses e dissertações nos repositórios da CAPES e BNTD, buscando pelos trabalhos já realizados abordando esses assuntos.

Em um segundo momento realizaremos um levantamento preliminar em três escolas da rede de Presidente Prudente, conversando com alunos e equipe gestora, buscando descobrir indicações de quem seriam os bons professores da unidade e se estariam dispostos a colaborar com a pesquisa.

No terceiro momento buscaremos entrevistar 7 professores da rede, baseando-se na teoria da pesquisa narrativa e autobiográfica, questionando sobre suas práticas consideradas exitosas, suas trajetórias de vida e formativas, suas influências e posicionamentos teóricos e políticos e suas maiores dificuldades. Esses dados serão analisados considerando a própria vivência da autora em sua experiência docente na mesma rede municipal de 2018 a 2022.

6- RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conhecer o que tem sido escrito atualmente sobre esse tema, escolhemos realizar um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Para o levantamento utilizamos nas duas bases o descritor: (Dificuldades OR desafios) AND (professores OR docentes OR docência OR magistério) AND anos iniciais. Dessa forma foi possível encontrar 1619 resultados". Dentre os resultados encontrados optamos por selecionar 3 trabalhos que fossem atuais e significativos para nossa pesquisas, para análise do que os trabalhos estavam falando sobre esse assunto, e os trabalhos escolhidos foram os seguintes:

Quadro 1 – Trabalhos escolhidos como relevantes para a pesquisa

Repositório	Categoria	Autor	Título	Ano
BDTD	Dissertação	Cota, Juliana do Carmo Mendonça	Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência : a construção da identidade profissional	2020
BDTD	Dissertação	Almeida, Nilvânia Cardoso	Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica : análise da profissão docente de professores dos anos iniciais	2020
BDTD	Tese	Baccin, Bruna Ambros	Os anos iniciais e o ensino de ciências: dificuldades do trabalho docente em tempos de pandemia	2022

Fonte: Dados Sistematizados pela pesquisadora Somensi(2023)

Nossa pesquisa atualmente encontra nessa fase de levantamento e análise de dados, considerando ainda que o curso do mestrado entra agora no seu segundo semestre. Porém a partir do número expressivo de trabalhos abordando esse assunto, podemos observar a relevância desse assunto. Consideramos que a sala de aula é o lugar privilegiado, onde a educação realmente acontece. Isso não significa que os outros atores da escola não são importantes, porém a peça chave da escola pública é o professor, e é nesse profissional que devem ser concentradas as forças das formações iniciais e continuadas.

Porém, concentrar as forças no professor não significa sobrecarrega-lo ou culpabilizá-lo quando houverem problemas. Pelo contrário, significa buscar soluções para que as suas maiores dificuldades sejam sanadas. Esse esforço inclui procurar possibilidades que venham de encontro com as dificuldades relatadas, as quais, temos a hipótese que concentram-se no elevado número de alunos por classes, no excesso de trabalho burocrático e na desvalorização da profissão.

Finalizaremos a análise dos trabalhos encontrados sobre o assunto, e a seguir buscaremos nas narrativas dos professores mais pistas sobre esses desafios alimentando sempre a esperança na qualidade da escola pública como possibilidade de transformação social.

7- REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, Disponível em < https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html> Acesso em 16/07/2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

CRUZ, Patrícia. Movimentos todos pela educação | **Comercial 2011 valoriza o professor - MKTmais.com, 2011** Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=OOfl6J8hL5g> Acesso em 12/07/2023 , 23:31.

EDUCAÇÃO | Do R7.**72% dos brasileiros veem a profissão do professor como desvalorizada se comparada a outros cargos** 23/10/2022 - 14H34 (ATUALIZADO EM 23/10/2022 - 14H40). Disponível em: < https://noticias.r7.com/educacao/72-dos-brasileiros-veem-a-profissao-do-professor-como-desvalorizada-se-comparada-a-outros-cargos-23102022 > Acesso em : 13/07/2023, 11:44.

GAMA, Maria Eliza Rosa. Prefácio IN LIMA, Tamara de ...[et al](orgs**) Ensino Remoto e os Desafios da Docência em Tempos de Pandemia**. Editora Appris. 1º ed. Curitiba. Appris, 2022. 151p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.ª ed., São Paulo, Cortez. 1998

NÓVOA, Antônio; **Escolas e Professores Proteger, transformar, valorizar;** colaboração Yara Alvin, Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, ML. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PRESIDENTE PRUDENTE, Site Oficial da prefeitura Municipal. Disponível em <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>. Acesso em 22/08/2022.

SAVIANI, Demerval. **A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.22

APRENDIZAGEM CONCEITUAL EM UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Fernanda Frasson[1]
Carlos Eduardo Laburú[2]

RESUMO

A Educação Alimentar e Nutricional é citada nos documentos oficiais da educação básica brasileira como parte do ensino escolar. Essa citação merece mais atenção atualmente, pois inquéritos alimentares de âmbito nacional têm apontado alguns hábitos alimentares da população, entre eles os relacionados ao elevado consumo de alimentos ultraprocessados, como não saudáveis, o que culmina em consequências negativas relevantes à saúde dos indivíduos. Considerando esses aspectos, a pesquisa aqui apresentada teve por objetivo investigar a aprendizagem conceitual alcançada por alunos participantes de uma ação de Educação Alimentar e Nutricional, que abarcou a apresentação de um vídeo instrucional e a interpretação de uma charge, ambos sobre o tema *consumo adequado de frutas*. O estudo foi implementado em uma escola estadual de Londrina-PR, em uma turma de nono ano Ensino Fundamental, via plataforma de ensino *Google Classroom*, no ano de 2020. Para apresentar este trabalho, delimitamos como amostra as produções de oito alunos. Os resultados demonstram que a ação implementada é estratégia didática de valor a ser incorporada em atividades escolares que visam à Educação Alimentar e Nutricional dos alunos. Espera-se que este trabalho contribua para a área do Ensino de Ciências, mesmo reconhecendo-se que há condições de aperfeiçoamento por meio da continuidade da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Aprendizagem Conceitual. Vídeo Instrucional. Charge.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação é uma prática social que faz parte do cotidiano de todos os homens. Tendo em vista as diferentes dimensões que essa prática social ocupa na vida dos seres humanos, ela tem sido objeto de pesquisas acadêmicas em várias áreas de conhecimento (Nascimento, 2007). Questões como “Por que de uma sociedade a outra e de uma época a outra o ato alimentar é tão diferente? Quais as funções dos alimentos e dos nutrientes? Qual a relação entre alimentação e saúde? Como a alimentação interfere na qualidade de vida dos seres humanos? Do que os alimentos são constituídos?” são algumas das que têm fomentado a curiosidade de pesquisadores em ciências biológicas, humanas e exatas. À luz dessas questões, Brasil (2012), Nascimento (2007), Alvarenga, Koritar e Moraes (2019) e Antonaccio et al. (2019) afirmam que a alimentação e a nutrição não se comprometem apenas com

[1] Doutor. Professora na Secretaria de Educação do Paraná. ferfrasson@hotmail.com
[2] Doutor. Professor na Universidade Estadual de Londrina. laburu@uel.br

o suprimento das necessidades fisiológicas do ser humano, mas também com a caracterização da diversidade de culturas dos povos.

Fladrin e Montanari (1998) pontuam que as relações entre esses aspectos da cultura e as maneiras de se alimentar sempre estiveram presentes, desde a conquista do fogo até a chegada do *fast-food.* Nessa mesma linha de raciocínio, Bosi, Prado e Amparo-Silva (2019) e Alvarenga e Philippi (2011) afirmam que a construção dos hábitos alimentares depende não só das decisões do indivíduo, mas principalmente do ambiente em que ele está inserido e dos recursos tecnológicos envolvidos na produção dos alimentos.

Diante da gama de aspectos que envolvem a construção da identidade alimentar dos indivíduos, Jaime (2019) afirma que a ciência da nutrição tem o desafio de compreender as múltiplas e complexas relações entre homem e alimento que se concretizam na prática social da alimentação. Ao nosso olhar, os frutos dessa compreensão devem ser empregados em abordagens educacionais que visam à promoção da alimentação adequada e saudável nos cidadãos.

Cabe explicitar aqui que "*alimentação adequada e saudável* é a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente" (Brasil, 2013a, p. 31). De outra forma, para ser adequada e saudável, a alimentação deve estar de acordo com as necessidades alimentares de cada fase do curso de vida das pessoas, relevar as necessidades especiais dos diferentes grupos de indivíduos, pertencer às culturas alimentares regionais, ser alcançável do ponto vista financeiro e físico, ser harmônica em qualidade e quantidade e resultar de um processo produtivo adequado e sustentável, que limite a exposição dos consumidores a contaminantes físicos, químicos e biológicos (Brasil, 2013a).

Sobre as abordagens educacionais que visam à promoção da alimentação adequada e saudável dos cidadãos, encontramos em vários documentos institucionais brasileiros (Brasil, 2012; 2013a; 2013b; 2014) que a escola básica é espaço e tempo para ações de Educação Alimentar e Nutricional, uma vez que a essa instituição cabe o desenvolvimento integral do educando e sua preparação para o exercício da cidadania.

ISSN: 2176 - 1396

No Brasil, atualmente, a Educação Alimentar e Nutricional deve ser regida, principalmente, por três documentos publicados pelo ministério da saúde: o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (Brasil, 2012), o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014) e o Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos (Brasil, 2002).

O conceito de *Educação Alimentar e Nutricional* empregado hoje no Brasil está firmado no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (Brasil, 2012, p. 23), a saber: "é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis". Na pretensão desse Marco (Brasil, 2012), os saberes e as ações da Educação Alimentar e Nutricional abrangem aspectos relacionados ao ato alimentar, à necessidade nutricional do corpo humano e aos processos de produção, abastecimento e transformação dos alimentos.

Considerando o alcance pretendido, é possível reconhecer que a Educação Alimentar e Nutricional é um campo de atuação vinculado à promoção da *segurança alimentar e nutricional* e da *saúde*. Entre as responsabilidades que lhe cabem está o desenvolvimento de ações que promovam: a prevenção e o tratamento das doenças crônicas não transmissíveis e das carências nutricionais, a valorização das diversas expressões da cultura alimentar, o fortalecimento dos hábitos alimentares regionais, a redução do desperdício de alimentos e a conscientização para o consumo sustentável e para a alimentação saudável (Brasil, 2012). Tais responsabilidades são apontadas, de forma implícita, no texto do Marco (Brasil, 2012), por meio de nove princípios que devem ser considerados quando do planejamento de ações educativas, conforme apresentamos na Figura 1.

Figura 1 - Princípios orientadores para ações de Educação Alimentar e Nutricional

Fonte: Adaptado de Brasil (2012, p. 25-30).

Considerando o foco da pesquisa que realizamos, neste trabalho priorizamos apresentar reflexões sobre quatro princípios orientadores para ações de Educação Alimentar e Nutricional, descritos na Figura 1, a saber: *a abordagem do sistema alimentar na sua integralidade*; *a comida e o alimento como referência para alimentação saudável*; *a promoção do autocuidado e da autonomia*; *a educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos*.

Segundo o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (Brasil, 2012), abordar a temática do *sistema alimentar na sua integralidade* em práticas pedagógicas é relevante, pois contribui para que o educando aprenda a fazer escolhas alimentares conscientemente, partindo de reflexões sobre todas as dimensões que compõem o sistema alimentar (terra, água, meios de produção, formas de processamento, abastecimento, comercialização e distribuição de alimentos, escolha de alimentos para o consumo, geração e destinação de resíduos provenientes da alimentação).

Em relação ao *valor da comida e do alimento* ser resgatado como referência para alimentação saudável em ações de Educação Alimentar e Nutricional, o documento aponta que a inclusão desse elemento durante o processo pedagógico é de grande valia para que o aprendiz compreenda que não se pratica alimentação

saudável apenas seguindo orientações de dietas prescritas, que contabilizam nutrientes e calorias, mas, também, consumindo alimentos e preparações culinárias que contêm cheiro, cor, textura, sabor, temperatura, significados e aspectos simbólicos. Sendo assim, a abordagem desse princípio nas ações educativas permite que o aprendiz perceba as relações que se estabelecem entre os saberes escolares, ratificados pela comunidade científica, e a vida real, auxiliando o processo de emancipação do cidadão (Brasil, 2012).

Rodrigues, Soares e Boog (2005), Melo et al. (2016) e Reis e Jaime (2019), concordando com os princípios apresentados nos dois últimos parágrafos, afirmam que as abordagens educativas em alimentação e nutrição devem levar à aprendizagem, à reflexão-crítica, e não ao adestramento. A aprendizagem, no sentido pretendido por esses autores, trabalha aspectos subjetivos da alimentação e estimula a reflexão do indivíduo sobre si e sobre o sistema alimentar em que ele se insere, enquanto o adestramento, também chamado de *modelo médico*, preconiza a obediência passiva à prescrição de dietas.

Sobre a *promoção do autocuidado e da autonomia* ser mais um tópico a ser relevado quando do planejamento de estratégias de Educação Alimentar e Nutricional, o Marco de Referência (Brasil, 2012) orienta que, para os sujeitos aprenderem a ter autocuidado e autonomia em suas práticas alimentares, é necessário que as ações educativas proporcionem aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, de forma que os aprendizes se tornem aptos a refletir sobre seus contextos de vida (fatores individuais, ambientais, socioculturais, de acesso a serviços, entre outros), adotando, modificando ou mantendo comportamentos que contribuam para suas saúdes.

Em relação à *educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos* ser um dos introitos sustentadores do planejamento pedagógico que tem por meta a promoção da alimentação adequada e saudável, o documento (Brasil, 2012) orienta que é fundamental que os aprendizes participem ativamente do processo educacional, de forma que percebam a relação que se estabelece entre conhecimentos e práticas populares, entendendo-se como capazes e aptos de serem protagonistas nessas práticas. Santos (2012) também argumenta que metodologias ativas devem ser

empregadas em atividades de educação alimentar. O caráter permanente, citado neste princípio, indica que a Educação Alimentar e Nutricional precisa estar presente ao longo do curso da vida dos indivíduos, desde a formação dos hábitos alimentares na primeira infância até a organização da sua alimentação fora de casa, na adolescência e na idade adulta (Brasil, 2012).

Diante do cenário de reflexões e apontamentos sobre os princípios que devem conduzir as ações de Educação Alimentar e Nutricional, o *Guia Alimentar para a População Brasileira* (Brasil, 2014) emerge como uma ferramenta de comunicação e educação em saúde, a ser aplicado em espaços educativos. *Grosso modo*, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde para a construção de guias alimentares (WHO, 1998), esse documento fornece à população, em linguagem acessível, informações, orientações e sugestões que facilitam a adoção de escolhas alimentares saudáveis.

Monteiro et al. (2015) explicam que o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014) apresenta, entre outros conceitos, uma nova classificação dos alimentos de acordo com a extensão do seu processamento, a saber, alimentos *in natura*, minimamente processados, processados e ultraprocessados.

Um capítulo do guia resume as recomendações alimentares e nutricionais destinadas à população brasileira em dez passos, conforme apresentamos no Quadro 1.

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 - Dez passos para uma alimentação adequada e saudável

Dez passos para uma alimentação adequada e saudável

1. Fazer de alimentos *in natura* ou minimamente processados a base da alimentação.
2. Utilizar óleos, gorduras, sal e açúcar em pequenas quantidades ao temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias.
3. Limitar o consumo de alimentos processados.
4. Evitar o consumo de alimentos ultraprocessados.
5. Comer com regularidade e atenção, em ambientes apropriados e, sempre que possível, com companhia.
6. Fazer compras em locais que ofertem variedades de alimentos *in natura* ou minimamente processados.
7. Desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias.
8. Planejar o uso do tempo para dar à alimentação o espaço que ela merece.
9. Dar preferência, quando fora de casa, a locais que servem refeições feitas na hora.
10. Ser crítico quanto a informações, orientações e mensagens sobre alimentação veiculadas em propagandas comerciais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014, p.126-129).

A análise dos *Dez passos para uma alimentação adequada e saudável* (Brasil, 2014), citados no Quadro 1, permite reconhecer que o atual paradigma de alimentação adequada saudável se pauta no consumo de alimentos *in natura* e minimamente processados na forma de refeições saborosas.

As considerações feitas pelos autores citados até aqui são linhas norteadoras para a inserção da Educação Alimentar e Nutricional nos documentos oficiais de educação básica do Brasil.

Relevando tudo que foi colocado nesta sessão e considerando os resultados de inquéritos alimentares nacionais sobre a alimentação de adolescentes (IBGE, 2021) que apontam ser o consumo de alimentos ultraprocessados (salgadinhos, bolachas recheadas, chocolates, refrigerantes etc.) uma realidade crescente e o consumo de frutas ser uma realidade distante da ideal, desenvolvemos uma ação de Educação Alimentar e Nutricional que teve como meta promover a aprendizagem conceitual dos estudantes, para que eles compreendessem a diferença entre a composição de um alimento ultraprocessado (bolacha recheada com sabor artificial de morango) e um alimento *in natura* (a fruta morango) e, a partir dessa compreensão, refletissem sobre as implicações do consumo desses dois tipos de alimentos para a construção de suas identidades alimentares.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada[3], por meio da plataforma de ensino *Google Classroom*, em uma escola estadual de Londrina-PR, em setembro de 2020[4]. As atividades foram implementadas no decorrer de uma semana, sendo que foi contabilizada uma carga-horária de duas horas-aula para que os alunos pudessem acessar o vídeo instrucional via plataforma e realizassem a atividade solicitada, de forma assíncrona. A pesquisa foi abrigada na disciplina Práticas Experimentais (ministrada pelo professor de ciências).

Convidamos, a participar da pesquisa, 25 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental; entretanto, o panorama educacional que se configurou no ano de 2020, tendo em vista a pandemia de Covid-19, desfavoreceu a adesão dos estudantes à pesquisa. Ante os inconvenientes dessa situação, delimitamos como amostra para análise e apresentação de dados as produções de oito alunos.

Organizamos a ação de Educação Alimentar e Nutricional subdividindo-a em dois momentos. No primeiro, disponibilizamos o vídeo instrucional *"Comida de verdade"* (OPAS, 2020), que aborda como tema conceitos gerais sobre composição dos alimentos, numa exposição que adentra as diferenças entre alimentos *in natura* e ultraprocessados (industrializados) e suas relações com a promoção da saúde humana. Nosso objetivo ao disponibilizar esse material foi apresentar conceitos relacionados ao consumo adequado de frutas, tendo em vista que "a comida e o alimento *in natura* ou minimamente processado são referências de práticas alimentares saudáveis", e esse deve ser um dos princípios norteadores em ações de Educação Alimentar e Nutricional (Brasil, 2012, 2014).

No segundo momento, solicitamos que os alunos lessem e interpretassem a charge apresentada na Figura 2.

[3] Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa maior que culminou com a tese de doutorado de um dos autores.
[4] Cabe registrar aqui que o projeto de pesquisa foi avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Tal autorização está registrada no parecer sob o número CAAE 40387020.7.0000.5231, na Plataforma Brasil.

Figura 2 - Charge do Armandinho

Fonte: BECK (2018).

Nosso objetivo ao incluir esta atividade foi proporcionar um momento de reflexão pessoal para os alunos, de forma que eles pudessem recorrer aos conhecimentos conceituais expostos no vídeo instrucional *"Comida de verdade"* para responder, em formulário digital disponibilizado na plataforma de ensino remoto, o que eles diriam para o Armandinho (personagem principal da charge) diante da situação apresentada. Embasamos nossa opção por esta atividade nas considerações de Schall (2005) sobre o papel da leitura lúdica no ensino de ciências, a saber: a palavra voa longe e isso quer dizer que a leitura evoca as emoções e a imaginação das crianças e jovens escolares, de forma que eles se tornam capazes de desenvolver seus potenciais, a partir do favorecimento da melhor compreensão de si mesmos.

Para fins de avaliação da aprendizagem conceitual alcançada pelos aprendizes, analisamos a coerência das respostas que deram à questão proposta no segundo momento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 2, apresentamos os dados recolhidos durante a participação dos Alunos, na atividade proposta no segundo momento da ação.

Quadro 2 – Respostas dos Alunos ao exercício proposto

Aluno	O que vocês poderiam dizer para o Armandinho (menino presente na tirinha)?
1	*Armandinho, o recheio é com sabor artificial da fruta então volte na cozinha e busque uma fruta :)*
2	*Que o recheio não é feito com morangos de verdade e que aquilo que eles chamam de sabor "morango" é puro aromatizante, corante e sabor artificial.*
3	*Que o recheio não é da fruta natural e sim industrializado*
4	*Que mesmo que o recheio diga ser "de morango" ele não é muito saudável, porque não há nada além de açúcares, aromatizantes artificiais e outras coisas que não são da fruta.* *Então é recomendável ele comer uma fruta física, que não seja algo que diz "ser da mesma" pois provavelmente não terá nada da fruta.*
5	*Que mesmo o recheio sendo sabor morango, na verdade a bolacha tem pouquíssimos nutrientes ou benefícios para a saúde e que não substituí a fruta.*
6	*Recheio de morango é artificial e não natural como as frutas.*
7	*O recheio da bolacha recheada é industrializado e contém muito açúcar e poucos nutrientes.*
8	*Que mesmo o recheio sendo de morango, não é morango natural.*

Fonte: Elaborações próprias dos alunos.

Em relação aos Alunos 1, 3, 6 e 8 inferimos que houve aprendizagem conceitual sobre o tema em questão, pois eles recorreram a alguns saberes abordados no decorrer do vídeo instrucional (diferenciação entre o conceito de alimento natural e industrializado), elaborando o pensamento (bolacha recheada com sabor artificial de fruta não equivale a fruta (Aluno 1); o recheio não é da fruta natural, mas sim industrializado (Aluno 3); o recheio de morango é artificial e não natural (...) (Aluno 6); o recheio de morango não é natural (Aluno 8)), para solucionar racionalmente a questão colocada. Com base nas respostas desses Alunos, entendemos que houve aprendizado do princípio orientador para ações de Educação Alimentar e Nutricional: *sistema alimentar na sua integralidade.*

Sobre os Alunos 2, 4, 5 e 7, concluímos que eles, também, desenvolveram aprendizagem conceitual do princípio *sistema alimentar na sua integralidade*. Contudo essa aprendizagem esteve para além da alcançada pelos Alunos 1, 3, 6 e 8. Nossa conclusão se apoia no fato de que os Alunos 2, 4, 5 e 7 responderam a questão proposta argumentando que os alimentos naturais e industrializados têm composições nutricionais diferentes (o recheio não é feito com morangos de verdade e que aquilo que eles chamam de sabor "morango" é puro aromatizante, corante e sabor artificial (Aluno 2); não há nada além de açúcares, aromatizantes artificiais e outras coisas que não são da fruta (Aluno 4); a bolacha tem pouquíssimos nutrientes (Aluno 5); contém muito açúcar e poucos nutrientes (Aluno 7)).

ISSN: 2176 - 1396

Ainda em relação aos Alunos 4 e 5, depreendemos que suas aprendizagens conceituais estiveram no campo dos princípios do *sistema alimentar na sua integralidade*, da *comida e do alimento como referência para alimentação saudável* e da *promoção do autocuidado e da autonomia.* Nossa conclusão se baseia no fato destes Alunos terem respondido à questão proposta relacionando conceitos pertinentes ao campo da composição dos alimentos (não há nada além de açúcares, aromatizantes artificiais e outras coisas que não são da fruta (Aluno 4); bolacha tem pouquíssimos nutrientes (Aluno 5)) à conceitos do campo semântico da saúde (ele não é muito saudável (Aluno 4); tem pouquíssimos (...) benefícios à saúde (Aluno 5)). Sob nosso olhar, as respostas fornecidas por estes Alunos são coerentes e se construíram a partir de argumentos científicos consistentes, que foram abordados no vídeo.

Considerando às respostas dos oito Alunos que compuseram a amostra desta pesquisa, concluímos que a metodologia de ensino empregada atinge o princípio orientador *educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos,* pois permitiu que os aprendizes participassem ativamente do processo educacional, de forma que percebessem a relação que se estabelece entre conhecimentos (diferenciação entre alimento natural e industrializado, composição nutricional dos alimentos, relação entre hábitos alimentares e saúde) e práticas populares (o ato alimentar), entendendo-se como capazes e aptos de serem protagonistas nessas práticas (reflexões para escolhas alimentares saudáveis e não saudáveis).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a exposição deste trabalho temos que as estratégias didáticas implementadas foram de valor para elaboração da aprendizagem conceitual dos alunos que participaram da ação de Educação Alimentar e Nutricional. Essa conclusão se baseou nos resultados alcançados pelos alunos que compuseram a amostra da pesquisa, evidenciados nas respostas que ofereceram ao exercício, a partir da interpretação da charge proposta. Quando analisamos as produções dos Alunos percebemos que eles compreenderam a diferença entre o conceito de alimento *in natura* e ultraprocessado e refletiram sobre as implicações dessa diferença para as

escolhas alimentares. Esperamos que este trabalho contribua para a área do Ensino de Ciências, mesmo reconhecendo que há condições de seu aperfeiçoamento por meio da continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

Alvarenga, M. dos S. ; Koritar, P.; Moraes, J.. Atitude e comportamento alimentar – determinantes de escolhas e consumo. *In:* Alvarenga, M. dos S.; Figueiredo, M.; Timerman, F.; Antonaccio, C. (org.). (2019). **Nutrição comportamental**. Barueri: Manole. p. 25-56.

Alvarenga, M. dos S.; PHILIPPI, S. T. Estrutura, padrão, consumo e atitude alimentar – conceitos e aplicações nos transtornos alimentares. *In:* Alvarenga, M. S.Santos; Scagliusi, F. B.; Philippi, S. T. (org.). (2011). **Nutrição e transtornos alimentares** – avaliação e tratamento. Barueri: Manole. p. 17-36.

Antonaccio, C.; Godoy, C.; Figueiredo, M.; Macedo, S.; Alvarenga, M. dos S. Comportamento do consumidor e fatores que influenciam a escolha de alimentos. *In:* Alvarenga, M. dos S.; Figueiredo, M.; Timerman, F.; Antonaccio, C. (org.). (2019). **Nutrição comportamental**. Barueri: Manole. p. 115-147.

Beck, A. (2018). **Armandinho**. Quadrinhos e tirinhas. Florianópolis. Disponível em: https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/caf%C3%A9%20manh%C3%A3. Acesso em: 12 ago. 2023.

Bosi, M. L. M.; Prado, S. D.; Amparo-Santos, L. (org.). (2019). **Cidade, corpo e alimentação**: aproximações interdisciplinares. Salvador: EDUFBA.

BRASIL (2013b). Ministério da Educação. **Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF.

BRASIL (2014). Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília, DF.

BRASIL (2002). Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de Dois Anos**. Brasília.

BRASIL (2013a). Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília, DF.

BRASIL (2012). Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, DF.

Fladrin, J.-L.; Montanari, M. (1998). **História da alimentação**. Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). **Pesquisa de Orçamentos familiares 2017-2018:** análise do consumo alimentar pessoal no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.

Jaime, P. C. Políticas públicas de alimentação e nutrição: delimitação do campo e conceitos básicos. *In:* Jaime, P. C. (org.). (2019). **Políticas públicas de alimentação e nutrição**. Rio de Janeiro: Atheneu. p. 1-10.

Melo, M. M.; Silva, M. C. M.; Evangelista, K. C. M. de S.; Silva, F. R. de M. (2016). Pensadores da alimentação: trabalhadores debatem suas dificuldades para incorporar práticas alimentares saudáveis. **Demetra**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 11, p. 135-158.

Monteiro, C. A.; Cannon, G.; Moubarac, J.-C.; Martins, A. P. B.; Martins, C. A.; Garzillo, J.; Canella, D. S.; Baraldi, L. G.; Barciotte, M.; Louzada, M. L. da C.; Levy, R. B.; Claro, R. M.; Jaime, P. C. (2015). Dietary guidelines to nourish humanity and the planet in the twenty-first century. A blueprint from Brazil. **Public Health Nutrition**, Cambridge, v. 18, n. 13, p. 2311-2322.

Nascimento, A. B. (2007). **Comida**: prazeres, gozos e transgressões. 2. ed. rev. e ampl. Salvador: UFBA.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde; OMS. Organização Mundial da Saúde (2020). **Comida de verdade**. Brasília: OPAS/OMS. Vídeo (1,5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ew3r6qOJNOQ. Acesso em: 12 ago. 2023.

Reis, L. C.; Jaime, P. C. Educação Alimentar e Nutricional. *In:* Jaime, P. C. (org.). (2019). **Políticas públicas de alimentação e nutrição**. Rio de Janeiro: Atheneu. p. 81-94.

Rodrigues, E. M.; Soares, F. P. de T. P.; Boog, M. C. F. (2005). Resgate do conceito de aconselhamento no contexto do atendimento nutricional. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 119-128.

Santos, L. A. da S. (2012). O fazer Educação Alimentar e Nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 453-462.

Schall, V. T. Histórias jogos e brincadeiras: alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In: Massari, L. (org.). (2005). **O pequeno cientista amador**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent casa editorial. p. 9-21.

WHO. World health organization. Food and agriculture organization of the United Nations (1998). **Preparation and use of food-based dietary guidelines:** report of a joint FAO/WHO consultation. Geneva: WHO.

SUBSTITUIÇÃO DO AGREGADO FINO DO CONCRETO:
ação docente na busca pela superação da educação bancária.

Célia do Rocio de Jesus Valente[1]

Letícia Alice Casa da Natividade[2]

Luiz Gustavo Tomé Gonçalves[3]

Tiago Carvalho Sales[4]

RESUMO

O concreto produzido a base de areia é o material mais utilizado na indústria da construção civil no Brasil. Na região costeira brasileira há grandes índices de exploração ilegal da areia para fins comerciais (RAMADON - 2021, MESQUITA - 2023), fato que ressalta a urgência em se desenvolver formas de substituição da areia como agregado fino do concreto. O objetivo deste trabalho foi comparar a resistência à compressão mecânica de amostras de concreto utilizando como agregado fino a areia e outra substituindo a areia por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*. Outro objetivo, foi utilizar a pesquisa aliada à experimentação investigativa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais sólido (VARAS – 2023). O procedimento metodológico adotado consistiu na confecção das amostras de concreto convencional (areia) e do concreto substituindo a areia por cinzas de Pinus Elliottii e Eucalyptus grandis, em triplicata. Os testes de resistência foram realizados após 7, 14 e 28 dias de cura para ambos os materiais. A substituição do agregado fino do concreto é possível, seguindo parâmetros técnicos de qualidade do material produzido. Os resultados mostraram que o concreto, cujo agregado fino foi completamente substituído por cinzas, apresentou menor resistência que as amostras produzidas com areia, com redução de 42,22 a 54,48 pontos percentuais. O controle da alcalinidade e a alteração da proporcionalidade da substituição do material ainda não foram testados, sendo possíveis temas para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Concreto. Agregado miúdo. Areia. Cinzas. Ensino-aprendizagem.

[1] Mestranda em Engenharia e Ciências dos Materiais (UFPR), Pós graduada em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (FACINTER) – Graduada em Química Industrial (PUCPR) – celiajesusvalente@gmail.com
[2] Estudante de EM técnico do CEEP Curitiba – leticiacasnati@gmail.com
[3] Estudante de EM técnico do CEEP Curitiba – lugustavotome@gmail.com
[4] Estudante de EM técnico do CEEP Curitiba – tiagocvsales@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto de pesquisa que foi realizado no Curso Técnico de Química do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP Curitiba) em Curitiba-Paraná. Neste trabalho é proposto a substituição do agregado fino (areia) do concreto por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*.

Muitos são os desafios que passa a educação brasileira, seja na esfera da formação docente, defasagem de ensino, evasão escolar, fragmentação do ensino dentre outros. Uma revisão simples nos permite acompanhar a necessidade de uma mudança da condução do processo de ensino aprendizagem de modo que os estudantes possam se apoderar efetivamente do conhecimento. Em 2023, Varas destaca que em pleno século XXI, que muitos países falharam nas ações de conferir habilidades aos estudantes no processo de ensino aprendizagem. E, que frente as mudanças que ocorrem com grande velocidade e desenvolvimento tecnológico a pleno vapor, as instituições de ensino devem conceder habilidades aos estudantes de modo a obterem sucesso em seus estudos. Moliné (2012) revela a fala do presidente da Finlândia sobre como ter jovens em destaque e a resposta foi "ter bons professores" que garantam a qualidade de ensino. Segundo Freire (1974) a práxis pedagógica ... "*é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimido.*" Dessa forma, é essencial que os professores desenvolvam a práxis pedagógica, que é estudar, compreender e refletir sobre o processo educativo de modo a estabelecer a sua práxis educacional, que segundo Souza (2012) é a atividade proposta consciente, intencional e organizada capaz de transformar o educando e o meio em que ele atua. Assim, nasce a oportunidade de conduzir um grupo de estudantes que desejaram realizar uma experiência orientada, seguindo os passos da metodologia científica, numa jornada de trabalho além daquela oferecida para o ano letivo de 2023. Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho serve para concretizar uma proposta de estudo aplicando a experimentação (SOUZA, 2022), como um meio de engajamento dos estudantes de nível médio-técnico (4º ano) integrado para superar possível defasagem no processo de ensino aprendizagem verificado no período pós pandêmico (Covid-2019). Este estudo foi realizado de modo a desenvolver habilidades e competências necessárias aos estudantes que ao final do ano letivo serão certificados como profissionais de grau técnico em Química. O tema de estudo foi

proposto pelos estudantes, a substituição do agregado fino do concreto (areia) por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*. E, através de uma sequência didática realizaram ações para se apropriarem do tema de estudo, sendo: a) revisão bibliográfica, b) proposta de um calendário para execução do trabalho, c) experimentação e e) apresentação de um relatório com a descrição das ações realizadas e dos dados obtidos.

1.1 Revisão de literatura

O concreto apresenta-se como um material fundamental para toda a sociedade, devido a sua gama de empregabilidade, alta resistência à compressão, durabilidade ao tempo notória, e o baixo custo de produção, o que mostra o motivo pelo qual este se tornou o segundo material mais utilizado no mundo (IBRACON, 2009). A composição do concreto convencional constitui-se em uma mistura de quatro materiais principais, sendo eles: água; pó de cimento; areia (agregado miúdo) e a pedra brita (agregado graúdo). Cada componente agrega características específicas ao concreto, em especial os agregados miúdo e graúdo, que desempenham a função de estruturação, tornando o material rígido e resistente à compressão exercida, quando finalizado o processo de cura do cimento. O processo de cura do cimento é imprescindível para a finalização do concreto. De acordo com o professor Paulo Helene (*apud* A Cura do Concreto, 2017), a cura é compreendida como a evaporação gradual da água, permitindo uma completa hidratação do cimento e garantindo sua resistência e durabilidade. Para abranger os principais períodos do processo de cura, os corpos de prova devem ser testados, segundo a legislação da NBR 5738. Para a medição de resistência à compressão mecânica, os testes devem ser realizados nos dias 1, 3, 7, 14 e 28 após a finalização dos corpos, sendo o 28º quando, enfim, os corpos de prova terminam o processo de cura.

Devido a abundância, disponibilidade natural, facilidade de extração e comercialização, a areia é o principal material utilizado como agregado fino no concreto. Seguindo a legislação vigente no artigo 2º da Lei 8.176/91 e no artigo 55º da Lei 9.605/98, toda a areia extraída da natureza deve ser regulamentada e ter sua origem devidamente identificada, a fim de evitar qualquer comercialização ilegal.

Contudo, o tráfico de areia constitui-se como grande problema ético e legal no mundo e especialmente no Brasil, visto que gera danos graves aos ecossistemas

brasileiros, especialmente os banhados pelo mar como os manguezais (RAMADON, 2021). O tráfico de areia pode ter origem relacionada ao grande crescimento populacional, visto que o concreto é essencial para a construção civil. Esta prática é comprovada na Jamaica (2008), em que desapareceu um volume enorme, cerca de 500 caminhões de areia da praia Coral Spring (BBC - g1.globo.com). As autoridades jamaicanas solicitaram ao Centro Internacional de Ciências Ambientais e Nucleares um estudo sobre a composição geoquímica de amostras de sedimentos coletadas e provável valor agregado. Com base nos resultados, em 2021, os autores R. Lakshmi Devi, K. Sangeetha e S. Sweetline Shamini propõe um sistema de segurança contra roubo de areia utilizando a IOT, um sistema de internet para monitorar a presença de pessoas não autorizadas no local. Outro exemplo de soluções para conter o contrabando do material pode ser verificado na costa de Gana (2023). É proposto um sistema semelhante de proteção da areia baseada na tecnologia, em função da mineração ilegal e do caminho que esta percorre.

Outro grave risco é o ambiental caracterizado pelo plantio incorreto das espécies *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*, que não são naturais da flora brasileira e estão fora da sua área de distribuição natural. Estas espécies ameaçam habitats, serviços ecossistêmicos e a diversidade biológica, causando impactos em ambientes naturais brasileiros. O uso de suas madeiras é valorizado pela indústria da celulose, sendo amplamente utilizadas na produção de papel e placas de madeiras. Porém, o mesmo não ocorre com os resíduos de serragem gerados durante o processo produtivo, que passam por calcinação para serem transformados em cinzas, facilitando seu descarte.

Notando a utilização massiva da areia no âmbito mundial, bem como seu caráter natural finito, surgiram diversos estudos e pesquisas sobre a substituição da areia como agregado fino do concreto. Do mesmo modo, a importância do tratamento dos resíduos das espécies *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*, no cenário brasileiro, levam a estudos acerca do reaproveitamento destes materiais.

Partindo dos fatores citados, aliados ao crescente contrabando de areia e à necessidade do reaproveitamento de resíduos industriais, por serem questões alarmantes, levanta-se a urgência na busca por alternativas materiais viáveis para a produção do concreto. Assim, o principal objetivo deste trabalho visa desenvolver um concreto com substituição completa de seu agregado fino convencional por cinzas das espécies *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*. Esta medida tende a coibir a prática de

tráfico de areia, bem como de propor uma alternativa útil aos resíduos gerados pela indústria madeireira. Para tanto, é necessário identificar as principais características e propriedades do concreto obtido com a substituição do agregado fino por cinzas e realizar sua comparação com as características do concreto padrão, que utiliza a areia como agregado miúdo. E, através das experimentações realizadas, foi possível comparar com as principais características do concreto produzido, empregando a legislação pertinente, NBR 5738 e NBR 5739, que trata das especificidades e características fundamentais do concreto, e o método do ensaio de compressão.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, pretende-se realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica que, comparativamente, será empregada ao concreto obtido pela substituição do agregado fino do concreto por cinzas das espécies *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*. A segunda etapa consiste na produção dos corpos de prova para a realização do ensaio de resistência à compressão, conforme mostra a Figura 1, nas dimensões 75 x 150mm, confeccionados em cano de PVC (cloreto de polivinila). Na terceira etapa é realizada a produção do concreto convencional e o concreto com a substituição total do agregado miúdo. Em seguida, os moldes são preenchidos, para enfim serem levados à câmara úmida. A câmara úmida consiste num recipiente vedado, com certo nível de água, para se manter a umidade interna e garantir a finalização do processo de curagem. E, por fim, na quarta etapa, são realizados os ensaios de resistência à compressão dos concretos produzidos para 7, 14 e 28 dias.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Moldes dos Corpos de Prova

A produção dos corpos de prova é uma das etapas onde precisa-se direcionar muita atenção e cuidado, pois um descuido nesta etapa pode gerar resultados imprecisos. Os moldes foram preparados a partir de canos P.V.C. e latas de atum redondas nos seguintes passos:

1) Medição e seccionamento do cano de P.V.C. com 75 de diâmetro e comprimento total do cano de 150 mm de altura para cumprir com a legislação NBR 5738 e NBR 5739, que orienta na confecção dos moldes. Para a realização foram utilizados trena, grafite e um arco de serra;

2) Após o corte, os moldes foram lixados com lixas d’água para aparar arestas de modo a evitar vazamento do concreto.

3) Vedação dos moldes nas latinhas de sardinha utilizando cera de abelha.

2.2 Preparação da Massa de Concreto

Essa fase do estudo constituiu-se de 3 etapas: a confecção da massa de concreto convencional (areia) e do substituído (cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis)*, o preenchimento dos moldes de P.V.C. com os concretos, adensamento dos mesmo com um soquete para homogeneizar e uniformizar a superfície do corpo de prova com os concretos para posterior análise da resistência à compressão. Para a preparação do concreto com agregado convencional (areia), primeiramente foram pesados o cimento, a areia e a brita (sempre tomando o cuidado de tarar a balança) para o traço 1-2-3, sendo para 2255 gramas de cimento, 4510 gramas de areia para 6765 gramas de brita. Na mistura foram adicionados 2000 ml de água na betoneira. Para o concreto com substituição do agregado miúdo seguiu-se os mesmos passos, substituindo a areia por 4510 gramas de cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis,*e foram necessária uma quantidade maior de água, 4000 ml.

2.2.1 Distribuição e Assentamento da Massa do Concreto

Após o preparo dos concretos, os moldes foram identificados como A (areia) e C (cinzas), o tempo de cura, em triplicata, sendo A1, A2 e A3 para o período de 7 dias do concreto convencional e C1, C2 e C3 para o concreto substituído. Sendo para o período de 14 dias, A4, A5 e A6 e C4, C5 e C6, e para 28 dias A7, A8 e A9 e C7, C8 e C9. Para o assentamento seguindo as orientações da legislação, foi colocando um terço do volume de concreto no corpo de prova golpeando 25 vezes para homogeneizar e uniformizar, acrescentando mais um terço e repetindo os 25 golpes tomando o cuidado de nunca ultrapassar o limite do terço anterior, e por fim completando com o um terço restante e golpeando 25 vezes nunca ultrapassando o terço anterior. Este processo foi repetido para todas as amostras e se faz extremamente necessário, pois nos momentos que o concreto passar pela curagem e absorver a água da mistura, não forme bolhas ocas nesses espaços. Essas bolhas que influenciam negativamente na resistência total.

2.3 Câmara Úmida

Após o assentamento dos concretos, os corpos de prova foram encaminhados para as câmaras úmidas e tapados com papel filme. Os corpos então foram posicionados tomando o cuidado de não deixar os corpos de prova em contato direto com a água. A câmara úmida desempenha um papel fundamental para a curagem correta do concreto que ocorre em 28 dias, lentamente para que não tenha rachaduras e garantir a resistência da estrutura.

2.4 Ensaio de Compressão dos Corpos de Prova

Após o período de cura para os concretos 7, 14 e 28 dias, os moldes foram removidos da câmara úmida, respectivamente, conforme mostrado nas Figuras 1, os corpos de prova para 7 dias contendo o concreto de areia e Figura 2, os corpos de prova, para o mesmo prazo de cura, contendo o concreto substituído. Os moldes foram removidos fixando-os numa morsa de bancada, conforme mostrado na Figura 3 e rompidos empregando um arco de serra. Em seguida, os corpos de prova produzidos em triplicata foram para o Compressômetro/prensa para a medição da resistência do concreto.

Figuras 1, 2 e 3: Corpos de prova contendo concreto (1) de areia, (2) de cinzas e (3) fixado na morsa para remoção do molde.

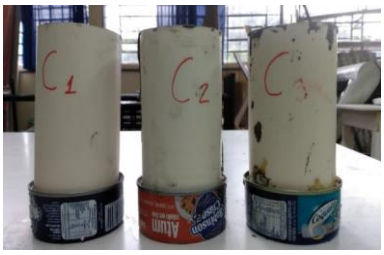

Fonte: Valente (2023)

3 Resultados e Discussão

Após o desmolde dos corpos de provas A1, A2 e A3 e C1, C2 e C3, para 7 dias, tanto os de concreto de areia e substituído apresentaram aspectos uniformes e isentos de imperfeições conforme é possível avaliar através das Figuras 4 e 5. Contudo, foi possível observar também que o concreto contendo areia possui uma tonalidade mais clara que a do concreto substituído, aspecto notado na confecção dos concretos, e que a água eliminada no concreto substituído ocorre mais lentamente.

ISSN: 2176 - 1396

Figuras 4 e 5: Corpos de prova desmoldados (em triplicata) de concreto (4) de areia e (5) de cinzas.

Fonte: Valente (2023)

Após os ensaios de resistência no Compressômetro/prensa, os resultados obtidos para a concreto de areia e cinzas para o prazo de cura de 7, 14 e 28 dias foram apresentados, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Resistência do concreto de areia e cinzas

Tempo	Areia	Cinzas
7 dias	2,37 – 2,17 – 2,20	1,04 – 1,38 – 1,48
14 dias	2,94 – 2,69 – 3,07	1,26 – 1,38 – 1,31
28 dias	3,47 – 4,05 – 3,14	1,2 – 0,98 – 0,44

Fonte: o autor

O gráfico abaixo mostra a relação entre a resistência do concreto convencional (areia) com o concreto substituído. É possível observar que a medida das resistências para o concreto de areia, para os tempos de cura de 7, 14 e 28 dias é maior e crescente, enquanto para o concreto substituído a resistência decresce para os mesmos tempos de cura.

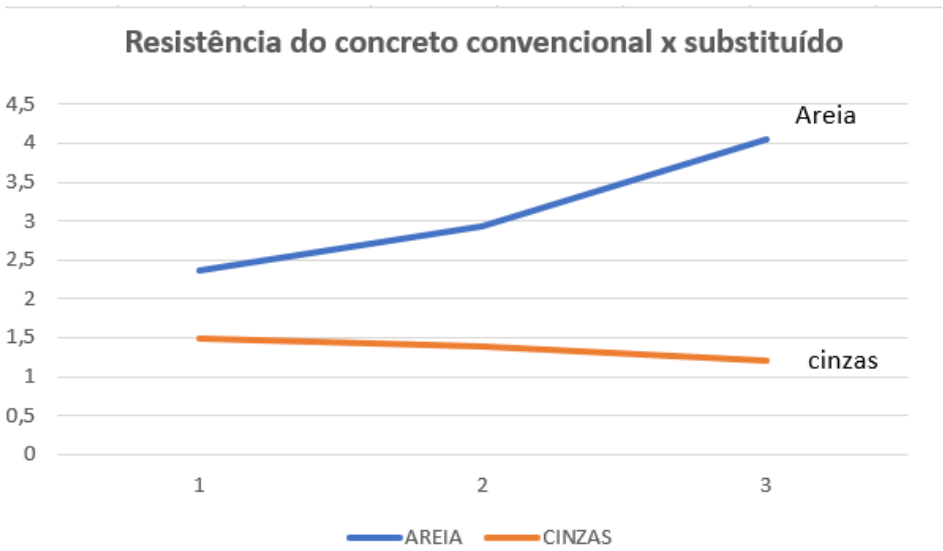

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo é possível afirmar que os objetivos traçados foram alcançados e se mostraram promissores nesta etapa em que se encontra (em construçao). É importante ressaltar ainda que a construção do conhecimento por parte dos estudantes se efetiva toda vez que analisam os resultados obtidos, de modo a justificá-los ou propor outras análises para confirmá-los. E, desta forma cada vez mais eles compreendem a relação entreita entre vários componentes.

Os resultados ainda estão sendo coletados através de análises, como o da alcalinidade, fator importante para esse tema de estudo. O concreto no seu processamento de cura, que se estabelece até os 28 dias, deve apresentar uma alcalinidade na faixa de pH 12 a 14. O pH básico propicia a formação de uma película de um filme fino de óxido de ferro aderente ao ferro da armação. Por esse motivo, deve-se garantir o processo da cura do concreto na eliminação lenta e gradual da água do concreto, garantido que as reações químicas se efetivem.

A resistência medida para o prazo de cura de 7 dias e 14 dias para o concreto convencional (de areia) foi superior ao concreto substituído por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*, o que já era esperado. Sendo, a resistência do concreto substituído por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis*, cerca de 23% menor que a resistência do concreto convencional (de areia).

Durante a realização desse trabalho foi questionado a possibilidade do uso do concreto fabricado com a substituição da areia por cinzas de *Pinus elliottii* e *Eucalyptus grandis* em construções de pequeno porte, e em situações em que não fosse solicitado uma resistência tão elevada, como é o caso das paredes com a finalidade de vedação. Dessa forma, as cinzas residuais da indústria da celulose poderão ser reaproveitadas no desenvolvimento de novos materiais, como exemplo, o concreto substituído.

5. REFERÊNCIAS

Castro, M. L. S. **A educação na América Latina: Antigos dilemas em novo contexto.** Educação, P. Alegre, v. 31, n. 2, p. 182-188, 2008.

Varas, Diego *et al* **Estratégias e desafios dos professores no ensino de habilidades do século XXI: pouco entendimento comum.** Habilidades de pensamento e criatividade, vol. 48, jun/2023, 101289.

Moliné, Margarita R. Gomes **Las opciones del professor** Educ. quím., 23(3), 390-395, 2012. © Universidad Nac. Autónoma de México, ISSN 0187-893-X

Souza, T. M. de **A Experimentação no Ensino de Química na Educação Básica entre a Teoria e a Práxis**. ENCITEC – Santo Ângelo - Vol. 12, n. 1., p. 39-51, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 5738, **Concreto: procedimento para moldagem e cura corpos de prova.** RJ, 28 de junho de 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 5739, **Concreto: ensaio de compressão de corpos de prova cilíndricos.** RJ, 30 de maio de 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 7211, **Agregados para concreto - Especificação.** Rio de Janeiro, 29 de abril de 2005.

MACIEL, Elizanea Gabrielle Krul; ALMEIDA, Matheus Franco Pereira. **Utilização de cinzas de eucalipto na incorporação e substituição do concreto.** ENGENHARIA CIVIL - Universidade federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, Instituto de ciência, engenharia e tecnologia. Curso de engenharia civil, Minas Gerais, 2018.

TAGLIARI, Mario M; CAMPOS, José R.R.; PEREIRA Giovana F. Ameaça do pinus e eucalipto às florestas com araucárias nos estados do Paraná e Santa Catarina. **Observatório de Justiça e Conservação**, 2022. Disponível em: <https://justicaeco.com.br/ameacas-do-pinus-e-eucalipto-as-florestas-com-araucarias-nos-estados-do-parana-e-santa-catarina/> Acesso em: 23 de jun/2023.

OHARA, Gustavo *et al* **Caderno deserto verde: Os impactos do cultivo de eucalipto e pinus no Brasil**. São Paulo: Repórter Brasil, 2011.

RAMADON, Luiz F. **A extração ilegal de areia no Brasil.** Revista Brasileira de ciências policiais. Rio de Janeiro, 22 de dezembro de 2021.

MESQUITA, João Lara. Extração ilegal de areia atinge R$ 20 bi/ ano no Brasil. **Mar sem fim,** 2023. Disponível em: https://marsemfim.com.br/extracao-ilegal-de-areia-atinge-r-20-bi-ano-no-brasil/ Acesso em: 04 de agosto de 2023.

BRASIL, **Lei n°9.605,** de 12/fev/1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 12/fev/1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm> Acesso em: 04/agosto/23.

Helene, Paulo **Cura do concreto - conheça técnicas e cuidados. AECweb,** 2017. Disponível em:<https://www.aecweb.com.br/revista/materias/cura-do-concreto-conheca-cada-tecnica-suas-vantagens-e-cuidados/16242> Acesso em: 23/jun/2023.

Celulose. **IBÁ**, 2017. Disponível em: <https://iba.org/celulose-2>. Acesso em: 04/agosto/23.

Oxidação de armadura: conheça as causas da corrosão. **SERPOL ENGENHARIA**, 2018. Disponível em: <https://serpolengenharia.com.br/2018/11/07/oxidacao-de-armadura/> Acesso em 04 de agosto de 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: Aprendizagem Baseada em Problemas considerando os pressupostos do pensamento complexo

Lucymara Carpim[1]
Edna Liz Prigol[2]
Marilda Aparecida Behrens[3]

RESUMO

O cenário atual exige que alunos e professores enfrentem constantes mudanças e atualizações devido às transformações técnicas e tecnológicas. As novas descobertas científicas e as alterações no contexto mundial demandam por novos profissionais. Este contexto possibilitou levantar o problema: como os futuros pedagogos perceberam o uso das metodologias ativas, a partir da adoção da aprendizagem baseada em problemas e como esta proposta de trabalho favoreceu seu aprendizado significativo? Objetivamente buscou identificar como os alunos pedagogos estavam envolvidos no processo de aprendizagem e como perceberam o uso das metodologias ativas, a partir da adoção da aprendizagem baseada em problemas e como esta proposta de trabalho favoreceu seu aprendizado significativo. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e quanto aos procedimentos utilizou a pesquisa-ação. Os participantes da pesquisa foram 27 alunos do curso de Pedagogia de uma faculdade privada de Curitiba-PR. Como considerações finais identificou que o ensino ativo utilizando a abordagem da aprendizagem baseada em problemas, possibilitou aos alunos participantes da pesquisa terem uma atuação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, desenvolver mais a criatividade e a reflexão, de forma a construírem coletivamente os conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino ativo. Aprendizagem baseada em problemas. Aprendizado significativo. Ensino superior. Pensamento complexo.

1 INTRODUÇÃO

O cenário econômico e social, as transformações técnicas e tecnológicas da contemporaneidade têm sido um desafio para o contexto acadêmico, alunos e professores recebem uma enxurrada de informações todos os dias, mudanças nos aspectos científicos são constantes, pois as novas descobertas da ciência e as alterações no contexto mundial demandam por novos perfis profissionais.

Trata-se de conhecer os pressupostos do que aponta a educação inovadora fundamentada na teoria da complexidade, que permite aumentar o potencial de acesso das pessoas à educação, devido as possibilidades de ensino interativo e dialógico.

O mundo mediatizado devido a disrupção das novas tecnologias oferecem

[1] Doutora. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUPC- lucymaracarpim@gmail.com
[2] Doutora. Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: edna.liz@uniarp.edu.br
[3] Doutora. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUPC. E-mail: marildaab@gmail.com

várias possibilidades de acesso ao conhecimento, pois dispositivos como celulares, computadores e outros, podem favorecer aos discentes e docentes conexões mais interativas e colaborativas.

Este contexto vem afetando diretamente a formação dos futuros pedagogos que percebem a essencialidade de romper com propostas de ensino ainda ancoradas no ensino conservador, relacionando os saberes com propostas metodológicas com ênfase na memorização dos saberes, onde o discente é apenas um receptor de informações.

Entendem que é importante pensar de maneira reflexiva sobre a prática pedagógica, cada vez mais exige-se que o educador desenvolva suas atividades não apenas considerando os saberes cognitivos, mas também focando em ações metodológicas que permitam explorar as habilidades socioemocionais, ou seja conforme aponta Moraes (2012, p. 13) é atuar sobre:

> [...] a emergência dos conceitos de subjetividade e intersubjetividade a partir do reconhecimento de que o conhecimento é fruto das interações solidárias entre sujeito e objetivo, da ação do sujeito sobre o objeto e das transformações ocorrentes entre ambos. É algo que se constrói por força de ação do sujeito sobre o objeto, sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre ele.

Trata-se de envolver os alunos, futuros pedagogos em atividades mais significativas que retratem de certa maneira a realidade escolar, que ele pense e se prepare profissionalmente como agente de mudança e de transformação de sua realidade e porque não da realidade de seus alunos.

Com embasamento nesse contexto, esta pesquisa aponta os resultados da investigação realizada junto a 27 alunos do curso de pedagogia de uma faculdade privada, onde optou-se nas disciplinas de currículo e avaliação, adotar como direcionamento educativo a metodologia de ensino a aprendizagem baseada em problemas – ABP, esta entendida como metodologia ativa, que visa proporcionar aos acadêmicos maior interação com os objetos de aprendizagem.

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, focou o seguinte questionamento, como os futuros pedagogos perceberam o uso das metodologias ativas, a partir da adoção da aprendizagem baseada em problemas e como esta proposta de trabalho favoreceu seu aprendizado significativo?

Entendemos que muitos são os desafios desse novo cenário social, econômico,

ISSN: 2176 - 1396

cultural e educativo, o que requer a adoção por parte das instituições de ensino superior de métodos educativos que levem os futuros profissionais a terem maior contato com a realidade de sua profissão, para assim, desenvolverem novas habilidades e no caso dos futuros pedagogos saberes para uma prática educativa mais viva, inovadora, interativa e significativa.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLOGIAS ATIVAS E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A realidade educativa cada vez mais tem exigido professores que adotem metodologias de ensino que permitam aos discentes, maior interação com o saber sistematizado por meio de atividades que sejam dinâmicas, interativas e interligada aos objetos de estudos com ênfase na aprendizagem significativa.

Uma das possibilidades é a prática de um ensino que adote as metodologias ativas como suporte para inserir os discentes em problemas que permitam levá-lo a reflexão e a contextualização de situações reais, uma vez que, as metodologias ativas, ajudam na construção dos saberes e desperta a criatividade, a autonomia e a responsabilidade com a própria aprendizagem.

Segundo aponta Moran (2018, p. 4), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” Essa proposta de ensino exige que ocorra uma intencionalidade de aprendizagem, visando envolver o estudante de maneira mais proativa, atuando como protagonista no processo de aprender a aprender, além disso, nessa ação educativa devido a sua característica de estimular o processo construtivo de ação e reflexão, permite ao aluno por meio de desafios promover análises críticas levando o discente a construir saberes que possam usados em sua realidade de vida e profissional.

Nesse aspecto o professor é um agente de transformação, leva o aluno a interagir com os conhecimentos, tira-o da zona de conforto, desafiando, estimulando a questionar, a trabalhar cooperativamente e colaborativamente, desperta para que reflita sobre o que está apendendo, uma vez que, “[...] a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alterar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes” (Moran, 2018, p. 3).

Para concretizar a proposta de ações metodológicas compostas por atividades que permitam ao estudantes ser mais ativo e reflexivo com relação a construção de seus saberes é possível a adoção da aprendizagem baseada em problemas pois é uma opção educativa fundamentada nos pressupostos Bruner, (1973), que propôs o modelo da Aprendizagem pela Descoberta (APD), que orienta para a utilização de problemas nas atividades colaborativas em grupos vidando estimular o raciocínio e levando os discentes a apender por meio de situações reais.

Percebe-se que a proposta de práticas de ensino baseadas na aprendizagem baseada em problemas, não é recente, pois, além de ter direcionadores de Bruner (1973), que apresentou em seus fundamentos que a aprendizagem ocorre por meio de três passos são eles: aquisição de nova informação, transformação da informação e validação da informação. Para que esses passos sejam efetivos é essencial que o estudante esteja estimulado a aprender.

Outras concepções que dão norte ao aprendizado baseado em problemas são as proposições de John Dewey (1976), para esse autor não existe separação entre teoria e prática, pelo contrário, este autor deu direcionadores para outra proposta de metodologia ativa, que é a aprendizagem baseada em projetos, visando maior interação dos alunos com os conhecimentos.

Como evidenciado, a proposta de atuar com metodologias ativas não é recente, porém, tendo em vista o atual contexto que exige do educador, colocar o aluno como responsável pelo próprio aprendizado, muitas instituições de ensino e seu grupo de professores estão adotando como proposta educativa as metodologias ativas, entre as quais está a aprendizagem baseada em problemas que permite ao estudante pensar sobre o que, e porque está aprendendo.

Assim, a aprendizagem baseada em problemas, termo em inglês PBL – *Problem Based Learning,* que se trata de:

> A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) é uma modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos [...] (Berbel, 2011, p. 32).

Esta metodologia de ensino visa levar o estudante a tomada de decisões, a partir de resoluções de problemas, que na maioria das vezes visa simular a realidade. O papel do docente é o de mediar a ação educativa e os direcionamentos

metodológicos da proposta da atividade, portanto, o foco da ação pedagógica é fazer com que os alunos de maneira colaborativa solucionem problemas, podendo ser de cunho educacional, social, cultural, político, ambiental, e demais temas que façam parte da realidade do estudante.

Um dos pontos mais importantes dessa metodologia é que os estudantes busquem diálogos com seus pares, professores e outros agentes da comunidade, e assim construam novas aprendizagens em conjunto, para tanto precisa ter empático e colaborativo, visando a construção de saberes não apenas cognitivos, mas especialmente desenvolva sua percepção de responsabilidade e cidadania, pois é essencial o estudante compreender segundo apontam Silveira, Scheffer e Lorenzetti (2021, p. 58), "[...] a relevância da educação para a vida dos sujeitos, compreende-se também a importância do uso de metodologias ativas, buscando a atuação sábia, responsável e comprometida os alunos para/com a sociedade".

Por conta desse direcionamento metodológico é que se optou por trabalhar com os futuros pedagogos, a fim de compreendessem a relevância de envolvê-los de maneira ativa em seu processo de formação, instigando e permitindo que após a realização das atividades apresentassem seus resultados, aprendizagens, compartilhando descobertas, dúvidas e realizações.

Os resultados dos trabalhos desenvolvidos a partir da aprendizagem baseada em problemas foi apresentado pelos 54 pedagogos que participaram de um seminário, a fim de compartilharem suas evoluções pedagógicas e sociais.

3 METODOLOGIA

A investigação partiu da proposta de trabalhar junto a 27 futuros pedagogos a adoção das metodologias ativas, por meio da aprendizagem baseada em problemas, a fim e trazer para o espaço educativo situações reais vividas pelos estudantes de pedagogia e levá-los a refletir sobre a sua prática docente e a importância de refletir, dialogar e interagir com os saberes sistematizados, considerando realidades sociais, educacionais, culturais e políticas etc., a fim de que os saberes fossem apropriados com mais significatividade.

A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, se fundamentou nos pressupostos do que aponta Flick (2009, p. 62), quando aponta que,

> Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes a literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-

> se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos".

Tratou-se de verificar como os estudantes de pedagogia se envolviam com os conhecimentos sistematizados e os aplicassem em situações reais, a fim de entender e evidenciar as possibilidades da prática pedagógica na realidade escolar.

Com relação ao estudo de caso, cujo objetivo foi identificar como os alunos pedagogos estavam envolvidos e no processo de aprendizagem e como perceberam o uso das metodologias ativas, a partir da adoção da aprendizagem baseada em problemas e como esta proposta de trabalho favoreceu seu aprendizado significativo.

Entendo que os estudos de caso, segundo apontam Lüdke e André (1986, p. 18)

> Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudante avance.

Dessa forma, a investigação buscou identificar como os alunos se relacionaram de maneira coletiva e colaborativa, com questões reais pertinentes a sua formação acadêmica, e como de maneira conjunto buscaram por alternativas conceituais, práticas e subjetivas, a fim de solucionar problemas identificados no contexto educativo.

4. **RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Ao observar e analisar os resultados da investigação junto aso futuros pedagogos, pudemos observar que estes se sentiram recompensados com as atividades realizadas e com os resultados obtidos, considerando a adoção da aprendizagem baseada em problemas, como relatado por duas alunas A aluna 7, comentou que:

> Foi de grande valia trabalhar de maneira colaborativa, todos engajados para solucionar situações reais vividas no contexto curricular da escola, o quanto em muitos casos é essencial que o docente seja flexível e tenha conhecimentos teóricos bem aprofundados para dar suporte aos alunos, foi realmente uma maneira de aprender significativamente (Aluna 8).
> Um dos grandes aprendizados foi trabalhar coletivamente, pois cada uma das colegas possui seus saberes, suas experiências, e juntas pudemos propor soluções para uma prática de ensino inovadora junto as crianças de ensino fundamental primeiras séries, conhecer a realidade da escola, debater com as colegas, montar as propostas para solucionar as questões pedagógicas, e

> ainda aprender fazendo foi enriquecedor para minha formação como pedagoga (Aluna 27).

Pelas falas das alunas, foi possível identificar os saberes apropriados, o quanto a aprendizagem baseada em problemas trouxe reflexões e compreensões sobre a importância de ser protagonista da própria aprendizagem, vindo ao encontro do que apresenta Silveira, Scheffer e Lorenzetti (2021, p. 54):

> O uso de Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem se constitui de uma importante forma de protagonizar o aluno, estimulando a sua atuação crítica na sala e aula e na sociedade, perfazendo constantes reflexões, no sentido e desafiar e estimular o aluno a encontrar repostas aos problemas e desafios emergentes.

As metodologias ativas têm esse pressuposto de colocar o aluno no centro da aprendizagem a fim de que desenvolver sua autonomia, que entenda que é necessário, pesquisar, trabalhar coletivamente, questionar e refletir sobre a própria aprendizagem. A aluna 40 destacou sua aprendizagem observado que:

> No início da proposta de trabalhar com a aprendizagem baseada em problemas, achei que não daria certo e me senti encurralada e insegura, porém com o desenrolar dos estudos, da compreensão do problema escolhido pelo grupo, avaliação no ensino fundamental, séries iniciais, pude perceber o quanto é importante confiar nos colegas e no seu próprio desempenho, o que mais me marcou é que o que aprendemos no curso superior, precisa ser aprimorada e carece de mais estudos e pesquisas, é preciso continuar os estudos para poder atuar em uma escola e dar todo o suporte que as crianças e professores precisam.

A fala da pedagoga, demonstra o envolvimento dela na proposta da aprendizagem baseada em problemas e de como refletiu sore sua formação e a necessidade de uma continuidade nos estudos.

Ao adotar as metodologias ativas nas práticas educativas temos alguns pontos positivos, pois preparamos os alunos para serem críticos com relação a própria aprendizagem, além disso, entender que ao buscar respostas, ao dialogar com os pares e docentes, desenvolve habilidades interpessoais e intrapessoais, necessárias hoje para o convívio em espaços educativos heterogêneos e em constante transformação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário econômico e social atual exige uma abordagem pedagógica inovadora, que leve em consideração as transformações tecnológicas e as necessidades do mercado de trabalho. A educação inovadora, baseada na teoria da

complexidade, permite o acesso ao conhecimento por meio de técnicas interativas e dialógicas. Essa abordagem está afetando a formação de futuros pedagogos, que reconhecem a importância de romper com os métodos tradicionais de ensino e focar no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

O estudo de caso realizado com alunos de pedagogia mostrou que a aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia ativa eficaz para promover o aprendizado significativo e estimular a reflexão e ações colaborativas. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, incentivando os alunos a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. A aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva dos alunos e os capacita para lidar com situações inesperadas.

A metodologia de aprendizagem baseada em problemas, fundamentada nos pressupostos da aprendizagem pela descoberta, é uma opção eficaz para promover a participação ativa e reflexiva dos alunos.

A pesquisa realizada com alunos de pedagogia, apontou que se sentiram recompensados com a adoção da aprendizagem baseada em problemas, trabalhando de maneira colaborativa e solucionando situações reais vividas na escola. Aprendizagem coletiva, reflexões sobre a própria aprendizagem e protagonismo do aluno são aspectos importantes trazidos por essa metodologia.

A experiência fez com que os alunos percebessem a importância de confiar nos colegas e aprimorar seus conhecimentos para dar suporte às crianças e professores. A utilização de metodologias ativas prepara os alunos para serem críticos e desenvolverem habilidades interpessoais e intrapessoais.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun., 2011. Disponível em: http://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel_2011.pdf

BRUNNER, Jerome Seymour. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOARES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico:** por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVEIRA, Dieison Prestes da; SCHEFFER, Denise da Costa Dias; LORENZETTI, Leonir. Metodologias ativas e a aprendizagem baseada em problemas: um caminho possível para a formação cidadã. **Revista Dialogus**. Cruz Alta: v. 10. N. 3, p. 51-62, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357661782_METODOLOGIAS_ATIVAS_E_A_APRENDIZAGEM_BASEADA_EM_PROBLEMAS_UM_CAMINHO_POSSIVEL_PARA_A_FORMACAO_CIDADA

Setor Histórico de Curitiba e a mediação cultural: possibilidades para discussão e apreensão do espaço urbano

Mariane Macagnan Pagio[1]

Bernardo Zilli Pesarini[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato sobre as experiências proporcionadas pela Residência Pedagógica, programa da CAPES, no Colégio Estadual Julia Wanderley, localizado no bairro Batel, Curitiba - Paraná. O texto versa sobre uma experiência de aula de campo no Setor Histórico de Curitiba para os estudantes da instituição estadual de ensino, que participaram da 15ª Olimpíada de História do Brasil, promovida pela Universidade Estadual de Campinas - SP (Unicamp). Incentivados pela professora preceptora e inspirados no roteiro "Setor Histórico" do núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), foi planejado uma atividade para os educandos a partir da metodologia de mediação com base nos conceitos de Freire (2021) e nos direcionamentos do Caderno da Política Nacional de Educação Museal publicado pelo IBRAM (2018), além dos conceitos que relacionam os percursos de rua com a transdisciplinaridade com base em Silva, Cusati e Guerra (2018) . Os resultados foram positivos e interessantes, pois foi possível, através da mediação em logradouros públicos e da análise de fontes históricas, discussões sobre a constituição da cidade e suas narrativas, fazendo com que os estudantes tenham um aumento do repertório cultural, tornando-os mais conscientes sobre o espaço urbano. Além disso, evidenciou o caráter transdisciplinar da atividade pedagógica proposta.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Mediação Cultural. Setor Histórico. Percursos de rua.

1 INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (RP) é ofertado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) às instituições de ensino superior e proporciona aos iniciantes da prática docente, notavelmente os acadêmicos de licenciaturas, a experiência prática concreta dentro do ambiente educacional brasileiro, ou seja, podem colocar em prática os conhecimentos até então aprendidos na academia nas salas de aula.

Dessa forma, durante os meses entre novembro e abril (seis meses) de 2023 estudantes de Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná -

[1] Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, mariane.macagnan@gmail.com.
[2] Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Católica do Paraná – PUCPR, bernardopesarini@hotmail.com.

PUCPR, acompanharam e observaram as aulas da professora Maíra Souto, as práticas e o cotidiano escolar. A partir disso, foi possível criar juntos (residentes e professora) um plano de aula e atuação dentro do projeto da RP.

Nesse sentido, além de participação em aulas, houve a possibilidade de formular um plano de atuação para que os residentes pudessem participar da monitoria de equipes na 15ª Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB) promovida pela Universidade Estadual de Campinas - SP (Unicamp) entre os meses de maio e junho. Para estimular a leitura e análise de fontes nos estudantes e aproximá-los dos residentes, foi planejado e executado uma visita ao Setor Histórico de Curitiba. Os estudantes que participaram puderam ter contato com as principais ideias do campo da História, como fontes escritas e orais, metodologias de pesquisa e análise, e principalmente, as formas de análise crítica das fontes. Dessa forma, a aula desenvolveu-se de maneira a situar os estudantes nos espaços do centro histórico de Curitiba e as formas como a narrativa histórica é construída para atender a interesses privados ou coletivos. O historiador, antes de tudo, não deve ser passivo ante suas análises (BLOCH, 2022). Assim, o presente artigo busca apresentar a experiência enquanto residentes de História em um colégio da rede básica e estadual de ensino, o Colégio Estadual Júlia Wanderley, localizado em um bairro nobre, Batel, na cidade de Curitiba - Paraná e responder a seguinte problemática: de que forma podemos assimilar a transdisciplinaridade presente na mediação cultural em espaços não formais de educação, em especial na mediação realizada para estudantes do C.E. Julia Wanderley pelos residentes?

Ao longo do artigo é apresentado como se deu o planejamento da aula e quais lugares foram escolhidos para a visitação, além de explicitar a metodologia e referencial teórico utilizado: Freire (2021), Ibram (2018), D'Angelis; Cabral (2017) e Silva, Cusati e Guerra (2018). Por fim, são feitas algumas considerações sobre a experiência no Julia Wanderley, que vão além da mediação em si e da ONHB, mas que são sobre a experiência como um todo nos seis meses do projeto e sobre o quanto a experiência foi importante para sua formação como docente e historiador.

2 DESENVOLVIMENTO

O seguinte desenvolvimento foi organizado em três partes, sendo elas: O planejamento da mediação, a aplicação prática e o fechamento por parte dos

aplicadores. A primeira parte será destinada a apresentar o objeto desta pesquisa (o processo de construção do roteiro da aula realizada) e explicitar a metodologia utilizada, enquanto a segunda parte, será centrada na aplicação prática da mediação, como formas de abordagem e materiais utilizados. Por fim, a terceira parte consiste no fechamento realizado após o término da aula.

Uma das experiências proporcionadas pelo programa da CAPES, foi a visita ao Setor Histórico, que foi uma ideia construída pelos residentes Mariane Pagio e Bernardo Zilli em conjunto com a professora preceptora Maíra Souto. A princípio, foi pensado em uma atividade que pudesse proporcionar aos estudantes do Colégio Estadual Júlia Wanderley inscritos na 15ª Olimpíada Nacional de História do Brasil um momento de sociabilidade (tanto com outros estudantes, como com os residentes-monitores responsáveis por determinadas equipes) e um exercício de análise de fontes históricas relacionadas ao espaço. Afinal, o professor não pode se ausentar da formação crítica de seus estudantes, devendo procurar sempre as formas de inserir os seus educandos na realidade material em que vivem, de forma que estes possam entender, interpretar e formar conhecimento sobre as formas de inserção própria na sociedade em que estão.

O planejamento da aula-campo se deu semanas antes de acontecer de fato; não só aspectos didáticos foram pensados, mas também aspectos burocráticos, tais como: autorização da direção escolar para a realização do roteiro e dos responsáveis para que os estudantes participassem. Todo o trâmite de autorizações foi feito pela professora preceptora Maíra. No campo didático, foi feito um plano de aula a partir de leituras sobre a temática, seleção de fontes históricas e delimitação de pontos a serem visitados.

Para que mais estudantes pudessem participar da aula-campo, foi realizada em um sábado pela manhã (dia 06/05). O encontro foi realizado no Memorial de Curitiba, participando estudantes, professores, responsáveis e residentes (orientados pela professora Maíra e professor Ricardo). Após, juntos, seguimos para a Praça Tiradentes para começarmos de fato.

A sequência didática foi inspirada em um roteiro realizado no núcleo de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), cujo objetivo é trazer ao visitante noções básicas da construção e expansão da cidade de Curitiba, desenvolvimento econômico da região e criação de espaços de sociabilidade no local. Nessa linha, a aula-campo tinha como objetivo geral o de realizar uma aula de campo ao visitar o

Setor Histórico de Curitiba, visando a leitura da cidade e o questionamento sobre as intenções de constituição e permanência deste espaço, formando uma conexão entre o espaço e os estudantes. E objetivos específicos: analisar documentos, fotografias e outros suportes historiográficos; comparar os diferentes tipos de interpretação historiográfica; e, compreender o processo de formação do Setor Histórico de Curitiba.

O Setor Histórico da cidade de Curitiba é um espaço da cidade que foi institucionalizado a partir de um conjunto de ações com o intuito de preservar os espaços históricos e a memória do local, a partir de direcionamentos do Plano Diretor de 1965. Muitas das narrativas construídas sobre esses espaços estão vinculadas com a ideia de "cidade modelo" tão difundida a partir da década de 1990, como colocado na pesquisa apresentada no livro "*Curitiba e o mito da cidade modelo*" (2000) do historiador Dennison de Oliveira.

Visto isso, os pontos escolhidos foram: Praça Tiradentes (com enfoque no indígena Tindiquera e estátua "Água para o morro"); Casa Romário Martins; Bebedouro; Igreja da Ordem; Memorial de Curitiba; Mural do artista curitibano Rimon Guimarães; Igreja do Rosário e finalização nas Ruínas de São Francisco. Além disso, foi selecionado alguns desses espaços para que os estudantes pudessem analisar fontes e criar narrativas sobre eles, tais como a Casa Romário Martins (utilizamos o livro "*História do Paraná*" (1995) do escritor paranaense Romário Martins e algumas fotografias da casa); Memorial de Curitiba (obras do memorial e obras de artistas que foram expostas na exposição "Necrobrasiliana" que aconteceu no Museu Paranaense em 2022); e Igreja do Rosário (imagem da antiga igreja, de São Benedito e recorte de Jornal que mostra relações com a Sociedade Beneficente 13 de Maio).

Como metodologia, foi utilizado direcionamentos da "mediação" / "mediação cultural", mais usual em meios culturais, tais como os museus e nas práticas de educação não-formal, mas que pode ser colocada em prática nas salas de aula. A mediação parte do princípio que,

> considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. (IBRAM, 2018, p. 85).

Assim, a mediação pode ser entendida como uma construção de conhecimento em conjunto; o educador e o educando estão em conjunto se educando. É uma

importante ferramenta que dá aos educadores suporte para a construção de identidade e cidadania com seus estudantes. É uma prática que, principalmente em espaços culturais, permite o desenvolvimento do ser no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, está bastante presente no discurso pedagógico em razão da forte influência da abordagem Histórico-Cultural, podemos estabelecer relações diretas com a pedagogia freiriana, visto que Paulo Freire defende que a produção de saber consiste na criação de possibilidades para construção de conhecimento, não na transferência (2021a, p. 24), sendo necessário o respeito aos saberes dos educandos. Além disso, é interessante no caso da aula de campo, no qual é possível "estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos" (FREIRE, 2021a, p. 32). Ou seja, eles têm um repertório de vivências que permeiam os conhecimentos aprendidos (e que ainda serão aprendidos) referentes ao espaço urbano, ao espaço do Setor Histórico de Curitiba.

A transdisciplinaridade entendida como a visão múltipla do conhecimento, que "enfatiza as relações intersubjetivas, dá ênfase à multidimensionalidade dos fenômenos, privilegia diferentes enfoques e dimensões uma vez que as relações intersubjetivas são de natureza crítica, intuitiva e transformadora de processos" (SILVA; CUSATI; GUERRA 2018, p. 988) se relaciona com a metodologia da mediação e com os percursos realizados em logradouros públicos, ao passo em que é utilizado diferentes meios e saberes para construirmos um só conhecimento, que vai além das disciplinas vistas em sala de aula. Ou seja, são utilizados conhecimentos das áreas das ciências humanas na materialidade e dos saberes prévios dos participantes. Isso, infere ao docente a responsabilidade de entender o contexto que seu educando está inserido, de forma que o professor-mediador não pode pensar si mesmo como único responsável pela construção do conhecimento (FREIRE, 2021b, p.71). Assim, precisamos analisar o processo pedagógico como algo inerente à construção da aula, de modo que o relacionamento professor-aluno seja a base da do que será ensinado (VYGOTSKY, 2004, p. 263).

A partir do que foi exposto, compreendemos que o processo de mediação ultrapassa os limites do planejamento tradicional de uma aula, levando o professor a pensar de que forma o ambiente se relaciona e interfere na vida de seus educandos. Isso, é claro, passa pela análise do educador consigo mesmo, pensando de que forma ele se relaciona com o espaço de seu estudo. Tal pensamento é exemplificado pela

professora Valquíria Prates em seu artigo, *"A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania"*

> Para Feuerstein, o mediador é aquele pode orientar estrategicamente o processo de formação mediada, questionando o mediado em processos de troca, com vistas a promover conflitos entre o que está estabelecido como "conhecido" e os fatos novos, buscando mobilizar intelecto, sensibilidade e curiosidade para estimular o que comumente chamamos de "transformação de ideias" e ampliação de conceitos adquiridos previamente, [...].

Na prática, a efetivação do plano de aula começou com uma conversa sobre memória e o ofício do historiador, com base no livro do Marc Bloch "*Apologia da História ou o Ofício de Historiador*" (2001) e como as fontes nos ajudam a construir narrativas sobre determinados acontecimentos e como isso se relaciona com a memória.

Como já foi dito, optamos por abordar elementos que constituem uma fonte histórica, de maneira a instigá-los a pensar de forma crítica a construção daquilo que conhecemos como "história oficial", e principalmente, a pensar as incertezas e certezas como resultados de nossas memórias, não dos fatos em si (BLOCH, 2022, p. 117). Assim, nosso objetivo prático é colocado pelo historiador Marc Bloch (2022, p. 124) da seguinte forma: "adquirimos o direito de não acreditar sempre, porque sabemos, melhor do que pelo passado, quando e porque aquilo não deve ser digno de crédito".

Assim sendo, discutimos sobre a fundação da cidade de Curitiba e seguimos com os pontos do roteiro. Como já citado, em alguns momentos foi direcionado aos estudantes a leitura de fontes para a construção de narrativas nos espaços em que estávamos; nós nos direcionamos para a Casa Romário Martins, presente no Largo da Ordem, onde após a divisão em dois grupos, pudemos discutir com fontes (sendo fotos, recortes de livros, pinturas e jornais) os principais ideólogos da cultura paranaense. É com o diálogo que buscamos os fazer repensar ideias antes tidas como fato (FREIRE, 2021b, p. 107), como por exemplo, o mito de que Curitiba seria a cidade "europeia" nos trópicos, onde a participação de negros escravizados era relativamente pouca e que foi superada rapidamente. Essa ideia é defendida por um dos principais escritores paranaenses, Romário Martins. Buscamos então desmistificar a história da cidade, de forma que os alunos pudessem correlacionar esse pensamento com a realidade atual, e pudessem refletir se tais afirmações faziam mesmo sentido.

ISSN: 2176 - 1396

No fim, toda a dinâmica levou mais tempo do que havíamos imaginado e destinado para estes momentos. Assim, ao final, apenas os pontos: Tiradentes, Casa Romário Martins, Memorial, Igreja do Rosário e Ruínas foram contemplados na visita. No geral, todos os estudantes conseguiram se fazer participativos nas discussões e atividades propostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à experiência da Residência Pedagógica, como um todo, a experiência no Colégio Estadual Júlia Wanderley nesses seis meses iniciais do programa, foi muito positiva e enriquecedora para prática profissional docente enquanto residentes. Fomos muito acolhidos por todos os profissionais que compõem o espaço escolar e pudemos acompanhar processos burocráticos, educacionais e cotidianos desse contexto, tais como conselho de classe, reuniões de alinhamento e planejamento anual, as aulas de História, hora-atividade da professora, votação para Grêmio Estudantil, sala dos professores como espaço de sociabilidade e cafés, dentre outros.

O convite para acompanhar a ONHB (Olimpíada Nacional de História do Brasil) e sermos monitores de algumas equipes da professora Maíra foi interessante e feliz. Possibilitou a visualização de práticas que vão além da sala de aula, que é possível inovar as formas de pensar o ensino de História. A abertura da professora, do colégio e dos estudantes para realizarem a aula de campo também foi muito importante nesse processo e que pudemos pensar na prática da mediação como ferramenta pedagógica progressista, para efetivar uma apreensão da realidade e construção de conhecimento, identidade e cidadania por parte dos estudantes. Mesmo que não tenhamos passado por todos os pontos que propusemos em nosso planejamento, acreditamos que conseguimos fazer discussões e análises críticas muito positivas e que os estudantes conseguiram aproveitar tal momento.

De tal forma, que o desenvolvimento da mediação, de forma humanizada e atrelada à realidade do aluno, trouxe de fato um aproveitamento enriquecedor para a experiência por vir dos alunos. É possível compreender, a partir desse processo, a transdisciplinaridade como uma forma de relacionar seus conhecimentos diversos à Patrimônio Histórico, Arte, História e saberes afins das Ciências Humanas, inserindo-os de fato no ambiente histórico-cultural da cidade de Curitiba. Não há um diálogo

com o ambiente se não há um diálogo com o ser humano (Freire, 2021b, p.110), na medida que a experiência no ambiente urbano proporciona aos estudantes novas maneiras de observar e pensar o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUCHMANN, Luciano Parreira. **Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 382-395, set./dez. 2016.

CURITIBA. **Educação Patrimonial – 7 Roteiros Históricos.** Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/educacaopatrimonial7roteiroshistoricos/485. Acesso em 03 mai. 2023.

D'ANGELIS, Taís. S. R.; CABRAL, Maria C. N. O Setor Histórico de Curitiba na construção da imagem da 'cidade-modelo' de Curitiba. In: **XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regiona**l, 2017, São Paulo. Anais | XVII ENANPUR. São Paulo: FAUUSP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: coleção Farol do Saber, 1995.

NEVES, Rita de Araujo; Magda Floriana Damiani. "Vygotsky e as teorias da aprendizagem." (2006).

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

PRATES, Valquíria. **A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania.** 2011.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 979-996, jul./set., 2018. Disponível em: < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866084006>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Repercussões no campo educacional**. Moscou: Eksmo, 2004. p. 479-506.

"PROMOVENDO A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E INOVADORA: O POTENCIAL DO APLICATIVO "PROCONEXÃO" NA BUSCA PELA EQUIDADE"

Ettiène Guérios[1]

Marcia F. Brandão[2]

Vilmara S. Ciscon[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a potencialidade do aplicativo "Proconexão" na promoção da equidade na educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo adota uma abordagem de metassíntese qualitativa, por meio de meta-leitura crítica e dialógica de duas recentes pesquisas. Uma delas, elaborada por Xxxxxx, (2023), aborda o processo criativo de desenvolvimento do Aplicativo "Proconexão" como uma ferramenta potencial para impulsionar práticas transdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando na transformação de abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. A outra, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda sobre a percepção docente acerca da realização de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de implementar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. A questão norteadora deste estudo é: como o aplicativo "Proconexão" utiliza tecnologias inovadoras para engajar estudantes e professores de forma personalizada, transdisciplinar e complexa, ao mesmo tempo em que contribui para promover a equidade na educação? O aplicativo busca aprimorar os processos educacionais por meio da utilização inovadora da tecnologia como instrumento pedagógico, fundamentando-se em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade. O resultado anuncia que o aplicativo "Proconexão" ao reunir conceitos de transdisciplinaridade, gamificação e equidade, pode oferecer uma experiência educacional mais envolvente e motivadora para os estudantes. A combinação dessas abordagens visa desenvolver habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas, além de promover uma compreensão mais abrangente dos conteúdos curriculares, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Em síntese, este estudo enfatiza a relevância do aplicativo como uma ferramenta promissora para impulsionar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a equidade educacional. Além disso, ressalta a importância contínua de buscar abordagens inovadoras na educação, com o objetivo de torná-la mais significativa, inclusiva e alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade em geral.

Palavras-chave: "Proconexão". Ensino Fundamental. Transdisciplinaridade. Gamificação. Equidade.

[1] Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná, ettiene@ufpr.br
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), marciaf.brandao@ufpr.br
[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), vilmara.silvino@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se no escopo da transdisciplinaridade e aposta na possibilidade de associar a utilização de recursos tecnológicos ao alcance de objetivos educacionais. Assim situado, tem como objetivo apresentar a potencialidade do aplicativo “Proconexão” para a promoção da equidade na educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desenvolve-se uma metassíntese qualitativa por meio de meta-leitura realizada crítica e dialogicamente em duas recentes pesquisas. Uma delas, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda o processo criativo de desenvolvimento do Aplicativo “Proconexão” como uma ferramenta potencial para impulsionar práticas transdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando na transformação de abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. A outra, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda sobre a percepção docente acerca da compreensão e implementação de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de realizar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. A inquietação das autoras frente a possibilidade de associar a utilização de recursos tecnológicos ao alcance de objetivos educacionais, gerou a questão norteadora deste estudo que é: como o aplicativo “Proconexão” utiliza tecnologias inovadoras para engajar estudantes e professores de forma personalizada, transdisciplinar e complexa, ao mesmo tempo em que contribui para promover a equidade na educação?

A criação do aplicativo “Proconexão” pode desempenhar um papel fundamental ao contribuir com os professores para a compreensão acerca do conceito de equidade na educação, especialmente na área da matemática. Ao promover o protagonismo, a mediação e a transdisciplinaridade dos estudantes, o aplicativo possibilita que os estudantes tenham acesso a conteúdos diversificados e personalizados de acordo com suas curiosidades e interesses.

Através da gamificação e do uso de tecnologias inovadoras, o “Proconexão” torna o processo de aprendizagem mais atrativo e engajador, incentivando os estudantes a participarem ativamente do seu próprio processo educativo. O aplicativo “Proconexão”. Desenvolvido com base em pesquisas e fundamentos pedagógicos

sólidos, colabora na promoção de uma educação mais significativa, engajadora e inclusiva para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Ele foi criado com a finalidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades práticas, transdisciplinares e criativas. Ele incentiva o protagonismo dos estudantes, tornando-os ativos no planejamento, nas provocações e nas conexões entre os conhecimentos curriculares e aqueles que transcendem as disciplinas.

Uma das principais vantagens do “Proconexão” é a sua abordagem inovadora que une a tecnologia, a gamificação e o pensamento complexo para tornar a educação mais atrativa e eficiente. Com a utilização de recursos tecnológicos inovadores, o aplicativo se torna um poderoso aliado na promoção de uma aprendizagem mais personalizada, adaptada às necessidades individuais dos estudantes e em consonância com as demandas do mundo contemporâneo.

Ao incentivar a transdisciplinaridade, o “Proconexão” permite que os estudantes conectem conhecimentos de diferentes áreas, criando uma compreensão mais ampla e integrada do mundo. Isso fortalece a capacidade dos estudantes de enfrentarem desafios complexos, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

O “Proconexão” está alinhado com as tendências e exigências educacionais atuais, incluindo-se o expresso nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua utilização pelos professores representa uma oportunidade de desenvolver novas metodologias de ensino e de aprimorar a prática pedagógica, contribuindo para aprendizagens significativas.

Além disso, o “Proconexão” oferece a possibilidade de estreitar laços entre professores e estudantes, também em um ambiente virtual. Por meio de mensagens e *feedback*, o aplicativo promove um espaço de pertencimento e acolhimento, criando um ambiente propício para a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Isso pode auxiliar na superação de desigualdades, uma vez que permite que cada estudante desenvolva suas habilidades em seu próprio ritmo, tornando o aprendizado mais adaptado às suas necessidades individuais.

ISSN: 2176 - 1396

Ao utilizar estratégias que conectam conteúdos de diferentes disciplinas de forma transdisciplinar, o aplicativo contribui para uma compreensão mais ampla e integrada dos conhecimentos, o que pode ser especialmente benéfico para estudantes com diferentes níveis de aprendizado e bagagens culturais diversas.

Além disso, a possibilidade de deixar mensagens e *feedback* aos estudantes através do aplicativo cria um espaço de pertencimento e acolhimento, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e os professores. Isso pode ser um fator importante para promover a equidade na educação, pois mostra aos estudantes que suas contribuições são valorizadas e que eles são sujeitos ativos no processo educacional. Portanto, o "Proconexão", ao promover o protagonismo dos estudantes, a transdisciplinaridade e o uso de tecnologias inovadoras, pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os professores a compreenderem e aplicarem o conceito de equidade na educação, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos às necessidades individuais de cada estudante.

2 APLICATIVO "PROCONEXÃO" E SEU POTENCIAL NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO.

Com o intuito de aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental e explorar o potencial da tecnologia como instrumento pedagógico, surgiu o projeto de criação do aplicativo "Proconexão". Este projeto, fundamentado em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade, visa facilitar experiências de aprendizagem transdisciplinares e oportunizar ao estudante ser protagonistas em sua própria educação.

Dentro do contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhece-se a importância de oferecer oportunidades de aprendizado significativas e autônomas aos estudantes. A tecnologia, especialmente a presença generalizada de dispositivos móveis como smartphones, se mostra uma ferramenta valiosa nesse processo. É indiscutível que o uso de aplicativos educativos desperta o interesse dos estudantes, e, se didaticamente utilizados, oportunizam um aprendizado mais envolvente e

motivador. Desta constatação tácita, Xxxxxx (2022) em parceria com Xxxxxx, uma das autoras deste texto, sentiram-se desafiadas a criar um aplicativo que proporcionasse experiências transdisciplinares de aprendizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua criação se baseou em fundamentos teóricos sólidos, especialmente no que tange a transdisciplinaridade, que busca integrar conhecimentos de diferentes áreas para promover uma compreensão mais abrangente dos conteúdos e desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, que estão presentes em diferentes estratégias pedagógicas utilizadas atualmente nas metodologias ativas, como é a gamificação.

A pesquisa sobre gamificação e equidade na educação matemática, desenvolvida por Xxxxxx (2023) aborda sobre a percepção docente acerca da compreensão e implementação de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de realizar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. Fundamentada em campos teóricos incluindo a compreensão da Educação Matemática, as nuances da gamificação e os princípios de equidade presentes na legislação e em diretrizes educacionais. Indagando professores que lecionam matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental I em diferentes estados brasileiros sobre se e como a estratégia de gamificação pode contribuir para uma abordagem mais equitativa no Ensino Fundamental, identificou haver dissociação entre recursos tecnológicos e objetivos educacionais com seu uso. Os resultados destacaram que, apesar dos desafios trazidos pela pandemia Covid-19, que impulsionaram alternativas tecnológicas educacionais, a disseminação da equidade e do ensino de matemática não foi devidamente aprimorada entre os educadores, mesmo com a utilização de estratégias de gamificação. Isso ressalta a importância de formações específicas para professores interessados em implementar abordagens inovadoras, como a gamificação, visando promover a equidade e melhorar a educação.

Neste sentido, de mesclar as potencialidades do aplicativo “Proconexão”, aos latentes interesses docentes em ampliar seus conhecimento em relação às novas possibilidades e qualificar o trabalho docente, por meio de novos recursos digitais voltados à educação, considera-se que o aplicativo “Proconexão” tem o potencial de

impulsionar práticas transdisciplinares nos primeiros anos do Ensino Fundamental, transformando as abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. Ao unir gamificação, equidade e complexidade, espera-se promover uma educação mais enriquecedora para os estudantes, colaborando, inclusive, para o alcance de competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (ano).

A escolha da abordagem metodológica utilizada, explora a aplicação da gamificação e equidade na educação no uso do aplicativo “Proconexão”, se respalda na compreensão de metodologia denominada de metassíntese qualitativa, que segundo Vosgerau e Romanowski (2014), Fiorentini (2011), Maranhão (2014) entre outros, que referenciam tal compreensão de modo que entende-se, que a metassíntese qualitativa é uma modalidade de pesquisa bibliográfica que desempenha um papel relevante na busca e definição de aspectos essenciais de uma área de investigação.

Figura 1 – Representação Do Entendimento Sobre Equidade

Fonte: Xxxxxx, Xxxxxx (2022, 61.)

É relevante salientar que compreendemos, segundo Xxxxxx, Petraglia, e Freire (2022), a inclusão como modo de viver, que necessita que a complexidade humana seja reconhecida, e que as diferenças sejam, de fato, respeitadas, garantindo assim, a individualidade e subjetividade de cada pessoa, valorizando a diversidade, reconhecendo e valorizando a multidimensionalidade humana, da qual Morin se

refere, de modo a transformar o conhecimento sobre a condição Humana nas ações cotidianas.

3 METODOLOGIA METASSÍNTESE.

O texto apresentado pode ser caracterizado como uma pesquisa de metassíntese qualitativa por causa de sua natureza de revisão sistemática e síntese de informações provenientes de diversos estudos anteriores.

O estudo realizado neste texto analisa e explora o aplicativo “Proconexão”, cujo objetivo é aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental e utilizar a tecnologia como instrumento pedagógico. Para isso, o estudo se baseia em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade.

O ponto crucial para classificar esse estudo como metassíntese qualitativa é a forma como ele reúne informações e resultados das duas pesquisas anteriores. A metassíntese qualitativa permite que os pesquisadores realizem uma revisão abrangente e crítica da literatura identificando padrões, tendências e lacunas no conhecimento.

Ao citar referências de autores como Vosgerau e Romanowski (2014), Fiorentini (2011), Maranhão (2014) eentre outros, o texto demonstra que se baseia em estudos prévios, e busca integrar os conhecimentos desses diferentes estudos para desenvolver uma compreensão mais completa e fundamentada sobre a aplicação da gamificação, equidade e transdisciplinaridade na educação. O texto apresenta as características essenciais de uma pesquisa de metassíntese qualitativa, ao realizar uma revisão sistemática de estudos prévios e integrar seus resultados para fundamentar e enriquecer o conhecimento sobre o tema investigado. Isso torna a abordagem utilizada no texto uma metassíntese qualitativa válida e relevante para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento e aprimoramento do aplicativo “Proconexão” e suas aplicações educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investiga o potencial da criação do aplicativo “Proconexão” como uma ferramenta para aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando na transdisciplinaridade e na gamificação oportunidade para promover uma educação mais equânime e enriquecedora para os estudantes. A pesquisa analisa a percepção dos professores em relação à gamificação e equidade na educação matemática, destacando que a disseminação da equidade e do ensino de matemática ainda precisa ser aprimorada entre os educadores, mesmo com o uso de estratégias de gamificação. O aplicativo “Proconexão” se mostra promissor como uma ferramenta para impulsionar práticas transdisciplinares, transformando as abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem.

A combinação de transdisciplinaridade, gamificação e equidade busca desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. O estudo ressalta que a melhoria educacional é um processo contínuo, exigindo esforços colaborativos entre educadores, gestores e demais atores do sistema educacional.

O “Proconexão” abre caminho para novas perspectivas na educação dos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando proporcionar oportunidades de aprendizado inovadoras e transformadoras para preparar os estudantes para a cidadania crítica, criativa e autônoma em um mundo cada vez mais complexo e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; ALMOULOUD, S. Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. Reflexão e Ação, v. 25, n. 3, p. 204-220, 2017.

Xxxxxx **Gamificação na educação matemática: possibilidades para a promoção da equidade no ensino fundamental.** 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

XXXXXX,. **Práticas pedagógicas transdisciplinares nos anos iniciais: construção do aplicativo digital "“Proconexão”".** 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

XXXXXX, E.; PETRAGLIA, I.; FREIRE, M. M**. Inclusão como modo de viver: bem viver**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 1, p. 202257204, 2022.

FIORENTINI, D. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação*. ANAIS do XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática*, CIAEM, 2011.

_____. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadérnos de Investigación y Formación en Educación Matemática,* p. 61-82, 2013.

MARANHÃO, M. C. S. A.; MANRIQUE A. L. Pesquisas que articulam a Teoria das Situações Didáticas em Matemática com outras Teorias: concepções sobre aprendizagem do professor*. Revista Perspectivas da Educação Matemática*, v. 7, Número Temático, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

VOSGERAU; ROMANOWSKI. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan.-abr. 2014.

"PROMOVENDO A EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E INOVADORA: O POTENCIAL DO APLICATIVO "PROCONEXÃO" NA BUSCA PELA EQUIDADE"

Ettiène Guérios[1]

Marcia F. Brandão[2]

Vilmara S. Ciscon[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a potencialidade do aplicativo "Proconexão" na promoção da equidade na educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo adota uma abordagem de metassíntese qualitativa, por meio de meta-leitura crítica e dialógica de duas recentes pesquisas. Uma delas, elaborada por Xxxxxx, (2023), aborda o processo criativo de desenvolvimento do Aplicativo "Proconexão" como uma ferramenta potencial para impulsionar práticas transdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando na transformação de abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. A outra, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda sobre a percepção docente acerca da realização de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de implementar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. A questão norteadora deste estudo é: como o aplicativo "Proconexão" utiliza tecnologias inovadoras para engajar estudantes e professores de forma personalizada, transdisciplinar e complexa, ao mesmo tempo em que contribui para promover a equidade na educação? O aplicativo busca aprimorar os processos educacionais por meio da utilização inovadora da tecnologia como instrumento pedagógico, fundamentando-se em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade. O resultado anuncia que o aplicativo "Proconexão" ao reunir conceitos de transdisciplinaridade, gamificação e equidade, pode oferecer uma experiência educacional mais envolvente e motivadora para os estudantes. A combinação dessas abordagens visa desenvolver habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas, além de promover uma compreensão mais abrangente dos conteúdos curriculares, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Em síntese, este estudo enfatiza a relevância do aplicativo como uma ferramenta promissora para impulsionar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a equidade educacional. Além disso, ressalta a importância contínua de buscar abordagens inovadoras na educação, com o objetivo de torná-la mais significativa, inclusiva e alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade em geral.

Palavras-chave: "Proconexão". Ensino Fundamental. Transdisciplinaridade. Gamificação. Equidade.

[1] Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná, ettiene@ufpr.br
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), marciaf.brandao@ufpr.br
[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), vilmara.silvino@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se no escopo da transdisciplinaridade e aposta na possibilidade de associar a utilização de recursos tecnológicos ao alcance de objetivos educacionais. Assim situado, tem como objetivo apresentar a potencialidade do aplicativo “Proconexão” para a promoção da equidade na educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desenvolve-se uma metassíntese qualitativa por meio de meta-leitura realizada crítica e dialogicamente em duas recentes pesquisas. Uma delas, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda o processo criativo de desenvolvimento do Aplicativo “Proconexão” como uma ferramenta potencial para impulsionar práticas transdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando na transformação de abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. A outra, elaborada por Xxxxxx (2023), aborda sobre a percepção docente acerca da compreensão e implementação de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de realizar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. A inquietação das autoras frente a possibilidade de associar a utilização de recursos tecnológicos ao alcance de objetivos educacionais, gerou a questão norteadora deste estudo que é: como o aplicativo “Proconexão” utiliza tecnologias inovadoras para engajar estudantes e professores de forma personalizada, transdisciplinar e complexa, ao mesmo tempo em que contribui para promover a equidade na educação?

A criação do aplicativo “Proconexão” pode desempenhar um papel fundamental ao contribuir com os professores para a compreensão acerca do conceito de equidade na educação, especialmente na área da matemática. Ao promover o protagonismo, a mediação e a transdisciplinaridade dos estudantes, o aplicativo possibilita que os estudantes tenham acesso a conteúdos diversificados e personalizados de acordo com suas curiosidades e interesses.

Através da gamificação e do uso de tecnologias inovadoras, o “Proconexão” torna o processo de aprendizagem mais atrativo e engajador, incentivando os estudantes a participarem ativamente do seu próprio processo educativo. O aplicativo “Proconexão”. Desenvolvido com base em pesquisas e fundamentos pedagógicos

sólidos, colabora na promoção de uma educação mais significativa, engajadora e inclusiva para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Ele foi criado com a finalidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades práticas, transdisciplinares e criativas. Ele incentiva o protagonismo dos estudantes, tornando-os ativos no planejamento, nas provocações e nas conexões entre os conhecimentos curriculares e aqueles que transcendem as disciplinas.

Uma das principais vantagens do “Proconexão” é a sua abordagem inovadora que une a tecnologia, a gamificação e o pensamento complexo para tornar a educação mais atrativa e eficiente. Com a utilização de recursos tecnológicos inovadores, o aplicativo se torna um poderoso aliado na promoção de uma aprendizagem mais personalizada, adaptada às necessidades individuais dos estudantes e em consonância com as demandas do mundo contemporâneo.

Ao incentivar a transdisciplinaridade, o “Proconexão” permite que os estudantes conectem conhecimentos de diferentes áreas, criando uma compreensão mais ampla e integrada do mundo. Isso fortalece a capacidade dos estudantes de enfrentarem desafios complexos, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

O “Proconexão” está alinhado com as tendências e exigências educacionais atuais, incluindo-se o expresso nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua utilização pelos professores representa uma oportunidade de desenvolver novas metodologias de ensino e de aprimorar a prática pedagógica, contribuindo para aprendizagens significativas.

Além disso, o “Proconexão” oferece a possibilidade de estreitar laços entre professores e estudantes, também em um ambiente virtual. Por meio de mensagens e *feedback*, o aplicativo promove um espaço de pertencimento e acolhimento, criando um ambiente propício para a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Isso pode auxiliar na superação de desigualdades, uma vez que permite que cada estudante desenvolva suas habilidades em seu próprio ritmo, tornando o aprendizado mais adaptado às suas necessidades individuais.

ISSN: 2176 - 1396

Ao utilizar estratégias que conectam conteúdos de diferentes disciplinas de forma transdisciplinar, o aplicativo contribui para uma compreensão mais ampla e integrada dos conhecimentos, o que pode ser especialmente benéfico para estudantes com diferentes níveis de aprendizado e bagagens culturais diversas.

Além disso, a possibilidade de deixar mensagens e *feedback* aos estudantes através do aplicativo cria um espaço de pertencimento e acolhimento, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e os professores. Isso pode ser um fator importante para promover a equidade na educação, pois mostra aos estudantes que suas contribuições são valorizadas e que eles são sujeitos ativos no processo educacional. Portanto, o "Proconexão", ao promover o protagonismo dos estudantes, a transdisciplinaridade e o uso de tecnologias inovadoras, pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os professores a compreenderem e aplicarem o conceito de equidade na educação, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos às necessidades individuais de cada estudante.

2 APLICATIVO "PROCONEXÃO" E SEU POTENCIAL NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO.

Com o intuito de aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental e explorar o potencial da tecnologia como instrumento pedagógico, surgiu o projeto de criação do aplicativo "Proconexão". Este projeto, fundamentado em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade, visa facilitar experiências de aprendizagem transdisciplinares e oportunizar ao estudante ser protagonistas em sua própria educação.

Dentro do contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhece-se a importância de oferecer oportunidades de aprendizado significativas e autônomas aos estudantes. A tecnologia, especialmente a presença generalizada de dispositivos móveis como smartphones, se mostra uma ferramenta valiosa nesse processo. É indiscutível que o uso de aplicativos educativos desperta o interesse dos estudantes, e, se didaticamente utilizados, oportunizam um aprendizado mais envolvente e

motivador. Desta constatação tácita, Xxxxxx (2022) em parceria com Xxxxxx, uma das autoras deste texto, sentiram-se desafiadas a criar um aplicativo que proporcionasse experiências transdisciplinares de aprendizado nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Sua criação se baseou em fundamentos teóricos sólidos, especialmente no que tange a transdisciplinaridade, que busca integrar conhecimentos de diferentes áreas para promover uma compreensão mais abrangente dos conteúdos e desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, que estão presentes em diferentes estratégias pedagógicas utilizadas atualmente nas metodologias ativas, como é a gamificação.

A pesquisa sobre gamificação e equidade na educação matemática, desenvolvida por Xxxxxx (2023) aborda sobre a percepção docente acerca da compreensão e implementação de propostas pedagógicas relacionadas aos conceitos de gamificação e equidade na educação matemática e destaca a importância de realizar abordagens inovadoras, como a gamificação, para promover a equidade e aprimorar a qualidade da educação. Fundamentada em campos teóricos incluindo a compreensão da Educação Matemática, as nuances da gamificação e os princípios de equidade presentes na legislação e em diretrizes educacionais. Indagando professores que lecionam matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental I em diferentes estados brasileiros sobre se e como a estratégia de gamificação pode contribuir para uma abordagem mais equitativa no Ensino Fundamental, identificou haver dissociação entre recursos tecnológicos e objetivos educacionais com seu uso. Os resultados destacaram que, apesar dos desafios trazidos pela pandemia Covid-19, que impulsionaram alternativas tecnológicas educacionais, a disseminação da equidade e do ensino de matemática não foi devidamente aprimorada entre os educadores, mesmo com a utilização de estratégias de gamificação. Isso ressalta a importância de formações específicas para professores interessados em implementar abordagens inovadoras, como a gamificação, visando promover a equidade e melhorar a educação.

Neste sentido, de mesclar as potencialidades do aplicativo “Proconexão”, aos latentes interesses docentes em ampliar seus conhecimento em relação às novas possibilidades e qualificar o trabalho docente, por meio de novos recursos digitais voltados à educação, considera-se que o aplicativo “Proconexão” tem o potencial de

impulsionar práticas transdisciplinares nos primeiros anos do Ensino Fundamental, transformando as abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem. Ao unir gamificação, equidade e complexidade, espera-se promover uma educação mais enriquecedora para os estudantes, colaborando, inclusive, para o alcance de competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (ano).

A escolha da abordagem metodológica utilizada, explora a aplicação da gamificação e equidade na educação no uso do aplicativo “Proconexão”, se respalda na compreensão de metodologia denominada de metassíntese qualitativa, que segundo Vosgerau e Romanowski (2014), Fiorentini (2011), Maranhão (2014) entre outros, que referenciam tal compreensão de modo que entende-se, que a metassíntese qualitativa é uma modalidade de pesquisa bibliográfica que desempenha um papel relevante na busca e definição de aspectos essenciais de uma área de investigação.

Figura 1 – Representação Do Entendimento Sobre Equidade

Fonte: Xxxxxx, Xxxxxx (2022, 61.)

É relevante salientar que compreendemos, segundo Xxxxxx, Petraglia, e Freire (2022), a inclusão como modo de viver, que necessita que a complexidade humana seja reconhecida, e que as diferenças sejam, de fato, respeitadas, garantindo assim, a individualidade e subjetividade de cada pessoa, valorizando a diversidade, reconhecendo e valorizando a multidimensionalidade humana, da qual Morin se

refere, de modo a transformar o conhecimento sobre a condição Humana nas ações cotidianas.

3 METODOLOGIA METASSÍNTESE.

O texto apresentado pode ser caracterizado como uma pesquisa de metassíntese qualitativa por causa de sua natureza de revisão sistemática e síntese de informações provenientes de diversos estudos anteriores.

O estudo realizado neste texto analisa e explora o aplicativo “Proconexão”, cujo objetivo é aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental e utilizar a tecnologia como instrumento pedagógico. Para isso, o estudo se baseia em experiências em sala de aula e pesquisas sobre criatividade, complexidade e transdisciplinaridade.

O ponto crucial para classificar esse estudo como metassíntese qualitativa é a forma como ele reúne informações e resultados das duas pesquisas anteriores. A metassíntese qualitativa permite que os pesquisadores realizem uma revisão abrangente e crítica da literatura identificando padrões, tendências e lacunas no conhecimento.

Ao citar referências de autores como Vosgerau e Romanowski (2014), Fiorentini (2011), Maranhão (2014) eentre outros, o texto demonstra que se baseia em estudos prévios, e busca integrar os conhecimentos desses diferentes estudos para desenvolver uma compreensão mais completa e fundamentada sobre a aplicação da gamificação, equidade e transdisciplinaridade na educação. O texto apresenta as características essenciais de uma pesquisa de metassíntese qualitativa, ao realizar uma revisão sistemática de estudos prévios e integrar seus resultados para fundamentar e enriquecer o conhecimento sobre o tema investigado. Isso torna a abordagem utilizada no texto uma metassíntese qualitativa válida e relevante para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento e aprimoramento do aplicativo “Proconexão” e suas aplicações educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investiga o potencial da criação do aplicativo “Proconexão” como uma ferramenta para aprimorar os processos educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando na transdisciplinaridade e na gamificação oportunidade para promover uma educação mais equânime e enriquecedora para os estudantes. A pesquisa analisa a percepção dos professores em relação à gamificação e equidade na educação matemática, destacando que a disseminação da equidade e do ensino de matemática ainda precisa ser aprimorada entre os educadores, mesmo com o uso de estratégias de gamificação. O aplicativo “Proconexão” se mostra promissor como uma ferramenta para impulsionar práticas transdisciplinares, transformando as abordagens pedagógicas dos professores e enriquecendo o processo de aprendizagem.

A combinação de transdisciplinaridade, gamificação e equidade busca desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. O estudo ressalta que a melhoria educacional é um processo contínuo, exigindo esforços colaborativos entre educadores, gestores e demais atores do sistema educacional.

O “Proconexão” abre caminho para novas perspectivas na educação dos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando proporcionar oportunidades de aprendizado inovadoras e transformadoras para preparar os estudantes para a cidadania crítica, criativa e autônoma em um mundo cada vez mais complexo e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; ALMOULOUD, S. Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. Reflexão e Ação, v. 25, n. 3, p. 204-220, 2017.

Xxxxxx **Gamificação na educação matemática: possibilidades para a promoção da equidade no ensino fundamental.** 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

XXXXXX,. **Práticas pedagógicas transdisciplinares nos anos iniciais: construção do aplicativo digital "“Proconexão”".** 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

XXXXXX, E.; PETRAGLIA, I.; FREIRE, M. M**. Inclusão como modo de viver: bem viver**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 1, p. 202257204, 2022.

FIORENTINI, D. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação*. ANAIS do XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática*, CIAEM, 2011.

_____. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadérnos de Investigación y Formación en Educación Matemática,* p. 61-82, 2013.

MARANHÃO, M. C. S. A.; MANRIQUE A. L. Pesquisas que articulam a Teoria das Situações Didáticas em Matemática com outras Teorias: concepções sobre aprendizagem do professor*. Revista Perspectivas da Educação Matemática*, v. 7, Número Temático, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

VOSGERAU; ROMANOWSKI. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan.-abr. 2014.

INTERCULTURALIDADE E PENSAMENTO COMPLEXO: UMA HISTORIOGRAFIA DOS CORPOS INDÍGENAS

Carlos Gomes de Medeiros Neto[1]

Luciana Helena de Oliveira Viceli[2]

Sara Concepción Chena Centurión[3]

RESUMO

Este estudo parte decerto que o Brasil é intercultural, dinâmico e complexo, esses elementos inter-relacionam os conceitos de corpo (s) e Cultura (s). O estudo teve como objetivo central estabelecer um debate com argumentos e conceitos sobre o corpo humano na sua pluridimensão corpórea a partir da interculturalidade e a teoria do pensamento complexo. Posto esse caminho, o estudo utilizou teóricos da sociologia, filosofia, educação, entre outros, que ancoraram essa investigação. A metodologia para este estudo buscou sustentação na dialética (Marconi e Lakatos, 2003) por compreender ser o caminho propício para dialogar sobre a historiografia dos corpos indígenas. Concebe-se essencial citar a história para estabelecer o fato e pensar os diálogos, ou melhor, possibilitar o exercício científico historiográfico, sem anacronismos. O estudo contextualizou o ser-sujeito de um tempo histórico. Nesse sentido, o corpo assume o seu local de fala e sensibilidades em períodos históricos importantes. Ao apresentar visões alternativas do mundo, a literatura brasileira aflora discussões para conhecer, inspirar mudanças e situarmos os horizontes de corpo. Percebendo o sujeito humano nas relações políticas e interesses na sociedade. A dialética conduziu aproximações e evidenciou um dualismo histórico entre corpo objeto e instrumental. O estudo refletiu o corpo na sua natureza complexa e sensível.

Palavras-chave: Corpo. cultura. Educação. Interculturalidade. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

É oportuno e sensível os estudos que problematizam e aprofundam o ideário do sujeito humano, corporificado na literatura como fonte de pesquisa para construir uma dialética dos corpos. É pela história no/do Brasil, especificamente, que a discussão se organiza e busca entrelaçamentos entre a literatura, filosofia, historiografia e o pensamento complexo.

Ao passo que articular um planejamento na intenção da concretude para pensar o corpo, as cultura (s) e a educação têm relevância e impacto diante do cenário estético e instrumental que o corpo assume na sociedade. Desse modo a pesquisa teve como objetivo central estabelecer um debate com argumentos e conceitos sobre o corpo humano na sua pluridimensão corpórea a partir do pensamento complexo e a interculturalidade. Compreende-se que a dialética dos corpos são significativas no

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e e-mail. pg55540@uem.br
[2] Mestra em Educação, Universidade Estadual de Maringá e e-mail. lucianaoliveira9384@gmail.com
[3] Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia e e-mail. saraccctesedoutorado@gmail.com

desenvolvimento da educação, no momento, em que, conferencia e direciona as inquietações, problemáticas e demandas emergentes da sociedade.

O tópico I. Aborda o cenário de mudanças, negações e impactos que trouxeram muitos desafios para pensar o corpo na sociedade e na educação brasileira. Pensar o corpo enquanto instituição é superar a visão reducionista dos sujeitos humanos e garantir um pleno desenvolvimento, articulação e desenrolar social e intercultural. É preciso uma resistência organizada para encarar o contexto, assumir as responsabilidades institucionais e coletivas, para melhorar a qualidade de todos os processos humanos.

Nesse sentido, o tópico II. Nos convida ao conhecimento do corpo com a educação física, a cultura indígena e o pensamento complexo. Um dos aspectos a se considerar, entre outros, é a possibilidade de repensar com criticidade, na tentativa de perceber as tramas e demandas que mobilizam as sociedades.

Diante disso, essas questões foram compondo o ideário problematizador desse estudo. Assim, pensar e escrever sobre o corpo na sociedade tem sua contribuição educacional para uma conjuntura sensível e ética. Entendendo que esse caminho é uma possibilidade docente, direcionando o corpo, os saberes e fazeres interculturais na educação física brasileira.

Posto esse caminho, o estudo utilizou teóricos da sociologia, filosofia, educação, entre outros, que ancoraram essa investigação. Assim sendo, a metodologia para este estudo buscou sustentação no pensamento complexo por compreender ser o caminho propício para dialogar a educação dos corpos, fomentando as especificidades dos materiais e das fontes, no intento de contextualizar e mediar com os autores com mais afinco e valor. Em Marconi e Lakatos (2003) para a dialética as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Esse movimento foi a direção empreitada para apreender com o corpo as intencionalidades sociais e políticas para a educação física em um período histórico. Desse modo, articulando os saberes históricos que foram construídos, constituídos e que atualmente são ressignificados, respeitando o tempo e sua acepção.

I - Corpo, história e negações culturais

O corpo é uma instituição responsável por pensar, agir, interagir, problematizar e solucionar os intinerários da sociedade no mundo. Agrupa em si diversos fatores: endógenos, exógenos, o sensível, o sócio-cultural, sendo um complexo e fantástico movimento humano. O corpóreo é equilíbrio e desequilibrio. O corpo é uma construção humana, podendo-se consubstanciar suas intencionalidades, desejos, oportunidades, experiências e singularidades, considerando-lhes na sua dimensão dialética e complexa. De acordo com Damásio (2018) entender a indissociabilidade entre mente e corpo e, entre razão e emoção, é necessário para a compreensão desse trabalho. Temos que a interpretação dos fatos e a tomada de decisões, aparentemente munidas de pura racionalidade, são na verdade guiadas por emoções e sentimentos.

É com esse pensamento afortunado que iniciam-se os encaminhamentos de pensar o corpo em uma conjuntura de cuidado e reflexões com a filosofia, na compreensão de ver e rever as possibilidades dos corpos e seus conhecimentos . O corpo como campo de virtudes, de desenvolvimentos e relações.

Nesse sentido, o corpo assume o campo da complexidade e sensibilidade em períodos históricos importantes. Ao apresentar visões alternativas do mundo, temos na literatura brasileira um aflorar de discussões na intenção de conhecer, inspirar mudanças e situarmos os horizontes do corpo na sociedade. Corpo empreendido como um princípio supremo subjetivo e de experiências. De acordo com Nobréga

> Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo.Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Essa teia teórica busca um aprofundar-se para os conceitos de corpo que compõe o sujeito humano, corroborando diálogos para as influências referenciadas na literatura brasileira. O desafio é educativo e relacional, sendo o corpo um campo de estudos para os diálogos e sua compreensão como produção humana.

Nesse trabalho acadêmico, considera-se que a literatura brasileira tem bases para o debate crítico sobre o corpo humano, como também, as suas influências nas reformas educacionais no Brasil e na educação física. Um importante diálogo para pensar o corpo na educação pode ser evidenciando com o pioneirismo de Rui Barbosa

(1883). E as contribuições do intelectual Fernando de Azevedo (1915-1930) dentro do movimento da escola nova e a sua influência direta na criação da Educação Física brasileira.

Esse contexto histórico foi significativo, no entanto, deixou de contemplar a diversidade cultural e tudo que os grupos étnicos representaram previamente no Brasil, essa história Fernando de Azevedo não teve interesse em registrar por meio da literatura intitulada: Cultura brasileira . Essa obra deixa lacunas históricas por não reluzir as culturas brasileiras na sua idiossincrasia.

Em Azevedo (2015) sua tese intitulada: *a poesia do corpo,* traz a expressão sintética da concepção moderna de ginástica que tinha uma finalidade duplamente estética - o belo na forma e no movimento. Segundo Piletti (1994) a grande maioria dos livros citados na sua tese foram obras francesas e alemãs. Essa ascendência pôde ser percebida na maneira pela qual Azevedo (2015) construiu a ideia de corpo com seus interlocutores do período. Nesse sentido, elaborar um projeto de educação e educação física naquele contexto histórico foi um marco importante para a educação física, mas não considerou as populações autóctones, os afro-brasileiros e todo a heterogeneidade do período.

Conforme posto, concebe-se essencial citar a história para estabelecer o fato e pensar os diálogos, ou melhor, possibilitar o exercício científico historiográfico, sem anacronismos. Um debate em forma de interlocução histórica fundante na tentativa de garantir e citar o que fez parte dos pioneiros da educação física e sua relevância, mas avançar na intenção de superarmos a instrumentalidade do corpo objeto, ampliando assim o corpo plural possível na sociedade.

Nesse mote, uma problemática instigante nos faz repensar. Como podemos articular uma educação que contempla os corpos, sujeitos humanos, que foram negados pela sociedade? Para Baniwa (2023) os indígenas sempre fizeram parte da história da antropologia, enquanto objetos, informantes, guias, tradutores ou como repositórios de informações de interesse dos antropólogos não indígenas. Assim, os povos indígenas têm uma relação político-metodológica de sujeito e objeto.

Neste trabalho, considera-se uma outra relação dos saberes e participação indígena. O diálogo com as literaturas indígenas faz repensar as vias, mais assertivas, nos faz pensar as formas ancestrais e atuais, próprias das comunidades, a partir da apropriação intercultural do indígena. Partindo da realidade, dos valores atribuídos pelos grupos, do olhar interpretativo desses corpos com o movimentar-se em

práticas culturais ressignificadas e saberes culturais que compõe as diversas comunidades. Os saberes que os próprios indígenas atribuem valor. As maneiras de cuidar da terra, natureza, caça, alimentação, escola, estudo, ensinar as crianças, o sabedor, o brincar, os brinquedos, as brincadeiras, danças, rituais, etc.).

É, nesse sentido, que não se pode deixar de considerar o corpo no espaço sociocultural ampliado e ressignificado, constituído pela situação de contato, que os povos indígenas constroem na sua dinâmica cultural como sujeitos coletivos definidos por suas tradições. Assim, a realidade vivida amplia o nosso conhecer para as populações tradicionais, para Alencar

> Discordar de uma postura que leva a visualizar a cultura indígena como que constituída por uma essência cristalizada em certos padrões de comportamento e lógicas estáticas, dos quais derivariam, ou às quais corresponderiam, padrões de organização social fixados nas instituições do parentesco, da chefia e outras, cujo conjunto rubricaria o rótulo de “cultura tradicional (ALENCAR, 2007, p. 03).

Nesse sentido, é preciso perceber as práticas atuais e ancestrais que representam a comunidade com suas diversas apropriações e relações inter-grupais e inter-povos, socioculturais, de direitos e deveres (econômicos e políticos) já não são as mesmas por todo cenário de opressão e imposições.

Desse modo, compreende-se um processo intercultural na nossa sociedade, nos mais diversos grupos. Assim, é preciso mudar o olhar para essas manifestaçõese processos, desfazendo-se de preconceitos formados, na tentativa de conhecerpara fortalecer, propondo acepções atuais que respeitam a dignidade das populações tradicionais.

> A tradição, então, surge como elemento da cultura, já que diz respeito a uma produção humana que passa de geração para geração, carregando consigo conhecimentos, sentidos e significados atribuídos pelas gerações anteriores. Bosi (1987) trata a tradição como a própria cultura que é trabalhada e vivenciada de maneira cíclica, mantendo-se por longo tempo. Para o autor, a tradição tem relação direta com a temporalidade e também com a memória, dependendo principalmente da transmissão oral para afirmar-se entre gerações (STEIN; MARIN, 2015, p. 17).

Esse cenário humano e social é dinâmico, vivo, passível de reorganizações. Com esse propósito plural, utilizamos as teorizações e o conceito da Cultura de Movimento, que de acordo com Kunz (2001) a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades e sociedades. apropriado

por autores da Educação Física e, sobretudo, apreendemos o entrelaçamento das vivências culturais da comunidade com o cenário vivido na Escola Indígena e suas aprendizagens, vivências encarnadas pelo corpo. De acordo com Grando (2004, p. 44),

> O corpo é o primeiro utensílio sobre o qual o homem atua e o qual transforma, controlando sua natureza, desde o nascimento até a morte. A primeira matéria-prima com a qual tem uma ação decisiva a fim de a mantere adequá-la às exigências reclamadas do exterior (natural, humano e social). Nessa ação, transforma seu corpo e a si mesmo.

O corpo é plural, sensível e transformador. Nessa ação, o conhecer e aprender nas realidades indígenas torna-se uma perspectiva fundante, instigante e transformadora. Os conhecimentos indígenas são possíveis, práticos e possibilitam a ampliação de diálogos para a Educação brasileira.

II - Corpo indígena, Educação Física e o pensamento complexo

A Educação Física brasileira tem construído esforços para contribuir e incluira história e a cultura dos povos indígenas na escola, através de ressignificações dos jogos dos povos indígenas, dos temas da diversidade étnico-racial, dos jogos autóctones e tradicionais, dos esportes nas comunidades e das brincadeiras indígenas.

As pesquisas e vivências no campo da Educação Física escolar transforma e avança perspectivas no âmbito das discussões e produções acadêmicas pautadas numa perspectiva crítica e inclusiva de conhecimentos, com vistas na autonomia dos sujeitos. Além disso, há os estudos com abordagem sócio-histórica e sociocultural que contextualizam o indivíduo de maneira plural e multidimensional.

Sabe-se que é possível aprender com e na diversidade. Almejando o conhecer, o fazer e o ser do aluno com o diferente de um determinado cotidiano,para assim, construir e desconstruir estereótipos da cultura indígena na contemporaneidade.

À medida que o aluno é o ator motivador desse processo de possibilidades e ampliação do corpo sujeito como proposto por Moreira e Nóbrega (2008, p. 352), “quando cede lugar ao respeito ao ritmo próprio executado pelos participantes de jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças”.

O repertório da cultura de movimento indígena na Educação Física escolar cria referenciais da cultura indígena para a instituição, fortalecendo a identidade cultural desses povos e o pertencimento dos cidadãos brasileiros.

ISSN: 2176 - 1396

É preciso acentuar que em tempos de transformações sociais, os cenários encontrados na escola são os mais variados, desafiadores e urgentes. Acredita-se que a produção do conhecimento pode se consolidar a partir da realidade vivenciada, sendo conduzida pelas essências da comunidade, anseios, práticas da realidade, costumes e valores.

Em consequência das múltiplas apropriações culturais existentes, tornam-se necessários diálogos que pensem no ser humano que cresce e se desenvolve, ofertando melhorias no ambiente escolar, possibilitando realizações concretas, planejando e sistematizando conteúdos necessários para a formação humana do aluno, inclusive fomentando a temática intercultural nas aulas de Educação Física.

Assim, os saberes indígenas relacionados à cultura de movimento dos povos indígenas do Brasil, possibilitam uma tentativa de entender as relações da tradição com a contemporaneidade, evidenciando sua riqueza cultural que integra a diversidade da sociedade brasileira, constituindo-se de patrimônio paraa humanidade e preservando a identidade regional. Tal pensamento é enfatizado por Mauss (2013, p. 114), ao afirmar que:

> Quando se trata de tradições, a autoridade não é feita somente de *a* priori social, mas ainda de *a* posteriori social; não somente das obscuridades de pensamentos, mas da antiguidade e da verdade dos acordos humanos. Inumeráveis experiências registram-se numa tradição, incorporam-se em toda parte, nos menores comportamentos. Tomemos, por exemplo, o mais modesto, o das técnicas do corpo: o nado, o salto com o cipó, a arte de comer e de beber.

As relações existentes entre as tradições sempre influenciam a convivência humana, e permear esses espaços de saberes em sua diversidade é respeitar e dialogar com outros saberes. Os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo e em diferentes espaços vêm criando sentidos e significados nos corpos, nas sociedades. Os grupos sociais com seus sujeitos conforme Dias (2012, p. 23)

> Vem produzindo seu conhecimento sobre o mundo, buscando sempre se colocar como sujeito e como objeto desse conhecimento. Isso, a princípio, garante-nos a relevância de considerarmos a história desse indivíduo na sua construção e inter-relações entre os saberes humanos, construindo uma rede de saberes, que cria o espaço da existência humana. Uma existência que provoca mudanças fundamentais que credenciam esse homem no contexto de sua complexidade.

Diante dessa realidade, o ser humano cria aprendizagens para sua organização social. Entendemos que trabalhos dessa natureza posicionam o ser humano como agente fundamental de construções, pensamentos e possibilidades, que contribui com saberes e contextos para a Educação brasileira. Articular os conhecimentos da Cultura de Movimento com a Educação indígena possibilita uma intenção que conduz um processo de desenvolvimento dessa comunidade.

Os saberes humanos, publicitados trazem uma demanda para ser oportunizada, tematizada e vivenciada na escola, por meio da Cultura de Movimento e dos saberes interculturais. Essa possibilidade na escola poderá prover que temas geradores suscitem discussões dos povos indígenas como grupo social na intenção de desenvolver mais contextos educativos, sendo a escola um desses espaços. Suscitar que a Educação brasileira propicie, em um primeiro momento, a legalidade da Educação desenvolvendo capacidades próprias de sua cultura, da demanda dos indígenas, cidadãos brasileiros.

Este estudo parte do pressuposto de que, conhecendo as comunidades indígenas do Brasil, criam-se elementos que relacionem a Cultura de Movimento com a cultura indígena. Sendo a escola um dos espaços educacionais que possibilitam a geração de discussões e conhecimentos da sua própria realidade, contribuindo na formação cidadã dos estudantes e no fortalecimento da identidade cultural brasileira. Para tanto, a escola tem papel de agente multiplicador, logo, por meio da instituição de ensino devem ser ofertados conteúdos relacionados à cultura dos povos brasileiros.

Assume-se, neste trabalho, a teoria da complexidade e o pensamento complexo como campo epistemológico defendida por Morin (1977, p. 333), quando considera, portanto, que

> A complexidade impõe-se, em primeiro lugar, como impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz as suas emergências, onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende o seu próprio rosto no objeto da sua observação, onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio [...] A Complexidade não é a complicação.

Ainda segundo esse autor,

> A unidade do universo é, portanto, a unidade complexa. Este universo não exclui o singular pelo geral, não exclui o geral pelo singular: pelo contrário, um inclui o outro: o universo produz as suas leis gerais a partir da sua própria singularidade. É um universo enriquecido: a matéria não é a essência última

> deste universo, é um aspecto, que adquire consistênciacom a organização (MORIN, 1977, p. 35).

A proposição supracitada insere-se nos contextos educacionais, creditando sua relevância e ponte para o desenvolvimento prático deste trabalho, pois ampliaas discussões e horizontes nessa tessitura nos permitindo dialogar com termos essenciais ao trabalho.

Produzir argumentos dotados de sentidos expondo uma triangulação entre Cultura, Corpo e Educação, promovendo uma tríade que formula encontros e reencontros mútuos que integram a vida humana e suas relações com a convivência formam capacidades de outras ordens, de outros saberes culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contextualizou o ser-sujeito de um tempo histórico. Percebendo o sujeito humano nas relações políticas e interesses na sociedade. A dialética conduziu aproximações e evidenciou um dualismo histórico entre corpo objeto e instrumental, propondo uma reflexão que pense o corpo na sua natureza complexa e sensível.

Esse trabalho acadêmico destina-se aos colegas educadores e interlocutores que escrevem e trabalham na educação, educação física e para os que arvoram na seara do pensar o corpo na sociedade. É com essa responsabilidade e cuidado com o outro que situo minhas impressões sobre o corpo.

O intento sensível contido neste diálogo está intimamente ligado ao compromisso social que permeia cuidado, cautela e prudência para não padronizar a sociedade e seus corpos. Portanto, o sujeito humano é vida individual e coletiva, ser de aprendizagens e organização social. Trabalhos dessa natureza posicionam o ser humano como agente fundamental de construções, pensamentos e possibilidades, que contribui com saberes e contextos para a Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. Jogos dos Povos Indígenas: espaço de sociabilidade e emoções. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007, Campinas. **Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. IX, t. I, 1942.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947.

BANIWA, Gersen. **"Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma?" Um debate necessário**. Anuário Antropológico [Online]. V. 48 n.1, 2023. Disponível em: http://journals.openedition.org/aa/10496.

Damásio, A. (2018). **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

GRANDO, Beleni Saleté. **Corpo e Educação: As relações Interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri/MT**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.KUNZ, E. Ensino e Mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MARCONI, Marina de Andrande; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo:Atlas 2003.

MAUSS, M. **Ensaios de sociologia**. Tradução de Luiz João Gaio; J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MORIN, Edgar. **O Método: a natureza da natureza**. Trad. Maria Gabriela de Brangança. 2ª ed. Editions du Seuil: Europa-América, 1977.

PILETTI, Nelson. **Fernando de Azevedo: da educação física às ciências sociais**. Rev. Inst. Est. Bras., 37: 81-98. São Paulo, 1994.

STEIN; Fernanda; MARIN, Elizara Carolina. Espaços, tempos e sentidos dos jogos tradicionais no processo de transformações sociais no Rio Grande do Sul/Brasil. **In: Jogos Autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

5. EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação:

Cristina Yukie Miyaki / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Raquel Pasternak Glitz Kowalski / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Ricardo Lemes da Rosa / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

5.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo acolhe trabalhos que envolvam investigações teóricas, metodológicas e/ou práticas sobre a área curricular de Linguagens no quadro da Educação Básica e do Ensino Superior. As linguagens são formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, que permeiam todas as relações humanas. Estudantes, professores, professores em formação e pesquisadores, ao focalizarem as práticas de linguagem como parte do processo de ensino e aprendizagem, podem refletir sobre elas, experienciá-las e ampliar seus saberes. Objetivamos que as discussões suscitadas pelas investigações apontem caminhos possíveis para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita; de línguas em contextos interculturais; de linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro; e de linguagens vinculadas à cultura corporal por meio dos jogos, brincadeiras e esportes.

ARTES E CRIAÇÕES NA INFÂNCIA: EXPERIMENTANDO EM SALA DE AULA

Madileide de Oliveira Duarte[1]

RESUMO

O objeto de estudo com esta pesquisa é apresentar artes e criações realizadas por crianças, que no seu máximo grau da imaginação, da potencialidade e do desenvolvimento infantil, na escola e/ou fora dela, artes e criações se tornam realidade. A criança desenha, pinta, modela, canta, dança, inventa jogos, caça-palavras, cria histórias, histórias em quadrinhos, poesias, brinquedos, cardápios na culinária, etc. Desta maneira, acredita-se que o eixo temático: *Educação, Linguagens, Contextos e Práticas Educativas* tem uma significativa abrangência por aqui. O problema da pesquisa: como o ato criativo favorece o misto entre aprendizados escolares e entretenimento, no campo da língua e das linguagens? Os objetivos intentam mostrar que o acesso a diversidade artística dinamiza o aprendizado quando artes e criações juntas ampliam o repertório de conhecimentos. Metodologia, trabalho com crianças com idade entre 7 e 11 anos frequentadoras do apoio escolar, instituição Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC), cujas aulas fazem parte de um trabalho voluntário, com retorno as atividades em março de 2023 a convite da amiga e professora das crianças. O combinado: apenas uma vez por mês, presencialmente. Aporte teórico: (MOREIRA, 2005), (SELBACH, 2010), (ROSSI, 2011), (FERREIRA, 2013), (PADILHA, 2014), (VALÉRY, 2016), (VIGOTSKI, 2018), (TONON, 2019), (ECO, 2021), (GAIMAN, 2021), (CHANAN, 2022), (DUARTE, 2022), (YOUTUBE, 2007; 2018; 2022), dentre outros. Resultados: as crianças criam, seja em detrimento das aulas e/ou atividades tratadas pelo docente em sala de aula; seja pela predisposição a fazer algo, movidas pelo próprio interesse. Seja na escola ou fora dela, como atividades solicitadas pelo docente, tendo em conta os assuntos trabalhados na sistematização dos saberes ou por iniciativa própria, autossugestionada, a criança sempre cria.

Palavras-chave: Linguagens Artísticas. Criações. Planejamento escolar. Desenvolvimento Humano. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Nada como iniciar este texto com um grande achado. Para quem é amante da música, da dança, do cinema, da fotografia, da manifestação artística em sua essência, *What is Love* (*O que é o amor*), mistura e ressignifica o campo entre estas quatro artes (YOUTUBE, 2022). Então, quando alguém chega e diz: *não sei dançar*! É difícil de acreditar, uma vez que a *arte de dançar* é algo infinitamente peculiar e particular ao ser humano. Muito embora, considerando que para além dos seres humanos os animais também dançam (VALÉRY, 2016). Então, qualquer movimento livre desencadeado pelo som de uma música cantada ou apenas instrumentalizada, som da voz humana, ou som da imaginação, todos sem exceção colocará de alguma maneira seu corpo em movimento. O medo em *errar o passo*, quando a situação

[1] Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Retorno em 2023 à docência voluntária na Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC). E-mail: madileideduarte@gmail.com

envolve a dança, o receio do que os outros irão pensar ou dizer, então alguém reafirmaria: *Não sei dançar*! Não, todos sabemos dançar, sim! Para isso é só se permitir a criação do movimento corporal com a dança.

Foi o percebido no filme *Caçadores de Troia* (*YOUTUBE*, 2007), quando após uma hora de filme (1:26:13) os protagonistas ouviam e viam dança grega. Ela, Sophia (Mélanie Doutey). Ele, Heinrich Schliemann (Heino Ferch). Ele diz não saber dançar. Ela insiste, ele se rende aos encantos da amada e da dança. E assim, dançam os passos sincronizados da dança grega. Sem contar a relação do enredo do filme com a *Guerra de Troia*, contada em versos, em prosas, em peças teatrais etc.

E as incertezas continuam quando alguém diz ainda: *não sei fazer arte, tenho medo de fazer errado*. Não, todos sabem fazer algum tipo de arte, é só permitir-se à experimentação. É desse assunto que o referido texto se debruçará, ou seja: permissão, potencialização à experimentação com as variadas possibilidades do fazer artístico. O problema a ser discutido será de quais maneiras esse fazer artístico se estabelece. A justificativa se faz presente pelas oportunidades em se tornarem visíveis os atos criativos e seus desdobramentos. O objetivo principal do estudo é mostrar que o acesso a diversidade com as artes potencializa momentos de criação pelas crianças. Os aprendizados são infinitos. Desta maneira, todos envolvidos aprendem e, de variadas formas, significados e sentidos sobre as coisas (DUARTE, 2022).

2 CAMPO DAS ARTES, ESPAÇO DA CRIAÇÃO

Afinal, qual o campo de abrangência da arte na contemporaneidade. São considerados 11 tipos de arte, são elas: Música, Dança, Pintura, Escultura, Teatro, Literatura, Cinema, Fotografia, Histórias em Quadrinhos (HQ), Jogos Eletrônicos, Arte Digital (PADILHA, 2014, *online*); (AIDAR, s/d, *online*). Podendo ainda ter outra classificação: *artes visuais*: pintura, gravura, desenho, escultura, cerâmica, arquitetura, fotografia e cinema; *Artes performáticas*: música, teatro e dança; *Artes literárias*: produção de gêneros literários diversos, como prosa e poesia; além das: história em quadrinhos, jogos eletrônicos e arte digital. (Padilha, 2014, *online*). Será acrescido o campo das *Artes Culinárias*, algo que será justificado mais adiante.

Espera-se do professor que veja a arte como contribuição a aprendizagem da criança sobre variados aspectos. Por qual razão?

> A arte como criação, expressão e investigação singular da criança requer sentido, continuidade, aprofundamento, nutrição do percurso criativo (identificar as necessidades, os interesses, as pesquisas e as descobertas para criar possibilidades de expressão por múltiplas linguagens e com diversidade de materiais), ampliação das perguntas e experiências, escuta, observação e mediação. Não é apenas preparar o espaço e os materiais e deixar acontecer (CHANAN, 2022, *online*).

A cultura na sociedade necessita reconhecer que cidadãos deseja formar: da criança, ao jovem, ao adulto (sim, o adulto também!). O aprendizado é presente nas mínimas às máximas coisas. E se olhar para o futuro e pensar, que hábitos estão sendo formados? Quais gostos estão sendo adquiridos na convivência familiar e social? Como exemplificar, segue a comparação entre as imagens 1 e 2 a seguir.

Observando a Figura 1, contrastes inerentes a cultura indiana. No espaço escolar uma organização extrema, em que as bicicletas e motos todas enfileiradas no pátio escolar na cidade de Kanpur. É nítida a organização e o rigor na limpeza da escola. Limpeza em todo pátio. Ultrapassando-se os muros da escola, outra realidade aparece aos olhos dos viajantes, muito lixo espalhado pelas ruas da cidade. Em Kanpur e, em outras cidades mais, a situação não é diferente. Enquanto nos trens, que cortam todo país, a ênfase é limpeza geral. Nas casas muita higiene. No campo, agricultura exemplar. Então, que parâmetros são esses, diante dos espaços públicos?

Figura 1 – Escola em Kanpur/Índia // Ticket: limpeza nos trens indianos (2020)

Fonte: Acervos da autora (2023)

Contrastes mais podem ser observados quando na Figura 2, os detalhes do entalhamento na madeira, a precisão na beleza estética do elefantinho demonstra a inteligência humana na qualificação de seus trabalhos manuais e na precisão da

beleza do artefato preparado com esmero para comercialização. Enfim, quais parâmetros são apresentados/ensinados aos mais novos pela comunidade de adultos quando na vida cotidiana, nos espaços públicos, há variadas discrepâncias? É uma interrogação que cada comunidade, cada cultura, cada país deve efetivamente se preocupar. Claro, enfatizando os adultos que educam visando uma cultura melhorada socialmente e, que se preocupam com maus hábitos persistentes, diante dos espaços públicos.

Figura 2 – Peça talhada em madeira (Índia – 2023)

Fonte: Acervo do professor e arquiteto Rubens Duarte (2023)

E quando exemplos de crianças e jovens – talentos infanto-juvenil na/com a música, a exemplo do *Top* 30 – *The voice of kids* 17 (*YOUTUBE*, 2018), revela para o mundo muito investimento das famílias, dos professores com a arte musical, das comissões julgadoras, da plateia prestigiando cada cantante e, de muitas formas, espectadores que curtem, comentando no espaço aberto no *YouTube*, além da difusão a arte musical, mediante novas interpretações. O que estas crianças estão demonstrando para o público adulto? Que recepção é essa que se manifesta favorável a transformação social pelo mundo?

De variadas maneiras a recepção se manifesta na exibição de talentos, como estes. Aqueles que cantam (sozinhos e/ou em parcerias), a plateia em geral, os familiares e amigos, a comissão julgadora e aqueles que assistem a distância, a recepção deliberadamente se estabelece. O modo de ler o signo terá uma ampla abrangência de acordo com o repertório de cada um. A variação do gosto musical depende do acesso, depende da permissão para ouvir músicas de culturas diversas,

muitas vezes nunca ouvidas, ou vistas antes. É algo que só o exercício perceptivo e movimentos dos sentidos na diversidade que a arte musical se faça aproximar (DUARTE, 2022).

Gaiman (2021) escreve duas coisas que chamam atenção com relação a leitura, o leitor, às artes, os desdobramentos em suas diversas manifestações e criações. Primeiro:

> Certa vez, perguntaram a Albert Einstein como criar filhos inteligentes. Ele disse: "se você quer que seus filhos sejam inteligentes, leia contos de fadas para eles. Se quer que sejam mais inteligentes, leia mais contos de fadas para eles" (GAIMAN, 2021, p. 41).

Em segundo lugar: "[...] qualquer que seja sua área, seja músico ou fotógrafo, artista plástico ou cartunista, escritor, dançarino, *designer*; o que quer que faça, você tem algo único. A habilidade de fazer arte" (GAIMAN, 2021, p. 83). E é bem por aí que este trabalho segue no desenvolvimento da referida escrita. A criação seja por opção, seja após alguma orientação didática do professor no sentido da criação, o indivíduo faz arte e, em sua maioria, faz arte com muito prazer. A arte da criação é algo inerente aquele que se permite e, *sem medo de errar*, *sem medo de se aventurar* produz algum tipo de arte. Alguém dirá ainda: *Não sou leitor*, claro que é! Todos somos leitores de variadas formas, leitores de mundo, leitores da imagem, leitores em potencial (ROSSI, 2011).

2.1 Os sentidos e a percepção de espaços artísticos para a criação

Na infância, segundo Ferreira (2013, p. 123): "É importante observar que a manifestação de sentidos mais profundos necessita que as possibilidades de encontro com os materiais se repitam, num espaço que seja acolhedor ao devaneio infantil". Por isso atenção especial a potencialidade criativa na infância, e ao mesmo tempo, atenção aos espaços propícios a criação com as artes. Arte é emoção. Arte é mistura, complementações. Arte é inteligência, habilidades múltiplas. Arte é por os sentidos em movimento. Arte é coisa séria. Arte é obra aberta (ECO, 2021).

Artes visuais: pintura, gravura, desenho, escultura, cerâmica, arquitetura, fotografia e cinema

Tais artes, ora em particular ora mescladas a outras artes, elas contribuem para o enriquecimento cultural e, que de forma (a)temporal encantam e produzem

desdobramentos, ressignificações entre/por gerações. A moda como linguagem estética, por exemplo, também pode ser percebida como campo das artes. É o que revela desde a capa da revista *Cult* de nº 82, julho/2004, na relação entre o *design* das roupas e a pintura de Mondrian. Algo que a revista *Claudia* de nº 62, abril/2023 traz de volta – *A Arte de se vestir* – com presença das artes de Mondrian e Salvador Dali. E quando na capa da revista *CVC* – Empresas de Varejo de Turismo da América Latina –, voltada para o turismo na Argentina, a imagem de dançarinos remete ao tango na Rua Caminito, em que dançarinos se transformam em escultura nas mãos de artistas habilidosos. E o que dizer da escultura futurista do artista italiano Umberto Boccioni, *Formas Únicas de Continuidade no Espaço*? A fotografia nas mãos de Sebastião Salgado, nas mãos de Pablo De Luca se transporta para lugares nos quais o objeto é representado, na temporalidade em que se cria. No livro *Errâncias* de Décio Pignatari (2000, p. 50), ele traz para o leitor uma foto enigmática, que aproxima vida e morte – Charles Sanders Peirce no leito de morte. O que as crianças diriam diante de todas estas coisas?

Artes *performáticas*: música, teatro e dança

Grupo Corpo reúne música, dança, teatro e desdobramentos de cada arte. *Música*: som das vozes, dos instrumentos musicais, dos corpos em movimento; *Dança* e seus movimentos corporais, figurinos, cenários; *Teatro*, instalações cenográficas, iluminação, representação na dança e na música, etc. Em 2000, Carlos Moreno, com a peça *Quixote,* direção de Fábio Namatame, de um clássico da literatura universal trazem traços de *D. Quixote de La Mancha* para um monólogo de Carlos Moreno, enquanto *garoto propaganda da Bombril*, e sua representação enquanto ator consagrado. Um monólogo depurado de acordo com suas inúmeras habilidades e, que através dos cenários nos teatros brasileiros transporta o olhar do espectador para a arte teatral em suas combinações à literatura. E quando J. Borges (2010) em cordel escreve *Don Quijote*, como adaptação a mesma obra de Miguel de Cervantes. São inúmeras possibilidades que se entrelaçam às artes. São variadas maneiras de compreensão, interpretação, aprendizado. Como isso, voltando-se a música e a dança tratadas no início da introdução, elas se referenciam ao (re)conhecimento a trechos de filmes, a fotografia das imagens, ao desejo em dançar, como em *What is Love*?

Artes literárias: produção de gêneros literários diversos, como prosa e poesia

Como se dar a depuração dos sentidos quando, a exemplo do romance de Daniel Defoe (2016) – *Robinson Crusoé* – a edição é escrita em duas línguas – Português do Brasil e Inglês? E quando o diálogo da poesia se dar entre a tradução e a ilustração, simultaneamente, como em *Sem cabeça nem pé*. Poemas de Edward Lear, traduzidos por José Paulo Paes e ilustração de Luiz Maia. E em *Quer Brincar?* quando a autora e ilustradora Eva Furnari possibilita que a criança crie sua própria história. A linguagem verbal em diálogo com a não-verbal traduz-se muito de uma cultura, que de uma geração a outra, consagrados clássicos literários, ou mesmo os títulos daqueles não consagradas, sua divulgação, seu acesso chegam e encantam.

Histórias em quadrinhos (HQ), Jogos eletrônicos, Arte Digital

Quando*, Os miseráveis* de Victor Hugo transita entre a literatura, um musical no cinema e, sua adaptação para as histórias em quadrinhos? Quando, *Os 3 Mosqueteiros* de Alexandre Dumas, transita entre a literatura, o cinema, os quadrinhos? Quando, *Grande sertão*: *veredas*, do escritor brasileiro João Guimarães Rosa segue por diversos formatos e *performances* por entre as artes, incluindo as histórias em quadrinhos?

Os jogos eletrônicos tem uma característica própria que acompanha várias gerações e, que desde cedo a criança tem acesso sejam jogos em *videogames*, *tablets*, telefones celulares, máquinas de jogos etc, a exemplo dos jogos: Ação, Ação e Aventura, Simulação, *Puzzle* e *Party Games*, Esportes, Estratégia.

A arte digital "[...] engloba várias formas de expressão digital que podem incluir vídeos, animações, fotografias e edições gráficas. As ilustrações, projeções em 3D, desenhos vetoriais e as imagens com pixels também são exemplos de arte digital" (PADILHA, 2014, *online*). Para exemplificar: pintura digital, infografia, modelagem digital, fotografia digital, animação digital, vídeo digital entre outras.

Qualquer dos acessos possíveis, os sentidos e os significados se transformam. Os valores sobre as coisas se ampliam. As habilidades se multiplicam.

Arte culinária

"É preciso compreender que a alimentação e seus rituais carregam consigo histórias, expressões e traços marcantes de um determinado grupo" (TONON, 2019, *online*). É neste sentido que a culinária tem um lugar de destaque neste texto. Algo que envolve a percepção por meio dos sentidos com a criação de pratos que atraiam,

seja por sua beleza estética, pelo seu sabor, pelo seu cheiro, pela caracterização de seu visual, pelo tato, e assim por diante. Perceber a forma de preparo do alimento, enquanto arte, faz com que a culinária seja algo mais atrativo aos sentidos na hora de comer. Experiência que permitiu crianças ainda mais inventivas, ver tópico a seguir.

3 EXPERIMENTANDO A CRIAÇÃO, AMPLIANDO APRENDIZADOS NA INFÂNCIA

O planejamento escolar dar norte ao trabalho docente e, sua flexibilidade também compreende o fluxo da aprendizagem. A criança desenha, pinta, modela, canta, dança, inventa jogos, cria histórias, histórias em quadrinhos, poesias, cardápios na culinária, brinquedos etc. A percepção, os sentidos: visão, audição, paladar, olfato, tato em sua plena funcionalidade para que a criação se estabeleça de modos significativos para a criança, considerando seu desenvolvimento imagético, cognitivo, social (SELBACH, 2010). Algo a ser verificado na figura 3, com convite a um contador de história no ano de 2020, africano da Nigéria, residente no Brasil, em São Paulo.

Figura 3 – O contador de histórias e criações artísticas das crianças (2020)

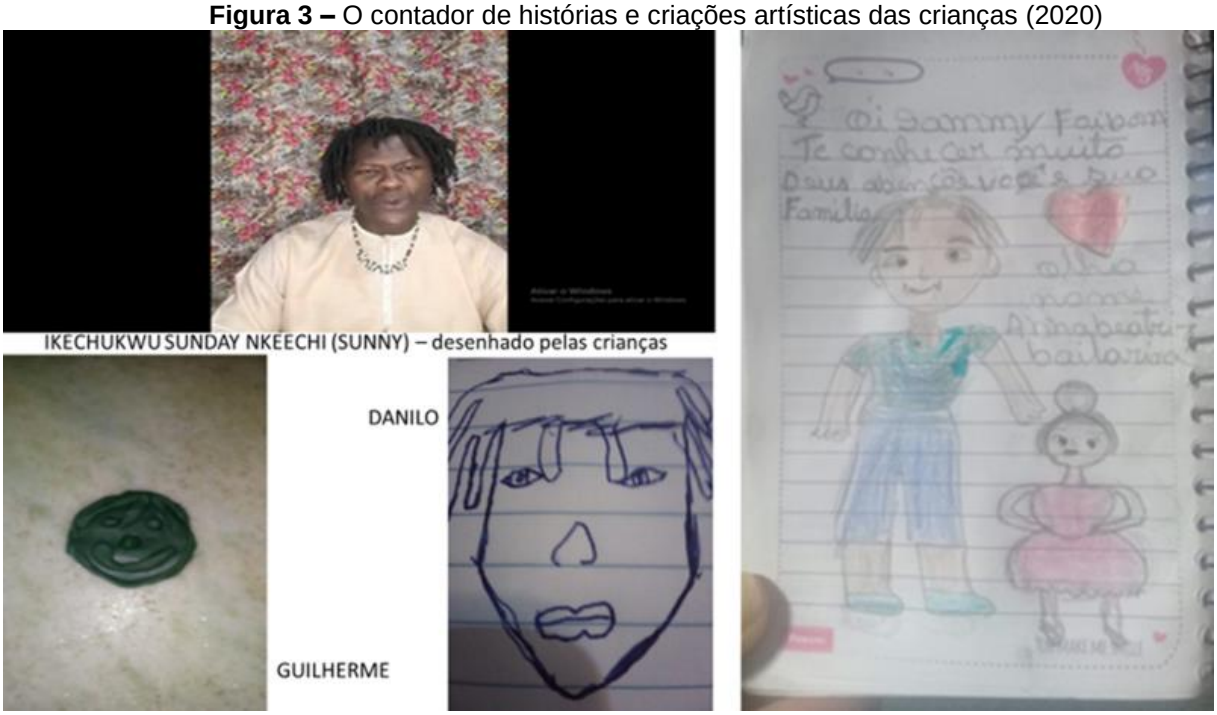

Fonte: Arquivos da autora (2023)

VIGOTSKI (2018) chama a atenção para a criação infantil em que o desenho ganha forma, expressão do pensamento infantil. Isso é possível ao observar na figura 3, quando simultaneamente a contação de Sunny, as crianças se entusiasmam,

desenham, modelam, escrevem coisas sobre o próprio contador, que virtualmente encanta as crianças, encantam os adultos, professores, também. Inclusive, felicidade do contador, quando recebe pelo *whatsapp* tais imagens, fruto da imaginação e arte infantil naquele encontro, todos a distância entre si. As famílias e a coordenação da FRADEC ficam também muito orgulhos de seus alunos e filhos, quando tomam conhecimento de tais produções, divulgação frequente após a maioria dos encontros virtuais, e com permissão de divulgação fora da escola, inclusive.

Em 2021, ainda sob os danos da pandemia os trabalhos de docência continuavam à distância. Então, certa vez o combinado fora que o encontro virtual seria, a docente numa cafeteria, enquanto cada criança de suas casas dava sentido aquele encontro à distância. A aula seria de culinária e eles seriam os *chefs.* Diante do cardápio da cafeteria a sugestão seria a composição de lanches apetitosos e em conformidade com os nomes dos lanches, diante do cardápio: sanduíche, bolo, sorvete, torta, e assim as crianças iam montando os lanches de acordo com seus repertórios de conhecimento sobre o preparo de comidas, caprichando nos gostos e sabores. Duas das crianças afirmam os pais serem comerciantes de sanduíche e bolo.

FIGURA 4 – Criação e culinária

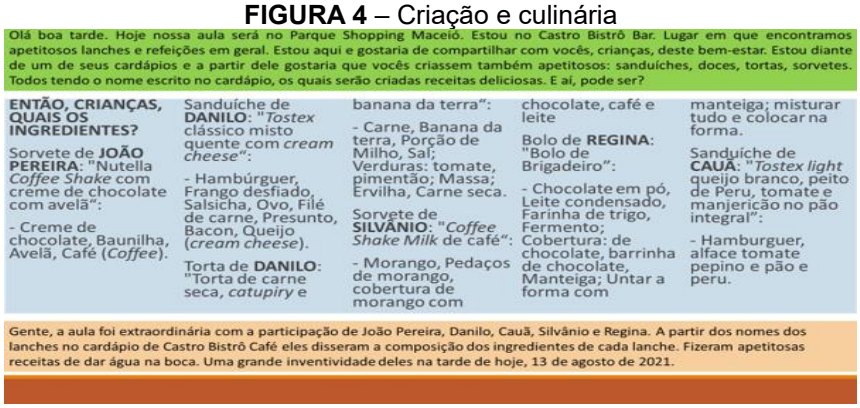
Olá boa tarde. Hoje nossa aula será no Parque Shopping Maceió. Estou no Castro Bistrô Bar. Lugar em que encontramos apetitosos lanches e refeições em geral. Estou aqui e gostaria de compartilhar com vocês, crianças, deste bem-estar. Estou diante de um de seus cardápios e a partir dele gostaria que vocês criassem também apetitosos: sanduíches, doces, tortas, sorvetes. Todos tendo o nome escrito no cardápio, os quais serão criadas receitas deliciosas. E aí, pode ser?

ENTÃO, CRIANÇAS, QUAIS OS INGREDIENTES?

Sorvete de **JOÃO PEREIRA**: "Nutella *Coffee Shake* com creme de chocolate com avelã":

- Creme de chocolate, Baunilha, Avelã, Café (*Coffee*).

Sanduíche de **DANILO**: "*Tostex* clássico misto quente com *cream cheese*":

- Hambúrguer, Frango desfiado, Salsicha, Ovo, Filé de carne, Presunto, Bacon, Queijo (*cream cheese*).

Torta de **DANILO**: "Torta de carne seca, *catupiry* e banana da terra":

- Carne, Banana da terra, Porção de Milho, Sal; Verduras: tomate, pimentão; Massa; Ervilha, Carne seca.

Sorvete de **SILVÂNIO**: "*Coffee Shake Milk* de café":

- Morango, Pedaços de morango, cobertura de morango com chocolate, café e leite

Bolo de **REGINA**: "Bolo de Brigadeiro":

- Chocolate em pó, Leite condensado, Farinha de trigo, Fermento; Cobertura: de chocolate, barrinha de chocolate, Manteiga; Untar a forma com manteiga; misturar tudo e colocar na forma.

Sanduíche de **CAUÃ**: "*Tostex light* queijo branco, peito de Peru, tomate e manjericão no pão integral":

- Hamburguer, alface tomate pepino e pão e peru.

Gente, a aula foi extraordinária com a participação de João Pereira, Danilo, Cauã, Silvânio e Regina. A partir dos nomes dos lanches no cardápio de Castro Bistrô Café eles disseram a composição dos ingredientes de cada lanche. Fizeram apetitosas receitas de dar água na boca. Uma grande inventividade deles na tarde de hoje, 13 de agosto de 2021.

Fonte: Arquivos da autora

Não há como negar o quanto as crianças ficam interessadas na criação. E dessa maneira seja através da oralidade, seja através da escrita no *chat* (no caso do encontro virtual), seja no modo de interação e interpretação, as crianças avançam em seus aprendizados. Mesmo através da tela do computador, e elas em seus celulares era notório o interesse na participação, nos atos livres de aprendizados. As crianças não estavam na cafeteria fisicamente, mesmo assim utilizaram de seus conhecimentos prévios sobre culinária e, as descobertas iam se estabelecendo. A professora Silvia, que trata dos assuntos sistemáticos entre português, matemática e

ciências, aproveita a criação culinária com/das crianças e propõe continuidade do projeto a partir da elaboração dos cardápios. Importante quando Chanan (2022) pergunta, com relação ao planejamento docente com a arte: “será que [as práticas] fazem sentido? será que tem uma escuta real? será que o adulto tem clareza da intencionalidade? será que estão centralizadas na criança?” (CHANAN, 2022, *online*).

Em março de 2023, retornando ao trabalho voluntariado, sendo presencial apenas uma vez por mês, já em março damos início com propósito de investimento de atos de criação, então inicialmente criei um caça-palavras para que eles encontrassem no quadro compreendido por letras do alfabeto brasileiro, palavras relacionadas ao turismo em Maceió, capital residência de todos. Foram 10 palavras relacionadas: *Pavilhão do Artesanato*, *Praia de Ponta Verde*, *Parque Municipal, Escadaria – todos pela cidade*, *Balanço Gigante*, *Pontal da Barra, Catedral Metropolitana*, *Teatro Deodoro*, *Museu Théo Brandão*, *Bairro de Jaraguá*; das belezas naturais às construções pela grande Maceió, conforme também ratificado por NAZÁRIO (2018), em seu roteiro por Alagoas e pela capital Maceió.

Caça-Palavras já fazia parte do repertório deles em sala de aula, então tudo se fez acontecer de maneira sequenciada e, nas duplas debatiam de qual maneira encontrar as palavras (em negrito e letras maiúsculas). Na continuidade diziam quais lugares conheciam e, aqueles que não conheciam. E assim, finalizado tal empreendimento cada um, individualmente, recebe o caça-palavras levando para casa o aprendizado e, a curiosidade na visitação de novos lugares pela cidade.

No mês seguinte, abril, a ideia não seria apenas preenchimento de determinado passatempo, mas eles próprios criando seus passatempos, tendo em vista o conhecimento prévio anterior. Então, desta vez foi entregue a cada um, individualmente, um conto literário. Silenciosamente deveriam ler o livro posto em suas mãos e criar seus caça-palavras a partir de palavras selecionadas e transpostas para o quadro da “sopa de letras” escrito em seus cadernos. Uns dois jovenzinhos mais apressados não demonstravam muito interesse em cumprir aquela meta preestabelecida. Os demais, silenciosamente, faziam o passo a passo escrito na lousa e qual dúvida tivessem, procuravam a mim ou a professora Silvia, cujo convite em 2023 me fez voltar com alegria a FRADEC. Ela também foi envolvida para ver nos cadernos de cada um como estava a transposição das palavras selecionadas, de acordo com cada história lida por eles. E assim seguiam para a próxima etapa: fazer desenhos em seus cadernos de acordo com a representação gráfica de cada palavra.

Com a finalização daquele encontro, todos fecham seus cadernos, alguns com a promessa de no nosso próximo encontro (maio) mostrar o que foi aprimorado em suas criações. Apenas uma criança teve mais dificuldade em avançar em sua criação. Atenção será dado ao seu desenvolvimento nos próximos encontros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos foram atendidos na medida em que o acesso a diversidade artística dinamizou o aprendizado quando as artes e as criações, juntas, ampliaram o repertório de conhecimentos. O acesso, a permissão ao ato criativo favoreceram o misto entre aprendizados escolares e entretenimento, no campo da língua e das linguagens.

Por fim, as crianças criaram, fosse em detrimento das aulas e/ou atividades tratadas pelo docente em sala de aula; fosse pela predisposição a fazer algo, movidas pelo próprio interesse. Fosse na escola ou fora dela, como atividades solicitadas pelo docente, tendo em conta os assuntos trabalhados na sistematização dos saberes ou por iniciativa própria, autossugestionada, a criança criou. Do desenho, a pintura, a escrita, a modelagem, aos cardápios na culinária, a criação de um caça-palavras, os três exemplos entre artes (2020, 2021, 2023) foram razão para produção criativa. E assim caminham aqueles que se permitem potencializar criação entre a arte e a vida, não de forma necessariamente linear, porém sucessivamente pela vida afora, além muros escolares. Inicia-se este texto com *What is Love*, no encontro seguinte, em maio com as crianças e as professoras, todos dançarão e refletirão acerca das concepções artísticas embaladas pela dança – num tempo de oito minutos e nove segundos.

REFERÊNCIAS

AIDAR, L. **Tipos de Arte**. 11 tipos de arte: significados e características - Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tipos-de-arte/> Acesso em: 27 mar. 2022.

CHANAN, M. Postagem no *blog* em: 04/09/2022. **A arte como expressão, criação e investigação singular da criança**. Cultura Infantil – Brincar. Arte. Literatura. Natureza. Corpo. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/a-arte-como-express%C3%A3o-cria%C3%A7%C3%A3o-e-investiga%C3%A7%C3%A3o-singular-da-crian%C3%A7a> Acesso em: 29 abr. 2023.

DUARTE, M. de O. Recursos visuais e interface entre música e demais artes, o que a criança tem a dizer sobre o assunto? **Anais...** CIET:EnPET|ESUD:CIESUD|2022. São Paulo: Grupo Horizonte UFSCar, p. 3736- 3746. 2022. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2378/1983> Acesso em: 01 abr. 2023.

ECO, H. **A definição da arte**, trad. Eliana Aguiar, 4ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2021.

FERREIRA, P. N. **O espírito das coisas**: desenho, *assemblagens* e brincadeiras na educação infantil, revisão Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Maceió: EDUFAL, 2013.

GAIMAN, N. **Arte Importa**: porque sua imaginação pode mudar o mundo. Ilustração Chris Riddell, trad. Augusto Calil, Ângelo Lessa e Editora Intríseca, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

NAZÁRIO, A. *et al.* **Guia Turístico Alagoas**: 8 roteiros para conhecer e nunca mais esquecer, Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2018.

PADILHA, A. (revisor). **11 tipos de artes e seus significados.** Significados: Arte e Cultura. 2014. Disponível: <https://www.significados.com.br/tipos-de-arte/#:~:text=Artes%20visuais%3A%20pintura%2C%20gravura%2C,%2C%20arquitetura%2C%20fotografia%20e%20cinema> Acesso em: 30 abr. 2023.

ROSSI, M. H. W., **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 5ª edição, Porto Alegre: Mediação, 2011.

SELBACH, S. (supervisão geral). **Arte e didática**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010. Coleção Bem Ensinar.

TONON, R. Vida Simples. Vida Social. **Comida é arte?** 16/08/2019, Disponível em: <https://vidasimples.co/vida-social/comida-e-arte-culinaria/> Acesso em: 12 mai. 2023.

VALÉRY, P. **Filosofía de La Danza**, Trad. Esteve Serra, Palma/España: Centellas, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**, ensaio psicológico. Livro para professores, trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YOUTUBE. Caçadores de Troia (2007) - Filme de Aventura (Dublado) | Cine Clássico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nAP5eDONaXo> Acesso em: 13 mai. 2023.

YOUTUBE. Top 30 – The Voice of Kids 17. Pureemotionmusic. Publicado em: 24/11/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kkOcFOry4_w> Acesso em: 12 mai. 2023

YOUTUBE. Haddaway - *What Is Love* (Moreno J Remix). Publicado em: 05/06/2022

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3mzvJiUZao&list=RDEoejGgUNmVU&index=31> Acesso em: 07 mai. 2023.

MOMENTO DE REIVINDICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: CARTAZES DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE EVASÃO ESCOLAR

Mariana Regina Chaurais[1]

RESUMO

As conclusões positivas com relação a finalização do terceiro estágio obrigatório e primeira experiência dentro da residência pedagógica e como a maior parte do que foi proposto no planejamento foi aplicado em sala de aula, bem como o retorno dos estudantes com relação as propostas. Salientando que a experiência não se deu de forma integralmente como esperada, no entanto, demonstrou ser necessária e benéfica para a professora estagiária e os estudantes. A temática escolhida para o planejamento foi "evasão escolar" e o objetivo geral seria produzir um cartaz de propaganda de conscientização sobre evasão escolar que formasse um mural escolar.

Palavras-chave: Anos Finais; Ensino Fundamental; Cartaz; Gêneros Multimodais.

1 INTRODUÇÃO

Fundamentado nos Objetivos Institucionais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que procura inserir o estudante de graduação na prática educativa de modo a incentivar a iniciativa, autonomia, reflexão e o espírito de profissionalização destes se encontra a necessidade do estágio obrigatório. O aluno deve conhecer não apenas na teoria, mas também na prática, os obstáculos e desafios da docência. São situações diferentes estudar sobre determinados momentos possíveis e estar inserido nelas como um participante decisivo e ativo na resolução do conflito.

O projeto implementado se chama "Dizendo não para a evasão escolar", elaborado para ser trabalhado, com a turma do 8º ano B do Colégio Estadual Manoel Ribas – Ensino Fundamental, Médio e EJA, sobre os efeitos de sentido em textos multimodais com o tema evasão escolar em língua portuguesa utilizando diversos gêneros textuais previamente selecionados pela professora estagiária.

O projeto foi baseado no Projeto Político-Pedagógico do colégio, que se apoia no diagnóstico da comunidade escolar, após pesquisas (entre pais, alunos, professores e demais funcionários), procurando exercer as transformações necessárias na organização escolar e em relações mais amplas (sociais, econômicos,

[1] Graduanda do 8º período de Letras Português-Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marianachaurais@yahoo.com.br.

políticos, educacionais e culturais); defendendo a ideia de os alunos terem autonomia de se expressarem adequadamente e alcançarem novas oportunidades em todos os âmbitos, especialmente nos sociais e acadêmicos.

O referencial teórico, que apoia a idealização e realização do projeto, pode ser encontrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO

O estágio de docência ocorreu no Colégio Estadual Manoel Ribas – Ensino Fundamental, Médio e EJA na modalidade presencial com a turma do 8º ano, turma B, dos anos finais do Ensino Fundamental. As aulas serão referentes à língua portuguesa, mais precisamente, observando efeitos de sentido em textos multimodais com o tema evasão escolar. É uma escola pública voltada a atender toda e qualquer criança e adolescente, sem distinção de raça, idade, gênero, religião ou posição socioeconômica.

Ainda que não exista tal distinção, a maior parte do corpo discente é composta por estudantes que residem nos bairros: Vila Torres, Prado Velho, Comunidade Capanema, Jardim Botânico e adjacentes. A renda familiar varia entre meio a um e meio salários-mínimos com baixo nível educacional e cultural dos responsáveis legais dos alunos da instituição.

A infraestrutura do colégio é dividida em três blocos com 12 salas de aula, sendo uma destinada a projeção e outra a multimeios. Existem ambientes de uso comum como: laboratório de informática equipado com recursos do Paraná Digital e PROINFO, sendo adaptado, também, como sala multimídia com datashow; laboratório de Ciências, Biologia, Química e Física; sala de Arte; sala de apoio e demais atividades, biblioteca, pátio descoberto, quadra poliesportiva coberta, sala de professores, cantina comercial (administrada pela APMF); refeitório; banheiro; secretaria etc. Estão à disposição televisões em salas e quadros para serem utilizados durante a aula.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2022), pertencente ao colégio, procura esclarecer que sua proposta pedagógica está baseada no ensino procurando proporcionar a aprendizagem significativa e a busca de uma real cidadania considerando as palavras de Paulo Freire (1992)

ISSN: 2176 - 1396

> "A cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo", busca-se de forma mais efetiva, uma escola que forme cidadãos participativos, responsáveis, comprometidos, criativos e críticos, preparados para atuar efetivamente. Assim, visa-se formar o cidadão de maneira integral, com conhecimentos amplos, com ideias e valores indispensáveis para a transformação social, pois, Freire reforça que "o ser cidadão, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente."

Dessa forma, parece viável justificar a escolha dos temas e conteúdos trabalhados durante as regências, de modo a auxiliar em um melhor desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes atendidos pela instituição.

3 JUSTIFICATIVA

A necessidade do estágio obrigatório para os alunos da graduação em Letras Português-Inglês, na qualidade de licenciatura, se fundamenta nos Objetivos Institucionais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que procura inserir o acadêmico na prática educativa; estimulando a reflexão, iniciativa, autonomia e o espírito de profissionalização. Destaca-se o ganho de experiência prática, a criação de uma investigação da realidade dos contextos escolares, identificação de problemas e a proposição de resoluções a eles.

Baseado no PPP (2022), sustentado no diagnóstico da comunidade escolar após pesquisas (entre pais, alunos, professores e demais funcionários), que procura realizar as transformações necessárias na organização escolar e em relações mais amplas (sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais) em sua comunidade; o projeto de estágio procura defender a ideia de permanência dos estudantes na escola e a terem autonomia para serem cidadãos ativos e participativos da realidade em que estão inseridos.

O projeto procura abordar questões sobre leitura e interpretação de gêneros textuais, em outras palavras,

ISSN: 2176 - 1396

> a interpretação é uma atividade subjetiva, um conceito se relaciona a outro formando uma grande rede em que tudo está interligado. As fronteiras dos conceitos de texto, discursivo, leitura, interpretação, inferência são muito tênues e exatamente por isso é importante um trabalho para minimizar as dificuldades (ALMEIDA, 2011)

Torna-se possível, então, inferir a necessidade de aprender e ser capacitado a interpretar os gêneros discursivos multimodais que circulam no cotidiano dos estudantes em um mundo cada dia mais globalizado. Não somente para ter acesso a outras realidades, conhecimentos e vivências diversas, mas também para ter mais oportunidades de estudo por ser algo exigido em provas para se candidatarem a cursos, universidades e bolsas que podem proporcionar mais perspectivas e possibilidades melhores de futuro para os alunos.

Os textos multimodais relacionados ao tema evasão escolar se mostram um passo a permanência dos estudantes na escola e em direção a um possível ensino superior, bem como um grande passo na formação como futuro docente do estudante estagiário.

4 DIZENDO NÃO PARA A EVASÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

A experiência com o terceiro estágio e primeira residência pedagógica foi bastante tranquila, positiva, enriquecedora e diferente dos semestres anteriores. Os prazos eram suficientes e bem planejados para a elaboração do plano de estágio e preenchimento de documentos. Essa atividade, paralelamente as observações participativas, ocupou os meses de março e abril sendo um processo finalizado a tempo para as regências ocorridas em maio e junho.

É importante mencionar que no dia 23 de março de 2023 aconteceu a primeira visita à instituição para conhecer a professora, a estrutura do colégio e ter um contato inicial com a turma para começar a elaboração do projeto de estágio.

No dia 31 de março, data adiantada por conta do feriado de Páscoa na semana seguinte e que impediria a visita, a professora estagiária compareceu a uma aula da professora para se localizar nos conteúdos e conhecer de maneira mais aprofundada a turma e seu perfil de aprendizagem. A aula ministrada estava relacionada a produção de textos para a Plataforma Paraná. Grande parte das aulas de língua portuguesa observadas se tratava de produção de textos sobre temas atuais e

relacionados ao dia a dia dos alunos, o que pode ser aproveitado no momento de elaboração do projeto. O tema central, evasão escolar, foi escolhido pela equipe pedagógica do colégio pensando no que seria de maior interesse e importância para os estudantes.

Em 14, 20 e 27 de abril aconteceram as demais observações participativas. As aulas que contariam com a presença da professora estagiária inicialmente foram planejadas para as sextas-feiras, porém, com feriados e alteração de horários, foi necessário alterá-las para as quintas-feiras. A estagiária acompanhou a turma, nessas datas, em aplicação de prova, produção de textos com temas voltados para o meio ambiente, resolução de questões da Plataforma Paraná, entre outros.

Dia 04 de maio ocorreu a primeira aula de regência. O objetivo principal era fazer com que os alunos compreendessem o que e quais são alguns dos gêneros discursivos multimodais, bem como suas funções no cotidiano. Foi realizada uma exposição sobre o tema, utilizando exemplos de *videoclipe*, *trailer* de filme, trecho de filme, infográfico, *cartum* e cartaz relacionados ao tema evasão escolar. O momento expositivo envolvia perguntas interpretativas sobre os textos e o conteúdo para que a professora estagiária pudesse medir a compreensão e entendimento da turma, assim como interagir com eles.

Em 11 de maio, ocorreu a segunda regência, onde os estudantes realizaram uma atividade semelhante à da aula anterior, em que respondiam as perguntas juntamente a exposição do assunto. Essa aula se concentrou mais no gênero cartaz e em suas características, com um momento destinado a anotações sobre ao fim da aula, mas, com uma retomada dos assuntos da última regência para um melhor aproveitamento dos alunos no início da aula. Se manteve a temática evasão escolar que permeia todo o planejamento.

Na terceira regência, que aconteceu em 18 de maio, foram retomadas as características do gênero cartaz e a turma foi organizada em pequenos grupos para produzirem seus cartazes de conscientização sobre evasão escolar, a atividade somativa principal do projeto. Realizou-se uma explicação sobre o checklist que seria utilizado para a avaliação dos estudantes, que auxiliado pelos dados que a professora estagiária deixou disponível na televisão para eles e o acesso as anotações do caderno, permitiram que pudessem elaborar com mais segurança e qualidade seus trabalhos.

Na quarta regência, no dia 25 de maio, os estudantes receberam de volta

ISSN: 2176 - 1396

cartazes para que elaborassem a segunda e última versão antes da avaliação valendo nota. A primeira nota, que não seria definitiva, acabou não sendo disponibilizada, porém, eles tiveram acesso a informações para conferência e correção para que obtivessem notas melhores e pudessem aprimorar seus trabalhos. A professora estagiária retomou lugares para consulta de dados confiáveis, os critérios de avaliação e as características dos cartazes.

No dia 01 de julho, se deu a última regência realizada pela estagiária com a turma do 8º ano B e do primeiro semestre de 2023. Os estudantes receberam seus cartazes para conferirem suas notas e questionarem se tivessem dúvidas quanto a algum dos critérios de avaliação. Após esse momento, a professora estagiária fez um apanhado geral das principais dificuldades da turma. Diferindo do planejamento, não foi possível realizar a montagem dos murais escolares com os cartazes e textos multimodais, que os alunos trouxeram na segunda regência como atividade formativa, com o auxílio dos estudantes, a montagem acabou sendo realizada pela professora supervisora do colégio.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado III teve como orientadora a Profª. Drª. Cristina Yukie Miyaki. A supervisora em campo de estágio foi a professora Patrícia Habovski Rezende de Oliveira. O projeto foi realizado por uma única professora estagiária, a autora do presente relatório. As regências no estágio se deram no Colégio Estadual Manoel Ribas – Ensino Fundamental, Médio e EJA, nos dias 4, 11, 18, 25 de maio e 1 de junho de 2023, de maneira presencial. A estagiária fez uso de atividades, formativas e somativas, no papel e na televisão expondo *slides* para ministrar as aulas, que se deram integralmente em sala de aula.

4.2 DISCUSSÃO

O Projeto Político-Pedagógico do colégio é sustentado pelo diagnóstico realizado quanto a comunidade, que ocorreu através de pesquisas envolvendo pais, alunos, professores e outros funcionários da escola; procurando exercer transformações necessárias na situação escolar e em âmbitos mais gerais da comunidade onde os estudantes estão inseridos, como o social, econômico, político e

ISSN: 2176 - 1396

cultural. Baseado em tal ideia, o projeto do estágio defende que os alunos adquiram autonomia para se expressarem e capacidade de interpretação por meio de cartazes de conscientização e compreendam a importância da continuidade dos estudos.

Através da escrita e da voz, articulando discursos coerentes e críticos sobre um assunto que os cerca, compreender o mundo ao redor e contribuir para melhorá-lo é a definição de saber se expressar, sendo um objetivo implícito da estagiária que os estudantes adquirissem tal habilidade fundamental para sua formação como cidadãos participativos e integrantes de sua comunidade.

Para alcançar o objetivo geral, produzir um cartaz de propaganda de conscientização sobre evasão escolar que formasse um mural escolar, os alunos precisaram passar pelos específicos presentes em todas as regências: compreender e interpretar o que e quais são alguns dos gêneros discursivos multimodais apresentados em sala (*videoclipe*, *trailer* de filme, trecho de filme, infográfico, *cartum* e cartaz.), bem como suas funções no cotidiano, compreender as características e funções sociais de um cartaz, trabalhar em equipes para produzir o cartaz de propaganda de conscientização.

A importância desse saber fica claro quando o conhecimento das características de um gênero e sua intenção permitem um maior discernimento das informações por parte do leitor. O leitor consegue reconhecer a necessidade daqueles dados para si e aqueles com quem convive, de uma forma chamativa e rápida como nos cartazes. Também, possibilita que comuniquem informações e acontecimentos importantes para a comunidade em que estão inseridos de forma a gerar resultados mais eficazes.

Por se tratar de um estágio da graduação de licenciatura em Letras Português e Inglês, é pertinente abordar esses conteúdos por serem temas estabelecidos e previstos pelo Referencial Curricular do Paraná (CREP) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a matéria de língua portuguesa lecionada nas escolas.

4.3 RESULTADOS

Os resultados perceptíveis na primeira atividade, que se tratava de uma avaliação formativa quanto a textos multimodais (*videoclipe*, trailer de filme, trecho de filme, *cartum*, cartaz) e interpretação de textos, encontrou variações. A maior parte dos estudantes precisavam de mais explicações para conseguirem alcançar a

resposta mais adequada e esperada pela professora estagiária, antes dessa explicação a maioria respondia de modo parcialmente correto ou preferia não arriscar uma resposta. Esse retorno foi condizente com o esperado pelo perfil da turma e por ser o primeiro contato deles com o conteúdo abordado. Foram pouquíssimos alunos que se mantiveram em silêncio sem participar e realizar a atividade, um número considerável, mas aceitável para uma turma com menos de 20 estudantes.

A segunda regência foi relativa à retomada do tema gêneros multimodais e aprofundamento sobre o gênero cartaz, trabalhando as características desse tipo de texto e interpretação dele. Todos os alunos presentes em sala participaram da atividade formativa que envolvia responderem as perguntas elaboradas e realizadas pela professora estagiária. Os estudantes se mostraram mais confortáveis com essa atividade por ser parecida com a da aula anterior, como consequência participaram mais, e acrescentaram muito de suas experiências pessoais sobre o tema evasão escolar, trabalhado com os textos da aula.

Na terceira aula em que a professora estagiária atuou como regente, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores para produzir a primeira versão de seus cartazes sobre evasão escolar. O cartaz foi considerado uma avaliação somativa realizada em duplas, trios ou individualmente. Todos os estudantes em sala de aula participaram e entregaram a primeira versão do trabalho.

Para a quarta regência era esperado que os alunos recebessem uma nota pela primeira versão de seus cartazes, porém, a professora estagiária optou por fazer somente indicações do que poderia ser melhorado por não ter o suficiente para ser avaliado dos cartazes, as notas seriam muito baixas e poderiam desmotivar os estudantes com relação a atividade. A professora estagiária retomou os critérios de avaliação e repassou os sites onde poderiam consultar os dados científicos e confiáveis para complementarem seus cartazes na elaboração da segunda e última versão dos cartazes de conscientização. Todos os estudantes, mesmo os que faltaram na semana anterior, entregaram cartazes completos e finalizados ao fim da aula.

A quinta e última regência ocorreu também parcialmente conforme o planejado. A professora estagiária realizou a devolutiva da segunda e última versão dos cartazes com temática de evasão escolar, explicou e corrigiu os principais equívocos que a turma cometeu em suas atividades. Entretanto, a montagem dos murais escolares, com os cartazes e os textos multimodais que os estudantes trouxeram para a segunda regência, não puderam ser montados no período em que a professora estagiária

estava na instituição, a professora tutora acabou se tornando responsável por isso.

Foi perceptível o pouco interesse de alguns estudantes em realizar a elaboração dos cartazes, contudo, todos demonstraram compreender bem os comandos e tema entregando trabalhos que obtiveram notas acima da média e com muita qualidade. A menor nota foi 0,6 de 1,0, a qual somente 4 estudantes receberam. 2 estudantes receberam nota 0,7, 5 receberam 0,8, 2 deles receberam 0,9 e 4 receberam nota máxima. A média geral da turma foi 0,8; um indicativo de 80% de aproveitamento e retorno.

O objetivo do projeto era produzir um cartaz de propaganda de conscientização sobre evasão escolar que compusesse um mural escolar, aprimorando sua escrita, interpretação textual e criatividade. O que, devido a observações, foi alcançado de forma mais do que satisfatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível mensurar com total e absoluta certeza quanto aos resultados, porém, foi aplicado, em sala com os estudantes, de forma integral as propostas do projeto de estágio elaborado durante o semestre. Os alunos pareceram, extraoficialmente e oficialmente, terem aproveitado as observações participativas e as cinco aulas com a professora estagiária e absorvido, mesmo que apenas como uma experiência diferente, algum conhecimento.

É importante ressaltar que o objetivo tenha sido alcançado, com qualidade mais que o suficiente, e parece necessário comentar que passar mais tempo em contato com a turma, conhecê-los de forma mais aprofundada graças a Residência Pedagógica, permitiu mais prática e um melhor aperfeiçoamento de técnicas por parte da residente. O saldo final se mostrou positivo com toda certeza, ainda que não perfeito.

As observações participativas, o projeto de estágio e as regências foram, como um todo, um ganho de experiência necessária. Aplicar o que foi aprendido na graduação, referente a teorias pedagógicas, permitiu descobrir o que funciona ou não, de maneira geral, com todas as turmas, e aquilo que pode ser aplicado dependendo do perfil dos alunos.

Embora a realidade pareça ser assustadora num primeiro momento, mesmo com experiências anteriores, é necessária para que os graduandos das licenciaturas

comecem a descobrir que tipo de docentes eles serão e a dilapidarem suas habilidades para serem sua melhor versão para seus próximos alunos, aqueles que virão antes e depois da formatura no final do quarto ano da graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Chaves de. A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro. 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6017#preview-link0>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades >. Acesso em: 03 de abril de 2023.

CRELIER, Cristiane. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar >. Acessado em: 19 de abril de 2023.

CURITIBA: 2022.325 PÁGINAS. Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Manoel Ribas.

ESTRATÉGIAS para combater a evasão escolar. **Isaac**. Disponível em: <https://isaac.com.br/blog/estrategias-para-combater-a-evasao-escolar?utm_source=google&utm_medium=paid&utm_campaign=pixely_growth_search_conversao&utm_content=evasao-escolar&utm_term=blog-banner&utm_term=evas%C3%A3o%20escolar%20no%20brasil&utm_campaign=%5BPixely%5D+Search+Convers%C3%A3o&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=1399966286&hsa_cam=17382520768&hsa_grp=136389886701&hsa_ad

=648727644658&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-333160226386&hsa_kw=evas%C3%A3o%20escolar%20no%20brasil&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=CjwKCAjw8-OhBhB5EiwADyoY1TLm0RxOQR-s9lWb1XcAJ_DufAVNYCx8MZJIcLPjlC9fmvH-RnYpihoCT3UQAvD_Bw>. Acessado em: 19 de abril de 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INICIATIVAS tentam reverter aumento da evasão escolar durante a pandemia. G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/17/iniciativas-tentam-reverter-aumento-da-evasao-escolar-durante-a-pandemia.ghtml>. Acessado em: 19 de abril de 2023.

LORENZONI, Ionice. Universidade ajuda escolas do Paraná no combate à evasão. **Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/20684-universidade-ajuda-escolas-do-parana-no-combate-a-evasao>. Acessado em: 19 de abril de 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ARTICULAÇÃO DE CONTEXTOS CURRICULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO

RESUMO

O artigo relata uma experiência de pesquisa aplicada à docência, envolvendo articulação de diferentes disciplinas e contextos curriculares dentro de um programa de pós-graduação em literatura e crítica literária. Por meio do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de informação e comunicação, buscamos pôr alguns dilemas constitutivos dos estudos literários em diálogo com noções e práticas da Ciência Aberta. Ao longo desse processo, formulamos as bases para construir uma plataforma digital, que reunisse a produção das atividades de pesquisa desenvolvidas no contexto das disciplinas e a tornasse acessível para públicos e territórios socioculturais com os quais elas conversam. Promovendo o impacto social das pesquisas do programa, essa iniciativa suscita, enfim, um questionamento acerca dos modos de articulação entre contextos acadêmicos e sociais heterogêneos, tanto no interior da sala de aula conectada a outros ambientes quanto nas produções científicas abertas, acessíveis para diferentes públicos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ciência Aberta. Contextos curriculares. Plataforma digital. Literatura e sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Durante o enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), o Programa de Pós-Graduados onde lecionamos empreendeu várias ações de pesquisa, de ensino e de extensão para manter suas atividades. Uma das ações mais exitosas, nesse sentido, foi a criação de uma Plataforma de Ciência Aberta , experiência que envolveu professores e alunos de mestrado e doutorado em Literatura e Crítica Literária, proposta fundamentada nos seguintes princípios: i)

necessidade de as ações acadêmicas gerarem impacto social positivo, conectando as experiências e produções acadêmicas com a sociedade em geral; ii) políticas e práticas fundamentais da Ciência Aberta, iii) estratégias e procedimentos das Metodologia Ativa e uso de tecnologias na educação; iv) urgência de renovação dos caminhos didático-pedagógicos na pós-graduação, e na universidade como um todo. Estes quatro pontos estão interligados e estabelecem um funcionamento de causa e efeito que objetiva o ensino-aprendizagem-pesquisa com significado para o sujeito e sua comunidade.

O objetivo deste artigo é apresentar não apenas o contexto em que esta experiência educacional foi pensada e executada, mas também quais são seus principais fundamentos, suas práticas e sua metodologia, bem como os resultados a que se chegou até o presente momento, realizando, portanto, um relato de experiência voltado ao ensino e pesquisa no Ensino Superior e nos Estudos Pós-Graduados, especificamente nas áreas de Literatura e Crítica Literária.

2 PLATAFORMA DE CIÊNCIA ABERTA: CONTEXTO E FUNDAMENTOS

Sabe-se da resistência com o uso de novas tecnologias no campo da educação. A área é reconhecida por priorizar, acertadamente, a humanização nas relações de ensino-aprendizagem e por buscar incessantemente o diálogo com os alunos, postura que se acentua na pós-graduação, que, supostamente, reúne pessoas mais maduras e repertoriadas, além de envolvidas com sua pesquisa e com a produção de suas dissertações e teses. Soma-se a isso o fato de a área da literatura e da crítica literária ainda ser marcada por abordagens convencionais do literário, vinculando o prazer e a relevância da leitura ao livro impresso e a reflexão silenciosa e individual.

Percebemos que o alcance de nossas ações acadêmicas poderia ser ampliado e potencializado no modo remoto, pois estávamos indo muito além de nossa sala de aula. A tecnologia mostrou-se aliada no uso das plataformas de comunicação, em especial o *Teams* e o *Moodle*, mas também o *Zoom* e o *Google Meet*; foram exploradas, ainda, as potencialidades didáticas do audiovisual, desde o uso do

PowerPoint até a separação da turma de alunos em grupos virtuais simultâneos para debates e realização de trabalhos em equipes, passando pelo aproveitamento dos recursos presenciais de cada participante, pois, como estávamos todos em casa, foi possível consultar as respectivas bibliotecas de livros impressos ou outros acervos particulares de arte.

Semana a semana, fomos reavaliando e aperfeiçoando nossas ações. Os retornos positivos avolumavam-se, mostrando os caminhos que deveriam persistir. Por exemplo, nossas redes sociais (que antes praticamente não existiam) ultrapassaram os 10 mil seguidores; foram realizados eventos com mais de 6 mil inscritos (como o *Congressos Internacional de Literatura para Crianças e Jovens*), os quais, no modo presencial, agrupavam cerca de 150 pessoas; além disso, essa participação vinha de todas as regiões do Brasil e de outros países, como Portugal, Angola, Argentina e Espanha. Acrescente-se, também, que a facilidade do modo *on line* propiciou a participação de escritores e pesquisadores estrangeiros. O maior ganho, porém, foi a participação ativa de nossos alunos, em atividades que mobilizaram grande parte do corpo discente, que pode contribuir com seus conhecimentos e experiências pessoais e profissionais, tornando o Programa um espaço de realização de seus projetos e dando visibilidade a seus saberes, contribuindo, consequentemente, com a sociedade.

Quando a contaminação pela COVID-19 diminui e o isolamento social foi encerrado, as aulas e as atividades retornaram ao modo presencial, principalmente no primeiro semestre de 2022. No entanto, avaliamos que seria desnecessário e irracional abandonarmos as dinâmicas que construímos no modo remoto. Decidimos, então, aproveitar o conhecimento adquirido durante a pandemia em nossas aulas e demais atividades, utilizando-o no modo presencial.

Em meio a essas reflexões e demandas, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação convidou-nos para participar de um experimento, que consistia na realização de disciplinas de maneira conjugada e no uso de Metodologias Ativas para dinamizar as aulas e dar protagonismo aos alunos, visando à renovação dos métodos de ensino, que se mostravam (essa era a avaliação) insuficientes para as novas gerações de

estudantes e pesquisadores – pessoas com letramento tecnológico, com menor interesse em propostas metodológicas passivas (por exemplo, aula expositiva) e em recuperação dos danos causados pela pandemia. Um dos resultados mais palpáveis desse processo foi a construção, em conjunto, com professores e alunos, da *Plataforma de Ciência Aberta*[1] – sobre a qual discorremos adiante –, que se fundamenta em dois princípios predominantes: as ideias de Ciência Aberta e de Metodologia Ativas.

Fruto de um longo debate sobre as tensões entre abertura e fechamento do conhecimento científico em sociedades democráticas, travado, pelo menos, desde o início do século XX (CHUBIN, 1985; MERTON, 1942), o conceito de Ciência Aberta tem ganho cada vez mais força nos últimos anos, diante da quase onipresença das novas tecnologias de comunicação, que têm criado novas formas de cooperação e diálogo entre pesquisadores, bem como canais mais inclusivos de divulgação do saber científico e de diálogo com os grupos interessados, o que permite cultivar um ambiente mais propício tanto ao desenvolvimento do conhecimento científico quanto às formas de beneficiar as comunidades que o fomentam.

Renovado pelas novas ferramentas e meios tecnológicos de partilha de informações, de textos, de reflexões e de pesquisas, o encontro entre demandas de rigor e autonomia do saber e de democratização desse mesmo saber – agora impulsionado pela ideia de Ciência Aberta – tem nos estudos literários um território fértil para se desenvolver, afinal a experiência artística e literária, nos marcos da modernidade, tem se destacado por uma relação tensa, tanto contra o senso e a linguagem comum (que ela procura “estranhar”, como dizia um imperativo formalista) quanto contra seu cerceamento por qualquer saber ou prática especializada. Espera-se que a literatura seja, ao mesmo tempo, comum e singular, acessível a todos e única para cada leitura, em cada obra (EAGLETON, 2006, COMPAGNON, 2010). É como se algo na experiência literária se recusasse a ser domesticado no interior de uma especificidade bem definida (e a criação literária questiona e redefine

[1] Os dados pessoais e institucionais que pudessem identificar os autores foram excluídos para favorecer o parecer “às cegas”. Após a aprovação ser confirmada os dados podem ser atualizados. Incluindo o endereço da Plataforma.

incessantemente os limites do que se considera “literatura”), à medida que discute e contesta os pressupostos comuns das nossas diferentes práticas e formas de vida, confrontando igualmente sua submissão a um estado geral de inespecificidade (ADORNO, 1995).

Não é de se admirar que os estudos literários sejam afetados por essa mesma tensão que acomete a literatura, na sua hesitação prolongada entre especificidade e inespecificidade, linguagem poética e linguagem comum, saberes especializados e senso comum. Vale lembrar, como faz o crítico inglês Terry Eagleton (2006), que o próprio desenvolvimento dos estudos literários, dentro do âmbito universitário, sofre uma inflexão decisiva a partir dos anos 1960, com a democratização – sempre insuficiente e lenta, mas ainda assim notável – do acesso à universidade, experiência que também vivemos no Brasil, embora mais recentemente e com um déficit muito maior para com uma população muito mais numerosa. O surgimento de um público leitor cada vez mais heterogêneo desconstrói os até então naturalizados pressupostos do juízo de gosto partilhados pelas elites letradas e passa a exigir um trabalho contínuo de reconstrução, no espaço público, dos modos de leitura e dos critérios da crítica. Por outro lado, à medida mesma que são mobilizados por esse influxo democratizante, os estudos literários multiplicam-se em correntes críticas e teorias, refinam-se segundo as exigências de rigor científico, tornam-se mais complexos e, com isso, transformam-se num saber especializado que – incorporado aos dilemas da própria criação artística ou à espreita dos documentos curriculares (RODRIGUES, 2019) – paradoxalmente ergue-se como uma barreira adicional entre o leitor comum e a experiência literária.

Em consonância com esse contexto, é preciso salientar que entre os fundamentos da Ciência Aberta, em especial quando voltada ao campo da Educação, encontra-se a ideia de Recursos Educacionais Abertos (REA), que se vincula à necessidade de repensar as abordagens pedagógicas contemporâneas, em consonância com uma atuação mais ativa do corpo discente, com finalidade de participar na construção do conhecimento e de sua difusão (Barbosa e Arimoto, 2013, p. 19).

ISSN: 2176 - 1396

Não são diferentes, em termos gerais, os princípios elaborados pela UNESCO, cujas recomendações procuram fornecer um marco internacional para políticas e práticas da Ciência Aberta, procurando, entre outras coisas, contribuir para a redução das exclusões digitais, tecnológicas e de conhecimento, promover, entre outras coias, "um entendimento comum sobre a ciência aberta, sobre os benefícios e desafios associados, assim como sobre os diversos caminhos para a ciência aberta" (UNESCO, 2021/2002, s.p.), princípios que não dispensam – pelo contrário, pressupõem, como sugerimos acima – o emprego de abordagens pedagógicas atualizadas, em especial as chamadas Metodologias Ativas.

O uso de Metodologias Ativas na pós-graduação requer, em primeiro lugar, o manejo, consciencioso, das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que atuam como suporte necessário tanto à interação entre todos os envolvidos no trabalho acadêmico quanto à veiculação de material de pesquisa, divulgação de ações coordenadas, conjugação de métodos e procedimentos específicos etc. Trata-se de um conjunto de atividades operatórias que envolve desde a prática docente e a composição dos currículos das disciplinas envolvidas até a logística de agrupamento de materiais e/ou alunos envolvidos em todas as etapas do processo de pesquisa. Evidentemente, como efeito colateral positivo do emprego das TDICs no processo educativo, pode-se elencar tanto a valorização dos meios digitais na correlação ensino-aprendizagem-pesquisa quanto o favorecimento do letramento e da inclusão digitais, tão necessários à realidade educacional contemporânea.

Essa é uma realidade que envolve, diretamente, a própria figura do professor, que passa a ser redimensionada e ressignificada, dentro do processo de construção de uma pesquisa assentada na aplicação de Metodologias Ativas na pós-graduação. Como lembram Schuartz e Sarmento, "nesse cenário, práticas pedagógicas endurecidas e enrijecidas devem ser flexibilizadas e a elas agregadas outras que coloquem os estudantes como produtores do conhecimento. O professor passa a ser o agente mediador nesse processo", (2020, p. 430)

Previsto em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o uso ativo das TDICs tem repercussões positivas na aplicação das Metodologias Ativas na pós-graduação, entendidas – neste contexto e de modo geral – como um conjunto de procedimentos e técnicas metodológicas voltadas à tipificação da dinâmica do ensino-aprendizagem em contextos pedagógicos, de modo a reavaliar processos e resultados.

A *Plataforma de Ciência Aberta*, elaborada em questão valoriza, portanto, tanto no âmbito da pesquisa quanto no da docência, situações didáticas pautadas por aprendizagem que se baseia em estratégias que privilegiam o protagonismo estudantil e a disrupção de padrões pedagógicos centralizados na figura do professor. E esse fenômeno é particularmente apropriado à realidade do Ensino Superior, como afirmam Schlichting e Heinzle (2020, p. 20):

> Embora sejam distintos movimentos metodológicos, os princípios norteadores são compartilhados e partem da compreensão de que o estudante [do Ensino Superior] é o centro do seu processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o acadêmico é inserido em práticas, nas quais, ao se engajar ativamente, contando com a orientação de professores, constrói sua autonomia ao longo do processo de formação.

São práticas como as descritas acima que possibilitam e estimulam a realização de experiências inovadoras no âmbito da pós-graduação brasileira, especialmente por meio da adoção de metodologias diversificadas e ativas, vinculadas ao emprego das TDICs.

Um dos objetivos das Metodologias Ativas, portanto, é tornar a realidade educacional um processo mais “atraente” aos alunos, principalmente num mundo, como é o atual, em que os estudantes têm acesso a muitas informações ao mesmo tempo; as Metodologias Ativas buscam, nesse contexto, despertar o “desejo” do estudante em aprender, por meio do protagonismo, levando-o a desempenhar um papel de agente *ativo* de sua própria aprendizagem. Pode-se afirmar, assim, que o

principal diferencial das Metodologias Ativas para o método “tradicional” de ensino, é a mudança no papel de cada agente no processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1979, p. 17) destaca a ideia de *compromisso*, relacionando-a ao processo educativo e vinculando-a à necessidade de ação e reflexão por parte dos agentes nele envolvidos:

> se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo seu próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

Quando se fala em Metodologias Ativas, de certo modo, também se está reportando à ideia de compromisso, já que se trata de um termo que – no contexto educacional – encontra-se conceitualmente vinculado às noções de autonomia, protagonismo e aprendizagem significativa, todos eles direta ou indiretamente ligados a processos/recursos metodológicos distintos. Portanto, o emprego das Metodologias Ativas revela-se, também, capaz de despertar no *aprendente* não apenas a curiosidade pela pesquisa, mas um novo sentido no seu cotidiano educativo, baseado na relação ativa e crítica com o conhecimento, interpelando-o por meio de questionamentos e experimentações. Como lembram Lilian Bacich e José Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”.

Portanto, a construção de conhecimentos, principalmente como participação/intervenção em atividades práticas, é o que define, em última instância, as Metodologias Ativas, o que implica o envolvimento do estudante no processo da apreensão, organização e consolidação desse mesmo conhecimento.

2 A *Plataforma de Ciência Aberta*: uma experiência

ISSN: 2176 - 1396

O Programa foi convidado pela Pró-reitoria de Pós-Graduação a participar do projeto intitulado “Articulação de contextos curriculares e uso de tecnologias digitais em cursos de graduação e pós-graduação”, selecionou, no segundo semestre de 2022, quatro disciplinas a serem ministradas neste período para participarem desse projeto: “Literatura e leitura: palavra, imagem e design em confluência” (disciplina eletiva ofertada a mestrandos e doutorandos), “Literatura e Territorialidade: espirais poéticas” (disciplina eletiva ofertada a mestrandos e doutorandos), “Projeto de Pesquisa” (disciplina obrigatória oferecida exclusivamente a mestrandos), e “Teoria Literária” (disciplina obrigatória para mestrandos e eletiva para doutorandos).

Consideramos, no projeto desenvolvido no segundo semestre de 2022, todos os alunos matriculados nas quatro disciplinas, organizados em grupos, não de acordo com a(s) disciplina(s) em que estavam efetivamente matriculados, mas a partir de suas propostas pessoais de investigação científica. O objetivo dessa organização levou em consideração o fato de os alunos poderem, simultaneamente ao desenvolvimento de disciplinas, investir em sua própria pesquisa, na elaboração de sua dissertação ou tese, encontrando, entre seus pares e professores, possibilidades de intercâmbios científicos.

A partir daí, os alunos foram organizados em quatro grupos, com as seguintes temáticas: “Literatura infantil e juvenil e educação”, “Prosa de Ficção”, “Questões étnico-raciais e de gênero”, e “Poesia, outras artes e saberes”. Convém lembrar que os encontros com todos os alunos foram realizados ao longo do semestre, dos quais participavam simultaneamente todos os professores.

Aos grupos foi então apresentada a proposta de elaboração de produtos derivados das investigações científicas e que demonstrassem, de forma prática, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas. Tais produtos deveriam ser destinados a públicos diversos, especialistas e não-especialistas na área de literatura, de forma a contribuir socialmente com a divulgação, discussão e ampliação de temáticas literárias no âmbito social. Além disso, cada grupo precisava inter-relacionar os conhecimentos adquiridos nas quatro disciplinas ofertadas.

Como nem todos os alunos estavam matriculados nas quatro disciplinas envolvidas no projeto, propôs-se o conceito de “portas abertas” entre elas, ou seja, foi possibilitado aos alunos assistirem – sem caráter de obrigatoriedade e na modalidade remota – as aulas das quatro disciplinas, de acordo com seus interesses, contando, no entanto, como créditos apenas a frequência na(s) disciplina(s) em que estavam regularmente matriculados.

Acompanhando cada um dos grupos e os produtos que estavam sendo por eles desenvolvidos, os docentes perceberam a riqueza e diversidade de materiais elaborados – seja em termos de conteúdo, seja em termos digitais – percebendo, assim, a possibilidade de criação de uma plataforma, a qual pudesse, atendendo aos princípios da Ciência Aberta, abrigá-los e garantir a visibilidade, discussão e ampliação dos temas ali propostos. A ideia, muito bem recebida pelos grupos, impunha, no entanto, um desafio: construir tecnicamente uma plataforma no ambiente virtual, o que implicava recursos financeiros para a contratação de um serviço especializado. A saída encontrada foi concorrer ao edital PIPAD (Pesquisa Aplicada à Docência), oferecido pela Universidade, como forma de garantir subsídios necessários. O qual proporcionou os recursos para a plataforma de ciência aberta que, desde então, tem permitido publicar os trabalhos e estudos dos pesquisadores discentes.

Vale sublinhar que a plataforma permite a publicação de trabalhos em diferentes formatos e mídias, do texto escrito e salvo em diferentes formatos de documento (pdf, docx etc.) ao registro audiovisual, além da integração com as plataformas de vídeo e som mais utilizadas na internet. Ela também permite organizar os conteúdos de diferentes modos, criando categorias à medida que novos trabalhos são propostos, além de *links* variáveis e fixos entre os diversos conteúdos, o que possibilita a criação tanto de relações lineares (como séries de episódios a respeito de um tema) quanto de relações constelacionais ou em rizoma, constituídas pelas palavras-chave nos metadados de cada material e pelo histórico de navegação dos usuários.

ISSN: 2176 - 1396

Ao escrever este artigo, estamos, portanto, no terceiro semestre consecutivo de realização do trabalho; muitos pesquisadores discentes participam dele desde o primeiro momento, outros entraram e depois saíram, seguindo seu trajeto dentro da pós-graduação. A cada novo semestre, mais pesquisadores discentes juntam-se àqueles que já produziram materiais para o repositório, e essa dinâmica de continuidade e mudança paulatina do corpo de estudiosos envolvidos parece estar criando uma cultura acadêmica e de pesquisa, cristalizando, em resumo, uma prática cujos contornos e limites ainda precisam ser mais bem discutidos, definidos e institucionalizados.

A conclusão do desenvolvimento da plataforma foi um passo importante nessa direção, pois ela permitiu determinar com mais segurança e praticidade os critérios e exigências de formalização dos conteúdos projetados e criados pelos diferentes grupos de pesquisa constituídos dentro das disciplinas. Mais do que isso, configurou, na prática, um território de encontro entre os contextos heterogêneos mobilizados tanto pelas disciplinas com suas Metodologias Ativas quanto pelo conceito de Ciência Aberta, que nortearam o desenvolvimento da plataforma. Afinal, agora os pesquisadores discentes se organizam em projetos por interesses comuns, analisando obras literárias e mobilizando conceitos dos estudos literários em diferentes linguagens – aí incluída a do artigo acadêmico – e pensando em diferentes públicos, não só o da universidade, mas também o dos vários níveis escolares, das instituições culturais, do campo literário e do artístico etc. Trata-se, em suma, de uma plataforma para produções técnicas de difusão das pesquisas em andamento, que a um só tempo permite partilhar o que tem sido feito com a comunidade científica e ampliar o contato com um público mais abrangente, mas interessado e implicado em pesquisas realizadas por um programa de pós-graduação em literatura e crítica literária: professores e educadores atraídos pela análise de obras contemporâneas ou novos olhares críticos e historiográficos sobre obras do passado; mediadores de leitura ou de atividades em instituições culturais, entidades engajadas nas políticas públicas de educação, artistas, tradutores, e editores em busca da renovação de seus repertórios conceituais e teóricos.

Como se trata de um novo terreno e de um novo ambiente de atuação das pesquisas, esse processo de formalização do uso da plataforma ainda terá muitos capítulos, que deverão definir de modo mais preciso desde os níveis de exigência qualitativa para a publicação até seus possíveis papeis, talvez para além da produção técnica, em dinâmicas de pré-publicação, avaliação aberta de pares externos, dentre outras práticas de Ciência Aberta (SCIELO, 2019). Mais do que isso, esse terreno expõe diretamente o encontro entre as formas de acessibilidade e visibilidade pensadas para a pesquisa acadêmica (resumo, palavras-chave, referências) e aquelas pensadas para integrar os conteúdos dentro dos mecanismos dos *sites* de busca (frases de foco, metadescrição e definição das “urls”, dentre outros fatores de otimização da procura).

Conclusões

Cadastrar um novo conteúdo na plataforma envolve uma verdadeira *sobredeterminação dos metadados*, produzidos para indexar um mesmo conteúdo em, pelo menos, dois mundos bem heterogêneos: o mundo das produções científicas reconhecidas por agências de fomento e instituições universitárias enquanto tais; e o mundo das produções culturais que habitam a internet em busca do seu público não acadêmico. Assim, ao conceberem o projeto que pretendem publicar na plataforma, os pesquisadores discentes precisam ter em mente tanto as palavras-chave das discussões teóricas e críticas que os colocarão em contato com outros pesquisadores acadêmicos dedicados a esse mesmo tema quanto as expressões e termos por meio dos quais os possíveis públicos interessados nesse conteúdo podem buscá-lo.

Com o potencial de se tornar uma revista acadêmica e multimídia aberta para diferentes contribuições, desenvolvidas dentro e fora do nosso programa de pós-graduação, a plataforma deve também tomar precauções para que não se descaracterize seu uso, nem se inviabilizem suas funções iniciais – firmadas no interior do trabalho com as disciplinas articuladas e as Metodologias Ativas – que nos instigaram em nosso projeto de pesquisa aplicada à docência. Vale notar, nesse sentido, que o *design* da plataforma permite a adoção de um sistema de Publicação Contínua (PC) – que torna trabalhos de pesquisa acessíveis tão logo eles sejam

aprovados por pareceres e comissões avaliativas, sem necessidade de aguardar pelo próximo número periódico (SCIELO, 2019; SANTOS, 2019) – dispondo-os em série cronológica, de acordo com a data de publicação. A plataforma também pode organizá-los em diferentes níveis de categorias, de projetos no interior dos quais os conteúdos se potencializam, encontrando elos com a dimensão mais ampla e coletiva de sua produção, elos que – ao menos no caso das produções feitas pelos grupos dentro das disciplinas articuladas – são, às vezes, mais fortes do que os existentes entre artigos do dossiê temático de uma revista acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. On Some Relationships between Music and Painting. *The Musical Quarterly*, v. 79, n. 1, 1995, p. 66-79.

AIRA, César. *Sobre el arte contemporáneo*. Barcelona : Penguin, 2016.

BACICH, Lilian, MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora***.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Ellen Francine; ARIMOTO, Maurício Massaru. Arimoto. Recursos Educacionais Abertos. *Computação Brasil***.** Revista da Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, n. 22, fev. 2013, p. 17-21.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília: MEC, 2018.

CHUBIN, Daryl E. Open Science and Closed Science: Tradeoffs in a Democracy. *Science, Technology, & Human Values*. v. 10, n 2, 1985, p. 73–80.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: Literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes B. Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MERTON, Robert K. Science and technology in a democratic order. *Journal of Legal and Political Sociology***,** v. 1, 1942, p. 115-126.

RODRIGUES, D. G. *Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, EACH, USP, 2019.

ROSA, Hartmut. *Alienação e aceleração*: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SANTOS, Camila Martins; SANTOS, Gildenir Carolino. A importância e o impacto da publicação contínua (PC) nos periódicos eletrônicos. *Blog PPEC*, Campinas, v. 1, n. 1, 01/2019. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2019/01/15/pc/. Acesso em 24 de abril de 2023.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2020, p. 10-39.

SCIELO. *Guia para Publicação Contínua de artigos em periódicos indexados no SciELO*. SciELO, 2019. Disponível em https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/guia_pc.pdf. Acesso em 24 de abril de 2019.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. *Revista Katálysis*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 3, set.-dez. 2020, p. 429-438.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Recomendação sobre Ciência Aberta*, 2021 (Brasil: 2022).

PENSAR E FAZER ARTE: DESAFIOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Daniela Gomes de Mattos Pedroso[1]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo estimular a reflexão e a discussão referente ao ensino de Arte na contemporaneidade, a luz de autores selecionados. Se é notório que a Educação passa por dificuldades relacionadas ao contexto de vida atual, pós pandêmico e midiático, o ensino de Arte não se distancia disso. Apesar dos avanços em detrimento das lutas da classe docente, da legislação e de estudos recentes, ainda é possível encontrar instituições de ensino, onde a arte e seu ensino são tratados como menor ou complementar. Neste sentido, faz se necessário a ampliação dessa visão, ultrapassando os limites de estereótipos e reafirmando o real propósito do ensino de Arte na educação básica. Pensando assim, alguns autores foram chamados à discussão. Com Bauman é possível compreender o contexto de liquidez dos acontecimentos na contemporaneidade. A necessidade de inclusão da multiplicidade de olhares perante a história, em superação da história única, é defendida por Adichie. Porém, são as práticas educativas que podem operar a mudança necessária. Neste cenário, Feuerstein e Freire defendem a ideia da mediação como possibilidade de uma educação para todos. Com relação a arte e seu ensino, as contribuições de Dewey, Larrosa e Duarte Jr, na perspectiva da educação do sensível por meio da experiência. Como resultado, esse estudo faz uma provocação à constante discussão , referente a arte e seu ensino, trazendo elementos importantes para a constante superação de estereótipos e ampliação das possibilidades de praticas educativas, relevantes, significativas, multiplas e para todos.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Práticas Educativas. Mediação. Experiência. Educação do Sensível.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como tema o ensino de Arte, seus desafios e práticas educativas. O objetivo é estimular a reflexão e a discussão referente ao ensino de Arte na contemporaneidade, a luz de autores selecionados. A contribuição de Bauman, se faz a partir do panorama da realidade liquida da vida contemporânea e o reflexo disso na educação. Com Adichie, a defesa da necessidade da ampliação dos olhares e protagonistas da história, na substituição da história única. Uma vez que essa, é majoritariamente, branca, masculina, ocidental e heterossexual. Neste sentido, a necessidade de diferentes falas na construção de diversas histórias que representem a diversidade de etnias, raças, gêneros, entre outros. Para as discussões referentes as práticas educativas, Feuerstein e Freire, contribuem na perspectiva da mediação como possibilidade de uma educação para todos. Com relação a arte e seu ensino,

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná. Faculdade Unina. daniela.gomes@unina.edu.br

as contribuições de Dewey, Larrosa e Duarte Jr, na perspectiva da educação do sensível por meio da experiência.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Para poder pensar nos desafios da arte/educação no mundo contemporâneo, é preciso pensar primeiro no papel da educação, neste mesmo contexto. A educação foi concebida, segundo Porcheddu em entrevista com Bauman (BAUMAN, 2009, p. 662), “desde o Iluminismo como um sistema fortemente estruturado. [...] interpretado primeiro como um processo, depois até como um “produto” para transmitir e conservar o conhecimento.”.

Nesta perspectiva, o conhecimento é dado como algo absoluto e imutável. Passível de acréscimos, com o decorrer dos acontecimentos, porém dotado de um conteúdo pronto para sua utilização imediata. Se este modelo chegou a ter êxito, no mundo contemporâneo o mesmo não ocorre. Pois,

> No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. (BAUMAN, 2009, p.

O conhecimento sempre foi valorizado pela sua solida e fiel representação do mundo. Um mundo moldado por uma cultura dominante, heteronormativa, branca, ocidental. Que na contemporaneidade passa a ser refutado, por não corresponder a realidade como um todo. Existe uma multiplicidade de conhecimentos e saberes que antes não faziam parte do vulgo “conhecimento universal”, e que agora precisam fazer parte desta construção. De acordo com Bauman, “a educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida.” (2009, p. 673). O mesmo autor, defende a ideia de que a educação deva ser permanente para proporcionar escolhas. Pois, “a ignorância leva à paralisia da vontade.” (BAUMAN, 2009, p. 682).

Para que a educação possa seguir na perspectiva apontada por Bauman, e ampliar seu conteúdo de forma a incluir as variantes do mundo contemporâneo, é preciso levar em conta a multiplicidade de olhares, de histórias. Fugir do perigo de uma história única, conforme defende Adichie. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019. p. 26).

Por estereótipo entende-se, um padrão que a sociedade constrói. Uma ideia preconcebida que enquadra pessoas, grupos sociais, acontecimentos etc., criando rótulos e generalizando comportamentos, imagens, entre outros, de forma bem preconceituosa.

Neste sentido, romper com a história única pode romper com os estereótipos também. Levando em conta que,

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019. p.32).

3 A PRÁTICA EDUCATIVA

Todas essas mudanças apontadas anteriormente, só podem ocorrer se houver mudança nas práticas educativas. O que está relacionado ao grau de responsabilidade das instituições educacionais em proporcionar educação de qualidade para todos; levando em conta, idade, gênero, etnias, classe social, ente outros.

Macedo (MACEDO *Apud* SOUZA, 2004, p. 16) distingue dois tipos de escola: a escola de excelência e a escola aberta para todos. No Quadro 1, é possivel observar suas principais características e diferenças.

Quadro 1 – Escola de Excelência e Escola para todos.

Escola de excelência:	Escola para todos:
• Transmitir ao aluno uma série de informações; • O conhecimento como mero conteúdo;	• Competências e habilidades são o próprio fim;

• O conhecimento vem pronto, organizado: basta engoli-lo; • As competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das disciplinas.	• As disciplinas com suas atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização; • Oferece oportunidades de "educabilidade" a todos.

Fonte: Macedo *Apud* Souza (2004, p. 17).

Como é possiovel observar, a Escola por Excelência permite o aperfeiçamento de quem já possui um conhecimento prévio e competências básicas, porém, exclui aqueles que não os possuem. Já a Escola para todos, oportuniza, sem privilégios, a possibilidade de todos passarem pelo processo educativo, obtendo sua formação, por direito.

No entanto, a possibilidade de educabilidade a todos não se concretiza ao acaso. Para isso, é necessário uma transformação das práticas educativas. Segundo Feuerstein (FEUERSTEIN *Apud* SOUZA, 2004), por meio da mediação é possivel tornar a aprendizagem significativa. Para o autor, a transformação está diretamente ligada a qualidade da mediação e com os processos cognitivos e afetivos de cada indivíduo. A mediação, de acordo com Feuerstein,

> É um ato de interação entre um mediador e um mediado. [...] O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. [...] Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado. Neste tipo de aprendizagem, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, compreendem, necessariamente, a presença do "outro" como representante da cultura e mediador de sua apropriação. (FEUERSTEIN *Apud* SOUZA, 2004. p. 39 - 40).

Nesta perspectiva, o individuo não aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre ela e o meio ambiente. O mediador tem o papel de parceiro na aprendizagem, o que na pratica esta de forma oposta a visão de transmissão de conhecimentos. Até porque, atua como observador do comportamento do mediado, avaliando-o e auxiliando no seu processo. "O mediador é aquele capaz de enriquecer a interação domediadso com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos,

mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, trancendendo-os.” (FEUERSTEIN *Apud* SOUZA, 2004, p. 56).

Sendo assim, é possivel trazer Paulo Freire para esta discussão, uma vez que suas ideias estão muito proximas das de Feuerstein. Principalmente, no que diz respeito as relações entre o “eu” e o “outro”. Porém, sem perder de vistas as particularidades de cada um dos autores. No Quadro 2, observam-se similitudes e diferenças entre as teorias desses autores.

Quadro 2 – Paralelo entre as teorias de Feuerstein e Paulo Freire.

Feuerstein	Paulo Freire
• Mediador e mediado; • Discute a privação cultural como inibidora do desenvolvimento da inteligência; • Fala do “aprender a pensar” e “aprender a aprender”.	• Educador e educando; • A identidade cultural como requisito básico para a aprendizagem; • Fala do “pensar bem” para a aprendizagem autônoma.

Fonte: Souza (2004, p. 158 - 161).

Ambos, em suas teorias, defendem o desenvolvimento de um ser autônomo, independente e crítico do espaço que ocupa. Assim como, a concepção de uma educação reflexiva e problematizadora, está presente em ambos. Segundo Freire,“[...] ensinar não é *transferir conhecimento,* mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2022, p. 24). O que vai ao encontro da atuação de mediador, de Feuerstein. E se complementa na visão de Freire (2022, p. 25):

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Em sua última publicação, **Pedagogia do autonomia**: saberes necessários à prática educativa, de 1996, Paulo Freire faz uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos e defende propostas de práticas educativas para desenvolvimento da autonomia, a capacidade crítica, a valorização da cultura e conhecimentos de todos; orientadas por uma ética universal. Neste sentido, Freire

relaciona exigências necessárias ao ato de ensinar. O Quadro 3, apresenta tais exigências.

Quadro 3 – Ensinar exige...

• Ensinar exige rigorosidade metódica; • Ensinar exige pesquisa; • Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; • Ensinar exige criticidade; • Ensinar exige estética e ética; • Ensina exige a corporificação das palavras pelo exemplo; • Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; • Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; • Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;	• Ensinar exige consciência do inacabamento; • Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; • Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; • Ensinar exige bom senso; • Ensina exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; • Ensinar exige apreensão da realidade; • Ensinar exige alegria e esperança; • Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; • Ensinar exige curiosidade;	• Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; • Ensinar exige comprometimento; • Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; • Ensina exige liberdade e autoridade; • Ensinar exige tomada consciente de decisões; • Ensinar exige saber escutar; • Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; • Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; • Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: Freire (2022, p. 28 - 138).

O cumprimento de tais exigencias, somadas a atitude de mediador do docente, contribuem para uma aprendizagem significativa para todos. Pois, leva em conta cada individuo em suas particularidades, culturas, dificuldades e saberes próprios.

4 ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

No que se refere ao ensino de Arte na contemporaneidade, o cenário não se distancia do contexto geral da Educação, apresentado anteriormente. Talvez até se agrave, levando em consideração, alguns estereótipos que ainda perdurem, apesar dos avanços desse componente curricular. Tais estereótipos podem estar relacionados a trajetório desse ensino e suas variantes, no decorrer dos tempos.

É preciso lembrar que o ensino da arte[2] no Brasil teve inicio pelo Ensino Superior, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, no Rio de Janeiro. Tinha como principal objetivo, ampliar e elevar os referenciais culturais dos jovens da Corte. Ou seja, iniciou de forma seletiva e excludente e com modelos importados da Europa, desconsiderando a cultura local. Neste sentido, esse início pode ter dado inicio a um estereótipo que perdura até os dias de hoje, de que a arte é para poucos, para quem tem dom ou talento.

Com a República, a proposta de reforma do ensino, defendida por Rui Barbosa, tinha na Disciplina de Desenho, a única forma de ensino da arte. Tal proposta seguia os modelos educativos americanos e europeus, e, novamente sem preocupação com a cultura nativa. O ensino de desenho tinha um sentido utilitario, com a pratica de exercicios de repetição de modelos, o desenho geométrico, desenho de contorno e aprimoramento do traço (PEDROSO, 2012). Outros estreréotipos podem ter se constituido a partir daí. Como a ideia do sentido utilitário do ensino da arte, na confecção de lembranças e apresentações para as datas comemorativas, assim como, a proliferação de atividades prontas; desenhos para colorir , entre outras.

Já com a Escola Nova e a defesa da livre expressão, a autoexpressão espontânea e a liberdade de influências de canonês, padrões e modelos, ou seja o oposto da rigidez do desenho utilitário, novos estereótipos se formaram. Como a ideia de que no ensino da arte não há conhecimentos a serem construidos, apenas fazer arte, deixar fluir e acontecer. A aula do descanço e da “bagunça”.

Com isso não se quer afirmar que essas tendências do ensino da arte tenham sido negatívos ou equivocados. Apenas, que a leitura superficial e reducionista de cada periodo, pode resultar em estereótipos que perduram até os dias de hoje. Aqui, foram exemplificados somente alguns recortes, a trajetória do ensino da arte é muito mais ampla e complexa, e, traz em seu bojo lutas e superações que propiciaram a constituição do que hoje é o componente curricular Arte. É importante ressaltar, que diferentes concepções de ensino da arte, podem conviver em um mesmo período de tempo, pois, as mudanças não ocorrem de forma automática, elas são incorporadas

[2] A utilização dos termos ensino de Arte e ensino da arte, de forma distinta, justifica-se, uma vez que, o primeiro refere-se ao componente curricular de ensino; o segundo, ao ensino da arte de forma geral e em diferentes instâncias. (Nota da autora).

ISSN: 2176 - 1396

de acordo com as necessidades e possibilidades de cada realidade: instituições de ensino e docentes.

5 ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Para que o ensino de Arte tenha significado é preciso que sua perspectiva supere o fazer por fazer. Ou seja, que seu ensino seja mais do que uma sequência de atividades artísticas. Que possa levar o estudante à reflexão, à possibilidade de criação e, principalmente, à sentir. Conforme Duarte Jr (2001), por meio da educação estética é possivel estabelecer uma educação da sensibilidade. Na perspectiva desse autor, a aprendizagem humana se estabelece por meio do saber sensível na complementariedade com o conhecimento intelectivo.

> De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre com o "mundo vivido", através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JR, 2001, p. 12- 3).

O "mundo vivido" como o autor se refere, pode ser compreendido, também como experiência. Conforme Dewey (2010, p. 109), "a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver.". Sendo assim, "a arte nos chega através dos sentidos, portões de toda experiência."(DEWEY, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva, a experiência é mais do que "fazer", é a soma de possibilidades do sentir e do saber. E para que a experiência seja vivenciada é preciso de um outro tempo e atitude, opostos ao automatismo.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do

> encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 25).

Para Larrosa, a experiência pode ser entendida como; “um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo, para a paixão)”. (2017, contra-capa). Algo que nos tire da passividade e nos coloque no modo de produção, de forma autonoma e autoral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória deste estudo, foi possivel perpassar por diversos autores que abordam em seus conceitos e ideias, formas de repensar a educação na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, em que Bauman apresenta um mundo liquido, onde a velocidade dos acontecimentos, impossibilitam um conhecimento estatico e duradouro; Larrosa defende a necessidade de parar, para pensar, olhar, perceber , etc. Embora possa parecer contraditório, na realidade se complementam. Pois, um se refere a velocidade dos acontecimentos na contemporaneidade e outro a necessidade de atenção para tais acontecimentos.

Não é possivel “engolir” de forma passivel. É necessario analisar e também, diversificar os pontos de vista. Não cair nas armadilhas das histórias únicas, conforme nos adverte Adichie. Não reforçar estereótipos. Ao contrário, ampliar as possibilidades de interpretações. Como também, modificar o papel da docência no sentido da mediação.Na tentativa de aproximação das “exigências” do ensino, apresentadas por Freire. Para que desta forma, o ensino de Arte ou de qualquer outra área possa ter abrangência e significado. E que toda escola possa ser para todos.

Esse estudo não teve como objetivo resolver as questões levantadas, mas sim, trazer à discussão elementos importantes para a constante superação de estereótipos e ampliação das possibilidades de praticas educativas, relevantes, significativas, multiplas e para todos.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade liquida. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago.2009

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MALRAUX, André. **L' Intemporel**. Paris: Ed. Gallimard, 1976.

PEDROSO, Daniela. **Saberes privilegiados e saberes excluídos:** análise da seleção cultural realizadas pelos professores na disciplina de Arte do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2012. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Geyso D. Germinari. (Mestrado em Educação. Linha: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

PRODUÇÃO ESCRITA: O ALUNO AUTOR E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

Claudineia Peres Bertaglia[1]

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar produções escritas de estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, de uma escola estadual de um munícipio do interior paulista, no que tange à escrita e os processos de autoria relacionados às dificuldades no domínio da produção escrita e dos níveis de proficiência escrita esperados para o ano/série em que se encontram. Para isso, nos pautamos em (BAKHTIN, 2011), tendo a significação como um processo dialógico, fundamentado, pois, em seu contexto. Ademais, nos conceitos de deriva e dispersão apresentados por (TFOUNI, 2010) que, de acordo com a autora são definidores da posição de autor, pelo aluno. Posteriormente, levantamos informações para a realização de atividades de intervenção, através da produção escrita de base dialógica, com objetivo de identificar evoluções na relação do sujeito com sua língua materna, constitutiva da sua condição de autor. Ao longo da pesquisa e da aplicação das atividades, também foram avaliados os avanços em relação às intervenções em consonância com a relação ao sujeito e sua história atrelados ao contexto da sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção de natureza qualitativa e os resultados apontaram que textos produzidos em contexto dialógico oportunizam condições para o avanço na proficiência discursiva dos discentes.

Palavras-chave: Linguagem; Dialogismo; Sujeito; Autor; Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado[2] intitulada *Produção Escrita: por uma perspectiva discursiva da linguagem*, realizada no período de 2018 a 2020, sob a orientação do Professor Doutor Odilon Helou Fleury Curado. O trabalho de pesquisa do mestrado é fruto de inquietações vivenciadas no chão da educação básica com uma turma de 6º ano do ensino fundamental II. O mestrado profissional ProfLetras proporciona ao mestrando partir de problemas oriundos de suas experiências como professor, o que é muito positivo, pois além de permitir a elaboração de intervenções a partir dos problemas vivenciados, possibilita ao professor/pesquisador a reflexão sobre sua prática.

Como professora de língua portuguesa atuando há 13 anos na educação básica, ministrei aulas para turmas de 6º ano do ensino fundamental II. Dessa forma, deparei-me, frequentemente, com muitas fragilidades na escrita dos estudantes,

[1]Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Mestra em Letras-PROFLETRAS pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis – E-mail: claudineia.bertaglia@unesp.br

[2] Recorte da dissertação em nível de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista (Unesp) para a obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS (Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos).

desse público. Sendo assim, despertou-me o interesse em compreender o motivo que, uma parcela considerável de estudantes chegava/chega no 6º ano, advindos do ciclo I, com tantas fragilidades no domínio da proficiência escrita de sua língua materna.

Este trabalho propôs-se a realizar uma análise das produções escritas de estudantes de uma turma de 6º ano de determinada escola estadual do estado de São Paulo. Investigamos nos textos desses alunos, dificuldades relativas ao domínio de aspectos atinentes à clareza e níveis de textualidade dos textos, assim também como a autoria é construída na relação do aluno com a linguagem.

Os objetivos foram investigar a relação entre a falta de clareza e objetividade em textos de estudantes do ensino fundamental II, 6º ano, e examinar as estratégias e os recursos linguísticos empregados pelos estudantes na construção da clareza e textualidade das suas produções, assim como a relação sujeito/autor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções de Letramento

Como aporte teórico para a pesquisa nos pautamos nas concepções do estudo do letramento, que remete as práticas sociais, mediadas pela escrita (cf. TFOUNI, 2010), (SOARES, 2006) e (KLEIMAN,1995). Outrossim, nos estudos de (BAKHTIN, 2011) com relação à significação por meio da autoria e, consequentemente, as funções do aluno autor, com base em propostas de intervenções com produções textuais produzidas em contexto dialógico.

Nas concepções de letramento, abordamos os conceitos de letramento autônomo e ideológico (KLEIMAN, 1995) em que a autora problematiza esses conceitos. O letramento ideológico valoriza as práticas sociais além dos muros da escola, atrelado às vivências dos estudantes, já o letramento autônomo desconsidera todo arcabouço de experiências vividas, se voltando para aspectos meramente técnicos, conforme destaca a autora “A característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Para este trabalho, para as propostas de intervenção, nos pautamos na abordagem do letramento ideológico que considera o letramento atrelado às práticas plurais e inseridas nos contextos sociais.

Observamos ao longo da pesquisa evidências de aspectos que podem interferir na produção escrita do aluno enquanto autor e sujeito discursivo, e na aprendizagem, que realmente tem problematizado o comprometimento dos estudantes em relação à

língua escrita e proporcionado entraves para a aprendizagem de uma língua que lhe é materna, circunstância que, em princípio, deveria favorecer o seu domínio com mais facilidade. Nesse aspecto, concordamos com Geraldi (2012, p. 128), que sustenta: "Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola".

Percebemos, então, diante das considerações, que uma das possibilidades do fracasso escolar em relação à produção escrita dos alunos é referente a essas produções serem reduzidas a meras tarefas escolares que não lhes fazem sentido para além da sala de aula.

2.2 O sujeito autor e os processos de Autoria

Ademais, para este trabalho também nos voltamos para os conceitos de autor e autoria, tendo em (BAKHTIN, 2011) o processo dialógico de constituição da linguagem por meio da relação entre locutor e interlocutor. Nesse sentido, também nos pautamos e dialogamos com as proposições de Geraldi (2012, p. 131):

> É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá um novo significado à questão "como avaliar redações?"

Sendo assim, podemos refletir sobre as práticas de escrita escolares que, são muitas vezes, trabalhadas em sala de aula de forma monológica, atividades meramente burocráticas que desconsideram o contexto e as práticas sociais. Acreditamos, desse modo, que o aluno, diante de um amontoado de regras que ele inconscientemente acredita não dominar, prescrita por uma gramática que na escola é priorizada, não consegue desenvolver sua consciência discursiva, o que o "trava" na hora da escrita.

Dessa forma, propomos atividades de produção escrita interventivas com enfoque nos conceitos (cf. TFOUNI, 2010 e 2001) de Dispersão (desajuste entre a palavra e a realidade representada, o que resulta em lapsos, lacunas, imprecisões) e Deriva ("o sentido pode sempre vir a ser outro"), observados na constituição dos processos de autoria propostos e estudados por Tfouni. A pesquisadora quem pondera:

> Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e, também, de pretender que o que diz (escreve) seja a

> tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar (TFOUNI, 2010, p. 56).

Segundo a autora, nos processos discursivos, dada a sistematicidade e equivocidade (ambiguidade) da língua, há a existência de "um movimento de dispersão e deriva que o sujeito autor necessita controlar, pois quando a autoria não se instala, vigora a dispersão e isso se dá tanto no discurso oral como no escrito" (TFOUNI, 2010, p. 56).

2.3 Produção de texto e textualidade

O que é textualidade? De acordo com Antunes (2009, p. 50), "por textualidade, então, se pretende considerar a condição que tem as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente". Val (2016, p. 05) define textualidade como "Conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases". O estudo do texto centrado no estudo de frases isoladas não leva a compreensão do texto como unidade linguística que compõe um sentido global.

A introdução da concepção de textualidade implica uma grande mudança nesses padrões que conduziram a linguística a um significado mais amplo: a de que a língua é uma forma de atuação social e o que importa é a unidade do texto como forma de interação. A textualidade é um estudo dialógico da língua, centrado no texto como instrumento de comunicação com base em elementos como a coesão e a coerência, ou seja, nos níveis de sentido e clareza dos textos, preocupando-se em assegurar o entendimento da mensagem ao considerar o texto como uma unidade de sentido, no conjunto harmonioso das palavras e na amplitude da comunicação, como prática dialógica da língua.

3 METODOLOGIA

Faz parte deste trabalho a pesquisa qualitativa, configurando-se de cunho interventivo, pois, pretende-se agir numa situação concreta de modo a promover alguma forma de intervenção sobre a realidade. Ludke & André (2018, p. 01), sobre o trabalho de pesquisa ressaltam: "Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele". A pesquisa partiu do levantamento de um corpus, coleta de dados, análise de dados, e atividade de

intervenção com alunos de uma escola pública do estado de São Paulo. Foram examinados os resultados obtidos mediante a aplicação das atividades de produção escrita, gênero de texto conto, de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental ciclo II. Entendemos que, sem uma prática discursiva dialógica, a consciência discursiva do sujeito fica prejudicada e não é desenvolvida. Dessa maneira se justifica então a aplicação de uma atividade dialógica como intervenção. Foram comparadas as produções de base monológica e dialógica, a fim de identificar se houve evoluções nos níveis de textualidade dos textos, e, também, a construção da autoria nas produções que foram produzidas em contextos e metodologias de base dialógica.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Apresentaremos, aqui, a análise (recorte da pesquisa) de uma produção escrita de um estudante (sujeito da pesquisa), de base monológica e, posteriormente, a produção (do mesmo estudante) em contexto de base dialógica, de modo a estabelecer comparação entre as duas propostas, a primeira de base monológica e a proposta de intervenção de base dialógica.

4.1 Produção de texto – Base monológica

Figura 1: Escrevente 4 (recorte da pesquisa)

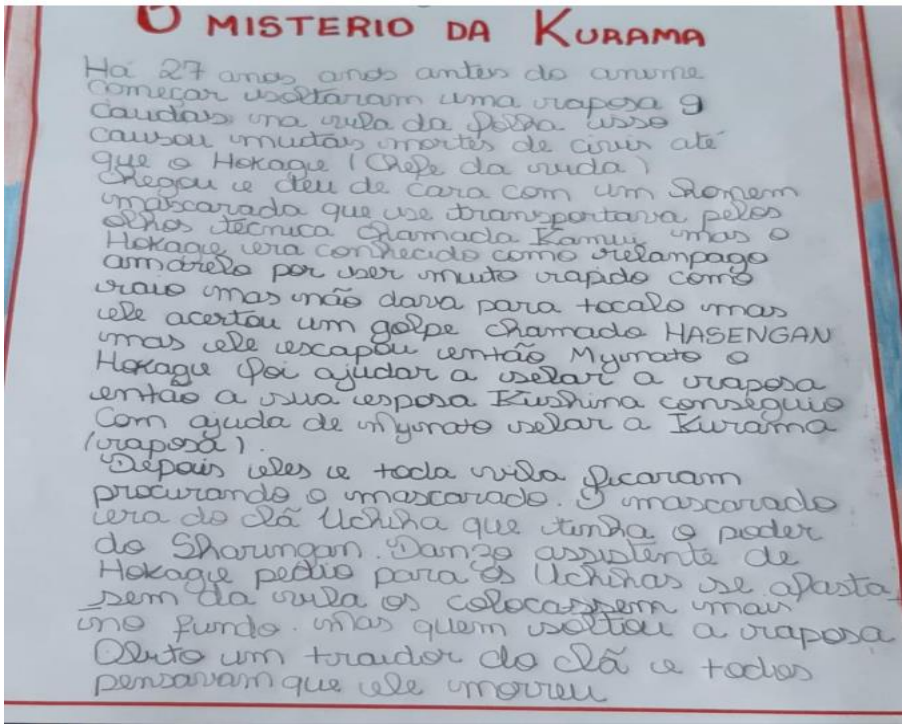
O MISTERIO DA KURAMA

Há 27 anos antes do anime
começar soltaram uma raposa 9
caudas na vila da folha isso
causou muitas mortes de civis até
que o Hokage (Chefe da vila)
chegou e deu de cara com um homem
mascarado que se transportava pelos
olhos técnica chamada Kamuy mas o
Hokage era conhecido como relampago
amarelo por ser muito rapido como
raio mas não dava para tocalo mas
ele acertou um golpe chamado HASENGAN
mas ele escapou então Myinato o
Hokage foi ajudar a selar a raposa
então a sua esposa Kushina conseguio
com ajuda de Myinato selar a Kurama
(raposa).
Depois eles e toda vila ficaram
procurando o mascarado. O mascarado
era do clã Uchiha que tinha o poder
do Sharingan. Danzo assistente de
Hokage pedio para os Uchihas se afasta
sem da vila os colocassem mais
no fundo. mas quem soltou a raposa
Obito um traidor do clã e todos
pensaram que ele morreu

Fonte: dados coletados pela autora (2020)

Transcrição do texto – Escrevente 4 (recorte da pesquisa)

O misterio da Kurama Há 27 anos antes do anime começar soltaram uma raposa 9 caudas na vila da folha isso causou muitas mortes de civis até que o Hokage (chefe da vida) chegou e deu de cara com um homemmascarada que se transportava pelos olhos tecnica chamada Kamui mas oHokage era conhecido como relanpago amarelo por ser muito rapidocomo raio mas não dava para tocalo mas ele acertou um golpe chamado HASENGAN mas ele escapou então Mynato o Hokage foi ajudar a selar a raposa então a sua esposa Kushinaconseguio com ajuda de Mynato selar a Kurama (raposa). Depois eles e toda vila ficaram procurando o mascarado. O mascarado era do clã Uchiha que tinha o poderdo Sharigan. Danzo assistente de Hokagepedio para os Uchihas se afastasem da vila os colocassem mais no fundo. Mas quem soltou a raposaOluto um traidor do clã e todospensavam que ele morreu.

4.1.1 Análise - Texto produzido em contexto monológico

Percebemos que o aluno escrevente se inspirou em uma série de anime do desenho japonês “Naruto” para escrever o texto. Observamos, no seu decorrer, ideias desconexas em vários pontos, o que deixa o texto confuso, conforme notamos no seguinte trecho*: “Hokage era conhecido como relanpago amarelo por ser muito rapido como raio mas não dava para tocalo mas ele acertou um golpe chamado HASENGAN mas ele escapou então Mynato o Hokage foi ajudar a selar a raposa então a sua esposa Kushimaconseguio com a ajuda de Mynato selar a Kurama (raposa) ”.*Nesse segmento, as informações se misturam, se atropelam, se sobrepõem, no comprometimento da clareza do texto. Não conseguimos identificar as ações dos personagens, pois vão se interpondo umas às outras.

Em outro ponto da história, analisamos outro parágrafo: “*Depois eles e toda vila ficaram procurando o mascarado. O mascarado era do clã Uchiha que tinha o poder do Sharingan. Danzo assistente de Hokagepedio para os Uchihas se afastasem da vila os colocassem mais no fundo*.” Nesta sequência, encontrada no último parágrafo analisado, identificamos a introdução de um “mascarado” (personagem) sem um referente no qual possamos nos basear para identificar o personagem, o que torna o texto ainda mais confuso, ou seja, o escrevente perde o ponto de ancoragem, e se instala a dispersão, conforme afirma Tfouni (2001, p. 84). A autora sobre isso ainda ressalta que “O sujeito é aquele que emerge entre significantes, a falta da palavra (ou a palavra que falta) faz com que ele perca o ponto de ancoragem”

(TFOUNI, 2001 p. 86). Podemos neste caso inferir que o sujeito escrevente deste texto não consegue controlar e encadear as suas ideias em alguns momentos e acaba se perdendo na organização, o que instala a dispersão, mistura as informações, tornando a produção, principalmente do meio para o final, ainda mais confusa.

Acreditamos que a causa desses momentos de dispersão durante a produção do texto esteja associada, sobretudo, às abordagens monológicas, em que o aluno está mais preocupado com a estrutura do texto, com o recontar da história que já assistiu, levando em conta os elementos estruturais da narrativa, conforme sugerido pelo professor. Ao tentar recontar a história de acordo com esses critérios, acaba se perdendo em alguns momentos.

4.2 Produção de texto – Base dialógica

Figura 2: Escrevente 4 (recorte da pesquisa)

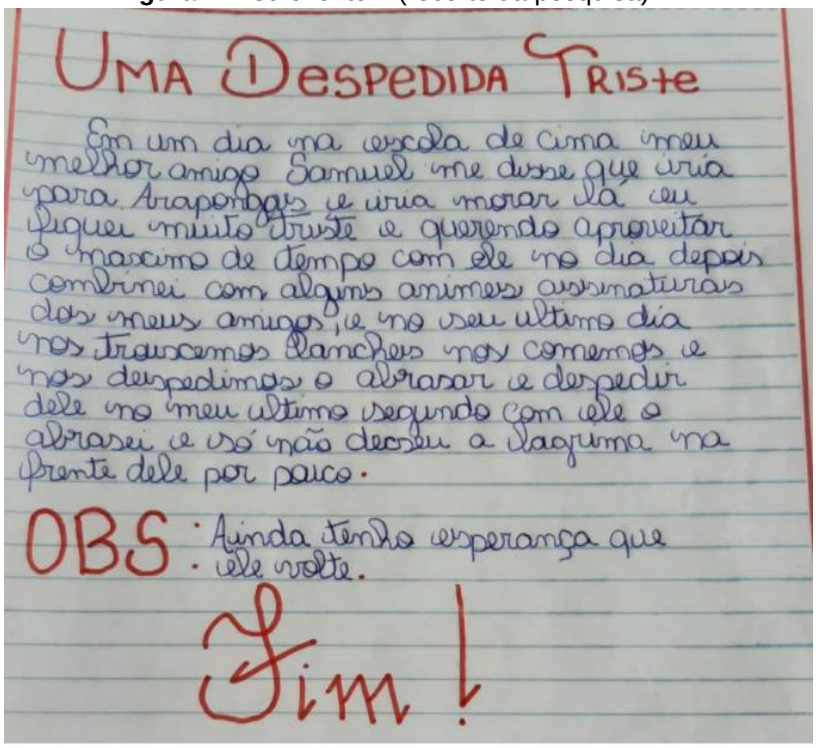
UMA DESPEDIDA TRISTE

Em um dia na escola de cima meu melhor amigo Samuel me disse que iria para Arapongas e iria morar lá eu fiquei muito triste e querendo aproveitar o maximo de tempo com ele no dia depois combinei com alguns animes assinaturas dos meus amigos, e no seu ultimo dia nos trouxemos lanches nos comemos e nos despedimos o abrasar e despedir dele no meu ultimo segundo com ele o abrasei e só não deceu a lagrima na frente dele por pouco.

OBS: Ainda tenho esperança que ele volte.

Fim!

Fonte: dados coletados pela autora (2020)

Transcrição do texto – Escrevente 4 (recorte da pesquisa)

Uma Despedida Triste Em um dia na escola de cima meu melhor amigo Samuel me disse que iria para Arapongas e iria morar lá eu fiquei muito triste e querendo aproveitaro maximo de tempo com ele no dia depois combinei com alguns animes assinaturasdos meus amigos, e no seu ultimo dianos trouxemos lanches nos comemos enos despedimos o abrasar e despedir dele no meu ultimo segundo com

ISSN: 2176 - 1396

ele oabrasei e só não decseu a lagrima nafrente dele por pouco. Obs: Ainda tenho esperança que ele volte.

4.2.2 Análise – Produção de texto de Base dialógica

Esse texto nos impressiona ao observarmos o carinho que este aluno e sujeito dessa pesquisa demonstra sentir por seu amigo. O locutor escreveu esse texto para contar essa história que ele viveu a uma amiga de sua turma, de quem ele gosta muito. Talvez tenha medo que essa amiga também vá embora e se mude para outro lugar. Para situarmo-nos melhor, quando o aluno escreve *"Em um dia na escola de cima",* ele se refere a uma outra escola na qual estudavam, na mesma cidade em que moram. Essa escola é de ensino Fundamental ciclo I, já que na cidade, bem pequena, existe apenas uma escola municipal que atende às crianças dessa faixa etária, e outra, do fundamental ciclo II, além da escola estadual de ensino médio.

Comparando o texto da primeira abordagem que esse aluno produziu inspirado pela série Naruto e o texto da atual abordagem dialógica, reconhecemos que nesta segunda proposta a produção apresenta um melhor nível de textualidade, as ideias estão mais organizadas entre si. Antunes (2017, p. 73) nos leva às seguintes reflexões: O principal da linguagem para quem fala ou escreve é: expressar sentidos; para quem ouve ou lê: buscar, encontrar esses sentidos. Tudo na linguagem gira em torno da significação. E onde está este 'sentido'? Nas palavras do texto, apenas? Nos saberes armazenados pelo interlocutor, apenas? Nos dois pontos; no texto e nos interlocutores? Sim, o sentido do texto é uma construção que tem origem nos dois pontos: texto e interlocutores. Ambos exercendo um papel extremamente positivo, cooperador.

De acordo com as afirmações da autora, os sentidos do texto são construídos na relação entre os interlocutores; isso nos faz refletir que o contexto de produção e a situação comunicativa envolvida contribuem para a organização e construção dos sentidos da produção escrita. Ressaltamos e acreditamos que diante de uma prática de produção de texto de base dialógica esses critérios favorecem a percepção do aluno, que dá indicativos de conseguir melhorar os níveis de coerência do texto produzido em contexto dialógico. Entendemos que a coerência do texto se constrói não apenas pela organização dos seus elementos linguísticos, mas, sobretudo, pela relação entre os interlocutores, o contexto.

Essa segunda produção, assim como a primeira, do mesmo aluno, apresenta deslizes quanto a pontuação e paragrafação, mas podemos observar que a organização entre as ideias principais do texto ocorre de maneira mais clara, com um melhor nível de congruência entre as informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das abordagens analisadas, podemos observar que, na primeira abordagem, de base monológica, os alunos escreveram adotando uma atitude de valorização da estrutura textual. Os discentes, como nos revela a análise dos dados, escreveram o gênero “Conto”, trabalhando na região intertextual, recontando uma história já lida, ouvida ou assistida. Na segunda abordagem, de base dialógica, o aluno trabalhou na região do intradiscurso, projetou-se no texto como autor, e interagiu com um interlocutor real, para quem ele teve o objetivo de contar algo. Dessa forma, foram levadas em consideração as suas vivências e subjetividades para escrever a seu colega uma história que tinham vontade de contar, eis que a autoria se instalou. Diante disso, defendemos que uma prática dialógica que envolva uma situação comunicativa real tende a estimular a construção da consciência discursiva do aluno, e, portanto, o resultado provável é a produção de um texto com maior nível de coerência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: Outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino).

ANTUNES, I. **Textualidade: Noções básicas e implicações pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2017. (estratégias de ensino).

BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido**/ organização Beth Brait. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 305-306.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**: prefácio e edição francesa Tzvetan Todorov: Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BERTAGLIA, C. P. **Produção Escrita: Por uma Perspectiva Discursiva da Linguagem.** 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

GERALDI. J. W. **A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade** in: VAL, M.G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. O sujeito autor / organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha.1.

2º e. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FAE/UFMG, 2008. (Coleção linguagem e educação). p.19-20

GERALDI, J.W. **Escrita, Uso da Escrita e Avaliação**:In GERALDI, J. W. (org) O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**, São Carlos: Pedro & João editores. 2015. GERALDI, J. W. Portos de passagem. 5º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LANDSMANN. T. L. **Aprendizagem da Língua escrita. Processos evolutivos e implicações didáticas**. 3º Ed. São Paulo. Editora Ática. 1998.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento**. In Luiz Antônio Marcuschi. [et al.]; Inês Signorini (org.). Investigando a relação Oral/Escrito e as teorias do letramento- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. Coleção Ideias sobre linguagem. Pág.77-94.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização** 9º ed. São Paulo: cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

TFOUNI, L. V. **Letramento e Autoria – Uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito.** Rev. Anpoll, nº 18, p. 127 – 141, jan./jun. 2005. TFOUNI, L. V. Perspectivas Históricas e A-Históricas do Letramento. Cad. Est. Ling., Campinas, (26): 49-62, Jan./Jun. 1994.

CARTAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

Niura Bicalho Barroso[1]

Adriana Butka Markoski[2]

Ramon de Oliveira Bieco Braga[3]

Soeli Cleonice Borox[4]

RESUMO

Esta pesquisa problematizou 'quais são as possibilidades pedagógicas do uso de cartas no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Educação Hospitalar em uma unidade hospitalar em Curitiba, Paraná?'. Problematizou-se que, a partir de 2020, a pandemia de COVID-19 reestruturou os atendimentos educacionais que ocorriam nos leitos hospitalares e bibliotecas comunitárias no interior dos hospitais. Desse modo, justifica-se que tornou-se necessário replanejar o trabalho pedagógico no interior do hospital, com atividades interdisciplinares, para assegurar a escolarização dos discentes/pacientes internados(as). Nesse interim, com base nas reflexões teóricas da Educação Hospitalar, adotou-se como recurso pedagógico as cartas pedagógicas para promover a continuidade do processo de escolarização dos discentes/pacientes. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi refletir pedagogicamente acerca da realização do 'Projeto Cartas Pedagógicas', o qual pretendia promover reflexões com os(as) discentes/pacientes sobre diversos temas e significativos, desenvolvendo a oralidade e a escrita, com autoria e autonomia. Metodologicamente, adotou-se a metodologia ativa da 'Aprendizagem Baseada em Projeto' (GONZÁLES; RUGGIERO, 2005). A fonte dos dados foram as cartas pedagógicas escritas pelos discentes/pacientes no leito hospitalar, entre os anos 2022 a 2023, que também se constituiu como a técnica de coleta de dados. A técnica de análise de dados adotada foi subsidiada pelas características de uma carta defendidas por Dickmann (apud. PAULO; DICKMANN, 2020). Os resultados obtidos demonstraram que as cartas pedagógicas contribuíram exponencialmente com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, possibilitando a abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares prescritivos (PARANÁ, 2021).

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Interdisciplinaridade. Educação Hospitalar. Pedagogia Hospitalar. Educação Social.

---

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: niurabbarroso@gmail.com

[2] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Aperfeiçoamento em Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa no Kansas State University. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: adriana.markoski@escola.pr.gov.br

[3] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: ramonbieco@hotmail.com

[4] Especialista em Análise Ambiental pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Biologia da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: soeli.borox@escola.pr.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como questão norteadora ‘quais são as possibilidades pedagógicas do uso de cartas no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Educação Hospitalar em uma unidade hospitalar em Curitba, Paraná?’.

Salienta-se que a questão problematizadora mencionada, se apresenta circunscrita com a realidade de trabalho vivenciada pelas pessoas que assinam essa autoria. Destaca-se que esta pesquisa foi concebida em uma unidade hospitalar que por motivos éticos, não será identificada. Destarte, na unidade hospitalar onde trabalham as pessoas que assinam a autoria desta pesquisa, tem-se observado que posterior ao término da política de isolamento social da COVID-19, em 2022, tornou-se um desafio ainda maior para a equipe pedagógica do hospital realizar seu trabalho de forma efetiva, que é lecionar para crianças, adolescentes e adultos internados(as) e que se encontram em processo de tratamento de doença, pois o perfil do corpo discente, o tempo e espaço para aprendizagem no hospital, foram resignificados conforme a política e protocolos de internamento diferenciados dos que existiam antes da pandemia de COVID-19.

Salienta-se que antes da referida pandemia, os atendimentos educacionais na unidade hospitalar eram realizados em discrepantes espaços do hospital como, por exemplo, na escola do setor pediátrico e na biblioteca comunitária. Contudo, após o ano 2020, o setor de Pediatria e a biblioteca comunitária foram desativadas, como medidas de proteção sanitária, permanecendo os adolescentes, jovens e adultos, com atendimentos educacionais priorizados nos leitos hospitalares.

O movimento de restrição da circulação das pessoas pelo espaço hospitalar, se apresentou como um problema para a equipe de profissionais que trabalham no hospital com a escolarização das crianças e adolescentes. Para romper com os obstáculos postos pela pandemia de COVID-19, a equipe de profissionais concebeu a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que se apresentou como uma boa alternativa metodológica porque pode-se trabalhar de forma interdisciplinar, abrangendo diversos olhares de conteúdos curriculares.

Assim, esta pesquisa se justificou pelo elemento central que compõe essa reflexão teórica, isto é, o 'Projeto Cartas Pedagógicas', que foi concebido como um recurso que veio ao encontro da expectativa de dar continuidade ao trabalho pedagógico realizado por profissionais da educação no ambiente hospitalar. Por ser inclusivo, esse projeto contemplou as narrativas dos sujeitos, neste caso, dando voz aos estudantes em tratamento de saúde, do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e do Ensino Médio, principalmente oriundos(as) da rede estadual de ensino paranaense, podendo ser também de outros Estados da confederação brasileira, dependendo das circunstâncias.

Diante do contexto apresentado, assinala-se que o objetivo desta pesquisa foi refletir pedagogicamente acerca da realização do 'Projeto Cartas Pedagógicas', o qual pretendia promover reflexões com os(as) discentes sobre diversos temas significativos, desenvolvendo a oralidade e a escrita, com autoria e autonomia.

Na sequência, apresenta-se o referencial teórico que compõe essa pesquisa, interseccionado com uma reflexão acerca da inteligibilidade da educação, sobretudo da Educação Hospitalar. Posteriormente, realiza-se uma reflexão acerca do encaminhamento metodológico e análise dos resultados obtidos.

2. BREVES NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

Nesta pesquisa, compreende-se a Educação Hospitalar como um ramo da Pedagogia que tem como objeto de estudo a investigação sobre o(a) estudante em situação vulnerável ao se encontrar internado(a) ou em tratamento de saúde no espaço hospitalar, mas com suas faculdades cognitivas que possibilitem a continuidade de sua trajetória escolar.

Para auxiliar na reflexão sobre a Educação Hospitalar, Matos e Mugiatti (2001) expuseram que o(a) profissional da educação em ambiente hospitalar busca o autoconhecimento e o compromisso com a transformação social, que deve ter em uma proposta multidisciplinar, que supere práticas fragmentadas e assuma uma postura mais reflexiva no ensino aos escolares em tratamento de saúde.

Sobre a importância do trabalho educativo no contexto hospitalar, Ceccin e Fonseca (1999) corroboram com a reflexão em torno das condições físicas e emocionais da criança, modificadas significativamente ao serem percebidas por outras pessoas.

> Uma energia interna parece mobilizada pela criança em prol de sua recuperação e enfrentamento da doença quando ela recebe um atendimento pedagógico-educacional que se assemelha à escola e que mobiliza suas aprendizagens e aquisições cognitivas. Pode-se considerar desse modo, que o programa de escolarização hospitalar ajuda a potencializar os esforços pediátricos pela cura e redução do tempo de permanência de uma criança no hospital. (CECCIN; FONSECA,1999, p.117).

No Brasil, conforme análise realizada por Arosa e Schike (2008), o atendimento pedagógico-educacional em ambiente de internação hospitalar ou ambulatorial está compreendido como complemento de ação da modalidade Educação Especial, por atenderem crianças com necessidades educativas especiais, devido às limitações específicas de saúde. Portanto, certamente uma educação humanizada e libertadora não poderia deixar de ser dialógica e libertadora (FREIRE, 2021), e é o que se pretende no ensino aos alunos enfermos e aos docentes neste contexto, implicando em respeito à problematização dos saberes populares.

Sendo assim, é possível inferir que o trabalho do(a) professor(a) no espaço hospitalar, é um processo de modernização neste ambiente e a interpretação das narrativas dos estudantes em tratamento de saúde, são fontes importantes na compreensão do mundo vivido no hospital, das dores físicas, dos sentimentos e a socialização das pessoas envolvidas. Esses elementos são essenciais de serem considerados no processo ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto hospitalar, que foi considerado no presente estudo de caso.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de ‘Aprendizagem Baseada em Projeto’ (ABP), utilizando como estratégia de ensino o gênero literário cartas. Essa metodologia foi refletida por Gonzáles e Ruggiero (2005), que a reconheceram como uma metodologia ativa desenvolvida por meio de intenso processo de investigação e elaboração de produtos e artefatos de modo colaborativo e interdisciplinar, que propicia aos estudantes o desenvolvimento da independência e responsabilidade, além da prática social e modos democráticos de comportamento.

Para responder a questão central desta pesquisa ‘quais são as possibilidades pedagógicas do uso de cartas no processo de ensino e

ISSN: 2176 - 1396

aprendizagem, no contexto da Educação Hospitalar em uma unidade hospitalar em Curitba, Paraná?', realizou-se a coleta de dados durante os anos letivos 2022 e 2023, que consistiu em trabalhar o projeto cartas, interdisciplinarmente, entre a equipe composta por uma Pedagoga e 3 docentes, respectivamente, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias.

Salienta-se que os(as) discentes/pacientes eram abordados(as) nos leitos hospitalares pelos(as) profissionais mencionados anteriormente, que explicavam o objetivo da atividade escolar composta pelo 'Projeto Cartas Pedagógicas'. Com autorização do responsável legal pela criança e/ou adolescente, a atividade foi realizada com cerca de 15 discentes, cujos resultados foram analisados e são apresentados na próxima sessão desta pesquisa.

A técnica de análise de dados ocorreu com base reflexão teórica e metodológica desenvolvida por Dickmann (apud. PAULO; DICKMANN, 2020, p. 39) que elencou dez características de uma carta pedagógica, a saber: 1) Ponto de partida; 2) Objetivo da escrita; 3) Por que é pedagógica? 4) O efeito da carta pedagógica; 5) O conteúdo da carta pedagógica; 6) Escrever exige compromisso; 7) As potências da carta pedagógica; 8) Para quem escrevemos? 9) A resposta da carta pedagógica; 10) O método da escrita da carta pedagógica.

Com base nas 10 características mencionadas, realizaram-se as análises das 15 cartas produzidas pelos(as) discentes internados no leito hospitalar durante os anos 2022 e 2023. Os resultados e discussões são apresentados na próxima sessão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção das cartas pedagógicas ocorreu com base na perspectiva da interdisciplinaridade que é, de acordo com Coimbra (2000), uma perspectiva do conhecimento científico que contempla a análise de um objeto sob o olhar de duas ou mais ciências. Nesse sentido, pensar interdisciplinarmente, é pensar com o aporte teórico conceitual e metodológico de duas ou mais áreas do conhecimento científico como, por exemplo, analisar o meio ambiente sob a ótica da Geografia, Biologia, Pedagogia e Língua Inglesa.

Nesse sentido, carregados(as) pela interdisciplinaridade, os(as) docentes

produziram atividades escolares com as seguintes temáticas, a saber:

1) **Experiência durante o processo de hospitalização:** o(a) discente tinha como objetivo escrever uma carta para socializar como foi a experiência no hospital, desde do processo de internamento, realização de exames, cirugias, visitas de familiares, etc.;
2) **Experiência durante a pandemia de COVID19:** o objetivo era de escrever uma carta para uma pessoa querida, podendo ser familiar, amigo(a), etc., compartilhando como a pessoa viveu durante a COVID-19;
3) **Síntese da leitura de um livro de Luís Fernando Veríssimo (Peça Infantil; A bola; Festa de Aniversário; Festa de Criança; Sexa; e Mentira):** com base na compreensão de um dos contos, o(a) discente era incentivado(a) a refletir sobre a história, identificando os principais personagens e realizando uma síntese da história;
4) **Métodos contraceptivos:** a carta tinha como objetivo realizar uma reflexão sobre quais são os métodos contraceptivos conhecidos pelo(a) discente que escreveria uma carta para um(a) colega sobre o assunto;
5) **Projeto de Vida:** relatar para algum familiar sobre as expectativas do futuro, em relação a profissão, sonhos em comprar uma casa ou automóvel, conhecer alguma pessoa que possivelmente poderia namorar, se casar e/ou ter filhos(as), dentre outros sonhos pessoais;
6) **Biotecnologia:** escrever uma carta para algum(a) amigo(a) explicando o que aprendeu na aula sobre Biotecnologia. Relatar que recebeu aula dentro do hospital e como foi estudar sobre Biotecnologia;
7) **Robótica:** escrever na carta sobre como os robôs foram criados e como eles se apresentam na atual sociedade;
8) **Writing a letter (escrevendo uma carta):** para treinar o vocabulário de língua inglessa, escrever uma carta sobre um relato de viagem utilizando-se de verbos no tempo passado;
9) **Mídias digitais**: escrever uma carta para um(a) amigo(a) utilizando um recurso tecnológico, compartilhando a leitura de um texto, arte, vídeo, etc., sobre um conteúdo assistido em mídia digital.

As cartas foram elaboradas de forma colaborativa e interdisciplinar, de

maneira que qualquer docente da equipe pudesse aplicá-las aos(às) estudantes. Estas cartas pedagógicas foram sistematizadas para o Ensino Fundamental, a partir do 6º ano e para o Ensino Médio, com base nas habilidades e competências prescritas no 'Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações' (PARANÁ, 2018) e no 'Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná' (PARANÁ, 2021).

Salienta-se que todos os enunciados produzidos pelo(a) docente, da atividade cartas, apresentam um texto breve, informativo, jornalístico ou uma letra de música, poema ou charge, os quais serviram como base para iniciar a produção dos textos das cartas a alguém, partindo de um tema gerador. Acrescenta-se que foi necessário explicar que, com base em Paulo e Dickmann (2020), a carta poderia ser em formato tradicional, por e-mail ou vídeo e era lembrando que toda carta é escrita por alguém e deve ser assinada; é enviada a alguém que é o destinatário; parte de um local e data; e inicia-se com uma saudação.

Com base nos temas apresentados anteriormente, sobretudo na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), foram elaboradas cartas que objetivavam trabalhar interdisciplinarmente a análise, interpretação e produção de texto. Dentre as cartas pedagógicas, foi possível perceber que as leituras de um dos contos de Luís Fernando Veríssimo, desenvolveu as habilidades de compreensão e analise dos processos de produção e circulação dos discursos. Após as leituras dos contos, foi possível verificar que os(as) discentes produziam cartas que constava sobre o conto lido em detalhes, como a história em si, bem como identificaram os(as) personagens centrais das histórias e, também, sobre a parte do conto que mais lhe agradou.

Em outra atividade de Linguagens, envolvendo sobretudo a disciplina de Língua Inglesa, os(as) discentes escreveram uma carta em Inglês, contando sobre uma viagem feita e que mais gostaram. Esta atividade estimulou as interações discursivas e situaões comunicativas, tendo como habilidades selecionar e mobilizar, intencionalmente, conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social com o uso da escrita. Nessa carta pedagógica, o professor de Geografia teve a oportunidade de trabalhar com os(as) discentes sobre a localização geográfica dos lugares que se apresentavam nas cartas, o que contribuiu com o processo interdisciplinar do saber científico.

Em outro momento foram realizadas cartas peddagógicass com as temáticas articuladas com Mídias Digitais e Processos Criativos. Nesta atividade, os(as) discentes/pacientes deveriam escrever uma carta para um(a) amigo(a), contando sobre uma notícia que tinha visto na internet e que lhe chamou a atenção, em um blog ou rede social. A carta deveria ser criada no aplicativo Canva, com criatividade e seguindo as normas do gênero textual 'cartas' (GONZÁLES; RUGGIERO, 2005). Com base na realização dessa carta, foi possível identificar que foi desenvolvido a investigação e a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.

Para outros(as) discentes, foi aplicado a carta pedagógica das experiências do COVID-19, em que os(as) docentes de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Linguagens, lecionavam para os(as) discentes com base em aulas dialogadas. Nessas aulas, foi realizado um resgate dos conceitos científicos sobre o vírus e a dinâmica geográfica da pandemia. Intermediado pelo contexto de memórias, os(as) discentes escreviam sobre como experienciaram a pandemia e trouxeram elementos de desigualdade social, desemprego, estudo remoto, período de isolamento social dos parentes e familiares, dentre outros sentimentos.

Na atividade sobre Biotecnologia, percebeu-se que os(as) discentes se apropriavam da comprenssão conceitual acerca da Biotecnologia, demonstrando na carta escrita que tinham estabelecido relações entre a Geografia, Biologia e Química, sobretudo trazendo argumentos interdisciplinares sobre os recursos naturais. O mesmo foi observado nas cartas produzidas com o tema Robótica, em que foi possível refletir que os(as) discentes estabeleciam conexão com a tecnologia presente na sociedade moderna, demonstrando sensibilidade em refletir como a ciência ligada à área tecnológica, traz consigo um amplo arcabouço para trabalhar diferentes conhecimentos de forma interdisciplinar e desenvolver significativas habilidades e competências para o sujeito do século XXI.

ISSN: 2176 - 1396

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na questão problematizadora desta pesquisa que foi 'quais são as possibilidades pedagógicas do uso de cartas no processo ensino e aprendizagem, no contexto da Educação Hospitalar em uma unidade hospitalar em Curitba, Paraná?', compreendeu-se que as possibilidades ocorrem com base no trabalho interdisciplinar realizado pela equipe de profissionais da educação formal que lecionam para discentes internados(as) no âmbito dos leitos hospitalares.

Considerando as cartas pedagógicas, esse recurso metodológico se demonstrou frutífero como um recurso pedagógico interdisciplinar, pois ao(à) discente foi oportunizado um momento de autorreflexão sobre a escrita de si, bem como verificou-se que a carta potencializa o processo ensino e aprendizagem, possibilitando ao(à) discente um momento do exercício da escrita, interpretação de texto, comunicação e criatividade.

Afirma-se ainda que no contexto do trabalho pedagógico hospitalar, as cartas pedagógicas se demonstraram como um recurso proeminente, sendo recomendado a ser desenvolvido por outro(as) profissionais da educação que também lecionam no ambiente hospitalar.

REFERÊNCIAS

AROSA, A. C.; SCHLKE, A. L. (orgs). **Quando a escola é no hospital**. Niterói/RJ: Intertexto, 2008.

CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 08, n. 44, p. 24-36, 1999.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR. A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (Org.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo/SP: Signus Editora, 2000, p.52-69.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2021.

GONZÁLES, L. A. G.; RUGGIERO, W. V. Modelo Aprendiz para atividades colaborativas de projeto em Sistemas de Aprendizagem Eletrônico. **Revista IEEE América Latina**, IEEE Latin America Transactions, v. 04, n. 04, p. 285-290, jun. 2006. DOI: 10.1109/TLA.2006.4472125

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba/PR: Champagnat, 2001.

PARANÁ. SEEDPR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. 2018. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf > Acesso em: 05/07/2023.

PARANÁ. SEEDPR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná 2021. 2021. Disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf > Acesso em: 10/06/2023.

PAULO, F. S.; DICKMANN, I. **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó/SC: Livrologia, 2020.

A EXPERIÊNCIA LÚDICA E CRIATIVA NA PSICOLOGIA DE JUNG

Márcia Fernandes Bartholo[1]

Christiane Guimarães Pançardes da Silva[2]

RESUMO

Este artigo é resultado de uma experiência acadêmica realizada num curso de formação em Educação Física referente aos processos lúdico e criativo como manifestações internas do ser humano em sua busca por uma vida mais plena de sentido. Nela foi proposto estudar como os professores podem lidar com diferentes situações do cotidiano escolar através da abordagem da educação interna proposta pela psicologia profunda de Jung. Partimos do pressuposto de que a educação quando não se ocupa com os aspectos internos, psíquicos e espirituais, torna-se uma prática social insuficiente na formação de pessoas mais integradas e felizes. A situação-problema que a presente proposta pedagógica busca enfrentar consiste em saber em que medida as experiências lúdica e criativa podem contribuir na formação de personalidades bem estruturadas e íntegras. Objetivamos, com isto, compreender a intervenção pedagógica em Educação Física como instrumento de formação e individuação do ser humano, refletindo e vivenciando a dinâmica das relações entre ego e self, consciente e inconsciente, arquétipo e numen. Buscamos, para tanto, apoio na psicologia profunda de Jung (1961, 1971, 1983, 1986, 2002), nos estudos de Ostrower (1977) sobre o processo criativo e em Luckesi (2002) no que se refere à ludicidade como fenômeno interno. Concluímos, pois, que a formação de personalidades bem estruturadas, em equilíbrio entre ego e self, consciente e inconsciente, é fundamental para a constituição de seres humanos íntegros, bem estabelecidos sobre si mesmos, flexíveis e ao mesmo tempo firmes em suas convicções, valores e objetivos; tornando-se forças ativas na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Psicologia profunda. Educação interna. Lúdico. Criativo

1 INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se à uma proposta pedagógica construída a partir dos processos lúdico e criativo como expressões internas do sujeito. Como ser lúdico e criativo todo ser humano traz em si o potencial de superação e autoaperfeiçoamento dos condicionamentos individuais e sociais, criando as condições para uma vida mais plena de significado. Assim, através da disciplina Educação Física e Ludicidade do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, temos nos empenhado em dar consistência prática e teórica ao fenômeno lúdico e criativo, como elementos fundantes do modo de ser do humano, visando a capacitação de educadores sensíveis ao processo de desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o autoconhecimento e domínio de si.

[1] Mestre, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marciabartholo@yahoo.com.br
[2] Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: chris_pancardes@hotmail.com

A presente proposta surgiu de nossa inquietação com relação à pouca ênfase atribuída às dimensões internas por parte da educação. No âmbito da Educação Física, grosso modo, negligenciamos o fato de que o corpo é, privilegiadamente, a morada do sentido, daquilo que anima e dá vida ao corpo. É o sentido que constrói a realidade, e, se não construirmos o sentido é o sentido que nos constrói, como bem expressou Heidegger (1999). Portanto, para efetivamente nos colocarmos como princípio de condicionamento de nossa própria realidade, temos que nos perguntar pelo sentido de nossa existência, pelo sentido de sermos um ser humano e buscarmos compreender a riqueza e complexidade que isso significa.

A dimensão do sentido é a base de toda experiência. O ser humano, por ser eminentemente um ser proposital, precisa se ancorar na expressão do sentido para que suas experiências tenham valor e significado e, é dessa forma, que suas ações poderão ser educativas. Ser sujeito significa, pois, estar consciente dos motivos e forças que nos movem. Dentre as múltiplas experiências que vivenciamos ao longo de nossas existências algumas são mais marcantes, uma vez que contribuem de modo mais efetivo na reorganização de nosso mundo, de nossa psique e totalidade do nosso ser. Essas experiências são as que revelam de modo direto o sentido. É como uma luz que se acende, clareando tudo ao redor. Todos nós já vivemos experiências assim, que nos fazem perceber o que estava encoberto e ignorado, mas que uma vez desvelado não pode mais ser obliterado. Às vezes somos atraídos para determinados aspectos da realidade sem que tenhamos, pelo menos conscientemente, nos mobilizado para isso; simplesmente somos tomados e absorvidos por determinados aspectos do real, nos levando à experiência da ludicidade como um fenômeno direto com o sentido.

No entanto, a experiência lúdica também se realiza de modo mediato, ou seja, através da busca intencional de sentido. Quando estamos diante de processos e situações carentes de significado, que já não exercem sobre nós nenhum tipo de estímulo ou fascínio precisamos encontrar um novo sentido para a experiência, que nos envolva e devolva a alegria da ação; que gere em nós um sentido de compromisso e participação. Portanto, para ser considerada lúdica a experiência não necessita ser prazerosa, mas, sim, ter um sentido para o sujeito que a pratica. Portanto, o sentido é o que garante que a experiência seja marcante, significativa e satisfatória.

Luckesi (2002) ao propor uma compreensão da ludicidade como uma experiência interna de plenitude, tem nos inspirado à busca de elementos conceituais

e práticos para construção de uma abordagem da ludicidade que nos ajude a encontrar um sentido de plenitude para a experiência humana, um sentido de autorrealização, mobilizando-nos para a autoconstrução de nós mesmos na direção de nos tornarmos a cada dia mais plenos. Para tanto, precisamos compreender a nossa constituição interna, as forças e dimensões que agem em nós e que somos nós. Assim, através do exercício interno da auto-observação aprendemos a identificar essas forças, reconhecendo o fluxo das emoções que nos envolvem e atravessam, assim como nosso campo energético, das energias que constituem corpo, psique e espírito.

Ao reconhecermos as forças que nos constituem, nos tornamos mais conscientes de nossa presença no mundo, fazendo das experiências um impulso de crescimento e expansão psíquica e espiritual. Quando identificamos o movimento do ego e do self em nossa composição existencial, nos tornamos mais aptos a decidir qual força seguir em determinada situação, nos tornando mais autoconscientes e com maior domínio sobre nossas ações. Apesar do ego e do self serem forças que caminham em direções opostas, cada uma com sua natureza, propósitos e meios de ação, essas forças podem se harmonizar, colaborando para a constituição de uma personalidade mais integrada e saudável.

O mestre indiano Ramana Maharshi (1972), na obra Ensinamentos espirituais, concentra todo seu ensinamento na pergunta: “Quem sou eu?” Essa pergunta é fundamental para todo buscador de si mesmo, para todos que buscam um sentido de plenitude para suas vidas. Jung (1972), na introdução dessa obra acentua que “... a vida exterior do homem pode trazer inúmeros progressos e certo embelezamento, que perdem seu significado na medida que o homem interior não os acompanha” (p.11). Por isso, o processo de formação acadêmica precisa considerar o espírito, a alma e o ego como aspectos fundantes do modo humano de ser, considerando o educando em toda a sua complexidade. A plenitude da experiência, a plenitude do ser dependem dessa compreensão. Sem isso, a educação se fragiliza em sua condição de tornar-se uma força ativa na formação integral do educando.

O ser humano ao entrar em contato com a energia lúdica, que, segundo Ostrower (1977), constitui o ponto de abertura para o novo, para a amplitude de percepção, conhecimento e ação, torna-se mais permeável ao fluxo das forças que constituem a vida. O lúdico e o criativo constituem, assim, energias sinérgicas que impulsionam o sujeito para a superação permanente das condições de sua existência,

expandindo a capacidade de perceber e relacionar-se consigo, com o próximo e o mundo ao redor. Potencializar essa força interna que todos possuímos deve ser uma das funções da educação e, especificamente da Educação Física, para que possamos contribuir na formação de seres humanos mais humanos, lúdicos e criativos. Quando a pessoa está bem consigo não sente necessidade de prejudicar, inferiorizar, agredir, praticar bullying. Sendo mais lúdico e criativo o ser humano torna-se mais sujeito de si mesmo e menos assujeitado pelo meio, mais autônomo em relação as estratégias de condicionamento da subjetividade que atravessam os corpos como instrumentos de controle social. Quando a atenção se volta para a vida interior e passamos a reconhecer o espírito como princípio fundante da existência, adquirimos a capacidade de discernir o transitório e o permanente, nos tornando mais aptos a decidir os princípios e valores norteadores nossa trajetória de vida.

Portanto, a situação-problema que vem nos mobilizando é saber em que medida os processos lúdicos podem contribuir na formação de educadores mais atentos às demandas internas do educando na busca de um sentido de plenitude para suas experiências individuais e sociais.

Neste sentido, nosso objetivo têm sido o de impulsionar o debate a respeito das dimensões internas do ser humano, para que possamos melhor nos compreender e, consequentemente, assumir mais compromisso e responsabilidade conosco mesmos e com o meio em que vivemos, aperfeiçoando as relações e recriando as condições de nossa existência. Através da investigação dos processos lúdicos como uma experiência interna pretendemos oferecer bases conceituais e práticas para a intervenção pedagógica em Educação Física, propiciando o confronto e encontro com as idiossincrasias e potencialidades da vida humana. A partir do estudo da psicologia profunda buscamos identificar uma consistência teórica para o estudo da ludicidade, na medida em que nesse estudo encontramos a inspiração e as referências para a compreensão da constituição interna do ser humano.

A relevância deste estudo consiste em trazer para o debate da educação e, em especial da Educação Física, reflexões sobre as necessidades internas do ser humano por uma vida mais plena de sentido, capaz de contribuir na formação de personalidades integradas e aptas ao exercício de sua própria autoconstrução.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa baseada em estudos bibliográficos e sua aplicação pedagógica no processo de formação em Educação Física e ludicidade a partir do estudo da psicologia profunda, principalmente das contribuições de Jung

(1961, 1971, 1983, 1986, 2002), do estudo do processo criativo em Ostrower (1977) e das contribuições de Luckesi (2002) sobre o fenômeno lúdico como uma experiência de plenitude.

2 A ABORDAGEM INTERNA NA PSICOLOGIA PROFUNDA DE JUNG

A psicologia profunda vem chamar a atenção para os aspectos internos do ser humano que há muito vem sendo negligenciados pela cultura ocidental. A educação, enquanto prática social marcadamente influenciada pelo modo ocidental de sentir, compreender e manifestar a vida, tem deixado para fora dos seus muros a perspectiva interna do humano. Temos agido como se o ser humano fosse alheio à dimensão espiritual, deixando essa ao encargo das religiões, que nem sempre consideram o eu interno como foco de suas práticas. Dessa forma, vamos ficando alheios ao que constitui nossa essência, nosso eu permanente. E nessa busca pelo efêmero vamos nos distanciando de nós mesmos como adverte Jung (2002, p.94):

> O homem moderno não entende o quanto o seu “racionalismo” (que lhe destituiu a capacidade para reagir a ideias e símbolos numinosos) o deixou à mercê do “submundo” psíquico. Libertou-se das “superstições” (ou pelo menos pensa tê-lo feito), mas neste processo perdeu seus valores espirituais em escala positivamente alarmante. Suas tradições morais e espirituais desintegraram-se e, por isto, paga agora um alto preço em termos de desorientação e dissociação universais.

Como consequência, a humanidade vem se tornando alienada de si, dos valores essenciais da existência e quanto mais busca fora de si meios para preencher o vazio existencial no qual vem se enredando, mais doente, desorientada e alienada se torna.

O forte apelo às drogas que acomete uma parte considerável dos nossos jovens, tornando-os apáticos, sem vitalidade para realização de propósitos positivos para suas vidas; a grande incidência dos casos de bullying nas escolas que alija do convívio social salutar muitos dos nossos alunos, comprometendo significativamente sua formação acadêmica e pessoal; a evasão escolar que além de fatores econômicos e sociais indicam o desinteresse pelos conteúdos tradicionais são indícios de que algo precisa mudar em nossa educação e relações.

Assim, partindo do princípio de que aqueles que estão bem consigo mesmos, que se aceitam e se amam não têm necessidade de buscar nos vícios uma

compensação para uma vida sem sentido; não sentem a necessidade de rebaixar, subestimar ou agredir o próximo, assim como quem se ama e respeita não aceita provocações verbais, entende que todo tipo de tentativa de ofensa apenas revela o quanto o suposto agressor está frágil e infeliz, necessitando, pois, de atenção e cuidados. Assim como os indivíduos refletem a sociedade da qual fazem parte, a sociedade também reflete os indivíduos que dela fazem parte; nas relações de opressão, os dois lados não fazem mais do que manifestar suas inseguranças e fragilidades. O ser humano quando enraizado na sua própria presença, consciente de seu ser, não se curva às injunções do meio.

Neste sentido, a psicologia analítica propõe a meta da individuação como um caminho imprescindível a ser conquistado e seguido. A individuação para Jung (1961) diz respeito ao desenvolvimento humano para a manifestação daquilo que realmente somos em essência, para a realização do eu interno como princípio e fim da existência, para a realização do self. Para além das forças e injunções externas que atuam no sentido de atrair nossa atenção para fora, precisamos nos manter erguidos sobre nós mesmos, confiantes na meta da individuação como o propósito maior de nossa existência. Como adverte Jung (1961, p.310), “(...) tornar-se-á neurótico quem quiser fazer as duas coisas ao mesmo tempo: seguir sua meta individual e adaptar-se à coletividade”. Portanto, para que essa escolha seja consciente é necessário uma compreensão mais profunda do significado de ser no mundo, pautada no autoconhecimento de que somos seres complexos, constituídos por basicamente duas forças de naturezas e sentidos opostos, mas não necessariamente conflitantes, a saber, o ego e o self. Podemos considerar, pois, a meta da individuação a harmonização desses dois elementos, os quais configuram a personalidade total.

Ego e self, consciente e inconsciente constituem estruturas internas que se relacionam entre si. O ego, considerado como o centro da consciência, também abarca aspectos inconscientes da sombra (a parte do inconsciente pessoal onde ficam armazenadas as memórias de eventos traumáticos que causam algum tipo de desconforto ou dor ao eu). O self, para a maioria das pessoas habita o inconsciente, mas em certas circunstâncias se faz notar através das manifestações numinosas e arquetípicas.

Jung (1983, p.06), diferentemente de Freud, considera “(...) o inconsciente como um elemento inicial, do qual brotaria a condição consciente.” O inconsciente representa, pois, o elemento primitivo e originário, uma vez que se aproxima do

inconsciente coletivo, ou seja, daquela camada do inconsciente que pertence a toda a humanidade, uma vez que está imersa no Todo. O inconsciente não é, pois, apenas o lugar de depósito dos conteúdos indesejáveis, mas principalmente uma rede complexa de produção de sentido, que impulsiona o ser humano ao alcance de novas formas de perceber, conhecer e agir, através de incontáveis estímulos que dele brotam incessantemente.

Neste sentido, o inconsciente guarda uma riqueza ilimitada de conteúdos e possibilidades criativas, uma vez que ele se encontra imerso no próprio seio da criação, além de conter toda a história é dele que provém a inspiração para a conquista da plenitude. “Pelo fato do inconsciente ser a matriz espiritual, ele traz consigo a marca indelével do criador” (JUNG, 1986, p.16).

O ego, em contrapartida, corresponde à parcela da psique que está ligada às vivências pessoais, as memórias, aos traumas, a identidade provisória a partir da qual nos reconhecemos e apresentamos aos outros. Parte do ego se situa na camada do inconsciente onde habita a sombra, “(...) ali o ego se torna ligeiramente obscuro, não enxergamos e tornamo-nos um enigma aos nossos próprios olhos” (JUNG, 1986, p.17). Todos temos uma percepção geral de nosso corpo e existência, apesar de sermos desconhecidos para nós mesmos, uma vez que a maior parte da psique e do eu total ainda são um mistério.

Entretanto, o ego, apesar de sua limitação, representa parte fundamental da estrutura da psique, ele constitui o vetor da personalidade que se movimenta para fora, responsável por proporcionar ao indivíduo a capacidade de adaptação ao meio, de assimilar a cultura de onde se encontra inserido, de prover suas necessidades, de se relacionar e construir a realidade individual e coletiva, dominando o meio e a si mesmo. Portanto, a formação de um ego bem estruturado é fundamental para a constituição de seres humanos íntegros, bem estabelecidos sobre si mesmos, flexíveis e ao mesmo tempo firmes em suas convicções, valores e objetivos. E, um ego bem estruturado implica o reconhecimento de que ele é o centro da consciência e não o centro da personalidade total. Quando o ego se reconhece como ator e não autor da trama da vida passa a assumir uma posição mais humilde diante do self, sua atuação torna-se muito mais efetiva e relevante na composição da sua história.

O self, por ser o vetor da personalidade que se movimenta para dentro, conhece as necessidades internas e os caminhos para se atingir a meta. “A dessacralização de nossa época tão profana é devida ao nosso desconhecimento da psique

inconsciente, e ao culto exclusivo da consciência" (JUNG,1971, p.49). "O homem, como parte, não compreende o Todo. Ele é subordinado a ele, está à sua mercê. Quer concorde ou se revolte, está preso ao Todo, cativo dele. Depende dele, e sempre tem nele seu fundamento" (JUNG, 1963, p.318). Por isso é tão necessário desenvolvermos estratégias que possibilite o acesso ao self, nosso mestre e guia interior. Nossa relação com o self deve ser operativa, prática e não apenas teórica. Não basta reconhecermos a sua existência, precisamos permitir que essa presença seja ativa e permanente em nossas vidas para que o self assuma efetivamente a sua função de guia da personalidade total.

Neste sentido, precisamos atentar para a força numinosa dos arquétipos, pois através deles nos coligamos ao self. Os arquétipos constituem, portanto, padrões primordiais universais que nos remetem ao Todo, ao princípio e fim (finalidade) da vida. Os arquétipos funcionam como imãs que atraem o ser humano para as dimensões superiores, espirituais e eternas, que a tudo e a todos engloba. Assim expressou Von Franz (1988, p. 29):

> Os deuses são configurações de certas constantes naturais da psique inconsciente e de comportamentos da personalidade emocional e imaginativa. Jung, como sabemos, designou essas constantes como arquétipos. Trata-se de estruturas inatas e implícitas, que sempre e por toda parte produzem pensamentos, imagens, sentimentos e emoções semelhantes no homem, paralelamente aos instintos, aos nossos impulsos específicos para a ação.

Por serem anteriores à experiência, os arquétipos são como moldes da ação material e imaterial humanas, eles direcionam a ação para determinado sentido, impulsionam a realização de certos objetivos, imprimem significado a ação, promovem o desenvolvimento de valores, mobilizam emoções de modo consciente ou inconscientemente. Jung (2002) relaciona os arquétipos com as representações herdadas, as quais podem variar quanto às possibilidades de expressão, mas não quanto a sua configuração original. Como exemplo temos o arquétipo do herói que sempre esteve presente na trajetória histórica da humanidade como uma motivação e modelo a ser seguido, variando apenas o símbolo com que cada povo, cultura ou indivíduo o expressa. Enquanto símbolo, imagem e emoção, o arquétipo ganha vida, ou seja, torna-se uma força ativa na dinâmica da existência quando preenchido de numinosidade. O arquétipo, como força ativa, desperta uma cadeia de emoções que nos remete, de algum modo, ao eterno, ao sagrado, ao encantamento do mundo e

seus mistérios. A imaginação tem o poder de expandir a consciência, na medida em que traz à luz conteúdos que estavam guardados no inconsciente, indo além do significado imediato, imprimindo novos significados e motivações para a vida humana.

Entretanto, podemos passar a existência sem dar atenção a essas forças, permanecendo submetidos aos ditames e caprichos do ego ou podemos fazer da numinosidade arquetípica uma presença ativa na construção de nossas experiências. Na perspectiva da psicologia profunda, a interferência do inconsciente é um fato, estamos todos imersos num universo interconectado, em que "(...) os sistemas autônomos estão constantemente em ação, pois a estrutura fundamental do inconsciente não é afetada pelas oscilações de uma consciência efêmera" (JUNG, 1971, p.49).

No processo de individuação, quando ego e self estão equilibrados, reconhecendo suas respectivas funções, o indivíduo passa a exercer um maior domínio sobre si mesmo, aprende a discernir e valorizar aquilo que tem mais importância para si, se tornando menos vulnerável às influências externas e mais predisposto à superação das intempéries da vida. "Se nos concentrarmos naquilo que a personalidade interior diz e quer, a dor é logo superada" (JUNG, 1961, p.179).

Assim, o estudo do modo como o ego funciona e se relaciona ao self nos ajuda a perceber seus processos e mecanismos, como os mecanismos de defesa que constantemente eliciamos, acumulando energias e conteúdos subliminares que atuam sobre nós sem que tenhamos acesso imediato a eles, como também a superá-los através das experiências arquetípicas e numinosas que nos coligam ao self. Através de vivências práticas, tais como representações cênicas, exercícios de imaginação ativa, meditação, contos de histórias, desenhos, confecção de mandalas, vamos explorando esses conteúdos, trabalhando os nossos bloqueios emocionais, criando condições para o nosso desenvolvimento interno de modo brincante, alegre e lúdico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, precisamos aprender a trazer a perspectiva numinosa para o nosso cotidiano, vivendo cada experiência como aprendizagem no caminho da autodescoberta e evolução. Assim, através da ação pedagógica podemos provocar o interesse do aluno para a identificação e experimentação do eu profundo, levando a uma compreensão mais alargada sobre si mesmo. O confronto e encontro com as

múltiplas dimensões e aspectos do ser ampliam as possibilidades da ação pedagógica na construção de uma educação e, mais especificamente, uma Educação Física mais comprometida com a formação integral. Nossa função como educadores na perspectiva da educação interna deve ser a de fornecer subsídios conceituais e práticos que estimulem o educando na busca permanente de autoconhecimento, compreendendo de modo cada vez mais amplo o funcionamento da vida e seu compromisso diante dela. Assim, podemos conferir à educação um papel preponderante na construção de uma realidade mais fraterna.

Assim, a presente proposta pedagógica de compreensão e vivência da ludicidade como fenômeno que predispõe a criação, recriação e concretização do novo, de um novo modo de perceber e relacionar os múltiplos eventos dentro e fora do sujeito, constitui um empreendimento necessário para uma educação comprometida com a formação de personalidades mais integradas e plenas num mundo que caminha para tornar-se mais justo, democrático e feliz.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica.** 4ª. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____ **Fundamentos de psicologia analítica.** Petrópolis, Vozes, 1983.

_____ **Memórias, sonhos e reflexões**. São Paulo: Círculo do Livro, 1961.

_____ **O segredo da flor de ouro** – Um livro de vida Chinês. Petrópolis, Vozes, 1971.

_____ **Psicologia e religião oriental.** Petrópolis, Vozes, 1986.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e experiências lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: <www.luckesi.com.br>.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

RAMANA, Maharshi. **Ensinamentos espirituais**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

VON FRANZ, Marie Louise. **Reflexos da alma**. São Paulo: Cultrix, 1988.

AS POSSIBILIDADES DO USO DE *PODCAST* NA PRÁTICA DE LEITURA DE UM CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO

ALBERINI, Geni[1]

MAZIERO, Stela Maris Britto[2]

CAMARGO, Josmaria Aparecida de[3]

RESUMO

Este artigo visa socializar práticas de leitura em um Centro Provisório de Socioeducação de Curitiba a partir de um projeto designado de Projeto Rodas de Leitura que servem de pano de fundo para que sejam abordados temas que de outra forma se tornam difíceis de tratar com os socioeducandos, como drogadição, racismo, preconceito de gênero, gravidez na adolescência, entre outros. Nesse projeto foi utilizado o uso de Metodologia Ativa *PodCast* na promoção do protagonismo dos adolescentes nas leituras realizadas por eles. Com o objetivo de incentivar práticas que promovam o protagonismo dos adolescentes em relação ao aprendizado naquele Centro, os docentes após estudos sobre Metodologias Ativas, e, amparados nas ideias de Romanowski (2012) e Diesel (2017) procuraram introduzi-las nas atividades pedagógicas, visando favorecer o diálogo e a construção do conhecimento de modo a superar o conceito de erros e acertos tão comuns no ensino tradicional, mas sim ir ao encontro de uma aprendizagem significativa que dê conta do aprendizado dos socioeducandos, os quais são alunos que em sua maioria possuem uma trajetória escolar fragmentada, irregular e marcada por desistências e expulsões na escola. O *PodCas*t é uma forma de conteúdo digital que permite a criação de conteúdo educacional em formato de áudio e foi utilizado como forma de sintetizar a leitura, os debates e as reflexões nos projetos a partir de leituras feitas pelos alunos. Os projetos utilizando a Metodologia Ativa *PodCast* como ferramenta pedagógica com os socioeducandos foi considerada positiva, pois possibilita uma aprendizagem significativa, a qual vai além do que se alcança na aprendizagem formal, por utilizar um contexto bastante conhecido dos adolescentes que são as mídias digitais e, por essa razão, desperta o interesse deles em participar das discussões, além de incentivar o protagonismo na realização dos *PodCasts.*

Palavras-chave: Leitura Literária. *PodCast.* Socioeducação. Metodologias Ativas. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa socializar práticas de leitura em um Centro Provisório de Socioeducação de Curitiba a partir do **Projeto Rodas de Leitura** aliadas ao uso de Metodologia Ativa *PodCast* na promoção do protagonismo dos adolescentes nas

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professora da Rede Pública Estadual – SEED/PR, geni.alberini@escola.pr.gov.br.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professora da Rede Pública Estadual – SEED/PR, stela.maziero@escola.pr.gov.br.
[3] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professora da Rede Pública Estadual – SEED/PR, josmaria.camargo@escola.pr.gov.br..

leituras realizadas por eles, além de fortalecer-lhes as estratégias leitoras, e, em médio prazo também desenvolver o hábito de leitura.

Quando se trata de alunos socioeducandos, torna-se importante salientar que são alunos que, em sua maioria, possuem uma trajetória escolar fragmentada, irregular e marcada por desistências e expulsões na escola. A drogadição também está presente no cotidiano de muitos deles.

Por essa razão no ambiente socioeducativo as práticas pedagógicas têm um papel de significativa importância, pois além de buscar a reinserção do jovem nos bancos escolares, ainda oferece base para que possam tornar-se cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Devido ao diferencial que se espera das práxis educativas destinadas a esses Centros para alcançar a objetivos tão complexos, elas devem ser inovadoras na forma de ensinar os conteúdos programáticos, articulando-os ao extracurricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar os dilemas pessoais pelos quais está passando, visto estarem aguardando sentença.

Para dar conta das dificuldades que os alunos possuem em ler e compreender textos literários, já que muitos inclusive sequer leram um livro na vida, é que foi criado o Projeto Rodas de Leitura. Nele os adolescentes trocam livros semanalmente na Biblioteca do Centro e, nessa ocasião os professores de todas as disciplinas, não só os de Língua Portuguesa, desenvolvem leituras com as turmas, essas leituras servem de pano de fundo para que sejam abordados temas que de outra forma seriam difíceis de tratar com eles, como drogadição, racismo, preconceito de gênero, gravidez na adolescência, entre outros.

Nesse sentido é importante salientar que desde 2014 há um Projeto de Direitos Humanos, o qual norteia as ações docentes anuais com ênfase em valores e virtudes de maneira trans e interdisciplinar, por essa razão os temas geradores são trabalhados por diversas disciplinas que buscam oferecer práticas pedagógicas que se completam entre si.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Rodas de Leitura/Formulações de Estratégias para Compreensão de Texto/ Ampliação de visão de mundo

O Projeto como já foi dito, tem objetivos bastante amplos visto que almeja primeiramente o letramento do educando, além de propiciar discussões sobre valores e virtudes por meio de dialogismo entre o texto, o docente e os socioeducandos. Aqui é importante frisar que o conceito de leitura busca a superação de concepções e práticas de ensino que se apoiam somente na decodificação de signos, na qual subjaz a ideia de que o leitor só pode compreender um texto porque pode decodificá-lo totalmente (SOLÉ, 1998, pg.23). Considerou-se também que a leitura pode ser trabalhada em qualquer etapa de escolarização em que se encontre o educando.

O trabalho de Solé, (1998) embasou as concepções utilizadas no trabalho com a leitura no que diz respeito a ampliação das estratégias leitoras dos socioeducandos, já que segundo ela, são traçadas para alcançar um objetivo, por essa razão o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-las.

No trabalho das rodas de leitura também foram consideradas as ideias de Colomer e Camps (2002) as quais dividem os conhecimentos em categorias, sendo a primeira de formulação de hipóteses, uma vez que no ato da leitura o leitor dispara uma série de esquemas de conhecimentos textuais e contextuais, os quais o levam a antecipar aspectos de seu conteúdo. As autoras observam que estas estratégias são utilizadas pelos leitores proficientes de forma inconsciente e automática, por isso a importância do professor ajudar os alunos para que também eles adquiram facilidade nessa atividade.

As rodas de leitura são formuladas a partir do gênero literário, visto ser o mais valorizado pelos socioeducandos, de acordo com um acompanhamento das fichas de leitura deles. A proposta do projeto é a de que os professores leiam com e para os adolescentes e criem oportunidades para que as ideias contidas no texto possam ser discutidas e debatidas em conjunto, sem que haja nenhum preconceito, valorizando os pontos positivos, discutindo sobre os pontos de vista divergentes, até se chegar a uma concordância do grupo.

O mais importante é que o texto sirva de pano de fundo para reflexões mais amplas sobre assuntos nos quais os adolescentes não se sentem à vontade em se posicionar. Ao se privilegiar o dialogismo e a alteridade nas práticas de leitura se possibilitam atividades aos socioeducandos que auxiliem a apropriarem-se da Língua Materna socialmente valorizada de forma a não menosprezar a linguagem cotidiana deles.

2.2 Metodologias Ativas X Protagonismo do Adolescente

Com o objetivo de incentivar práticas que promovam o protagonismo dos adolescentes em relação ao aprendizado naquele Centro, os docentes, após estudos sobre Metodologias Ativas, procuram introduzi-las nas atividades, quebrando o paradigma do ensino tradicional, o qual conforme exposto acima não é o ideal para o tipo de práticas pedagógicas desenvolvidas em forma de projetos que exigem mais dinamismo devido se tratar de uma instituição provisória de socioeducação.

Romanowski, (2012), reflete que nas Metodologias Ativas os alunos interagem com o conhecimento e com os demais colegas, construindo e realizando e envolvendo-se no processo. Além disso:

> [...] nessa perspectiva de entendimento é que se situa as metodologias ativas, como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador [...]. (DIESEL et al, 2017, p.273)

Ainda conforme Romanowski (2012), nas Metodologias Ativas os alunos interagem com o conhecimento e com os demais colegas, construindo, realizando e envolvendo-se no processo. Além disso, elas favorecem o diálogo e a construção da aprendizagem de modo a superar os erros e acertos tão comuns no ensino tradicional e ir ao encontro do conhecimento, do significado do que se aprende.

As Metodologias ativas apontam para uma perspectiva de formação cidadã, pois facilitam e promovem o trabalho em equipe, há ênfase na parceria, na interação no qual o professor é o mediador da práxis pedagógica. Essa possibilidade vai ao encontro da proposta pedagógica do Centro de Socioeducação, pois há a perspectiva de preparar o jovem para a ressocialização e a inserção profissional. Nos projetos de Rodas de leitura objeto desse artigo, foi utilizada a ferramenta *PodCast,* de modo a concluir as fases dos projetos como síntese do trabalho desenvolvido.

Os *PodCasts* são uma forma de conteúdo digital que tem sido cada vez mais utilizado na educação. Eles consistem em gravações de áudio que podem ser ouvidas e acessadas por meio de dispositivos eletrônicos, como *smartphones* e computadores. O uso de *PodCasts* na educação têm se mostrado uma excelente ferramenta para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, tendo em vista a sua flexibilidade, acessibilidade e facilidade de uso.

Os *PodCasts* são uma forma de conteúdo digital que permite a criação de conteúdo educacional em formato de áudio. Esses conteúdos podem ser utilizados pelos professores em aulas, além de serem disponibilizados aos alunos para que possam ouvi-los em lugares distintos.

Além disso, seu uso na socioeducação é importante porque podem ser ouvidos em outros contextos de forma fácil e rápida. Os *PodCasts* podem, ainda, ser acessados por alunos de diferentes níveis e idades, tornando-se uma ferramenta ampla e inclusiva, além de servirem como um registro digital das atividades realizadas pelos socioeducandos.

Outra vantagem do uso de *Podcasts* é a possibilidade de personalização do conteúdo, já que os professores podem gravá-los com informações específicas do conteúdo programático de acordo com as necessidades da turma, da temática abordada em cada etapa do Projeto de Educação em Direitos Humanos e isso é especialmente útil nas aulas com temas inter e transdisciplinares que abordam assuntos como: gravidez na adolescência, paternidade responsável, dentre outros assuntos que permitam com que os socioeducandos possam se familiarizar com esses temas de forma mais natural

Dada a sua flexibilidade, acessibilidade e facilidade de uso, eles se mostram uma excelente alternativa para aqueles que buscam formas inovadoras de ensino e aprendizado. No entanto, é importante que seu uso seja feito de maneira responsável e consciente, de forma a garantir a qualidade do conteúdo e os melhores resultados para os socioeducandos e professores.

3 METODOLOGIA DO PROJETO

É importante lembrar que a trajetória escolar dos alunos da Socioeducação inclui o fracasso escolar como fator dominante e, nesse sentido, quando chegam no Centro de Socioeducação, faz-se necessário o resgate do gosto pelos estudos, o desenvolvimento de uma estratégia leitura que dê conta, não só da leitura das palavras, mas, principalmente de uma leitura de mundo. Desta forma, na roda de leitura que envolveu a sexualidade na adolescência, optou-se pela leitura de livros que estabelecessem um contraponto entre determinados temas, como a gravidez na adolescência, do ponto de vista do pai e da mãe adolescentes, sendo esse trabalho desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa e da professora de Ciências. A partir da leitura de livros, já nominados anteriormente, da discussão encaminhada nas

aulas de Língua Portuguesa, as alunas foram preparadas para posteriormente participarem de um *PodCast.*

Já na roda de leitura em que foram abordadas as obras de Alexandre Dumas, os alunos seguiam um roteiro construído pela Professora de Arte, com auxílio da Professora de Português de modo a facilitar a análise e, também de certa forma, impedir respostas padronizadas ou que fugissem do propósito da experiência, os alunos seguiram roteiro previamente estabelecido.

Como fechamento do projeto e utilizando-se de síntese do que foi trabalhado os alunos participaram de *PodCas*t, no qual responderam a questões preparadas previamente pelos professores, em forma de entrevistas, posicionando-se sobre a leitura que fizeram e também sobre o aprendizado na disciplina, sendo capazes de traçar paralelos entre os conhecimentos adquiridos e a visão de mundo que tinham anteriormente ao projeto.

No Centro Provisório de Socioeducação em questão, o uso da literatura por meio de *PodCasts* têm se consolidado como um meio de divulgação de obras literárias, pois oferece uma conveniente e simplificada forma de acessar a literatura permitindo que os ouvintes, no caso específico os socioeducandos e os funcionários da Socioeducação, tenham acesso em diversos dispositivos eletrônicos.

Além disso, os *PodCasts* literários têm a vantagem de poder explorar diferentes aspectos da literatura, vinculando-os a fatos histórico-artísticos de leituras e interpretações de obras já consagradas ou apresentando novas produções literárias. Os *PodCasts* literários podem ser utilizados para divulgar novos autores e escritores independentes, além de permitir a discussão de temas sociais e políticos por meio da literatura.

4 AS RODAS DE LEITURA

4.1 Roda de Leitura 1 - Literatura, Arte, História e Cinema: uma experiência a partir de livros de Alexandre Dumas, Pai.

Como textos para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados os títulos: Os Três Mosqueteiros, O Homem da Máscara de Ferro e O Conde de Monte Cristo.

Conforme relatado anteriormente o experimento pedagógico iniciou-se pela leitura das obras de Alexandre Dumas, de modo a vincular o *PodCast* ao Cinema, a Literatura, a Arte e a História.

Importante frisar que a escolha do autor se deu pelo fato de que Alexandre Dumas, pai é um dos autores mais conhecidos da literatura francesa do século XIX e sua obra é rica em aventuras, romances, fatos históricos, bem como questões relacionadas aos Direitos Humanos, às virtudes e valores dos seres humanos, permeados por intrigas históricas capazes de prender a atenção dos adolescentes, que ao ler esses livros são levados a conhecer a cultura, a Arte e na História da França do século XIX.

Inicialmente foi organizado um roteiro de trabalho com as referidas obras, uma vez que as mesmas apresentam riqueza de elementos, apresentam descrições minuciosas de ambientes e personagens, além de conter diálogos e cenas de ação emocionantes, que foram materializadas a partir da linguagem cinematográfica. Durante as rodas de leitura, discutiram-se as narrativas da obra e sua ambientação no séc. XVIII e XIX, posteriormente realizaram-se a análise de questões filosóficas, históricas, artísticas e religiosas que ela aborda.

Ao retornar para a aula de Arte, a professora apresentou uma série de *PodCasts* e documentários relevantes à época em que se passa a história do romance. Esses recursos enriqueceram ainda mais a experiência dos alunos, permitindo que eles conhecessem o contexto histórico e artístico por várias perspectivas e suportes.

Após a leitura dos livros e a apresentação dos *PodCasts,* foram apresentados a adaptação da obra para o cinema. Após a exibição do filme solicitou-se que os alunos escrevessem um texto comparando as duas formas de contar a história, textos esses que serviram de embasamento para construção de um *Storytteling*[4]***** sobre o assunto.

Os resultados da experiência foram positivos, pois os alunos se envolveram com a história de uma forma totalmente nova, explorando diferentes formas de narrativas e aprendendo habilidades que serão úteis em suas vidas estudantis e pessoais. Além disso, foi possível observar uma melhora significativa na habilidade

[4] *Storytteling* - a arte de contar histórias usando elementos específicos (personagem, ambiente, conflito e uma mensagem) em eventos com começo, meio e fim, para transmitir uma mensagem de forma inesquecível ao conectar-se com o leitor no nível emocional. (SOBRAL, 2019, p. 12)

dos alunos em analisar diferentes fontes de informação, o que contribuirá para formar cidadãos críticos e conscientes no futuro, contribuindo inclusive para os processos de ressocialização desses sujeitos.

4.2 Roda de Leitura 2 – Sexualidade na Adolescência

A temática Sexualidade na Adolescência em suas rodas de leitura envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Arte, numa perspectiva inter e transdisciplinar.

Os títulos utilizados para o desenvolvimento desta etapa foram**:** E Agora, Mãe (Isabel Vieira, ano de publicação: 1991) Grávida Aos Quatorze Anos? (Guila Azevedo, ano de publicação 2001)

A intenção de trabalhar com esses dois livros foi a de sensibilizar as adolescentes com relação à gravidez precoce, problema que é enfrentado por muitas das meninas que estão na socioeducação.

À disciplina de Língua Portuguesa coube não só a análise da leitura em aspectos que envolveram personagens, espaço, tempo, clima e enredo, semelhanças e divergências entre a situação vividas pelas protagonistas dos dois livros lidos, as quais tinham em comum o fato de ficarem grávidas muito precocemente. Coube também identificar marcas temporais nos livros lidos, os quais foram escritos em épocas diferentes e os seus impactos nos conflitos enfrentados pelas personagens. Houve também discussões sobre a gravidez adolescente nos dias atuais, cogitou-se se seria mais fácil ou mais difícil ser gestante aos quatorze anos hoje em dia.

À disciplina de Ciências ficou designado o trabalho no contexto das histórias lidas em uma perspectiva dos problemas de saúde enfrentados por jovens que engravidam precocemente. É importante ressaltar que o trabalho desenvolvido nessa disciplina com relação a sexualidade e prevenção sempre é bem recebido pelos adolescentes, pois o desconhecimento sobre o assunto é flagrante. Na ocasião do projeto foram trabalhados temas como: câncer de colo do útero, sexualidade, mudanças no corpo da menina, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), entre outros assuntos sobre o cuidado com o corpo da mulher.

À disciplina de Arte coube orientar as educandas no trabalho, com a Metodologia Ativa ***Podcast*, batizado** de **Orelha de Livro**.

Como fechamento do projeto como síntese do que foi trabalhado as alunas participaram de ***Podcast,*** no qual em conversa com as três professoras que participaram do projeto, responderam a questões preparadas previamente pela professora de Arte, posicionando-se sobre a leitura que fizeram e também no aprendizado sobre questões trazidas pela disciplina de Ciências, e foram capazes de traçar paralelos entre os conhecimentos adquiridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos utilizando a Metodologia Ativa *PodCast* como estratégia de síntese das leituras, discussões e reflexões realizadas pelos socioeducandos, foi considerada como positiva, pois possibilita uma aprendizagem significativa, trazendo a aprendizagem formal para um contexto bastante conhecidos dos adolescentes que são as mídias digitais e por essa razão desperta o interesse deles em participar das discussões, além de incentivar o protagonismo na realização dos *PodCasts***,** os quais podem ser utilizados em discussões no trabalho sobre os temas no futuro com outras turmas e em outros contextos, pois como já se disse essa metodologia é de fácil e prático acesso.

Por outro lado, o uso desta ferramenta pedagógica, em um primeiro momento pode intimidar os docentes, já que exige que sejam traçadas de antemão estratégias sólidas de trabalho e, principalmente, dos objetivos que se almejam alcançar, no entanto, os resultados vão além do que se pode chegar no ensino tradicional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DIESEL, Aline *et al*. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, *14*(1), 268–288. https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin. (2012). **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOBRAL, Wanessa Franco. **Digital Storytteling como Recurso Didático no Ensino da Literatura Brasileira**. TCC (especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina. Linguagem e Educação á Distância. (2019). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199877 . Acesso em 27 jun. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**.6. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

ESPAÇOS MEDIADORES DE LEITURA E PROFICIÊNCIA LEITORA

Aline Pereira Lima[1]

RESUMO

Espaços mediadores de leitura são ambientes especialmente criados e organizados para incentivar a leitura que podem assumir diferentes formas, como bibliotecas, salas de leitura, cantinhos de leitura, espaços literários e até mesmo ambientes virtuais. Esses espaços são projetados para oferecer acesso a uma variedade de materiais, além de proporcionar um ambiente acolhedor e propício à leitura. Nesta pesquisa, objetiva-se mapear os espaços formais de mediação de leitura disponíveis no Ensino Fundamental I, da rede estadual de ensino da cidade de Presidente Epitácio-SP a fim de estabelecer relações entre o modo de utilização desses espaços e o desempenho de estudantes em exames que demonstram a proficiência leitora. O pressuposto estabelecido é de que, a depender das condições de uso e do trabalho pedagógico desenvolvido nesses espaços, haverá uma correlação aos resultados obtidos pelos estudantes no tocante à proficiência em leitura. Sob a abordagem quanti-qualitativa, o estudo tomará (1) o Indicador de Adequação de Espaços de Leitura (IAEL), (2) os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP e dados obtidos em observações e entrevistas *in loco* para constituir o *corpus* de análise do trabalho. Arena (2008), Bajard (2002), Chiappini (1997), Foucambert (1994), Solé (1998), Souza, Girotto, Menin e Arena (2010) são alguns dos autores utilizados para afirmar o ato de ler como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor-mundo. Até o momento os resultados são parciais, mas entende-se que apresentar uma visão de uma das dimensões envolvidas na construção da proficiência leitora, pode ser útil para a elaboração de políticas públicas, tanto no que tange a infraestrutura escolar, com espaços formais de mediação de leitura quanto a formação de professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolva esses espaços.

Palavras-chave: Leitura. Espaços mediadores de leitura. Proficiência leitora. Prática pedagógica. Rendimento escolar.

1 INTRODUÇÃO

Espaços mediadores de leitura são ambientes especialmente criados e organizados para incentivar a leitura e promover o desenvolvimento literário que podem assumir diferentes formas, como bibliotecas, salas de leitura, cantinhos de leitura em escolas, espaços literários em comunidades e até mesmo ambientes virtuais. Esses espaços são projetados para oferecer acesso a uma variedade de

[1] Doutora em Educação, membro do grupo de pesquisa Política, educação e sociedade **(**GEPPES – IFSP)**,** linha “Ensino, leitura, literatura e sociedade”, aline.lima@ifsp.edu.br.

materiais literários, como livros, revistas, jornais e recursos digitais, além de proporcionar um ambiente acolhedor e propício à leitura.

A revisão dos estudos revela que os espaços mediadores de leitura desempenham um papel fundamental na promoção da leitura e no desenvolvimento literário. Esses espaços oferecem oportunidades para que os leitores explorem diferentes gêneros literários, descubram novos autores e ampliem seu repertório de leitura. Além disso, eles incentivam a interação com os textos, por meio de atividades como clubes de leitura, contações de histórias, debates literários e oficinas criativas. Os benefícios dos espaços mediadores de leitura vão além do estímulo à leitura literária. Estudos mostram que esses ambientes promovem o desenvolvimento de habilidades de leitura, como compreensão, interpretação e análise crítica.

Diversos estudos têm demonstrado que espaços mediadores de leitura, como bibliotecas, ambientes de aprendizagem bem equipados e acesso a materiais de leitura diversificados, podem ter um impacto positivo na proficiência leitora. Alguns desses estudos exploram a relação entre a disponibilidade de espaços mediadores de leitura e o desempenho acadêmico dos alunos, com foco particular na habilidade de leitura.

Segundo Souza, Hernandes e Balsan (2015, p. 37)

> O tema da formação do leitor nos espaços escolares, seja na sala de aula ou nas bibliotecas escolares, têm frequentado de forma significativa as produções acadêmicas de pesquisadores da área. No entanto, entendemos que pela relevância desta discussão para a constituição de leitores proficientes, ainda há muito a ser explicitado sobre as concepções, funções, possibilidades e limites desses espaços com vistas à superação das formações aligeiradas e carentes da cultura letrada que têm sido oferecidas aos alunos e denunciadas de maneira recorrente pela mídia e pelos acadêmicos, quando se referem ao desempenho dos alunos na educação básica.

Ainda segundo os autores, a unidade escolar torna-se um lócus privilegiado para a formação de leitores, especialmente para aqueles a quem as condições de apropriação da cultura letrada não têm condições de serem proporcionadas pela família.

Leitura é entendida por nós, como “uma atividade complexa, que precisa ser ensinada na sala de aula por meio da interação, do diálogo e da relação com outros sujeitos cognoscentes” (SOUZA; HERNANDES; BALSAN, 2015, p. 42).

Arena (2008), Bajard (2002), Chiappini (1997), Foucambert (1994), Solé (1998), Souza, Girotto, Menin e Arena (2010) são alguns dos autores utilizados para afirmar o ato de ler como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor-mundo.

Nesse sentido, temos como objetivo correlacionar o modo de utilização de espaços de mediação de leitura disponíveis no Ensino Fundamental I da rede estadual de ensino da cidade de Presidente Epitácio-SP e o desempenho de estudantes em exames que demonstram a proficiência leitora.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se:

1. Mapear os espaços formais de mediação de leitura disponíveis no Ensino Fundamental I, da rede estadual de ensino da cidade de Presidente Epitácio-SP;
2. Compreender esses espaços em sua estrutura e dinâmica de funcionamento;
3. Obter dados de estatísticas descritivas e inferenciais que demonstram uma relação entre aprendizagem dos alunos, trabalho pedagógico e condições de uso de espaços mediadores de leitura;
4. Conhecer associações entre a e utilização dos espaços de leitura nas escolas com melhores resultados obtidos pelos estudantes no tocante à proficiência em leitura;
5. Perceber se a existência de recursos escolares, associados à utilização adequada, tem se convertido em vantagens, em termos de aprendizado para os alunos.

Sob a abordagem quanti-qualitativa, o estudo toma (1) o Indicador de Adequação de Espaços de Leitura (IAEL), (2) os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP e dados obtidos em observações e entrevistas *in loco* para constituir o *corpus* de análise do trabalho.

A partir dos resultados da pesquisa espera-se apresentar uma visão de uma das dimensões envolvidas na construção da proficiência leitora, pode ser útil para a elaboração de políticas públicas, tanto no que tange a infraestrutura escolar, com espaços formais de mediação de leitura quanto a formação de professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolva esses espaços.

Neste texto, após apresentar a metodologia da pesquisa, apresentamos e discutimos os dados parciais, relativos aos objetivos específicos 1 e 2 (mapear e compreender os espaços). Por fim, tecemos considerações para o momento.

ISSN: 2176 - 1396

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Sob a abordagem quanti-qualitativa, o estudo tomará (1) o Indicador de Adequação de Espaços de Leitura (IAEL), (2) os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP e dados obtidos em observações e entrevistas *in loco* para constituir o *corpus* de análise do trabalho.

A abordagem quanti-qualitativa de pesquisa se destaca como uma estratégia metodológica eficaz para a compreensão abrangente e aprofundada de fenômenos complexos em Educação. Ao combinar e integrar, por um lado, dados numéricos que permitem a mensuração objetiva de variáveis e a identificação de relações causais e, por outro, a compreensão subjetiva dos participantes, utilizando técnicas como entrevistas, observação participante e análise de documentos, reconhece as vantagens complementares de ambos os enfoques permitindo ampliar o olhar que se tem sobre determinado fenômeno.

Queremos, com isso, uma visão mais completa e contextualizada do fenômeno em estudo, incorporando a objetividade dos dados quantitativos e a riqueza dos dados qualitativos.

Buscamos empregar um design de pesquisa misto, no qual a coleta e a análise de dados ocorrem de forma simultânea ou sequencial, permitindo a triangulação e a complementaridade dos resultados. Essa abordagem é especialmente útil quando se deseja compreender a complexidade de um fenômeno, explorar diferentes perspectivas e capturar múltiplas dimensões.

Sob a perspectiva quantitativa, nos apoiaremos na estatística e em dados numéricos de desempenho dos alunos em avaliações de desempenho que medem a proficiência leitora.

No mapeamento e compreensão objetiva dos espaços mediadores de leitura, utilizaremos um indicador construído especificamente para uma pesquisa semelhante, o IAEL.

O IAEL é um indicador construído a partir de trabalhos desenvolvidos em dois diferentes grupos de pesquisa – Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) e o Grupo de Pesquisa *Política e Administração de Sistemas Educacionais* (Pase) – ambos no âmbito do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por meio de análise fatorial, que permite agrupar variáveis fortemente associadas entre si em um único fator, resumindo e explicando esse conjunto de variáveis, o indicador considera se o espaço: Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos; possui brinquedoteca; permite estudos coletivos; permite que os livros possam ser manuseados e emprestados; aceita que a comunidade utilize o espaço e os livros; é arejado e iluminado; possui uma pessoa responsável pelo atendimento. Assim como, verifica se alunos, professores e membros da comunidade, usuários da biblioteca (ou sala de leitura) levam livros para casa.

Conforme se observa, a fórmula utilizada para a construção do indicador é a seguinte:

$$IAEL = \left(\frac{f - f_{min}}{f_{max} - f_{min}}\right) x10$$

Onde f é o fator obtido pela análise fatorial e fmin e fmax são o menor e o maior fator, respectivamente (MIRANDA; BRAGA; CAVALCANTI, 2022, P. 12).

Por fim, já sob um olhar mais qualitativo, pretende-se observar os espaços e coletar dados sobre as práticas desenvolvidas para que se possa desenvolver a triangulação dos dados.

A triangulação de dados reconhece que nenhum método ou fonte de dados é perfeito ou abrange todas as nuances de um fenômeno em estudo. Portanto, ao combinar múltiplas abordagens, há uma busca por complementaridade e corroboração entre as informações obtidas.

3 SALAS DE LEITURA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PRESIDENTE EPITÁCIO-SP

Presidente Epitácio é um município do estado de São Paulo a cerca de seiscentos e cinquenta quilômetros da capital. Na divisa com o Estado do Mato grosso do Sul, está às margens do Rio Paraná.

As dez escolas estaduais de Presidente Epitácio estão sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, município que fica a aproximadamente sessenta quilômetros de distância. Dessa, apenas quatro tornam-se objeto de nosso estudo por serem de ensino fundamental I e possuírem sala de leitura ativa.

Atualmente, com o Programa de ensino Integral, as salas de leitura são atribuídas a docentes interessados nos termos de resoluções específicas. O interessado precisa ser portador de diploma de licenciatura plena em qualquer área, possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação, passar por processo seletivo a ser realizado pelo gestor da unidade escolar, com apoio dos Professores Coordenadores e o Supervisor de Ensino, que analisarão um plano de trabalho e o entrevistarão.

Dessa maneira, é possível observar que uma formação específica para o ensino de leitura não é exigida. Quando nos perguntamos o que é ler, as respostas podem ser variadas. Assim, os conceitos sobre o que é ler e mais especificamente sobre como ensinar práticas leitoras, são minimamente saberes necessários a esses profissionais. Além disso, “uma das premissas básicas para mediar à leitura na escola é que o mediador seja leitor, pois desta forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência intima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação” (SILVA, 2015, p. 496).

Conforme um dos editais de inscrição para docente responsável pela gestão da sala e ambiente de leitura – 2023, obtidos no site da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, outro requisito para atuar como professor responsável pela sala ou ambiente de leitura é possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação, observada a seguinte ordem de prioridade por situação funcional:

a) docente readaptado;

b) docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente;

c) docente ocupante de função-atividade que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais;

d) licenciado em Pedagogia;

e) habilitado em Língua Portuguesa;

f) qualificado em Língua Portuguesa, desde que seja licenciado em outro componente curricular.

Tal fato reforça que a formação não é a prioridade no processo de seleção. Ela só aparece a partir do quarto item. É como se as três primeiras prioridades representassem arranjos institucionais para problemas de ordem administrativa, como

o que fazer com o funcionário readaptado? O que fazer com o professor adido? Ser responsável pela sala de leitura são possibilidades, nessa perspectiva.

É claro que não podemos afirmar que essas condições anulam um bom trabalho, afinal não é o fato de ser readaptado ou adido que direciona o trabalho para o sucesso ou insucesso, mas a formação sim. Esta pode não ser a inicial, mas precisa ser pelo menos a continuada.

> A formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas "leia", mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos. Os caminhos da formação continuada necessitam de formulações permanentes e integradas às propostas pedagógicas dos sistemas, pensadas plurianualmente, perdendo a marca episódica que tem sido sua face mais conhecida. Do mesmo modo, exige direcionar programas de formação para além de professores, alcançando agentes e responsáveis por bibliotecas, bibliotecários, onde houver, e gestores. (BERENBLUM, 2006, p. 28).

Essa será uma variável a ser considerada na análise das práticas e na triangulação dos dados, afinal a formação, certamente será um condicionante das práticas que se realizam nos espaços mediadores de leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa toma os espaços mediadores de leitura formais existentes nas escolas estaduais de Presidente Epitácio-SP como objeto de estudo a fim de estabelecer correlações entre as práticas desenvolvidas nesses espaços e os índices de desempenho obtidos por alunos em avaliacoes externas. Pr estar em desenvolvimento, os resultados ainda são parciais.

Neste texto apresentou-se o mapeamento realizado afim de localizar as escolas que seriam objeto de estudo e as aproximações necessárias a compreensão do objeto de estudo. Problematizouou-se a questão da formação dos profissionais responsáveis pelos espaçoes mediadores de leitura, ponderando ser esta uma variável importante para as análises futuras.

Acredita-se que apresentar uma visão de uma das dimensões envolvidas na construção da proficiência leitora, pode ser útil para a elaboração de políticas públicas, tanto no que tange a infraestrutura escolar, com espaços formais de mediação de leitura quanto a formação de professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolva esses espaços.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Anais: I Congreso Latino Americano de Compresion Lectora**, 2008, Huancayo, Peru. Universidad del Centro de Peru, 2008. v. 1. p. 129-136.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da açao de ler e suas contradiçoes. **Ensino em Re-vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115190. Acesso em: 16 de mar. 2017.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MIRANDA, C. C. de; BRAGA, D. S.; CAVALCANTI, A. P. C. Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e242158, 2022.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v.20, n. 3 p.487-506, set./dez.2015. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677 Acesso em: 10 jul. 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, R.J (ORG); MENIN, A, M. C.S.; GIROTTO, C. G. G.S; ARENA, D. B. **Ler e compreender:** Estratégias de Leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K.; BALSAN, S. F. de S. Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar. **Textura**, Canoas v.17 n.35 p.37-57 set/dez 2015.

Jogo de tabuleiro "Imunizando: por dentro das pandemias" como uma proposta didática para o Ensino Médio

Milene Larissa de Almeida dos Santos[1]

Lays Cherobim Parolin[2]

Henrique José Polato Gomes[3]

RESUMO

Diversas metodologias ativas foram criadas nos últimos anos, como estudo de caso, *design thinking*, game design, *storytelling*, o uso de jogos para o ensino-aprendizagem, entre outros; todos somando para uma alteração no formato do ensino dentro das salas de aula. Assim, o objetivo desta pesquisa foi de elaborar um jogo didático de tabuleiro com o intuito de favorecer o ensino das áreas de Imunologia e Patologia no Ensino Médio – especificamente para o segundo ano. Para isso, a metodologia utilizada foi baseada nos levantamentos em referenciais encontrados a partir de buscas em portais de pesquisa. Partindo disto, houve a elaboração do jogo didático de tabuleiro intitulado “Imunizando: por dentro das pandemias”, o qual possui como foco o trabalho com conceitos de Imunologia e Patologia vistos ao longo do Ensino Básico de uma maneira mais dinâmica e descontraída. Além disso, foi dado destaque para as grandes pandemias que já ameaçaram a vida humana ao longo dos anos, proporcionando uma sensibilização e uma reflexão com os alunos sobre a importância da Ciência para a descoberta e controle de doenças. O uso dos jogos didáticos se apresenta como uma possibilidade de recurso pedagógico feito para valorizar a curiosidade, criatividade, o raciocínio lógico e a disciplina dos estudantes em sala de aula, além de serem um ótimo material para avaliar o rendimento escolar dos discentes, proporcionando um momento de diversão e de interação com os colegas, ao mesmo instante em que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola.

Palavras-chave: Jogos educativos. Metodologias ativas. Imunologia. Doenças negligenciadas. Pandemias.

1 INTRODUÇÃO

As tendências educacionais do século XXI apontam como característica central da educação o deslocamento da perspectiva individual do aluno para uma visão social, ideológica e política (Gadotti, 2000). Com base nisso, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são caracterizadas por serem novas formas de compreensão do ensino, além de apresentarem diversas alternativas para a sua

[1] Licenciada em Ciências Biológicas, PUCPR, milene.santos@pucpr.edu.br
[2] Professora Doutora, PUCPR, lays.parolim@pucpr.br
[3] Professor Doutor, PUCPR, henrique.polato@pucpr.br

execução (Paiva *et al*., 2016). Embora as metodologias mais comuns, tanto na rede estadual quanto na rede particular de ensino, estejam voltadas ao processo dedutivo – em que o professor repassa a teoria geral e os estudantes partem para disso ao específico – a combinação entre o processo dedutivo e o processo indutivo se voltaria a uma modelagem híbrida, proporcionando um equilíbrio entre a experimentação e a dedução, resultando assim em uma aprendizagem ativa e significativa (Bacich & Moran, 2018).

Com base no estudo de Prince (2004), a aprendizagem ativa passa a dar voz ao estudante durante as atividades, com o objetivo de engajar sua atenção para trazê-lo à realidade da aula. Por consequência, essa aprendizagem acaba por retirar a fala longa do professor, lhe atribuindo a possibilidade de conhecer melhor seus estudantes. De acordo com Bacich e Moran (2018), além do papel ativo, o aluno precisa exercitar a reflexão e um dos materiais para auxiliar neste processo são os jogos didáticos e o uso da gamificação. A gamificação pode ser definida pela aplicação de características de jogos em atividades que comumente não são vistas como jogos (Da Silva *et al*., 2014).

Embora existam muitas temáticas presentes em Ciências e Biologia que não são abordadas no ensino básico com a devida atenção e discussão, tanto pelos livros didáticos como por parte dos professores (Quintans, 2009), apenas duas serão ressaltadas neste projeto: a Imunologia e a Patologia. Partindo disto, e ressaltando a fala de Botelho e Andrade (2018), o ensino de Imunologia no ensino médio mostra-se essencial, devido a sua interferência direta na vida humana assim como sua relação com os processos que ocorrem pelo organismo. Além da temática Imunológica, a Biologia apresenta a área Patológica, que é representada em grande parte dos livros didáticos por doenças negligenciadas – doenças endêmicas transmitidas por agentes infecciosos e parasitários (Pires, Trajano & Araujo-Jorge, 2013) – há também o trabalho com as doenças específicas de cada sistema do organismo humano e aquelas abordadas dentro do conteúdo de Genética.

Assim sendo, este projeto teve por objetivo a elaboração de um jogo educacional em formato de tabuleiro, com a proposta de favorecer o ensino-aprendizagem de Patologia e Imunologia no Ensino Médio, além de instigar a curiosidade dos estudantes do Ensino Médio em relação a essa temática, levando-os à reflexão sobre o papel da Ciência na descoberta e controle de doenças e pandemias. O jogo conta com temas específicos de doenças e aspectos do processo imunológico

ISSN: 2176 - 1396

de defesa do organismo humano, assim como a imersão e curiosidades a respeito das principais pandemias que afetaram a humanidade ao longo dos anos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada fundamentou uma pesquisa qualitativa, uma vez que este trabalho teve como foco principal a produção de um jogo didático. A primeira etapa foi voltada a uma revisão bibliográfica em plataformas como ERIC, Google Acadêmico, Portal da Capes e SciELO, guiada pelo uso das seguintes palavras-chaves, utilizadas tanto na língua inglesa como na portuguesa: *edutainment*, “jogos educacionais”, “ensino de Biologia", entre outros.

A seguir, a segunda etapa se voltou para a identificação e seleção dos seguintes tópicos: as doenças negligenciadas mais trabalhadas na educação básica, as enfermidades mais comuns no Brasil e as doenças que proporcionaram as grandes pandemias globais ao longo dos anos. Nesta etapa, analisou-se os documentos da a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) por conceitos e conteúdos de Imunologia e Patologia para implementar a elaboração das curiosidades e reflexões ao longo do jogo.

A terceira etapa da produção foi a elaboração do jogo de tabuleiro, tendo como inspirações jogos como Perfil 4 e *Quest*. As cartas, a mecânica e a produção dos manuais para os professores e os alunos foram confeccionadas por meio dos programas *InDesign*, *Illustrator*, *Photoshop* e *Acrobat DC*.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado deste trabalho foi a elaboração de um jogo didático de tabuleiro, intitulado “Imunizando: por dentro das pandemias”. Os jogos sempre estiveram presentes ao longo da história da humanidade (Gonzaga, *et al.*, 2017) e desde então estão ganhando cada vez mais espaço nas salas de aula, devido a capacidade, com base no posto por Huizinga (2005), de facilitar o processo de ensino-aprendizagem além da comunicação e das relações interpessoais entre os discentes.

A produção deste jogo foi baseada em uma das metodologias ativas utilizadas como alternativa na produção de materiais didáticos, a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem por conseguir atrair e prender a atenção dos estudantes, os chamados

jogos educacionais ou *edutainment* (Okan, 2003). O papel dos jogos educacionais interativos vai além do entretenimento, afinal o seu papel é de educar e ensinar os estudantes por meio do material didático elaborado e das instruções do docente, o qual precisa selecionar o momento adequado para utilizar o recurso, assim como, garantir que ocorra o desenvolvimento da atenção, da curiosidade científica, do interesse, além do exercício da criatividade e independência por parte dos alunos ao longo do contato com o jogo educacional (Falkembach, 2006).

Somado a ação da elaboração do jogo para o presente trabalho e tendo apoio à reflexão de Marasini (2010), o uso excessivo dos livros didáticos deve ser visto como um caso de urgência e, portanto, a produção de materiais alternativos seria uma chave para contribuir a uma preparação dos jovens cidadãos, a fim de que possam exercitar a capacidade de compreensão e intervenção diante a uma transformação futura da realidade.

2.2.1 O CONTEÚDO DO JOGO

A escolha das áreas trabalhadas dentro do jogo se deu devido à atenção reduzida que ambas, tanto a Imunologia quanto a Patologia, recebem ao longo dos documentos oficiais do governo. Exemplos disso são a própria BNCC (Brasil 2018) e o CREP (Paraná 2018), nos quais foram analisados os 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A procura foi centrada em saber quais conteúdos de Imunologia e Patologia eram orientados para serem trabalhados em sala de aula e quais pontos deveriam ser discutidos e reforçados no jogo.

A área de Imunologia ainda é pouco explorada dentro do ambiente escolar básico (De Toledo *et al*., 2016), mesmo o seu conteúdo se entrelaçando com o da Patologia, e o fato de ambas serem voltadas à questão de saúde pública. Isso reforça a importância de se produzir novos materiais didáticos lúdicos para facilitar e chamar a atenção para o processo de ensino-aprendizagem destas áreas.

Quando analisadas as habilidades e as competências específicas de Biologia na Base Nacional Comum Curricular (2018), nota-se a importância da vacinação de forma explícita na discussão, assim como a identificação das condições de saúde da população. Contudo, o sistema imunitário não aparece em nenhum momento como objeto de estudo. Vale lembrar que dentro da BNCC existe todo um desenvolvimento a respeito do processo de análise investigativa e o propósito de colocar o estudante para solucionar problemas. No entanto, a Imunologia e a Patologia são subáreas que

infelizmente não aparecem com o devido destaque no documento, cabendo aos docentes renovarem suas práticas e atividades, buscando até em alguns casos que os estudantes se (re)descubram como coautores críticos para o encaminhamento daquela aula, conseguindo assim atingi-los de forma significativa (Lima, 2019).

2.2.2 O JOGO "IMUNIZANDO: POR DENTRO DAS PANDEMIAS" E O USO EM SALA DE AULA

Ao todo, o jogo "Imunizando: por dentro das pandemias" conta com um tabuleiro, um dado, 183 cartas, sendo 35 referentes a perguntas voltadas especificamente para o conteúdo de Imunologia e Patologia visto no Ensino Médio, com algumas curiosidades, 48 cartas voltadas às características biológicas básicas das doenças protagonistas do jogo (COVID-19; Gripe Espanhola; Cólera e Peste Bubônica). Além disso, o jogo conta com mais 60 cartas de curiosidades históricas e biológicas das pandemias selecionadas, dois manuais (um voltado ao jogador e outro para o professor) e 40 cartas envelopes para auxiliar no questionamento final do jogo: "Qual dessas pandemias voltou a ameaçar a população em 2052?".

As cartas utilizadas no jogo apresentam quatro divisões, sendo elas: cartas pandêmicas, cartas de característica biológica da doença, cartas de perguntas surpresas e cartas de curiosidades da doença. As cartas pandêmicas (Figura 1) referem-se às pistas entregues ao longo do jogo, a fim de auxiliar - e às vezes confundir - os jogadores a respeito de qual seria a pandemia que teria voltado a alastrar a saúde pública em 2052. Enquanto as cartas de característica biológica da doença (Figura 2) apresentam perguntas relacionadas às doenças pandêmicas protagonistas do jogo. Elas mostram certos questionamentos, como quais são os agentes biológicos responsáveis pela doença, como ocorre a transmissão, os métodos de tratamento que são recomendados, etc.

Figura 1 – Carta pandêmica. Do lado esquerdo está o design do verso de todas as "Cartas pandêmicas". Do lado direito um exemplo de informação.

Fonte: A autora.

Figura 2 – Característica da doença. Do lado esquerdo está o design do verso de todas as "Características da doença". Do lado direito um exemplo de informação.

Fonte: A autora.

A jogabilidade elaborada, com base em Geronimo & Gatti (2020), baseia-se em uma rolagem de dados (*Roll / Spin and move*) para determinar a quantidade de casas que os jogadores devem caminhar ao longo do tabuleiro. Dependendo da casa em que o número posto pelo dado levar o jogador, ele deverá retirar uma das cartas elaboradas para o jogo (*Card drafting*), podendo ser uma carta de pergunta surpresa, uma carta de característica da doença, uma carta de curiosidade da doença ou até mesmo uma carta pandêmica extra. Uma mecânica que foi acrescentada neste jogo foi relacionada a sorte dos jogadores (*Press Your Luck*), nos quais em determinados

pontos do tabuleiro o jogador só poderá sair daquele espaço se retirar um número ímpar na rolagem dos dados. Há também a possibilidade de se repetirem algumas ações ao longo da rodada, visto que dependendo da casa do tabuleiro em que o jogador estiver, ele poderá avançar ou voltar alguns espaços e repetir sua ação. Vale ressaltar que todos os termos entre parênteses são utilizados na área relacionada às mecânicas de jogos.

A história elaborada para o jogo teve por objetivo realizar uma simulação (*Simulation*) de uma situação real, na qual uma nova onda de doenças, até então esquecidas pela humanidade, voltaram à tona e estariam muito mais adaptadas e resistentes a todos os tipos de tratamento que foram utilizados nos anos em que foram descobertas. As regras do jogo, que são apresentadas em ambos os manuais, tanto para o docente quanto para os jogadores, conduzem a um objetivo muito simples: os jogadores devem sair do ano *2052* (verde inicial) e chegar até o *2052* (vermelho final) enquanto atravessam as casas do tabuleiro recebendo curiosidades, informações adicionais e algumas perguntas (Figura 3).

Figura 3 – Tabuleiro do jogo.

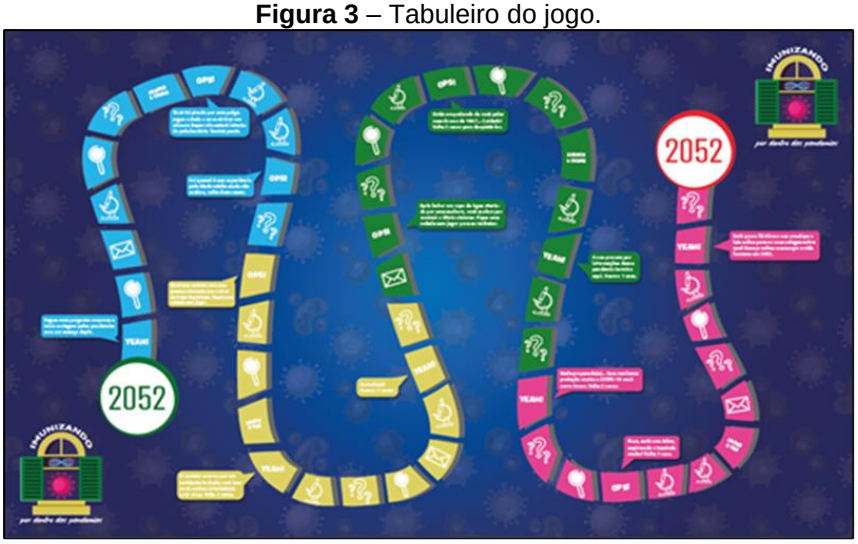

Fonte: A autora.

Contudo, ainda que seja um jogo de tabuleiro, não se trata de um jogo competitivo, mas sim cooperativo (*Cooperative play*), no qual todos devem trabalhar juntos para descobrirem qual das pandemias está de volta e quais seriam os meios de eliminá-la antes que acabe com grande parte da população. Desta forma, em muitos momentos do jogo, os jogadores podem consultar e questionar os outros jogadores caso não saibam responder alguma pergunta.

Naturalmente, existem diferentes tipos de jogos didáticos, com diferentes

jogabilidades, adaptados para serem trabalhados com os conteúdos mais explorados e inexplorados e que apresentam um leque de vantagens e desvantagens. Para De Lara (2004), os jogos didáticos podem ser vistos como ricos recursos de aprendizagem, os quais devem ser explorados de maneiras diferenciadas no ambiente escolar, de modo a sempre favorecer o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Portanto, ao utilizar o jogo em sala de aula, a consolidação de conceitos pode acontecer de uma forma mais motivadora. Além da introdução e do desenvolvimento do conteúdo, que eventualmente são considerados difíceis, o uso dessas ferramentas didáticas tende a garantir uma maior concretização de assuntos abstratos, favorecendo uma dinâmica diferente em sala de aula e possibilitando um rendimento escolar mais significativo por parte dos discentes (Silva & Faria, 2011). Ademais, pode somar com uma melhora na socialização dos alunos, ofertando uma estratégia de interdisciplinaridade para os docentes (Grando, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzir o jogo “Imunizando: por dentro das pandemias” foram notórios relatos de como a utilização de materiais didáticos, como jogos de cartas e de tabuleiro, possuem a capacidade de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos estudantes. Habilidades estas que tendem também a contribuir para o trabalho da criatividade, imaginação, disciplina e raciocínio lógico. Por isso, ao longo dos anos, o uso desta metodologia ativa vem se apresentando cada vez mais presente nas salas de aula, e mostra ser uma proposta interessante para capturar o interesse e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Com base nisso, o “Imunizando: por dentro das pandemias” ainda visa ser aplicado para os docentes de Biologia e para os estudantes do segundo ano do ensino médio. O objetivo da aplicação será de avaliar a efetividade e potencial didático e metodológico do jogo, bem como observar/revisar o conhecimento adquirido pelos estudantes ao longo do ensino básico a respeito das áreas de Imunologia e Patologia.

6 REFERÊNCIAS

BACICH, L., & MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (1ª ed.). Porto Alegre. **Penso.** (2018).

BOTELHO, J. C., & ANDRADE, N. B. L. de. Análise Do Ensino E Aprendizado Do Tema Imunologia Em Escolas Do Município De Itaperuna – Rj. **Acta Biomédica Brasiliensia**, 9(3), 14-27. https://doi.org/10.18571/acbm.182 (2018).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, **DF.** Recuperado em 09 de maio de 2020: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>.(2018).

DA SILVA, A. R. L., CATAPAN, A. H., DA SILVA, C. H., REATEGUI, E. B., Spanhol, F. J., GOLFETTO, I. F., ... & BALDESSAR, M. J. Gamificação na educação. **Pimenta Cultural.** (2014).

DE LARA, I. C. M. Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série. Recuperado em 13 de outubro de 2020: <https://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gaucho_Ed_Matem/minicursos/MC53.pdf> (2004).

DE TOLEDO, K. A., MAZALI, G. S., PEGORARO, J. A., ORLANDO, J., & DE ALMEIDA, D. M. O uso de história em quadrinhos no ensino de imunologia para educação básica de nível médio. **Revista Inter Ação,** *41*(3), 565-584. (2016).

FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. **CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação,** *UFRGS*. Recuperado em 10 de outubro de 2021: < http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf> (2006).

GADOTTI M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo Perspectivas Recuperado em 20 de maio de 2020. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. (2000).

GERONIMO, R., & GATTI, D. C. Jogos de tabuleiro e ensino, em busca de interfaces. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae,** *4*(1), 12-12. (2020).

GONZAGA, G. R., MIRANDA, J. C., FERREIRA, M. L., COSTA, R. C., FREITAS, C. C. C., & FARIA, A. D. O. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Revista Educação Pública,** *17*(7). (2017).

GRANDO, R. C. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp. 1-9. (2001)

LIMA, L. C. L. Imunoeducação: Software Educacional como ferramenta facilitadora da aprendizagem no estudo de Imunologia para o Ensino Médio. UFMG. Recuperado em 17 de outubro de 2021. < https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/01/LEILA-TCM.pdf>. (2019).

MARASINI, A. B. A utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de biologia. (2010).

OKAN, Z. Edutainment: is learning at risk? British **Journal of Educational Technology**, 34(3), 255–264. doi:10.1111/1467-8535.00325 (2003).

PAIVA, M. R. F., PARENTE, J. R. F., BRANDÃO, I. R., & QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, 15(2). (2016).

PIRES, F. D. E. S. S., TRAJANO, V. S., & ARAÚJO-JORGE, T. C. Identificação dos saberes relacionados às doenças negligenciadas nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM 2012) e de estudantes da educação básica. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS–ENPEC,** *9*. (2013).

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, 93(3), 223–231. https://doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x (2004).

QUINTANS, A. P. O que os alunos do ensino médio sabem sobre Sistema Imunitário. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). **Departamento de Ensino de Ciências e Biologia.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2009).

SILVA, M., & FARIA, J. C. Confecção e avaliação de maquete para educação interativa em biologia celular e tecidual no programa projovem urbano. **Enciclopédia Biosfera,** *7*(13). (2011).

CRIANDO PERSONAGENS E NARRATIVAS: O GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL E O ENSINO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Jéssica Beatriz Alves Camargo[1]

Marianna Bassa[2]

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Yukie Miyaki[3]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é expor as vivências de duas estagiárias com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, estando este estágio vinculado ao programa de Residência Pedagógica da CAPES. O estágio obrigatório é fundamental para a Licenciatura em Letras, sendo constituído por aulas de observação, produção e execução de uma sequência didática bem delimitada, bem como a reflexão final acerca dessa experiência. Inicialmente, realizou-se o período de observações, no qual as estagiárias realizaram várias atividades. Em seguida, as autoras realizaram quatro regências de Língua Portuguesa. Assim, este trabalho visa descrever os procedimentos de planejamento e realização do estágio, cujo enfoque foi o gênero diário ficcional e o desenvolvimento da criatividade, fundamentando-se, para tal, numa concepção interacionista e funcional da linguagem. É descrita a importância da experiência, o objetivo do projeto, uma contextualização do cronograma e dos procedimentos utilizados, o relato das aulas e sua fundamentação teórica, os resultados atingidos e, por fim, as considerações finais. Conclui-se que o objetivo geral da sequência didática foi alcançado de forma parcial, em detrimento de eventualidades e falta de tempo para o desenvolvimento das atividades propostas. Apesar disso, a experiência de estágio trouxe grandes contribuições para a formação das estagiárias e foi capaz de promover o desenvolvimento da habilidade da escrita e da criatividade, por meio da produção da ficha de personagem e da escrita de uma entrada de diário.

Palavras-chave: Licenciatura. Estágio supervisionado. Língua Portuguesa. Produção textual. Diário ficcional.

1 INTRODUÇÃO

As vivências e os aprendizados gerados pelas disciplinas de Estágio Supervisionado mostram a relevância e a necessidade dessas experiências durante o curso de licenciatura. É fundamental que o acadêmico tenha contato com a realidade escolar, que desenvolva planejamentos de aulas e materiais pedagógicos e saiba

[1] Graduando do 8º período do Curso de Letras Português e Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: camargo.beatriz@pucpr.edu.br.
[2] Graduando do 8º período do Curso de Letras Português e Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: marianna.bassa@pucpr.edu.br.
[3] Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: cristina.miyaki@pucpr.br.

aplicá-los de forma eficiente em sala de aula. Cada escola, cada turma, cada professor traz novas contribuições para formação pessoal e profissional do graduando.

Este trabalho relata a experiência das autoras na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e também de Residência Pedagógica, durante o primeiro semestre de 2023 com turmas de 6º ano, no colégio Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, localizado no centro de Curitiba, sendo considerado um patrimônio da cidade.

O projeto desenvolvido propôs atividades de reflexão da língua em uso, da interpretação textual e do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita por meio da caracterização e de atividades referentes ao gênero textual diário ficcional, presente no cotidiano de alguns estudantes, além de ser do interesse de vários alunos, levando-os ao exercício da criatividade. Diante disso, o objetivo geral delimitado para este projeto foi que o estudante fosse capaz de "Compreender o gênero diário a partir da leitura e interpretação de textos do gênero, a fim de escrever um texto do gênero diário ficcional, baseado em um personagem criado pelo próprio aluno, para, em seguida, praticar suas habilidades de oralidade e escuta."

A experiência relatada trouxe diversas contribuições para a formação profissional das estagiárias, que tiveram a oportunidade de desenvolverem quatro aulas referentes ao gênero diário ficcional com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Além de levar ao desenvolvimento das residentes, a professora supervisora afirmou que as regências contribuíram para construção dos conhecimentos dos estudantes. O engajamento dos alunos também revelou a relevância do projeto desenvolvido.

Todo planejamento deste estágio foi feito tendo como base os fundamentos sobre a Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em habilidades previstas para o sexto ano do Ensino Fundamental pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a saber PR. EF69LP47.a.6.89 e PR.EF67LP30.a.6.96. Ademais, todo estágio foi fundamentado nos princípios da concepção sociointeracionista da linguagem e das etapas de escrita de Antunes (2003); na visão de que um texto não é um produto, mas um processo, conforme Menegassi e Gasparotto (2016) e Fiad e Sabinson (2001); na concepção de que a escrita deve ser feita de forma espontânea, de acordo com Soares (2001); na caracterização de um gênero textual (MARCUSCHI, 2008) e nos elementos necessários para produção textual (PASSARELLI, 2012).

2 APLICAÇÃO DO PROJETO: O USO DO GÊNERO DIÁRIO COMO INCENTIVO À CRIATIVIDADE

Em sequência, são expostos os detalhes da experiência de estágio, desde o contexto de sua realização, até a descrição pormenarizada das regências e a discussão dos resultados.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O estágio aqui relatado, previsto pela disciplina de Estágio Supervisionado III, foi realizado em dupla pelas autoras. Tal processo foi orientado pela professora Cristina Yukie Miyaki, regente da disciplina. Com a ajuda dela, pudemos refletir sobre nossos objetivos quanto ao estágio realizado no primeiro semestre de 2023, além de recebermos seu auxílio referente ao planejamento da sequência didática. No campo de estágio, o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, colégio estadual localizado na região central de Curitiba (PR), fomos supervisionadas pela professora Roberta Reis dos Santos, que nos acolheu e nos apoiou durante todas as etapas de observação e aplicação de aulas. O colégio tem 146 anos de história e mais de 1400 alunos matriculados. De acordo com o Censo Escolar de 2021, haveria cerca de 41 turmas (até o ano de 2021), com uma média de 27 alunos cada. O Instituto conta com as modalidades de Ensino Fundamental regular, Ensino Médio regular, Ensino Médio Integrado, Magistério e Educação Especial, nos períodos diurno e noturno, e uma estrutura completa: 5.500m² de área construída, 40 salas, biblioteca, auditório, cozinha, refeitório, banheiros padrão para alunos e funcionários e banheiros para pessoas com deficiência, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto e pátio descoberto, quadra de esportes coberta e descoberta, sala multiuso, sala de diretoria, sala de professores, secretaria e sala de atendimento especial, além de haverem recursos tecnológicos como impressora, scanner, equipamento de som, televisores, computadores e internet banda larga.

Após o processo de escolha dos parceiros de estágio, atribuição do campo de estágio, além do preenchimento e validação do Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório, iniciamos a experiência no Instituto. Entre 20 de março a 24 de abril de 2023, pudemos conhecer o colégio e seus espaços – salas de aula, quadras,

laboratórios de informática, biblioteca etc –, e estabelecer um primeiro contato com a professora Roberta e com os estudantes do 6º ano, com os quais atuaríamos. Nós observamos como a professora ministrava as aulas, e como ela lidava com os alunos, atentando-nos ao perfil das turmas e suas necessidades, além de prestarmos atenção às atividades, metodologias utilizadas e ao livro didático daquele ano escolar. Assim, pudemos nos familiarizar com o ambiente e com os estudantes, de modo a ficarmos mais seguras para o momento das regências. Nós também realizamos uma série de tarefas e projetos idealizados pela professora supervisora. Ao longo das semanas em questão, elaboramos nosso projeto de estágio e os materiais que iríamos utilizar. Já no mês de maio de 2023, entre os dias 08 a 29, aplicamos a sequência didática, inicialmente para o 6º ano C, porém, nas semanas que se seguiram, para o 6º ano D, conforme relatado em detalhes a seguir.

2.2 DISCUSSÃO

O estágio foi guiado por uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, pela concepção de que as interações humanas estão sempre inseridas em situações comunicativas concretas, efetivadas por meio de textos orais ou escritos, conforme defendido por Antunes (2003). Para a autora, é nessa concepção que se deve centrar o processo pedagógico, que também deve considerar os estudantes como sujeitos da própria aprendizagem, sendo envolvidos de modo ativo nas práticas propostas. Assim, buscamos dar grande destaque aos processos de leitura e escrita, dedicando menos tempo à exposição de conteúdos. Também tentamos dar aos alunos o protagonismo das aulas, oferecendo a eles o espaço para a participação (comentários, respostas etc) e para a criatividade.

Nossa primeira regência, realizada no dia 08/05, foi direcionada ao 6º ano C. Primeiramente, fizemos uma acolhida e uma apresentação do cronograma da aula e dos objetivos que queríamos desenvolver com eles ao longo da semana. Em seguida, fizemos uma atividade diagnóstica que envolvia uma série de perguntas sobre o gênero diário, a fim de identificar o que os alunos sabiam, e registramos as respostas deles no quadro, em formato *brainstorming*. Depois disso, apresentamos *slides* sobre o gênero diário, contemplando os tipos de diários (ficcional, pessoal e de viagem), além de exemplos de diários ficcionais e pessoais publicados. Retomando Antunes (2003), sabe-se da importância de trazer a sala de aula gêneros textuais relevantes

para a vida em sociedade. O diário, nesse sentido, é um gênero extremamente útil, tanto quando é ficcional, por estimular a leitura de um estilo diferenciado de narrativa ou a escrita criativa; quanto como registro pessoal, na medida em que ajuda na organização mental e emocional do indivíduo que o escreve. Assim, também realizamos a leitura de entradas de diários ficcionais e uma exposição breve sobre as características do gênero. Por fim, entregamos a eles atividades de interpretação textual, nas quais constavam os dois exemplos do gênero que havíamos lido para eles previamente. Demos alguns minutos para que realizassem cada exercício, e fizemos a correção logo em seguida. Os alunos se comportaram bem e demonstraram interesse.

Na segunda regência, que aconteceu no dia 15/05, encontramos alguns desafios. Por conta de uma mudança na grade horária do colégio, acabamos tendo que reiniciar nossa sequência didática com outra turma, o 6º ano D. Além disso, teríamos apenas 35 minutos de aula, devido ao horário de almoço dos estudantes. Assim, realizamos algumas adaptações em nossos planos de aula, de modo a unir os principais pontos e atividades das aulas 1 e 2 em uma única aula. Fizemos uma acolhida e a atividade diagnóstica, mas dessa vez sem utilizar o quadro para fazer o *brainstorming*. Em seguida, utilizamos *slides* para abordar o gênero diário, seus tipos e características estruturais, além da leitura de exemplos, da mesma forma que haviamos feito na semana anterior, mas acrescentamos algo: durante a explicação, deixamos nas mãos deles uma edição do livro "Diário de uma garota nada popular", de Rachel Rénée Russell, para que tivessem contato com um exemplo sólido de diário ficcional. Após essa exposição, distribuímos fichas de personagem, nas quais os estudantes deveriam criar um personagem próprio para a proposta de produção textual, ou seja, a escrita de uma entrada de diário ficcional. Percebemos que muitos alunos ficaram empolgados com a temática da aula, bem como com a atividade de criação de personagem.

No dia 22/05, iniciamos a aula entregando as fichas de personagem nas quais os alunos haviam trabalhado na semana anterior, já com algumas correções. Demos a eles alguns minutos para reescrita e conclusão da ficha e muitos conseguiram terminar, inclusive, os avatares/desenhos de representação dos personagens. Em seguida, entregamos folhas para a atividade de produção textual e explicamos a proposta, caracterizando o que é a entrada de diário – ou seja, um fragmento do diário completo com declarações sobre uma única data – e dando um passo a passo para a

escrita, enfatizando a estrutura e conteúdo necessário para um bom texto do gênero. Nós também oferecemos um vocabulário básico para inspirá-los e guiá-los quanto à ortografia. Eles tiveram um tempo para escrever a primeira versão de seus textos, visto que, segundo Fiad e Sabinson (2001), o texto deve ser resultado de um trabalho cuidadoso de escrita, e engloba o planejamento, reflexão e aperfeiçoamento. Nesse mesmo sentido, Antunes (2003) divide esse trabalho em etapas: planejamento, escrita e reescrita. Enquanto eles iniciavam esse processo, nós circulamos pela sala assistindo os alunos no que fosse necessário, bem como os incentivando. Nesse dia específico, sentimos que o comportamento deles foi problemático, pois estavam muito agitados e consequentemente tivemos problemas para controlar a turma e passar as orientações.

Por fim, na nossa aula de encerramento, que aconteceu no dia 29/05, demos prioridade à reescrita das entradas de diário que eles haviam iniciado na semana anterior. Num momento inicial, buscamos relembrar aos alunos sobre a produção textual, lendo em voz alta dois exemplos de textos dos próprios alunos que cumpriram a tarefa de forma adequada. Nós também discutimos alguns dos enganos que muitos deles haviam cometido, a fim de esclarecer possíveis dúvidas sobre a proposta da atividade. Dissemos a eles que a atividade valia 1,0 ponto, e, em seguida, explicamos os critérios de avaliação da atividade, que também escrevemos no quadro para melhor visualização. Os critérios eram os seguintes: estrutura do texto, criatividade e empenho, ortografia e pontuação, coerência com a ficha do personagem e conteúdo, sendo que cada critério corresponderia a 0,2 décimos. Apesar desses critérios, demos bastente liberdade a eles para que escrevessem de forma espontânea e criativa, como defendido por Soares (2001), uma vez que é por meio da experiência da escrita que se aprende a escrever, sendo os deslizes linguísticos uma parte natural do processo. Após a explicação, retomamos a atividade e entregamos aos estudantes os seus respectivos textos, os quais haviam sido revisados por nós. Também reforçamos o passo a passo para a escrita/reescrita e o anotamos no quadro, de modo a deixar claras as orientações da atividade. Enquanto eles escreviam, passeamos pela sala e ajudamos os alunos com dificuldades e dúvidas. Todos exibiram bom comportamento e, apesar de alguns demonstrarem dificuldade ou resistência em iniciar/melhorar seus textos, a maior parte deles se dedicou ao término da atividade. Por fim, pedimos aos estudantes que nos contassem o que acharam das aulas e obtivemos uma resposta positiva unânime: eles gostaram das atividades e do gênero que trabalhamos com

eles, o que foi muito recompensador.

4 RESULTADOS

Toda experiência relatada foi de extrema importância para o aprimoramento pessoal e profissional das estagiárias, como futuras docentes. Enfrentamos algumas dificuldades que provocaram mudanças no planejamento inicial, entretanto, buscamos sempre cumprir nosso objetivo geral do projeto. Os problemas enfrentados também levaram ao aprimoramento de nossas práticas, pois eles ocorrem frequentemente no cotidiano de um professor, e foram oportunidades que tivemos de desenvolver as habilidades de flexibilidade, adaptabilidade e objetividade, sem comprometer a qualidade das regências.

Diante da proposta de trabalhar com o gênero diário ficcional, nosso objetivo geral foi que o aluno fosse capaz de “Compreender o gênero diário a partir da leitura e interpretação de textos do gênero, a fim de escrever um texto do gênero diário ficcional, baseado em um personagem criado pelo próprio aluno, para, em seguida, praticar suas habilidades de oralidade e escuta.” Este objetivo foi alcançado durante todas as aulas por meio das atividades de interpretação e leitura propostas, pela ficha do personagem e pela produção da entrada de diário. Contudo, não foi possível enfocar o desenvolvimento da prática da oralidade.

A primeira regência cumpriu seus objetivos específicos de levar o estudante a “Aprender a estrutura e condições de produção do gênero diário/entrada de diário, bem como a função social e o propósito comunicativo dos interlocutores” e “Conhecer e identificar vocabulário relacionado ao cotidiano e associado ao gênero diário.” Utilizando *slides* e contando com as contribuições dos estudantes, fizemos uma apresentação do gênero diário e suas variações, mostramos exemplares de livros do gênero e também textos, comentando o vocabulário, estruturas linguísticas e o grau de formalidade do gênero. Desde o início, percebemos que o gênero escolhido conquistou a atenção dos estudantes e que ele estava presente em seus cotidianos, pois eles comentaram que já escreveram diários e tinham lido livros deste gênero, como o “Diário de Anne Frank” (diário íntimo), “Querido diário otário”, “Diário de um banana” e “Diário de um garota nada popular” (diários ficcionais). Por meio da atividade diagnóstica, os estudantes mostraram que já tinham noções sobre as características do gênero diário ficcional. Ao final da segunda regência, uma aluna

veio conversar conosco, perguntando onde poderia encontrar o livro que trouxemos para eles olharem durante a exposição dialogada, pois ela disse que gostaria de ler.

A segunda aula tinha como alvo o seguinte objetivo específico: “Produzir, de modo imaginativo, uma ficha de personagem que abarque elementos como nome, idade, ocupação, aparência, habilidades e personalidade.” Este objetivo foi alcançado na segunda e terceira aula por meio da produção da ficha do personagem, atividade que os estudantes indicaram terem gostado bastante, porque a maioria se empenhou em responder às questões da ficha e também a fazer o avatar do personagem. Foi uma atividade que estimulou a criatividade deles e proporcionou a interação entre colegas, que conversaram sobre seus personagens durante as aulas e demonstraram estarem empolgados para contarem para nós sobre quem haviam criado. Os estudantes criaram personagens baseados em séries e filmes que gostavam e com base em sua criatividade, inventando espiões, atrizes, cozinheiros, bancários e veterinários.

Em nosso planejamento, a terceira aula tinha como objetivos que o estudante tivesse momentos para “Praticar, por meio de atividades contextualizadas (fazendo uso do gênero trabalhado), desafios ortográficos da língua portuguesa, em consonância com o nível de aprendizagem” e “Escrever uma entrada de diário baseada em personagem previamente criado, de modo a destacar o cotidiano desse personagem e aspectos de sua personalidade, seguindo a estrutura e condições de produção do gênero em questão.” Devido aos fatores apresentados que reduziram o tempo de aula, não conseguimos cumprir plenamente o primeiro objetivo, mesmo tendo uma atividade de análise linguística preparada, mas buscamos cumpri-lo por meio dos *feedbacks* da ficha e da entrada de diário. Já o segundo objetivo foi plenamente alcançado nessa e na última aula.

Por fim, a quarta regência tinha o objetivo de escrita do diário e “Praticar a leitura e a análise crítica de textos a partir das produções dos demais colegas.” De uma turma de em média 25 estudantes, tivemos 23 textos entregues. Na última aula, tivemos os seguintes resultados: 8 alunos realizaram a reescrita do texto; 12 terminaram as primeiras versões; 1 aluno não escreveu nada na terceira aula e faltou na aula final; 1 estudante não fez a reescrita, mas escreveu outra entrada de diário e 1 estudante não terminou a primeira versão. Com esses dados, acreditamos que o projeto foi efetivo e que a maior parte dos estudantes gostaram da proposta e de realizar as atividades. Como não houve tempo para fazer a leitura em grupos e para

todos os colegas, no início da aula, fizemos a leitura da entrada de diário que um aluno tinha finalizado na terceira aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio relatado evidencia a riqueza e a relevância dessa experiência durante a graduação. O contato com professores supervisores, com escolas diferentes e anos escolares distintos, o desenvolvimento de planos de aulas e materiais e a aplicação das regências foram vivências valiosas que nos prepararam melhor para seguir a trilha da docência. Dessa forma, o trabalho com o 6º ano trouxe uma série de novas observações e estratégias, as quais não haviam sido necessárias nos estágios realizados com turmas de Ensino Médio em semestres anteriores.

É possível destacar, ainda, a imprescindibilidade dos seguintes aspectos: o estudo da metodologia de ensino como norteadora da prática; uma disciplina bem estruturada direcionada ao estágio; a assistência das professoras orientadora e supervisora; o bom relacionamento com o parceiro de estágio, e a capacidade de adaptação em vista a imprevistos na sala de aula e/ou na grade horária das escolas.

Por fim, declaramos que o Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto tem uma estrutura excelente e uma equipe dedicada. A professora Roberta foi muito acolhedora, empática e afetuosa. Ela nos apoiou em todo tempo e fez toda experiência ser muito melhor. Trabalhar com o 6º ano nesse estágio foi uma experiência maravilhosa, uma vez que os alunos eram educados, engajados, participavam das aulas e realizavam as atividades sem que fossem necessários muitos incentivos. Perceber no olhar dos estudantes seu desejo de ler, escrever e conversar sobre o gênero diário ficcional foi extremamente gratificante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In:* ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003. p. 39-106.

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

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita como trabalho. In. MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.p. 54-63.

FREITAS, Rosiane Correia. Inst Ed Pr Prof Erasmo Pilotto Ef M N: Escola De Ensino Fundamental estadual, em atividade instalada no CENTRO. **Plural Curitiba**, 31 ago. 2022. Disponível em: https://www.plural.jor.br/escolas/inst-ed-pr-prof-erasmo-pilotto-ef-m-n/. Acesso em: 06 abr. 2023.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 1432-1454, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/FJCzQ8Kw7SPRMjDQrpmXBxb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 304 p.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta Escolas**, 2023. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=a71. Acesso em: 06 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Museu da Escola - Escolas Tombadas - Instituto de Educação do Paraná. **Gestão Escolar**, 2023. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In:* ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001. 140 p.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO PERCURSO CRIADOR ESCOLAR

Flávia Gurniski Beltrami[1]

Telma Adriana P. Martineli[2]

RESUMO

Este artigo é fruto da observação de uma intervenção educacional realizada com um grupo de estudantes, da sala de recursos multifuncionais, de uma escola da rede municipal localizada na cidade de Maringá, no Paraná. A pesquisa é decorrente de um trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Para tanto, versaremos sobre um estudo teórico prático amparado na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. A problematização dessa pesquisa consiste em buscar respostas para: como a mediação, por meio da arte, pode potencializar o percurso criador em uma compreensão histórico cultural? Para respondermos a essa questão, objetivamos: discutir sobre a influência da mídia na atividade criadora e como a arte pode viabilizar novos conceitos; evidenciar a construção de narrativas no processo artístico. Salientamos que, é relevante desenvolver ações significativas em arte no referido espaço escolar, uma vez que, a disciplina pode propiciar novos olhares com subsídios para potencializar o inteligível e o sensível dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Os resultados alcançados apontam o domínio da comunicação de massa na criação artística. Nesse sentido, observamos que é essencial elaborar um trabalho educacional com mediações significativas, porque a arte pode contribuir para além do que a cultura de massa traz ao limitar a criatividade, com excessos de imagens e de informações.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Arte. Mídia. Percurso Criador.

1 INTRODUÇÃO

Ao realizamos este estudo, com um grupo de estudantes que frequentam a sala de recursos multifuncionais, de uma escola da rede municipal, observamos expressões da mídia em seus relatos e percurso criador, uma vez que, faz parte do cotidiano deles esse contato com os meios de comunicação de massa. No perpassar dos encontros, trabalhamos a comunicação e a linguagem, bem como a imaginação e a criação dos alunos abrindo domínio a novos conhecimentos.

Em relação ao tema proposto, nosso intuito é refletir sobre a presença da cultura de massa no transcorrer da intervenção educacional. Sendo assim, problematizamos: como a mediação, por meio da arte, pode potencializar o percurso

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM/PR. Integrante do Grupo de Pesquisa: GEPPECC/UEM (CNPq). E-mail: flaviagurniski@gmail.com.
[2] Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM/PR. Líder do Grupo de Pesquisa GEPPECC/UEM (CNPq). E-mail: tapmartineli@uem.br.

criador em uma compreensão histórico cultural? Nessa perspectiva, objetivamos: discutir sobre a influência da mídia na atividade criadora e como a arte pode viabilizar novos conceitos; evidenciar a construção de narrativas no processo artístico.

Para tanto, como forma de darmos ênfase à análise dos trabalhos produzidos, faremos um recorte com a exposição de algumas narrativas no percurso criador. Firmamos o nosso estudo, embasado na Teoria Histórico Cultural, envolvendo participantes. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa com participantes propicia relação com a realidade, onde a ciência concebe como objeto de construção do conhecimento as experiências vivenciadas.

Percebe-se no âmbito escolar, a necessidade de um trabalho significativo, mediante ações da cultura elaborada, sendo fundamental para o estímulo da imaginação criadora. Nessa concepção,

> Quando o aluno se apropria de conhecimentos historicamente acumulados, está ampliando sua memória, registrando elementos que vão muito além de sua memória individual, ou seja, o aluno passa a ter domínio sobre a memória da humanidade [...] (SACCOMANI, 2010, p. 70).

Ao estabelecer relações com outras pessoas, o estudante amplia seu conhecimento, sua imaginação e sua criação, visto que ele internaliza de fora para dentro, pelas mediações. Diante disso, para fundarmos a elaboração “[...] de um novo tipo de representação, devemos preparar previamente todo o material necessário a essa construção” (VIGOTSKY, 2010, p. 204), de modo a estabelecer, no processo de ensino aprendizagem, conteúdos significativos para a aquisição de um novo conhecimento concomitante a experiência anterior. Por isso, é necessário “[...] indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 122), pois a arte traz um conhecimento de mundo e promove princípios cognitivos ao tocar a sensibilidade humana.

O ensino de arte pode contribuir com o processo de conhecimento, imaginação e criação das pessoas nas relações socioculturais, econômicas e políticas do momento histórico em que se desenvolveram. A arte abre domínio a novos conhecimentos, mas, por vezes, dispomos de práticas escolares com poucas contribuições de aprendizagem, tendo em vista que, o processo educativo é trabalhado sem referências históricas e culturais. Com isso, leva o estudante a expor

ISSN: 2176 - 1396

em seu percurso criador, tão somente, experiências referentes a imagens internalizadas da comunicação de massa.

2 A PRESENÇA DA MÍDIA E NOVOS CONCEITOS POR INTERMÉDIO DA ARTE

Ao tratarmos da presença da comunicação de massa no cotidiano dos estudantes, ressaltamos que o conhecimento em arte, seus significados e suas funções foram construídos socialmente, bem como as sensibilidades que carregam a cultura de uma determinada época. Nesse sentido, as pessoas buscam a realidade para expressarem suas visões de mundo.

Conforme Santaella (2003), a palavra mídia é um termo histórico e quando falamos em sociedade de mídia nos referimos especificamente aos,

> Meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como jornal, rádio, revista e televisão. Seu sentido pode se ampliar ao se referir a qualquer meio de comunicação de massas, não apenas aos que transmitem notícias. Assim, podemos falar em mídia para nos referirmos a uma novela de televisão ou qualquer outro de seus programas, não apenas aos informativos [...] (SANTAELLA, 2003, p. 62, grifo da autora).

Isso nos leva à reflexão que as pessoas ao se apropriarem de instrumentos da cultura de massa, desenvolvem atividades que são internalizadas e perpassam os tempos. E, embora haja um acúmulo de experiências vivenciadas, “[...] foi só no momento histórico em que a comunicação massiva começou a se instaurar, a partir da revolução industrial, que os dois campos, comunicações e artes, também começaram a se entrecruzar” (SANTAELLA, 2005, p. 10).

Perante o olhar da perspectiva vigotskiana, Saccomani (2016) enfatiza que, a criação não surge do nada; ela é uma reprodução das objetivações historicamente acumuladas pela humanidade e que gera transformações e novas possibilidades de criação. Nessa perspectiva, tem-se um transformar de objetividade e subjetividade, visto que a criação se manifesta a partir da apropriação e experiência anterior, pois é no âmbito social, mediante as referências de outras pessoas, que se pode criar e ressignificar.

A criação é essencial para a vivência humana. A atividade criadora surge das necessidades que aparecem no decorrer da história da humanidade e depende das condições objetivas, subjetivas e materiais (SACCOMANI, 2016, p. 66).

Acerca desse assunto, Vigotski (2009), afirma que,

> A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia [...]. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Mediante as suas considerações, ressaltamos a relevância de ampliar o repertório imagético, projetar algo novo, algo que tenha relação com o presente e a realidade, no contexto escolar. Vigotski (2009) se preocupava com um trabalho pedagógico significativo voltado para a abertura de novas possibilidades de participação dos estudantes na cultura.

Ainda é necessário destacarmos que, segundo o pensamento de Vigotski (2009), o processo criativo é ligado ao meio, possibilitando o desenvolvimento do homem em sua totalidade. Nada é natural, pois o desenvolvimento é construído por meio das relações sociais mediadas por sistemas simbólicos. Amplas são as formas de se expressar, a sociedade constituiu símbolos que irão fortalecer a sua identidade, logo "[...] a história da arte se constitui em um vastíssimo banco de imagens. O *design* gráfico, a publicidade, o cinema e a televisão sempre fizeram uso, cada um a seu modo, dessas imagens" (SANTAELLA, 2005, p. 41, grifo da autora).

Após o surgimento das artes de vanguardas, segundo Canclini (1980), os artistas passaram a utilizar em seu processo de criação materiais inusitados. Em meados de 1910, com o advento do modernismo e vanguardas artísticas a preocupação não cabia "[...] apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte" (ARGAN, 1992, p. 185), a partir disso, "[...] todos os movimentos de vanguarda despertaram e continuam despertando o interesse das mídias" (SANTAELLA, 2005, p. 42).

Como aponta Argan (1992), *Marcel Duchamp* foi um dos artistas integrantes dessas vanguardas, onde trouxe para o seu trabalho uma arte conceitual ao utilizar objetos comuns já prontos e disponíveis no cotidiano. Sendo assim, enquanto "[...] Duchamp recontextualizava produtos da era industrial, os artistas *pop* recontextualizavam signos insistentes e imperiosos da cultura de massas" (SANTAELLA, 2005, p. 40, grifo da autora).

O que vai definir o valor estético não será o método utilizado para a produção do objeto artístico, mas uma nova significação a ele atribuída "[...] um puro ato mental, uma atitude de *diferente* em relação à realidade" (ARGAN, 1992, p. 358,

ISSN: 2176 - 1396

grifo do autor). A respeito disso, Canclini (1980, p. 11) afirma que o estético é uma forma de ligação das pessoas com os objetos cujas qualidades podem variar, dependendo da cultura em que o sujeito está inserido, da forma de produção e da classe social a que ele pertence.

De modo geral, a relação das pessoas com os objetos vem desde a infância, quando se imagina diversas possibilidades de criação ao utilizar esses materiais inusitados encontrados no cotidiano, isso é algo enriquecedor, visto que "[...] o homem cria, não apenas porque quer [...] ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando" (OSTROWER, 2010, p. 10).

Conforme explica Canclini (2015), a modernidade não conseguiu interromper o mercado simbólico da arte criada pelo povo, mas houve uma diminuição no seu cultismo e na sua popularidade tradicional. E essa redução se deve especificamente pelo fato dos meios de comunicação de massa estar sempre presentes na vida das pessoas.

Na desconstrução do pensamento visual ligado à cultura de massa, a ressignificação e transformação de objetos, no percurso criador, podem contribuir para uma melhor aprendizagem dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, visto que "[...] gera movimento de pensamento, gera perguntas e contradições. E, ao colocar o pensamento em movimento, impulsiona-se a atividade criadora" (SACCOMANI, 2016, p. 61). Considerando que, o objeto artístico é histórico, como também os sentimentos que carregam a cultura elaborada de determinada época.

3 HISTORIETAS INFANTIS E O PERCURSO CRIADOR

Como forma de sistematizar o nosso estudo, apresentaremos somente um exemplo de narrativa e trabalho artístico seguida da análise, mediante a intervenção educacional realizada na escola. Para preservar a identidade da participante, usaremos as letras iniciais do nome e sobrenome: 4º ano, DCSS (11 anos).

Para mantermos a autenticidade das narrativas, demonstraremos as formas de expressão dos momentos em que a vivenciamos, enfim, tudo o que possa estar relacionado ao processo de análise e interpretação. Sobre isso, Marcuschi (1986) comenta que "[...] não existe a melhor transcrição. [...]. O essencial é que o analista

saiba quais seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém" (MARCUSCHI, 1986, p. 9).

Apresentamos o trabalho desenvolvido nos encontros, descrevendo a experiência estética e artística, resultante de um trabalho contextualizado e significativo. Nesse cenário, demostraremos a relevância das narrativas, em razão de que "[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (BENJAMIM, 2012, p. 217). Assim, mediante as narrativas orais podem ser preservadas as tradições populares ou até mesmo ser ressignificadas em outro contexto no percurso criador.

Conforme Vygotsky (2008), para que ocorra a apropriação de conceitos, é necessário desenvolver uma atividade organizada. Pela mediação, o professor poderá conduzir o estudante a um novo olhar para a formação de novos conceitos, visto que, "[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos" (VYGOTSKY, 2008, p. 66). Para tanto, apresentamos como referencial para as composições artísticas, o artista contemporâneo Hélio Leites (1951-) e a importância das narrativas. Determinamos aos alunos que elaborassem histórias relacionadas aos trabalhos produzidos, explicando que, elas têm um início, um desenvolvimento, ou seja, um acontecimento e um final.

Enquanto produzia seu trabalho artístico, (DCSS) informou: "Pra minha história, lembrei do desenho da Barbie que ela é amiga dos golfinhos". Diante de sua fala, perguntamos a estudante se assistia aos filmes e desenhos da personagem Barbie. Respondeu: "É, assisto quase sempre com a minha mãe. A Barbie vira uma sereia e as irmãs dela não sabem. E uma caçadora pegava os golfinhos para ela vender e ficar rica". Dado o seu relato, percebemos que, ao construir sua narrativa, utilizou, como referência, o desenho da cultura de massa que havia memorizado. Destarte, a personagem Barbie, o brinquedo, percorre um processo de formação de uma geração.

Enquanto pensava na elaboração do trabalho, (DCSS) disse baixinho: "Prof., eu já pensei a minha história". Questionamos se ela poderia narrar a história para nós, então começou: "Os dois acabaram de sair do casamento e foram para o barco para passear". Ficou um pouco em silêncio... Então, perguntamos: "O que aconteceu quando eles foram passear?". Relatou: "Eles, eles, pularam no mar e começaram a nadar com os peixes. E veio um golfinho que queria ir embora com eles. E o nome

da história vai ser: Pérola e Isabela. Pérola é o golfinho, porque é menina". Os colegas ficaram atentos e interessados em participar da narrativa e acompanharam como se estivessem presentes na história de (DCSS).

Mediante as nossas análises, constatamos que a estudante resgatou lembranças do filme para dar condições a sua criação, uma vez que "[...] as crianças criam, improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto [...]" (VIGOTSKI, 2009, p. 99). Ademais, observamos que (DCSS) trouxe para sua narrativa expressões da mídia, pois faz parte da sua rotina a aproximação com os meios de comunicação de massa. Sobre isso, Vigotski (2009, p. 20) explica que "[...] a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa".

No decorrer dos encontros com a mediação da professora, em seu percurso criador, (DCSS) conseguiu utilizar diversas cores para representar o cenário de sua história, sendo que, em um primeiro momento, pensou em reproduzir o mundo cor-de-rosa em que vive a personagem Barbie. Assim, desenhou a representação da lua e das estrelas, em seguida, usou as cores branca e amarela para colorir. Representou o mar com a cor azul e também pintou traços brancos na aba do boné para representar as ondas. O céu pintou com a cor em um tom mais escuro como forma de representar a noite. Antes de iniciar o desenho e a pintura para representar as estrelas, comentou: "Prof., eu já vi uma estrela que vai bem rápido". Explicamos que é uma estrela cadente. Diante disso, falou: "É, o meu vai ser uma chuva de estrelas cadentes". Segundo Vigotski (2009), a criança, ao desenhar, reproduz marcas de impressões referentes à sua imaginação, assim "[...] ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê" (VIGOTSKI, 2009, p. 108).

Para a composição do seu trabalho, selecionou alguns objetos, dentre eles, a representação do golfinho, que coincide com o personagem referente à história que recordou. Além disso, utilizou pedaços de tecidos e cola para fazer as vestimentas das personagens ao invés de pintá-las de cor-de-rosa. Para fazer os cabelos, utilizou o barbante para representar colando-os fio a fio no objeto. Ao representar um barco a vela utilizou palitos de sorvete, um palito de plástico, fita de cetim vermelha para representar a vela do barco e, para colorir, usou as cores amarelo e marrom.

Em seu processo criativo, pediu explicação de como poderia fazer a base do objeto para a junção dos palitos. Após o esclarecimento, teve iniciativa para fazer a sua peça, conforme havia compreendido. Colou algumas conchinhas e dois objetos com a cor verde para representar algas e corais. A respeito disso, Vigotski (2009, p. 99) comenta que "[...] a preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças".

Algumas associações referentes à mediação e a socialização com os colegas se fizeram presentes no seu processo criativo em conjunto com a manipulação dos objetos, ocorrendo uma atividade reprodutiva conectada à memória. Em relação a essa atividade, Vigotski (2009) explica que a "[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes" (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Por fim, no decorrer das transcrições da narrativa, percebemos que a estudante a princípio trouxe expressões referentes ao desenho elaborado pela comunicação de massa ao demonstrar, mediante os relatos, condutas referentes a esse domínio cultural, considerando que, seu objetivo é "[...] rapidamente comunicar suas mensagens para um público médio" (SANTAELLA, 2005, p. 42). Nas reflexões provocadas no processo de criação, durante as intervenções educacionais, alguns conceitos foram modificados e repletos de significações.

A seguir, apresentamos a imagem do trabalho artístico de (DCSS) - Figura1:

Figura 1 – Pérola e Isabela, 2017.

Fonte: arquivo da primeira autora (2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar arte no espaço escolar é mais do que ensinar cores e formas aos estudantes, uma vez que, propicia percepções da realidade sobre o mundo em que se encontram. Inicialmente, a estudante pensou em trazer alguns conceitos espontâneos para o seu trabalho artístico, como por exemplo, o mundo cor-de-rosa em que vive a sua personagem favorita. Desse modo, a mediação e a socialização entre os pares, na produção artística, possibilitou o criar e construir algo novo, um novo olhar.

Ao versarmos os objetivos propostos, no decorrer deste estudo, voltamos à problemática inicial: como a mediação, por meio da arte, pode potencializar o percurso criador em uma compreensão histórico cultural? Para respondermos a nossa problematização, evidenciamos que, a princípio foram vivenciadas experiências por influência da cultura de massa. No entanto, no transcorrer da criação alguns conceitos foram sendo transformados pela experiência estética e artística. Nesse sentido, enfatizamos a importância do conhecimento em arte, pois possibilita um espaço de discussão entre as pessoas e a construção do pensamento.

A arte promove o desenvolvimento da imaginação e esse estímulo deve ser proporcionado às crianças para que elas possam se exteriorizar. Independente da atividade humana, mas direcionada a uma finalidade significativa, trabalhos realizados com materiais diversificados podem ser apresentados como arte, “[...] o que chamamos arte não é apenas aquilo que culmina em grandes obras, mas um espaço onde a sociedade realiza sua produção visual” (CANCLINI, 2015, p. 246).

As pessoas buscam a realidade para expressar a sua visão de mundo, o conhecimento em arte, os seus significados e as suas funções são construídos socialmente, um trabalho de criação em contínuo diálogo com a realidade, como salienta Vigotski (2009). O que irá contribuir para o aprendizado serão as condições de ensino nas interações, as trocas de experiências em sala de aula. A arte é criação carregada de conhecimento e sensibilidade, uma relação com o mundo que propicia uma ação mediadora do ser humano para com o outro. Por isso, é importante fortalecer a criação e a imaginação dos estudantes com um amplo repertório imagético, cultural e histórico.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução: Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1).

CANCLINI, Néstor García. **A Socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão; Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 21.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

PRÁTICAS DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Gabriela Pontes Guarneri[1]

RESUMO

Este projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, atualmente em desenvolvimento, que pretende investigar os efeitos de práticas de letramento audiovisual crítico em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Os objetivos são compreender as percepções dos estudantes em relação aos gêneros audiovisuais e os discursos produzidos por eles, bem como propor práticas mediadoras de leitura fílmica e discutir os efeitos das práticas de letramento sociointeracional crítico. Este estudo será realizado no Colégio Estadual de Pádua, no município de Ponta Grossa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e abordagem epistemológica interpretativa e será realizado na escola onde leciono há sete anos. Como instrumentos de coleta de dados utilizarei questionários, diários de campo preenchidos pela professora e vídeos produzidos pelos alunos. Os pressupostos teóricos que embasam os estudos são os conceitos do Círculo de Bakhtin, a pedagogia dos Multiletramentos de Rojo & Moura e os estudos de Tilio em relação ao letramento sociointeracional crítico. A pesquisa busca discutir aspectos relacionados às tecnologias digitais, aos gêneros audiovisuais, aos estudos de linguagem e do discurso, às interações dialógicas, à interculturalidade e à criticidade no ensino de línguas visando uma formação cidadã plena dos estudantes da Educação Básica. O projeto visa contribuir para que o ensino de línguas se configure como um espaço democrático que oportunize práticas transformadoras, em que os estudantes deixem de se posicionar passivamente diante das mídias e se tornem agentes de transformação na sociedade. Também pretende-se colaborar com a prática de professores para um trabalho reflexivo, crítico e relevante no ensino de línguas.

Palavras-chave: Dialogismo. Ensino de Línguas. Gêneros Audiovisuais. Letramento sociointeracional crítico. Interculturalidade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação tem muitas funções sociais e uma delas é contribuir com práticas que possibilitem aprendizagens críticas e transformadoras que oportunizem processos formativos democráticos e reflexivos nos diversos contextos educacionais existentes. Este artigo é um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), pela linha Linguagem, Corpo e Estética em Educação. A pesquisa está ainda em desenvolvimento e busca realizar práticas de Letramento Audiovisual Crítico em aulas

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, gabiguarneri@gmail.com

de língua portuguesa, de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual, no município de Ponta Grossa-PR, tendo como ponto de partida para as discussões, episódios da série humorística norte-americana *Modern Family,* compreendendo as percepções que os estudantes tem sobre suas relações com os gêneros audiovisuais e os discursos produzidos por eles e problematizando os efeitos dessas práticas a partir da perspectiva dialógica-discursiva visando uma educação transformadora.

O tema surgiu de algumas inquietações a partir das minhas vivências enquanto professora na Educação Básica em relação à presença dos gêneros audiovisuais no cotidiano dos estudantes adolescentes e jovens e na sociedade de forma geral, pois percebo que os alunos muitas vezes agem como consumidores dessas mídias e muitas vezes reproduzem padrões discursivos e práticas sociais legitimados por elas. Outro fator foi o fato de refletir a respeito do papel da Educação e do Ensino de Línguas no sentido de promover reflexões críticas frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) e aos discursos propagados nas telas em relação às variadas culturas, povos, identidades, relações políticas e dialógicas considerando as múltiplas linguagens.

Em minha experiência como professora, percebo a dificuldade geral dos estudantes em ler, interpretar e se posicionar diante dos diversos gêneros aos quais eles têm contato e isso se dá não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento, de acordo com relatos de colegas professores da escola. Se isso ocorre na modalidade de escrita, nos textos considerados convencionais no âmbito escolar, há que se pensar em como ocorre também com os gêneros audiovisuais e suas múltiplas linguagens.

Levando em conta todos os dados mencionados, me pergunto como esse estudante apreende o que vê na internet? Como ele se relaciona com os gêneros acessados nas telas, com tantas linguagens, formas de pensar, agir e se comunicar? Como esse aluno compreende e interpreta os discursos dissipados no universo tecnológico? E, além disso, qual o papel da Escola e da Universidade nesse sentido? É possível contribuir para que esse leitor/telespectador reflita e se posicione criticamente frente às novas formas de ler e apreender o mundo, a vida e os conteúdos com que se depara? Diante desses questionamentos, me proponho a realizar um conjunto de práticas mediadoras de leitura fílmica, voltadas ao letramento audiovisual

crítico, e analisar os efeitos dessas práticas, a fim de discutir possibilidades de contribuir com a formação cidadã dos alunos, de forma crítica e reflexiva, com a formação de professores para um trabalho com gêneros audiovisuais no ensino de Línguas e com a pesquisa em Educação, em geral.

2 O Audiovisual na vida e na Escola: perspectivas dialógicas

A sociedade está em constante transformação e as TDCIS cada dia mais presentes em nossas vidas. Fato é que o mundo não é o mesmo de alguns anos atrás em muitos aspectos, inclusive, no que diz respeito aos gêneros discursivos produzidos nas telas. De acordo com estudo da Askids[2], 86% do público menor de idade no país assiste séries e filmes em plataformas de streaming[3], dedicando em média 11 horas semanais para a atividade. No caso de adolescentes e pré-adolescentes (9 a 18 anos), o alcance ultrapassa 90% e chega a 13 horas semanais. O estudo ouviu 9.667 crianças e adolescentes de 3 e 18 anos, entre abril e novembro de 2021, sobre seus hábitos em relação às plataformas de entretenimento e isso não é exclusividade dessa faixa etária. Todos nós frequentemente nos relacionamos de diversas maneiras e com muitos discursos diante de uma tela.

Ao refletir a respeito das múltiplas linguagens presentes nos gêneros audiovisuais, quando se trata de séries de humor, por exemplo, é possível perceber que alguns personagens são criados de forma caricata para se tornarem engraçados e em muitos casos são produzidos discursos que reforçam formas de discriminação e estigmas negativos sobre determinados povos e culturas.

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa tem como ponto de partida algumas cenas e discursos produzidos em “Modern Family” (2009-2020), uma série humorística norte-americana, com tradução audiovisual para as línguas portuguesa e espanhola. A escolha de “Modern Family” para a presente pesquisa se deu devido à

[2] a primeira empresa de dados, insights e pesquisa dedicada ao segmento de crianças e adolescentes entre 3 e 18 anos na América Latina. Surge como uma iniciativa atuante na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. Fonte:https://marcaspelomundo.com.br/anunciantes/askids-surge-como-empresa-de-dados-e-insights-dedicada-a-criancas/

[3] A palavra "Streaming” traduzida para o português brasileiro significa originalmente “transmissão”. O termo streaming abrange toda e qualquer transmissão realizada em tempo real, de dados de áudio e vídeo de um servidor para um aparelho como computadores, smartphones, entre outros. https://www.dicionariotecnico.com/traducao.php?l=pt&termo=streaming

relevância internacional da série. Considerada uma “sitcom”, abreviatura da expressão inglesa "situation comedy", ou "comédia de situação", pode ser também categorizada como um pseudodocumentário ou mocumentário, um gênero que simula um documentário, ou seja, a série mostra cenas vividas pelas personagens, mas, ao mesmo tempo, tem momentos em que as personagens dialogam com a câmera, discursando sobre o que vivenciam e até confessando algumas coisas que não relatam durante as cenas.

Com esta pesquisa pretendo problematizar a relação entre Linguagem, Discurso, Sociedade e Interculturalidade, a partir das teorias do Círculo de Mikhail Bakhtin no que se refere à linguagem bem como às concepções de Roxane Rojo, em relação aos multiletramentos, tendo como base a Análise Dialógica Discursiva (ADD). Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa de cunho etnográfico (adaptada à realidade escolar), com base nos estudos de Bernadete Gatti e Marli Eliza de André, de abordagem epistemológica interpretativista. Essas escolhas se dão devido ao campo estudado estar relacionado com os indivíduos participantes da pesquisa. De acordo com SOBRAL, 2016 (p. 1092)

> a Análise Dialógica Discursiva – ADD estuda a língua e o discurso. Suas propostas não esquecem a língua, mas se concentram no que está além da língua: o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido.

Parto do entendimento de que este tipo de pesquisa ocorre em um ciclo que não é linear, nem pode ser mensurado ou delimitado totalmente, uma vez que não se sabe os caminhos que irá percorrer até que efetivamente se concretize e não tem um fim em si mesmo, pois, além de depender da interação de todos os sujeitos envolvidos, seus efeitos perduram após as práticas realizadas. Segundo SOBRAL, (2016. p. 1092) a ADD tem como proposta:

> 1. Partir de textos efetivamente produzidos. Isso se traduz em recolher exemplares reais dos gêneros. 2. Verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gênero. 3. Examinar as formas linguísticas em sua significação habitual. [...] Os enunciados transformam as significações, de acordo com o contexto mais amplo, para criar seus sentidos. A transformação ocorre no contexto, na interação, nas relações entre os interlocutores

Dentro desta perspectiva, entendo que até posso criar estratégias, definir metodologias, pensar em propostas para aplicar com os estudantes, mas é na prática que as coisas se desenvolvem e se transformam. Durante o processo de aplicação da pesquisa, é em conjunto (professora e alunos) que avaliamos os efeitos positivos e negativos; é na trajetória que pensamos e repensamos o que acontece ao mesmo tempo em que os discursos ecoam em nós e a partir de nós e é nesse processo todo que alinhamos teoria e prática. A respeito disso, Bakhtin aborda o conceito de Gêneros do Discurso tomando como pressuposto que

> todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (…) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (…) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. Bakhtin (1997, p. 290)

Em todas as esferas da comunicação, a linguagem apenas se concretiza devido aos gêneros do discurso. É por meio deles que a palavra se manifesta, que expressamos nossos pensamentos, ideias, visões de mundo, crenças e concepções acerca de tudo que existe. Logo, ressalto a importância de que a Escola trabalhe com a diversidade de gêneros discursivos, no sentido de, por meio deles, mediar reflexões relevantes e críticas, uma vez que, nesta perspectiva, considero os telespectadores como leitores que interagem discursivamente com as mídias.

Ainda conforme Bakhtin, apresento outro elemento importante em relação à Linguagem nesta teoria: a

> […] unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. [...] As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores. (BAKHTIN, 1997, p. 293)

Enunciados vão muito além de frases soltas, retiradas de contexto. Se constituem de diversos aspectos que se complementam e produzem sentidos, a partir de relações dialógicas e de interações ilimitadas que ocorrem entre os interlocutores e os discursos, antes, durante e após o contexto presente da comunicação.

Apesar de Bakhtin ter focado o seu olhar no texto literário e de não ter vivido a pós-modernidade, é possível utilizar suas contribuições no ensino de Línguas e aplicá-las também ao audiovisual nos contextos tecnológicos que estamos inseridos levando em conta o caráter dialógico da imensa variedade de gêneros atuais. Quando se trata de diálogo, não me limito a considerar os turnos de fala entre participantes de uma conversa, por exemplo, mas também aos diálogos internos, às associações que fazemos com o que conhecemos, às reações ao que desconhecemos, ao que entra em conflito com os nossos valores, ou o que reforça aquilo que acreditamos até mesmo ao assistir um filme ou uma série.

A partir do conceito de Dialogismo, entendo o diálogo e a interação de forma ampla e complexa, pois,

> a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003b, p.348)

A dialogicidade presente nos gêneros do discurso e nas relações entre os interlocutores é algo que ocorre até mesmo de forma não intencional, pois, enquanto seres humanos, carregamos em nossa existência muitos discursos que constituem nossa forma de ver o mundo, a vida, a sociedade e isso advém de muitos fatores relacionados aos contextos aos quais estamos inseridos e das leituras que fazemos de tudo que vivenciamos em nossa existência, inclusive por meio das mídias e das TDICS. A respeito disso, Santaella destaca que

> [...] precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito de leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor de formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo,

ISSN: 2176 - 1396

> também considerados [...] como um dos tipos de leitores, visto que as habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons. (2004, p. 16 -17)

É preciso considerar legítimas as práticas de letramentos que envolvem os ciberespaços, as tecnologias e os gêneros audiovisuais sem menosprezar as práticas consideradas convencionais. As interações dialógicas ocorrem também diante de gêneros audiovisuais midiáticos, mesmo que estejamos sozinhos diante de uma tela de celular, portanto, reforço a importância de pensar o ensino de línguas a partir dos Multiletramentos. A respeito disso, ROJO (2012, p. 08), esclarece que esta pedagogia

> pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]

Esta concepção me leva a perceber que a Educação precisa dialogar com as vivências que os alunos trazem consigo, com os textos que circulam na sociedade, aos quais eles têm acesso constante, para que aprendam a se posicionar frente a tais situações de forma reflexiva. Vale ressaltar a importância que isso se dê em um espaço sociointeracional democrático, no qual, os sujeitos envolvidos possam expressar-se não somente diante dos livros, mas também das plataformas de streaming, por exemplo.

Os multiletramentos funcionam, segundo Rojo (em Rojo e Moura [orgs.]: 2012) pautando-se em algumas características importantes:

> a)são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (**p. 23**). Portanto, para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual (papel, pena,

> lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa). Ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas. Por outro lado, são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica [...] (**p. 21**), como também uma ética e várias estéticas, nas quais a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente as várias estéticas, constituindo variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais.

Sendo assim, proponho que olhemos atentamente para o contexto atual em que a sociedade está inserida e que pensemos em práticas eficazes no ensino de línguas que promovam um espaço para discussões que vão além do saber sistematizado. Em relação a isso considero alguns aspectos importantes que contribuem para a promoção de um letramento sociointeracional crítico segundo princípios apresentados por TILIO (2021, p. 38)

> o componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais. [...] A criticidade não é dada ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado. Com uma postura crítica, espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras. Além disso, almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente).

Esta perspectiva discutida por Tilio prevê um trabalho com os estudantes, baseado no entendimento de que sempre devemos partir de uma prática situada, que passe por uma formação instrutiva, assim como pela problematização e produza uma prática transformadora. Neste caso, a criticidade não se limita apenas à individualidade dos participantes, mas de modo cooperativo, essas práticas produzem contribuições coletivas que podem alcançar outros sujeitos.

Ainda de acordo com o autor, “ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramento(s) uma ferramenta para esta transformação” (2017, p. 28). Diante disso, entendo a necessidade de considerar o papel relevante do professor nesse sentido, de modo a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem consciente, reflexivo, crítico e relevante, sem menosprezar a grande variedade de gêneros existentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado, o projeto tem como objetivo problematizar os efeitos de práticas de letramento audiovisual crítico. Espera-se compreender as percepções que os estudantes tem sobre suas relações com os gêneros audiovisuais e os discursos produzidos por eles, bem como realizar um conjunto de práticas mediadoras de leitura fílmica, voltadas ao letramento audiovisual crítico e problematizar os efeitos das práticas realizadas, considerando a perspectiva dialógica. Para isso, serão utilizados questionários, diário de bordo e análise documental, ou seja, produção de vídeos pelos estudantes. Entende-se que, pensar um ensino de línguas a partir de multiletramentos e da perspectiva dialógica exige, apesar de não ser o foco deste trabalho, uma série de desdobramentos, de recursos tecnológicos, de internet e de outras questões que vão além da responsabilidade do professor como único facilitador dessas práticas.

Não há como prever os efeitos dessas práticas com os estudantes, mas todos os dados certamente serão úteis para discutir e pensar no ensino de línguas como um espaço democrático e compreender se as ações realizadas conseguem contribuir, de fato, para uma Educação reflexiva, crítica e transformadora não somente com textos que privilegiam a linguagem predominantemente escrita, mas também os que perpassam as TDCIS e o audiovisual. Além disso destaco também, a necessidade de se formar professores capacitados para trabalhar com esses gêneros, de forma a não enxergar a internet e o universo digital apenas como recurso tecnológico, mas promover democraticamente a criticidade e discutir a possibilidades dialógicas no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26.

_____.; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil, origens e evolução**. Simpósio Brasileiro - Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília.

BAKHTIN, M. M. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra.4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.337-57. [1961]

_____. Apontamentos de 1970-1971. **I**n: **Estética da criação verbal.** 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. p. 367-392 (original russo, 1952-53)

_____. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 261-306 (original russo, 1952-53)

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin –outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006

Secretaria Estadual de Educação do Paraná. **Projeto Político Pedagógico**. Ponta Grossa, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª ed.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2019.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço - o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Editora Paulus, 2004. (Coleção Comunicação).

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD (Some didactical remarks on dialogical discourse analysis – ADD)**. Domínio de Linguagens, Uberlândia, vol. 10 n.3, jul/set 2016. p.1076-1094. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/ 33006/18770>. Acesso em: 03/05/2023

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

TILIO, _____. **(Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos.** Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível

em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569.

http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologia/centro-de-psicologia-aplicada/ Acesso em 10/04/2023

https://telaviva.com.br/20/06/2022/streaming-alcanca-86-das-criancas-e-adolescentes-no-brasil/ Acesso em 10/04/2023

A ANTONÍMIA EM MEMES NEGATIVOS: POTENCIALIDADES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

Ricardo Sales Odorizzi[1]

Júlia Bilck Venturi[2]

Thais de Souza Schlichting[3]

RESUMO

Os memes negativos foram popularizados por volta do ano de 2021. Esse subgênero passou a fazer parte do dia a dia de brasileiros, pela sua facilidade de confecção e seu fator humorístico. Com isso em mente, este trabalho objetiva discutir e refletir as relações de antonímia presentes nos elementos verbais e não verbais em memes negativos, bem como refletir sobre as potencialidades de abordagem desse gênero em sala de aula. Para tanto, foi reunido um corpus de 43 memes negativos (retirados das redes sociais *Twitter* e *Instagram*), dos quais, neste trabalho, são mobilizados seis para análise, tendo como critério de escolha o efeito de humor. Após a análise, foi possível perceber que a inversão de cores da imagem possibilita a criação de uma legenda incompatível com o contexto original da imagem, criando, desta forma, uma antonímia visual. Ademais, constatou-se que a antonímia verbal é feita pela inversão do contexto original e delimitada não só pela imagem, mas também pelo conhecimento prévio e cultural de seu produtor. Portanto, pode-se dizer que, devido à estrutura fixa do meme negativo, ele poderá ser compreendido por qualquer leitor, desde que tenha o contexto original em sua bagagem cultural. Em se tratando do uso em sala de aula, pode-se perceber que a abordagem dos memes negativos, especialmente no ensino de antonímia, desenvolve nos alunos processos reflexivos de análise linguística.

Palavras-chave: Memes Negativos. Antonímia. Texto Multimodal. Gênero Digital.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Nas últimas décadas, a sociedade migrou boa parte de sua comunicação interpessoal para as redes sociais e, com uma nova forma de interação, nasceram novos gêneros, como *tweets*, figurinhas do *WhatsApp* e memes. Inserido nesse contexto, este trabalho aborda um gênero que circula nas mídias sociais e gera uma grande quantidade de interação entre os usuários, qual seja, os memes.

[1] FURB, rsodorizzi@furb.br.
[2] FURB, jbventuri@furb.br.
[3] Professora Dra., FURB, tschlichting@furb.br.

Neste trabalho, compreendemos os memes como textos multimodais “ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Assim, se constituem de elementos verbais e não verbais e são disseminados no meio digital. Com base Kress (2011), podemos dizer que se modificam em linguagem, imagem, postura e olhar, a depender do contexto cultural em que estiverem inseridos. Tais aspectos são postulados pela Gramática do Design Visual (GDV), idealizada por Kress e Van Leeuwen (2006). Ademais, pode-se dividir em subgêneros, como é o caso do nosso *corpus* de análise: os “memes negativos”.

Os memes negativos viralizaram na internet brasileira por volta de 2021, rapidamente virando um dos “queridinhos” do público, por seu caráter, a princípio, simples e de fácil entendimento. Esse subgênero é produzido da seguinte forma: invertem-se as cores de uma imagem e coloca-se uma legenda que signifique o contrário do que a imagem originalmente queria transmitir.

Essa ideia de legendas com significado contrário é vista em língua portuguesa como antonímia, que pode ser definida por “unidade significativa da língua (morfema, palavra, locução, frase) cujo sentido é contrário ou incompatível com o de outra” (MARTINO, 2013, p. 292). Em se tratando do ensino de antonímia em sala de aula, os memes negativos são um meio profícuo no qual os estudantes compreendem o caráter de contrariedade e oposição dos termos antônimos.

Nesse contexto, objetivo deste artigo é discutir e refletir as relações de antonímia presentes nos elementos verbais e não verbais em memes negativos, bem como refletir sobre as potencialidades de abordagem desse gênero em sala de aula.

Após esta Introdução, apresentamos os caminhos metodológicos seguidos no caminho da pesquisa. Em seguida, expomos as análises empreendidas e, por fim, indicamos as considerações sobre o processo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa em educação, com foco na análise de materialidade linguística e suas potencialidades para o trabalho em sala de aula. Dentro da linguagem da internet, ampla e cheia de possibilidade para serem

ISSN: 2176 - 1396

estudadas, analisamos “memes negativos”, um subgênero dos memes, e suas potencialidades para o ensino em salas de aula de educação básica.

Nosso *corpus* original é constituído por quarenta e três “memes negativos”, dos quais, por motivos de espaço neste texto, nos aprofundaremos em seis. Os dois primeiros memes aprofundam a composição do meme negativo e sua relação com antonímia; o terceiro meme aprofunda a relação subjetiva da antonímia; e os três últimos sinalizam a necessidade de conhecimento prévio dos interlocutores.

Os memes negativos foram coletados na rede social “Twitter”, utilizando-se a barra de pesquisa do aplicativo e visitando-se algumas páginas específicas desse tipo de meme. Também utilizamos a página “*Greengo Dictionary*” no Instagram para colher alguns dos memes do *corpus*. A escolha por essas redes sociais se deu pela circulação dos memes e porque consideramos que os interlocutores do trabalho em sala de aula, os adolescentes, acessam essas redes sociais.

Em se tratando de critérios para a separação do *corpus* apresentado neste trabalho, nosso principal foco foi o efeito de humor causado ao entrar em contato com o meme. Também nos preocupamos em escolher memes negativos que fossem compreensíveis para a maior parte da comunidade, considerando nosso foco na educação básica.

Quanto ao procedimento de análise, focaremos nas relações de antonímia dos textos verbais e sua relação com a GDV dos elementos não verbais. A análise focará em aprofundar a relação dos memes negativos com a antonímia, além de explicitar a relação entre os memes negativos e o conhecimento prévio do interlocutor, bem como suas potencialidades para o trabalho em aulas de língua portuguesa na educação básica.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O meme, por si só, é um gênero cômico que tem o intuito de provocar alguma forma de humor e até fazer críticas sociais. Porém, ao contrário do que muitos pensam, o meme não é um gênero desprovido de regras – pois é relativamente estável, segundo Bakhtin (2003) - faz parte do processo de comunicação das redes sociais, sendo assim, tem características específicas.

Dessa forma, analisamos as características ligadas a algo que Kress e Van Leeuwen (2006) chamam de Gramática do Design Visual (GDV), justificando que, se

a gramática usual descreve as relações de palavras, sentenças e textos, a GDV irá descrever a relação imagética, multimodal, nos textos (Kress e Van Leeuwen, 2006). Essa escolha se dá pela leitura da concepção de gênero de Bakhtin (2003, p. 42) na qual são considerados "domínios ideológicos que dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados", ou seja, o meme negativo é, para nós, com base em Bakhtin (2003) e os estudos de imagem de Kress e Van Leeuwen (2006), um texto relativamente estável capaz de mobilizar elementos multimodais.

Sendo assim, como iremos utilizar a GDV para analisar o conjunto de textos de uma perspectiva multimodal, também usaremos as gramáticas descritivas e normativas para auxiliar no processo de análise linguística dos elementos verbais do *corpus*. A GDV nos auxiliará a focar na antonímia, que está intrinsecamente ligada à intenção do indivíduo de fazer relações entre contexto da imagem negativa e a tentativa de provocar humor.

Para tanto, se faz necessária a conceituação de antonímia em uma análise verbal. Como a GDV não se preocupa com formas antônimas especificamente, mas sim com os processos de criação de textos não verbais, os textos de Perini (2005) e Martino (2013) são fundamentais à compreensão de nosso *corpus*, levando em consideração suas conceituações do processo de antonímia. Assim, esses autores formam um referencial teórico consistente para compreender a antonímia no texto verbal e não-verbal dos memes negativos.

Para começar a analisar os memes, precisamos verificar alguns pontos importantes. A gramática visual postula dois pressupostos para os tipos de imagens e mensagem que é passada. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), uma imagem pode assumir caráter estático (conceitual) ou de movimento (narrativo), pois "O que, na língua, é realizado por palavras da categoria 'Verbos de ação', é visualmente realizado por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores" (p. 46, tradução nossa).

Dessa forma todos os personagens nos memes negativos a seguir são considerados participantes, estes, por sua vez, são "verbos de ação" em uma perspectiva não-verbal. Ou seja, eles irão transmitir um conceito ou uma narrativa.

Para deixar este ponto mais claro, recorremos ao seguinte exemplo: Eu água/ Eu amo água. Amo é o verbo de ação na linguagem verbal e o vetor conhecido como participante é o verbo na linguagem não verbal. Se o participante não estiver

apresentado, não há análise nenhuma, pois não há contexto prévio. Então, o participante (que pode ser desde um lugar, uma cena ou uma personagem) é aquilo que dá sentido à imagem, tirando a bela adormecida da imagem a seguir, que sentido ela tem, o que vai ser analisado? Não há análise sem participante, assim como não há análise sem verbo de ação.

Fig. 1 – Feia Acordada

Fonte: Twitter, 2021.

No meme 1, ao analisarmos os vetores, encontraremos uma participante. Precisamos, então, conceituá-la em uma das duas perspectivas, estática ou narrativa, para identificar o sentido antônimo desse meme negativo. Nossa participante, a “Feia Acordada” não representa uma narrativa, visto que ela não está desempenhando uma ação específica ou movimento; a participante se encontra estática, ou seja, representa um conceito. Esse conceito, originalmente tido como “Bela Adormecida”, teve seu sentido alterado pelo autor do meme para uma forma considerada contrária da original, “Feia Acordada”. Esse fato, juntamente com a inversão de cores, é um dos aspectos principais do gênero meme negativo.

Fig. 2 – Paciente normal

Fonte: Twitter, 2021.

ISSN: 2176 - 1396

Podemos ver o mesmo processo ocorrendo na Figura 2, na qual, por mais que o participante esteja fazendo um movimento, a parte importante utilizada para a função de humor é seu caráter estático (conceitual). Tal fenômeno parece se repetir em todo o nosso *corpus*. Mas qual seria a relevância dessa característica para inversão das cores e para a antonímia?

Para que essa pergunta seja respondida, apresentaremos os conceitos de antonímia defendidos por Perini (2005) e Martino (2013). Por mais que um trabalhe com uma visão mais descritiva da língua e outro, mais normativa, os dois concordam que a antonímia carrega um caráter subjetivo.

Perini (2005), em sua *Gramática descritiva do português*, enfoca o fato de a concepção de antonímia ser nada confiável, visto que "Não há nenhuma relação semântica (e/ou lógica) [...]" (PERINI, 2005, p. 249), pois a relação é feita a partir do sentido que o falante atribui às palavras, o que dependerá do contexto de fala e de sua intenção, como em "normal — anormal, temos duas qualidades que se excluem mutuamente" (PERINI, 2005, p. 249), o que, de fato, acontece na Figura 2. Já em outros exemplos, o autor alerta para o fato de existir uma certa gradação entre as palavras, que não necessariamente excluiriam uma à outra, como é o caso de grande e pequeno, apresentado a seguir no meme "Grande Piranha", que faz referência à "Pequena Sereia". Logo, "a separação não é nítida, porque há uma infinidade de graus intermediários" (PERINI, 2005, p. 249). Não podemos dizer que algo é claramente grande ou pequeno, pois esta é uma avaliação puramente subjetiva, já que irá depender da intenção do falante e de seu julgamento ao que se diz contrário a alguma coisa – bem como de qual o referente com o qual se está comparando.

Na sala de aula, uma das primeiras ações que podem ser feitas para abordar o tema da antonímia é apresentar palavras contrárias uma às outras. Contudo, essa ação pode deixar os alunos com uma ideia superficial do que é antonímia. Podemos apresentar esse tema aos alunos de uma maneira mais interativa, que converse com os gêneros que estão presentes no dia a dia deles. É nesse momento que os memes negativos podem expandir o senso de palavras antônimas, além de mostrar de uma maneira divertida que a antonímia pode se alterar conforme a intenção do falante.

Nesse processo de ensino com memes, pode-se fazer com que os estudantes percebam que, para contrariar a palavra "normal", eles podem usar "anormal", "estranho" e até mesmo "não tão normal". Com essas construções, os alunos não

ficarão presos apenas aos antônimos pré-estabelecidos, mas poderão analisar o texto e criar uma forma contrária que mais lhes agrade.

Fig. 3 – Grande piranha

Fonte: Twitter, 2021.

Tomemos por base o meme da Figura 3, o que a palavra “Grande” poderia designar? Partindo do pressuposto de que o interlocutor desconhece o contexto original do meme, ele pode pensar em sentidos diferentes para a palavra “Grande”. Podemos, então, pensar em estatura, largura, feitos valorosos ou até mesmo não tão valorosos se somarmos o sentido pejorativo da palavra “Piranha”. Nesse sentido, se apresentarmos a sentença “Grande Piranha”, ocultando o elemento não verbal do meme em questão para um novo leitor e pedirmos para que escreva seu antônimo, ele pode tanto usar “pequena piranha” como “piranha medíocre”, pois poderia entender “Grande” com outro sentido, que não se excluem mutuamente, mas encontram-se, como aponta Perini (2005), nesses infinitos graus intermediários.

Após refletirmos sobre os graus intermediários da antonímia, reconhecemos outro aspecto fundamental dos memes negativos: a linguagem não verbal. A imagem negativa limita a quantidade de graus intermediários da antonímia, desfazendo parte da sua subjetividade. Frisamos “parte da subjetividade”, pois a compreensão total do meme se dará principalmente a partir do conhecimento prévio do leitor somado à imagem negativa e ao sentido antônimo dos escritos.

Agora, se trabalhamos com uma ideia de incompatibilidade nos conceitos expressos dentro uma comparação, é exatamente isso que ocorre nos memes 1 e 2 e se repete no meme 3 com o termo “piranha” tido como o contrário de “sereia”, pois, ao pensarmos em seu caráter estático (conceitual), temos contexto original. Por contexto original, compreendemos a fonte de onde as imagens vieram (como um filme ou uma personagem) para depois passarem pelo processo de inversão — que é transformado em uma nova forma conceitual incompatível com a primeira. Essa transformação se dá pela legenda, na parte inferior ou no centro da imagem, que revela a nova interpretação.

Neste ponto, é importante falarmos de interpretação, focando especialmente na coloração do meme, outro aspecto multimodal a ser analisado. Podemos perceber uma mudança de visual que provoca um novo olhar para o conceito, pois se as cores agora se encontram em negativo, a visão e o entendimento do interlocutor também mudarão. A partir dessa afirmação, conseguimos relacionar a reflexão de Perini (2005) com os memes negativos, afinal, a simples inversão das cores originais da personagem ou situação remete ao efeito de “foto negativa”, que relembra os filmes fotográficos analógicos. Isso permite ao indivíduo produzir sentenças que ele julgue antônimas às do contexto original. Por fim, cabe ao indivíduo criar uma frase com sentido antônimo que combine com a imagem criada, gerando um efeito humorístico.

Todavia, a antonímia pode não ser inteligível a todos os leitores, visto que esse aspecto se relacionará com o conhecimento de mundo do interlocutor. Vieira (2007) e Soares (2012) apontam que a leitura de um texto multimodal exige do leitor um preparo e conhecimento que vão além dos aspectos formais e abarcam o contexto situacional e, sobretudo, o cultural desses textos - multiletramentos. Sendo assim, por mais que o leitor conheça a estrutura inicial do meme, pode não conseguir relacioná-a à ideia original do texto produzido ou com a intenção do falante. Isso quer dizer que o interlocutor precisará ter, além do conhecimento estrutural (da dimensão composicional do gênero – Bakhtin, 2003), um conhecimento prévio parecido ou com pontos em comum com o produtor para que o meme negativo faça sentido e provoque o efeito de humor esperado.

Fig. 4 – Embreagem

Fonte: Twitter, 2021.

Na Figura 4, dois processos podem ser observados para que haja ou não o entendimento da mensagem por parte do leitor. Primeiro, a parte conceitual, como ressaltado anteriormente. Ora, não basta saber tudo de antonímia e inversão de cores se o interlocutor não tiver em seu repertório o conceito que a imagem deseja passar, neste caso, o nome da personagem Masha do desenho animado “Masha e o Urso”. O segundo ponto é perceber que o produtor do meme atribuiu ao conceito original Masha à ideia de “marcha” de automóvel, pois, no Brasil, muitos falantes pronunciam o nome da personagem como “marcha”. Depois, assumiu como antônimo de “marcha” a palavra “embreagem”. Nessa antonímia, percebemos que não há uma relação direta entre as duas palavras, porém, o produtor atribuiu tal sentido antônimo pelo fato de “marcha” e “embreagem” estarem no mesmo campo semântico.

A constatação desse fato mostra como essa produção está fortemente ligada a fatores culturais, pois, os memes, como definidos na introdução deste artigo, fazem parte do cotidiano de grande parte dos brasileiros. Os textos multimodais em questão trazem divertimento e risadas aos que se propõem a compartilhá-las. Contudo, é preciso ter em mente que os memes podem não causar em um indivíduo o mesmo efeito que causam em outro. Siegel (2002 *apud* MARTINO, 2015, p. 127) aponta que é inimaginável conceber “a internet sem estabelecer uma relação com seu ‘significado cultural’”. Essa afirmação indica que a bagagem cultural carregada por uma pessoa influencia diretamente o grau humorístico dos memes para ela.

Tal apontamento de Siegel se transfere para a sala de aula não só no sentido das mídias digitais que os alunos consomem, mas também por eles terem a própria bagagem cultural, um conhecimento que os professores precisam levar em consideração já que a antonímia em memes negativos vai além da simples contrariedade de uma palavra. Ao utilizar esse gênero, acabam por trabalhar nos alunos o uso do conhecimento prévio relacionado a uma leitura multimodal, ou seja, de elementos verbais e não-verbais que dialogam com a intenção do produtor e com o mundo fora do texto.

Assim, proporcionar momentos nos quais os alunos usam de sua bagagem cultural e iniciam processos de análise textual autônoma já no ensino fundamental, período no qual geralmente professores trabalham com a ideia de antonímia, são de extrema importância para dar a eles o protagonismo trazido na BNCC, com o intuito de que percebam que a cultura na qual estão inseridos influencia nas suas visões de mundo. Sendo assim, o significado cultural ao qual nos referimos quando analisamos o meme 4 é o ponto de vista multimodal proporcionado pelas novas tecnologias. Só entendemos o humor do meme caso tenhamos conhecimento prévio do desenho animado russo. Ademais, de acordo com Soares (2016), a análise semiótica deve levar em consideração a cultura, que afetará diretamente a experiência do interlocutor. Kress (2011, p. 45) apresenta que os modos de semiose podem ser os mesmos, mas a forma de os experienciar, enquanto povo, permite análises semióticas diferentes para o mesmo gênero discursivo, como exemplifica Soares (2016).

Fig. 5 – Presa estou

Fonte: Twitter, 2021.

Podemos dizer, então, que o meme apresentado pode ser entendido por uma maior parcela de leitores, pois a personagem Elsa, da Disney, é mais conhecida que a Masha, personagem do meme 3. Porém, ao contrário dos outros textos, não há uma inversão conceitual da personagem estática na imagem, mas uma inversão narrativa do movimento que a personagem representa, visto que o autor do meme utilizou a cena em que Elsa canta “livre estou” para criar o meme negativo com a legenda “presa estou”.

Quando levados à sala de aula, é importante considerar que os conteúdos que estão em alta na internet podem ser mais facilmente identificados pelos alunos, pois fazem parte da bagagem deles, já conteúdos mais específicos ou não tão relevantes podem passar despercebidos.

De qualquer forma, conhecer ou não a personagem será central para o trabalho docente. Sabendo de tal fator, o docente precisa pensar em seu público-alvo e escolher entre os diversos personagens que podem aparecer, bem como suas influências. Tomemos como exemplo Elsa, amplamente difundida, Os Teletubbies, menos difundido, ou Carol Conká, parte de um nicho mais específico — tópico do próximo meme a ser analisado.

Fig. 6 – Suja todo o amor coletivo

Fonte: Twitter, 2021.

No meme 6, ainda que o processo para a criação do meme seja o mesmo — uso da parte estática (conceitual) – o autor usou a narrativa (movimento), em razão de a ação da personagem ser o ponto importante para inversão — só será possível

entender o humor se o leitor tiver contato com os meios digitais e conhecer o *reality show* Big Brother Brasil da TV Globo, pois a cena retratada é a de uma participante do programa produzido em 2021, que, após ser eliminada com um dos maiores índices de rejeição da temporada, postou um vídeo limpando as energias que ela recolheu pra si durante o *reality show*. Nesse sentido, a ação invertida foi a fala “limpa, limpa, limpa todo o ódio coletivo” para “suja, suja, suja todo o amor coletivo”. É preciso ter conhecimento do “nicho” criado pela comunidade que assiste ao programa para compreender este meme negativo. Nesse sentido, podemos usar memes como este da Carol Conká, pois eles fazem parte da cultura pop brasileira, característica muito presente no dia a dia dos estudantes. Pode-se, inclusive, dizer que memes como estes, que se relacionam com atualidades do mundo pop, são mais atrativos aos estudantes, o que pode fazer com que eles se interessem ainda mais no trabalho com antonímia.

As figuras 5 e 6 confirmam que o conhecimento prévio se faz necessário para o entendimento do gênero meme negativo, dado que tal gênero se propõe a trabalhar de forma intertextual, fazendo relação com várias outras obras audiovisuais. Ou seja, é a bagagem que carregamos, seja ela fílmica, musical, conhecimento de mundo etc., que ditará nossa forma de interação com o texto, seu entendimento ou não, seja ele o meme negativo ou qualquer outro gênero. Essa compreensão reflete, também, na abordagem em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, empreendemos uma análise da materialidade linguística dos memes negativos e refletimos sobre as possibilidades do trabalho com esses textos em sala de aula. A partir da análise, percebemos que a antonímia carrega em si um caráter subjetivo, salientado ao longo de nossas análises por um fator fundamental da Gramática do Design Visual, o contexto prévio ou cultural do leitor. A depender do ponto de referência que ele escolhe, uma palavra pode ter graus intermediários de antonímias ou sentidos totalmente diferentes de acordo com seu campo semântico, característica que ficou evidente nos memes 3 e 4.

Nossas análises mostraram, ainda, que, com a simples inversão das cores de uma imagem, pode-se iniciar um processo de formação antônima, envolvendo tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal. Ademais, esse processo permite

relações multimodais particulares tanto com o produtor quanto com o leitor de memes negativos.

Todos esses fatores também formam um objeto de conhecimento que pode refletir em muito frutos para os estudantes, ao a eles atribuir o protagonismo da leitura, produção e análise, bem como conhecer os processos antônimos subjetivos e dar voz à bagagem cultural particular de cada aluno. Este último ponto podendo ser explorado em outros gêneros discursivos, pois reconhecer que os alunos carregam uma conhecimento pré-existente permite ampliar o mundo deles e focalizar em um trabalho pautado na troca entre aluno e professor e professor e aluno.

Nos dias atuais, o meme negativo não é mais tão disseminado quanto foi há dois anos, pois como um gênero digital, ele é efêmero. Contudo, pode ainda ser lido e entendido, pois faz parte do imaginário popular digital do Brasil e sua forma segue a regra de cores invertidas somadas ao efeito antônimo do contexto original (fala de uma personagem, título de um filme, situação cômica etc.). Assim, o meme negativo continua vivo por ser um gênero digital próximo dos quais os estudantes consomem, além de se mostrar como uma ferramenta para o desenvolvimento das capacidades analíticas, não só do ponto de vista da antonímia, mas como do ponto de vista multimodal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [1979] Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. P. Bezerra. S˜ao Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUERREIRO, A. SOARES, N. M. M. **Os Memes Vão Além Do Humor:** Uma Leitura Multimodal Para A Construção De Sentidos. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. ISSNe: 1807-9288.

KRESS, G. **Multimodal discourse analysis from:** The Routledge Handbook of Discourse Analysis Routledge, 2011. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>. Acesso em: 13 mai. 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images. **The Grammar visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

MARTINO, A. **Português esquematizado:** gramática, interpretação de texto, redação oficial, redação discursiva / Agnaldo Martino. – 2. ed. rev. – São Paulo: Saraiva, 2013.

MARTINO, L. M. S**. Teoria das mídias digitais:** linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005. 388 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, N. M. M. O signo visual e a metáfora multimodal. **Revista Recorte**, Belo Horizonte, UniCor, v. 13, n. 2, jul./dez. 2016.

VIEIRA, J. A. **Novas perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica**. In: VIERA, J. A. et al. Reflexões sobre a língua portuguesa – uma abordagem multimodal. Petrópolis: Editoras Vozes, 2007.

A MÚSICA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: VESTÍGIOS NUMA HISTÓRIA LOCAL

Isabel Nercolini Ceron[1]

Jaime Farias Dresch[2]

RESUMO

O trabalho aborda os vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir a educação musical na Educação Infantil no município de Lages, apresentando um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. A pesquisa buscou responder sobre as possibilidades de se construir uma leitura histórica acerca da relação entre a música, as crianças e a Educação Infantil no contexto local, especialmente por meio de relatos de professoras em articulação com o referencial teórico utilizado. Foram utilizados pressupostos metodológicos da genealogia foucaultiana, contando com a realização de entrevistas semiestruturadas para produzir os relatos que possibilitaram a análise dos vestígios da história local sobre o objeto de estudo. Este trabalho tem como objetivo analisar os vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir a música na Educação Infantil no município de Lages/SC. Os objetivos específicos são: a) contribuir com um recorte histórico regional, levantando dados e elementos da história para pôr em discussão também a educação contemporânea; b) refletir sobre os saberes e práticas musicais adotadas na Educação Infantil do município, segundo os relatos; c) discutir novas perspectivas e práticas da música para as crianças, articuladas à noção de uma educação menor. As pessoas entrevistadas foram cinco professoras de Educação Infantil que contribuíram com suas experiências e memórias na elaboração das categorias discutidas no texto. Verificou-se que a música na Educação Infantil pode representar a possibilidade de emergência de uma educação menor, como prática de liberdade e de expressão livre da criança.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Michel Foucault. História da Educação Brasileira. Criança.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação que teve por objetivo buscar vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir a música na Educação Infantil no município de Lages/SC.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, tendo sido realizada por meio de revisão narrativa de literatura e pesquisa de campo, na qual foram produzidos os relatos junto às entrevistadas. Diante da coleta de dados, buscaram-se as dispersões, as proveniências e emergências da música na história da

1 Mestre em Educação, Docente nos Cursos de Graduação em Música e Pedagogia EAD da UNIPLAC, Professora do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, isabelnceron@uniplaclages.edu.br.
2 Doutor em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, prof.jaime@uniplaclages.edu.br.

Educação Infantil do município de Lages e, em meio aos vestígios, buscou-se refletir e tentar compreender como a música esteve presente na constituição das práticas discursivas e não discursivas e nas relações de poder que constituíram saberes e verdades. A pesquisa foi submetida e devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

As seções trazem discussões ou pensamentos embasados em Michel Foucault, com a contribuição de autores e autoras que problematizam e discutem na perspectiva foucaultiana. Apresenta uma reflexão sobre a relação da música e a criança, dialogando com a contribuição dos relatos de cinco professoras da rede pública e privada, produzidos no ano de 2019.

Entendendo que os espaços de relações sociais se constituem a partir da relação de saber e poder, esta pesquisa pretende contribuir historicamente ao realizar um recorte regional, levantando dados e elementos da história para pôr em discussão também a educação contemporânea. Este movimento visa possibilitar reflexões sobre os saberes e práticas musicais adotadas na história da Educação Infantil do município, assim como possibilitar novos olhares e práticas da música para as crianças, entre eles a discussão sobre uma educação menor.

2 VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES

Por meio da revisão sistemática da literatura, verificou-se que ainda não havia nenhum registro documental analisando especificamente a temática da educação musical para as crianças no município pesquisado, o que apontou a relevância da pesquisa realizada, no que diz respeito ao resgate, à reflexão e à difusão do conhecimento construído.

Diante do objeto e problemática desta pesquisa, depois de realizada diversas leituras, optou-se em seguir o caminho metodológico na perspectiva das ferramentas genealógicas de Michel Foucault. Segundo Foucault (2012), não temos uma verdade universal; as verdades seriam efeitos de relações de saber e poder, em um determinado momento histórico. Considerando que o poder se exerce em articulação com o saber, o exercício do poder não só se fundamenta como também continuamente produz saberes. Foucault, embasado nos pensamentos e estudos de Nietzsche, utilizava da genealogia para isolar dispositivos da sociedade buscando desvelar e desnaturalizar detalhes e situações naturalizadas. Em seus estudos,

pretendia entender como os indivíduos se constituíam como sujeitos (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011).

A perspectiva genealógica pretende compreender os acontecimentos e práticas que compõem a subjetivação dos sujeitos, efeitos das relações de força de saber e poder e de sujeição (FOUCAULT, 2012). Não se trata de uma pesquisa da origem, mas de uma forma de pensar na constituição de práticas e discursos que produzem saberes e sujeitos nas relações dos diferentes contextos, e que permanecem como verdades (VIEIRA; HENNING, 2017).

4 RELATOS DA PRESENÇA DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES

Para ampliar a compreensão sobre a educação contemporânea, no que se refere às práticas musicais desenvolvidas em diferentes contextos, recorreu-se às entrevistas. Esta seção traz os pontos relevantes destacados nos relatos de cinco professoras que compartilharam suas vivências, contribuindo na percepção das diferentes formas em que a música esteve e está presente na Educação Infantil de Lages desde final da década de 1970.

Com o intuito de buscar vestígios, foram entrevistadas cinco professoras: três do setor privado, sendo duas aposentadas e uma ainda atuante; e duas professoras do setor público, uma aposentada e uma ainda atuante. A seleção das entrevistadas ocorreu no decorrer da pesquisa, sendo seus nomes indicados pelas próprias entrevistadas ou por colegas de profissão. É relevante salientar a disponibilidade de cada uma delas, tendo contribuído com suas memórias e vivências. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas e, posteriormente, analisadas.

As análises não foram, em momento algum, utilizadas para o julgamento das práticas das professoras, mas sim com o intuito de salientar as diferentes práticas musicais em contextos diversos, provocando a reflexão, ressaltando minúcias sobre como a música esteve e está presente nas vidas das crianças da Educação Infantil, num recorte temporal do final da década de 1970 até os dias atuais. Em função da limitação do espaço, optou-se, neste trabalho por não apresentar trechos das entrevistas, mas sim destacar alguns aspectos, articulando a música e as crianças, sendo analisados a partir de problematizações presentes na literatura científica correlata.

5 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA ARTICULAÇÃO CRIANÇAS E MÚSICA

Um aspecto que se pode apontar é o da música como oportunidade e momento de alegria para as crianças. Segundo Snyders (1997), nem todos se sentem tocados pelas mesmas músicas e no mesmo momento, sendo necessário focar em diferentes alegrias para que as crianças façam suas próprias escolhas e ampliem seu conhecimento.

Para Gallo (2012), são múltiplas as aprendizagens; cada um aprende de forma singular relacionando-se de maneira diferente com os signos. Assim ocorre com a música. Uma música que faz sentido para um, pode não fazer o mesmo sentido para o outro; uma música que traz alegria para um, pode não proporcionar a mesma alegria para o outro. Ao se expressar, segundo apontaram as entrevistadas, as crianças podem se desenvolver de forma mais leve, espontânea e alegre, relacionando os estímulos externos com aquilo que elas têm dentro de si. Num ambiente que permita a ludicidade e que apresente certa leveza, as crianças sentem-se mais à vontade para se comunicarem, criarem e se expressarem livremente, utilizando o corpo como linguagem (MEDINA, 2017).

O segundo aspecto destacado pelas professoras entrevistadas foi o manuseio de instrumentos musicais. O canto e o manuseio de instrumentos de banda rítmica eram proporcionados, dando possibilidade às crianças participarem das aulas ativamente, explorando os sons dos diferentes instrumentos musicais. Para Brito (2009), por meio do jogo musical, ao explorar instrumentos musicais com o canto, as crianças experimentam, imitam e variam intensidades, alturas e timbres, tendo a possibilidade de improvisar e criar.

O jogo musical trazido por Brito (2009) refere-se ao fazer musical por meio da escuta, produção e integração, que possibilita sensações e percepções e que pode proporcionar o pensamento musical. O acontecimento musical na educação possibilita a relação da criança com o fazer musical em que se sentem participantes ativas, “[...] para além da mera repetição”, oportunizando às crianças reorganizarem “[...] as experiências integrando fazer e pensar, repetir, criar e recriar” (BRITO, 2009, p. 22).

Outro ponto salientado pelas professoras, em seus relatos, foi o da música ser utilizada em datas comemorativas. Trazer modelos prontos para as crianças têm suas contribuições, entretanto, é necessário também dar oportunidades para que elas

manifestem suas criações. Nos primeiros anos de vida, para desenvolver a apreensão intuitiva, é relevante a criança observar, repetir e imitar, contudo, não de forma mecânica, mas refletindo sobre essas ações (BRITO, 2009).

Gallo (2012) aponta aspectos do aprender como acontecimento, presentes na obra de Gilles Deleuze. Para o filósofo francês, aprender é o processo, a passagem do não-saber ao saber, o que retira o foco dos resultados homogêneos para focalizar as diferenças, as múltiplas aprendizagens que podem ocorrer, não pela mera imitação, mas um imitar diferente, no fazer junto, pela participação ativa no processo. Fazer junto, numa relação por inteiro, sendo afetado e afetando os signos, num movimento de estar sensível no acontecimento para o aprendizado acontecer.

Mais um aspecto percebido sobre a contribuição da música diz respeito ao fato de mencioná-la para se atingir vários objetivos e funções. Snyders (1997) salienta que a música é um espaço de diversidade. As diferentes músicas e estilos musicais possibilitam trocas, diálogos, um enriquecimento das músicas, umas pelas outras. Observa-se nas falas das professoras um discurso potente de que a música pode ser usada para quase tudo e que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Gallo (2012) nos propõe pensar que os professores precisam emitir signos, ensinar sem a preocupação de controlar as diferentes aprendizagens, tentando homogeneizá-las.

Uma educação para todos e todas não seria a mesma educação para todos e todas, mas respeitando a heterogeneidade, as múltiplas aprendizagens, as diferenças, os diferentes modos das crianças se relacionarem com os signos, sem a preocupação de controlar as aprendizagens, mas proporcionar diversas possibilidades, acontecimentos em que o aprender possa acontecer. A música pode ser oportunizada em uma multiplicidade de situações, com funções diversas, proporcionando possibilidades múltiplas e diferentes de aprendizado.

6 A MÚSICA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Nesta subseção serão abordados três aspectos: os diferentes usos da música, repertório musical e a música como possibilidade de uma educação menor.

A música utilizada para diversas funções e objetivos é uma realidade nas práticas musicais na Educação Infantil. Pelos relatos das professoras, ressaltam-se algumas dessas funcionalidades, debatendo sobre os diferentes usos da música,

como em datas comemorativas, apresentações, marcação da rotina e concentração das crianças.

Segundo Foucault (2014), atividades sucessivas colocadas em série permitem o controle da utilização do tempo. A música, neste contexto, é usada como ferramenta, como mecanismo para concentrar, para propor atividades diversas, ou para apresentações e datas comemorativas, gerando certa utilidade do tempo e do espaço e um controle dos corpos. A música serve, então, a uma forma de quadriculamento do tempo, pela articulação do sujeito criança com o objeto música, seriando, gerindo e produzindo uma docilidade e utilidade evolutiva e progressiva do tempo.

Para Vieira e Henning (2017), a música, ao ser considerada como um artefato cultural, torna-se uma ferramenta importante usada como estratégia de controle social. Em relação ao repertório, as crianças, em muitos casos, estão submetidas a ouvir “musiquinhas” com pouca riqueza em seu vocabulário, em seus ritmos e demais elementos musicais (PEREIRA; LIMA; RESENDE; SANTOS, 2010). Não é o caso de desconsiderar a função pedagógica das cantigas e músicas folclóricas que fazem parte das culturas locais e que, em geral, continuam presentes nas instituições educacionais, sendo disseminadas pelas gerações. Contudo, é necessário refletir sobre que tipos e qual a variedade de repertório musical está sendo proporcionada no cotidiano dos pequenos.

Ao ser proporcionada a música nas instituições infantis apenas em situações de rotina para a organização e controle das crianças nos espaços e tempos, ela torna-se não muito mais do que estratégia de disciplinamento e regulação das condutas infantis. Segundo Marcello e Fischer (2014), nas experiências, os indivíduos relacionam as técnicas que os dominam e controlam com as práticas de si, constituindo pensamentos, ações, conhecimentos e transformações de si mesmos.

Os sujeitos se constituem sobre as suas relações com as verdades legitimadas, dominando e controlando suas próprias condutas numa prática constante de autovigilância e autorregulação. A música pode ser usada como tática para o cuidado de si e do outro, num jogo de governo dos corpos em que o sujeito conduz suas próprias condutas e dos outros a partir dos discursos e verdades legitimados e institucionalizados.

Além da música ser utilizada como ferramenta para conduzir as condutas infantis, ela pode ser observada como estratégia de aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Para Pereira, Lima, Resende e Santos (2010), há

ISSN: 2176 - 1396

uma forte e grande preocupação em utilizar a música como ferramenta para ensinar conteúdos, ou boas maneiras, assim como para ensinar hábitos de higiene pessoal e valores morais. Sabe-se que estas questões são bastante pertinentes na educação das crianças para que possam construir convivências sociais saudáveis, entretanto, pensar a música apenas nestas situações é não dar a atenção necessária para tudo aquilo que ela pode proporcionar nos diferentes desenvolvimentos infantis.

Embasado no conceito de literatura menor, Gallo (2013) explora e reterritorializa o conceito, propondo uma educação menor dentro de uma educação maior. Segundo Deleuze e Guattari: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATARRI, 2017, p. 30). A educação menor, portanto, considerada como um dispositivo para se repensar a educação com outro olhar, aborda o cotidiano do professor na sala de aula, suas criações com as crianças, vivendo os acontecimentos, sem a preocupação com os resultados, mas com o processo.

A escola, na modernidade, treina as ações e pensamentos das crianças a partir de coordenadas preestabelecidas (GALLO, 2013). Pensando, então, a música como uma linguagem menor ou uma educação menor, ela possibilita a emergência da diferença, da singularização, e pode abrir-se num repertório de possibilidades no dia a dia, com a participação das crianças, uma participação não no sentido de reproduzir, mas de improvisar, criar e recriar. A música, como parte dessa educação menor, não se rende facilmente aos mecanismos que regulam e controlam; ela resiste.

Assim, ela pode ser ferramenta para se alcançar objetivos e funções diversas, afinal, ela tem esse potencial mais leve e descontraído. Entretanto, ela pode ser resistência a esse controle de condutas, de regras e conteúdos para ser possibilidade de acontecimentos múltiplos.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO LIVRE DA CRIANÇA

Nos relatos das professoras, algumas delas mencionaram a formação continuada e a presença da música nestes momentos. Entendendo como relevante esse tópico levantado pelas entrevistadas, salientam-se algumas reflexões.

Um dos pontos abordados está relacionado às propostas musicais socializadas nos momentos de formação: eram modelos que a professora utilizava, reproduzindo

e aplicando com as crianças das creches. Entretanto, os encontros de formação continuada podem ter fornecido práticas musicais não como modelos, mas para a adaptação e criação das professoras diante de suas realidades. Outras formas de pensar e fazer música com crianças podem ser possíveis a partir das propostas socializadas.

Segundo Gallo (2013), é possível pensar numa educação menor no processo educativo moderno, traçando linhas de fuga. A educação maior, aqui vista como o processo educativo moderno, é estabelecida e instituída como modelo que regula, que reproduz, enquanto a educação menor seria uma linha de fuga, uma outra maneira de agenciamento. As propostas musicais socializadas em uma formação continuada, longe de serem meros modelos a se reproduzir, podem ser possibilidades de criação com as crianças, vivendo o acontecimento.

Foucault faz pensar numa liberdade da crítica, uma liberdade homeopática efetuada nas pequenas revoltas diárias (VEIGA-NETO, 1995). Experiências que resistem aos discursos, saberes e poderes estabelecidos, por meio do pensar e repensar contínuo e de praticar essa crítica. Talvez esteja aí, não uma solução, mas um possível ato de repensar as formações continuadas, neste caso, que envolvem a música.

O acesso a um variado repertório musical e a culturas diferentes pode contribuir para as escolhas musicais das crianças, para as decisões de gostos e preferências (LINO, 2010). Oportunizar a vivência das professoras com um repertório variado de músicas e estilos musicais poderia enriquecer suas práticas, contudo, atividades descontextualizadas não contribuem para a reflexão de como a prática musical pode ser explorada de forma a oportunizar a expressão das crianças. O fazer e pensar musical nas infâncias articula-se com a criação como ferramenta pedagógica (BRITO, 2019). Os processos criativos possuem diversas possibilidades, e a reflexão sobre o fazer musical enfatiza ainda mais o potencial criador da criança.

A música tem e pode ser utilizada para diversas funções, seja para disciplinar, organizar, conduzir os corpos infantis, estabelecer regras, tornar conteúdos diversos mais “atrativos”. Todavia, a música, como arte, também pode ser proporcionada para que a infância se expresse de forma livre, em pequenos momentos em que o acontecimento musical está presente, movidos pelas necessidades e interesses dos sujeitos (BRITO, 2009).

Ao possibilitar momentos nos quais os pequenos possam se expressar de forma livre por meio da música, a Educação Infantil estará atendendo as necessidades psicossociais dos mesmos, respeitando as infâncias e oportunizando condições para o seu desenvolvimento, sua criatividade assim como os seus aspectos físicos e emocionais (MEDINA, 2017).

Para Brito (2012), a criança tem uma forma singular e dinâmica de perceber e transformar as ideias da música. Para ampliar escutas e possibilitar relações da infância com o sonoro e musical, é necessário instaurar possibilidades das crianças se relacionarem com os sons e a música, reinventando, explorando, experimentando. É o modo menor, singular e dinâmico da criança fazer/pensar música na sua relação com as sonoridades e o musical. A criança possui modos próprios de ser, perceber, estar e recriar o mundo a sua volta, assim como de se relacionar com os sons e a música.

É preciso lançar novos olhares para repensarmos as ações desenvolvidas com as crianças nas instituições infantis (BUJES, 2002). Ao se repensar e problematizar as práticas, os discursos e os dispositivos que instituem saberes e metanarrativas modernas, é possível buscar transformações, produzir novos conceitos e problematizar o cotidiano das crianças.

Segundo Gallo (2004), a Ética, terceira fase do pensamento de Foucault, é trazida como forma de pensar sobre possibilidades de futuro para uma educação para o cuidado de si e dos outros. Pensar a partir da Ética, portanto, significa que “[...] cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte” (GALLO, 2004, p. 95).

Propor uma educação menor representa uma resistência às estratégias da educação maior. A música na Educação Infantil, então, é compreendida como um fluxo a se seguir, como uma linha de fuga de uma educação maior instituída e estabelecida, não reproduzindo, não se tornando um modelo, com regulações e padrões pré-definidos. Pode-se, desse modo, pensar na produção de saberes singulares, criando, inventando, sem se preocupar com a entrega de resultados ou de soluções. A música pode ser considerada como uma possibilidade de jogo que convida a aprender, sem controlar, por meio da experimentação. Um seguir o fluxo, sem a preocupação de reprodução, mas de viver o acontecimento (BRITO, 2019).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação da música com as crianças constituiu conhecimentos e problematizações sobre como ela foi e é proporcionada para as crianças da Educação Infantil. Buscou-se evidenciar alguns acontecimentos que mostravam diferentes maneiras de ver, olhar e perceber a criança e a música em diferentes contextos históricos e sociais. Os sentimentos, concepções e valores se transformam diante dos interesses e relações de saber e poder de cada contexto.

Estudar e conhecer a história e a constituição de diferentes discursos amplia as possibilidades de diálogos que se fazem com o presente, mobilizando, neste processo, certos conceitos, valores e significados dados às crianças, à Educação Infantil e à música, levando a diferentes problematizações sobre a realidade. A música assume, em geral, diversas funções e valores, aparecendo de modo utilitário na educação, entretanto, enfatiza-se que a música pode ser relevante para o desenvolvimento infantil, como possibilidade de se expressar de forma livre.

Por meio desta pesquisa, foi possível reconhecer/construir alguns fragmentos históricos sobre a música na Educação Infantil no município de Lages. Ela não procurou estabelecer verdades últimas e fechadas. Buscou-se perceber os vestígios com lentes diferenciadas, mostrando que o poder atua nas minúcias para atingir o objetivo da docilidade e utilidade dos corpos.

Assumiu o desafio de provocar novos e diferentes olhares, percebendo as relações de poder como estratégias de condutas dos sujeitos, e como uma possibilidade de ver a música como uma educação menor, como prática de liberdade, resistente, em suas potencialidades, às imposições e verdades estabelecidas. A música, enfim, pode ser percebida como aliada à livre expressão da criança, participando da constituição estética de sua vida como obra de arte.

REFERÊNCIAS

BECK, Dinah Quesada; HENNING, Paula Corrêa. Composições de força na constituição de um sujeito moderno: o infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 28-40, dez. 2013.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. “O menino e a folha de capim”: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BUJES, Maria I. Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria I. Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. 1. ed. 3. reimp. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. p. 1-12. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago. 2014.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017.

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia**

e Educação (Online) — Revista Digital do Paideia, v. 2, n. 2, p. 168-181, out. 2010/mar. 2011.

PEREIRA, Eugênio Tadeu; LIMA, Cristiane da Silveira; RESENDE, Gabriel Murilo; SANTOS, Reginaldo. Música e infância no rádio: o programa Serelepe na Rádio UFMG – Educativa. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 22, p. 150-156, 2010.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sobre o sol? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A natureza e o gaúcho herói nas tramas da história: tensionamentos foucaultianos. **História**: Questões & Debates, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 295-326, jul./dez. 2017.

OS IMPACTOS DA LIQUIDEZ DE BAUMAN NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUE ATINGE (TAMBÉM) A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Karine Helena Morais[1]

Silvano Pedro Amaro[2]

Adriana Gomes Alves[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir acerca dos impactos causados pela sociedade "líquida-moderna" na educação atual e, consequentemente, na Educação Física. A modernidade líquida influencia na educação, nas práticas corporais da cultura corporal do movimento propostas na Educação Física, nas políticas educacionais, nas tecnologias e seus recursos, assim, levanta-se possíveis questionamentos com relação aos desafios da educação e Educação Física neste contexto. Ao entendermos a Educação Física sob ótica sócio-cultural, que requer uma ressignificação epistemológica, percebe-se a justificabilidade de provocar diálogos referentes à educação/ Educação Física e tecnologias, capitalismo, globalização, solidez e liquidez, prática pedagógica, docentes e discentes, utilizando colaborações do sociólogo Zygmunt Bauman (1998, 2000, 2007, 2010, 2013) para discutir as mudanças do campo epistemológico da Educação e Educação Física em um constante movimento de metamorfoses, trazidas por Bauman como a transformação da modernidade sólida para uma modernidade líquida. Por fim, é preciso o movimento de levantar questionamentos e, também, nos questionarmos incessantemente, para que possamos (ou ao menos tentemos) entender as diferentes adversidades da prática docente, do ser professor, do ser aluno, do ser escola, do ser educação, em tempos líquidos, relações líquidas, de modernidade líquida, de globalização, e aspiramos que as reflexões aqui levantadas contribuam de alguma maneira para o nascimento de novas inquietações que impulsionem o diálogo, o debate e o pensamento crítico, principalmente dentro da escola.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Modernidade Líquida; Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir acerca dos impactos causados pela sociedade "líquida-moderna" na educação atual e, consequentemente, na Educação Física. Dentro desse contexto, este estudo busca responder a seguinte questão problema: Quais as reflexões acerca dos impactos causados pela sociedade "líquida-moderna" na educação atual?

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: khelenamorais@gmail.com
[2] Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: silvano2911@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Mestre em Engenharia de Produção pela UFSC. Orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado em: Informática na Educação com enfoque nos temas jogos digitais e educação inclusiva. E-mail: adriana.alves@univali.br

Procuramos conceituar o termo “liquidez”, na educação, a partir do pensamento do sociólogo Bauman, e problematizar sobre as provocações vindas com a tecnologia que adentram a educação e, consequentemente, a Educação Física, educação esta, determinada como produto de consumo de um sistema capitalista rígido e irreversível, perante a construção de uma educação relativamente nova que apresenta as tecnologias como um novo modelo do pensar em educação, a partir de alguns educadores e pensadores como Barato (2002), Bauman (1999, 2000, 2007, 2010, 2013), Corrêa e Hunger (2020).

Este estudo e suas incitações para reflexões, justifica-se na evidente presença e influência de novas metodologias, recursos, didáticas, propostas de aprendizagem, procedentes das tecnologias, na produção do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, convidando a refletir sobre o ser docente e o ser discente diante desse processo “líquido”, com intenção de proporcionar o exercício crítico reflexivo. Pesquisar sobre educação, sempre será de grande pertinência. Pensar nas diferentes tecnologias como recursos para o campo educacional que luta em um mundo capitalista, consumista, superficial, buscando debater sobre as possibilidades dessa articulação entre tecnologia e educação nos moldes da globalização de Bauman (1999), faz irromper a necessidade de fortalecer esse debate. Portanto, justifica-se nesse cenário a importância deste estudo e das discussões que são aqui abordadas.

Para fins de esclarecimento, de acordo com Bauman (1999), a “globalização”, apresenta-se como uma palavra da moda que se transforma aceleradamente em um lema, como uma forma de senha capaz de abrir portas que revelam mistérios de presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o caminho para sermos felizes; para outros, é o que nos torna infelizes. Para todos, porém, “globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos” (BAUMAN, 1999, p. 7).

A discussão destas relações entre educação e tecnologia, torna-se inevitável para que pensemos em um processo educacional adequado que siga com as necessidades e urgências de uma geração moderna que possui na educação atual uma contemporaneidade desatualizada, ignorando possibilidades de inovações que contribuam positivamente com a formação e desenvolvimento humano.

ISSN: 2176 - 1396

Nesse sentido, a linguagem tecnológica adentra a educação fazendo parte da vida de quase toda a sociedade, seja pela utilização de computadores, tablets, smartphones, vídeo games, jogos eletrônicos e afins. A tecnologia se mostra notória, modificando as relações e processos dentro da escola e da educação como um todo. Percebe-se uma dificuldade por parte da escola em adaptar-se as problemáticas trazidas pelos desdobramentos e modificações tecnológicas, dificuldade esta que baseia-se, também, no medo de tornar a escola um espaço cultural fragilizado, reféns do consumo (também tecnológico) da sociedade moderna, “esta sociedade é uma sociedade de consumidores” (BAUMAN, 2010, p. 33), da qual o mundo se vê habitado por consumidores oferecendo tudo aquilo que você deseja e tudo com o que pode sonhar (BAUMAN, 2010), fazendo da escola um lugar muito distante da realidade em que nos rodeia, lugar esse não muito prazeroso, do qual os estudantes raramente sonham em estar.

Falta uma compreensão por parte do cenário escolar, de que a utilização das tecnologias possa ser a favor da escola, atentando-se às suas vantagens e benefícios, porém, falta administração e formação em como utilizar estas tecnologias, para que não haja uma superficialidade do uso dos recursos tecnológicos na educação. A educação tradicional não possui mais espaço para sujeitos do mundo líquido-moderno, que priorizam uma transitoriedade universal, “o que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre” (BAUMAN, 2013, p. 22).

2. RECURSOS TECNOLÓGICOS: TEMPOS LÍQUIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO LÍQUIDA?

Para Bauman, vivemos em uma realidade moderna contemporânea que está em constante movimento, em construção, realidade que apresenta caminhos e fenômenos contrastantes: tecnologia e dúvidas, avanços e atrasos, liberdade e inseguranças. Nas palavras do autor, a atual modernidade pode ser explicada metaforicamente,

> Fluidez é a qualidade de líquidos e gases, o que os distingue dos sólidos é que eles não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis, e assim sofrem uma constante mudança de formas quando submetidos a uma tensão. Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sobre

> pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos. Em contraste, as forças deformantes num sólido torcido ou flexionado se mantêm, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar a sua forma original [...] os líquidos são fotos instantâneas que precisam ser datadas, movem-se facilmente. Eles fluem, escorem, esvaem-se (BAUMAN, 2000, p. 7)

Indo de encontro com essa atual realidade, e com um olhar crítico, podemos atentar para a "nova cultura digital" trazida pelas tecnologias em toda sociedade, uma sociedade de consumidores, que aproveita-se da individualidade do sujeito (principalmente os jovens) que não carrega muitas opções de escolha, mas que é induzido e seduzido a esta cultura, uma cultura de ofertas e consumo que, para Bauman (2010) é uma cultura feita de *ofertas,* não de normas (grifo do autor). O autor ainda alerta para a ameaça da superfluidez do mundo líquido-moderno, "a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejeto e do seu descarte" (BAUMAN, 2013, p. 23), uma civilização onde nada foi feito para ter durabilidade, permanência e, tampouco, solidez, afetando, também, a educação.

A educação é diretamente afetada por esta liquidez, nada foge de um mundo em que as tecnologias mudaram nossa noção de tempo e espaço, ou seja, as mudanças não aconteceram somente no plano material. Em um mundo atingido por redes de informações abundantes e desordenadas, tudo que acontece chega as nossas mãos, nos atinge, afetando nosso plano intelectual, "não há *terra nulla,* não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis" (BAUMAN, 2007, p. 11). A educação não poderá permanecer intransigente, por que não há escolhas para a solidez, não existe caminhos para uma educação rígida no mundo fluído, "nada pode verdadeiramente ser, ou permanecer por muito tempo, indiferente a qualquer outra coisa: intocado e intocável" (BAUMAN, 2007, p. 12).

Assim, a escola precisa se atentar as tecnologias que são utilizadas pelos alunos, utilizando-as a favor do ambiente educacional como instrumento favorecedor do processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento de um ensino que desperte o interesse dos alunos, um ensino que faça parte de sua realidade, que seja prazeroso, inclusivo e democrático.

A utilização de recursos tecnológicos nas aulas de Educação Física, acompanha a evolução tecnológica em que estamos vivenciando em nossa sociedade. A crítica com relação as tecnologias serem sinônimo de sedentarismo e não contribuírem com a prática de atividades corporais ainda existe, porém,

precisamos entender que durante as aulas de Educação Física os movimentos corporais acontecem de acordo com ações do corpo permitindo estabelecer relações com as coisas e pessoas a nossa volta, ou seja, o movimento corporal pode ser entendido como uma maneira de ser e estar no mundo, pois através dos movimentos nos comunicamos com os outros, e nos permitem a construção do conhecimento (SANTOS, 2002), neste entendimento, os recursos tecnológicos podem ser parte das aulas de Educação Física, desde que exista um planejamento proposto para utilização deste recurso. Nessa perspectiva a Educação Física passa por um processo de reestruturação, assim como as relações de trabalho, as relações sociais, isto é, "novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver" (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Para Bauman (2013), estamos incessantemente impulsionados a condições "revolucionárias". Para o autor, o único propósito imutável da educação, continua sendo a preparação dos alunos para a vida, das quais terão que encarar a realidade que os cercam, para isso, terão de estar preparados por meio de instruções práticas aplicadas a vida. Para este conhecimento prático, o ensino de qualidade necessita provocar e reproduzir a abertura e não a obstrução mental.

É fundamental a compreensão acerca da qualidade das informações que chegam as mãos dos alunos. As informações que não possuem criticidade na escolha, tornam-se um desafio para as instituições educacionais, já que existe a facilidade da qual a internet nos proporciona referente a estas informações, tornando o "conhecimento" uma mercadoria de consumo. De acordo com Bauman (2010, p. 42) "o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável. Sendo assim, por que o "pacote de conhecimentos" adquiridos na universidade deveria escapar dessa regra universal?". É um desafio para a educação formar sujeitos críticos para que consigam selecionar com qualidade a informação e conhecimentos adquiridos nesse novo contexto de modernidade líquida, em função dos avanços trazidos pelas tecnologias.

Nesse contexto, Barato (2002) aproximasse das discussões sobre uma nova sociedade da qual uma de suas marcas é o saber, sociedade essa que não deixa claro a diferenciação entre informação e conhecimento. Esse importante fato, traz sérias consequências para o modo como percebemos a cultura e a educação. O autor discorre sobre não aceitarmos passivamente um discurso ideológico dos arautos da nova sociedade, e sim examinarmos com cautela as consequências de certas

interpretações sobre o sentido das mudanças que estão ocorrendo e vão ocorrer no nosso mundo como resultado da produção e veiculação de informações.

Ainda relacionado as informações e conhecimentos dos novos modos de pensar na contemporaneidade, Bauman (2010) lembra da avaliação do conhecimento, em todas as épocas, baseado na capacidade de representar o mundo precisamente. O autor ainda levanta um questionamento a respeito das mudanças do mundo líquido-moderno e como esse mundo nos coloca em dúvida sobre questões pertinentes, “Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem-informados”?” (BAUMAN, 2010, p. 43).

Recordemos também que para Bauman (2010), no mundo volúvel da modernidade, o conhecimento se destina a alcançar objetos termináveis que começam a se dissolver no momento em que são apreendidos. Esse pensamento nos alerta sobre o futuro da educação,

> Os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência da ideia de educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização: eles questionam as invariantes dessa ideia, as características constitutivas da educação que resistiram a todos os desafios passados e emergiram intactas de todas as crises anteriores; os pressupostos que antes nunca haviam sido colocados em questão e menos ainda encarados como se já tivessem cumprido sua missão e necessitassem de substituição (BAUMAN, 2010, p. 40).

Professor e aluno vem se reinventando aos poucos para atender as demandas tecnológicas, porém de maneira lenta, principalmente no que diz respeito às escolas públicas, onde as condições referentes a inclusão digital são mais agravantes, do qual a articulação entre projetos e programas de inclusão digital e educação limita-se a atividades escolares nos centros de acesso público. Bonilla (2010, p. 43) ressalta que,

> Não está proposta, prevista, ou estimulada pelas políticas públicas uma articulação mais efetiva entre escola e demais espaços públicos de acesso. Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem, e inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles.

As pessoas responsáveis pela elaboração das políticas públicas precisam minimizar os obstáculos encontrados para as pessoas ou grupos que realizam as políticas públicas educacionais, assim como para com os indivíduos que fazem uso destas políticas, ou seja, é necessário a articulação entre os que viabilizam com os

ISSN: 2176 - 1396

que utilizam as ações provenientes das políticas públicas, em particular, as políticas públicas educacionais para inclusão digital no contexto escolar.

Para Corrêa e Hunger (2020), a transição das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem permitem interatividade entre o aluno e o conteúdo ministrado, com participação ativa do estudante, de maneira reflexiva, crítica e autônoma. Assim, para uma ressignificação das perspectivas da didática, são necessárias reflexões voltadas a inclusão digital no contexto escolar e como fazer uso desta virtualização como recurso para otimização da prática pedagógica, processo de ensino e aprendizagem, motivação e interesse dos alunos, que não se esgote apenas em teorias, mas que vá além e articule com o mundo digital do qual estamos inseridos.

Os processos educacionais que desenvolvem o ensino/aprendizagem na contemporaneidade, também sofrem mudanças significativas produzidas pela globalização, inclusive na inserção das ferramentas tecnológicas que estão presentes nas instituições de ensino. Lembremos que, a globalização para Bauman (1999, p. 68) “não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito *ao que está acontecendo a todos nós*” (grifo do autor).

De acordo com Perrenoud (2000), uma cultura tecnológica é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos, as aptidões intelectuais e a relação com o saber que a escola deseja estruturar. Nesse aspecto, as novas tecnologias não poderiam ser indiferentes ao professor e ao ambiente educacional como um todo, por provocarem transformações nas maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Essa evolução tecnológica atinge as situações relacionadas aos alunos e a escola e o que estes aprenderam com a escola.

Bom ou ruim, a escola ainda permanece firme como instituição na atual sociedade, mantendo-se quase intocada a maior parte do ensino e aprendizado que acontece nesse ambiente, apesar da grande interferência tecnológica (BUCKINGHAM, 2010). Sabe-se que o primeiro contato significativo com as tecnologias por parte das crianças e jovens, não acontece no ambiente escolar, ingressam na escola com uma bagagem de “conhecimento”, informações, experiências, estando, muitas vezes, familiarizados com diferentes tecnologias. Desta maneira, podemos perceber a dualidade atribuída entre a relação da escola e as tecnologias: seu potencial como recurso pedagógico e seu uso equivocado ou errôneo na educação, não sustentando a estimulação da imaginação, criatividade e

inteligência dos alunos. Essas duas vertentes têm se tornado cada vez mais frequente nos estudos sobre a articulação entre educação e tecnologias.

Uma pequena investigação dos estudos de Rodrigues (2017), Gonçalves (2007), Richiteli (2017), Oliveira (2014), destacam análises que esta leitura de mundo moderno tecnológico, pode ser mediada com o uso das ferramentas tecnológicas, porém, muitas vezes, de maneira superficial e incompleta.

Rodrigues (2017), alerta para o fato de as TICs modificarem as esferas sociais, inclusive na educação, e reforça para a realidade de que nem todos possuem o acesso às tecnologias, o que leva a ampliação das formas de desigualdades já existentes, ou seja, a exclusão digital. Gonçalves (2007), analisou as contribuições do uso do computador na Educação de Jovens e abordou as novas necessidades que a configuração da Sociedade da Informação ou Sociedade Capitalista Informacional exige. Para Richiteli (2017), os professores sentem-se despreparados, pois a formação para integração das tecnologias digitais é superficial. A pesquisa de Oliveira (2014), apresenta a precariedade das condições do trabalho docente e como a desvalorização profissional também interfere na utilização das TIC nas aulas, de maneira que os professores só façam o que lhe é exigido, desempenhando um papel de sujeitos passivos na educação.

Percebe-se na articulação destas pesquisas a insatisfação dos professores com relação a utilização das tecnologias no contexto escolar, seja pela falta de formação de professores ou sua superficialidade, pela estrutura física precária, pela desmotivação e desvalorização profissional ou ineficácia dos programas voltados a inclusão digital na educação.

Entretanto, há estudos que não possuem uma conclusão efetiva com relação ao uso das diferentes tecnologias no ambiente escolar, ou seja, as respostas analisadas apresentam determinada nebulosidade. Alguns estudos inclusive exprimem a necessidade de novas teorias, estudos futuros, novas metodologias, investigações de cunho epistemológico voltadas ao uso de tecnologias no contexto escolar, trazendo mais detalhes de respostas encontradas, apontando e avaliando seus reais resultados.

Existem os dois lados da moeda, bem e mal, bom e ruim, certo e errado, quando o assunto é escola e tecnologias. Para Bauman (2013), existem muitos motivos para nos preocuparmos, porém, não para nos desesperarmos.

> Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda a maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas (BAUMAN, 2013, p. 28)

A inserção das tecnologias nos processos escolares é parte de uma imagem fortalecida do mundo líquido-moderno preso ao sujeito capaz de realizar multitarefas. Os recursos tecnológicos e as novas abordagens para utilização destes recursos, apresentam um ponto quase que arrogante associando as tecnologias a “uma educação mais evoluída”, “educação melhorada”, “educação moderna”, tornando sugestivo aos alunos, e a própria escola, que adentrem imperativamente, ao mundo tecnológico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendermos e tentarmos definir a identidade epistemológica da Educação Física neste constante movimento sofrido pela sociedade líquida moderna, demonstra complexidade em torno da amplitude que apresenta a intervenção pedagógica da área. Nas interpretações de Bracht et al. (2007), qualquer intervenção que tenha como pressuposto colaborar com a prática pedagógica necessita buscar uma maneira sadia de compreensão, e mais do que isto, necessita potencializá-lo, para que talvez, provoque um ponto de partida interessante para construir transformações mais radicais na prática pedagógica na Educação Física.

A Educação Física, como área que trabalha com práticas corporais da cultura corporal de movimento, por meio das intervenções pedagógicas, utilizando dos recursos tecnológicos ou não, no âmbito escolar, se torna essencial considerar a aprendizagem social dos sujeitos que também se tornaram líquidos, inseridos a esta sociedade moderna. Seria fundamental para melhor compreensão dos impactos da modernidade líquida na Educação e consequentemente na Educação Física, discussões futuras sobre os desafios sociais dos quais a Educação Física irá encontrar no contexto sociocultural líquido-moderno.

Fica evidente as dúvidas e a ambiguidade trazidas pelas tecnologias na contemporaneidade do mundo líquido-moderno. Não há como declarar a tecnologia como um recurso somente com impactos positivos ou somente negativos, o que

ISSN: 2176 - 1396

podemos compreender é que nada mais escapa dos impactos da virtualização, principalmente a educação e os atores que nela existem. A sociedade líquido-moderna possui problemas, a educação possui problemas, a Educação Física possui problemas, porém, nem todos são articulados somente as tecnologias. As mudanças precisarão acontecer dentro desta sociedade capitalista e globalizada, que traz com ela diversos problemas, pois, "[...] o capitalismo se destaca por criar problemas, e não soluções" (BAUMAN, 2010, p. 7), e a educação precisa transformar seu currículo, metodologias, didáticas, saberes, olhares, políticas, promovendo maior motivação dos alunos, como a internet promove, para que não haja a morte da escola e sim uma ressignificação da escola, da educação e da Educação Física, uma revolução nos espaços educacionais.

Para concluir, estas reflexões a respeito dos desafios das novas formas como o conhecimento é produzido, a relação e os impactos da tecnologia na Educação Física com a (re)construção de uma Educação "líquida-moderna", representam parte da atividade de reflexividade e criticidade crescente na área da Educação Física e Educação como um todo. Este estudo não possui a intenção e finalidade de responder questionamentos, estabelecer cenários de práticas pedagógicas modelos, determinar ou dizimar conceitos. Entendemos que os pensamentos e reflexões lançados neste estudo, fazem parte de um caminho de construção e formação essencial para aqueles que estão envolvidos com o processo formativo dos sujeitos na educação. Em tempos de fragilidade, fluidez, a criticidade e a reflexão são parte do ato de reconhecer o potencial e as fraquezas do conhecimento e dos saberes.

Pensamos que para busca de uma solidez, mesmo que fragilizada, é preciso o movimento de levantar questionamentos e nos questionarmos incessantemente, para que possamos (ou ao menos tentemos) entender as diferentes adversidades da prática docente, do ser professor, do ser aluno, do ser escola, do ser educação, em tempos líquidos, de relações líquidas, de modernidade líquida, de globalização, e aspiramos que as reflexões aqui levantadas contribuam de alguma maneira para o nascimento de novas inquietações que impulsionem o diálogo, o debate e o pensamento crítico, principalmente dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC, 2002.

BAUMAN, Zigmunt Globalização: **as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Tempos líquidos.** Trad. Carlos Albert Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. Capitalismo parasitário: **e outros temas contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Sobre educação e juventude: **conversas com Riccardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Motrivivência**, Ano XXII, Nº 34, P. 40-60 jun./2010.

BRACHT, Valter [et al.]. Pesquisa em ação: **Educação Física na escola**. 3 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação & Realidade. Porto Alegre, V. 35, n. 3, set. / dez. 2010.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI:** Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Orgs.) Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. Educação Física e tecnologia: **o processo de "tecnização educacaional"**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização** – o que dizem os educandos/ as do MOVA. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – São Paulo/ SP. 2007.

OLIVEIRA, Franciele Taís de. **A inviabilidade do uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar**: o que contam os professores de matemática? 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Rio Claro/ SP. 2014.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: **convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital**: práticas e possibilidades na escola pública. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba/ MG. 2017.

RODRIGUES, Antonia Zeneide. **Inclusão digital e educação**: uma avaliação do ProInfo em Sobral/ CE. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/ RN. 2017.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. **Educação física:** diversidade da cultura corporal. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

IFENCANTO KIDS: LUIS, UMA LIÇÃO DE ESPERANÇA

Jefferson Adriano de Souza[1]

Rebeca Vitória Vecchi[2]

RESUMO

O projeto de extensão "IFenCanto kids: canções para gostar de inglês" (IFkids) busca aproximar crianças da rede municipal de Campo Largo da língua inglesa (LI), usando canções e apresentações. Na perspectiva de Paulo Freire (1992), uma ação de esperança que democratiza acessos e oportunidades, investindo na educação para amenizar desigualdades. Nesta pesquisa, indagamos: o que sugerem as representações sociais de Luis, uma das crianças do projeto, sobre o IFkids? Para responder essa pergunta, refletimos sobre a trajetória do projeto na escola municipal Diva Ferreira Reinke e sobre a lição ensinada por Luis. A análise foi orientada pela teoria das Representações Sociais (RS), de Moscovici (2003), pelos apontamentos de Gisele Cruz (2020) sobre canto coral e de Vitor Fonseca (2016) sobre aprendizagem e emoção. Os dados revelam que a experiência do IFkids nessa escola e as RS de Luis corroboram que a música favorece o desenvolvimento integral, melhora a comunicação, interação social, inteligência emocional e cognitiva da criança. Entendemos que sondar as RS desse aluno nos permite refletir sobre as ações do IFkids para fortalecer o trabalho e expandir suas contribuições, esperançando uma educação mais inclusiva, capaz de transformar a vida dos vulneráveis e colaborar para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Palavras-chave: Canto Coral. Inglês. Representação Social. Aprendizagem. Emoção.

1 INTRODUÇÃO

O "IFencanto kids: canções para gostar de inglês" (IFkids) é um projeto de extensão que funciona na rede municipal de Campo Largo desde 2019, por meio do acordo de cooperação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O projeto estimula o contato com a língua inglesa (LI), ensinando canções para crianças dos 4º e 5º anos. Em sua trajetória, passou por 4 escolas (2019 - Sete de Setembro; 2021- Padre Anchieta, 2022 - Diva Reinke e, 2023 - Ivo Zanlorenzi), envolvendo mais de 100 crianças. No projeto, elas aprendem canções, noções de canto, fazem apresentações e, ao final, gravam um videoclipe.

Em "Pedagogia da Esperança", Paulo Freire (1992) defende que é preciso ter esperança do verbo esperançar para levantar, ir atrás, não desistir, juntar-se com outros e fazer de outro modo. Nessa perspectiva, o IFkids é uma ação de esperança, unindo a Prefeitura, servidores e estudantes do IFPR para aproximar crianças da rede

[1] Doutor em Estudo da Linguagem, Prof. de Inglês e Português, IFPR, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Técnico em Agroecologia, Bolsista do Pibex-Jr, IFPR, rebeca.vecch@gmail.com

municipal da LI, usando canções que buscam esperançar um mundo melhor.

O relatório da Unicef (2021), “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, afirma que a pandemia agravou as desigualdades sociais, tornando dramática a situação dos vulneráveis. Conforme esse documento, o país corre risco de regredir mais de duas décadas no acesso à educação. Nesse cenário, pode-se deduzir que essa população possui menos acesso ao ensino da LI e da arte. Assim, o IFkids é uma ação de esperança que busca democratizar acessos e oportunidades, investindo na educação para amenizar desigualdades.

Neste recorte, indagamos: o que sugerem as representações sociais (RS) de Luis, um dos alunos do projeto, sobre o IFkids? Para isso, refletimos sobre a trajetória do projeto na Escola Municipal Diva Reinke e sobre a lição ensinada por Luis. Entendemos que por meio das RS encontramos nosso lugar no mundo. Logo, sondar essas RS nos permite refletir sobre as ações do projeto.

O IFkids não se reduz ao ensino de canções, apresentações e videoclipe. As ações trabalham a expressão, buscando promover o desenvolvimento pleno da criança, sua conexão consigo e com os outros para que ela se sinta capaz. A cada canção, apresentação e desafio superado, a criança amadurece, aprende a ouvir a sua e as outras vozes, a cultivar melodia, harmonia e a experienciar limitações e possibilidades. No projeto, cantam a fé, a paz, o amor e a esperança; são ouvidas, aplaudidas, sentem-se valorizadas e parte de algo maior.

Refletir sobre a trajetória do projeto nessa escola e a lição ensinada por Luis ajuda a fortalecer as ações do IFkids e a expandir suas contribuições, esperançando uma educação inclusiva, capaz de trazer luz para a vida dos vulneráveis, de contribuir para a construção de um mundo mais justo e solidário. Há canções que ecoam dentro de nós por toda uma vida, que nos aproximam de Deus e da felicidade, que nos fortalecem e acalmam nossas tempestades. Essa é uma das contribuições do projeto, semear canções indeléveis que nos auxiliam a superar momentos difíceis, levantar, seguir em frente, não desistir, acreditar e a sonhar “um milhão de sonhos”.

2 METODOLOGIA

Este estudo de caso, de cunho descritivo-explicativo com base nas RS de uma criança sobre o IFkids, procura aperfeiçoar o projeto e produzir saberes sobre o canto coral e ensino de inglês com música. Segundo Ana Paula Xavier et al. (2013), a

ISSN: 2176 - 1396

extensão é um processos educativo, cultural, social, inclusivo, etc., que articula de forma indissociável a pesquisa, o ensino e a extensão, conectando os institutos federais com a comunidade para construir e compartilhar conhecimentos, melhorar as condições de vida dos mais vulneráveis e superar desigualdades.

O IFkids ocorre anualmente em uma escola diferente para expandir as possibilidades de expressão das crianças. Ele permite que estudantes do IFPR se envolvam com a comunidade e contribuam para a transformação social, democratizando o acesso à LI, arte e cultura. Assim, dialogamos com as proposições do Forproext (2012), articulando as temáticas das artes, educação infantil, grupos sociais vulneráveis, línguas estrangeiras e música (XAVIER et al., 2013).

O projeto se concretiza a partir de oficinas que ensinam canções em inglês e aproximam as crianças dessa língua. Ele busca desenvolver o sentimento de capacidade, movimentando os alunos da descrença à crença. Para isso, preparamos as crianças para realizarem apresentações nas escolas e no IFPR, compartilhando esse trabalho com a comunidade para multiplicá-lo em outros espaços.

A seleção da escola é de responsabilidade da Secretaria Municipal. No acordo, o IFkids deve funcionar próximo ao campus para facilitar a participação dos estudantes do IFPR. No entanto, isso dificulta alcançar os mais necessitados. Assim, em 2022, levamos o projeto para a Escola Diva Reinke, no bairro Itaqui, o que ajudou a envolver crianças em situação de vulnerabilidade, como o aluno Luis.

O projeto funcionou no contraturno de abril a dezembro de 2022, na sala de informática, com 12 crianças na parte da manhã e 12 à tarde. O repertório foi formado por canções testadas em edições anteriores e algumas escolhidas pelos alunos. Quando eles aprendem a primeira música, começam a fazer apresentações em outras turmas para adquirir confiança e, depois, em instituições e eventos.

A coleta de dados foi realizada com base em entrevistas não estruturadas, durante 3 apresentações do IFkids para investigar as RS, opiniões e emoções sobre aquele evento. Também utilizamos dados das observações feitas pela bolsista e estudantes colaboradores, além de entrevista não estruturada com a diretora, professora, pedagoga, mãe e com o próprio Luis.

Este artigo é um recorte da experiência do IFkids na Escola Diva Reinke, destacando a contribuição de Luis, escolhido por representar as crianças mais vulneráveis; não estar alfabetizado e demonstrar visível transformação no processo.

ISSN: 2176 - 1396

As interpretações se baseiam em reflexões sobre as RS, canto coral e emoção, sem a pretensão de serem definitivas, mas um olhar, em meio a múltiplas possibilidades.

3 REPRESENTAÇÕES, CANTO CORAL E EMOÇÃO

Neste tópico, apresentamos as noções teóricas que contribuíram para a análise dos dados. As RS são imagens em movimento, categorias ou estruturas simbólicas do pensamento, construídas nas interações, dotadas de dimensão conceitual indissociável. É por meio das RS que o sujeito compreende e constitui a realidade, sendo também por elas constituído. Representar é preparar-se para a ação, no terreno psíquico e físico. Por isso, as RS são forças capazes de transformar os sujeitos e suas realidades ou conservá-los inalterados (MOSCOVICI, 2003).

Os movimentos das crianças no IFkids são precedidos e guiados por RS que, embora nos pareçam individual, são sempre coletivas, frutos da realidade que nos envolve e da interação com os outros. Isso significa que as RS de Luis não se restringem ao seu universo simbólico, mas são produzidas e compartilhadas por outros dentro de um contexto social mais amplo.

Moscovici (2003) aponta dois mecanismos, baseados na memória e em conclusões anteriores para estudar a RS: objetivação e ancoragem. Objetivar é atribuir substância e forma ao elemento estranho, transportando-o de uma dimensão abstrata a uma quase concreta, a partir das palavras. A ancoragem reduz o não familiar a categorias e imagens comuns, redirecionando-o a um contexto familiar, classificando-o e dando-lhe uma utilidade, função. Em síntese, a objetivação delimita o ser (o que é?) e a ancoragem, o fazer (para que serve?).

Gisele Cruz (2020) entende que o canto coral produz um encantamento indelével que favorece a harmonia, equilíbrio, domínio de si, trabalho em equipe e, sobretudo, respeito pelo outro. Milka Araújo (2018) encara a vivência musical como ferramenta capaz de promover a transformação das condições sociais, ao fomentar habilidades, novas oportunidades, experiências e abrir caminhos para outras possibilidades de realização pessoal, ampliando a sensibilidade e noções estéticas.

A pesquisa de Hans Bastian (2009), em sete escolas de Berlim, demonstrou que crianças que recebem uma educação musical melhoram a comunicação, relações sociais e inteligência cognitiva, favorecendo o desenvolvimento integral. Visto como

espaço de aprendizagem, inclusão e transformação, o coro demanda disciplina, conteúdo, constância, ensaio e apresentação.

Cruz (2020) esclarece que cantar pode ser mais fácil para alguns que para outros, ou seja, não ser prazeroso para todos e isso deve ser respeitado. Assim, sugere a criação de um contexto lúdico, sem expectativas ou cobranças por resultados. No entanto, ressalva que é preciso rigor no ritmo, letra, afinação e postura. As falhas não devem ser ignoradas para não se transformar em vícios.

O coral é um espaço artístico, de expressão e emoções, em que os pequenos vivenciam alegria, tristeza, coragem, medo, etc. de forma intensa. Vitor Fonseca (2016) entende que não existe memória sem aprendizagem e vice-versa, ambas influenciadas pela atenção e emoção. As emoções são cruciais para a aprendizagem e podem transformar o difícil em agradável. O sujeito aprende o que é útil e prazeroso, busca atividades que lhe dão prazer e evita aquelas que o desagradam.

Segundo Fonseca (2016), a aprendizagem adequada constrói caminhos neurais que transformam a mente e o sentimento. Quando ameaçado, desconfortável, inseguro e com medo, o cérebro trava a aprendizagem. O sujeito reage inconsciente e emocionalmente antes de agir consciente e cognitivamente. Por outro lado, quando seguro e confortável, o cérebro funciona e as emoções favorecem a aprendizagem. As emoções prendem a atenção e auxiliam a memória, fortalecendo a cognição. “A cognição sem a emoção não é possível... o cérebro opera e atua sistemicamente num todo funcional harmonioso e melódico” (FONSECA, 2016, p. 369).

O coro exige concentração, memória e disciplina. Nos ensaios de 1h, é vital diversificar as práticas para que a repetição não se torne monótona e favoreça a indisciplina. É preciso transformá-la em brincadeira e prender a atenção. A criança aprende melhor na ação e se envolve mais quando se sente motivada, tem o seu tempo de atenção respeitados. O repertório precisa explorar diferentes graus de dificuldade, estilo e tonalidade. Quando elas gostam da canção que escolheram, se engajam mais e transportam esse canto para além da escola (CRUZ, 2020).

Cruz (2020) conclui que o coral precisa do compromisso coletivo para sobreviver. É um projeto que demanda grande energia, mas que pode melhorar o corpo físico e emocional, ajudar a resgatar a autoestima, aliviar o estresse, promover pertencimento e sensibilidade. É uma boa ferramenta para construir uma sociedade mais saudável, equilibrada e feliz. Por fim, Aldinéia Paixão (2018) acrescenta que a música contribui para a inserção social e, em contextos de vulnerabilidade, a

musicalização é um direito que não pode ser negado e um dever de todos os educadores comprometidos com o desenvolvimento total da criança.

4 REFLEXÕES SOBRE O IFKIDS E A LIÇÃO DE LUIS

Em 2022, o projeto IFkids, na Escola Municipal Diva Ferreira Reinke, no bairro Itaqui, buscou abraçar as crianças em situação de vulnerabildiade. A divulgação ocorreu em 8 de abril com a presença do coordenador e voluntários nos 4º e 5º anos. As oficinas iniciaram em 29 de abril e encerram em 16 de dezembro, totalizando 29 encontros e 60h de muita experiência e aprendizagem.

O projeto começou com 25 e terminou com 20 crianças. Há dois motivos para a desistência: falta de transporte no contraturno ou não gostar de cantar. Elas aprenderam 8 canções (*Courage to change, I was here, A million dreams, Diamonds, Happy, Stand by me, I believe I can fly, Hallelujah*), realizaram muitas apresentações na escola, em 4 instituições de tempo integral e 2 apresentações no IFPR.

Nas oficinas, as crianças aprenderam noções de inglês (alfabeto, sons, vocabulário) e de canto (aquecimento, registros). Para aprender a primeira canção *Courage to change*, levamos 5 encontros, as últimas (*Stand by me, I believe I can fly* e *Hallellujah*) foram aprendidas em 1 encontro, fato que representa uma evolução.

As apresentações na escola aconteceram no 9º encontro, dando mais sentido ao projeto. A motivação aumentou e as crianças sempre pediam para cantar em outras turmas. Em setembro, elas fizeram a primeira apresentação fora da escola, na Mostra de Cursos do IFPR. A perfomance surpreendeu, rendeu muitas palmas e elogios. As crianças se sentiram valorizadas e especiais, vivendo uma euforia e encantamento únicos. A entrevista no ônibus (ida e volta), apontou uma mistura de emoções (medo, vergonha, nervosismo, alegria e entusiasmo).

Por outro lado, um evento no Ginásio do bairro para celebrar o dia das crianças foi desafiador. O objetivo era mostrar a evolução dos pequenos, mas em função do espaço e da falta de equipamentos, elas cantaram, mas não foram ouvidas. Outra lição foi a escolha do repertório. A segunda canção *I was* here tinha uma mensagem linda, mas não se encaixou na voz infantil. Já a música *Happy*, escolhida pelas crianças, pareceu rápida demais, mas a motivação superou as dificuldades.

O IFkids vivenciou uma experiência marcante: uma turnê por 4 escolas de tempo integral que atendem uma população vulnerável. Essa vivência ampliou o olhar

das crianças e enriqueceu o projeto. O videoclipe *Um milhão de sonhos*, com canção escolhida pelas crianças, foi gravado nas 3 semanas finais, dentro da escola, com a participação de 16 crianças, 2 estudantes do IFPR e publicado no Youtube em 06 de abril de 2023. A edição do maestro Thannes deixou o resultado delicado e autêntico.

Em síntese, as ações do IFkids mostram que a teoria se materializou na prática. As desistências confirmam que cantar não é lúdico para todos; a música promove um desenvolvimento amplo que se projeta no domínio de novas canções e na mudança de comportamentos; as apresentações desencadeiam emoções, estabelecem função social e motivam a aprendizagem, cantar para outros é assustador e maravilhoso; o retorno das apresentações melhora a autoestima e o sentimento de capacidade que se manifesta vívido na alegria e na vontade de cantar de novo; o local e o envolvimento da criança na escolha do repertório impactam nos resultados.

Em 2022, Luis, 11 anos, cursava o 3º ano pela segunda vez e ainda não estava alfabetizado. Filho mais velho de uma família de quatro irmãos, ele frequentava o apoio no mesmo horário do projeto. A diretora pediu para que ele participasse das oficinas. De início, achamos inadequado porque os sons da LI poderiam confundi-lo. O apoio foi ajustado e ele começou, em silêncio, olhar triste. Evitava participar, sobretudo, da repetição no microfone. Sentia-se intimidado, inseguro e seus tropeços na fala reforçavam a imagem de aluno com dificuldade.

A história do Luis é inspiradora porque representa uma superação, registrada pela escola, família, pela criança e pelos pesquisadores, fruto de uma ação cujo objetivo é aproximar as crianças da LI e fazê-las acreditar que são capazes de cantar em inglês. Luis foi além e aprendeu muito mais; melhorou sua comunicação, interação social e inteligência cognitiva para aprender a ler em português, confirmando as conclusões de Bastian (2009). Os dados reforçam esse desenvolvimento integral da criança, destacando a socialização e a cognição.

> Na vida do Luis, o projeto causou impacto dentro e fora de sala... ele começou a ter autoconfiança, a acreditar nele mesmo... isso deu condições dele criar essa energia para aprender, esse menino se superou... ele acreditou nele e isso fez ele aprender... o projeto deu a ele a possibilidade de criar, de sonhar, de acreditar... alfabetização sem emoção não tem razão e o projeto trouxe emoção para o Luis... porque partiu dele, ele queria participar... agora, imaginou se a gente tivesse podado ele? Essa conversa não existiria. (Pedagoga da Escola Diva Reinke, entrevista de 04-11-22).
> O Luis é um menino retraído, com muitas dificuldades de se expressar... um dia ele quis contar sobre uma apresentação que ele cantou com o microfone, algo prazeroso e ele não contava nada... a música fez ele se esforçar para aprender a ler... veio aflorar o desejo de aprender... foi algo maravilhoso e

> está fazendo a diferença (Professora do Luis, em entrevista 11-11-22).
> Ele quis participar quando falamos e no final vimos que isso foi muito bom, superou as expectativas... pense, ele ficou retido, trocou de escola, chega aqui e os outros já sabem e ele não sabia, a tendência é se encolher... a gente quase não ouvia a voz dele, bem tímido (Diretora, entrevista em 03-07-23).

As entrevistas indicam imagens de uma criança que antes era representada como (retraída, dificuldade de expessão, encolhida, não se ouvia a voz, tímida) e com o projeto foi se transformando (superação, crença em si mesmo, autoconfiança). O IFkids representa algo prazeroso, maravilhoso, capaz de despertar a energia e o desejo de aprender. Está muito presente nessas falas que o desejo de participar partiu do Luís e que a motivação para cantar, ler a letra, os sons e a tradução melhorou o seu engajamento na alfabetização.

Na entrevista do Luis, o IFkids aparece como algo positivo, ligado à alegria, animação, pertencimento, socialização e transformação. Para Fonseca (2016), a aprendizagem significativa muda a mente e o sentimentos do sujeito. Luis lembra a primeira vez que saiu da escola e cantou no microfone como algo que o motivou, o deixou animado para aprender mais. Na primeira apresentação no IFPR, ele não foi selecionado, mas não ficou triste, manteve a esperança e, quando questionado sobre o que o IFkids mudou em sua vida, respondeu: amizade.

> O que eu mais me lembro é da gente treinando para cantar... minha música favorita foi *A million dreams*... uma vez eu peguei no microfone para cantar e fiquei bem animado... no começo era um pouco mais difícil, mas depois, eu comecei a ficar mais animado e a aprender mais...o momento mais triste foi quando você estava indo embora e o mais feliz foi a primeira vez que eu saí da escola para cantar... na primeira vez, eu não fui escolhido, mas não fiquei triste porque eu não perdi a esperança... antes, eu não tinha muitos amigos e agora, eu tenho (Luis, em entrevista 03-07-23).
> O Luis que começou o projeto não foi o mesmo que terminou, ele mudou completamente... era muito retraído, ficou mais solto, tranquilo, sociável... em casa, ele cantava bastante ficava repetindo e tentando ensinar para os irmãozinhos... ele lembra da escola que ele cantou ... ele perdeu um pouco o medo de falar, ficou mais comunicativo... voltou a se interessar, começou a ler mais, foi uma experiência muito boa... ele ficava tão empolgado que o tempo passava muito rápido... O projeto transformou o Luis, ele reclamava que era burro e vocês mudaram a vida e autoestima do meu filho (Mãe do Luis, em entrevista 03-07-23).

O depoimento da mãe foi emocionante porque ela destacou mudanças cognitivas e emocionais que impactaram na identidade e reforçaram outros depoimentos. O IFkids trouxe para o Luis energia, confiança, autoestima e motivação para aprender. As canções despertaram o seu melhor, motivaram sua aprendizagem,

ISSN: 2176 - 1396

mas, sobretudo, o ajudaram a se encontrar, a acreditar em si mesmo e a superar a imagem do menino que não sabia ler, com dificuldades e histórico de reprovação. Ele se moveu da descrença à crença, aprendeu e ensinou uma valiosa lição: a emoção torna o impossível, possível. Seu sorriso, alegria e transformação são uma lição de esperança e demostram que o canto coral pode ajudar a resgatar a autoestima e fortalecer o sentimento de capacidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Luis é uma lição de esperança que o IFkids ajudou a escrever, quando democratizou acessos e oportunidades à LI, canto coral, arte e cultura. A vivência dessa criança confirma que a música favorece o desenvolvimento integral (BASTIAN, 2009); a inserção social (PAIXÃO, 2018); abre caminhos para outras possibilidades de realização pessoal (ARAÚJO, 2018); transforma mentes e sentimentos (FONSECA, 2016); promove o domínio de si (CRUZ, 2020).

Suas RS sobre o IFkids sugerem que o projeto foi além de aproximá-lo da LI, ensinar canções e promover apresentações. Luís cantou em inglês no microfone, acreditou em sua capacidade. Suas emoções o levaram a uma aprendizagem maior, capaz de destravar o seu processo de alfabetização e ampliar sua comunicação, interação social e inteligências cognitiva e emocional. O aluno com dificuldades de leitura se transformou em um sujeito de superação, autoconfiante, capaz de se expressar, de acreditar em si mesmo e de fazer amigos. Parafraseando Freire, Luis não é, Luis está sendo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Milka D. da. Canto coral infanto-juvenil em projetos sociais: práticas pedagógicas, experiência estética e transformação social. In: **Encontro de Educação Musical Inclusiva**: tecnologia, música e diversidade (TeMuDi). 4., 2018, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2018.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo. Paulinas, 2009.

CRUZ, Gisele. Como montar um coral infantil. In: ANDRADE, Débora; GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia (Org.). **Canto coral infantojuvenil**: reflexões e ações. São João del-Rei: Mosaico, 2020, p. 7-12.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, v. 33, n. 102, p. 365-384, São Paulo, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 de mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Editado em inglês por Gerald Duveen. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

PAIXÃO, Aldinéa A. da. Canto coral: uma estratégia para musicalizar. IN: **X Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise**: percepções, impactos e enfrentamentos, 10., 2018, Macapá-AP. Anais. Macapá: ABEM, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/papers/3381/public/3381-11471-1-PB.pdf> Acesso em: 03 de jul. 2023.

UNICEF. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abr, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 03 de jul, 2023.

XAVIER, Ana Cláudia, G. *et al*. Capítulo I - Concepções, diretrizes e indicadores da extensão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - EPCT. In: **CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. Extensão tecnológica: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cuiabá, MT: CONIF/IFMT, 2013. p. 12-21.

A TOPOFILIA COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DE ATAQUES ATIVOS EM ESCOLAS.

Ives da Silva Duque-Pereira[1]

RESUMO

O estudo em questão aborda a preocupante tendência de violência nas escolas brasileiras, com foco em ataques ativos. A reflexão sugere que a falta de conexão afetiva dos alunos com o ambiente escolar pode estar correlacionada, contribuindo com a emergência desses atos violentos. Assim, destaca-se a importância de cultivar a topofilia - uma relação afetiva com o espaço escolar - como uma estratégia preventiva contra tais ataques. O cerne deste trabalho é a apresentação e análise do projeto "(Re)Conexão: Amar e Mudar as Coisas para construir a Escola dos Sonhos", uma iniciativa que visa fortalecer os laços afetivos dos estudantes com o ambiente escolar. Desenvolvido no contexto do Ensino Médio de uma escola pública no Rio de Janeiro, e integrado à disciplina de Arte, o projeto adota metodologias ativas de aprendizagem e uma abordagem de *Design Thinking*. Ele engaja os alunos na identificação e compreensão dos desafios da escola, na busca por soluções e na concepção de um protótipo da "Escola dos Sonhos", seja através de maquetes ou do jogo Minecraft. Os resultados obtidos foram notavelmente positivos e surpreendentes, evidenciando o potencial dos estudantes como agentes transformadores, capazes de reimaginar espaços escolares mais acolhedores, seguros e inclusivos, enfrentando os desafios do dia a dia escolar.

Palavras-chave: Violência escolar. Ataque Ativo. Escola dos Sonhos. Topofilia. Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas têm sido um tema de crescente preocupação no cenário educacional brasileiro. Em particular, os ataques extremos em violência tendo como resultado a morte de pessoas, têm gerado insegurança e medo em todos os envolvidos no processo educacional. Esses ataques ativos, caracterizados por indivíduos armados que buscam vítimas no espaço escolar, frequentemente sem alvo específico, levantam um ponto de reflexão importante. A escolha de instituições de ensino como palco de tais ataques não é aleatória, mas a meu ver simbólica, refletindo uma profunda desconexão e/ou sentimento de aversão ao espaço escolar.

Em uma reflexão anterior (PEREIRA e MOURA, 2023), abordei a crescente violência física nas escolas durante o retorno ao ensino presencial após a pandemia da COVID-19. Esse estudo enfatizou o conceito geográfico de "lugar", que se refere à interação entre os sentimentos e subjetividades dos indivíduos e o local onde têm vivência, atuando como um espaço de reprodução simbólica. Na geografia, o "lugar"

[1] Doutorando em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), ivesduque@gmail.com .

é definido como qualquer espaço que estabelece vínculos emocionais, seja de afeição (topofilia) ou aversão (*topofobia*), resultantes das experiências vividas pelos sujeitos.

A partir da suposição de que houve uma desconexão emocional com o espaço escolar durante o período de ensino remoto emergencial, sugere-se que o retorno presencial, sem a devida atenção à reconstrução de laços afetivos com esse ambiente e seus ocupantes, pode ter contribuído com uma onda de violência nas escolas. Esse cenário pode ter sido agravado pela potencialização de problemas já presentes no contexto escolar, como bullying, dificuldades dos alunos em interagir com figuras de autoridade e com colegas que apresentam diferenças. A falta de conexão e elos afetivos com o espaço escolar pode ter facilitado sentimentos de aversão a esse espaço e àqueles que nele convivem, caracterizando a *topofobia*.

A escola não é apenas um conjunto de salas de aulas e corredores, mas um espaço onde identidades são formadas, relações são construídas e valores são transmitidos. No entanto, a escola que deveria ser um ambiente seguro e acolhedor, provocadora de uma relação positiva com o lugar, muitas vezes pode estar sendo percebida como um espaço de exclusão, tensão, onde há falta identificação e, em casos extremos, violência.

A topofilia é um conceito criado pelo geógrafo Yi-Fu Tuan (1980) que entende a relação entre seres humanos e ambiente por um elo afetivo entre sujeitos e lugares permeado e possibilitado pelas experiências pessoais positivas. Assim, para pensar em mudanças na escola é importante compreender o conceito de “lugar”, em especial na perspectiva da topofilia, que pode ser útil como campo de conexão com o mundo a qual sujeitos estão em convívio.

A partir dos apontamentos iniciais de Tuan (1980), se desenvolveu uma variedade de abordagens e diferentes focos de entendimento do conceito de topofilia. O senso de lugar pode ser percebido pelo indivíduo, a coletividade e o ambiente. As relações positivas potencializam o bem-estar e o desenvolvimento humano quando existem fortes conexões com lugares específicos. Esse contexto, influencia no comportamento, desempenho de atividades e habilidades, sendo importante elemento de identidade pessoal e comunitária. (DUARTE et al., 2021)

Em face do cenário atual, torna-se imperativo repensar o espaço escolar. Mais do que uma mera reconfiguração física, é preciso considerar a capacidade desse espaço de evocar emoções e simbolismos, alinhados à formação para a cidadania. Defendo que fomentar a topofilia pode revolucionar a relação dos alunos com o

ambiente escolar. Ao promover intencionalmente essa conexão positiva com o espaço escolar, incentivamos um senso de pertencimento, fazendo com que os estudantes se sintam reconhecidos e valorizados, reduzindo, assim, a propensão a comportamentos violentos.

Com base nessa premissa, desenvolvi uma estratégia pedagógica centrada nos estudantes e expressa no projeto "(Re)Conexão: Amar e mudar as coisas para construir a Escola dos sonhos". A ideia consistia em envolver os alunos no desafio de retomar a conexão e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, restabelecendo e fortalecendo laços dos estudantes com esse espaço.

Inspirado na música "Alucinação" de Belchior, o projeto destaca a importância de enfrentar a realidade pela busca em identificar os problemas da escola, incentivá-los a pensar em possíveis soluções e, finalmente, projetar uma escola idealizada, usando ferramentas digitais como o jogo Minecraft. O produto deste projeto não visava apenas uma reconfiguração arquitetônica, mas uma (re)imaginação do espaço escolar, onde os desejos e necessidades dos alunos estavam no centro e se materializavam no projeto de uma nova escola.

Este artigo tem como objetivo geral descrever e analisar essa estratégia, refletindo sobre sua eficácia na construção de laços efetivos e na prevenção de ataques ativos. Para isso, precisaremos compreender melhor o contexto de ataques ativos e como isso tem afetado as escolas brasileiras na atualidade. Algumas hipóteses são levantadas como premissa e seguirei com a descrição das atividades propostas com análise dos resultados.

2 ATAQUES ATIVOS NAS ESCOLAS

Segundo o Departamento de Segurança Interna dos EUA (U.S. DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY, 2008), "Atirador Ativo" ("active shooter") é um indivíduo que está ativamente engajado a matar em uma área confinada e populosa, usando na maioria dos casos armas de fogo e sem selecionar vítimas. Blair e Schwieit (2014), reforçam essa definição descrevendo uma situação de tiroteio que está em andamento, mas que diferentemente de um crime específico como um assassinato ou assassinato em massa, o "ativo" implica que tanto a polícia quanto os cidadãos têm o potencial de influenciar o desfecho do evento, dependendo de suas ações.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em

junho de 2023, realizou uma sequência de palestras em parceria com a Política Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) sobre o tema “Segurança na Escola”, com o objetivo de orientar como agir em episódios de violência que envolvam um agressor ativo na escola. A PMERJ não adota o termo “atirador ativo” devido a identificação, na realidade brasileira, de ataques predominantemente com outros tipos de armas como facas, machados etc. Assim, considera-se o termo “Atacante Ativo” para o sujeito que promove o “Ataque Ativo”.

O termo “Atacante Ativo” foi conceituado na palestra Segurança na Escola – PMERJ (2023) como alguém altamente empenhado em matar ou tentar matar o maior número possível de pessoas no menor espaço temporal, me uma área delimitada e populosa. Entende-se como um evento imprevisível e que acontece rapidamente, não seguindo padrões ou métodos definidos para seleção de vítimas.

A professora do Departamento de Psicologia Educacional da Unicamp, Telma Vinha, mapeou os ataques chamados na pesquisa de violência extrema em escola. Considera que os protocolos internacionais não conseguem dar conta da complexidade da realidade brasileira e classifica esse tipo de violência como sendo externas à escola e não na/da escola. A violência extrema à escola no Brasil foi mapeada a partir de ataques cometidos por estudantes e ex-estudantes, observando que são sempre atos contra a vida e análogos ao crime de ódio (motivados por preconceitos, discriminação, racismo, intolerância de um grupo), planejados e tendo como foco principal, ainda que não exclusivamente a escola. (VINHA, GARCIA, 2023)

Vinha e Garcia (2023) apresentaram um estudo que delineia a evolução dos ataques extremos em escolas desde 2002 até os primeiros meses de 2023. O que chama a atenção é o aumento significativo desses eventos nos últimos anos. Em um período de 21 anos, com um total de 22 ataques registrados, quase metade deles (9) aconteceu nos dois anos mais recentes, 2022 e 2023.

A pesquisa conduzida por Vinha e Garcia (2023) também traçou um perfil predominante dos autores desses ataques. São jovens do sexo masculino e brancos. Muitos deles demonstram uma inclinação para a violência, admiração por armas e uma busca constante por reconhecimento e valorização perante um público específico. Além disso, esses indivíduos costumam ter relações interpessoais limitadas, o que muitas vezes resulta em um isolamento social. Outras características observadas incluem valores e crenças opressoras, como misoginia, homofobia, racismo, xenofobia e ideais de supremacia branca. Muitos desses jovens também

apresentam falta de perspectivas e propósitos claros na vida, e em alguns casos, chegaram a abandonar a escola.

No estudo conduzido por Vinha e Garcia (2023), duas características são destacadas e merecem atenção. A primeira refere-se à escola como um palco de sofrimento para os autores desses ataques. Esses indivíduos, muitas vezes, possuem um histórico escolar marcado por exclusão, repreensões, como suspensões, e episódios de *bullying*. Assim, o ambiente escolar torna-se um local de experiências negativas, potencialmente alimentando sentimentos que culminam em ações extremas contra a vida dentro desse espaço.

A segunda característica apontada por Vinha e Garcia (2023) é a profunda imersão desses jovens em subculturas extremistas presentes em "comunidades mórbidas" de fóruns online. Estes fóruns frequentemente promovem a violência, misoginia e disseminam ideias neonazistas e discursos de ódio. É importante ressaltar o possível senso de pertencimento que esses jovens podem desenvolver ao integrar tais comunidades, onde o ódio é coletivizado. Em um ambiente virtual, eles encontram uma espécie de refúgio, uma aceitação mútua entre indivíduos com vivências e sentimentos semelhantes. Assim, enquanto são marginalizados no ambiente escolar, gerando sentimentos negativos, esses jovens encontram acolhimento e validação ao expressar seus pensamentos mais violentos em tais comunidades online.

3. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA TOPOFILIA

Em face do contexto apresentado e das angústias decorrentes, percebeu-se a necessidade de dar um primeiro passo para resgatar uma relação positiva com o espaço escolar. Esse passo envolveu a identificação dos problemas que dificultam a construção de relações saudáveis entre os estudantes e o ambiente escolar. Para isso, foi elaborado o projeto denominado “(Re)Conexão: Amar e Mudar as Coisas para construir a Escola dos Sonhos”. Este projeto foi organizado em etapas, e cada etapa continha atividades *design*adas como passos, culminando na (re)concepção imaginativa da escola pelos estudantes.

A ação ocorreu no Colégio de Aplicação (CAp) do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) que é mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), instituição pública subordinada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro, dentro do componente curricular

ISSN: 2176 - 1396

Arte, em duas turmas do curso Médio Regular (1ª e 3ª séries), três turmas do curso Normal Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e uma turma do curso Técnico em Informática (1ª série), envolvendo um total de 106 estudantes nas atividades.

Com base no conteúdo sobre Arte Engajada, que apresenta exemplos de como as artes podem ser empregadas para expressar ideias, o projeto foi concebido sob a ótica das metodologias ativas de aprendizagem. O protagonismo juvenil, que incentiva os alunos a assumirem responsabilidade por sua aprendizagem e a se tornarem agentes ativos de transformação em seu contexto educacional, foi o princípio orientador. Esta abordagem foi integrada ao *Design Thinking*, uma abordagem que promove a solução criativa de problemas.

O conteúdo de Arte Engajada atuou como um estímulo, permitindo que os alunos se engajassem profundamente na construção e aplicação de seu conhecimento. Assim, foram estabelecidas etapas que funcionaram como ferramentas para fomentar a reflexão crítica. Durante o processo, os alunos foram motivados a identificar desafios, gerar ideias, criar protótipos, testar conceitos e imaginar soluções em um ambiente colaborativo.

Para a organização e avaliação das atividades, o conjunto de ferramentas do *Google for Education* mostrou-se fundamental. Um website foi desenvolvido usando a plataforma Sites do Google, facilitando o acompanhamento do projeto[2]. Além disso, foram empregados o Google Sala de Aula (*Classroom*) para registro e avaliação das tarefas, e o *Youtube*, tanto como ferramenta de aprendizado quanto como repositório para o trabalho final. As atividades, tanto individuais quanto coletivas, foram realizadas ao longo do ano letivo de 2022, durante as aulas de Arte. Estas aulas intercalavam conteúdos específicos do currículo de cada série com o desenvolvimento do projeto, que ocorria pelo menos uma vez por mês.

3.1 Descobrir

A etapa “Descobrir” teve como primeiro passo o autoconhecimento e introspecção, incentivando os estudantes a olharem para dentro antes de considerar o mundo exterior. O objetivo foi entender os sentimentos dominantes dos alunos, identificar as causas desses sentimentos e reconhecer na música uma ferramenta para evocar e processar emoções.

O segundo passo do projeto envolveu a aplicação de um questionário individual

[2] Acesse o site do projeto aqui.

com dez perguntas, inspiradas nas ações do programa “Criativos na Escola – *Design for Change*”, promovido pelo Instituto Alana. Estas questões abordavam diversos aspectos da vivência escolar, desde preferências até desafios enfrentados. Além disso, incentivavam os alunos a refletir sobre os espaços que frequentam e os momentos marcantes vivenciados na escola. Durante essa fase, muitos estudantes resgataram memórias positivas anteriormente esquecidas. O simples ato de pausar, refletir e compartilhar com colegas trouxe à tona momentos significativos que haviam se perdido na memória.

O último passo dessa etapa focou na identificação de problemas específicos da escola que os alunos gostariam de abordar. Em uma sessão de *brainstorming* em sala de aula, os estudantes listaram diversos desafios, que foram registrados pelo professor no quadro. Com uma extensa lista em mãos, realizou-se uma votação, na qual cada aluno escolhia o problema que mais o incomodava. Os problemas mais votados foram então organizados em uma tabela no site do projeto. Os alunos foram orientados a formar equipes para pensar em soluções, comprometendo-se a abordar ao menos um dos desafios mais votados. No entanto, havia a flexibilidade de se engajarem em mais de um problema, caso desejassem.

Durante a identificação dos problemas em sala de aula, cada turma trabalhou isoladamente, sem interação entre elas. No entanto, observou-se uma recorrência de desafios mencionados em todas as turmas. Dentre os problemas comuns, destacam-se: a falta de higiene e manutenção dos banheiros, a aparência monótona e com grades da escola que remete a um "presídio", a ausência de eventos como festas temáticas e torneios esportivos, e comportamentos preconceituosos e agressivos relacionados ao racismo, homofobia, assédio e *bullying*.

Outros problemas frequentemente citados incluíram paredes pichadas, a percepção de que os alunos não têm voz ativa, tarefas “chatas”, falta de conteúdo relacionado à vida fora da escola, desrespeito entre alunos e professores, falta de acessibilidade para PCDs e comunicação ineficaz entre docentes, gestão e alunos.

A introspecção e o autoconhecimento desempenharam um papel crucial na reconexão dos alunos com o espaço escolar. Ao compreenderem seus sentimentos e desafios individuais, os estudantes se tornaram mais aptos a enfrentar as questões mais amplas da escola. A abordagem inicial, que envolveu reflexão pessoal e evocação de memórias positivas por meio do questionário, foi essencial para reacender uma topofilia anteriormente esquecida.

No entanto, ficou evidente que a presença desses problemas no ambiente escolar gera um distanciamento entre os alunos e o espaço. Muitos desses desafios, embora não sejam complexos, exigem uma escuta ativa das necessidades dos estudantes. Um *feedback* recorrente durante essa fase foi que nunca haviam questionado os alunos sobre suas insatisfações na escola. É notável a unanimidade dos estudantes em comparar a escola a um presídio, o que, sob uma perspectiva *foucaultiana*, traz reflexões profundas sobre os sentimentos evocados e as consequências disso. Essa percepção deve ser uma preocupação contínua para a instituição.

3.2 Compreender

Na etapa "Compreender", os estudantes foram incentivados a aprofundar seu entendimento sobre os problemas identificados na fase anterior. Para isso, houve a introdução de duas ferramentas: a "Árvore de Problemas" e a "Matriz CSD". A primeira, "Árvore de Problemas", utiliza uma representação gráfica de uma árvore para desmembrar uma situação-problema (representada pelo tronco) em suas principais causas (raízes) e consequências (frutos). Já a "Matriz CSD" é uma estratégia que categoriza informações em certezas (C), suposições (S) e dúvidas (D), tornando o problema mais claro para todos os envolvidos.

Os conceitos dessas ferramentas foram apresentados aos estudantes em sala de aula, e eles foram encorajados a explorar mais sobre o assunto por meio de imagens e vídeos disponíveis no site do projeto. Com esse conhecimento, os alunos foram orientados a criar, individualmente, sua "Árvore de Problemas" para cada desafio que desejavam abordar. Posteriormente, em grupos, compararam suas árvores e desenvolveram uma versão consolidada para a equipe. O mesmo processo foi aplicado à "Matriz CSD".

A etapa "Compreender" ressalta a relevância de uma abordagem colaborativa e estruturada para decifrar e abordar problemas. Ao empregar ferramentas como a "Árvore de Problemas" e a "Matriz CSD", os alunos aprendem a segmentar problemas complexos, facilitando sua compreensão e a identificação de soluções efetivas. Esta abordagem metódica é crucial para fomentar a topofilia, pois os estudantes passaram a perceber a complexidade de certos desafios, que anteriormente pareciam simples. Isso gera empatia com a gestão e o corpo docente, ao reconhecerem que algumas situações vão além da responsabilidade direta de gestores e professores.

3.3 Projetar

ISSN: 2176 - 1396

Na etapa "Projetar", os estudantes foram desafiados a elaborar soluções críticas e inovadoras para os problemas previamente identificados e analisados. Para isso, foram introduzidos a duas ferramentas-chave: o "*Brainstorm*" e o "*5W2H*".

Iniciando com uma sessão de *brainstorming*, os alunos tiveram a oportunidade de sugerir ideias que pudessem resolver os desafios enfrentados na escola. O principal objetivo dessa fase era encorajar a liberdade de pensamento, acolhendo todas as propostas como potencialmente válidas. A meta era diversificar as soluções, construindo-as com base no entendimento adquirido sobre os problemas nas etapas anteriores. Foi nesse momento que os estudantes reconheceram a importância das fases antecedentes, pois elas forneceram uma base sólida para a concepção de soluções, especialmente ao abordar as causas ou consequências dos problemas identificados.

Após a sessão de brainstorming, os estudantes foram introduzidos à ferramenta "*5W2H*". Esta ferramenta é utilizada para estruturar um plano de ação, organizando as estratégias propostas através de um conjunto de perguntas: O que (*What*) será feito?; Por que (*Why*) é necessário?; Onde (*Where*) será realizado?; Quando (*When*) acontecerá?; Quem (*Who*) é o responsável?; Como (*How*) será executado?; e Quanto (*How Much*) custará? No contexto do projeto, essas ações estavam voltadas para a resolução dos problemas identificados. Assim, cada solução proposta foi acompanhada de um Plano de Ação específico, estruturado com base no "*5W2H*".

A etapa "Projetar" enfatiza a necessidade de uma abordagem prática e focada na ação para resolver problemas. Com o auxílio de ferramentas como o "*Brainstorm*" e o "*5W2H*", os alunos puderam converter ideias conceituais em planos de ação tangíveis. Esse método prático é crucial para fomentar a topofilia, cultivando um senso de responsabilidade nos alunos e incentivando-os a contribuir ativamente para a melhoria do ambiente escolar, fortalecendo a conexão entre eles e o espaço.

Embora a expectativa inicial fosse que os alunos concretizassem esses planos, ao se aproximar do final do ano letivo e observar o desgaste dos alunos em lidar constantemente com os problemas, decidiu-se encerrar a etapa no plano de ação. O foco foi direcionado para o prazer de imaginar e sonhar uma escola que se deseja. Os planos de ação foram compartilhados através da plataforma *Classroom*, com o compromisso de serem apresentados à direção e coordenação da escola para futuras implementações.

3.4 Sonhar

ISSN: 2176 - 1396

Na etapa "Sonhar", foi proposto um exercício para inspiração e criatividade. Após discutirem os problemas da escola e planejarem soluções, os estudantes foram incentivados a visualizar e criar a "Escola dos Sonhos". Esta seria uma representação idealizada e imaginativa do que eles acreditam ser o ambiente escolar perfeito.

Desafiamos os estudantes a criar uma representação da "Escola dos Sonhos", seja através de uma maquete física ou utilizando ferramentas virtuais como Minecraft, The Sims ou qualquer outra de sua preferência. A ideia era usar o espaço atual do ISEPAM, um espaço (re)conhecido, como base. O objetivo não era apenas modificar o espaço físico da escola, mas também representar todas as mudanças desejadas, muitas das quais foram planejadas no plano de ação "*5W2H*". O intuito era transformar a escola em um ambiente que despertasse sentimentos positivos.

Reconhecendo o esforço e a dedicação que seriam necessários para o projeto, que se tornaria o principal instrumento de avaliação do último trimestre do ano, foi decidido oferecer aos estudantes a liberdade de escolher a forma de conclusão. Eles tinham a opção de finalizar o projeto "Escola dos Sonhos", desenvolver um Jogo de Tabuleiro ou Cartas com foco na História da Arte, ou até mesmo realizar uma performance.

Dos 29 grupos formados, 21 escolheram desenvolver a "Escola dos Sonhos", 6 optaram por criar um Jogo de Tabuleiro ou Cartas, e 2 decidiram por performances. Esse engajamento demonstra o interesse dos alunos no projeto. A receptividade positiva da proposta se deve, em grande parte, à liberdade de escolha e à possibilidade de trabalhar com jogos já populares, como o Minecraft. Para ilustrar, dos 21 grupos que decidiram pela "Escola dos Sonhos", 16 utilizaram o Minecraft como ferramenta de criação.

Inicialmente, os grupos que escolheram criar a “Escola dos Sonhos” foram formados dentro de suas turmas específicas. No entanto, foi permitido que os alunos se agrupassem de acordo com interesses comuns, sem a necessidade de se limitarem às suas turmas ou séries originais. Isso proporcionou a formação de grupos diversificados, com membros de diferentes turmas e séries, sempre respeitando um número máximo de participantes por grupo.

Os estudantes apresentaram seus resultados em vídeos narrativos, nos quais exibiam ambientes virtuais ou maquetes em formato de gameplay. Esses vídeos foram compartilhados na plataforma YouTube e estão disponíveis no site do projeto (DUQUE-PEREIRA, 2022). Em uma data previamente definida, realizamos uma roda

de conversa avaliativa, durante a qual os vídeos foram exibidos para todos. Nesse momento, os alunos puderam assistir e debater as diversas interpretações da "Escola dos Sonhos" elaboradas por seus colegas. O engajamento e a qualidade dos trabalhos foram impressionantes, com reproduções fiel da arquitetura da escola com as devidas modificações, e muitas das ideias discutidas na etapa "Projetar" foram efetivamente incorporadas nas sugestões de melhorias.

Além disso, ficou evidente a aplicação de conceitos aprendidos nas aulas de arte, como linguagem audiovisual, textura, cores e proporcionalidade. As sugestões dos alunos abrangeram uma série de modificações estruturais. Algumas propostas eram mais concretas, como a criação de áreas verdes, hortas, rampas e elevadores para acessibilidade, lixeiras para reciclagem, catracas na entrada, um chafariz funcional e muros repintados. Outras ideias, mais inovadoras, incluíram a construção de um heliporto, salas interligadas e a inclusão da bandeira LGBTQIAP+ ao lado das bandeiras do Brasil e do Estado.

A etapa "Sonhar" enfatizou a importância da criatividade e imaginação no ambiente educacional. Ao projetar a "Escola dos Sonhos", os estudantes não apenas reconheceram os desafios atuais, mas também propuseram soluções inovadoras e práticas. Esta abordagem, focada no aluno, incentivou o trabalho em equipe. Muitos estudantes relataram dedicação intensa, participando ativamente de videochamadas e reuniões fora do horário escolar para aprimorar os resultados do projeto e garantir a melhor entrega possível. Além disso, o projeto reforçou o vínculo dos alunos com o ambiente escolar. Eles demonstraram um desejo genuíno de ver mudanças e refletiram sobre como se relacionam, tanto emocional quanto fisicamente, com o espaço escolar, reconhecendo sua conexão e importância em suas memórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos a crescente preocupação com a violência nas escolas, particularmente os ataques ativos, e a necessidade urgente de abordagens inovadoras para enfrentar essa questão. Partindo da hipótese que a falta de laços afetivos com o espaço escolar pode ser um dos agravantes subjacentes dessa violência, a topofilia, ou elo afetivo de conexão com o lugar, surge como estratégia potencial para combater essa tendência preocupante.

O projeto “(Re)Conexão: Amar e Mudar as Coisas para construir a Escola dos

Sonhos" serve como um estudo de caso ilustrativo de como a topofilia pode ser cultivada no ambiente escolar. Através de metodologias ativas de aprendizagem e uma abordagem de *Design Thinking*, os estudantes são engajados a identificar e conhecer problemas da escola, projetar soluções e, finalmente, visualizar e criar sua "Escola dos Sonhos". Esta abordagem não apenas permite que os alunos se tornem protagonistas de seus espaços de convívio, mas também promove a construção de laços afetivos com o espaço escolar pelo cuidado e projeção de melhorias.

As etapas do projeto demonstram a importância de uma abordagem sistemática e colaborativa para resolver problemas e a utilização de ferramentas digitais servem como suporte para uma melhor compreensão, desenvolvimento, organização e avaliação das atividades propostas.

A violência nas escolas é uma questão complexa que requer soluções multifacetadas. No entanto, ao focar na construção de laços afetivos em espaços escolares e incentivar estudantes como agentes de mudança, podemos dar um passo significativo na direção de uma escola que produz emoções positivas, produzindo uma identificação dos estudantes com esse espaço. O projeto apresentado serviu como modelo promissor de como a educação pode ser reimaginada para criar ambientes escolares mais seguros, inclusivos e próximos dos desejos dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BLAIR, J. Pete; SCHWIEIT, Katherine W. **A Study of Active Shooter Incidents in the United States between 2000 and 2013.** US Department of Justice, 2014. Disponível em:< https://eric.ed.gov/?id=ED594362> Acesso em: 26 de jul de 2023.

DUARTE, Daiane *et al.* **Conexão entre pessoas e ambiente: uma revisão de literatura sobre topofilia|** Connection between people and environment: a literature review on topophilia. Oculum Ensaios, v. 18, p. 1-18, 2021. Disponível em:< https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/4706>. Acesso em: 26 de jul de 2023.

DUQUE-PEREIRA. Ives. (Re)Conexão: Amar e Mudar as Coisas para construir a Escola dos Sonhos. [site]. 2022. Disponível em:< https://sites.google.com/isepam.edu.br/amaremudarascoisas-reconexao/sonhar>. Acesso em: 27 de jul. de 2023.

PEREIRA, Ives. MOURA, Sergio. **Uma reflexão sobre a violência nas escolas: o lugar como espaço de produção simbólica.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 25, 4 de jul de 2023. Disponível em:< https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/25/uma-reflexao-sobre-a-violencia-nas-escolas-o-lugar-como-espaco-de-producao-simbolica>. Acesso em: 26 de jul de 2023.

SEGURANÇA NA ESCOLA – PMERJ. **Ataque Ativo. Ciclo de formação de servidores da Rede de Ensino em prevenção e mitigação de risco em ambiente escolar**. [Palestra - Auditório da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF]. 21 de junho de 2023.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel, 1980. p. 4

U.S. DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY. **Active shooter how to respond.** 2008. Disponível em:< https://www.dhs.gov/xlibrary/assets/active_shooter_booklet.pdf>. Acesso em: 26 de jul de 2023.

VINHA, Telma. GARCIA, Cleo. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil.** [Slides]. In: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. Ataques violentos às escolas no Brasil: um fenômeno a ser enfrentado. Youtube, 25 de abril de 2023. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=vCnlHGRi9XQ>. Acesso em: 26 de jul de 2023.

ISSN: 2176 - 1396

FÁBULAS: ENSINAR, ENCANTAR E REFORÇAR CONHECIMENTOS

Aline Missão Walsilkiw[1]

Larissa da Silva Duarte[2]

RESUMO

Este artigo descreve a experiência das autoras durante a Residência Pedagógica, no Estágio Supervisionado III, para o PMA (Programa Mais aprendizagem), com a professora regente Patricia Habovski Rezende de Oliveira, em que foi desenvolvida uma sequência didática de Língua Portuguesa, baseada no gênero fábula. O objetivo do presente artigo é analisar como o gênero textual escolhido pode servir de ferramenta para a compreensão de diversas temáticas e seu entendimento como auxílio para a produção textual no Programa Mais Aprendizagem, que abrange estudantes com defasagens escolares e faixas etárias variadas. Sendo assim, o problema da pesquisa foi pautado em investigar como a fábula pode ser utilizada como recurso pedagógico, aplicando aulas preparadas a alunos inseridos nesse contexto. Ademais, a metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo estudos de campo para a coleta de dados e aplicação de regências em sala de aula. Ainda, a fundamentação teórica do estudo se baseou, principalmente, na Secretaria da Educação do Paraná e a exposição do PMA, contando também com teóricos como Jean de La Fontaine (2013), Portella (1983), Antunes (2001), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e Fuzer (2012). Assim, os resultados indicaram que o uso das fábulas em aula foi efetivo para desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação dos alunos, além de estimular a imaginação, criatividade e reflexão crítica. A sequência didática seguiu as etapas de apresentação da situação, produção inicial, módulos de desenvolvimento e produção final. A correção textual-interativa e o bilhete orientador foram utilizados para fornecer feedback aos alunos e orientar a reescrita dos textos. Dessa forma, conclui-se que o uso das fábulas como recurso pedagógico foi enriquecedor e contribuiu para o aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Fábula. Recurso pedagógico. Gênero textual. Sequência didática. Produção textual.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se da experiência na Residência Pedagógica, no Estágio Supervisionado III, de duas estagiárias, que com base nas teorias apresentadas no decorrer do curso de Letras produziram uma sequência didática de Língua Portuguesa, contando com 5 regências para uma sala de aula de reforço escolar, da professora regente Patricia Habovski Rezende de Oliveira, no Colégio

[1] Graduanda de Letras - Português e Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. alinemwalsilkiw@gmail.com
[2] Graduanda de Letras - Português e Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. larissaduarte.prof@gmail.com

Estadual Manoel Ribas, para alunos de 11 a 13 anos. Antes de produzir as aulas foram realizadas observações participativas, sendo possível analisar o contexto dos estudantes e com base nisso, em conjunto com a professora regente, foi decidido trabalhar com o gênero fábula, que afinal segue uma estrutura concisa, sendo um excelente gênero para ser trabalhado com o intuito de promover e reforçar conhecimentos linguísticos, textuais e de valores humanos.

Além disso, o gênero fábula é um excelente recurso pedagógico por contribuir para formação integral dos estudantes, é possível desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais aos alunos, em adição o ensinamento de valores humanos presente nas fábulas. Quando se trata do ensino de produção textual, as fábulas possuem uma estrutura narrativa clara, com personagens e enredos simples. Isso facilita a compreensão e interpretação dos textos por parte dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ampliando o vocabulário e estimulando a expressão criativa. Portanto, é um gênero que em primeiro momento parece simples, mas que pode levar os alunos a progredirem em diversos sentidos.

A escolha do gênero fábula foi pensado para os alunos do PMA (Programa Mais Aprendizagem), que constitui-se em aulas de reforço escolar, contemplado com uma sala mista em faixa etária e defasagens escolares. Dessa forma, ao realizar o planejamento das aulas é preciso levar em consideração que no mesmo ambiente terá alunos que estão no Ensino Fundamental II e ainda não adquiriram as habilidades de leitura e escrita, enquanto outros que já possuem o conhecimento, têm pontos específicos em linguagens que precisam de melhorias.

Nesse sentido, surge o seguinte problema de pesquisa: como a fábula pode ser utilizada como recurso pedagógico no reforço escolar oferecido pelo PMA? Levando em consideração a pergunta proposta, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como o gênero fábula pode servir de ferramenta para a compreensão de diversas temáticas e seu entendimento como auxílio para a produção textual no Programa Mais Aprendizagem.

Assim, para fundamentar o presente artigo no que se refere ao reforço, trata-se principalmente da Secretaria da Educação do Paraná e o PMA; já à apresentação do gênero, conta-se com um dos maiores fabulistas da história, Jean de La Fontaine (2013) e Portella (1983). Por fim, na questão textual, utiliza-se Antunes (2001), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Fuzer (2012).

Em relação à estrutura organizacional, o artigo inicia com a fundamentação teórica, apresentado o reforço escolar ofertado pelo PMA, o gênero fábula e suas relações no ensino de linguagens; em seguida, mostra-se a metodologia no artigo presente. Logo após, adentra-se na análise dos resultados após aplicação do gênero fábula em sala e, por fim, as considerações finais.

2 SUPERANDO OBSTÁCULOS: O PAPEL FUNDAMENTAL DO REFORÇO ESCOLAR

É um fato de que cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizado, nem todos conseguem acompanhar o currículo escolar ou aprender diversos conceitos apresentados no decorrer do ano de maneira imediata. Para Costa et.al. (2008), no que tange ao fazer pedagógico, o reforço escolar é visto como atividades suplementares ao ensino regular. Dessa forma, o reforço escolar serve como um suporte adicional para preencher lacunas de conhecimentos apresentados pelos estudantes.

De acordo com Alves (2018), o reforço escolar é uma forma de resgatar o aluno, fazendo com que ele adquira as habilidades necessárias para aprender a Língua Portuguesa, bem como suas especificidades, como ler, escrever, interpretar e produzir textos. Além disso, é necessário que o professor analise o contexto dos alunos presentes em sala, para encontrar a melhor maneira de mediar o conhecimento e despertar interesse nos estudantes sobre os assuntos reforçados. Ou seja, os professores precisam identificar os problemas, abordar as lacunas de conhecimentos e criar estratégias para melhorar a compreensão e desempenho dos alunos.

Acrescentando a isso, não são apenas os professores que precisam fazer o movimento para um ensino efetivo, é necessário políticas públicas que ofereçam suporte aos educadores para estarem realizando o reforço escolar. Como é o caso do PMA que promove o reforço aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, que segundo a Secretaria da Educação (s.d.), tem como missão: “atender aos estudantes com necessidade de reforço para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas, contempladas em todos os componentes curriculares”. Além disso, o programa tem como objetivo fazer com que os alunos consigam seguir na trajetória escolar até o fim, alcançando êxito em todas as disciplinas (Secretaria da Educação, s.d.).

2.1 ENSINAMENTOS FANTÁSTICOS: COMO AS FÁBULAS REFORÇAM O APRENDIZADO ESCOLAR

A comunicação humana ocorre por meio de textos, sejam eles falados ou escritos. A forma como é utilizado a linguagem é determinada pela situação de comunicação. A interação por meio de textos assume diferentes formas, dependendo das circunstâncias comunicativas (Koch, 2009). Cada texto é realizado por meio de um gênero textual. Os gêneros textuais são classificações de textos que são orientados por objetivos e contextos adequados à sua situação de comunicação. Esses gêneros têm formatos relativamente estáveis, permitindo sua identificação e diferenciação, embora não sejam estáticos, pois podem variar em seus aspectos e significados, dependendo da situação comunicativa (Marcuschi, 2008).

No presente estudo, trabalha-se com o gênero fábula, que é entendido como uma narração alegórica: quando as personagens são, por via de regra, animais, encerrando-se com um ensinamento, isto é, uma lição de moral (PORTELLA, 1983). Além dessa classificação, ainda existem algumas outras que entendem a fábula como mitos ou lendas. Com base nisso, compreende-se ainda que este gênero se organiza em uma narrativa breve, construída em prosa ou verso, tendo em seu corpo um princípio ético que parte das experiências e verdades presentes na humanidade.

Dessa forma, La Fontaine, uma das principais referências teóricas para a pesquisa, classifica as características citadas acima como o “corpo e alma” de uma fábula, sendo a alma, a lição; o corpo, aquilo que o poeta constrói:

> O apólogo compõe-se de duas partes, as quais se podem chamar corpo e alma. O corpo é a fábula, a alma a moralidade. Aristóteles não admite na fábula senão os animais: exclui os homens e as plantas. Esta regra é menos de necessidade do que de conveniência, pois que nem Esopo, nem Pedro, nem nenhum dos fabulistas a observou. Quanto à moralidade, essa é que não se dispensa nunca. Se me aconteceu fazê-lo, foi só aonde ela não podia entrar naturalmente, e onde ao leitor é fácil de a suprir. Em França não se atende senão ao que é agradável: é a melhor das normas e, por assim dizer, a única. [...] No tempo de Esopo, a fábula contava-se primeiro, e depois seguia-se a moralidade, separadamente. Fedro não se cingiu a esta ordem: alindou a narrativa e transportou às vezes a moralidade do fim para o princípio. (LA FONTAINE, 2013, p. 24-25).

Além do francês La Fontaine, muitos anos antes, Esopo, um dos mais antigos e influentes fabulistas, também contribuiu para a compreensão do potencial educacional das fábulas. Suas histórias são umas das mais conhecidas diante do

ISSN: 2176 - 1396

gênero e apresentam lições moralizantes e são acessíveis a diferentes faixas etárias.

Ainda, por ser um gênero de característica narrativa, a fábula é composta por elementos como tempo, espaço, narrador, personagem e enredo (que possui um conflito). Por isso e, também, por se tratar de um texto curto, é de grande interesse para o início das práticas de produções textuais, por exemplo, tanto em aulas regulares como em aulas de reforço (para qualquer idade). Conforme afirmou Yunes:

> A leitura deve constituir-se em um recurso para se alcançar o mundo que não temos, não conhecemos e sequer imaginamos. Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele (YUNES,1995, p. 186).

Nesse sentido, a escolha do gênero constitui-se em uma forma atrativa e interessante de reforçar conhecimentos. Além de colocar em pauta “variedade e atemporalidade dos assuntos, gerando em sala de aula discussões que farão com que os alunos acionem seus conhecimentos de mundo e reflitam criticamente sobre questões sociais e humanas da atualidade” (SOUZA, 2020).

2.2 DESENVOLVENDO HABILIDADES E CRIATIVIDADE: PRODUÇÃO TEXTUAL DE UMA FÁBULA

De acordo com Leal, Brandão e Albuquerque (2012), sequência didática é um método estruturado para promover o progresso das capacidades de leitura e escrita dos alunos. Ela envolve uma série de atividades sequenciais e reflexivas, que permitem aos estudantes participarem ativamente do processo de aprendizado.

Em complemento, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática segue uma estrutura básica, começando com a apresentação da situação, que o professor introduz aos alunos o tema que será abordado ao longo das aulas. Em seguida, há a fase de produção inicial, que tem o propósito de avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em questão, bem como sua compreensão da escrita. Em sequência, após analisar a produção inicial dos estudantes, são aplicados os módulos, que visam desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do gênero em estudo. Por fim, ocorre a etapa de produção final, que permite aos alunos aplicar tudo o que aprenderam nos módulos anteriores. Para isso, é necessário a seleção de um gênero, que nesse caso foi a fábula.

De acordo com Portella (1983), durante vários séculos e até os dias atuais, a

fábula tem desempenhado um papel crucial como ferramenta educacional na disseminação de conhecimentos morais e éticos. Além de auxiliar na imaginação e na reflexão crítica, afinal, a fábula é uma forma de narrativa breve, seja em prosa ou em verso, em que os personagens são geralmente animais. Por meio de uma ação alegórica, a fábula transmite uma instrução ou um princípio ético, político ou literário, que é facilmente deduzido a partir da história contada.

Assim, a escolha do gênero influencia na imaginação e na reflexão crítica dos alunos, além de auxiliar na escrita, que é um ponto de grande dificuldade dos estudantes. Portanto, o foco foi inserir a escrita de maneira leve e divertida, para que pudessem perder o medo diante da folha em branco. Afinal, para Soares (2001), a aquisição da escrita não pode ser feita de maneira controlada e sim de maneira espontânea, usando as palavras que necessitam para narrar, porque o “erro” faz parte do processo e é escrevendo que se aprende a escrever. De tal maneira, complementa Antunes (2021), que a habilidade de escrever de forma competente é resultado de uma prática constante, persistente e reflexiva, em um processo contínuo de aprimoramento.

Por fim, decidiu-se utilizar a abordagem de correção textual-interativa como forma de fornecer feedback sobre as produções dos alunos e orientar a reescrita dos textos, acompanhados de um bilhete orientador. De acordo com Fuzer (2012), o objetivo do trabalho de produção de textos não é simplesmente apontar "erros", mas sim criar um sistema de atividades que integre a leitura, a análise linguística, as intervenções do professor e as sucessivas reescritas. Dessa maneira, por meio do bilhete orientador, busca-se promover a interação entre o autor e o professor, que desempenhará os papéis de leitor, assistente e avaliador.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresentada neste artigo é de natureza qualitativa, ou seja, uma abordagem de pesquisa que busca compreender a complexidade e a diversidade do mundo social, utilizando uma variedade de técnicas de coleta de dados, como entrevistas em profundidade, observação participante, análise de documentos e análise de dados visuais (STRAUSS, 2008). Abrange, também, a pesquisa bibliográfica, método utilizado para coletar informações e conhecimentos já produzidos por outros autores em livros, artigos, teses e outras fontes bibliográficas

(GIL, 2002). Além disso, utiliza-se estudo de campo, abordagem de pesquisa que envolve a coleta direta de dados no local onde os fenômenos ocorrem (GIL, 2002).

Para a coleta direta de dados, foram monitorados os alunos em sala de aula e sua participação e envolvimento com o conteúdo, tanto nas observações participativas como nas regências aplicadas. Para isso, todas as atividades e materiais didáticos foram produzidos e corrigidos pelas residentes pedagógicas, do período vespertino no PMA, do Colégio Estadual Manoel Ribas.

Durante os meses de março e junho de 2023, foram realizadas observações participativas e, no final, 5 regências no período da tarde, no âmbito de reforço escolar, para o Colégio Estadual Manoel Ribas. Nas aulas, a partir de uma sequência didática, foram realizados: atividade diagnóstica, exposição dos elementos da narrativa e características específicas do gênero fábula, atividade *peer instruction* sobre os conteúdos anteriores, atividade de análise interpretativa sobre três fábulas, planejamento textual, primeira escrita, revisão textual-interativa e bilhete orientador, reescrita, por fim, correção e devolução dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações participativas foi possível entender o perfil da turma e, também, quais as principais dificuldades que os alunos apresentavam, o medo da produção textual foi a principal delas. Levando isso em consideração, foi pensado em uma sequência didática que levasse em consideração: elementos da narrativa, o gênero fábula e as 4 etapas da produção textual (planejamento, escrita, revisão e reescrita). Devido à pequena quantidade de aulas, a sequência didática foi adaptada, mudando algumas etapas do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A partir disso, não houve a produção inicial, mas uma atividade diagnóstica em que os alunos precisavam interpretar dois gêneros diferentes (diário e fábula) e apontar semelhanças e diferenças, com isso, foi observável que poucos alunos compreendiam os elementos da narrativa. Assim, durante a aplicação das aulas ministradas pelas professoras estagiárias, um dos primeiros objetivos a ser alcançado era que os alunos conhecessem, identificassem e compreendessem os elementos da narrativa e tivessem contato com o gênero textual alvo.

Pode-se dizer que, com base nos resultados da atividade do *Peer Instruction* os alunos puderam compreender e identificar rapidamente cada elemento essencial

ISSN: 2176 - 1396

para a produção de uma fábula - que foi o outro objetivo a ser alcançado dentro da sequência didática regida. Em seguida, os alunos precisaram realizar uma atividade de análise interpretativa referente a três fábulas diferentes. O resultado foi bem satisfatório, foi possível, para estagiárias, entender que eles compreendiam o gênero de maneira isolada e também dentro do texto.

Todo início de aula, em todas as cinco aulas, o conteúdo era sempre retomado e (re)lembrado, e esse com certeza foi um ponto importante para que esse resultado fosse atingido, além de servir como “ferramenta de resgate” para alunos novos que surgiam todas as aulas ou que perdiam as aulas anteriores. além disso, serviu como base, juntamente com uma *checklist*, para que os alunos efetuassem um bom planejamento antes de iniciarem suas produções escritas.

Esse planejamento foi feito em sala de aula, com auxílio das três professoras estagiárias e o acompanhamento foi crucial para que os alunos, nas aulas posteriores, produzissem um bom texto que pudesse ser enquadrado no gênero trabalhado. Seguindo o planejamento feito por eles, acompanhado pela *checklist* com cada um dos elementos necessários e ajuda das professoras, a maioria dos alunos conseguiu atingir o objetivo final da sequência didática, que almejava desenvolver escrita a partir da produção de uma fábula.

O gênero ajudou bastante, porque os alunos, ao escreverem suas próprias fábulas, foram incentivados a usar a imaginação e a criar personagens, enredos e lições morais únicas. Essa atividade de criação estimulou a expressão individual dos estudantes e permitiu que eles desenvolvessem sua voz autoral. Além disso, devido a ser uma história concisa e com certa simplicidade, como aponta Portella (1983), aparentou que os alunos perderam um pouco do medo da produção textual.

A maioria das produções entregues apresentaram erros ortográficos e aspectos a serem melhorados em sua estrutura, mas conseguiram estabelecer os elementos necessários para a produção da sua história dentro do gênero pedido. Ademais, algumas pontuações foram feitas e devidamente instruídas a partir de uma revisão textual-interativa e pelo bilhete orientador, seguindo como base o artigo da Fuzer (2012) o que ajudou muito cada aluno a entender onde precisaria focar para melhorar sua escrita. Por fim, na reescrita, os alunos estavam empolgados em fazer as mudanças e os resultados foram muito positivos ao realizar a correção final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio no Colégio Estadual Manoel Ribas, na disciplina de Estágio Supervisionado III, na área da Língua Portuguesa, foi de extrema relevância para verificar o uso da fábula, como recurso pedagógico, no reforço escolar. Foi possível aplicar uma sequência didática centrada no gênero textual fábula, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos do Programa Mais Aprendizagem. O contato com a arte literária enriqueceu as aulas de reforço, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se familiarizar com esse gênero textual e estimulando sua reflexão e uso adequado da Língua Portuguesa.

No que se refere ao gênero ele foi muito produtivo para as diferentes idades presentes em sala, ofereceu lições de forma lúdica e acessível aos alunos. As fábulas serviram como estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao apresentar situações complexas em narrativas simples e envolventes. Também, as fábulas despertam a imaginação e a criatividade dos estudantes, contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Por fim, as fábulas ajudaram a melhorar a capacidade de compreensão de texto, interpretação e produção textual. Portanto, o uso da fábula, serviu como excelente recurso pedagógico durante as aulas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daiane de Lourdes. A importância do reforço escolar. **Revista Farol**, Rolim de Moura, v. 6, n. 6, p. 29-37, 2018.

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

COSTA, Jorge Adelino et al. O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global O fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global . Acesso em: 11 jul. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 44, 2012. p.213-245.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto.São Paulo: Contexto, 2009.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas completas**. Tradução realizada por poetas portugueses e brasileiros do século XIX. [S.l.]: Centaur Editions, 2013. *E-book*.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula:** a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN DIONÍSIO, Â. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. SEED. Colégio Estadual Isolda Schimid.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Programa Mais Aprendizagem.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/mais_aprendizagem Acesso em:11 jul. 2023.

PORTELLA, Oswaldo O. A fábula. **Letras**, Curitiba, v. 32, p. 119 -138, 1983.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso, 2008.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso**: a leitura e o leitor. Letras, Curitiba, nº 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383 Acesso em: 11 jul. 2023.

POEMA: BRINCANDO COM AS PALAVRAS

Camille Zocolotte Granzotti [1]

Giulia Andreiv Rotta[2]

RESUMO

O seguinte artigo, aborda a experiência vivida com a realização do terceiro estágio supervisionado no curso de Letras Português-Inglês. Este, trata sobre as primeiras problemáticas, a metodologia utilizada para superação dos desafios, os questionamentos levantados e as conclusões obtidas com tal projeto. Em equipe, duas residentes do 7 º período do curso efetivaram tal proposta, visando a formação integral e completa dos alunos e, para isto, o enfoque em relação a construção, interpretação e produção de poemas fez-se necessário. Assim, delimitaram objetivos como: ler, interpretar, produzir e declamar poemas; compreender como funciona a estrutura composicional e a função social do gênero poema; conhecer como declamar e interpretar poemas; realizar a leitura conjunta de poemas; efetivar em sala a leitura e interpretação de um poema por meio da linguagem não verbal, desenhando e expressando a visão poética do eu leitor; produzir em sala a escrita de um poema concreto; compreender a importância extraclasse do gênero poema; ser capaz de analisar subjetivamente os temas abordados nestas aulas e relacioná-los com suas vidas pessoais. Assim, dedicaram cerca de mais de um mês para primeiramente se prepararem para suas regências e, posteriormente, dedicar 4 semanas seguidas para aplicação de aulas sobre o gênero. Neste meio, o material foi embasado principalmente por Cândido (2004), Bernardo (2002) e Cosson (2014) e direcionado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto Federal de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. As alunas dirigiram-se toda segunda-feira a este local para realização deste projeto.

Palavras-chave: Estágio; relato; língua portuguesa; gênero poema; ensino fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

O relato aqui exposto foi desenvolvido na matéria de Estágio Supervisionado III, para o curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Este artigo tem o propósito de relatar as experiências vivenciadas durante o 1° semestre de 2023. O exercício de estagiar, tem por objetivo dar oportunidades para os acadêmicos de encontrarem-se inseridos em suas práticas profissionais, concretizando momentos de docência sustentados pelo apoio de um professor orientador, proporcionando assim aos estagiários, situações que agregam

[1] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: camizoco08@gmail.com
[2] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: giuliaandreivrotta@gmail.com

a construção de novos conhecimentos.

Com a conclusão desse terceiro estágio fez-se possível notar a relevância do mesmo para docência em Língua Portuguesa, mostrando que a cada nova experiência, são adquiridos conhecimentos relacionados ao ato de ensinar, ou seja, saberes para a vida profissional que está em construção e para a aplicação na prática dos conteúdos aprendidos durante a graduação em Letras. Dessa forma, foi possível identificar como trazer os princípios teóricos aprendidos durante o curso para uma situação real de contexto escolar, notando como aplicá-los e introduzi-los na minha prática como professora de português.

Assim, sabendo da extrema importância da formação integral dos alunos, o desenvolvimento da construção, interpretação e produção de poemas servem como um meio para auxiliar o alcance desse propósito. Considerando isso, o objetivo de nossas aulas visava que os estudantes do Ensino Fundamental, por meio do gênero literário, se aproximassem do prazer da leitura, desenvolvessem a interpretação de texto e a compreensão de sentidos figurativos da linguagem, além de desenvolverem o pensamento crítico e a expressão de emoções. Sendo assim, este projeto busca o estudo e trabalho integrado com alunos de 6º ano para que estes desenvolvam habilidades técnicas e teóricas a respeito do gênero poema, assim como, compreendam a importância e riqueza do mesmo em âmbitos da vida pessoal. Considerando isso, criamos o projeto intitulado: “Poema: brincando com as palavras”, indicado para ser realizado com turmas do sexto ano do fundamental II, com o qual tínhamos o objetivo de capacitar os estudantes a ler, interpretar, produzir e declamar poemas, entendendo sua composição e características, utilizando para tal fim aulas dialógicas-expositivas e atividades de fixação feitas em sala de aula.

Desta maneira, está descrito nos tópicos desse trabalho as vivências proporcionadas pela experiência de estágio, juntamente com os resultados alcançados através dos objetivos propostos pelo projeto e por fim as conclusões que foram possíveis de se chegar após a análise dos seguimentos e das práticas em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO E EVOLUÇÃO DO PROJETO POEMA: BRINCANDO COM AS PALAVRAS

ISSN: 2176 - 1396

A princípio, iniciamos o estágio com o desenvolvimento de um projeto aplicável para a turma que nos foi designada, nesse caso, o sexto ano do ensino fundamental II. Começamos pela apresentação do campo de estágio, descrevendo as principais informações sobre o colégio, recursos que a escola apresenta e as informações sobre Língua Portuguesa identificadas através do documento oficial da escola. Após isso, formulamos objetivos que pretendiam ser alcançados ao final das aulas, nos baseando no conteúdo já pré-estabelecido pela professora regente dos alunos: o gênero textual poema. Fizemos também, um cronograma geral das aulas de quarenta e cinco minutos que pretendíamos aplicar aos alunos e posteriormente montamos planos de aula que abordariam de forma mais profunda e detalhada o que nós usaríamos nas regências que iriam se seguir.

Depois de todo o planejamento na teoria, fomos ao Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, para conhecer a estrutura e o funcionamento da escola. Fizemos uma reunião com a professora Roberta, com o intuito de definir de forma mais concreta os temas que seriam abordados nas aulas e pedir opiniões sobre como aplicá-los para a professora supervisora. Em seguida, tivemos duas semanas nas quais fizemos a observação das aulas da professora regente, notando como ela mediava suas aulas e como a turma se comportava diante a explicação da educadora, além disso contribuímos com ela para a decoração de sua sala temática de Língua Portuguesa. Essa experiência foi importante pois, por meio da observação, conseguimos notar como nós deveríamos nos comportar dentro da sala de aula, nos adequando ao perfil da turma e a sua funcionalidade, já que fizemos adaptações na nossa forma de aplicar o projeto para o perfil da classe que daríamos aula.

Iniciamos a prática de estágio no dia oito de maio de 2023. Para essa aula, eu e minha dupla decidimos iniciar com um momento de apresentação, após esse passo, buscamos fazer uma atividade diagnóstica acerca do gênero textual poema, visando perceber o conhecimento dos alunos sobre o tema. Para tal fim, distribuímos aos estudantes uma folha contendo um poema impresso, que foi declamado pelas professoras, posteriormente pedimos para que eles identificassem as características desse gênero e comentassem sobre suas interpretações da leitura. Por fim, por meio de uma aula expositiva, fizemos a explicação das principais informações relacionados ao gênero textual já mencionado.

Na aula do dia quinze de maio de 2023, começamos retomando a temática que foi abordada na aula anterior, visando que os alunos relembrassem as características

do gênero poema. Na sequência, fizemos uma atividade formativa utilizando da linguagem não verbal, na qual, por meio de leitura e interpretação de um poema, os alunos desenharam as suas compreensões do texto e escreveram sua opinião sobre ele. Durante todo esse momento eu e minha dupla estávamos disponíveis para sanar dúvidas e auxiliar os estudantes.

No dia vinte e dois de maio, iniciamos a aula fazendo uma retomada do conteúdo e atividade da segunda aula, dando um feedback aos estudantes. Em seguida fizemos uma aula expositiva sobre o gênero poema concreto, trazendo para os discentes dois poemas impressos do autor Fábio Bahia, sendo eles: O bom e velho Ovo Frito; Sobre boa Música. Na sequência fizemos a explicação de uma atividade, na qual eles deveriam escrever um poema concreto. Posteriormente mostramos aos estudantes um vídeo de declamação de um poema, do autor Braulio Bessa, explicando aos alunos a relevância de assistirem, já que na próxima aula eles teriam de trazer qualquer poema que eles gostassem muito para a realização de uma atividade formativa de declamação, expondo que na aula seguinte deveriam ler para toda a turma o texto em voz alta, considerando o seu ritmo e a musicalidade.

Por fim, em nossa última aula do dia vinte e nove de maio, iniciamos trazendo um segundo vídeo de declamação de poemas, porém com um perfil mais infantil, para que eles pudessem se identificar e inspirar-se para a realização da atividade de declamação. Em sequência, devido ao fato da maioria não ter trazido um poema para declamação, eu e minha dupla distribuímos poemas impressos escolhidos por nós para que todos pudessem participar da atividade. Posteriormente todos foram à frente da turma e declamaram em voz alta seus textos. Para finalizar nós agradecemos e nos despedimos da turma com a qual eu tive um apego muito grande.

Ao longo da experiencia de estágio, notando o andamento da turma e a forma como se comportavam diante a regência, tivemos que fazer pequenas modificações no plano de ensino original que serviram para uma melhor experiência para nós estagiárias e para os alunos em si.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Tivemos como orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado III a professora Cristina Yukie Miyaki da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a qual nos ajudou durante todo o processo de planejamento das aulas, do cronograma e nos

orientou durante as regências, tirando dúvidas e mediando situações. Como supervisora em campo de estágio, tivemos a professora regente da turma que nos foi designada, a professora Roberta Reis dos Santos, que foi muito paciente e assistiu a todas as nossas regências, sempre a disposição para auxiliar caso necessário. Durante todo o momento do estágio eu e minha dupla nos ajudamos e visamos trazer aulas que pudessem cumprir com todos os nossos objetivos propostos no projeto.

Fizemos as regências das aulas para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, nos dias oito, quinze, vinte e dois e vinte e nove de maio do ano de 2023, no período da manhã e tarde. Trata-se de uma instituição pertencente a rede estadual, situada na região central de Curitiba-PR que engloba as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Magistério e Educação Especial. Conforme foi acordado com a professora regente, o tema de nossas aulas foi o gênero textual poema. Sendo assim, construímos o nosso planejamento por meio do estudo de materiais oficiais da área de línguas, produção de materiais para a aplicação da sequência didática, observação e regências na escola, autoavaliação da experiência e escrita do relato semestral.

4 EMBASAMENTO TEÓRICO

Para embasamento teórico do nosso projeto, levamos em consideração as reflexões de Antônio Cândido (2004, p.180). O autor, expõem que a Literatura satisfaz uma necessidade essencial do ser humano “a necessidade de ficção e fantasia” defende o direito a ela para todos os seres de todas as classes sociais e argumenta sobre o poder transformador que a literatura possui.

> Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

ISSN: 2176 - 1396

Considerando isso, a literatura é uma forma das pessoas comunicarem-se com o mundo exterior e interior, tendo seu domínio como um meio para alcançar o desenvolvimento das relações humanas. Sendo assim, compreender isto, nos induz a acreditar que o ensino de literatura deve englobar um conjunto de experiências que proporcionem ao aluno, autonomia de leitura, pensamento crítico, sensibilidade e autoconhecimento.

Pensando nisso, existe uma grande relevância desta abordagem em sala de aula. Bernardo (2002, p.148) descreve a importância desta disciplina de literatura dentro do ambiente escolar:

> [...] Por que a literatura tem importância institucional? Por que é ensinada nas escolas e nas universidades? Por que tantos alunos, e até mesmo muitos professores (mormente das chamadas disciplinas exatas), consideram o estudo da literatura o supra sumo da cultura inútil e, a despeito, ela continua a ser ensinada e cobrada, com significativo espaço na grade curricular e nos exames vestibulares?

Com o intuito de responder a estas questões, o teórico Bernardo (2002, p.147) afirma que a pura vastidão da realidade abrange tudo o que existe e todos os pontos de vista potenciais, tornando-a impossível de compreender totalmente. Como humanos, nossa capacidade de percepção é limitada a fragmentos do todo. No entanto, ficção e literatura servem a um propósito maior do que simplesmente ampliar nossos horizontes. Eles fornecem uma cartografia da realidade, desvendando territórios inexplorados. Por meio da ficção, podemos habitar a vida dos personagens e compreender suas perspectivas. Esta experiência única permite-nos cumprir um princípio ético fundamental: ser verdadeiros consigo e com os outros.

Com isso, entendemos que para um aluno do Ensino Fundamental, especialmente um aluno do 6º ano, tem-se a necessidade de compreender que o acesso à literatura é uma forma de comunicação para qualquer um que queira conhecer um universo particular e a inserir-se em campos subjetivos da linguagem. A literatura não é apenas uma temática de estudo ou uma matéria escolar, é então uma soma de vozes e perspectivas eternizadas ao longo da história, que permite o descobrimento e a ampliação da realidade. O “inexplorado” e o “desconhecido” podem ser traduzidos por meio da literatura. Assim, se esta abordagem e entendimento forem expostos e trabalhados dentro da sala de aula, faz-se possível formar desde cedo indivíduos empáticos e preocupados com a exploração dos próprios sentimentos e de

seus semelhantes. A junção disto, torna suas visões de mundo e vivências mais significativas, adquirindo um propósito maior na existência e na troca humana.

Dessa forma, abordar a perspectiva lúdica das crianças dentro do ambiente de aprendizagem, é uma forma de submergir o estudante dentro do tema. Sobre isso, Cosson (2014, p.50) afirma que o ato de ler literatura nos leva a refletir sobre nossa identidade e o tipo de vida que aspiramos levar. Isso porque a literatura nos inspira a questionar os valores e crenças da sociedade. Os textos literários desafiam as noções preconcebidas da realidade e nos apresentam perspectivas alternativas. É através do exercício da imaginação que podemos expandir nossos horizontes e explorar diferentes caminhos na vida. Além disso, ler literatura nos permite construir nossas próprias identidades e assumir o papel de sujeito. Somente quando nos reconhecemos como sujeitos é que podemos nos engajar no pensamento crítico e na análise.

Dessa forma, é de extrema importância a participação do professor em desenvolver em seus estudantes o gosto pela literatura e leitura de poemas. Sendo assim, nos compete trabalhar e englobar um universo lúdico com o qual os estudantes desta faixa etária se identifiquem, para assim, alcançar o objetivo de passar o conhecimento e riqueza que a literatura tem.

5 RESULTADOS

Considerando a nossa experiência e o objetivo geral proposto, foi possível notar que os alunos conseguiram, de forma muito clara, compreender os principais quesitos relacionados ao gênero poema, estavam muito empenhados na produção do poema concreto e foram muito criativos e dedicados. Os estudantes tiveram certas dificuldades de interpretação que logo foram solucionadas com a ajuda das professoras. Foi possível perceber desde o princípio, inclusive nas aulas de observação, que os alunos dessa turma eram muito dedicados e gostavam de participar, de modo que tudo que era proposto em nossas aulas eles sentiam interesse em produzir e comentar. Todas as atividades foram feitas com empenho e dedicação, e todas as discussões tiveram participação o que proporcionou que nós conseguíssemos alcançar os resultados que almejávamos. Um fato que ajudou a

atingir esse resultado foi a participação e colaboração da turma, além do desenvolvimento de atividades similares propostas pela professora regente, o que mostrou certo conhecimento prévio sobre a temática em questão. Dessa forma, quando fizemos a exposição da nossa proposta de atividade os alunos ficaram empolgados e mostraram que entenderam o propósito de seu desenvolvimento. Sendo assim, acredito que alcançamos tal objetivo proposto por meio do nosso projeto.

Com relação aos objetivos específicos, que eram: compreender como funciona a estrutura composicional e a função social do gênero poema; conhecer como declamar e interpretar poemas; realizar a leitura conjunta de poemas; produzir em sala a leitura e interpretação de um poema por meio da linguagem não verbal, desenhando e expressando a visão poética do eu leitor; produzir em sala a escrita de um poema concreto; compreender a importância extraclasse do gênero poema; ser capaz de analisar subjetivamente os temas abordados nestas aulas e relacioná-los com suas vidas pessoais. Acredito que todos estes objetivos foram alcançados, já que foi por meio deles que conseguimos atingir o objetivo geral que foi proposto em nosso projeto. Esses objetivos foram o passo a passo para que quando chegássemos ao final da regência os alunos pudessem produzir, interpretar e declamar poemas.

Eu e minha dupla visamos trazer aulas que pudessem ser dinâmicas e lúdicas para os alunos, de forma que eles se sentissem confortáveis para perguntar e retirar dúvidas. Com isso, conseguimos alcançar, ao final, um ótimo feedback da turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado III se mostraram muito importantes para a formação profissional de estagiários que estão realizando cursos na área da licenciatura, sendo esta uma matéria de extrema relevância para o conhecimento mais profundo da prática de ministrar aulas em uma escola, o que proporciona aos graduandos a oportunidade de elevar a qualidade do seu ensino futuro. Acredito que essa terceira experiência de estágio foi muito produtiva e fez com que aprendêssemos mais sobre como nos comportar diante dos alunos, nos adequar ao perfil da turma e nos planejarmos tanto durante as regências como para as aulas que ainda virão. Com essa experiência aprendi a superar obstáculos, e a tornar meu estudo mais produtivo, colocando em prática novamente tudo que nos

foi ensinado durante os períodos que se passaram. Foi uma experiencia muito gratificante poder sentir na pele as dificuldades e momentos bons que a profissão nos proporciona.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. **Conceito de literatura**. In JOBIM, José Luis (Org). Introdução aos termos literários. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

CÂNDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO EM MOVIMENTO: O RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Emiliane Eli Huber[1]

Anelize Termann Schlösser[2]

Jairo José Tonet[3]

Stela Maria Meneghel[4]

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar o relato de experiência sobre o desenvolvimento de um modelo metodológico baseado em uma teoria educacional, conduzido no segundo semestre de 2022 para a disciplina de Teorias da Educação, componente obrigatório do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. O problema educacional identificado pela equipe esteve relacionado à avaliação da aprendizagem por provas e o desempenho, refletido nas notas. A escola tradicional, de concepção positivista neoliberal e voltada para os interesses do mercado, determina a existência de um tempo de ensinar e um tempo para avaliar, em momentos isolados. Em uma sociedade atravessada por desigualdades, esta forma de avaliar, elevada à etapa final de um processo educacional que visa somente à aquisição de conteúdos e à mensuração da aprendizagem, é totalmente condizente com uma sociedade excludente, visto que identifica e reforça mecanismos de estereotipação e exclusão. Procurando romper com esse processo, propomos uma metodologia que compreende a avaliação como um processo constante e em movimento, que não se finda na atribuição de notas e em mecanismos classificatórios e excludentes. Para tanto, desenvolvemos e aplicamos uma metodologia no componente curricular de Língua Portuguesa, tendo como foco uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do Médio Vale do Itajaí (SC). Os resultados finais apontam as dificuldades encontradas por docentes e estudantes na ruptura com a tradicional forma de produzir a educação, historicamente associada à transmissão e avaliação conteudista, mensurada em notas ou conceitos que pouco revelam sobre as diferentes potencialidades de cada estudante. Apesar da existência de um modelo avaliativo excludente, que tem pressionado as instituições escolares para o alcance de resultados mensuráveis, destacamos a importância de promover uma educação crítica e emancipadora, baseada no processo dialógico e na valorização das subjetividades, que substitua o conhecimento pelas pessoas como o propósito último da educação.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Desempenho por notas. Língua Portuguesa. Proposta Metodológica.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma quase unanimidade na ideia de que a avaliação constitui uma etapa necessária no processo educativo, o que não afasta outra ideia – a de que a ação

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, FURB. E-mail: ehuber@furb.br
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, FURB. E-mail: ascloser@furb.br
[3] Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, FURB. E-mail: jtonet@furb.br
[4] Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: smeneghel@furb.br

avaliativa se encontra revestida de polêmicas. Apesar de mudanças em diretrizes ou propostas de ação, conduzidas por algumas reformas educacionais superficiais, os procedimentos e instrumentos avaliativos usados em sala de aula não conseguem se desviar de uma perspectiva técnica e mensurada quantitativamente, marcando diferenças hierarquizantes entre estudantes e, não podendo ser diferente nesse contexto, produzindo e consolidando desigualdades (ESTEBAN, 1999).

Segundo Barriga (1999), a avaliação foi transformada num instrumento no qual foi depositada a esperança de melhorar a educação. Essa falsa crença tem mobilizado governos, a comunidade escolar e a própria sociedade, levando-lhes a crer sobre a existência de uma relação simétrica entre sistema educacional e sistema de avaliação. Entretanto, o exame moderno é responsável por uma série de reducionismos técnicos sobre o saber pedagógico, estando no cerne de um modelo que mais criou problemas para a educação do que resolveu, principalmente, quando ele contribui para processos classificatórios e excludentes (*Ibidem*).

Luckesi (2000), por sua vez, destaca a predominância de uma ênfase quantitativa na perspectiva classificatória da avaliação, que mensura o acúmulo de conteúdo e informações, além das notas finais, não intervindo para um processo educacional integral e que pouco contribui para desenvolver as potencialidades dos estudantes. No modelo tradicional de educação, a nota é vista - por alunos e professores - como processo final desse processo. A atribuição de notas, nesse caso, relaciona-se com a classificação, o poder e o controle sobre mentes e corpos.

Em nossa trajetória profissional docente, observamos as dificuldades e resistências encontradas para romper com esse processo de avaliação tradicional, centrado unicamente na mensuração dos conhecimentos assimilados pelos estudantes. As resistências estão presentes no fazer docente, nas estruturas de gestão das instituições escolares, na cobrança de pais e da sociedade, nos sistemas avaliativos regulares e em larga escala, bem como nos próprios estudantes, que reduzem todo o processo educativo à obtenção de notas ou “médias”.

A aquisição dos conhecimentos tem sido objeto de testes padronizados, que fecham em si mesmos os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, de forma acrítica, puramente mnemônica e repetitiva, em um tempo pré-determinado para todos os estudantes (desconsiderando as diferenças e desigualdades entre eles), avaliados por métodos que priorizam determinados indicadores e resultados e, por isso mesmo, um processo excludente. Entretanto, como garantir que o estudante que teve um

melhor resultado avaliativo saiba mais do que aquele que alcançou uma nota inferior à média desejada? Como pode o professor saber que nas questões aplicadas numa avaliação estejam incluídos os aspectos mais importantes do conteúdo estudado?

Diante de tal dilema, questionamos: como romper com esse complexo modelo pedagógico, que vem utilizando avaliações na permanente busca por resultados técnicos e mensuráveis dos processos educativos? Com o objetivo de propor uma reflexão acerca dessa questão, com base em uma teoria educacional que se utiliza de bases teóricas e epistemológicas distintas da vigente na escola tradicional, aplicamos um método avaliativo compreendido como processo constante e em movimento, que não se finda na realização das provas e na atribuição das notas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este relato de experiência, baseado numa perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2003), é resultado final de um projeto metodológico desenvolvido na disciplina de Teorias da Educação, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação – nível mestrado. Constituíram as etapas desse percurso:

1° - Busca de bases teórico-epistemológicas sobre avaliação: para analisar as causas do problema educacional identificado (avaliação pelo desempenho das notas em provas), recorremos à pesquisa bibliográfica (ROMANOWSKI; ENS, 2006), em autores que discutem o processo histórico, epistemológico e sociológico da avaliação educacional: Barriga (1999), Esteban (1999), Luckesi (2000), Meneghel; Kreisch (2009), Perrenoud (1999) e Barlow (2006). A construção de nosso modelo avaliativo encontrou suporte nas perspectivas delineadas em Freire (1987) e Vygotsky (1989).

Nossa metodologia também está embasada em Rancière (2002), por meio do conceito de emancipação a partir da visão de que todos sabem coisas diferentes; em Bergson (2006), que compreende o ser como permanente devir, ou seja, os indivíduos singularizam potências, possibilidades, criativamente; em Biesta (2013), enfatizando a responsabilidade pela construção de uma educação que se abra à pluralidade, ao novo, àquilo que se apresenta como transcendência à norma; e, em Pérez Gómez (2015), visando à construção de indivíduos capazes de enfrentar, com certa autonomia, o vendaval de possibilidades, riscos e desafios deste mundo.

2° - Geração de dados, a partir da observação e dos registros na aplicação:

ISSN: 2176 - 1396

a) Observado: baseamos nosso relato na análise das atividades e avaliações do componente curricular de Língua Portuguesa, realizadas no período de 17/10/2022 e 25/10/2022, pelos estudantes do 8º ano de uma escola pública, localizada em um município catarinense de pequeno porte do Médio Vale do Itajaí. A turma era composta por 29 alunos (10 meninas e 19 meninos), com idade entre 13 e 14 anos.
b) Registros: utilizamos como material de análise o diário de campo, no qual foram registradas as observações durante as aulas, bem como as impressões pessoais.

3º - Aplicação: constituída por seis etapas – cada etapa correspondendo a uma aula de 50 minutos cada. As três primeiras etapas consistiram na análise conceitual da temática "Gênero Textual – Resenha Crítica", condizida pela professora em sala de aula; a quarta e quinta etapa foram destinadas à escrita de uma resenha crítica pelos estudantes a partir da leitura de uma mesma obra; e a sexta etapa envolveu a avaliação das resenhas pelos próprios estudantes, por meio da utilização de perguntas-guia, instrumento elaborado pela docente. O detalhamento da aplicação do projeto, bem como de seus resultados, encontra-se na seção "5".

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL REDUZIDA AO DESEMPENHO POR NOTAS

A avaliação tradicional da aprendizagem se baseia na mensuração dos conteúdos assimilados pelos estudantes, num processo que não contribui para uma educação crítica e emancipadora. Historicamente, esse modelo de avaliação tem servido como mecanismo de controle, visando à classificação e seleção, culminando na inclusão de alguns e na exclusão de outros. O fio condutor desse processo é determinado por relações de poder, que servem às forças da reprodução do capital e que vão ao encontro de um sistema desigual (BARRIGA, 1999).

> No que diz respeito à cultura avaliativa, não podemos esquecer a base autoritária e disciplinadora que constituiu e que ainda fundamenta a organização pedagógica e burocrática das escolas de ensino fundamental. As práticas educativas, inclusive as avaliativas, refletem o caráter sócio-histórico-cultural da educação, do mesmo modo que esta perpetua e alimenta determinadas práticas sociais (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9829).

A ideologia do mercado se encontra cada vez mais consolidada em discursos e práticas sociais, inclusive na educação. As consequências desse processo podem ser observadas nas formas de avaliação mais padronizadas e seletivas, nos *rankings* de melhores e piores instituições em função de resultados em exames nacionais,

demonstrando a presença de uma lógica excludente e redutora da educação escolar (ESTEBAN, 1999). A educação tradicional determina a existência de um tempo de ensinar e um tempo para avaliar, em momentos fragmentados (*Ibidem*).

Perrenoud (1999) admite a pouca utilidade das avaliações tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem, visto que concentra seus esforços pela via do desconto e da classificação, quando deveria privilegiar a análise dos erros e identificar o nível de domínio de cada sujeito – a partir de parâmetros que não estejam baseados na comparação com os outros, mas em seus próprios avanços. Esse tipo de avaliação sanciona os erros, sem interesse pela busca dos meios para compreendê-los e trabalhá-los, resultando em seu esvaziamento de sentido e significação (*Ibidem*).

Nesse contexto, o resultado se apresenta sob a forma de constatação, baseada num raciocínio hipotético-dedutivo, com a segurança das constatações científicas ou das evidências. Ao traduzir sua avaliação em conceitos baseados em números (4, 7, 9) ou palavras (Insatisfatório, Razoável, Bom etc.), o professor finaliza no próprio conceito uma etapa que deveria indicar o que o aluno poderia fazer para melhorar seu desempenho (BARLOW, 2006). Em outras palavras, o produto da avaliação deixa ser a relação do estudante com o conhecimento para ser o resultado da *performance*.

Ademais, uma avaliação que se limita a analisar dados estritamente objetivos e quantitativos não é capaz de subsidiar uma reflexão acerca das condições sobre as quais se constrói o processo educativo, visto que se trata de uma imagem estática, incapaz de expressar a sua real dinâmica (MENEGHEL; LAMAR, 2001). “Em uma avaliação cujo objetivo é melhorar a qualidade, e não simplesmente comparar (para punir ou premiar) determinados resultados de desempenho, é preciso, necessariamente, tratar diferente o que é desigual” (*Ibidem*, p. 22).

4 NOSSA CONSTRUÇÃO TEÓRICA: A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO

Fundamentamos nossa metodologia de avaliação numa concepção sociocultural da educação (FREIRE, 1987), por meio da qual a construção do conhecimento se efetiva na interação com o outro. O educador, nessa perspectiva, deve incentivar o estudante – considerando suas vivências e conhecimentos prévios – a reconhecer qual seu papel no processo de construção da educação, como sujeitos históricos, políticos e sociais. Com base em pressupostos das teorias sociocríticas (VYGOTSKY, 1989), entendemos que a educação se efetiva nas relações sociais e

na compreensão crítica da realidade, a fim de que possa transformá-la.

A educação deve ser compreendida como um processo em constante movimento – em um permanente devir, com o tempo escolar se revestindo de flexibilidade com relação aos tempos e ritmos dos estudantes (BERGSON, 2006). O que a pedagogia tradicional identifica como “erro” deve ser compreendido como um novo ponto de partida, revelando, antes de tudo, o que o aluno sabe e não o que não sabe (RANCIÈRE, 2002). A educação dialógica está no centro desse processo, abrindo espaço para a eliminação das fronteiras entre os diferentes saberes, o que só pode ocorrer por meio da troca e do reconhecimento das diferenças (BIESTA, 2013).

Procurando romper com uma avaliação que tem como foco a mensuração de resultados individuais a partir de critérios comparativos e classificatórios, propomos uma metodologia que compreende a avaliação como um processo que não se finda na atribuição de notas. Ou seja, ela vai buscar no estudante a própria referência para compreender como esse sujeito vem elaborando seus saberes, analisando de forma singular os avanços e dificuldades (BERGSON, 2006; PÉREZ GÓMEZ, 2015).

A educação, nesse sentido, não eleva o conhecimento como o propósito último, mas sim as pessoas envolvidas nesse processo dialógico, desenvolvendo no estudante a habilidade crítica de lidar com o conhecimento (BERGSON, 2006; PÉREZ GÓMEZ, 2015). Destacamos alguns valores a serem considerados nessa relação dialógica nos processos avaliativos: diversidade, acolhida, liberdade, criatividade, subjetividade e intuição, visando uma formação integral, ética e política, de transformação contínua dos sujeitos envolvidos e da sociedade como um todo.

5. APLICANDO NOSSA METODOLOGIA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Considerando o disposto no Plano de Ensino do componente curricular de Língua Portuguesa para o 8º ano, as seis aulas (presenciais) foram direcionadas para o tema “Resenha Crítica”, em aulas expositivas e dialogadas, fomentando a curiosidade, a participação, o trabalho coletivo e o pensamento crítico. Propositalmente, utilizamos a palavra “crítica”, visto que alguns estudantes atribuíram a esse termo uma conotação negativa. A partir desse ponto, foi possível analisar o sentido do termo “crítica”, apontando para uma perspectiva construtiva, como instrumento que permite identificar lacunas que poderiam ser preenchidas, revisadas e melhor trabalhadas, inclusive, nos processos avaliativos.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao poder da autonomia dos estudantes na construção coletiva do conhecimento, a partir do momento em que eles podem/devem compartilhar suas vivências e conhecimentos prévios. As dúvidas levantadas durante as aulas se tornaram pontos de partida para novos debates inter-relacionados com o tema. A avalição formativa (PERRENOUD, 1999) esteve presente em cada uma das etapas, reconhecendo em cada aluno suas potencialidades e criatividade, além de reconhecer a centralidade da sinergia na relação entre professor(a) e estudante, ambos atores-chave no processo de ensino-aprendizagem.

Como parte da atividade e partindo dos conceitos trabalhados nas três primeiras aulas, os estudantes produziram uma resenha crítica sobre determinada obra. Foi frisado aos estudantes que deveriam levar em conta a habilidade de analisar o texto partindo de um dado contexto e de um conhecimento prévio sobre o tema, valorizando também a subjetividade presente nas respostas. Apesar dessa orientação, a maior parte dos estudantes não conseguiu demonstrar em sua escrita uma percepção individual e autônoma - crítica e, tampouco, suas subjetividades.

Compreendemos, contudo, que os estudantes não estão habituados a esse tipo de manifestação nas atividades e avaliações. Ao contrário, dado que seus corpos e mentes são treinados *para* e *por* um modelo educacional no qual a razão deve se sobrepor à emoção (valorizando a objetividade em detrimento da subjetividade), motivo pelo qual entendemos a dificuldade (ou, inclusive, resistência) da turma em trazer para o papel aspectos relacionados às subjetividades.

A ausência desse elemento na escrita sugere a dificuldade / impossibilidade / crivo dos estudantes na manifestação de suas percepções próprias, incluindo dos sentimentos. Estes, muitas vezes, podem ser desconhecidos ou passarem despercebidos pelos professores, como receio de rejeição, vergonha e insegurança por parte dos estudantes na expressão de suas visões de mundo, revestidas de emoções. Os estudantes podem não ver sentido na descrição de suas subjetividades nas avaliações, porque esse aspecto não é considerado nos processos avaliativos tradicionais que, em geral, demandam a repetição do conhecimento existente.

Como etapa seguinte à escrita individual da resenha, a turma também participou do processo de avaliação dessa atividade: cada estudante recebeu a resenha escrita por um colega, acompanhada de uma guia de análise da resenha, composta por dez perguntas-guia, elaboradas pela docente e revisadas pelos autores desse artigo. Embora tenha constituído um instrumento importante (e inédito na

realidade daquela turma), essa guia apresentou grande similitude com os métodos avaliativos tradicionais, principalmente no que diz respeito ao seu carácter bastante técnico e objetivo, revelando as dificuldades e resistências dos próprios docentes em romperem com o paradigma dos métodos tradicionais de avaliação.

Tal constatação ocorreu a partir da análise das respostas dos estudantes, demonstrando que a maior parte das perguntas-guia buscou mensurar o conhecimento adquirido pelos estudantes, havendo, contudo, pouca abertura para a expressão de suas subjetividades. Somente duas questões atingiram esse propósito: a questão nº 4 buscou descrever os traços de autoria revestidos de subjetividade; a questão nº 10 procurou incentivar o aluno avaliador a expressar sua própria visão/percepção e suas emoções com a leitura da resenha do colega.

Ignorar aspectos subjetivos nos processos avaliativos equivale a hierarquizar os diferentes conhecimentos: os científicos geralmente ocupam o mais elevado nível no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os conhecimentos/saberes dos estudantes, quando não descartados, são considerados inferiores, provocando nesses sujeitos a desmotivação e o desinteresse pela escola e, por conseguinte, o sentimento de não pertencimento ao contexto educacional.

Observamos que quase todos os estudantes apresentaram dificuldades ou resistência em avaliarem criticamente as resenhas de seus pares (colegas da turma), o que pode estar relacionado ao risco de se produzirem animosidades e rupturas entre eles, justamente em um ambiente e numa faixa etária na qual existe uma necessidade para que se encaixem em determinados padrões e desenvolvam o sentimento de pertencimento à turma (CALLIGARIS, 2000).

A avaliação não é vista como instrumento que contribui para o avanço e desenvolvimento de habilidades – perspectiva emancipatória. Os estudantes relutam em ocupar o lugar/papel de avaliador que, no modelo avaliativo tradicional, classifica os alunos em bons/maus; certos/errados, culminando em processos excludentes. Desse modo, os processos avaliativos não se traduzem em espaço de debate e construção coletiva, mas, sim, de mensuração e classificação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação do projeto, constatamos as dificuldades relacionadas à superação da perspectiva da educação como transmissão mecânica de conteúdos

visando somente à aprendizagem, e da avaliação como seu correspondente – checagem do conteúdo aprendido. Compreendemos que os métodos avaliativos exercem significativa influência sobre o modelo educacional tradicional, ao priorizarem os resultados em detrimento do processo educacional como um todo, como atestou Luckesi (2000). Quando as estruturas educacionais direcionam seus objetivos somente à mensuração da aprendizagem, excluindo aspectos inerentes à formação humana integral (que envolve consciência ética/política, relações interpessoais, expressão da subjetividade), seria ingênuo esperar que os alunos tomassem à frente nessa transformação. Afinal, não é essa a resposta que o sistema espera deles.

A escola constitui *locus* privilegiado das diversidades que habitam a sociedade. No espaço escolar coexistem diferentes experiências, realidades, cosmovisões, discursos, culturas, saberes e conhecimentos, subjetividades, tornando a relação dialógica um ponto de convergência entre toda essa riqueza humana. Escondidas nessa pluralidade, muitas vezes, ocultadas pela sombra do ideário de uma pretensa homogeneidade humana, encontram-se potencialidades diversas, que devem ser reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas, conforme afirma Pérez Gómez (2015).

Nesse sentido, o processo avaliativo pode ir ao encontro das necessidades do estudante, à medida que o professor percebe que respostas anteriormente entendidas como “erros”, podem ser convertidas em “elos” entre aquilo que já se sabe e aquilo que se pode vir a saber, sempre como um devir, em um processo contínuo de construção do conhecimento – partindo do pressuposto de que cada aluno também pode desenvolver métodos próprios para alcançar esse objetivo. No entanto, esta é uma construção coletiva que requer a superação do paradigma do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve e se finda na atribuição das notas.

Destacamos a importância de avançar na construção de um modelo educacional em que os métodos avaliativos agreguem valores e não valor (em seu sentido estritamente quantitativo) ao processo de ensino-aprendizagem, indo além das formas tradicionais de avaliação, que tendem, muito mais, a classificar e excluir, (re)produzindo as desigualdades que, por sua vez, alimentam o histórico processo de exclusão social, econômica, cultural e educacional em nossas sociedades.

REFERÊNCIAS

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades** (tradução de Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 51-82.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução de Carla Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Auténtica Editora, 2013.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21–39, jul. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002. Acesso em: 09 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de Avaliação e Práticas Avaliativas na Escola: entre possibilidades e dificuldades. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Curitiba.

MENEGHEL, Stela Maria; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba v. 06, n. 04, p. 17-26, nov. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Auténtica Editora, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A LÍNGUA INGLESA E SEUS MEIOS DE INSERÇÃO CULTURAL

Gabriela Gracheki dos Santos[1]

Giulia Vicente Sandi[2]

RESUMO

Este presente artigo tem como propósito descrever as atividades realizadas no programa Residência Pedagógica, ocorridas no primeiro semestre de 2023. As regências foram feitas no Colégio Estadual Manoel Ribas com a turma do 9º ano, o objetivo central era apresentar os cômodos dentro de uma casa, bem como os adjetivos para descrevê-la. Ao estabelecer os objetivos, diversos autores têm abordado a temática da língua-cultura, como Almeida Filho (2011). Marcuschi (2008) destaca a relevância do uso de gêneros textuais, enquanto Rangel (2014) explora a aplicação de metodologias variadas para criar uma aula acolhedora e positiva. Ao longo de uma reflexão, notou-se como tal experiência acrescentou para que as estudantes pudessem tanto fortalecer suas habilidades de docência como também explicar os desafios que foram superados ao longo das aulas, como por exemplo o medo dos alunos não serem participativos. Ao final, foi percebido que os discentes participaram de forma ativa, respondendo aos questionamentos e mostrando seus conhecimentos prévios tanto da língua Inglesa como sobre a temática do projeto realizado. Por fim, foi possível reconhecer a necessidade que uma segunda língua possuí no desenvolvimento de um sujeito, pois possibilitará a abertura de uma nova percepção e comunicação ativa entre falantes do mundo todo.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Residência Pedagógica. Educação. Regências. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecer a importância do ensino da segunda língua no desenvolvimento humano é o primeiro passo para enxergar uma evolução no estudante que beira além do universo acadêmico, mas que enriquece sua trajetória como ser humano e indivíduo pertencente a uma sociedade, pois é por meio dessa habilidade que histórias e culturas se transformam na evolução do mundo atual, ou seja, a globalização.

O relatório desenvolvido ao longo do Programa Residência Pedagógica teve como principal objetivo produzir e descrever as atividades realizadas durante o 1º semestre de 2023 como também suas etapas, destacando a experiência e os ensinamentos que contribuíram para a formação como docente.

[1] Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – gabriela.gracheki@pucpr.edu.br
[2] Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – giulia.sandi@pucpr.edu.br

Durante as regências, diversas experiências enriqueceram não apenas o conhecimento como educador, mas também como ser humano, ao compreender que, em um ambiente escolar, as técnicas devem ir além da teoria, incorporando elementos como empatia, responsabilidade, comprometimento e trabalho. Dessa forma, percebe-se a importância da Língua Inglesa no ambiente escolar, influenciando a formação do indivíduo e seu desenvolvimento linguístico e cultural, levando em consideração a realidade do aluno.

A aquisição de uma segunda língua tem alcançado cada vez mais reconhecimento no contexto das relações sociais contemporâneas. No entanto, é de suma importância compreender que a Língua Inglesa, de maneira ampla, desempenha um papel fundamental como um meio de comunicação global, sendo considerada uma das línguas universais. Nesse sentido, é imprescindível ter em mente a influência da língua-alvo na formação do indivíduo, bem como em seu desenvolvimento linguístico e cultural, levando em consideração de maneira abrangente a realidade do aluno.

As aulas ministradas para a turma do 9º ano envolveram o vocabulário relacionado aos diferentes cômodos de uma casa e os adjetivos que podem ser utilizados para descrevê-los na Língua Inglesa. As estagiárias disponibilizaram ferramentas e atividades para que os estudantes, com o auxílio dos colegas, pudessem discutir, criar e desenvolver opiniões, ampliando seu conhecimento sobre a língua-alvo partindo de um gênero textual.

O Programa de Residência Pedagógica, no referido edital de 2023, tem como propósito em proporcionar ao acadêmico a expansão do conhecimento docente de maneira independente, criativa e empática. Assim, ao auxiliar na formação dos principais elementos constituintes e importantes no desenvolvimento docente, este programa possibilita trabalhar e focalizar nos quatro pilares do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa: *writing*, *reading*, *listening* e *speaking*.

É importante ressaltar que este relatório desenvolvido para trabalhar as habilidades e competências da Língua Inglesa, existindo a mediação entre o mundo acadêmico universitário e o Ensino Básico, buscou identificar e reconhecer o planejamento pedagógico do Colégio Manoel Ribas, o utilizando para a produção das atividades, planos de aula e avaliações, assim como os conteúdos também previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) referente ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Através da supervisão do preceptor e da professora orientadora, foi viabilizada a realização de um trabalho conjunto abarcando a elaboração de planos de aula, a organização de atividades e o desenvolvimento de avaliações, sejam elas de natureza somativa ou diagnóstica. Essas práticas visaram potencializar o processo de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos, enfatizando, sobretudo, a influência do conhecimento cultural e individual no contexto coletivo e na formação do caráter humano.

2 DESENVOLVIMENTO: DA TEORIA À PRÁTICA

Este relatório provém do Programa de Residência Pedagógica, que tem como objetivo auxiliar na execução de planejamento curriculares referente ao Ensino Básico, no qual as residentes permaneceram com o 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Manoel Ribas. Com isso, foi necessário seguir com os conteúdos previstos pela BNCC (2018) e pelo planejamento pedagógico estadual, para que assim fosse possível a realização das atividades respeitando os protocolos e regulamentos da escola.

Para o desenvolvimento desse projeto, os encontros com os preceptores, residentes e professoras orientadoras aconteceram de maneira online com o intuito de que todos pudessem participar, elaborando discussões sobre artigos, textos lidos e estudados para a formação do planejamento do projeto e, consequentemente, para a atuação prática em campo: na escola. Entrando em contato com a professora preceptora da escola, bem como o professor preceptor da sala de aula, os quais eram diferentes, foi possível executar os planejamento e atividades propostos para a turma do 9º do Colégio Estadual Manoel Ribas. Vale lembrar que esse contato se manteve tanto via e-mail e Whatsapp.

Dessa forma, podemos destacar a importância do ensino de línguas estrangeiras, especialmente no Ensino Fundamental II, para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos alunos. Reconhece-se que o componente linguístico vai além das habilidades básicas de fala, escrita, leitura e audição, envolvendo aspectos formativos que contribuem para o crescimento individual e intelectual. Ou seja, conforme a BNCC (2018) afirma:

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BNCC, 2018, p. 241).

No contexto do Programa de Residência Pedagógica, o docente responsável pelo ensino da língua estrangeira deve criar atividades e materiais que sejam baseados no conhecimento prévio dos alunos, buscando assim promover seu progresso como cidadãos. É essencial que o professor consiga estabelecer uma conexão entre o conteúdo abordado em sala de aula e a realidade dos estudantes. Nesse sentido, é preciso que o docente tenha em mente que é necessário a utilização de algum método pois é a partir da diversificação dos métodos que ele conseguirá expandir oportunidades para que a aprendizagem seja realizada, de forma que mesmo havendo dificuldade dos alunos, elas serão superadas. (RANGEL, 2014).

Dessa forma, é fundamental adotar abordagens dinâmicas e descontraídas, levando em consideração a diversidade da turma. A valorização do conhecimento prévio dos alunos serve como ponto de partida para atividades e debates em sala de aula. Além disso, a utilização de gêneros textuais, como anúncios classificados, pode tornar o conteúdo mais concreto e acessível aos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa.

Ao trazer a cultura para o ambiente escolar, o docente amplia o acolhimento e o conforto dos alunos. A interligação entre cultura e língua é destacada como fundamental, pois permite que os estudantes tenham uma visão mais ampla do mundo e da sociedade. Para o autor Almeida Filho (2011), quando um falante da língua-mãe acaba se limitando apenas a sua primeira língua, ele estará impossibilitando sua visão de mundo e sociedade em diversas perspectivas. Ou seja, partindo de um novo conhecimento que é a língua estrangeira, o indivíduo terá a oportunidade de ter uma comunicação ativa entre falantes, bem como o conhecimento de como a língua é, e assim, possibilitando uma reflexão sobre sua própria língua.

Nessa perspectiva, a inserção de gêneros textuais na prática docente é importante, pois eles estão vinculados ao contexto sociocultural e são essenciais para as atividades comunicativas do dia a dia. A necessidade de se inserir um gênero é essencial pois eles são reconhecidos como fenômenos históricos que vinculam a vida

ISSN: 2176 - 1396

socio-cultura, bem como auxiliam atividades comunicativas do cotidiano do sujeito. (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, compreende-se que o ensino de línguas estrangeiras, dentro do contexto da residência pedagógica, deve promover o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos alunos, estabelecendo uma conexão entre o conteúdo abordado e a realidade dos estudantes. A valorização do conhecimento prévio, a utilização de gêneros textuais e a interligação entre cultura e língua são elementos essenciais para uma prática docente eficaz nesse contexto.

3 RESULTADOS EM SALA DE AULA

Ao que se refere aos resultados das aulas realizadas no primeiro semestre de 2023, ocorreram duas participações observativas que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do projeto e no planejamento das aulas, além de quatro regências que foram realizadas durante o mês de maio, especificamente às sextas-feiras. A primeira participação observativa teve lugar em 24 de março com a turma do 9º ano, enquanto a segunda ocorreu em 4 de abril. Devido à ocorrência de um feriado na semana dessa segunda observação, as estagiárias optaram por assistir a uma aula do 6º ano do Ensino Fundamental II, ministrada pelo professor supervisor da sala, Gabriel Matheus Teixeira. Essa escolha teve como objetivo observar e analisar a metodologia de ensino adotada pelo professor supervisor, a fim de estabelecer uma base sólida para o início das regências, que foram realizadas nos dias 5, 12, 19 e 26 de maio.

É válido ressaltar que os alunos, durante os processos de *brainstorming* e nas produções das atividades, foram extremamente participativos, tornando a aula enriquecedora com relação aos conhecimentos prévios sobre o assunto que foi abordado nas aulas, como cômodos que constituem uma casa e os adjetivos que podem ser utilizados para caracterizá-los, incluindo o gênero textual de anúncio classificado para a compreensão do conteúdo.

As discussões promovidas nos encontros foram de extrema importância para o planejamento desenvolvido pelas residentes, sempre visando a qualidade e a relevância contexto e a cultura inserida dos alunos, pois é por meio dela que:

> A cultura do cotidiano, do humor, do gosto estético, das brincadeiras, do imaginário infantil, da história e da geografia, pode ser mapeada ao longo do

> caminho para garantir amplitude de tratamento de acordo com as exigências de cada contexto de ensino e adquiridor. A capacidade de desempenhar comunicativamente numa língua incluí a incorporação dos sentidos culturais que criaram o esteio invisível de sustentação de tudo o que se diz ou ouve nessa língua. O ensino que quer o máximo de felicidade na obtenção e na confiança de uso de uma CC na língua desejada vai incluir sempre a potencialidade da experiência e do comentário cultural que completa um esforço por tornar nossa, alguma língua antes tida apenas como de outros. (FILHO, 2011).

Através das regências e das interações com os preceptores, residentes e professoras orientadoras, foi possível elaborar e adaptar atividades adequadas às características dos alunos e às suas realidades, evitando o uso de recursos digitais devido à instabilidade do sinal de internet na sala de aula. Desse modo, as atividades foram cuidadosamente planejadas para serem dinâmicas, evitando tornar o conteúdo tedioso ou estático. Embora tenha havido certa apreensão em relação ao engajamento dos alunos durante as aulas, eles demonstraram interesse nos projetos e atividades propostos, resultando em uma experiência satisfatória.

Figura 1 – Exemplo de uma das atividades realizadas durante a regência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Licenciatura em Letras: Português-Inglês
Disciplina de Estágio Supervisionado III
Colégio Estadual Manoel Ribas
Professora Patrícia Habovski Rezende de Oliveira
Estagiárias: Gabriela Gracheki dos Santos e Giulia Vicente Sandi
Aluno(a):

Fonte: o autor, 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, é necessario salientar como as atividades desenvolvidas pelas estudantes foram realizadas com êxito, mostrando a necessidade de existir o estágio obrigatório em escolas para cursos que possuem licenciatura. Além das aulas terem sidos concluídas de forma que as estagiárias pudessem perceber que o conteúdo passado foi entendido, percebeu-se que a partir dessa experiência, a confiança e desenvolvimento dos conhecimentos de docência foram aperfeiçoados e ampliados.

Assim como a Residência Pedagógica e outros meios para se realizarem aulas em colégios públicos, possibilitou que as estudantes pudessem utilizar toda a bagagem construída durante os anos de estudos, bem como observar diversos meios de aprendizagem e realidades diferentes, visto que, cada sujeito dentro de sala de aula constroí um ambiente diversificado, contendo culturas, religiões, gostos diferentes.

Por fim, vale relembrar que mesmo ocorrendo dificuldades e desafios para realizar as regências de forma clara e acolhedora, as estudantes não se frusturam nas pequenas mudanças feitas, visto que, para que a docência seja realizada de forma apropriada, é necessário que o sujeito tenha em mente que modificações são essenciais para também aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: __. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais**: Ensino e formação em português língua estrangeiras. In: FILHO, Almeida de et al. Língua-Cultura na Sala e na História. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Manuel Ribas, Curitiba, 2022.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. Papirus Editora, 2014.

ISSN: 2176 - 1396

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: EXPLORANDO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE INGLÊS

Larissa da Silva Duarte[1]

Aline Missão Walsilkiw[2]

RESUMO

Este artigo descreve a experiência das autoras durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Letras Português e Inglês da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), em 2022, para o Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa, com as professoras orientadoras Graziella Araujo de Oliveira Lapkoski e Ivete Morosov, em que foi desenvolvido uma sequência didática de Língua Inglesa, baseada em estratégias de leitura (*skimming e scanning*) e a metodologia ativa: rotação por estações. O objetivo do presente artigo é analisar como as técnicas de leituras escolhidas podem servir de ferramenta para a realização da prova do ENEM, apresentada aos alunos por meio da metodologia ativa: rotação por estações. Sendo assim, o problema da pesquisa foi pautado em investigar como a metodologia escolhida serve como auxílio para a compreensão de técnicas facilitadoras na leitura e resolução de provas. Ademais, a metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo estudos de campo para a coleta de dados e aplicação de regências em sala de aula. Ainda, a fundamentação teórica do estudo se baseou, principalmente, em Diesel; Baldez; Martins (2017), Santos *et.al*. (2019), BNCC (2017), Paiva (2005), Schmitt; Schmitt (2008) e Nation (2008). Assim, os resultados indicaram que a metodologia ativa rotação por estações no ensino das técnicas de leituras *skimming* e *scanning* foram efetivas e engajadoras, gerando entusiasmo nos alunos no novo aprendizado, porém, durante a aplicação de questões no estilo do ENEM, os estudantes se demonstraram desanimados, marcando qualquer alternativa, na intenção de se livrar o mais rápido possível da atividade. Dessa forma, conclui-se que a metodologia ativa foi efetiva no ensino, porém, a atividade tradicional não gerou engajamento nos alunos, dificultando a avaliação da compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo.

Palavras-chave: Língua inglesa. Metodologias ativas. Rotação por estações. *Skimming*. *Scanning*.

1 INTRODUÇÃO

No Ensino Médio, uma das maiores preocupações dos estudantes é realizar as provas que possam levá-los ao Ensino Superior, dessa forma, é preciso que haja preparação dos alunos. No ensino de Inglês existem algumas técnicas que podem ser utilizadas na hora de realização da prova para finalizá-la no tempo adequado, como

[1] Graduanda de Letras - Português e Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. larissaduarte.prof@gmail.com
[2] Graduanda de Letras - Português e Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. alinemwalsilkiw@gmail.com

exemplo: o ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), tendo em consideração que são 90 questões e a redação, com um total de 5h30min de prova, ao realizar uma divisão, cada questão precisa ser resolvida em 3 minutos, sobrando 30 minutos para preencher o cartão-resposta, diante disso, existe uma necessidade de técnicas que auxiliam na resolução no tempo permitido.

Levando isso em consideração, o *scanning* e o *skimming* são duas técnicas de leitura importantes no ensino de Inglês. Eles permitem aos alunos melhorar sua velocidade e eficiência de leitura, bem como desenvolver habilidades de compreensão de textos. São habilidades essenciais que permitem que os estudantes localizem rapidamente informações específicas, economizem tempo, desenvolvam a compreensão global dos textos, melhorem a fluência e velocidade de leitura, além de lidarem com textos autênticos em inglês de forma mais eficaz.

A partir disso, é preciso pensar na maneira mais efetiva de ensinar as habilidades de *scanning* e *skimming*, por isso a escolha de metodologias ativas, que são abordagens educacionais que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, engajamento e construção do conhecimento. Essas metodologias têm se mostrado cada vez mais importantes e eficazes no contexto educacional por promover um ensino mais dinâmico, participativo e contextualizado, estimulando o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos.

Porém, ao se deparar com o ensino de Inglês no Ensino Médio é perceptível um certo desinteresse dos alunos em relação à disciplina. No Brasil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2017, realizou uma pesquisa com estudantes do ensino médio e identificou que a disciplina de língua estrangeira, incluindo o Inglês, era considerada uma das menos atrativas pelos alunos. Dentre os fatores apontados pelos estudantes estavam a falta de interesse na língua, dificuldades com a disciplina e desmotivação (OLIVEIRA, 2019). Visando esse cenário, é perceptível a necessidade de melhorias em alguns pontos: método de ensino mais atrativo, demonstração de relevância, encorajamento e construção de um ambiente seguro para que possa errar sem medo.

Nesse sentido, surge o seguinte problema de pesquisa: como a metodologia ativa: rotação por estações serve como auxílio para a compreensão de técnicas facilitadoras na leitura e resolução de provas? Levando em consideração a pergunta proposta, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como o uso de rotação

por estações proporciona um ensino efetivo das técnicas de *skimming* e *scanning*, para que alunos do Ensino Médio, possam resolver questões no estilo do ENEM, como forma de preparação para a prova, de maneira lúdica e interessante.

Assim, para fundamentar o presente artigo no que se refere às metodologias ativas, utiliza-se Diesel; Baldez; Martins (2017) e Santos *et.al*. (2019); já no ensino de leitura em Língua Inglesa usa-se a BNCC (2017) e Paiva (2005). Por fim, sobre as técnicas de *skimmin*g e *scanning* os principais autores são: Schmitt; Schmitt (2008) e Nation (2008).

Em relação à estrutura organizacional, o artigo inicia com a fundamentação teórica, apresentado sobre a metodologia ativa: rotação por estações; o ensino de leitura na Língua Inglesa e as técnicas de *skimming* e *scanning*; em seguida, mostra-se a metodologia no artigo presente. Logo após, adentra-se na análise dos resultados após aplicação das aulas em sala e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES

Por muito tempo o ensino tradicional dominou as salas de aula, mas devido às visíveis mudanças e transformações sociais, novas demandas foram surgindo no ensino-aprendizagem, exigindo do docente uma nova postura e o estabelecimento de uma nova condução desse processo. Com base nesse cenário, surgiram então as metodologias ativas, que se contrapõem ao método tradicional, no qual os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias. Sendo assim, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, os alunos passam a assumir um papel ativo na aprendizagem, “posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento”. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017 p. 271).

Para isso, foi escolhida a metodologia ativa de Rotação por Estações para realizar o primeiro dia de regência. Ela consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula, sendo que em cada estação são propostas atividades diferentes e em ao menos uma delas deve incluir tecnologia digital. A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos grupos, façam um rodízio pelos diversos pontos. Dessa forma, cabe ao professor definir quantas, quais são e a quantidade de alunos em cada estação; organizar a sala de aula de maneira que facilite as rotações; determinar quanto tempo será necessário para a realização das atividades, bem como

para realizar as mudanças de uma estação para outra; é preciso também organizar os recursos didáticos necessários para que não falte nenhum material durante a aula. (SANTOS et al., 2019, p. 293)

3 ENSINO DE LEITURA NA LÍNGUA INGLESA

A leitura desempenha um papel fundamental no ensino de Inglês e é considerada uma das habilidades mais importantes para o aprendizado e o domínio do idioma. Segundo a BNCC (2017), referente ao ensino da Língua Inglesa, a leitura explora as maneiras como os leitores interagem com textos escritos, enfocando a construção de significados por meio da compreensão e interpretação de diferentes gêneros literários presentes em diversos contextos sociais e esferas da sociedade.

Além disso, as práticas de leitura em inglês incentivam o aprimoramento de estratégias de identificação de conteúdo (utilizando pistas verbais e não verbais para fazer suposições e inferências) e a exploração dos contextos de produção que influenciam os processos de atribuição de significado e reflexão crítica sobre os temas abordados (BNCC, 2017). Em complemento, a habilidade de leitura é de extrema importância para aprimorar a proficiência na Língua Inglesa, contribuindo significativamente para melhorar a compreensão, enriquecer o vocabulário e ampliar o conhecimento cultural e crítico. Além disso, a leitura em inglês pode incentivar a reflexão e a discussão sobre os assuntos tratados nos textos, impulsionando uma aprendizagem significativa e aprofundada (PAIVA, 2005).

3.1 TÉCNICAS DE *SKIMMING* E *SCANNING*

Skimming e *scanning* são técnicas de leitura utilizadas para obter informações de forma rápida e eficiente. Ambas são amplamente utilizadas no ensino de línguas estrangeiras e língua materna. O linguista Nation e Newton (2008) define o *skimming* como uma estratégia de leitura rápida que envolve percorrer um texto em busca de informações gerais ou para obter uma visão geral do conteúdo. Ele ressalta que o *skimming* é usado para obter uma ideia do que o texto aborda, identificar tópicos principais e determinar se o texto é relevante para as necessidades de leitura do leitor.

Schmitt e Schmitt (2008), autores e pesquisadores no campo do ensino de línguas, descrevem o *scanning* como uma técnica de leitura que permite aos leitores

ISSN: 2176 - 1396

encontrar informações específicas em um texto de forma rápida e eficiente. Eles enfatizam que o *scanning* envolve o deslocamento visual rápido através de um texto, focalizando-se em palavras-chave ou frases que são relevantes para a busca específica do leitor.

De acordo com Silva, Neto e Oliveira (2021), as estratégias de leitura mais comumente utilizadas, como *skimming* e *scanning*, são altamente valiosas para leitores tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. *Skimming* envolve uma leitura rápida do texto, focando-se em determinadas frases, com o objetivo de captar a ideia geral tratada. Essa estratégia se baseia na bagagem de conhecimento que o aluno possui, facilitando o reconhecimento do conteúdo. Por outro lado, o *scanning* consiste em uma leitura rápida com foco em datas, endereços, nomes, números, entre outros. Seu objetivo é ajudar na familiarização com a língua, facilitar a habilidade de leitura, fortalecer o conhecimento estrutural dos textos e desenvolver a capacidade de ler uma quantidade extensa de textos. Essas são metas que muitos professores almejam alcançar em suas salas de aula.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa descrita neste artigo adota uma abordagem qualitativa, que visa compreender a complexidade e a diversidade do mundo social. Essa abordagem emprega várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas detalhadas, observação participante, análise de documentos e análise de dados visuais (STRAUSS, 2008). Além disso, inclui a pesquisa bibliográfica, que consiste na coleta de informações e conhecimentos pré-existentes de outros autores em livros, artigos, teses e outras fontes bibliográficas (GIL, 2002). Também é utilizado o estudo de campo, uma abordagem de pesquisa que envolve a coleta direta de dados no local onde os fenômenos ocorrem (GIL, 2002).

A disciplina de Estágio Supervisionado II, que possui uma carga horária de 120 horas-aula, foi mediada pela professora Me. Graziella Araujo de Oliveira Lapkoski e Ivete Morosov, que orientaram e auxiliaram os graduandos em questões práticas e teóricas da elaboração do projeto. O plano de estágio e sua execução foram realizados em trio, no campo de estágio Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa, para a turma A do 3º ano do Ensino Médio – período noturno, que acolhe um total de 41 alunos.

A disciplina ocorreu nos meses de agosto a novembro de 2022, iniciando com a introdução à metodologia ativa de Rotação por Estação, aos documentos oficiais de orientação curricular de Língua Inglesa e PPP da escola. Seguindo, nas aulas posteriores, com a elaboração do projeto de estágio, planejamento de aulas e atividades de regência, execução delas no campo de estágio escolhido pelas professoras e, por fim, realização do presente relato de experiência. Ademais, todas as aulas foram realizadas em duas aulas da noite, de forma presencial e mediada pelas professoras orientadoras de estágio.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No segundo semestre de 2022, não foi realizada a visita técnica na escola, devido ao Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa não possuir aula de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na segunda-feira, dia na grade horária disponibilizada para o estágio, dessa forma, as professoras orientadoras, em sala de aula, nos explicaram sobre a turma. Além disso, em sala, foi debatido sobre a metodologia que seria aplicada nas regências, realização do planejamento, das atividades, dos materiais didáticos e a organização para a primeira regência.

No dia 17 de outubro de 2022, primeiro dia de regência de Estágio Supervisionado, todos os graduandos chegaram com antecedência ao local, a fim de conhecer e se apropriar do campo no qual seria trabalhado, organizando o ambiente em grupos de estágios diferentes para que as atividades de Rotação por Estações fossem aplicadas. Neste momento, os computadores e internet foram testados e ajustados para que a execução dos jogos ocorresse sem transtornos, de modo que foram atingidos os resultados esperados nessa primeira etapa.

Como a metodologia ativa utilizada exigia que os educandos passassem nas estações em pequenos grupos, a sala – constituída por 41 alunos – foi ramificada em duas partes, para que pudessem seguir para as estações; sendo que, na primeira aula, enquanto uma parte da sala comparecia para as atividades de Língua Inglesa, a outra metade estava em outro ambiente realizando as atividades de Língua Portuguesa – de responsabilidade dos outros graduandos – tendo essa ordem invertida na segunda aula do dia. Assim, os alunos presentes no colégio naquele dia puderam participar do que havia sido programado, de maneira organizada e processual, até que todos passassem por todas as estações.

Isto posto, A respeito das atividades, a primeira foi um anagrama, na qual foram selecionadas as palavras *race* (raça), *communication* (comunicação), *hate speech* (discurso de ódio), *pejorative* (pejorativo), *religion* (religião), *discriminatory* (discriminatório) e *nationality* (nacionalidade), os alunos se mostraram bastantes aptos para resolver os anagramas, sendo que tinham oito minutos e a grande maioria finalizou em uma média de três. Ainda, percebeu-se que essas palavras, em sua maioria, eram conhecidas pelos alunos, enquanto um pequeno número delas eram desconhecidas. Alguns acharam familiaridade da Língua Inglesa com a Língua Portuguesa, associando tranquilamente a ordem das letras para formar as palavras; enquanto outros buscaram ajuda na lista de material auxiliar. Assim, essa atividade teve uma participação muito positiva dos alunos, obtendo excelentes resultados.

A segunda atividade, jogo do *pacman*, realizada no mesmo dia, foi de grande sucesso. Nessa os alunos precisavam responder às perguntas, ao mesmo tempo que precisavam lidar com o movimento dos elementos do jogo em agilidade. Nesse momento, talvez um dos maiores empecilhos tenha sido o tempo, contudo, dos 14 grupos de participantes, 13 tiveram acertos integrais, resultando num ótimo desempenho, além de ter sido um dos momentos que eles acharam mais divertidos.

Após a finalização das atividades com o primeiro grupo ocorreu um intervalo até iniciar a segunda aula. Neste tempo foi possível arrumar algumas pendências e dificuldades que surgiram, por exemplo, foi possível observar que a competitividade entre os alunos se tornava um propulsor de melhor rendimento, mas na primeira aula, foi feito o uso de apenas um computador para cada estação, então foi modificado para que todos os alunos que estivessem na estação pudessem jogar ao mesmo tempo. Além disso, foi tudo organizado para a chegada da segunda metade dos alunos.

Já na segunda e última regência, realizada na segunda-feira do dia 24 de outubro de 2022, as salas não precisaram ser organizadas como no dia 17 de outubro, pois as atividades eram caracterizadas e estruturadas conforme o ENEM. Portanto, foram as graduandas e a professora orientadora que se direcionaram até os alunos. Neste dia, tudo também correu como esperado. Por vezes os alunos tinham dúvidas, as quais eram solicitamente sanadas pelas estagiárias. Afinal, antes de aplicar as atividades, foi realizado um *feedback* coletivo em relação aos resultados das do que foi aplicado na regência anterior, retomando os conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldades.

ISSN: 2176 - 1396

As atividades envolviam questões objetivas com quatro alternativas, exigindo interpretação de texto e um pouco de conhecimento gramatical dos alunos, além da utilização das técnicas de leituras que foram aplicadas na aula anterior e expostas no dia da realização da atividade. Nesta atividade, foi perceptível que houve um pouco mais de dificuldade. Essa conclusão se tira com base no número de acertos, que foi inferior ao número de erros. Ainda, no momento de realização das questões surgiram algumas dúvidas referentes aos significados das palavras do Inglês, dificultando o processo de interpretação.

Para ajudá-los, disponibilizamos a lista com o glossário de material auxiliar – a mesma utilizada durante todo o processo de regência e, por mais que os alunos tenham enfrentado um grau maior de dificuldade, a realização das atividades anteriores ainda facilitou e favoreceu para o entendimento de alguns vocábulos.

Portanto, no primeiro dia, foi possível verificar um maior engajamento dos alunos ao realizarem as atividades devido ao seu caráter lúdico, além da competitividade criada entre eles, que foi um propulsor de interesse ao finalizá-las. Mas, no segundo dia, por serem atividades tradicionais e baseadas no ENEM foi difícil cativar o interesse dos alunos e foi observável que muitos não se esforçaram para realizar a atividade proposta e sendo de múltipla escolha, muitos estudantes apenas marcaram qualquer resposta no gabarito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio no Colégio Estadual Lysímaco, na disciplina de Estágio Supervisionado II, na área da Língua Inglesa, foi de extrema relevância para verificar na prática a utilização da metodologia ativa: rotação por estações, que até o momento só foi apresentada à teoria. Além disso, foi interessante a proposta de uma atividade ativa e uma mais tradicional, para fazer um parâmetro de qual possui mais rendimento dos estudantes no ensino do conteúdo pré-estabelecido.

Percebe-se que a relação entre teoria e prática é indissociável, colocando em ação os conhecimentos adquiridos para obter os resultados almejados e nos vendo como pessoas reflexivas, investigativas, pesquisadoras, tentando proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. A experiência vivenciada no estágio traz reflexões relevantes sobre a formação e a atuação enquanto futuros profissionais da educação.

Portanto, a aplicação de metodologia rotação por estações, mesmo sendo totalmente nova no estágio supervisionado, foi bem-sucedida e trouxe um retorno gratificante, mostrando o quanto é necessário estar atualizando as práticas docentes e melhorando de maneira contínua. Os alunos foram bem participativos, fornecendo feedbacks positivos e mostrando estarem se divertindo com a prática que se diferenciou do cotidiano escolar deles. Porém, o mesmo engajamento diminuiu no segundo dia, em que foram aplicadas atividades no formato das questões do ENEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS; Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thelma**, Centro Universitário Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, vol. 14, nº 1, p. 268-288, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NATION, I. S. P.; NEWTON, J. **Teaching ESL/EFL Listening and Speaking.** Abingdon: Routledge, 2008.

NETO, Renê Cabral Henriques; OLIVEIRA, Gisele Pereira de; SILVA, Iasmim Maíra Santos. **Leitura em Língua Inglesa**: etapas, conceitos e estratégias. In: Seminário de Estágio UPE, 1. Recife, 2021. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-2125eccdd30e4744153b060cffcf34d70ad670ea-arquivo.pdf Acesso em: 20 jul. 2023

OLIVEIRA, Pedro Ivo de. **Agência Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/escolas-publicas-sofrem-com-baixa-qualidade-do-ensino-de-ingles Acesso em: 20 jul. 2023

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de Língua Inglesa.** Reflexões e Experiência. Campinas: Pontes, 2005.

SANTOS, Ana Paula. et. al. Sala de aula invertida e rotação por estações: aplicação no projeto social grupo bizu de prova. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, vol. 6, nº 2, 2019, p. 289-307.

SCHMITT, N.; SCHMITT , D. **The Cambridge Handbook of Vocabulary.** Lisboa: Cambridge University Press, 2008.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso, 2008.

POST DE *INSTAGRAM*: UMA PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA

Sandra Batista da Costa[1]

Anna Gabrielly de Souza Leite[2]

Brenda Alexya Vaz dos Santos[3]

Amanda Gabriela Stecla[4]

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se uma prática pedagógica de ensino de língua inglesa inspirada em atividade realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em parceria com um colégio estadual da região de Curitiba. A prática didática exposta foi delineada a partir de procedimentos teórico-metodológicos acerca de atividades de leitura e escrita do gênero *post* de *Instagram,* bem como do ensino de formas do comparativo. As atividades do PRP em língua inglesa motivam licenciandos a elaborarem projetos didáticos que propiciam aos alunos, da educação básica, o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas, bem como o uso de recursos midiáticos de modo crítico. As práticas comunicativas midiáticas requerem dos usuários a compreensão acerca da natureza desse ambiente, dos procedimentos de interação, do modo de recepção e de produção de gêneros midiáticos. Portanto, levanta-se a seguinte questão: como elaborar práticas leitoras e escriturais e propiciar conhecimentos de língua inglesa, trabalhando com o gênero *post*? Apresenta-se neste estudo uma prática de ensino de leitura e escrita do gênero *post* que teve o propósito de propiciar aos alunos do 1º ano do Ensino Médio o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas em língua inglesa, bem como pensamento crítico acerca de recursos midiáticos. Para delinear este trabalho, utiliza-se como metodologia a revisão de literatura, recorrendo a pressupostos acerca dos letramentos e de competências de língua inglesa no uso de mídias digitais na educação básica (SOARES, 2002; 2003; 2005; ROJO e MOURA, 2012; BRASIL, 2018; FANTIN, 2008; BUCKINGHAM, 2015; HOOBS, 2019). Apresenta-se uma síntese de sequência de aulas inspirada em uma prática de leitura e escrita de *post* aplicada, por residentes, em contexto escolar. Este trabalho contribui com investigações sobre práticas discursivas de ensino de língua inglesa, motiva licenciandos e professores a experimentarem metodologias que resultam na percepção de que práticas leitoras midiáticas propiciam conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem de recursos linguístico-discursivos em contexto digital.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino de língua Inglesa. Gênero p*ost.* Letramento Midiático. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

[1] Pós-Doutorado em Linguística; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; sandra.costa@pucpr.br.
[2] Graduanda em Letras Português/Inglês; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; annagabrielly.leite@gmail.com.
[3] Graduanda em Letras – Português/Inglês. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; brealexya1@gmail.com.
[4] Graduanda em Letras – Português/Inglês; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; amanda.stecla06@gmail.com.

Aborda-se, neste trabalho, a prática de ensino do gênero midiático *post*, no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em língua inglesa. Essa atividade didática requer do licenciando o uso de procedimentos teórico-metodológicos adequados ao contexto e nível escolar, bem como a elaboração de práticas comunicativas em ambientes midiáticos.

O relatório *"Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries*" (Crianças, adolescentes e Internet: uma análise comparativa entre o Brasil e sete países europeus), apresentado por Ponte *et al.* (2015), analisa as condições de acesso e uso da Internet por crianças e adolescentes do Brasil, comparando com sete países europeus. Para compor os dados da pesquisa brasileira, entrevistaram-se 2.261 crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos usuários da internet, bem como seus pais ou responsáveis. O estudo assinala que jovens entre 9 e 16 anos do Brasil, Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Itália, Portugal, Romênia e Reino Unido utilizam cada vez mais a rede no próprio quarto ou em outro ambiente privativo. A pesquisa aponta ainda que o acesso à internet no ambiente escolar é limitado a um terço das crianças brasileiras (36%). Esse índice é inferior aos países europeus que participaram da pesquisa. Mas, o Brasil supera esses países com relação ao uso de dispositivos móveis, uma em cada três crianças brasileiras acessam as redes por esses dispositivos (33%), e 52% das crianças, entre 9 e 10 anos, utilizam redes sociais.

Outro estudo analisou usos que crianças entre 6 e 12 anos, de classe social alta, fazem da rede social Instagram, que é um ambiente permitido apenas para maiores de 13 anos, e constatou que elas produzem mensagens construindo significados próprios a partir de seu contexto sociocultural (CORRÊA, 2015).

As pesquisas apresentadas indicam que as mídias digitais vêm sendo utilizadas amplamente pelo público infanto-juvenil e propiciam mudanças socioculturais no modo de interação adotado por esse grupo. Portanto, as práticas pedagógicas devem motivar o uso de recursos digitais, permitindo que estudantes utilizem as redes de modo seguro, avaliando as informações de forma crítica e transformando-as em conhecimento. As práticas sociais de linguagem favorecem uma educação linguística voltada para a interculturalidade. Dessarte, o desenvolvimento de competências leitoras, escriturais e linguísticas em língua inglesa potencializa as possibilidades de participação em práticas sociais midiáticas. Assim, levanta-se a seguinte questão: como delinear práticas leitoras e escriturais, em língua inglesa, acerca do ensino de

post de Instagram, propiciando conhecimentos linguísticos?

Objetiva-se, pois, apresentar neste trabalho uma sequência de quatro aulas de língua inglesa em que se desenvolvem habilidades leitoras, escriturais e linguísticas, utilizando o gênero *post*, entre alunos do 1º ano do Ensino Médio, motivando-os a refletirem criticamente sobre informações que circulam nas redes sociais.

2. MULTILETRAMENTOS: USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS

A noção de letramento desponta num contexto de amplas transformações sociais e culturais as quais requerem dos cidadãos habilidades leitoras, escriturais e linguísticas para atuar em espaços socioculturais diversos. A noção de letramento chega no Brasil nos anos 80, derivada de *literacy*, contudo sua tradução suscita controvérsias e várias interpretações por parte de estudiosos do assunto.

Soares (2003) elucida que o letramento abarca inúmeras áreas do conhecimento e habilidades, bem como encobre valores e funções sociais, implicando "sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição" (SOARES, 2003, p. 65). De acordo com a autora, a alfabetização diz respeito ao domínio alfabético e ortográfico e o letramento envolve competências que não se limitam ao ato de ler e escrever, uma vez que se configura como prática social, requerendo dos sujeitos a percepção de contextos socioculturais de uso da linguagem. A pesquisadora esclarece que o conceito de *literacy*, condição de ser letrado, expressa "a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que está introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la" (SOARES, 2005, p.17).

A noção de letramento ampliou-se à medida que inovações sociais, novas tecnologias e multiplicidades de linguagens incorporaram-se às práticas discursivas. Rojo e Moura (2012) ampliam a noção de letramento e explicam que o conceito de multiletramentos indica dois tipos de multiplicidade: a cultural e a semiótica. A primeira diz respeito às produções culturais letradas, entendidas "como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos 'popular/ de massa /erudito')" (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Os autores consideram a multiplicidade semiótica como diversas linguagens empregadas na composição textual. Eles assinalam que os letramentos devem, pois, ser considerados multiletramentos, uma vez que não são empregadas, nas produções textuais, apenas

ferramentas da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e louça) e da imprensa (tipografia e imprensa), utilizam-se também áudio, vídeo, tratamento de imagens, edição e diagramação. Com efeito, as práticas escolares de leitura e escrita devem tomar como referência práticas de multiletramentos.

Segundo os autores, os estudantes devem compreender como diferentes textos e tecnologias operam e ser capazes de utilizar o que foi aprendido de modo variado, ou seja, na recepção, produção e distribuição de conteúdo, agindo de forma ativa e reflexiva ao utilizarem a multiplicidade de linguagens (escrita, audiovisual, musical, midiática, digital). O desenvolvimento de habilidade de multiletramentos no mundo digital inclui o uso da língua inglesa para compreensão e produção de textos multimodais e avaliação de significados construídos nessas práticas, pois o saber inglês permite uma participação ampla e engajada na sociedade digital contemporânea.

As mídias influenciam cada vez mais as práticas sociais e são também mediadoras entre cultura e sujeitos. Com efeito, é função das instituições de ensino acompanhar os avanços sociais, refletir sobre a correlação entre indivíduos, mídia e tecnologias, bem como promover ações pedagógicas que motivem o uso crítico das mídias no âmbito escolar. Nesse sentido, Fantin (2008) elucida que a escola deve considerar a maneira como as pessoas se relacionam com as tecnologias e motivar reflexão e mudança nessa relação. Ela argumenta:

> Se o computador, a Internet, o celular existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas consentindo a possiblidade de comunicar e produzir cultura de modo reflexivo. E isso significa caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação (FANTIN, 2008, p. 71)

Destaca-se, na Base Comum Curricular (BNCC), o uso de tecnologias digitais no item “Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental”, assinala-se:

> Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2018, p.246).

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso ao universo virtual e às práticas da cultura digital devem ser adotadas pelos professores. Encaminhamentos presentes na BNCC, acerca do ensino de língua inglesa, sugerem, pois, que os estudantes reconheçam gêneros digitais, bem como elaborem textos de modo autoral, utilizando recursos linguístico-discursivos variados. O contexto do ambiente digital integra os papéis de leitor e autor, uma vez que esses assumem novos acordos comunicativos, nos quais leitor e autor constroem de forma ativa e reflexiva o sentido de conteúdos digitais.

É preciso motivar práticas de letramento midiático e para isso deve-se compreender sua natureza. Hobbs (2019) esclarece que o conceito de letramento midiático tem circulado nos Estados Unidos e na Europa desde início do século XX, mas vem se transformando com as mudanças que ocorreram na educação, tecnologia, mídia, cultura popular e sociedade. Ela explica que o letramento midiático é amplamente compreendido como conhecimentos, competências e habilidades necessárias à participação social por meio do acesso, da análise, avaliação e criação de conteúdos midiáticos.

Buckingham (2016) enfatiza que é fundamental conhecer e compreender as abordagens acerca da mídia digital como pré-requisito necessário ao uso dos recursos mediáticos em práticas escolares. Ele defende que o letramento midiático não se limita ao acesso e uso de informação ou tecnologia, pois o estudante precisa compreender os princípios básicos para localizar e selecionar materiais, usar navegadores, hiperlinks e mecanismos de pesquisa. Portanto, os professores devem motivar o desenvolvimento de habilidades de pesquisas que viabilizem a localização de materiais relevantes em meio à proliferação de conteúdos inadequados. De acordo com o autor, o indivíduo letrado digitalmente pesquisa com eficiência, compara uma variedade de fontes, separa documentos oficiais dos não oficiais e os relevantes dos irrelevantes. Destaca-se na BNCC a seguinte competência para o ensino de língua inglesa:

> Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2018, p.246).

Os estudantes devem, pois, ser capazes de avaliar e usar informações de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Para tanto, têm de fazer

ISSN: 2176 - 1396

perguntas sobre as fontes dessas informações, os interesses de seus produtores e as formas como representam o mundo. Buckingham (2016) elucida que o desenvolvimento tecnológico está associado às questões sociais, políticas e econômicas e ideológicas, uma vez que as práticas de comunicação são influenciadas pelas visões de mundo, valores e ideologias. Dessarte, o saber inglês desempenha um papel relevante ao potencializar as oportunidades de compreensão e produção de significados em diferentes formas de comunicação.

3. METODOLOGIA

Para delinear este estudo, relata-se uma prática didática inspirada em sequência de quatro aulas de ensino de língua inglesa aplicada, por residentes do curso de Letras Português-Inglês, da PUCPR, no primeiro semestre de 2023, em uma turma do 1º ano do ensino médio de um colégio estadual de Curitiba. Para delinear a atividade pedagógica, partiu-se da seguinte questão: como elaborar práticas leitoras e escriturais em língua inglesa, sobre o ensino do gênero *post,* propiciando conhecimento linguístico? A sequência proporciona aos aprendizes o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas em língua inglesa, bem como a reflexão crítica sobre as mídias digitais.

4. RESULTADOS

Utilizar tecnologias e mídias digitais no ensino de Língua Inglesa é uma maneira de colocar o aluno no foco das práticas pedagógicas e possibilitar que ele seja sujeito de sua aprendizagem. Fundamentado nessa ideia, foi delineado um trabalho, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, com o gênero *post* de *Instagram*. O plano de ensino do professor regente apresentava como um dos conteúdos de língua inglesa formas comparativas. Para abordar esse tópico gramatical de maneira contextualizada e cativante, utilizou-se o *post* de *Instagram*. Considera-se que a articulação entre leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, propicia o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e mobiliza práticas sociais de linguagem, pois além de reconhecer o contexto de produção do texto, aprender como estruturá-lo em plataformas midiáticas, o aluno desenvolve a leitura crítica e compreende as

multimodalidades que estão envolvidas nesse processo.

Elaborou-se uma sequência de quatro aulas e, ao final do trabalho realizado, esperava-se que o aluno fosse capaz de: (i) reconhecer o contexto de produção do gênero *post e* o modo como a comparação é empregada em textos opinativos midiáticos favorecendo a argumentação; (ii) empregar os recursos linguístico-discursivos na escrita de *post*; (iii) fazer reflexão crítica sobre recursos midiáticos.

Na primeira aula, identificaram-se o contexto de produção, características composicionais e estilísticas do gênero midiático *post (*suporte, estrutura, layout, aspectos argumentativos e outros). Ao introduzir o tema de estudo, realizou-se, uma avaliação diagnóstica, solicitando aos estudantes que escrevessem conceitos chaves sobre esse gênero textual. Para tanto, recorreu-se à plataforma *Mentimenter*.

A partir das ideias apresentadas pelos estudantes, foram expostas características do *post* por meio de mapa mental e slides. Em seguida, mostrou-se o *post* que seria o objeto de estudo da aula. Considera-se que o tema desse texto deve ser atual e relevante, pois é necessário que os alunos se interessem pela temática para sentirem-se engajados no processo de aprendizagem. Utilizou-se na aula um *pos*t de *Instagram* cuja temática é o super-herói “Homem-Aranha” e nele a comparação é empregada como estratégia argumentativa. Esse post foi elaborado pelas residentes.

Figura 1 – Post de Instagram

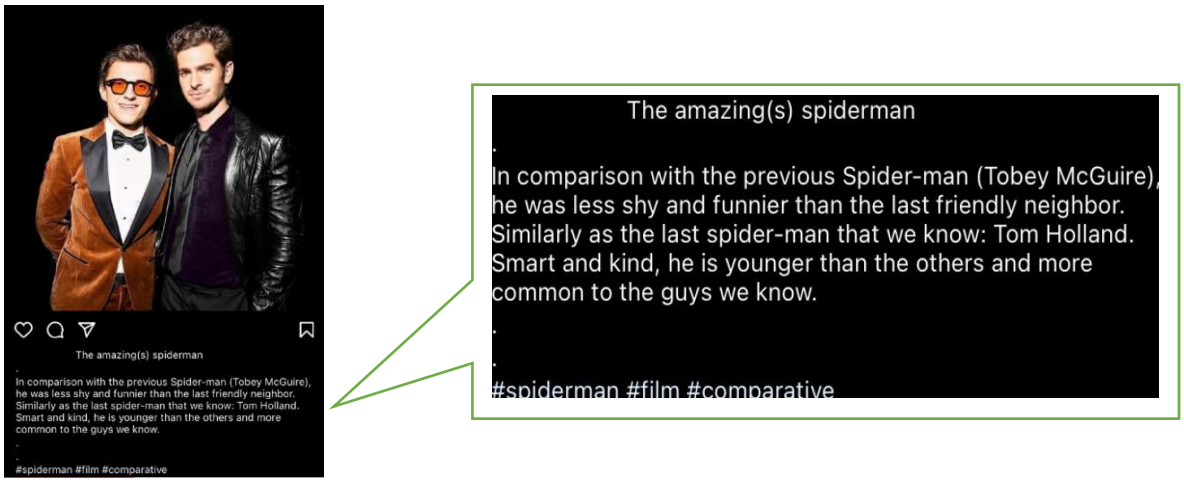

Fonte: Os autores (2023).

A leitura do *post* foi realizada por meio: (i) do levantamento de hipóteses sobre a finalidade do texto, tomando como base sua estrutura e pistas gráficas; (ii) da

compreensão geral e específica do texto, utilizando estratégias de leitura (s*kimming, scanning*), antecipando o sentido global, recorrendo às inferências, identificando a temática e localizando informações específicas.

A atividade de leitura do *post* deve motivar os alunos a compartilharem opiniões, pontos de vista e argumentos acerca do tema abordado. Desse modo, o trabalho com as formas do comparativo foi realizado de maneira contextualizada, uma vez que os alunos expressaram opiniões sobre o conteúdo das comparações empregadas no texto. Ao encerrar a aula, questionaram-se os educandos sobre seu conhecimento a respeito do uso do *Instagram* e da função argumentativa de *posts* opinativos. Desse modo, foi introduzida a reflexão acerca do uso crítico das mídias sociais.

Na segunda aula, retomou-se o conteúdo exposto nos slides da aula anterior a fim de rever a temática abordada, explicando o uso argumentativo da comparação. A fim de aferir o desempenho dos alunos, com relação ao conteúdo abordado, realizou-se uma avaliação formativa na qual os estudantes identificaram o uso argumentativo da comparação. Os exemplos a seguir foram utilizados na avaliação formativa:

> On the sentences below, the comparatives are used as a strategy to defend a point of view. You must underline the parts of the sentence that used comparatives to sustain the point of view previously presented.
> Point of view: I believe that living in the city is better than living in the countryside.
>
> Comparative sentences:
>
> a. "Living in the city is more exciting than living in the countryside because there's always something going on."
> b. "The air quality in the city may not be as good as it is in the countryside, but the opportunities for career growth are much better."

Em seguida, foi exposto, por meio de aula expositiva dialogada, as formas do comparativo em língua inglesa, apresentando exemplos a fim de que os estudantes compreendessem o uso dessa estrutura linguística. Após a explicação, foram aplicados exercícios, realizados de maneira coletiva em sala de aula, aferindo o desempenho dos estudantes. Ao final da aula, encaminhou-se a proposta de produção textual que consistiu na elaboração de um *post* de Instagram no qual os educandos deveriam utilizar comparação como estratégia argumentativa, comparando dois filmes e/ou séries. O texto deveria apresentar as características do gênero e do suporte, por exemplo, uso de fotos e vídeos, hashtags e outros. Essa produção foi iniciada em sala de aula e finalizada em casa. Na aula seguinte, os

aprendizes apresentaram a primeira versão do texto.

Na terceira aula, realizou-se, em pares, a revisão dos textos. Os alunos trocaram seus textos com os colegas para que, como leitores críticos, dessem um pequeno *feedback*. Para tanto, disponibilizou-se um *checklist*, por meio do qual a revisão foi realizada. Em seguida, expôs-se, de modo coletivo, trechos de alguns textos para realizar uma revisão coletiva sobre o uso de comparativos e orientar a reescrita. Também foram realizados alguns exercícios para os aprendizes retomarem e aprimorarem o uso dessa estrutura linguística. A produção final foi postada e compartilhada, pelos alunos, em plataforma midiática a fim de que todos pudessem acessar os textos.

Na quarta aula, os educandos explicaram a escolha dos filmes e/ou séries e esclareceram o uso que fizeram dos comparativos, de modo a elucidar o sentido que esses recursos atribuem ao texto. A produção textual e sua apresentação foi utilizada como avaliação somativa. No final da aula, abriu-se um espaço para discussão e avaliação da sequência de aula realizada com o propósito de motivar os aprendizes a avaliarem a prática didática; o uso dos comparativos como recurso argumentativo; a utilização do Instagram como meio de expressão de opinião e a interferência dessa mídia na formação da opinião de seus usuários. O *feedback* dos estudantes indicou que o trabalho realizado cumpriu, de modo geral, o propósito estabelecido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expôs-se, neste trabalho, uma prática de ensino do gênero *post*, realizada por licenciandos do curso de Letras da PUCPR, no contexto do PRP em língua inglesa. Ao planejar as quatro aulas ministradas, procurou-se responder uma questão que, normalmente, licenciandos e professores de língua inglesa levantam: como delinear práticas leitoras e escriturais, em língua inglesa, trabalhando com gêneros midiáticos e propiciando conhecimentos linguísticos? Apresentou-se uma prática didática, inspirada na aplicação de uma sequência de aulas de língua inglesa em que foram empregadas estratégias de leitura e escrita com o propósito de desenvolver competências linguístico-discursivas e motivar o letramento midiático.

Considera-se que, embora tenham sido aplicadas apenas quatro aula, foi possível compreender como os eixos leitura, escrita e conhecimentos linguísticos podem ser articulados ao letramento midiático. Dessarte, este trabalho, além de

contribuir com investigações sobre práticas discursivas de ensino de língua inglesa, motiva licenciandos e professores a delinearem trabalhos pedagógicos nos quais são aplicadas práticas discursivas que propiciam aprendizagem de recursos linguístico-discursivos em contexto digital.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do Young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, Vol. 10, p.21-35. 2015. Disponível em: https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03. Acesso 10 jun. 2023.

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

CORRÊA, LUCIANA. **EU TENHO "INSTA":** Infâncias, consumo e redes sociais, os usos e apropriações doaplicativo Instagram por crianças na cidade de São Paulo. São Paulo, 2015. 99f. Dissertação (Mestrado) Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-Graduação em Comunicação de Consumo, São Paulo, 2015.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. In: **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008, p. 69-85.

HOOBS, Renne; MIHAIDIS, Paul. **The International Encyclopedia of Media Literacy**, Wiley-Blackwell, 2 Volume, 2019.

PONTE, Cristina et al. (2015). **Children and Internet use:** a comparative analysis of Brazil and seven European countries. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cristina- Ponte/publication/281067702_Children_and_Internet_use_A_comparative_analysis_of_Brazil_and_seven_European_countries/links/55d3752d08ae0b8f3ef92e04/Children-and-Internet-use-A-comparative-analysis-of-Brazil-and-seven-European-countries.pdf. Acesso: 10 jun. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Professores de Inglês e o Mal -Estar Docente: condições de trabalho, práticas pedagógicas e formação.

Luciana Galeani Boldorini[1]

Filomena Elaine Paiva Assolini [2]

RESUMO

O mal-estar docente é uma problemática entre os temas que permeiam os estudos sobre Educação no Brasil na contemporaneidade. Isso porque o docente está intrinsecamente ligado à desvalorização, desamparo e descaso da profissão, do fazer-ensinar. Concentramo-nos nos professores de língua inglesa e suas particularidades, como formação inicial e práticas do dia a dia no chão da escola. Este estudo, advindo de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo analisar as condições de trabalho, as queixas e déficits da formação básica que se presentificam nas práticas pedagógicas de sujeitos-professores de inglês da rede pública e privada do Estado de São Paulo e, interpretar, a partir de entrevistas orais semiestruturadas, alguns mal-estares docentes e seus desdobramentos na saúde física, mental desses sujeitos e, quiçá, em suas práticas pedagógicas diariamente. Nossas análises são feitas sob o olhar da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana, baseando-se nas contribuições de pesquisadores fundantes como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, da psicanálise Freudo-Lacaniana, tendo como principal estudioso presente neste trabalho Sigmund Freud, das ciências da Educação, com autores que pesquisam sobre o mal-estar docente e a identidade do sujeito-professor, como Rinaldo Voltolini e Selma Garrido Pimenta, a sócio historicidade do sujeito e suas condições de produção.

Palavras-chave: Análise de Discurso. mal-estar docente. sujeitos-professores de inglês.

1 INTRODUÇÃO

O sujeito-professor de idiomas no Brasil, seja ele da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, passa, ao longo de toda sua carreira, por inúmeros desafios. Desafios inerentes à situação educacional brasileira que desencadeiam mal-estares, indisposições de ordem física e até de ordem mental, em decorrência desses incontáveis fatores sócio estruturais encarados pelo professorado. São adversidades das mais variadas ordens, seja a baixa remuneração, a falta de estrutura física e/ou tecnológica, até a falta da formação continuada deste sujeito-professor.

Não é novidade a situação das condições de trabalho do professorado no Brasil. Desde a baixa remuneração, passando por péssimas condições físicas estruturais e tecnológicas até a falta de investimento na formação permanente. São

[1] Mestranda em Educação pela FFCLRP-USP - lucianagaleani@gmail.com
[2] Livre-docente FFCLRP-USP - elainefdoc@ffclrp.usp.br

inúmeros os impasses que acabam agravando o ministrar de aulas no país.

> A Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO,2005, p.191).

Apesar da garantia assegurada pela lei, a prática e a realidade são bem distantes. Ainda mais após o surgimento da pandemia do vírus Covid-19, na qual a escassez de recursos e amparo pedagógico ficaram ainda mais evidentes.

As condições sociais educacionais estão mudando em ritmo acelerado, com novas demandas emergindo todos os dias. Nossos sistemas escolares, que cresceram exponencialmente nas últimas décadas, ainda não têm sensibilidade para atender novas exigências. Por esta razão, os professores enfrentam adversidades e dificuldade com novas necessidades e críticas constantes da sociedade sobre sua incapacidade de atender a essas novas demandas. “O mal-estar docente é um problema ético-político, basicamente um sofrimento psíquico da ordem dos afetos e das relações intersubjetivas que se vivenciam no trabalho de ensinar e em um lugar que se cai (...)” (MARTÍNEZ apud NEMIÑA, 2010)

O mal-estar docente, assunto primeiramente tratado pelo psicólogo espanhol José Esteve, em 1987, para “para descrever os efeitos permanentes que afetam negativamente as características pessoais e profissionais do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência.” (MARTINS, VIEIRA, FEIJÓ, BUGS, 2014). Porém, ainda necessita de várias análises que o revelem melhor, pois “O mal-estar docente se expressa no campo da subjetividade, categoria que nos permite rastrear o processo no nível do singular e como fenômeno coletivo.” (MARTINEZ, 2010, p.2)

São várias as expressões do mal-estar docente, mas um exemplo é dado por Éric Plaisance, no seu capítulo “Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar na educação, no livro Retratos do mal-estar na educação contemporânea, de 2014, pela organização do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, no relatório Concertation (Rapport de la Concertation, p.17), de 2012, que proveu os dados solicitados pelo Ministério da educação para a elaboração de uma nova lei sobre a “refundação” da escola, traz que “o mal-estar” é o sofrimento no exercício mesmo de sua profissão, com o sentimento de sua desvalorização social” (p.24)

Além de o sujeito-professor ter de desempenhar seu importante papel como

ISSN: 2176 - 1396

educador, outras funções foram destinadas a ele como: a busca de qualificação para a educação híbrida, o amparo aos problemas advindos desta nova realidade como o acolhimento dos alunos e suas famílias e a adaptação extremamente precária destes. Esse amontoado de novas contingências somadas as condições individuais do sujeito-professor tiveram um alto impacto na saúde mental,

> Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Teixeira, 2001; Barreto e Leher, 2003; Oliveira, 2003 IN: GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

Neste trabalho, optamos por investigar os sujeitos professores de inglês. Além das adversidades do contexto escolar e da sala de aula, observamos que um dos fatores que contribui para ampliar e afetar negativamente o mal-estar desse sujeito relaciona-se às suas dificuldades com o idioma, que nem sempre é estudado e aprendido no curso de graduação de modo a lhe assegurar possibilidades para uma docência responsável. (IALAGO; DURAN, 2008)

Desde o curso de graduação em Letras, há certa defasagem da prática do idioma. É sabido que, para se ter proficiência em um idioma, é preciso dominar todos os seus aspectos. Além dos estudos de gramática e literatura, deve-se ter domínio também da escrita e fala. Sendo este último não aprofundado durante o tempo acadêmico inicial. Sendo assim, o sujeito-professor de inglês necessita buscar aperfeiçoamento fora da instituição de base inicial. São cursos em instituições internacionais, tutoria com professores mais experientes e fluentes e cursos de especialização. (IALAGO; DURAN, 2008)

> Naturalmente, no curto espaço de tempo de uma graduação, não é possível conceber que os alunos venham a obter um profundo conhecimento do conteúdo *(content knowledge),* ou seja, um alto nível de proficiência da língua. Esta competência precisa, necessariamente, ser alcançada em outro momento e espaço. (IALAGO, DURAN, 2008, p.63)

A seguir, traremos a fundamentação teórica que serviu de arcabouço para as análises feitas a partir da delimitação do *corpus* da pesquisa.

2 ALGUNS CONCEITOS BASILARES

Como referencial teórico, para a análise do corpus desta pesquisa, nos ancoraremos na Análise de Discurso de Matriz Pecheutiana Freudo-Lacaniana, doravante denominada A.D.

A AD teve sua origem na França com a publicação do livro “A Análise

Automática do Discurso" (1966), de Michel Pêcheux, obra na qual o autor buscou "abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e, em particular, da psicologia social." (GADET; HAK,1997, p.14).

A AD busca na Psicanálise freudo-lacaniana, fundamentos para a noção de sujeito, aceitando que existe um sujeito desejante, do inconsciente, clivado, que vai criar um "novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso." (ORLANDI, 2012, p.20)

Para Eni Orlandi (2012), a AD não segue a linearidade das noções básicas de comunicação (emissor, receptor, código, referente e mensagem) como difusão da informação. Ao invés disso, a língua não é considerada só um código, a emissão da mensagem não se dá em sequência e não há separação entre receptor e emissor.

Como os sujeitos são afetados pela língua e pela história, há um intrincado modo de constituição desses sujeitos enunciadores, sendo assim, o processo de transmissão da mensagem é feito ao mesmo tempo entre emissor e receptor em um "processo de significações e não estão separados de forma estanque" (ORLANDI, 2012, p.21) por isso seus sentidos são "múltiplos e variados". A linguista nos situa que: "Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores." (p.21)

O sujeito, à luz da AD, então, é determinado a partir das relações com o outro. Não é "totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores" (FERREIRA, 2001, p.23). Ele não é fonte única dos sentidos e nem de onde se origina o discurso. Como nos diz a pesquisadora Maria Cristina Leandro Ferreira (2001) ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada FD (Formação Discursiva); assim como é determinado ele também a afeta e determina em sua prática discursiva." (FERREIRA, 2001, p.15).

A Formação Discursiva (FD) por sua vez "se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito." (ORLANDI, 2012, p.43) e "relacionadas às suas condições de produção no interior de uma realidade social marcada pela ideologia dominante." (GREGOLIN, 2005, p.3).

3 CONCEITOS ESSENCIAIS

A pesquisa que está em andamento é de caráter descritivo-interpretativo, pois o nosso objetivo é investigar os mal-estares provenientes dos discursos de

professores de inglês, a respeito dos fatores relacionados à profissão, que lhe causam mal-estar, advindos das condições de trabalho na escola e na sala de aula, da deficiente formação inicial e formação continuada permanente no seu dia a dia e em suas práticas pedagógicas.

A escolha da entrevista oral que foi registrada pelo uso de áudio gravado é justificada, porque por meio da oralidade, os sujeitos professores de inglês ficam mais à vontade, e, além disso, a fala traz marcas, silêncios, marcas, equívocos, falhas e apagamentos que serão por nós perscrutados.

> Segundo Ginzburg (1989), as marcas são pistas que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi (1988), não são unívocos nem auto evidentes; são construções discursivas com seus efeitos de caráter metodológico. Para atingi-las, é preciso teorizar. (ASSOLINI, 2003, p.142)

Foram analisados recortes de entrevistas orais feitas com sujeitos-professores de inglês, a fim de identificar os marcadores linguístico-discursivos desta pesquisa que contribuirão para que possamos observar em quais formações discursivas os professores de inglês se inscrevem e a quais formações ideológicas essas formações discursivas se rementem.

É necessário salientar que o *corpus* está relacionado ao “recorte” dos dados proveniente da coleta das entrevistas determinados pelas condições de produção e considerando os objetivos delimitados.

Cumpre dizer que, segundo Orlandi, “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”. (1987: 139). Os dados, por sua vez, são entendidos, aqui, “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”. (Tfouni, 1992b: 206). (TFOUNI, ASSOLINI, 2006, p.3)

Foram selecionados oito sujeitos- professores na qual, dois ministram aulas exclusivamente na escola pública, um exclusivamente na rede privada e quatro atuam nas duas redes, no Estado de São Paulo, que, a partir de suas práticas e formações contribuíram para a pesquisa. É de suma importância ressaltar que se prima pela ética e integridade da pesquisa, sendo assim, os sujeitos-professores terão suas identidades pessoais e profissionais protegidas e não reveladas. Além disso, cada sujeito-professor participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas orais semiestruturadas são importantes também será preservar a subjetividade do sujeito-professor entrevistado, sendo que podemos entender a subjetividade como: “[...] um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de

si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos etc." (TFOUNI, 1995, p. 74 apud ASSOLINI, 2010)

Além desses inúmeros fatores, devemos considerar ainda o que a estudiosa Eni Orlandi (2012) nos traz em várias de suas obras como o "não-dito", na qual a pesquisadora afirma que: "(...) de todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam." Ou seja, podemos observar com mais riqueza para análise, os silêncios, as pausas, o subentendido na linguagem oral dos sujeitos.

> (...) a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas - que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) - com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu. (ORLANDI, 2012, p.78)

Em seguida, traremos análises de recortes dos depoimentos dos sujeitos-professores de inglês e, aqui, gostaríamos de salientar que a fundamentação teórica da AD se inscreve no paradigma fundamentado na interpretação e não galileano (Ginzburg, 1990), que rege a ciência positivista. A interpretação compreende questões do real e da exterioridade discursiva e a relação do homem na produção da realidade na qual está se relacionando. (ASSOLINI, 2003)

4 ANÁLISES DO DEPOIMENTO

Questão norteadora: *Você gosta de ser professora de inglês?*

Narrativa 1 – Excerto da resposta do Sujeito-professor N. (35 anos, gênero feminino)

SP N. - Porque assim, a escola que estou... mudou de gestão e mudou o seu funcionamento e foi uma *tortura*! Meu último ano, foram 10 anos, esse último ano não precisava ter sido assim, mas eu entendo, faz parte do ciclo. Se não fizesse isso, nunca sairia de lá. Foi uma *tortura* no tratamento comigo, para comigo, e com outras pessoas também. O aluno *'tava* mandando para caramba e eles não estão sabendo nem disfarçar e para isso eles vão judiando do professor, sabe? É meio que velado. Eles querem milagres, por exemplo, o aluno faz todo tipo de anarquia na sala de aula, você reporta, eles nunca resolvem. O problema é você. *"Mas você já parou para pensar se a sua aula não está pouco dinâmica"* e não sei o que lá. Então eles *me torturaram, torturaram muito*... para justificar a demissão do final do ano, então, sabia!

Iniciamos observando que, neste excerto retirado de um depoimento pelo sujeito-professor N., há uma repetição de termos. A palavra tortura e suas variações (torturaram, judiando) é repetida ao longo de todo depoimento pelo sujeito-professor. Repetição (*Die Wiederholung*, do alemão) tem maior destaque nos estudos freudianos a partir da década de 10. Em sua obra Além do princípio de prazer, Freud (1920), redefine as pulsões como repetições de um momento anterior, ou seja, "então compreendemos de imediato que a compulsão à repetição deve ser atribuída ao recalcado inconsciente." (FREUD, 1920, p.42)

No entanto, o fato novo e notável que agora precisamos descrever é que a compulsão à repetição também traz de volta aquelas vivências do passado que não contêm qualquer possibilidade de prazer, que também naquela época não podem ter sido satisfações, nem mesmo de moções de impulso recalcadas desde então. (FREUD, 1920)

Temos que, para a psicanálise freudo-lacaniana, um dos alicerces deste trabalho, o sujeito "(re)vive" experiências insatisfatórias, que lhe causaram mal-estar e desconforto, fruto da pulsão de morte. Além disso, em seus estudos, Freud (1920) esclarece que a repetição, nos princípios traumáticos, e na transmissão dos traumas dentro da cultura, o que o sujeito transmite é um silêncio, aquilo que não pode ser dito na ocasião da experiência.

> (...) também repete a vivência desprazerosa porque devido à sua atividade ela obtém um domínio muito mais profundo da impressão forte do que foi possível por ocasião do vivenciar meramente passivo. Toda nova repetição parece melhorar esse almejado domínio (...) (FREUD, 1920, p.60)

A repetição, além de melhorar esse domínio do acontecimento, ainda traz que "é evidente que a repetição, o reencontro da identidade, significa ela própria uma fonte de prazer." (FREUD, 1920, p.61) Ou seja, o sujeito repete na busca de ressignificar a(s) experiência(s) traumáticas, reencontrando sua identidade suprimida pelo silêncio.

De acordo com a AD temos o conceito de Esquecimento, definido por Michel Pêcheux (1975), sendo eles o Esquecimento Número 1 e Esquecimento Número2. Aqui, nos atentaremos, por relevância, ao Esquecimento Número 2.

No Esquecimento Número 2, o esquecimento da enunciação, o sujeito, ao falar, fala de uma maneira e não outra e formam-se famílias parafrásticas, ou seja, construções do discurso que indicam que o dizer poderia ter sido outro.

> Ao falarmos "sem medo", por exemplo, podíamos dizer "com coragem", ou "livremente" etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este "esquecimento" produz em nós a impressão da

> realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação "natural" entre palavra e coisa. (ORLANDI, 2012, p.35)

Com efeito, o esquecimento é fundante, estruturante, não uma imperfeição, mas uma necessidade para o funcionamento da linguagem. O esquecimento não é voluntário, é da ordem do inconsciente e assim, as palavras adquirirem sentido pela identificação do sujeito com determinadas ideologias. O sujeito então toma palavras que já existem e dá a elas um novo significado, sempre em movimento e de maneiras diferentes. (PÊCHEUX, 1975)

Para a emergência do discurso do sujeito, devemos considerar a ideologia que o permeia e o esquecimento inconsciente, mas, também, o contexto e a memória devem ser levados em consideração. O contexto ideológico e sócio-histórico e as condições de produção são o fundamento para a construção do sentido do discurso.

Do dicionário da Língua Portuguesa temos o verbete <tortura>

> substantivo feminino: Violenta dor física a que se submete alguém. [Figurado] Sofrimento moral intenso; angústia. [Figurado] Tormento excessivo; sofrimento: as torturas de um amor não correspondido. [Figurado] Circunstância dificultosa, muito complicada; em que há dificuldade, empecilhos: foi uma tortura conseguir aquele emprego. Etimologia (origem da palavra tortura). Do latim tortura.ae, "ato de torcer". (DICIO, 2023)

O sujeito-professor em questão utiliza-se da repetição da palavra tortura para justificar esse mal-estar vivido pela descaracterização da unidade escolar ao qual lecionou por 10 anos, que aparece no seguinte segmento: *"(...) eles torturaram porque eles queriam justificar e por isso, então fizeram várias reclamações inexistentes durante o ano para justificar a demissão no final do ano. Isso foi péssimo!"*

SP N. - Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. *Não eu! Tipo assim, sem arrogância*, mas eu sei que eu entrego um bom trabalho. Se eu precisar de alinhamentos, claro, *"Senta aqui vamos conversar, N., estão reclamando que você tá chata que, sei lá, que eu não tô usando a lousa digital direito, o livro, sei lá".* Mas alinhamento sim, agora, no meu caso, eles *torturaram* porque eles queriam justificar e por isso, então fizeram várias reclamações inexistentes durante o ano para justificar a demissão no final do ano. *Isso foi péssimo! Foi uma tortura,* então isso me fez parar e falar *"mas você quer isso? Porque.... você quer mesmo? você quer voltar para sala de aula de escola?"*

Outro indício que temos neste excerto é a identidade do sujeito-professor que aparece no segmento: *"Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. Não eu! Tipo assim, sem arrogância, mas eu sei que eu entrego um bom trabalho".* O sujeito -professor está inserido em formações discursivas que o levam a se entender como um sujeito que "entrega um bom trabalho", e, ainda, que "nunca precisou e nunca precisaria ser chamado a atenção".

Os enunciados *"Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. Não eu"* produzem efeito de sentido de arrogância, que é negada pelo sujeito "Tipo assim, sem arrogância"

Como trazido por Pimenta (1996) em seus estudos, temos que a identidade do professor é construída historicamente, em um processo contínuo conforme ele se situa historicamente em sua carreira. Ao longo do tempo, o sujeito-professor vai adquirindo conhecimentos e experiências que lhe tornam aptos para conhecer de sua posição dentro do fazer-ensinar, do fazer-docente.

> O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta à necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. (PIMENTA, 1996, p.76)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, mas não concluindo totalmente nossas análises, pois na AD os efeitos de sentido são vários, pois "A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação." (ORLANDI, 2012, p.26) permitem-nos afirmar que o mal-estar docente é inerente à trajetória do sujeito-professor de inglês. Como sabemos, os discursos não se fecham, estando sempre abertos a novas interpretações. Entendemos que uma das possíveis formas de o sujeito-professor lidar com o mal-estar docente é por meio de ressignificações de suas práticas pedagógicas, saberes e condições de trabalho. Nessa perspectiva, entendemos a importância de um trabalho particular, singular, por parte do sujeito-professor, mas também coletivo, por meio de políticas públicas que

valorizem a profissão.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar**. Práxis Educacional, v. 6, n. 8, p. 33-54, 2010.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria.** Ribeirão Preto, 2003. 269 p.; 30 cm. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação.

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópio, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor** (1997-2001). Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. L&PM Editores, 2016.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Editora Companhia das Letras, 1990.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marilia Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Rev. Diálogo Educ, p. 55-70, 2008.

MARTINEZ, Deolídia. **Mal-estar docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Martins, Maria de Fátima Duarte, Vieira, Jarbas Santos, Feijó, José Roberto, & Bugs, Vanessa (2014). **O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento.** Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho, 17(2), 281-289.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. *In:* GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975]. p.163-252.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551996000200004&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 27 jun. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani, ASSOLINI, Filomena Elaine. **Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades**. Anped, 2006.

TORTURA. *In:* **Dicionário Online da Língua Portuguesa**. Dicio. Disponível em:< https://www.dicio.com.br/tortura/> Acesso em: 27 de jun de 2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação.** São Paulo: Editora Escuta Ltda, 2014.Civilização Brasileira. 2011. Edição do Kindle.

GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Iquéia Maria Canalli Ebbing[1]

Daniela Leal[2]

RESUMO

A escola é uma organização social que, se considerada como comunidade de aprendizagem, visa superar obstáculos do senso comum por meio de diálogos. As ações coletivas que se desenvolvem nesse ambiente alinham-se a possibilidades de superação de entraves na educação, assim como é a gestão democrática fundamental para a construção de novas práticas pedagógicas que oportunizem a organização, a distribuição de tarefas, o levantamento de diagnósticos e discussão sobre as decisões a serem tomadas. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento da pesquisa de mestrado, em andamento, que tem por objetivo analisar a atuação da equipe gestora de uma escola estadual do oeste catarinense, durante o período de 2016-2019, que levaram a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, de forma a provocar nesses um sentimento de pertencimento ao local de aprendizagem. A pesquisa se apoia na teoria histórico cultural de Lev S. Vigotski, de forma a reportar-se ao entendimento dos conceitos de educação, vivência, gestão escolar e práticas pedagógicas. Os dezoito trabalhos encontrados mostraram que a atitude de criar e desenvolver novas estratégias no ambiente escolar foi o fio condutor que transformou e modificou o espaço dando maior sentido a formação humana.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Práticas Pedagógicas. Perspectiva Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A organização escolar pode ser um modelo capaz de reconhecer em si contradições, conflitos organizacionais, definições problemáticas de objetivos, vivência de dificuldades pelas contradições do sistema econômico, da tecnologia (técnica e material) e de estruturas informais entrelaçadas na organização, conforme abarca Lobo (2009). Afinal, para o autor, a consciência de uma prática social intencionada, humanizadora e emancipatória tem por objetivo principal a contribuição no desenvolvimento do sujeito, necessitando utilizar como instrumentos

[1] Iquéia Maria Canalli Ebbing, Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó; Graduada em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2005). iqueia@unochapeco.edu.br

[2] Pós-doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Mental (PUC-SP) e Psicopedagogia (UniSant'Anna). Graduada em Pedagogia (UniSant'Anna). Professora Titular C e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). daniela.leal@unochapeco.edu.br

a reflexão sobre o conjunto de saberes, habilidades, valores e formas culturais necessários para a participação efetiva desse sujeito na sociedade.

Para tanto, a filosofia da educação tem como tarefa o movimento de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, como afirmam Saviani e Duarte (2015), pois é o sujeito o elo formador da atividade escolar e entre os demais sistemas sociais, ao mesmo tempo em que integra, com suas contradições, o sistema, também é, o sentido e significado da própria organização escolar. Esse sujeito tem em sua constituição emoções, sentimentos, imaginação, vontade, em um processo vital, propulsor de suas motivações e estruturador de sua personalidade.

Perceber a organização e gestão escolar a partir da teoria Histórico-Cultural é compreender a gestão de maneira integrada. É entender e tornar a compreensão da atividade expressão ferramenta de leitura das práticas humanas de interação complexa, crescente, conflituosa e contraditória na própria dinâmica do sistema de gestão.

A organização escolar proposta é entendida a partir de seu foco principal, seu objeto propulsor, isto é, sua ação de inserção do estudante enquanto ser integrado na cultura humana, historicamente constituída, contribuindo no processo de desenvolvimento da aprendizagem do conjunto de saberes, habilidades, valores e hábitos culturais, fundamentais e necessários, para o desenvolvimento da comunicação, inserção e participação crítica no mundo do trabalho e na constituição de seu papel enquanto ser social de deveres e direitos, como afirma Lobo (2009).

Assim, na medida em que a escola envolve os sujeitos em seus objetivos comuns, construindo permanentemente no processo histórico e cultural de desenvolvimento que se constitui a comunidade educativa, torna-se célula de integração e interação para as pessoas. Afinal, a escola não pode se fechar e se isolar da vida, uma vez que sua “[...] filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 16).

Sob esse olhar, os espaços escolares são, portanto, espaços de democracia, bem como as práticas sociais democráticas demonstram que esses espaços potencializam uma nova realidade quando estabelecem relações que promovem a convivência respeitosa, baseada em um esforço coletivo, cooperativo e solidário para superar as necessidades existentes, ou seja, a educação deve ser concebida

como um “espaço do pensar autônomo, do ato político, do debate, do diálogo e da reflexão” (RAAD, 2016).

Diante do exposto, objetiva-se neste trabalho apresentar o estado do conhecimento da pesquisa de mestrado, em andamento, que tem por objetivo analisar a atuação da equipe gestora de uma escola estadual do oeste catarinense, durante o período de 2016-2019, que levaram a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, de forma a provocar nesses um sentimento de pertencimento ao local de aprendizagem.

1.1 METODOLOGIA

A caminhada se caracteriza por uma busca no estado do conhecimento sobre estudos das instituições escolares como forma de compreender a escola na sua individualidade, inter-relacionada com o contexto em que se insere. Para tanto, o processo de revisão bibliográfica deste projeto de pesquisa passou por três etapas: na primeira etapa, utilizou-se a seguinte expressão booleana: ‘escolas transformadoras AND práticas pedagógicas’; na segunda etapa optou-se por manter apenas a expressão ‘escolas transformadoras’. E, para a realização da terceira etapa da revisão bibliográfica, utilizou-se os motores de busca dos próprios *sites*, com a seguinte expressão booleana: ‘gestão escolar AND práticas pedagógicas’. Assim, foram selecionados para compor o estado do conhecimento (18) trabalhos, dos quais 07 são artigos, 09 dissertações e 02 teses, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados na revisão bibliográfica

Nº	Ano	Título	Tipo
1	2009	SOARES, Luciana de Sousa Lima. Do sentir ao significar: um estudo das práticas pedagógicas de docentes face às exigências por melhoria da qualidade de ensino.	D
2	2010	CAIRES, Sueli de Fatima Barbosa. A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem.	D
3	2010	OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.	A
4	2010	BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Márcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.	A
5	2015	DIAS, Adriana Marques Guimarães. Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas	T
6	2015	THUMS, Angela. Práticas de gestão e cultura escolar: um estudo de caso na Escola Municipal Santos Anjos.	D

7	2015	MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar	A
8	2016	MOURA, Elton Oliveira de. A textura da gestão escolar como prática sociomaterial.	D
9	2017	RODRIGUES, Andréa de Andrade Marangoni. Entre rastros, lembranças e palavras: a constituição profissional e pessoal da gestora, no cotidiano escolar	T
10	2018	VAITEKA, Sandra. Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos.	D
11	2019	RIBEIRO, Marcela Araújo Moraes. Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes.	D
12	2019	SOUZA, Ravelli Henrique de; SANTOS, Flávia Regina Schimanski dos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Subjetividade e violência: do aprisionamento do preconceito à necessidade da experiência para uma educação inclusiva transformadora.	A
13	2019	MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de; RIBEIRO, Lucimeri Mauricio. A teoria na prática é outra: quebrando paradigmas com instituições que fazem diferença na educação.	A
14	2020	PORTO, Romenia Alves Ferreira; CALOU, Antonio Leonardo Figueiredo; LEANDRO, Cícera Cláudia Gomes Bitu; BEZERRA, Martha Maria Macêdo. Afetividade na educação: relação professor-aluno, contribuições para o ensino aprendizagem.	A
15	2021	SANTOS, Marta da Cunha. Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade.	D
16	2021	FONSECA, Eliana Maria Bomfim. A articulação pedagógica como prática de gestão escolar: caminhos possíveis para a qualificação dos processos pedagógicos.	D
17	2021	MARTINEZ, Carolina Terruggi. O cotidiano do trabalho pedagógico coletivo: impasses políticos em uma escola pública municipal de São Paulo.	D
18	2021	POSSATO, Beatris Cristina; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Narrativas de professores de uma escola democrática.	A

Fonte: elaborada pelas autoras.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Durante o processo inicial de revisão bibliográfica observou-se que a maioria dos trabalhos encontrados de acordo com os vetores aplicados, tem como foco a gestão escolar e as práticas pedagógicas dos professores e revelaram que as *práticas* educativas que verdadeiramente podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação são aquelas que caminham para solucionar os conflitos através de troca de experiências e instiguem o envolvimento de todos.

A tarefa à qual a educação se propõe é de cuidar do desenvolvimento do humano, uma vez que, para Soares (2009), é somente quando o professor auxilia o aluno a atribuir sentido e significado sobre a realidade experienciada, gerando

possibilidades de ação que contribuam para uma prática emancipada, que a ação do mesmo deixará de ser mera reprodução de práticas ditas certas, para passar a perceber criticamente a sua realidade para a construção de uma escola de qualidade.

Brito e Costa (2010), apesar de coadunarem com tal forma de conceber as mudanças na escola, também destacam a importância de se observar as formas de organização interna da escola e as interações dos professores com a instituição, pois, segundo eles, estes são fatores que permitem compreender tanto a dinâmica educativa, como a influência dos mesmos na prática docente. Enquanto, Oliveira e Alencar (2010) salientam a necessidade da intervenção de políticas educacionais para investimento na capacitação dos educadores para que possam lidar com a criatividade no contexto escolar de forma eficiente e consciente, bem como rever a eficácia organizacional e as ações planejadas para promover ações coletivas entre família e escola que alcancem o sucesso de todos.

Diante desse cenário, Caires (2010) compreende que os espaços escolares são comunidades de aprendizagem, que têm por objetivo o fortalecimento do diálogo igualitário nas relações, de forma a favorecer a participação da comunidade escolar bem como promover mudanças nas práticas adotadas. Afinal, se a escola é, como afirma Mainardes (2015), uma organização em que tanto os objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana – os quais ganham relevância com o fortalecimento das relações sociais culturais e afetivas que nela tem lugar –, o elemento humano precisa ser democraticamente administrado de modo que todos os integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais acentuando-se a necessidade de gestão participativa e da gestão da participação, como afirma Dias (2015).

Nesse sentido, o papel da gestão escolar precisa voltar-se para a articulação entre a realidade e as propostas educacionais de modo a superar as limitações existentes (THUMS, 2015). Do mesmo modo, o tratamento para a questão da cultura escolar revela formas de conceber e pôr em prática os procedimentos de gestão desenvolvidos pela interação dos sujeitos envolvidos. Uma vez que, segundo Moura (2016), a prática da gestão escolar é uma ação que não acontece isoladamente; ela está ligada às práticas que buscam interesses comuns por meio das interações de forma a mediar conflitos e configurar a práxis administrativa como afirma Rodrigues

(2017). Nesse quesito, Vaiteka (2018) aponta que conhecer o papel do gestor escolar pode contribuir para a compreensão das interfaces entre administração de pessoas e recursos.

Cabe destacar que, para além de reconhecer os limites e reinventar estratégias, faz-se necessário o reconhecimento dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e da necessidade de mudanças para que seus objetivos sejam alcançados, colocando em prática uma educação transformadora fundada em princípios que promovam a autonomia, solidariedade e respeito, bem como o sentimento de pertencimento, onde o professor como agente de transformação, reconfigura o espaço e as relações entre ele e seus alunos (RIBEIRO, 2019; MACHADO; OLIVIERA; RIBEIRO, 2019).

Falar de educação democrática e emancipatória é falar, portanto, sobre a formação integral do ser humano, nas dimensões individual e social, como apontam Possato e Monção (2021). Uma vez que, o trabalho cotidiano e a tomada de decisões em coletivo promove a construção de práticas transformadoras, bem como permite que as relações estabelecidas entre o grupo escolar tensionem o sentimento de pertencimento para com o espaço, exigindo reconhecer limites e reinventar estratégias para garantir o acesso ao conhecimento (MARTINEZ, 2021). Dessa maneira, o papel da gestão é colaborar na busca por um ensino de qualidade, proposto de forma reflexiva, crítica, partilhada, com base em saberes, a fim de construir e reconstruir percursos que deem conta dos desafios do cotidiano (SANTOS, 2021). E para isso se efetivar faz-se importante, segundo Fonseca (2021), que as atribuições dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos contribuam para ressignificar o processo de construção dos saberes.

De forma geral, o levantamento bibliográfico realizado abarca várias reflexões sobre o papel do gestor e seu comprometimento com as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Para além das ações do gestor, também se reconhecem nos trabalhos as práticas pedagógicas dos docentes. Conceber a educação como um movimento de transformação tem como objetivo estimular a percepção por meio da observação, do diagnóstico, da interpretação de ações e fenômenos da sociedade, bem como a função de mostrar que os homens não são meros resultados do processo histórico, mas são também agentes desse processo, no movimento de interpretar, refletir e contribuir para uma visão de emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reportar-se o estado de conhecimento, percebe-se que há poucos trabalhados relacionados a gestão escolar e suas contribuições para novas práticas docentes. Diante do exposto a pesquisa visa contribuir com novas reflexões sobre essa temática relevante. Assim, o estudo busca provocar na comunidade escolar ações democráticas que possam contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas docentes, compreendendo o sujeito e o seu desenvolvimento no seu processo e contexto histórico, uma vez, que o indivíduo se constrói nas interações sociais, além de contribuir para a superação do senso comum dos alunos é um processo de construção e (re)construção de conceitos.

A ideia do bom professor pautado em realizar um bom trabalho mesmo em condições adversas é um discurso que possui uma determinada intencionalidade, que se reporta, mesmo que imperceptível para muitos, a superação de entraves sociais que levam a construção de uma ideologia voltada para o sucesso individual, pautada principalmente pelo descompromisso do Estado e da despolitização radical da sociedade (DUARTE, 2001). Justificar e defender a sociedade regida pelas leis de mercado confirma aquilo que a teoria marxista compreende como concepção naturalizante, ao mostrar que as necessidades e o consumo existem com a mediação da produção e da troca.

A escola necessita voltar-se para a busca da aprendizagem e desenvolvimento de todos. Pensar que cada um é responsável de si e pelo coletivo. Promover a democracia para que propicie ao educando vivências de participação e protagonismo. Assim, a gestão escolar junto das práticas pedagógicas docentes são instrumentos essenciais para a transformação dos sujeitos envolvidos no processo, favorecendo o desenvolvimento integral desses sujeitos promovendo trocas e estimulando a criatividade, participação, diálogo entre todos.

REFERÊNCIAS

BRITO, Márcia De Sousa Terra; COSTA, Marcio Da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 45, p.

500-510, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BL6jQRnYxgJCQFdMyztgbSL/?lang=pt. Acesso em 04 de fev. de 2023.

CAIRES, Sueli de Fatima Barbosa. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2559. Acesso em: 12 nov. 2022.

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas**. 2015. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Araraquara, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/126509. Acesso em: 04 fev. 2023.

FONSECA, Eliana Maria Bomfim. **A articulação pedagógica como prática de gestão escolar: caminhos possíveis para a qualificação dos processos pedagógicos**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10808. Acesso em: 04 fev. 2023.

LOBO, Alexandre Lucena. Uma tentativa de reflexão do papel do gestor a partir da teoria histórico cultural do sistema de atividade. *In*: III Congresso Interamericano de Política e administração da Educação, **Caderno Anpae**, Vitória, v. 01, 2009. Disponível em https://www.anpae.org.br/simposio2009/13.pdf. Acesso em 09 jul. 2023.

MACHADO, Alex Fernando da Veiga; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de; RIBEIRO, Lucimeri Mauricio. A Teoria Na Prática É Outra: Quebrando Paradigmas Com Instituições Que Fazem Diferença Na Educação. **Práxis Educacional**, Cadeias, v. 15, n. 32, p. 392-418, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5061. Acesso em: 12 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 17, n. 35, p. 66, 22 dez. 2015. Revista Pedagogica. https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055. Acesso em 04 de fev. de 2023.

MARTINEZ, Carolina Terruggi. **O cotidiano do trabalho coletivo**: impasses políticos em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03122021-165020/. Acesso em: 06 dez. 2022.

MOURA, Elton Oliveira de. **A textura da gestão escolar como prática sociomaterial**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Administração, Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, Universidade da Paraiba - Ufpb, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8279. Acesso em: 04 fev. 2023.

OLIVEIRA, Eny Da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano De. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 245-260, jul. 2010. https://www.scielo.br/j/pee/a/Qcj6FCsWKyBqhPNZZXbpfpd/?lang=pt. Acesso em 04 de fev. de 2023.

PORTO, Romenia Alves Ferreira; CALOU, Antônio Leonardo Figueiredo; LEANDRO, Cícera Cláudia Gomes Bitu; BEZERRA, Martha Maria Macêdo. Afetividade na educação: relação professor-aluno, contribuições para o ensino aprendizagem. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol.14, n.51, p. 1-15, 2020. ISSN: 1981-1179. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br. Acesso em 04 de fev. de 2023.

POSSATO, Beatris Cristina; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Narrativas de professores de uma escola democrática. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 692–709, jul./set. 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8661964. Acesso em: 20 nov. 2022.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v.33, n. 100, p. 98 – 102, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/11.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

RIBEIRO, Marcela Araújo Moraes. **Transformação na educação**: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/37249. Acesso em: 20 nov. 2022.

RODRIGUES, Andréa de Andrade Marangoni. **Entre rastros, lembranças e palavras: a constituição profissional e pessoal da gestora, no cotidiano escolar.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2017. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632347. Acesso em: 04 fev. 2023.

SANTOS, Marta da Cunha. **Inter-relações entre gestão escolar, formação de professores e metodologias ativas: perspectivas educativas para o ensino inovador na contemporaneidade**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1031. Acesso em: 04 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOARES, Luciana de Sousa Lima. **Do sentir ao significar: um estudo das práticas pedagógicas dos docentes face a exigências por melhoria da qualidade de ensino**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Currículo e Ensino, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3343. Acesso em: 04 fev. 2023.

SOUZA, Ravelli Henrique de; SANTOS, Flávia Regina Schimanski dos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Subjetividade e violência: do aprisionamento do preconceito à necessidade da experiência para uma educação inclusiva transformadora. **Revista Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p.1-16, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/507. Acesso em: 20 nov. 2022.

THUMS, Angela. **Práticas de gestão e cultura escolar: um estudo de caso na Escola Municipal Santos Anjos**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação Educação, Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3921. Acesso em: 04 fev. 2023.

VAITEKA, Sandra. **Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7661. Acesso em: 04 fev. 2023.

ANÁLISE DE VARIAÇÃO HISTÓRICA (DIACRÔNICA) PRESENTE NO CONTO: *A AMA-SECA* DE ARTUR AZEVEDO

Katleen Hack da Silva[1]

Maria Eduarda Boruszewski[2]

RESUMO

O presente artigo destina-se à uma análise sociolinguística da variação histórica (diacrônica) de termos retirados do conto A ama-seca de Artur Azevedo. Deste modo, o estudo possui como base uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica, com estudos embasados em teóricos, tais como: Azevedo (2003), Labov ([1972], 2008), Callou e Lopes (2004), Mattos e Silva (2006) e Bagno (2007). A partir disso, foram investigados fenômenos sociolinguísticos de rotacismo, apócope e variações lexicais, em cinco trechos do conto, os quais foram estipulados por conter traços diacrônicos, de mudança da língua; diastrática, de variação social e estarem relacionados com fenômenos recorrentes da fala atual brasileira. Deste modo, os termos foram analisados a partir do conceito de traços graduais e descontínuos de Bagno e baseados no contexto histórico de escrita do conto. Assim, com base na análise realizada, os resultados obtidos foram inconclusivos, porém, demonstram que, vários aspectos da língua sofreram mudanças ao longo dos anos. Com isso, é possível compreender que falas desprestigiadas, hoje, são consideradas a fala comum da sociedade, enquanto a fala culta do século XIX é utilizada somente por grupos específicos e não na fala cotidiana dos falantes do português brasileiro, demonstrando como a língua viva é capaz de se adaptar de acordo com determinadas características sociais de determinadas épocas, grupos e ideologias presentes nesses fatores.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Diacrônica, Conto Realista, análise fonético-fonológica

1 INTRODUÇÃO

Ao contrário do que se imagina, a “linguagem literária” não é sinônimo de “linguagem padrão/normativa”. A exemplo disso, o conto A ama-seca, de Artur Azevedo, apresenta uma linguagem repleta de variações lexicais e fenômenos fonético-fonológicos causados pelo momento histórico, regional e de classe social, no qual se situava o autor. Assim, ao analisar um texto literário bem-produzido, por mais que se trate de uma narrativa ficcional, pode-se perceber dados relevantes de variação (AZEVEDO, 2003).

Desta forma, o tema deste artigo são os fenômenos de variação histórica (diacrônica) presentes no conto A ama-seca, de Artur Azevedo, e os condicionantes internos e externos responsáveis por esses fenômenos. A vista disso, sendo

[1] Acadêmica do 3º período do curso de Letras – Português – Inglês – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Curitiba/PR. E-mail: katleen.silva@pucpr.edu.com
[2] Acadêmica do 3º período do curso de Letras – Português – Inglês – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Curitiba/PR. E-mail: mariaeduardaboruszewsky@gmail.com

justificado por espelhar o comportamento e as interações sociais dos indivíduos do século XIX, seu modo de viver, bem como sua classe social, o presente artigo embasa-se nas ideias dos teóricos Azevedo (2003), Labov ([1972], 2008), Callou e Lopes (2004), Mattos e Silva (2006) e Bagno (2007), os quais analisaram os fenômenos de variação linguística presentes na Língua Portuguesa.

Com isso, a pergunta norteadora é: quais fenômenos de variação histórica (diacrônica) estão presentes no conto A ama-seca, de Artur Azevedo? Cuja problemática embasa a análise diacrônica e diastrática nos fenômenos de variação fonético-fonológica e lexical retirados do conto, as quais são estudadas a partir de fatores externos da língua, em cunho qualitativo, ou seja, inconcluso; em uma perspectiva variacionista.

2 REPRESENTAÇÕES NÃO PADRÃO EM TEXTOS FICCIONAIS

Comumente, os textos ficcionais apresentam uma linguagem articulada na cultura e identidade de uma comunidade de falantes. Tendo isso em vista, muitas vezes a linguagem demonstrada nos trechos de uma obra pode ser um recurso estilístico utilizado para apresentar modalidades que diferem da norma padrão (AZEVEDO, 2003). Considerando que, em situações informais, os falantes usam a língua “do povo”, não padrão, o uso de traços, expressões e dialetos são mais presentes, e, por isso, em contos, romances ou poemas, é intentado caracterizar aspectos desde a classe econômica até as comunidades de fala em que os personagens e/ou narrador estão inseridos. Como exemplo desses usos, o conto *A ama-seca* de Artur Azevedo ambienta sua obra não apenas em fenômenos de variação social (diastrática), mas também histórica (diacrônica).

Logo, é visível que os grupos de fala também apresentam mudanças ao longo do tempo, principalmente causados pelos fatores externos à língua. Segundo Neto (1986), a própria comunicação causa a mudança na língua. As palavras com maior uso acabam sendo as mais alteradas e grupos de palavras tendem a se aglutinar, e a inovação ocorre com a escolha individual, mas só se difunde com o acordo coletivo. Com isso, um termo que, em anos anteriores, era comum nas falas de uma região, hoje, pode causar estranhamento nos falantes.

Deste modo, o presente artigo, seleciona para o *corpus* quatro sentenças e três termos do conto, exemplificados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Seleção do corpus

Personagem / Características (sociológicas)	**Trechos selecionados das falas das personagens**	**Narrador em terceira pessoa/ características**	**Trechos da narrativa que apresentam termos de variação histórica**
Antonieta: uma mulata que apresenta falas de uma pessoa sem prestígio social da época, e não possui moradia própria, morando na casa dos patrões, o que reforça sua baixa classe econômica. **Romualdo**: protagonista e profissional em um cargo de grande importância	**Trecho 1:** – Amanhã não, porque saí hoje, e não quero **abusá**. (p. 10) **Trecho 2:** – Onde o sinhô **quisé**. (p. 10) **Trecho 3:** – Não **farto** não! (p. 10)	O narrador apresentado no conto possui voz de terceira pessoa, sendo ele onisciente, pois apresenta conhecimento dos fatos e dos personagens. É aquele que tem a fala da denominada norma padrão da época.	**Trecho 1:** Um dia D. Eufêmia foi chamada, a toda a pressa, a Juiz de Fora, para ver o pai que estava gravemente enfermo, e como o Romualdo não podia naquela ocasião deixar a **casa comercial** (p. 9) de que era **guarda-livros** (p. 9) (estavam a dar balanço), resignou-se a ver partir a senhora acompanhada pelos três meninos, o Zeca, o Cazuza, o Bibi, e a **ama-seca** (p. 9) deste último, que era ainda de colo. **Trecho 2:** No dia seguinte, o Romualdo contou a sua aventura a um companheiro de escritório que era **useiro e vezeiro** (p. 10) nessas cavalarias... baixas [...].

Fonte: As autoras, 2022

2.1 Variações graduais e descontínuas

Em se tratando de mudança linguística, o Brasil teve a formação do seu léxico principalmente no contato linguístico entre várias comunidades, entre elas, as indígenas e africanas. A relação entre a construção da língua e o envolvimento dela na sociedade é expressiva, pois, de acordo com Labov (1972 [1965] apud MATTOS E SILVA, 2008, p. 176), “a mudança linguística não pode ser explicada por argumentos puramente internos dentro do sistema; mesmo se externas, as relações sociolinguísticas são reconhecidas como fatores condicionadores adicionais”. Dessa forma, ao perceber mudanças em fenômenos de variação fonético-fonológica,

também é necessário compreender os fatores sociais condicionantes para tal mudança.

Ao compreender o impacto de tais transformações, é concebível o fato de que a língua selecionada por um grupo de falantes pode representar para além do comportamento linguístico, status social, região e comunidade específicas, visto que, cada dialeto possui características interferidas diretamente por fator social. Entretanto, alguns fenômenos que ocorrem na fala não são caracterizados por grupos de falantes, pois a transformação pela qual a língua passa acaba por englobar todos os falantes do idioma.

A partir disso, Bagno (2007) apresenta duas definições chamadas de “traços descontínuos” e “traços graduais”. O primeiro se caracteriza pela fala com grande discriminação da sociedade, ligada a baixo prestígio, e, muitas vezes, descrita como “errada”. Já a segunda se refere aos traços que se fazem presentes na fala de qualquer falante da língua, sem imposição de valor social por conta da variedade. Nessa perspectiva, é possível notar diferenças na forma como certos fenômenos fonético-fonológicos são tratados pela sociedade, tanto na atualidade, quanto em anos anteriores. Algumas das variações mais presentes na fala podem ser exemplificadas como rotacismo e apócope, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 – Variações no nível fonético-fonológico da língua

Fenômeno	**Exemplo**
Rotacismo	craro > claro
Apócope	ajudá > ajudar

Fonte: As autoras (2022).

Esses fenômenos exemplificados no quadro 1 foram construídos ao longo do tempo conforme a língua. No processo de padronização da escrita na Idade Média, muitas variações foram oprimidas para compor a ortografia da escrita (MATTOS E SILVA, 2006). O rotacismo, por sua vez, era um dos fenômenos recorrentes do arcaísmo e por isso muito comum em textos poéticos da lírica galego-portuguesa. Assim sendo, caracterizado pela troca do fonema /l/ pelo

/r/, o rotacismo era característico da comunidade com maior valor social, diferentemente da sua atribuição nos dias de hoje.

No medievo, *groriosa* e *miragre* eram formas amplamente empregadas nas produções escritas, assim como *paravla* e *regla*, não havendo uma desvalorização desses usos, pois somente cantigas realizadas pela corte conseguiram sobreviver até os tempos modernos. Portanto, essas palavras eram, muito provavelmente, formas utilizadas pela aristocracia, porção prestigiada da sociedade trovadoresca (BARRETO, CAGLIARI, 2020, p.44).

Já o apagamento do /R/ final (apócope) era apresentado como característica dos escravos vindos da África, sendo relacionado à estratificação social e racial (CALLOU, LOPES, 2004). Hoje, o termo já é amplamente usado pelos falantes, e se associa aos *traços graduais*. Conforme análise apresentada por Callou e Lopes (2004), tanto falantes universitários quanto falantes de escolaridade mais baixa apresentam o apagamento do /R/ final na fala. A pesquisa foi dividida entre verbos, não-verbos e homens e mulheres, os quais mostraram diferenças no fenômeno dependendo da idade. Porém, apesar de não se concluir o fenômeno como de mudança geracional ou de gradação etária, foi possível perceber que houve um aumento do apagamento da década de 70 a 90/2000, que vem se perpetuando até os dias atuais.

Tabela 1 - Comportamento da comunidade nos dois períodos

Apagamento do R em verbos	NURC	PEUL
Década de 70/ 80	73% /, 70	91% /, 91
90/2000	82% /, 82	92% /, 92

Fonte: Callou e Lopes (2004).

Finalmente, é compreensível que, com base nas mudanças históricas, fenômenos podem ser vistos em sociedade de maneiras diferentes, criando novos preconceitos ou crenças. Assim, para observar a mudança interna na língua, também é necessário compreender os fatores externos, pois são esses que criam os condicionadores causadores da mudança de um fonema.

2.2 Contexto histórico

O século XIX, momento em que o conto é escrito e ambientado, foi de muitas transformações e mudanças na história brasileira. Em 1808, a família real portuguesa

se instala no Rio de Janeiro, e em 1822, com a declaração da Independência do Brasil, a cidade passa "a sediar o Império do Brasil, cuja capital era a cidade do Rio de Janeiro" (LINHARES, 2022, p. 4).

A independência desperta um sentimento de nacionalismo veemente, de amor à pátria, e essa emoção é refletida na literatura, dando início assim a escola literária Romantismo, que tem sua gênese após a publicação da obra Suspiros Poéticos e Saudades, 1836, de Gonçalves de Magalhães. Ferreira (2012, p. 2) expõe:

> Foi no período do Romantismo que o Brasil floresceu enquanto nação independente e buscou alçar voo em áreas distintas, entre estas, está literária, pois até então, tudo que era produzido no Brasil era "exportado" da Europa de forma que a produção acontecia em terras brasileiras, porém os temas e formas de composição das obras literárias eram inspirados em padrões europeus.

Nesse cenário, nasce Artur Azevedo em 1855, no Maranhão, mas se mudando para o Rio de Janeiro ainda jovem. Siciliano (2012, p. 104) evidencia que "Artur Azevedo, embora contemporaneamente seja pouco lembrado, foi uma personalidade significativa no campo artístico-intelectual de seu tempo", e continua (p. 107) que Azevedo "defendia [...] o desenvolvimento de uma autêntica arte dramática brasileira – original e não simplesmente importada do estrangeiro", concepção característica do Romantismo.

Artur Azevedo é considerado jornalista, poeta, contista e teatrólogo (PEREIRA et al, 2001), e devido a sua grande contribuição em teatros em revistas na época, é considerado até hoje um dos maiores teatrólogos do Brasil, além de ser um dos membros do grupo fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1897 (ACADEMIA, 2022). R. Magalhães Júnior, autor também membro da ABL, declara no prefácio de Contos Ligeiros de Azevedo (1974) que:

> Artur Azevedo sabia falar no espírito popular; seus contos revelam a sabedoria de quem conseguiu captar o quotidiano da cidade, seus tipos característicos e os costumes sociais, [...] de pequenos flagrantes da vida carioca, Azevedo resiste galhardamente à prova do tempo.

Nesse contexto, as obras do autor demonstram o cotidiano da população do Rio de Janeiro que se sucede após a Proclamação da República, tendo, também, seus textos focados em fatores sociais, críticas à sociedade, humor e ideais de sátiras ao movimento Romancista, como nas obras O Galã e Toc, Toc, Toc, toc.... Com o conto A ama-seca, o escritor apresenta o cenário de um adúltero, inicialmente pintado como

um homem honesto e fiel a sua esposa, que por uma doença do pai, precisou viajar para a cidade natal com todos os seus filhos e a sua ama-seca, deixando o marido para trás, pois não poderia afastar-se de seu trabalho. Por esse ocorrido, Romualdo vê-se andando pela cidade sozinho para enganar a saudade, e conhece Antonieta, uma mulata que o tenta assim que a avista. Com isso, pode-se notar que há características marcantes da sua época, algumas delas, mais tarde, que viriam a ser consideradas do movimento literário Realismo.

3 ANÁLISE DE DADOS

Em se tratando de mudança linguística, o Brasil teve a formação do seu léxico principalmente no contato linguístico entre várias comunidades, entre elas, as indígenas e africanas. A relação entre a construção da língua e o envolvimento dela na sociedade é expressiva, pois, de acordo com Labov (1972 [1965] apud MATTOS E SILVA, 2008, p. 176), “a mudança linguística não pode ser explicada por argumentos puramente internos dentro do sistema; mesmo se externas, as relações sociolinguísticas são reconhecidas como fatores condicionadores adicionais”.

A partir disso, segundo Bagno (2007) e as definições de *traços descontínuos* e *traços graduais*, o rotacismo, sendo um deles, era um dos fenômenos recorrentes do arcaísmo e por isso muito comum em textos poéticos da lírica galego-portuguesa. Assim, sendo caracterizado pela troca do fonema /l/ pelo /r/, o rotacismo era característico da comunidade com maior valor social, diferentemente da sua atribuição nos dias de hoje, conforme pode ser visto em um trecho do conto:

“R: ‘— Não falte!’

A: ‘— Não *farto* não!’” (AZEVEDO, Artur, 1974, p. 10).

Já o apagamento do /R/ final (apócope) era apresentado como característica dos escravos vindos da África, sendo relacionado à estratificação social e racial, visto no trecho abaixo: (CALLOU, LOPES, 2004).

“R: ‘— Onde poderemos falar em particular?’
A: ‘— Não sei.’
R: ‘— Você sai amanhã à noite?’
A: ‘— Amanhã não, porque saí hoje, e não quero *abusá*.’
R: ‘— Então, depois de amanhã?’
A: ‘— Pois sim.’
R: ‘— Onde a espero?’
A: ‘— Onde o *sinhô quisé*.’” (p. 10)

Conforme o trecho acima, é possível perceber que, dentro da apócope, também existem classificações de uso na fala brasileira, as quais por sua vez distribuem-se

entre os “traços descontínuos” e os “traços graduais”, visto que certos apagamentos em fonemas finais são utilizados por todos os falantes da língua como *abusá* e *quisé*, enquanto outros se remetem principalmente à área do fenômeno ligado a falas desprestigiadas, como exemplo o apagamento do /R/ no termo *sinhô*.

Ademais, além das transformações advindas de fenômenos fonético-fonológicos da fala dos personagens, aspectos predominantemente da variação diacrônica também pode ser observada, principalmente nos trechos apresentados em totalidade pelo narrador, contendo os seguintes termos: *useiro e vezeiro, casa comercial, guarda-livros e ama-seca.*

Ao usar o termo *useiro e vezeiro,* o autor apresenta, através do narrador, o ambiente em que se encontra o personagem Romualdo:

> No dia seguinte, o Romualdo contou a sua aventura a um companheiro de escritório que era *useiro e vezeiro* nessas cavalarias... baixas, e o camarada levou a condescendência ao ponto de confiar-lhe a chave de um ninho que tinha preparado adrede para os contrabandos do amor. (p.10)

Como característica da fala do português europeu e brasileiro nos séculos XIX e XX, a expressão é definida pelo Grande Dicionário da Língua Portuguesa (online, 2022, s/p) como “ter por costume de fazer repetidas vezes as mesmas coisas, sobretudo más; ser reincidente” e é utilizada tanto na língua formal quanto popular, já estando conforme Moraes (1789) em Ordenações Afonsinas no século XV. Segundo Carvalho (2016), “useiro” e “vezeiro” são duas lexias que separadas têm o mesmo valor semântico, assim, sendo a expressão um complemento do que apenas um termo poderia expressar, além de ser uma unidade fraseológica bastante empregada no português europeu que pode se tratar de uma variante padrão utilizada atualmente pela comunidade jurídica.

Em seguida, faz-se a análise do termo *casa comercial*, o qual é exposto com os outros termos a serem analisados, em um momento no qual haveria a viagem da esposa do protagonista, D. Eufêmia.

> Um dia D. Eufêmia foi chamada, a toda a pressa, a Juiz de Fora, para ver o pai que estava gravemente enfermo, e como o Romualdo não podia naquela ocasião deixar a *casa comercial* (p. 9) de que era *guarda-livros* (p. 9) (estavam a dar balanço), resignou-se a ver partir a senhora acompanhada pelos três meninos, o Zeca, o Cazuza, o Bibi, e a *ama-seca* (p. 9) deste último, que era ainda de colo.

No contexto do conto, é possível deduzir pela influência perante a mulata Antonieta, e pela descrição da família de Romualdo, que eles eram de uma classe social estável, e isso em consequência de sua profissão na casa comercial. Dalmácio *et al.* (2013, p. 9) sugerem que empresas eram chamadas de casas

comerciais no século XIX, e também aponta que, devido às inúmeras transformações ocorridas nesse espaço de tempo, em consequência das mudanças que a declaração da Independência acarretou, foram instaladas numerosas casas comerciais em todo o Brasil, sendo assim um tipo de comércio muito comum na época.

Finalmente, o termo *ama-seca,* que intitula a obra, também se apresenta no trecho selecionado. Segundo o dicionário Michaelis (online, 2022, s/p), o termo *ama* é definido como "mulher que cuida de crianças", o equivalente atualmente a "babá", mas se levado em consideração o contexto histórico, esse termo tem um peso diferente. No século XIX, era muito comum a presença de amas dentro das casas de famílias de posição social mais elevada; as "amas de leite e/ou amas-secas escravas, que, apesar dos preconceitos raciais e sociais existentes [...] exerciam determinadas formas de educação da criança na família" (ANJOS, 2016, p.1). Mesmo com a discriminação étnica da época, essas mulheres eram encarregadas de cuidar dos filhos das mulheres brancas, devido à rejeição aos trabalhos manuais (VIEIRA, ALMEIDA, 2019, p. 143) e, assim, esses afazeres eram determinados para mulheres negras, visto que elas pertenciam à camada mais desfavorecida da sociedade da época. A partir disso, surge o conceito de *ama,* sendo ama-de-leite para designar as mulheres encarregadas de não só cuidar como também amamentar os filhos das senhoras; e ama-seca para designar aquelas que cuidavam das crianças que já superaram o período de amamentação. Assim, com a mudança da língua e também da função estabelecida pela cuidadora de crianças, cada vez mais o termo "babá" vem se instaurando na fala brasileira, ainda que *ama* continue produtiva na fala de Portugal.

Sendo assim, é visível que a linguagem empregada pelo narrador e pelo personagem Romualdo é a variedade do português brasileiro da época, bastante influenciada pelos rigores clássicos lusitanos, enquanto a personagem Antonieta carrega uma linguagem ligada à realidade dos falantes brasileiros daquele período, com registros e arcaísmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível estabelecer que, a partir da análise feita no conto, a língua é

um fator determinante de classes sociais e períodos históricos. Com base nos trechos analisados, vários termos e fenômenos da língua sofreram mudanças ao longo dos anos, como se evidenciou no rotacismo, apócope e em outros fenômenos de variação diacrônica, fazendo com que determinados usos da língua fossem reflexos da concepção de sociedade de cada época.

Comprova-se, assim, que a personagem Antonieta, representação da fala de um povo estigmatizado, até a atualidade, mudou a gramática transformando a língua como conhecemos. Além disso, o léxico usado pelo narrador, visto como falante culto da época (século XIX), atualmente é utilizado por grupos seletos de falantes, como seria o caso de pessoas mais velhas, e do ramo imobiliário, no uso de casa comercial; pessoas do campo jurídico, ao ainda utilizarem useiro e vezeiro, e falantes do português de Portugal, que não substituíram a palavra ama, como foi o caso no Brasil.

Logo, fica evidente a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca da fala do português brasileiro no século XIX, levando em consideração outros fenômenos fonético-fonológicos, assim como outros contextos de fala, tais como letras de música, poesias e notícias, para melhor compreender os diferentes usos e variações da língua.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Artur. **Contos ligeiros**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A;, 1974. 152 p.

AZEVEDO, Milton M. *Vozes em branco e preto:* **a representação literária da fala não-padrão. São Paulo: EDUSP, 2003.**

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. 240p.

LOPES, Célia Regina dos Santos; CALLOU, D. M. I. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa:** a questão da variação e mudança linguística. **Revista do GELNE** (UFC). , v.5, p.63 - 74, 2004. Disponível em: <https://laborhistorico.letras.ufrj.br/producao/Callou&Lopes2004.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da lingüística histórica:** ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5670758/mod_resource/content/1/Caminhos%20da%20Linguística%20Histórica.pdf> Acesso em: 19 set. 2022.

DESPERTANDO O ENCANTO DOS JOVENS E ADULTOS PELA LITERATURA

Francielli Teresinha Berna[1]

Kátia Oliveira de Macedo[2]

Sonia Maria Chaves Haracemiv[3]

Veronica Branco[4]

Flavia Regina Coradacy Iwamoto Galhardo[5]

RESUMO

O trabalho tem como objetivo principal relatar o desenvolvimento de experiências literárias com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental I, na 1ª e 2ª etapas, no município de Araucária, Paraná, partindo do problema de vivenciar práticas literárias que despertassem o gosto e o encantamento pela leitura. A fundamentação teórica tem como referências Cosson (2006, 2010 e 2014); Freire (1989); Longobardi (2009); Mota (2012) e Petit, M. (2019). A metodologia da pesquisa-ação, foi baseada nas experiências pedagógicas da obra de Cosson (2006), "Letramento Literário: teoria e prática" atendendo duas sequências: a básica, e a expandida. O autor caracteriza a sequência básica como aquela que proporciona aprendizagem plena da literatura, e a interpretação de mundo a partir da leitura do texto. Sendo ela composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida se complementa quando educandos realizam as articulações entre a leitura da história e as experiências vividas e os saberes do cotidiano. Os trabalhadores educandos foram participantes dos momentos de contação de história do livro de literatura que trata de lendas brasileiras. A literatura mexeu com o imaginário, de modo que os trabalhadores estudantes ficaram surpresos, encantados e se sentiram protagonistas, pois ao relatarem suas experiências tornaram-se os autores de histórias vividas por eles, sendo que dessa forma a leitura atendeu as duas sequências propostas por Cosson, proporcionando momentos de interpretação oral, interação e socialização de saberes através das leituras das histórias.

Palavras-chaves: Letramento literário. Encantamento. Protagonismo. Educação de Jovens e Adultos.

[1] Mestranda, PPGTEN-UFPR. E-mail: franciellib2012@gmail.com
[2] Mestranda, PPGTEN-UFPR. E-mail: tangentedakatia@hotmail.com
[3] Doutora em Educação, Currículo e Avaliação. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação, PPGE e PPGETPEN da UFPR. Email: sharacemiv@ufpr.br
[4] Doutora em Educação Integral. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação, PPGE e PPGETPEN da UFPR. Email: veronica_branco@hotmail.com
[5] Mestranda, PPGTEN-UFPR. E-mail: fcoradacyufpr@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire (1989, p. 9)

O letramento literário na Educação de Jovens e Adultos-EJA, séries iníciais do Ensino Fundamental I é um desafio constante visto que há defasagem nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes, dessa forma é complicado atender aos interesses dos jovens, adultos e idosos com textos que contemplem a temática adulta, e sejam e ao o mesmo tempo, de fácil linguagem e vocabulário acessível, visando respeitar e valorizar a vivência de cada participante.

Cândido (2011) aponta que a literatura tem um caráter humanizador, capaz de promover mudanças pessoais e sociais. Porém, uma das principais dificuldades é acessar materiais que contemplam literaturas para este público, visto que no ensino noturno, muitas vezes eles não tem acesso às bibliotecas, isso quando elas existem.

O presente texto visa apresentar uma experiência pedagógica de letramento literário realizada em uma escola do município de Araucária, com os estudantes da EJA da 1ª Etapa e do 2ª do Ensino Fundamental I, envolvendo a professora regente como pesquisadora e três estudantes: uma mulher de 63 anos, alfabetizada, matriculada na 2ª Etapa da EJA, denominada E1. Outra mulher com mais de cinquenta anos, matriculada na 1ª Etapa da EJA, no processo de aquisição de leitura e escrita, denominada E2; um jovem de vinte anos (da turma de inclusão: deficiência intelectual, transtorno opositor desafiador), matriculado na 1ª Etapa, com capacidade de identificar palavras decoradas, com bastante dificuldade na aquisição da leitura e escrita, denominado aqui de E3.

A atividade de letramento literário teve como objetivo principal ampliar as experiências literárias dos educandos. Que apesar de estarem na escola, tinham pouco acesso à literatura, em oposição ao que recomenda Cosson (2006), que a literatura deve ser ensinada na escola,

> (...) o literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização

(COSSON, 2006, p. 23)

Portanto, o autor afirma que é essencial que os estudantes tenham contato com a literatura, seja ela lida por eles individualmente, ou pelo professor, no caso em que a turma não esteja ainda alfabetizada, entendendo que a alfabetização e o letramento caminham juntos, não são atividades isoladas uma da outra. Então a proposta dessa pesquisa foi contar histórias advindas da cultura popular, como são as lendas brasileiras.

As histórias orais são de grande importância para a formação do leitor da EJA, como já afirmava Freire (1989), destacando a possibilidade de algum grupo ter maior preferência por escutar histórias e relatos orais das histórias de seus pares, reforçando não ver problema nisso. Para ele os alfabetizandos não são vazios no mundo, acentuando a necessidade de inserir nas aulas, o uso do livro de literatura: para a leitura em voz alta, e de histórias para o público adulto, em processo de alfabetização, pois a “A leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 09)”.

É comum encontrar resistência nos estudantes da EJA, quando se trata de atividades que fogem do convencional, como é o caso de uso da literatura, e havia por parte da professora-pesquisadora, receio que eles sentissem a atividade proposta como um ato infantilizado, e que pudessem perder o interesse.

Os alunos da EJA tendem a preferir um ensino baseado em cópias e reproduções, que são mais usuais e consideradas mais fáceis, sentem que o professor é o dono da sala e precisa escrever no quadro para eles copiarem. Demonstram em suas falas que compreendem o professor como o dono do saber, e têm em suas mentes o programa da escola tradicional, que frequentaram no passado.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (2022), estão articulados ao defender que o texto é o ponto de partida para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, os referidos documentos propõem e fundamentam-se na atividade de leitura e contação de história, na turma de EJA, “buscando a garantia da participação dos estudantes nas práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística), em atividades vivenciadas cotidianamente.” (SMED/ARAUCÁRIA, 2022, p. 12)

Para a fundamentação teórica do relato buscou-se em Freire (1989), que discorre sobre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, e Cosson (2006, 2010

e 2014), que orientam sobre as diversas formas de trabalhar com a literatura em sala de aula, e também fora dela, além de focarem na importância da literatura na formação do leitor, além de outros autores que versam sobre a temática do letramento literário.

O documento está organizado com o relato da prática pedagógica como foi desenvolvida, bem como, com as participações dos educandos. Nas considerações finais são apontados os resultados da atividade, destacando entre eles o interesse surpreendente dos educandos pelo tema e o encantamento despertado ao ouvir as histórias, e as contribuições orais acerca da cultura popular despertado pelas lendas brasileiras.

2 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A realização da experiência foi baseada na obra de Cosson (2006), que apresenta duas etapas para trabalha a literatura em sala de aula: a *sequência básica* "(...) na qual se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo", e a *sequência expandida* que deixa mais evidente as articulações que propusemos entre a experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2006, p. 76)".

As sequências, básica e expandida, de Cosson (2006) orientam sobre a seleção da obra literária e a sistematização metodológica, para a realização da experiência com os educandos e que foi considerada para a organização dessa pesquisa, da seguinte maneira: *motivação, introdução, leitura, interpretação* e *expansão.*

A obra literária apresentada foi o livro *Mitos e Lendas do Brasil em Cordel,* da autora e ilustradora Nireuda Longobardi (2009), que faz parte do acervo do Programa Nacional da Biblioteca na Escola-PNBE-2012. Ele traz as lendas brasileiras contadas pelo gênero do Cordel, emprega letras grandes e ilustrações representando xilogravuras.

Geralmente as obras de Cordel são ilustradas por xilogravuras, técnica que instiga o leitor a imaginar que as ilustrações e os textos conversam, como afirma Mota (2012) esses "(...) livros com ilustrações exigem uma dupla, ainda que interdependente leitura: uma da palavra e outra da imagem (MOTA, 2012, p. 310)". Assim, o livro escolhido apresenta cada lenda em uma página, com duas estrofes,

textos curtos e histórias que se concluem em uma página, dando liberdade ao leitor para folheá-lo, sem necessidade de obedecer uma sequência numérica inflexível. O livro também apresenta contribuições e instruções acerca da xilogravura e da construção textual, das rimas, e versos do gênero.

A obra foi trabalhada na turma da EJA, no Município de Araucária, Escola Municipal Sebastião Tavares, em uma noite, criando o clima propício para instigar o imaginário dos estudantes, que segundo eles, trouxe os contos do coletivo popular, como as lendas que envolvem cobras, serpentes e seres mágicos, que algumas vezes são histórias assustadoras.

O momento da *motivação* é a primeira etapa das sequências básica e expandida, aconteceu quando a pesquisadora preparou o ambiente para a leitura em voz alta da obra: a princípio algumas imagens fotocopiadas foram penduradas num varal improvisado frente à lousa, relembrando como a Literatura de Cordel é exposta, o que despertou interesse e curiosidade sobre o livro e nas demais histórias, confirmando o dizer de Cosson (2006) “A motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos ao universo do livro a ser lido (COSSON, 2006, p. 77)”.

Como a turma era de trabalhadores estudantes, houve o cuidado de não infantilizar as atividades, e eles foram receptivos às experiências diferentes com a apresentação da obra. O livro traz na orelha inicial uma pequena biografia da autora, como é o texto padrão dos acervos do PNBE (2012), localizada no verso da capa. Na contracapa verifica-se uma continuação da ilustração da capa que é um varal de xilogravuras, que segundo Mota (2012), esse tipo de ilustração “conta positivamente a presença de paratextos que fornecem à obra um contexto de leitura (MOTA, 2012, p.310)”.

Na segunda etapa da sequência de Cosson (2006), denominada *introdução*, foi realizada a apresentação da capa, nome da autora, e análise das imagens contidas na obra, que são os elementos denominados “paratextos”, presentes na obra, que segundo Haddad, Morais e Ramos (2019), p. 391) são elementos que

> [...] circundam o enredo do exemplar, geralmente, trazendo informações que auxiliam a leitura do título. Esses aspectos são atrativos para o leitor conhecer e se inteirar sobre a obra escolhida. Neste estudo, tendo como objeto os livros de imagens, reconhecemos que os paratextos antecipam situações e contribuem para a leitura (HADDAD, MORAIS e RAMOS, 2019, p.391)”.

Durante a apresentação da biografia da autora-ilustradora, os alunos ficaram surpresos com as imagens e o texto ter sido produzida pela mesma pessoa. Segundo Cosson (2006) na apresentação de uma obra literária, no caso da temática do livro ser lendas brasileiras, o professor deve aproveitar esse momento para explicar aos alunos os motivos que o levaram a selecionar tal obra, e nesse caso o fato de serem histórias orais, que originalmente fazem parte da cultura popular, articuladas com vivências dos educandos.

No momento da segunda etapa da sequência básica e expandida, denominada *leitura,* para Cosson (2006) deve ser realizada pelo estudante, e o papel do professor é de mediador, porém não como um vigia, mas sim como um motivador, para que o estudante tenha o interesse na literatura, sem cobranças que desestimulem o hábito de ler. Contudo, diante da realidade da turma, que nem todos dominavam a leitura e a escrita, foi necessário que a leitura em voz alta fosse realizada pela professora, o que Cosson (2014) destaca que a leitura em voz alta é uma prática social frequente nos saraus, reuniões familiares, especialmente quando há pessoas analfabetas, costume que ao longo dos tempos foi deixando espaço para televisão, porque basta ouvir e ver imagem.

É ainda Cosson (2014) quem destaca que “as condições sociais de uso da leitura em voz alta mudaram, nem por isso ela perdeu sua importância e necessidade na formação do leitor e mesmo junto ao leitor maduro (COSSON, 2014, p. 103)”. Assim, para o leitor maduro, sendo estudante da EJA, ler em voz alta apresenta-se como um recurso importante no trabalho com a literatura, por propiciar uma melhor compreensão do texto.

No momento em que a professora leu a lenda *Pisadeira*, foi possível observar que algumas lendas já eram conhecidas dos(as) estudantes. Eles passaram a relatar histórias de crenças em benzimentos e curandeirismos, semelhantes ao que o texto apresentava.

Uma estudante expressou o que percebeu em relação as palavras do Cordel, dizendo: *“ah é com rimas!”*. Isso revela que a trabalhadora estudante tinha alguns princípios de consciência fonológica já desenvolvida, pois foi capaz de detectar sons idênticos, como: apavorada rimando com madrugada e desesperada.

Esse tipo de histórias estão mais presentes na cultura escolar das crianças, como: Boto, Saci Pererê, Curupira, Vitória-régia, Lenda da Mandioca dentre outras, que podem ser exploradas pela metodologia de Cosson, ao sugerir que a leitura

literária feita pelo prazer de ler e explorar os personagens, cenário, imagens e a imaginação dos(as) educandos(as), deve ser um "(...) exercício da imaginação, revelando como uma mesma situação pode ser percebida de maneira diferente por adultos e por crianças (COSSON, 2010, p. 59)".

A *interpretação*, que se refere à percepção, aproximação e reconto das histórias orais pelos leitores adultos, estabelecem relações com as memórias do vivido em seus contextos de mundo, como propõe Freire (1989), e tem sentidos diferentes para cada sujeito.

O afirmado pelo mestre foi verificado, pois, em alguns momentos os estudantes recontaram as lendas trabalhadas com base em suas experiências. Quando o *Cordel Cobra-Norato* foi lido para a turma, fez com que as memórias da infância de duas estudantes fossem reveladas: o medo e pavor de cobra, que lhes lembrou os tempos de trabalho na roça.

Cosson (2006) destaca que a *primeira interpretação* é a relação do leitor com a obra, e no caso desta experiência, a relação do ouvinte com a obra: foi possível perceber que cada estudante teve uma reação diferente diante de cada história contada.

Já na *segunda interpretação*, o autor citado, destaca que ocorre quando o educando coloca a capacidade de compartilhamento, de criação coletiva, em que cada estudante pode colaborar oralmente, trazendo para a turma suas vivências diante da literatura.

Após a leitura e as interpretações, na etapa da *expansão,* Cosson (2006) coloca que a expansão é essencialmente comparativa. Então se tratando de lendas e histórias orais, as duas estudantes, já citadas, contribuíram oralmente com uma história que ouviram no interior do Paraná:

> [...] num sítio onde as pessoas dormiam em colchões feitos de palha de milho, a cobra escondia-se embaixo. E quando a mulher recém-parida dormia, a cobra colocava o rabo na boca do bebê e mamava na mãe enquanto ela dormia. Assim o bebê ficava quieto, a mãe não acordava e tinha a sensação de estar amamentando, então com o tempo o bebê definhava de inanição e a mulher também, pois amamentava a serpente. (Estudantes, 2022).

Tal como Cosson (2010) nos informa "(...) quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o "parentesco" entre os textos e estabelece as conexões (COSSON, 2010, p.64)". Assim, foi possível perceber que a literatura mexeu com as memórias afetivas, pois as duas estudantes, narraram sem medo de

julgamentos, variadas experiências vividas, de modo simbólico, e evocadas pelas leituras escutadas, tal como corrobora Petit (2019).

Da mesma forma, as experiências vividas contribuíram para a busca de novos títulos, com estruturas textuais diferentes na abordagem de temas da cultura popular. Além disso contribuiu para que os estudantes fizessem o registro oral, de forma coletiva na lousa, em forma de texto estruturado em parágrafos, que eles puderam, posteriormente, copiar em seus cadernos. Tiveram assim a experiência de autoria na produção de um texto.

No momento da construção textual, é unânime as queixas dos estudantes sobre as suas dificuldades, e compartilham suas angústias, pois consideram que é mais fácil se expressar oralmente, mas se deparam com muita dificuldade na estruturação de parágrafos, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, e nisso entra o papel da professora, de fazer a mediação permanente. Nessas oportunidades, a própria pesquisadora compartilha as suas dificuldades em uma nova etapa de estudo, pois trabalhar e estudar coloca todos os presentes na sala, como pertencentes a EJA, todos são parte da Educação de Jovens e Adultos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo o livro não sendo considerado um *cânone* na literatura, é possível a partir dele estimular a leitura e o contexto estético da obra, para que os estudantes ampliem seus interesses e busquem outras fontes literárias. Outro aspecto que retorna aos escritos de Cândido (2011), é o direito à literatura, tratando-se dos trabalhadores estudantes da EJA, a quem tudo já foi negado, a começar pelo direito a alfabetização na idade certa, faz-se necessário que os professores os representem *a priori,* na busca pelos seus direitos, sendo o direito ao conhecimento da literatura um deles.

Cabe aos(as) professores(as) levarem diversos suportes de leitura, trabalhar textos que enriqueçam a formação humana com sentido e significados de vida, formação essa que acontece em duas vias, pois como Freire (1989) afirma “não há docência sem discência”, o(a) professor(a) como ensinante também é aprendente.

Foi observado diferentes emoções sentidas pelos estudantes em seus relatos, sorrisos e expressões, e para além disso um enorme respeito aos demais presentes,

pois a cada novo relato oral, todos mostraram-se encantados com as histórias, evidenciando o quanto as lendas estão presentes no cotidiano do povo brasileiro.

Para além do gênero textual cordel que foi trabalhado em sala, e mais para o significado que as lendas trabalhadas trouxeram para a experiência pessoal e individual, foi muito importante ver o brilho nos olhos dos estudantes de ter uma história pra contar, daquelas que ninguém sabe se é *"verdade verdadeira"* ou *"verdade inventada",* daquelas que podem ser indagadas: "mas será que aconteceu mesmo? "

A literatura é isso, é mexer com o imaginário, e trouxe para os trabalhadores estudantes a surpresa, o encantamento e o protagonismo, pois ao relatarem suas experiências tornaram-se autores.

A atividade foi além do objetivo proposto, pois além de ampliar as experiências literárias dos educandos, também ampliou a percepção sobre a prática da professora regente e pesquisadora.

Observou-se uma enorme carência na atividade de contar história e ler em voz alta, nas salas de aula de EJA, proporcionando momentos de leitura e socialização, o que pode colaborar muito em um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Os educandos sentiram-se animados em participar e como retorno se obteve as expressões de oralidade, leitura e escrita de textos. Também os educadores precisam estar em constante processo de formação, e colocar o ensino como bem cultural e principal direito do ser humano, principalmente aos que retomam os estudos, conciliando trabalho e escola.

4 REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA, **Planejamento Referencial Curricular.** Prefeitura municipal de Araucária, Araucária, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2012**, Brasília, 2012**.** Disponível em https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3977-edital-pnbe-2012. Acessado em 05/09/22.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, A. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, p. 171-193, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. (coords.). Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o Ensino.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55-67. 2010

COSSON, Rildo**. Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

HADDAD, Sergio.; MORAIS, Caroline.; RAMOS, Flávia. Brocchetto. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. **Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília**, v. 100, n. 255, p. 384-404, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qv4FPPzZTCjRz3znx75xwCg/?lang=pt, Acessado em: 05/09/22.

LONGOBARDI, Nireuda. **Mitos e Lendas do Brasil em Cordel**. São Paulo. Editora Paulus, 2009. Disponível em http://calameo.download/005337496991098071363. Acessado em: 07/10/22.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11747/8388/. Acessado em: 05/09/22.

PETIT, Michèle**. Ler o mundo.** Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, p. 41-71, 2019.

FIOS DE AFETIVIDADE: EMARANHADOS CRIATIVOS NO PROCESSO DE DANÇAR NA ESCOLA

Eder Fernando do Nascimento[1]

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre os estados de afetividade na escola e suas influências e importância no ensino da dança no sistema público. Como metodologia para a realização dessa temática, será realizado uma revisão de literatura tendo como principal foco teorias não-representacionais e de políticas do afeto, dessa forma, busca-se elucidar as relações entre ensino, corpos professoresartistas e corpos alunosartistas. Além disso, este projeto também visa mostrar como essa relação de afetividade e de coletividade interfere na rede de relação do ensino, principalmente do ensino de base pública. Para tanto, os principais teóricos que serão abordados são: Daniel Paiva (2017, 2018); Viviana O. Pitton e Marcia Mckenzie (2017); Flávio Welleges (2018); Cheng Yi (2013); David Le Breton (2015); e, principalmente, a visão de Tim Ingold (2012), focando na afetividade como meio para constituir um ensino coletivo e democratizador da arte. Tendo isso em vista, busca-se mostrar que o contato e a interatividade, de forma que alunos e professores trabalhem juntos, trazendo suas vivências e experiências para o processo de ensino torne-o de todo mais humanizado, principalmente tendo em vista o ensino da dança, que muitas vezes faz parte do currículo de artes, mas que é comumente é apagado e desvalorizado. Por esse viés, trazer a arte afetiva e coletiva para o ensino público se mostra como uma forma de valorização da própria arte e das relações humanas.

Palavras-chave: Afeto. Ensino. Coletividade. Dança.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto surgiu com o intuito de refletir sobre como a afetividade, a emoção e a expressão estética interferem na educação e no ensino de dança na escola pública. Para dar início a esses pensamentos recorro ao poema de Mário Benedetti, “Por que Cantamos, para responder a esse desafio, - Se cada hora vem com sua morte/ se o tempo é um covil de ladrões/ os ares já não são tão bons ares/ e a vida é nada mais que um alvo móvel/ você perguntará por que cantamos [...]”. Nesse caminho questiono o porquê de pesquisarmos. Arisco responder que é para tecer os saberes e a poesia do mundo, para tramar as linhas/fios da vida em busca de um sentido, para sentir o outro em nosso corpo através de suas ideias, para mover o mundo em diferentes direções e fazer parte dessa grande malha imbricada entre

[1] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC; Artista da Dança; Licenciado e Bacharel em Dança pela UNESPAR; Professor efetivo de Arte da Secretaria de Educação do Paraná - SEED/ CEP e Criador e Diretor Artístico do DANCEP - Grupo de Dança Contemporânea do Col. Est. do Paraná. E-mail para contato: fernandonascimentopr@yahoo.com.br

coisas e humanos chamada de conhecimento. Pesquisamos para manter uma rede de interrelações.

Para refletir sobre essas temáticas, trago autores e autoras que ajudam a entender os pensamentos sobre relações, afetividade, emoção e troca com o outro. Esses autores auxiliarão a investigar como a Dança produzida na Escola sistematiza-se na produção coletiva do conhecimento para continuar existindo como dança, para investigar como essa malha de corpos, arte e educação vem se tramando para existir e coexistir numa escola pública.

Assim, esse texto foi organizado em dois movimentos: O primeiro – Fios entrelaçados evidenciando como cada leitura e cada experiência busca tecer relações e unindo diferentes propostas metodológicas de investigação a partir de teóricos da afetividade, auxiliando a emaranhar os saberes estéticos, culturais e educacionais. Já no segundo movimento – Novos fios para caminhar, trago uma reflexão sobre os estudos antropológicos e multissensoriais, que auxiliam a pensar sobre a importância do ensino da dança na escola pública e as brechas para que ela exista e resista nesse meio.

1 LINHAS/FIOS ENTRELAÇADOS

Nos textos - *Teorias não-representacionais na Geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece e Teorias não-representacionais na geografia II: métodos para uma geografia do que acontece*, ambos de Daniel Paiva (2017, 2018), parte-se da geografia cultural contemporânea, apresentando o desenvolvimento das Teorias não-representacionais como sendo uma proposta que busca compreender os processos da vida e suas relações espaciais, movimentacionais, estruturais, tendo como foco a relação humana e o ambiente, numa experiência quotidiana em que o afeto, a subjetividade e as sensações se tornam caminhos para entender os diferentes fluxos de relações estabelecidas. Por intermédio do Construtivismo social, passando pela filosofia pós-estruturalista, pós-fenomenológica e teoria ator-rede, (Anderson e Harrison 2010; Doel, 2010; Ash& Simpson, 2014; Law, 2004 e Latour, 2005) o autor nos leva a compreender "[...] a desestabilização de noções fundamentais como a de estrutura, sujeito, corpo ou agência, passando a entendê-los de uma maneira fluída e processual" (PAIVA, 2017, p.162).

Desse modo o autor apresenta as implicações metodológicas que fundamentam a teoria não-representacional, com base no pensamento em ação argumentando que o "conhecimento não é divisível da realidade no qual emerge" (PAIVA, 2018, p. 160). Nesse sentido, as Teorias não-representacionais me subsidiam para pensar sobre a pesquisa no ambiente escola, apresentando caminhos metodológicos para que os conceitos de subjetividade, afeto, cotidiano, *assemblage*, evento e ritmo, possam ser trazidos no processo de investigação, me auxiliando no processo de compreensão/ação da subjetividade/experiência presente no corpo que dança na escola e em como esse corpo é afetado pela escola e como ela o afeta.

Nos capítulos 1 e 2, presentes no livro *Cultura, percepção e ambiente. Diálogos com Tim Ingold, Carlos Steill e Isabel Carvalho* (2012) apresenta-se os estudos desenvolvidos pelo Antropólogo e professor Tim Ingold, da Universidade de Aberdeen, na Escócia. Os autores destacam a originalidade dos estudos de Ingold para a Antropologia Contemporânea, trazendo reflexões sobre o conceito de cultura e suas relações ambientais, que dialogam com a biologia evolutiva e a psicologia cognitiva, destacando os fluxos e percursos da vida no mundo/atmosfera.

Ao trazer as experiências como habitantes que se movem pelo mundo e "[...] não vagam por sua superfície externa, nosso conhecimento não é construído como um acréscimo externo, mas cresce e se desenrola a partir de dentro de nosso ser terreno. Nós crescemos no mundo à medida que o mundo cresce em nós" (INGOLD, 2012, P.29). Assim, as reflexões sobre a educação da atenção dão voz para tudo e todos que compõem a dança produzida na escola. Isso auxilia a pensar sobre a importância de se ter um projeto de dança dentro da escola pública, ambiente no qual muitas vezes a arte é preterida, e as experiências dos alunos se tornam limitadas àquilo que possuem acesso dentro dos muros escolares. Tendo em vista essa perspectiva de Ingold, levar para o terreno escolar a dança é trazer para a realidade desses estudantes e, assim, expandir suas atmosferas, levando a arte a um estado coletivo de democratização e de afetividade.

No texto *O que nos move também move a política: O papel do afeto na mobilização da política educacional para a sustentabilidade*, de Viviana O. Pitton e Marcia Mckenzie (2017) o estudo aborda temas como: afeto, mobilidade política,

educação para sustentabilidade e políticas educacionais. O estudo ocorreu no Canadá, mais especificamente nas escolas que integram o K-12. Ao evidenciar como o afeto pode estar influenciando a mobilidade da política educacional sobre a sustentabilidade em uma série de sistemas canadenses de ensino fundamental e médio, as autoras destacam que o afeto "[...] como abrangendo e excedendo emoções individualizadas; referindo-se aos registros invisíveis e hábitos de sentimento embutidos em nossas formas sociais e culturais de operar (Anderson 2006; 2014; Berlant 2011; Stewart 2007)."(MCKENZIE, 2017, p.14).

Desse modo, identifico as 'invisibilidades' do ensino da dança no ambiente escolar, sendo uma linguagem artística latente na cultura do fazer escolar, comprovado por diferentes estudos que indicam suas potencialidades educativas e criativas em contraponto com a ausência de sensibilidade política no campo das políticas educacionais para o ensino da Arte. Nos documentos normativos falam da importância desse ensino, mas na prática não são criados caminhos para entrada de professores graduados em dança nas escolas e para a manutenção de programas de Arte/dança na escola para além das políticas de governo. Esse estudo me fez refletir que o afeto pode ser a primeira conexão/contato entre o ressignificar e o agir para novos modos de perceber a própria sustentabilidade dos corpos que se movem para criar na escola.

No texto de Flávio Welleges (2018) intitulado *O que o caminhar ensina sobre o bem-viver?* Thoreau e o apelo da natureza, apresenta algumas contribuições de Henry David Thoreau, filósofo norte-americano.O texto me levou a refletir sobre a ótica do viver no presente e alimentar o sentido da vida, sempre renovada, convidado a caminhar pelas florestas percebendo a relação entre a natureza e o corpo, como fonte de iluminação moral num movimento constante de percepção de si. Desdobrando-se na experiência de fluxo, no qual "são experiências de integração entre indivíduo e ação, um tipo de ação eficiente em que mente e mundo se integram, como que anulando as perspectivas usuais de afastamento e exterioridade adotadas pela mente inquieta, que julga 'de fora' aquilo que vivenciamos. " (WILLIGES, 2018, p.5). Desse modo, os processos corporais são colocados em profunda integração com o mundo, gerando experiências sensório-motoras de cognição moral integrando-se à natureza, as quais ele denomina *experiências corporificadas*. Isso nos ajuda a

pensar na importância de se ter esses conhecimentos sendo repassados para estudantes de nível básico público, algo no qual o ensino da dança pode contribuir.

O autor me ajudou a refletir sobre os diferentes conceitos que norteiam o próprio movimento, e como eles podem auxiliar no processo de leitura e atuação do e no mundo. Levantando, assim, questões como: como o mover pode ser a forma singular de cada dança? Como dançar pode ser uma forma de refletir a si mesmo? Como o movimento pode ser uma forma de existir? Portanto, a natureza e a caminhada ganham um novo sentido, bem como a dança e a escola, que passam a ser percebidas de um outro lugar.

Em *Telling Stories of the City: Walking Ethnography, Affective Materialities, and Mobile Encounters*, de Cheng Yi (2013) que propõem uma etnografia ambulante, partindo da caminhada como uma prática corporificada, e suas observações com o espaço e a fotografia "[...] como materiais afetivos para organizar experiências mundanas e mobilidades urbanas como heterogêneas e rítmicas - para demonstrar como 'caminhar' é uma prática que orienta o 'Caminhante' por diferentes dimensões da vida urbana 'normal' e 'quotidiana'" (CHENG, 2013, p. 2).

Nesse sentido, pude evidenciar que a etnografia ambulante de Cheng e suas experiências de estéticas investigativas, me auxiliam a compreender a imobilidade existente na própria escola de educação básica, sendo que muitas estão localizadas em grandes centros urbanos e ao mesmo tempo desconectadas da sua cotidianidade borbulhante, nos quais os espaços físicos servem para separar os humanos em categorias e não possibilitar a eles uma sintonia de possibilidades educativas. De toda forma, refletir sobre como propor uma escola "caminhante" na qual o encontro entre os seres possam se relacionar de forma a provocar novos entrelaçamentos para o desenvolvimento.

Em *That's enough about ethnography,* de Tim Ingold (2014), propõe-se o fluxo entre coisas como sendo uma relação de comunicação para refletir sobre a cultura material em sua ideia de "Malha". Argumentando sobre o sentido das coisas, vida, fluxos de materiais, criatividade e as trajetórias, fui compreendendo como funcionam as *"[...] linhas ao longo das quais as coisas são* continuamente formadas. Portanto, quando eu falo de um emaranhado de coisas, é num sentido preciso e literal: não

uma rede de conexões, mas uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento." (INGOLD, 2012, p.27). Assim, ele responde e se relaciona aos modos de produção em dança presentes na escola, pois consigo justificar a partir de seus conceitos que a dança nesse ambiente educacional que se emaranha no seu fazer/mover e que as coisas presentes nele constituem/formam/correspondem a dança que é feita nesse contexto, entrelaçada com o mundo.

Na busca em desenvolver novos meios de trazer a realidade da escola pública para o universo acadêmico, diálogo a partir do conhecimento produzido no fazer escolar. Penso assim, que colocar-se em prontidão de caminhante contribui para entender os limites e avanços desse movimento e com isso, "o caminhante amplia sua visão do mundo, mergulha seu corpo em condições que são novas para ele" (BRETON, 2015, p. 22). Assim, a prontidão em preparar o corpo para a dança se conecta a outros estudos da vivência de cada um.

2 NOVOS FIOS PARA CAMINHAR

Refletir sobre essas temáticas me levou a um movimento de ressignificação, percebi o entrelaçamento de novas linhas, e novas formas de caminhar no qual Arte, Educação e novos modos de fazer pesquisam se emaranham. Nesse diálogo, os estudos móveis se apresentaram como uma ferramenta interessante para pensar os diferentes modos de produzir pesquisa, trazendo para o texto a subjetividade e objetividade presente nos exercícios de atenção e observação e da experiência nos mais singelos fenômenos do cotidiano. Também, percebi as relações estabelecidas entre corpos, espaços, tempos e suas poesias encontrando uma brecha para que os estudos móveis pudessem ser uma forma de aprender no/sobre o mundo, um exercício potente de educação, principalmente no ensino da dança.

Os estudos do antropólogo Tim Ingold ganham destaque aqui por sua complexidade/simplicidade/profundidade de escrita que dialoga com a minha atividade de professorartista. Sua filosofia de desmontar sem destruir, encanta e nos leva a perceber que é possível se deslocar juntos. Os conceitos lançados pelo autor ressonam no corpo/ambiente ao longo dos dias, se confrontam acomodando e fazendo cada vez mais sentido. Vi em suas palavras uma forma de trazer para a academia um dançar na escola que faça sentido em si, e com tudo que se constitui

a escola, sem a necessidade de justificar em outras áreas a importância de se dançar na escola pública, trazendo a pluralidade e a arte para o cotidiano de jovens que possivelmente não teriam esse acesso facilmente.

Em Ingold, mesmo sem tratar dos elementos da educação formal, apresenta-se uma solução para todos os problemas escolares no que tange à aprendizagem: a falta da educação da atenção. Como educadorartista, ao longo dos meus anos de atuação, percebi que as linguagens artísticas em suas múltiplas estéticas, desenvolvem-se em diferentes camadas. Dessa forma, “Aprender, neste sentido, é equivalente a uma educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 21). Desse modo, encantei-me com sua proposta, pois cultura, biologia, representação, psicologia e ambiente se afinam num fluxo contínuo de evolução mais abrangente.

Assim, percebo que Ingold não borra fronteiras, mas cria uma nova concepção de compreender a própria relação entre o humano, o não humano e o ambiente, num paralelo em que o tempo e o espaço são direcionados pela atenção. Ele me auxilia a pensar no corpo biológico dançante em consonância com a cultura produzida durante a sua feitura dancística.

Esses diferentes textos, termos, conceitos e estudos, me desafiam a transitar nas áreas do conhecimento, me lançando a compreender, não apenas as linhas/fronteiras que definem cada campo de estudo, mas as que são borradas e transitam entre a ciência e a Arte. Recorro novamente a Mário Benedetti (1989), “cantamos porque o sol nos reconhece /e porque o campo cheira a primavera / e porque nesse talo e lá no fruto /cada pergunta tem a sua resposta/-/cantamos porque chove sobre o sulco/e somos militantes desta vida / e porque não podemos nem queremos / deixar que a canção se torne cinzas”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo isso em vista, o principal objetivo deste trabalho era refletir sobre o afeto no ensino de dança nas escolas públicas a partir da exploração de algumas teorias não representacionais, base de todos os autores que foram mencionados. Assim, em minha pesquisa, busco refletir sobre como realizar um fazer dança dentro da escola de forma que contemple não apenas todos os corpos, mas os corpos dessas pessoas

que ocupam esses espaços. Para tanto, a visão desses autores se mostra essencial para pensar em pistas para uma produção coletiva de dança dentro da escola pública.

REFERÊNCIAS

LE BRETON, David. **Elogio del Caminar**. Madrid: Siruela, 2015.

INGOLD, T. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

_____. That's enough about ethnography! Hau: Journal of Ethnographic Theory, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014.

_____. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. *Educação*, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

PAIVA, Daniel. **Teorias não-representacionais na Geografia** I: conceitos para uma geografia do que acontece. Finisterra, Lisboa, n. 106, p. 159-168, dez. 2017.

_____. **Teorias não-representacionais na geografia** II: métodos para uma geografia do que acontece. Finisterra, Lisboa, n. 107, p. 159-168, abr. 2018.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome e CAPES, 2012.

McKenzie, M**. Affect Theory and Policy Mobility**: Challenges and Possibilities for Critical Policy Research. Critical Studies in Education. V.58, n.02, p. 187–204, 2017.

WILLIGES. Flávio. **O que o caminhar ensina sobre o bem-viver?** Thoreau e o apelo da natureza. In: CADERNOS IHU Ideias [online]. N° 271. Volume 16, p. 1-22. 2018.

Cheng Yi'En . **Telling Stories of the City**: Walking Ethnography, Affective Materialities, and Mobile Encounters. 2013.

O CORAÇÃO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA ANÁLISE DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Katleen Hack da Silva[1]

Maria Eduarda Boruszewski[2]

RESUMO

A Residência pedagógica realizada no Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa, no 2º ano do Ensino Médio, foi contemplada com uma sequência didática baseada no gênero Anúncio publicitário. Com isso, foi objetivado que os alunos fossem capazes de identificar, compreender e produzir o gênero e suas características, especificamente persuasão, recursos visuais, figuras de linguagem e uso de adjetivos, os quais foram trabalhados ao decorrer das regências. Deste modo, baseando-se nos autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013), Santana *et al* (2013), Silva *et al* (2015), Chini e Caetano (2020), Melo (2008), Ribeiro e Coelho (2011) e Cereja e Magalhães (2012) foram aplicadas atividades escritas e orais tanto individuais como em grupo, slides, vídeos e anúncios em circulação contemplando cada conteúdo estudado. Sendo assim, foi obtido como resultado, a partir da atividade final somativa, que boa parte dos estudantes foram capazes de acionar as características do gênero na produção, mas ainda precisam de maiores estudos para identificar corretamente aspectos gramaticais, pois o protocolo final não foi, em sua maioria, preenchido corretamente pelos alunos neste aspecto. Portanto, entende-se que esses tópicos podem ser enriquecidos em próximas sequências, mas que o propósito da sequência didática, que contemplava a compreensão desses usos especificamente no gênero, foi cumprido.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Anúncio publicitário, Ensino Médio, Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

O projeto “O coração do anúncio publicitário”, apresentado na Residência pedagógica, surgiu a partir de uma necessidade de intervenção no ensino tradicional, observada em sala, visando dar prioridade ao aprendizado contextualizado do aluno. Desta forma, foi proposto um projeto de cunho sociointeracionista, que incentiva o aluno a aprender dinâmica e ativamente, a partir de gêneros textuais previstos pela BNCC, por meio de uma Sequência didática, a qual conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013) consiste em auxiliar no processo de aprendizagem de um novo gênero específico.

Assim, foram realizadas regências na sala do segundo ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa, que buscaram, a partir dos autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013), Santana *et al* (2013), Silva *et al* (2015),

[1] Graduanda em Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
[2] Graduanda em Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Chini e Caetano (2020), Melo (2008), Ribeiro e Coelho (2011) e Cereja e Magalhães (2012), proporcionar o ensino-aprendizagem por meio do uso da sequência didática. Tal proposta foi possível pois a turma se mostrou, desde o primeiro momento, participativa, ainda que agitada, respondendo às perguntas norteadoras e as atividades apresentadas oralmente em sala de aula.

Com isso, o tema proposto foi o uso dos Gêneros Textuais Midiáticos, sendo trabalhado como gênero principal o Anúncio publicitário, visto que esse é um gênero de ampla circulação, alcançando diferentes públicos, dentre eles os jovens, por meio das redes sociais. Dentro dessa proposta, foram trabalhados o uso dos adjetivos, figuras de linguagem, persuasão e elementos visuais, de modo a relacioná-los com anúncios conhecidos pelos estudantes e proporcionar entendimento real do uso dos elementos da língua portuguesa. Para isso, visando a melhor compreensão dos alunos, foram apresentados slides com os conceitos, vídeos e questões acerca dos conteúdos, e, ao final da aula, disponibilizadas folhas impressas de resumo de todos os assuntos trabalhados.

2 DESENVOLVIMENTO

Observando os conceitos de sequência didática no processo de ensino-aprendizagem e levando em consideração a ampla circulação do gênero escolhido, o a residência foi aplicada buscando a aprendizagem socializada. Com isso, essa aplicação será explicitada nos tópicos: contextualização, referencial teórico, discussão e resultados, e considerações finais.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme visto, foram pensados em procedimentos que tornassem a aula dinâmica e interativa. Em virtude disso, com a supervisão da professora orientadora do Estágio Supervisionado Inez Gaias e a professora Supervisora de campo Anna Lídia, a qual entrou em virtude do afastamento da professora Valdenice Domingues Freire da Silva por motivos de saúde, foram feitas observações ativas em prol de conhecer a dinâmica da turma, para, somente então, realizar as regências.

O gênero foi pensado a partir dos conteúdos previstos na BNCC, para que houvesse maior interação em sala e a atividade final fosse mais prática, pois seria

uma produção dos alunos de um anúncio de qualquer produto de escolha deles. Dessa maneira, incentivou-se a criatividade, coletividade (pois é uma atividade em grupo), e acionou-se todos os elementos trabalhados nas regências, fugindo de um modelo de avaliação escrita meramente descritivo.

Portanto, devido a importância de uma Sequência Didática, para a avaliação diagnóstica, houve a exposição de diferentes imagens, a fim dos alunos mostrarem conhecimentos prévios de gêneros midiáticos e já serem apresentados ao anúncio publicitário. Com isso, pôster de filme, cartaz, anúncio publicitário, gif e post de Instagram eram os gêneros das imagens retratadas, e eles deveriam identificá-los nos slides, visto o contato diário dos estudantes com esses elementos e a relevância de conhecê-los para sua formação como cidadãos. Além da exposição do conteúdo nos slides, foram utilizadas atividades de fixação nessa modalidade, tanto atividades orais como de modo impresso.

Assim sendo, ao fim da regência, como atividade avaliativa, os alunos, em equipe, criaram e apresentaram oralmente a sua produção original de um anúncio publicitário, para que as professoras pudessem avaliar seus conhecimentos sobre o assunto, visando a capacidade de identificar, compreender e reproduzir os recursos trabalhados ao decorrer das regências no gênero estudado.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta a relevância de se trabalhar com os gêneros midiáticos na sala de aula, expondo a ampla circulação desse texto, e a sua contribuição para a formação dos alunos quanto cidadãos. Portanto, trabalhou-se o Anúncio Publicitário em suas diversas esferas (propaganda em vídeo, jingle e anúncio de imagem), dentro de uma maneira sistematizada, a fim de organizar os conteúdos e atividades escolares a partir da sequência didática.

Desta forma, seguindo os estudos sobre sequência didática, todos os temas trabalhados em sala de aula foram contextualizados com o gênero, e os recursos de cunho gramatical não foram estudados isoladamente ou cobrados como se esse fosse um pretexto. Nas regências, foi esclarecido que o objetivo de todas as análises era para entendimento da produção do gênero e do propósito comunicativo que ele tinha para com o público-alvo que pretendia alcançar. Sendo assim, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (p. 85, 2013):

> "A segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. [...] os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.). [...]" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY; p. 85, 2013).

Desta forma, ao decorrer da regência foram ressaltados os critérios de avaliação da atividade somativa para que os estudantes conseguissem produzir o anúncio com total conhecimento da atividade. Ainda conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (p. 90, 2013):

> Durante a produção final, é no pólo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância:
> - Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
> - Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
> - Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado;

Além disso, visto que a avaliação somativa foi a produção original de um anúncio publicitário, é possível destacar o uso da tecnologia em processos pedagógicos, já que os estudantes utilizaram como recurso de editor o aplicativo Canva, conforme escolhido pelos próprios, para a criação de seus produtos. Com isso, englobando outra parte da BNCC, conforme mostra:

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (p.9, 2018).

Em suma, é visível que a adequação dos conteúdos pedagógicos juntamente às competências digitais pode ser compreendida como uma aplicação de métodos tecnológicos, visto que o gênero trabalhado se encontra na esfera digital, que pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

2.4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao decorrer das regências realizadas, foram utilizadas diversas técnicas que possibilitassem a adequação dos alunos juntamente ao desenvolvimento dos conteúdos apresentados em sala. Deste modo, foram usados diversos vídeos humorísticos de propagandas comerciais, anúncios de ampla circulação, marcas conhecidas que fossem facilmente relacionadas aos conteúdos abordados, aplicativos de tecnologias digitais (para a produção final e contato com os alunos) e perguntas

norteadoras que pudessem ser respondidas em sala, trazendo engajamento para a aula.

Com isso, a partir da avaliação diagnóstica, na primeira aula, foi visto que muitos alunos se conectaram com os exemplos trazidos e o modelo oral de interação, o que apresentou estímulos positivos para as aulas seguintes. Essa aula inicial foi feita com a apresentação de diversos gêneros midiáticos, as quais seriam analisadas pelos alunos, com base em conhecimentos prévios e a partir de perguntas norteadoras, tais como: “Ao olhar para essa imagem, vocês conseguem identificar qual é o gênero apresentado?”, “Qual é o objetivo desse gênero?”, “E nessa imagem? O que ele visa?”, “O que vocês listam dessa imagem como importante?”, “Conseguem identificar algum aspecto gramatical?”, “Quais são os adjetivos apresentados?”, “E o que eles caracterizam?”.

Assim, baseando-se nos conhecimentos vistos na aula inicial, foram trabalhados módulos, fundamentados nas principais características de Anúncio publicitários. Em ordem, foram estudados: o uso dos adjetivos e figuras de linguagem na produção do gênero, buscando conectar os alunos com exemplos de humor e expressões conhecidas em anúncios em circulação; o uso da persuasão e recursos visuais, baseando-se em vídeos de marcas famosas e conhecimentos dos próprios alunos quanto a forma como essas marcas trabalhavam para amplificar suas vendas; e por último a produção somativa, feita por grupos no aplicativo Canva e apresentada em sala.

Portanto, para a proposta de criação do anúncio publicitário, os alunos foram orientados com a rubrica de avaliação, visando que produzissem o anúncio de acordo com os critérios pedidos:

Figura 1 – Rubrica da Avaliação

OBJETIVOS A SEREM AVALIADOS	A Atividade atingiu os objetivos propostos?		
	Adequado	Parcialmente adequado	Ausente ou inadequado
A produção se classifica como gênero “Anúncio Publicitário”? (Se segue as características)			
Há características como slogan, título, corpo de texto, marca e contato?			
A linguagem é apropriada ao público-alvo? Há polidez linguística e respeito ao consumidor?			
Os adjetivos foram utilizados corretamente? Os tipos descritos pelos alunos foram os presentes no anúncio?			
Os tipos de Figuras de Linguagem descritos correspondem aos utilizados?			
Os recursos visuais estão adequados com o produto anunciado?			
Há a escolha de um público-alvo destinado para esse anúncio?			
A apresentação utiliza recursos de persuasão?			
A apresentação segue características de publicidade?			

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: As autoras, 2023.

Por fim, a partir da produção realizada, as professoras entregaram a folha de protocolo do trabalho, a qual foi utilizada para avaliar se os alunos poderiam apontar e reconhecer o que eles mesmos utilizaram em sua produção, conforme abaixo:

Figura 2 – Quadro avaliativo

Para cada item, explique quais os tipos que você utilizou em seu anúncio:	
Características do gênero Anúncio publicitário	
Adjetivos	
Figuras de Linguagem	
Recursos Visuais	

*O quadro será utilizado para avaliar se você empregou os usos corretamente a partir dos conteúdos estudados.

Fonte: As autoras, 2023.

A partir disso, em uma análise dos protocolos preenchidos pelos alunos e suas produções apresentadas em sala, foi percebido que os projetos finais apresentaram índices positivos de aprendizagem, pois a maioria dos grupos acertou as respostas escritas e inseriu todos os critérios apresentados na rubrica, assim colaborando para os resultados pretendidos.

Contudo, também foi observado a presença de aspectos que podem ser superados, dentre eles respostas curtas que não abrangeram todas as características possíveis apresentadas nas produções e/ou até respostas erradas que poderiam ser trabalhadas particularmente de forma mais detalhada com a turma, prevendo uma adequação na sequência aplicada. Com isso, abaixo, seguem as produções e a análise realizada pelos estudantes:

Figura 3 – Grupo 01

Fonte: Estudantes, 2023

Conforme descrito no quadro avaliativo pelos alunos, nota-se que o grupo 01 utilizou como característica do gênero Anúncio Publicitário o “humor”, o adjetivo “veloz”, como figura de linguagem a “comparação”, e apresentaram como recursos visuais e/ou de persuasão, também o “humor”.

Figura 4 – Grupo 03

Fonte: Estudantes, 2023

O grupo 03 utilizou como característica o “humor”, o adjetivo “melhor”, como figura de linguagem a “comparação”, e apresentaram como recursos visuais e/ou de persuasão, também a “cápsula”, o “café”, e a “embalagem”.

Figura 5 – Grupo 04

Fonte: Estudantes, 2023

O grupo 04 relata que utilizou como característica as “cores”, como adjetivos “inteligente”, “rápido”, “novo” e “revolucionário”. Utilizaram, também, como figura de

linguagem a “metáfora”, e apresentaram como recursos visuais e/ou de persuasão a “imagem” e as “cores”.

Figura 6 – Grupo 06

Fonte: Estudantes, 2023

Já o grupo 06 expõe como característica do gênero as “cores”, “linguagem verbal e não verbal”, “slogan”, “marca”, e “logotipo”, como adjetivos foi apresentado “o melhor dos melhores”, um adjetivo de grau comparativo de superioridade. Utilizaram, também, como figura de linguagem a “metáfora”, e apresentaram como recursos visuais e/ou de persuasão “frutas” e “cores da marca”.

Figura 7 – Grupo 07

Fonte: Estudantes, 2023

Por fim, o último grupo, 07, foi além do proposto e criou um anúncio em inglês, apresentando como característica do gênero Anúncio Publicitário a “imagem”, “linguagem simples” e “texto curto”. Teve como adjetivos “tecnológico”, e “futurista”, e apresentaram a “personificação” como figura de linguagem. Já o recurso visual e/ou de persuasão foi descrito como “O ator que faz parte do elenco de Kingman com óculos da TechEx”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, conclui-se que a utilização de uma sequência didática focada em temas

ISSN: 2176 - 1396

modernos e gêneros midiáticos, que fossem de interesse dos alunos, principalmente no Ensino Médio, colaborou para que eles se engajassem na aula e participassem de forma ativa nos momentos de questionamento.

As aulas foram previamente pensadas, de acordo com duas observações ativas feitas na mesma turma, para que houvesse dinamismo e participação, seguindo a metodologia sociointeracionista, visto que os alunos não eram adeptos do método meramente tradicional de aprendizagem, o qual era aplicado em sala por meio de atividades escritas.

Visto isso, a residência foi de grande importância tanto para a prática docente na perspectiva do ensino, pois os alunos demonstraram reações positivas ao método utilizado, quanto para a carreira pedagógica, visto que permitiu contato direto com os estudantes, fora da teoria, e possibilitou a experiência de vivenciar certos comportamentos dos estudantes. Como exemplo, é possível destacar alunos que optaram por ficar mais afastados, mas acabaram concluindo as atividades corretamente e apresentando suas produções, enquanto outros permaneceram em silêncio e participaram quando questionados, não se comprometeram com a atividade proposta.

Assim, como experiência, a aplicação da sequência conseguiu ser efetiva, conforme observado nas respostas dos estudantes durante as aulas e na atividade somativa final, ainda que precisassem de ajuda para identificar alguns dos aspectos gramaticais. Portanto, ainda que fossem necessárias mais aulas para serem trabalhados os conteúdos de forma profunda e aplicarem prática a teoria, por meio de atividades de revisão e reescrita, em suma, o objetivo final da sequência, o entendimento dos recursos do gênero, foi cumprido.

REFERÊNCIAS

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

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso.** 4. ed. São Paulo: Atual, 2012. 528 p.

CHINI, Alexandre; CAETANO, Marcelo Morais. **Gramática normativa da língua portuguesa**, 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MELO, E. S. O. **Análise semiótico-discursiva de um anúncio da Nestlé**. In: Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso – MT, 2008. Disponível em: http://docplayer.com.br/6219055-Analise-semiotico-discursiva-de-um-anuncio-da-nestle-1.html Acesso em: 23 abr. 2023.

RIBEIRO, Silvana-Mota. COELHO, Zara-Pinto. **Para além da superfície visual: os anúncios publicitários vistos à luz da semiótica social. Representações e discursos da heterossexualidade e de género.** Vol. 19, 2011. Disponível em: https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1597/1577 Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTANA, Dhione Oliveira. FONTES, Plínnio Marcell Barreto. FARIAS, Túlio Silva. FERREIRA, Raquel Marques Carriço. **O poder persuasivo de anúncios publicitários do creme dental Colgate Total 12.** Ano IX, n. 06 – Junho, 2013. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8518/2/AnunciosPublicitariosCremeDental.pdf Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, Silvio Profirio da. SILVEIRA, Briele Bruna Farias da. SOUZA, Francisco Ernandes Braga de. JUNIOR, Ivanildo Felix da Silva. CIPRIANO, Luís Carlos. **O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ORALIDADE EM FOCO.** Revista Philologus, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez, 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/098.pdf Acesso em: 23 abr. 2023.

LITERATURA NACIONAL E REGIONALIDADE

Stefane Kristina do Nascimento [1]

Paulo Antônio Leidens Cericato[2]

RESUMO

O presente artigo visa na discussão da literatura regionalista aplicada em sala de aula por estagiários do 5º período do curso de Letras – Português/ Inglês pela instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As aplicações das aulas foram realizadas no Colégio Santa Cândida para o 2º ano do Ensino Médio. O tema literatura regionalista está presente nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo assim, faz-se pertinente a exposição da aplicação das atividades abordadas em sala de aula e de que maneira os estudantes interagiram com os professores. Os estagiários utilizaram o artigo *tipos de metodologia* escrita por Mizukami em 1986, para saber qual metodologia é mais valida para aplicação da literatura regionalista em sala de aula, para turmas do ensino médio, de maneira renovada. Ressalto também que foi utilizado o ensino das competências digitais para trazer novidades tecnológicas como: vídeos, slides, imagens e a base teórica conhecido como o CHA – Competência, habilidade e atitude.

Palavras-chave: Metodologias. Literatura nacional. Competências digitais.

[1] Literatura Nacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e stefanekris@gmail.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é mostrar fundamentos teóricos com base nas aulas aplicadas na disciplina de Estágio Supervisionado I com direcionamento à Literatura Contemporânea e Modernismo da terceira geração. Em prática, colocamos nossos conhecimentos prévios teóricos abordados ao longo do curso, como tipos de abordagens utilizadas em sala de aula e recursos tecnológicos beneficiados pelos discentes que aplicaram as aulas.

A sequência didática foi proposta com base nos literários João Cabral de Melo Neto, com sua obra Morte e vida Severina e Guimarães Rosa, com sua obra Sagarana. Escolhemos estas obras pela aproximação da realidade e sua crítica criada pelos autores, Guimarães com sua escrita visada ao mundo animal, expressando que a natureza é mais forte que o poder do homem e de como o homem busca poder.

João Cabral de Melo Neto, faz parte da geração modernismo Brasileiro, lançado em 1955, um dos poemas mais famosos da literatura brasileira, com seu individualismo e subjetividade em explorar suas próprias emoções e, experiências pessoais em suas obras, valorizando a realidade cotidiana e as experiências do homem comum, como Severino. Se torna, assim, um modernista brasileiro pelo regionalismo e nacionalismo, pela valorização da cultura e a identidade nacional.

Sagarana escrito por Guimarães Rosa, é uma coletânea de contos, publicada em 1946, considerada uma das obras mais importantes da literatura brasileira do século XX. Escolhemos esta obra como análise de estudo para os alunos do 2º ano do Ensino Médio, pois a obra é composta por nove contos que abrangem uma ampla variedade de temas, cenários e personagens. Cada conto abrange uma visão rica e profunda do sertão brasileiro, explorando tradições e a cultura do povo sertanejo, bem como suas lutas e desafios.

A palavra Sagarana é uma junção de duas palavras em tupi-guarani: *Saga* (tradição, lenda) e *rana* (semelhança). O título sugere que os contos exploram tradições, lendas e mitos com uma abordagem única e original, característica escrita singular de Guimarães Rosa. Assim como João Cabral de Melo Neto, Guimarães também foi um marco da literatura moderna brasileira e a prosa inovadora, apresentando a compreensão da cultura e do contexto social do Brasil.

Ao decorrer do artigo detalharemos os movimentos literários regionalista no ensino da literatura e abordagem de ensino sociocultural e humanista, na aplicação das aulas, também mostraremos os recursos tecnológicos utilizados e demonstração dos slides usados mais gráfico das notas dos estudantes.

O projeto que implementamos dentro das salas de aula, seguiu a metodologia de Sequência Didática acerca da Literatura Nacional e suas Regionalidades, com o intuito de trazer a cultura brasileira para mais perto dos alunos, utilizando o tema regional nordestino e dos mineiros, para mostrar que nosso país, possui uma cultura diversificada, com os autores João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa. O projeto também visa o desenvolvimento crítico dos estudantes em relação ao tema regionalismo brasileiro e sua modernidade nas escrituras, prevendo a utilização do conteúdo sociolinguístico.

O MOVIMENTO REGIONALISTA NO ENSINO DE LITERATURA

O Movimento Regionalista, surgido no início do século XX no Brasil, defende a valorização das características culturais, sociais e geográficas de determinadas regiões do país e promove uma literatura genuinamente brasileira. Enfatizando o contexto local, as obras do movimento ajudaram a resgatar e preservar as tradições e a cultura de cada região, conferindo-lhes reconhecimento e visibilidade, bem como buscaram retratar as desigualdades e injustiças sociais enfrentadas pelo povo brasileiro, assim servindo como instrumento de crítica e denúncia, levantando questões relevantes e provocando reflexão sobre a realidade socioeconômica do país.

Assim, o movimento ‘‘existiu, existe e existirá enquanto houver condições como as do subdesenvolvimento, que forçam o escritor a focalizar como tema as culturas rústicas mais ou menos à margem da cultura urbana’’. (CANDIDO, 1972, p. 86).

Obras regionalistas promovem uma compreensão mais profunda do contexto histórico e social do país, retratam não apenas as características geográficas, mas também questões sociais, políticas e econômicas que moldaram as comunidades regionais. Portanto, ao trabalharmos o movimento em um contexto educacional é uma oportunidade para estabelecer conexões entre a literatura e a realidade e promover o desenvolvimento de um senso crítico estudantil mais apurado diante das desigualdades e injustiças presentes no país, bem como expandir o imaginário do estudante sobre as várias facetas do Brasil e o sensibilizar com elas.

Os pontos de vista fornecidos em, por exemplo, "Os Sertões", de Euclides da Cunha e "Vidas Secas", de Graciliano Ramos, trazem à tona a complexidade de residir e sobreviver no sertão nordestino, deixando um legado literário valioso que, além de valorizar a identidade local, promove reconhecimento e conscientização ao atingir um possível brasileiro médio suburbano anteriormente ignorante à diversidade de realidades existentes em seu país, visto que os problemas “invadem o campo da consciência e da sensibilidade do escritor, propondo sugestões, erigindo-se em assunto que é impossível evitar” (CANDIDO, 1987, p. 157-158.)

A obra escolhida, "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto, encontra-se inserida no movimento e, bem como as anteriormente citadas, também se passa no Nordeste. Ao longo da narrativa, o autor apresenta a trajetória do personagem Severino, um retirante que se desloca do sertão em direção ao litoral em busca de melhores condições de vida. Essa jornada permite a João Cabral de Melo Neto abordar as dificuldades e adversidades enfrentadas pelo povo nordestino, como a fome, a pobreza, a seca e a exploração social. A obra reflete o engajamento do autor na denúncia das condições precárias de vida dos nordestinos, ao retratar de forma realista a luta pela sobrevivência, a miséria, a falta de oportunidades e a opressão social que permeiam a região.

A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE LITERATURA

A abordagem sociocultural traz uma reflexão sobre o desenvolvimento do homem, baseada na experiência e desenvolvimento do senso crítico e criativo. O homem elabora o conhecimento no ato de estabelecer novas relações, no ato de responder os desafios que a natureza o coloca.

Freire explica que a essência do conhecimento está na dialogicidade entre Educador e Educando, pois não há aprendizagem individual, mas sim, compartilhada. Ao longo dessa educação problematizadora, que questiona o aluno do seu mundo para o mundo real, ele desenvolve criticamente o próprio mundo (MIZUKAMI, 1986).

Direcionada ao ensino de literatura, a abordagem tem se destacado como uma estratégia pedagógica capaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica do fenômeno literário e do cenário que o gerou. Aqui, ao contextualizar as obras literárias dentro de seu contexto social, cultural e histórico, buscamos ir além de apenas uma análise formal das obras, mas incentivar, principalmente, a reflexão sobre as relações sociais, os discursos dominantes e as diversidades que permeiam a obra literária. Assim, os estudantes desenvolvem habilidades críticas, questionando estereótipos, preconceitos e discursos dominantes presentes nas obras, sendo levado a refletir sobre como as obras literárias refletem e influenciam a construção da identidade individual e coletiva.

Assim, trabalhando o movimento regionalista de maneira sociocultural, visamos englobar os seguintes princípios: Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Os alunos são incentivados a explorar as obras literárias de autores regionais como expressões culturais significativas de suas respectivas regiões. Eles são encorajados a analisar como a história, a geografia, a economia, a política e as relações sociais influenciam as narrativas e os temas abordados nas obras. A escolha dessa abordagem também promove a discussão e reflexão sobre questões sociais presentes nas obras regionalistas, como desigualdade, conflitos culturais, dinâmicas de poder e resistência. Os alunos são incentivados a analisar criticamente as representações sociais, a identificar estereótipos e preconceitos, e a refletir sobre o papel da literatura e da arte na construção e transformação das realidades sociais.

DISCUSSÃO PROFESSOR – ALUNO

No âmbito da educação humanística Língua Portuguesa, estudamos as escolas literárias e autores de diversas regiões brasileira, como preceito de cultura e desenvolvimento de criticidade. Não somente de criticidade, como também o empenho social descrito por cada autor, especificamente os autores que abordamos durante as aulas: João de Cabral de Melo Neto e Guimães Rosa.

Posto isto, mostra-se a importância da análise crítica na literatura, pois coloca o estudante de frente para outras realidades existentes, mostrando também não somente os aspectos regionais, como também culturais. Quando falamos sobre literatura, vale ressaltar que foi observado a cultura, escrita, oralidade e variações linguísticas.

Para os estudantes deixamos explícitos de formas consideradas inadequadas na língua portuguesa e o não adequado, dependo do local em que o estudante está inserido, pode-se observar as diversidades da variação linguísticas, também postas na literatura regional, sendo elas: Locais, sociais, escolaridades, renda e entre outros.

ISSN: 2176 - 1396

Também, demos ênfase ao longo das aulas à sociolinguística justamente pelas relações entre o léxico vocabular regionalista e os conhecimentos sobre as diferentes regiões do Brasil. Juntamente com a sociolinguística conseguimos abordar as escolas especificas da área (modernismo e contemporâneo), recursos linguisticos utilizados pelos autores, significados das palavras repetitivas, cultura da escrita na visão do autor e da região.

Os alunos ao longo das aulas mostraram dispostos a participar das aulas e da maneira que utilizamos os recursos. Usamos o recurso tecnológico dos slides, com perguntas que pudessem fazer com que eles conversassem conosco de maneira que criasse conexão entre professor-aluno. Observamos também que havia mais interação com a classe, pois demos a liberdade de expressarem seus pensamentos a respeito do conteúdo.

Deixamos os estudantes serem protagonistas de seus conhecimentos. Utilizamos como base a abordagem cognitivista que permite que o aluno seja apenas orientado ao longo das atividades e de seus conhecimentos. Esse processo de ensino-aprendizagem desenvolve o conhecimento de forma situada e contextualizada, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e instigador desse processo. Os alunos são convidados a trazerem suas experiências para dentro da sala (MIZUKAMI, 1986, p. 79).

Posto isto, mostramos abertura aos alunos para expressar suas realidades, contextos linguísticos e literários. A abordagem sociocultural traz uma reflexão sobre o desenvolvimento do homem, baseada na experiência e desenvolvimento do senso crítico e criativo. O homem elabora o conhecimento no ato de estabelecer novas relações, no ato de responder os desafios que a natureza o coloca. Freire explica que a essência do conhecimento está na dialogicidade entre Educador e Educando, pois não há aprendizagem individual, mas sim, compartilhada. Ao longo dessa educação problematizadora, que questiona o aluno do seu mundo para o mundo real, ele desenvolve criticamente o próprio mundo (MIZUKAMI, 1986).

ISSN: 2176 - 1396

Obtivemos conversas com a turma sobre suas experiencias de vida, objetivos de vida e o que buscam estudar. A primeira aula que tivemos, foi a que mais teve engajamento pelos estudantes. Com o recurso dos slides e das perguntas norteadoras, podemos compreender o motivo do desinteresse referente aos vestibulares e nos estudos de modo geral.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA APLICAÇÃO NA SALA DE AULA

As competências digitais nas escolas são habilidades e conhecimentos relacionados ao uso eficaz e ético da tecnologia e da informação. Com o avanço da tecnologia e a crescente digitalização da sociedade, é essencial que as escolas preparem os estudantes para se tornarem cidadãos digitais responsáveis e competentes.

> Programas do MEC para inclusão digital nas escolas públicas, apontando pontos críticos dessa articulação e indicando como possibilidade de superação da perspectiva instrumental da escola é a abertura para a vivência plena da cultura digital. (HELENA E BONILLA, 2023)

Atualmente o mundo tem se tornado cada vez mais tecnológico e conectado. A utilização de recursos digitais tem sido altamente requisitada pelos professores, não somente pela facilidade de apresentar as aulas de forma prática e eficiente, mas também para manter uma atenção maior dos alunos. Tendo em vista a metodologia tradicional que utiliza lousa e giz, hoje já não possui a mesma eficácia que as apresentações por slides, vídeos etc. Vale ressaltar que não se limita apenas para ganhar a atenção dos alunos, mas também pela praticidade de levar o conteúdo de forma organizada, rápida, direta e visual.

ISSN: 2176 - 1396

Considerando as competências digitais nas escolas, há um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados ao uso eficaz e ético da tecnologia e da informação que deverá ser aplicada em sala de aula. Sendo assim, com o avanço da tecnologia crescente na sociedade, a escola deve pensar em preparar os estudantes na alfabetização digital e saber utilizar os recursos tecnológicos de maneira ética e coerente. Helena nos diz que:

> Existem atualmente os programas do MEC para inclusão digital nas escolas públicas, apontando pontos críticos dessa articulação e indicando como possibilidade de superação da perspectiva instrumental da escola é a abertura para a vivência plena da cultura digital. (HELENA E BONILLA, 2023)

Essa integração da tecnologia no currículo escolar é importante para os estudantes, para chegar a um nível de informação mais direcionada ao ensino, de maneira que o aluno possa utilizar estas habilidades em outros conhecimentos para capacitá-los a enfrentar os desafios e oportunidades que a tecnologia nos mostra. Além disso, é essencial que as escolas promovam uma abordagem inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e a oportunidade de desenvolver suas competências digitais de forma ética e segura.

Várias formas de alfabetização digital, que são de maneira ampla a compreensão do funcionamento básico dos dispositivos digitais, tais como: software e aplicativos, desde como saber como realizar tarefas básicas de informática. Além da alfabetização digital, é necessário o conhecimento na pesquisa e na avaliação de informações. Pois, junto ao crescimento das informações rápidas e na facilidade é de suma importância desenvolver a capacidade de buscar informações online de forma eficiente e discernir fontes confiáveis e não confiáveis, sabendo avaliar a credibilidade e a veracidade das informações que estão sendo transmitidas. Também é importante mostrar aos alunos a segurança online, ameaças digitais, privacidade e de que maneira é seguro navegar na internet, tudo isso praticado e visado nas questões éticas.

ISSN: 2176 - 1396

Além dessa alfabetização digital e o amplo conhecimento de como discernir uma “fake News” para uma notícia real, é de grande relevância desenvolver o pensamento crítico, que pode desenvolver as habilidades para analisar e interpretar informações, questionado fontes, pontos de vista, e de tomar decisões com base de fatos e não reais. Tendo em vista todos esses pontos de atenção e a necessidade de usar recursos tecnológicos em sala, isto mostra uma maior interação entre os alunos e professores. Com isso a comunicação e colaboração online, pode gerar grandes habilidades na comunicação de uma forma eficaz em ambientes digitais, em colaborar em projetos online e interagir respeitosamente as comunidades virtuais.

Portanto, trazer os recursos tecnológicos para sala de aula, é formar uma cidadania digital eticamente, onde todos compreendem que existe responsabilidades, direitos dos cidadãos digitais, respeito aos outros online, podendo evitar o cyberbullying e promover a inclusão digital.

A utilização da tecnologia em sala pode promover a criatividade e inovação, com um melhor gerenciamento de informações, para que saibam se organizar, armazenar e informações que são constantemente apresentadas, tendo assim uma adaptabilidade e aprendizado contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este artigo dizendo que usar outros tipos de metodologias em sala de aula, possibilita o desempenho melhor dos estudantes, frente ao conteúdo de Literatura Nacional. A nova abordagem sociocultural, aproxima o estudante do professor, criando assim vínculo, possibilitando conhecimentos sobre cada aluno e realidade.

A experiencia de uma aula literatura nacional regionalista, oportuniza o estudante a conhecer a cultura do Brasil de maneira direta e crítica. Utilizando as competências digitais, também permite tanto o professor quanto o aluno a aprender como usar as ferramentas tecnológicas de maneira mais assertiva e levar para sala de aula, uma abordagem mais expositiva e clara, tornando assim, uma aula inovadora.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio**. A educação pela noite e outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1987.

PCN de Língua Portuguesa. In: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, p. 6

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

GUIMARÃES ROSA, João. **Sagarana.** 24 ed. Rio de Janeiro: Josè Olympio Editora, 1981.

MELO NETO, João Cabral de**. Morte e vida severina e outros poemas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

ARTICULANDO CONHECIMENTOS DO PASSADO PARA ARGUMENTAR COM RELEVÂNCIA HOJE: UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alexandre Daniel Gonçalves[1]

Breno Pino Farani Santos[2]

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Yukie Miyaki [3]

RESUMO

O presente artigo detalha a experiência em campo de estágio vivenciada pelos graduandos em Letras Português-Inglês, Alexandre Daniel Gonçalves e Breno Pino Farani Santos no Colégio Estadual Santa Cândida, em turmas do 3º ano do Ensino Médio, sob a orientação da Profª Drª Cristina Yukie Miyaki e supervisão da professora Lucilene Kunhavalik. Foram ministradas cinco aulas integrando conteúdos introdutórios sobre o Modernismo e trabalho com o gênero textual artigo de opinião. A escolha do tema foi baseada em sugestões da professora supervisora e compreende a relevância do conhecimento sobre as escolas literárias brasileiras, a assimilação de suas motivações, essência e impacto na cultura, aliado à produção textual contextualizada, unindo os dois campos de estudo. O objetivo a ser alcançado junto aos estudantes foi o de que fossem capazes de produzir um artigo de opinião sobre mudanças culturais na contemporaneidade, tendo como base as rupturas promovidas pelo movimento modernista no Brasil, utilizando os tempos verbais adequados a tal gênero textual. Para a concretização da experiência de estágio, uma série de atividades foram realizadas a fim de possibilitá-la, as quais consistem na fase da produção do projeto de estágio, na etapa de planejamento de aulas e materiais didáticos, nas observações participativas e na efetuação das regências. O aporte teórico que fundamenta este artigo consiste nos estudos de Menegassi (2011), nos escritos de Candido (2004) sobre literatura e nos estudos de Andriola e Araújo (2018) sobre tipos de avaliações. A aplicação do projeto de estágio foi satisfatória, à medida que o planejamento proposto foi cumprido e os estudantes engajaram-se nas atividades. A experiência resultou no aperfeiçoamento da prática docente do graduando, bem como contribuiu para seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino de Língua Portuguesa, Modernismo, Artigo de opinião.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é produzido no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade

[1] Graduando do 8º Período do Curso de Letras Português e Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: alexandre.goncalves2@pucpr.edu.br
[2] Graduando do 8º Período do Curso de Letras Português e Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: breno.farani@pucpr.edu.br.
[3] Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: cristina.miyaki@pucpr.br.

Católica do Paraná (PUCPR). O objetivo dele consiste em registrar as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2023 para a realização do estágio no Colégio Estadual Santa Cândida (CESC), campus escolar selecionado pelos professores-estagiários para atuação. Além disso, este artigo propõe-se a analisar tais experiências, refletindo sobre a prática docente.

Esta oportunidade de trabalhar diretamente com a realidade escolar é extremamente relevante para a trajetória de um graduando em Letras que deseja atuar em sala de aula, exercendo a docência. Tal experiência proporcionou maior autonomia, capacidade criativa e responsabilidade para nossa formação pessoal, acadêmica e profissional. Também foi importante para aprimorar a capacidade de trabalho em equipe, uma vez que o projeto de estágio foi desenvolvido com a participação de outros dois professores-estagiários, e, a unidade e coerência do nosso trabalho como grupo foi essencial para o bom andamento das atividades.

O projeto de estágio elaborado e aplicado é intitulado: *Mudanças culturais e opinião: articulando conhecimentos do passado para argumentar com relevância hoje* e intentou a integração entre o ensino de Literatura e o trabalho com gêneros textuais, visto que a necessidade do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa tem se mostrado cada vez mais crucial. Em tal projeto, abordou-se uma introdução ao Modernismo no Brasil, aliado à compreensão do gênero artigo de opinião, bem como dos tempos verbais empregados nesse tipo de texto. Essa abordagem procurou conduzir os estudantes a experimentarem parte do movimento crítico que tomou a discussão sobre arte e cultura no Brasil no início do século XX.

O objetivo geral que norteou a aplicação do projeto foi que o estudante fosse capaz de “Produzir um artigo de opinião sobre mudanças culturais na contemporaneidade, tendo como base as rupturas promovidas pelo movimento modernista no Brasil, utilizando os tempos verbais adequados a tal gênero textual”. Com relação aos objetivos específicos de cada aula, eles consistiam nos seguintes: compreender o contexto social e histórico no qual o movimento modernista surgiu, além de suas principais características e impactos para a atualidade, na primeira aula; reconhecer o gênero textual notícia como uma fonte de informação, na segunda aula; diferenciar os tempos verbais adequados aos gêneros notícia e artigo de opinião, na terceira aula; e articular conhecimentos adquiridos para a produção de um artigo de opinião, na quarta aula e quinta aula.

O referencial teórico que embasou as práticas adotadas ao longo das atividades do estágio consiste nos textos sobre concepção de língua de Menegassi (2011), nos escritos de Candido (2004) sobre literatura e nos estudos de Andriola e Araújo (2018) sobre tipos de avaliações. Além disso, a primeira competência da área linguagens e suas tecnologias, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) guiou-nos na criação desse projeto, que afirma que os estudantes devem:

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (p. 491)

Por fim, as habilidades EM13LP48 (BNCC, 2018, p. 525), EM13LP08 (BNCC, 2018, p. 507) e EM13LP45 (BNCC, 2018, p. 522) também foram consideradas.

Ademais, este artigo aborda de forma detalhada a experiência vivenciada, contextualizando o local do estágio, relacionando-a com a teoria aplicada, explicando como foram cada uma das aulas, demonstrando os resultados da aplicação do projeto e averiguando se os objetivos foram cumpridos e refletindo sobre a prática docente

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que a língua é viva e está sempre atuando dentro de um determinado contexto, elemento de fundamental compreensão para que se faça um uso adequado dela. Dessa forma, compreende-se que a utilização de uma abordagem que contemple os gêneros textuais é a mais adequada para a aprendizagem da língua, pois, dessa forma, o estudante poderá apreender a forma como a língua se manifesta inserida em um contexto específico. Assim, o aluno aprende a transitar por uma gama variada de gêneros, atendendo as exigências formais e estilísticas de cada um. Menegassi (2011), fundamenta uma abordagem que busca a apropriação da língua para aplicá-la adequadamente em diferentes contextos comunicativos portanto, a concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento do projeto de estágio foi a sociointeracionista.

Quanta aos elementos introdutórios do movimento modernista, compreende-se que o aprendizado e contato com o contexto histórico, bem como as características

formais e estilísticas e temáticas de uma escola literária são de grande relevância para a formação do estudante da educação básica, uma vez que ao compreender adequadamente todas essas questões, ele pode analisar com maior precisão a sua própria realidade. O contato com a Literatura na escola é imprescindível ao estudante, dado que ela é algo inseparável do ser humano, central para sua formação como indivíduo e essencial para sua integração na sociedade (CANDIDO, 2004). Além disso, dentro do contexto modernista, a afirmação de Candido (2004) de que a Literatura pode ser vista como um "instrumento de desmascaramento consciente" dos problemas sociais, ganha relevância, pois foi uma época na qual ela foi utilizada abundamente com tal papel social. Logo, mostra-se como algo de grande importância o transporte dos estudantes para esse contexto, realizando uma reflexão crítica e levando em conta a realidade contemporânea.

Ademais, quanto ao gênero artigo de opinião, percebe-se que é um dos gêneros mais adequados para se trabalhar com estudantes do terceiro ano do ensino médio, por possuir natureza argumentativa e necessitar de um uso refinado de recursos discursivos e linguísticos para alcançar seus objetivos de maneira satisfatória. Dessa forma, aliando as temáticas do contexto modernista e do gênero artigo de opinião, é possível tornar mais significativa a experiência do argumentar, observando e refletindo sobre como essa forma de participação ativa na sociedade impactou a cultura brasileira e pode impactar a sociedade em que se vive hoje.

Por fim, Andriola e Araújo (2018) validam a utilização de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, fundamentais para organizar o método de avaliação de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Para o sucesso da experiência de estágio, diversas atividades relevantes foram desenvolvidas como parte do processo de construção e aplicação do projeto. Tais atividades foram planejadas e executadas com a orientação da professora doutora Cristina Yukie Miyaki, docente da PUCPR, e com a supervisão da professora Lucilene Cabral de Oliveira Kunhavalik, docente do Colégio Estadual Santa Cândida. O campo de estágio selecionado para atuação foi o Colégio Estadual Santa Cândida, localizado na Rua Theodoro Makiolka, 155, no bairro Santa Cândida, próximo ao terminal de ônibus do bairro. O projeto de estágio a ser aplicado na escola foi desenvolvido pelos

graduandos Alexandre Daniel Gonçalves e Breno Pino Farani Santos. Juntos, pensamos em como integrar os conteúdos solicitados pela professora supervisora com o trabalho envolvendo gêneros textuais e, dessa forma, elaboramos os planos de aula e materiais didáticos necessários para a aplicação. Contudo, ministramos as aulas separadamente, em três turmas diferentes do terceiro ano do Ensino Médio. Por conta do grande número de docentes trabalhando em colégios como o CESC, era muito comum que os horários das aulas acabassem sendo alterados com frequência, o que prejudicaria nossa organização como professores-estagiários, caso tivéssemos um projeto diferente. E se precisássemos ministrar aulas na turma do colega? Porém, como fizemos o projeto juntos, não corremos esse risco, e, caso fosse necessário, por conta da mudança de horários, estávamos prontos para continuar as aulas nas turmas uns dos outros.

Além disso, desde o mês de março, nós fomos para o campo de estágio realizar visitas de observação participativa. A primeira delas ocorreu no dia 20/03/2023 e a última no dia 24/04/2023. Tais momentos de observação consistiram em observar aulas da professora supervisora e ajudar com eventuais atividades, com o objetivo de ficarmos cientes daquele contexto e realidade escolar. As observações foram centrais para o conhecimento da realidade escolar e um primeiro contato com os estudantes antes das regências.

Após as observações participativas, as regências ocorreram nos dias 8, 15, 22 e 29 de maio e em 5 de junho de 2023. Na seção seguinte, são apresentados os resultados alcançados pela aplicação do projeto *Mudanças culturais e opinião: articulando conhecimentos do passado para argumentar com relevância hoje.*

4 RESULTADOS

Na primeira aula, assim como em todas as outras, houve um tempo de acolhida de aproximadamente 5 minutos em seu início, com o fim de estabelecer um ambiente acolhedor e receptivo. Nesse momento, nos apresentamos e explicamos brevemente o que faríamos ao longo das próximas regências. Em seguida, foi realizada uma rápida avaliação diagnóstica de 5 minutos, na qual perguntamos aos alunos o que estava acontecendo no mundo na virada do século XIX para o século XX, projetando imagens que exemplificavam as mudanças sociais da época, por meio de slides no Educatron. Anotamos as respostas dos alunos no quadro negro, construindo um mapa mental

sobre "O mundo há 120 anos". Para isso, houve a utilização de recursos, o quadro negro e o giz. Na sequência, foi feita uma exposição dialogada de aproximadamente 15 minutos sobre os fatores históricos e sociais do Brasil e do mundo que contribuíram para o surgimento do movimento modernista. Comentamos também sobre os principais autores e textos do Modernismo no Brasil, abordando suas características temáticas e formais mais marcantes, utilizando slides como recurso visual auxiliador. Ao fim desse momento, conversamos com os estudantes sobre como esses conhecimentos podem impactar em suas vidas hoje, promovendo uma reflexão sobre a relevância do Modernismo e da literatura em geral, incentivando a conexão entre o conteúdo abordado e a realidade dos alunos. Após a conversa, foi realizada, com a participação da turma, uma breve análise do poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira, um dos expoentes do modernismo brasileiro. Pedimos para alguns alunos lerem as estrofes do poema, promovendo a participação de todos. Após a leitura deles, declamamos o poema empregando o ritmo adequado. Essa atividade teve duração de 10 minutos, havendo também a distribuição de fotocópias do poema aos estudantes para a realizarmos. Após a análise dele, entregamos uma folha com duas questões do ENEM sobre o Modernismo no Brasil, pedimos para que dois voluntários lessem as questões e em seguida demos tempo para que realizassem a tarefa. Depois, corrigimos juntos a primeira questão, explicando os motivos pelos quais uma das alternativas estava certa e as outras erradas. A segunda questão não deu tempo de corrigirmos e ficou para a próxima aula. Quanto ao objetivo proposto para ser cumprido nessa aula (compreender o contexto social e histórico no qual o movimento modernista surgiu, além de suas principais características e impactos para a atualidade), acreditamos que os estudantes conseguiram compreender razoavelmente bem todo o contexto que envolvia o surgimento do movimento modernista. Isso se deu por conta de no momento de resolvermos as questões do ENEM, houve muitas respostas divergentes, mostrando-nos que talvez nem todos assimilaram as palavras-chave que envolvem o Modernismo. Essa observação nos proporcionou a oportunidade de retomar esse ponto na segunda aula.

Na segunda aula, após o momento de acolhida, realizamos uma sessão do jogo Kahoot, na qual os estudantes participaram usando seus smartphones. O jogo consistiu em 10 perguntas de verdadeiro e falso sobre o conteúdo abordado na aula anterior, servindo como uma avaliação formativa. Utilizamos a televisão da sala de aula (Educatron) para projetar o jogo. Ao longo do andamento do *game*, a cada

pergunta, fomos explicando o motivo das respostas e retomando os pontos observados na aula anterior, enfatizando as principais marcas do movimento estudado. Os estudantes avaliaram positivamente o uso dessa estratégia didática. Depois da dinâmica, perguntamos aos estudantes se já tinham ouvido falar da Semana de Arte Moderna de 1922 e, em seguida, pedimos que sugerissem a o que o nome deve evento remeteria. Anotamos as respostas no quadro negro enquanto falavam. Em seguida, assistimos ao vídeo intitulado "Semana de Arte Moderna de 1922 | Nerdologia", que detalha visualmente os acontecimentos do evento, de uma maneira bastante adequada ao público-alvo. Utilizamos o Educatron e a caixa de som da sala de aula para exibir o vídeo. Após o vídeo, sintetizamos as principais informações no quadro com a ajuda dos estudantes, como forma de reter as palavras-chave e principais informações que marcaram e trouxeram identidade ao evento. Em seguida, trouxemos para os estudantes notícias da época da Semana de 22, por meio de fotocópias, com o objetivo de transportar as informações que vimos a respeito da Semana para o seu contexto real, destacando como o gênero notícia era (e continua sendo) uma fonte de informação para compreendermos aquela (e a nossa) realidade. Pedimos para que dois voluntários lessem as notícias e então discutimos como aqueles registros nos ajudam a compreender o contexto real do que estava acontecimento naquele período. Concluímos que as notícias revelavam o amplo espaço para um olhar crítico a respeito do evento e como sua organização foi realizado de maneira muito parecida com eventos culturais que vemos nos dias de hoje, servindo como uma espécie de pioneiro desse formato. No tocante ao objetivo dessa aula (reconhecer o gênero textual notícia como uma fonte de informação), ele foi plenamente alcançado, uma vez que a discussão em torno das notícias da Semana de Arte Moderna, depois de estudarmos a respeito de questões informativas sobre o evento, foi bastante produtiva, ficando claro o caráter da notícia como fonte de informação de um determinado contexto.

Na terceira aula, após a acolhida, ativamos o conhecimento prévio dos estudantes sobre os tempos verbais através de perguntas relacionadas ao tema, como: “para que servem os tempos verbais quando alguém está falando?”. Perguntas simples e um tanto óbvias, mas que ajudaram a dar início ao debate. Então, foi explicado o efeito de sentido que a utilização de determinado tempo verbal pode gerar no interlocutor. Depois, comparamos os tempos verbais utilizados em notícias e artigos de opinião de forma dialogada com os estudantes, por meio de uma notícia

sobre a comemoração do centenário da Semana de 22 e um artigo de opinião que discutia a arte no contexto contemporâneo. Entregamos fotocópias com esses textos para eles e conversamos sobre os motivos pelos quais são utilizados tempos verbais específicos nesses gêneros, retomando a questão dos efeitos de sentido. Enquanto analisávamos o artigo de opinião, retomamos as características do gênero artigo de opinião, utilizando os conhecimentos prévios dos estudantes, já adquiridos com a professora Lucilene em aulas anteriores. Por fim, apresentamos uma proposta de produção textual aos estudantes, que consistiu na escrita de um artigo de opinião sobre mudanças culturais contemporâneas. Nesse momento, conversamos sobre possíveis ideias de mudanças recentes na sociedade para auxiliá-los na geração de ideias para a produção. Em seguida, entregamos um esquema elaborado pelos professores-estagiários para ajudar os estudantes no planejamento de seus artigos de opinião. Esse planejamento dividia as seções do texto em título, introdução, desenvolvimento e conclusão, com orientações para a escrita de cada parte. Após a explicação, os alunos tiveram em torno de 15 minutos de aula para realizarem seus planejamentos. Com relação ao objetivo específico dessa aula (diferenciar os tempos verbais adequados aos gêneros notícia e artigo de opinião), observamos que ele foi atingido plenamente, dado que a discussão em torno da forma como os tempos verbais são empregados nos gêneros em pauta foi produtiva, e, no momento da produção do planejamento, esclarecemos aos estudantes para levarem em conta essa questão.

Na quarta aula, após a acolhida, iniciamos fazendo uma retomada da proposta de produção do artigo de opinião sobre mudanças culturais na contemporaneidade, lendo e explicando novamente aos estudantes. Depois, entregamos as folhas para os estudantes começarem a produzir seus textos. Na sequência, os estudantes tiveram 40 minutos para a produção do artigo de opinião, sendo essa atividade uma avaliação somativa cuja postagem na Plataforma Paraná foi realizada posteriormente. No que se refere ao objetivo dessa aula (articular conhecimentos adquiridos para a produção de um artigo de opinião), concluímos que foi plenamente alcançado, por conta do grande engajamento dos estudantes nessa atividade, de modo que foram produzidos por eles 30 artigos de opinião. Ao ler os textos produzidos, pudemos notar que os estudantes foram bastante criativos nas escolhas dos temas, havendo desde produções sobre mudanças culturais nos jogos, passando pelos carros, até sobre como a sociedade tem visto casos de racismo no futebol recentemente. Em aspectos

discursivos, a maioria dos estudantes conseguiu se adequar ao propósito comunicativo de um artigo de opinião. Já em relação à elementos linguísticos e quanto às convenções da escrita, boa parte dos estudantes demonstrou conhecimento razoável, existindo grande margem para melhoria desses pontos. Logo, revisamos os textos e os marcamos com orientações para reescrita, fazendo comentários pertinentes.

Por fim, na quinta aula, após a acolhida, realizamos a devolutiva dos textos produzidos na aula anterior. Nesse momento, orientamos os estudantes para a reescrita, apontando os principais obstáculos observados na escrita dos textos e explicando as marcações feitas no texto de cada um. Em seguida, os estudantes tiveram tempo para realizar a reescrita do artigo de opinião, versão que, depois dos ajustes, foi postada na Plataforma Paraná. Por fim, reservamos 5 minutos do final dessa última regência para feedbacks em relação às e agradecer a oportunidade de aplicar o projeto de estágio. Quanto ao objetivo dessa aula (articular conhecimentos adquiridos para a produção de um artigo de opinião), que foi uma continuação daquele trabalhado na quarta aula, notamos que alguns estudantes estavam interessados em realizar a reescrita do texto, fazendo inclusive perguntas mais específicas sobre as marcações. Muitos não estavam conseguindo acessar a Plataforma Paraná durante a aula para realizarem a postagem, então, estes acabaram realizando essa etapa posteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre esperamos com grande expectativa as disciplinas de Estágio Supervisionado, pois sentimos que a sala de aula é o nosso lugar e enxergamos muito prazer na prática docente. Mais uma vez, isso se provou verdade para nós por meio de todo o processo vivenciado ao longo desse semestre, desde o processo criativo para a criação da sequência didática, o planejamento das aulas, a produção de materiais didáticos, até a efetivação das regências e o contato com a realidade escolar e com os estudantes. Cada etapa foi extremamente significativa para nossa formação pessoal, acadêmica e profissional. Ademais, os desafios encontrados durante o desenvolvimento e aplicação do projeto de estágio foram superados com excelência, de forma que tivemos grandes aprendizados no que diz respeito à importância do trabalho em conjunto e coeso no planejamento de aulas.

Dessa forma, concluímos que essa experiência no campo de estágio foi altamente relevante para aperfeiçoamento como professores, de maneira que adquirimos um conjunto valioso de habilidades e conhecimentos que nos impulsionarão em nossa carreira futura. Durante esse período, tivemos a oportunidade de aplicar os conceitos teóricos aprendidos na universidade em um ambiente real de trabalho, e, ao interagir com profissionais experientes da área, pudemos compreender melhor as demandas e desafios enfrentados no campo profissional.

Por fim, o que mais nos motiva a continuar no caminho da docência é presenciar momentos, como houve nessa experiência, de engajamento e participação dos estudantes nas atividades. Tais cenas nos levam a pensar a carreira docente com motivação e entusiasmo.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira, ARAÚJO, Adriana Castro. POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Ceará, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: http://www.actasapientia.net.br/index.php/acsa/article/view/28. Acesso em: 09 de set. 2022.

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 1ºed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. 272p.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; FUZA, Ângela Francine. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401/9588. Acesso em: 06 de abril. 2023.

A UTILIZAÇÃO DO FOLCLORE BRASILEIRO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS

Bianca Vitória Vignoto[1]

Gabrieu de Queiros Souza[2]

Laís Bueno Tonin[3]

RESUMO

No contexto contemporâneo de avançada globalização, aprender a língua inglesa torna-se cada vez mais uma necessidade, afinal, a sua utilização ainda é essencial para trocas econômicas, políticas e culturais. No entanto, há lacunas que dificultam esse processo de ensino e aprendizagem para crianças de 6 a 7 anos, sendo este, a falta de materiais didáticos adequados que envolvam tanto a realidade e interesse dos alunos, quanto a apresentação de gramáticas com funções comunicativas sociais. Desse modo, o presente texto objetiva propor uma sugestão metodológica, que consiste, em utilizar o folclore brasileiro como temática para enriquecer esse processo. Tal sugestão pedagógica é sustentada por autores que debatem tanto a importância da língua inglesa, quanto a necessidade da valorização do folclore nacional. Em nossas considerações finais, ponderamos que o lúdico e a aprendizagem são indissociáveis, e para isso, o discente precisa dispor de recursos didáticos significativos a ele para que os conhecimentos adquiridos sejam perduráveis.

Palavras-chaves: Língua inglesa. Literatura folclórica brasileira. Educação básica. Recursos didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Por ser considerado uma língua franca, saber a língua inglesa não é mais um diferencial, e sim, uma necessidade de nosso mundo contemporâneo. Segundo dados da British Council: "No Brasil, 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês" (BRITISH COUNCIL, 2013, p.7). Ou seja, é um percentual muito baixo diante da importância e da utilidade que o inglês pode oportunizar para todos os brasileiros.

A procura pela aquisição dessa língua tende a crescer pelas exigências encontradas em diversos campos do mercado de trabalho, além de possibilitar novas experiências culturais e sociais em diversos lugares do mundo. Gonçalves, Chaves e Aleme afirmam que: "[...] os pais têm interesse em que seus filhos aprendam esse idioma, que atribui maior flexibilidade comunicativa e potencial informativo"

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da faculdade UniAlfa, bianca.vignoto@hotmail.com
[2] Doutorando em Educação (PPE-UEM), professor da faculdade UniAlfa, gabrieusouza@hotmail.com
[3] Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER), professora da faculdade UniAlfa, lais-bueno@hotmail.com

(GONÇALVES; CHAVES; ALEME, 2021, p.18). Deste modo, deve-se destacar que, crianças e adolescentes que possuam o conhecimento de uma língua estrangeira, em especial o inglês, ampliam suas futuras oportunidades e capacidades de comunicação e interação.

Durante a prática educativa, a procura pelo aprendizado de línguas estrangeiras costuma ter início desde os anos iniciais. Todavia, a escassez de materiais adequados com temas gramaticais específicos para o ensino de língua inglesa para crianças de 6 a 7 anos ainda é escasso, dificultando sua devida introdução. Segundo os dados de uma pesquisa feita por Queiroz e Carvalho (2010), com o intuito de analisar o ensino de língua inglesa para crianças brasileiras não alfabetizadas na língua materna, foi constatado que devido à escassez de materiais didáticos específicos "[...] os professores necessitam fazer adaptações, muitas vezes inadequadas, prejudicando o ensino" (QUEIROZ; CARVALHO, 2010, p. 81). Logo, podemos considerar isto um desafio educacional que deve ser problematizado e investigado.

Gonçalves, Chaves e Aleme indicam que a aprendizagem de uma língua estrangeira precisa ser atrativa para o aluno, sendo assim, tanto a didática quanto os recursos metodológicos necessitam servir de estímulos para o educando. Nesse processo, "[...] os alunos tendem a se esforçar se lhes forem oferecidos materiais e apoio certos" (GONÇALVES; CHAVES; ALEME, 2021, p.18).

Ressaltamos a importância de promover uma aprendizagem precoce de línguas com qualidade pedagógica e que seja funcional ao estudante. Nesse sentido, Gregório, Perdigão e Casa-Novas, afirmam que:

> No que se refere à idade ideal para aprender, [...] embora a aprendizagem precoce possa ter inúmeras vantagens ela só se traduz em resultados positivos se o ensino for de qualidade, realizado num ambiente facilitador e se houver continuidade de uns anos para os outros (GREGÓRIO; PERDIGÃO; CASA-NOVAS, 2014, p. 09).

Sendo assim, se o processo de alfabetização for agradável ao discente, a aprendizagem da língua inglesa, foco de nossa pesquisa, poderá ser efetivada. A educação escolar deve ser constantemente repensada em seus métodos e práticas, de modo que o educando possa ter acesso ao conhecimento humanamente produzido.

ISSN: 2176 - 1396

Partindo da perspectiva de ensinar visando uma função social, adotamos a utilização do folclore. Costa (2018) esclarece que o termo britânico *folk lore* significa o saber do povo que é transmitido oralmente de uma pessoa para outra. E é desse modo que grande parte dos brasileiros conhecem sobre os contos folclóricos que fazem parte da construção de nossa nacionalidade. É a partir dessa ação também, que visamos expandir de modo internacional nossa identidade cultural.

Dessa forma, a pesquisa de caráter bibliográfico é relevante por promover uma alternativa metodológica para o ensino de língua inglesa para crianças, além de, refletir sobre a utilização de textos de acordo com o nível de maturidade cognitiva do educando no processo de alfabetização de uma língua estrangeira. Ademais, auxilia na compreensão sobre a importância de fornecer subsídios pedagógicos que abarcam de maneira lúdica, assuntos que fazem parte da identidade do aluno, sendo este, o folclore brasileiro.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ensino precoce de uma língua estrangeira

É pensado, de maneira equivocada, que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira irá confundir a mente da criança que está em alfabetização de sua língua materna, atrapalhando-a nesse desenvolvimento essencial. No entanto, Gregório, Perdigão e Casas-Novas reiteram que:

> O início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar (GREGÓRIO; PERDIGÃO; CASAS-NOVAS, 2014, p. 04).

Desse modo, é evidente que se a criança possuir contato com a língua estrangeira desde muito cedo, ela ficará mais familiarizada e o processo de aprendizagem se tornará mais simples e gradual. Os autores ainda confirmam que "[...] quanto mais jovem é o aprendiz, mais eficaz é a aprendizagem" (2014, p.7). Sendo assim, salientamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna mais eficiente quando houver início desde os primeiros anos de vida do ser humano, para que assim, ele possa crescer habituado com um idioma diferente do materno. Em suma, a aquisição dessa nova linguagem será mais descomplicada com o passar

dos anos e propiciará, de maneira mais eficaz, as diversas vantagens sociais, educacionais, culturais e profissionais que o conhecimento de outras línguas oportuniza.

2.2 O ensino de língua inglesa

Ensinar uma nova língua requer muito mais do que apresentar apenas vocábulos e gramáticas soltas, há a necessidade de expor situações reais de uso do idioma aprendido, fazendo relação com as experiências do cotidiano dos alunos. Widdowson (2005) afirma que é necessário haver uma função comunicativa durante o ensino da língua, para que tenha sentido. Desse modo, o aluno aprende melhor fazendo associações com contextos concretos.

Para ocorrer a aprendizagem, o cérebro humano é o órgão principal nesse processo, pois dentro dele há o sistema límbico, responsável pelas emoções. Segundo Fonseca, "[...] quer a emoção, quer a cognição, devem ser enquadradas num contexto social e obviamente cultural" (FONSECA, 2016, p. 370). Sendo assim, em qualquer contexto de aprendizagem, é necessário envolver situações prazerosas e lúdicas para que as informações apreendidas sejam encaminhadas até a memória de longo prazo, ou seja, para que se tornem conhecimentos permanentes.

É imprescindível que o professor compreenda que o aluno apenas aprenderá uma nova língua se esta for apresentada com utilidade a ele. Nesse sentido, Montrezor e Da Silva afirmam que:

> De acordo com alguns artigos que tratam do ensino de línguas estrangeiras e sua importância na atualidade, um novo idioma só é realmente compreendido a partir do momento em que o aluno passa a entender os conteúdos comunicativos da língua e não somente seus aspectos gramaticais. Ou seja, só realmente tem-se o conhecimento da língua quando se conhece a cultura do povo. A gramática precisa ser apresentada ao aprendiz de forma que ele veja a finalidade do aprendizado e saiba como usufruir da nova língua para seu crescimento profissional e pessoal (MONTREZOR; SILVA, 2009, p. 31).

À vista disso, o mediador do processo de aprendizagem deve utilizar recursos e metodologias que tenham sentido real ao discente e que os leve a compreender a importância desse processo que não se restringe apenas a fins acadêmicos, mas para uma construção particular, e podendo se estender também, à uma construção ocupacional. Conhecendo uma nova língua dentro de um contexto cultural e que se

relacione com a conjuntura social, o sujeito ampliará sua compreensão da realidade, além de assimilar de forma mais consolidada o conhecimento em questão.

Em situações do cotidiano, o aluno não vai utilizar apenas os vocabulários aprendidos de maneira “solta”, é preciso ensiná-lo as junções gramaticais que possibilitam a produção da linguagem para se comunicar. Desse modo, Montrezoer e Da Silva ressaltam que:

> O método de memorização de gramática e vocabulário apenas, ignorando-se a produção coerente de textos, bem como a finalidade do estudo da língua leva o aluno a protagonizar situações sem qualquer correspondência com a vida real (MONTREZOR; SILVA, 2009, p. 31).

Sendo assim, é imprescindível que o professor preveja situações reais para ensinar aos alunos, além de promover aulas que os exercitem para o domínio desses acontecimentos, em termos de estarem confiantes para saberem o que e como falar. Em suma, como já afirmado, ressaltamos a importância de um aprendizado com significados palpáveis ao estudante.

2.3 O ensino de uma língua a partir de gêneros textuais

Proporcionando uma aprendizagem efetiva no ensino de língua inglesa, a utilização de gêneros textuais que abarquem a realidade do aluno é de grande eficiência na relação ensino-aprendizagem. Afinal, envolvem no processo tanto o cognitivo quanto a emocional, gerando prazer para o educando. Sendo assim, Widdowson (2005), exemplifica que "através dos contos de fadas [...], a criança entra em contato com sequências narrativas elementares" (WIDDOWSON, 2005, p. 81). Ou seja, através de textos que englobam o lúdico e interesse da criança, será mais vantajoso o processo de qualquer campo de aprendizagem, no entanto, enfatizamos sua utilização no ensino da língua inglesa. Partindo disso:

> Na maioria dos casos os textos produzidos a partir de planejamentos de cursos com gradação estrutural não correspondem a quaisquer convenções de uso de linguagem e não são representativos de nenhum gênero de discurso (WIDDOWSON, 2005, p. 113).

Isto é, a maioria dos livros infantis para o ensino de língua inglesa são produzidos sem uma estrutura gramatical funcional, ou seja, apresentam uma estrutura mais distante da realidade das crianças brasileiras, prejudicando assim, um

processo que poderia ser facilitado através desses recursos. Além disso, Chaves (1989) afirma que através dos textos literários é possível estabelecer um leque de possibilidades pedagógicas, pois com eles, podem ser introduzidos as estruturas gramaticais de maneira simples e de fácil entendimento do público infantil.

Ademais, a autora afirma que a utilização dos gêneros textuais pode "[...] desenvolver as várias habilidades linguísticas, porque apresentam evidência da utilização extensiva de vocabulário, assim como de sintaxe complexa e exata" (CHAVES, 1989, p. 134). Logo, o aluno não vai aprender a língua estrangeira de maneira “solta”, mas sim, observando através dos textos situações lúdicas de contextos reais em que ele aprende também a se comunicar, pois, percebe de maneira involuntária as funções gramaticais que interligam o léxico.

2.4 O folclore brasileiro para o ensino de língua inglesa

Grande parte dos livros disponíveis para fins didáticos à estudantes de língua inglesa de 6 a 7 anos no Brasil não condizem com a realidade dos alunos, pois abarcam temas e gramáticas distantes do uso real para os mesmos. Dessa forma, seria preferível utilizar textos com estruturas gramaticais de uso funcional e uma temática atrativa ao público alvo, podendo ser este, o folclore brasileiro.

Torna-se mais fácil o processo de aquisição de uma língua estrangeira quando é feita assimilação de conhecimentos que o aluno já possui de sua língua materna. Desse modo, o aluno poderia aprender através de representações lúdicas, por meio de personagens que fazem parte da identidade cultural brasileira, além de, contemplar situações gramaticais de acordo com o nível gramatical cognitivo de crianças de 6 a 7 anos, sendo este, de fácil entendimento e objetivo.

Quando se aprende uma língua estrangeira, não é possível restringir esse processo a apenas aquisição de códigos linguísticos e estruturas gramaticais. Por trás de toda essa tecnologia, há um repertório cultural muito vasto, que permite o aprendiz a conhecer mais sobre os outros povos, além de oportunizar para que ele possa ensinar para outras nações sobre sua própria identidade. Desse modo, Gonçalves, Chaves e Aleme afirmam que quando se aprende outro idioma "[...] não se aprende somente a língua, mas se absorve nas inferências do conteúdo linguístico, elementos culturais de uma cultura do país ou da região onde foram desenvolvidas" (GONÇALVES; CHAVES; ALEME, 2021, p. 18).

Refletindo historicamente sobre as relações entre folclore e educação, Vilhena discorre que “[...] o folclore não apenas se utilizaria da educação como um meio para a sua divulgação, como também seria um importante instrumento para obter-se uma maior eficácia pedagógica" (VILHENA, 1995, p. 242). Claro, o autor não está analisando o uso do folclore como recurso pedagógico para o ensino de língua inglesa, mas sua afirmação nos permite ressaltar a pertinência do folclore para que qualquer prática pedagógica possa alcançar maior “eficácia pedagógica”.

Ainda justificando culturalmente a utilização do folclore como recurso pedagógico no ensino de língua inglesa, podemos pensar em uma perspectiva cultural de “exportação” da cultural nacional. Visto que, estamos constantemente importando as culturas de diversos países, este seria um momento de expor a cultura brasileira. De acordo com Costa: "Folclore não é peça de museu. Ao escrever sobre ele, escrevemos sobre algo que manifesta a identidade de um povo" (COSTA, 2018, p. 330).

Utilizar elementos da cultura nacional, como as figuras do folclore, para ensinar uma língua estrangeira pode gerar algum estranhamento inicial. Todavia, ressaltamos que a união de elementos culturais nacionais com referências estrangeiras não é algo inédito em nossa história. A valorização da produção cultural nacional não significa retirá-la do mundo globalizado e do contato com o elemento externo. A cultura é dinâmica, sendo constantemente reinterpretada e ressignificada, neste sentido, preservar o folclore nacional também perpassa a sua inclusão nas dinâmicas do mundo contemporâneo.

A partir do exposto, idealizamos uma proposta que consiste em elaborar traduções das histórias mais conhecidas do folclore brasileiro, com o propósito de utilizar temas e gramáticas de fácil acesso aos alunos e prevendo situações reais de uso das mesmas. Sendo assim, em forma de exemplo, escolhemos as personagens Saci Pererê e Curupira, com uma fala de apresentação própria, indicando uma possibilidade ação pedagógica onde o folclore torna-se recurso de aprendizagem da língua inglesa.

Imagem 1 – Saci Pererê (produção dos autores)[4]

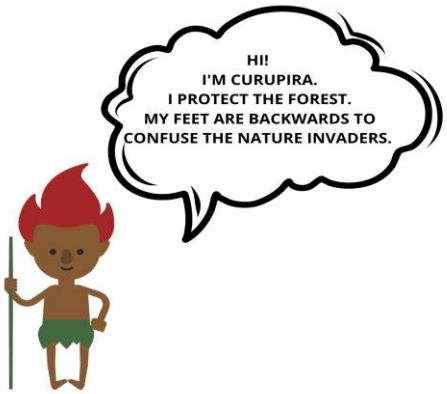

Imagem 2 – Curupira (produção dos autores) [5]

A partir desta leitura, o leitor já estaria familiarizado em como fazer cumprimentos, se apresentar, dizer o nome, da onde vem, descrever características físicas, e até mesmo, ações. Isso posto, a aprendizagem do público alvo desta pesquisa, seria desenvolvida de modo simples e agradável, pois:

> As experiências lúdicas funcionam como atividades preparatórias para uma realidade que a criança ainda não está preparada e vice-versa: ela pode transferir para a brincadeira aquilo que é por ela vivenciado em seu cotidiano (TONELLI, 2005, p. 40).

[4] "Olá! Eu sou o Saci Pererê! Eu sou do Brasil! Eu tenho uma perna".

[5] "Oi! Eu sou o Curupira. Eu protejo a floresta. Meus pés são virados para trás para confundir os invasores da natureza".

ISSN: 2176 - 1396

Sendo assim, através da leitura de um livro infantil, a criança consegue aprender, também, como se relacionar em sociedade e preservar sua cultura. À vista disso, mediante a uma narrativa folclórica é possível promover um processo de aprendizagem da língua inglesa mais eficaz, uma vez que, o lúdico e o ensino estarão se complementando.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, a fim de sugerir uma proposta metodológica alternativa no ensino de língua inglesa para crianças de 6 a 7 anos, verificamos a insuficiência de acervos literários pedagógicos que abrangem conteúdos significativos nesse processo de ensino e aprendizagem. Além de ser escasso, os que são produzidos não estão de acordo com a realidade das crianças brasileiras, pois trazem vocabulários distantes do cotidiano dos mesmos. Saber inglês abre inúmeras possibilidades. Sendo assim, atestamos que o desenvolvimento desse processo se torna mais favorável quando tem início em idade precoce.

Deste modo, constatamos a necessidade de utilizar o lúdico na leitura pedagógica, e para isso, percebemos a importância de empregar temas de acordo com situações reais dos alunos, abrangendo temas recorrentes para os mesmos. Para isso, recorremos aos personagens do folclore brasileiro, a fim de fornecer ao leitor momentos simultâneos de prazer e aprendizagem, para que os conhecimentos adquiridos através da leitura, sejam permanentes.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CHAVES, Eneida Maria. Papel da literatura no ensino de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 13, p. 129-140, 1989.

COSTA, Andriolli de Brites. Breves notas sobre a ficção folclórica no Brasil. **Abusões**, v. 7, p. 292-335, 2018.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GONÇALVES, Roney Santos; CHAVES, Luiza Santana; ALEME, Raika Luana. Aprendizagem de Inglês & Criatividade: em busca de práticas de ensino que motivem interesse. **Revista Espaço Crítico**, v. 1, p. 5-19, 2021.

GREGÓRIO, Carmo; PERDIGÃO, Rute; CASAS-NOVAS, Teresa. **Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico (Relatório Técnico)**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014.

MONTREZOR, Bethania Márcia; DA SILVA, Alexandre Batista. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 4, n. 10, p. 27–32, 2009.

QUEIROZ, Isabela; DE CARVALHO, Raquel Cristina Mendes. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. **Revista Interfaces**, v. 1, n. 1, p. 76-82, 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 359f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. **Projeto e Missão**: O movimento folclórico brasileiro (1947-1964). 1995. 453f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

WIDDOWSON, Henry G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

O DISCURSO EM EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL POLÍTICO

Swelen Freitas Gabarron Peralta[1]

RESUMO

A linguagem é a mais poderosa ferramenta para o convencimento. É, a partir dela que pensamentos são impostos, mudados e alicerçados. O estudo da linguagem sempre foi substancial desde os primórdios da humanidade. Vale lembrar que desde a Grécia Antiga, termos como: retórica, oratória, discurso, sempre estiveram em voga na filosofia, levando os pensadores sempre se questionarem e estudarem sobre eles. No pós-modernismo, mais do que nunca, o advento da linguagem e seu discurso estão cada vez mais em evidência, não só na perspectiva da fala, mas da escrita também, esta que é difundida velozmente pelas mídias e redes sociais. Sendo assim, esse artigo discorre sobre o poder que a linguagem tem de influenciar nas decisões, pensamentos e posturas. Tomaremos como base o discurso da dicotomia política: direita *versus* esquerda, ou, como são situadas hoje no Brasil de extrema-direita e esquerda. Com base em filósofos, linguistas e autores que se debruçaram sobre o tema, procuraremos compreender como o discurso e seu emissor interfere na vida das pessoas e como este chega até a escola, na prática educativa.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Política. Educação. Ideologia. Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da linguagem é o mais antigo da pesquisa sobre ciências humanas. Esse tema sempre intrigou os pensadores desde os primórdios. Amaral Filho (2021, pág. 741) nos mostra que: “Os antigos gregos já sabiam disso: *ànthropos kaì zóon lógon*, o homem é o animal que fala. É a linguagem que institui o mundo propriamente humano. Toda a linguagem – é preciso dizer –, e não apenas uma forma específica do seu uso”.

O pensamento, a linguagem foi ganhando forma com os estudos dos filósofos e linguistas ganhando a conotação de signo[2] expressa em significante e significado. Ainda, com o passar dos anos, instrumentos representativos tomaram a mesma

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, linha Políticas Públicas e Gestão da Educação – Formada em Pedagogia (Unicesumar) e Letras Português/Inglês (PUCPR) – Professora de Anos Iniciais da Prefeitura do munícipio de Araucária. swelenf@gmail.com.

2 Segundo Milani (2015), para Bakhtin, o signo é a forma da estrutura que realiza em som articulado um sentido, ideologicamente completado pelo pensamento. O encontro entre o som articulado e o conceito dá o elemento resultante da semiose, por isso todo signo é semiótico. Vale a pena ainda ressaltar que, mesmo autores como Voloshinov, integrante do *Círculo de Bakhtin*, possuem uma significação mais complexa sobre o conceito de signo, mas aprofundando-se sempre no conceito base estabelecido por Bakhtin.

função, como o desenho da foice e do martelo, emblema da União Soviética, este que possui um sentido puramente ideológico.

Bakhtin (2016, p. 30) ressalta que: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: São mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.”

Assim, não podemos deixar de destacar que há uma diferença conceitual no que se remete a signo e a palavra. Dessa forma, é nessa diferença que os discursos convergem e confundem-se. Por isso, consideramos relevante uma breve explicação linguística sobre esse fenômeno no primeiro capítulo.

Explicitando o conceito da palavra-signo pela vertente linguista, chegamos à categoria do discurso, ou melhor, a da Análise do Discurso (AD). Nos fundamentaremos nas teorias filiadas ao materialismo histórico e que, segundo Oliveira (2014, p. 41): “Nesta medida, entendem que na base das práticas humanas estão as relações materiais, fundadas nas práticas econômicas. São relações de disparidade e, como tais, de conflito.”

Podemos afirmar que o lugar político na linguagem é o de dar visibilidade à sua constituição nas condições sócio-históricas e, ao mesmo tempo, ao seu poder de injunção sobre a sociedade.

Dessa maneira, procuraremos compreender a força política discursiva e como tal interfere nas mais diferentes instâncias, no caso, observaremos na educação. Desse modo, a negação da totalidade, ideia difundida pelo pensamento pós-moderno, acarreta, segundo Duarte (2020), na ausência de referência para o que deve ser ensinado, e assim podemos considerar em igual grau, o que é falado pelos professores no âmbito escolar.

Esse esvaziamento do trabalho educativo escolar, como ressalta Costa (2021), nega a escola o papel de possibilitar o acesso à verdade, é a expressão da crise cultural gerada pelo universo ideológico da sociedade capitalista contemporânea, o ideário pós-moderno.

Todavia, o discurso pedagógico contemporâneo deve adequar-se ao local em que está inserido, cuidando para não se tornar sem significado e, ao mesmo tempo, não ideológico. Explicitaremos a dimensão da ideologia da dominação, pelo advento do discurso, sendo assim, o artigo procura discutir a interferência da ideologia do

pensamento pós-moderno nos discursos na educação.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E AS SUAS POSIÇÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS

Tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia.
Mikhail Bakhtin

A epígrafe faz todo sentido na égide da escrita do referido artigo. A língua não é isenta de ideologia e isso ficará evidente nas páginas que seguem. A Análise do Discurso (AD) e suas correntes epistemológicas possuem o posicionamento político e ideológico dos seus fundadores. Assim, nos fundamentaremos nos inscritos na teoria materialista dos processos discursivos. Consideramos importante essa contextualização inicial do que pensamos sobre homem e sociedade para que a frase de Pêcheux (1997), citada por Silva Sobrinho (2020, p. 147), a seguir, faça ainda mais sentido aos leitores: “Não há discurso científico livre de ideologias, e, sobretudo, nenhuma prática científica desinteressada.” Assim, entendemos o discurso, como ressalta Silva Sobrinho (2020, p. 147): “Trata-se de um objeto sócio-histórico e, por isso, essencialmente político, já que o discurso é a práxis de sujeitos nas relações históricas de reprodução e transformação da sociedade.”

Avançamos refletindo que se o discurso é fundamentalmente um movimento social e histórico, não podemos deixar de levar em consideração a sociedade à qual fazemos parte, no caso, a brasileira, e suas raízes capitalistas, escravocratas, elitista, patriarcal e autoritária, para entendermos a ideologia presente por trás dos discursos e seus usos.

Comecemos por Bakhtin.

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, nascido em 1895, foi um dos pensadores mais preocupados em estudar as nuances da linguagem com base nos discursos do cotidiano. Ele não pesquisou sozinho. Havia outros intelectuais, de várias áreas, que compunham o chamado *Círculo de Bakhtin*. Neste, dedicavam-se a entender a linguagem por meio do diálogo, por isso a junção com outras áreas, mas especificamente as ligadas às artes e a literatura, assim temos o linguista Valentin

Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938) como alguns dos principais nomes do *Círculo*.

Esses estudiosos[3] defendem que a língua só existe em função do uso de quem fala ou escreve, e que os que escutam ou leem é que dão esse sentido/significado à língua. Assim, o sujeito é o agente principal e responsável pela composição e estilos dos discursos. A relação dialética no qual Bakhtin se baseava nos permite ainda nos dias atuais correlacionar as suas teorias para analisar as formações discursivas dos meios de comunicação em massa e das mídias digitais.

Segundo Vianna e Molon (2012, p. 143): "o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo". Partindo dessa base do pensamento bakhtiniano chegamos ao que é denominado de Linguística Aplicada. Estudos sobre essa teoria vem em contraposição a Linguística Tradicional de Ferdinand de Saussure, é o de que a linguagem se apresenta em contextos de construção de identidade, conflitos laborais, exclusão cultural, relação de poder, entre outros. Dessa forma, entendemos um outro princípio da linguística bakhtiniana: o conceito de que a linguagem não é transparente. Transparente no sentido de que não é neutra, pois se entendemos a linguagem como prática social, ao estudarmos esta, estamos estudando a sociedade ao qual ela está inserida, consequentemente seus sujeitos, e suas escolhas, intencionais ou não, ideológicas e políticas.

Por conseguinte, podemos avançar no que Bakhtin entende por signo ideológico:

> Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN,2006. p. 34)

3 Considere os estudiosos do *Círculo* Bakhtiniano: V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937).

ISSN: 2176 - 1396

Procurando compreender a "*consciência individual*" elencada por Bakhtin na sua explicitação sobre o signo ideológico, pois ideologicamente falando, o Círculo de Bakhtin acredita a linguagem como lugar de conflitos, um lugar da diversidade em que a identidade é construída exatamente nessa relação com o outro. E nessa diversidade cultural de pensamento, que chegamos à Análise do Discurso, no caso de Bakhtin, Análise Dialógica do Discurso. Sobre essa, podemos considerar:

> A partir da leitura do conjunto dos escritos de Bakhtin e do seu círculo, percebe-se que a problemática da noção dos gêneros do discurso encontra-se contemplada em grande parte dos seus trabalhos: a defesa do romance como um gênero literário; os gêneros intercalados como uma das formas composicionais de introdução e de organização do plurilingüismo no romance; a abordagem do romance polifônico em Dostoiévski; o destino do discurso literário ligado ao destino dos gêneros; o estudo da cultura e dos gêneros da praça pública da Idade Média e do Renascimento para a análise da obra de Rabelais; o papel e o lugar dos gêneros nos estudos marxistas da linguagem; os gêneros como uma das forças sociais de estratificação da língua (uma das forças centrífugas); a problematização da noção dos gêneros nos estudos literários formalistas; o alargamento da noção dos gêneros para todas as práticas de linguagem e não só as do domínio da arte; a defesa da constituição sócio-histórica e, portanto, ideológica dos gêneros e da língua; e a relação dos gêneros com a noção de enunciado.(RODRIGUES, 2004, p. 435)

A partir dessa contextualização, tomemos a relação do gênero com a noção do enunciado. Pois é sobre este que o círculo tece as suas considerações sobre a análise dos discursos, porque nas observações cotidianas que Bakhtin fazia, ele se questionava que o discurso não poderia ser somente entre o "emissor e receptor" e que entre esses dois existiria uma "mensagem", só isso. Nas reflexões sobre esse processo, ele denominou os elementos que circundam de elementos extralinguísticos. Estes, considerados por Bakhtin, são a sociedade, a comunidade, o contexto histórico em que aquele grupo está inserido, em que o emissor e o receptor estão inseridos. A relação entre emissor e receptor, concluiu Bakhtin, faz muita diferença, pois pessoas que têm ideologias diferentes, conceitos diferentes de vida, quando dialogam com cada qual que emite e capta o que foi dito baseado nas suas vivências.

Ele constatou ainda que a relação é extremamente diferente quando o emissor e o receptor compartilham dos mesmos ideais que compartilham das mesmas noções de vida. A partir dessa constatação, Bakhtin concluiu o quanto esse posicionamento ideológico interferia na comunicação e como ela gera uma construção de outros

significados, assim, podemos concluir que a língua constrói os sujeitos, a isso, foi denominado de materialismo dialético.

Após apresentarmos as considerações do grupo ao qual alicerçamos o que entendemos como língua e análise desta, passemos para como essa interferência acontece no âmbito educacional.

3 LÍNGUA, DISCURSO E IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Toda a linguagem é um contínuo processo de metáforas (...) a linguagem é, ao mesmo tempo, uma coisa viva e um museu de fósseis da vida e das civilizações.
Antonio Gramsci

Com base na citação de Gramsci (2004), compreendemos a dimensão das palavras, da linguagem, pois estas são correlacionadas ao poder de quem as diz, seja essa pessoa dotada, muitas vezes, por um poder econômico ou qualquer que for o tipo de poder do conhecimento. Gramsci (2004) defendia que, quanto mais poderoso o emissor do discurso for, menos ele seria dominado, pois quem detém a escuta dos demais já os domina por si só. Portanto, aqueles que estão na centralidade da fala não precisariam combater as coisas que estão sendo impostas, pois são eles que a estão comandando. Então, ao analisarmos os discursos, analisamos pessoas, estas que ocupam um lugar de maior significância, e assim possuem mais credibilidade no que está sendo dito.

Peguemos por exemplo, uma frase dita pelo ex-presidente Jair Bolsonaro para a jornalista Talita Fernandes. Considerada como “espontânea”, pois todos sabemos que o ex-presidente tinha um jeito peculiar de se expressar, esta tomou uma grande proporção entre os educadores, pois ela empregava um caráter de ataque ao currículo escolar brasileiro, na visão de alguns:

> O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) chamou os atuais livros didáticos de lixo e disse que seu governo deve modificar o material distribuído nas escolas a partir de 2021 para “suavizar o conteúdo”. “A questão dos livros, botei numa matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai ter bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra,

> *são um montão de amontoado de muita coisa escrita*. Tem que suavizar aquilo. [...] Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia. Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai definir o sexo quando tiver 12 anos de idade. Sai para lá", disse, apontando para um garotinho de 6 anos que estava no colo do pai.[4]

Nesse trecho, conseguimos perceber como o discurso impacta na vida das pessoas. Uma vez que o Presidente da República, chefe supremo do Estado Maior, refere-se à educação, ao ensino, implicitamente as escolas e aos professores, de uma maneira que existia algo de errado nos processos, a população interpreta ou interpretou no momento, que tudo que seus filhos estavam vendo na escola até aquele momento, 2020, não era "correto". Esse é um importante exemplo de como quem está em uma posição de poder consegue influenciar os pensamentos, as reflexões e assim perceber a criticidade, a consciência ou inconsciência.

Ao analisar criticamente o discurso, trazemos à tona quais são as conexões e causas que estão ali ou oculta. Gramsci, quando traz o conceito de estrutura e superestrutura, refere-se como a sociedade se comporta perante os processos de construção das ideologias da classe dominante. Para ele, a igreja, a escola e os meios de comunicação são as maiores instituições que veiculam essas ideologias. Elas juntas configuram a chamada estrutura ideológica, assim, elas têm um importante papel, na difusão e na reafirmação da ideologia da classe dominante. Um dos pontos a se ressaltar nesta situação, é que através dessas instituições, por meio dessa disseminação de ideias e conceitos, há muitas vezes uma ideologia dominante ao passado. Pois conhecimentos viram senso comum, as pessoas acreditam em certas coisas, sem questionar o porquê, ou talvez nem tenha consciência de que pode mudar. O dito se torna verdade sem preocupação se é verdade ou não. Assim, o discurso é naturalizado, como se fosse algo banal e claro, verídico.

Duarte (2020) discorre sobre o discurso da extrema-direita sobre o ensino público nacional:

> O presidente da república e o ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmam que a educação escolar brasileira teria sido destruída por governos

4https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021/. Acesso em: 14/ jul. 2023 – grifos nossos.

> de esquerda e pela influência das ideias pedagógicas de Paulo Freire. As universidades federais tornaram-se alvo de todo tipo de acusações pelo ministro da educação que publicamente afirmou serem essas instituições "madraças de doutrinação". Mas os demais níveis da educação brasileira também são acusados pelas forças reacionárias de estarem dominados por doutrinadores esquerdistas. Assim, a mensagem difundida é a de que a educação escolar deve passar por uma mudança radical que depure as escolas dessa suposta doutrinação esquerdista, o que deve ser feito tanto pela denúncia e perseguição de professores como pelas mudanças nos currículos e nos livros didáticos. (DUARTE, 2020. p. 160)

Para analisarmos essas duas citações, a da fala do ex-presidente e a do professor Newton Duarte, precisamos situar, seguindo os princípios bakhtinianos, qual é o lugar de fala do professor.

Segundo o currículo disponível *on-line*[5] do professor, obtemos as seguintes informações:

> Nascido na cidade de São Paulo, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos em 1985 e obteve o título de Mestre em Educação pela mesma universidade em 1987. Defendeu sua tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1992. Desde 1988 é docente da UNESP e leciona no campus de Araraquara. Nessa universidade obteve, em 1999 o título de Livre-Docente e em 2009 foi nomeado para o cargo de Professor Titular. De agosto de 2003 a junho de 2004 realizou pós-doutorado, com bolsa da CAPES, no Ontario Institute for Studies in Education (OISE) na Universidade de Toronto, Canadá(...)Seus atuais de pesquisa são: 1) Relações entre conhecimento objetivo, posicionamento ético-político e desenvolvimento dos indivíduos nas concepções de currículo da pedagogia histórico-crítica e da teoria do conhecimento poderoso (powerfull knowledge). 2) Arte e formação humana em Lukács e Vigotski; 3) A perspectiva marxista em educação e as pedagogias contemporâneas. (DUARTE, 2023)

Baseado nas informações e, principalmente nos interesses de pesquisa com os quais ele se interessa, conseguimos visualizar o porquê da ênfase no seu discurso sobre o ex-presidente, o ministro da educação e suas ações. Duarte (2020), nunca deixou dúvidas de qual é o seu posicionamento político:

> Não seria, porém a linha de argumentação que aqui apresentei, tão somente uma retórica esquerdista que se recusaria a aceitar democraticamente que a sociedade brasileira assumiu uma configuração ideológica de direita? Não tentei esconder, ao longo do texto, que meu posicionamento político-ideológico é de esquerda e, mesmo que quisesse esconder esse fato, meus trabalhos anteriores deixam claras minhas posições. (DUARTE, 2020, p. 165)

5 https://www.escavador.com/sobre/8072892/newton-duarte. Acesso em: 17 jul. 2023.

ISSN: 2176 - 1396

Lembremos que, para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno não só social e histórico, mas também ideológico. Dessa forma, essa visão dinâmica da linguagem tem uma relação direta com a construção do sujeito, que se constitui pela assimilação das palavras e dos discursos de outros. Assim, conseguimos fazer a relação dialógica sobre o que o professor Newton Duarte escreve, e, consequentemente, aqueles que o leem entenderam sobre a fala do ex-presidente da república e o porquê de ela causar tanta repulsa. Isso se dá porque, como afirma Pêcheux:

> [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, 'não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2009, p. 147)

Podemos ainda utilizarmos de mais uma fala de Duarte para que agora possamos entender qual é o viés político-ideológico que uma citação utilizada pelo ex-presidente pode ocasionar:

> (…) retomando o conceito de "socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 2011), explorando especialmente o fato de que tal socialização colide, na atualidade, com a tentativa, por parte da ideologia neoliberal, de doutrinar a população na crença de que não existe outra forma possível ou desejável de se organizar a sociedade que não seja a da economia capitalista. A socialização da cultura científica, artística e filosófica, por um sistema escolar público, democrático, laico, gratuito e universalizado torna-se um ato político ao possibilitar que as pessoas compreendam a realidade social para além do utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada. Essa é a verdadeira politização que o neoliberalismo obscurantista quer impedir a todo custo. (DUARTE, 2022. p. 167)

Portanto, evidenciamos com as falas citadas o fato de que a língua é a formação dos sentidos das "palavras e das coisas"; é fruto não de um processo natural, mas de um processo histórico de lutas políticas, ideológicas e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, se somos linguagem, "significantes em busca de significado" (STEIN, 2001, p. 70), somos, tal qual a linguagem que nos engendra, seres fundamentalmente polissêmicos. Aquilo que nos funda é a multiplicidade das possibilidades de ser.
Fausto dos Santos Amaral Filho

Percebemos a importância das vozes implícitas na análise de um discurso. Não vamos tomar esse discurso na vertente da linguística bakhtiniana neste momento, mas na perspectiva de sujeitos históricos, dotados de ideologias e posicionamentos. Gramsci já citava nos seus escritos, que os aparelhos ideológicos com maior difusão entre as pessoas eram a igreja, a escola e os meios de comunicação, isso dito na Itália do século XX, em meio a revoluções trabalhistas e luta de classes. Hoje, Brasil, século XXI, percebemos que esses aparelhos ideológicos continuam com força na disseminação de um dado discurso emitido por um grupo específico de pessoas, no caso do artigo, os de extrema-direita.

A difusão das chamadas *fakenews* pelos seus seguidores que tomaram o discurso como verdadeiro, eximindo-os da verificação da sua autenticidade colocou em dúvida diversos processos existentes e muitos deles já consolidados; podemos citar a educação, como nos debruçamos a explicitar e a negação de que esta estava contribuindo para o desenvolvimento do cidadão e não doutrinando-o e até mesmo incutindo “valores” considerados por essa parcela da população, errôneos.

Assim, a importância do discurso com embasamento científico cai em desuso e as pessoas apropriam-se do senso comum, pois este está sendo difundido e repetido por personalidades com prestígio em alguma esfera considerada importante para elas.

Percebemos ainda que o grupo que ouve a mensagem a interpreta com a ideologia que lhe é atribuída, ou seja, aqueles que se denominam de extrema-direita vão concordar com as falas do ex-presidente, mas os que são de esquerda, vão abominá-las. Assim, a concepção de signo ideológico e de dialogismo da língua, tomadas como uma das bases da nossa análise, evidenciam-se compreendendo o funcionamento do discurso e compreendendo o fazer histórico dos sujeitos em determinada formação social.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Para pensarmos a prática da pesquisa em educação, **Revista Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 725-746, mai./ago, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-10 . Acesso em: 10 de jul. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12º edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOLSONARO chama livros didáticos de 'lixo' e propõe que material seja suavizado em 2021. Disponível em: https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021/. Acesso em: 14 jul. 2023.

COSTA, Larissa Quachio. Decadência ideológica e relativismo linguístico no ensino de língua portuguesa. *In*: GALVÃO, Ana Carolina *et al*. **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia, volume 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao Currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Critica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/8072892/newton-duarte. Acesso em: 17 jul. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3º edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2023.

MOLON, Newton Duarte. VIANA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a linguística aplicada. **Bakhtiniana**. São Paulo, n. 07 (2), p. 142-165, jul./dez. 2012. Disponível em https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010. Acesso em: 10 de jul. 2023.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. Sobre o funcionamento do político na linguagem, **Línguas e Instrumentos linguísticos**. São Paulo, n. 34, p. 41-53, jul./dez. 2014. Disponível em http://www.revistalinguas.com/edicao34/edicao34.html. Acesso em: 10 de jul. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi e outros. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: Algumas questões teóricas e metodológicas, **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão-SC, n. 02, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/generodiscurso.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2023.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. A leitura política da palavra: Uma experiência didática, teórica e também política, **Pensar em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 146-168, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/pr.2020.47185. Acesso em: 10 de jul. 2023.

ZACCHI, Vanderlei J. Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin. **Gragotá**. Niterói-RJ, n. 20, p. 83-102, 1º sem. 2006. Disponível em https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33240. Acesso em: 10 de jul. 2023.

ARTE POSTAL REINVENTADA: CRIANDO ARTE E ENVIANDO MENSAGENS FICTÍCIAS PARA ARTISTAS DE OUTRAS ÉPOCAS

Valéria Metroski de Alvarenga[1]

RESUMO

Se você pudesse enviar um cartão-postal para um artista, para quem seria? Explorando essa possibilidade, foi proposto que os alunos do 3º ano do Ensino Médio que estudavam em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba (PR), em 2022, realizassem um trabalho de Arte Postal adaptada e/ou reinventada. A Arte Postal (também conhecida como *Arte Correo* ou *Mail Art*) é oriunda dos questionamentos que a Arte Contemporânea realizou e realiza em busca de novos formatos e/ou locais que a Arte pode ocupar e consiste principalmente na troca de "materiais artísticos" via correios, geralmente no formato de cartas (10cm x 15cm). Como objetivo principal, visamos apresentar possibilidades do ensino da Arte Contemporânea na escola tendo por referência um formato possível, e também fictício, de Arte Postal. Temos por base uma metodologia de cunho qualitativo, cuja base é um relato de experiência, e utilizaremos como referencial teórico os seguintes autores: Padín (1988), Plaza (1981), Schedler (2016), Freire (2006), Souza (2010), entre outros. Alguns dos resultados consistiram em cartões postais oriundos de trabalhos autorais e/ou releituras de obras de artistas e mensagens criativas para Van Gogh, Paulo Bruscky, René Magritte, Letícia Parente, Frida Kahlo etc. com técnicas diversas: recorte e colagem, pinturas, desenhos, carimbos e mista. Tais resultados surpreenderam a autora, pois alguns alunos foram pesquisar mais sobre o artista escolhido, viram outras obras deles, descobriram a nacionalidade para escrever o cartão-postal na língua do artista (inglês, francês, espanhol etc.) e conseguiram utilizar vários aspectos da Arte Postal com criatividade e referência/homenagem as obras dos artistas escolhidos.

Palavras-chave: Arte Postal reinventada. Artes Visuais. Ensino de Arte. Arte Contemporânea.

1 INTRODUÇÃO

Se você pertence à nova geração, que praticamente já nasceu com um *smartphone* na mão, provavelmente você nunca ouviu falar em cartão-postal. Até mesmo cartas físicas, que às vezes demoravam semanas para serem transportadas e recebidas, não faz parte da sua realidade. Mas, se você for da geração anterior, talvez já tenha escrito e/ou recebido uma carta e/ou um cartão-postal. Independentemente da sua geração, o que você precisa saber é que, para além das formas tradicionais de comunicação (cartas de papel em envelopes e cartões-postais), antes da ampliação da *internet*, houve uma vertente artística que buscou explorar os recursos analógicos supracitados para criar e fazer circular Arte que ficou conhecido como Arte Postal. Algo bem fora do habitual, pois quando pensamos em Artes Visuais,

[1] Doutora em Artes Visuais (UDESC), atua no PROF-ARTES (UDESC) e na SEED/PR. E-mail: valeriametroski@hotmail.com.

geralmente as associamos aos museus e galerias.

Partindo do pressuposto de que a Arte Contemporânea deve ser trabalhada na escola, e tendo como recorte a Arte Postal ressignificada, a autora propôs que estudantes do 3º ano do Ensino Médio criassem imagens e enviassem mensagens fictícias para artistas diversos (eles podiam escolher qualquer artista visual), de diferentes períodos e épocas, como uma forma de homenagem. A proposta foi desenvolvida no ano de 2022 em uma escola pública da região metropolitana de Curitiba (PR), com estudantes (adolescentes) do Ensino Médio do período matutino.

O trabalho ora apresentado consiste em um relato de experiência resultante da ação docente da autora e também tem como base uma breve revisão de literatura, sendo assim, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo. Contaremos com o apoio dos seguintes autores: Padín (1988), Plaza (1981), Schedler (2016) e Souza (2010).

O artigo está organizado da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Arte contemporânea e o arcabouço da Arte Postal; (3) Criando Arte Postal e enviando mensagens fictícias para artistas e (4) Considerações finais.

2 ARTE CONTEMPORÂNEA E O ARCABOUÇO DA ARTE POSTAL

Desde o final do século XIX e início do século XX, com as vanguardas artísticas, a Arte começou a alçar novos patamares e abriu as portas para a arte contemporânea. A Arte atual, também conhecida como a Arte Contemporânea, se caracteriza pela busca de novos suportes, hibridismos entre as diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), questionamentos sobre o valor e o lugar da Arte, enfim busca uma ruptura dos valores estéticos tradicionais. Tais rupturas permitiram uma série de vertentes artísticas que surgiram aproximadamente em meados de 1960: performance, *happening*, videoarte, arte conceitual, livros de artista, instalação artística, assim como a Arte Postal (SOUZA, 2010; FREIRE, 2006).

Embora ainda haja divergências em relação a data exata do surgimento da Arte Postal[2] entre os pesquisadores, a maior parte considera que o Grupo Fluxus, entre os anos de 1950 e 1960[3], foram os iniciadores dela. Esta consiste em "[...] campos de

[2] "A Mail Art [Arte Postal] é uma estrutura espaço-temporal complexa que absorve e veicula qualquer tipo de informação ou objeto, que penetra e se dilui no seu fluxo comunicacional, gerando confusão sobre o que é e o que não é Mail Art." (PLAZA, 1981, p. 8).
[3] "Em 1960 alguns integrantes desse grupo propuseram um intercâmbio de informações, publicações e colaborações em alguns eventos, como exposições de arte coletivas, que aconteciam em diversas

interações nos quais as relações se estabelecem através do envio e recebimento de um material artístico, a partir de dois pontos conectados. As imagens geradoras são os conectores dos pontos [...]" (SOUZA, 2010, p. 17).

Segundo a autora supracitada, essa troca de "materiais artísticos", via cartas, não era uma novidade, visto que ao longo da História da Arte temos vários documentos que comprovam que os artistas escreviam cartas uns para os outros com frequência e nessas cartas haviam desde esboços de obras até referências teóricas e/ou artísticas. Nesse sentido, a Arte Postal seria uma espécie de manutenção/extensão dessa prática. E, assim como algumas vertentes da Arte Contemporânea questionavam o lugar físico das obras (galerias e museus) e sua função (integração arte e vida), a Arte Postal[4]:

> [...] se insere nesse contexto como uma prática artística constituída por uma rede de comunicação, que aproximou artistas de todas as partes do mundo por meio da troca de trabalhos e materiais que poderiam ganhar intervenções de cada destinatário alcançado. De maneira subversiva, a arte postal se opôs ao mercado de arte, e essa crítica pôde ser realizada efetivamente através de um meio pelo qual os trabalhos dos artistas circulavam independentemente da legitimação de museus e galerias: o correio.[5] (SCHEDLER, 2016, p. 22)

A Arte Postal, ao fazer oposição ao mercado de arte e aos meios tradicionais de legitimação desta, também está interconectada com as relações interpessoais, pois abriu lugar para o público se tornar ativo e até mesmo se colocar no lugar do artista ao permitir um canal de interação, seja ele anônimo ou não. "O circuito que, inicialmente, se estabeleceu através da troca de mensagens artísticas pelo correio entre artistas, logo se estendeu e passou a envolver o público, estreitando os espaços entre o artista e seu espectador." (SOUZA, 2010, p. 15).

Quanto aos materiais/técnicas que podem ser utilizados para a realização da Arte Postal elas abrangem os mais diversos meios: fotocópias (xerox), carimbos, pinturas, gravuras, desenhos, técnica mista etc. No entanto, havia uma orientação implícita relativa ao tamanho dela:

---

cidades da Europa e dos Estados Unidos." (SOUZA, 2010, p. 37).

[4] "No Brasil, a Arte Postal começou no Nordeste em 1975 quando dois artistas, Paulo Bruscky e Ypiranga Filho organizaram a 1º Exposição Internacional de Arte Correo." (SOUZA, 2010, p.38).

[5] Mesmo o termo mais frequente sendo Arte Postal, ela possui várias nomenclaturas. "No Brasil, os artistas que tiveram seus trabalhos vinculados ao circuito de Arte Postal geralmente [usavam esse termo] em alguns documentos, assim como 'arte correo' como uma tradução literal do termo '*mail art*'. [...] No entanto, Paulo Bruscky, um dos principais artistas brasileiros representantes desse tipo de arte, utiliza outros termos, tais como: 'Arte por correspondência', 'Arte à domicílio', assim como Arte Postal e '*mail art*'."(SOUZA, 2010, p. 14).

> A prática de Arte Postal consiste na confecção de uma obra em um suporte que geralmente seguia os padrões e formatos utilizados pelo sistema nacional de correios, variando em torno da medida de 10cm x 15cm. Esses trabalhos de arte eram selados, carimbados, sem que isso causasse qualquer dano ou estrago à obra. Ao contrário, alguns artistas enviavam seus trabalhos para um endereço inexistente, só para que a obra pudesse fazer um circuito maior possível e receber as intervenções do correio. (SOUZA, 2010, p.7).

No que se refere às "regras" comumente aceitas pelos circuitos e redes de Arte Postal, temos as seguintes: (1) as obras devem ser enviadas pelos correios; (2) todos os trabalhos recebidos a partir de alguma convocatória devem ser exibidos/apresentados, ou seja, não há seleção, júri, enfim um grupo que avaliará a obra enviada para excluí-la, seja por questões de técnica, seja pelo tamanho, etc.; (3) os responsáveis pela convocatória são obrigados a acusar o recebimento do trabalho, assim como enviar uma lista das pessoas que fizeram parte da proposta ou um catálogo com endereços; (4) além disso, não pode haver a devolução do trabalho que foi enviado; (5) assim como não pode ocorrer a comercialização dos trabalhos enviados, todavia, eles podem ser doados às instituições promotoras dessas atividades. (PADÍN, 1988). A seguir mostraremos um exemplo de Arte Postal de um dos artistas brasileiros mais conceituados nessa vertente artística: Paulo Bruscky.

Figura 1 – *Título de Eleitor Cancelado, 1980*, Paulo Bruscky

Fonte: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3656/titulo-de-eleitor-cancelado

Na figura 1 podemos observar o trabalho de Arte Postal do artista Paulo Bruscky, o qual foi realizado durante a Ditadura Cívico-Militar brasileira. Ao tirar o xerox do título de eleitor e carimbar a palavra cancelado, o artista denunciava a situação da política nacional. Além do artista supracitado, há inúmeros outros artistas

que podem ser representativos da Arte Postal: Daniel Santiago, Klaus Groh, Ray Johnson, Ypiranga Filho, entre muitos outros.

Diferentemente do recurso dos correios e dos materiais analógicos que eram utilizados pelos artistas da Arte Postal algumas décadas atrás, a *Web Art* pode ser considerada uma espécie de prolongamento da Arte Postal[6], sendo que agora a rede de computadores é o principal veículo, ou seja, a arte postal foi adaptada as novas exigências da contemporaneidade.

Vemos, portanto, que a Arte Postal é uma das vertentes da Arte Contemporânea que questiona a própria Arte, assim como o local específico que valida as obras (galerias e museus), criando meios de comunicação alternativos entre artistas e o público. Na sequência, apresentaremos o processo e o resultado da atividade realizada com os estudantes do Ensino Médio por meio de uma espécie de Arte Postal reinventada[7].

3 CRIANDO ARTE POSTAL E ENVIANDO MENSAGENS FICTÍCIAS PARA ARTISTAS

Após a contextualização da Arte Contemporânea e suas vertentes (instalações artísticas, performances, videoarte, livro de artista etc.), por meio de textos, leitura de imagens, vídeos e pesquisa, apresentamos mais uma dessas possibilidades: a Arte Postal. Após conceituar o termo, mostramos exemplos de obras para ampliar o repertório dos estudantes em relação a Arte Postal e também reavivar as memórias de artistas visuais que eles conheceram ao longo do período escolar e/ou da vida pessoal. Quais artistas foram mais significativos para eles? Para quem eles gostariam de enviar uma mensagem e fazer uma espécie de homenagem?

Os estudantes foram orientados a utilizar quaisquer técnicas artísticas para realizar o cartão-postal: pintura, desenho, recorte e colagem, gravura (carimbo) fotografia, ou ainda, uma técnica mista, explorando os hibridismos da arte

[6] Um exemplo de site atuante, que agrega artistas do mundo inteiro, é o União Internacional de Artistas de Correio (IUOMA). Disponível em: https://iuoma-network.ning.com/photo Acesso em: 15 jul. 2023.
[7] Usamos esse termo porque não houve o envio dos cartões-postais criados, visto que a proposta da atividade não partiu de uma convocatória de Arte Postal, nem de parcerias entre professores de escolas diferentes, nem mesmo de trocas de cartões entre turmas e/ou escolas do mesmo local e/ou de locais distintos. A autora está ciente de que há propostas do ensino de arte envolvendo Arte Postal nesse aspecto, todavia, o foco da proposta era enviar mensagens fictícias diretamente para artistas, e como a maioria dos que foram escolhidos já faleceram, isso seria inviável.

contemporânea. Cada aluno recebeu um modelo de cartão-postal de base no tamanho de 10cm x 15cm em folha de sulfite para realizarem a atividade.

Os nomes dos artistas que apareceram nos cartões postais dos estudantes foram: Van Gogh, Frida Kahlo, Pablo Picasso, Max Ernst, Letícia Parente, Paulo Bruscky, August Renoir, Leonardo da Vinci, George Braque, René Magritte, Marcel Duchamp, Alfredo Volpi, Tarsila do Amaral, Caravaggio, Romero Britto, Salvador Dalí, Caspar David Friedrich, Piet Mondrian e Edward Munch. De todos esses artistas, o Van Gogh foi o mais mencionado.

Nos cartões postais também apareceram perguntas para os artistas, elogios e citações de autores, tal como em um postal para Van Gogh: “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.” de Antoine de Saint-Exupéry. Alguns alunos se interessaram em saber a nacionalidade do artista para escrever o cartão-postal na língua dele: inglês, francês, espanhol etc., enquanto outros buscaram saber onde tinha um museu com o nome do artista ou onde estava a maior parte das suas obras e inseriram endereços, tal como: Galeria Nacional de Oslo (Noruega), fazendo referência ao local onde está a principal obra de Edward Munch, “O Grito” (1893).

Devido a grande quantidade de trabalhos, selecionamos alguns para exemplificar o que foi realizado pelos estudantes, tal como pode ser observado na sequência.

Figura 2 - Cartão-Postal para Van Gogh (frente e verso)

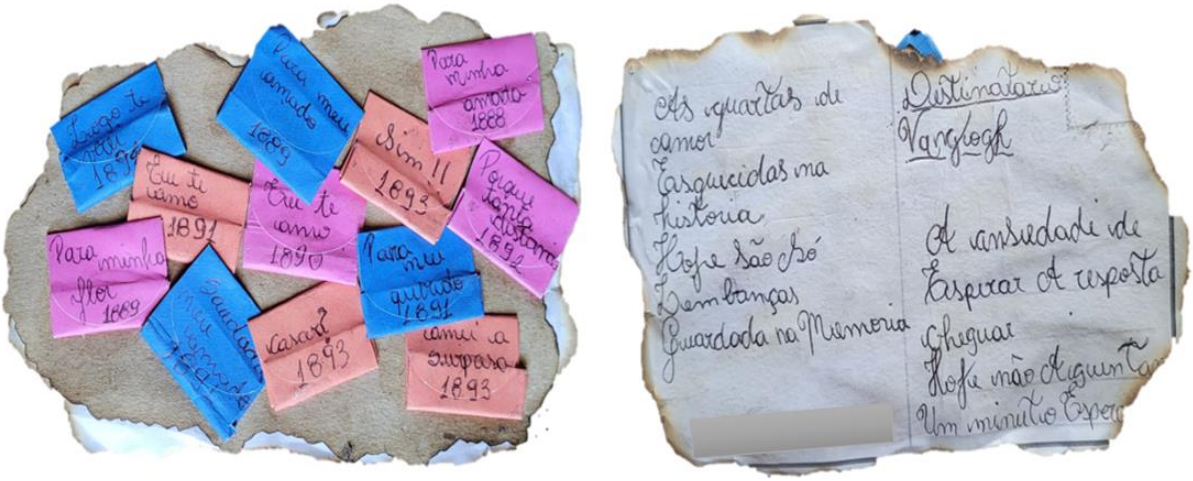

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 2 a estudante optou por enviar um cartão-postal para o Van Gogh. Sabendo do livro “Cartas a Théo” (2010), no qual o artista se comunicava com seu irmão, a discente passou café para “envelhecer” o papel, queimou as bordas, criou

mini-cartas de amor e colou no postal. Na mensagem, ela fez a referência a passagem do tempo, de quando as pessoas trocavam mensagens de forma analógica, via correio, e a mudança de velocidade nas mensagens e forma de comunicação atuais (digitais).

Figura 3 - Cartão-Postal para Frida Kahlo (frente e verso)

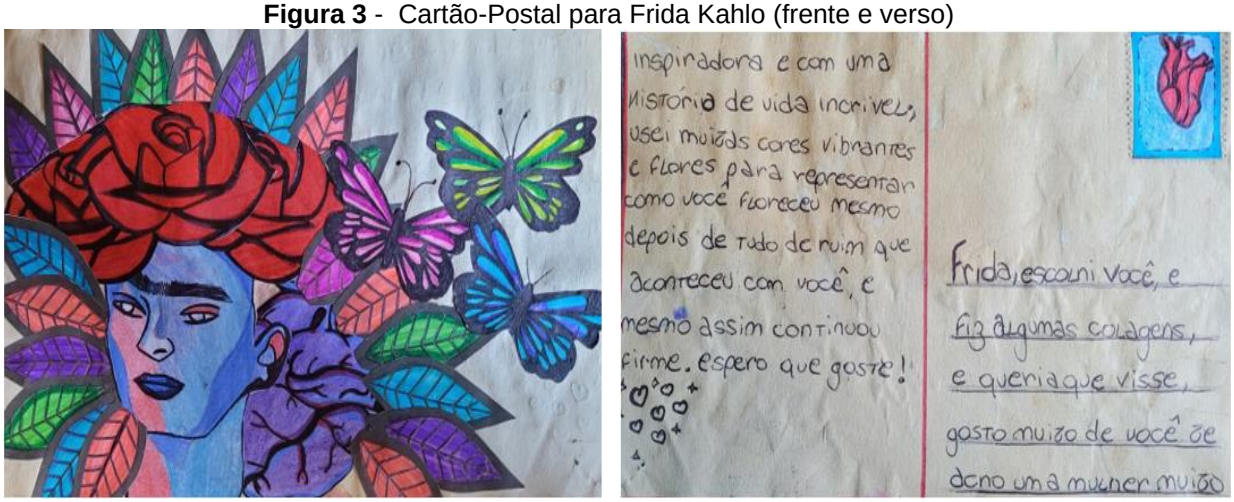

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 3 podemos observar que a estudante fez uma homenagem a artista Frida Kahlo. Por meio de pinturas e recortes ela tentou reproduzir o rosto da artista e colocou no selo do cartão-postal um coração sem ser estilizado, fazendo alusão a algumas obras da artista. A estudante também escreveu que utilizou as cores fortes e as flores em referência direta a representação da própria vida da artista e aos simbolismos em suas obras. Essa estudante também “envelheceu o papel” com café.

Figura 4 - Cartão-Postal para René Magritte (frente e verso)

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 4 a estudante optou por enviar um cartão-postal para o artista René Magritte (artista surrealista). Ela uniu um desenho do artista de um lado com um pedaço de fita de tecido cobrindo o rosto dele (podendo ser descoberta por quem acessasse o cartão) e, do outro lado, ela inseriu diversos recortes de pessoas de diferentes idades, etnias e religiões com os rostos cobertos. Para ocultar os rostos, ela inseriu vários símbolos que o próprio artista utilizava, assim como símbolos que fazem referência a nossa sociedade contemporânea. Ela também usou como selo um adesivo de cogumelo para fazer alusão aos alucinógenos que alguns artistas usavam para incitar a criatividade.

Figura 5 - Cartão-Postal para Paulo Bruscky (frente e verso)

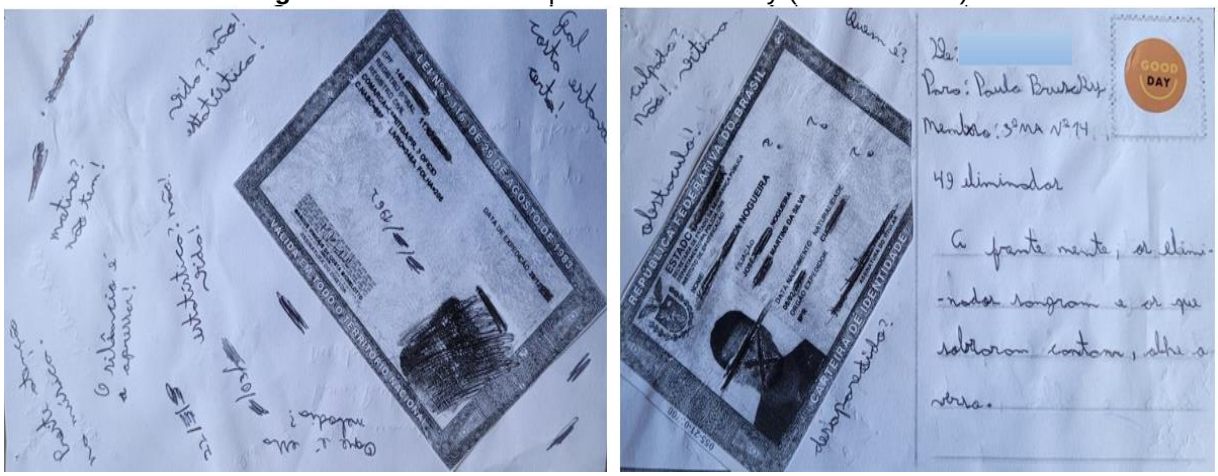

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 5 podemos observar um trabalho direcionado para um artista brasileiro bem reconhecido no meio artístico pelos seus trabalhos de Arte Postal: Paulo Bruscky. O estudante optou por tirar uma fotocópia do próprio Registro Geral (RG), rasurou algumas partes e inseriu várias perguntas e afirmações no cartão-postal: “O silêncio é o opressor!; Culpado? Não! Vítima.; Vida? Não! Estatística.”, entre outras. Podemos verificar que o discente fez uma conexão direta com alguns trabalhos de Arte Postal do artista selecionado, assim como ficou implícito a influência da performance dele: “O que é arte? Para que serve?”, de 1978.

Figura 6 - Cartão-Postal para Leonardo Da Vinci (frente e verso)

Fonte: acervo pessoal da autora

A figura 6 mostra o trabalho do estudante que optou por enviar um cartão-postal para o Leonardo Da Vinci utilizando duas reproduções impressas de obras desse artista: “A última ceia” (1495-1498), só que fragmentada e com intervenções e a “Monalisa” (1503), como releitura. Na mensagem, ele fez a conexão com os livros e filmes de ficção científica: “O Código da Vinci[8]”. Esse fato indica que a cultura visual faz que os estudantes tenham acesso a arte de formas diversas para além do âmbito escolar.

Figura 7 - Cartão-Postal para Pablo Picasso (frente e verso)

Fonte: acervo pessoal da autora

Conforme podemos observar na figura 7, a estudante optou por “enviar” um cartão-postal para o artista Pablo Picasso. Mesmo não tendo feito um trabalho diretamente conectado com as obras do artista, ela explorou recursos de “colagem” de objetos no cartão ao inserir um *band-aid* (um de verdade e outros desenhados) e

[8] Sendo o livro original de 2003, com publicação no Brasil em 2004, e o filme é de 2006.

uma gilete. Essa ação se conecta com o Cubismo Sintético, ou seja, fase que explorava fragmentos de materiais recortados e colados nos quadros.

Figura 8 - Cartão-Postal para Letícia Parente (frente e verso)

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 8 podemos observar o trabalho que uma estudante fez para a artista Letícia Parente. Ela utilizou como matriz uma borracha e carimbou inúmeras vezes a mesma imagem (bandeira do Brasil miniaturizada) para criar uma nova bandeira do Brasil em tamanho grande. Na mensagem ela faz alusão direta ao trabalho de videoarte da artista supracitada denominado “Marca Registrada”, de 1975, na qual a artista costura/borda na sola do pé a frase “*Made in Brasil*”.

Vemos, portanto, que os discentes exploraram diversos recursos e técnicas artísticas, assim como buscaram referências diversas de artistas, tanto nacionais como internacionais, de diferentes épocas, predominando artistas vanguardistas e contemporâneos estrangeiros, para homenagearem e ao mesmo tempo conheceram e experimentaram a confecção de cartões postais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, vimos que a Arte Postal é uma vertente artística da Arte Contemporânea e surgiu em meados dos anos de 1960 como forma de questionar e inovar os formatos de arte, assim como os locais de exposição e circulação das obras. Ao propormos uma Arte Postal reinventada, vimos que os alunos foram bem criativos e se interessaram em conhecer mais obras e/ou aspectos da vida dos artistas que eles mesmo selecionaram. Cada estudante pôde explorar uma forma de expressão própria, utilizar técnicas diversas (pintura, recorte e colagem, incorporação de objetos, adesivos, carimbos etc.), respeitando o tamanho do papel (10cm x 15cm). Eles

também experimentaram algo que está distante da realidade deles ao fazerem um cartão-postal (forma de comunicação analógica). Nesse sentido, consideramos que os estudantes compreenderam os aspectos relativos a Arte Postal, mesmo a proposta tendo outro enfoque, assim como entederam que a arte contemporânea extrapola os formatos e locais tradicionais de Arte.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual.** Rio de Janeiro: Zahar. 2006.

PADÍN, Clemente. **El arte correo em Latinoamérica**. 1988. Disponível em: http://www.merzmail.net/latino.htm Acesso em: 13 jul. 2023.

PLAZA, Julio. **Mail Art: Arte em Sincronia**. In: BIENAL DE SÃO PAULO. XVI Bienal de São Paulo. v. 2. Catálogo de arte postal. São Paulo, 1981, p. 8-10.

SCHEDLER, Liana. Arte (Postal) como Processo. **Palíndromo**, v8, nº 15, p.20-41, jan/jun 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/7733/6311 Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUZA, Leonilia Gabriela Bandeira. **Arte Postal: perspectivas de uma arte em rede.** 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

TÍTULO de Eleitor Cancelado. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3656/titulo-de-eleitor-cancelado Acesso em: 11 de jul. 2023. Verbete da Enciclopédia.

"Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC": Um olhar crítico a partir da análise British Council

Isabela Vieira Babosa[1]

Emiliane Eli Huber[2]

Marcia Regina Selpa Heinzle[3]

RESUMO

O presente artigo tem como propósito analisar o documento intitulado "Seis Aspectos para a Revisão da 3ª Versão da BNCC", que foi publicado pelo British Council. Os procedimentos metodológicos e a análise dos dados fundamentam-se nos princípios da abordagem documental de Cellard (2012), alicerçados pelas discussões acerca do ensino de línguas conforme LIBERALI (2019) e MEGALE (2019). Os dados apresentados no relatório do British Council sobre a BNCC de Língua Inglesa ressaltam a relevância da progressão e contextualização do ensino. No entanto, o relatório também identifica questões como a falta de clareza nos objetivos e o excesso de habilidades contempladas pela BNCC. Consequentemente, o documento sugere a necessidade de investimento na capacitação docente, na contextualização curricular e na exploração de distintos recursos tecnológicos e textuais. Ao conduzir minuciosamente essa análise, reforçamos a importância de discutir a aprendizagem de línguas adicionais no contexto da educação básica. Esse debate se torna especialmente relevante ao considerarmos as exigências do século XXI. Além disso, merece destaque o papel crucial desempenhado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apenas direciona o ensino dos elementos linguísticos, mas também orienta a incorporação de nuances socioculturais, enriquecendo assim a formação educacional de maneira abrangente e integrada. Nesse sentido, a interseção entre proficiência linguística e compreensão cultural se torna um alicerce indispensável, preparando os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Currículo. Análise documental. BNCC. Língua adicional.

1. INTRODUÇÃO

A análise dos aspectos do ensino de língua estrangeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é relevante para compreendermos as diretrizes e objetivos educacionais relacionados ao aprendizado de idiomas no contexto brasileiro. A importância crescente do aprendizado de línguas estrangeiras na sociedade globalizada também reforça a necessidade de verificar como o sistema educacional está se preparando para enfrentar esses desafios. A análise permite avaliar se as políticas educacionais estão acompanhando as mudanças pedagógicas e tecnológicas no ensino de línguas, garantindo uma educação efetiva e alinhada com as demandas contemporâneas.

Neste sentido, compreendemos que o British Council, por sua natureza de instituição de origem e atuação com ensino de língua inglesa, traz uma perspectiva globalizada e intercultural para a análise da BNCC. Além disso, sua capacidade de

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB, ibarbosa@furb.br.
[2] Mestranda em Educação, Universidade regional de Blumenau – FURB, ehuber@furb.br
[3] Doutora em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, selpa@furb.br.

estabelecer acordos de cooperação com diferentes países permite que o relatório leve em consideração experiências e abordagens educacionais de outras partes do mundo, enriquecendo as discussões sobre as diretrizes curriculares nacionais.

A globalização, avanços tecnológicos e relações internacionais tem impulsionado a interação global, tornando o inglês crucial para comunicação e compreensão. Além do contexto profissional, seu domínio abrange aspectos culturais e sociais, permitindo acesso amplo a conhecimento e oportunidades diversas. Ao mesmo tempo, é necessário "pensar, também, em arcabouços normativos que estabelecessem parâmetros para um processo de internacionalização inclusivo e capaz de promover o enfrentamento dos desafios da Educação Básica brasileira" (STALLIVIERI, et al., p.6).

Assim, entendemos que adição do inglês à BNCC beneficia a educação brasileira, capacitando os alunos para um mundo globalizado, ampliando oportunidades acadêmicas e profissionais, incluindo intercâmbios e colaborações internacionais, e facilitando a inserção num mercado de trabalho global.

2. METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa, optamos por uma análise documental, pois "trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados" (CELLARD, 2008, p. 295). Para essa análise, foi analisado o documento elaborado pelo British Council que se propõe a analisar de forma crítica a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para a Língua Inglesa.

O British Council foi escolhido pela sua história como reconhecida instituição global de Educação e Linguagem. Fundado em 1934 pelo governo britânico, originalmente visava difundir o estilo de vida britânico. Com o tempo, expandiu-se para criar laços bilaterais por meio de conexões econômicas e oficiais, operando independentemente do governo do Reino Unido. O British Council realiza pesquisa em educação, cultura e tecnologia, além de promover acordos de cooperação internacional.

A análise do documento foi organizada em categorias criadas após a leitura. "Com a análise preliminar completa, é hora de reunir partes como problemática, contexto, autores, confiabilidade e conceitos-chave" (CELLARD, 2008, p. 303).

3. ANÁLISE

A presente pesquisa visa realizar uma análise documental qualitativa com o intuito de examinar de forma minuciosa as características e elementos contidos no relatório do British Council intitulado "Seis aspectos para a revisão da 3a versão da BNCC". A metodologia adotada para essa investigação tem como base a abordagem qualitativa, que se destaca por proporcionar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, permitindo uma análise detalhada e contextualizada.

A fim de organizar essa análise, serão apresentadas as seguintes categorias de análise: a) Coerência entre fundamentos teóricos e conteúdo; b) Alinhamento dos objetivos de aprendizagem; c) Sequência dos objetivos de aprendizagem; d) Progressão didática na aprendizagem; e) Análise da Efetividade do Ensino de Língua Inglesa; f) Observando as demandas do Século XXI.

Ao seguir essa ordem de categorias de análise, buscamos uma análise abrangente e detalhada do documento, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos elementos presentes no ensino de língua inglesa abordado no material investigado.

3.1 Coerência entre fundamentos teóricos e conteúdo

A segunda seção do documento analisada, mostra a opinião do British Council sobre a BNCC considerando alguns pontos: a) clareza dos objetivos de aprendizagem; b) combinação dos objetivos; c) restrição de habilidades.

Quando a clareza dos objetivos de aprendizagem, o British Council destaca a importância da clareza dos objetivos de aprendizagem para a concretização da BNCC nas escolas e a elaboração dos currículos. Essa clareza é fundamental para que professores e estudantes tenham uma compreensão precisa do que é esperado em termos de conhecimentos e habilidades.

A respeito da combinação de múltiplos objetivos, o documento aponta a combinação de múltiplos objetivos em uma única habilidade como um aspecto que pode prejudicar a compreensão do que é esperado do aluno. A este respeito, Liberali (2019, p. 32) aponta que “Muitas vezes, apresenta-se o currículo aos docentes como um bloco pronto, sobre o qual eles não têm influência alguma. Cabe aos professores, nesses casos, a simples reprodução das prescrições definidas em documentos, normas e materiais didáticos”. Especificamente no documento, a análise do British Council menciona uma habilidade que contém sete verbos, o que pode gerar confusão e dificultar o entendimento sobre o que os estudantes devem ser capazes de fazer.

Neste sentido, o British Council sugere a restrição a um verbo por habilidade. O British Council sugere a restrição de apenas um verbo por habilidade. Essa restrição pode facilitar a compreensão e tornar os objetivos de aprendizagem mais claros e diretos. Limitar a habilidade a um único processo cognitivo pode fornecer uma orientação mais precisa para professores e estudantes. “Em uma visão crítica, o currículo é tratado como instrumento mediador constitutivo da relação entre Educação e sociedade e pode ser entendido como uma construção histórica e social” (LIBERALI, 2019, p. 33).

A presente análise destaca a relevância da clareza na definição dos objetivos de aprendizagem. Ao evitar sobrecarregar habilidades e focar em um processo cognitivo por vez, a implementação da BNCC nas escolas pode ser mais eficaz. Os objetivos na BNCC oferecem uma estrutura e referências cruciais para o planejamento e prática educacional, assegurando ensino consistente e alinhado às necessidades dos alunos. Contudo, é crucial equilibrar a simplificação dos objetivos com a abrangência de conhecimentos e habilidades essenciais para uma educação de qualidade.

3.2 Alinhamento dos objetivos de aprendizagem

A partir da análise do relatório do British Council intitulado "Seis aspectos para a revisão da 3a versão da BNCC" observamos alguns aspectos positivos da análise documento, dignos de consideração.

Primeiramente, observamos que o documento ressalta o reconhecimento da necessidade de uma base curricular comum em todo o território brasileiro, com vistas a promover a igualdade de oportunidades educacionais e proporcionar um referencial para a elaboração dos currículos regionais. Ademais, a introdução de flexibilidade na

definição de 40% dos conteúdos curriculares é outro aspecto elogiado pelo British Council, permitindo a adequação às especificidades locais e à diversidade do país.

De igual relevância, é a identificação de um aumento expressivo na quantidade de habilidades propostas na terceira versão da BNCC em relação à versão anterior, o que demanda avaliação e questionamento criteriosos dessa mudança. Esses aspectos sinalizam avanços na busca por uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade nacional, porém requerem uma análise mais profunda para assegurar que a implementação seja efetiva e condizente com as demandas educacionais contemporâneas.

A análise crítica da BNCC revela pontos fracos em relação à flexibilidade curricular, que parece ter sido comprometida com o considerável aumento de habilidades em sua terceira versão. "Em uma visão crítica, o currículo é tratado como instrumento mediador constitutivo da relação entre Educação e sociedade e pode ser entendido como uma construção histórica e social" (LIBERALI, 2019, p. 33). Por outro lado, um excesso de habilidades pode complicar a adaptação curricular regional e promover uma abordagem fragmentada no ensino de Inglês. A terceira versão da BNCC não considera as nuances do idioma e introduz objetivos conflitantes com a versão anterior, levando a confusão e falta de coerência curricular. Isso destaca a necessidade de revisão para uma abordagem flexível, integrada e alinhada com as particularidades do ensino de Inglês e práticas educacionais.

Para melhorar o currículo e tratar das deficiências, sugerimos mudanças para equilibrar o desafio e permitir flexibilidade regional. Uma sugestão é reduzir as habilidades para facilitar a integração curricular. Recomendamos uma abordagem discursiva e abrangente no ensino de Inglês, buscando um aprendizado mais contextualizado e holístico. Essas recomendações, embasadas na análise da BNCC, visam melhorar o ensino de línguas, alinhando-o às demandas dos estudantes e do século XXI.

3.3 A flexibilidade curricular

A seguir, abordaremos alguns dos pontos críticos identificados em relação à flexibilidade para a adequação curricular em âmbito regional e local. Liberali (2019, p. 31) explica que "em um contexto de globalização crescente, a superdiversidade torna-se parte incondicional da vida dos indivíduos".

Uma das fortalezas identificadas é a capacidade de adaptar o currículo para a diversidade presente no Brasil. Nossa nação é marcada por uma riqueza cultural, econômica e geográfica que requer uma abordagem que reconheça e valorize essas particularidades locais. A flexibilidade curricular, nesse contexto, se torna uma ferramenta essencial, possibilitando que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas que estejam em sintonia com as realidades e características únicas de cada região.

Um outro ponto que merece destaque é a ênfase na abordagem discursiva no ensino de inglês. O documento ressalta a importância de não tratar o ensino das línguas isoladamente, mas sim integrado a uma visão mais ampla de aprendizado linguístico. Esta abordagem holística reconhece que o ensino de inglês não se limita ao mero domínio do idioma, mas se estende para compreensão de aspectos culturais, sociais e de comunicação.

Ao ancorar o currículo no contexto, é possível fazer com que os estudantes estabeleçam conexões mais profundas entre o que estão aprendendo e a vida

cotidiana. Priorizar habilidades comunicativas também enriquece a experiência, permitindo que os alunos se expressem e se comuniquem de maneira mais eficaz. Essa abordagem, além disso, os capacita a interpretar textos e discursos de forma mais crítica, preparando-os para serem cidadãos engajados e conscientes.

Entretanto, não se pode negligenciar as fragilidades. A expansão do número de habilidades na versão 3 da BNCC, em comparação com a anterior, é um ponto de preocupação. Esse aumento pode resultar em um ensino fragmentado e mecânico, complicando a integração de conteúdos e práticas pedagógicas. Consequentemente, a flexibilidade regional pode ser afetada, dificultando a adaptação curricular das escolas conforme as necessidades e particularidades locais.

Além disso, uma justificativa inadequada para o aumento das habilidades em inglês é outra preocupação. A mudança na nomenclatura de "Língua Estrangeira" para "Língua Inglesa" não parece ser motivo suficiente para justificar o aumento significativo nas habilidades exigidas dos alunos. A falta de uma fundamentação sólida pode gerar incertezas sobre os objetivos dessa ampliação e suscitar questionamentos sobre sua relevância no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

É crucial, portanto, reconhecer a importância de especialistas e educadores na revisão da BNCC. Seu conhecimento e experiência são inestimáveis para garantir que o documento reflita as necessidades educacionais e as demandas contemporâneas de maneira eficaz. Incluir esses profissionais é um passo crucial para assegurar que a BNCC esteja alinhada às necessidades da educação atual, preparando os estudantes para um futuro em constante mudança.

3.4 Progressão didática na aprendizagem

Na sessão "Progressão clara da aprendizagem ao longo dos anos", o documento enfatiza o desenvolvimento gradual e crescente da aprendizagem dos estudantes. Destaca-se a importância de estabelecer um aumento progressivo do nível de complexidade nas habilidades e competências ao longo dos anos escolares, desafiando os estudantes de forma adequada e estimulando seu desenvolvimento contínuo nas habilidades linguísticas.

O texto destaca a progressão no ensino de língua por meio da seleção gradual de textos mais complexos. Essa estratégia visa trazer uma abordagem prática e contextual, conectando os estudantes ao uso real da língua inglesa.

A variação de textos de diferentes níveis de dificuldade oferece aos alunos a chance de aplicar estratégias de leitura em diversos contextos, aprimorando suas habilidades de compreensão e interpretação. Isso, por sua vez, contribui para a formação de leitores mais analíticos e competentes, capazes de enfrentar uma ampla gama de situações de comunicação escrita ao longo de suas trajetórias educacionais e além.

A complexidade dos textos é refletida nos verbos usados, conforme a taxonomia de Bloom, que categoriza níveis cognitivos. Textos que empregam verbos de patamares mais altos desafiam os alunos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e sofisticada.

Essa progressão didática proposta no documento demonstra ser uma abordagem sólida e eficaz para enriquecer o ensino de línguas, proporcionando uma experiência educacional mais rica e significativa ao longo do percurso dos estudantes.

No entanto, é importante abordar também uma crítica identificada: a repetição de elementos ao longo dos anos. Esse aspecto pode resultar na sensação de estagnação e falta de progresso tangível para os estudantes. A recorrência de

conteúdos em diferentes fases pode dificultar a compreensão dos alunos sobre as expectativas de cada etapa, possivelmente levando à percepção de estagnação na sua jornada de aprendizado.

Além disso, o foco exclusivo nos processos cognitivos pode ser visto como uma limitação na proposta de progressão. Por meio da análise, constatamos de que a progressão poderia ser ampliada ao incluir o adensamento de gêneros e textos, abordando não apenas os aspectos cognitivos, mas também aspectos comunicativos e sociais do uso da língua. Essa abordagem mais abrangente permitiria uma visão integrada do ensino de língua inglesa, contemplando aspectos como oralidade, escrita e itens linguísticos.

A sugestão de uma progressão baseada em temáticas e gêneros discursivos também é destacada como uma alternativa mais adequada. Essa abordagem proporciona uma visão mais contextualizada e conectada com a realidade dos estudantes, permitindo que eles explorem a língua em diferentes situações comunicativas e desenvolvam habilidades linguísticas de forma mais prática e significativa.

Assim, ao reconhecer a importância da progressão e da abordagem integrada, a BNCC pode se tornar uma ferramenta mais efetiva na promoção de uma educação linguística mais conectada com a realidade dos estudantes. Essa abordagem mais contextualizada permite que os estudantes explorem a língua inglesa em diferentes situações comunicativas, desenvolvendo habilidades linguísticas práticas e relevantes para sua vida cotidiana. Desse modo, ao incorporar essas ideias de revisão e aprimoramento, a BNCC pode se consolidar como um guia valioso para uma educação linguística mais significativa e alinhada às necessidades e desafios do mundo contemporâneo.

E ao considerar essas críticas e propor uma visão mais ampla e contextualizada, o sistema educacional pode oferecer aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e alinhada com as demandas contemporâneas de uso da língua.

É essencial considerarmos as sugestões do texto, como a estratégia de utilizar vivências com textos, selecionando materiais e atividades temáticas para cada ano, visando ao progresso dos estudantes. Essa abordagem contextualiza o aprendizado e o torna mais significativo, integrando recursos linguísticos ao uso prático e práticas sociais ligadas aos textos. Reconhecer a língua como parte de outras práticas sociais contribui para uma formação completa alinhada às demandas do século XXI. Ao incorporar essas sugestões, a BNCC se transformará em um guia valioso para uma educação linguística ampla e relevante, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

3.5 Análise da Efetividade do Ensino de Língua Inglesa

Na quinta sessão, intitulada "Eficácia do ensino da LI", o texto ressalta a importância do investimento em políticas educacionais para a formação e capacitação dos professores, bem como a necessidade de atingir os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos. Um dos principais enfoques é o uso de evidências de pesquisa para sustentar as argumentações, o que fortalece as análises e conclusões do documento, proporcionando um embasamento sólido para as considerações sobre o estado atual do ensino de inglês no país.

Outro aspecto relevante é a clara identificação dos problemas existentes no ensino de inglês no Brasil. O documento aborda questões como a falta de qualidade

na formação de professores, a abordagem excessiva em ensino gramatical e vocabulário, além da carência de experiências reais de contato com o idioma ao longo dos anos escolares. Essa identificação dos problemas é crucial para direcionar esforços e buscar soluções efetivas para melhorar o ensino de inglês nas escolas brasileiras.

A análise histórica apresentada também é um destaque do documento. Pois o texto contextualiza a preocupação com o método de ensino da língua inglesa no Brasil ao longo do tempo, destacando que muitos desafios enfrentados hoje têm sido recorrentes ao longo da história. Essa perspectiva histórica reforça a necessidade de um sistema eficaz de ensino de línguas estrangeiras e a importância de superar obstáculos que persistem no cenário educacional brasileiro. Se por um lado avançamos para a expansão do ensino de línguas na educação básica brasileira, devemos refletir "para além do acesso a informações diversas, das possibilidades no campo do trabalho" (MEGALE, 2019, p. 83). Podemos e devemos considerar, que hoje "saber uma língua adicional é um recurso necessário para a cidadania contemporânea" (MEGALE, 2019, p. 83).

Assim, a análise da efetividade do ensino de língua inglesa na BNCC se destaca por sua fundamentação em evidências de pesquisa, identificação clara de problemas e uma análise histórica abrangente. Esses pontos fortes contribuem para uma compreensão mais profunda da realidade do ensino de inglês no Brasil e apontam para a importância de aprimoramentos e medidas que possam elevar a qualidade do ensino desse idioma nas escolas do país.

Embora o texto destaque questões importantes no contexto do ensino desse idioma, como a falta de qualidade na formação de professores e a ênfase excessiva em ensino gramatical e vocabulário, ele é insuficiente na apresentação de medidas concretas para resolver esses problemas. A sugestão fornecida no final, que menciona o investimento em políticas de desenvolvimento e qualificação de professores, é considerada vaga e insuficiente para abordar todas as questões levantadas ao longo da análise.

Dessa forma, a falta de soluções abrangentes pode ser vista como um ponto fraco dessa sessão do documento. A ausência de propostas mais detalhadas e específicas para lidar com as problemáticas identificadas pode limitar a efetividade das discussões sobre o ensino de inglês na BNCC. Seria importante abordar não apenas a formação de professores, mas também outras questões relevantes, como a criação de materiais didáticos mais adequados, o incentivo ao uso de tecnologias no ensino de idiomas e a promoção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e interativas.

Portanto, a análise da efetividade do ensino de língua inglesa na BNCC pode ser enriquecida ao incluir soluções mais abrangentes e específicas para os problemas identificados, a fim de contribuir efetivamente para a melhoria do ensino de inglês nas escolas brasileiras. Ao apresentar propostas mais concretas, baseadas em evidências e pesquisas, o texto poderia se tornar uma ferramenta mais eficaz para orientar políticas e práticas educacionais relacionadas ao ensino de inglês no país.

Para aprimorar o ensino de inglês no Brasil, é essencial adotar uma abordagem abrangente e integrada. Isso envolve implementar imersão em inglês nas escolas, promovendo vivências práticas com o idioma, e capacitar professores com métodos comunicativos. Recursos interativos e materiais digitais também são cruciais para um aprendizado eficaz. Incentivar políticas públicas que ressaltem os benefícios acadêmicos e profissionais do inglês é uma maneira eficaz de sensibilizar a sociedade.

Assim, a combinação destas medidas fortalecerá o ensino de inglês, preparando os estudantes para um mundo globalizado. A BNCC, através de ações coerentes, pode promover uma educação linguística conectada com as demandas contemporâneas, beneficiando a formação dos cidadãos brasileiros na sociedade global.

3.6 Observando as demandas do Século XXI

A análise das propostas alinhadas às necessidades do século XXI na BNCC revela vantagens e desvantagens no documento. Um dos aspectos positivos é o reconhecimento das transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos, que resultaram em uma geração com estilos de aprendizado e comunicação diferentes. Nesse sentido, a BNCC compreende a importância de adaptar escolas e currículos à era digital, atendendo às necessidades dos estudantes orientados digitalmente.

Stallivieri et. all (2022, p . 2) discutem que "É nesse contexto que a Internacionalização da Educação se manifesta como meio para preparar os indivíduos para o exercício da cidadania numa perspectiva de compreensão holística, preservando valores universais, desenvolvendo pensamento crítico por meio do diálogo e das interações interculturais".

Outro ponto forte é a análise comparativa entre as versões 2 e 3 da BNCC, e utiliza a Taxonomia de Bloom como sistema de classificação para os objetivos de aprendizagem. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais aprofundada das mudanças ocorridas entre as versões e auxilia na avaliação das habilidades propostas.

Além disso, destaca-se a relevância do segmento "Dimensão Intercultural" para promover a fraternização, o respeito, a resolução de conflitos e a apreciação mútua entre culturas. Reconhecer e desenvolver a dimensão intercultural é fundamental em um mundo globalizado e diversificado, permitindo uma educação mais inclusiva e consciente. Neste sentido, observamos que "Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial" (MEGALE, 2019, p. 09. Observamos assim, a "importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico" (MEGALE, 2019, p. 9).

Por outro lado, as desvantagens identificadas incluem a limitação do estudo comparativo entre as versões 2 e 3 da BNCC, que não abrange toda a complexidade das habilidades ao não analisar os complementos e modificadores dos verbos que fornecem contexto e especificam o nível de aprendizado esperado.

Além disso, a concentração predominante em processos cognitivos de ordem inferior no componente EL (Língua Inglesa) é apontada como uma fraqueza, pois os processos cognitivos de ordem superior, como analisar, avaliar e criar, são essenciais para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

O segmento "Dimensão Intercultural" da BNCC levanta preocupações sobre a falta de habilidades que promovam o pensamento reflexivo, podendo desviar-se do propósito desejado. Além disso, a falta de detalhes sobre como as propostas desse segmento contribuem para uma educação abrangente e integrada pode limitar sua eficácia. A este respeito, Stallivieri et. al (2022, p. 12) trazem que "a valorização da diversidade linguística e cultural [...] e respeitá-las em suas manifestações requer o desenvolvimento de habilidades e competências que pressupõem o reconhecimento do plurilinguismo e da multiculturalidade". Para aprimorar a BNCC, sugere-se incluir

requisitos cognitivos mais complexos em todas as habilidades do componente EL, visando desenvolver habilidades de pensamento de ordem superior nos estudantes. Além disso, uma revisão cuidadosa das habilidades propostas no segmento "Dimensão Intercultural" é necessária para garantir que realmente estimulem o pensamento reflexivo e estejam alinhadas com os objetivos de uma educação abrangente e integrada. Com essas melhorias, a BNCC pode se tornar um instrumento mais efetivo na promoção de uma educação linguística significativa e alinhada às demandas do século XXI.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou realizar uma análise crítica da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do ensino de Língua Inglesa, com base em perspectivas e contribuições do British Council. Por considerarmos importante discutir como a aprendizagem de línguas se dá dentro da educação básica e como a BNCC pode influenciar essa prática. A análise crítica da BNCC abordou seis aspectos fundamentais, visando promover uma reflexão sobre suas potencialidades e fragilidades, a fim de aprimorar o ensino de Língua Inglesa.

A aprendizagem de uma língua adicional é cada vez mais importante na sociedade globalizada em que vivemos. Ao considerar a importância da aprendizagem de línguas adicionais dentro da educação básica, é importante analisar a BNCC, movimento que tentamos realizar neste artigo a partir da análise do relatório do British Council. De acordo com uma perspectiva vigotskiana, a BNCC destaca o ambiente como uma fonte essencial de desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, o ambiente não é apenas o espaço físico em que a educação ocorre, mas também o ambiente social e cultural que influencia o processo de aprendizagem. Esse ambiente é composto por pessoas interativas e é mediado por conhecimentos compartilhados e trocados entre elas.

Neste sentido, entendemos que o caminho para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes passa por uma internacionalização da educação básica.

Na BNCC, a aprendizagem de uma língua é vista como uma competência importante e transversal. Ela está presente nas áreas de Linguagens e Códigos, mas também permeia outras áreas do conhecimento. Isso significa que a aprendizagem de uma língua adicional não é apenas uma questão linguística, mas também está relacionada ao desenvolvimento de outras competências, como a capacidade de se comunicar efetivamente, pensar criticamente, refletir sobre questões culturais e compreender diferentes perspectivas do mundo.

REFERÊNCIAS

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

BRITISH COUNCIL. **Our history**. 2023. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/about-us/history. Acesso em: 18 abr. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue**. In: Megale, A. (Org.). Educação Bilíngue no Brasil. Edição: Richmond / Fundação Santillana. Ano: 2019. p. 29-42.

MEGALE, Antonieta Heyden. **A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue**. In: Megale, A. (Org.). Educação Bilíngue no Brasil. Edição: Richmond / Fundação Santillana. Ano: 2019. P.09-12.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

STALLIVIERI, Luciane; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia; WOICOLESCO, Vanessa. **Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. 129 p.

DESIGN EDUCACIONAL: INFOGRÁFICO E SEU POTENCIAL EDUCACIONAL

Gabriele Vitória Oliveira Ungari[1]
Raquel Pasternak Glitz Kowalski[2]
Patrícia Lupion Torres[3]

RESUMO

O design educacional e o instrucional são campos de atuação que se concentram na concepção (educacional) e desenvolvimento de estratégias, recursos e ambientes de aprendizagem eficazes (instrucional). Eles são aplicados desde o momento da concepção da oferta formativa até a sua implementação, direcionando seus esforços, com maior ênfase, na produção dos materiais. Com o avanço tecnológico, surgem novas oportunidades para a criação de experiências de aprendizagem eficazes, alinhando as exigências educacionais com a temática abordada e utilizando ferramentas adequadas para alcançar os objetivos estabelecidos dentro disso podemos citar os infográficos, que são recursos visuais que utilizam imagens, gráficos, sons e hiperlinks para fornecer clareza e atrair o leitor. O objetivo desta pesquisa é ampliar o conhecimento sobre a função, as potencialidades e os desafios do uso e da criação de infográficos no ambiente acadêmico, visando aprimorar a prática educacional e o design instrucional. Além disso, pretende-se contribuir para um melhor entendimento do impacto dos infográficos na aprendizagem, utilizando essas informações como base para a construção de um infográfico aplicado na disciplina do mestrado e doutorado. A pesquisa busca oferecer insights valiosos para professores e alunos, explorando o potencial dos infográficos como ferramenta de comunicação visual eficaz e envolvente, promovendo uma abordagem inovadora e interativa no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Design educacional. Design instrucional. Infográfico. Modelo ADDIE. Potencialidades.

1 INTRODUÇÃO

O design educacional e o design instrucional são duas expressões relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de estratégias, recursos e ambientes de aprendizagem eficazes. Enquanto o design instrucional está mais focado nos aspectos micro do ensino, o design educacional aborda os aspectos macro (Mattar, 2014). Ambos visam promover experiências de aprendizagem significativas e

[1]Gabriele Vitória Oliveira Ungari, Mestranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), gabriele.vitoria.design@outlook.com.
[2]Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Pós-doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), raquel.pasternak@pucpr.br.
[3]Patricia Lupion Torres, Pós-Doutora em Educação (Universidade do Porto-Portugal). Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.Coordenadora do Grupo de Pesquisa PRAPETEC/PUCPR, patricia.torres@pucpr.br.

eficazes, cada um com diferentes níveis de intervenção na prática educativa.

Com o avanço da tecnologia e a expansão da educação online. Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso de infográficos tem se destacado como uma forma visualmente atrativa e compreensível de transmitir informações. Os infográficos combinam elementos não verbais, como imagens, gráficos e hiperlinks, para apresentar dados e conceitos de maneira concisa e clara, segundo Costa e Tarouco (2010). No campo da educação, os infográficos podem ser utilizados como recursos complementares para facilitar a compreensão de conceitos complexos.

Durante a construção do infográfico, percebemos diversos desafios e complexidades que demandam atenção e cuidado. Um desses desafios foi a necessidade de simplificar informações complexas e densas, tornando-as mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes. Esse processo requer uma análise minuciosa do conteúdo e a identificação dos postos-chave que devem ser enfatizados no infográfico.

Ao buscarmos um caminho vimos que o design educacional e o design instrucional, seriam uma possível resposta para as nossas dificuldades pois em resumo eles desempenham um papel crucial na criação de experiências de aprendizagem eficazes e de qualidade. Com os avanços tecnológicos e a educação online, surgiram novas oportunidades para o desenvolvimento de recursos educacionais. Dentre esses recursos, os infográficos se destacam como forma explicativa e informativa de comunicação visual, trazendo no contexto educacional eles possuem um grande potencial.

2 DESIGN EDUCACIONAL OU DESIGN INSTRUCIONAL

Em primeiro lugar, para abordar as expressões design educacional e design instrucional, faz-se necessário discorrer sobre o significado da palavra "design". De acordo com Caldera (2008), no contexto do inglês antigo, design significa propósito ou intenção. Ainda segundo a autora, o design é considerado uma forma de construção que envolve complexidade e síntese e pode ser compreendido como a ação de estabelecer metas futuras no sentido de encontrar os meios e os recursos para alcançá-las. Filatro (2004, p. 46) também destaca a semelhança entre o design

e a didática, tendo em vista lidarem com questões relacionadas à planejamento e implementação de processos de ensino-aprendizagem.

No que tange o design educacional, tem-se o seguinte entendimento:

> Inclui o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. [...] Envolve, portanto, conhecimentos que todos que trabalham em educação devem ter, desde os professores até os coordenadores e gestores (MATTAR, 2014, p. 19).

De acordo com Borges e Souza (2019), o design educacional é conceituado como um processo que envolve várias etapas, cujo início se dá a partir da compreensão das teorias, bem como dos quadros conceituais e que culmina na obtenção dos resultados de aprendizagem desejados.

De acordo com Borges e Souza (2019), o design educacional é conceituado como um processo que envolve várias etapas, cujo início se dá a partir da compreensão das teorias, bem como dos quadros conceituais e que culmina na obtenção dos resultados de aprendizagem desejados.

Nesse sentido, o design educacional exige uma coerência entre a teoria de aprendizagem que orienta o processo e todas as decisões subsequentes. Tal procedimento inclui: a definição dos objetivos a serem alcançados; a seleção dos recursos (por exemplo: materiais didáticos) a serem utilizados; as estratégias didáticas (por exemplo: atividades) e a avaliação da aprendizagem (por exemplo: testes). Além disso, o design educacional deve proporcionar oportunidades para que sejam elaboradas reflexões, críticas, bem como para o desenvolvimento de soluções e para a tomada de decisão baseadas em práticas fundamentadas no diálogo e na aprendizagem colaborativa. É de suma importância destacar que esses elementos são essenciais para promover uma abordagem educacional eficaz e centrada no aluno (BORGES; SOUZA, 2019).

Faz-se necessário, também, descrever o termo "instrucional". Em primeiro lugar, é necessário deixar de entendê-lo apenas como uma instrução, uma informação ou um treinamento. Segundo Caldeira (2010), "instrução" é uma atividade de ensino que utiliza a comunicação para facilitar a compreensão da verdade. Essa comunicação, segundo a autora, significa apresentar razões, evidências e argumentos com o objetivo de se aproximar da verdade. É importante ressaltar que, ainda segundo Filatro (2004, p. 61), destaca-se a diferença entre esse tipo de instrução e a "distribuição eletrônica de informações e a instrução programada”.

Desse modo, o design instrucional envolve a estratégia de ensino-aprendizagem, as atividades, os métodos, as avaliações e os recursos didáticos. Com o avanço tecnológico, o design instrucional expandiu-se e passou a incluir a criação e a adaptação dos recursos digitais e interativos, cujo foco é proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz e envolvente, sobretudo na educação on-line.

> Compreender de que forma as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem representa uma oportunidade de redescobrir a natureza ímpar, insubstituível e altamente criativa da educação no processo de desenvolvimento humano e social. Este é o campo de pesquisa do design instrucional, entendido como o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias (FILATRO, 2004, p.32).

Assim, a educação on-line tem como objetivo dedicar-se a planejar, preparar, projetar, produzir, assim como publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas, tudo isso com o auxílio dos suportes virtuais.

Todavia, vale destacar que a instrução não deve ser confundida com informação, do mesmo modo como o design instrucional não se restringe ao tratamento e a publicação de informações. Assim, de acordo com Caldeira (2010), a compreensão do design instrucional envolve uma ação intencional e sistemática de ensino, que envolva o planejamento, o desenvolvimento, bem como o uso de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem humana, tendo como base para tal, os princípios de aprendizagem e de instrução conhecidos. Complementando essa definição, Filatro (2014, p. 56) menciona que o design instrucional se refere a um "planejamento abstrato de ensino, mas reflete uma articulação entre forma e função, de forma a atingir os objetivos educacionais propostos."

Nesse contexto, Barreiro (2016) define que o Design Instrucional é uma ação intencional que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de situações didáticas específicas. Mais que isso, trata-se de uma ferramenta que aproveita as potencialidades da Internet e incorpora mecanismos que favorecem a contextualização e a flexibilização, tanto na fase da concepção quanto durante a implementação da mencionada funcionalidade.

Dentro do campo do design instrucional, existem diversos modelos, mas cumpre destacar o ADDIE, pois é o mais conhecido. Dessa maneira, o modelo ADDIE (representado na figura 1) segundo Barreiro (2016) é uma abordagem de design

instrucional que consiste em cinco fases principais. Destaque-se que a sigla ADDIE representa cada uma dessas fases, que são:

Figura 1 – Modelo ADDIE

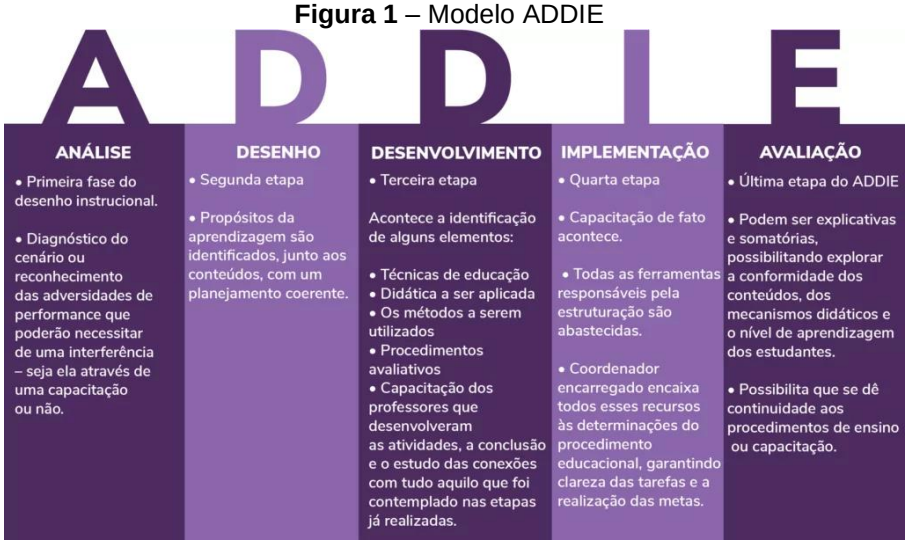

Fonte: Keeps (2021).

> Podemos entender que as principais atividades do designer instrucional são relacionadas a desenvolver (ou redesenhar) projetos pedagógicos e instrucionais; acompanhar a criação e/ou avaliar os projetos instrucionais existentes. Esse profissional pode, ainda, atuar diretamente na feitura do curso ou coordenar uma equipe multidisciplinar; traçar meios para que o trabalho coletivo ocorra; qualificar e atualizar profissionais da área; atuar nos diversos processos de comunicação com a equipe. Ele deve demonstrar as competências pessoais para trabalhar em equipe, uma vez que não há desenho de ações educativas realizadas individualmente. (BARREIRO, 2016, p.65).

De acordo com Andrade e Santos (2000) pode-se observar semelhanças significativas entre as definições de Design Instrucional e Educacional, embora cada autor aborde o assunto de maneira própria. Dessa forma, resta claro o escopo de atuação de ambas as atividades, uma vez que lidar com projetos na área da educação pode abranger aspectos extremamente amplos, que podem incluir políticas públicas educacionais a serem implementadas pelos governantes ou até mesmo questões relacionadas à merenda escolar e às reformas prediais nas escolas. No entanto, é importante ressaltar que esse tipo de intervenção não é o foco do design instrucional e educacional, mas sim os elementos práticos pedagógicos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Segundo Mattar (2014, p. 22-23):

> [...] quando tomadas em um sentido amplo, ainda assim carregam diferenças importantes de significado. Enquanto a noção de instrução corresponde basicamente ao ensino, no sentido de transmissão de informações, o conceito de educação engloba o processo completo de ensino e aprendizagem. A instrução envolve a ideia de treinamento para aplicação de

> conhecimento, como por exemplo ensinar alguém a usar uma ferramenta, enquanto a educação está associada a uma ideia de aprendizagem mais ampla, que implique o desenvolvimento de aspectos diversos do ser humano.

Vale ressaltar que essas áreas de atuação estão voltadas para a concepção e para o desenvolvimento de estratégias, recursos e ambientes de aprendizagem eficazes. O design instrucional dedica-se ao planejamento, ao design e ao desenvolvimento de materiais e recursos instrucionais para promover a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, o design educacional abrange a análise e o planejamento curricular, a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e a integração de tecnologias educacionais. Todavia, ambos os campos têm em comum o foco na eficácia das estratégias, dos recursos e dos ambientes de aprendizagem.

Ainda que os dois campos possam colaborar para o aprimoramento da prática pedagógica, segundo Mattar (2014), o design instrucional se concentra mais nos aspectos micro do ensino, enquanto o design educacional aborda os fatores macro. De toda forma, destaca-se novamente que ambos têm como objetivo promover experiências de aprendizagem significativas e eficazes, ainda que cada um deles se concentre em diferentes níveis de intervenção na prática educativa.

3 INFOGRÁFICO

Segundo Curi (2023), no Brasil, os infográficos têm sido amplamente utilizados pela mídia, resultando em uma definição que os considera como uma ferramenta aplicada para a transmissão de conhecimento através da infografia. Devido à capacidade dos infográficos de combinar imagens e textos, eles são considerados materiais de aprendizagem multimídia.

> Infografia ou infográficos são representações visuais de informação. Esses gráficos são usados onde a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como em mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos ou científicos. Pode-se utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto. Um exemplo de infográfico do tipo mais simples poderia ser uma linha de tempo onde, ao selecionar determinados períodos, apareceriam imagens e textos explicativos (COSTA; TAROUCO, 2010, p. 2).

Para Costa e Tarouco (2010), um infográfico bem elaborado deve apresentar informações relevantes de forma concisa, utilizando uma linguagem clara e direta. Além disso, é essencial que seja visualmente atrativo, com elementos gráficos bem desenvolvidos, cores harmoniosas e layout organizado. Nesse sentido, a hierarquia visual destaca informações importantes, facilitando a leitura e a compreensão. O

autor, por sua vez, deve possuir habilidades em design gráfico e dispor de um conhecimento sólido sobre o tema abordado. Com isso, faz-se necessário dominar princípios de design como tipografia, espaçamento, contraste e equilíbrio visual, além do domínio sobre o tema para garantir a precisão e a confiabilidade das informações. Ressalte-se que a colaboração entre profissionais de design e especialistas resulta em infográficos de alta qualidade.

Vale destacar, aqui, que os infográficos têm um grande potencial no campo da educação. Eles podem ser utilizados como recursos complementares para facilitar a compreensão de conceitos complexos, fornecendo uma representação visual clara e objetiva das informações.

De acordo com a Teoria da Carga Cognitiva (SWELLER, 1998; PAAS *et al*., 2004), a aprendizagem é mais eficaz quando o processo de informação está alinhado com as capacidades cognitivas humanas. Isso significa que a quantidade de informações fornecidas ao aluno deve ser compatível com sua capacidade de compreensão.

> As apresentações multimídia podem incentivar os alunos a se empenharem na aprendizagem ativa representando mentalmente o material em palavras e imagens e fazendo conexões mentais entre as representações visuais e verbais. Por outro lado, apresentar somente palavras pode incentivar os alunos - especialmente aqueles com menos experiência ou conhecimento linguístico – a participarem superficialmente da aprendizagem, por não conseguirem conectar as palavras com conceitos e outros conhecimentos (CLARK; MAYER, 2008 *apud* COSTA; TAROUCO2010, p. 6).

Para os autores Costa e Tarouco (2010) os infográficos são ferramentas poderosas no contexto educacional, pois combinam elementos visuais e textuais para transmitir informações de maneira eficaz e envolvente. Ao utilizar infográficos, os educadores podem estimular o interesse dos alunos, promover a compreensão de conceitos complexos e aprimorar habilidades de leitura e escrita. A autoria de um infográfico requer competências tanto relacionadas ao design gráfico quanto ao conhecimento do conteúdo, por isso a colaboração entre esses profissionais pode gerar infográficos de alta qualidade. Portanto, os infográficos devem ser considerados como recursos educacionais valiosos, capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bottentuitt, Junior, Lisboa e Coutinho (2012), é possível identificar várias potencialidades no uso dos infográficos no contexto educativo. Tais potencialidades incluem:

- acompanhar os processos e os acontecimentos históricos de forma sequencial;
- facilitar a memorização por meio de imagens e esquemas explicativos;
- possibilitar a alfabetização visual ao identificar elementos importantes;
- oferecer o controle para o aluno no que diz respeito ao recurso visual e a aprendizagem;
- servir como um poderoso atrativo para a transmissão de informações em ambientes de ensino e aprendizagem;
- desenvolver habilidades cognitivas de interpretação, análise e síntese por meio da observação dos infográficos;
- facilitar a memorização de imagens e pequenos fragmentos de texto;
- permitir uma navegação não linear pelos conteúdos;
- combinar recursos multimídia durante as aulas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem;
- visualizar processos lentos ou rápidos que podem ser difíceis de observar diretamente;
- manipular o infográfico várias vezes para alcançar uma compreensão completa do processo;
- utilizar o infográfico como uma fonte de informação, um recurso didático e uma forma visual de explorar, além de resolver os problemas propostos pelo professor.

Portanto, o uso de infográficos no contexto educacional oferece uma ampla gama de vantagens. A partir desse uso, os alunos têm a oportunidade de acompanhar os processos de forma visualmente atrativa, de explorar conteúdos de maneira interativa e de desenvolver habilidades cognitivas essenciais. Além disso, os infográficos auxiliam os professores no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, pois fornece recursos visuais dinâmicos e envolventes.

4 METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

Este estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa bibliográfica, que envolveu o levantamento de referências teóricas publicadas em artigos científicos, livros ou websites, tanto em formato impresso quanto eletrônico. Com isso, a pesquisa bibliográfica possibilitou uma exploração abrangente do tema em questão, fornecendo uma base sólida do conhecimento já existente.

Figura 2 – Infográfico sobre o artigo "Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais"

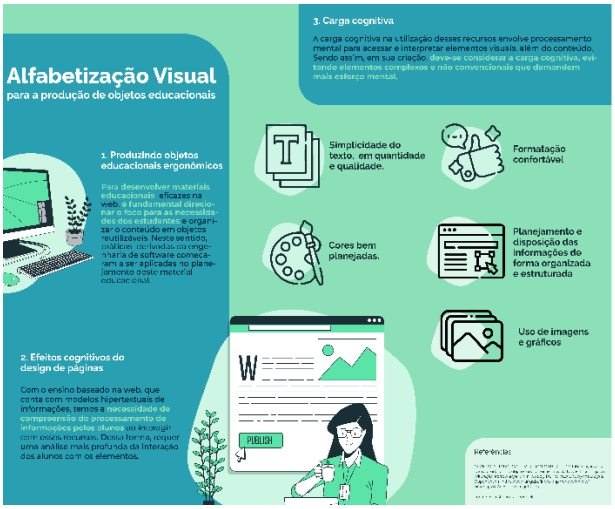

Fonte: O autor (2023)

A metodologia principal adotada neste estudo foi a revisão sistemática, que tem como objetivo sintetizar e analisar criticamente os estudos existentes sobre o uso dos infográficos como um recurso educacional. Buscou-se, desse modo, estabelecer uma conexão com a proposta do design instrucional, mais especificamente do modelo de ADDIE, aplicado no desenvolvimento do infográfico de mesma temática do presente artigo: "Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais", cuja aplicação e utilização se deu na disciplina de mídias educacionais do programa de mestrado e doutorado (GRANDO, A.; TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P, 2003).

Além disso, os infográficos proporcionam a visualização de informações, a síntese de conteúdos, o estímulo à aprendizagem ativa, a memorização, a retenção, a adaptabilidade e a flexibilidade. Desse modo, quando utilizados de forma adequada, esses recursos tornam o processo de aprendizagem mais envolvente, efetivo e estimulante para os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Os infográficos são recursos importantes a serem utilizados no campo educacional, pois promovem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Costa e Tarouco (2010), as apresentações multimídia podem estimular os alunos a se engajarem na aprendizagem ativa, permitindo que eles representem mentalmente o conteúdo por meio de palavras e imagens, estabelecendo conexões entre as representações visuais e verbais.

Além disso, os infográficos são recursos educacionais que se relacionam com o design instrucional e o modelo ADDIE, podendo ser incorporados em diferentes etapas desse modelo. Na etapa de análise, os infográficos atendem às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem. Na fase do design, a ferramenta ajuda a estruturar e organizar o conteúdo de forma visualmente atraente. Durante a etapa de desenvolvimento, os infográficos são criados com elementos visuais adequados. Na implementação, eles são utilizados como suporte visual no ensino. Por fim, na avaliação, eles podem ser utilizados para medir o progresso e a compreensão dos alunos. No entanto, é importante reconhecer que a construção dos infográficos também apresenta desafios. Nesse sentido, alguns dos aspectos que exigem atenção durante o processo de criação são os seguintes: a seleção e a organização das informações relevantes; a visualização e o design adequados; a adaptação para o público-alvo; e a integração com a prática pedagógica.

Em conclusão, os infográficos são recursos valiosos para uma abordagem educacional visualmente atraente, capaz de promover uma aprendizagem mais engajada e compreensível. Com isso, eles oferecem uma série de benefícios aos alunos, incluindo o estímulo à interatividade e a contribuição para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais. Ainda que os infográficos apresentem desafios relacionados à construção e à integração com a prática pedagógica, eles são uma ferramenta valiosa para o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, R. M. C. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375. Acesso em: 11 jul. 2023.

BORGES, Jussara; SOUSA, Daniel dos Santos. Design educacional para a promoção de competências infocomunicacionais na educação online. **ECCOM**, São

Paulo, v. 10, n. 20, p. 49-66, jul./dez., 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204524. Acesso em: 11 jul. 2023.

BOTTENTUITT J. J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/695. Acesso em: 28 jun. 2023.

CALDEIRA, Luana Matheus. Desenho Instrucional: A Construção do Diálogo na Educação a Distância. **Revista Udesc Virtu@l**, Florianópolis, v. 1 n. 1, 2008. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1925. Acesso em: 11 jul. 2023.

COSTA, V. M. da; TAROUCO, L. M. R. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18045. Acesso em: 11 jul. 2023.

CURI, Luciano Marcos. Infográfico pré-história: Análise de uma experiência de ensino. **Editora Licuri**, *[S.l]*, 2023. Disponível em: https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/78. Acesso em: 11 jul. 2023.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

GRANDO, A.; TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P. Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14328. Acesso em: 11 jul. 2023.

MATTAR, João. **Design Educacional:** educação a distância na prática. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional.

PAAS, F. R.; RENKL, A; SWELLER, J. Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. **Instructional Science,** *[S.l],* v. 32, 2004.

SWELLER, J. *et al*. Cognitive architecture and instructional design. **Educational Psychology Review**, *[S.l],* v. 10, n. 3, 1998.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: CONVERSA ENTRE POSSIBILIDADES NO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

Flávia Nepomuceno de Oliveira[1]

Mariane Nadaline[2]

RESUMO

O conceito de translinguagem percorre discussões no meio acadêmico e suscita reflexões sobre o ensino de línguas. A escrita deste artigo surge da vontade de aprimorar a prática em sala de aula das autoras com os objetivos de: a) aprofundar o conceito de translinguagem; b) propor a reflexão do ensino do inglês para crianças na perspectiva da linguística aplicada; c) entrelaçar os fundamentos da translinguagem, multimodalidade e performatividade na proposição de um planejamento para 5º ano em contextos pedagógicos diferentes: um da escola pública e outro da escola privada. A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa interpretativista, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2008), com a análise das proposições dos planejamentos supracitados, considerando o lugar de fala das autoras. O aporte teórico que trata do conceito de translinguagem explora os construtos de Canagarajah (2013), Vogel e Garcia (2017), Oliveira e Sabota (2020), afiliado com outros estudos da linguística aplicada de Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Jordão (2021), Cox e Assis-Peterson (2001), Rocha (2008), Souza (2011), Ferraz (2018) e Melo (2022). Como resultados desse estudo, indicamos possibilidades na relação entre a teoria e prática dos conceitos apresentados, como também a importância das escolhas e postura do professor frente ao ensino do inglês para crianças, que podem incluir propostas que envolvam as multimodalidades da linguagem.

Palavras-chave: Língua inglesa com crianças (LIC). Translinguagem. Linguística aplicada (LA). Multimodalidade. Ensino público e privado.

1 INTRODUÇÃO

Nosso ingresso nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná se deu no 1º semestre de 2023. Juntas, cursamos a disciplina "Introdução à Linguística Aplicada", ministrada pela Professora Dra. Ana Paula Beato-Canato. Durante as aulas dessa disciplina, os estudos da translinguagem fizeram parte dos nossos debates acadêmicos e fomentaram possibilidades de aprimoramento da prática de ensino de língua inglesa com crianças (LIC). A partir desses debates, percebemos que ambas tínhamos uma inclinação para compreender melhor este conceito e como ele pode ajudar professoras/es de inglês dos primeiros anos do Ensino Fundamental a aprimorarem suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, temos como objetivo aprofundar o conceito de translinguagem,

[1]Mestranda em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: flaetc81@gmail.com
[2]Mestranda em Letras. Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail:marianenadaline@hotmail.com

refletir sobre o ensino do inglês na perspectiva da linguística aplicada (LA) e entrelaçar conceitos delineados neste estudo na análise de duas proposições de planejamento para 5º ano, considerando o lugar de fala das autoras, um na escola pública e outro na escola privada.

Na primeira seção deste artigo, delineamos um apanhado sobre translinguagem baseado nos autores Canagarajah (2013), Vogel e Garcia (2017). Ao imergir nesse conceito, destacamos a importância da criação de um repertório linguístico nas aulas de inglês e construção de significados além da palavra, perpassando diferentes semioses. Abordamos a perspectiva da LA como uma disciplina que vai além da aplicação de teorias à língua (MOITA LOPES, 2006), adotando uma abordagem que investiga as relações mediadas pela linguagem nos contextos "onde as pessoas vivem e agem, [e que] deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam" (MOITA LOPES, 2006, p.21).

Na segunda seção, aprofundamos os construtos da LA na discussão sobre o ensino de LIC, considerando como uma das reflexões o que Cox e Assis-Peterson (2001, p.21) problematizam “Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros”. Dessa forma, trazemos questões que visam possibilidades de superar o ensino de estruturas isoladas de contexto e significado para promover práticas que considerem a amplitude linguística de nossos estudantes.

Na terceira seção, a partir da inquietude em aprimorar as nossas práticas de ensino de LIC para turmas de 5° ano do Ensino Fundamental, nos debruçamos no planejamento de propostas que considerem os fundamentos da translinguagem e outros conceitos à luz da LA. É importante salientar que as atividades propostas não foram colocadas em prática, mas fazem parte de uma parceria das professoras pesquisadoras em romper com práticas descontextualizadas desde o processo de planejamento, na busca de possibilidades conscientes de um ensino translíngue.

2 TRANSLINGUAGEM E LINGUÍSTICA APLICADA

Na perspectiva da LA indicada por Moita Lopes (2006), o autor menciona como ultrapassada a noção de que a LA tem por objetivo aplicar teorias linguísticas para fornecer soluções para os problemas encontrados por professores em sala de aula. O

autor aponta que

> é possível que uma descrição linguística que tenha mais a ver com o modo como as pessoas (falantes, redatores etc.) compreendem o uso da língua (as regras intuitivas que dizem seguir no uso de uma língua), ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm de suas práticas linguísticas, seja mais útil para o processo de ensinar/aprender [...] (MOITA LOPES, 2006, p.18).

Tal afirmação interessa ao desenvolvimento deste estudo por abordar as práticas linguísticas e considerá-las como parte importante do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, assumir uma visão translíngue para propor mudanças nas práticas pedagógicas passa, em primeiro lugar, por mudar a forma como nós, educadoras, entendemos o que é língua.

De acordo com Canagarajah (2013), na perspectiva translíngue, língua é um recurso semiótico que se articula a outros recursos também semióticos para a construção de sentidos na comunicação. As diferentes línguas estão em contato e influenciam umas às outras nas práticas comunicativas, levando os falantes a utilizarem diferentes códigos presentes em seus repertórios. Para o autor

> os usuários não têm competências separadas para línguas nomeadas separadamente (como é entendido pela linguística tradicional), mas uma proficiência integrada de diferentes tipos (não apenas de diferentes graus) do que é o entendimento tradicional da competência multilinguística[3] (CANAGARAJAH, 2013, p.15, tradução nossa).

Portanto, ao buscarmos desenvolver práticas pedagógicas de ensino de LIC na perspectiva da translinguagem, é importante que elas estejam fundadas em uma visão de língua que não a define como um elemento estruturado e separado, mas como um recurso que está articulado a outros recursos, de natureza linguística ou não, podendo ser também uma imagem, um gesto, uma expressão facial. Para o trabalho em sala de aula, essa visão de língua nos convida a elaborar propostas que possibilitem a construção de sentido pelas crianças de diferentes formas, não somente a verbal. Assim, o ensino de língua inglesa se torna mais amplo e significativo quando inclui linguagem corporal, através de dinâmicas de dramatização; linguagem visual, com a utilização de pinturas e colagens; e linguagem musical.

[3] "(...) users don't have separate competences for separately labeled languages (as it is assumed by traditional linguistics), but an integrated proficiency that is different in kind (not just degree) from traditional understandings of multilingual competence".

ISSN: 2176 - 1396

Acreditamos também, na importância das aulas de inglês não excluírem o uso do português e até mesmo trazerem a possibilidade de utilização de outras línguas nas propostas. Sabemos que quanto mais inglês as crianças ouvirem, mais cedo se familiarizarão com a sonoridade e as construções de significado dessa língua. Entretanto, os estudantes não devem se sentir constrangidos ao utilizarem sua língua materna em sala de aula e devem ser, por outro lado, encorajados a construírem sentidos utilizando o inglês.

Desse modo, nossas propostas devem considerar a construção de repertório que nossos estudantes estão construindo. Para Vogel e Garcia (2017), repertório é o conhecimento linguístico que os sujeitos detêm das línguas através das quais é capaz de se comunicar. Segundo as autoras, as línguas não estão separadas na mente do falante, mas articuladas, levando o falante a escolher entre as possibilidades que constrói ao longo da suas vivências, os recursos que se mostram adequados para cada situação. Essas escolhas não se dão somente no nível da palavra, nem mesmo das estruturas ou funções linguísticas. Utilizamos na comunicação diferentes entonações, volumes de voz, velocidades de fala, e todos esses elementos compõem nosso repertório, que é individual e unitário, ou seja, não está separado em diferentes línguas.

Essa perspectiva pode se afiliar à noção de língua como performance, que, segundo Melo (2022, posição 173), parte do pressuposto de que "a linguagem é ação (...), fazemos ações diversas no mundo e seus efeitos são vivenciados pelas pessoas nas práticas sociais variadas". A língua é, nessa perspectiva, uma prática social. Segundo Jordão,

> [...] língua é uma prática social e portanto é política, ideológica, agentiva. Refere-se a ação, performance, enunciação. Nós FAZEMOS língua, ao invés de possuí-la como se fosse um objeto. Nós APRENDEMOS como fazer língua FAZENDO, nas interações com a família, os amigos e os inimigos - em casa e na sociedade"[4] (2021, p.13 e 14, ênfase da autora – tradução nossa).

Dessa forma, não se trata de um repertório linguístico separado das interações sociais. As práticas sociais que são atravessadas pela linguagem constroem o

[4] It is a social practice and as such it is political, ideological, agentive. It refers to action, performance, enunciation. We DO language, instead of possessing it as if it were an object. We LEARN how to do language BY DOING it, in interactions with family, friends and foes—at home and in society"

repertório a cada interação, num movimento contínuo. De acordo com Canagarajah, a linguística baseia-se

> numa visão de linguagem como um sistema historicamente contingente e emergente, que fornece um repertório de recursos linguísticos que as pessoas podem usar para realizar suas intenções comunicativas, para interpretar as intenções comunicativas do outros e, talvez o mais importante, para fornecer as condições de transformar a si mesmo e a comunidade[5] (2007, p.189, tradução nossa).

Nesse sentido, como professoras do ensino de LIC, percebemos a amplitude linguística que podemos trazer para nossa prática em sala de aula ao promover dinâmicas que explorem diferentes linguagens e proporcionem o desenvolvimento do repertório comunicativo dos estudantes. Na próxima seção, trazemos alguns exemplos de como isso pode ocorrer na prática.

3 REPENSANDO O ENSINO DE INGLÊS

Quando consideramos o ensino de LIC, precisamos antes refletir sobre o que o inglês representa para o nosso contexto pedagógico e para a sociedade. Cox e Assis-Peterson (2001, p.21) indicam a necessidade do professor se posicionar criticamente sobre o discurso do “inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo” e avaliar a sua prática para que não sirva de “produção e reprodução das desigualdades sociais”. Rocha (2008, p. 437) reforça essa preocupação com o ensino do inglês indicando que “dependendo da forma como é abordada, a LI pode ser força de alienação ou de libertação/transgressão”. Entendemos, aqui, que essa alienação pode ocorrer ao lançarmos mão de um trabalho descontextualizado, que não considera o aprendiz e a complexidade de seus repertórios linguísticos.

Segundo Rocha (2008),

> o ensino do inglês deve ser visto como um meio de nos tornar capazes de assumir a leveza do pensamento e o estado de fluidez necessários para transgredirmos fronteiras linguísticos-culturais e, por tanto, também discursivas, tornando-nos aptos a agir na construção de sentidos nessa língua (que também é nossa), em toda a sua complexidade e múltiplas semioses. (ROCHA, 2008, p.438)

[5] {…] a view of language as a historically contingent emergent system, one that provides a repertoire of semiotic devices that people can use to realize their communicative intentions, to interpret the communica- tive intentions of others and, perhaps most importantly, to foster the condi- tions of possibility for transforming self and community.

ISSN: 2176 - 1396

Ao pensar nessas múltiplas semioses, nos vemos inclinadas ao trabalho com as multimodalidades, que, segundo Ferraz (2018, p. 73), "refere-se aos vários designs ou modos em que as linguagens podem ser manifestadas: linguístico, auditivo, espacial, gestual, visual, multimodal", ou seja, atividades que tragam o que Canagarajah (2013) indica como língua articulada com outras semioses.

4 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Nesta seção, apresentamos as proposições de planejamento organizadas em dois quadros para diferenciar as duas realidades (pública e privada). Nos quadros foram indicados os gêneros textuais a serem trabalhados, informações que consideram o contexto das turmas, propostas que se referem à transposição do conceito de translinguagem/multimodalidades e repertório linguístico/ performatividade.

QUADRO 1 - PRÁTICA TRANSLÍNGUE NO CONTEXTO PÚBLICO

Gênero textual: Frases inspiradoras de autores diversos.		
Contexto/ Prática situada	**Translinguagem Multimodalidades**	**Repertório linguístico Performatividade**
- Turma de 5º ano. - Alunos com idade entre 9 a 10 anos. - Pouco repertório de palavras da língua inglesa. - Não faz uso de livro didático. - Nenhum aluno frequenta cursos de idiomas paralelo à escola. - Necessidade constante da mediação do ensino do inglês pela língua portuguesa. - Dificuldades na pronúncia de palavras em inglês. - Aula de uma hora, com periodicidade de duas vezes por semana em caráter de extensão de carga horária de uma escola municipal de ensino integral. - Gênero textual escolhido por contemplar a reflexão das emoções e compreensão de ideias em frases curtas, com potencial de ampliar o repertório linguístico dos estudantes.	- Roda de conversa sobre frases que já ouvimos em nosso cotidiano e nos levaram a uma reflexão. - Em trios, pesquisar no Google tradutor como poderíamos escrever algumas dessas frases em inglês. Fazer uma análise lexical sobre a estrutura da frase. - Sortear uma frase inspiradora escrita em inglês para cada grupo de alunos descobrir a mensagem utilizando o repertório de palavras que já possuem. - Atividade de mímica para representar a ideia da frase escolhida refletindo sobre situações que se relacionam com mensagem. - Pesquisar no computador imagens que possam ilustrar as ideias inspiradas pelas frases. - Compor um quadro com	- Anunciar as frases inspiradoras na rádio da escola. - Criar e expor pela escola os quadros com ilustrações e a escrita das frases.

ISSN: 2176 - 1396

	imagens e palavras para ilustrar a frase inspiradora e decorar o ambiente educativo.	

Fonte: Autora Flávia Nepomuceno de Oliveira (2023)

QUADRO 2 - PRÁTICA TRANSLÍNGUE NO CONTEXTO PRIVADO

Gênero textual: História em quadrinhos.		
Contexto/ Prática situada	**Translinguagem Multimodalidades**	**Repertório linguístico Performatividade**
- Turma de 5º ano. - Alunos com idade entre 9 a 10 anos. - Pouco repertório de palavras da língua inglesa. - Não faz uso de livro didático. - Alguns alunos frequentam cursos de idiomas paralelos à escola ou oficinas eletivas de inglês oferecidos pela própria escola no período complementar. - Necessidade da mediação do ensino do inglês pela língua portuguesa. - Aula de 50 minutos, com periodicidade de duas vezes por semana. - Gênero escolhido por contemplar o gosto dos estudantes pelo desenho e pela criação de narrativas.	- Antes da realização das histórias em quadrinhos, os alunos estudam itens lexicais para denominar atividades de rotina e refletem sobre sua rotina como crianças brasileiras de classe média, contrastando-a com a rotina de crianças de outros grupos sociais. - Como tarefa de casa, os alunos respondem perguntas geradoras de ideias para a criação da história (*Quem é a personagem principal? O que acontece na sua rotina? Que problema ela enfrenta nesse dia incomum?*). As respostas podem ser em inglês, em português ou através de desenhos. - Os estudantes se reúnem em grupos e criam uma história em quadrinhos. - Os alunos podem representar fatos e eventos através de linguagem verbal, desenho e outros elementos das histórias em quadrinhos.	- Os alunos discutem com os colegas suas ideias. - Criação de sentidos através de elementos visuais como o desenho ou e a organização da história em quadrinhos, ou através de falas e narrações na língua portuguesa, na língua inglesa ou misturadas.

Fonte: Autora Mariane Nadaline (2023)

Para análise dos quadros, utilizamos uma abordagem qualitativa interpretativista, tendo como objeto de análise as proposições dos planejamentos. Primeiramente fizemos uma análise individual dos quadros, considerando o aporte teórico deste estudo, para depois entrelaçar pontos comuns de reflexão. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa o pesquisador

> [...] está interessado num processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.(BORTONI-RICARDO, 2008, p.34)

Contrastando os construtos deste estudo com as proposições de planejamentos, observou-se que no quadro 1 a leitura das frases inspiradoras é capaz de promover reflexões dos estudantes através da língua inglesa considerando também situações vividas pelos estudantes. Dessa forma, a língua é um recurso, não um fim em si mesma. Essa proposta traz também o uso do Google Tradutor para a dinâmica de sala de aula, ferramenta essa que deve ser contextualizada e problematizada. Souza (2011) enfatiza que o papel do professor vai além da transmissão e consumo de conhecimentos preestabelecidos, mas também de ensinar novas formas de buscar o conhecimento. Além disso, a proposta utiliza a linguagem corporal presente na brincadeira de mímica como forma de comunicação, possibilitando o desenvolvimento do repertório linguístico através de um recurso diferente do verbal. Segundo Oliveira e Sabota (2020, p. 400), “a translinguagem propõe a mixagem por meio da alternância de códigos e sistematizações linguísticas a fim de produzir sentido.” No quadro 2 também é possível observar essa variação de códigos na criação da história em quadrinhos por meio de desenhos e outros elementos visuais.

As duas proposições trazem a língua materna como apoio para construção de significados na língua adicional, pois de acordo com Vogel e Garcia (2017), entende-se que as línguas não estão separadas em diferentes departamentos, mas precisam ser construídas por meio da construção de um repertório linguístico que considere as diferentes formas de comunicar. Dessa forma, para pensar em práticas translíngues é preciso antes assumir uma postura sensível na identificação das diferentes semioses que podem permear o planejamento.

No quadro 2, na primeira atividade de reflexão sobre as rotinas e questionamento envolvendo diferentes classes sociais e grupos de crianças, percebe-se o esforço da autora em abrir espaço para possíveis reflexões relacionadas à raça, gênero e classes, o que Pennycook (2006, p. 83) argumenta como uma postura transgressiva da linguística aplicada por estar “sempre engajada em práticas problematizadoras”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que na rotina do professor o tempo é escasso pela demanda de preparação de atividades, planejamento das aulas e acompanhamento/verificação da aprendizagem. Assim, procuramos neste estudo, trazer à luz conceitos como: repertório linguístico, multimodalidade e performatividade no ensino do inglês para crianças, acreditando que eles podem permear o planejamento do professor e aprimorar a prática linguística dos estudantes.

Ao pensar no contexto pedagógico das duas realidades (pública e privada) e listar as características de cada uma, buscamos a responsabilidade ética definida por Souza (2011) como uma atitude de pensar a complexidade do mundo e a necessidade de uma nova forma de atuação. O referido autor indica algumas perguntas que devem ser feitas a nós mesmos para entender o contexto imediato que temos, sendo elas: “A quem ensinamos língua estrangeira? Por que ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe de língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho?” (SOUZA, 2011, p. 287)

Nesse sentido, ao planejar considerando o contexto não se pode pensar numa única forma de ensino ou uma “receita” a ser seguida, o que nos remete a definição de linguística aplicada crítica de Pennycook (2006, p. 67) como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

Concluímos que em nossa prática como professoras do ensino de LIC somos desafiadas cotidianamente, porém, acreditamos que é possível transpor o conceito de translinguagem ao ensino de língua inglesa, pois o desenvolvimento do repertório dos estudantes (e também das professoras!) passa pelo desenvolvimento de um repertório sociocultural, que promova questionamento e reflexão.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practices.** Global English and Cosmopolitan Relations. London: Routledge, 2013.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação.** Universidade Federal de Mato Grosso. Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36).

FERRAZ, Daniel de Melo. **Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?** In: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S; DOS SANTOS, Z. Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Applied linguistics "made in Brasil": A guessing game. In: Rosane Silveira; Alison Roberto Gonçalves. (Org.). **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators.** 1ed.Florianópolis: ARES − Advanced Research in English Series, 2021, v.1, p. 13−25.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica - Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Roda de conversa entre mulheres negras: performatividade de raça, gênero e sexualidade. In: MELO, G. C. V. de; JESUS, D. M. (org.) **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade.** Rio de Janeiro: Mórula, 2022. *E-book.*

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de; SABOTA, Barbra. **Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica. Entre concepções e articulações.** Dossiê. Vol. 06, nº03 - Jul. - Set., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38392/24068 Acesso em 05/07/2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva**.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **O ensino de le (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada.** Anais do Seta, Volume 2, 2008.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética?. In: HALU, R. C. JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. **Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279 a 303.

VOGEL, Sara; GARCIA, Ofélia. **Translanguaging.** Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press. Disponível em http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181. Acesso em 30/06/2023.

QUALIDADE DO SONO - UMA PESQUISA QUANTITATIVA FEITA PELOS ALUNOS DO NOVO ENSINO MÉDIO TRILHA – SAÚDE E JUVENTUDE

Graziela Martins Jordão[1]

Arleide Rosa da Silva[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo conduzido com estudantes do novo ensino médio, por meio de uma atividade escolar orientada, com o propósito de investigar a qualidade do sono dos alunos do segundo ano em uma escola estadual de Santa Catarina, a partir da trilha de aprofundamento chamada Saúde e Juventude. A pesquisa buscou compreender o cenário da qualidade do sono nessa população específica e oferecer subsídios para melhorar sua qualidade de vida. A metodologia adotada foi de natureza quantitativa, exploratória e de levantamento de dados. Foram realizadas discussões em sala de aula sobre conceitos de qualidade de vida e sono, além da elaboração de questionários estruturados pelos alunos. Esses questionários foram aplicados a sete jovens entre 14 e 18 anos, e cada aluno gerou gráficos individuais com as respostas, posteriormente combinadas em um único gráfico representando a turma. O estudo se baseou em importantes referências teóricas, incluindo Saviani (2011), que contribuiu para compreender a relevância do contexto em uma pesquisa; e Müller e Guimarães (2007), que forneceram embasamento teórico para o objeto de estudo, o sono. Como resultados, foram identificadas características específicas da qualidade do sono dos adolescentes da turma em estudo, incluindo o tempo de sono, fatores que o prejudicam e o que poderia melhorá-lo. Essas descobertas proporcionam uma compreensão mais aprofundada do tema e podem ser utilizadas para criar intervenções e estratégias educacionais direcionadas à melhoria do sono nessa faixa etária. Além disso, a pesquisa proporcionou aos alunos uma experiência prática na aplicação de conceitos matemáticos e estatísticos no contexto de suas próprias vidas. Os resultados obtidos são relevantes tanto para o campo da educação quanto para o entendimento da qualidade do sono entre os adolescentes. Destaca-se que o sono adequado e de qualidade desempenha um papel crucial na promoção da saúde física, mental e emocional, contribuindo para uma melhor qualidade de vida global.

Palavras-chave: Qualidade. Sono. Vida. Ensino Médio. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio enfrenta desafios como a evasão escolar e a precarização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) foi aprovada com o objetivo de adequar o currículo às demandas contemporâneas, proporcionar uma formação mais ampla e flexível e estimular a formação integral dos estudantes, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC, 2017).

Uma resposta às limitações do modelo tradicional de ensino é a criação de trilhas de aprendizagem, que são disciplinas dentro do currículo escolar criadas para

[1] Mestranda da Universidade Regional de Blumenau (PPGCIM/FURB), e-mail: gjordao@furb.br.
[2] Professora Dra.da Universidade Regional de Blumenau (PPGCIM/FURB), e-mail: arosa@furb.br

serem mais flexíveis e personalizadas, onde o aluno irá escolher itinerários formativos de acordo com seus interesse e objetivo, tornando a educação mais significativa, engajadora e conectada à realidade dos estudantes. Lopes e Lima (2019) explicam que trilha é um conjunto organizado de unidades de aprendizagem com diferentes esquemas, podendo ser lineares ou hierarquico, mas o fundamental é que permite uma personalização com base em objetivose perfil do aluno

Em Santa Catarina, uma das trilhas de aprendizagem aborda a temática de Saúde e Juventude, visando preparar os estudantes para atuarem de maneira responsável e consciente na promoção da saúde. Oliveira e Ramos (2021) destacam que essa trilha busca desenvolver competências socioemocionais, físicas e cognitivas, com o objetivo de incentivar os estudantes a adotarem hábitos saudáveis e melhorarem sua qualidade de vida. Dentre os diversos aspectos que influenciam a qualidade de vida dos adolescentes, o sono desempenha um papel fundamental na concentração e no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, o sono se torna um componente essencial para a saúde e um objeto de estudo relevante para esta pesquisa. Segundo Reimão et al. (2020), a qualidade do sono tem um impacto significativo no bem-estar físico, mental e emocional dos jovens.

Considerando esse contexto problematizador dentro do Novo Ensino Médio (NEM) e a importância do tema para a qualidade de vida, surge a necessidade de realizar uma pesquisa. Concentrando-se nas possibilidades de atuação do professor em sala de aula e da turma como desenvolvedores de pesquisas escolares, por meio da abordagem conhecida como "pesquisa escolar orientada" (Kuhlthau, 2007). Essa prática envolve o acompanhamento do professor em todas as fases da pesquisa, desde o início até a apresentação final em que os próprios estudantes, no âmbito da disciplina de Matemática e da trilha de Saúde e Juventude, desenvolveram um questionário para levantar dados e investigar sobre a qualidade do sono dos adolescentes das turmas do segundo ano em uma escola estadual de Santa Catarina, mais especificamente no bairro da Tapera, em Florianópolis, Santa Catarina. Com a mediação da professora, foi elaborado um questionário estruturado e aplicado pelos próprios alunos. Este trabalho está estruturado em seções que abrangem o referencial teórico, as metodologias aplicadas, a análise dos dados obtidos e uma conclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O novo ensino médio e as Trilhas de Aprofundamento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio no Brasil enfatiza a importância da pesquisa como parte do processo de aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem visa desenvolver habilidades como pensamento crítico, capacidade de investigação, análise e síntese de informações (BRASIL, 2017). Em Santa Catarina, o Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021), ressalta a necessidade de práticas que permitam aos estudantes reconhecerem e explorar seus modos de pensar, por meio de estratégias cotidianas de interação com seus pares ou outras pessoas. A pesquisa escolar orientada é umas das muitas formas de se desenvolver habilidades como pensamento crítico, capacidade de investigação, análise e síntese de informações. Segundo Kuhlthau (2007), nesse tipo de pesquisa o aluno se envolve ativamente e reflete sobre as experiências, construindo seu conhecimento de diferentes maneiras, inlcusive a interação social sempre com o apoio de uma mediação.

O novo ensino médio busca uma formação integral, considerando as dimensões intelectual, emocional, social e física dos estudantes. Em vez de focar apenas no aspecto acadêmico e cognitivo, a formação integral valoriza o desenvolvimento holístico dos alunos, levando em conta suas habilidades, interesses e necessidades em diferentes áreas. A Lei 13.005/2014, que regulamenta a educação básica, destaca a importância de respeitar as diversidades regionais (BRASIL, 2014).

No entanto, é importante observar que as concepções de educação integral também podem refletir ideários neoliberais e escolanovistas. Essas perspectivas enfatizam a ressignificação, reconstrução e reinvenção, sem necessariamente promover transformações fundamentais. A proposta de desenvolvimento das potencialidades individuais é enfocada, muitas vezes, de forma isolada, negligenciando as relações sociais e negativando a possibilidade de uma revolução social (SILVA, 2016).

Se ressalta que em Santa Catarina e no Brasil, a implementação do novo ensino médio vem sendo fruto de debate e produções teóricas (DANTAS; PEREIRA, 2022; SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021; POSSAMAI, SILVA, 2022) que buscam identificar as mudanças no sistema educacional ocorreu por influências de uma reforma atendendo a exigências de organismos internacionais e aos interesses de setores empresariais.

Dentro dos itinerários formativos, as trilhas de aprofundamento têm como objetivo promover a interdisciplinaridade e a integração entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Elas proporcionam aos estudantes uma visão ampla e conectada dos conteúdos, permitindo compreender as relações entre os diferentes campos do saber. Nas trilhas de aprofundamento integradas, os conteúdos das disciplinas são abordados de forma contextualizada e articulada, explorando as conexões e inter-relações entre os conhecimentos. Isso possibilita que os estudantes aprofundem sua aprendizagem em temas específicos, desenvolvendo habilidades e competências transversais (SANTA CATARINA, 2021). Podemos afirmar que uma das principais propostas das trilhas são uma educação mais significativa e conectada com à realidade dos estudantes, Saviani (2011) aborda a importância do contexto para uma pesquisa em educação, ele destaca que o processo educacional não pode ser compreendido isoladamente, mas sim como uma parte integrante de um contexto mais amplo, então a importância da compreensão de fenômenos por meio de análises cuidadosas que irão afetar o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem nos mostra a relevância de entender emas importantes na vida e cotidiano dos estudantes alinhados sempre a suas necessidades e realidades.

Dentro da trilha de aprofundamento Saúde e Juventude, a disciplina de Matemática pode trabalhar conceitos sobre qualidade de vida e sua relação com a promoção da saúde dos adolescentes e jovens. É possível utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos, buscando um estilo de vida saudável (SANTA CATARINA, 2021).

2.4 Qualidade de vida: O Sono

A qualidade de vida não é apenas uma tendência passageira, mas representa um dos principais objetivos a serem alcançados no estágio atual de desenvolvimento da humanidade. O foco agora não está apenas no prolongamento da vida, mas sim na valorização da qualidade de vida em condições satisfatórias e saudáveis. A qualidade de vida é percebida individualmente, considerando a cultura, os valores e os objetivos de cada pessoa (FELICIDADE et al., 2002).

O sono adequado e de qualidade desempenha um papel fundamental na promoção da saúde física, mental e emocional, contribuindo para uma melhor qualidade de vida. Um sono de qualidade está associado a benefícios como melhora

na concentração, memória, habilidades cognitivas, tomada de decisões e desempenho geral. Além disso, um sono adequado promove o equilíbrio hormonal, fortalece o sistema imunológico e contribui para a regulação do humor e do bem-estar emocional. A qualidade do sono refere-se à eficácia, duração, profundidade e regularidade do sono, resultando em um estado de bem-estar físico e mental durante o período de vigília (National Sleep Foundation apud BRASIL, 2017). Importante órgão a *National Sleep Foundation* (NSF) que é uma organização sem fins lucrativos dos Estados Unidos dedicada a promover a conscientização e a educação sobre a importância do sono para a saúde e o bem-estar. Fundada em 1990, a NSF é uma autoridade líder em questões relacionadas ao sono, fornecendo informações baseadas em evidências científicas e diretrizes para promover hábitos saudáveis de sono.

Portanto, garantir um sono de qualidade é essencial para uma boa qualidade de vida. Isso envolve adotar hábitos saudáveis de sono, como estabelecer uma rotina regular de sono, criar um ambiente propício para o descanso, evitar estimulantes antes de dormir, gerenciar o estresse e buscar tratamento adequado caso haja dificuldades persistentes de sono. A privação de sono pode ter vários efeitos negativos na saúde e bem-estar dos jovens. Estudos mostram que a privação prolongada do sono pode resultar em qualidade ruim de sono e sonolência excessiva durante o período de vigília, acarretando problemas como desempenho acadêmico comprometido, dificuldades emocionais, problemas de saúde física, risco aumentado de acidentes, dificuldades de atenção e comportamentais, e impacto nas relações sociais (FREITAS et al., 2020; MÜLLER; GUIMARÃES apud ROBERTS et al., 2001, 2002). A qualidade de vida e o sono estão intrinsecamente relacionados, e promover um sono adequado e de qualidade é fundamental para o bem-estar e a saúde dos indivíduos, contribuindo para uma melhor qualidade de vida como um todo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção abrange a descrição pormenorizada dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Ela foi realizada por 15 estudantes da segunda série do Novo Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, localizada em Florianópolis. Esses estudantes aplicaram questionários a 7 adolescentes com idades entre 14 e 18 anos matriculados na escola própria escola

em que estudam, nas turmas de segundo ano do ensino médio, a escola está localizada no bairro Tapera na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, com cerca de 1400 alunos, possui ensino fundamental e médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, com 120 alunos matriculados no segundo ano do ensino médio, foram entrevistados 105 estudantes, os 15 não entrevistados são alunos desistentes, que por serem menor de idade ainda constam as matriculas. Posteriormente, os dados coletados foram tabulados, discutidos e representados por meio de gráficos.

Classificada como uma pesquisa com abordagem quantitativa, com dados mensuráveis, a escolha se deu com base nas definições de Aliaga e Gunderson (2002), pois envolve a explicação de fenômenos por meio da coleta de dados numéricos que são analisados por métodos matemáticos, em especial os estatísticos.

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela possui caráter exploratório. Seguindo a definição de Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como fim proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito.

Quanto aos procedimentos para coleta de dados a pesquisa classifica-se como um levantamento, que é um tipo de pesquisa realizado com o propósito de obter dados, Gil (2008), trata-se de uma "interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer". A ferramenta utilizada para a coleta de dados foi o questionário, composto por 5 questões com alternativas de escolha. Segundo Gil (2008) o questionário é uma técnica de investigação composta por um número considerável de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de obter conhecimento sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros. Os questionários foram aplicados em uma pequena amostra de 7 alunos do próprio contexto vivenciado por eles: alunos do segundo ano do ensino médio.

Neste estudo, os critérios de análise foram delineados pelos próprios alunos para investigar a qualidade do sono. O questionário elaborado contemplou aspectos relevantes: tempo médio de sono, os fatores que podem prejudicar o sono, as condições que poderiam contribuir para um sono mais reparador e a percepção subjetiva dos entrevistados sobre a qualidade do seu próprio sono.

Para analisar as respostas, cada estudante comparou seus resultados com os dos colegas, posteriormente os dados foram agrupados gerando gráficos que foram analisados pela turma de uma forma geral, pensando em tempo médio e principais fatores de contribuição e prejudiciais do sono.

ISSN: 2176 - 1396

O questionário elaborado (quadro 1) consiste em cinco questões fechadas, as quais são:

Quadro 1 – Questionário aplicado etc.

1) Quanto tempo você dorme em média por dia?	**2) O que você acha que prejudica seu sono?**
a) 1h a 3h	a) Telas
b) 4h a 5h	b) Ansiedade/Stress
c) 6h a 7h	c) Insônia
d) 8h a 9h	d) Outros
e) Mais de 10 h	e) Nada
3) O que você faria dormir melhor?	**4) Por que você acha que dorme pouco?**
a) Posição	a) Não durmo pouco
b) Relaxar	b) Filhos
c) Conforto	c) Trabalho
d) Menos Tela	d) Diversão
e) Auxílio Profissional	e) Estudos
5) Você acha sua qualidade do sono ideal?	
a) Sim	
b) Não	

Fonte: Da Autora

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a coleta de dados de cada estudante em uma aula, eles mesmos, agruparam os dados de sua pesquisa, gerando então os seguintes gráficos:

Figura 1 – Análise dos resultados gerados pelo questionário

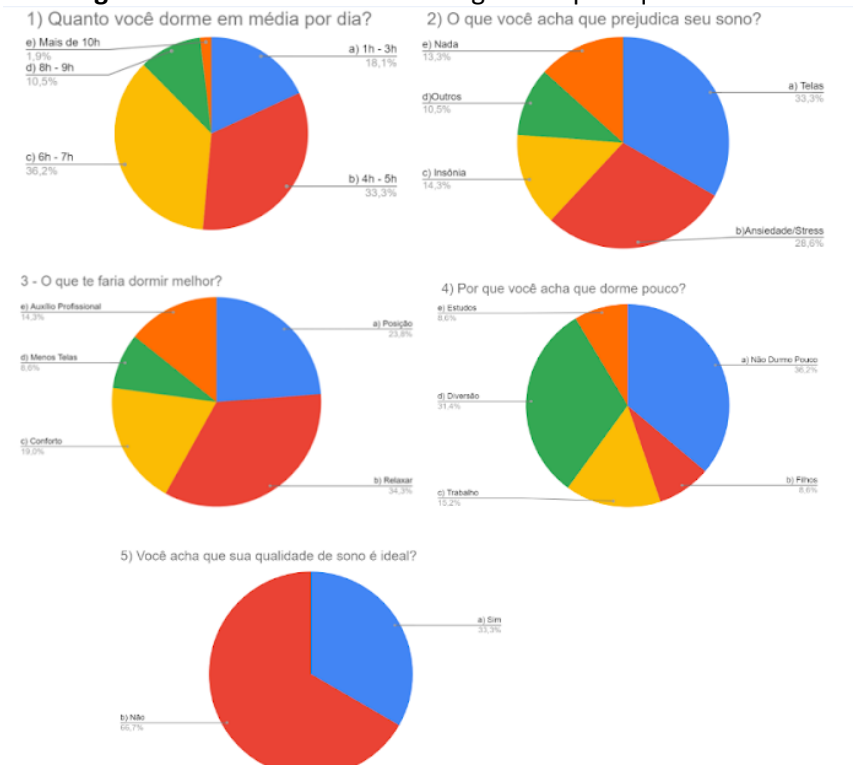

Fonte: Da Autora, 2023

A análise dos resultados encontrados pelos estudantes revelou que os adolescentes do segundo ano da escola localizada no bairro da Tapera de Florianópolis, Santa Catarina apresentam uma rotina de sono insuficiente. Surpreendentemente, 87,6% dos participantes afirmaram dormir menos de 8 horas, recomendadas pela *National Sleep Foundation* dos Estados Unidos, indica que os adolescentes entre 14 e 17 anos tem a necessidade de ter de 8 a 10 horas de sono por noite. Preocupa o fato de haver relatos de jovens que dormem apenas de 1 a 3 horas por dia.

Evidencia-se a importância fundamental do sono na vida das pessoas, ocupando uma parcela significativa do tempo total de vida, o que ressalta a crescente relevância atribuída ao sono para a saúde e o bem-estar. Os estudantes identificaram que um dos principais fatores contribuintes para essa situação é o uso de telas, como televisores, celulares ou computadores, antes de dormir, seja para assistir séries ou acessar redes sociais, o que muitas vezes resulta em sonolência diurna. Um estudo conduzido por Freitas et al. (2020) revelou que o uso do telefone celular antes de dormir está relacionado à qualidade do sono e à sonolência durante o dia.

Chama a atenção o fato de que muitos adolescentes não reconhecem a falta de sono como um problema, acreditando que o tempo que dormem é suficiente para restaurar e descansar o corpo. Surpreendentemente, aproximadamente 31,4% dos participantes admitiram dormir menos por mera diversão. Além disso, os alunos ficaram surpresos ao descobrir que, embora reconheçam passar muito tempo nas telas, não acreditam que a redução desse uso possa melhorar a qualidade do sono. Em vez disso, eles acreditam que relaxar mais antes de dormir ou encontrar uma posição confortável seria mais eficaz. Embora muitos afirmem dormir o suficiente, 66,7% confessaram que sua qualidade de sono é comprometida, seja por dormirem tarde ou acordarem frequentemente durante a noite.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e aplicação dos questionários, em conformidade com as discussões realizadas em sala de aula, demonstraram ser de suma importância para que os estudantes compreendessem que a pesquisa vai além da mera busca bibliográfica, envolvendo também a entrevista dos participantes e a investigação das

respostas de uma parcela da população. Essa experiência permitiu que os estudantes assumissem o papel de pesquisadores, especialmente no contexto da temática Saúde e Juventude, compreendendo a relevância do cuidado que os jovens devem ter ao monitorar sua qualidade de vida, com ênfase no sono como componente fundamental.

Ao longo dessa investigação, os estudantes constataram que muitos não percebem a extensão dos problemas relacionados ao sono, sendo a maioria decorrente do uso excessivo de telas ou do estresse. É crucial ressaltar que o sono desempenha um papel primordial na promoção da saúde e do bem-estar das pessoas, exercendo um impacto significativo tanto na saúde mental quanto na física, além de afetar a qualidade de vida de cada indivíduo.

Diante dessa constatação, a conscientização dos jovens sobre a importância do sono revela-se de extrema importância, uma vez que essa compreensão contribui para que eles adotem medidas adequadas de autocuidado, beneficiando não apenas sua saúde presente, mas também estabelecendo bases sólidas para um futuro saudável e equilibrado. É fundamental que os jovens priorizem um sono adequado e sigam rotinas saudáveis de sono, garantindo assim uma boa qualidade de sono para promover sua saúde física, mental e emocional. Realizar pesquisas com adolescentes do segundo ano em uma escola apresenta desafios, como obter consentimento informado dos pais, lidar com a disponibilidade dos participantes e garantir a honestidade nas respostas. Por outro lado, a pesquisa é relevante para o público-alvo, envolve os alunos, promove habilidades de pesquisa, contribui para a produção de conhecimento científico sobre o sono em adolescentes e pode embasar políticas escolares. Para aprofundar a pesquisa, é possível considerar estudos longitudinais, explorar outras variáveis influentes, comparar resultados e utilizar métodos qualitativos, ampliando a compreensão sobre o tema e suas implicações para a saúde e bem-estar dos jovens.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. **Interactive Statistics.** Thousand Oaks**:** Sage, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EMI_MI_27set2018_site.pdf. Acesso em: 8 mai. 2023.

DANTAS, J S.; PEREIRA, T. G. **Novo Ensino Médio de Santa Catarina:** organização curricular, implicações e sentidos formativos. PerCursos, Florianópolis, v. 23, n. 53, 2022, p. 290 - 319. . Acesso em: 201 mai.2023.

FELICIDADE, H. A., FLECK, M. P., & LIMA, A. F. (2002). **Qualidade de vida:** conceito e evolução histórica**.** Revista de saúde pública, 36(6), 742-749.

FREITAS, C. C. M., SILVA, A. B., SANTOS, D. E., & OLIVEIRA, F. G. (2020). **Relação entre uso do telefone celular antes de dormir, qualidade do sono e sonolência diurna**. Revista de Psicologia, 25(3), 123-140.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, P., LIMA, G. A. **Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem:** uma revisão sistemática de literatura**.** Perspectivas em Ciência da Informação, v.24, n.2, p.165-195, abr./jun. 2019

MÜLLER, M. R.; GUIMARÃES, S. S.. **Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida.** Estudos de Psicologia I Campinas I 24(4) I 519-528 I outubro - dezembro 2007

NATIONAL SLEEP FOUNDATION. (2015). **Definição de qualidade do sono**. Disponível em: (https://www.sleepfoundation.org/)]. Acesso em: 17/05/2023

MCGIRR, M. . **Snooze: The Lost Art of Sleep.** Nova York: Editora Center Point Pub. 2018.

OLIVEIRA, A. B.; RAMOS, F. A. S. **A aplicação da trilha Saúde e Juventude na promoção da qualidade de vida de estudantes do Novo Ensino Médio de Santa Catarina.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, n. 1, p. 23-29, 2021.

POSSAMAI, T.; SILVA, F.. L. G. R. da. **O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022, p. 53–69. . Acesso em: 01 mai. 2023.

REIMÃO, R.; PEREIRA, É. F.; BRITO, C. L. F.; et al. **Qualidade do sono e sua relação com o desempenho acadêmico e o bem-estar em jovens universitários.** Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 26, n. 2, p. 119-124, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina**, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Caderno 1 - Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da Secretaria de Estado da Educação, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SILVA, D.; SIMON, F. O. **Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa:** construção e validação de escala de atitude. Cadernos do CERU, v. 2, n. 16, p. 11-27, 2005

SILVA, K. C. J, R, da. **Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil:** uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

SILVA, J. R. **Estudo sobre a relação entre o hábito de estudo e o desempenho acadêmico.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, F. L.G.R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. **A reforma do ensino médio em Santa Catarina:** um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, 2021, p. 58-81. Acesso em 01 mai. 2023.

MUSEU DA SELFIE: CRIANDO PAINEIS ARTÍSTICOS INTERATIVOS NA ESCOLA

Valéria Metroski de Alvarenga[1]

RESUMO

O mundo está cada vez mais Instagramável! As *selfies* e a exposição excessiva de si mesmo nas redes sociais está em alta no século XXI. Partindo dessa realidade, no componente curricular Arte I: Mídias Digitais do Novo Ensino Médio, foi proposto que estudantes (adolescentes) do 2º ano de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba (PR), em 2023, criassem painéis interativos inspirados nos Museus da Selfie. Nosso objetivo geral consiste em apresentar um projeto que integra o Ensino de Arte e as Mídias Digitais com foco nas Redes Sociais. Os objetivos específicos são: diferenciar retrato, autorretrato e selfie; conceituar os termos Mídias Digitais e Redes Sociais e relacionar museus da selfie e painéis interativos com obras de arte. Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, tendo por base um relato de experiência e como referencial teórico contamos com o auxílio dos seguintes autores: Araújo (2012), Braga (2021), Schraiber e Minuzzi (2023) e Salazar (2017). Alguns dos resultados alcançados foram: a criação dos painéis interativos, inspirados em artistas diversos, tais como: Van Gogh, Escher, Michelangelo, Banksy etc., que foram espalhados pela escola, a criação de uma página no Instagram e de # (*hashtags*) dos trabalhos. Essa organização gerou o envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, funcionários e estudantes de diferentes séries/turmas) e inúmeras reflexões sobre selfies e Arte.

Palavras-chave: Museu da Selfie. Artes Visuais. Painéis interativos. Ensino de Arte. Mídias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

Se você for um adolescente, provavelmente já deve ter tirado uma selfie hoje ou pelo ao menos nessa semana! Mesmo que você não seja mais um adolescente, possivelmente você também já tirou diversas selfies nesse mês e/ou nesse ano! Considerando que a selfie já virou um tipo de febre que está cada vez mais presente nas redes sociais nesse início do século XXI, como inserir esse elemento da cultura visual no ensino de Arte?

Pensando nesse aspecto e em consonância com as demandas do componente curricular “Arte I – Mídias Digitais” ofertada nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná, a autora propôs uma atividade inspirada nos Museus da Selfie. A atividade consistiu na criação de painéis interativos, só que ao invés dos temas genéricos que são propostos nos cenários dos museus das selfies, foi proposto que os alunos utilizassem algum artista e/ou obra de arte como referência e/ou inspiração.

[1] Doutora em Artes Visuais (UDESC), Atua no PROF-ARTES (UDESC) e na SEED/PR, valeriametroski@hotmail.com.

O trabalho foi realizado no ano de 2023, sendo o público-alvo três turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba (PR). O processo da atividade, desde a contextualização do assunto, análise das imagens e atividade teórico-prática, tendo por referência a abordagem triangular, durou em média um mês. O que começou como algo mais pontual, acabou abrangendo estudantes, funcionários e professores de toda escola, principalmente devido a criação de uma página no Instagram[2] (rede social que faz parte das mídias digitais[3]) para divulgação das selfies realizadas.

O objetivo geral é apresentar um projeto que integra o Ensino de Arte e as Mídias Digitais com foco nas Redes Sociais. Já os objetivos específicos são: diferenciar retrato, autorretrato e selfie; conceituar os termos Mídias Digitais e Redes Sociais e apresentar um relato de experiência relacionando museus da selfie e painéis interativos com obras de arte.

Optamos por uma metodologia de cunho qualitativo, envolvendo uma breve revisão de literatura, assim como a apresentação de um relato de experiência. Contamos com o aporte teórico dos seguintes autores: Araújo (2012), Braga (2021), Schraiber e Minuzzi (2023) e Salazar (2017).

O artigo está estruturado da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Autorretrato, Selfie e Museu da Selfie; (3) Painéis artísticos interativos: processo criativo e (4) Considerações finais.

2 AUTORRETRATO, SELFIE E MUSEU DA SELFIE

Qual a diferença entre retrato, autorretrato e selfie? Ao longo da história da Arte muitos artistas usaram pinturas, gravuras, desenhos etc. para fazer retratos e autorretratos, sendo o principal meio a pintura. Como esse tipo de trabalho era caro e poucas pessoas tinham habilidade técnica para a realização, nem todo mundo conseguia pagar para ter seu retrato ou conseguia fazer uma imagem de si mesmo

[2] "A rede visual Instagram está em constante expansão. Criada em 2010, conquistou um milhão de usuários em seus dois primeiros meses; em um ano pulou para dez milhões; em três anos já eram 150 milhões; e, em dezembro de 2016, a rede abarcava meio bilhão de usuários ativos, comunidade essa que produziu até novembro de 2016 um total de 40 bilhões de imagens, entre fotografias e vídeos, e que compartilha cerca de 95 milhões de imagens diariamente. Em uma torrente incessante de quase 1100 imagens por segundo, o Instagram compõe mundos-mosaicos" (SALAZAR, 2017, p. 1).

[3] Mídias digitais referem-se à comunicação feita por meio da internet, ou seja, que usa tecnologia digital. Enquanto as redes sociais são estruturas compostas, tanto por pessoas como por organizações que desejam se conectar/relacionar por terem objetivos e/ou valores em comum.

de modo mais realista/naturalista. Com o advento da fotografia e o surgimento das redes sociais digitais isso mudou. A popularização desses dois elementos fez com que o retrato e o autorretrato se tornassem acessíveis a todos.

Sabemos que o retrato faz parte de um dos gêneros da Pintura, mas o que o caracteriza? O retrato envolve uma:

> Representação de uma figura individual ou de um grupo, elaborada a partir de modelo vivo, documentos, fotografias, ou com o auxílio da memória, o retrato (do latim *retrahere*, copiar) em seu sentido primeiro ligado à idéia [sic] de *mímese*. Por essa razão, foi muito utilizado nas academias e escolas de arte para o aprendizado do ofício e domínio da técnica. Na Pintura, o retrato se afirma como gênero autônomo no século XIV, após ter sido utilizado no Egito, no mundo grego e na sociedade romana, com finalidades diversas: comemorativa, religiosa, funerária etc. (ITAÚ CULTURAL, 2023, s/p).

Diferentemente do retrato, o autorretrato consiste em uma representação de si mesmo, ou seja, em uma expressão própria do artista, na qual ele pode mostrar suas características físicas e/ou emocionais. Em outras palavras, no autorretrato pode ocorrer uma construção do eu de caráter múltiplo, imaginário e/ou ambíguo, no qual o "eu" se torna ator e produtor (SCHRAIBER; MINUZZI, 2023). Em outras palavras, no autorretrato a pessoa fabrica/cria uma espécie de performance sobre a imagem que deseja projetar /mostrar para os demais.

A selfie é um tipo de autorretrato, realizado com tecnologia digital e comumente inserido em redes sociais, que apresenta duas características principais, a saber:

> [...] o *primeiro termo da definição:* um autorretrato feito com tecnologia digital não precisa ter sido feito por uma câmera em "modo *selfie*" de um *smartphone*. São autorretratos imagens de si feitas com o auxílio de um espelho, assim como são autorretratos imagens capturadas com o auxílio de outrem se o retrato foi concebido, dirigido, selecionado e editado pelo retratado, ou seja, não há diferença entre um retrato feito por um terceiro que foi dirigido pelo retratado e um retrato feito pelo retratado com a ajuda de um disparador. A *segunda parte da definição* de *selfie*, o compartilhamento em rede, implica que ela é uma fotografia a ser vista por milhares de espectadores anônimos, que a fruem em uma tela de computador ou *smartphone*, e não em uma instituição de arte. Além disso, os espectadores da *selfie* têm a opção de manifestar publicamente e instantaneamente se gostam ou não do que veem, em *likes* ou comentários, adicionando um passo novo à performatividade do ato fotográfico (BRAGA, 2021, p. 562- 563, grifo da autora).

Vemos, portanto, que a selfie é um tipo de autorretrato que geralmente é compartilhado em redes sociais. Vale ressaltar que de certa forma já existia um elemento embrionário da selfie com a fotografia analógica, todavia houve o *boom da selfie* com a tecnologia digital. Outro aspecto que consideramos importante destacar

é o relativo ao autorretrato/selfie, que diferente da noção geral de que a imagem precisa ser realizada pela própria pessoa, na verdade eles podem ser feitos pela própria pessoa ou por alguma outra, o que importa é se quem organizou os diversos elementos da imagem foi o próprio fotografado.

Embora haja um excesso de autorretratos em forma de selfies circulando nas redes sociais, cabe ressaltar que "[...] nem toda a selfie é concebida como autorretrato artístico. Na maioria das vezes são apenas fotos de si publicadas nas redes sociais para identificação do perfil, ou, na intenção de um exibicionismo narcísico, sem a pretensão de ser obra [...]". (SCHRAIBER; MINUZZI, 2023, p. 6). Ainda assim, alguns artistas exploram o recurso do autorretrato e/ou da selfie para investigar diferentes meios de expor e interpretar o próprio rosto, extrapolando a estrutura convencional/tradicional, a qual geralmente é associada a fidelidade dos traços da pessoa autorretratada.

Essa diversificação da forma de autorretratos é bem ilustrada nos trabalhos da artista contemporânea norte-americana Cindy Sherman (1954-). Desde a década de 1970, essa artista cria fotografias de si mesma explorando o metamorfoseamento de sua aparência, criando personas[4] utilizando o próprio corpo, assim como recursos diversos de encenação fotográfica. Mais recentemente, ela investiga as "[...] possibilidades da selfie no seu processo de transfiguração, como uma espécie de ironização do embelezamento forçado e exibido em uma infinidade de selfies publicadas, cotidianamente, nas redes sociais por seus usuários." (SCHRAIBER; MINUZZI, 2023, p. 4).

Essa nova exploração dos autorretratos da artista aparece na página do Instagram dela, tal como podemos observar na figura 1.

[4] Sherman se tornou conhecida pelos seus inúmeros disfarces, interpretando arquétipos femininos geralmente propagados pelas mídias de massa, gerando uma ampla variedade de personas e mesmo usando o próprio corpo parecia que ela se escondia do espectador (ARAÚJO, 2012).

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 - Série “Entre Rostos” de Cindy Sherman no Instagram

Fonte: https://www.instagram.com/cindysherman/

Podemos observar, na figura 1, que as selfies do Instagram da série “Entre Rostos” da artista Cindy Sherman subvertem o embelezamento tradicional que muitos aplicativos, com seus inúmeros filtros, podem gerar por meio do retoque do original, gerando uma beleza volátil das selfies comuns. Ao focar no disforme, “essa série ironiza o modismo das selfies instagramianas reproduzindo, satiricamente, certos padrões físicos femininos e exibe uma beleza instaurada na desfiguração e na transfiguração do ‘referente da artista’.” (SCHRAIBER; MINUZZI, 2023, p. 6). Ou seja, ela busca evidenciar a encenação/atuação por trás das selfies ao invés de ocultá-la.

Considerando a febre das selfies nas redes sociais, o capitalismo encontrou diferentes meios de se aproveitar disso e um deles consistiu no surgimento dos Museus da Selfie. Estes apresentam, basicamente, um conjunto de cenários criativos, muitas vezes mesclando elementos 2D e 3D, apenas para a pessoa tirar uma foto interagindo com o ambiente proposto e postar em redes sociais. Na Figura 2, temos alguns exemplos:

Figura 2 - Exemplos de paineis interativos (cenários) em museus da selfie

Fonte: https://www.cnnbrasil.com.br/viagemegastronomia/noticias/sao-paulo-ganhara-museu-da-selfie-em-outubro/

Vemos, portanto, que dos poucos retratos e/ou autorretratos existentes antes do surgimento da fotografia, eles foram se ampliando com esta, e alçaram patamares absurdamente amplos com a redes sociais por meio das selfies. E com estas temos a "necessidade" de curtidas, comentários e seguidores em um mundo cada vez mais voltado para um "exibicionismo" de si. Nesse contexto, o museu da selfie é um prato cheio para atender essa nova demanda.

Visando uma interrelação entre autorretrato, redes sociais e o museu da selfie, mas superando o esvaziamento dos temas, a autora propôs a criação de painéis interativos com base em obras de arte e artistas[5], tal como veremos a seguir.

3 PAINEIS ARTÍSTICOS INTERATIVOS: PROCESSO CRIATIVO

Provavelmente você já viu postagens no Facebook/Instagram ou até mesmo tirou uma foto naqueles muros com Grafite que tem asas de anjo organizadas de um modo que você encaixa seu corpo para parecer que você tem as asas e postou em alguma rede social. E, além dos grafites interativos espalhados pelas cidades, também temos os museus da selfie que podem proporcionar uma experiência semelhante. Como esse tipo de foto, em que a pessoa "dialoga" ativamente com o fundo/ambiente, tem aumentado nas redes sociais criamos um projeto sobre painéis interativos inspirados em obras de arte de artistas famosos.

[5] Essa atividade foi escolhida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), no primeiro semestre de 2023, como exemplo de boas práticas na escola.

Primeiramente trabalhamos os conceitos de retrato, autorretrato e selfie com os estudantes e apresentamos os museus da selfie em conexão com os “painéis interativos” muitas vezes realizados em Grafite nos muros das cidades. Também realizamos a leitura de algumas imagens tanto do museu da selfie quanto de murais interativos de Grafite e problematizamos a exposição excessiva de si mesmo que as pessoas fazem em redes sociais em busca de curtidas, comentários e seguidores.

Na sequência, cada estudante teve que criar um projeto de painel interativo inspirado em algum artista visual (figura 3) e escrever quais materiais seriam utilizados, assim como se haveria ou não partes que seriam “separadas” do fundo para as pessoas interagirem durante a foto e, em caso afirmativo, quais seriam elas. Depois, colocamos todos os desenhos em algumas carteiras escolares para que os estudantes os observarem “em roda” e fizemos uma votação para escolher quatro (4) trabalhos por turma para serem realizados em tamanho grande (painéis). Os critérios de seleção foram o grau de criatividade, assim como a facilidade de confecção (devido ao tempo das aulas e os materiais disponíveis na escola).

Figura 3 - Exemplos de desenhos que foram realizados para os painéis interativos

Fonte: acervo pessoal da autora

Após a seleção dos 4 projetos por turma, os alunos se organizaram em grupos para confeccionarem o trabalho prático: ampliação dos desenhos para realização da pintura e/ou recorte e colagem. Durante esse processo, os grupos também tiveram que criar uma # (*hashtag)*[6] para vincular ao trabalho realizado. Na sequência, os

[6] É um tipo de “palavra-chave” inserida na frente do símbolo # que facilita os mecanismos de busca de conteúdos parecidos em redes sociais. “O uso constante da ferramenta hashtag é uma reafirmação disto, pois é uma forma de querer integrar-se a um mar de imagens semelhantes [no caso do Instagram,

painéis, de aproximadamente 100cm x 120cm, foram expostos em diversos locais da escola para que todos pudessem tirar fotos.

A última etapa do trabalho consistiu na criação de uma página no Instagram (Arte no Colégio XXXX) e mobilização para as “Selfies”. Para isso geramos um *QR Code*[7] da página, imprimimos e inserimos próximo aos painéis para que as pessoas pudessem seguir, marcar e/ou postar as fotos tiradas. Na sequência, podemos observar alguns painéis que foram realizados.

Figura 4 - Painel interativo: #muitaareia - Artista de base: Banksy

Fonte: acervo pessoal da autora

A figura 4 mostra o painel que teve por inspiração o artista Banksy, cuja # foi muita areia. Esse artista trabalha com Grafite, geralmente *stencil*, de modo anônimo e na maioria das vezes seus trabalhos fazem críticas sociais. Os estudantes optaram por usar a técnica do recorte/colagem e inseriram uma segunda pá com a parte de cima “móvel” para que a pessoa interagisse com o trabalho, ajudando a figura do painel a escavar a areia.

por exemplo], e sentir um pertencimento momentâneo, que pode nos conectar com pessoas que têm a mesma visão, e a mesma necessidade de fotografar determinados objetos, de determinadas maneiras semelhantes.” (SALAZAR, 2017, p.13).

[7] É um código que pode ser escaneado, de modo simples e prático, por telefones celulares equipados com câmera fotográfica.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 5 – Painel interativo: #atravessandomundos - Artista de base: Van Gogh

Fonte: acervo pessoal da autora

Na figura 5 podemos observar que o painel interativo teve como referência o artista Van Gogh e sua obra “A noite estrelada” (1889). Os alunos optaram por misturar pintura com recorte e colagem. Além da releitura da obra supracitada, eles também optaram por inserir uma espécie de porta 3D de papelão, fazendo alusão a uma entrada possível para um mundo fantástico dentro da pintura do artista. De certa forma, esse detalhe faz referência a obra de Akira Kurosawa no filme Sonhos (1990), até porque a # utilizada pelo grupo de estudantes foi atravessando mundos.

Figuras 6 - Painel interativo: #subanailusão - Artista de base: Escher

Fonte: acervo pessoal da artista

ISSN: 2176 - 1396

O painel mostrado na figura 6 teve o Escher como artista de base. Ele ficou muito conhecido por seus trabalhos de ilusão de ótica realizados por meio de gravuras. O trabalho foi confeccionado com tinta, canetões e recorte/colagem. Os estudantes optaram por uma # denominada suba na ilusão, fazendo referência direta a litografia intitulada "Relatividade" de 1953. O painel foi inserido próximo a escada da escola para se interrelacionar melhor a proposta.

Figura 7 - Painel interativo: #caveiramofada - Artista de base: Salvador Dalí

Fonte: acervo pessoal da autora

A figura 7 foi inspirada no artista surrealista Salvador Dalí e a # utilizada foi caveira mofada. Os alunos optaram por fazer tudo com a técnica da pintura usando tinta guache. A imagem apresenta traços surrealistas ao criar um guarda-chuva com uma caveira acima vomitando e espalhando bolhas esverdeadas como se fossem gotas de chuva.

Figura 8 – Painel interativo: #mãodedeus - Artista de base: Michelangelo

Fonte: acervo pessoal da autora

O painel mostrado na figura 8 foi inspirado no artista renascentista Michelangelo, mais precisamente na obra “A criação de Adão”, que é um afresco de 1511. Os alunos optaram pela # mão de Deus, na qual as pessoas podem inserir a sua mão próxima a outra mão da pintura fingindo que está sendo criado ou se conectando com “Deus”. Os estudantes usaram pintura e recorte/colagem para a confecção do trabalho. Os recortes ao fundo lembram *pixels* e/ou telas de *smartphones*, que podem ser associadas a um mundo cada vez mais interrelacionado com as tecnologias contemporâneas, indicando novas formas de nos conectarmos uns com os outros.

Ao todo foram criados 12 painéis. Todos eles tinham algum elemento de interação (2D ou 3D) e tiveram como inspiração diferentes artistas. Além das publicações das selfies na página do Instagram (figura 9), que foi criada para essa finalidade, a atividade também foi publicada na página oficial do Facebook do colégio.

Figura 9 - *Print* mostrando algumas das interações nos painéis

Fonte: acervo pessoal da autora

Essa atividade dos painéis interativos conseguiu mobilizar a escola durante várias semanas e também gerou uma página no Instagram que continuou ativa para a divulgação de várias outras atividades de Arte que foram realizadas no colégio no ano letivo de 2023.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, vimos que há relações históricas entre retrato, autorretrato e selfies e que as alterações tecnológicas relativamente recentes (fotografia digital e

redes sociais) propiciaram um aumento excessivo da produção e compartilhamento das imagens de si mesmo.

Partindo dessa nova realidade, consideramos que conseguirmos aliar esse fato as demandas do novo ensino médio, no componente curricular Arte I – Mídias Digitais, ao integrar os museus da selfie e obras de arte/artistas. Os estudantes também puderam refletir sobre as selfies em redes sociais por meio do trabalho da artista Cindy Sherman, conheceram um pouco sobre a arte contemporânea, que pressupõe um público ativo que geralmente interage com as obras, e os recém criados museus da selfie, cujo foco principal é fazer fotografias instangramáveis, aspecto esse mais conectado a cultura visual e ao capitalismo.

Enfim, a atividade proposta mobilizou a escola toda: professores, funcionários, alunos de outras séries e foi uma experiência significativa para todos, pois houve a inserção da Arte no ambiente escolar criando um convite para a selfie.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Leite. As fotografias de Cindy Sherman: Reflexão e criação sobre os sujeitos contemporâneos. **Ícone**, Recife, v. 14, n. 2, p. 1-15, dez, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/230654/24667 Acesso em: 28 jul. 2023.

BRAGA, Paula. Selfie: o autorretrato do sujeito contemporâneo. **ARS**, São Paulo, n.42, p. 559 – 605, Mai./Ago, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2021.180880. Acesso em: 01 ago. 2023.

RETRATO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo364/retrato. Acesso em: 18 de julho de 2023. Verbete da Enciclopédia.

SALAZAR, Manuela de Mattos**. O instagramável: estética e cotidiano na cultura visual do Instagram**. Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p. 1-15, Curitiba – PR, 2017. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0626-1.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

SCHRAIBER, Rogério Tubias; MINUZZI, Reinilda de Fátima Berguenmayer. “Entre rostos”: a transfiguração da aparência no autorretrato em diálogo com Cindy Sherman. **Palíndromo**, Florianópolis, v.15, n.36, p.1-22, jun./set. 2023. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22915 Acesso em: 2 ago. 2023.

REFLEXOS DA MENTE PLURILÍNGUE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS BÁSICOS EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA PLURILÍNGUE NA SEGUNDA LICENCIATURA EM LÍNGUA ALEMÃ

Patricia de Azevedo Sant'Ana[1]

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar de maneira ampla e sistemática os reflexos da mente plurilíngue na produção de textos básicos em Alemão como Língua Estrangeira com professores da educação básica de escolas públicas, participantes da turma 2 do Curso de Formação de Professores de Língua Alemã na Segunda Licenciatura ofertada em âmbito do programa PARFOR – UFPR. Neste intuito amparo-me no trabalho desenvolvido por Teixeira e Soares (2012), Cenoz (2013), Riehl (2020) e Hufeisen (2017) para o estudo das diferentes formas de ensino e aprendizagem das línguas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativa a ser realizada com 13 professores-estudantes. Os objetos de análise serão as respostas dos participantes ao questionários (objeto 1), no formato google forms, e seus relatos escritos (objeto 2) sobre sua participação e performance pessoal em um teste de proficiência na língua alemã e durante uma viagem de estudos e de intercâmbio intercultural que realizaram à Alemanha e textos por eles escritos (objeto 3).. Essa metodologia de investigação permitirá analisar em que medida conhecimentos anteriormente adquiridos na L2 inglês e/ou outras línguas estrangeiras podem trazer benefícios, visando qualificar e acelerar o processo de aquisição de alemão como L3 ou não. Em um processo de triangulação com o referencial teórico estudado, permitirá a identificação de questões a serem repensadas para a reorganização de cursos de segunda licenciatura, como estrutura, metodologia, formas de avaliação do aprendizado, entre outras, contribuindo, assim, com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação continuada dos professores de línguas da Educação Básica.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Aprendizagem. Língua Alemã. Segunda Licenciatura. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Há mais de 20 anos, atuo como professora de Língua Inglesa no Colégio Estadual do Paraná. Durante o período, acompanhei diversas modificações nas perspectivas de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

O acesso a cursos de línguas estrangeiras foi democratizado ao longo dos anos com a criação de centros de ensino de línguas em universidades e em escolas públicas, entre elas, no Colégio Estadual do Paraná - (CEP).

[1] Mestranda, UFPR, patricia1@ufpr.br

Neste último há o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas[2] - (CELEM). Mudanças sociais em nível nacional, mas também internacional, têm alterado muito a perspectiva sobre a importância do aprendizado de línguas. Mesmo sendo professora concursada na área de inglês, por interesse próprio, busquei aprender outras línguas de maneiras diversas e em contextos distintos. Por último, ingressei como aluna no Curso de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da Universidade Federal do Paraná.

Meus conhecimentos de alemão já eram existentes antes do ingresso no curso, justamente por eu ter cursado disciplinas optativas há alguns anos no Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas da Universidade Federal do Paraná - (DEPAC/UFPR). Convivendo com colegas professores buscando nova formação profissional/linguística, entrei em contato com fenômenos de aprendizagem muito peculiares, afinal, é perceptível que aprendentes com biografia linguística distinta têm uma tendência a repetir determinadas modelos linguísticos no processo de aprendizagem, tais situações ficam muito perceptíveis em atividades de fala, ao exemplo de *roleplays*, mas também nas produções escritas.

Em atividades coordenadas pelos docentes, foi muito recorrente observar que mesmo na produção escrita elementos não apenas da língua materna, no caso o português, mas também de outras línguas aprendidas ou dominadas pelos participantes desempenhavam um papel muito presente nas produções.

Em conversa com o Gabriel Bein, professor formador do PARFOR, fui informada sobre existência bibliografia extensa sobre o assunto, mas não no contexto nacional, onde aspectos da produção linguística de sujeitos plurilíngues ainda carece de investigações mais detalhadas e material bibliográfico publicado já disponível. O mesmo professor me falou sobre sua própria pesquisa de doutoramento no programa de pós-graduação em Letras da UFPR, onde ele investiga e traça o perfil linguístico dos participantes da Segunda Licenciatura para checar de que maneira a biografia

[2] O Celem é um espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), português para falantes de outras línguas (Pfol) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com funcionamento nas instituições de ensino da rede estadual de ensino.

O Celem oferta cursos das seguintes línguas estrangeiras modernas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano. Além disso, oferece curso de Português para falantes de outras línguas (Pfol) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras). (PARANÁ, 2020). Disponível em http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345

linguística prévia influencia o processo de aprendizagem/aquisição da língua alemã no curso de formação de professores.

Por este motivo, busquei sistematizar minhas ideias iniciais dentro de uma proposta de pesquisa com objetivo de conhecer melhor a produção de textos pela mente plurilíngue e oferecer uma nova contribuição à área de pesquisa que explora a aprendizagem/aquisição múltipla de línguas, com enfoque na formação continuada de professores da educação básica. Neste intuito amparo-me no trabalho desenvolvido por HUFEISEN, BARTELHEIMER E JANICH (2017).

2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O programa de Segunda Licenciatura em Língua Alemã da UFPR é um projeto de caráter inovador e pioneiro. Os selecionados para o programa são obrigatoriamente docentes atuantes na Rede Pública de Ensino, alguns também com jornada de trabalho em instituições particulares, porém o caráter que mais interessa ao foco de interesse de minha pesquisa é o fato de que todos os selecionados têm ao menos conhecimentos de inglês, alguns também de espanhol, francês, italiano e até mesmo húngaro.

Estudos na área do multi- e do plurilinguismo, especialmente realizados e publicados no continente europeu, demonstram que a mente do falante plurilíngue possui muitas características distintas, estas podem estar relacionadas com o número de línguas aprendidas ou usadas, a ordem em que as línguas foram aprendidas, a maneira como elas são utilizadas, em suma, o processo de produção linguística na mente plurilíngue é altamente complexo e sofisticado (cf. Pickbrenner e Finger 2015; Riehl 2020). Da reflexão sobre esses estudos, surgiu o seguinte problema a ser investigado:

Há uma correlação positiva entre o nível de proficiência em inglês ou outra língua estrangeira e o desempenho na escrita de texto em alemão como terceira língua?

Por esta razão, entendo a oportunidade de realizar uma investigação detalhada sobre o *background* linguístico dos falantes e seus desdobramentos na capacidade escrita em textos produzidos por alunos de alemão após inglês e/ou outras línguas como uma maneira de encontrar e inventariar características recorrentes ou divergentes de acordo com a biografia linguística individual de cada participante e assim, colaborar de alguma forma na busca pelo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação continuada dos professores de línguas da educação básica.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

O objetivo geral do trabalho é analisar de maneira ampla e sistemática as influências da aprendizagem e/ou aquisição prévia de uma ou mais línguas estrangeiras no desenvolvimento das habilidades de escrita do alemão como língua estrangeira[3] dentro de um Curso de Formação de Professores de Língua Alemã na Segunda Licenciatura ofertada em âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, pela UFPR, na Cidade de Joinville-SC.

3.2 Específicos

a) Analisar as estruturas da linguagem e as inter-relações entre as línguas em questão em reflexos nos textos;
b) Identificar as características culturalmente prescritas dos tipos de textos;
c) Reconhecer e categorizar os diferentes ambientes de aprendizagem social;

[3] Optei por manter a nomenclatura Alemão como Língua Estrangeira para ser coerente à Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, porém entendo que no caso o termo Alemão como Língua Terciária seria mais apropriado, no entanto prefiro deixar tal discussão como parte da redação de minha pesquisa.

d) Examinar textos em alemão escritos por estudantes não falantes nativos com experiência no uso prévio de uma ou mais línguas estrangeiras e que possam realizar atos de fala em uma ou mais línguas estrangeiras antes de começar a estudar alemão;
e) Determinar se as características dos textos escritos em alemão por estudantes de alemão não falantes nativos e plurilíngues podem ser atribuídas às peculiaridades das biografias linguísticas dos escritores.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e colaborativa a ser realizada com 13 professores-estudantes. O início da pesquisa será por meio de revisão bibliográfica, então seguida pela análise de três objetos. Os objetos de análise serão questionários (objeto um), relatos (objeto dois) e textos escritos (objeto três) por alunos (plurilíngues).

Fatores extra-linguais e a consciência metalinguística serão levados em conta na investigação. O conhecimento sobre os padrões de ordem do texto ou a coerência e coesão de um texto deve ser registrado. Outros dados sociolingüísticos como práticas literárias, uso da língua, entrada linguística serão coletados por meio de relatos dos estudantes. Também será feita uma avaliação dos dados biográficos linguísticos dos estudantes para verificar sua influência na escrita dos respectivos textos. Baseado nisso, serão elaborados perfis do uso da língua nos textos e quadros analíticos sobre a interação das competências linguísticas na primeira e na segunda língua sobre o alemão como terceira língua ou outra língua.

Para facilitar o processo de sistematização dos dados, seguirei uma sugestão do professor Paulo Soethe que é utilizar ferramentas digitais para facilitar a realização de um inventário consistente, por isso penso em utilizar o aplicativo Maxqda[4], pois ele encontra grande aceitação na comunidade acadêmica quando de trata do levantamento de dados qualitativos.

[4] https://www.maxqda.com/brasil

Com isso, buscar-se-á investigar em que medida conhecimentos anteriormente adquiridos na L2 inglês e/ou outras línguas estrangeiras podem trazer benefícios, visando qualificar e acelerar o processo de aquisição de alemão como L3 ou não.

5 DESENVOLVIMENTO

A linguagem possui um papel central em nossa vida. Através dela várias funções sociais são desempenhadas. Há no Brasil diversos estudos que se ocupam da aquisição da língua estrangeira. Entretanto, sobre o processo de aquisição de duas ou mais línguas, os estudos são raros (FINGER *et al*., 2016, p. 98). Surge disso, portanto, a necessidade de se desenvolver projetos na área de estudo de minha Segunda Licenciatura em Alemão; sobretudo com relação ao estudo do alemão como terceira língua ou segunda língua estrangeira.

Importante objeto de estudo é a aprendizagem e a forma como a última LE anteriormente aprendida influencia a aprendizagem da seguinte pela mesma pessoa. Conhecer o outro, comunicar-se com ele, são situações que são facilitadas pelo domínio de línguas estrangeiras. A mobilidade é permitida, a compreensão e a tolerância num mundo globalizado são reforçadas. Promover o ensino de línguas estrangeiras favorece o acesso ao conhecimento, facilita a obtenção de empregos e permite o desenvolvimento de habilitações e competências, favorece o enriquecimento pessoal. Em países europeus é comum a aprendizagem de várias línguas estrangeiras durante a idade escolar. O conhecimento de inglês, francês e alemão conjuntamente já está se tornando uma exigência padrão para todos os jovens com grandes aspirações. Consequentemente, para se aproveitar as diversas oportunidades que se apresentam nos vários segmentos da sociedade, cresce a procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes formais. Há uma interação entre as línguas que precisa ser investigada. O processo de aprendizagem de uma terceira língua, ou outra subsequente, é um fenômeno mais complexo do que a aprendizagem de primeira língua estrangeira, porque; além de todos os fatores pessoais e sociais que o afetam, o processo e o produto da aprendizagem das línguas estrangeiras anteriores possuem um grande potencial de influência, positiva ou negativa, na aprendizagem da língua subsequente. É necessário valorizar a importância da educação linguística na incorporação de tecnologia, no acesso ao

conhecimento, nas relações entre países, empresas ou comunidade científica. A aquisição de terceira língua é uma área emergente. Acontece, pelo mundo todo, a disseminação da aquisição de diversas línguas por indivíduos e não apenas em comunidades reconhecidas como bi- ou multilíngues. Em muitos países ocidentais, onde o monolinguismo é a norma, alguns grupos de imigrantes são multilíngues. (BRITO, 2007).

Pode a língua assumir uma especial importância, pois permite uma maior proximidade ou uma maior identificação entre os povos de diferentes nações. Por ser um condutor de comunicação, por excelência, e dos atributos culturais com maior peso e influência, a língua ocupa um lugar privilegiado nos programas e ações de cooperação cultural, sobretudo a nível bilateral. Os Estados para se afirmarem internacionalmente, reforçar os laços de amizade com outros povos e proporcionar um melhor conhecimento da sua cultura se valem de instrumentos como os programas escolares, os centros de aprendizagem da língua e os institutos de língua.

Compreendo que o mesmo cenário pode ser aplicado à realidade brasileira. Por isso, o multilinguismo e a aquisição da terceira língua são objetos dessa pesquisa. Especificamente as características da escrita quando o estudante conhece mais de uma língua estrangeira e elas estão em interação.

Sabendo mais de uma língua, o indivíduo se torna plurilíngue. Entretanto, o termo multilinguismo é pouco utilizado para referir-se à aprendizagem de mais de duas línguas estrangeiras. (TEIXEIRA e SOARES, 2012, p. 26). O termo aquisição de terceira língua é mais utilizado pelos pesquisadores da área. A sigla é TLA (*Third Language Acquisition*). Para a aquisição da segunda língua, o termo utilizado é SLA (*Second Language Acquisition*). Há a necessidade de estudos sobre as diferenças existentes na aquisição de L2 (segunda língua) e L3 (terceira língua). (CENOZ, 2013, p. 71, tradução minha).

Teixeira e Soares (2012) comentam que o aprendizado de L3 é diferente do aprendizado de L2. Isso corrobora a necessidade de estudo de SLA com métodos diferentes do estudo de TLA. Estudantes de L3 apresentam conhecimentos que os estudantes de L2 ainda não detém.

A finalidade do presente projeto é apresentar os benefícios que conhecimentos já adquiridos na aquisição do inglês como L2 (caso do material em estudo) ou outras línguas estrangeiras, podem representar para qualificar o aprendizado de alemão como L3. Especificamente, o trabalho empírico objeto desse projeto visa analisar as estratégias usadas para criar significado em textos escritos em alemão por estudantes de alemão não falantes nativos e plurilíngues. O processo da aprendizagem de uma L3 é um importante tema a ser estudado porque pode esclarecer questionamentos sobre o processo de produção da linguagem em mentes mono- e plurilíngues.

Resultados de pesquisas que envolvem a aquisição múltipla de línguas, ajudam muito no desenvolvimento de uma didática de L3, sobretudo no Brasil, estudos desta natureza podem auxiliar muito no desenvolvimento de abordagens diferenciadas e econômicas para estudantes brasileiros que possuam um repertório linguístico composto por mais de uma língua estrangeira.

A arte da aprendizagem de línguas pode não residir na aquisição de uma língua individual, mas no domínio do próprio processo de aprendizagem. (CENOZ, 2013, p. 73 apud TONKIN, 2013, p. 201, tradução minha).

Muito importante para a presente pesquisa é a produção científica de Britta Hufeisen. Há anos a autora se dedica ao estudo da aquisição do alemão após inglês, em alemão, *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, em seu projeto específico sobre escrita[5] levanta a questão de quais são as razões para os diferentes níveis de competência textual em alemão por alunos L3 da língua estão. Eles poderiam, por exemplo, incluir as estruturas linguísticas e as inter-relações entre as línguas em questão, as características culturalmente prescritas dos tipos de texto, as diferentes formas de ensino e aprendizagem das línguas L2 ou diferentes ambientes de aprendizagem social. (Hufeisen, 2017, tradução minha).

Outro trabalho que serve de base para a presente pesquisa é o projeto de Riehl (2020, tradução minha), que apresenta os resultados dos estudos sobre as interações entre a competência da língua escrita na primeira e na segunda língua em alunos bilíngues com grego, italiano e o turco como idioma de origem e demonstrou qual

[5] Em alemão a pesquisadora emprega o termo *Mehrschriftlichkeit*, desconheço até o momento uma palavra traduzida já estabelecida em português para o termo. Ele expressa o conceito de escrita plural, a escrita feita pela influências de várias escritas.

Influência de fatores extralinguísticos e consciência da linguagem na competência do texto em ambos os idiomas. Para tanto, foram coletados dados de alunos do 9º e 10º ano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em fase de estudos bibliográficos para futura coleta de dados, através da elaboração dos instrumentos que serão utilizados para esta finalidade.

Com isso, buscar-se-á investigar em que medida conhecimentos anteriormente adquiridos na L2 inglês e/ou outras línguas estrangeiras podem trazer benefícios, visando qualificar e acelerar o processo de aquisição de alemão como L3 ou não.

.

7 REFERÊNCIAS

BRITO, K. S. **Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente.** Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10612/disserta%c3%83%c6%92%c3%82%c2%af%c3%83%e2%80%9a%c3%82%c2%bf%c3%83%e2%80%9a%c3%82%c2%bd%c3%83%c6%92%c3%82%c2%af%c3%83%e2%80%9a%c3%82%c2%bf%c3%83%e2%80%9a%c3%82%c2%bdofinal.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 de julho de 2020.

CENOZ, J. **The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism.** Language Teaching, 46, pp 71 - 86 doi:10.1017/S0261444811000218. 2013. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444811000218. Acesso em: 15 de julho de 2020.

FINGER, I. *et al.* **Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no LABICO/UFRGS**. Letrônica. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), s.97 -s113, nov. 2016. Disponível em: 001012953.pdf (ufrgs.br). Acesso em: 06 de agosto de 2023.

HUFEISEN,B.; BARTELHEIMER,L.; JANICH, N. **Do L2 French or L2 English learners write better L3 German texts? The influence of prior foreign language study on L3 German writing skills: the GaE/F Project**. . Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22: 1, 208-216. 2017. Disponível em: Do L2 French or L2 English learners write better L3 German texts? The in-fluence of prior foreign language study on L3 German writing skills: the GaE/F Project – DOAJ. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

PICKBRENNER, M.; FINGER, I. **O Multilinguismo em contexto de sala de aula: O ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira L3**. Caminhos em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté. UNITAÚ. v. 12, n. 2, p. 22-46. 2015. Disponível em: O multilinguismo em contexto de sala de aula : o ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira (L3) (ufrgs.br). Acesso em: 30 de julho de 2020.

RIEHL, C. M. **Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“**. 21/07/2020. Disponível em: broschuere-forschungsschwerpunkt-sprachliche-bildung-mehrsprachigkeit.pdf (uni-hamburg.de). Acesso em: 22 de julho de 2020.

TEIXEIRA, E. N.; SOARES, M. E. **ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A APRENDIZAGEM DE UMA TERCEIRA L**. Rev. de Letras - NO. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. - 2012. pp. 25-29. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/05_Artigo%203_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em: 22 de julho de 2020.

O PAPEL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO PROGRAMA UPT

Cáudia Madalena Feistauer[1]

Angélica Silvia de Jesus Lopes [2]

Sabrina da Silva dos Anjos[3]

RESUMO

O ensino de produção de texto é uma área essencial da educação que busca capacitar os estudantes a desenvolverem habilidades de expressão escrita de forma clara, coerente e adequada aos diferentes contextos e gêneros discursivos. O objetivo é fornecer aos alunos ferramentas para que se tornem bons escritores, capazes de comunicar suas ideias de maneira eficiente e compreensível. Para ensinar produção de texto, os professores abordam conceitos como estrutura textual, organização das ideias, coesão, coerência, gramática e estilo. Além disso, é fundamental trabalhar a leitura e análise de textos diversos, permitindo aos alunos entenderem como diferentes gêneros discursivos se constroem e quais são as características específicas de cada um. O Projeto Universidade para Todos (UPT) é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia que acontece desde o ano de 2003, executado em parceria com as Universidades Estaduais da Bahia (Uefs, Uneb, Uesb, Uesc) e coordenado pela Secretaria da Educação, cujo objetivo é proporcionar condições para a inserção de estudantes da rede pública estadual no ensino superior. Um dos grandes desafios no ENEM e vestibular para os estudantes das camadas populares é a prova de redação. Para os estudantes do UPT é importante saber e compreender redigir textos diferenciando os diversos géneros discursivos em que os textos se encaixam. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho investigativo é refletir sobre o papel dos gêneros discursivos no ensino de produção textual no programa Universidade para todos (UPT) para que os estudantes se apropriem de competências linguísticas necessárias para aprovação nos processos seletivos das universidades. De caráter descritivo, este estudo de natureza bibliográfica ancora-se teoricamente nos conceitos de Bakhtin (1979); Marchuschi (2008). Após análise do material bibliográfico notou-se que a natureza diversa do alunado requer desenvolver a capacidade dos alunos de escreverem de forma competente e apropriada em diversos gêneros discursivos, preparando-os para interagirem linguisticamente de forma efetiva em diferentes contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

Palavras-chave: Produção de textos. Gêneros discursivos. Universidade para Todos.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais papéis do ensino de Língua Portuguesa é dar oportunidade para que os alunos utilizem as diferentes linguagens que a sociedade

[1] Titulação, instituição e e-mail.
[2] Titulação, instituição e e-mail.
[3] Titulação, instituição e e-mail.

oferece e exige. Nesse contexto, o trabalho com Leitura e Produção de Textos é essencial, pois por meio de tais práticas, o aluno:

- Reconstrói sua linguagem oral, diferenciando registros e aprendendo gêneros textuais e estruturas mais complexas do discurso, passando a utilizá-los adequadamente no dia-a-dia;
- Constrói conhecimentos sobre linguagem escrita, o que lhe abre as portas do complexo mundo das práticas letradas;
- Começa a entender a língua como sistema que oferece os instrumentos para essas práticas, orais e escritas.

Deve-se buscar, portanto o desenvolvimento da linguagem oral e escrita,ou seja, da capacidade de comunicar, produzir, receber, interpretar e dar novo significado a informações que transitam rapidamente pelo mundo.

Utilizar a linguagem oral ou escrita em diferentes práticas sociais supõe a construção e o domínio de gêneros do discurso diversificadas. Alguns mais simples, orais – inserem-se em situações concretas de troca social, em esferas íntimas e familiares (gêneros primários, como a conversa, o relato de experiência vivida); outros - complexos, historicamente posteriores e mais ligados ao surgimento da escrita – encontram-se em esferas públicas e institucionais de interação (gêneros secundários, como o debate, o editorial, o romance ou o conto, a exposição científica) (BAKHTIN, 1979, p. 277-326).

Em todos os casos, para utilizar-se da linguagem nas trocas sociais, o interlocutor terá de recorrer à língua e suas formas de funcionamento. Como a língua é o resultado de uma produção social, nela estão presentes e refletidas diferenças e desigualdades de nossa sociedade. Daí a existência de variedades linguísticas que, com maior ou menor prestígio social, transitam em diversos gêneros do discurso. Cabe à escola auxiliar o educando a apropriar-se da língua-padrão, que circula em textos escritos e em usos letrados da fala. Mas para que isso aconteça não se deve desvalorizar o vocabulário que o aluno utiliza nem obrigá-lo a se expressar, de imediato e sempre na variedade da língua padrão.

Na escola, no processo de construção do conhecimento, o aluno deverá ampliar seus horizontes discursivos, multiplicando suas possibilidades de construção e reelaboração de gêneros textuais mais complexos que se manifestam na interação

escolar (oral e escrita), nas diferentes práticas sociais específicas de distintas áreas do saber (temáticas), com contextos, interlocutores e finalidades variados.

O professor deve sempre ter em mente que a produção de textos tem como objetivo formar escritores competentes, isto é indivíduos capazes de elaborar textos coerentes, coesos e eficazes. A leitura nesse processo tem cabal importância para ampliar o acervo pessoal do aluno.

A discussão de situações concretas de leitura e escrita competentes é de grande auxílio na prática pedagógica cotidiana do professor de Redação.

2 O CURSO PRÉ-VESTIBULAR UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) COMO UMA OPORTUNIDADE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O ingresso nas universidades brasileiras, notadamente, as instituições públicas é bastante difícil, principalmente para os jovens advindos das camadas populares que vem de uma formação precária e educação de má qualidade. De acordo com o IBGE, dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, somente 36% entraram numa faculdade, enquanto que os da rede privada totalizam 79,2%.

O programa Universidade para Todos (doravante UPT) surge para ajudar a estabelecer a igualdade de direitos e oportunidades como uma via favorável para diminuir a desvantagem dos jovens que estudam na rede pública no ingresso ao ensino superior. O programa visa o fortalecimento das aprendizagens e a preparação dos estudantes concluintes e egressos da rede estadual, para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior. De acordo com o site do Governo da Bahia, as premissas do programa são:

- Aprofundar e fortalecer os conhecimentos da Educação Básica, adquiridos pelos estudantes da Rede Pública de Ensino, visando elevar os indicadores de aprovação no processo seletivo vestibular, no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e outras formas de ingresso e acesso ao Ensino Superior;
- Ampliar as opções de acesso dos estudantes aos conteúdos que estão relacionados ao Enem e outros processos seletivos para ingresso ao Ensino Superior;
- Proporcionar o processo de iniciação à docência aos estudantes universitários, a partir do exercício teórico-prático dos conteúdos e atividades pedagógicas;

ISSN: 2176 - 1396

- Fortalecer a política de permanência de estudantes universitários, por meio da participação efetiva no desenvolvimento das ações do programa;
- Todas as ações e estratégias que envolvam a política de ingresso de estudantes da rede pública estadual e municipal ao Ensino Superior no âmbito da SEC deverão estar articuladas com o Programa UPT.

A UNEB (Universidade do Estado da Bahia) aderiu ao programa UPT desde desde o ano de 2004. O programa tem grande abrangência no estado da Bahia, 15 mil estudantes cursaram o UPT vinculado à UNEB em 2022. Em relação à sua operacionalização, o cursinho possui uma carga horária de 20 horas semanais, na modalidade presencial, podendo ocorrer nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com aulas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, História, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), além de atividades complementares, tais como: simulados, capacitações e testes vocacionais aos cursistas que tiverem interesse. Além disso, há o oferecimento de material didático gratuito e a concessão da isenção da taxa nos vestibulares (apenas para os alunos que tiverem 75% de presença no curso) (WANDERLEY, 2017).

O programa UPT oportuniza aos estudantes acesso a saberes que ajudarão a superar dificuldades e à aprovação nos processos seletivos para ingresso nas universidades. Especificamente o ensino de Redação com foco nos gêneros discursivos atende aos contextos reais de ensino e de aprendizagem da prática de produção de textos trazendo possibilidades promissoras de sucesso para os alunos.

3 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

As pesquisas a respeito dos gêneros textuais não são recentes. Tendo em vista os aspectos históricos, Marcuschi (2008, p.147) enfatiza que “o estudo com gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão”. Nesse sentido, pode-se afirmar que Platão no livro III de A Republica, já buscava fundamentar e caracterizar os gêneros literários, em que distingue o lírico, o dramático e o épico como as três formas fundamentais da Literatura.

Conforme CHIAPPINI (2003, p.18)

> A distinção ente lírico,épico e dramático, vistos desde Platão como as três formas fundamentais ou mesmo “naturais” da literatura, é uma classificação que perdura até hoje. O gênero lírico compreenderia as obras em que só fala o autor, o dramático, as obras em que só falam as personagens e o épico, as obras em que o autor e as personagens têm igualmente direito à palavra. [...].

O gênero lírico de acordo com Massaud Moises (1987) no Dicionário de ternos literários, “classifica-se por ser um texto subjetivo”. É a expressão do sentimento pessoal. Lírico vem de Lira, instrumento musical utilizado para acompanhar as canções dos gregos, durante anos na Idade média.

Já o gênero dramático é caracterizado pela peça teatral. Drama em grego significa ação. No poema dramático a história é contada através das falas das personagens.

Sobre o gênero épico Massaud (1978) menciona que vem de narrativa de fundo histórico. O poeta é um observador, cuja função é de compreender o mundo exterior. Trata-se de uma poesia impessoal, objetiva, onde o narrador deve manter-se distante no que diz respeito aos acontecimentos.

Vale ressaltar que durante a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, no Romantismo, a compreensão a respeito de gêneros textuais opõe-se às normas clássicas, que limitavam e fixavam os gêneros, propondo uma mistura de gêneros. Dessa forma, há uma nova tripartição dos gêneros em romance, poesia e teatro. O romance sofre variações, ganhando a simpatia do novo tipo de leitor,embora seja relevante afirmar que o romance, como gênero textual, não surgiu no século XIX. Sua origem pode ser situada nas narrativas orais primitivas e nas proximidades da epopéia.

Com o decorrer do tempo, surgiram outros gêneros mostrando a evolução das técnicas de escrita.

> O estudo dos gêneros foi, dessa forma, uma constante temática que interessou os antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e as teorias linguísticas atuais. Esta diversidade de campos do saber voltados à questão do gênero tem resultado numa variedade de abordagens – o que se atesta pela metalinguagem utilizada; tem-se usado às vezes indistintamente os termos: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos. (BRANDÃO, 2003, p.19)

Desta forma, pode-se perceber que o termo gênero atualmente adquiriu outras conceituações e com a terminologia gênero do discurso utilizada por Backtin,

ISSN: 2176 - 1396

ver se o gênero como " enunciado no sentido dinâmico, interativo e consequentemente bifacial". (SILVEIRA, 2005, p.58).

Tendo em vista que é praticamente impossível a comunicação verbal sem o uso de um determinado gênero textual, faz-se necessário considerar que estes se classificam em diferentes tipos e que para tanto, deve-se levar em conta aspectos teóricos e terminológicos que são relevantes para a distinção de tipologia textual e gêneros textuais, embora não se pretenda construir uma idéia dicotômica entre estes e aquele, "pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária" (Marcuschi 2008, p. 156).

O texto é uma ocorrência linguística fator preponderante no que se refere às necessidades de comunicação no cotidiano. Diante disso, faz-se necessário que se considere essa premissa para uma definição coerente e precisa sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, conforme Koch (1997, p.27), "pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados".

Nesse sentido, os gêneros textuais são de natureza dinâmica e prática, uma vez que, revestidos de variadas funções é comum se apresentarem vinculados à vida social e cultural da humanidade. Visto dessa forma, circulam socialmente com a finalidade de atender às diversas necessidades humanas.

Com base nisso, de acordo com Kock (1997, p. 26);

> O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situação concreta de interação social.

Assim, entendemos que os textos são fenômenos históricos que exercem funções relativas à organização e estabilização de atividades comunicativas presentes no nosso dia -a- dia.

Dessa forma, os gêneros textuais apresentam-se como fenômeno linguístico, mas não são assim caracterizados, e sim como pressupostos sócio-discursivos, pois são considerados atividades sócio-históricas e de cultura sensível, que trazem consigo referências textuais materializadas que se apresentam nas diversas situações comunicativas.

Assim, em acordo com Marcuschi (2008,p.155) pode-se definir gêneros como:

> (...)textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais,

> objetivos enunciativos e estilos concretamentos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Diante disso, pode-se considerar a funcionalidade verbal e social dos textos para ampliar o conceito de gênero textual e, consequentemente, os caminhos para estudos e maior compreensão da língua, já que estes oferecem elementos funcionais que auxiliam no processo de comunicação e socialização.

Partindo dessa assertiva, podemos concluir que os gêneros textuais são inúmeros e se apresentam nas mais variadas formas, desde um telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais até outros que constituem uma variedade de gêneros que circulam socialmente.

Assim, os gêneros textuais são encontrados no dia-a-dia ligados direta ou indiretamente à vida dos sujeitos e se manifestam em diferentes padrões sociais de comunicação. Suas características se difundem na medida que cada um deles apresenta sua respectiva funcionalidade.

Dessa forma, a variedade com que se manifesta amplia os olhares no campo dos estudos mais recentes da linguagem e os resultados apontam o trabalho com gêneros textuais, como o caminho mais eficiente e possivelmente satisfatório, para se realizar estudos referentes à língua.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propõe uma abordagem dos gêneros para o ensino de Língua Portuguesa:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Percebe-se assim, que a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com a linguagem.

4. GÊNEROS TEXTUAIS NA ERA DA TECNOLOGIA

Com base na observação histórica, pode-se constatar uma evolução em relação a variedade dos gêneros textuais, limitados a uma cultura somente oral. A

partir do século XV, com o aparecimento da cultura imprensa os gêneros expandem-se, ganhando mais destaque no século XVIII com o processo de industrialização.

Segundo Marcushi “os surgimentos de novos gêneros aparecem ligados a necessidades e atividades socioculturais”, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (2002, p.19).

Atualmente, com o avanço tecnológico percebe-se a imensa quantidade de gêneros textuais que circulam a nossa sociedade, como também novas formas de comunicação, tanto na escrita quanto oralmente, assim esse avanço permitiu o aparecimento de novos gêneros, a adaptação de alguns e a evolução de muitos outros já existentes.

De acordo com Marcushi (2008) não são necessariamente as tecnologias que fazem surgir novos gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias das pessoas que ajudam a criar.

> Entre os mais praticados estão os e-mails, os chats em todas as modalidades, listas de discussão e weblogs (diários). Hoje começam a se popularizar também as aulas chat e por e-mail no ensino a distância. Em todos esses gêneros, a comunicação se dá pela linguagem escrita. [...] essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez, do meio e pela rapidez do tempo. (MARCUSCHI, 2008, p.202)

Vale ressaltar que, esses novos gêneros não são inovações absolutas, ou seja, a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente. Por exemplo, uma correspondência eletrônica semelhante aos bilhetes e cartas tão utilizados desde o advento da escrita, apareceu apenas com roupagem nova.

Segundo Marcuschi (2005), é grande a variedade de gêneros textuais oriundos do aparecimento e desenvolvimento do ciberespaço, muitos deles com correspondentes na tecnologia anterior, isto é, no escrito impresso e na oralidade.

> [...] a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar seu meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las... (Marcuschi, 2005, p.13).

A internet possibilita a conexão entre indivíduos que estão espacialmente distantes, propicia compartilhamento de informações e interatividade, sem fronteiras de espaço e tempo, caracterizando-se assim uma modalidade nova de comunicação, promovendo desse modo, o surgimento de vários gêneros textuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa UPT busca a inserção dos jovens da rede pública de ensino oferecendo o curso preparatório para vestibulares e ENEM. A disciplina redação merece atenção especial por ser a área que tem alto índice de reprovação nos processos seletivos.

É importante levar em consideração o perfil do estudante no momento de planejamento das atividades de leitura e escrita selecionando textos com temas de interesse dos estudantes e que sejam conectados com os temas da atualidade. Tal atitude do professor é essencial quando se pretende uma educação linguística alicerçada na ética e na difusão democrática de saberes.

Trazer o ensino de Redação com foco nos gêneros discursivos instrumentaliza os estudantes do UPT a desenvolverem a capacidade de produção de textos com proficiência e competências necessárias para atingirem o nível exigido para a aprovação nos processos seletivos das universidades.

As atividades de escrita devem ser variadas e contextualizadas, incentivando os alunos a produzirem textos que simulem situações reais de comunicação. Nesse processo, a revisão e edição dos textos também são aspectos importantes para aprimorar a qualidade da escrita. A tecnologia também desempenha um papel significativo no ensino de produção de texto, pois oferece recursos para pesquisa, correção ortográfica, revisão gramatical e acesso a diferentes fontes de informação.Em resumo, o ensino de produção de texto busca desenvolver a capacidade dos alunos de escreverem de forma competente e apropriada em diversos gêneros discursivos, preparando-os para se comunicarem efetivamente em diferentes contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verba**l. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 9-15.

Brasil. (2018).**Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura.

CHIAPPINI, L. A. A circulação dos textos na escola . IN: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 9-15.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Cortez, 2008.

MOISÉS. Massaud. **A criação literária:** poesia. São Paulo: Cultrix, 1987.

WANDERLEY, S. F. Projeto Universidade Para Todos - UPT: uma Experiência de Inclusão e Formação Continuada. In: **ANAIS DO IV CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Paraíba, 2017.

DESIGN INSTRUCIONAL E RECURSOS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E OPORTUNIDADES

Gabriele Vitória Oliviera Ungari[1]

Marcel Meyer[2]

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar os verdadeiros impactos do uso dos recursos de aprendizagem na educação, considerando uma ampla gama de fatores, como o engajamento dos alunos, o desempenho acadêmico, a retenção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades específicas e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. O estudo identificou as vantagens e limitações dos recursos de aprendizagem, bem como explorar os fatores que influenciam positivamente ou dificultam a adoção dessas tecnologias educacionais de forma eficiente. Evidenciou por via de um estudo de caso um material que não utilizava o recurso de aprendizagem chamado infográfico, diante dos diferentes recursos podemos explicitar que por diversas maneiras podemos melhorar o aspecto de aprendizagem e também de estética de um material. Para o estudo foi utilizado autores da área trazendo a base de conteúdo de design instrucional com os dizeres de Franciosi e Santos (2006), ao se tratar de inteligência artificial utilizou-se os autores Correia (2019) citado por Luccas (2020), destacam que a Inteligência Artificial (IA) é um sistema (software) que pode ser implementado em uma máquina (hardware) para simular atividades humanas através do processo de aprendizagem e resolução de problemas, autores como Gribincea (2020) e Ludermir (2021) contribuíram para a dinâmica mostrando que a inteligência artificial pode contribuir de forma positiva para o processo de ensino. No campo da Andragogia Pôncio (2023) destaca que a andragogia é uma abordagem educacional voltada para a aprendizagem de adultos e Filatro (2004) onde traz a sua abordagem sobre o design instrucional. Diante do fato da utilização do recurso de infográfico, fica evidente a transformação pedagógica e estética com a utilização do recurso, mostrando que muitas vezes não precisamos utilizar ferramentas ou processos rotulados como caros para que se mude o aspecto visual de um material didático que é disponibilizado para o aluno, utilizando as oportunidades oferecidas pela Internet e incorporando mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização, tanto na fase de concepção quanto durante a implementação dos recursos de aprendizagem.

Palavras-chave: Andragogia. Design Instrucional. Inteligência Artificial.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem sido impactada significativamente pelo avanço tecnológico e pela crescente disponibilidade de recursos digitais. Diversos recursos de aprendizagem, como plataformas educacionais online, aplicativos móveis, jogos educativos e realidade virtual, tornaram-se cada vez mais presentes em

[1] Mestranda em educação, Graduação em Design. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), gabriele.vitoria.design@outlook.com.
[2] Mestre em Educação, Pós-Graduado em Design Instrucional, MBA em Gestão de Projetos, Bacharel em Administração. Católica Santa Catarina, profmarcelmeyer@gmail.com

ambientes educacionais, sejam eles formais ou informais. Diante dessa expansão, surgem questões cruciais sobre a efetividade dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa visa analisar os verdadeiros impactos do uso dos recursos de aprendizagem na educação, considerando uma ampla gama de fatores, como o engajamento dos alunos, o desempenho acadêmico, a retenção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades específicas e a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Além disso, a investigação aborda os principais desafios enfrentados na implementação e na integração bem-sucedida dessas tecnologias no contexto educacional, considerando a perspectiva tanto dos educadores quanto dos estudantes.

O estudo visa identificar as vantagens e limitações dos recursos de aprendizagem, bem como explorar os fatores que influenciam positivamente ou dificultam a adoção dessas tecnologias educacionais de forma eficiente. A intenção é fornecer informações relevantes para gestores, educadores e demais profissionais envolvidos no processo educativo, visando otimizar o uso dessas ferramentas como suporte à construção do conhecimento e ao desenvolvimento dos estudantes.

Neste sentido, nosso artigo evidenciou por via de um estudo de caso um material que não utilizava o recurso de aprendizagem chamado infográfico, diante dos diferentes recursos podemos explicitar diante desses recursos que por diversas maneiras podemos melhor o aspecto de aprendizagem e também de estética de um material com simples movimentos pedagógicos e de design.

2 DESIGN INSTRUCIONAL

Para abordar os dois conceitos em questão, é essencial começar por explorar o significado da palavra "design" de acordo com Franciosi e Santos (2006) no contexto do inglês antigo, que remete a propósito ou intenção. Os autores afirmam que o design é uma forma de construção que envolve complexidade e síntese, e pode ser compreendido como a ação de estabelecer metas futuras e encontrar os meios e recursos para alcançá-las. Além disso, Andréa Filatro destaca a similaridade entre o design e a didática, pois ambos lidam com o planejamento e implementação de situações de ensino-aprendizagem (FILATRO, 2004, p. 46).

Vamos agora esclarecer o conceito de "instrucional". Primeiramente, é

essencial deixar de enxergá-lo apenas como instrução, informação ou treinamento. Segundo Filatro (op. cit.), "instrução" é uma atividade de ensino que utiliza a comunicação para facilitar a compreensão da verdade. Essa comunicação, de acordo com a autora, envolve a apresentação de razões, evidências e argumentos com o objetivo de se aproximar da verdade. É relevante enfatizar que a autora destaca a diferenciação entre essa instrução e a "distribuição eletrônica de informações e a instrução programada" (FILATRO, op. cit., p. 61).

Em outras palavras, o design instrucional é a elaboração estratégica do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo atividades, métodos, avaliações, recursos e materiais instrucionais. Historicamente, sua associação estava voltada para a produção de materiais didáticos, especialmente os analógicos. No entanto, com o avanço tecnológico e a expansão da educação online, o design instrucional ampliou seu escopo, incluindo a criação e adaptação de recursos digitais e interativos para proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz e envolvente.

> Explorar como as tecnologias de informação e comunicação contribuem para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem representa uma oportunidade de redescobrir a natureza singular, insubstituível e altamente criativa da educação no desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, o design instrucional é um campo de pesquisa que abrange o planejamento, o desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias (Filatro, 2004, p. 32).

Na educação online, o objetivo do design instrucional é engajar-se no planejamento, preparação, projeto, produção e publicação de uma variedade de elementos, como textos, imagens, gráficos, sons, movimentos, simulações, atividades e tarefas ancoradas em ambientes virtuais.

De acordo com a autora, é importante não confundir instrução com mera informação, assim como o design instrucional não se limita apenas ao tratamento e à divulgação de dados. Segundo ela, a compreensão do design instrucional envolve uma abordagem intencional e sistemática de ensino, abrangendo o planejamento, desenvolvimento e utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, com o propósito de facilitar a aprendizagem humana com base nos princípios conhecidos de aprendizagem e instrução (Filatro, 2004, p. 64). Complementando essa definição, o design instrucional refere-se a um "planejamento abstrato de ensino, mas reflete uma articulação entre forma e função, de forma a alcançar os objetivos educacionais propostos" (Filatro, op. cit., p. 56).

ISSN: 2176 - 1396

Podemos compreender que as principais atividades do designer instrucional estão relacionadas ao desenvolvimento ou redesenho de projetos pedagógicos e instrucionais, bem como ao acompanhamento e avaliação de projetos instrucionais existentes. Segundo o autor Barreiro (2016), esse profissional pode atuar diretamente na elaboração do curso ou coordenar uma equipe multidisciplinar, buscando garantir a colaboração efetiva entre os membros. Além disso, é responsável por traçar estratégias para a realização do trabalho em equipe, bem como qualificar e atualizar os profissionais da área. O designer instrucional também desempenha um papel importante nos diversos processos de comunicação com a equipe. Para ter sucesso nessa função, é fundamental que demonstre competências pessoais para o trabalho em equipe, já que a criação de ações educativas não ocorre de forma isolada, mas sim de forma colaborativa.

Sendo assim, o Design Instrucional (DI) é uma abordagem intencional que abrange o planejamento, desenvolvimento e aplicação de situações didáticas específicas, utilizando as oportunidades oferecidas pela Internet e incorporando mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização, tanto na fase de concepção quanto durante a implementação.

3 ANDRAGOGIA

Nossa investigação deve começar pelo degrau mais básico: as definições. A andragogia foi um termo utilizado pela primeira vez no século XIX, mais precisamente na década de 1833, por Alexander Kapp. Advinda da junção das palavras “Andros”, que significa “homem”, e “gogos” que seria o verbo “educar, a inspiração de Kapp para esse termo se deu justamente ao encarar a maneira que Platão - e a maioria dos filósofos da antiguidade - ensinavam seus discípulos. A metodologia Socrática, notadamente conhecida como maiêutica, foi a base que levou Kapp aos seus estudos sobre a Andragogia.

A maiêutica socrática tinha como base o diálogo racional que conduzia os dialogadores a uma Verdade. Esta, por sua vez, pode ser definida como um conceito mais refinado e próximo do real. Sócrates conseguia levar seus discípulos a pensarem a partir de uma série de perguntas que levavam a provar que o conceito defendido pelo dialogador poderia estar equivocado, obrigando-o a reformular uma nova lógica que conseguisse abarcar de forma satisfatória as distintas perspectivas que um problema poderia ser abordado.

ISSN: 2176 - 1396

O autor Pôncio (2023) destaca que a andragogia é uma abordagem educacional voltada para a aprendizagem de adultos, diferentemente da pedagogia, que se concentra na educação de crianças. A andragogia direciona seu foco para as necessidades e características específicas dos adultos como alunos e baseia-se em princípios distintos, reconhecendo suas experiências de vida, motivações e objetivos de aprendizado singulares.

> A aprendizagem de adultos ocorre em diversos cenários, por motivos diversos. A Andragogia é um modelo transacional de aprendizagem de adultos desenvolvido para transcender as aplicações e situações específicas. A educação de adultos é apenas um campo de aplicação em que há a aprendizagem de adultos. Outros poderiam incluir o desenvolvimento organizacional de recursos humanos, a educação secundária ou qualquer outro campo em que exista a aprendizagem de adultos (Knowles; Holton; Swanson, 2011, p.135-136).

Essa singular abordagem educacional tem o propósito de oferecer uma educação direcionada aos adultos, levando em consideração suas particularidades e diferenças em relação às crianças. Ao contrário do ensino para crianças, que frequentemente exige uma abordagem mais direta, a andragogia valoriza a autonomia do aprendiz adulto, permitindo que eles participem ativamente do processo educacional e definam seus próprios objetivos de aprendizagem.

Knowles, Holton e Swanson (2011, p.194): a aprendizagem é um fenômeno complexo que desafia a descrição feita por qualquer modelo único. O desafio tem sido e continua a ser definir o que é mais característico entre os adultos aprendizes, estabelecer os princípios fundamentais e definir como adaptá-los a circunstâncias variadas. Quanto mais os pesquisadores identificam fatores que operam a moderação e a mediação da aprendizagem de adultos, mais sólidos os princípios fundamentais se tornam.

A andragogia baseia-se em quatro pilares básicos, relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que tomamos por indivíduos maduros, a saber: (a) o seu autoconceito desenvolve-se a partir de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido; (b) acumulam um cabedal crescente de experiências que tornam-se uma rica fonte de aprendizagem; (c) a sua prontidão para aprender os torna de modo crescente, orientados para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; (d) a sua perspectiva temporal muda de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, adaptando a sua orientação no sentido

da mudança de foco sob o objeto para uma perspectiva de foco sob o desempenho. (Ferraz, 2004, apud SANTOS, 2010, p. 3)

As escolas e universidades têm uma tendência de aplicar os sistemas de ensino tradicionais, arcaicos por que é simples e cômodo, para o ensino de adultos, como devendo preencher as lacunas de uma instrução insuficiente, incentivando o escutar e memorizar individualmente, os alunos ficam dissociados pela disposição das mesas e pelo cultivo do individualismo, a disciplina da aula elimina tudo que poderia distrair a atenção do indivíduo, na relação mestre-aluno, o mestre é o modelo, expõe e aplica o que sabe aos alunos, que ali se encontram justamente para aprender, através da memorização dos conhecimentos ou de sequências de “gestos técnicos”. Os mestres atuam como a autoridade do saber e do poder na sala de aula (SANTOS, 2010, p. 6)

4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Segundo Sichman (2021), a Inteligência Artificial (IA) surgiu na década de 1950 e sua origem está intrinsecamente ligada ao advento dos computadores. Um marco significativo ocorreu no verão de 1956, durante a Conferência do Dartmouth College, considerada o ponto de partida da IA. Nesse evento, renomados pesquisadores como John MacCarthy, Marvin Minsky, Alan Newell e Herbert Simon, entre outros, participaram e contribuíram para o estabelecimento de marcos nesse fascinante campo da Computação. Em vez de fornecer uma definição precisa de IA, é mais apropriado caracterizar seus objetivos. Rich e Knight (1991) propuseram uma abordagem inicial, que afirma que o objetivo da IA é desenvolver sistemas capazes de realizar tarefas que, atualmente: (i) são executadas de forma mais eficiente por seres humanos do que por máquinas; ou (ii) não possuem solução algorítmica viável através da computação convencional.

Essa abordagem sugere que a IA busca desenvolver sistemas capazes de realizar tarefas que, atualmente, são executadas de forma mais eficiente por seres humanos do que por máquinas, ou que não possuem solução algorítmica viável através da computação convencional.

De acordo com Correia (2019) citado por Luccas (2020), a Inteligência Artificial (IA) é um sistema (software) que pode ser implementado em uma máquina (hardware) para simular atividades humanas através do processo de aprendizagem e resolução

de problemas. Por meio da coleta de informações e do aprendizado gradual a partir do acúmulo de dados, os algoritmos são desenvolvidos para capacitar a IA a fornecer à máquina a habilidade de executar tarefas e solucionar problemas que requerem o uso de inteligência, conforme destacado por Gribincea (2020) e Ludermir (2021).

Uma das principais abordagens e técnicas utilizadas na operação da Inteligência Artificial (IA) é o machine learning, que se destaca por incorporar algoritmos capazes de melhorar o desempenho à medida que mais dados são processados. Isso resulta em um aprimoramento contínuo dos resultados. Em outras palavras, o machine learning é uma técnica que permite que algoritmos evolutivos ensinem à máquina quais ações realizar. Por meio do machine learning, é possível que um programa seja capaz, por exemplo, de gerar saídas interpretáveis, como sequências de caracteres, imagens ou escalas sonoras, que podem representar textos, pinturas ou músicas pré-determinadas.

Em conclusão, a Inteligência Artificial (IA) é um sistema que, por meio do processo de aprendizagem e resolução de problemas, possibilita que uma máquina simule atividades humanas. A coleta de informações e o aprendizado gradual a partir do acúmulo de dados permitem o desenvolvimento de algoritmos que capacitam a IA a executar tarefas e solucionar problemas que exigem inteligência.

Um exemplo notável é o GPT-3 (Generative Pretrained Transformer), um modelo de linguagem artificial desenvolvido pela OpenAI, como mencionado por ESR (2023). Esse modelo é capaz de gerar sequências de caracteres ou palavras utilizando redes neurais alimentadas por uma vasta quantidade de dados textuais produzidos por seres humanos. Ao receber instruções iniciais e ter acesso a um amplo conjunto de palavras disponíveis na internet, o GPT-3 assume a tarefa de completar o restante do trabalho. Em outras palavras, quando um parágrafo com uma ideia específica é inserido no sistema, o programa interpreta a informação e gera palavras-chave para compor um texto, conforme destacado por Quaresma (2021). Esse avançado sistema de linguagem demonstra o potencial da inteligência artificial em compreender e produzir texto com base em informações fornecidas.

Em resumo, a Inteligência Artificial (IA) tem uma história profundamente entrelaçada com o desenvolvimento da computação, tendo emergido na década de 1950 e impulsionada por avanços tecnológicos e eventos significativos como a

Conferência do Dartmouth College. Seu objetivo primordial é criar sistemas capazes de executar tarefas de maneira eficiente, superando as habilidades humanas ou encontrando soluções para problemas que não podem ser abordados de forma convencional por algoritmos. O machine learning é uma das principais técnicas utilizadas na implementação da IA, permitindo que algoritmos evolutivos ensinem à máquina quais ações tomar, resultando em melhorias contínuas nos resultados obtidos. Um exemplo notável dessa tecnologia é o GPT-3, um modelo de linguagem artificial que ilustra o potencial da IA em compreender e gerar texto com base em informações fornecidas. À medida que a IA continua a evoluir, espera-se que desempenhe um papel cada vez mais importante em diversas áreas da sociedade, trazendo benefícios e transformações significativas.

5 ESTUDO DE CASO

O uso de recursos de aprendizagem inovadores desempenha um papel fundamental na facilitação de experiências educacionais ricas e eficazes.

Neste contexto, este estudo de caso explora em detalhe a aplicação de um determinado recurso de aprendizagem, nomeado como infográfico, em contextos acadêmicos.

Os infográficos, como uma ferramenta visual e interativa, surgiram como um meio eficaz de simplificar informações complexas e facilitar a compreensão dos alunos. Este estudo de caso explora como a incorporação de infográficos em um curso universitário não apenas melhorou a acessibilidade do conteúdo, mas também a parte visual do material disponibilizado.

Em última análise, este estudo de caso não apenas destaca os benefícios tangíveis do uso de infográficos no ensino superior, mas também é um recurso valioso para educadores e instituições interessadas em incorporar abordagens inovadoras aos métodos de ensino.

O uso estratégico de recursos de aprendizagem, como infográficos, adiciona uma nova dimensão ao processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo a experiência do aluno e preparando-o para desafios.

Os infográficos ativam diferentes áreas do cérebro, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e memorável. Maior compreensão: os infográficos ajudam os alunos a entender conceitos complexos por meio de representações

visuais.

Figura 1: Antes e Depois

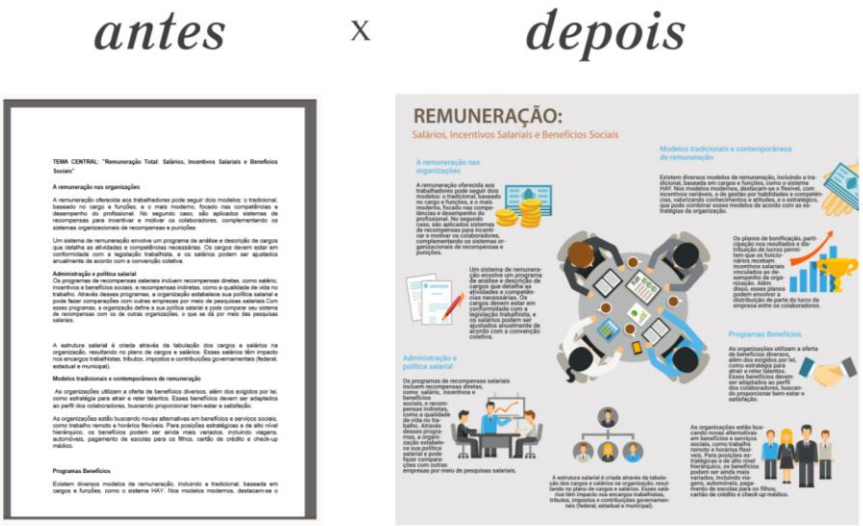

Fonte: Os autores

As relações entre várias partes e elementos podem ser mostradas claramente, dando uma compreensão mais profunda e uma perspectiva mais ampla do assunto. Apoie a aprendizagem visual: muitos alunos são aprendizes visuais. Em outras palavras, você aprende melhor por meio de imagens e representações visuais.

Apoiar uma comunicação eficaz: os infográficos não apenas ajudam os alunos a aprender, mas também podem ser usados como uma ferramenta de comunicação para os alunos apresentarem suas próprias pesquisas, projetos e relatórios. Fornecer informações de forma visual e sistemática pode ajudá-lo a comunicar suas ideias de forma mais clara e eficaz. Em resumo, os infográficos no ensino superior melhoram a clareza, a compreensão, o envolvimento e a comunicação de informações complexas, fornecendo uma abordagem de aprendizado visual e interativa que beneficia alunos e professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, este artigo explorou amplamente a importância dos recursos de aprendizagem em um ambiente educacional. Ao longo do texto, enfatizamos como a diversidade de recursos, desde os tradicionais até a tecnologia interativa de ponta,

desempenha um papel fundamental no enriquecimento da experiência de aprendizagem do aluno.

No âmbito deste artigo podemos concluir que a seleção criteriosa e a integração estratégica dos recursos de aprendizagem podem melhorar a compreensão conceitual, atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos e promover o envolvimento. O estudo de caso destaca como os recursos podem ser usados com sabedoria para atender diferentes estilos de aprendizagem, permitindo uma educação mais abrangente e individualizada. À medida que continuamos a evoluir em um ambiente educacional cada vez mais dinâmico e orientado para a tecnologia, reconhecemos a necessidade contínua de adaptar e inovar nossos recursos de aprendizado. A integração de novas tecnologias, como a inteligência artificial, oferece oportunidades empolgantes para ampliar ainda mais os limites do aprendizado.

Os infográficos, recurso esse utilizado neste estudo como objeto comparativo, permitem que informações complexas sejam condensadas em um formato visual claro e conciso.

O presente recorte da pesquisa trouxe um resultado muito positivo mostrando que que objetivos de analisar os impactos não só visuais, mas utilizar os fatores positivos de infográficos para o ensino superior. A investigação se deu por concluída por conseguir mostrar que desafios nos materiais didáticos sempre existirão, mas o intuito maior foi demonstrar que com a utilização de designer instrucional de forma correta pode ser algo de fato transformador para os materiais que são disponibilizados para os alunos.

O estudo conseguiu identificar que os infográficos permitem que informações complexas sejam condensadas em um formato visual claro e conciso. Isso é especialmente útil para cursos com grandes quantidades de dados, estatísticas ou processos complexos, ajudando os alunos a entender e absorver informações com mais eficiência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. L. DE. A influência da inteligência artificial na educação. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-computacao/influencia-da-inteligencia>. Acesso em: 24 julho. 2023.

BARREIRO, R. M. C. **Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional**. EaD em Foco, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. DOI: 10.18264/eadf.v6i2.375. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375. Acesso em: 24 julho. 2023.

CALDEIRA, L. M. **DESENHO INSTRUCIONAL**: A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Revista Udesc Virtu@l, v. 1, n. 1, 2008.Acesso em: 24 julho. 2023. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1925/1483. Acesso em: 24 julho. 2023.

FERREIRA, Tássia Fernandes; MAGALHAES JUNIOR, Antônio Germano; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Andragogia no Ensino Superior**: A Percepção de Professores de Licenciaturas. Rev. Int. Educ. Super., Campinas , v. 8, e022029, 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100217&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 julho. 2023. Epub 12-Ago-2022. https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8661980.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004.

PÔNCIO, Rafael José. **Ensino de Jovens e Adultos::** princípios e desafios da Andragogia no Brasil. 1 ed. Guarujá - SP: científica digital, v. 1, 2023.

SICHMAN, J. S. **Inteligência Artificial e sociedade**: avanços e riscos. Estudos Avançados, v. 35, n. 101, p. 37–50, abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/c4sqqrthGMS3ngdBhGWtKhh. Acesso em: 24 julho. 2023.

EXPLORANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

DAL LIN, Alessandra[1];
PYZIAK, Simone de Fátima Siqueira da Silva[2];
JESUS, Geisyara Morgana Borges de [3].

RESUMO

Esse texto trata da importância das ações docentes na aprendizagem da leitura, não apenas para fins de reconhecimento das unidades básicas contidas no texto, mas como forma de percepção e interpretação do que se lê, levando o estudante compreender o papel que a leitura desempenha na sua relação com o mundo. Tem como objetivo desenvolver situações criativas de aprendizagem da leitura que possibilitem a apropriação das competências para a compreensão proficiente dos textos. Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa com característica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), sobre o componente curricular da língua portuguesa referente aos seguintes indicadores: interpretação de textos, oralidade, ampliação vocabular, compreensão do texto e reconhecimento do gênero textual. O aporte teórico desse texto está fundamentado em Aguiar (2007), Coelho (2000), Lajolo (2003), Machado (2001), Solé (1998) dentre outros, que enfatizam a importância da criatividade na aprendizagem da leitura e na construção do hábito de ler autônomo. A pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2022 no Projeto Pesquisa Ação na Escola (PAE) em uma Escola da Rede Municipal de Curitiba, tendo como amostra 141 estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Foram desenvolvidas 30 aulas com situações de aprendizagem criativa da leitura utilizando a literatura e a ludicidade como encantamentos pelo ler. Os resultados foram analisados a partir dos indicadores do componente curricular da Língua Portuguesa, utilizando a escala Likert de 1 a 5, antes e depois da intervenção das aulas. Os resultados após as mediações das aulas apontam melhoria significativa nos indicadores avaliados e também nas relações subjetivas que os estudantes estabeleceram com a leitura e com seus colegas. Isso indica que as ações pedagógicas criativas com o uso da literatura tornaram a aprendizagem da leitura não apenas uma forma de utilizá-la adequadamente, como também possibilitaram mais autonomia, criatividade e consciência sobre a leitura, ampliando a forma dos estudantes compreenderem o mundo.

Palavras-chave: Leitura. Aprendizagem. Literatura. Criatividade. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, o desenvolvimento de iniciativas criativas sobre a leitura constitui-se um desafio permanente aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, o processo do desenvolvimento da leitura requer que o professor utilize estratégias criativas que estimule o estudante a adquirir hábitos de

[1] Doutora, Professora do curso de Pedagogia da UNIDOMBOSCO. E-mail: profeale1@gmail.com
[2] Professora, EM Professora América da Costa Sabóia – NRE CIC. E-mail: simonepyziak@outlook.com
[3] Pedagoga, EM Professora América da Costa Sabóia – NRE CIC. E-mail: geisymorg@yahoo.com.br

leitura voltados para textos de qualidade, possibilitando a decodificação das ideias implícitas e explicitas nas obras lidas.

Sabendo que a leitura envolve processos de decifração e decodificação para que haja compreensão, os professores têm como atividade fundamental a formação dos estudantes para a leitura, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e técnicas que lhes permitam compreender e interpretar diversos gêneros textuais com autonomia.

Ao propor o trabalho com a literatura infantil e infanto-juvenil, o professor possibilita ao estudante acesso a diferentes formas de referência e estimulação à curiosidade, permitindo o deslocamento das situações racionais para uma esfera de subjetividades, mistérios e encantamentos, mesclando aprendizagem com ludicidade.

Aguiar (2007), enfatiza que a leitura rompe com o processo temporal pois, conecta o leitor com os que vieram antes dele, projetando as emoções e realidades inerentes ao contexto. A leitura literária amplia a visão de mundo, estimula o desejo por outras leituras, exercita a fantasia, a imaginação, características fundamentais a serem desenvolvidas na formação do estudante leitor.

Dito isso, a escola enfrenta o desafio da superação do ensino da leitura no modelo mecanicista e demais fatores influenciadores como o fácil acesso às mídias e a dificuldade das famílias no acesso aos livros. Isso, reflete nos resultados da avaliação da Prova Brasil e ANA, indicando a necessidade de aprofundamentos no eixo da Língua Portuguesa.

Dessa forma, esse estudo tem como objetivo geral desenvolver situações criativas de aprendizagem da leitura que possibilitem a apropriação das competências para a compreensão proficiente dos textos. Para isso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores; despertar a apreciação pela leitura literária e também ampliação cultural através da Literatura Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Relevância das ações criativas da leitura

A escola possui uma função primordial no processo do desenvolvimento da autonomia da leitura dos estudantes, repercutindo na forma que o estudante compreende o contexto em vive. A leitura amplia a formação do estudante como cidadão leitor, pois diante das exigências da sociedade letrada, o estudante tem a possibilidade de interpretar, ressignificar, analisar e criticar o que lê dando novos sentidos e significados nas relações que estabelece com o mundo (FREIRE, 2005; SILVA,2005).

Nesse sentido Solé (1998a), enfatiza que a leitura faz parte de uma das exigências para atuação na sociedade e que no contexto do ensino é importante que os estudantes aprendam ler com diferentes intenções e objetivos. A leitura por ser um processo de interação entre o leitor e o texto permite que o estudante possa interpretar o texto de forma eficiente, desenvolvendo dessa forma, capacidades para ler, interpretar e compreender textos com diferentes níveis de complexidade (IRELAND, 2007).

Portanto, é essencial considerar a função do professor como mediador no processo da aprendizagem da leitura e também no desenvolvimento pelo apreço no ato de ler. Cabe ao professor, possibilitar diferentes formas e estratégias criativas para que a aprendizagem da leitura ocorra de forma significativa, com qualidade e eficiência (LAJOLO,2003).

A prática pedagógica do professor em relação ao processo do ensino da leitura é um desafio, pois o estudante carrega consigo as experiencias, vivências e conhecimentos da realidade sóciocultural em que vive. Nesse contexto, cabe a interpretação de Freire (1998, p.40) de que “a leitura do mundo precede sempre à leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Para Lerner (2006), a organização da prática pedagógica de ensinar uma boa leitura requer que o estudante entre e contato com diferentes leituras, com o conhecimento de diversos autores num processo longo e contínuo. “É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados” (LERNER,2006, p.16). Nesse sentido, Amorim e Farago (2015), mencionam que a escola precisa oportunizar ao estudante contato com conhecimentos de diferentes culturas, saberes e interpretações do mundo.

A literatura e a ludicidade no processo criativo da leitura

O ato de ensinar requer a superação dos métodos mecanicistas das práticas pedagógicas no contexto educacional. Iniciativas que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, da criticidade tornam a prática pedagógica mais significativa. No contexto da leitura, dentre inúmeras ações, está a literatura que desempenha uma função essencial no processo criativo da leitura seja na escola, ou com a família.

Segundo Machado (2001), a literatura desempenha um papel fundamental na sala de aula como eixo condutor na aprendizagem da leitura, desenvolvendo no estudante habilidades para decifrar os diferentes gêneros textuais. A literatura além de aprimorar as habilidades linguísticas e emocionais é uma fonte inesgotável de subjetividades.

Coelho (2000), menciona que a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagens para o desenvolvimento do estudante. Os estudos literários estimulam a percepção do mundo nas suas múltiplas significações, a consciência das relações entre o eu e o outro e, também promovem o estudo da língua portuguesa, da expressão verbal consciente e significativa.

Compreende-se desse modo, que ”... é necessário que dentro do ambiente escolar o professor crie situações em que o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, ainda que de forma não convencional, desenvolvendo uma forma crítica de pensar” (BARROS, 2013, p.45).

A criatividade e a ludicidade no processo do ensino da leitura por meio da literatura ampliam as possibilidades da aprendizagem do estudante. Segundo Luckesi (2014, p.14), a ludicidade “é um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito”. Assim, ocorre uma inter-relação entre o que se aprende e o sentimento que se tem em relação ao que se aprende. De acordo com Luckesi (2014), as brincadeiras e os jogos são recursos de aprendizagens significativas. No contexto da leitura e da literatura pode-se a partir da ludicidade possibilitar o desenvolvimento dos conhecimentos específicos do contexto literário, compreensão dos gêneros textuais ao mesmo tempo que o estudante desenvolve condições de interpretar o mundo, as relações e seus sentimentos.

3 AÇÕES CRIATIVAS NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Os procedimentos metodológicos utilizados são os da pesquisa qualitativa Trivinõs (1992), com ênfase na pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e, referem-se à prática docente sobre a aprendizagem da leitura. A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Curitiba, envolvendo cinco turmas do quarto ano, totalizando 141 estudantes, dos quais 73 são meninas e 68 são meninos. Foram aplicadas 30 aulas que ocorreram duas vezes na semana no período de agosto a novembro de 2022.

Considerou-se o objetivo geral do ciclo II, no qual situam-se as turmas do 4º ano no componente curricular de Língua Portuguesa, que segundo as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2020, p. 88) constitui-se em: "ler, produzir e analisar textos de diferentes gêneros, das diversas esferas sociais, considerando os interlocutores, a finalidade comunicativa, a estrutura textual, bem como o suporte em que é veiculado". Para atingir esse objetivo, foram selecionados conteúdos indispensáveis à aquisição da leitura: interpretação de textos, oralidade, ampliação vocabular, compreensão do texto e reconhecimento do gênero textual. Com base nesses conteúdos, organizou-se a escala avaliativa de Likert (1998), não como uma métrica de desempenho, mas sim como um indicador da média dos alunos nos domínios dos conteúdos. Essa avaliação, realizada como diagnóstico inicial, constituiu-se um parâmetro prévio para a organização e planejamento das práticas docentes referente à leitura.

Assim, listaram-se os indicadores de 1 a 5, utilizando a escala Likert (1998). Sendo 1- não realiza; 2- realiza parcialmente, sempre com ajuda da professora e dos colegas; 3- realiza com pouca ajuda; 4- realiza sozinho, mas às vezes com alguns equívocos; 5-realiza com autonomia.

Foi realizado o diagnóstico com os professores das turmas dos 4os anos, obtendo a média dos alunos, no dia 22/08/2022. Considerando o nível de desenvolvimento em relação aos conteúdos acima, numa escala de 1 a 5, os professores avaliaram da seguinte forma:

Quadro 1- Diagnóstico de leitura nas turmas de 4º ano

Conteúdos	**Turmas**				
	4°A	4°B	4°C	4°D	4°E
Interpretação de textos	4	4	4	3	3
Oralidade	3	4	3	4	3
Ampliação Vocabular	3	2	3	2	2
Compreensão do texto	4	3	4	3	3
Reconhecimento do gênero textual	4	3	4	3	3

ISSN: 2176 - 1396

FONTE: Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2020) adaptado pelas autoras

A partir do diagnóstico apresentado, deu-se início à pesquisa prática, mantendo sempre o estudante como protagonista da aprendizagem. As atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas foram baseadas nos conteúdos apresentados no quadro acima e nos textos de literatura. A escolha e a sequência das atividades seguiram uma linha de ação, não de forma estanque mas como um guia para compreender melhor as necessidades dos estudantes e orientar a prática docente como uma "escuta sensível do vivido" de ambos os lados (BARBIER, 2002, p.123). Nesse contexto segue abaixo a descrição das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2022.

A primeira foi a atividade "batata quente da leitura", utilizou-se a cópia do livro "O Joelho Juvenal" (Ziraldo). Os estudantes participavam da brincadeira lúdica sendo conduzidos à leitura do livro. Cada estudante leu uma página do livro e a colou no quadro, compondo a sequência da história. Nesse momento, os estudantes tiveram a possibilidade de interagirem e conversarem sobre a história.

A segunda atividade foi a "leitura de adivinhas", os estudantes resolveram um desafio linguístico lendo a adivinha e desembaralhando a resposta, que estava abaixo do texto da adivinha.

Para aumentar o engajamento dos estudantes com a leitura, principalmente na construção do hábito de ler, foi desenvolvida a terceira atividade "momentos de leitura com a família". Nessa atividade os estudantes tiveram a possibilidade de levar um livro para ler com as famílias e posteriormente contar para seus colegas da turma sobre a leitura realizada.

Para ampliar a compreensão dos elementos da leitura e otimizar a interação entre os estudantes, foi desenvolvida a terceira atividade "diferentes versões da história do Chapeuzinho Vermelho". Aqui, os estudantes foram desafiados a ler uma versão da história e ilustrá-la. Em seguida, fizeram a apresentação aos demais grupos e exposição dos textos ilustrados. Diversos gêneros textuais foram contemplados nessa atividade como: conto, poesia, texto lacunado.

A quarta atividade foi a leitura dos capítulos do livro "Uma menina chamada Julieta" (Ziraldo). A cada dia, a professora lia um trecho da história, sendo interrompido no momento de clímax, o que aguçou a curiosidade dos estudantes. No dia seguinte,

um estudante era convidado a retomar a história oralmente, para que a história fosse continuada.

Na sequência foi realizada quinta atividade referente a “comparação entre textos de diferentes gêneros que tratavam do mesmo assunto”. Nessa atividade a professora propôs a leitura de uma história em quadrinhos e de um poema sobre o tema Meio ambiente. Os estudantes fizeram a análise dos textos e estabeleceram comparações, orientados pela professora. Fizeram a leitura de imagens e a interpretação dos textos.

A sexta atividade foi “texto embaralhado”, para realizá-la os estudantes foram desafiados a ler um texto recortado em partes e organizá-lo em sequência, considerando os eventos da história da Chapeuzinho Vermelho.

No desenvolvimento da sétima atividade “roda de leitura”, os estudantes escolhiam livros de literatura infantil para realizar a leitura em pequenos grupos. Havia alternância entre os que liam e ouviam as histórias.

Por fim, foram desenvolvidas diversas atividades em torno da história clássica “Branca de Neve e os sete anões”. Foram realizadas leituras pelos professores e estudantes, comparando diferentes versões da história, além de atividades como: organização da história em sequência lógica de fatos, adivinhas com os personagens da história, texto lacunado e finalmente a dramatização da história, que foi estruturada pelos estudantes, culminando em apresentações para outras turmas.

As atividades desenvolvidas na pesquisa oportunizaram a ampliação do repertório cultural e vivencial dos estudantes, mobilizando as atividades cognitivas no processo de leitura, por meio da mediação pedagógica docente. Ainda, promoveram diferentes formas de envolvimento dos leitores com os textos, proporcionando o desenvolvimento de comportamentos leitores e de competências que proporcionaram a leitura com compreensão

Após a finalização do conjunto das atividades propostas foi realizada a avaliação dos indicadores para verificação se houve melhoria dos estudantes em relação à aquisição da leitura.

Quadro 2- Verificação de leitura nas turmas de 4º ano após a participação nas atividades

Conteúdos	**Turmas**				
	4°A	4°B	4°C	4°D	4°E
Interpretação de textos	4	4	4	4	4
Oralidade	4	4	4	4	4

ISSN: 2176 - 1396

Ampliação Vocabular	4	4	4	4	4
Compreensão do texto	5	5	4	4	4
Reconhecimento do gênero textual	5	4	4	5	5

FONTE: Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2020) adaptado pelas autoras

Por meio das atividades e avaliações realizadas, observou-se o desenvolvimento significativo dos estudantes especialmente nos conteúdos ampliação vocabular, compreensão do texto e reconhecimento do gênero textual. A melhora na oralidade também foi observada, principalmente na capacidade de argumentação e na indicação de livros aos colegas. O trabalho realizado com o ensino da leitura com compreensão em sala de aula foi fundamental para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, destacando a oportunidade de interagir de forma intencional com textos de diferentes gêneros e elaborar hipóteses sobre a leitura.

Os resultados acima mostram a superação, ainda que parcial, dos desafios da aprendizagem da leitura dos estudantes. Solé (1998) menciona que o desenvolvimento da leitura requer que o estudante compreenda os propósitos implícitos e explícitos da leitura saindo da decodificação e buscando significados no que se lê. Lajolo (2003) enfatiza que a ampliação da significação do texto leva a apropriação do texto nas múltiplas relações estabelecidas entre o leitor, o texto e o mundo.

A partir dos resultados obtidos, pode-se perceber que as atividades propostas cumpriram os objetivos de aprendizagem da leitura não somente como conhecimento linguístico mas também como prática cultural e social. Ao perceber o engajamento dos estudantes durante as atividades, intuiu-se que o papel do professor, por meio da pesquisa-ação, possibilitou o envolvimento com os colegas, com os textos no sentido de apreensão dos significados atribuídos individualmente e no coletivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa cumpriu o objetivo proposto ao desenvolver situações criativas de aprendizagem da leitura para a apropriação das competências na compreensão proficiente dos textos.

O processo pelo qual desenvolveu-se a pesquisa prática viabilizou um constante revisitar da ação docente. Cada atividade, com sua característica específica, tornava-se um ir e vir tanto dos conhecimentos da leitura que estavam

sendo mobilizados no coletivo pelos estudantes, quanto na percepção docente sobre as possibilidades de estimulação e redefinição das formas do agir pedagógico para otimizar a aprendizagem e o engajamento dos estudantes.

O desenvolvimento dessa pesquisa trouxe luz à necessidade de organizar o trabalho pedagógico com vistas a promover a aprendizagem da leitura não somente para a decodificação, mas também como “leitura de mundo” (Freire, 2005). Pode-se perceber ao longo da participação dos estudantes nas atividades o quanto era difícil separar o leitor das subjetividades que permeavam o *sentir, o pensar e o ser* durante a leitura. Nesse sentido, pode-se perceber que os indicadores avaliados tornaram-se elos de ligação entre o racional e as subjetividades inerentes ao texto e a compreensão que cada estudante tinha da leitura.

A análise dos resultados permitiu as professoras observar o quanto as atividades propostas possibilitaram aos estudantes o entendimento da ideia central, a comparação de textos sobre o mesmo tema com gêneros diferentes, a diferenciação dos gêneros textuais, a diferenciação entre fato e opinião, a argumentação sobre um tema, a antecipação das ideias a partir da leitura de um trecho, enfim, a interação de forma qualitativa com os textos.

Ainda, pode-se perceber que quando os estudantes interagiam com o texto, eles construíam hipóteses e mobilizam seus pensamentos sobre o assunto, estabelecendo novas conexões.

Essa dinâmica plural que se estabeleceu no processo do ensino e da aprendizagem da leitura, para além da leitura literal, foi uma forma de reconhecimento da prática pedagógica criativa. Nesse sentido, entende-se que ao pensar sobre a melhoria da prática docente, num processo de investigação-ação-reflexão, o docente pode introduzir experiências que validam tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a sua prática docente.

Portanto, pode-se concluir em linhas gerais, que a reflexão constante da prática docente foi essencial para o desenvolvimento do trabalho da leitura possibilitando que os estudantes ampliassem sua compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. **Teixeira de. Literatura e educação: diálogos**. In PAIVA, A. et al. Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 17-30.

AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e sociedade**, Bebedouro,v.2,n.13,p.134-154.Mar.2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad.Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte**. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. São Paulo: Unisalesiano, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BCC. Curitiba, 2020.

COELHO, Betty., **Contar história uma Arte sem Idade**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

IRELAND, Vera Esther. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LAJOLO, Marisa (Org.) **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LERNER, Delia. **É preciso dar sentido à leitura**. Nova Escola, São Paulo. Abril,2006.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entre ideias. Salvador. v. 3, n. 2, p. 13-23. jul./dez. 2014

MACHADO, Ana Maria**. A literatura deve dar prazer**. Rio de Janeiro. Nova escola: A Revista do professor, São Paulo, V. 16, Nº 145, Set 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling- 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,v.31,n.3,p.443-466,set/dez.2005.

TRIVIÑOS, Augusto. Nibaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA E PARA O CURRÍCULO INTERNACIONAL

Laianny Rodrigues Ribeiro[1]

Cristina Yukie Miyaki[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção do migrante estudante e a percepção do professor em relação ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e ao material utilizado nas escolas, e como os documentos oficiais da BNCC e o PNLD norteiam os materiais didáticos para o ensino desses migrantes matriculados na educação básica de ensino. Com isso autores como Dias (2009) e Almeida Filho (2011) foram utilizados para compreender a relação entre língua-cultura, o enfoque nas quatro práticas discursivas, por meio dos gêneros textuais, e, principalmente, auxiliar na análise do questionário aplicado às turmas e professores do curso de PLE, do programa Lampedusa, promovido pelo PUCIdiomas e a alunos migrantes do Colégio Costa Viana e TECPUC. Os materiais e metodologia utilizados são a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), a elaboração de um questionário e a análise do material da coleção Novas Palavras (2016) e a identificação dos critérios de avaliação do PNLD e a BNCC para o ensino de PLE. Os resultados obtidos, primeiramente, em relação ao livro didático Novas Palavras, foi o desenvolvimento das quatro práticas discursivas, de forma interativa, por meio da diversidade de gêneros textuais. A análise das respostas dos questionários trouxe a reflexão da possível necessidade de um currículo internacional de PLE, visando salas de aulas plurais, consequente do aumento de migrantes no território brasileiro, e a como a elaboração do material didático influencia na integração e motivação do estudante na aprendizagem da cultura brasileira e da língua portuguesa.

Palavras-chave: PLE (Português como Língua Estrangeira). Diálogo intercultural. Concepção interacionista. Currículo internacional. Gêneros textuais.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o material didático (MD), em uma perspectiva interacionista de língua, e reflete em relação ao currículo internacional, de acordo com o perfil dos estudantes.

Por meio do projeto *2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil (2021)*, realizado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP) divulgou o Relatório Anual 2021 que apresenta um paralelo do Brasil entre os anos de 2011 e 2020. Estima-se que 1,3 milhão de migrantes residiam no Brasil entre os anos de 2010-2020, sendo as principais nacionalidades provenientes da Bolívia, Colômbia,

[1] Graduada em Letras – Português-Inglês pela PUCPR, e-mail: laiannyrr@outlook.com.
[2] Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela UFSC, e-mail: cristina.miyaki@pucpr.br.

Estados Unidos, Haiti e Venezuela. O número de refugiados reconhecidos subiu de 86, em 2011, para 26,5 mil em 2020, provenientes da Colômbia, Haiti, República Democrática do Congo, Síria e Venezuela. Em relação à educação foram 41.916 novos estudantes matriculados na rede básica de ensino, em 2010, e 122.900, em 2020. Com a inserção de migrantes e refugiados na educação básica, questões foram levantadas: Quais adaptações o currículo brasileiro prevê em relação ao ensino de PLE? Como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam o ensino de PLE nos materiais didáticos e no currículo? Como é a aprendizagem do aluno estrangeiro que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros? E o material didático utilizado nas escolas regulares está de acordo com o ensino de PLE?

Este trabalho relata os resultados da pesquisa de iniciação científica aprovada pelo Comitê de Ética da PUCPR, com o título de *Internacionalização do currículo de língua portuguesa: o conceito de interculturalidade no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira/Adicional),* CAAE: 45577221.8.0000.0020, *parecer* número 4.830.917. Projeto orientado pela Prof.ª Dra. Cristina Yukie Miyaki, atrelada ao Grupo de Pesquisa Teorias e Análises da Linguagem e Linguística Aplicada (CNPQ - PUCPR).

2 ENSINO DE PLE NO BRASIL

A importância da implementação de um currículo para português como língua estrangeira/adicional/internacional reflete em como o professor irá utilizar o material didático adequado para as turmas de PLE. Na aquisição de uma segunda língua o desenvolvimento da Competência Comunicativa (CC) é o ponto central para o falante ter a capacidade de se comunicar e interagir em situações do cotidiano. No ensino de línguas, a importância de não desassociarmos língua e cultura está atrelada na produção de sentido. Temos a relação com o contexto e a interpretação do migrante, que tem como base questões culturais, econômicas, sociais, ideológicas e históricas. Quando estamos aprendendo uma língua, adquirimos, segundo Almeida Filho (2011), novas perspectivas de mundo e de nós mesmos, devido ao contato com novas culturas. Dessa forma, pesquisar e refletir sobre a língua e cultura dos migrantes, sendo que língua-cultura são indissociáveis, contribui para um material didático mais inclusivo e intercultural.

Para Dias (2009), o livro didático (LD) é uma possibilidade para o professor utilizar e/ou ampliar o conteúdo em sala de aula. A autora reflete sobre a importância da normatização de critérios que norteiam a elaboração e distribuição do LD para as instituições, comentando a dificuldade do professor de língua estrangeira em selecionar os materiais, recorrendo, muitas vezes, aos mais acessíveis no mercado. Como abordam Neves e Silva (2013), é importante que os órgãos acompanhem a globalização e o crescente número de migrantes refugiados matriculados em escolas regulares. Os autores abordam sobre os desafios no ensino de português para estrangeiros, refletindo na adequação do material e livro didático "respeitando a faixa etária, a diversidade cultural dos alunos estrangeiros e adequados ao contexto de cada escola" (NEVES E SILVA, 2013, p. 135).

A reflexão de Welp (2009), sobre o *input* no ensino de línguas, traz a atenção para o indivíduo e como a influência do ambiente e os sentimentos podem deixar esse aluno desmotivado, ansioso, associando a sala de aula como um lugar de vulnerabilidade. A autora dá ênfase na questão da ansiedade e como ela pode ser positiva ou negativa para o desenvolvimento do estudante na aprendizagem da LE. No aspecto negativo a ansiedade pode causar sensações de medo e insegurança, aumentando as discussões acerca da necessidade de definição dos critérios no diagnóstico da ansiedade, podendo ser um estado emocional ou um traço de ansiedade, que ocorre em momentos considerados de grande tensão ou ameaçadora por aquele sujeito.

O enfoque nas quatro práticas discursivas é uma forma de o migrante ampliar os horizontes em relação à língua-alvo. Antunes (2003) conceitua escrita, leitura e oralidade, atribuindo a escrita como sendo dialógica, interativa, dinâmica e negociável. A escrita em uma perspectiva interacionista está ligada à interação entre as pessoas e à troca de ideias; quando o indivíduo escreve, a partir de um objetivo, a intenção é o texto ser direcionado "para alguém", manifestando seus pensamentos, informações adquiridas, conhecimentos, entre outros. Os gêneros textuais são essenciais para a elaboração da escrita, pois cada gênero tem sua estrutura composicional e a gramática adequada para sua escrita (de maneira formal ou informal); os gêneros seguem um padrão, apesar de manterem distinções linguísticas. A elaboração dos gêneros textuais é histórica de acordo com suas mudanças, já que a linguagem pode ser entendida como uma estrutura específica, mas também flexível.

3 MATERIAIS E MÉTODO

Esta pesquisa é de natureza exploratória, expositiva e indagadora, é também uma pesquisa qualitativa e bibliográfica.

O método utilizado foi a Análise de Conteúdo (AC), apresentada por Bardin (2016). A AC foi escolhida para a sistematização da coleta, descrição e análise dos dados que serão retirados de um questionário para analisar a percepção do migrante estudante e a percepção do professor em relação ao ensino de PLE e ao material utilizado nas escolas.

Os materiais analisados, além do questionário, foram a BNCC e o PNLD, para identificar quais adaptações os documentos oficiais, que norteiam o currículo e os materiais didáticos, trazem em relação ao ensino de PLE, refletindo sobre o currículo internacional. E o livro didático de língua portuguesa *Novas Palavras* (2016), utilizado no 1° ano do Ensino Médio, analisando aspectos interculturais, interacionistas, o ensino por meio das quatro práticas discursivas e os gêneros textuais, refletindo em como é a aprendizagem do aluno migrante refugiado que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros.

O questionário foi elaborado em colaboração com a PIBIC Julia Elise Fonseca Costa, as Pibics Jr. Agnes Letícia de Oliveira e Fernanda Setinaresky, que também apresentam planos de trabalho vinculados à pesquisa da orientadora Profa. Dra. Cristina Miyaki. A aplicação do questionário ocorreu nas aulas de PLE do Programa Lampedusa, promovido pelo PUC *Idiomas* e coordenado pela professora Carmen Terezinha Koppe. As perguntas do questionário foram divididas para compreender o perfil dos alunos, a aprendizagem, os estereótipos associados à cultura de cada país, a ansiedade nas aulas de língua portuguesa e por último os gêneros textuais estudados. A aplicação ocorreu com a turma da noite que possuía uma média de 56 alunos presentes em sala. Já os alunos da educação básica foram quatro do Cursos Técnicos Ensino Médio (TECPUC) e dois alunos do Colégio Estadual Costa Viana. Para o questionário dos professores, foram cinco respondentes do Colégio Estadual Costa Viana, TECPUC e do Programa Lampedusa.

4 RESULTADOS

ISSN: 2176 - 1396

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa que se utiliza de critérios para avaliar os livros das diversas áreas do conhecimento e distribui gratuitamente os materiais nas escolas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), foi só em 2011 que os critérios para os materiais didáticos de língua estrangeira (LE) foram inseridos no programa, abordando a língua inglesa e o espanhol. É o MEC quem define as diretrizes para cada edição do PNLD. O edital de 2022 não cita explicitamente critérios específicos para materiais de PLE no ensino de português para indígenas, sendo apenas critérios comuns para livros didáticos de língua estrangeira como o inglês e o espanhol.

Sobre o currículo, as instituições escolares da educação básica seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento que normatiza e norteia o currículo escolar da educação nacional. Sendo assim, foi feito um recorte da BNCC (2018), focado no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. É previsto na BNCC o ensino das práticas de linguagem, sendo leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Já a inclusão linguística e cultural é abordada pela BNCC por meio da discussão das “possibilidades e interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15) que devem ser consideradas na elaboração do currículo e propostas pedagógicas. O ensino de PLE é citado no documento para a construção do currículo da Educação Escolar Indígena, a BNCC prevê um currículo intercultural e bilíngue, respeitando as culturas tradicionais indígenas.

4.1 O material didático *Novas Palavras*

A coleção *Novas Palavras* é amplamente utilizada no Colégio Estadual Costa Viana e no TECPUC, em diferentes versões. Em sua apresentação, a coleção garante o exercício das práticas de leitura, escrita e fala por meio de uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros textuais.

A estrutura do livro é composta por três partes, sendo a primeira sobre literatura, a segunda relacionada ao ensino da gramática e a terceira para o desenvolvimento da leitura e produção de texto. Nota-se que ao longo da obra a fala e a compreensão oral são trabalhadas nas atividades intituladas *Em tom de conversa*, na qual orienta o aluno a refletir em coletivo e a interagir com a turma por meio de

tópicos. A oralidade também é trabalhada na seção de gramática, com a *linguagem falada* e as noções de variação linguística, contribuindo para a compreensão dos diversos dialetos falados pela extensão do território brasileiro.

As quatro práticas discursivas, em sua maioria, foram exercitadas por meio da diversidade de gêneros textuais como o uso de tirinhas, trechos de obras literárias, charge, anúncio publicitário, propaganda, notícia de jornal, e-mail, entre outros gêneros, que explicitam a realidade sociocultural do país. Diversas perspectivas da cultura e história brasileira estão presentes no livro, contudo, os aspectos da interculturalidade estão presentes por meio de referências, por exemplo, de pintores como Picasso, Monet e o desenhista Kuczynski. O momento em que o material aborda sobre outras nacionalidades encontra-se na parte da gramática, onde aborda sobre os diferentes países falantes da língua portuguesa.

4.2 Resultados do questionário aplicado a estudantes

A partir das informações obtidas por meio do questionário, foi possível traçar o perfil dos alunos de PLE da PUCPR (Programa Lampedusa), do período da noite. A nacionalidade predominante são migrantes provenientes da Venezuela, com o total de trinta alunos. Em seguida são quatro alunos do Haiti, dois da Argentina, um de Cuba, um de Honduras e um da Síria

Uma das motivações principais para aprender PLE está associada ao desenvolvimento pessoal, seguido do trabalho e estudo. Uma das motivações comuns entre os alunos era desenvolver uma comunicação mais fluente para o trabalho; uma motivação distinta foi o relato de uma aluna que estava aprendendo português para conseguir conversar com outros autores e poetas. O grupo da noite tinha idades diversas entre 13 e 62 anos e o seu nível de escolaridade, com exceção de um aluno, com Ensino Fundamental II, era o Ensino Médio e o Ensino Superior. A atividade mais desafiadora dos migrantes é a oralidade, seguida da produção de texto. A opção menos escolhida foi a letra *c. Exercícios de leitura e interpretação de textos*, sendo assinalada apenas uma vez. Os motivos alternam em dificuldades na conversação, compreender a fala das pessoas como o sotaque, pronúncia e vocabulário.

Vinte e três alunos responderam que o material não retrata ou retrata pouco a cultura do migrante, mostrando que apesar de o material *Pode Entrar* ser específico para o ensino de migrantes refugiados, o foco está no ensino da história e cultura

brasileira. Em sala de aula, de acordo com as respostas do questionário, os alunos quase não se sentem ansiosos, onze alunos marcaram *a. Muito pouco*, sendo que dezessete assinalaram *d. Nunca*. Nas justificativas os migrantes explicam sobre se sentirem confortáveis, por estarem em um ambiente de motivação.

Os cinco alunos da educação básica são provenientes do Equador, EUA, Japão, Portugal e Venezuela com idades entre 14 e 16 anos cursando o Ensino Médio. Por meio das respostas dos alunos, foi dito que estão aprendendo a língua portuguesa preferencialmente para os estudos. Quando perguntados sobre quais atividades os estudantes consideram mais desafiadoras, apenas um respondeu apresentação oral, os demais divergiram das respostas dos migrantes do curso de PLE, que marcaram a dificuldade relacionada à oralidade, respondendo a dificuldade na produção de texto, o que pode ser reflexo da diferença motivacional de estar aprendendo o português brasileiro, atrelada à complicação em compreender e associar a estrutura da língua portuguesa às práticas discursivas cotidianas. Os alunos indicaram que o LD é o mais utilizado na aprendizagem e que esse material retrata a cultura de outros países como algo superficial e característico. Os estudantes demonstraram ter plena consciência de como seu país e os cidadãos são retratados mundo afora, pois relataram respostas como: a Venezuela apresenta como principal característica as praias e o presidente, tendo como estereótipo a prática do beisebol por toda a população; os EUA são vistos, a partir da percepção do estudante, como um país de guerra, militarismo, Disney, tendo como principal estereótipo o tiroteio escolar e a obesidade.

4.3 Resultados do questionário aplicado a professores do PLE

Os professores expõem a valorização da cultura do estudante, em suas aulas, por meio da adaptação do conteúdo, trazendo mais exemplos do cotidiano de cada país e pedindo para os alunos compartilharem as diferentes expressões, termos ou regras gramaticais do português que se aplicam à língua nativa do migrante.

Assim como apontado pelos migrantes estudantes, o livro didático também foi assinalado pelos professores como o principal material utilizado no ensino de português, seguido por atividades variadas impressas, slides e vídeos no YouTube. Como nas respostas dos alunos o material foi assinalado, em sua maioria, por não retratar a cultura dos migrantes, os professores comentaram que utilizam desse livro didático como complemento e a adaptação de seu conteúdo aproveitando os gêneros

discursivos. Tanto o material *Pode Entrar* quanto o livro *Novas Palavras* dão enfoque para a cultura e história brasileira, essa percepção também é descrita pelos professores que explicam sobre a necessidade de contextualizar e inserir a cultura e a língua dos alunos, atentando para as limitações no ensino-aprendizagem dos estudantes que utilizam um único material didático. Ao acompanhar as aulas de PLE, foi possível acompanhar os esforços desses professores em trazer diferentes gêneros textuais, atividades mais interativas pensando na valorização cultural e a contribuição histórico-social que esse migrante carrega, um exemplo de atividade foi sobre as diferenças e semelhanças culturais entre o Brasil e outros países, propiciando uma discussão muito rica em sala de aula sobre a visão que as pessoas têm sobre a Venezuela, sua política e o desconhecimento da prática do beisebol como esporte popular entre os venezuelanos.

Na percepção dos docentes, as atividades em que os alunos mais possuem dificuldades são exercícios de escrita, junto da reflexão e análise linguística, o que se assemelha à escolha e justificativa dos alunos, da educação básica, na dificuldade em entender e aplicar a gramática do português. Já a escolha pela dificuldade na fala, na percepção dos professores, reflete o desafio dos migrantes do curso de PLE, que justificam a complicação na comunicabilidade e pronúncia das palavras, principalmente as vogais nasais como o *-ão*. Esse paralelo retoma as diferenças motivacionais desses migrantes em aprender a língua portuguesa, ou seja, diferentes necessidades, com diferentes dificuldades devido ao contexto no qual o aluno está inserido e em qual situação está sendo exigido o uso do português.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada de migrantes no Brasil e o aumento das matrículas em cursos de PLE e nas escolas de educação básica, pensar em um currículo internacional auxilia as instituições com salas plurais e a inclusão do migrante refugiado no ensino de PLE, pensando na internacionalização da educação e no cidadão global.

Em relação aos questionamentos levantados a partir da pesquisa, seguem nossas reflexões: Quais adaptações o currículo brasileiro prevê em relação ao ensino de PLE? A adaptação proposta pela BNCC no ensino de PLE está voltada para a aplicação dos critérios e habilidades comuns para o ensino de indígenas. Há ainda um longo percurso para incorporar o perfil de outras comunidades, como a dos

diversos migrantes, que participam como cidadãos do cotidiano brasileiro. Como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam o ensino PLE nos materiais didáticos e no currículo? Muito se discute sobre como os documentos oficiais podem integrar o ensino de PLE, com a criação de critérios que norteiam a criação de materiais e auxiliam na implementação de um currículo adequado para o ensino desses migrantes. A BNCC aborda sobre o ensino de PLE, especificamente, para indígenas e a efetivação de um currículo bilíngue. Contudo, o documento tem como função normatizar e apresentar aprendizagens essenciais por meio de competências e habilidades, sendo assim, as instituições de ensino possuem uma certa autonomia na metodologia de ensino do currículo escolar. Com o crescente número de alunos matriculados na educação básica, é importante compreender as diferenças culturais em sala de aula, diferentes línguas e conhecimentos de mundo. Uma possibilidade é o professor utilizar os materiais didáticos como complemento ou adaptar as atividades e conteúdo para a inclusão do migrante, para um ambiente mais plural.

Como é a aprendizagem do aluno estrangeiro que utiliza o mesmo material dos alunos brasileiros? O aluno migrante, estudante da educação básica, recebe a mesma educação do estudante nascido e criado no Brasil. Como abordamos anteriormente, conforme Welp (2009), o aprendizado por meio da língua materna contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motivacional para a aprendizagem do estudante. O currículo internacional abordando salas plurais auxilia na valorização na língua-cultura e na integração do migrante que sentirá a importância de estar inserido em uma nova cultura, com uma nova língua de acolhimento, pensando em um mundo globalizado e plural.

O material didático utilizado nas escolas regulares está de acordo com o ensino de PLE? O material é parcialmente adequado para o ensino de português para estrangeiros. O livro *Novas Palavras* mostra um bom trabalho com as quatro práticas discursivas, com a diversidade de gêneros textuais, passando pela utilização da linguagem formal e informal e as variações linguísticas. Contudo, o material da educação básica não apresenta com diversidade a valorização de outras culturas. Os professores necessitam adaptar as atividades e o conteúdo atendendo a realidade do estudante, como o desenvolvimento do vocabulário, a assimilação da gramática e aspectos culturais. As necessidades de cada grupo se refletem nas dificuldades encontradas na aprendizagem da língua-alvo. O grupo dos alunos do ensino médio

tem como foco o estudo, tendo dificuldades nas produções acadêmicas devido a diferenças encontradas entre a gramática da língua portuguesa e a de sua língua materna. O grupo do curso de PLE do Programa Lampedusa tem como foco o trabalho, logo é necessário que ocorra o desenvolvimento comunicacional, sendo a maior dificuldade dos migrantes a oralidade, voltada para a pronúncia, e a compreensão oral de diferentes sotaques.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ÂNTONIO, Severino. **Novas Palavras 1° ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Língua-cultura na sala e na história. *In*: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 159-171.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020:** Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). *In*: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira:** Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

NEVES, Elisa Sobé; SILVA, Kleber Aparecido da. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilingue (português/inglês). *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Danúsia Torres dos. (orgs.). **Português como Língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 127-136.

WELP, Anamaria K. S. A Ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, jul./set. 2009.

A ABORDAGEM DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO INICIAL DE INTERPRETAÇÃO E RÉPLICA DO GÊNERO FÁBULA

Miriam Gomes de Freitas[1]

Jibril Keddeh[2]

RESUMO

O presente artigo expõe e descreve as atividades realizadas no projeto de estágio durante o semestre da disciplina de Estágio Supervisionado III, no Colégio Estadual Monoel Ribas, para a turma do Programa Mais Aprendizagem (PMA) com a supervisão da professora orientadora Dr.ª Sandra Batista da Costa e da professora de língua portuguesa Patrícia Habovski Rezende de Oliveira. Dessa forma, o projeto *Fábula, para onde você vai me levar?* descreve-se a relevância da abordagem da literatura infantil para desenvolvimento inicial de interpretação e réplica do gênero. Teve-se como objetivo interpretar e produzir uma fábula com base nas características do gênero, reconhecendo característica temática, composicional e estilística.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Literatura infantil; Fábula;

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 11.788, o estágio supervisionado tem como objetivo preparar os educandos que frequentam o ensino regular em instituições de educação superior para o trabalho produtivo. Nesse contexto, o estágio se mostra indispensável na formação de futuros docentes. O texto defende a validade de todo o trabalho sugerido nas regências para a experiência em sala de aula.

O estágio será realizado com os alunos do projeto PMA (Programa Mais Aprendizagem), com base no processo de ensino-aprendizagem que busca promover a criticidade dos sujeitos em confronto com os conteúdos, por meio da mediação do professor. Essa relação é marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam tanto o docente quanto o discente. Nesse sentido, o contato com a arte literária pode ser um complemento valioso nas aulas de reforço do programa PMA, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade abordadas na BNCC (2018).

[1] Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, 8º período noturno. Contato: miriam.freitas@pucpr.edu.br.
[2] Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, 8º período noturno. Contato: jibril.keddeh@pucpr.edu.br

De acordo com a BNCC (2018), durante as aulas ministradas, será trabalhado o Eixo da Leitura, que compreende as práticas de linguagem resultantes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, assim como a interpretação desses textos. Além disso, será abordado o Eixo da Produção de Textos, que engloba as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Para atingir esses objetivos, foi escolhido o gênero fábula a ser trabalhado nas regências, proporcionando um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam conhecer esse gênero textual, adaptado aos seus interesses e idades.

Vale ressaltar que as aulas do programa de reforço são compostas por turmas mistas, com alunos do 6º e 7º ano. Entre esses alunos, há aqueles que repetiram de ano ou que ainda não estão completamente alfabetizados. Por essa razão, foi decidido trabalhar com o gênero fábula, que é indicado pela BNCC para o 1º ao 5º ano. Segundo a BNCC, nesses anos são desenvolvidas práticas de leitura colaborativa, com o objetivo de ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos narrativos mais extensos, como contos populares, de fadas, acumulativos e de assombração, assim como crônicas. Embora as turmas do programa estejam acima dos anos recomendados pela BNCC em termos de nível de escolaridade, foi observada a falta de práticas de leitura e escrita, tornando necessário um projeto que proporcione uma base literária para esses alunos.

Além do exposto, o projeto tinha como objetivo principal interpretar e produzir uma fábula com base nas características do gênero, reconhecendo característica temática, composicional e estilística. E como objetivos específicos conhecer e identificar as principais características da Fábula (EF02LP26 e EF15LP16); compreender as características do gênero fábula a fim de planejá-la (EF02LP26 e EF15LP16); desenvolver a escrita a partir da produção de uma fábula (EF01LP25).

Por conseguinte, foram utilizados Leal, Brandão e Albuquerque (2012) para a sequência didática; Fuzer (2012) para o feedback do processo de produção textual; Esopo (2013) e Jean de La Fontaine (2005; 2013) como autores das fábulas escolhidas; Soares (2001) para a metodologia ativa *peer instruction*; Antunes (2003) para oralidade e escrita; e BNCC (2018) para o Eixo do Ensino Fundamental II.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO *FÁBULA, PARA ONDE VOCÊ VAI ME LEVAR?*

A popularidade das fábulas pode ser comprovada pelas referências presentes nas comédias e diálogos de Platão. Na antiguidade, o conhecimento das fábulas era esperado de um cidadão educado. Os fabulistas Jean de La Fontaine e Esopo são reconhecidos como grandes contribuidores desse gênero literário. La Fontaine, membro da Academia Francesa de Letras, criou e recontou histórias, enquanto Esopo, possivelmente um escravo do século VI a.C., é considerado o pai da fábula.

O projeto de estágio III foi desenvolvido com base em uma sequência didática elaborada pelas estagiárias, proporcionando uma abordagem efetiva das fábulas. Seguindo a perspectiva de Leal, Brandão e Albuquerque (2012), a sequência didática é uma estratégia organizada e sistemática para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, por meio de atividades sequenciais e reflexivas que incentivam a participação ativa dos estudantes.

Assim, o projeto busca promover a compreensão do gênero fábula por meio de uma sequência didática que integra as habilidades de leitura, escrita e oralidade. As fábulas são narrativas curtas, em prosa ou verso, que geralmente apresentam animais como personagens e carregam uma lição moral, ética, política ou literária. Essas lições são inferidas naturalmente a partir da história narrada (PORTELLA, 1983).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado III possui carga horária de 120 horas-aula, foi mediada pela Prof.ª Drª Sandra Batista Costa, sob supervisão de campo de estágio de Língua Portuguesa da Prof.ª Patrícia Habovski Rezende de Oliveira, com a parceira de estágio Aline Missão Walsilkiw e Larissa da Silva Duarte, no campo de estágio Colégio Estadual Manoel Ribas, para os alunos do 6º e 7º ano do PMA (Programa Mais Aprendizagem), do período vespertino. A disciplina ocorreu nos meses de março a junho de 2022, com introdução à disciplina, estudo dos documentos oficiais de orientação curricular na área de Língua Portuguesa, escrita do projeto de estágio, planejamento de materiais e aulas a serem regidas, reconhecimento de campo, observações participativas, regências e autoavaliação da experiência e produção do relato de experiência semestral.

As regências realizadas pelo trio ocorreram de forma 100% presencial. As aulas ocorreram nas quartas-feiras na primeira aula após o intervalo às 16h00, com duração de 50min. A temática abordada foi o gênero fábula sobre respeito escolar.

A literatura acompanha os alunos do ensino infantil até o ensino superior, com abordagens para diferentes públicos. Assim, é a partir da literatura que o futuro leitor poderá desenvolver imaginação, escrita criativa e também o senso crítico. Segundo Souza e Cosson ([20--]), a leitura é fundamental no corpo social, pois o que é realizado no decorrer do cotidiano está relacionado, necessariamente, com a escrita. Dessa forma, a literatura possui extrema importância por ela mediar as relações entre autor, leitor e a sociedade. Portanto, não há como realizar aulas de Língua Portuguesa sem embasamento literário independentemente do tema a ser discutido, sendo essencial essa noção por parte do docente. O projeto *Fábula, para onde você vai me levar?* aborda a literatura como forma de desenvolver a leitura, interpretação e escrita dos alunos no programa, assim, conclui-se que é de suma importância que não só os estudantes desse campo de estágio sejam capazes de observar a relevância da utilização dos gênero literários infantis como ferramenta introdutória para obras mais complexas, mas também que os professores envolvidos estudem e futuramente utilizem da literatura como base ou tema central em suas futuras regências.

4 RESULTADOS

No dia 22/03, foi realizada a primeira observação na aula da professora Patrícia nas turmas do PMA do 6º/7º e 8º/9º anos. Nesta primeira turma, os alunos recepcionaram as estagiárias na sala de aula. Depois foi utilizado o livro Tecendo Linguagens, p. 41, capítulo 2, com a temática de poesia concreta. Na atividade os alunos escolheram 3 palavras a partir de uma imagem do livro didático. Essas palavras deveriam expressar sentimentos. Os alunos que finalizaram o exercício recebiam o carimbo de visto da professora supervisora. Na segunda turma foi utilizado o livro Tecendo Linguagens (8º ano), p. 31 com a temática de polissemia. A aula foi ministrada com base em exemplos de polissemia trazidos pela docente, como: manga e barra, e depois a participação dos alunos com novos exemplos.

No dia 05/04, foi realizada a primeira observação participativa das residentes apenas na turma que seriam aplicadas as regências, 6º/7º anos. A aula foi de língua

portuguesa e literatura. A professora entregou um livro para cada alunos, após a leitura do texto foi solicitado aos alunos que escrevessem as informações da história lida (título, nome do autor, quais imagens presentes) e, por fim, produzirem um senho que representasse a história.

No dia 13/04, na terceira observação participativa, a professora recebeu 2 alunos novos na turma, assim deu início a sua aula explicando com funcionaria as aulas do PMA. Após, perguntou a um aluno o motivo de estar lá, o qual respondeu que precisava de auxílio para fazer a prova para sair dos 7º anos e se regularizar no ano adequado a sua idade, 9º ano. Sequencialmente, apresentou o tema da aula do dia, Lixo, suas vantagens (reciclagem) e desvantagens (quantidade). Depois, foi pedido aos alunos que escrevessem um breve “resumo” contendo informação sobre o lixo, com no máximo de 5 linhas. No segundo momento da aula, foi ministrada a disciplina de matemática. O tema abordado foi a tabuada, recebendo-a impressa para colarem no caderno.

No dia 19/04, na quarta observação participativa na turma de 6º/7º anos, foi com a temática de medidas e comprimentos. A professora introduziu o tema a partir de uma pergunta ais estudantes: “quem tem alguém em casa que faz costura?” Com essa pergunta a professora mostrou como funcionava uma fita métrica, expondo as medidas. Como exercício, foi solicitado aos alunos que medissem a largura do armário da sala de aula, mesa do professor e carteiras. Como proposta de atividade, foi solicitado que os alunos desenhassem uma régua.

No dia 03/05, na quinta e sexta observação participativa, as turmas foram 6º/7º e 8º/9º anos. Na primeira turma a aula foi da disciplina de matemática. A professora pediu para que os alunos preenchessem uma tabela que representassem um pedido de compras de um restaurante, a fim de realizarem uma atividade norteada por perguntas, como: “quantos reais serão cobrados por 10kg de banana?”. A professora explicou às residentes que tal atividade poderia auxiliar na interpretação de gráficos e tabelas. Na segunda turma, os alunos realizaram a escrita da redação nos cadernos acerca do tema Violência contra a mulher, para que na próxima aula transcrevessem na plataforma Redação Paraná.

No mês de maio, a partir do dia 10, as residentes deram início as regências.

No dia 10, as estagiárias se apresentaram para a turma bem como tema que seria trabalhado nas aulas juntamente à linha do tempo das regências. Depois houve a Distribuição e leitura dos textos impressos “O Leão e o Rato” e “Querido Diário Otário”. Como atividade diagnóstica, os alunos receberam receberão um *post-it* para escreverem quais características que há nos textos. Após finalizarem colocaram no quadro branco para que as estagiárias pudessem ler em voz alta o que foi escrito pelos estudantes. Por motivos de falta de tempo, a apresentação dos elementos da narrativa e das principais características da fábula, foi transferido para a outra regência.

No dia 17/05, as estagiárias apresentaram linha do tempo das regências, retomaram o conteúdo trabalhado na regência anterior para que pudessem finalizar os dois tópicos faltantes. Assim, deram início apresentando os elementos da narrativa e das principais características da fábula. Após foi explicado a atividade de *peer instruction* sobre as características e os elementos narrativos da fábula. Em sequência, as estagiárias leram 3 fábulas para os alunos para que pudessem realizar a atividade que seriam propostas. Por fim, foi realizada a atividade com perguntas reflexivas em relação às fábulas lidas, a fim de que os alunos realizassem a interpretação das fábulas de maneira escrita.

Na terceira regência, dia 24/05, as residentes estagiárias retomaram a linha do tempo e o conteúdo das aulas anteriores. Após, houve a devolutiva da atividade de interpretação do gênero fábula e os elementos da narrativa. Em continuidade, houve a apresentação do tema (respeito no ambiente escolar) e a Leitura da fábula “O homem e o Machado”. Para dar início ao processo de escrita, as residentes apresentaram as condições de planejamento e deram o tempo restante para que os alunos realizassem o plano de escrita.

Na penúltima regência, dia 31/05, houve a Retomada do conteúdo e d alinha do tempo. Em sequência, as Condições de escrita para a primeira produção e o restante da aula para a produção das fábulas pelos alunos.

Na última regência, dia 07/06 as estagiárias entregaram a primeira versão com seus respectivos feedbacks e explicaram a atividade de checklist que os alunos fariam com base na leitura do próprio texto, a fim de que percebessem as inadequações e melhorassem na reescrita. Na continuação da aula, as estagiárias deram o tempo para

ISSN: 2176 - 1396

que os alunos reescrevessem seus textos. Por fim houve a Despedida aos alunos e agradecimentos para a professora supervisora.

Vale ressaltar que em todas as atividades propostas, as residentes estavam circulando pela sala e auxiliando os alunos que possuíam dificuldades ou que haviam faltado nas regências anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Estágio Supervisionado é de suma importância para todos os profissionais licenciandos, pois ensina e prepara esses futuros professores para a docência, substituindo os profissionais não preparados para a área. A experiência em campo desenvolveu em mim a maturidade e seriedade que a sala de aula merece e necessita. Por meio da produção do projeto de estágio, do estudo sobre a temática, seleção dos materiais e do planejamento das aulas, e até mesmo dos conflitos e contratempos durante as regências passei a entender e valorizar cada aula que é me ofertada e que dou dentro e fora da instituição de ensino. Por fim, a partir dessa terceira experiência com a disciplina, irei com mais preparo para a próxima regência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In:_____. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-106.

BRASIL. Legislação de Estágio. **Art. 1º Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, 2008.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESOPO. **Esopo - Fábulas completas.** Tradução de Maria Celeste C. Dezotti. Ilustrações de Eduardo Berliner. Apresentação de Adriane Duarte. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 44, 2012. p.213-245.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas selecionadas de La Fontaine**. Ilustrações de Alexander Calder. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LA FONTAINE, Jean de. **O encanto das fábulas**. Adap. Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitba: Base, 2005.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula:** a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

SOUZA, R. J; COSSON, R. **Letramento Literário**: Uma Proposta para a sala de aula. [s. l]: [s. n.], [20--]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO NEWS: RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA EM RESIDÊNCIA PEDAGOGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autor: Guilherme Carboni Sansovo[1]

Co-autor: Daniele de Souza Alcanha[2]

Co-autor: Wendy Emanuelli de Barros Trindade[3]

RESUMO

O seguinte artigo tem como finalidade apresentar a experiência pessoal desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado III da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) realizado no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto na área de Língua Portuguesa. O tema abordado para trabalhar com os estudantes foi o gênero textual notícia, com a proposta de produção final de um texto desse gênero para desenvolver a escrita criativa e pensamento crítico, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Por tanto apresenta, respectivamente: a contextualização do campo; a visão de Antunes (2008); o desenvolvimento das atividades e regências e o resultado obtido pelos professores residentes.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Notícia; Língua portuguesa; Produção textual.

1 INTRODUÇÃO

O atual artigo busca expor e esclarecer o processo de produção e, principalmente, aplicação de aulas e seus materiais durante a experiência vivida no estágio supervisionado por meio da matéria Estágio Supervisionado III. A disciplina foi cursada ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2023 na instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no campus Curitiba no curso de Letras – Português/Inglês. A experiência de estágio foi realizada em colaboração de três colegas, sendo eles Daniele de Souza Alcanha, Guilherme Carboni Sanzovo e Wendy Emanuelli de Barros Trindade. O principal objetivo da matéria de estágio

[1] Graduando do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – guilherme.sanzovo@pucpr.edu.br / guicarboni@gmail.com
[2] Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – daniele.alcanha@pucpr.edu.br. / danielesouzaalcanha123@gmail.com
[3] Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – wendy.trindade@pucpr.edu.br / wendyemanuelli@gmail.com

supervisionado é a preparação do aluno para a atuação concreta no mercado de trabalho.

Tendo início em 20 de março, foi organizado de modo que houve um período de observações participativas até o dia 20 de abril, para então realiza0r as regências do dia 8 até o dia 29 de maio. Atendo-se que os encontros aconteciam toda segunda-feira, houve uma boa preparação para a execução do projeto realizada com a supervisão da professora da disciplina Dra. Cristina Yukie Miyaki e a professora regente do campo de estágio Roberta Reis dos Santos.

Quanto ao campo de estágio, Instituto de Educação do Paraná (IEP), foi criado em 1876 e conta com um espaço de cerca de 5500m^2. A escola possui mais de 20 salas de aula, banheiros femininos e masculinos, um grande pátio central dentro da instalação, um refeitório, uma biblioteca com diversos títulos clássicos e contemporâneos, dois laboratórios de estudos com computadores, salas interativas, direção, coordenação e sala dos professores. As salas de aula possuem câmeras de segurança e televisões com acesso à internet como recurso didático, possibilitando assim maiores recursos para serem usados no processo de aprendizagem dos alunos.

O público que o instituto atende é diverso, uma vez que ele está localizado no centro de Curitiba, e é de fácil acesso por meio de transporte coletivo. Operando na modalidade integral o Instituto de Educação atende a todas as necessidades dos alunos.

Para produção do projeto didático foi recomendado pela professora regente que fosse utilizado um gênero recorrente do cotidiano e pertencentes às múltiplas mídias. Sendo assim, os residentes optaram por abordar o gênero notícia por ser de extrema versatilidade e importância, uma vez que os alunos têm contato com ele e possuem conhecimento de sua finalidade. Além disso, é um gênero que mesmo após o término do projeto e das regências, a professora regente poderia dar continuidade e aprofundamento nas questões caso necessário.

Para tanto, o artigo está organizado de forma a apresentar o referencial teórico utilizado, a contextualização do campo de estágio e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A escolha sobre tratar do gênero notícia por meio desse projeto foi por conta da relevância do tema para a formação dos estudantes. A criticidade e capacidade de

seleção para que percebem aquilo que consideram interessante ou relevante e, principalmente, o que os afeta de alguma forma.

Além disso, é através das notícias que muitas vezes as pessoas ganham voz para reivindicar direitos, alertar sobre situações, compartilhar experiências etc. Sendo assim, é através da compreensão, discussão, participação e leitura de um jornal ou notícia vinculada a outra plataforma de publicação que o indivíduo é capaz de se manter atento a realidade que acontece a sua volta e as mudanças do mundo. É mostrando para o aluno essa importância e forma de participação na sua comunidade que se faz importante trazer esse gênero para a sala de aula. Tornando assim os alunos não apenas os leitores finais, mas também escritores do gênero. E, para que eles possam desenvolver o senso crítico para notícias que se mostram duvidosas ou até mesmo fictícias, evitando assim a partilha de Fake News (termo utilizado para se referir a notícias falsas) e para que compreendam a finalidade de tal notícia.

Outro elemento importante é quando se tem a compreensão de apresentar ao aluno as diferentes vertentes de um gênero e fazê-lo refletir sobre a função de cada um. Podemos pensar, como um senso comum, que as notícias por meio dos jornais digitais hoje em dia têm muito mais visibilidade que os jornais impressos. Sacchitiello (2012) concorda em sua matéria, quando trás dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC) que comprovam a queda da grande maioria de assinantes, portanto leitores, de jornais físicos e um aumento de assinantes em jornais digitais. Porém, apesar dos dados, como residentes e futuro professores temos consciência de que não basta trazer apenas o jornal digital para dentro de sala de aula em uma tentativa de se manter “moderno” ou “próximo da realidade”. É necessário apresentar aos alunos as diversas formas como a notícia se apresenta para que ele possa perceber as individualidades e semelhanças entre os meios de comunicação do gênero.

Antunes (2008) explica que um colégio não é moderno por possuir uma chamada online ou regular a entrada e saída dos alunos dentro do ambiente escolar através de catracas liberadas mediante a carteirinha dos alunos. Isso vale para o uso de um único tipo de notícia para os alunos. A escola pode possuir tecnologias modernas ao seu dispor, mas só será moderna de fato ao trazer no seu ensino as práticas e teorias da atualidade. Sendo assim é através da comparação que é

apresentada para o aluno dos mais variados tipos de notícia e fazê-lo refletir sobre suas diferenças e motivos que levaram um gênero ou outro de se sobressair que tornará o ensino mais próximo da modernidade.

É necessário que o aluno entenda as características que estão presentes dentro de cada meio de produção da notícia para que ele possa escolher a melhor forma que se aplica a sua realidade e o público que pretende alcançar.

Outro elemento importante é o aluno perceber que, assim como concorda Spinelli (2012), não basta que o mesmo texto que foi escrito para uma notícia impressa seja transcrito para a online, uma vez que cada uma tem características minimamente diferentes. Sendo assim, também não basta o aluno escrever uma notícia e ler em voz alta para se tornar uma reportagem. Cada elemento configura a produção de forma diferente para atingir de formas diferentes o mesmo público ou públicos diversos.

Dessa forma é possível, assim como sugere a BNCC, que as diferentes competências sejam trabalhadas simultaneamente com um mesmo fim para um mesmo objetivo. Deixando de lado a visão de que se deve desenvolver cada uma de forma única com uma atividade específica.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E RESULTADOS

A experiência em campo pode ser dividida em dois momentos principais, sendo as seguintes: as aulas de observação participativa, 20 de março até 20 de abril, e as regências, 8 de maio até o dia 29 do mesmo mês.

Durante as aulas de observação participativa acompanhamos a professora regente (professora Roberta Reis dos Santos) com suas diferentes turmas para qual lecionava no horário de aula (6ºA, 6ºB, 6ºC, 6ºD e 7ºA) das 8:10 até 11:30. Durante as aulas de observação ela solicitou aos residentes que auxiliassem os alunos em suas dificuldades com o conteúdo e/ou produções e, em momento que não estivessem auxiliando alunos de forma direta, para produção de material/decoração específicos para a sala temática de língua portuguesa. Tal atividade foi realizada sob orientação e supervisão da professora regente, podendo assim contar com sua ajuda com eventuais dúvidas.

Também durante o período de observação participativa foi possível perceber o perfil dos alunos nas turmas e seus ritmos para o processo de aprendizagem. Esse período foi de extrema importância, pois foi possível adequar o projeto para o contexto das turmas. Desde o primeiro momento, com a escolha do tema, até o final, com a aplicação, a professora regente auxiliou a produção do projeto com aconselhamentos e correções.

Por fim, foram realizadas 4 aulas de 50 minutos cada, disponibilizadas pela professora para regência. As aulas foram ministradas aos alunos do 6º ano das turmas D e C. Apenas a primeira regência foi aplicada para os alunos do 6ºC por conta da mudança de horário das aulas que ocorreu na escola e, por conta disso, as três regências seguinte foram aplicadas aos alunos do 6ºD.

3.1 APLICAÇÃO DO PROJETO

Na primeira regência realizada foi previsto no projeto a apresentação e levantamento dos conhecimentos prévios do gênero notícia e sua estrutura de forma interativa com os alunos. Assim como foi definido, foi possível cumprir com o propósito da aula. Além disso, foi apresentado aos alunos uma atividade em que tinham que apresentar as diferenças encontradas nos meios de comunicação da notícia de internet, televisão e jornal impresso, escrever sobre uma notícia que os impactou recentemente e responder verdadeiro ou falso para as alternativas apresentadas referente ao gênero. Apesar de a turma apresentar uma certa produção mais lenta e alguns alunos terem dificuldades com a letra cursiva, foi possível realizar a correção da atividade de modo que grande parte da turma demonstrou ter acompanhado e compreendido o conteúdo. Vale ressaltar que logo após a realização das atividades ocorria a correção dessas, para que os alunos pudessem sanar suas dúvidas e ter acesso ao material corrigido.

A segunda aula não foi realizada para a mesma turma da aula um, sendo assim, foi necessário fazer modificações no plano de aula e unificar o conteúdo da aula um e dois. Sendo assim, foi apresentado novamente a estrutura, características e meios de circulação do gênero, e a atividade prevista para a aula dois, que era identificar o título (manchete), subtítulo (título auxiliar), local de publicação, data de publicação e o assunto de uma notícia.

Para a adaptação da regência foram mantidos os momentos de interação

essenciais, como a ativação dos conhecimentos prévios, e a alteração das atividades previstas no projeto para aula um e dois, gerando assim outra versão para ser aplicada. Muitos dos momentos de aula interativa expositiva foram removidos para que fossem realizados juntamente com a produção da atividade, que envia questões de múltipla escolha e dissertativa.

As duas últimas regências tiveram como proposta a produção de um texto do gênero notícia com foco em algum elemento presente e importante para o ambiente escolar dos alunos. Eles também escolheram, por meio de votação, que a produção do gênero notícia produzido por eles, teria como finalidade a publicização a plataforma de internet. Sendo assim, teriam que seguir a estrutura e características do gênero encontrados nesse meio de comunicação. Limitar a escolha da notícia a um elemento presente no ambiente escolar foi feita por parte dos professores residentes. Isso para que os alunos fossem levados a refletir sobre o próprio ambiente em que estão inseridos e a forma como ele atua sobre os alunos e vice-versa. A escolha do gênero de notifica de internet foi feita pelos alunos por conta de ser a de mais fácil acesso a todos e, ao mesmo tempo, a de maior familiaridade.

Assim, na terceira aula, os alunos foram separados em grupos de quatro ou cinco integrantes para produção da atividade. Os residentes auxiliariam, corrigiram e orientaram cada grupo desde o processo de escolha dos temas das notícias até a produção final delas.

Tanto a aula três como a aula quatro foram disponibilizadas para que os alunos realizassem a produção das notícias. Foi necessário utilizar duas aulas para que todos os grupos tivessem tempo hábil para a produção total da notícia, respeitando os diferentes ritmos de produção, e para realizar as correções que eram feitas ao longo das produções dos alunos.

Os residentes compreendem que o processo de aprendizagem deve ser contínuo e que ocorra de forma hábil. Sendo assim, era necessário continuar com a mesma turma da primeira aula. Dessa forma os alunos poderiam construir o conhecimento sobre o tema por meio de uma sequência de aulas que desenvolvem todas as habilidades da BNCC. Porém, como houve uma mudança de turno dessa turma tiveram elementos pessoais que impossibilitaram os estagiários de acompanhar a turma no novo turno. Ao mesmo tempo em que a mudança de turma tenha, de certa forma, atrapalhado a aplicação do projeto, também foi muito importante para suas formações.

ISSN: 2176 - 1396

Isso ocorre pelo fato de que o ano letivo sempre está passivo de receber alterações por conta de imprevistos. Sendo assim, ao exercer a função de professor, podemos nos deparar com alterações na quantidade de aulas e devemos adaptar nossos planos de aulas e/ou projetos da melhor forma possível. Exigindo do professor a sintetização do conteúdo de forma a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

O tema escolhido possui diversos temas e subtemas que ainda podem ser explorados durante toda a formação dos alunos, seja com as aulas da professora regente, restante do ensino fundamental ou ensino médio. Porém, para o projeto aplicado, era necessário que disponibilizasse mais uma aula para regência. Dessa forma seria possível abordar com os alunos de forma mais ampla os equívocos em elementos das produções.

Seria por meio dessa mais uma aula que haveria possibilidade de sintetizar os equívocos que mais surgiram e os mais importantes para uma explicação geral para a turma por meio de atividades e exemplos. Essa aula se torna necessária para não utilizar de exemplo os textos produzidos dos alunos para que eles não se sintam expostos, o que pode gerar uma série de complicações. Dessa forma seria possível preparar um material que auxiliaria a todos sem nenhuma exposição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do projeto, mesmo que não realizada da forma como foi escrita, acabou por ser satisfatória. Isso ocorreu pelo fato de que, mesmo com os imprevistos, houve a possibilidade da aplicação da teoria na prática e a reflexão dela para o autoaperfeiçoamento visando o aprendizado dos alunos.

A possibilidade de acompanhar as demais turmas durante um tempo extenso de observação facilitou o processo de criação e adaptação das regências. Pois apesar de serem observadas quatro turmas de sexto ano foi possível identificar um perfil subjetivo de cada uma e suas particularidades e dificuldades, ampliando a visão e compreensão dos residentes quanto a diversidade encontrada nas salas de aula. Além disso, é em campo de estágio que, realmente, é possível perceber o real impacto que a docência é capaz de gerar tanto nos alunos como nos próprios professores. Juntando assim a teoria aprendida ao decorrer da graduação à prática vivenciada no dia a dia.

Possuir a oportunidade não apenas de estar presente em um campo de estágio

como de, também, ser auxiliado por uma professora orientadora e uma professora supervisora é um fator determinante para o sucesso da aplicação prática do conhecimento teórico adquirido ao longo da docência. Pois, é enriquecedor para o residente ser amparado por um profissional com experiência na área da educação aumentando seus conhecimentos e o aconselhando sobre metodologias e escolhas que o podem ajudar no processo de ensino de seus alunos. Havendo assim, uma troca orientador-residente-aluno.

Sendo assim, é também fator determinante para a formação como profissional que atuará em sala de aula realizar o estágio supervisionado para que assim seja possível aprender, com um profissional experiente que já atua na profissão, os elementos essenciais para as escolhas de temas, metodologias e abordagens que, e como, devem ser abordadas em sala de aula. Além de identificar com maior facilidade elementos que podem contribuir ou confundir no processo de ensino aprendizagem, como por exemplo utilizar o quadro para anotar as siglas ou palavras até então desconhecidas para os alunos.

Dessa forma, os futuros profissionais se apresentaram ao mercado de trabalho já muito mais preparados para enfrentarem os contextos diversos e situações desafiadores que são encontradas durante o exercício da função, graças a experiência obtida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita.** 2008.

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

GOVERNO DO ESTADO. Currículo da Rede Estadual do Paraná, 2019. Disponível em:https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf Acesso em 23 de abril de 2023.

SACCHITIELLO, Bárbara. **Jornais:** era de transformação no impresso e no digital. Meio&Mensagem, 2022. Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/midia/jornais-era-de-transformacao-no-impresso-e-no-digital. Acesso em 07 de abr. de 2023.

SPINELLI, E. M. **Jornalismo Audiovisual:** Gêneros e formatos na Televisão e Internet. Revista Altejor, São Paulo – SP, v-2, Ed – 06. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88269/91147. Acessado em: 07/04/2023.

RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Versão Ceg

RESUMO

Este relato descreve a experiência de um estágio supervisionado realizado na disciplina de Estágio Supervisionado III, na Escola Estadual Santa Cândida, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. O objetivo do estágio foi abordar o tema do início do Modernismo nas aulas ministradas. Durante o estágio, foram aplicadas atividades que estimularam a reflexão dos alunos sobre o contexto histórico, as principais características e os principais representantes dessa fase artística. Além disso, foram realizadas leituras de obras literárias e análises críticas dos textos, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos. Ao final do estágio, foi possível perceber o engajamento dos estudantes nas discussões e o aprimoramento de suas capacidades de análise e expressão sobre o tema.

Palavras-chave: Relato. Experiência. Estágio. Supervisionado. Regência.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de estágio, realizado no Colégio Estadual Santa Cândida, foi extremamente relevante em relação à sua importância em nossa formação acadêmica. A experiência vivida em sala de aula, pela segunda vez dentro do curso de graduação em Letras, me fez identificar e observar a realidade docente e perceber os aspectos que fazem parte do dia a dia dos professores da rede pública de educação no Brasil. O projeto possuía como objetivo ensinar aos alunos os aspectos e características do período do modernismo no Brasil e todo o seu contexto literário. O projeto tomou como base alguns importantes teóricos da educação, como Irandé Antunes e Conceição. Apresentar e trazer para a sala de aula atividades e gêneros que já fazem parte da realidade da maioria dos jovens no mundo atual, como textos opinativos, por exemplo. É de extrema importância despertar o interesse pela aprendizagem e estimular uma reflexão dos objetivos e consequências da produção desses textos. Assim como afirma Irandé Antunes (2008): “Não é pelo fato de os alunos usarem cartões magnéticos para entrar na escola, ou terem acesso aos dados de seu histórico escolar via internet, que se pode considerar a escola como atenta às exigências contemporâneas de outras práticas de linguagem. À escola cabe inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas, exatamente para responder a elas. Hoje, ainda prevalece uma escola demasiadamente oralizada, centrada em

explicações orais, destinadas, por vezes, a traduzirem as explicações escritas. Na verdade, ainda temos uma escola em que se escreve pouco; uma escola que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas." (ANTUNES- IRANDÉ, 2008, p. 12).

2 DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista que nosso projeto de estágio teria a necessidade de ser desenvolvido no decorrer de cinco aulas durante quatro semanas consecutivas, cada uma contendo cinquenta minutos de duração eu, juntamente com meu grupo de estágio, desenvolvemos 5 aulas práticas através da supervisão da professora da disciplina de Estágio Supervisionado III que realizou recomendações e nos repassou dicas para o desenvolvimento do mesmo. Através dessa elaboração, as aulas foram planejadas e fariam com que os estudantes, de início, conhecessem o período da história a ser trabalhado e as suas características.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto de estágio ocorreu no Colégio Estadual Santa Cândida em uma turma do 3° ano do Ensino Médio. A escola fica localizada no bairro Santa Cândida em Curitiba e conta com diversas salas de aula, sala dos professores, sala de vídeo, biblioteca, quadra de esportes coberta, refeitório, laboratório de informática, pátio coberto e fechado, internet e televisões que foram utilizadas em todas as regências do estágio, o que nos possibilitou mostrar aos alunos exemplos do assunto tratado em cada aula e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades.

A disciplina de Estágio Supervisionado se tornou possível com o auxílio da professora e orientadora Cristina Miyaki, que durante algumas aulas esteve presente em observação solucionou dúvidas em relação aos processos metodológicos e de postura, apontando também questões que precisavam ser melhoradas ou que estavam de acordo com o esperado. Contamos também com a professora e supervisora de campo de estágio Lucilene, que nos deu apoio com materiais utilizados em sala e, como já possuía conhecimento e preparo em relação ao temperamento da turma, nos deu dicas de como lidar com os estudantes daquela turma.

O estágio supervisionado ocorreu durante 5 segunda-feiras entre os meses de Maio e Junho, e cada aula continha cinquenta minutos de duração. As aulas se iniciavam pontualmente às oito e quarenta da manhã e terminavam às nove e meia, o que nos permitia abranger todo o conteúdo previsto e planejado em cada regência. Cada um dos estagiários permaneceu durante todas as regências em uma turma de 3º ano do Ensino Médio diferente. No meu caso, a turma selecionada foi o 3º ano D.

2.2 DISCUSSÃO

Em todas as aulas de nossa regência discutimos os aspectos e o contexto de escrita e produção literária no período modernista no Brasil. Contextualizamos inicialmente discutindo sobre a semana de arte moderna, os significados do movimento modernista para a época e como a arte e a literatura se modificaram ao longo dos anos após essa espécie de revolução literária que ocorreu no país. Nas últimas aulas, optamos por trazer exemplos de notícias da época, as quais apresentavam traços críticos, o que nos deu a oportunidade de iniciar a discussão sobre o gênero textual artigo de opinião e dar início às próximas atividades. Por meio dessas discussões e desses textos tivemos a possibilidade de solicitar aos alunos que, na última aula de nossa regência, entregassem a produção final de um artigo de opinião produzidos por eles próprios e previamente corrigidos pelos estagiários nas primeiras versões da escrita, pois a produção e a entrega de uma atividade final era regra para conclusão do estágio supervisionado.

O estágio supervisionado em questão teve como base o estudo do período modernista na literatura brasileira, um marco cultural e artístico de grande importância no cenário nacional. A fim de explorar a fundo os aspectos e o contexto dessa época, o estágio buscou investigar como os alunos poderiam ser engajados em um processo de aprendizagem mais significativo, estimulando sua compreensão crítica e reflexiva sobre a produção literária modernista. O objetivo central do estágio foi, portanto, proporcionar aos estudantes uma imersão na temática, compreendendo suas implicações históricas, culturais e estéticas.

As estratégias pedagógicas adotadas durante o estágio foram cuidadosamente planejadas para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Inicialmente, foi realizada uma contextualização sobre a Semana de Arte Moderna, abordando seus significados e impactos para o período em questão. Essa abordagem introdutória possibilitou aos alunos uma compreensão inicial dos fundamentos do movimento modernista e como ele reverberou na literatura brasileira. Posteriormente, foram incluídas notícias da época, que apresentavam traços críticos em relação ao contexto social, político e cultural do período modernista. Essa estratégia permitiu o estímulo ao pensamento crítico dos alunos e abriu caminho para a introdução do gênero textual artigo de opinião. As discussões em sala de aula centraram-se na análise da estrutura, dos elementos persuasivos e das características peculiares desse tipo de texto, visando desenvolver a capacidade dos estudantes de elaborar argumentações sólidas e fundamentadas.

Como culminância do estágio supervisionado, os alunos foram convidados a produzir artigos de opinião abordando temas pertinentes ao período modernista ou relacionados à atualidade, mas sob a perspectiva das características do movimento. Cada aluno recebeu feedback dos estagiários em suas primeiras versões do artigo, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de escrita e argumentação. Os resultados do estágio supervisionado foram notáveis, visto que os alunos demonstraram maior envolvimento com a temática modernista e suas implicações na literatura brasileira. A abordagem dinâmica e reflexiva adotada nas aulas contribuiu para o aperfeiçoamento da capacidade crítica e analítica dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de habilidades de escrita e expressão oral. A produção de artigos de opinião se mostrou uma atividade desafiadora e enriquecedora, proporcionando aos alunos uma oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido e desenvolver uma voz própria na produção textual.

2.3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Em todo nosso processo de desenvolvimento e planejamento das aulas, nos baseamos nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, a chamada BNCC. Com base nela tivemos a possibilidade de tornar viável o trabalho com gêneros e textos modernos, facilitando a aprendizagem do aluno que já está integrado às novas tecnologias.

Como citado na unidade anterior, na primeira aula de nossa regência optamos por iniciar a discussão por meio slides. Inicialmente começamos com uma atividade diagnóstica para conferirmos até onde os estudantes tinham conhecimento do período modernista. Logo em seguida, apresentamos slides na televisão da sala, mostrando autores da época e fotos registradas nesse período do país.

Já na segunda aula retomamos o assunto, discutindo sobre a semana de arte moderna e como ela foi importante para a revolução literária que ocorreu na época. Juntamente com esse tema, solicitamos aos alunos que acessassem uma Plataforma de jogos chamada Kahoot. Nessa plataforma, inserimos questões sobre os temas trabalhamos na aula anterior. Os alunos precisaram responder em seus próprios celulares. Assim que todos respondessem, o sistema apresentaria a pontuação de cada jogador e se acertaram ou erraram cada pergunta realizada. Nesta aula tivemos um feedback muito bom por parte dos alunos, a maioria interagiu e achou interessante a prática realizada.

Na terceira aula apresentamos as características do gênero artigo de opinião, trazendo exemplares de artigos de opinão. Lemos esses exemplos juntos com os alunos, para que pudéssemos contextualizar o tema da melhor forma. Logo em seguida, apresentamos as características composicionais do gênero por meio de uma folha impressa entregue à eles. Logo após isso, solicitamos que os mesmos iniciassem a produção de seus textos sobre o tema “Mudanças culturais contemporâneas no Brasil”. Os alunos finalizaram suas escritas, que foram recolhidas e corrigidas pelos estagiários.

Na quarta aula realizamos a devolutiva aos alunos, apresentando à eles os erros e acertos em relação ao texto que haviam escrito. Solicitamos então uma reescrita final, que foi somativa. Grande parte dos alunos escreveram e, com base nas orientações da Professora Supervisora de Estágio Lucilene, os mesmos precisaram postar suas atividades na plataforma digital Redação Paraná, para que a mesma tivesse a oportunidade de registrar as notas individuais dos estudantes.

2.4 RESULTADOS

ISSN: 2176 - 1396

Obtivemos, em grande parte, um ótimo resultado de aprendizagem e participação por parte dos alunos. Quase cem por cento dos estudantes realizaram todas as atividades. Conseguimos, de forma harmoniosa e agradável, aplicar todas as lições previstas no plano de estágio, sem haver a necessidade de deixar de lado ou não realizar alguma delas. A alta taxa de participação por parte dos alunos, juntamente com a entrega das atividades exerceu um papel muito importante para nossa prática pedagógica, de modo que fosse possível perceber e analisar a aderência e o modo de participação dos estudantes.

Durante o mês em que permanecemos com a turma em questão, tanto a professora supervisora quanto a professora regente se mantiveram em observação, analisando nosso desempenho no decorrer das aulas e nos dando dicas de pontos positivos e pontos que poderiam ser trabalhados de outra forma. E, ao final da disciplina, a professora supervisora nos enviou os resultados apresentando todos esses pontos destacados, trazendo uma reflexão saudável e harmoniosa a respeito das aulas lecionadas em sala de aula.

Este estágio em campo foi, de fato, de extrema importância para nossa prática como docentes. As experiências vivenciadas nos trouxeram, assim como nos outros estágios, pensamentos críticos a respeito da realidade da educação brasileira e à prática real do ensino no país. Aproveitamos ao máximo as ferramentas tecnológicas disponíveis em sala, para que os alunos tivessem a oportunidade de terem aulas diferenciadas e mais dinâmicas.

Em suma, o estágio supervisionado em regência de aulas sobre o período modernista da literatura brasileira foi fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes, oferecendo-lhes uma experiência significativa e contextualizada com o contexto histórico-cultural do país. A interação entre teoria e prática permitiu uma compreensão mais profunda do movimento modernista e sua relevância contínua na literatura brasileira, preparando os alunos para enfrentar desafios no contexto acadêmico e além, ao fomentar o pensamento crítico e a expressão argumentativa. As experiências e estratégias pedagógicas relatadas neste artigo podem ser consideradas um valioso recurso para educadores e estudiosos interessados em promover abordagens inovadoras e eficazes para o ensino da literatura brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este relato de estágio em língua portuguesa para o terceiro ano do ensino médio, gostaria de expressar minha gratidão à minha professora orientadora, Cristina Miyaki, e à minha professora supervisora, Lucilene. A experiência proporcionada por ambas foi inestimável e contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal.

Durante todo o período de estágio, a professora Cristina Miyaki demonstrou uma dedicação exemplar, compartilhando seus conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas. Sua orientação cuidadosa e incentivo constante foram fundamentais para que eu pudesse aprimorar minhas habilidades como professora de língua portuguesa. Sua paixão pelo ensino e seu comprometimento com o sucesso dos alunos foram verdadeiramente inspiradores. Sou grato pela sua paciência, disponibilidade e pela confiança depositada em mim.

À professora Lucilene, nossa supervisora, gostaria de expressar meu sincero agradecimento por sua presença constante, apoio e orientação ao longo do estágio. Sua experiência como profissional de ensino de língua portuguesa foi uma fonte valiosa de aprendizado. As suas sugestões e feedbacks construtivos contribuíram para o meu desenvolvimento e me ajudaram a enfrentar os desafios encontrados durante o estágio. Agradeço também pela sua compreensão, incentivo e pelos momentos de troca de ideias enriquecedoras.

Durante o estágio, pude vivenciar ainda mais a realidade do ambiente escolar e colocar em prática as teorias e métodos aprendidos durante minha formação. Essa experiência foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal, proporcionando-me um espaço para experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com situações desafiadoras e desenvolver habilidades de gerenciamento de sala de aula. Além disso, pude aprender com os alunos, que foram peças essenciais nessa jornada, com seu entusiasmo, curiosidade e dedicação.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

ANTUNES, M. I. C. M. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. 2008.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas- SP, v. 43(2), n. Jan/jun., p. 323-341, 2004.4

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA PUCPR: ETAPAS DE PREPARAÇÃO E REGÊNCIAS

Caroline Ferreira Gomes[1]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada por estudante do curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no Programa Residência Pedagógica – CAPES. A residência foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental em um colégio em Curitiba. O artigo analisa as etapas experienciadas pelos residentes, desde as orientações até a apresentação final sobre as atividades realizadas. Apresenta-se, incialmente, o Programa. Em seguida, o relato descrevendo as atividades realizadas e sua relação com as reflexões teóricas utilizadas. Também há uma análise sobre a importância do uso de gêneros textuais e orais no ensino de língua inglesa. Por fim, as considerações finais apresentam o aprendizado adquirido ao participar do Programa. Os autores que embasam o trabalho são: Cruz et al., (2018); Rozeno (2018) e Ur (2012). Os resultados da experiência e da análise realizada são satisfatórios. A Residência Pedagógica proporcionou um aprendizado rico sobre a preparação de aulas com a utilização de gêneros textuais e sobre a interação que o residente pode desenvolver com os estudantes, pois todos aprendem juntos. Além disso, a oportunidade de aprender com a prática do Preceptor (professor regente da turma) abre novos horizontes para o ensino dos estagiários. A oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido no curso de licenciatura em Letras faz com que o estudante desenvolva segurança para o seu ensino.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Letras. Gêneros textuais e orais. Ensino de Língua Inglesa. Etapas de preparação e regência.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem como objetivo aperfeiçoar competências pedagógicas em estudantes dos cursos de licenciatura pelo país (BRASIL, 2018). Os estudantes realizam estágio nas escolas sob a supervisão do professor da classe, que é chamado de Preceptor, e são orientados pela coordenação da Residência do curso do licenciando.

Através do programa, os estudantes aplicam em sala as teorias que aprendem na universidade, e isso contribui para o desenvolvimento da segurança do estagiário ao dar aulas, das habilidades necessárias para lidar com as demandas escolares, e a reflexão sobre atividades a desenvolver. A seguir, apresento os objetivos do Programa

[1] Graduanda em Letras – Português/Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: carolinee.ferreira@yahoo.com.

para os estudantes licenciandos, professores, o colégio e para a Instituição de Ensino Superior (IES), segundo o site do governo:

> 1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
> 2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
> 3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
> 4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
> 5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (BRASIL, 2018).

O subprojeto de língua inglesa atuou em três colégios no 1° semestre de 2023, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Gisele Rietow Bertotti, com diferentes temas de estudo entre os residentes. O tema desenvolvido pela autora do artigo foi O ensino de *family members* por meio do uso de gêneros textuais e orais. As aulas foram realizadas com a turma E do 6° ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual São Paulo Apóstolo, e os gêneros selecionados para as aulas foram: árvore genealógica, entrevista e diálogo. O supervisor, também professor regente da turma foi o Prof. Me. Marco Antonio Rocha.

Os recursos disponíveis na sala de aula são: Televisão com acesso à internet, teclado com mouse, quadro, giz, mesas, cadeiras e projetor. Ao andar pelo colégio para conhecê-lo, também foi possível conhecer a sala de recursos, espaço em que há muitos jogos para utilizar com os estudantes em aula, sendo assim um colégio muito bem equipado para o ensino.

A importância deste estudo se justifica pela análise de quais são os benefícios da prática docente para o estudante de licenciatura, e a Residência Pedagógica é um programa que possibilita essa prática com as devidas orientações e supervisão. E devido a escrita de um projeto antes do início dessa prática, também houve a reflexão teórica sobre a importância da seleção do tema de estudo para a turma do colégio, entre outros pontos a considerar para tornar as aulas produtivas.

E a relevância dessa seleção do tema de estudo para a turma do 6° ano se dá pela oportunidade de praticar as quatro habilidades da língua (*writing*, *speaking*, *listening* e *reading*) por meio de gêneros textuais e orais. O uso desses gêneros na aprendizagem permite que o estudante compreenda "[...] a importância da produção de determinados textos para a criação de sentido, assim como, para uma melhor utilização da linguagem em diversos momentos [...]" (CRUZ, *et al*., 2017, p.8).

Portanto, por meio dos gêneros textuais e orais, os estudantes podem compreender a utilidade de seu aprendizado para a sua vida, pois ele tem uma função.

Por fim, o problema de pesquisa que guia o presente estudo é: Como as etapas do Programa Residência Pedagógica contribuíram para o aprimoramento da prática docente de residentes no ensino de língua inglesa? E para analisar essa questão, surge o objetivo de relatar as atividades realizadas na Residência Pedagógica do subprojeto de língua inglesa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no 1° semestre de 2023.

A metodologia para a presente pesquisa visa relatar e analisar os resultados das ações vivenciadas no Programa Residência Pedagógica, e devido a isso, é de caráter qualitativo, pois "[...] pressupõe o estabelecimento de um ou mais objetivos, a seleção das informações [...]" (MARCONI; LAKATOS, p.300).

Para a escrita teórica deste relato, foram utilizados os seguintes autores e obras: Elaine Cruz, em colaboração com outros autores, no artigo intitulado *O trabalho com gêneros textuais em sala de aula*, publicado nos Anais do evento SINALGE. Além disso, Eliana Rozeno, com o artigo *Métodos inovadores no ensino de linguas*, disponível na Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro. O livro *A course in english language teaching* de Penny Ur também foi consultado. As informações sobre a Residência Pedagógica foram retiraras do site gov.br.

O artigo apresenta, a seguir, as etapas realizadas no Programa Residência Pedagógica do curso de Letras da PUCPR e relata as atividades realizadas nas cinco aulas por duas residentes. Além disso, apresenta a reflexão teórica utilizando os autores citados anteriormente.

2 AS ETAPAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O trabalho realizado pelos residentes envolve processos de preparação até chegar ao momento de dar as aulas para as turmas. Além disso, os residentes realizaram suas atividades em duplas ou trios, então a colaboração e discussão de ideias trouxe uma experiência ainda mais enriquecedora, nesse caso, a experiência de trabalhar em equipe.

As etapas aplicadas durante o semestre foram: orientação por parte da coordenação, análise do Projeto Político Pedagógico do colégio, visita a turma,

observação de aulas, preparação dos planos de aulas e materiais, feedback dos professores e por fim, as regências.

No início do semestre, os residentes deram início à primeira etapa, que é a *orientação*. As orientações foram dadas pelas coordenadoras dos subprojetos de língua portuguesa e inglesa, e em seguida, houve a divisão de estudantes para os diferentes colégios que fazem parte da Residência. Após a identificação do campo, é possível ter *acesso a um documento do colégio***,** como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, que foi consultado para conhecer os colégios e para a escrita do projeto de estágio. O documento é público, e devido a isso, é possível encontrá-lo no site do colégio.

Em seguida, os residentes foram aos colégios, e essa *primeira visita* é muito importante para conhecer o professor regente, a turma, a estrutura escolar e os recursos disponíveis. Após isso, os residentes voltaram ao colegio para realizar a etapa quatro, que são as *observações de aulas,* fundamentais para conhecer o perfil da turma, qual é a rotina do professor com eles a cada aula, como por exemplo, a escrita do cabeçalho, a introdução dos temas e até mesmo o momento da chamada. Além disso, também é possível auxiliar o professor da turma nas observações participativas. As residentes foram passando pelos estudantes e perguntando se tinham alguma dúvida, e iam até aqueles que pediam ajuda também.

Conforme foram feitas as observações, os residentes também iniciaram a *preparação das aulas*, pois após esses contatos, já é possível definir com o professor regente qual é o tema a ser trabalhado com a turma. Para esse planejamento, foi consultada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a seleção das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nas aulas de língua inglesa. Esse momento é muito importante para guiar toda a trajetória de ensino à turma, além de ser apropriado para tirar dúvidas com os professores, para compreender o tipo de atividade ideal para os estudantes. Após essa preparação, os residentes receberam o *feedback de seus materiais* por parte da professora orientadora do subprojeto. No caso de solicitação de alterações, elas deveriam ser feitas antes da primeira aula, pois o material é enviado com antecedência, e novamente, para a professora orientadora, que também faz parte da coordenação, e para o professor regente, com o plano de aulas para a visualização do cronograma a ser seguido.

Após a realização dessas etapas, os residentes estavam prontos para as regências. Na primeira aula, eu e minha dupla aplicamos uma atividade diagnóstica

por meio de *flashcards* no site *worldwall*. Essa atividade nos ajudou a compreender quais conhecimentos os estudantes já tinham sobre o assunto. Em seguida, apresentamos o que é árvore genealógica e a sua função. Após esse momento, os estudantes já começaram a praticar a criação do gênero, pois solicitamos que criassem, em grupo, a árvore genealógica de algum personagem de desenho. Citamos algumas opções como exemplo, mas eles poderiam escolher, pois na hora de corrigir apenas teríamos que pesquisar os familiares daquele personagem para conferir se a árvore estava correta. Ao final da aula recolhemos as folhas e levamos para casa para realizar essa correção.

Na segunda aula, foram apresentadas as estruturas familiares aos estudantes, visto que não foi possível fazer isso na aula anterior. Assim, eles poderiam compreender que há diversas estruturas, como por exemplo, famílias em que a criança é criada somente por uma pessoa da família, entre outras estruturas. Em seguida, houve a exposição sobre *subject pronouns* e *possessive adjectives*, visto que ambos são muito importantes para que os estudantes se comuniquem na língua inglesa. Após a explicação, os alunos fizeram uma atividade de criação de sentenças sobre a própria família. A atividade também foi recolhida e corrigida pelas estagiárias, visto que cada estudante criou suas sentenças e isso traz variações.

Na terceira aula, os estudantes fizeram uma atividade de responder perguntas sobre um texto em que era feita a apresentação dos membros de uma família, a partir do filho. A leitura do texto foi realizada e depois eles tiveram tempo para fazer a atividade. A correção foi feita na sala, com a interação deles enquanto eu escrevia no quadro. Após isso, os eles criaram a própria árvore genealógica, e como de costume, ficamos a disposição para tirar dúvidas, e passando por eles para conferir o andamento da atividade. Por fim, explicamos a atividade de casa, que foi a entrevista. Eles levaram para casa a folha impressa com as perguntas, e fizeram a entrevista com um membro da família.

Na aula quatro, os estudantes iniciaram a aula conversando entre si sobre a entrevista que realizaram. Após essa troca de experiências, eles ouviram o áudio de um vídeo para realizar a atividade de preencher os espaços em branco. Essa atividade é interessante para praticar o *listening* e o *writing*. Para finalizar, resolveram um caça-palavras com termos sobre família já vistos nas aulas anteriores (*mom, dad, sister,*

uncle, entre outros). Em seguida, corrigimos a atividade mostrando por meio de slide em que partes do caça-palavras estavam os termos.

Na quinta aula, foram compartilhados com os estudantes os conselhos que os membros familiares deles deram na entrevista, visto que havia uma pergunta que solicitava ao parente um conselho para a vida. Mostramos por meio de slide para que todos pudessem acompanhar a leitura. Em seguida, eles fizeram uma atividade de desembaralhar frases que falam sobre famílias, para que pudessem treinar as estruturas das frases, conteúdo que aprenderam na aula de número dois. Corrigimos por meio de interação enquanto eu escrevia no quadro as respostas. Para finalizar, eles preencheram um questionário anonimamente para nos dar feedback sobre as aulas.

O projeto teve como base referências para guiar as nossas reflexões antes de criar as aulas. Eliana Rozeno (2018) explica que na Abordagem Comunicativa o ensino de inglês se baseia em contextos reais, portanto, indo além do ensino de gramática. Quando os estudantes foram solicitados a falar sobre sua família, compreende-se que facilmente se identifica uma realidade para eles. Com isso, os estudantes aprendem por meio de temas, e não somente pelo uso da gramática em si.

Para uma concepção sobre o que é vocabulário, utilizamos a de Penny Ur, que define vocabulário como "palavras de uma língua" (2012, p. 60, tradução da autora). E para que o aprendizado dos estudantes seja efetivo, eles não devem ter contato com o vocabulário apenas uma vez, mas sim revisá-lo outras vezes (UR, 2012, tradução da autora). Devido a isso, diferentes atividades sobre um mesmo tema facilitam esse ponto no aprendizado, e foi exatamente o que foi aplicado no projeto, pois os estudantes escreveram, falaram, ouviram e leram sobre os membros familiares em todas as atividades.

Além do aprendizado do vocabulário, o uso de gêneros textuais nas aulas se faz necessário pois permite que o estudante compreenda "[...] a importância da produção de determinados textos para a criação de sentido, assim como, para uma melhor utilização da linguagem em diversos momentos [...]" (CRUZ *et al.*, 2017, p.8). Por meio dos gêneros, os estudantes também relacionam a utilidade de seu aprendizado à sua realidade, pois compreendem o objetivo do gênero e quando utilizá-lo, e é isso

o que torna o conhecimento significativo. Devido a esses motivos, os gêneros árvore genealógica, diálogo e entrevista foram trabalhados com a turma no projeto.

Por fim, após a conclusão das regências, retornamos à universidade para apresentar aos nossos colegas de turma do curso de Letras – Português e Inglês quais foram os resultados obtidos com as observações de aulas e com as aulas dadas para a turma E do 6º ano do Ensino Fundamental II. Esse seminário é interessante pois proporciona a todos o conhecimento sobre os projetos de cada dupla/trio, as atividades desenvolvidas e o colégio em que realizaram a Residência Pedagógica. Além disso, traz ideias para novos projetos, pois ao falar sobre as atividades desenvolvidas inspiramos os outros e somos inspirados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência adquirida trouxe resultados para a residente e para a turma do colégio. O projeto resultou, pessoalmente, em um melhor desenvolvimento da postura em sala diante dos alunos, pois na primeira e segunda aula senti que parecia um pouco perdida diante do quadro e dos slides, por ser minha primeira vez dando aula presencialmente, mas isso foi aperfeiçoado a partir da terceira aula. A minha escrita no quadro ao realizar as correções das atividades também progrediu e resultou em mais organização para a visualização dos estudantes.

O ato de ir até a mesa dos estudantes para resolver dúvidas contribuiu para que o aprendizado não fosse só deles, mas nosso também, pois em certos momentos faziam perguntas que não imaginavam. E conforme as aulas eram dadas, percebi que era mais fácil identificar os pontos a melhorar e o que estava bom, pois sempre há aquele questionamento sobre o que poderia ser diferente caso pudesse dar aquela aula novamente, e essa reflexão abre espaço para evoluir no ensino.

Ao longo das aulas e das atividades aplicadas, foi possível observar que os estudantes aprenderam a falar sobre suas famílias utilizando a ordem correta das palavras em sentenças e sabendo identificar quais são os membros da família. Isso é muito positivo pois um dos objetivos do foi justamente que os estudantes conhecessem os *family members* e os termos relacionados ao tema para conseguir falar sobre sua própria família.

ISSN: 2176 - 1396

Na última aula, os estudantes preencheram um questionário dando feedback sobre as aulas, e muitos gostaram da criação de árvores genealógicas. Isso é muito positivo pois compreenderam o seu uso, sua utilidade. Muitos também demonstraram apreço pela atividade de entrevista, dizendo que foi uma experiência muito legal por incluir algum familiar. Além disso, houve comentário declarando que a compreensão de como falar da família em inglês foi alcançada, o que é muito positivo como resultado.

Outro ponto interessante que foi notado com as cinco aulas é que é necessário que no momento do planejamento seja levado em consideração o perfil da turma. Visto que felizmente essa é uma turma muito participativa, a sequência didática voltada a mais atividades do que aula expositiva se adequou bem, em minha percepção.

A necessidade de ter flexibilidade e adaptação também foi um resultado desenvolvido nas aulas, pois alguns imprevistos podem interferir no tempo das atividades e consequentemente no planejamento, mas é necessário ter compreensão para alinhar o que foi planejado com um tempo mais tranquilo para os estudantes, em alguns casos.

Como dito anteriormente, essa experiência foi o meu primeiro contato com a docência no ensino presencial, e ver os progressos no meu ensino entre a primeira e a última aula foi algo animador e muito importante, pois vi na prática que sempre é possível aprimorar o nosso ensino. Além disso, as observações de aula na residência trazem muito enriquecimento da docência, pois, por meio delas, aprendemos novas maneiras de conduzir a aula, ao observar o ensino do professor regente da turma.

A Residência Pedagógica, sem dúvidas, é uma oportunidade necessária e de grande proveito, porque nos prepara para as diferentes situações que podem surgir dentro das salas de aulas, inclusive o imprevisto de não conseguir cumprir o planejamento do dia em uma mesma aula, o que é natural e pode acontecer.

Por fim, sou muito grata pela oportunidade memorável pois aprendi muito a aprimorar o meu ensino e ser uma professora cada vez melhor para os meus estudantes, pois construímos conhecimentos juntos e tivemos um ambiente confortável e acolhedor para essa aprendizagem.

ISSN: 2176 - 1396

Conclui-se, portanto, que as etapas do programa contribuem para que o aprimoramento da docência dos licenciandos seja possível, pois o cumprimento dessas etapas traz conhecimento prático sobre todo o planejamento de aulas. A experiência foi muito importante para absorver os ensinamentos essenciais para o ensino de língua inglesa para o Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Residência Pedagógica.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 05 de ago. 2023.

CRUZ, Elaine Cristina da Silva; DUARTE, Fabíola Jerônimo; COSTA FILHO, José Moacir Soares da. O trabalho com gêneros textuais em sala de aula. **SINALGE**, Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27546. Acesso em: 28 de jul. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8ª ed. Barueri: Atlas, 2022. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/epubcfi/6/8%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dtitle%5D!/4/4/4%4051:45.

ROZENO, Eliana Feltoza. Métodos inovadores no ensino de línguas. **Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 15, p. 132-152, maio, 2018. Disponível em: https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/379/378 . Acesso em: 05 abr. 2023.

UR, Penny. **A course in english language teaching**. 2ª ed. *[S. l.]*: Cambridge University Press, 2012.

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E GRUPO DE ESTUDOS: Uma experiência de ensino e aprendizagem coletiva no IFC Araquari

Rayza Sielski[1]

Renata Cristini Kreusch[2]

Vânia Meneghini da Rocha[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a relevância da oficina de produção textual e do grupo de estudos, como estratégias para retomada de conteúdos fundamentais e socialização dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado, coordenados pela equipe pedagógica do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE) do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari. O texto foi organizado na forma de relato de experiência a partir da atuação da acadêmica de Licenciatura que, durante seu estágio não obrigatório neste setor, conduziu a oficina de produção textual. Os encontros foram desenvolvidos por meio de oficinas de ensino e aprendizagem, metodologia escolhida por seu caráter coletivo de ação e reflexão. A problemática educacional que circunda esse estudo está relacionada às dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, de leitura, escrita e interpretação de texto, verificadas a partir de sondagens diagnósticas realizadas por estudantes ingressantes do primeiro ano do ensino médio, no início do ano letivo e que refletem um desafio educacional conhecido na educação brasileira. Ao longo do texto, subsidiaram as discussões autores como ANTUNES (2023), PASSARELLI (2017) e FREIRE (1987), também foram utilizados dados de indicadores educacionais brasileiros e pesquisas anteriores acerca deste mesmo projeto, relatadas a partir de experiências dos anos anteriores. Por fim, percebeu-se que o trabalho desenvolvido nas oficinas e no grupo de estudos favoreceu a aprendizagem dos estudantes participantes e também foi significativo para a formação da equipe que planejou e desenvolveu as atividades, enquanto estudantes de licenciatura.

Palavras-chave: Educação. Oficinas de ensino. Produção textual. Grupo de estudos. Acompanhamento pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A produção textual e a formação de jovens leitores constituem aspectos fundamentais no âmbito educacional. A habilidade de expressar-se por meio da escrita é uma competência essencial para o desenvolvimento intelectual e comunicativo dos estudantes, “(...) a escrita é uma forma de atuação social entre dois

[1] Graduanda em Pedagogia, Graduação em Artes Visuais, Especialização em Ensino de Arte, História e Música. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. sielskirayza@gmail.com.
[2] Graduanda em Licenciatura em Ciências Agrícolas e Medicina Veterinária. Técnica em Agropecuária. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. renata.kreusch@gmail.com.
[3] Mestrado em Educação, Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Graduação em Pedagogia. Instituto Federal Catarinense (IFC) Araquari. vania.rocha@ifc.edu.br.

ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para fins do intercâmbio necessário à sobrevivência e à convivência humana." (ANTUNES, 2003, p. 116). Entretanto, a complexidade desse processo tem se mostrado um desafio a ser enfrentado na sociedade, especialmente nas escolas.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância da oficina de produção textual e do grupo de estudos, como estratégias para retomada de conteúdos fundamentais e socialização dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado, coordenados pela equipe pedagógica do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE) do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari, a partir do relato de experiência da atuação da acadêmica de Licenciatura que, durante seu estágio não obrigatório neste setor, conduziu a oficina.

Isso, pois, a oficina de produção textual emergiu como uma metodologia, uma ferramenta facilitadora para superar os desafios e aprimorar a qualidade da produção escrita dos estudantes no IFC Araquari.

As sondagens diagnósticas a partir de redações surgiram do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional do campus que, no ano de 2015, uniu esforços em pensar estratégias para conhecer os discentes do Ensino Médio que adentravam a instituição e, consequentemente, compreender suas demandas visando sua permanência na instituição. Naquele período, o alvo primordial era identificar algum tipo de vulnerabilidade, seja social, psicológica, problemas de saúde e também no processo educativo, permitindo antecipar ações da equipe multiprofissional, que também estava começando a se estruturar.

Assim, no início, as necessidades relacionadas à expressão escrita não eram atendidas, mas, por meio das redações, estas necessidades foram sendo caracterizadas e se confirmando nos anos seguintes, configurando uma janela de oportunidade para alguma ação de reforço, de retomada de conteúdo, logo no início do ano letivo. Tais dificuldades já eram conhecidas pela instituição, sobretudo pelas considerações expressas nos conselhos de classe, que indicam a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, de leitura, escrita e interpretação de texto, dado que reflete uma problemática nacional, como pode ser observado nos resultados, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos anos anteriores, onde poucos estudantes alcançaram nota máxima na redação, uma quantidade significativa de candidatos obteve nota zero, muitos destes pois deixaram a redação em branco, fugiram do tema proposto, entre outros, o que indica problemas referentes à qualidade

da compreensão da leitura, da produção e escrita de textos.

Da mesma forma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que resulta da aplicação de provas de língua portuguesa e matemática, observou-se queda no desempenho dos anos finais do ensino fundamental de 2019, em relação ao ano de 2017, de 5,2 para 5,1 (INEP, 2020b). Também na edição de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), registra-se que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, possuem 50% de proficiência em Leitura (MEC, 2019).

Percebendo essa lacuna, a oficina de produção textual foi idealizada e, a partir do ano de 2018, começou a ser desenvolvida visando fortalecer os conhecimentos linguísticos, especialmente voltados à leitura e expressão escrita, melhorar o desempenho escolar e diminuir os índices de reprovação, evasão escolar ou transferências decorrentes de dificuldades de aprendizagem, contribuindo com a permanência e o êxito acadêmico.

Ao longo desse período, essas oficinas têm sido aprimoradas e adaptadas para melhor atender às necessidades e demandas dos estudantes, buscando potencializar a formação de jovens leitores críticos e proficientes em suas habilidades de escrita. Essa metodologia foi se consolidando e, atualmente, constitui, juntamente com a oficina de matemática e outras ações, um projeto maior, intitulado Fortalecendo Conhecimentos Linguísticos e Matemáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, chamado projeto FoCo[4], o qual tem sido objeto de produções apresentadas em eventos na área da educação desde 2019.

Importante ressaltar que o IFC Araquari é uma instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o público participante das sondagens e das oficinas abordadas neste texto são estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo que no Campus Araquari são ofertados os cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática e Técnico em Química, que atualmente abre 7 turmas de primeiro ano, totalizando aproximadamente 245 vagas para ingressantes anuais.

Sendo assim, este trabalho apresenta como a oficina de produção textual foi organizada, dados relacionados à participação dos estudantes, detalhamento da metodologia e o planejamento dos encontros. Em seguida, apresentamos o grupo de

[4] Projeto de Ensino submetido a editais internos do Campus Araquari, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

ISSN: 2176 - 1396

estudos como espaço onde se realizaram os encontros das oficinas e, para além disso, espaço de acolhimento e apoio aos estudantes. Por fim, realizamos algumas reflexões sobre a relevância deste trabalho para os estudantes ingressantes e no desenvolvimento enquanto docentes em formação.

2 A ORGANIZAÇÃO DA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

As oficinas são coordenadas por uma equipe pedagógica liderada pelas pedagogas da instituição, em colaboração com as estagiárias, graduandas de licenciatura e um discente bolsista, também graduando de licenciatura. Essa equipe forma um conjunto diversificado de perspectivas, visando atender às necessidades dos estudantes de maneira abrangente. Adicionalmente, neste ano, contam com estudantes do Ensino Médio da própria instituição como voluntários que prestam assistência no ambiente onde as atividades ocorrem, o qual é designado como a sala do Grupo de Estudos.

Inicialmente, é realizada uma sondagem em forma de redação, durante a semana de integração, onde os estudantes ingressantes são convidados a escrever uma autobiografia, proporcionando-lhes um tema mais confortável. Esse exercício permanece servindo como base para a equipe identificar questões relacionadas à vulnerabilidade social, psicológicas, de saúde e outros aspectos relevantes para facilitar o acolhimento dos estudantes durante o primeiro ano na instituição, bem como identificar os estudantes que apresentam maiores dificuldades na produção textual.

Esses estudantes são convidados a participar da oficina de produção textual em horários estabelecidos de acordo com a disponibilidade de suas respectivas aulas. É importante ressaltar que a participação nessas oficinas não é obrigatória, ficando a critério do estudante participar ou não.

Ao utilizar grupos reduzidos, compostos por 5 a 10 estudantes, as oficinas oferecem um ambiente mais propício à compreensão das dificuldades específicas de cada participante. Essa abordagem possibilita um atendimento personalizado, permitindo um apoio direcionado quando comparado ao ambiente das salas de aula com um grande número de estudantes para apenas um professor.

A oficina de produção textual possui um semestre de duração, sendo concomitante ao primeiro semestre do ano letivo no qual o estudante ingressa. No ano

de 2023, contemplou um total de 12 semanas de encontros previamente agendados e um total de 46 estudantes foram selecionados para participar.

A seguir, apresentam-se os dados de natureza quantitativa, correspondente ao resultado da análise e seleção dentre o total de 256 estudantes que participaram do processo de sondagem, entre ingressantes e estudantes matriculados na mesma série, realizado no início do ano letivo de 2023. A sondagem integrou uma avaliação diagnóstica de matemática básica e uma redação. Nesta tabela pode ser verificada a quantidade de estudantes que foram selecionados Produção Textual e Matemática, bem como a quantidade de estudantes que apresentou na redação informações relevantes de natureza pedagógica, social, psicológica ou de saúde e que foram encaminhadas para análise da equipe multiprofissional.

Tabela 1 – Resultado das sondagens diagnósticas

Encaminhamento	Número de alunos
Oficina de Matemática	101
Produção Textual	46
Equipe Multiprofissional	56
Total	**203**

Fonte: elaborado pela autora

As oficinas de produção textual tiveram um total de 31 estudantes selecionados a partir da análise das redações, mais outros 15 estudantes indicados pela docente de Língua Portuguesa, totalizando 46 estudantes selecionados para a oficina. Deste total, frequentaram efetivamente a oficina, semanalmente, 15 estudantes e 5 frequentaram parcialmente.

Nota-se a diferença entre o número de estudantes indicados e o número de estudantes que participaram efetivamente, confirmando uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento da oficina. Esse dado já foi percebido por KREUSCH *et. al* (2022, p. 1), quando relatou a experiência do projeto FOCO, no IFC Araquari em 2022. Segundo as autoras, a efetiva participação dos estudantes foi a principal dificuldade, onde

> [...] percebeu-se que muitos encaram os assuntos de matemática básica e linguagem como tabus, consideram difícil ou não tem interesse, presumindo que não precisam dessa retomada. Além disso, a elevada carga horária do curso e outras atividades coincidiram com os horários das oficinas, dificultando a participação contínua.

Por outro lado, percebemos grande evolução na participação durante as oficinas, pois outros estudantes, que não foram selecionados, manifestaram interesse e participaram, o que representa um grande avanço.

Ao finalizar o semestre, todos os participantes receberam um retorno sobre sua evolução, baseado também nas considerações do conselho de classe do 1º Trimestre. Dos participantes, 18 demonstraram evolução significativa na produção de textos, tendo sido liberados e os demais que permaneceram apresentando dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares e na organização dos estudos, foram convidados a continuar participando do grupo de estudos, no segundo semestre, passando a ser um acompanhamento pedagógico mais individualizado, visando elevar seu desempenho acadêmico.

2 O PLANEJAMENTO E A METODOLOGIA DOS ENCONTROS DA OFICINA

A oficina iniciou com grupos pequenos de estudantes, buscando atender as dificuldades específicas de cada um, além de ser um espaço onde os estudantes sentiam-se confortáveis para compartilhar suas angústias em relação à produção textual e dificuldades acerca da língua portuguesa.

Essa preocupação com o acolhimento e a aprendizagem dos estudantes está alinhada a uma concepção de leitura e escrita baseada em uma dimensão social, onde compreendemos a “língua escrita como um objeto cultural com funções sociais diversas, materializada em textos, mais especificamente em gêneros textuais” (PASSARELLI, 2017, p. 17312), pois, as relações humanas “são permeadas e estabelecidas pela linguagem, e a incumbência da escola, como instância pública de uso da linguagem, é propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo” (PASSARELLI, 2017, p. 17313).

Nesse sentido, a metodologia de trabalho por meio de oficinas de ensino e aprendizagem foi escolhida, pois elas são configuradas como

> uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática (VIEIRA E VOLQUIND, 2002, p. 11).

Desta forma conseguimos identificar que a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes, em relação aos conteúdos, era a acentuação de palavras e uso correto dos sinais de pontuação.

Identificado este problema principal, partimos em busca de soluções, os estudantes participavam de forma ativa expondo suas dificuldades de forma sincera e assiduamente dos encontros programados. Foi possível observar que, ao apresentar exercícios e regras relacionadas a acentuação e pontuação, não obtivemos grandes resultados, tão pouco o engajamento dos estudantes.

Percebendo essa característica, buscamos o formato mais lúdico, utilizando jogos e criações artísticas como recurso pedagógico. A formação diversificada da equipe do projeto facilitou para que a oficina buscasse caminhos diferentes dos trilhados em sala de aula. Desse modo, realizamos atividades como produção de cartões postais, onde os estudantes receberam um cartão postal de Londres e algumas palavras foram citadas para eles, o desafio era escrever uma mensagem no cartão incluindo as palavras com a acentuação correta.

Outra atividade que se originou como necessidade dos estudantes foi a classificação das palavras seguindo as regras de acentuação em monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, todos os participantes da oficina afirmaram não saber as diferenças e os erros de acentuação configurava um problema geral. Pensamos em tornar essa classificação em algo palpável, os estudantes pesquisaram na internet palavras com acentuação utilizadas por eles e criaram uma lista de palavras, em seguida recortamos todas essas palavras e guardamos em um envelope, o desafio era pegar as palavras do envelope e colocá-las na coluna a qual ela pertencia.

Essa atividade foi uma das quais obtivemos resultados significativos, pois exploraram o material, manusearam, o organizaram de forma coletiva e todos os estudantes que participaram relataram entender mais claramente as classificações, simplificando algo que até então parecia extremamente complexo e difícil para eles.

Dessa maneira, como educadoras em formação, estávamos presentes no processo educativo de maneira de troca, como mediadoras, deixando isso sempre claro para os estudantes, tornando o processo leve e recompensador.

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos

passivos. (FREIRE, 1987, p.44).

Assim sendo, as vivências durante o desenvolvimento das oficinas foram transformadoras, nos afetando de forma positiva, trazendo para os estudantes a ideia de estudo em grupo, de educar-se em comunhão como Freire nos ensina. Essa percepção se alinha aos relatos de experiências de anos anteriores, de outros estudantes de licenciatura que também vivenciaram essa prática, assim como observou Ferreira et. al (2019, p.3):

> Observo que a estratégia adotada facilita a produção do texto, pois, enquanto escreve, o estudante se concentra não só apenas no conteúdo mas também na estrutura do texto, diante disso, acredito que ensinar o estudante a estruturar um texto ajuda na produção escrita em geral, possibilita maior clareza e percepção da sua própria evolução e sentindo-se motivado a continuar e superar suas próprias dificuldades.

Além disso, é perceptível que a prática de estudos em grupo está se restabelecendo na rotina dos estudantes após a pandemia.

3. O GRUPO DE ESTUDOS COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APOIO AOS ESTUDANTES

No ano de 2022 percebemos grandes dificuldades no andamento das oficinas, sobretudo pela pouca participação dos estudantes, tendo como hipótese que além da sobreposição de atividades e do interesse dos estudantes, essa situação pode indicar resquícios do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. A infrequência dos estudantes nesse período foi algo que intrigou a equipe e, conforme conversávamos com os estudantes, o que mais ouvíamos é que eles preferiam estudar sozinhos.

Assim, o projeto seguiu durante 2022 com muitas dificuldades e a socialização dos estudantes tornou-se um dos objetivos principais a ser trabalhado no ano 2023, dessa forma, as estratégias pensadas consideravam esse objetivo, desse modo, realizamos momentos de descontração na sala do grupo de estudos, desde o último trimestre de 2022.

Dentre as estratégias voltadas à promoção da socialização, destacamos os momentos de meditação e relaxamento no período anterior às provas, com objetivo de auxiliar os estudantes a alcançarem um bom desempenho.

A equipe também criou o “Cine Pipoca”, que constitui-se por encontros na sala do grupo de estudos para assistir filmes de curta metragem temáticos, que abordaram sobre a consciência negra, a importância da colaboração coletiva, questões de gênero no ambiente de trabalho, inclusão, entre outros. Alguns dos curtas apresentados foram: Toca, Purl, Escolhas da vida, O jogo de Geri, Cordas, O xadrez das cores, Dúdú e o lápis cor da pele e outros.

Estas ações ocorrem de forma concomitante aos atendimentos e encontros das oficinas de matemática e produção textual. Isso, pois, o que intitulamos por grupo de estudos configura-se como um espaço destinado aos estudantes, organizado e coordenado pela equipe pedagógico do IFC Araquari, no qual são realizadas as oficinas, onde os estudantes podem estudar de forma autônoma, individual ou coletivamente, com apoio da equipe pedagógica, de professores ou de forma autônoma, é também um espaço acolhedor para descansar.

Desse modo, após a conclusão dos encontros das oficinas, o trabalho da equipe pedagógica no segundo semestre dá continuidade às ações do projeto FOCO, com ênfase em apoiar os estudantes com maiores dificuldades, porém em um formato diferente, abrangendo estudantes de todos os anos do ensino médio na forma de acompanhamento individual contínuo, esporádico e apoio na organização de estudos.

Todos os estudantes podem usufruir do grupo de estudos, não há necessidade de realizar alguma sondagem, como nas oficinas, mas o convite à estudantes específicos é feito com base nas indicações dos docentes durante o conselho de classe, através da análise do rendimento escolar ou da observação de permanecer com dificuldades.

Nesse contexto, além das dificuldades acadêmicas, muitas vezes a indicação para participar do grupo de estudos tem relação com dificuldades relacionadas à timidez, integração com a turma, organização dos estudos, sendo assim, a atuação da equipe considera uma perspectiva integral de formação dos adolescentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o primeiro semestre as atividades das Oficinas de Produção Textual e do Grupo de Estudos ocorriam concomitantemente, cooperando mutuamente e facilitando o alcance a mais estudantes, pois não se restringia apenas aos estudantes selecionados para oficina.

ISSN: 2176 - 1396

As experiências durante os encontros foram significativas tanto para os estudantes como para nós estagiárias que pensamos e desenvolvemos as atividades, pois, enquanto docentes em formação, também foi desafiador buscar estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes e superar dificuldades. Para isso, foi necessário planejar, estudar os assuntos aprofundadamente para desenvolver com segurança os conhecimentos trabalhados nas oficinas.

Desta forma, percebemos os resultados no atual estágio do projeto, vários estudantes foram liberados da oficina pois demonstraram evolução, estudantes engajados em usufruir do espaço do grupo de estudos, buscando ajuda de forma mais autônoma e entendendo a importância do estudo em grupo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, A. B. ; PADILHA, G. R. ; KLABUNDE, N. T. ; ROCHA, V. M. Oficina de Produção Textual: relato de experiência de uma acadêmica de licenciatura com estudantes do Ensino Médio Integrado. In: **Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (2019)**, 2019, Araquari. Anais da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão 2019. Recife: Even3, 2019. v. 5.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. **Resumo Técnico. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Versão preliminar.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

KREUSCH, R. C.; SCHERVINSKI, P. ; MONTEIRO, R. R. ; MAXIMIANO, M. G. ; ROCHA, V. M. Projeto de Ensino Fortalecendo Conhecimentos. In: **VII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão IFC Campus Araquari**, 2022, Araquari. Anais da VII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recife: Even3, 2022.

MEC - Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em 02 nov. 2020.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. O papel da leitura na produção de textos: O que revela a análise de necessidades aplicada a primeiranistas de graduação. In: **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2017, Curitiba. Anais... Curitiba:

PUC, 2017. p. 17306-17320. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO ALDEIA QUINTAL BRINCANTE

Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal[1]

Thiago Domingues[2]

Patricia Karime Pereira da Silva[3]

RESUMO

Os Quintais Brincantes no Brasil representam um campo a ser desbravado e alimentado. Para tanto, é necessário ampliar diálogos a partir de pesquisas acadêmicas para que o território brasileiro seja reconhecido por sua prática educativa, enquanto essência. Objetiva-se relatar a vivência do Quintal Brincante Projeto Aldeia, localizado na cidade de Curitiba - PR, fundamentado nas teorias propostas pelo próprio Movimento Quintaleiro, como também, Dornelles (2005), Moraes (2021), Morin (2020) Piorski, (206), Spinoza (2014), Tiriba (2010), os quais alicerçaram este espaço. O relato de experiência apresentado é fruto das atividades desenvolvidas no quintal brincante e suas demais ofertas. Os resultados mostram possibilidades de valorização ao direito ao brincar livre, de imersão à natureza e ainda amenizar o impacto do emparedamento, intensificados pela pandemia da COVID-19. As famílias também são favorecidas neste Projeto, seja por um espaço de rede de apoio ou de reflexões sobre a educação familiar e questões socioemocionais emergentes. No mesmo sentido, a comunidade escolar também é convidada a ter o Projeto Aldeia como um espaço de acolhimento, lugar de estabelecimento de diálogos, formações pertinentes, inspirações e acesso a demais elementos que venham a contribuir com a sua prática cotidiana. Logo, é tempo de esperançar novos movimentos, rumo à construção de uma educação da inteireza, do diálogo respeitoso e inclusivo, da ética e da sustentabilidade. Ao relatar experiências convoca-se às comunidades o processo reflexivo e à possibilidade de ressignificação dos tempos e espaços das infâncias, trilhando assim, por meio de muitas mãos e ritmos, um caminho de esperança e de enfrentamento de algumas dificuldades da vida.

Palavras-chave: Quintal brincante. Rede de apoio. Desemparedamento. Ecoformação. Relação criança e natureza.

1 INTRODUÇÃO

O mundo passou pela pandemia da Covid-19 e Edgar Morin (2020), sinaliza a necessidade de mudar de via, em uma perspectiva esperançosa - aponta coordenadas de uma reforma civilizacional preocupada com a natureza, com amor e com conhecimentos pertinentes. A destruição do meio ambiente, ainda mais evidenciada pela pandemia, e a desvinculação com a Terra, continua se acentuando, com isso se torna urgente a existência de projetos que possibilitem o engajamento dos seres humanos com a defesa e cuidado com o planeta Terra, nossa casa comum, a partir da consciência planetária.

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, lorenacrtp@gmail.com
[2] Mestre em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, contatothiagodomingues@gmail.com
[3] Graduanda em Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, patriciakpsilva@hotmail.com.

A consciência planetária convoca a compreensão pela coexistência na Terra e a consciência física de sua extensão, ou seja, a responsabilidade e solidariedade para com os filhos da terra e a consciência espiritual da condição humana, que nasce da prática do pensamento complexo (MORAES, 2019). A constituição de natureza, imbricada nessa compreensão, é apresentada nesse relato de experiência a partir do conceito de Spinoza (2014), o qual concebe a natureza como substância única que integra tudo que existe no universo, todos os seres viventes e não viventes. Pela natureza (substância única) origina-se o todo, e no todo há a relação de interdependência, assim como aponta a teoria complexa, havendo convergência entre ambos.

Nesta perspectiva, precisamos aprender a ser, a viver, a compartilhar e a comungar também como seres humanos do Planeta Terra (MORAES, 2019). A ética do cuidado com a natureza inicia-se desde a mais tenra idade, pois a desvinculação com a Terra não foi estabelecida. Pearce (1983), em seus estudos sobre a infância, aponta sobre os tempos da formação e suas imbricações, nomeando como mudança de matriz. Exemplifica a necessidade de o bebê no útero necessitar de nove meses, mais ou menos, para estar pronto para uma mudança de matriz.

Neste viés, a vinculação com a Terra comum é dada no primeiro septênio, o qual o desígnio da natureza é que interagirmos afetivamente com nossa matriz para podermos trocar nossa energia, possibilidades e assim fortalecer o lugar seguro onde possamos ficar, ou seja, criar vínculos profundos. Porém, o que vemos é uma grande ruptura, desde o nascimento até aos sete anos, uma vez que o emparedamento da infância tem tornado a criança alvo de vários ataques da publicidade infantil, que afetam à sua maneira de relacionar-se com o outro, com o mundo e consequentemente com a (sua) natureza. O contexto do emparedamento associado ao ensino tradicional que, muitas vezes, é voltado à performance acadêmica e/ou profissional, reforça, em sua maioria, sujeitos desconectados das próprias emoções e dos sentidos e ainda, o que é tão grave quanto, tende a reproduzir o desenvolvimento humano a partir de relações supérfluas, individualistas e mais sucessíveis à fragilidade.

Nessa perspectiva, a partir da junção de todos esses elementos, Dornelles destaca duas diferentes concepções sobre a infância, duas delas são intituladas: infância ninja e de infância *cyber*. A infância ninja é considerada a “borda” da era digital, das novas tecnologias, dos games e do acesso à internet, ficando este fato tão

escancarado no período de aula remota na pandemia, como aponta os dados da FMCSV (2021), que para mais de 60% das famílias de crianças na escola pública, a falta ou a baixa qualidade do acesso à internet foi uma dificuldade durante as atividades remotas. Já a *cyber*-infância é qualificada por crianças, meninos e meninas, envolvidas e conectadas com as inovações tecnológicas.

Nesta via, a infância do século XXI, Dornelles (2005) diz que a "infância nos escapa", uma vez que os tempos e espaços se paralisam à tecnologia. Os espaços de brincar e de lazer vem sendo substituídos pelo uso da tecnologia, de games interativos e realidade virtual. Logo, o brincar livre, em espaços abertos e de contato direto com a natureza é considerado o enfrentamento, ou até mesmo a diminuição deste impacto multifatorial. Obviamente, é necessário compreender o tempo histórico, social, cultural e a realidade atual das infâncias, sendo, portanto, necessário um olhar em sentido *complexus*, no que é tecido junto (MORIN, 2015) para poder validar a contextualização das infâncias, nos diferentes níveis de realidade.

Ainda, Dornelles (2005) aponta a existência de um cerceamento ao direito às experiências que garantem às crianças serem efetivamente crianças, viverem a sua infância com tempos e espaços de qualidade, e isso se revela independente dos espaços sociais em que estas estão inseridas, sejam em escolas ou no próprio ambiente familiar. O desemparedamento é uma estratégia potente para afastar tamanho efeito, uma vez que as crianças são alvo, pois "temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso" (DORNELLES, 2005, p. 107).

Há uma falta de atenção à condição de criança e a educação. Aqui, no campo da educação informal, há um caminho de esperança a mudar esta via, pois "...numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra." (TIRIBA, 2010, p. 1 e 2). Diante dessa consideração, é inquestionável uma nova forma de pensar e agir a partir de uma educação planetária que valide tais princípios de forma cotidiana relacional viva.

Os espaços escolares e institucionais estão mais suscetíveis ao enquadramento, em sentido literal do emparedamento. As amarras dos sistemas educacionais limitam o pensar integrado e contextualizado, a partir da fragmentação do tempo e do conhecimento. "Numa cultura centrada na produção – como é ou se

tornou nossa cultura ocidental-, aprendemos a nos orientar pela produção em tudo o que fazemos como se fosse algo natural" (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.143). Nota-se concepções simplistas, voltadas à valorização do restrito, do fechado, do emparedado, mercantilista e de obtenção de resultados/produtos e não de processos subjetivos.

Há caminhos para o desemparedamento da infância (TIRIBA, 2018), e da segregação virtual na infância. Um deles, aqui debruçado, contempla os Quintais Brincantes como espaços coletivos, afetivos e experienciais de encontro com a natureza, que pondera as relações com o outro e o meio, como sistemas que se acoplam estruturalmente no processo de constituição humana.

2 MOVIMENTO QUINTAIS BRINCANTES

O Movimento Quintaleiro, originalmente brasileiro, redescobriu um caminho muito importante, a partir de estudos e pesquisas, que o território da infância no Brasil é o quintal. A criança no quintal tem o mundo a suas mãos, como já apontou o grande poeta Manoel de Barros "Meu Quintal é maior que o mundo" (2010, p.47). O movimento propõe práticas educativas brasileiras amparadas pelo brincar livre e a natureza, portanto, investigar a vivência, ou a não vivência nestes espaços, e como ela impacta diretamente o desenvolvimento da criança, é inaugural.

Um estudo, lançado em 2022 pelo Movimento Quintaleiro, intitulado "Quintais Brincantes – sobrevoos sobre a práticas educativas brasileiras", se propôs a comunicar e ampliar pesquisas, durante a pandemia de Covid-19, recebendo 52 Quintais Brincantes participantes da pesquisa. O material completo exibe categoricamente que no Brasil há uma prática educativa potente, biodiversa e transformadora.

E, atingindo um dos seus objetivos da pesquisa dos Quintais Brincantes (2020), o material foi inspiração, com mais estudos e pensadores que convergem com o Movimento, para a criação do Projeto Aldeia, fundado e localizado em Curitiba, no estado do Paraná e inaugurado ao fim de 2022.

3 PROJETO ALDEIA

ISSN: 2176 - 1396

A partir da consciência sobre a rotina familiar e diante de tudo o que foi exposto sobre a infância, neste relato, propõe-se, no Projeto Aldeia, que crianças possam ter tempo e espaço para serem crianças, distantes das telas. Nesse sentido, dentre outros benefícios, possibilita-se o desenvolvimento de diferentes habilidades e relações, por meio do brincar sentido pelas diferentes linguagens. Compactua-se com provérbio africano ao revelar que "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança", compreendendo a necessidade de se criar espaços que favoreçam a construção de uma nova ecologia da aprendizagem humana mais adequada aos novos tempos, assim como exposto por Moraes (2021), ao afirmar a necessidade de uma ecologia cognitiva e emocional capaz de integrar os saberes científicos e humanísticos, de superar a fragmentação.

Assim, como princípio, o Projeto Aldeia propõe a multiplicidade de cenários, atores, linguagens, com os processos de autoaprendizagem e autoagenciamento para que as crianças aprendam a pensar e a agir eticamente, a viver e a conviver em harmonia, a serem solidários, responsáveis e compassivos. Aprendam a ser verdadeiramente humanos e mais felizes. (MORAES, 2021).

Em uma visão transdisciplinar, a formação humana, constituída por Gaston Pineau (1988), denominada teoria tripolar, apresenta três movimentos que promovem interferência na formação humana, sendo: autoformação, heteroformação e ecoformação. A criança na primeira infância, necessita chegar ao conhecimento por seus processos formativos articulados por tempos e espaços, que contemplam suas multidimensionalidades, pois compreende-se que o conhecimento é adquirido por seus próprios meios físicos, sensoriais, afetivos, sociais e emocionais (PUJOL, 2008).

Projetado a uma prática sustentável e integradora das relações o Projeto Aldeia propõe tempo, espaços e materialidades que assumem o caráter ecoformador na perspectiva tripolar, assumindo o compromisso com o planeta e a qualidade de vida e de todos os seus habitantes de forma sustentável.

Figura 1 – Características da ecoformação.

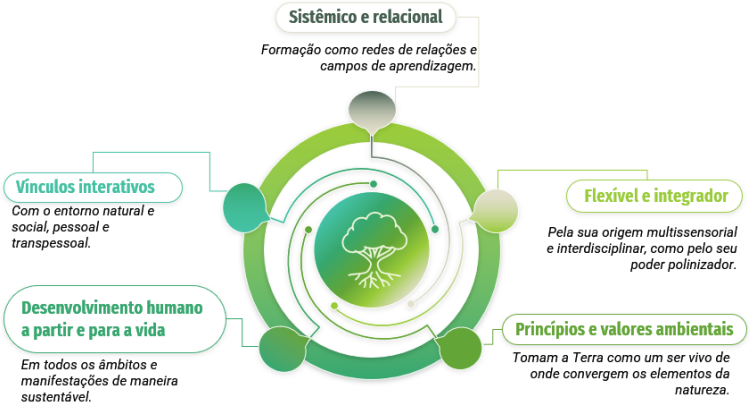

Fonte: Torre, Pujol e Moraes (2008). Adaptado pelos autores (2023).

As características da ecoformação embasam os cenários e redes de convivência que o Projeto Aldeia propõe, promovendo relações em rede, com o outro, consigo e com o meio, ou seja, a promoção da circularidade. A Ecoformação propõe o cuidado, o cuidado de si, do outro e consequentemente cuidado do meio. Há um investimento nas práticas multissensoriais, e a sua relação com o ambiente, com vistas a uma a uma vida de qualidade, movimentando-se contra a corrente de uma "modernidade líquida que causa fragilidade dos laços humanos" Bauman (2004, p.101).

O Projeto Aldeia valoriza o direito às infâncias, imersas a natureza e às diferentes linguagens, possibilitando às famílias uma extensão de apoio a educação das crianças. Para tanto, propõe o atendimento, atualmente, às crianças de 03 a 08 anos de idade, as quais podem ficar desacompanhadas dos pais. Funciona em dois períodos, manhã (8h às 11h30h) ou tarde (13h30 às 17h), de segunda-feira a sexta-feira.

O Quintal Brincante é a principal atividade, porém outras ações se agregam para contemplarem a ecoformação, sendo elas: quintal para o brincar livre na natureza; territórios; momento da fruta e da composteira; *coworking*; loja de brinquedos tradicionais; livraria das infâncias; psicologia; apoio pedagógico; formações e eventos, distribuídos em uma Casa Quintal Brincante, que terão suas especificidades desdobradas a seguir.

3.1 Casa Quintal Brincante

O Projeto Aldeia está localizado em uma casa de 1972, ela é uma típica casa de avó, que reverbera além de uma arquitetura preservada, afeto, cuidado e proteção. Seus cômodos amplos têm a projeção de territórios de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de habilidades pertinentes. Para a efetivação da aquisição de habilidades, os espaços são intencionais e propostos para que as crianças façam o seu agenciamento territorial, a partir de escolhas individuais, ou coletivas. Logo, o espaço, recursos e mobiliários são adequados aos propósitos dos processos e desenvolvimento de habilidades pretendidas. Os espaços são facilitadores de diálogos, de participação e dos processos cooperativos.

3.1.1 Coworking

O *coworking* é um espaço interno, restrito ou coletivo, aos pais que venham a contratar o serviço do Projeto Aldeia. O espaço tem como objetivo ser uma rede de apoio às famílias diante a expansão do trabalho *Home Office*, sendo ele uma estratégia de fortalecimento a parentalidade, pois integra a possibilidade da prática profissional a um tempo e espaço de qualidade aos filhos, uma vez que eles estão sendo cuidados e brincando enquanto os pais trabalham.

3.1.2 Loja de brinquedos

O Projeto Aldeia possui uma loja interna de venda de brinquedos tradicionais, a fim de resgatar e manter a cultura das infâncias, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, com materiais que agucem o imaginário infantil. A loja conta com um acervo de bonecos de panos que valorizam a diversidade étnico-racial de nosso país. Logo, a cultura das raízes africanas, afro-brasileiras e indígenas, são encontradas no acervo de brinquedos e artefatos. O Projeto Aldeia compactua com o princípio de uma educação antirracista de respeito a todos os grupos raciais.

> Assim e os artefatos culturais produzem significados, traduzindo determinadas concepções e ideologias. Por isso, é importante considerá-los e ampliar o acesso a materiais que representam diversas culturas e que contemplem as histórias de diferentes povos e nações. (COSTA; PEREIRA; DIAS, p.129, 2022)

Além de ofertar um espaço de acesso a artefatos plurais e de valorização da infância, a loja é uma referência na venda de brinquedos e jogos educativos, oferecendo produtos feitos com materiais ecológicos, de grande qualidade e não eletrônicos, como: pipas, piões, cordas, pega varetas, bolas de gude, entre outros.

3.1.3 Momento da Fruta e composteira

Este momento contempla a oferta diária de uma fruta que é apresentada às crianças para degustação, como incentivo diário à alimentação saudável. A fruta é apresentada em uma cesta coberta por um pano e as crianças recebem o seguinte questionamento “O que tem dentro da cesta?”, com a única pista que é uma fruta. Após todos tentarem adivinhar, a fruta é revelada e observada de forma minuciosa, recebendo ainda mais questionamentos e atributos, que perpassam pelos sentidos.

A prática é uma estratégia a dados alarmantes da Organização Mundial da Saúde que, nas proximidades de 2030, o Brasil será o 5° país do mundo em número de crianças obesas. Esta condição, além de prejudicar o desenvolvimento infantil, associada a outras doenças crônicas e a complicações a partir do contágio da COVID-19, exige reflexões que afastem a infância de condições maléficas a sua saúde. A Sociedade Brasileira de Pediatria, avalia tais questões, e promove o aconselhamento e orientação sobre a condição de integridade humana, sendo o contato com a natureza e hábitos saudáveis antídotos a estresse tóxico, obesidade, sobrepeso, sedentarismo, alergias, distúrbios de sono e alimentação e falta de coordenação motora (SPB, 2019).

Além deste rico momento, fazemos a separação das cascas de frutas possíveis de serem depositadas em nossa composteira. Temos como premissa que esta prática aguça a percepção da tessitura das relações, suscitando no individual o agir e pensar no coletivo, com responsabilidade socioambiental. Boff afirma que “A simplicidade é o que garantirá a sustentabilidade de nosso planeta, rico de infindáveis energias e recursos, mas também será sempre limitado” (2015, p. 400). Assim, ações cotidianas na infância reverberaram para um potencial transformador da humanidade e de sua relação com e na Terra, casa comum e bem de todos, ao debruçar com afeto em frestas que permitam ressignificar e regenerar o cenário ecológico do nosso Planeta.

ISSN: 2176 - 1396

3.1.4 Psicologia

A Psicóloga que atua no Projeto Aldeia atende a partir da terapia relacional sistêmica que prioriza a estrutura, as inter-relações e a dinâmica dos sistemas. Com intuito de expansão de rede de apoio e de formação em teia, existe a possibilidade de a criança participar do Quintal brincante para que a família seja atendida, ou que a criança possa permanecer o período após a sua sessão terapêutica.

3.1.5 Apoio Pedagógico

O Apoio Pedagógico do Projeto Aldeia prevê profissionais capacitados ao atendimento de crianças, em idade escolar até 10 anos, com objeto de favorecer os processos de aprendizagem curriculares, a partir da escuta, afeto e sensibilidade ao ser criança e a sua infância.

3.1.6 Formações docente e eventos

Há formações voltadas para a educação das infâncias, para profissionais da comunidade educativa e para pais, como também eventos pontuais que tenham convergência com nossa proposta.

Entendemos ser imprescindível favorecer o desenvolvimento de uma educação integral, com diferentes agentes, para que sejam valorizados os processos vivos, as subjetividades, as experiências sobre os cuidados com todos os seres que coabitam o nosso planeta. Professores e famílias são convocados a dialogar e expandir conhecimentos sobre a infância, a partir da promoção de partilhas de teorias e práticas no Projeto Aldeia.

3.1.7 Quintal Brincante

O Quintal, é um espaço afetivo ancestral, de acesso ao mundo imaginário. Há uma proposta de resgate e valorização das infâncias desemparedadas, com tempo e espaços para a (re)conexão com a natureza e de exercer a sua biofilia, definido por Edward O. Wilson como “o desejo de se afiliar com outras formas de vida” (apud LOUV, 2016, p. 65).

O transtorno do déficit de natureza (TDN), também discutido e abordado por Louv (2016), aponta para diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. Há uma necessidade de (re)conexão ao natural, ao externo e ao orgânico. Essa (re)conexão parte do vínculo efetivo e afetivo com a natureza, que necessita ser constituído na infância, para que princípios éticos sejam considerados nas tomadas de decisões e estejam calçados por emoções afetivas.

Pensando em estratégias para a diminuição deste impacto social, os quatro elementos naturais são bússolas experienciais com a natureza na infância, podendo esses serem deslocados em espaços diversos. Para tanto, o Quintal Brincante do Projeto Aldeia recebeu a projetação dos quatro elementos (terra, água, fogo e ar) contemplados em: Territórios da Água, Território da Areia, Território da horta, Oca, Redário e Balanços.

4 ESPERANÇAR

O Projeto Aldeia pactua com Paulo Freire que “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar”. Promover a formação de uma prática coletiva e democrática, para levar o bem comum das gerações atuais e futuras. Não há tempo para esperar, é necessário mudar de via, tempo de registrarmos e assumirmos uma consciência antropológica que reconhece nossa unidade em nossa diversidade.

A sustentabilidade do planeta requer a construção da consciência ecológica, ainda na infância, do respeito ao ritmo da criança, unificação dos saberes e linguagens e de sua biofilia. A infância reverbera esperança, e exige o acolhimento multidimensional do humano, a partir de sua principal atividade que é o brincar, é esta a linguagem comum que se efetiva nos tempos, espaços e materialidades propostas a elas.

A perspectiva ecoformadora dá luz ao processo de formação para a relação do homem com seu ambiente social e natural. O Projeto Aldeia pondera o contexto moderno entre a relação homem/natureza e propõe, a partir da infância e seus agentes, um processo de restauração das relações, a partir dos espaços, tempos, materialidades e obviamente também dos adultos que ocupam este espaço. O adulto que se integra à equipe também possui uma escolha ao bem comum, ele está

presente no presente, e a criança recebe a escuta e o olhar sensível, em busca de intimidade e elo consigo, com o outro e ao mundo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: as infâncias**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004.133p.

BOFF, L. Ecologia: grito da terra grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, S. da R.; PEREIRA, S. da S.; DIAS, L. R. LITERATURA INFANTIL E REFLEXÕES ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, *[S. l.]*, v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384. Acesso em: 3 ago. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infância que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MATURANA R., Humberto; ZÖLLER, Verden. **Amar e brincar – Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecossistêmico** – Por uma nova ecologia da aprendizagem. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORAES, M. C. **Saberes Para Uma Educação Planetária – Homenagem a Edgar Morin**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**.1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

PEARCE, Joseph Chilton. **A Criança Mágica**. Editora. Francisco Alves, 1983.

MOVIMENTO QUINTAIS BRINCANTES**. "Quintais brincantes – sobrevoos sobre a práticas educativas brasileiras"**. Apoio: Instituto Alana, Criança e Natureza, 2020.

TORRE, Saturnino de la (direção); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (coordenação). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** Tradução Suzana Vidigal- 1 ed.- São Paulo: TRION, 2008.

SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: SBP; 2019. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2023.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

A LINGUAGEM DOS PODCASTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DO IMAGINÁRIO DE FUTUROS PROFESSORES

Pedro Henrik Collodel Gouvea[1]

Leandro Siqueira Palcha[2]

RESUMO

Este artigo de pesquisa busca analisar os dizeres de licenciandos sobre o uso de *podcasts* como metodologia de ensino. Problematiza se a inclusão de produções de áudio, como *podcasts*, é viável e relevante na educação formal e não-formal. O objetivo do trabalho é analisar os discursos dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas sobre o uso de *podcasts* no ensino formal e não formal, e comparar esses relatos com a literatura existente. Foi realizada uma pesquisa com licenciandos da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia, durante o ano de 2023, do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública, onde buscou-se analisar os dizeres por meio de um questionário. A abordagem teórica-metodológica-analítica utilizada é por meio do referencial da Análise de Discurso franco-brasileira, que afirma que o discurso é influenciado por ideologias e não segue um sistema linear de transmissão. Os resultados da pesquisa indicam que há um reconhecimento da importância dos *podcasts* para educação, podendo ser utilizados como ferramenta de ensino. Além disso, uso de *podcasts* como complemento ou parte das aulas parece ser viável e de fácil implementação, especialmente em termos de compartilhamento de conteúdo em escolas sem acesso à internet. A utilização de *podcasts* também pode incentivar a criatividade, reflexão e o debate entre os estudantes. Conclui-se que *podcasts* têm o potencial de atuarem na educação formal e não-formal e que os licenciandos não possuem resistência a uma possível inserção desse tipo de ferramenta na prática educativa.

Palavras-chave: *podcast*; educação em ciências; formações imaginárias.

1. INTRODUÇÃO

Partimos do princípio que ainda predomina um modelo de aulas tradicionais-expositivas que, muitas vezes, apenas reproduzem o conhecimento historicamente acumulado na sociedade e descontextualizado da realidade atual. Sobre o saldo das aulas expositivas, Vasconcellos (2004) reforça que elas acentuam uma baixa capacidade do estudante em entender e relacionar o mundo que vive e os conhecimentos que adquire na jornada escolar, que, ao contrário de uma educação crítica, deveria formar um cidadão crítico.

[1] Licenciando em Ciências Biológicas, UFPR, gouveanaescuta@gmail.com
[2] Doutor em Educação, UFPR, leandropalcha@gmail.com

Na literatura, inúmeros autores (a servir: BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007; 2009; BARROS. MENTA, 2007) vem argumentando que uso do podcast pode proporcionar benefícios em sala de aula e promover argumentações já compreendidas como integrantes do imaginário coletivo sobre metodologias de ensino.

Segundo Camargo e Daros (2021, p.132) "o podcast é uma mídia de transmissão de informações. De maneira mais simples, pode ser definido como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda" e, além disso, "é possível ouvir o que quiser e na hora que bem entender, basta apertar o play". Para os autores, a produção de podcasts, atrelada ao ensino, permite desenvolver competências como: trabalho em equipe, pensamento crítico, planejamento, organização, comunicação escrita e comunicabilidade oral (CAMARGO; DAROS, 2021).

Em termos educativos, avaliação da inclusão dos *podcast* como estratégia de ensino pode ser realizada contemplando o conteúdo (roteiro escrito) e o produto (*podcast* gravado). Ainda, recomenda-se que o *podcast* seja disponibilizado como atividade da disciplina ou como projeto no ambiente virtual de aprendizagem, destacando as evidências, possibilitando devolutivas e oportunidades de os alunos aprimorarem (CAMARGO; DAROS, 2021).

Postulado isso, problematiza-se aqui se a possibilidade da inclusão de produções de material em áudio, como os *podcasts,* nos ensinos fundamental e médio aparenta ser uma possibilidade viável para aprendizagem, quando pensamos a linguagem vivenciada pelos estudantes e pela sociedade como um todo, na contemporaneidade.

Este artigo de pesquisa tem como objetivo principal apresentar os dizeres dos licenciandos sobre a temática do uso de *podcast* no ensino de Ciências e Biologia e como objetivos secundários o uso na educação formal e não-formal.

2. PODCASTS E EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS

Partindo do ideal que o aprendiz é o foco em relação aos processos educativos, podemos classificar a aquisição de conhecimento em três grandes modalidades, a saber: educação formal, não formal e informal (GOHN, 2006; MARANDINO, 2009; 2017). Segundo Gohn (2006; 2009), a educação formal – escolar – é a que possui etapas bem definidas, há uma instituição legalizada, na grande maioria ocorre de

forma presencial e a aquisição de conhecimento ocorre de forma sistematizada; já a informal se dá, principalmente, pelos processos de socialização e ocorre predominantemente de forma não intencional. Por fim, educação não-formal, envolve processos de aprendizado em que o indivíduo direciona o próprio aprendizado, também está relacionado às mídias e a educação gerada por elas (GOHN, 2006; 2009; MARANDINO, 2017; PATRICIO, 2019).

Outra face do processo socioeducativo, independentemente de qual tipo de educação, é sobre a autonomia das crianças e jovens. Khouri *et al.* (2022) afirmam que essa autonomia é promovida por diversas vertentes disruptivas ao sistema que visa a manutenção das classes e ao processo de formação de professores como tutores é questionado e é visto como uma relação autoritária.

No campo das disciplinas de ciências e biologia essas terminologias se mesclam, como, por exemplo, porque o uso de determinada mídia ou veículo em sala de aula por parte do professor, pode transformar esse conteúdo em uma ferramenta de ensino. No caso dos *podcasts* se consumidos de forma espontânea pelo usuário trata-se de educação não-formal, mas quando uma aula é gravada e divulgada em outro *podcast* as zonas começam a se sobrepor, quando ele é produzido em sala de aula se torna uma ferramenta de ensino, portanto, educação formal.

A origem da palavra *podcast* pode ser compreendida como “um acrônimo da expressão ‘Print On Demand’, que faz parte do vocabulário de artes gráficas, ou também ‘Publishing On Demand’. Uma outra possibilidade, que deriva das outras duas citadas anteriormente, seria a expressão ‘Production On Demand’, [...]” (MEDEIROS, 2006, p.3). Podendo ser traduzidas como “publicação/produção sob demanda”; com broadcasting (transmissão), o termo também poderia ser traduzido como transmissão individual/pessoal sob encomenda/demanda (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2009).

A discussão das diferenças entre *podcast* e rádio é bem extensa, mas cabe pontuar que as principais semelhanças podem ser consideradas miméticas, pois o *podcast* tem outro perfil de performance. Rádio é uma rede de grandes massas, possui viés econômico e político bem delimitado, enquanto o *podcast* como micromídia garante uma democratização da informação que é veiculada, entretanto cabe ressaltar que a falta ou ausência de regulação do que é veiculado pode abrir brechas para discursos extremistas, radicais, golpistas, há casos que vieram a público sobre

polêmicas em *podcasts* (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2009; DE MEDEIROS, 2006; PRIMO, 2005).

Os *podcasts* desempenham um papel fundamental na intersecção entre a linguagem e o discurso na era digital. Essa forma de mídia possibilita a disseminação de ideias, opiniões e narrativas por meio da fala, e permitem que os produtores e apresentadores construam narrativas envolventes e autênticas, moldando a forma como a informação é transmitida e recebida pelo público. Além disso, os ouvintes têm a oportunidade de interagir por meio de comentários e *feedback*, gerando um ciclo contínuo de discussão e troca de perspectivas, enriquecendo ainda mais o discurso e a compreensão mútua. Nesse contexto, os *podcasts* se tornam um espaço inclusivo onde diversas vozes e identidades linguísticas podem ser ouvidas e valorizadas, contribuindo para a diversidade e a pluralidade de ideias na esfera digital. Com isso, pretendemos estudar um pouco mais a relação entre a linguagem do podcast e a prática educativa, por meio do referencial da Análise de Discurso (AD).

Para Orlandi (2013), a AD não é uma análise da língua, gramática ou conteúdo, mas sim do discurso, ou seja, do assujeitamento do indivíduo à língua e a historicidade e memória dela que, ao produzir um discurso, produz sentidos inseridos em ideologias, sendo que toda produção de discurso – ou sentido – sempre estará inserida alguma ideologia (ORLANDI, 2013; ORLANDI, RODRIGUES, 2017).

Nessa proposta, Orlandi (2013) afirma que devemos deixar a ideia de um sistema linear de transmissão, em que o emissor da mensagem parte de um referencial no mundo real para produzir uma mensagem por meio de um código em que um outro receptor interpreta esse código e afirma “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21).

As formações imaginárias podem ser compreendidas como as imagens projetadas pelos sujeitos na produção do discurso, associado aos contextos sócio-históricos o qual estão inseridos. Isso engloba a imagem que o sujeito tem sobre si próprio, a do interlocutor sobre si; a do sujeito sobre o interlocutor, deste sobre o discurso do primeiro; e, por fim, como estes sujeitos interpretam o objeto do discurso, esse mecanismo exemplificado regula a argumentação (ORLANDI, 2013; ORLANDI, RODRIGUES, 2017). Segundo a noção de discursividade, todo discurso produzido está relacionado com outro, tanto os que já foram ditos e lhe influenciam, quanto

daqueles que ainda serão feitos. Além disso, há as relações de forças, que diz que a origem e a posição que o sujeito ocupa é essencialmente constitutivo do que ele diz, pois dependendo desta posição e destas relações, o significado das palavras e as relações produzidas por elas podem ser diferentes (ORLANDI, 2013; ORLANDI, RODRIGUES, 2017).

Esse referencial teórico da AD foi escolhido, pois - ao tratar a linguagem como não "transparente" - os sentidos e os gestos de interpretação podem ser outros, e a partir dessa perspectiva é possível obter diferentes olhares sobre os dizeres dos licenciandos foco deste estudo.

3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Este artigo de pesquisa faz parte de um estudo ainda maior, como parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, realizada durante o ano de 2023. Os sujeitos da pesquisa são licenciandos do curso de graduação em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Paraná. O critério para escolha foi que estivessem realizando a disciplina de Metodologia de Ensino. Justifica-se a escolha por esta disciplina por trabalhar com diferentes metodologias e estratégias de ensino de ciências e biologia. Como resultado, foram contabilizados um total de dezessete questionários, foram escolhidos alguns dizeres para compor os resultados, destacando aqueles que apresentavam maior quantidade de elementos para contraste com a bibliografia. Para preservar o anonimato de participação na pesquisa, aqui, os sujeitos serão representados, hipoteticamente, por "licenciando", seguidos de uma letra maiúscula em ordem alfabética (exemplo Licenciando A; Licenciando B e assim sucessivamente).

Como instrumento de pesquisa foi aplicado um questionário contendo cinco perguntas abertas, gerais e específicas, sobre as experiências adquiridas relativas ao uso de mídias digitais, produção de conteúdo digital com ênfase em *podcasts*. Dessas perguntas, uma foi escolhida para apresentação e discussão, neste trabalho, a saber: "Como você imagina que os podcasts podem auxiliar no aprendizado formal/escolar de ciências e biologia? E como imagina isso no caso do aprendizado não formal e não escolar, ou seja, da população em geral?".

Como dispositivo de análise tomamos o referencial a partir da Análise de Discurso, pelo qual compreendemos que sem a mediação teórica constante, não há

análise de discurso, sendo que o processo de compreensão do analista deve oscilar entre a descrição e a interpretação, construindo assim o dispositivo analítico em que se praticou a análise (ORLANDI, 2013).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando o imaginário dos estudantes sobre *podcast*, os dizeres dos licenciandos, observou-se, em linhas gerais, que as reflexões dos licenciandos conduzem o uso efetivo dos *podcasts* para o entendimento de uma ferramenta de apoio, ou como alguns citaram "material complementar" ao ensino formal, e como fonte de informação tecnológico-científica para a população de forma geral.

Além disso, foi observado outros três sentidos dos dizeres mais frequentes nos relatos que são (I) *podcasts* como divulgadores científicos e democratizadores do conhecimento; (II) a capacidade de relacionar com assuntos cotidianos e da vivência em sociedade; e (III) a capacidade em despertar interesse nos estudantes.

O Licenciando A sintetiza uma quase totalidade dos elementos apresentados acima, ao afirmar que:

> Na educação formal, por ser algo utilizado e bastante difundido no mundo dos jovens atualmente, pode conter uma boa aderência nos alunos, servindo como material complementar, já para a população em geral temos uma maneira de divulgar um conhecimento que normalmente só é lecionada em ambientes formais, tendo um ambiente mais descontraído, as pessoas podem despertar interesse nesse assunto (LICENCIANDO A).

Além disso, outros exemplos de dizeres sobre material complementar e divulgação científica são observados nos dizeres do Licenciando B, ao argumentar que um *podcast* de cunho informativo-educacional por aproximar o estudante por temas da própria realidade e relacioná-los ao conteúdo teórico aprendido na escola – ambiente formal – ele diz: "*Os podcasts podem auxiliar como material complementar, aproximando o aluno do conteúdo. Para a população em geral, os podcasts podem ser uma ferramenta para trazer a informação científica para as pessoas que não tem acesso ao meio Acadêmico*" (LICENCIANDO B) e do Licenciando C que ressaltou os diferentes espaços onde é possível consumir conteúdos em *podcast* e compreender mais o mundo pela divulgação científica, cita: "*De forma a aproximar os estudantes*

do conhecimento em diferentes ambientes, como, por exemplo, no ônibus a caminho da instituição de ensino. De forma geral, aproxima o público em geral do mundo científico, isso se o podcast for acessível com uma linguagem menos técnica" (LICENCIANDO C).

Em congruência aos relatos anteriores o Licenciando D afirma que "*Imagino que possam ser sugeridos aos alunos como meio de revisão, material complementar para estudar em casa. Muitas pessoas podem buscar o quê ouvir, simplesmente para não estar em silêncio, dessa forma absorver o conteúdo ali transmitido*" (LICENCIANDO D). Apresenta os *podcasts* como uma opção ao silêncio no desenvolver de outras atividades, adiante será apresentado outro dizer que contextualiza os momentos de silêncio que o *podcast* pode ser uma ferramenta eficaz.

O Licenciando E propõem o seguinte "*Ensinam temas interessantes e despertam a curiosidade tanto na população em geral quanto em alunos. É um material acessível, de baixo custo e moderado, e pode ser implementado de forma prática. Além da possibilidade de os próprios alunos produzirem seus materiais*" (LICENCIANDO E). Ambos evidenciam a capacidade de protagonismo do aluno produzir um episódio de *podcast* como forma de mesclar conteúdo e aprendizado de produção de mídias, associado a acessibilidade característica dessa mídia.

A partir destes relatos, pode-se dizer que há um reconhecimento da importância dos *podcasts* para quaisquer tipos de educação e que podem ser utilizados como ferramenta de ensino, dos comentários analisados e expostos, muitos conversam com a literatura sobre a temática que será exposta a seguir.

A ideia da utilização do *podcast* como complemento ou parte da aula ou de uma sequência didática parece ser mais viável e rapidamente aplicável e executável do que demais mídias digitais, quando pensamos em produção autoral e independente, os arquivos de áudio são leves para realizar download (MOURA; CARVALHO, 2006; LENHARO, et al. 2016). Para propor aos estudantes o *podcast,* como uma atividade em sala de aula, é necessário garantir que eles estejam instrumentados e preparados, pelo menos do básico, para que não se sintam desmotivados ou incapazes por não saberem mexer nos programas ou não terem aparelhos eletrônicos necessariamente básicos para realização (BARROS, 2007).

Carvalho (2009) afirma que ao produzir *podcast* para estudantes é melhor que seja sem som de fundo, pois o gosto musical do/a professor/professora pode ser diferente ao dos estudantes, gerando uma possível repulsa no conteúdo, mas quando

for proposto ao estudante que eles gravem, que seja sugerido colocarem áudio musical no fundo, pois isso agrega pertencimento e individualidade, além de criatividade.

Daros e Camargo (2021) recomendam as seguintes etapas para a inclusão do *podcast* como estratégia pedagógica: O professor deve escolher um tema para os estudantes fazerem um *podcast*, dividindo-o em subtemas. Os alunos devem criar um roteiro que inclua vinheta de início, apresentação dos locutores, apresentação do tema, discussão sobre o assunto e encerramento. Eles devem ler o conteúdo relacionado, identificar pontos-chave e abordar o tema de várias maneiras. Com o planejamento e o roteiro prontos, os alunos gravam o *podcast* em um local tranquilo, usando um smartphone ou tablet. O professor fornece feedback e esclarece dúvidas, apontando melhorias no final da atividade.

O estudante pode fazer uma tarefa reflexiva do tema abordado, trazer à discussão temas transversais que possam surgir, uma forma de estimular a criatividade e também a reflexão do processo criativo para uma publicação. É proposto também que o tempo médio seja de três a cinco minutos para o professor que escuta a atividade. Trabalhar na zona dos 10 minutos parece ser o mais lógico conforme apontam estudos neurológicos e nas atividades propostas (CEBECI; TEKDAL, 2006; CARVALHO, 2009).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, pode-se dizer que a proposta de trabalhar com *podcast* pode tensionar a metodologia meramente expositiva como a crítica apresentada por Vasconcellos (2004) e também articula com o trabalho de Arroio (2013) quando fala sobre adequação ao ensino de Ciências da Natureza.

Outro ponto positivo foi a ausência de uma resistência na empregabilidade dos *podcasts* e também do potencial educacional que possuem. Por fim, considerar os *podcasts* como uma forma de comunicação onde linguagem e discurso estão expressos nas mais diferentes formas e realidades, sujeitos podem identificar-se, adquirir conhecimento e pertencimento, quando isso está associado a quaisquer tipos de educação. Há também uma possibilidade de acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos anteriormente restritos e que podem ser explorados em estudos futuros.

Agradecimentos

A UFPR – Tesouro Nacional pela concessão de bolsa de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A. O Ensino de Ciências da Natureza para uma Sociedade Contemporânea. *In*: CARVALHO, A. M P. **Formação de Professores**: Múltiplos Enfoques. 1. Ed. São Paulo: Editora Sarandi, p. 165-180. 2013.

BARROS, G. C; MENTA E. *Podcast*: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista Electrónica Internacional de Economía Política de las Tecnologías de la Informacíon y la Comunicación**. v. 9, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>. Acesso em: 15/04/2023

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast* Em Educação: Um Contributo Para O Estado Da Arte. *In*: Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. **Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía** : libro de actas". A Coruña: Universidade, 2007. p. 837-846. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>. Acesso em: 26/04/2023

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast* uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. *In*: **VIII LUSOCOM**: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. p.2114-2126. 2009. ISBN978-972-8881-67-2. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9030>. Acesso em: 25/04/2023

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CARVALHO, A. A. A. - *Podcasts* no ensino: contributos para uma taxonomia. **Ozarfaxinars**. v. 8, 2009. Disponível em: < https://repositorium.sdum.uminho.pt/han

dle/1822/9432>. Acesso em: 15/04/2023

CEBECI, Z.; TEKDAL, M. Using *Podcasts* as Audio Learning Objects. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**, v. 2, p. 45-57, 2006. Disponível em: http://ijklo.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf Acesso em: 21/04/2023

DE MEDEIROS, M.S. *Podcast*ing: um antípoda radiofônico. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *In*: **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UnB. 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf> Acesso em: 21/04/2023

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21/04/2023

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**. v. 1. n. 1. p. 28-43. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5> Acesso em: 21/04/2023

KHOURI, M. M. E.; RAMOS, V. M.; MIRANDA, L. L.. Autonomia e Tutela no Ambiente Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pee/a/mTQkc9VMxLTkwcfFtXPyxzm/?lang=pt#> Acesso em: 25/04/2023

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V.L.L. *Podcast*, Participação Social e Desenvolvimento. **Educação em Revista** [online], v. 32, n. 1, p. 307-335, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136859>. Acesso em: 25/04/2023

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. Bauru: **Ciência & Educação**. v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt> Acesso em: 07/05/2023

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, A.; CARVALHO, A. *Podcast*: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: Rui José; C. Baquero , (eds), Conference on Mobile and Ubiquitous Systems. CSMU. p. 155-158. **Universidade do Minho**: Braga, 2006. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/476>. Acesso em: 05/05/2023

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora : as interações no *podcast*ing. **Revista do mestrado da comunicação UFRGS**. v. 2, n. 12, p. 1-23, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>. Acesso em: 05/05/2023

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, p. 19-35, 2004.

Educação Científica para acessibilidade de estudantes do ensino médio ao ambiente universitário

Arleide Rosa da Silva

Thailise Gonçalves Timm

Manuela Fernanda Schramm

Júlia de Fátima da Silva

RESUMO

Diante da realidade da baixa atratividade dos jovens por carreiras da área científica torna-se imprescindível que universidades criem ambientes diferenciados de imersão em Educação Científica, especialmente direcionados aos estudantes do ensino médio, com o propósito de aproximá-los de conhecimentos da área de Ciências da Natureza, em particular da Química. O objetivo principal desta pesquisa reside em promover a Educação Científica por meio de práticas educativas de iniciação científica no ambiente universitário e seus respectivos objetivos específicos: a) contribuir com uma abordagem sobre Educação Científica para o fomento de vocações científico-tecnológicas a partir de práticas investigativas articuladas aos saberes escolares; b) inserir o estudante do ensino médio numa proposta de tutoria universitária – num trabalho em conjunto com acadêmicos e docentes do Departamento de Química - visando a acessibilidade às carreiras nas áreas de Ciência, Tecnologia, Matemática e Engenharia (STEM); e c) incentivar estudantes do ensino médio a implementarem projetos de iniciação científica em suas escolas de origem. Esta proposta ganha relevância a partir de sua estreita relação com o cenário educacional brasileiro, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC). Nesse sentido, a presente proposta justifica-se por desmistificar o estereótipo do cientista e ampliar o acesso às carreiras STEM, especialmente na área das Ciências da Natureza. Com isso, os estudantes do ensino médio tiveram a oportunidade de interagir diretamente com especialistas da área de Ciências da Natureza, com foco em Química, e beneficiar-se de uma infraestrutura universitária adequada. Como resultados preliminares tivemos além da participação de nove estudantes do ensino médio como bolsistas do programa PIBIC-EM (CNPq), a adesão de aproximadamente 22 estudantes voluntários provenientes de oito escolas da educação básica da região. Além disso, uma das escolas parceiras está se mobilizando para implementar um Núcleo de Iniciação Científica, em parceria com o LENQUI - Laboratório de Ensino de Química. Em suma, os resultados até o momento são promissores e indicam que o projeto tem sido efetivo na promoção da Educação Científica, no despertar para as vocações científico-tecnológicas e no estímulo à participação dos estudantes em atividades investigativas.

Palavras-chave: Ciências da natureza e suas tecnologias. Educação Científica. Vocações Científico-tecnológicas. STEM. Iniciação científica.

Doutora em Gestão do Conhecimento, FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau,arosa@furb.br
Graduanda em Biomedicina, FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau, tgtimm@furb.br
Graduanda em Química, Fundação Universidade Regional de Blumenau, mfschramm@gmail.com
Graduanda em Eng. de Produção, Fundação Universidade Regional de Blumenau, juliafatima@furb.br

1 INTRODUÇÃO

Diante da realidade da baixa atratividade dos jovens por carreiras da área científica torna-se imprescindível que universidades criem ambientes diferenciados de imersão em Educação Científica, especialmente direcionados aos estudantes do ensino médio, com o propósito de aproximá-los de conhecimentos da área de Ciências da Natureza, em particular da Química, demonstrando sua relevância prática e fomentando a escolha de trajetórias profissionais nessa esfera. Uma pesquisa conduzida pela Fundação Telefônica em 2014 revelou uma preocupante diminuição no interesse dos jovens em seguir carreiras nas áreas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), o que impacta diretamente na oferta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. O objetivo principal desta pesquisa reside em promover a Educação Científica por meio de práticas educativas de iniciação científica no ambiente universitário; e seus respectivos objetivos específicos: a) contribuir com uma abordagem sobre Educação Científica para o fomento de vocações científico-tecnológicas a partir de práticas investigativas articuladas aos saberes escolares; b) inserir o estudante do ensino médio numa proposta de tutoria universitária – num trabalho em conjunto com acadêmicos e docentes do Departamento de Química - visando a desmistificação e acessibilidade às carreiras nas áreas de Ciência, Tecnologia, Matemática e Engenharia (STEM); e c) incentivar estudantes do ensino médio a implementarem projetos de iniciação científica em suas escolas de origem.

Esta proposta ganha relevância a partir de sua estreita relação com o cenário educacional brasileiro, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC) em nível estadual. Ambas as diretrizes enfatizam a importância das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio da intersecção entre Biologia, Física e Química, na definição de competências e habilidades que ampliam e sistematizam as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Isso engloba os conhecimentos conceituais, a contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses saberes, os processos e práticas de investigação, bem como as linguagens das Ciências da Natureza. Além disso, é oportuno destacar a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, que se compromete em oferecer diferentes itinerários formativos, compostos por uma formação básica geral e outra de caráter

flexibilizador, abrangendo Projetos de Vida, Trilhas de Aprofundamento em áreas do conhecimento e/ou formação técnica e profissional, além da inclusão do tema Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica nos Componentes Curriculares Eletivos.

Nesse sentido, a presente proposta justifica-se por desmistificar o estereótipo do cientista e ampliar o acesso às carreiras STEM, especialmente na área das Ciências da Natureza. Com isso, os estudantes do ensino médio têm a oportunidade de interagir diretamente com especialistas da área de Ciências da Natureza, com foco em Química, e beneficiar-se de uma infraestrutura universitária adequada. Essa abordagem permite que experimentem práticas investigativas que além de contribuírem para a aquisição de uma Educação Científica sólida, sejam capazes de estimular o desenvolvimento de vocações científico-tecnológicas.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa é fruto da aprovação de projeto submetido à chamada CNPq PIBIC-EM 2022-2024 e está caracterizada como uma investigação-ação que foi desenvolvido, até o momento, a partir dos seguintes encontros: o primeiro encontro aconteceu no LENQUI - Laboratório de Ensino de Química sediado na FURB com trinta e sete estudantes do ensino médio – entre bolsistas de Iniciação Científica Junior (ICJ) e voluntários/as - (e seus/suas respectivos/as professores/as) oriundos de oito escolas da educação básica de Blumenau e região. Foram apresentados o cronograma de trabalho e a infraestrutura disponível para o desenvolvimento do projeto por meio de práticas educativas experimentais e investigativas que contemplavam a demanda escolar e, a equipe de apoio formada por monitores/as, professores/as tutores/as e voluntários/as.

No segundo encontro, os estudantes participaram como convidados das sessões de apresentação de trabalhos da 16ª MIPE - Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da FURB. Eles escolheram quais apresentações gostariam de assistir e no final entregaram um relatório sobre as práticas que mais lhes chamaram a atenção.

O terceiro encontro foi organizado em grupos de cinco estudantes cada um, para que realizassem testes de controle de qualidade de água a partir de amostras trazidas pelos mesmos, sendo elas da chuva, mineral, de rio e de cachoeira. Além disso foram orientados a realizar rotinas experimentais básicas num laboratório de Química, como por exemplo: preparo de soluções e a titulação das mesmas, extração do óleo de *Melaleuca* por meio da hidrodestilação por refluxo, atuar em processos de

cromatografia de massas em cosméticos, extração de amido em legumes como batatas, dentre outras atividades laboratoriais.

Em 2023, o projeto teve continuidade com 35 alunos, sendo que 22 deles estiveram presentes no ano de 2022. No primeiro encontro de tutoria de 2023, os estudantes foram divididos em dois grupos, que chamamos de “calouros” e “veteranos” (que já faziam parte do projeto ano de 2022). Os “veteranos” foram encaminhados para “experenciar” ações investigativas que envolvem a Ciência Forense que é uma área transdisciplinar que envolve Física, Biologia, Medicina, Química, Matemática, e tem por objetivo auxiliar nas investigações relativas à justiça. O objetivo foi atuar como um investigador forense na área de Química a partir da recriação de uma cena de crime com indícios a serem analisados a partir de quatro atividades experimentais usadas na perícia criminal. Já os “calouros” foram apresentados aos laboratórios do curso de Química para entenderem suas funções e características.

No segundo encontro de tutoria de 2023, deu-se a continuidade das atividades iniciadas no mês anterior, tanto para veteranos como para os calouros. O grupo de veteranos seguiu realizando análises de identificação de cocaína (testando um falso positivo com certas substâncias), revelação de digital por Iodo, temperatura de ponto de fusão de certas substâncias como uma maneira de identificação e análise de presença de cocaína em cédulas monetárias. O grupo de calouros teve uma aula sobre regras e normas de convivência em laboratório e realizou a prática de extração do DNA de morangos.

No encontro de tutoria seguinte, os estudantes foram divididos em somente dois grupos com o objetivo de interagirem de forma mais efetiva. O primeiro grupo desenvolveu atividades no Laboratório de Análises Instrumentais e no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). O segundo grupo foi inicialmente ao LIFE e depois ao LENQUI. As atividades realizadas pelos alunos foram: caracterização dos produtos obtidos no último encontro por meio de cromatografia, revelação de digitais por meio da sublimação de cristais de Iodo etc. Já no LIFE, os estudantes tiveram contato com recursos educacionais digitais, tais como realidade aumentada, óculos de realidade virtual e lousas interativas, cujo conteúdo versava sobre conhecimentos ligados à área da Química.

E para o fechamento desse ciclo, tivemos uma discussão sobre os fundamentos conceituais desenvolvidos ao longo de todos os encontros anteriores e

ISSN: 2176 - 1396

uma palestra com uma perita criminal da Polícia Científica que trouxe o contexto de atuação de um(a) profissional na área da Ciência Forense.

Nesse primeiro ciclo do projeto (que abrange de outubro de 2022 a agosto de 2023), os alunos tiveram tutoria docente especializada nos laboratórios do curso de Química da FURB e outros laboratórios envolvidos num circuito, com a finalidade de adquirir habilidades científicas para posterior desenvolvimento de projetos de iniciação científica em suas respectivas escolas com autonomia. Nesse sentido, o LENQUI - Laboratório de Ensino de Química tem coordenado as atividades voltadas à proposta STEM- *education*, buscando construir relações entre a educação básica e o ensino superior.

Ao final do projeto, a análise do perfil dos estudantes quanto suas potenciais vocações científico-tecnológicas e os demais dados gerados nas diferentes ações da investigação serão analisados à luz de categorias organizadas a partir dos Focos de Aprendizagem Científica preconizados pelo *National Research Council* a partir do relatório denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, And Pursuits* (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2009) visando avaliar a efetividade das atividades experimentais e investigativas na contextualização do conhecimento científico adquirido, onde cada foco representa uma dimensão do aprendizado científico. A intenção é que se reforce a parceria das escolas de educação básica com o LENQUI a partir da continuidade das práticas educativas investigativas enfatizando uma proposta de formação colaborativa entre Universidade e Escola.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há mais de um século, as escolas vêm implementando atividades experimentais em suas unidades de ensino, buscando se assimilar à situações desenvolvidas no cotidiano universitário. No entanto, com a implementação de um novo currículo pelo novo Ensino Médio, busca-se relacionar os conhecimentos práticos com a teoria, onde possa ser garantido aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos de aprendizagem (BRASIL, p.467, 2018). Nesse sentido, as atividades experimentais no ensino de Química são um recurso pedagógico importante para a construção de conceitos. A condução da atividade experimental depende de fatores distintos, dentre os quais, destacam-se o domínio teórico do assunto em questão e o perfil do responsável por conduzir a atividade. É necessário discutir a intenção pedagógica de promover a inserção de atividades experimentais como prática educativa. Devemos atentar, assim como

Galiazzi e Gonçalves (2004) em utilizar a experimentação como um artefato pedagógico do ensino de Química, tanto na Educação Básica como no ensino superior. Inicialmente, quando as atividades experimentais são aplicadas, é mais priorizada a aprendizagem dos alunos do que a transmissão de conhecimento através da prática. Podemos nos basear na proposta da BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias - integrada por Biologia, Física e Química – que devemos dar a devida importância na inserção de práticas educativas experimentais durante o ensino básico, já que são capazes de ajudar na interpretação de fenômenos de modo a possibilitar a apropriação dos conceitos e procedimentos da área das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018).

Outro fator impulsionador deste projeto foi o fato de que o ano de 2022 foi designado como o Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável pela ONU (Organização das Nações Unidas). Esta ação foi importante para ampliar o alcance da agenda 2030 e de seus ODS (*The International Year of Basic Sciences for Sustainable Development* 2022). A assembleia geral das Nações Unidas destacou que é necessário aumentar a consciência global e a educação voltada às ciências, sendo vital para atingir o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida da população (Organização das Nações Unidas, 2022). Citando alguns exemplos, temos as mudanças climáticas, contaminações por microplásticos, secas e queimadas, e a pandemia da COVID-19, que reforçam a importância do ensino de Ciências básicas visando minimizar os problemas da sociedade. Assim, esse projeto se alinha a agenda 2030 quando visa contribuir na construção do perfil profissional dos estudantes ao inseri-los na rotina de profissionais da Química, compreendendo diversos participantes do ensino médio de escolas da cidade de Blumenau e região. Todos os tópicos abordados acima, evidenciam que o movimento STEM *education* possui a atenção voltada para as demandas do século XXI e traz para o ensino de Ciências áreas como computação (tecnologia) e design (engenharia). Segundo Pugliese (2022) e Lopes *et al.* (2020), o movimento STEM surgiu nos Estados Unidos, durante a década de 1990, tendo sido evidenciado inicialmente no contexto político e econômico, já que na época havia poucos trabalhadores capacitados nas áreas de STEM, e o país ansiava por um movimento que aumentasse o interesse dos jovens por uma futura carreira nas áreas envolvidas. Foi por esta razão que o movimento *STEM education* surgiu, visto que é voltado ao ambiente educacional e tem como objetivo estimular os estudantes a seguir com uma

profissão nas áreas de STEM (PUGLIESE, 2022; LOPES *et al.*, 2020). Assim, visa atender a demanda pela busca de conhecimentos e habilidades consideradas cruciais para o século atual, além de estar conectado ao contexto atual de desafios globais (PUGLIESE, 2022).

E esse é o principal ponto desta proposta que salienta que os profissionais da educação em Química devem exigir uma visão ampla da área, que permita a incorporação nos contextos ambiental, tecnológico e da sustentabilidade (Machado, 2011). Neste sentido, podemos dizer que o público envolvido com a proposta, sejam eles professores, acadêmicos e estudantes da educação básica, terão a oportunidade de ampliar suas experiências formativas ao participarem de práticas educativas inovadoras, em ambientes diferenciados que tragam a possibilidade de interlocução de múltiplas vivências.

4 RESULTADOS

Os resultados preliminares deste projeto, ainda em andamento, já demonstram alguns aspectos significativos. Inicialmente, estava prevista a participação de nove estudantes do ensino médio como bolsistas do CNPq, por meio das bolsas PIBIC-EM. No entanto, após a divulgação do projeto junto às escolas parceiras, observou-se um interesse notável e cerca de aproximadamente vinte e dois estudantes voluntários passaram a frequentar ativamente os encontros formativos. Esse interesse manifestado pelos jovens em se aproximar do ambiente científico é extremamente encorajador, visto que eles se envolvem ativamente nas atividades de cada etapa, o que resulta em uma ampliação de seus conhecimentos.

Um desdobramento positivo dessa experiência foi a iniciativa de um número expressivo desses estudantes voluntários, provenientes de uma escola parceira, em criar um Núcleo de Iniciação Científica no ambiente escolar. Essa ação foi incentivada pela gestão escolar e pela professora responsável, visando aprofundar as habilidades científicas dos estudantes e dar continuidade aos projetos de pesquisa iniciados durante as atividades de tutoria docente na FURB.

Além disso, outra conquista relevante é o interesse manifestado por esses jovens em participar de eventos científicos que ocorrerão no 2º semestre letivo de 2023. Entre esses eventos, destacam-se a XIII FEBIC - Feira Brasileira de Iniciação Científica, na qual alguns projetos inscritos já foram selecionados para participar da etapa virtual e a 17ª Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura - MIPE, agendada para os dias 03 a 05 de outubro de 2023.

A proposta de acolher todos esses jovens, independentemente de serem bolsistas ou voluntários, visa oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades e competências multifacetadas, por meio de trabalhos pensados e desenvolvidos em equipe, tornando-os protagonistas, criadores e desenvolvedores de projetos de investigação. Esses encontros são realizados em uma intercalação entre os espaços de educação formal, ou seja, as escolas participantes, de onde são extraídos os conhecimentos químicos necessários para a execução das práticas investigativas e experimentais, e um circuito de laboratórios pertencentes ao Programa de Extensão HABITAT, incluindo o LIE (Laboratório de Instrumentação de Ensino), LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), EfeX (Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores), LABOT - Laboratório de Botânica e o LENQUI (Laboratório de Ensino de Química).

Para coletar dados diversos em cada etapa da pesquisa estão sendo adotados instrumentos como questionários, técnica de observação participante, mapas mentais, análise dos resultados das produções dos estudantes e dos projetos de iniciação científica gerados nos diferentes espaços de aprendizagem, entre outros. Essa abordagem diversificada visa atender às necessidades específicas de cada fase da pesquisa e proporcionar uma avaliação abrangente dos resultados alcançados até o momento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após avaliar as atividades realizadas até o momento, é notável o alcance do primeiro objetivo específico, que visa contribuir com uma abordagem sobre Educação Científica para fomentar vocações científico-tecnológicas através de práticas educativas articuladas aos saberes escolares. A aprovação de oito projetos desenvolvidos pelos estudantes para a etapa virtual da VIII FEBIC de 2023 é uma evidência concreta de que eles adquiriram habilidades científicas e conseguiram abordar temas científicos relevantes relacionados ao cotidiano escolar.

Já a mobilização de uma escola parceira para implementar um Núcleo de Iniciação Científica, em parceria com o LENQUI - Laboratório de Ensino de Química, é um reflexo positivo do impacto do projeto na promoção do interesse e envolvimento dos estudantes com a ciência e do alcance do terceiro objetivo específico que pretende incentivar estudantes do ensino médio a implementarem projetos de iniciação científica em suas escolas de origem. Assim foi possível constatar que essa vivência permitiu desmistificar a rotina de um cientista, proporcionando uma compreensão mais

concreta das possibilidades e desafios da área STEM e a colaboração para a construção do perfil profissiográfico desses estudantes do ensino médio.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, que visa inserir os estudantes do ensino médio em uma proposta de tutoria universitária em conjunto com acadêmicos e docentes, visando desmistificar e tornar acessíveis as carreiras STEM, ficou evidente seu alcance pela participação ativa dos estudantes durante as práticas educativas. A curiosidade manifestada pelos alunos, ao questionarem regularmente as atividades durante e após cada encontro de tutoria, revela o interesse despertado por conhecimentos específicos da área de Ciências. O engajamento dos estudantes voluntários, que continuaram no projeto mesmo após o término de 2022, e o aumento no número de participantes de outras escolas também são indicadores da relevância e atração do programa de tutoria.

Entretanto, alguns desafios foram identificados ao longo do projeto, como a dificuldade de transporte para estudantes provenientes de cidades vizinhas a Blumenau, o que limita a participação de outros interessados. Essa questão deve ser considerada para aprimorar a acessibilidade e ampliar o alcance do projeto.

Em suma, os resultados até o momento são promissores e indicam que o projeto tem sido efetivo na promoção da Educação Científica, no despertar para as vocações científico-tecnológicas e no estímulo à participação dos estudantes em atividades investigativas. A continuidade desse trabalho colaborativo entre a Universidade e as escolas parceiras é fundamental para o aprimoramento da formação científica dos jovens, impulsionando o desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro profissional e contribuindo para o avanço da ciência e tecnologia no país. A reflexão sobre os desafios enfrentados possibilitará o aperfeiçoamento contínuo do projeto, visando alcançar um maior número de estudantes e promover uma Educação Científica de excelência e abrangente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: Ministério da educação,2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 12.09.2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres. **A natureza pedagógica das atividades experimentais:** uma pesquisa no curso de Licenciatura em

Química. Química Nova, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 326 - 331, 2004. Disponível em: <http://quimicanova.sbq.org.br/qn/qnol/2004/vol27n2/26-ED02257.pdf>.

LOPES, Andressa Freitas *et al.* **CONCEITUAÇÃO DO MOVIMENTO STEM POR MEIO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA GEMS.** I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências - SSAPEC, p. 1-5, out. 2020. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14512/9816. Acesso em: 25 jun. 2023.

MACHADO, Adélio ASC. **Da gênese ao ensino da Química Verde.** Química Nova, v. 34, n. 3, p. 535-543, 2011.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning science in informal environments**: people, places, and pursuits. Washington: National Academies Press, 2009.

ONU. **O Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas para 2022**. Disponível em https://council.science/pt/current/press/international-year-of-basic-sciences-proclaime d-un/. Acesso em 12 de setembro de 2022.

PUGLIESE, G. STEM *Education* - **um panorama e sua relação com a educação brasileira.** Currículo sem fronteiras, 20.1: p.209-232, 2020.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **STEM education no contexto das reformas educacionais**: os efeitos das políticas de educação globalizantes no currículo e na profissionalização docente. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica Matemática e Tecnológica) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-17032022-110235.

Secretaria Estadual de Educação (SED). **Caderno de orientações para a implementação do novo ensino médio**. Florianópolis. Ed. Secco, 2019.60p.

EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ENSINO DE INGLÊS SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Susana Pinheiro da Cruz Prestes[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta o processo de elaboração e a descrição de uma atividade interdisciplinar para o componente curricular de Língua Inglesa em uma turma de segundo ano de um curso técnico de Nível Médio. Tal atividade foi elaborada em colaboração com docentes do curso de Programação em Jogos Digitais e teve como propósito aliar um ensino de língua voltado à formação humana, ética e cidadã dos estudantes com as demandas inerentes ao profissional de Jogos Digitais. Para cumprir tal tarefa, adotamos as perspectivas do Letramento Crítico (JANKS, 2013; LUKE, 2004, 2012; LUKE e FREEBODY, 1997) e da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2008), assim como nos filiamos à concepção de língua como prática social (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1997). Metodologicamente, este trabalho inscreve-se como pesquisa-ação, uma vez que ele emerge das preocupações imediatas da professora/pesquisadora em seu contexto de trabalho (CROOKES, 1993) e visa modificar práticas pedagógicas que carecem de aprimoramento (SOMEKH, 2006). O resultado foi a elaboração de uma atividade interdisciplinar que contribuiu para que os estudantes ampliassem sua visão de jogos digitais, familiarizando-se com uma categoria de jogos chamada jogos sérios. Tais jogos têm como objetivo algo além da mera diversão. Eles são desenvolvidos para educar, motivar ou influenciar mudanças de comportamento (RITTERFELD, CODY, VOLDERER, 2009). Além disso, os alunos puderam praticar a escrita do gênero textual resenha e mobilizar conhecimentos da área da Física para avaliar alguns dos jogos com os quais tiveram contato.

Palavras-chave: língua inglesa; interdisciplinaridade; Letramento Crítico; ensino médio técnico; jogos sérios.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compartilhar uma experiência exitosa relativa ao ensino de língua inglesa sob o viés do Letramento Crítico em um contexto de educação profissional técnica de nível médio. Trata-se da elaboração de uma atividade interdisciplinar que visou aproximar dois aspectos aparentemente díspares do ensino técnico: a educação linguística voltada aos princípios da formação humana, ética e cidadã e as demandas profissionais inerentes ao ensino técnico de nível médio. A justificativa para a elaboração dessa atividade se deu em função da própria exigência governamental de que o ensino técnico integrado ao médio congregue de forma coerente e harmônica a formação profissional e a formação humana. De

[1] Doutoranda em Letras, Instituto Federal do Paraná, susana.prestes@ifpr.edu.br

acordo com o documento base da educação profissional técnica integrada ao ensino médio:

> o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007)

Com tal exigência em mente, a atividade em questão foi elaborada por esta professora/pesquisadora com a cooperação de docentes da área técnica do curso de Programação em Jogos Digitais, ofertado em um campus do Instituto Federal do Paraná. Para tanto, filiamo-nos às perspectivas do Letramento Crítico (JANKS, 2013; LUKE, 2004, 2012; LUKE e FREEBODY, 1997) e da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2008), ao mesmo tempo em que adotamos a concepção de língua como prática social (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1997).

Os objetivos deste trabalho são:

- Relatar como se deu a colaboração entre os docentes do curso para a elaboração da atividade proposta aos estudantes;
- Descrever a atividade em linhas gerais e como ela incorpora elementos do Letramento Crítico e das demandas exigidas de um profissional de Jogos Digitais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história do letramento crítico em âmbito mundial tem em Paulo Freire um dos seus fundadores. Embora as reflexões do educador brasileiro estejam inscritas no que ficou conhecido no Brasil como Pedagogia Crítica, os estudiosos do letramento crítico costumam citá-lo como referência fundamental em seu quadro teórico. Hillary Janks empresta as palavras de Paulo Freire quando afirma que letramento crítico significa “possibilitar que jovens *leiam a palavra e o mundo* em relação a poder, identidade, diferença e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos” (2013, p. 227) Para a autora, uma abordagem crítica reconhece que tanto a língua, que nos constitui, quanto o mundo, seja em sua dimensão geográfica, política, ambiental ou social, não podem ser dados como

neutros ou naturais. Ambos são constituídos pela história e ação humanas e são, portanto, passíveis de transformação pelas nossas próprias escolhas e ações. O que nos é dado pode ser desconstruído e reconstruído.

> Ao ensinar os jovens a questionar relações de poder e examinar as formas como a língua funciona para servir aos interesses de alguns em detrimento de outros, as pedagogias críticas são formuladas para expor e enfrentar desigualdades sociais. Com este compromisso com a justiça social e seu intuito de formar estudantes que se veem como agentes de mudança, o letramento crítico destina-se à transformação. (JANKS, 2013, p. 229[2])

Luke afirma que o termo letramento crítico refere-se "ao uso de tecnologias impressas e outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar as normas, sistemas de regras e práticas que regem as esferas sociais das instituições e a vida cotidiana" (2012, p.4[3]). Para o autor, o elemento crítico na educação (2004, p. 7), deve permitir o acesso a múltiplos discursos a fim de ampliar o repertório de práticas sociais dos envolvidos; mas, acima de tudo, deve proporcionar espaço para uma espécie de dissociação de nossos próprios textos e discursos argumentativos, uma desnaturalização e desconforto ao 'tornar estranho o familiar'.

A linguística aplicada transgressiva, por sua vez, também está associada à postura aqui adotada, pois compartilhamos do entendimento de que o ensino da língua inglesa deve assumir uma posição crítica, que recuse a ideia de neutralidade, que extrapole e, portanto, transgrida, os limites do que é entendido como língua dentro de uma perspectiva tradicional. Dito de outra forma, há na postura transgressora uma recusa em separar língua de cultura, identidade, práticas sociais, ideologia e poder. Pennycook (2008, p.75) salienta que professores que transgridem os limites normais da pedagogia ensinam seus próprios alunos a transgredir e conhecer para além do que está imediatamente perceptível.

Alinhada às perspectivas anteriormente mencionadas, encontra-se a própria noção de língua como prática social. Nessa concepção sociológica de linguagem, não é a palavra que comporta expressividade por si só, mas a sua relação com uma

---

[2] No original: In teaching young people to question existing power relations and to examine the ways in which language works to serve the interests of some at the expense of others, critical pedagogies are designed to expose and address social inequalities. With this social justice agenda and its aim to produce students who see themselves as agents of change, critical literacy is meant to be transformative

[3] No original: The term *critical literacy* refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of institutions and everyday life.

realidade efetiva, e daí a importância que se dá ao enunciado nessa perspectiva, pois é nele que a linguagem se encontra em condições reais de comunicação. De acordo com Bakhtin (1997, p. 311), "[...] apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre língua e realidade - que se dá no enunciado - provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós".

Tal noção mostra-se adequada a este trabalho, uma vez que a atividade aqui apresentada não se vale da visão de língua enquanto sistema ou código a ser decifrado independentemente do contexto sócio histórico. Ela incorpora enunciados concretos, fomenta relações dialógicas e tem em vista o trabalho com gêneros discursivos, o que, por si só, já demanda que se considere as relações entre autor, leitor e contexto de produção e recepção e, portanto, a língua em sua realidade concreta.

Essas são, portanto, as perspectivas teóricas norteadoras desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho inscreve-se dentro do que se convencionou chamar pesquisa-ação, que pode ser definida como uma forma de intervenção sistemática, que vai além de descrever, analisar e teorizar sobre práticas sociais, mas está relacionada ao trabalho colaborativo com o objetivo de modificar tais práticas. (SOMEKH, 2006, p.1) A pesquisadora ainda afirma que a pesquisa-ação sempre parte de uma visão de transformação social e do desejo de promover justiça social para todos (ibidem, p.7). Dessa forma, entendemos que a articulação entre pesquisa e ação neste trabalho se dá porque não há aqui o objetivo de investigar uma realidade na qual se está inserido, mas a pretensão de agir sobre ela. Busca-se repensar e modificar práticas pedagógicas focando atividades e estratégias pedagógicas a fim de levar os estudantes a desenvolver uma visão de mundo que privilegie a ética, a cidadania, a autonomia e a justiça social.

Crookes afirma que na pesquisa-ação é aceitável que as perguntas de pesquisa se originem dos próprios problemas e preocupações imediatas do professor. (1993, p. 130) e um pressuposto do qual partimos é justamente o de que o professor tem um papel privilegiado ao atuar como pesquisador a fim de buscar soluções para os problemas encontrados em seu contexto de trabalho, que é único e particular. Tal visão é corroborada por Jordão (2007), que aponta a necessidade de se pensar os

contextos localmente e propor saídas inovadoras para os desafios ali encontrados. Para a autora, é necessário localizar os problemas que enfrentamos e levar em consideração que as "soluções eventualmente encontradas serão respostas locais a problemas locais, que não perdem sua importância por reconhecerem sua parcialidade e seu caráter localizado (JORDÃO, 2007, p.33).

Assim sendo, o contexto de onde se originou esta pesquisa, que é a sala de aula, e o tipo de questão que ela se propõe a abordar permitem que ela seja classificada como pesquisa-ação.

4 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS DOCENTES DO CURSO

Além desta professora pesquisadora, quatro docentes do curso de Programação em Jogos Digitais participaram direta ou indiretamente da elaboração desta atividade, o que foi feito por meio de reuniões em modalidade remota entre o período de maio e agosto de 2022. Dois deles atuavam exclusivamente nas disciplinas técnicas (Programação de Jogos Digitais 2D e 3D e Projeto de Desenvolvimento de Jogos) e dois se dividiam entre disciplinas comuns a todos os cursos e disciplinas técnicas. Dentre os últimos, uma era responsável pelas disciplinas de Língua Espanhola e Criação e Desenvolvimento de Personagem e Narrativa e o outro ministrava Física e a disciplina de Matemática e Física para Jogos. Nem todos estavam dando aulas para a turma de segundo ano naquele período letivo, porém trouxeram contribuições que permitiram a esta professora/pesquisadora vislumbrar com mais clareza as necessidades dos estudantes relativas à parte técnica do curso.

O ponto de partida para a realização da atividade foi familiarizar os docentes com as práticas que envolviam as aulas de língua inglesa desta professora/pesquisadora, para que eles, em seguida, pudessem propor possibilidades de trabalho colaborativo. Em linhas gerais, os professores colaboradores foram informados de que nós, docentes de língua adicional da educação básica, temos adotado a tendência de trabalhar por temas, normalmente um por bimestre, e tais temas delimitam os textos selecionados e as discussões realizadas em sala. Não se privilegia, portanto, a visão de língua enquanto código a ser decifrado, nem os exercícios mecânicos e tampouco o ensino de gramática descontextualizada. Pelo contrário, trabalhamos com a leitura da palavra e do

ISSN: 2176 - 1396

mundo (FREIRE, 1989) por intermédio do contato com enunciados concretos e sócio historicamente situados.

Compreendendo melhor como as aulas de língua inglesa funcionavam, eles tiveram a oportunidade, em seguida, de falar sobre suas expectativas quanto a um trabalho colaborativo. A surpresa ficou por conta do seguinte: ao invés de querer levar mais “tecnicidade” a uma disciplina humana, eles demonstraram interesse em levar mais “humanidade” às disciplinas técnicas. Em outras palavras, os docentes da área técnica relataram que seria muito interessante se os estudantes se sentissem impelidos a trazer os conhecimentos que adquirem em componentes como sociologia e história para desenvolverem os jogos que fazem parte do currículo do curso.

Percebemos que estávamos não só todos em sintonia uns com os outros, mas também com os pressupostos que devem orientar nossas ações enquanto docentes da educação profissional técnica de nível médio. Afinal, o documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007) estipula que os eixos nos quais a formação docente se baseia devem contemplar uma série de demandas, estando entre elas “a concepção de docência que se sustente numa base humanista” (p. 35). Quanto à formação integrada, o documento preconiza que ela deve “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p.41).

Assim, vimos que nossas perspectivas enquanto professores colaboradores guardavam mais semelhanças do que diferenças e, em meio à nossa conversa inicial, flagramos uma ambição comum de fazer com que alunas e alunos do curso se direcionassem para o desenvolvimento de jogos cujo foco fosse além do mero entretenimento, jogos cujos temas contribuíssem para formação humana dos jogadores e propiciassem reflexão e transformação social.

Como estávamos abordando o tema cinema e sua história na aula de inglês, a ideia foi partir daí para construímos a atividade que será descrita a seguir.

5 A ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

ISSN: 2176 - 1396

No momento em que pensávamos a atividade, os estudantes já tinham tido contato, durante as aulas de língua inglesa, com alguns fatos sobre a história do cinema e também já tinham aprendido sobre diferentes gêneros de filmes e séries televisivas, bem como elementos que fazem parte de uma história tais como: local e época em que se ambientam a história, tipos de personagens, narrativa, e adjetivos usados para dar opinião sobre um filme. O próximo passo seria direcioná-los para a escrita da resenha de um filme ou série. Surgiu, então, a ideia de adaptarmos os mesmos elementos, mas para que a escrita fosse sobre um jogo. No entanto, não poderia ser qualquer jogo. Se quiséssemos levar a cabo nossa intenção inicial, seria interessante que os alunos resenhassem jogos sérios. Esta é uma categoria de jogos desenvolvidos basicamente para educar, motivar ou influenciar mudanças de comportamento (RITTERFELD, CODY, VOLDERER, 2009). Em outras palavras, eles não têm como prioridade o mero entretenimento, mas podem ter diferentes objetivos, tais como a promoção de mudanças sociais e comportamentais, o contato com uma realidade desconhecida pelo jogador ou mesmo a aprendizagem de alguma técnica ou conhecimento específico.

Assim, além de realizar o trabalho com o gênero resenha, que já estava previsto, eles iriam se familiarizar exatamente com o tipo de jogo que esperávamos que eles se sentissem impelidos a desenvolver durante o curso.

A primeira providência foi buscar fontes onde os alunos tivessem acesso a jogos que se encaixassem na categoria de jogos sérios. Encontramos dois websites[4] que compilavam links para jogos sérios e levamos os alunos ao laboratório para que eles tivessem a oportunidade de testar diferentes jogos durante a aula. Os jogos não eram produzidos no Brasil e, portanto, tinham instruções em língua inglesa, em sua maioria. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de praticar a compreensão na língua-alvo e sanar suas dúvidas com a professora no momento em que ocorriam. Ao final da aula, cada aluno teve de escolher o jogo de que mais gostasse para explorar melhor nos dias subsequentes.

Em seguida, orientamos os estudantes a formar grupos de 3 integrantes que tivessem escolhido 3 jogos diferentes e, assim, eles puderam expandir ainda mais

[4] Opção 1: https://www.onlinecolleges.net/50-great-sites-for-serious-educational-games/
Opção 2: https://itch.io/games/free/tag-serious-game

sua familiaridade com os jogos, jogando e trocando ideias sobre eles no decorrer de 2 semanas. Exemplos de jogos selecionados pelos estudantes foram os seguintes: um jogo sobre a guerra entre Rússia e Ucrânia, que levava o jogador a refletir sobre a insensatez de sacrificar vidas humanas por conta de interesses geopolíticos; um jogo no qual você controlava todo o processo de produção de uma rede de fast-food e se dava conta de que não havia condições de ser sustentável e ético nesse tipo de negócio e lucrar ao mesmo tempo; e finalmente, um jogo no qual o jogador fazia o papel de uma criança que tinha como objetivo manter a distância social durante a pandemia de Covid. Percebemos aqui princípios essenciais do letramento crítico, uma vez que a interação com jogos digitais de natureza problematizadora e reflexiva e a construção de sentidos realizada a partir deles leva os estudantes a questionar o próprio papel dos jogos digitais na sociedade e vislumbrá-los como uma ferramenta de transformação social. É nessa direção que Luke e Freebody apontam ao afirmar que o letramento crítico:

> (...) não constitui uma abordagem única, ele se caracteriza como uma coalizão de interesses educacionais comprometidos a se engajar com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas à mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e autonomia política.[5] (1997, p.1).

Na segunda etapa da atividade proposta, cada estudante, teve de preencher individualmente uma ficha em inglês com as características principais de cada jogo. Nessa ficha, os elementos do jogo foram divididos em cinco subseções: a primeira chamada de ‘Game overview’ servia para que os alunos se atentassem para elementos globais do jogo. Eles precisaram determinar os seguintes aspectos: público alvo, possíveis interesses do público alvo, e onde e quando o jogo é ambientado. A segunda subseção referia-se aos personagens. Assim, eles tiveram de determinar quem era personagem principal e suas características, e se havia outros personagens e sua função no jogo.

A terceira subseção foi especialmente elaborada com a ajuda dos professores da área técnica e dizia respeito a elementos mais técnicos do jogo. Era necessário definir o tipo de jogo (se 2D ou 3D), o objetivo central do jogo, os comandos do jogo,

[5] No original: (...)*does not stand for a unitary approach, it marks out a coalition of educational interests committed to engaging with the possibilities that the technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity,and political enfranchisement* .

suas mecânicas e elencar os possíveis elementos surpresa existentes, tais como *Easter eggs* e *power-ups*, que são espécies de recompensas adicionais encontradas pelo jogador no decorrer do jogo. A quarta subseção foi elaborada com a ajuda do professor de Física. Os estudantes tiveram de determinar se percebiam no jogo a existência de movimentos tais quais haviam estudado na Física (retilíneo, parabólico e circular) e caso percebessem movimento retilíneo, teriam de determinar de que tipo era. Além disso, eles precisaram determinar se o ambiente de jogo simulava aceleração gravitacional.

A última subseção referia-se à opinião dos alunos sobre a jogabilidade do jogo em questão. Aí, eles tiveram de analisar o grau de dificuldade do jogo, listar um aspecto que gostaram e um que não gostaram no jogo, se os comandos e as mecânicas do jogo foram adequadas e se jogariam o jogo novamente ou não.

O preenchimento desta ficha foi importante por vários motivos. Primeiro, os alunos perceberam o quão detalhada pode ser a análise de um jogo e quantos aspectos estão envolvidos em sua elaboração. Em segundo lugar, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar itens lexicais em língua inglesa que haviam visto anteriormente quando abordávamos o tema cinema, tais como: personagem, ambientação, público alvo, entre outros. Dessa forma, eles estariam melhor preparados para a etapa seguinte, que envolveu a escrita da resenha de um dos jogos. Além disso, os estudantes acionaram conhecimentos adquiridos em Física e nas disciplinas técnicas e tiveram a oportunidade de entrar em contato com léxico dessas áreas em língua inglesa.

Por fim, os estudantes se reuniram junto aos mesmos grupos em que estavam inicialmente e elegeram um dos jogos para escrever uma resenha sobre ele. Esta resenha foi escrita com o auxílio das fichas de análise que haviam sido preenchidas e o trabalho foi realizado em sala de aula, de forma colaborativa. Eles tiveram de incluir na resenha todos os aspectos que constavam da ficha, inclusive a avaliação dos movimentos da Física que perceberam no jogo escolhido. Isso porque o professor de Física também leria e avaliaria as resenhas posteriormente.

Assim foi realizado um trabalho que, a nosso ver, teve êxito em conjugar de forma harmônica e coerente questões importantes para a formação humana dos aprendizes e aspectos relevantes para seu desenvolvimento profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade aqui apresentada trouxe contribuições importantes para o curso técnico de Programação em Jogos Digitais integrado ao Ensino Médio. Durante o processo, docentes encontraram nela um vetor de fortalecimento de uma proposta de curso técnico em que a formação do estudante se dê de forma efetivamente integrada. Estudantes se beneficiaram de uma proposta de uma atividade em que diferentes componentes curriculares dialogaram entre si. Além disso, acreditamos ter contribuído para a educação linguística dos estudantes, com vistas a sua formação humana e cidadã, mas que ao mesmo tempo atenda às suas demandas profissionais. Quanto ao viés teórico, adotamos uma prática condizente com a perspectiva do Letramento Crítico na medida em que os estudantes tiveram contato com jogos que puderam trazer a eles reflexões importantes sobre a sociedade em que vivem e que, esperamos, possam os impactar na realização de trabalhos posteriores por eles desenvolvidos, trabalhos que levem em conta a transformação social e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ªedição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da educação profissional técnica integrada ao ensino médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 30 ago., 2020.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. In: **Applied Linguistics**, Vol. 14, No. 2. Oxford University Press, p. 130-144, 1993. Disponível em: http://sls.hawaii.edu/Gblog/wp-content/uploads/2011/08/Crookes-AL142-1993.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**, Education Inquiry, 4:2, 225-242, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071 Acesso em: 08 mai. 2023.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem… ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, v. 12, p. 21-46, 2007.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. In: **Theory into practice**. V. 51, n. 1, p. 4-11, 2012. Disponível em: https://eprints.qut.edu.au/41519/2/41519.pdf Acesso em: 03 ago., 2023.

_____. Two takes on the critical. In: NORTON, B. e TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: https://eprints.qut.edu.au/29461/2/29461.pdf Acesso em: 03 ago, 2023.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy**:** and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, p. 1-18, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª edição. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2008.

SOMEKH, B. **Action research**: a methodoly for change and development. New York: McGraw-Hill, 2006.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo

VIELAS DA INCLUSÃO: DO PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS À UMA PEDAGOGIA BICULTURAL

Cecília de Moraes Duarte[1]

RESUMO

Este trabalho tem como problema de pesquisa o processo de aprendizagem de alunos surdos, com o objetivo de compreender a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula. O principal papel do intérprete é mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, especialmente nas relações construídas no ambiente escolar, entre professor-aluno e aluno-aluno. Quando não há essa mediação, tampouco existe a comunicação. O percurso metodológico do estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa por meio da vivência em campo de estágio em uma instituição pública de formação técnica. Nesse convívio, observou-se a presença de alunos surdos nas classes de ensino da instituição que necessitavam do intérprete para a mediação do ensino em sala de aula. Como aporte teórico foram utilizados os conceitos de *inclusão*, da UNESCO (2009) e educação bilíngue-bicultural, por Carlos Skliar (2006). Como resultados de pesquisa, atesto que a atuação do intérprete é necessária pois, caminha para uma perspectiva de inclusão, porém, levanta questões imperiosas quanto ao seu papel como mediador cultural da comunidade surda. É possível que essa carga cultural seja depositada toda e completamente no papel do intérprete? Existem profissionais suficientes para atender a demanda das escolas públicas? É necessário olhar também para a formação de professores e profissionais em uma perspectiva cultural mais ampla. A comunidade surda continua buscando o reconhecimento de seus direitos linguísticos e culturais para além da quebra de estigmas e preconceitos.

Palavras-chave: Libras. Educação inclusiva. Intérprete. Bilinguismo. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar, com escopo na atuação do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino do aluno surdo. Sabe-se que o papel do intérprete é mediar a comunicação entre surdo e ouvinte, principalmente, nas relações entre professor-aluno, bem como entre os estudantes e, quando não essa mediação não existe, tampouco existe a comunicação. Partindo desse ponto, o trabalho busca compreender *qual a importância do intérprete de LIBRAS para a processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula?*

O percurso metodológico do estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa por meio da vivência em campo de estágio em uma instituição pública de

[1] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, diurno. Contato: cecilia.duarte@pucpr.edu.br

formação com curso de magistério. A técnica de análise empregada se valeu principalmente da observação, do tipo simples, pelo teor de convivência proposto no papel de estagiária. De acordo com Antônio Carlos Gil (2008, p. 100) "Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem.". Logo, o instrumento utilizado como registro foi a tomada de notas por escrito das situações testemunhadas, que "[...] exige um mínimo de controle na obtenção de dados. [...] seguida de um processo de análise e interpretação [...]." (GIL, 2008, p. 101).

Nesse convívio, o que chamou a atenção durante o processo de observação foi a presença de alunos surdos nas classes de ensino da instituição que necessitavam do intérprete para a mediação do ensino em sala de aula. Dada a atuação imperiosa do profissional, o trabalho tem por finalidade *compreender a importância do intérprete de LIBRAS para o processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, o lugar dos alunos surdos na educação tem sido marcado por desafios e conquistas significativas ao longo do tempo. Antes do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, foram enfrentadas diversas barreiras educacionais e linguísticas.

Antes da década de 1990, a educação dos surdos no Brasil era predominantemente baseada em abordagens oralistas, que enfatizavam o ensino da língua oral e buscavam eliminar o uso de Libras. Essa abordagem, embora tivesse como objetivo a "integração" dos surdos na sociedade ouvinte, acabou resultando em uma educação deficiente, limitando o acesso à um ensino efetivo e dificultando o desenvolvimento linguístico dos surdos. Carlos Skliar (2006), em sua obra *Educação e Exclusão, abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*, denomina essa abordagem como modelo clínico-terapêutico da surdez, que consiste em uma concepção unicamente patológica da pessoa surda. Para o autor:

> [...] a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. [...] e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico [...].” (SKLIAR, 2006 p. 81)

Nesse sentido, concordo com Skliar ao afirmar que o modelo oralista fracassou pedagogicamente e, não só isso, mas também contribuiu com a marginalização social das comunidades surdas, implicando em seus processos de ensino-aprendizagem até os dias atuais.

No entanto, com o movimento pela valorização da cultura e da língua dos surdos, ocorreram avanços significativos na legislação brasileira que reconheceram a importância da Língua Brasileira de Sinais e garantiram direitos linguísticos básicos para a comunidade surda.

A Lei nº 10.436, promulgada em abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação no Brasil e determinou que sua utilização fosse garantida nos serviços públicos, na educação e nos meios de comunicação. Essa lei foi um marco importante, pois trouxe visibilidade à língua de sinais e à cultura surda, além de destacar a importância da inclusão linguística e social dos surdos. Entretanto, como garantir que sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs atenderia a demanda de uma educação inclusiva na prática? Como garantir que o profissional de educação teria propriedade suficiente em Libras para ser capaz de ensinar alunos surdos em processo de inclusão?

Com o surgimento destas questões e, outras problemáticas que envolvem a inclusão do aluno surdo no processo de ensino em sala de aula nortearam, posteriormente, em setembro de 2010, o surgimento da Lei nº 12.319, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Essa lei estabeleceu critérios e diretrizes para o exercício da profissão, garantindo assim a presença de profissionais qualificados que pudessem atuar como mediadores da comunicação entre surdos e ouvintes em diversos contextos, incluindo a educação. Em seu 6° Art., inciso II, a lei nos traz como atribuições do tradutor e intérprete:

> II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010)

A regulamentação da profissão de intérprete de Libras teve um impacto significativo na educação dos surdos, pois proporcionou maior acesso à informação e

ISSN: 2176 - 1396

melhor comunicação entre os alunos surdos, professores e colegas ouvintes em sala de aula. O intérprete desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, pois garante o acesso à informação e facilita a comunicação entre o aluno surdo e os demais colegas ouvintes, bem como entre o aluno e o professor.

Dessa forma, a presença do intérprete de Libras nas escolas caminha para uma proposta inclusiva na educação, possibilitando a maior participação das atividades acadêmicas, interação com seus colegas e acesso ao currículo em melhores de condições do que as dispostas até então. No entanto, cabe a nós questionarmos novamente, o papel do intérprete é suficiente para a inclusão plena do aluno surdo em sala de aula? Essa tradução não traz ao processo de ensino um carácter expositivo do conteúdo? O intérprete é capaz de respaldar toda a interação necessária para a formação integral do aluno? É preciso compreender qual o conceito de inclusão aqui utilizado.

De acordo com a Unesco (2009), a inclusão envolve todas as crianças e jovens no ambiente escolar, focada na presença, na participação e na realização. Envolve também o combate ativo à exclusão e, é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva não é utópica, mas é aquela que está evoluindo.

Da mesma maneira, a inclusão de alunos surdos não é apenas uma questão de fornecer acesso físico, mas também de garantir a igualdade de oportunidades, a participação ativa e o respeito à diversidade linguística e cultural. Uma escola inclusiva para alunos surdos é aquela reconhece e valoriza os aspectos de permanência e acessibilidade também nos processos de ensino que permeiam a vida escolar.

Essas questões, juntamente com outras políticas e iniciativas, peregrinam para a transformação do cenário educacional dos surdos no Brasil, mas será que somente a tradução dá conta de promover a valorização da cultura surda e o respeito aos direitos linguísticos dos surdos? A figura do intérprete é por si só, a inclusão? Primeiramente, é preciso compreender o papel imperioso que a cultura possui no processo de ensino desses alunos, mais especificamente, a cultura surda.

Skliar (2006) novamente nos ajuda a refletir sobre o pertencimento cultural que as comunidades exercem na identidade linguística desses grupos. O autor fala que:

> A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em uma comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em

ISSN: 2176 - 1396

> um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolvem as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Assim, é possível que essa carga cultural seja depositada toda e completamente no papel do intérprete? É possível conhecer o contexto cultural de cada aluno e seu nível de contato com a comunidade surda ou com o contexto cultural de sua própria família? Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados. A garantia de uma educação bilíngue, que envolva o ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua, ainda é uma demanda importante. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural dos surdos e, portanto, é essencial para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. No entanto, a maioria dos educadores e alunos ouvintes não possui fluência em Libras, o que pode criar barreiras significativas de comunicação e dificultar o acesso ao conteúdo curricular, depositando uma responsabilidade social *e* cultural em cima de apenas uma figura: o intérprete.

Pensando nessas barreiras, Skliar (2006) nos traz à tona a necessidade de ambas as línguas com um desenvolvimento completo, ou seja, a língua de sinais para comunicação entre surdos e a segunda língua para a integração com a comunidade ouvinte. “Essas ideias aderem e refletem, pois, uma proposta bilíngue-bicultural, isto é, as duas línguas no contexto da escola” em equivalência, para fins de reconhecimento efetivo dos alunos surdos e sua comunidade linguística. (SKLIAR, 2006 p. 104).

É importante ressaltar que o intérprete de Libras não deve ser apenas um tradutor literal, mas também um mediador cultural. Ele precisa levar em consideração os aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda, facilitando a compreensão mútua entre surdos e ouvintes, contribuindo, dessa forma, para a construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual o aluno surdo se sente acolhido, respeitado e tem igualdade de oportunidades educacionais. De maneira sucinta, é essa a proposta que Carlos Skliar aborda em sua obra:

> O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. [...] considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.” (SKLIAR, 2006, p. 104-105)

ISSN: 2176 - 1396

Nesse sentido, além do acesso a ambas as línguas, o modelo bilíngue também valoriza a cultura surda e busca fortalecer a identidade cultural da criança surda. Isso é importante para que ela se sinta conectada com sua comunidade surda, compreenda sua história, seus valores e sua herança cultural. É importante ressaltar que o modelo bilíngue não se trata apenas de ensinar a língua de sinais e a língua majoritária separadamente, mas também de promover a interação entre as duas línguas pois, "[...] é necessário entender que a escola não pode prover só modelos ouvintes nos quais os surdos jamais poderão reconhecer-se e nem sequer compreender." (SKLIAR, 2006, p. 105)

Por esse motivo, "[...] é fundamental que a formação sistematizada institucional favoreça ao tradutor e intérprete de Libras em formação experiências formativas no contato com a comunidade surda e com surdos fluentes." (GIAMLOURENÇO, 2018, p. 80)

Em suma, o modelo bilíngue busca garantir que a criança surda tenha acesso às mesmas oportunidades linguísticas e culturais que as crianças ouvintes, permitindo que ela se desenvolva plenamente como indivíduo e participe ativamente da sociedade em que está inserida.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA

No Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, parte formativa do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, os estudantes são instigados a experenciar na prática, em escolas parceiras da universidade, diferentes contextos de atuação profissional do(a) Pedagogo(a).

No contexto em questão, tivemos o contato com uma instituição pública de ensino por meio de quatro encontros presenciais, sendo um deles reservado à aplicação do Plano de Ação desenvolvido pelo grupo. Nesses momentos em questão, íamos até a instituição adotando o papel de observadoras, para análise do funcionamento da gestão da escola. Desde o primeiro momento, observei a presença de alunos surdos nas turmas e a maneira como eram considerados nas formas de organização das aulas e até mesmo nas ações dos próprios alunos.

Uma das primeiras ações que o grupo de estágio presenciou foi a reunião de representantes de turma do ensino médio em formação com magistério. O assunto principal da reunião era a apresentação de uma música em libras para o aniversário da instituição, cercando o debate na falta de intérpretes para todas as turmas aprenderem a letra.

Ainda, em outro momento o grupo acompanhou a apresentação de trabalhos de uma das turmas, em um específico dia em que o aluno estava sem o intérprete. É angustiante acompanhar a situação pois, conforme os grupos apresentavam, já com poucos recursos visuais que facilitem o acompanhamento da discussão pelo aluno, ainda performam uma dinâmica com músicas. O aluno surdo simplesmente não participa da aula em momento algum, porque tampouco está entendendo a situação.

Esse foi o ponto de partida principal para a presente pesquisa. Quais as alternativas para o aluno surdo na ausência do intérprete? Quais ações são tomadas pelo professor, e pela coordenação? O que se perde do processo de aprendizagem desse aluno com lacunas como essas durante o ano? São essas as questões que conversam com a (in)suficiência do papel do intérprete em sala como único recurso.

Além desse caso, no momento de aplicação do nosso Plano de Ação, fizemos folders para as turmas sobre as formas de ingresso no ensino superior, contando com os programas ofertados pelo governo (Enem, ProUni e Fies). O intérprete estava presente no dia e traduziu ao aluno tudo que foi explicado pelo grupo. O folder foi utilizado justamente como recurso visual a fim de garantir a inclusão efetiva do aluno nas questões que seriam tratadas. No entanto, em um momento de exaltação da turma, com conversas paralelas e dúvidas sendo tiradas, o intérprete encontrava-se em enorme esforço para contemplar a tradução. Era difícil identificar qual dos diálogos estava sendo traduzido ao aluno que, durante toda a dinâmica, permaneceu inerte, apenas assentindo com a cabeça.

Com isso, voltamos ao questionamento feito no início do texto: a tradução não traz ao processo de ensino um carácter expositivo do conteúdo? E, ainda, o intérprete é capaz de contemplar a interação necessária para a formação integral do aluno?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regulamentação da profissão trouxe avanços significativos para a comunidade surda, pois além de oferecer mais oportunidades de emprego, contribui

para a garantia de um atendimento inclusivo em diversos setores da sociedade. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a ampliação do acesso à educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) e a inclusão plena das pessoas surdas em todos os aspectos da vida social.

Em resumo, o intérprete de Libras desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, promovendo a inclusão, a igualdade de acesso à informação e a interação social. Sua presença é essencial para garantir que o aluno surdo tenha uma experiência educacional enriquecedora, possibilitando seu pleno desenvolvimento acadêmico, linguístico, social, cultural e emocional.

A luta da comunidade surda continua buscando não apenas o reconhecimento de seus direitos linguísticos e culturais, mas também a quebra de estigmas e preconceitos que ainda persistem. A promoção da inclusão e o respeito à diversidade linguística são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Além disso, a implementação do modelo bilíngue requer a colaboração de professores especializados em educação de surdos, intérpretes de língua de sinais qualificados e um ambiente escolar que valorize a inclusão e a diversidade linguística e cultural.

Sabemos que essa realidade é distante do sistema de educação brasileiro, chegando até a ser utópica em alguns contextos específicos. Por isso, a garantia da formação profissional e atuação do intérprete como direito básico se faz tão importante. Não cabe aqui o constante julgamento de sua responsabilidade profissional, pois, mesmo que carregue um grande fardo cultural na educação da criança surda, sua atuação ainda é essencial para o desenvolvimento dela. Mesmo que questione sua capacidade e reafirme a necessidade de um ensino bilíngue, tampouco é benéfico para as crianças que não tenham suporte algum. Como diz o velho ditado popular, melhor um pássaro na mão, do que dois voando. A atuação do intérprete trilha para a perspectiva da inclusão e, de qualquer forma, é um avanço em meio a história de retrocessos na educação de alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Dispõe sobre a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Tradutor e intérprete de libras: construção da formação profissional**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNESCO. **Tornar a Educação inclusiva**. Brasilia: ANPEd, 2009. 220 p.

PODCAST: TEXTO E INTERAÇÃO ENTRE MÍDIAS

Uiara Chagas Silva[1]

RESUMO

Este estudo apresenta as categorias do tecnodiscurso — a saber: Composição, Aumento, Investigabilidade, Deslinearização, Relacionalidade e Imprevisibildade — por meio de um conjunto de comentários realizados em um episódio no canal do *Kritikê Podcast* no *YouTube*. Nosso intuito foi verificar os comentários no referido episódio, buscando as marcações de usuários que registraram ter chegado até o vídeo por meio de um trecho que viralizou no *TikTok*. Para isso, nos detemos na dimensão enunciativa do texto, seguindo a direção teórico-metodológica da *Análise do Discurso Digital* de Paveau (2021), formatando um trabalho sob o aporte teórico de *A Linguística Textual* de Adam (2011), quanto aos estudos que compreendem interação e texto em um contexto digital.

Palavras-chave: Análise do discurso digital. Discurso nativo digital.

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo estudo que se apresenta nas próximas linhas e páginas surge ao vivenciar o uso crescente de conteúdo em formato de *podcast*[2]. Para além do conteúdo em si, nos chama a atenção as relações entre mídias, a saber o *TikTok* e o *YouTube*, que fazem com que os usuários naveguem e transitem nas redes em busca de determinados conteúdos.

Partindo disso, tomamos como caso a ser analisado neste trabalho o episódio "BURNOUT VS. SAÚDE NO TRABALHO – IZABELLA CAMARGO – KRITIKÊ PODCAST #73". Nos interessa em especial esse episódio pois chegamos ao mesmo por meio da visualização de um trecho da gravação do *podcast* do canal *Kritikê Podcast*, disponibilizado no *YouTube*. A visualização do primeiro trecho do vídeo, no entanto, se deu por meio da rede *TikTok,* famosa por viralizar vídeos curtos de até um minuto. Ao observarmos os comentários no canal do *YouTube* do *podcast* em questão, percebemos que outros usuários tinham percorrido o mesmo caminho e fizeram questão de registrar isso no texto de seus comentários.

---

[1] Mestranda em Linguagem e Tecnologia na área de Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

[2] "Podcast é um *arquivo digital de áudio transmitido através da internet*, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário na internet pode criar um podcast". Definição disponível em: https://www.significados.com.br/podcast/. Acesso em: 12 de ago. 2022.

Dessa forma, o objetivo geral do presente trabalho é verificar os comentários no referido episódio do *podcast* (com seu vídeo inserido no *YouTube*), buscando as marcações de usuários que registraram ter chegado até ele por meio do trecho viralizado no *TikTok*. Para isso, nos detemos na dimensão enunciativa do texto, seguindo a direção teórico-metodológica da *Análise do Discurso Digital* de Paveau (2021), formatando um trabalho sob o aporte teórico de *A Linguística Textual* de Adam (2011) nos estudos que compreendem interação e texto em um contexto digital.

Como objetivo específico, apresentamos as categorias do tecnodiscurso de Paveau (2021) — Composição, Aumento, Investigabilidade, Deslinearização, Relacionalidade e Imprevisibildade — e destacamos as categorias nas quais os referidos comentários mais se correlacionam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

> A ascensão do digital não se reduz nem a uma nova codificação dos conteúdos, nem à introdução de um novo canal de circulação. É uma transformação do ambiente, que afeta as estruturas e as relações. Tal mutação não desestabiliza apenas os usos e os objetos. Ela desafia os modelos conceituais que servem para formalizá-los. (ARNAUD; MERZEAU, 2009, p. 23)

Como registrado por Adam (2011), desde seu surgimento nos anos 1950, a análise do discurso e a linguística textual se desenvolveram de modo autônomo, cruzando apenas nos trabalhos de Denis Slakta, de 1979. Da mesma forma, no presente trabalho não queremos cruzar teorias e metodologias, e sim considerar a natureza dos textos em uso dentro de um ambiente tecnológico, no qual diversos aspectos devem ser contemplados, para além daqueles que as análises textuais e discursivas costumam observar.

Para isso, assumimos como base teórico-metodológica o dicionário de 2021 da pesquisadora Marie Anne Paveau, da Université Paris XIII. No dicionário, Paveau defende a ideia de que a língua e usos discursivos se integram num verdadeiro compósito; por isso, os recursos linguageiros só devem ser examinados em seus ambientes de produção (PAVEAU, 2021, p.13).

A autora adota a noção de ambiente como alternativa crítica à de contexto que é tomada na análise do discurso, a depender da abordagem, condições de produção, condições de possibilidades, entre outros fatores. O que Paveau faz, afinal, é olhar

para os dados de tela que são inteiramente afetados pelas subjetividades dos "internautas-escritores" como a autora define os usuários de redes. Assim,

> Perpassa todo o dicionário a reivindicação epistemológica de uma análise ecológica do discurso digital, plenamente coerente com os estudos decoloniais, que poderia pôr em causa a estabilidade de vários outros conceitos, como o de coordenadas da enunciação, de texto, de gênero, de referência dêitica, de heterogeneidade enunciativa, para mencionar apenas alguns, aqui mencionados à revisitação. (PAVEAU, 2021, p.14).

Em sua tese, a pesquisadora Isabel Lima Muniz (2022, p. 66) relata que as reflexões de Paveau "(...) têm motivado a Linguística Textual praticada no Brasil a realizar uma interdisciplinaridade focada e a assumir como a autora um posicionamento teórico-metodológico que compreenda a construção de sentidos na relação entre elementos tecnológicos e linguageiros". A proposta de Paveau (2021), portanto, é a de que a linguagem seja observada considerando o hibridismo entre dados humanos e não humanos.

2.1 O tecnodiscurso

Assumindo o ambiente digital *online* segundo Paveau (2021), como um conjunto de dados humanos e não humanos, nos é proposta uma análise para além dos aspectos estritamente linguísticos, que relaciona os elementos linguageiros e tecnológicos que a autora caracteriza como tecnodiscurso, ou produções nativas da internet. As produções nativas digitais são concebidas e elaboradas em função da conectividade à internet, e, para Paveau, o tecnodiscurso apresenta características morfográficas, lexicais, textuais, discursivas e semióticas, e também se configura por meio de elementos técnicos como as *hashtags*, as URLs, as ferramentas de busca, entre outros (PAVEAU,2021, p. 27).

A autora caracteriza o tecnodiscurso em seis aspectos fundamentais:

> 1- Composição
> Os discursos digitais nativos são compósitos, ou seja, são constituídos por uma matéria mista que reúne indiscernivelmente o linguageiro e o tecnológico de natureza informática, de forma manifesta (caso da hashtag ou do pseudônimo no Twitter, por exemplo, dotados de marcas de composição) ou não manifesta (caso de todos os tecnodiscursos on-line que dependem de programas informáticos). Esse tipo de composição tecnolinguageira é desenvolvida por um hibridismo semiótico: os tecnodiscursos podem ser

> plurissemióticos e mobilizar simultaneamente, e na mesma semiose, texto, imagem fixa ou animada, som (por exemplo, a imagem macro ou o cartaz).
>
> 2- Deslinearização
>
> Os discursos digitais nativos não se desenvolvem obrigatoriamente em um eixo sintagmático específico do fio do discurso, de acordo com a teoria pré-digital: eles podem ser deslinearizados pelos links hipertextuais, que direcionam o texto fonte e seu leitor para outro discurso, em outra janela do navegador e outra situação de enunciação.
>
> 3 – Ampliação
>
> Os discursos digitais nativos revelam uma enunciação ampliada, por causa da conversacionalidade da web social (as publicações do blog são ampliadas pelos comentários) ou das ferramentas de escrita ubíquas (como as de escrita colaborativa que permitem uma escrita coletiva num espaço enunciativo único, mas com a identificação dos diferentes enunciadores).
>
> 4 – Relacionalidade
>
> Os discursos digitais nativos estão todos inscritos numa relação: com outros discursos, por causa da reticularidade da web; com os aparelhos, por causa da sua natureza compósita que faz com que os enunciados sejam coproduzidos com a máquina; com os escritores e os (escri)leitores, que passa pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e de leitura.
>
> 5 – Investigabilidade
>
> Os discursos digitais se inscrevem, no sentido material do termo, num universo que nada esquece e que é percorrido por ferramentas de busca e de redocumentação. Eles são, portanto, investigáveis, ou seja, localizáveis e coletáveis para eventuais menções, utilizações, repetições, etc. Essa investigabilidade acontece devido à situação dos metadados: enquanto os metadados dos discursos pré-digitais são exteriores a eles (nos paratextos, por exemplo), os metadados dos discursos digitais nativos lhes são interiores (inscritos no código).
>
> 6 – Imprevisibilidade
>
> Os discursos digitais nativos são parcialmente produzidos e/ou formatados por programas e algoritmos, fato que os torna imprevisíveis para os enunciadores humanos, tanto no plano de sua forma (passando automaticamente de um lugar de enunciação pré-digital a um lugar digital, um enunciado muda de forma), quanto no plano do seu conteúdo (algumas ferramentas, como os programas, redocumentam os discursos nativos dispersos, criando conteúdos originais). (PAVEAU, 2021, p.58-60)

São essas características específicas que, na visão da autora, implicam a criação ou adaptação de instrumentos de análise mais adequados quando pensamos o tecnodiscurso.

Com base em sua reflexão, neste trabalho relacionamos esses seis aspectos às noções de suporte para verificar como se apresentam os processos de construção de sentidos entre os suportes *TikTok* e *Youtube/podcast.*

2.2 A análise do discurso digital

A análise do discurso digital consiste na descrição e análise do funcionamento de produções linguageiras nativas da internet, particularmente da web 2.0, em seus ambientes de produção, mobilizando igualmente recursos linguageiros e não

linguageiros dos enunciados elaborados, como descreve Paveau (2021). Em uma realidade com um número crescente de produções digitais nativas — produzidas originalmente *online* e não transpostas para o meio digital —, a análise do discurso digital cria dispositivos metodológicos e teóricos que podem dar conta do funcionamento específico desses discursos nativos da internet:

> A análise do discurso digital está baseada em uma noção simétrica que tem por objetivo discutir as concepções logocêntricas da linguística. Uma linguística simétrica[3] confere um lugar equivalente ao linguageiro e ao não-linguageiro na análise linguística, partindo de uma concepção compósita da língua e do discurso. Ela questiona a distinção entre o linguístico e o extralinguístico, estabelecendo um contínuo entre as matérias linguageiras e seus ambientes de produção. É esse contínuo que é colocado como objeto para análise, e não mais apenas suas matérias linguageiras. (PAVEAU, 2021, p. 58)

Nesse sentido, a análise do discurso digital é uma ecologia do discurso, e, nesse ambiente em teoria do discurso, os dados são produzidos por humanos em ambientes não humanos (por assim dizer); tais dados são de caráter social, cultural, histórico, material, e assim por diante. Nesse contexto, a noção de ambiente é utilizada em uma abordagem dos discursos que adota uma perspectiva pós-dualista, como uma abordagem externalista que questiona a divisão mente/corpo e postula que a consciência humana se manifesta no exterior da mente, especialmente nos objetos e nas técnicas. Sendo assim, uma abordagem ecológica da produção dos enunciados considera que o objeto de análise não é mais apenas o enunciado, mas sim o conjunto do sistema no qual ele é produzido.

Para a análise do discurso digital essa noção de ambiente é central, pois dá conta dos aspectos compósitos dos enunciados nos contextos digitais, visto que neles a instância enunciativa não é mais atrelada a uma figura única, do enunciador; o enunciador nos contextos digitais é ampliado e coletivo:

> O caso hoje bem conhecido do comentário de blog ou de rede social digital constitui uma modalidade de escrita ampliada: o comentário de blog, assim como o da rede social, não apenas adiciona conteúdo, mas prolonga o texto primeiro. Num blog, uma publicação assinada por um “autor” será ampliada pelas discussões, que podem, eventualmente, a ela ser incorporadas...On-line, pode manifestar-se igualmente uma coletividade constituída por vários escritores, explicita e visualmente manifesta. (PAVEAU, 2021, p. 54-55)

[3] Segundo Paveau (2021, p. 57), “O termo simétrico, emprestado de Bruno Latour (Latour 1991), define uma abordagem pós-dualista dos fenômenos linguageiros, na perspectiva de uma síntese do linguístico e do extralinguístico”.

ISSN: 2176 - 1396

Temos, assim, uma noção de enunciador revisada, devido a essa ampliação e coletividade que são oriundas do ambiente digital e que permeiam comentários em espaços ecológicos como os que estudamos neste trabalho. Analisar comentários que evidenciam essa ampliação do enunciado, que promove inclusive a navegação entre uma rede e outra para consumir determinado conteúdo, é o que discutimos a seguir.

3 A ANÁLISE

Navegar pela internet nos possibilita migrar de uma página para outra sem o trabalho de fechar a página anterior para acessar a seguinte; as telas digitais de celulares, *tablets*, computadores e até mesmo televisores promovem essa navegação na qual a tecnologia discursiva favorece a enunciação ampliada e coletiva discutida por Paveau (2021).

Em diversas redes sociais e páginas que apresentam conteúdos, a presença da função comentário é recorrente, seja para interação entre usuários, exprimir opinião sobre o conteúdo, ou para pedir mais informações: a interação por meio de comentários é das mais variadas. Os comentários que selecionamos para nossa análise são particularmente aqueles em que o usuário registra que chegou até o conteúdo da rede *YouTube* por meio de outra rede social, o *TikTok.*

Tais comentários provêm de um episódio do *Kritikê Podcast*, que é considerado o maior *podcast* corporativo da atualidade segundo sua página na rede *LinkedIn*[4], e tem como apresentadores Mario Speziano, Diego Baltazar e Andre Gaigher. A produção de conteúdo no formato *podcast* também é gravada em formato vídeo, transmitido geralmente ao vivo pelo canal da marca no *YouTube*. Os entrevistados no *podcast*, em grande maioria, abordam temas relacionados ao mercado de trabalho. No episódio em questão, a entrevistada é Izabella Camargo, jornalista, apresentadora, palestrante e escritora; a fala da entrevistada enfocou saúde mental e bem-estar no trabalho, uma vez que a mesma é referência nacional quando o assunto é *burnout*[5]; dessa forma, a conversa deste episódio foi acerca de tais temas.

[4] Segundo a Wikipédia, o "*LinkedIn* é uma plataforma de mídia social focada em negócios e emprego que funciona através de sites e aplicativos móveis". Disponível em: www.wikipedia.org. Acesso em: 07 set. de 2022.

[5] De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, a "Síndrome de Burnout ou *Síndrome do Esgotamento Profissional* é um *distúrbio emocional* com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento

ISSN: 2176 - 1396

O episódio tem, ao todo, a duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos, e gira em torno do tema e de casos particulares vivenciados por Izabella Camargo, que já foi repórter e apresentadora nas emissoras televisivas Globo, Band e SBT. Atualmente, ela apresenta o *Jornal Primeira Hor*a na Rádio Bandeirantes, além de estar presente nas colunas da *Revista Você RH*.

O primeiro contato que tivemos com esse conteúdo foi por meio de um trecho do que na realidade foi uma longa entrevista; a plataforma que estávamos acessando era o *TikTok*, rede social conhecida por seus vídeos de curta duração. Por interesse pessoal no assunto, buscamos o vídeo na integra, visto que no *TikTok* ficou registrado que aquele era um fragmento do *podcast* apresentado acima. Acessamos então o conteúdo na rede *YouTube*.

É importante destacar essa informação, uma vez que, por ser um *podcast*, poderíamos ter migrado para uma plataforma de áudio; no entanto, migramos para uma plataforma de vídeo. Nesse caso específico, acreditamos que isso se deu pelo fato de que o primeiro contato com o conteúdo também ocorreu por uma plataforma de vídeo (o *TikTok*).

Ao observamos os comentários registrados por outros usuários, percebemos que mais pessoas haviam percorrido o mesmo caminho, e isso nos chamou atenção. Por esse motivo, na figura 1, demonstramos esse percurso por meio dos comentários de alguns usuários.

Até o momento (31 agosto de 2023), o episódio tem um total de 205 comentários, e, em ao menos 12 deles, os usuários mencionam o fato de terem assistido a um trecho pelo *TikTok* e então acessado o canal do *YouTube* para assistir mais do conteúdo. Por si só, o fato de os usuários exprimirem essa ação é bastante interessante, mas aqui queremos nos ater às características desses discursos digitais registrados nos comentários selecionados, sob o prisma do instrumental teórico e metodológico proposto por Paveau (2021), com ênfase em cinco dos seis aspectos fundamentais do tecnodiscurso apresentados anteriormente.

físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o *excesso de trabalho*". Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout. Acesso em: 07 set. de 2022.

Figura 1 – Apanhado de alguns comentários no episódio #73 do *Kritikê Podcast* no *YouTube* de pessoas que chegaram ao episódio por meio do *TikTok*

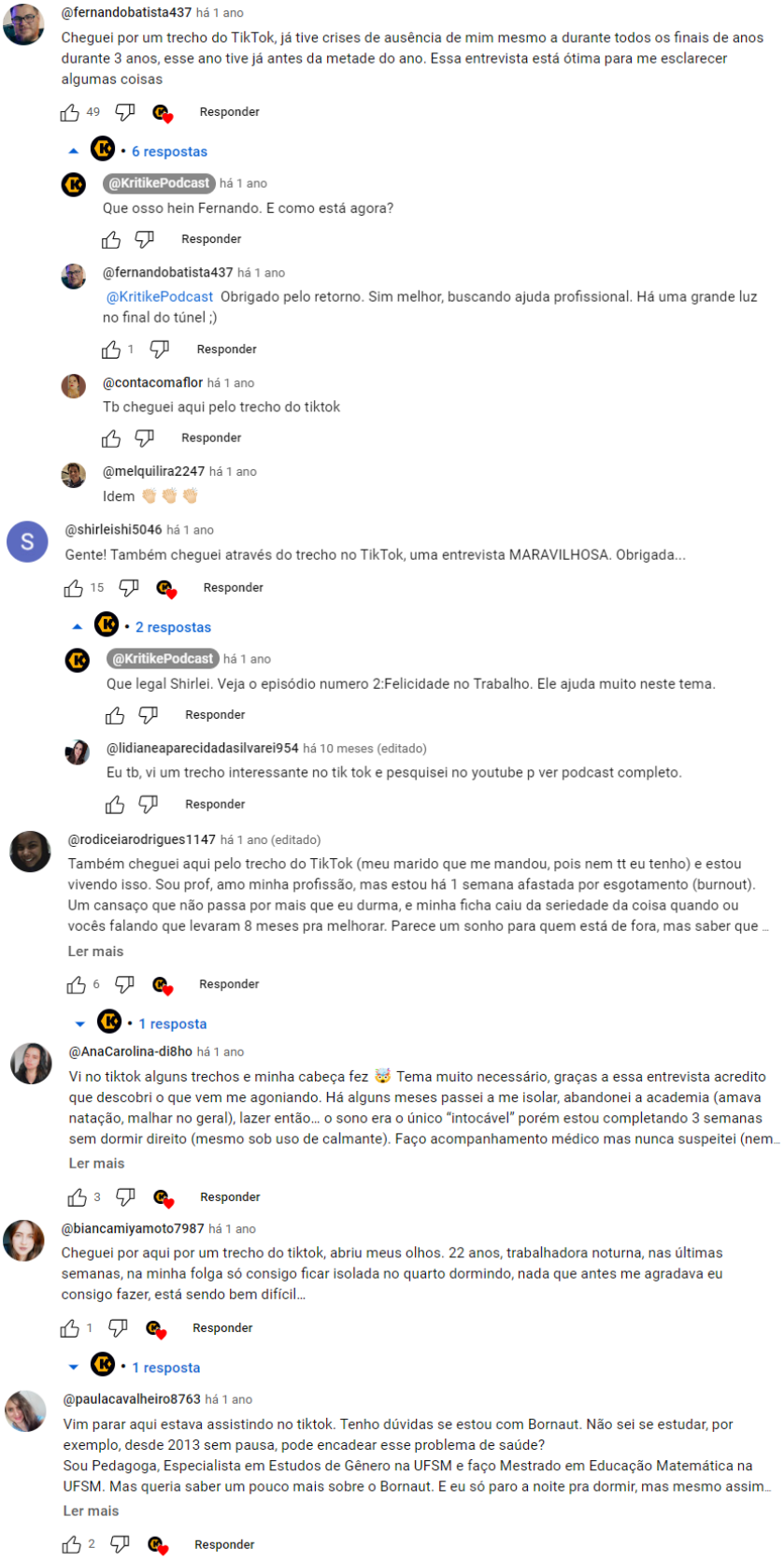

Fonte: Capturas de tela realizadas pela autora (2022)

Podemos afirmar que o conjunto de comentários forma o compósito ao qual se referiu a autora, uma vez que reúnem o linguageiro e o tecnológico de natureza informática e de forma manifesta (PAVEAU, 2021, p. 58). Há também uma deslinearização, haja vista que que os discursos nativos digitais não se desenvolvem obrigatoriamente segundo um eixo sintagmático específico do fio do discurso, mas são deslinearizados por *links* hipertextuais, que direcionam o texto-fonte e o seu leitor para outro discurso em outra janela de navegação (PAVEAU, 2021, p. 58), no caso do *TikTok* para o *Youtube/podcast*.

A ampliação, na nossa perspectiva, fica aqui duplamente registrada, em primeiro lugar na enunciação ampliada por conta da conversacionalidade da *web* — no caso os próprios comentários em si (PAVEAU, 2021, p. 59) —, e em segundo lugar pela ampliação que acontece na interação entre redes: o conteúdo se ampliou e a audiência se ampliou também, pois outros usuários chegaram por meio da outra rede. Isso nos leva diretamente para a relacionalidade, visto que os discursos estão inscritos numa relação e são coproduzidos com a máquina na escrita do usuário que ouve/assiste ao conteúdo e registra o comentário no formato texto.

Por fim, a investigabilidade também é característica desse conjunto de comentários, considerando que eles são investigáveis, localizáveis e coletáveis, como fizemos para utilização e repetição, segundo Paveau (2021, p. 59).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os comentários presentes no episódio referido do *Kritikê Podcast* que evidenciaram um percurso que iniciou na rede *TikTok* e migrou para a plataforma *YouTube*, conseguimos verificar cinco das seis características dos discursos digitais nativos apresentados por Paveau (2021). O único aspecto que não podemos afirmar ser característico do conjunto de comentários que analisamos é o da imprevisibilidade, uma vez que não podemos comprovar que todos os enunciadores não são humanos, mas sim máquinas ou programas de algoritmos. Contudo, o fato de mencionarem ter chegado ao canal por meio de outra rede social reforça em nós a crença de que, de fato, se tratam de usuários reais, humanos.

Esse movimento entre mídias é cada vez mais presente na era digital, e suas características específicas permitem utilizar categorias geais da tecnologia discursiva

ou do tecnodiscurso como adotamos aqui. Análises mais profundas dentro das seis categorias ainda podem ser realizadas, assim como outros aspectos como a intergenericidade também podem ser abordados, a fim de aprofundar a compreensão dos discursos em meios digitais.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ARNAUD, Michel; MERZEAU, Louise. Introduction. *In:* Traçabilité et Réseaux. *Hermès*, v. 1, n.53, Paris, CNRS Éditions, 2009.

KRITIKÊ Podcast. **BURNOUT VS. SAÚDE NO TRABALHO - IZABELLA CAMARGO - KRITIKE PODCAST #73**. YouTube. 8 dez. 2021. 1 vídeo (81 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b6fBYTGx32Q. Acesso em: 31 ago. 2023.

LIMA, Isabel Muniz. **Modos de interação em contexto digital**. 2022. 180f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação, Lisboa. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/137024. Acesso em: 31 ago. 2023.

PAVEAU, Marie Anne. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2021.

COLABORAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DO GRADUANDO DE LETRAS

Flora Lorena Soares Souza[1]

RESUMO

O presente artigo trata da experiência de estágio de duas graduandas, proporcionada por uma disciplina de Estágio Supervisionado, na área de língua inglesa, com o enfoque no ensino sobre o tema *family members* por meio de três gêneros textuais: árvore genealógica, Entrevista e Diálogo. Contemplando, portanto, o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos discentes em relação ao vocabulário familiar e a compreensão da função de cada membro dentro de uma família. Mais adiante, oportunizando situações diversas (atividades variadas), aos envolvidos no processo de aprendizagem para o enriquecimento vocabular, conhecimentos necessários para a identificação dos *family Members* em atividades e gêneros que tratem "família". Este trabalho embasou-se no documento oficial, BNCC (2017); Penny (2012), para a definição de vocabulário; e Rozeno (2018), que define a noção de competência comunicativa. Percepções adequadas à turma e realizadas com sucesso.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Vocabulário. Família. Membros.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma experiência em docência. Experiência essa que fora vivenciada, a partir de uma disciplina de estágio supervisionado, ministrada no 1° semestre de 2023 aos graduandos do curso de Letras Português-Inglês, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contemplando, a inserção da disciplina na grade curricular dos estudantes do curso mencionado com o propósito de auxiliar o futuro professor no exercício da prática docente quando inserido no meio escolar.

A experiência de estágio, têm a finalidade de moldar o professor-estagiário de língua portuguesa e língua inglesa, por meio de sua inserção no ambiente educacional com o intuito de fazer com que o estagiário pense, pratique, aprenda e reinvente o seu planejamento docente e a elaboração e aplicação de suas aulas e dos materiais didáticos quantas vezes for necessária, dentro de um prazo determinado, procurando sempre aliar as suas ideias aos direcionamentos de seu professor orientador, o qual dispõe a sua experiência e atualização contínua, em prol da aprendizagem de seu orientando proporcionando-lhe o preparo adequado para a atuação do futuro docente

[1] Graduanda do 8º período do Curso de Letras – Português-Inglês, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, flora.lorena@pucpr.edu.br.

em sala de aula. Além de chamar a atenção, do professor-estagiário, para quais metodologias adotar e como empregá-las, quais conteúdos, estratégias e, quais as atividades adequadas para a faixa etária designada ao estagiário.

As aulas ministradas, no decorrer dessa vigente experiência de estágio de língua inglesa teve como enfoque o ensino dos family members (membros familiares), permeando entre três gêneros textuais: family tree (árvore genealógica), interview (entrevista) e dialogue (diálogo), porém tendo como gênero principal a produção e reprodução da árvore genealógica. E, para a implementação do tema proposto foram trabalhados os conteúdos possessive adjectives and subject pronouns (adjectivos possessivos e pronomes pessoais), como auxiliares para a compreensão e apropriação da temática preparada e abordada em sala de aula.

Para tanto, este artigo fundamenta-se na BNCC (2017), como documento oficial norteador das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos discentes; Penny (2012), para a definição de vocabulário, o qual se forma por meio do enriquecimento vocabular oportunizado em diversas situações que envolvem o cotidiano da criança; E Rozeno (2018), que adota a percepção de que ao desenvolver a competência comunicativa se faz necessário o uso do dia a dia para que os estudantes se identifiquem e assim, consigam se interessar pelo tema ensinado à eles.

2 O ENSINO DE VOCABULÁRIO DA LÍNGUA INGLESA SOBRE MEMBROS DA FAMÍLIA PARA O 6° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM A UTILIZAÇÃO DE ÁRVORES GENEALÓGICAS.

A regência vivenciada por duas graduandas foi elaborada, primordialmente, para uma disciplina de estágio supervisionado, de língua inglesa, em que o estágio presencial ocorreu entre os meses de maio a junho, no colégio estadual São Paulo Apóstolo, o qual se encontra localizado na Rua José Carvalho de Oliveira, número 1355, no bairro Uberaba, em Curitiba. A vivência de estágio, teve seu início com o planejamento docente, a produção de um projeto de estágio, a elaboração dos materiais didáticos, dos slides e das atividades para as regências presenciais, ou seja, para que fossem aplicadas em sala de aula, pelas professoras-estagiárias. Após as elaborações e produções de matérias didáticos, as alunas puderam iniciar as visitas ao campo de estágio em que foram realizadas ao menos 3 visitas, apenas

participativas que, consistiam na observação da turma e auxílio ao professor regente (professor da turma). Somente após as visitas participativas que começaram as regências sob a supervisão de seu professor orientador (ou seja, quem ministrava a disciplina de estágio supervisionado) e do professor da turma selecionada para o estágio.

No total foram realizadas 5 regências presenciais, durante 5 segundas-feiras, sobre a temática *family members* para uma turma de 6º ano. A abordagem do conteúdo, em cada aula perpassou pela prática de atividades relacionadas as habilidades da língua, como, a escuta de áudios sobre o contexto familiar, apresentados para a conclusão de tarefas, como diálogos entre membros de uma mesma família em que, os estudantes tinham que ler o diálogo proposto na folha de atividades e na sequência ouvir o áudio para preencher os espaços em brancos no diálogo com o termos familiares ouvidos por eles, logo após, era realizada a correção com o auxílio das professoras-estagiárias; a fala, em que a turma realizava o exercício da pronúncia e a repetição de palavras; a leitura de atividades com enunciados com palavras conhecidas pela turma, geralmente palavras que foram apresentadas anteriormente ou palavras da língua portuguesa que precisavam ser traduzidas, como uma forma de fazê-los recordar determinado termo familiar já visto nas aulas, na maioria da vezes, pronunciado em língua portuguesa, mas pedido para falarem em língua inglesa; e a escrita desenvolvida, por meio de, exercícios envolvendo a escrita das variações dos termos familiares, por exemplo: *mom, mommy, mother* entre outros. As atividades aplicadas visavam as habilidades da língua com o propósito de atingir todos os tipos de aprendizagens presentes em uma sala de aula e que eram exercitadas pelos discentes na realização das atividades, especificamente elaboradas e relacionadas aos gêneros textuais, por exemplo na produção e reprodução da *family tree* (árvore genealógica), que os estudantes conseguirão ter as ferramentas e estratégias adequadas através da implementação dos conteúdo adjetivos possessivos e pronomes pessoais para falarem a respeito de si próprios e sobre as próprias famílias em inglês, contribuindo para o próprio enriquecimento vocabular a tentativa de se comunicar com os colegas de turma em inglês.

3 OBJETIVO FUNDAMENTAL DAS AULAS

O objetivo primordial das aulas elaboradas e ministradas pelas professoras-estagiárias para a turma de 6° ano teve como ponto de partida o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes, respeitando a faixa etária da turma, ao fazer uso de vocábulos adequados à turma.

Seguindo, portanto, a definição de "vocabulário" como um grupo de "palavras de uma língua" bem demarcado pela obra literária *A Course in Language Teaching*, de Penny Ur (2012, p.60), que compreende essa noção comum com relação ao vocabulário, mas também, compreendendo a sua abrangência em situações variadas, para além de palavras isoladas, por exemplo em *post-office* e *father-in-law*.

Sendo assim, para a devida apropriação vocabular por parte dos discentes com relação a temática *family members*, o processo de aprendizagem instaurado partiu da noção abrangente supracitada, oportunizando aos estudantes situações de ensino aprendizagem trazendo as variações dos termos familiares (como *sister-in-law*, entre outrem), que lhes proporcionaram o enriquecimento vocabular para tentarem arriscar um bate-papo sobre a sua própria família utilizando ao menos os termos familiares em língua inglesa. Além de garantir ainda que de forma superficial, por meio do enriquecimento vocabular, a ferramenta básica para a interpretação de gêneros com a temática familiar, como as árvores genealógicas, bem como, a identificação e o uso de prefixos e sufixos na formação de palavras familiares ao conteúdo abordado, como *grandparents* e *grandma* o uso do prefixo *grand-*. Segundo Penny Ur (2012, p. 63), que partindo dessa concepção, aplicarão o processo de formação de palavras, construído pelo do conhecimento vocabular.

4 O ANDAMENTOS DAS AULAS MINISTRADAS EM SALA DE AULA

Na primeira aula, as duas docentes explicaram e aplicaram duas atividades para/a turma. A primeira diagnóstica, com o objetivo de analisar quais eram conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema *family Members*, por meio de um jogo, elaborado pelas docentes, no site WordWall.net o qual, fora composto por *flash cards* (cartões) em que, foram utilizados ambos os lados: frente e verso. Na parte da frente foi colocado os termos familiares em português e na parte do verso os termos foram colocados em inglês. A jogabilidade funcionou da seguinte forma: os cards eram mostrados, um por vez, para a turma primeiro a frente com os termos em LP e, em seguida, o verso em LI — os estudantes tinham que tentar adivinhar o membro familiar

e falar em inglês o termo representado no *card* e assim sucessivamente até o último cartão e no intervalo entre um cartão e outro a pronúncia dos termos representados era praticada com toda a sala. Já a segunda atividade da aula consistia na criação, em grupo, da árvore genealógica de algum personagem, como “Os Simpsons” e os “Os Incríveis” essas duas famílias foram as duas árvores mais selecionadas para a produção dessa atividade formativa.

Na segunda aula, também foi aplicado duas atividades, ambas formativas. A primeira, para a prática da escrita, pois os alunos escreveram sentenças utilizando o conhecimento mais recente apresentado no conteúdo da aula sobre adjetivos possessivos e pronomes pessoais. E a segunda atividade proposta era com perguntas e respostas sobre um e-mail, encaminhado por um menino que estava apresentando os seus membros familiares, os alunos leram a atividade com bastante atenção e quando precisavam de ajuda era para perguntar se o raciocínio estava correto quanto a identificação dos membros familiares descritos, quando não, pediam ajuda por não saber por onde começar, mas após o direcionamento docente, seguiam fazendo a atividade mais tranquilamente do que o esperado.

Na terceira aula, as atividades também foram formativas. Na primeira atividade, os alunos realizaram a atividade preenchendo os espaços em branco presente no dialogue (diálogo) entre para eles, com os termos familiares aprendidos, foram preenchidos com uma leitura inicial realizada por uma das estagiárias, e na sequência, com um áudio que fora liberado três vezes para a execução da atividade proposta. Na segunda atividade, os alunos tiveram tempo para a construção de suas próprias árvores genealógicas e utilizaram as frases criadas na aula anterior para falar sobre os seus membros familiares. Em seguida, os alunos tiveram acesso à *homework* para ser entregue na quinta aula: uma *interview* (entrevista).

Na aula quarta aula, houve a aplicação de uma atividade de *listening* e um *word search*, em que a maioria dos discentes foram muito bem na resolução e no *skimming and scanning* nas atividades propostas para a aula. E na quinta aula, os alunos realizaram uma atividade de desembaralhar frases que estavam em língua inglesa sobre uma família vista na terceira aula e responderam a um questionário para dar os seus feedbacks sobre as aulas, de forma anônima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Ao final das regências presenciais, ao observar os resultados de aprendizagem de cada aluno presente nas correções das atividades propostas para a turma pelas professoras-estagiárias, foi possível constatar a apropriação do conteúdo ministrado mesmo em tão pouco tempo, pois, além das correções das tarefas, a procura e interesse em relação a temática das aulas: "*Family Members"* demonstrados pelos discentes em sala de aula, tornaram as aulas proveitosas e instigadoras ao passo em que, as dúvidas eram compartilhadas e sanadas pelas duas discentes de forma coletiva, promovendo assim, um ambiente de aprendizagens constantes para todos os presentes em sala de aula. Para tanto, a experiência em docência vivenciada no 1° semestre de 2023, oportunizada pela disciplina de estágio supervisionado, sempre surpreende, pois nunca saí como o esperado. Vive em constante mudança. Demonstrando que a pesquisa, o planejamento docente, bem como, as abordagens e as metodologias e as tantas facetas relacionadas a promoção do estágio em docência, independente da língua ministrada, ao ser inserido no âmbito escolar, a noção da realidade faz com que o docente pense sempre na necessidade da atualização contínua, pois os recursos para o ensino e a aprendizagem são diversos e inesgotáveis. A criatividade, versatilidade e as modificações fazem parte de ambos os processos, como instrumentos que abrem novos caminhos permeando entre a teoria e a prática para diversas idades e anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 mar 2023.

ROZENO, Eliana Feltoza. **Métodos inovadores no ensino de línguas**. Revista Científica do FASETE. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/379/378. Acesso em: 05 abr. 2023

UR, Penny. **A Course in English Language Teaching**. 2ª edição: Cambridge University Press, 2012.

O MUNDO E AS PALAVRAS EM EBULIÇÃO: A SEGUNDA GERAÇÃO MODERNISTA

João Paulo Gouvea[1]

José Gustavo de Araujo Lima[2]

Naisa Vitória Cândido Bellemer[3]

RESUMO

Este artigo trata a respeito das vivências ocorridas no primeiro semestre do programa Residência Pedagógica, no qual o trio de residentes tiveram a oportunidade de planejar e aplicar cinco aulas de português para uma turma do 3º ano, do Colégio da Polícia Militar, e contaram com a orientação da Prof.ª Dr. Sandra Batista da Costa e Prof.ª Simone Santos Constanski. O projeto, intitulado "O mundo e as palavras em ebulição: a segunda geração modernista", cujo tema de estudo foi a poesia na segunda geração do modernismo, foi pensado junto da professora preceptora para que o gênero lírico fosse trabalhado de maneira dialógica e dialética, possibilitando a apropriação das características do movimento literário. Dessa forma, os estudantes puderam experienciar a declamação de poemas antes e depois da análise dos aspectos socioculturais que caracterizam a fase, mobilizando conhecimentos acerca de entonação, postura e interpretação adequadas. Neste sentido, o presente artigo visa refletir sobre a influência da compreensão dialética do movimento literário na declamação de poemas. A metodologia utilizada nesta pesquisa é a pesquisa bibliográfica e a abordagem é qualitativa. Os autores que fundamentam o artigo são, principalmente, Colomer (2022), Candido (2004), Candido e Castello (1997). Os resultados apontam que os objetivos foram alcançados com sucesso, uma vez que os estudantes demonstraram um engajamento significativo durante todo o processo, assimilando os conceitos e aplicando-os em suas declamações posteriores.

Palavras-chave: Poema; Declamação; 2° geração modernista; Ensino de literatura; Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura encontrado comumente nas salas de aula geralmente se concentra nos aspectos formais dos textos, realizando análises de forma descontextualizada. A literatura, de forma muito peculiar, é uma expressão individual, porém carrega as influências do contexto coletivo em que foi produzida. Essas influências são representadas pelos valores sócio-históricos, pelas manifestações

[1] Graduando do Curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: gouvea.joao@pucpr.edu.br.
[2] Graduando do Curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: jose.lima5@pucpr.edu.br
[3] Graduanda do Curso de Letras – Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: naisa.bellemer@pucpr.edu.br.

políticas e pelo conjunto de regras que moldam a realidade de sua produção. Além de sua dimensão ficcional, a literatura é um manifesto com implicações sociais sobre a própria realidade, possuindo o potencial de servir como um instrumento de integração para seus leitores.

Neste sentido, este artigo é fruto de observações obtidas através de uma experiência de campo vivenciada por residentes pedagógicos do curso de Letras - Português/Inglês e da orientação da professora preceptora. Nessa experiência, com base no ensino de literatura que busca promover a apreciação estética das obras literárias, conforme recomendado nos documentos regulatórios do ensino e na literatura acadêmica da área, o projeto desenvolvido pelos residentes teve como objetivo principal ensinar o gênero lírico de maneira dialógica e dialética. Por meio dessa abordagem, os efeitos resultantes dessa prática visavam oferecer ao leitor/estudante acesso ao capital cultural, o aprimoramento do pensamento crítico sobre as obras de arte, conhecimentos específicos no campo da literatura e além da ampliação da percepção de mundo dos alunos através do gênero lírico.

Dessa forma, objetivando refletir sobre a influência do ensino dialético de literatura e sua contribuição para a declamação de poemas, o presente artigo pare da seguinte questão: como o estudo dialético do movimento literário reflete na declamação do gênero lírico?

Para fundamentar este trabalho, recorre-se a estudos sobre letramento literário, ensino do gênero lírico e oralidade em sala de aula, realizados por autores como Colomer (2022), Candido (2004), Candido e Castello (1997), Marcuschi (2010) e Gil (2012). Para tanto, toma-se como objeto de estudo a experiência docente de um trio de residentes pedagógicos no ensino do gênero lírico.

A delimitação do estudo constitui-se da fundamentação teórica sobre a relação entre o ensino do gênero lírico e a prática de oralidade em sala. Posteriormente, são elencados os procedimentos metodológicos, a análise do corpus e, por fim, as considerações finais.

2 A LITERATURA ALÉM DA FORMA: UM MANIFESTO COM POTENCIAL TRANSFORMADOR

A literatura influencia diretamente na forma com que o indivíduo entende o mundo. Isso porque a linguagem artística, conforme a BNCC (2017), faz um trabalho

particular com as palavras, que aguça os sentidos do leitor expandindo as percepções do que vê e sente. Entende-se, então, que o professor possui o papel de levar o estudante a desenvolver as competências necessárias para o enriquecimento dessas percepções.

Uma das habilidades, presentes no documento regulatório da educação, trabalha a literatura da seguinte maneira:

> (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (BRASIL, 2017, p. 516).

Assim, a BNCC prevê, por parte do aluno, a mobilização de conhecimentos culturais, históricos, de questões discursivas e referências a outros textos, para analisar criticamente obras literárias. Essa capacidade é esperada de cada aluno que finaliza a etapa da educação de nível médio.

Na mesma direção, Candido (2004) apresenta uma rigorosa reflexão a respeito da literatura como um direito humano, compreendendo-a como bem inalienável à integralidade do homem, pois é matéria para fabulação, contribuindo para o equilíbrio psíquico dos indivíduos, além de manter a coesão social e garantir acesso ao patrimônio cultural das comunidades. Ainda, segundo o autor, a literatura permite que os sujeitos vivam dialeticamente os problemas da vida social, faz com que desloquem e ampliem as suas visões de mundo, formando mecanismos de alteridade e coesão (Candido, 2004). Na esteira de tal pensamento, a pesquisadora Colomer (2022), aprofunda as reflexões sobre o fenômeno da leitura, observando o acúmulo de práticas sociais ligadas à leitura literária, como o desenvolvimento de práticas mais amplas de atuação, como contato com valores sociais compartilhados, a diluição e compreensão das complexidades da vida, além da organização de um mundo exterior em constante evolução.

No entanto, a formulação de uma aula de literatura capaz de desenvolver as habilidades anteriormente relacionadas exige uma certa prática docente na condução das discussões literárias. Não à toa que Candido (2000) postula a integralidade da análise literária, isto é, uma leitura do texto que seja capaz de abarcar dimensões que extrapolem o que é imediatamente dado pelo seu assunto, ou conteúdo. Camadas diversas compõem uma obra literária, e nela condensam um todo indissolúvel que

precisa ser investigado, caso contrário, a leitura e a interpretação de sentidos não se efetua. Surge, então, a crítica dialética, que se propõe a analisar as relações entre forma literária e forças sociais, ou texto e contexto. Levada à sala de aula, tal prática tende a dar uma organicidade à compreensão do texto literário, o que substitui a mecanicidade comum, quando se fala no ensino de literatura. Não se trata, porém de "dar aula de História para entender um poema", mas de refletir como a dinâmica social é absorvida pela fórmula artística. Eis, assim, o ensino dialético de literatura.

3 POEMAS DA 2° GERAÇÃO MODERNISTA: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E FORMAIS

Posto isso, relacionada ao tema das aulas planejadas pelos residentes (poesia da segunda geração do modernismo brasileiro), uma pesquisa, leitura e construção de leituras foram imprescindíveis. A partir de então, os aspectos considerados mais importantes aos residentes foram como o contexto histórico e social influenciou o modo de conceber o gênero lírico em meados do século XX.

Fundada principalmente nos ideais de ruptura e evolução da arte, um dos movimentos literários que mais fazem uso do conceito de oralidade, incorporando-o ao próprio estilo linguístico, é o Modernismo brasileiro. Segundo Martins (1973), a sua tônica era invocar os preceitos democráticos e revolucionários do mundo, observando as constantes transformações sociais. Inclui-se no movimento a tentativa de afastamento da concepção de arte burguesa, predominante em vários graus da produção artística da época, a qual ordenava não somente o discurso literário, mas também as próprias formas de conceber a arte (Martins, 1973). Especificamente na literatura, a tentativa de negação do status quo veio a partir da forma de organizar a linguagem poética, introduzindo a linguagem coloquial, vícios linguísticos (ex.: repetições, desvios, gírias etc.), e, mais especificamente, o uso da oralidade embutida na forma do texto literário.

Após uma geração de poetas revoltosos contra o status quo da literatura nacional, o que se sucedeu, a partir de 1930, foi uma verdadeira fase de amadurecimento do movimento modernista, visto que o rebuliço histórico causado pela Primeira Guerra Mundial estava finalmente cedendo espaço para uma nova dinâmica em ascensão. Tal geração é reconhecida nos atuais pela forma que viu o

mundo, os valores e a arte diante da degradação da organização burguesa da vida em sociedade. Sua principal característica é o conflito entre o universo rural e o processo de urbanização em marcha, assim como os valores arcaicos e os modernos. De acordo com Candido e Castello (1997), o grande lema dessa geração é "um grande desejo de expressão livre e a tendência para transmitir, sem embelezamentos acadêmicos tradicionais, a emoção pessoal e a realidade do país" (p. 11-12).

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é de natureza qualitativa, visto que corresponde a pesquisas que possuem interesse pela subjetividade das práticas humanas de significados, crenças e valores, não considerando números estatísticos que podem ser quantificados conforme Minayo (2001). Quanto aos procedimentos, utilizou-se a técnica de pesquisa bibliográfica, na qual são empregadas técnicas de seleção de referencial teórico publicado em meios eletrônicos e físicos, ao se levantar autores mais relevantes e observar os principais trabalhos realizados (Markoni; Lakatos; 2003). Além dessa, utilizou-se a técnica de coleta de dados, que, conforme Gil (2002, p. 100), “é feita mediante a manipulação de certas condições e a observação dos efeitos produzidos”, e que teve como intuito examinar a contribuição do ensino dialético de literatura para a compreensão do gênero lírico e das características do movimento literário através da declamação.

O objeto de estudo deste artigo foi retirado de uma turma do 3° ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino de Curitiba, na qual os residentes pedagógicos tiveram a oportunidade de lecionar 5 aulas durante o 1º semestre de 2023. A definição da turma utilizada como amostra neste estudo foi feita em conjunto com a professora preceptora do programa e responsável das turmas de Ensino Médio na instituição, levando em consideração o nível de receptividade dos estudantes. Além disso, o conteúdo trabalhado nesse período foi o poema na segunda geração modernista, decisão tomada pela professora alinhando-se ao que estava previsto em seu planejamento anual. Dessa forma, optou-se por desenvolver uma sequência didática focando nas principais características do movimento literário a partir do trabalho de dois dos principais autores que marcaram tal fase.

A progressão das aulas foi pensada de forma a garantir uma evolução da aprendizagem dos alunos, a qual foi baseada em cinco verbos que seguem uma escala de aquisição do conhecimento: experimentar, identificar, analisar, avaliar e utilizar. Dessa forma, cada aula foi planejada com um objetivo específico para organizar uma experiência letiva mais ampla, por meio de uma sequência de atividades que fosse desafiadora e estimulante aos alunos. Também, para avaliar a eficácia da aplicação das atividades, foi proposto uma avaliação diagnóstica na primeira aula, na qual objetivou-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de entonação, postura e interpretação de poemas. Posteriormente, nas aulas 2, 3 e 4 houve a participação dos educandos nas discussões acerca dos elementos composicionais e funcionais de um poema, técnicas de análise e interpretação, aspectos socioculturais que envolvem os poemas da 2° geração modernista e marcas de oralidade. Por fim, na última aula, os alunos fizeram a declamação em público, em uma roda de leitura, dos poemas que receberam na primeira aula, além de um pequeno comentário escrito relatando como os temas trabalhados nas aulas anteriores contribuíram para a compreensão e interpretação das obras. Para análise da eficácia das aulas, fez-se uma comparação da desenvoltura dos estudantes na atividade diagnóstica e na atividade final, que foi analisado por meio da rubrica (APÊNDICE I).

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Seguindo o planejamento desenvolvido para as aulas, os professores deram início às regências tendo em vista uma avaliação diagnóstica, que fornecesse uma panorâma a respeito do nível de conhecimento dos alunos sobre o exercício de declamação, bem como a compreensão de um texto lírico da segunda geração modernista e sua implicações na leituras destes. Assim, após apresentações gerais, deu-se início à avaliação diagnóstica, em uma etapa consistiu em iniciar a atividade de declamação (inicial) dos poemas selecionados pelos alunos. Foi pedido aos estudantes que se dividissem em grupos de três ou quatro integrantes, resultando em nove ou dez grupos, sendo que cada um deles receberia um poema para declamarem conjuntamente. Foi explicado aos alunos que eles deveriam declamar os poemas com base em seus conhecimentos prévios, utilizando apenas a experiência pessoal.

Durante a explicação, os alunos foram informados de que as declamações seriam gravadas e postadas na plataforma *Padlet*. Portanto, foi solicitada a assinatura de uma autorização de uso de imagem para fins exclusivamente pedagógicos. A atividade foi realizada fora da sala de aula, no pátio do próprio colégio. Cada grupo apresentou sua declamação de forma colaborativa, com base em suas percepções e interpretações individuais dos poemas. No entanto, a postagem dos vídeos com as declamações foi designada como tarefa de casa, ficando para ser realizada posteriormente. Essa medida permitiu que os alunos pudessem revisar e aprimorar suas declamações antes de compartilhá-las na plataforma. A atividade de declamação dos poemas proporcionou uma abordagem prática e participativa para a compreensão dos textos literários, permitindo que os alunos explorassem a expressão oral e a interpretação poética.

Com base no instrumento de análise anteriormente referido (APÊNDICE I), os professores estagiário chegaram ao seguinte resultados:

Gráfico 1 - Nível de declamação inicial

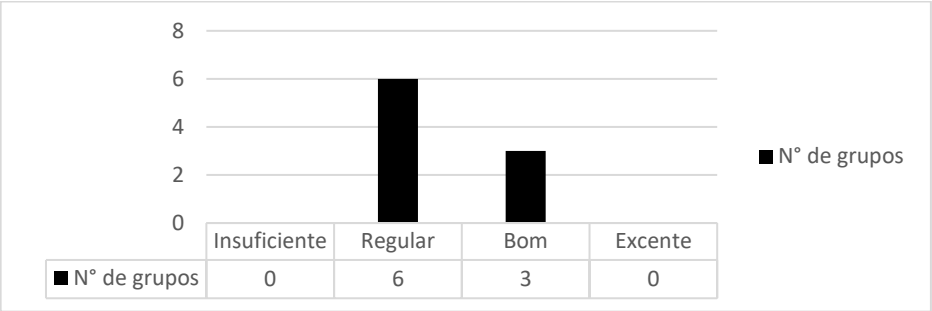

Fonte: os autores, 2023.

Como é possível observar no gráfico anterior, a maioria dos grupos teve um desempenho considerável “regular”, seguido por outros três grupos com declamações consideradas “boas”. Não houve nenhum grupo que apresentou um desempenho considerado “insuficiente”, tampouco “excelente”. Grande parte dos problemas encontrados no desempenho dos estudantes que impediu a progressão a niveis mais qualificados de declamação foi o emprego erroneo do tom e expressividade para a característica do texto (por exemplo: os alunos decamavam com um tom de voz doce e alegre poemas notadamente melancólico e sombrios). Também, o que manteve um mínimo de fluidez às apresentações foi que a declamções estiveram muito próximas de uma leitura, na qual os estudantes estiveram o tempo todo como o texto à mão para apresentar.

Com base nesses problemas identificados, os professores residentes deram partida a uma série de aula que orientassem os alunos a compreensão dos meandros do texto lírico do movimento modernista de 1930, analisando, aula após aula, o contexto social que envolvia esses autores e como isso se refletia na forma literária de cada um. Conforme exposto na sessão de referencial teórico, a grande tônica dos poetas da segunda geração do modernismo brasileiro foi o pessimismo em relação ao presente, bem como a consolidação do rompimento com os padrões estéticos burgueses. Nesse sentido, as aulas tiveram um importante esforço em aboradam como se configurava o mundo pré-guerra e assolado pela Grande Depressão. Foram trabalhadas questões sociais importantes que aparecem na obra de Drummond e Murilo Mendes (mas também sendo realizado comentários que abarcavam a obra de Cecília Meireles, Jorge Lima e Vinícius de Morais), como a intensa sensação da desigualdade social, o espírito autoritário que tomava as nações da época, bem como os sentimentos sombrios da existência (morte, abandono, pequenez etc.).

Outro ponto importante abordado nas regências 2,3 e 4 foram as características linguísticas dos poemas analisados com alunos. Realizou-se um trabalho de leitura dando enfoque à forma de organização da língua que cada autor empregou, e suas implicações. Dessa maneira, os alunos puderam perceber que a composição de um poema é algo complexo, visto que a escolha de determinados termos para texto influecia tanto quanto a disposição destes no poema. Assim, foi exposto que na leitura e interpretação de um poema, tanto forma quanto conteúdo importam.

Um especíal enfoque foi dado à aula 4, visto que era necessário ao professores o arremate de possíveis dúvidas que ainda restassem aos alunos. Com isso, foi preparado uma aula em que um poema de Drummond seria analisado conjunta e paralelamente à letra de uma canção da cantora Marília Mendonça. O poema foi *A flor e a náusea* (1945) e a música selecionado foi *Troca de calçada* (2021), de modo que o intuíto dessa atividade era aproximar dois mundos aparentemente distintos: o mundo dos modernistas (que poderia transmitir a sensação de estar preso ao passado) e o mundo do estudantes (que consomem bens culturais diversos e que podem não se sentir desconectados com as aulas). Duas grandes questões foram abordadas nessa aula: como os modernistas foram precursores de uma forma mais livre e popular de expressão artística, bem como o escancaramento de questões sociais caras à sociedade brasileira. Ambas as questões puderam ser destacadas pelos alunos na letra da cantora sertaneja.

No último dia de regência, a aula começou com a apresentação tradicional da linha do tempo, mostrando aos alunos que estavam no encerramento da jornada de regências. A partir desse momento, foi apresentada a última atividade da sequência, que havia sido iniciada na primeira regência e seria complementada nessa ocasião. Foi feita uma breve recapitulação do objetivo da declamação inicial e a proposta de reinterpretação dos poemas foi reafirmada. Os alunos foram solicitados a se agruparem novamente, seguindo a formação original dos grupos, para dar início às declamações. Em seguida, os grupos foram convidados a se apresentarem um por um à frente da sala, onde declamaram seus respectivos poemas. Além disso, foi pedido que cada grupo fizesse um comentário oral sobre a obra, permitindo que cada aluno destacasse os elementos que consideraram mais pertinentes à interpretação. Essa etapa ocupou cerca de 30 minutos da aula, somando-se a outros 10 minutos necessários para o início da atividade.

O gráfico a seguir exemplifica a evolução dos alunos diante da mesma tarefa e do mesmo instrumento de avaliação aplicado na primeira regência, como método de avaliação diagnóstica:

Gráfico 2 - Nível de declamação final

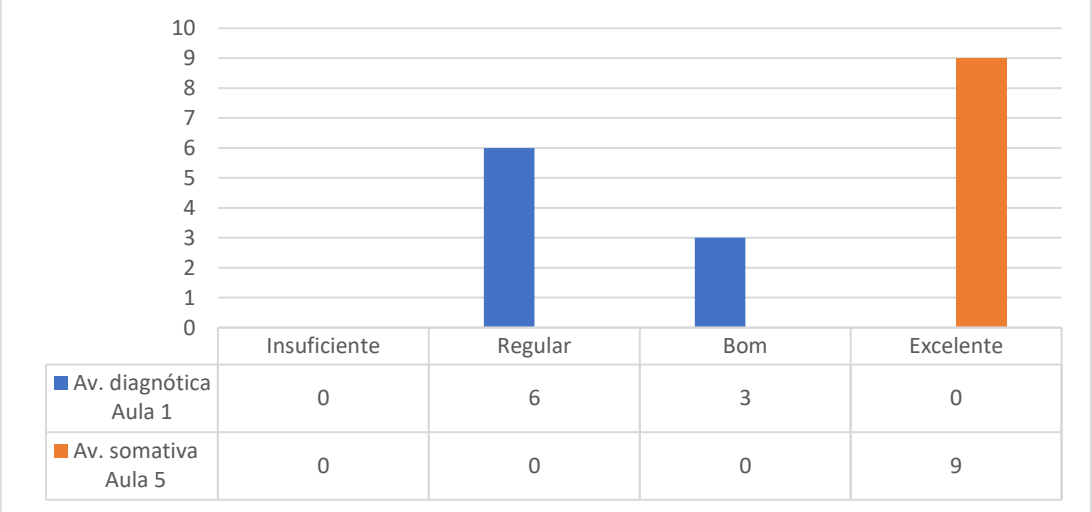

	Insuficiente	Regular	Bom	Excelente
Av. diagnótica Aula 1	0	6	3	0
Av. somativa Aula 5	0	0	0	9

Fonte: os autores, 2023.

Considerando todo o trabalho desenvolvido em sala de aula nas últimas quartas-feiras, observou-se um grande avanço na expressão oral dos alunos, o que pode ser considerado satisfatório. A maioria deles demonstrou habilidade na interpretação, prestando atenção às pausas, ao ritmo, à prosódia e à entonação.

Todos os alunos receberam a pontuação completa dessa nota, equivalente à metade do valor de 1 ponto (0,5 ponto).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos resultados obtidos, evidencia-se que a eficácia de um ensino de literatura dialético, que se proponha a analisar o texto literário em sua integralidade. O movimento de estudo de forma literária e contexto social só tende a enriquecer a compreensão dos alunos acerca das nuances do texto literário. Assim, conforme se planeja uma sequência didática, pensar além dos conteúdos imediatos do texto literário torna-se uma estratégia para enriquecer a aquisição do conhecimento. Os benefícios, como demonstrado, se estendem para além de uma leitura mais afinada, como também uma melhora em práticas discusivas, como a oralidade, no caso da declamação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Publifolha, 2000. 8ª ed.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*:_____. **Vários escritos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antônio. CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira:** história e crítica. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 10ª ed.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Global Editora, 2022. 208 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas.

MARTINS, Wilson. **O modernismo.** São Paulo: Cultrix, 4ª ed. 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Instrumento de avaliação da declamação.

Figura 1 - Rubrica de avaliação de declamação

Insuficiente: 0,2	Regular: 0,3	Bom: 0,4	Excelente: 0,5
O estudante declama o poema com muitas hesitações ou falta de fluência, entonação, expressividade e interpretação insatisfatórias, não conseguindo transmitir as emoções e os sentimentos presentes no poema de forma clara e coerente.	O estudante declama o poema com algumas hesitações ou falta de fluência, entonação, expressividade e interpretação insuficientes, transmitindo apenas parcialmente as emoções e os sentimentos presentes no poema.	O estudante declama o poema com fluência, entonação, expressividade e interpretação boas, transmitindo as emoções e os sentimentos presentes no poema de forma adequada.	O estudante declama o poema com fluência, entonação, expressividade e interpretação excelentes, transmitindo as emoções e os sentimentos presentes no poema de forma clara e coerente.

Fonte: os autores, 2023.

ISSN: 2176 - 1396

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ARTICULAÇÃO DE CONTEXTOS CURRICULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Diana Navas[1]
Elizabeth Cardoso[2]
Fábio Roberto Lucas[3]
Maurício Silva[4]

RESUMO

O artigo relata uma experiência de pesquisa aplicada à docência, envolvendo articulação de diferentes disciplinas e contextos curriculares dentro de um programa de pós-graduação em literatura e crítica literária. Por meio do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de informação e comunicação, buscamos pôr alguns dilemas constitutivos dos estudos literários em diálogo com noções e práticas da Ciência Aberta. Ao longo desse processo, formulamos as bases para construir uma plataforma digital, que reunisse a produção das atividades de pesquisa desenvolvidas no contexto das disciplinas e a tornasse acessível para públicos e territórios socioculturais com os quais elas conversam. Promovendo o impacto social das pesquisas do programa, essa iniciativa suscita, enfim, um questionamento acerca dos modos de articulação entre contextos acadêmicos e sociais heterogêneos, tanto no interior da sala de aula conectada a outros ambientes quanto nas produções científicas abertas, acessíveis para diferentes públicos.

[1] Doutora em Letras – Literatura Portuguesa. Programa do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). E-mail: diana.navas@hotmail.com
[2] Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP). Programa do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). E-mail: elizabethpenhacardoso@gmail.com
[3] Doutor em Programa do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). E-mail: frlucas@pucsp.br.
[4] Doutor em Literatura Brasileira (USP). Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP). Programa do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). E-mail: maurisil@gmail.com

ISSN: 2176 - 1396

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ciência Aberta. Contextos curriculares. Plataforma digital. Literatura e sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Durante o enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), o Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPG-LCL) empreendeu várias ações de pesquisa, de ensino e de extensão para manter suas atividades. Uma das ações mais exitosas, nesse sentido, foi a criação de uma Plataforma de Ciência Aberta , experiência que envolveu professores e alunos de mestrado e doutorado em Literatura e Crítica Literária, proposta fundamentada nos seguintes princípios: i) necessidade de as ações acadêmicas gerarem impacto social positivo, conectando as experiências e produções acadêmicas com a sociedade em geral; ii) políticas e práticas fundamentais da Ciência Aberta, iii) estratégias e procedimentos das Metodologia Ativa e uso de tecnologias na educação; iv) urgência de renovação dos caminhos didático-pedagógicos na pós-graduação, e na universidade como um todo. Estes quatro pontos estão interligados e estabelecem um funcionamento de causa e efeito que objetiva o ensino-aprendizagem-pesquisa com significado para o sujeito e sua comunidade.

O objetivo deste artigo é apresentar não apenas o contexto em que esta experiência educacional foi pensada e executada, mas também quais são seus principais fundamentos, suas práticas e sua metodologia, bem como os resultados a que se chegou até o presente momento, realizando, portanto, um relato de experiência voltado ao ensino e pesquisa no Ensino Superior e nos Estudos Pós-Graduados, especificamente nas áreas de Literatura e Crítica Literária.

2 PLATAFORMA DE CIÊNCIA ABERTA (LCL/PUC-SP): CONTEXTO E FUNDAMENTOS

Sabe-se da resistência com o uso de novas tecnologias no campo da educação. A área é reconhecida por priorizar, acertadamente, a humanização nas relações de ensino-aprendizagem e por buscar incessantemente o diálogo com os

alunos, postura que se acentua na pós-graduação, que, supostamente, reúne pessoas mais maduras e repertoriadas, além de envolvidas com sua pesquisa e com a produção de suas dissertações e teses. Soma-se a isso o fato de a área da literatura e da crítica literária ainda ser marcada por abordagens convencionais do literário, vinculando o prazer e a relevância da leitura ao livro impresso e a reflexão silenciosa e individual.

Percebemos que o alcance de nossas ações acadêmicas poderia ser ampliado e potencializado no modo remoto, pois estávamos indo muito além de nossa sala de aula. A tecnologia mostrou-se aliada no uso das plataformas de comunicação, em especial o *Teams* e o *Moodle*, mas também o *Zoom* e o *Google Meet*; foram exploradas, ainda, as potencialidades didáticas do audiovisual, desde o uso do *PowerPoint* até a separação da turma de alunos em grupos virtuais simultâneos para debates e realização de trabalhos em equipes, passando pelo aproveitamento dos recursos presenciais de cada participante, pois, como estávamos todos em casa, foi possível consultar as respectivas bibliotecas de livros impressos ou outros acervos particulares de arte.

Semana a semana, fomos reavaliando e aperfeiçoando nossas ações. Os retornos positivos avolumavam-se, mostrando os caminhos que deveriam persistir. Por exemplo, nossas redes sociais (que antes praticamente não existiam) ultrapassaram os 10 mil seguidores; foram realizados eventos com mais de 6 mil inscritos (como o *Congressos Internacional de Literatura para Crianças e Jovens*), os quais, no modo presencial, agrupavam cerca de 150 pessoas; além disso, essa participação vinha de todas as regiões do Brasil e de outros países, como Portugal, Angola, Argentina e Espanha. Acrescente-se, também, que a facilidade do modo *on line* propiciou a participação de escritores e pesquisadores estrangeiros. O maior ganho, porém, foi a participação ativa de nossos alunos, em atividades que mobilizaram grande parte do corpo discente, que pode contribuir com seus conhecimentos e experiências pessoais e profissionais, tornando o Programa um espaço de realização de seus projetos e dando visibilidade a seus saberes, contribuindo, consequentemente, com a sociedade.

Quando a contaminação pela COVID-19 diminui e o isolamento social foi encerrado, as aulas e as atividades retornaram ao modo presencial, principalmente no primeiro semestre de 2022. No entanto, avaliamos que seria desnecessário e irracional abandonarmos as dinâmicas que construímos no modo remoto. Decidimos, então, aproveitar o conhecimento adquirido durante a pandemia em nossas aulas e demais atividades, utilizando-o no modo presencial.

Em meio a essas reflexões e demandas, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC-SP convidou-nos para participar de um experimento, que consistia na realização de disciplinas de maneira conjugada e no uso de Metodologias Ativas para dinamizar as aulas e dar protagonismo aos alunos, visando à renovação dos métodos de ensino, que se mostravam (essa era a avaliação) insuficientes para as novas gerações de estudantes e pesquisadores – pessoas com letramento tecnológico, com menor interesse em propostas metodológicas passivas (por exemplo, aula expositiva) e em recuperação dos danos causados pela pandemia. Um dos resultados mais palpáveis desse processo foi a construção, em conjunto, com professores e alunos, da *Plataforma de Ciência Aberta* – sobre a qual discorremos adiante –, que se fundamenta em dois princípios predominantes: as ideias de Ciência Aberta e de Metodologia Ativas.

Fruto de um longo debate sobre as tensões entre abertura e fechamento do conhecimento científico em sociedades democráticas, travado, pelo menos, desde o início do século XX (CHUBIN, 1985; MERTON, 1942), o conceito de Ciência Aberta tem ganho cada vez mais força nos últimos anos, diante da quase onipresença das novas tecnologias de comunicação, que têm criado novas formas de cooperação e diálogo entre pesquisadores, bem como canais mais inclusivos de divulgação do saber científico e de diálogo com os grupos interessados, o que permite cultivar um ambiente mais propício tanto ao desenvolvimento do conhecimento científico quanto às formas de beneficiar as comunidades que o fomentam.

Renovado pelas novas ferramentas e meios tecnológicos de partilha de informações, de textos, de reflexões e de pesquisas, o encontro entre demandas de rigor e autonomia do saber e de democratização desse mesmo saber – agora

ISSN: 2176 - 1396

impulsionado pela ideia de Ciência Aberta – tem nos estudos literários um território fértil para se desenvolver, afinal a experiência artística e literária, nos marcos da modernidade, tem se destacado por uma relação tensa, tanto contra o senso e a linguagem comum (que ela procura "estranhar", como dizia um imperativo formalista) quanto contra seu cerceamento por qualquer saber ou prática especializada. Espera-se que a literatura seja, ao mesmo tempo, comum e singular, acessível a todos e única para cada leitura, em cada obra (EAGLETON, 2006, COMPAGNON, 2010). É como se algo na experiência literária se recusasse a ser domesticado no interior de uma especificidade bem definida (e a criação literária questiona e redefine incessantemente os limites do que se considera "literatura"), à medida que discute e contesta os pressupostos comuns das nossas diferentes práticas e formas de vida, confrontando igualmente sua submissão a um estado geral de inespecificidade (ADORNO, 1995).

Não é de se admirar que os estudos literários sejam afetados por essa mesma tensão que acomete a literatura, na sua hesitação prolongada entre especificidade e inespecificidade, linguagem poética e linguagem comum, saberes especializados e senso comum. Vale lembrar, como faz o crítico inglês Terry Eagleton (2006), que o próprio desenvolvimento dos estudos literários, dentro do âmbito universitário, sofre uma inflexão decisiva a partir dos anos 1960, com a democratização – sempre insuficiente e lenta, mas ainda assim notável – do acesso à universidade, experiência que também vivemos no Brasil, embora mais recentemente e com um déficit muito maior para com uma população muito mais numerosa. O surgimento de um público leitor cada vez mais heterogêneo desconstrói os até então naturalizados pressupostos do juízo de gosto partilhados pelas elites letradas e passa a exigir um trabalho contínuo de reconstrução, no espaço público, dos modos de leitura e dos critérios da crítica. Por outro lado, à medida mesma que são mobilizados por esse influxo democratizante, os estudos literários multiplicam-se em correntes críticas e teorias, refinam-se segundo as exigências de rigor científico, tornam-se mais complexos e, com isso, transformam-se num saber especializado que – incorporado aos dilemas da própria criação artística ou à espreita dos documentos curriculares (RODRIGUES,

2019) – paradoxalmente ergue-se como uma barreira adicional entre o leitor comum e a experiência literária.

Em consonância com esse contexto, é preciso salientar que entre os fundamentos da Ciência Aberta, em especial quando voltada ao campo da Educação, encontra-se a ideia de Recursos Educacionais Abertos (REA), que se vincula à necessidade de repensar as abordagens pedagógicas contemporâneas, em consonância com uma atuação mais ativa do corpo discente, com finalidade de participar na construção do conhecimento e de sua difusão (Barbosa e Arimoto, 2013, p. 19).

Não são diferentes, em termos gerais, os princípios elaborados pela UNESCO, cujas recomendações procuram fornecer um marco internacional para políticas e práticas da Ciência Aberta, procurando, entre outras coisas, contribuir para a redução das exclusões digitais, tecnológicas e de conhecimento, promover, entre outras coias, “um entendimento comum sobre a ciência aberta, sobre os benefícios e desafios associados, assim como sobre os diversos caminhos para a ciência aberta” (UNESCO, 2021/2002, s.p.), princípios que não dispensam – pelo contrário, pressupõem, como sugerimos acima – o emprego de abordagens pedagógicas atualizadas, em especial as chamadas Metodologias Ativas.

O uso de Metodologias Ativas na pós-graduação requer, em primeiro lugar, o manejo, consciencioso, das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que atuam como suporte necessário tanto à interação entre todos os envolvidos no trabalho acadêmico quanto à veiculação de material de pesquisa, divulgação de ações coordenadas, conjugação de métodos e procedimentos específicos etc. Trata-se de um conjunto de atividades operatórias que envolve desde a prática docente e a composição dos currículos das disciplinas envolvidas até a logística de agrupamento de materiais e/ou alunos envolvidos em todas as etapas do processo de pesquisa. Evidentemente, como efeito colateral positivo do emprego das TDICs no processo educativo, pode-se elencar tanto a valorização dos meios digitais na correlação ensino-aprendizagem-pesquisa quanto o

favorecimento do letramento e da inclusão digitais, tão necessários à realidade educacional contemporânea.

Essa é uma realidade que envolve, diretamente, a própria figura do professor, que passa a ser redimensionada e ressignificada, dentro do processo de construção de uma pesquisa assentada na aplicação de Metodologias Ativas na pós-graduação. Como lembram Schuartz e Sarmento, “nesse cenário, práticas pedagógicas endurecidas e enrijecidas devem ser flexibilizadas e a elas agregadas outras que coloquem os estudantes como produtores do conhecimento. O professor passa a ser o agente mediador nesse processo”, (2020, p. 430)

Previsto em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o uso ativo das TDICs tem repercussões positivas na aplicação das Metodologias Ativas na pós-graduação, entendidas – neste contexto e de modo geral – como um conjunto de procedimentos e técnicas metodológicas voltadas à tipificação da dinâmica do ensino-aprendizagem em contextos pedagógicos, de modo a reavaliar processos e resultados.

A *Plataforma de Ciência Aberta*, elaborada pela Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, da PUC-SP, valoriza, portanto, tanto no âmbito da pesquisa quanto no da docência, situações didáticas pautadas por aprendizagem que se baseia em estratégias que privilegiam o protagonismo estudantil e a disrupção de padrões pedagógicos centralizados na figura do professor. E esse fenômeno é particularmente apropriado à realidade do Ensino Superior, como afirmam Schlichting e Heinzle (2020, p. 20):

> Embora sejam distintos movimentos metodológicos, os princípios norteadores são compartilhados e partem da compreensão de que o estudante [do Ensino Superior] é o centro do seu processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o acadêmico é inserido em práticas, nas quais, ao se engajar ativamente, contando com a orientação de professores, constrói sua autonomia ao longo do processo de formação.

São práticas como as descritas acima que possibilitam e estimulam a realização de experiências inovadoras no âmbito da pós-graduação brasileira, especialmente por meio da adoção de metodologias diversificadas e ativas, vinculadas ao emprego das TDICs.

Um dos objetivos das Metodologias Ativas, portanto, é tornar a realidade educacional um processo mais “atraente” aos alunos, principalmente num mundo, como é o atual, em que os estudantes têm acesso a muitas informações ao mesmo tempo; as Metodologias Ativas buscam, nesse contexto, despertar o “desejo” do estudante em aprender, por meio do protagonismo, levando-o a desempenhar um papel de agente *ativo* de sua própria aprendizagem. Pode-se afirmar, assim, que o principal diferencial das Metodologias Ativas para o método “tradicional” de ensino, é a mudança no papel de cada agente no processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1979, p. 17) destaca a ideia de *compromisso*, relacionando-a ao processo educativo e vinculando-a à necessidade de ação e reflexão por parte dos agentes nele envolvidos:

> se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo seu próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

Quando se fala em Metodologias Ativas, de certo modo, também se está reportando à ideia de compromisso, já que se trata de um termo que – no contexto educacional – encontra-se conceitualmente vinculado às noções de autonomia, protagonismo e aprendizagem significativa, todos eles direta ou indiretamente ligados a processos/recursos metodológicos distintos. Portanto, o emprego das Metodologias Ativas revela-se, também, capaz de despertar no *aprendente* não apenas a curiosidade pela pesquisa, mas um novo sentido no seu cotidiano educativo, baseado na relação ativa e crítica com o conhecimento, interpelando-o por meio de questionamentos e experimentações. Como lembram Lilian Bacich e José Moran

(2018, p. 2), “a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”.

Portanto, a construção de conhecimentos, principalmente como participação/intervenção em atividades práticas, é o que define, em última instância, as Metodologias Ativas, o que implica o envolvimento do estudante no processo da apreensão, organização e consolidação desse mesmo conhecimento.

2 A *Plataforma de Ciência Aberta*: uma experiência

O Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, convidado pela Pró-reitoria de Pós-Graduação a participar do projeto intitulado “Articulação de contextos curriculares e uso de tecnologias digitais em cursos de graduação e pós-graduação da PUC-SP”, selecionou, no segundo semestre de 2022, quatro disciplinas a serem ministradas neste período para participarem desse projeto: “Literatura e leitura: palavra, imagem e design em confluência” (disciplina eletiva ofertada a mestrandos e doutorandos), ministrada pela professora Dra. Diana Navas; “Literatura e Territorialidade: espirais poéticas” (disciplina eletiva ofertada a mestrandos e doutorandos), conduzida pela professora Dra. Elizabeth Cardoso; “Projeto de Pesquisa” (disciplina obrigatória oferecida exclusivamente a mestrandos), ofertada pelo professor Dr. Maurício Silva, e “Teoria Literária” (disciplina obrigatória para mestrandos e eletiva para doutorandos), ministrada pelo professor Dr. Fábio Roberto Lucas.

Consideramos, no projeto desenvolvido no segundo semestre de 2022, todos os alunos matriculados nas quatro disciplinas, organizados em grupos, não de acordo com a(s) disciplina(s) em que estavam efetivamente matriculados, mas a partir de suas propostas pessoais de investigação científica. O objetivo dessa organização levou em consideração o fato de os alunos poderem, simultaneamente ao desenvolvimento de disciplinas, investir em sua própria pesquisa, na elaboração de

sua dissertação ou tese, encontrando, entre seus pares e professores, possibilidades de intercâmbios científicos.

A partir daí, os alunos foram organizados em quatro grupos, com as seguintes temáticas: “Literatura infantil e juvenil e educação”, “Prosa de Ficção”, “Questões étnico-raciais e de gênero”, e “Poesia, outras artes e saberes”. Convém lembrar que os encontros com todos os alunos foram realizados ao longo do semestre, dos quais participavam simultaneamente todos os professores.

Aos grupos foi então apresentada a proposta de elaboração de produtos derivados das investigações científicas e que demonstrassem, de forma prática, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas. Tais produtos deveriam ser destinados a públicos diversos, especialistas e não-especialistas na área de literatura, de forma a contribuir socialmente com a divulgação, discussão e ampliação de temáticas literárias no âmbito social. Além disso, cada grupo precisava inter-relacionar os conhecimentos adquiridos nas quatro disciplinas ofertadas.

Como nem todos os alunos estavam matriculados nas quatro disciplinas envolvidas no projeto, propôs-se o conceito de “portas abertas” entre elas, ou seja, foi possibilitado aos alunos assistirem – sem caráter de obrigatoriedade e na modalidade remota – as aulas das quatro disciplinas, de acordo com seus interesses, contando, no entanto, como créditos apenas a frequência na(s) disciplina(s) em que estavam regularmente matriculados.

Acompanhando cada um dos grupos e os produtos que estavam sendo por eles desenvolvidos, os docentes perceberam a riqueza e diversidade de materiais elaborados – seja em termos de conteúdo, seja em termos digitais – percebendo, assim, a possibilidade de criação de uma plataforma, a qual pudesse, atendendo aos princípios da Ciência Aberta, abrigá-los e garantir a visibilidade, discussão e ampliação dos temas ali propostos. A ideia, muito bem recebida pelos grupos, impunha, no entanto, um desafio: construir tecnicamente uma plataforma no ambiente virtual, o que implicava recursos financeiros para a contratação de um serviço especializado. A saída encontrada foi concorrer ao edital PIPAD (Pesquisa Aplicada à Docência), oferecido pela PUC-SP, como forma de garantir subsídios necessários.

O qual proporcionou os recursos para a plataforma de ciência aberta que, desde então, tem permitido publicar os trabalhos e estudos dos pesquisadores discentes.

Vale sublinhar que a plataforma permite a publicação de trabalhos em diferentes formatos e mídias, do texto escrito e salvo em diferentes formatos de documento (pdf, docx etc.) ao registro audiovisual, além da integração com as plataformas de vídeo e som mais utilizadas na internet. Ela também permite organizar os conteúdos de diferentes modos, criando categorias à medida que novos trabalhos são propostos, além de *links* variáveis e fixos entre os diversos conteúdos, o que possibilita a criação tanto de relações lineares (como séries de episódios a respeito de um tema) quanto de relações constelacionais ou em rizoma, constituídas pelas palavras-chave nos metadados de cada material e pelo histórico de navegação dos usuários.

Ao escrever este artigo, estamos, portanto, no terceiro semestre consecutivo de realização do trabalho; muitos pesquisadores discentes participam dele desde o primeiro momento, outros entraram e depois saíram, seguindo seu trajeto dentro da pós-graduação. A cada novo semestre, mais pesquisadores discentes juntam-se àqueles que já produziram materiais para o repositório, e essa dinâmica de continuidade e mudança paulatina do corpo de estudiosos envolvidos parece estar criando uma cultura acadêmica e de pesquisa, cristalizando, em resumo, uma prática cujos contornos e limites ainda precisam ser mais bem discutidos, definidos e institucionalizados.

A conclusão do desenvolvimento da plataforma foi um passo importante nessa direção, pois ela permitiu determinar com mais segurança e praticidade os critérios e exigências de formalização dos conteúdos projetados e criados pelos diferentes grupos de pesquisa constituídos dentro das disciplinas. Mais do que isso, configurou, na prática, um território de encontro entre os contextos heterogêneos mobilizados tanto pelas disciplinas com suas Metodologias Ativas quanto pelo conceito de Ciência Aberta, que nortearam o desenvolvimento da plataforma. Afinal, agora os pesquisadores discentes se organizam em projetos por interesses comuns, analisando obras literárias e mobilizando conceitos dos estudos literários em

diferentes linguagens – aí incluída a do artigo acadêmico – e pensando em diferentes públicos, não só o da universidade, mas também o dos vários níveis escolares, das instituições culturais, do campo literário e do artístico etc. Trata-se, em suma, de uma plataforma para produções técnicas de difusão das pesquisas em andamento, que a um só tempo permite partilhar o que tem sido feito com a comunidade científica e ampliar o contato com um público mais abrangente, mas interessado e implicado em pesquisas realizadas por um programa de pós-graduação em literatura e crítica literária: professores e educadores atraídos pela análise de obras contemporâneas ou novos olhares críticos e historiográficos sobre obras do passado; mediadores de leitura ou de atividades em instituições culturais, entidades engajadas nas políticas públicas de educação, artistas, tradutores, e editores em busca da renovação de seus repertórios conceituais e teóricos.

Como se trata de um novo terreno e de um novo ambiente de atuação das pesquisas, esse processo de formalização do uso da plataforma ainda terá muitos capítulos, que deverão definir de modo mais preciso desde os níveis de exigência qualitativa para a publicação até seus possíveis papeis, talvez para além da produção técnica, em dinâmicas de pré-publicação, avaliação aberta de pares externos, dentre outras práticas de Ciência Aberta (SCIELO, 2019). Mais do que isso, esse terreno expõe diretamente o encontro entre as formas de acessibilidade e visibilidade pensadas para a pesquisa acadêmica (resumo, palavras-chave, referências) e aquelas pensadas para integrar os conteúdos dentro dos mecanismos dos *sites* de busca (frases de foco, metadescrição e definição das “urls”, dentre outros fatores de otimização da procura).

Conclusões

Cadastrar um novo conteúdo na plataforma envolve uma verdadeira *sobredeterminação dos metadados*, produzidos para indexar um mesmo conteúdo em, pelo menos, dois mundos bem heterogêneos: o mundo das produções científicas reconhecidas por agências de fomento e instituições universitárias enquanto tais; e o mundo das produções culturais que habitam a internet em busca do seu público não acadêmico. Assim, ao conceberem o projeto que pretendem publicar na plataforma,

os pesquisadores discentes precisam ter em mente tanto as palavras-chave das discussões teóricas e críticas que os colocarão em contato com outros pesquisadores acadêmicos dedicados a esse mesmo tema quanto as expressões e termos por meio dos quais os possíveis públicos interessados nesse conteúdo podem buscá-lo.

Com o potencial de se tornar uma revista acadêmica e multimídia aberta para diferentes contribuições, desenvolvidas dentro e fora do nosso programa de pós-graduação, a plataforma deve também tomar precauções para que não se descaracterize seu uso, nem se inviabilizem suas funções iniciais – firmadas no interior do trabalho com as disciplinas articuladas e as Metodologias Ativas – que nos instigaram em nosso projeto de pesquisa aplicada à docência. Vale notar, nesse sentido, que o *design* da plataforma permite a adoção de um sistema de Publicação Contínua (PC) – que torna trabalhos de pesquisa acessíveis tão logo eles sejam aprovados por pareceres e comissões avaliativas, sem necessidade de aguardar pelo próximo número periódico (SCIELO, 2019; SANTOS, 2019) – dispondo-os em série cronológica, de acordo com a data de publicação. A plataforma também pode organizá-los em diferentes níveis de categorias, de projetos no interior dos quais os conteúdos se potencializam, encontrando elos com a dimensão mais ampla e coletiva de sua produção, elos que – ao menos no caso das produções feitas pelos grupos dentro das disciplinas articuladas – são, às vezes, mais fortes do que os existentes entre artigos do dossiê temático de uma revista acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. On Some Relationships between Music and Painting. *The Musical Quarterly*, v. 79, n. 1, 1995, p. 66-79.

AIRA, César. *Sobre el arte contemporáneo*. Barcelona : Penguin, 2016.

BACICH, Lilian, MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora***.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Ellen Francine; ARIMOTO, Maurício Massaru. Arimoto. Recursos Educacionais Abertos. *Computação Brasil***.** Revista da Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, n. 22, fev. 2013, p. 17-21.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília: MEC, 2018.

CHUBIN, Daryl E. Open Science and Closed Science: Tradeoffs in a Democracy. *Science, Technology, & Human Values*. v. 10, n 2, 1985, p. 73–80.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: Literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes B. Mourão e Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MERTON, Robert K. Science and technology in a democratic order. *Journal of Legal and Political Sociology*, v. 1, 1942, p. 115-126.

RODRIGUES, D. G. *Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, EACH, USP, 2019.

ROSA, Hartmut. *Alienação e aceleração*: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SANTOS, Camila Martins; SANTOS, Gildenir Carolino. A importância e o impacto da publicação contínua (PC) nos periódicos eletrônicos. *Blog PPEC*, Campinas, v. 1, n. 1, 01/2019. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2019/01/15/pc/. Acesso em 24 de abril de 2023.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2020, p. 10-39.

SCIELO. *Guia para Publicação Contínua de artigos em periódicos indexados no SciELO*. SciELO, 2019. Disponível em https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/guia_pc.pdf. Acesso em 24 de abril de 2019.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. *Revista Katálysis*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 3, set.-dez. 2020, p. 429-438.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Recomendação sobre Ciência Aberta*, 2021 (Brasil: 2022).

CONSTRUINDO DEGRAUS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA DISCRETA

Vanessa Mattoso Cardoso[1]

Walkiria Helena Cordenonzi[2]

Daniele Severo Camargo[3]

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de reduzir os índices de evasão e reprovação na disciplina de Matemática Discreta, no curso Tecnólogo Binacional em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Santana do Livramento. A demanda torna-se ainda mais relevante tendo em vista que os conceitos desenvolvidos na disciplina são importantes para o desempenho profissional do educando. Para tal, apostou-se na teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, que visa estabelecer conexões entre novos conhecimentos e aspectos relevantes da estrutura cognitiva dos aprendizes, promovendo uma aprendizagem coerente, lógica e duradoura, rompendo as barreiras das disciplinas. Utilizando-se do método indutivo, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa. As atividades realizadas ocorreram ao longo do semestre da disciplina, no ambiente de sala de aula, e como um dos resultados obteve-se a assimilação de significados pelos aprendizes que conseguiram transferir com clareza e precisão os conhecimentos matemáticos para diferentes contextos.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Matemática Discreta; Teoria dos Conjuntos; Programação.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Matemática Discreta (MD) é componente curricular de vários cursos da área da computação pois, segundo Cavalcanti (s.d), muitas das propriedades dos computadores podem ser estudadas e ilustradas através de princípios da MD, uma vez que um computador digital moderno é basicamente um sistema discreto finito, sendo assim, ela oferece aos alunos um conjunto de técnicas para modelar problemas.

No curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) essa disciplina vem sendo, juntamente com a de Lógica de Programação, responsável pelos maiores índices de evasão e reprovação. Piteira e Costa (2013) discorrem sobre as dificuldades encontradas por programadores iniciantes, entre elas: compreensão,

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFPel), deocnte (IFSul), vanessacardoso@ifsul.edu.br.
[2] Doutora em Ensino (Univates), docente (IFSul), walkiriacordenonzi@ifsul.edu.br.
[3] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFPel), professora da rede privada de São Lourenço do Sul,danieleseverocaca@gmail.com.

resolução de problemas, abstração e capacidade de raciocínio lógico. As habilidades citadas são trabalhadas na disciplina de MD, mas desenvolvidas desde o Ensino Fundamental, com o letramento matemático. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, sigla em inglês), em 2015, destaca que "a categoria formular obteve o maior nível de dificuldade em todas as unidades federativas "(BRASIL, 2015) e essa deficiência é carregada para o ensino superior, refletindo no desempenho de várias disciplinas, como MD.

Diante do exposto, esse estudo visa realizar um resgate com os estudantes, do curso binacional[1] TADS, matriculados na disciplina de MD, de conteúdos bases no intuito de preencher as lacunas de aprendizagem para, a partir desses conhecimentos prévios, uma vez consolidados, ir construindo degraus para uma compreensão mais profunda dos fundamentos matemáticos, facilitando assim a aprendizagem na programação e, consequentemente, redução dos preocupantes índices.

Neste sentido, a teoria da Aprendizagem Significativa (AS), de David Ausubel, vem ao encontro da proposta, pois sugere a construção gradual do conhecimento tendo por base conceitos, ideias, informações já existentes na estrutura cognitiva do aluno, fomentando o raciocínio lógico e propiciando uma assimilação de maneira integrada e coerente, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

Na sequência, apresenta-se uma breve revisão acerca da teoria da AS, seguida do relato, de algumas, das atividades realizadas na disciplina de MD no viés da proposta de Ausubel e das considerações finais.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Essa seção tem como objetivo apresentar uma abordagem prática, no contexto da sala de aula, da teoria da Aprendizagem Significativa.

2.1 Revisão Teórica

Em 1968, o psicólogo e educador, David Paul Ausubel propõe através da obra "*The Psychology of Meaningful Verbal Learning",* a teoria da Aprendizagem Significativa. Para Ausubel a aprendizagem só se torna significativa e duradoura, se

[1] Convênio entre os governos brasileiro e uruguaio que destina 50% das vagas do curso para alunos de cada nacionalidade e revalida automática dos diplomas. http://www.ifsul.edu.br/cursos-binacionais

desenvolvida a partir de conhecimentos prévios, já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (os chamados subsunçores), servindo como “pontos de ancoragem” para novas informações. Dessa forma, novos conceitos vão se conectando aos aspectos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, modificando os subsunçores, resultando num produto interacional.

Moreira (2016), através de uma compilação de trabalhos publicados sobre o tema “Aprendizagem Significativa” apresenta resumidamente a teoria de Ausubel:

> O conceito central da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, processo através do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo. Para que a aprendizagem possa ser significativa, o material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz tem que manifestar uma disposição para aprender. A primeira dessas condições implica em que o material tenha significado lógico e que o aprendiz tenha disponíveis, em sua estrutura cognitiva, subsunções específicas com os quais o material seja relacionável. (MOREIRA, 2016, p.25).

Quanto a origem dos subsunçores, Ausubel, apresenta duas possibilidades: na aprendizagem mecânica (que embora armazene informações de forma arbitrária, a medida em que as relações são trabalhadas podem formar subsunçores, expandindo para um ponto de ancoragem) e a partir de organizadores prévios (material introdutório que devem servir de âncora provisória, ligando o que o estudante já sabe com o que deve aprender).

Em seus estudos, retrata as condições e possibilidades favoráveis para que ocorra a AS e de que forma avaliar sua ocorrência: “a compreensão genuína implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis” (AUSUBEL, 2003, p. 130).

2.2 Construindo Degraus em Matemática Discreta

Este estudo foi realizado com sujeitos adultos e nesse contexto a teoria proposta por Ausubel vai ao encontro da andragogia pois ambas vislumbram o reconhecimento dos saberes trazidos pelos educandos e a necessidade de proporcionar-lhes uma aprendizagem que tenha relevância, que seja significativa, transformadora a fim de que se tornem partícipes do processo.

A disciplina de MD desenvolve conceitos bases para diversas estruturas da computação (que uma vez desenvolvidos de forma significativa poderão tornar-se subsunçores) e como tal foi apresentada à turma.

Na sequência estão apresentados, resumidamente, alguns dos caminhos percorridos pelos estudantes ao longo da disciplina a fim de construir uma aprendizagem significativa da teoria dos conjuntos.

2.2.1 Construindo a base: Verificando a existência de subsunçores

A metodologia adotada para este estudo, foi pensada de forma a propiciar as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, por exemplo, como primeira atividade temos um debate acerca da importância dos conceitos de MD para a computação (motivado pelo documentário sobre vida e obra do filósofo e matemático George Boole - criador da lógica booleana) como tentativa de provocar no aprendiz a disposição para fazer as relações necessárias.

Após esse primeiro momento, buscou-se verificar os subsunçores presentes nas estruturas cognitivas dos estudantes para assim pensar em possíveis organizadores prévios, expansão da aprendizagem mecânica ou conexões com pontos de ancoragem. Desta forma, partiu-se de um resgate, através de uma construção coletiva esboçada no quadro branco, sobre os conhecimentos em relação à Teoria dos Conjuntos. Com essa atividade percebeu-se que embora reconheçam o significado de conjunto, dos operadores “união” e “intersecção” (identificando simbolicamente e na representação no diagrama de Venn), ou seja, aprendizagem representacional, não conseguiam aplicar, tampouco reconhecer, esses conceitos na resolução de um problema, ou seja, apresentaram traços de uma aprendizagem mecanizada.

2.2.2 O primeiro degrau: Interpretação e Resolução de Problemas

Uma vez reconhecidos os subsunçores, explorou-se a resolução de problemas objetivando comparar os operadores “união” e “intersecção com os operadores lógicos “ou " e “e", respectivamente, visando desenvolver a aprendizagem proposicional. Para isso, os estudantes foram provocados, a resolver situações-problemas no contexto da sala de aula, por exemplo, foi realizada uma enquete, na turma, em relação à nacionalidade (Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de problema abordado

Para os 30 estudantes presentes em aula, foram realizadas duas perguntas em relação a nacionalidade, 15 responderam que possuem nacionalidade uruguaia e 20 responderam que possuem nacionalidade brasileira.

Fonte - autores

Essa atividade foi importante para significar a teoria dos conjuntos para os aprendizes: a partir da interpretação e análise de situações cotidianas eles construíram relações com as estruturas matemáticas e operadores lógicos.

Um segundo passo foi em direção ao estudo da tabela verdade, provocado pela análise do valor "verdade" de cada operador. Neste momento, os alunos foram desafiados a, começando por sentenças, analisar cada operador e registrar em forma de tabela (estruturadas, livremente, por eles) suas considerações. Nesse instante surgiu a necessidade de uma simplificação dos dados, levando a utilização de símbolos (pensados individualmente).

2.2.3 O segundo degrau: formalização

Antes de apresentar aos estudantes a formalização usual proposta pela Lógica Matemática, foi realizada uma atividade prática para a qual a turma (27 alunos, neste dia) foi dividida em 4 grupos (três grupos com 7 participantes e um grupo com 6 participantes), sendo solicitado que 3 integrantes, de cada grupo, acompanhassem a professora regente para um outro local onde iriam receber instruções, que deveriam ser repassadas (seguindo algumas regras) para os integrantes que aguardavam na sala de aula, a fim de executar uma ação. Esta sala é um laboratório de informática, localizado no terceiro piso do prédio e o grupo, que acompanhou a professora, foi para uma sala no primeiro andar.

A primeira instrução recebida foi de que os grupos deveriam enviar (através de registros em papel) orientações para que os colegas, que aguardavam no laboratório, descessem ao primeiro piso e buscassem, junto à recepção, canetas de quadro branco. Para isso, não poderiam escrever, nem se utilizar de desenhos "realistas". Cabe ressaltar que os estudantes ficaram sem os celulares para que não houvesse comunicação entre as duas partes dos grupos durante a realização da atividade e que o grupo que aguardou no laboratório ficou acompanhado de uma professora auxiliar.

Nessa etapa, duas foram as preocupações: desenvolver instruções precisas e a compreensão dos colegas, como relata o Aluno 1: "Crear algo que sin usar palabras se entienda, y la mayor preocupacion era si los companeros podrian entender". Os aprendizes foram questionados, durante todo o processo, quanto às dificuldades encontradas em cada etapa da atividade e, posteriormente, puderam registrar suas percepções através de um espaço criado no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) utilizado pela instituição como suporte às disciplinas.

Em relação a essa segunda etapa, o Aluno 2 relata que a dificuldade se deu em “Interpretar informações corretamente. Mesmo que nosso raciocínio estivesse certo, algo no código nos deixava confusos.” A Figura 2 apresenta alguns dos “códigos” criados pelos grupos.

Figura 2 – instruções para realização do primeiro desafio

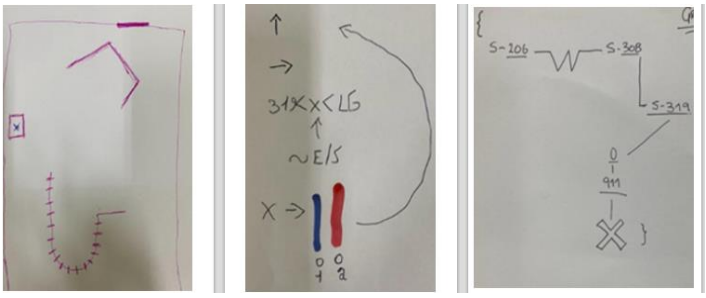

Fonte – autores

Da esquerda para a direita temos uma representação que se utiliza de símbolos matemáticos, uma que faz esboço do ambiente no qual se encontram os objetos e, por fim, outra que tenta criar simbologias próprias para representar escadas e trajetórias.

Após a conclusão deste primeiro desafio, os grupos se reuniram para discutir a execução da atividade e posteriormente, houve a inversão de papéis para a realização da segunda tarefa. Desta vez, a proposta foi mais elaborada, pois, além de pegar a caneta em um lugar estabelecido, os grupos deveriam levá-la até outro local, indicado pela professora. Para esse momento, alguns grupos (quando estavam reunidos) combinaram a “linguagem” para comunicação, começando do zero, enquanto outros optaram por explicar aos colegas a já utilizada para a tarefa anterior, padronizando. A Figura 3 apresenta um “código” que foi mantido e outro que foi criado para a segunda tarefa, respectivamente.

Figura 3 – Instruções para realização do segundo desafio

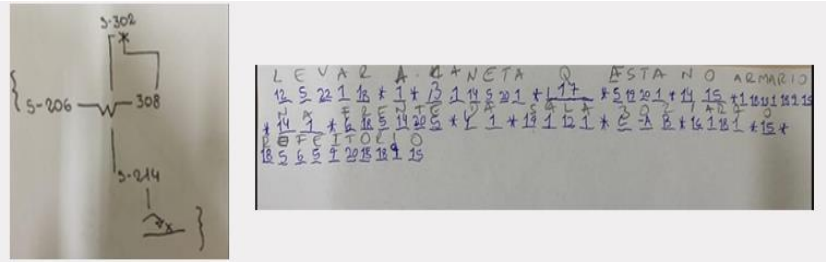

Fonte - autores

O grupo que seguiu o código obteve maior êxito na realização da segunda tarefa visto que, uma vez conseguindo executar a primeira, o grupo já havia incorporado a simbologia empregada.

Ao final dos desafios, já de volta ao laboratório, foi solicitado que os grupos trocassem, entre si, os códigos desenvolvidos para que tentassem interpretar as propostas dos colegas, sendo então convidados a refletir sobre a prática. Até este momento, não havia sido discutido o mérito da formalização. Entre as perguntas realizadas para os grupos estava: Na tua opinião qual a importância da padronização de símbolos na área da computação? A seguir apresentam-se algumas das respostas: “Es importante porque si todos hablamos el mismo idioma, o nos entendemos, todo es mas sencillo” (Aluno 3); “É importante porque permite um entendimento mais amplo dos códigos e maior facilidade ao executar os mesmos.” (Aluno 4); “Es sabido que hoy en dia en el rubro de TI las empresas forman grupos de trabajo, los cuales se dividen las tareas para avanzar de forma consistente, si cada uno programara a su manera, seria imposible avanzar en un proyecto grupal” (Aluno 5).

Essa atividade fez com que os estudantes percebessem a necessidade da padronização na linguagem formal (ou simbólica) e a partir dela, foram conduzidos ao estudo da tabela verdade, como expansão da teoria dos conjuntos, com aplicação de uma linguagem simbólica, que a turma, com auxílio da professora, foi significando os operadores e letras sentenciais, usuais da Lógica Matemática e, ainda, refletindo sobre o documentário sobre Boole, comparando com os operadores: união e intersecção, por exemplo, promovendo uma assimilação obliteradora.

2.2.4 O terceiro degrau: desenvolvendo algoritmo

Aqui foi realizada uma caminhada desde a base, interligando os conhecimentos acerca da Teoria dos Conjuntos, buscando verificar a clareza, a precisão e a capacidade de aplicação em diferentes contextos, objetivando conduzir o estudante (terceiro degrau) às aplicações na área técnica do curso: programação, desenvolvendo assim a habilidade de transferência, ou seja, o aprendiz com a posse desses conhecimentos (significados).

Para tal finalidade, alguns exercícios foram propostos, solicitando que os alunos realizassem roteiros para resolução e, que livremente, implementassem em alguma linguagem de programação de sua escolha para testá-los. Neste momento, também, houveram trocas de roteiros, entre os pares, para que um colega analisasse

e, se preciso, sugerisse alterações na resolução do outro. A Figura 4 apresenta um dos exercícios.

Figura 4 - modelo de exercício proposto

Faça um programa que receba o preço unitário, a refrigeração (S para os produtos que necessitem de refrigeração e N para os que não necessitem) e a categoria (A- alimentação, L- limpeza e V- vestuário) de doze produtos, e que calcule e mostre:

a. O custo de estocagem, calculado de acordo com a tabela a seguir.

Preço Unitário	Refrigeração	Categoria	Custo de Estocagem
Até 20		A	2,00
		L	3,00
		V	4,00
Entre 20 e 50 (inclusive)	S	A ou V	6,00
	N		0,00
Maior que 50	S	A	5,00
		L	2,00
		V	4,00
	N	A ou V	0,00
		L	1,00

Fonte - autores

Para realizar a atividade descrita, é necessário o conhecimento de estrutura de conjuntos, ou seja, para executar o programa o aprendiz precisa estar de posse dos significados, saber transferir os conceitos de forma clara e precisa, adaptando à linguagem de programação escolhida. A Figura 5 apresenta a proposta de um dos estudantes, acrescida pelas sugestões de um colega.

Figura 5 - Resolução da atividade proposta

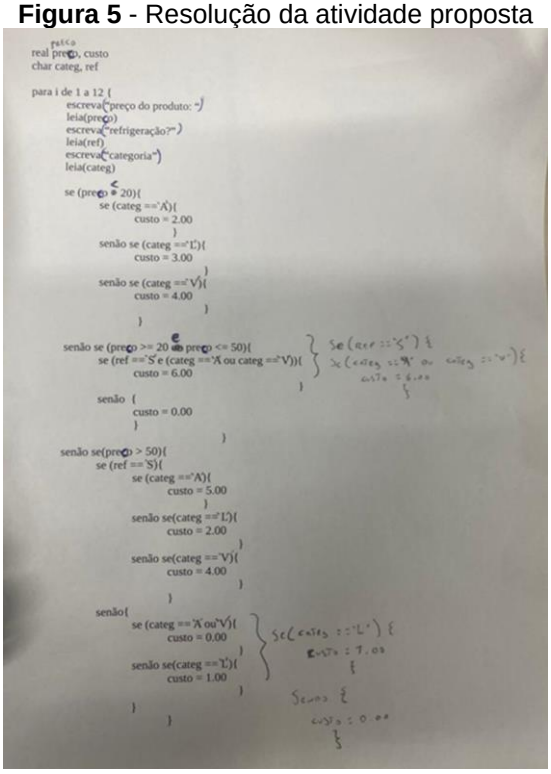

```
real preço, custo
char categ, ref

para i de 1 a 12 {
        escreva("preço do produto: ")
        leia(preço)
        escreva("refrigeração?")
        leia(ref)
        escreva("categoria")
        leia(categ)

        se (preço < 20){
                se (categ =='A'){
                        custo = 2.00
                        }
                senão se (categ =='L'){
                        custo = 3.00
                        }
                senão se (categ =='V'){
                        custo = 4.00
                        }
                }

        senão se (preço >= 20 e preço <= 50){
                se (ref =='S' e (categ =='A' ou categ =='V')){
                        custo = 6.00
                        }

                senão {
                        custo = 0.00
                        }
                }

        senão se(preço > 50){
                se (ref =='S'){
                        se (categ =='A'){
                                custo = 5.00
                                }
                        senão se(categ =='L'){
                                custo = 2.00
                                }
                        senão se(categ =='V'){
                                custo = 4.00
                                }
                        }
                senão{
                        se (categ =='A' ou 'V'){
                                custo = 0.00
                                }
                        senão se(categ =='L'){
                                custo = 1.00
                                }
                }
        }
```

Fonte - autores

ISSN: 2176 - 1396

Ressalta-se que em todo o processo foram realizadas discussões para uma construção coletiva, porém a individualidade foi respeitada, os estudantes assistidos nas suas peculiaridades, respeitando o ritmo de cada um. Torna-se importante destacar, também, que outros degraus “menores”, como a necessidade da utilização de parênteses em formalização, por exemplo, embora construídos, foram deixados de fora da descrição, devido à extensão da escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta, ancorada na teoria desenvolvida por Ausubel, buscou construir degraus de aprendizagem que levaram os estudantes de uma matemática básica até sua aplicação na área do curso que estão matriculados. Pautada no contínuo diálogo, construção coletiva, atendendo ao ritmo e necessidades do grupo, a “subida” foi-se construindo, perpassando ao longo do processo pelas aprendizagens: representacional, conceitual e proposicional.

No mesmo viés, da coletividade, as considerações finais deste trabalho foram analisadas, dando voz aos estudantes, que relataram, via Moodle, suas percepções, representadas pela fala de três estudantes, escolhidos pelo grupo: “eu achei a sequência de tópicos bastante lógica e bem estruturada. Os conceitos foram apresentados de maneira gradual, o que facilitou meu entendimento dos assuntos mais complexos ao longo do curso.”; “... Por exemplo, os conceitos de conjuntos e lógica que aprendemos em Matemática Discreta foram fundamentais para entender a teoria dos algoritmos que estudamos em outra disciplina.”; “Quando a professora utilizava exemplos práticos, isso realmente ajudava a conectar os pontos e a consolidar o conhecimento.”

Nessa experiência, percebeu-se que alguns estudantes desenvolveram uma aprendizagem superordenada, com posse dos significados. Espera-se que os conceitos, discutidos ao longo da disciplina, se tornem pontos de ancoragem para aprendizagem futuras, ao longo do curso. Como trabalhos futuros, pretende-se realizar um acompanhamento desses estudantes quanto ao desempenho em disciplinas técnicas que se utilizam de conceitos abordados pela MD.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning**. Estados Unidos: Grune & Stratton, 1968.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PISA**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil. Acesso em: 19 de jun. 2023.

CAVALCANTE, George Darmiton da Cunha. **Introdução à Matemática Discreta**.Centro de Informática. UFPE. Disponível em: https://www.cin.ufpe.br/~gdcc/matdis/aulas/introducao. Acesso em: 12 jan. 2023.

KNOWLES, Malcolm . **The adult learner: A neglected species**. Houston: Gulf, 1973.

MOREIRA, Marco Antônio. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: A teoria da aprendizagem significativa**. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

PITEIRA, Martinha, COSTA, Carlos. Learning computer programming: Study of di_culties in learning programming (2013). In: ISDOC'13 - **Proceedings of the 2013 International Conference on Information Systems and Design of Communication**. pp. 75-80. USA

YIN, Roberto . **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Amalia da Costa Cabrioti[1]

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda[2]

Marta Silene Ferreira Barros[3]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância do estágio supervisionado para a Docência na Educação Infantil, sendo esta análise fundamentada mediante os contributos da Teoria Histórico-Cultural. A observação das metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas durante o estágio e a análise de percepções teóricas a partir de estudos propostos ao longo do período, alinhando a teoria e prática na Educação Infantil, fazem parte do presente trabalho. Portanto, cabe questionar: A teoria é balizadora da práxis docente e das realidades percebidas em sala de aula na Educação Infantil? Buscamos apresentar a discussão por meio do aporte teórico baseado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky cujos períodos apresentados e vivenciados em sala apontam as atividades principais da criança na Educação Infantil especificamente para a comunicação emocional direta e o objetal manipulatória. O resultado deste trabalho afirma a relevância da interação entre adultos e crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento e das contribuições obtidas da prática de estágio fundamentada na teoria aplicada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Teoria e prática. Desenvolvimento infantil. Formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de observações e ações desenvolvidas em três turmas da Educação Infantil, com crianças de zero a três anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Londrina, Estado do Paraná, durante o período de estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil na disciplina de Estágio Supervisionado Educação Infantil - Núcleo Integrador I do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina-UEL, que ocorreu no ano de 2022. A partir de estudos desenvolvidos em sala de aula pela Teoria Histórico-

[1] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina. mariana.amalia@uel.br.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina. viviane.bernardesarruda@uel.br.
[3] Pós doutorado em Educação UNESP-Marília. Professora Associada TIDE do Centro de Educação comunicação e Artes (CECA) do Departamento de Educação (UEL), Área da Educação Infantil e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Email: mbarros@uel.br.

Cultural, o trabalho busca trazer pontos convergentes entre a teoria estudada e prática observada e aplicada no estágio.

Com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, foi possível compreender que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) se fundamenta no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases partem da ideia de que o indivíduo vive em um processo contínuo no que se refere ao desenvolvimento humano, o qual resulta da apropriação da cultura produzida. (LONDRINA, 2020). Desta forma, acredita-se que, para o processo de formação das crianças, se faz necessário ter um olhar sobre as intervenções, com organização e intencionalidade.

> Vygotsky atribui enorme importância ao papel da integração social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas supor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído (REGO, p. 56, 2014).

A Teoria Histórico-Cultural evidencia que o comportamento das crianças recebe determinadas influências por meio dos objetos e dos costumes produzidos no seu entorno, as quais inicialmente, são percebidas pela relação criança-adultos e posteriormente crianças-objetos. A relação das crianças com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos, mostrando assim que o desenvolvimento dos indivíduos se dá por meio de constantes interações com o meio social vivenciado, uma vez que as funções psicológicas mais desenvolvidas surgem a partir da vida social e de suas interações. Gentile e Moreira (2019) destacam a importância da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para o processo de humanização dos indivíduos que é percebida por meio da interação entre eles em um ambiente socio, histórico e cultural. É necessário pontuarmos que nesse contexto de discussão, o homem é um ser social que aprende e se desenvolve por meio das relações sociais.

Desta forma, problematizamos: A teoria é balizadora da práxis docente e das realidades percebidas em sala de aula na Educação Infantil? Objetiva-se analisar a importância do estágio supervisionado para a Docência na Educação Infantil a partir de fundamentações da Teoria Histórico-Cultural. A observação das metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas durante o estágio e a análise de percepções teóricas de estudos propostos ao longo do período, alinhando a teoria e prática na Educação Infantil, fazem parte do presente trabalho.

2 DA TEORIA ÀS PERCEPÇÕES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a temática da Educação Infantil tem relação com o processo formativo dos professores, atrelando-se assim a relevância do estágio supervisionado para a formação inicial do professor que poderá atuar nesta primeira etapa da Educação Básica. Mello (2015) explana uma certa desmotivação por parte dos profissionais que atuam na prática docente, pelas teorias que cercam o desenvolvimento humano:

> De um modo geral, a atitude dos professores frente às teorias é de desinteresse. Isso se deve possivelmente à urgência que sentem em resolver os muitos problemas da prática educativa e, também, possivelmente, pela crença cristalizada no ditado popular que afirma a não funcionalidade da teoria na prática – "A teoria, na prática, é outra!" (MELLO, 2015, p. 2).

Isto se deve ao fato de haver muitos problemas na prática educativa e por vezes, não terem tempo hábil para estudos teóricos relacionados à prática. Além disso, também é percebido que o senso comum ainda pode tomar muito espaço no que diz respeito aos saberes e fazeres na docência da Educação Infantil. Diante da questão exposta pela referida autora, nota-se que muitos professores apresentam dificuldades de explicar como as crianças aprendem, sem titubear ou caírem no senso comum. Ainda, Arruda e Barros (2021, p. 57) argumentam que

> É preciso realizar uma análise crítica sobre os acontecimentos históricos e sociais para poder compreender a realidade existente, os interesses da sociedade burguesa, que reproduz a ideologia dominante do capital, recaindo, nesse contexto, no âmbito educacional.

O método crítico dialético entende a consciência advinda da conservação do trabalho, bem como a objetivação humana, sendo determinadas pelas condições materiais e não o contrário, consciência que determina a existência dos indivíduos. A Teoria Marxiana indica que tudo o que envolve a formação da consciência humana (ideias, representações, signos) está diretamente vinculada às condições materiais. Barros e Saito (2019) defendem que para que seja possível a aprendizagem nas práticas pedagógicas, o processo de cuidar e educar deve estar presente, alinhando-se aos conceitos de belo, novo e diferente por meio do ensino. Para que este fato se torne presente, é preciso, no contexto escolar, a presença de diferentes profissionais e de formações continuadas buscando sempre o êxito das práticas pedagógicas. O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve buscar o desenvolvimento das

potencialidades da criança, sendo este o início do momento de apropriação das crianças diante de suas externalidades.

A Teoria Histórico-Cultural assume que a criança é capaz de aprender desde o seu nascimento e o desenvolvimento da criança pode ser observado em todos os seus períodos, fato este percebido durante o período de estágio supervisionado desenvolvido nas turmas do CB (creche bebê - crianças com média de um ano), C1 (crianças de 1 a 2 anos) e C2 (crianças de 2 a 3 anos). Na primeira infância observamos que até o primeiro ano de vida, a criança possui a comunicação emocional direta, atividade considerada principal nesse período "[...] que assim se chama porque o bebê não entende as palavras do adulto que o cuida e educa, mas compreende o tom da fala, o seu toque, seu olhar." (CORRÊA et al., 2020, p. 35). Após este período até os três anos de idade, as crianças iniciam com uma nova atividade denominada de atividade objetal manipulatória e, posteriormente nos jogos de papéis sociais, até por volta dos seis anos de idade. Em todos esses períodos do desenvolvimento é possível enxergar a reorganização interna entre pensamentos e emoções na vida das crianças. A forma como entendem o mundo e são influenciadas pelo aprendizado diante de um adulto. O desenvolvimento psíquico infantil é o processo que é caracterizado pelas mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo "[...] constituindo sua personalidade e sua cognição" (CORRÊA et al., 2020, p. 59).

Na oportunidade da observação na turma do CB havia oito crianças presentes e foi possível observar que algumas crianças já entendiam o comando sobre a organização para o lanche, sentadas de forma a se encostarem na parede, e algumas ainda não. Após a hora do lanche as crianças foram para o cercadinho externo à sala para tomar banho de sol. Pôde-se analisar, por meio da observação e das experiências relatadas pelas professoras, que as crianças que possuem maior estimulação (dentro e fora de casa) são as mais ativas dentro de sala e as mais estimuladas. Neste período desenvolvimental a comunicação emocional direta é a atividade-guia, segundo a Teoria Histórico-Cultural, momento em que a comunicação do adulto com a criança é essencial para as suas formações sensoriais e motoras. Ainda,

> Ao final desse primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto adquire nova qualidade: cede espaço a uma colaboração prática, pois, a partir da ação dos adultos que apresentam novos

> objetos, as crianças passam a valorizar a manipulação de objetos (CORRÊA et al., 2020, p. 85).

Foi possível perceber intencionalidade na exposição de brinquedos no tatame e no cantar de algumas músicas. Contudo, percebe-se também muitos processos rotineiros da sala que acabam passando despercebidos, ao que se refere a organização pedagógica de forma intencional.

A turma C1 era composta por 14 crianças. Primeiramente formamos uma roda e cantamos a música de bom dia, chamando pelo nome todas as crianças e professoras. Após, foi realizada a contação de história “A vaca avacalhada”. Em seguida, foram dispostos brinquedos no tatame para que as crianças pudessem brincar. Durante o momento da brincadeira todas as crianças foram chamadas ao banheiro de três em três para trocar a fralda: momento de higiene. Posteriormente, ouviram a música “cabeça, ombro, joelho e pé” que estava prevista no planejamento, sem mais desenvolvimento, apenas o ouvir da música, notando-se ausência de intencionalidade. Em seguida, todas as crianças que estavam com os babadores, colocados pelas professoras, foram ao refeitório para almoçarem e para tomarem água. Alguns colchões foram dispostos no chão para o momento da hora do sono. Algumas crianças já entendiam essa rotina, indo sozinhas para os colchões. Encerramos este período de estágio com a hora do sono, compreendendo essa organização da turma observada, como fundamental para a formação integral das crianças.

Também realizamos um trabalho na turma C2, composta por 16 crianças. Iniciamos com a chamada com fotos das crianças (neste momento percebemos a relação de ligação que as crianças fazem com as fotos e seu nome no cartaz de chamada), depois houve o momento da musicalização e atividade pedagógica sobre o Camaleão. Para a atividade pedagógica, foi percebido o trabalho com coordenação motora fina ao segurarem os tecidos e o senso de lateralidade e espacial. Ainda, foi observado o trabalho com a questão das cores, dos sons, contação de histórias entre outros. Logo após a experiência, todos lavaram as mãos e em fila, foram para o horário de almoço. Após esse momento da alimentação, escovaram os dentes e foram para a hora do sono. As crianças desta turma têm como atividade-guia a atividade denominada objetal manipulatória. Percebe-se um avanço no desenvolvimento da criança mediante o período anterior. O foco da criança neste momento deixa de ser o

adulto que cuida e passa a ser os objetos: atividade objetal manipulatória. Corrêa et al. (2020, p. 40) indica que

> A figura do adulto perde a centralidade que tinha na etapa anterior, mas isso não significa que sua atuação deixe de ser importante, pois, este adulto passa a figurar no papel de mediador entre a criança e o mundo dos objetos. É ele quem apresenta o mundo dos objetos da cultura. A criança passa a conhecer e explorar o mundo manipulando os objetos. É neste período também que são apresentadas as regras.

É possível perceber em todas as turmas que as crianças possuem sempre uma rotina e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas de acordo com o planejamento. Para planejar o trabalho pedagógico com a criança pequena, a intenção educacional deve criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, que deve ser o objetivo fundamental do processo de planejamento. O cuidar e o educar são indissociáveis no processo do planejamento na Educação Infantil. Além disso, "[...] a organização do currículo e, consequentemente, dos planejamentos, deve refletir a concepção de criança que queremos" (GENTILE; MOREIRA, 2019, p. 218).

A acolhida em todas as turmas foi um ponto em comum observado durante o estágio, seguindo sempre de rodas de conversa (exceto pela turma do CB), músicas e observações do tempo no dia (ensolarado, nublado, chuvoso), atividade referente ao calendário. É importante destacar que as rodas de conversa proporcionam às crianças a ampliação de suas capacidades de comunicação, como o falar, perguntar, a exposição de ideias e descobertas, além de possibilitar ampliação do universo o vocabular. Além disso, a roda de conversa é um importante instrumento de socialização e de valorização de trocas e aprendizagens na sala de aula.

O processo de aprendizagem da criança é marcado desde o acompanhamento formal e não formal. Na Educação Infantil é possível iniciar o desenvolvimento do ensino desde a creche até a pré-escola. Independentemente da faixa etária, cabe ao professor mediar o ensino com a distribuição das atividades referentes ao contexto, sempre considerando a idade atribuída. Neste momento, o planejamento para tais atribuições é de extrema importância: "O planejamento é mais que uma técnica. Envolve uma questão política, de tomadas de decisões que interferirão diretamente na realidade e na formação do sujeito" (BARROS; SAITO, 2019, p. 116).

A experiência do estágio de participação e observação possibilitou a verificação, na prática, de muitos conteúdos vistos na teoria ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia. Por meio dessas práticas é possível apropriar-se de

conhecimentos e entender, a partir do experienciado, pontos a serem melhorados e continuados na prática da Educação Infantil na futura prática docente. Contudo, mesmo que o estágio garanta um momento de produção dos saberes das práticas docentes, ainda sim, esses momentos são considerados formativos "[...] Não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo. [...] O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este." (PIMENTA; LIMA, p. 38, 2010).

Pimenta e Lima (2010) concluem acerca da importância do estágio na preparação para um trabalho docente coletivo, "[...] uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor" (p. 56), mas sim uma ação coletiva de todos os profissionais atuantes e das práticas institucionais vivenciadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o estágio de observação e participação na Educação Infantil vai muito além do esperado, proporcionando não somente a convivência com a instituição de ensino, mas sim um espaço inicial capaz de amenizar medos e ansiedades de discentes com relação à prática docente, e de ter clareza nas expectativas no curso de formação inicial. A convivência com os profissionais e as crianças possibilita o aprendizado e o início do desenvolvimento com os saberes docentes neste momento.

Confirma-se que as relações sociais são de extrema importância para as crianças no período inicial do desenvolvimento, considerando assim as atividades dominantes de cada período, que no caso do estágio realizado foram as atividades: comunicação emocional direta e objetal manipulatória, haja vista que é por meio das relações sociais que elas se apropriam das atividades e modos humanos e iniciam o domínio da linguagem. A linguagem surge para se comunicar e vem associada ao interesse de conhecer melhor os objetos - função psíquica da linguagem. A presença da criança no espaço da Educação Infantil torna-se de extrema importância quando analisamos o desenvolvimento integral dela por meio do cuidar, brincar e educar incluindo a esses aspectos o principal, o ensinar. Ainda, destaca-se que o processo de intervenção educativa de adultos desempenha um papel decisivo no desenvolvimento das crianças.

A partir dos aspectos observados e vivenciados durante o tempo de permanência na instituição do estágio supervisionado de Educação Infantil, foi possível averiguar experiências e vivências conquistadas a cada momento, fortalecendo a prática educativa e proporcionando uma visão inicial do que será trabalhado na realidade escolar com as crianças, bem como os desafios e conflitos.

A Teoria Histórico-Cultural mostra a importância de se ter um adulto presente no desenvolvimento da criança, no pedagógico, ou seja, o professor. Isso porque não se pode fazer tudo pela criança, ou ela se torna puramente um expectador. A criança necessita estar presente ativamente nos processos. De acordo com os pressupostos Vygotskianos, o bom ensino é aquele que é colaborativo na presença entre o adulto e a criança. Além disso, a presença da cultura e da diversidade é de extrema importância no processo do desenvolvimento humano do indivíduo.

O papel da educação no desenvolvimento infantil é fundamental para que a criança seja capaz de formar sua personalidade. A escola, responsável pela forma como a criança compreende o mundo, de maneira geral, deve ser espaço intersubjetivo, espaço produzido a partir da interação onde as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado entre os professores e as crianças.

Por fim, disseminar e promover a qualidade da Educação Infantil pelo embasamento da Teoria Histórico-Cultural e não antecipar as atividades de idades futuras é essencial para o desenvolvimento das qualidades humanas, tendo como base a cultura, a mediação dos professores e as atividades desenvolvidas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Relação universidade e educação básica:** impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores da educação infantil [livro eletrônico] – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.E-Book. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18HwEOrSRh6n9oO6Hqx0UkVLqIRe14gQD/view. Acesso em 25 de jul. 2023.

BARROS, Marta Silene Ferreira; SAITO Heloisa Toshie Irie. A prática pedagógica na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico Cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da Criança. In. MAGALHÃES, Cassiana e Eidt Nádia Mara. **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil.** Editora CRV. Curitiba, 2019.

CORRÊA, Anderson Borges *et al*., eds. Bebês. In: Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas [online]. Marília: **Oficina Universitária**; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020, pp. 25-122. Disponível em: https://books.scielo.org/id/76skz/pdf/correa-9786586546958-03.pdf. Acesso em 27 de jul. 2023.

GENTILE, Mirna de Cássia Guilherme; MOREIRA, Rosilene Aparecida Moloni. Planejamento na Educação Infantil - como elemento da proposta pedagógica. In: Cassiana Magalhães, Nadia Mara Eidt. (Org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** - Curitiba: CRV, 2019.

LONDRINA. Projeto **Político Pedagógico.** Centro Municipal de Educação Infantil Carolina Benedita dos Santos. Londrina, 2020.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12, 30 jul. 2015.

PIMENTA. Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Coleção Educação e Conhecimento).

AÇÃO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA: UM ENFOQUE SOB A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Viviane Aparecida Bernardes de Arruda[1]

Marta Silene Ferreira Barros[2]

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do Núcleo: Ação Docente, e ao Grupo de Estudos: "Formação, práxis e emancipação na educação escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano-FOCO". Atualmente as discussões sobre as brincadeiras que fazem parte do universo infantil, assim como as análises acerca da práxis pedagógica do professor da primeira etapa da Educação Básica, enfocando teorias e metodologias de ensino que propiciem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças desde os seus primeiros anos de vida, por meio de interações, tem sido alvo de debates na sociedade contemporânea. Desse modo, o presente estudo, o qual faz parte do processo de pesquisa relacionado à Tese de Doutorado em andamento tem por finalidade desvelar a seguinte questão problema: De que maneira a prática pedagógica dos professores da Pré-escola, de uma Escola Municipal, localizada na cidade de Londrina-Paraná, com foco na brincadeira de papéis sociais, pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança? Assim sendo, o objetivo geral desse trabalho é investigar de que forma a ação docente dos professores da Pré-escola, ao que tange a brincadeira de papéis sociais, pode possibilitar o pleno desenvolvimento da criança. O estudo far-se-á por meio de um levantamento bibliográfico fundamentado no método crítico-dialético, com os contributos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores e com a metodologia da pesquisa-ação, que verificará a situação da problemática posta em questão, mediante aplicação de questionários entregues aos professores envolvidos na pesquisa, observação dos momentos planejados pelos professores que abarcam a atividade guia das crianças que se encontram na Pré-escola, bem como faz parte também da proposta grupo de estudos compreendendo a formação continuada dos professores atuantes. Almeja-se que este estudo, possa colaborar com o trabalho do professor da Educação Infantil, haja vista que a brincadeira de papéis sociais é uma atividade-guia do desenvolvimento da criança, atrelada ao conjunto das atividades que fazem parte das Instituições escolares dessa primeira etapa da Educação Básica, além de servir para futuras pesquisas voltadas à temática anunciada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ação docente. Brincadeira de papéis sociais. Desenvolvimento infantil. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação, Mestra em Educação. Universidade Estadual de Londrina. viviane.bernardesarruda@uel.br
[2] Pós-doutorado em Educação UNESP-Marília. Professora Associada TIDE do Centro de Educação comunicação e Artes (CECA) do Departamento de Educação (UEL), Área da Educação Infantil e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Email: mbarros@uel.br

As discussões no campo educacional que permeiam a prática pedagógica dos professores, envolvendo as brincadeiras, a organização das condições e circunstâncias para que elas ocorram, se tornam constantes, especificamente nesse estudo, focamos no nível da Educação Infantil, na atividade-guia da [3]brincadeira de papéis sociais. Nesse contexto, os debates se tornam contínuos, haja vista que o trabalho pedagógico do professor voltado para a efetivação de práticas educativas em prol do desenvolvimento integral das crianças, com viés nas brincadeiras, ainda é algo desafiador.

De tal modo, o trabalho se embasará no método crítico-dialético, bem como nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural (teoria desenvolvida por Vigotski[4]), que enfoca a importância do papel do professor e do ensino, assim como a sua organização, da socialização de conceitos científicos, para a promoção do desenvolvimento humano.

Partindo dos pressupostos acima descritos que tem por base o desenvolvimento humano, em que as relações são consideradas primordiais a apropriação da cultura, nota-se mediante o exposto a importância de se concretizar metodologias de ensino que valorizem a criança como um ser ativo, capaz de agir no meio social e cultural em que se encontra.

É imprescindível salientar que conforme os estudos da Teoria Histórico-Cultural, se faz pertinente nessa pesquisa, desvelar o que Vigotski, Leontiev e Elkonin trazem como subsídios acerca da brincadeira e as implicações desta para o desenvolvimento integral da criança e de seus processos psíquicos: percepção, atenção, memória, pensamento e imaginação dentre outras funções psíquicas. Conforme a teoria elegida, a brincadeira de papéis sociais é a atividade-guia da criança em idade pré-escolar (3-6 anos). Assevera-se, que tal estudo utilizar-se-á

[3] Optou-se por se utilizar neste estudo o termo brincadeira de papéis sociais por acreditar que melhor indica o conteúdo principal da brincadeira, os papéis sociais. Reitera-se que na obra Psicologia do Jogo (ELKONIN, 2009), na versão traduzida para o português a partir da versão espanhola, adota o termo “Jogo Protagonizado”.

[4] Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896- 1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destaca-se que, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas que serão escritas conforme grafia do texto original.

ISSN: 2176 - 1396

como base de referência de idade, em que as crianças se encontram na Pré-escola (4-5 anos[5]), de acordo com a atual legislação educacional brasileira.

Diante de tais considerações, a questão problema que norteará o estudo é a seguinte: De que maneira a prática pedagógica dos professores da Pré-escola, de uma Escola Municipal, localizada na cidade de Londrina-Paraná, com foco na brincadeira de papéis sociais, pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança?

O trabalho se justifica, dada a importância de se repensar a ação docente relacionada a organização das brincadeiras para o pré-escolar, destaca-se ainda a atividade-guia da brincadeira de papéis sociais, envolvendo assim a organização de seu tempo, espaço, objetos e recursos disponibilizados para que ela possa ocorrer nas Instituições de Educação Infantil, a fim de promover o conhecimento de mundo da criança, assim como a qualificação do seu repertório cultural.

2 BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Arce e Baldan (2013) asseguram que para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil acontece por meio das condições sócio-históricas e culturais. As interações entre as crianças e os adultos que as ensinam, assim como as mediações que estes propiciam a elas, envolvendo a cultura, o conhecimento histórico acumulado pela humanidade, são fundamentais para o desenvolvimento desses sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural, considera dois aspectos ao que se refere ao desenvolvimento humano, o biológico e o cultural. Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento dos processos psicológicos tipicamente humanos se dá primordialmente na esfera do social. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*)”. (VIGOTSKY, 2007, p. 58). Vigotski reitera que, as funções psíquicas superiores se originam por meio das relações humanas, assim, pode-se dizer que, o biológico é condição, mas não suficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

[5] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: [...] II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. [...] (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Nessa concepção, determina-se dois níveis de desenvolvimento, o primeiro se refere ao "[...] *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*." (VIGOTSKY, 2007, p. 96). Neste nível, o que a criança traz consigo para o ambiente escolar como: seus conhecimentos, saberes, devem ser respeitados e relacionados à aprendizagem de conteúdos científicos.

No segundo nível, a zona de desenvolvimento iminente Prestes (2012) esclarece em seus estudos que o termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski é considerado o mais próximo do original "[...] que é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto [...]" (p.193). Logo, a zona de desenvolvimento iminente indica um caminho para se planejar e organizar um trabalho pedagógico na Educação Infantil com intencionalidade, que respeite as especificidades das crianças desde os primeiros anos de vida, culminando para a humanização.

Nesse contexto de discussão, o que constitui o brincar tendo como enfoque a Teoria Histórico-Cultural?

> [...] Para Leontiev, Elkonin, Vygotsky, brincar não é uma atividade instintiva da criança. Brincar é uma atividade que possui um caráter objetivo, é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado por nós, dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui para aquele momento do seu desenvolvimento [...] (ARCE; BALDAN, 2013, p. 97).

Destarte, se torna relevante salientar, como apontam Arce e Baldan (2013) que estando o brincar consolidado na realidade vivenciada pela criança, se torna fundamental que o adulto/professor amplie os conhecimentos dela, pensando junto, problematizando as situações e relações que ela vivencia chegando à síntese dos conhecimentos elaborados subjacente ao professor. Haja vista que, quanto mais a criança conhece e compreende a realidade que a cerca, mais condições terá para impulsionar brincadeiras de papéis sociais, pois esta compreensão, contribui para o aumento do seu repertório cultural.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar o que distingue a atividade lúdica da criança da dos animais. Conforme Leontiev (2017) a brincadeira é "[...] precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina os conteúdos de suas brincadeiras". (p.120). Torna-se válido salientar que o conceito de atividade principal, dominante ou atividade-guia, é aquele que faz parte dos períodos de desenvolvimento dos sujeitos. Conforme Leontiev (2017):

ISSN: 2176 - 1396

> [...] Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento [...] (LEONTIEV, 2017, p. 122).

Para se ter compreensão sobre a periodização do desenvolvimento é essencial o conhecimento dos conceitos: época, período, atividade dominante e crise. O desenvolvimento psíquico da criança dividiu-se de forma não aleatória, buscando captar a lógica interna do processo de desenvolvimento; este se divide em três épocas: primeira infância, infância e adolescência, cada época possui dois períodos e cada período uma atividade dominante (PASQUALINI; EIDT, 2016). O diagrama elaborado por Angelo Antonio Abrantes, Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, ilustra de forma clara a Periodização do desenvolvimento psíquico.

Figura 1 – Diagrama

Fonte: Síntese gráfica da Teoria da Periodização do Desenvolvimento de D. B. Elkonin. Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 107).

Assim sendo, a proposta apresentada por Elkonin, aborda os períodos do desenvolvimento da criança até o sexto ano de vida. “A periodização do desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural fundamenta-se [...] na categoria de *atividade-guia* [...]. Cada período se distingue por uma atividade principal,

que guia ou impulsiona o desenvolvimento psíquico". (PASQUALINI, 2011, p.78). A atividade dominante na primeira infância, do primeiro ano de vida, é a comunicação emocional direta, onde a centralidade está na sua relação com o mundo dos adultos. "[...] O bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, o sorriso e o balbucio, e no interior dessa atividade (e a partir dela) tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação. [...]" (PASQUALINI, 2011, p. 79).

Entre o primeiro e terceiro ano de vida aproximadamente a atividade objetal-manipulatória é a predominante, por meio de rupturas e saltos qualitativos, a criança passa a ter uma relação maior com os objetos. Essa atividade possibilita a criança entender a função social do objeto produzido pelo conjunto de homens. Pasqualini e Eidt (2016, p. 21) enfatizam que "[...] não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais, por meio da imitação e da instrução".

Neste período as circunstâncias e situações em que a criança é envolvida são determinantes para suas ações, pois segundo Pasqualini; Eidt (2016, p.22) "[...] a criança ainda é refém da estimulação do meio [...]", motivo pelo qual se deve ter um cuidado pedagógico em relação ao ambiente e objeto que lhe é oferecido.

A aquisição da linguagem é um processo importante pois neste momento ocorre uma reorganização na percepção da criança, consequentemente um desenvolvimento, em que a criança passa a ter uma percepção generalizada, ou seja, passa a ver o objeto como um todo, com o sentido social. Após perceberem o uso social dos objetos, as crianças passam a utilizá-los como instrumentos para realizar ações (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Conforme Pasqualini (2011); Pasqualini e Eidt (2016), o próximo período, é a idade pré-escolar, que se estende aproximadamente do terceiro ao sexto ano de vida, cuja atividade dominante ou atividade-guia é o jogo de papéis, ou brincadeira de papéis ou jogo protagonizado. De acordo Leontiev (1978):

> A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da actividade humana que a rodeia.
> Pela sua actividade e sobretudo pelos seus jogos que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objectos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma activa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objectos

ISSN: 2176 - 1396

> humanos com o qual reproduz as acções humanas [...] (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Arce e Baldan (2013) ressaltam que Elkonin adotou o conceito de atividade principal de Leontiev, na busca de estudá-la, envolvendo os diversos períodos de vida da criança, sendo esta aquela que impulsiona o desenvolvimento infantil, propiciando saltos qualitativos no seu psiquismo. Nessa direção, a apropriação do legado histórico da humanidade por parte da criança, acontece sempre por via de uma atividade-guia, possuindo as relações sociais como um de seus conteúdos.

Vigotski (2008, p. 25) afirma que: “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira[...]”. Lazaretti (2016) salienta que quando na brincadeira a criança começa a manifestar a substituição de um objeto por outro, pode indicar o início da brincadeira de papéis sociais. Ressalta-se que a Teoria Histórico-Cultural não anuncia uma idade exata, mas aponta de maneira próxima um período de desenvolvimento.

Arce e Baldan (2013), alertam para o fato de que existem as atividades-guia e as acessórias, também conhecidas nos estudos acadêmicos como secundárias, contudo, é válido ressaltar que, quando uma atividade-guia se torna secundária, ela continua existindo, entretanto não mais sendo a que domina este processo. Nessa assertiva, sobre a passagem da atividade objetal-manipulatória para a brincadeira de papéis sociais, destaca-se a contribuição de Elkonin (2009):

> [...] o caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher *à boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 258-259).

Assim, de acordo com Lazaretti (2016) agir sob os objetos não é mais suficiente para a criança durante essa transição, ela sente a necessidade de apropriar-se do mundo humano, das relações sociais, interagindo com a realidade que a circunda. De acordo com Leontiev (2017, p. 125) a brincadeira manifesta-se para a criança “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Nesse contexto de discussão torna-se válido ressaltar que:

> [...] A base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Leontiev (1978), afirma que o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança "[...] é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais de vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. [...] que depende [...] das condições de vida em que ela vive" (LEONTIEV, 1978, p. 291). Mello (2007), afirma que o professor precisa se questionar sobre, como as crianças aprendem, como acontece o seu processo de humanização, que papéis tem o professor e as crianças no processo de conhecimento, e alerta a importância de se considerar a dialética do psiquismo da criança, no processo de formação de novas estruturas psíquicas, já que, as possibilidades de desenvolvimento do psiquismo das crianças não são prontas e necessitam da mediação da educação e do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa em andamento, envolvendo o objeto de estudo em questão, em relação ao trabalho pedagógico voltado às crianças, consideramos imprescindível pensar que o professor necessita conhecer acerca do desenvolvimento infantil, para melhor planejar e efetivar práticas educativas e isso inclui as brincadeiras de papéis sociais, que precisam fazer parte do universo infantil dos pré-escolares, contribuindo assim para o seu pleno desenvolvimento.

Diante disso, consideramos a formação continuada desse profissional da Educação Infantil como elemento essencial que auxiliará sua práxis pedagógica, e assim, o professor possa ter possibilidades de compreender sobre o desenvolvimento infantil e sua periodização. Entender que o ensino sistematizado faz parte de um trabalho intencional com as crianças, enfatiza a tese de que é necessário o professor se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos, a fim de consolidar sua práxis pedagógica, os objetivos a serem alcançados.

Destarte, torna-se imprescindível, o professor ter uma formação continuada que contemple a articulação entre a teoria e a prática, que contribua para a sua atuação

docente, em prol de uma educação transformadora afim de superar as dificuldades que possam emergir na prática educacional e social. Nessa assertiva, tornam-se relevantes os estudos acerca da formação e prática docente, visto que, a sistematização do processo de formação e de ensino do professor, por meio de conhecimentos científicos, bem como a apropriação de conteúdos, colabora para o desenvolvimento psíquico em suas máximas potencialidades, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a sua ação docente.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p.93-111.

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

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: *In*: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. et. al. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas- São Paulo: Autores Associados. 2016. p.129-147.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Ed. Horizonte Universitário,1978. p. 285-314.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovic; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 15ª edição. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva,** Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun.2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento e ações educativas. In: **Proposta pedagógica para a Educação**

Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.101-161.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. ISSN: 1808- 6535 publicada em junho de 2008. p. 23-36.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O GÊNERO TEXTUAL *REVIEW* E O LETRAMENTO DIGITAL EM PAUTA

Ana Julia Ribeiro Marchetti[1]

Brunna Cadini Sabino[2]

RESUMO

O presente artigo descreve o desenvolvimento e os resultados do projeto de aulas na disciplina de Estágio Supervisionado III, aplicado de forma presencial no 3º ano A do Ensino Médio no Colégio Estadual Manoel Ribas, em uma sequência didática, na disciplina de língua inglesa, praticada em quatro aulas regulares. A experiência foi voltada às práticas comunicativas do gênero *review* e teve o objetivo de analisar processos de produção e circulação de textos do gênero no contexto de visita a espaço/evento de entretenimento. O artigo busca responder como ocorreu o desenvolvimento do 3º ano do Ensino Médio em produção de um texto multimodal em Língua Estrangeira. Com a teoria pedagógica apoiada em Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Silva et al (2022) e Polidório (2021) para abordar, respectivamente, enfoque de ensino no aluno, metodologia sequencial, letramento digital educacional e uso global da Língua Inglesa, esse projeto trabalhou a exposição de interesses pessoais e coletivos por meio da língua. O projeto de estágio descrito nesse texto teve como foco um campo vulnerável socioeconomicamente e uma turma de poucos alunos, o que permitiu reflexões sobre adaptações no planejamento docente como forma de superar desafios tecnológicos e metodológicos.

Palavras-chave: Estágio. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Competências digitais. Sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa os processos de produção e circulação de textos do gênero textual *review* a partir da experiência obtida pelas autoras durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Letras Português - Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O projeto didático aplicado na turma A do 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica no Colégio Estadual Manoel Ribas foi pautado em práticas sociais de comunicação, exploração de tecnologias digitais e investigação cultural.

Tendo em vista que o Colégio possui computadores e laboratórios equipados para o trabalho com tecnologias digitais durante a aula, o seguinte problema de pesquisa foi levantado: como é o desempenho do 3º ano do Ensino Médio no

[1] Graduanda de Letras Português - Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). anjurmarchetti@gmail.com
[2] Graduanda de Letras Português - Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). brunnacadinisabino@gmail.com

desenvolvimento de um texto multimodal em Língua Estrangeira? Dessa maneira, o objetivo deste documento é relatar as práticas elaboradas e aplicadas no 3º A e as percepções obtidas durante as observações de aula participativas na turma.

O foco da sequência didática foi o gênero textual *review*, buscando explorar tecnologias digitais de informação, a compreensão de seus princípios e funcionalidades e a produção de um texto multimodal (linguagem verbal e não verbal) com o auxílio dessas ferramentas. Além disso, foi proposta a investigação da cultura de um país, visando o ensino por meio da interculturalidade.

O trabalho com mídias e ferramentas digitais nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como o entendimento dessa língua como global e como um espaço para o entendimento da interculturalidade entre os seus falantes no mundo contemporâneo. O projeto conseguiu trazer para a sala de aula esse gênero que não é comumente abordado, mas que permite um ambiente propício para debates sobre a pluralidade cultural entre os falantes de inglês.

Como base teórica, o projeto base para a experiência de estágio relatada neste documento utilizou autores que abordam o ensino de Língua Inglesa no Brasil, como Polidório (2021), Lopes *et al* (2021), Silva *et al* (2020); Antunes (2002), que trabalham com o ensino de Língua; e documentos oficiais que regem a educação, como a Base Nacional Comum Curricular no nível do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e o Registro de Classe Online (CURITIBA, 2022).

O artigo está dividido entre as seções: língua Inglesa no campo de estágio; uma experiência em dimensão linguística, digital e de práticas comunicativas; resultados; conclusões finais e referências.

2 LÍNGUA INGLESA NO CAMPO DE ESTÁGIO

A escolha de uma sequência didática para a matéria de Língua Inglesa - Língua Estrangeira Moderna (LEM) deve ser realizada de maneira inteligente e com respaldo teórico para garantia de uma prática produtiva em sala de aula. Essa é uma tarefa desafiadora, principalmente em um caso contextual e temporal como o momento do estágio, fato que se dará pelas variáveis dessa escolha. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) afirmam que a sequência didática da aula de língua deve ser pautada em um

gênero textual para que não haja apenas mecanização gramatical, mas sim que os estudantes pratiquem situações comunicativas.

Ao considerar o panorama da Educação Básica brasileira, é patente que o número de alunos que possui um alto nível de proficiência em língua inglesa é pequeno. Segundo o site Segs (2022), apenas 5% da população brasileira comunica-se em Língua Inglesa (Língua 2), logo, no âmbito escolar, a abordagem deve considerar uma criança, um adolescente ou um jovem em formação, pois mesmo que já se comuniquem em Língua Portuguesa (Língua 1), também estão em desenvolvimento comunicativo nessa primeira língua. Portanto, o gênero escolhido não deve apresentar grande complexidade linguística; não pode ser comparado a um texto de nível de leitura e escrita esperado de um aluno nativo ou imerso na língua local. Porém, devido à aprendizagem ser um processo contínuo, a escolha de um gênero também deve prever prática e assimilação em algum nível, na Língua 1 e na Língua 2. Mesmo que o gênero já tenha sido explorado na língua materna, esse pode assumir um outro caráter cultural se comparado em línguas distintas. Logo, a exposição, compreensão e produção devem ser previstas na proposta didática.

A escolha do gênero textual *review* foi pensada para o contexto dos alunos, visando um encontro cultural, assim como, a utilização de ferramentas digitais, o que resulta em uma oportunidade de inserção na língua inglesa e de trabalho com o letramento digital. Para a decisão do conteúdo a ser ministrado, foi adotada a padronização de aulas da Secretária de Educação do Paraná para o 2º trimestre do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos deveriam estudar contextos situcionais de comunicação em locais ou eventos de entretenimento. Nessa perspectiva, o gênero *review* foi abordado em contexto de viagem, de modo que os alunos deveriam resenhar sobre pontos turísticos ou comerciais de determinada cidade. Nesse sentido, houve uma proposta com um gênero pouco trabalhado em ambientes formais, mas que é de fácil acesso principalmente em plataformas digitais.

O gênero *review* em resenhas de produtos, lugares e elementos audiovisuais é um texto curto, comum e carregado por seu contexto de publicação específico. Sendo assim, o conhecimento prévio acerca do gênero e algum nível de familiaridade com o *review* foi esperada e apresentada pelos alunos.

A escola onde foi aplicado o projeto de estágio atende a comunidade da região próxima à Vila Torres, uma comunidade que, em grande parcela, vive em vulnerabilidade social. A turma com quem as autoras atuaram tinha um total de onze

ISSN: 2176 - 1396

alunos matriculados, e durante as observações foi percebido uma baixa assiduidade. Houve uma aula em que apenas quatro alunos compareceram, e em apenas uma ocasião todos os alunos estavam em sala. Uma hipótese para o baixo número de alunos no último ano do Ensino Médio (em consideração à média das escolas estaduais de Curitiba) e a baixa frequência escolar é o fator pós-pandêmico, que parece ser um grande desafio educacional para o combate à evasão escolar completa ou parcial.

3 UMA EXPERIÊNCIA EM DIMENSÃO LINGUÍSTICA, DIGITAL E DE PRÁTICAS COMUNICATIVAS

A LEM na Educação Básica representa um aparato de "comunicação e disseminação cultural, o que torna a aprendizagem do idioma Inglês [...] necessária para o acesso cultural e uma oportunidade de conhecimento de diferentes áreas." (BARRETO; PRADO, 2014). Essa oportunidade pedagógica é interessante para o 3º ano do Ensino Médio, pois consiste em uma introdução a áreas profissionais relacionadas ao uso de plataformas que os estudantes podem não ter tido contato e poderiam criar interesse. Além do entendimento do funcionamento do sistema linguístico da língua inglesa dentro de um contexto linguístico - uma situação de viagem - os estudantes também acessaram e assimilaram as características de um gênero textual e da cultura de um lugar, o que os instrumentalizou para o desenvolvimento da produção final.

Referente à sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) preveem uma condição de escrita adequada ao contexto do aluno depois de ter passado pela "trilha" de aprendizado do gênero textual. Além disso, os pesquisadores defendem que com essa produção, que deve ser autêntica, o aluno pode se colocar como autor em determinado contexto de publicação. Consoante ao desenvolvimento em uma prática de comunicação real como um redator de jornal ou um palestrante em um podcast, Antunes (2002) ressalta a prática das quatro habilidades comunicativas: oralidade, leitura, gramática (de modo contextualizado) e escrita. O desenvolvimento dessas habilidades é essencial para um saber centralizado no aluno; e praticar a língua socialmente é o que se deve chamar de fluência e prática linguística.

A Base Curricular Comum Nacional (BRASIL, 2018), documento padrão educacional brasileiro, prevê o ensino em âmbito digital e prática de gêneros mais

informais e menos canônicos dessa esfera, como “comentário de internet” ou “*fan-fiction*”. A escolha por um gênero predominantemente virtual corrobora com essa habilidade, como o trabalho de sequência didática da língua inglesa de Silva *et al* (2022), no qual os autores argumentam sobre os benefícios linguísticos e de inserção em uma comunidade de fala real e atual. Um trabalho bem conduzido nesse meio pode trazer para a sala de aula o que os livros só podiam trazer na teoria: interatividade e consciência cultural.

Ademais, a escolha de países sobre os quais foram realizadas as *reviews* - Marrocos, Nigéria e Peru - foi feita de modo a retratar a diversidade cultural desses lugares, visando à prática da língua inglesa como uma língua heterogênea e de crescente importância no mundo globalizado (POLIDÓRIO, 2021) e não somente um viés heteronormativo dos países considerados “detentores” dessa língua como Estados Unidos e Inglaterra. Logo, há enfoque no inglês como língua de comunicação global que faz parte de um fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (BRASIL, 2018).

Ainda, um gênero tão presente na internet faz parte da iniciativa de ensino-aprendizagem focado no aluno que Antunes (2002) também aborda. Muitas vezes, o professor enxerga o aluno como uma tábula rasa e, ao desconsiderar suas experiências, não propõe uma prática estimulante e significativa. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos foi importantíssimo para adequação e nivelamento da turma, a adaptação só foi possível pela compreensão, em certa medida, das suas potencialidades e bagagem de conhecimentos.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois trabalha com a organização de conceitos e relações entre dados de forma explicativa, e criando esquemas e interpretações dessas informações (GIL, 2021). A afirmação do autor é confirmada uma vez que o artigo tem como objeto de análise os resultados obtidos a partir da aplicação de uma sequência didática sobre um gênero textual multimodal.

A coleta de dados bibliográficos é parte importante do processo de escrita desse artigo para cumprir os objetivos, e ocorre por meio de artigos, livros e demais publicações da área, o que permite que seja mapeado o conhecimento já existente sobre o tema e concede fundamentação teórica ao trabalho (GIL, 2022). Também foi

utilizada a pesquisa-ação, feita a partir de uma parceria cooperativa ou participativa entre os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema investigado. Nesse tipo de pesquisa social, há uma base empírica atrelada à uma ação ou com a solução de uma questão maior (THIOLLENT, 1985).

Durante o semestre de atividades em campo de estágio, a dupla de estagiárias elaborou um projeto de estágio, planos de aulas e material didático para as atividades propostas. Também houve a aplicação de quatro regências e observação participativa de três aulas do professor regente. Durante as regências realizadas semanalmente, foram desenvolvidas atividades que ativaram as quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e escuta) com base em textos autênticos em Língua Inglesa. Dentre os recursos físicos disponíveis para as aulas, foram utilizados o quadro negro, giz, TV da sala de aula e os computadores da biblioteca. Houve também o uso das cópias impressas de algumas atividades para os alunos nos momentos que estavam na sala regular e não possuíam acesso digital.

5 RESULTADOS

Um dos resultados percebidos pelas autoras, e certamente o mais gritante da aplicação do projeto didático em questão, foi a diferença na rapidez de produção entre quem já utilizava a plataforma Canva em outros contextos e quem nunca a havia utilizado. Além disso, o projeto sofreu várias alterações devido aos recursos tecnológicos disponíveis e ao tempo estimado para a produção dos alunos. Ainda assim, foi perceptível que os discentes tiveram uma impressão positiva do projeto com o uso de uma plataforma com a qual majoritariamente não estavam acostumados. No Apêndice 1 há uma comparação entre as atividades previstas no projeto inicial e as adaptações realizadas na sua aplicação.

Após as aulas, ao refletir na prática docente, as várias mudanças que ocorreram salientaram um alerta para futuros planejamentos. Apesar de a dupla de estagiárias ter planejado levar a apresentação de *slides* salva em um *pendrive*, já para evitar problemas tecnológicos, na primeira regência foi percebido que o dispositivo não funcionava na televisão, e o problema da segunda regência acarretou em uma mudança metodológica na explicação das características do gênero. Também não foi prevista a necessidade de duas aulas de produção, pois o aparato digital nos parâmetros solicitados era uma novidade para alguns enquanto outros já

ISSN: 2176 - 1396

demonstraram prática. Contudo, os objetivos previstos no projeto foram alcançados. Todos os alunos apresentaram autonomia, em alguma instância, nos trabalhos, e demonstraram criatividade nas escolhas de restaurantes, galerias de arte e pontos históricos nas cidades-destino. No quesito letramento digital, há consideráveis diferenças entre os *posts*: enquanto uma produção demonstrou bom número de *slides* e variedade de elementos visuais, outra produção apresenta pouco número de *slides* e poucas informações textuais sobre o local. Já no tocante ao uso de inglês, foi feito em todos os posts, mas alguns acabam oscilando com a língua portuguesa também, dados observáveis na Tabela 1.

Tabela 1 - Atendimento dos alunos à rubrica.

Produção	Usa inglês no post	Características do gênero	Autonomia
Produção 1	Parcialmente	Com várias inadequações	Suficiente
Produção 2	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Produção 3	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Produção 4	Parcialmente	Com poucas inadequações	Suficiente

Fonte: as autoras, 2023.

De modo geral, os estudantes atingiram as expectativas e também surpreenderam com *posts* criativos e bem trabalhados. Por esse motivo, é possível afirmar que a aplicação do projeto de estágio objeto deste artigo permitiu inspirar os estudantes a aprender um pouco mais sobre diferentes ferramentas tecnológicas e despertar o seu interesse por destinos de viagem que geralmente não são tidos como primeira opção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas descritas nesse artigo demonstram a necessidade de contextos interativos e contextualizados na prática docente. A experiência relata a emergência digital como oportunidade de troca professor-aluno e como a adaptabilidade é uma importante ferramenta para uma condução docente que atinja as expectativas esperadas ao mesmo tempo que supra as necessidades específicas dos diversos contextos de sala de aula. O campo de estágio fornecia computadores para uso dos alunos em momentos previstos no cronograma didático, mas nem todos tinham

habilidades básicas digitais - como a de tirar *print* de tela ou de editar textos disposto em produções textuais virtuais. Esse fato evidenciou que, mesmo com os aparelhos computacionais, se não houver prática em contexto real, o letramento digital não é efetivado. O adequado para uma reaplicação dessa atividade é uma oficina digital que garanta um nível de padronização nas competências digitais dos discentes.

O desempenho dos alunos atingiu as expectativas pedagógicas dentro do tempo delimitado, e mesmo com os imprevistos em sala de aula, o uso de ferramentas digitais mostrou-se favorável à aprendizagem. A experiência chama a atenção para a importância de haver um tempo reservado para desenvolvimento de competências virtuais. Dessa forma, as atividades em estágio acadêmico contribuíram para a formação e reflexão teórico-prática do licenciando e salientam que a educação é observável sob diferentes aspectos. Por essa razão, esse artigo traz uma reflexão pedagógica sobre aulas de língua inglesa à luz do gênero textual *review* em meios digitais, o que é pertinente para acadêmicos e profissionais da área, e abre espaço para estudos contínuos mediante ao espaço-tempo bem determinado da prática.

O contexto de língua inglesa na educação básica necessita de ferramentas pedagógicas e inovações para a prática de ensino-aprendizagem. A oferta de aulas contextualizadas é um dos caminhos possíveis para engajamento dos discentes. Além disso, o ensino com ferramentas digitais é uma inovação que, se usada em potencialidade para letramento digital, especialmente em atividades multissemióticas, pode auxiliar as produções textuais e práticas comunicativas no ensino de língua inglesa nas escolas.

REFERÊNCIAS

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2021. 182 p.

ANTUNES. Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

BARRETO, Elisangela Conceição Pereira do; PRADO, Ana Paula Trevisani. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio dos gêneros *film review* e *synopsis*.** Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Secretaria de Estado da

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Educação do Paraná (SEED-PR), Apucarana, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-apucarana_lem_artigo_elisangela_conceicao_pereira_do_prado.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2022. 186 p.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, p. 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Isllane Jesus da *et al*. Estratégias didáticas digitais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica com a utilização do instagram. **Repositório UFAL**, Maceió, trabalho de especialização, 2020.

SITE SEGS. **Apenas 5% da população brasileira fala inglês, aponta pesquisa**. Disponível em: <https://www.segs.com.br/educacao/347834-apenas-5-da-populacao-brasileira-fala-ingles-aponta-pesquisa>. Acesso em: 12 jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez,1985.

APÊNDICE 1 - MUDANÇAS REALIZADAS NO CRONOGRAMA DO PROJETO DIDÁTICO.

Regência	Atividade prevista	Mudanças realizadas
1	Atividade de listening com a música "Don't Wait", de Mapei. A primeira escuta da música seria feita para preencher os espaços em branco com as palavras de uma lista de vocabulário presente na atividade. Após esse momento, haveria uma correção em grupo e mediação da compreensão da canção. A segunda escuta deveria ser por meio do videoclipe da música, em que os estudantes poderiam fazer comentários sobre a relação das ações dos personagens no clipe, para trabalhar o vocabulário de hobbies e atividades de lazer.	Não houve tempo para assistir ao clipe ou trabalhar o vocabulário de atividades de lazer/hobbies pois, além de as estagiárias terem enfrentado problemas tecnológicos para tocar a música, foram necessárias três escutas pausadas para que os alunos conseguissem finalizar a etapa anterior.
2	O objetivo da aula 2 era explicar, caracterizar e exemplificar o gênero review, Seria feita uma exposição dialogada das características e tipos de review no contexto de entretenimento, e depois uma produção escrita de uma review de estabelecimento, produto ou serviço.	Houve novamente problemas tecnológicos, e por isso o cronograma foi invertido. A explicação se deu na realização dialogada da atividade e a exposição no quadro depois como uma retomada de conteúdo. A exposição dos slides evidenciou a diferença entre review por um site de viagens e review em formato comentário, o que teve um resultado muito positivo.
3	A regência 3 foi realizada utilizando os computadores da biblioteca, e o objetivo da aula foi construir um texto autônomo coerente ao gênero review, em forma de post na plataforma Instagram, utilizando o Canva como meio para sua produção. Já era previsto que a questão tecnológica seria um desafio. Auto-avaliação por meio de *checklist* de adequação ao gênero *review*.	A maioria dos alunos estava acessando a plataforma Canva pela primeira vez, e por isso a atividade, que estava programada para ser terminada naquele dia, ficou incompleta. Foi necessário ensinar o passo a passo de como utilizar a plataforma, desde o login com o email à adição de elementos visuais à produção
4	Feedback oral da atividade feita. Atividade de diálogo em um contexto de evento de entretenimento. Os alunos em duplas deveriam construir diálogos para eventos de outras duplas postados na atividade, em uma avaliação formativa. Os diálogos deveriam ser curtos, visando perguntas e comunicação como pedir ajuda e responder pedidos em inglês. Feedback individual e coletivo da atividade realizada na aula anterior.	A quarta aula também foi reservada para a produção da review. Os alunos foram à biblioteca para continuar a atividade da semana anterior. As estagiárias novamente os acompanharam individualmente e a maioria dos projetos já estava em desenvolvimento, o que auxiliou no processo de fornecimento de *feedbacks* e verificação da diferença no letramento digital entre os estudantes. Os alunos

ISSN: 2176 - 1396

		realizaram auto-avaliação por meio de *checklist* de adequação ao gênero *review*. Não foi realizada a atividade com os diálogos.
5	Não prevista	Feedback geral e individual da atividade realizada.

ISSN: 2176 - 1396

INQUIRINDO AS PREPOSIÇÕES DE TEMPO E LUGAR JUNTO DA SHORT STORY NO CONTEXTO ESCOLAR

Sousa, Letícia Petel[1]

Costa, Sandra Batista da[2]

Silva, Valdenice Domingues Freire da[3]

RESUMO

O estágio em campo ocorreu no Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreiro da Costa localizado no bairro Água Verde da cidade de Curitiba (PR), durante o primeiro semestre de 2023, em Língua Inglesa aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio F. Para tal, desenvolvera-se uma sequência didática (SD) de quatro aulas voltada ao gênero textual *short story* no contexto escolar, além dos estudos das preposições *in*, *on* e *at* e dos cômodos e móveis da casa dentro daquele gênero. Tal desenvolvimento se deu a partir das determinações feitas pela plataforma RCO+, possibilitando uma construção mais livre em certos setores educacionais – mas ainda dentro dos parâmetros propostos. A metodologia e método percussores desta experiência fora: *lexical approach* (BROWN, 2001) junto da abordagem humanista prescrita por Mizukami (1986), os quais ao serem entrelaçados possibilitaram uma desenvoltura particular em sala de aula. Com estes procurou-se comunicar e salientar aos estudantes seus conhecimentos prévios, além de exercitar a individualidade de cada estudante dentro das suas atividades em grupo. A partir da finalização da SD nota-se a compreensão atingida por parte dos estudantes, em específico acerca do gênero textual trazido, ademais como a produção de tal sofre alterações durante o percurso mesmo que seu planejamento tenha sido disposto de modo meticuloso.

Palavras-chave: Estágio; Sequência didática; Gênero textual; Short story; Preposições.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de “Estágio Supervisionado I” presente na grade curricular do quinto período da graduação de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), se deu no Colégio Estadual Professor Lysímaco

[1] Educanda do sexto período de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, leticia.sousa@pucpr.edu.br
[2] Educadora no curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sandra.costa@pucpr.br.
[3] Educadora no Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa, valdenice.silva@escola .pr.gov.br.

Ferreira da Costa com a turma do período noturno do segundo ano do ensino médio. Tal disciplina fora desenvolvida em duplas logo sendo as colocações da estudante que discorre este artigo feita com um colega de classe.

O propósito da disciplina fora desenvolver os ensinos prévios tidos dentro da sala de aula acadêmica, aplicando todos os conhecimentos prévios em uma pequena sequência didática de quatro aulas da Língua Inglesa a educandos do ensino regular. Assim, o objetivo geral proposto aos planos de aula foi: desenvolver e reconhecer um novo gênero textual (*short story*) com todas suas características e excentricidades, a fim de poder analisá-lo em diferentes contextos.

Ao refletir sobre o objetivo geral, é notável sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a Língua Inglesa, ainda mais como Língua Franca (IFL) por exemplo, deve ser trabalhada de maneira contextualizada e inserida dentro de um possível uso social - como sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outros propósitos foram apresentados durante a escrita da sequência didática condutora, como (re)conhecer o gênero textual (*short story*) e identificar as preposições de tempo e lugar e o léxico delimitado – cômodos e móveis de casa -, no idioma trabalhado.

Inicialmente, a direção desta SD se deu pelas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em que delimitam como esta deve seguir e ser dividida. Suas proposições afirmam que há a necessidade de uma produção inicial, de módulos – com o desenvolvimento dos aspectos fundamentais para a compreensão dos conteúdos por parte do estudante – e uma produção final. No entanto, o seguimento tido na SD divergiu em certos tópicos.

Uma questão essencial foi o documento normativo das redes escolares brasileiras, a BNCC, em que competências específicas expressam o que seria de praxe haver nas SDs produzidas para a sala de aula. Portanto, os conteúdos abordados relacionam-se principalmente com as seguintes competências propostas ao Ensino Médio e as linguagens e suas tecnologias: específica 1, específica 3, específica 4 e específica 5. Além de suas demais habilidades delimitadas, como a EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG402 e EM13LGG403.

Esta última habilidade dialoga prontamente com a língua inglesa e sua utilização na comunidade – pensando nesta como IFL –, logo, seu estudo e a

produção proposta baseia-se em tal. E como propõe Seidlhofer (2005, p. 339), a IFL seria “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas” – o inicialmente considerado.

Com isso, se ilustraram as regências descritas aqui, determinando os estudos e análises ocorridas na disciplina de Estágio Supervisionado I e suas práticas. Utilizou-se de todos os conhecimentos prévios adquiridos durante o processo de graduação até então para o início desta aprendizagem. Uma nova percepção acerca da vivência da educação foi trazida e assim diferentes perspectivas e atitudes tornaram-se relevantes para o produto desta etapa, principalmente considerando-a como a prática da profissão.

2 A SALA DE AULA

2.1. Referencial Teórico

Antes da determinação temática, gramatical e lexical, delimitou-se um gênero textual que possibilitou a condução do que seria trabalhado em sala, uma vez que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2016). Pensando nisso, foi delimitado o estudo da *short story*, o que no Brasil seria ressignificado como o gênero *conto* como uma curta narrativa, a qual distingue-se do romance tradicional por conta de aspectos estruturais e nota-se que:

> ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (SOARES, 1993, p. 54).

Abaurre (2007) define o conto, técnica e estruturalmente falando, como uma narrativa curta com personagens, enredo, espaço e tempo, cujo objetivo final seria de constituir uma história focada na desenvoltura de tais personagens dentro do espaço-tempo delimitado e na resolução de um conflito básico.

Já a sequência didática produzida teve base no texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que estabilizam quais deveriam ser os processos e etapas para a estruturação de um coerente e coeso seguimento durante as aulas. A divisão entre produção inicial, módulos e a produção final determinada pelos autores foi utilizada

para a SD, possibilitando que a composição se desse de modo palpável, a fim de ocorrer durante as aulas, visto que:

> a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.127-128).

Deste modo, considerou-se, durante a produção de nosso material, as dificuldades dos discentes, para que adequássemos ao máximo as propostas na língua estrangeira. Isso se dá pois, do mesmo modo colocado por Araújo e Araújo (2022), o ensino da língua inglesa na educação regular e básica ainda não consegue atingir seu produto desejado: a comunicação e interação em sociedade.

Com o gênero textual definido houve o momento da escolha do conteúdo gramatical e lexical norteadores, os quais foram previamente determinados pela própria instituição educacional com base no colocado no Registro de Classe On-line (RCO+): preposições de tempo e lugar e cômodos e móveis da casa (*prepositions of place and time* e *rooms and furniture*).

Ao definirmos o Inglês como Língua Franca, entendemos e concordamos que o idioma seria tratado como uma língua tradicional. Sua atividade principal seria ser funcional ao interlocutor, pois está “a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram” (ANTUNES, 2009, p. 35).

A língua desconstrói a perspectiva e *status* do Inglês como pertencente a um determinado local e cultura, pois “[...] a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação [...]” (BRASIL 2018, p. 242). Logo, compreendemos que uma abordagem sociocultural e humanista, segundo a divisão de Mizukami (2012), estaria mais adequada ao que se pensava ser proposto em sala.

A abordagem humanista dialoga diretamente com a individualidade e criatividade dos estudantes, uma vez que

> [...] a percepção é realidade, no que se refere ao indivíduo. [...] É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. Ao experienciar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele e que funcionam, ao mesmo tempo, como ponto de partida para mudança e crescimento, já que nada é acabado, e o conhecimento possui uma característica dinâmica (MIZUKAMI, 1986, p.42).

ISSN: 2176 - 1396

Ademais, ao considerarmos o colocado – como a atividade diagnóstica, a *detective story*, e a atividade avaliativa – outra abordagem se impulsionava: a sociocultural. Nesta, "é preciso que se faça, pois, dessa tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação." (MIZUKAMI, 1986, p. 93).

Já pensando nos métodos, delimita-se: *natural approach* (método natural) e *lexical approach* (método lexical), de acordo com o apresentado em *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2001) por Henry Brown. A primeira foi idealizada por Tracy Terrel e Stephen Krashen e consiste em apresentar um conteúdo de fácil e compreensível acesso aos estudantes, o qual relaciona-se ao trabalhado. Já o método lexical foi introduzido por Michael Lewis e tem os itens lexicais como foco da construção da aula e, neste caso, da SD.

2.2. Contextualização

A disciplina de Estágio Supervisionado I foi orientada pela professora Inez Gaias e supervisionada inicialmente pela professora Valdenice Domingues Freire da Silva – durante as observações - e em seguida pela educadora Polyana Ferrario – a qual esteve presente durante a regência das aulas em si. As atividades da regência foram exercitadas em dupla.

Parte da disciplina fora realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde analisamos e produzimos grande parte do material que seria utilizado nas atividades docentes. Essas, no entanto, ocorreram no Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa, na Avenida Iguaçu, 3012, no bairro Água Verde em Curitiba (PR), durante primeiro semestre de 2023.

As observações ocorreram nas respectivas datas: 28/03/2023 e 11/04/2023, no período noturno no horário das 20h25 às 21h10. Já as regências em si se deram nos dias: 16/05/2023, 23/05/2023, 06/06/2023 e 13/06/2023, terças-feiras, seguindo o mesmo horário delimitado anteriormente.

ISSN: 2176 - 1396

Inicialmente, indicou-se que observássemos duas aulas da turma que acompanharíamos, em nosso caso o segundo ano do Ensino Médio F, para que adequássemos nossa SD, já em produção neste momento. Isso possibilitou que nos ambientássemos com o espaço escolar, para observar se a estrutura era adequada e se possuía todos os recursos necessários e, na experiência que tivemos, tudo estava de acordo.

3 EM SALA DE AULA

O projeto escrito utilizou da sequência didática trabalhada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para nortear os seguimentos que viriam posteriormente e, consequentemente, influenciou diretamente nos resultados e experiências tidas. Estes propõem que a SD seja dividida em três maiores momentos (produção inicial, módulos e produção final), para que a compressão do educando acerca de temática seja a mais completa possível.

Já o objetivo geral, o qual fora delimitado ainda na escrita do projeto após a decisão do gênero textual e também fora estruturado nas colocações de Antunes (2009): “Desenvolver e reconhecer o gênero *short story* com todas suas características e excentricidades e compreender e empregar aspectos lexicais juntamente com a gramática proposta: preposições de tempo e lugar”.

Conseguinte, em virtude de seu tamanho, foi constatado que ao utilizar da *short story* em aula haveriam mais oportunidades de abranger e representar experiências socioculturais distintas, dando espaço a tais realidades. Além disso, o gênero discursivo escolhido possibilitou que desenvolvêssemos a escrita criativa de nossos estudantes junto à abordagem do léxico e gramática determinados: preposição de lugar e tempo junto de aposentos e mobília.

O seguimento do projeto e o início da produção dos planos de aulas se deram após a observação das aulas em que pôde-se selecionar os melhores métodos e metodologias a serem utilizados com a turma do 2º F noturno. Exatamente pelo turno das aulas, decidiu-se adaptar algumas atividades aos educandos do turno da noite, pois entendeu-se que afetaria a compreensão final da temática proposta.

Ainda tratando do projeto e dos planos de aulas, o proposto por Antunes (2009) seria que uma SD apresentasse uma pré-escrita (ou planejamento), escrita e pós-escrita (ou revisão), no entanto, este seguimento não pôde ser feito em sua totalidade. Por conta de tempo, foi possível colocar todos estes passos em um curto período, o que parece não ter sido bem aproveitado.

Portanto, considerando as metodologias e métodos, observou-se que, tendo em conta o produto final das aulas, o *natural* e *lexical approach* de Brown (2001) se sobressaíram. Isso ocorreu pois, durante as propostas feitas aos educandos, considerou-se a questão emocional da turma e sua confortabilidade com o colocado, uma vez que ambos os métodos não recomendam a produção (oral) gramatical da língua-alvo até os educandos estarem confortáveis.

Ademais, ao analisar-se como se deram as aulas, nota-se o uso de uma abordagem específica: humanista, de acordo com a divisão da Mizukami (1986). Majoritariamente, isso se dá pois, durante grande parte da preparação e das aulas em si, procurou-se colocar o aluno no centro do aprendizado, pensando em seus questionamentos e dificuldades.

Além disso, por conta do constante uso da criatividade e individualidade por parte dos educandos, especialmente durante as atividades propostas – produção de um texto do gênero trabalhado, por exemplo – observa-se, também, a abordagem sociocultural exposta por Mizukami (1986).

Ao trabalharmos com diferentes exemplificações do gênero textual além da gramática junto do léxico, houve notável facilidade por parte dos educandos em identificar a *short story*, mesmo que sua produção tenha sido dificultada ao se tratar de explicações mais formais. Isso porque buscamos contextualizar o uso do idioma, e dos conteúdos trabalhados constantemente, pois, como dispõe Antunes (2009, p.35): temos de tomar conhecimento “de seus propósitos interativos reais”.

Ainda se consideramos o idioma trabalhado como IFL, Araújo e Araújo (2022) traz que o ensino da língua inglesa deveria ter como intenção a comunicação e interação em sociedade, o que pode ser colocado por meio das atividades e a maneira como os conteúdos são postos em sala. Neste caso, procurou-se aproximar o máximo os discentes aos usos interativos do idioma, para que conseguissem compreender suas aplicações dentro de uma comunidade linguística.

Esta questão dialoga diretamente com o exposto pela BNCC, em que a Língua Inglesa deveria ser lecionada por meio de seus usos sociais e não técnicos como se dá em grande parte dos ambientes escolares.

A aula três e quatro foram dedicadas a produção do gênero textual, a qual foi feita em grupos de quatro e/ou cinco estudantes para que trocassem perspectivas e ensinamentos, o que visivelmente auxiliou no produto obtido - além da *checklist* para os guiar. A proposta da criação de um texto do gênero trabalhado e o uso da *checklist* seguiram o colocado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em relação à uma produção final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo ao proposto à turma e as discussões entre colegas de estágio supervisionado, além dos diálogos com as educadoras acadêmicas, notamos que o objetivo geral delimitado fora alcançado, pois os estudantes criaram suas próprias histórias usando de sua criatividade e originalidade. Evidentemente algumas dúvidas acerca do uso gramatical surgiram, no entanto, considerando a delimitação de Araújo e Araújo (2022) acerca do uso social de um idioma, pode-se afirmar que o objetivo foi completado.

A importância da experiência do primeiro estágio é evidente, ainda mais ao considerarmos como o contato inicial entre educando e educador de fato, e que a partir de seus conhecimentos teóricos passa a tentar aplicá-los. Tivemos a oportunidade de explorar diferentes áreas de nossos estudos prévios e conhecer como a docência realmente ocorre e em que medida poderíamos influenciar a educação dos discentes.

Com a possibilidade de observar e trabalhar com o idioma proposto de modo distinto ao que, como discentes, fomos acostumados, foi transformador e auxiliou na construção de uma perspectiva educacional mais madura. Dessa forma, possibilitou uma observação das perspectivas educacionais teóricas trazidas durante grande parte do período acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003 (Capítulo 2, Assumindo a dimensão interacional da linguagem, p.39-106).

ARAÚJO, Norma Sueli Ferreira de; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. Estado de conhecimento sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado – a práxis de um IF. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** – LES, v. 26, n. 52 e ISSN: 2526 – 8449.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – BNCC Em 3ª versão**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ .Acesso em: 9 mai. 2023.

BROWN, Henry Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Second Edition. Longman. NY, 2001.

COSSON, Rildon. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEULY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** Apresentação de um procedimento: gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

INCENTIVANDO ESTUDANTES ÀS CARREIRAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS POR MEIO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

Sthefany Caroline Luebke[1]

Arleide Rosa da Silva[2]

RESUMO

A iniciação científica desempenha um importante papel no desenvolvimento dos estudantes, proporcionando oportunidades de estimular o pensamento crítico e a criatividade. No ensino médio, apesar de ainda não ser tão comum, estimula os estudantes e os prepara para enfrentar os desafios de uma sociedade com enfoque cada vez maior em ciência e tecnologia, e promove incentivo às carreiras nessas áreas. Tendo como objetivo estimular o interesse nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, o STEM Education é um movimento educacional que visa integrar essas disciplinas de forma interdisciplinar, buscando promover uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o mundo contemporâneo. A partir de um grupo de estudantes de escolas públicas que participa mensalmente de atividades de educação científica na Universidade Regional de Blumenau, pergunta-se: de que forma o desenvolvimento da iniciação científica contribui para o estímulo ao interesse de estudantes do ensino médio nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)? Este trabalho tem como objetivo geral investigar como o desenvolvimento da iniciação científica no ensino médio, por meio de atividades envolvendo o ambiente universitário, pode contribuir para o estímulo a esses interesses. A metodologia deste trabalho é qualitativa e é caracterizada como pesquisa-ação, sendo parte integrante de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que está em desenvolvimento. As etapas metodológicas já realizadas envolvem a revisão de literatura, participação e observação das atividades realizadas com os estudantes no ambiente universitário, desenvolvimento de projetos de iniciação científica na escola e apresentação e participação em eventos de divulgação científica. Algumas etapas ainda serão realizadas, como a implantação de um núcleo de iniciação científica na escola, com a produção de mais projetos, diários de campo e participação em eventos, com o objetivo de estreitar ainda mais os laços dos estudantes com a pesquisa científica e com a universidade.

Palavras-chave: Iniciação científica. STEM. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica no contexto de pesquisa brasileiro, conhecida pela sua sigla IC, é desenvolvida de forma majoritária nos cursos de graduação, e oferece aos estudantes um primeiro contato com o ambiente de pesquisa científica. Hoje, o

[1] Mestranda em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: sthefany.luebke1@gmail.com
[2] Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: arosa@furb.br

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) oferece bolsas de iniciação científica para estudantes desde 1951 com o objetivo de fomentar a pesquisa brasileira. Atualmente é a principal agência fomentadora, junto aos Fundos de Amparo à Pesquisas (FAPs) dos estados (OLIVEIRA, 2015).

Mais tarde, em 2003, começou a se perceber a importância do desenvolvimento de iniciação científica no ensino médio, e, tendo como foco promover a integração da educação básica com a pesquisa científica no ensino superior, o CNPq instituiu as bolsas de Iniciação Científica Júnior, que são divididas em três modalidades, sendo uma delas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ensino Médio, o PIBIC-EM (OLIVEIRA, 2015).

Esta pesquisa surgiu a partir da observação de um grupo de aproximadamente 30 estudantes, sendo 9 deles bolsistas PIBIC-EM e os demais voluntários, que participam de práticas educativas elaboradas por professores do curso de Química da Universidade Regional de Blumenau (FURB) por meio do projeto intitulado *Educação Científica para formação de estudantes do ensino médio: fomento às vocações científico-tecnológicas no ambiente universitário*". Mensalmente são realizadas, nos laboratórios da universidade, atividades focadas na educação científica e que promovem, principalmente, o estímulo ao interesse dos estudantes em algumas áreas do conhecimento como Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. O estímulo a essas áreas no contexto educacional é o centro do movimento *STEM Education*, que é o acrônimo para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

Diante deste coletivo de estudantes que se reúne todo mês para aprender sobre ciência e aprender a fazer ciência, pode-se perguntar: de que forma o desenvolvimento da iniciação científica contribui para o estímulo ao interesse de estudantes do ensino médio nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)?

A importância das temáticas trazidas por esta pesquisa está evidente em diversos documentos que tratam sobre a educação em âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Artigo 35, destaca que uma das finalidades do Ensino Médio é de promover "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina", o que, anos depois, é corroborado pela BNCC (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, evidencia a presença de Ciência e

Tecnologia na sociedade, e a importância de sua compreensão para resolver os diversos problemas da sociedade, aparecendo também como tema contemporâneo transversal. Em sua competência 1 da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a BNCC demonstra a relevância desse tema, dizendo que os estudantes devem ser capazes de "analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global." (BRASIL, 2017, p. 553).

A nível estadual, em Santa Catarina, contexto que se desenvolve esta pesquisa, a inserção destes temas e práticas no currículo, através do desenvolvimento de projetos e afins, vem se tornando cada vez mais comum. A importância desse tema é sustentada pela presença da iniciação científica nos documentos que norteiam a implementação no Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina. O Caderno 4 do Currículo Base do Ensino Médio do território Catarinense (CBTCem), documento construído pela Rede Estadual de Ensino em 2020, apresenta um portfólio de Componentes Integradores no caderno dos Componentes Curriculares Eletivos. Entre esses componentes, destaca-se o intitulado Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica. Este componente tem como objetivos desenvolver competências que permitam a formação de um estudante crítico, promovendo a investigação a partir de suas curiosidades (SANTA CATARINA, 2021).

Diante da importância destacada, esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar a mobilização de habilidades científicas de estudantes do ensino médio por meio de práticas educativas investigativas desenvolvidas no ambiente universitário. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Realizar atividades de iniciação científica com estudantes do ensino médio relacionadas às áreas STEM;
- Desenvolver situações de aprendizagem voltadas à iniciação científica articuladas aos saberes escolares que fomentem as habilidades investigativas de estudantes do ensino médio;
- Explorar diferentes espaços de investigação científica no ambiente universitário com os estudantes do ensino médio, ampliando as oportunidades de acesso às carreiras nas áreas STEM;

ISSN: 2176 - 1396

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo e é caracterizada como pesquisa-ação. Destaca-se aqui que este estudo é parte integrante de uma pesquisa do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que está em desenvolvimento, portanto, serão apresentadas as etapas desenvolvidas até o momento e um panorama de atividades que ainda serão realizadas.

Esta pesquisa tem como amostra 15 estudantes, sendo duas bolsistas PIBIC/EM e 13 voluntários, da Escola de Educação Básica José Bonifácio, em Pomerode, participantes do projeto e alunos da professora pesquisadora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O STEM *Education* é um movimento que teve origem nos Estados Unidos e que vem cada vez mais ganhando força no cenário educacional e busca principalmente a integração dessas áreas nos currículos educacionais. O STEM é um movimento atual e que busca desenvolver nos estudantes as habilidades e competências necessárias para resolver os desafios da sociedade cada vez mais tecnológica (PUGLIESE, 2020).

A origem do STEM data da década de 90 e foi inicialmente proposto pela National Science Foundation (NSF), com a sigla SMET, vindo mais tarde a mudar para STEM e assim se consolidando e popularizando. Por muito tempo esse movimento ficou desconhecido, sendo até confundido com pesquisas sobre stem cells (células tronco). (SANDERS, 2009).

No Brasil, há estudos recentes que tratam sobre a inserção dessa temática na educação básica, especialmente no ensino médio. Em um desses trabalhos, Campos (2020) investiga como a abordagem STEM pode contribuir para a integração entre as diversas áreas, com foco no ensino médio profissionalizante. Neste estudo, não há um enfoque apenas em Ciências da Natureza, mas sim em todas as áreas da formação geral básica e da formação técnica, evidenciando que pode-se tratar de STEM em qualquer área do conhecimento.

Um estudo realizado por Queiroz (2018) demonstra muitas aproximações com a presente pesquisa, pois apresenta relações de estudantes ensino médio com a universidade, o que leva à conclusão de que já se possui a visão de que a relação de estudantes de ensino médio com instituições de ensino superior pode trazer contribuições relevantes para o desenvolvimento de STEM.

Em seu trabalho, Conceição (2022) fala sobre o ensino médio e STEM sob outro ponto de vista. Apesar de sua pesquisa promover reflexões e debates sobre ambos os temas, ele não é proveniente de um programa de pós-graduação nas áreas de educação e ensino, e por isso, não apresenta soluções ou intervenções no ambiente escolar. Entretanto, isto evidencia a relevância social do trabalho com as áreas de conhecimento do STEM, pois estão diretamente ligadas ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento tecnológico, e reconhecem o papel que a educação tem na promoção do STEM.

Em suma, pode-se concluir que o STEM no ensino médio é investigado em diversas áreas, não somente na área de educação e ensino, o que evidencia que, apesar de ser um tema relativamente novo no país, já apresenta pesquisas apontando sua importância para o desenvolvimento da educação e de outras áreas. Dessa forma, as pesquisas analisadas permitiram a compreensão da relevância científica e social do tema, e que este trabalho pode contribuir para fomentar a abordagem de STEM no ensino médio.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste projeto é qualitativa, sendo parte integrante de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, e envolve diversas etapas no trabalho com a iniciação científica e sua articulação com o STEM. Algumas dessas etapas já foram realizadas pela pesquisadora ou estão sem desenvolvidas, como: o levantamento bibliográfico que constituirá o aporte teórico da pesquisa; a observação participante das práticas educativas, experimentais e investigativas realizadas com os estudantes na universidade desde 2022, com o objetivo de inserir os estudantes no ambiente de pesquisa; o desenvolvimento de um núcleo de iniciação científica na escola, com o desenvolvimento de projetos articulados aos saberes químicos escolares e o incentivo à participação e apresentação dos projetos em eventos de divulgação científica

Está em processo de implantação um núcleo de iniciação científica, em uma escola de educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina, que tem como objetivo possibilitar aos estudantes uma interação mais profunda com o ambiente de pesquisa, para além do que já realizam no ambiente universitário. As atividades realizadas no núcleo entre a professora e os estudantes possibilitarão aos

estudantes conhecerem o método científico e como a ciência é feita, reforçando o conhecimento adquirido por eles nas etapas desenvolvidas na universidade e permitindo a aplicação desse conhecimento, para que possam identificar problemas e demandas da comunidade escolar e propor soluções por meio de projetos de iniciação científica Nos projetos a serem desenvolvidos haverá a produção de diários de campo e demais registros das pesquisas, e os estudantes serão constantemente estimulados à participação em eventos e feiras, para que o conhecimento construído por eles ultrapasse os muros da escola e da universidade. Da mesma forma, serão divulgadas as ações e pesquisas dentro da escola, e com isso espera-se também que o número de participantes aumente.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

O projeto *Educação Científica para formação de estudantes do ensino médio: fomento às vocações científico-tecnológicas no ambiente universitário*, implementado pela universidade, teve início no segundo semestre de 2022, com um grupo de apenas quatro participantes da EEB José Bonifácio, sendo dois estudantes e dois voluntários. Desde o primeiro encontro a pesquisadora se fez presente nas atividades e iniciou as atividades de observação. Em 2023 esse número mais que triplicou, mostrando o desejo e a motivação dos estudantes em participar do projeto. Os encontros iniciaram, neste ano, no mês de março, e desde então há sempre novos estudantes interessados em ingressar no projeto.

A temática escolhida pelo projeto universitário para o primeiro semestre deste ano foi “Detetive por um dia”, e por meio deste foram desenvolvidas atividades que aproximam os estudantes do trabalho da polícia científica e remetem a atividades da rotina de profissionais da área da Ciência Forense. Foi criada uma cena de crime em um dos Laboratórios de Química da universidade, e, ao longo dos encontros, foram sendo realizados diversos experimentos, como a Extração do DNA do morango, Detecção de cocaína em cédulas, Identificação de Pegadas e digitais utilizando a luz UV e Revelação de digitais utilizando Iodo. Em todas as atividades os estudantes se mostraram empolgados, sempre participando ativamente

Como forma de apresentar à comunidade escolar o trabalho que vem sendo desenvolvido por esse grupo, alguns estudantes apresentaram o projeto “Detetive por um dia” na Feira do Conhecimento da escola básica da rede estadual supracitada.

Neste evento, foram realizados alguns dos experimentos feitos ao longo do projeto, e a comunidade externa também pode participar.

Neste mesmo evento, foram realizadas as apresentações de dois projetos de iniciação científica em desenvolvimento com este mesmo grupo, cujas temáticas partiram de problemas identificados no contexto local, seja dentro da escola ou nos arredores.

O primeiro destes trabalhos, intitulado “Nossa água, nossa vida: captação de água da chuva por meio de minicisternas”, tem como objetivo promover uma escola mais sustentável, que aproveite melhor os recursos disponíveis. Neste projeto, foi realizado um estudo de viabilidade para a construção de uma minicisterna nos fundos da escola, juntamente com a construção de uma horta e de um gotejador para a horta, num espaço que em anos anteriores já havia sido produzida uma horta, mas no momento está sem utilização. No dia da feira, as estudantes-pesquisadoras deste projeto realizaram uma pesquisa com os ouvintes do trabalho, e toda a comunidade escolar se mostrou positiva à instalação da minicisterna.

O segundo trabalho, intitulado “Análise da qualidade de água do Rio do Testo, Pomerode/SC”, é um estudo que está sendo desenvolvido pelas duas estudantes bolsistas do projeto. O Rio do Testo é o principal rio que atravessa Pomerode, e ao longo de sua margem há diversas empresas têxteis instaladas, que despejam seus rejeitos no rio, sua grande maioria com um tratamento prévio. Diante disto, procurou-se investigar se os rejeitos dessas empresas têxteis influenciam na qualidade da água do rio. Para isso, foi realizada uma busca de informações junto ao Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) para identificar a classificação do Rio do Testo e os parâmetros físico-químicos que poderão ser analisados.

Ambos os projetos foram inscritos na VIII Feira Brasileira de Iniciação Científica (FEBIC) e participaram da etapa virtual, apresentando seus objetivos, metodologia e resultados. Ainda foram desenvolvidas pelas estudantes, uma proposta de pesquisa científica a partir da metodologia de escrita de trabalhos acadêmicos e um relatório sucinto do projeto para avaliação da banca do evento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da iniciação científica no ensino médio é muito valiosa para todos que participam nela: para a escola, pelo desenvolvimento de atividades que procuram

solucionar problemas do ambiente escolar; para a universidade, que pode se tornar um meio de transformar a vida dos jovens e mostrar a ele todas as oportunidades que em outros contextos talvez ele não soubesse, evidenciando seu caráter também social; para os professores, por poderem desenvolver projetos que contribuem para a melhora de sua prática profissional; e, o mais importante, para o estudante, que desenvolve diversas habilidades e competências para resolver problemas reais e se aproxima mais do universo acadêmico, influenciando ainda a sua futura escolha profissional e abrindo novos horizontes.

Trabalhar com iniciação científica também apresenta desafios, pois exige empenho e dedicação do professor orientador, que precisa estar em constante atualização e muitas vezes buscar por informações que não foram obtidas em sua formação inicial. É necessário buscar meios para cativar e incentivar o estudante, e orientá-lo de forma que ele possa ser o protagonista na jornada da pesquisa.

Pelo fato desta pesquisa estar em andamento, alguns dos objetivos do trabalho ainda não foram alcançados, entretanto, diversos benefícios já podem ser observados, como um engajamento maior dos estudantes em projetos realizados na escola e a mudança de mentalidade frente à ciência. Espera-se que as próximas etapas contribuam para o fortalecimento do espírito investigativo e aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

CAMPOS, Jakeline. **Abordagem STEM: O desafio do seu planejamento e implementação na educação profissional de ensino médio**. 2020. Dissertação

(Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em: https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/c7f51b0a-2b8a-4a97-be4c-81fe84b70128/content. Acesso em: 10 abr. 2023.

CONCEIÇÃO, O. C. **Higher Education in Brazil: evaluating the impact of recent policies**. 2022. Tese (Doutorado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32186/Tese_final_OTAVIO_CANOZZI_CONCEICAO.pdf?sequence=7&isAllowed_=y. Acesso em 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, Adriano de. **A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR (ICJ): aproximações da educação superior com a educação básica.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158917/337043.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 abr. 2023.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **STEM EDUCATION – um panorama e sua relação com a educação brasileira.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 209-232, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Pugliese/publication/341537572_STEM_Education_-_um_panorama_e_sua_relacao_com_a_educacao_brasileira/links/610079872bf3553b29170ad3/STEM-Education-um-panorama-e-sua-relacao-com-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em 11 abr. 2023.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de. **Avaliação de um programa para inclusão de meninas em STEM na Paraíba-Brasil: articulação entre o ensino médio e o superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15381?locale=pt_BR#:~:text=Seu%20objetivo%20foi%20o%20de,Meninas%20e%20Jovens%20fazendo%20Ci%C3%AAncias
Acesso em: 10 abr. 2023.

SANDERS, Mark. STEM, STEM Education, STEMmania. **The Technology Teacher**. December/January 2009. Disponível em: https://www.teachmeteamwork.com/files/sanders.istem.ed.ttt.istem.ed.def.pdf. Acesso em 04 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e ampliando saberes/Portifólio dos(as) Educadores(as). 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XxIuz_U3u6_cRwRtuxCO9uBOyWBBXAQt/view. Acesso em 01 ago. 2023.

AS LUTAS COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA CIVICO MILITAR

Morgana Claudia Silva[1]

Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires[2]

Ana Claudia Saladini[3]

RESUMO

A escola é uma instituição social de formação do sujeito e da sociedade e tem por função a transmissão e a construção dos conhecimentos produzidos historicamente pela ciência e pela cultura. É também espaço de manifestações plurais e de convivência social. Os projetos sociais desenvolvidos na ambiência escolar contribuem para o processo de formação cidadã dos estudantes da Educação Básica e dos profissionais envolvidos com a atividade. Esse artigo trata ~~-se~~ de uma pesquisa descritiva do tipo relato de uma experiência vivenciada no projeto social "Aprendizagem de Lutas e Artes Marciais para Escolares no Enfrentamento da Situação de Vulnerabilidade Social" desenvolvido com escolares em situação de vulnerabilidade social do colégio estadual cívico militar da cidade de Londrina. A pesquisa teve como objetivos identificar as percepções dos bolsistas quanto à sua participação no desenvolvimento no projeto e apresentar as possíveis implicações para a formação inicial e continuada dos graduandos (4) em Educação Física, do professor de Educação Física da escola da Secretaria Estadual de Educação e do instrutor habilitado em capoeira. A partir de uma pergunta deflagradora: "Após participar do projeto quais são as fragilidades, potencialidades e contribuições para sua formação?". Podemos apontar que os projetos sociais não devem ser pensados como solução absoluta em um contexto complexo como o escolar. Os bolsistas atuantes no projeto se depararam com fragilidades e potencialidades do que foi desenvolvido diariamente na escola com o projeto. Também podemos apontar que o projeto relatado propiciou a eles um espaço de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam e atuarão na escola, reforçando a necessidade de que iniciativas como essa sejam integrantes da escola de Educação.

Palavras-chave: Escola Pública. Projetos Sociais. Educação Física. Capoeira. Formação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos em educação, nos referimos a escola com espaço único de transformação na sociedade. Pensar a escola pública, é entendê-la enquanto campo plural de ideias, ~~de~~ experiências e ~~de~~ concepções pedagógicas, lugar que valoriza a convivência social, o respeito étnico-racial e sociocultural, e principalmente, o respeito às diferenças, sejam elas de qualquer natureza. No espaço da escola pública, os

[1]; Doutora em educação física; Universidade Estadual de Londrina- UEL NEFEL/EMH/CEFE – morgana@uel.br
[2] Doutor em Educação Física; Universidade Estadual de Londrina- UEL NEFEL/EMH/CEFE – agmgpires@uel.br
[3] Doutora em Educação; Universidade Estadual de Londrina – UEL EMH/CEFE; ana.saladini@uel.br

estudantes podem "[...] encontrar o equilíbrio entre o real e o imaginário, alimentando sua formação interior, para então se descobrir como um agente formador e reprodutor da cultura e do saber" (CAMPOS, 2013, p.9).

Os projetos sociais desenvolvidos no contraturno escolar, em geral tendem a contribuir para a formação cidadã dos estudantes, conforme deixam claro Oliveira e Saraiva (2015) quando apontam que estes projetos se mostram como estratégias importantes, principalmente, quando desenvolvidos em parcerias com as escolas em que os estudantes apresentam altos índices de vulnerabilidade social, na medida em que causam fortes impactos positivamente tanto na comunidade interna quanto externa do espaço escolar. Nesse sentido, podemos inferir que participar de projetos sociais colabora com o processo de transformação de parcela significativa dos estudantes, em função de atender a um conjunto de suas expectativas e necessidades (FERREIRA, 2006; CORREA, 2015).

Lutas como um dos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, está sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física nas escolas, segundo seus professores, por um crescente interesse pelo ensino da capoeira, o que de certa maneira, reproduz o crescente interesse da sociedade pela prática da capoeira. Para desenvolvermos o projeto, "Aprendizagem de Lutas e Artes Marciais para Escolares no Enfrentamento da Situação de Vulnerabilidade Social[4]", elegemos a Capoeira como prática corporal desenvolvida em um projeto de extensão denominado "que foi desenvolvido pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano (EMH) do curso de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

Desenvolver o projeto foi fundamental, pois ele se justifica em dois aspectos basilares: a parceria constituída entre a universidade pública estadual e a escola pública estadual de educação básica, e o segundo aspecto é a potencialização do esporte e das práticas corporais como porta de entrada no que diz respeito a instituição de valores. Portanto, ao acompanhar a tendência mundial e nacional, optamos pelo ensino de lutas e artes marciais como estratégia principal ao combate da situação de vulnerabilidade dos escolares em situação de pobreza e risco na região

[4] O projeto foi contemplado pelo Convênio 001/2021 - PI 07/2020 – (Fundação Araucária) e aconteceu semanalmente em uma escola estadual pública cívico militar da região norte de Londrina- PR. Destaca-se ainda que, esse convênio foi firmado com as Instituições de Ensino Superior (IESs) do estado que oferecem o curso de Educação Física.

norte.

Entendemos que as lutas e, em especial, as artes marciais são consideradas fenômenos universais, globalizados, e impactam de forma direta a constituição de identidades individuais e coletivas, à medida em que, como prática social, portam grande potencial educativo, propiciando condições importantes para a constituição de interações sociais. Então, a Capoeira, prática corporal escolhida para o desenvolvimento na escola, pode desempenhar um papel marcante na constituição da identidade individual quanto social dos escolares, à medida que são fundadas e veiculam valores fundamentais aos estudantes.

Desta forma, objetivamos identificar a percepção dos bolsistas atuantes no projeto quanto à sua participação no desenvolvimento do projeto apresentado anteriormente e apresentar o projeto relatado como um dos espaços de formação inicial e continuada dos bolsistas envolvidos.

2.PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho é uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência que, de acordo com Cajueiro (2013), está relacionada à descrição e à experiência de uma memória incorporada. Ouvimos os 4 estagiários de educação física, o instrutor de capoeira e o professor de educação física da escola estadual em que o projeto foi desenvolvido, a fim de identificar a percepção de cada um sobre sua participação no projeto (agosto de 2022 a junho de 2023) e quais impactos causaram em seus desenvolvimentos acadêmico e/ou profissionais. Para tanto, partimos da seguinte pergunta deflagradora: Após participar do projeto quais são as fragilidades, potencialidades e quais as contribuições para sua formação? As análises das categorias discursivas que produzimos, forma orientadas pelas perspectivas teórico-metodológicas elaboradas por Bardin (1977).

3.VUNERABILIDADE SOCIAL E O ENSINO DAS LUTAS COMO CAMPO DE ENFRETAMENTO SOCIAL

A situação de vulnerabilidade social de grande parte de crianças e adolescentes assola o país, e não é diferente na cidade de Londrina. Essa situação se tornou um problema social que exige de todas as esferas governamentais ações rápidas e

impactantes, na medida que esses atores sociais vivem na invisibilidade social, portanto, sem acesso aos direitos fundamentais garantidos constitucionalmente. Cada vez mais se percebe a necessidade de manutenção de valores culturais identitários como emergência social, em tempos atuais "[...] a necessidade da manutenção de nossos valores culturais identitários se constitui emergência social", e nos tempos da globalização que é "[...] orientada por uma cultura hegemônica, o consumismo e o individualismo vêm se apresentando como únicas alternativas à falta de referências" (BREDA, 2010, p.2).

O ensino das lutas pode ser considerada uma ferramenta importante no processo de enfretamento e superação da condição de vulnerabilidade social. Isso pode acontecer por meio da criação de programas que englobem não apenas as técnicas das artes marciais, mas também valores importantes como disciplina, respeito, corroborando com Cruz (2018, p.31) que evidenciou em sua pesquisa "[...] mudanças positivas de comportamento, atitudes e expressões nos alunos que praticam judô referentes aos valores de respeito, disciplina e humildade".

Se faz importante apontar que, desenvolvemos o ensino da capoeira na escola com o objetivo de enfrentar a situação de vulnerabilidade social em que vivem os estudantes. Para tanto, foi determinante considerarmos como referencial primário no processo de elaboração e desenvolvimento do planejamento das atividades do projeto, a própria realidade das condições sociais em que os estudantes produzem seu cotidiano de vida.

3.1 ESCOLAS PÚBLICAS E PROJETOS SOCIAIS

Considerando os impactos causados pela condição de vulnerabilidade social na infância e juventude dos estudantes, é importante destacarmos a relevância do ambiente escolar no processo de superação dessa realidade. Nesse sentido, entendemos que reconhecer que a função da escola, para além da formação intelectual e moral dos alunos, deve considerar que ela é o primeiro lugar público em que os estudantes se relacionaram com pessoas de fora do seu núcleo familiar, portanto, passará a conviver socialmente com pessoas diferentes. Sobre essa dinâmica social, Silva e Ferreira (2014, p. 7) nos falam: "Entende-se que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura",

sendo assim um local de inserção social. A contribuição da escola vai além do conhecimento científico, estando relacionada também à cultura possibilitando assim o ensino da história, da cultura, e da ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade (SILVA e FERREIRA, 2014). Além disso, a escola de Educação Básica no Brasil é uma instituição social e educacional em que podemos encontrar diversos conflitos, e para Couto e Monteiro (2021, não paginado)

> [...] a associação entre a escola e a realidade social é que se vê justificada às questões relativas aos diversos processos de intervenção da violência, uma vez que, o meio social exerce fortes influências na formação de pessoas, principalmente nos diversos contextos em que crianças e adolescentes estão inseridos.

Um projeto social desenvolvido na escola tem como primícia provocar e fortalecer os valores, consciência social e principalmente a importância da cidadania entre os participantes da comunidade escolar. Então, a inclusão social quer seja através da arte, da cultura ou do esporte ajudam a gerar valores, de forma direta aos escolares e de forma indireta à família deles, tais manifestações podem ser uma ferramenta importante que propicia o empoderamento diante de situações de enfrentamento social com vistas ao desenvolvimento individual e coletivo.

Toda escola pública recebe estudantes que portam um saber e uma cultura, e segundo Santos, Lopes e Santos (2020, p.4) o estudante chega "[...] também com um projeto, mais desenvolvido ou mais limitado, mais ou menos consciente". E, sempre existirá para eles experiências vividas a partir de um campo de possibilidades que cada um possui. Então, a escola também deve ser parte de um projeto para todos os estudantes (DAYRELL, 1996). Na convivência diária escolar existe oscilações sucessivas,

> [...] uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem acertos e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de tratos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (SANTOS, LOPES, SANTOS, 2020, p.5).

O ambiente escolar é um espaço de excelência para desenvolver vários tipos de projetos sociais, entendendo que a maioria dos projetos possuem como público-alvo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (CASTRO e SOUZA,

2011). A comunidade escolar vê nesses projetos, uma forma de proteger os estudantes possibilitando a diminuição seu tempo ocioso no contraturno, podendo até possibilitar o afastamento das ruas. Em alguns momentos, de forma errônea, eles são colocados como “salvadores da pátria”, porém devem ser compreendidos como mais uma ferramenta que a escola pode implementar por meio de parcerias para trazer o estudante de volta à escola aproveitando seu tempo no aprendizado de elementos culturais que o fortaleçam como cidadão.

Entendemos que o trabalho bem articulado entre a escola e projetos sociais pode beneficiar os estudantes e suas famílias, abrindo mais um espaço para a interação entre eles, auxiliando no desenvolvimento de valores e na aprendizagem, é também um espaço onde podem se divertir, brincar, conhecer lugares e pessoas que talvez não pudessem acessar. Tudo isso é atrativo para os estudantes que não apenas se interessam pelos projetos como também gostam de participar principalmente pela oportunidade de conviverem com os amigos se divertindo.

3.2 O PROJETO NA ESCOLA

O projeto “Aprendizagem de Lutas e Artes Marciais para Escolares no Enfrentamento da Situação de Vulnerabilidade Social” é fruto de um edital do Governo do estado do Paraná, via Fundação Araucária, que envolveu as universidades estaduais e a Federal de Curitiba. Na UEL o projeto foi alocado ao Departamento de Estudo do Movimento Humano – EMH do Centro de Educação Física e Esporte-CEFE. Participaram dele três professores do curso de Licenciatura, quatro estudantes estagiários, dois do curso de licenciatura e dois do curso de bacharelado, um instrutor habilitado em capoeira e um professor de educação física da escola estadual em que o projeto foi implementado. Os estudantes da escola pública foram convidados a participar no projeto que aconteceria no contraturno escolar e seria desenvolvido duas vezes por semana. O projeto foi desenvolvido entre o mês de agosto de 2022 e junho de 2023. O bairro Vista Bela foi escolhido por ser um bairro novo em Londrina e ser marcado por altos índices de vulnerabilidade social. À medida que o bairro foi crescendo, seu desenvolvimento tornou-se mais dinâmico ao mesmo tempo que sua falta de infraestrutura na área de educação e saúde foram acentuadas.

ISSN: 2176 - 1396

O Colégio Estadual Vista Bela, lugar de implementação do projeto, foi inaugurado em 2017 para atender a população do bairro que era de aproximadamente dez mil pessoas. No ano seguinte a sua inauguração, 2018, ele foi transformado, por meio do Decreto Nacional nº 10.004 e a Lei Estadual nº 20.338, em Colégio Estadual Cívico Militar, o que significou a instalação de radicais mudanças nas práticas cotidianas da comunidade escolar, que passaram a ter como diretriz normativa de suas interações sociais e comportamentais associadas às normativas disciplinares da lógica militar.

4. CONHECENDO OS SENTIDOS DE ESTAR NO PROJETO

Um projeto social esportivo**,** busca dar acesso a práticas esportivas e/ou de lazer para os estudantes de uma escola. Ele possui caráter formativo para os participantes. Então, participar no desenvolvimento de um projeto dentro da escola enquanto estagiário em projetos sociais, permite um olhar mais avançado sobre as perspectivas que a escola oferece para além das aulas de educação física.

Nesse sentido, procurar no período de formação profissional por experiências diferentes vai possibilitar ao futuro profissional ganhar confiança, pois constrói conhecimentos e competências específicas necessárias à atuação na escola. Teixeira e Gomes (2004) apontam que a responsabilidade desenvolver competências específicas para sua atuação profissional, fica a cargo de cada estudante no período de formação. A contribuição do projeto para os participantes enquanto estagiário traz contribuições que vão para além dos bancos da universidade, vejamos a fala do Bolsista 1: *"Contribuiu para fortalecer a empatia de se colocar no lugar do próximo, de aprender a sempre motivar o aprendizado seja ele no esporte, na educação e na vida [...]".* Para o bolsista 3 o projeto ajudou "[...] *ver as possibilidades que se abriram, que mesmo no bacharel eu estou vendo a escola*".

Entendemos que ao participar do desenvolvimento de um projeto como esse, os envolvidos poderão identificar as potencialidades e/ou fragilidades do processo que são perceptíveis ao longo do caminho tentando corrigir erros reconhecidos. Os estagiários do projeto apresentam uma percepção sobre isso que pode ser observada nos comentários do Bolsista 2 que, ao comentar sobre as fragilidades afirma que "[...] *seria interessante diversificar mais as atividades de acordo com as turmas.*

Poderíamos variar mais as atividades para um mesmo movimento, buscando assim evitar que fique repetitivo para alguns alunos".

Para o instrutor de capoeira a fragilidade *"[...] é a própria interação com o Colégio em que está sendo executado"*, "[...] *percebe- se que os administradores não conseguem enxergar como algo que possa mudar a realidade daquele público e principalmente para a participação destes nas aulas*". O professor de educação física da rede estadual considera o projeto bom, porém aponta que, "[...] *Falta apenas os alunos pegarem gosto pela coisa e aproveitar esta grande oportunidade que eles estão tendo na sua escola*". Podemos inferir que todos percebem dificuldades durante o desenvolvimento do projeto, porém, alguns empecilhos despontam como barreiras a superar.

As demandas vividas no projeto são uma oportunidade de estar no "chão da escola", reconhecendo os diferentes condicionantes e auxiliando da construção de situações de ensino e aprendizagem que permitam aos sujeitos envolvidos, dominarem e compreenderem os conhecimentos presentes nessa realidade. Esse processo de apropriação é imprescindível para a formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão no cenário escolar e, concomitantemente, é instrumento de inserção social para os estudantes da escola que frequentaram o projeto.

Ser uma escola cívico militar traz mais rigidez no que diz respeito de os estudantes poderem ir e vir na escola, as normatizações, o olhar militar muitas vezes intimida os estudantes, e isso é refletido no desenvolvimento do projeto no que diz respeito a participação dos estudantes, podemos perceber que Godoy e Fernandes (2021, p. 202) apontam que "no tocante à escola em especial, na sua dinâmica não seria diferente, pois é espaço privilegiado para as contradições, diferentemente dos quartéis do exército brasileiro e dos batalhões das polícias militares ", ou seja as escolas cívico militares trazem para dentro das escolas ações que inibem as contradições que deveriam estar presentes no ambiente escolar.

Podemos ver alguns discursos apresentados pelos estagiários em relação as potencialidades do projeto: Bolsista 4: "[...] *a aproximação entre os alunos da universidade com os alunos da escola*". O professor de educação física da rede aponta: "[...] *foi possível observar um aumento significativo no número de alunos e um maior interesse na participação destes*". Tomando como base que o projeto se organiza para que os estagiários possuam uma relação direta com os estudantes da

ISSN: 2176 - 1396

escola, essa fala nos chama a atenção sobre o projeto. O bolsista 1 por sua vez afirmou que "[...] *podem ajudar o indivíduo a criar sua própria identidade por meio do desenvolvimento da autoconfiança e do autoconhecimento. As pessoas podem aprender sobre as paixões humanas, como amor, raiva, esperança, desespero e fé".*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que ao final do projeto ele conseguiu cumprir o que se propôs no sentido de oportunizar experiências diferenciadas aos estagiários, pois seus discursos produzem que se percebem diferenças do momento de entrada no projeto. O olhar social construído por cada um fez emergir uma construção social em relação a vulnerabilidade, famílias diferentes, ações sociais. Tudo isso fica enraizado os transforma em seres humanos melhores, e automaticamente interfere no processo de formação inicial tanto para os bolsistas bacharéis como licenciados, e continua do professor de Educação Física da escola e do instrutor habilitado em capoeira no que diz respeito ao trato pedagógico com a capoeira.

Podemos dizer, que para além da transformação da realidade dos estudantes no projeto ao longo de 1 ano, o papel chave desse processo contribuiu para ajudá-lo a construir um caminho, e fortalece o elo entre o curso e projetos de extensão, eles adquiriram experiencias práticas e teóricas em relação a sua formação profissional. Destacamos as fragilidades do projeto como, a não abertura para comunidade externa, rigidez nos horários executados, além de certa tensão entre os estudantes do colégio e os inspetores de corredores por conta do tratamento hostilizado, o que interferia negativamente no convívio escolar.

Quanto as potencialidades do projeto foram, descontração do clima escolar, divulgação de um patrimônio imaterial brasileiro como é a capoeira, aproximação dos estudantes do colégio com a universidade e a inserção dos bolsistas no "chão da escola" e a influência no processo de formação profissional inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

BREDA, Omri. A capoeira como prática educativa transformadora. **Revista Educação Pública**, 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/32/a-capoeira-como-praacutetica-educativa-transformadora , Acesso em: 10 de julho 2023.
BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Coimbra: Edições 70-Brasil, 1977.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

CAMPOS, Eleni Fernandes Gonçalves. **A prática da capoeira em âmbito escolar**. 2013.43f. Monografia do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CASTRO, Suelen Barbosa Eiras de Castro; SOUZA, Doralice Lange. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 17, n. 4, p. 145–163, 2011.

CORREA, Valter Roberto. Educação física escolar e artes marciais entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./jun. 2015.

COUTO Lucia Maciel; MONTEIRO, Ednar Souza. Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional**. Revista Educação Pública**, v.21, n.16, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco-educacional Acesso em: 27 julho de 2023.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física,** n.135, p. 36-44. novembro, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **ETD – Educ. Temat. Digit**. Campinas, SP, V.17, n.3, p. 614-632. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257/9849 . Acesso em: 10 de jun. 2023.

SANTOS, Nara Fernandes dos; LOPES, Janeide Ferreira; SANTOS, Wendell Batista dos. As contribuições do projeto de vida na escola pública em tempos de pandemia. **Anais CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID6028_01102020230221.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

SILVA, Luís Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v.5, n.2, p.1-18. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/415-1420-1-PB.pdf . Acesso em: 24 julho de 2023.

TEIXEIRA; Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. V.5, n., p. 47-62. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902004000100005&script=sci_abstract Acesso em 29 de julho 2023.

A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS: contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública em Igarapé-Açu.

Maria Claudene da Silva Cruz[1]

Denise Sena da Silva[2]

Michelle da Silva Farias[3]

Natalina Santos Medeiros[4]

Kamilly Vitória Maia da Silva[5]

RESUMO

O presente trabalho traz como objeto de estudo uma abordagem a respeito da experiência vivenciada no grupo de pesquisa GPEFORP/UEPA-Campus X, a partir do projeto de ensino, intitulado: A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS: contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública em Igarapé-Açu. O atual projeto surgiu em meio às consequências da pandemia do covid-19 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Melo, localizada no Município de Igarapé-Açu / PA. Com objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano da escola pública de Igarapé Açu, especificamente no ensino da leitura e escrita, pós pandemia. Metodologicamente o projeto desenvolveu ações no âmbito escolar utilizando várias atividades lúdicas no intuito de motivar os alunos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, como: Jogos, brincadeiras, poesia, música, produção de material pedagógico, teatro, dança, produção e leitura de textos, os dias de funcionamento do mesmo de segunda a quinta, com equipes alternando os dias de aplicação da ação. Para a realização dessa pesquisa utilizamos como aporte teórico: FREIRE, Paulo (1996), ALMEIDA, Anne (2009) e MELO (2005). Com base em nossas experiências no projeto como professoras voluntárias, os resultados evidenciados foram positivos, pois, a partir da ação do projeto contribuímos com a aprendizagem dos alunos do 6° ano e com base no lúdico evidenciamos sua importância como ferramenta educativa necessária para a construção do conhecimento.

[1] Mestranda em Educação, pelo instituto – FIC, Graduada em Pedagogia- UEPA, coordenadora pedagógica da Universidade do Estado do Pará – UEPA e membro do grupo de pesquisa – GPFORP/UEPA. claudene@uepa.br

[2] Especialista em Ed. Infantil e Ensino Fundamental, Instituto COTEMAR, Graduada em Pedagogia- UEPA coordenadora pedagógica da Universidade do Estado do Pará – UEPA e membro do grupo de pesquisa GPFORP/UEPA.Denise.sena@uepa.br

[3] Graduanda em Pedagogia/UEPA e estagiaria da PROATIVA e membro do grupo de pesquisa – GPFORP/UEPA Michelle.farias@aluno.uepa.br

[4] Especialista em Ed. Especial e Inclusiva, UNISSEVI. Coordenadora Administrativa da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Graduada em Pedagogia- UEPA e membro do grupo de pesquisa – GPFORP/UEPA Natalinaadm@outlook.com

[5]Graduanda em Pedagogia/UEPA, Bolsista Voluntária do PIBID/CAPES. membro do grupo de pesquisa–GPFORP/UEPA Maiakamilly0@gmail.com

ISSN: 2176 - 1396

Palavras-chave: Leitura e escrita; Escola pública; Universidade; Projeto de Extensão; Aprendizagem.

1- INTRODUÇÃO

O presente estudo possui como objetivo realizar uma abordagem a respeito da experiência vivenciada no projeto de extensão Leitura e Escrita do grupo de pesquisa GPEFORP. Essa ação surgiu em meio às possíveis consequências da pandemia do covid-19 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Melo, localizada no Município de Igarapé-Açu / PA. Diante disso, no início do ano de 2022 houve a necessidade da construção de vínculo entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) Campus X e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Melo. Neste sentido, com a movimentação da escola em buscar apoio da universidade, foi organizado um grupo voluntariado com discentes que pudessem contribuir no processo de alfabetização de algumas crianças da instituição.

Neste sentido, é importante mensurar que entre as diversas problemáticas que a pandemia gerou na vida de milhares de pessoas, a educação de crianças e adolescentes foi fortemente comprometida, uma vez que, a realidade pós pandemia na sala de aula demonstrou que a paralisação das atividades presenciais gerou grandes consequências no desenvolvimento de vários alunos. Desta maneira, o projeto surgiu a partir da demanda da instituição escolar que em conjunto com a Universidade buscou por estratégias que somassem na alfabetização dos alunos do 6° ano.

Essa ação vem para que os alunos sejam incentivados a buscarem, nos livros, momentos diferenciados, prazerosos e muito conhecimento através da leitura, levando os alunos a entrar em contato com o mundo da imaginação, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação. Visando aperfeiçoar e valorizar o aluno através das linguagens artística, literária e histórica, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito histórico, além disso, destaca o ato de ler como ponto principal de partida para a construção do pensamento lógico, com isso, possibilitando a capacitação do aluno em construir suas relações diante do mundo.

Assim, fundamentado nas vivencias proporcionadas como professoras, o objetivo deste trabalho é debater as possíveis causas do atraso escolar dos alunos e relatar as experiências destas discentes como professoras voluntariadas, evidenciando os resultados alcançados referente a alfabetização com base na ludicidade, além disso, é fundamental ressaltar a importância das nossas vivências e aprendizagens fora do contexto universitário.

Dessa forma, diante do cenário pós pandemia, criar um ambiente que proporcione o despertar nos educandos e o gosto pela leitura é uma forma de estimular seu potencial cognitivo e criativo, e assim consequentemente irá promover seu desenvolvimento do vocabulário e diversificar seu repertório de leituras, possibilitando a vivência de emoções, exercitando suas fantasias e imaginação, o que possibilita produções orais, escritas e linguagens.

Logo, grandes foram os impactos da realidade pós-pandemia nas escolas, sendo uma enorme responsabilidade elaborar estratégias pedagógicas para recuperar tal atraso no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmos com os impasses presentes na aprendizagem da turma, toda movimentação e planejamento elaborado pelos grupos de discentes foram executados de maneira positiva, tendo resultados que garantiam o aprimoramento dos alunos na leitura e escrita.

2- A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS SEUS MUROS: contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública em Igarapé-Açu.

Para fundamentar o atual trabalho é importante iniciar uma breve análise a respeito da problemática presente na etapa do ensino fundamental da escola Germano Melo, nesse caso é oportuno discutir sobre as causas do atraso escolar dos alunos presentes no Projeto de Extensão Leitura e Escrita e a partir disso, enfatizar as ações que foram desenvolvidas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e assim, ressaltar a importância de vínculos entre a universidade e as demais instituições presentes na sociedade.

2.1- O ATRASO ESCOLAR

Atualmente a educação básica brasileira é constituída por três etapas, sendo elas a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas etapas são atribuídas no desenvolvimento do sujeito em seus diversos aspectos, como a sua autonomia, habilidades, conhecimento e cidadania, uma vez que, a formação dessas etapas é necessária para que os alunos possam assegurar uma carreira favorável, não somente para o ingresso no ensino superior ou para a sua inserção no mercado de trabalho, mas também para a formação do indivíduo íntegro em meio a sociedade. Dado essa significância, é importante direcionarmos essa discussão para uma etapa indispensável na trajetória escolar, neste caso, a etapa do ensino fundamental.

De acordo com o Art.32. da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a obrigatoriedade do ensino fundamental tem duração de 9 anos gratuitos nas escolas públicas, previsto o início dos alunos aos 6 anos de idade, convém evidenciar também, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que o processo de alfabetização integral dos estudantes é esperado por volta do 2° ano do ensino fundamental, ou seja, o atraso dos alunos do 6° ano presentes no projeto de extensão pode estar atrelado a circunstâncias anteriores de suas aprendizagens.

Sob essa reflexão, na realidade do cotidiano escolar, a prática se difere da teoria, pois entre os problemas presentes na educação pública brasileira, o atraso da aprendizagem de vários alunos é uma questão presente nas escolas. Assim como destaca a autora Kátia Honda “A defasagem idade e série no Brasil é considerada um dos principais problemas do sistema educacional do país {...}” (HONDA, 2006, p.13). Esse fato pode ser relacionado às aprendizagens dos anos iniciais do ensino fundamental, pois como atribui Antunes “a Educação Infantil é tudo; o resto, quase nada” (2004, p.9).

Parafraseando Antunes (2004), se a educação infantil em conjunto com os anos iniciais do fundamental, não forem efetivos, os anos seguintes poderão sofrer impactos negativos em seus resultados. Visto que, os anos iniciais são fundamentais para a construção do saber dos alunos, pois durante esse tempo aprendem conteúdos essenciais para a continuidade nos anos mais

avançados, onde as disciplinas abordadas passam a ser matérias mais complexas, na qual necessitam de maior atenção e interpretação.

Em outra perspectiva, além dessa possível causa que resulta no atraso escolar dos alunos, é importante considerar o cenário educacional pós-pandemia do Covid-19, no qual foi direcionado pelos educadores da escola Germano Melo como a causa do atraso de vários alunos. Neste sentido, a pandemia gerou impactos nos diversos aspectos presentes na sociedade e entre eles destaca-se as consequências concebidas pela paralisação das aulas presenciais.

> A readequação do planejamento, com a urgência requerida, foi uma estratégia para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações que chamamos de atividades não presenciais. (PALÚ; SCHUTZ; MAYER. 2020. p.24)

A urgência das ações que foram utilizadas para minimizar o quadro da pandemia, modificou o contexto escolar do país e com isso em muitas realidades, as atividades não presenciais não foram algo assegurado a todos, pois diante os empecilhos da pandemia, muitos alunos se estagnaram em atividades realizadas em casa.

As lacunas deixadas pela pandemia na educação foram explicitadas nessa ausência de um ensino básico de qualidade, fruto das suspensões das aulas presenciais durante o cenário pandêmico, com isso vários alunos foram aprovados sem os conhecimentos necessários. Assim como foi observado na experiência do projeto leitura e escrita, no qual presenciamos alunos do 6º ano que não sabiam escrever o próprio nome e com enormes dificuldades em leitura e interpretação, instaurando-se uma problemática no âmbito educacional.

Consequentemente, essas variantes afetaram o processo de desenvolvimento de vários estudantes, gerando impasses especificamente na alfabetização, neste sentido, como destaca, MELO “A alfabetização é concebida como uma ação humana para as relações humanas, logo percebemos a dimensão política associada a esse processo, ressaltando o direito à cidadania, ao sentir-se cidadão agente participante” (2005, p.37).

Desse modo, diante dessas possíveis causas, o atraso escolar presente nos ambientes estudantis é um assunto que requer urgência na procura de soluções, uma vez que, ser alfabetizado é ter autonomia das possibilidades existentes, é ter direitos e deveres como cidadão. Assim, a fim contribuir para a construção do conhecimento, partimos para a experiência proporcionada pelo projeto de Extensão Leitura e Escrita.

2.2- A EXPERIÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES NO PROJETO

Ao iniciar a experiência no projeto, as orientações proporcionadas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas do campus X/UEPA, foi de exercer a prática de forma lúdica, esse apontamento foi essencial para desenvolver um momento educativo e diferenciado aos alunos, pois como ressalta Almeida (2009) “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural”.

Nessa perspectiva, ao proporcionar um momento lúdico de aprendizagem para aqueles alunos que se encontravam com dificuldades nas atividades, foi possível trabalhar não somente de forma aprimorada suas necessidades, mas também, incentivá-los a estarem presentes nas aulas, pois ficou evidente que mesmo aqueles alunos que estavam em um nível mais avançados em relação aos outros, também demonstravam interesse em participar das atividades lúdicas que eram realizadas, esse fato demonstra a importância do projeto Leitura e Escrita na aprendizagem das crianças, assim como, ressalta a importância da prática para nossa carreira como futuras profissionais da educação.

A experiência no projeto durou aproximadamente dois meses e antes disso, foi realizado um momento com as professoras vigentes da escola e com a coordenação pedagógica do campus em parceria com o grupo de pesquisa – GPEFORP / UEPA, com intuito de promover um momento de compartilhamento de saberes entre as educadoras e os universitários voluntários, assim foram cedidos uma sala e o horário pós intervalo para a execução das aulas. No primeiro momento, a aula teve intuito de conhecer

ISSN: 2176 - 1396

melhor a realidade dos alunos, a partir disso foi realizado um planejamento com atividades que fizesse os alunos a desenvolver seus conhecimentos.

Ao decorrer das aulas em prática, ficou visível que entre os alunos que tiveram atrasos na aprendizagem havia alguns específicos com nível de atraso ainda maior, por isso, foi necessária uma atenção adequada a eles, que só foi possível devido aos professores voluntariados se reversarem diante as realizações das atividades. Neste sentindo, como destaca o educador Paulo Freire, o discente precisa ser responsável pelo seu processo de ensinar e aprender, isto é, o formando "assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (1996, p. 22). Logo, as ações foram pensadas de acordo com a realidade dos alunos.

Essa realidade demonstrou que mesmo diante de uma aula planejada alguns desafios surgem relacionado a esses dilemas no ambiente escolar, é fundamental a busca por estratégias e possibilidades que considere a necessidades dos alunos. Diante do exposto é necessário, a escola e os sujeitos que fazem parte desse processo pensem em estratégias que possibilitem o processo e aprendizagem dos alunos através de aulas significativas. Corroborando com essa ideia Hage (2010), salienta que o professor precisa relacionar a teoria e a prática com o cotidiano do aluno, fazendo a contextualização da sua realidade com o conhecimento ensinado em sala de aula, dessa forma esse aprendizado será significativo é de qualidade.

2.3- A UNIVERSIDADE PARA ALÉM DOS MUROS

No que tange o projeto de extensão, foi possível levar a universidade para além dos muros do Campus x, por intermédio do mesmo a comunidade foi beneficiada com o auxílio dos alunos que passavam pela defasagem em seu processo de aprendizado, assim como os acadêmicos, tendo a oportunidade de colocar em prática as metodologias aprendidas em sala de aula, de modo a evidenciar a relação teoria - prática, na qual é fortemente fomentada nos

projetos de extensão universitários. Nesse sentido, o Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001), afirma que:

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (p.05).

Nessa direção, Jazine (2004), diz: Essa é a real função da universidade e seus projetos de extensão, criar diálogos e trocas de saberes entre sociedade e academia, visando atender as demandas sociais enquanto universidade, demandas essas que foram evidenciadas na escola pós-pandemia e na realidade educacional dos alunos. Ainda a esse respeito, compreende-se, a importância da extensão para o favorecimento do processo de formação acadêmica possibilitando a qualificação discente e o envolvimento do corpo docente e técnico da universidade a respeito dessas práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta uma expressão concreta da teoria e prática, com pesquisas e estratégias didáticas - pedagógicas, a fim de proporcionar um momento diferente do cotidiano da sala de aula, com ênfase na elaboração de atividades lúdicas para agregar no aprendizado dos alunos. Dessa forma, é de extrema necessidade a discussão que abrange o presente trabalho, acerca das vivências e das necessidades de ações que visem a melhoria na educação escolar pública brasileira.

Sendo o Projeto de suma importância para resgatar o valor da leitura, essa ação oportunizou conhecimentos significativos do processo de aprendizagem, propôs aos alunos momentos que despertaram neles o gosto e o amor aos livros e assim consequentemente estimulou o hábito de leitura,

para que assim, os alunos a aprenderem a utilizar a criticidade em suas respostas e argumentos, aprendendo dessa forma a se posicionar diante as situações cotidianas, se tornando leitores e escritores reflexivos e críticos, participando de forma ativa na sociedade em que estão inseridos.

Desse modo, é importante ressaltar também que a Universidade do Estado do Pará/Campus X, tem buscado contribuir com o contexto da escola pública no município de Igarapé-açu e que esta experiência foi mais uma ação de aproximação entre os acadêmicos e a realidade da escola onde a ação foi desenvolvida, devido a isso, compreendesse que o desenvolvimento do projeto cumpriu com o papel que o título enfoca: A universidade para além de seus muros.

Contudo, mesmo diante das limitações encontradas no início do projeto, foi possível desenvolver um ótimo trabalho em relação a alfabetização dos alunos, haja vista que no começo do projeto alguns não sabiam escrever o próprio nome e nem diferenciar as letras minúsculas e maiúsculas. Com isso, ao término das realizações das aulas, os alunos do ensino fundamental se mostraram capazes de desenvolver as habilidades básicas de escrita, leitura e interpretação. Desta maneira ficou visível que os resultados foram positivos e que entre eles, houve uma grande evolução na alfabetização e em específico a aprendizagem daqueles alunos que não conheciam as letras do alfabeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico.2009**. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil-Prioridade Imprescindível**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Lei no 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da república, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de agosto de 2023.

BRASIL, Plano Nacional De Extensão Universitária. Edição Atualizada. MEC. 2000/2001. Pernambuco: Disponível em: http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2023.

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

HAGE, Maria do Socorro Castro. **O saber fazer na formação do professor**. PUC/SP. 2010.

HONDA, Kátia, Morinaga. **Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar.** 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

JEZINE, E. **As práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2° Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf. Acesso em: 01 agos 2023.

MELO, R. M. et al. Fundamentos da leitura e escrita: 3º semestre.1. ed. Santa Maria: Pallotti, 2005.

PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerson Arlan; MAYER, Leandro. (Orgs.) **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO

Daiane Evangelista Vieira de Matos[1]

Airton Zancanaro[2]

RESUMO

Este estudo propõe-se a investigar a percepção docente sobre os processos de ensino durante o período de atividades remotas em função da pandemia de Covid-19. No Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), as aulas no período pandêmico seguiram em forma de atividades pedagógicas não-presenciais (ANPs) na maioria dos câmpus por cerca de 20 meses. Sendo o ensino um processo social, interessa-nos compreender e investigar os processos de ensino pela ótica do professor. Conhecer suas experiências e percepções a fim de investigar sobre mudanças ou transformações que possam ocorrer na educação e nos processos de ensino e aprendizagem futuramente; compreender como se deu o retorno à presencialidade e como as questões sociais, econômicas e emocionais influenciaram para a aprendizagem dos estudantes nesses períodos, bem como na atuação docente. A pesquisa é de natureza aplicada, e busca abordar o problema com procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. Em relação à realização dos objetivos, é descritiva e interpretativa, e como procedimentos técnicos utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados serão o questionário e a entrevista semiestruturada. Serão convidados a participar do questionário online professores e professoras de três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, câmpus Criciúma. O estudo apresenta como objetivo geral: avaliar a percepção dos docentes do ensino médio integrado do IFSC câmpus Criciúma sobre os impactos da pandemia nos processos de ensino. O aporte teórico que embasa a pesquisa encontra-se na Pedagogia Histórico-crítica, cujos principais autores, são: Saviani, Duarte, Galvão, Malanchen e na Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky, Martins. Baseia-se também nos pesquisadores da educação profissional técnica de nível médio, entre os quais: Ramos, Gadotti e Frigotto.

Palavras-chave: Processos de ensino. Ensino remoto. Docentes. Pandemia. Ensino médio integrado.

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou o início da pandemia de coronavírus (SARS – CoV-2). No Brasil, a partir de 16 de março de 2020 foram estabelecidas medidas para conter a propagação do vírus. Houve o fechamento do comércio não essencial, proibição de aglomeração em festas e eventos e atividades artísticas e o fechamento das instituições de ensino.

Seguindo as normativas impostas pelo Ministério da Educação e Conselho

1 Mestranda, professora do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC). E-mail: daiane.vieira@ifsc.edu.br
2 Professor doutor do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: airton.zancanaro@ifc.edu.br

Nacional de Educação, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) cancelou as aulas presenciais e publicou a portaria do reitor do IFSC nº 1.178, de 17 de março de 2020, que suspendeu as aulas até o dia 31 de março. A princípio quinzenalmente, e depois mensalmente, as portarias foram estendendo o período de suspensão das atividades presenciais.

Assim como a grande maioria das instituições escolares brasileiras, o IFSC não estava preparado para o ensino remoto. O início foi improvisado, muitos professores não conseguiram manter suas unidades curriculares em ANP, especialmente as áreas técnicas; outros passaram a buscar alternativas e compartilhar com os colegas, os coordenadores de curso e departamento de ensino foram peças importantes nesse processo, auxiliando e dando encaminhamento às situações que vinham surgindo.

Os professores e equipe pedagógica, além de terem que aprender de imediato a lidar com recursos como Google Meet, Moodle, Sigaa (plataforma institucional), precisavam lidar com o maior desafio: incluir o grande número de estudantes que contavam com problemas de conexão e recursos para acesso. As realidades de suas famílias mudaram, eles precisaram ajudar a cuidar de irmãos, a realizar serviços domésticos, e muitos começaram a trabalhar a fim de colaborar no orçamento familiar. Aliados a isso, os problemas oriundos da própria situação de pandemia, o medo da doença, do desemprego, a solidão, o isolamento em uma fase tão complicada e cheia de mudanças como a adolescência. (ABRAMO, 2021; GATTI, 2020; VETTORAZZI; RIZZI; MASCARELO, 2020)

E como aprender em meio a toda essa realidade? Sabe-se que os processos de ensino e de aprendizagem, para se efetivarem, precisam da presença do outro, e na escola esse “outro” é o professor. Para se desenvolver, o indivíduo precisa aprender, e isso se dá na relação com o outro. Nesse sentido é que se afirma que a educação, pela sua natureza, não pode ser remota (SAVIANI, 2022). “Entidades ligadas à educação básica defendem que o ensino remoto não é adequado pois os alunos precisam desenvolver autonomia, capacidade de concentração e autodisciplina que a modalidade requer” (INFORMANDES, 2020). Para isso, é necessária a presença de um adulto; porém na realidade do trabalhador brasileiro durante a pandemia essa presença em casa para auxiliar os filhos foi praticamente inexistente.

De forma a compreender como se deu esse processo de ensino e de

aprendizagem que ocorreu de forma inicialmente improvisada e depois foi se aprimorando, porém longe do ideal, busca-se ouvir um dos principais atores nesse processo: os professores. Como eles têm percebido os alunos nesta fase de retorno à presencialidade pela qual passamos, quais as dificuldades, prejuízos, mudanças e desafios que eles percebem fazer parte de seu trabalho atual. Afinal, está claro que mudanças ocorrerão após a pandemia surgida em 2020, o que não se sabe é quais e como isso ocorrerá. A partir disso, situa-se o problema que gerou o interesse por este estudo: avaliar a percepção dos docentes do ensino médio integrado do IFSC câmpus Criciúma sobre os impactos da pandemia nos processos de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

Os processos educativos são bastante complexos, especialmente os processos de aprendizagem. Há muitos autores e teorias, as quais englobam também estudos sobre o desenvolvimento humano. “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VIGOTSKI, 2007, p.100)

Analisando os processos educativos de maneira prática, precisamos recorrer à didática, disciplina que estuda os elementos que compõem um processo de ensino: conteúdos, objetivos, condições, meios, métodos. Um dos autores com os quais este estudo dialoga, é José Carlos Libâneo, que em sua obra “Didática”, assim concebe o que são os processos de ensino:

> Podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras). Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Isso quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos. (LIBÂNEO, 1990, p. 54)

Sob as lentes da psicologia educacional de Lígia Márcia Martins (MARTINS, 2016, p. 84), e embasada na Pedagogia Histórico-crítica, entende-se que:

> […] No ponto de partida da construção do conhecimento residem, indiscutivelmente, os conceitos que o aprendiz já domina, ainda que tais conceitos coabitem sua vida cotidiana, sejam próprios ao senso comum e advindos de sua relação concreta e sensorial com o objeto de estudo. Todavia, o que importa é a superação dos mesmos por meio do momento analítico do processo de ensino, pelo qual se recorre aos conhecimentos

> historicamente sistematizados tendo em vista a compreensão do objeto para além de sua aparência, isto é, em sua totalidade.

Com base nesses autores, percebemos que os processos de ensino e os processos de aprendizagem operam com diferentes recursos metodológicos, fazendo parte, portanto, dos processos educativos.

Há um duplo trânsito entre os processos de ensino e de aprendizagem, que de acordo com Martins (2016) são "opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos (MARTINS, 2016, p.84).

Interessa-nos conhecer as percepções dos professores do IFSC câmpus Criciúma sobre sua própria atuação no período de ensino remoto. A pedagogia histórico-crítica preceitua que ensino e aprendizagem são processos diferentes, relacionados dialeticamente, os quais propiciam o desenvolvimento do educando:

> A proposição da contradição lógica existente entre os processos de ensino e de aprendizagem não tem por base níveis de ensino ou áreas específicas do conhecimento, mas características evidenciadas pela psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica acerca da relação entre os atos de ensinar e aprender. Trata-se, pois, de um princípio orientador para a organização didática do trabalho pedagógico, aplicando-se desde a educação básica ao ensino superior, e igualmente para pós-graduação e formação profissional contínua. Ou seja, aplica-se às situações nas quais interagem, de modo sistematizado, alguém na condição de aprendiz e alguém na condição de promotor da referida aprendizagem (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 533).

É essa transmissão de saberes que interessa a este estudo: de que forma ocorreu durante o ensino remoto? Houve efetividade? Como os docentes percebem esse processo?

Diferenciamos o processo de ensino do processo educativo neste estudo. Enquanto o processo educativo é amplo, refere-se a todas as ações desenvolvidas dentro de uma instituição de ensino, como por exemplo: sistema de ingresso, assistência estudantil, políticas institucionais; os processos de ensino estão relacionados aos conteúdos, métodos e formas de aprendizagem dos estudantes, referem-se à didática do professor em sala de aula, à ação de ensinar. "O Processo educativo engloba a escolarização e todos os seus aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo." (SCHWINGEL, p.2, 2018)

No documento do Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC,

apresenta-se a seguinte definição para ensino e processos educativos:

> O Ensino está articulado a um conjunto de ações, mas tem suas características próprias, representando o cerne das atividades escolares. Associado aos demais processos educativos, necessita garantir sua identidade e sua singularidade, que se referem ao conjunto de atividades coordenadas pelos educadores na apropriação e mediação dos saberes, valores e práticas que educarão nossos estudantes. Referenciado na aprendizagem, o ensino organiza-se conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente para a educação profissional e tecnológica, construindo competências associadas aos perfis profissionais de formação de nossos cursos. No entanto, essas competências não podem se desvincular do caráter educativo desse processo, estimulando a prática, a pesquisa e a extensão como estratégias de ação (PDI IFSC 2020-2024, p.70).

Nos “Fundamentos da didática histórico-crítica”, Galvão, Lavoura e Martins tecem uma teoria didática para orientar os professores que adotam a teoria/filosofia histórico-crítica em sua práxis. Os procedimentos, recursos, técnicas da didática que os professores conhecem são as formas; os destinatários são os sujeitos a quem o processo de ensino e aprendizagem se destina, e os conteúdos são planejados para que haja a transmissão do saber escolar. Dentro da perspectiva da PHC esses três elementos – chamados de tríade – estão altamente vinculados, uma vez que o destinatário é que orienta a seleção de conteúdos e formas de trabalho para o professor.

> Compreender o trabalho educativo como atividade humana exige que pensemos a sua organização a partir da delimitação do objeto do ensino e da aprendizagem – correspondentes aos conhecimentos sistematizados dos fenômenos da realidade objetiva e convertidos em conteúdos escolares –; qual a sua finalidade definidora dos objetivos do ato educativo que, ao coincidirem com o objeto da atividade (os conteúdos escolares), promovem os motivos do ensino e da aprendizagem; e as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se realizam, visando explicitar quais ações e operações (procedimentos de ensino) devem ser realizadas por professores e alunos diante das tarefas escolares que pretendem concretizar o processo de transmissão e apropriação do conhecimento (LAVOURA; MARTINS, 2017, p.538).

Sendo o destinatário o aspecto que orienta a seleção de conteúdos, e a forma os procedimentos metodológicos para a execução da atividade de ensino, como os professores conseguiram realizar o processo de ensino durante o ensino remoto? Afinal, o destinatário não estava claro – câmeras desligadas, faltas, pouca participação, evasão – as formas mais efetivas ainda estavam sendo testadas, estávamos todos aprendendo novas formas de ensinar, e nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) passaram a assumir papel de centralidade das formações e capacitações de professores. Aprender o manejo de

ISSN: 2176 - 1396

determinados recursos passou a ser aspecto central no trabalho dos professores no período remoto.

Todo o nosso estudo se ancora nas pesquisas e trabalhos desenvolvidos dentro do espectro da pedagogia histórico-crítica (PHC), por reconhecermos a validade e importância de suas proposições. Além disso, trata-se da concepção pedagógica adotada pelo IFSC, nosso lócus de pesquisa. Para ancorar nossas discussões, nos baseamos nos autores: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, José Carlos Libâneo, Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Julia Malanchen.

2.1 Estado do conhecimento

Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora considerou realizar o Estado de Conhecimento (MOROSINI; SANTOS; BITENCOURT, 2021) nas principais plataformas de pesquisa de trabalhos brasileiros: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Capes.

Foram analisados e categorizados 20 trabalhos (entre dissertações e teses) sobre a temática do ensino remoto. Ao finalizar o estudo das publicações de dissertações e teses publicadas no Brasil entre 2020 e 2023 percebe-se que a maior parte dos pesquisadores buscou contribuir com a formação tecnológica dos docentes, trazendo discussões sobre recursos, ferramentas, enfim, sobre os usos das TICs em sala de aula, seja virtual ou presencial. Alguns estudos apontam o ensino híbrido como futuro da educação, porém a maior parte destaca os aspectos socioeconômicos das escolas e também das famílias brasileiras como entrave a este processo de digitalização das escolas. Entendemos que não se trata de discutir quais TICs utilizar, e sim como os estudantes brasileiros podem ter acesso a bens materiais que lhes proporcionem a acesso aos recursos digitais de maneira efetiva, que conduza ao aprendizado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a maior parte das pesquisas discute e apresenta os aspectos histórico-culturais da escola pública brasileira. E os traz como determinantes de uma participação mais efetiva e acesso dos estudantes e professores brasileiros aos recursos e possibilidades que o uso das TICs pode proporcionar.

Como objetivo geral, este estudo busca avaliar a percepção dos docentes do ensino médio integrado do IFSC câmpus Criciúma sobre os impactos da pandemia

nos processos de ensino.Os objetivos específicos elencados para a pesquisa, são:

• Reconhecer os processos educativos com base na pedagogia histórico-crítica.

• Compreender como se realizaram os processos de ensino durante o período de ensino remoto e no retorno à presencialidade no ensino médio integrado do IFSC câmpus Criciúma.

• Mapear as orientações e ações da instituição durante o período de ensino remoto e no retorno às atividades presenciais relacionadas aos processos educativos.

• Analisar como se deram as relações professor-aluno, aluno-instituição, instituição-professor durante o período de atividades remotas.

A metodologia a ser utilizada para o alcance dos objetivos aqui descritos será brevemente explicitada no próximo subtópico.

2.2 Percursos metodológicos

A presente pesquisa utilizará o método qualitativo com abordagem interpretativa. Serão utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista. Serão convidados a participar do questionário online os 60 professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC câmpus Criciúma. Objetiva-se questionar sobre as experiências dos docentes que ministraram aulas no período remoto, no período de 16 de março de 2020 a 23 de fevereiro de 2022, e no retorno à presencialidade, a partir de 24 de fevereiro de 2022. Como forma de aprofundamento dos processos educativos, serão convidados para uma entrevista individual os coordenadores dos cursos técnicos citados anteriormente, bem como o coordenador do setor pedagógico do câmpus à época em análise (março de 2020 a fevereiro de 2022).

A coleta de dados ocorrerá entre setembro e outubro de 2023, e pretende-se finalizar as análises no primeiro semestre do 2024, quando ocorrerá a defesa da dissertação de mestrado.

A metodologia foi embasada nos autores: Stake (2011), Matar e Ramos (2021) e Lüdke e André (2013). A análise de dados será realizada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), e os autores que a sustentam são Galiazi e Moraes (2016).

2.3 Análise e interpretação dos dados

Todo o material obtido com a pesquisa, desde a análise documental até a coleta de

dados exigirá organização, interpretação e capacidade de categorização e análise da pesquisadora. O referencial teórico selecionado para essa categorização e análise é a análise textual discursiva (ATD). Moraes e Galiazzi (2016), seus autores, trazem como objetivo maior da ATD o alcance de uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais são produzidos por meio de descrição e interpretação.

2.4 Resultados esperados

O que se busca com este estudo é discutir que a luta pela qualidade da educação não pode ficar centrada na emergencialidade da pandemia. Há muitos desafios para que se garanta o acesso à escola e à escolarização em todas as etapas da educação básica, dos 4 aos 17 anos. E para além do acesso, a qualidade na educação básica, que seja transformadora da sociedade. Entendemos que por meio da Pedagogia Histórico-Crítica é que conseguiremos alcançar a verdadeira mediação no interior da prática social e superar crises e desafios impostos pelo capitalismo, tendo como horizonte uma educação transformadora, a qual busca “elevação das consciências do nível do senso comum ao da consciência filosófica, fundamentada nos conhecimentos artísticos e na riqueza artística.” (DUARTE, SAVIANI, 2021, p. 12). Inerentes a esses processos, há os posicionamentos políticos e éticos.

REFERÊNCIAS

BDTD. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. **Histórico**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history. Acesso em 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil.** Portal Eletrônico do Ministério da Saúde [2020]. Disponível em: https://covid.saude.gov.br . Acesso em: 20 mar. 2021.

GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Editora Unijuí, 2020. E-book. ISBN 9786586074192. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/. Acesso em: 28 jun. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 163 p.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Covid-19** – Orientações oficiais. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/covid-19 . Acesso em 29 de mar. 2021.

IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional** (PDI 2020-2024). Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024 . Acesso em 09 dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R.E. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano:** contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Grupo Almedina (Portugal), 2021. E-book. ISBN 9786586618518. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/ Acesso em: 28 abr. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas (SP): Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis; revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (5ª ed., pp.103-117). São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

AS PIONEIRAS: UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA COM BIOGRAFIAS FEMININAS

Carla Gabriele Viccini Staron[1]
Elaine Raquel Machado Minami[2]
Taíne Batista Alves[3]

RESUMO

Este artigo visa apresentar a metodologia e os resultados obtidos em dois projetos de incentivo à leitura desenvolvidos em Curitiba, aprovados em editais do Fundo Municipal de Cultura da Fundação Cultural de Curitiba. No primeiro projeto, intitulado "Inspiração: substantivo feminino", desenvolvemos uma pesquisa sobre biografias femininas que foram relevantes para a história do Paraná. Após a escrita de breves relatos biográficos, produzimos leituras compartilhadas em vídeo, assim como a publicação de um e-book. Entretanto, a significância do tema nos impulsionou a dar um passo adiante. No projeto "As pioneiras" publicamos o livro físico e realizamos 45 rodas de leitura com adolescentes de escolas públicas da cidade. Assim, este estudo não apenas demonstra a elaboração dos projetos desde suas ideias inspiradoras até a implementação, mas também busca analisar o uso de biografias femininas em iniciativas de estímulo à leitura, assim como a organização de rodas de leitura no ambiente escolar como uma prática para a formação de leitores. Para o desenvolvimento dos projetos e a realização dessa análise, recorremos a várias teorias. Na escolha do tema, baseamo-nos nos textos de Angela Davis e Chimamanda Ngozi. Para sustentar a proposta de incentivo à leitura e formação de leitores, utilizamos os estudos de Michèle Petit, Alberto Manguel, Eliana Yunes e Paulo Freire como referência. acreditamos que este artigo possa ampliar o debate sobre a formação de leitores, apresentando uma abordagem que contribui para a formação de cidadãos que valorizam a história e fomentando um espaço democrático para leitura e discussão sobre a presença feminina em diversas áreas. Acreditamos que as biografias auxiliam na manifestação de empatia e compreensão, já que conhecer a história de alguém que pertence ao passado transforma suas ações em legado, tornando-se atemporais.

PALAVRAS CHAVES: Mulheres; Biografias; Leitura; Roda de Leitura; Escola.

1 INTRODUÇÃO

Que histórias as mulheres que deixaram sua marca na sociedade curitibana têm para contar? São mulheres pioneiras em diversos campos de atuação,

[1] Especialização, UTFPR, carlaviccini@gmail.com
[2] Especialização, UTFPR, helainerm@yahoo.com.br
[3] Mestrado, UFPR, taine.alves96@hotmail.com

protagonistas de uma época e que fizeram a diferença na cultura, na educação, em áreas de infraestrutura e na vida de muitos paranaenses. No entanto, muitas dessas mulheres ainda permanecem anônimas. Pouco se sabe sobre aquela mulher que deu nome a uma praça, sobre aquelas que têm lápides apagadas pelo tempo ou sobre aquelas que dão nome às ruas da capital, que se cruzam assim como suas histórias. Portanto, a elaboração de um projeto que apresente essas biografias revelou-se uma responsabilidade social, a fim de que as novas gerações possam ter acesso às histórias dessas figuras femininas icônicas e para que suas trajetórias sirvam de inspiração para todos aqueles que tiverem contato com elas.

Na apresentação da coletânea “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil" (SOUZA e CARARO, 2018, p. 9) temos o seguinte questionamento: "Se várias gerações crescem sem saber quem são as mulheres que fizeram nossa história, que lugar no país e no mundo somos preparadas para ocupar?" É no resgate desse lugar de fala e de atuação que os projetos "Inspiração: substantivo feminino" e “As Pioneiras” surgem, com o objetivo de revisitar o passado, homenagear as mulheres que lutaram bravamente por um espaço na sociedade curitibana e incentivar a leitura dessas obras.

Resgatar mulheres tão extraordinárias do anonimato e apresentá-las ao público leitor, trazendo para o debate com os jovens as suas biografias, possibilitou a realização de um projeto verdadeiramente singular. Uma vez que não só despertou a curiosidade dos participantes, como também despertou emoções coletivas. Momentos em que as biografias surpreenderam, chocaram e, até mesmo, criaram um silêncio contemplativo entre os adolescentes. Afinal, como explicar a vida e a morte de Maria Bueno? Como não se emocionar com a poesia de Júlia da Costa e a sua desilusão amorosa? E como não se inspirar com a força e a coragem de Enedina Marques? Desse modo é possível estabelecer estímulos para incentivar à leitura, já que, de acordo com Eliana Yunes (2009, p. 44): “a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação”.

A leitura compartilhada de trinta e oito biografias femininas em sala de aula proporcionou não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também se tornou um espaço para debater uma sociedade mais igualitária e justa. O espanto diante de costumes diferentes dos atuais suscitou diversas reflexões, e não houve uma roda de leitura em que a participação dos jovens não acontecesse. Pelo contrário,

a mediação fluiu naturalmente, e os estudantes expressaram o desejo de ler mais, de aprofundar o conhecimento. Eles interrompiam a leitura para realizar pesquisas e faziam perguntas sobre aspectos não abordados nas biografias, movidos pela mesma curiosidade que guiou nossa pesquisa: por que esses eventos ocorreram com essas mulheres?

É preciso destacar que a prática de rodas de leitura configura um caminho atrativo para a formação do jovem leitor, pois tem como foco o prazer que nasce da leitura compartilhada, livre de cobranças e atividades. Ao ser utilizada em sala de aula, por professores dispostos a inovar metodologias de ensino, proporciona um novo caminho para trabalhar a leitura com os estudantes. E como forma de alimentar esse interesse, as mediadoras do projeto selecionaram algumas biografias para esses momentos de leitura compartilhada. A leitura integral da obra ficou para os estudantes, estimulados a buscar pelo livro na biblioteca escolar. Completando-se, assim, o que Michèle Petit (2008, p. 167) definiu como o papel do mediador: “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa”.

Por fim, acreditamos que a análise e apresentação do projeto nesse artigo, possibilitará a ampliação da ideia, pois poderá inspirar novos projetos. O propósito é, portanto, auxiliar na compreensão da dinâmica das rodas de leitura, do papel do mediador e da escolha temática. Contribuindo para o trabalho de profissionais da educação que desenvolvem, ou querem iniciar uma prática diferente de leitura.

2 AS RODAS DE LEITURA E O MEDIADOR

Traçar um caminho atrativo para a leitura em sala de aula não é algo simples, tendo em vista que, muitas vezes o trabalho do professor precisa estar ancorado na avaliação e atribuição de notas, além de um planejamento repleto de conteúdos que deve ser seguido. Soma-se a isso, o interesse dos alunos que precisa ser despertado pela ação docente.

Com base nessa realidade, percebe-se que as rodas de leitura são um caminho efetivo para a formação de leitores em sala de aula, pois são práticas que visam desenvolver a competência leitora por meio do prazer de ler. Um momento de leitura compartilhada em que múltiplas vozes e opiniões ganham espaço, guiadas pela presença de um professor-mediador que provoca e costura falas, acionando conhecimentos prévios a fim de fazer soar a voz dos participantes. Para tanto, o

professor preocupa-se com as obras escolhidas, já que, como afirma Manguel (1997, p 145), ao relatar aspectos da leitura ouvida, “ler em voz alta não é um ato privado, a escolha do material da leitura deve ser socialmente aceitável tanto para o leitor, quanto para o público”

Essas ações têm um impacto significativo para a formação leitora dos estudantes, uma vez que quebram a rotina escolar e proporcionam momentos de contato com a leitura de maneira lúdica e diferenciada, sem avaliações formais. Além disso, a escolha de um bom texto permite que ocorra uma identificação entre o leitor e a obra, conforme define Paulo Freire (1996, p.27):

> A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autoria. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo

No ato de compartilhar textos em rodas de leitura, “surge então o simbolismo no círculo: o corte da solidão; as mãos dadas evitam a queda se alguém tropeçar e ajudam a acertar o (com)passo” (YUNES, 2009, p. 78). Com o objetivo de manter essa cadência, o professor irá trabalhar com as reações dos leitores diante do texto, pois é essa troca de interpretações que proporcionará a circulação de ideias, e atribuirá ritmo para a roda.

Desse modo, para desenvolver uma roda de leitura que realmente promova o incentivo à leitura é preciso compreender os objetivos dessa prática, assim como a sua funcionalidade. Eliana Yunes (2009, p. 80) esclarece que:

> Nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que nunca é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê. O papel de coordenação, o espaço que une os pontos, é ocupado por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Com ele, o círculo se delineia.

Tendo em vista que a prática de ler em rodas une leitores e oportuniza a descoberta do prazer de ler, cabe ressaltar alguns pontos para a sustentação da atividade a fim de auxiliar na compreensão da dinâmica.

Primeiramente é importante preparar o ambiente para a atividade, organizando as cadeiras em círculo e sem nenhum material que possa distrair os leitores. Um

ambiente harmonioso e aconchegante também influencia na leitura, por isso a leitura não precisa ser feita em sala de aula, caso exista um espaço mais adequado.

Posteriormente, o professor-mediador apresenta a obra escolhida, ressaltando informações e fatos curiosos que possam despertar o interesse dos estudantes. Na sequência, inicia-se a leitura compartilhada, que deve ser entrecortada pela fala do mediador e dos participantes, para que não se torne cansativa. Além disso, com a interrupção da leitura em alguns momentos, o mediador pode brincar com a expectativa dos leitores. Os estudantes também podem ler em voz alta partes do texto escolhido, desde que se sintam à vontade para isso. Eles não terão a preparação da leitura feita anteriormente pelo professor, mas ainda assim a participação é válida e motivadora aos demais.

Na preparação da leitura, anterior a prática, é importante que o mediador assinale elementos do texto para trabalhá-los durante a leitura com o grupo, tendo em vista que, inúmeras vezes, é possível retirar do próprio texto estratégias para interagir com os leitores. Desse modo, feita continuamente dentro das possibilidades da disciplina, tanto docentes quanto alunos enriquecerão o seu repertório e se surpreenderão a cada nova leitura, descobrindo o quão gratificante é ler com mais pessoas, ouvir o outro e a si.

Assim, os professores podem propor uma atividade diversificada que possibilitará a formação de novos leitores e, até mesmo, irá influenciar na relação com os alunos, pois a roda de leitura aproxima os estudantes, já que

> Dentro e fora da escola, crianças e adultos, precisamos reaprender a ler, a reinventar a leitura. E o começo é perceber que não lemos palavras, lemos sequências nas quais as palavras se comunicam, se negam, se contradizem e nos surpreendem: espreitar suas relações, observar suas ambiguidades pode nos tornar mais perspicazes e sensíveis. Viver a aventura da palavra é viajar pelo tempo/espaço da humana condição (YUNES, 2009, p. 58).

Por fim, para um trabalho eficaz e gradual de formação leitora, considera-se que ler é, também, estabelecer relações. Afinal, para incentivar a descoberta da leitura, deve-se alimentar a curiosidade, aquela que nos faz espreitar a próxima página; propiciando aos alunos uma lembrança afetuosa daquele momento que os faça buscar o final de uma história iniciada, ou o ritmo de uma nova aventura.

ISSN: 2176 - 1396

3 AS BIOGRAFIAS FEMININAS

Para um projeto de incentivo à leitura, a escolha da obra a ser compartilhada é fundamental, pois é o texto e o interesse que ele desperta que possibilitará a formação de novos leitores.

No projeto “As pioneiras”, aprovado em edital do Fundo Municipal de Cultura no ano de 2022, a escolha foi de textos biográficos elaborados pelas proponentes a partir de uma pesquisa prévia. Esses textos foram elencados por apresentarem biografias de mulheres que foram importantes para a história da capital paranaense.

Desse modo, buscou-se uma aproximação dos leitores com os textos, uma vez que as biografias trazem personalidades femininas e fatos que fazem parte do passado histórico dos estudantes. Pode-se afirmar que essa escolha foi acertada, uma vez que os estudantes participaram ativamente das rodas, lendo, compartilhando opiniões, indagações e, até mesmo, demonstrando empatia pelas biografadas, por suas histórias repletas de lutas e sonhos.

Para exemplificar essa questão, é preciso apresentar algumas biografias que foram lidas durante o projeto e os elementos que possibilitaram a aproximação dos leitores. Uma das mais marcantes, sem dúvidas, é a biografia de Júlia da Costa. Escritora curitibana que, após ter se casado por uma imposição familiar, viu o homem por quem era realmente apaixonada ir embora.

Maria Bueno, por sua vez, tem uma história impactante que se desdobra em várias versões. Semelhantemente a Júlia da Costa, sua trajetória esteve entrelaçada com uma história de amor, porém, foi marcada por um fim trágico, tendo na pessoa que amava seu algoz. Não podemos deixar de mencionar a biografia de Enedina Alves Marques, a primeira mulher a se formar em engenharia no Paraná e a primeira engenheira negra do Brasil. Entre essas pioneiras, também encontramos Júlia Wanderley, uma professora que batalhou pelo direito das mulheres à educação, tornando-se professora normalista do estado.

Além disso, temos Elvira Wolowska Kenski, a primeira mulher a se formar em odontologia pela UFPR, conhecida também por usar calças compridas em um passeio pela Rua XV, em Curitiba, em uma época que esse costume não era bem visto. Cada uma dessas mulheres pioneiras contribuiu de maneira única para a história da capital paranaense e deixou um legado digno de destaque.

Essas e outras histórias foram escolhidas para o projeto por possibilitarem um caminho interessante de formação leitora, uma vez que gera um debate atual e importante dentro do ambiente escolar: a igualdade de gênero. Segundo Angela Yvonne Davis (2017, p. 17), mudanças que garantam essa igualdade precisam ser feitas no coletivo, ao invés de individualmente, pois "precisamos nos esforçar para 'erguer-nos enquanto subimos'. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, irmãos, subam conosco". Premissa apresentada por ela, e reforçada pelas biografias lidas.

Desse modo, além de um projeto para incentivar a leitura, a iniciativa vai além e propõe um debate acerca da presença das mulheres na história. E, nada melhor para isso, do que biografias que mostram histórias reais, próximas aos participantes, uma vez que aconteceram na cidade em que residem.

Além disso, essa linha temática inclui meninas e meninos em um debate intenso, mas com a leveza de uma roda de leitura, momento em que todos podem expressar a sua opinião. Já que

> Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Tanto os homens como as mulheres não gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o status quo é sempre penosa (ADICHIE, 2015, p. 42).

E quando o texto os convida para isso torna-se um momento rico em aprendizados e descobertas sobre o fortalecimento da autonomia das mulheres e a igualdade de gênero. Segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 28)

> A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente.

Desse modo, observa-se que esse debate, aliado ao momento de leitura compartilhada, possibilita a formação de leitores críticos, que conseguem observar nas entrelinhas do texto as suas múltiplas significações, além de auxiliar na observação da sociedade e nos papéis que homens e mulheres podem exercer.

ISSN: 2176 - 1396

4 A ELABORAÇÃO E A PRÁTICA DO PROJETO

A concepção desse projeto teve origem a partir de uma indagação feita por uma aluna durante uma aula de literatura: "Professora, não havia mulheres escritoras nessas escolas literárias?". A partir desse questionamento, deu-se início à pesquisa por mulheres pioneiras, não apenas no campo literário, mas também em outras esferas de atuação.

No projeto “Inspiração: substantivo feminino”, aprovado em edital do Fundo Municipal de Cultura, em 2021, foi desenvolvida a pesquisa e a seleção de trinta e oito biografias femininas ligadas à história da cidade de Curitiba. Seguindo a pesquisa, trinta e oito vídeos biográficos foram produzidos e a publicação da pesquisa em e-book.

A preocupação em compartilhar essas histórias deu origem ao projeto “As Pioneiras”, aprovado em edital em 2022 e executado em 2023, em que as biografias foram impressas em um livreto, usados para a mediação de quarenta e cinco rodas de leitura destinadas a estudantes de escolas públicas e posteriormente doados para as bibliotecas das instituições atendidas.

O projeto, que teve início com a publicação da obra e com o agendamento das atividades, durou três meses e percorreu quatro escolas da capital. As rodas de leitura possuem duração de uma hora-aula e, além da presença do mediador, contam com a participação do professor da turma.

É importante ressaltar que um projeto semelhante pode ser desenvolvido pelo próprio docente, desde que haja planejamento e recursos para a impressão de textos a todos os participantes. Por isso, esse artigo apresenta os detalhes da atividade para que a ideia multiplique, promova a reflexão e, quem sabe, a formação de leitores através de projetos semelhantes.

Para os agendamentos, as mediadoras foram até as escolas e apresentaram o projeto, marcaram as atividades e explicaram a metodologia que seria utilizada. O objetivo com esse contato é incentivar a participação da comunidade escolar, inclusive de professores de outras áreas do conhecimento. Uma vez que as rodas de leitura acontecem durante as aulas, portanto os docentes precisam ter conhecimento prévio da atividade agendada.

Após o fim de todas as rodas, os livros produzidos foram distribuídos para as escolas, isso possibilita que os leitores deem continuidade às leituras iniciadas nas

rodas, além de estimular outros estudantes que não tiveram acesso ao livro, garantindo assim, que o projeto realizado com verba pública alcance, realmente, os jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, um projeto de incentivo à leitura depende de inúmeros fatores para a sua realização e efetiva formação de leitores. Além do ideal que move o mediador, que o faz pesquisar e elaborar projetos que possam incentivar a leitura entre os jovens para contribuir para uma nação leitora.

Assim, com a prática desenvolvida, conseguimos alcançar bons resultados. Os jovens demonstraram muito interesse pelo tema e participaram de todas as rodas de leitura, comentando, lendo e questionando. Não podemos mensurar as reflexões que as leituras incitaram, mas ficou evidente, ao observar as reações dos jovens, que as ideias continuaram circulando e povoando o imaginário dos jovens.

Da mesma forma que pudemos debater a igualdade de gênero através de biografias, aproximando os leitores de sua realidade social e de seu passado histórico, pudemos ter a concretização de uma explicação de Chimamanda Ngozi Adichie. A escritora, ao falar sobre a relação entre gêneros, afirma: “meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica na autorrealização de cada um” (2015, p. 37). Em uma roda de leitura, com participação da TV Paraná Turismo[4], que foi até o colégio para registrar o projeto, um aluno afirmou que com a roda de leitura entendeu que poderia ser o que quisesse.

Uma afirmação como essa ilustra o resultado que um projeto de incentivo à leitura pode alcançar, uma vez que demonstra que a leitura foi significativa e que o momento de leitura compartilhada possibilitou uma descoberta.

Por fim, desejamos que as ideias compartilhadas nesse artigo inspirem novos projetos. Além disso, desejamos que as vozes femininas possam ecoar e representar tanto as que permanecem esquecidas, quanto as que estão por vir.

[4] Link para a reportagem: https://youtu.be/o76XS57ctiM

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

SOUZA, Duda Porto de. CARARO, Aryane. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2018.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de muitos fios. Curitiba: Aymará, 2009.

ISSN: 2176 - 1396

IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COM ALUNOS DO 6º ANO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PARANÁ

Camila Gabriela Strona da Fonseca[1]

Giovana Licoviski[2]

RESUMO

O ensino de Ciências necessita de metodologias ativas que valorizem a aprendizagem significativa. Sendo indispensável para a obtenção e assimilação de novas informações. Para que o professor atue como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, um ponto importante e necessário dentro de sala de aula é avaliar os conhecimentos prévios dos discentes. O qual objetiva-se em descobrir os conhecimentos já acumulados e como prosseguir com sua metodologia. Assim, esta pesquisa buscou analisar os conhecimentos prévios acerca dos órgãos dos sentidos de alunos do 6º Ano de uma Escola Estadual em Ponta Grossa, Paraná. O método de coleta de dados baseou-se em questionários. Percebe-se, através dos resultados que os alunos apresentaram um número baixo de conhecimentos prévios, mas não por desconhecimento, e sim por falta de associação entre o conteúdo novo com denominação e abordagem trabalhadas anteriormente. Baseado nesses dados e observado as particularidades da turma em questão realizou-se o planejamento de aulas ministradas, onde buscou-se reforçar a utilização de estratégias para aprofundar conteúdos e construir conhecimentos prévios de maneira clara e objetiva, prezando pela aprendizagem significativa. Assim nota-se a importância do uso dos conhecimentos prévios como estratégia para repensar metodologias em sala de aula e destaca-se a necessidade da realização de mais pesquisas dentro da temática.

Palavras-chave: Ensino. Ciências. Conhecimentos prévios. Aprendizagem. Sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

Umas das questões que vêm sendo debatidas atualmente sobre o ensino de Ciências e Biologia segundo Miras (1999), refere-se à necessidade de conceber o aluno não apenas como “ponto de mira” ou “de passagem”, mas como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, verifica-se a necessidade de considerar os conhecimentos que os alunos carregam consigo dentro do ambiente escolar. Piaget (1986 *apud* Silva; Pio, 2021) em seus estudos traz a importância dos conhecimentos prévios dos alunos na construção do conhecimento onde novas informações se alocam na estrutura mental e a ampliam devido a estímulos em

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, camila.strona@gmail.com
[2] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, giovanalicoviski@gmail.com

estruturas cognitivas prévias. Em uma sala de aula deve-se, ainda, considerar a pluralidade sociocultural dos integrantes, como apontado pelos estudos de Vygotsky (2002) no qual ressalta não é possível conceber o processo de aprendizagem dos humanos independente da história de vida, de seu contexto social, histórico e cultural.

A averiguação do conhecimento prévio, conforme Miras (1999), pressupõe considerar não somente os conhecimentos sobre o conceito estudado, como também as relações diretas ou indiretas que o aluno possa estabelecer entre seus conhecimentos e o novo conteúdo aprendido. Com base na importância dos fatos mencionados e considerando a necessidade de valorização dos conhecimentos prévios dos discentes, a presente pesquisa objetivou-se em analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática de órgãos dos sentidos, considerando estes conhecimentos como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas a serem ministradas posteriormente a análise.

2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os autores Ausubel, Novak, e Hanesian (1968) destacam que a valorização dos conhecimentos prévios no processo de aprendizagem, o conhecimento novo que está sendo aprendido precisa expressar significado/sentido para o aluno. O conceito de conhecimentos prévios conforme o trabalho de Ausubel (2003, p. 85) é “aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende”, ainda Ausubel (2003) ressalta que o conhecimento prévio é o elemento básico e determinante para a organização do ensino. Ainda sobre o fator que mais influencia a aprendizagem, temos, conforme Ausubel, Novak e Hanesian (1968) que é aquilo que o aluno já tem o conhecimento e os mesmos sugerem que como docente busque-se conhecer e usar como base para ensinar os conteúdos.

David Paul Ausubel (2003) propôs a teoria da aprendizagem significativa (TAS) e descreve nela o comportamento do sujeito à medida que novos conhecimentos são incorporados na estrutura cognitiva. No processo de assimilação, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, conhecido como subsunçor. Ausubel, Novak e Hanesian (1968) definem os subsunçores como pilares os quais funcionam como pontos para ancorar novos conhecimentos, onde os novos

conhecimentos obtidos irão conectar-se e serão incorporados a estruturas cognitivas de maneira mais completa.

Além de levar em consideração o que o sujeito já sabe, Moreira (2012) afirma que faz-se necessário considerar duas condições fundamentais: os recursos de ensino e o desejo do sujeito de adquirir o conhecimento.

Em primeiro plano, os recursos de ensino, são aqueles materiais utilizados pelo professor para realizar o desenvolvimento da aula, valorizando a interação e assimilação e acomodação de novos conhecimentos, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Um bom ensino é aquele que se adianta ao nível de desenvolvimento atual (NDA) e promove desenvolvimento novo ao atuar diretamente na zona de desenvolvimento iminente (ZDI) do aprendiz, desde que pedagogicamente adequado e conectado aos saberes já existentes pelo aprendiz. Em segundo plano, destaca-se a importância da motivação do aluno para atingir o conhecimento, uma vez que “ainda que o material seja potencialmente significativo para o aluno este tem de estar psicologicamente motivado para levar a cabo o processo de assimilação significativa, que não é necessariamente fácil.” (VALADARES, 2011, p. 37). Portanto, a motivação dos alunos é uma etapa indispensável no processo de ensino, visto que a partir dos conhecimentos prévios poderá fazer relações com signos e significados já internalizados.

Segundo Ausubel (2003), a “principal função dos conhecimentos prévio é agir como uma ponte entre o que aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa, ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como "pontes cognitivas".

A concepção que guia esta perspectiva é concepção construtivista que Moura e Moretti (2003) relatam em seu trabalho como aquela que defende o uso de instrumentos, estratégias, habilidades e principalmente o uso dos conhecimentos prévios, sendo a ênfase na disposição dos alunos em fazer o uso desta aprendizagem. A pré-disposição do estudante congruente a Moreira (2006) é a manifestação do mesmo dispor de um interesse para captar os significados apresentados pelos materiais da aula à sua estrutura cognitiva. Ainda, Moreira (2006) ressalta que na aprendizagem significativa o discente não é um receptor passivo e necessita fazer uso dos significados, o que o leva a fazer a construção do próprio conhecimento. Moreira (2003), caracteriza que a aprendizagem significativa tem três conceitos a ela

ISSN: 2176 - 1396

atribuídos: os significados, a interação e os conhecimentos. Como supracitado, os significados têm papel essencial na aprendizagem significativa, para Moreira (2003), o significado está relacionado às pessoas, e não a objetos ou acontecimentos, sendo as pessoas que atribuem significados a sinais e símbolos; a interação tem relação direta com os novos conhecimentos e o que já se tem sobre, mediados pela interação pessoal, essencial; quanto ao conhecimento, o autor define como a linguagem, e sendo ela a chave.

3 METODOLOGIA

Público-Alvo:

Foi realizada uma pesquisa-ação de caráter exploratório com alunos de uma turma do 6º ano de uma Escola Estadual localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná, intermediada pela disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Procedimentos metodológicos:

Foram realizadas as aplicações de dois questionários em momentos distintos. O primeiro questionário foi aplicado para análise de conhecimentos prévios sobre a temática de Órgãos dos Sentidos que foi ministrada pelas autoras posteriormente através das regências, e um segundo questionário após as aulas para verificação de aprendizagem significativa dos discentes.

O primeiro questionário foi composto de quatro questões de respostas abertas e fechadas. A primeira questão indagava sobre os órgãos dos sentidos e se os alunos já ouviram sobre a temática e em qual momento; A segunda solicitava aos estudantes que eles descrevessem o significado de duas palavras: estímulo e neurônio; A terceira pergunta pedia aos mesmos que colocassem em suas palavras funções do Sistema Nervoso; A quarta questão pedia aos discentes que eles circulassem três de sete palavras que eles acreditassem estarem relacionadas aos órgãos dos sentidos. As palavras disponíveis eram: CORAÇÃO, SENSAÇÕES, ANIMAIS, ARTÉRIAS, NARIZ, ORELHA e CÉREBRO. Para a aplicação não foi permitido aos estudantes que os mesmos realizassem quaisquer tipos de consulta, não se atribuindo aos mesmo valor

somativo (nota), também se ressaltou o anonimato das respostas e o caráter voluntário das mesmas.

Os formulários foram recolhidos e analisados posteriormente. A análise de dados se deu por meio da categorização das respostas obtidas conforme se relacionavam. Para facilitar a análise, os questionários foram numerados. Após a realização do questionário, aplicou-se uma intervenção por meio das regências sobre a temática ministradas pelas autoras, através de revisão prévia e discussão com os alunos sobre o tema, para tal utilizou-se diversas metodologias como experimentos, slides, vídeos e imagens. Ao final das respectivas regências sobre o tema, os alunos foram submetidos a um segundo questionário, com o objetivo de verificar a aprendizagem. Todavia, destaca-se que os resultados dos mesmos não estarão anexados no presente artigo, respeitando as normas do evento quanto ao número limite de páginas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao total foram obtidas 26 respostas dos estudantes. Sobre a questão nº 1, a respeito dos órgãos dos sentidos, o objetivo era verificar se os alunos lembravam/tiveram contato sobre a temática em suas vidas, seja em casa, na escola ou em outros ambientes não formais de ensino. Os alunos anteriormente haviam sido apresentados ao conteúdo do Sistema Nervoso em outras aulas, tendo explorado a parte anatômica, Fisiologia e nomenclaturas associadas. Assim, sobre o conhecimento a respeito do que são os órgãos dos sentidos, organizaram-se as respostas obtidas conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Conceito de órgãos dos sentidos na percepção dos alunos

Respostas obtidas	Número de alunos que responderam
Não sabe/Não respondeu/ Não lembra	17
Relação com o Sistema Nervoso	2
Relação com sentimentos	3
Relação com órgãos de maneira geral	2
Relação com os sentidos	2
Total	**26**

Fonte: elaborada pelas autoras

As respostas foram múltiplas, onde foi perceptível ver alguma ligação entre elas. Os alunos anteriormente haviam sido apresentados ao conteúdo do Sistema

ISSN: 2176 - 1396

Nervoso em outras aulas ministradas anteriores a nossa intervenção, e nesses momentos foram explorados a parte anatômica, Fisiologia e nomenclaturas associadas do mesmo. Ademais, com base nas respostas, percebeu-se que no momento a maior parte dos discentes não tinha conhecimentos prévios sobre os órgãos dos sentidos, com apenas dois alunos relacionando corretamente o assunto. Alguns alunos fizeram uma conexão com o organismo e seu funcionamento e outros relacionaram com a palavra, de sentido, com sentimentos, o que para os alunos percebe-se que teve esse significado. Apesar de grande parte não conseguir responder, muitos afirmaram que já tinham ouvido falar sobre o termo, discorrendo os locais onde isso ocorreu, os diversos locais os quais tiveram contato com a temática. Sobre isso, categorizou-se, segundo a tabela 2.

Tabela 2 – Locais onde os discentes tiveram contato com o tema

Respostas obtidas	Número de alunos que responderam
Nunca ouviu falar	3
Já ouviu, mas não especificou	2
Ouviu na escola	9
Ouviu em casa	1
Total	**15**

Fonte: elaborada pelas autoras

Apesar de a grande maioria não lembrar o que são os órgãos dos sentidos, os alunos manifestaram ter ouvido minimamente falar sobre, e a maioria no ambiente escolar, seja com livro, professor, etc. Segundo Moreira (2008 *apud* Gameleira; Bizerra 2019, p. 140): “os organizadores prévios podem funcionar como “ideias âncora”, sendo importantes para a aprendizagem, pois são capazes de criar relações entre ideias, conceitos e hipóteses já existentes”.

Dentro da segunda questão a palavra estímulo foi marcada pelos discentes como não sei/não lembro/ por quase todos os alunos exceto por dois alunos. Um correlacionou a órgãos de forma geral e outro ligou a estimulação, sem descrever ao que. Assim optou-se por não categorizar visto a maioria das respostas. Este conceito era algo mais recente no conteúdo dos alunos dentro do Sistema Nervoso e eles já tinham algum contato com o mesmo, ainda assim quase nenhum aluno conseguiu relacionar com qualquer coisa ou lembrar. Isso está em acordo com Gameleira e Bizerra (2019) que afirmam que se uma estrutura cognitiva é confusa e instável isso afetará a aprendizagem significativa, pois haverá dificuldade em reter o conhecimento. Quanto à palavra neurônio, os discentes nº 1,3,9,10,12,13,14,15,16,21,22,23,24,25 e

26 marcaram a resposta como não sei/não lembro. O discente de questionário nº 6, descreveu como "*uma célula",* o nº 19, descreveu como uma célula do cérebro que ajuda na reprodução de algumas coisas; o nº 20 descreveu como um conjunto de várias células; o nº 11, dissertou que *" é onde fica nosso cérebro",* enquanto o nº 17 afirmou que tem no nosso corpo; o nº 7 escreveu que é *responsável por coisas importantes,* o nº 18 afirmou ser uma célula que guarda as memórias; o nº 5 acreditou ser algo que ajuda a pensar; o nº 8 escreveu *um cérebro;* o nº 4 redigiu: "*os nossos neurônios, lembro que a prof. K. falou sobre isso, os neurônios fazem com que as informações cheguem ao nosso cérebro e se eles não estiverem mais juntos as informações não chegam ao cérebro";* por fim, o discente nº 2, descreveu como algo que ele não tem.

Na questão 3, cuja narrativa sobre a função do Sistema Nervoso foi solicitada, as relações feitas pelos alunos foram organizadas conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Funções do Sistema Nervoso na perspectiva dos discentes

Respostas obtidas	Número de alunos que responderam
Não sabe/Não lembra	14
Relação com o movimento	8
Relação com o cérebro	3
Relação com outras questões	1
Total	**26**

Fonte: elaborada pelas autoras

Tanto neurônios quanto o Sistema Nervoso tiveram vistas diferentes. Poucos alunos associaram os neurônios ao Sistema Nervoso, mas conseguiram relacioná-lo ao movimento e ao cérebro. O sujeito 1, respondeu: *"O sistema nervoso é Quando você foi mexer o dedo pé o sistema nervoso ira ajudar a chegar ao celebro e o celebro vai audar a você mexer o dedo do pé"*, o que respondeu utilizando o exemplo do dedo do pé, que o ajudou a relacionar. O sujeito 4, correlacionou com as aulas anteriores que haviam sido ministradas, fazendo uso de termos complexos como gânglios e Sistema Nervoso Central. O sujeito 15, também conectou com a movimentação do corpo, escrevendo: *"Um dos principais sistemas do corpo humano que nos ajuda a nos movimentar e coisas afins"*. Também houveram respostas relacionadas a sentimentos, como a redigida pelo sujeito 2: " *Para trabalhar nossos nervos como raiva"*, este tipo de conexão e relação demonstra como os termos podem ser interpretados de diferentes maneiras. Segundo Ausubel *et al*. (1980 *apud* Gameleira; Bizerra, 2019, p. 139): "a união de conceitos em combinações potencialmente significativas é fundamental para a formação e compreensão de construção do

conhecimento." Isso demonstra que apesar da dificuldade para associar com a questão do Sistema Nervoso, havia uma conexão com as estruturas do corpo. É importante também ressaltar que a matéria de Ciências é uma disciplina repleta de nomenclaturas difíceis e de complexa compreensão, o que leva a uma confusão, principalmente para os anos iniciais do Fundamental II, pois assim como assimilar esse conteúdo é muito difícil, discorrer uma nomenclatura de maneira correta, se torna mais complexo ainda, pois é de difícil escrita também. Isso resultou em respostas curtas por parte dos alunos.

Com relação a questão de número 4, a quantidade de vezes com que as palavras foram selecionadas de acordo com a sua relação com os órgãos dos sentidos foi organizada conforme a tabela 4.

Tabela 4 – Palavras relacionadas aos órgãos dos sentidos

Palavra	Vezes circulada pelos discentes
Cérebro	21
Coração	16
Sensações	10
Nariz	8
Artérias	7
Orelha	7
Animais	1
Total	**70**

Fonte: elaborada pelas autoras

As palavras selecionadas se relacionaram com o Sistema Nervoso e com o coração principalmente, ligadas às aulas que os alunos tiveram anteriormente, principalmente cérebro, uma palavra que foi utilizada repetidamente durante várias aulas anteriores sobre a temática, observada pelas autoras, demonstrando como a aprendizagem foi importante para construção dos novos conhecimentos que estariam por vir e que reafirmar e utilizar várias palavras de maneira repetitiva acabou por ficar assimilado e foi colocado nos questionários pelos alunos. Dentro desta questão em si, foi solicitado aos discentes que cada um circulasse três palavras, mas houveram casos em que um ou mais discentes, não sentiu-se seguro para marcar mais de uma opção por não acreditar na relação da palavra com o tema, o que levou a um número menor de palavras circuladas esperadas. A palavra sensações fez mais sentido por se conectar com o termo sentido, o que correlaciona a resposta da primeira pergunta aos alunos que relacionaram órgãos dos sentidos com sentimentos e com sentir algo, mas nariz e orelha foram bastante surpreendentes por aparecem circuladas várias vezes, o que demonstra que muitas vezes um conhecimento poderia estar internalizado mas o aluno não saberia explicar. A palavra artéria era a única que não

fazia parte dos estudos dos alunos, sendo algo diferente para os mesmos, isso pode ter levado aos mesmos a anotar essa opção por achar que sendo a palavra mais "estranha" de todas deveria ser a resposta correta. Apenas a palavra animais foi circulada uma única vez por um discente, e não foi correlacionada por nenhum outro, o que também leva a percepção dos alunos perceberam que não se relacionava no momento com o tema, apesar de ser indiretamente ligado, isso porque para a aula de órgãos dos sentidos, toda uma construção sobre a estrutura do Sistema Nervoso, as nomenclaturas, organização e funcionamento foram concebidas. Ao final da aplicação dos questionários, as aulas foram planejadas, averiguando-se a visão dos alunos, quais os termos que para os mesmos pareciam mas difíceis e principalmente buscando quais as relações com o tema poderiam ser utilizadas nas regências para buscar uma ponte e construção de conhecimento, visando dar significado em um tema complexo para os alunos para promover uma aprendizagem significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem como função atuar como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, identificando as particularidades existentes em sala de aula e como relacioná-las com o cotidiano e a realidade dos alunos. Dessa forma verificar os conhecimentos prévios dos discentes é essencial para compreensão da melhor estratégia a ser explorada, visando maximizar a aprendizagem. Esta aprendizagem precisa trazer significado e auxiliar o aluno a construir o próprio conhecimento. Além disso, o ambiente escolar é um local apropriado e que deve ser valorizado a escuta ativa, buscando sanar dúvidas, facilidades e dificuldades. Ademais, destaca-se a importância de pesquisas voltadas para a aprendizagem e a forma como a fazem precisam ser exploradas e difundidas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph Donald, HANESIAN, Helen. **Educational psychology:** a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Ausubel, David Paul. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução do original *The Acquisition and retention of knowledge*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

GAMELEIRA, Susie Taís; BIZERRA, Ayla Márcia Cordeiro. A Identificação de Conhecimentos Prévios Através de Situações-Problemas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade,** Sinop, v. 9, n. 2, p. 130-147, jul./dezembro, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br › article › download. Acesso em: 8 de fev. 2023

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos:** os conhecimentos prévios. *In*: COLL, César. et al. (Eds.). O construtivismo na sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. **Revista Qurriculum,** v. 1, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf. Acesso em 8 de fevereiro de 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Subversiva. **Série Estudos.** Campo Grande, v.1, n. 21, p. 15-32, jan./julho, 2006. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289/142. Acesso em 10 de agosto de 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. Linguagem e Aprendizagem Significativa. **IV Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa.** Maragogi, jul./ 2003. Disponível em: http://if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf .Acesso em 10 de agosto de 2023.

MOURA, Manoel Orisvaldo De. MORETTI, Vanessa Dias. Investigando a Aprendizagem do Conceito de Função a Partir dos Conhecimentos Prévios e das Interações Sociais. **Ciência e Educação,** v. 9, n. 1, p. 67-82, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v09n01/v09n01a06.pdf . Acesso em 10 de agosto de 2023.

SILVA, Mônica Martins. PIO, José Luíz De. a Importância dos Conhecimentos Prévios de Alunos do Ensino Fundamental Sobre Cadeia Alimentar. **IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2021/TRABALHO_EV161_MD1_SA101_ID2324_14102021141633.pdf . Acesso em 3 de agosto de 2023.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 8 de fev. 2023

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002.

ENCONTROS COM A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO COLETIVO DE PROFESSORES DO CEIM ROSA ZAMBENEDETTI SOBRE A COCONTRUÇÃO DE MINI-HISTÓRIAS.

Caroline Gemelli[1]

Tamires Rodrigues[2]

RESUMO

O texto em questão discute as ações desempenhadas pelas professoras do CEIM Rosa Zambenedetti, no Município de Xaxim/SC, e parte das reflexões sobre a mini- história como instrumento de documentação pedagógica na primeira infância, tratando de investigar a partir da análise de situações empíricas e da narrativa das professoras e das famílias as mini-histórias como instrumento de documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil. O texto ainda relata algumas experiências no processo de construção das mini histórias desenvolvidas entre o ano de 2022 a 2023. Discute por meio da pesquisa-formação, o campo reflexivo sobre o agir sensível, ético e estético do professor, ao registrar a vida cotidiana das crianças, para isso pauta-se nos escritos de Fochi (2019), Bressler (2019), Rinaldi (2022), Dahlberg, Moss e Pence (2019). As mini-histórias como estratégia documental na educação infantil podem ser entendidas como a maneira sensível, poética e filosófica de ver, fazer ser e narrar o cotidiano das crianças na educação infantil, para além de uma documentação objetiva, nos levando a documentar mais que processos. Concluímos com este texto sobre a importância da documentação pedagógica e das mini-histórias para o reconhecimento do trabalho pedagógico e do trabalho da criança na educação infantil, que configura-se no brincar.

Palavras-chave: Mini- Histórias. Documentação pedagógica. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como base inicial de reflexão, este texto parte dos novos direcionadores curriculares, presentes na BNCC-EI e em suas especificidades, também nas mudanças ocorridas por estes direcionadores no campo da documentação pedagógica. São partindo das novas mudanças apresentadas a nós, professoras de educação infantil da rede municipal de Xaxim/SC, que apresentamos nosso trabalho desenvolvido com as mini-histórias no processo de documentação pedagógica, partindo da vida cotidiana das crianças e das professoras do CEIM Rosa Zambenedetti.

Hoje, depois de um ano de formações continuadas contínuas e processuais,

[1] Titulação, instituição e e-mail. Pós-graduada em Educação. Coordenadora Pedagógica no CEIM Rosa Zambenedetti- Xaxim/SC. gemellicaroline2@gmail.com.
[2] Titulação, instituição e e-mail. Mestre em Educação. Professora na rede pública Municipal de xaxim. UNOESC – Chapecó. tamires_rodrigues@unoesc.edu.br.

compreendemos que o ato de construir conhecimentos junto aos nossos grupos de crianças e o ato de construir registros (textuais, visuais, fotográficos[3]) junto às anotações e reflexões da vida cotidiana da criança no ambiente escolar, exige do professor sensibilidade, escuta da criança, do seu corpo, do seu movimento, escuta dos seus olhos, dos seus desejos e anseios.

Portanto, o tema que permeia a problemática central deste texto, está ligado ao processo de construção das mini-histórias como elemento fundamental dentro do processo de documentação pedagógica, desenvolvido pelos professores do referido CEIM. A problemática que envolve o processo de documentação pedagógica com a construção das mini-histórias está ligada às provocações dos olhares naturalizados, sobre a construção do conhecimento na educação infantil. Tais olhares voltam-se para os discursos de uma educação tradicionalista e estagnada, onde a criança é vista como receptora do conhecimento, onde o protagonismo pauta-se nas ideias de currículos fechados e sobre a percepção apenas dos adultos.

Assim, o texto em tela, centra-se na importância e na emergência de pensarmos novas práticas, novos modos de ver e fazer, uma educação infantil que garanta o protagonismo da criança, partindo do processo democrático na construção do conhecimento na primeira infância. Tendo como princípio a interação e a brincadeira, como construtoras das práticas pedagógicas, mas acima de tudo, a importância de uma educação infantil pautada na imaginação, na criatividade, nas experimentações das crianças e na riqueza das vivências que oportunizam o protagonismo e o desenvolvimento integral da criança na primeira infância.

2 PRIMEIRAS INTERLOCUÇÕES: O OLHAR CONCEITUAL SOBRE AS MINI-HISTÓRIAS

As conceituações em torno da documentação pedagógica vem sendo fortemente discutidas, em decorrências novos direcionadores curriculares na educação infantil, trazidos pela implementação da BNCC-EI, os campos de experiências, que partem da experiência educativa italiana, e tem forte influência no

[3] "Tanto a fotografia quanto a pintura têm origem em movimentos muito complexos e contraditórios. No ato de pintar existem fases objetivas e no ato de fotografar existem fases subjetivas [...] A fotografia é o resultado de um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, uma transformação do mundo; é uma coisa nova" (FLUSSER, 2019, p. 42-45).

campo do currículo da primeira infância no Brasil desde 1950, segundo Barbosa e Richter (2015).

Neste sentido, destacamos que, a documentação pedagógica é conceituada por diferentes autores, como sendo de fundamental importância para o registro na educação infantil, e que, é partindo deste processo de documentação que se inicia ou que ganha corpo, desde a escuta atenta da criança, que o professor vai produzir as memórias do cotidiano escolar. Por isso, a documentação tem como função primordial, dar vez e voz para as crianças, pois constitui todo o planejamento pedagógico do professor, e está fortemente relacionada a ética do cuidado, da escuta e do encontro (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Acrescentamos ainda que, para Rinaldi (2012), a documentação pedagógica,

> [...] [é] um ponto de partida importante para o diálogo, mas também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla, abrindo e tornando visível o trabalho dessas instituições. Graças à documentação, cada criança, cada pedagogo e cada instituição podem conseguir uma voz pública e uma identidade visível. Isso que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos pedagogos e dos pais na instituição dedicada à primeira infância, uma narrativa que pode mostrar as contribuições das instituições para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia. (RINALDI, 2012, p. 206).

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 193) destacam que a documentação pedagógica na educação infantil, desenvolve o exercício da autonomia dos professores da primeira infância, sendo que esta documentação se constitui na coconstrução e na coprodução entre os sujeitos envolvidos com o conhecimento, uma vez que “Nós coconstruimos e coproduzimos a documentação como sujeitos, participantes ativos” no processo democrático de construção de conhecimentos que emergem das vivências e experiências proporcionadas pelos professores para as crianças, a partir de um outro processo reflexivo, sensível e investigativo que é a escuta atenta. Como destacam os autores,

> [...] neste aspecto, a prática da documentação não pode, de modo algum, existir á parte do nosso envolvimento no processo. Do mesmo modo que a encenação, ela é o que desempenhamos daquilo que documentamos, é também seletiva, parcial e contextual. O que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando. Desta forma, aquilo que não escolhemos é também uma escolha. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 193)

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, escolhemos documentar a partir das mini-histórias por acreditarmos como destaca Rinaldi (2022) nas miudezas da vida cotidiana com as crianças na educação infantil, por acreditarmos na sensibilidade sensorial, na capacidade incomparável do professor de escutar, não só com os ouvidos, mas de ser capaz de escutar os olhos, as mãos, o choro e acima de tudo as intencionalidades do próprio trabalho e principalmente as intencionalidades e as intensidades das crianças.

Destacamos portanto, dentro deste processo de documentação a conceituação das mini-histórias apresentado por Fochi (2019) como um instrumento de documentação das aprendizagens da criança, que tem a funcionalidade e a finalidade de comunicar e acompanhar a jornada de desenvolvimento da criança na educação infantil, possibilitando ao professor e a família a possibilidade de observar, refletir e comunicar o percurso vivenciado e experienciado pela criança na vida cotidiana, em diferentes ambientes de aprendizagem proporcionados pelo professor.

Já para Bressler et. Al (2019), as mini-histórias, que são construídas a partir de registros imagéticos da criança nos diferentes contextos de aprendizagem, onde por intermédio das experiências e vivências, organizadas pelo professor a criança constrói os seus conhecimentos, dão visibilidade a este processo de construção do conhecimento das crianças, pois através delas é possível identificar momentos de descoberta, interação e participações protagonizadas pelas crianças, em diferentes momentos que evidenciam suas experiências e comunicam suas trajetórias. O autor ainda destaca que, a construção das mini-histórias, ainda demanda do professor, o comprometimento de acompanhar, observar, interpretar e registrar,

> As mini-histórias são fruto do olhar apurado do professor em relação ao que as crianças estão fazendo, tornando especiais momentos que antes pareciam passar despercebidos e que são resgatados graças a uma concepção de aprendizagem, de criança e de currículo que acolhe as múltiplas experiências dos meninos e meninas. (BRESSLER et. al, 2019, p. 88).

Neste sentido, no texto apresentado neste artigo, trazemos o processo de acompanhamento das crianças do CEIM Rosa Zambenedetti, durante a sua jornada no ambiente escolar as professoras respectivamente citadas no decorrer do texto a seguir, documentavam as ações, os fazeres, as investigações das crianças por meio de diferentes recursos assistivos. Posteriormente este material documental era

ISSN: 2176 - 1396

instrumento de análise e reflexão para a construção das mini-histórias, de episódios vivenciados pelas crianças em grupos ou em descobertas individuais.

3 Coconstrução das mini-histórias e o percursos crescente da documentação no CEIM Rosa Zambenedetti.

A documentação pedagógica através das mini-histórias, exige esforço e dedicação das professoras. A construção se faz necessária, através dos registros e do olhar atento e da escuta sensível das professoras no movimento de interação vivencial com as crianças, onde as mesmas protagonizam as vivências nos espaços investigativos e de exploração construídos através da escuta atenta e da sensibilidade estética, do olhar das professoras sobre as necessidades, os interesses e as especificidades da criança e da infância.

A construção das mini-histórias foram criadas a partir de registros, fotos e vídeos e assim finalizadas. As primeiras mini-histórias, foram entregues para as famílias juntamente com os parecerem. Porém, percebemos que é importante que este processo de desenvolvimento da criança precisa ser visualizado pelas famílias no decorrer de todo o ano, portanto, como coletivo de professores, estamos direcionando nossos olhares, para a possibilidade de no decorrer do ano tornarmos visível o processo de documentação das crianças através das mini-histórias, com exposições das mesmas no CEIM e enviando com mais frequência para as famílias as documentações produzidas.

A primeira documentação pedagógica produzida foi o “café da manhã de Cecilia”, construída pelas professoras do infantil IB, através da observação da professora Maruza Fuzinatto. Durante o café da manhã, disponibilizado pela instituição para as crianças, a professora observa a interação da criança com o alimento disponibilizado na mesa. Este momento foi de suma importância de descoberta, tanto para Cecília, que descobriu o poder de colagem do queijo, como para professora, que conseguiu através da mini-história, registrar e documentar a descoberta de Cecília com leveza e sensibilidade, respeitando o seu processo de experimentação, rompendo com a visão de uma educação rígida e opressora, pois compreendemos que, em outro momento, esta experimentação seria seriamente interrompida pela professora, através do diálogo “comida não é brinquedo”.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1- mini-História o Café da manhã de Cecília

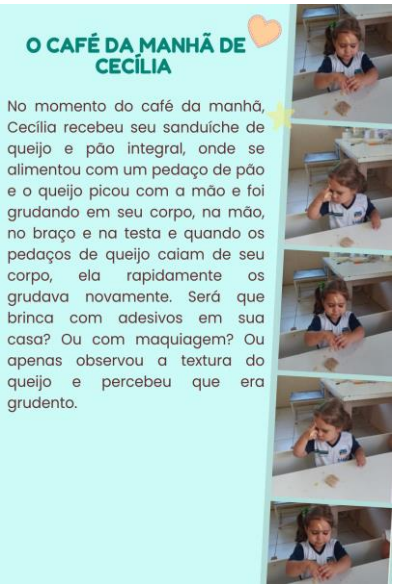

Fonte: Acervo do CEIM Rosa Zambenedetti (2022)

A próxima mini-história foi criada pela coordenadora Caroline Gemelli, da turma do Infantil IIC através de fotos, vídeos e registros feitos com um olhar atento sobre as crianças. O espaço investigativo foi planejado e montado pela professora Maiqueli Gusso, onde foram disponibilizados materiais não estruturados, massinha de modelar e cortadores de massinha. Esse espaço convidava a criança a brincar, explorar e desenvolver a sua imaginação e criatividade.

Figura 2 - Mini- História: Uma Manhã de Sol

Fonte: Acervo do CEIM Rosa Zambenedetti (2023)

Segundo o relato da professora Maiqueli Gusso-

ISSN: 2176 - 1396

> "Ao escrever a mini-história da nossa turma, tivemos a oportunidade enquanto educadores, de ter um olhar mais sensível e único sobre aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, na qual participa ativamente dos espaços que são preparados na nossa prática educativa em nosso CEIM. Após essa observação, em uma única história construímos no coletivo uma narrativa das ações da turma, em um texto com sequência de momentos da mesma. Nossas mini-histórias foram disponibilizadas para as famílias, onde as mesmas ficaram muito contente em receber, pois ela narra as ações das crianças em momentos significativos de descobertas e investigações que fazem em seu cotidiano no CEIM."

A mini-história " O pátio do nosso CEIM é repleto de experiências" é da turma do infantil IIC, produzida pela professora Maiqueli Gusso. As nossas crianças precisam ser desemparedadas e nós, precisamos possibilitar às nossas crianças o contato com a natureza, pois ela proporciona desafios e diversas texturas, onde a partir daí a criança vai imaginar, explorar e brincar, criando nossas possibilidades de criação.

Figura 3- Mini-história O Pátio do nosso CEIM (2023)

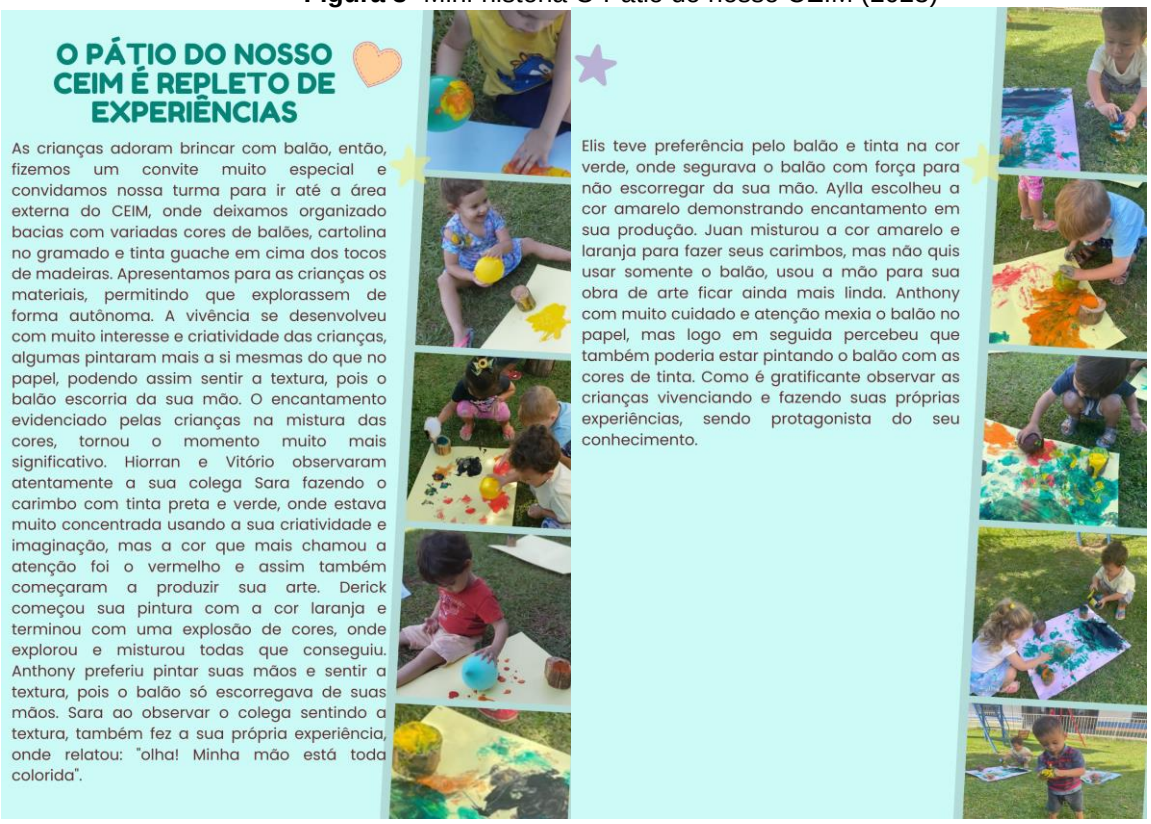

Fonte: Acervo do CEIM Rosa zanbenedetti (2023)

A próxima mini-história "Um dia de descobertas", foi criada pela coordenadora Caroline Gemelli, sobre o espaço investigativo planejado pela professora Andreia Rossoni, da turma do infantil IIIA. O espaço foi montado pensando em cada detalhe, com o objetivo dos pequenos explorarem a textura, cheiros e sabores e desenvolverem sua autonomia utilizando da sua imaginação e criatividade.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 4- Mini- história Um dia de descobertas

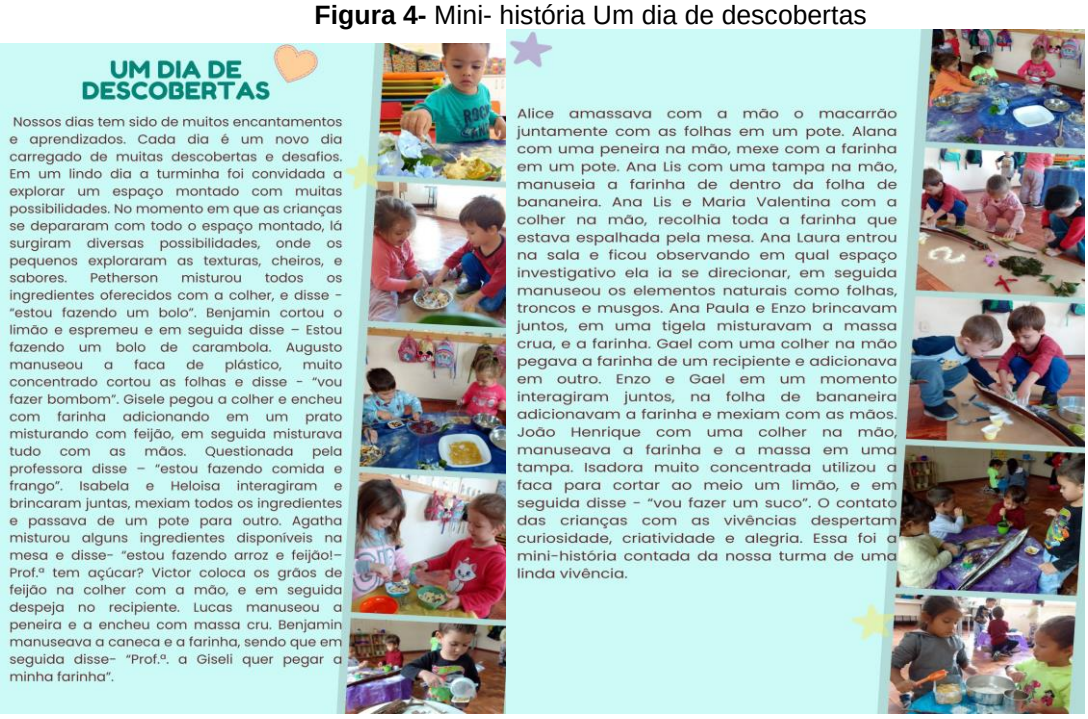

UM DIA DE DESCOBERTAS

Nossos dias tem sido de muitos encantamentos e aprendizados. Cada dia é um novo dia carregado de muitas descobertas e desafios. Em um lindo dia a turminha foi convidada a explorar um espaço montado com muitas possibilidades. No momento em que as crianças se depararam com todo o espaço montado, lá surgiram diversas possibilidades, onde os pequenos exploraram as texturas, cheiros, e sabores. Petherson misturou todos os ingredientes oferecidos com a colher, e disse – "estou fazendo um bolo". Benjamin cortou o limão e espremeu e em seguida disse – Estou fazendo um bolo de carambola. Augusto manuseou a faca de plástico, muito concentrado cortou as folhas e disse – "vou fazer bombom". Gisele pegou a colher e encheu com farinha adicionando em um prato misturando com feijão, em seguida misturava tudo com as mãos. Questionada pela professora disse – "estou fazendo comida e frango". Isabela e Heloisa interagiram e brincaram juntas, mexiam todos os ingredientes e passava de um pote para outro. Agatha misturou alguns ingredientes disponíveis na mesa e disse- "estou fazendo arroz e feijão!– Prof.ª tem açúcar? Victor coloca os grãos de feijão na colher com a mão, e em seguida despeja no recipiente. Lucas manuseou a peneira e a encheu com massa cru. Benjamin manuseava a caneca e a farinha, sendo que em seguida disse- "Prof.ª. a Giseli quer pegar a minha farinha".

Alice amassava com a mão o macarrão juntamente com as folhas em um pote. Alana com uma peneira na mão, mexe com a farinha em um pote. Ana Lis com uma tampa na mão, manuseia a farinha de dentro da folha de bananeira. Ana Lis e Maria Valentina com a colher na mão, recolhia toda a farinha que estava espalhada pela mesa. Ana Laura entrou na sala e ficou observando em qual espaço investigativo ela ia se direcionar, em seguida manuseou os elementos naturais como folhas, troncos e musgos. Ana Paula e Enzo brincavam juntos, em uma tigela misturavam a massa crua, e a farinha. Gael com uma colher na mão pegava a farinha de um recipiente e adicionava em outro. Enzo e Gael em um momento interagiram juntos, na folha de bananeira adicionavam a farinha e mexiam com as mãos. João Henrique com uma colher na mão, manuseava a farinha e a massa em uma tampa. Isadora muito concentrada utilizou a faca para cortar ao meio um limão, e em seguida disse – "vou fazer um suco". O contato das crianças com as vivências despertam curiosidade, criatividade e alegria. Essa foi a mini-história contada da nossa turma de uma linda vivência.

Fonte: Acervo do CEIM Rosa Zambenedetti (2023)

A mini-história "é tempo de brincar", foi escrita pela coordenadora Caroline Gemelli através da observação e vídeos das crianças, no momento em que elas estavam explorando todo o espaço investigativo montado pela professora Suzana da Conceição, com a turma do infantil II A. Foram utilizados materiais não estruturados como tocos, pinhas, cascas e folhas de árvores, também havia outro material como massinha de modelar, sendo que as crianças puderam desenvolver a imaginação e promover o brincar, explorando e interagindo com outras crianças no espaço que ali estavam.

Partindo desta vivência e da construção da mini-história a partir dela, também refletimos sobre a transversalidade dos campos de experiência da educação infantil, e como tal transversalidade é importante para compreendermos que a educação infantil, não pode mais pautar-se em "atividades" pensadas para preparar a criança para o ensino fundamental.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 5 - Mini-história É tempo de brincar

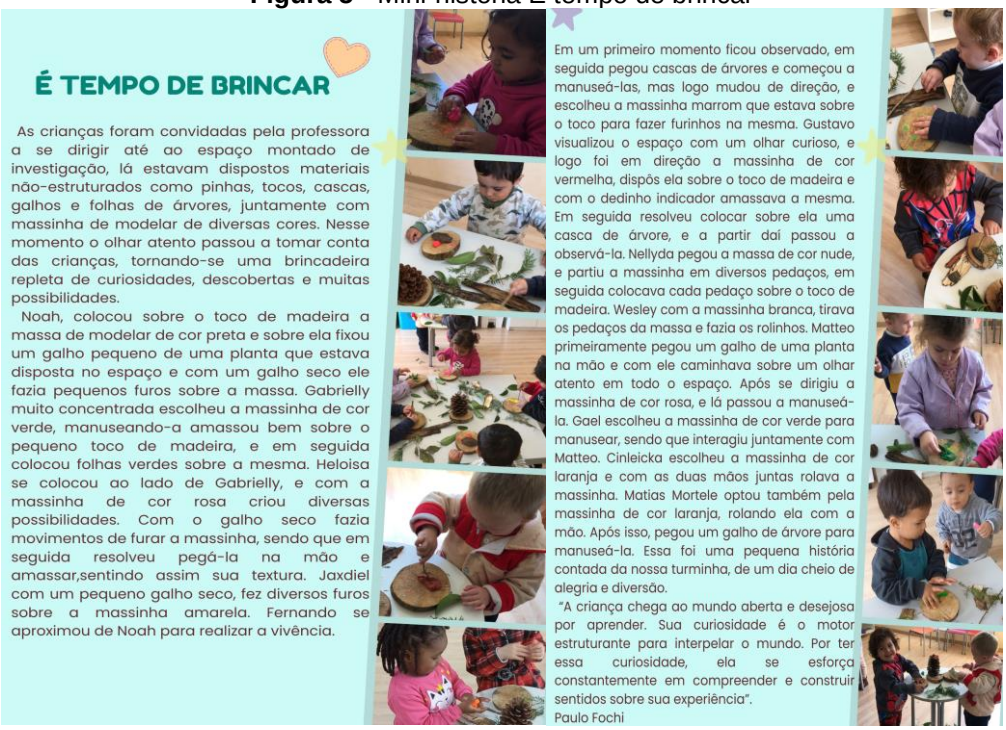

É TEMPO DE BRINCAR

As crianças foram convidadas pela professora a se dirigir até ao espaço montado de investigação, lá estavam dispostos materiais não-estruturados como pinhas, tocos, cascas, galhos e folhas de árvores, juntamente com massinha de modelar de diversas cores. Nesse momento o olhar atento passou a tomar conta das crianças, tornando-se uma brincadeira repleta de curiosidades, descobertas e muitas possibilidades.

Noah, colocou sobre o toco de madeira a massa de modelar de cor preta e sobre ela fixou um galho pequeno de uma planta que estava disposta no espaço e com um galho seco ele fazia pequenos furos sobre a massa. Gabrielly muito concentrada escolheu a massinha de cor verde, manuseando-a amassou bem sobre o pequeno toco de madeira, e em seguida colocou folhas verdes sobre a mesma. Heloisa se colocou ao lado de Gabrielly, e com a massinha de cor rosa criou diversas possibilidades. Com o galho seco fazia movimentos de furar a massinha, sendo que em seguida resolveu pegá-la na mão e amassar,sentindo assim sua textura. Jaxdiel com um pequeno galho seco, fez diversos furos sobre a massinha amarela. Fernando se aproximou de Noah para realizar a vivência.

Em um primeiro momento ficou observado, em seguida pegou cascas de árvores e começou a manuseá-las, mas logo mudou de direção, e escolheu a massinha marrom que estava sobre o toco para fazer furinhos na mesma. Gustavo visualizou o espaço com um olhar curioso, e logo foi em direção a massinha de cor vermelha, dispôs ela sobre o toco de madeira e com o dedinho indicador amassava a mesma. Em seguida resolveu colocar sobre ela uma casca de árvore, e a partir daí passou a observá-la. Nellyda pegou a massa de cor nude, e partiu a massinha em diversos pedaços, em seguida colocava cada pedaço sobre o toco de madeira. Wesley com a massinha branca, tirava os pedaços da massa e fazia os rolinhos. Matteo primeiramente pegou um galho de uma planta na mão e com ele caminhava sobre um olhar atento em todo o espaço. Após se dirigiu a massinha de cor rosa, e lá passou a manuseá-la. Gael escolheu a massinha de cor verde para manusear, sendo que interagiu juntamente com Matteo. Cinleicka escolheu a massinha de cor laranja e com as duas mãos juntas rolava a massinha. Matias Mortele optou também pela massinha de cor laranja, rolando ela com a mão. Após isso, pegou um galho de árvore para manuseá-la. Essa foi uma pequena história contada da nossa turminha, de um dia cheio de alegria e diversão.

"A criança chega ao mundo aberta e desejosa por aprender. Sua curiosidade é o motor estruturante para interpelar o mundo. Por ter essa curiosidade, ela se esforça constantemente em compreender e construir sentidos sobre sua experiência".
Paulo Fochi

Fonte: Acervo do CEIM Rosa Zambenedetti (2023)

A mini-história "Brincando com o macarrão", foi escrita pela professora Catiane Casa Pompermaier da turma do infantil IB. No espaço montado foi disponibilizado às crianças macarrão cru e cozido, panelinhas, e talheres, sendo que as crianças tiveram a oportunidade de explorar a textura e o sabor do alimento e desenvolver a coordenação motora fina.

Figura 6- Mini História Brincando com Macarrão

BRINCANDO COM MACARRÃO

Em uma bela manhã nossa turma do infantil IB estava explorando a textura e sabor do macarrão cru e cozido. Durante o momento de exploração todas as crianças observaram, brincaram e manusearam os objetos ali disponíveis com muita atenção. Anthony rapidamente pegou uma panelinha e uma colher, colocou macarrão cozido dentro e começou a comer demonstrando estar gostando do alimento, já Stela preferiu pegar o macarrão cru colocar nas panelinhas e brincar, onde mexia o macarrão e passava de uma panela para outra, depois de um tempo pegou um pouco de macarrão cozido em sua panelinha e comeu.
Luise e Anay preferiram brincar com o macarrão cozido, uma utilizou a panela e a outra um prato para colocar o macarrão, e com a colher mexiam e observavam o que os colegas estavam fazendo. Luise colocava e tirava o macarrão da panela e em algumas vezes trocava de recipiente, já Anay com seu prato resolveu logo provar o macarrão para saber que gosto tinha.
Benjamim S. observou atentamente o que os colegas faziam e depois de um tempo pegou duas colheres e começou a mexer timidamente no macarrão cru dentro da bandeja, ao seu lado estava Lucca que também primeiramente observou, mas logo pegou uma colher e começou a mexer no macarrão cru, viu que seus colegas estavam comendo o macarrão cozido, estão resolveu provar e demonstrou gostar bastante vindo a comer por várias vezes.

Shadia pegou uma panela colocou o macarrão cozido dentro e demonstrou gostar bastante do alimento, onde consumiu bastante. Benjamim Gael foi se aproximando timidamente, pegou uma colher na mão e a observou, mas optou em usar as mãos para manusear o macarrão na bandeja e rapidamente levou a boca para provar e saborear o macarrão cozido.
Uma vivência bem divertida que desenvolveu a brincadeira com panelinhas, colheres, a exploração da textura e degustação do macarrão cru e cozido.

"Brincar é muito mais que se divertir, é exercitar a imaginação, é crescer, é se desenvolver."
Marianna Moreno.

Fonte: Acervo do CEIM Rosa Zambenedetti (2023)

Tivemos também a oportunidade de conversar com algumas famílias, e saber através dos seus relatos como foi receber a mini-história das crianças, e segundo

ISSN: 2176 - 1396

Luciana Bridi- “Nós adoramos a mini história, foi possível imaginar tudo que eles estavam fazendo e perceber a partir disso a interação deles. Tem uma riqueza de detalhes, e todos estão atuando como protagonistas já que estão cada um em uma função escolhida por eles para viver”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões propostas através da pesquisa que dá corpo e forma a este texto, percebemos o quão importante é o processo de documentação pedagógica na educação infantil, não apenas como instrumento de registro, mas como mecanismo de comunicação do processo de construção do conhecimento da criança para a família e para a sociedade em geral.

Pois, através das mini- histórias destacadas neste texto e de outras construídas pelos profissionais da educação infantil do CEIM Rosa Zambenedetti conseguimos construir uma ponte que aproxima a escola das famílias, levando as mesmas a compreenderem a forma como estamos direcionando a educação infantil em âmbito municipal e a importância da interação, da brincadeira, da experiência, da ludicidade na educação da primeira infância.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In.: FOCHI, Paulo (Org**.). Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, p. 87-103. 2019.

BRESSLER, Danielle Klein *et al*. As mini-histórias como instrumento de comunicação entre família e escola. In.: FOCHI, Paulo (Org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, p. 87-103. 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileir**o. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 274p.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Gabriela Bueno Rodrigues [1]

Flavia Regina Coradacy Iwamoto Galhardo[2]

Ana Maria Soek[3]

Sergio Camargo [4]

RESUMO

O ensino da literatura ainda se encontra focado em inserir atividades que o professor deseja realizar em sala de aula ou voltada a testes e vestibulares. A partir de pesquisas relacionadas à temática do Letramento Literário e seus desdobramentos relacionados às formas de uso nas escolas regulares muitas reflexões foram surgindo e nos fizeram adquirir uma visão mais clara a respeito do ensino da literatura. Por meio destas reflexões foi possível compreender a importância e a necessidade da inserção do texto literário dentro do espaço escolar e na vida dos estudantes, não como uma mera formalidade a ser cumprida em razão do currículo prescrito, mas sim, para apreciação, deleite, desenvolvimento da imaginação, da formação do gosto literário e novas formas de reconhecimento do mundo. Sabemos que muitas vezes dentro das instituições, a formação do leitor baseia-se apenas na leitura e interpretação de textos, que muitas vezes estão inclusos nos livros didáticos, e texto como pretexto, utilizados como escolarização do texto literário, a partir dessa conjectura, enquanto professores é necessário pensar e criar alternativas para um trabalho criativo e significativo com o texto literário dentro do espaço escolar. A partir dessas reflexões surge como problema de pesquisa: Quais as necessidades de desenvolver estratégias criativas e significativas para o ensino da literatura no espaço escolar, superando a abordagem centrada em atividades e testes voltados para vestibulares? A partir desse questionamento tem-se como objetivo apresentar algumas estratégias discutidas por autores da temática para a reflexão a respeito da interação dos estudantes com o texto literário no espaço escolar.

Palavras-chave: Letramento Literário. Literatura. Estratégias criativas. Espaço escolar. Texto literário.

1 INTRODUÇÃO

A expressão letramento literário surge no final da década de 1990 por Graça Paulino a fim de explicar um tipo específico de uso da leitura em sala de aula, e a partir daí passa a receber maior atenção por parte dos estudiosos da temática. (Cosson, 2021 p.171).

[1] Mestranda, UFPR, gabibuenorod@gmail.com
[2] Mestranda, UFPR, fcoradacyufpr@gmail.com
[3] Doutora, UFPR, anasoek@gmail.com
[4] Doutor, UFPR, s1.camargo@gmail.com

O termo em questão vem em busca da definição do processo de aquisição da literatura ao longo da vida do ser humano, seja por contações de histórias, leituras, cantigas ou mesmo filmes assistidos. No cotidiano escolar o professor deve ser visto como um facilitador do contato dos estudantes com obras literárias, construindo gradativamente alunos leitores ao longo de suas trajetórias escolares.

Candido afirma que com a literatura desenvolvemos “humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995. p. 249).

Com as propostas que envolvem a temática do letramento literário temos por parte dos autores uma busca constante para o rompimento do ensino da literatura em escolas, focado apenas no uso nas provas e vestibulares, sem qualquer consideração sobre a essência da literatura ou suas qualidades, o que resulta na falta de contato dos alunos e de muitos professores com os textos literários.

Temos de proporcionar um ensino da literatura que seja repensado à luz de seus contextos históricos e filosóficos, dissociando-o de práticas educativas tradicionais que seguem fórmulas e modelos usados há décadas, sem um resultado satisfatório na formação do estudante leitor na escola.

Se o Ensino Médio regular mantiver um padrão de ensinar a literatura aos educandos, visando apenas a mera realização de provas de vestibulares, terá como consequência estudantes que não se interessam pela leitura e pela literatura em si e que por vezes não sabem interpretar textos. Falta por parte da equipe pedagógica e dos professores o incentivo à criatividade pela escrita de textos literários e o gosto pela leitura por si só, sem que existam compromissos formados antecipadamente, visando obrigatoriedade da resolução de exercícios ou trabalhos escolares realizados de forma mecânica.

Existem estratégias e metodologias que podem ser utilizadas dentro das salas de aula para a aproximação dos estudantes com o texto literário e aquisição de um potencial reflexivo e crítico a respeito da literatura, e uma das mais importantes e significativas formas de aproximá-los é ter um professor leitor e conhecedor de um grande acervo de obras e de diversos autores, que sejam adequados à faixa etária dos estudantes com quem atua e que apresente a esses estudantes o prazer que existe no universo da literatura.

Neste contexto, ponderando sobre a importância de um professor preparado para a inserção do Letramento Literário nas escolas durante a Educação Básica, este

trabalho busca discutir as abordagens teórico-metodológicas que orientam o uso do texto literário dentro do espaço escolar a partir do referencial bibliográfico explorado, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades de professores e estudantes dentro do espaço escolar no que diz respeito ao letramento literário.

2 Abordagens metodológicas

A partir de uma ênfase especial nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, compreende-se que durante uma aula, a incumbência do professor é apresentar algumas estratégias para exploração dos textos a serem estudados, podendo partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, enfatizando aos seus alunos a importância e a necessidade da leitura e compreensão para aquisição do gosto pela literatura, tendo como princípio norteador, trabalhar com obras de interesse dos estudantes e em seguida inserir um novo repertório, conforme o interesse que os estudantes demonstrarem.

Alguns autores trazem estratégias metodológicas que favorecem em sala de aula o uso de textos literários, mas cabe também ao professor o gosto pela leitura e manutenção de seu hábito, pois as dificuldades no ensino de literatura se agravam "não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase". (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 34).

Cosson, afirma que na escola temos de compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Compartilhando os saberes e as interpretações, é possível a ampliação e a consciência de coletividade, e esse modelo de coletividade possibilita o fortalecimento e ampliação dos horizontes de leituras de todos os envolvidos. (COSSON, 2006. p. 65).

Para nos distanciarmos da teoria tradicional da literatura, é importante compreender a importância do método recepcional que busca, dar voz ao leitor e valorizá-lo. O método recepcional apresentado por Aguiar e Bordini (1993), mostra que a recepção se inicia com a aproximação do leitor com o texto, podendo trazer possibilidades de diálogo e reconhecimento entre ambos.

Ainda de acordo com Aguiar e Bordini (1993) são cinco as etapas que integram o método recepcional a ser utilizado como estratégias dentro da sala de aula com os

ISSN: 2176 - 1396

estudantes. A primeira delas é a determinação do horizonte de expectativas, onde é necessário que o professor identifique os interesses da turma e reúna informações sobre suas preferências, para isso pode utilizar-se de diferentes propostas, como rodas de conversa, entrevistas, questionários, jogos, entre outras possibilidades que permitam a identificação dos interesses dos estudantes. Em seguida, o professor cria estratégias para romper com as experiências atuais dos alunos, para que posteriormente elas sejam ampliadas por meio da literatura.

A segunda etapa do processo é o atendimento do horizonte de expectativas onde são apresentados textos que são familiares aos estudantes, a aproximação deles com esses textos permitirão que se sintam seguros para explorá-los, assumindo uma posição mais ativa no que diz respeito às atividades que serão proporcionadas, buscando com que ocorra a troca de ideias, reflexão e o incentivo de uma postura mais crítica por parte do leitor.

Na terceira etapa, que é a ruptura do horizonte de expectativas, o professor apresenta uma obra completamente diferente do que o estudante estava acostumado, em relação à linguagem, estrutura ou tema, buscando manter apenas alguma referência para que o leitor não perca completamente a relação com a fase vivenciada anteriormente, nessa fase o leitor precisa compreender e sentir a necessidade de desbravar o diferente que lhe está sendo apresentado, buscando ampliar sua capacidade de compreensão, nesse período as atividades necessitarão de um pouco mais de empenho e criticidade, pois o desafio irá preparar o estudante para uma ampliação.

No questionamento do horizonte de expectativas, os estudantes farão uma reflexão a respeito do que vivenciaram e do processo realizado até o momento, isso ocorrerá por meio de rodas de conversa e debates para que sejam realizadas reflexões e questionamentos sobre as perspectivas conquistadas, a fim de identificarem as habilidades desenvolvidas e as dificuldades a serem superadas, reorganizando assim o horizonte de expectativas.

A etapa final que revela a ampliação do horizonte de expectativas é o resultado de toda experiência literária adquirida ao longo do caminho, emancipando o leitor para uma nova realidade. Nessa etapa o papel do professor é fazer com que os estudantes percebam a ampliação do horizonte de expectativas e a importância de estarem abertos para o novo.

ISSN: 2176 - 1396

O sucesso do método recepcional ocorrerá quando os estudantes efetuarem leituras compreensivas e críticas, estiverem receptivos a novos textos e leituras, questionarem leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformarem os próprios horizontes de expectativas.

Como exemplificado por Dalla Bona e Tarachuk (2022), segundo o método recepcional é necessário que as práticas das salas de aula estejam alinhadas com o interesse dos estudantes, para criar a vontade de explorar o texto literário e buscar atender as expectativas de maneira a conquistar experiências significativas e prazerosas, buscando despertar o leitor potencial que existe em cada estudante.

Considerando as etapas descritas pelas autoras, podemos verificar que há, sim, um método e uma estratégia para que o texto literário seja explorado de forma correta dentro dos espaços escolares, porém cabe ao professor, a busca por leitura, estudo, aprofundamento e formação nesta temática, que o leve a refletir a importância do uso correto do letramento literário explorado com os estudantes dentro das salas de aula.

Outra proposta inovadora possível de ser implementada nas salas de aula para o desenvolvimento do letramento literário, são as técnicas metodológicas e sequências básica e expandida apresentadas por Rildo Cosson.

Em seu livro Letramento Literário: Teoria e prática, Cosson, (2006) apresenta algumas sistematizações necessárias e estratégias para o trabalho com o ensino da literatura, ele ressalta que ao professor solicitar a leitura de obras literárias, duas ações ocorrem: primeiro a ação de comprovar se a leitura foi de fato realizada pelos alunos e em seguida a ação de realizar com os estudantes uma crítica literária e fazer pontes entre a sociedade o texto e o aluno. Ele ressalta ainda que essas ações e movimentos estão corretas, porém é necessário que estejam sistematizados de maneira que a leitura literária se torne uma prática significativa para os estudantes e para a comunidade que estão inseridos. A orientação principal é que o letramento literário acompanhe as três etapas do processo de leitura e o saber literário.

> “A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários”. (COSSON, 2006, p. 51 – 52).

Cosson (2006), propõe ainda um novo caminho para romper com as práticas tradicionais desenvolvidas em aulas de literatura nas escolas, ele inicia nos explicando que a leitura do texto literário é tão importante quanto as respostas que construímos a partir dela. É necessário então contemplar nas aulas o processo do letramento literário e não apenas a leitura das obras. O estudante precisa compreender criticamente que a literatura é um discurso e uma prática, sendo necessário da parte do professor fortalecer esse posicionamento crítico do estudante, buscando ultrapassar o simples consumo de leitura de textos literários.

> "Adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. É importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto às práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento". (COSSON, 2006, p. 52).

Para auxiliar os professores com o desenvolvimento do trabalho com a literatura, Rildo Cosson apresenta dois modelos de sequências em seu livro Letramento literário: teoria e prática (COSSON, 2006), uma básica (Ensino Fundamental) que envolve quatro etapas: Motivação; Introdução; Leitura; Interpretação, ressaltando a importância da motivação relacionada às leituras, além de apresentar as obras físicas e manter o acompanhamento contínuo do professor durante o processo. E uma expandida (Ensino Médio) que se baseia além dos quatro passos da sequência básica mais cinco passos de aprofundamento: Primeira interpretação; Contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática); Segunda interpretação; Expansão; experiência reveladora. A diferença entre as sequências está na complexidade do trabalho a ser desenvolvido com os estudantes. Cosson, em sua obra de 2006 traz ainda três técnicas: Técnica da Oficina (apresentação da obra); Técnica do Andaime (troca entre professor-aluno); Técnica do Portfólio (registra as ações).

As sequências básica e expandida, propostas por Cosson (2006), compreendem quatro etapas. MOTIVAÇÃO: que consiste em uma atividade de preparação e de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. INTRODUÇÃO: que se dá pela apresentação do autor e da obra. LEITURA: que corresponde ao acompanhamento e realização da leitura por parte do aluno e do professor, e por fim,

INTERPRETAÇÃO: que resulta na construção coletiva do sentido do texto, por parte dos leitores, que no caso da escola, são os estudantes e professores, essa última etapa ainda é considerada o resultado das etapas anteriores. As sequências básica e expandida apresentam as mesmas etapas, porém a expandida compreende dois momentos de interpretação, sendo eles a compreensão global dos textos que inclui alguns aspectos formais e também o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja necessário para o trabalho do professor.

Para que se efetive trabalho com o ensino de literatura dentro das escolas, ele não pode ser compreendido como um conteúdo a ser ensinado, ele precisa ser compreendido como uma prática cultural, partindo para a perspectiva dos paradigmas do letramento literário. Como elucidado por Cosson (2021), o letramento abrange como conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir textos.

Cosson (2021), explica que o repertório da linguagem literária precisa ser explorado na escola em três grandes grupos: texto, intertexto e contexto, ressalta ainda que esses elementos se alteram espacial e temporalmente, sendo dinâmicas e se constituindo nas relações que se dão umas com as outras, tornando-se uma tríade, e não isoladas.

A abordagem de repertório como texto refere-se às obras literárias, porém o que torna o texto literário não é seu reconhecimento como tal, mas sim a relação que o texto tem como o leitor, ou seja, o processo de transação, defendido por Rosenblatt (1996), onde o leitor passa a construir o sentido literário da obra em questão.

O repertório como intertexto, busca fazer com que o leitor compreenda a construção do texto, fazendo diálogo e relações com outros textos, inseridos nele e também com o repertório de leituras já realizadas anteriormente, levando-o a compreender que a construção de textos, sempre perpassa a exploração de outros textos, a fim de ampliar a experiência da leitura literária.

E por último, o repertório como contexto, levando o autor a realizar uma construção de sentido sobre o texto, estabelecendo uma relação entre o texto e o ambiente social e cultural determinado. Essa dimensão apresenta um horizonte histórico que diz respeito ao tempo e espaço de sua produção e as leituras que o incorporaram ao longo do tempo.

Desta maneira, com base em todo o referencial teórico explorado, podemos compreender que existem diferentes estratégias e métodos para que trabalho com o

letramento literário seja inserido e efetivado dentro dos espaços escolares, permitindo aos estudantes compreender a literatura de maneira significativa e emancipatória.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi problematizar, refletir e apresentar algumas opções de estratégias e métodos a serem aplicados em sala de aula, para o desenvolvimento do trabalho com o texto literário, colocando o estudante como o centro do processo no ensino da literatura e na aproximação com os livros. Desta forma pode-se concluir que o desenvolvimento do trabalho com o texto literário precisa ter objetivos definidos, buscando como foco central atingir o estudante para a aquisição da experiência literária e emancipação para novos contextos de realidade literária.

Considerando que o trabalho com texto literário dentro do espaço escolar é um forte aliado no processo educacional durante toda a trajetória escolar dos estudantes, como forma de desenvolver alunos leitores, nota-se a importância do trabalho com o letramento literário em todas as etapas da vida escolar de maneira significativa.

Outro ponto importante a ser considerado é a forma como as leituras são utilizadas pelos estudantes, por vezes o uso delas fora do ambiente educacional está ligado apenas como forma de divertimento, mas através do trabalho do professor nota-se as oportunidades para aproveitá-las no ambiente educacional favorecendo o desenvolvimento integral das crianças notando as possibilidades de interpretação de cada leitura.

Apesar dos problemas que envolvem a falta de livros suficientes a todos e a todas as faixas etárias em algumas escolas públicas especificamente, e a necessidade de apresentação das obras físicas para os estudantes, os professores podem fazer uso das tecnologias disponíveis no espaço escolar a seu favor, podendo usar os laboratórios de informática das escolas como aporte na introdução de práticas que envolvem o Letramento Literário.

Sabe-se que a literatura permite ao estudante novas formas de pensar e ver o mundo, e ao ofertar aos estudantes diversos gêneros textuais estamos possibilitando a liberdade de imaginar e ressignificar contextos em que se encontram, mas, para que isso se efetive de fato, é necessário que o professor deixe o tradicionalismo de lado e

se empenhe na busca de formação, estudo, leitura e pesquisas que o levem a uma nova compreensão a respeito do trabalho com o texto literário dentro das escolas.

Não se pode definir uma abordagem para o ensino da literatura como a mais adequada a cada caso, nesse sentido é papel do professor buscar métodos que mais se adaptem e o auxiliem nesse processo de acordo com a realidade escolar de seus estudantes. Além disso, ele deve acompanhar as suas experiências em sala de aula para oferecer um suporte que abra uma variedade de textos literários. Por fim, é necessário que o professor valorize e saiba aproveitar as curiosidades manifestadas pelos alunos para direcionar a utilização dos gêneros literários pertinentes a cada faixa etária, essa é uma estratégia válida e valiosa a ser adotada nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura.** A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (p. 81 a 102).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. (p. 51-69; p. 75-96).

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2021.

DALLA-BONA, Elisa Maria; TARACHUK, Daiana Lima. A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Recepcional no Ensino Fundamental I. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 40, n. 84, p. 167-182, 2022.

ROSENBLATT, Louise M. El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. In: RODRÍGUEZ, M. E. (org.) **Textos em contexto 1**. Los processos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 1996. (p. 13-71).

SABERES DOS EDUCANDOS E A QUESTÃO DA INFANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Flavia R. Coradacy Iwamoto Galhardo[1]

Ana Maria Soek[2]

Francielli Teresinha Berna[3]

Gabriela Bueno Rodrigues4

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise destinada ao processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Este artigo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando como aporte teórico Freire (1987); Pinto (2010); e Soek e Haracemiv (2021), para levantamento de informações, que buscaram responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a importância de evitar abordagens infantilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos, a fim de promover a autonomia e a emancipação dos educandos? Nas quais foram constatadas necessidades de práticas pedagógicas que atendam as características dos educandos jovens e adultos e que busquem valorizar os conhecimentos já adquiridos anteriormente e suas experiências de vida, sendo assim, a metodologia da EJA precisa ser pensada e planejada a ser diferente da aplicada na educação infantil e no ensino fundamental, buscando a não exploração de práticas infantilizadas nos espaços escolares. Para atuar com essa modalidade educativa é necessário respeito e sensibilidade e o planejamento das aulas precisa compreender um diálogo adulto, propostas que sejam contextualizadas, significativas e assuntos que possibilitem aos educandos o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, por isso práticas infantilizadas são tão adversas para a EJA, visto que educandos adultos, tem um universo de interesse diferente das crianças em idade escolar. O processo de ensino e aprendizagem precisa dar espaço para o educando adulto se expressar, trazendo para a sala de aula seus conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida para serem somados aos conhecimentos escolares, desta forma o ensino oferecido aos adultos precisa respeitar o tempo necessário para a aprendizagem de cada estudante, buscando emancipação e a autonomia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Saberes; Ensino; Metodologia Infantilizada; Propostas pedagógicas.

[1] Mestranda, UFPR, fcoradacyufpr@gmail.com
[2] Doutora, UFPR, anasoek@gmail.com
[3] Mestranda, UFPR, franciellib2012@gmail.com
4 Mestranda, UFPR, gabibuenorod@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção desse artigo tem como objetivo analisar algumas especificidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e afirmar a importância de não infantilizar os conteúdos e as práticas pedagógicas aplicadas a essa modalidade de educação.

A Educação de Jovens e Adultos é uma educação diferenciada e assim como as outras modalidades de ensino tem suas particularidades que precisam ser valorizadas e respeitadas, os educandos da EJA, são pessoas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e serem alfabetizados na idade dita como certa, logo ao refletir a respeito disso, fica clara a responsabilidade de levar até esses estudantes adultos, propostas que partam de suas realidades, utilizando uma metodologia significativa e que busque desconsiderar padrões infantilizados. Nessa etapa, os conteúdos e as propostas que são distantes da realidade e da experiência do adulto, prejudicam o ensino.

> O fracasso escolar do estudante, normalmente, está ligado ao fato de que as propostas educacionais não estão de acordo com os seus interesses e condições, pois apresentam dificuldades de compreender o conhecimento científico sistematizado na escola que, na maioria das vezes, não se vincula à experiência do estudante. (CURITIBA, 2012, p. 21).

O artigo está organizado de modo a apresentar o tema que será explorado ao longo deste trabalho, seguindo a discussão na análise do processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e a questão da infantilização. Por fim, nos traz reflexões sobre a importância de levar aos estudantes da EJA, práticas pedagógicas que estejam de acordo com suas necessidades, buscando proporcionar a eles autonomia e emancipação por meio de uma educação pautada na dialogicidade, visando o acolhimento desses estudantes adultos, ao final do artigo, são apresentadas as referências utilizadas como base para a leitura, estudo e investigação sobre a temática desta pesquisa.

A pesquisa aqui realizada é de natureza bibliográfica, utilizando como embasamento teórico diferentes autores, dentre eles Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. De acordo com, GIL (2002), a pesquisa bibliográfica é constituída a partir de materiais disponíveis sobre o tema, fazendo parte principalmente de um acervo de livros e artigos científicos.

As contribuições obtidas através da leitura deste artigo poderão colaborar com a comunidade acadêmica e com os profissionais da educação que atuam e com os que ainda atuarão com os estudantes na Educação de Jovens e Adultos possibilitando uma visão ampliada e crítica a respeito das necessidades encontradas no processo de ensino da EJA.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de educação EJA é destinada a jovens e adultos que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade dita como apropriada, ou seja, um grupo heterogêneo de pessoas que, por algum motivo especifico ou acontecimento de suas vidas, não puderam ou foram impedidas de estudar e frequentar a escola quando pequenas. “A EJA é repleta de trabalhadores, donas de casa, pessoas com deficiência, com diferenças étnicas e de gênero. São pessoas que possuem histórias e experiências de vida singulares e precisam ser acolhidas pela sociedade e pelo espaço escolar” (CURITIBA, 2021, p. 15).

Legislações foram criadas para assegurar o direito desses adultos a darem continuidade aos seus estudos, independentemente de sua faixa etária. Através da Constituição de 1988, fica garantido o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os jovens e adultos que não tiveram ensino na idade entendida como própria.

A LDB (9394/96) em seu artigo 37 passa a reafirmar o que está posto na Constituição: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, art.37).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p. 52) “O acesso à alfabetização e ao letramento é condição mínima de cidadania. Sem esse acesso, o jovem e o adulto não têm possibilidade de participação nos avanços tecnológicos”.

A partir da criação das legislações e identificada a importância da Educação de Jovens e Adultos, cada Município passou a criar diretrizes de organização para a oferta dessa modalidade de ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (CURITIBA, 2012) A Educação de Jovens e Adultos compreendem princípios como: flexibilidade, versatilidade e mudanças na organização do ensino.

Com a garantia do direito e acesso dessas pessoas a escola, reconheceu-se também a necessidade de uma metodologia específica para atender as particularidades desses educandos, utilizando para isso um modelo pedagógico próprio, que viesse assegurar a equidade, a diferença e a proporcionalidade aos alunos participantes dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000). Desta forma, reestruturou-se o currículo da EJA, buscando fazer com que fosse:

> I – Rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
> II – Provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
> III – Valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
> IV – Desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
> V – Promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando a maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
> VI – Realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010, p. 36).

A EJA é uma modalidade de educação que possui diversas características específicas, dentre elas cabe ressaltar a importância da existência de um ensino voltado ao estudante adulto e suas necessidades que são inúmeras, após o longo período distante da escola. Ao mencionar a necessidade da EJA em possuir um modelo pedagógico próprio, é desaprovada a infantilização no processo de ensino e alfabetização oferecido ao público adulto em seu retorno a escola.

> [...] é evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o

> adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. Ora, isto é o que inconscientemente fazem os pedagogos ao proporem métodos obtusos, alienados, de alfabetização, de instrução elementar e secundária. (PINTO, 2010, p.30).

A infantilização da educação dos jovens e adultos citada acima, refere-se não apenas a atividades, mas também aos métodos e práticas pedagógicas utilizadas por alguns professores, práticas essas que muitas vezes não se encaixam ao perfil e a particularidades que possuem os adultos. É fundamental compreender que as especificidades que a EJA apresenta vão desde o método e funcionalidade até a escolha dos conteúdos que serão explorados e trabalhados na escola. De acordo com Pinto (2010), o adulto não alfabetizado, na verdade, é um homem culto, pois do contrário não conseguiria sobreviver. Desta maneira é essencial que sua alfabetização/escolarização parta da sua base cultural, partindo daí a provocar reflexões sobre o que ainda é necessário aprender a respeito da sociedade à qual esse sujeito pertence.

Muitos professores da EJA por atuarem também no ensino fundamental com as crianças, e até mesmo por não aceitarem modificar sua metodologia ao trabalhar com os adultos, acabam levando esse tom infantilizado para a sala de aula. É necessário que haja então uma reflexão por parte dos educadores para que entendam a necessidade de levar até os alunos adultos propostas concretas e significativas, capazes de suprir a necessidade de conhecimento de cada um.

> Os educadores precisam estar atentos para as potencialidades desses sujeitos, considerando-os em todos os planejamentos pedagógicos. Nesse sentido, o papel do docente é despertar a curiosidade, indagar a realidade e problematizá-la, ou seja, transformar as dificuldades em elementos de reflexão, para que os estudantes compreendam o processo educativo, que está ligado às questões sociais, relacionado com o seu tempo, sua história e seu espaço (CURITIBA, 2012, p. 23).

A didática e a metodologia também precisam ter esse diferencial, o professor não deve utilizar da mesma didática do ensino fundamental aplicada para crianças, ou os mesmos materiais, pois, o desempenho cognitivo do adulto é muito diferente do da criança e o que desperta interesse em uma criança, não desperta no adulto, assim como os próprios motivos de estar na escola são diferentes, a metodologia do professor deve ser também, respeitando as necessidades de cada turma e do grupo de educandos.

ISSN: 2176 - 1396

O aluno da EJA está em um momento cultural diferente da criança, ele tem interesses em coisas específicas e já possui uma leitura de mundo, adquirida de suas experiências. O professor precisa então, utilizar-se dessa diferença para conseguir os recursos necessários para preparar sua aula. A partir do que ele conhece de seus alunos, pode perceber o que chama mais a atenção, como por exemplo qual sua área de atuação no mercado de trabalho e possíveis expectativas para o futuro, sabendo dessas informações pode trazer coisas do próprio dia a dia do aluno, para dar sua aula, fazendo com que ela se torne mais significativa. Segundo Freire (1996, p. 07). “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

O adulto que volta a estudar após ter abandonado a escola por um longo período e aqueles estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar na infância, quando ingressam na EJA, precisam ser tratados conforme sua respectiva idade, ou seja, precisam ser tratados como adultos e devem ter a oportunidade de poder compartilhar com os demais a bagagem cultural que possuem. O adulto já ingressa na EJA cercado de muitas experiências culturais e traz consigo muito conhecimento adquirido ao longo de toda sua vida. Pinto (2010) elucida que os estudantes adultos possuem uma grande capacidade intelectual e crítica dos fatos vivenciados, expressada sempre por meio do diálogo, nesse contexto os educadores precisam dar voz aos educandos para expressarem suas ideias e percepções acerca do processo de aprendizagem.

Muitos desses alunos já se sentem constrangidos por estarem se alfabetizando somente na idade adulta, então se o professor não souber como tratá-los e acolhê-los, pode ser um motivo para que não se sintam bem no retorno à escola. “O retorno à sala de aula constitui num enorme esforço individual de cada jovem e adulto que se encontra à margem dos direitos políticos e sociais”. (PAULA; OLIVEIRA, 2012, p.54). Assim, além de planejar a prática escolar, o docente deve compreender as condições e os meios, para que esses educandos possam retornar à escola e nela permanecer, como também valorizar as questões culturais que podem ser disponibilizadas na abertura de espaços de diálogo, troca de experiências e de interesse.

Diferente da criança que está frequentando o ensino fundamental, e adquirindo ali os primeiros conhecimentos e experiências, o adulto já ingressa na EJA cercado de muitas experiências culturais e traz consigo muito conhecimento adquirido ao longo de sua vida, e esse conhecimento é essencial que seja valorizado na escola.

Na EJA é necessário um tratamento diferenciado e único e os alunos precisam ser respeitados de igual para igual pelo professor, é essencial a valorização de tudo que o estudante viveu e aprendeu no período em que estava afastado da escola, partindo assim para o princípio da andragogia que permite a ampliação da troca de experiências entre aluno e professor, fazendo com que o aprendizado se torne uma via de mão dupla. “Andragogia é uma ciência pouco conhecida e explorada, que trata da questão sobre como os adultos aprendem” (HARACEMIV; SOEK; 2021, p. 3).

Para os estudantes da EJA a oportunidade de voltar a estudar e se alfabetizar, reflete a conquista e a independência daquilo que ainda não conseguiram alcançar. O fato de saber ler e escrever é algo muito valioso e ações das quais antes careciam da ajuda de alguém, eles passam a fazer com autonomia ao serem alfabetizados. A alfabetização além de aumentar o conhecimento de mundo e as possibilidades do educando ainda o leva a conquistar empregos melhores e ingressar no ensino superior, dando assim continuidade aos seus estudos. “Como cidadãos e trabalhadores que são, esses estudantes querem se sentir ativos, participativos e se desenvolver cultural, social e economicamente” (CURITIBA, 2021, p. 19).

De acordo com Pinto (2010), a forma de ensino deve contemplar a autêntica realidade do educando, seu trabalho, crenças, valores e suas relações sociais, ou seja, a aprendizagem precisa partir de saberes e palavras conhecidas pelos estudantes, temas geradores e elementos que tenham significado para eles. É necessário que o educador realize uma investigação por meio do diálogo com os educandos a respeito de suas realidades. “A investigação da temática envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.” (FREIRE, 1987, p. 64)

Respeitar o aluno sempre escutando sua opinião é fundamental para o ensino, e é necessária a promoção do diálogo na sala de aula, para que através dele o estudante possa desenvolver uma opinião crítica. Nesse sentido, a postura do

professor precisa ser a de fazer uma mediação entre os assuntos, estando sempre atento a não dar respostas prontas, mas indagar para que o estudante obtenha de suas experiências a resposta, fazer com que ele reflita sobre os assuntos tratados e deixar que fale tudo o que tem a dizer, contribuindo com suas experiências e ideias, buscando com que dessa forma o conhecimento seja construído coletivamente por meio da troca e não simplesmente pelo depósito de conteúdo, ou seja, a tão famosa concepção de educação bancária. De acordo com (FREIRE, 1987, p.38) a concepção de educação bancária possui o ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos.

Desta maneira, “O que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo” (PINTO, 2010, p.36).

Refletir sobre a educação como um processo de emancipação dos indivíduos requer reconhecer a importância de um currículo que valorize as práticas sociais, históricas e culturais dos estudantes. Esse tipo de abordagem educacional apresenta um desafio significativo quando se trata da escolarização de pessoas jovens e adultas, que acumularam conhecimentos a partir de saberes localizados em seus contextos territoriais. Partindo do pressuposto de que o processo educativo é moldado pelas dinâmicas dialógicas entre os sujeitos e o meio sociocultural, é fundamental que a escola incorpore essas dinâmicas em sua abordagem formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as questões relativas ao ensino e aprendizagem na EJA destaca-se a importância da formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de educação, para lidar com as particularidades desse público e aprimorar suas práticas em sala de aula, para que as propostas não estejam ligadas ao ensino infantilizado, devido à falta de conhecimento e conscientização sobre a importância da participação e valorização dos conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes adultos ao longo da vida.

Compreende-se a importância de tratar da Educação de Jovens e Adultos como algo necessário e específico aos estudantes adultos, respeitando e valorizando o

conhecimento que eles já possuem, saberes esses adquiridos ao longo da vida, que serão complementados com os conhecimentos específicos e científicos que eles irão conquistar ao retornar à escola.

É necessária uma abordagem mais acolhedora e própria à idade adulta, diferente da aplicada às crianças que estão em idade escolar regular, respeitando e tendo sensibilidade com as histórias de vida dos estudantes a fim de proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo.

Percebe-se que a EJA precisa ter uma metodologia de ensino e atividades diferenciadas do ensino fundamental, desenvolvido com crianças, o método de ensino precisa ser específico respeitando as necessidades do estudante adulto, utilizando dessa maneira os temas geradores. “Investigar o “tema gerador” é investigar, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 62).

Por fim, verificou-se a indispensabilidade do diálogo no processo de ensino, pois quando há diálogo entre professores e estudantes, surgem as trocas de experiências, tornando o conhecimento algo construído coletivamente e repleto de significados, diferente do ensino da concepção “bancária”. Proporcionando a esses educandos uma experiência educacional significativa, pautada nos princípios da autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Resolução n. 01, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba,** 2006, Volume 4.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos** – Fase 1. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Caderno pedagógico: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, 2021.

FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, 17.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida.** – Curitiba: InterSaberes, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia. Andragogia Desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. **REVISTA EDUCAÇÃO** (PUCRS. ONLINE), v. 44, p. 01-11, 2021. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/33428/27013. Acesso em: 08/05/2023.

O LIVRO DE ARTISTA COMO UM MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Nathalia Cristine Reichel
Unespar/*Campus II*,
nathaliacristinereichel@gmail.com

Mauren Teuber
Unespar/*Campus II*,
maurenteuber@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica a partir de indagações que remontam ao período do curso de graduação e a trabalhos realizados em espaços não formais e formais de ensino. Procura-se discutir o livro de artista como um material didático pedagógico no ensino de artes visuais a partir de determinados conceitos como o livro, o livro de artista e objetos propositores. O objetivo é demarcar noções relacionadas à materiais didáticos em artes visuais e a criação destes por docentes e discentes como proposições de experiências de aprendizagem para, em seguida, analisar três experiências,em distintas modalidades de ensino que enfatizam práticas pedagógicas em artes visuais sob o enfoque do livro de artista. A pesquisa tem a intenção de apontar possibilidades para o ensino e a docência em artes visuais na perspectiva de os professores agirem em três dimensões constituidoras de práticas de ensino entendidas como adequadas e fazerem aproximações entre a ação pedagógica, a produção artística, e a dimensão investigativa, não esgotando as possibilidades e encontros, mas proporcionando novos caminhos e descobertas.

Palavras-chave: Livro de Artista. Objetos propositores. Ensino das Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma investigação sobre o livro de artista como um material didático pedagógico no ensino de artes visuais a partir da necessidade de compreensão das múltiplas relações que constituem o trabalho profissional do professor de artes visuais.

No meu primeiro e segundo ano da graduação em Licenciatura em Artes Visuais, tive vários contatos com livros de artista na disciplina de Laboratório de Materiais e Fundamentos da Linguagem visual. Foram as pesquisas sobre livros de artista como forma de apropriação de Elida Tesller, a inspiração da proposta de criação de um livro de artista pessoal com o livro “Jazz” de Henri Matisse, e experiências na docência como bolsista no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, professora no Ateliê Artístico Infantil da Fundação Cultural de Curitiba (FCC) que surgiu a ideia de pensar o livro de artista enquanto um

possível recurso didático no ensino das artes visuais.

Portanto, esta pesquisa, tem como proposta um esforço em entender melhor os materiais didático-pedagógicos para o ensino e aprendizagem em Artes Visuais, e com a opção metodológica de realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando identificar e localizar textos para assim demarcar noções relacionadas ao livro, livro didático, programa nacional do livro e do material didático, mais especificamente livros didáticos de arte, materiais didáticos em arte, objetos propositores e objetos de aprendizagem poéticos.

A partir da revisão bibliográfica e das análises realizadas, se aponta como considerações finais que o professor de arte, para além do saber fazer fundamental da ordem pedagógico-didática pode incluir, em sua prática, saberes de natureza investigativa e artística estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo optou por uma metodologia de pesquisa bibliográfica a fim de identificar, localizar e compilar textos relacionados aos conceitos que envolvem a temática, materiais didáticos pedagógicos para o ensino da arte.

Numa primeira etapa deste estudo, foram elencadas referências teóricas a partir de um levantamento bibliográfico preliminar, e posteriormente realizada a seleção das fontes. A partir desta seleção realizou-se fichamentos de artigos, teses e dissertações, por meio de fichas bibliográficas e a elaboração de uma planilha para se estabelecer uma relação entre autores e conceitos. Para a segunda etapa da pesquisa, buscou-se aliar um estudo das relações entre o livro de artista com experiências pedagógicas no ensino de artes visuais, no ensino básico, no ensino superior e no ensino não-formal, a partir de relatos de experiências.

Definição sobre o objeto, livro e livro didático

A palavra *objeto* é definida pelo dicionário Michaelis como uma coisa material que é perceptível aos sentidos. É qualquer coisa (física ou mental) para a qual uma ação, um pensamento ou sentimento se dirige e é também algo que pode ser comercializado. A partir dessas definições este estudo se propõe a pensar em um objeto, em específico, o livro.Esse mesmo livro, considerando-se seu conteúdo, é classificado em gêneros e subgêneros literários, que podem ter flexibilidade nessas categorizações. Nesse sentido, o livro didático é uma dessas categorias de gênero

literários.

Se em um primeiro momento, conceituar um livro didático parece uma tarefa simples, entretanto, há uma heterogeneidade de suportes, uma variação nos meios de produção, reprodução, nos modos de legibilidade a compreensibilidade dos livros, observa-se as dificuldades de categorização e, concomitantemente, dos estudos sobre essa temática.

Para o professor e pesquisador Antônio Batista (2002) o livro didático é um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade, é pouco lido e pouco seus leitores voltam a ele para buscar dados ou informações, e por esse motivo ficam parados nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou das instituições. O livro didático é voltado para o mercado escolar, é produzido em grandes tiragens, em encadernações de papel, geralmente em um formato de folha A4 e desenvolve um papel abrangente no campo da cultura brasileira, pela sua relação no cotidiano das escolas e nas práticas de letramento.

Agustín Escolano Benito (2012) discorre acerca da cultura escolar, o livro didático e as transformações que nele ocorrem no âmbito digital. Com a apresentação do campo da manualística, termo proposto por ele como pesquisa acadêmica de manuais escolares, o autor investiga como as práxis textuais dos livros didáticos impressos foram alteradas pelas linguagens da internet e como o estudo do livro didático é uma fonte de pesquisa histórica- social-cultural em construção. Nessa abrangência, é possível analisar o livro didático como fonte de pesquisa histórica-social-cultura (tanto dentro da escola quanto fora dela) em determinado período da sociedade, visto que o próprio material didático materializa um determinado tempo, uma determinada concepção pedagógica e autores/leitores.

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático e o ensino de arte no Brasil

Não é possível se falar de livro didático no Brasil, sem mencionar um dos maiores programas mundiais de distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para o sistema de ensino público, o PNLD, que passou a ser nominado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 1980. Trata-se de um dos mais antigos programas voltados à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores

ISSN: 2176 - 1396

das escolas públicas de educação básica do País. Atualmente o PNLD atende todas as disciplinas do currículo escolar, sendo que a disciplina de arte passou a ser contemplada apenas em 2015.

O ensino da arte como área de conhecimento no Brasil é obrigatório em todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). As referências nacionais para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares são apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na etapa da educação básica em acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), plano que foi aprovado pela Lei 13.005/2014, onde foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira que devem ser cumpridas até 2024 (BRASIL, 2015).

É necessário salientar, que o PNLD ampliou as opções de livros de Arte tanto qualitativamente (SCHLICHTA et. al, 2018) quanto quantitativamente: das dez coleções inscritas no edital PNLD 2020, direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sete coleções foram aprovadas.

Sobre a reforma do Ensino Médio, desde 2017, a partir da Lei nº 13.415, fez-se a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para o Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e, entre outras alterações, a disciplina de artes, filosofia, sociologia e educação física estão como obrigatórias, porém de forma consideravelmente reduzida na carga horária semanal. Essa obrigatoriedade disfarça, para a comunidade, a limitação dessas disciplinas na escola.

Materiais didáticos em arte e a mediação docente

Quando abordamos materiais didáticos e não somente livros didáticos, estamos aumentando a gama de objetos inseridos nos planejamentos e produções das aulas de arte. Dentro do contexto do ensino da arte no Brasil, os materiais didáticos são indispensáveis pois refletem as concepções sobre o conhecimento a ser ensinado, sobre o processo de ensino e aprendizagem e as próprias intenções educativas e didáticas de quem o produziu.

Com a mediação docente é preciso destacar a importância do papel do professor como um mediador e construtor de conhecimentos frente ao livro e materiais didáticos e do ensino da arte situado exatamente nas intervenções

práticas capazes de articular a ludicidade e a dimensão artística no processo pedagógico.

Para Loyola (2016, p.14-15), o professor é que deveria ser o produtor de materiais didático-pedagógicos pois é ele quem poderá integrá-los ao contexto histórico social dos alunos e da escola, sendo dele também a tarefa de os articular metodologicamente a suas aulas e projetos. Destaca ainda a relação direta entre o grau de envolvimento estético do professor com a arte com as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico e estético.

Objetos propositores e Objetos de Aprendizagem poéticos

Na trilha de referências que tenham como tema a concepção e produção de materiais didáticos para o Ensino de Artes Visuais iremos destacar o trabalho de Mirian Celeste Martins, que expõem a concepção de objeto propositor inspirada na proposta da artista Lygia Clark. é a partir dos objetos propositores, que surgem os convites para uma experiência, o espaço participa da obra criando situações que vão além do observar. Esses objetos convidam o espectador a ser também um autor da obra, a obra se torna a própria experiência. Apontando para o fato de que a obra em si não é mais importante, ela se torna um veículo por meio do qual os espectadores encontram sua própria poética e são o mote para repensar a produção de materiais a serem utilizados no ensino de artes visuais.

Um segundo trabalho que merece destaque se refere ao estudo de Tatiana Fernández e Belidson Dias (2015), autores do artigo “Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação”, no qual objetos de aprendizagem são artefatos da visualidade com os quais os estudantes aprendem na educação formal, não formal e informal, são capazes de proporcionar processos de subjetivação porque permitem que os participantes possam refletir sobre si próprios e sobre os próprios pensamentos.

O livro de artista

Além dos referenciais teóricos que buscamos para embasar este estudo, busca-se uma aproximação com alguns conceitos e produções sobre livros de artista. Essa opção se faz pela possibilidade hipotética aqui apresentada, do livro de artista ser concebido como objeto propositor ou um dispositivo sensível para

ativação de uma experiência, tal qual mencionado em relação a proposições de Lygia Clark.

O livro de artista, como é chamado no Brasil, não apresenta uma definição única; existem várias dificuldades em conceituado devido suas relações entre diversos campos do saber, não se limitando às artes visuais, mas a estética, literatura, biblioteconomia, comunicação e entre outras.

Paulo A. Silveira (2008), aponta a definição de que o livro de artista é uma obra em forma de livro, inteiramente concebida pelo artista, que não se limita a um trabalho de ilustração e não precisa necessariamente ser um livro, bastando ser a ele se referir, mesmo que remotamente. Amir Brito Cadôr (2016), dá ênfase em não definir o que é um livro de artista, mas em mostrar o que ele pode vir a ser. Para o artista Julio Plaza (1982), os livros podem ser objetos de linguagem e também matrizes de sensibilidade. É importante destacar que os autores apontam que os jovens artistas encontraram uma forma de publicação mais imediata do que o livro e a revista, os zines. De aparência modesta, pequeno formato e baixo custo, surgem dezenas em cada feira de arte impressa. (CADÔR; SILVEIRA, 2015, p.8-10)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o Livro de artista no campo pedagógico, Andrea Hofstaetter (2018, p.543) aponta que as proposições artísticas modernas e contemporâneas dão ancoragem e impulso para um professor, entendido como um propositor, e a experiência e participação ativa de estudantes, enquanto não mais espectadores, mas sim participantes e criadores. Portanto, o livro de artista pensado como um material didático pedagógico - e também objeto propositor/ objeto de aprendizagem poético pode ser uma prescrição (poética) para as aulas de artes visuais?

A seguir, são apresentados três relatos de experiências pedagógicas, no ensino não formal, no ensino básico e no ensino superior, envolvendo o livro de artista como principal objeto de descoberta, sensibilidade e criação.

Camila Feltre - Ver com as mãos tocar com os olhos

Camila Feltre (2015) investigou, em sua dissertação de mestrado, Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis, o que encontros com os livros podem provocar nas pessoas**.** A pesquisa foi feita com base na oficina chamada “É um livro...?”. Nela foram realizadas quinze

oficinas na cidade de São Paulo, em diferentes instituições culturais e educativas, como, por exemplo, as Bibliotecas Públicas de São Paulo e as Fábricas de Cultura. A proposta se voltou às crianças e acompanhantes, sendo estes professores, educadores e/ou familiares. O roteiro da proposta "É um livro...?" envolveu as seguintes ações: conversas sobre o livro; aproximação com livros de artistas de Bruno Munari e Suzy Lee; jogo com discussões sobre outras utilidades para o livro; leituras individuais e coletivas; exploração, criação e exposição.

Feltre (2021), em depoimento oral para essa pesquisa, ao responder se os livros de artista podem ser um recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem, relata que quando o livro de artista, ou o livro que explora a materialidade, é apresentado no contexto do ensino-aprendizagem, e existe um convite à criação a partir dele, ele passa a ser um recurso que desencadeia e favorece inúmeras outras relações. Para Camila, a leitura e a criação de livros de artista convidam à exploração dos materiais, de narrativas, das memórias, de conhecimentos desconhecidos e dos sentidos.

Professora Valéria - O livro de artista na educação básica - Ensino Médio

A professora Valéria Metroski de Alvarenga, uma das finalistas do XVI Prêmio Arte na Escola Cidadã em 2015, compartilha em seu relato de experiência, "Arte Fora Dos Quadros (Livros De Artista)" seu projeto realizado sobre os livros de artista como ferramenta de ensino-aprendizagem das artes visuais.

O projeto consistia em desenvolver conceitos sobre a arte contemporânea com estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Durante aproximadamente dois meses, a professora propôs atividades aos estudantes de contextualização, fundamentação/reflexão teórica, pesquisa individual, desenvolvimento/aprimoramento de ideias, e fruição estética por meio da apreciação de livros de artistas diversos. Ao final foi proposto a confecção de livros e a organização e montagem de uma exposição dos trabalhos realizada pelas/pelos estudantes na própria escola.

A professora Valéria, relata em um depoimento por e-mail para esta pesquisa que, considera que esse projeto foi uma experiência inicial que motivou muitas outras e que a cada nova proposta de atividade sobre os livros de artista, com turmas diferentes e/ou escolas distintas, novos enfrentamentos e descobertas tendem a ocorrer.

ISSN: 2176 - 1396

Emanuel Monteiro - O livro de artista na produção de artista e no ensino superior

Em uma entrevista à estudantes do primeiro ano de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR - Campus Curitiba II em 2018, o professor e artista Emanuel Monteiro conta sobre sua trajetória de pesquisa e produção de livros de artista, como também sobre sua disciplina optativa sobre Livros de Artista, ministrada no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em um trecho da entrevista, o professor-artista diz que o livro, como objeto, tem uma especificidade própria e trata-se de um objeto que tem autoridade, ele tem um porquê de ser um livro. Para ele, quando os estudantes começam a entender as possibilidades poéticas da construção do livro de artista é que o interesse aflora e as contribuições para o debate aumentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica e das análises, considera-se que o professor de arte, para além do saber fazer fundamental da ordem pedagógico-didática, pode incluir em sua prática saberes de natureza investigativa e artística. Este trabalho buscou trazer para o debate acadêmico o uso do livro de artista como um recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se o reconhecimento das ideias propostas por Miriam Celeste Martins a partir dos objetos propositores de Lygia Clark. Os objetos propositores convidam o espectador/estudante a ser também um autor da obra/aula, a obra/aula se torna a própria experiência**,** e desse modo estabelece-se uma relação poética pedagógica, como uma co-criação. Um segundo aspecto a ser destacado é a existência de um espaço e um tempo diferenciados em relação a outros conhecimentos, como indicado nos relatos de experiências, um dos elementos para a realização de qualquer trabalho docente, artístico ou investigativo.

O tempo da aprendizagem muitas vezes não corresponde ao tempo escolar, didatizado. Para finalizar, o estudo sistematizado mostra o livro de artista como um recurso didático poético potente e uma estratégia disponível a professores/as de Artes Visuais, um leque de possibilidades e descobertas, nas mais diversas modalidades de ensino, seja a partir da criação individual ou trabalhos em grupo, processo coletivo de criação, de curadoria e exposições. Para além da questão

instrumental do uso do livro de artista, materiais e outros recursos didáticos a questão remete aos desafios para uma prática de docência mais inventiva em Artes Visuais, e as relações entre as três dimensões que se entrelaçam na ação do professor de arte: a ação pedagógica, a produção artística, e a dimensão investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da Leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BENITO, A. E. **El manual como texto.** Centro Internacional de la Cultura Escolar, Universidad de Valladolid, Espanha. Proposições. 20 nov. 33. Proposições, 2016, 23 (3), p.
33-50.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

CADÔR, A. B.; SILVEIRA, P. **Tendências do Livro de Artista no Brasil: 30 anos depois.**
São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2015

CADÔR, A. B. **O Livro de Artista e a Enciclopédia Visual.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

DIAS, B.; FERNÁNDEZ, T. Objetos De Aprendizagem Poéticos: Máquinas Para Construir Territórios De Subjetivação**. 24º Encontro da ANPAP: Compartilhamento na Redes e Conexões. Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos**. Santa Maria, RS. 2015.

FELTRE, C. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis.** 2015. 295 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

HOFSTAETTER, A. Criação de materiais didáticos como ato poético. In: 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: O ensino da arte em tempos de crise, 2018, Montenegro. **Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: O ensino da arte em tempos de crise.** Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2018. v. U. p. 111-120.

LOYOLA, G. **Professor - Artista - Professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino- aprendizagem em Arte.** Belo Horizonte, MG. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais. Tese. 2016

MARTINS, M. C. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n 1., outubro 2005.

MONTEIRO, E. **Artista Visual**. Disciplina de Laboratório de Materiais. 2018. arquivo mp4 (31 min) Entrevista.

PLAZA, J. **O livro como forma de arte.** Revista Arte em São Paulo. nº 6,

Abril,1982.

SCHLICHTA, Consuelo; ROMANELLI, Guilherme; TEUBER, Mauren. **Livros didáticos para o ensino da arte**: **não peça a eles o que eles não podem te da**r. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018.

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**
[online]. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Laura Silvério Silveira[1]

Telma Adriana Pacífico Martineli[2]

Eliane Maria de Almeida[3]

RESUMO

A pesquisa buscou analisar a dança como manifestação da cultura corporal e seu potencial criativo, como possibilidade para o desenvolvimento artístico e cultural das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente buscamos: 1) compreender a linguagem e a criação na perspectiva da teoria histórico-cultural; 2) contextualizar a dança como manifestação da cultura corporal e sua relação com a constituição do ser social; e 3) apresentar possibilidades do ensino na dança na educação física escolar. A pesquisa é vinculada ao Grupo de estudos e pesquisas em educação, políticas e práticas pedagógicas da cultura corporal (GEPPECC), da Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós-graduação desta mesma instituição. Tratou-se de um estudo teórico, a partir da análise de documentos curriculares para a educação física e de produções clássicas da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigotski (2001; 2004) e Leontiev (1978). Apresentamos uma possível sistematização de aulas de dança com o tema *Street Dance* em uma aula de educação física à luz da Teoria Histórico-Cultural com vistas as aquisições dos conceitos científicos dessa cultura corporal. Concluímos que é necessário a apropriação dos elementos técnicos e artísticos, propondo o ensino da dança, aliado as habilidades técnicas com a possibilidade de o aluno criar e entender essa arte.

Palavras-chave: Dança. Educação-Física. Ensino. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo vincula-se ao Grupo de estudos e pesquisas em educação, políticas e práticas pedagógicas da cultura corporal (GEPPECC) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O objeto de estudo desta investigação é a dança como conteúdo da educação física escolar em uma perspectiva histórico-cultural. Em um levantamento realizado no mês de agosto de 2023 na base de dados *Scielo* com as palavras-chave “dança” e “educação-física” tivemos como resultado 48 trabalhos, desses, com o recorte temporal de 2018 a 2023, 8 trabalhos relacionavam-se com a educação. Analisamos

[1] Graduada em Educação-Física. Universidade Estadual de Maringá (UEM). ls_silveira@outlook.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). telmamartineli@hotmail.com.
[3] Mestra em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). elianemarialmeida@hotmail.com.

os resumos e palavras-chaves contidas nos textos e tivemos 5 artigos científicos que se relacionavam com a dança e educação física.

Os trabalhos: "*Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos* de Brasileiro" de autoria de Fragoso, Gehres do ano de 2020, e "*O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987- 2020)"* de Almeida, Gomes, Medeiros do ano de 2022, evidenciaram que a maioria das pesquisas a respeito da dança articulavam-se à educação. Além disso, foi encontrado o estudo denominado *"Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física"* de autoria de Nascimento, publicado em 2018, o único encontrado que trata da dança nas aulas de educação física a partir da perspectiva histórico-cultural. Dessa forma nos vemos impulsionados a dedicarmos à temática.

Somamos esforços na direção de contribuir com estudos sobre a dança na área da educação física escolar, com o intuito de subsidiar a atividade de ensino em uma perspectiva histórico-cultural. E nos perguntamos: Como a dança nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser sistematizadas para que os alunos reproduzam os traços essenciais dessa manifestação da cultura corporal?

A presente pesquisa tem como base os estudos da Teoria Histórico-Cultural, cuja idealização emergiu do contexto da revolução de 1917 na Rússia. Tuleski (2008) aponta que os idealizadores foram Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) juntamente com Alexis Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), os quais buscavam superar a dicotomia corpo e mente apoiando-se, para isso, em Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A teoria, portanto, entende a humanidade a partir de uma análise histórica como fruto de suas relações sociais.

Utilizamos dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural. Como afirmam Almeida e Martineli (2018), essa teoria pode contribuir para o ensino nas escolas, já que consideram a importância do ser humano como ser social e, por conseguinte, a cultura como a produção histórica da humanidade.

Esta pesquisa buscou analisar a dança como manifestação da cultura corporal e seu potencial criativo para o desenvolvimento artístico e cultural das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente buscamos: 1) compreender a linguagem e a criação na perspectiva da teoria histórico-cultural; 2) contextualizar a

dança como manifestação da cultura corporal e sua relação com a constituição do ser social; 3) apresentar possibilidades do ensino na dança na Educação física escolar.

Tratou-se de um estudo teórico, a partir do estudo e análise das produções sobre a dança, de documentos curriculares para a educação física, e das obras clássicas da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Vigostky em “A construção do pensamento e linguagem” publicado em 2001, “Psicologia pedagógica” de 2004 e “Desenvolvimento do Psiquismo” de Leontiev, publicado em 1978.

2 A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA

A dança é uma manifestação artística que remonta a história humana e contribuiu na constituição do ser social e no seu desenvolvimento. Nascimento (2014) nos mostra que sua sistematização inicialmente se deu pela necessidade de realizar essa manifestação de um modo sistematizado, buscando a excelência já que se dançava para os deuses na civilização grega e egípcia e é nesse momento em que o treino e ensaios se fizeram necessários. Segundo a autora, além da busca da melhor forma de se dançar, dedicava-se a prática da dança por motivos como guerras, festividades e funerais. Pode ser, então, a primeira forma de distinção e sistematização de danças, denominada por Nascimento (2014) como a “criação de uma imagem artística”.

A partir desse momento, a dança passa por mudanças nos diferentes contextos históricos e fomenta a evolução nas suas estruturas e finalidades, tornando-a parte da arte. O afastamento da dança dos dogmas religiosos na Idade Média, por exemplo, também a afasta do utilitarismo religioso, tornando uma prática de brincadeira e divertimento (NASCIMENTO, 2014).

Temos como referência nos estudos da dança Rudolf Von Laban (1878-1958) um dos precursores da dança moderna junto com Isadora Duncan (1877- 1927) entre outros, que concebem a dança como forma condutora de expressar seus sentimentos, contestando o academicismo e a negação da realidade (CHAGAS, 2018). Em seu trabalho “O domínio do movimento” (1978) Laban nos indica como o corpo se manifesta através da fluência, passos, movimentos, direções, gestos, planos etc (LABAN, 1978).

Para Chagas (2018), atualmente estamos vivendo o que se denomina de dança ligeira. Para a autora, após a segunda metade do século XIX, a indústria cultural se alicerçou e o ritmo acelerado das produções das fábricas se estendeu à cultura e a

arte e, consequentemente, à dança. As danças atualmente nos trazem a sensação de reprodução, ou seja, parecem ser semelhantes em alguns aspectos.

Como é possível contatar neste breve incursão, a dança está presente na história humana, se modificando e evoluindo junto com a sociedade.

3 A DANÇA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

No Brasil, a inserção da dança na educação básica se dá em 1971, a partir do artigo 7° da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino da Educação Física e Artística para o 1º e 2º grau (BRASIL, 1971).

Atendendo a esta lei, em 1997, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelece diretrizes para o ensino divididos em 10 volumes. A dança é presente no PCN da Educação Física como “atividades rítmicas e expressivas”.

A Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um documento normativo que estabelece objetivos de aprendizagem durante todas as fases da educação básica com vistas a construção uma educação para o desenvolvimento pessoal, da cidadania e visando o mercado de trabalho do educando (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, ressaltamos que a BNCC visa a aprendizagem de competências, por meio do ensino nas seguintes áreas: a Matemática, as Ciências da Natureza, as Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens (BRASIL, 2017). A Educação Física está inserida nesta última área e o currículo da disciplina nesse documento baseia-se em práticas corporais agrupadas em unidades temáticas, quais sejam: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

Conforme o documento oficial da BNCC, a ação humana se dá por linguagens, sejam elas verbais, corporais, digitais, visuais e sonoras. A partir disto, os indivíduos se comunicam, seja internamente ou externamente, constituindo, então, a sociedade. Na perspectiva dessa concepção de linguagem a Educação Física e, por conseguinte, a dança se insere nessa área (BRASIL, 2017).

No documento da Base, para abranger os diversos elementos corporais presentes, a experiência da prática corporal permite uma forma de conhecimento próprio e deve ser problematizado para sua relevância e: “Esse modo de entender a

Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes" (BRASIL, 2017, p. 214).

O diálogo e o caráter comunicativo presente na BNCC, vêm dos pressupostos da Concepção pedagógica Crítico-Emancipatória. Essa concepção pedagógica se fundamenta na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e se dá por meio da ação comunicativa, que considera toda a linguagem corporal, incluindo o movimento, como forma de se relacionar com o mundo (Martineli, Mileski 2017).

Seguindo a normativa vigente, o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) tem como referência a BNCC, e traz na unidade temática "dança" para o ensino fundamental anos iniciais os seguintes objetivos de aprendizagem: 1° ano "brincadeiras cantadas e cantigas de roda"; 2° ano "danças do contexto comunitário local e regional"; 3° "danças do Brasil"; 4° "danças de matrizes Indígena e Africana" e 5° ano com "danças do mundo".

Por sua vez o Currículo da educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental (2019) tem como referência a BNCC, e o Referencial Curricular do Estado do Paraná. De acordo com o documento, além dessas referências, o currículo se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. E, contraditoriamente, no que diz respeito à unidade temática dança segue exatamente os objetivos de aprendizagem do Referencial Curricular do Paraná de 2019, supracitado.

4 A DANÇA NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

No sentido de avançar para além da concepção apresentada para o componente curricular educação física nos documentos da política educacional brasileira, partimos do entendimento histórico-cultural da dança como uma forma de linguagem corporal. A linguagem na concepção vigotskiana é indissociada do pensamento. Nesse sentido a linguagem, por meio da palavra é a generalização de um determinado conceito. "Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio, privado do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem" (Vigotski, 2001).

A comunicação humana nessa perspectiva, tem como base a racionalidade e nasce das necessidades do trabalho humano[3]. Dessa forma, a comunicação que não

[3] O trabalho na perspectiva histórico-cultural é considerado a atividade humana fundamental permitindo a transmissão e fixação da criação e produção do homem e se acumula historicamente em produtos materiais e intelectuais (LEONTIEV, 1978).

ISSN: 2176 - 1396

tem como meio a linguagem ou outras formas de signos, é a comunicação primitiva e limitada. Para se comunicar

> alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização (Vigotski, 2001, p. 12).

A comunicação intrínseca à humanidade, são possíveis pelo pensamento e a generalização da realidade. A generalização é parte das aquisições dos conceitos científicos que Vigotsky propõe na sistematização do ensino escolar, nesse sentido, partimos dos conceitos cotidianos, que os educandos já sabem sobre o objeto de ensino, e a mediação acontece para a aquisição dos conceitos científicos. Vasconcelos, Martineli, Almeida (2019) discorrem sobre as aquisições dos conceitos científicos e generalizações no objeto de ensino ginástica e em específico o salto. Para essas autoras:

> Nessa etapa, o professor deve identificar se o aluno consegue completar frases, retratar verbalmente, escrever ou desenhar a estrutura de execução movimento ensinado; o aluno deve descrever o movimento, contemplando todos os seus elementos constituintes, demonstrando a captação do conceito científico (VASCONCELOS, MARTINELI, ALMEIDA, 2019, p.10).

O entendimento histórico-cultural da dança compreende que para o ensino desse objeto é necessário compreender as vivências prévias dos alunos em relação à dança ensinada para que seja possível a mediação das características especificas. O processo de ensino deve contemplar os movimentos históricos bem como econômicos da sociedade para compreender as mudanças, além de entender as funções que essa manifestação cultural ocupou nas diferentes sociedades ao longo do tempo. Dessa forma podemos entender as particularidades de caracterização, passos específicos, a música, espaço para a prática, expressões corporais entre outros.

Climaco, Junior e Taffarel (2017) entendem, no âmbito pedagógico, que os traços essenciais historicamente produzidos para o ensino da dança se constituem pelo ritmo; tempo; movimentos; sincronia coreográfica; níveis de movimento; planos; direção, e estética que se define pela estruturação de todas essas ações. Os autores ainda destacam a problematização em que atividades da dança são associadas como

ISSN: 2176 - 1396

as relações sociais dos alunos como mundo do trabalho, fenômenos naturais, relações afetivas etc.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 265). Nesse sentido, faz-se necessário compreender os traços essenciais da dança e projetarmos a generalização dos seus conceitos por meio da linguagem corporal dançante, para que seja possível exprimir as técnicas da dança aprendidas, bem como os sentimentos e subjetividades, inerentes à essa manifestação da cultura corporal.

Em relação à arte, educação estética e o ensino da técnica, Vigotsky (2004), nos orienta que quando o indivíduo alcança a maestria, ele apropria-se tanto da técnica, como também dos elementos expressivos desta arte. Na concepção deste autor, “a maestria compreende não só as habilidades técnicas da arte, porém algo bem mais importante: o conhecimento mais refinado das leis da sua arte, o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto, etc” (VIGOTSKY, 2004, p. 349).

Diante do exposto apresentamos a seguir uma possível sistematização de uma aula de educação física com o tema *street dance* à luz da Teoria Histórico-Cultural. O *street dance* é uma vertente da dança dentro do movimento *Hip Hop,* que teve sua origem nos meados da década de 1960 nos Estados Unidos da América e tem como fundamentos a crítica social e política.

No *Hip Hop*, no que diz respeito a dança, há duas divisões, a *Old School* e a *New School*. A primeira é conhecida pelo seu caráter ideológico com integrantes ligados às raízes históricas dessa cultura. A *New School* é caracterizada por se preocupar com a performance, integrando passos do Balé e do Jazz e dançada principalmente em academias, esse segmento se mostra como resultado da globalização e da indústria cultural que influencia a atitude e estilo de vida, sem despertar o questionamento crítico pertencente aos fundamentos do movimento *Hip Hop*. O *Street Dance,* modalidade a ser ensinada nas aulas de dança, se localiza na *New School* (ANTUNES e SILVA, 2021; COSTA, 2005; RAMOS, 2021).

Buscando a compreensão dos conceitos cotidianos dos alunos em relação ao *street dance,* propomos um momento de diálogo com os alunos na busca de captar o que eles sabem sobre o *street dance*, o que essas palavras significam em nossa língua, o que é o *hip hop* e porque eles acham que estão aprendendo essa forma de

dança. Dessa forma é possível organizar a mediação para o aprendizado da história dessa dança, desde sua origem até os dias atuais, percebendo os caminhos históricos e sociais presentes nessa trajetória. A estratégia para essa etapa pode-se contar com o auxílio de textos fundamentados em artigos e livros relacionados e adequados as suas capacidades cognitivas, e ser discutido em forma de conversa com perguntas e reflexões.

Outra estratégia de mediação é o uso de signos (VASCONCELOS, ALMEIDA, MARTINELI, 2019), em que vídeos de dança do universo do *Hip Hop* e *street dance* são apresentados para a turma. Dessa forma, em sala de aula, os alunos (as) assistem vídeos de diferentes formas de danças pertencentes do *Hip Hop*. Após assistirem, são encorajados a captar os traços essenciais apresentados nos vídeos, como a especificidade da dança assistida, o que se assemelha com o que eles praticam, sincronia coreográfica, figurino, músicas, espaço de dança, passos característicos, planos de movimento, expressões faciais e outros.

A partir disso é possível que os alunos (as), mediados pelo professor, aprendam nas aulas de educação física esses elementos técnicos, criem composições coreográficas, e nessas estejam presentes tanto os traços essenciais do *street dance*, como também a subjetividade de cada aluno(a).

A partir da mediação dos conceitos científicos sobre o movimento *Hip Hop* e a dança *street dance,* buscamos compreender se os alunos alcançaram as generalizações sobre o tema, nesse sentido, propomos um mural de desenhos da turma. Assim, com um papel pardo grande, os alunos em conjunto desenham com lápis de cor o que aprenderam sobre o *street dance* nas aulas de Educação Física na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, é possível compreender que a linguagem é inerente ao pensamento humano e tem sentido e significado quando o indivíduo realiza as generalizações necessárias. Dessa forma entendemos que para linguagem da dança acontecer, deve-se ter as aquisições do conhecimento científico desta, que acontece por meio da mediação e a partir das experiências prévias dos alunos, com objetivo de que esses consigam fazer generalizações ao final do processo de aprendizagem, permitindo a expressão das técnicas, sentimentos e subjetividades particulares dessa manifestação da cultura corporal.

É necessário a apropriação dos elementos da dança, aliando as habilidades técnicas com a possibilidade de o aluno criar e entender essa arte. Pretendemos o ensino da dança na totalidade das relações sociais, considerando sua história e suas diversas manifestações. Desse modo, a partir da teoria adotada, pretendemos a apropriação dessa cultura corporal e artística e o desenvolvimento sócio-histórico dos sujeitos em processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Duilio Queiroz de. GOMES, Leonardo do Couto. MEDEIROS, Cristina Carta. O estado da produção do conhecimento científico sobre Dança: um recenseamento em periódicos da Educação Física (1987- 2020). **Pro-posições**, Campinas, SP, Brasil. V. 33, 2022.

ALMEIDA, Eliane Maria; MARTINELI, Telma Adriana. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-posições**, Campinas – SP, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018 BRASIL. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0006> . Acesso em: 28 de julho de 2023

ANTUNES, Daridilson; SILVA, Cinthia Lopes da. Movimento Hip Hop E Danças Urbanas: Produção Acadêmica de 2005 A 2019. **Corpo consciência**, Cuiabá-MT, v. 25, n. 1, p. 203-217, jan./abr.,2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 de julho de 2023.

BRASIL. Lei n. º 5.692/71. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 de julho de 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes: Ensino de primeira à quarta série**. – Brasília: MEC/SEF, 199.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Livia Tenório; FRAGOSO, Aline Renata de Farias; GEHRES Adriana de Faria. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-posições**, Campinas – SP, Brasil. V. 31, 2020.

CHAGAS, Regiane de Ávila. **A dialética da dança**. 2018. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CLIMACO, Josiane Cristina; JUNIOR, Claudio de Lira Santos; TAFFAREL, Celí Nelza Zulke. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 727-742, jul./dez. 2017.

COSTA, Maurício Priess. A dança do movimento hip hop e o movimento da dança hip hop. In: **FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE**. **Anais**. Curitiba: Escola de música e belas artes do Paraná, 2005. p.88- 95.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**; ed. Organizada oi Lisa Ullmann; (tradução de Anna Maria Barros Vicente e Maria Sílvia Mourão Netto; revista técnica de Anna Maria Barros de Vecchi). – São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** p. 261-284. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINELI, Telma Adriana Pacífico; MILESKI, Keros Gustavo. Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 12, n. 2, p. 395- 413, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018. Disponível em: < https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti**. A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**; Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física.** Paraná, 2008.

RAMOS, Marta Daniela Moura Alves dos Santos. **O desenvolvimento de competências de composição coreográfica contemporânea a partir de elementos técnicos, artísticos e culturais da Street Dance, com os alunos do 5º ano do Curso Básico de Dança do Conservatório de Dança do Vale do Sousa.** Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Dança. Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Dança. Lisboa, Portugal, 2021.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: **A construção de uma Psicologia Marxista.** 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Formação De Conceitos Na Teoria De Vigotski: Contribuições Para O Ensino Da Ginástica Na Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22. Disponível em: file:///C:/Users/bbrun/Downloads/53128-Texto%20do%20artigo-258442-2-10-20200227.pdf. Acesso em 28 de julho de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS FRENTE AO LÚDICO, MEDIAÇÃO DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Patricia Fernanda da Silva [1]

Adriana Aparecida Antoniacomi [2]

Maycon Hryniewicz de Almeida [3]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar a importância da leitura e da contação de histórias durante as aulas com o intuito de desenvolver nos alunos o protagonismo juvenil, o gosto pela leitura e também para melhorar a fluência leitora. Durante os anos da pandemia, as escolas foram fechadas, assim como o contato com os alunos e famílias foi reduzido, por este motivo se fez necessária a elaboração de um projeto para incentivar a leitura e a escrita dos alunos pós esse período, devido a realidade da comunidade escolar, onde muitas crianças tem pouco ou nenhum acesso a livros literários e leituras adequadas para sua faixa etária. Para incentivá-los estão sendo utilizadas metodologias ativas, como a gravação de vídeos, áudios, histórias online, contação de histórias, além do empréstimo de livros para leitura em casa, a fim de desenvolver as competências e habilidades, levando-os a serem protagonistas na aquisição da literatura. Muitos autores embasaram este trabalho, tais como, Valente (2018), Bedran (2012), Lajolo (2008) e Prado (1996), dentre muitos outros que ao discursarem, contribuíram com suas ideias e visões para elucidar o tema abordado. Os resultados obtidos foram satisfatórios, os alunos aguardavam ansiosamente para o dia da história, para além de ouvir e participar, também contar uma história para seus colegas, o que melhorou de forma significativa o interesse pela leitura e aprimorou a fluência leitora de muitos educandos, além de abrir novos horizontes para o mundo novo e cheio de aventuras da literatura. Destaca-se ainda que a metodologia ativa se torna um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois torna o conhecimento mais rico e significativo.

Palavras-chave: Literatura. Contação de histórias. Educação. Tecnologia. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

Toda pessoa tem a capacidade de se adaptar em diferentes contextos sociais, pois somos seres sociais, ou seja, aprendemos interagindo com o outro, aprendemos a nos comunicar, ler, nos relacionar a partir dessa interação. Assim sendo, nos aproximamos do outro pela vontade de aprender, conhecer e vivenciar novas experiências e é nessa troca que ocorre a ampliação de nossas habilidades

[1] Especialista em Contação de História e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, adriantoniacomi@hotmail.com.
Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maykondealmeida@hotmail.com.

cognitivas e sociais. Sendo assim a leitura se apresenta como algo imprescindível para este crescimento cognitivo e para a ampliação de nossas relações pessoais.

Com vistas nestas informações, e acompanhando o contexto escolar em que este artigo foi embasado, uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal da rede de ensino de Ponta Grossa que se localiza na área rural, onde muitos educandos não tem acesso a nenhum tipo de leitura literária adequada a sua faixa etária fora do ambiente escolar, se fez necessária a elaboração de um projeto, para que as crianças tenham o contato com livros e leituras relevantes, de modo que se interessem pelo mundo mágico da leitura e ampliem seus horizontes para novos conhecimentos, se tornando assim críticos e criativos em relação ao mundo que os cerca.

A leitura é de suma importância para o desenvolvimento social, cultural, emocional e cognitivo de todas as pessoas, então devemos dominar essas habilidades para que possamos interagir com a sociedade. Para a aquisição do processo de leitura, que é uma das principais fontes de informação para qualquer pessoa, o mediador desenvolve um papel essencial nesse processo, o de apresentar diferentes leituras e livros em diferentes formatos. Segundo LAJOLO (2008) é na leitura:

> [...] que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p.106).

Para tanto, as leituras realizadas durante a formação escolar, sejam histórias contadas oralmente ou a releituras através das imagens de livros, revistas, jornais, somam um grau relevante de significados na vida do sujeito. Sendo assim, pode-se considerar que a literatura é um importante incentivo a leitura, sendo um elemento de expressão que representa o todo e as particularidades de uma determinada realidade, a vida em sua forma mais simples e peculiar. E por isso deve ser estimulada dentro e fora do espaço escolar.

A literatura apresenta-se então como uma importante aliada na aquisição da leitura, principalmente no contexto escolar, onde muitas vezes se formam

lembranças afetivas do educador contando histórias, o que aguça a vontade de ler por parte dos educandos. A literatura, como manifestação artística se difere das demais artes pela maneira como se expressa, pela matéria prima com que trabalha: a linguagem verbal, a palavra.

E como toda arte requer reconhecer o seu lugar, suas tendências e expressões no decorrer dos tempos, assim como a literatura geral, a literatura infantil também tem seu lugar, suas manifestações e intenções. Hoje, com o avanço da tecnologia, ela se mostra ainda mais importante e significativa na vida das pessoas, abrindo novos universos, e novos mundos, nos permite viajar sem sair do lugar e fugir de uma realidade muitas vezes monótona, as histórias são de suma importância e sobre isso Malba Tahan discursa:

> A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem histórias com prazer – uma vez que estas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada, dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. É a lenda a expressão mais delicada da literatura popular. O homem, pela estrada atraente dos contos e histórias, procura evadir-se da vulgaridade cotidiana, embelezando a vida com uma sonhada espiritualidade. Decorre daí a importância das histórias (TAHAN. Apresentação in: GALLAND,2002,p.15).

Desse modo, a literatura de modo geral, mas principalmente a infantil que é nosso foco neste trabalho, é um importante veículo de reconhecimento de mundo, uma ponte entre fantasia e realidade, um caminho para descobrir e descobrir-se nos mais diversos lugares do mundo real e do universo imaginário.

Após as reflexões sobre a importância da literatura dentro do espaço escolar, surgem várias questões norteadoras: Qual a importância da leitura para a vida dos alunos? Quais dificuldades os estudantes encontram por não terem o hábito de ler? De que forma o professor deve mediar a leitura dentro da sala de aula?

Dessa forma, na sociedade em que vivemos, em que diversas tecnologias estão disponíveis e muitas vezes os livros são deixados de lado por uma tela, essa discussão se faz necessária para que professores atuantes no processo de alfabetização compreendam e passem a utilizar as metodologias ativas e os recursos tecnológicos disponíveis em suas aulas, incentivando os alunos a desenvolver seu repertório cultural e entender que o mundo tecnológico é muito

ISSN: 2176 - 1396

mais amplo do que o que eles conhecem e pode proporcionar um mundo de conhecimentos e novas descobertas.

2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA LEITURA

Para que o aluno desenvolva suas habilidades e competências é necessário que o professor utilize várias práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser pensadas e organizadas de forma que o lúdico oportunize experiências que favoreçam a construção de conceitos necessários para o aprendizado significativo mediante a leitura e para chamar a atenção dos pequenos no mundo moderno o uso da tecnologia disponível se torna imprescindível nesse processo.

Para SANTOS et al. (2022), a criança está livre para criar, interagir socialmente, recriar situações, explorar possibilidades no seu ritmo, desenvolver respostas aos problemas cotidianos – o que é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo.

Quando o aluno brinca, ele desenvolve importantes capacidades de compreensão, necessárias para a vida humana. É através do lúdico que estabelece relações com o meio ambiente. Assim, segundo FREITAS e SALVI (2000), afirmam que:

> O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo com o mínimo de dispêndio de energia (Freitas; Salvi, 2000, p. 4-5).

Leva o aluno a desenvolver a capacidade da imaginação, além de estabelecer relação afetivas com o grupo, isso, facilita a interação social, o desenvolvimento emocional e regras.

Conforme KISHIMOTO (2011),

> o lúdico é um instrumento cultural que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam (Kishimoto, 2011, p. 48).

ISSN: 2176 - 1396

O aluno quando estimulado é capaz de aprender a ler brincando, pois, ler incentiva a criatividade dos alunos, principalmente nas séries iniciais, contribui para imaginação, treina a memória além de favorecer a ampliação do vocabulário e da escrita. Como mostra na LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art. 32 “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]”.

Portanto incentivar os alunos a ter o hábito da leitura, desde os primeiros anos de vida é fundamental na sua trajetória escolar. O gosto pela leitura também deve começar em casa, pois os pais são o espelho para seus filhos, para que isso ocorro se faz necessária a ponte entre família e escola, onde esta disponibiliza os recursos necessários, tais como livros, jornais, gibis, entre outros, para que a família tenha subsídios para incentivar a leitura em casa.

3 OS DESAFIOS DA LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Perante as mudanças que ocorrem em nossa sociedade, principalmente com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, é primordial que a educação seja diferente daqueles aspectos tradicionais do passado.

Essas estratégias a muito tempo utilizadas, já não são eficazes no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na educação básica, e os professores devem ir em busca de novas práticas pedagógicas a fim de garantir uma educação de qualidade, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, favorecendo a autonomia e a participação dos alunos; assim surgem as metodologias ativas. Para Valente (2018), essas metodologias

> constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas; [...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 27-28).

As metodologias ativas de ensino têm como base desenvolver e estimular o pensamento crítico, a partir da reflexão, da autonomia do aluno, da interação com os demais colegas e a comunidade escolar. É necessário também problematizar a realidade do estudante de forma que faça sentido a ele, que traga inovação e descoberta na busca por soluções, novos papéis, com o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador e facilitador desse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política de currículo homologada em 2017, se alinha a essa nova perspectiva de aprendizagem, propondo o desenvolvimento de habilidades e competências em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem.

Entretanto, mesmo com todos os recursos disponibilizados foi necessário pensar estratégias para incitar o gosto pela literatura, para tanto, foi elaborado um projeto para incentivar a leitura e o prazer por ouvir boas histórias levando o aluno a ser o protagonista desse processo.

Nesse sentido, foram pensadas estratégias para que essas histórias e leituras chegassem até as crianças e suas famílias e como seriam desenvolvidas por eles, o caminho foi gravar vídeos com contação de histórias, mandar livros em PDF, que tiveram a reprodução autorizada pelos autores, estes foram enviadas via WhattsApp, para que os alunos tivessem conteúdo de qualidade no celular, em sala de aula após a mediação da leitura feita pelo professor ou pelos próprios alunos, estes faziam o reconto e dramatizações das histórias, também contamos com outras estratégias com os piqueniques literários, empréstimos de livros, momentos diários de leitura e mala da leitura, entre outras. Os instrumentos usados para essa dissiminação da literatura Diante do exposto, concordamos com as falas de Bedran, onde diz que:

> A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer a cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial. (BEDRAN, 2012, p.25)

Essa interação entre alunos, professores e a família gerou um sentimento de acolhimento e um elo entre ambos, abriu as portas do imaginário dos pequenos aguçando assim o gosto pela leitura e boas histórias.

Segundo MEIRELES (1984),

> A natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. Não apenas ele se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento, [...] muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras (MEIRELES, 1984, p.77).

Tendo em vista essas estratégias, o projeto teve uma boa aceitação pela comunidade escolar, educandos, equipe gestora e outros professores, assim sendo houve uma mobilização de todos os envolvidos e o projeto foi adotado pela escola. Então o projeto foi ampliado para as demais turmas da escola.

Essas abordagens e interações se mostraram de extrema valia e mais uma vez pudemos perceber o quão importante é a literatura na vida dos educandos. Quando as crianças ouvem histórias, passam a ver o mundo de forma mais clara e perceber seus sentimentos em relação a ela. As histórias ajudam a criança a enfrentar problemas típicos da infância, como medos, sentimentos de carinho e inveja, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem inúmeros outros temas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que as metodologias ativas são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. A leitura é importante em diferentes contextos, mas principalmente para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e para que possa conviver em sociedade sendo um cidadão critico e atuante no meio em que vive.

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam a diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais a sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente a sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas precisa ter muitos (LOJOLO, 2008, p.106).

Desta maneira através do projeto desenvolvido foi possível perceber que a leitura e a contação de histórias se tornaram ainda mais imprescindiveis em tempos

ISSN: 2176 - 1396

tão conturbados, onde se tornam um acalanto e um meio de escapar da realidade em que estão inseridos, podendo assim vivenciar novas realidades e aventuras.

Para as crianças a leitura se revelou ainda mais imprescindivel, pois através dela, além do contato com a escola, puderam sonhar, instigar o imaginario e conhecer novos mundos cheios de magia e encantamento, além de melhorar sua fluência leitora e a escrita de textos, pois a partir destas leituras ampliaram seu repertório e sua imaginação para escrever assim novas e incriveis histórias.

Temos em mente que com a utilização das tecnologias dentro da sala de aula, possibilita que os alunos se tornem detentores de opinião, criticidade e criatividade, além de perveberem e utilizarem a tecnologia como uma aliada nesse processo, ao perceber que existem ferramentas que auxiliam nesse processo e aprendendo que a internet e a tecnologia são muito mais vastos do que eles imaginavam. Para nós, esse processo só ocorre através da leitura e da participação ativa do estudante no processo de aquisição do conhecimento, pois possibilita um caminho cheio de fantasias, descobertas e encantamentos sobre o mundo, desenvolvendo todos seus aspectos. Por isso, se faz necessário a escolha de bons livros literários.

> O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar (PRADO, 1996, p. 19-20).

Portanto os professores, ao planejarem suas aulas, devem utilizar metodologias ativas, trazendo literaturas relevantes para dentro da sala de aula, despertando nos alunos o interesse em participar das aulas, não só como ouvintes, mas como protagonistas nesse processo. Assim, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral, considerando os aspectos sociais e cognitivos. Ainda assim, é pertinente frisar que existem inúmeros caminhos para uma aprendizagem significativa e cabe ao professor adotar a melhor prática pedagógica em relação ao ambiente em que professor e aluno estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 ago. 2023.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**: narrativas e processos orais criativos. 1° Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov. Acesso em: 10 de ago. 2023.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4° Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREITAS, Eliana Sermidi de; SALVI, Rosana Figueiredo. ***A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia*.** Curitiba: SEED/PDE, 2000. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf . Acesso em: 13 ago. 2023.

GALLAND, Antoine. **As mil e uma noites**. Apresentação de Malba Tahan. Tradução: Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

KISHIMOTO, T. M. ***O jogo e a Educação Infantil*:** jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. **O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as-metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacao-infantil. Acesso em: 13 ago. 2023.

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado**: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma construção inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-45.

VYGOTSKY, L. S. ***Imaginação e criação na infância***: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE DOS INFOGRÁFICOS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cinthya Catherine Martins Carvalho[1]

Eduardo Fofonca[2]

Maria Alzira Leite[3]

RESUMO

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, objetiva, primeiramente, apresentar uma discussão em torno da ressignificação das ações educativas considerando-se os letramentos. E, posteriormente, almeja-se analisar a construção de sentidos multimodais, haja vista as práticas desenvolvidas num grupo de estudos *online*, com o gênero infográfico. Assim, o aporte teórico baseia-se nas seguintes referências: Rojo (2009, 2012 e 2019), Kersch; Coscarelli; Cani (2016), Ribeiro (2016), Melo (2020) e Imbernón (2009). O estudo é qualitativo e se caracteriza como uma pesquisa-ação. Nela, a produção da visão do contexto, aliada às práticas dos envolvidos, projeta uma mudança e um avanço nos percursos da leitura e da produção de sentido dos textos. Logo, a fim de se pensar numa mudança da prática tradicional, há um investimento em um ciclo de planejamento, e também no monitoramento e na avaliação de uma situação atual. Nesse contexto, quando o docente e o estudante se envolvem com o mix de linguagens, atrelados ao gênero infográfico, percebe-se que as práticas de interpretação e de compreensão ultrapassam a didática na aulas de língua portuguesa. E ainda, que ao incitar os estudantes às leituras multimodais, nas mais diferentes áreas, o professor amplia o repertório desses discentes e avança nos processos de letramentos Nessa perspectiva, o trabalho com o infográfico estimula a pesquisa e a construção do conhecimento de maneira colaborativa e crítica, pois docente e estudante visualizam a informação, interagem e (re)criam significados próprios que se transformam em novos saberes.

Palavras-chave: Multiletramentos. Infográfico. Multimodalidade. Cultura Digital.

1 INTRODUÇÃO

As investigações das relações das imagens e dos textos corroboram a ideia de que o texto não é somente uma página escrita, mas sim, um arranjo visual com

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Rede, pós-graduada em Psicopedagogia pela Insulpar, professora da Rede Municipal de Curitiba. cinthyadinda@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-doutorado em Didática pela Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho". Professor adjunto no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; professor do Programa Internacional de Pós-graduação em Educação da Logos University International e professor colaborador do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. edufofonca@gmail.com
[3] Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunto no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e Professora da Universidade do Vale de Itajaí. mariaalzira35@gmail.com

diferentes marcas que precisam ser compreendidas pelo estudante, e ainda, que ele possa através dessa interpretação, despertar sua criatividade, criar suas próprias marcas de aprendizagem, através das relações com as suas vivências.

Em Rojo (2009), temos um panorama do quanto é difícil a ação de alfabetizar num país com tanta desigualdade social. A autora ainda destaca que há inúmeros casos de fracasso escolar, mas Rojo (2009) também ressalta, que, a reflexão sobre o letramento deve trazer para a escola um percurso significativo. Sendo assim, é importante ressignificar o processo educacional, com um olhar diferenciado para a transformação da sociedade, haja vista a pluralidade cultural inserida no cotidiano escolar.

Dessa maneira, as práticas que envolvem a aquisição da escrita e da leitura são comumente suscitadas em discussões, principalmente as que envolvem novas metodologias que propõem ir além da técnica. O que se tem atualmente é uma abordagem que pensa a alfabetização como o domínio do sistema de representação da leitura e da escrita. Já o letramento, é visto como a forma desse sistema se inserir na prática social.

Para Rojo (2019), o desenvolvimento de novas práticas de letramento no ambiente escolar exige que o professor esteja preparado para entender que o processo de aprendizagem escrita não se dará apenas nas possibilidades restritas de produção textual sistematizada como forma de registro, mas sim em níveis mais avançados de habilidades de compreensão e interpretação, pois envolverá um repertório de informações e conhecimentos muito maiores.

Nessa perspectiva, os docentes deparam-se com inúmeros desafios, já que estão envolvidos com os seus fazeres pedagógicos e com diferentes realidades. Portanto, a formação permanente contribui para “estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda que aprender.” (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Isso posto, esta pesquisa nos incita a uma reflexão, isto é, os professores, assim como os estudantes, necessitam serem formados em novas práticas de letramentos significativas, que viabilizem atender às necessidades individuais de cada um, pois somente

> ler textos desintegrados é uma espécie de fraude, portanto, que muitos impingimos às pessoas (alunos e alunas?), alegando intenções didáticas ou pedagógica. Os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguísticos e não linguísticos, produzirá algum efeito ou se aproximará disso. (Ribeiro, 2021, p.124).

A partir de um novo olhar para os processos de aquisição da escrita e da leitura, consideramos um grande auxiliar o trabalho com a multimodalidade textual, pois possibilita um planejamento de uma prática interdisciplinar, onde a produção textual é redesenhada, através da sua pluralidade e sua abrangência em diferentes as áreas de ensino.

Esta investigação não pretende formatar um modelo ou apresentar uma metodologia para ações educativas, pois se ancora no processo de pesquisa-ação. E, a justificativa se pauta em uma prática educativa colaborativa, em que pesquisadora e professores aprendem e constroem juntos. Nesse viés, não é a pesquisadora quem vai proporcionar esse auxílio, mas sim o aprendizado por meio das práticas coletivas, que vão ao encontro dos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos.

2 A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL INFOGRÁFICO PARA OS MULTILETRAMENTOS

A multiplicidade de linguagens está presente nos diferentes textos em circulação. Sejam eles impressos, digitais ou analógicos, esses materiais denotam significados na composição de diagramação. Pode-se dizer, nessa linha, que

> é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

A multiplicidade de informações encontradas nos textos multissemióticos possibilita ampliar a representação imagética do que é apresentado, de forma a auxiliar na leitura e na compreensão. Nesse viés, para (Vieira, 2012, p.2), “as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam ser inferidas”. Desse modo, o trabalho com a multissemiose textual deve ser flexível e adaptável. Para tanto, o professor e os estudantes deixam de lado as formalidades e a rigidez da formatação tradicional, a fim de se expressarem com liberdade criativa para a escolha e a utilização de linguagens e textos que se aproximem dos seus contextos culturais e sociais.

A semiótica nos multiletramentos baseia-se na proposta de Kress (2010), onde cada modo semiótico em uma composição multimodal executa uma função específica. Assim, os sentidos não estão atrelados a modos semióticos específicos, eles circulam em determinadas culturas e sociedades e são materializados a partir dos interesses comunicativos dos sujeitos.

Dessa maneira, os multiletramentos propiciam um trabalho pautado nas escolhas comunicativas e representativas, conforme as condições e necessidades sociais em que o sujeito está inserido.

Segundo Mozdzenski (2013), os textos multissemióticos dialogam entre si e toda essa sinergia propicia a criação de sentido e ampliação de contextos. Dessa forma, as propostas de com esses textos possibilitam um alcance de compreensão muito mais efetivo, o que diretamente se interliga com a pedagogia dos multiletramentos.

Nesse contexto, a BNCC (2018) também defende a necessidade do trabalho com os textos multissemióticos no processo de letramento. Afinal, esses textos corroboram uma prática que visa a ampliação de repertório, uma vez que apresentam diferentes linguagens e contextos que estabelecem significação ao que é aprendido.

A multimodalidade é indissociável dos multiletramentos, pois possibilita a ampliação das análises textuais, uu seja, está diretamente ligada ao processo comunicativo e por isso é responsável pela perspectiva de ampliação de novos saberes. Portanto,

> é importante ser criativo nas propostas de produção de textos, se a ideia é que o “poder semiótico” (Kress, 2003) seja ampliado. E não é o caso de excluir umas possibilidades em vantagem das outras, como se os recursos disponíveis estivessem em competição. Considero que todas as possibilidades vêm se somando e se reposicionando, em um sistema mais complexo e mais completo, nos dias de hoje (Ribeiro, 2016, p. 121).

Posto isso, ao se ancorar em práticas multiletradas, escola aproxima o estudante da sua realidade social e cultural. Com base nessa perspectiva, os textos multissemióticos podem incitar práticas em que o professor avance no universo dos multiletramentos - com imagens, sons, cores, movimentos e diferentes formatos de diagramações - para desenvolver uma postura mais colaborativa, crítica, criativa e reflexiva.

2.1 Os infográficos no contexto dos multiletramentos

A escola precisa permitir tanto ao professor quanto ao estudante uma prática pautada na realidade e "um trabalho voltado para os multiletramentos, uma abordagem assim implica repensar a informação de texto, trazendo para ela a noção de multimodalidade e trabalhando com situações comunicativas variadas" (Kersch; Cscarelli; Cani, 2016, p.16).

Os textos multimodais trazem suas marcas particulares, como configurações, formatos, cores, fontes, imagens, sons e outros elementos, pois transmitem as informações de diferentes formas com o uso de diversos recursos. Dessa forma, o professor tem o desafio e o compromisso de integrar esses textos nas suas práticas, como forma de mostrar o propósito comunicativo que existe na junção da linguagem não verbal com a linguagem verbal.

Por outro lado, não se pode pensar no abandono do código escrito, mas sim expandir a forma de letramento para além da mera alfabetização, uma vez que "as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano" (Kersh; Coscarelli; Cani, 2016, p.21).

Sendo assim, o trabalho com os infográficos é uma proposta que engloba a perspectiva multimodal, pois traz consigo as marcas de diferentes linguagens.

Os textos do gênero infográfico são multimodais por excelência, pois são elaborados e construídos com imagens, palavras e, na sua concepção digital, podem até mesmo agregar som, movimento e design artístico. Na sua definição,

> infográficos são quadros informativos que misturam texto e ilustração para transmitir uma informação visualmente. Em vez de narrar, o infográfico mostra a notícia, com detalhes mais relevantes e forte apelo visual. Os infográficos são grande atrativo para a leitura, facilitam a compreensão do texto e oferecem uma noção mais rápida e clara dos sujeitos, do tempo e do espaço. (Costa, 2021, p. 148).

Dessa forma, os infográficos são textos que auxiliam os processos de leitura e de escrita, uma vez que são mais atraentes e acessíveis, facilitando a compreensão por incorporarem em si outras linguagens.

A proposta do trabalho com os infográficos é defendida por Melo (2020), uma vez que é uma prática que contempla a integração do verbal e do não verbal em uma produção textual que comunica de forma multimodal.

Por isso, esse gênero precisa ser mais explorado no cotidiano escolar, pois aproxima a leitura e a escrita da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Diversos autores, como Furst (2010), Marcondes (2009), Kanno e Brandão

(1998), definem os infográficos, de modo geral, como um texto que se utiliza de imagens e de palavras. Cabe salientar que Alvarez (2012) categoriza o infográfico em três tipos: os científicos ou técnicos, os quais estão presentes em pesquisas e manuais técnicos; os de divulgação, estes estão nas enciclopédias e livros didáticos; e os jornalísticos, que apresentam as notícias de modo a facilitar a visualização e a compreensão dos fatos.

A consonância entre a escrita e a imagem é muito presente na comunicação. Melo (2020) defende que essa integração não é novidade, pois desde os primórdios, nas escritas rupestres, já havia indícios da existência da multimodalidade.

Dessa forma, em meio a uma sociedade que exige o domínio dos sistemas linguísticos diversos, o infográfico contribui diretamente para as práticas de leitura e escrita.

2.2 A prática com os infográficos

Ribeiro (2016) mostra que a compreensão do infográfico envolve uma composição multimodal de alto nível, pois exige do sujeito a habilidade de integrar várias linguagens numa produção.

Logo, o trabalho com esse gênero precisa ser repertoriado, com diversas formatações de textos, sejam eles verbais ou não verbais, que permitam uma gama maior de possibilidades de uso de diferentes linguagens.

O uso do infográfico nas práticas educativas é importante, pois, segundo Alves (2022), favorece um engajamento social através da escrita mais crítica e do desenvolvimento da criatividade e motivação da busca do próprio conhecimento através dos diferentes recursos linguísticos.

Nesse sentido, essa prática promove o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na escrita, na leitura de mundo, na interpretação e na construção de sujeitos capazes de atuarem na transformação da sociedade.

A construção de uma proposta que envolva o uso dos infográficos precisa ser organizada em várias etapas, e a partir de Alves (2022), o grupo de estudos, do qual os participantes da pesquisa participaram, estabeleceu a seguinte forma de trabalho:

1. Definir um objetivo específico para a atividade, o que auxiliará na escolha do infográfico a ser utilizado;
2. Escolher o infográfico que esteja em consonância com o nível de

entendimento dos estudantes;

3. Reunir informações através de pesquisas sobre os conteúdos desejados;
4. Apresentar os dados a serem visualizados, avaliar a melhor opção gráfica, os diferentes recursos linguísticos que possam auxiliar na compreensão de todos;
5. Criar um esboço, através da estruturação das ideias, da ordem da apresentação e da escolha dos elementos gráficos;
6. Criar o infográfico, momento de uso da criatividade no processo autoral do estudante.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica com o infográfico estimula a pesquisa e a construção do conhecimento de maneira crítica. Além disso, oportuniza que o estudante visualize a informação, crie significado próprio e o transforme em novos saberes, sem afastar-se da intencionalidade pedagógica da produção textual.

A partir do aporte teórico, um grupo de estudos *online*, formado por professoras do Ensino Fundamental foi organizado, a fim de buscar propostas para os avanços da escrita e da leitura de estudantes do Ensino Fundamental I, através do uso do gênero textual infográfico.

Desse modo, este grupo de docentes, buscaram propostas para a melhoria da escrita e leitura de seus estudantes, levantaram a problemática, refletiram e analisaram a possibilidade de utilização das tecnologias digitais e abordaram o gênero textual infográfico para verificar os possíveis resultados deste trabalho

A construção colaborativa privilegiou a construção de novos conhecimentos, e reflexões sobre a atuação do professor frente às propostas de letramentos, foi um prospectar de novos horizontes, para a consolidação de um movimento que realmente pudesse gerar benefícios para os processos de aprendizagem dos estudantes, bem como de uma prática docente efetiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção colaborativa presente nesta pesquisa privilegia a construção de novos conhecimentos e reflexões sobre a atuação do professor frente às propostas de letramentos.

Então, pode-se dizer que há um prospectar de novos horizontes para a consolidação de um movimento que realmente pode gerar benefícios para os processos de aprendizagem dos estudantes, bem como de uma prática docente efetiva.

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, ainda não se tem os dados finais das análises, mas já existem algumas considerações preliminares.

O grupo de estudos desde o primeiro contato tinha o propósito de refletir sobre as questões da melhoria da leitura e da escrita dos estudantes das séries iniciais do EF, então durante os três encontros através da proposta de uma metodologia digital e do uso da multimodalidade textual do infográfico, as professoras refletiram, analisaram, discutiram, apresentaram suas dificuldades e de forma colaborativa criaram sentido para uma mudança de olhar para as suas práticas, a partir dos multiletramentos.

Cada uma pode estabelecer as conexões da proposta com a sua realidade, ao pensar na especificidade da sua turma e na ideia de atender as necessidades de seus estudantes, de forma a contribuir com todos, sem deixar ninguém para trás, olhares sensíveis e repleto de esperança em poder oferecer o melhor.

A autonomia que essas professoras tiveram neste processo formativo foi algo que pode ser visto nas narrativas e na criação da atividade com o infográfico, e isto fez toda a diferença, pois pela primeira vez o conhecimento para elas também não foi repassado de forma linear e hierarquizada, mas sim todas foram construtoras dos caminhos e dos significados, pois o docente também precisa contextualizar as informações para transformá-las em novos saberes.

O infográfico é um tipo de texto que utiliza diferentes linguagens, Ribeiro (2016) deixa claro que este gênero textual é um texto multimodal por excelência, e, o seu planejamento se dá por meio da utilização de palavras e imagens.

Por isso, além de trazer a veiculação da informação, o infográfico possibilita o acesso à informação por meio de sua multilinguagem que auxilia na compreensão do que é apresentado.

O grupo também já estabeleceu a concepção de que o infográfico promove a inserção de todos os estudantes, pois favorece as necessidades específicas de cada um e aporta-se nas questões de que os letramentos multissemióticos estão no rol das necessidades relacionadas à cidadania.

Para Rojo (2009), os letramentos necessitam ser democratizados e o fato da multimodalidade textual favorecer as informações através de palavras, desenhos, vídeos e sons, ampliam as oportunidades de letramentos e por consequência resultam na inserção social de forma cidadã.

Por isso, a diversidade de representações que o infográfico oferta na leitura e na escrita de um texto é uma proposta dinâmica, atraente e compreensível para todos os envolvidos.

Toda a investigação feita durante pelo grupo de estudos, mobilizou a ação de professoras envolvidas numa perspectiva inovadora de formação permanente, realizada de forma online, a força motriz se deu pelo fato da vontade de construir algo baseado no ouvir os sujeitos do chão da escola, da prática educativa no cotidiano escolar.

Esse movimento teve como objetivo, analisar a construção de sentidos multimodais, haja vista as práticas desenvolvidas no grupo de estudos online, com o gênero infográfico e para além poder identificar as práticas multiletradas de um grupo de professores das séries iniciais do EF, compreender o processo de apropriação docente, considerando as metodologias digitais para o uso do infográfico e examinar as contribuições do uso de estratégias formativas digitais, a partir do gênero infográfico, para os professores das séries iniciais do EF.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. M. T. **A infografia da educação:** contribuições para o pensar crítico e criativo. Tese de Doutorado, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES, D. S. P.; COSTA, L. M. G. C.; GOMES, J. D. G. S. J. **A utilização de infográficos no processo de ensino-aprendizagem em tempos de Covid-19.** Bahia: Intermaths UESB, v.3, n.1, p. 139-163, 2022.

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

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FERNANDES, A. C., et al. **Multiletramentos na sala de aula:** práxis na (e para além da) pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FURST, M. S. B. C. **Infográficos:** habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e superior. Dissertação Faculdade de letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KANNO, M. BRANDÃO, R. Manual de Infografia Folha de S. Paulo, 1998. Disponível em: < http://pt.scribd.com/doc/8448371/TipoInfografia-Kanno>. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

KERSCH, D. F. COSCARELLI, C. V. Cani, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

KRESS, Gunther. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

MELO, N. F. **O infográfico como prática de letramento**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

MOZDZENSKI, L. **Intertextualidade verbo-visual:** como os textos multissemióticos dialogam?. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, *8*(2), Port. 177–201 / Eng. 176.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

VIEIRA, M. S. P. **A leitura de textos multissemióticos**: novos desafios para velhos problemas. EDUFU. Uberlândia, v. 2, n.1, p.2, 2012.

CORPO CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA DE UM LENÇO EM MOVIMENTO

Giorgia Cristina Alves Bezerra[1]

Francisco Carlos da Silva Caetano[2]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo relatar a experiencia de uma prática educativa realizada com crianças de quatro a cinco anos da Educação Infantil, de uma escola de Araucária-PR. A observação do movimento do corpo criança durante as aulas, nas brincadeiras, atividades, danças, imitação, no parque e demais espaços, foi o que despertou o interesse em aprofundar os estudos sobre as linguagens da criança. Este ocorreu através da pesquisação que promove ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação, no caso professor/pesquisador(a) e crianças. A partir da contação da história O Lenço (Auerbach, 2013), livro de narrativa visual, que se iniciou a prática educativa. Os alunos receberam um lenço de tecido e usando a imaginação e o faz de conta, e então foram se movimentando, brincando, criando movimentos, personagens, fazendo trocas e interagindo com seus pares. Para movimentar, digo, conversar com esta pesquisação e para embasamento teórico, foram trazidos autores e pesquisadores como Garanhani, Nadolny, Oliveira, Tonietto e Malaguzzi. Estes apresentam as Linguagens das crianças, onde uma das principais nas infâncias é o movimento do corpo criança que está sempre presente. As crianças possuem diversa formas de linguagens, ao olharmos para o movimento do corpo criança/lenço, concluímos e percebemos que o movimento mobiliza a criação assim como a criação mobiliza o movimento.

Palavras-chave: Criança. Linguagens. Movimento. Corpo criança. Imaginação.

1 INTRODUÇÃO

Por que não se movimentar a partir da provocação de um livro de literatura infantil? E se esse texto for uma narrativa visual, onde a imaginação e a brincadeira de faz de conta já se iniciam ao ler, ouvir, ver e se tornando parte desta história.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial e Inclusiva - Faculdade UNINA. Graduada em Educação Física pela PUC-PR. Professora Docência I na Prefeitura Municipal de Araucária/PR - Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Educamovimento (NEPIE/UFPR). Email: giorgia1906@gmail.com.

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em educação Infantil – Uninter e em alfabetização e linguagens Faculdade UNINA. Graduado em Letras e Pedagogia – Uninter. Professor nos anos inicias do Ensino Fundamental e Regente II na Educação Infantil. E-mail: fcarloscaetanio@gmail.com

Ao considerar essas perguntas, esse texto tem como objetivo relatar uma prática educativa centrada nas experiências de movimentos criados por crianças de 4-5 anos de uma escola de Educação Infantil no município de Araucária.

A metodologia escolhida para essa pesquisa foi a pesquisação, que promove ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada, em que a pesquisadora esteve no papel de professora pesquisadora. (FAZENDA, TAVARES, GODOY, 2015)

Foi a partir do Livro *O Lenço de Patrícia Auerbach* (2013) que essa pesquisação foi realizada, tendo como objeto de pesquisa o corpo criança em movimento, suas criações de personagens e/ou situações utilizando o lenço como ferramenta para o mundo do faz de conta e da imaginação, brincando e interagindo com seus pares, afetando e sendo afetadas.

Pelos elementos com os quais interage, movimentando, provocando e ampliando a imaginação, INGOLD (2012, p. 33) coloca que é clara a diferença entre pessoas e objetos, mas “Se as pessoas podem agir sobre os objetos que as circundam, então, argumenta-se, os objetos “agem de volta” e fazem com que elas façam, ou permitem que elas alcancem, aquilo que elas de outro modo não conseguiriam.” Nesse caminho, entendo que somos formados pela interação que fazemos com espaços e objetos, quando eles “agem de volta”, tudo se transforma, quando se dá função. Assim o lenço e a criança se transformam por meio do movimento, essa conexão estabelecida entre o humano e o objeto no mundo da imaginação e da criatividade que impulsionam ainda mais ao movimento.

2 - O CORPO CRIANÇA EM MOVIMENTO

Para iniciar este capítulo, se faz necessário apresentar o conceito de corpo criança por Camargo e Garanhani (2022):

> O corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social Garanhani (2008), na condição criança, expressa codificações não tão marcadas e/ou em construção, que o constitui corpo criança. Portanto, a criança é corpo e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características particulares e por ser menos afetado pelas condições sociais, é denominado corpo criança”. (CAMARGO e GARANHANI, 2022, p. 6)

ISSN: 2176 - 1396

É este corpo criança que iremos movimentar, um corpo que age e reage ao ser afetado.

Para a criança pequena o movimento corporal é considerado uma linguagem, pois ele é uma forma de comunicação da criança. Para Garanhani e Nadolny:

> Desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança, para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos. (GARANHANI, NADOLNY, 2011, p. 66)

É através deste que ela se expressa, se comunica, procura se fazer entender, experimenta o mundo e acessa os primeiros códigos sociais. Assim, entende-se que desde seu nascimento o corpo em movimento é sua principal linguagem, com o qual a criança vai criando significados e intenções. “O corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil” (GARANHANI, NADOLNY, 2011).

Tonietto (2018), em seu estudo sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física com as crianças pequenas, discursa sobre as relações culturais desta criança, onde conforme o contexto social e cultural que ela está inserida seu desenvolvimento da linguagem movimento irá se fazer, se este ambiente permite que ela se movimente mais, com práticas corporais, música, espaços, situações do dia a dia, é assim que ela vai ampliar com mais ou menos facilidade e naturalidade sua linguagem movimento, seu corpo criança. O autor apresenta:

> os saberes sobre a criança pequena e infâncias: a necessidade de compreendê-las como sujeitos sociais, ao respeitar suas formas de comunicação e expressão, dentre as quais a linguagem movimento tem grande influência, por se tratar de uma forma específica de elas se comunicarem consigo, com os outros e com o mundo. Além disso, a linguagem movimento deve ser articulada ao contexto em que vive cada grupo de crianças, favorecendo a apropriação de normas e valores culturais (TONIETTO, 2018, p.129).

Concordo com Tonietto (2018) pois, os profissionais que atuam com crianças pequenas devem estar sempre atentos aos movimentos destas, cuidando para que

ISSN: 2176 - 1396

não esteja sendo impedido que eles aconteçam, ou seja, limitando esses movimentos, visto que é através do movimento do corpo que as crianças aprendem. Além disso, é um desafio desses profissionais, avaliar se o ambiente social e cultural desta criança está propiciando a ela condições para acesso a experiências de movimentos do corpo ou não e, desta forma, possibilitar que ali, no ambiente educacional, eles aconteçam.

Ainda destaco que, quando estamos falando de linguagem movimento, também falamos de construção e produção de conhecimento, de desenvolvimento infantil que acontece de uma forma específica: se movimentando.

Trago Garanhani para esta conversa, pois ela afirma que:

> Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação. (GARANHANI, 2005, p. 89)

Concordo com Garanhani ao apresentar que a criança aprende corporalmente, ao se movimentar ela corporifica a ação e assim compreende o mundo em que está inserida, sua cultura familiar, social de todos os ambientes. Neste sentido, a criança pequena precisa se movimentar para ampliar seus movimentos, o que dará condição para agir sobre o que agora conhece, seja por meio de movimentos do corpo que mobilizem a representação de papéis, através da imitação de seus pares ou os adultos que a cercam, uma imitação que não é apenas cópia do movimento do outro, mas que a criança reproduz interpretando (CORSARO, 2011), ou ainda brincando e criando formas para resolver seus desafios, suas necessidades e alcançando seus objetivos. Nesse caminho, Tonietto (2018) argumenta sobre a relação do movimento, ludicidade e imaginação:

> [...] os saberes sobre as crianças e infâncias permitem estruturar a linguagem movimento pelo lúdico e pela imaginação, por meio dos quais os professores mobilizam as crianças a criarem novas formas de movimentação na relação com os saberes. (TONIETTO, 2018, p.129).

Assim, através do lúdico, da brincadeira, do movimento elas aprendem, uma vez que “A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, o afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente

interligados." (OLIVEIRA, 1996, p. 144). Portanto, é o movimento em forma de brincadeira, ou a brincadeira em forma de movimento que mobiliza a criança a ampliar suas linguagens. Linguagens no plural pois, conforme afirma Malaguzzi (1999) a criança tem cem linguagens. Sendo assim,

> Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 1996, p. 144)

É neste movimento que a brincadeira acontece e a criança é afetada, e aqui nesta pesquisação o movimento do corpo criança aconteceu a partir de uma história, fluida no movimento de um lenço de tecido.

3 - CORPO CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA DE UM LENÇO EM MOVIMENTO

O que 24 crianças de 4 a 5 anos fazem quando estão juntas? Brincam muito, e nesses movimentos elas afetam, e são afetadas se movimentando!

Sobre o conceito de "afeto", a "leitura mais tradicional de afeto será a de Espinosa, que é recuperada e repensada por Deleuze (1988), sendo afeto definido como o conjunto de capacidades de um organismo para afetar outros organismos e ser ele próprio afetado." (PAIVA, 2017, p. 162).

Ser afetado implica em criar possibilidades dentro do contexto educativo para que a criança seja afetada, pelos adultos, por seus pares e pelo ambiente. É a partir dessa ideia que o ambiente para esta pesquisação foi criado. Pois quando a criança se movimenta e é afetada, isto é, ela incorpora o conhecimento adquirido passa a fazer parte dela, em outras palavras, ganham sentido e assim se modifica.

A metodologia empregada nesta pesquisação, foi realizada por meio de uma contação de história para as crianças do livro O lenço, de Patrícia Auerbach (2013). Este, se constitui numa narrativa visual, onde a personagem é uma criança que utiliza "O Lenço", um objeto que pertence à sua mãe para criar novos movimentos, personagens e performances através da sua imaginação e do faz de conta.

Ao tomar o livro como referência para a prática, o ambiente da sala de aula foi modificado para esta proposta. Assim, tecidos foram organizados na sala de

ISSN: 2176 - 1396

diferentes formas: pendurados formando cabanas, colocados no chão para as crianças se sentarem ou ainda pegarem, enfim, dispostos com o objetivo de criar um ambiente atrativo e acolhedor para afetar as crianças, trazendo a ideia de Malaguzzi (1999) onde o ambiente é o terceiro educador, após a família e os educadores que a cerca.

> Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (MALAGUZZI 1999, p. 90).

A pesquisadora também utilizou um lenço vermelho de bolinhas brancas, como o do livro, para criar uma blusa, e chegou à turma dessa forma, como se fosse sua roupa, para fazer parte daquele contexto de imagem trazido à eles.

Após planejar a organização do espaço, a professora pesquisadora, convidou as crianças para ouvirem a história.

A história foi contada por meio de ações que envolvessem as crianças através da criação de sons dos personagens que apareciam, cantando, imaginando e participando do enredo da história. Um exemplo foi o trecho da história em que a personagem sobe em uma cadeira e posiciona o lenço em dois pedaços, ambos enrolados separadamente, lançados para baixo como se fosse seu cabelo, remetendo a uma princesa de conto de fadas. Nesta situação a professora então perguntou: ‘Quem lança suas tranças do alto de uma torre?’ E as crianças então responderam: 'A Rapunzel!’. Outro exemplo, foi quando o lenço é transformado em um bebê de colo, e a professora comentou que ele estava chorando, logo uma criança começou a imitar o choro de um bebê, em seguida outras também se engajaram nessa ação. São provocados então a dizer o que pode ser feito para acalmar este bebê, e alguém responde que pode ser cantada uma canção, e começam a cantar. E assim a história vai sendo contada, provocando as crianças a interagirem.

Ao final da história, conforme consta no verso do livro, a professora pesquisadora fez algumas perguntas para as crianças: “Sabe para que serve um lenço?” AUERBACH (2013) Então a professora pesquisadora complementou provocando-os: ‘E você, o que faria com o lenço? O que pode criar? Então, a professora pesquisadora propôs que as crianças brincassem livremente com os objetos disponibilizados no confronto com o próprio espaço da sala.

Diante desta metodologia, pude observar que já no início algumas crianças pegaram o tecido onde estavam sentadas movimentando-os, colocando sobre o seu corpo: pernas, cabeça, entre outras partes, pois aquele era um elemento, objeto novo no ambiente da sala.

Conforme a história foi sendo contada algumas crianças pegavam o seu lenço, o que estavam sentados em cima, o movimentavam transformando-o no personagem que acabara de surgir na história, ou ainda apenas pegavam de maneira tímida, querendo arriscar imitar o que estava sendo narrado, dando sentido aquele que antes era apenas um tecido, um objeto, e agora estava se transformando. Uma ou outra criança, as que são mais espontâneas, até ficavam de pé, dramatizando a cena que estava sendo contada, criando o seu vestido, seu véu, e como eram longos, ficaram em pé para representar, logo voltaram a sentar para acompanhar o que iria acontecer.

No final da história elas foram convidadas a levantar e se movimentar, brincando livremente pelo espaço da sala. Percebi que algumas optaram por brincar com o lenço sozinhas, outras fizeram com seus pares, ou ainda teve aquelas que pediram para as professoras auxílio na construção de suas ideias, como por exemplo, ajuda para amarrar o lenço ou prendê-lo em algum lugar. Também notei que algumas crianças pegaram mais de um lenço para realizar o seu objetivo.

O movimento do corpo criança com o lenço, foi acontecendo naturalmente, fluindo. Capa de super-homem, do Batman, da Chapeuzinho Vermelho, fantasma, lenço de pirata, véu de noiva, vestidos com ou sem cinto, tapete voador, cama, travesseiro, cobertor. Algumas crianças se deitaram na cama, estes eram os filhinhos, o outro colega representava a mãe, e com outro lenço o cobria, dizendo: ‘Boa noite filho! Durma bem!’

Criaram meios de transporte, um colega se sentava sobre o lenço e o outro o puxava pela sala, deslizando, contornando as carteiras pelos espaços que estavam livres, e quando a criança não conseguia puxar, o que estava sentado ajudava com as mãos, ou ainda ao invés de puxar a criança tentava empurrar. E neste movimento eles iam trocando os pares, e as posições, sentados com as pernas estendidas, dobradas, cruzadas e também deitados.

O lenço também se transformou em barco, canoa, navio de piratas. Com o lenço no chão, sentaram enfileirados duas ou três crianças, pegaram outro lenço e o fizeram de remo, remando de um lado e de outro. Representando um navio de piratas, a criança ficava em pé observando os lados, ‘Olha o tubarão!’, com a mão sobre os

olhos, como se protegesse do sol. Com um lenço enrolado em um dos braços, agora a criança era o Capitão Gancho. Outro barco criado foi sentados sobre o lenço, segurando nas laterais, simulavam o movimento do barco passando pelas ondas, quase virando, como a música dos indiozinhos (cantiga popular).

Algumas crianças seguravam o lenço na ponta e corriam pelo espaço, para vê-lo balançar, voar, como uma pipa. Outro movimento que realizaram foi jogar o lenço para cima e esperar ele cair para pegar antes que tocasse ao chão, jogaram um para o outro, embolando como se fosse uma bola.

Dramatizando e imitando um trecho da história, as crianças enrolavam o lenço para transformar em um bebê e brincaram de casinha. Algumas crianças quiseram ser o bebê no colo da professora pesquisadora, pedindo para ser coberta por outro lenço. Construíram casinha com outros lenços e carteiras. Um lenço era o telhado, outro a porta, tapete e camas.

O corpo criança em movimento era constante, a troca com seus pares, sorrindo, falantes, felizes em poder brincar, criar, imaginar e fazer de conta.

Em outro momento foi direcionada uma atividade com a música do Palavra Cantada - Ciranda dos Bichos, como proposta de ampliação dos movimentos através da imitação dos animais, e na sequência eles imitaram outros animais para além do que a música trazia. Surgiram animais como leão, elefante, pantera, tigre, cachorro, gato, passarinho, urso e até dinossauros. Nestas atividades as crianças circulavam pela sala de forma aleatória, como quisessem, alguns passavam entre as mesas e cadeiras que estavam nas laterais, quando imitavam cobras, rastejaram por baixo das cadeiras, as professoras apenas mediaram para garantir a segurança.

Destas formas, o corpo criança e o lenço se movimentaram, afetando e sendo afetados.

4 – OLHANDO PARA O MOVIMENTO DA CRIANÇA/LENÇO

Pode-se concluir que o corpo criança se movimenta criando, imitando, ou seja o movimento mobiliza a criação assim como a criação mobiliza o movimento. Que a linguagens do movimento está presente o tempo todo.

O movimento constante do corpo criança, mas não em uma constante, pois as trocas entre os pares e de pares nas brincadeiras aconteciam em diversos momentos,

ISSN: 2176 - 1396

as crianças brincaram com diversos colegas, não se mantiveram em grupos fixos, com isso pode-se perceber que os movimentos não eram sempre os mesmos, cada vez que eram afetados por um novo colega, um movimento novo surgia na brincadeira. O movimento do corpo criança brincando de faz de conta ou imitando sem grandes interferências do adulto, é algo que provoca o professor pesquisador a sentir que as infâncias estão sendo respeitadas e acontecendo naquele ambiente, e que quanto mais provocadas a criar e imaginar, mais o corpo criança se movimenta.

5 - REFERÊNCIAS

CAMARGO, G.B.; GARANHANI, M. C**. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e pesquisa, v.48, pp.1-15, 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnación; GODOY, Ermínia Prado (orgs). **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon.** Revista Contrapontos. Itajaí, SC. p. 81-93. jan./abr. 2005. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/807 Acesso em: 29 de jul. 2023.

GUARANHANI, Marynelma Camargo; NALDONY, Lorena de F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. p. 65-74. v. 3. (Coleção Caderno de Formação, v. 3, bloco 1, módulo 3, n. 8). 200p. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/447 Acesso em 05 ago. 2023.

INGOLD, T. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?lang=pt Acesso em: 25 de jul. 2023.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. de. **A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas.** Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 144, dez. 1996. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5663 Acesso em: 27 de jul. 2023

PAIVA, Daniel. **Teorias não-representacionais na Geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece.** Finisterra, Lisboa , n. 106, p. 159-168, dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322319405_Teorias_nao-representacionais_na_Geografia_I_conceitos_para_uma_geografia_do_que_acontece Acesso em 25 de abr. 2023.

TONIETTO, Marcos Rafael. **Práticas pedagógicas de professores da educação física escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da Universidade Federal do Paraná.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 162 f. 2018.

TÍTULO EM PORTUGUÊS

Autor[1]

Co-autor[2]

Co-autor[3]

RESUMO

O resumo do trabalho deve ser escrito em fonte *Arial*, tamanho 11, espaçamento simples, justificado, sem recuo de parágrafo, contendo de 200 a 350 palavras. Apresentar de forma objetiva o objeto, o problema de pesquisa, os objetivos, metodologia, aporte teórico (principais autores) e resultados. Resumo. Resumo. Resumo

inferior e direita com 2 cm;

b) A fonte do corpo do artigo deve ser *Arial*, tamanho 12;

c) Espaçamento entre linhas 1,5 cm, com recuo de 1,25 cm na 1ª linha dos parágrafos, sem espaçamento antes e depois dos parágrafos;

d) Para o destaque de palavras/frases no texto utilizar, apenas, o recurso *itálico*, ou seja, não utilizar negrito e/ou sublinhado ou outro destaque;

e) As notas de rodapé devem ter a seguinte formatação: fonte *Arial*, tamanho 10, espaçamento entre linhas: simples e justificado[4]. Sugerimos que as notas de rodapé devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser enumeradas por algarismos arábicos.;

f) Siglas e abreviações devem ser utilizadas logo após suas significações e entre parênteses.

g) Um espaço antes e um espaço depois de cada tópico ou subtópico;

h) Os tópicos devem ser escritos em letras maiúsculas, alinhados à esquerda e em negrito;

i) A numeração dos tópicos do artigo é sequencial e segue as determinações da norma NB-69 da ABNT (NBR 6024);

j) Os subtópicos devem ser escritos apenas com inicial maiúscula, alinhados à esquerda e em negrito;

k) As citações devem ser indicadas no texto, informando o sobrenome do autor citado (em caixa alta dentro dos parênteses ou caixa alta e baixa quando fizerem parte do texto), o ano e a página onde se encontra a informação na obra consultada. Por exemplo: (SILVA, 2017, p. 20) ou Silva (2017, p. 20).

l) Nas citações indiretas, no corpo do texto, os nomes dos autores devem ser referendados usando maiúsculas e minúsculas. Caso esteja entre parênteses devem ser grafados em letra maiúscula. Por exemplo: Silva (2017) ou (SILVA, 2017).

m) Citações diretas com mais de três linhas devem ser feitas seguindo as normas da ABNT, com recuo de 4 cm a partir da margem esquerda, espaçamento simples, sem aspas, fonte *Arial*, tamanho 10. Seguem alguns exemplos de citações diretas:

De acordo com Lins (2012, p. 14),

[4] Nota de rodapé devem ser numeradas a partir da segunda página. Nas notas da primeira página constam apenas as credenciais dos autores.

> Quem produz uma enunciação é o autor. O autor fala sempre na direção de um leitor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo autor. Quem produz significado para um resíduo de enunciação é o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo o leitor [...].

Ou ainda, se tratando de citação direta com mais de três linhas podemos encontrar a seguinte forma de apresentação da referência.

> Quem produz uma enunciação é o autor. O autor fala sempre na direção de um leitor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo autor. Quem produz significado para um resíduo de enunciação é o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo leitor [...] (LINS, 2012, p.14).

Observem que o número da página da citação deve vir junto com o ano, antes ou após o texto citado.

As citações diretas com, no máximo, três linhas: devem ser inseridas no corpo do texto, contidas entre aspas duplas. Exemplo: “Na primeira dessas facetas, levamos em conta as crenças, e, na segunda, os processos metacognitivos do professor de matemáticas” (GODINO et al., 2017, p.133). Ou ainda, de acordo com Godino et al. (2007, p. 133) “Na primeira dessas facetas, levamos em conta as crenças, e, na segunda, os processos metacognitivos do professor de matemáticas”.

n) Sugerimos evitar a citação de citação (*apud*) e utilizar, sempre que possível, a citação da obra original (ou tradução);
o) Todas as citações diretas ou indiretas devem ser incorporadas ao texto e constar nas referências.

É interessante apresentar, sempre que possível (de acordo com as bases teóricas-metodológicas-epistemológicas) uma fundamentação teórica sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa realizada: abordagem, tipo, sujeito, *lócus*, instrumentos e procedimentos utilizados, além do contexto, entre outros elementos necessários para situar a metodologia que orientou a pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO (Nomear os títulos e subtítulos, inserindo quantos tópicos e subtópicos forem necessários)

Os referenciais teóricos servem de fundamentação para o estudo e são usados na análise dos resultados apresentados posteriormente. Sem desconsiderar os clássicos da área o trabalho deve considerar também publicações recentes, de periódicos especilizados/conceituados, de livros, dissertações, teses ou ainda de trabalhos apresentados em eventos da área.

As citações serão dispostas de acordo com as normas técnicas ABNT/NBR 10523 da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

As figuras e quadros devem ficar o mais próximo possível de sua chamada no corpo do texto. O título das figuras deve ser suficientemente claro em relação à imagem, de modo que não seja necessário consultar o corpo do texto. Apenas o número do objeto e a palavra designativa deverão utilizar negrito. Todo o conteúdo das figuras deve seguir a instrução: letra *Arial* tamanho 10, espaçamento simples. Sempre mencionar a fonte.

Figura 1 – Título da figura 1

Fonte: Nome da fonte ou sobrenome do autor (ano, p.)

Utilize uma boa resolução de imagem, de modo que seja legível para os leitores em 100% de zoom, sempre respeitando as margens do documento.

Os quadros apresentam informações descritivas, redigidas na forma de texto. Todo o conteúdo do quadro deve seguir a instrução: letra *Arial* tamanho 10, espaçamento simples. Sempre mencionar a fonte. Exemplo 1:

Quadro 1 – Título do Quadro 1

Acontecimento apresentado na tarefa	Probabilidade estimada por Humberto
Um número par?	Possível
Um número ímpar?	Possível
O número 1?	Há alguma possibilidade

Fonte: Nome da fonte ou sobrenome do autor (ano, p.)

As tabelas são formas gráficas nas quais os dados numéricos se destacam como informação central. A identificação das tabelas deverá vir na parte superior, precedida da palavra Tabela (em negrito), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos (em negrito); em seguida, inserir o respectivo título (sem negrito). O título da tabela deve ser escrito em fonte *Arial*, tamanho 12, e deve ser separado da respectiva numeração por um "–" (hífen). Sempre mencionar a fonte.

Inserir a Tabela o mais próximo possível de sua chamada no corpo do texto.

O conteúdo da tabela, bem como as fontes e notas, deve ser grafado em fonte *Arial*, tamanho 10, espaçamento entre linhas simples. Exemplo 1:

Tabela 1 – Distribuição das alturas dos 140 alunos da escola X

Alturas (cm)	Número de alunos
[145, 150[	2
[150, 155[	8
[155, 160[	25
[160, 165[	40
[165, 170[	27
[170, 175[	21
[175, 180[	10
[180, 185[	7
Total	**140**

Fonte: elaborada pelo autor

Quadros, tabelas e equações devem estar em um formato possível de ser editados. Não serão aceitas imagens. A utilização de expressões como "a Tabela acima" ou a "Figura abaixo" não devem ser utilizadas porque no processo de editoração a localização delas pode ser alterada. As tabelas devem ser apresentadas segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Normas de Apresentação Tabular, 1993.

3 TEXTO

Texto texto texto

As referências completas devem ser apresentadas de acordo com as normas técnicas NB-66 (NBR 6023) da ABNT e somente das citações feitas no corpo do texto, não de outras obras consultadas; devem aparecer em ordem alfabética e não numeradas ou com marcadores de texto. Utilizar fonte 12, sem parágrafo, alinhado a esquerda, espaçamento simples e espaço entre cada referência. Sempre que possível é obrigatório inserir os links para acessar as referências disponibilizadas na internet para que os avaliadores e leitores possam consultar imediatamente após (ou durante) a leitura do artigo, principalmente quando se refere à artigo online (em periódicos ou anais de eventos), livro e/ou capítulo de livro em ebook, teses e dissertações.

Para a melhor compreensão e visualização, a seguir são transcritos exemplos de referências de diversos tipos de materiais.

Livros com 1 autor:
CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Livros com 2 autores:
GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo:** uma nova abordagem para a educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Livros com 3 autores:
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2017.

Livros com mais de 3 autores:
MOROSINI, Marília *et al*. **Internacionalização da educação superior:** práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso:
FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Trabalhos de eventos:
HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 16 de mar. 2023

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

LINGUAGEM E MULTICULTURALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Jussara Turin[1]
Sônia Maria Chaves Haracemiv[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir as relações acerca da linguagem e multiculturalidade no ambiente escolar. Optamos por um estudo bibliográfico, para tanto foram realizadas pesquisas com os teóricos e com trabalhos recentes que envolvem a temática em questão. Está organizado em três partes: Inicialmente se discute a linguagem tendo como aporte teórico Bakhtin (2005, 2016) e Vigotski (2007, 2009). Posteriormente para coadunar o texto, conceitos referentes a sociedade e escola são discutidos a luz da teoria de Bourdieu (2023). Permeando todo o texto e de modo mais contundente, no tópico que versa sobre a Multiculturalidade, encontram-se as contribuições de Freire (2013, 2015, 2016). Nas considerações finais são apresentadas reflexões sobre a estrutura social e seu comportamento em relação a multiculturalidade e como ela é refletida nos espaços escolares, pois é a cultura da classe dominante que é aceita como a correta, a legítima. Propomos a possibilidade de dialogicidade no ambiente escolar, a fim de minimizar as diferenças impetrando o respeito e transformação de professores e estudantes. Sabemos que não será uma transformação social global, mas é um pequeno passo, e ele é muito importante, pois foram pequenas ações iniciadas no espaço escolar que hoje encontram um espaço dentro da sociedade.
Palavras-chave: Multiculturalidade. Linguagem. Dialogicidade. Escola. Alteridade

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente trabalho cuja temática é Linguagem e Multiculturalidade com um fragmento do poema Contranarciso de Paulo Leminski.

Figura 1 – poema Contranarciso

contranarciso
em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas
o outro
que há em mim
é você
você
e você
assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Fonte: Leminski, 2013

[1] Doutorado, Seed, juturin@gmail.com
[2] Pós - Doutorado, UFPR , sharacemiv@gmail.com

Trata-se de um haicai, em que o autor de uma forma muito objetiva, pois é característica deste tipo de poema, nos faz refletir sobre a importância do outro.

A escolha pelo poema não é aleatória, pois nos permite por meio da linguagem visual, fazer uma leitura *como uma fotografia* (MACHADO, 2005), funciona como um *brainstorming* que nos permite refletir sobre as diversas palavras que compõe o haicai e nos aproximam do objetivo aqui proposto: discutir as relações da linguagem e multiculturalidade no ambiente escola

Está organizado em três momentos, sendo o primeiro sobre linguagem utilizando os teóricos Bakhtin (2005,2016) e Vigotski (2007,2009). No segundo momento trazemos as contribuições da sociologia da educação com Bourdieu (2023). Perpassando todo o texto o aporte de Paulo Freire (2013,2015,2016) para a discussão acerca das questões da sociedade e da escola. Nas considerações finais são apresentados apontamentos e reflexões e para que se efetive a alteridade nos espaços escolares como nas palavras de Leminski "... e só quando estamos em nós estamos em paz". (LEMINSKI, 2013).

2 LINGUAGEM

Sempre que pensamos o indivíduo, consideramos ele na interação com outros indivíduos, pois quando ocorre a interação, ele se torna um com os outros. Os seus pensamentos, fala e comportamento são resultados dessa relação social (PITITO, 2014). A forma de comunicação utilizada entre os indivíduos é a linguagem que é tratada neste trabalho com foco na escola e como ocorre o movimento de interação entre estudante e estudante e estudante e professor. Embora existam outros sujeitos dentro do espaço escolar, optamos neste momento, por utilizar como sujeitos da pesquisa apenas os de estudantes e professores, considerando que são aqueles que interagem de modo mais significativo, pois passam grande parte do tempo juntos.

Uma das contribuições fundamentais dentro da perspectiva descrita acima que relaciona o pensamento e a linguagem é de Vigotski (2009), fundador da psicologia histórico – cultural. Ele afirmou que para a interação e troca entre os indivíduos, a principal ferramenta social de contato é a linguagem, pois é a partir das relações interpessoais de troca que o indivíduo atinge seu potencial. Deste modo as características individuais de um sujeito, nada mais são que o resultado da sua relação

com o outro.

Se pensarmos a escola, as interações que ocorrem entre estudantes entre si e estudante e professor, podem ser relacionadas para além do conteúdo disciplinar, como as de abordagem organizacional e consequentemente nas trocas culturais. Um mundo de cultura é um mundo de vivências, que inicia geralmente na família e na escola vai ocorrer uma ampliação da visão cultural, propiciando que outras reflexões além das já existentes.

Importante também é o professor valorizar a *leitura de mundo* que o estudante traz com sua história de vida. Freire (2013) nos aponta que a *leitura de mundo* tem profunda relação com o conhecimento da palavra, tema do conteúdo, do objeto cognoscível. Não importa a disciplina em questão, mas é importante trabalhar com o conhecimento de mundo do estudante, entretanto com um ensino crítico, para que não se reduza a uma visão direcionada e com uma única perspectiva, mas em uma relação dialógica.

O conceito de dialogismo segundo Bakhtin (2005), é tudo o que falamos, verbalizamos ou escrevemos. O pensamento referente a linguagem tem início com o Círculo de Bakhtin (2016), constituído por um grupo de intelectuais, cujas discussões geravam em torno da linguagem. Quando nos expressamos acerca de um assunto, estamos reproduzindo um mundo copiado de outros mundos, de tudo o que lemos ou ouvimos. Com característica dialógica que aponta o lugar de fala do locutor e o lugar de fala do receptor e não apenas no sentido do diálogo em forma de comunicação em voz alta, mas em todas as formas de comunicação e é por meio da linguagem que existe a comunicação e a compreensão do que foi dito.

Para Freire (2013), ser dialógico é respeitar a cultura do outro e realizar uma fusão para a transformação a realidade de ambos.

> O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro (FREIRE, 2015, p.118).

Na prática, qualquer interação trará embates culturais, e é neste momento que o professor como mediador do conhecimento, deve atentar com relação às diferenças culturais em sala de aula, apontando que muitas vezes o estudante apenas reproduz um discurso, sem reflexão. Do mesmo modo, levantar aspectos de ambas as culturas

ISSN: 2176 - 1396

em busca do repensar e ampliar o seu mundo.

Freire (2015) mostra que o diálogo pedagógico consiste em tratar tanto o conteúdo ou objeto cognoscível sobre o qual gira a explanação do professor para os estudantes. Nas aulas expositivas, não é a explicação em si que caracteriza a educação bancária, mas o posicionamento não – dialógico do professor em relação ao estudante. É necessário uma prática educativa progressista, problematizadora, que desafie a curiosidade, pois não existe um verdadeiro bilinguismo fora da multiculturalidade e esta não existe como um fenômeno espontâneo, porém criado politicamente para que se tenha a liberdade do outro, a mobilização, a oportunidade histórica criada pelo próprio sujeito.

É na aula dialógica que o estudante sente o pertencimento ao ambiente escolar, e com isso se liberta e liberta o outro. É na prática pedagógica em que o professor promove a mediação do conhecimento e a mediação de conflitos que possam existir por conta da multiculturalidade.

3 SOCIEDADE E ESCOLA

Faremos aqui um questionamento, retomando ao objetivo deste trabalho sobre linguagem e multiculturalidade. Por que devemos tratar sobre sociedade?

O diálogo social evidencia as características sócio-históricas e culturais que retratam determinada cultura e sociedade. Para Vigotski (2007) quando se estuda o comportamento de um indivíduo, é preciso estuda-lo não isoladamente, mas na interação com o outro, pois é a sociedade que modifica culturalmente e psicologicamente o indivíduo.

Quando pensamos no ambiente escolar em que temos uma diversidade cultural muito ampla, na qual o estudante vêm com sua história de vida, com sua *leitura do mundo*, com suas concepções acerca dos mais diversos assuntos, ele se depara com realidades diversas da sua e, portanto, não é possível ao professor olhar aquele estudante em sua individualidade, mas na sua interação com os colegas em sala de aula.

Freire (2015) apresenta duas condições da educação que são: a presença de professores e estudantes e a mediação que ocorre com os conteúdos da educação. O ato de ensinar traz uma responsabilidade moral no que se refere a quem vai ensinar dominar o conteúdo e, além disso, considerar a educação nas dimensões filosófica

ISSN: 2176 - 1396

em que se busca o desenvolvimento da autonomia e protagonismo individual, em que o professor compreende as subjetividades, epistemológica que considera todo o processo de construção do conhecimento e que o estudante faz conexão entre diferentes saberes e histórica, na busca de uma educação humanizadora, pois as aulas devem ir muito além do domínio da técnica. Freire (2016) nos mostra o quanto a educação é um evento político, na medida que tem uma característica denominada politicidade que é a qualidade de ser política.

> O professor ensina os conteúdos do programa da disciplina de forma democrática e deve sempre ir além das questões técnicas e deve constantemente se questionar: "O que estou ensinando? O que significa para mim ensinar? (...) estou sendo coerente, na minha prática, com o que eu penso sobre ensinar? (FREIRE, 2016, p.31).

E a partir dos questionamentos de Freire (2016), surge uma inquietação: Por que a por que a escola continua a atuar com o mesmo *modus operandi* de outrora? Vivemos em um mundo digital, mas o que caracteriza uma sala de aula ainda são carteiras uma atrás da outra e na parede da frente um quadro de giz. O que então é necessário para mudar esse quadro?

Nesse momento, é importante a compreensão de alguns aspectos sociais que a sociologia de educação, nos auxilia a desvelar alguns conceitos que estão, do ambiente escolar, dos professores e dos estudantes. Para tanto, dois conceitos de Bourdieu (2023) nos auxiliam ao entendimento do porquê a escola não sofre mudanças significativas para que os estudantes vivam em comunhão com as diversidades no ambiente escolar e tantos outros impasses que ainda vivemos na escola. Para tanto vamos apresentar os dois conceitos, são eles: capital cultural e violência simbólica.

O conceito de capital cultural se refere ao capital adquirido pela convivência familiar e/ou social a que pertence o indivíduo. Aqui, se desconsidera *a leitura de mundo*, entende-se que uma cultura é superior a outra, e aquele que não está dentro das normas consideradas correta, sua cultura é desvalorizada.

Já o conceito de violência simbólica, a ideologia e seu poder em que a existência do ser humano é por si só, uma experiência política, consequentemente a educação é uma experiência política e portanto, não existe neutralidade na educação. Recentemente, vivemos uma situação como esta no Brasil, houve uma fragmentação da sociedade, o que começou a gerar ódio entre pessoas que não compartilhavam da

mesma ideologia políitca. É preciso sim, dentro da escola, trazer para o debate essas questões, pois mesmo que as opiniões sejam divergentes, pois é dentro da escola que deve ser trabalhado com o estudante sobre o saber conviver e respeitar o outro.

Nesse mesmo sentido, Soares (2017) nos apresenta o capital linguístico que considera apenas a linguagem elitista como linguagem "legítima" e rentável, pois por consequência da globalização impulsionada pelo capitalismo, o mercado da cultura e linguístico foi unificado. Com isso, o capital cultural e linguístico dos menos favorecidos é depreciado", o que se vê na escola é que aqueles que não dominam a linguagem "legítima", não adquirem o capital linguístico rentável e com isso a desigualdade social persiste, ou seja, mesmo frequentando a escola, existem aqueles estudantes que terão oportunidades, enquanto outros ficarão à mercê daquilo que a sociedade os reservar. Mas não é à escola que cabe a solução deste problema, para resolvê-lo se faz necessária uma mudança em muitos aspectos da sociedade e de não somente ofertar ações compensatórias que fortalecem a discriminação.

Pititto (2014) aponta que escola precisa transpor o constante posicionamento de meramente refletir a sociedade ou uma ideologia. O que ela deveria e precisa fazer é alavancar necessidades para a sociedade, para orientar e influenciar nas transformações sociais. A escola precisa ser um espaço de neutralidade verdadeira, na qual os estudantes sem exceção, sintam o pertencimento, uma escola igualitária, em que as diversidades sejam respeitadas de forma a desenvolver a consciência.

A consciência tem um viés sociológico porque, ela só passa a existir a partir do momento que, existe uma relação social e o estado de consciência e, portanto, quanto mais estruturada e diversa forem estas relações, tanto mais diferenciado e multifacetado será sua consciência.

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ele é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (Vigotski,2009, p.486).

É na escola, que vamos tratar aqui como o microcosmo da sociedade, o lugar onde a mudança deve se iniciar, na interação estudante/estudante e estudante/professor, na diversidade e na consciência dos indivíduos.

3 MULTICULTURALIDADE

ISSN: 2176 - 1396

> O interculturalismo e multiculturalismo na educação são reduzidos em numerosos contextos à prática de manifestações pontuais e folclóricas apolitizadas. Ora, ao lermos Paulo Freire vemos que a educação nunca é politicamente neutra e a educação intercultural ainda menos. A superação das "fronteiras culturais" rumo a uma autêntica "interculturalidade" na educação é um desafio o que exige uma visão abrangente da comunidade escolar, bem como da totalidade da conjuntura social da qual esta faz parte. (OLIVEIRA, 2015)

O excerto acima traz para a reflexão o quanto a escola trata as questões multiculturais como encontros pontuais, festividades que muitas vezes não retratam a realidade cultural de um povo e ainda por vezes, o fazem de modo caricato.

Para Freire (2013) a justiça social, liberdade, construção do conhecimento, conscientização são os pilares para uma educação popular ética. A escola se esforça em realizar uma interação dinâmica de orientação didática, processos de aprendizagem e conhecimento de saberes. O encontro e o diálogo entre etnias não podem continuar como um objetivo a ser alcançado, mas devem se constituir em instrumento de base para união cultural entre aqueles que possuem diferenças, na mais ampla perspectiva de reconhecimento e de aceitação das diversas identidades culturais.

Mas é possível sonhar com um panorama que tenha menos desigualdade? Sobre educação e sonhos, Freire (2015) explorou a globalização e desemprego e na crença de que a realidade pode ser transformada e que nunca se perca a necessidade de sonhar, pois sem sonhos não há existência humana. Em pedagogia da esperança mostra que é necessário desenvolver a linguagem das classes populares, pois os professores devem se expressar linguisticamente se aproximando dos estudantes e das suas realidades de tal forma a torna-los parte do processo e não meros observadores. Quando o estudante se vê como parte integrante ele se reconhece enquanto sujeito. Na relação professor/estudante e estudante/estudante se respeitam e aprendem um com o outro, pois "é preciso que esperança e educação se interrelacionam para aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria" (FREIRE, 2013, p.70)

Corroborando com Paulo Freire (2013), Santos (1997) enunciou 5 (cinco) premissas para a efetivação da multiculturalidade, são elas:

> a) superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural;
> b) todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas concebem em termos de direitos humanos, é importante identificar

> preocupações isomórficas entre diferentes culturas;
> c) todas as culturas são incompletas e problemáticas, é preciso aumentar a consciência da incompletude cultural até o limite máximo;
> d) todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, é preciso definir qual delas propõe um círculo de reciprocidade mais amplo;
> e) todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos e com hierarquia, sendo um o princípio da igualdade e outro o princípio da diferença (SANTOS, 1997, p.21 e 22).

Dessas premissas, são levantadas questões importantes referentes ao respeito pela cultura do outro, tenha ela os problemas que tiverem, pois todas têm, então precisamos olhar o outro com uma nova perspectiva, a do acolhimento.

No que ser refere aos encaminhamentos no ambiente escolar, Ramos (2020) propõe diálogo entre Bourdieu e Freire, e aponta que a grande questão, é que a escola continua a repetir dentro do ambiente escolar, as mesmas atitudes de preconceito e imposição da cultura da classe dominante. Além disso, Ramos(2020) nos mostra que tanto Bourdieu como Freire propõem que a escola realize novas práticas pedagógicas, com visão mais crítica. Ambos tiveram em seus estudos a preocupação com escola e sociedade, nas diferenças impostas pela sociedade dominante e na importância ao respeito pelo outro. Silva (2000, p.9), corrobora com Ramos (2020) no tocante ao respeito pelo outro com grande maestria, como podemos ver/ler nas linhas a seguir:

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (SILVA, 2000, p.9).

Quando se respeita verdadeiramente o outro, não quer dizer que ele deva mudar ou eu devo mudar, mas é ver o outro além do preconceito, além das ideias etnocentristas, é ver o outro, como o outro e que na interação social o eu e o outro são fortalecidos.

Paulo Freire (2013) apresenta a importância de considerar nos estudantes, a dignidade, considerando todo o conhecimento que trazem consigo, com a sua história de vida. É mister que se o professor reconheça a trajetória de vida do educando.

Peroza, Silva e Akkari (2013, p.476) propõe o conceito de transculturalidade em educação visando ir além dos conceitos de interculturalidade e multiculturalidade que consideram não terem a amplitude necessária para a superação e busca pela alteridade do indivíduo. Isso significa o quanto tem-se caminhado na educação em busca da integração entre as diferentes culturas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo proposto neste trabalho consistiu em discutir as relações entre a multiculturalidade e linguagem no ambiente escolar. Para tanto buscamos teóricos na área da linguagem, da educação e da sociologia educacional.

Não podemos falar em ambiente escolar sem falarmos em multiculturalidade, pois a escola é naturalmente constituída por uma diversidade cultural. Como somos seres humanos, nossa forma de comunicação se dá pela linguagem, entretanto, como supracitado, temos uma linguagem na escola chamada de *legítima* e esta é uma questão pela qual devemos lutar para que se modifique, que mais e mais sejam aceitos e ouvidos aqueles que não dominam a chamada norma culta, mas que possuem muito conhecimento pela caminhada que tem.

Ademais, a convivência pacífica, a não violência, devem estar permanentes no ambiente escolar e com diversidade sim.

Acreditamos que o primeiro passo para a mudança está na postura do professor, em ouvir a sua consciência, aquela consciência de quem tem capital cultural e consegue ir além, e ver e ouvir o estudante, nesse diálogo permanente. Respeitar a sua história de vida e compartilhar com alteridade com os outros estudantes.

Superar esse quadro não é uma tarefa fácil, e um dos desafios é o professor repensar a sua prática pedagógica, sem o uso da autoridade ou do preconceito, é discordar com respeito e transformar a escola verdadeiramente na sua função democratizadora .

Ao finalizar estas breves considerações, salutar uma das contribuições de Freire (2013) para ações significativas na educação intercultural e consequentemente multicultural, são elas: a abordagem para o autoconhecimento e desenvolvimento, a liberdade como base e relações de solidariedade e tratar da multiculturalidade no ambiente escolar é necessário, primordial e urgente, pois fortalecendo as relações com o outro, modificamos a consciência, evoluímos e desenvolvemos a alteridade.

Fizemos apenas um recorte, uma breve contribuição porque existem outros aspectos devem ser abordados e aprofundados como a interculturalidade e transculturalidade.

Referencias

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Org. Beth Brait. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005.
_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOURDIEU, Pierre**. Escritos de educação**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa.47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Paulo Freire:** gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV,2015.

PITITTO, Rocco. **Ciência da Linguagem e ética da comunicação**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

PEROZA, J., DA SILVA, C.P., AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 461 - 481, jul./dez. 2013 .Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex . Acesso 25.06.2023

RAMOS, Jhonathas Armond Assis. **Revista entreideias**, Salvador, v.9,n.3, p.9-28, set/dez. 2020

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**.n.48. junho 1997. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 06 de maio de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. tradução Paulo Bezerra. 2ªed. São Paulo: Editora WMF, 2009.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TRABALHAR AS DIVERSAS LINGUAGENS PARA SE EXPRESSAR E DESENVOLVER A COMUNICAÇÃO?

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como foco o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomamos como hipótese que a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de maneira lúdica e variada com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecendo atividades que desenvolvam as diversas linguagens para que os alunos possam se expressar e construir sua comunicação de forma contextualizada. Nesse sentido, nosso objetivo geral *é investigar como a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de maneira lúdica e variada com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental de maneira a trabalhar as diversas linguagens para se expressar e desenvolver a comunicação*. Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988) e Gadamer (1999). Ao longo da investigação, os marcos teóricos são Catão (2018), Minuzzi (2019) e Toledo (2023). Ao final da pesquisa, compreendemos como as aulas de Língua Portuguesa não podem ser desenvolvidas como algo distante das crianças ou reservado a momentos *burocráticos* dentro da rotina da escola, mas haja um trabalho para que textos e contextos sejam acessíveis às crianças, estejam de acordo com sua faixa etária e despertem desde cedo o interesse pelo mundo da comunicação. Assim, é importante trabalhar a Língua Portuguesa de forma lúdica, contextualizada e atrativa para as crianças, evitando *mecanizar* esse contato de forma a torná-lo repetitivo e isolado. É preciso dar espaço para um trabalho com a leitura e a escrita de forma a possibilitar que as crianças despertem e aprimorem sua comunicação, respeitando a diversidade de percursos de aprendizagem em prol de uma interação bem mais consciente e dinâmica.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Aprendizagem de Língua Portuguesa. Comunicação. Linguagens. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, partimos da hipótese de que a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de maneira lúdica e variada com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecendo atividades que desenvolvam as diversas linguagens para que os alunos possam se expressar e construir sua comunicação de forma contextualizada.

Para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa que formulamos foi: *como o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa podem ser elaborados de maneira lúdica e variada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma a trabalhar as*

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora em cursos de graduação do Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC) e do curso de Medicina da Faculdade Estácio-IDOMED de Jaraguá do Sul. E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

diversas linguagens para se expressar e desenvolver a comunicação?

No cotidiano, não é difícil perceber como a leitura e a escrita fazem parte do dia a dia de todas as pessoas, pois o tempo todo somos convidados(as) não só a ler e a escrever, mas a perceber, interpretar, compreender, estabelecer conclusões e construir conhecimentos a partir da nossa comunicação diante dos múltiplos recursos, materiais e situações com as quais temos contato.

Nesse sentido, a Língua Portuguesa aparece de forma contextualizada no cotidiano, sendo um recurso fundamental para que possamos nos expressar e compreender a expressão das outras pessoas. Por isso, ao ser trabalhada na escola, é fundamental que ela também seja considerada de maneira contextualizada, costurando textos e contextos a partir de diversas linguagens em prol da comunicação.

Como explica Bes (2018, p. 145), as habilidades de leitura e escrita são fundamentais para possibilitar que cada pessoa tenha "[...] condições de interpretar melhor o mundo, interagir com as pessoas e exercer sua cidadania". Ou seja: o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa são fundamentais para que os educandos possam ter contato com informações utilizando a leitura, saber se expressar a partir da escrita e sejam capazes de conhecer a realidade, ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, participar da vida em sociedade e contribuir com o mundo a partir de sua ação consciente e transformadora.

É nessa perspectiva que realizamos esta pesquisa, tendo como objetivo geral *investigar como a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de maneira lúdica e variada com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental de maneira a trabalhar as diversas linguagens para se expressar e desenvolver a comunicação*.

Quantos aos objetivos específicos da pesquisa, foram definidos: *identificar a importância de o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa serem trabalhados de forma lúdica e variada nos anos iniciais do Ensino Fundamental* e *compreender como é possível oferecer atividades nas aulas de Língua Portuguesa que contemplem as diversas linguagens para que os alunos possam se expressar e desenvolver a comunicação de forma contextualizada*.

Para contemplar os objetivos, optamos pela hermenêutica como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), já que nosso foco se concentra na possibilidade de aproximação, descrição, interpretação, compreensão e comunicação do objeto de pesquisa. Também nos fundamentamos em Gadamer

(1999), que destacava a importância do diálogo com as fontes, com os dados e com o contexto para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com a hermenêutica.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: A LÍNGUA DE MANEIRA VIVA EM PROL DA COMUNICAÇÃO

Seja em suas ações do cotidiano ou especificamente no dia a dia dentro da escola, educandos e educadores estão imersos em um mundo de comunicação: o tempo todo há momentos para falar, escutar, ler e escrever de maneira a expressar suas opiniões, ideias e conhecimentos e também ter contato com as opiniões, ideias e conhecimentos de outras pessoas a partir de linguagens múltiplas e variadas.

Nesse sentido, como explicam Micarello e Baptista (2018, p. 170), “a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades”. Assim, o uso das múltiplas linguagens é uma possibilidade tanto para transmitir aquilo que queremos expressar, quanto ter contato com aquilo que nossos interlocutores objetivam expressar.

Catão (2018, p. 88) resume que “a linguagem faz com que pensamentos e emoções de um sujeito possam habitar outro”. De maneira mais profunda, é a possibilidade de construir sentidos de maneira coletiva, a partir do diálogo entre as percepções, ideias e conhecimentos dos diferentes sujeitos que compõem um processo comunicativo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um dos espaços fundamentais para o trabalho com as diferentes linguagens são as aulas de Língua Portuguesa, seja a partir do desenvolvimento da alfabetização e do letramento no começo do Ensino Fundamental ou, mais adiante, com o aprofundamento da compreensão dos recursos e usos da Língua Portuguesa em momentos distintos da vida social.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos como é essencial trabalhar os textos sempre atrelados aos seus contextos, desenvolvendo o uso da língua de maneira viva e em seu uso social, estimulando a crítica, a conscientização, a imaginação e as diversas linguagens para se expressar e desenvolver a comunicação.

Como resume Toledo (2023, p. 08), a inserção de diferentes gêneros textuais no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa a partir de “[...] práticas de ensino de

leitura, escrita e oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental se faz necessária, na medida em que oportunizam aos estudantes o contato com situações reais de uso da língua".

Os textos e seus contextos são fundamentais para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem no qual as crianças não só tenham contato com os textos, mas desenvolvam a percepção sobre como a Língua Portuguesa é fundamental para se expressar, compreender as expressões das outras pessoas, ter uma imersão na cultura e de fato poder produzir cultura.

Assim, é preciso tornar a sala de aula um local agradável para o contato com variados textos, oferecendo condições e materiais adequados para compreender os usos sociais da Língua Portuguesa, aproximando as crianças de diversos tipos de linguagens de forma a associar o estudo da língua com um ritual que desperta a curiosidade, gera prazer e propicia momentos de verdadeira comunicação.

Nesse sentido, é importante utilizar gêneros textuais variados, desde contos de fadas, artigos de opinião, notícias, reportagens e classificados até receitas culinárias, receitas médicas, bulas de remédios, crônicas, fábulas, anúncios publicitários, romances literários, poemas e cartas.

Toledo (2023, p. 05) explica que "[...] as práticas educativas devem ser planejadas e implementadas de maneira a permitir não só o conhecimento dos diferentes gêneros, mas também a compreensão do papel social dos diferentes gêneros e textos na vida em sociedade". O trabalho precisa sair da lógica de atividades repetitivas e com pouco interesse e sentido para os alunos. Assim, a escola deve trabalhar com diversos gêneros textuais (e não só aqueles considerados como *escolares*) e é importante desenvolver atividades também com os gêneros provenientes da internet, como mensagens de texto em aplicativos, e-mails, podcasts ou *lives*.

Assim, vale a pena que professores e professoras se aprofundem na compreensão dos gêneros que fazem parte do dia a dia de alunos e alunas, de maneira que, como ressalta Castro (2023, p. 03),

> com base em exemplos apresentados aos alunos, o professor pode trabalhar as práticas de oralidade, a função social de cada um dos textos, a sua forma, o seu conteúdo, etc. Essa ação possibilita ao aluno reconhecer as características e as funções sociais de cada um dos gêneros textuais.

ISSN: 2176 - 1396

A partir disso, é fundamental compreender que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais exige ir além de modelos prontos e *ideais* de uso da língua, trazendo uma perspectiva de contextualização e dos diversos usos sociais que educandos e educadores percebem em seu dia a dia.

Aqui, precisam ter espaço a curiosidade, as indagações, os questionamentos e a curiosidade dos alunos no sentido de utilizarem a língua como meio para desenvolver a comunicação de forma contextualizada.

3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: COMO DESENVOLVER A COMUNICAÇÃO DE FORMA CONTEXTUALIZADA

Para desenvolver a comunicação de forma contextualizada, o planejamento da professora é fundamental: ela pode trabalhar a leitura e a escrita a partir dos textos cotidianos e estimular a expressão como ponto de partida para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, privilegiando a comunicação e demonstrando a importância do diálogo. Também pode propor atividades lúdicas e promover a cultura como algo divertido, especial e com múltiplas possibilidades de realização.

Como defendem Viana, Cruz e Cadime (2017, p. 61), o trabalho precisa sair da lógica de atividades repetitivas e com pouco interesse e sentido para os alunos, então não basta “ler para as crianças, é preciso criar pontes entre os livros e a vida. Conversar sobre o que se leu. Saborear as palavras. Transmitir prazer. Deixar que as emoções aconteçam”.

Ao longo do trabalho, é essencial oferecer aos alunos atividades que promovam uma gama de indagações, mobilizem e potencializem sua capacidade imaginativa, ampliem seu olhar e agucem seu senso crítico. Um exemplo de atividade é fazer um momento de leitura com as crianças, em que elas podem escolher um livro disponível na *biblioteca da sala* e a professora realiza a leitura, interpretando o texto e despertando nos alunos e nas alunas o envolvimento com a história e todo o processo de leitura.

É muito produtivo criar um ambiente que desenvolve a leitura a partir de diferentes materiais, como livros, jornais, revistas, gibis, notícias de jornal, textos de revistas, cartas, bilhetes, listas, recados, convites, cartazes, receitas, avisos, contos,

anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, entre outros. Nesse caso, a professora pode trazer materiais desse tipo e realizar a leitura para servirem de ponto de partida para a expressão das crianças a partir da oralidade ou de desenhos, por exemplo.

Também podem ser propostas atividades diversas, trabalhando com as variadas linguagens que formam o cotidiano, como músicas, danças, gestos, encenações, desenhos, expressões faciais e corporais e dramatizações. Nesse sentido, vale a pena trabalhar a partir de músicas, poesias, cantigas, parlendas, acalantos, contos de fadas, poesias, brincadeiras e jogos de palavras, tanto aqueles propostos pela professora, quanto aqueles que as próprias crianças podem ir criando juntas, em parceria com a educadora.

Minuzzi (2019, p. 28) resume que é importante “proporcionar aos estudantes a possibilidade de tomar contato e de ler diferentes textos em sala de aula. Depois de ler e de estudar o gênero, os estudantes podem ser convidados a produzir os seus próprios textos”. Então, vale a pena privilegiar a capacidade de compreensão e elaboração das crianças, realizando leituras e incentivando que elas recontem aquilo que mais as impressionou nas histórias que ouviram, realizem desenhos, produzam textos de forma coletiva ou apresentem suas próprias narrativas inspiradas nas leituras conduzidas pela professora, de forma a valorizar a trajetória das crianças em seu desenvolvimento.

Além de livros com histórias, como explica Gastaldi (2004), também podem ser realizadas atividades com outros tipos de textos, como poesias, realizando a leitura e apresentação das poesias preferidas das crianças, podendo inclusive criar um sarau para reunir alunos e alunas e, possivelmente, seus pais e a comunidade escolar. As crianças também podem partir da história ouvida para realizarem desenhos nos quais expressariam aquilo que compreenderam e gostariam de representar. Outra possibilidade seria construir textos de forma coletiva, com as crianças criando e narrando a história inspirada no livro, enquanto a professora é a redatora, responsável por escrever os relatos.

Lois (2010, p. 65) ressalta como “cada novo leitor, formado e consciente, sinaliza para o desenvolvimento de mais um cidadão. Com a leitura os discursos mudam, o vocabulário se amplia e a capacidade de se apropriar do mundo fica ainda mais concreta”. Nesse sentido, a literatura infantil é fundamental como ferramenta

para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita, sendo muito importante para a formação de novos leitores.

Por isso, é essencial que a literatura faça parte das atividades no Ensino Fundamental, possibilitando que as crianças não só tenham contato com os livros, mas desenvolvam sua aproximação com a literatura, sua compreensão a respeito das obras e sua percepção sobre como a literatura é uma forma primordial de arte.

Catão (2018, p. 91) alerta que

> atividades como recontar uma história, ditar uma carta, um bilhete, dar um recado e expressar-se oralmente seguindo "modelos" de linguagem são essenciais, mas não adianta apenas tê-las disponibilizadas pela sala. É a mediação do educador que faz a diferença e qualifica o diálogo da criança em suas possibilidades de expressão oral, leitura e escrita.

É fundamental que as professoras desempenhem ações que estimulem o contato das crianças com a leitura e a escrita de forma prazerosa: elas podem encorajar a expressão oral como ponto de partida para a comunicação, demonstrando a importância do diálogo, propondo atividades lúdicas e promovendo a cultura escrita como algo divertido e com múltiplas possibilidades de realização.

A professora também pode estimular a criatividade, concebendo a elaboração de materiais próprios e inovadores, como jogos e brincadeiras realizados por ela em parceria com os alunos, de forma a tornar o trabalho vivo e cativante.

Como ressaltam Santos e Vicente (2016, p. 134), "o professor se torna um incentivador da leitura, ele não poderá deixar de ler juntamente com os alunos, pois os alunos veem os textos longos e difíceis, mas que com a beleza que apresentam pode encantá-los despertando o interesse de lê-los sozinhos".

Independentemente do tipo de ação realizada, a escola precisa ser organizada de forma a ser um lugar onde são desenvolvidas práticas e estabelecidas relações em que a leitura e a escrita são processos dinâmicos, vivos e cotidianos. Mais que os materiais em si, o contexto desse ambiente e a interação entre professoras e alunos são essenciais para possibilitar que as crianças despertem e aprimorem sua comunicação, respeitando a diversidade de percursos de aprendizagem em prol de um processo de ler e escrever mais crítico e dinâmico.

Nessa perspectiva, Ríos (2017), por exemplo, sugere um trabalho a partir do jornal produzido pelos alunos em parceria com a professora. Aqui, as crianças são instigadas a relatar fatos interessantes, curiosos ou que foram marcantes em sua

semana na escola e, partindo dos relatos orais e contribuições dos alunos em conjunto, a professora se torna a *redatora* do texto no quadro.

Em todos os casos, é essencial que todo o trabalho seja desenvolvido com uma intencionalidade pedagógica, tendo em vista um objetivo definido e uma metodologia planejada, contemplando um foco educativo. Como resume Catão (2018, p. 91), “é a mediação do educador que faz a diferença e qualifica o diálogo da criança em suas possibilidades de expressão oral, leitura e escrita”.

Para isso, os professores precisam ter atenção para realizar atividades realmente diversificadas, trabalhando

> [...] não apenas com diferentes tipos e gêneros textuais, mas também com atividades que privilegiem vários aspectos, capacidades, conhecimentos e habilidades que devem ser levados em consideração e mobilizados durante a leitura de um texto. Dessa forma, o aluno começará a realizar leituras cada vez mais conscientes e efetivas (MINUZZI, 2019, p. 31).

O objetivo deve ser demonstrar como a Língua Portuguesa não está cristalizada apenas nas regras gramaticais e nos fragmentos de textos em livros didáticos, mas dialoga com o nosso dia a dia. Compreendê-la a partir dos textos do cotidiano é um caminho para despertar novas ideias, novos conhecimentos, novas percepções, novos questionamentos e novas formas de lermos a realidade.

Por isso, a ação da professora é fundamental para que não só os materiais estejam disponíveis e as atividades sejam desenvolvidas, mas tenham uma perspectiva verdadeiramente pedagógica e que professora e alunos e alunas formem uma parceria para que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa se desenvolvam a partir da comunicação respeitosa, empática e construtiva.

Como destaca Nunes (2018, p. 207), “educadores e educadoras devem ter consciência de que o objetivo da educação é a formação de sujeitos livres, autônomos, felizes e participantes da vida social; logo, cidadãos responsáveis”.

Enfim, as aulas de Língua Portuguesa não podem ser desenvolvidas como algo distante das crianças ou reservado a momentos *burocráticos* dentro da rotina da escola, mas haja um trabalho para que textos e contextos sejam acessíveis às crianças, estejam de acordo com sua faixa etária e despertem desde cedo o interesse pelo mundo da comunicação.

Não podemos ver os alunos como seres passivos, mas como pessoas que interpretam, constroem sentidos, imaginam, desenvolvem caminhos de reflexão e

criam novos textos a partir de seu contexto, promovendo o desenvolvimento da cidadania, o aprofundamento na cultura e o incentivo a uma ação crítica e consciente sobre o mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, identificamos como a Língua Portuguesa precisa ser reconhecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um recurso fundamental que possibilita que educandos e educandas se tornem sujeitos capazes de desenvolver seu senso crítico, expressar suas ideias e opiniões, construir e comunicar seus conhecimentos e dialogar com outros sujeitos de forma empática, construtiva e consciente.

Nesse sentido, as professoras dos anos iniciais precisam levar em conta a trajetória da criança, identificando as aprendizagens anteriores, seus conhecimentos, ideias, expectativas e interesses em relação à leitura e à escrita, valorizando as vivências até então e desenvolvendo atividades que partam do conhecimento que a criança já construiu, contemplando o uso das linguagens de forma múltipla e contextualizada.

Também é importante trabalhar a Língua Portuguesa de forma lúdica, contextualizada e atrativa para as crianças, evitando “mecanizar” esse contato de forma a torná-lo repetitivo e isolado. É preciso deixar de lado a mera memorização e a cópia e dar espaço para um trabalho com a leitura e a escrita de forma a possibilitar que as crianças despertem e aprimorem sua comunicação, respeitando a diversidade de percursos de aprendizagem em prol de uma interação bem mais consciente e dinâmica.

REFERÊNCIAS

BES, Pablo. Ambiente alfabetizador. In: In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 141-150.

CASTRO, Nadia Studzinski Estima de. **Os gêneros textuais na construção social da leitura e da escrita**. Porto Alegre: SAGAH, 2023.

CATÃO, Virna Mac-Cord. A cultura escrita e sua função social desde a educação infantil. In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 85-94.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GASTALDI, Maria Virgínia. **Prazeres e saberes de leitores não convencionais**. AvisaLá, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-19/prazeres-e-saberes-de-leitores-nao-convencionais/>. Acesso em: 28 maio 2023.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, dez. 2018.

MINUZZI, Luara Pinto. Leitura e literatura. In: MINUZZI, Luara Pinto et al. **Literatura infantojuvenil**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. p. 27-40.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RÍOS, Isabel. Falar para escrever. Você tem alguma coisa a dizer? In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BARRERA, Sylvia Domingos (Org.). **DECOLE** – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 79-114. Disponível em: <https://viewer.bibliotecaa.binpar.com/viewer/9788584291090/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SANTOS, Cleitiane da Silva; VICENTE, Kyldes Batista. Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Humanidades e Inovação**, v.3, n. 3, p. 132-143, 2016.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Os gêneros textuais na construção social da leitura e da escrita**. Porto Alegre: SAGAH, 2023.

VIANA, Fernanda Leopoldina; CRUZ, Joana; CADIME, Irene. “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BARRERA, Sylvia Domingos (Org.). **DECOLE** – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 44-78. Disponível em: <https://viewer.bibliotecaa.binpar.com/viewer/9788584291090/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

LETRAMENTO CIENTÍFICO E ESCOLARIZAÇÃO ABERTA: UMA EXPERIÊNCIA DE PARCERIA (SDG17) DO PROJETO CONNECT NO PARANÁ

Gabriele Polato Sachinski[1]

Lilian Amaral da Silva Souza[2]

Patrícia Lupion Torres[3]

RESUMO

O presente estudo apresenta as reflexões acerca da experiência de proposição de uma aliança entre a abordagem da Escolarização Aberta, com os subsídios da metodologia proposta pelo Projeto CONNECT, e do Letramento Científico como uma estratégia para se alcançar um processo de ensino-aprendizagem pautado em questões de ciência-ação e que resulte na formação de seres mais críticos e reflexivos. Para tanto, este trabalho é pautado, entre outros, nas investigações de Kowalski et. al (2021), CONNECT (2020), Okada e Sherborne (2018), Barbosa (2014) e Hissa e Souza (2020), e nele se discutem estratégias que permitam o trabalho com temas relevantes e contemporâneos no campo científico, de maneira analítica, crítica, reflexiva e engajada nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, desenvolve-se um relato de experiência de cunho descritivo e com abordagem qualitativa, em que se relata as atividades desenvolvidas durante a aplicação de uma sequência didática baseada na metodologia KNOW-CARE-DO (Importa-se-Saber-Fazer) do Projeto CONNECT, que contou com o suporte de plataformas digitais e que foi realizado em duas turmas de 2ª série do Ensino Médio de um colégio particular de Araucária, contando com a participação de 50 alunos. Os resultados obtidos demonstram que a metodologia proposta pelo Projeto CONNECT, além de ser facilmente adaptável, contribui para um trabalho mais crítico e reflexivo das habilidades de Letramento Científico dos estudantes.

Palavras-chave: Escolarização Aberta. Projeto CONNECT. Letramento Científico. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

De uns anos para cá, muito se tem discutido acerca da necessidade de se superar as práticas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem brasileiro, visto que essas costumam visar à memorização e à reprodução de saberes e não a sua produção e/ou (re)construção. Nesse sentido, a Escolarização Aberta surge como uma alternativa recente para um trabalho mais contextualizado com temas que envolvem a ciência e propõe atividades que visam ao preparo dos alunos para, por meio de propostas investigativas e colaborativas, o desenvolvimento de projetos que

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, gabisachinski@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, PUCPR, li.amaral@me.com.
[3] Pós-Doutora em Educação, PUCPR, patorres@terra.com.br.

abordem questões sociais, econômicas e educacionais relacionadas à realidade do estudante.

Sob esse viés, entende-se que a Escolarização Aberta é um caminho para se desenvolver ou aprimorar o Letramento Científico dos estudantes, na medida em que propõe a realização de atividades e de discussões sobre questões-chaves que envolvem a pesquisa e a inovação científica, de modo que os alunos reflitam acerca das implicações dessas descobertas na sociedade em geral e qual o papel deles frente a elas – tanto com relação à Ciência quanto à sociedade.

Assim, contar com a adaptabilidade das etapas da metodologia do Projeto CONNECT – Care-Know-Do – para o contexto de qualquer disciplina é um fator que favorece o trabalho com o Letramento Científico, visto que o trabalho com os Letramentos extrapola qualquer limite relacionado às diferentes áreas do conhecimento. Assim, as atividades propostas, ao demandarem do aluno o trabalho contextualizado com as temáticas, a pesquisa e a reflexão sobre as informações encontradas, mobilizam diversos tipos de Letramentos – em especial o Letramentos Científico, possibilitando, assim, a construção de uma aprendizagem mais efetiva e cidadã.

2 PROJETO CONNECT: EXPANDINDO A ESCOLARIZAÇÃO ABERTA

Segundo Kowalski et al. (2021), a educação aberta favorece a construção do conhecimento. O projeto CONNECT (2020) vem ao encontro dessa realidade, seu objetivo consiste no desenvolvimento e implementação de projetos de ciência ação em sala de aula, fornecendo aos professores os recursos necessários para ensinar aos alunos sobre diversos aspectos da ciência por meio da Escolarização Aberta. O projeto CONNECT aborda os aspectos do modelo de capital científico para aumentar a confiança e a ambição de mais estudantes em seguir profissões científicas por meio de práticas baseadas no construtivismo social (CONNECT, 2020). As atividades científicas do projeto incluem atividades práticas, experimentos, discussões, jogos, análise de dados, uso de tecnologia, entre outras. Além disso, visitas de cientistas profissionais e de universidades, oficinas de ciência, palestras, simpósios e outros eventos para que os alunos possam conhecer melhor o mundo científico também fazem parte dos ideais do CONNECT.

A Escolarização Aberta, segundo Okada e Sherborne (2018), foi concebida pela Comissão Europeia para favorecer a inovação da educação por meio de situações reais e com a parceria entre escolas, universidades, cientistas e sociedade. A abordagem da Escolarização Aberta baseia-se na ideia de que a aprendizagem deve ser uma experiência ativa e colaborativa. Para tanto, envolve os alunos em atividades que visam à identificação e resolução de problemas do mundo real, usando seu próprio conhecimento, criatividade e habilidades. Também incentiva os professores a usar contextos cotidianos relevantes para ajudar os alunos a entender conceitos e teorias científicas complexas.

A Escolarização Aberta (termo do inglês *Open Schooling*) é projetada para ajudar os alunos a se tornarem pensadores críticos e criativos e a desenvolver sua alfabetização científica. Isso os encoraja a pensar sobre o mundo ao seu redor, a fazer perguntas e a descobrir novas ideias e soluções. A Escolarização Aberta também ajuda os alunos a desenvolver outras habilidades, como a de comunicação e colaboração, que são essenciais para seu sucesso futuro em um mundo cada vez mais digital; favorece a construção de uma parceria entre a sala de aula e o mundo além da escola; incentiva os estudantes a pensar além dos métodos tradicionais de aprendizagem e a explorar novas formas de resolver problemas do mundo real; e auxilia na promoção de um ambiente de colaboração, inovação e criatividade na sala de aula.

O Projeto CONNECT (2020), apoiado pela União Europeia, se concentra na Escolarização Aberta inclusiva da ciência voltada para o futuro. Esse projeto objetiva aumentar as oportunidades para que os alunos interajam com cientistas, tenham conversas científicas com suas famílias e aproveitem o uso de métodos científicos para garantir a sustentabilidade.

Por meio do projeto CONNECT, espera-se que os alunos possam adquirir conhecimentos científicos e compreender seu papel na sociedade, além de desenvolverem seu pensamento crítico e que sejam capazes de aplicar as novas informações em suas vidas diárias. Outro objetivo é que os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e críticos, responsáveis por contribuir para um futuro melhor.

ISSN: 2176 - 1396

Os Cenários Participativos Abertos do Projeto CONNECT (2020) são baseados em uma estrutura de seis etapas, duas para cada nível da ação científica do modelo Care-Know-Do (Importar-se-Conhecer-Fazer). Por meio dessas etapas, os estudantes descobrem um problema local que os interessa e no qual desejam trabalhar, aprendem sobre suas complexidades e fornecem possíveis soluções. Especialistas (cientistas, pesquisadores e outros interessados) contribuem no processo, que é mediado pelo professor e apoiado pelas famílias dos alunos.

Cada uma dessas etapas possui foco em uma etapa da atividade de Ciência-Ação:

1. Importar-se (Care): O objetivo desta etapa é criar um ambiente de aprendizagem compartilhada e participativa, em que todos os participantes possam se conectar uns aos outros e compartilhar conhecimentos e experiências. O processo deve começar com um planejamento cuidadoso e definição de objetivos e metas para o Cenário Aberto Participativo.

2. Conhecer (Know): Nesta etapa, o foco é desenvolver habilidades de pensamento crítico, capacidades de aprendizagem e compreensão de informações. O processo deve incluir atividades de pesquisa, discussão, apresentação, análise e síntese de informações.

3. Fazer (Do): Nesta etapa, o objetivo é criar um plano de ação concreto que possa ser implementado para melhorar o estado atual da situação. O processo deve incluir a definição de metas, tarefas e recursos necessários para implementar o plano de ação.

3 O LETRAMENTO CIENTÍFICO

Tradicionalmente, a principal preocupação do sistema de ensino brasileiro foi alfabetizar. Contudo, embora esses esforços tenham se mostrado eficientes, houve o crescimento do indicador de analfabetismo funcional. Tal situação demonstra a importância de preparar alunos que saibam, além de ler e escrever, aplicar tais conhecimentos de forma crítica e contextualizada no seu cotidiano.

Nesse sentido, surgiram novas teorias, como a do Letramento. Em poucas palavras, letrado é o indivíduo capaz de aplicar suas habilidades de leitura e escrita

pata atender demandas mais complexas. Trata-se, pois, de uma prática social, uma vez que:

> É com a entrada da pessoa no mundo social por meio da utilização da língua, dos processos mais elaboradas de interação social que o Letramento é constituído e dá continuidade aos processos de trocas e interação com outros indivíduos letrados. É por meio da execução das práticas letradas que o indivíduo se insere na sociedade, exercendo a cidadania e criando significados para a vida social, produzindo e consumindo cultura, política, religião, artes, lazer, ciências, dentre outros bens materiais ou imateriais (Barbosa, 2014, p. 16-7).

Portanto, é natural se pensar que não existe apenas um Letramento, mas que são diversos, já que cada tipo de texto exige estratégias diferentes de produção e recepção. Desse modo, em 1996, desenvolveu-se a Pedagogia dos Multiletramentos, no fito de formar um “sujeito capaz de dialogar, negociar e assumir posicionamentos críticos para interagir em uma sociedade digital, globalizada e multifacetada” (Hissa; Sousa, 2020, p. 568).

Sob esse viés, entende-se que a práxis pedagógica deve ser voltada ao preparo do aluno para com a dialogicidade e criticidade no que tange ao trabalho com os gêneros textuais, em especial os decorrentes da expansão da internet, visto que essa dinamizou as relações intrapessoais e a comunicação, abrindo espaço para o surgimento de novos gêneros textuais, como destacam Aragão e Borba (2012). Tal situação demanda uma nova forma de organização do trabalho escolar, estimulando que o aluno se assuma como sujeito diante da sociedade e das informações às quais tem acesso, de modo a se tornarem cidadãos mais capazes de refletir sobre seu próprio processo de emissão e recepção de enunciados significativos, bem como de pensar e agir sobre suas próprias ações, sejam elas individuais ou coletivas.

O primeiro registro do uso do termo Letramento Científico (LCI) data de 1950, quando Hurd publicou o texto Science Literacy: its meaning for American Schools (Schulze, 2006). De lá para cá, o termo tem ganhado espaço cada vez maior nas discussões da área da educação. Primeiramente, cabe apontar que, na literatura pertinente, há uma diferenciação entre os conceitos de Alfabetização Científica e Letramento Científico.

De maneira bastante sucinta, porém eficaz, Amaral (2014, p. 24) diferencia os termos da seguinte maneira: “a alfabetização científica envolve a aprendizagem dos

ISSN: 2176 - 1396

conteúdos, a leitura de códigos permitindo a instrumentalização para o letramento científico, que por sua vez refere-se à aplicação em um contexto socio histórico específico do conhecimento científico".

Como o foco do presente estudo encontra-se no estudo sobre os (multi)letramentos, ater-se-á, portanto, na delimitação de Letramento Científico. Seguindo na esteira do que propõe Amaral (2014), Shamos (1995) e Chassot (2003) explicam que, mais do que ler o vocabulário científico, um indivíduo letrado cientificamente apresenta habilidade para dialogar e discutir sobre ciência, mostrando-se capaz, inclusive, de pensar e compreender sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

Sob este viés, o LCI traz consigo a intenção de capacitar o indivíduo a ler e compreender o mundo que o cerca, fazendo uso de conhecimentos e processos científicos, além de ser crítico em relação ao desenvolvimento e aplicabilidade da ciência no seu cotidiano. Ampliando um pouco mais a discussão, Amaral (2014, p. 28) desvela que:

> além da leitura de signos, apropriação de conceitos, conhecimento do método e desenvolvimento de habilidades associadas a ciências, é fundamental focarmos nossos esforços no sentido de promover o desenvolvimento social e considerarmos o quanto a ciência pode contribuir com os avanços tecnológicos e para melhoria da qualidade de vida.

Assim, é preciso encarar o LCI como um processo de construção de criticidade integrado à realidade do estudante, uma vez que é necessário que este compreenda a aplicabilidade dos conhecimentos científicos apreendidos. Assim, quando se pensa em inserir o LCI nos contextos escolares, há que se levar em consideração algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes: compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; e o entendimento das relações existentes entre ciências, tecnologia, sociedade e meio ambiente (Sasseron, 2008).

Por sua vez, Lira (2012) complementa que é preciso oferecer aos estudantes situações em que eles problematizem e investiguem questões relacionadas ao próprio cotidiano, de maneira que possam aplicar os conhecimentos construídos nas

diferentes áreas do saber em situações práticas que tragam benefícios a eles mesmos, à sociedade e ao meio ambiente.

4 A EXPERIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

Para desenvolvimento desta atividade, aplicou-se uma adaptação da metodologia do Projeto CONNECT. De início, definiu-se como tema a discussão sobre a Covid-19 e, a partir disso, os estudantes poderiam, em discussão, definir os recortes temáticos com os quais gostariam de trabalhar.

Na primeira semana, tratamos sobre o gênero textual podcast, que era o segundo gênero previsto no conteúdo programático da disciplina. Para tanto, deu-se início às atividades por uma conversa com os estudantes acerca do que eles conheciam sobre podcasts, se os consumiam, se tinham algum programa favorito etc.

Em seguida, questionou-se o motivo pelo qual eles acreditavam que esse gênero tem ganhado cada vez mais espaço hoje e a maior parte dos estudantes afirmou ser por conta de se tratar de mídias que podem ser baixadas e ouvidas a qualquer momento em qualquer lugar. Como eles demonstraram um bom conhecimento sobre esse tipo de texto, foi fácil traçar um “perfil” do podcasts, apontando suas características mais frequentes e a estrutura normalmente usada.

Na semana seguinte, novamente os estudantes foram divididos em grupos, porém dessa vez com equipes um pouco maiores. Depois de reunidos, eles deveriam conversar entre si e delimitar um tema relacionado à Covid-19 que julgassem importante discutir. Os temas abrangidos se deram desde as formas de prevenção da doença, até os impactos dela nas produções cinematográficas. Depois de determinarem o tema, passou-se à pesquisa sobre o assunto escolhido, atentando-se para a veracidade e a confiabilidade das fontes pesquisadas.

Durante a primeira aula da terceira semana, foi pedido para que os grupos compartilhassem com os colegas os temas escolhidos e as informações sobre ele que haviam levantado até o momento. A intenção dessa atividade era que os colegas sugerissem pessoas que pudessem ser convidadas a participar do podcast. Vale ressaltar que, quando a atividade foi planejada, a intenção era convidar especialistas para participarem de uma reunião com os estudantes, contudo, devido ao cenário pandêmico, a participação de agentes externos ao colégio não foi permitida pela

instituição e a realização de um encontro virtual também não pôde ser feita por uma questão de logística – apenas uma das turmas contava com o modelo híbrido, as demais estavam apenas no modelo presencial. Entretanto, alguns grupos convidaram familiares e amigos para participarem de seus podcasts, uma vez que esses foram gravados fora da escola.

A quarta semana foi destinada ao planejamento do podcast, com a produção do roteiro. Como as mídias seriam gravadas fora da escola, aproveitou-se a aula para apresentar aos estudantes alguns programas gratuitos que poderiam auxiliá-los na edição dos podcasts. Alguns alunos que conheciam outros programas também tiveram espaço para mostrá-los aos colegas. Durante esse momento, foi muito interessante perceber como aqueles que tinham maior facilidade com edição se ofereceram para auxiliar aqueles que nunca fizeram nada desse tipo.

Para as aulas da quinta semana, havia sido planejado que elas seriam destinadas para que os estudantes apresentassem resumidamente o que trataram no podcast e para que os colegas discutissem soluções para os possíveis problemas trazidos. Contudo, alguns estudantes relataram estar com dificuldades para editar os áudios. Assim, as duas aulas da última semana da sequência didática proposta foram quase que um mutirão para edição dos áudios, com o suporte sendo ofertado tanto pela professora quanto pelos colegas que tinham domínio dessas ferramentas.

Os resultados alcançados ao fim da sequência didática desenvolvida permitem a afirmação de que as atividades baseadas na metodologia do Projeto CONNECT contribuem para o desenvolvimento e o aprimoramento dos Letramentos dos estudantes, em especial o Letramento Científico, visto que favorece um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, colaborativo e crítico em especial aos temas que envolvem as pesquisas científicas relacionadas ao Covid-19.

Os podcasts foram bastante produtivos no quesito colaboração entre pares, favorecendo também o envolvimento de agentes externos nas atividades escolares – assim como propõe a metodologia do Projeto CONNECT. Além de estimular as práticas orais e de debate, a conversa com profissionais de diversas áreas contribui para o aumento do capital científico dos alunos e para a ampliação deles acerca das profissões dos entrevistados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a urgência em se desenvolver novas abordagens, as quais busquem uma formação mais crítica e cidadã dos estudantes, para que aprimorem a habilidade de refletir criticamente e cientificamente sobre as informações disponíveis. Nesse sentido, a Escolarização Aberta, por meio do Projeto CONNECT, pode ser um caminho, uma vez que propicia uma abordagem mais crítica e reflexiva de temas científicos atuais e pertinentes ao cotidiano dos alunos.

Em uma época em que as tecnologias trazem mudanças constantes na sociedade, novas exigências educacionais surgem e cabe aos educadores lançarem mãos de novas estratégias, sempre com o fito de formar cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel no e para com o mundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. C. do. **Letramento científico em ciências**: investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino. 2014. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

ARAGÃO, R. C.; BORBA M. dos S. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores de Inglês. In: **Polifonia**, V. 19, n.25, jan/jul. 2012, p. 223-240.

ARCHER, L., DAWSON, E., DeWITT, J., SEAKINS, A., & WONG, B. “Science capital”: A conceptual, methodological, and empirical argument for extending Bourdieu Sian notions of capital beyond the arts. **Journal of Research in Science Teaching**, n.52, v.7, 2015. p. 922-994.

BARBOSA, E.D. **Letramentos e Multiletramentos**: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA. 2014. 107 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual De Santa Cruz – Ilhéus/BA.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003.

CONNECT. **Sobre o CONNECT**. 2020. Disponível em: https://www.connect-science.net/pt-pt/about-the-project/. Acesso em 11 jan. 2022.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. de. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

KOWALSKI, R.; LUPION TORRES, P.; OLIVEIRA UNGARI, G. V.; GUEDES FERREIRA, J. Criação de Recursos Educacionais Abertos para Escolarização Aberta. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 2, p. 1-14, 30 dez. 2021.

LIRA, M. Aplicação e implicações de práticas argumentativas para o processo de alfabetização científica. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

OKADA, A. SHERBORNE, T. Equipping the Next Generation for Responsible Research and Innovation with Open Educational Resources, Open Courses, Open Communities and Open Schooling: An Impact Case Study in Brazil. **Journal of Interactive Media in Education**, n. 1, v. 18, 2018. pp. 1–15.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental**: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SCHULZE, C. M. N. Um estudo sobre alfabetização científica com jovens catarinenses. **Psicologia**: Teoria e Prática. [/sertitle], 8(1):95-106, 2006.

SHAMOS, M. H. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Sueli Pereira Donato

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

6.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo "Formação de Professores" tem como objeto estudos e pesquisas no campo da formação de professores em relação aos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, políticas, competências e habilidades para o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando os impactos na prática pedagógica, com destaque para as demandas geradas nestes tempos pandêmicos.

CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE O NÚMERO INTEIRO: UMA REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Raquel Gomes de Oliveira[1]

RESUMO

Conhecimentos docentes, suas origens e relações com objetivos curriculares escolares, no que tange ao conceito de Número Inteiro, é o tema de uma pesquisa que realizamos com 16 licenciandos de Matemática de uma universidade pública do interior de São Paulo, que eram participantes do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ações metodológicas da pesquisa foram desenvolvidas por pressupostos da Engenharia Didática, que delinearam atividades formativas de conhecimento docente para o ensino e aprendizagem do Número Inteiro. Nesse texto descrevemos a atividade formativa para o ensino e aprendizagem de ordenação e comparação entre Números Inteiros. Resultados dessa atividade formativa, dada a análise de conteúdo, revelaram ser necessário na elaboração desse conhecimento a vivência pelos licenciandos de atividades formativas oportunizadoras de reflexão, para ações e em ações didáticas, sobre o Número Inteiro, a partir de diferentes situações e respectivas representações, que os levem a compreender invariantes conceituais do Número Inteiro. Igualmente os resultados revelaram que o conhecimento das perspectivas epistemológica, cognitiva e didática do Número Inteiro foi fundamental para que os licenciandos realizassem a atividade formativa sobre a ordenação e comparação de Números Inteiros, compreendendo seus invariantes conceituais. Em conformidade com os resultados concluímos que elucidar referências para a elaboração de conhecimentos docentes pode contribuir tanto para parâmetros curriculares da formação docente, inicial e continuada, como para a consolidação de programas que atendam a formação docente, desde a formação inicial, tal como o Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática. Conhecimento Docente. Número Inteiro.

1 INTRODUÇÃO

No Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 327) o Número Inteiro é um objeto de conhecimento da Matemática escolar, cujos processos cognitivos para sua compreensão, identificam-se com leitura, comparação e ordenação em diferentes contextos, incluindo o contexto histórico, além de sua correspondência a um ponto da reta numérica. Igualmente para essa compreensão está prevista a resolução e a elaboração de situações – problema, que abordem Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão entre Números Inteiros (SÃO PAULO, 2019, p. 351).

Nessa perspectiva, ações e operações cognitivas e seus diferentes modos de

[1] Doutora em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP. email: raquel.g.oliveira@unesp.br

representação, apresentam-se como objetivos curriculares escolares que nos levam a questionar como, desde a formação inicial do professor de Matemática, originam-se conhecimentos docentes que oportunizem os alunos da Educação Básica a desenvolverem essas ações e operações cognitivas e seus diferentes modos de representação associados aos Números Inteiros?

Buscando responder a esta questão, realizamos com 16 licenciandos de Matemática, participantes do Programa de Residência Pedagógica implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018), uma pesquisa exploratória, delineada por pressupostos e fases da Engenharia Didática (ARTIGUÉ, 1995, 2020), objetivando analisar a elaboração e a ampliação de conhecimentos docentes para o ensino e aprendizagem do Número Inteiro, tendo em vista sua consideração no currículo escolar da Educação Básica.

Os resultados da pesquisa revelaram que para os licenciandos construírem conhecimentos docentes sobre o Número Inteiro, é fundamental a vivência de atividades formativas oportunizadoras de reflexão para ações e em ações didáticas, a partir de diferentes situações e respectivas representações desse conceito. Também o conhecimento das perspectivas epistemológica, cognitiva e didática do Número Inteiro foi uma referência orientadora para a realização pelos licenciandos da atividade formativa sobre a ordenação e comparação de Números Inteiros, a fim de compreenderem seus invariantes conceituais.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico do conceito de Número Inteiro foi fundamentado em pressupostos e fases da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1995; DOUADY, 1995; ARTIGUE, 1995; 2020; CARNEIRO, 2005; ALMOULOUD, COUTINHO, 2007), que levaram à descrição de uma classe de dimensões que compreendem o ensino e aprendizagem do Número Inteiro: a dimensão epistemológica, associada às questões do saber sobre Números Inteiros, a dimensão cognitiva, associada aos licenciandos e à dimensão didática relativa às características do sistema de ensino.

Respectivamente à dimensão epistemológica, a perspectiva na qual “Todo o trabalho intelectual do homem é, no fundo, orientado por certas normas, certos princípios.” (CARAÇA, 2003, p.9), referencia a conceitualização do Número Inteiro a partir de um princípio: o princípio de extensão do conhecimento.

> [...] como um dado real que não pode ser posto de lado, [...] o homem tem tendência a generalizar e estender todas as aquisições do seu pensamento [...] e a procurar o maior rendimento possível dessas generalizações pela exploração metódica de todas as suas consequências (CARAÇA, 2003, p. 9).

Formalmente o Número Inteiro é uma generalização do Número Natural que se apropria das propriedades do Conjunto dos Números Naturais, ampliando-as para superar a impossibilidade da resolução de a – b, com a e b Números Naturais e b > a, cuja solução é denominada de Número Inteiro: um número pertencente ao Conjunto dos Números Inteiros estando sob suas propriedades definidoras.

A definição formal, por sua natureza, estabelece o conceito de Número Inteiro. No entanto, sua conceitualização historicamente tem sido descrita por dificuldades e conflitos de diferentes naturezas, revelando que a compreensão do "novo número" e sua aceitação para utilização em situações como objeto da Matemática e como ferramenta matemática, constituíram-se de modo diferente de sua formalização (GLAESER, 1985; BOYER, 1991; STRUIK, 1992, CID, 2003).

Especificamente nas situações de ordenação e de comparação do Número Inteiro apresenta-se a dificuldade de ampliação do conceito de zero. Se no Conjunto dos Números Naturais (Conjunto N) o zero representa a ausência, sendo "... um dos actos mais audazes do pensamento, uma das maiores aventuras da razão." (PELSENEER, 1935 apud CARAÇA, 2003, p. 6), no Conjunto dos Números Inteiros (Conjunto Z), ele é tanto a ausência de quantidade, como a origem de grandezas de sentidos opostos, que se anulam ou se compensam, constituindo um "zero móvel".

Outra dificuldade relacionada à ordenação e comparação é a representação do Número Inteiro na reta numérica, que deve ser considerada como um ordenado campo numérico em que cada ponto da reta está associado a um único Número Inteiro que, em relação a sua posição, é maior e menor que outros números.

Assim, a reta numérica representa operações entre estados positivos e negativos e "... transformações (deslocamentos à direita e à esquerda) através de imagens não apenas reprodutoras, mas passíveis de antecipações de movimentos ou transformações (PIAGET, INHELDER, 1966/1977 apud TEIXEIRA, 1992, p. 313). O modo errôneo de compreendê-la como a justaposição entre números positivos e negativos leva a resultados de comparações e ordenações entre os mesmos, como se fossem números naturais e, portanto negando o sentido de orientação da reta, da esquerda para a direita, implicando crer como verdadeira a expressão: –7 > –3.

Dificuldades sobre a conceitualização do Número Inteiro são destacadas nas operações com o mesmo, que precisam se ressignificadas à luz das propriedades do Conjunto Z: se no Conjunto N adicionar é acrescentar e subtrair é tirar, comparar ou completar, no Conjunto Z essas operações são composições entre quantidades investidas de qualidades, positivas e negativas, que definem a operação realizada.

Situações relacionadas à Multiplicação e à Divisão, considerando-se do Conjunto Z, originaram regras como: “na multiplicação e na divisão... sinais iguais dá mais e sinais diferentes dá menos”, que em muitos caso têm dificultado a conceitualização do Número Inteiro por alunos da Educação Básica.

Para Vergnaud (2009) um conceito é formado na indissociação entre as situações em que aparece, os invariantes operatórios ou suas propriedades, ações e operações e as representações simbólicas do conceito, de suas propriedades e da situações a que se refere, portando necessitando de diversas de oportunidades, que o representam de diferentes modos, e igualmente da discriminação dessas representações para que possa ser utilizado em diferentes situações.

Na perspectiva das representações semióticas, para Duval (2010) a elaboração de um conceito matemático necessita da conversão de, no mínimo, duas de suas representações semióticas, tal como a conversão entre língua materna ou linguagem discursiva e representação aritmética, implicando lidar com suas diferentes propriedades, não desconsiderando seu significado conceitual.

Especificamente sobre os Números Inteiros sua conceitualização assenta-se em bases que não se identificam com definições ou proposições, mas no domínio das propriedades que regem o Conjunto Z como um sistema (TEIXEIRA, 1993).

Essas elucidações possibilitam motivar o desenvolvimento de conhecimentos docentes por vivências didático-pedagógicas, desde a formação inicial, em que licenciandos de Matemática tenham oportunidades de refletir e de agir a partir do que sabem sobre o Número Inteiro, sobre sua aprendizagem e seu ensino, considerando-se a perspectiva curricular escolar para esse conceito.

3 AÇÕES METODOLÓGICAS

Objetivando analisar a elaboração e a ampliação de conhecimentos docentes para o ensino e aprendizagem de Números Inteiro, tendo em vista sua apresentação no currículo escolar da Educação Básica, realizamos uma pesquisa exploratória, no

contexto de um projeto de Residência Pedagógica em Matemática (CAPES, 2018), com 02 professores de Matemática de turmas de 7º ano de uma escola pública paulista, 16 licenciandos de Matemática, 1 pós-graduando em Educação e a coordenadora do projeto, todos de uma mesma universidade pública paulista.

Os pressupostos metodológicos da pesquisa são aqueles que compreendem a Engenharia Didática como um esquema experimental (ARTIGUE, 1995; DOUADY, 1995; CARNEIRO, 2005; ALMOULOUD E COUTINHO, 2008).

A fim de justificar e de compreender o Número Inteiro, como conhecimento curricular escolar e elucidar saberes docentes para seu ensino e aprendizagem, os licenciandos realizaram leituras, estudo dirigido e análise do desempenho de alunos em questões de diferentes edições do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) (SÃO PAULO, 2012) e da Avaliação de Aprendizagem em Processo (São Paulo, 2019), que abordavam Números Inteiros. Todas as atividades eram discutidas em reuniões quinzenais entre os participantes do projeto.

Essas discussões levaram a elaborar a hipótese na qual o desenvolvimento de conhecimentos docentes sobre o Número Inteiro tem origem na consciência da interseção entre seus aspectos epistemológicos, cognitivos e didáticos, que se apresenta como fundamental para sua elaboração e consolidação a partir do ensino-aprendizagem que considere a indissociação entre situações, propriedades, ações operações e suas respectivas representações (língua materna, figurativas, aritméticas, algébricas, geométricas) (VERGNAUD, 2009).

Nas fases finais da pesquisa os licenciandos realizaram uma ação formativa, com o objetivo de analisar 2 questões quanto à relação entre objetivos e pressupostos curriculares sobre o Número Inteiro e as atividades de ordenação e comparação apresentadas na Situação de Aprendizagem 2 do material curricular SP Faz Escola – Matemática, 7º ano, Caderno do Professor, (SÃO PAULO, 2019, p. 63).

A questão 1 era formada pelos itens (a) e (b). O item (a) deveria ser justificado e questionava se a atividade com a reta numérica oportuniza ao aluno diferenciar a ideia de zero absoluto (ausência de quantidade) da ideia de zero relativo. O item (b) questionava ser possível entender a reta numérica como um campo de duplo sentido e ordenado da esquerda para a direita. A questão 2 solicitava quais seriam as dificuldades dos alunos para realizarem as atividades sobre ordenação e comparação de números inteiros.

A análise das respostas a estas questões ocorreu por Análise de Conteúdo (SILVA e FOSSA, 2015) como “[...] uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos [...] sendo possível “[...] reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (OLABUENAGA e ISPIZÚA, 1989 apud MORAES, 1999, p. 7).

Apresentaremos resultados e considerações sobre essa ação formativa.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Em conformidade com as respostas dos licenciandos para o item (a), da primeira questão, para 11 (68,8%) dos 16 licenciandos as atividades no contexto da reta numérica oportunizam ao aluno diferenciar a ideia de zero como ausência de quantidade da ideia de zero relativo. Afirmações sobre essa diferenciação foram justificadas por 5 (31,5%) licenciandos a partir do conteúdo figurativo da reta numérica, que permite a visualização da posição relativa dos números quanto ao zero: números à esquerda de zero e seus números opostos ou simétricos.

Para 3 (18,75%) licenciandos, a apresentação figurativa da reta numérica permitiu observar o zero como origem ou marco divisório entre inteiros negativos e positivos e não somente como ausência de quantidade. Em sua justificativa, 1 (6,25%) licenciando apresentou a possibilidade de visualizar a distância entre um número inteiro e o zero e nas justificativas de outros 2 (12,5%) licenciandos constou ser possível “concretizar”, por observação, que o zero não é o menor inteiro.

Para 5 (31,5%) licenciandos atividades com a reta numérica não oportunizam diferenciação entre zero absoluto e zero relativo. As justificativas de 4 desses licenciandos remeteram a não referência ao zero absoluto e 1 licenciando baseou sua justificativa na inexistência de atividades com os conceitos de zero e nem a continuidade dos negativos até o infinito pela esquerda.

Quanto à atividade com a reta numérica possibilitar entendê-la como um campo numérico de duplo sentido e ordenado da esquerda para a direita (item b, da questão 1), dos 16 licenciandos, 7 (43,75%) responderam sim, 2 (12,5%) responderam não e outros 7 (43,75%) responderam sim, mas com ressalvas.

Justificando o sim, 5 licenciandos remeteram a aspectos figurativos da reta numérica, relativamente à apresentação de setas nas extremidades, dando a ideia de ida e volta e apresentando setas da esquerda para a direita para ligar números

opostos ou simétricos. Ainda para 2 dos licenciandos o aspecto visual da reta contribuiu tanto para sua compreensão como campo ordenado da esquerda para a direita como para o entendimento de sua infinita extensão em ambos sentidos.

Respostas positivas, com ressalvas, também foram justificadas pela apresentação figurativa da reta numérica. Assim, 4 licenciandos remeteram à representação da reta numérica na atividade. Para 2 deles, as flechas de duplo sentido da reta se confundem com as flechas que relacionam números simétricos. Para outro licenciando a reta da atividade pode favorecer a ideia de justaposição entre conjuntos opostos: à direita números positivos e à esquerda números negativos, o que justifica a errônea lógica de ordenação de números inteiros como se fossem números naturais (GLAESER, 1995; TEIXEIRA, 1993; CID 2003). Também 1 licenciando (14,3%) apontou que as setas de duplo sentido levam a crer que o zero é o menor número inteiro.

Para o sim, mas com ressalvas, as justificativas de 3 dos licenciandos relacionam-se à necessária intervenção do professor para o entendimento das características da reta numérica que contém Números Inteiros Relativos: as setas, o distanciamento entre pontos, a correspondência entre cada ponto da reta e um NIR, o significado do zero e da ideia de número relativo e número oposto.

Dois (12,5%) dos 16 licenciandos consideram que não é possível com as atividades do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), compreender a reta numérica como um campo numérico de duplo sentido e ordenado da esquerda para a direita porque não existem atividades que possibilitem essa compreensão.

A questão 2 verificava junto aos licenciandos quais seriam as dificuldades dos alunos para realizarem as atividades sobre ordenação e comparação de números inteiros disponibilizadas no material da Secretaria de Educação de São Paulo. Para a questão 2 foram identificadas 26 dificuldades nas respostas dos licenciandos.

Seis licenciandos as relacionaram à compreensão da reta numérica como campo numérico de duplo sentido e orientado da esquerda para a direita. Um licenciando ressaltou a dificuldade para entender as setas da reta como prolongamentos infinitos e não como sentidos de ordenação. Um licenciando apontou como dificuldade entender que o zero não é o menor Número Inteiro.

Em 4 respostas foi apontada a dificuldade de diferenciação entre os sinais operatórios de adição e subtração e os sinais que qualificam um Número Inteiro

ISSN: 2176 - 1396

como positivo ou negativo. Ainda em 3 respostas, a dificuldade se referiu ao entendimento pelos alunos dos termos crescente e decrescente.

No conteúdo de 11 respostas dos licenciandos houve alusão à dificuldade assente na utilização da lógica de comparação entre Números Naturais para a comparação entre Números Inteiros Relativos, que diferentemente dos Números Naturais, é regida não mais somente por comparações quantitativas, mas pelo aspecto posicional desses números em relação ao zero e em relação a outros Números Inteiros em termos de estar à esquerda ou à direita dos mesmos (TEIXEIRA, 1993; CARAÇA, 2003; CID, 2003).

Em conformidade com esses resultados entende-se que não há consenso entre os licenciandos sobre se o desenvolvimento da atividade curricular oportunizaria levar os alunos a alcançarem os objetivos da mesma.

Ainda sobre as habilidades de ordenação e comparação entre Números Inteiros, mas no contexto de reta numérica, o entendimento da compreensão da reta numérica, como campo numérico de duplo sentido e ordenado da esquerda para a direita sendo, portanto imprescindível para a realização dessas habilidades, mesmo reconhecido pelos licenciandos, também apresentou ressalvas e também foi negado. Nas respostas com ressalvas, além dos aspectos figurativos da reta numérica, novamente foi identificada a ausência de atividades que oportunizem a intervenção do professor ou a transposição didática, no sentido de adaptar o objeto de conhecimento para ser ensinado (CHEVALLARD, 1985 apud D'AMORE, 2007).

Conforme os resultados, os licenciandos utilizaram-se do conhecimento das perspectivas epistemológica, cognitiva e didática do Número Inteiro para analisaram a atividade do material curricular disponibilizado pela Secretaria de Educação (SÂO PAULO, 2019), mostrando compreender ser fundamental para a aprendizagem dos alunos, ações didáticas que considerem a indissociação entre situações, propriedades, ações operações e suas respectivas representações (língua materna, figurativas, aritméticas, algébricas, geométricas) (VERGNAUD, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante às atuais diretrizes curriculares sobre o conhecimento profissional do professor de Matemática (BRASIL, 2019), considerando-se suas referências aos conhecimentos da docência e entre eles aquele relativo ao conceito a ser ensinado,

a pesquisa realizada, sobre o desenvolvimento de conhecimentos docentes sobre o Número Inteiro, para além de uma listagem de competências e habilidades do professor, revelou ser possível que futuros professores de Matemática possam desenvolvê-los desde a formação inicial.

Em conformidade com os resultados, conhecimentos docentes sobre um conceito, atentando para seus objetivos curriculares, podem ser desenvolvidos, a partir da formação inicial, na vivência pelos licenciandos de atividades formativas oportunizadoras de reflexão para ações e em ações didáticas deste conceito.

Como mostramos, o conhecimento das perspectivas epistemológica, cognitivas e didática do Número Inteiro foi contribuinte para que os licenciandos compreendessem seus invariantes operatórios, ou o que é permanente no conceito, diante às diferentes situações e respectivas representações, e entendessem a importância da atividade didática para sua elaboração conceitual tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Concluímos que elucidar referências para a elaboração de conhecimentos docentes, tendo em vista seus objetivos curriculares, pode contribuir tanto para parâmetros curriculares da formação docente, inicial e continuada, como para a consolidação de programas que atendam à formação docente, desde a formação inicial, tal como o Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo A.; COUTINHO, Cileda Q. S. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19. **REVEMAT**, v. 3, n.1, p. 62 – 77, 2008.

ARTIGUE, Michelle. Méthodologies de recherche en didactique des mathématiques: Où en sommes-nous ? Eduação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 25 – 64, 2020.

ARTIGUE, Michelle. Engenharia didáctica. In: GÓMEZ, Perez. **Ingeniería didáctica en educación matemática.** Colonia San Rafael: Empresa Docente, 1995, p.3-59.

BOYER, Carl. **História da Matemática**.São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1991.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria Gab. 38 de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. CAPES: Brasília, 2018.

CARAÇA, Bento. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Gradiva, 2003.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. Engenharia didática: um referencial para ação investigativa e para formação de professores de matemática. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 87–120, 2009.

CID, Eva. La investigación didáctica sobre los números negativos: Estado de la cuestión. **Pre-publicaciones del Seminario Matemático García de Galdeano nº 25**. Universidad de Zaragoza, 2003.

D'AMORE, Brunno. **Elementos de Didática da Matemática.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

DOUADY, Régine. La ingeniería didáctica y la evolución de su relación con el conocimiento. In: ARTIGUE, Michelle; DOUADY, Régine; MORENO, Luis; GÓMEZ, Perez. **Ingeniería didáctica en educación**, 1995. p. 62 – 96.

DUVAL, Raymond. Registros de Representações Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão Matemática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. **Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica**. Campinas: Papirus, 2010, p. 11 – 34.

GLAESER, Georges. Epistemologia dos Números Negativos. Rio de Janeiro: **Boletim GEPEM**, 1985.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7 – 32, 1999.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2019.

SÃO PAULO. **SP Faz Escola – Matemática – 7º ano** – Caderno do Professor, Ensino Fundamental, v. 2. São Paulo: SEE, 2019.

SÃO PAULO. **Relatório Pedagógico SARESP- Matemática**. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor 7º Ano do Ensino Fundamental Matemática.** 1º Bimestre. São Paulo: SEE, 2019.

STRUIK, Dirk Jan. **História Concisa das Matemáticas**. Lisboa: Gradiva, 1992.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSA, Maria Ivete. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica.** v.17, n.1, p. 1 – 14, 2015.

TEIXEIRA, Leny R. Aprendizagem operatória de números inteiros: obstáculos de dificuldades. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 60-72, 1993.

VERGNAUD, Gerard. **A Criança, a Matemática e a Realidade.** Curitiba: UFPR, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE PANDEMIA: A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO METODOLÓGICO

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[1]

Andreia Bulaty[2]

Kelen dos Santos Junges[3]

RESUMO[4]

Os dados mais pontuais, específicos sobre a alfabetização na educação pública brasileira, neste momento pandêmico, revelam números alarmantes da falta de acesso a esse direito nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre vários aspectos que interferem no processo de alfabetização, está a formação inicial docente, mais especificamente a formação de professores alfabetizadores e a preocupação com esse campo do conhecimento e a formação que se trabalha no curso de Pedagogia destinada a esses profissionais. O presente texto tem por finalidade apontar questões relacionadas à alfabetização, mas especificamente, no desenvolvimento da disciplina de Metodologia da Alfabetização no curso de Pedagogia de uma instituição pública paranaense, durante o contexto de pandemia da Covid 19. Para tal, o texto baseia-se em pesquisa bibliográfica e na experiência vivenciada no desenvolvimento da disciplina em questão. O artigo ressalta os desafios presentes no ensino remoto, mas destaca a relevância da formação inicial que, mesmo com toda adversidade, possibilitou reflexões sobre a relação entre a metodologia e as vivências das experiências formativas em alfabetização, em meio ao contexto da pandemia mundial, com destaque à narração oral de histórias, comumente conhecida como contação de histórias, como importante possibilidade metodológica na formação de professores e de formação humana.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor. Alfabetização. Pandemia Covid 19. Narração de histórias.

1 INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização sempre esteve e ainda se faz presente nas agendas políticas, pois os indicadores apontam que a taxa de analfabetismo é um problema ainda não resolvido, visto nos índices atuais, quais sejam, 6,6% de analfabetos, em 2019 (11 milhões de analfabetos), de acordo com dados da

1 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: aecmari@gmail.com.
2 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: andreiabulat@gmail.com.
3 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br.
4 A apresentação do trabalho neste evento tem o apoio da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação (PNDA), divulgada em 17 de julho de 2020.

Os dados mais pontuais, específicos sobre a alfabetização durante a pandemia, revelam números mais alarmantes da falta de acesso a esse direito no ensino fundamental nos anos iniciais na educação pública brasileira. Conforme a nota técnica divulgada pela organização Todos Pela Educação, “entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021”. (TODOS pela educação, 2022).

Várias são as inquietações que permeiam essa fase da etapa da educação básica, dentre elas a relação entre os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado.

É importante salientar, primeiramente, que apesar do termo alfabetização estar associado a uma questão técnica, a saber, “um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita, ou converter letras combinações de letras em sons da fala- leitura” (SOARES, 2016, p. 46), o pressuposto defendido é que muito mais que uma técnica, alfabetização refere-se também a utilização deste domínio nas práticas sociais as quais envolvem condições sociais, econômicas e culturais. Neste sentido, defende-se que tratar a alfabetização como um processo discursivo é um ato de resistência, pois mesmo sendo uma experiência individualizada do sujeito, essa se dá no coletivo das relações sociais.

Destacamos que as condições socioeconômicas são determinantes no desempenho dos alfabetizandos, por isso defendemos que além de expectativas de aprendizagem, é necessário gerar condições para que a educação possa acontecer, o que extrapola os muros escolares e que contemple a integralidade da vida o que inclui: nutrição, atendimento à saúde, ou seja políticas públicas, no seu sentido verdadeiro: o bem governar o que é do povo. Diante disso, apontamos a necessidade de compreender que o que está em jogo na educação também são as questões que extrapolam o processo escolar.

Comumente, observa-se a preocupação, quanto se trata da alfabetização, sobre o processo de aprendizagem, as políticas educacionais, o financiamento da educação e a formação docente, principalmente em serviço. Dentre esses aspectos destaca-se a formação inicial de professores para a docência nos anos iniciais, campo do Curso de Pedagogia, especialmente a disciplina que trata da alfabetização, conforme as denominações de cada matriz curricular das universidades.

É nesse viés que surge a questão do desenvolvimento da formação dos futuros professores, que tiveram aulas de forma remota no período pandêmico, nos aspectos que tratam da alfabetização. Neste sentido, o presente texto tem por finalidade apontar questões relacionadas à alfabetização, mas especificamente, o desenvolvimento da disciplina de Metodologia da Alfabetização do Curso de Pedagogia, de uma instituição pública paranaense, durante o contexto de pandemia da Covid 19, no ano de 2021. Para tanto, apresenta questões e problemáticas provindas deste período, para na sequência, apontar as fragilidades e as potencialidades na efetivação das aulas da disciplina a partir da contação de histórias como possibilidade metodológica. Para tal, o texto baseia-se em pesquisa bibliográfica e na experiência vivenciada no desenvolvimento da disciplina em questão.

2 A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTO PANDÊMICO

A formação de professores para atuar na educação básica, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, campo de atuação do professor alfabetizador, far-se-á segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos federais de ensino, admitida como formação exigida mínima para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais a formação em nível médio na modalidade normal (CHARLOT, 1996). Desde então, observa-se em encontros, simpósios, eventos acerca da discussão sobre a formação de professores alfabetizadores e a preocupação com esse campo do conhecimento e a formação que se trabalha no curso de Pedagogia destinada a esses profissionais.

A formação docente no curso de Pedagogia é, de acordo com Scheibe e Âguiar (1999), uma forma de romper com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. Ao se considerar o futuro professor como sujeito histórico, social, político e cultural, considera o movimento da construção e reconstrução de conhecimentos e da cultura, sendo que “formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento" (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 44), sendo ela o momento de confronto e construção de saberes em que o futuro docente incorpora em meio ao movimento dialético. Assim, o aprender na formação inicial não está atrelado apenas a adquirir saberes em sentido escolar, mas estabelecer e tomar para si uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, no movimento que envolve contradição, desejo, incompletude humana e a educação assumida como interminável (CHARLOT, 2005).

Isso pressupõe uma orientação na formação inicial dos professores futuros alfabetizadores para um processo de provocar reflexão baseada na participação, um trabalho coletivo (contribuição individual, não rigidez, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, estudos) e mediante metodologia formativa e pressupostos teóricos que exigem e contribuem para uma análise crítica e não doméstica e de senso comum, uma análise profissional a partir de perspectivas que permitam a interpretação dos pressupostos ideológicos e atitudinais presente na base da educação (IMBERNÓN, 2009).

Diante o exposto acima, a discussão que por hora se apresenta, terá como exemplo a disciplina que discute a alfabetização no curso de graduação em Pedagogia, de uma universidade pública do estado do Paraná. A disciplina tem uma carga horária de 120 horas, sendo 60 horas em cada semestre, no primeiro semestre são discutidos os fundamentos de alfabetização e, no segundo semestre, as metodologias de alfabetização.

No primeiro semestre, a ementa prioriza os aspectos históricos, políticos e conceituais que envolvem a alfabetização e suas implicações na prática pedagógica. Leituras como Geraldi (1999), Soares (2004); Mortatti (2006); Ferreiro e Teberoski (1999); Morais (2012); Smolka (1999); Freire e Macedo (2011) entre outras, dão suporte para o conhecimento das diferentes perspectivas teóricas que permeiam a alfabetização. Já no segundo semestre, a ementa prioriza os conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação para a alfabetização, caracterizando-se nos aspectos práticos e suas relações com as perspectivas teóricas discutidas nos fundamentos.

No contexto presencial de docência, inúmeras são as possibilidades de estratégias para inserir os futuros professores no universo que envolve a alfabetização, mas no contexto pandêmico, com atividades remotas, esse processo, principalmente em relação as metodologias a serem utilizadas, se tornou mais difícil.

Primeiramente, destaca-se as fragilidades que acompanharam o processo. De modo mais amplo, a sociedade brasileira, durante a pandemia, sofreu com o desemprego, acesso à internet e tecnologias, morte de entes próximos, isolamento social, e todas as consequências desse contexto, estiveram bem próximos do fazer docente universitário, desvelando uma realidade de desigualdades profundas, que marcaram as trajetórias escolares em todos os níveis. O imponente espaço universitário, especialmente, com salas, laboratórios, resumiu-se a uma tela de computador, sem falar na falta de habilidade dos docentes para ditas metodologias ativas, seguramente.

Transpor a barreira que se formou entre os saberes e fazeres docentes cristalizados numa sala de aula e as salas virtuais que eram, agora, as salas das casas, cozinhas, quartos, foi o primeiro obstáculo: a invasão de privacidade, o que justifica as várias vezes que professores se angustiavam em ver apenas fotos de alunos, dado o fato das câmeras fechadas. Tanto alunos, como professores, estavam expostos em seu cotidiano. Não sem medida, destaca-se a falta de manejo com as várias plataformas digitais e as estratégias para, minimamente, deixar a aula mais dinâmica e como não dizer menos enfadonha, para ambos: professor e estudantes. Neste sentido, as queixas escancararam uma diversidade que normalmente quatro paredes de uma sala de aula, possivelmente, não se apresenta tão evidente. Diante disso, como trabalhar uma disciplina estritamente metodológica, que envolve a prática de ensinar a apropriação do sistema de escrita alfabética de forma remota?

Com base nesta indagação é que foi se estruturando a disciplina de Metodologia de Alfabetização, ou seja, a disciplina que daria suporte pragmático aos acadêmicos serem professores alfabetizadores. O eixo central para as aulas foi o trabalho com o texto, a partir de várias estratégias, entre elas destaca-se, para a presente discussão, a narração oral de histórias, pois corrobora-se com Smolka quando afirma “Por que não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico.” (SMOLKA, 1999, p. 60, grifo da autora).

A alfabetização como processo discursivo enfatiza o texto como núcleo do processo e assim a sua produção não simplesmente para produzir tecnicamente um texto, mas como lugar do discurso, como lugar de fala, pois “A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2009, p. 67).

Assim, mesmo em plataformas digitais, e na busca de estratégias didáticas que minimamente apresentassem o fazer do docente alfabetizador, a narração de histórias foi potencializadora do encadeamento para um arsenal de exemplos didáticos. Defende-se que a narração oral de histórias não pode ser utilizada como pretexto, pois por si só já é possibilidade de formação humana, também não pode ser relegada como entretenimento, volta a calma, entre outras questões que lhes colocam como artifício para outras situações. Todavia, é inegável o encantamento de uma história, mesmo pela tela computador. Não aproveitar as narrações para inserir as crianças no mundo da escrita seria desconsiderá-las como legado humano.

Considerada como arte de "intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994, p. 198), a narração de histórias foi utilizada como eixo para o planejamento docente do alfabetizador. A partir de exemplos que partiam da narração de histórias, foram desencadeando-se vários debates sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, desde a relação grafema fonema até diferentes maneiras de reestruturação de textos como forma de reflexão sobre a língua. Todavia, um fato não deixou de ser amplamente discutido, qual seja:

> [...] evitar o didatismo e a lição de moral; os estereótipos da palavra e dos gestos; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar comum. Em geral, na escola, a escolha de um texto para se contado tem quase sempre, o poder de determinar conteúdo a serem estudados. Mas, quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento. (SISTO, 2005, p. 23).

E este encantamento aliado às angústias presentes no espaço e tempo diferentes que a Pandemia do Covid 19 trouxe, foi proporcionando um pensar sobre o processo de alfabetização para prática sociocultural, como lugar do discurso e principalmente como prática de cidadania.

Narração de cordéis, fábulas, contos, lendas populares acompanharam diariamente as aulas nas telas, que mesmo assíncronas era possível ver a sintonia que as palavras proporcionavam e a escrita em uso desencadeava.

Relegada muitas vezes como coadjuvante do processo de ensino, como mero artifício para introdução de conteúdo ou confundida com teatro, a contação de histórias deve ser fortalecida em sua densidade conceitual, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do sujeito e que a linguagem é primordial, pois "[...]

carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” (LURIA, 2017, p. 26).

Neste sentido, quanto mais momentos de interação verbal, mais desenvolvimento tanto subjetivo, como objetivo. Aquele em relação aos aspetos intrapsicológicos e este em relação aos aspectos interpsicológicos, que numa relação dialética vão se transformando.

> [...] ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. (GIRARDELLO, 2004, p. 10).

Paradoxalmente, contar histórias é um ato que possibilita a conservação, pois “Contar histórias sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Nessa relação de transformação e conservação, próprio dos processos de ensino e aprendizagem, a contação de histórias vai se constituindo no seu estatuto próprio, pois:

> A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos. (MATOS; SORSY, 2013, p. 04).

Para ilustração, cabe apresentar uma das dinâmicas de sala de aula que iniciou com a narração da história “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”, de Druce (1995). Esse exemplo de história cumulativa foi a proposta para a organização de uma aula de alfabetização e assim imprimindo “[...] na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205), como também, se formando professores contadores de histórias.

De forma coletiva, foi sendo construído um planejamento para uma semana, para uma turma de 2º ano, especificamente no período do 2º bimestre. Com a perspectiva clara de que a reflexão da língua deve ser em uso, planejou-se desde o convite para a festa, escrito coletivamente, a lista de convidados, além dos que haviam na história, a lista das brincadeiras para a festa, a receita de bolo de chocolate para a festa até o desenho final de como foi a festa seguido de escrita e a

contação da história da festa, ou seja, iniciou com uma narração de histórias e terminou-se com a outra narração oral de história. Nestes diferentes textos e contextos de usos, estavam presentes a dimensão simbólica, pragmática, lúdica e dialógica da escrita.

A partir dessa construção coletiva seguiu-se para uma prática em grupos, em quais planejaram, em uma dessas atividades, o trabalho mais específico de apropriação do sistema de escrita alfabética. Desse modo, formou-se um arsenal de possibilidades de estratégias didáticas e avaliativas alfabetizadoras, que mesmo com todas as dificuldades por ser remotamente, deram um norte para as futuras docentes.

Diante disso, independente do tempo e do espaço, o texto como eixo principal e a interação que dele provém confirma que, independente do nível de ensino, a finalidade dos ambientes educacionais é tornar possível a construção mútua entre professor e aluno (COOK-GUMPERZ, 1991).

Por fim, afirma-se que nada substitui a relação presencial em uma sala de aula. A pandemia do Covid 19 desvelou as várias situações de vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo, demonstrou que a escola é o local por excelência do saber sistematizado e que nada substitui o trabalho do professor, ou seja, “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o própria acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2021, p. 14). Por isso, a necessidade de extremo cuidado com a formação daqueles que irão proporcionar o acesso à escrita, legado convencionado pela humanidade, qual seja, o professor alfabetizador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo apontar questões relacionadas à alfabetização, ligadas a disciplina de Metodologia da Alfabetização de um Curso de Pedagogia, durante o contexto de pandemia da Covid 19, no ano de 2021, apresentando fragilidades de ordem econômica, emocional e estrutural discente, bem como os debates e as iniciativas em um período que necessitou uma readaptação do fazer docente, no qual os professores formadores reinventaram práticas, metodologias e se depararam com uma nova maneira de ensino e aprendizagem via espaços tecnológicos.

Os professores do ensino superior foram aprendendo, assim como os discentes, a utilizar o ensino remoto, pois estavam preparados para trabalhar numa universidade pública e presencial, e de uma hora para outra tiveram que transpor suas aulas que estavam organizadas para ocorrer nos espaços físicos do campus para uma plataforma. Se por um lado tem a ilusão de maior alcance geográfico e flexibilidade de tempo aos alunos no ensino remoto, por outro lado teve-se a evasão de diversos discentes que não se adaptaram a esse sistema de ensino e pelas fragilidades de acesso a sinal de internet, ou mesmo a aparelhos tecnológicos e uso dos mesmos, sentindo-se também a sensação de solidão por parte dos alunos e aos professores ficou a preocupação com a qualidade do processo de ensino, a avaliação da aprendizagem e a relação entre teoria e prática.

O artigo ressalta os desafios presentes, mas destaca a relevância da formação inicial que mesmo com toda adversidade, possibilitou reflexões sobre a relação entre a metodologia e as vivências das experiências formativas em alfabetização por meio da narração oral, em meio ao contexto da pandemia mundial da Covid-19, num espaço de ensino remoto que mesmo com todas as dificuldades de alunos e docentes propiciou um ensino com experiências direcionadas à formação cultural, social, política e econômica sobre a alfabetização. Neste sentido, destaca-se a contação de histórias como possibilidade metodológica e de formação humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 fev. 2022.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras escolhidas, v.1).

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DRUCE, A. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa**. 16. impressão. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.

FERREIRO, E. TEBEROSKI, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino em português. 2. ed. *In:* **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (org.). São Paulo: Editora Ática, 1999

GIRARDELLO, G. (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 2. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. P.143-189.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. *In*: MORAES, M. C. M. (org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev.1ª reimp. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHEIBE, L.; ÂGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano xx, nº 68, p. 220-238, dez, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. Campinas: Cortez, 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25. Jan /Fev /Mar /Abr , 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2022.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2. ed. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2005.

TODOS pela educação. **Aumenta em 1 milhão o número de crianças de 6 e 7 anos não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: 22 abr. 2022

NARRATIVA EDUCACIONAL EMERGENTE DA CULTURA DIGITAL: O *COACHING* COMO FERRAMENTA PROFISSIONAL

Rosely Maria Morais de Lima Frazão[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência docente sobre a atuação laboral frente às variadas formas de interação socioeducacional propostas pela cultura digital e suas práticas e conhecimentos relacionados ao uso das TIC e desenvolvidos nos processos pedagógicos pós pandêmicos. Este decorrer, tem como objetivo socializar a otimização construída em um contexto profissional de modo substancial por meio da experimentação das estratégias, competências e ferramentas do *coaching* - técnica de desenvolvimento pessoal - sobremodo através da vivência da ferramenta externa denominada GROW (desenvolvida em quatro etapas: *Goal, Reality, Options* e *What*), tendo como aportes teóricos Pérez (2009) em seu livro *Coaching* para docentes: motivar para o sucesso; Moran (1999) e sua obra intitulada Os sete saberes necessários à educação do futuro e o trabalho Qualidade da/na educação: narrativas de professores sobre o trabalho docente de Moreira; Anunciato; Viana (2020). Neste ínterim, considerando o *continuum* do ano letivo, apresenta-se aqui também alguns resultados parciais como a otimização do planejamento docente, a consolidação de estratégias e funcionalidades de ferramentas digitais utilizadas e a socialização de possibilidades oriundas da cultura digital, ao compreender que esta técnica propõe além de uma melhoria processual na qualidade de vida, uma maior satisfação com a prática profissional realizada.

Palavras-chave: Narrativa. Cultura digital. Coaching. Ferramentas. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Ser ou não ser, eis aí uma antiga, mas ainda fundante questão se considerarmos a dinâmica social globalizada na qual o ser humano do hoje atua. A espontaneidade da informação, a velocidade dos processos, a escalada tecnológica e o engajamento midiático são algumas das vertentes que apontam mudanças comunicacionais.

Neste panorama, parece imperioso para o profissional professor o situar-se no contexto atual de forma dialógica para propor desenvolvimento no terreno escolar, envolvendo-se e atuando em múltiplos cenários, propondo e explorando as inúmeras possibilidades oriundas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sobretudo, após o período pandêmico - recorte temporal no qual as instituições educacionais vivenciaram os processos remotos de forma unilateral.

[1] Pedagoga, especialista em Gestão Pública UNEAL. Estudante de pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Email: roselyfrazao3@gmail.com

Destarte, para esta disposição, a formação continuada figura como vereda mais fecunda elencando temáticas inovadoras e ativas para promover a abertura ao novo, otimizando saberes e fazeres em um misto de construções metacognitivas que impactam diretamente o caminhar pedagógico.

Para mais, dentre os percursos contemporâneos formativos disponíveis para a potencialização do trabalho educacional se encontra o *coaching* que na literatura acadêmica é descrito por conceitos relativos ao desenvolvimento de processos estruturados por etapas como autopercepção e mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais para o alcance de metas. Entretanto, esta marcha é caracterizada sobretudo pela ativa ação do profissional em desenvolvimento, ou seja, o cliente que busca o serviço de um *coach* a fim de ampliar sua satisfação e fortalecer a qualidade de seu potencial.

Assim sendo, o trânsito de um estágio para outro demanda que o próprio requerente assuma a direção desta viagem ao encontro do seu potencial. Neste ínterim, entre aulas e planos, atividades e avaliações, projetos e acessos, o educador tornaria possível a *update* de suas fontes e construções letivas transportando os atores de seu ecossistema de modo dinâmico por trilhas antropocêntricas rumo ao êxito socioeducacional.

No entanto, as transformações são movimentos contínuos que exigem conhecimento para compreender espaços e possibilidades, os recursos e suas alteridades; clareza para alargar a visão da realidade em toda sua potência e fragilidade, como também objetividade para desenhar o alcance do que se deseja dentro da solidade de atuar em processos educacionais na inovadora sociedade, na qual mídia e velocidade compõem o misto efêmero da absoluta verdade.

O sucesso como docente - um desafio ausente?

O êxito pessoal na atuação docente parece um caminho bilateral se considerarmos que a qualidade do serviço prestado é balizada pelo desempenho dos estudantes envolvidos no processo. Com isso, um lapso profissional torna-se aparente a partir do momento em que o professor se aparta da observância da dinâmica didática, ou seja, passa a trabalhar de forma mecânica, envolvidos na rotina livresca e avaliativa sem o envolvimento com as descobertas e atualizações.

Neste arcabouço, ao profissional professor, é exigida uma visão ampliada de si e do seu repertório, do meio e seus acessórios, do todo e seu consórcio. Assim, sua tomada de decisão torna-se uma fusão de processo e motivação, no anseio pela qualidade na atuação dentro de sua honrosa missão de estar para o outro nessa técnica de equação. Mas, afinal, qual seria a mais adequada sistemática de percepção, ou ainda, qual seria a métrica ou a meta central deste profissional? A entrega ou a espera? A qualidade do processo comum ou o sucesso pessoal?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Construir uma ideia, parir um sonho ou modelar uma trajetória são ações que nascem em determinados contextos, mas adquirem concretude apenas a partir de uma fundação teórica. Assim sendo, o presente relato aqui descrito traz em seguida os pilares conceituais que fomentaram este trabalho.

A origem da mudança

Ao refletir sobre a origem do termo *coach* presente no texto de Pérez (2009, p.19) encontramos que: “(...) a palavra *coach* é de origem húngara, e referia-se a um veículo puxado por animais que servia para transportar pessoas de um lugar para o outro”. Esta definição propõe uma ação inicial analítico-crítica minimamente dual sobre as especificidades do trabalho docente, pois de modo paralelo podemos aqui imaginar o professor ora como força motriz nesta travessia - apoiando estudantes e/ou seus pares, em um movimento diário de leitura e atuação de/no mundo - ora como passageiro dessa migração. Entretanto, estas duas possibilidades de atuação (de transportador ou transportado) exigem do profissional já citado o situar-se, para neste, calcorrear saber onde chegar.

Ademais, é interessante ponderar nesta trilha metafórica os artefatos digitais do hoje que propõem uma chegada segura por rotas recalculadas em tempo real, mas para operá-los é necessário além de rede, preparo. E, este apresto, poderia estar *linkado* à filosofia do *coaching* que “(...) faz referência à capacidade ou potencial que as pessoas têm de procurar e poder encontrar as respostas por si próprias”. (PÉREZ, 2009, p. 19)

O combustível da liderança

Neste ínterim, se partimos da conjectura de que o desenvolvimento do trabalho pedagógico perpassa por variadas etapas até sua real execução que, por conseguinte, demanda ações suplementares e complementares para sua retroalimentação, há de se considerar que ter a habilidade com o manejo de ferramentas e com a interação entre as pessoas e suas motivações é uma estratégia laboral fundante na dinâmica da rotina letiva.

Destarte, ser o "autor e condutor de sua própria vida" (CORREIO, CORREIO, 2016, p.52) resultaria de um movimento autoral para alcance de metas, a partir de variantes atitudinais e procedimentais que impactam ações, decisões e comportamentos individuais refletidos ou reflexivos na coletividade adjacente.

Assim, assumir a condução de uma caminhada profissional é desenvolver o potencial de buscar e garimpar respostas de modo autônomo e substancial, pois segundo Morin (199, p.30) "o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes."

A narrativa do transitar

Moreira, Anunciato e Viana (2020, p. 154) nos apontam que "(...) ao reconstruir suas trajetórias no diálogo consigo e com os outros, por meio das narrativas, descortina-se um espaço de aprendizagens, de formação e de investigação". E é exatamente, nesta perspectiva dialógica que o presente artigo busca socializar a experiência docente de acolher as estratégias do *coaching* incorporadas no fazer letivo.

Pois, "a docência é uma prática social que deve ser problematizada, compreendida, transformada, dialogada e construída nos significados que emergem das práticas de professores e estudantes." (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020, p. 153). No entanto, a vivência sem os devidos registros é tal qual mapa sem legenda ou transporte sem manual. Deste modo, a ideia aqui não é a de apontar receita ou ritual, mas sim abrir um canal.

E, entre técnica, ferramentas e enredo, trazer aqui o desvelo processual do otimizar a prática docente frente às propostas da cultura digital por meio da técnica de

desenvolvimento pessoal, pois segundo Moreira; Anunciato; Viana, 2020, p. 154):

> As narrativas permitem-nos compreender como os professores elaboram concepções sobre a educação ancoradas nas experiências de vida e formação como sujeitos imersos numa história, cultura, territorialidade etc., mas, em particular, ancoradas na relação com o outro: estudantes e suas famílias, pares e gestores da educação. Perceber essas narrativas como fonte de conhecimento sobre a docência exige estarmos mais presentes e atentos aos pormenores que permeiam a vida cotidiana, em especial a vida docente que demanda diariamente ação e **interação humana**. (MOREIRA; ANUNCIATO; VIANA, 2020, p. 154, grifo nosso)

E, é nesta interação, que acredita-se aqui que os registros alcançam contornos substanciais no que tange a trajetórias, migrações e novas rotas, traçadas para o *continuum* da dinâmica letiva, pois "necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar." (MORIN. 2019, p.31).

A via para o educar

Moran, Masetto e Behrens (2021, p.16) apontam reflexões a partir do entendimento de que "as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar". E, neste desenho formativo, parece importante um movimento linear do local para o global, no sentido de reconhecer-se enquanto especificidades para propor uma comutação da realidade.

Para mais, o meio no qual se atua, deve também ser compreendido como fator impactante das rotas onde o conhecimento circula, assim como todas as variáveis nele contidas, pois "os processos do conhecimento dependem do social, do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos. A cultura onde mergulhamos interfere em algumas dimensões da nossa percepção." (MORAN, MASETTO E BEHRENS 2021, p.26).

Assim, estudante, escola, gestão, pares e comunidade são aqui interpretados como partes desse desenvolvimento que intitulamos de pessoal, mas que descreve, detalha e revela o integral.

3 METODOLOGIA

O presente relato descreve uma observação da vida factual (real), na qual os dados foram registrados à medida que ocorreram, por meio da anotação da autonarrativa docente aqui envolvida sobre a atuação profissional frente à cultura digital desenvolvida nos processos letivos pós pandêmicos.

Por conseguinte, foi escolhida a técnica: a ferramenta externa denominada GROW (*Goal, Reality, Options, What*) desenvolvida em quatro etapas.

Na primeira fase, denominada *Goal*, a docente envolvida junto ao *coach* estabeleceu o objetivo que tratou sobre ampliar a satisfação pessoal a partir da dominância das TIC na promoção da vertente profissional. Neste momento, o processo de formação continuada fora estudado por meio da técnica socrática da maiêutica, em diálogos que determinaram as fases a serem vividas e metas a alcançar.

No segundo ciclo, intitulado *Reality*, ocorreu o exame da realidade e do cenário e a percepção da situação presente para um situar-se fidedigno, delimitando e explorando o contexto de trabalho, o recorte temporal localizado no período pós pandêmico e as personas envolvidas para delimitar o ponto de partida. Em seguida, um vislumbre das opções de possíveis trilhas e estratégias foi proposto na fase nomeada *Options*, por meio de uma abordagem antropocêntrica na qual as competências técnicas, relacionais e personais foram conectadas à ferramentas e linguagens para a tomada de decisões fundamental a manutenção do objetivo inicial.

E, por fim, o momento das questões norteadoras foi vivenciado para determinar o que (*What*) seria feito para o alcance do objetivo traçado, quando (*When*) cada ação seria desenvolvida de modo processual, quem (*Whom*) e quais atores seriam envolvidos ou estariam presentes de forma natural no desenho desse processo, além de compreender a vontade de fazer (*Will*), ou seja, a motivação para mudar, para transitar de um ponto a outro a partir do repertório laboral já consolidado.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Ao considerar o *continuum* do ano letivo, apresenta-se aqui alguns resultados alcançados durante a vivência desta proposição estrutural docente. Desta maneira, é importante destacar que as bases pessoais como crenças e valores impactam diretamente no *layout* do plano de ação.

As dimensões da atuação laboral do relato aqui apresentado estão intimamente

interligadas a motivação pessoal, prática pedagógica e qualidade do processo, pois a técnica de desenvolvimento pessoal - *coaching* - é um movimento que busca a verdade, propondo a(s) mudança(s) para o alcance do sucesso. E, para este transitar é imperioso que o profissional envolvido esteja aberto ao novo para ressignificar a aprendizagem vital a carreira ocupacional.

Neste ínterim, a vivência da pandemia do covid-19 e de seus desdobramentos socioculturais convidou profissões e profissionais, espaços e tutoriais a refletir sobre seu lócus de atuação e sua prática habitual.

À luz disso, trazemos aqui a concretude do observado, o impacto do modificado e os possíveis desdobramentos desses achados.

No momento *Goal*, ao traçar o objetivo, foi clarificador identificar o real sentido pretendido de acordo com a projeção do potencial a ser explorado, assim de modo imediato iniciou-se a otimização do planejamento docente já desenvolvido em uma ferramenta digital (*Google drive*) para uma imersão real da técnica investida. Assim, o impacto desta organização cronológica ganhou amplitude no compartilhamento realizado com os atores envolvidos no processo letivo pesquisado, os mesmos envolveram-se de modo colaborativo e inovador na tentativa de implementar o arcabouço educacional vigente.

A etapa seguinte, revelou o quadro situacional da docente no que se refere ao domínio das TIC na promoção de sua vertente profissional. Então, por meio da *web* pesquisa e experimentação em telas, *softwares*, aplicativos, tutoriais e congressos com temáticas sobre a cultura digital e suas potencialidades teceram a narrativa aqui demonstrada na argumentação socrática para percepção dos entraves e da consolidação de estratégias e funcionalidades já estruturada na trajetória profissional. Esta, além de anunciar redes, programas e *templates*, desafiou uma navegação mais autêntica, corajosa e latente nesse novo modo de atuar como docente, por meio da formação continuada e qualificada.

Um outro ponto valoroso de ser socializado são as contribuições viabilizadas pelas ferramentas digitais no trabalho educacional, pois a cada clique efetivado uma nova janela se abre com portais acessíveis e adaptáveis, respeitando as singularidades situadas na pluralidade presente nos terrenos escolares.

E, ao responder a indagação presente inicial, podemos aqui apontar que a docência é um exercício social, que interliga o pessoal ao laboral, que qualifica-se integrando o geral, que interage no sentido integral e valida-se ao alcançar o global e,

neste fazer, as TIC são os recursos que permitem e permeiam o todo sem descaracterizar o local, conectando conhecimentos e experimentos para revelar a beleza do ensinar, pois não há entrega sem espera, nem objetividade sem o esperançar.

São muitos os caminhos possíveis a partir do singular, são igualmente nulos os rumos que não consideram cada andarilhar, por isso os respeito às técnicas, o diálogo inerente e o saber latente são sim uma escala ascendente no conhecimento de si, para um sucesso emanente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente tem hoje o desafio de dialogar com o processo, o público e o contexto de forma substancial sob a pena de ser este profissional considerado obsoleto frente às possibilidades educacionais contemporâneas. Pandemia, tecnologia, ideologia, metodologia e pedagogia são conectadas globalmente e franqueadas individualmente se considerarmos que o andarilhar pedagógico é sobretudo solitário.

Dessa forma, desenvolver um plano de ação com vistas a otimização do trabalho de um professor viabilizado pela técnica *coaching* narra uma problemática atual de implementar os processos de ensino e aprendizagem por meio das TIC presentes no cotidiano social.

Pois, sendo a escola um lugar de interação, aprendizagem e promoção, as premissas da globalização passam a ser também variáveis nas construções letivas a partir do momento que esta ação hiperconectada já é um fato no dia a dia comunicacional. Assim, por consequência, parece aqui vital que a formação inicial, no desenvolvimento do ofício, ansei por implementações para ressignificar sua prática, otimizar fazeres, condensar técnicas e propor ações colaborativas para além dos deveres.

O serviço de um *coach*, nesta promoção pessoal de vertente profissional rumo ao êxito pode projetar visões, acepilhar diálogos e conectar processos na ampliação da satisfação, lida neste trabalho como seguridade profissional.

Entretanto, é primordial ao professor que recorre a esta técnica desenvolvimentista ter em mente que a busca da verdade envolve intimidade consigo, aceitabilidade da realidade e continuidade na aprendizagem, ou seja, é salutar que

este profissional esteja conectado com seu meio a ponto de revelar todos os erros, descaminhos e impossibilidades vivenciados para que a partir dessa origem real, a mudança ocorre rumo ao sucesso que, pode ter variados desdobramentos de acordo com as fases experienciadas.

Dito isto, ao vislumbrar a celeridade das mudanças demandadas pelos impedimentos geoespaciais ocorridos durante a pandemia do coronavírus, é importante perceber e perceber-se parte de processos inéditos e mutantes, nos quais, ciclicamente, conteúdos, recursos e legislação são avaliados e implementados a fim de dialogar com a atualidade, promovendo o acesso e a permanência tão historicamente buscado e defendido.

Contudo, há de se compreender também que cada época enfrenta seus desafios e com a era digital não acontece de modo diferente, pois se o trabalho remoto supera as lacunas geográficas, abre a discussão sobre recursos e conectividade, formação e instrução, interação e letramento digital.

E, neste ecossistema, é precioso conhecer e reconhecer o que é núcleo e ramificação, base e projeção, dado e inovação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME. 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05.jun.2023.

BRASIL. **Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais**. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>. Acesso em 01.jun.2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2017.

CAPES. **Educapes**. Disponível em:<https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 31.mai.2023.

CAMPUS VIRTUAL FIOCRUZ. **6° Encontro Virtual da Educação - Experiência com aulas remotas: relatos de docentes**. 2020. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=4Nls_lPoM0c>. Acesso: 27.mai.2023.

CORREIO, Ivelise Fonseca de Matteu. CORREIO, Douglas de Matteu. **Coaching na Educação: uma metodologia de alta performance**. IN: Rev.Comp. Docência, São Paulo, Vol. 1, N.1, p. 43-54, Jan/Jun. 2016.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

LOPES, Kawan. **Como fazer lives nas redes sociais?** Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/dicas-para-fazer-transmissoes-ao-vivo-instagram-facebook/#heading-2>. Acesso em:01.jun.2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo et al (orgs.). **Docência on-line em tempos de Covid-19: (re)significando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas** - Maceió, AL: Edufal, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8508/1/DOC%C3%8ANCIA%20ONLINE%20EM%20TEMPOS%20DE%20COVID-19.pdf>. Acesso em: 13.jun.2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (Org.). **Fundamentos e práticas na Educação a Distância**. Maceió: Edufal, 2009.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2021.

MOREIRA, Maria Alfredo; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; VIANA, Maria Aparecida Vieira. **Qualidade da/na educação**: narrativas de professores sobre o trabalho docente. Revista Em Aberto, Brasília, v 33, n 109 p 149-164, set./dez. 2020. Disponível em:<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4526/3866>. Acesso em: 20.mai.2023.

PÉREZ, Juan Fernando Bou. **Coaching para docentes:** motivar para o sucesso. Adaptação: Ana Matos. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[1]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo relatar a experiência de uma formação continuada, com professoras de educação infantil, atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado na área metropolitana sul de Curitiba-PR, que atende bebês e crianças de 0 a 05 anos de idade. Tal formação, foi proposta durante a reunião periódica da Equipe para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da unidade educacional, que percebeu a necessidade de aprofundar questões relacionadas a diversidade étnico-racial com as professoras da instituição. 19 professoras participaram da formação, e nesse processo, optou-se metodologicamente pela Pesquisa-Ação, pois ela propiciaria às envolvidas um percurso dialético de ação-reflexão-ação acerca da temática abordada. No texto destaca-se as percepções sobre o racismo, antes e depois da formação, e as mudanças conceituais ocorridas durante o processo formativo. Nas considerações finais, ressaltamos a importância de momentos formativos para a equipe docente e, sua contribuição na construção da escola como espaços e tempos de segurança, respeito e proteção as diferenças e diversidades presentes na sociedade.

Palavras-chave: Formação continuada de professores(as). Educação para as relações étnico-raciais. Pesquisa-Ação. Educação infantil. Diversidade Étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

A temática da formação continuada docente não é inédita, ao contrário, a historicidade da educação sugere que desde "[...] à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população" (TANURI, 2000, p. 62), houve preocupações, dos diferentes setores sociais, com a formação dos(as) profissionais do magistério.

No Brasil, as políticas de formação de professores(as), para atuação na educação básica, são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que descreve nos artigos 61, 62 e

[1] Pós-doutorando em Educação pelo PPGE/PUCPR (bolsista PDJ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq em parceria com a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná – FA). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, com período sanduíche no Doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais – CES – da Universidade de Coimbra. Especialista em Antropologia Cultural, Educação Especial e Inclusiva e graduado em Filosofia e Pedagogia. É professor-pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1498-2351 Email: eduardo.pva@hotmail.com

63 os fundamentos e exigências da formação inicial e continuada dos profissionais da educação escolar.

No que se refere a formação inicial dos profissionais da educação, a LDB descreve que tal formação "[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996). Já em relação a formação continuada, o parágrafo único do artigo 62 esclarece que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão garantir a "[...] formação continuada para os profissionais [da educação] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 1996).

Para atender a essa exigência e demanda legal, e contribuir para o aperfeiçoamento e constante atualização dos(as) profissionais da educação, as secretarias de educação nos diferentes níveis, modalidades e etapas educativas, devem além de promoverem formações específicas em sua rede de ensino, incentivar que os educadores e educadoras busquem em instituições externas, de educação superior ou não, cursos (extensão, pós-graduação) de aperfeiçoamento profissional.

Além disso, deve constar nos projetos/propostas políticos pedagógicos (PPP) e nos regimentos escolares das unidades educacionais, momentos específicos durante o ano letivo para que haja formação continuada dentro da própria unidade educacional pois, conhecendo o contexto e demanda dela, a direção e equipe pedagógica, pode propiciar uma formação específica que atenda as necessidades específicas da instituição.

A partir do contexto exposto, para atender a demanda e a necessidade da formação continuada da unidade educacional, elaborou-se um projeto do tipo Pesquisa-Ação. A elaboração do projeto, bem como a escolha da temática que seria abordada durante a formação continuada, foi proposta durante a reunião periódica da Equipe para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da unidade educacional, que percebeu a necessidade de aprofundar questões relacionadas a diversidade étnico-racial com as professoras atuantes na instituição.

Dessa maneira, o presente trabalho é um relato de experiência, obtido durante a formação continuada interna de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na área metropolitana sul de Curitiba-PR, que atende bebês e crianças de

0 a 05 anos de idade. Para tanto, o presente texto apresenta como ocorreu o processo de Pesquisa-Ação e apresenta os resultados gerados durante esse processo. Nas considerações finais são retomados aspectos relevantes do percurso e, apresentado possibilidades futuras para trabalhar a formação continuada dentro das unidades educacionais.

2 SOBRE A PESQUISA

Os dados empíricos discutidos no presente texto, fazem parte de um projeto pedagógico de formação continuada com professoras atuantes na educação infantil. A coleta dos dados foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, durante uma reunião pedagógica prevista em calendário escolar letivo, da Secretaria Municipal de Educação do Município da região metropolitana sul de Curitiba – PR.

A unidade educacional participante está localizada em uma região geográfica que atende uma população em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 201 crianças de 0 a 5 anos, eram matriculadas/atendidas na instituição, durante o período de investigação. Dessas 201 matrículas, 78 crianças de 0 a 03 anos (Infantil bebê ao Infantil 3) são atendidas no período integral, que compreende o horário das 07h30min às 17h00min e, 123 crianças de 04 e 05 anos (Infantil 4 e 5), em período parcial (07h30 min às 11h30min pela manhã e, das 13h00min às 17h00min pelo período vespertino).

A pesquisa empírica utilizou-se de aportes metodológico da Pesquisa-Ação educacional, compreendida como “[...] meio de formação e de mudança participativa”, podendo ser utilizada como uma ferramenta capaz de “[...] criar estratégias de melhoria de [...] práticas docentes” (O’CONNOR; GREENE; ANDERSON, 2006, p. 3). Nesse sentido, a Pesquisa-Ação possibilita a constante reflexão do grupo investigado acerca de determinada problemática, contribuindo assim para melhorias significativas de práticas pedagógicas e relacionais no ambiente educacional, ou como sugere Antonio Nóvoa (1991) quando afirma que,

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Pensando a partir da perspectiva descrita por Nóvoa (1991), o processo de formação continuada tinha como objetivo apresentar os fundamentos e legislações

que norteiam a Educação para as relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil. Para atingir tal objetivo, em um primeiro momento foi aplicado para as professoras participantes um formulário contendo três partes. Na primeira parte do formulário as perguntas versavam acerca de questões identitárias como idade, percepção de gênero e pertencimento étnico-racial. A segunda parte do formulário foi abordado aspectos da formação docente inicial e continuada das participantes bem como, o tempo de atuação na área educacional. A terceira e última parte do formulário indagava acerca dos entendimentos das participantes em relação a temática do ERER, e de experiencias vivenciadas por elas de práticas racistas em seus cotidianos.

Após a aplicação do primeiro formulário, houve um momento de formação com a equipe docente realizado pelo pedagogo da unidade educacional. Esse momento iniciou-se com a visualização, em vídeo disponibilizado no Youtube, da palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009, intitulada “O perigo de uma história única”. Em sequência, discutiu-se as percepções que emergiram ao assistirmos a palestra e, refletido acerca das implicações e potencialidades que, o encarceramento do sujeito em uma única narrativa, individual e/ou familiar, pode acarretar na vida das crianças atendidas na instituição.

Em sequência, foi apresentado a legislação brasileira que fundamenta, nos currículos e práticas pedagógicas, em todos os níveis e etapas da educação nacional, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Após a apresentação da legislação, foi exposto os princípios da ERER e as potencialidades dela na criação de uma consciência política e histórica da diversidade, no fortalecimento de identidades e consequentemente dos direitos e da importância do papel da educação no combate ao racismo e às discriminações.

O problema específico do racismo também foi discutido na formação. Nesse momento, foi apresentado a partir de uma perspectiva decolonial, os aspectos históricos da colonização do continente americano e os processos de formação das identidades e das diferenças baseadas na ideia de raça/etnia. Em continuidade, foi conceitualmente discutido a diferença entre o preconceito racial e o preconceito étnico, o conceito de racismo, e como ele se materializa em nosso país, e apresentado estatísticas elaboradas por diferentes órgãos estatais e civis que traziam dados sobre: o encarceramento da população jovem negra no brasil; taxas de analfabetismo entre negros e não negros; rendimento médio dos(as) trabalhadores(as); escolaridade

média entre negros e não negros; as taxas de desocupação e a evolução do rendimentos médios na população brasileira por raça/cor.

Após a explanação desses tópicos, foi assistido o vídeo “Entenda o que é RACISMO ESTRUTURAL”, elaborado pelo Canal Preto e disponível no Youtube. Nesse momento, foi discutido os impactos do racismo em nossas crianças e apresentado algumas expressões racistas que utilizamos em nossos cotidianos e suas origens[2]. Na conclusão do momento formativo, foi deixado o seguinte questionamento: Como mobilizar nossa comunidade escolar para práticas e vivências pedagógicas antirracistas e pautadas em uma cultura de garantia e proteção aos direitos humanos?

Na finalização da formação foi entregue um segundo formulário, contendo três perguntas que avaliavam a utilidade da formação realizada e o entendimento das professoras (após a explanações da temática), acerca da ERER e do racismo.

Nesse processo de Pesquisa-Ação, 19 professoras atuantes na educação infantil participaram. Em relação a faixa etária das participantes, as idades variavam entre 19 e 50 anos de idade, com maior predominância na faixa dos 31 aos 38 anos de idade. Já o tempo de atuação na educação básica podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 – tempo de atuação na educação básica

Tempo	Número de respostas
1 a 2 anos	04
2 a 4 anos	05
4 a 6 anos	03
6 a 10 anos	04
10 anos ou mais	03
Total	**19**

Fonte: elaborada pelo autor com base na pesquisa-ação realizada.

Conforme podemos observar na Tabela 1, o tempo de atuação na educação básica é bem heterogêneo. Tal heterogeniedade, parece sugerir que há uma atuação de recém formadas, ingressantes no quadro próprio do magistério do município, e também um número relevante de profissionais com maior experiência de atuação na profissão docente.

Como a regência das turmas na unidade educacional é realizada em duplas, é

[2] Para esse momento, foi utilizada a cartilha elaborada pela Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal intitulada “O racismo sutil por trás das palavras”. Essa cartilha pode ser conferida em: https://sisejufe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Alt-O-racismo-sutil-por-tra%CC%81s-das-palavras-1-1-2.pdf.

interessante pensarmos que a mescla entre início e experiência na prática docente, podem trazer benefícios significativos para a unidade educacional uma vez que, as professoras com maior experiência na docência, podem passar tranquilidade, segurança e demais aspectos fundamentais para o exercício da profissão para as professoras iniciantes na carreira, e em contrapartida, as professoras iniciantes podem compartilhar atualizações de métodos, práticas e teorias apreendidas durante sua formação inicial e assim, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser aprimorado.

No quesito formação inicial, percebemos que a licenciatura em pedagogia é predominante entre as professoras participantes da Pesquisa-Ação. Das participantes 13 são licenciadas em pedagogia, 05 possuem o curso de formação docente – magistério e uma professora tem como formação inicial a licenciatura em matemática, acrescida de segunda licenciatura em pedagogia. Ao serem questionadas se durante sua formação inicial elas tiveram conteúdos, disciplinas, tópicos ou abordagens sobre a ERER, 10 professoras afirmaram que em algum momento de sua formação inicial a temática foi abordada, 06 professoras disseram que em nenhum momento de sua formação a temática foi inserida e 03 professoras não responderam a pergunta.

Em relação ao pertencimento étnico-racial, de acordo com a definição do IBGE, 15 participantes autodeclaram-se como brancas, 02 como pardas e 02 como pretas. 03 professoras relataram que já foram vítimas de racismo em seus cotidianos e, 15 professoras responderam que conhecem pessoas que, em algum momento de suas vidas foram vítimas de preconceitos/discriminação étinico-raciais. Na pergunta que indagava se no entendimento das professoras as crianças/bebês pretas, pardas e indígenas eram tratadas de maneira diferenciada das brancas, 11 professoras responderam que sim, acreditavam que socialmente havia uma diferenciação de tratamento, marcada por questões étnico-raciais e 08 responderam que não acreditavam que havia essa diferenciação.

Quando questionadas acerca do entendimento do racismo, uma multiplicidades de respostas emergiram. Agrupamos as respostas e entendimentos do antes e depois da formação no Quadro 1.

Quadro 1 – entendimentos acerca do racismo antes e após a formação continuada

Percepções antes da formação	Percepções após a formação continuada
Palavras e atos ofensivos que agridam, diminuam ou menosprezem uma pessoa pelo fato desta ser de outra raça. (P1)	Qualquer palavra ou ato que diminua ou ofenda uma pessoa por conta da sua raça. (P1)

ISSN: 2176 - 1396

Algo que não deveria existir, pois somo todos iguais, o racismo é algo que afeta emocionalmente as pessoas. (P2)	Algo que machuca e fere as pessoas, todos somos iguais, não é a cor, raça ou religião que vai dizer como será o caráter de uma pessoa. (P2)
Significa uma exclusão ou preconceito contra pessoas por causa da sua etnia ou cor. (P3)	Qualquer prática consciente ou inconsciente de preconceito étnico e racial. (P3)
O preconceito que pode existir entre as diferentes formas de entender o mundo e de se entender enquanto ser humano. (P4)	Forma de discriminação consciente ou inconsciente de acordo com determinada característica, envolvendo raça, cor, religião, etc. (P4)
Algo que não tem nenhuma finalidade pois é ruim, e só tem a alimentar ainda mais uma sociedade cheia de desigualdade social. (P5)	Racismo é uma diferenciação que existe na sociedade onde o que determina é as características fisiológicas e hereditárias. Esse racismo faz com que as pessoas se sintam excluídas. (P5)
Racismo é a discriminação ocorrida por uma pessoa que se acha superior ou acha outra pessoa inferior por sua cor de pele. (P6)	O racismo é um preconceito que ocorre por meio da diferença racial e se evidencia em vários âmbitos judicial, econômico, político e social. (P6)
Discriminação e falta de respeito (empatia) com o próximo recorrente a sua cor de pele. (P7)	Racismo é uma forma sistemática de discriminação. (P7)
Uma forma de discriminação e violência contra outra pessoa por causa de sua cor. (P8)	Uma forma de discriminação e violência que se expressa politicamente, economicamente e juridicamente, baseada na cor das pessoas. (P8)
Não aceitar e respeitar as diferenças, independente de cor, raça, religião ou classe social. (P9).	Crime, desvalorizar e desrespeitar a cor da pele do outro, impondo a sua cultura como a certa. (P9)
Racismo é a ação de discriminar, minimizar inviabilizar, restringir e pré-julgar pela cor do outro. (P10)	A ação de subjugar, discriminar, desvalorizar, recriminar e etc.. alguém por sua raça ou cor. (P10)
É o preconceito da raça. (P11)	É o preconceito a características de raça, ocorre principalmente por influências históricas. (P11)
Preconceito relacionado a cor de pele, cabelo, etnia, que julga o outro ser inferior, diferente pelo fato de suas características. (P12)	Práticas conscientes e inconscientes de desigualdade perante a uma raça, diminuindo a mesma e supervalorizando a outra como SUPERIOR, seja pela sua cor, cabelo, fenótipos, etc. (P12)
Qualquer prática que busca denegrir, diminuir ou referência pejorativa a qualquer pessoa pela sua etnia, ou seja, sua origem. (P13)	Qualquer ato que busque diminuir ou insultar alguém devido a sua etnia, ou característica física ou fenótipos. (P13)
Discriminação de pessoas. (P14)	Discriminação de pessoas. (P14)
Uma conduta que viole seus direitos, em que haja uma discriminação. (P15)	Expressão da desigualdade política, econômica, jurídica e que tem a raça como diferença. (P15)
Julgar as pessoas, discriminar por sua cor, religião, opção sexual, etc. (P16)	Intolerância. Tratar o outro como diferente. (P16)
Falta de respeito para com os outros e falta de discernimento. (P17)	Falta de respeito, falta de conhecimento. (P17)
Racismo é a discriminação, ofensas ou qualquer outro tipo de violência gerado devido a etnia de determinadas pessoas. (P18)	Qualquer tipo de discriminação, ou violência ocasionada pela diferença de raças. (P18)
Quando há preconceito em relação a cor de pele, cultura, gênero etc. (P19)	Quando há preconceito pela cor de pele e cultura. (P19)

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Pesquisa-Ação.

Como podemos observar no Quadro 1, os entendimentos acerca do racismo antes da formação expressam percepções semelhantes, que, de certo modo, reproduzem o senso comum dos sujeitos sociais acerca do racismo como forma de

ISSN: 2176 - 1396

discriminação racial. Chama a atenção algumas percepções que associam as violências de gênero, a intolerância religiosa e as violências que perpassam a classe social como práticas de racismo.

Após a formação continuada, percebemos uma ampliação nas percepções e o surgimento de categorias relacionada à violências e exclusões (políticas, econômicas, sociais, jurídicas) antes não sinalizadas nas falas das professoras participantes.

É importante destacarmos que, durante a formação continuada, foi apresentado uma definição de racismo presente no livro intitulado “O que é racismo estrutural”, do autor Sívio Almeida (atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil), que define racismo como uma “[...] forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou incoscientes” (ALMEIDA, 2019, p. 25) de exclusões, violências e privilégios. E, após a formação, diversos conceitos e definições, presentes no livro, foram incorporados na percepção e discurso das professoras, fator esse que revela a eficácia do momento formativo na criação de um arcabouço teórico e conceitual, que pode auxiliar no combate a práticas racistas e, consequentemente, em práticas pedagógicas mais inclusivas que respeitem as diferenças e diversidades presentes no ambiente escolar.

Para Pacheco e Filipak (2018), as instituições educativas nem sempre estão preparadas para lidar com as diferenças e diversidades que adentram em seus espaços pedagógicos e sociais. E, na maioria das vezes, acabam por reproduzirem as violências e os mecanismos de exclusão e discriminação presentes na sociedade. No ambiente escolar, essas violências materializam-se no ocultamento da diferença e, as questões/indagações acerca da diversidade étnica-racial “[...] ficam à margem dos conteúdos tidos como ‘oficiais’ e ‘essenciais’” (PACHECO; FILIPAK, 2018, p. 157). Na invisibilidade e/ou marginalização, os individuos não brancos, que circundam os espaços educativos não se sentem representados(as), acolhidos(as) e vinculados(as) a escola. Tal “[...] exclusão é realizada por práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes” (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 68). Não sem razão, que as maiores taxas de evasão e retenção escolar, também tem na raça/etnia (associados a outros fatores sociais) seu fundamento.

Isso significa que, quando as “[...] instituições ignoram essa diversidade existente, elas não cumprem seu papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e libertária” (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 68).

Nesse sentido, percebemos a urgência de formações iniciais e continuadas de professores(as), que contemplem temáticas acerca das diferenças e diversidades que circudam os espaços educativos. Tais formações, devem atuar na práxis (teoria e prática) docente, auxiliando os(as) educadores a saberem lidar, respeitar e valorizar a multiplicidade identitária, cultural e social que adentram os portões escolares, possibilitanto assim, que a escola seja um lugar seguro e ofereça "[...] espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens" (CANDAU, 2008, p. 13).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo relatar a experiência de uma formação continuada, com professoras de educação infantil, atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na área metropolitana sul de Curitiba-PR. Tal formação, foi proposta durante a reunião periódica da Equipe para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da unidade educacional, que percebeu a necessidade de aprofundar questões relacionadas a diversidade étnico-racial com as professoras atuantes na instituição.

Nesse processo, optou-se metodologicamente pela Pesquisa-Ação pois ela propiciaria aos envolvidos um percurso dialético de ação-reflexão-ação, isto é, partimos da concepção de que "[...] a educação compreende a autotransformação dos seres humanos, promovendo a postura interferente desses sujeitos no contexto onde estão inseridos" (FREITAS; FREITAS, 2020, p. 19).

Tal Pesquisa-Ação revelou-se uma importante ferramenta na conscientização e combate às violências étnico-raciais no ambiente escolar. Além disso, percebemos mudanças significativas, nas percepções e conhecimentos acerca da temática da ERER, após a formação continuada, e que quando as professoras estão munidas de um arcabouço teórico e conceitual, suas práticas pedagógicas tendem a serem mais problematizadora dessas questões e consequentemente mais inclusivas.

Ao final da Pesquisa-Ação a importância da formação continuada foi reafirmada e demais problemáticas, que circunscrevem o espaço educativo, podem ser trabalhadas nesses momentos formativos como as questões de gênero e sexualidade,

a educação em e para os Direitos Humanos, a importância da Educação Especial e Inclusiva, práticas de acolhimento para estudantes imigrantes na escola etc.

Por fim, reafirmamos o pensamento de que "[...] muito mais que recorrer somente a métodos e a tecnologias inovadoras, as práticas pedagógicas devem atuar como interventoras e modificadoras da realidade social", contribuindo assim, "[...] para a criação de espaços seguros e democráticos, onde as multidiversidades possam florescer de forma dinâmica, permanente e confrontadora das desigualdades sociais" (PACHECO, 2022, p. 23).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M.F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: OS MOVIMENTOS DE AÇÃO-REFLEXÃO NA OBRA DE PAULO FREIRE. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 18–29, 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11633. Acesso em: 10 jun. 2023.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

O'CONNOR, Katherine A.; GREENE, Carol; ANDERSON, Patricia J. Action research: a tool for improving teacher quality and classroom practice. In: **ANNUAL MEETING AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA**). San Francisco, 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED494955>. Acesso em: 25 jul. 2014.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; FILIPAK, Sirely Terezinha. Educação, relaçõs de gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de Direitos Humanos. In: OLIVEIRA, Lígia Ziggiotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos. **Educação e Interseccionalidades**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p.149-163. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=kaV-DwAAQBAJ&pg=PA149&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 09 jun. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; FILIPAK, Sirley Terezinha. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 35, n. 88, 2017. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/23364. Acesso em: 11 jun. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Multiculturalismo e Inovação Pedagógica. **Revista Programa Escola Segura**, Curitiba-PR, 2ª edição, 2022. Disponível em: https://www.programaescolasegura.com.br/revista. Acesso em: 11 jun. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO PAULISTA: NOTÓRIO SABER E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Renata Bento Leme[1]

Silvio Cesar Nunes Militão[2]

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio posta nas escolas através da Lei n° 13415/2016 modificou o currículo da última etapa da educação básica e introduziu a flexibilidade na formação dos alunos por meio de Itinerários Formativos. O Estado de São Paulo foi o primeiro a intensificar as ações para a materialização da Lei federal. O objetivo do texto é analisar as condições do quadro docente da rede estadual do Estado de São Paulo para a materialização da Reforma do Ensino Médio (REM). A proposição da temática advém da relevância no que diz respeito as mudanças impostas a partir da Reforma do Ensino Médio (REM) que advoga as escolas públicas cursos profissionalizantes através dos itinerários formativos, com isso advogaram à escola a função de formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Dentro do formato de oferta da educação pública, e seu modelo dual em distribuir por desigual o conhecimento, o currículo acaba sendo usado de forma a fragmentar a formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que permitiu compreender a adoção da profissionalização por meio do V Itinerário Formativo profissionalizante integrado ao ensino médio.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. Currículo Paulista. Itinerário Formativo Profissionalizante.

1 INTRODUÇÃO

A atual Reforma do Ensino Médio (REM) começou a ser gestada com a MP 746/2016, um mês após Michel Temer (2016-2018) ter assumido a presidência na sequência de um golpe parlamentar, empresarial e midiático que destituiu a presidenta eleita democraticamente em 2014, Dilma Rousseff (2010 – 2016). A MP 746/2016 teve seu processo de elaboração aligeirado e culminou na Lei n°13415/2017, em suma, pretendiam colocar nas escolas públicas a formação neotecnicista por meio de itinerários formativos que alteravam o currículo e a carga horária da última etapa da educação básica. Assim, a Lei n° 13415/2017 foi um retrocesso em vários aspectos, trouxe a profissionalização precária como meio de formação, deu continuidade ao processo que distribui desigualmente o conhecimento, dessa vez, através dos

[1] Mestre em Educação pela UEL, Pedagoga (UNESP/FFC), doutoranda em educação, Universidade Estadual Paulista – FCT, e-mail: rb.leme@unesp.br
[2] Prof. Dr. no Departamento de Didática da UNESP/FFC, Universidade Estadual Paulista, e-mail silvio.militao@unesp.br

itinerários formativos que aprofundará a dualidade no campo educacional.

O currículo do ensino médio, com a materialização da reforma do ensino médio de 2017, passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e por itinerários formativos. Os percursos formativos foram (ou, estão sendo) formulados nas escolas públicas de acordo com a disponibilidade orçamentária e de profissionais, levando em consideração, também, a infraestrutura da rede pública.

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Com a REM, as primeiras modificações na práxis se deram a partir do currículo escolar. De acordo com o dicionário Michaellis, o conceito de currículo é referente ao ato de correr; corrida, curso; ou pequena carreira; atalho; programação de um curso; conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc.; e documento no qual se incluem dados pessoais, educacionais e profissionais. Para a organização das escolas, o currículo formal demanda a seleção e a organização do conhecimento em componentes curriculares, que podem estar em forma de disciplinas, módulos, projetos.

Consoante a Kuenzer (2017), é necessário um currículo que integre de forma orgânica e consistente as ciências e suas dimensões, a tecnologia, a cultura e o trabalho, de maneira a atribuir significado ao conhecimento adquirido. Além disso, é importante agregar diálogo entre os componentes curriculares, que podem estar organizados em disciplinas ou áreas de conhecimento. A formulação de políticas para a formação do trabalho deveria sintetizar a relação entre teoria e prática, a relação entre conhecimento humanista e conhecimento científico tecnológico, em que todo trabalho, de alguma forma, integra duas dimensões e cenários: teoria e prática; conhecimento e ação.

O texto tem como objetivo analisar as condições do quadro docente da rede estadual do Estado de São Paulo para a materialização da Reforma do Ensino Médio (REM). Para isso, a discussão segue dividida em duas partes, a primeira apresentamos os números relacionados ao ensino médio, quantidade de matrículas e

quadro docente do Estado de São Paulo. Na segunda parte, é feita a discussão da materialização da REM e do Currículo Paulista.

2 O ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (BRASIL, 2022), em 2022, foram registrados 7,9 milhões de matrículas no ensino médio – um aumento de 1,2% em relação a 2021.

> 92,2% da população de 15 a 17 anos frequentam escola (esse percentual aumenta para 95,0% quando se considera no numerador os alunos de 15 a 17 anos que já concluíram o ensino médio e não estão na educação superior); • foram registradas 7,9 milhões de matrículas no ensino médio em 2022, aumentando 1,2% no último ano. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observada desde 2019 (aumento de 5,4%); • 81,9% dos alunos do ensino médio estudam no turno diurno; • 1,4 milhão (18,1%) de alunos estudam no período noturno; • 94,8% dos alunos frequentam escolas urbanas; • A rede privada, que possui cerca de 971,5 mil alunos, tem uma participação de 12,3% na matrícula de ensino médio; • Com 6,6 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,2% no total de matrículas e concentra 87,7% dos alunos da rede pública. A rede federal tem uma participação substancial o ensino médio, 232 mil alunos ou 3% do total; • 43,8% das escolas de ensino médio atendem mais de 500 alunos. (BRASIL, 2022)

Os dados do Censo Escolar revelaram que a rede estadual de São Paulo, no ano de 2021, foram registrados números menores de matrículas em relação a 2017.

> Em 2021, foram registradas 1,6 milhão de matrículas no ensino médio. Esse valor é 8,8% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017. O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 12,4% no número de matrículas entre 2017 e 2021, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 75,1% no mesmo período (BRASIL, 2022)

Referente a Educação Profissional houve aumento no número de matrículas entre os anos de 2017 e 2021. A maioria das matrículas estão concentradas na rede estadual de ensino, contabilizando 51,4% e a rede privada com 41,2%.

ISSN: 2176 - 1396

> O número total de matrículas da educação profissional cresceu 1,7% de 2017 a 2021, chegando a 444.568 matrículas em 2021. Em relação ao ano de 2020, observa-se, por meio do Gráfico 24, que o número de matrículas da educação profissional subsequente ao ensino médio caiu 13,6 %. (BRASIL, 2022)

Entre os diversos retrocessos que a REM trouxe foi a contratação do profissional de notório saber. Quando analisado o quadro docente do Estado de São Paulo, há evidencias que a contratação, apesar de baixa, é uma realidade. “Um total de 117.711 professores atuaram no ensino médio em 2021. Desse total, 99,8% têm nível superior completo (99,0% em grau acadêmico de licenciatura e 0,8%, de bacharelado)” (INEP, 2023). Segundo a Lei n° 13415/2017, o profissional de notório saber seria contratado apenas no V Itinerário formativo Profissional.

> De acordo com o indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de língua estrangeira, em que 39,8% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (Grupo 1 do indicador). O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente é observado para a disciplina de educação física, com percentual de 96,2%. (BRASIL, 2022, p. 46)

Quadro 1: Formação docente EM

Disciplina	**Médio ou Inferior**	**Superior em andamento**	**Superior Completo Bacharelado**	**Superior Completo Licenciatura**
Educação física	0	0	1,5	96,2
Língua portuguesa	0	4,3	0,5	94,9
Artes	0,4	9,3	1,6	88,6
História	0	13,4	0,5	86,0
Geografia	0,1	18,1	0,2	81,4
Biologia	0,2	19,2	2,0	78,4
Matemática	0,3	24,6	0,4	74,5
Filosofia	0,1	23,8	1,6	74,4
Química	0,3	30,0	3,4	66,1
Sociologia	0,2	33,4	1,6	64,8
Física	0,3	40,9	0,6	57,9
Língua estrangeira	0,2	59,6	0,1	39,8

Quadro elaborado pelos autores. Fonte: INEP 2022.

Quando analisados os dados de outras disciplinas, o cenário torna-se mais preocupante. Percebe-se pelo Quadro 1 que apenas as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa contam com um quadro de professores formados mais elevados, acima de 90%. Já as disciplinas: Artes, História, Geografia, tem em torno de 80% do quadro docente com formação específica. As disciplinas de Biologia, Matemática e filosofia contam com pouco mais de 70% do quadro docente

especializado. O quadro docente para as disciplinas de Química e Sociologia tem um baixo percentual, pouco acima de 60%. E, por fim, as disciplinas com os menores índices são: Física com apensa 57,9 de docentes qualificados e Língua estrangeira com 39,8%.

A Lei n° 13415/2017 passou a admitir a contratação do profissional de notório saber para compor o quadro docente do V itinerário formativo da educação técnica. A contratação pode se dar a partir de experiências dentro de uma determinada área de conhecimento. Não há necessidade de formação em cursos específicos de licenciatura.

> Embora restrita à educação profissional, é importante que tenhamos clareza que a atividade docente não se limita ao domínio de conteúdos de áreas afins à formação ou experiência profissional. Para ser professor é imprescindível, além de dominar o conteúdo das diversas áreas de conhecimento, a habilidade didática e o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem. A atividade docente requer o domínio de conhecimentos específicos da formação oferecida nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas. (GOMIDE; JACOMELI, 2017, p. 3)

Um dos retrocessos da Reforma do Ensino Médio diz respeito ao notório saber, ficará a cargo dos sistemas de ensino o reconhecimento da atuação de um profissional sobre determinada área do conhecimento que seja equivalente à sua formação. Isso abre caminho sem precedente ao representar, em suma, uma omissão das questões históricas referentes a formação de professores, sobretudo, a determinação para atuação na área educacional: o dever de cursar uma licenciatura, num processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática.

3 FORMAÇÃO FLEXÍVEL NO CURRÍLO PAULISTA

Após as leis e normativas sobre a reforma da educação básica, especificamente do ensino médio, os estados brasileiros começaram a implantar as mudanças nos currículos. O estado de São Paulo foi o primeiro a formular seu Currículo Paulista (2020) e começou a materialização da REM em 2021. Com isso, as escolas públicas do estado de São Paulo passaram a enfrentar a instabilidade após a composição da BNCC (2017) que tem ligação direta com a contrarreforma e publicou em seu texto as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que baliza também

o novo currículo paulista. O processo de construção do Currículo Paulista teve seu início no ano de 2019, contou com a escrita de 27 redatores, e tem previsão de ser implantado progressivamente aos alunos do Ensino Médio da 1ª série a partir de 2021, da 2ª série em 2022 e 3ª série em 2023. A estrutura do currículo segue as instruções da Lei n° 13.415/2017:

> O currículo do Ensino Médio paulista está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, de 1.350 horas são referentes aos itinerários formativos. Estes itinerários terão mais do que a carga mínima prevista na legislação. Na formação geral básica, os estudantes terão os componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento, como linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira); matemática; ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia); e ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, química e física). (SÃO PAULO, 2020)

De acordo com a Secretaria do Estado de São Paulo , no estado, são apresentados três caminhos para a formação no ensino médio. O primeiro será o Aprofundamento Curricular das áreas de conhecimento; o segundo, Áreas do Conhecimento com Novotec Expresso Cursos de qualificação profissional; e, o terceiro, Novotec Integrado - Cursos de qualificação profissional.

> O Novo Ensino Médio permitirá ao estudante fazer o aprofundamento curricular em uma das áreas do conhecimento, e ainda receber dois certificados de qualificação profissional. Assim, será possível desenvolver outras *competências e facilitar o ingresso no mundo do trabalho*. Serão duas opções: Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana + Novotec Expresso; Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Meu papel no desenvolvimento sustentável + Novotec Expresso. (SÃO PAULO, 2020, grifos nossos)

Para o V Itinerário Formativo, no Estado de São Paulo, a Seduc determinou os cursos profissionalizantes que as escolas passarão a ofertar. São 13 cursos:Técnico em Administração; Técnico em Contabilidade; Técnico em Comércio; Técnico em Comércio Exterior; Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Finanças; Técnico em Guia de Turismo; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Logística; Técnico em Marketing; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Serviços Jurídicos e Técnico em Serviços Públicos.

> [...] quando apresentada a Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017a), para efetivá-la e, de certo modo, publicizar a implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas estaduais paulistas, disseminou-se rapidamente a ideia de um projeto da educação estadual com objetivo

> de ofertar modalidades de cursos que incluiriam o Ensino Médio, dentro de um modelo híbrido, no qual o CPS ofereceria o correspondente à formação profissional, assim como o faz em sua rede, e a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) ofereceria os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. (PORELLI et al, 2022, p.24)

O Centro Paula Souza (CPS) tem sido o carro chefe para a implementação dos cursos profissionalizantes integrados ao EM no Estado de São Paulo. De acordod com et al, logo apos a promulgação da Lei n° 13415/2017, o CPS fez o planejamento de 12 currículos denominados Novo Ensino Médio.

> Dos treze eixos tecnológicos, que tematizam os cursos ofertados, cinco deles passaram a compor o rol de opções curriculares adequadas à reforma do Ensino Médio. No ano seguinte, já estavam prontas as propostas de currículos com modalidades de cursos com carga horária de 1733 horas (quando sem o componente curricular de Espanhol), e 1800 horas (quando com o componente curricular de Espanhol), em acordo com a BNCC, que prevê o teto de 1800 horas para os componentes do Ensino Médio, e estes começaram a ser oferecidos como programa piloto em 33 Etec. Em 2019, foram propostos cursos pilotos com 20% da carga horária a distância, a experimentação começou nos cursos técnicos modulares noturnos, e será utilizada no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do período noturno, denominado Mtec-N, em vigor a partir de 2022. (PORELLI, et al, p.24)

Ainda, conforme Porelli et al (202), as ETEC's elaboraram os curriculos e transformaram-se em escolas pilotos. Mudaram as nomenclaturas dos cursos de modo a adequarem-se a reforma e corrroboraram para a materialização da Lei federal no Estado de São Paulo. Para abranger os alunos da rede pública, passarão a ofertar 20% da carga horária dos cursos profissionalizantes em formato educação à distância (EàD).

> Em 2020, mesmo em contexto pandêmico, a reforma não cessou, e chegou em 2021 com 34,57% dos matriculados no Ensino Médio Integrado das Etec, estudando em cursos que seguem os parâmetros estabelecidos pela reforma. Para 2022, está prevista a inclusão de 20% da carga horária a distância nos cursos noturnos, a oferta de itinerários formativos propedêuticos dentro da rede, bem como a total substituição do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) – modalidade de curso que vigorava anteriormente à Lei 13415/2017 – por três outras opções: Ensino Médio com Habilitação Profissional (em um único período) denominados Mtec; Ensino Médio com Habilitação Profissional no período noturno, além do Ensino Médio com Itinerários Formativos Propedêuticos. (PORELLI, et al, 2022, p.25)

Um dos aspectos que a lei trouxe foi a discussão em torno da formação neotecnicista na última etapa da educação básica com a inclusão dos itinerários formativos. As normativas trouxeram um novo significado para o termo itinerário

formativo e acabou dando margem as múltiplas interpretações em relação a educação profissional. No dicionário Michaelis, a palavra itinerário é relativa a caminhos; indicação ou projeto de caminho a seguir; respectivo percurso; roteiro de viagem. Já o termo formativo traduz-se como o que dá forma a alguma coisa; que serve para formar algo; que contribui para a formação ou educação. Nas normativas voltadas para a implementação da REM, os itinerários formativos ganharam o conceito de flexibilização do conhecimento, agrupamento de conteúdos em percursos que descarta os conhecimentos sistematizados.

> novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos itinerários formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares. (SÃO PAULO, 2020, p. 16)

De acordo com Duarte *et al*. (2020), a última etapa da educação básica, o ensino médio, ofertado nas escolas públicas está assegurado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Tendo as funções: propedêutica, profissionalizante e formativa.

> No que se refere à educação, segundo Peroni (2010, p. 217), “A Constituição de 1988 materializa em parte este processo, como, por exemplo, a perceptiva de universalização da educação básica, os processos de inclusão, a passagem da educação infantil, da assistência social, para a educação”. A autora corrobora, ainda, que a necessidade de uma educação democrática estava em confluência com a democratização do país. Nos espaços escolares, a gestão democrática se apresentava como um fim e não apenas como um meio para se alcançar a transformação de concepções de gestão ligadas a empresas. A gestão escolar passaria, então, de tecnocrática para a gestão democrática. (LEME, 2018, p. 113)

Para Motta e Frigotto (2017), a urgência em que foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) era referente à necessidade em destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico. Assim, a educação mais uma vez figura como a propulsora para a retomada do crescimento econômico, ideia inspirada na questão de que o investimento no capital humano potencializa a produtividade e ajuda a elevar as condições de competitividade do Brasil, no mercado internacional. Como afirmam Motta e Frigotto (2017, p. 358) “Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho

escolar.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como objetivo analisar as condições do quadro docente da rede estadual do Estado de São Paulo para a materialização da Reforma do Ensino Médio (REM). Como apresentado na primeira parte do texto, o número de profissionais sem a formação necessária para ministrar aulas no EM já é uma realidade na rede estadual. O que corrobora com um dos retrocessos da Reforma do Ensino Médio no que diz respeito ao notório saber, pois ficará a cargo dos sistemas de ensino o reconhecimento da atuação de um profissional sobre determinada área do conhecimento que seja equivalente à sua formação. Isso abre caminho sem precedente ao representar, em suma, uma omissão das questões históricas referentes a formação de professores, sobretudo, a determinação para atuação na área educacional: o dever de cursar uma licenciatura, num processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática.

Outro aspecto a ser considerado é a desvalorização da carreira docente. Os professores, que passaram por longos anos de formação, especialização e dedicação ao ensino, podem vir a ser desrespeitados e desmotivados ao verem que seus cargos podem ser ocupados por pessoas sem a mesma formação e comprometimento. A valorização da carreira docente deve ser priorizada, respeitando a dedicação e a formação daqueles que se dedicam à educação. Ademais, essa medida pode prejudicar os próprios alunos, visto que um profissional não formado na área pedagógica pode não estar preparado para lidar com a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Além disso, a falta de experiência pedagógica pode tornar ineficiente a transmissão do conhecimento para os alunos, comprometendo sua formação e futuro profissional.

Partindo de breves observações e problemáticas relacionadas a reformulações que passa a educação básica no Brasil, a rede pública de educação básica do Estado de São Paulo tem sofrido alteração em sua configuração após a Reforma do Ensino Médio (REM) instituída pela Lei 13415/2017, tanto em carga horária, quanto pelas modificações através dos itinerários formativos. A reforma do ensino médio trouxe, segundo seus idealizadores, a inovação com a ideia dos

itinerários formativos. A proposta de flexibilização na formação coloca o aluno como protagonista de seu percurso formativo. A essa formação profissionalizante e técnica, há inúmeros retrocessos a ser elencado: dependerá de qual itinerário o aluno terá acesso; a formação técnica é um meio de assegurar que a classe trabalhadora não adentre as universidades públicas; é um meio de adaptar o sujeito a um mercado de trabalho cada vez mais precário. Entretanto, já ocorreu em outros períodos históricos a introdução de itinerários que em suma, aprofundou o dualismo na oferta educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica.** 2022.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. Roteiro, **[S. l.],** v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528 Acesso em: 17 abr. 2022.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Notório Saber: Desregulamentação Da Formação Docente Na Lei Da Reforma Do Ensino Médio. Anais: REDEESTRADO. 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/597/original/GOMIDE_E_JACOMELI_-_TRABALHO_COMPLETO.pdf

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: http://dx/doi.org/101590/ES0101-73302027177723 .

LEME, R. B. Movimento Estudantil Secundarista como resistência às políticas educacionais neoconservadoras: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná (2015-2016). / Renata Bento Leme. - Londrina, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Porque a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr.-jun. 2017

PORELLI, A. B. G. *et al*. A Reforma Do Ensino Médio Em São Paulo: o que há de novo? In: KÖRBES, C. *et al.* **ENSINO MÉDIO EM PESQUISA.** Editora CRV. Curitiba/PR. 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O QUE DIZEM DOCENTES NÃO LICENCIADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Elisane Ortiz de Tunes[1]

Cristhianny Bento Barreiro[2]

RESUMO

Este trabalho configura-se como um estudo inicial, inserido em uma pesquisa de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Pelotas, que tem como tema a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente de docentes não licenciados da área técnica da formação profissional. O objetivo é compreender a percepção de docentes da área técnica da EPT quanto à formação continuada no âmbito da sua prática. A fim de contemplar este objetivo mais amplo, pretende-se identificar a importância da formação continuada em serviço na visão dos professores da formação profissional; promover a discussão acerca da formação continuada de professores da EPT; e refletir criticamente a formação continuada de professores/as da EPT no contexto do trabalho docente, respondendo a questão: como docentes da área técnica da EPT percebem a formação continuada como contributo ao seu desenvolvimento profissional? Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que busca conhecer a visão de docentes a partir de um instrumento que gere informações, de maneira descritiva, acerca da percepção do processo formativo. Apoia-se principalmente em Gatti (2011; 2014), Machado (2008; 2019) e Placco (2010). Conclui-se que é importante continuar e manter viva a discussão sobre a formação de docentes não licenciados da EPT, especialmente no que tange o conhecimento destes profissionais em seu local de atuação profissional, o que demonstra, pelas respostas fornecidas, que se reconhece a importância da formação continuada em serviço, porém há desafios para a sua institucionalização.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação de Professores. Professores não licenciados. Formação Continuada. Formação em Serviço.

1 INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste trabalho integra uma pesquisa em andamento no curso de Doutorado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), câmpus Pelotas. O tema que rege a pesquisa é a Formação Continuada de Professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Visa discutir, especialmente, a formação continuada de professores da área técnica da formação profissional, buscando dar ênfase às narrativas dos/as docentes dessa modalidade de ensino.

[1] Mestra em Ensino, Instituto Federal Sul-rio-grandense, elisanetunes@ifsul.edu.br
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

Em sentido estrito, para esta comunicação, o objetivo é compreender a percepção de docentes da área técnica da EPT quanto à formação continuada no âmbito da sua prática. Para tanto, procurando contemplar este objetivo mais amplo, pretende-se identificar a importância da formação continuada em serviço na visão de professores da formação profissional; promover a discussão acerca da formação continuada de professores da EPT; e refletir criticamente a formação continuada de professores da EPT no âmbito da prática docente.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica configurou-se em um marco na ampliação e na diversificação da EPT no país. Com essa expansão, muitos profissionais oriundos de cursos específicos da sua formação, sejam eles técnicos, tecnólogos ou bacharéis, tiveram a oportunidade de ingressar na carreira docente, atuando nas disciplinas de áreas técnicas da formação.

Considerando a diversidade de modalidades e a proposta de verticalização do ensino, muitos professores dessas instituições atuam em diferentes níveis. Tal característica, por si só, já demonstra a complexidade que envolve a formação dos docentes, incluindo a formação continuada. Neste sentido, a questão que permeia esta discussão é: como docentes da área técnica da EPT percebem a formação continuada como contributo ao seu desenvolvimento profissional? Frente a esta questão, outras indagações emergem, como por exemplo: para os docentes, o que é a formação continuada? Qual a relevância de momentos formativos para o desenvolvimento da prática pedagógica?

No contato diário de trabalho em um dos câmpus do IFSul, o interesse em compreender o processo de formação de professores da área técnica profissional tem se apresentado como um desafio necessário, tendo em vista que conhecer esse universo em que bacharéis e tecnólogos se tornam professores, muitos sem uma formação que os habilitem, configura-se como indispensável para conhecer e atuar no contexto dos Institutos Federais. Há o entendimento e a defesa de que a formação de professores da EPT, de maneira continuada, e no âmbito da prática, pode ser uma possibilidade para pensar o desenvolvimento profissional docente, identificado aqui como a oportunidade de avaliar e reavaliar os diversos ciclos da vida profissional, associado ao desenvolvimento humano (GATTI, 2014). Para tanto, é preciso mais do que eventuais palestras, oficinas ou reuniões meramente administrativas, há de se investir em espaços que gerem discussões que possibilitem tornar a formação

continuada uma cultura na instituição. Na sequência, pretende-se discutir o tema aqui apresentado.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: uma discussão necessária

A complexidade da atuação docente na EPT sugere o quanto é necessária a formação pedagógica que envolva uma formação humanística e política, tendo em vista a amplitude da prática docente em cursos profissionalizantes, em que é importante bem mais do que apenas a técnica, a tecnologia e a pedagogia, mas também ser capaz de analisar e promover a transformação no mundo do trabalho. É preciso superar o conceito de que a educação profissional se volta para o fazer em detrimento do ser em uma abordagem meramente pragmatista.

Segundo Nóvoa (1999), a formação de professores carece de menos discursos e mais políticas educativas, que além das “vozes” dos professores, também forneçam condições para as práticas associativas docentes. Neste sentido, a formação de professores da EPT carece sobremaneira de um espaço maior nas políticas públicas e nas discussões científicas. Machado (2019) traz um histórico da legislação brasileira acerca da formação de professores para atuar na Educação Profissional, desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios em 1909, em que aponta que a profissionalização dos docentes para a EPT tem sido marginalizada em relação a sua institucionalização ao longo dos anos, no Brasil.

Desta forma, podemos observar uma série de paliativos que não trazem uma discussão comprometida com a formação de docentes para atuar na EPT, ficando a mesma carente de uma política pública que a coloque como protagonista. Segundo Machado (2019), ainda perduram a carência de formação pedagógica aos docentes dessa modalidade educacional, esquemas improvisadores de formação, falta de apoio ao desenvolvimento profissional para o exercício dessa docência, preconceito como decorrência da discriminação que atravessa a educação profissional.

Destarte, é importante que haja incentivos em pesquisas sobre o trabalho e a carreira de docentes da EPT que, diariamente, atuam junto aos estudantes, buscando o ensino de qualidade frente aos desafios relacionados às metodologias, às tecnologias digitais e tantos outros. São as pesquisas que poderão proporcionar a reflexão crítica para a construção de um projeto pedagógico adequado, contribuindo

com a luta contra a precarização e a favor do pertencimento destes professores à carreira docente.

Conforme Tardif (2014, p. 238) “se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa”. O trabalho docente é complexo, envolve questões pedagógicas, filosóficas, sociológicas, políticas e, também, envolve conhecer o outro, pois a docência se dá num espaço de interlocuções com outros docentes, com os gestores, com os servidores administrativos e, principalmente, com os estudantes.

Com a expansão da Rede Federal foi necessária a contratação de mais professores para atuar em cursos de EPT e os docentes das áreas técnicas da educação profissional são, em grande número, tecnólogos ou bacharéis. Portanto, independente da área, nem sempre os/as docentes possuem uma formação voltada para o ensino em EPT, o que faz com que essa formação, em grande parte, seja trilhada ao longo da carreira, seja em formação pedagógica específica, seja em formação continuada, através de eventos, cursos de formação complementar ou então, no dia-a-dia da sala de aula e das vivências na instituição em que atua.

Os saberes experienciais (TARDIF, 2014), além de processo de construção individual do professor, são legitimados pelo compartilhamento de saberes entre os profissionais docentes, desencadeando um processo de valorização não só de um profissional, como de uma classe toda. Porém, segundo Gauthier et al. (1998) esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico, único. Se faz necessário que esses saberes sejam investigados e publicados por meio de estudos científicos, pois desta forma o saber do professor experiente teria o real reconhecimento, como saber profissional, para além da sala de aula. “Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Compreende-se, portanto, que os saberes experienciais precisam ser validados e publicados por meio de pesquisas científicas, o que, na intenção deste estudo poderá ser uma forma de contribuir para a formação continuada de professores/as da EPT. Com essa intenção, apresenta-se, na sequência, o percurso metodológico empreendido nesta fase da pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO

Discutindo sobre o crescimento das pesquisas envolvendo a formação de professores, Gatti et al. (2011, p.15) consideram:

> A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Esse ouvir configura-se em promover espaços em que professores/as possam falar e escutar sobre sua formação, qualificação e caminhos formativos. Há muito conhecimento e formação da própria docência dentro da sala de aula e estes saberes, construídos no dia-a-dia do trabalho docente, poderão indicar pistas para formações futuras.

Para conhecer e compreender a percepção que os/as docentes da área técnica da formação profissional, não licenciados, de um câmpus do IFsul tem da formação continuada foi necessário, primeiramente, identificar o público-alvo. Para tanto, fez-se um levantamento pelo Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e a conferência no currículo Lattes.

Os passos para a busca das informações foram os seguintes: a) realizou-se um levantamento geral de todos os docentes do câmpus investigado; b) aplicou-se o filtro no SUAP para “situação ativo permanente” que corresponde aos docentes efetivos; c) exportou-se para uma planilha com extensão XLS (Excel). A partir dessa planilha foram realizados as classificações e filtros a fim de chegar ao total de docentes da área técnica; d) por fim, por meio da conferência no currículo Lattes, separou-se em nova aba, na planilha, somente o grupo do qual não constava a informação de haver cursado licenciatura ou curso equivalente que habilitasse para a docência. Foram excluídos os/as docentes substitutos e duas docentes efetivas cedidas para a Universidade Federal de Pelotas e obteve-se o seguinte quantitativo, conforme Quadro 1:

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 - Professores efetivos das áreas técnicas de um Câmpus do IFSul

Total de professores efetivos incluindo a formação técnica e geral	Total de professores efetivos da área técnica	Professores da área técnica com habilitação para a docência	Professores sem habilitação para a docência
120	63	47	16

Fontes: Plataforma Lattes e Sistema de Administração Pública (SUAP), 2023.

Após este levantamento, foi feito contato com os/as dezesseis docentes com o objetivo de convidá-los a participar da pesquisa que tem como tema a formação continuada de professores não licenciados da EPT e foi entregue um instrumento contendo cinco questões de identificação pessoal e profissional, incluindo a formação acadêmica e três questões relacionadas à formação continuada em que se priorizou a resposta descritiva, proporcionando um momento de reflexão acerca da própria formação enquanto profissional da educação. Doze docentes responderam à pesquisa. Na sequência, apresenta-se a discussão acerca da compreensão desses/dessas professores/as sobre a formação continuada no seu contexto de prática docente.

4 A COMPREENSÃO DE DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Ao responderem sobre a necessidade de formação no cotidiano da prática docente, dez participantes responderam que sentem necessidade referente à didática e aos desafios que surgem na rotina de sala de aula, percebem que faltam subsídios para a prática docente, principalmente devido a mudanças do perfil dos estudantes e a apresentação cada vez mais heterogênea de turmas compostas por estudantes com diversos níveis de vivências, conhecimentos e base emocional.

Cada vez mais há desafios a enfrentar na docência que faz com que professores e professoras percebam que a prática pedagógica transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos relacionados à formação profissional. Shulman (2014) salienta que é possível identificar conhecimentos que se manifestam por meio da sabedoria da prática, mas que, muitas vezes, os/as docentes não conseguem (ou não possuem oportunidades) para articular os conhecimentos produzidos na sua profissão.

Observou-se que os/as docentes entendem como necessário a formação ao longo da carreira, pois "sempre é necessário um novo olhar, uma nova forma, nova ideia para melhorar a prática docente" (L. D.), o que demonstra que os/as professores/as veem que o cotidiano dá pistas do que é urgente no dia a dia. Há docentes que identificam a formação continuada em serviço como uma possibilidade de qualificar a própria prática, conforme uma das respostas: "Acredito que seja de grande importância e válida para todos os envolvidos, além de apresentar uma possibilidade próxima para a formação" (D. C.). Neste sentido, a formação continuada é tomada aqui como aquela que poderá desenvolver-se, também, no contexto do trabalho docente.

Segundo Placco (2010), a formação em serviço é um processo complexo que envolve o ambiente escolar em que professores atuam coletivamente em prol de uma formação que não se esgota, tomando a escola como um local importante para que a formação ocorra, continuamente. Contudo, é necessário compreender o que se deseja em uma proposta de formação continuada em serviço e considerar a importância de sua institucionalização, conforme indica Placco (2010) ao defender que a proposta deve estar contida no Projeto Político Pedagógico da Instituição, o que requer um trabalho de construção coletiva, visto que é primordial observar "a concepção político-pedagógica dos processos formativos e os saberes docentes a serem desenvolvidos" (MACHADO, 2019, p. 214).

Uma docente respondeu que não considerava necessário haver formação continuada no âmbito do câmpus até que começou a participar das propostas formativas identificando o quanto são importantes. Para Tardif (2014, p.49-50),

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]

Também foi expresso por um dos respondentes que a formação no cotidiano da prática é sentida esporadicamente sendo mais relevante em temas pontuais como avaliação, por exemplo. E apenas uma docente não vê relevância para a sua prática, tendo em vista que cursou o Magistério, em nível médio, hoje Curso Normal, e que

mesmo que este curso seja voltado ao ensino fundamental as disciplinas de didática auxiliaram na vida profissional, indicando uma visão mais instrumental da formação.

É possível observar que a maioria das respostas apontam para a importância e a necessidade de haver formações mais próximas, no próprio ambiente de trabalho. Geralmente as sugestões giram em torno de assuntos urgentes e pontuais como avaliação, tipos de inteligências, aprendizagem, saúde mental, entre outros. Uma das respostas enfatiza que mesmo havendo "[...] políticas instituídas de formação continuada, por vezes os temas chegam defasados ou fora do período de maior necessidade ou interesse" (G. N.). Corroborando com esta questão, surge, também, o fato de que "nem sempre as formações são voltadas para as necessidades dos não licenciados" (T. S.), o que sinaliza para a necessidade deste público docente para formações mais práticas, que os auxiliem a buscar condições para o enfrentamento de questões urgentes do dia-a-dia em sala de aula.

Outro fator importante a ser mencionado é a sobrecarga de trabalho, com demandas intensas que impedem que docentes aproveitem ou possam participar de formações continuadas. Quanto a este aspecto um dos docentes denunciou: "Creio que exista uma demanda de trabalho, uma sobrecarga que tem impedido os docentes neste sentido" [participar de formações continuadas] (R. S.). Portanto, não se deve esquecer de que há uma série de fatores os quais contribuem para o desenvolvimento profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 2019) quanto a indissociabilidade da formação e da própria atuação docente e suas condições, como horário adequado para as formações, tempo para planejamento, estrutura física, condições de trabalho, entre outros. Não levar estes fatores em consideração, atribuindo os problemas à formação (ou falta de) isoladamente, pode incorrer na culpabilização docente. Assim sendo, "se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas" (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72).

A partir das contribuições dos/as docentes participantes, faz-se algumas considerações a fim de concluir as reflexões aqui trazidas, embora as mesmas estejam longe de esgotarem-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do IFSul ter três cursos ativos de formação pedagógica para graduados não licenciados, percebe-se, a partir do quadro 1, que um a cada quatro docentes da área técnica, do câmpus investigado, permanece sem habilitação para a docência, o que torna ainda mais relevante pensar a formação continuada em serviço, pois

> [...] Ainda que se reafirme o professor como sujeito de sua formação, responsável por criar-se e recriar-se deliberada e conscientemente como profissional da educação, sendo protagonista desses processos formativos, faz-se necessário ressaltar a importância dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino (PLACCO, 2010, *Formação em Serviço* [verbete], Gestrado, UFMG).

Segundo Placco (2010) esta é uma das circunstâncias que deve envolver a formação em serviço, tendo em vista que a formação é um processo. Em consonância, Gatti (2014) defende ações reflexivas, a partir das vivências na profissão, tendo como premissa de que momentos reflexivos impulsionarão ações inovadoras. A análise reflexiva da prática é um fator para contribuição do desenvolvimento profissional docente, sobretudo dos não licenciados, haja vista as possibilidades de identificarem os aspectos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento profissional, os quais estão contidos na prática, mas possivelmente necessitam ser reconhecidos e valorizados.

Ao longo deste texto percebe-se a importância de institucionalizar a formação docente na EPT, o que representa um desafio e uma necessidade que consiste em “atribuir-lhe estrutura decisória, conferir-lhe dotação orçamentária, mantê-la em funcionamento regular cuidando para que suas práticas se consolidem” (MACHADO, 2019, p. 201). No entanto, esta não tem sido uma tarefa simples, conforme tão bem salienta Machado (2008; 2019) em sua extensa produção acerca do tema. A formação docente para a EPT, oficializada, abrangeria suas diversas configurações, entre elas, a formação continuada em serviço, de maneira que venha a contribuir para mais formações e menos treinamento, respaldando o envolvimento dos próprios docentes no que tange carga horária e outros direitos (MACHADO, 2019), o que corrobora com a maioria das respostas dadas pelos/as docentes em que os mesmos reconhecem a necessidade e a importância da formação, mesmo que, algumas vezes, se torne difícil a participação devido aos fatores mencionados como sobrecarga de trabalho gerando, muitas vezes, acúmulo de funções entre docência, orientação de trabalhos e coordenação de curso.

Os/as docentes participantes demonstram o quanto são conscientes de que a formação é necessária, porém indicam que nem sempre esta formação chega da maneira como acreditam que deveria, ou seja, acontecem eventos, geralmente isolados em uma determinada época do período letivo e, embora as discussões sejam relevantes, nem sempre alcançam as urgências do dia-a-dia da prática docente, especialmente dos não licenciados. Os/as docentes da área técnica da EPT afirmam que, para eles/elas, é mais útil as formações mais práticas, envolvendo as questões que se apresentam no cotidiano do seu trabalho, podendo haver, inclusive, um melhor aproveitamento dos próprios profissionais da instituição para discussões e reflexões acerca da prática que sejam, de fato, contributos para o desenvolvimento profissional.

A discussão em torno da importância (ou não) da formação continuada no contexto da prática docente, além de rica, é urgente a se fazer junto a docentes da EPT, cabendo muito mais problematizações e reflexões, além das realizadas nesta apresentação. Desta forma, fica registrada a necessária discussão em pesquisas e publicações acerca da formação continuada de professores, especialmente, no espaço do trabalho docente. Talvez, com um olhar atento aos e às docentes, especialmente àqueles/as que não possuem a formação que habilita para a profissão, tenhamos a possibilidade de “esperançar” no que tange a complexa e difícil solução que circunda, historicamente, a formação de professores da EPT.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Formação permanente de professores:** experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n.2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?lang=pt Acesso em 14 jun. 2023.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq**., São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061. Acesso em 19 jun. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Educação Superior em debate. Brasília, INEP, 2008b. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em 19 jun. 2023.

NÓVOA. A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. Vol.25, n. 1. São Paulo Jan./jun., 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação em Serviço.** (Verbete). In: Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte, MG: Gestrado, Faculdade de Educação, UFMG, 2010. Disponível em https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/ Acesso 18 jun. 2023.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v., n. 2, p. 196 – 229, dez. 2014. Disponível em http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em 14 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANÁLISE SOBRE NOS PLANOS DE ENSINO DE ESTAGIÁRIOS: REFERÊNCIAS EM QUESTÃO

Roque Luiz Bikel[1]

Larissa Cerignoni Benites[2]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar alguns dos documentos produzidos no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, em Educação Física, na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental que explorou as referências utilizadas para construção do Plano de Ensino desenvolvidos por estagiários de uma Universidade Pública do sul do Brasil e que contou com a análise de conteúdo como técnica de avaliação dos dados. Os resultados evidenciaram aspectos referentes a estruturação dos planos de ensino baseados nos documentos oficiais nacionais e municipais e sinalizam para a importância desses documentos estarem alinhados com a Educação Física, o que favorece a compreensão e intencionalidade da área de conhecimento para essa etapa educacional. Além disso, nota-se que os estagiários trouxeram referenciais da área de conhecimento que dialogam na perspectiva da criança como sujeito de significado e que essa construção acaba por abordar a questão das características e necessidades da faixa etária, o ensino de Educação Física que orientam uma possível escolha sobre a temática. Conclui-se que, a análise sobre as referências utilizadas para construção do PE apresentou-se como uma possibilidade de entender o processo desenvolvido pelo estagiário para dar embasamento a sua escrita, tanto daquilo que dará sustentação oficial e teórica, quanto daquilo que pretende desenvolver. Contudo, apontamos que essas análises dos documentos produzidos pelos estagiários podem auxiliar as instituições envolvidas com ideias e proposições formativas que auxiliem no exercício docente de futuros professores.
.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Análise de Conteúdo. Referências. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre o campo da Educação Física (EF) na educação infantil (EI) têm sido apresentadas sob diferentes perspectivas nas últimas décadas em volta de dilemas, tensões, desafios e possibilidades que a área encontra nessa etapa da educação básica. Isso se deve em certa medida ao trata-se de uma etapa da educação básica que possui características singulares das demais etapas educacionais e isso tem se manifestado nos diferentes estudos realizados por pesquisadores no que se refere a inserção da EF nessa etapa da educação básica

[1] Pós-graduando (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), roque_lin@hotmail.com.
[2] Doutora em Ciência da Motricidade, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), larissa.benites@udesc.br.

(SAYÃO, 1999; CAVALARO; MULLER, 2009; RICHTER; VAZ, 2010, MARTINS, 2018); as questões relativas a formação docente (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001; PINTO, 2001; LACERDA; COSTA, 2012; MARTINS, 2015; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020); e as práticas pedagógicas que são realizadas nesse contexto (DEBORTOLI, 2008; KLIPPEL, 2013; MELLO; SANTOS, 2012).

No que concerne a formação inicial Sayão (1999) apontou elementos conflituosos da EF na Educação ainda pré-escolar, destacando a dicotomia corpo/mente, teoria/prática que trazia sérios equívocos para área na educação infantil afirmando a necessidade de os cursos de licenciatura terem uma disciplina no currículo que preparasse os futuros professores para atuar nessa etapa educacional. Para Ayoub (2001), essas discussões foram intensificadas a partir da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB,1996) e que quando se trata das práticas da EF para EI ainda se encontram práticas que concebem as crianças como seres incompletos (MARTINS, 2015; 2018; 2020).

Assim, no que diz respeito a formação inicial o estágio Curricular Supervisionado (ECS) proporciona uma parte integrante da formação de professores e que busca aproximar o futuro professor de seu possível espaço de intervenção possibilitando estruturar processos de ensino (PIMENTA; LIMA, 2002). Nesse contexto o do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) contexto dessa pesquisa o ECS está distribuído em cinco disciplinas, mas que para essa análise se debruçou sobre a disciplina de ‘Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil, que tem carga horária de 90 horas, distribuídas em encontros na sala de aula na Universidade, observação do campo de estágio, regência e confecção de documentos, sendo feito em parceria com as redes de ensino que possuem oferta da EI e que possibilitam a sua orientação e supervisão.

Diante do exposto acima, surge a curiosidade de olhar para os planos de ensino (PE) produzidos pelos estagiários como um documento que permeia todo o seu fazer pedagógico tendo em vista a necessidade de embasar suas práticas, pois eles acabam por dar sustentação para o seu fazer docente. Assim, o presente estudo recai sobre as referências que foram utilizadas para construção dos PE com o objetivo de evidenciar e dialogar sobre as escolhas feitas pelos estagiários e possíveis direcionamentos sobre o ECS.

Porém, por se tratar de um contexto singular se faz necessário evidenciar algumas características como: a)essa disciplina de estágio trabalha com duplas, onde

ambos participam de todo processo em conjunto, inclusive da construção do PE; b)o Município de Florianópolis onde acontece ECS trata-se de um contexto diferenciado no cenário nacional, pelo qual o professor de Educação Física já faz parte do corpo de professores das instituições municipais na EI desde 1982; c) a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) possuir um conjunto de documentos curriculares que norteiam a EF na EI, em especial, o livro Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016). Esses aspectos acabam sendo representativos quando se pensa que são poucos os municípios que possuem esta condição.

2- MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e que se valeu da pesquisa documental, pela qual busca a riqueza das informações em documentos que não receberam tratamento científico, buscando elementos que possibilitem compreender melhor os fatos a serem analisados em uma relação direta com a natureza das fontes (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para tal, os PE foram considerados como fontes primárias produzidos na disciplina de ECS I – EI, no curso de Licenciatura em EF, da UDESC. Para aquisição dos documentos foi contatado a professora responsável da disciplina e a coordenação de estágio do curso, sendo então, utilizado todo o *corpus* arquivado, tanto de maneira física quando, online(digitalizado) num total de 19 PE (Tabela 1).

Tabela 1-Planos de ensino selecionados para a análise

Ano/semestre / **Documentos**	2017-2	2018-1	2018-2
Plano de ensino	5	7	7
		Total	19

Fonte: construção própria.

Os PE tinham como característica uma organização dos elementos presentes, dentre eles as referências que se deram pelas fontes de consulta (artigos, capítulos, livros, outros) utilizadas para subsidiar a confecção do plano.

Para análise dos dados se utilizou da análise de conteúdo (FRANCO, 2007) que seguiu as seguintes etapas: (a) pré-análise, momento esse que se deu pela

organização e leitura dos dados, sendo que para auxiliar este processo foi criada uma planilha Excel; (b) exploração do material, em que se buscou compreender o significado das informações e notou-se as frequências e ausência, e; (c) tratamento dos dados, se deu pela aproximação das relações dentre o objeto de análise desse estudo e que teve como intuito a interpretação dos dados.

Assim, como forma de apresentar os dados, optou-se por duas categorias pelas quais se reportam: (1) *Um olhar sobre os documentos oficiais* pelo qual se apresenta uma descrição sobre as referências utilizadas e adentra na possibilidade de compreensão do contexto do ECS e as escolhas feitas pelos estagiários a partir dos documentos orientadores para essa etapa de ensino; (2) *A partir de outras obras* que integra as referências de livros, artigos, sites entre outros meios e que trazem escolhas feitas pelos estágios na busca por dimensionar o conteúdo escolhido.

3- UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os PE são produzidos após as observações realizadas pelos estagiários no campo de estágio e estabelecem um contato com a realidade da instituição, com os professores supervisores e com as crianças que irão desenvolver suas propostas. É nesse momento também que o estagiário tem seu primeiro contato com a proposta pedagógica da instituição de ensino e o conjunto de documentos que a entrelaçam nas esferas macro, meso e micro.

Sendo assim, um dos primeiros apontamentos trazidos pelos PE se dá justamente na maneira como os estagiários se reportam a esses documentos nas referências buscando dar sustentação para sua ação docente.

Quadro 1- Referências documentos oficiais

Referências	**Total**
BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996	7
FLORIANÓPOLIS. A Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, 2016	7
FLORIANÓPOLIS. Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil, 2010	6
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2009	6
BRASIL. Parâmetros curricular nacionais para Educação Infantil, 1998	5
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017	4

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para Educação Física na Educação Infantil, 1996	4
FLORIANÓPOLIS. Diretrizes pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, 2012	3
Projeto Político Pedagógica da Unidade Educacional	2
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998	2
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 2013	2
FLORIANÓPOLIS. Orientações Curriculares para Educação Física na Educação Infantil, 2012	1
BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996	1
FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para Educação Básica, 2015	1
BRASIL. Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil, 2006	1
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão, 2015	1

Fonte: dados da pesquisa.

De maneira geral podemos perceber que os estagiários demonstram estar cientes do uso de documentos oficiais brasileiros para balizar seus planejamentos, onde todos os PE citaram ao menos um dos documentos que orientam a educação básica, sendo o maior número de citações a LDB que buscou enfatizar a presença da educação infantil como etapa da educação básica, ao mesmo tempo que enraíza a EF como tendo um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento integral da criança.

Nessa direção, os documentos oficiais do município aparecem em grande medida demonstrando o desenvolvimento feito pela RMEF na área da EF por meio da cultura corporal de movimento, cuja compreensão é de que se deve compreender a criança como sujeito integral o que perpassa o corpo e o movimento como a própria linguagem da criança pequena (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Dessa maneira, fica evidenciado a importância de o estagiário ter o contato com uma estrutura documental oficial que leve em conta o entendimento de que a EF através de suas práticas pedagógicas pode promover ambientes em que a criança possa, experimentar o seu brincar, movimentar e se apropriar das diferentes linguagens corporais e expressivas. Assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico caminha em direção às demandas das crianças levando em consideração o brincar e isso se mostrou de maneira muito segura na escrita dos estagiários.

> O profissional de Educação Física deve oportunizar ao aluno inúmeras possibilidades, através de desafios corporais que compreendem ações cognitivas, afetivas e motoras de maneira conjunta, e não apenas explorar o corpo de forma isolada e para instigar o interesse desses alunos para participar das atividades propostas o ideal é usar brincadeiras (Dupla I -2017-2).
>
> Destaca-se que é importante lidar com os temas da cultura de movimento, na infância, sistematizá-los, tendo como referência as crianças com suas características próprias e sua forma de ver e compreender o mundo, sempre considerando que elas são capazes de expressar-se e de participar da construção das propostas de atividades (Dupla II-2018-1).
>
> É necessário que durante as propostas de educação física, os espaços utilizados, proporcionem a interação da criança com o meio e suas diversidades, o desenvolvimento integral, considerando a motricidade, a linguagem corporal, a cultura da criança, mediados por estratégias lúdicas, jogos e brincadeiras como possibilidades de exploração e ampliação das experiências da criança (Dupla VII-2018-2).

Tal compreensão pelos estagiários frente a singularidade da EI trouxe um aspecto de busca por fundamentação pelos futuros professores da área, algo visto como positivo para construção de uma relação entre suas práticas e as relações que eles estabelecem com esses documentos oficiais, haja vista, que muitas das ementas das disciplinas de estágio não levam em consideração a especificidade da EI (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2020). Dessa forma, se espera, que o professor conheça e organize seu planejamento, baseados em momentos de pesquisa e de reflexão prévia (LIBÂNEO, 1992) levando em consideração o que cada documento preconiza enquanto elementos orientadores para a construção de um planejamento.

Em contrapartida houve pouca citação do Projeto político pedagógico, o que pode ser tomado como um dilema entre a relação de uma proposta pedagógica com a proposta e as características da instituição, haja vista, que esse documento tem como prerrogativa atender os princípios da instituição levando em consideração suas características (PALMA et. al., 2008), pois cada instituição é uma instituição.

Acrescenta-se a isso, o fato de que o planejar retrata a organização das ações e o descrever de como se desenvolverá o trabalho nas instituições pelo professor e que este deve estar alinhando com os objetivos do projeto pedagógico da escola, além de outros documentos municipais que sublinham um pertencimento mais próximo da comunidade (MENEGOLLA; SANMENEGOLLA; SANT'ANNA, 1992; MORETTO, 2007; SCARINCI; PACCA, 2015) para que assim o planejamento leve em consideração as diferentes características da instituição, normas, estruturas, mas, sobretudo, o projeto de formação.

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, ao que tange a confecção do PE ressaltasse a importância da compreensão dos documentos orientadores pelos futuros profissionais, seja a nível macro, pelo qual existe um conjunto de leis, diretrizes e resoluções que atribuem apontamentos sobre a intencionalidade da etapa de ensino; o nível meso no que concerne as regulamentações e propostas educacionais das instituições e a relação de conteúdos e estratégia que a área privilegia e; no nível micro deve se atentar as características locais, a faixa etária, as condições de trabalho, os espaços disponíveis e aos aspectos inerentes ao acontecimento das ações planejadas (GARCIA, 1984; SACRISTÁN, 2007).

Contudo, alguns aspectos referentes a estruturação e (re)afirmação da área de conhecimento nessa etapa da educação básica também se mostraram presentes nos PE e sinalizam para a importância da consonância entre a área de conhecimento e a caracterização da criança dentro do processo de aprendizado.

3.1- A partir de outras obras

Essa categoria se refere as referências que se reportaram a outras citações pelos estagiários, seja elas advindas de livros, artigos, sites, entre outros. Em um primeiro ao olhar o quadro 2 percebemos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança como sujeitos descobridores de um mundo em suas múltiplas linguagens; a indissociabilidade entre o educar e cuidar na educação infantil; as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil; o desenvolvimento motor das crianças e a formação dos professores para atuar nessa etapa de ensino.

Para além, a utilização dos demais campos de conhecimento nos revela uma disposição dos estagiários em relação (1) a procura pelo entendimento das características da faixa etária; (2) a preocupação de qualificar as suas práticas pedagógicas prerrogativa que venha tratar a criança como sujeito de direitos e protagonistas de seus processos de socialização (MELLO; SANTOS, 2012). Da mesma forma, isso demostra que o ECS tem se delineado, provocando reflexões acerca da relação entre a EF e a EI e o diálogo com a singularidade de adequar os fazeres pedagógicos nessa etapa de ensino, qualificando a atuação do futuro profissional.

Quadro 2- Referências Obras

Autor	Obra	Nº citações
AYOUB, E.	Reflexões sobre a educação física na educação infantil, 2001.	3
GALLAHUE, D.	Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos, 2013.	3
SAYÃO, D.	A Educação Física na Pré-Escola, 1999; O Fazer Pedagógico Do/a Professor/a de Educação Física na Educação Infantil, 2001.	2
DARIDO, S.	A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física, 2004.	2
COLETIVO DE AUTORES	Metodologia do ensino da Educação Física, 1992.	2
MATTHIESEN, S, Q.	Atletismo: teoria e prática. Rio de Janeiro, 2007.	2
GONZÁLEZ, F, J; DARIDO, S; OLIVEIRA, A, A, B.	Práticas Corporais e Organização do Conhecimento, 2014.	2
LAUREANO, L.	Ensinar e Aprender a Jogar Minibasquete	1
AGUIAR, L, L; BELLUMAT, L, C.	Artes circences, possibilidades de sua prática nas aulas de educação física escolar, Metodologia do Ensino da Educação Física, 1992.	1
COSTA, A, C, P; TIAEN, M, S; SAMBUGARI, M, R, N.	Arte circense na escola, 2008.	1
FREIRE, J, B.	Educação de corpo inteiro, 1997.	1
SILVA, L, L; ISIDORO, N, J, X.	Educação Física escolar: a arte circense como conteúdo de ensino, 2008.	1
MORAES, S, C, V; FRANCISCHINI, R.	O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para crianças no Brasil, 2012.	1
SINGER, R, N.	Motor learning an human performance, 1975.	1
FAHLBUSCH, H.	Dança moderna-contemporânea, 1990.	1
HASELBACH, B.	Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na Educação Física, 1989.	1
FERREIRA, V.	Dança escolar: um novo ritmo para a educação física, 2005.	1
SILVA, N, M.	Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física, 2002.	1
VERDERI, E.	Dança na Escola, 1998.	1
BOZZOLI, C; SIMOHAMED, J; EL-HEBIL, A, M.	Miniatletismo Iniciação ao esporte - Iniciação ao Esporte: Guia Prático de Atletismo para Crianças, 2011.	1
CAMPOS, L, A, S.	Didática da Educação Física.1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.	1
FERNANDES, J, L.	Atletismo: corridas, 2003.	1
WALLON, H.	A evolução psicológica da criança, 1968.	1
KISHIMOTO, T, M.	Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação, 1993.	1
PAIVA, I, M.	Brinquedos cantados, 1998.	1
BORTOLETO, M. et al.	Introdução à pedagogia das atividades circenses, 2008.	1
ROSA NETO, F.	Manual de Intervenção Motora, 2015.	1
LLEIXA A, T.	A Educação Física de 3 a 8 anos, 2002.	1
MASTROIANNI, E, C, Q, et al	A consciência corporal na educação infantil, 2002.	1
OLIVEIRA, V, M.	O que é educação física, 1985.	1
ANGELO'D, F, L; MOSER, A.	Oficinas do Esporte, 2015.	1
KIRSCH, A; KOCH, K.	Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes, 1984.	1
CAMPÃO, D, S; CECCONELLO, A, M.	A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil, 2008.	1
BASEI, A, P.	A educação física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança, 2008.	1
CARVALHO, R.	Ser 'bom' professor pelos olhos dos alunos, 2014.	1
SOUZA, C, R, C; ARAUJO, J, A; MENEZES, T, L, P.	Abordagem pedagógica desenvolvimentista na Educação Física escolar: uma visão pessoal, 2014.	1
	Site e Notícia.	2

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Construção própria

Por outro lado, os estagiários se remeteram a Gallahue como base para tratar do aspecto biológico algo que Mello, et. al (2016) destaca que ainda que muito importante essa concepção, ela não considera a potencialidade criativa das crianças e as suas produções culturais. Ou seja, ressalta-se a necessidade de superar certos modelos tradicionais de ensino na busca por transpor uma prática pedagógica apenas de matriz biológica, mas sim que leve em consideração as necessidades, interesses e desejos das crianças (PINTO 2001), oportunizando experiências que extrapolem a aplicação tradicional dessas práticas.

Outras referências versaram sobre uma orientação na preparação do conteúdo. Como o atletismo, atividades circenses e dança. Tais citações trazem um fazer pedagógico, por meio do qual é possível perceber a procura pelo estagiário em buscar possibilidades de conteúdos que extrapolem o que as crianças vivenciam no dia a dia trazendo um conjunto de elementos da área e que possibilitam a ampliação do repertório de movimentos das crianças.

Esse cuidado com a seleção do conteúdo e sua adequação a singularidade da EI também apareceu de maneira importante nas referências como no caso (WALLON, 1968; BASEI, 2008; CAMPÃO; CECCONELLO, 2008; MASTROIANNI, et al, 2002; LLEIXA, 2002) que demonstram um cuidado do estagiário em entender o desenvolvimento da criança, reconhecendo a importância das manifestações corporais/expressivas e que transmitem as sensações, emoções e sentimentos da criança por meio do corpo (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Ademais, foi percebido autores que orientam o campo da educação física e da pedagogia como a obra de Freire (1997), Kishimoto (1993) e coletivo de autores (1992), tais autores nos PE tiveram suas obras unidas as dimensões e as relações que os estagiários preponderavam em relação aos processos lúdicos, jogos e brincadeiras oportunizando o conhecer a partir da experiência. Isso, corrobora com os documentos orientadores do município e como aponta Martins, Tostes e Mello (2018) os jogos e a brincadeiras na EI são concebidos como meios, estratégias para possíveis aprendizados cujas experiências corporais proporcionadas têm o objetivo de construir possibilidades.

A partir disso, nota-se que os estagiários trouxeram referenciais da área de conhecimento que dialogam na perspectiva da criança como sujeito de significado e cujas práticas corporais expressas na cultura de movimento podem proporcionar

através do brincar um aprendizado integral para dos envolvidos. Assim, corroboram com os autores (CORSARO, 2005; ROCHA, 2010; MARTINS, 2018; MARTINS, 2020) e com os documentos orientadores (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; FLORIANÓPOLIS, 2015; FLORIANÓPOLIS, 2016; FLORIANÓPOLIS, 2022) que visam a necessidade do reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica ao qual se preconiza o direito da criança a sua formação integral pautada nas dimensões culturais, intelectuais, expressivas, emocionais e corporais e que para tal deve-se ter uma ação intencional, que avança para além de modelos homogeneizantes.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dentro dessa perspectiva que ressaltamos a importância do olhar sobre os PE, pois foram 45 citações em 19 PE, que podem demonstrar um panorama sobre o ECS e a formação inicial indicando possíveis caminhos a partir da aproximação/relação dos acadêmicos com os documentos orientadores e os conhecimentos produzidos pela área.

Dessa forma, pode-se perceber que os estagiários relacionam e atribuem elementos dos documentos oficiais orientadores em seus planejamentos, que darão subsídios para suas ações pedagógicas. Da mesma forma, pode-se verificar a menção de artigos e livros, como um processo inerente ao meio acadêmico, uma vez que os estagiários estavam imersos nas tarefas acadêmicas, bem como a ideia de procurar leituras que poderiam subsidiar o trabalho que seria desenvolvido.

A análise sobre as referências utilizadas para construção do PE apresentou-se como uma possibilidade de entender o processo desenvolvido pelo estagiário para dar embasamento a sua escrita, tanto daquilo que dará sustentação oficial e teórica, quanto daquilo que pretende desenvolver, aspectos que trouxeram um leque de referências, mas que em sua confluência tinham o objetivo de aprendizado integral da criança.

Contudo, apontamos que essas análises que se vinculam aos documentos produzidos por estagiários podem auxiliar as disciplinas e as instituições envolvidas com ideias e proposições formativas que impliquem no exercício docente de futuros professores.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, Supl. 4, p. 53-60, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio. 2023.

CAVALARO, A, G.; MULLER, V, R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada**. Educar**, n. 34, p. 241-250, maio/ago. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHr/?lang=pt#. Acesso em: 20 maio. 2023.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443- 464, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 maio. 2023.

DEBORTOLI, J, A, O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHINEIDER, Omar; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 97-121.

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

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis, SC, Brasil. 2010. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC, Brasil. 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei. Acesso em: 20 maio. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC, Brasil. 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Base nacional comum curricular e documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis recontextualização curricular**. Florianópolis, SC, Brasil. 2021. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

GARCIA, C. M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em revista,** Curitiba, n. 3, p. 9-34, 1984. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.037. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Myhzvzc5sjp8Nkr9F5Bjtdt/?lang=pt. Acesso em: 20 maio. 2023.

KLIPPEL, M, V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7238/1/tese_6371_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marcos%20Vinicius%20Klippel-%20O%20jogo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20usos%20e%20apropria%C3%A7%C3%B5es%20em%20um%20CMEI%20de%20V~1.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

LACERDA, C, G.; COSTA, M, B, da. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/?lang=pt. Acesso em: 20 maio. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

MARTINS, R, L, D, R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de PósGraduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/7304. Acesso em: 20 maio. 2023.

MARTINS, R, L, D, R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/10537. Acesso em: 20 maio. 2023.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. O estágio supervisionado em Educação Infantil e a formação docente em Educação Física. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–18, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.15181. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.15181. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15181. Acesso em: 20 maio. 2023.

MELLO, A, S, da.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELLO, André da Silva et al. Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130. Acesso em: 20 maio. 2023.

MENEGOLLA, M; SANMENEGOLLA, M; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1992.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a Organização Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Londrina: EDUEL, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, R,-M, N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, 2001. DOI: 10.5216/rpp.v4i0.82. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/82. Acesso em: 20 maio. 2023.

ROCHA, E, A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In.: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

RICHTER, A, C.; VAZ, A, F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./ mar. 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.7565. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/7565. Acesso em: 20 maio. 2023.

SAYÃO, D, T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408. Acesso em: 20 maio. 2023.

SCARINCI, A.L.; PACCA, J. L.A.O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 253-279, jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698120707. Acesso em: https://www.scielo.br/j/edur/a/dMxqvG7hnzTcf8sMxbrgy8d/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 maio. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n. I, jul. 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2023.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Relatórios de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v.47, n.1, p. 131-149, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/3zQt5FdvMjSwt3NHFYVVf4Q/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 maio. 2023.

FORMAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS CRECHES PÚBLICAS DO BRASIL

Etiane de Fátima Theodoroski[1]

Danielle Scheffelmeier Mei[2]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar dados sobre a formação de profissionais da educação em nível nacional que atuavam nas creches públicas municipais em 2020. Especificamente, apresentar a formação junto a totalidade de docentes e auxiliares docentes, e verificar a desigualdade de formação existente entre os distintos cargos. Parte-se de dados quantitativos, cuja fonte são os microdados do Censo Escolar de 2020, oriundos da Plataforma Digital do Laboratório de Dados Educacionais. O aporte teórico apresenta estudos de Tardif e Raymond (2000), Barbosa (2006), Siller e Côco (2009), Barbosa (2014), Côco (2015), Jacomini e Penna (2016), Nascimento (2019), que tratam dos/as profissionais do magistério, e tem-se como referência o arcabouço legal, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, cujas leis indicam a importância de se garantir profissionais com uma formação específica para atuarem em suas funções. É perceptível que o maior quadro de profissionais que atuam nas creches é formado por quem possui licenciatura ou complementação pedagógica e também especialização. No entanto, há um número significativo de profissionais que não possuem nem o magistério, questão que se agrava ao destacar os/as auxiliares docentes. Ademais, tem-se um desafio ainda maior ao se considerar a quantidade de profissionais com mestrado e doutorado no país, em ambos os cargos.

Palavras-chave: Docentes. Auxiliares. Formação. Creches. Profissionais da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou analisar dados da formação de profissionais da educação em nível nacional, que atuavam nas creches públicas municipais em 2020. Especificamente, apresentar a formação junto a totalidade de docentes e auxiliares docentes, e verificar a desigualdade de formação existente entre os distintos cargos.

Desta forma, este trabalho visa trazer uma reflexão sobre a formação dos/as profissionais da educação, inclusive, por meio de dados quantitativos, que, embora o método quantitativo não seja utilizado com frequência na área educacional, conforme

[1] Mestra e doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, etianetheodoroski@gmail.com.
[2] Mestra, Universidade Federal do Paraná, danielle.scheffelmeier@gmail.com.

sinaliza Gatti (2004), torna-se importante para uma melhor compreensão sobre a realidade educacional do país.

Destaca-se que a formação mínima exigida dos/as profissionais para a atuação com as crianças pequenas varia conforme o município, o que resulta em desigualdades, seja entre os entes federados, as etapas da Educação Básica, e até mesmo entre profissionais que atendem as mesmas crianças, mas com distintas nomenclaturas, como o caso de docentes e auxiliares docentes admitidos nas creches. Além disso, não são garantidos os mesmos direitos para esses/as profissionais que desenvolvem a função docente (SILLER; CÔCO, 2009; NASCIMENTO, 2019), o que resulta numa hierarquização entre os distintos cargos que atuam na Educação Infantil do país.

Trata-se de um tema que vai de encontro ao debate sobre a valorização desses/as profissionais. Embora a Educação Infantil seja reconhecida hoje como um direito social, vinculada aos sistemas municipais de ensino do país, e integrada à Educação Básica com a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, busca-se, portanto, pela superação do caráter assistencialista da creche. Relaciona-se ao ato do cuidado, sendo os/as profissionais da Educação Infantil desvalorizados/as por desenvolverem atividades que são vistas como próximas aos afazeres domésticos (NASCIMENTO, 2019), o que impacta no status dos/s profissionais que atuam junto às crianças pequenas.

É imprescindível considerar que o/a profissional que atua com crianças pequenas necessita de uma formação específica para lidar com as situações que dizem respeito tanto ao educar, o trabalho pedagógico em si, e também ao cuidar, que também integra a rotina deles/as. Infere-se que, a partir deste ponto, o investimento público com a valorização desses/as profissionais, que engloba questões relacionadas a uma remuneração condigna, reserva de hora-atividade, equiparação salarial e a formação inicial e continuada são propulsoras da oferta de uma educação em condições de qualidade. Assim, busca-se apresentar um panorama da formação dos/as profissionais que desenvolvem a função docente nas creches do país.

2 DESENVOLVIMENTO

Formação versus valorização dos/as profissionais da educação

A valorização dos/as profissionais da educação se relaciona com a formação deles/as quando há a previsão de reserva de um terço da carga horária não somente para a preparação de conteúdo, mas também para a formação continuada. Jacomini e Penna (2016) apontam que, nesse aspecto, a progressão da carreira garante que esses profissionais consigam melhores remunerações. Progressão, essa, que se dá por meio de tempo de serviço, desempenho individual, mas também pela formação continuada. Os autores destacam que,

> Nessa perspectiva, a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente. (JACOMINI; PENNA, 2016, p.196).

Ao relacionar a valorização com a qualidade da educação, Barbosa (2014) demonstra que os salários dos/as professores/as do Brasil podem ser considerados baixos, quando relacionados a outras profissões com a mesma formação. Porém, a autora destaca estudos da área da economia defendendo que a remuneração de uma categoria só pode ser comparada aos seus pares. Nesse aspecto, interpreta-se que é pela formação continuada que eles/as terão condições de progredir na carreira.

Diante da legislação nacional, a Meta 15 da Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), trata da formação dos/as profissionais da educação:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, coloca-se a qualificação e a formação como um requisito importante para o exercício da profissão, bem como um direito dos/as profissionais da Educação Básica, o que ainda não se concretiza na prática. Ademais, a Meta 16 do PNE também destaca a formação, especificamente em nível de pós-graduação, trazendo como objetivo:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

ISSN: 2176 - 1396

Assim, deve ser garantido para, pelo menos, a metade dos/as profissionais da Educação Básica até 2024, formação continuada, o que pode compreender a especialização, o mestrado e/ou o doutorado. No entanto, convém considerar que para atuarem na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é permitido, como formação mínima, o nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Isto é, exige-se uma formação específica, sendo o magistério, mas apresenta-se a importância da formação em nível de graduação e pós-graduação, sendo importante garantir formação continuada aos/as profissionais.

Ao refletir sobre o trabalho do magistério, é interessante levar em consideração apontamentos de Tardif e Raymond (2000). Entende-se que a profissão é aprendida a partir de conhecimentos prévios de uma experiência prática, também aprendida por professores/as enquanto alunos/as, e novos saberes adquiridos ao longo da formação para o exercício da docência. São saberes provenientes da prática cotidiana, concomitantemente aos conhecimentos aprendidos com a pesquisa e que são, posteriormente, incorporados na prática, juntos aos/as alunos/as.

Tardif e Raymond (2000) defendem ainda que, pelo fato das pessoas terem proximidade com a profissão desde a infância, há uma tranquilidade de opinarem sobre as práticas docentes, mesmo que não sejam professores/as formados/as. A impressão que fica, nesse caso, é que as pessoas, de maneira geral, tendem a criticar a profissão, pois já passaram por uma escola, diferente de outras profissões com as quais a maioria da população não tem tanto contato. Ou seja, a desvalorização já acontece também na maneira como a sociedade encara a profissão desses/as profissionais, ou até mesmo criando uma concepção de que é uma profissão passível de julgamento, mesmo por quem não a exerce.

Nesse aspecto, a formação docente é primordial para que esse/a profissional se sinta seguro/a sabendo que o domínio do método adequado para atuar de maneira mais efetiva na formação dos/as alunos/as. Ou seja, ensinar não é algo inato, mas aprendido também a partir da formação adequada e continuada.

Côco (2015) comenta sobre a carreira das profissionais que atuam com a Educação Infantil, destacando que o trabalho com crianças pequenas necessita de uma formação pedagógica diferenciada e que, em se considerando um campo em construção, há questões que se relacionam ainda com a destinação dos recursos públicos, as novas concepções sobre infância e sobre o fazer docente.

Sublinha-se, neste contexto, percepções importantes da autora no que diz respeitos às particularidades da Educação Infantil em um cenário nacional como: a menor quantidade de investimentos em relação a outras etapas da Educação Básica, a necessidade de formação continuada e prática para que estas profissionais estejam preparadas para lidar com a rotina e com a multiplicidade de encontros (com as crianças, com as famílias, com a gestão escolar).

Ademais, a pesquisa indica que há a presença de diversos profissionais sem qualificação para atuação com crianças pequenas, o que não se percebe tanto em outras etapas da educação básica. Ademais, os/as auxiliares acabam se dedicando mais às tarefas de cuidado, sendo que os/as docentes ficam com as atividades pedagógicas.

A educação de crianças pequenas, em especial de bebês, envolve momentos do cuidar, como a alimentação e de descanso, e há também os momentos destinados ao educar, quando há o desenvolvimento de atividades para desenvolver habilidades como coordenação motora, por meio de desenho; os primeiros contatos com artes.

Além das atividades como desenho, pintura, recorte, o brincar é, atualmente, visto como parte imprescindível na formação dos bebês. A partir das brincadeiras, eles interagem com as demais pessoas, começam a interpretar o mundo à sua volta e começam a desenvolver habilidades e socialização.

O brincar está inserido no que Barbosa (2006) chamou de “pedagogias implícitas”, ou seja, não há uma normalização ou rigidez na execução das atividades. As crianças aprendem em seu ritmo próprio, por meio também da observação e da participação. E a escola deve ser um espaço para garantir que os pequenos tenham contato com objetos, pessoas e experiências interessantes para o seu desenvolvimento. Assim, destaca-se a importância de se garantir profissionais capacitados, valorizados/as, com uma formação adequada para atuarem junto às crianças pequenas.

Panorama nacional sobre a formação dos/as profissionais da Educação Infantil

Ao considerar a formação dos/as profissionais da Educação Infantil, que atuam nas creches municipais, sendo o montante de docentes e de auxiliares docentes, que somam 327.509, observa-se no gráfico 1 que predomina no país profissionais com especialização (102.405), sendo 31,27% do total. Na sequência, temos uma

quantidade significativa de profissionais com ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica (95.584), o que equivale a 29,19%. Um contexto que representa percentuais significativos, embora, ao se considerar o que é definido no Plano Nacional de Educação de 2014, nas Metas 15 e 16, ainda há um desafio.

Ainda, destaca-se a quantidade de profissionais sem a formação mínima exigida em lei para atuar na Educação Infantil, que é o magistério (77.737), o que indica que 23,74% dos/as profissionais que atuam em creches públicas do país não possuem formação específica para atuarem na área, o que vai contra a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Já os/as formados/as com o magistério (44.458), sendo 13,57%, representam uma quantidade menor quando comparados aos/as que não o possuem. Em relação à quantidade de profissionais com mestrado (1.088), sendo 0,33%, e doutorado (149), sendo 0,05%, observa-se um desafio ainda maior, ao se considerar a Meta 16 do PNE, embora o percentual de profissionais com pós-graduação *latu sensu e stricto sensu* chegue a 31,65% no total. Os que possuem o ensino superior, com bacharelado e tecnólogo (6.088), representam 1,86%.

Gráfico 1 - Número de Docentes e Auxiliares Docentes, dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche) por Escolaridade dos/as profissionais - Brasil, 2020

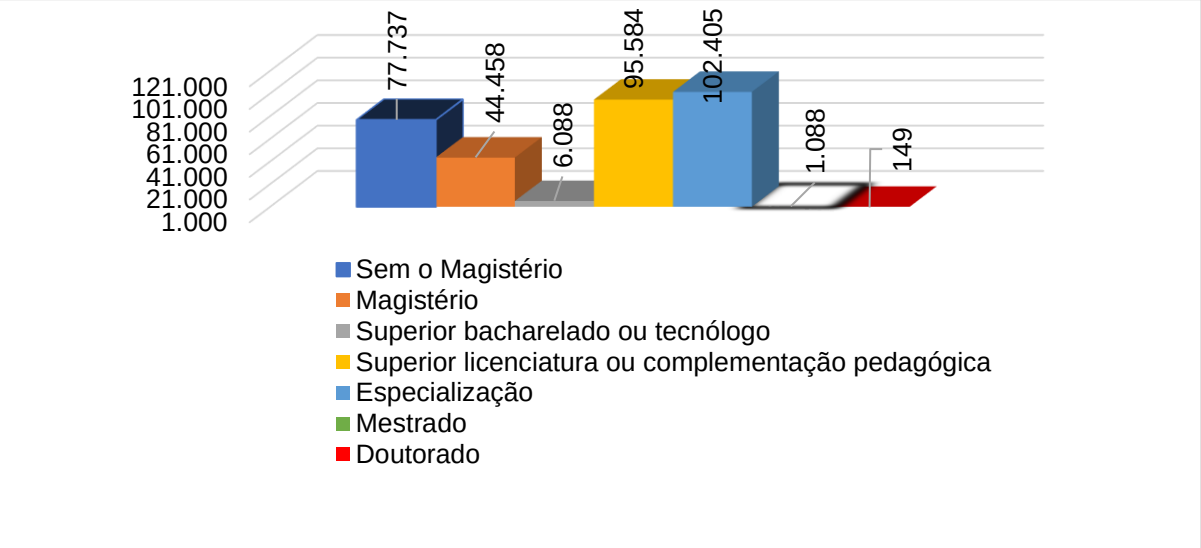

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2020.

Nota: Um(a) docente e auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes e docentes em unidades de agregação diferentes.

Ao ter como referência o gráfico 2, coteja-se os dados entre docentes e auxiliares docentes, portanto, é perceptível que mais da metade dos/as auxiliares docentes (67.699), sendo 51,84%, não possuem a formação mínima exigida em lei,

que é o magistério. Já os/as docentes, aproximadamente a metade deles/as possuem especialização (90.942), o que equivale a 46,18%, sendo também um número significativo o de docentes que possuem ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica (68.732), sendo 34,9%, enquanto os/as que não possuem a formação mínima é de 5,1% (10.038). Já os/as auxiliares docentes formados/as no ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica (26.852), chegam a 20,56% e com especialização (11.463), chegam a 8,78%.

Entre os/as que possuem o magistério, percebe-se que há uma quantidade próxima entre os/as docentes (23.603) e auxiliares docentes (20.855), assim como entre os/as que possuem o superior bacharelado ou tecnólogo (2.460) e (3.628), respectivamente.

Há entre os/as docentes, o percentual de 0,51% Mestres/as (1.004) e 0,07% Doutores/as (133). Enquanto encontra-se entre os/as auxiliares docentes, os percentuais 0,06% de Mestres/as (84) e 0,01% de Doutores/as (16).

Percebe-se que a desigualdade de formação entre docentes e auxiliares docentes é gritante, seja em relação à formação mínima permitida para atuarem nas creches, assim como a graduação e a pós-graduação. Relaciona-se a constatação feita por Côco (2015), que sinaliza a existência de profissionais que atuam sem qualificação na Educação Infantil, ainda que esta seja uma etapa da Educação Básica que exija conhecimentos mais específicos, como demonstra a autora.

Gráfico 2 - Número de Docentes e Auxiliares Docentes, dependência administrativa (municipal), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche) por Escolaridade de docentes e Escolaridade de Auxiliares Docentes - Brasil, 2020

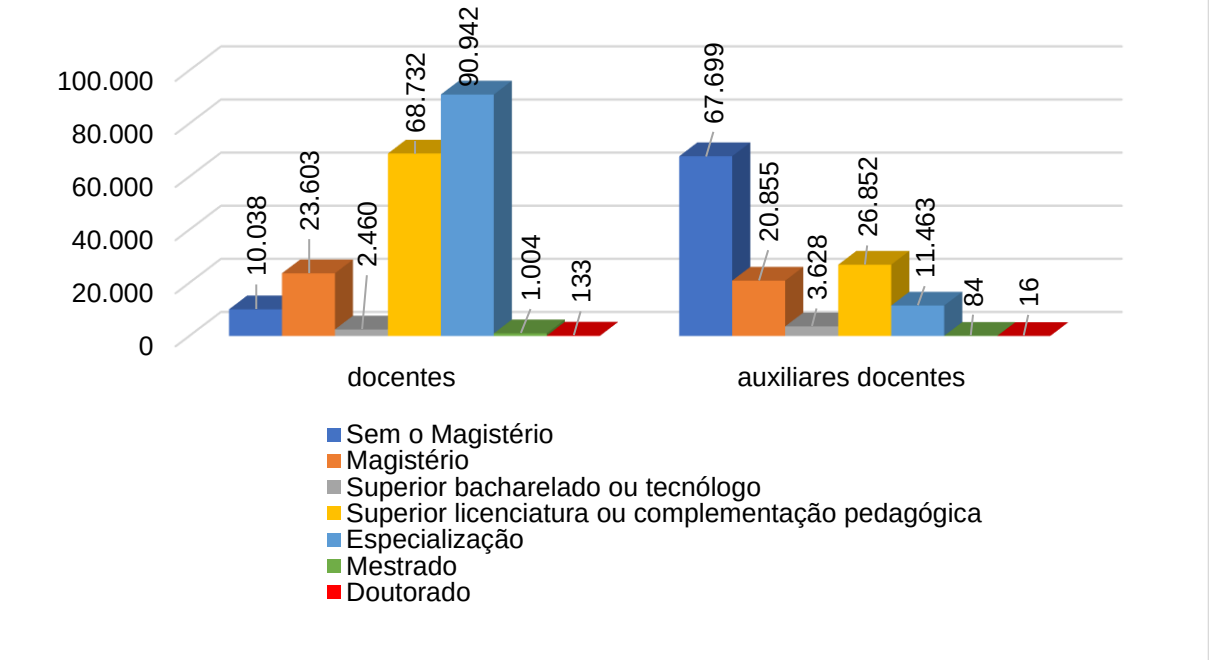

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2020.

Nota: Um(a) docente e auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes e docentes em unidades de agregação diferentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que há profissionais (77.737) que atuam nas creches municipais do país sem possuírem a formação mínima sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases, o que se agrava quando se considera o percentual de auxiliares docentes 51,84% (67.699), em comparação ao percentual de docentes 5,1% (10.038). Isto é, mais da metade dos/as auxiliares docentes admitidos nas creches municipais não possuem formação específica para trabalharem junto às crianças pequenas.

Ademais, embora seja perceptível que a maior parte dos/as profissionais da educação possuem especialização, o que se refere ao percentual de 31,27% (102.405), e ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica, sendo 29,19% (95.584), este resultado não representa a realidade de ambas as nomenclaturas. Enquanto os/as docentes com especialização chegam ao percentual de 46,18% (90.942) e com o ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica em 34,9%, (68.732), os percentuais diante dos/as auxiliares docentes é inferior, pois com especialização chegam a 8,78% (11.463), e os/as formados/as no

ensino superior em licenciatura ou complementação pedagógica, representam 20,56% (26.852).

Já em relação a quantidade de profissionais com mestrado (1.088), e doutorado (149), chega-se ao percentual de 0,38% docentes e auxiliares docentes. Entre os/as docentes tem-se 0,51% mestres/as (1.004) e 0,07% Doutores/as (133), enquanto entre os/as auxiliares docentes chega-se ao percentual 0,06% de Mestres/as (84) e 0,01% de Doutores/as (16).

Convém sinalizar que a valorização engloba a formação dos/as profissionais da educação, para que, além de saberes intrínsecos à prática, esses/as profissionais consigam almejar progressões de carreira e, assim, também, uma melhor remuneração. Ademais, em relação à qualidade da educação, entende-se que a formação docente está diretamente ligada à oferta de uma educação de qualidade no momento em que esse/a professor/a, ou auxiliar, por meio de sua prática alicerçada em uma formação de qualidade, consiga incentivar uma leitura crítica da realidade, por parte dos/as educandos/as. Compreendendo, assim, que a prática pedagógica não pode estar meramente relacionada, nessa etapa da Educação Básica, ao cuidado, mas também a uma tomada de consciência para esse sujeito em formação.

Sugere-se a continuação da pesquisa, tendo como foco a análise de estudos locais, com foco na desigualdade entre regiões, estados, municípios a partir do quadro de auxiliares docentes e docentes, que atendem e se relacionam com as mesmas crianças, mas que atuam em condições desiguais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 05 jan. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, jan./jun. de 2006. Disponível em: https://biblat.unam.mx/es/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-rotina-nas-pedagogias-da-educacao-infantil-dos-binarismos-a-complexidade. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

CÔCO, VALDETE. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: Maria Luiza Rodrigues Flores; Simone Santos de Albuquerque. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. 1ed.Porto Alegre - RS: Editora Universitária da PUCRS, 2015, v. 1, p. 143-160. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959. Acesso em: 06 mar. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.posições**, v.27, n.2, p.177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais.** Disponível em: http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/. Acesso em: 19 mai. 2023.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/pt-br.php. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILLER; R. R.; CÔCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In Reunião anual da Anped, 31, 2009, Caxambu. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jun. 2023.

CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA E PRÁTICA DOCENTE: IDENTIDADE E OBJETO NAS LEITURAS PEDAGÓGICAS.

Léia de Cássia Fernandes Hegeto[1]

Gabriela Kolibaba Mendes Campos[2]

RESUMO

Esta pesquisa realizada tem como objetivo revelar os principais conceitos e significados atribuídos à Pedagogia e à Prática docente nesses últimos anos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental e de revisão teórica, na qual foram analisados os livros: Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo - LIVRO 1- (LIBÂNEO, ALVES, 2012) e Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais - LIVRO 2 - (SILVESTRE, PINTO, 2017). Na revisão teórica, procurou-se evidenciar como as discussões no campo de conhecimento foram estabelecendo condições para a formação inicial de professores, especialmente no Curso de Pedagogia. Os resultados mostram os desafios quanto à identidade e quanto ao objeto da Pedagogia e Prática no contexto das reformulações curriculares e na formação de professores no Brasil. Sobre os conceitos de Pedagogia e Prática destacou-se a defesa da Pedagogia Crítica como um importante campo de conhecimento e uma ciência da e para a educação voltada para a reflexão crítica dos processos educativos. Evidenciou-se a articulação entre teoria e prática e defesa da práxis, da ação planejada e fundamentada, na qual é preciso que o docente compreenda o impacto e a intencionalidade de seu papel.

Palavras-chave: Pedagogia; Prática Docente; Leituras para Professores.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, toma-se as leituras voltadas a professores como elementos vivos da cultura escolar. Os manuais/livros pedagógicos como artefatos da cultura escolar trazem reflexões sobre a prática e a formação inicial e continuada dos educadores. Apresentam determinadas formas de apreender e intervir em determinadas realidades, tornando-se referência ao ensino. As leituras propostas na formação de professores podem ser consideradas como representações do trabalho docente e do pedagogo, à medida que legitimam certas maneiras de pensar e de agir na profissão.

Buscou-se responder, nesta pesquisa de iniciação científica, a seguinte questão: como tem sido conceituada a Pedagogia e a Prática docente em livros pedagógicos e artigos publicados a partir de 2010? Para responder essa pergunta,

[1] Doutora em Educação.Professora Adjunta A do Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). UFPR - Universidade Federal do Paraná. leiahegeto@hotmail.com.
[2] Estudante do curso de Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, gabriela.kolibaba@gmail.com.

procurou-se evidenciar as características e significados atribuídos pelos autores quanto à identidade e ao objeto da Pedagogia e da Prática Docente.

A metodologia empregada nesta pesquisa de caráter qualitativo foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e análise documental em dois manuais/livros pedagógicos, e pesquisa bibliográfica em artigos que têm como foco a Pedagogia e a Prática docente, publicados a partir de 2010.

A pesquisa exploratória e a localização dos livros e artigos ocorreu em bases virtuais como: Google Scholar, Scielo, Redalyc e livrarias virtuais como: Amazon, Estante virtual e Google livros. Foram utilizados os seguintes descritores: Pedagogia, Prática Docente e papel do professor. Na etapa exploratória, buscou-se livros e artigos que tinham como títulos as palavras: Pedagogia e Prática Docente. Foram excluídos deste levantamento livros que tratavam sobre temas específicos da área da educação e sobre as metodologias das áreas específicas do conhecimento.

Os livros aos quais se refere esta pesquisa podem ser chamados de manuais pedagógicos, uma vez que têm como objetivo propor reflexões sobre o ensino e a ação de ensinar, além de tratarem sobre os conhecimentos necessários à formação e atuação do professor. Os livros investigados têm como característica o caráter reflexivo e não prescritivo.

Sabe-se que a pesquisa em manuais/livros pedagógicos possibilitam revelar os conhecimentos que fundamentam a formação inicial de professores, as práticas e a atuação docente. Esses livros, de acordo com Garcia e Silva (2019), estão unidos pelo propósito comum de formar futuros professores. A pesquisa documental se justifica pelo reconhecimento de que as leituras para professores se constituem em fonte de pesquisa e material empírico privilegiado para entender os elementos que têm marcado a trajetória da formação de educadores no Brasil.

São considerados conhecimentos didáticos e pedagógicos os conhecimentos relacionados ao trabalho de professores, o processo de ensino e aprendizagem e os processos que ocorrem para além de sala de aula e que são mediados pela equipe pedagógica escolar. Trata-se, assim, dos conhecimentos mobilizados por professores e pedagogos(as). Como um processo complexo, o processo pedagógico escolar envolve desde a seleção de conteúdos até os objetivos, intencionalidades, métodos, estratégias, avaliação e dimensões concernentes ao setor pedagógico.

2 CONCEITOS DE PEDAGOGIA: Pedagogia como práxis e Pedagogia como

ciência da Educação.

Sobre os conceitos de Pedagogia no Livro 1, os autores salientam que a Pedagogia corresponde às reflexões, análises e estudos baseados nas ações/práticas educativas, sem excluir fatores histórico-sociais. Afirmam que a Pedagogia, enquanto ciência, recorre às contribuições de outras ciências que têm em comum a educação. Nesse sentido, reconhece que a educação é o objeto de estudo da ciência pedagógica.

A essência da Pedagogia defendida no livro é de que as práticas educativas e sociais exigem intenções dos educadores, bem como ações e estratégias. A intencionalidade na prática pedagógica tem sido enfatizada por estudiosos da área da formação de professores. A Pedagogia, para os autores abordados, é assumida como uma prática social e como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo. O objeto de investigação da pedagogia é a educação e as práticas educativas, uma vez que une a teoria e a prática e se dá em torno da práxis. A defesa, portanto, é de que a práxis é aquela prática tecida pedagogicamente, conforme defendida por Franco (2016).

A Pedagogia, no artigo de Pimenta, Pinto e Severo (2020), é entendida como lócus de formação profissional de educadores(as). Na pesquisa desses autores, evidencia-se que as práticas educativas devem estar com clareza e intencionalidade nas formações para professores, e que as teorias dialoguem com os campos de atuação dos profissionais da educação. “A implementação de uma Pedagogia emancipadora deve se articular a uma abordagem dialética das relações entre educação e sociedade.” (PIMENTA, PINTO E SEVERO, 2020, p. 6).

Pode-se dizer que a Pedagogia, ao realizar a reflexão-ação sobre a atividade educativa, possibilita a orientação para a prática, a direção de sentido das práticas de formação humana, assumindo um viés político e crítico que ultrapassa as paredes da escola e chega ao contexto social.

No livro 2, a Pedagogia é denominada como um campo de conhecimento, onde há uma variedade de perspectivas de trabalho pedagógico dentro das licenciaturas, com o objetivo de formar o docente e o pedagogo. “O objetivo pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa; o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre.” (LIBÂNEO, 2010. p.37).

Assim, as diversas concepções, princípios e critérios dentro das diferentes áreas do conhecimento que abrangem a Pedagogia contribuem para transcender os

limites das instituições escolares, uma vez que abordam diversas licenciaturas além das áreas dos conhecimentos.

Diante dessas diferentes perspectivas de entendimento sobre o que se caracteriza como trabalho pedagógico, o livro 2 aprofunda reflexões e dá destaque às orientações previstas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). No que se refere às propostas curriculares do curso de Pedagogia, percebe-se que elas se organizam em fundamentos teóricos, conhecimentos sobre os sistemas educacionais, formação profissional específica, níveis da educação básica, modalidades de ensino e outros saberes. A pedagogia é defendida como uma prática cultural que envolve produção e intencionalização com resultados.

Em uma perspectiva crítico dialética, assumida por parte dos autores do livro 2, a Pedagogia como práxis pedagógica e responsável pelas análises das complexas práticas educativas têm assumido, no interior do currículo, a responsabilidade de diversos conhecimentos e temáticas no âmbito do currículo. Esses conhecimentos, com os quais a Pedagogia dialoga e acaba se encarregando, têm gerado uma defasagem e pulverização das finalidades do curso.

Libâneo e Alves (2012, p. 24) destacam que a diversidade de disciplinas tem provocado uma dispersão na formação do pedagogo e do professor, os quais passam a ter uma formação polivalente, generalista, difusa e superficial. Sendo assim, é proposto, de acordo com esses autores, a formação continuada nas áreas específicas para que não haja fragmentação e fragilização em sua formação.

Sobre o amplo campo de atuação profissional dos estudantes de Pedagogia pode-se dizer que há um excesso de conhecimentos voltados à formação para o exercício da docência, e esse excesso ocasiona lacunas na formação para a área da gestão educacional e para a atuação em espaços não escolares. A pesquisa de Pimenta et al (2017, p. 26) mostra que há uma insuficiência ou mesmo inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores ditos polivalentes, uma vez que, a formação do pedagogo é fragilizada a partir da duabilidade em relação à finalidade do curso.

Posto que essa formação implica diferentes saberes, Tardif (2012), a esse respeito, afirma que no âmbito da formação inicial e continuada é preciso considerar os saberes dos docentes, além da aproximação entre a teoria e a prática na qual o professor é autor ativo na construção do seus conhecimentos e dos alunos(as).

A partir dos desafios e fragilidades, percebe-se que essa crise de identidade da

ISSN: 2176 - 1396

Pedagogia reverbera em dificuldades na formação dos egressos, que vão, entre outras questões, desde a relação frágil entre a teoria e a prática nos conteúdos até as metodologias quando concentradas sobre as práticas como simples técnicas. Para os autores, “A ausência desse debate tem alimentado, inclusive, os discursos que desqualificam a formação teórica dos profissionais da Educação.” (PINTO, SILVESTRE, 2017, p. 20).

Sobre o conceito de Pedagogia no livro 2, reforça-se a defesa de que a Pedagogia está articulada com o que é da ciência e da ética, unindo teoria e prática. “A pedagogia é defendida como ciência e tem o dever de dar o sentido à práxis educacional, sendo um campo de conhecimento sobre e na educação." (PIMENTA, et al, 2017, p. 64).

3 PRÁTICA DOCENTE: A defesa da prática pedagogicamente fundamentada, reflexiva, situada e intencional.

Sobre o Conceito de Prática Docente no livro 1, verificou-se a defesa de que uma vez que as práticas estão articuladas com os saberes, cabe ao(a) professor(a):

> [...] preparar aulas bem fundamentadas e ao mesmo tempo atraentes para os alunos; de criar situações problematizadoras e desafiadoras; de acompanhar cuidadosamente o desenvolvimento de seus alunos e registrar seus progressos e dificuldades; de preparar atividades e selecionar materiais adequados à superação das dificuldades encontradas; de programar a ampliação dos espaços de aprendizagem, valendo-se do espaço físico da comunidade e das pessoas-recurso nela disponíveis: variando os procedimentos e recursos. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 245).

Pode-se dizer que o(a) professor(a), quando tem sua prática pedagogicamente fundamentada, desencadeia processos de aprendizagens, portanto, a profissionalidade docente não pode consistir na transmissão de conteúdos, conforme defendido pelos autores que o livro 1. O(A) docente que se responsabiliza com o social, se compromete e articula sua prática docente aos projetos da escola, colocando sentido no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia da prática como sendo indissociável a teoria significa que é preciso mobilizar as ações mentais dos sujeitos, o que requer táticas, planejamento e ações pautadas no conhecimento teórico. As práticas pedagógicas e docentes dialogam

entre si, com suas intencionalidades e particularidades. Do mesmo modo, é assinalado pelos autores do 1 que as culturas da comunidade escolar estão impregnadas nas práticas e nos saberes dentro da escola.

Cabe às práticas pedagógicas e docentes atender as necessidades e as demandas educacionais da formação inicial. É importante pensar o professor como um elemento fundamental e como peça-chave para a mediação de aprendizagem dos(as) alunos(as), a qual, organizam planejamentos pedagógicos compreendendo as necessidades e o processo de aprendizagem de cada estudante. Destaca-se a ideia de que cabe aos professores realizarem a mediação didática, desencadeando processos de aprendizagens e “acompanhando” as possibilidades múltiplas de experiências e conhecimentos.

É defendido que as práticas pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a) se desenvolvem sempre por meio de diálogos e estão inseridas em todo um esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos agentes sociais. Assim, se faz necessário entender práticas pedagógicas como práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos fundamentados. Nesse sentido, consequentemente, ocorre a concretização de processos educacionais, por meio das práticas educativas reflexivas e críticas. Destacam-se também na obra questões relacionadas ao enfoque epistemológico a ser usado pelo docente e pedagogo, a existência de recursos didáticos e a escolha de métodos e procedimentos.

Os autores do livro 1 apontam que as reflexões, os estudos, as expectativas, e os diálogos desenvolvem a prática. Portanto, a prática e teoria são indissociáveis. Bem como as práticas, para serem pedagógicas, precisam mobilizar as ações mentais dos sujeitos (FRANCO, 2012). No entanto, para isso, requerem táticas, planejamento e ações pautadas no conhecimento teórico.

Para Maria Amélia S. Franco, as práticas pedagógicas diferem das práticas docentes pois são “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 180). Franco (2016) também defende que é importante planejar e observar as aprendizagens. Evidencia-se, assim, a ideia do comprometimento docente com o ensino aprendizagem. Segundo a autora (2016, p. 543), "As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais

ISSN: 2176 - 1396

intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.".

Desta forma, é importante considerar as práticas pedagógicas situadas e intencionais, uma vez que mobilizam os conhecimentos práticos, ou seja, as práticas que visam uma aprendizagem significativa, a proposição de situações problemas, sobre os quais o docente irá propor atuação e interação dialógica entre os(as) alunos(as).

Sobre o conceito de prática docente no livro 2, afirma-se que o papel fundamental da prática, de acordo com os autores, é o compromisso com o processo de escolarização e a qualidade do ensino, fazendo-se necessário o domínio do saber pedagógico para a fundamentação do trabalho docente, facilitando a sua interação com os(as) alunos(as).

Destaca-se no prefácio do livro, a ideia de que é importante o(a) professor(a) adentrar na gestão dos processos educativos, para garantir o processo de ensino-aprendizagem. É apresentado no livro 2 que o papel do docente e do Pedagogo é conhecer a organização e o funcionamento de sistemas de instituições de ensino e englobar, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006), o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, além do acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

Quanto ao papel do Pedagogo, reitera-se, na obra, a ideia de que a mediação e articulação das tarefas próprias do setor pedagógico constituem-se atualmente como uma das principais tarefas do Pedagogo(a) Escolar. Portanto, a organização do trabalho pedagógico exige conhecimentos específicos, ou seja, conhecimentos do campo de atuação do docente (didática, didáticas especiais, metodologias de ensino) e conhecimentos complexos e gestão educacional para atuar em espaços escolares e não escolares, a serem trabalhados nos cursos de Pedagogia.

Ampliando-se, de acordo com os autores do livro 2, o exercício da docência, preparando o pedagogo para atuar em diversas áreas, como a gestão educacional, o pedagogo precisa estar capacitado para atuar nas etapas da educação básica e espaços não escolares, na educação especial, educação no campo, educação de

jovens e adultos, educação indígena, entre outras especificidades do campo social da educação. Esta difusão na formação do professor pedagogo compromete a qualidade de sua formação e da educação bem como a sua democratização social, econômica e cultural.

Como já afirmado anteriormente, os autores posicionam-se de forma crítica à formação do pedagogo como um profissional polivalente, que atue nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas básicas como a língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. (PIMENTA et al, 2017). Pimenta afirma que essa formação se torna deficitária, por não dar conta da quantidade de conteúdos específicos que impõe essas diferentes áreas de ensino.

Desse modo, fica evidente a importância dada à reflexão contínua sobre o trabalho docente, “que está vinculado às finalidade educativas da escola por parte do sistema de ensino, dos legisladores, dos dirigentes de órgãos públicos e dos pesquisadores da educação” (LIBÂNEO, 2017, p. 50). Sendo assim, há uma diferença nas concepções das finalidades e qualidade, a partir, do interesse econômico, político e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos significados atribuídos à Pedagogia nas leituras para professores, destacou-se a ideia de que a Pedagogia não pode estar desvinculada da teoria e da prática. A Pedagogia nos livros e artigos analisados é conceituada como um campo complexo e multidimensional, ou seja, é considerada uma área de conhecimento e um campo teórico, vista como teoria geral da educação. Os autores do livro analisado reconhecem que a educação é o objeto de estudo da Ciência Pedagógica e um campo de ciência próprio, podendo ser a educação e a prática de ensino entendidas como a identidade e característica principal da Pedagogia.

Dentre os conceitos de Pedagogia mais abordados nos livros e artigos destaca-se a defesa da perspectiva crítico-dialética, na qual a Pedagogia está organizada em torno da práxis educativa. A articulação entre a teoria e prática e o pensamento e ação tem objetivado a transformação social, na qual cabe ao(a) professor(a) assumir o impacto e a intencionalidade de seu papel. A Pedagogia é conceituada, a partir de uma perspectiva crítica, e é defendida como: prática educativa, práxis, ciência da

educação, prática social, reflexão - ação, lócus de formação profissional, campo de conhecimento, relação teoria e prática.

No que se refere aos significados atribuídos à Prática e atuação Docente nesses últimos anos, destaca-se a ideia de que as práticas pedagógicas são constituídas por um conjunto complexo e multifatorial e precisam ser explícitas e objetivas em sua intencionalidade ,para ser um agente transformador dos processos de aprendizagem.

Na pesquisa, destacam-se os seguintes conceitos sobre a Prática: a prática deve estar pedagogicamente fundamentada; a prática e a teoria como indissociável, prática como mediação didática, prática reflexiva e crítica, prática com intencionalidades previamente estabelecidas. Esses conceitos presentes nesses livros e artigos são reveladores das expectativas colocadas na formação inicial e continuada de professores nesses últimos anos. As abordagens teóricas da pesquisa revelam que a prática situada requer táticas, planejamento e ações pautadas no conhecimento teórico. É importante o compromisso com o processo de escolarização e a qualidade do ensino. As práticas devem visar uma aprendizagem significativa

A ação profissional de professores e pedagogos(as) não deve está pautada na atividade técnica e burocrática focada no preenchimento de sistemas e aplicação de provas em larga escala. Mas sim, uma atividade teórica, reflexiva, crítica e prática, que tem como resultado uma prática pensada e situada que tem em vista a mediação entre os conhecimentos e os estudantes, sendo a Pedagogia uma referência e um espaço de pesquisa que responde aos desafios da prática cotidiana.

Diante das divergências e fragilidades em torno da identidade e objeto da Pedagogia é preciso manter a postura crítica e de resistência frente às exigências e propostas de reformulações curriculares, como por exemplo a retirada da Resolução 2/2019 e retomada da Resolução 02 de 2015 (BRASIL, 2015), não perdendo o propósito e compromisso da formação inicial e continuada na construção de uma educação que visa a emancipação e humanização dos sujeitos.

Dentre as principais características da Pedagogia e Prática Docente nesses últimos anos, não se pode negar a importância da formação inicial e a reflexão sobre a constituição da identidade e definição dos objetos da Pedagogia e Prática, a fim de evidenciar, a partir dos conceitos, como por exemplo, que a Pedagogia é uma ciência crítica da Educação comprometida com um ensino mais humano, solidário, inclusivo, diverso e plural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15/04/2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192: Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais** Revista Leia Escola | vol. 22 | n. 3| dezembro 2022|ISSN 2358-5870 113 para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file . Acesso em: 23 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 jul. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. SILVA, Vivian Batista da. De como ensinar: traços paradigmáticos nos manuais pedagógicos e perspectivas de investigação (1870-2015). [Internet]. 2019 Sep;35 **Rev. Educação**. 2019 35(77):135–58. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.69326. Acesso em: 15 mar 2023

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia. Diálogos entre Didática e Currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, 43, 2017 43(1)),

15–30. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815. Acesso em fev 2023

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. 2020 **Práxis Educativa**. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. **Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. 325 p.

O REDIMENSIONAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS: Experiências do PIBID/ Pedagogia / UEPA na zona rural de Igarapé-Açu/Pa

HAGE, Maria do Socorro Castro Hage[1]
CRUZ, Maria Claudene da Silva Cruz[2]
SENA, Denise Sena da Silva[3]
MEDEIROS, Natalina dos Santos Medeiros[4]
MAIA, Kamilly Vitória Maia da Silva[5]

RESUMO

O estudo intitulado O redimensionamento de práticas pedagógicas para as classes multisseriadas: Experiências do PIBID/ Pedagogia/ Uepa na zona rural de Igarapé Açu/ Pa", traz como objetivo principal: contribuir com as ações docentes dos professores que atuam nas classes multisseriadas. E como objetivos especificos: inserir os acadêmicos da Universidade no cotidiano da escola, como forma de conhecer a realidade das turmas multisseriadas e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras no processo de enisno e aprendizagem dos alunos destes espaços. A relevància social do estudo se baseia na necessidades de compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no contexto da multissérie precisam ser redimensionadas e pensadas de forma mais concreta e significativa para os alunos. Metodologicamente o trabalho apresenta um estudo bibliográfico, com base em autroes que discutem a temática das classes multisseriadas, seguido dos resultados alcançados, tendo como norte, as ações que estão sendo desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Pará- UEPA, que estão inseridos no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docencia). Na estrutura do artigo, foi apresentado a introdução, o referencial teórico sobre os conceitos e características da multisserie, em seguida trazemos de forma breve a realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará, finalizando com a apresentação das experiências do PIBID no contexto das escolas da zona rural do Município de igarapé Açu/Pa. E como resultado, podemos ressaltar a importância deste Programa ser desenvlvido nas classes multisseriadas, pois tem contribuido de forma efetiva junto aos professores e alunos, assim como a qualificação dos futuros pedagogos, que fazem parte do processo como bolsistas e voluntários.

PALAVRAS CHAVE: Práticas pedagógicas. Escolas multisseriadas. escolas públicas.

[1] Doutora com pós doutorado em Educação: currículo. Universidade do Estado do Pará/ Uepa. E-mail: socorro.hage@uepa.br
[2] Mestranda em educação (FICS). E-mail: claudene@uepa.br
[3] Especialista Educação, Pobreza e Desigualdade Social- UFPA. E-mail: denisecordeiro.22@gmail.com
[4] Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNIASSELVI). Email: natalina.medeiros@uepa.br
[5] Graduanda de Pedagogia – UEPA. E-mail: kamilly.vmdsilva@aluno.uepa.br

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado tem como foco principal “O redimensionamento de práticas pedagógicas para as classes multisseriadas: Experiências do PIBID/ Pedagogia/ Uepa na zona rural de Igarapé Açu/ Pa”. Tendo como objetivo geral contribuir com as ações docentes dos professores que atuam nas classes multisseriadas.

Com os objetivos especificos, buscamos inserir os acadêmicos da Universidade no cotidiano da escola, como forma de conhecer a realidade das turmas multisseriadas e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras no processo de enisno e aprendizagem dos alunos destes espaços.

Nesse sentido, o subprojeto do PIBID/ Pedagogia baseia-se na articulação direta com o projeto institucional que procura atender a uma demanda social comprometida com a efetiva qualidade da formação dos futuros docentes da Universidade do Estado do Pará e pela qualificação dos profissionais que desenvolvem suas atividades nas redes públicas de ensino, fundamentalmente os que trabalham nas comunidades rurais, com turmas multisseriadas no Município de Igarapé-Açu.

Com base no exposto, entendemos que ampliar a formação e a qualificação do licenciando em Pedagogia desta IES, irá possibilitar uma aproximação maior com o universo da escola pública, assim como proporcionará uma relação mais coerente e significativa entre a teoria e a prática, considerando a realidade das escolas onde o sub projeto/pedagogia está se desenvolvendo.

A relevància social destas ações desenvolvidas pelos acadêmicos nas turmas multisseriadas é de grande valia para a qualidade da educação e que apresenta uma poblemática inquietante em relação às práticas educativas que vem sendo trabalhadas nas turmas multisseriadas, considerando que no mesmo espaços a escola atende alunos de diferentes idades e niveis de aprendizagem.

Metodologicamente, o estudo partiu de um referencial teórico acerca da educação do campo e de classes multisseriadas, pois é a realidade das escolas que estão situadas na zona rural dos municipios do Estado. Autoes como Hage (2010), Caldart (2004), Barros (2010), Arroyo (1999) entre outros, subsidiaram o referido estudo, ampliando a compreensão da educação que vem sendo

desenvolvidas nestes espaços.

Após o estudo teórico, apresentamos os resultados do estudo, com base nas experiências vivenciadas e desenvolvidas pelos acadêmicos da Universidade do Estado do Pará, inseridos no sub projeto do PIBID de pedagogia, como bolsistas e voluntários.

1- MULTISSÉRIE: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Segundo o autor Arroyo (1999) a palavra multisseriada, significa: Multi: *vários*; Seriado: *séries* e pode ser definida por um conjunto de alunos com séries, niveis e idades distintas formando uma turma, sobre a égide de um docente. Logo, percebe-se que esse modelo difere do padrão seriado, pré-estabelecido e seguido na educação formal atendidas nas cidades, como padrão hegemônico, sendo classificado usualmente com um número “x” de alunos por turma, contendo idades equivalentes, progredindo ano após ano e assim passando de uma série para a outra.

Assim, Hage (2014) vem enfatizar que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que dificulta que o docente perceba sua turma como um único coletivo, com suas distinções e singularidades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de modo fracionado, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada série (p. 1175).

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que a maioria das escolas multisseriadas são encontradas na zona rural, espaço este compreendido no campo, dessa maneira, entende-se que a educação neste contexto, tem peculiaridades distintas em relação à educação urbana, pois abrange a diversidade de povos, culturas, saberes e construção histórica, entre outros, que fazem da educação oferecida aos povos do campo, como distinta e única. Com base neste ponto de vista a autora Pereira (2005) afirma que:

> Falar sobre Educação do Campo não é tarefa nada fácil. Requer, no mínimo, compreender o processo histórico que envolve essa educação, assim como suas atuais perspectivas, quando se passou a usar a expressão campo e não mais a expressão rural, tentando explicitar importância de abordar o conjunto de pessoas que vivem no campo incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, entre outros (p. 86).

Podemos ressaltar que nas classes multisseriadas constata-se a figura de um único docente que ministra aula para vários alunos, entre crianças e adolescentes, onde a heterogeneidade se faz presente na turma, existindo também diferentes graus de conhecimentos, por ter várias séries no mesmo espaço. Em consequência, por serem séries juntas e distintas, muitos assuntos já foram administrados aos alunos que estão nas séries mais avançadas, causando insatisfação por esses em sala de aula.

É importante reforçar que esta modalidade de educação disseminada no campo é usufruída por pessoas que residem nesses espaços ou nas proximidades. Desse modo, faz-se necessário compreender a educação do campo em sua complexidade e particularidade, no que tange os desafios, dificuldades, perspectivas educativas, visando o êxito dos educandos da zona rural, no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Hage (2005) ressalta os pontos positivos em relação à existência das escolas multissériadas, pelo fato de proporcionar aos estudantes acesso a escolarização na própria comunidade, visto como um requisito importante, além disso, as classes multisseriadas propiciam apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, devido à convivência mais próxima mantida entre os alunos de séries variadas numa mesma sala de aula (p. 46).

1- A REALIDADE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO ESTADO DO PARÁ

No estado do Pará a realidade vivenciada pelas pessoas que vivem nas zonas rurais denuncia grandes desafios que são enfrentados para que sejam cumpridos com vigor todos os procedimentos pautados pelas legislações educacionais que definem os parâmetros que deveriam ser executados para que houvesse êxito no ensino público do campo, parâmetros esses que só foram conquistadas graças às lutas de movimentos sociais populares.

Diante deste contingente, o contexto paraense é marcado por sua complexidade e por abranger uma infinidade cultural devido aos diferentes povos e as habitações aqui encontradas.

> Entre os habitantes da Região encontramos povos indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, sem-terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras (HAGE, 2005, p. 64).

Em meio a tantas diferenças culturais, é importante frisar que a educação no Estado do Pará no que se refere ao ensino multisseriado não foge do contexto heterogênico, já que também enfrenta desafios por uma perspectiva de educação mais includente e proporcional que possibilite aos sujeitos das escolas multisseriadas um melhor aproveitamento em relação os conteúdos curriculares aplicados em sala de aula.

As escolas multisseriadas em nosso estado apresentam em sua grande maioria uma infraestrutura imprópria: ambientes sem ventilação, sem banheiros, sem um local adequado para o armazenamento e confecção da merenda escolar.

Há também situações em que a quantidade de carteiras não condiz com a quantidade de alunos existente na turma, o quadro de giz muitas vezes encontra-se deteriorado; em muitos casos as escolas não possuem prédios próprios, funcionam em imóveis alugados ou cedidos, como: salões paroquiais, barracões de festa, casa de professores ou de lideranças locais. Neste sentido:

> São muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução para os problemas encontrados. (IBID, 2005, pg2)

No Pará essas escolas são caracterizadas por suas particularidades, a maioria delas está situada em locais ribeirinhos, espaços quilombolas, em assentamentos, e em locais distantes da cidade, ou seja, no campo.

> As Escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multisserie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc.; são elementos imprescindíveis na

> composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a região Norte e para o país. (HAGE 2014, p. 57).

Diante do exposto, o Pará é caracterizado pela sua heterogeneidade onde os espaços educativos abrangem diferentes lugares que mostram suas peculiaridades decorrentes de suas localizações, neste sentido é necessário também pensar em políticas públicas e práticas educativas que inclua as diferenças de saberes, de sexo, de idade, de cultura, de identidade e de religião, pois, os sujeitos do campo que estudam em classes multisseriadas formam sua identidade a partir de sua realidade, mostrando neste contexto a importância de se manter a identidade cultural de um povo, pois, a característica identitária é necessária para a construção e formação do indivíduo tanto no aspecto cultural e individual quanto no profissional.

Manter a identidade das comunidades que residem no campo é indispensável à utilização de conteúdos e práticas educativas condizentes com suas realidades, tornando-se também imprescindíveis educadores conhecedores do cotidiano dos discentes para que esses possam ensinar conteúdos adequados e proporcionais às realidades dos educandos, utilizando-se de recursos pedagógicos existentes no próprio campo como, por exemplo, utilizar o período da safra da pimenta, do maracujá, da laranja, melancia entre outros para explicar e relacionar os assuntos abordados com a realidade dos alunos.

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 149-150).

Com isso, a preocupação com a qualidade da educação tem ocupado um papel relevante nos discursos e nos programas educacionais, visto que a educação é destacada como fator primordial para o desenvolvimento de um país, neste sentido há uma contradição entre teoria e prática quando se fala de educação do campo.

2- O PIBID COMO EXPERIENCIA NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

A qualificação do profissional da educação no Brasil, caracteriza-se historicamente por insuficiente, baixos salários e precárias condições de trabalho, esta problemática tem sido objeto de várias ações efetivadas ora pela continuidade ora pela descontinuidade de modelos de políticas voltada à qualificação dos professores.

A formação inicial docente deve ser entendida como um processo continuo, articulada com a prática profissional e mediada pelos conhecimentos teóricos, concebida por meio da reflexão, a construção das ações pedagógicas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.9394/96, no artigo 43 afirma que a educação superior tem por finalidade:

> I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espirito cientifico e do pensamento reflexivo; II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação continua; III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação cientifica, visando ao desenvolvimento da ciências e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (BRASIL, 2013, P. 28)

A relação da universidade com a educação básica por meio de Programas, projetos de ensino, pesquisa e extensão tem muito a contribuir com a formação inicial, como também estimula um ambiente formativo no espaço escolar da educação básica contribuindo com a prática docente do professor, possibilitando uma troca de conhecimento que é tão importante para ambas as partes. Podemos ressaltar a importância do PIBID neste contexto, pois:

> Os principais objetivos do PIBID são incentivar a formação de docentes em nível superior para lecionar na educação básica e contribuir para a valorização do magistério. Pretende-se, assim, elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, ao promover a integração entre a universidade e a escola básica. (NEVES, 2014, P. 6)

Nesse sentido, a prática de investimento na formação inicial de professores propõe alterar o cenário de mudança educacional que vem se arrastando por longos anos uma prática constituída nos discursos teóricos distantes das reais necessidades formativas dos futuros professores, faz-se

necessário e urgente, repensar esse processo, que é insuficiente para contemplar aos futuros profissionais, uma formação sólida e adequada à realidade escolar da educação básica.

Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tem se configurado como uma possibilidade real da interação entre universidade e escola pública, com intuito de contribuir na elevação da qualidade da formação docente nos cursos de licenciatura, assim como relacionar teoria e prática.

Vale ressaltar que a relação estreita entre a universidade e a escola pública se faz necessária e importante neste processo, o que implica em lidar com os diferentes contextos e realidades que se apresentam nesses dois espaços. Para (Santos 20195, p.74).

> [...] a necessidade de se estabelecer a articulação teoria-prática no processo formativo, de se promover a articulação Universidade-Escola na formação de professores, de se eleger a escola como espaço privilegiado de reflexão, considerando e validando, também o saber docente construído pelos professores no exercício da docência [...]

Com base nesses pressupostos foi pensado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará- UEPA, no contexto de três escolas multisseriadas da zona rural de Igarapé/Pa, com o intuito de contribuir junto aos professores e alunos, o redimensionamento de suas práticas pedagógicas de forma significativa, motivadora e diferenciadas nestes espaços.

RESULTADOS DO ESTUDO

Como resultados do estudo, podemos ressaltar que as ações dos bolsistas do PIBID/ Pedagogia /Uepa nas escolas multisseriadas na zona rural de Igarapé Açu, tem se configurado como uma importante contribuição da Universidade nas escolas públicas.

A inserção dos acadêmicos de pedagogia no contexto das classes multisseriadas tem oportunizado estreitar os laços entre estas duas instituições, numa busca entre a teoria e a prática, traduzidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas, significativas e diferenciadas, sempre almejando o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, é importante refletir também sobre a formação do professor que atua nesse contexto de multissérie nas comunidades rurais, pois compreendemos assim que a formação do professor que desenvolve suas atividades na educação básica é complexa, uma vez que, nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático, que possibilite a estes profissionais a realização de uma ação – reflexão crítica, concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos e com a formação de sujeitos pensantes.

Com base nestas reflexões, entendemos que, a partir do momento em que os professores começarem a refletir sistematicamente sobre a sua própria prática, sabendo que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão, na amplitude da própria prática, os fundamentos para repensá-la e redimensioná-la.

É nessa perspectiva que as ações do PIBID busca proporcionar aos professores que atuam nas turmas multisseriadas, estratégias pedagógicas e diferenciadas para a elevação da qualidade e do redimensionamento de suas ações docentes.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores do campo.** Cadernos Cedes [online], Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. ISSN 0101-3262.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9.9394/96, no artigo 43.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

HAGE, Maria do S. C. **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida:** estudo de uma experiência em Belém do Pará. Tese (obtenção de título de doutora em Educação) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, SP, 2010. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10213. Acesso em: 23 julho 2023

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na amazônia**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do currículo, v. 3, n.1, p. 348-362, março de 2010 a setembro de 2010. ISSN 1983-1579.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez, p. 1165- 1182, 2014.

NEVES, Miranilde Oliveira. A Construção da Identidade de Professores do Campo: Um novo passo rumo à valorização da Cultura Camponesa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 46-2, p. 173-188, jan. 2014. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_9/1119. Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. R. D.; OLIVEIRA, N. S. S.. **Classes multisseriada:** práticas, memórias e formação docente. *In:* II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS, 2014, Santa Maria. Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. Santa Maria: UFSM, 2014.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriada, p. 85-113. *In:* HAGE, Salomão Mufarrej *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia:** relatos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, ISBN 85905322 1-6, 2005.

SANTOS, Joice Costa dos; LIMA, Joyce Costa. **Os desafios da atuação do professor na classe multisseriada**: Estudo em uma escola pública zona rural do município de Colares. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Vigia, 2019. 83 p.

Formação científica e tecnológica na Educação Infantil: estudos sobre uma metodologia de formação docente freiriana como resposta aos desafios da pós-modernidade

Marta Silva Lima Mondini[1]

Nestor Cortez Saavedra Filho[2]

Resumo

Crianças pequenas na etapa da Educação Infantil são capazes de compreender e envolver a ciência e a tecnologia em seus projetos de investigação, em suas brincadeiras e atividades do cotidiano? É importante que a ciência e a tecnologia estejam presente no cotidiano das instituições de ensino desde a educação infantil? Essas perguntas são importantes para compreender e refletir sobre a importância da formação científica e tecnológica de crianças da educação infantil já que desde muito pequenas convivem com as narrativas da pós-modernidade que dissolvem o valor do pensamento científico na educação básica ou incentivam a perda da cientificidade do conhecimento sistematizado pela escola (SAVIANI e CAVAZOTTI, 2010). Assim, é necessário que professores e professoras estejam envolvidos num projeto de formação docente crítico, que os ajude a colaborar na formação de crianças que reconheçam o valor da ciência e pensem criticamente para propor soluções cidadãs objetivando o bem-estar coletivo. Este artigo pretende discutir as bases teóricas da construção de uma metodologia crítica de formação de professores e professoras da educação infantil que colabore com a formação científica e tecnológica das crianças, tendo como base a pedagogia freiriana, priorizando o diálogo, a problematização, a criticidade e pensamento coletivo.

Palavras-chave: Formação científica e tecnológica; pedagogia freiriana; educação infantil; formação docente; pós-modernidade.

1 INTRODUÇÃO:

O atual documento que orienta a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), discute que a etapa da educação infantil tem como eixos estruturantes da prática pedagógica a interação e a brincadeira, pois segundo estas discussões a criança precisa brincar e interagir com crianças e adultos, com os espaços e materiais, com o ambiente e com a natureza para que possa aprender por meio destas interações, garantindo assim seus direitos de aprendizagem. A organização curricular tem como base os campos de experiência, que possuem uma visão mais ampla das aprendizagens da criança, vista em sua integralidade.

[1] Aluna do doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). martamondinislm@gmail.com.
[2] Professor Orientador do PPGTE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. nestorsf@utfpr.edu.br

As aprendizagens estão previstas nos campos de experiências que se interligam, se associam, se completam e se relacionam. A educação científica e tecnológica está mais associada ao campo dos espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, onde a criança se relaciona com as curiosidades do mundo físico e cultural, mas também pode estar relacionada aos outros campos como aos associados à linguagem oral e escrita, por exemplo. Para que esta relação seja possível, o documento orienta que:

> A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2017, p. 41).

Entendendo que as crianças passam por experiências com a ciência e com a tecnologia em sua vida cotidiana e são “coexistentes” a estas criações humanas (FREIRE, 1995), faz sentido que estejam presentes na escola para que sejam exploradas e problematizadas. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) demonstra essa preocupação com o acesso a uma educação científica e tecnológica desde a educação infantil já em suas Diretrizes Municipais Curriculares para a Educação Infantil em 2006. Nelas, se discute que é direito da criança, entendendo-a como um ser histórico e social, conviver num ambiente educativo que oportunize o conhecimento de si mesma, dos outros, das relações sociais e naturais e da cultura para que construam uma identidade e valores necessários para uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, a educação infantil em Curitiba tem, de acordo com suas Diretrizes em diálogo com a BNCC (2020), o objetivo de auxiliar a criança a compreender a relação que se tem com o meio natural e como as ações humanas trazem consequências a este meio. O acesso ao conhecimento científico se dá intrinsecamente com a vivência da cultura, não é algo isolado, mas contextualizado. As crianças necessitam viver e conviver neste ambiente, participando da organização, preservação e conservação para que se relacionem com ele de forma responsável. Convivendo neste ambiente e sendo responsáveis por ele, podem acessar conhecimentos científicos, geográficos, tecnológicos, biológicos, históricos, entre outros, para que possam compreendê-lo de maneira mais aprofundada, observando as curiosidades despertadas.

É necessário considerar as perguntas, as hipóteses e a elaboração do conhecimento pela criança. É importante inverter a lógica verticalizada e escutar as perguntas das crianças, como se relacionam com os elementos naturais, biológicos, químicos e tecnológicos, e são estes interesses e relações que tornarão o planejamento das ações educativas mais ricas.

Ao pensar na integração da tecnologia na educação Belloni (1998) reflete que os objetivos dessa integração precisam ser discutidos de maneira crítica com os sujeitos da educação, entendendo que as tecnologias estão "a serviço do sujeito da educação [...], e não a educação a serviço das exigências técnicas" (BELLONI, 1998, p. 54). As propostas de discussões e debates e a apropriação crítica serão importantes na compreensão desta problemática no cotidiano das instituições de ensino, mesmo as que atendem as crianças pequenas da educação infantil. Assim, a tecnologia pode estar presente no ambiente e no cotidiano da educação infantil para subsidiar as descobertas e ampliar o conhecimento e curiosidade das crianças, bem como refletir criticamente sobre a tecnologia:

> A articulação e utilização das tecnologias no cotidiano das instituições educativas precisam estar integradas ao currículo da Educação Infantil, em experiências que provoquem questionamentos para as crianças e que as motivem a pesquisar, divertir-se, construir e criar. Ao usar a tecnologia como meio, diversas linguagens estão imbricadas nas ações desenvolvidas, proporcionando experiências que subvertem o modo linear de compreender o ensino. (CURITIBA, 2015, p. 03)

Esse movimento é importante para que se possa superar o paradigma da pós-modernidade para a educação, ciência e tecnologia, que "preconiza o ecletismo em lugar do rigor científico, enfatiza a pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social e justifica a aniquilação do ensino da ciência em benefício da pretensa pluralidade de pontos de vista" (CAVAZOTTI, 2010. p. 05). Para os autores pós-modernos, por exemplo, as mudanças no âmbito econômico, o avanço técnico e o avanço tecnológico no sistema de comunicação e informação são transformações revolucionárias que devem ser absorvidas por diversos setores da sociedade como a educação. No entanto, autores como Cavazotti e Saviani (2010), alertam que há contradições na interpretação da educação absorver as ideologias do capitalismo pós-moderno, pois apesar dos avanços e transformações tecnológicas, há novas formas para manter as relações capitalistas que lhe são próprias, sem oferecer mobilidade ou emancipação social para os menos favorecidos.

ISSN: 2176 - 1396

Saviani (2010) alerta que é necessária uma investigação histórica entre as relações da educação e do conhecimento na pós-modernidade, que é necessário se posicionar diante das contradições que se impõe na visão pós-moderna sobre a educação, e com base numa realidade social mais ampla, poder explicar a realidade educacional brasileira. Nos alerta sobre a necessidade desse posicionamento pois, denuncia que a educação brasileira está influenciada pelo pensamento educacional pós-moderno e por isso talvez se veja a dissolução do pensamento científico na educação básica ou a perda da cientificidade do conhecimento sistematizado pela escola (SAVIANI e CAVAZOTTI, 2010).

Para Silva (2010), “a pós-modernidade é a expressão da crise atual do modo de produção capitalista. E como tal, um movimento enraizado na perspectiva de dissolução do pensamento crítico” (SILVA, 2010, p. 06). E, para o autor é esse movimento profundo de dissolução do pensamento crítico que o promove o reducionismo do conhecimento científico a ser trabalhado na escola.

Barcellos (2020) também discute a problemática sobre o reducionismo do conhecimento científico no advento da pós-modernidade, destacando que o discurso científico que o grande público tem acesso, tanto em espaços formais quanto em espaços não formais, são na maioria das vezes, um discurso científico ingênuo. Destaca que mesmo nas escolas, com professores formados e com acesso a materiais de divulgação científica e livros didáticos, as discussões são rasas, sem impacto na formação científica e tecnológica dos estudantes.

As discussões científicas na escola podem ser rasas ou também podem ser autoritárias, quando não dão espaço para a problematização ou diálogo: “a ciência autoritária é um dos elementos que tornou o terreno fértil para a crise da verdade. Seu discurso é autoritário porque chama para si ser a expressão mesma da verdade universal das coisas” (BARCELLOS, 2020, p. 1507). Barcelos (2020) destaca que é possível afirmar que diante desse contexto, a população pouco tenha acesso a conteúdos científicos. Nas escolas brasileiras, o que colabora com essa falta de acesso e, portanto, a uma formação científica e tecnológica crítica dos estudantes é a falta de estrutura física e de formação de professores, bem como a falta de financiamento para uma educação científica nas escolas.

No contexto da Educação Infantil, as narrativas modernas e pós-modernas também trazem a ideia de que as instituições que trabalham com a infância devem ser espaços de cuidado e predominantemente materno, uma substituição do lar enquanto as famílias trabalham: “a instituição educativa é vista como lar numa abordagem individualista da criança, a partir de uma construção ainda dominante da maternidade que assume o cuidado materno exclusivo como a melhor maneira de criar as crianças bem pequenas” (GUIMARÃES, p. 07, 2005). Nesta narrativa, pensar na formação crítica, científica, tecnológica e integral da criança fica para segundo plano, já que o foco é apenas proporcionar um espaço de cuidados para a criança.

Diante dessas dificuldades da escola pública na formação científica de seus estudantes, Cavazotti (2010) argumenta que, para enfrentar esse discurso pós-moderno de descrença na ciência e na educação, é necessário conhecer e criticar os pressupostos dessa concepção de educação bem como seus encaminhamentos metodológicos, defender a escola pública e o acesso a ela, valorizar o papel da escola na difusão do conhecimento científico e tecnológico e na formação de novos cientistas.

Na perspectiva da difusão do conhecimento científico e tecnológico, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba fez ao longo dos anos, investimentos em artefatos tecnológicos para equipar os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Em 2022, por exemplo, chegou aos CMEIs o “Farol do Saber e Inovação Móvel”, ou os “Faroizinhos do Saber”, como está sendo “apelidado” pelas crianças e professores e professoras, que se constitui num armário no formato que “imitam” os Faróis do Saber[3], repletos de artefatos tecnológicos, como: impressora funcional, impressoras 3D, diversos tipos de microscópios, lupas, tablets, smartfones, laptops, mesa de luz, óculos de realidade ampliada, entre outros materiais. O Farol Móvel tem o objetivo de promover espaços de pesquisa, inovação e criatividade nos CMEIs e escolas dando o aporte necessário às crianças para realizar suas pesquisas e seus projetos (CURITIBA, 2022).

Após compreender estas iniciativas, dentre tantas outras, de incentivo ao uso da tecnologia na educação infantil dos CMEIs de Curitiba, podemos nos fazer vários

[3] O Farol do Saber são bibliotecas que se localizam nos bairros da cidade de Curitiba, projeto concebido na administração do prefeito Rafael Greca nos anos 1990: “a inspiração para o nome e a arquitetura do prédio veio da Biblioteca de Alexandria e do Farol de Alexandria” (WIKIPÉDIA, 2014).

ISSN: 2176 - 1396

questionamentos, como: como a proposta dos Faróis Móveis pode colaborar com os objetivos da apropriação crítica da ciência e da tecnologia desde a educação infantil? Como superar uma formação de professores e professoras ainda centrada no saber instrumental? Como superar o paradigma da pós-modernidade para a educação como uma educação voltada para o reducionismo científico ou a perda da cientificidade do conhecimento escolar?

São esses questionamentos que nos direcionam para um estudo sobre o desenvolvimento de uma metodologia de formação de professores que mediará a formação científica e tecnológica das crianças da educação infantil por meio da pedagogia freiriana. Esses estudos têm como base os textos dos livros de Paulo Freire: “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”, que trazem discussões sobre seu método de alfabetização, que podem inspirar métodos de formação de professores e professoras. Esse artigo tem o objetivo de apenas explicitar os princípios dessa pedagogia freiriana numa revisão teórica, pois a metodologia em si, será desenvolvida ao longo do trabalho de pesquisa no percurso do doutorado. Ao pensar numa metodologia de formação de professores e professoras para a mediação científica e tecnológica crítica desde a educação infantil, é também “esperançar” por novos caminhos de formação que superem os discursos pós-modernos para a educação das crianças pequenas.

2 DESENVOLVIMENTO: Pedagogia Freiriana e a formação docente para a formação científica e tecnológica na Educação Infantil.

Na perspectiva de uma formação continuada docente com base nas concepções freirianas para enfrentar os desafios postos pela pós-modernidade, entende-se que a educação crítica possibilita uma reconstrução de significados de uma realidade e que ao educar estudantes e crianças, estes podem mudar a realidade que a cerca (CORDENONSI, MULLER e DE BASTOS, 2008). E, é essa intervenção sobre a realidade que nos cerca que é o ponto central dessa educação dialógica, crítica e libertadora que se deseja inclusive para a educação de bebês e crianças: que possam ser considerados protagonistas de sua aprendizagem e que possam intervir de forma coletiva e responsável no contexto em que vivem.

Para refletir sobre essa formação continuada docente para a mediação científica e tecnológica de crianças pequenas da educação infantil, pretende-se

realizar uma revisão teórica da metodologia freiriana de alfabetização de jovens e adultos e relacioná-la com a formação docente nos CMEIs.

Para Freire (2022a), na organização do trabalho com a alfabetização de adultos o primeiro intuito foi de afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, o objetivo era promover uma educação que desenvolvesse a tomada de consciência, a "promoção da ingenuidade em criticidade" (FREIRE, 2022a, p. 136), e a democratização da cultura: "um método ativo dialogal, crítico e criticizador" (FREIRE, 2002 a. p. 141).

O primeiro momento de formação continuada para a mediação científica e tecnológica com as professoras de educação infantil teria esse princípio: a de tomada de consciência, ou seja, discutir porque é importante a formação científica e tecnológica com as crianças pequenas nos CMEIs, qual a importância desse trabalho docente para a superação das narrativas da pós-modernidade, que desqualifica a ciência, desqualifica a importância das escolas e CMEIs na formação cidadã das crianças.

O próximo passo do método de alfabetização de Paulo Freire era despertar a consciência de que o estudante não estava apenas no mundo, mas com ele, ou seja, relacionando-se com a realidade que o cerca, identificando os dados da realidade: "essa relação (...) é feita pelo homem, independente de se é ou não alfabetizado" (FREIRE, 2022 a, p. 137). E, quando é levado a compreender esses dados da realidade, também é levado ao porquê das coisas, apreende a causalidade.

O diálogo sobre a consciência dessa realidade é o próximo passo, pois por meio do diálogo os estudantes assumiriam "o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto" (FREIRE, 2022 a. p. 143). Por meio do diálogo, era organizada as situações codificadas, ou seja, situações problemas levantadas pelos comunidade escolar, situações existenciais.

O princípio do segundo passo na formação docente seria esse: realizar uma discussão e um diagnóstico dos temas importantes para serem trabalhados com a comunidade escolar: quais são os temas importantes? Quais os temas, situações-problemas ou queixas levantadas pelas crianças e famílias que poderiam ser trabalhados com as crianças? Como a ciência e a tecnologia podem colaborar com os projetos e estudos realizados em sala? Quais perguntas, quais ações, quais métodos,

ISSN: 2176 - 1396

quais materiais? Seria um diagnóstico e um planejamento bastante amplo para que pudéssemos realizar nosso plano de ação. Com as discussões e estudos, "a conclusão dos debates girava em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana" (FREIRE, 2002 a, p. 145), ou seja, a ação aqui, é descodificar, aprofundar as questões levantadas na etapa anterior. Assim, para Freire (2022b), a alfabetização não se dava de cima para baixo, mas pelo próprio estudante com colaboração do educador. Nessa etapa era importante a análise crítica das situações codificadas:

> Ao oferecerem possibilidades plurais de análises, no processo de sua descodificação, as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de "leque temático". Desta forma, na medida em que sobre elas os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão "abrindo-se" na direção de outros temas (FREIRE, 2022b, p. 151).

O princípio desse momento é o de estudo, de trabalho com a criança e com a comunidade, de aprofundar as questões levantadas, de envolver a ciência e a tecnologia para aprofundamento e estudo. Momento de utilizar os recursos disponíveis, como os do Farol do Saber móvel e as tecnologias que puderem colaborarem com os projetos, momentos de escolhas conscientes e entender a importância desses processos em nossas vidas. As professoras seriam incentivadas a registrar esses momentos por meio da documentação pedagógica (planejamento, fotos, vídeos, portfólios) para que esse material colaborasse com a avaliação do trabalho e com os próximos planejamentos.

Após os diálogos em torno das situações codificadoras e descodificadoras em seu método de alfabetização, Freire (2022b), relata que é apresentado ao alfabetizando a "ficha de descoberta", que é uma ficha para fazer uma síntese do que foi aprendido sobre a formação vocabular. Freire (2002b) acreditava que, apropriando-se criticamente da língua escrita e não memorizadamente, o estudante desenvolve maior familiaridade com a língua, cria suas palavras e alfabetiza-se com facilidade.

Essa síntese é de extrema importância para a reflexão do trabalho e para planejar e replanejar as ações, ver o que deu certo e o que precisa ser aprimorado. Essa metodologia de formação docente inspirada no método de alfabetização de Freire, tem o objetivo de envolver professores e crianças como protagonistas do trabalho pedagógico, desenvolver e incentivar uma mediação com a ciência e com a tecnologia na educação infantil em que as crianças entendam os processos, dialoguem, formulem hipóteses para os fenômenos da natureza ou pelo que se

interessam, compreendam o valor da ciência e da tecnologia, que possa fazer uso dos recursos tecnológico entendendo o porquê das coisas, entendendo as escolhas e pensando coletivamente. O quadro 1 expõe, de forma articulada, as etapas da pedagogia freiriana e os respectivos passos do percurso metodológico para identificar, relacionar e propor iniciativas na escola como forma de desconstruir o discurso pós-moderno no tocante à aprendizagem em Educação em Ciências.

Quadro 1 – Comparação entre o método de alfabetização freiriano e a metodologia de formação docente para a formação científica e tecnológica na EI

Método de alfabetização freiriano	**Metodologia de formação docente para a mediação científica e tecnológica na educação infantil**
1. Tomada de consciência.	Discussões sobre as narrativas da pós-modernidade e sobre a importância da mediação científica e tecnológica na educação infantil
2. Relação com a realidade que o cerca, situações codificadoras.	Diagnósticos das temáticas, das situações-problemas levantadas pela comunidade escolar em que estão presentes concepções alternativas da realidade advindas de desconstruções sobre as ciências no advento da pós-modernidade. Planejamento das ações e dos recursos para aprofundar as temáticas.
3. Diálogos descodificadores.	Trabalho com a comunidade escolar para aprofundamento das ações. Registro do desenvolvimento do trabalho.
4. Ficha síntese.	Conversa com o grupo para avaliação e replanejamento das ações face às questões que rodeiam a comunidade escolar, que refletirão e identificarão semelhanças com o discurso da pós-modernidade.

Fonte: Os autores

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso pós-moderno desqualifica a ciência, supervaloriza a tecnologia dando a ela um caráter autônomo e neutro, desqualifica a escola e os profissionais da educação desde a educação infantil dando a esta etapa de ensino um caráter de lugar de assistencialismo, minimizando a importância do trabalho de formação integral das crianças pequenas.

Os profissionais precisam dessa tomada de consciência para que essa narrativa pós-moderna não oriente nossas ações na escola. A mediação científica e tecnológica e a formação crítica de nossos docentes podem ser uma resposta a esses problemas levantados pelo discurso pós-moderno. A formação docente com base no referencial crítico freiriano com base no diálogo, estudo, aprofundamento, envolvimento docente e da comunidade escolar pode colaborar com a formação cidadã dos pequenos.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Marcília. **Ciência não autoritária em tempo de pós-verdade.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, p. 1496-1525, dez. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 19, n° 65. Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005 Acesso em: 10/11/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC, 2017.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e Conhecimento Científico – inflexões pós-modernas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

CORDENONSI, Andre Zanki, MULLER, Felipe Martins e DE BASTOS Fábio da Purificação. **A Matriz Dialógica Problematizadora como uma Estrutura para o Exame e a Discussão Temática de uma Disciplina de Graduação Mediada por Tecnologia.** XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 2008.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** Curitiba, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **As experiências das crianças com a tecnologia na educação infantil.** Curitiba, 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Faróis Móveis – promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade.** Curitiba, 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Cortez: São Paulo: 1991.

_____. e PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. (Diálogo gravado entre Paulo Freire e Seymour Papert). São Paulo: TV PUC-SP, 1995.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação infantil:** desafios modernos e pós-modernos: In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. 28a reunião Anual da ANPED, 2005.

WIKIPÉDIA. **Farol do Saber**. Outubro de 2014. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Farol_do_Saber. Acesso em: 11 de jun. 2023.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Versão Cega

RESUMO

O estudo constitui um mapeamento realizado com o objetivo de investigar a formação continuada de professores alfabetizadores em teses e dissertações defendidas em diferentes Universidades e programas de pós-graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado do país no período de 2013 a 2022. O mapeamento contribuirá com a pesquisa de doutorado em andamento que analisa a formação continuada dos professores alfabetizadores participantes do "Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança". Visando sintetizar os resultados encontrados a respeito da Formação de Professores constitui-se como categoria: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Para este trabalho o levantamento foi realizado na base de dados do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASSIS.BR), por ser uma plataforma em constante atualização podendo apresentar mais produções ao mapeamento. As produções revelam que a formação continuada de professores alfabetizadores vem sendo planejada, estruturada e executadas por programas de governo que delimita em um único método o ensino da escrita e leitura para ser utilizado pelos professores em sua prática. O estudo nos conduzirá em suscitar novas discussões, visando repensar a formação continuada de professores alfabetizadores em defesa a uma formação constituída por pressupostos teóricos que evidenciam os conhecimentos científicos constituídos na compreensão de uma formação que de fato, possibilite aos professores a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade na apreensão dos conteúdos que irão ensinar para que possam possibilitar o desenvolvimento humano de seus alunos, de forma que o ensino aconteça para que as crianças em processo de alfabetização tenha o direito garantido de aprender.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professores Alfabetizadores; Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre o resultado de um balanço de produções cujo forma busca se amparar no modelo do estado do conhecimento realizado a partir da pesquisa que investiga a formação continuada de professores alfabetizadores participantes do Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança, cujo objetivo é analisar os documentos que institui as atividades educativas teóricas e práticas presentes na Formação dos professores do Programa com foco nos objetivos propostos para tal formação, com fundamentos a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ancorado no materialismo histórico-dialético. As duas teorias psicológica e pedagógica nos possibilitará a análise da formação de professores em conexão com a alfabetização como instrumentos ideológicos de poder, utilizados pelo Estado para reproduzir e legitimar seus interesses.

Realizar uma pesquisa científica, de acordo com Morosini, Santos e Bittencort (2021), não é uma tarefa simples, por requerer uma importante base teórica, epistemológica e objetivos definidos. Conforme autoras, nas pesquisas de revisão de literatura e Estado do Conhecimento é preciso estabelecer as bases teórico-epistemológicas e os objetivos, mas também definir e escolher uma boa base de dados.

No campo das Ciências Sociais, a revisão bibliográfica ou revisão de literatura, conforme Morosini, Santos e Bittencort (2021), é muito utilizado para compor uma pesquisa científica e o referencial teórico de teses e dissertações. As autoras apresentam o Estado do Conhecimento como um tipo de metodologia bibliográfica que vem sendo cada vez mais utilizado com o intuito de estabelecer o estado correto da pesquisa em determinada área do conhecimento.

Com o crescimento nas últimas décadas da pós-graduação no Brasil, observa-se um aumento da produção acadêmica. Perante o exposto, compreende-se a necessidade de mapear tais estudos no sentido de reconhecer o que as pesquisas dizem sobre a formação de professores alfabetizadores no âmbito de estudos aqui em pauta.

Esta estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, conhecida como “Estado do Conhecimento”, consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Ainda assim, conforme Morosini e Fernandes (2014) o Estado do Conhecimento pode fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração.

Para Morosini (2015), o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. De acordo com a autora faz-se necessário considerar que a construção de uma produção cientifica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influência da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva

global.

Em contribuição à pesquisa que investiga a formação continuada de professores alfabetizadores estruturada no Programa MS Alfabetiza, recorremos ao um mapeamento de produções referentes à temática, com o objetivo de identificar o que tem sido discutido sobre a Formação de Professores Alfabetizadores em teses e dissertações por uma década. Para tanto, realizamos um levantamento de produções acadêmicas no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASIS.BR) em 2023. O critério de escolha da plataforma indica a constante atualização gerando mais produções ao mapeamento e o recorte temporal, possibilita analisar o cenário atual direcionado a um conjunto de produções de uma década, em que houve implementação de Políticas educacionais e de um súbito momento pandêmico que nos exigiu outras formas de atuar na formação docente.

Para atender às questões específicas que motivaram esse levantamento, optamos pelo descritor “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores” que gerou um resultado de 74 trabalhos e quando acrescentamos aspas ocorre uma delimitação de 11 trabalhos, entre Teses e Dissertações dos quais analisamos os que mais aproximaram do objeto de pesquisa.

Este estudo está organizado em seções que se iniciam com a introdução, seguindo da apresentação do Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança do estado de Mato Grosso do Sul, em seguida o que as pesquisas investigaram na década entre 2013 e 2022 sobre formação continuada de professores alfabetizadores, finalizando com as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SUL-MATO-GROSSENSE

O Programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança foi instituído no contexto histórico pós pandemia do Covid-19 pelo Governador de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja, através da Lei Nº 5.724, de 23 de dezembro de 2021.

O Programa tem como objetivo buscar o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a Lei Nº 5.724, o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Educação, em regime de colaboração técnica e financeira, visando à execução das ações, firmou parcerias, com os municípios sul-mato-grossense, pela adesão ao Programa através dos respectivos órgãos responsáveis pela política educacional municipal, mediante assinatura de convênio e organizações governamentais e da sociedade civil, instituições de ensino e de pesquisa superior pública, privadas e fundacionais mediante assinatura de termo de colaboração, termos de fomento, acordos de cooperação ou outros instrumentos jurídicos legalmente adequados.

Assim 79 municípios de Mato Grosso do Sul aderiram ao Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança que têm como um de seus eixos estruturantes a Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, o primeiro módulo da Formação Continuada com o título “Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul”, busca acolher o(a) professor(a) alfabetizador(a) e, ao mesmo tempo, fortalecer sua prática pedagógica, por meio de estudos, trocas de experiências e discussões que possibilitem repensar sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada às necessidades dos estudantes.

O Programa MS Alfabetiza, surge no contexto histórico pós pandemia do Covid-19, com formação continuada fundamentada em dialogar sobre as estratégias de recomposição das aprendizagens, voltando o olhar para as habilidades essenciais que devem ser consolidadas para a alfabetização do estudante dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em 2022 iniciou a formação continuada presencialmente com o Módulo I[1], apresentando aos professores cursistas através de textos o momento histórico que influenciou diretamente na sua criação.

Com o tema Impactos da Pandemia no Processo de Alfabetização, o material apresenta o cenário pandêmico que representou a suspensão das aulas presenciais em todo o nosso país. Essa situação impactou nos aspectos cognitivos e socioemocionais dos estudantes. Nesse sentido, pensando em minimizar esses impactos, o governo de Mato Grosso do Sul adotou estratégias para atenuar os entraves apresentados pela suspensão das aulas, sobretudo no que diz respeito à alfabetização e letramento.

[1] Fonte: MS ALFABETIZA - Roteiro do formador- Módulo I .pdf

A partir de 2022 o Programa MS Alfabetiza, passou a ser desenvolvido com foco nos estudantes matriculados nas seguintes etapas de ensino das redes públicas de território sul-mato-grossense: Educação Infantil, 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. Com a finalidade de verificar os resultados do programa a Secretaria de Educação, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMB), realizará, anualmente, a aplicação das avaliações nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, das redes estadual e municipal de ensino participantes do Programa.

Caberá à Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul premiar 30 escolas públicas que tenham obtido, no ano anterior a sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, e conceder a Contribuição Financeira para 30 escolas apoiadas que obtiveram os menores índices de aprendizagem, conforme resultados aferidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS) e mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS).

Em 2023, o Secretário de Estado de Educação, Hélio Queiroz Daher, no exercício da competência que lhe confere o art. 98, inciso II, da Constituição Estadual, regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança tendo em vista o disposto na Lei 5.724, de 23 de setembro de 2021, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, através da A RESOLUÇÃO/SED N. 4.177, de 5 de abril de 2023, nas redes estadual e municipais de Ensino.

Em 28 de junho de 2023, o Secretário de Estado de Educação, com fundamento no Decreto Estadual n. 15.909, de 29 de março de 2022 , torna público no diário oficial n.11.196, edição extra, página 2, o resultado aferido no ano de 2022, com alunos dos 2º anos, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEMS), mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), em atendimento aos critérios do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, a relação das Escolas Premiadas e Escolas Apoiadas[2].

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM

[2] file:///C:/Users/mgale/Downloads/DO11196_28_06_2023.pdf

PRODUÇÕES REFERENTES A TEMÁTICA

A formação de professores como objeto de estudo, conforme Martins (2010) integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. De acordo com a autora nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Assim a formação continuada como objeto de análise, precisa ser observada como à prática do conjunto dos homens[3] num dado momento histórico, levando em consideração a sociedade.

Como vivemos em uma sociedade capitalista a formação de professores, de acordo com Almeida (2022), engendra-se em seu campo de domínio, que, nesse momento histórico, estrutura-se com vistas de controle à formação docente, restringindo a autonomia do professor e secundarizando uma sólida formação à prática social dos professores, ao mero saber-fazer. A autora continua mostrando que, por meio da formação de professores, são reproduzidos os interesses capitalistas e que o Estado se configura para reproduzir os interesses do capital, organizando diretrizes e elaborando políticas públicas educacionais que orientam toda a educação e, consequentemente, a formação de professores.

Frente a essa concepção de formação que nos orienta, buscamos sobre o que dizem as pesquisas sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, optamos por um recorte temporal do período de 2013 a 2022, com o propósito de analisar durante a última década o que estão investigando sobre a temática e visando sintetizar os resultados encontrados selecionamos como categoria: “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”. Para este estudo o levantamento foi realizado na base de dados do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASSIS.BR), por ser uma plataforma em constante atualização podendo apresentar mais produções ao mapeamento.

Conforme o quadro 1, apresentamos os demonstrativos do mapeamento realizado e as instituições de ensino onde os estudos foram desenvolvidos relacionados a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Quadro 1- Pesquisa por descritores: Formação continuada de professores alfabetizadores

Universidades	Pesquisas encontradas em conciliação com o objeto de pesquisa

[3] Utilizamos o termo “homem” para apontar seres humanos em geral, mas respeitando a obra referenciada.

ISSN: 2176 - 1396

PUC – SP	3
Unesp	1
UNINOVE	1
UnB	1
UFSM	1
UFG	1
Unesp	1
UFV	1
UNISINOS	1
UFC	1
Total	12

Fonte: Autoras (2023).

Os trabalhos encontrados discutem, em geral, as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores presentes nos programas de governo.

A maioria investigou como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores, por meio da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que entrou em vigor no Brasil a partir de 2012, como objetivo principal de contribuir para a prática de professores alfabetizadores.

Os resultados mostraram que o PNAIC é um programa educacional cuja concepção de formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada e autoritária e sua implementação tem sido a expressão do modelo de Estado Regulador, sendo sua formação caracterizada mais como reguladora de práticas do que promotora do desenvolvimento profissional docente. As pesquisas confirmam a hipótese de que no curso de formação de alfabetizadores do PNAIC, os professores tiveram pouca autonomia, nos quais foram privilegiadas ações formativas hegemônicas, que desconsideraram as culturas e regularam as práticas dos professores.

O PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa. As professoras participantes da formação avaliam os recursos lúdicos do programa como positivos e contributivos para seu trabalho e para a aprendizagem dos alunos. O que demonstra que as professoras participantes deste Programa compreendem a formação como um momento importante para sua carreira, no entanto, apontam para a necessidade de que tais espaços sejam abertos à discussão de suas práticas e de suas necessidades profissionais. Além disso apresentam uma

temática superficial tanto na formação continuada como nos materiais didáticos disponibilizados pelo programa.

Os programas de alfabetização apresentam potencialidades, limites e desafios. Algumas das potencialidades são que possuem ações e estratégias bem definidas. Como limitações, a principal é a descontinuidade dos programas. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados nos Programas.

Foram apontadas também a falta de discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores, apoio pedagógico aos professores no interior da escola, principalmente aos iniciantes, acompanhamento constante da aprendizagem dos estudantes e revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

Finalizando, apoiamos em Carvalho e Martins (2017), quando apontam que a formação de professores, não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Para os autores ir além é compreender que a formação de professores deva abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os princípios e as concepções que fundamentam a formação continuada de professores alfabetizadores frente às produções mapeadas, pudemos observar que na década entre 2013 e 2020, conforme o universo pesquisado, as formações estiveram pautadas em materiais didáticos oriundos de programas de governo, sem a participação dos professores, apresentaram temáticas superficiais, não valorizaram a autonomia dos professores, executaram formações hegemônicas desconsiderando as culturas e as práticas dos professores e apresentando uma única metodologia de aprendizagem da leitura e escrita. O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) analisado desde sua implantação em 2012 contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa com estratégias bem definidas.

ISSN: 2176 - 1396

O mapeamento realizado, promoveu reflexões acerca da leitura do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, em dissertações e teses, na plataforma selecionada sobre formação continuada de professores alfabetizadores, o que possibilitou construir uma avaliação em relação à pesquisa em fase inicial. Pesquisar o que já foi produzido conforme Morosini e Fernandes (2014), em relação ao que se pretende analisar muito pode auxiliar a nossa própria construção na pesquisa.

Nessa perspectiva, as autoras ilustram que na fase exploratória, sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi e está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos em nossa investigação. Assim este estudo nos conduzirá em suscitar novas discussões, visando repensar a formação continuada de professores alfabetizadores em defesa a uma formação constituída por pressupostos teóricos que evidenciam os conhecimentos científicos constituídos na compreensão de uma formação que de fato, possibilite aos professores a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade na apreensão dos conteúdos que irão ensinar para que possam possibilitar o desenvolvimento humano de seus alunos, de forma que, o ensino aconteça para que as crianças em processo de alfabetização tenha o direito garantido de aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiani Inês de. **Política Nacional de Alfabetização:** possíveis implicações na formação do professor alfabetizador, 2022. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande.
Disponível em:
https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhoarquivos/download/10247. Acesso em 10/04/2023

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de Professores:** Superando o Dilema Teoria Versus Prática. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p.172-181, ago. 2017.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. LEI Nº 5.724, DE 23 DE SETEMBRO DE 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial nº 10.642, de 24 de setembro de 2021, páginas 6 a 9.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.RESOLUÇÃO/SED N. 4.177, DE 5 DE ABRIL DE 2023. Regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico n. 11.126 10 de abril de 2023 Página 32.

MOROSINI, Marília C. **Estado de Conhecimento e Questões do Campo Científico**. Educação, Santa Maria, v.40, n.1, p. 101-116, jan./abr.2015. https://www.redalys.org/pdf/1171/117132892008.pdf.Acesso em 12/05/2023

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleone Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MORTATTI. Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história / – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias–** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: EXPLORANDO O CONHECIMENTO DE TAXA DE CÂMBIO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DE UMA TAREFA INVESTIGATIVA

Bruna Fonseca de Pinho[1]
Patricia Franzoni[2]
Gabrielle Barcellos Martins[3]
Victória Beatriz Lessa Rosolem[4]

RESUMO

Este estudo conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e tem o objetivo de analisar como uma tarefa de investigação matemática relacionada a taxas de câmbio e conversões de moeda pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, tendo em vista que os professores estão tendo que buscar conhecimento sobre o tema para se sentirem mais seguros e preparados para ensinar nas escolas. Os participantes da pesquisa são professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (rede estadual, Educação Básica) de um município gaúcho. O referencial teórico é composto por estudos de autores como Kistemann Jr. (2011), Deaquino (2008), Franzoni (2020), Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), entre outros. Foram utilizadas as resoluções da atividade, gravações de áudio e vídeo *online* e questionário *online* como instrumentos de coleta de dados. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise textual discursiva, na qual surgiram duas categorias: estratégias de resolução e conjecturas, e manifestações de aprendizagem dos professores. Os resultados demonstraram que a melhor decisão de compra é comprar dólares para realizar uma viagem internacional. Dadas as diferentes opções que podem interferir na decisão de compra: taxas de câmbio, corretoras de câmbio, uso de cartão de crédito, impacto de imposto de operação financeira, a resolução da tarefa através de cálculos e debates nos pequenos e grande grupo contribuiu para a formação de professores de Matemática do ensino fundamental e médio (rede estadual, educação básica) que buscavam desenvolver seus conhecimentos para promover aulas de Educação Financeira mais eficientes nas escolas.

Palavras-chave: Educação Financeira. Economia. Matemática. Ensino-Aprendizagem. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de Educação Financeira nas escolas brasileiras está entre os temas mais abordados no universo escolar atualmente, por estar incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta maneira, a amplificação da grade de

[1] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: bfonsecapinho@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/ João Pessoa), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br
[3] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: gabemartins80@gmail.com
[4] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: lessavictoria90@gmail.com

conhecimentos dos professores do ensino básico se torna essencial para atingir o objetivo de promover conhecimentos ditos como primordiais no desenvolvimento e fortalecimento da cidadania de diversos estudantes, pois podem auxiliar a população a tomar decisões de modo mais consciente (BRASIL, 2017).

No entanto, embora os alunos na disciplina de Matemática possuam base para realizar cálculos, Teixeira (2015) explica que a inserção da Matemática Financeira no cotidiano dos alunos é feita sem a aplicação de um contexto com o qual se possa se relacionar, há apenas a utilização de fórmulas e tabelas que tornam as aulas desinteressantes. Kistemann Junior (2011) destaca que é necessário utilizar métodos de ensino que permitam aos alunos aplicar os conceitos de Educação Financeira em cenários do cotidiano. Portanto, torna-se imprescindível praticar os conceitos da Matemática Básica e da Matemática Financeira aprendidos em sala de aula, pois a aplicação da teoria auxilia em uma maior compreensão do estudo e beneficia o estudante à medida que permite a resolução de problemas financeiros pessoais. O estudante que possui Educação Financeira se torna capaz de tomar decisões de consumo mais conscientes e sustentáveis, contribuindo para o desenvolvimento de sua nação (FRANZONI, 2020).

Deste modo, os professores devem estimular o raciocínio crítico de seus alunos a partir de tarefas investigativas, pois segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), a investigação matemática possui quatro passos importantes que envolvem a análise inicial da situação-problema, criação de conjecturas (hipóteses), testes das conjecturas para provar a hipótese, e por fim a apresentação dos resultados com discussão e argumentação entre estudantes e professor. Esta experiência promove aos estudantes a abordagem de soluções-problema para além do âmbito escolar.

Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo analisar como uma tarefa de investigação matemática relacionada a taxas de câmbio e conversões de moeda pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira. Para atingir tal objetivo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as resoluções das tarefas investigativas, gravações de áudio e vídeo *online* dos pequenos e grande grupo, assim como um questionário *online*, pós atividade para verificar a aprendizagem dos professores. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), no qual surgiram duas categorias: a) estratégias de resolução e conjecturas; e (b) manifestações de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, financiada pela FAPERGS, em parceria com a Universidade e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, possui abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração os aspectos quantificáveis, visando contribuir na formação dos professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e médio, em busca de estratégias para a melhoria do ensino, particularmente em relação a Educação Financeira.

A pesquisa qualitativa se torna uma importante ferramenta de estudo, pois esta metodologia "não se preocupa com representatividade numérica, mas com a compreensão de um grupo social, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados" como ressaltam Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32).

Para contextualizar o estudo, ressalta-se que a investigação foi realizada virtualmente, via *Google Meet* (em virtude da redução no risco de contágio por *Covid-19* e também por trazer mais praticidade aos participantes). Ao todo, a população do estudo foi composta por dezoito professores de Matemática que trabalham na rede estadual de ensino da educação básica de um município gaúcho (Brasil). Os participantes foram distribuídos em quatro pequenos grupos, onde foram realizadas as discussões e resoluções da tarefa. Os pequenos grupos formados foram denominados "Ensino", "Economia", "Educação Financeira" e "Matemática" e receberam a nomenclatura de "E", "C", "F" e "M", respectivamente, para fins de análise de resultado ao longo desta pesquisa, e por questões éticas, cada professor recebeu identificação de P1 a P18 para que seus nomes não fossem divulgados. Foram gerados quatro códigos de acesso para cada *meet* (pequenos grupos) e um código de acesso para o *meet* principal (grupo geral) para socialização das atividades. Cada encontro foi acompanhado pela coordenadora do projeto, com auxílio de uma televisão, celular e mais dois computadores

No encontro inaugural os professores responderam questões sobre Educação Financeira e conceitos de Economia (individualmente), com o objetivo de investigar o perfil do professor e o seu conhecimento sobre o tema. Na sequência, os professores foram orientados a elaborar uma planilha de orçamento doméstico pessoal e participar do primeiro fórum de discussão (ambiente virtual - *Moodle*) relacionando a sua planilha financeira com o tema: consumo consciente e sustentável. Cabe ressaltar que o

ambiente virtual é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do *Coronavírus-19* demonstrou com maior ênfase essa necessidade.

Foram realizadas mais dez atividades de investigação matemática de Educação Financeira com os professores, uma tarefa por encontro (com duração de quatro horas). Após o desenvolvimento de cada tarefa e socialização do que foi desenvolvido nos pequenos grupos, os professores tiveram que responder, individualmente, a um questionário sobre a tarefa e a própria aprendizagem (via *google docs*), no qual continham dez perguntas sobre o processo de aprendizagem da tarefa, com o intuito de obter um *feedback* dos professores.

Ressalta-se que além das intervenções da coordenadora do projeto nos pequenos e grande grupo, cada monitor foi responsável por um grupo de professores, atuando como mediador, orientando, questionando, instigando os integrantes deste estudo a investigação, sem fornecer respostas nos encontros síncronos e presencial.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a atividade resolvida por cada pequeno grupo, gravação de áudio e vídeo *online* da interação nos pequenos grupos e também da socialização no grupo geral, além do questionário *online* para avaliação da aprendizagem. A análise dos dados foi feita por meio da aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) que compreende uma metodologia minuciosa que contém etapas que permitem uma abordagem detalhada dos dados coletados. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a metodologia é composta por três etapas, a primeira é a unitarização (desconstrução do texto e sua fragmentação em unidades de significado), seguido por alocação dos fragmentos em categorias que podem ser reagrupadas e uma última etapa que compreende a construção de metatexto com as compreensões obtidas.

É importante ressaltar que neste artigo será discutida a tarefa investigativa “Custo de Viagem Internacional e Decisão de Compra” (Quadro 1) que busca analisar qual moeda é mais vantajosa para viajar, a partir da análise das taxas de câmbio e conversões de moeda.

Quadro 1 – Custo de Viagem Internacional e Decisão de Compra

Uma família composta por 4 pessoas ficou 15 dias em Moscou (Rússia) para assistir a Copa do Mundo. Sabe-se que o gasto médio por pessoa na cidade é igual a 4.107,25 rublos por dia e essa família precisou escolher entre comprar rublos no Brasil no aeroporto + IOF de 1,1%, dólar ou euro em corretoras de câmbio no Brasil + IOF de 1,1% para levar para viagem. Para compras no cartão de crédito fora do Brasil o custo de IOF aumenta para 6,38%. Supondo que a família tenha atingido o gasto médio por pessoa, em rublos, nos 15 dias e sabendo que:

IOF = Imposto de Operação Financeira

1 dólar = **63,21 rublos**

1 euro = **73,70 rublos**

1 real equivale a:

0,26 dólares,

0,22 euros,

16,25 rublos

a) Encontre as taxas de câmbio.
b) Defina taxa de câmbio e formalize o seu raciocínio.
c) Vale mais a pena comprar dólar ou euro no Brasil para depois fazer a troca da moeda na Rússia? Justifique.
d) Se a nossa moeda desvalorizar mais em relação ao dólar do que o euro no dia seguinte, ainda vale a pena comprar dólar? Justifique.
e) Sabe-se que nas corretoras de câmbio dos aeroportos do Brasil 1 real = 14,164 rublos + 1,1% de IOF. Quantos reais seriam gastos se a família decidir trocar todos os reais por rublos no Brasil? Como foi pensado?
f) Qual seria o resultado se a família decidir gastar somente no cartão de crédito? Não esqueça do IOF de 6,38%. Quantas conversões serão realizadas?
g) Formalize o seu raciocínio, em cima dos cálculos realizados (itens a, b, c, d, e, f), para que possa ser aplicado a qualquer situação da mesma natureza.
h) Compare os resultados e escolha a situação mais vantajosa para a família, justificando a sua resposta.

Fonte: Elaboração própria, baseado em Franzoni (2020).

Por fim, salienta-se que este estudo seguiu as normas da Resolução 510/2016 relacionado à pesquisa com seres humanos e todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa.

3 ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento da atividade de taxa de câmbio, os professores foram alocados em quatro pequenos grupos para que pudessem discutir a resolução da atividade, sempre com um monitor(a) a disposição para instigar o desenvolvimento da tarefa. Após a postagem da atividade no ambiente virtual, também foi realizado uma conversa em um grupo geral, onde todos os mini grupos puderam expor suas respostas e percepções.

Os dados coletados demonstraram que a maior parte dos grupos conseguiu desenvolver a atividade utilizando-se de conhecimentos matemáticos instruídos por uma pequena base de entendimento econômico, pois muitos professores relataram que conheciam pouco sobre Economia e Educação Financeira.

Desta maneira, surgiram duas categorias: a) estratégias de resolução e conjecturas; e b) manifestações de aprendizagem. No decorrer desta seção serão apresentadas estas categorias com relatos dos participantes da pesquisa, assim como a discussão dos resultados e complemento de alguns autores para embasar o estudo.

a) Estratégias de resolução e conjecturas

Os grupos Ensino (E), Educação Financeira (F) e Economia (C) resolveram a atividade tendo como base conhecimentos matemáticos e quando questionados se possuíam conhecimentos suficientes, P7 e P9 relatam:

> *De Economia pouco, mas deu para resolver o problema (P7).*
>
> *Em relação aos conhecimentos de Economia possuía muito pouco (P9).*

A tarefa instigou os grupos a encontrar a moeda mais vantajosa para uma viagem partindo de uma análise de taxa cambiais e conversões de moeda. Ressalta-se que os professores não tinham conhecimentos econômicos aprofundados e tiveram a definição do conceito de câmbio lapidada a partir da resolução da atividade. Foram utilizados os conceitos matemáticos de percentuais para atingir os resultados de: dólar=26%, euro=22% e rublo 1625%, para a primeira questão (letra a).

Um dos principais questionamentos feito aos grupos foi a definição da taxa de câmbio (letra b), que é uma medida de conversão da moeda nacional em moeda de outros países, de acordo com ROSSI (2016), a qual os participantes do grupo E e C confirmam seu conceito:

> *Percentual aplicado para a conversão da moeda (Grupo E).*
>
> *O que um real equivale em dólar, valor percentual que vamos aplicar em cima de reais e encontrar em dólar (Grupo C).*

O grupo E em conjunto ao grupo C acreditou não haver necessidade de cálculo para definir taxa de câmbio, contudo segundo P6, participante do grupo E, os cálculos são necessários quando pessoas decidem realizar uma viagem, pois devem calcular o “desgaste” do dinheiro, ou seja, quanto este dinheiro vale em determinado país. Já o grupo F formalizou o raciocínio da taxa de câmbio na seguinte fórmula:

$$\textit{Taxa de câmbio: } Yb = Xa * \frac{Tb}{a} + IOF$$

Para a definição do conceito da taxa de câmbio foi feito um diálogo entre os participantes com hipóteses a partir de cálculos matemáticos. Sendo assim, nota-se que a ideia dos professores de Matemática sobre o termo de taxa de câmbio está

correta, pois de forma sucinta a taxa de câmbio é “a variação do preço de uma moeda medida em relação a outra moeda” (ROSSI, 2016, p. 14).

Os grupos C, E e F atingiram as mesmas conclusões em quase todas as perguntas da atividade utilizando meios de resoluções diferentes, por regra de três e outras equações matemáticas, como pode ser visto pela resposta do professor P11:

> *Como sempre, faço regra de três, porém nesse caso após a discussão, consegui visualizar outras maneiras de cálculo (P11).*

Para responderem as questões, os grupos trabalharam em equipe, criando conjecturas e opiniões sobre a maneira mais assertiva de resolver as questões da atividade, buscando inicialmente encontrar as taxas de câmbio e a partir disto, completar os outros enunciados. Segundo P6, P7, P9 e P11, algumas das estratégias utilizadas pelos grupos foram:

> *Planejamos verificar as opções através de regra três e comparar as respostas (P6).*
>
> *Foi por função de 1º grau (P7).*
>
> *Transformações de unidades e cálculo por partes (P9).*
>
> *Utilizamos equações e mudanças de câmbio em cada lugar (P11).*

Os debates entre os componentes dos grupos geraram respostas tanto teóricas quanto matemáticas, como para as questões (c e d), onde na questão “c” sobre compra de moeda (dólar ou euro) no país de origem para realizar troca (em rublos) no país de destino da viagem, o grupo F justificou que comprar dólares seria melhor, pois com o valor do dólar adquire-se mais rublos do que com euros. Em um mesmo encontro, o grupo C também respondeu que seria mais vantajoso comprar em dólares. Também foram questionados quanto a corretoras de câmbio de aeroportos brasileiros na questão “e”, a respeito dos gastos de uma família que decida trocar todo seu dinheiro em reais por rublos, antes de embarcar na viagem para Rússia. Todos os grupos consideraram o valor de rublo em reais aplicando IOF de 1,1%.

A maior parte dos grupos atingiu resultados semelhantes. Durante as reuniões no *google meet*, cada mini grupo teve a presença de um monitor que instigou a resolução dos exercícios por parte dos professores, como ocorreu no grupo E, onde há o seguinte questionamento por parte do monitor 2 (M2) para os componentes do grupo:

> *M2: Como está sendo realizar a atividade?*
>
> *P1: Tentando responder as perguntas conforme os cálculos que já realizamos, estamos formalizando o pensamento nas questões.*

Na suposição de gastos com cartão de crédito na viagem, todos os grupos aplicaram o IOF de 6,38% sobre o uso do cartão e procuraram demonstrar as conversões necessárias para utilizá-lo. Cada grupo formalizou seu raciocínio a partir dos cálculos feitos nas questões (a, b, c, d, e, f) da atividade, de forma que tal formalização pudesse ser utilizada em qualquer situação da mesma natureza. Sendo assim, as formalizações demonstradas foram: uso de regra de três e equação de 1° grau para o grupo C, uso da fórmula Yb = Xa * Tb/ a para o grupo F e uso da fórmula Yb = Xa * (b/ a) para o grupo E.

Após a comparação de todos os cálculos e resultados obtidos, os grupos C, E e F concluíram que a melhor opção para a família viajar para a Rússia, por quinze dias, seria fazer a compra de dólares no território brasileiro, e com estes dólares comprar rublos ao desembarcar na Rússia.

b) Manifestações de aprendizagem

Como foi relatado na apresentação deste estudo, após a realização das atividades em grupo, cada professor que participou da tarefa recebeu um questionário para verificar a experiência com a resolução da atividade. A partir da coleta de dados notou-se uma parceria entre os participantes, pois os professores trabalharam em equipe para atingir as respostas das questões, como relatam professores P6 e P11:

> *O trabalho foi fluindo de maneira natural e o grupo participou de forma coesa (P6).*
>
> *Juntando as ideias e sabendo aceitar as opiniões dos colegas chegamos a um acordo (P11).*

De acordo com estudos como de Deaquino (2008), esta interação entre pequenos grupos auxilia na ampliação de conhecimentos por meio da solução de problemas em grupo, onde todos expõem suas hipóteses e ideias. Desta forma, a divisão dos participantes em mini grupos instigou o desenvolvimento de seus saberes, a medida que trabalhos em grupo promovem a “possibilidade de desenvolver vários aspectos de aprendizagem: aprofundamento do conhecimento, compreensão do assunto, habilidade de trabalhar em grupo, ouvir, dialogar e aprender com os colegas” como cita Masetto (2003, p. 119).

Ao final da atividade, os grupos declararam uma expansão dos conceitos que conheciam acerca da área de Economia, pois as questões incentivaram o pensamento em conjunto. Como Abrantes (1999) explica, tarefas investigativas que submetem os indivíduos a problemas abertos contribui para que descubram entre si diversas

estratégias de resolução, ideias e fatores que possam influenciar em tomadas de decisão, como a do exercício proposto neste estudo, em que busca a melhor decisão de compra para o custo de uma viagem internacional, ensinando conceitos de conversão de moeda, impostos e taxa de câmbio, conforme relataram os professores de Matemática P6 e P9.

Kistemann Jr. (2011) explica a importância de inserir Educação Financeira e Economia desde a educação básica até a educação superior para contribuir na construção do pensamento crítico dos alunos. Franzoni (2020) salienta que ampliar estes conhecimentos é importante para que os indivíduos possam tomar melhores decisões em problemas do cotidiano. Alguns professores relataram não possuir o costume de lincar a Matemática com Finanças em sala de aula, mas após a atividade demonstraram interesse em aplicá-los em sua disciplina, como cita P6:

> *A atividade só veio acrescentar mais no meu conhecimento e mostrar para mim que posso trazer atividades semelhantes para minhas aulas de Matemática (P6).*

Logo, percebe-se a importância do desenvolvimento de tarefas investigativas de Educação Financeira na formação dos professores de Matemática, para que o conhecimento aprendido seja repassado aos alunos da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo de abordagem qualitativa foi analisar como uma tarefa de investigação matemática sobre custo de viagem internacional, taxa de câmbio e decisão de compra pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira. Os resultados demonstram que a partir da realização da tarefa, momentos de discussões nos pequenos grupos e socialização no grande grupo foi possível notar o desenvolvimento das habilidades dos professores, com relação ao tema de Educação Financeira, pois a atividade estimulou a criatividade, pensamento crítico e espírito colaborativo frente a situações-problema que estão ambientadas no cotidiano. O conteúdo e interação mostrou aos participantes como o ensino de Educação Financeira pode ser inclusivo, divertido e aplicável à cenários do dia a dia.

O estudo evidenciou o potencial da metodologia e a importância do ensino financeiro nas escolas, contribuindo na formação continuada dos professores, visto que os mesmos demonstraram interesse em aplicar tarefas como essa para seus alunos nas escolas. Portanto, a adoção deste método investigativo para ensinar Educação Financeira deve ser efetuado pelos professores para estimular a

autonomia, pensamento crítico e trabalho em equipe entre seus alunos, por meio da ligação da teoria com a prática, contribuindo para uma expansão de conhecimentos e desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Para. Investigações em geometria na sala de aula. In: Abrantes, Para. **Investigações matemáticas na aula e no currículo.** Lisboa: APM, 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/cursos/curso3/Artigos. Acesso em: 10 de junho de 2023.

BRASIL. **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 12 de junho de 2023.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

FRANZONI, Patricia. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia: uma vivência com licenciandos em Matemática**. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino), Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102096. Acesso em: 11 de junho de 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, 2003.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSSI, Pedro. **Taxa de câmbio e política cambial no Brasil: teoria, institucionalidade, papel da arbitragem e da especulação**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira.** Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Marisete Maihack Perondi[1]

RESUMO

O texto aborda a temática da docência na Educação Infantil, destacando os avanços e desafios enfrentados pelos profissionais que trabalham com crianças pequenas. Os principais autores utilizados para embasar foram Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (1995), Pimenta e Libâneo (2002) e Perondi e Feldkercher (2020). Como problema de pesquisa, investigo quais são os principais avanços e desafios da docência na Educação Infantil. Seu principal objetivo é assinalar os avanços e desafios dos profissionais da Educação Infantil. Superar os desafios e garantir os avanços é fundamental para assegurar uma educação de qualidade na primeira infância e fortalecer a identidade profissional dos educadores. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, utilizando artigos, livros, teses e dissertações como fontes de informação. Na metodologia os principais autores utilizados foram Creswell (2014) e Gil (2010). A docência na Educação Infantil tem experimentado avanços importantes, como a definição das idades para creches e pré-escolas, a valorização da especificidade educacional e pedagógica, e a inclusão do aspecto educacional além do cuidado. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a necessidade de políticas públicas que valorizem a Educação Infantil, a adequação dos espaços físicos e o fortalecimento dos processos formativos dos educadores. Superar esses desafios é fundamental para garantir uma educação de qualidade na primeira infância e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Docência 1. Educação Infantil 2. Avanços 3. Desafios 4.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática principal à docência na Educação Infantil, bem como, os desafios e os avanços dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 estabelece a organização para a educação nacional prevendo o atendimento a crianças de creches (até 3 anos de idade) e da pré-escola (de quatro e cinco anos) constituindo a Educação Infantil, sendo o nível de ensino integrante da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Diante dessa situação, emerge uma ruptura com os paradigmas assistencialistas, em prol de uma abordagem educacional integral, na qual a ênfase recai sobre a transição de um mero cuidado na Educação Infantil para um cuidar e educar simultâneos, concebidos e executados de forma integrada, com vistas ao alcance do pleno desenvolvimento da criança.

[1]Pedagoga. Mestre em Educação. Cursando Doutorado em Educação
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariseteperondi@hotmail.com

No entanto, os docentes nessa etapa da educação, tornam-se a base para toda educação do ser humano e, diante disso, veem-se inseridos num contexto onde existem avanços em relação à docência, mas também vários desafios.

A partir dessa perspectiva em relação aos desafios e avanços da docência apresenta-se o problema da pesquisa: Quais os principais avanços e desafios da docência na Educação Infantil? E como objetivo dessa pesquisa busco identificar os principais avanços e desafios da docência na Educação Infantil. A metodologia utilizada para sustentar este trabalho está pautada numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, realizada em artigos, livros, teses e dissertações que tratam da temática.

Diante desse contexto, empreende-se uma investigação acerca da prática docente na Educação Infantil, analisando seus avanços e desafios, com o intuito de compreender a relevância desse tema para a construção dessa fase crucial para a criança, considerando sua influência fundamental no crescimento e desenvolvimento do indivíduo, bem como no atendimento das crianças na faixa etária de zero a cinco anos, que estão inseridas nos ambientes de Educação Infantil.

2 DOCÊNCIA

Quanto à atuação dos professores ou os seus fazeres docentes, como Tardif e Lessard (2014, p. 35), compreendemos que “[...] à docência é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. O trabalho da docência não incide somente no cumprimento e execução de tarefas, mas sim, na atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido especial ao que fazem, no entanto, o trabalho docente se constitui a partir da interação com outras pessoas.

A docência do professor desempenha um papel fundamental no processo educacional. Os professores são responsáveis por ampliar os conhecimentos e desenvolver habilidades nas crianças. De acordo com Nóvoa (1995), a docência é uma profissão que requer constante aprendizagem e renovação, pois devem estar abertos ao diálogo e à colaboração com seus pares. Eles desempenham um papel essencial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais preparada para enfrentar os desafios do mundo.

É importante reconhecer o impacto significativo que os professores têm sobre a vida dos alunos. Um bom professor pode inspirar e motivar os estudantes, despertando seu interesse pelo aprendizado e guiando-os em direção a um futuro melhor. No entanto, a docência também apresenta desafios. Os professores muitas vezes enfrentam turmas com alunos com diferentes níveis de conhecimento e habilidades, além de lidar com problemas comportamentais e dificuldades individuais. Eles precisam encontrar maneiras de atender a todos, garantindo que ninguém seja deixado para trás.

A docência é uma atividade complexa que vai além da simples transmissão de conhecimento. Como já mencionado, ela se baseia em relações humanas e na interação com outras pessoas. Os professores não trabalham apenas para cumprir tarefas, mas sim para dar um sentido especial ao que fazem e promover o desenvolvimento das crianças.

Segundo Nóvoa (1995), a docência é uma atividade complexa e multifacetada, que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a construção de relações humanas, o desenvolvimento de identidades e a promoção do aprendizado significativo. Ser professor implica em ser um profissional reflexivo, comprometido com a aprendizagem contínua e capaz de se adaptar às mudanças e desafios da sociedade contemporânea.

Os professores desempenham um papel fundamental no processo educacional, pois são responsáveis por ampliar os conhecimentos e desenvolver habilidades nas crianças. Eles não apenas ensinam conteúdos, mas também orientam na construção de valores, atitudes e competências essenciais para a vida em sociedade. A docência exige dos profissionais um constante processo de aprendizagem e renovação. Eles precisam estar abertos ao diálogo e à colaboração com seus pares, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas. A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados em relação às novas tendências educacionais e possam oferecer uma educação de qualidade.

Além disso, é importante reconhecer o impacto significativo que os professores têm sobre a vida das crianças. Um “bom professor” pode ser uma fonte de inspiração e motivação, despertando o interesse pelo aprendizado e incentivando as crianças a alcançar seu potencial máximo. Eles desempenham um papel de modelo e

ISSN: 2176 - 1396

influenciador na formação dos indivíduos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

No entanto, a docência também apresenta desafios. Os professores muitas vezes lidam com turmas heterogêneas, onde as crianças têm diferentes níveis de conhecimento, habilidades e necessidades educacionais. Eles precisam encontrar maneiras de atender a todos, adaptando suas práticas pedagógicas para garantir que a aprendizagem aconteça em todos os momentos em que a criança esteja na escola. Isso requer um planejamento cuidadoso, estratégias diferenciadas de ensino e uma abordagem individualizada para atender às necessidades de cada um.

Além disso, os professores também enfrentam desafios relacionados ao comportamento das crianças, lidando com problemas disciplinares e promovendo um ambiente de aprendizado saudável e respeitoso. Eles desempenham um papel importante na orientação dos alunos, ajudando-os a lidar com dificuldades pessoais e a desenvolver habilidades de autorregulação e resolução de conflitos.

Para enfrentar esse desafio, os professores precisam dedicar tempo e esforço ao planejamento, considerando as necessidades individuais de cada aluno. Estratégias diferenciadas de ensino são essenciais para engajar e desafiar os alunos em seus respectivos níveis de desenvolvimento. Isso implica na seleção de materiais didáticos apropriados, na criação de atividades estimulantes e na implementação de abordagens variadas para acomodar as diferentes formas de aprendizagem.

Todavia, a docência é uma profissão que os professores têm a oportunidade de fazer a diferença na vida de todos que por eles passam, influenciando positivamente seu desenvolvimento e preparando-os para os desafios do mundo. A docência requer paixão, dedicação e um compromisso contínuo com a melhoria das práticas educacionais. É uma profissão que exige habilidades pedagógicas, capacidade de adaptação, empatia e um profundo interesse pelo crescimento e bem-estar de todos.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dessa premissa de que a concepção de docência é um trabalho sobre outros seres humanos, podemos compreendê-la também como uma prática social. Para Pimenta e Libâneo (2002), à docência é um campo específico de intervenção profissional na prática social. Ou seja, o trabalho desenvolvido pelo professor

ultrapassa os muros dos espaços de Educação Infantil, uma vez que este transmite para as crianças conhecimentos, modos de ser e de conviver que regem a vida das crianças.

De acordo com Perondi e Feldkercher (2020), a complexidade que emerge na concepção da docência como trabalho interativo com e sobre o outro, e a docência como uma prática social de transformação e conscientização sobre as práticas pedagógicas revelam que não é “qualquer um” que pode ser professor de Educação Infantil. A atuação como professor exige uma formação específica que aborde esses e tantos outros elementos que tratem da complexidade que é essa etapa de ensino.

Um dos principais objetivos da docência na Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças. Os professores devem proporcionar experiências de aprendizado que estimulem todas as áreas do desenvolvimento, incluindo habilidades motoras, linguagem, pensamento lógico, criatividade, habilidades socioemocionais e competências sociais. Eles devem criar atividades e projetos que sejam adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, garantindo que o aprendizado seja significativo e relevante para elas.

Além disso, a docência na Educação Infantil requer uma abordagem pedagógica baseada no brincar. O brincar é uma atividade essencial para as crianças nessa fase, pois é através do jogo que elas exploram, experimentam, desenvolvem habilidades, constroem conhecimento e interagem com o mundo ao seu redor. Ademais, a parceria com as famílias também é fundamental na docência na Educação Infantil.

Os professores devem estabelecer uma comunicação aberta e constante com os pais, compartilhando informações sobre o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. É importante ressaltar que a docência na Educação Infantil não se limita apenas à transmissão de conhecimentos formais. Os professores são responsáveis por cultivar valores, promover a empatia, o respeito, a autonomia e o cuidado mútuo entre as crianças.

Eles devem criar um ambiente inclusivo, valorizando a diversidade e respeitando as singularidades de cada criança. No entanto, à docência na Educação Infantil exige uma abordagem pedagógica sensível e especializada, que considere as características e necessidades específicas das crianças em seus primeiros anos de vida.

ISSN: 2176 - 1396

Nóvoa (1995), destaca a importância do professor ser um profissional reflexivo. Segundo ele, o professor deve ter a capacidade de refletir sobre sua prática, questionar suas ações e buscar constantemente aprimoramento. Isso implica em estar aberto ao diálogo com os seus pares, compartilhando experiências e construindo conhecimentos de forma colaborativa.

A docência na Educação Infantil refere-se ao trabalho do professor que é responsável por ensinar, cuidar e promover o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Ela envolve uma abordagem pedagógica específica, adaptada às necessidades e características das crianças nessa faixa etária.

O professor precisa criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que proporcione oportunidades de aprendizado e desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil. Nessa direção, compreende-se que as ações da docência não se constituem num vazio social, elas estão imbricadas numa rede de relações sociais que denotam uma interação entre os sujeitos no cotidiano das instituições.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realizar a investigação está pautada numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, realizada em artigos, livros, tese e dissertações que tratam da temática.

As pesquisas qualitativas são um tipo de investigação que se concentra em compreender e interpretar a complexidade da realidade social, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. É uma abordagem que se baseia em dados descritivos, não-numéricos, buscando entender as experiências, sentimentos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa faz uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

No entanto, a pesquisa bibliográfica é fundamental no processo de produção científica, acadêmica e até mesmo na busca por conhecimento. A investigação analisa e seleciona fontes bibliográficas relevantes ao tema de pesquisa, podendo-se encontrar em livros, artigos, teses, dissertações e outros documentos, que abordam o tema de interesse. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é a busca em materiais já

publicados, constituída principalmente de livros e artigos científicos, e, da mesma forma, compreende a leitura, a análise e a interpretação do material pesquisado.

5 AVANÇOS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A docência na Educação Infantil tem experimentado avanços significativos ao longo dos anos, destacando-se a compreensão da importância do cuidado e da educação como dimensões indissociáveis. A partir da pesquisa bibliográfica realizada foi possível identificar avanços e desafios da docência na Educação Infantil conforme o Quadro 01:

Quadro 01 - Avanços e desafios da Docência na Educação Infantil

Avanços	Desafios
Definição das idades de creches e pré-escolas – ambas constituem a Educação Infantil	Ter políticas públicas que valorizem a Educação Infantil
Especificidade educacional e pedagógica	Propostas e práticas educativas que atendem a Educação Infantil
Qualificação em relação a formação profissional e a especificidade da prática da docência	Espaços adequados para exercer à docência
Passagem da creche – do Social para a Educação	Perfil profissional para atender as crianças pequenas
Inclusão do Educar e não só cuidar	Tempos e rotinas
Qualidade no atendimento – (antes qualquer pessoa podia ser professor)	Fortalecimento dos processos formativos (inicial, continuada, planejamentos)
Reconhecimento de sua especificidade	Atendimento a todas as crianças que aguardam vaga
Inserção de profissionais masculinos	Espaços pequenos e improvisados

Fonte: Elaborado pela autora

O enfrentamento desses desafios é fundamental para garantir uma educação de qualidade na primeira infância. Superar esses desafios é de extrema importância para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, que proporcione um ambiente estimulante e acolhedor para as crianças. Ao valorizar a profissão de educador, investir em sua formação e promover condições adequadas de trabalho, é possível fortalecer a identidade profissional e o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ao garantir uma prática pedagógica inclusiva e equitativa, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária desde a primeira infância.

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar que, quanto aos avanços a definição das idades de creches e pré-escolas, que constituem a Educação Infantil,

foi garantido a partir das leis a especificação quanto a idade que atende cada etapa, com isso facilitando o trabalho do profissional inserido em cada idade.

Nesse sentido, poder trabalhar o que é especifico nessa idade constitui o respeito as diferenças que as crianças pequenas possuem. Já quanto a qualificação em relação a formação profissional e a especificidade da prática da docência, as mesmas contribuem para o crescimento de todos os profissionais.

Sabemos que, a Educação Infantil em sua história, traz grandes avanços quando falamos da passagem da creche da assistência social para a área da educação, isso garantiu ter um olhar singular a cada idade das crianças.

Quanto ao aspecto de inclusão do educar e não só cuidar, garante avanços para todas as crianças que são atendidas, bem como, a valorização desta etapa da educação.

Referente a qualidade no atendimento, antes das novas leis, qualquer pessoa podia ser professor, diante da aprovação das leis, ficou estabelecido que somente o profissional habilitado, ou seja, a formação superior. Além do professor, nos espaços infantis temos os agentes educativos e estagiários. No entanto, com a implementação das leis, buscamos assegurar o reconhecimento da singularidade de cada idade, permitindo ao professor exercer suas atribuições de acordo com as necessidades específicas. Com o decorrer dos anos, houve a inclusão de profissionais do sexo masculino, assegurando a igualdade de oportunidades para todos os educadores nesta fase de ensino.

No que diz respeito aos desafios enfrentados na Educação Infantil, sabemos que são numerosos. É necessária uma luta contínua pela implementação de políticas públicas que valorizem essa etapa da educação, uma vez que frequentemente acaba sendo negligenciada. No que se refere às propostas de práticas educativas voltadas para a Educação Infantil, reconhecemos que o progresso é gradual e ainda há muito a ser feito para avançar.

Nossas escolas frequentemente ocupam espaços reduzidos, muitas vezes improvisados em prédios destinados ao ensino fundamental. O foco principal é atender à demanda, sem considerar adequadamente as necessidades dos profissionais no exercício da docência, como ter um espaço adequado para o planejamento das aulas, que proporcione condições mínimas de concentração. Observa-se que diversos profissionais optam por lecionar para crianças pequenas,

mesmo que seu perfil profissional não atenda às necessidades específicas dessa faixa etária.

Quanto aos tempos e rotinas, o que se percebe que muitos profissionais possuem dificuldade em organizar esses momentos na Educação Infantil, sabemos que, as crianças pequenas precisam desta organização no seu dia a dia. A formação dos profissionais da Educação Infantil, percebe-se que existe uma necessidade de fortalecimento dos processos formativos, sejam eles no aspecto inicial, continuada e no que diz respeito aos planejamentos.

Existe uma significativa defasagem nos municípios em relação ao atendimento de todas as crianças que aguardam uma vaga na Educação Infantil. A demanda geralmente supera o número de vagas disponibilizadas pelos municípios. Como resultado, a Educação Infantil é frequentemente oferecida em espaços improvisados, salas pequenas ou em áreas destinadas ao ensino fundamental, uma vez que as instalações que atendem à demanda não são adequadas para suprir as necessidades requeridas. É essencial, ações direcionadas para a melhoria das instalações e a valorização da Educação Infantil que são fundamentais para garantir um futuro promissor para nossas crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, considerando os avanços e desafios da docência na Educação Infantil, podemos concluir que houve progressos significativos na compreensão da importância do cuidado e da educação como dimensões indissociáveis nessa fase da vida. A definição das idades de creches e pré-escolas como parte da Educação Infantil, a especificidade educacional e pedagógica, a qualificação dos profissionais e a inclusão do educar, além do cuidar, são exemplos de avanços alcançados.

No entanto, existem desafios a serem superados. É fundamental que sejam estabelecidas políticas públicas que valorizem a Educação Infantil, garantindo espaços adequados para o exercício da docência, fortalecendo os processos formativos e atendendo a todas as crianças que aguardam vaga. Além disso, é necessário enfrentar questões como a adequação dos tempos e rotinas, a necessidade de um perfil profissional específico para atender as crianças pequenas e a superação de espaços pequenos e improvisados.

ISSN: 2176 - 1396

Enfrentar esses desafios requer investimento na formação e valorização dos profissionais, assim como o estabelecimento de uma prática pedagógica inclusiva e equitativa. A promoção de uma Educação Infantil de excelência não só promove o pleno desenvolvimento das crianças, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade imparcial e igualitária desde os primeiros anos de vida.

Portanto, é necessário continuar a promover avanços na docência na Educação Infantil, superando desafios e investindo na valorização e formação dos profissionais, na implementação de políticas públicas adequadas e na criação de espaços físicos e pedagógicos que atendam às necessidades das crianças. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, nessa fase tão importante de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n 9394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, dez. 1996.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: 2014.

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

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERONDI, M. M.; FELDKERCHER, N. **Conquistas e desafios da iniciação à docência de professoras da Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11- 57.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: _____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 15-54.

OS DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvana Aparecida Santana Tamassia[1]

Irinilza O. Gianesi Bellintani[2]

Selma Oliveira Alfonsi[3]

Rafael Conde Barbosa[4]

Vera Maria Nigro de Souza Placco[5]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada em fases, entre 2015 e 2022, intitulada “Desafios da escola na atualidade: Qual escola para o século XXI? na 1ª fase e "Profissionais da Educação do século XXI - desafios atuais”, na 2ª fase. Uma pesquisa com diversos educadores do estado de São Paulo, vinculada ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profa. Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Tem por objetivo compreender quais os elementos necessários para a formação, os desafios postos à escola, bem como o papel das políticas públicas na implantação de processos formativos, considerando o contexto antes e durante a pandemia, abordando com maior ênfase a relação com a utilização de recursos digitais de forma intencional e criteriosa compartilhando os achados e análises realizadas a partir da integração dois eixos temáticos: Formação Inicial e Continuada e Tecnologias. Os principais teóricos que fundamentaram o estudo foram: Almeida (2002,2022), Imbernón (2009), Moran (2014, 2015) e Placco; Souza (2006). Os dados foram produzidos por meio de questionários on-line, na 1ª fase, e de grupos de discussões e entrevistas, na 2ª fase, tendo como participantes nas duas fases professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de núcleo pedagógico, diretores, supervisores de ensino e dirigentes regionais da rede paulista. As análises evidenciaram os desafios enfrentados pelos professores antes e durante a pandemia da Covid-19, exigindo que a formação contemplasse as necessidades decorrentes da utilização da tecnologia digital, deixando de lado os aspectos pedagógicos para atender a essa demanda latente. Os achados da pesquisa trouxeram indícios de como a formação continuada dos professores é imprescindível para que o uso das tecnologias, em prol do ensino e da aprendizagem, aconteça de maneira integrada e com a participação efetiva dos principais envolvidos: os professores e alunos. Além disso, indicou a importância do desenvolvimento de uma cultura digital no contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Formação continuada de professores. Anos Finais do Ensino Fundamental. Pandemia da Covid-19.

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, silvanatamassia@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, irinilza@uol.com.br
[3] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, selma.alfonsi@gmail.com
[4] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, conderafael26@gmail.com
[5] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP veraplacco7@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi realizada no contexto da rede estadual de educação de São Paulo, com escolas públicas da educação básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes foram professores especialistas, que atuam nesse segmento, assim como os professores coordenadores pedagógicos (PCP), supervisores, diretores, professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP) e dirigentes das regionais.

Desde a primeira fase, intitulada “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?”, quando tivemos a participação de 5.174 educadores que responderam aos questionários aplicados em 2019, a tecnologia já era citada como necessária na formação de professores, mesmo antes da pandemia, que impôs a todos uma urgência no seu uso e apropriação. Em uma das questões propostas foi solicitado que assinalassem três temas que consideravam essenciais para a formação continuada do professor na atualidade e, as tecnologias como instrumentos a favor do ensino e da aprendizagem, ficaram em 3º lugar com 37,7%.

Esse resultado traz indícios de que os professores não se sentiam preparados para fazer uso das tecnologias digitais em sala de aula. Entretanto, observou-se que, com a pandemia, mesmo aqueles mais resistentes precisaram se adaptar rapidamente para que pudessem trabalhar de maneira síncrona e assíncrona, de modo a garantir que os alunos tivessem acesso ao conteúdo a ser desenvolvido.

Apesar de, muitas vezes, os professores fazerem uso das redes sociais e de outros aplicativos digitais no seu dia a dia, esse conhecimento nem sempre é suficiente para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos em sala de aula. Em relação a este aspecto, Moran (2014) nos alerta que:

> Um aspecto é o uso pessoal da tecnologia, para comunicar-se, e o outro é o domínio pedagógico, que vem da familiaridade e da realização de inúmeras experiências e práticas, até os professores se sentirem confortáveis no seu uso. [...] A etapa entre o acesso e a familiarização demora vários anos. (MORAN, 2014, p. 127)

As questões da utilização das tecnologias digitais e a formação de professores entraram em relevo na primeira etapa da pesquisa e, em decorrência da pandemia da Covid-19, as mesmas foram acentuadas. A segunda fase da pesquisa propôs um

ISSN: 2176 - 1396

aprofundamento em relação a alguns aspectos para entender quais as novas demandas da formação e como elas se deram nesse período.

Entre elas, a tecnologia surge, mais uma vez, como uma questão importante para o desenvolvimento dos professores e a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Moran (2015, p. 31), que

> Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Dentro desse contexto, este estudo discutirá a integração entre esses dois desafios da educação: a formação continuada e as tecnologias digitais na educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica priorizamos os conceitos relacionados à formação de professores e à utilização das tecnologias digitais na escola como mediadoras da aprendizagem, como elementos fundamentais para a discussão do tema aqui proposto.

Compartilhamos com Placco e Souza (2006) a ideia de que os princípios norteadores da formação de adultos professores são as experiências pessoais, profissionais e práticas; as necessidades que suscitam da sua prática docente e os seus interesses e motivações. De acordo com as autoras, a aprendizagem de cada um decorre de uma construção coletiva a partir do confronto e aprofundamento de ideias. Esse processo envolve “[...] escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.24) por todos os envolvidos. Portanto, é essencial que os temas abordados na formação continuada dos professores estejam intimamente relacionados com as necessidades desses profissionais.

Essa formação precisa, também, criar possibilidades de participação e reflexão, para que os indivíduos aprendam e se preparem para conviver com a mudança e com a incerteza, aspectos muito presentes durante a pandemia. Por essa razão, concordamos quando Imbernón (2009) afirma que a formação deve partir das problemáticas educativas surgidas da análise do coletivo dos professores, ao contrário

ISSN: 2176 - 1396

do que comumente ocorre com a formação que busca dar as mesmas soluções a problemas genéricos, vindas, muitas vezes, de experts acadêmicos.

Nessa perspectiva, como apontado na pesquisa, os profissionais sentiam-se despreparados para o uso imediato e emergente das tecnologias, indicando que esta seria uma temática prioritária para os momentos formativos proporcionados pela rede.

Com relação à utilização das tecnologias digitais na educação é importante mencionar que há mais de quatro décadas as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) buscam um lugar no cenário educacional. Entretanto tem sido uma jornada lenta, com avanços e retrocessos, comportando abordagens contraditórias, segundo Almeida (2002). Desde o início da década de 1980, foram criadas diversas políticas públicas que deram origem a diversos projetos e programas desenvolvidos em nível nacional. Uma oscilação entre as abordagens *construcionista* - enfatiza o uso da tecnologia digital como recurso para a construção de conhecimentos significativos, tornando o aluno "construtor ativo das suas próprias estruturas mentais" (PAPERT, 1985 p.33) - e *instrucionista* - corresponde à apreensão de informações organizadas segundo sua complexidade - disputou a prevalência na introdução das TDICs na educação de forma verdadeiramente integrada à prática pedagógica de sala de aula, a fim de potencializar a interação entre o aluno e professor, aluno e conhecimento e entre os alunos.

Além dessa questão, Valente e Almeida (2020), ao analisarem os resultados da implementação das políticas de tecnologia na educação brasileira, comentam que esses programas nem sempre abordavam todos os eixos que consideram relevantes e que foram utilizados para essa análise: definição clara da concepção da educação, ensino e aprendizagem e do papel das TDICs para alcançá-las, formação de professores e gestores, recursos e infraestrutura educacionais digitais, avaliação e pesquisa.

Com relação à formação de professores, Coll e Illera (2010) apontam que é preciso desenvolver um programa que alfabetize os profissionais da educação no uso dos recursos tecnológicos digitais. Fazer menção à "alfabetização" tem o intuito de indicar que, à semelhança do uso que esse termo possui com a questão da escrita, o que se pretende é proporcionar aos seus usuários construírem um conjunto de conhecimentos que possibilite a construção de novos saberes.

Reiteramos a importância de que o professor tenha clareza da concepção de conhecimento que fundamenta sua prática, para que possa refletir sobre as

possibilidades de aplicação pedagógica dos recursos de tecnologia digital e decidir como e por que utilizá-las de forma a efetivamente possibilitar avanços no processo de ensino e aprendizagem. Não se trata de utilizá-la como ferramenta para replicar o mesmo que se faz com recursos habituais do universo escolar. É necessário o domínio e principalmente a reflexão sobre como se desenvolve a aprendizagem para que as tecnologias digitais "[...] assumam um papel não apenas de ferramenta, mas sobretudo de instrumento de mediação simbólica.", como propõe Almeida (2002, p.21).

Assim, as tecnologias digitais podem ser aliadas relevantes na educação, auxiliando o acesso à informação, a realização das atividades propostas e a interação tanto entre aluno e professor quanto entre os estudantes.

Portanto, em consonância com Valente e Almeida (2020), acreditamos que as políticas devam possibilitar que as unidades escolares discutam e criem soluções que atendam seus contextos, selecionando seus pontos de partida e processos de desenvolvimento em vez de propor ações centralizadas e homogêneas.

A descentralização permite a geração de práticas a partir do interior da escola, contemplando a diversidade cultural, étnica e social de cada realidade. Dessa forma, consideramos importante diminuir as prescrições e o grau das intervenções dos órgãos centrais, para criar condições para uma transformação que atenda à diversidade de contextos educacionais

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados da 1ª fase da pesquisa foram produzidos por meio de questionário online enviados aos profissionais das 91 diretorias de ensino do estado de São Paulo, em que foram obtidas mais de 5.000 respostas válidas e também quatro entrevistas semiestruturadas com pesquisadores e profissionais da área de educação Os resultados foram tratados estatisticamente e analisados pelos pesquisadores integrantes dos eixos temáticos, considerando as questões relativas aos objetivos de cada um dos eixos, pautada na triangulação entre as respostas obtidas nos questionários, nas entrevistas, a fundamentação teórica e a interpretação dos pesquisadores.

Na 2ª fase, os dados foram produzidos a partir de grupos de discussões e entrevistas com profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo

que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental - professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e dirigentes das regionais. Os grupos de discussão foram realizados pela plataforma Zoom, a partir de um roteiro organizado previamente, sob a condução dos pesquisadores que ocupavam papéis de mediadores ou observadores. Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem *análise de prosa* apresentada por André (1983) e Sigalla (2018). Para André:

> [...] é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes. [...] temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes, devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias (1983, p. 68).

De acordo com a orientação de Sigalla (2018), após leitura do material para identificar nas falas dos participantes aspectos relevantes para a pesquisa, houve o destaque de excertos que indicavam os *tópicos* manifestados pelos sujeitos e a identificação dos *temas* que emergiram em cada tópico, reagrupando-os de acordo com as relações que puderam ser estabelecidas entre eles. A partir desses agrupamentos, foram criadas as categorias de análise, sendo duas delas exploradas neste artigo: a utilização das tecnologias digitais e a formação continuada de professores.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como relatado na introdução, muitos fatores dificultaram a implementação de uma cultura digital na educação. O uso da tecnologia foi uma das alternativas, pois algumas escolas buscaram outras possibilidades mais tradicionais, como a disponibilização de material impresso.

Com tudo isso, vários desafios afetaram os processos formativos na escola, pois a suposta familiaridade das pessoas com equipamentos digitais não se aplicou a muitos profissionais da educação, gerando sentimentos desagradáveis diante da necessidade de utilizá-los sem ter o conhecimento necessário para fazê-lo com segurança, como, também, de rejeição em relação às novas necessidades, como descrito abaixo:

> E eu me identifico com esse professor que tem dificuldade de tecnologia porque para mim celular sempre foi assim, para usar no caso de extrema necessidade. [...] praticamente é quase uma tragédia na vida da gente [...] Então tem sido bem sofrido, nossa, assim, que eu falo assim, “Meu Deus do céu, mereço isso.” (Amanda - Professora)

> Meu grupo precisa muito de atualizações com relação à tecnologia. Eles não gostam e eles não querem. Então, assim, tudo fica muito complicado quando você fala assim, “Olha, vai ter que fazer remoto. Tem que usar o centro de mídias”, eles reclamam. (Milene - PCP)

Os PCPs, que constituem os formadores mais próximos dos professores, tiveram que enfrentar esse desafio incorporando momentos de formação para a aprendizagem das habilidades ligadas ao uso da tecnologia digital, num trabalho coletivo em que quem sabia mais compartilhava seu conhecimento com os demais, já que eles próprios também estavam se apropriando de algumas dessas ferramentas:

> Primeira coisa que nós fizemos foi o trabalho com o uso. Nós temos professores que dominam muito, que sabem muita coisa, que me ajudam, por exemplo, porque eu também não sei tudo de tecnologia. (Elina - PCP)

A carência de estrutura material e ambiente adequado para produção de conteúdo e interação com os alunos foram também mencionados pelos participantes como um desafio para esse uso:

> [...] nem todo professor tem equipamento necessário em casa. Ninguém tem uma sala à prova de filhos, à prova de cachorro. (Aldo - PCP)

> A gente não tem instrumentos tecnológicos adequados para fazer isso. Para gravar uma aula. (Gina - PCP)

Superados esses desafios iniciais, com a chegada às unidades escolares de equipamentos e atuação de profissionais especializados que tinham a função de orientar e apoiar estudantes e profissionais da unidade escolar quanto ao uso e manuseio de equipamentos tecnológicos disponíveis, a formação pode ser dedicada a outras temáticas de âmbito pedagógico.

Algumas iniciativas internas da unidade escolar demonstram tentativas de ampliar a utilidade da tecnologia, porém de forma muito tímida, sem aproveitar todo o seu potencial.

> Nós criamos uma tabela no Excel. Então, tudo que o aluno faz de tarefa está dentro dessa tabela e aí vai gerando um percentual de atividade realizada ou não. [...] Então, os professores têm acesso e eles mesmos alimentam a planilha. [...] Pinta de verde o que fez, vermelho o que não fez. (Elina - PCP)

ISSN: 2176 - 1396

Os depoimentos coletados na pesquisa evidenciam muitos desafios encontrados para que a formação contemplasse as necessidades decorrentes da utilização da tecnologia digital durante a pandemia, aliados às dificuldades de conexão, equipamento e habilidades tecnológicas, também, por parte dos alunos, comprometendo a qualidade da aprendizagem e das práticas pedagógicas, objetivo central da formação continuada em serviço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos por meio dos depoimentos, que a tecnologia não fazia parte do cotidiano escolar. Além das questões de desigualdades de acesso a equipamentos adequados e conexão à internet entre professores e alunos, houve a necessidade de conhecimento urgente sobre a utilização dos equipamentos tecnológicos, por meio de treinamentos com colegas mais experientes, até que profissionais da área de tecnologia pudessem assessorar os professores e alunos.

As situações vividas foram desafiadoras gerando sentimentos de ansiedade, angústia e atitudes de rejeição por parte de alguns professores pela dificuldade em lidar com recursos com os quais não estavam familiarizados.

As falas dos participantes ouvidos, demonstraram que as formações ficaram focadas na utilização dos recursos da tecnologia digital, que efetivamente era fundamental, mas sem a possibilidade de uma discussão sobre a integração com a prática pedagógica de forma a potencializar a aprendizagem a partir deles. Na maioria das situações, a utilização limitou-se à comunicação para uma transposição do ensino presencial, prioritariamente com práticas transmissivas.

Não foi possível ainda, de acordo com os participantes da pesquisa, o desenvolvimento de uma cultura digital que possibilitasse a incorporação da tecnologia digital no conjunto das práticas educativas e de interação, ressignificando efetivamente as relações vividas nas organizações escolares de forma crítica e reflexiva, com vistas à potencialização das aprendizagens.

Os achados até aqui nos trazem indícios de como a formação continuada dos professores é imprescindível para que o uso das tecnologias em prol do ensino e da aprendizagem aconteça de maneira integrada e com a participação efetiva dos principais envolvidos: os professores e alunos. Sem essa formação e com o retorno

ao ensino presencial, o uso da tecnologia pode voltar a se tornar algo esporádico e apropriado apenas por alguns professores, que buscam formação de forma solitária e individualizada.

É premente a mobilização das redes para que a formação tecnológica seja implementada de forma contínua e efetiva, para beneficiar e impactar a aprendizagem dos nossos adolescentes.

Para isso, o papel do coordenador pedagógico é fundamental para que a formação continuada em serviço esteja conectada com a realidade de cada escola, de modo a garantir o desenvolvimento desses docentes a partir das reais necessidades de cada contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. In: **Panorama Setorial da Internet**. CETIC.BR Número 2. Junho, 2022 Ano 14.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 07 out. 2021.

COLL, C.; ILLERA, L.R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In. COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, ARTMED, 2010. (p. 289 - 310)
.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus Editora, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. Tradução e prefácio de José A. Valente, da Unicamp, SP. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 07 out. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E .B. de. Políticas tecnológicas brasileiras na educação: história e lições aprendidas. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais** , *[S. l.]* , v. 28, pág. 94, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4295. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295. Acesso em: 30 jun. 2023.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Marcon Moura[1]

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[2]

RESUMO

A Pesquisa-Trans-Formação, discutida por Magalhães (2021), quando proposta como estratégia de formação continuada, dentro da perspectiva freireana de formação permanente, visa, por meio, da tensão dialética entre pesquisar-formar-transformar e da utilização de variadas estratégias didático-pedagógicas, fomentar movimentos de reflexão-crítica e de construção coletiva de conhecimento que colaborem com processos de transformação da prática docente. Este artigo tem como objetivo discutir a Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação continuada a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado, que realizou 10 encontros formativos, desenvolvidos de maneira remota, com 10 professoras(es) de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais da rede municipal de uma cidade do interior Paulista. Frente às necessidades formativas dessas(es) educadoras(es), o tema central trabalhado e discutido nos encontros foi a Avaliação para a Aprendizagem em Educação Física, seus desafios e possibilidades. As informações foram produzidas com base em atividades especificamente pensadas para o grupo em questão, sendo consideradas algumas das mediações que o constituem, podendo-se citar a discussão de um caso de ensino, slides e formações dialogadas, apresentação de práticas avaliativas já estabelecidas e de novas práticas, reflexão-crítica coletiva, construção colaborativa de uma proposta avaliativa, entre outras. O movimento analítico das informações produzidas, durante o processo de pesquisar-formar, se deu por meio do Procedimento de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) que tendo como foco a compreensão do sujeito histórico, social e cultural, possibilitou a apreensão das significações das(os) professoras(es) participantes acerca do fenômeno estudado e os movimentos de transformação de suas práticas avaliativas ao longo do processo da pesquisa. A contar dos resultados produzidos, pode-se afirmar que a Pesquisa-Trans-Formação contribuiu com o processo de mudança das práticas avaliativas dessas(es) docentes, o que evidencia o potencial formativo-transformador dessa forma de fazer pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa-Trans-Formação. Formação Continuada. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial na docência, em nosso país, ainda é bastante frágil em vários aspectos.

Pensando, mais especificamente na formação em Educação Física, verifica-se que, apesar de, desde as décadas de 80 e de 90, as chamadas teorias críticas terem um papel importante no debate relativo à formação inicial nesta área de conhecimento,

[1] Mestre, Universidade de Taubaté, fernandamarcon.fe@gmail.com
[2] Pós-doutoranda, Universidade de Taubaté, luciana.magalhaes@unitau.br

em muitos casos, a utilização do modelo tecnicista ainda persiste em detrimento da formação pedagógica, com o enfoque nos elementos socioeducacionais, socioeconômicos e políticos.

Sabendo que os conhecimentos construídos durante a graduação marcam os modos de pensar e agir das(os) futuras(os) professoras(es), nos salta aos olhos os contornos de imprescindibilidade da formação continuada, na busca pela superação de lacunas e equívocos consequentes de uma formação inicial limitada e pela necessidade do constante desenvolvimento profissional.

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

Essa discussão é ampliada na perspectiva freireana, a partir do entendimento de que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2000, p. 64). E para que esse processo aconteça de maneira a abarcar toda a complexidade da profissão docente

> A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (GADOTTI, 2011, p. 41)

Tem-se que o conjunto de conhecimentos necessários para alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem e à formação das(os) estudantes é construído e reconstruído constantemente pelas(os) educadoras(es) durante a formação inicial e ao longo de toda a carreira docente.

Nóvoa (2001, p. 12) defende que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, ou seja, a escola é o lugar ideal para efetivação da formação continuada.

Diante disso, justifica-se a essencial relação dialética entre a reelaboração dos saberes adquiridos na formação inicial e as experiências advindas da prática

ISSN: 2176 - 1396

cotidiana, por meio de movimentos críticos que possibilitem a construção de novos saberes.

Buscando atender essa necessidade, variadas formas de pesquisar em educação visam propiciar espaços de estudos e de reflexão-crítica da própria prática. Entre elas destaca-se a Pesquisa-Trans-Formação.

1.1 Objetivo

Este artigo tem por objetivo discutir a Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação continuada de professoras e professores de Educação Física, a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Pesquisa-Trans-Formação

As metodologias críticas dentro da pesquisa acadêmica, na área da educação, vêm crescendo e se desenvolvendo nas últimas décadas.

Na perspectiva colaborativa e interventiva tem-se variadas propostas que apesar de algumas diferenças conceituais, caminham na mesma direção. Entre elas destacam-se a pesquisa-ação (MICHEL THIOLLENT), a investigação-ação participativa (ORLANDO FALS BORDA), a pesquisa-formação (AGUIAR et al.), a pesquisa-ação crítico-colaborativa (SELMA GARRIDO PIMENTA), a pesquisa colaborativa (IVANA IBIAPINA), a pesquisa crítica de colaboração (MARIA CECÍLIA MAGALHÃES; SUELI FIDALGO) e de maneira mais recente a Pesquisa-Trans-Formação (MAGALHÃES, 2021).

Esta forma de fazer pesquisa surgiu a partir dos estudos e das discussões empreendidas pelo GADS- Grupo Atividade Docente e Subjetividade, da Pontifícia Universidade Católica – SP.

Fundamentando-se epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Sócio-histórica, tem como propósito a superação do cotidiano, muitas vezes alienado. Ao tensionar a reflexão-crítica de concepções arraigadas, ir além da aparência para aprofundar compreensões superficiais e superar entendimentos naturalizantes da realidade social, busca caminhos possíveis para os desafios

vivenciados e possibilidades de transformação radical da sociedade por meio da produção coletiva de conhecimento.

A Pesquisa-Trans-Formação

> [...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político (MAGALHÃES, 2021, p 265).

Um processo empreendido por meio da apreensão das significações, a articulação dialética entre os sentidos e significados das(os) participantes, para identificar e compreender as mediações constituem o fenômeno estudado, em um movimento de conhecer a realidade para entendê-la e propor ações para transformá-la.

A autora aponta a intenção central da Pesquisa-Trans-Formação:

> Práxis, pesquisa, transformação – elementos que articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado! Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação por meio de atividades de formação. [...] Nossa intenção é explicita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos (MAGALHÃES, 2021. p. 272).

Analisar, intervir e transformar! Movimentos que se constituem dialeticamente nesta proposta.

Realizada com rigor metodológico, lança mão de atividades essencialmente de pesquisa: não apenas descreve, mas interpreta e compreende a realidade, centrando-se na processualidade do fenômeno em estudo e nas mediações que o constitui historicamente, para assim, tecer explicações sobre a realidade estudada. Ao mesmo tempo que produz coletivamente conhecimento, preconizando atividades formativas que colaboram com o desenvolvimento profissional de docentes, produz informações para a pesquisa.

Esta pesquisa, de maneira coerente, tendo como foco a compreensão do sujeito histórico, social e cultural, que é síntese de múltiplas determinações, utiliza os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) como procedimento de análise das enunciações feitas pelas/pelos participantes nos encontros formativos

ISSN: 2176 - 1396

realizados durante o processo da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGIGO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma Pesquisa-Trans-Formação, proposta e discutida por Magalhães (2021).

Figurando no campo das metodologias críticas e de abordagem qualitativa, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica.

A fim de apreender a realidade concreta, para além da aparência, pauta-se na historicidade, nas contradições e nas mediações que constituem o fenômeno estudado, a Avaliação para a aprendizagem em Educação Física, buscando explicar e não apenas descrever a realidade em foco.

Participaram desta pesquisa 10 professoras e professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais da rede de ensino municipal de uma cidade do interior Paulista.

Empreendeu-se 10 encontros formativos que aconteceram de maneira remota, a cada 15 dias, com duração de uma hora e meia, durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) das(os) docentes.

Com a intenção de engendrar um movimento crítico-reflexivo de conceitos e práticas por vezes cristalizadas e de favorecer o processo de transformação, no decorrer dos encontros, foram propostas variadas estratégias didático-pedagógicas como: reflexões-dialogadas a partir de uma pergunta disparadora, estudo de um caso de ensino, construção coletiva de uma proposta avaliativa em Educação Física, experimentação desta proposta e posterior reflexão sobre o que foi vivenciado e reflexão-crítica sobre falas proferidas durante os primeiros encontros.

Todos os encontros formativos foram gravados, transcritos e analisados.

Como procedimento de análise utilizou-se os Núcleos de Significação e tendo as palavras com significações das(os) participantes como a unidade de análise, contínuos e sucessivos movimentos de abstração e de sínteses analíticas foram realizados para apreender as significações das(os) professoras(es)-participantes acerca das práticas avaliativas em Educação Física.

Após as leituras flutuantes, identificou-se palavras com significações, relativas aos objetivos do estudo. O agrupamento dessas palavras resultou no que chamamos

ISSN: 2176 - 1396

de Pré-indicadores.

Esse movimento foi seguido pela aglutinação dos pré-indicadores e a consequente constituição dos Indicadores.

Posteriormente, e a partir de outras análises e sínteses, agrupou-se os Indicadores e então se constituiu os seis Núcleos de Significação do estudo.

Com os Núcleos de Significação estabelecidos, analisou-se cada um deles e sub-sequentemente articulou-se todos eles à luz da teoria.

Figura 1- Movimento de análise das informações produzidas

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

#paratodosverem: caixas de texto descrevendo o passo-a-passo do procedimento de análise por núcleos de significação. Na primeira linha, caixa de texto centralizada com a inscrição: Leituras flutuantes. Na segunda linha da esquerda para a direita: caixa de texto com a inscrição: primeiro movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: selecionar falas do grupo, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: pré-indicadores, caixa de texto com a inscrição: aparência. Na terceira linha caixa de texto com a inscrição: movimento de síntese, aprofundando a análise, imagem de uma seta direcionada para baixo. Na quarta linha caixa de texto com a inscrição: segundo movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: indicadores. Na quinta linha caixa de texto com a inscrição: movimento de síntese, aprofundando a análise, imagem de uma seta direcionada para baixo. Na sexta linha caixa de texto com a inscrição: terceiro movimento, imagem de uma seta direcionada para a direita, caixa de texto com a inscrição: Núcleos de Significação, imagem de uma seta indicando movimento de retorno ao início, caixa de texto com a inscrição: voltamos para o início e olhamos com outro olhar, imagem de uma seta voltada para baixo e uma caixa de texto com a inscrição: Todo esse processo é mediado pela teoria.

Neste artigo aprofundamos a discussão de um dos Núcleos de Significação constituídos, o que discute o processo de transformação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento profissional docente acontece em um processo contínuo de transformação, visto que constantemente a/o professora/professor se depara com situações e demandas nunca experenciadas, fruto das incessantes mudanças da sociedade. E diante disso a formação permanente se faz essencial.

> Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 25)

Porém paradoxalmente, Imbernón (2009, p.34) afirma que "[...] há muita formação e poucas mudanças". Hooks (2017, p.54) debate essa questão e aponta que "As pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por que. Ouvir outras pessoas falando de como fizeram, ajuda a dissipar o medo" (HOOKS, 2017, p 54).

Durante a realização da pesquisa buscou-se oportunizar espaços dialógicos de reflexão-crítica de troca de experiências e de construção de conhecimento, a fim de vislumbrarmos outras e novas possibilidades, em conformidade com o alerta de Hooks (2021. p 25) "Quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança."

E, assim sendo pôde-se constatar processos qualitativos de mudança, como os relatados a seguir:

> *A nota está valendo menos e a avaliação passou a valer mais para mim e para o aluno. Porém se eu tiver que dar nota, eu não estou desconfortável porque eu sei que estou mais consciente do processo avaliativo. É isso que mudou em mim, eu ficava desconfortável, eu queria fazer uma coisa que fosse justa, dar uma nota justa. Hoje eu*

> *não penso mais assim, hoje eu vou avaliar para melhorar a aprendizagem, para melhorar a minha prática, para ajudá-los na avaliação, como uma forma de interferência e aí sim a nota vem. Mas daí ela vem mais suave, ela vem mais consciente e aí eu acho que para mim ficou melhor assim. Eu não estava confortável, agora eu acho que me sinto um pouco mais confortável de dar a nota se for necessário, como é ainda. Então é isso que mudou a importância da nota, a avaliação supera hoje a importância da nota, mas eu dou a nota sabendo o que eu estou fazendo, você entendeu? Não estou dando a nota por dar, para preencher a caderneta.*
>
> *(Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)*

> *Uma coisa que eu acho que mudou de figura foi, a nota. A gente queria avaliar para dar logo a nota, para poder cumprir uma determinação, agora a nota serve de apoio para o professor e para aprendizado do aluno.*
>
> *(Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)*

> *Eu acho que hoje com essa nova visão de avaliação, não que a nota vai ser mais importante, pelo contrário, acho que a nota perdeu importância no meu jeito de avaliar, porém eu já não estou mais desconfortável, porque eu sei que eu avaliei direito.*
>
> *(Pré-indicadores – E10 – 31-05-22)*

Esses relatos evidenciam re-significações acerca da avaliação e da sua função frente ao processo ensino-aprendizagem. A compreensão sobre o ato avaliativo foi ampliada, a avaliação se tornou muito mais do que a simples atribuição de uma nota no final do bimestre.

Re-significar o processo avaliativo possibilitou a construção de práticas avaliativas mais conscientes e coerentes, como percebido nessas falas

> *Nessas últimas aulas eu fiz a avaliação em forma de roda de conversa. Eu percebi que quando eu fazia a roda de conversa no início, na hora da prática era mais interessante, eles não se sentiam*

cobrados de fazer o movimento com perfeição e técnica.

(Pré-indicadores - E9 – 24-05-22)

Eu deixei os materiais das práticas corporais trabalhadas no bimestre para que eles escolhessem e a partir daquele momento, eles brincaram com o que eles aprenderam, e eu fui registrando tudo que eles faziam.

(Pré-indicadores – E7 – 10-05-22)

Não é a primeira vez que eu peço para eles desenharem, mas é a primeira vez que eu tenho esse olhar. Esse olhar avaliativo para o desenho deles.

(Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

É a primeira vez que eu vou fazer isso, nunca fiz.

(Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

Então a roda de conversa eu estou conseguindo fazer agora.

(Pré-indicadores – E9– 24-05-22)

Pôde-se perceber que a formação continuada, pode e deve oferecer aportes teórico-metodológicos para contribuir com a mudança das práticas docentes. E que, apesar das condições objetivas e subjetivas, muitas vezes adversas, e até mesmo diante de certa resistência das(os) professoras(es)-participantes, processos de transformação acontecem e decorrem justamente da própria contradição.

5 SINTESES PROVISÓRIAS

Sabendo da transitoriedade da realidade concreta apresentamos nossas sínteses provisórias a respeito da Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação continuada de professoras e professores de Educação Física.

Verificou-se que as estratégias utilizadas no movimento dialético entre pesquisar-formar-transformar possibilitaram que as(os) professoras(es) refletissem criticamente sobre suas próprias práticas avaliativas, conforme versa a perspectiva

freireana.

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2011, p. 40)

E assim, foi possível construir coletivamente conhecimento e principalmente experimentar processos de mudança de suas ações avaliativas, re-significando suas práxis pedagógica.

Neste sentido, pode-se afirmar que a Pesquisa-Tans-Formação demonstrou contribuir com o processo de mudança, favorecendo o movimento de re-direcionamento da prática avaliativa dessas/desses professoras(es), evidenciando o seu potencial formativo-transformador e criador do inédito viável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. ed. WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo. Elefante, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. 606 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

NÓVOA, António. **O professor se forma na escola**. Nova Escola, n. 142, 2001.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS E ANÁLISES

José Henrique dos Reis[1]

Vânia Maria Alves[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta e discute as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a formação de professores tem se pautado prevalentemente nas pedagogias hegemônicas, especialmente a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Por isso, a importância de estudar o tema buscando o contraponto, bem como, apresentar alternativas para a formação de docentes na perspectiva crítica. Assim, o objetivo principal é compreender e analisar a importância da PHC como referência para a formação de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: problematizar as teorias não críticas da educação; discorrer sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica e discutir sobre a importância da formação de professores nesta perspectiva. Nesse debate, subsidiamos a escrita pela pesquisa bibliográfica, com base em autores como Libâneo (1986); Martins (2010); Saviani (1995; 2010; 2012; 2013). Analisamos em que medida a PHC contribui para a formação do pensamento crítico do acadêmico, na perspectiva do compromisso social, histórico-político e corrobora com a sólida formação teórica dos professores, pautando a educação como processo emancipador.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação crítica.

1 INTRODUÇÃO

Nossa discussão sobre a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental[3] está fundamentada na teoria educacional crítica, isto é, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), buscando entender e ressaltar as potencialidades que esta teoria confere à esta etapa de formação. A formação de professores é de fundamental importância para o processo de ensino; contudo, o que temos observado, nos dias atuais, é que muitos professores não se sentem devidamente preparados para fazer a mediação dos conteúdos aos seus educandos. Podemos perceber que a

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. E-mail: josehenriquedosreis86@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do curso do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. E-mail: vania.alves.@ifpr.edu.br.
[3] Este artigo é parte do texto mais amplo defendido como Trabalho de Curso (TC), no curso de Pedagogia.

formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem se pautado nas pedagogias hegemônicas, especialmente na Pedagogia Nova e na Pedagogia Tecnicista, também denominadas de Pedagogia Neoescolanovista e Neotecnicista, diante da nova "roupagem" que assumiram nas últimas décadas (SAVIANI, 2010). Ocorre que estas pedagogias não tem trabalhado o ensino de forma crítica, perspectiva essa que possibilitaria aos educandos a formação para a participação ativa das decisões da sociedade na qual estão inseridos. Desta maneira, podemos observar que a formação docente tem apresentado importantes contradições no sentido do seu "esvaziamento" técnico e político. Assim, torna-se importante apresentar e defender a Pedagogia Histórico-Crítica como a teoria educacional mais apropriada para fundamentar a formação de professores numa perspectiva crítica e com sólida formação teórico-metodológica.

A partir da problemática apresentada e dos pressupostos defendidos, os objetivos deste trabalho são: Compreender e analisar a importância da PHC como fundamento de referência para a formação de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; problematizar as teorias não críticas da educação; discorrer sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica e discutir sobre a importância da formação de professores nesta perspectiva.

Nossas análises foram enriquecidas pelo diálogo com Libâneo (1986); Martins (2010), Saviani (1995; 2010; 2012; 2013); Marconi e Lakatos (2003); Bauer e Gaskell (2000), entre outros. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica. De acordo com Bauer, Gaskell e Allum (2000, p. 23) "[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada pesquisa *soft*". Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.183), a pesquisa bibliográfica é aquela que "[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros [...]" e "[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto".

Com o intuito de explicitar nosso estudo, o primeiro tópico apresenta as teorias não críticas da educação; a seguir, procuramos apresentar alguns fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos representam o esforço para superar essas tendências que não possibilitam uma formação crítica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DAS TEORIAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS VIGENTES

As teorias não críticas, ou também chamadas de pedagogias hegemônicas, de acordo com Saviani (1995) contemplam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Ainda no século XIX, especialmente a partir da formulação da Pedagogia Tradicional, os intelectuais tentaram instruir proletários para a nova classe democrática burguesa, que vinha crescendo. Abraçaram o lema de educação como direito universal e dever do estado para o que calhava pungentemente a escola que, segundo Saviani (2008, p. 5):

> [...] surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade, seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Reformulando velhas concepções referentes ao ensino, e no intuito de superar a dinâmica pedagógica tradicional, a Pedagogia Nova se anuncia, movendo-se para buscar a equalização social. Toma corpo “revolucionando” antigas organizações da escola. Quando ensaia a implementação de sua “teoria crítica” ao tradicional, passa a focar no marginalizado como rejeitado pela sociedade, não como ignorante (privado de iluminação). Nesses passos iniciais, experimentos com crianças agregaram conceitos como “anormalidade” (psíquica e biológica). Assim, ancorada no Escolanovismo, surge na história das ideias pedagógicas a educação descrita como:

> [...] fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica SAVIANI, 2008, p. 7).

Vemos como o assistencialismo patente encontra eco no Escolavismo, equiparando cada discente aos demais, incluindo cuidados quase paternais/materiais

manifestados pela aceitação, acolhimento como resposta chave para a integração dos sujeitos, visando a sua socialização. Projetaram-se em papel secular as assertivas sobre seu aprendizado e seu ensino, desvincularam-se da centralidade de sua passagem pela escola a riqueza das atividades voltadas para a potencialização de suas habilidades cognitivas.

A Pedagogia Tecnicista mostra-se nascente no Brasil, na segunda metade do século XX, suscitada pelas emergências demandadas no bojo da conjuntura econômico-política e de ensino do país. O tecnicismo educacional compila neutralidade científica e incorpora princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo uma maneira objetiva e operacional de educar. O processo fabril é evocado para engajar tal proposta e, como declara Saviani (2008, p.10):

> Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha dele segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetivos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produzem assim o resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

Nessa lógica, foi imperativo mecanizar o processo de ensino e aprendizagem. Criaram-se propostas de implantação a exemplo do enfoque sistêmico, o microensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, e outras. Um grande contingente de metodologias, que engendraram a ênfase no processo, foram implantadas e abriu-se margem para a multiplicação de cursos técnicos em diferentes áreas do saber.

Aprofundando a compreensão dessas teorias, acompanhamos, ainda, a contribuição de Libâneo (1984). Na Pedagogia Tradicional, os condicionamentos da interação mestre-aprendiz são intermediados pelo conteudismo, excluindo lutas sociais que, segundo predileções de seus autores, deveriam resolver-se pela própria sociedade, sem interferência da escola. Apaga-se do campo escolar o debate da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. Neste contexto, infere Libâneo (1984, p. 23):

> A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem.

ISSN: 2176 - 1396

> Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Nesta apreensão ressaltamos, em segundo plano, a tentativa de superação da tendência tradicional pelo protagonismo da Escola Nova. Quando sua centralidade é deslocada do, para o estudante; centra-se o processo na interação do estudante com o ambiente escolar e seus desenvolvimentos cognitivos “a partir dessas interações”. Organiza-se, portanto, a instituição para que represente a vida. Preparam-se materiais didáticos para que o sujeito ative mecanismos biológicos e psicológicos de adaptação ao social. Tal qual afirmou Libâneo (1984, p. 25):

> A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva o meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa integração entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Já, na terceira via/representação das teorias hegemônicas, destacamos a atuação da tendência tecnicista. É o ressurgimento da escola tradicional capitalista, com viés produtivista que, desse modo, contemplou uma fórmula interativa entre organicidade, harmonia e funcionalidade para remodelar o social apreendido e ministrado na instituição de ensino. Instrumentalizou-se para nivelar o comportamento humano, por meio de técnicas específicas, como explicitado por Libâneo (1984, p. 28-29):

> Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais [...], cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental.

Desse modo, metodologias que restauram a estrutura do capitalismo se implementaram. Inspiradas pelo piagetianismo, teoria formulada por Jean Piaget

(1896-980), mudaram sua aparência, preservando a precarização do ensino, sobretudo o ensino público elementar. Associados ao histórico das tendências pedagógicas anteriores os, agora, neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, incorporaram seus paradigmas para sucatear bens imateriais difundidos pela escola. Então, agregaram-se as mazelas do "aprender a aprender", "aprender fazendo", entre outros lemas e ideais fabris, adaptando o formato escolar ao seio da fábrica. Como assevera Martins (2010, p. 18) ao pontuar que:

> No "apagar das luzes" do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina "neoprodutivismo" e suas vertentes, quais sejam, o "neoescolanovismo", expresso nas pedagogias do "aprender a aprender", o "neoconstrutivismo", expresso na individualização da aprendizagem e na "pedagogia das competências", e o "neotecnicismo", expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de "qualidade total", cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

Assim, de acordo com Saviani (2010), o neotecnicismo, conjugado com os demais ideários pedagógicos que se lhe são complementares, está atrelado aos objetivos capitalistas de formação de pessoas para o mercado de trabalho, sendo que esses são qualificados para desenvolver trabalhos nas empresas. O ensino é centrado nas disciplinas de conhecimento, nas disciplinas de ensino por competências. O objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos.

Feitas algumas breves considerações acerca das principais teorias não críticas da educação, é fundamental apresentar a teoria que se contrapõe como superadora destas concepções que ainda persistem e insistem em ocupar um lugar hegemônico. Neste sentido, nosso próximo tópico debruça-se sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA CONTRA – MÃO DAS TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é a teoria pedagógica que propõe uma síntese superadora das teorias não críticas, anteriormente apresentadas. Esta teoria, criada há pouco mais de quarenta anos, é a representante mais emblemática dentre as teorias críticas de educação. Sua proposta alterou formatações da organização do

trabalho pedagógico e da didática para priorizar a emancipação, visando uma práxis pedagógica que contribui para a superação do sistema socioeconômico vigente.

A mobilização dos clássicos, nesse sentido, concentrou, a partir dos anos 1970, uma intensa preocupação em sistematizar, definir e implementar a pedagogia acima citada. Como nos lembra Saviani (2013, p. 76):

> A expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica ou materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais de existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Nessa teoria pedagógica, os domínios do saber historicamente acumulado, darão direção à uma sociedade sem a divisão de classes sociais; com uma política declaradamente posicionada a favor das minorias e livre da neutralidade científica. Na dialeticidade, dar-se-á o movimento, a construção conjunta do saber escolar, guiando o aprendente do senso comum à consciência filosófica, como ilustra Saviani (2012, p.160), quando apresenta seu conceito de educação:

> O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Na contramão desses fundamentos, marchou a história e a trajetória da formação universitária no Brasil. Questionamos a abrangência de uma afetação histórica na tendência de formar professores através de ideais/perfis hegemônicas(os), com predominância de padrões técnicos e acríticos. Investigamos as condições pelas quais produz-se não a comum humanidade nos homens, mas, sim, a humanidade situada na subjetividade do professor, naqueles que ocupam lugares de fala como mediadores do saber na docência universitária.

Neste sentido, buscamos os possíveis determinantes políticos, sociais, econômicos, filosóficos, históricos e sociológicos que envolvem a condição de produção desta humanidade. Não é uma base imutável, atemporal de teorias que nos conduzem na escrita, mas, antes, atuais avanços para reformular diretrizes e projetos pedagógicos de cursos superiores, especialmente das licenciaturas, em nosso país.

ISSN: 2176 - 1396

Viemos buscar compreender articulações travadas, para movermos nosso olhar em outras direções que não o do pensamento elitista, presente em muitas universidades envolvidas com a formação de professores. Destacamos, no fundamento de nosso olhar, as aferições de Martins (2010, p.15):

> O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Uma pergunta é pertinente aos esclarecimentos tecidos para desobscurecer o cerne identitário da formação de professores que aqui defendemos: formação de professores para quê? É comum prepararmos estes profissionais para ocupar cargos públicos, dando ensejo à sua consciência de classe. Entretanto, não desvinculemos dessa contribuição o histórico do problema, a constituição da atual negação para mudanças concretas da realidade. Dessa forma, concordamos com Martins (2010, p. 20) quando afirma que:

> [...] dedicando-se à análise do esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização, convergem na afirmação do irracionalismo como marca da "contemporaneidade pós-moderna", à luz do qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real, isto é, sua identificação à inteligibilidade da realidade em sua universalidade e concretude passa a ser cada vez mais negada.

Decorre desse paradigma pós-moderno o incentivo aos cursos de formação de professores em massa, na modalidade do ensino à distância, conduzindo ao barateamento e aligeiramento da formação, voltada para a obtenção dos títulos, numa perspectiva de ensino (neo)tecnicista, pragmático e fragmentado. Surge, então, a primazia da "prática crítica e reflexiva", ressignificando, em nível secular, a "utilidade" do mestre. Configurou-se o cenário de ameaça quanto ao propósito de consciência filosófica. Abordando esta tendência, escreve Martins (2010, p. 23) que:

> [...] indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o "pensamento reflexivo", a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é

> representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

O que a autora aponta é que a formação docente, enredada nesta perspectiva do "pensamento reflexivo", não contempla o fundamento da práxis. Focado na empiria, rejeitando a necessária relação teoria e prática, edificando, através de seu verbalismo oco, tal perspectiva, fundamenta-se em falsos pilares para a formação dos mestres. Assim, o que ocorre nesse caso, são banalizações do papel destinado àquele que leciona. Idealizações otimistas da relação ensinante-aprendente solaparam a idoneidade desses vínculos, legando alienação/senso comum à mediação do saber.

Deste modo, a partir da análise crítica tecida acerca das perspectivas hegemônicas da Escola Tradicional, da Escola Nova e da Escola Tecnicista, reafirmamos a necessidade de superação destas tendências, cuja proposta mais adequada é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Saviani (1995) e seus colaboradores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste artigo teve como principal objetivo demonstrar as contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pode exercer na formação dos professores/pedagogos. Assim, num primeiro momento, nosso trabalho se debruçou em investigar as teorias não críticas da educação, sendo essas também chamadas de pedagogias hegemônicas em Educação (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e Escola Nova), analisando brevemente o que as constitui enquanto proposta para o processo de ensino. Podemos perceber que as mesmas não deram conta de proporcionar uma educação que desenvolva o senso crítico daqueles que tem contato com elas no seu processo de aprendizagem.

Essas teorias são pensadas pela classe dominante para a classe trabalhadora, visto que elas tendem a não contribuir para que os cidadãos das classes subalternas reflitam sobre a sua condição e realidade social. Assim, a tendência é que a classe trabalhadora continue sendo controlada por aqueles que detém o poder e o acesso a uma formação mais aprofundada, visto que a formação destes acontece em moldes favoráveis às condições socioculturais que apresentam. Neste sentido, surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) formulada por Saviani (1995) e seus

ISSN: 2176 - 1396

colaboradores. Essa teoria educacional defende, em sua essência, uma formação crítica, socialmente referenciada. Sendo assim, a partir do momento em que os cidadãos têm a possibilidade de refletir sobre a sua realidade de mundo, os mesmos tem a condição de contribuir para a sua transformação; assim, estes não serão mais dominados por aqueles que são detentores do poder na nossa sociedade.

Um professor consciente de sua prática pedagógica deve ser formado para tal. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de professores, para que sejam formados docentes capacitados no trabalho para a transformação da realidade social, conscientes da efetividade de sua prática e com o poder e o saber para desenvolvê-la. Assim, os professores/pedagogos formados na perspectiva da PHC tem a possibilidade de entender que seu papel não é o de simples reprodução do conteúdo escolar, mas mediadores sociais qualificados, responsáveis pela transformação da vida de cada educando que "passa" por sua vida.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um Manual Prático, Rio de Janeiro, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo, SP Edições Loyola, 1986

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5° ed, São Paulo, 2003.

MARTINS, Lígia Marcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia Márcia, DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, SP: Cultura Académica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena A. de et al. (Org**.). A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL E DE SANTA CATARINA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Marcio Giusti Trevisol[1]

Altair Alberto Fávero[2]

Lidiane Limana Puiati[3]

RESUMO

A formação inicial e continuada de professores da educação básica tem ocupado espaço privilegiado nas agendas de discussão de organismos internacionais, nacionais e nos espaços acadêmicos. A preocupação com a qualidade da formação docente e com o constante aprimoramento das práticas pedagógicas tem se tornado a motivação para formalização de diretrizes educacionais. Frente ao contexto das últimas reformas na formação de professores, problematizamos: em que medida e sob quais concepções a formação inicial e continuada de professores prevista no PNE está sendo desenvolvida e como o PEE/RS e PEE/SC estão atingindo suas metas? O objetivo da investigação é identificar se as metas previstas para a formação continuada de professores da educação básica estão sendo atingidas e problematizar as concepções dessa formação. Para esse acompanhamento das metas do PNE fizemos um recorte de metas e estratégias nos Planos Estaduais do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC). A pesquisa é qualitativa, exploratória, documental, com análise comparada. Os aportes teóricos são Dourado e Siqueira (2022), Bazzo e Scheibe (2019) e Freitas (2018). As metas 15 e 16 dos referidos planos foram confrontadas com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021. Em síntese concluímos que é preciso avançar para atingir as metas, assim como repensar intencionalidades das políticas de formação de professores a fim de superar o reducionismo neotecnicista presente nas atuais diretrizes nacionais de formação de professores.

Palavras-chave: Planos Estaduais de Educação. Formação de professores. Concepção formativa. Plano Nacional de Educação. Reformas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Em momento recente, principalmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assistimos a uma mudança na concepção sobre a educação (básica e superior). De 2017, ano em que a BNCC foi publicada, até 2020, várias normativas foram revogadas e outras tantas foram homologadas. Além da BNCC (2017), podemos citar como novas normativas, o Novo Ensino Médio (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

[1] Doutor em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e-mail marcio.trevisol@unoesc.edu.br
[2] Pós-Doutor em Educação, Universidade de Passo Fundo (UPF) e-mail favero@upf.br.
[3] Doutora, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e e-mail lidiane.puiati@uffs.edu.br

Educação Básica - a BNC-Formação (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - a BNC-Formação Continuada (2020).

Tais normativas alteram significativamente as orientações para a Educação Básica e para a Educação Superior. De modo geral, pode-se afirmar que a formação inicial e continuada de professores recebem indicações claras para atender especificamente as mudanças da educação básica (BNCC e Novo Ensino Médio).

Porém, é de se ressaltar que temos em vigor um Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014 - 2024 e os respectivos Planos Estaduais de Educação. Nesses planos, há a reafirmação de um compromisso com a formação de professores, já que há indicação de metas e estratégias para esse fim. A formação continuada está presente em boa parte das metas e/ou estratégias tanto para a formação continuada na modalidade de cursos de pós-graduação quanto para a formação continuada em serviço.

Em um cenário de mudanças de concepção sobre a educação, problematiza-se: em que medida e sob quais concepções a formação inicial e continuada de professores prevista no PNE está sendo desenvolvida e como o PEE/RS e o PEE/SC estão atingindo suas metas? Nesse sentido, objetiva-se neste texto identificar se as metas previstas para a formação continuada de professores da educação básica estão sendo atingidas e problematizar as concepções dessa formação. Para esse acompanhamento das metas do PNE fizemos um recorte de metas e estratégias nos Planos Estaduais do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e documental com metodologia de análise comparada. A fonte de coleta de dados são os documentos PNE (2014-2024), PEE/RS (2015-2024) e PEE/SC (2015-2024).

O resumo possui um itinerário dividido em três partes além da conclusão. Na primeira parte são abordadas as reformas educacionais e as implicações à formação docente com ênfase nos documentos que tratam sobre a formação de professor. A discussão é construída com interface baseada na literatura acadêmica que trata sobre o tema. A segunda parte trata dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Nessa etapa são tratados os dados coletados e se apresentam avanços e retrocessos no atendimento das metas propostas para a formação de professores. Na terceira parte, é problematizada a formação de professores e pontuado que para além das metas é necessário pensar e estruturar

ISSN: 2176 - 1396

uma concepção formativa que supere o reducionismo tecnicista que tem colonizado as diretrizes da formação de professores.

2 O CONTEXTO DE ROFORMAS QUE IMPLICAM NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em um cenário bastante favorável a uma agenda de avanços na educação, é construído o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Ele é composto por 20 metas e diversas estratégias para a educação básica, superior e pós-graduação. De acordo com Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), em várias estratégias é possível encontrar menção à promoção da formação continuada (quando trata da Educação Infantil, do Ensino Médio, para o trabalho com pessoas com deficiência, quando trata da alfabetização e quando menciona índices desejáveis para o IDEB).

De acordo com Dourado (2015, p. 301), a aprovação do PNE inaugurou “uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”, pois englobou “a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação”. Em especial, de acordo com o autor, as metas 12, 15, 16, 17 e 18 e suas respectivas estratégias mencionam a educação superior e, portanto, são basilares para a formação inicial e continuada de professores.

No ano seguinte à homologação do PNE, foram publicadas as novas DCNs para a formação de professores (BRASIL, 2015). Essas diretrizes corroboram a visão ampliada de formação que já vinha sendo construída pelas diretrizes anteriores (2002), pois reafirmam a necessidade de uma política de formação com a educação básica, defende a articulação entre formação inicial e continuada e reconhece as instituições de educação básica como necessárias à formação dos profissionais do magistério.

Em 2019, já em um cenário de significativas mudanças e retrocessos na educação básica, principalmente pela publicação da BNCC (2017) e do Novo Ensino Médio (2017), é homologada novas DCNs para a formação inicial de professores. Tal normativa define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Apesar da

DCN de 2019, no seu artigo segundo, também citar que a formação docente pressupõe “aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”, há muitas críticas em torno dessa normativa. Dourado e Siqueira (2022, p. 65 - 66) afirmam que a DCN de 2019 possui “caráter pragmático expresso na defesa das competências e das habilidades, subsumidas e alinhadas ao horizonte prescritivo da BNCC”, “retrata o reducionismo da formação ao ser atrelada à BNCC”, “ratifica a centralização e a padronização curricular da formação” e “impacta na institucionalização de projetos institucionais próprios das IES, comprometendo o princípio constitucional de autonomia, no caso das Universidades e dos Institutos Federais”.

Nesse sentido, percebe-se uma ruptura em relação a concepções e princípios da educação básica e superior a partir das normativas publicadas de 2017 em diante. De modo específico, a resolução 2/2019 acima citada atribui um tom prescritivo e pragmático à formação inicial de professores, incorporando a ideia de competências e habilidades e restringindo a ideia de formação ao ensino. Logo na sequência, em 2020, são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Tal documento diz considerar as metas 15 e 16 do PNE, que trata da formação continuada de professores, principalmente a meta 16, que objetiva formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até 2024.

Essa DCN para formação continuada também está alinhada ao discurso e aos objetivos da BNCC. Além de utilizar termos como competências e habilidades, também tem como referência que a formação continuada precisa tratar da implantação da BNCC. Para Dourado e Siqueira (2022, p. 67), fica claro que “está em disputa não só quem fará e como será a formação dos professores”, mas também “está em causa um projeto de educação para um tipo de sociedade em que outra racionalidade e um novo tipo de pragmatismo pedagógico são requeridos: mais pragmático, mais adaptativo, mais volátil, mais descartável e mais efêmero”. Para os autores, “há uma ênfase no aprender fazendo, aprender praticando, aprender em serviço, aprender em menos tempo”.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA

Os Planos Estaduais de Educação de RS e SC seguem as diretrizes dispostas no PNE (2014-2024). Em ambas as metas, os dois planos estaduais apresentam similaridades com poucas diferenças na abordagem. Com relação à meta 15, ambos os planos estaduais interligam a formação de professores com a valorização da carreira. Nesse aspecto, o PEE/RS (2015-2024) e o PEE/SC (2015-2024), ampliam a meta 15 apresentada no PNE (2014-2024), ao incluir o conceito de valorização profissional. Com relação às diferenças, o PEE/RS (2015-2024) estabelece que no prazo de um ano, a partir da aprovação do documento, que todos os professores(as) da educação básica possuam formação superior em licenciatura na área específica de atuação de forma gratuita. Já o PEE/SC (2015-2024) mantém as mesmas orientações, contudo, além da formação específica na área de atuação estabelece política de formação continuada e, diferentemente do PEE/RS (2015-2024) não deixa claro que a oferta de formação de professores será gratuita.

Em relação à meta 16, os planos estaduais de educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina são mais audaciosos que o PNE (2014-2024). Enquanto o PNE prevê a formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores em Educação Básica até o último ano de vigência do plano, os Planos Estaduais, respectivamente definem como meta, a formação de 80% (oitenta por cento) e 75% (setenta e cinco por cento). Nos três planos é previsto como meta a universalização da formação continuada na área de atuação dos professores. Cabe destacar que o PEE/RS (2015-2024), na meta 16, destaca prioritariamente que a formação seja desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior, enquanto o PEE/SC (2015-2024) não aponta nem que seja ofertada de forma gratuita e nem aponta um direcionamento para a oferta em Instituições Públicas ou Privadas de Ensino.

Sobre a meta 15 do PEE/RS, que trata da formação específica em nível superior e na área em que atuam, o INEP acompanha mediante índices para cada etapa da educação básica. Na Educação Infantil, o estado do RS tem 52,4% dos professores atuantes com formação superior e na área; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há um aumento, ou seja, 70,4% dos docentes possuem nível superior

na área que atuam; nos Anos Finais a taxa é de 64,7%; e a proporção de docência do Ensino Médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam é de 69%. Conforme citado anteriormente, a meta do PEE/RS é de que 100% dos docentes estivessem com nível superior na área que lecionam até o quinto ano de vigência do plano.

Sobre a meta 15 do PEE/SC, que trata da formação específica em nível superior e na área, o estado de Santa Catarina expõe fragilidades e a urgência na manutenção, ampliação e consolidação de políticas de formação inicial e continuada de professores. O estado na Educação Infantil tem 57,7% dos professores atuantes com formação superior na área; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 85,5% dos professores com formação adequada à área de atuação; nos Anos Finais a taxa é de 63,0% com formação adequada na área de atuação; e no Ensino Médio apresenta um contingente de 64,0% de professores com formação adequada na área de atuação. De acordo com a meta 15, o PEE/SC define que 100% dos docentes estivessem com nível superior de formação na área que lecionam.

Os dados estatísticos do INEP sobre a formação continuada de professores do estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina até o ano de 2021 mostram que ainda é preciso avançar tanto na formação continuada em serviço quanto na formação em nível de pós-graduação. Porém, concomitante a essa preocupação, é preciso ter atenção especial àqueles docentes que já lecionam, porém, não possuem nível superior ou concluíram em área diferente daquela que estão atuando.

Com relação à meta 16 e através do Painel de Monitoramento do PNE disponível no site do INEP[4] com dados atualizados até o ano de 2021 é possível perceber que 52,2% dos professores da educação básica do RS possuíam curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Vale ressaltar que a meta até 2024 é atingir 80% dos professores. O mesmo site indica o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (em serviço). No caso dos professores do RS, em 2021, apenas 44,1% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. A meta em nível nacional é que todos os professores realizem formação continuada, pois desde 1996, quando da homologação da LDB, a formação continuada é prevista em lei.

[4] Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard Acesso em: 21/12/2022.

O estado de Santa Catarina, da mesma forma do Rio Grande do Sul, expôs evolução e avanço na formação de professores com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e formação continuada. Em relação à formação de professores em nível de pós-graduação, apresenta segundo o Resumo Técnico de Santa Catarina: Censo Escolar (2021) aumento de 53,2% para 60,9% de professores com pós-graduação. Mesmo com essa evolução, o estado precisa avançar em pelo menos 14,1% para atingir a meta proposta. Em relação a formação continuada o Censo Escolar (2021), apresenta um crescimento de 57,8% em 2017, para 65,7% em 2021. Apesar da evolução ainda está longe de atingir os 100% da meta proposta até o final da vigência do PEE/SC. Os dados apresentados são estritamente quantitativos. Tal condição aponta para os grandes desafios para atingir as metas propostas, ainda que apenas numericamente. Por outro lado, os dados levam à segunda questão referente à qualidade e às intencionalidades da formação docente.

3 A POLÍTICA ATUAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL FORMAÇÃO?

Tratar da política atual de formação docente certamente significa enfrentar um dos mais complexos e densos problemas da educação contemporânea. Um conjunto de dilemas e questionamentos materializam tal problemática: o que se entende por formação? Em que momentos a formação se faz necessária? Formação e qualificação são a mesma coisa? Que enfoques metodológicos são mais eficientes e eficazes para constituir bons processos de formação continuada de professores? Que avanços e retrocessos poderiam ser indicados nos processos de formação de professores?

Em artigo recente, já referido na seção anterior, Maria Helena Lopes de Freitas (2018) analisa as principais ações no campo da formação de professores ao longo dos últimos 30 anos, a partir da Constituição Federal de 1988. Em sua análise, indica avanços e retrocessos na formação de professores ocorridos nas últimas três décadas ressaltando que hoje ainda permanecem, em alguns campos, as condições que mobilizaram, há 30 anos, os educadores na luta pelas transformações necessárias e urgentes no quadro da educação brasileira, em especial no âmbito das políticas de formação de professores.

Freitas (2018, p.514) denuncia, acertadamente, as dificuldades e retrocessos ocorridos no campo de formação inicial e continuados de professores nos últimos 30 anos: a formação inicial continua com um quadro “incompatível com as necessidades da formação da infância e da juventude”; as matrículas de licenciatura estão concentradas em grande parte (mais de 62% no geral e 80% dos cursos de pedagogia) nas instituições privadas, em faculdades isoladas e/ou em cursos à distância.

Todos estes retrocessos nos levam a afirmar que a formação de professores está fortemente pautada por uma mentalidade empresarial mercadológica que instrumentaliza cada vez mais a educação. O gerencialismo empresarial na escola está em sintonia com o processo de “acreditação de instituições formadoras” (FREITAS, 2018, p.517), que consiste num sofisticado mecanismo de controle não só das instituições formadoras, mas também das estruturas curriculares dos cursos, do perfil dos profissionais que serão formados, dos materiais que serão utilizados na escola e do funcionamento geral das atividades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste texto foi de identificar se as metas previstas nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para a década de 2014-2024 para a formação de professores da educação básica estão sendo atingidas, bem como problematizar as concepções formativas. Conforme ressaltamos, nos dados apresentados, do ponto de vista quantitativo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina apresentam avanços nas metas 15 e 16, porém, ainda estão distantes de atingirem plenamente as metas propostas em seus respectivos Planos Estaduais de Educação. Tal condição evidencia fragilidades e retrocessos na consolidação de políticas públicas educacionais que possam equalizar e garantir que sejam atingidas.

Em análise minuciosa sobre a formação de professores, a pesquisa aponta para a necessidade fundamental de entender o sentido entre formação e qualificação. Os documentos como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as DCN de 2019, apresentam um roteiro de formação baseado em habilidades e competências tecnicistas da profissão e não em modelo de qualificação. O discurso imperativo e

homogêneo de tais documentos está alinhado, como pontua Freitas (2018) e Bazzo e Scheibe (2019), a uma visão reducionista de formação de professores que se ocupa demasiadamente com aspectos quantitativos e técnicos e pouco com a estruturação de políticas de qualificação docente.

Por isso, além do que já foi exposto, concluímos também que há necessidade de avançar do ponto de vista qualitativo na definição de uma concepção formativa que supere o reducionismo neotecnicista que tem capturado o sentido e o objetivo das atuais diretrizes nacionais de formação de professores e que tem ganhado eco em alguns discursos em prol de um ensino utilitarista que desconsidera aspectos importantes da formação. Por fim, há que se avançar também do nível prescritivo da formação de professores para o reflexivo, embasado nos fundamentos educacionais, nos saberes pedagógicos, nas políticas e práticas formativas e que considere os docentes como atores e não meros executores dos espaços formativos que atuam.

REFERÊNCIAS

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2014**). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Florianópolis, 2015.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015**. Porto Alegre, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e

formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio Grande do Sul**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

DOURADO, Luiz. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, Luiz; SIQUEIRA, Romilson. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**. v. 24 n. 59 p. 55-77 jul./set. 2022

FÁVERO, Altair A; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; TREVISOL, Marcio G. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, 38, n. 1–p. 01–18, jan./mar.2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 anos de Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

COMO A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENCARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR?

Aline Malagi[1]

Iône Inês Pinsson Slongo[2]

RESUMO

Trata-se de estudo que abordou as relações entre formação de Pedagogos/as e Educação Sexual. O tema é complexo, multidimensional e necessita ser adequado à fase de desenvolvimento dos educandos, portanto, os docentes necessitam de formação inicial e continuada. Dados do INEP (2019) dão conta de que, dos 8.801 pedagogos/as formados em 2018, pouco mais de metade (N=4.753/54%) receberam alguma formação sobre o tema, seguindo alheia a este debate uma parcela significativa de futuros docentes dos anos iniciais (N=4.048/46%). O estudo ora apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla (MALAGI, 2020), de abordagem qualitativa (FLICK 2009; MINAYO, 2016), do tipo bibliográfica e documental, que analisou os currículos dos 118 cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos por 93 Universidades Públicas Federais brasileiras. Buscou por CCRs ligados à formação docente para a abordagem da Sexualidade. Identificou-se 103 CCRs, cujos ementários e referências proporcionaram uma classificação inicial em componentes curriculares de conteúdo específico (N=55/53,4%) e misto (N=48/46,6%). De modo mais específico, a natureza dos conteúdos recaiu nas categorias Gênero (N=58/56,3%), Educação Sexual (N=27/26,2%), Currículo (N=16/15,5%) e Formação de Professores (N=2/2%). O estudo explicitou dados relevantes que permitiram inferir sobre a influência positiva, mas também negativa, das políticas curriculares recentes sobre a formação de pedagogos/as, no sentido de promover, ou não, o estudo da sexualidade infantil e temas afins, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Além disto, os dados justificam fortemente a inclusão desta temática em uma agenda nacional de pesquisa sobre a formação docente para os anos iniciais da escolaridade.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Sexual. Gênero. Currículo. Licenciatura em Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada abordou a formação inicial do/a Pedagogo/a, com recorte para a Educação Sexual e o compromisso de promovê-la, desde a infância, no âmbito da educação formal (GAGLIOTTO, 2014; LORENZI, 2017). Trata-se de um estudo que reflete e analisa dados sobre a articulação de duas temáticas relevantes e imbricadas: a formação inicial de professores/as pedagogos/as e nesta, as oportunidades formativas para a abordagem da Educação Sexual em âmbito escolar.

[1] Mestra em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. E-mail: alinemalagi@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: ione.slongo@uffs.edu.br

A pesquisa teve como objetivo principal identificar nos PPC/PPP e matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia das Universidades Públicas Federais brasileiras, a presença de Componentes Curriculares (CCRs) cujas ementas contemplavam o estudo da Sexualidade e Educação Sexual escolar. Além de explicitar a presença da temática nos projetos formativos, sua abrangência e intensidade, bem como, analisar principais características destes CCRs, a sistematização do conjunto de dados possibilitou identificar tendências na abordagem curricular da temática.

A pesquisa, do tipo bibliográfica e documental (MINAYO, 2016), teve uma abordagem qualitativa (FLICK 2009; MINAYO, 2016). Para os autores, a escolha da abordagem qualitativa possibilita revelar códigos sociais a partir de falas, símbolos e representações que são naturalizados na forma de concepções e preconceitos carregados nas diversas vivencias sociais. Severino (2016), argumenta que o que caracteriza a pesquisa documental é a fonte de dados, que está restrita a documentos, escritos ou não, em fontes primárias.

2 UM RETRATO INICIAL DA OFERTA DOS CCRS SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR

A ausência de oferta de CCRs que abordam a temática em (N=54) cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Federais brasileiras investigados, mostrou-se um dado relevante, pois, evidenciou uma lacuna significativa que ainda persiste, a despeito das políticas educacionais vigentes e favoráveis à inclusão do tema na formação de professores ou dos resultados de pesquisas que, incisivamente e de longa data apontam a importância e necessidade deste elemento formativo nos cursos de Licenciatura, em especial na Pedagogia. Um dos fatores que poderá estar contribuindo para produzir esta realidade, conforme apontam alguns estudos (FERREIRA, 2013; GOMES, 2016; SOUZA, 2018), mostra-se associado à ausência de formação dos próprios docentes formadores dos cursos de licenciatura.

O fato de que, aproximadamente, metade dos cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Públicas Federais do país que ainda silenciam quanto à oferta de formação teórico-científica e didático-pedagógica voltada à Sexualidade e Educação Sexual em suas matrizes curriculares, instigou-nos a identificar o quantitativo de Pedagogos/as egressos destes cursos, com e sem formação. O dado

permite uma visão, ainda que inicial, do provável impacto desta ausência na formação inicial dos docentes com reflexo na formação que irão promover, nos espaços educacionais onde irão atuar. Houve recorte para as universidades participantes deste estudo e para o ano de 2018. Os dados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Pedagogos/as formados/as no ano de 2018 pelas Universidades Públicas Federais Brasileiras com e sem formação sobre Sexualidade e Educação Sexual escolar

	Curso de Licenciatura Presencial	**%**	**Curso de Licenciatura EAD**	**%**	**Total**	**%**
Concluintes com formação	3.671	41,7%	1.082	12,3%	4.753	54%
Concluintes sem formação	3.127	35,5%	921	10,5%	4.048	46%
Total	6.798	77,2%	2.003	22,8%	8.801	100%

Fonte: Tabela organizada pela autora com base nos dados dos PPP ou PPC dos cursos e do Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019).

Os totais obtidos em ambas as modalidades formativas dão conta de que, dos/as (N=8.801) pedagogo/as formados pelas Universidades Públicas Federais no ano de 2018, pouco mais da metade, (N=4.753/54%), tiveram a oportunidade de cursar pelo menos um CCR que aborda a Sexualidade e suas implicações no campo educacional. Seguem alheios a esta importante formação, em âmbito curricular, uma parcela significativa de Pedagogos/as (N=4.048/46%). Os dados são relevantes e tornam esta realidade prioritária em uma agenda nacional sobre pesquisa e formação docente para os anos iniciais da escolaridade.

Tomando como base o ano de 2006, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNCP (BRASIL, 2006), observamos, que os espaços curriculares de formação sobre a temática da Sexualidade e da Educação Sexual surgiram lentamente, tendo sido ampliados ao longo dos 13 anos analisados. O crescimento registrado ao longo do período mostra a mobilização das Licenciaturas em Pedagogia, no sentido de atender a esta importante demanda e orientação da legislação educacional brasileira, que regulamenta e induz a inserção de novos conteúdos formativos na formação inicial de professores, conforme apresentado na seção anterior.

Historicamente sabe-se que os cursos de formação de professores, em especial o Curso de Pedagogia, *locus* privilegiado para a discussão da temática da

Sexualidade e da Educação Sexual escolar, não comtemplou em seus currículos tal formação, deixando uma lacuna histórica na formação neste âmbito (FERREIRA, 2013; GOMES, 2016; SOUZA, 2018). No entanto, os dados apresentados anteriormente, demonstram que houve uma mudança significativa neste cenário a partir da implementação das DCNCP/2006 (BRASIL, 2006) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Os efeitos positivos destas políticas e a presença cada vez mais efetiva de CCRs relacionados à Sexualidade podem ser observados no Gráfico 1. A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), orienta que os processos formativos docentes, de forma explícita, necessitam incluir a temáticas Sexualidade e Educação Sexual nos currículos de todos os cursos de formação de professores, consolidando assim, a "[...] educação inclusiva através do **respeito às diferenças**, reconhecendo e valorizando a **diversidade étnico-racial, de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, p. 6, 2015, grifos nosso).

Gráfico 1: Evolução da oferta de CCRs que abordam a Sexualidade e Educação Sexual no Curso de Pedagogia (2006 a 2019)

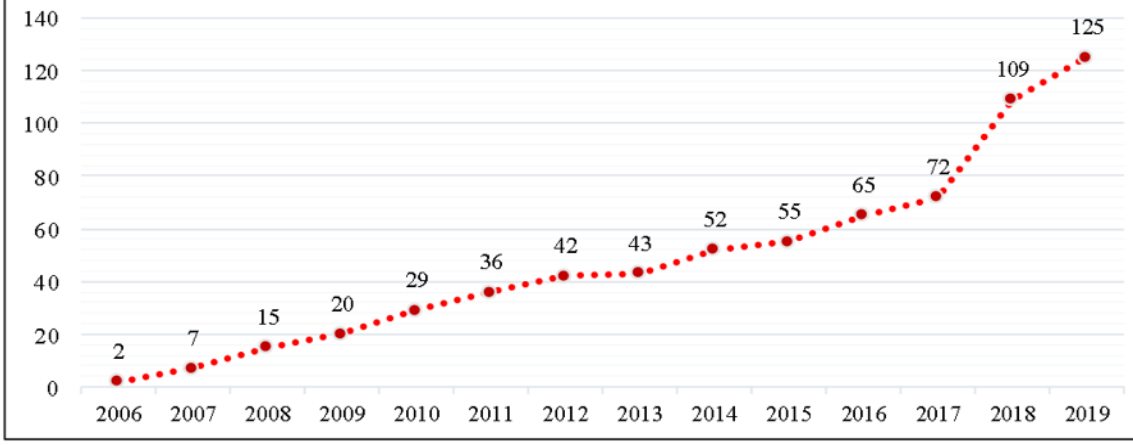

Fonte: Gráfico organizado pela autora com base nos dados localizados nos PPP/PPC dos cursos de Pedagogia.

Como é possível observar, a trajetória histórica dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em termos de adesão curricular ao estudo da Sexualidade e Educação Sexual mostrou-se como um fenômeno positivo. Houve um crescimento expressivo na oferta de CCRs com foco na temática (6.150%) em 13 anos, quando passou de 2 para 125 CCRs ofertados pelo conjunto de 64 cursos de Licenciatura em Pedagogia. Esse crescente, gradativo e contínuo da oferta de CCRs, com expressão nos últimos três anos, tem como indutores um conjunto de fatores, além das políticas educacionais.

Contudo, sabemos que as escolas já estão trabalhando no sentido de implementar as orientações curriculares previstas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em vigor desde o final de 2017. Conforme análises críticas ao documento (LORENZI, 2017; JUNIOR, 2018) sabe-se que este, a despeito da resistência de educadores, pesquisadores, entidades representativas do setor educacional e científico, em sua versão final, contempla o tema da Sexualidade apenas no final no Ensino Fundamental II.

De outro lado, decorre da implementação da BNCC, a revisão e readequação dos PPP/PPCs dos cursos de formação de professores, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). O Documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Uma análise mais detalhada mostra que, inclusive neste âmbito, a Resolução excluiu os temas relacionados à Gênero e Sexualidade como se apresentava na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), assim como o fez o texto final da BNCC (BRASIL, 2017). Cabe, pois, um questionamento: em que medida estas novas legislações podem impactar na oferta de CCRs sobre a temática nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Federais Brasileiras?

3 SOBRE A MODALIDADE A NATUREZA DOS CCRS OFERTADOS

Quanto à modalidade de CCRs ofertados, é importante situar que foi com a reforma universitária de 1968, Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que os CCRs optativos e eletivos passam a compor o cenário da educação superior nacional, momento em que foi instituído o regime de matrícula “disciplinar”. Até então, as IES ofertavam um regime seriado onde os currículos dos cursos de graduação eram compostos por um rol de “disciplinas” exclusivamente obrigatórias. Esta organização curricular *disciplinar* foi reafirmada com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia/DCNCP/2006 (BRASIL, 2006), que orientaram para a oferta das duas categorias de *CCRs: obrigatórios e optativos*. Os ***CCRs* obrigatórios** compõem o núcleo básico comum prefixado, que deve ser cursado com assiduidade e aproveitamento para a conclusão do curso, são comuns a todos os alunos, devendo ser cursadas na sequência estabelecida pelo currículo do

curso. Os ***CCRs* optativos** são de livre escolha do aluno dentre um conjunto de CCRs ofertados pelo curso, a fim de propiciar uma diversidade de conhecimentos que complementem a formação profissional, numa determinada área ou subárea de conhecimento. Os CCRs optativos podem ser modificados a qualquer momento, no entanto, devem constar no currículo do curso, na respectiva fase em que será cursado. Há ainda, a obrigatoriedade por parte do aluno, de cumprir com determinada carga horária, assiduidade e aproveitamento.

Portanto, a estrutura do curso de Pedagogia, ao respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, oferece um *núcleo de estudos básicos*, *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* e *um núcleo de estudos integradores*, que proporcionará enriquecimento curricular ao graduando (BRASIL, 2006).

Considerando estas orientações legais, buscamos identificar a natureza dos CCRs que abordam a temática da Sexualidade e Educação Sexual escolar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas Federais brasileiras, cotejando estes dados com a modalidade de formação oferecida, **presencial** ou à **distância**, a natureza dos CCRs, **obrigatórios** ou **optativos** e do conteúdo selecionado e sua relação com a temática foco, **específico** ou **misto**, conforme a ênfase.

O dado que parece solicitar mais atenção é a oferta de CCRs optativos (N=73/58%) ser superior à oferta de CCRs obrigatórios (N=52/42%). Conforme já caracterizamos, os CCRs optativos são de livre escolha do aluno e não há dados sobre a real oferta dos CCRs que assim se configuram. Sugere-se a continuidade deste estudo, no sentido de investigar qual a efetiva oferta e ocorrência destes 73 CCRs optativos? Qual o interesse dos licenciandos quanto a estes CCRs? Que dificuldades enfrentam os cursos de Licenciatura em Pedagogia na oferta destes CCRs? Na voz de docentes e discentes, que impacto esta oferta tem gerado na formação e atuação dos/as pedagogos/as?

A partir do conteúdo ofertado em cada CCR, estes foram categorizados em dois grupos: aqueles que denominamos de **CCRs de conteúdo específico**, cujo conteúdo estruturante relaciona-se à diferenciação de sexo como marca biológica, sexualidade, elementos históricos e sociais da construção destes conceitos, gênero e orientação sexual, papeis sexuais, infância e desenvolvimento sexual em interface com a docência, entre outros. Um segundo grupo foi composto por **CCRs de**

conteúdo misto, isto é, aqueles em que os conteúdos relativos a sexo, sexualidade e sua abordagem em âmbito escolar não compõem o ementário de forma exclusiva ou prioritária, mas, compartilhada com outras temáticas de interface com esta, tais como: Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Psicanálise, Diversidade, Ciências Naturais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Sociologia, Literatura, Antropologia, dentre outros.

Notou-se que pouco mais de metade dos 64 cursos analisados (N=32/50%) ofertam CCRs de conteúdo específico, enquanto que 20 cursos (N=20/31%) ofertam CCRs de conteúdo específico e misto simultaneamente. Por fim, 12 cursos (N=12/19%), ofertam apenas CCRs de conteúdo misto cujo conteúdo de forma transversalizada a outras áreas do conhecimento versa sobre Sexualidade e Educação Sexual escolar.

Por fim observou-se que prevalece a oferta de CCRs de conteúdo específico, (N=77/61,6%), para (N=48/38,4%) de conteúdo misto. Isto significa que a oferta de CCRs pelos cursos tem se configurado em sua maioria como CCRs que versam especificamente sobre Sexualidade e Educação Sexual escolar e que existe uma significativa parcela de CCRs que embora não trabalhe a temática de forma específica, tem despertado para a importância de incluir a temática, de forma menos disciplinar e mais transversal, em CCRs de natureza mista.

4 AFINAL, QUANDO O TEMA É SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR: O QUE ESTÁ RPESENTE E O QUE FAZ FALTA NOS PPP/PPC DOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Na sequência do estudo, em busca de melhor explicitar a abordagem da Sexualidade e Educação Sexual na formação dos pedagogos/as, adentramos as especificidades dos CCRs, nos limites de uma pesquisa baseada em PPC/PPPs e matrizes curriculares destes cursos de graduação. Partimos em busca dos elementos da natureza teórico-conceitual estruturante dos CCRs ofertados. Esta busca focalizada levou o *corpus* do estudo a um redimensionamento, passando a ser composto por (N=103) CCRs, tendo em vista a indisponibilidade das informações que necessitávamos: título, ementário, bibliografia, carga-horária e modalidade da oferta, em (N=22) CCRs, os quais tiveram que ser subtraídos. Deste modo, o estudo teve continuidade, com (N=103) CCRs, relativos a (N=64) cursos de Licenciatura em Pedagogia, já identificados no cenário nacional.

Seguindo a categorização anterior, de CCRs de conteúdo específico e misto, observou-se que as subcategorias denominadas de Gênero, Educação Sexual e Currículo estão presentes em ambos os grupos de CCRs, enquanto que a Categoria Formação de Professores encontra-se apenas nos CCRs de conteúdo específico.

Portanto, obteve-se que no somatório dos CCRs por categoria de conteúdo, a sub-categoria Gênero teve um alto nível de prioridade (N=58/56,3%) em ambas as categorias de CCRs, seguida pela Categoria Educação Sexual (N=27/26,2%) e Currículo (N=16/15,5%). A categoria Formação de professores apresentou-se escassa (N=2/2%), presente apenas em CCRs de conteúdo específico.

No que se refere à identificação das subcategorias conforme conteúdos priorizados pelos cursos, os resultados apontam o predomínio de CCRs com foco na Diversidade Cultural e Identidades Culturais na pós-modernidade, conceito de Gênero e o processo de feminização do magistério, Dimensões da Sexualidade, Corpo, Educação Sexual e os PCNs, Práticas Pedagógicas em Educação Sexual.

Quanto ao foco em orientações metodológicas, potencializadoras do fazer docente na educação básica, observou-se grande silenciamento em ambos os grupos de CCRs, específico e misto. O foco em conhecimentos teórico-conceituais, nos levou a indagar: em que medida estes CCRs estão dotando os licenciandos em Pedagogia dos saberes necessários à prática docente (TARDIFF, 2002) na abordagem do tema Sexualidade? A ênfase em conteúdos disciplinares e de natureza teórico-conceitual, conforme detectado, estará levando ao alcance dos objetivos a que se propõem estes CCRs? Estariam os cursos de Pedagogia relegando outros conhecimentos, muito anunciados pelas pesquisas como relevantes à formação e atuação docente, por exemplo, as metodologias de ensino? Em que medida estes CCRs aproximam suas propostas das especificidades do público infantil, com o qual atuarão os/as pedagogos/as, em suas particulares características, por exemplo, aproximando o estudo da Sexualidade e Educação Sexual com o desenvolvimento infantil, bem como, os modos de elaborar e promover este conteúdo no âmbito dos anos iniciais?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no *corpus* da pesquisa, formado por (N=103) CCRs ofertados por (N=64) cursos de Licenciatura em Pedagogia, os quais abordam, de forma específica ou não a temática da Sexualidade foi possível construir algumas inferências e conclusões, ainda que provisórias.

Do do total de (N=103) CCRs localizados, (N=92/89,3%) são ofertados por cursos presenciais enquanto (N=11/10,7%) são ofertados nos cursos de Modalidade Educação a Distância (EAD). Ainda se evidenciou que (N=55/53,4%) dos CCRs configuram-se como de conteúdo específico e que (N=48/46,6%) configuram-se como de conteúdo misto.

Outra questão evidenciada foi a prevalência de CCRs optativos em relação aos CCRs obrigatórios, (N=55/53,4%) para (N=48/46,6%). Ficou evidente que a oferta de CCRs específicos sobre a temática da Sexualidade são quantitativamente superiores na modalidade de CCRs optativos (N=43/78,2%) em relação aos obrigatórios (N=12/21,8%). Este cenário inverteu-se quando foram analisados os CCRs de conteúdo misto, (N=37/77%) figuraram como obrigatórios e (N=11/23%) como optativos.

Quanto aos conteúdos priorizados pelos (N=103) CCRs observou-se o predomínio da Categoria Gênero com (N=58/56,3%) CCRs, mas com significativa participação das Categorias Educação Sexual com (N=27/26,2%) CCRs e Currículo com (N=16/15,5%) CCRs. Por outro lado, a categoria Formação de Professores (e os aspectos didático-metodológicos) para a abordagem da Sexualidade em âmbito escolar mostrou fraca presença na formação dos licenciados em Pedagogia com (N=2/2%).

Concluímos que os Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais Brasileiras a partir das DCNCP/2006 e da Resolução CNE/CP nº2/2015 vem apresentando significativos avanços na inclusão da temática da Sexualidade e da Educação Sexual na formação inicial dos licenciados e, também, justificam a crescente oferta de CCRs no recorte temático. Ou seja, o estudo deixa à mostra que apesar dos avanços apontados, há muitos desafios ainda a serem enfrentados pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, afinal, não é mais possível adiar a formação de educadores sexuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm . Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. MEC/CNE, 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file . Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Resolução **CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file . Acesso em: 09 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Andréia Regina de Carvalho. **A dialética da sexualidade e da educação sexual na formação de docentes**. Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. 193p. (Dissertação).

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. São Paulo - Jundiaí: Pacco Editorial: 2014.

JUNIOR, Joelio Dias Perdomo. **A temática sexualidade como geradora de uma proposta interdisciplinar: contribuições para a formação de professores da rede pública**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. p.68. (Dissertação de mestrado).

LORENZI, Franciele. **A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no Estado do Paraná**. Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017. p.200. (Dissertação).

MALAGI, Aline. **A formação do/a Pedagogo/a para a Educação Sexual escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018. p.158. (Dissertação de mestrado).

METÁFORAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: A ESCOLA ONDE QUERO TRABALHAR

Bárbara Travassos Barreto[1]

Catarina Barros[2]

Laurinda Ramalho de Almeida[3]

Mariana Pires de Vasconcellos[4]

Tiago Fernandes de Souza[5]

RESUMO

A presente comunicação refere-se a um estudo exploratório que pretendeu analisar a formação e avaliação de um grupo de mestrandos utilizando metáforas como estratégia formativa. Justifica-se pela escrita e socialização de metáforas que traduzem desejos de escola, como estratégia para formar e verificar a apropriação teórica. Admitimos como tema o uso de metáforas como estratégia formativa para aprendizagem de conceitos da teoria de Henri Wallon. Como objetivo geral pretendeu-se analisar os conceitos da teoria de Henri Wallon expressos nas metáforas elaboradas. Os objetivos específicos foram: interpretar as metáforas apresentadas; compreender o uso de metáforas como estratégia formativa; relacionar conceitos propostos por Henri Wallon com as metáforas escritas. A metodologia foi analisar metáforas que expressaram idealizações de escolas como forma de fomentar o desenvolvimento de reflexão coletiva sobre as contribuições da teoria de Henri Wallon para o olhar docente acerca da constituição da pessoa dos estudantes. O aporte teórico foi Wallon (2010 [1941]; 1986 [1954]) e estudiosos da teoria walloniana: Zazzo (1975), Almeida (2010; 2018; 2022), Prandini (2010), Mahoney (2012), Merani (1969) e Silva e Tassoni (2021), a perspectiva de formação de formadores, estratégia formativa e metáforas foram embasadas por Tardif (2014), Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Garcia (1999) e Young (2023). Foi possível concluir que a escrita e a socialização das metáforas possibilitaram ao grupo refletir, interpretar e repensar sobre seus ideais e concepções de escola, além de trazer à tona a própria concretude da experiência vivida por cada participante.

Palavras-chave: Formação de formadores. Teoria walloniana. Metáforas. Saberes da experiência.

1 INTRODUÇÃO

Nossa experiência como educadores tem evidenciado que formações que abrangem afetos e cognições, razão e emoção, oferecem maiores possibilidades de atingirem seus objetivos. Conscientemente ou não, as relações pedagógicas e

[1] Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP, bt_barreto@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP, cathbarros@hotmail.com
[3] Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, laurinda@pucsp.br
[4] Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP, vasconcellos.mariana@gmail.com
[5] Mestrando em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP, tifersou@hotmail.com

interpessoais que ocorrem nas escolas, envolvendo diferentes atores, dizem respeito à sua visão de escola e da escolarização.

Esta comunicação refere-se a uma possibilidade de formação que foi empregada em curso de um Programa de pós-graduação em Educação, durante o primeiro semestre de 2023. A proposta da disciplina era discutir questões relativas à formação e pesquisas em Educação, na perspectiva da psicogenética walloniana.

Para tanto, foram discutidos alguns textos do próprio autor (WALLON, 2010 [1941]), de alguns de seus estudiosos, entre os quais Zazzo (1978), que foi seu discípulo e colaborador até o final da vida, e de pesquisadoras brasileiras.

Como proposta de encerramento para o curso, solicitou-se aos mestrandos uma redação que atendesse à seguinte consigna: “Elabore uma metáfora que expresse: essa é a escola onde eu gostaria de atuar. Justifique”.

Socializadas as metáforas, empregadas como estratégia de formação e avaliação (ALMEIDA, 2022), dado o interesse despertado pela teoria, resolveu-se tratá-las em forma de estudo exploratório, tendo como problema a seguinte questão: Os conceitos da teoria de Henri Wallon, discutidos ao longo do semestre, estão expressos nas metáforas apresentadas?

Como objetivo geral, pretende-se analisar os conceitos da teoria de Henri Wallon expressos nas metáforas elaboradas. E, como objetivos específicos: interpretar as metáforas apresentadas; compreender o uso de metáforas como estratégia formativa; relacionar conceitos propostos por Henri Wallon com as metáforas escritas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contribuições de Henri Wallon para a formação de formadores

Henri Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e educador, compreende o indivíduo a partir de uma concepção monista, na qual a cognição, afetividade e motricidade são dimensões indissociáveis e complementares, isto é, considera a pessoa em sua inteireza.

Wallon (2010 [1941], p. 198) afirma que:

> De etapa em etapa a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam,

> uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente.

Zazzo (1978) evidencia que o cerne da teoria walloniana é responder a questão: Qual é a natureza das relações que unem as pessoas, umas às outras? E Almeida (2018, p. 26) pergunta: “Como se dá o processo de desenvolvimento para transformar o recém-nascido humano no adulto de sua espécie? É no e pelo social.”

Na teoria walloniana, a relação dialógica e recíproca entre os fatores orgânicos e sociais, dá aos meios nos quais se transita fundamental importância. Ao discorrer sobre os meios em que a pessoa está inserida, Wallon (1986 [1954], p. 168) afirma que “O meio é o complemento indispensável do ser vivo.”

Portanto, na concepção walloniana, o estudante é uma pessoa completa e todas as circunstâncias do meio afetam as dimensões: afetivo, cognitivo e ato motor, de maneira concomitante, embora haja preponderância de uma delas a depender da situação.

De acordo com Silva e Tassoni (2021), a teoria de Wallon influenciou a maneira como a afetividade passou a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que emoções e sentimentos emergem do que afeta a pessoa e, diante disso, afirmam:

> A forma como esse sujeito é afetado participa na construção de sua subjetividade sendo a família o primeiro núcleo significativo nesta constituição. O professor também ganha destaque e seus modos de afetar estão relacionados às formas de agir e de falar. As relações de incentivo, o diálogo, a proximidade e o reconhecimento são fatores que contribuem para a aproximação do sujeito com os conhecimentos. (SILVA; TASSONI, 2021, p. 278)

Em relação ao ato motor, Prandini (2010) discute que, sob a ótica walloniana, trata-se de uma dimensão de base para as demais dimensões, uma vez que, tanto a afetividade quanto a cognição têm como gênese o organismo, o que é evidente na transformação do movimento impulsivo em intencional, nos gestos comunicativos e na representação.

A dimensão cognitiva implica em recordar o passado, rever o presente e projetar o futuro. A criança, inicialmente, organiza as informações provenientes do meio de maneira nebulosa e, gradativamente, em categorias, como forma de adquirir conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, o que envolve o uso da linguagem, memória, foco atencional, imaginação, aprendizagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. (MAHONEY, 2012)

A teoria de Henri Wallon pode ser norteadora em um processo formativo para profissionais da educação, uma vez que abrange aspectos que subsidiam reflexões sobre a concepção de pessoa, de escola e da sociedade.

Essas contribuições são evidenciadas no Plano Langevin-Wallon[6], no qual a escola é apresentada como um meio privilegiado para a formação da pessoa-cidadã, meta principal do referido Plano, reforçando o objetivo de educar para a vida social, como explica Merani (1969). Além disso, as práticas pedagógicas devem abranger a pessoa na integração cognitiva-afetiva-motora, por meio de formação de valores, senso crítico, cooperação e ética.

O Plano foi fundamentado em quatro princípios: justiça, dignidade igual de todas as ocupações, orientação escolar e profissional e cultura geral. Isto é, a proposta se sedimentou em propiciar um sistema educacional para todos e para cada pessoa, com igualdade de valor entre os diversos saberes, respeito à liberdade e à aptidão individual, além da valorização da cultura geral, para além da acadêmica, de modo que a formação abarcasse a compreensão crítica e participativa na sociedade.

Tanto na psicogenética walloniana quanto no Plano Langevin-Wallon é evidente a compreensão da pessoa em todas suas dimensões e da sua relação constante com o meio, no qual há uma transformação recíproca. Diante disso, entende-se necessário compreender o papel da experiência no processo de formação.

2.2 As metáforas como estratégia formativa

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) argumentam que as metáforas não são meros ornamentos linguísticos, mas que desempenham um papel central na construção da realidade social. Almeida (2022) acrescenta que, como nem sempre se faz possível a expressão coerente de determinada situação ou experiência, as metáforas favorecem a comunicação e sua compreensão propiciando espaços de significados, ou seja:

> As metáforas têm implicações que iluminam e dão coerência a determinados aspectos da nossa realidade. Talvez determinada metáfora seja a única forma de iluminar e organizar coerentemente esses aspectos de nossa experiência. As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode ser assim um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se às metáforas. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse

[6] Elaborado entre 1944 e 1947, por um grupo de 20 estudiosos franceses, o Plano Langevin-Wallon tinha por objetivo reconstruir o sistema educacional francês, sob uma perspectiva democrática, após a Segunda Guerra Mundial.

> sentido, as metáforas podem ser profecias autossuficientes. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 257)

A afirmação dos autores destaca que as metáforas podem ser um instrumento formativo, uma vez que se referem à experiência e servem como norteadoras das ações futuras. É bom lembrar que podem tanto trazer percepções adequadas quanto inadequadas da realidade. Quando socializadas, podem promover reflexões sobre a própria prática e propiciar mudança de postura.

Garcia (1999) aponta que a metáfora, como estratégia formativa, facilita a observação das concepções e as teorias implícitas dos docentes, tanto de quem a escreveu como de um grupo em formação. Almeida (2022, p. 24) acrescenta que "a expressão, via metáforas, de pensamentos e sentimentos, de razão e emoção, traz a pessoa concreta e contextualizada, que está presente nos processos formativos."

A pessoa, que adquiriu experiências em sua trajetória profissional, traz em si saberes que não foram adquiridos em instituições de formação ou em currículos, mas na relação com colegas e estudantes, são os saberes da experiência, como cita Tardif (2014).

As metáforas refletem os saberes provenientes da experiência e auxiliam a definição de conceitos que, em outros termos, seriam difíceis de descrever, tal qual a perspectiva de uma escola ideal para trabalhar, pois podem revelar a apreensão teórica e como ela se revela metaforicamente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo exploratório foi aplicado ao final de uma disciplina em um Programa de Pós-Graduação em Educação com a participação de 14 mestrandos, atuantes direta ou indiretamente na sala de aula da educação básica, nas redes pública e privada no Município de São Paulo.

Foi solicitado ao grupo que escrevesse uma redação a partir da seguinte consigna: *"Elabore uma metáfora que expresse: essa é a escola onde eu gostaria de atuar. Justifique"*. A proposta previa que os participantes descrevessem o ambiente idealizado para realizar suas atividades, exercendo seu papel de professor, coordenador ou diretor da instituição.

Após a escrita, as metáforas foram socializadas e discutidas com base na experiência pessoal e nas contribuições de Henri Wallon. Foram essas as redações

utilizadas para estudo exploratório objeto desta comunicação.

Considerando que três dos participantes apresentaram metáforas sem a justificativa, optou-se por não as incluir para análise e discussão, totalizando assim, 11 redações para a composição desta comunicação.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após leitura criteriosa das metáforas e das justificativas, entendeu-se que retratavam perspectivas de escola com similaridades e discrepâncias; então, foram classificadas em três categorias, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 "A escola onde eu gostaria de atuar" - Categorização das metáforas

Categorias	**Categoria "Escola como lugar que acolhe a criança na sua integralidade"**	**Categoria "Escola como organização"**	**Categoria "Escola como lugar de conhecimento"**
Metáforas	Praia, Jardim de plantas autônomas, Caleidoscópio, Borboleta, Oceano e Porta aberta	*Hogwarts*, Árvore e Motor	Oficina e Alicerce
Justificativas	Lugar de diversidade, democracia, relações interpessoais, liberdade e autonomia.	Escola com organização curricular, formas de avaliação e aprendizagem e articulação entre os diferentes setores da instituição.	Lugar de apropriação, transmissão e recriação de conhecimentos, com objetivos bem definidos.

Fonte: Elaborada pelos autores

Na categoria 1 – Escola como lugar que acolhe a criança na sua integralidade – percebe-se relação direta com os princípios do Plano Langevin-Wallon e com a integração cognitiva-afetiva-motora, conceito defendido por Wallon. Encontram-se neste grupo as metáforas que trazem escolas pensadas com um olhar múltiplo, nos modos de afetar o estudante e abertas às individualidades de cada educando, respeitando o indivíduo na composição do grupo, como nos ilustra uma das participantes, usando a metáfora da borboleta: *"a criança chega como uma lagarta, mas com o passar do tempo, se alimenta de informações oferecidas pela professora e por seus pares. Criança esta que trabalha, ou melhor, que brinca, se nutre de*

saberes, conhecimentos e trocas, se entrelaça formando seu forte casulo, passa por uma linda transformação. Termina esse ciclo se convertendo em uma linda e exuberante borboleta". Abrindo o olhar para o grupo, outra participante deseja que a escola seja como um oceano, assim o fez porque percebe neste lugar a possibilidade da abertura para a diversidade: *"o oceano é a síntese da educação que inclui e desenvolve o sujeito para a multidisciplinaridade da existência nesse planeta".*

Ainda na categoria 1, aparece a perspectiva de uma escola democrática e respeitosa que se estabelece no convívio com o outro, como nos mostra a participante que deseja uma escola similar a uma praia: *"Na praia as diferentes formas de se entreter acontecem simultaneamente e, na maioria das vezes, em harmonia: algumas pessoas preferem deitar e tomar sol, outras tantas escutam música e conversam, há aquelas que praticam esportes na areia ou no mar, algumas pessoas gostam de caminhar, fazer castelos de areia ou se banhar".*

O papel do educador está posto como mediador, como sugere o participante que deseja a escola como um jardim de plantas autônomas: *"o que fará a diferença para a beleza do jardim, certamente será o cuidado e dedicação do jardineiro e do apoio que receber de todas as pessoas que conviverem com aquele jardim".*

Completando a Categoria 1, a escola é vista como caleidoscópio por uma das participantes, isto é, "*uma composição multicor e multiforme que garante o atendimento, ao mesmo tempo, ao todo e a cada um*". Já a metáfora "porta aberta" expressa que "*estamos em algum lugar, dentro de um projeto, mas sempre olhando pra fora, observando o que se passa lá. Possibilita passagem, mais trocas, liberdade de entrada e garantia do acesso"*. Nesse sentido, a escola é um dos espaços aos quais a criança pertence e, assim como os demais meios nos quais transita, podem interferir em suas condutas.

Tratando-se da categoria 2 – Escola como organização – percebe-se a articulação entre os diferentes setores da instituição com foco na constituição da pessoa, na relação interpessoal e com o conhecimento. Pode-se observar as metáforas que trazem a escola como uma organização com currículo vivo que se articula entre os componentes curriculares e as pessoas: *"é um lócus de conhecimento e todos, de forma dialética, aprendem, colaboram entre si e se transformam, embora mantenham sua essência e individualidade"*, justifica a participante que deseja que a escola seja como uma árvore.

Seguindo nessa categoria, outra participante atribui o valor de cada indivíduo nesse todo, cada um é uma peça de um grande motor que gera a energia que se movimenta cotidianamente: *"A escola é como um motor pulsante, responsável pelos movimentos … se estiver parado, não cumpre seu papel. Seu ideal se realiza pela articulação de várias 'peças' que precisam estar numa articulação plena"*. Propondo um passo adiante, a participante que deseja uma escola como a de Hogwarts[7], sugere que toda a organização curricular seja pensada desde o acolhimento à atribuição de significado, para que o estudante deseje o saber: *"meu sonho escolar era o de ter estudado em 'Hogwarts' que, à parte de toda sua trama, aventuras e suspenses, concilia acolhimento e conhecimento, e o melhor, conhecimento constituído de significado, sentido, experiências e trocas interpessoais para se poder viver no mundo dos bruxos e dos trouxas, tudo isso com muita diversão!".*

Prosseguindo para a categoria 3 – Escola como um lugar de conhecimento – as metáforas consideram a escola como um lugar prioritariamente para a transmissão do conhecimento, sem referência à integração cognitiva-afetiva-motora. Vale mencionar que na metáfora da oficina, a participante considera que *"A oficina é o lugar da observação, da criação, da invenção, da construção de algo inédito, pessoal, autoral. É o lugar onde o mais experiente orienta o menos experiente; onde o menos experiente observa, pergunta, tenta, realiza, inventa."* Dando continuidade, outro participante que vê a escola como um alicerce, assim a enxerga porque a vê como "*um ponto de conexão entre a firmeza do solo (o conhecimento) e o que vai ser construído a partir daquilo (a produção de mais conhecimento)"*. Essas passagens levaram a uma densa reflexão no momento de socialização, no tocante ao que a escola pode proporcionar aos estudantes.

Após a análise de todas as metáforas, é possível perceber que elas convergem quanto à valorização da escola como instituição que deve produzir "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007, p. 1294), ou seja, um saber útil e não adquirido no seio familiar que proporciona novas maneiras de compreender o mundo. Entretanto, algumas se distanciam na compreensão da pessoa em sua integralidade e no processo de ensino-aprendizagem.

[7] Na trama Harry Potter, da escritora J. K. Rowling, a escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts identifica dois grupos de pessoas: os bruxos e os trouxas, que são as pessoas comuns.

ISSN: 2176 - 1396

A partilha dos saberes da experiência pode proporcionar formação, informação ou subsidiar a prática de outros educadores. Dessa forma, além de compartilhar sua prática, também está em formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este estudo, analisar metáforas como uma estratégia formativa disparadora de uma reflexão coletiva, tendo como balizas a escola desenhada no Plano Langevin-Wallon e os conceitos de meio e integração funcional na perspectiva da psicogenética walloniana.

Tendo em conta os objetivos específicos, as metáforas expressaram, de diferentes formas, ideais de escola, o que permitiu agrupá-las nas categorias referidas na análise.

Apesar de terem tido conotações diferentes, as figuras pensadas por cada participante mostram que a concepção de escola ideal de cada um dialoga, em grande parte, com os conceitos propostos por Wallon, apontando que a cultura organizacional escolar pode ser focalizada com uma nova visão.

O emprego de metáforas como estratégia formativa trouxe para a discussão os mestrandos enquanto pessoas concretas, com as marcas dos diferentes meios nos quais vivenciaram experiências. Além disso, as reflexões compartilhadas ajudaram o grupo a repensar suas concepções de escola ideal e suas teorias pedagógicas implícitas. O aporte teórico foi adequado, também, para subsidiar, tanto a elaboração das metáforas, como o momento de socializá-las.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Ser professor**: Um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, L. R. **Cognição, corpo e afeto**. In: REGO, T. C. (Org.) Henri Wallon afetividade e construção do sujeito: a psicogenética walloniana e sua importância para os estudos contemporâneos. São Paulo: Segmento, 2018

ALMEIDA, L. R. **Um olhar para a própria atuação**: os coordenadores pedagógicos e suas metáforas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica. São Paulo, Loyola, 2022.

GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002 [1980].

MAHONEY, A. A. **Introdução**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: Psicologia e educação. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MERANI, A. L. **Psicologia y Pedagogia**: las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México: Editorial Grujalbo, 1969.

PRANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa**: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, J. O. M; TASSONI, E. C. M. **Modos de afetar e seus impactos na educação:** um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J.; ROCHA M. S. (Orgs.) Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986 [1954]. p. 168-178.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 de jun. 2023.

ZAZZO, R. **Henri Wallon**: Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) EM QUESTÃO

Débora Pinheiro Pereira[1]

Ana Carla Hollweg Powaczuk[2]

RESUMO

Neste trabalho discute-se o protagonismo das redes de ensino público na promoção da formação continuada de seus professores. Parte-se do estudo monográfico realizado no curso de Especialização em Gestão Educacional e Políticas Públicas, que investigou o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) desenvolvido em um município do interior do Rio Grande do Sul. A partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso objetivou-se compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Como objetivos específicos delimitou-se compreender os objetivos e os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização; identificar como os professores compreendem e avaliam o programa instaurado na rede e reconhecer seu impacto ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Para tanto, o estudo pautou-se na análise de documentos do programa, bem como entrevistas semiestruturadas com quatro professoras participantes do PROMLA. A análise empreendida destaca o professor como protagonista das propostas em curso, o que pressupõe considerar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, seus contextos sociais, históricos e culturais e especialmente o modo como processam e (res)significam suas experiências. Tal perspectiva exige espaços formativos que fomentem o compartilhamento de saberes e fazeres, num movimento colaborativo de pensar e refletir as questões do cotidiano da sala de aula, reconhecendo a diversidade de experiências como peça chave das propostas em curso.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Municipais de Formação Continuada de Professores. Trabalho Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais podem ser compreendidas como normativas que regem e regulam ações e práticas nas diferentes esferas do contexto educacional. Estão relacionadas ao direito à educação, ao acesso e permanência na escola, perante o esforço por uma educação com qualidade e equitativa para todos, considerando o papel ativo e responsável do estado e seus entes federativos.

De acordo com Vieira (2007), as políticas educacionais expressam a governabilidade em ação, definindo um conjunto de ordenamentos acerca do que é considerado prioritário em uma determinada sociedade. Num sentido mais prático, à

[1] Especialista em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, deborappereira1997@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, apowaczuk@gmail.com

política educacional, refere-se às ideias e as ações, as quais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, as quais abrangem diferentes áreas de intervenção.

Temos como marcos legais primordiais de políticas no Brasil a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988 define no Art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim:

> A Constituição Federal de 1988 vai elevar os municípios à condição de entes federados, fortalecendo os seus poderes de decisão e de participação política. Na área da educação esta Constituição reconhece, pela primeira vez no Brasil, os sistemas municipais de ensino, com isto atribuindo-lhes competências específicas na manutenção dos serviços educacionais em determinados níveis (CUNHA, 2021, p. 4).

Neste sentido, os municípios passam a terem autonomia e competências para construir suas propostas, instituir seus próprios sistemas de ensino, implementar políticas públicas locais “por meio da criação dos seus próprios sistemas de ensino a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, configurando uma descentralização no cenário educacional” (BITTENCOURT, 2017, p.33).

Perante a isso, a municipalização é entendida como um instrumento da descentralização, que a partir da participação democrática, fortaleça o poder local político e administrativo de forma a atingir resultados satisfatórios e de alcance coletivo. Para tanto, a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as competências dos municípios definindo que:

> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nesta instância, estão as possibilidades de elaboração das políticas de formação continuada de professores. No artigo Art. 87, no Inciso III, há o destaque

para a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Perante a isso, os programas e políticas de formação passam a ser foco das políticas municipais, contribuindo com o fortalecimento ou não das condições profissionais. Contudo, as políticas de formação de professores em âmbito municipal ainda são muito tímidas, predominando as políticas de âmbito nacional. Perante Rossini (2016, p.140):

> As redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais, estadual e federal para formar massivamente seus professores, esses programas, entretanto, em alguns casos, prevalece modelos com alto grau de centralização, de instrumentalização técnico-profissional, que conferem aos professores pouca autonomia ou possibilidades de indagação.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado enfoca o protagonismo das redes Municipais de ensino público na promoção da formação continuada de seus professores. Para tanto, parte-se do estudo realizado no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, no qual objetivamos identificar a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA), desenvolvido pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

Compreendemos que o processo de qualificação das redes exigem esforços na direção de promover a aprendizagem de todos, pois estes certamente são fatores que incidem sobre a distorção idade/ano, reprovação e evasão escolar. Concordamos com Bolzan e Powaczuk (2018) ao indicarem que:

> As questões que se impõem são tantas que as pesquisas desenvolvidas parecem não ser suficientes para responder às demandas que as redes e os sistemas de ensino precisam atender, como: a alfabetização “na idade correspondente à série/ano", garantia dos direitos de aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, progressão continuada e processos de inclusão e exclusão da/na escola (pág. 418).

Nesse sentido, buscamos compreender a realidade da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, a partir de sua iniciativa em promover uma política municipal de formação continuada de professores.

ISSN: 2176 - 1396

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem sua singularidade, caracterizada pela iniciativa de construir uma política municipal de formação continuada de professores. De acordo com Lüdke e André (2012, p. 17) “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

Perante a isso, Lüdke e André (2012), baseado nos estudos de Nisbet e Watt (1978), caracterizam o Estudo de Caso em três fases: Exploratória; Sistemática e Análise, e Interpretação. Para tanto, o Estudo de Caso buscou a interpretação acerca da repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, desenvolvido no município de Santa Maria, que fica localizado no Estado do Rio Grande do Sul, para a qualificação do Trabalho Pedagógico no bloco de alfabetização, o qual demandou investigar as ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e seus desdobramentos, bem como as percepções dos professores sobre as ações de formação promovidas e sua correlação com a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras, atuantes no bloco de alfabetização e participantes do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA).

A pesquisa foi desenvolvida em três fases. Primeiramente realizamos a análise de documentos e conteúdos de mídia digital socializados nos portais, sites da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMEd), sobre o PROMLA, de modo a compreender as ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e seus desdobramentos. Na segunda fase realizamos entrevistas semiestruturadas. E a terceira fase do estudo contou com a transcrição das entrevistas em seu conteúdo literal, a análise e a categorização.

3 DESENVOLVIMENTO

O município de Santa Maria/RS, no âmbito da Secretaria de Município da

Educação (SMEd), vem buscando contemplar propostas de formação aos seus profissionais com vistas a atender às demandas e os desafios dos professores no exercício da docência, evidenciando o protagonismo da rede municipal neste âmbito.

A Rede Municipal deste município localizado no interior do Rio Grande do Sul, é composta por "78 escolas, sendo: 54 EMEF- escolas de ensino fundamental, 22 EMEIS - escolas de Educação Infantil, 02 Profissionalizantes (Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan - EMAET e a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial-EMAI), compreendendo aproximadamente 20.000 estudantes matriculados. E a rede conta com um quadro de aproximadamente 1.600 professores que trabalham sob regime de lotação ou serviço suplementar nessas escolas. Atualmente, todos possuem como formação mínima a graduação e são profissionais de carreira que foram empregados via concurso público." (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021).

Nessa perspectiva, almejando contribuir para a qualificação dos processos formativos, a Secretaria de Município da Educação, em 2019, implementou o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) voltado para professores da Pré-escola e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano). Tal programa compõe uma das iniciativas de formação continuada da Política Pública Conexão De Saberes, do município de Santa Maria/ RS, a qual conforme Iop (2020), configura-se:

> Numa via de interlocução entre profissionais da educação da rede municipal de ensino, que visa promover a troca de saberes e fazeres, bem como dar visibilidade às práticas docentes desenvolvidas nas escolas municipais. A ideia precursora é auxiliar professores, coordenadores e demais profissionais da educação no desenvolvimento de uma práxis mais dinâmica, colaborativa e inovadora, voltada para o "aprender juntos", e que possam refletir sobre sua prática pedagógica. (s/p).

O PROMLA intenciona contribuir para o aprimoramento do ensino e aprendizagem no cenário educacional da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Também há a preocupação em contemplar uma formação continuada que estimule o compartilhamento, a reflexão, a colaboração entre os docentes, a fim de ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas nos processos de ensino e aprendizagem, colocando em destaque o protagonismo dos professores sobre sua prática.

No contexto do PROMLA, os professores dos Anos Iniciais do município

ISSN: 2176 - 1396

foram divididos em sete grupos, contando com a mediação de sete professores articuladores da Rede Municipal de Ensino, para desenvolverem o processo formativo que ocorreu mensalmente com a Parada da Rede. Os articuladores tinham o papel de auxiliar o docente na reflexão sobre a prática e ressignificação dos conhecimentos a partir das vivências nos encontros formativos, a fim de conduzir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais crítico, reflexivo, visando a melhoria do ensino e aprendizagem.

Para tanto, incluíram as formações no horário de trabalho do docente, nos dias de “Parada da Rede”. As turmas de formação foram organizadas respeitando essa particularidade e ofertaram tanto turmas no período da manhã quanto no da tarde. Dessa forma, foi organizado com grupos específicos pelos segmentos e por ano, para tratar as especificidades de cada modalidade, assim, separaram a rede urbana e a do campo.

Ao investigarmos sobre o impacto do PROMLA fomos em direção de ouvir as percepções dos professores da Rede Municipal de Ensino sobre o PROMLA. Evidenciamos nas narrativas docentes um reconhecimento sobre a necessidade da instauração de um movimento municipal que contemplasse a formação de professores, como expressa as narrativas que seguem:

> O PROMLA eu entendo que ele nasceu, a partir das ideias do PNAIC, que era um Programa Nacional de Alfabetização e Letramento. Então, a ideia do Conexão de Saberes surgiu para oferecer aos professores a formação de forma mais independente, que a gente não ficasse refém do governo federal. Eu sinto que a ideia é que foi feito no município para a gente não ficar refém da política nacional, então se institui a nossa própria política (Professora A).

Podemos observar o reconhecimento dos professores acerca da organização da Política Pública Conexão de Saberes e sua constituição do PROMLA como uma alternativa da rede de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, no sentido de gerir melhor o seu tempo, as suas demandas e especificidades.

Um dos aspectos destacados e valorizados pelos professores, refere-se à organização dos momentos coletivos da formação, denominadas como a “Parada da Rede”, a qual prevê a suspensão das atividades da rede com os estudantes e direcionamento de todos os professores para as formações no horário de trabalho do docente. Ao ter o cronograma das reuniões previamente acordadas, a possibilidade de as escolas e dos professores gerirem suas demandas foi

ISSN: 2176 - 1396

favorecida.

Dessa maneira, ressaltam a importância dos momentos de fala, escuta, trocas, colaboração, compartilhamento, de poderem desabafar suas angústias e anseios, principalmente, sobre o protagonismo docente, para promover práticas mais significativas. O trabalho colaborativo, é fundamental para a resolução das diversas facetas do trabalho do professor, pois "ajuda a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática". (IMBERNÓN, 2009, p. 60)

Evidenciamos que os professores ao participarem das ações de formação possuem expectativas acerca das temáticas a serem priorizadas, gerando não raramente um descompasso entre o que sentem como necessário a partir de suas trajetórias, premissas e concepções e o que vivenciam no contexto da formação.

Nesta díade entre as expectativas e o vivido nos espaços de formação, evidencia-se a produção de sentido sobre o que experimentam nas experiências junto ao programa. Importa, considerar que "a produção de sentido implica relações inter e intrapessoais mediadas pelo contexto, de tal modo que a construção do sentido é particular para cada sujeito" (BOLZAN, 2016a, p. 116), repercutindo na forma como o docente pensa, reflete e reconstrói suas experiências.

Neste sentido, compreendemos que a análise sobre o impacto das ações de formação, exige que consideremos os componentes autobiográficos das professoras participantes. As demandas sentidas e vivenciadas pelos professores ao longo de sua experiência docente na organização do trabalho pedagógico se constituem como elementos que implicam na adesão, na avaliação das ações de formação que participam.

É essencial considerar os professores como agentes fundamentais das políticas. Uma política de formação tem que ser incorporada como um elemento constante para repensar as práticas a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores. É preciso que os espaços formativos se aproximem com o contexto de atuação dos professores, visando atender os desafios e as demandas que envolvem os fazeres docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nos permite indicar o movimento de descentralização das políticas municipais de formação, uma vez que a organização da Política Pública Conexão de Saberes e a constituição do PROMLA foram uma alternativa de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, no sentido de gerir melhor o tempo, as demandas e especificidades da formação

As premissas que sustentam o trabalho reiteram a perspectiva do protagonismo da rede ao trazerem a ideia do desenvolvimento profissional docente, colaboração, compartilhamento de saberes e fazeres pedagógicos. Além disso, incluíram as formações no horário de trabalho do docente, nos dias de Parada da Rede.

Contudo, destacamos que é uma proposta que está sendo construída e que a sua qualificação repousa sobre a possibilidade de responder às demandas que se apresentam nos diferentes contextos escolares e que representam desafios aos professores. As narrativas das professoras nos permitiram identificar que o modo como interpretam as demandas da sua formação estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, em que as quais geram necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão.

Tal circunstância nos permite indicar o tensionamento entre as demandas individuais e as ações coletivas da formação. Há um percurso autodirecionado conforme os interesses, necessidades e objetivos dos professores que participam da formação, que muitas vezes são geradores de desencontros ao que é proposto nas ações do programa, assim, se instaurando à perspectiva de heteroformação. Parece-nos que a dimensão do tempo vivido sobre a experiência pode sinalizar novas elaborações sobre a proposta em curso, especialmente, considerando que essa pesquisa ocorreu no início do ano de 2021, no qual, estava iniciando a reconfiguração da política diante da pandemia.

A análise empreendida destaca a necessidade de considerar nas propostas de formação as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, seus contextos sociais, históricos e culturais e especialmente o modo como processam e (res)significam suas experiências. A perspectiva do professor como sujeito em permanente formação, é peça chave para o protagonismo das propostas em curso, o que pressupõe espaços formativos que fomentem o compartilhamento de experiências, num movimento colaborativo de pensar e refletir a prática a partir de uma postura investigativa e de constante atualização.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. **Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** In: MORAES, Bianca Mota de; GONÇALVES, Clisânger Ferreira;

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem da docência:** processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016a.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. **Circuito de atividades diversificadas:** leitura e escrita na escola. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, p. 417-435, maio/ago. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.20500/rce.v13i27.16643. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de jun. 2023.

CUNHA, M. C. **A descentralizada da gestão da educação e municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidas no Brasil.** 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2059.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IOP, Maria Cristina Rigão. **Conexão de Sabres/PROMLA.** Santa Maria, 2020. Disponível em: https://promlasm.wixsite.com/website. Acesso em: 05 mai. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Programa Municipal de Letramento e Alfabetização:** tecendo saberes, construindo conhecimentos. Brasília, DF: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021.

ROSSINI, Renata Guelfi. **O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016. Disponível em: https://acervus.unicamp.br/index.html. Acesso em: 07 jun. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. Porto Alegre: RBPAE, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS PÓS-PANDEMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO-RO: O OLHAR DOS PROFESSORES

Claudenice Ambrosio Lima de Brito[1]

Cleidimara Alves[2]

RESUMO

A presente investigação aborda o uso das ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática, trazendo reflexões para desenvolver novas estratégias no uso das tecnologias na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) preconizam o uso das tecnologias na educação, propõe e incentivam o uso dessas ferramentas para o desenvolvimento das competências e habilidades. Nesta pesquisa, buscou-se analisar o uso das ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática, quais são e com que frequência são utilizadas pelos professores, quais os impacto e benefícios e se os professores tiveram suportes para conhecer e utilizar tais ferramentas. A pesquisa se norteou pela seguinte questão: Qual é o impacto do uso de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática nas escolas da rede municipal de Porto Velho-RO na percepção dos professores, no período pós-pandemia? Trata-se de pesquisa quantitativa, com aplicação de um questionário através do *Google forms*. As reflexões acerca das ferramentas digitais e seu uso na educação têm aporte teórico em Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), Sartori e Soares (2023), entre outros. Os resultados apontam que o uso das ferramentas digitais é importante e relevante para o aprendizado dos estudantes, porém os professores ainda fazem pouco uso dessas ferramentas nas aulas. Dessa forma, buscou-se propor uma estratégia promissora para o desenvolvimento holístico das habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais dos estudantes no ambiente educacional, através do uso das ferramentas digitais de maneira planejada e coordenada com as ações de cada etapa de ensino.

Palavras-chave: Ferramentas digitais, Educação Física, Matemática, Novas Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

O uso crescente de ferramentas digitais na educação tem se mostrado essencial para promover o aprendizado dos estudantes e desenvolver as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). clau.bncc@gmail.com.

2 Doutora em Ciência do Movimento Humano - San Carlos - PY. cleidimara.alves13@gmail.com.

(BNCC) (BRASIL, 2018) e pelo Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) (RONDÔNIA, 2018). Nesse contexto, as aulas de Educação Física e Matemática não ficaram de fora e os professores têm explorado recursos tecnológicos como aliados no processo educacional. A transição para o ensino remoto e híbrido durante a pandemia levou os professores a explorar novas formas de ensino, utilizando recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas aulas.

Diante desse cenário, é relevante investigar acerca do uso de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática nas escolas municipais de Porto Velho-RO, a fim de compreender como essas ferramentas são utilizadas, bem com seu impacto conforme a percepção dos professores; tal percepção permitirá identificar práticas eficazes e compartilhar experiências bem-sucedidas. O uso adequado dessas tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e comunicação, além de fornecer atividades práticas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou promover a transformação digital no ambiente educacional, melhorando o processo de ensino e aprendizagem e preparando os estudantes para um mundo digital em constante evolução. Ao compreender como as ferramentas digitais são utilizadas e como os professores percebem seu impacto nas aulas de Educação Física e Matemática, é possível fornecer subsídios para aprimorar a formação dos docentes, identificar necessidades de capacitação e propor estratégias que potencializam o uso efetivo dessas ferramentas, adquiridas com as competências e habilidades previstas nos documentos curriculares.

Assim, foi investigado o uso de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática nas escolas municipais de Porto Velho-RO, considerando as competências e habilidades propostas pela BNCC/2018 e pelo RCRO/2018. Por meio da análise das práticas adotadas pelos professores e de sua percepção sobre o impacto das ferramentas digitais, buscou-se promover a reflexão e o aprimoramento do ensino nesses componentes curriculares, para alcançar uma educação mais atendida às demandas do mundo digital.

Os dados foram coletados junto a professores que lecionam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Porto Velho. 72 participantes responderam aos testes, que foram enviados de forma aleatória, por meio do *WhatsApp* e *e-mail*, utilizando-se o formulário *Google forms*. A

análise dos dados foi realizada por meio de métodos estatísticos, com a criação de gráficos.

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para fortalecer a transformação digital no ambiente educacional, promovendo um ensino mais engajador e eficiente. A inclusão das Tecnologias Digitais (TD) na educação vai além do seu uso como mero suporte ou para despertar o interesse dos estudantes; é necessário tê-las como ferramentas que favorecem novas formas de aprendizagem. O desafio dos professores é despertar o interesse dos estudantes em utilizá-las para construir conhecimentos e ações que transcendam o ambiente da sala de aula, proporcionando experiências e aprendizagens para o dia a dia.

2 PRINCIPAIS FERRAMENTAS DIGITAIS ADOTADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MATEMÁTICA

A transformação digital no campo da educação tem se mostrado uma realidade cada vez mais presente, principalmente diante do contexto pós-pandemia. O uso de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática tem se destacado como uma forma de promover a interação, o engajamento e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental identificar e compreender as principais ferramentas digitais adotadas pelos professores desses componentes nas escolas municipais de Porto Velho-RO.

Diante do cenário atual, em que a tecnologia se faz presente em diversos aspectos da sociedade, o campo educacional também tem sido impactado pela transformação digital. No contexto pós-pandemia, as ferramentas digitais têm-se mostrado valiosas para os professores de Educação Física e Matemática, proporcionando novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

O uso da tecnologia como ferramenta de ensino tem o potencial de auxiliar significativamente o processo educacional e impactar positivamente a rotina de estudantes, professores e gestores. No entanto, as consequências dessa aplicação tecnológica no contexto educacional podem variar, tanto de forma positiva quanto negativa, dependendo da maneira como a tecnologia é utilizada e da sua influência nas rotinas de trabalho.

Velloso (2014) conceitua as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) como:

> Os artifícios utilizados para agilizar, horizontalizar e facilitar a captação, a transmissão e a distribuição de informações em rede, surgidos no contexto da Terceira Revolução Industrial, desenvolvida gradativamente desde a metade da década de 1970, com seu auge nos anos de 1990 (VELLOSO, 2014, p.11).

As mídias digitais desempenham um papel fundamental no apoio às atividades do professor, do gestor e do estudante, pois facilitam o intercâmbio de informações, proporcionando uma visualização mais clara dos recursos e promovendo o ensino colaborativo. Essas mídias são utilizadas como ferramentas de ensino por meio de uma variedade de recursos tecnológicos, como *slides*, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de Ensino à Distância (EaD), conferências *web*, lousas digitais, *e-mails*, armazenamento em nuvem, entre outros. Esses recursos tecnológicos possibilitam uma abordagem mais dinâmica, interativa e eficiente no processo educacional.

Para atender à crescente necessidade de integração da tecnologia em diferentes áreas da sociedade no mundo contemporâneo, Sartori e Soares (2013, p, 12) afirmam que, “no mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas”.

Contudo, salienta-se a importância de adaptar a educação ao contexto atual, no qual a sociedade é influenciada pela presença de dispositivos tecnológicos e meios de comunicação que introduzem novas sensibilidades. Essas mudanças impactam no conhecimento que é transmitido e também criam novas formas de expressão. Desse modo, é necessário alinhar a comunicação e a educação, reconhecendo que essas duas áreas precisam caminhar juntas para acompanhar as transformações e atender às demandas da sociedade contemporânea.

Identificar as principais ferramentas digitais adotadas pelos professores de Educação Física e Matemática nas escolas municipais de Porto Velho-RO é de suma importância para se compreender como os docentes têm utilizado a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Tal identificação possibilita, de forma mais precisa, a análise das ferramentas mais populares e relevantes, bem como entender os benefícios e desafios que os professores encontram ao incorporá-las em suas aulas. Além disso, é possível avaliar o nível de conhecimento e habilidades desses docentes em relação ao uso dessas tecnologias específicas, o que possibilita compreender em que medida os professores estão preparados para explorar todo o potencial das

ISSN: 2176 - 1396

ferramentas digitais e utilizá-las de maneira eficaz no contexto da Educação Física e Matemática.

Ao identificar as vantagens e desafios encontrados pelos professores ao utilizar essas ferramentas digitais, pode-se analisar de forma mais abrangente o impacto dessas tecnologias no engajamento dos estudantes na passagem do processo de ensino e aprendizagem, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades propostas pela BNCC/2018 e pelo RCRO/2018.

A partir da percepção dos professores sobre a eficácia das ferramentas digitais, entende-se melhor como elas foram criadas para a interação, a motivação e o aprendizado dos estudantes. A percepção dos docentes é fundamental para avaliar o impacto real dessas ferramentas no ambiente educacional e propor recomendações e estratégias que possam aprimorar ainda mais o uso das ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática. Nesse sentido, esta pesquisa buscou identificar e compreender as principais ferramentas digitais adotadas pelos professores de Educação Física e Matemática nas escolas municipais de Porto Velho-RO, analisando as práticas pedagógicas, o nível de conhecimento e habilidades dos professores.

Atualmente, o uso de ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática tem se tornado cada vez mais relevante para melhorar o aprendizado dos estudantes. A pandemia de COVID-19 impulsionou os professores a explorar novas formas de ensino, utilizando recursos digitais como aliados no processo educacional. Nesse contexto, é fundamental entender como as ferramentas digitais estão sendo utilizadas, o nível de conhecimento e habilidades dos professores, as vantagens e desafios enfrentados, a percepção dos docentes sobre a eficácia dessas ferramentas e as estratégias para aprimorar seu uso.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p.__) afirmam que “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”. Nessa linha, o conceito de ensino híbrido está relacionado a uma educação que reconhece a diversidade de contextos e formas de aprendizado. O ensino híbrido combina metodologias presenciais e digitais, valorizando a utilização de diferentes ambientes de ensino. A expressão "ensino híbrido" reflete a necessidade de adaptação às práticas educacionais às demandas dos estudantes na era digital.

Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), a estrutura das escolas atuais assemelha-se às evolutivas do século passado, mas os estudantes de hoje possuem formas diferentes de aprendizagem. Com o aumento do envolvimento das crianças e jovens com as TD, é importante integrar essas tecnologias nas escolas, para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Além disso, as TD devem ser utilizadas para promover a autonomia e a reflexão dos estudantes. É necessário adaptar os métodos educacionais às mudanças no perfil dos estudantes e aproveitar o potencial das TD para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, as principais ferramentas digitais utilizadas pelos professores de Educação Física e Matemática nas escolas municipais de Porto Velho-RO foram identificadas por meio de teste respondido por 72 professores, que forneceram informações valiosas sobre as ferramentas digitais adotadas e a frequência de uso por parte dos docentes.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa revelou que as plataformas de videoconferência *Zoom* e *Google Meet* são amplamente utilizadas pelos professores, desempenhando um papel importante nas atividades formativas e nas práticas pedagógicas. Além disso, os aplicativos móveis relacionados ao componente são usados por um número significativo de professores, oferecendo uma abordagem lúdica e agregadora para os estudantes.

As plataformas de aprendizagem *online*, como o *Moodle* e o *Google Classroom*, são utilizadas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fornecendo ferramentas de gerenciamento de cursos e recursos pedagógicos. Essas ferramentas digitais desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais completa e abrangente.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta área de atuação dos professores participantes:

ISSN: 2176 - 1396

Gráfico 1 - Área de atuação dos professores

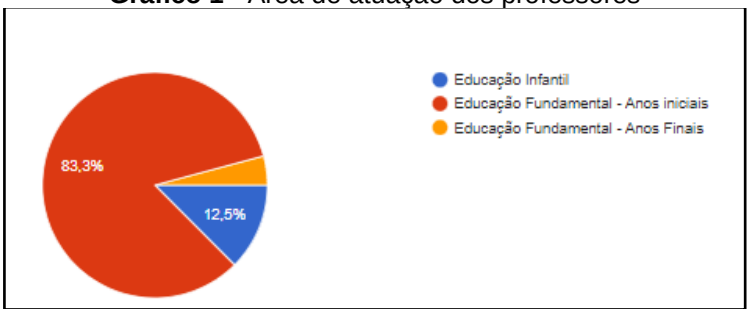

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos professores que responderam, 83,3% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 12,5% na educação infantil; não houve respostas referentes aos anos finais do ensino fundamental. É importante ressaltar que a sequência foi aplicada apenas aos professores da rede municipal de ensino, responsável pelas etapas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

Quanto à formação, 54,2% cursaram Pedagogia, 33,3% Educação Física e 12,5% em outras áreas. É importante destacar que o maior número de pedagogos está relacionado ao fato de que, conforme mostrado no Gráfico 1, a maioria dos professores respondente leciona nos anos iniciais, em que não há professores especialistas em outros componentes curriculares, exceto os professores de Educação Física.

No que se refere às principais ferramentas utilizadas pelos professores em suas aulas, os aplicativos mais utilizados foram os móveis, representando 45,8%. Em seguida, as plataformas de aprendizagem *online*, como *Moodle* e Google *Classroom*, com 25%, e as plataformas de videoconferência, como *Zoom* e Google *Meet*, com 23,6%.

No Gráfico 2, é possível observar a frequência de uso das ferramentas pelos professores em sala de aula:

Gráfico 2 - Frequência de uso das ferramentas

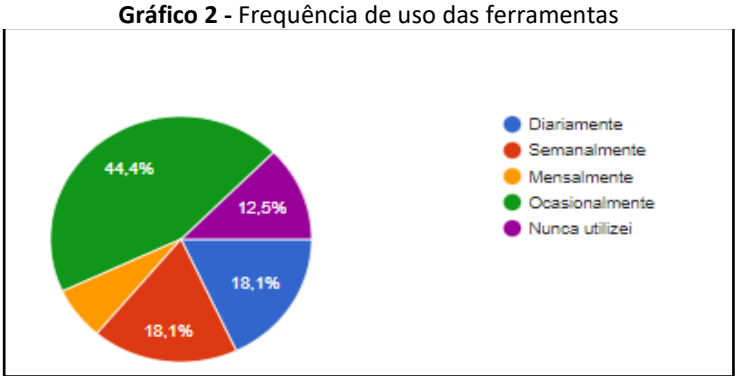

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos professores (44,4%) relatou utilizar as ferramentas apenas ocasionalmente. Os que as utilizam diariamente ou semanalmente representam 18,1%; mensalmente, 7,9%; 12,5% dos professores nunca utilizaram as ferramentas,

Com relação à avaliação dos professores sobre o impacto do uso das ferramentas digitais durante as aulas, a maioria (47,2%) avaliou o impacto como positivo, enquanto 38,9% o consideram muito positivo. Uma parcela menor (11,1%) ficou neutra em relação ao impacto. Apenas 2,8% avaliaram o impacto como negativo.

Quanto aos benefícios percebidos pelos professores no uso das ferramentas digitais durante as aulas, a maioria (72,2%) relatou que o uso das ferramentas aumenta o interesse dos estudantes. Outros benefícios mencionados incluem: melhora na compreensão dos conteúdos (50%); maior interação e colaboração entre os estudantes (44,4%); e maior facilidade de comunicação entre os estudantes (27,8%).

Com relação ao suporte recebido pelos professores para aprender a utilizar as ferramentas digitais, a maioria (47,2%) afirmou que não recebeu suporte adequado, enquanto 41,7% receberam algum suporte, mas sentiram que poderia ter sido melhor. Apenas 11,1% dos professores responderam que receberam um suporte adequado, permitindo o uso das ferramentas digitais em suas aulas.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

As tecnologias digitais desempenham um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o engajamento dos estudantes e proporcionando novas formas de ensinar e aprender. Negar seu uso seria um retrocesso, considerando sua presença no cotidiano e a necessidade de adaptação e aprendizado contínuo.

Segundo Carvalho (2009), é importante que o professor esteja à vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais, tendo em mente que elas não substituem o docente, mas podem contribuir positivamente para a autonomia do estudante e para uma prática motivadora e de promoção de uma aprendizagem significativa.

A pesquisa tem como proposta incentivar o uso planejado das ferramentas digitais e sugerir formação para os professores, visando sua integração efetiva nas aulas. Embora reconheçam o potencial positivo das ferramentas, muitos professores

as utilizam apenas ocasionalmente, o que requer investigação das razões que estão por trás desse pouco uso e estratégias para aumentar sua adoção. A pandemia trouxe mudanças significativas na educação, levando os professores a repensar suas práticas, explorando novas possibilidades pedagógicas.

Os resultados obtidos demonstram que as ferramentas digitais desempenham um papel relevante no ensino, como as plataformas de videoconferência e aplicativos relacionados ao componente, enriquecendo as atividades educacionais. No entanto, muitos professores enfrentam desafios e falta de suporte adequado para aproveitar plenamente essas ferramentas.

Espera-se dar continuidade a este trabalho, em pesquisas futuras, a fim de aprofundar a discussão sobre os benefícios do uso das ferramentas digitais nas aulas de Educação Física e Matemática, proporcionando retorno à comunidade educacional da rede municipal de ensino de Porto Velho.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em: 26.06.23 às 12:44 hrs.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2009.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia**. Governo do estado de Rondônia. 2018. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/seduc/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-rcro/.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTIC**: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

VELLOSO, L. **Das máquinas de ensinar aos netbooks**: tradição, inovação e tradução. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POTENCIALIDADES EM AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Fabianna Ramos Ferreira[1]

Sônia Cristina Soares Dias Vermelho[2]

RESUMO

O campo de formação de professores vem apontando para novos cenários formativos para enfrentar o problema do distanciamento universidade/escola e a hierarquia entre conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos nos cursos de licenciaturas (GATTI e col., 2019; ZEICHNER, 2010). Nessa pesquisa partimos da hipótese de que a extensão universitária pode estar contribuindo para a formação de professores no enfrentamento dessas problemáticas e possa ainda apresentar outras potencialidades no processo formativo. Para analisar essa problemática, realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica na base de dados Scielo com o objetivo de analisar o perfil das publicações sobre a extensão universitária e formação docente para identificar as potencialidades indicadas nesses documentos acerca da extensão universitária e formação docente. Para isso, foi utilizada a combinação dos descritores “extensão” e “formação de professores” na base de dados apontada. Como resultado dessa revisão, as principais indicações quanto ao papel da extensão na formação docente se voltam para: espaços de aproximação com a realidade escolar e de reflexão acerca de práticas pedagógicas, estímulo a práticas colaborativas e espaço complementar de formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Extensão universitária. Terceiro-espaço. Licenciatura. Novos cenários formativos.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Gatti e colaboradores (2019) a trajetória de formação de professores brasileira vem sendo pautada pelo modelo de cursos de licenciatura no formato “3+1”, em que os três primeiros anos são reservados para o ensino de conteúdos e técnicas, e apenas no último é tratado as questões da formação docente. O entendimento, segundo os autores, é que esse modelo acaba por reforçar a separação entre conhecimentos específicos e conhecimentos para a docência. Esse traço marcante na formação de professores brasileira reflete o descaso com a área de formação de professores desde sua origem nesse país, evidenciando o aspecto secundário que a área possui em relação a outras áreas de conhecimento.

Nesse segmento, no âmbito estadunidense, Zeichner (2010) também identifica que há uma desconexão entre a formação de professores em nível de graduação e a escola, dentre os problemas que perpassam essa questão, é possível

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES DA UFRJ, e-mail: fabiannarms@gmail.com
[2] Professora Dra. No Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES DA UFRJ, e-mail: cristina.vermelho@gmail.com

elencar: desconexão entre o conhecimento acadêmico (advindos das disciplinas, incluindo conhecimentos educacionais) e o estágio nas escolas; pouco incentivo para professores efetivos investirem tempo para pensar na articulação do que acontece na universidade e a formação que ocorre em campo; pouco incentivo para os professores que recebem os futuros docentes nas escolas para investir tempo para pensar a formação dos licenciandos. Sendo assim, o autor identifica que mesmo nos espaços em que ocorre a parceria entre universidade e escolas, os saberes adquiridos nesses últimos ainda são reconhecidos como inferiores, cabendo às escolas o papel de "campos de prática", ou seja, locais para se aplicar os conhecimentos advindos dos conhecimentos acadêmicos. Como é possível observar, essa realidade não está distante do contexto de formação de professores brasileira apresentado anteriormente.

Nesse sentido, o formato 3+1 se aproxima de modelos técnicos de formação docente apresentados por Diniz Pereira (2011) como modelos formativos a partir da racionalidade técnica, na qual o professor é visto como mero reprodutor de técnicas, aplicador de provas e de conteúdos pré-estabelecidos. O autor ressalta, ainda, que esse modelo formativo, é o modelo mais difundido por várias instituições de fomento e que são as principais responsáveis por reformas conservadoras em programas de formação de professores. Ainda, são apresentados outros dois tipos de modelos formativos pautados a partir de outras duas racionalidades: a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A primeira valoriza as experiências na sala de aula, pois denuncia que a educação é muito fluida, sendo assim, as técnicas são vistas como enrijecedoras, prejudiciais ao aprendizado e fadadas ao fracasso devido a imprevisibilidade das situações reais de ensino. Apesar da contraposição ao uso das técnicas, é possível identificar que organizações mundiais conservadoras já se apropriam desse discurso.

Já o terceiro modelo formativo é definido pela terceira racionalidade, a crítica. Nela, os professores situam a educação historicamente, levantam problemas, estabelecem uma projeção do tipo de sociedade que se deseja construir, acreditam na teoria e prática alinhadas para a transformação e estabelecem sua prática como intrinsecamente política. Ainda, o trabalho docente é visto como atividade social a qual produz conseqüências coletivas perante a sociedade. Esse último modelo é o horizonte de formação defendido pelo presente artigo (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Atualmente, o campo de formação de professores tem se debruçado a pesquisar outros cenários formativos em que os futuros professores tenham novas experiências em sua formação como docente. Dessa forma, Zeichner (2010) apresenta a proposta de criação de “terceiros espaços” os quais consistem em espaços híbridos de formação em que se relacionam os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos profissionais (advindos da prática) de forma menos hierárquica e a partir de vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola.

Nessa perspectiva de novas culturas formativas, Gatti e colaboradores (2019) também indicam a criação de novos espaços considerados inovadores de formação a partir de uma análise de cinco projetos premiados presentes nas duas últimas edições (2016 e 2017) em um Prêmio promovido pela Fundação Carlos Chagas o qual tem por objetivo “valorizar o professor formador que atua em cursos de licenciatura e divulgar experiências formativas que contribuam para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica” (GATTI *et al*, 2019, p. 213). Na pesquisa mencionada anteriormente, a seleção dos projetos a serem analisados foram feitos a partir de dois critérios: uso de narrativa podendo ou não ser combinada com outras estratégias e a diversidade de áreas do conhecimento. Com isso, foi possível que os autores apresentassem novas perspectivas formadoras que podem servir de inspiração para construção de novas possibilidades formativas.

A partir da identificação de limites formativos dentro da instituição e partindo de iniciativa do coletivo, as principais limitações identificadas pelos professores que foram inovadores e que serviram de ponto de partida para a reinvenção de suas práticas formativas foram: o afastamento entre universidade/escola e o distanciamento entre teoria e prática. Dentre as experiências analisadas foram encontradas práticas em extensão universitária como espaço formativo que pode ser inovador e bem-sucedido nos cursos de licenciaturas no enfrentamento dos dilemas da formação docente apresentados.

No sentido, para compreender a contribuição que a extensão universitária tem trazido frente ao problema indicado, realizamos um levantamento de publicações para analisar o perfil das publicações sobre a extensão universitária e formação docente e identificar as potencialidades inferidas nesses documentos acerca da extensão universitária.

2 MÉTODOS

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e foi realizada em duas etapas: uma revisão bibliográfica e em seguida, a análise dos artigos advindos da revisão a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A revisão bibliográfica foi realizada na base de dados Scielo em 04/07/2023, foram usados os descritores "extensão" AND "formação de professores" e os filtros de língua portuguesa, formato de produção de artigo e contexto brasileiro na base. A partir disso foi encontrado o total de 47 artigos, e após a leitura dos resumos e leitura flutuante dos artigos, foram aplicados outros critérios de exclusão para que fossem revelados apenas os artigos significativos relacionados ao tema da pesquisa. Desse processo, resultaram em 21 artigos, conforme o "Quadro 1".

Quadro 1: Sequência no processo de identificação do *corpus*

Revisão na base Scielo	Total de 47 artigos
Após 1º critério de exclusão: Trabalhos pertencentes à outra área de estudo	37 artigos
Após 2º critério de exclusão: Não possuir recorte em extensão	33 artigos
Após 3º critério de exclusão: Artigos sobre formação continuada	21 artigos

Sendo assim, após a terceira etapa de exclusão de artigos para compor o *corpus* de análise, chegamos às produções contidas na "Tabela 1".

Tabela 1 – Artigos que representam o *corpus* da pesquisa

Cód.	Título	Autores	Ano
A1	(Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária	Rodrigues, Roberta Pereira de Paula; Cruz, Giseli Barreto da	2023
A2	Formação inicial de professoras/es de línguas e contexto pandêmico: o foco nas práticas colaborativas para o enfrentamento de desafios	Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes; Ferreira, Mergenfel Vaz	2022
A3	Ensino remoto em tempos de pandemia: uma experiência de formação emergencial e seus desdobramentos	Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna; Schumann, Carina; Savedra, Mônica Maria Guimarães	2022
A4	Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Matemática a partir de seu Envolvimento em um Projeto Extensionista Direcionado ao Público Idoso	Silva, Nayara da; Silva, Guilherme Henrique Gomes da; Julio, Rejane Siqueira	2021

A5	Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas	Santos, Joelma Silva	2021
A6	Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO	Martins, Bárbara Amaral; Chacon, Miguel Claudio Moriel; Almeida, Leandro Da Silva	2020
A7	Estratégias de Aprendizagem em Cursos Ofertados à Distância: Diferença entre Cursos de Licenciatura e Extensão	Versuti, Fabiana Maris; Andrade, Raíssa Bárbara Nunes Moraes; Zerbini, Thaís	2020
A8	A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola	Pozebon, Simone; Lopes, Anemari Roesler Luersen Vieira	2018
A9	Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia	Santos, Sheila Daniela Medeiros dos; Paranahyba, Jordana de Castro Balduino	2018
A10	Divulgação e ensino de Astronomia e Física por meio de abordagens informais	Costa Junior *et al*	2018
A11	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Nascimento, Maria das Graças C. de Arruda; Reis, Rosemary F. dos	2017
A12	A lógica pastoral na prática docente	Scheinvar, Estela; Medeiros, Rebecca; Coutinho, Patrick	2016
A13	Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire	Fernandes, Carolina dos Santos; Marques, Carlos Alberto; Delizoicov, Demétrio	2016
A14	A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática	Trevisan, André Luis; Amaral, Roseli Gall do	2016
A15	Dialogando sobre e Planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos Iniciais	Souza, Ana Paula Gestoso de; Passos, Cármen Lúcia Brancaglion	2015
A16	O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos	Javaroni, Sueli Liberatti; Zampieri, Maria Teresa	2015
A17	Planejamento e implementação de curso online como atividade de estágio curricular na área de inglês	Gimenez, Telma; Ramos, Samantha Gonçalves Mancini	2014
A18	Estilos de pensamento de professores de química da educação de jovens e adultos (EJA) do paraná em processo de formação	Lambach, Marcelo; Marques, Carlos Alberto	2014

ISSN: 2176 - 1396

	permanente		
A19	Planejamento de cursos online para professores de alemão: parâmetros em mapa conceitual	Rozenfeld, Cibele Cecilio de Faria	2013
A20	Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática	Souza, Ana Paula Gestoso de; Oliveira, Rosa Maria Moraes Anunciato de	2013
A21	Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso	Arroyo, Daniela Munerato Piccolo; Rocha, Maria Silvia Pinto De Moura Librandi Da	2010

Fonte: elaborada pelas autoras

A partir da definição do *corpus* da pesquisa, iniciamos a análise do mesmo a partir da técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Nesse sentido, foram realizadas as três seguintes etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados. A primeira etapa consistiu na execução de uma leitura flutuante, a qual consiste em uma leitura menos precisa do material a ser analisado para que se extraiam as primeiras impressões do mesmo; Na segunda etapa, denominada “exploração do material” foi realizada a “codificação”, ou seja, foram feitos recortes dos textos para melhor análise, no caso, consistiram em destacar os trechos mais importantes de cada artigo a partir dos temas elencadas previamente: Títulos dos periódicos; área de estudo da publicação; metodologias utilizadas; resultados obtidos. A partir desses trechos foi possível elencar as categorias que estão representadas nas tabelas (“2” a “5”). Por fim, a terceira etapa analítica se constitui o processo de inferência, ou seja, tratamento dos resultados obtidos e interpretações que serão apresentados na seção a seguir da presente pesquisa, onde buscamos debater sobre o perfil dos artigos com uma análise sobre as potencialidades da extensão na formação docente.

3 RESULTADOS

Em relação ao perfil dos artigos emergidos da revisão foram feitas algumas inferências que serão apresentadas a seguir de acordo com os resultados das análises dos artigos presentes nas tabelas (compreendidas desde a tabela 2 até a tabela 5). Nesse sentido, acerca dos anos de publicações dos trabalhos analisados é possível observar que existe uma frequência pouco variável de números de publicações desde 2010, ano de primeira aparição de artigo com a temática dentro

dessa revisão, até 2023. Além disso, os anos de 2016 e 2018 foram revelados como os períodos em que tiveram mais artigos com a temática publicados na base utilizada. Esses dados podem ser conferidos ainda na “Tabela 1” que apresenta as informações com relação aos anos de publicações dos artigos.

Acerca dos periódicos que mais foram encontrados artigos destacaram-se: "Bolema: Boletim de Educação Matemática"; "Educação e Pesquisa" e; "PandaemoniumGermanicum". Sendo assim, é válido destacar que os três primeiros periódicos com mais publicações são os periódicos que abarcam o ensino de Alemão e ensino de Matemática, sem conter nenhum especializado no tema formação de professores. Nesse sentido, essa evidência ocorre ao observar o âmbito do recorte acerca dos periódicos como um todo, pois indica mais publicações dentro das diversas áreas de ensino do que em revistas do campo da educação e da formação de professores, conforme é possível observar na “Tabela 2”.

Tabela 2 – distribuição quanto ao periódico de publicação

Título do periódico	Freq.	%
Bolema: Boletim de Educação Matemática	3	14,3%
Educação e Pesquisa	3	14,3%
PandaemoniumGermanicum	3	14,3%
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2	9,5%
Educação em Revista	1	4,8%
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	1	4,8%
Fractal: Revista de Psicologia	1	4,8%
Ilha do Desterro	1	4,8%
Ciência & Educação (Bauru)	1	4,8%
Psicologia Escolar e Educacional	1	4,8%
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1	4,8%
Revista Brasileira de Ensino de Física	1	4,8%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1	4,8%
Trabalhos em Linguística Aplicada	1	4,8%
TOTAL OBS.	21	100%

Fonte: elaborada pelas autoras

Já em relação às áreas de publicações dos artigos (Tabela 3), os cursos de Pedagogia e das Licenciaturas em Letras, Matemática e Ciências representaram

áreas de mais ocorrência em artigos sobre a temática formação docente, na base analisada. Esses dados apresentam pistas de que essas licenciaturas possuem grande preocupação em suas agendas com a formação de seus docentes, nas instituições de origem dessas pesquisas analisadas, além da área de Pedagogia, que aparenta historicamente ser um assunto mais central nos próprios cursos.

Tabela 3 – Distribuição quanto à área/curso

Curso Graduação	Freq.	%
Pedagogia	6	28,6%
Letras - licenciatura	5	23,8%
Matemática - Licenciatura	4	19,0%
Ciências - Licenciatura	2	9,5%
Interdisciplinar	1	4,8%
Física - Licenciatura	1	4,8%
Psicologia - licenciatura	1	4,8%
Química - Licenciatura	1	4,8%
TOTAL OBS.	21	100%

Ainda, de acordo com a Tabela 4, os métodos mais utilizados para a as pesquisas foram: “Observação participante”, “entrevistas”, “análise documental” e “relatos de experiência”. Esses dados revelam uma grande quantidade de pesquisas possivelmente fincadas no chão da prática já que a maior parte dos métodos mencionados como os de maiores frequências possuem, em sua grande maioria, características do diálogo com experiências reais, fator valorizado e apontando como central no campo da formação atual como apresentado na fundamentação teórica exposta anteriormente na presente produção.

Tabela 4 –Distribuição quanto ao método utilizado na pesquisa

Metodologia utilizada	Freq.	%
Observação participante	7	33,3%
Entrevista	4	19,0%
Análise documental	4	19,0%
Relato de experiência	4	19,0%
Estudo de caso	2	9,5%
Pesquisa-ação	2	9,5%
Quantitativa	1	4,8%

ISSN: 2176 - 1396

TOTAL OBS.	21[3]

Fonte: elaborada pelas autoras

Por fim, os resultados apresentados pelas pesquisas apontam para algumas potencialidades da formação de professores no recorte da extensão universitária, são elas: Extensão como complemento da formação de professores; Estímulo à reflexão e participação ativa; Conhecimento do campo de atuação; Estímulo as práticas colaborativas; Curso de extensão com resultados positivos; Possibilidade de tratar de questões de racismo, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Potencialidades reveladas a partir dos resultados dos artigos

Resultados das pesquisas	**Freq.**	**%**
Extensão como complemento da formação de professores	13	61,9%
Estímulo à reflexão e participação ativa	6	28,6%
Conhecimento do campo de atuação	4	19,0%
Não explicitado	3	14,3%
Estímulo as práticas colaborativas	2	9,5%
Curso de extensão com resultados positivos	1	4,8%
Possibilidade de tratar de questões de racismo	1	4,8%
TOTAL OBS.	21[4]	

Fonte: elaborada pelas autoras

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, algumas pistas foram possíveis de serem elencas e serão expostas a seguir. A partir dos periódicos em que foram publicados os artigos acerca da formação de professores e dos dados sobre a origem dos Cursos dessas publicações, é possível inferir uma preocupação de licenciaturas com a formação dos professores, esse fato torna-se bastante importante tendo em vistas os desafios históricos desses cursos acerca da hierarquização de seus conhecimentos específicos em relação aos conhecimentos educacionais e, principalmente, o contato tardio com a escola e os saberes advindos da prática, provenientes dos modelos de formação 3+1. Além disso, os tipos de metodologia utilizados nas pesquisas analisadas apontam para um possível

[3]A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (3 no máximo).
[4]A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (6 no máximo).

movimento das próprias pesquisas também se aproximarem da prática pedagógica, ou seja, pesquisas fincadas na prática.

Acerca das categorias que apresentaram as potencialidades da extensão na formação de professores é possível destacar, as ações de extensão como espaço reflexivo, podendo ser um razoável indício de local em que se distancia de práticas reprodutivistas e focadas na racionalidade técnica. Ainda, a categoria “Estímulo as práticas colaborativas” evidencia uma possível relação da extensão universitária com uma visão de aprendizagem de forma coletiva, menos individualista. Ainda, a indicação que a extensão promove o conhecimento do ao campo de atuação nos leva a crer que tem se configurado como espaço para o enfrentamento, por meio de ações de extensão, em relação a principal problemática que vem sendo apontada na literatura no campo da formação de professores: o distanciamento da universidade com a escola. Ainda, mesmo que timidamente, o formato de ação de extensão “curso” foi apontado como espaço formativo em extensão universitária bem sucedido. É válido destacar, também, que categoria “Extensão como complemento da formação de professores” apresenta conclusões de mais de 60 % (sessenta por cento) dos artigos da relação de contribuição da extensão universitária e a formação de futuros docentes. Portanto, podemos compreender que a extensão universitária se constitui potencial espaço que busca o enfrentamento dos problemas atuais identificados na formação de professores.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Capítulo 1: A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M.(orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª Ed., 2011, p.11-37.

GATTI, B. A *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

SABERES NÃO SABIDOS OU SABERES NÃO RECONHECIDOS? PROFESSORES ESPECIALISTAS E SUAS MEMÓRIAS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Iara Gonçalves de Aguiar Sant' Anna[1]

Laurinda Ramalho de Almeida[2]

RESUMO

O presente trabalho refere-se à uma pesquisa de mestrado em andamento que pretende colaborar com o processo de formação docente para atuação com estudantes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa justifica-se pela necessidade de encontrar novas possibilidades formativas, uma vez que relatos de profissionais da escola pesquisada alegam que a formação acadêmica inicial é insuficiente para as demandas da inclusão escolar. Admitimos como objeto de pesquisa a memória de professores na construção de conhecimentos pedagógicos com relação a inclusão da pessoa com deficiência. O objetivo geral é identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência. Os objetivos específicos são: 1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com pessoa com deficiência; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos. Como metodologia para produção das informações será aplicado um questionário de caracterização dos sujeitos participantes, proposta de escrita de um incidente crítico e entrevista semi estruturada. A análise dos dados será feita com base na análise de prosa, conceituada por André (1983). Como aporte teórico, a pesquisa considera principalmente a teoria psicogenética de Henri Wallon (1986), amparada por outros autores como Mahoney, Almeida(2005), Gatti (2014), Bosi (1994), Damásio (2022), Ezpeleta, Rockwell (1989), Prandini (2010) e Ludke, André(1986). Ainda não são apresentados resultados, considerando que é uma pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Formação docente. Memória. Inclusão. Anos finais. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Atuar em escolas públicas da cidade de São Paulo, em diferentes épocas, aproximou as autoras de professores especialistas dos anos finais do ensino fundamental que encontravam dificuldades no trabalho com a inclusão escolar.

A fim de favorecer a formação docente para a atuação com pessoas com deficiência (PcD) e partindo da premissa de que professores são produtores de conhecimentos e cultura, acreditamos que os saberes aprendidos na prática deveriam ter seu reconhecimento e valorização.

Assim, esta comunicação refere-se à uma pesquisa de mestrado em

[1] Mestranda em Educação, PUC- SP. E-mail: cpiaraaguiar@gmail.com
[2] Doutora em Educação, PUC- SP. E-mail: laurinda@pucsp.br

andamento, cujo tema é “a psicogenética walloniana e a formação de professores”. O problema de pesquisa é a memória de professores na construção de conhecimentos pedagógicos com relação à inclusão escolar da PcD.

O objetivo geral do trabalho é identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência.

Os objetivos específicos são:1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com PcD; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º - identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos.

2 DESENVOLVIMENTO

Individualidades que emergem da coletividade: o caráter social da memória e sua relação com a exclusão escolar

Somos seres sociais e nossas histórias apresentam a sociedade onde fomos inseridos desde o nascimento. As marcas culturais nos constituem e tendem a ser reproduzidas por nós. Isso porque o passado, além de conservar-se, ainda se faz presente em nosso cotidiano de duas maneiras distintas:

> esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua atuação sobre as coisas: a memória- hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam verdadeiras ressurreições do passado. (BOSI, 1994, p. 48).

As marcas revelam quais tipos de relações se dão entre pessoas e grupos. No tocante à escola, Ezpeleta, Rockwell (1989) advertem para o fato de que “a escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal (...) é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação”. (1989, p. 12).

Mas a sociedade, como um organismo vivo, tem seus mecanismos de mudança. Ezpeleta, Rockwell (1989, p. 21-22) destacam a importância do “outro” na relação escolar. Apesar da concepção excludente das memórias coletivas, frutos da

organização das sociedades, existe o cotidiano, brecha no sistema dominante, fruto das singularidades humanas, onde sujeitos afetam e são afetados.

> É verdade que uma leitura "reproducionista" da vida escolar, por nós constatada, é possível e até convincente, dada a predominância de ideologias e práticas alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista. Contudo, se não se procede seletivamente na análise, ao menos neste nível de cotidiano, o conceito de reprodução é insuficiente para dar conta de "tudo" que aí acontece. A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma herança acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história. (ROCKWELL, EZPELETA, 1989, p. 28).

De afeto em afeto, somos! Nós e as bases neurobiológicas das relações sociais

Além das memórias coletivas, somos singulares por conta da heterogeneidade humana, o que nos impele a pensar nas ações pela perspectiva dos sujeitos.

As condições para que o cotidiano seja processado residem na base biológica do ser humano. É no cérebro que as características pessoais de cada indivíduo encontram possibilidade de existência e é a subjetividade humana que refuta a concepção naturalista como única justificativa para todas as coisas.

Esse órgão, antes apenas entendido como fisiológico, hoje é compreendido em suas bases relacionais, desenvolvendo-se no bojo do par "natura-cultura".

As sinapses, alimentadas por cultura e afeto, expandem e reorganizam as redes neuronais, fazendo com que pessoas percebam e até mesmo se apropriem de sentimentos, emoções e intenções alheias. É uma função do cérebro social, investigado a partir da descoberta dos neurônios-espelho na década de 90.

> os neurônios espelho, quando ativados pela observação de uma ação, permitem que o significado da mesma seja compreendido automaticamente (de modo pré-atencional) que pode ou não ser seguida por etapas conscientes que permitem uma compreensão mais abrangente dos eventos através de mecanismos cognitivos mais sofisticados. (LAMEIRA, GAWRYSZEWSKI, JR, 2006, p. 124).

O fenômeno da epigênese humana revela a associação do social à nossa constituição genética a partir das interações do cérebro com seu meio envolvente. Assumimos como pressuposto teórico sobre meio a explicação de Wallon (1986):

ISSN: 2176 - 1396

> o meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. (1986, p. 170).

O meio é composto por três esferas que coexistem: físico-químico (onde se encontra o que é necessário à manutenção do corpo vivo), biológico (que abriga toda a diversidade de espécies que convivem num mesmo espaço e dita como se dão as ações de controle de umas sobre as outras) e social, que é uma necessidade absoluta do ser humano desde o nascimento como garantia de sobrevivência e como espaço de pertencimento e de formação.

Levando em conta a estrutura social com grupos dominantes e outros dominados com longo histórico de exclusão, bem como a memória coletiva formada a partir dessa vivência, perguntamos: o que levaria à transformação dessa realidade? Recorremos à Wallon para compreender de onde surgem as fissuras por onde começam a acontecer transformações: é na afetividade do ser humano.

Professor: um ser de afetos, um ser de memórias!

Precisamos avançar da questão da formação para a questão da constituição do professor, evidenciando suas experiências e aprendizados. Como todo ser humano, o professor constitui-se pelo processo de integração em dois sentidos: entre organismo e meio e entre os conjuntos funcionais. Segundo Mahoney, Almeida(2005),

> O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão (...) O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem. O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. (2005, p. 18).

Os três conjuntos integram-se de maneira dialética, jamais se excluem, havendo apenas períodos de alternância de predominância. É o conjunto afetivo que desempenha papel central no desenvolvimento psíquico humano.

Como exemplo, um bebê reage ao mal estar de ter a pele irritada quando sua fralda fica suja. Sua emoção é expressa por meio do choro e movimentos impulsivos,

ISSN: 2176 - 1396

que posteriormente serão intencionais, demonstrando que o bebê compreendeu o significado daquela ação e aprendeu com ela.

> É assim que, sobre a base fornecida elo ato motor, impregnada das motivações fornecidas pela afetividade, se dão o aparecimento e desenvolvimento das funções mentais. O gesto comunicativo, revestido de significado, ao sintetizar movimento (ato motor), linguagem (conhecimento) e intenção (expressão da vontade, portanto vinculada à afetividade) é o prelúdio da representação. (PRANDINI, 2010, p. 33-34).

O movimento de ação e reação oriundo dos processos de integração está mergulhado em significados culturais, apresentam elementos do contexto social e é nele que se desenvolve o psiquismo humano e o processo de aprendizagem.

O professor é produto dos processos sociais que o compõe: o que ele apresenta e como faz em sala de aula não é só conteúdo vindo de sua formação, mas um recorte feito a partir de sua leitura de mundo mediada pelos afetos. Diante dessa constatação, perguntamos: suas escolhas são feitas de forma consciente?

O papel da consciência na consolidação de novas aprendizagens

Estudos de Damásio (2022) validam e ampliam nossa compreensão acerca da consciência. O ponto inicial é que sentir não é saber, mas para saber é preciso sentir. O sentimento é a contrapartida mental, representação das experiências, que dá início à aprendizagem, portanto, ao saber.

Entre o sentir e o saber está a consciência. Sem ela não conhecemos nada, não encontramos respostas criativas aos desafios, nem conseguimos promover a melhoria de condições favoráveis à vida humana, que é a base do surgimento de uma cultura.

A consciência decorre do processamento mental de conteúdos sentidos, algo que ocorre de um ponto de vista particular, onde a percepção do real e a evocação de memórias dependem da afetividade. É o domínio do conhecimento que se relaciona com o corpo de forma autorreferenciada, pois a experiência de cada pessoa é única.

A tomada de consciência por meio da observação das minúcias da rotina, tentando enxergar causas e consequências de determinadas ações para encontrar saberes pedagógicos construídos na prática é um exercício valoroso na construção de novos modelos pedagógicos.

ISSN: 2176 - 1396

As contribuições do Plano Langevin-Wallon para um novo paradigma educacional

Elaborado num contexto de pós guerra (entre final de 1944 e 1947) o Plano Langevin-Wallon pretendia reformar o sistema educacional francês para formar o "homem novo" que fosse valorizado independentemente das tarefas que executasse, manuais ou intelectuais, provenientes de inteligência prática ou reflexiva.

A proposta visava garantir os objetivos superiores da comunidade e de cada um de seus membros a partir da construção de uma sociedade capaz de acolher toda a diversidade de pessoas, comprometendo-se com uma condição humana digna e livre, sendo concebido a partir de quatro princípios: justiça, dignidade igual para todas as ocupações, orientação e cultura geral.

Com relação à inclusão, o Plano previa escolas com projeto para estudantes com deficiência intelectual. Atividades de adaptação social e profissional para realização de trabalhos acessíveis garantiriam que essas pessoas não fossem simplesmente mais um peso para a sociedade. Por fim, durante dois ou três anos fariam exercício profissional em oficinas preparatórias para o trabalho na sociedade.

Às pessoas com deficiências sensoriais estariam garantidos os mesmos direitos à educação, embora isso tenha sido uma grande dificuldade. Era preciso atestar que elas acessassem os meios profissionais, sociais, culturais e que eles estariam compatíveis com suas necessidades.

Outro fator importante no plano é a formação dos mestres, sem a qual não se alcançaria a almejada transformação social por via da educação.

Para exercer a profissão, o professor passaria por um longo e qualificado percurso formativo, passando pelo 1º grau, curso das escolas normais com duração de dois anos, universidade por mais dois anos. Para formação prática, seria professor interino por um ano. Ao final desse prazo, seria avaliado por meio de um exame prático e, sendo aprovado, receberia seu título, tendo direito a um cargo definitivo.

O Plano prevê o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano. São muitos os aspectos que favorecem a inclusão escolar, com grande possibilidade de criação de memórias individuais e coletivas a respeito da educação escolar garantidora de práticas inclusivas, uma vez que cada pessoa tem inculcada em si, pela própria experiência enquanto aluno, a ideia de respeito às diferenças, análise das

capacidades para encaminhamentos de atividades e metodologias diversas, tendo a consciência como aliada para tomada de decisões assertivas nesse processo.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Adotamos para este trabalho a concepção de pesquisa engajada proposta por Gatti (2014), pois leva o pesquisador a investigar os problemas empíricos de sua realidade, buscando seus diagnósticos e possíveis alternativas de solução. Além disso, a pesquisa engajada configura-se como momento formativo durante sua execução, pois permite que os participantes critiquem a própria ação, construindo novos conhecimentos.

Esta também é uma pesquisa qualitativa, pois

> envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BODGAN, BIKLEN, 1982 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

Utilizaremos três instrumentos para produzir informações: questionário de caracterização dos sujeitos, escrita de incidente crítico e entrevista semi estruturada. O questionário será elaborado na plataforma Google Forms com as perguntas:

1.Qual é seu nome completo?

2. Qual é sua idade?

3. Qual é a sua licenciatura?

4. Há quanto tempo atua na educação?

5. Há quanto tempo atua nesta unidade educacional?

6. Em que ano você atendeu estudante com deficiência pela primeira vez?

7. Você trabalha com estudante com deficiência atualmente?

8. Qual foi o número máximo de estudantes com deficiência que você já atendeu numa única turma?

9. Já participou de cursos de especialização em Educação Especial?

10. Se sua resposta foi sim, descreva em qual área (deficiência física, intelectual, altas habilidades /superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento- TGD)

11. Se sua resposta foi sim, a partir desse curso, houve mudanças em sua prática docente?

ISSN: 2176 - 1396

12. Já participou de Projeto Especial de Ação (PEA) com tema “Inclusão escolar”?
13. Se sua resposta foi sim, esse projeto provocou mudanças em sua prática docente?

A escrita dos incidentes críticos deve levar em conta que eles são

> [...]momentos e episódios altamente energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashs* que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto ou aspectos problemáticos do papel do professor, e que apresentam, no mesmo instante, a solução [...] São fatores-chave na socialização de professores e no seu processo de afirmação. (WOODS, 1993 apud ALMEIDA, 2009, p. 187).

A escolha do gênero micronarrativa biográfica faz com que os sujeitos acessem suas memórias, resgatando e reelaborando fatos ocorridos que impuseram mudanças em suas vidas pessoais e/ou profissionais.

Para isso, construímos a seguinte consigna: *considerando toda a sua trajetória profissional, busque em sua memória uma situação não planejada que ocorreu entre você e algum estudante com deficiência, e que tenha sido tão significativa a ponto de provocar mudanças em sua atuação. Faça uma descrição detalhada do episódio, evidenciando quais emoções e sentimentos foram vivenciados por você, quais foram suas aprendizagens e como isso refletiu-se posteriormente em suas práticas e na escola. Você considera que essa situação tem alguma relação com sua trajetória de aluno na escola básica, na graduação e com toda sua experiência de vida?*

O terceiro instrumento será a entrevista semi estruturada, pois é flexível e permite que sejam acrescidas questões ou comentários ao roteiro inicial, colaborando para que naturalmente seja possível apreender mais profundamente sobre as impressões e aprendizados dos participantes após a experiência na pesquisa.

Inicialmente, serão feitas as perguntas: como foi para você participar dessa pesquisa? Como você se sentiu ao falar de uma situação de crise de sua vida profissional? Sua participação nessa pesquisa revelou algum aspecto sobre formação docente que você desconhecia? Se sim, qual? Você gostaria de apresentar alguma sugestão ou crítica ao trabalho realizado?

Os critérios para escolha de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo foram a presença de estudantes com deficiência em turmas do 7º ao 9º ano e a facilidade de acesso pelas pesquisadoras.

Fazem parte desta pesquisa oito professores, sendo um de cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano) que já tenha atuado com estudantes

com deficiência: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Inglês.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise de prosa, segundo a conceituação da pesquisadora Marli André (1983), será a base para discussão. O modelo é uma alternativa em pesquisa qualitativa que ultrapassa a simples exploração e categorização do material colhido em campo.

Trata-se de um tipo de análise que investiga os significados e mensagens dos dados qualitativos e que prevê a criação de tópicos e temas que surgem do próprio material coletado, podendo passar por revisão na medida em que a análise ocorre.

André (1983) acredita que categorias pré especificadas não dão conta de compreender toda a realidade, porque nelas não cabem todas as dimensões de um mesmo fenômeno. Assim, tendem a provocar uma redução do material coletado apenas como fenômenos lógicos, objetivos e sistemáticos, o que não contempla a especificidade desta pesquisa.

Já foi realizado o piloto da pesquisa com um voluntário para adequação dos instrumentos. Neste momento, aguardamos as devolutivas dos participantes.

5 RESULTADOS

Como pesquisa em andamento, ainda não temos resultados, contudo, nossa experiência como educadoras mostra que a psicogenética walloniana, juntamente com outras teorias, pode colaborar para a compreensão do tema, pois permite enxergar o professor como um profissional que está além de sua formação inicial, constituído por toda a complexidade que é inerente ao ser humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais serão tecidas após a análise das informações produzidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 19, p. 181-200, 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/820 . Acesso em 15 de ago. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise dos dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491 . Acesso em 12 set. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de** velhos. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber: as origens da consciência**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais**. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

LAMEIRA, Allan Pablo. GAWRYSZESKI, Luiz Gonzaga de. JR, Antonio Pereira. Neurônios espelho. **Psicologia USP**, 2006, 17(4), 123-133.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *In*: **Psicologia da Educação**. São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp.11-30.

PLANO LANGEVIN-WALLON. *In*: MERANI, A. L. *Psicologia y pedagogia:* las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México: Grijalbo, 1969.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.p. 25-46.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Tradução de Elvira Souza Lima. *In*: **Henri Wallon**. WEREBE, Maria José Garcia. NADEL-BRULFERT, Jacqueline(orgs.). São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

OS MEMORIAIS E OS ENCONTROS REFLEXIVOS COMO POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Olivieri Santos[1]

Laurizete Ferragut Passos[2]

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral promover um processo reflexivo do coordenador pedagógico da Educação Infantil a fim de identificar como a experiência formadora, a partir dos encontros reflexivos e da escrita dos memorias inspirados nos ateliês biográficos, contribuíram para a tomada de consciência a respeito do seu papel de formador de professores e, como objetivos específicos: mapear e caracterizar os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de uma Diretoria de Ensino localizada na zona sul da cidade de São Paulo; promover um processo reflexivo de formação dos formadores de professores inspirados nos ateliês biográficos, por meio da elaboração do memorial formativo, contribuir para que esse profissional da Educação Infantil tome consciência da importância de sua formação profissional e contribuir para o desenvolvimento profissional embasado na agência, levando os coordenadores pedagógicos a desenvolver a formação contínua de si e do outro. Apresentou uma abordagem qualitativa e subjetiva e pretendeu compreender e interpretar a realidade do contexto no qual ocorreu, tendo o envolvimento ativo dos participantes da pesquisa, contribuindo para a melhoria da formação dos coordenadores, aprimorando a sua atuação como formador de professores e auxiliando os docentes a aprimorar suas práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que o registro dos percursos desses profissionais pode auxiliar a continuidade do trabalho por eles realizado. E teve como justificativa chamar a atenção para a formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil. Os resultados mostraram a promoção da reflexividade no que diz respeito à formação desses profissionais e que possibilitou o desenvolvimento a partir da tomada de consciência do seu percurso formativo e evidenciou que a criação de um grupo de estudos aprimorou o diálogo entre os pares, auxiliou o coordenador a se desenvolver profissionalmente e a ampliar e aperfeiçoar suas práticas como formador de professores.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Educação Infantil. Memoriais de formação. Encontros reflexivos. Pesquisa (auto)biográfica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “A formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: memoriais e encontros reflexivos como possibilidades formativas” que pretendeu contribuir com o caminho formativo dos Coordenadores Pedagógicos que atuam na Educação Infantil da rede direta de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, pertencentes a uma Diretoria

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ale.olivieri@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, laurizetefer@gmail.com

Regional de Educação, localizada na zona sul da cidade. Importante salientar que compreendemos como formação, assim como Placco e Souza (2018), o conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas, que acarretam mudanças nas ações dos formandos. Tencionou-se com isso contribuir para a melhoria da formação dos coordenadores, visando que, ao pensar no seu percurso formativo, possam tomar consciência a respeito da importância do seu desenvolvimento profissional, melhorando a sua atuação como formador de professores e, consequentemente, auxiliando os docentes com os quais trabalha a aprimorar suas práticas pedagógicas e não deixando que as memórias de suas lutas, de seus feitos se percam com o tempo e, em razão disso, pesquisar a formação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil faz-se essencial para melhorarmos a Educação de bebês e crianças. Partimos do pressuposto de que o registro dos percursos desses profissionais pode auxiliar a continuidade do trabalho por eles realizado.

O coordenador pedagógico é o principal formador dos docentes, além de, juntamente a seus professores, elaborar, construir, pôr em prática, revisitar o projeto de formação da Unidade Escolar, de acordo com as demandas formativas do grupo, atuando sempre no aprimoramento das práticas pedagógicas que devem promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças atendidas pelas escolas de Educação Infantil. Para Fujikawa e Araújo (2018), o coordenador deve garantir e preservar tempo para estar ao lado dos docentes, acompanhar o trabalho realizado, ser parceiro na reflexão a respeito dos desafios que o trabalho docente impõe, além de fazer avançar o crescimento profissional dos professores.

Vemos, assim, o quanto o coordenador tem uma função fundamental dentro da escola, pois é o responsável pela articulação, transformação e consolidação de todos os projetos da instituição e, em especial, do Projeto Político Pedagógico – PPP – e do Projeto Especial de Ação – PEA.

Ser coordenador exige sensibilidade, organização, planejamento, paciência e, principalmente, muito estudo e muito aprofundamento teórico e prático para ser capaz de ser um bom formador de professores e, para tanto, o coordenador precisa compreender o seu papel de orientador, mediador do desenvolvimento profissional dos professores no interior das escolas e, para formar, precisa ser formado. Apesar de ser um profissional tão importante para a escola, nem sempre é visto, ouvido com atenção ou empatia, especialmente, na Educação Infantil.

Atualmente há vasta literatura e muitas pesquisas a respeito desse educador,

mas há poucos trabalhos voltados para esse profissional que atua no segmento da Educação Infantil e, como afirma Samia (2016), muito pouco se pesquisa a respeito dos formadores de professores que atuam nesse segmento da Educação Básica; muitos trabalhos se voltam para a visão, para a percepção que outros profissionais da escola, principalmente, os professores, têm em relação ao papel do coordenador. Samia aponta também que os processos formativos são fundamentais para a melhoria da Educação, no entanto, pouco se faz pela formação dos formadores de professores.

A pesquisa aqui retratada ouviu coordenadores a respeito do seu papel, mas sobretudo ouviu os coordenadores da Educação Infantil a respeito do seu processo formativo, o que compreendem como formação, qual caminho percorreram e ainda percorrem para exercer a função, o que desejam para o futuro da profissão e para o seu desenvolvimento profissional, para que depreendam quais são suas demandas formativas para atuar como coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e quais obstáculos enfrentam nesse itinerário formativo.

Sendo assim, foi preciso compreender como o coordenador pedagógico que atua na Educação Infantil atravessa sua formação no decorrer de sua história, como ele reflete a respeito dela, como considera suas demandas formativas.

O estudo abriu discussões e reflexões a respeito da formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil, como ela acontece, como buscam essas formações e como políticas públicas podem ser pensadas para serem mais efetivas para que esse profissional possa realmente ter consciência de seu processo formativo ao longo da sua carreira, dado que muito se reflete a respeito do seu papel formador, mas pouco se discute em relação à formação desse profissional, uma vez que não basta a formação docente contínua que ocorre no interior das escolas para ele se formar, é preciso muito mais, pois faz-se imprescindível uma formação que atenda suas necessidades formativas. Além disso, buscou possibilitar que os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil revejam seu percurso formativo, com o olhar do presente e pensando em ações profissionais futuras.

A pesquisa apontou que a partir da escrita individual dos memoriais de formação pelos coordenadores pedagógicos e dos encontros reflexivos foi possível mostrar a formação de um grupo de profissionais dentro de um contexto histórico, econômico e social de uma rede de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O coordenador é um parceiro importante na construção de uma escola onde todos os atores tenham sua voz ouvida e sua participação reconhecida, mas para que esse profissional escute as vozes de docentes, bebês e crianças, ele também requer ter a sua voz escutada, ter sua participação nas discussões a respeito de sua formação considerada a partir de suas demandas formativas.Impo

A literatura tem ressaltado a importância desse formador dos professores no interior das escolas. Para que ele seja esse parceiro vital para a constituição de uma escola democrática, seja o articulador, o formador, o transformador, o par avançado, ele necessita de uma formação embasada em suas atribuições, especialmente nas atribuições relacionadas à formação docente. Para Souza e Placco (2017), a formação docente, no interior da escola, passa pela formação do coordenador pedagógico, de modo que ele possa tomar consciência de seu papel.

O coordenador pedagógico é um profissional vital, o coração da escola, mas pouco se valoriza suas ações no cotidiano escolar e, por isso, faz-se urgente direcionar o olhar para as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, pois se são extremamente importantes paras as instituições de ensino, a sua formação também deve e precisa ser vista como fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os que ocupam tal cargo que exige dele uma formação contínua, assim como para o desenvolvimento dos professores da Educação Infantil. A formação dos coordenadores é primordial, também, para o desenvolvimento integral de bebês e crianças e de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar, uma vez que as relações e as interações entre todos esses atores são necessárias para o progresso de todos.

Como metodologia, utilizamos os memoriais de formação e os encontros reflexivos inspirados nos ateliês biograficos, dos quais trataremos a seguir.

2.2 – MEMORIAIS DE FORMAÇÃO E OS ENCONTROS REFLEXIVOS

Os memorias de formação possibilitam aos autores dos textos, rever sua trajetória, repensar seu caminho e escolher ou não novos percursos. E, exatamente

por isso, poder oportunizar ao coordenador a escrita do seu memorial é proporcionar a possibilidade de registrar seu caminho e dar novos rumos à profissão. No processo de escrita dos memoriais de formação, a memória aparece como um fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles (MARTINS; ROCHA, 2013).

Para Prado e Soligo (2007), o memorial de formação é uma forma de narrar a nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento e é o lugar de contar a história da experiência vivida por cada um de nós. Passeggi (2010) indica que o memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem e, se escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Cunha (1997) aponta que a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas é a que o sujeito faz deles e, dessa fora, pode transformar a realidade. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. De modo geral, todos os autores concordam que os memorias de formação são narrativas onde "o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história" (PRAGO; SOLIGO, 2007, p. 55).

O coordenador pedagógico é um profissional que, muitas vezes, se vê sozinho no seu fazer diário no interior das Unidades Escolares, logo a escrita do memorial e o compartilhamento de suas narrativas proporocionou para os participantes da pesquisa uma experiência enriquecedora com seus pares. Silva e Pinazza (2013) afirmam que o emprego da abordagem biográfica permite trazer à luz significados atribuídos pelos educadores aos processos formativos experienciados, entender as escolhas e os desafios enfrentados.

Nas pesquisas narrativas, o memorial de formação se configura como um dispositivo para a reflexão, possibilitando que cada pessoa, ao narrar seu percurso, pense a respeito de suas experiências e biografe seu percurso. Dessa forma, os memoriais de formação ajudaram os coordenadores da Educação Infantil a constituírem com mais consciência a sua identidade profissional e seu papel dentro da Unidade Escolar, auxiliando-o a contar e recontar os fatos que considerou relevantes na sua trajetória, o que ou quem os marcou, os afetou, deixando marcas em sua formação, descobrindo por meio da memória o seu caminhar.

Ao estabelecer a escrita dos memoriais e os encontros reflexivos inspirados nos ateliês biográficos com os participantes da pesquisa, eles puderam relatar suas trajetórias pessoal e profissional, para que relembrassem seus percursos formativos;

dessa forma, os participantes também realizaram, durantes os encontros, um processo formativo. Ao escrever seus percursos de vida, cada participante poderia produzir novos conhecimentos e refletir a respeito do caminho percorrido, uma vez que "Os estudos autobiográficos contribuem para nos aproximarmos da escrita como formação" (CAMARGO, 2010, s/p). Para Souza (2016) "quem narra e reflete a sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si" (p. 74).

Cada indivíduo participante do estudo teve a oportunidade de narrar oralmente suas dificuldades, sucessos, obstáulos e conquistas, possibilitando a compreensão da realidade que é ser coordenador pedagógico da Educação Infantil no município de São Paulo.

Desta forma, a participação num processo de encontros reflexivos a respeito de sua profissão e do trabalho desenvolvido cotidianamente por meio da escrita dos memoriais e de suas histórias de vida narradas oralmente, permitiu valorizar "um modelo do sujeito capaz de construir sua própria vida em total autonomia, capaz de construir a síntese de suas experiências" (WITTORSKI, 2022, p. 40).

Os relatos orais formulados no decorrer dos encontros reflexivos foram um processo de suma importância para a compreensão dos caminhos formativos dos participantes da pesquisa, além de permitir que tomassem consciênciada força que possuem como coordenadores pedagógicos da escola pública e como formadores de professores.

3 PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados aconteceu em dois momentos. O primeiro ocorreu com o envio de um questionário por meio de um *link* gerado pelo *Google Forms*. O objetivo do questionário era mapear os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil que trabalham na região onde a pesquisa foi realizada. Por meio do questionário, os coordenadores sinalizavam o interesse em participar ou não do segundo momento.

O segundo momento, a escrita dos memoriais, ocorreu durante seis encontros reflexivos inspirados nos ateliês biográficos de de Delory-Momberger (2006), que aconteceram ao longo de quatro meses. Durante esses encontros, os paricipantes relataram seus percursos formativos oralmente, produziram os memoriais e desenharam suas árvores de formação, na qual escreveram as papalvras que

consideram mais importantes ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional.

Ao final de cada encontro, escolhíamos retalhos para tecermos uma colcha, simbolizando nosso processo formativo ao longo da pesquisa.

Os quatro participantes, todos coordenadores efetivos da rede municipal de São Paulo, falaram a respeito da formação, das dificuldades enfrentadas no cotidiano, da importância de fortalecermos os coletivos de coordenadores pedagógicos e, ainda apontaram sugestões para a nossa formação, como a organização de um grupo de estudos, para podermos aprimorar nossos conhecimentos a respeito de diferentes autores, discutir e refletir a respeito de nossas práticas, experiências, ideias, dificuldades em relação a nossa formação e à formação docente, nossa atribuição primordial.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os quatro participantes escrevem seus memoriais de acordo com suas características de escrita. Essa tarefa, não foi fácil para eles. Cada um teve que se despir de suas armaduras para falar de partes da sua vida e, às vezes, podem não ter conseguido escrever a respeito de momentos mais difíceis e dolorosas, nem a respeito da formação como coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e, por isso, os registros dos encontros reflexivos e as falas deles nesses momentos nos auxiliaram a construir suas trajetórias e foram material importante para a pesquisa.

Ao analisarmos os memoriais de cada participante e suas falas nos encontros reflexivos, notamos que suas vidas se cruzam e se afastam, como possuem pontos em comum e pontos tão divergentes, mas que os levaram para uma mesma profissão – professor-, o mesmo cargo – coordenação pedagógica-, para a mesma etapa da Educação Básica – Educação Infantil -, para a mesma rede – RMESP, com exatas atribuições e atribulações. “Observamos que a partilha das histórias de vida nos aproxima das pessoas, nos faz criar vínculos que também ultrapassam a dimensão da pesquisa. Envolve emoção e afectividade...” (BRAGANÇA, 2009, p. 321).

Além disso, todos apresentam dificuldades com a sua própria formação, com os caminhos que os levaram a ser educadores, a ser coordenadores pedagógicos das escolas das infâncias. Pessoas diferentes, com anseios diversos, mas todos com o desejo de ajudar a transformar o mundo, de melhorar o país por meio da Educação e, por caminhos nem sempre fáceis, nem sempre planos, chegaram na Educação Infantil

como coordenadores e, a partir desse momento, lutam juntos por uma escola de Educação Infantil.

Sempre devemos nos lembrar que ao retratarmos nossas histórias pessoais com ênfase em nossas experiências profissionais, não escrevemos a respeito de nós mesmos, escrevemos a respeito de nossa época, de nossa sociedade, de nossa categoria profissional, dos valores, dos conceitos de uma determinada época histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos que a formação dos coordenadores pedagógicos deve ser revista, pensada e implementada a partir das considerações feitas por eles e das suas demandas formativas. Sem a escuta ativa desses profissionais, sem a experiência que possuem, pouco iremos avançar para realmente termos uma formação continuada que supra suas necessidades e as demandas formativas do corpo docente.

Quando paramos para refletir a respeito da nossa formação, dos caminhos que escolhemos ou para os quais fomos levados, nos transformamos, mas essa transformação só acontece a partir da nossa relação com o outro, na “dialéctica indissociável entre o ‘eu’ e o ‘nós’” (BRAGANÇA, 2009, p.55).

E foi nessa troca, nesse entrelaçamento, tecendo juntos nossos caminhos, na dialética do “eu” e do “nós”, que construímos mais um caminho possível. Juntos, podemos tecer uma rede de imagens que representam nossos percursos formativos, recriando nosso mundo e o pensar humano.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês F. de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal.** 2009. 595 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2009.

CAMARGO, Maria Rosa R. M. de (org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. E-book Kindle.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 23, n. 1-2. São Paulo: jan/dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FUJIKAWA, Mônica M.; ARAUJO, Renata. O coordenador pedagógico e os instrumentos de trabalho na formação de professores. In: SÃO PAULO. **Revista Magistério: Gestão: articulando esforços para uma Educação de Qualidade.** São Paulo: SME/COPED, 2018.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone A. da. Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciados em matemática. In: **Anais** da 36ª Reunião Nacional da ANPED. UFG: Goiânia-GO, set/out, 2013.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/118-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera Lucia T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (org.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 9-16.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (orgs). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 47-62.

SAMIA, Mônica M. **Diálogos formativos: singularidades nas experiências formadoras da educação infantil**. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Talita D. M.; PINAZZA, Mônica A. Abordagem biográfica: revelando possibilidades de processo de formação contínua. In: PASSEGGI, Maria da C.; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Eliseu V. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu C. de. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

SOUZA, Vera L. T. de; PLACCO, Vera M. N. de S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

WITTORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Catedra UNESCO, 2022

EDUCAÇÃO CIDADÃ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ

Edinalva Oliveira[1]

Claudemira Vieira Gusmão Lopes [2]

RESUMO

O presente estudo objetiva relatar a experiência em formação continuada intitulada: *Educação cidadã na formação de professores*, vinculada ao Programa Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola (PICCE), realizada no estado do Paraná entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023. A emergência da ciência cidadã, no cenário acadêmico mundial se deu no final do século XX, como uma abordagem que apoia uma ciência mais democrática e participativa, em que conceitos de cidadania científica salientam a necessidade de ampliação para a sociedade dos processos de a política científica, sendo está uma ferramenta aplicada pelos cientistas em que cidadãos voluntários, contribuem para a produção da ciência, por meio de uma diversidade de práticas epistêmicas articuladas com projetos participativos que convidam o cidadão a ser protagonista na produção de saberes. A ciência cidadã é o foco maior desta experiência, sustentada pelo diálogo, mediatizado pelas realidades dos docentes de sete universidades paranaenses e professores de 28 escolas de Educação Básica atendidas pela SEED-PR. A organização das ações foi potencializada em um ambiente virtual de aprendizagem, envolvendo momentos assíncronos e síncronos. Nestes momentos foram privilegiados para os processos de mediatização pelo diálogo os princípios da ciência cidadã, a alfabetização cientifica, o letramento científico, a divulgação científica e a aprendizagem significativa. Nesta dimensão, os saberes subsidiados, foram fortes aliados para novos planejamentos com metodologias ativas e mais articuladas com a realidade contemporânea. Nessa experiência de formação continuada se permitiu o aperfeiçoamento de competências, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o exercício profissional.

Palavras-chave: Educação científica. Formação Cidadã. Atividades síncronas e assíncronas.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade tem-se tornado cada vez mais evidente a necessidade de uma formação continuada para a prática docente, mediante a interação entre instituições formadoras e escolas. Porém essa interação não pode ser assimétrica, numa interpretação em que o curso de capacitação é oferecido pelos docentes universitários, os quais tem a responsabilidade de ensinar, enquanto que, os professores da escola têm a responsabilidade de aprender. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser promovida numa efetiva inter-ação entre a universidade e a escola, num cenário de trocas de experiências e no compartilhamento dos

[1] Doutora em Ciências Biológicas - Zoologia, Instituto Federal do Paraná, e-mail: edinaoli@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Agronomia: Produção Vegetal, Universidade Federal do Paraná, e-mail: clauvieiragusmao@gmail.com.

saberes.

Assim, os cursos de formação continuada, ganham uma orientação que valoriza os conhecimentos gerados na escola. Saberes estes, apropriados pelo professor da Educação Básica e amparados em sua experiência profissional. Nessa dinâmica, se constrói um processo dialógico, um encontro de realidades e entrelaçamento de parcerias firmadas pelas trocas capazes de estimular a pesquisa para novos saberes. Essa compreensão está em sintonia com Freire (2015), pois é no diálogo que os seres humanos se encontram, mediatizados pelos contextos de suas realidades. Desse modo, nas vivências destes atores educadores, ambos se transformam. Além disso, nos diálogos e nas reflexões se estimula~~m~~ a apropriação do conhecimento e não da memorização, o que gera um ato cognoscitivo, que se enseja numa proposta de formação continuada.

Nessa harmonia nos aliamos as proposições de Pimenta; Anastasiou (2002), na seara de uma formação contínua e da re-significação da Didática. Com estes aportes o ato de ensinar compreende um processo complexo e multidimensional, diante do qual o educador universitário e o da Educação Básica se encontram e refletem sobre suas práticas pedagógicas, reorientando-se na práxis, num permanente estado de formação.

No desafio de atender à expectativa o Programa Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola (PICCE) foi criado no Estado do Paraná uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Araucária. Entre seus pilares, destacam-se os princípios da ciência cidadã que sustentam a Rede Brasileira de Ciência Cidadã (RBCC). E ainda, segue um movimento crescente em outros países: Estados Unidos da América: *Citizen Science Association*, Europa: *European Citizen Science Association*, Austrália: Associação Australiana de Ciência Cidadã, Ásia: *CitizenScience.Asia*, África: *CitSciAfrica Association, IberoAmérica*: Rede Iberoamericana de Ciência Participativa, Alemanha: *Citizen Science Strategy* 2030 e Espanha: *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología*.

Entre as metas do PICCE se destaca a formação continuada de professores da Educação Básica, articulada na tríade ensino, pesquisa e extensão. Esta, representa uma ferramenta de aprimoramento de conhecimentos, que busca auxiliar os envolvidos na proposição de práticas pedagógicas dinamizadas pelos princípios da ciência cidadã. Assim, são subsidiados saberes que sustentam a elaboração de planejamentos e aplicação de metodologias ativas em abordagens mais articuladas

com a realidade contemporânea. Dessa forma, propostas de formação continuada com este envolvimento possibilitam o aperfeiçoamento de competências, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o exercício profissional (DESLANDES; ARANTES, 2017).

Com estes aportes, o presente estudo, tem por meta relatar a experiência em formação continuada intitulada: *Educação cidadã na formação de professores*, vinculada ao PICCE. Esta foi desenvolvida no cenário paranaense, por meio de um projeto de extensão. Além disso, salienta-se que a experiência teve como referência a indissociabilidade, na tessitura da tríade: ensino, pesquisa e extensão, sendo o caminho dessa formação continuada, conduzido por diálogos, estudos, leituras e momentos de reflexão aproximando a academia da escola.

2 SUBSIDIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Na direção da organização de um ambiente dialógico ao longo do processo de formação continuada, seis binômios foram ferramentas essenciais: O primeiro se ampara em Novoa (2019) e compreende a *formação continuada*, parte substancial do ciclo de desenvolvimento profissional do educador. Esse continuo movimento de construção pedagógica é fundamental aos professores, nele a inter-ação coletiva e reflexiva sobre as práticas produz novos aportes que auxiliam nos desafios de ser educador. As experiências pedagógicas com essa dimensão não representam a desvalorização dos saberes teóricos, apropriados nos cursos de licenciatura, mas sim se amparam no ensejo de ressignificar o espaço profissional. É nessa complexidade de formação continuada que se alargam as experiências e se encontram mais caminhos, para os desafios da educação no século XXI. Nesse contexto, se vislumbra metamorfose da escola, na qual o processo de reflexão dos educadores em coletivo permite a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e que atendam as necessidades vigentes.

O segundo tem bases na última década do século XX, e compreende a *ciência cidadã*, essa emergiu no cenário acadêmico mundial, sob a égide de duas raízes, que apontam potencialidades em comuns: a) Irwin (1995) no cenário norte americano, concebe a ciência cidadã como uma abordagem, que apoiar uma ciência mais democrática e participativa, na qual os conceitos de cidadania científica, salientam a necessidade de se ampliar para a sociedade os processos de política científica; b)

Bonney (1996) no cenário europeu, traz a ciência cidadã como uma ferramenta aplicada pelos cientistas através da qual os cidadãos voluntários, componentes da sociedade participativa contribuem para a produção da ciência por meio da coleta de dados. Neste século XXI, a ciência cidadã se espalhou pelo mundo e contempla um rótulo que envolve uma diversidade de práticas epistêmicas articuladas com projetos participativos e que Albagli (2022) destaca como um misto de ideias originadas em suas raízes e que buscam trazer o cidadão comum a conhecer a ciência elaborada nos espaços universitários e ainda convida o mesmo a ser colaborador efetivo e protagonista do processo de construção dos saberes.

O terceiro compreende a *alfabetização científica*, essencialmente um conceito de elevada complexidade. Nas concepções exploradas por Lorenzetti; Delizoicov (2001), refere-se à apropriação de esquemas conceituais e métodos processuais, articulados com à Ciência. Organizar o cotidiano escolar nessa dinâmica exige do professor, um papel de agente transformador. Este domina competências técnicas e instrumentais necessárias à função educativa e apresenta um espírito crítico e se faz criativo nos desafios de sua *práxis* que se promove na articulação com sua comunidade.

O quarto e o quinto binômios desta formação se alinham harmonicamente e são representados respectivamente pelo *letramento científico* e a *divulgação científica*. Num ambiente de diálogo permeado pelos estudos da linguagem e do ensino de línguas, jornalismo o campo da divulgação científica traz para o campo do ensino de ciências, um momento de reflexão. Nesse se explora as diferenças entre alfabetização e letramento e suas origens conceituais, argumentando sobre o papel do diálogo em especial frente a abordagem de questões sociais relacionadas à ciência e à tecnologia, impactos, benefícios e os riscos (CUNHA, 2017).

O sexto compreende a *aprendizagem significativa*, sustentada pelas proposições de Ausubel et al., (1980). Nessa interpretação, a apropriação de novos conhecimentos suscita vivências de experiências de aprendizagem que produzam reflexão. Ao se instigar o pensamento do sujeito, o conhecimento em estudo, se articula com saberes prévios. Assim se possibilita a formação de novas memórias, promovendo processos cognoscitivos, que fazem com que os novos saberes ganhem significados.

3 O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para iluminar essa experiência de formação continuada em ciência cidadã no Estado do Paraná, foi sistematizado entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023, um ambiente virtual de aprendizagem, que favoreceu o compartilhamento dos saberes. Nessa trilha a parceria entre docentes universitários de sete instituições públicas (Universidade Federal do Paraná, Instituto Federal do Paraná, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá) e professores atuantes em vinte e oito escolas de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), foi desenvolvida em momentos síncronos e assíncronos. Ambientes virtuais de aprendizagem fazem parte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), às quais representam dispositivos relevantes para diferentes facetas do cotidiano. Na esfera do compartilhamento de conhecimentos estes facilitam o encontro, o armazenamento e a transmissão de saberes. Nas últimas décadas o emprego desta ferramenta se tornou comum, em especial no ambiente acadêmico. O uso dessa tecnologia como ferramenta didática, dialógica e interativa oportuniza uma aprendizagem significativa (RICOY; COUTO 2014).

Com este entendimento, o ensejo maior foi promover vivências em formação continuada, sintonizadas aos princípios da ciência cidadã e amparadas nos binômios que elencamos previamente. Para além destas bases, se ambiciona fomentar no ambiente escolar a composição de uma geração de cientistas cidadãos, na crença de que o conhecimento científico representa um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento local, regional e nacional. Guimarães (2007) reconhece o papel das TICs na amplitude de facilitar a dinamização do trabalho colaborativo em rede. Assim a aplicação dessa estratégia na formação continuada por meio de recurso *on-line* pode promover uma aprendizagem ubíqua, sintonizada aos novos paradigmas pedagógicos, garantindo o manejo de conhecimentos em diversos formatos, com independência física e temporal. Corroborando esta percepção, Coelho et al., (2012) destacam que a internet e as TICs são instrumentos impulsionadores de transformações. Estes exercem ação direta sobre os sujeitos e produzem modificações físicas, cognitivas e sociai. Deste modo, a composição do ambiente virtual de aprendizagem, dirigido a formação continuada, envolvendo atores de

diferentes realidades funcionou como um recurso crucial ao processo dialógico, afetando todos os envolvidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de termos a ciência cidadã como uma realidade emergente, sua inserção no espaço formal da educação paranaense antes do PICCE estava embrionado. Duas pesquisas realizadas entre 1981 e 2021 (ZAMONER, 2021 *a* e *b*), buscavam a colaboração dos cientistas cidadãos, e ainda popularizavam a produção do conhecimento científico, utilizando a plataforma de ciência cidadã e biodiversidade *iNaturalist*, mantida pela Academia de Ciências da Califórnia com apoio da *National Geographic Society*. O foco destas era o levantamento da presença de borboletas em parques, praças e unidades de conservação e aspectos da ecologia das espécies registradas em Curitiba e no Paraná. Contudo, nestas, a escola e seus atores não foram envolvidos de forma direta.

Stanzani; Batista (2023) refletindo sobre as relações e cenários possíveis da ciência cidadã no ambiente educacional, salientam que a escola e seus atores, denominados cidadãos cientistas, representam um ponto chave na dinâmica de uma ciência cidadã efetiva. Além disso, os autores apontam a necessidade de refletir e buscar estratégias para despertem no aprendiz o interesse em participar, pois o diálogo entre os cidadãos-cientistas e o cientista profissional favorece a ambos. Nessa singularidade o professor da Educação Básica é a ponte que dinamiza as ações no ambiente escolar.

No desafio de possibilitar aos professores da Educação Básica, subsídios robustos, que estreitam o ensino de ciências e as conexões com a ciência cidadã e os demais binômios, emergem dois contextos pedagógicos. O primeiro representado pelos momentos assíncronos da formação continuada, potencializados através de leituras em diferentes materiais (livros, textos de apoio, artigos científicos). Nos quais foram explorados conhecimentos, conceitos e concepções que permeiam a ciência cidadã e sua relevância para a formação do sujeito. O segundo representado por cinco etapas dos momentos síncronos. A primeira etapa trouxe os seguintes elementos para os diálogos: a) os pressupostos teóricos que norteiam a relação entre ciência cidadã e o ensino de ciência; b) a ciência cidadã e suas interfaces com a educação; c) os caminhos e potencialidades do PICCE no Estado do Paraná; d) o relato de

experiência, aplicando um projeto sobre polinizadores, numa escola de Educação Básica, sendo os estudantes envolvidos na plataforma de ciência cidadã; e) o relato da aplicação de um projeto co-criado, de forma investigativa, no qual a iniciação científica foi experienciada pelos aprendizes da educação infantil.

A segunda etapa trouxe para o diálogo as origens da ciência cidadã no mundo e sua inserção no cenário brasileiro e paranaense, sendo destacados no escopo os princípios da ciência cidadã e os modelos de projetos: *contributivos, contratuais, cro-criados, colaborativos e independentes*, apresentando alguns exemplos relacionados à educação científica (SHIRK et al., 2012). A terceira etapa foi promovida na forma de uma oficina pedagógica intitulada *Formação em divulgação científica.* A principal temática deste momento dialógico foi a compreensão do papel do letramento científico na parceria com a divulgação científica aliados à ciência cidadã. Assim foram exemplificadas atividades pedagógicas pelos caminhos do letramento científico, midiático e desinformação e suas potencialidades na Educação Básica, utilizando o material didático do *Escola divulga ciência* (FERREIRA; NUNES, 2020).

A quarta etapa trouxe a alfabetização científica e tecnológica para o ambiente de diálogo com a educação em ciências. Nesse momento foram elencadas possibilidades para o ambiente de sala de aula por meio do emprego de diferentes tecnologias almejando a compreensão básica de termos e conceitos científicos fundamentais, aliados a compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática e o entendimento das relações existentes entre Ciência Tecnologias Sociedade e Ambiente. Nessa amplitude, se procurou evidenciar o quão é imperativo e estratégico, que o estudante seja mobilizado nessa direção. A sociedade globalizada exige dos cidadãos competências e conhecimentos científicos e tecnológicos. Quando fomentamos e difundimos a alfabetização científica na sociedade ampliamos e melhoramos a participação dos cidadãos na tomada de decisões, frente a uma sociedade em que o conhecimento é um forte aliado (LORENZETTI, 2021).

Pautados pelos diálogos, os momentos síncronos funcionaram como rodas de conversa, sendo diferentes realidades trazidas pelos envolvidos. Assim a reciprocidade compôs uma esfera de trocas, em que segurança e liberdade de expressão foram favorecidos. Nessa crença, a autonomia possibilitou a composição de aportes mentais e a apropriação de novos conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa (AUSUBEL et al., 1980) e fundamentada nos pressupostos

de Freire (1996). Nessa dimensão, o pensamento central é tornar a escola, considerada um microcosmo da sociedade, um ambiente de trocas. No qual, os atores que ali compartilham saberes, produzem cada vez mais novos conhecimentos. Essa intencionalidade corrobora com as reflexões de Pavão e Freitas (2008), os quais já apontavam para a necessidade de transformação no ato de se ensinar ciências, como uma forma de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Com estes pilares, os professores da Educação Básica, cursistas desta formação continuada, em suas diferentes realidades foram impulsionados a refletir sobre suas práticas. Amparados pelos diálogos, estudos, leituras e reflexões, numa forte aproximação entre a academia e a escola os saberes compartilhados passam a sustentar a elaboração de planejamentos aliando a aplicação de metodologias ativas aos contextos que permeiam a ciência cidadã e a formação de aprendizes mais críticos.

Almejando ainda, que os saberes compartilhados, nessa experiência de formação continuada, exerçam impactos sobre outros sujeitos, o coletivo de pesquisadores integrantes do PICCE se mobilizou para elaborar materiais que pudessem apoiar os professores da Educação Básica. Tomaram como ponto de partida a crença na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os diálogos culminaram várias ações e produções. Sendo que um dos produtos relevantes se materializou sob a forma do livro: *Ciência cidadã e Educação em Ciências: diálogos para formação docente* (OLIVEIRA et al., 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dinâmica dos processos de ação/reflexão/ação, em sintonia com o tripé ensino, pesquisa e extensão, desta experiência: *Educação cidadã na formação de professores*, os eventos formativos síncronos e assíncronos foram trilhados por estudos, leituras, pesquisas e diálogos. Acredita-se que os envolvidos, produziram novas memórias e como consequência se obtém a apropriação de novos conhecimentos.

Balizadas por estes referenciais as atividades desta formação continuada em ciência cidadã representam um dos caminhos para a transformação que se almeja na escola. Assim, a promoção desta experiência com este viés, junto a professores da Educação Básica, proposta pelo PICCE oportunizou aos envolvidos uma ressignificação de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Palestra Magistral. **Conferência de Abertura II Workshop da Rede Brasileira de Ciência Cidadã** (RBCC) - 04/07/2022. Disponível em: https://www.even3.com.br/conteudos/palestra-educacao-palestra-magistral-584992. Acesso em: 26 jun. 2023.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. (trad. de Eva Nick et al.) Rio, Interamericana, 1980.

BONNEY, R. Citizen science: A lab tradition. **Living Bird**, v. 15, n. 4, p. 7-15. 1996

COELHO, B.; ROSÁRIO, R.; FERREIRA, H. A condição estruturante das tecnologias nas relações sociais: potencialidades na interlocução entre biblioteca e usuário. **Informação & Sociedade: Estudos**, Paraíba, v. 22, n. 3, p. 25-31, 2012.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, jan-mar. 2017.

DESLANDES, M. S.; ARANTES, Á. R. Extensão Universitária como Meio de Transformação Social e Profissional. **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, p.179-183, 2017.

FERREIRA. L. M. L.; NUNES, N. **Escola Divulga Ciências**. Pró-reitoria de extensão da UNILA: Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/6238. Acesso em 26 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GUIMARÃES, J. Educação, globalização e educação à distância. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 9, p. 139-158, 2007. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1710/1/08_educacao_globalizacao.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

IRWIN, A. **Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development.** Londres e Nova York: Routledge. 1995.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50, mar. 2001.

LORENZETTI, L. A Alfabetização Científica e Tecnológica: pressupostos, promoção e avaliação na Educação em Ciências. In: MILARÉ T.; RICHETTI, G. P.; LORENZETII, L.; ALVES FILHO, J. P. (Organizadores) **Alfabetização científica e tecnológica na educação em ciências: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

NOVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910

OLIVEIRA, E.; SILVA, C. S. da; STANZANI E. de L.; GUSMÃO LOPES C. V.; MACHADO, A.; SANT'ANA, D. de M. G.; ANDRADE, M. A. B. S. de. **Ciência cidadã e Educação em Ciências: diálogos para formação docente**. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM - Programa Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola – PICCE. 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ-SOUZA, C.; VIANA, B.; GHILARDI-LOPES, N.; KAWABE, L.; ALEXANDRINO, E.; FRANÇA, J.; KOFFLER, S.; SARAIVA, A. M.; LOULA, A. Opportunities and Barriers for Citizen Science Growth in Brazil: Reflections from the First Workshop of the Brazilian Citizen Science Network. **Citizen Science: Theory and Practice**, v. 8, n. 1 - 13, p. 1–9. 2023.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014.

SHIRK, J. L.; BALLARD, H. L.; WILDERMAN, C. C.; PHILLIPS, T.; WIGGINS, A.; JORDAN, R.; MCCALLIE, E.; MINARCHEK, M.; LEWENSTEIN, B. V.; KRASNY M. E.; BONNEY R. Public participation in scientific research: a framework for deliberate design. **Ecology and Society**, v. 17, n. 2: 29. p. 1-21. 2012.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 04, p. 251-268, Outubro-Dezembro, 2016.

STANZANI, E. de L.; BATISTA, C. H. de O. Ciência cidadã e Educação em Ciências: relações e cenários possíveis. In: Edinalva Oliveira; Camila Silveira da Silva; Enio de Lorena Stanzani, et al. **Ciência cidadã e educação em ciências: diálogos para formação docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2023.

ZAMONER, M. **Ciência Cidadã e biodiversidade**. Campina Grande do Sul. Liberi. a. 6, v. 9, Comfauna (Comfauna Conservação e Manejo de Fauna Silvestre Ltda), 2021*a*.

ZAMONER, M. (Org.) **Borboletas de Curitiba e do Paraná, contribuições da ciência cidadã**. Zamoner, M. (Org). Liberi. a. 6, v. 10. Comfauna (Comfauna Conservação e Manejo de Fauna Silvestre Ltda), 2021*b*.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AUTONOMIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA- PR

Jessica Aparecida Prestes[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

A prática pedagógica, está intimamente relacionada a autonomia docente, assim, diante do cenário político educacional atual, tornou-se objeto de pesquisa relevante a ser investigado, orientada pela seguinte questão: De que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente? Para isso, teve como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas preconizam a autonomia docente, específicos: identificar os saberes da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Ponta Grossa e verificar em que medida as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Como referenciais teóricos foram utilizados: Gimeno Sacristán (1999, 2000), que aborda a intencionalidade da prática docente e sua definição conceitual;Tardif (2010,2011); que nos ajuda a compreender e elencar os saberes docentes específicos que compõe a prática docente. Para discutir sobre a autonomia docente e sua conceituação, apoiamo-nos na construção teórica de Contreras (2002). A fim de realizar uma reflexão a respeito da pesquisa científica e respaldar os dados coletados, buscou-se a contribuição de Bourdieu (1996, 2021) e sua conceituação sobre a construção do *habitus*, violência simbólica e da reprodução no campo da educação. O tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2016).Os agentes da pesquisa foram os docentes do ensino fundamental, anos inicias do ensino fundamental da rede pública do Município de Ponta Grossa/ PR. Os resultados dessa pesquisa indicam que quando os professores estão em sua sala de aula, eles podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, mas eles podem mudar a sequências de conteúdo, adaptar as aulas, escolher métodos singulares e privilegiar uma prática condizente com seus alunos. Todavia, essa autonomia decresce quanto algumas ações, com as quais não concorda são impostas à eles, como por exemplo: a padronização das avaliações em nível de rede municipal; as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

Palavras-chave: prática pedagógica; autonomia;formação de professores; saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

A educação se constitui como um campo muito amplo de pesquisa e investigação. Isso se dá devido à multiplicidade de fatores que a permeiam, assim como sua estruturação no campo social, e, principalmente pela importância que exerce na vida de todas as pessoas, configurando-se, assim, direito de todos,

[1] Mestranda, jessica.prestesv@gmail.com.
[2] Doutora, tozettosusana@hotmail.com.

garantido pelo Artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL,1988).tendo em vista a complexidade com que se estrutura o trabalho docente, a pesquisa se caracteriza como um importante instrumento para construção de conhecimento e de reflexão. Sendo assim, expressamos a necessidade de chegar ao chão da escola, delimitando o campo de investigação para que de fato possamos compreender quais os pressupostos teóricos-metodológicos que permeiam a prática pedagógica do professor e como ela se efetiva no cotidiano.

Ainda, consideramos como um reflexo da burocratização e da verticalização do ensino, um enorme distanciamento da esfera da gestão educacional com o cotidiano da escola. Todavia, essas demandas verticalizadas no ensino resulta em um enfraquecimento da autonomia do professor, visto que ele passa a ter que lidar com a ambiguidade de situações conflitantes, quer seja, controle versus autonomia. Parte desse controle sobre o trabalho docente e a tendência de recuo da categoria na área de conhecimento profissional autônomo, assim como na participação efetiva na esfera social evidênciou-se ainda mais em 1980 com a ascensão do neoliberalismo como projeto econômico, político e global na década, acarretando impactos na educação.

Assim, faz-se necessário um olhar investigativo sobre a prática pedagógica e seu desdobramento na prática social. O delineamento da finalidade e da intencionalidade da ação do docente no ato de ensinar deve se concretizar nos processos pedagógicos, a partir da realidade, expressando-se na necessidade de se chegar ao chão da escola (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Diante do exposto, compreendemos que o professor, no cenário atual, pode sentir-se perdido, angustiado e desamparado, o que faz com que recaia sobre sua prática pedagógica o peso da reprodução[3] (BOURDIEU, 2013). Entretanto, o docente desconsidera que a realidade na qual está inserido muda ao longo do tempo e que os avanços científicos, de produção acadêmica e tecnológica, se fazem presentes em nosso cotidiano e devem ser ponderados. A análise da prática pedagógica é uma importante arma, quando vislumbra a própria superação, pautada na realidade e na necessidade que se faz presente, perante a necessidade do aluno.

Assim, investigar sobre o trabalho docente torna-se relevante, pela

[3] Nesse sentido o sistema educacional se vincula a valores e padrões culturais das classes dominantes, pois os reproduz como “corretos” ou “legítimos”, sem, no entanto, considerar as particularidades do meio social e capital.

ISSN: 2176 - 1396

necessidade de compreensão das práticas de ensino e da realidade a qual os docentes estão submetidos. Dessa forma, a prática pedagógica autônoma, crítica e reflexiva do professor se caracteriza como um aspecto importante da atuação docente. Sendo assim, para melhor compreender seus desdobramentos, enquanto ação do professor que se produz por meio de sua concepção ideológica e de sua trajetória, tornou-se necessário direcionar nossa atenção ao campo em que essa prática ocorre, ou seja, a escola. Nesse sentido, buscou-se compreender a trajetória docente, sua relação com os saberes específicos da profissão, as condições de trabalho e como todas essas questões influenciam na construção de uma prática autonôma. Compreendendo que na prática pedagógica incidem muitas outras, além do próprio discurso de educação (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Para tal, utilizamos os pressupostos do método praxiológico bourdiesiano (BOURDIEU, 1983), que tem como objeto o sistema das relações objetivas e as relações dialéticas entre estruturas e as disposições estruturadas. A teoria praxiológica pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, que se concretiza em uma relação de mão dupla entre o *habitus* e a estrutura de um campo, socialmente determinado (BOURDIEU, 1983).

A coleta de dados foi realizada em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Ponta Grossa. A escolha das escolas teve como critério as notas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que as escolas participantes da pesquisa obtiveram diferentes classificações, estando entre as notas mais altas e relativamente baixas da avaliação externa realizada em 2019. Compreendendo que notas do Saeb das diversas escolas de Ponta Grossa, são acompanhadas e fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas. Entregamos um total de cinquenta e três (53), foramrecolhidos trinta e dois (32) questionários respondidos.

A investigação dos dados empíricos foi realizada de acordo com os princípios e procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), cujas diretrizes metodológicas são expostas por Bardin (2016). Assim, apresentamos e discutimos, de forma minuciosa, as categorias encontradas por meio da análise de dados, assim como, as subcategorias vinculadas. As categorias e subcategorias apresentadas foram: A docência, a partir da percepção dos professores (trajetória como docente e o que é ser professor); carga de trabalho (condições de trabalho, a importância da família no trabalho pedagógico, tamanho das turmas, número de alunos e diferença acentuadas

entre alunos); a formação continuada e o trabalho com os professores (formação continuada, o papel do pedagogo no trabalho pedagógico do professor); saberes da experiência x saberes da formação (o saber técnico, exaltação da prática em detrimento da teoria); A secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e sua relação com a autonomia docente (as relações de poder na escola, os jogos de interesse e a autonomia docente).

2 DESENVOLVIMENTO

A partir do exposto procuramos apresentar e discutir, as categorias encontradas por meio da análise de dados. Buscamos responder à questão central da pesquisa, quer seja, compreender de que forma as práticas pedagógicas evidenciam a autonomia docente. Para isso, as categorias que serão apresentadas estão intimamente relacionadas ao referencial teórico estudado nesta pesquisa, dentre eles: Gimeno Sacristán (1999, 2000); Contreras (2002); Tardif (2010,2014); Freire (1996) Bourdieu (1996, 2021).

Para análise dos dados, utilizamos as contribuições de Bardin (2016) conforme já apresentado, que nos possibilitou a partir dos dados coletados pelo questionário e pela entrevista semiestruturada, fazer o levantamento das categorias apresentadas no quadro, a seguir:

QUADRO 4: As categorias sobre as práticas pedagógicas que evidenciam a autonomia docente

Categorias
1. A docência, a partir da percepção dos professores
2. Carga de trabalho
3. A formação continuada e o trabalho com os professores
4. Saberes da experiência x saberes da formação
5. A Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e sua relação com a autonomia docente

Fonte: Autora (2023

A seguir, procuramos evidenciar de forma detalhada cada uma das categorias levantadas, de acordo com a análise dos dados feita a partir de Bardin (2016).

A DOCÊNCIA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Compreender a trajetória dos professores e como se constituiu sua inserção na docência nos permite vislumbrar para sua história de vida com um olhar mais sensível e, assim, conceber os participantes da pesquisa como sujeitos singulares. Em determinados momentos, os docentes tiveram sua trajetória de vida cruzada com a profissão e que sua escolha como educadora não se deu ao acaso, mas as experiências anteriores corroboram para que ela acontecesse, pois

> [...] uma história individual, de uma Educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais (BOURDIEU, 2011, p. 58).

Assim, também foi possível verificar a partir dos instrumentos de pesquisa que há aspectos que se assemelham em alguns momentos à trajetória docente, tornando evidente a necessidade de estabelecer uma união da classe docente, em que as angústias e dificuldades possam ser partilhadas em um processo de reflexão crítica coletiva, envolvendo todas as instâncias que fazem parte do cotidiano e da cultura escolar.

Observamos a ambivalência em descrever a profissão docente, pois, ao passo que minimiza sua profissionalidade, caracterizando-a como dom, apresenta aspectos da desprofissionalização como uma dificuldade em ser professor. As palavras impotência e desvalorização apareceram onze vezes nos questionários e a burocracia do sistema nove. Também há uma romantização da educação deixando ausente a crítica a sua própria realidade docente, ignorando-se, a concepção atrás do esvaziamento de momentos que oportunizem ao professor se aperfeiçoar e estabelecer relações de coletividade profissional. O professor passa a compreender as inúmeras atribuições da mantenedora desvinculadas de sua prática pedagógica e a dificuldade do exercício da profissão como necessário a sua performance como docente, pois, ninguém mais faria o que ele faz. Por outro lado, os professores se mostram esgotados devido à carga de trabalho, que não conseguem refletir criticamente sobre a realidade de sua profissão e sobre a realidade do contexto social

ISSN: 2176 - 1396

e político. Dessa forma, a carga de trabalho se mostrou uma categoria a ser levantada nessa pesquisa.

CARGA DE TRABALHO DOCENTE

As condições de estrutura física da escola são de extrema importância para que o professor realize seu trabalho, pois ele depende dos espaços e da organização desses espaços para realizar suas aulas de forma autônoma, pois quanto mais espaços distintos a escola tiver, mais opções haverá para o professor promover aulas exploratórias, que sejam interessantes para seus alunos. As análises a respeito dos aspectos físicos da escola e a disponibilização dos materiais didáticos evidenciaram que os professores acabam trazendo seu próprio material para fazer atividades pontuais com os alunos, tendo que lidar com a falta de internet ou com problemas decorrentes de eventos climáticos.

> Alguns materiais eu tento me adaptar com o que tem na escola, mas eu costumo trazer o que eu preciso. Semana retrasada eu inventei uma maquete de relevo, o que eu fiz: eu trabalhei a escrita, fiz registro no caderno, trouxe vídeo, e a gente viu principalmente o relevo de Ponta Grossa. Eu usei o multimídia da escola, mas também só tem um para a escola inteira com trinta e oito salas de aula. Eu trouxe o meu computador também, sem problemas, mas esse tempo de planejamento eu faço em casa, aqui eu não consigo. (P31 – entrevista)

Foi possível observar que mesmo com condições desfavoráveis a participante P31 realiza práticas pedagógicas preocupada em estabelecer relações entre o que o aluno já conhece em sua prática social, associando a eles o conteúdo e de forma prática construindo a representação do que aprendeu na aula. Todavia, o desgaste em realizar parte do planejamento em casa e ter que trazer seu próprio material intensifica a carga de trabalho do professor, que tem que lidar com situações que fogem do seu ambiente laboral. Toda essa situação contribui para inibir a autonomia e a criatividade profissional dos docentes (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Ainda, percebemos que a participação da família na escola se faz necessária. Todavia, deve-se considerar também quais são os contextos em que a família é convidada a integrar a comunidade escolar. Compreendendo que essa não deve ser entendida como o “bode expiatório” de todas as mazelas da aprendizagem do aluno.

Um outro aspecto que se encontra diretamente relacionado às condições do trabalho docentes, é o tamanho das turmas, relacionadas ao número de alunos com os quais os professores realizam seu trabalho. O número de alunos por si só já

ISSN: 2176 - 1396

ocasiona uma sobrecarga ao trabalho docente que se vê perdido, tendo que escolher para qual aluno vai dar atenção e qual irá conscientemente negligenciar naquele dia, pois, não consegue atender de forma efetiva a todos. Ainda tem que trabalhar considerando uma acentuada diferença entre os alunos, algo inerente ao ser humano. Assim, o professor diante dessa expressiva variedade de dificuldades tem que assumir e responder a exigências que estão além de sua formação, ou seja, o professor mais uma vez acaba sentindo-se angustiado e incapaz de realizar de forma qualitativa o seu trabalho.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COM O PEDAGOGO

O lócus da formação continuada do professor deve ser a própria escola, em que realiza suas atividades docentes, pois é por meio da contínua formação que o professor vivencia suas experiência como docente, refletindo criticamente sobre ela. Caracteriza-se como um importante elemento para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, quando o docente toma sua prática como ponto de partida, procurando também, romper com meras reproduções, de ações, conhecimentos e cultura que se tornam naturais na escola, quando não há uma reflexão crítica sobre.

A P19, em sua fala demonstra como compreende a formação continuada e como tem se realizado da rede.

> Olha, eu vou falar bem a verdade, ultimamente eu não tenho feito a formação continuada não é que a gente já saiba de tudo, nunca, jamais, mas o que a gente vê na formação continuada é uma repetição do que a gente já sabe, já viu lá atrás, não vai me acrescentar, eu quero coisas que me acrescente. (P19 – entrevista)

Assim, quando a formação continuada não parte da realidade do professor, condizente com o que se apresenta em sala de aula, ou na instituição educacional como limite a ser superado pelo professor, esse não vê sentido no que aprendeu, pois não consegue alinhar a teoria e a prática. Considerando que o exposto na formação continuada massificada não é condizente com sua prática, muito menos com sua realidade, fazendo com que as formações nesse contexto se estabeleçam de forma desarticulada da escola, não tenha sentido ou significado para o professor. A escola é um espaço privilegiado para a propagação do conhecimento e, por consequência, também o local onde as práticas pedagógicas dos professores se efetivam, sendo

assim, a formação continuada deve estar de acordo com as especificidades desse espaço. Porém, por meio das falas dos professores podemos observar que hoje as formações continuadas das escolas municipais de Ponta Grossa não se realizam dessa forma.

SABERES DA EXPERIÊNCIA *VERSUS* SABERES DA FORMAÇÃO

Apreendemos por meio dos instrumentos de coleta de dados, que a prática é compreendida como simples aplicação de técnicas pré-programadas, negligenciando-se a sua complexidade, sua singularidade, e seu dinamismo, inerente à prática pedagógica. Assim, é possível controlar os resultados em uma sequência de causas e efeitos, sendo aceitável replicá-los em diferentes realidades, devido a sua previsibilidade e linearidade estável. Essa realidade pode ser observada em alguns discursos das participantes, quando perguntamos sobre os saberes construídos no curso de formação inicial, quando ressaltam o nível básico de formação:

> O magistério fez toda a diferença na minha formação como docente. (P7 – questionário)
>
> Sem dúvida nenhuma o magistério que me deu a base para me tornar uma professora de fato. (P20 – questionário)

Verificamos que as professoras valorizam o curso de formação no nível médio, justamente por fornecer técnicas oriundas de suas aulas de metodologias. Dessa forma, o profissional técnico é aquele que tem domínio dos meios para alcançar os fins previstos (CONTRERAS, 2002). O maior problema está quando, nessa concepção tecnicista da atuação docente, ignoram-se as individualidades dos alunos e as problemáticas originárias do contexto de atuação, numa visão tecnicista da atuação.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA DOS PROFESSORES

O ponto de intercessão entre as escolas e a SME são as AP (assessoras pedagógicas), que visitam as escolas e que mantêm contato direto com a equipe gestora. Há ainda, as coordenadoras de áreas e as responsáveis por orientar as assessoras pedagógicas, que permanecem, na maioria do tempo na própria SME, e realizam o trabalho voltado mais para as áreas de conhecimento, desenvolvendo cursos e palestras. Ressaltamos que a SME também estabelece uma parceria técnica

para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o Programa Formar, da Fundação Lemann, justificando a parceria pela preposição de realizar o "[...] desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos." (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 15).

Consideramos que a autoridade exercida pela SME (Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa) é um poder simbólico assumido pela posição que ocupa, como representante do Estado, e que se evidencia por meio de uma cultura de controle, consequência de uma gestão gerencialista, que concebe, implanta, controla e verifica. Essa relação de poder ganha destaque no discurso do P29:

> Aquilo que eu falei, eu tenho a minha autonomia dentro da minha sala de aula, mas não é total, porque essa prática tem direcionamento da Secretaria de Educação. Se eles mandam fazer tal coisa, tem que fazer, então, não temos autonomia total. O que eles mandam fazer, tem que fazer, tem que fazer a avaliação da prova Paraná, horrível, conteúdo de maluco, porque [da onde] que essas crianças estavam preparadas para fazer uma prova daquelas, de tão difícil que foi. Texto, texto, texto, sendo que os alunos não estavam nem lendo, como iriam interpretar? (P29 - entrevista)

Portanto, a autonomia docente é relativa, pois o Estado tem domínio sobre as práticas que ocorrem dentro da escola. O docente em sua prática, age aliciado por suas crenças, convicções, visões de homem e religião. O real problema está quando, as imposições são desvinculadas da realidade educacional, impactando diretamente no sentimento de desprofissionalização e trazendo danos emocionais para o professor e para o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que ambos se sentem incapazes diante da imposição descabida, gerando a culpabilização dos docentes pelos resultados insuficientes dos alunos. Dessa forma, os professores vão assumindo toda a responsabilidade pelos problemas ligados ao seu trabalho (SANTOS, 2017).

Com o ciclo de imposições e de poder simbólico, a SME consegue manter seu monopólio de domínio nas diferentes instancias na escola, bem como mantem privilégio exclusivo da representação do trabalho docente. Ou seja, o poder simbólico está presente nas escolas, nas disputas por espaço e na imposição de ideias. Isso impacta diretamente nas atividades das pessoas que estão inseridas no espaço escolar, assim como, na prática pedagógica e na autonomia docente.

Todavia, as professoras consideram que algumas orientações, por parte da SME são necessárias, e que quando não são impostas de forma diretiva como as avaliações e os projetos, os docentes não deixam de fazer, considerando-as benéficas

em certo ponto. Compreendida, assim, como uma violência simbólica suave, impassível, que se efetiva pelos acessos simbólicos da comunicação entre a escola e a SME. Assim, o poder simbólico se estrutura como um poder " [...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário" (BOURDIEU, 1989, p.14). Dessa forma, todos conseguem o que querem, os docentes cumprem com suas obrigações, certos de quem originalmente possui uma certa autonomia sobre sua prática; os gestores fazem o que lhes é proposto; e, a SME consegue manter a rede andando sob os mesmos parâmetros.

Os docentes, de certa forma, reconhecem o poder que é estabelecido sobre seu trabalho e adaptam modos de seguir o que está sendo proposto, por medo, por ambição ou até mesmo por comodidade, ao passo que naturaliza e torna evidente fazer aquilo que deve ser feito, do seu jeito, segundo os seus anseios, mas que produzam os mesmos resultados e atendam às exigências da SME.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender, a partir da pesquisa e do estudo teórico e exploratório realizado, que a profissão docente possui condicionantes da esfera política, que se expressa nos programas de avaliação da aprendizagem dos alunos. O qual busca direcioná-la para a padronização do que "dá certo", excluindo-se assim, o professor como idealizador de sua ação e minimizando sua autonomia.

Assim, compreendemos que os professores, no que tange à autonomia de suas práticas pedagógicas, possuem em alguns momentos, maior autonomia e, em outros são tolhidos de toda ela. Quando os professores estão em sua sala de aula, podem exercer uma autonomia maior, não absoluta, porém, eles podem mudar a sequência de conteúdo, adaptarem as aulas, escolherem métodos singulares e privilegiarem uma prática condizente com seus alunos. Todavia, sentem-se pressionados, exibindo uma menor autonomia, quando algumas ações, com as quais não concordam, são impostas a eles, como por exemplo: a padronização das avaliações em nível de rede municipal; as formações continuadas que não emergem do seu interesse nem do seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, o professor possui um *habitus*, oriundo de suas experiências e incorporado por sua trajetória, na família e nos meios sociais que circulam e fazem

parte da prática pedagógica que impacta na ação enquanto docente. Temos também os conhecimentos adquiridos nos cursos de diferentes níveis, que vão compor os aspectos que serão evidenciados pelos professores em sua prática pedagógica, bem como o domínio que esse possui sobre a realidade e as próprias condições de trabalho. Assim, construir a autonomia docente passa a ser recorrente, importante e necessária na pratica pedagógica, bem como, a edificação da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm . Acesso em: 1 jan.2022.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, L. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CHARLOT, B**. Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2019**. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002. Acesso em: 10 dez. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 891-918, 19 dez.2018.

SANTOS, J. D. A. Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 320-344. Maio, 2017.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-ago, p. 152-163, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES *STRICTO SENSU* COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Tuany Cristina Carvalho Santos[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente é compreendido enquanto processo de aprimoramento contínuo e inacabado, individual e/ou coletivo, que perpassa toda a trajetória do/a professor/a no campo profissional e tende a contemplar necessidades dos envolvidos nas ações e instituições educativas. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, refere-se aos cursos de mestrado e doutorado e visam o desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces sociais, contribuindo com a formação de professores. A partir disso, compreende-se a integração e pertinência da pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento profissional docente, nesse sentido, emergiu o questionamento que norteou esse estudo: As pesquisas brasileiras têm abordado e compreendido a relação entre pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento profissional docente? A fim de responder ao questionamento, o objetivo deste trabalho é: apresentar uma análise de teses e dissertações em educação defendidas entre os anos de 2018 a 2023 acerca da formação de professores *stricto sensu* e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, adotou-se metodologia da pesquisa documental, a partir de uma revisão de literatura das produções na plataforma CAPES, de teses e dissertações entre os anos 2018 e 2019. O respaldo metodológico se dá em Alves-Mazzioti (1992), Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Romanowski (2014). O texto está fundamentado principalmente em autores que subsidiam a discussão da formação de professores, pós-graduação e desenvolvimento profissional docente, como: García (1999; 2009), Romanowski (2010), Brzezinski (2018), entre outros. As pesquisas estudadas apontam a formação em nível stricto sensu como um elemento que favorece o desenvolvimento profissional quando os docentes retornam ao contexto escolar, especialmente, a Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Pós-graduação *stricto sensu*. Desenvolvimento profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores possui destaque no campo educacional e se torna imprescindível aos profissionais da educação, pois, ao vivenciar o processo formativo, adquirem conhecimentos teórico-práticos, possibilitando aprimorar a prática docente e a consciência crítica acerca do seu papel social. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise de teses e dissertações em educação defendidas entre os anos de 2018 a 2023 acerca da formação de professores *stricto sensu* e desenvolvimento profissional docente.

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tuanycarvalho09@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com.

Para tanto, o texto estará estruturado da seguinte forma: primeiramente será feita uma breve discussão situando a formação de professores, apresentando algumas compreensões acerca da pós-graduação *stricto sensu* e do desenvolvimento profissional docente; posteriormente se apresenta a análise de teses e dissertações a respeito da formação *stricto sensu* atrelada ao desenvolvimento profissional docente; e por fim, trazem-se as considerações finais desta pesquisa.

Cabe destacarmos que o presente trabalho integra parte de uma pesquisa mais ampla que se realizará ao longo do doutorado em educação, tendo por objeto de estudo "A formação *stricto se*nsu de professores: importância e impactos no desenvolvimento profissional docente", que será apresentado à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2 COMPREENSÕES E RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES STRICTO SENSU E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

García (1999) se refere à formação continuada como toda atividade realizada pelos docentes, seja de maneira individual e/ou coletiva, no sentido de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o que pode agregar melhorias ao trabalho docente, como também, à atividade profissional. Ao tratar das situações específicas, podem-se mencionar como exemplo, os cursos de pós-graduação (*latu sensu e stricto sensu*).

Cabe destacar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 os cursos de pós-graduação no Brasil integram a Educação Superior e compreendem cursos de especialização (*latu sensu*) e cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado "são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade" (BRASIL, 2017, p. 1).

O autor García (1999) salienta que a formação de professores é um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, bem como, é necessário que o docente perceba a formação enquanto um meio de reflexão sobre suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, para que isso ocorra e haja mudanças na prática pedagógica, é essencial a articulação entre teoria e prática,

pois esta exige um aprofundamento de estudos dos fundamentos didático-metodológicos (ROMANOWSKI, 2010).

Adotando o princípio de que ao buscarem uma formação continuada, os professores podem estar aprimorando a prática pedagógica, e consequentemente, desenvolvendo-se profissionalmente. Assim, faz-se importante evidenciar a compreensão de desenvolvimento profissional docente, o qual deve ser percebido como processo de evolução e continuidade, que pode ser individual ou coletivo, o qual supera a formação inicial e continuada dos docentes e deve contextualizar no local de trabalho do docente (GARCÍA, 2009).

Para mais, o autor acrescenta que o desenvolvimento profissional pode vincular-se ao "[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (GARCÍA, 1999, p. 144).

Adotando o princípio de que ao buscarem uma formação continuada, os professores podem estar aprimorando a prática pedagógica, e consequentemente, desenvolvendo-se profissionalmente, García (1999) salienta que a formação de professores é um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, bem como, é necessário que o docente perceba a formação enquanto um meio de reflexão sobre suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, para que isso ocorra e haja mudanças na prática pedagógica, é essencial a articulação entre teoria e prática, pois esta exige um aprofundamento de estudos dos fundamentos didático-metodológicos (ROMANOWSKI, 2010).

Isto posto, percebe-se por meio dos dados obtidos pelo Ministério da Educação (MEC)[3], apontam que a efetivação de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, cresceu nacionalmente em 48% (quarenta e oito por cento) entre os anos 2011 e 2021. A expansão da oferta de cursos de pós-graduação nos últimos anos está vinculada a interesses gerencialistas, relacionado a um projeto assumido pelo mundo oficial ou mundo do sistema (BRZEZINSKI, 2018), o qual consiste em uma proposta dos tecnocratas e da sociedade política, orientado por princípios mercadológicos, que penetra as políticas de formação e valorização de professores, o trabalho docente, entre outros.

[3] Dados obtidos por meio dos Microdados do Censo do Ensino Superior e consultados no *website* <http://portal.mec.gov.br/>.

Evidentemente, o processo formativo, especificamente o desenvolvimento profissional docente, é perpassado por essa lógica gerencialista, pois envolve diversos aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos, pessoais, bem como, as diversas vivências na profissão, relacionamentos, representações, estudos, contribuem efetivamente que o docente se desenvolva profisisonalmente. Considerando esses pressupostos, compreende-se a integração e pertinência da pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento profissional docente, nesse sentido, emergiu o questionamento: As pesquisas brasileiras têm abordado e compreendido a relação entre pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento profissional docente?

Para responder a este questionamento, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho: apresentar uma análise de teses e dissertações em educação defendidas entre os anos de 2018 a 2023 acerca da formação de professores *stricto sensu* e desenvolvimento profissional docente. Cabe salientar que de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), esse processo de revisão fornece “um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Dessa forma, a revisão de literatura, compreendida enquanto procedimento metodológico adotado neste trabalho permite que se apreenda o movimento da área, as configurações, propensões teórico-metodológicas e análise que indique tendências, recorrências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOSWSKI, 2014). Assim, realizou-se a revisão a partir do levantamento de produções científicas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

3 ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL DOCENTE

No âmbito das produções científicas se faz necessário mapear, sintetizar e analisar o que vem sendo produzido em nossa área de estudo, nos permitindo contribuir com novos conhecimentos para o campo, evitando redundâncias e acúmulo de produções. Nesse sentido, o levantamento possibilita “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas

características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes" (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Considerando tais premissas, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[4], utilizando para busca os descritores: "pós-graduação *stricto sensu*" e "desenvolvimento profissional docente", foram encontrados 1455 resultados, englobando teses e dissertações. Tendo em vista o volume de pesquisas identificado, adotaram-se filtros de pesquisa, foram selecionadas produções oriundas de mestrados acadêmicos e doutorados, entre os anos 2018 e 2023, pertencentes às ciências humanas, com áreas de conhecimento e avaliação correlatas à educação.

Todos os títulos foram lidos e analisados chegando a 04 teses e 03 dissertações, conforme elencado no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Teses e Dissertações (2018 – 2023) – Portal CAPES

Tipo	Autor/Ano	Título
Dissertação	Alessandra Fucolo Baptista Velloso (2018)	"Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de liberação para cursar pós-graduação *stricto sensu* por parte da prefeitura municipal de Florianópolis"
Tese	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira (2019)	"A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades"
Dissertação	Patricia Kelly Mercadante (2020)	"Formação continuada de professoras coordenadoras: lições da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* e implicações para a atuação na educação básica"
Tese	Carla Carolina Costa da Nova (2022)	"Elos pedagógicos entre o plano nacional de pós-graduação, pós-graduação *stricto sensu*, didática e docência universitária"
Tese	Juverci Fonseca Bitencourt (2022)	"Pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espaço da formação de professores da educação básica"
Dissertação	Ana Paula Rodrigues de Souza (2022)	"Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na pós-graduação *stricto sensu*"
Tese	Lilian Moreira Cruz (2022)	"Desenvolvimento profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana"

Fonte: elaborado pela autora (2023).

[4] *Website* disponível para consulta por meio do *link*: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

Após a leitura dos resumos, introduções, conclusões e em alguns casos a pesquisa completa, foram selecionados apenas os trabalhos que apresentavam ou faziam menção à formação de professores em nível *stricto sensu* relacionando esta com o desenvolvimento profissional docente, chegando a 01 tese e 01 dissertação, os quais serão analisados neste texto.

Cabe destacar também que, os demais trabalhos encontrados neste levantamento (05), apesar de se referirem a pós-graduação *stricto sensu* discutiram-na enquanto possibilidade de formação continuada de professores e coordenador pedagógico da Educação Básica e da docência universitária, atrelando as discussões aos pressupostos, possibilidades ou políticas específicas desse nível de formação, especificamente, políticas de liberação e o plano nacional da pós-graduação (2011-2020).

Assim, destacamos aqui os dois trabalhos que respeitaram os critérios de pesquisa supracitados, que abordaram especificamente a pós-graduação *stricto sensu* associada ao desenvolvimento profissional docente, os quais tiveram suas informações iniciais sistematizadas no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Pesquisas selecionadas e analisadas

Autor/Ano	Título	Palavras-chave	Tipo	Instituição
Ana Paula Rodrigues de Souza (2022)	"Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na pós-graduação *stricto sensu*"	Desenvolvimento Profissional. Pedagogia Universitária. Pós-graduação. UNEMAT. Professores da Educação Básica.	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (MT)
Lilian Moreira Cruz (2022)	"Desenvolvimento profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana"	Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Stricto Sensu. Paulo Freire. Profissão Docente	Tese	Universidade Federal da Bahia – UFBA (BA)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A produção de Souza (2022) foi desenvolvida na região centro-oeste brasileira, objetivou compreender quais as percepções dos professores da Educação Básica sobre a Pedagogia Universitária vivenciadas numa pós-graduação *stricto sensu* e o seu desenvolvimento profissional após retorno à Educação Básica. Adotou

a abordagem metodológica pautada na Pedagogia histórico-dialética, relacionando aos pressupostos teóricos da Pedagogia Universitária, bem como, utilizou-se como referencial teórico os estudos de Marcelo García (1999; 2009), Tardif (2014), Bitencourt (2014; 2017; 2020), Saviani (2000; 2008; 2017; 2018), Libâneo (2007; 2012; 2014; 2018), para embasar a reflexão sobre o desenvolvimento profissional de professores.

Caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, amparada pelo estudo de caso, utilizou como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Em relação ao instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas com 10 professores da Educação Básica, licenciados e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGEdu/UNEMAT. A categorização e análise dos dados foram respaldadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Os resultados de Souza (2022) apontaram que as ações formativas vivenciadas pelos participantes da pesquisa durante sua pós-graduação *stricto sensu*, permitiu-lhes ressignificar conhecimentos que traziam da Educação Básica, a partir da Pedagogia Universitária em seu sentido colaborativo e dialógico, de forma a fortalecer o desenvolvimento profissional destes. Dessa forma, a autora destaca que o mestrado em Educação da UNEMAT colaborou, e, portanto, é pertinente ao desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica, porém, enfatiza a necessidade de políticas públicas para incentivá-los a buscarem sua qualificação profissional nesse âmbito.

A pesquisa de Cruz (2022) se desenvolveu na região nordeste brasileira, objetivou analisar no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, a formação *stricto sensu* e os desdobramentos desse processo no exercício da docência, tendo como aporte os princípios da Pedagogia freireana. O referencial teórico utilizado para discutir o desenvolvimento profissional docente foram a partir dos autores Marcelo Garcia (1999; 2009), Day (2000; 2005), Imbernón (2009; 2011), Ferreira (2014; 2020; 2021), entre outros.

O trabalho se caracteriza adotar uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória ancorada no paradigma fenomenológico. Os participantes da pesquisa foram professores/as de Itapetinga-BA com formação *stricto sensu,* vinculados à rede municipal e estadual. Para a coleta de dados, foram utilizados dois

instrumentos: o questionário e a roda de conversa. Os dados foram analisados a partir da análise do discurso na perspectiva bakhtiniana.

Como resultados da pesquisa, Cruz (2022) destaca que a formação *stricto sensu* dos/as docentes foi impactada pela ineficiência das políticas, o que se desdobrou em aspectos como a precariedade do acesso e permanência, tempo para estudo, desgastes da saúde, entre outros. Em contrapartida, esta formação também possibilitou reflexões, questionamentos, mudanças, aprendizagens e descobertas, em um movimento contínuo permeado pelos princípios do pensamento freireano, evidenciando o Desenvolvimento Profissional dos docentes. Nesse sentido, constatou-se que esses aspectos possibilitaram aos participantes viabilizar transformações estruturais no exercício da docência, a partir da compreensão de que tais mudanças se configuram como Desenvolvimento Profissional Docente, que puderam ser potencializadas pela formação *stricto sensu* e materializadas no exercício da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura possibilita que pesquisadores se situem no processo de pesquisa, a partir de análises críticas acerca do estado atual do conhecimento em sua área de interesse, de forma que identique pontos de consensos e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES-MAZZOTI, 1992).

Dessa forma, ao realizar o levantamento das teses e dissertações que abordavam a formação de professores *stricto sensu* atrelada ao desenvolvimento profissional docente, observou-se que as produções vem aumentando nos últimos cinco anos e são recentes, tendo em vista que, as consideradas neste texto, ambas foram defendidas no ano de 2022. Um dos aspectos em comum identificados nas produções analisadas, como também, nas demais teses e dissertações que foram vistas inicialmente, as quais vinculavam a pós-graduação a outros objetos de pesquisa, é a discussão atrelada à Educação Básica.

Outro ponto de intersecção se refere aos resultados das pesquisas, ambas as quais apontam para a insuficiência das políticas públicas educacionais para estimular a busca da formação continuada no contexto dos programas de pós-graducação, de forma a garantir também, o acesso e permanência desses

profissionais. As pesquisas analisadas corroboram com a proposição da pesquisa que se pretende realizar, ao afirmarem que a pós-graduação *stricto sensu* possibilita o desenvolvimento profissional docente.

No entanto, viu-se que a discussão da pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional ainda é escassa, afinal, foram encontrados apenas dois trabalhos em âmbito nacional que versavam a respeito disso. Ainda, cabe destacar que não há pesquisas produzidas com este objeto de estudo na região sul do país. Tais aspectos asseveram a necessidade da produção de pesquisas que discutam a pós-graduação stricto sensu relacionada ao desenvolvimento profissional, mas que tenham uma abrangência em relação aos participantes, de forma a não envolver apenas a Educação Básica ou o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio/1992.

BRASIL. Lei no 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: 04 de jun. de 2023.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p. 95-130.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica:** uma abordagem freireana**.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Formação Continuada. In: _____. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010. p. 129-164.

SOUZA, A. P. R. de. **Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na pós-graduação stricto sensu.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

VOSGERAU, D. S.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: Revista Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Projeto Kairós: a dimensão ético-afetiva e a produção de sentidos em uma proposta de formação para professoras do Atendimento Educacional Especializado

Fabiano Furlan[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência de um percurso de formação continuada ofertado a professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública de um município da região norte de Santa Catarina. A organização da proposta de formação ocorreu por meio do estágio de Licenciatura em Psicologia, vinculado ao Projeto Kairós: Formação Continuada em Educação. O referido projeto visa promover processos de formação continuada tendo como eixo central a dimensão ético-afetiva e a produção de sentidos acerca do trabalho docente. As reflexões tecidas neste artigo problematizam as incidências do processo de aceleração da vida e os imperativos de produção que permeiam a experiência do trabalhador no capitalismo, com destaque para os efeitos nas práticas docentes. Destaca-se, assim, a pauperização dos processos imaginativos e da capacidade criativa, aspectos essenciais do trabalho docente e da qualidade das vivências educacionais. Argumenta-se a potência de propostas de formação que prezem pela dialogicidade (FREIRE, 1987) e a valorização da dimensão sensível, que pode ser desenvolvida por meio da Educação Estética (MOLON, 2007). Considera-se que estas perspectivas teórico-metodológicas da educação adotadas no decorrer do percurso possibilitaram diálogos e trocas férteis para que as professoras participantes viessem a tomar consciência dos aspectos que constituem suas vivências profissionais.

Palavras-chave: Trabalho e Formação Docente. Educação Especial. Dialogicidade. Educação Estética.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2011) para os cursos de Psicologia estabelecem normas para a formação de professores de psicologia, a partir de uma orientação que pressupõe a necessidade da aquisição de recursos teóricos, que se realiza mediante a oferta de disciplinas relacionadas à formação docente, bem como a oferta de estágio curricular supervisionado, o qual pode ser realizado em diferentes

[1] Psicólogo, psicanalista, mestre em educação (UNIVILLE) e professor do curso de psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala.
[2] Psicóloga, Doutora em Educação (PUC-SP) e professora do programa de pós graduação em educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

possibilidades, dentre elas, a educação continuada (BRASIL, 2011).

A experiência aqui relatada diz respeito a um percurso de formação continuada realizado por licenciandas de psicologia[3] junto a professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública de um município do estado de Santa Catarina. O trabalho docente no AEE tem por atribuição a elaboração e organização de recursos pedagógicos e acessibilidade aos alunos, visando eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2007).

A oferta do percurso formativo desenvolvido a partir das práticas de estágio se insere no "*Projeto Kairós: Formação Continuada em Educação*", que tem por objetivo promover processos de formação continuada, tendo como eixo central a dimensão ético-afetiva e a produção de sentidos acerca do trabalho docente. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões teóricas que fundamentaram a construção desse projeto.

2 TEMPORALIDADE E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES INICIAIS ACERCA DA INTENÇÃO DO PROJETO

O projeto que sustenta as práticas que serão aqui relatadas toma a palavra grega *Kairós* como elemento nominativo. A escolha dessa palavra para designar a identidade do projeto ocorreu a partir de reflexões do autor deste trabalho, orientador de estágio e coordenador do projeto, instigado a analisar as práticas educacionais de forma articulada à centralidade do tempo na experiência do homem com o trabalho no capitalismo (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001).

A palavra *Kairós* indica o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico; trata-se de uma temporalidade subjetiva, vivencial. Situa-se, portanto, em uma dimensão distinta de *Chronos*, que demarca o tempo a partir da contagem e mensuração, e que diz respeito ao tempo social e cronológico (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001). Considerando essas diferentes concepções de tempo, assumindo-o como questão fundamental da vida, que estrutura a experiência do homem com o trabalho no âmbito da sociedade capitalista, pode-se reconhecer

[3] As licenciandas que fizeram parte deste projeto a partir do estágio foram: Cássia Kellen de Carvalho; Evelise Silveira de Borba Sena; Janyelhi Caroline de Oliveira Simões; Maria Júlia Leal Peixoto e Monique Cristina da Silveira.

ISSN: 2176 - 1396

que a eficiência do modo capitalista de produzir a vida se realiza justamente na aceleração do ritmo dos processos produtivos e econômicos (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001).

Ao se admitir o predomínio da vivência temporal a partir da cronologia, somos levados a refletir seus possíveis impactos no trabalho docente. Admite-se, assim, que decorre da sociabilidade burguesa atual pressões e incessantes exigências para que o trabalhador flexibilize suas ações, e se adapte a condições cada vez mais instáveis e precarizadas (HYPÓLITO; GRISHCKE, 2013).

Diante desse cenário, cabe colocar a noção de humanidade na análise da experiência humana com o trabalho no âmbito da sociedade capitalista. Concebendo o trabalhador como um ser ético, que compartilha e se comunica na convivência social, mas, também, um ser afetivo, que gera e experimenta o prazer em suas vivências pessoais (SAWAIA, 1995). Assim, ao se considerar a integralidade do humano, constituído por corpo, razão e sentimento, optou-se por perspectivas teórico-metodológicas da educação que pudessem sustentar práticas formativas capazes de resgatar a complexidade e integralidade da dimensão humana que sustenta o trabalho docente. Assim, elegeu-se a Educação Estética e a Dialogicidade como princípios teórico-metodológicos.

A Educação Estética pode ser compreendida como uma perspectiva de educação que visa a transformação pessoal e coletiva, e pode contribuir para a criação de novas formas de vida, as quais visam articular razão e sensibilidade no viver a vida cotidiana (MOLON, 2007). Já a dialogicidade, com base em Freire (1987), refere-se a uma compreensão do homem como ser inconcluso, e ressalta que, embora o processo de humanização seja vocação ontológica, há que se considerar que esse não está determinado, sendo as relações mediadas pela palavra, aspecto fundamental desse processo.

Os encontros ocorreram em sete momentos, ao longo três meses, tendo a participação de aproximadamente sessenta professoras. No decorrer dos encontros, foram ofertados materiais de leitura, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, sendo alguns destes temas: processos de criação; desenvolvimento cultural; educação de pessoas com deficiência, e outros. Além disso, foram utilizados mediadores, como fotografias, pinturas, curta-metragens etc. A utilização dos mediadores foi realizada de modo intencional, considerando-se o objetivo de cada encontro.

ISSN: 2176 - 1396

No próximo item serão apresentadas reflexões acerca de algumas questões que permearam o percurso formativo.

3 TEMPOS DE ENCONTRO: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS DO AEE

Nos encontros iniciais, as participantes trouxeram à tona alguns fatores relacionados à escolha pela profissão. Número expressivo de professoras com formação inicial em Pedagogia revelaram que o encaminhamento para a docência ocorreu em função de questões econômicas, pela presença de professoras na família, e pelo impacto das vivências que tiveram junto a alguns de seus professores da educação básica.

A possibilidade de as professoras trazerem para um dos encontros objetos representativos de suas vivências escolares, tais como fotografias, cadernos, entre outros, oportunizou a recordação de relações com seus primeiros professores. As memórias desse outro tempo, ganharam materialidade com as palavras que circularam entre as participantes, revelando o quanto suas vivências escolares, marcadas pela presença de professores com quem tinham vínculos afetivos, sedimentaram elementos que sustentam sua relação com a profissão.

No que se refere à relação com o trabalho, pôde-se notar a produção de sentidos acerca do trabalho docente como uma atividade humana constituída pela possibilidade de transformação do aluno: "*fazemos a diferença na vida das pessoas!*". Essa possibilidade de transformação expressa pelas professoras, mostrou-se ligada a uma preponderância de aspectos de ordem afetiva, concebendo o professor como um "*influenciador emocional*".

Para Santos (2016), o processo que leva os indivíduos à escolha pela docência é algo complexo e multideterminado, marcado por tensões e representações sociais acerca de ser professor, em especial ser professor de estudantes público-alvo da Educação Especial. O que se revelou, naquilo que parte considerável das docentes expressaram, foram situações em que as relações entre ensinar e aprender ganharam forma, para aquilo que Marques e Carvalho (2017) denominam por *Encontros Alegres.* Para tais autores, esses encontros no âmbito da educação podem ser caracterizados por práticas educativas capazes de aumentar a potência e o desejo de continuar aprendendo. Considerar o papel da afetividade na qualificação das relações de

ensino, aprendizagem e desenvolvimento, revela-se como algo fundamental em tempos de uma educação pragmática, orientada para resultados imediatistas e quantificações, pois ensinar e aprender são atividades humanas, mobilizadas por processos intelectuais, que correspondem a fatores de ordem afetiva e volitiva (VIGOTSKI, 1997). No entanto, não há como se interrogar a respeito da expressão *"influenciador emocional",* bem como algumas questões que foram colocadas pelas professoras, as quais acabaram dando indícios da afetividade como um aspecto com um fim em si mesma, descolada de uma intencionalidade e planejamento das mediações.

Se, por um lado, foi possível notar nas participantes, biografias educacionais constituídas em grande parte de relações que mobilizam o encontro com a educação, principalmente no que se refere à relação com seus professores da educação básica, por outro, notou-se a existência de desafios profissionais, e questões relativas às condições de trabalho, que foram dialogadas de modo intenso ao longo de alguns encontros.

Quanto aos desafios profissionais, uma das questões que emergiu foi a falta de interesse de alguns alunos em função da imponência das telas e do mundo virtualizado, isso que pode ser reconhecido como um sintoma social e educacional próprio do processo de tecnificação da vida. Ora, é evidente que isso se trata de um fenômeno atual, e de certo modo desafiador, contudo, não se pode deixar de levar em conta que a educação, enquanto prática social, está imersa na cultura que faz parte, estando constituída por significados que medeiam a relação entre o homem e o mundo (GATTI, 2016). Em face a essa questão, é preciso se pensar processos de formação docente que considerem as especificidades de cada momento histórico, e que levem o professor a construir práticas articuladas aos desafios educacionais que lhe são endereçados.

Em se tratando ainda dos desafios educacionais, emergiram experiências interessantes para se pensar o papel social do professor como mediador entre o estudante e o patrimônio cultural da humanidade. Trata-se das visitas a museus, institutos de arte, caminhadas ecológicas e planetários. Essas atividades não foram só propostas pelas professoras do AEE, mas assumidas e bancadas frente à resistência de pais de crianças com certos tipos de deficiência, como por exemplo, crianças com Autismo: *"Os pais não deixam! São mais restritivos, principalmente com os alunos autistas. Mesmo assim tentamos levá-los!".*

A inciativa dessas professoras apresenta valor pedagógico fundamental. É preciso reconhecer que só se pode discutir processos de desenvolvimento considerando-se o acesso à cultura, ao conhecimento elaborado historicamente (VYGOTSKI, 1997).

A defectologia vygotskiana pode ser compreendida como um campo teórico e prático responsável por elaborar intervenções educacionais planejadas para os processos de escolarização das pessoas com deficiência. Situa-se a defectologia como uma abordagem educacional intencionalmente engajada e planejada para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência (SELAU; STETSENKO, 2018). A opção por esse referencial teórico mostra-se necessária, pois na Educação Especial tem se tornado comum a presença de uma concepção médico-pedagógica que vincula os insucessos nos processos de ensino/aprendizagem à deficiência, e, não, aos fatores educacionais (MICHELS, 2011). A discussão a respeito dos fundamentos teóricos do processo de formação docente é fundamental, pois o conhecimento científico em educação pode possibilitar a essas professoras a construção dos modos mais sofisticados de analisar os fenômenos educacionais.

Nesse sentido, conforme apontado anteriormente, a legislação educacional coloca como atribuições dos professores do AEE a elaboração e organização de recursos pedagógicos capazes de garantir o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2007). Aqui, mostra-se necessário alertar a relevância do conhecimento científico, o qual precisa ser objetivado de maneira a se considerar as diversas nuances que fazem parte das relações humanas no âmbito da educação. Por essa razão, os conceitos teóricos trabalhados junto às professoras do AEE não se colocaram como receituários padronizados, mas como elementos mediadores em face a desafios profissionais, os quais foram objeto de reflexões dialógicas, colaborativas e inventivas.

A proposição de processos de formação que articulem teoria e prática sinaliza a necessidade de se considerar também as condições objetivas em que se realiza o trabalho docente. Em relação a esse aspecto, muitas docentes acabaram manifestando descontentamentos quanto à desvalorização do trabalho do professor do AEE. No decorrer de um dos encontros, muitas professoras, ao se relacionarem com a obra “Os Operários”, de Tarsila do Amaral, puderam falar sobre a romantização da profissão, o excesso de trabalho, e, também, ao reconhecimento de que, por vezes, suas práticas acabam se configurando como “bancárias” e “tecnicistas” diante desse

contexto. As professoras ainda relataram dificuldades de reconhecimento pelas escolas e pelos colegas de trabalho. Essas questões levantadas pelas professoras são fundamentais, pois o trabalho docente não diz respeito a uma prática cotidiana individual. Trata-se de uma prática social, circunscrita por condicionantes objetivos. Nessa direção, considerar processos de mediação como intervenções educativas que viabilizam processos de aprendizagem e desenvolvimento, deve partir de uma análise que contextualize o trabalho do professor a uma realidade educacional, assim como a instituição criada historicamente para dar suporte ao seu trabalho, a escola, e, obviamente, a rede de ensino e suas políticas.

A análise de fenômenos educativos, tais como as práticas pedagógicas, exige situá-las em sua dimensão histórica e cultural, sendo em referência a essas marcações objetivas que se revelam as bases materiais que sustentam essas concepções sobre ensinar e aprender. Nesse caso, o processo de aprendizagem diz respeito a um fenômeno educacional complexo, o qual precisa ser analisado de modo cuidadoso à luz de noções científicas, que devem ser de domínio do professor. No que tange a essa questão, chama atenção uma situação apresentada pelas professoras no que diz respeito a atitude dos pais acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com as professoras, as solicitações de reprovação por parte dos pais se colocaram como algo recorrente nos últimos anos. Nas narrativas trazidas por elas, os pais reivindicavam reprovação por não observarem aprendizagem e desenvolvimento em seus filhos, tal como em outras crianças da mesma faixa etária. Diante disso, as professoras relataram desmotivação frente a essas falas dos pais, pois de acordo com suas avaliações pedagógicas, seus alunos apresentavam avanços importantes, mas em comparação a eles próprios, e não aos outros.

O desconforto trazido pelas professoras frente a situação vivida diante das demandas dos pais merece uma discussão que considere a relação entre educação e temporalidade. Isso porque o movimento realizado pelos pais, embora indique uma preocupação com o processo de aprendizagem de seus filhos, também parece revelar uma perspectiva homogênea do aprender, em que o tempo educacional fica aprisionado a determinações cronológicas sustentadas por referenciais temporais naturalizados e institucionalizados.

Ao que parece, o fator que motiva os pais a realizarem essa manifestação ocorre por conta de comparações, de noções lineares acerca da aprendizagem. Deve-

se considerar o tempo como uma dimensão essencial do processo de aprendizagem, o qual não pode ser reduzido a sua dimensão cronológica e homogênea (FURLAN,2020), mas organizado por aspectos vivenciais, subjetivos, mas, não, endógenos, e, sim, relacionais, colaborativos. O tempo de aprender, nesse caso, não diz respeito ao transcorrer de medidas sociais, mas a transformações subjetivas que podem ser impulsionadas por mediações capazes de mobilizar sentidos pessoais.

O percurso trilhado entre licenciandas e professoras do AEE revelou, ainda, o quanto os encontros das estagiárias com os relatos profissionais das participantes proporcionaram a vitalização de conceitos e discussões teóricas, objetivadas em narrativas e trocas que se faziam a cada encontro. Quanto a isso, vale ressaltar que a receptividade das professoras do AEE, em relação às primeiras experiências com a docência por parte das estagiárias, permitiu a construção de relações acolhedoras e horizontalizadas, que foram essenciais para que o tempo não se reduzisse ao transcorrer do relógio, mas ao tempo de descobertas e reinvenções que abriram espaço para um futuro a ser construído na educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso formativo aqui narrado permite levantar algumas reflexões pertinentes acerca do trabalho do professor e de propostas de formação continuada no âmbito do AEE. Por certo, uma primeira questão necessária a se considerar diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo professor, de modo mais geral, situando-o como um trabalhador, em seu caso, um trabalhador intelectual.

São muitos os desafios educacionais a se considerar, haja vista a diversidade das características humanas, e por consequência os modos de aprender. Em vista disso, os recursos que esse profissional dispõe precisam ser vastos. É nesse sentido, que as propostas de formação docente precisam estar à altura da complexidade do trabalho do professor.

Em nossa concepção, tais recursos são os conhecimentos científicos em educação. Em se tratando da educação de pessoas com deficiência, mesmo que admitamos a pluralidade dos modos de aprender e se desenvolver, e seus caminhos alternativos em comparação às pessoas típicas (VIGOTSKI, 1997), é preciso se ancorar em um sistema teórico capaz de estabelecer as leis gerais do processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Em nossa

perspectiva, a Defectologia de Vigotski apresenta grande contribuição nessa questão.

A defesa pela perspectiva vigotskiana a respeito dos conhecimentos que podem vir a fazer parte de propostas de formação no AEE, sustenta-se, pois há nesses estudos, um profundo processo de sistematização de conhecimentos acerca das relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. Contudo, é preciso considerar que não basta disponibilizar tais conhecimentos aos professores; torna-se necessário estruturar processos de mediação que favoreçam a apropriação desse conhecimento. Quando falamos de mediação, consideramos as relações intersubjetivas em seus aspectos qualitativos, pois a capacidade criativa dos professores só poderá ser desenvolvida em face a condições de formação e trabalho que viabilizem o desenvolvimento da imaginação, e a articulação entre processos, que por vezes se encontram cindidos em função da alienação e pauperização da vida cotidiana. Referimo-nos a processos intelectuais, afetivos e volitivos, fundamentais para uma educação humanizada, e que se apagam com o trabalho alienado (VIGOTSKI, 2004).

Entendemos que a Educação Estética e práticas formativas e educacionais dialógicas podem se colocar como estratégias didáticas interessantes para a construção de trabalhos educativos e formativos mais atentos a integralidade do humano, e ao papel decisivo das relações intersubjetivas, desde que não sejam tomadas por receituários padronizados. É preciso que se coloquem como mediadores culturais, promotores de relações mais conscientes com a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007**.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Norm{Ativas}**: Portal Democrático de Atos Normativos de Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil. Acesso em: 15. jun. 2023..

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida**: um estudo sobre identidade docente. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, v. 01, n. 17, p. 63-78, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Fabiano. **Ensinar Arte, Aprender e se Desenvolver: Sentidos E Significados Atribuídos Por Professores Da Educação Não Formal Ao Trabalho Docente Realizado Junto A Pessoas Com Deficiência Intelectual.** 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 03, p. 507-522, set./dez. 2013.

MARQUES, Eliana de Souza Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação** [online], , v. 22, n. 71, 2017.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MOLON, Susana Inês. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, Andreia *et al.* **Educação Estética e Constituição do Sujeito**: Reflexões em Curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 121-130.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, Silvia t. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense; EDUC, 1995. p. 157-168.

SELAU, B.; STETSENKO, A. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A transformação socialista do homem.** Trad. Nilson Dória, julho, 2004. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm. Acesso em: 05. fev. 2018.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo V. Trad. Júlio Guillermo Blanck. 1.ed. Madrid: Visor, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da[1]

Batista, Giovani de Paula[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou sobre a responsabilidade da oferta de formação continuada do pedagogo escolar e como essa formação acontece a partir da percepção dos pedagogos. Por meio da abordagem fenomenológica hermenêutica, descreve-se duas perguntas realizadas por meio de entrevista e interpreta-se os dados verbalizados pelos pedagogos que participaram de um programa de formação continuada realizado na PUCPR. A produção deste artigo apoiou-se em autores como: Garcia (1999), Imbernón (2011), Libâneo (2010, 2018), Placco (2008, 2009), entre outros. Ficou evidenciado o reconhecimento da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do pedagogo, pelo fato da mesma se constituir em momentos de construção de conhecimentos que resultem em novas possibilidades de atuação profissional. Reconheceu-se também a necessidade de uma formação específica para o pedagogo, uma vez que segundo os profissionais pesquisados não há um momento de formação prévia com o pedagogo, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho junto aos professores. Por fim, recomenda-se a realização de novas pesquisas sobre o tema, bem como a apresentação dos resultados aos gestores da educação podendo resultar em políticas públicas que conduzam a avanços na atuação do pedagogo escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Pedagogo escolar. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

São muitos os desafios a serem enfrentados pelos pedagogos escolares na atualidade, sendo importante debater sobre a sua formação e como lidar com tantos desafios.

Para Libâneo (2010, p. 52), “o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. O seu trabalho está relacionado com a organização do projeto político-pedagógico, do plano de ação, do planejamento do ensino, a avaliação da aprendizagem, os encaminhamentos necessários para atender às necessidades dos estudantes, professores e familiares. Destaca-se como atribuição

[1] Licenciada em Pedagoga, doutora em Educação pela PUCPR. E-mail: clausers@gmail.com
[2] Licenciado em Educação Física, doutor em Educação pela PUCPR. Email: giovani.batista@escola.pr.gov.br.

de suas funções a sua atuação junto a formação continuada dos docentes com quem atua.

A partir desse princípio, esse artigo apresenta a seguinte problematização: como acontece a formação continuada do pedagogo escolar? Para responder essa questão, objetiva-se apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou sobre a responsabilidade da oferta de formação continuada do pedagogo escolar e como essa formação acontece.

2 O PEDAGOGO ESCOLAR E SUA FORMAÇÃO INICIAL

Para este artigo, consideram-se alguns marcos contextuais sobre a formação inicial do pedagogo escolar na atualidade, a partir de um breve referencial teórico sobre essa profissão.

O pedagogo é o profissional responsável pela articulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996, determinada pelo artigo 64:

> Art. 64. A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Dez anos depois da criação dessa lei, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006). Segundo o art. 4º:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Deliberou-se, portanto, que a formação do pedagogo deveria focar na docência. As outras funções, gestão, planejamento, coordenação e avaliação, deveriam estar atreladas à função docente, conforme se confirma no artigo 4º:

> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia determinam, portanto, que a docência é a base da formação do pedagogo, fato polêmico no meio acadêmico, pois entra em discussão a qualidade da formação para a docência e para a gestão em um único curso. Para Dyck (2018), essa característica influencia a formação continuada desse profissional, pois formam-se profissionais com inúmeras tarefas e sobrecarregados de exigências.

Em 2019, por meio da resolução CNE/CP de 02 de dezembro 2019, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a educação básica (BNC- Formação).

Essa resolução apresenta a BNC, base nacional comum que estrutura a formação docente, bem como a formação daqueles que exercem outras atividades pedagógicas e de gestão. Apresenta também elementos da organização curricular sobre as licenciaturas, segunda licenciatura e formação pedagógica (BRASIL, 2019).

Desse modo, determina-se que a docência é a base inicial do curso de Pedagogia. Tendo essa formação, caberá ao estudante buscar uma extensão para atuar na Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, pois, para atuar na gestão escolar será preciso adicionar 400 horas além das 3.200 horas oferecidas no curso.

Com relação a formação do pedagogo do Paraná, a partir desse contexto mais amplo, esse artigo apresenta como acontece a formação continuada desse profissional no contexto estadual, como delineia-se a seguir.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO NO PARANÁ

O escopo deste artigo está direcionado a formação do pedagogo do Estado do Paraná, profissional de carreira, atuante em escola pública, admitido por meio de concurso público. Como exigência mínima, deve ter licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior com complementação de estudos, conforme Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Assim sendo, o pedagogo é

ISSN: 2176 - 1396

proveniente dos cursos de Pedagogia das IES públicas ou privadas. É ele o profissional responsável pela formação continuada dos professores, questiona-se aqui, sobre como a formação continuada do pedagogo acontece.

Em âmbito geral, a formação continuada de pedagogos é

> contínua e dinâmica construção de desenvolvimento profissional, humana e institucional, orientada à transformação do coletivo escolar para que este em suas atividades cotidianas possa analisá-las e avaliar, tomando por referência os conhecimentos universalmente sistematizados, o que possibilita a proposição de novas alternativas de atuação (BRECKENFELD *et al*., 2022, p. 224)

A intenção é que, por meio da formação, esse profissional tenha além de aprofundamento teórico, a compreensão do seu contexto de atuação, colocando-se a serviço da educação.

De acordo com o Edital nº 37/2004 da SEED-PR, as atividades do professor-pedagogo (PARANÁ, 2004a) iniciam-se com a coordenação e elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola, sendo ele o responsável também pelo acompanhamento e realização das ações propostas nos planos (PARANÁ, 2004b). A nomenclatura “professor-pedagogo” refere-se, no Paraná, ao profissional que dá suporte pedagógico aos professores, portanto é um pedagogo escolar.

Segundo a SEED-PR, Edital nº 17/2013, além de oferecer suporte pedagógico aos professores, inclui-se entre outras atribuições do pedagogo escolar:

> coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (PARANÁ, 2013).

ISSN: 2176 - 1396

No edital nº 37/2004 evidenciou-se o papel do pedagogo como coordenador e responsável pela elaboração do PPP. Já no edital nº 17/2013, há maior ênfase no trabalho com a proposta pedagógica. Refere-se também à sua responsabilidade pelo apoio pedagógico em relação ao planejamento, à administração, supervisão e orientação, assim como pela administração de pessoas e por atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional, portanto, uma das suas atribuições está associada à formação continuada dos professores.

A partir de 2019, foi criado um sistema de tutoria para acompanhar pedagogicamente as escolas estaduais, numa proposta metodológica focada na formação continuada em serviço. A tutoria pedagógica é desenvolvida por profissionais dos Núcleos Regionais de Educação, que farão o acompanhamento pedagógico nas escolas, a partir do plano de ação, observação, feedback, sugestões de encaminhamentos pedagógicos e apoio na implementação das ações planejadas. É uma proposta para atender professores e gestores e sua prioridade é fazer o acompanhamento do cotidiano escolar e as práticas dos profissionais com intuito de fortalecer a liderança, a gestão pedagógica e a aprendizagem (BATISTA; BOMFIM; HARMATIUK; ANTONINI, ALBANO, 2022).

A valorização dos pedagogos no Paraná, de acordo com a SEED-PR, é basilar para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais. Para tanto, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná desde o ano de 2020, optou por trabalhar com um modelo de formação *online* no formato de grupo de estudos denominado Formadores em Ação. Nesse programa, um pedagogo da rede, denominado de Pedagogo Formador realiza encontros virtuais com um grupo de pedagogos cursistas para o repasse de temas e estratégias a serem trabalhados junto aos docentes, alunos e demais membros da comunidade escolar conforme a realidade de cada escola. Ao total são realizados oito encontros de uma hora e quarenta minutos em cada trimestre e durante o ano o programa é desenvolvido em três momentos. Dentre os temas trabalhados estão o acompanhamento da hora-atividade, observação de sala de aula, trabalho com avaliações externas, acompanhamento da frequência estudantil e a atuação do pedagogo no conselho de classe (PARANÁ, 2023).

Para Marin (2003), a formação dos professores, e consequentemente dos pedagogos escolares, deve acontecer continuamente por meio da interação entre os aspectos pessoais e profissionais, pois, ao apropriar-se dos próprios processos de formação, as histórias de vida desses profissionais assumem um novo sentido. Pelos

dados apresentados sobre a formação continuada ofertada pela SEED-PR a professores e pedagogos, percebe-se que esse tipo de formação precisa estar associado à escola como espaço de troca e de reconstrução de conhecimentos.

Compreende-se, ainda, que a formação continuada de professores e pedagogos escolares é um processo complexo, que vai além a cursos e/ou treinamentos, que requer a busca por outros saberes, novos conhecimentos, em paralelo aos já obtidos (PLACCO, 2008). Nesse sentido, outro autor corrobora, considerando a inclusão de processos cognitivos e afetivos, já que,

> A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Desse modo, é preciso considerar uma formação docente que abarque o meio, a equipe de trabalho, a instituição, as decisões e os comportamentos dos profissionais da educação, entre outros fatores. Faz-se necessário a atuação mais ativa do professor no planejamento, reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional junto com a comunidade que envolve a escola (IMBERNÓN, 2011).

Partindo dessa perspectiva de um desenvolvimento profissional constante, ponderando a prática e os processos cognitivos e afetivos, o pedagogo é provocado a reconhecer a escola como um ambiente integrado ao seu dia a dia e aos seus projetos pessoais e profissionais. Porém, é imperativo haver um compromisso mútuo entre instituições e profissionais da educação, pois, mesmo que seja função fundamental do pedagogo “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (PLACCO, 2009, p. 57), é necessário que os professores estejam comprometidos e desejem se formar em serviço. De acordo com Libâneo (2018, p. 188), a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”. Logo, além do desejo, é preciso estar consciente da dupla responsabilidade da formação, para que se possa transformar as práticas e assim construir avanços na educação.

ISSN: 2176 - 1396

Considerando os aportes teóricos aqui apresentados, reitera-se que a formação continuada, geralmente, refere-se à formação que acontece após a formação inicial, quando o educador está no campo profissional.

3 METODOLOGIA

Este estudo de caráter qualitativo interpreta os fenômenos à luz da fenomenologia hermenêutica, que, por sua vez, destaca os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das ciências sociais e humanas. A fenomenologia é definida como estudo ou ciência do fenômeno, ou seja, de tudo aquilo que se manifesta e se revela (HUSSERL, 2000). Já a hermenêutica busca compreender e interpretar a linguagem (TRIVIÑOS, 1987). Em outras palavras, a metodologia de pesquisa utilizada deteve-se a descrever e interpretar o sentido das entrevistas com os participantes sobre a sua formação continuada.

Os dados aqui apresentados emergiram de um programa de formação continuada desenvolvido em oito encontros com pedagogos atuantes da rede pública e privada de Curitiba e região metropolitana, no ano de 2018. Os encontros ocorreram no Campus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba.

Durante o período de formação foram realizadas as entrevistas, sendo o dia, hora e local previamente agendados, de acordo com as possibilidades do pesquisado.

A entrevista semiestruturada é um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas para a obtenção de significados subjetivos ou significações ocultas. Devem ser planejadas com antecedência tendo em vista os objetivos da pesquisa e são “fontes essenciais de informação para os estudos de caso”, consideradas “conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2010, p. 133).

A entrevista realizada era composta de 22 perguntas e para esse artigo, privilegia-se duas delas: “Como você identifica a necessidade de formação continuada na sua escola?” e “De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional?”

Para a análise dos dados foram criadas categorias de análise, as quais, de acordo com Minayo (2001) se referem a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si e que são utilizadas para se estabelecer classificações. Desse modo, os elementos, ideias ou expressões são agrupados em tomo de uma categoria capaz de sintetizá-los.

Como objetivo desse artigo, encontram-se apresentados como ocorre o processo de formação continuada dos pedagogos escolares a partir da percepção dos pedagogos. Descreve-se e interpreta-se a categoria intitulada “Formação continuada do pedagogo”. Ela apresenta como indicadores de análise a necessidade de formação continuada na escola e as contribuições da escola para a formação do pedagogo.

4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para início da discussão da categoria “Formação continuada do pedagogo”, apresenta-se trechos das respostas obtidas durante a realização da entrevista semiestruturada. O promeiro aspecto levantado, refere-se a percepção que estes profissionais têm a respeito da necessidade de formação continuada na sua escola.

> *- Ela é fundamental porque é a formação continuada que vai abrir as portas para que você tenha novas visões, para que você aperfeiçoe seu conhecimento, a sua prática. Mas a gente encontra resistência por parte até da direção [...] (MAGALI[3]).*
>
> *- Eu acho assim que é muito importante, a gente precisa muito da questão da formação continuada, tanto para nós enquanto equipe, para a equipe gestora e para os professores [...] e também eu acho muito importante esta questão de fazer o trabalho no momento de permanência do professor, de estar junto, de estar estudando e refletindo sobre os problemas do cotidiano (MILENE).*
>
> *- Eu vejo que isso é primordial [...] acho que são momentos pontuais para gente estar junto, para refletir e repensar as nossas práticas e decidir junto também algumas ações pra escola (SANDRA REGINA).*

Os pedagogos, em sua maioria, reconhecem a necessidade de haver formação continuada na escola e assinalam os motivos: as demandas atuais, o aperfeiçoamento do conhecimento e da prática, a necessidade de pensar a realidade da escola, para refletir e decidir coletivamente algumas ações. Pode-se reconhecer também a importância dos momentos de formação continuada para a efetivação de novas possibilidades de trabalho, a partir da partilha e troca de experiências entre os pares.

Embora reconheçam a necessidade e a importância da formação continuada, ficou evidenciado na fala dos pedagogos que a instituição que trabalham pouco

[3] Os pedagogos foram identificados por nomes fictícios a fim de garantir seu anonimato.

contribui para o desenvolvimento do processo formativo, como pode ser verificado nos relatos a seguir:

> *[...]nossa formação se dá juntamente com a do professor (*LUIZA*).*
>
> *A gente consegue as datas de estudo e planejamento nas semanas pedagógicas. Nesses momentos a gente consegue fazer a formação para professores, mas nós não recebemos a formação para trabalhar com os professores, recebemos só orientações (CARINA).*
>
> *Eu diria que assim, grosso modo, a formação para pedagogo hoje no Estado não existe (JUREMA).*

Percebe-se, portanto, que os pedagogos compreendem que não há uma formação específica para eles na escola, revelaram que a formação ocorre junto com a formação oferecida para o professor. Os momentos de formações acontecem a partir das necessidades cotidianas, sem planejamento, não são específicas para a formação desse profissional, trata-se de orientações pontuais.

Geglio (2009, p. 118) destaca que o pedagogo tem um papel importante na formação do professor, e nesse interim, ao mesmo tempo em que forma, “ele também reflete sobre sua atuação e, consequentemente, está realizando a sua autoformação continuada”. Esse parecer é uma alternativa a ser considerada pelos pedagogos já que não há uma formação específica destinada a eles a partir das suas necessidades de formação.

Os trechos das entrevistas indicam que, a partir das necessidades da escola, os profissionais buscam formação continuada, fazem cursos oferecidos pela SEED-PR ou em outras instituições, logo, é uma busca que depende do interesse do pedagogo, do modo como ele considera importante a sua autoformação e formação do professor. Autoformação, como evidencia Garcia (1999), é a formação em que o profissional busca de maneira autônoma, independente.

Ressalta-se também que a formação continuada desses profissionais, deve estar atrelada à melhores condições de trabalho, salário compatível com a função, entre outros, assim como estar associada a um movimento de responsabilidade dupla, da mantenedora e dos próprios profissionais (SILVA, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo previamente apresentado neste artigo de como acontece a formação continuada do pedagogo escolar, foi possível constatar que o

ISSN: 2176 - 1396

reconhecimento da formação continuada para o desenvolvimento profissional aponta para a necessidade de uma formação que não fique centrada em listas intermináveis de conhecimentos e competências a serem adquiridas, mas na possibilidade da construção de uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Ficou evidenciado também a necessidade de maior organização e intencionalidade em relação aos momentos de formação continuada de modo que estes momentos não sejam realizados com a finalidade de cumprir protocolos previamente estabelecidos pelas mantenedoras. Para isso, ressalta-se o papel do diretor escolar, maior liderança instituída na escola que tem como suas atribuições criar condições e construir coletivamente em parceria com pedagogos e professores alternativas de trabalho de modo que cada profissional se reconheça como parte importante do processo de transformação da prática pedagógica, resultando em avanços na prática de ensino e de aprendizagem da escola (LÜCK, 2006).

Por ser uma pesquisa realizada com pedagogos que atuam no município de Curitiba e/ou região metropolitana, recomenda-se novos estudos com profissionais de outras regiões do estado do Paraná, a fim de identificar outros aspectos relacionados à compreensão do pedagogo sobre a formação continuada no contexto escolar. A ampliação dos resultados, ao mesmo tempo em que possibilitará avanços nos estudos sobre a formação docente, oferecerá novos dados que possibilitam o desenvolvimento de políticas educacionais que conduzam a avanços na formação continuada no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Giovani de Paula; BOMFIM, Alexandre Rafael do; HARMATIUK, Angela; ANTONINI, Fernanda Nascimento; ALBANO, Eliana Provenci. Apresentação do processo e avaliação do impacto do programa tutoria pedagógica no trabalho de equipes gestoras de escolas no Paraná. *Brazilian Journal of Development.* Curitiba, v.8, n.16, p.48851-48867, jun, 2022. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/49871/pdf. Acesso em 15. Jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 17 out. 2020.

BRECKENFELD, Eleane Jean Negrão *et al*. Formação do pedagogo escolar e interações com o desenvolvimento profssional. *In*: **Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea**: debates, discussões e proposições /organização : Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá. --1. ed. -- Curitiba, PR : EDUTFPR, 2022.

DYCK, Michele Simonian. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar:** das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

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

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Loyola, 2009. p.113-119.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência, subjetividade. *In*: TIBALLI, Elianda Figueira Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. *[S. l.],* 2004a. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/legislacao_pde2013.pdf Acesso em: 26 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência Departamento de Recursos Humanos. **Edital nº 37/2004**. *[S. l.],* 2004b. Disponível em: encurtador.com.br/jnrBC. Acesso em: 08 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 17/2013**. Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.pciconcursos.com.br/concurso/seed-secretaria-de-estado-da-educacao-pr-13771-vagas. Acesso em: 06 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A política de formação continuada do Paraná:** formação entre pares mediada por tecnologias**.** Curitiba, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gziyRsNxlCQInepBaYDr_zXW9_h7hm2d/view?usp=sharing. Acesso em: 15. jul. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In:* BRUNO, Eliane Banini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-32.
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 47-60.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021 Disponível

em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00009b/00009ba7.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO SUJEITO E ESPAÇO

Catiúcia Klug Schneider[1]

Cristhianny Bento Barreiro[2]

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória que aborda como tema central a relação entre sujeitos e espaços. Partindo do pressuposto que toda história de vida está ligada a um espaço e um tempo, um espaço partilhado, um espaço concreto e material, busco analisar essa relação de interdependência, repleta de significações e vínculos, que se estabelece entre professores e espaço escolar, na qual vamos constituindo os espaços, ao mesmo tempo que somos por ele constituídos. Com o objetivo de buscar indícios acerca dos possíveis impactos no modo de ser e estar docente, a partir da relação que se estabelece entre professores, de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), e o espaço escolar, utilizo suporte teórico em autores que transitam no campo da psicologia ambiental, da história da arquitetura escolar e do espaço escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que o enfoque é a compreensão do comportamento e das experiências humanas, foram analisados materiais, produzidos por 11 professores, em formato de ilustrações, textos, esquemas e dobraduras. Como resultado, aponta-se expressões visuais e textuais que contam a relação desses professores com as salas de aula, com o corredor e com o prédio escolar e que apontam um destaque para expressões associadas ao pertencimento e acolhimento acerca desses lugares. Conclui-se que, embora os materiais sinalizem essa relação dos professores com o espaço escolar, suas narrativas durante o desenvolvimento do trabalho expressam pontos de insatisfação, o que indica a necessidade de processos de formação que permitam a reflexão acerca da relação entre os docentes e o espaço escolar.

Palavras-chave: Espaço escolar, Espaço e lugar, Pesquisa-formação, Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer de nossas vidas habitamos muitos espaços, alguns pelos quais estabelecemos vínculos, outros que nos causam distanciamento. Espaços que de algum modo vão nos constituindo enquanto sujeitos, produzindo marcas em nosso comportamento e nossa identidade, compreendida como flexível e mutável, em constante formação e que busca nos espaços um lugar para expressão da sua

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense, catiucia.klug@gmail.com.

[2] Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense, cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br.

subjetividade (BAUMAN, 2005). Neste sentido, a temática deste estudo exploratório, é a relação que se constitui entre os sujeitos e os espaços.

Com um enfoque no espaço escolar, é importante salientar que desde que a educação se tornou obrigatória para todas as crianças, fato que hoje é generalizado na maior parte dos países socialmente desenvolvidos, a escola, junto com a casa, passou a ser o lugar em que desenvolvemos nossa primeira percepção espacial e ambiental, em que compartilhamos vida e socialização. Segundo Buffa e Pinto (2002) e Kowaltowski (2011), o prédio escolar, sua construção e organização sempre foi pensada e executada de acordo com aquilo que se queria transmitir, ou seja, o espaço escolar é a materialização das certezas, incertezas e aspirações de determinado período histórico. Uma construção cultural, social e política, uma intersecção de discursos arquitetônicos, pedagógicos e históricos (ESCOLANO, 1998). Neste sentido, podemos dizer que o espaço escolar é um elemento básico constitutivo da atividade educativa, pois influencia as atividades ali desenvolvidas (FRAGO, 1998).

Dada essa importância, algumas normativas reúnem diretrizes sobre a infraestrutura escolar do país como a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e as Normas Técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Uma coletânea que confirma que é de conhecimento dos governantes a importância do planejamento do espaço escolar, embora se olharmos para nossas escolas, de maneira geral, não vislumbramos esses conhecimentos aplicados na prática.

> As pessoas são tocadas, sentem de alguma maneira os estímulos que recebem, mas, na maior parte das vezes, não atentam para o que acontece em seu interior e menos ainda reconhecem isso como causa de sua ligação com os ambientes (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p.9).

Ao ler este excerto, podemos remeter à realidade docente frente ao espaço escolar. Quantos de nós, enquanto professores, atentamos às influências do espaço escolar em nossa maneira de ser e estar? Quantas vezes refletimos sobre as significações do espaço escolar? Diante disso, este trabalho foi escrito a partir da seguinte problemática: como os professores se sentem no espaço escolar em que atuam? Com o objetivo de buscar indícios acerca dos possíveis impactos no modo de ser e estar docente, a partir da relação que se estabelece entre professores, de um

câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), e o espaço escolar.

Sendo uma pesquisa que pertence a área da Educação e tem como enfoque os sujeitos, a abordagem utilizada é qualitativa, uma vez que o enfoque é a compreensão do comportamento e das experiências humanas. A pesquisa qualitativa transpassa por um nível de realidade que não pode ser quantificado e "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21).

Em vista disso, para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados materiais, produzidos por 11 professores, em formato de ilustrações, textos, esquemas e dobraduras. Expressões visuais e textuais que contam a relação desses professores com as salas de aula, com o corredor e com o prédio escolar.

A seguir, apresentamos conceitos, advindos do campo de conhecimento da psicologia ambiental, importantes para a compreensão do tema.

2. OS SUJEITOS, OS ESPAÇOS E OS LUGARES: alguns conceitos

As relações recíprocas que se estabelecem entre as pessoas e os espaços, é o campo de estudos da área da psicologia ambiental, "cuja meta é compreender a construção de significados e os comportamentos relativos aos diversos espaços de vida, bem como as modificações e influências suscitadas por nossa subjetividade nestes ambientes" (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 14).

Cotidianamente, os termos espaço e lugar se confundem ou, então, são empregados como sinônimos, porém nos estudos sobre a relação entre pessoas e ambientes, cada um tem um significado distinto, sendo o espaço caracterizado pela sua exterioridade em relação ao indivíduo, a sua neutralidade e por estar ligado ao aspecto físico do ambiente e o lugar, um espaço pelo qual estabelecemos relação e atribuímos significado e valor, através do que vivemos nele, sendo caracterizado pelos sentidos que lhe conferimos (TUAN, 2015). O lugar é, portanto, um espaço preenchido

a partir dos significados de quem o ocupa, ou seja, o “lugar é um espaço com o qual se estabelece relação” (CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011, p.182).

Neste sentido, podemos dizer que a dimensão humana é que pode transformar um espaço em lugar e isso acontece quando se atribui sentido àquele espaço, quando reconhecemos a sua legitimidade, projetamos ações, expectativas, possibilidades e quando as representações que fazemos e o sentido que atribuímos a elas passam a fazer parte dessa relação. Ou seja, quando o espaço extrapola “[...] uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva” (CUNHA, 2008, p.184). Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles passam a fazer parte de nós mesmos, vamos construindo nossa história a partir deles e deixando parte de nós ali.

Com enfoque para o ambiente escolar, a escola, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. “Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” (FRAGO, 1998, p.61-2). Indo um pouco além, Escolano (1998, p.27) diz que os espaços escolares “estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares”. Ou seja, o autor aborda a influência dos espaços no processo pedagógico, uma vez que os elementos simbólicos, próprios ou incorporados aos ambientes, assim como a configuração dos espaços escolares, respondem a padrões culturais e pedagógicos que são internalizados e aprendidos por aqueles que o frequentam.

Com base neste campo de conhecimento, na sequência, apresentamos a metodologia utilizada e a análise dos materiais produzidos pelos professores.

3. METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada, como já mencionado, é de natureza qualitativa e se trata de um estudo exploratório. Conforme Minayo (1994), os estudos exploratórios são bastante relevantes em áreas cuja produção ainda não está consolidada.

Apesar dos inúmeros estudos em educação sobre escolas, a perspectiva realizada por essa pesquisa se diferencia no sentido de unir diferentes áreas do conhecimento na produção de compreensões sobre a relação entre espaços e sujeitos da educação, buscando unir aspectos objetivos, relativos aos espaços, e subjetivos, relativos aos lugares.

Assim, os professores de uma área de um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, constituída por três cursos, dois técnicos integrados e um superior, receberam convite para participar de reunião, cujo objetivo era o de convidá-los a participar de um processo de pesquisa-formação (JOSSO, 2004) com foco na compreensão da relação entre sujeitos e espaços escolares. Participaram 19 docentes que foram solicitados a produzir, em uma folha de papel branco, algo que expressasse sua relação e sentimentos relativos ao espaço escolar em que atuam. Destes, 11 entregaram, sendo este o córpus da pesquisa aqui analisado.

4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES: a relação sujeito e espaço

Qual a tua relação com o espaço escolar em que atua? Como você se sente nesses espaços? Junto a essas perguntas que deram início ao encontro com os professores, foram apresentadas fotografias das salas de aula, do corredor e do prédio, artefatos biográficos que segundo Clandinin e Connelly (2015), quando estão em um contexto de pesquisa constituem uma arqueologia da memória e do significado. A intenção foi que, além das memórias referentes aos espaços escolares em que atuam, os registros fotográficos trouxessem detalhes e auxiliassem nesse processo de reflexão, uma vez que o uso da fotografia é uma maneira de apropriação, é uma concretização da apropriação visual (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004, p.167).

O material produzido, com caneta e folha sulfite branca, reflete o quando somos singulares e ao mesmo tempo o quanto a nossa singularidade nos conta o meio em que vivemos. Ferrarotti (2014, p.41), diz:

> [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

ISSN: 2176 - 1396

Assim, através de ilustrações, textos, esquemas visuais e dobraduras, cada material, da sua maneira, expressa a relação daquele professor com as salas, com o corredor, com o prédio, com o espaço escolar. Uma atividade que além de trazer pistas para a compreensão da relação que se estabelece entre os professores e o espaço escolar, é uma oportunidade de autoconhecimento e formação, uma vez que agimos com base nas experiências e nos valores que atribuímos a elas, e, tudo isso nos constitui e nos transforma (JOSSO, 2004).

Dentre os materiais entregues, um deles possui apenas desenhos; outro uma frase, espécie de legenda, acompanha o desenho; quatro materiais apresentam-se em formato de infográfico, associando elementos gráficos e textuais; outros quatro em formato de texto e um deles foi organizado através de uma listagem.

Em posse desses materiais, iniciamos a análise dos dados produzidos, mas sem a pretensão de esgotar as possibilidades, já que o material aponta um cenário fértil de estudos e uma infinidade de reflexões através de manifestações textuais como "crescimento, movimento, acolhimento, memórias, vivências, aprendizados, dinâmico, adaptações, pertencimento, frio, quente, escuro, cores, formas, espaço de possibilidades, espaço de construção". Em vista disso, agrupamos as palavras, frases, desenhos, em busca de expressões que pudessem trazer pistas dessa relação entre sujeito e espaço, professor e espaço escolar.

A incidência de palavras e expressões associadas a pertencimento e acolhimento ganhou evidência e por isso escolhemos quatro dimensões, representadas por frases escritas pelos sujeitos, para compor a análise, conduzindo a escrita.

A frase *"tem sua própria atmosfera",* expressa em um dos materiais, sugere que a relação dos espaços com os sujeitos é uma relação mútua, complementar, uma relação recíproca na qual vamos constituindo os espaços ao mesmo tempo que somos por ele constituídos e essa relação de interdependência, entre as pessoas e os ambientes, é repleta de significações e vínculos. O espaço escolar nunca é neutro, pode ser um lugar que limita ou expande, oprime ou incentiva (FRAGO, 1998), assim, a expressão ter sua própria atmosfera nos indica que aquele espaço é percebido como

um lugar que reflete as atividades que são feitas naquele ambiente, assim como as pessoas que vivem ali.

Ainda sob esse aspecto, a frase *"sentimento de "conhecido" que se aprofunda, vira pertencer"* fortalece o entendimento da relação que os sujeitos estabelecem com os espaços, transformando-os em lugar. Os vínculos emocionais com o entorno são importantes e esse aspecto é trazido por Tuan (2015, p.170) quando diferencia o espaço e o lugar. Segundo ele, o espaço é mais abstrato que o lugar e "o que começa como um espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor".

Neste sentido, podemos dizer que, a apropriação é um dos processos fundamentais na relação entre pessoas e ambientes e na constituição de lugares. Um conhecer, um apropriar-se que gera um sentimento de pertencimento, um vínculo que acontece através desse processo de apropriação e que é essencial para a construção da identidade de lugar. Ou seja, acontece quando nossa subjetividade se expande nos espaços fazendo com que eles passem a fazer parte de nós mesmos. Nos projetamos no espaço ao mesmo tempo que o introjetamos.

"Ambiente conhecido, onde eu me sinto à vontade". Uma frase que corrobora com as explanações acima, evidenciando a identidade de lugar e a sua relação com aspectos temporais, no decorrer da vida e aspectos espaciais, ligados aos lugares que o indivíduo se sente vinculado. Cavalcante e Nóbrega (2011, p.186) destacam que "a conversão de um espaço em lugar não depende da quantidade de tempo investido ou do tipo do uso, mas sim da impressão (marca) causada pela relação da pessoa com o ambiente e do tipo de vínculo gerado".

E por fim, a *frase "sinto que esse corredor é passagem, mas é um lugar que deixa marcas para sempre"* reforça a importância do espaço escolar e a relação que se estabelece com ele, um lugar que reflete e expressa aspectos que vão além da sua materialidade, carrega consigo signos, símbolos e vestígios daqueles que o habitam (FRAGO, 1998). Como diz Escolano Benito (2017), querida ou odiada, a escola é sempre lembrada, pois sua cultura, seus esquemas de sociabilidade passaram a fazer parte da nossa memória pessoal e social, da constituição da nossa identidade.

A interação com o espaço, seu uso, o vínculo gerado é que permite a criação de um lugar. Um processo que envolve significação, envolvimento emocional e vivências, uma interação ativa que, consciente ou inconscientemente, cria relacionamento com os lugares e faz com que eles permaneçam nas lembranças daqueles que o habitaram.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das expressões visuais e textuais dos professores e, tendo em vista o objetivo deste estudo de buscar indícios acerca dos possíveis impactos no modo de ser e estar docente, a partir da relação que se estabelece entre professores de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), e o espaço escolar, utilizamos a frase escrita em um dos materiais produzidos: *"penso que o espaço, o lugar, é um importante intercessor do aprender, do estar, do sentir, do fazer sentido"* para reforçar a importância do espaço escolar enquanto parte constituinte do processo pedagógico, um lugar que além da materialidade, é constituído de subjetividades.

Além disso, compartilhamos uma inquietação causada acerca da diferença, talvez contradição, expressa nas manifestações dos professores por meio do material produzido graficamente e utilizado neste estudo e as narrativas orais de alguns sujeitos no momento do encontro. De maneira geral, o material expressa grande satisfação e sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar, porém nas narrativas alguns professores manifestaram desconforto e desânimo frente a estrutura dos espaços em que atuam.

Embora não seja o enfoque deste estudo, pensamos que essa constatação traga evidências de que muito daquilo que foi expresso nos materiais possa ser uma representação social do espaço escolar, o que reforça a importância de oportunidades formativas que incentivem e possibilitem aos professores momentos de reflexão sobre sua relação com os espaços e os impactos no seu modo de ser e estar docente. Como diz Cavalcante e Elali (2018, p.9) "as pessoas são tocadas, sentem de alguma maneira os estímulos que recebem, mas, na maior parte das vezes, não atentam para o que acontece em seu interior e menos ainda reconhecem isso como causa de sua ligação com os ambientes", portanto, entendemos que ações que busquem proporcionar essa

reflexão e entendimento são, além de uma oportunidade formativa, uma necessidade na área da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos. Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 22 set 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em out 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 nov 2022.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1973-1971**/Ester Buffa, Gelson de Almeida Pinto. São Carlos, Brasília: EdUFSCAR, INEP, 2002.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice (org). **Temas básicos em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALCANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana. **Espaço e Lugar.** In: Temas básicos em Psicologia Ambiental/ Sylvia Cavalcante, Gleice A. Elali (org). Petópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos. Vol.12, n.3, set./dez. 2008, pp 182-187.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Rocha, Heloísa Helena Pienta; Silva, Vera Lucia Gaspar da. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **Arquitetura como programa. Espaço, escola e currículo.** In: FRAGO, Antonio Viñao, 1943. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa/ Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano; tradução Alfredo Veiga. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FRAGO, Antonio Viñao, 1943. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**/ Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano; tradução Alfredo Veiga. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Valeska; OLIVEIRA, Vânia; FABRÍCIO, Laura. **O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna B (org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar** [livro eletrônico]: a perspectiva da experiência/ Yi-Fu-Tuan; Tradução: Líveia de Oliveira – Londrina: Eduel, 2015.

DESAFIOS DO PROFESSOR PRECEPTOR NO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosane Fátima Pikussa[1]

RESUMO

A Residência Pedagógica é um programa de formação de professores que busca a integração entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos uma vivência real da sala de aula. Nesse contexto, os preceptores desempenham um papel fundamental, atuando como mediadores entre a universidade e as escolas parceiras. O estudo se dá a partir do seguinte problema: quais os desafios enfrentados pelo professor preceptor no projeto de residência pedagógica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especificamente na disciplina de educação física? Dessa forma, tem como objetivo principal refletir sobre as possibilidades e as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto de residência pedagógica. Além disso, este relato pretende apresentar o projeto de residência pedagógica da PUC-PR no âmbito da educação física; relatar a organização do projeto no Colégio Estadual Polivalente de Curitiba; apontar as possibilidades de construção de uma prática pedagógica diferenciada; elencar as dificuldades encontradas durante a fase inicial do projeto; buscar apontamentos para que as dificuldades sejam superadas, facilitando o desenvolvimento do projeto. A metodologia utilizada foi qualitativa, através de levantamento bibliográfico e de um relato de experiência individual, seguido de reflexões sobre a temática. Como fonte de pesquisa foram utilizados os documentos como portarias e editais relacionados ao programa, bem como o projeto institucional da PUC-PR. Os estudos de Pimenta (1999) trouxeram contribuições no que se refere a temática da formação de professores, enquanto autores como Oliveira et al. (2019), Correa e Marques (2020) e Alves (2022) embasaram as discussões sobre o programa de residência pedagógica e o papel do professor preceptor. Muitos são os desafios do professor preceptor, entre os quais destacam-se a dificuldade de conciliar os tempos e espaços escolares com as atividades dos residentes, o comprometimento, a organização e a insegurança. A partir do relato apresentado considera-se que com a estruturação de alguns pontos o programa de residência pedagógica pode ser ainda melhor explorado e organizado, otimizando o aprendizado dos acadêmicos e proporcionando-lhes uma experiência ainda mais significativa.

Palavras-chave: Professor preceptor. Residência pedagógica. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo complexo que exige uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos. Zabalza (2014) aponta para a importância do estágio como uma forma dos estudantes vivenciarem e praticarem o que aprendem de forma teórica nas universidades. Segundo este autor a prática auxilia na construção da identidade do profissional, o qual tem a oportunidade de revelar o “melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em

[1] Graduada em Educação Física pela UFPR. Especialista em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UFPR. Mestre em Geografia pela UFPR. Professora na Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). rosane.pikussa@escola.pr.gov.br

relação à profissão escolhida" (Zabalza, 2014, p. 32).

O Programa de Residência Pedagógica é um programa do governo federal desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que busca promover projetos institucionais de residência pedagógica nas Instituições de Ensino Superior. Tal proposta visa proporcionar aos futuros professores uma experiência mais significativa e contextualizada em sala de aula, aperfeiçoando a formação inicial nos cursos de licenciatura através da união entre a teoria e a prática (BRASIL, 2022a). Neste contexto, os preceptores são os professores das escolas que, em parceria com as instituições de ensino superior, recebem e orientam os acadêmicos nas atividades docentes, desempenhando assim um papel crucial ao acompanhar os licenciandos durante sua imersão no ambiente escolar.

Este relato parte do seguinte problema: quais os desafios enfrentados pelo professor preceptor no projeto de residência pedagógica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especificamente na disciplina de educação física, tendo como campo de estudo o Colégio Estadual Polivalente de Curitiba?

Para responder essa questão parte-se do objetivo principal de refletir sobre as possibilidades e as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto de residência pedagógica em educação física no Colégio Estadual Polivalente de Curitiba. Como objetivos específicos este relato pretende apresentar o projeto de residência pedagógica da PUC-PR no âmbito da educação física; relatar a organização do projeto no Colégio Estadual Polivalente de Curitiba; elencar as dificuldades encontradas durante a fase inicial do projeto; apontar as possibilidades de construção de uma prática pedagógica diferenciada; buscar apontamentos para que as dificuldades sejam superadas, facilitando o desenvolvimento do projeto.

A metodologia utilizada neste estudo utiliza uma abordagem qualitativa através da apresentação de um relato de experiência individual, o qual parte de uma fundamentação teórica para contextualizar o tema e os principais conceitos apresentados. Esta etapa permite a compreensão do contexto em que a experiência foi desenvolvida e os fundamentos teóricos subjacentes. Na descrição da experiência, serão apresentados fatos considerados relevantes para a temática, e por fim serão apresentadas as considerações a partir do exposto.

Este estudo justifica-se uma vez que o compartilhamento das experiências se constituí como uma forma enriquecedora de produção do conhecimento. A troca de informações permite aos demais profissionais da educação conhecerem os

obstáculos enfrentados, suas possíveis soluções e desenvolver estratégias mais eficazes para superá-los. Além disso, a reflexão critica pode possibilitar uma análise mais aprofundada dos problemas e ajudar a identificar possíveis lacunas na formação inicial dos futuros professores, contribuindo para o aprimoramento do programa.

Os resultados revelaram que os preceptores desempenham um papel fundamental na formação dos residentes, atuando como facilitadores da integração entre teoria e prática. No entanto, os preceptores também enfrentam desafios, como a falta comprometimento de alguns residentes, e a necessidade de equilibrar suas responsabilidades profissionais com a orientação dos residentes. Destaca-se a importância de que sejam oferecidos espaços de formação continuada, para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e proporcionar uma experiência enriquecedora aos residentes.

2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR PRECEPTOR

Uma educação básica de qualidade depende de vários fatores, incluindo a formação docente. Pimenta (1999), ao discutir a licenciatura aponta a necessidade de desenvolver nos futuros professores atitudes, valores, conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a construção do saber-fazer docente. Segundo a autora

> Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de identidades como professores (PIMENTA, 1999, p.18).

O processo de constante mudança da sociedade torna a formação de professores é um verdadeiro desafio. Conforme afirmam Gonçalves, Silva e Bento (2019) é possível observar “que há um grande distanciamento entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, sendo esse um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação inicial” (p. 671).

A Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 instituí o Programa de Residência Pedagógica visando estimular as Instituições de Ensino Superior a realizar projetos inovadores “que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de

licenciatura" (BRASIL, 2018, p. 01). Em resumo, os objetivos deste Programa se referem ao aperfeiçoamento da formação dos cursos de licenciatura através do desenvolvimento projetos em que o licenciado tenha oportunidade de experimentar a prática unida a teoria, além de estabelecer uma relação intensa entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

Segundo Corrêa e Marques (2020), o Programa de Residência Pedagógica surge da necessidade de inserção do futuro professor no ambiente escolar a fim de que este possa "familiarizar-se com as particularidades da escola e reconhecer os desafios que enfrentará no campo de trabalho, pois é no ambiente escolar que realizará a prática profissional de fato" (CORRÊA; MARQUES, 2020, p. 190).

Na prática, os estudantes de licenciatura que já tenham cursado pelo menos 50% do curso, denominados residentes, tem a oportunidade de atuar na escola de educação básica sob a orientação de um professor desta instituição, chamado de Preceptor. Também são atores do projeto o Docente Orientador, professor da Instituição de Ensino Superior que orienta o estágio dos residentes e estabelece a relação entre teoria e prática, e o Coordenador Institucional, responsável pelo projeto institucional (BRASIL, 2018).

Neste cenário, o Professor Preceptor se constitui como um facilitador no processo de aprendizagem da docência uma vez que ele "promove e acompanha os residentes em experimentações de estratégias e metodologias que vislumbra a inovação no trato dos conteúdos em sala de aula" (ALVES, 2022, p. 23).

Na Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022, documento que dispõe sobre as normas para o Programa de Residência pedagógica, são apresentadas as atribuições do Professor Preceptor, dentre as quais podemos destacar o planejamento e acompanhamento das atividades dos residentes, auxílio na elaboração de materiais didáticos, orientação em relação aos registros que devem ser elaborados pelos residentes, controle de frequência, socialização de conhecimentos e experiências, participação em atividades junto a Instituição de Ensino Superior, e, elaboração de relatórios (BRASIL, 2022).

Pode-se considerar que o Professor Preceptor deve desempenhar um papel de suporte para auxiliar o futuro docente a adquirir a prática, transferindo-lhe confiança e segurança nas suas atividades, sendo responsável pelo "encurtamento da distância entre a teoria e a prática docente, e ajudando o residente a qualificar a prática pedagógica" (ALVES, 2022, p. 12).

De acordo com o disposto nos documentos citados, o Projeto Institucional apresentado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, destaca que a formação de professores pode ser potencializada através do contato com as experiências dos professores que já atuam nas escolas,

> Essa condição é de grande importância para a formação dos residentes, ter o acompanhamento nas atividades pelos preceptores tem como objetivo aproximar os residentes dos referenciais e orientações metodológicas quanto a organização do trabalho pedagógico que já existe no contexto escolar, além de que, permite ter contato com situações reais de ensino (PUC-PR, 2022, p. 01).

Conforme o que sugere Oliveira et al. (2019), a participação do residente no projeto e a aproximação com o preceptor diminui de forma expressiva a distância entre a teoria e a prática, preparando-o para a realidade escolar e desconstruindo receios em torno da pratica docente. O residente experimenta na prática atividades diárias como desenvolvimento de planejamentos e planos de aula, busca de metodologias para facilitar a aprendizagem dos alunos, elaboração de materiais e métodos, etc.

3 O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Projeto de Residência Pedagógica da PUC-PR abrange diferentes cursos de licenciatura entre os quais está o curso de Educação Física. Segundo a Proposta desta Instituição de Ensino Superior o subprojeto de Educação Física, de uma forma geral, busca na prática pedagógica uma formação teórico-prática capaz de tornar o futuro professor preparado para a atuação profissional.

Torna-se relevante ressaltar que a concepção pedagógica descrita nesta proposta, entende o professor como “um mediador que ocupa um papel de intermediário entre os alunos e o conhecimento, ou seja, media, facilita e articula com seus alunos no processo de construção das suas próprias aprendizagens” (PUC-PR, 2022, p. 56).

A organização do subprojeto de Educação Física prevê um núcleo com quinze residentes e três preceptores divididos em três escolas-campo localizadas no município de Curitiba/PR, além de um Professor Orientador da PUC-PR. A carga horária que deve ser cumprida pelos residentes é de 135 horas semestrais, em um total de três semestres. As atividades a serem desenvolvidas envolvem o diagnóstico

ISSN: 2176 - 1396

escolar, a construção da proposta de trabalho, elaboração de relatórios, reflexão das ações realizadas, análise da proposta pedagógica e, principalmente, a regência de classe.

Entre as escolas-campo selecionadas está o Colégio Estadual Polivalente de Curitiba, que no ano de 2023 atende 32 turmas ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e duas turmas do 1º ano do ensino médio. Na organização desta escola as turmas de 6º e 7º ano são atendidas no período da tarde e as turmas de 8º, 9º e ensino médio, no período da manhã. Cada turma tem entre 28 e 35 alunos em média.

Foi definido que a residência aconteceria no período da manhã, com as turmas de 9º ano, conforme a disponibilidade da escola e da professora preceptora. A carga horária semestral foi dividida entre as 26 semanas, sendo necessário cada um dos cinco residentes cumprir cinco horas por semana, das quais pelo menos a metade em sala de aula, e o restante realizando as atividades de diagnóstico, planejamento, produção de relatórios, entre outros. Dessa forma, para que todos fossem atendidos, foi determinado que cada residente exerceria a regência em três aulas, uma vez por semana.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos durante a pratica pedagógica foi solicitado que, dentro do possível, fosse seguido o cronograma disponibilizado pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, através da plataforma de Registro de Classe *Online* (RCO). Além do cronograma, esta plataforma contém planos de aulas e materiais didáticos que podem ser utilizados durante as aulas.

4 FASE INICIAL DO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dentro do contexto educativo toda nova experiência é um desafio. No caso da residência pedagógica alguns destes desafios foram marcantes e serão descritos a seguir com o intuito de encontrar alternativas que facilitem o processo. Ressalta-se que o presente relato se refere aos primeiros seis meses de implementação do projeto, portanto, uma fase repleta de novidades, dúvidas e descobrimentos.

O primeiro ponto a ser debatido diz respeito ao próprio início do projeto, realizado no mês de novembro, justamente quando todos os envolvidos se encontram na fase acadêmica mais intensa dada as avaliações finais, entrega de notas, recuperações, expectativa para as férias, entre outros. Nesse contexto foi possível

realizar apendas uma reunião prévia entre preceptores e o Professor Orientador, de forma *online*. É importante destacar que o Professor Orientador sempre respondeu todas as dúvidas prontamente, no entanto, a falta de experiência dificultou a formulação dos questionamentos por parte da Preceptora. A primeira reunião junto a Coordenação da IES foi bastante esclarecedora provocando um melhor entendimento do projeto, porém foi realizada somente ao final do primeiro semestre.

O início do projeto no final do ano letivo também acarretou outras dificuldades. Na esfera escolar há uma imprevisibilidade em relação a dias, horários e turmas do ano seguinte, sendo assim, não era possível apresentar uma prévia dos dias da semana e horários disponíveis para a regência. No início do ano letivo foi encontrada uma grande dificuldade em conciliar os horários das aulas com os horários disponíveis dos bolsistas. Esse fato, somado ao desligamento de alunos formandos acarretou em várias trocas de residentes, ocasionado por várias vezes a descontinuidade das atividades.

Acredita-se que iniciar o projeto juntamente com o ano letivo, partindo de reuniões com a Coordenação da IES poderia ser uma possibilidade de desenvolver as atividades de maneira mais organizada.

Ainda em relação à organização, uma dificuldade encontrada é a própria organização da escola. Mudanças frequentes de horários das aulas e atividades extracurriculares inferem de forma negativa nas atividades desenvolvidas. Muitas mudanças são realizadas de forma repentina, não havendo tempo hábil para reorganizações bem estruturadas.

Outro ponto que merece um olhar cuidadoso é a carga horária dos residentes. A partir do trabalho desenvolvido, observou-se que poderia ser interessante que bolsista estivesse na escola pelo menos dois dias da semana, dessa forma seria possível acompanhar as duas aulas de educação física da mesma turma, auxiliaria uma maior proximidade entre o professor preceptor e o residente, e poderia haver uma imersão mais aprofundada na escola.

Em relação aos residentes que passaram pelo Colégio Estadual Polivalente de Curitiba, pode-se dizer que apresentam comportamentos bem diferentes e todos eles apresentam pontos positivos em suas condutas, no entanto o presente relato foca nas dificuldades encontradas. O primeiro desafio do professor preceptor foi trabalhar com a autonomia e a autoconfiança dos residentes que não se sentiam preparados para exercer a docência. Foi possível observar que o medo e a insegurança foi um limitador

a ser superado. Oliveira et al. (2019, p. 04) aponta para o “medo de não saber ensinar direito, medo de não atender as expectativas da gestão escolar, medo de não atender as expectativas dos alunos e tanto outros receios”.

Nesse sentido, foi necessário ir além do pedagógico e desenvolver aspectos emocionais com os residentes. Segundo Alves (2022), pela natureza da relação entre residente e preceptor, este último acaba por exercer além da função de orientar, assim, também aconselha, inspira e influência os menos experientes.

Apesar de serem alunos do 5º período em diante, foi verificado um despreparo na elaboração das atividades, bem como dificuldade em relação às metodologias e a organização dos planejamentos, e na utilização das tecnologias. Raramente apresentaram propostas diferenciadas e metodologias estruturadas para o desenvolvimento dos conteúdos.

Um ponto muito importante foi a falta de comprometimento demonstrada em alguns momentos, como por exemplo, no atraso da entrega dos planejamentos e quando solicitavam cumprir o horário em outro momento devido a fatores como apresentações de trabalhos na universidade no horário da residência. Foi possível perceber que alguns dos residentes entendiam a residência como um estágio obrigatório não remunerado.

Por fim, o desafio pessoal do professor preceptor é preparar-se para proporcionar uma experiência enriquecedora, auxiliando na formação de um bom docente. Nesse sentido, reuniões, cursos, oficinas e eventos acadêmicos são excelentes espaços para troca de conhecimento e consequente enriquecimento profissional.

Aos poucos os desafios devem ser superados. O processo de acertos e erros é essencial na produção do conhecimento, pois é ele que prepara para a docência mostrando as dificuldades do sistema educacional e as possíveis artimanhas da profissão (OLIVEIRA et al., 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica se constituí como um espaço de formação docente pautado na relação entre teoria e prática, necessário aos cursos de licenciatura. Segundo Gonçalves, Silva e Bento (2019, p. 04), “não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo viés teórico já que, na atuação docente

faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana". Ainda segundo os autores, quando a aprendizagem ocorre no exercício da profissão, há uma articulação entre a teoria da universidade e o conhecimento prático.

Durante esse processo de aprendizagem o professor preceptor se torna um facilitador sendo suas principais atribuições orientar os residentes na elaboração de planos de aula, fornecer feedbacks construtivos, promover reflexões sobre a prática docente e colaborar na articulação entre a universidade e a escola, entre outros.

No decorrer do desenvolvimento dos seis primeiros meses do Programa de Residência Pedagógica muitos desafios foram encontrados, alguns deles estão além do alcance dos atores envolvidos envolvendo uma estrutura externa, enquanto outros devem ser explorados para que surjam possibilidades de uma nova prática pedagógica critica e criativa.

O Professor preceptor exerce um papel principal no processo de aprendizagem dos residentes dando o amparo necessário para a pratica docente. Segundo Alves (2022, p. 25), "percebe–se que a formação docente é continuada e aperfeiçoada, principalmente quando há uma interação pedagógica entre preceptor(a)-residente na qual se propõe melhorias de ensino". Através de seu acompanhamento e orientação, os preceptores promovem uma maior integração entre teoria e prática, auxiliando os residentes a desenvolverem habilidades pedagógicas e a refletirem sobre sua atuação profissional.

Dada a influência do preceptor na formação do residente, acredita-se que a aproximação entre o profissional e a universidade, bem como a participação em cursos, eventos e reuniões seja um fator preponderante para que este possa auxiliar os residentes de forma a melhor contribuir com a formação docente.

Sobre a insegurança dos residentes, Oliveira et al. (2019, p. 04) afirma que a experiência proporciona "a segurança necessária para o exercício da profissão, ela garante o mínimo necessário para a não desistência da carreira docente, de possíveis fobias e receio que permeiam os formandos em licenciatura", sendo as contribuições do professor preceptor "uma inovação uma inovação que quebra este paradigma da inexperiência que tanto perturba os licenciandos".

Finalmente, destaca-se a necessidade de conscientizar os futuros professores em relação à seriedade da residência, estabelecendo compromisso com as atividades desenvolvidas e compreendendo que o empenho e a dedicação são os primeiros passos para se tornar um bom profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, David CUNHA. **Programa Residência Pedagógica:** Contribuições dos(as) professores(as) preceptores(as) à formação inicial em Educação Física. 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, nº 41, p. 28. 01 de março de 2018. Seção 1. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria n.º 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento de Programa de Residência Pedagógica - PRP**. Brasília: 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2023.

CORRÊA, Raquel Batista.; MARQUES, Valéria Risuenho. O papel do preceptor na formação de residentes. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.187-202, set./dez, 2020. Disponível em: http://www.revformacaodocente.com.br. Acesso em: Acesso em: 16 de jun. 2023.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol.13, n. 48, p. 670-683, dez, 2019. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/issue/view/69. Acesso em: 19 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Jair Barbosa de *et al*. A relação preceptor/residente no programa Residência Pedagógica e suas contribuições no curso de licenciatura. *In*: VII Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual de Pernambuco. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64367. Acesso em: 16 de jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999 (p.15 a 34).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC-PR. **Projeto Institucional**. Curitiba, 2022. Formulário Eletrônico. Disponível em: https://www.gov.br/capes. Acesso em: 11 de jun. 2023.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

DESAFIOS DA ESCOLA NO SÉCULO XXI: CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

Mônica Cristina de Souza [1]

Irinilza O. Gianesi Bellintani[2]

Adriana Bulbovas Melo [3]

Vera Maria Nigro de Souza Placco[4]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada em fases, entre 2015 e 2022, intitulada "Desafios da escola na atualidade: Qual escola para o século XXI? na 1ª fase e "Profissionais da Educação do século XXI - desafios atuais", na 2ª fase. Uma pesquisa com diversos educadores do estado de São Paulo, vinculada ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profa. Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Tem por objetivo compartilhar de forma integrada, achados, interpretações e possíveis caminhos discutidos nesses dois eixos: Formação inicial e continuada e Condições de trabalho docente. Os principais teóricos que fundamentaram o estudo foram: Almeida (2013), Imbernón (2010, 2011), Lück (2011), Oliveira e Assunção (2010) e Placco (2010), Os dados foram produzidos por meio de questionários on-line, na 1ª fase, e de grupos de discussões e entrevistas, na 2ª fase, tendo como participantes nas duas fases professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de núcleo pedagógico, diretores, supervisores de ensino e dirigentes regionais da rede paulista. As análises evidenciaram a percepção dos participantes sobre as questões da formação inicial e continuada, assim como sobre as condições de trabalho que desafiam uma ação docente produtiva. Os achados da pesquisa trouxeram indícios de como a formação continuada dos professores e as condições adequadas de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento profissional e permitem ações conjuntas na compreensão e proposição de solução dos problemas percebidos.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Condições de trabalho. Pandemia da Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce do propósito de compartilharmos com a comunidade acadêmica alguns aspectos percebidos a partir dos dados produzidos na pesquisa *Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?* realizada pelo

[1] Mestranda em Educação: Formação de Formadores - PUC-SP - mcsouza43@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação - PUC-SP - irinilza@uol.com.br
[3] Mestre em Educação: Formação de Formadores - PUC-SP - adrianabulbovasmelo@gmail.com.
[4] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP veraplacco7@gmail.com

Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado por Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP) e Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza (PUCCamp)

> O CEPId, desde a sua criação, investiga contextos escolares educativos, na perspectiva das Finalidades Educativas Escolares, da Formação de Professores e Gestores, das condições de Trabalho Docente, das Vulnerabilidades e das tecnologias, as quais têm oferecidos os aportes teórico-metodológicos às investigações do grupo, na interface com as políticas públicas que orientam esses temas. (PLACCO; SOUZA, 2022, p. 2)

Por se tratar de uma ampla pesquisa, realizada em duas fases e abrangendo a maior rede pública de educação brasileira, a rede paulista, o grupo de pesquisa se organizou por eixos temáticos de forma a possibilitar um aprofundamento tanto na produção como na análise dos dados. Entretanto, essa organização, de caráter metodológico, buscou, ao longo da pesquisa, manter presente a integração entre os eixos a fim de manifestar a complexidade das questões e desafios educacionais.

Dessa forma, o objetivo desta comunicação é compartilhar, de forma integrada, achados, interpretações e possíveis caminhos discutidos nesses dois eixos: Formação inicial e continuada e Condições de trabalho docente.

A interdependência entre condições de trabalho e desenvolvimento profissional, expressa no título desta comunicação, parte da perspectiva que considera:

> [...] a relevância do desenvolvimento profissional dos educadores que atuam nas instituições educacionais, mediante a formação continuada em contexto de trabalho, constituindo assim uma das principais funções do coordenador pedagógico junto à equipe de gestão da escola. Uma formação voltada para o desenvolvimento profissional de cada um dos atores que atuam na instituição. (BELLINTANI; RONCA, 2022).

De uma forma bem objetiva, Imbernón (2011, p. 47) define o desenvolvimento profissional “como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Mas acrescenta que há outros fatores como “salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc. têm papel decisivo nesse desenvolvimento” (ibidem, p.46)

As discussões que emergiram no eixo formação inicial e continuada buscam compreender quais os elementos necessários para a formação, os desafios postos à escola, bem como o papel das políticas públicas na implantação de processos

formativos, considerando o contexto antes e durante a pandemia. Por sua vez, no eixo condições de trabalho docente teve como objetivo identificar a percepção de educadores da rede pública estadual paulista acerca das condições de seu trabalho e de como essas condições interferiram ou não na sua atuação profissional.

Neste artigo, versaremos sobre os achados desses dois eixos temáticos com a proposta de trazer subsídios teóricos que iluminem como a atenção à formação docente, ao clima institucional e à cultura organizacional podem melhorar as condições do trabalho na escola, promovendo o desenvolvimento dos profissionais e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação.

A seguir abordaremos os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica que ilumina e inspira a discussão sobre os resultados mais relevantes relacionados aos eixos integrantes nesse recorte da pesquisa.

2 MÉTODO

Na 1ª fase da pesquisa os dados foram produzidos por meio de questionário tipo *survey*, online, enviados aos profissionais das 91 diretorias de ensino do estado de São Paulo, em que foram obtidas mais de 5.000 respostas válidas e também quatro entrevistas semiestruturadas com pesquisadores e profissionais da área de educação. Os resultados foram tratados estatisticamente e analisados pelos integrantes dos eixos temáticos, considerando as questões relativas aos objetivos de cada um dos eixos, pautada na triangulação entre as respostas obtidas nos questionários, nas entrevistas, a fundamentação teórica e a interpretação dos pesquisadores.

Na 2ª fase, a produção de dados foi a partir de grupos de discussões e entrevistas com profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental - professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e dirigentes das regionais. Os grupos de discussão foram realizados pela plataforma Zoom, a partir de um roteiro organizado previamente, sob a condução dos pesquisadores que ocupavam papéis de mediadores ou observadores. Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem *análise de prosa* apresentada por André (1983) e Sigalla (2018). O estabelecimento de categorias decorre da identificação de tópicos e temas que ocorrem nos depoimentos dos participantes.

Sigalla (2018) sugere, então, alguns passos para o procedimento de análise de acordo com essa abordagem: a) leitura do material para identificar nas falas dos participantes aspectos relevantes para a pesquisa; b) destaque de excertos que indicam os *tópicos* (assuntos) manifestados pelos sujeitos e c) dentro de cada tópico a identificação dos *temas* que dele emergiram, entendendo que "os temas são variações dentro de um mesmo assunto." (Ibid., p. 105).

A seguir foram agrupados os tópicos e seus respectivos temas segundo as relações que podem ser estabelecidas entre eles. A partir desses agrupamentos, foram criadas as categorias, sendo duas delas exploradas neste trabalho: desafios da formação inicial e continuada e condições materiais e imateriais de trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores tem sido tema de debate de muitos pesquisadores, principalmente no que se refere à formação desses profissionais que atuam na educação básica. Gatti (2019) afirma que os cursos de licenciatura se mostram estanques entre si e, também, distantes da formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos - práticas profissionais docentes, didática e aprendizagem escolar. A atividade docente envolve elementos específicos que precisam ser considerados quando se concebe a formação de professores. Apenas o conhecimento técnico desses profissionais não supre as necessidades da sala de aula (LIBÂNEO, 2015).

Compreendemos que a formação inicial não supre todas as demandas da formação, sendo necessário a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada de professores é entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente; constitui um processo de aprendizagens e desenvolvimento que permeia o cotidiano escolar.

Imbernón (2010) afirma que os conteúdos da formação devem ser originários das necessidades reais do contexto em questão e, assim, serem propostos de forma colaborativa entre os pares. Portanto, exige cuidadoso planejamento, levando em consideração as necessidades e especificidades do contexto em que atuam os profissionais.

ISSN: 2176 - 1396

Concordamos com Almeida (2013) que os processos de formação continuada em serviço sejam bem-sucedidos, os professores precisam atribuir sentido ao que lhes é proposto, relacionando às suas necessidades e vivências.

Neste contexto, Placco (2010, s/ p.) destaca que o processo de formação continuada em serviço, em qualquer espaço escolar, necessita responder à algumas especificidades, como: estar sintonizada com o projeto político pedagógico, ser planejada coletivamente pela equipe gestora, prever espaços e tempos que possibilitem a participação de todos, possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades da escola sejam incluídas e que todos estejam comprometidos com os objetivos pedagógicos e o desenvolvimentos profissional.

Quando pensamos em desenvolvimento profissional e lançamos olhares para o que nos ensina Placco (2010, s/p.), precisamos considerar a temática “condições de trabalho docente” que tem sido contemplada em vários estudos, sobretudo na área de formação de professores e possibilita uma multiplicidade de abordagens.

Se, em um primeiro momento da pesquisa, as principais referências ao tema recaem, como se observou, sobre os aspectos físicos, materiais e de infraestrutura dos espaços escolares e sobre a remuneração dos educadores, sabe-se que as condições de trabalho não se esgotam aí.

Por “condições de trabalho docente”, entende-se, conforme propõem Oliveira e Assunção (2010), o conjunto de recursos materiais e imateriais que possibilitam a realização do trabalho docente. Enquanto os recursos materiais envolvem estrutura física, insumos e equipamentos, os imateriais referem-se às relações interpessoais e de trabalho e às condições de empregabilidade (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). Nessa direção, o clima institucional e a cultura organizacional são considerados aspectos imateriais, especialmente no que tange às relações concernentes ao processo de trabalho (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Portanto, nas formações e espaços de diálogos escolares faz-se necessária a discussão acerca das questões relacionadas ao clima institucional e à cultura organizacional, uma vez que as diferenças que compõem cada instituição de ensino influenciam positiva ou negativamente no enfrentamento dos desafios.

Os conceitos de “clima institucional” e “cultura organizacional” apresentados por Heloisa Lück foram considerados nas análises feitas. Segundo a autora, embora façam parte do mesmo fenômeno, esses conceitos têm conteúdos e especificidades distintas. A cultura organizacional refere-se a um processo mais permanente e

estável, constituído a partir das experiências, aprendizagens e significados acumulados, captados ao longo do tempo pelas pessoas que fazem parte daquele grupo. Para desvelar a cultura de uma escola, é preciso olhar para comportamentos, ações e reações expressos na dinâmica do cotidiano escolar, em diferentes tempos e circunstâncias (LÜCK, 2011).

O clima institucional, por sua vez, está mais na superfície da cultura organizacional, razão pela qual fica mais perceptível às pessoas, e diz respeito a um estado de espírito coletivo que varia segundo circunstâncias temporárias, as quais podem se dar a partir de situações internas ou de elementos externos. O clima é, pois, um momento que varia conforme alterações e acontecimentos, constituindo-se como elemento mais aparente da cultura organizacional (LÜCK, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao questionário aplicado na 1ª fase, destacamos os resultados das questões que solicitaram aos participantes: três temas essenciais na formação inicial, três temas essenciais para formação continuada e três condições para que a formação continuada atendesse às demandas da escola na atualidade.

Sobre os temas essenciais na formação inicial do professor na atualidade, 64% das respostas apontam que *condições de trabalho* é o fator visto como o mais relevante e constitui tema principal nos debates acerca da profissão docente; 40,6% das respostas indicam as *metodologias de ensino* e 38,4% apontam a *educação inclusiva*, que representa uma demanda não só da escola, mas da sociedade criando oportunidades e possibilidades de aprendizagem com respeito às diferenças, ao tempo e espaço de aprender de cada um.

Em relação aos temas essenciais para a formação continuada, os participantes apontam, em primeiro lugar, *o compartilhamento de práticas*, com 48,8%, reforçando os momentos de formação continuada como oportunidade de abertura para a troca de experiências entre os professores. Para Almeida (2013), esse tipo de formação coloca os professores como protagonistas dos processos de desenvolvimento e de aprimoramento, uma vez que evidencia a sua atuação e as boas práticas já realizadas nas escolas, portanto a formação continuada deve trazer para o espaço escolar a reflexão da prática, para assim, vislumbrar a transformação do fazer pedagógico.

A segunda questão que apareceu foi a *intervenção do professor junto aos*

alunos, com 41% de escolha entre os participantes. Consideramos que a principal função da escola é apoiar o aluno em seu processo de aprendizagem e a intervenção do professor como fundamental para esse avanço. Para o atendimento pedagógico-educacional aos alunos, em seu processo de desenvolvimento, a formação de professores tem um papel preponderante na construção e direção da ação docente. E, em terceiro lugar, foram mencionadas *as tecnologias* como instrumentos a favor do ensino e da aprendizagem, com 37,7%. Esse fator foi bastante evidenciado no contexto do ensino remoto emergencial, vivenciado em 2020 nos dados produzidos na 2ª fase da pesquisa.

Sobre as condições necessárias para a formação continuada em serviço, os participantes apontam a existência de *momentos para compartilhar as experiências e as propostas pedagógicas* com 60%, a *remuneração pelas horas de formação* com 56% e *a participação do professor na escolha dos temas das formações* com 44%. Mais uma vez, o compartilhamento de experiências aparece como um aspecto importante na formação continuada, evidenciando a necessidade das trocas e da valorização do trabalho docente.

Dessa forma, fica evidenciada a inter-relação entre a formação e as condições de trabalho que possibilitam não só a existência de uma formação planejada e sistemática como a efetividade desta formação a partir de condições materiais e imateriais (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010)

Ao serem convidados a assinalar três condições necessárias para que o trabalho do professor ocorra de acordo com as demandas atuais, obtivemos dos participantes os seguintes resultados: estrutura e recursos materiais oferecidos pela escola (55,5%), remuneração (54,1%), progressão/plano de carreira (49,6%), reconhecimento profissional (46,8%), formação continuada em serviço (35,6%), equipe de trabalho (35,3%) e clima escolar" (20,4%).

Os dados obtidos apontaram para a relevância no que diz respeito à estrutura da escola, aos recursos materiais, às questões de empregabilidade e de processos de trabalho, revelando uma compreensão ampla, por parte dos participantes, do que são condições de trabalho.

Endossando a necessidade de mudanças no modelo contratual, sobretudo dos professores dos anos finais do EF, Moriconi, Gimenes e Leme (2021) defendem que é necessário mudar o paradigma de contratação e atribuição de aulas dos professores, para que eles sejam efetivamente vistos como professores integrantes

de uma unidade escolar e não como “aulistas”, transmissores de conhecimento.

Ao classificarem os resultados acima mencionados por ordem de importância, os participantes elegeram em primeiro lugar a “remuneração” como mais importante condição de trabalho (28%); seguida da a “estrutura e os recursos materiais oferecidos pela escola” (22,8%) e em terceiro lugar o “reconhecimento profissional” (19,8%). Tais resultados vão ao encontro da afirmação de André (2015), que aponta as condições de trabalho, os salários, a falta de infraestrutura e de formação para enfrentar os desafios do ensino como fatores que geram insatisfação profissional.

Na medida em que, para manterem seus empregos, esses professores precisam deslocar-se entre duas ou mais escolas, seu sentimento de pertença ao grupo e à organização fica fragilizado e seu envolvimento com os processos de formação continuada planejados pelos gestores e pelas Secretarias são afetados. Trabalhar em uma única escola, com carga horária completa, é uma condição de trabalho fundamental a ser contemplada pelas políticas públicas nacionais.

Articulado com toda a discussão sobre empregabilidade está o clima institucional. As situações cotidianas vividas pelos docentes, somadas à forma como se sentem orientados e acolhidos pela organização na qual trabalham, repercutem em seus comportamentos e suas reações em relação às tarefas e às demandas gerando um profundo ressentimento na equipe docente.

A falta de reconhecimento, de valorização e de percepção das diferenças existentes entre os profissionais da escola acentua o estresse que recai sobre eles e os desdobramentos disso em sua saúde física e mental.

Na 2ª fase da pesquisa os dados mostram que aspectos temporais como os ocasionados pela pandemia, exercem muita pressão e interferem grandemente no trabalho escolar, uma vez que, explicitam as vulnerabilidades vividas e deixam as percepções docentes mais aguçadas para as questões relacionadas ao clima institucional e à cultura organizacional.

Os participantes apontaram que, no contexto pandêmico (2ª fase da pesquisa), os espaços de formação ganharam uma nova configuração e necessidade de ações urgentes frente às diferentes demandas. Em um primeiro momento, assumiram relevância as questões tecnológicas, visto que só a partir de dispositivos e estratégias digitais seria possível propiciar espaços de aprendizagem para crianças e adolescentes. Houve a necessidade de incluir, nos espaços formativos, conhecimentos acerca da utilização dos equipamentos e das ferramentas

disponibilizadas pela rede.

Entretanto, outros aspectos foram listados que exigiram ações importantes para a continuidade da atividade educativa, como: a manutenção dos vínculos dos alunos com a escola; a criação de estratégias para o ensino e a aprendizagem de forma remota; a formação de professores para atuarem nesse cenário; a falta de sinal para conexão com a internet; a escassez de aparelhos para acesso à internet por parte dos alunos, professores e escolas; e a escuta aos profissionais que, assim como alunos e famílias, estavam assustados e com muito medo diante dessa nova realidade.

Estes aspectos repercutiram na formação continuada, provocando desafios para equipe de gestão da rede, em diferentes níveis de atuação, a fim de enfrentar e tentar superar questões como o engajamento dos alunos, falta e rotatividade de professores e articulação do uso tecnologia com finalidade pedagógica.

Como se pode observar, desajustes nos encaminhamentos relacionadas às demandas da escola e dos profissionais, assim como determinações arbitrárias e autocráticas nas relações e decisões escolares podem criar resistência nos profissionais e impedir a construção de relação que possibilitem a agir sobre a realidade e de assumir responsabilidades de forma efetiva e alinhada aos problemas que a comunidade escolar enfrenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa explicitou a complexidade que envolve os processos formativos e a necessidade de alinhamento entre as necessidades das escolas e as formações oferecidas pela rede, evidenciando mais uma vez a relevância da formação que se dá no contexto da escola, e a importância da articulação dos responsáveis de forma a criar condições favoráveis para que ela aconteça de maneira efetiva.

Os participantes destacaram a importância de se discutir e repensar a empregabilidade e a remuneração docente, o clima e a cultura escolar e a formação docente, como pilares centrais a serem discutidos para se avançar nas condições de exercício da docência na escola da atualidade.

Ao articular os resultados obtidos no eixo formação inicial e continuada com os do eixo condições de trabalho docentes podemos compreender que um está interligado ao outro e que ambas as análises permitem ações conjuntas na compreensão e proposição de solução dos problemas percebidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Formação centrada na escola: das intervenções às ações. In. ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S.. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 07 out. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BELLINTANI, I. O. G.; RONCA, A .C. C. A formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação*.* Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**.** **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão, vol. V)

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, L. F. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão [livro eletrônico]. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PLACCO, V.M.N.de S.; SOUZA, V.L.T. (orgs.) **Coleção CEPId** - Desafios da Escola. 1ª edição. São Paulo: PUC-SP, 2022.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 07 out. 2021.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: CRENÇAS E HISTÓRIA DE VIDA NO PROCESSO FORMADOR

Rachel Romanowski Müller[1]

Marilete Pinto de Oliveira[2]

Luana Wunsch[3]

Desiré Luciane Dominschek Lima[4]

RESUMO

A formação da identidade docente é um processo abrangente que engloba o desenvolvimento pessoas do indivíduo em todos os seus aspectos singulares e complexos. Isso inclui suas experiências e vivências, bem como seu desenvolvimento professional, que envolve conhecimentos, habilidades, valores e significados. A construção da identidade docente está intimamente ligada à formação dos professores, abrangendo tanto a realização pessoas quanto a profissional, e vai além da experiência escolar. Esse artigo tem por objetivo discutir o processo de formação da identidade do professor levando em conta suas crenças pessoas e história de vida, com uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a colaboração de 14 professores que participaram da pesquisa respondendo uma pergunta e outros 25 docentes que contribuíram com uma palavra do que é ser professor, durante a apresentação de um seminário. Concluímos que a identidade humana possui variações, que expressam práticas e concepções, constituindo assim a identidade. Assim como não é possível distinguir o docente de sua vida particular, são duas esferas da mesma pessoa.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação da identidade docente abrange o desenvolvimento pessoal do ser em seus singulares e complexos aspectos, desde as experiências e vivências e o desenvolvimento profissional que envolve os conhecimentos e habilidades, até seus valores e significados. Esse processo da construção da identidade esta estritamente relacionado à formação docente, que contém a realização pessoal e profissional, indo além da experiência escolar. A formação docente está em constante processo de desenvolvimento. É acompanha à medida que as diversas fases do trabalho mudam, desde o ingresso na formação inicial, percorrendo toda a fase docente até seu término no final da carreira profissional.

[1] Doutoranda em Educação, PPGENT-UNINTER e rachelrwski@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, PPGENT-UNINTER e marilete.pedagogia@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, docente PPGENT-UNINTER e luana.w@uninter.com.
[4] Doutora em Educação, docente UNINTER e desire.d@uninter.com.

Esse artigo tem por objetivo discutir o processo de formação da identidade do professor levando em conta suas crenças pessoas e história de vida. Consideramos as contribuições de professores por meio de depoimentos e de mestrandos e doutorandas participantes da disciplina de Seminário de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias, por meio de palavras-chave coletadas durante o seminário da referida disciplina que abordou a formação da identidade profissional de professor, em cotejamento com diferentes autores que discutem a formação da identidade docente.

A construção da identidade passa por um processo complexo em que cada um se apropria do conhecimento ao longo de sua história pessoal e profissional, necessitando de tempo para refazer a identidade, acomodar inovações e assimilar mudanças. A identidade profissional do docente perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização, enquanto ainda estudante na educação básica, seguindo para a formação inicial em cursos de graduação, até se tornar professor, buscando aperfeiçoar-se continuamente na sua profissão. Nessa perspectiva, Bourdieu, ao discutir *habitus*, se associa ao processo de identidade, pois conceitua habitus como disposições, estilo de vida, maneiras e gostos incorporados, assim o *habitus* acumulado ao longo da vida, contribuirá para a formação da identidade profissional.

O professor, na sala de aula, traz consigo sua bagagem de vida, tanto pessoal, como profissional, continua carregando suas crenças, suas alegrias, decepções, angústias, conflitos pessoais e profissionais. Por isso é importante ter espaços de formação nas escolas, onde aconteça a interação entre colegas, troca de experiências, avaliação da prática e do contexto escolar em que estão inseridos.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação permanente do professor está sempre em discussão porque implica na qualidade da educação. Para Miliorini et al. (2019, p. 264) a formação, é um processo dinâmico e contínuo, que considera a trajetória completa do sujeito e o contexto em que está inserido. Um professor desatualizado, que ao término de sua graduação acredita ter aprendido o suficiente e não busca trocar experiências, perde o entusiasmo de construir o conhecimento e melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este professor fica no conhecimento raso do livro didático, que são bons materiais de apoio, mas, que a interação com os alunos, a relação aluno

professor e do próprio aluno com os de mais colegas, favorece ao estudante explorar novas possibilidades, de troca com seus pares, pesquisar outros autores com novos olhares e com isso gerando discussões com criticidade. Por isso, a importância de uma formação continuada e uma das possibilidades para que isso aconteça é um espaço e tempo na escola voltado aos professores para favorecer a formação permanente.

Sobre as pesquisas em formação continuada, Romanowsk e Martins (2010) nos alerta que em identidade e profissionalização docente são investigadas as condições de trabalho, concepções da profissão, sindicatos, gênero, identidade profissional e saberes e práticas culturais. Com a pesquisa podemos entender a maneira de ser professor, o que evidencia sua identidade docente e estimula o desenvolvimento do seu ser como um todo, pois, sabemos que a formação está relacionada a sua realização pessoal e profissional, indo além da experiência escolar. O ser professor envolve uma formação permanente, de atualizações, leituras de vários gêneros textuais como resoluções, portarias, normativas, leis, artigos, entre outros, para ajudar na compreensão de tudo que envolve sua profissão.

Sobre formação permanente Campos et al. (2020) nos diz que: Formação permanente dos professores é um princípio elementar para qualificar e alcançar êxito no processo de ensino aprendizagem, pois estimula os docentes a (re)pensarem suas práticas e a modificarem crenças que porventura impeçam a adoção de novos métodos de ensino.

Segundo Bourdieu (1997, p. 86), a

> acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Para Tardif (2002), a formação inicial visa *habituar* os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores e fazer deles práticos reflexivos. O professor com uma predisposição em ler livros, documentos atualizados sobre a educação, a história da educação e seu processo de ascensão e declínio no caminhar da história. Este professor é consciente da sua responsabilidade de facilitador do conhecimento, um professor em constante formação, está no processo de construção de sua identidade.

ISSN: 2176 - 1396

Na opinião de Campos et al. (2020) a docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. Na escola deparamos por vezes com situações de professores desmotivados por situações que acontecem em sala de aula, alunos que pode vezes não correspondem a uma expectativa criada, conflitos, pais que não dão o devido valor ao professor.

Sobre a identidade do professor Miliorini et al. aponta que

> ao manifestar sua história de vida marcada por acontecimentos profissionais e pessoais que o caracterizam no sujeito que é hoje, faz-se necessário reconhecer a imagem que o professor constrói de si mesmo perante a sociedade, o que faz parte de um processo contínuo de formação de identidade profissional (2019, p. 263)"

A identidade do professor está em constante construção e reconstrução, vivenciando este processo de troca, de interação social com seus pares, socializando o conhecimento. A identidade docente não é construída pelo número de cursos que fazemos, e sim um processo contínuo de reflexão crítica sobre a sua própria prática docente.

Para Tardif (2002), um dos objetivos para a formação do professor é formar um aprendente, ou seja, está sempre aprendendo na prática e na formação continuada. É neste processo que acontece a formação de sua identidade. No processo de formação continuada o docente aperfeiçoa seus saberes, garantindo o repasse dos conteúdos a seus estudantes com a utilização de estratégias que buscam promover uma aprendizagem efetiva ao maior número possível dos estudantes. Com a transformação da sociedade ao longo do tempo, os estudantes precisam de estímulos para dinamizar seu aprendizado, é através da formação continuada que o docente vai conhecer novas estratégias e possibilidades de cativar a atenção e manter os estudantes motivados, como é o caso das metodologias ativas.

Conforme Roldão (2007), o saber ser professor é o estudo dos processos de construção e desenvolvimento do conhecimento e do desempenho profissional docente. Os saberes docentes que constituem saberes da experiência adquiridos na prática do exercício profissional, saberes da área do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes didáticos. Aqui destaco os saberes pedagógicos que envolvem a prática do ensino, conhecer o estudante, sua família, sua comunidade, seu uso da linguagem e como a linguagem é usada em cada contexto, em cada

ISSN: 2176 - 1396

família. Sabendo que o uso da linguagem da escola é diferente da classe trabalhadora. São esses saberes que ajudam na formação da identidade do professor.

Desta forma faz-se necessário pesquisas nesta área que busquem apresentar resultados, fornecendo caminhos para gestores, formadores de opinião, formuladores de políticas públicas, como fala André, possibilitando novas frentes de pesquisa para colaborar com a efetiva melhoria da educação em nosso país. Para André (2010), conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade. Neste sentido, as pesquisas colaboram para uma aprendizagem efetiva dos alunos, quando apresentam seus resultados e propostas de uma mudança, após a análise e conclusão dos resultados das investigações

3 METODOLOGIA

Nóvoa (1992) salienta que hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Dessa maneira, procuramos realizar um estudo com uma pesquisa de abordagem qualitativa que segundo Severino (2000) a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador.

Em uma primeira etapa, foi realizada com perguntas abertas para coletar depoimentos de vários professores atuantes em diferentes modalidades de ensino, definidos aleatoriamente, todos os quais as pesquisadoras mantêm contato, com o retorno de todos os questionados, totalizando 14 participantes, sendo eles: 7 professores da educação infantil, 4 professores do ensino fundamental, 1 professor alfabetizador de jovens e adultos e 2 professores do ensino superior. Desses 14 professores, 7 são de nacionalidade alemã e os outros 7 brasileiros – sendo que 9 deles atuam na Alemanha e os outros 5 atuam no Brasil.

Foram realizadas duas perguntas: 1. o tempo de atuação no ensino e 2. o que é ser professor. Não foi realizado nenhum encontro prévio à pergunta, para que as respostas pudessem ser a mais espontâneas possíveis, deixando os professores livres, sem nenhuma outra indagação e sem limites de caracteres.

Já em uma segunda etapa, a sondagem foi realizada durante a apresentação de um seminário em 2023, com a temática de formação da identidade do professor: crenças, identidade e história de vida no processo formador, com o intuito de promover

uma reflexão sobre a identidade docente e como ela pode influenciar nossa prática diária de ensino. Estavam presentes 25 participantes que foram convidados a compartilhar suas experiências pessoas diante da escolha de ser docente, e que ao final, contribuíssem com palavras que pudessem definir ou exemplificar sua trajetória.

Para analisarmos as respostas de cada participante levamos em consideração o que André e Ludke (1986) sugerem como o que cada pessoa seleciona e que depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Para a análise das respostas escritas foi primeiramente realizado um agrupamento com uso de nuvem de palavras, das respostas em texto, para a possibilidade de uma compreensão do conteúdo dos dados obtidos e um comparativo as palavras dispostas pelos colegas durante a apresentação do seminário.

Para montarmos nossa nuvem de palavras os textos foram todos agrupados e, usando a plataforma WordClouds, as respostas foram colocadas e obtivemos a imagem, com variação de cores e tamanho, com base no número de menções feitas durante os relados dos participantes, temos como resultado:

Figura 1 – Nuvem de palavras reflexivas

Fonte: as autoras (2023).

Quando listando as palavras em ordem de maior para menor frequência temos as seguintes citações: (7) conhecimento, (4) alguém, (4) aluno, (4) vida, (3) acompanhar, (3) desenvolvimento, (3) ensinar, (3) experiência, (3) habilidades, (3) olhar, (3) responsabilidade, entre outras palavras menos citadas em cada relato pessoal dos participantes.

As 25 palavras colocadas pelos colegas durante a apresentação do seminário, diante de muito diálogo e conversa, foram conforme tabela abaixo:

Quadro 1 – Palavras representativas do que é ser professor

Orgulho	Participar	Formação	Referência
Apoio	Busca	Saber	Resiliência
Experiência	Inquietude	Humanizar	Paciência
Satisfação	Reavaliação	Coletividade	Senso de comunidade
Mudança	Responsabilidade	Desafio	Organização
Consciência	Aprender	Conversa	Escutar
Indivíduo			

Fonte: as autoras (2023).

Também foi observado que os relatos de professores brasileiros e alemães, atuantes do Brasil ou na Alemanha, não tiveram diferenças significativas em relação as expressões utilizadas, relatando uma forma sempre carinhosa, afetiva e de transformação presentes no cotidiano do educador. As palavras são vistas, em sua grande maioria, de maneira satisfatória e positiva, visando sempre a importância, referência e mudança passíveis do docente diante da sala de aula.

Durante a apresentação do seminário relatos emocionantes trouxeram à tona a importância que o professor tem, assim como a concepção que deve exercer dentro de sala de aula. As crenças presentes no cotidiano, que afetam o professor e a maneira como conduzirá sua docência e relação com o ensino aprendizagem dos alunos encontrados diariamente na sua sala. Sem dúvidas essa relação é presente e esperada, uma vez que somos incapazes de nos tornar neutros sobre nossos próprios sentimentos. Palavras como escutar, consciência, apoio, paciência e responsabilidade podem ser reflexo direto dessa necessidade de nos compreendermos como seres em constante transformação.

Essas experiências e relatos contribuem para a construção de bagagens de conhecimentos, crenças e toda a história de vida do indivíduo em suas práticas docentes, constituindo, segundo Ferreira e Henrique (2015) um legado que permanece ao longo do tempo e dificilmente a formação pedagógica e os saberes

profissionais o neutralizam, pelo contrário, os agregam e, quando necessário, são constantemente mobilizados, pois tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser docente. Segundo Calil (2007), o professor como profissional possui uma identidade e uma formação, enquanto ser individual, que se traduz como resultado de suas interações com o contexto sócio-histórico, dos conflitos e das concordâncias sociais, cujos domínios funcionais da cognição e da afetividade estão sempre presentes.

Essas palavras podem ter um significa muito forte dentro da formação do eu professor. Segundo Fidalgo (2016) a abordagem mais simples para averiguar sobre o poder específico da linguagem no processo de conhecimento resida no valor ilocucionário das palavras. Os atos de fala representam uma performance específica da língua. Para Bourdieu (2008) as palavras descrevem e prescrevem, têm capacidade de produzir ou reforçar simbolicamente a tendência sistemática para privilegiar certos aspectos do real e ignorar outros, constituiem-se como um importante instrumento teórico para aqueles interessados em investigar o poder simbólico constituído pelas palavras

As respostas ensinam que sempre existam emoções nas palavras, existem outras palavras dentro das palavras, algumas vezes sons e músicas nelas, algumas vezes histórias completas, algumas vezes vidas inteiras.

A presença constante de palavras como orgulho, conhecimento, desenvolvimento, resiliência e responsabilidades nos fazem refletir como Rogers (1980) destaca a pessoa como o ponto central de sua própria história, tendo a liberdade para fazer as suas próprias reflexões e chegar a conclusões únicas, além do professor ser seguro de si, do conhecimento e de seus relacionamentos, com confiança na capacidade de pensar e de sentir.

Garcia (2007) nos explica que as pessoas orientam sua conduta a partir do conhecimento e das crenças que possuem, de tal forma que esses começam a ser construídos antes e até durante a formação do professor, interferindo diretamente na maneira de ensinar e as expectativas dos alunos e professores. Fischer (2004) descreve que ao longo da sua trajetória de vida e profissional, o professor vai desenvolver crenças e valores, muitos dos quais são fortalecidos em sua prática docente e reforçados por colegas, ambiente profissional e particular.

As palavras aqui presentes nos fazem conjeturar sobre como, além da nossa formação acadêmica, as experiências e expectativas refletem diretamente no nosso

dia a dia dentro de sala de aula. Ao podermos nos deparar com palavras que servirão como um guia, Montessori (2019) ressalta que para descobrirmos os defeitos escondidos na consciência, necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução, sendo indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos. As expressões ainda nos fazem salientar, como já citamos anteriormente, como nossa bagagem pessoal, crenças, conflitos e realização são reflexos e refletidas diretamente nas nossas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é muito mais do que apenas estar presente na sala de aula e transmitir conhecimentos. É carregar consigo suas histórias, suas crenças, suas experiências. É dividir com seus alunos e seus colegas suas visões de mundo, que passam por constante transformações. É ser humano, no sentido literal da palavra, sem divisão dos sentimentos, dos aspectos da vida, das suas imperfeições e certezas.

Pudemos analisar, diante das respostas oriundas de profissionais brasileiros e alemães, bem como nos diferentes autores que dialogamos nesse texto, que a identidade humana possui variações, que expressam práticas e concepções, ainda que contraditórias, mas que constituem a nossa identidade. Concluímos que não é possível distinguir o docente de sua vida particular, são duas esferas da mesma pessoa, o que faz o trabalho dentro e fora de sala de aula ser tão complexo, rico e desafiador.

Segundo André (2010), a formação docente é pensada e realizada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção à uma prática consciente e efetiva em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Tom. **A linguagem não é inocente**. Nova Perspectiva Sistêmica, n23. 2004.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, n.3, v. 33, p. 174-181, Porto Alegre, set/dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.
.
CALIL AMGC. **Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno**. Contrapontos, 2007.

CAMPOS, Vanessa; GASPAR, Maria; MORAIS, Sarah. Dossiê: O caminho se faz caminhando: Formação docente no fazer e refazer da práxis pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1. Jan/abr. 2020 Epub 27-Mar-2020. Uberlândia, 2020.

FERREIRA, Ilane C; HENRIQUE, Lúcia S. **Eu, professor: ensaios sobre formação docente**. Natal: IFRN, 2015.

FIDALGO, António. **O poder das palavras e a força das imagens.** Universidade da Beira Interior, 2016.

FISCHER, Maria Cecília B. **O campo da matemática e sua influência nas concepções e ações doentes: em destaque, a avaliação da aprendizagem**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Ria dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**. Porto: Editora Porto, 2007.

MILIORINI, Layza; VIEIRA, Alboni. Memórias de professoras: A escolha da profissão docente. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, abr/jun. 2019

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas: Kírion, 2019.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, n. 34, vol. 12, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 285-300, 2010.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

O CENTRO DE MEMÓRIAS DO IFPR E O PIBIC: RELATO DE EXPERIÊNCIA E PESQUISA

Alik Greco Garcia da Cunha[1]

Vanessa Cauê Krugel[2]

Wilson Lemos Junior[3]

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar um relato de experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do projeto de pesquisa: Centro de Memórias do IFPR (2022-2023). Durante este período, houve a participação de uma bolsista PIBIC, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Utilizando o relato de experiências como metodologia, o artigo está dividido em 3 partes, sendo a primeira dedicada à apresentação de um breve histórico do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR, em atividade desde o início do ano de 2016. A segunda parte traz alguns conceitos e fundamentações epistemológicas referentes ao projeto que tem como referência o trabalho como princípio educativo. Já a terceira parte traz um panorama contendo os principais objetivos da pesquisa em andamento realizada pela bolsista PIBIC (2022-2023) que investiga a política de formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com os(as) docentes das áreas técnicas dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFPR - Campus Curitiba. Utiliza-se como aporte teórico, Daltro e Faria (2019) no que tange ao relato de experiência; Gramsci (1999), Saviani (2007), Ramos (2007) e Ciavatta (2009) para as bases epistemológicas do projeto; Gramsci (2004), Saviani (2007), Ramos (2014) e Ciavatta (2023) como parte do referencial teórico da pesquisa em andamento; e para fundamentar as categorias de análise da formação docente em EPT, a LDB 9394/96 e a Resolução 2/2015. Destaca-se a importância do PIBIC para o desenvolvimento das pesquisas vinculado ao projeto Centro de Memória do IFPR. Neste sentido, considera-se que o desenvolvimento tecnológico de um país só é possível com o incentivo à pesquisa.

Palavras-chave: PIBIC. Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Educacionais. Formação de Professores. IFPR.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva apresentar um relato de experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do projeto de pesquisa: Centro de Memórias do IFPR (2022-2023). Durante este período, houve a participação de uma bolsista PIBIC, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Segundo o site do CNPQ, o PIBIC:

[1] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pelo IFPR, alikgreco@gmail.com.
[2] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPR, vanessacaue@msn.com.
[3] Doutor em Educação pela PUC-PR, IFPR, wilson.lemos@ifpr.edu.br.

> [...] visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores (CNPQ, 2023).

Ainda de acordo com o site do CNPQ, o Programa possui os seguintes objetivos:

> - despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação;
> - contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores;
> - contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional;
> - estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação;
> - contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
> - contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.
> - estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural;
> - proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; e
> - ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica (CNPQ, 2023).

Como metodologia será desenvolvido um relato de experiência. De acordo com Daltro e Faria (2019, p.229), deve-se pensar o relato de experiência em uma:

> [...] perspectiva epistemológica, expandida a partir das singularidades, sendo, consequentemente, um importante produto científico na contemporaneidade. Isso porque refere-se a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se constituir como uma obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores.

O artigo está dividido em 3 partes, sendo a primeira dedicada à apresentação de um breve histórico do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR, em atividade desde o início do ano de 2016. A segunda parte traz alguns conceitos e fundamentações epistemológicas referentes ao projeto que tem como referência o trabalho como princípio educativo. Já a terceira parte traz um panorama contendo os principais objetivos da atual pesquisa em andamento, realizada pela bolsista PIBIC (2022-2023), que investiga a política de formação de docentes para a educação

profissional e tecnológica e sua relação com os docentes das áreas técnicas dos cursos técnicos integrados[4] de nível médio do IFPR - Campus Curitiba.

Destaca-se que o projeto tem desenvolvido desde ações de extensão como na organização e limpeza dos documentos e na realização de visitas técnicas à Sede do Projeto, assim como no desenvolvimento de pesquisas, produzindo relatos de experiência e pesquisas inéditas desenvolvidas por estudantes de diferentes níveis de ensino como o já referenciado PIBIC (voltado para estudantes de graduação), PIBIC-JR (voltado a estudantes matriculados em cursos técnicos), Programa de Bolsas de Inclusão Social (PIBIS), além dos voluntários, que desenvolveram pesquisas sobre a história e políticas das diferentes instituições que deram origem ao IFPR.

2 O PROJETO CENTRO DE MEMÓRIA DO IFPR

O projeto Centro de Memória do IFPR originou-se do projeto Catalogação de Fontes Históricas da Educação Profissional em Curitiba, criado no ano de 2013. Este projeto tinha como objetivo, catalogar e organizar um acervo físico e eletrônico de arquivos históricos da educação profissional na cidade de Curitiba, em especial, das instituições que deram origem ao IFPR – Campus Curitiba como: Escola Alemã, Colégio Progresso e Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com este projeto, foi possível reunir um grande acervo de documentos históricos a respeito das instituições que deram origem ao IFPR - Campus Curitiba (CENTRO DE MEMÓRIA VIRTUAL IFPR - CAMPUS CURITIBA, 2023).

No final do ano de 2015, o projeto Catalogação de Fontes Históricas da Educação Profissional em Curitiba foi finalizado, dando origem no ano de 2016, ao projeto de pesquisa Centro de Memória do IFPR, no qual objetivava efetivamente realizar a investigação histórica das instituições que antecederam ao IFPR - Campus Curitiba (CENTRO DE MEMÓRIA VIRTUAL IFPR - CAMPUS CURITIBA, 2023).

[4] O curso técnico integrado é uma modalidade de ensino no qual o estudante realiza a formação técnica ao mesmo tempo que cursa o Ensino Médio. Sendo assim, não é necessário aguardar a finalização do Ensino Médio para se matricular no curso técnico. Há ainda, a modalidade subsequente, no qual o estudante necessita ter concluído o Ensino Médio para ingressar no curso técnico e, o curso concomitante, no qual o estudante cursa o Ensino Médio, ao mesmo tempo que o curso técnico, porém com matrículas independentes.

O projeto Centro de Memória do IFPR ocorreu de forma ininterrupta de 2016 até 2023. Ao todo, o projeto contou com 4 bolsistas da modalidade PIBIC-JR, 2 da modalidade PIBIC, 8 da modalidade PIBIS, além de diversos voluntários. Em todos os anos houve participações em eventos internos e externos ao IFPR, além da publicação de artigos em periódicos e relatos de experiência (CENTRO DE MEMÓRIA VIRTUAL IFPR - CAMPUS CURITIBA, 2023).

O projeto encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado pela CNPQ e certificado pelo IFPR: História e políticas da Educação Profissional. Destaca-se que tanto o grupo de pesquisa, quanto o projeto, desenvolve-se na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tema que será desenvolvido no próximo tópico.

3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho e a educação são atividades humanas, assim, ontologicamente, podemos refletir que, mulheres e homens para existirem, precisam produzir suas próprias vidas, adaptando a natureza às suas necessidades, esse ato de transformar a natureza é o que chamamos de trabalho (SAVIANI, 2007).

Segundo Saviani (2007), o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é a identidade, pois ao produzir sua existência e ao relacionar-se uns com os outros, os humanos educam as novas gerações validando suas experiências.

Princípios são fundamentos gerais que derivam leis ou questões mais específicas, no caso o trabalho como princípio educativo refere-se à relação entre trabalho e educação, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora desenvolvendo todas as potencialidades do ser humano (CIAVATTA, 2009).

O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências da vida em sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, dominar fundamentos básicos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para entender a realidade em que se vive, inclusive para entender a incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos.

O desejo é o desenvolvimento de escola básica única, unitária, boa para todos, que una a cultura geral humanista e a tecnológica profissional. A escola unitária que se expressaria na unidade entre trabalho e instrução, na formação

ISSN: 2176 - 1396

humana, capaz de produzir, mas também de formar dirigentes e/ou governantes, especialmente na etapa do Ensino Médio.

Para Gramsci (1999), a escola unitária não começa no Ensino Médio, ou nos níveis superiores, mas sim na(s) primeira(s) etapa(s) da educação, quando o estudante já deverá iniciar uma consciência crítica, de forma leve e equilibrada, tendo o trabalho apresentado de forma natural em espaços de convivência, mais do que de luta.

Pois, nem uma pessoa é um recipiente vazio, mas sim traz consigo conhecimentos de mundo. A consciência da criança é reflexo do meio em que ela vive, por isso a necessidade de sincronia entre escola e vida, mas também entre instrução e educação, sendo que o trabalho do professor se torna fundamental para uma formação crítica, uma vez que o indivíduo aprende os contrastes sociais (GRAMSCI,1999).

Gramsci (1999) pensa que, na escola tradicional, em função da profunda crise da tradição cultural e da concepção da vida humana, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional se preocupam em satisfazer interesses práticos imediatos, que predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada.

Para destruir a trama da educação tradicional, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI,1999).

Segundo Gramsci (1999) todas as pessoas mesmo fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem ou mulher de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática (GRAMSCI,1999).

No Brasil, como conta Ciavatta (2009), as más condições de trabalho no final da ditadura civil-militar serviram de campo para a discussão da escola unitária nas propostas educacionais na constituição de 1988 e na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os pesquisadores progressistas enfrentaram uma questão muito pertinente, se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, então como pode ser princípio educativo, humanizador e de formação humana?

Desde 1909, com a criação das Escola de Aprendizes e Artífices havia uma tendência de introduzir o trabalho em instituições educacionais, mas de forma assistencialista. Também se limitou a preparar para o trabalho nas fábricas, a exemplo o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado no governo Getúlio Vargas, em 1943. Nas Escolas Técnicas Federais predominava o tecnicismo, voltado para o mercado de trabalho (CIAVATTA, 2009).

Sendo assim, a discussão sobre trabalho como princípio educativo esteve associada à discussão sobre politecnia e sua viabilidade social e política no país, pois a educação não é neutra e sim um campo ideológico.

Historicamente, sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica, enquanto para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universal. Além disso, o dualismo educacional se expressa na destinação aos filhos dos trabalhadores o preparo para as atividades manuais e profissionalizantes (CIAVATTA, 2009).

Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica impede que jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos, ajudando a combater os “mamíferos de luxo”, que são homens e mulheres vivendo da exploração do trabalho alheio (RAMOS, 2007).

Todo trabalho humano envolve o exercício dos braços, das mãos e do exercício mental, intelectual, portanto, não faz sentido a divisão social do trabalho. E como nem todo trabalho é educativo, dependendo das condições de sua realização, dos fins que se destina e de quem se apropria do produto ou do conhecimento que ele gera, pode se tornar um instrumento de desigualdade.

A discussão sobre o princípio educativo, especialmente no Ensino Médio, é necessária e delicada, pois facilmente pode-se cair na falácia do tecnicismo voltado ao mercado de trabalho. E, ao mesmo tempo, uma educação unitária pode contribuir consideravelmente para a superação da dualidade estrutural da educação brasileira.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A pesquisa vigente do Centro de Memórias do IFPR, desenvolvida pela bolsista do PIBIC, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR campus Curitiba, aborda as *Políticas Educacionais e a Formação Docente da EPT no IFPR campus Curitiba: e suas relações com o campo de pesquisa.* Esta, pretende responder qual é a formação dos(as) docentes que atuam na EPT do IFPR campus Curitiba, particularmente nas disciplinas técnicas dos cursos do Ensino Médio Integrado, por meio de uma análise que poderá estabelecer relações entre as políticas de formação, investigadas e identificadas, e a formação que se mostra no campo da pesquisa. Para isto, busca-se elucidar se há e quais são as políticas educacionais de formação docente em EPT e o que preveem como formação específica para esta modalidade de ensino.

A partir do tema, do problema de pesquisa e do objetivo geral, citados no parágrafo anterior, o estudo contempla quatro objetivos específicos: Identificar as políticas educacionais que citam a formação docente em EPT desde 2008 aos dias atuais; Conhecer, de forma geral, se e o quê, as políticas docentes em EPT mencionam sobre a formação docente para esta modalidade; Investigar por meio do currículo *lattes* nas categorias formação inicial e continuada, a formação docente de EPT dos cursos do Ensino Médio Integrado no IFPR campus Curitiba, a partir da formação determinada nas políticas; Analisar como a formação docente encontrada se apresenta no campo de pesquisa tendo as políticas, desde 2008, como base.

Para isto, será utilizada a pesquisa qualitativa com base teórica no materialismo histórico, o método dialético e entre os procedimentos metodológicos classifica-se a pesquisa como bibliográfica e documental, abrangendo as legislações que tratam da formação docente em EPT e os currículos *lattes* dos docentes que lecionam em disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado no campo de pesquisa.

Para a pesquisa bibliográfica dos conceitos fundamentais e dos temas Políticas Educacionais, Formação Docente e EPT, serão selecionados autores clássicos como Gramsci (2004), Saviani (2007), Ramos (2014) e Ciavatta (2023). Para revisar e consultar artigos com maior aproximação ao tema e seu recorte, serão selecionados trabalhos entre 2013 e 2023 na plataforma *Scielo*. Este recorte se justifica por apresentar as pesquisas mais relevantes dos últimos dez anos.

Na pesquisa documental, será realizado um mapeamento das políticas educacionais sobre a EPT e a formação docente, desde 2008[5] a 2023, utilizando como fundamento a LDB 9394/96. Para a pesquisa documental no IFPR, será analisada a formação acadêmica (formação inicial e continuada), a partir dos currículos *lattes* das professoras e professores que lecionam nas disciplinas técnicas dos cursos do Ensino Médio Integrado.

As categorias formação inicial e continuada serão estabelecidas com base na LDB 9394/96 e na Resolução 2/2015[6], esta última por nortear a educação superior. Assim, com base na LDB (1996), a formação inicial é prevista:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Dessa forma, a formação inicial para docentes do Ensino Médio, terá como obrigatoriedade a formação em licenciatura plena.

Na Resolução 2/2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, é mencionado que:

> Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

Ainda, conforme a Resolução 2/2015, a formação inicial de profissionais, em nível superior, para atuarem na educação básica, é prevista a partir de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e

[5] Marco da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos Institutos Federais.
[6] Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8).

Para a formação continuada, também utilizando como base a Resolução 2/2015, é definida como uma formação quando “envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações” (BRASIL, 2015, p. 13). Será considerada a formação registrada no currículo *lattes*, e para fins de padronizar a análise para esta pesquisa, a categoria formação continuada será compreendida como aquela que menciona a modalidade EPT em atividades de extensão, grupos de estudo, cursos e programas.

No primeiro semestre de 2023 foi desenvolvido o pré-projeto da pesquisa, tendo sua apresentação na primeira semana de julho. Para o segundo semestre estão previstos o aprofundamento da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a continuidade e revisão da escrita, assim como a apresentação final como Trabalho de Conclusão de Curso, em novembro de 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é uma excelente oportunidade de aprofundamento para a pesquisa aplicada no Brasil. Ao fornecer uma bolsa para estudantes da graduação, oportuniza-se a possibilidade de dedicação de tempo para a realização de pesquisas relacionadas ao campo de conhecimento no qual o estudante encontra-se vinculado.

Neste texto, foi apresentado um relato de uma pesquisa em andamento relacionada ao projeto de pesquisa Centro de Memória do IFPR, vinculada ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ e certificado pelo IFPR: História e Políticas da Educação Profissional no Brasil. Nesta pesquisa, vislumbra-se relacionar a política de formação de professores(as) da educação profissional e tecnológica com os(as) docentes das áreas técnicas atuantes nos cursos integrados do IFPR - Campus Curitiba, enfatizando como fundamento epistemológico, a defesa do trabalho como princípio educativo.

Por fim, destaca-se a importância da manutenção dos projetos e do programa PIBIC em âmbito local e nacional, uma vez que o desenvolvimento tecnológico de um país só é possível com o incentivo à pesquisa. Entende-se que o apoio financeiro aos estudantes vinculados ao projeto é essencial para a manutenção da pesquisa e permanência dos(as) estudantes de graduação em seus cursos.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Brasília, Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 13 jul. 2023.

CENTRO DE MEMÓRIA VIRTUAL IFPR - CAMPUS CURITIBA. Trajetória do Centro de Memórias do IFPR. Disponível em: http://www.centrodememoriaifpr.com/. Acesso em: 05 de jun. 2023.

CIAVATTA, Maria. 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em: 07 de jun. 2023.

CNPQ. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Disponível em: https://memoria.cnpq.br/pibic. Acesso em: 05 de jun. 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, abr. 2019.

GRAMSCI, Antonio, 1891 – 1937. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções do Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007.

IMPRESSÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pietro Nicolas Rodrigues Machado[1]

Roque Luiz Bikel[2]

RESUMO

Este trabalho priorizou descrever as percepções e os sentimentos dentro da disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS) I: Educação Infantil, que ocorreu no formato on-line. O mesmo tem como objetivo apresentar as experiências no Estágio tendo como intenção trazer reflexões sobre o aprendizado docente a partir do modelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de um Relato de Experiência (RE) que aborda uma pesquisa qualitativa que se caracterizou pela coleta de dados através do ambiente natural, que neste caso se deu através do contexto do estágio e o relato vivido. Dessa forma, a partir das considerações realizadas, foram apresentadas expectativas, aprendizados, adaptações, desafios, dificuldades, incertezas na docência em decorrência das condições que foram postas pela pandemia. À vista disso, foram destacadas as mudanças no formato de ensino por conta da situação vivida, os meios de adaptação ao modelo remoto, análise de documentos, planejamentos e confecção de planos de trabalho e aula, vídeo-aula e a Colcha de Retalhos. Como considerações conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados e da experiência não ter sido de acordo com o desejado, o ECS no formato ERE, através de sua organização, fez com que eu olhasse com mais seriedade e com novas perspectivas para a minha futura atuação docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Ensino Remoto Emergencial; Formação docente; Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe uma enxurrada de desafios que envolvem a educação, dentre elas houve um agravamento nas desigualdades sociais e um certo receio quanto as consequências apresentadas para os alunos nos diferentes níveis de ensino. Para esse momento se viu uma série de tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação as vistas de atender as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para contenção do agravamento da pandemia. Dentro de todo esse movimento eu me encontrava no início do meu percurso acadêmico no curso de licenciatura em Educação Física, cujo fatores decorrentes da pandemia trouxeram como necessidade para a continuidade do semestre o modelo de ensino remoto

[1] Graduando, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pietronicolasmachado@outlook.com
[2] Pós-graduando (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), roque_lin@hotmail.com

emergencial (ERE) que trata de realizar as aulas que estavam previstas presencialmente de maneira remota (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Esse cenário foi manifestando uma serie de desdobramentos no que se trata a educação superior, como a busca por fornecer acesso e manter o contato com os alunos. Essa situação foi promovendo incertezas por uma série de promulgações diárias de decretos e resoluções para atenderem a determinadas circunstâncias. Enquanto acadêmico esses elementos permaneceram nas fases subsequentes, o que causaram expectativas ligadas as diferentes disciplinas que compõe o curso e um certo receio do 'não retorno presencial' e a ideia de permanecer toda a graduação de forma remota.

Além disso, é preciso dizer que sou trabalhador-estudante, ou seja, preciso equilibrar, constantemente, minhas demandas e escolhas, aspecto que teve o agravamento decorrente da pandemia que trouxe a necessidade de uma nova organização, já que o ramo de trabalho em que me encontrava estava diretamente relacionado aos supermercados não havendo suspensão das atividades e cujas necessidades aumentaram ainda mais. Assim, minha rotina se baseava em trabalhar e acompanhar as aulas no formato ERE, situação que trazia uma grande dificuldade, pois precisava atender às necessidades e exigências do trabalho e conseguir estar "presente" na aula ao mesmo tempo.

Essas expectativas avançavam conforme o decorrer do curso, além de me ater uma curiosidade em saber como ficariam os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Essa expectativa era causada por uma interpretação de que no estágio eu teria a possibilidade de me reconhecer, sentir e perceber professor. Entendimento esse oriundo a identidade docente como um processo de construção dinâmico e fragmentado que se define dentro de um movimento reflexivo e que sofre influências internas e externas na interação com o outro (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). E que no caso do estágio a partir da vivencia dentro de uma instituição de ensino me traria a oportunidade de articular teoria e prática em contato direto com a realidade escolar.

Porém, um conjunto de elementos que tratam da organização do estágio estavam diante de impasses, haja vista que a escola e a universidade passavam por diferentes desafios e que impossibilitava a adesão e o oferecimento do ECS de maneira presencial. A UDESC, por sua vez, adotou as aulas em formato remoto

(síncrono e assíncrono) onde os ECS deveriam acompanhar as orientações da legislação específica (UDESC, 2020).

Nesse interim, cabe dizer o Parecer CNE/CP 05 de 2020 dispôs sobre a possibilidade da realização dos ECS de forma não presencial "com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação poderiam estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores" (BRASIL, 2020b, p.17).

Diante do caminho que foi implementado para realização do estágio curricular supervisionado de maneira remota em conjunto com as minhas expectativas, vivências, dificuldades, possibilidades dentro desse espaço este estudo tem como objetivo evidenciar as experiências no ECS I tendo por intuito trazer considerações a respeito do meu aprender sobre a docência a partir do modelo ERE.

2- MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência, que metodologicamente aborda uma pesquisa qualitativa, tendo como característica o ambiente natural para a coleta de dados (CRESWEL, 2007), que neste caso se dá sobre o contexto dos estágios e o relato vivido.

Neste sentido, o pesquisador acaba por se tornar o principal instrumento por tratar-se de uma atividade que se insere numa corrente de pensamento marcado por sua realidade histórica, mas que a partir do confronto de inquietações, curiosidades tem a oportunidade de aproximar a pesquisa da vida diária (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Por este viés o relato de experiência aparece como uma forma de construção de conhecimento, baseado em descrições informativa, referenciada, dialogada e crítica que colabora na compreensão de elementos importantes da prática objetivando uma reflexão sobre as ações em conjunto com uma análise com necessária fundamentação teórica (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Assim, a partir de um olhar de dentro do ECS pela qual me encontrei frente a singularidade do ensino remoto no semestre de 2021/2 de uma universidade do sul do Brasil, viu-se a oportunidade de escrita de um relato de experiencia cuja reflexão provém da próprias marcas e maneiras de pensar e agir aceitando de que por de trás de uma lógica a sempre um sentimento (NÓVOA, 2000), mas que esse caminho

percorrido promoveu reflexões críticas sobre minhas experiências no estágio possibilitando um aprendizado docente.

3- O ECS I: O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO FORMATO ON-LINE

Quando chegou o momento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I: Educação infantil, eu não estava muito motivado por vários motivos: estar neste formato de ensino desde a 2ª fase, já ter a experiência de assistir as matérias práticas pela tela do celular ou computador, acompanhar muitas pessoas desistindo do curso e iniciar uma disciplina que considerava um 'divisor de águas' na graduação no formato ERE.

É no ECS que o aprender a ser professor demanda um processo complexo de construção social que se vai traduzir num modo próprio de sentir-se professor (NÓVOA, 2019). Além disso, é nesse momento de estágio que o futuro professor tem a possibilidade de trabalhar aspectos significativos à construção da identidade, dos saberes e das práticas específicas ao exercício da docência (PIMENTA; LIMA, 2018). Dentro disso, o início da disciplina me trouxe frustração e decepção por estar fora das escolas. Esse sentimento veio em decorrência de não estar presente nessa realidade da prática docente que me possibilitaria relacionar o conhecimento que até então o curso tinha me fornecido com a minha futura atuação profissional.

Cabe apontar que o ECS I obrigatório ocorre na 5ª fase do curso e apresenta uma carga horária de 90 horas, sendo 36 horas de encontros na Universidade junto com a professora orientadora e por 54 horas que acontecem na escola e conta com a participação do (a) professor(a) supervisor(a). Porém, foi justamente essa lógica que teve alterações, onde tudo acabou acontecendo pela plataforma Teams e Moodle. A carga horária da escola então acabou sendo trabalhada por diferentes atividades que tinham como intenção a aprendizagem da docência e a discussão das particularidades da Educação Infantil, no entanto sem a participação constante do professor supervisor. O quadro 1 apresenta parte do cronograma da disciplina e algumas atividades previstas para os acadêmicos.

Quadro 1 - Exemplo do cronograma e atividades para o ECS I

Proposta	Forma	Material disponibilizado	Atividade a ser realizada

Apresentação e discussão do cronograma e acordos iniciais	Síncrona	Plano de ensino e materiais para as atividades online	-------
Roda de conversa com Prof(a). convidado(a)	Síncrona	-------	-------
Orientações sobre as análises do caso de ensino e plano de trabalho	Síncrona	Texto 2 e 3 Planos de trabalho + Caso de Ensino + Roteiro	Definição das duplas de estágio
Leitura e análise do caso de ensino	Assíncrona	Caso de ensino com roteiro de análise	Ler e responder roteiro de análise
Leitura e análise do plano de trabalho	Assíncrona	Plano de trabalho com roteiro de análise	Ler e responder roteiro de análise
Explicação sobre elaboração de videoaula	Síncrona	Vídeos + Roteiro	------
Socialização das experiências e encerramento da disciplina	Síncrona	------	Cada estagiário irá apresentar a sua “Colcha de Retalhos” em até 10 minutos

Fonte: Construção a partir do cronograma entregue pela Professora responsável da disciplina

A professora responsável realizou o primeiro encontro da disciplina, apresentando o cronograma e os materiais disponibilizados na plataforma Moodle. Além disso, ressaltou os métodos de avaliação utilizados e explicou o funcionamento da disciplina de uma maneira geral onde foi possível perceber uma linha de pensamento e objetivos claros. O trabalho docente foi amplamente objeto de alterações bruscas e a disciplina de estágio não foi diferente, assim percebeu-se que havia uma preocupação por parte da professora em desenvolver e oportunizar aos acadêmicos uma adequação que assumisse como objetivo a aprendizagem da docência a partir das possibilidades que iam se construindo, numa lógica de adaptação e flexibilização das estratégias de ensino (VERDASCA, 2021; PORTES; PORTES, 2021).

Esse fato só veio a me causar uma reflexão após/ no decorrer das aulas de como esse movimento da professora me mantinha na disciplina a ponto de me motivar a dialogar sobre a etapa educacional, neste caso, a educação infantil e suas particularidades. Frente a isso não eram todos da turma que aderiam essa forma de participação, mas que no meu caso isso possibilitou olhar as alternativas atuais, mas também de continuidade dentro do curso, mesmo que de forma remota.

Tendo em vista esse movimento da disciplina, logo no inicio fomos orientados a formar duplas para realização das atividades. Esse foi um aspecto que me ajudou muito durante o decorrer das aulas, principalmente porque o andamento da disciplina dependia da minha participação pois as minhas ações não afetariam somente eu, mas também a minha dupla. Esse elemento, algumas vezes, fez com que eu não desistisse do curso. Além disso, assim como os professores tinham uma sobrecarga de atividades, decorrente do trabalho remoto (VALENTE, et. al, 2020), isso também estava posto aos acadêmicos, o que impôs muito mais tempo e envolvimento, além da confusão em conviver entre a atividade de emprego, o cotidiano familiar e os estudos simultaneamente. Para esse fim, a realização do estágio em dupla também surgiu como maneira de divisão das tarefas, diminuindo assim as demandas.

A partir daí as atividades propostas como, a análise de casos de ensino e de plano de trabalho se propuseram a nos mostrar mais sobre o tornar a ser professor, pois trazia à tona os fazeres da docência. Essas atividades me deram a possibilidade de melhorar e me desenvolver, seja na avaliação e na empatia uma vez que neles, apontavam alguns de seus conflitos (teóricos/práticos), dificuldades, despreparo, expectativas, angústias, contradições, concepções, compromisso, conquistas e desafios vividos no contexto do ECS.

À vista disso, pude perceber a inexperiência no início do estágio do acadêmico, aspecto este evidente por suas escolhas e dificuldades, mas que decorrer do estágio houve um avanço frente a construção/aprendizado seja por parte da organização, escolha de conteúdo para propostas que traziam uma contextualização inicial via roda de conversa e musicalidade, ou seja, estratégias coerentes com a faixa etária, demonstrando um aprendizado decorrente do estágio. Já no que se tratou da avaliação, pude constatar que foi realizada a partir de uma retomada do conteúdo ao final das ações, isto significa que através desta atividade consegui ter impressões sobre como, o que e de que forma uma proposta na educação infantil pode ser construída, executada e avaliada.

Por este panorama, o processo de aprendizado do acadêmico aconteceu por via de aproximação entre a contextualização do estágio através de documentos preestabelecidos que traziam uma base contextualizada e problemáticas pedagógicas, o que permitiu a nós, no ERE, uma análise em decorrência das escolhas e tomadas de decisão produzidas por nossos colegas (ALTET, 2000). Porém, tratou-se de um movimento de reflexão pela parte teórica/escrita, não refletindo à totalidade

das ações docentes, o que pode gerar possíveis dificuldades e obstáculos ainda a serem superados na minha futura atuação profissional.

A partir desse contato com os documentos ficou latente a necessidade do estágio na minha construção como profissional, pois durante o estágio ainda estamos apoiados com a graduação, algo relevante quando pensamos na possibilidade de ter retornos/diálogos com os professores orientadores e outros acadêmicos. Esse componente de análise dos planos de trabalho e de aula possibilitaram articular conhecimentos da experiência prática de outros estagiários que já haviam passado pelo curso, me trazendo reflexões por meio de um modelo de organização o que permitiu, de maneira tímida, com que nos aproximássemos de uma análise das práticas sobre a consistência interna desses documentos (ETIENNE et.al, 2009).

Para além disso, essa análise dos documentos me ajudou a pensar na minha escrita e na organização futura do nosso planejamento em que buscamos seguir uma linha de raciocínio que atendesse à uma faixa etária por nós escolhida. Nessa ocasião me deparei com a situação de pensar como eu deveria realizar meus planos de trabalho e de aula, materializando os conhecimentos até então adquiridos através das disciplinas da universidade e das minhas vivências como aluno.

Desse modo, ao iniciar a construção dos planos levei em consideração o contexto em que a criança se encontrava, os diferentes cenários de realização da proposta, materiais de fácil acesso, uma contextualização da temática e uma preparação do ambiente em que eu iria construir a proposta com eles remotamente ou disponibilizada em vídeo-aula. O objetivo era chamar a atenção das crianças através da ludicidade, fazendo relação com os contos infantis (A Branca de Neve e os Sete Anões", "Lebre e a Tartaruga" e "Soldadinho de Chumbo), algo que para mim foi novo e desafiador pela falta de contato com a faixa etária e por ser o primeiro estágio.

A partir destes planos, havia a necessidade de se criar uma videoaula, que me tirou completamente da zona de conforto, por se tratar de um formato totalmente diferente quando comparado à minha vivência na escola. Isso me fez pensar sobre o impacto da atividade que eu estava propondo e como os professores das escolas estavam lidando com essa realidade. Apesar de não ter sido possível realizar este estágio de forma presencial, pude através dessa atividade me colocar no papel de professor e pensar sobre, como se dava esse trabalho no formato remoto, estratégias, dificuldades, desafios que perpassavam a docência naquele cenário.

ISSN: 2176 - 1396

Todavia, isso não diminuiu a distância que eu sinto para com a educação infantil, talvez por não ter tido a oportunidade de estar realizando este estágio de maneira presencial. Sobre isso, Resende, et.al 2020 aponta que essa reconfiguração do processo de estágio ainda que trouxe a oportunidade de aprendizagem de outras competências profissionais não foi o bastante para proporcionar uma vivência do pleno exercício profissional.

No que se refere à prática profissional nessa etapa de ensino o estágio mesmo me trazendo aprendizagens sobre o aspecto pedagógico não foi possível ter tido interações reais com as crianças e o contexto da educação infantil em um pensar dinâmico que pressupõe um agir, interagir promovido pelo retorno imediato das crianças.

Por fim, nos foi proposto de realizar uma Colcha de Retalhos que consistiu em apresentar as diferentes fases da nossa trajetória de vida e acadêmica, se mostrando um espaço onde o indivíduo podia se reconhecer-se na história que conta para si próprio (NÓVOA, 2000). A realização foi composta em duas etapas: a primeira foi a execução de um roteiro composto por oito tópicos que se propuseram tratar das diferentes trajetórias de vida e profissional conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Proposta para a construção da Colcha de Retalhos

1)	Primeiro retalho – memórias da infância (Eu, criança!)
2)	Segundo retalho – memórias da escola (Eu, aluno!)
3)	Terceiro retalho – memórias da escolha profissional (Eu, futuro professor de Educação Física!?)
4)	Quarto retalho – memórias do curso de EF (Eu, acadêmico de Educação Física!)
5)	Quinto retalho – memórias do ECS na EFI (Eu, estagiário da Educação Infantil!)
6)	Além dos “retalhos” sugeridos você poderá acrescentar outro que julgar pertinente (Exemplos: experiências profissionais; estágios não obrigatórios, etc.).
7)	Tecendo a colcha (Reflexão pessoal sobre a trajetória percorrida e suas relações com a docência em EF; o que representou cada pedaço de retalho construído; sentimentos que a construção da “colcha” despertou em você; surpresas, dificuldades, desafios e possibilidades, etc.).
8)	Arrematando (Descrição das expectativas que tinha sobre o estágio e como o mesmo aconteceu em função do atual momento; Descrição do que percebeu como positivo e/ou negativo nessa produção da “Colcha de Retalhos”; Oferecer uma ideia geral sobre o que as atividades proporcionaram para o seu aprendizado da docência; Descrição da importância

dessa atividade para a disciplina ECS I e para o seu aprendizado da docência; Comentários para os próximos estagiários).

Fonte: Construção feita pela professora da disciplina de ECS I.

O segundo momento foi composto pela apresentação da Colcha de Retalhos. Esse momento foi marcado por um envolvimento de emoções de todos os acadêmicos, pois cada um trouxe a sua realidade e como cada trajetória incidiu na sua formação. Assim pude perceber algumas características dessas pessoas e como essas vivências influenciavam o seu olhar sobre a docência, fato este que é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional (GOODSON, 2000).

Por outro lado, essa atividade também possibilitou com que a professora orientadora conhecesse um pouco mais sobre a realidade de cada acadêmico da disciplina, suas expectativas, angustias, aprendizados, que se decorreram ao longo do estágio. Em mesma medida, ofereceu a cada um dos acadêmicos olhar sobre a realidade posta pela pandemia e se colocar, mesmo que frente a uma tela, como professor. Por mais que estávamos frente a uma tela, foi possível com que eu pudesse a partir do decorrer do estágio olhar para minha própria prática, seja pela análise dos documentos, construção da videoaula, construção da colcha de retalhos, todos esses elementos tiveram que ser pensados, vistos e revistos, pois também era algo novo, onde o próprio processo de edição, fazia com que eu revesse minha própria aula observando, refletindo e por que não aprimorando a minha própria prática. Assim, esse processo do estágio em modelo ERE também trouxe a oportunidade de dimensionar minha prática pedagógica na passagem de aluno/ estudante para professor (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Contudo, ressalta-se que o ensino em modelo ERE não foi a experiência que eu esperava ter tido, mas que por sua organização forneceu de maneira possível com que eu olhasse para a profissão com seriedade e atenção, principalmente por se tratar de uma aprendizagem que até o momento se configurava como algo que faria parte da minha futura atuação profissional.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado era algo que eu depositava muita expectativa, sendo algo até mesmo negligenciado pelas dificuldades que se

encontrava para a realização dele, havia sempre o pensamento de um possível retorno presencial e, que só assim valeria a pena. Porém, não foi isso que a disciplina proporcionou, a partir de objetivos claros, foi possível perceber uma linha pedagógica que, na medida do possível, me daria suporte para a minha futura atuação profissional.

Dentre estas o planejamento e confecção dos planos de trabalho e aula e da vídeo-aula, que me fortaleceram para dar continuidade à docência que até então se apresentava como uma incerteza dadas as condições da pandemia. Além disso a Colcha de Retalhos me fez perceber sobre a construção da minha identidade docente como algo que antecede a minha entrada na graduação e que vai ganhando carga ao longo do curso e que no estágio, mesmo no formato ERE, possibilitou novas perspectivas sobre a minha futura atuação docente no que diz respeito ao processo de reflexão sobre as práticas.

Por fim, este relato também se mostrou como uma oportunidade de rever os documentos produzidos por mim no ECS I de maneira a compreender sobre as decisões, expectativas, dificuldades, desafios, a fim de reforçar o meu aprendizado à cerca dos fazeres docentes. Dessa forma, o relato de experiência se mostra como uma estratégia interessante para revisitar os documentos produzidos em prol de uma análise sobre os aprendizados docentes decorrentes da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto Editora, Porto, 2000.

BRASIL (Estado). **Decreto 509 de 17 de Março de 2020**. Florianópolis, SC: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 17 mar. 2020. Disponível em: http://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/183dd81f-ea4e-41b6-b8d3-8c8bde639b64/download/decreto_509-17.03.2020.pdf.

CARDOSO, M, I, S, T.; BATISTA, P, M, F.; GRAÇA, A, B, S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista brasileira de educação**, v. 21, n. 65, 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Vw69wTZHyrdtMRqfzCLSPnm/?format=pdf&lang=pt DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520

CRESWEL, J, W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ÉTIENNE, Richard.; ALTET, Marguerite.; LESSARD, Claude.; PAQUAY, Léopold .; PERRENOUD, Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck, 2009, 264 p.

GOODSON, Ivor, F. Dar voz ao professor: as historias de vida de professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto Editora, p. 63-78, 2000.

GROSSI, M, G, R.; MINODA, D, Souza, de.; FONSECA, R, G, P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Revista Teoria e prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672 DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010 DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto editora, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910

PIMENTA, S, G.; LIMA, M, S, L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PORTES, L, F.; PORTES, M, F. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Revista Libertas**, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254 DOI: https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.35254

RESENDE, Rui.; AIRES, Luísa.; ARÀÚJO, Rui.; GOMES, Patrícia.; SARMENTO, Fátima.; CUNHA, Mariana, Amaral da. Confinamento covid-19: um olhar dos estudantes-estagiários de educação física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 7, n. 2, p. 52-60, 2020. https://doi.org/10.47863/VRYU8806

RUFINO, L, G, B.; SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, 2021. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução Nº 032/2020, de 20 de junho de 2020**. Dispõe sobre a adoção de aulas não presenciais nos cursos presenciais de Graduação, em caráter excepcional e

temporário, frente à emergência de saúde pública relacionada à pandemia do coronavírus (COVID-19). Florianópolis: conselho universitário, 2020. Disponível em: http://secon.udesc.br/consuni/resol/2020/032-2020-cni.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

VALENTE, G, S, C.; MORAIS, É, B, de.; SANCHEZ, M, C, O.; SOUZA, D, F, de.; PACHECO, M, C, M, D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente**. Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153

VERDASCA, J. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. **Saber & Educar**, n. 29, jan. 2021. Disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30223/1/A%20escola%20em%20tempos%20de%20pandemia_narrativas%20de%20professores.pdf

BIOGRAFAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE: POSSIBILIDADES NARRATIVAS EM UM PERCURSO DE FORMAÇÃO

Guilherme José Senem[1]

Yasmin Caroline da Silva[2]

Alicia Alves[3]

Allan Henrique Gomes[4]

RESUMO

A análise de narrativas biográficas docentes é um relevante campo de pesquisa para compreender como a docência se constrói na nossa sociedade e em nosso tempo. Frente a essa questão, o presente trabalho se propõe a refletir de que forma professores/as constituem suas narrativas biográficas, buscando compreender como esse processo de construção pode ser formativo em um percurso de formação continuada. Para tanto, a análise decorre de quatro narrativas produzidas no contexto de um percurso de formação continuada com professoras/es da rede pública de ensino. No decorrer do trabalho, com base nos teóricos Jorge Larrosa (2014), David Lowenthal (1998) e Jacques Rancière (2009) pode-se verificar que passado e presente se unem na memória em um processo de apropriação da sua própria história de vida, fortalecendo o sentido que atribuem às suas experiências. A forma como as/os docentes rememoram suas experiências e (re)organizam-nas em uma narrativa biográfica, pode promover um olhar em que puderam vislumbrar sua história de vida e compreender a trajetória de suas experiências. Esse processo mostrou-se imprescindível na construção de um percurso formativo voltado para a experiência docente, que promoveu a autoria dos/as professores/as e criou um processo singular de formação, que respeita sua trajetória e particularidades nos atravessamentos diários que implicam o trabalho docente.

Palavras-chave: Narrativa; Percurso formativo; Identidade Docente.

1 INTRODUÇÃO

Muitas questões perpassam nossas vidas e formações. Mas quando falamos de professores e as particularidades que a docência assume na vida destes, questões específicas podem estar presentes em diversas narrativas diferentes. A análise de biografias docentes se faz um rico campo de pesquisa para compreender como a

[1] Acadêmico de História. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), E-mail: senem.guilherme@outlook.com
[2] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: yasmincaroliinesilva@gmail.com
[3] Acadêmica de Psicologia. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).. E-mail: psi.aliciaalves@gmail.com
[4] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto na Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE) na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: allan.gomes@univille.br

docência se constrói na nossa sociedade e em nosso tempo, permitindo que entendamos as potencialidades que a produção de uma (auto)biografia tem para a formação continuada de professores em um contexto de percursos formativos.

A narrativa sai do simples relato para algo potente formativamente quando os narradores refletem as suas histórias buscando compreender suas experiências. Nas palavras de Frauendorf et al (2016, p. 352) as narrativas "podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos". Dessa forma, um percurso formativo que se desdobra na narrativa biográfica apresenta grande relevância no processo de uma formação continuada, uma vez que, envolve o participante reflexivamente, promovendo um "ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si" (PAULILO, 1999, p. 142).

O presente trabalho se propõe a refletir de que forma professores/as constituem suas narrativas, buscando compreender como esse processo de construção pode ser formativo em um percurso de formação continuada. Para tanto, a pesquisa decorre através da análise do primeiro eixo de um percurso de formação continuada, mediada por cinco eixos temáticos, respectivamente: biográfico; trabalho; conceito; estético e coletivo, "os quais visam abordar certo núcleo da experiência docente" (CORDEIRO; GOMES, 2021, p. 4).

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Ser professor/a é uma prática de aguda responsabilidade que vai além da mera reprodução de informações. É preciso desenvolver junto com os estudantes aprendizados que ofereçam sustentáculos para críticas-reflexivas sobre o que acontece em seu entorno, isto é, no seu país, no seu Estado, na sua cidade, no seu bairro e na sua casa (Freire, 2019). Nesse sentido, é fundamental que tanto professores/as, quanto estudantes, compreendam que o homem, "ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo" (FREIRE, 2019, p. 53). É a partir desta relação do homem com o mundo, que podemos trazer o conceito de estética, sendo a estética uma ciência que "só existe pelo e para o homem" (VÁZQUEZ, 1999, p. 53).

É através dessa lógica que o percurso formativo mencionado se materializa,

mediante o estabelecimento de uma relação sensível com os/as docentes e esses/as com o mundo. Para tanto, o percurso é delineado a partir da experiência docente, ou seja, existe a construção do percurso mediante fundamentação teórica e metodológica, mas quem constitui sensivelmente o contorno, são os/as professores/as, individualmente ou coletivamente. A isso refere-se à educação estética, que tensiona a dimensão racional, pretensamente eficiente e eficaz, e promove um olhar sensível e criativo por meio de vivências que diferem da leitura massiva de livros e/ou métodos. Segundo Rancière, as experiências estéticas "ensejam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política" (RANCIÈRE, 2009, p. 11).

A construção deste percurso conta com cinco eixos (biográfico, trabalho, conceito, estético, coletivo), a materialidade de cada eixo decorre da participação e construção de atividades que vão significando suas experiências docentes, isto é, em um movimento sensível e afetivo desenham sua própria trajetória de vida, seja por meio de narrativas ou outras formas de expressão criativa. Quanto à criação, Amorim e Castanho trazem que, "criar é algo interligado a viver, [...] é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano" (2008, p. 1180).

Trabalhar com educação estética em um percurso de formação continuada implica em um olhar para a prática formativa, isto é, uma prática fundamentada em uma relação dialógica sensível e transformadora que considera as vivências e singularidades dos/as professores/as. Para tanto, em consonância com a potencialidade que a educação estética promove em um percurso de formação continuada, torna-se também fundamental a narrativa biográfica na constituição desse processo formativo, segundo Cordeiro e Gomes (2021, p. 4)

> Ao incluir a biografia docente e sugerir uma relação dialógica nos encontros, esse modo formativo acolhe as memórias, retoma as vivências escolares, as concepções, conceitos e significados que perpassam o ser e o fazer docente. Conceitos esses que orbitam o magistério e que flagram objetiva e subjetivamente o enlace teoria e prática, promovendo reflexões, diálogos e afetos que pontuam para ações mais críticas, sensíveis e criativas.

Nesse sentido, o percurso formativo engendrado a partir da ênfase na experiência docente, permitiu que nós pesquisadores/as pudéssemos vislumbrar trechos de histórias de vida tão potentes e enriquecedores, construindo os contornos para a realização deste trabalho.

ISSN: 2176 - 1396

3 METODOLOGIA

O presente trabalho destaca a importância de recorrer a biografias de professores/as da rede pública de ensino como possibilidade de análise. Isso significa construir uma pesquisa através de narrativas biográficas, apostando que a formação docente ocorre por múltiplos fatores: memórias de infância; familiares ou professores que inspiraram o amor pela profissão; resiliência e às vezes consequência para ajudar a família ou para melhorar a condição financeira. Evidentemente, toda professora possui uma razão pessoal para seguir no ramo da educação.

Com o diferencial de trazer essas histórias e narrativas, a pesquisa destaca um olhar sensível para essas participantes que muitas vezes são esquecidas pela sociedade. A seleção das biografias foi baseada em critérios como idade, escola de atuação no mesmo território geográfico, formação acadêmica e estar atuando na rede pública de ensino. Posteriormente, foram selecionadas quatro biografias que melhor representavam a diversidade e complexidade das experiências docentes privilegiando o acervo de 2021. Torna-se importante destacar que as narrativas analisadas decorrem de um projeto de formação continuada desde 2020, sendo esse dividido em cinco etapas respectivamente: Eixo Biográfico, Eixo do Trabalho, Eixo Conceitual, Eixo Estético e Eixo Coletivo.

O Eixo Biográfico consiste em uma entrevista semiestruturada sobre a trajetória de vida de professores da rede pública de ensino a fim de compreender a escolha e trajetória acadêmica, reunindo narrativas e explorando como ocorreu o processo de formação, analisando as experiências e a identidade docente.

No âmbito deste trabalho, o primeiro eixo foi escolhido intencionalmente para análise por conter valiosas biografias de professoras da rede pública de ensino. É através dessas narrativas pessoais que foi possível despertar um significado para as experiências, transformações educacionais, identidade docente e papel social que estas desempenham. Compreender sua formação e trajetória nos permite refletir sobre o impacto que essas professoras promovem na educação brasileira, inspirando afeto, inclusão e comprometimento com um ensino de qualidade.

Antes de iniciarmos a próxima seção, torna-se importante demarcar que cada professora participante recebeu um nome fictício, tanto para preservar suas identidades quanto para melhor compreensão das narrativas trazidas para o texto.

4 ORDEM E RECORTES DAS NARRATIVAS

Quando analisamos as narrativas de história de vida no geral, costumamos dar atenção ao conteúdo das experiências do narrador. De fato, é o que está mais explícito e possui muitas possibilidades de análise. Porém, nessa seção, o foco será em como o narrador organiza suas experiências e conta sua história. De que forma ele (re)lembra e recorta suas memórias e como esse processo se constitui internamente.

Imaginamos que, quando vamos contar uma história, contaremos de forma cronológica os acontecimentos para melhor entendimento e facilidade de organização. De fato, nas narrativas analisadas, há o esforço de contar sua história de vida e processo de formação na ordem em que ocorrem os acontecimentos. Porém, como veremos, logo os/as narradores/as perdem a sequência e discorrem sobre pontos específicos que julgam mais importantes, indo e voltando no tempo.

A professora Esmeralda, inicia de forma cronológica e depois retoma os pontos sobre as relações com os estudantes, os professores no seu caminho e os significados da profissão docente para ela. Da mesma forma ocorre com a professora Rubi, onde depois da explanação inicial mais regrada, a fala se desdobra para a importância dos professores no seu percurso formativo. Nos relatos da professora Safira, o início cronológico é mais rápido, caracterizando-se mais por uma breve contextualização geral sobre seu contexto de formação e vida, mas o desenvolvimento da narrativa se dá nos relatos de sua formação e atuação sem ordem de acontecimentos, aprofundando temas que julgou importantes. Por último, e de forma diferente, com a professora Topázio ocorre ao contrário, a professora inicia com os recortes de suas lembranças contextualizando e aprofundando no que julga necessário, para só no final, contar um resumo cronológico das etapas de sua formação, detalhando inclusive as datas de cada processo.

É comum que durante a fala, os/as professores/as relembrem de algo específico, e nesse momento mudam o caminho da narrativa. No relato da professora Rubi e Safira, respectivamente, podemos notar um exemplo que fica exposto a lembrança na fala: “Ah! Eu até esqueci de citar uma coisa. É porque assim, eu também tenho tias professoras, só que… só que elas são professoras de séries iniciais” (professora Rubi). Notamos aí que no meio do percurso as lembranças vão ressignificando, relacionando experiências e criando relações entre elas para explicar

o porque havia escolhido a docência. Nesse espaço de busca, ela chega em conclusões que provavelmente não chegaria sem parar para realizar a autobiografia e repensar seu passado. Em outra narrativa, “então, eu até esqueci de comentar, quatro anos atrás, eu fui fazer um curso de ciências naturais [...]” (professora Safira), vemos novamente que, conforme se desenrola a entrevista, a professora recorda questões que havia esquecido, mas que depois dá importância.

Nas narrativas podem aparecer casos onde os/as autores/as refletem sobre sua carreira e comparam o presente com o passado: “[...] eu não queria mais saber de estudar, e como muda a mentalidade da gente, né?” (professora Safira). Nesse caso, vê como a atuação docente mudou sua relação com falta de vontade de estudar, e agora com muita vontade dada às experiências e a relação com os estudantes. No relato da professora Rubi, isso aparece de outra forma:

> [...] quando eu comecei a pensar em carreira, claro que não foi só em escola que eu pensei, em ser só professor, era uma das opções que estava na minha cabeça ser professor, mas eu comecei a também pensar no que eu não gostaria de passar, entende? Assim, lugares que eu não me via trabalhando, e partir desse momento que eu comecei a pensar sobre isso, aonde que eu realmente não me vejo trabalhando, onde eu não tenho vontade de estar, e a escola acabou ficando como uma opção, mas eu não penso assim como algo que sobrou, não foi uma opção que sobrou, eu já pensava nessa questão de ser professor (professora Rubi)

Provavelmente, durante seu ensino básico, isso não foi tão evidente. No entanto, agora que está rememorando seu passado buscando respostas para a pergunta “como se tornou professor?” vê no encantamento pelos professores uma “pista” para essa questão.

Dentro desta análise da forma com que são construídas as narrativas biográficas se faz um ponto importante a questão de como o contexto de vida, classe, raça, gênero, orientação sexual, etc., está muito presente nas lembranças evidenciadas pelos narradores. No exemplo do relato da professora Topázio, a questão racial é algo que está vivo nas diversas experiências que conta: “A [fulana], por exemplo, é uma amiga querida que eu conheci na faculdade e permaneceu... Eu tenho alguns amigos dessa época, a relação era... Eu nem sei, assim, era eu e a [fulana], as únicas negras na sala” (professora Topázio). Essa questão racial se repete na sua narrativa inúmeras vezes. Relembramos sempre de memórias que possuem alguma importância para nós e, no caso dela, a questão racial é o que protagoniza os recortes das suas lembranças.

5 PROFESSORES DE REFERÊNCIA NA COMPOSIÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

Uma questão fundamental para se pensar a formação de professores/as é como a identidade docente atua na vida de cada um desses professores/as. Nesse caso, queremos tratar mais em relação a relação entre professor/a e estudante futuro professor/a dentro da graduação ou magistério. Pois, diferente das profissões tradicionais e demais cursos, a licenciatura possui uma formação onde o estudante está em contato com o seu futuro local de trabalho e função todos os dias. Além das disciplinas em si, a formação perpassa por essa identidade/identificação entre o estudante que está se formando para atuar como professor/a, e os próprios professores/as das matérias que servem de referência, tanto positiva quanto negativamente. E essa questão está presente nas diversas narrativas biográficas de professores/as, marcando as trajetórias formativas de cada um deles/as.

No relato da professora Esmeralda esse fator aparece duas vezes: “assim, como eu também tive das minhas professoras de didática ótimas referências que até hoje eu me espelho na forma, na seriedade que elas trabalhavam que não é mais um salário que eu ganho” (professora Esmeralda), onde ela fala dessa referência de trabalho e como isso influenciou na forma como ela via a profissão docente.

> [...] com relação ao magistério, eu tenho a minha professora [fulana] que até hoje a gente é super amigos e a [beltrana], porque esse meu cuidado com o aluno e esse meu compromisso, essa minha responsabilidade, é o que eu via nelas. Nessas duas pessoas, elas foram marcantes assim. A [beltrana], ela era supervisora de estágio, e também trabalhava com didática, e a [fulana], ela também era professora de didática e de sociologia. Então, eu via assim, a preocupação delas com a gente [...] (professora Esmeralda)

A relação estudante e professor/a é muito importante para a vivência e a carreira do professor/a, justamente porque também, em algum momento, esse professor/a foi estudante e viu no professor/a um parâmetro. Principalmente este último, onde durante o percurso formativo, os/as professores/as são exemplos e referências de sua futura atuação.

A escolha pela docência saindo do ensino básico também recebe muita influência dos profissionais que entraram em contato no decorrer da vida. No caso,

os/as professores/as, inspiram a pensar a profissão como uma possibilidade assim como inspiraram o/a professor/a da professora Rubi:

> Eu comecei a pensar em ser professor a partir do ensino médio [...] eu tive professores assim que me inspiraram né, que me fizeram começar a pensar assim sobre o que é a docência [...] Eu tive um professor de filosofia que me chamou muito a atenção assim, na forma de ele dar aula, de como ele trazia os alunos para participar. Eu acho que isso trouxe um pouco assim, esse encantamento de estar dentro de uma sala de aula né, de começar a pensar nisso como uma profissão. Certo?! (professora Rubi)

Voltando para a questão racial da professora Topázio, vemos que há essa relação com a ideia de identidade docente trabalhada aqui:

> No magistério, eu tive duas professoras negras. Na faculdade, também… [...] Eu tive essa que eu falei do magistério, que era professora e diretora [cita o nome]. Uma mulher muito forte, muito empoderada, muito inteligente, sabe? Então a gente olhava para ela, eu olhava para ela, eu e minha irmã, que a gente veio trilhando juntas, a gente fez magistério, a gente fez faculdade... E a gente olhava, era alguém que a gente queria ser, sabe? Como a dona [cita o nome], assim (professora Topázio)

Nesse caso, o/a professor/a como referência também foi um aspecto fundamental para a sua trajetória de formação, porém aqui possui um enfoque que é inerente ao fato de ser uma mulher negra. Para Martins (2019, p. 148) “os corpos [negros], quando ocupam espaços públicos, materializam as suas resistências e existências”, possibilitando a construção de novos imaginários sobre o que significa ser negro, dando visibilidade, gerando identificação e permitindo novas narrativas (MARTINS, 2019). A identificação, nesse caso, vem justamente daquele que vemos como “iguais”. Para a narradora, essa professora se tornou sua referência e sua meta profissional, onde ela pode enxergar um objetivo na profissão.

6 NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA E A AUTOFORMAÇÃO

A principal discussão que trazemos nessa seção é sobre a forma como os docentes rememoram suas experiências e reorganizam-nas em uma narrativa biográfica. Mas também, enquanto projeto de pesquisa e percurso de formação continuada, precisamos pensar em como essa atividade biográfica pode contribuir para um contexto formativo/autoformativo. Frauendorf et al. (2016, p. 354) vão dizer que quem participa da dimensão biográfica escrevendo/falando sobre suas

ISSN: 2176 - 1396

experiências vai criando uma consciência histórica de si.

> Assim como o fotógrafo toma decisões sobre o foco, a luz, o melhor ângulo, o que incluir na cena e o que excluir, também o educador vai realizando escolhas ao registrar a sua narrativa. E será justamente nesse processo de narrar, com as reflexões suscitadas, aliadas à explicitação do porquê de ter selecionado determinado tema ou experiência, que ele poderá tornar o texto um material precioso para ser analisado e compreendido (FRAUENDORF et al., 2016, p. 354).

É formativo quando pensamos sobre nossas experiências passadas à luz do que vivemos no presente, dando novas perspectivas e desembaraçando nossos conceitos firmados no inconsciente. Nas palavras de Larrosa (2014, p. 6) “esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. Passado e presente se unem na memória pois é a gama de experiências que constituem quem somos hoje, e buscamos na memória as justificativas do que nos forma como indivíduos. Lowenthal (1998, p. 97) explica isso dizendo que “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então reinterpretamos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente”.

Por isso, o processo de parada para pensar e escrever uma (auto)biografia é importantíssimo para o nosso sentido de identidade na ideia de que “saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado” (LOWENTHAL, 1998, p. 83).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho pode-se verificar que passado e presente se unem na memória em um processo de apropriação da sua própria história de vida, fortalecendo o sentido que atribuem às suas experiências. A forma como as/os docentes rememoram suas experiências e (re)organizam-as em uma narrativa biográfica, pode promover um olhar em que puderam vislumbrar sua história de vida e compreender a trajetória de suas experiências. Esse processo mostrou-se imprescindível na construção de um percurso formativo voltado para a experiência docente, que promoveu a autoria dos/as professores/as e criou um processo singular de formação, que respeita sua trajetória e particularidades nos atravessamentos diários que

implicam o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1167-1184, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011. Acesso em: 23 de jul. 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. **PERFORMA**: A montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *In:* Reunião Nacional ANPEd, 40º, 2021, Belém.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2019.

FRAUENDORF, R. B. de S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. do V. T. **Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação.** Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 351–361, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a2908. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2908. Acesso em: 19 de jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Tradução: Lúcia Haddad. Proj. História, São Paulo, (17), nov. 1998. P. 75-103.

MARTINS, Aline Correia. Daria a minha vida a quem me desse o tempo: Pensando o corpo da negra e mulher no espaço público e escolar. **Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 3, p. 131-149, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/45668. Acesso em: 23 de jul. 2023.

PAULILO, Maria Angela Silveira. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, n. 1, v. 2, 1999, p. 135-148. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm. Acesso em: 23 de jul. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo, Editora 24, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES QUE HABITAM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NO NÚCLEO IPÊ AMARELO/UFSM/ SANTA MARIA - RS

Querti Adriana Guedes
Débora Teixeira Mello

Este artigo aborda a temática da pesquisa Políticas da Infância: Relações Dialógicas e Possibilidades de auto (Trans) Formação na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM em andamento, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – mestrado profissional – e aborda a temática das Políticas Públicas, estando ligado com a linha de pesquisa 1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior; vem dialogar acerca da Formação de Professores na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Tem por objetivo geral pesquisar no âmbito das políticas públicas da infância a formação de professores na perspectiva das relações dialógicas e conhecer as possibilidades de auto (trans) formação através do pensamento humanizador num espaço educativo com crianças pequenas. Por objetivos específicos, prioriza: refletir sobre a relação das políticas públicas e a prática da formação dos professores; reconhecer as políticas públicas educacionais delineadas pelas propostas governamentais relacionadas à formação de professores a partir de uma visão histórico-social; desenvolver o compartilhamento com a proposta de prática de formação na perspectiva auto/trans/formativa, com base nas situações evidenciadas nas expectativas e práxis dos professores; e, por fim, compreender as contribuições e os impactos dos processos de formação inicial e continuada de professores envolvidos na educação da infância no contexto da pesquisa. Neste pensamento, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa do tipo aplicada, a ser realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, caracterizada por uma pesquisa-ação. Aqui ressaltamos o tópico Um olhar para as práticas formativas dos professores que habitam a escola de Educação Infantil: Vivências no Núcleo Ipê Amarelo/UFSM/ SANTA MARIA - RS que propõe apresentar como se estrutura a formação em contexto dos professores e organização neste espaço formativo. O referencial teórico está organizado com base em autores/as: Cruz (2012), Bell Hooks (2020), Paulo Freire (1989) e Morin (2019), Nóvoa (1995), Formosinho (2002).

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, pretende-se, nesta escrita conceituar formação, formação inicial, formação continuada, formação em contexto a fim de contribuir para a elucidação do objeto de pesquisa, a “formação em contexto”.

> A formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa realiza-se a partir da maturação interna e das experiências dos sujeitos, Reporta-se a formação como instituição, ou seja, refere-se à organização da instituição que planeja e desenvolve as atividades formativas.

Para Cruz (2012, p.77), a profissionalidade docente envolve conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e estes são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre.

No que se refere ao professor que atua na educação infantil, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que a profissionalidade diz respeito à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças e famílias com base nos conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Parar, olhar, escutar e refletir ações que fazem parte do cotidiano das propostas que atendam às políticas que regem a Educação Infantil, bem como, abordar temáticas que fazem parte da prática e possíveis de serem também vivenciadas nesses compartilhamentos e oferecer propostas e ideias. O desenvolvimento das propostas constitui-se por meio de um trabalho colaborativo, participativo e criativo, envolvendo planejamento, organização, com estudos para a Educação Infantil, envolvendo professores e crianças.

Trabalhar e aprofundar os conceitos da Educação infantil, as competências que caracterizam o profissional da infância, os direitos ampliam oportunidade e subsídios para que como professora possa expandir conhecimentos e desenvolver cada vez mais tais potenciais e habilidades transformando-os em possibilidades formativas.

Desta forma, a prática educativa com crianças pequenas precisa contemplar aspectos que possibilitem o pleno desenvolvimento da infância garantindo esses direitos na escola através das políticas públicas. Com ênfase no propósito de alcançar diálogos e reflexões tão almejadas para expandir como a referência de Barbosa (2006), que nos inspira em sua obra, por exemplificar tão bem esse tema; questionando e pensando também durante minha trajetória e que nem sempre por amor evoluímos nessa vida, mas por propósitos de muita experiência.

O pressuposto da pesquisa e extensão oferece essas possibilidades, tornando ainda mais inquietante esse ato de educar, por este caminho percorrido meu interesse

por pesquisar a formação continuada dos professores no espaço escolar é compreensível, pois é meu chão de trabalho.

Assim começa a caminhada em busca das técnicas da pesquisa, nesse período de estruturação de conhecimentos na pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Políticas públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ainda em andamento, no qual trazemos a pesquisa sobre Formação em contexto no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizado na UFSM.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Nóvoa (1995) a formação docente, geralmente, tem ignorado o desenvolvimento pessoal, sem discernir formar e formar-se.

Em síntese, a formação docente, para os autores analisados, pode ser um percurso de aprendizagem conduzido ou um processo no qual o sujeito, individualmente ou em grupo, torna-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento de forma crítica, aguçando a sua capacidade de auto dirigir-se, ou seja, de auto-formação.

Nóvoa (1995, p. 27), ao relacionar a formação docente com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente), elabora a seguinte reflexão:

A Formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Contudo, o autor aponta a existência de algumas questões que cabem reflexão na profissão docente, uma delas são as várias atribuições a serem desempenhadas nas instituições educacionais, as demasiadas imposições que a sociedade faz aos docentes, na contramão de uma crescente fragilidade no estatuto docente.

Outra evidência é a exaltação da sociedade do conhecimento em embate com o desprestígio dos professores. A última questão abordada pelo autor no intenso discurso do professor reflexivo é a inexistência de condições adequadas de trabalho que proporcionem suporte necessário para o desenvolvimento profissional efetivo que impulsione a concretização da concepção de professor reflexivo. Estas questões se apresentam enquanto desafios para a formação, posto que existem programas de formação e poucas mudanças na práxis pedagógica do professorado.

O planejamento e integração destes recursos na prática docente exige o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos tecnológicos e teóricos, os desafios são rotina e ao evidenciar no conhecimento específico acerca da infância e suas especificidades..

Utilizamos também como referência a visão de prática docente do autor Edgar Morin (2019), que em sua obra, Fraternidade, referência "Oásis de Fraternidade" e inspiradas nesta concepção de relações, um grupo de pessoas docentes da Educação Infantil deveria pensar no cotidiano das práticas, diante disso quando chama atenção ao que ocorre no cotidiano significa apostar em reflexões sobre estruturas curriculares: “ajuda mútua, cooperação, associação, união são componentes inerentes à fraternidade humana. Tal fraternidade os engloba, os envolve em um calor afetivo" (MORIN, 2019, p. 27). Os desafios nestes contextos escolares embasaram questionamentos: Que olhares é ofertado acerca do trabalho com as crianças pequenas? Como a coordenação contribui para o pensar no planejamento para crianças pequenas em espaços? Quais as funções específicas de uma escola que atende crianças da Educação Infantil? Quais estratégias são consideradas adequadas ao trabalho pedagógico? Que caminhos percorrem as interações entre crianças e adultos? Com suas competências, com relações democráticas, sobre a formação, vamos aprofundar então. Assim, acontece esta pesquisa na Unidade Federal de Educação Infantil Ipê Amarelo, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Fachada do Núcleo Ipê amarelo/UFSM

Fonte: própria autora

No pensamento de Marita Redin (2007), “a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres” (p. 84). Partindo dessa afirmação da autora, não podemos mais acreditar numa concepção

ISSN: 2176 - 1396

de educação determinista e adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. E aqui sigo na pesquisa para compreender espaços, práticas e sobretudo pessoas.

Quando nos referimos aos espaços e contextos de Educação Infantil, não estou remetendo apenas às estruturas materiais e físicas, mas com as relações estabelecidas e construídas. Conceber no nosso cotidiano o olhar para as crianças como protagonistas, investigadoras, expressivas e criativas, que têm direitos, sobretudo a brincar, estabelecer vínculos afetivos e de trocas com seus pares e com os adultos, a utilizar diferentes linguagens, expressando sentimentos, pensamentos, desejos, talvez seja necessário cada vez mais refletir sobre as necessidades dos professores, bem como investir no potencial de seus mestres e lhes dar voz e protagonismo.

A partir desse destaque, afirmo que estudar especificamente a formação profissional das infâncias, foca questões que emergem de processos sociais mais amplos de aprendizagem, estabelecendo relações entre os campos da Educação e da Antropologia. Enfatiza o engajamento de crianças e adultos na vida social e como se constitui a vida cotidiana na singularidade desses contextos, revelando-se em práticas, habilidades e formas de participação.

É importante refletir que o tempo da infância não é algo padronizado, mas tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero, com a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa, conhecer como elaboram suas experiências cotidianas. O campo de investigação faz-me perceber que a preparação direcionada aos professores de Educação Infantil e suas competências encontra-se imbuída de características que denotam a teoria e a concepção acerca dessas infâncias. Nesse sentido, reconhece-se a relevância de investimentos em uma qualificação mais consistente, que instrumentalize teoricamente o professor.

3- PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente serão apresentados os quadros contendo dados referentes ao perfil dos profissionais que participaram dessa pesquisa, com a aplicação do questionário. As informações levantadas possibilitaram a construção dos dados conforme quadros a seguir, constando os aspectos de cunho individual e social dos docentes, como: Formação, instituição de formação, tempo de formação,

investimentos na formação continuada, tempo de atuação e tempo na instituição pesquisada.

Os professores serão identificados por: P, e cada um receberá uma numeração.

Quadro 1 - Perfil dos professores do UEIIA (UFSM)

Professores	área de formação	instituição de formação	Tempo de formação	investimentos na formação continuada	Tempo que atua como docente	Tempo que atua neste espaço educativo
P1	Pedagogia	UFSM	10 anos	especialização e mestrado	2014	7 anos
P2	Pedagogia	UFSM	7 anos	especialização e mestrado	2016	7 anos
P3	Pedagogia	UFSM	4 anos	graduação em Educação Especial e especialização	2019	3 anos
P4	Pedagogia	UFSM	menos de 1 ano	mestrado	fev de 2013	fev de 2023
P5	Pegagogia	UFSM	20 anos	especialização e mestrado	2005	3 anos

Fonte: própria autora Guedes, 2023)

Constatou-se, a partir das respostas emitidas pelas professoras no questionário e nas entrevistas, que, ao longo da trajetória de formação e atuação docente, seu desenvolvimento profissional foi se constituindo. Vale destacar, por exemplo, que todas as profissionais afirmaram já ter participado de alguma ação, programa ou curso de formação continuada.

Quadro 2 - Ações de formação continuada no contexto da pesquisa

Professores	Formação continuada no espaço	Como ocorre a formação?	Experiências significativas como docente relevantes a prática?
P1	sim	semanal com leituras, registros escritos, organizados em 2 grupos de professores no turno inverso ao que estão em sala com as crianças	O trabalho com uma turma de bebês em 2016 quando iniciei na unidade, primeiro momento foi norteador para minha vida.
P2	sim	Os projetos ocorrem por adesão, com reuniões	Um processo de adaptação

		fora da sala com várias temáticas advindas das demandas da escola e de novas vivências.	de forma acolhedora e especifica para cada criança. Tambem, inclusão de forma efetiva.
P3	sim	São realizados encontros semanais e algumas vezes quinzenais, no qual são realizadas leituras e debates.	Ter a oportunidade de trocar de turmas indo no berçário para a multi idade.
P4	sim	Em formações coletivas com o corpo docente, em projetos de extensão, de ensino e pesquisa	Acredito que seja o processo de acolhida e ambientação, pois apesar de ser custoso e estar 100% disponível para a criança, é um pouco de vínculo e afetação.
P5	Existe	Temos um período em grupo, outro individual e em duplas também, uma vez na semana. Eventualmente o grupo todo no sábado	Poder partilhar momentos que agreguem e qualifiquem meu trabalho.

Fonte: Própria autora, Guedes, 2023

Os dados do Quadro 2 demonstram que as profissionais compreenderam a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que todas as participantes já participaram de formações no mínimo semanais neste espaço e afirmaram ter expandido a formação continuada em especializações e até mestrados. Contudo a formação continuada que acontece dentro das instituições é a que tem a maior participação, configurando a “formação em contexto” como aquela mais presente para a formação do professorado. Isso reafirma a importância deste trabalho que pretende verificar como esse tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional das docentes e para a melhoria de sua prática pedagógica. Uma das evidências do Quadro 2 é o fato das docentes participantes da pesquisa possuírem uma concepção ampliada de formação continuada, que não se restringe a cursos e programas de extensão ou pós-graduação e aperfeiçoamento. Elas compreendem a importância das reuniões de estudo, acompanhamento da prática pedagógica e planejamento realizadas no local de trabalho, bem como da participação em palestras, seminários, congressos, encontros e jornadas pedagógicas. Essa concepção vai ao encontro do que afirma Nóvoa (1995, p.27), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores”.

Quadro 3 - Processos que envolvem a escola

Professores	Mudanças e transformações nos processos que envolvem a escola	Organização de tempos e espaços Interações…
P1	Acredito que a possibilidade de um quadro docente efetivo e a possibilidade de mais tempo de reflexão e estudos com os bolsistas da turma (relação professor e bolsista)	Sim, as crianças têm possibilidade de interagir e brincar nos espaços organizados na sala referência, na maioria do tempo brincam com outras crianças e com os adultos (professores bolsistas, estagiários) que estão na turma
P2	Acredito que as formações de bolsistas e um trabalho de equipe que acolhe todos de forma empática buscando atender mais e entender todos os segmentos para não se sobrecarregar	Sim, as crianças podem optar por espaços de brincadeiras planejadas durante a manhã. assim, brincando o tempo todo, as crianças interagem entre seus pares com as demais traumas da escola e com os adultos que permanecem na escola. As professoras brincam também com as crianças.
P3	Formação e momentos de conversa da equipe de sala	Sim, são organizados espaços com os mais diferentes materiais estruturados ou não, nesses momentos professoras, bolsistas e crianças brincam juntos. Os professores auxiliam nas mediações dos conflitos.
P4	Sempre dialogo e tento compreender e fazer o solicitado.	Sim, na escola brincamos bastante no lado externo. Seja em propostas ou exportações livres do brincar. As professoras bolsistas e estagiárias nos acompanham. As interações são com as próprias crianças da turma ou de outras. Sempre que possível brincamos com as crianças.
P5	Uma formação institucional mais voltada para os monitores e bolsistas ao ingressarem na escola. E rever a organização dos projetos quanto ao número de pessoas adultas dentro da sala ao mesmo tempo, considerando as crianças.	Sim, estamos sempre pensando em propostas brincantes dentro da unidade, os adultos envolvem-se para compreender essa infância e auxiliarem em seu desenvolvimento.

Fonte: Própria autora, Guedes, 2023.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação de professores que atuam com a infância, com destaque nos fundamentos teóricos que, necessariamente, remetem à problematização da práxis. Ainda sobre a importância dessa formação teórica, como potência à autonomia na sua função política e investigativa em sua concepção pedagógica, também na tomada consciente de decisões tanto na elaboração quanto

na execução de seu planejamento. Trazendo os dados do trabalho de campo realizado na instituição Núcleo de Educação Infantil IPÊ Amarelo.

Enfim, são tópicos importantes a serem evidenciados, relevantes a necessidade de mais publicações científicas no contexto de formação inicial destes profissionais e para as crianças em busca de vivências significativas. Neste ínterim, em diferentes objetivos, através da investigação que contemple a temática, cuja relevância da necessidade e continuidade de olhar para as essas crianças que habitam as escolas da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal n° 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98.Brasília: MEC, SEB, 1998.

____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: DF. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

CRUZ, S.P.S. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco-Centro de Educação, Recife, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2020.

MORIN, Edgar. *Fraternidade.* **Para resistir a crueldade do mundo**. Trad: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MORIN, Edgar: **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.KISHIMOTO, T. M. (**Org.) Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

____. **Pedagogia da Esperanca**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS eBook (org.) Marta Regina Paulo da Silva, Jason Ferreira Mafra, São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita M.(Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

A HIBRIDAÇÃO TEORIA ⋊ PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira[1]

RESUMO

Fundamentada na Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por Néstor García Canclini (2013), essa pesquisa defende que o estágio curricular no curso de Pedagogia poderia constituir-se como espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetiva analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural para explicar, interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais. Investiga também a possibilidade de construção de desenho metodológico alternativo, à luz desta Teoria, de estágio curricular como espaço efetivo de hibridação teoria⋊prática. Circunscreve nessa busca três bases de ações teórico-metodológicas: a primeira, análise documental, utilizando como referência a análise de conteúdo postulada por Bardin (2006), de pontos de hibridações contínuas, descontínuas e proto-hibridação de teoria⋊prática existentes em quatro propostas curriculares do curso de Pedagogia em nosso país, a segunda, entrevista focalizada, realizada com quatro formadores do componente curricular Estágio Curricular e a terceira, curso de formação com uso combinado de aplicação de questionário misto, ao final, para setenta e nove estagiários do curso de Pedagogia, tomados como campo estudo. Os dados analisados apontam para a resposta da problemática dessa investigação, revelando o potencial explicativo e prospectivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria ⋊prática na formação do professor dos Anos Inicias nos cursos de Pedagogia pesquisados. Sinalizam, também, para a compreensão epistemológica e metodológica consensual dos sujeitos dessa pesquisa de que a transformação qualitativa no estágio está diretamente vinculada a concretização de vivências híbridas teórico⋊práticas, revelando que transformar o estágio curricular em espaço de real hibridação teoria⋊prática, não se constituiu como uma busca isolada, mas anseio coletivo dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Curricular. Teoria da Hibridação. Teoria e prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa circunscreve-se no campo de estudo e de pesquisa sobre a formação de professores.Neste conjunto formativo o estágio no curso de Pedagogia é tomado como objeto de estudo, centrando-se na análise do mesmo como espaço fecundo de hibridação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

---

1 Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (PT). Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), e-mail: jocilene.pereira@univasf.edu.br

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é: *analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, discutida por Canclini (2013), para explicar, interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais.* Para alcançar este objetivo, fez-se a hibridação analítica a partir de três (03) bases de dados: a primeira, análise documental de quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia. A segunda, entrevista focalizada, com quatro (04) formadores do componente curricular Estágio Curricular, e a terceira, curso de formação com uso combinado de aplicação de questionário misto (ao final), para setenta e nove (79) estagiários matriculados nos quatro (04) curso de Licenciatura em Pedagogia, tomados como campo estudo.

Entretanto, o potencial explicativo e propositivo torna-se, nesse contexto de busca, assim manifesto: (1) *Potencial explicativo:* constitui-se no desvelar dos entrecruzamentos teórico-práticos constituintes e constituídos na docência, à luz da Teoria da Hibridação Sociocultural, a partir de uma estratégia reflexiva de momentos de formação de professor, em seu conjunto de análise documental/entrevistas/curso formativo/aplicação de questionário. E na melhor compreensão de que a aprendizagem que se almeja com os Estágios Curriculares concretiza-se no processo de fazer hibridar teoria ⋊ prática [2], compondo-se como a prática formativa, transformativa e educativa, como "práxis pedagógica" [3], e o resultado dessas hibridações como a aprendizagem; (2) *Potencial propositivo:* o que se busca, aqui, não é elaborar um modelo, um "tipo ideal" de estágio para os cursos de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas um caminho metodológico alternativo que desvele, que "traga à luz" a lógica interna das relações teoria⋊prática no espaço do Estágio Curricular nos cursos de Pedagogia. E, a partir da análise, do fazer falar dos dados coletados em quatro cursos localizados, um no Piauí e três no Paraná, circunscrever indicadores e esboçar desenho metodológico de estágio curricular que se aproxime de seu real objetivo: ser espaço de hibridação teoria-prática.

---

2 O significado do símbolo ⋊, proposto nesta pesquisa como representação icônica do processo de hibridação, encontra-se no desenrolar desse artigo.
3 O termo práxis pedagógica foi utilizado nesse espaço como abertura de diálogo com outras pesquisas que conceituam a prática transformativa do professor como práxis. No entanto, por questões de aderência epistemológica será utilizado nesta investigação o termo prática.

Serviram, também, como base teórica para esse estudo, o conjugado de pesquisas envolvendo a interface temática entre a relação teoria-prática e o estágio na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, escrito no Brasil nesses quinze anos (2001-2016) do século XXI: (i) para apoiar as discussões sobre estágio curricular no curso de Pedagogia escolhemos os estudos atuais de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2005); (ii) para tratar do tema formação dos professores nos anos iniciais correlacionado com a relação teoria-prática no curso de Pedagogia optamos pelos trabalhos elaborados pelas pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009).

2. O ESTÁGIO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA HIBRIDAÇÃO SOCIOCULTURAL

Há de se começar especificando o que se entende por hibridação. Canclini (2013) na introdução da edição de 2001 do seu livro “Culturas Híbridas” reelabora o conceito de hibridação localizando-o nas ciências sociais. Assim o define “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

E esclarece que essas estruturas ou práticas discretas, não se constituem fontes “puras”, outrossim e, por sua vez, também passaram por processos outros de hibridações, em um movimento de trânsito e provisionalidade, “do discreto ao híbrido e as novas formas discretas” (CANCLINI, 2013, p. 15) denominados de ciclo de hibridação.

A definição de ciclo de hibridação foi primeiramente proposta por Brian Stross (1999) como um processo diacrônico “que vai de forma "híbrida", a forma "pura", para forma "híbrida"; da heterogeneidade relativa, a homogeneidade, e depois volta novamente para heterogeneidade” (STROSS,1999, p.265).

Um exemplo desse ciclo de hibridação social explicitado por Stross (1999) é o jazz. Considerado, por muitos, como uma forma de música híbrida criada pelo cruzamento de tradições musicais Europeias e Africanas em que no novo ambiente dos Estados Unidos, onde essas diferentes formas (ou gêneros) se encontraram, constituindo em outra forma de tradição musical, o jazz. Interessa-se com esse exemplo observar, a partir do recorte analítico desse estudo: primeiro, a noção de hibridação é socialmente

construída e interpretada a partir de linhas ideológicas, então uma discussão epistemológica; segundo o ciclo de hibridação passa por estágios implícitos de fronteiras tênues e flutuantes denominadas por Stross (1999) como “nascimento do hibrido”, “nomeando o hibrido” e “refinamento do híbrido”.

Todo esse movimento vai delineando sua identidade híbrida, no entanto, simultaneamente, esse híbrido, trava inter-relações e interconexões com outros híbridos ou até mesmo com outras fontes, consideradas por muitos como “puras”, tornando-se cada vez mais heterogêneo, mais refinado em seu processo hibrido.

Mas, como conseguir que esses conhecimentos postulados pela Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI,2013) clarifiquem a lógica de construção do objeto dessa pesquisa, orientem na definição e interpretação das categorias e constructos relevantes, instrumentalizem na coleta dados e interpretação dos resultados?

Pensar na lógica dos estágios do ciclo de hibridação (STROSS, 1999) como uma possibilidade analítica teórico-metodológica para esse estudo, necessita-se ponderar que: se existe “nascimento do híbrido” parte-se do pressuposto que aquele específico híbrido não “existia” e começa a se constituir a partir de outras bases que na sua essência também são híbridas, ou seja, são originarias de outros híbridos.

Focando nesse estudo, no desenrolar da ação pedagógica de ensino em que o estagiário - consciente ou inconscientemente, tendo planejado ou não - faz a conexão simultânea de teoria/prática, a partir da raiz híbrida dos seus conhecimentos - científicos, pedagógicos, práticos, culturais, afetivos, valorativos, dentre outros – ele está possibilitando o “nascimento do híbrido”. Ao tomar plena consciência dessa ação hibridada e ao criar procedimentos epistêmico-metodológico o estagiário “nomeia o híbrido” gerando a identidade da sua ação profissional. A contínua avaliação analítica dessa ação, na perspectiva de torná-la cada vez mais coerente com a proposta educativa da contemporaneidade aprender-ensinar-aprender, o professor vai fazendo o “refinamento”, tornando a hibridação teoria×prática pedagogicamente possível.

Nesse ponto, explicita-se o significado lapidado do conceito de hibridação para esse estudo: *ações socioeducacionais nas quais as fronteiras entre a teoria educacional e a prática docente deixam de existir e se entrelaçam gerando novas aprendizagens, teorias, práticas, metodologias e tecnologias pedagógicas.* Nesse movimento essa ação vai delineando sua identidade híbrida, ao passo em que ao travar, simultaneamente, inter-relações e interconexões com outros híbridos, ou até

mesmo com outras fontes, consideradas por muitos como “puras”, torna-se cada vez mais heterogêneo, mais refinado em seu processo hibrido.

Assim posto, o conceito de hibridação teoria×prática desvela uma intima relação como a concepção de práxis pedagógica “[...] entendida como uma atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 2005/2006, p.15) que aponta para a perspectiva do estágio curricular como atividade teórica instrumentalizadora da “práxis docente” (idem). No entanto, o conceito de hibridação amplia a abrangência analítica da concepção de práxis pedagógica em dois aspectos fundamentais: o primeiro é que estágio não se constituiu como uma atividade instrumentalizadora das práxis, o estágio é um espaço real de prática transformadora (práxis). O segundo, a busca de unidade da teoria e da prática - perseguida pela “práxis” - exercida pelo sujeito professor/estagiário objetivando a transformação da sua realidade, constitui-se como o contexto inicial, como espaço de proto-hibridação como o processo desencadeador dos flutuantes movimentos de uma rede de hibridações contínuas, descontínuas[4].

Nessa perspectiva, o conceito de *espaços híbridos* configura-se como os vários momentos da trajetória de formação de professores, em que as demarcações que separam a teoria da prática e o conhecimento acadêmico da prática docente deixam de existir, e se emaranham, se coadunam dialeticamente criando um espaço próprio de aprendizagem, que “é o mesmo, o outro e uma terceira coisa, o novo” (DUSSEL, 2002, p.57). Assim sendo, o espaço híbrido vai muito além da aplicação da teoria, construída historicamente e internalizada nos cursos de formação e da vivência da prática *in loco*, para mostrar-se espaço de constantes reorganizações internas e externas, e vice-versa, das aprendizagens, de transformação do conhecimento em ação e da ação em conhecimento, de criação e de recriação de construtos teórico-práticos, de outros olhares, de outras posturas, de outras metodologias, de outras aprendizagens.

Perceber e admitir a abrangência e a diversidade dos processos de hibridações em contextos formativos de professores, redimensiona e também amplia a noção de identidade da escola para além de sua estrutura física, concreta, tomando-a em suas redes de conhecimentos, conceitos, aprendizagens, pedagogias, cultura e

4 Os termos proto-hibridação, hibridação contínua e hibridação descontínua foram cunhados nesta investigação.

tecnologias, enxergando-a como escola híbrida [5]. No entanto, abraçar conscientemente a Teoria da Hibridação Sociocultural como espinha dorsal explicativa desse estudo, significa ter uma postura crítica, o cuidado ético, dos seus limites "do que não se deixa, ou não pode ser hibridado" (CANCLINI, 2013, p. xxvii).

A essa altura, há que dizer que, escolheu-se para representar iconicamente o movimento da hibridação o símbolo ⋊, uma representação híbrida do símbolo do infinito com suas laterais abertas representando tanto um contínuo híbrido quanto um descontínuo híbrido e quanto o proto-híbrido[6]. Tem-se, a consciência de que é impossível sintetizar interconexões e processos tão variados e abstrusos utilizando símbolos. No entanto, a sua utilização aqui, é representativa e didática.

Nessa pesquisa, centrada na Ciências Humanas, o termo hibridação é tomado na perspectiva do movimento da teoria educacional e da prática docente, chamada neste contexto hibridação teoria⋊prática. Como forma de descrever os diferentes processos e as oscilantes externalizações dessas hibridações, foram propostos nesta pesquisa, quatro (04) termos conceituais: contínuo híbrido, hibridação contínua, hibridação descontínua, proto-hibridação.

Por *contínuo híbrido,* entende-se um conjunto de hibridações contínuas, compreendidas como interconexões transitórias que se tocam, se hibridam, se abrem para outras perspectivas, outras mudanças, outras criações, e que ao mesmo tempo mantêm abertas as vias de idas e vindas nessas trocas. E, por hibridação descontínua as interconexões transitórias que se tocam, mas por razões adversas, não conseguem se hibridar. Já a *proto-híbridação* é a esfera primeira a ser observada naquele contexto, naquele momento de análise - e não esfera primeira a ser constituída como já explicitamos acima - da hibridação que aponta para possíveis hibridações. Vale destacar que, o proto-híbrido por sua vez também, origina-se de outras hibridações anteriores nem sempre observadas. No seu desenrolar, esse proto-híbrido, pode se constituir, em seus movimentos, em hibridações contínuas ou descontinuas.

Nessa visão articulada diacrônica e sincrônica esses conceitos são tomados como categorias constitutivas dessa pesquisa fundadas na lógica do movimento de trânsito

---

5 O termo escola híbrida foi utilizado pelas pesquisadoras PEÑA E ALLEGRETTI (2012), para designar as relações entre escolas e tecnologias. "Escola híbrida é aquela que se encontra em um espaço físico determinado e se expande, a partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem escolar" (PEÑA E ALLEGRETTI, 2012, p.103).

6 O prefixo proto-, deriva do termo gregro, *Πρώτο* que significa primeiro/primeira.

da hibridação teoria×prática e da pluralidade das suas articulações, desarticulações e inovações ocorridas especificamente no estágio curricular do curso de Pedagogia.

3. A PESQUISA E OS SEUS RESULTADOS

Diante do exposto, essa pesquisa, dada a problemática que discute, insere-se na abordagem de pesquisa qualitativa que, "(...) aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 1994, p. 22).

Os campos de estudos dessa pesquisa são quatro (04) cursos de Pedagogia: um localizado no Estado do Piauí, Universidade Estadual do Piauí (UESPI/ Campus São Raimundo Nonato), e três no Estado do Paraná, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Universidade Positivo (UP). As escolhas desses campos se deram respectivamente pelos seguintes critérios: (i) envolvimento profissional e acadêmico da pesquisadora, nesses espaços; (ii) aceitação e autorização da realização da pesquisa no contexto do curso de Pedagogia na IES.

Participaram desta investigação, oitenta e três (83) sujeitos, sendo quatro (04) formadores, atuantes, no componente curricular Estágio, nos quatro (04) cursos de Licenciatura Pedagogia ofertados pelas quatro (04) IES campos de estudo dessa investigação e setenta e nove (79) estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia matriculados no curso e na instituição circunscritos como ambientes investigativos dessa pesquisa.

O desenho metodológico dessa pesquisa, configura-se em três bases de coleta e análises de dados: a primeira base constituída de análise documental de quatro (04) propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo central desta primeira fase metodológica da pesquisa foi o de analisar como a hibridação teoria×prática estava constituída e textualizada nas quatro propostas; a segunda base, realização de quatro (04) entrevistas focalizadas com os professores formadores das IES, campo de estudo dessa pesquisa e, a terceira base, cursos de formação para estagiários, realizados em cada IES envolvida, com aplicação de questionário ao final. Planejado no entrecruzamento de três dimensões: (1) Discussão da realidade formativa; (2) Diálogos com a Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI,2013); (3) Desenho curricular alternativo.

A organização dos resultados se constituem de indicadores que emergiram da hibridação dessas três (03) bases de dados. Esses indicadores são compreendidos, nesse contexto de apresentação de resultados, como pontos híbridos de reflexões⋊ proposições para outro desenho de proposta formativa que responda a necessidade de hibridação teoria⋊pratica na formação do professor dos Anos Iniciais.

Os indicadores foram construídos/hibridados a partir da composição das oito (08) categorias relacionais desta pesquisa. Em sua composição, assume duas perspectivas, a primeira, revela as principais reflexões dos sujeitos sobre cada um dos indicadores e a segunda, aponta para possíveis respostas propositivas advindas da análise dos dados à luz da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013).

1º.Indicador: Relações DNPED ⋊ PCPED. Esse indicador permeou de forma significativa o discurso textual das quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia (PCPED), primeira base de dados. Em três dessas propostas, revelaram-se de forma textualizadas iniciativas e esforços para a constituição de hibridação contínua de ações e objetivos formativos entre o marco legal Diretrizes e a Proposta Institucional. Em uma delas, constatou-se a hibridação descontínuas, demarcada por fronteiras conceituais sobre a identidade formativa do curso: nas DNPED, a formação precípua do docente da Educação Infantil e Anos Iniciais e na Proposta do Curso a formação do “Pedagogo Unitário”. Na análise dos grupos de sujeitos, essa relação constitui-se como hibridações descontínuas, envolvendo tanto as oscilantes orientações do tempo diacrônico do Estágio Curricular na Matriz do Curso: ora afirmando ser ao longo do curso, ora normatizando em meados do curso quanto na implementação temporal do estágio na matriz curricular dos cursos, em sua maioria a partir do 4º. semestre, em detrimento de todo um discurso, já consensuado no envolto educacional, de importância de articulação teoria-prática. Os dados coletados na segunda e na terceira base de coleta dessas pesquisas sinalizaram para as seguintes proposições para esse indicador. *Proposição:* iniciar o estágio curricular no primeiro semestre/ano do curso respondendo a necessidade formativa de hibridação teoria-pratica ao longo de todo o curso; à docência, o estágio e escola básica como pontos de discussão temáticas instituídos, e não só transversalizados, na composição do conjunto dos componentes curriculares do curso: perpassando pelos ementários, bibliografias estudadas e referenciadas, atividades, projetos e pesquisas desenvolvidas;

2º. Indicador: Relação IES ⋊ Escola Básica. Revelou-se, nesse contexto de pesquisa, como uma das mais difíceis e descontínuas hibridações. Apontado também, pelos grupos de sujeitos/estagiários com um desencadeador de várias outras dificuldades encontradas na formação/estágio curricular, tais como, falta de valorização de estagiário; limitações de oportunidades de atuação docente; delegações de atividades fora do escopo formativo do docente (acompanhar alunos ao banheiro/monitorar corredor/recortar e colar bilhete na agenda). *Proposição:* pensar na sistematização de parceria entre IES ⋊ Escola Básica gerenciada por sistema interativo de gestão de dados que permita a gestão de corresponsabilidades entre esses dois espaços formativos, em que os estagiários sejam oficialmente cadastrados em uma escola básica e vinculado a um/a determinado/a professor/a compreendido como co-formador/a e com direito a um percentual, coletivamente discutido com os órgãos competentes, no salário para o desenvolvimento dessa atividade; fomento de reuniões formativas entre estagiários/professores da Escola Básica/formadores IES na construção de planejamento coletivo das ações e do espaço-temporal do estágio; estimular a empatia e o entendimento cortês/afável/respeitador entre todos os participantes do processo formativo;

3º. Indicador: Componentes curriculares teóricos/fundamentos ⋊ Estágio Curricular. Diferente de resultados apontado por pesquisas anteriores (GATTI, 2003) de fragmentação latente desta relação, os dados dessa pesquisa sinalizaram para proto-hibridações desse indicador. Mesmo que, respaldadas por iniciativas ainda pontuais entre determinados componentes curriculares – projetos, ações coletivas, fóruns de discussões – essas proto hibridações, já reverberam os seus primeiros sinais de contribuições/impactos na formação do professor/pedagogo, apontadas por este grupo de sujeitos com experiências significativas e exitosas de trocas envolvendo outros componentes curriculares nas ações/reflexões do estágio. *Proposição:* Institucionalizar os movimentos interdisciplinares/híbridos, pensando em uma arquitetura curricular que possibilite a discussão de temáticas comuns e elaboração de projetos de estudos e pesquisas conectados/hibridados entre vários componentes do curso; a constituição de um conjunto de formadores, e não apenas um só, na mediação dos componentes curriculares.

4º. Indicador: Metodologias ⋊ Estágio Curricular. Circunscrito em resultado marcante de processo de hibridações continuas sinalizadas pela totalidade dos

sujeitos formadores e por 82% dos sujeitos estagiários, esse indicador, por outro lado, recebeu críticas diretas de um grupo de sujeitos estagiários, correspondendo ao percentual de 12%, de superficialidade na hibridação e nas vivências da teoria⤫ prática e de utilização excessiva de "aula expositiva" nesse espaço de aderência muito explicita com a prática. *Proposição:* reorganização das aulas na perspectiva da hibridação teoria⤫prática; elaboração dos projetos de docência no estágio gestados pelo conjunto das metodologias; criação de espaços para refletir/trabalhar temáticas que transitam entre a metodologia do ensino e à docência do estágio: tais como, resiliência, reflexibilidade, alteridade, transferibilidade de estratégias de aprendizagens empregadas em outros contextos, criatividade, ludicidade.

5º.Indicador: Conteúdos da formação ⤫ conteúdos do Ensino Fundamental. Apontado como hibridação descontínua, nas análises das três (03) bases de dados desta investigação, revelando-se também como uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos sujeitos estagiários no contexto do estágio esse indicador emergiu dados como necessidade formativa prioritária, justificada consensualmente, entre os grupos de sujeitos, de que "não se pode ensinar aquilo que não se sabe". *Proposição:* abertura de componentes curriculares envolvendo temáticas e conteúdo da Escola Básica; participação do professor da Escola Básica, em mediação conjunta com formador em componentes curriculares na IES; elaboração de projetos de extensão que suscitem hibridar a teoria ⤫ pratica a partir de dimensões, muitas vezes "esquecidas", da cotidianidade da escola: tais como, perdas, afetividade, violência, indisciplina, erro, frustações, amizades.

6º.Indicador: Tempo curricular ⤫ tempo do estágio. O tempo, como um indicador, foi analisado em aspectos diferenciados: como espaço-temporal do estágio curricular na matriz do curso como problematizador frente ao perfil do estagiário trabalhador; como movimento oscilante entre produtividade e improdutividade de ação docente. Proposição: fomentar a aderência curricular epistemologica, metodológica e temporal/carga horária entre IES e Escola Básica; facilitar a mobilidade física e de carga horária dos professores formadores e dos estagiários no campo do estágio e dos professores e alunos da Escola Básica na IES; que o tempo do estágio corresponda ao tempo inicial do ano letivo da Escola Básica;

7º. Indicador: Acompanhamento do estágio⤫avaliação do estágio. Defendido como necessidade de acompanhamento e de avaliação presenciais, constantes e com envolvimento/participação do conjunto de formadores do curso, ressaltados com

prioritariamente os formadores dos componentes de metodologias. *Proposição:* viabilizar a mobilidade física dos formadores assegurando carga horária/percentual salarial compatível e seguridade legais inerentes à ação; criação de aplicativos para dispositivos móveis como ferramentas de acompanhamento/avaliação do estágio curricular em tempo real.

8º. Indicador: Formação do formador×docência. Com apontamento consensual, entre os dois grupos de sujeitos e com sinalizações textualizadas na maioria dos PCPED, a análise desse indicador, firmou-se na premissa de que para ser formador de professores do Ensino Fundamental, faz-se necessário a vivência hibrida da teoria ×prática no transcurso profissional em contexto de Escola Básica. Proposição: curso de formação vivencial para os formadores das IES em contexto de Escola Básica; formação de grupo auto-formação com a participação de profissionais da educação dos espaços formativos; fomento de desenvolvimento de pesquisa compartilhadas: IES e Escola Básica, de ofertas de formação em serviço: cursos, oficinas, simpósios, dentre outros; criação de "comunidade de prática" de participação híbrida (estagiários/professores/formadores).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta composição em rede de indicadores, apresentada/traçada por esse grupo de sujeitos, entre a Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), a análise documental das Propostas Curriculares do Cursos de Pedagogia (PCPED) e as entrevistas com os formadores das IES envolvidas nesse estudo - nos autorizam a afirmar como resposta ao problema desta pesquisa: a Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por Néstor García Canclini (2013) possui potencial explicativo e prospectivo para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria×prática na formação do professor dos Anos Inicias nas instituições pesquisadas. Como também, revelou-se como caminho epistemo-metodológico alternativo para pensar/gestar o curso de Pedagogia em sua totalidade formativa e em seus compromissos educativos socioculturais.

Enfim, aspira-se que, instigados pela proposição dessa pesquisa, outros olhares sob outras perspectivas sejam suscitados, "como numa gravura examinada à lupa, [...] descobre [se] uma outra organização do espaço, outras finalidades, outras personagens" (DELEUZE, 1980, p.5). Um olhar que se deixa hibridar para além do

que aqui foi discutido, para enxergar outras vias de análises dos dados e descobertas não problematizados. Assim, essa investigação assumirá a sua dimensão formativa de hibridação teoria×prática

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da Modernidade.4ª. ed. 6ª. reimp. Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Prefácio: a ascensão do social.** In: DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p. 5-11.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Curriculo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 55-77.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc. unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf.

GATTI. Bernardete A. **Formar professores**: velhos problemas e as demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo **Escola Híbrida**: aprendizes imersivos**.** CET. V. 01, n. 02, abril, 2012 p. 99-107

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Volume 3, números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012

STROSS, Brian. The Hybrid Metaphor: From Biology to Culture. **The Journal of American Folklore**. vol. 112, no. 445, p. 254-267, 1999. Disponível em: http://www.utexas.edu/courses/stross/papers/Stross_hybrid%20metaphor.pdf.

O (NÃO) LUGAR DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Nilzilene Imaculada Lucindo[1]

Regina Magna Bonifácio de Araújo[2]

RESUMO

A pesquisa tomou como objeto de estudo os profissionais de Pedagogia que se inserem em espaços de educação não escolar (ENE) no Estado de Minas Gerais e buscou investigar a trajetória formativa e profissional desses pedagogos. De cunho qualitativo, o estudo foi embasado na legislação concernente ao curso de Pedagogia e em autores como Franco (2008), Libâneo; Pimenta (2011), Saviani (2008), Severo (2017), dentre outros e fez uso de procedimentos como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que tomou como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. Para realizar o tratamento dos dados produzidos recorreu-se à técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que as instituições de ensino superior onde os entrevistados concluíram a graduação propiciaram um curso de Pedagogia voltado para a educação regular, para o espaço escolar, independente da época que o curso foi realizado. A partir dos dados afirma-se que a formação para os espaços de ENE é uma necessidade formativa, embora nem sempre atendida nos cursos, na atual Resolução que normatiza o curso de Pedagogia. Neste sentido, defende-se que a formação do pedagogo para os espaços de ENE deve ser contemplada de maneira sistemática no curso de Pedagogia para que o profissional formado esteja apto a atuar em qualquer espaço em que a educação se faça presente, não apenas na docência e na escola.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogos. Formação de Pedagogos. Atuação Profissional. Espaços de Educação Não Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ao ser instituído em 1939 o curso de Pedagogia tinha como um de seus propósitos formar professores. Ao longo desses 84 anos o curso passou por diferentes configurações, contudo, a formação docente se manteve como uma de suas finalidades.

No Brasil, nas últimas décadas acompanhamos a expansão dos direitos sociais, dentre esses, o direito à educação. O mesmo pode ser observado em relação ao cenário internacional por meio de Declarações Mundiais que evidenciaram o direito à educação e a relevância dessa para os processos de emancipação e humanização dos indivíduos e para o progresso das nações.

Nessa conjuntura, verificamos também que as práticas educativas se

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto e nilzilenelucindo@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto e regina.araujo@ufop.edu.br

expandiram por variados espaços que transcendem o âmbito da educação escolarizada. Como uma das consequências dessa expansão constata-se, na contemporaneidade, a presença do pedagogo em áreas que diferem da educacional, como as áreas de saúde, segurança, cultura, empresarial, assistencial, jurídica etc.

Por influência desses cenários, a presença do profissional de Pedagogia e seu *locus* de atuação começaram a ser pensados para além do trabalho na docência, nas escolas e nos sistemas de ensino. Contudo, a formação do pedagogo estabelecida pelas diretrizes aprovadas em 2006 (BRASIL, 2006), mostra-se ambivalente ao mencionar a formação para os espaços não escolares e privilegiar a docência e o campo escolar.

Estamos portanto diante de uma contradição que está posta e urge refletirmos sobre ela dado ao momento que o curso atravessa. A realidade social demonstra que há outros campos de inserção profissional para o pedagogo, mas, o seu processo formativo continua centrado na escola e deixa de contemplar, na maioria dos cursos, a discussão inerente à ENE.

Este trabalho trata-se de uma investigação de Doutorado que tomou como objeto de estudo o profissional de Pedagogia que se insere em espaços de ENE e buscou responder à seguinte questão: Como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem em espaços de ENE?

A hipótese é de que os espaços de ENE vêm se consolidando como um campo de inserção profissional para o pedagogo, no entanto, para atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), alguns cursos de Pedagogia centram a formação na docência e enfocam o espaço escolar como campo hegemônico para a inserção do profissional de Pedagogia, deixando de formar o pedagogo para atuar nos espaços de ENE.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem em espaços de ENE, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.), no Estado de Minas Gerais.

Como objetivos específicos, buscou caracterizar o perfil profissional dos pedagogos que atuam em espaços de ENE no cenário mineiro; compreender como

se deu a formação no curso de Pedagogia a partir da percepção dos sujeitos; identificar como ocorreu a inserção profissional dos pedagogos nos espaços de ENE; explicitar os fatores que interferem na atuação profissional dos pedagogos nos espaços de ENE.

A fim de alcançar os objetivos delimitados adotou-se uma metodologia de cunho qualitativo que fez uso de procedimentos técnicos como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Aprofundar os estudos acerca do profissional de Pedagogia que insere-se em um *locus* distinto do escolar é determinante para problematizar a perspectiva formativa assumida pelos cursos de graduação em Pedagogia, para compreender a constituição desse profissional e ratificar sua presença em espaços educativos que transcendem o ambiente escolar. Assim, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa, pois pode favorecer a reflexão a respeito da formação e da atuação do profissional de Pedagogia na contemporaneidade, possibilitando outros olhares e interpretações que podem contribuir com o debate e para uma possível reorganização desse curso.

Este trabalho apresenta um recorte da referida investigação e tem o propósito de relatar a percepção desses pedagogos que atuam em espaços de ENE no Estado de Minas Gerais sobre o seu processo formativo.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PRESCRITA

O curso de Pedagogia mantém a tradição em formar o pedagogo, profissional qualificado para atuar nos sistemas educacionais e, sobretudo, nas escolas. Durante muito tempo essa formação privilegiou os espaços escolares. Em virtude da conjuntura social contemporânea, esse enfoque passou a ser repensado dado a ampliação da dimensão educativa incorporada por diversos espaços. Segundo Severo (2015, p.33) há na sociedade contemporânea uma “pluralização dos cenários de ação profissional do pedagogo”.

Essa evidência pode ser notada no Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 5/2005 em que as relatoras salientaram que:

> O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiência de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no

> Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p.4).

Desse modo, a Resolução do CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) contemplou essa ampliação ao apresentar em seu bojo uma formação na qual o pedagogo deverá estar apto para atuar tanto em espaços escolares, quanto nos espaços não escolares.

Em termos de legislação, ao olharmos para os marcos legais do curso de Pedagogia é possível reconhecer que a expansão do campo de atuação profissional do pedagogo se deu pelas últimas diretrizes estabelecidas, contudo, essa expansão fica condicionada ao projeto político pedagógico de cada instituição, uma vez que essas questões poderão, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, ser aprofundadas durante a formação, conforme dita o Parecer CNE/CP nº 05/2005.

Os espaços de ENE constituem uma área de formação com especificidades próprias do contexto em que se realiza e até pouco antes da legislação em vigor não era explorada consideravelmente no curso.

Ao atenderem as resoluções e os pareceres anteriores (BRASIL, 1939; BRASIL, 1962; BRASIL, 1969) os currículos dos cursos privilegiavam uma atuação voltada para o espaço escolar, notadamente, para a docência das matérias pedagógicas ao se preparar o formador que atuava nos cursos de Magistério formando os professores para o ensino primário, hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Até mesmo quando o processo formativo não estava centrado na docência, o enfoque voltava-se para o contexto das escolas e dos sistemas de ensino, em consonância com as habilitações estabelecidas por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69 (BRASIL, 1969) que normatizava a formação do Especialista de Educação.

ISSN: 2176 - 1396

Todavia, é relevante ressaltar que a pedagogia se constitui como uma ciência que tem na educação seu objeto. Não obstante, essa educação não se restringe a escolar. Na concepção de Severo (2017, p.133), a educação

> não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente à formação escolar ou instrução formal, estando essas inseridas no contexto daquela.

Já a ENE diz respeito às "práticas consideradas formativas situadas fora da escola" (SEVERO, 2017, p.136).

A LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) embora discipline a educação escolar, concebe a educação como um processo formativo que se constitui a partir da convivência nas mais variadas instituições, não sendo competência exclusiva da escola. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao proclamar "a educação como direitos de todos" sinaliza que a ela terá direito todos os indivíduos. Inclui-se aqui todos aqueles que se encontram impossibilitados de frequentar uma instituição de ensino, seja por motivo de tratamento de saúde ou por se encontrarem inseridos em espaços de privação de liberdade e em outras situações que os restringem ao acesso.

Se a educação não se restringe ao âmbito escolar e se a pedagogia tem na educação o seu objeto, o pedagogo tem como objeto de trabalho a educação e o seu campo de inserção profissional não deve se restringir à escola. Embora haja uma ênfase na formação do professor, o curso de Pedagogia deve formar o profissional para o exercício de atividades não docentes em diferentes espaços que desenvolvem atividades educativas. Essa prescrição está em consonância com o entendimento alargado de educação e com a atual conjuntura social. Além disso, considera as dimensões do trabalho docente e do trabalho pedagógico que devem fundamentar a formação de todo pedagogo para que este profissional esteja apto a atuar em qualquer espaço que a educação se faça presente.

3. A PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS QUE ATUAM EM ESPAÇOS DE ENE SOBRE O SEU PROCESSO FORMATIVO

Participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário, 37 profissionais que atuam nos espaços de ENE, o que possibilitou delinear o perfil

ISSN: 2176 - 1396

formativo e profissional desses pedagogos. Os dados aqui explicitados representam a percepção de 13 pedagogas e 1 pedagogo que participaram da segunda etapa da pesquisa que consistiu na entrevista semiestruturada.

Dos 14 entrevistados, 06 atuam em espaços de tratamento e promoção de saúde, 06 em espaços de privação de liberdade e 02 atuam em espaços de promoção de cultura.

Esses profissionais se formaram entre os anos de 1992 e 2013, sendo que 5 concluíram o curso antes de 2006 quando o curso de Pedagogia estava normatizado pelo Parecer CFE Nº 252/69 e ofertava as habilitações formando o Especialista de Educação. Outros 9 concluíram o curso a partir de 2006, ano em que foram aprovadas as atuais diretrizes para o curso e extintas as habilitações.

É relevante registrar que embora a grande maioria tenha concluído o curso a partir de 2006, em virtude do período de transição, nem todos ingressaram no novo currículo. Inclusive, alguns pedagogos fizeram referência à reforma curricular enquanto cursavam Pedagogia. À vista disso, infere-se que a maior parte dos entrevistados que atua em espaços de ENE não teve o estudo inerente a essa temática contemplado no seu processo formativo.

PED02S[3], PED04P, PED05P, PED07S e PED12S se formaram na vigência do Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) e obtiveram as habilitações.

> Eu concluí o curso em 1992 a noite. Era aquela formação que eles falavam que o currículo era amplo, que a gente tinha duas habilitações. Supervisão e Orientação Educacional. Então eu tenho duas habilitações em virtude de ser esse currículo que na época estava em vigor. [...] na verdade, eu acho que esse olhar que você traz agora, falando sobre as possibilidades da Pedagogia em outros espaços faz todo sentido. Na época não existia muito essa preocupação. [...]. Eu não acho que o curso tinha essa visão ampliada não. Ele era bem focado em escola. No meu período, principalmente, a Educação Fundamental I e II. [...]. Foi assim que foi a minha formação. (PED02S)

As legislações (BRASIL, 1939; 1963; 1969) que antecederam o atual marco regulatório do curso de Pedagogia não mencionavam outros espaços além daqueles destinados à educação formal.

PED13P já vivenciou uma formação diferenciada. Embora tenha iniciado a graduação no ano de 2003 ainda sob a égide do Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969) o seu curso já vislumbrava, segundo ela, uma tentativa de mudança ao adotar

[3] Código utilizado para resguardar a identidade dos sujeitos. S – Pedagogos da área de saúde; P – Pedagogos dos espaços de privação de liberdade; C – Pedagogos que atuam em museus.

a transversalidade. Na década de 1980, quando se discutia o processo de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, algumas iniciativas foram colocadas em prática e instituições optaram por inserir alguma ênfase nesses cursos. Esse foi o caso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) que, além de ofertar no diurno um curso de Pedagogia voltado para as habilitações, também ofertou no noturno, um curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso, do qual PED05P e PED11S cursaram.

PED03S ingressou no curso em 2005. Ela fez menção à reforma curricular ocorrida durante a sua graduação. Segundo ela, fez opção pelo currículo antigo e pela ênfase na Gestão Escolar, contudo, durante seu processo formativo, por conta própria, buscou construir uma trajetória formativa que extrapolasse a docência e o contexto escolar. Essa questão ganha destaque porque o aluno tem interesse pela área da Pedagogia, no entanto, não tem interesse em ser professor. PED03S afirmou já ter ingressado no curso querendo entender o que é ser pedagogo e tendo certeza de que não queria trabalhar com a docência e menos ainda na escola.

PED14C e PED09P se formaram, respectivamente, em 2012 e 2013, na vigência da atual diretriz. Em seus relatos, ambas as pedagogas salientaram a fragilidade da formação para os espaços não escolares. PED14C afirmou que

> Então, é até um dos meus questionamentos. A ênfase dada é exatamente a questão escolar. Instituições escolares. Até um dos questionamentos que eu tive depois que eu entrei no Museu foi exatamente esse. Eu não tive nenhuma disciplina ou estágio ou algum tópico especial na graduação que trabalhasse ambientes não escolares. Sempre o foco da graduação foi, principalmente, Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PED14C)

Os relatos que PED14C e PED09P apresentaram em suas entrevistas revelaram que a formação para os espaços de ENE inexiste ou se dá de forma superficial, uma vez que atendendo a atual diretriz que regulamenta o curso, o foco da formação é centrado na escola.

Saviani (2008) declara que ao tomar a escola “como *locus* privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo” (SAVIANI, 2008, p.152) seria possível formar os pedagogos alcançando os cinco objetivos propostos na Resolução CNE/CP nº 01/2006: a formação para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os estudos de Pimenta *et al* (2017) e de Severo (2017) já apontavam para os resultados mencionados por PED14C e PED09P. Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos investigados, Pimenta *et al* (2017, p.21) concluíram que na categoria "conhecimentos relativos à gestão educacional" a carga horária destinada aos espaços não escolares corresponde a 0,36% do total, enquanto a carga horária destinada à escola corresponde a 6,37%.

Severo (2017) desenvolveu estudos empíricos entre 2014 e 2015 que resultou em um mapeamento curricular cujo objetivo era explorar como a ENE se insere enquanto conteúdo na formação inicial de pedagogos. Ele identificou a pouca visibilidade da ENE nos cursos de Pedagogia bem como se discute pouco nas pesquisas a inserção do pedagogo em espaços distintos do escolar.

Na percepção dos entrevistados fica explícito que as instituições de ensino superior onde eles concluíram a graduação propiciaram um curso voltado para a educação regular, para o espaço escolar, ou seja, independente da época que o curso foi realizado a atuação do pedagogo voltava-se para o espaço escolar. Falava-se, como comentou uma entrevistada que concluiu seu curso no ano de 1992, de Pedagogia Escolar e até de Pedagogia Empresarial, mas o foco foi centrado na escola. Não havia naqueles contextos uma preocupação com os espaços de ENE e a partir do relato de PED14C, pode-se observar que a falta de preparação para os espaços de ENE continua sendo recorrente.

O perfil do profissional formado pelo curso de Pedagogia inclui a docência, mas, está além dessa. Para Franco (2008, p.124), o pedagogo durante o seu processo formativo "deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente". Assim sendo, não se pode negar no curso de Pedagogia a formação do cientista da educação, um profissional que "é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa [...] aquele que procura conjugar teoria e a prática a partir da sua própria ação" (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Assim como salientaram Libâneo e Pimenta (2011), o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente e o profissional formado no curso de Pedagogia, o pedagogo, não se resume a ser docente. O curso, pela sua trajetória histórica forma professores e deve fazê-lo, entretanto, deve propiciar também a formação de um profissional que esteja apto a atuar em outros espaços educativos não circunscritos à escola e ao sistema educacional.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos dados afirma-se que a formação para os espaços de ENE é uma necessidade formativa, embora nem sempre atendida nos cursos, na atual Resolução que normatiza o curso de Pedagogia, tornando-se urgente garantir a sua oferta nesses espaços. Defende-se que a formação do pedagogo para os espaços de ENE deve ser contemplada de maneira sistemática no curso de Pedagogia e que se deve conhecer com maior profundidade as peculiaridades da atuação para cada um desses espaços com vistas a alcançar uma formação mais consistente.

A formação do pedagogo não pode se eximir de privilegiar os processos formativos que ocorrem em espaços distintos da escola, especialmente, considerando a importância do pedagogo para o desenvolvimento de uma ação educativa emancipatória. A educação não está restrita a um tempo, o de escolarização e nem a um espaço, o escolar. Há que se prezar pelo direito à educação ao longo da vida.

Ao defender a formação do pedagogo para os espaços de ENE não estamos propondo que a docência seja relegada no curso de Pedagogia. Propomos que o curso de Pedagogia forme tanto o professor quanto o pedagogo para os espaços de ENE. Caberá às instituições formadoras definir no projeto político pedagógico quais cenários de ENE serão contemplados nessa formação.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta**. nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta**. nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p.

11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/%20constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23 dez. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. *2.* ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, Jean.; *et al.* **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas*. 3.* ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In:* SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil:** crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL E A PERSPECTIVA DAS CIDADES EDUCADORAS

Kátia Felisberto da Silva[1]

Alceli Ribeiro Alves[2]

RESUMO

O processo educativo ocorre por meio da educação formal, não formal e informal em diferentes espaços, grupos e com diferentes características. A educação formal é realizada nas escolas e possui normas, currículos, leis e profissionais especializados. Já a educação não formal acontece fora do ambiente escolar, em espaços como associações, igrejas e centros culturais. A educação informal ocorre de maneira não intencional, por meio da convivência familiar, amigos, meios de comunicação, entre outros. A educação não formal tem como objetivo formar cidadãos, desenvolver habilidades, valores, promover a inclusão social e cultural, e transmitir conhecimentos políticos e socioculturais. Ela complementa a educação formal, atendendo às demandas sociais e promovendo uma sociedade mais justa e humana. Nessa toada, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a perspectiva da cidade educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI, também como espaço educativo não formal, onde a educação ocorre de forma contínua e em diferentes locais, como museus, praças e centros culturais. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura. Os resultados obtidos com a análise nos permitem afirmar que, a despeito de constituir uma espécie de ideia-força, concretizar a cidade educadora não é uma tarefa trivial. Apesar disso, o desenvolvimento deste trabalho nos permite trazer vários pontos para reflexão, nos quais é possível admitir que a educação não formal promove socialização; postura questionadora e ética; interesse pelas questões sociais, ambientais e políticas, promovendo o sentimento de pertença ao território, valores esses tão caros para uma educação que se propõe a ser conectada com o cotidiano da vida de crianças e jovens nas cidades. Como limitações, observa-se ainda que muitas das questões e considerações aqui apontadas ainda requerem análise mais aprofundada, de modo que uma agenda de pesquisas futuras envolvendo os desafios da implementação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras precisa ser avançada, sobretudo no contexto brasileiro e sul-americano.

Palavras-chave: Cidade educadora. Educação formal. Educação não formal. Direitos fundamentais.

1 INTRODUÇÃO

A educação formal e não formal é fundamental para a formação do indivíduo, pois é através da educação que uma criança aprende costumes, hábitos e regras sociais, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades para “aprender a fazer, e

[1] Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. katia_felisberto@outlook.com.
[2] Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias-PPGENT-UNINTER. E-mail: alceli.a@uninter.com.

"ser" em sociedade.

Apesar da relevância da educação formal, argumenta-se neste trabalho que o processo de formação do indivíduo não se resume ao processo de ensino aprendizagem que acontece exclusivamente na escola. Esse processo também inclui a família, os amigos, a comunidade, a igreja e a própria escola, de modo que toda troca de conhecimento e de saberes se constitui como uma prática educativa.

Assim podemos nos questionar acerca de como a educação formal, não formal e informal contribuem para a formação dos sujeitos? Para responder a esse questionamento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde foram analisadas as produções de alguns dos principais autores que tratam do tema. A partir do levantamento bibliográfico e da análise prévia do material coletado houve a seleção de determinadas obras e teorias relacionadas. Os resultados dessa análise são apresentados nas seções seguintes.

2 A IMPORTÂNCIA DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Em 1990 a Carta das Cidades Educadoras reuniu os princípios fundamentais para dar impulso educador para as cidades, tendo como premissa a noção básica de que o desenvolvimento dos habitantes e das cidades não pode ocorrer ao acaso, mas sim como algo direcionado, planejado. Ela foi revisada em 1994 e em 2004 adaptando-se as evoluções que a sociedade apresenta. Em 2020 sofreu nova revisão, atentando-se aos novos desafios e necessidades sociais.

A Carta das Cidades Educadoras baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). (AICE, 2004, p. 2).

A Carta traz também os grandes desafios para o século XXI:

> Primeiro "investir" na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de

ISSN: 2176 - 1396

> toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (AICE, 2004, p.02).

Existe uma correlação direta entre espaço (cidade) e educação, de modo que as Cidades Educadoras precisam mobilizar pessoas para promover a educação em espaços formais, não formais e informais.

> As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais (AICE, 2004, p. 03).

A partir da Carta, percebe-se a necessidade e o desejo de ocupar os espaços públicos promovendo o diálogo, a construção de uma cidade com, e para, a cidadania, privilegiando a gestão democrática, e permitindo trazer à tona temas e questões que exigem reflexão e mudança, tais como inclusão, redução das desigualdades e justiça social.

3. PROCESSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Ainda que não diretamente situada no contexto das Cidades Educadoras, iniciamos nossa análise com uma abordagem mais filosófica e sociológica. Segundo Durkheim, a educação é uma ação que visa preparar os indivíduos para a vida social, buscando o desenvolvimento tanto de aspectos intelectuais quanto morais. Durkheim (1965) descreve bem essa possibilidade ao admitir que

> a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1965, p. 41).

Bacila (2021) faz uma distinção muito esclarecedora entre os três espaços formativos, afirmando que

ISSN: 2176 - 1396

> a educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, na sala de aula, com conteúdo estruturado. Já a educação não formal ocorre fora da escola, em museus, espaços públicos, bairros, ruas, enquanto a educação informal manifesta-se sem intencionalidade, no processo de socialização, em grupos religiosos, mídia, intercâmbios familiares. (BACILA, 2021, p. 1042)

A educação formal requer tempo, normatizações, organização curricular, regulamentos e leis, local especifico, pessoal especializado etc. Ela tem caráter metódico com conteúdo estruturado e geralmente está dividida por idade ou classe de conhecimento.

A educação não formal tem a intencionalidade de criar ou buscar determinados conhecimentos, habilidades, qualidades ou objetivos em espaços não escolares, de capacitar para o trabalho por meio de habilidades ou desenvolvimento de potencialidades, exercícios e práticas que capacitem os indivíduos com objetivos comunitários. (GOHN, 2010)

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/96 estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sobre a aprendizagem não formal Gohn descreve que:

> Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade — de dança, teatro, pintura etc. As vivências constituem-se em momentos de situações--problema, desafios a serem enfrentados e superados. Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas atividades/ ações, corpo e intelecto, e não apenas utilizar as atividades mentais, o raciocínio lógico (que certamente continua se fazendo presente o tempo todo, monitorando a experimentação). O intelecto e o pensamento articulam-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ação. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que delineiam a própria história desses sujeitos. (Gohn, 2015, p.17)

A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico que visa formar cidadãos, valorizando a construção coletiva de aprendizagens e conhecimentos. Ela não se restringe à formação individual, mas ocorre no contexto do coletivo, promovendo uma troca de saberes. Ela complementa a educação formal, que sozinha não consegue atender todas as demandas sociais.

ISSN: 2176 - 1396

A educação não formal é complementar à educação formal, e está para muito além da aprendizagem em parques, praças e museus. Ela pode ser aplicada em contextos muito diversos, tais como no sistema prisional. As Organizações da Sociedade Civil e os movimentos sociais têm uma forte relação com a educação não formal, exigindo dos educadores uma formação mais abrangente para compreendê-la e oferecê-la.

> As práticas da educação não-formal se desenvolvem geralmente fora dos muros da escola – nas organizações sociais, nos movimentos e programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias e lutas contra a desigualdade e a exclusão social. Essas práticas estão no centro das atividades das ONGs e dos programas de inclusão, especialmente no campo das artes, educação e cultura. (GOHN, SIMSON; FERNANDES, 2007 p. 13)

Já na educação informal, múltiplos podem ser os agentes educadores, tais como os pais, a família, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja, os meios de comunicação de massa etc. No tocante a experiências educativas e à fluidez dos processos de aprendizagem em diferentes espaços, consideremos ainda o pensamento de Freire (1981). Para Freire,

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visão impregnada de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1981, p.48).

O diálogo embasado em conhecimento é uma prática libertadora que gera conscientização e visão crítica da realidade, levando a novos posicionamentos e ações transformadoras. É importante compreender que os diferentes modelos de educação se complementam e não devem substituir uns aos outros. A educação, em todas as suas formas, contribui para a formação cultural e identidade do indivíduo. A educação busca formar cidadãos críticos, independentemente do formato utilizado.

4. O DIREITO À CIDADE EDUCADORA COMO EXTENSÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

ISSN: 2176 - 1396

Outra premissa admitida no âmbito deste trabalho é a de que o direito à cidade educadora deve ser entendido como extensão do próprio direito fundamental a educação, pois

> A cidade educadora implica em uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. Pode-se falar, então, de um devir permanente, que exige ações intencionais e qualificadas por parte do poder público e da cidadania. Dito de outro modo, trata-se de compreender que a cidade educadora é um permanente vir a ser, que não se conforma a um modo, ato ou método, mas que se faz por ações diferenciadas e conjuntas que materializam a intencionalidade e a compreensão de que educamos e somos educados no conjunto dos fazimentos diários que vivenciamos. Neste sentido é necessário compreender a ideia de cidade educadora, desde a perspectiva, e como parte, dos processos que compõe os trânsitos paradigmáticos que estamos a vivenciar como civilização (Moll, 2019, p.30-31).

Para Moll, as cidades educadoras são caracterizadas pela integração efetiva, formando redes que são influenciadas pela cultura local. Nesses espaços, como museus, cinemas, parques, escolas, praças, bibliotecas, brinquedotecas e centros culturais, é fundamental que estejam disponíveis a todos, sem exceção.

As cidades educadas possuem elementos educativos que promovem aprendizado tanto em espaços públicos quanto privados, formando uma rede social na qual as pessoas aprendem e ensinam através de atitudes, resolução de conflitos e convivência cultural. Moll destaca que as cidades são compostas por múltiplas histórias e culturas, proporcionando inúmeras possibilidades educativas que abordam uma discussão coletiva sobre identidade, necessidades comuns e individuais, levando a uma reflexão sobre o presente e o futuro desejado.

A citada autora entende que a cidade se torna uma grande rede social que disponibiliza espaços educacionais, tanto formais (creches, escolas, universidades) quanto não formais e informais (museus, teatros, cinemas, praças públicas, igrejas, ruas). Ou seja, a cidade é um ambiente contínuo de educação e transformação.

Nesse sentido, o Estado e a cidade devem se educar e se reeducar de forma intencional.

> A cidade pode reeducar-se, através dos seus coletivos, da comunicação social, das redes sociais virtuais, da ação escolar, dentre outros atores e oferecer-se de modo sistemático e articulado a todos e a cada um, independentemente do lugar de habitação ou condição social dos seus habitantes. A cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e itinerários pedagógicos e estes percursos devem ser oferecidos aos

> cidadãos. As organizações coletivas que animam (animus, do latim alma) a vida nas cidades tem um papel a desempenhar, no sentido da tomada de consciência acerca da responsabilidade de uns em relação aos outros e de todos em relação a todos, na direção de outras ecologias humanas. (Moll, 2019, p.36).

A educação é um direito fundamental de todos, a formação humana é necessária em sua integralidade e prioritariamente na escola, mas também em todos os espaços possíveis. A educação também ocorre dentro dos espaços socioeducativos nesses espaços a educação formal possui toda a estrutura curricular idêntica à da escolarização nas escolas.

5. ESPACIALIDADE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Na Geografia, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico, entendimento interessante também traz Carlos (2021), para quem

> o mundo se cria e se recria a partir das relações que o homem mantém com a natureza e da maneira como ele se constrói enquanto indivíduo. Nesse processo ele não só constrói o mundo mas também um modo de entendê-lo e explicá-lo enquanto possibilidade aberta de transformação. Ao longo do processo de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, o processo de trabalho amplia constantemente o domínio do homem sobre a natureza, que vai adquirindo novos significados. (CARLOS, 2021 p.28)

A cidade educadora promove a interação social e o processo educativo não formal, onde os indivíduos se envolvem ativamente, compartilhando experiências e deixando suas marcas nos espaços urbanos. Seu objetivo é proporcionar qualidade de vida e educação integral aos cidadãos, através de projetos e atividades que visam a aprendizagem ao longo da vida.

A cidade educadora valoriza a participação dos habitantes e busca formar seus cidadãos de maneira integral e humanizada, na perspectiva de uma cidadania global. Nesse sentido, a cidade não é um espaço isolado, mas sim um território em constante transformação, conectada com outras cidades do mesmo país, ou mesmo com cidades distantes, localizadas em outros territórios nacionais. Esse é o caráter dinâmico das cidades, e a aprendizagem precisa ser planejada, construída e realizada no sentido de abarcar essas múltiplas escalaridades, do local para o global, e de volta.

ISSN: 2176 - 1396

Neste ponto, importante trazer à discussão o ponto de vista de Donato, Silva e Santos (2021, p. 1149), que, na perspectiva do direito às cidades que educam, consideram que

> a formação continuada amplia a compreensão dos processos educativos ao interpolar educação formal, não formal e informal nos territórios urbanos. Reconhecer e fazer a cidade que educa requer pensar a formação docente drapeada por inúmeros espaços formativos que a cidade, quando mobilizada intencionalmente para tanto, pode ofertar. Isto não significa que a escola não possua papel central nesse movimento, mas que, sozinha, não pode prover educação integral e integrada enquanto lócus social da cidade.

Nessa perspectiva, é possível afirmar ainda que a educação não formal promove socialização; postura questionadora e ética; interesse pelas questões sociais, ambientais e políticas; construção de valores; tolerância e valorização da diversidade; promove a cultura o sentimento de pertencimento e respeito ao patrimônio público.

Compreender a cidade como território educativo revela significados para a vida, ou seja, não como mera extensão de terra. O território usado é o espaço dinâmico onde a vida ocorre, criando vínculos e formando identidades. Nesse contexto, a cidade educadora é um direito social e coletivo, permitindo o acesso de todos aos recursos urbanos, mais precisamente, ao próprio Direito à Cidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do indivíduo é desafiadora em qualquer espaço formativo, seja ela na educação formal, não formal ou informal. A educação não formal possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural, da diversidade de práticas, valores e experiências obtidas na cidade, com a cidade. Nesse sentido, a educação não formal é também uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania, propostas essas avançadas na perspectiva das Cidades Educadoras.

Um foco na educação não formal possibilita criar as condições para promover a aprendizagem em qualquer ambiente, trazendo os espaços formais e informais na formação de cidadãos em qualquer idade, etnia, sexo, nacionalidade. Contudo, há distinções em termos de qualidades, foco e características da educação não formal

em relação a formal, de modo que se foi necessário distinguir cada enfoque e apontar suas diferenças.

Os resultados obtidos com a análise nos mostram que é possível identificar e distinguir as principais características e qualidades em cada espaço de formação, a saber: A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, que requer tempo, organização curricular com conteúdo estruturado. A educação informal é aquela aprendida no processo de socialização com a família, amigos, bairro, igreja, e são carregadas de valores e culturas próprias. Já a educação não formal é aquela que se aprende com o compartilhamento de experiências, principalmente no cotidiano em espaços e ações coletivas.

Apontadas as devidas distinções, é importante destacar, porém, o grau de complementaridade envolvendo essas três vertentes e espaços de formação. A partir da análise é possível concluir também que, salvo melhor entendimento, não existe uma divergência acerca de qual seria o tipo ideal de educação, haja vista que as três possibilidades de espaços formativos são complementares, sobrepõem-se e podem ser articuladas de forma bastante profícua.

A perspectiva das Cidades Educadoras defende a promoção de educação holística, intergeracional e ao longo da vida, abarcando os espaços formais, informais e não formais de educação. Apesar de constituir uma espécie de ideia-força, concretizar a cidade educadora não é uma tarefa trivial, haja vista os desafios para se implementar a gestão democrática das cidades, as políticas educacionais, e a efetivação dos direitos humanos e fundamentais que tocam diretamente no direito à educação, bem como em outros direitos relacionados, como forma de promover a cidadania e assegurar a efetividade do princípio da dignidade humana.

Certamente, muitas das questões e considerações aqui apontadas ainda requerem análise mais aprofundada, bem como uma agenda de pesquisas futuras envolvendo os desafios da implementação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras, sobretudo no contexto brasileiro e sul-americano.

Apesar disso, o desenvolvimento deste trabalho nos permite trazer vários pontos para reflexão, nos quais é possível admitir que a educação não formal promove socialização; postura questionadora e ética; interesse pelas questões sociais, ambientais e políticas, tolerância, valorização da diversidade; promove a cultura e o sentimento de pertença ao território, valores esses tão caros para uma educação que se propõe a ser conectada com o cotidiano da vida de crianças e jovens nas cidades.

REFERÊNCIAS

AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras. Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2020. **Quem somos?** Disponível em: http://www.edcities.org/pt/quem-somos/. Acesso em: 24 jul. 2023.

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. 2004. Disponível em: http://www.edcities.org/pt/quem-somos/. Acesso em: 24 jul. 2023.

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena. J. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, Alceli Ribeiro; VIEIRA, Mariana Gonçalves. A Cidade Educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI. **Conjecturas**, v. 2022, p. 474-490, 2022.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, 2021. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2207. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Modelo de gestão para a política prisional. Ministério da Justiça e Departamento Penitenciário Nacional**. Brasília, 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2021

DONATO, S. P.; SILVA , M. T. da .; SANTOS , S. J. A. da S. . O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores . **Revista Intersaberes**, *[S. l.]*, v. 16, n. 39, p. 1135–1154, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i39.2205. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2205. Acesso em: 24 jul. 2023.

DURKHEIN, Émile. (1965). **Educação e Mudança**. São Paulo: Melhoramentos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. da G.; SIMSON, O. R. M.; FERNANDES, R. S. (org.). **Não - fronteiras: universos da educação não - formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico <<Cidade Educadora: olhares e práticas>> **Pela utopia de cidades educadoras: Por um mundo onde todos tenham lugar**. Rev. Àgora, v.6, n.11. pp. 27-38. 2019. Disponível em: http://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3777/3244. Acesso em 22/06/2022

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DEMANDAS FORMATIVAS NO TRABALHO COM INCLUSÃO NA ESCOLA

Autor[1] Katia Mosconi Mendes

Co-autor[2] Ilze Maria C. Machado

RESUMO

O presente texto apresenta algumas reflexões acerca do trabalho docente de professores da educação básica, neste caso, com recorte aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio, acerca da inclusão. As ideias apresentadas são resultado das vivências profissionais das autoras e da pesquisa de campo realizada com professores. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em escolas da rede pública municipal e estadual. O objeto deste estudo está direcionado à formação docente e inclusão escolar. A problemática do estudo procurou compreender: quais os conhecimentos sobre inclusão, necessários aos docentes, para que o trabalho com esta modalidade de educação considere as especificidades dos estudantes e os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem? Foi elencado como objetivo geral: analisar a relação entre a formação inicial e a atuação docente na educação básica, considerando os aspectos da Educação Inclusiva. Mesmo constando nas matrizes curriculares das licenciaturas como disciplina obrigatória, percebe-se que a modalidade de ensino de educação especial apresenta uma conotação secundária diante do conjunto de disciplinas. No aporte teórico, destacamos alguns autores como: Gatti (2009); Mantoan (2006); Mazzota (1999); Mendes (2004, 2011), Mendes (2015); Shulman (1986, 1987). Os resultados apontam que o desconhecimento do trabalho com crianças e adolescentes com necessidades específicas, causam insegurança e angústia em alguns professores, pontuam que em sua graduação, faltaram conhecimentos sobre inclusão e em como trabalhar com esses estudantes, todavia os conhecimentos direcionados a sua área de formação é de domínio dos mesmos.

Palavras-chave: Formação de professores. Inclusão. Conhecimentos

1 INTRODUÇÃO

Discutir a formação do professor no curso de pedagogia e demais licenciaturas e a relação desta com a escola implica ir para além de aspectos curriculares desta formação, é preciso ocupar-se de questões amplas que viabilizem um olhar contextualizado da realidade, que possibilite perceber as relações que se estabelecem em sua totalidade.

[1] Doutora em Educação PUCPR, docente UNIP/SP, e-mail: mosconimendes@gmail.com
[2] Doutora em Educação PUCPR, pedagoga da Rede Pública, e-mail: ilzemaria7@gmail.com

A formação inicial de professores em nosso país, constitui-se objeto de inúmeras pesquisas na área da educação e uma preocupação cada vez mais presente nas políticas públicas, nos planos de Governo e nas reformas educacionais, que tem sido mais intensas nas duas últimas décadas, trazendo como resultado reformulações nos cursos de licenciatura, a partir das determinações da legislação educacional, das política públicas, da dinâmica social, promovendo revisões e alterações nas matrizes curriculares que vão sendo efetivadas nestes cursos.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como tema a formação de professores e a inclusão escolar, apresenta como problematização: quais os conhecimentos sobre inclusão necessários aos docentes para que o trabalho com esta modalidade de educação considere as especificidades dos estudantes e os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem?

A abordagem qualitativa investiga as causas da existência do fenômeno social, busca elucidar sua origem, suas relações, suas alterações e se esforça por compreender as implicações para a vida humana (TRIVIÑOS, 2009).

Foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa: objetivo geral - analisar a relação entre a formação inicial e a atuação docente na educação básica, considerando os aspectos da Educação Inclusiva. E como objetivos específicos: a) analisar os documentos específicos da Educação Especial e as matrizes curriculares de cursos de licenciatura com a inserção da modalidade de educação especial; b) compreender as necessidades docentes voltadas as especificidades da inclusão escolar; c) identificar os conhecimentos priorizados na formação inicial e os conhecimentos estabelecidos na escola, na prática da docência, para que as demandas de conhecimento na formação de professores pudessem ser desveladas

O campo de pesquisa abrangeu 02 escolas da rede pública municipal (anos iniciais do ensino fundamental) e três da rede pública estadual (anos finais e ensino médio) do munícipio de Curitiba.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir de 1980, a Educação Especial toma novos rumos nos países europeus e nos Estados Unidos e a Educação Inclusiva, como a conhecemos hoje, passa a ser formulada. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é uma

modalidade de educação que considera o direito de todos a educação, preferencialmente no ensino regular (LDBEN n. 9394/96), com as adaptações curriculares necessárias as diferentes especificidades. A proposta da inclusão na escola representa a consolidação no contexto educacional de um movimento mundial pela inclusão social, o qual reclamava a construção de uma sociedade democrática, participativa, que reconhece politicamente as diferenças, as aceita e as respeita.

A inclusão traz como proposta que todo e qualquer sujeito deve ser inserido na escola regular, a qual deve se reestruturar para atender as necessidades educacionais especiais destes, e isto requer dos professores conhecimentos que deem suporte a prática pedagógica ao considerar a diversidade e as adaptações necessárias para que todos aprendam.

Entretanto a realidade brasileira aponta um alto número de crianças e adolescentes excluídos dos sistemas de ensino, geralmente a privação ao direito à educação, abrange as camadas mais vulneráveis da população. Diante disso, mesmo com a universalização da educação, que já completou mais de três décadas, as oportunidades ao ensino e a aprendizagem são restritivas. Em se tratando da Educação Especial, constata-se lacunas na formação docente no que tange as especificidades dos estudantes e as adaptações curriculares para que a aprendizagem se efetive.

Entre as demandas da prática, é necessário indicar um conhecimento requerido na atualidade e intensamente clamado pelos professores que é o conhecimento sobre inclusão, na modalidade educação especial. Pois mesmo constando nas matrizes curriculares de cursos de licenciatura, como disciplina obrigatória, a carga é ineficiente e a abordagem concentra-se em aspectos teóricos, inviabilizando aos estudantes estabelecer correlação com situações práticas de sala de aula.

Cabe ressaltar que dentre os conhecimentos destacados na referida pesquisa como necessários ao professor, o único que assumidamente os professores das escolas campo declararam necessitar, diz respeito aos conhecimentos sobre inclusão. Os professores asseveraram que a ausência destes conhecimentos em sua graduação, impactam na forma de ensinar as crianças e adolescentes que são de inclusão, assumindo que não têm conhecimentos consistentes para isto.

Entretanto, principalmente entre professores com maior tempo de atuação, a sua formação inicial não abordou essas especificidades e mesmo com a busca de

conhecimentos na formação continuada, ainda manifestam insegurança e desconhecimento no trabalho com os estudantes.

É possível apontar que os professores se sentem solitários no desenvolvimento de seu trabalho, largados a própria sorte, conforme declaração de uma professora que demonstra indignação em um primeiro momento e na sequência de sua fala tece um questionamento que ela mesma busca responder:

> Ah você tem que falar senão vai indo e você fica assim perdida. A gente fica sozinha para lidar com isso!... Por que isso está acontecendo com a inclusão? Eu vi um único texto de inclusão, nunca peguei inclusão na minha vida não sei trabalhar com esses alunos (Professora Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Geralmente nas escolas das redes municipal e estadual os professores contam com a presença de profissionais de Atendimento Educacional Especializado, que os auxiliam no desenvolvimento do trabalho de inclusão. O que se pode apontar em relação ao formato deste apoio é que existe inconsistência teórico prática também por parte de alguns destes profissionais, conforme explicitado por uma professora no depoimento a seguir:

> Então veio uma pessoa da RME que é responsável por criança especial aí ela olhou o menino e mudou ele. Não tinha como ele era autista, eu não conseguia trabalhar, é que eu não sabia como trabalhar. É muito difícil, e não adianta chegar e falar umas coisinhas sobre o assunto a gente precisa saber sobre essas crianças, a gente precisa de ajuda (Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

É possível perceber a angústia demonstrada pela professora em ter que lidar com uma situação, sem sustentação em relação aos conhecimentos sobre o trabalho com alunos de inclusão e apoio da equipe. Este pequeno exemplo pode bem traduzir o sentimento de muitos professores que estão atuando nas escolas da rede pública.

Também foi mencionado por professores, que nem sempre ao iniciar o ano letivo, podem contar com os profissionais de apoio no desenvolvimento do trabalho e isso gera transtornos, conforme relato:

> As aulas iniciaram e está difícil interagir com um aluno com paralisia cerebral, ele verbaliza sons que eu não compreendo e ele não tem possibilidade de fazer registros escritos, pois não tem mobilidade com as mãos, isso gera preocupação, ele e os demais da turma precisam aprender os conteúdos e fico perdido (Professor Ensino Médio).

ISSN: 2176 - 1396

Apesar da Constituição Federal (1988) garantir às pessoas com necessidades especiais o direito a educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino, os depoimentos vindos da escola denunciam a falta de formação para atuar no sentido de incluir crianças ou adolescentes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como profissionais de apoio.

É necessário neste momento repensar quais conhecimentos os professores necessitam para a sua prática, quais os principais problemas enfrentados por eles na escola e como fazer para resolver.

É comum nos depararmos com relatos de que a formação inicial não tem dado suporte à construção de conhecimentos teórico-práticos voltados ao trabalho com crianças ou adolescentes, que tem necessidades educacionais especiais, conforme corrobora o depoimento de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que diz: “eu não estou preparada para lidar com deficiente intelectual, visual ou auditivo se eu resolver trabalhar com educação especial vou ter que estudar, me preparar muito, penso que o curso de pedagogia é que teria que fazer isso”.

Estes breves depoimentos apresentados, intensos em seu conteúdo, demonstram o impacto da formação dos professores em sua prática e na vida destes alunos, quer com dificuldades de aprendizagem quer com necessidades especiais.

Ao tratar de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a complexidade parece maior, ao considerar o número de professores de diferentes disciplinas que se alternam nas turmas e o número de alunos por turmas, alguns professores não identificam as especificidades ou dificuldades apresentadas por alguns. Seu olhar é de que há uma certa “homogeneidade” na classe e as especificidades dos estudantes são desconsideradas.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais desacomoda tanto professores quanto gestores, pois ela exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática a que muitos professores não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial.

No Brasil, a formação de professores de educação especial teve início na década de 50 em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 60. Nesta época evidenciava-se a presença de duas tendências adotadas pela formação: a tendência educacional, que caracterizou os cursos para o ensino a deficientes auditivos e deficientes visuais e a médico-pedagógica, que contemplava o ensino para deficientes físicos e mentais e caracterizava-se pelo aspecto terapêutico e tecnicista.

A formação de professores de educação especial é elevada do nível médio ao superior, nos anos 70, onde os cursos de Pedagogia passaram a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Neste período foram ofertados os primeiros cursos de especialização, como alternativa para a formação de professores de educação especial. (MAZZOTTA, 1999).

Vêm sendo construídas e incluídas diretrizes onde estabelecem que a formação inicial de todos os professores precisa capacitá-los para atenderem as demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como, ter conhecimentos sobre esses alunos, não sendo mais um tema para as tradicionais habilitações em educação especial (MANTOAN, 2006).

A lacuna presente nesta área, incide justamente na questão de como proceder para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. Ao egresso, simplesmente demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças, não configuram como algo suficiente para formação de um profissional que irá trabalhar com a inclusão na escola.

Apesar das determinações legais, os processos formativos do professor de Educação Especial são marcados por contradições, como: a ausência de diretriz política; o descompasso quanto à sua formação inicial; o deslocamento da formação para cursos de pós-graduação lato sensu, em sua maioria, vinculados ao mercado de formação docente.

Desta maneira, embora as diretrizes e legislações complementares, para a formação do pedagogo e de professores especialistas, apontem para inserção de conhecimentos sobre o campo da educação especial nos cursos de formação inicial, o que se tem observado é a fragilidade dos sistemas educacionais em relação a como incluir adequadamente os alunos com necessidades especiais e também no que diz respeito a formação de professores preparados para a diversidade que encontrarão ao chegar na escola. Os conhecimentos sobre inclusão aparecem como fundamentais para o exercício da docência.

Apesar de um número significativo de universidades e instituições de Ensino Superior incluírem na matriz curricular, de suas licenciaturas, conteúdos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva, prevalece uma grande diversidade de enfoques e os conteúdos são contemplados, em sua maioria em cursos de formação de professores para os anos iniciais.

Somando-se a esta questão, um estudo realizado por Gatti (2009) a respeito de vários aspectos da formação de professores no Brasil evidenciou que disciplinas relativas à Educação Especial representam menos de 4% do conjunto e que, nas ementas, a abordagem assume um caráter mais genérico ou descritivo, com pouca referência a práticas educativas.

A inclusão escolar vai depender em boa parte do trabalho do professor do ensino regular e para tanto, o mesmo necessita estar preparado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem que beneficiem a todos, sendo assim uma política de formação de professores é uma das colunas de sustentação para a construção da inclusão escolar. Esta afirmação requer uma mudança, que como tal, requer um potencial instalado em termos de recursos humanos em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

3 A DOCÊNCIA E OS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR

A priorização da docência implica na valorização do conhecimento como sendo fulcral nas licenciaturas, haja vista que a natureza da profissão do professor é o conhecimento, definido socialmente no interior das relações sociais para a escola.

A amplitude da formação traz reflexões e desafios sobre a configuração assumida pelos cursos de licenciaturas em relação aos conhecimentos demandados para a docência.

Voltando olhar para a escola, é possível localizar uma série de demandas para formação de professores em relação aos conhecimentos para a docência, tendo como base de reflexão as categorias de conhecimento para docência apresentados por Shulman (1986, 1987) que se referem ao conhecimento do conteúdo da matéria de ensino e o conhecimento pedagógico geral.

A inclusão, um conhecimento requerido na atualidade, tem sido intensamente citado por professores e pesquisas (MENDES 2004) (MENDES 2015).

Os depoimentos advindos da escola, intensos em seus conteúdos, demonstraram o impacto da formação dos professores recebida nos cursos de licenciatura em sua prática e na vida desses alunos com necessidades educacionais especiais. Embora os conhecimentos sobre inclusão apareçam, na escola como

fundamentais para o exercício da docência, nas licenciaturas, os conhecimentos que envolvem esta modalidade de ensino são tratados em algumas disciplinas no curso (GATTI, 2009; MENDES, 2015).

A formação e a prática docente necessitam ser constantemente renovadas pela reflexão sobre o ato de ensinar, para tanto considera-se a particularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da matéria a ser ensinada e a maneira mais adequada de ensiná-la.

Pensar a formação do professor a partir desta perspectiva requer avançar para um tipo de formação em que o conhecimento profissional do professor, possa pensar os conhecimentos pedagógicos nas diferentes áreas.

A concretização desta formação compreende mudanças e em primeiro lugar apontaríamos a necessidade da aproximação entre universidade e escola, pelo reconhecimento da primeira de que a escola se constitui em lugar de aprendizagem também para a universidade. Rompendo assim, com a relação de subordinação que tem se perpetuado nestes campos.

Além desta mudança de concepção, é fundamental ainda promover a aproximação entre os cursos de licenciatura e as escolas, em especial com aquelas em que os alunos desenvolvem seus estágios para além de uma relação de benefício mútuo.

À universidade, caberá buscar na própria escola as demandas destas e discutir na e com a escola as propostas de superação, ofertas de cursos entre outras ações voltadas a beneficiar ambas as instituições.

É necessário ainda incrementar qualitativamente os estágios para que estes, deixem de ser vistos como espaço de “aplicação” dos conhecimentos aprendidos nas licenciaturas, assumindo a configuração de espaço privilegiado de mobilização e produção de novos conhecimentos. Faz-se necessário ainda, reconhecer e valorizar os professores que irão receber os estagiários na escola como formadores de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha sido abordado neste texto os conhecimentos demandados para a docência, principalmente no que tange o trabalho de inclusão na escola, ressaltamos

a necessidade de se considerar o contexto em que a prática do professor é desenvolvida, uma vez que esta prática quer seja do professor do ensino fundamental ou do ensino médio, está condicionada a contextos sócio históricos que justificam a prática deste em sala de aula.

Contudo, restringir prática docente assim como sua formação a determinações externas, não percebendo a docência como trabalho intelectual, é algo que tem contribuído para a (des)profissionalização do professor considerando que o conhecimento é fulcral para a docência.

É necessário apontar que o conhecimento do conteúdo da disciplina, bem como os conhecimentos pedagógicos ligados a inclusão nos cursos de licenciatura e as práticas, seja pela ausência ou pouca consistência, demonstram que o impacto na formação é sentido na escola. Isso ficou evidenciado das colocações dos docentes, seja por desconhecimento ou insegurança em trabalhar com estudantes com necessidades específicas.

Se aos futuros professores não for propiciado uma formação, que contemple o diálogo entre os conhecimentos necessários para a docência na perspectiva da inclusão, está se fará no campo da escola, intensamente marcado por demandas formativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de jun.2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP** n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB** n. 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas v. 29, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone (Orgs.) **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MENDES, Enicéia G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, Katia V. M. **As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015.

SHULMAN, L. S. **Those Who understand**: knowlwdge growth in teaching. Educacional Researcher, vol. 15, nº 2, 1986.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, vol. 57, nº 1, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PEDAGOGIA E AS ESCOLAS BILÍNGUES: ESTADO DO CONHECIMENTO

Gutmann, Ana Paula Schimmelpfeng[1]

Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da[2]

Portilho, Evelise Maria Labatut[3]

RESUMO

Neste artigo foi verificado como os temas da formação de professores em Pedagogia e o cenário atual das escolas bilíngues têm se articulado em produções científicas no Brasil, com enfoque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. O objetivo deste artigo é apresentar dados levantados por meio do estado do conhecimento sobre a formação docente e o ensino bilíngue nos anos de 2019 a 2023, nas plataformas ERIC e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Como aporte teórico inclui-se a participação de Megale (2019), Batista (2020), Carlos (2021), Costa (2021), Lima (2022) e Padinha (2019). A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa de tipo estado do conhecimento, a qual busca o levantamento de dados sobre determinado tema. Os resultados foram analisados e classificados através de seus resumos: o tipo de publicação mais encontrado foram dissertações; o ano com maior número de publicações foi 2022; e, houve diferentes categorias de análise encontradas, com apenas três publicações a respeito da formação de professores. Considera-se necessário mais pesquisas com esse enfoque no Brasil, devido ao expansivo crescimento da demanda e oferta de escolas bilíngues em nosso país e às novas exigências para estas instituições e seus docentes, de acordo com as Diretrizes para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020).
Palavras-chave: Educação bilíngue. Pedagogia. Formação de professores. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos como os temas da formação docente e o cenário atual das escolas bilíngues têm se articulado em produções científicas. A análise desta formação docente e sua relação com as escolas bilíngues se justifica pela intenção de verificar como os estudos desses temas têm se apresentado. De acordo com Megale (2019) há um grande crescimento das escolas bilíngues, em especial daquelas com aulas em português e em inglês, porém poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no País. Considera-se o cenário contemporâneo de escolas bilíngues, as quais estão em grande ascensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as exigências de contratação de diversas instituições educacionais bilíngues, assim como as novas

[1] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, anagutmann@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, clausers@gmail.com
[3] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, eveliseportilho@gmail.com

Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), as quais exigem nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngue para o professor formado ou em formação iniciada até o ano de 2021, para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais, que tenha graduação em Pedagogia ou em Letras.

O interesse em realizar a pesquisa deu-se a partir da experiência docente em escolas com projeto educacional bilíngue e o desafio em implementar as orientações determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na prática escolar.

A reflexão em torno desta experiência docente demonstra a importância de considerar o ensino bilíngue e suas implicações na formação de professores, nos levando ao problema de pesquisa que motivou este trabalho: como, no cenário contemporâneo, o ensino bilíngue tem sido representado em pesquisas sobre formação de professores, mais especificamente na graduação de Pedagogia?

O objetivo deste artigo é apresentar dados levantados por meio do estado do conhecimento sobre a formação docente e o ensino bilíngue nos anos de 2019 a 2023.

Como pauta deste artigo, iniciamos abordando a legislação educacional brasileira, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue e a sua relação com a Educação Bilíngue no Brasil e a formação de professores em Pedagogia. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada, a apresentação dos dados obtidos por meio dos resultados das pesquisas e as considerações finais.

2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

A legislação educacional brasileira por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, utiliza o termo plurilíngue pelo fato de explicitar direitos linguísticos à educação indígena, à educação de surdos, à educação em regiões de fronteiras. Mais recentemente, as Diretrizes foram atualizadas com direitos à educação em língua adicional. De acordo com o próprio documento, “educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes” (BRASIL, 2020, p.16).

Megale (2019, p.22) ressalta que “não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas”. De acordo com as Diretrizes para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), a língua adicional é citada como “ensino *em* língua adicional” ou “ensino *na* língua adicional”, portanto, não se trata do ensino da língua como componente curricular, o qual compete aos graduados em Letras (apenas), e sim da instrução de conteúdos e contextos na língua adicional (como por exemplo ensino de matemática na língua inglesa).

Vieira (2019) sinaliza que no Brasil, entre 2014 e 2019, o mercado de escolas bilíngues apresentou um crescimento entre 6% e 10% e escolas que têm um programa bilíngue conquistam mais alunos e pais pelo Brasil, conforme a Abebi (Associação Brasileira do Ensino Bilíngue). Um exemplo deste crescimento é apresentado por Lima (2022), quando diz que atualmente o Brasil é o país com o maior número de escolas Maple Bear, com 140 unidades em funcionamento das 568 espalhadas por 31 países. As Diretrizes para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) também mencionam o constante crescimento da demanda pelo ensino bilíngue e a expansão das instituições de ensino auto intituladas bilíngues ou de escolas regulares com programas bilíngues ou de escolas internacionais, as quais até então, não são subordinadas a uma legislação regulatória e à fiscalização por órgãos educacionais no que se refere à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues. Esta realidade causa confusão entre pais, alunos e comunidade escolar, tornando o campo da educação bilíngue controverso e mal-entendido.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020:

> (...) dada a ausência de orientações nacionais, objetivamos uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e línguas adicionais na educação básica. Para isso, é preciso estabelecer em nível nacional: princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para uma educação plurilíngue, seja em “escolas bilíngues/plurilíngues” ou em “programas bilíngues/plurilíngues”. Também serão estabelecidas diferenças entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais” (BRASIL, 2020, p.9).

Com todo esse crescimento em expansão da educação bilíngue no Brasil foi verificada a necessidade da criação de uma regulamentação de âmbito nacional com normas, exigências e especificações para as escolas que oferecem este tipo de educação, no âmbito de garantir, com certa proporção, um ensino de qualidade. Em

julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, a qual até o presente momento não foi homologada. Ainda assim, alguns estados já iniciaram o movimento de suas próprias regulamentações, como nos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina que lançaram, em 2013 e 2016 respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados em escolas de Educação Básica (MEGALE, 2018). Com essa nova perspectiva de futuras regulamentações, inúmeras escolas bilíngues já começaram a fazer exigências a seu corpo docente e aos futuros candidatos, as quais incluem comprovação de proficiência e especialização na área e também começaram a fazer alterações em sua carga horária de oferta de componentes curriculares numa língua adicional, atualizações em seu material didático e até mesmo em placas e avisos em torno do ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), para ser bilíngue não basta somente ampliar a carga horária de aulas de inglês, mas sim ter a língua inglesa como língua de ensino, ter um currículo único integrado em duas ou mais línguas. No caso dos professores procurados pelas instituições bilíngues, para atuar como professor na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais, a nova legislação destaca três exigências: ter graduação em Pedagogia ou em Letras; ter comprovação de proficiência, que precisa ser, no mínimo, B2 do CEFR - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR); possuir um curso de extensão de 120 horas em bilinguismo, curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Além das exigências indicadas, o documento também faz inúmeras recomendações ao MEC, algumas delas são: a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz; a criação de padrões de avaliação e de certificação de proficiência para docentes; a criação de padrões de avaliação e de certificação de proficiência linguística e em conteúdos para estudantes; a criação de política nacional de avaliação para educação plurilíngue.

A respeito de uma dessas recomendações feitas ao MEC sobre a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, vale destacar que no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não é feita qualquer menção a respeito da realidade bilíngue e muito menos da necessidade

em preparar os alunos formados pelos Cursos de Pedagogia, futuros docentes, para as inúmeras exigências desta realidade, o qual pode ser um agravante às desigualdades de oportunidades. Costa (2021) afirma que há um descompasso entre a formação dos professores que atuam no ensino bilíngue e o que é exigido como condição formativa mínima para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem qualificado. O autor constata que as experiências e a formação contínua constituem uma grande diferenciação para o profissional que quer se manter inserido no mercado de trabalho.

Ao verificar a matriz curricular do curso presencial da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC no ano de 2023, confirma-se que entre as disciplinas obrigatórias em ambos os cursos não há nenhuma que aborde o ensino bilíngue em língua adicional como a língua inglesa no Brasil. Por outro lado, nestas duas instituições, temos como exemplo as disciplinas “Metodologia de Ensino de Artes” ou “Artes Visuais e Educação” e “Metodologia de Ensino de Educação Física” ou “Educação Física e Cultura Corporal”. Dessa forma, observa-se que não são ofertadas disciplinas que tratam sobre o ensino bilíngue, que seriam necessárias para um professor regente bilíngue, mas são ofertadas disciplinas que caberiam a um especialista lecionar em qualquer escola. Esta falta de preparo para a realidade escolar bilíngue é também sinalizada por Carlos (2021) em seu estudo de caso, o qual aponta para a pouca ênfase dada na formação inicial de professores para atuarem em contextos bilíngues, a qual culmina na falta de preparação e conhecimento para lidarem e compreenderem os conceitos teóricos e metodológicos sobre o bilinguismo.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi qualitativa de tipo estado do conhecimento, a qual busca o levantamento de dados sobre determinado tema. Sendo assim, realizou-se o levantamento de publicações nos últimos 5 anos (desde 2019 até 2023), que abordassem as temáticas de formação de professores e educação bilíngue. O levantamento ocorreu por meio da pesquisa de artigos “*Journal Articles*” na plataforma ERIC - Institute of Education Sciences e da pesquisa de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os trabalhos encontrados no Brasil foram categorizados por meio da leitura dos resumos, buscando

a identificação do tipo de publicação, ano de publicação e enfoque da pesquisa. Dentro das temáticas mencionadas foram pesquisados diferentes descritores após pesquisas de temas relacionados e sinônimos na opção "*Thesaurus*" da plataforma Eric, com a intenção de uma melhor abrangência e encontro de resultados.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 ERIC

Primeiramente, na plataforma ERIC, em relação à temática de educação bilíngue, foi feita a pesquisa utilizando o descritor "*bilingualism*", com 1.885 resultados, dos quais os três países com maior número de resultados são a Espanha com 74 artigos, seguido pelo Canadá com 69 artigos e a China com 62 artigos. Não houve resultado de artigo realizado no Brasil com este descritor. Já a pesquisa feita com o mesmo termo em português "bilinguismo", resultou em 6 artigos, sendo 2 deles provenientes da Itália, 1 da Suécia e 1 do Reino Unido. Também não houve resultado da procura por artigos do Brasil.

Ao utilizar o descritor "*bilingual schools*", 154 resultados foram mostrados. Dentro deste número, os três países com maior número de resultados são: a Espanha com 9 artigos, seguido pela China com 6 artigos e a Suécia com 5 artigos. O Brasil possui apenas 2 artigos com este descritor, nos quais um deles trata sobre a aprendizagem de matemática através de aplicativo educacional e o outro trata sobre os efeitos do bilinguismo na biliteracia. Os termos em português "escola bilíngue" e "escolas bilíngues" não apresentaram resultados.

Ao pesquisar o descritor "*bilingual education*", de um total de 1.165 resultados, as três localizações com maior número de resultados são: a Espanha com 86 artigos, seguido pelo estado do Texas nos Estados Unidos com 46 artigos e a China com 44 artigos. No Brasil não houve resultado de artigos com este descritor. O termo em português "educação bilíngue" não apresentou qualquer resultado.

No descritor "*english second language*", de um total de 12.519 resultados, os três países com maior número de resultados são: a Turquia com 1.033 artigos, seguido pela China com 926 artigos e o Irã com 712 artigos. No Brasil não houve resultado de artigos. Ao utilizar o descritor "*second language learning*", resultou um total de 13.028 artigos, sendo os três países com a maioria dos resultados, a Turquia

com 873 artigos, a China com 859 artigos e o Irã com 565. Não houve resultado do Brasil nesta pesquisa. O termo em português “língua inglesa” não apresentou quaisquer resultados.

Ao pesquisar o descritor “*multilingualism*” houve um total de 1.680 resultados, sendo os três maiores países com resultados: China com 70 artigos, Espanha com 61 artigos e a África do Sul com 59 artigos. Não houve resultado do Brasil nesta pesquisa. Os termos em português “multilinguismo” e “multilingualismo” não apresentaram quaisquer resultados.

Ainda nesta temática, os seguintes descritores também não apresentaram resultados de artigos provenientes do Brasil: “*English language teaching*” (total de resultados: 1.473 no mundo) e “*second language instruction*” (total de resultados: 10.090 no mundo).

Em relação à temática de formação de professores, primeiramente, foi utilizado o descritor “*teacher education*”, com 14.177 resultados, dos quais os três países com maior número de resultados são: a Turquia com 1.376 artigos, seguido pelo Austrália com 665 artigos e a Espanha com 325 artigos. O Brasil em último lugar, em 25º, com um total de 92 artigos. Deste total de artigos encontrados provenientes do Brasil, seus enfoques são variados, com destaque à educação física com 19 artigos, ciências com 15 artigos e matemática com 11 artigos. Com relação ao ensino de inglês como segunda língua (“*English - second language*”, “*Second language learning*”, “*Second language instruction*") foram encontrados apenas 3 artigos. Em um desses artigos, os autores Miller, Cunha e Allwright (2021) discorrem sobre a prática exploratória, na qual alunos e professores são considerados como aprendizes e praticantes da aprendizagem. Em outro artigo, Maia (2022), através de um estudo de caso faz uma análise do envolvimento de professores com pedagogias de multiletramentos. E no outro, Batista (2020) reconhece a atual importância do conhecimento de um segundo idioma, especialmente o inglês. Mas aponta que as políticas de ensino de língua estrangeira em vigor, dificultam a sua aquisição pela maioria da população, pois não prescrevem as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras ocorram com sucesso na educação básica e, como resultado, elas não são eficazes no ensino da língua estudada. A autora ainda aponta a falta de qualificação de professores, que somado à outros fatores, contribuem para o fato de alguns brasileiros não terem acesso a bons empregos que têm o conhecimento de

inglês como pré-requisito que de maneira geral aumentam a lacuna educacional, social e econômica entre seus cidadãos mais ricos e mais pobres.

Ao buscar com o descritor "*teacher knowledge*" houve um total de 1.544 resultados, sendo os três maiores países com resultados: Turquia com 124 artigos, Austrália com 65 artigos e a China com 51 artigos. Não houve resultado do Brasil nesta pesquisa. O termo em português "formação de professores" teve apenas um resultado, proveniente de Moçambique. Já o termo "pedagogia" apresentou apenas 2 resultados do Brasil, um deles relacionado ao tema da pandemia do COVID-19 e o outro ao tema de ensino de matemática. O termo em português "qualificação docente" não apresentou quaisquer resultados.

O descritor seguinte foi "*teacher training*", o qual apresentou um total de 2.182 resultados, sendo os três maiores países com resultados: Turquia com 211 artigos, Espanha com 139 artigos e o Reino Unido com 65 artigos. O Brasil está em 14º lugar, com um total de 25 artigos. Deste total de artigos encontrados provenientes do Brasil, seus enfoques são variados, com destaque à ciência com 7 artigos e à matemática com 3 artigos. Com este descritor, não há artigo relacionado à formação de professores e ensino de uma segunda língua.

Tabela 1 – Total de publicações na plataforma ERIC

Descritor	Quantidade no mundo	Quantidade no Brasil	%
bilingualism	1.885	0	0
bilinguismo	6	0	0
bilingual schools	154	2	1
escola bilíngue/escolas bilíngues	0	0	-
bilingual education	1.165	0	0
educação bilíngue	0	0	-
english second language	12.519	0	0
second language learning	13.028	0	0
língua inglesa	0	0	-
multilingualism	1.680	0	0
multilinguismo/multilingualismo	0	0	-
english language teaching	1.473	0	0
second language instruction	10.090	0	0
teacher education	14.177	92	1
teacher knowledge	1.544	0	0
formação de professores	1	0	0
pedagogia	2	2	100
qualificação docente	0	0	-
teacher training	2.182	25	1
Total	**59.906**	**121**	**0**

Fonte: elaborada pelos autores

ISSN: 2176 - 1396

No que tange ao número de resultados provenientes da plataforma ERIC de acordo com diferentes descritores, podemos observar que há uma grande defasagem de artigos provenientes do Brasil. No contexto acadêmico artigos são utilizados ao redor do mundo como forma de comunicação científica, porém nos descritores explorados ainda há uma grande carência no Brasil. Vale lembrar que dos 121 resultados provenientes do Brasil, ao associar a formação de professores com o ensino de inglês como segunda língua foram encontrados apenas 3 artigos. Dentre os 3 apenas um deles, Batista (2020) dedica o estudo às políticas de ensino de língua estrangeira e a qualificação de professores.

4.2 CAPES

Inicialmente na plataforma CAPES foram utilizadas junções dos mesmos descritores utilizados na plataforma ERIC, com o intuito de manter uma mesma base de dados. Por meio da junção dos termos "*teacher education*" e "*bilingual school*" não houve resultado de teses e dissertações nos últimos 5 anos. Ao pesquisar a união dos termos "*teacher training*" e "*bilingual school*", resultou em apenas uma dissertação do ano de 2019 com enfoque no recurso audiovisual como suporte na aprendizagem de línguas. Ao pesquisar a junção dos termos "teacher training" e "bilingualism", foram encontrados 5 resultados, sendo 2 destes sobre educação indígena e os outros 3 sobre ensino que envolve o inglês como segunda língua.

Os três resultados encontrados são dissertações de Mestrado, em uma delas, Padinha (2019) possui a área de concentração em Administração com um olhar para as decorrências da expansão do mercado de Educação Bilíngue em instituições privadas. Em outra dissertação, Lima (2022), o objetivo é compreender a proposta pedagógica curricular bilíngue de uma unidade franqueada de uma escola internacional na cidade de Palmas, capital do Tocantins. E na outra, Costa (2021), é abordada a formação de professores que atuam no ensino bilíngue na cidade de São Paulo e a relação entre a prática docente bilíngue no Brasil e a formação docente específica para esse modelo de ensino.

Na sequência foram utilizados os termos correspondentes da pesquisa feita em inglês com mais resultados traduzidos para o português. Por meio da junção dos termos "formação de professores" e "bilinguismo" foram encontrados 16 resultados, sendo que apenas 7 destes envolvem o ensino de língua inglesa. Destes 7 resultados

há as mesmas 3 dissertações que resultaram da junção dos termos "*teacher training*" e "*bilingualism*" que já foram explicitadas. As outras são 2 dissertações de mestrado de Letras, com enfoque na formação de professores, uma com o objetivo de investigar as cognições de professores de contextos educacionais bilíngues e outra a respeito das crenças que os alunos de graduação em Letras têm sobre o bilinguismo. Sobre as 2 teses de doutorado, uma delas tem o objetivo de compreender a internacionalização curricular de uma escola bilíngue pública do Rio de Janeiro. E a outra, tem por objetivo analisar o desenvolvimento de um programa bilíngue no currículo.

Tabela 2 – Resultados Associados ao Ensino da Língua Inglesa e a Formação de Professores na Plataforma CAPES

Tabela 2.1 – Descritores: "*Teacher Training*" e "*Bilingualism*"

Ano	Tipo	Quantidade
2019	Dissertação	1
2021	Dissertação	1
2022	Dissertação	1

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 2.2 – Descritores: "Formação de Professores" e "Bilinguismo"

Ano	Tipo	Quantidade
2019	Dissertação	1
2020	Dissertação	1
2021	Dissertação	2
2022	Dissertação	1
2022	Tese	2

Fonte: elaborada pelo autores

No que tange aos resultados obtidos em teses e dissertações no Brasil na plataforma CAPES, apenas através da junção de alguns resultam em pesquisas feitas no Brasil. Dentre os resultados que estejam associados com o ensino bilíngue e a formação docente, a maioria das pesquisas são dissertações (80%). Sobre o ano de publicação, a maioria das pesquisas são de 2022 (40%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos através do levantamento de dados por meio do estado do conhecimento sobre a formação docente e o ensino bilíngue nos anos de 2019 a 2023 foram analisados através de seus resumos. Verificou-se que o tipo de publicação mais encontrado foram dissertações; o ano com maior número de publicações foi

2022; e, houve diferentes categorias de análise encontradas, com apenas três publicações a respeito da formação de professores. Esta análise demonstra que pouco foi estudado e pesquisado sobre a relação entre a formação de professores e o ensino bilíngue no cenário contemporâneo, principalmente, no que tange à investigação da formação do professor requerido para lecionar em escolas bilíngues, mais especificamente do docente de Pedagogia.

As discussões sobre o sistema educacional brasileiro e a internacionalização curricular, além das outras categorias emergentes apontadas na análise dos resultados e de seus resumos, principalmente sobre a formação de professores numa perspectiva de proposta pedagógica curricular bilíngue, revelam novas possibilidades de aprofundamento sobre o fenômeno de ensino bilíngue e sua relação com práticas educativas na formação do professor de pedagogia e a legislação educacional brasileira.

De acordo com os achados da pesquisa, aponta-se para a necessidade de maiores estudos do tipo estado do conhecimento nas categorias identificadas, e a carência de pesquisas e publicações brasileiras sobre o tema, para uma maior compreensão da articulação entre formação de professores e ensino bilíngue, ampliando perspectivas da preparação e formação docente.

Finaliza-se esse artigo ressaltando a importância da atualização das Diretrizes do Curso de Pedagogia e dos currículos dos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, para que os futuros docentes sejam preparados para a atuação docente em escolas bilíngues, com disciplinas relacionadas às estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem bilíngue, preparando esses profissionais às exigências e especificações feitas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Fernanda CA. English Language Teaching in Brazil: A Gap in Policy, Problems in Practice. **English Language Teaching**, v. 13, n. 8, p. 135-140, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p135>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Parecer n° 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 18 jul. 2023.

CARLOS, Natalia Borges. **Cognições de professores sobre o bilinguismo: um estudo de caso.** 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2021.

COSTA, Renato Izidio da. **Formação de professores em contextos bilíngues no Brasil: um estudo do currículo de docentes em escolas bilíngues na cidade de São Paulo.** 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIMA, Enock Cabral de. **A proposta pedagógica curricular bilíngue da escola Maple Bear de Palmas.** 2022. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins - Palmas, Tocantins, 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden *et al*. **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A826CB8F3CD016CD3592E112FCD>. Acesso em: 01 de jul. 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em: 01 de jul. 2023.

MILLER, Inés K.; CUNHA, Maria Isabel A.; ALLWRIGHT, Dick. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice, **Educational Action Research**, v. 29, n.3, p. 447-461, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1842780>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

PADINHA, Thais Arantes. **Bilinguismo no ensino infantil privado: Tendências e impactos na dinâmica das escolas e no perfil dos professores.** 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

PARANÁ. Universidade Federal do Paraná. **Resolução Nº 30/08-CEPE Currículo do curso de pedagogia.** 30 de agosto de 2009. Disponível em: Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/matriz-curricular-pedagogia-presencial/>. Acesso em 07 de jul. 2023.

SANTA CATARINA. Universidade Federal de Santa Catarina. **Currículo do curso licenciatura em Pedagogia.** Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308>. Acesso em 07 de jul. 2023.

VIEIRA, M. C. **Escolas bilíngues se espalham pelo país.** Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/>. Acesso em 08 de jul. 2023.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO E SUA REPERCUSÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Josililian Alberton[1]

Sueli Pereira Donato[2]

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, intitulada "A extensão no curso de Pedagogia em uma instituição particular no litoral paranaense: que espaço é esse?", cujo objeto de estudo é a extensão enquanto componente da tríade "ensino, pesquisa e extensão" no Ensino Superior. O problema de pesquisa constitui na efetiva integração destas três faces, uma vez que há muito caminho a ser percorrido para que a curricularização seja fonte de reflexões, que são essenciais para compreensão do quanto o princípio da integralidade é fundamental da Extensão Universitária. Nesse sentido, o objetivo principal neste texto é discutir acerca da noção e conceitos de extensão universitária no Brasil e sua repercussão para a formação docente. Para isso, delimitaram-se dois objetivos específicos: i) recuperar alguns marcos documentais e da história, propriamente dita, da noção da extensão nas universidades; ii) propor uma reflexão acerca da curricularização da extensão e as relações com a formação docente. A metodologia de pesquisa é a de revisão bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Ademais, para os fundamentos teóricos sobre a extensão universitária e sua legalidade, o trabalho apresenta respaldo em Freire (2013, 2022), Brasil (1931, 1968, 1988, 2019), FORPROEX (2011), Gadotti (2017) e Zanon (2022). Os resultados das discussões apontam à relevância de um currículo para a transformação daquilo que é ensinado e, por conseguinte, daquilo que é aprendido, em prol da superação da configuração de reproduções acadêmicas. Para que se possa avançar sobre estas questões curriculares e seus feitos, faz-se urgente pensar sobre a prática educativa que permeia o espaço educacional e que representa os propósitos da vida como um todo.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Ensino Superior. Curricularização.

1 INTRODUÇÃO

Centrado num ponto ainda sensível do Ensino Superior brasileiro: a extensão e os desafios dela inerentes, este trabalho traz discussões sobre as implicações da contextualização da prática de extensão nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Processo indispensável na formação universitária, a extensão, em síntese, oferece muitos pontos positivos pelo intercâmbio da social, pela contribuição da resolução dos problemas sociais, na unidade dos programas desenvolvidos nas universidades, por exemplo. No entanto, a curricularização ainda precisa ser fonte de

[1] Mestranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: josililian@isepe.edu.br
[2] Doutora em Educação, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: sueli.donato@utp.pr

reflexões, que são essenciais para compreensão do quanto o princípio da integralidade é fundamental da Extensão Universitária.

Nesse sentido, o objetivo maior do presente artigo é discutir acerca da noção e conceitos de extensão universitária no Brasil. Para isso, delimitaram-se dois objetivos específicos: i) recuperar os marcos documentais e da história, propriamente dita, da noção da extensão nas universidades; ii) propor uma reflexão acerca da curricularização da extensão e as relações com a formação docente. Na próxima seção, o trabalho seguirá para o desenvolvimento teórico, cumprindo os objetivos I e II supracitados.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Segundo Zanon (2022) e Nogueira (2005), a historicidade da extensão acontece em Portugal no século XVIII, com o ideário das questões religiosas, sendo inspiração em diversos países para as ações extensionistas. No Brasil, as práticas extensionistas surgem no século XIX, em São Paulo e Olinda ligadas a ação acadêmica do curso de Direito (ZANON 2022). No século XX, sob influência europeia, com a Universidade Popular, ofertando cursos com diversas temáticas, sendo estas sem importância populacional, porque se pautavam em questões intelectualizadas das quais a população não se beneficiava.

Conforme Zanon (2022) expõe, como marco extencionista na América Latina, tem-se o movimento estudantil na Universidade de Córdoba, que reivindicavam a extensão como fortalecimento das instituições do Ensino Superior em favorecimento de sua cultura para o povo. Diante dessas lutas, espaços foram sendo conquistados, paulatinamente no Ensino Superior, que encaminharam para um avanço em compromisso social. Assim, pôde-se iniciar o pensamento sobre o importante compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com suas comunidades de entorno, fazendo sentido a educação que por ora era somente erudita.

O Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, assentada na fala do Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, determina para os fins universitários:

> Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do

> indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, Decreto, nº 19.851, p.1)

Nesse sentido, foi salientada a ideia de que a Universidade se designava a fortalecer o ensino para a elite e que não tinha a pretensão de sustentar em conhecimentos uma sociedade subdesenvolvida. Não mencionava, portanto, a extensão como função da Universidade, uma vez que a extensão vem com a função de "[...] dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade" (ZANON, 2022, p.100).

Desta forma, no início do pensar extencionista no país, deparava-se em dizer do *saber* erudito e salvacionista em detrimento do *saber* popular. Segundo Gadotti (2017), a Universidade brasileira nasceu tardiamente e, somente a partir da década de 1960, é que despertou para o compromisso social devido à influência dos movimentos sociais pelas inserções de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

O que se percebe, nas primeiras legislações do país, é a fragilidade da regulamentação da atividade de extensão. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) cita a extensão uma única vez, no art. 69, e a concebe como cursos de especialização, aperfeiçoamento ou qualquer outro aberto a candidatos externos, o que ratifica o caráter de cursos e conferências atribuído à extensão universitária posteriormente, sem apresentar, no entanto, avanços ou inovações em termos de concepção ou objetivos.

As Reformas Universitárias, em conformidade com a Lei Nº 5.540, de novembro de 1968, fixaram normas sobre o funcionamento do Ensino Superior, articulado com as escolas médias e a obrigatoriedade das ações extensionistas, bem como, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seu artigo 20 esclarece: "as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes" (BRASIL, 1968). Em Zanon (2022) destaca-se que, mesmo com tal clareza, não houve mudanças nas práticas relacionadas com a extensão, pois início do século XIX até os anos 70 a extensão universitária aconteceu de forma a elevar o nível da sociedade por meio de palestras,

ISSN: 2176 - 1396

prestação de serviços e cursos, os quais não respondiam às necessidades emergentes da população, porque transmitiam saberes desconectados das realidades e não transformavam desta maneira, as realidades.

Sendo assim, até os anos 1970 não encontra-se, efetivamente, uma política de extensão para as Universidades brasileiras, mas sim, tentativas de como elaborar ações extensionistas. Em 1980, acontece o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEXT), impulsionando as reflexões sobre a definição das diretrizes e políticas para a extensão no Brasil, revisitando as discussões que aconteciam em várias regiões do país, e assim a extensão vislumbra novos horizontes, passando a demonstrar compromisso com seus espaços de pertencimento, dentro de relações mais orgânicas, interdisciplinares e dialógicas.

Segundo Nogueira (2003) o Ministério da Educação (MEC) assumiu o Programa de Extensão Universitária (ProExt) como uma política de extensão para as IES públicas, destinando recursos para fomento dos programas, criando a Divisão de Extensão e Graduação, a Comissão de Extensão e o Comitê Assessor, além de um programa de bolsas, a ser implementado a partir de 1994. Tanto o Plano Nacional de Extensão Universitária, quanto o Programa de Fomento à Extensão Universitária, são provedores de espaço de discussão e negociação do real papel e identidade da extensão no que tange as políticas públicas educacionais para o Ensino Superior.

Desde sua criação em 1987, o FORPROEX tem sido o principal palco das discussões de fomento e reinvindicações voltados à criação de diretrizes e ações específicas de Extensão Universitária como parte das políticas públicas para a educação superior no país. Sob esta condição, o FORPROEX – como responsável pelas conquistas das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – vem corroborando para afirmar a extensão como processo educativo entre ensino e sociedade. Para o FORPROEX, a Extensão Universitária

> foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam (GADOTTI, 2017, p.2).

A tradição elitista do Ensino Superior atrasa as intenções do FORPROEX, que, em 2012, estabelece como diretrizes a interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, defendendo o papel inovador para a extensão e provedor da interação sociedade e Universidade. Isso porque "[...] o Brasil de hoje combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização" (FORPROEX, 2012). Ademais, a Constituição Federal promulgada em 1988, enquanto lei maior, estrutura na abertura da seção referente a educação, afirmando no *caput* do artigo 205 que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]" (BRASIL, 2019, p.104), bem como, em seus artigos seguintes, esclarece sobre os princípios que norteiam tal educação e autonomia didático-científica concedida as universidades, consagrando o que tange a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. "As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2019, p. 105)

Em 1996, é sancionada a Lei de Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que preconiza em seu Título I, *caput* do artigo 1º, a garantia de que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 2019, p.8).

A referida Lei Nº 9.394/1996, apresenta-se como uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, abrindo um conjunto de inovações que podem possibilitar o acesso ao ensino menos elitista, contando com cursos noturnos nas instituições públicas, regulamentando a institucionalização da educação a distância, apoiando programas de educação superior continuada e de certa forma, modernizando as atividade educacionais públicas e privadas, proporcionando certa autonomia e flexibilização para as gestões.

Para o Ensino Superior, a LDB Nº 9.393/1996 apresenta condição para que este se aproxime da sociedade em sentido amplo, e que o entrelaçar dos conhecimentos, possam transformar a realidade. Para tanto, em seu *caput* do artigo

43 esclarece, que a extensão é finalidade da Universidade, bem como instrumento de mudança social para a conquista e defesa da democracia.

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
>
> **I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> **II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> **III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> **IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> **V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> **VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> **VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> **VIII** - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 2019, p. 32).

A referida lei visa atender o princípio da gestão democrática e participativa da educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Nº 9.394/1996, como também possui impacto de médio a longo prazo em toda a Educação Básica e Superior do país. Entender essas delimitações ajuda a enfrentar os desafios educacionais e contribuir para uma educação efetiva e de valores humanitários. Sob esta perspectiva, produção do conhecimento deve ser a base do conhecimento, para criar dinamismos dentro das sociedades e, por consequência, colocar o país frente aos desafios contemporâneos. Desse modo, é possível encontrar soluções para os problemas em todos os campos da vida humana, superando as desigualdades sociais e regionais, pois o Ensino Superior é o principal meio para tais realizações e reflexões. Acerca disso, Freire (2013) indica que [...] “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações

ISSN: 2176 - 1396

homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações". (FREIRE, 2013, p.26).

Destarte, diz desse compromisso revelando que as IES devem gerir programas articulados local e nacionalmente, sempre que possível para que elevem os padrões de qualidade de ensino, pesquisa e extensão; que a extensão atenda a formação continuada dos sujeitos, com ou sem formação superior, para a qualificação da vida social e educacional; que as atividades educacionais superiores tenham impacto nos contextos de seu entorno devido ao ensino, pesquisa e extensão; e que minimamente 10% dos créditos na graduação seja reservado para a atuação de ações extensionistas (BRASIL, 2001).

Para tanto, em consonância com as transformações que ocorrem em escala mundial, em virtude do aceleramento das informações que chegam ao Brasil pelo fenômeno da globalização, e que impactam diretamente os valores culturais nas relações pessoais, sociais e políticas, a necessidade de que a educação se aproxime da realidade se faz urgente, para o enfrentamento das transformações que alteram as concepções tradicionais de educação. Educação ao longo da vida, e com significado, melhora sem dúvida, a qualidade de vida e fruição do tempo, ampliando as oportunidades de todos que desta sociedade participam, em condição do exercício da cidadania. Sobre isso, a próxima seção traz algumas breves reflexões.

2.1 A curricularização da extensão e as relações com a formação docente

Segundo Selma Garrido Pimenta (2010), os feitos docentes são práxis, e alinhados com uma educação contemporânea, pode-se alongar as ideias dizendo que toda práxis requer ação-reflexão-ação, como discorre Freire (2022). A essência das atividades docentes se estabelece no ensino-aprendizagem, no conhecimento que se apresenta como técnico e político para que a condição de aprender e apreender do aluno se consolide no ato de ensinar do professor, e tenha, por conseguinte, a finalidade da transformação social.

As competências profissionais, que perpassam pelo entendimento das organizações para as situações de aprendizagem, avançam sobre o refletir da importância na progressão da aprendizagem que transitam no que tange administrar diferentes situações problemas. Ademais, criam laços com o que se ensina e aprende, suscitam o desejo de aprender e conquistar a difícil tarefa da autoavaliação,

e que não podem esquecer a importância do trabalho em equipe para que todos possam ter voz e vez, onde se fundam na elaboração de projetos. Para que a aprendizagem possa dar saltos de qualidade, é mister o envolvimento com a comunidade para a efetivação daquilo que se propõe ensinar, numa educação conectada, que almeja o desenvolvimento das condições morais e éticas, de senso de responsabilidade, solidariedade e justiça e que além de todas essas importantes prerrogativas, administrar sua própria formação continuada é fundamental para poder explicitar suas práticas.

Assim compreende-se, que os distintos papéis que o professor assume no exercício da profissão docente, estão interligados aos espaços onde desenvolve suas práticas, e onde as égides, (do que protege e ampara tal ação), estão ancoradas propiciando possibilidades ou não. Nesse sentido, a formação do professor representa uma provocação imensa, pois a mesma, em sua essência, exige competência para que se possa avançar em proficientes esclarecimentos daquilo que concede na própria formação. Vasconcellos (2013), corroborando com esta reflexão, questiona a capacidade de discurso do professor universitário, que não internalizado o conhecimento, reproduz discurso vazio e por sua vez, seus alunos passam a reproduzir tal feito, acreditando que realmente tal discurso está encharcado de sabedoria.

A princípio, tem-se a clareza da relevância de um currículo para a transformação daquilo que é ensinado e por conseguinte, daquilo que é aprendido e apreendido, para superação da configuração de reproduções acadêmicas. Para que se possa avançar sobre estas questões curriculares e seus feitos, se faz urgente pensar sobre a prática educativa que permeia o espaço educacional e que representa os propósitos da vida como um todo.

A falta de vivências/experiências para elucidar o que está previsto teoricamente transborda em desmotivação no seio dos espaços acadêmicos refletidos em falta de consolidação para avanços epistêmicos pessoais dos estudantes, e colocando os professores como soberanos nas conquistas individuais de seus alunos.

Os estudos freireanos entendem a educação como historicamente situada. Para isso, é necessário conceber a ideia de processo dialético que responde ao intercâmbio entre sujeito e o espaço que o estabelece. O desenvolvimento acadêmico não se faz por espontaneísmos na educação superior, mas sim, dentro

das interrelações entre suas subjetividades e o que a realidade lhe proporciona para criar e transformar, de acordo com suas necessidades, a sociedade onde se estabelece.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de considerações finais, é possível acreditar que a transformação das realidades sociais e a superação do assistencialismo deve ser a condição primeira do processo de curricularização nas IES, produzindo conhecimento acadêmico científico a favor da emancipação dos sujeitos e de suas aprendizagens. Assim, a extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa, entrelaçando saberes e conhecimentos, sendo capaz de imprimir nova atuação para o Ensino Superior, contribuindo significativamente para a mudança da sociedade. Dito de outro modo, dentro das práticas pedagógicas encontram-se múltiplos determinantes, dentre eles valores, ideias, processos que se intercruzam e interagem em prática tão complexa como a do ensino e seus significantes. Isso se dá pois o ensino não é uma simples interação entre os sujeitos da educação e conteúdos vazios de realidades, ele é possibilidades de aprendizagens que se apresentam em situações e realidades diversas.

Portanto, o ensino que consegue estabelecer interações entre teorias, realidades, aprendizagens, professores e alunos, entrelaçam interações complexas no que tange as relações sociais, conteúdos, metodologias e desta forma, contribui para conhecimento amplo de todos que participam das intenções nos múltiplos contextos. Este ensino só é possível entrelaçado a uma prática extensionista forte e efetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Presidência da República, Secretaria-geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1931]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 19 abr. 2023.

BRASIL. [**Constituição – (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 101/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federa, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.

BRASIL. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior: Resolução n. 7, de 18 de Dezembro de 2018. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de julho de 2023.

FORPROEX. XXX Encontro Nacional do FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior. Carta de Porto Alegre. Porto Alegre, 7 e 8 de novembro de 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir**. Extensão Universitária para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

NOGUEIRA. Maria das Dores Pimentel. **As Políticas de Extensão Universitária Brasileira.** Interagir Pensando o Extensão, Rio de Janeiro, n. 4, p. 9-13, ago./dez. 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ZANON, Denise Puglia. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciados na UEPG**. Ponta Grossa, 2022. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma visão exploratória das percepções docentes

Autor[1] - Leonardo André Testoni

Co-autor[2] - Simone Pannocchia Tahan

Co-autor[3] - Thays Roberta de Abreu G. Sentoma

RESUMO

A formação de professores, seja em um viés inicial ou continuado, procura trazer novos elementos ao repertório docente, articulando saberes em diferentes vertentes, visando seu desenvolvimento profissional. Para tanto, diversos estudos na área trazem a importância de, nesse contexto, considerar as concepções pedagógicas trazidas pelos profissionais, em particular, suas percepções em relação aos objetivos da escola. Desse modo, o presente artigo busca analisar tais percepções docentes acerca das Finalidades Educativas Escolares (FEE) e sua articulação com o processo formativo do professor. Para tanto, do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida apresentou caráter qualitativo e exploratório, tendo como instrumento principal de aproximação com os dados a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores da educação básica, focando, para o presente trabalho, os episódios de interesse acadêmico relacionados com o objetivo desta pesquisa. Os resultados foram categorizados através da análise de prosa, permitindo observar que as percepções dos docentes observados apontam para a instituição escolar como responsável não apenas pelos conhecimentos relacionados aos conteúdos disciplinares, mas também pela formação para o trabalho e emocional do cidadão. Como implicações da investigação em tela, sugere-se que pesquisas futuras se atentem à articulação entre as Finalidades Educativas Escolares atribuídas pelos docentes e seu processo de elaboração de saberes profissionais.
Palavras-chave: Formação Docente. Finalidades Educativas Escolares. Percepções Docentes. Pesquisa qualitativa. Entrevistas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa, realizado em uma universidade situada em São Paulo entre os anos de 2015 e 2022 e vincula-se a um Grupo de Pesquisa da referida instituição. As pesquisas do grupo agregam estudos e projetos de mestrado, doutorado, pós-doutorado e iniciação científica, relacionados à Formação de Professores e Movimentos Identitários de Professores, que têm oferecido os aportes teórico-metodológicos às investigações desenvolvidas. Nessa

[1] Doutor em Educação, Universidade Federal de São Paulo, leonardo.testoni@unifesp.br
[2] Mestra em Educação - Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, simone@parthenonplus.com
[3] Mestra em Educação - Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, thays14abreu@gmail.com

direção, o projeto visa a realizar um conjunto de pesquisas empíricas sobre as concepções da escola na contemporaneidade, no Estado de São Paulo, entre alunos, professores, diretores e coordenadores de escolas, dirigentes de ensino e de outras instituições ligadas à Educação. Nesse sentido, busca-se a compreensão de quem são os profissionais dessa área, os movimentos constituintes de suas identidades e suas formações, como atuam e influenciam na aprendizagem, que se estabelece na relação entre profissionais, alunos e conhecimento.

Desde o início do século XXI, a literatura sobre Formação Docente aponta para um quadro com a perda de poder e consideração da profissão; recorrentes demandas envolvendo metodologias didáticas e suas articulações sociais e interdisciplinares trazem luz para nos questionarmos se o atual modelo de formação de professores é suficiente para vencer os desafios impostos pelo novo contexto educacional (TESTONI, 2013).

Nessa linha, é importante ressaltar que tal formação, adequada aos contextos modernos, deve ser capaz de desenvolver o docente, profissionalmente, em relação aos saberes necessários para sua prática. Assim, convergindo com as ideias de Tardif (2002), é preciso que tais saberes, de caráter subjetivo e temporal, sejam construídos a partir da tomada de consciência profissional, através de argumentações significativas que articulem sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, pensar em uma formação de professores potente requer uma reflexão sobre os elementos que influenciam o desenvolvimento de tais saberes. Especificamente para o presente artigo, salientamos a importância de se investigar os objetivos atribuídos à escola pelos professores e sua relação com o constructo de seus saberes, em uma relação destes últimos com as Finalidades Educativas Escolares - FEE (LIBÂNEO, 2019).

Assim, a pesquisa em tela, em um caráter exploratório, busca analisar as percepções de professores sobre as FEE e suas articulações com os saberes docentes profissionais.

2. FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES (FEE)

Colocar em relevo a temática das Finalidades Educativas Escolares, sob a ótica dos professores e como se dá a articulação com os saberes docentes, pode nos ajudar

ISSN: 2176 - 1396

a entender as decisões que são tomadas em relação às políticas de formação docente.

Partindo deste pressuposto, Libâneo (2016, p.444), nos ajuda a entender que:

> a definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdo, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares.

Sendo assim, compreender e discutir as percepções dos professores acerca das finalidades educativas, podem contribuir nas decisões e escolhas de processos formativos, pois inferimos que a formação oferecida sob esse viés trará grandes contribuições para o docente exercer sua profissão.

Lenoir (2016) destaca que a análise das finalidades educativas escolares permite, assim, compreender sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas concedem ao processo educativo.

O autor reforça a importância de considerar as FEE no processo educativo, tendo como apoio os contextos sociais. Assim, consideramos basilar entender como as finalidades se apresentam.

Libâneo (2019, p. 43), realça quatro visões diferentes em relação às finalidades educativas escolares, que foram apontadas nas produções acadêmicas, na docência e em cursos de formação de professores: visão da pedagogia tradicional; visão neoliberal, tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; visão sociológica/intercultural; visão dialética histórico-cultural

A visão da pedagogia tradicional é a concepção mais presente no contexto escolar. Neste sentido a finalidade maior da escola “é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade” (LIBÂNEO, 2019, p. 43), a transmissão de conhecimentos, sem considerar a realidade do educando é uma característica da pedagogia tradicional quando se trata da ação do educador.

A segunda visão refere-se a visão neoliberal e currículo de resultados, Libâneo (2019), salienta que essa é uma visão predominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro.

A terceira visão apontada é a visão sociológica-intercultural que “compreende as orientações teóricas em educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para diferença entre outras” (LIBÂNEO, 2019, p. 46). Nesta visão as finalidades educativas estão diretamente subordinadas às relações de poder, as ideologias e, em particular, da cultura.

A quarta e última visão está relacionada à visão dialética histórico-cultural que tem como objetivo a “ideia de que a educação escolar é uma das instâncias mais relevantes de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social” (LIBÂNEO, 2019, p. 48), ou seja, é de sua responsabilidade oferecer os caminhos para a apropriação dos saberes socialmente construídos, sendo o alicerce para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, formação da personalidade, através da mediação da aprendizagem.

Neste sentido, Libâneo (2019, p.48), destaca que:

> A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana, da comunicação globalizada. As finalidades educativas escolares definem atribuição de sentido e de valor ao processo educativo, indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem. As finalidades refletem, também, a noção de ser “educado” numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas na gestão de sistemas, nas escolas e salas de aula. (LIBÂNEO E SILVA, 2020, p. 818 - 819)

É nessa perspectiva que as finalidades educativas escolares ganham sentido, para considerar e planejar a formação continuada do professor e compreender seu desenvolvimento profissional.

3. SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

A análise das Finalidades Educativas Escolares parece-nos estar em direta relação com a construção de Conhecimentos Profissionais necessários à prática docente. Estudos sobre a importância de tais saberes permeiam a produção acadêmica da área de formação docente por várias décadas. Em meados da década

ISSN: 2176 - 1396

de 80 do século passado, autores como Tardif e Gauthier apresentaram investigações que buscavam identificar e classificar habilidades, conhecimentos e competências necessárias ao magistério.

Assim, saberes relativos à experiência, ao currículo, conteúdo e metodologias didáticas afloram como fundamentais no desenvolvimento profissional do professor, além de outros específicos, como as tradição e ação pedagógicas (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 1998). Inspirados em tais tipologias, diversos autores investigaram a articulação entre tais saberes, assim como propuseram novas interpretações.

Nessa linha de pensamento, trazemos para a presente pesquisa as ideias de Lee Shulman, ao propor a noção de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK[4]). O autor (1986) propõe sete conhecimentos de base (*knowledge base)* para o exercício profissional docente, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos estudantes, conhecimento do contexto, conhecimento das finalidades educativas e, por fim, o conhecimento pedagógico de conteúdo, propriamente dito.

A interpretação da tipologia de Shulman prevê que o PCK corresponde à articulação dos demais saberes de base, sendo uma forma de didatizar o conhecimento acadêmico para um contexto escolar específico. Em suas palavras,

> [o PCK] diz respeito ao conteúdo e sua transformação em instrução, para que os alunos possam compreender [...] é a categoria mais provável para distinguir o entendimento do conteúdo de um especialista quando comparado com um professor. (SHULMAN, 1987, p.8).

Enfatiza-se aqui a importância dada por Shulman ao Conhecimento das Finalidades Educativas como elemento fundamental na construção do saber docente, cuja importância não se encontra tão explicitada em outros modelos de PCK posteriores. Além disso, tal articulação relaciona-se diretamente com o foco da presente investigação, cuja metodologia será apresentada a seguir.

4. METODOLOGIA

A metodologia descrita aqui refere-se à segunda fase da pesquisa intitulada “Profissionais da educação do século XXI – desafios atuais” e o recurso metodológico utilizado para a produção de dados foi o grupo de discussão com base em Meinerz

[4] Sigla inglesa e mundialmente difundida para Pedagogical Content Knowledge.

(1996), Weller (2006) e Sigalla (2018).

Por orientação da equipe da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), os grupos deveriam ser organizados por função, em virtude de questões históricas e hierárquicas. Assim, ficaram definidos seis grupos: I) dirigentes de Diretorias de Ensino (DE), II) supervisores, III) diretores e vice-diretores, IV) Professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNPs), V) Professores coordenadores pedagógicos (PCPs) e VI) professores. Considerou-se ideal, de acordo com o estudo realizado, o número entre 8 (oito) a 12 (doze) participantes em cada um dos grupos, totalizando assim, cerca de 60 profissionais.

Os critérios para o envio dos convites foi a presença da representatividade do estado de São Paulo como um todo. Assim, a seleção se dirigiu a 15 (quinze) DEs de diferentes regiões administrativas do estado de São Paulo que tiveram maior representatividade na 1ª fase da pesquisa, por meio dos questionários, contemplando o litoral, a grande São Paulo e o interior do estado.

Os sujeitos foram convidados por meio de correspondência eletrônica, informando o objetivo do trabalho, assim como a data e horário da realização da discussão proposta. Nesse documento, foram solicitadas algumas informações preliminares para a caracterização dos participantes e, também, os aceites do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Para o envio dos convites, contamos com a colaboração de um profissional da EFAPE que fez o encaminhamento às DEs.

O número de aceites atendeu parcialmente às expectativas dos pesquisadores, sendo necessárias novas chamadas para obtenção de um maior número de participantes de algumas funções como PCPs e PCNPs. Para tanto, contamos com o convite pessoal de dirigentes e supervisores que têm apoiado o grupo de pesquisa. Já o número de professores superou as expectativas sendo, então, formados dois grupos dessa função.

Desta forma, o grupo de participantes foi composto por 40 (quarenta) profissionais que atuam na educação básica, sendo 4 (quatro) dirigentes; 10 (dez) supervisores; 4 (quatro) diretores; 5 (cinco) PCNPs; 5 (cinco) PCPs e 12 (doze) professores.

Os grupos de discussão foram realizados pela plataforma Zoom, com gravação de áudio e vídeo. Para a condução dos grupos, os pesquisadores se organizaram ocupando os papéis de mediadores e observadores.

As gravações foram transcritas e editadas para preservar o sigilo da identidade dos participantes com a substituição dos nomes verdadeiros por fictícios. Foram, também, separados e numerados os turnos de fala para viabilizar a localização ágil dos excertos destacados para análise.

Para o presente artigo foram selecionadas somente as falas dos professores. O motivo desta escolha deve-se ao fato de uma maior representatividade nas falas desses profissionais acerca do tema finalidades educativas.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa, utilizou-se a abordagem **análise de prosa**, considerada por André (1983, p. 67):

> [...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Como procedimento de análise, André (1983) sugere que, em vez de se elaborar um sistema pré definido de categorias, sejam gerados “tópicos e temas [...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (p. 67). Para a autora, tanto os tópicos quanto os temas precisam ser frequentemente “[...] revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (p. 67).

Os dados emergidos das transcrições de entrevistas permitiram a seleção de episódios de interesse acadêmico que se relacionavam com as percepções docentes sobre as Finalidades Educativas Escolares (LIBÂNEO, 2019). Devido à limitação de espaço do presente artigo, optamos por alguns recortes das falas docentes, utilizados, aqui, a título de exemplo e com a utilização de nomes fictícios para identificação dos sujeitos.

> *[...] A escola é um lugar de acolhimento, de conhecimento sim, isso é incontestável [...] Mas a gente consegue observar que os alunos chegam na*

> *escola de uma maneira totalmente não condizente com o ambiente, onde a gente tem que realmente orientá-los em tudo, desde o comportamento adequado em sociedade, numa sala de aula, o respeito mútuo entre os colegas. E ali é onde a gente faz aquela orientação, no contexto da convivência social, como se comportar. [...], mas não só a aprendizagem de conteúdos, quando a gente fala um local de aprendizagem é um local de aprendizagem de vida, de padrões de vida. [...] não só a aprendizagem de conteúdo, aprendizagem de vida, de padrões de vida, padrão de comportamento.* ***Geraldo***
>
> *[...] levar para essa criança uma bagagem cultural que ela não tem, [...] aprimorar o conhecimento dela, da situação local e do mundo também, não é? Levar para ela, abrir a cortina do mundo da arte, é inserir ela no ambiente totalmente diferente. [...] Muitas delas não têm [bagagem cultural] em casa. Então levar essa nova forma de ver o mundo, eu acho que é isso.* ***Amanda***
>
> *[...] [a escola tem a função] de inserir socialmente, não é? Talvez eles [alunos] entrem precisando de ter uma educação adequada, mas é justamente inserir num lugar onde eles tenham noção de que realmente convivem em sociedade e respeitar o próximo. [...] É a educação, é respeitar o outro, é aprender realmente a ler, a escrever, enfim, mas com certeza uma forma de educação, uma forma de ter noção que realmente vivem em sociedade, precisam respeitar o outro.* ***Sara***

Os recortes trazidos anteriormente representam uma importante inferência possibilitada pela presente investigação. Ao serem questionados acerca das finalidades da escola atual, os docentes analisados parecem se distanciar de resultados anteriores já trazidos pela literatura da área (FERNANDES, 2010; AZEVEDO *et al.*, 2004, *i.e.*), em que o ambiente escolar era visto, primordialmente, como um centro de transmissão do conhecimento de conteúdo (SHULMAN, 1986).

Desse modo, as falas docentes mostram a escola atual como uma instituição também preocupada com os aspectos do conteúdo, em uma visão estrita, porém também aberta à formação do cidadão em um aspecto mais geral ("[...] desde o comportamento adequado em sociedade, numa sala de aula, o respeito mútuo entre os colegas"), apropriação de bagagem cultural inexistente no ambiente familiar, ou mesmo, inserções sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional de professores e professoras é um objetivo almejado por diversas políticas públicas educacionais ao longo do tempo. A compreensão sobre as dinâmicas envolvidas na movimentação e mobilização dos saberes da profissão docente são fundamentais para a proposição de programas de

ISSN: 2176 - 1396

formação mais sólidos e coerentes com a prática de sala de aula.

Nessa linha, a presente pesquisa, ainda que de forma exploratória, buscou trazer luz para a importância de se considerar as Finalidades Educativas Escolares nesse contexto. As FEE (LIBÂNEO, 2019) exacerbadas nos discursos dos professores nos parecem possuir intrínseca relação com a forma como esses docentes constroem seus saberes, sejam eles saberes pedagógicos, contextuais ou conteudinais (SHULMAN, 1986).

Desse modo, julga-se conveniente que investigações futuras aprofundem tal articulação entre as FEE e a construção dos saberes docentes, para, assim, conseguirmos planejar uma formação profissional que associe de forma mais potente tais saberes com a realidade escolar, além das próprias percepções docentes sobre esta realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 07 out. 2021.

AZEVEDO, Giselle AN et al. O espaço da escola como o “lugar” do conhecimento: um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista. **Anais do NUTAU**, 2004.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 75-101, 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LENOIR, Y. et al. (Orgs.). Les finalités éducatives scolaires: clarifications conceptuelles. In: LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O., LENOIR, Y., LIBÂNEO, J. C. et TUPIN, F. (Eds.). Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: Revista European Journal of Curriculum Studies, Vol. 3, No. 2, p. 444-462, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico**, p. 33-57, 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática.** In: VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 24 out.2020.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957. Acesso em: 25 jul. 2023

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Harvard educational review**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050>. Acesso em: 07 out. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESTONI, Leonardo André. **Caminhos Criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa,** v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf Acesso em: 15 abr. 2021

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO NORTE CATARINENSE

Lucilene Simone Felippe Oliveira[1]

Rita Buzzi Rausch[2]

RESUMO

A formação continuada de professores relacionada à prática docente é um tema que vem sendo amplamente discutido. Este estudo possui como objetivo apresentar os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil de um município no Norte Catarinense. A fundamentação teórica apresenta contribuições de Kramer (1994; 2006); Kramer, Nunes e Carvalho (2013); Ostetto (2012); Oliveira (2018; 2020); Nóvoa (2023); e Imbernón (2010). A pesquisa se caracteriza como qualitativa e sócio-histórica e a análise dos dados ancora-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Utilizamos como procedimentos de produção de dados, entrevista semiestruturada com coordenadoras pedagógicas, técnica de complemento e grupos de interlocução com professoras da Educação Infantil e auxiliares de sala, questionário com assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e análise documental. Os resultados revelam que os princípios que orientam a formação continuada e a prática docente dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal investigada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e as brincadeiras. Princípios estes que constam nos documentos oficiais para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Compreendemos que a formação continuada desses profissionais deve levar em conta esses princípios, de modo que sejam, de fato, contemplados no fazer pedagógico, contribuindo com a ressignificação da prática docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação infantil. Princípios formativos. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se relaciona aos princípios orientadores da prática docente e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de um município localizado no Norte Catarinense e possui como embasamento teórico os autores Kramer (1994; 2006); Kramer, Nunes e Carvalho (2013); Ostetto (2012); Oliveira (2018; 2020); Nóvoa (2023); e Imbernón (2010).

A formação continuada de professores tem sido amplamente discutida em territórios nacional e internacional, dada a sua importância em prol de uma formação

1 Pedagoga. Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE. lucilene.felippe@gmail.com.
2 Pós-doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE. ritabuzzirausch@gmail.com.

integral dos estudantes e do próprio desenvolvimento profissional docente. Na Educação Infantil, desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), a instituiu como a primeira etapa da Educação Básica, a formação continuada tem atraído um olhar mais atento, especialmente de secretarias municipais, responsáveis por esta etapa educativa e de entidades federadas. De um modo geral, busca aprimorar o trabalho docente, para que as crianças de creches e pré-escolas tenham os direitos de aprendizagem respeitados, e uma formação integral, nos aspectos físico, psicológico, social e intelectual (BRASIL, 2022).

Por mais que a docência na Educação Infantil seja comumente atribuída como inferior perante à docência em outras etapas educativas (OLIVEIRA, 2020), cuidar e educar de bebês e crianças pequenas requer uma série de especificidades. Para isso, a formação de professores também requer um direcionamento voltado às necessidades infantis que pode ser encontrado em políticas de formação continuada que compreendam e valorizam essas necessidades e outras, formativas, também apresentadas pelos profissionais.

Nesse sentido, este estudo procura responder a seguinte questão: Quais são os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil em uma rede municipal do Norte Catarinense? Possui como objetivo geral apresentar os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil de um município do Norte Catarinense. Procuramos descrever esses princípios e analisá-los à luz dos documentos relacionados à Educação Infantil, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC).

Dessa forma, o trabalho está organizado em algumas seções, quais sejam: primeiramente esta introdução, posteriormente os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica, os resultados, as considerações finais e, por último, as referências utilizadas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram entrevista

ISSN: 2176 - 1396

semiestruturada, via plataforma virtual, com coordenadoras pedagógicas (CP) de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede investigada; técnica de complemento encaminhada via formulário eletrônico para nove professoras (P) da Educação Infantil e dez auxiliares de sala (AS); grupos de interlocução[3], via plataforma virtual, com as mesmas professoras e auxiliares de sala que completaram a técnica de complemento. Porém, nessa etapa, participaram dos grupos de interlocução sete auxiliares de sala e seis professoras. Realizamos também um questionário, encaminhado por *e-mail*, com três assessoras pedagógicas (AP) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), além de análise documental.

Escolhemos a pesquisa qualitativa e sócio-histórica, uma vez que se aproxima dos procedimentos de produção de dados e dos objetivos propostos. Segundo Freitas (2002), essa tipologia de pesquisa enfatiza a descrição e as percepções individuais, de modo que os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto sejam compreendidos, por meio de um processo dialógico estabelecido.

Para a análise de dados, ancoramo-nos na Análise de Conteúdo de Bardin (2010) que pode ser entendida como um "*conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*." (BARDIN, 2010, p. 40 grifos da autora).

Essa técnica, segundo a autora, envolve três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento e interpretação dos dados. Primeiramente, conhecemos as participantes da pesquisa e realizamos os procedimentos de produção de dados. Em seguida, lemos e relemos os dados produzidos e outros disponibilizados pela SEMED, definindo as categorias *a posteriori*, procurando o comum e o divergente marcado nos registros e documentos oficiais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na contemporaneidade, sabemos que a formação docente perpassa a formação inicial, especialmente quando esta carece de oferecer uma formação problematizadora e emancipatória, delegando à formação continuada "reflexão

3 Ocorreram dois grupos de interlocução: um com a participação das auxiliares de sala e outro com a participação das professoras.

centrada na vida, na cultura e no exercício da profissão." (NÓVOA, 2023, p. 06).

Consideramos a formação continuada essencial para que o principal objetivo da educação seja alcançado, ou seja, desenvolver os indivíduos integralmente e humanamente, de modo que possam viver e contribuir com a sociedade de forma equitativa, inclusiva e democrática.

Para Imbernón (2010, p. 115), a formação continuada de professores diz respeito a "toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício." A formação continuada deve levar os profissionais a refletirem, individual e coletivamente, sobre suas práticas e, a partir dessa reflexão, ressignificá-las. Para isso, a *práxis* educativa, quando entendida como importante meio para a ação docente, contribui positivamente com o cotidiano educativo.

Consideramos a educação como uma prática social que produz o conhecimento e, a teoria é gerada por meio da prática, ou seja, são mecanismos indissociáveis, principalmente quando compreendemos que a prática docente não é linear, mas um movimento contínuo (KRAMER, 1994).

Educar e cuidar na Educação Infantil exige conhecimentos bem específicos que contribuam com o desenvolvimento de crianças de creches e pré-escolas. É nesse sentido que "a formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos." (OSTETTO, 2012, p. 128). Exige um olhar atento e sensível às necessidades de cada criança, pois há, marcadamente, subjetividades e afetividades presentes nos sujeitos que frequentam os Centros de Educação Infantil.

Uma vez compreendido que a singularidade infantil está presente nesses espaços, o professor e demais profissionais, precisam compreender a criança como um sujeito histórico e social que produz cultura. Por isso, segundo Kramer, Nunes e Carvalho (2013), o profissional que atende crianças de creche e pré-escola ensina e educa de forma que a criança se desenvolva imersa numa cultura, se apropriando das mais diversas linguagens e afetos.

Nesse sentido, a formação continuada deve voltar-se para as relações estabelecidas no interior da creche e da pré-escola, permeadas pela coletividade e, não se reduz a poucas horas formativas, durante uma tarde, por exemplo, mas o entendimento dos conceitos de criança e infância, das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e da indissociabilidade entre o

cuidar e o educar, preconizados nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a formação continuada é compreendida como uma prática social que procura levar os profissionais à reflexão contínua de suas ações, oportunizando rupturas. “Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.” (KRAMER, 2006, p. 806).

Considerando que a prática pedagógica na Educação Infantil requer intencionalidade educativa e não apenas assistência, alguns princípios fundamentais devem orientar a ação docente. As DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam os princípios éticos, estéticos e políticos.

De acordo com Oliveira (2018, p. 6), o princípio ético relaciona-se com a “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” Já o princípio estético, aproxima-se da sensibilidade e da criatividade infantil, de forma que a diversidade seja contemplada. E, por último, o princípio político está relacionado ao exercício da cidadania com criticidade e responsabilidade.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados deste estudo sobre os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de profissionais da Educação Infantil de um município do Norte Catarinense. Para isso, a seção divide-se em três subcapítulos: Princípios éticos, estéticos e políticos; A criança como protagonista; e As interações e as brincadeiras.

4.1 Princípios éticos, estéticos e políticos

Conversamos com auxiliares de sala e professoras da rede municipal investigada e as questionamos quanto aos princípios orientadores de suas práticas e da formação continuada promovida pela SEMED. Algumas participantes da pesquisa responderam da seguinte maneira: “*Responsabilidade, ética e relações afetivas.”* (AS1, 2022, Técnica de complemento); “*A ética, o respeito, o incentivo à autonomia e à inclusão.”* (AS7, 2022, Técnica de complemento); “*Quanto a ética, estética,*

autonomia, respeito." (AS6, 2022, Técnica de complemento); "*Éticos, estéticos e políticos."* (P7, 2022, Técnica de complemento); "*Além do Ético, Estético e Político que abrangem a Educação Infantil, penso que posso citar inclusão e igualdade."* (P6, 2022, Técnica de complemento).

Para essas profissionais, os princípios que orientam suas práticas docentes e a formação continuada são de responsabilidade, éticos, estéticos e políticos, afetividade, autonomia e respeito.

Já para as coordenadoras pedagógicas, esses princípios partem da necessidade formativa dos profissionais: "*Eles partem primeiro da necessidade. Como vem muita gente de outros estados pra cá, eles seguem também todo o conteúdo e toda a parte metodológica com base na BNCC."* (CP1, 2022, Entrevista).

Para as assessoras pedagógicas, a ética, estética e política também aparecem como dimensões presentes na prática e na formação continuada de professores, princípios estes que constam na Proposta Curricular da rede investigada. "*Os Princípios éticos, estéticos e políticos. As DCNEI destacam esses princípios como orientadores do trabalho na Educação Infantil. Na Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede […], aborda-se estes princípios e concepções que norteiam nossa prática."* (AP1, 2022, Questionário); "*A Educação Infantil no município [...] é norteada pela Proposta Curricular. […] As DCNEI assinalam a tríade de princípios éticos, políticos e estéticos das quais também fundamentam nosso trabalho […]."* (AP2 e AP3[4], 2022, Questionário).

Percebemos que a BNCC tem orientado o trabalho desempenhado em creches e pré-escolas. No entanto, este documento não apresenta os princípios apresentados pelas profissionais, ao contrário das DCNEI e do CBEIEFTC, que deixam claro os princípios que devem ser seguidos pelas instituições de Educação Infantil.

As DCNEI conceituam os princípios éticos como "da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades." Já os princípios políticos são apresentados pelas DCNEI como "dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática." E, por último, os princípios estéticos referem-se à "sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de

4 As AP2 e AP3 responderam esse questionamento da mesma forma.

ISSN: 2176 - 1396

expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2010, p. 16).

E o CBEIEFTC, corrobora com os princípios apresentados pelas DCNEI e afirma que é importante "criar condições para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar, de experimentar, de refletir e de avaliar suas escolhas para transformação da realidade na qual estão inseridas." (SANTA CATARINA, 2019, p. 103).

Portanto, para que esses princípios sejam efetivados na prática docente, e não somente à presença nos documentos orientadores da Educação Infantil, a formação continuada precisa contemplá-los de forma que haja a compreensão de sua importância.

4.2 A criança como protagonista

Compreendemos que a prática docente na Educação Infantil deve levar em consideração o protagonismo infantil. Quando a criança é entendida como um sujeito de direitos, social e histórico, que produz cultura, e a formação continuada enfatiza esse entendimento, torna-se mais fácil protagonizá-la.

O protagonismo infantil foi mencionado por diversas participantes e se encontra presente na formação continuada e na prática pedagógica, conforme é possível visualizar nas contribuições a seguir: "*A valorização da criança, a criança como protagonista […] temas relevantes ao interesse da criança."* (P5, 2022, Técnica de complemento); "[…] *na identidade e singularidades das crianças como protagonistas das minhas práticas pedagógicas."* (P8, 2022, Técnica de complemento); "*[…] estamos nos empenhando para que seja reconhecido e efetivado, na prática, o protagonismo infantil, com o propósito de inspirar e orientar as práticas pedagógicas presentes […]."* (AP2 e AP3[5], 2022, Questionário)*; "O trabalho que é proposto com olhar, é… sempre estar ali direcionado na observação do que a criança traz para o professor. […] É o interesse que a criança traz. […]."* (CP2, 2022, Entrevista).

Se, anteriormente, na história da Educação Infantil, as práticas não levavam em conta o interesse das crianças e suas necessidades, hoje podemos dizer que

5 As AP2 e AP3 responderam esse questionamento da mesma forma.

houve um avanço, no sentido de que as próprias formações trazem essa questão do protagonismo infantil. Essa mudança reflete positivamente no desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Segundo Oliveira (2020, p. 39), "[…] a ação educativa da creche e pré-escola deve interpretar os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, além de buscar ampliar o ambiente simbólico a que estão sujeitas." (OLIVEIRA, 2020, p. 39).

As crianças iniciam da Educação Infantil carregadas de vivências e experiências muito particulares que precisam ser levadas em consideração. Ao protagonizá-las, o professor está possibilitando que suas vozes ressoem nas instituições e deem vida ao espaço educativo.

4.3 As interações e as brincadeiras

As interações e as brincadeiras também foram mencionadas pelas participantes da pesquisa como princípios que orientam a prática docente e a formação continuada. Como podemos perceber, as DCNEI, a BNCC e o CBEIEFTC são documentos orientadores da Educação Infantil e apresentam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes.

As DCNEI afirmam que as diversas experiências proporcionadas na Educação Infantil devem destacar o conhecimento de si e do mundo, múltiplas linguagens, experiências orais, escritas e lógico-matemáticas, autonomia, autocuidado, vivências éticas e estéticas, curiosidade, criticidade, interação com diferentes manifestações culturais, preservação do meio ambiente, além de acesso a recursos tecnológicos (BRASIL, 2010).

A BNCC reafirma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes associados aos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

E para o CBEIEFTC "quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica." (SANTA CATARINA, 2019, p. 105).

Compreendemos que nos tornamos humanos por meio das relações que estabelecemos com o outro, com o meio social e cultural. Assim, algumas participantes do estudo, apresentaram as interações e as brincadeiras como eixos

orientadores de suas práticas, conforme é possível observar: "*As interações e brincadeiras.*" (P4, 2022, Técnica de complemento); "*[…] sendo que estes deverão orientar o fazer pedagógico e o planejamento no cotidiano da Educação Infantil, centrados nas interações e na brincadeira.*" (AP2 e AP3[6], 2022, Questionário).

Nesse sentido, para que as interações e as brincadeiras sejam contempladas no cotidiano da Educação Infantil, o planejamento deve apresentá-las e executá-las. Para isso, a formação continuada precisa mostrar a importância de levar tais princípios em consideração, pois, principalmente na primeira etapa da Educação Básica, as relações experienciadas são cruciais para o desenvolvimento infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação apresentou a ética, estética e política, o protagonismo infantil e as interações e as brincadeiras como princípios orientadores das práticas pedagógicas e da formação continuada de profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do Norte Catarinense. Esses princípios são os mesmos preconizados em documentos oficiais, especialmente nas DCNEI e CBEIEFTC.

Compreendemos que a formação continuada desses profissionais deve levar em conta esses princípios, de modo que sejam contemplados na prática docente e contribuam com a sua ressignificação.

Portanto, na rede municipal investigada e de acordo com as profissionais participantes, percebemos o compromisso com o cuidar e educar de bebês e crianças pequenas, alinhados aos documentos oficiais como propulsores de práticas pedagógicas em benefício do desenvolvimento integral das crianças, assim como a busca por momentos de formação continuada condizentes com os princípios apresentados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2010.

6 As AP2 e AP3 responderam esse questionamento da mesma forma.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. 6ª ed. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2023.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 16-31.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil:** Formação e responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 8, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833/399. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/2bfe97_6fe85de2043a429c98c3298b6dc5dc43.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Educação Infantil.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de

professores. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS INSTRUTORES DO INSTITUTO DE ECONOMIA E FINANÇAS DO EXÉRCITO

Victor Cosenza dos Santos Pereira [1]

Lenna Josely de Lima Nascimento[2]

RESUMO

Este artigo pretende explorar as características do corpo docente do Instituto de Economia e Finanças do Exército (IEFEx), em particular dos instrutores ad hoc, refletindo sobre o possível reflexo de sua formação continuada para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é apresentada a legislação básica do Sistema de Ensino do Exército, ao qual pertence o referido Instituto. Por meio de pesquisas bibliográficas e documentais são apresentados o corpo docente, a finalidade, o público alvo e as áreas de ensino abrangidas pelo IEFEx. Apresenta-se ainda um diagnóstico realizado pelo Exército sobre o seu sistema de ensino, para efeitos de comparação e referência. Como resultado, observa-se: um baixo índice de docentes capacitados na área de Educação; elevada quantidade de instrutores *ad hoc* compondo o corpo docente; prevalência da técnica de ensino palestra; e ocorrência de estágios de atualização pedagógica conforme previsto na legislação de ensino do Exército. Considerando que o presente artigo compõe um estudo em andamento, conclui-se que há indícios de oportunidades de melhoria dos processos de formação continuada do corpo docente *ad hoc* e de ensino-aprendizagem do IEFEx. Por fim, sugere-se ainda o aprofundamento do tema por meio da aplicação de indicadores sobre a efetividade dos cursos e estágios do IEFEx no intuito de colaborar com a proposta de novas ferramentas de aperfeiçoamento do corpo docente adaptadas às peculiaridades desse Instituto.

Palavras-chave: Formação. Continuada. Instrutor. Ensino. Exército.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa representa a primeira parte de um estudo em andamento sobre a formação continuada do corpo docente do Instituto de Economia e Finanças do Exército (IEFEx). Como parte integrante do Sistema de Ensino do Exército (SEE), o IEFEx tem por finalidade capacitar os agentes da administração do Exército Brasileiro (EB). Nesse intuito, o Instituto emprega profissionais da área de Economia e Finanças, oriundos de outras organizações, como parte do seu corpo docente, o que influencia na execução do processo de aperfeiçoamento de seus docentes.

Devido a essa extensa contribuição de professores externos ao IEFEx, considerou-se realizar um diagnóstico acerca da formação continuada do corpo docente do Instituto, a fim de colaborar para a melhoria da efetividade dos seus

[1]Mestre em Economia, UERJ, cosenza.victor@eb.mil.br.
[2] Pós-graduada (Latu Senso) em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Faculdade Futura, prof.lnascimento@colegiomilitardemanaus.com.

cursos e estágios. Nessa senda, o objetivo do presente artigo é explorar as características do corpo docente do IEFEx, em particular dos docentes externos ao Instituto, refletindo sobre sua capacitação para o ensino e os reflexos para os cursos e estágios ofertados.

Com base em seu objetivo e em sua característica preliminar, considera-se este artigo exploratório com aplicação de procedimentos técnicos de pesquisas documentais e bibliográficas. Dessa maneira, a sua conclusão pode vir a permitir a melhor delimitação do tema estudado e o seu aprofundamento nas fases seguintes do estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

O SEE tem por finalidade “qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização” (BRASIL, 1999a). Desde o final do século passado, o SEE compreende as atividades culturais, de educação, de instrução e de pesquisa que são executadas pelos estabelecimentos de ensino, institutos de pesquisa e demais Organizações Militares (OM) com encargos nessa área.

Outrossim, complementam o referido Sistema, “os cursos, estágios e outras atividades de interesse do Exército, realizados por seu efetivo em organizações estranhas à sua estrutura” (BRASIL, 1999b), incluindo faculdades, centros universitários e universidades do Brasil e do exterior.

Acompanhando as transformações sociopolíticas do país, a educação escolar em instituições militares brasileiras foi moldada para melhor atender as necessidades de capacitação de suas fileiras. As raízes da prática do ensino no EB datam de período anterior à sua nomenclatura atual, recebida “oficialmente ao proclamar sua independência da organização castrense portuguesa” (EXÉRCITO BRASILEIRO, [2021?]).

Segundo Luchetti (2006, p. 64, grifo do autor) “o primeiro núcleo de formação do ensino militar no Brasil foi o *Curso Prático de Fortificação* instalado em 1699 na cidade do Rio de Janeiro”. Desde então, evoluindo junto às transformações das Forças Armadas, o Exército diversificou os elementos que compõem o seu sistema de ensino.

A estrutura do SEE encontra-se organizada em graus, linhas e ciclos de ensino (BRASIL, 1999a, 1999b). Quanto aos graus, são considerados: o fundamental e o médio, destinados à qualificação profissional de cabos, soldados, sargentos e subtenentes, dentre outros cargos militares; e o superior, destinado à formação em nível tecnológico para sargentos, subtenentes e integrantes do Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO)[3], assim como à formação em nível de bacharelado ou de licenciatura para oficiais (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2022).

As linhas de ensino do SEE dividem-se em quatro segmentos distintos e são todas destinadas à qualificação continuada dos recursos humanos. A Linha de Ensino Militar Bélico (LEMB) destina-se à direção, ao preparo e ao emprego da Força Terrestre. A Linha de Ensino Militar Científico-Tecnológico (LEMCT) é destinada à direção e à execução de atividades científico-tecnológicas e sua organização é de responsabilidade do Departamento de Ciência e Tecnologia (DCT). Por fim, a Linha de Ensino Militar de Saúde (LEMS) e a Linha de Ensino Militar Complementar (LEMC) são responsáveis, respectivamente, pela qualificação de pessoal necessário à direção e à execução de atividades de saúde e ao desempenho de atividades não enquadradas nas linhas anteriores.

Encerrando a estrutura do SEE, os ciclos de ensino são organizados de acordo com a progressão na carreira militar, sendo separados nos seguintes ciclos: de formação e graduação; de aperfeiçoamento; de altos estudos militares; e de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2022).

Desde a década de 1990, essa estrutura de ensino militar integra-se à educação nacional, conforme disposto tanto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do EB), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse contexto e por meio da inserção das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no Brasil em 2001 e da Defesa em 2017, diversos programas de

[3]O Quadro Auxiliar de Oficiais (QAO) é composto por oficiais subalternos e intermediários que ingressaram no Exército originalmente como sargentos de carreira.

ISSN: 2176 - 1396

pós-graduação *stricto sensu* foram criados no seio do EB, autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Alguns exemplos são os cursos de mestrado acadêmico e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Militares do Instituto Meira Mattos (PPGCM-IMM) da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) que incluem alunos militares e civis em seus corpos docente e discente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, 2017).

As Ciências Militares abrangem 36 áreas de concentração, incluindo Administração, Ciências Contábeis, Direito, Gestão, Logística e Economia e Finanças (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010). Com o incremento da integração entre o SEE e a Educação Nacional, desde o início da vigência da LDB e da Lei de Ensino do EB, foi fortalecida a sinergia entre o segmento militar e a sociedade (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2023). Atualmente, o sistema Ciências Militares é considerado parte integrante da Grande Área do Conhecimento da Defesa e pode ser conceituado como sendo:

> o sistema de conhecimentos relativos à arte bélica, obtido mediante pesquisa científica, práticas na esfera militar, experiência e observação dos fenômenos das guerras e dos conflitos, valendo-se da metodologia própria do ensino superior militar (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2010).

Para que toda a estrutura do SEE funcione, cabe aos agentes de ensino a condução de suas atividades-fim assim como de atividades complementares como a pesquisa e a difusão de questões profissionais, culturais e científico-tecnológicas. Nessa senda, são considerados agentes diretos e indiretos os militares nomeados para os cargos de professor, instrutor, monitor e outros pertinentes ao ensino (BRASIL, 1999b).

Delimitando o universo de seleção dos agentes de ensino do Exército, o Manual Técnico T 21-250 (Manual do Instrutor) determina que todos os militares são especialistas em suas áreas e que devem estar capacitados para ajudarem em missões de instrução. Esse mesmo Manual considera também a equivalência do termo instrutor em relação aos professores militares e civis do Magistério Militar e do Quadro Complementar de Oficiais (MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, 1997).

Tendo em vista o conceito de agente de ensino, o Corpo Docente dos Estabelecimentos de Ensino do EB é constituído pelo comandante (Diretor de

ISSN: 2176 - 1396

Ensino), subcomandante, instrutores, professores e monitores nomeados (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2000). O recrutamento dos agentes nomeados é realizado por meio de processo seletivo padronizado e com base em critérios de habilitações, qualificações e atribuições definidos por regulamento próprio do Estabelecimento e de acordo com a Lei de Ensino do EB (BRASIL, 1999a).

Além dos instrutores e monitores militares, os civis também podem ser recrutados para a composição dos Corpos Docentes dos Estabelecimentos de Ensino do Exército, sendo esse processo seletivo realizado por meio de concurso público de âmbito nacional (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2000).

Uma vez formado o Corpo Docente, a legislação de ensino do EB prevê a formação continuada dos seus professores, instrutores e monitores, com periodicidade anual e realizada por meio do Estágio de Atualização Pedagógica e Administração Escolar (ESTAPAE), do Estágio de Atualização Pedagógica (ESTAP) e de capacitações previstas nos diversos planos de cursos do Exército (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2000).

Para tal, compete ao Diretor de Ensino “incentivar e propiciar a realização do aperfeiçoamento do corpo docente, seguindo normas do órgão gestor da linha de ensino, sem prejuízo das funções escolares” (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2000).

O Exército dispõe de alguns Órgãos Gestores (OG), responsáveis pelo funcionamento de cursos e estágios alinhados às quatro linhas de ensino do SEE. Dentre esses órgãos, a Secretaria de Economia e Finanças (SEF) é considerada OG de uma área transversal a todas as linhas de ensino: gestão orçamentária e financeira (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2022).

Inserido na Administração Pública Federal Direta, o EB tem a obrigação legal de empregar corretamente os recursos colocados à sua disposição e, para o cumprimento de tal objetivo, conta com a SEF, seu Órgão de Direção Setorial (ODS) que tem por finalidades:

> orientar, acompanhar, controlar e coordenar, no âmbito da Força, as atividades relacionadas à governança orçamentária, administração financeira, contabilidade, patrimônio, custos, pagamento de pessoal e *capacitação dos agentes da administração em áreas afins*, bem como participar do controle interno, realizando o assessoramento oportuno e eficaz à alta administração do Exército, em sua esfera de responsabilidade (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2020, p. 1, grifo nosso).

Por sua vez, a SEF dispõe do IEFEx, reconhecido e credenciado no EB como Instituição de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa (IESEP) e habilitado a oferecer e conduzir cursos e estágios do Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância (EAD) (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2013, 2017).

Ao longo de sua existência, o IEFEx ofereceu mais de 430 cursos e estágios no Brasil e em Nações Amigas, capacitando mais de 100 mil civis e militares, oriundos do Ministério da Defesa (MD), do EB, da Marinha do Brasil (MB), da Força Aérea Brasileira (FAB) e de Polícias e Bombeiros Militares de diversos estados brasileiros (VÍDEO, 2023).

Atualmente, o IEFEx oferta 23 estágios na modalidade *online* por meio do Portal de Educação do Exército e dois estágios na modalidade híbrida, além de webinários e seminários criados sob demanda da SEF e do Estado-Maior do Exército (EME). A prevalência de capacitações *online* é marcante devido à abrangência nacional e internacional do universo de alunos, incluindo regiões fronteiriças do Brasil de difícil acesso. Com o surgimento da Pandemia do COVID-19 no país, essa modalidade foi fortalecida em todos os aspectos, desde o incremento da segurança na transmissão de assuntos sensíveis até a construção de estúdios de gravação.

O Corpo Docente do Instituto é formado majoritariamente por instrutores a*d hoc*[4] que compõem 99%[5] do efetivo empregado em todos os cursos e estágios ofertados no âmbito da SEF (EBAULA, 2023). A Seção de Coordenação Pedagógica do IEFEx realiza reuniões preparatórias com os instrutores designados para cada novo curso ou estágio a fim de informar as diretrizes de ensino, o que inclui a indicação das técnicas de ensino consideradas mais eficazes para a respectiva situação. Por sua vez, os estágios de atualização pedagógica são realizados para o corpo docente nomeado do Instituto.

Tendo em vista que os militares são especialistas em suas áreas e que devem estar capacitados para auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem, depreende-se que as orientações metodológicas do Instituto são suficientes para garantirem a qualidade do ensino.

---

[4]Entende-se como "Instrutor a*d hoc*" o militar designado para cumprir atividade docente em caráter temporário e específico.

[5] Em 2023, foram registrados 82 instrutores nos cursos e estágios próprios do IEFEx, sendo apenas dois desses pertencentes ao efetivo da OM IEFEx.

No entanto, observando os materiais didáticos e meios auxiliares de instrução utilizados pelos instrutores *ad hoc* do IEFEx, percebe-se a incidência de 92% da técnica de ensino palestra (EBAULA, 2023).

Aliado a isso, os dados sobre a capacitação dessa parcela majoritária do Corpo Docente do Instituto revelam que apenas 41,25% desses agentes possuem algum tipo de curso ou estágio na área de educação registrado em currículo (INSTITUTO DE ECONOMIA E FINANÇAS DO EXÉRCITO, 2023).

Tais dados suscitam o questionamento acerca da efetividade das instruções ministradas pelo IEFEx, em especial aquelas na modalidade *online*, tendo em vista a sua característica assíncrona que acarreta a menor convivência entre alunos e professores e, por consequência, menos oportunidades de dinâmicas em grupo, troca de saberes, demonstrações, práticas, entre outros.

Nesse contexto, cabe ressaltar o diagnóstico do Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME) em relatório realizado em 1996 sobre o SEE e que culminou na redação da edição atual do Manual do Instrutor (MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, 1996).

Nesse documento, dentre diversas considerações acerca oportunidades de aperfeiçoamento do SEE, constatou-se que:

> O processo ensino-aprendizagem permanece centrado na figura do professor [...] Professores e instrutores não estão preparados, nem técnica, nem psicologicamente, para exercerem a função […] não dispõem de suficiente preparação pedagógica para recorrer aos diferentes processos de ensino postos à sua disposição […] Na prática, observa-se a prevalência da palestra sobre outros processos, às vezes mais indicados para a aprendizagem de assuntos específicos e que, simultaneamente, concorrem para melhor estimular a necessidade de auto-aperfeiçoamento continuado […] Como regra geral, à exceção do QCO, todos evidenciam falta ou deficiência de formação pedagógica. Quanto aos diretores de ensino, nem todos têm experiência na área ou vivência anterior […] Os próprios instrutores, selecionados segundo critérios exigentes, desconhecem as técnicas de dinâmica grupal, em particular as referentes à condução de trabalhos em grupo. Em decorrência, pouco exploram e valorizam a experiência de seus instruendos. Os Estágios de Atualização Pedagógica e Administração Escolar não têm atingido com eficácia seus objetivos (MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, 1996, p. 4-6).

Com base nas observações acima, o GTEME teceu algumas sugestões para a melhoria do Ensino no EB, devidamente incorporados na atualização do Manual do Instrutor e nos procedimentos de formação continuada de professores, instrutores e monitores:

> Para o eficaz desempenho das respectivas funções, são necessários conhecimentos de pedagogia, didática e metodologia. A experiência na área de ensino também contribui para aprimorar o desempenho daqueles profissionais (MINISTÉRIO DO EXÉRCITO, 1996, p. 6).

A partir de uma análise comparativa entre as observações feitas pelo GTEME e pelo IEFEx, respeitando as peculiaridades de cada cenário, pode-se perceber indícios de similaridades que incluem as sugestões de solução e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é proposto o estudo aprofundado para adaptação das ferramentas utilizadas na formação continuada dos instrutores *ad hoc* do IEFEx, compatível com a peculiaridade da distância desses docentes em relação ao espaço físico do Instituto e seus demais agentes de ensino, além do acompanhamento de indicadores que reflitam a efetividade dos cursos e estágios ofertados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar as características do corpo docente do IEFEx, em particular dos instrutores *ad hoc*, refletindo sobre o possível reflexo de sua formação continuada para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir do entendimento sobre o funcionamento do SEE e de suas peculiaridades, em especial no âmbito da gestão orçamentária e financeira, foram observados os seguintes aspectos atrelados à formação continuada do corpo docente do IEFEx: baixo índice de docentes capacitados na área de Educação; elevada quantidade de instrutores *ad hoc* compondo o corpo docente do IEFEx; prevalência da técnica de ensino palestra; e ocorrência de estágios de atualização pedagógica conforme previsto na legislação de ensino do EB.

Dessa forma, considera-se o aprofundamento do estudo sobre a formação continuada dos instrutores *ad hoc* do IEFEx, a fim de propor novas ferramentas de aperfeiçoamento do corpo docente adaptadas às peculiaridades desse IESEP.

Por fim, decorrente da limitação da metodologia exploratória utilizada neste artigo, sugere-se o prosseguimento desta pesquisa com a aplicação de indicadores sobre a efetividade dos cursos e estágios do IEFEx que possam colaborar com a análise mais aprofundada sobre o tema.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999**. Regulamenta a Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília: 1999a. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3182.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 23.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília: 1999b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm.Acesso em: 18 maio 2022.

EBAULA: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Exército Brasileiro. 2023. Disponível em: https://ebaula.eb.mil.br/. Acesso em: 23 jul. 23.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **O Exército no período de 1822 a 1824**. [2021?]. Disponível em: https://www.eb.mil.br/o-exercito?p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_3_struts_action=%2Fsearch%2Fsearch&_3_redirect=%2Fo-exercito&_3_keywords=1822&_3_groupId=0. Acesso em: 17 jul. 2023.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Instituto Meira Mattos. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Militares**. [Rio de Janeiro]: 2023. Disponível em: http://www.ppgcm.eceme.eb.mil.br/index.php/pt/institucional-pt-br/o-programa. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO DE ECONOMIA E FINANÇAS DO EXÉRCITO. **Agentes de Ensino EAD_capacitações.xlsx**. Brasília, 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Portaria nº 219, de 6 de novembro de 2013**. Reconhece e credencia estabelecimentos de ensino e centros de instrução do Exército como habilitados a oferecer e conduzir cursos e estágios, na modalidade de Educação a Distância (EAD). [Brasília]: 2013. Disponível em: https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/5_ead/7_port_219_DECEx_01Jul2013_AtribCoordEAD-DECEX_CEAD-DECEx.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Portaria nº 549, de 6 de outubro de 2000**. Aprova o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126). [Brasília]: 2000. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_549_cmdo_eb_06out2000.html. Acesso em: 18 maio 2022.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Portaria nº 734, de 19 de agosto de 2010**. Conceitua Ciências Militares, estabelece a sua finalidade e delimita o escopo de seu estudo. [Brasília]: 2010. Disponível em:

http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/07_publicacoes_diversas/01_comando_do_exercito/port_n_734_cmdo_eb_19ago2010.html. Acesso em: 9 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Portaria nº 879, de 26 de setembro de 2022**. Aprova a Diretriz para o Planejamento de Cursos e Estágios no âmbito do Sistema de Ensino do Exército. [Brasília]: 2022. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/01_diretrizes/04_estado-maior_do_exercito/port_n_879_eme_26set2022.html. Acesso em: 9 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Portaria nº 1.718, de 13 de dezembro de 2017**. Reconhece e credencia Escolas, Centros de Instrução e Instituições de Pesquisa como Instituições de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa. [Brasília]: 2017. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=1567&act=bre. Acesso em: 29 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Secretaria de Economia e Finanças. **Diretrizes do Secretário de Economia e Finanças**. Brasília: 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.295/2001**. Brasília: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1295_01.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 147/2017**. Brasília: 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN147201 7.pdf?query=Brasil. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Fundamentos para a modernização do ensino**: diagnóstico efetuado no sistema de ensino e proposta de ações para corrigir as deficiências encontradas. Rio de Janeiro: 1996. Disponível em: https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/8_outras/a_memoria_moderniz_ensino/6_doc49_15Jul1996_FundamentosModernizEns_GTEME.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. Estado-Maior do Exército. **Manual Técnico T 21-250:** Manual do Instrutor. 3. ed. [Brasília]: 1997. Disponível em: https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-decex/2_port_092_EME_26Set1997.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

VÍDEO Institucional de Aniversário de 11 anos do IEFEx. Produção do Instituto de Economia e Finanças do Exército. Brasília: 2023. Audio Video Interleave (6 min).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO CONTEXTO DE PANDEMIA: APRENDIZAGENS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO

Irinilza O. Gianesi Bellintani[1]

Antonio Carlos Caruso Ronca[2]

RESUMO

A presente comunicação refere-se a um recorte de pesquisa de doutorado, em andamento, cujo tema central é a formação de professores como ação da equipe de gestão da escola, com foco na percepção dessa equipe, cujos dados produzidos encontram-se em fase final de análise. O objetivo da pesquisa é Investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção dos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19. Como referencial teórico destaca-se Gatti (2020), Gonçalves (1995), Marcelo (1999; 2022), Nóvoa (2017), Placco (2010) e Placco e Souza (2018). A produção de dados foi realizada por meio de um grupo de discussão (MEINERZ, 1996; WELLER, 2006) e de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018) com gestores de três escolas da rede privada da grande São Paulo. Os resultados destes instrumentos foram analisados por meio da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983; SIGALLA E PLACCO, 2022) e revelam a importância do projeto político pedagógico como referência para a reflexão e decisões coerentes com os princípios e valores da instituição assim como uma proposta consistente de formação continuada para o fortalecimento de tais princípios e contribuição efetiva com o desenvolvimento profissional dos educadores. Esses elementos, aliados ao cuidado com as relações interpessoais e com as condições de trabalho, caracterizam uma cultura escolar que possibilita a conquista de significativos aprendizados para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Equipe de gestão. Pandemia. Aprendizados.

1 INTRODUÇÃO

O problema sanitário de proporção mundial causado pelo vírus da COVID-19 desencadeou uma crise ampla e complexa que atingiu os diferentes setores da sociedade em todo planeta. O necessário isolamento físico como forma de contenção do contágio, interrompeu atividades econômicas, sociais e educacionais, acentuando e escancarando inúmeros problemas como as desigualdades socioeconômicas, a dificuldade de lidar com a incerteza e o individualismo presente nas relações humanas.

Na educação, mais especificamente nas instituições escolares, a pandemia que

[1] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, Irinilza@uol.com.br
[2] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, accronca@uol.com.br

enfrentamos desde 2020 rompeu com as formas habituais de comunicação, organização do tempo e do espaço, alterando profundamente seu cotidiano, gerando dificuldades que precisaram ser enfrentadas pelos gestores e coordenação.

A formação continuada, uma atribuição da equipe de gestão – direção e coordenação pedagógica – que já vinha sendo reconhecida como atuação de importância crescente para o aprimoramento da ação docente, assume papel de maior relevância nesse cenário de intensas rupturas e incertezas.

Na escola foram vividas rupturas da organização do tempo, do espaço e nas relações entre educadores, educadores e alunos, educadores e familiares. Marcelo (2022) elenca a diluição das fronteiras entre diversos espaços, tornando-os mais fluídos, integrados e exigindo ressignificações desafiadoras, nem sempre bem assimiladas pelos envolvidos. O primeiro deles refere-se ao *espaço presencial* e *não presencial* cuja distinção era clara anteriormente. Com o isolamento, a presencialidade não é mais apenas física, pois ela pode ser mediada pela tecnologia.

O segundo par de espaços que se observa com fronteiras diluídas é sobre o *privado* e o *público*. A aula, momento de intensa relação professor-aluno acontecia num espaço privado, mas com a pandemia aquilo que era privado tornou-se público com a utilização de plataformas que agregam pessoas, como os familiares que, em muitos casos precisavam estar presentes para auxiliar seus filhos.

Uma terceira alteração entre fronteiras foi em relação à *educação formal* – centrada na escola e caracterizada por um currículo disciplinarizado e a *educação informal* – que acontece na vida, fora da escola. A partir da pandemia esses dois mundos precisaram dialogar com mais intensidade, pois o espaço de aprendizagem não estava mais isolado dentro da escola, houve um desconfinamento da escola enquanto espaço predominante de aprendizagem. Isso forçou uma investigação e aplicação de conceitos trabalhados a partir de elementos do ambiente familiar.

A integração de espaços antes bem definidos e separados, como o espaço da *escola* e o da *casa,* ficaram misturados, constituindo uma quarta alteração com eliminação de fronteiras, sugerindo a necessidade de novas organizações e adaptações para que o funcionamento alcançasse alguma produtividade. Finalmente, ampliou-se a aproximação entre o *mundo do conhecimento* e o *mundo das emoções,* pois os professores, embora cientes dessa ligação, se deram conta da enorme influência dos aspectos sociais e emocionais para a aprendizagem.

Assim, a formação continuada dos professores constituiu e constitui uma importante via para acolher, discutir, deliberar, fazer escolhas para a superação dos desafios na relação com os alunos e seus familiares, uma vez que novas configurações do trabalho docente precisaram ser adotadas.

Concordamos com Shafik (2021) que momentos de crise, ao exigirem reorganização da sociedade, podem provocar decisões que mudam a sociedade para melhor, pois podem constituir momentos de oportunidades, assim como também podem desencadear novas crises e novos problemas mais desafiadores. O que poderemos, então, esperar ou construir a partir dessa situação complexa que nos foi imposta?

Acreditamos, sim, que é possível promover mudanças para melhor, e, portanto, esta pesquisa é motivada pela seguinte tese - *é possível aprender na adversidade (e diversidade) do cenário que foi instaurado para a contenção da pandemia do COVID-19.* Porém estamos conscientes que nenhuma transformação é produzida sem trabalho árduo, coletivo e com intencionalidade resultante de reflexão e discussão abrangentes, pautadas em princípios e valores que promovam a humanização. Apesar da crença, o quanto seremos capazes de avanços e conquistas?

Marcelo (2022), educador espanhol caracteriza a formação de professores como área de conhecimento (1999), acredita que vale a pena olhar e investigar se houve ganhos com as lições que a pandemia deixou e em que medida essas lições podem nos ajudar a crescer e evoluir para uma consciência moral humanitária como menciona Gatti (2020). Pois, a mesma autora alerta que

> A questão do humano em e com seu ambiente despontou com novos valores. [...] Somos chamados a superar individualismos excessivos e competitividade insana. [...] Esquecer o que estivemos sendo chamados a repensar nesse período pandêmico será um retrocesso muito indesejável para o futuro da vida (GATTI, 2020, p.39)

Assim, o objetivo geral da pesquisa é *investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção pelos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19*. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos a) Identificar e analisar os desafios e as medidas adotadas pela equipe de gestão para a sua superação; b) analisar as condições que favoreceram o superação dos desafios; c)

analisar a importância a formação continuada no período pandêmico e d) identificar o que foi incorporado e fortalecido na prática educativa.

2 DESENVOLVIMENTO

Para a aproximação do tema em questão, diversos caminhos foram trilhados para mapear o fenômeno da atividade escolar sob o efeito das restrições decorrentes da pandemia e seu impacto na formação de professores.

Num primeiro movimento buscou-se no acervo e na memória, experiências anteriores semelhantes, porém nada de magnitude semelhante foi encontrado, nem mesmo a gripe espanhola ocorrida há um século. Entretanto, a proliferação da comunicação via tecnologia digital como alternativa para a comunicação - nas escolas que possuíam conexão e equipamentos -, para a divulgação de informações, orientações e compartilhamento de experiências, colocou à disposição dos educadores inúmeras *lives* via plataformas que possibilitaram o compartilhamento de experiências e medidas adotadas, nas redes municipais, estaduais e privadas, divulgavam formas de atuação nesse modelo emergencial.

Uma revisão sistemática da literatura, produzida com documentos publicados em 2020 e 2021, possibilitou o acesso a relatos de experiência sobre o enfrentamento do período do ensino remoto emergencial. O estranhamento frente às rupturas, a necessidade de pensar, inventar e construir novas maneiras de realizar as atividades pode contar com reflexões de teóricos sobre as possibilidades de reorganização educacional.

Como instrumentos de produção de dados, foi realizado um grupo de discussão e entrevistas reflexivas com profissionais da equipe de gestão de diferentes instituições da rede privada da grande São Paulo. O grupo de discussão - fundamentado em Meinerz (1996) e Weller (2066) - com oito profissionais possibilitou o acompanhamento do processo de enfrentamento dos desafios, com obtenção de informações sobre o momento de retorno parcial do ensino presencial. As entrevistas reflexivas, com seis profissionais de três escolas privadas depois de um ano do retorno ao modelo presencial permitiu aprofundar a percepção de profissionais da equipe de gestão, cujos resultados foram analisados a partir da análise de prosa - com base em André (1983) e Sigalla e Placco (2022) - para o estabelecimento de três categorias de análise:

- Impacto da pandemia no cotidiano da escola
- A formação no contexto escolar
- O cotidiano da escola a partir da pandemia

Cada uma destas categorias é composta de tópicos e temas correspondentes, de forma a explorar as especificidades da realidade a partir dos objetivos propostos para a pesquisa.

Destacaremos a seguir a categoria referente à formação no contexto escolar, como o recorte para esse trabalho de comunicação oral.

.

3 A FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A concepção de formação, considerada nesta pesquisa, fundamenta-se em Placco e Souza (2018, p.14)) que caracteriza-a como "um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas aos grupos pelos quais é responsável, para promover mudança nas ações dos formandos" por meio da oferta de referências, articulando teoria e prática, instigando a reflexão e inspirando caminhos. E para isso a escola constitui um lócus privilegiado para esse processo, como afirma Placco (2010), onde os profissionais vivenciam, de forma intencional e consciente, o processo de formação para o seu desenvolvimento profissional.

A categoria sobre a formação no contexto escolar está organizada em dois tópicos em que se buscou destacar a formação continuada institucionalizada, organizada de forma sistemática e desenvolvida desde antes do período pandêmico (3.1) daquela que foi realizada a partir dos desafios decorrentes da pandemia e suas consequências gerando outras demandas (tópico 3,2). Certamente estão interrelacionadas, pois podemos dizer que elas se retroalimentam.

3.1 Ações de formação institucionalizada:

A formação continuada institucionalizada e sistemática fundamenta e possibilita referência para todas as ações educativas, pois inspiram-se e apoiam-se nos princípios e valores expressos no projeto político pedagógico (PPP) da instituição.

ISSN: 2176 - 1396

Refere-se à formação que tem como foco as *ações de importância,* para atingir "metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para projetos que visam mudar a situação presente". (GONÇALVES, 1995, p.80). São, portanto, comprometidas com mudanças para a qualidade da educação sintonizada com o contexto em que atuam.

Os depoimentos dos participantes evidenciam que há, no seu contexto de atuação profissional, uma formação que é desenvolvida em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição e que expressa os princípios e valores que fundamentam as ações educativas:

> A nossa formação acontece quinzenalmente. [...] Depois de passar quinze dias, eles tem uma reunião com o grupo todo, inteiro e então aí existe uma troca. E a outra coisa que eu acho que faz a diferença é a existência de muitos momento de todos os professores de todos os ciclos juntos. Isso faz diferença! Então eles sabem tudo o que acontece. (Catarina, diretora)
>
> [...] ele [PPP] está sendo reescrito! A gente não negocia nenhum tipo de princípio nessa escola. Então os princípios permanecem. É uma escola que tem como princípio o respeito a si, o respeito ao outro acima de qualquer coisa. E isso a gente não negocia. [...] esse projeto precisa ser revisitado, porque ele tem um espaço e tempo marcado. Sim ele está sendo reescrito (Bia, diretora)

Constata-se, nas escolas participantes, a existência de um plano de formação continuada que ofereceu condições à equipe para enfrentamento dos desafios enfrentados.

> A nosso favor, tanto em relação aos professores como à equipe de gestão, a gente já tinha as salas virtuais, a gente já trabalhava com ferramentas do Google, os alunos já estava habituados com tudo isso. (Bia, diretora)
>
> Eu percebi que todo o investimento que tinha sido feito no passado em termos da tecnologia só veio a contribuir. Então eu diria que, na época da pandemia, enquanto as escolas estavam se descabelando um pouquinho, o [nome da instituição] estava bem mais preparado. [...] Eu descobri naquele momento que a minha equipe estava muito bem preparada (Catarina, diretora)

Esses depoimentos revelam que a introdução da tecnologia digital como instrumento para dinamizar e potencializar a aprendizagem exige tempo para aquisição de conhecimento e reflexão crítica sobre as possibilidades de potencialização da aprendizagem. Só dessa forma é possível superar modismos e simples treinamentos para utilização sem reflexão que pouco ou nada qualificam as ações pedagógicas. A inclusão desse tema no plano de formação há algum tempo, favoreceu a apropriação refletida sobre esses recursos assim como a familiaridade com o uso, permitindo avançar e aprimorar de acordo com a exigências do momento.

Um aspecto relevante na formação refere-se a como são trabalhadas as relações interpessoais com a equipe de profissionais. A consideração pelo profissional, sua valorização, além de fortalecer o sentimento de pertencimento, predispõe sua adesão aos princípios e valores da instituição pela coerência que vivencia.

> Eu entendo também que a gestão da escola cuida muito bem desse grupo. A escola sempre fez questão de honrar a parte administrativa, como a gente comemora tudo, a gente festeja. Todo esse cuidado faz com que o professor perceba também né... existe assim um carinho, Porque a gente entende que para a gente ter o afeto deles com as crianças a escola também tem que ter, não é? (Catarina, diretora)

Nóvoa defende a necessidade de construção de modelos de ação formativa que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Recorre ao conceito de "posição" que, segundo o autor, é potente "para compreender como cada um de torna profissional e como a própria profissão de organiza interna e externamente" (NÓVOA, 2017, p. 1119). É, portanto, fundamental que a cultura da escola valorize o estudo, a reflexão e a autonomia autoral para o desenvolvimento profissional dos seus educadores.

3.2 Ações de formação a partir do período pandêmico

A formação continuada institucionalizada fundamenta e possibilita referência para as ações emergenciais, neste caso, durante os desafios da pandemia, e as medidas adotadas inspiram-se e apoiam-se nos princípios e valores nela trabalhados.

> A pandemia foi um grande desafio para todos. [...] o que a gente precisou fazer aqui, foi olhar para o cerne do nosso trabalho, dos nossos objetivos e o tempo todo buscar novas formas de chegar até lá. [...] Esso é o nosso modo de operar, que foi muito importante na pandemia. O Projeto foi construído pela equipe pedagógica. Nós construímos juntos, né? Com todos os professores, então o projeto pedagógico sempre é o que norteia as nossas escolhas. Foi muito forte na nossa escola. (Fernanda, diretora)

Alternativas precisaram ser construídas, a partir da escuta, observação, análise e reflexão, preferencialmente respaldadas pela cultura da escola expressa no PPP. E, para isso, o primeiro passo foi criar condições para que essas ações fossem possíveis na organização de uma nova rotina em que houvesse a participação dos envolvidos.

> Eu instituí na escola reuniões semanais com esse pessoal todo. Então, com os professores, os coordenadores faziam e foram construindo um jeito diferente de ser escola. Porque, na verdade, não adiantava a gente transpor o que era uma escola presencial para uma escola à distância. Então a gente teve que construir uma outra realidade.(Bia, diretora)

> [...] o primeiro passo era formar para algo inusitado. E nesse momento a gente precisou ter foco em algumas questões, um pouco mais estratégicas, [...] ensinar ferramentas novas, que chamam a atenção da criança. Tivemos que ter um foco também na área da saúde, porque precisávamos entender o momento. Então, teve um foco mais em tecnologias e na área da saúde, que nem sempre é o foco do dia a dia. (Júlia, coordenadora)

Com relação à escuta, foi importante não só a percepção dos professores sobre as possibilidades e ações, mas principalmente a percepção das famílias obtida por meio de uma comunicação intensificada e sistematizada, utilizando vários canais como relatam as profissionais da gestão

> E com as famílias eu comecei a mandar formulários para eles como uma pesquisa quinzenalmente. [...] eu passava o final de semana tabulando e fazia um encontro na próxima semana. Então todas as dúvidas das famílias [...] vieram desse formulário (Bia, diretora)

> Então, logo de começo a gente teve um contato praticamente, por telefone, com todas as famílias, um contato direto, ligando e falando individualmente com todas. As professoras entravam, falavam, entendiam como era a rotina da casa e como a gente poderia ajudar cada um deles. E aí nós fomos organizando e mudando de etapas, aprimorando o modelo para aquilo que era mais adequado realmente.(Julia, coordenadora)

> E nós fizemos também grupos focais com famílias de cada segmento. Então eu, a mantenedora, os condenadores, nos reunimos com grupos de pais, para que eles pudessem nos dar o feedback de como a dinâmica estava funcionando em casa, e as famílias contribuíram muito com a nossa reflexão e com a mudança para a segunda fase. (Fernanda, diretora)

Enfim, a observação, o estudo e a reflexão sobre a realidade foram fundamentais para a (re)organização dos procedimentos educacionais e pedagógicos, envolvendo a participação não só dos profissionais como das famílias. Uma integração entre família e escola por meio de estratégias colaborativas para viabilizar trabalho pedagógico adequado às necessidades, às possibilidades e aos objetivos da proposta pedagógica da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo de *investigar e analisar os aprendizados obtidos na escola, na percepção pelos gestores, a partir das ações propostas para enfrentamento*

ISSN: 2176 - 1396

dos desafios decorrentes do cenário durante e pós pandemia da COVID-19, podemos considerar, segundo os depoimentos dos participantes, que é possível destacar vários aspectos positivos da experiência vivida.

Um aspecto destacado num dos depoimentos afirma que "é possível aprender sempre: todos temos a capacidade de enfrentar e superar desafios" (Bia, diretora). Criatividade, flexibilidade, agilidade, trabalho coletivo, constituíram elementos fundamentais que possibilitaram significativos aprendizados que qualificaram a atuação escolar e concretizaram o alerta de Gatti (2020) ao propor a necessidade de buscar novos sentidos para a educação escolar em novos caminhos, abandonando velhos hábitos. Necessidade de flexibilizar planejamentos e criar diferentes possibilidades de dinâmicas pedagógicas.

Destaca-se também a percepção do quão imprescindíveis são as relações sociais para o desenvolvimento, fato que valoriza o ambiente da escola e tudo que ele promove em benefício do desenvolvimento global de todos que integram a comunidade escolar.

Entretanto, tais conquistas exigem algumas condições que demandam recursos materiais e determinação da equipe gestora para as mudanças e adaptações necessárias. Esses elementos precisam estar presentes no cenário desafiador, de forma a possibilitar que medidas efetivas possam ser implementadas.

Espera-se que as aprendizagens constatadas nessa pesquisa possam inspirar outras instituições, tanto da rede privada como da rede pública, a enfrentar constantes desafios que, provavelmente continuarão a se apresentar num mundo em constante transformações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983. Di8sponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 07 out. 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. 2020, v. 34, n. 100, pp. 29-41. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003 Acesso em: 10 jan. 2022.

GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola**: um ensaio de monitoramento. Dissertação. (Metrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1995.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Lições e desafios da pandemia para os docentes. Palestra. III Seminário Internacional em Educação do Mestrado Profissional em Educação INITAU em 02 dez. 2022. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=iyEidMDtnlY> Acesso em 02 dez. 2022.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 1996. Disponível em https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957 Acesso em: 15 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 29 jan. 2022.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em < https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf> https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/ Acesso em: 8 dez 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e seus Percursos Formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SHAFIK, M. **Cuidar uns dos outros**: um novo contrato social. Trad. Paula Santos Diniz. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **REVISTA INTERSABERES**, *[S. l.]*, v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276. Acesso em: 29 dez. 2022.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L.R.de; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação**: 5. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf Acesso em: 15 abr. 2021

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ABRAÇO POSSÍVEL ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA PÚBLICA

Emília Maria Cipriano Castro Sanches[1]

Sandra Cavaletti Toquetão[2]

RESUMO

O trabalho apresenta as primeiras considerações de um estudo que teve como objetivo compreender a residência pedagógica, tomando por base as experiências que envolvem a formação inicial dialogada com a formação continuada de professores de uma instituição pública municipal de educação infantil. A relação entre a universidade e as escolas é permeada pela distância entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada. De modo geral, essa ideia muito se inspira na residência médica, que incentiva a imersão do profissional, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. Esta pesquisa teve como metodologia a observação participativa, sob a ótica da professora orientadora e da coordenadora pedagógica. Os quinze residentes, as doze professoras e as 150 crianças participaram da produção de dados com relatos orais e registros. Na experiência relatada neste trabalho, a escola pública parceira, que recebeu a residência, assemelha-se ao conceito da "Casa Comum da Formação e da Profissão," destacado por Nóvoa (2017), como um lugar de entrelaçamentos, de encontro e de ação pública. A construção de um ambiente formador dentro de um espaço democrático como a escola envolve a todos. Este trabalho provocou reflexões potentes sobre as parcerias que aconteceram no ambiente escolar, fortalecendo a aproximação da universidade e da escola por meio da residência pedagógica.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Formação de Professores; Casa Comum; Formação Inicial; Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial dos futuros profissionais da educação exige, como obrigatoriedade, o estágio nas diferentes etapas da educação básica. Por muitos anos, a formação docente foi compreendida apenas como sendo esse processo de formação inicial (CANÁRIO, 1991), sem valorizar a formação continuada. Apesar de apresentar-se como uma experiência fundamental para o desenvolvimento da prática docente, a formação inicial tem passado por uma intensa crise nos últimos anos, sem a necessária articulação entre teoria e prática. Agrava-se com os novos formatos em

[1] Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP e Professora Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP. Coordenadora do Instituto Aprender a Ser. E-mail: emiliacipri@uol.com.br
[2] Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. E-mail: sandracavaletti@gmail.com.

ambientes digitais, como a educação à distância (EaD), com formações rápidas e sem aprofundamento teórico e troca de experiências.

Castro e Amorim (2015) afirmam que a relação entre a universidade e as escolas é permeada pelas marcas assimétricas de poder e os professores das escolas se veem como meros objetos de investigação. Os autores nos contam que, quando os professores são chamados para uma aproximação maior em relação à academia, encontram resistência, sentem-se inseguros e relatam que não possuem tempo disponível. De acordo com Freitas e Almeida (2020, p. 2), "percebe-se nas práticas referentes ao estágio curricular supervisionado que muitas vezes há um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas".

Para além do confronto entre teoria e prática, Tardif (2014) aponta que, no exercício da sua função, os docentes mobilizam inúmeros saberes provenientes de sua trajetória pessoal, das formações inicial e continuada, ancoradas nas instituições de formação de professores e dos saberes da prática profissional, construídos dentro da sala de aula e da escola.

Segundo Tardif (2014, p. 35), os saberes do professor são "processos de aprendizagem e de formação" podem ocorrer de forma sistematizada e formalizada, gerenciado por agências formativas, bem como advir das vivências decorrentes da prática profissional, que "[...] incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber ser" (TARDIF, 2014, p. 39).

Sendo assim, a formação dialogada é necessária na escola para continuar o nosso desenvolvimento profissional. Nóvoa (1988, p. 128-9) destaca que

> O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] mais importante do que em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma; a formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-fazer (atitudes); e formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. a formação faz-se na ‘produção’ e não no ‘consumo’ do saber (NÓVOA, 1988, p. 128 e 129).

Para fortalecer esses saberes destacados por Nóvoa (1988), o projeto da residência pedagógica vem ao encontro desta formação. Esse projeto consiste em proporcionar aos estudantes de pedagogia atuação em escolas de educação básica, com orientação da universidade e sob a supervisão de professores regentes que são os educadores das instituições acolhedoras do projeto.

Este artigo apresenta as primeiras considerações de um estudo que teve como objetivo compreender a residência pedagógica, tomando por base as experiências

ISSN: 2176 - 1396

que envolvem a formação inicial dialogada com a formação continuada de professores de uma instituição pública municipal de educação infantil. Essa imersão propiciada pela residência pedagógica provocou um envolvimento real com o cotidiano escolar, as concepções de educação e infâncias e, principalmente, os tempos, espaços e materialidades que devem compor a complexidade da formação docente.

Para que a residência pedagógica ocorra, o professor orientador do estágio e os estudantes da faculdade de educação do curso de pedagogia, que são os residentes, planejam e realizam suas aulas na escola que acolhe a proposta. Caracteriza-se como um período em que o residente tem a oportunidade de conhecer, com mais profundidade, o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

A residência pedagógica é evolução do estágio em pedagogia, visto que ela oferece aos residentes maiores oportunidades de construir sua identidade profissional e exercer características básicas da docência, o que não ocorre com os estágios tradicionais, pois, muitas vezes essa ação se limita apenas à observação da prática do professor regente.

Na experiência relatada neste trabalho, a escola parceira que recebe a residência se assemelha ao conceito da "Casa Comum da Formação e da Profissão" destacado por Nóvoa (2017) como um lugar de entrelaçamentos, de encontro e de ação pública. pública.

> A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entrelugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (Nóvoa, 2017, p. 11).

A escola pública é o espaço para o abraço, um lugar de vontade institucional que pretende assumir sua responsabilidade perante o território, fazendo o seu papel de ligação e de articulação com a rede de proteção. Dessa forma, não poderia ser diferente na parceria com as universidades para a formação de professores.

2 DESENVOLVIMENTO

A experiência de residência pedagógica possibilitou formação com a articulação entre a teoria e a prática educacional, não só dos futuros profissionais, como também dos professores regentes e toda a equipe da escola.

Esse processo foi cuidadosamente planejado pela tutora de estágio da Faculdade de Educação da PUC-SP e a Coordenadora Pedagógica. Esse momento, por si só, já foi muito formativo para a própria equipe gestora, quando revisitavam o Projeto Político Pedagógico da Escola com a universidade planejando as ações para acolher os residentes. Nesse momento, as etapas eram desenhadas, as linguagens essenciais para a educação infantil eram retomadas, e os objetivos tornavam-se bem definidos a partir da organização dos tempos, espaços e materiais, possibilitando a articulação da práxis pedagógica e a formação dos gestores da escola parceira.

Na obra de Paulo Freire (1997, p. 55), nos deparamos com afirmações acerca do nosso inacabamento e a valorização do sujeito aprendente. Por este caminho, a residência pedagógica permitiu que o graduando e o professor regente da escola parceira experimentassem o fazer pedagógico durante sua trajetória de formação inicial e continuada.

A discussão coletiva provocada pelos encontros durante as reuniões de formação semanais acontecia com o respeito e partilha, sem a pretensão de destacar as práticas e situações compartilhadas. Havia disposição para colocar os relatos por partes de todos, residentes e professores regentes durante os encontros. Naquele momento, todos eram pessoas que ensinavam e aprendiam no chão da escola pública.

3 METODOLOGIA

O programa de residência pedagógica que fez parte desta pesquisa é uma parceria com a Faculdade de Educação da PUC-SP e iniciou em janeiro de 2023, após o primeiro contato da coordenadora de estágios do Curso de Pedagogia com as escolas da região da zona oeste de São Paulo, que estavam próximas à universidade.

A escola parceira possui cinco salas e uma estrutura de parque escola, com ampla área verde. As crianças ficam em período integral, das 8h00 às 16h00. O projeto envolveu 150 crianças de quatro e cinco anos, 15 residentes (estudantes de

pedagogia do sétimo semestre), a professora orientadora/tutora de estágio, a equipe de gestão e doze professoras. Apesar do foco ser na ação dos educadores, destaca-se que todos os profissionais da escola foram envolvidos: supervisora, equipe de apoio, de limpeza, de cozinha, assim como os pais e responsáveis.

As autoras pesquisaram os materiais produzidos buscando avaliar, a partir da análise das opiniões desses sujeitos, a viabilidade da implementação da residência pedagógica. Este estudo teve como metodologia a observação participativa, sob a ótica da professora orientadora e da coordenadora pedagógica. Os residentes, as professoras e as crianças participaram da produção de dados com relatos orais e registros.

A formação é viva e contempla o dia a dia de todas as pessoas que estão na escola e encontram-se entre os carinhosos "bom dia" e "boa tarde" que circulam no ambiente. Afinal, para a escola receber, semanalmente, 16 pessoas da universidade, é necessário envolvimento de todos na organização e acolhimento do espaço, que não foi projetado para ser um centro de formação de adultos. Deste modo, a parceria foi muito bem aceita pelos profissionais.

A residência iniciou-se em março de 2023, junto com a primeira reunião pedagógica da escola, sendo possível apresentar os gestores, professores, inspetores, cozinheiras, a equipe de apoio e limpeza para se apropriarem do projeto. Ao longo desse período, os residentes elaboraram intervenções pedagógicas baseadas em pesquisa sob o acompanhamento da professora da universidade e da coordenadora pedagógica que acolheu o projeto, com o apoio das professoras regentes da escola.

Em cada encontro, que acontecia às quartas-feiras pela manhã, os residentes elaboravam um plano de ação pedagógica com atividades pontuais envolvendo diferentes linguagens, registrando em seus portfólios, nos quais representavam a grande variedade de experiências abordadas. Os planos eram construídos de forma colaborativa entre os residentes durante os 50 minutos de aula iniciais na sala de professores da escola parceira. Esse plano, com a duração de 40 minutos, era validado pela professora orientadora do estágio da universidade e implementado logo após seu planejamento nas turmas de educação infantil.

Depois de sua aplicação, todos os residentes voltavam para a sala de reunião, compartilhavam suas observações e avaliavam a experiência proposta. As professoras regentes participavam da discussão no momento destinado à sua

formação continuada (JEIF – Jornada Especial de Formação) com observações significativas. A linguagem escolhida era apresentada, teorizada e problematizada pela professora da universidade e a coordenadora pedagógica da escola antes e após a aplicação do plano. As questões levantadas eram advindas das observações, dos registros fotográficos e das dúvidas que surgiam no planejamento, promovendo ajustes à próxima intervenção mediante os indicadores apontados.

Essa vivência de uma ação refletida foi essencial para a formação. Mesmo sabendo o quanto é importante que o professor reconheça as teorias e concepções que permeiam a sua prática, nessa troca entre residentes e professoras, ficou claro que as escolhas de como agir diante das situações inesperadas no ambiente escolar vão além das teorias ensinadas nas disciplinas, pois essas precisam se articular com a prática, pois acredita-se que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens que realizam em suas práticas cotidianas são importantes referências para a sua formação (GARCÍA, 1999, p. 19).

De acordo com o projeto inicial, os residentes foram expostos a situações no interior da escola parceira de modo a situar-se com a dinâmica da escola e o processo de tomada de decisão para as ações pedagógicas junto ao docente titular, que observava e orientava na execução de seu planejamento pedagógico.

Dessa forma, compreende-se o conceito de desenvolvimento profissional esse conjunto das experiências vividas pelos professores que permitem que sua identidade individual e coletiva seja constantemente construída e fortalecida por meio da reflexão de suas práticas. As atividades planejadas tinham o papel de promover experiências com as diferentes linguagens oferecidas nos planejamentos para a educação infantil, buscando a construção da identidade de docente. Segue o quadro referente ao primeiro bimestre com os quatro encontros iniciais; foram 15 encontros no total que abordaram diferentes propostas para a educação infantil.

Quadro 1: Excerto do diário da residente

Data	Vivência	Descrição e excerto do diário de bordo da residente
29/03	Reunião Pedagógica	Revisitando o PPP da escola com a apresentação da equipe, dos projetos, dos ambientes, dos alunos da PUC-SP como residentes. *“O Diretor pontuou que teremos total liberdade na escola e que estarem trazendo o “ar” da juventude para muitos professores que possuem muitos anos de casa naquela escola.” (Residente, 2023)*

ISSN: 2176 - 1396

06/04	Narrativas Infantis	Momento de escuta das crianças em diferentes atividades: acolhimento na entrada e durante as atividades do parque. "*As crianças quiseram me mostrar cada brinquedo presente naquele espaço e o que sabiam fazer, muitos me deram abraço e me chamaram para participar das brincadeiras" (Residente, 2023)*
13/04	Brincadeiras Cantadas	Com objetivo de ampliar o repertório da cultura da infância, a proposta do dia era planejar uma brincadeira cantada e todas suas etapas para a vivência com uma turma de 29 crianças. *"As crianças estavam bem animadas e conseguiram cumprir com o que foi proposto, o tempo e o espaço foram adequados para a atividade. Também trouxeram sugestões de brincadeiras [...] tive o primeiro contato na prática com uma criança autista/TEA. Ele me levou para conhecer a secretaria [...] a professora que fica a tarde me contou que ele é um aluno muito tecnológico" (Residente, 2023)*
19/04	Literatura	Com o objetivo de criar estratégias de leitura, a proposta do dia era proporcionar uma vivência para as crianças com a literatura. Sendo assim é necessário levar em conta a idade das crianças para escolher o livro, conhecer a história, pensar em "boas" perguntas e definir o espaço da escola. "*a professora regente nos deixou livre para propor a atividade e fez as mediações necessárias para aquele momento que nem nos passou pela cabeça como o uso da peteca e a ideia de trazer histórias mais curtas para não haver dispersões." (Residente, 2023)*
26/4	Materialidades	A partir do documento "Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil", planejar uma experiência que envolva a exploração de materiais pelas crianças. *"ficou bem evidenciado a importância do acolhimento antes de começar a proposta e retomamos que o planejamento não é algo pronto ou uma receita que deve ser seguida arrisca. A coordenadora concluiu: "O ambiente é o terceiro educador!"*

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir de um recorte do diário de bordo da residente.

Muitas reflexões são possíveis de apontar neste pequeno excerto, porém cabe destacar a fala do diretor, trazida pelo relato da residente, de que a escola parceira ganhou "novos ares" com a presença dos residentes e da professora da universidade. Outro fator predominante nos diários de bordo dos residentes e dos professores regentes é o vínculo afetivo que foi desenvolvido. O relato da residente em seu primeiro contato com a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é

significativo, reconhecendo-se em situações especiais de ensino e aprendizagem que demandam rearticulação de seu planejamento.

Essas ações foram explicitadas na carta de intenções dos residentes. Posteriormente, tiveram a oportunidade de conversar sobre este tipo de registro na segunda reunião, cujo tema foi sobre documentação pedagógica, e proporcionou um encontro entre os residentes e as professoras da escola para compartilharem seus registros.

A residência pedagógica foi sendo construída dia após dia, e percebeu-se a relevância desse projeto na formação inicial e profissional das professoras e das crianças que também abraçaram o projeto. Abaixo segue um excerto do diário de bordo da residente que mostra a animação e envolvimento de uma das crianças:

> *Quando estávamos nos dirigindo para a sala de professores, para o acolhimento aos residentes, uma criança da turma do unicórnio perguntou para a professora da universidade: Oba! Os PUC's chegaram! Qual a missão dos PUC's hoje? (Criança, 5 anos).*

Considera-se gratificante o envolvimento das crianças observado durante o projeto de residência pedagógica. Não é possível descrever em palavras todo o encantamento, desde o acolhimento na entrada até a participação nas vivências planejadas.

Olhar a residência pedagógica a partir dos registros das professoras também reforça a importância desta parceria na formação de todos, como podemos observar nos registros da professora regente.

> *Hoje foi dia do Projeto Residência e no encontro com as crianças os residentes realizaram uma leitura. O livro escolhido agradou as crianças que prestaram bastante atenção e interagiram quando o momento pedia. Os residentes conduziram as crianças muito bem porém achei que a estudante que fez a leitura se sentou muito na altura das crianças e isso impossibilitou que alguns não enxergassem, o que gerou um pequeno tumulto. Observei que a estudante poderia ter explorado a capa do livro, os autores, os ilustradores da história, acredito ser uma observação importante para a criança valorizar e começar a compreender todo esse processo de escrita de um livro. (professora regente, 2023)*

Esse excerto do diário de bordo da professora regente reforça o potencial de formação. Quando a professora observa, aponta e registra sobre o planejamento da residente, ela também reflete sobre os pontos importantes de sua própria prática.

ISSN: 2176 - 1396

Para além dessa experiência, a escola, como a "Casa Comum" de Nóvoa (2017), aproxima-se das propostas que fortalecem a rede de proteção, pois propõe a articulação e o diálogo entre diferentes instituições, sujeitos, espaços e conhecimentos. Foi possível verificar um grande envolvimento no projeto, tanto da equipe da escola parceira quanto da universidade. A residência pedagógica foi vista como etapa importante, especialmente pelo fato de ser proposta durante o penúltimo semestre do curso de pedagogia, garantindo o envolvimento do professor da universidade na formação inicial e na formação contínua do professor regente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a formação docente é falar sobre um fenômeno complexo e multifacetado que possibilita diferentes olhares para o ato de ensino, identificando os processos ativos de construção, desconstrução e reconstrução. Dessa forma, podemos afirmar que não há como pensar em formação de professores, inicial ou continuada, apenas pelo olhar teórico. Neste artigo, concluiu-se que, de um modo geral, o projeto de residência pedagógica foi permeado de excelentes momentos que proporcionaram a reflexão dos fundamentos teórico-metodológicos da formação e enriqueceram o currículo do curso de pedagogia, ao mesmo tempo que qualificaram a formação continuada, criando momentos de aprofundamento sobre a prática do professor regente.

De forma supervisionada, os estudantes puderam planejar e executar as aulas de forma real, fazer observações e, o mais importante, refletiram sobre a prática pedagógica, seus desafios e as possíveis soluções. Sendo assim, foi uma ótima oportunidade de vivenciar a profissão na prática, ainda que em processo de residência pedagógica. Esses momentos contribuíram para o aperfeiçoamento dos professores, pois fortaleceram e aprofundaram a formação teórico-prática dos estudantes do curso de pedagogia da PUC-SP. Além de contribuírem para a construção da identidade profissional dos residentes, estabeleceram a corresponsabilidade entre a formação inicial na universidade e a formação continuada na rede de ensino pública.

Os profissionais da escola acolhedora também tiveram ganho em sua formação, uma vez que voltaram a ter contato com a universidade neste caminho de reflexão e ação, entre teoria e prática. As relações durante o programa da residência

pedagógica foram construídas dia após dia. Muitas reflexões tornaram-se possíveis, e o que mais se destaca foram os vínculos e a comunicação afetiva que circulavam nos corredores da escola.

No momento em que os residentes estavam aplicando o seu plano, os professores observavam e se distanciavam do controle do planejamento para seus alunos para perceber as interações dos residentes com as crianças, suas estratégias e desafios, muitas vezes sugeridos pelas próprias professoras regentes. Os gestores e professoras da escola acolhedora sentiram-se valorizados ao compartilharem seus saberes e suas histórias, fortalecendo uma postura investigativa, colaborativa e crítica para reflexão sobre sua atuação profissional.

Enfim, a construção de um ambiente formador dentro de um espaço democrático envolve a todos. A escola precisa estar de portas abertas para o intercâmbio com diferentes instituições de seu território. Ela é um espaço democrático potente de formação. Para que a escola seja realmente inclusiva, crítica, reflexiva e de qualidade, a parceria harmoniosa é o ponto mais importante. Esta "Casa Comum" tem a função de acolher e aproximar-se da relação entre a teoria e a prática, tão necessária no contexto escolar.

Em busca de avançar esta experiência exitosa, reforçamos o fortalecimento de políticas públicas na formação mais sólida de professores por meio desta proposta, que muito se inspira na residência médica, e mais ainda na "casa comum", pois entrelaça e acolhe, reconhecendo-se como o espaço do encontro e da ação pública efetiva. Dessa forma, com o intuito de disponibilizar experiências que apresentem as demandas reais do cotidiano da escola, principalmente no que diz respeito às parcerias com o ensino público e a universidade, reforça-se o incentivo à pesquisa colaborativa e à produção acadêmica com o registro de práticas significativas que tenham base nas vivências durante a residência pedagógica.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. **Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt. Acesso em: 19 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. Ensino em Perspectivas**. [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540. Acesso em: 11 jul. 2023.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSAULAS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Caderno Pesquisas [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OS OBJETIVOS DE TRABALHOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Gabriela Chem de Souza do Rosário[1]

Silmara de Oliveira Gomes Papi[2]

RESUMO

O presente estudo tem perspectiva qualitativa e apresenta como objeto de investigação a formação continuada da equipe gestora escolar. A fundamentação teórica se dá a partir de autores como Imbernón (2011; 2016), Nóvoa (2017; 2019), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) e Paro (2015), e aborda o conceito de experiência em Thompson (2021). A partir do seguinte questionamento: O que indicam como foco de interesse sobre a formação continuada da equipe gestora escolar, os objetivos gerais de trabalhos que tratam sobre o tema? realiza-se uma revisão bibliográfica, com recorte temporal entre os anos de 2012 e 2022. Com o objetivo de analisar o que indicam como foco de interesse sobre a formação continuada da equipe gestora escolar, os objetivos gerais de trabalhos que tratam sobre o tema, foram selecionados 76 trabalhos do tipo artigo, dissertação e tese. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), foram construídas cinco categorias a partir da recorrência de informações nos objetivos de cada trabalho. O estudo indicou que a maioria dos trabalhos se dedica à investigação de propostas formativas já existentes, como as relacionadas à programas, políticas e ações formativas, seguidos pela investigação da formação continuada de gestores a partir de sua prática. Uma menor quantidade de produção científica foca no desenvolvimento de propostas formativas e em estudos sobre a atribuição de importância à formação continuada. Além disso, um trabalho, apenas, objetiva realizar um estudo bibliográfico com a intenção de demarcação de um conceito de formação continuada. Foram evidenciados pontos fortes e lacunas de pesquisa, com vistas a contribuir com futuras investigações.

Palavras-chave: Formação Continuada. Equipe Gestora. Revisão Bibliográfica. Objetivos de Pesquisa. Análise de Conteúdo.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos desafios da atualidade, novas demandas são postas à gestão escolar, visto que a gestão é a atividade que mobiliza recursos, meios e procedimentos para atingir os objetivos de uma organização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Assim, os objetivos educacionais influenciam diretamente a forma de gerir o ambiente escolar.

O gestor escolar precisa ter clareza sobre seus objetivos e sobre os objetivos de sua escola. Oliveira e Vasques-Menezes (2018), em uma revisão de literatura, indicam que historicamente a produção bibliográfica sobre gestão escolar passa de discussões administrativas para a percepção mais pedagógica de seus objetivos.

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gabrielachem@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, silmarapapi@gmail.com

A formação continuada dos gestores é uma das estratégias para seu desenvolvimento profissional e necessita estar alinhada aos objetivos da escola. Para Vitor Paro (2015), a escola é o objeto ao qual a gestão se aplica, portanto, ela precisa ser considerada no processo de gestão e na sua formação continuada.

Imbernón (2011) compreende que a formação continuada vai além de um mero momento de atualização, mas é um processo de compreensão da realidade com vistas à efetivação de mudanças. Para o autor, a formação se legitima quando faz sentido para a profissionalização docente, contribuindo com a escola.

A prática escolar necessita ser considerada na formação de seus gestores. Thompson (2021) afirma que a experiência humana fornece elementos válidos para a construção do conhecimento, pois o homem é um ser de ação em sua realidade. “Pois não é possível conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem pode o ser social reproduzir a si mesmo, um único dia, sem o pensamento (THOMPSON, 2021, p. 29).

A partir dessas reflexões, delimita-se como objeto de investigação a formação continuada da equipe gestora escolar, segundo a perspectiva qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) nas pesquisas qualitativas em educação, há uma valorização do contexto da pesquisa e não apenas dos dados coletados. Por meio de cinco características, os autores compreendem que é necessário considerar na pesquisa qualitativa: o ambiente natural dos dados como fonte; a descrição dos dados; o interesse pelo processo; a análise indutiva; e a significação.

O presente estudo responde, então, à seguinte questão: O que indicam como foco de interesse sobre a formação continuada da equipe gestora escolar, os objetivos gerais de trabalhos que tratam sobre o tema? Assim, o objetivo deste estudo é analisar o que indicam como foco de interesse sobre a formação continuada da equipe gestora escolar, os objetivos gerais de trabalhos que tratam sobre o tema, o que se justifica pela importância que têm os objetivos para a qualidade e foco de um estudo (LAROCCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p. 124). Os objetivos conduzem ao desenho de uma pesquisa e auxiliam a resolução do problema de investigação. Analisá-los, portanto, pode fornecer ricos elementos sobre um campo de investigação.

Para a revisão de literatura foram consultados, durante o mês de setembro do ano de 2022, os espaços de buca: *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO Brasil); Indexador *on-line* Educ@; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); *Directory of Open Access Journals* (Doaj);

Mecanismo virtual de pesquisa Google acadêmico; Sistema de indexação Redalyc; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; e, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para a busca dos trabalhos, delimitou-se como recorte temporal, trabalhos publicados entre os anos de 2012 e 2022. As palavras-chave utilizadas, com aspas, estão descritas no Quadro 1:

Quadro 1: Seleção de trabalhos para a revisão de literatura

INDEXADOR	PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO	TRABALHOS SELECIONADOS
SciELO Brasil	"gestão escolar"	88	0
	"formação continuada"	260	
Educ@	formação *and* continuada *and* gestão	60	4
Portal de periódicos da CAPES	"formação continuada" "gestão escolar"	85	12
Doaj	"formação continuada" "gestão escolar"	13	1
Google acadêmico	*"continuing education" "school management"*	5070	8
Redalyc	*"continuing education" "school management"*	1539	5
Banco de teses e dissertações da CAPES	"formação continuada" "gestão escolar"	1308	18
BDTD	"formação continuada" "gestão escolar"	213	28
TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS			**76**

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir dos indexadores pesquisados.

A seleção dos trabalhos ocorreu a partir da leitura atenta de seus títulos e resumos, e dos 8.636 trabalhos, 76[3] foram selecionados para a análise final. Eles foram selecionados por indicarem tratar da formação continuada desenvolvida para o gestor escolar, portanto, trabalhos que tratavam da formação continuada que os gestores escolares desenvolvem como formadores de docentes, foram excluídos. Composto o *corpus* de pesquisa, os objetivos gerais foram identificados e organizados para a análise de dados, que se deu pela análise de conteúdo, de Bardin (2016).

[3] Para mais informações sobre os trabalhos que integram a revisão, acessar: https://drive.google.com/file/d/1VLY24Q20Z-1ReVSoBbSusAOmrb_NOegO/view?usp=sharing

2 O QUE INDICAM OS OBJETIVOS GERAIS DOS TRABALHOS

A partir da recorrência e similaridade de palavras presentes nos objetivos gerais dos trabalhos analisados, foram organizadas cinco categorias relacionadas: à prática dos gestores; à atribuição de importância à sua formação continuada; ao desenvolvimento de uma ação formativa; à investigação de propostas formativas já existentes; e, à teoria que discute sobre formação continuada. Cada categoria é apresentada a seguir:

2.1 Objetivos relacionados à prática dos gestores escolares

A categoria reúne 25 objetivos de trabalhos, dos 76 que compõem o presente estudo, e o foco dos objetivos está na prática dos gestores escolares e em sua percepção sobre a formação continuada da qual participam como formandos.

Conforme Imbernón (2016), a escola e os sujeitos que a compõem precisam ser considerados ao se pensar uma formação continuada, pois é esse espaço que possibilita uma formação contextualizada. Assim, é importante envolver o docente na compreensão do contexto, o que resultará em uma formação com os professores e não apenas para eles.

Dos 25 trabalhos, 23 citam diretamente um dos membros da equipe de gestão escolar (diretor e/ou coordenador pedagógico) como sujeito central, a partir do qual compreende-se a prática.

Para Thompson “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não o faz sem pensamento; surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e pensam o que acontece a si e ao seu mundo” (THOMPSON, 2021, p. 29). Portanto, compreende-se a partir do autor, que a experiência do sujeito lhe proporciona a construção de conhecimentos relevantes, já que advém da prática, de sua atuação no mundo.

Assim, entende-se que os objetivos dos trabalhos da categoria estão direcionados a um aspecto fundamental no campo de investigação da formação continuada de gestores escolares: a centralidade dos sujeitos em seu processo formativo.

O número expressivo de trabalhos indica a necessidade percebida pelos

ISSN: 2176 - 1396

pesquisadores de compreender se a formação continuada é realizada com ou para os gestores. Tal aspecto vem sendo discutido na literatura (FERREIRA, 2006; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 2017; DOMINGUES; BELLETATI, 2016) que sinaliza a necessidade de os sujeitos não serem espectadores de sua formação continuada, mas sim, participantes ativos.

2.2 Objetivos relacionados à atribuição de importância à formação continuada de gestores

Os três trabalhos desta categoria explicitam em seus objetivos aspectos relacionados à valorização da formação continuada. Os termos importância e contribuições da formação continuada são utilizados, o que, percebe-se, estabelece uma relação entre melhoria da qualidade educacional e ações formativas.

Nóvoa (2017) indica que há possibilidade de renovação educacional através do *continuum* formativo dos membros da escola, já que a dinamicidade das relações que ocorrem gera novas demandas e perspectivas. A formação continuada contribui para que a melhoria da qualidade educacional ocorra, o que se relaciona também ao desenvolvimento profissional dos docentes (NÓVOA, 2019).

Verificou-se a intenção dos objetivos em ressaltar a importância que assumem as propostas formativas nas escolas. Como apenas três trabalhos se dedicam especialmente a esse aspecto, infere-se que os demais trabalhos podem também ater-se à temática, ainda que sem explicitá-la como objetivo principal.

2.3 Objetivos que propõem o desenvolvimento de uma ação formativa

Os quatro trabalhos da categoria objetivam a realização de uma ação de formação continuada nos contextos pesquisados. Estruturar um programa, contribuir com propostas, propor um curso, constituir um grupo colaborativo, são palavras relacionadas aos trabalhos aqui selecionados. Os quatro trabalhos intencionam contribuir com os gestores através de uma proposta formativa. Entretanto, tal quantidade mostra-se pequena se considerados os 76 estudos selecionados.

Sobre a participação de formadores externos à instituição escolar, Imbernón (2016) entende que eles podem contribuir significativamente com a formação docente, porém, é necessário que realizem uma proposta de acordo com as necessidades

existentes, em que os participantes não sejam meros coadjuvantes. A contribuição de agentes externos a escola pode identificar elementos para discussão que os membros internos nem sempre estão conscientes.

Ao definir a formação que ocorre na escola, como aquela apenas localizada no espaço escolar e a formação em escolas, como aquela que é centrada na escola, Imbernón (2016) auxilia na reflexão sobre a importância do envolvimento dos agentes escolares em seu processo formativo. Para o autor, os adultos, aqui situados como os gestores escolares, aprendem melhor quando há seu envolvimento direto e quando possuem um problema para resolver no contexto estudado.

Infere-se, então, que se o levantamento de necessidades pelos formadores externos (nesses casos, os pesquisadores) for colaborativo e envolver os gestores participantes, novos conhecimentos serão constituídos por eles.

2.4 Objetivos sobre a investigação de propostas formativas já existentes

Essa categoria conta com 43 trabalhos que analisam um programa, uma política ou uma proposta de formação específica, ou seja, mais de 50% dos trabalhos selecionados (76) explicitam na redação de seu objetivo geral qual é a formação continuada que objetivam investigar. Dos 43 trabalhos, 34 mencionam o nome do programa, a localidade da formação ou o nome de quem a propõe.

Na literatura, Paro (2015) discute a importância de se compreender como se configuram e o que objetivam as políticas públicas voltadas à gestão escolar. Por meio dessa compreensão, é possível que os gestores saiam da posição de apenas receptores de formação continuada proposta externamente, já que elas podem, ou não, atender às expectativas formativas dos participantes.

Sobre a relação entre o atendimento, ou não, das expectativas dos participantes, Estrela (2006) alerta que há um discurso teórico, um discurso jurídico e a efetivação prática da formação continuada. Portanto, há que se ter clareza de como esses discursos se concretizam ao chegar à escola, e quais implicações positivas ou negativas terão. Visto que

> A escola é um espaço de descontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões e de contradições. Na contradição de sua função social, deve acatar determinações legais engendradas nos contextos econômico, social e político do país, e, concomitantemente, buscar atender aos anseios e necessidades locais e individuais, nem sempre

> consoantes entre si nem com a legislação (DOMINGUES; BELLETATI, 2016, p. 61).

Conclui-se que a quantidade de objetivos gerais/trabalhos relacionados a essa categoria expressam o atendimento da demanda existente pela investigação de ações formativas que chegam à escola, o que é importante para o campo de investigação da formação de professores, notadamente da formação continuada da equipe gestora.

2.5 Objetivos relacionados à teoria que discute sobre formação continuada

No contexto dos 76 trabalhos, apenas um trabalho objetiva demarcar, com apoio da literatura, um conceito de formação em serviço para gestores escolares.

Em se tratando especificamente da formação continuada, a literatura contribui com a reflexão sobre o espaço escolar, consolidado como um importante ambiente formativo (IMBERNÓN, 2011; 2016; NÓVOA, 2017; 2019). Porém, ressalta-se o desafio de desenvolver uma ação formativa em um ambiente permeado por influências externas e internas, marcado por permanências e descontinuidades de concepções e informações (DOMINGUES; BELLETATI, 2016).

A temática de estudo é relevante para o contexto atual, pois, “a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam (FERREIRA, 2006, p. 20).

A ocorrência de apenas um trabalho nesta categoria indica a lacuna neste foco de estudo, o qual necessita da ampliação de revisões de literatura sistemáticas e maiores discussões sobre o que se compreende por formação continuada para gestores. Isso justamente devido à especificidade do campo e às constantes necessidades dele emergentes. Logo, a investigação teórica também poderá contribuir com a prática gestora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionando analisar o que indicam como foco de interesse sobre a formação continuada da equipe gestora escolar, os objetivos gerais de trabalhos que tratam sobre o tema, o estudo evidenciou cinco categorias de análise construídas a partir da recorrência de dados. 76 trabalhos foram escolhidos para compor o presente estudo,

o que indica uma produção significativa dentro do recorte temporal, e que apresenta alguns temas recorrentes e outros em carência.

Constatou-se que mais de 50% dos trabalhos analisados se dedicam à investigação de propostas formativas já existentes, como as relacionadas à programas, políticas e ações formativas. A quantidade de trabalhos da categoria permite a percepção de que a formação continuada de gestores entre os anos de 2012 e 2022 está organizada, em sua maioria, por iniciativas externas à escola.

O número de trabalhos nessa categoria, também expressa que uma quantidade significativa de pesquisas é realizada sobre a temática, buscando compreender programas e políticas desenvolvidos inclusive a nível nacional, mas que podem ter implicações diferentes dependendo da localidade em que a investigação é realizada.

Outros 25 trabalhos visam pesquisar a prática dos gestores e sua relação com a formação continuada. A relevância dessa categoria se dá ao conceber a prática gestora como uma necessidade fundamental a ser considerada na formação continuada, envolvendo o protagonismo dos gestores em sua própria formação. É importante que se considere, no contexto formativo dessa categoria, que embora as propostas sejam muitas vezes externas à escola, busca-se o protagonismo dos sujeitos em formação, já que parte-se de sua prática e estabelece-se uma relação mais colaborativa. Trabalhos que buscam a percepção do gestor escolar sobre sua própria formação continuada podem contribuir com a reflexão desse sujeito sobre as discussões que a formação lhe apresenta e as demandas que cotidianamente possui em sua escola, fator que pode auxiliar em reflexões críticas por parte do gestor.

Como demandas do campo pesquisado, identifica-se a pouca produção relacionada à atribuição de importância da formação continuada dos gestores escolares como foco principal de estudo, visto que, embora a discussão possa perpassar as demais categorias, isso é considerado como elemento complementar e não como objetivo geral. Também há poucas pesquisas analisadas que apresentam propostas para o desenvolvimento de formação continuada, ressalta-se que as propostas encontradas no presente estudo se dão a partir de pesquisadores externos, que as direcionam para a escola, não foram localizadas pesquisas com ações que se iniciaram a partir da escola.

Essa constatação apresenta uma lacuna em relação a produção científica, que demanda por pesquisas realizadas pelos membros da equipe gestora sobre sua própria formação e as possíveis ações realizadas em âmbito escolar. Tal carência

pode estar relacionada ao fato de os gestores serem os formadores dos docentes e geralmente receberem formação das mantenedoras das escolas.

Apenas um estudo de revisão teórica foi identificado, indicando uma demanda por estudos que auxiliem no fortalecimento da produção científica sobre formação continuada de gestores. Dentre os trabalhos escolhidos para compor o presente estudo, nenhum se dedica a realizar uma revisão de literatura sobre as produções científicas atuais, que discutem a formação continuada de gestores escolares. Nos trabalhos de tipo dissertação e tese geralmente há um capítulo que apresenta uma revisão bibliográfica, porém, estas revisões não foram localizadas nos artigos publicados, o que indica a necessidade de os autores publicarem suas revisões no formato de artigo para ampliar a divulgação de seus resultados.

É um fator positivo, entretanto, que embora constando poucos estudos sobre o desenvolvimento de propostas/ações formativas e de revisão de literatura, tais trabalhos existam.

A revisão realizada possibilita a identificação de pontos fortes e lacunas de pesquisa para contribuir com investigações futuras. Ressalta-se que a elaboração dos objetivos de uma pesquisa é relevante, pois pode fornecer elementos para outros pesquisadores elaborarem suas propostas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Eesteves. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processo e práticas. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 61-76.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, (org.). **Formação continuada e gestão escolar**. Cortez Editora: São Paulo, 2006, p. 43-64.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, (org.). **Formação continuada e gestão escolar**. Cortez Editora: São Paulo, 2006, p. 17-42.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 – 1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169. maio/ago., 2018. https://doi.org/10.1590/19805314534

PARO, Vitor Henrique. **Direção escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: e outros ensaios. Editora Vozes: Petrópolis, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS: NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PEIXER, Daniela Neto Oliveira[1]

Nazário, Roseli[2]

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo traçar o percurso histórico das políticas curriculares que norteiam a formação continuada de professores que atuam na educação infantil. São identificados aspectos contraditórios, rupturas e descontinuidades das políticas curriculares para a educação infantil que refletem diretamente na formação continuada de professores. Metodologicamente o estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter documental e bibliográfica. Como aporte teórico amparou-se em autores que discutem a formação de professores, dentre eles:Demo (1990, 2002) Kramer(2002); Scheibe; Bazzo (2016, 2020) Saviani (2008). Os resultados apontam para constantes contrarreformas nas políticas curriculares e seus desdobramentos, resultando na fragilidade da formação continuada de professores para atuação na educação infantil. Sugerem estudos que reflitam sobre as concepções implícitas nas políticas curriculares e de formação de professores no intuito de provocar resistências a políticas contraditórias, na defesa por um sistema educacional verdadeiramente democrático que permita o acesso e permanência de todos, ofertando uma educação de qualidade em prol da transformação social.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Políticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é resultante de uma pesquisa de mestrando em desenvolvimento junto a um programa público de pós-graduação em educação do sul do Brasil. Objetiva discutir sobre o processo histórico das políticas curriculares para a educação infantil e os desdobramentos na formação continuada de professores que atuam nessa etapa educativa.

Considerando que a prática pedagógica está alicerçada em uma concepção de criança e de educação infantil, faz-se necessário não somente a compreensão acerca da docência, mas também, conhecer o contexto em que são pensadas e elaboradas as políticas curriculares para a educação infantil. Assim, a tessitura deste

[1]Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, E-mail: daniela.netopeixer@gmail.com.

[2]Doutora em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

estudo emerge de produções acadêmicas que versam sobre processo histórico em que se constitui a educação infantil, resultando em rupturas, descontinuidades e desdobramentos na formação de professores que nela atuam nesta.

Para alcançar o objetivo proposto, optamos por realizar uma análise documental, por considerar que esta contribui para o processo de investigação, sendo que cada pesquisa se configura em "totalidades concretas diferentes que temos que decifrar" (GAMBOA, 1998, p.42). Quanto a pesquisa bibliográfica, resulta de estudos que discutem, tanto sobre as políticas para educação infantil, quanto da formação de professores, ancorados em autores, como Demo (1990, 2002); Kramer(2002);Scheibe; Bazzo (2016, 2020); Saviani (2008), entre outros.

Evidentemente que a formação continuada de professores é um dos pressupostos para garantir a oferta de uma educação de qualidade. Porém, vivenciamos atualmente, um intenso processo de implementação de políticas de governo que se apresentam como desafios no que se refere ao processo de formação continuada de professores.

Por outro lado, a efetivação de mudanças curriculares implica em novas concepções, diretrizes e metodologias, o que se apresenta como um desafio complexo e multifacetado em relação à formação continuada de professores, por entender que esta requer tempo para que os professores possam se atualizar e se apropriar dessas mudanças.

Frente ao exposto, o estudo, além de abordar a trajetória da educação infantil, trata do contexto em que estas políticas foram se constituindo. Expõe, ainda, sobre o intenso movimento de rupturas e contradições das políticas curriculares que implicam diretamente no trabalho docente de professores que atuam nesta etapa educativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação infantil enquanto direito social das crianças e das famílias se constituiu em um processo marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. Muitas mudanças ocorridas na sociedade influenciaram na concepção de criança, resultando na elaboração de políticas para a infância demarcadas em cada momento histórico.

Por muitos anos a influência dos movimentos higienistas e da puericultura,

visando não somente os hábitos de higiene e combate à mortalidade infantil, mas igualmente, a reprodução, conservação e controle racial, sob os princípios da eugenia, resultaram em políticas de controle social, uma forma neutralizadora de exclusão e de superioridade de uma classe sobre a outra (KUHLMANN, 1998, p. 92).

Adicionalmente a esses fatores, medidas políticas influenciadas cada vez mais pelo setor privado têm levado a diminuição de investimento e da participação do Estado, resultando conforme Demo (1990, p. 17) em “definirem mínimos que apenas servem para os pobres: uma oferta pobre, para o pobre”. Contudo, essas medidas políticas influenciaram e influenciam diretamente na elaboração das políticas curriculares em uma perspectiva de rupturas e contradições, um processo que vem sendo demarcado por interesses e ideologias político/partidárias.

Concomitantemente, o reconhecimento da criança como sujeito de direito concebido a partir da Constituição Federal de 1988, assim como também, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990 resulta na necessidade de o país criar leis para instituir políticas de proteção à infância.

Logo, destacam-se políticas públicas voltadas para atender e garantir os direitos das crianças, como a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como, também, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Apesar da LDB 9394/96 ser um avanço em relação a educação infantil,teve seu projeto inicial discutido de forma coletiva, porém quando aprovada em sua versão final, teve suprimidos e acrescentados aspectos sem prévia discussão coletiva, não representando a “lei dos sonhos do educador brasileiro” (DEMO, 2002, p. 10). Ainda segundo Demo (2002, p. 10), ao analisar a LDB 9394/96, afirma que esta “envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades” e, nesse sentido, esta referida lei possibilita “avanços incontestáveis”, mas também preserva “ranço”.

Embora a LDB 9394/96 tenha preconizado a formação de professores em grau de licenciatura, prevê como formação mínima para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio – modalidade Magistério, “numa reafirmação inaceitável de que para ser professor das fases iniciais da

educação basta uma formação de nível meramente técnico, conseguido em cursos de nível médio" (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 246).

Há que destacar que anterior à promulgação da LDB 9394/96, foi elaborados documentos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com universidades, pesquisadores da área e os entes federados, resultando na publicação de uma série de documentos que foram conhecidas popularmente como "os livros das carinhas".

Esse movimento reverberou na Política Nacional de Educação Infantil, rumo à construção de um currículo próprio para a Educação Infantil a partir das propostas pedagógicas de estados e municípios, isso é, uma produção teórica com ampla participação democrática, organizados por meio de diversas palestras e eventos (CARVALHO, 2015).

De fato, esses documentos constituem-se como marco importante para a efetivação de critérios de organização e funcionamento das creches e pré-escolas, além de garantir propostas curriculares específicas para o atendimento em instituições de educação infantil públicas e privadas.

Todavia, houve a influência da crise econômica vivenciada pelo país na década de 1990, culminando em medidas de abertura econômica e ajuste fiscal que promoveram a pressão pelos organismos internacionais para implementação de políticas para a infância.Sob essa ótica, corroboramos com Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 157) de que a formulação de políticas "envolve intenções e negociações dentro e fora do Estado".

Durante o período político que decorreu entre 1990 a 2003, em meio ao primeiro processo de reeleição presidencial, o governo adotou medidas para atender as demandas da globalização econômica, garantindo o financiamento do capital estrangeiro nas políticas públicas, em especial, na área da educação, aprovando em 1998, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Destacamos para o fato de que essa política foi implantada sem prévia discussão, sob o discurso de inovação, sendo distribuídas centenas de exemplares nas instituições de educação infantil de todo o Brasil.

Foram tecidas muitas críticas e pareceres desfavoráveis a respeito do RCNEI por movimentos sociais, entidades não governamentais, pesquisadores e professores, o que acabou por impedir que essa política fosse instituída em caráter de obrigatoriedade. No entanto, os municípios que aderissem a implantação do

RCNEI nas suas Rede de Ensino estavam aptos a participar de programas e ações com incentivos financeiros.

Em 1999, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Concordamos com Carvalho (2015), que as diretrizes evidenciaram um avanço ao definir como eixo norteador do currículo as "interações e brincadeiras" na elaboração de propostas curriculares.

Esta breve explanação da trajetória da educação infantil evidencioumudanças na concepção de criança e em seu papel social, proporcionando, desse modo, um novo olhar sobre a prática docente, antes voltada apenas para os cuidados físicos e biológicos, e mais recentemente passam a ser pensadas a partir de uma concepção de currículo, entendido como um conjunto de práticas que relacionam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio da humanidade, tal como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Isso implica em novas propostas para a formação continuada de professores para atender as especificidades e singularidades dessa etapa educativa. No entanto, corroboramos com Saviani (2008, p. 148) de que "sucessivas mudanças que não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" fazem com que as políticas voltadas para atender os direitos da criança não se efetivem na sua integralidade e organicidade.

Kramer (2002, p. 74) também considera que os profissionais que atuam na educação infantil precisam ter acesso "ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensar sua prática, se reconstruir enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção do conhecimento". Inegavelmente que a identidade dos profissionais da educação infantil constitui-se em um contexto de rupturas e contradições e, por conseguinte, ainda segundo a autora "tem dificuldades em compreender a função social da educação de crianças em suas múltiplas dimensões" (2002, p. 77).

Ainda no que diz respeito às políticas de formação de professores para a educação infantil, em geral "os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o

desenvolvimento infantil nessa faixa etária" entre outras particularidades e singularidades que englobam o trabalho com crianças pequenas (CAMPOS, 2008).

No que se refere à formação dos professores da educação básica, temos no início dos anos 2000, a Resolução CNE/CP 01/2002,que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Poucos anos mais tarde, em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, esta considerada como um avanço na perspectiva da formação inicial de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no que concerne a concepção de docência "como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (BRASIL, 2006).

Em 2015 presenciamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual estabeleceu princípios norteadores idealizando uma educação "como processo emancipatório e permanente e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente enquanto expressão da articulação entre teoria e prática (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 253).

As DCN/2015 para formação inicial e continuada de professores propõe processos formativos a partir de uma base comum nacional, o que "não se configurar como currículo mínimo, apresenta fundamentos essenciais à formação inicial e continuada" prevê a inclusão da diversidade regional e local, bem como a articulação das instituições de formação com as instituições de educação básica (DOURADO, 2016, p. 51).

A despeito disso, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ressaltaram que a base comum nacional poderá servir como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação de professores, posicionando-se contrária à ideia de currículo mínimo.

Em 2016, as mudanças governamentais no Brasil, decorrente do golpe jurídico, parlamentar e midiático, ocasionaram a ruptura e descontinuidade das DCN/2015, com a implementação da BNCC/2017 e sua articulação entre o currículo e a formação de professores, resultando no seu desdobramento por meio da

imposição de uma Base Nacional Comum para formação inicial, como também, continuada de professores para a educação básica.

Concordamos com Tiriba (2021, p. 264) de que "[na] contramão do movimento de abrir perspectivas ontológicas, epistemológicas e antropológicas que possam representar alternativas ao modelo escolar hegemônico, nasce o projeto de elaboração de uma BNCC que ignora essas culturas". Diga-se de passagem, um projeto que traz rupturas, uma vez que ela se manifesta em 3 (três) versões.

Esse projeto teve a discussão iniciada em 2014, constituído por uma equipe de pesquisadores da área, selecionados por meio de edital público. Porém, com o golpe político que decorreu do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, essa equipe - juntamente com o secretário do MEC e membros do CNE - foi destituída e, substituída por assessores ligados a grupos privados e, ao então, governo de Michel Temer. Segundo as palavras de Barbosa; Silveira; Soares (2018, p. 269) "Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento".

Por conseguinte, em agosto de 2022, por meio do Parecer CNE/CP nº 10/2021, alterou-se o previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), prorrogando o prazo de 2 (dois) para 3 (três) anos para sua implementação, medida essa, justificada pelo momento extraordinário vivenciado no período de 2020 a 2021, por conta da Pandemia da COVID-19, fato este que não inibiu as contrarreformas adotadas pelo governo.

Logo, ressaltam-se as manifestações de entidades científicas e educacionais divergentes à perspectivas e convicções presentes nessa contrarreforma e seu projeto de educação e de sociedade. Em destaque as manifestações de repúdio a esse tipo de política minimista de educação feitas pela ANPED e ANFOPE que se posicionaram contrárias, mantendo seu papel importante na luta e resistência a um projeto hegemônico de sociedade.

Diante desse contexto, no que se refere à formação continuada de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de

dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

Exposto isso, há de se levar em conta a incontestabilidade, aplicabilidade e efetividade da BNC-Formação Continuada, visto sua articulação com a BNC-Formação Inicial e com a BNCC. Pode-se observar aqui um projeto que, de acordo com Demo (1990, p. 22), torna possível perceber a "diferença fatal entre um currículo para adestrar", em detrimento de um currículo sob perspectiva da emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

Partimos da premissa de que a formação continuada de professores é um dos pressupostos para alcançar a oferta de uma educação infantil de qualidade, essa demanda torna-se ainda mais importante visto a fragilidade e descontinuidade das propostas de formação inicial, frente à diversidade de aspectos contraditórios que intervêm na prática docente.

É perceptível a descontinuidade e a contradição entre as concepções e princípios que caberiam nortear a formação docente, também a própria contradição entre o princípio de continuidade da formação docente, visto que essas políticas sofrem rupturas em cada momento político vivenciado. Nesse sentido, destacamos para a importância de uma política de formação continuada para professores da educação infantil como política de Estado, para não se remeter à capacitação e qualificação aligeirada, sem a garantia de continuidade no futuro governos (OLIVEIRA 2011).

Entende-se que para uma educação de qualidade socialmente referenciada precisa mudar o contexto, formar docentes conscientes de sua realidade, da realidade do mundo, empoderá-los de concepções e conceitos políticos e societários na defesa de uma concepção de homem, de educação e de sociedade que almejamos.

Dessa forma, faz-se necessário a defesa por um projeto humanizador e libertador que atue na contramão de políticas de governo, evidencia-se a luta por ações que busquem consolidar um sistema nacional de educação, assim como a

necessidade de fomentar movimentos de resistências a políticas contraditórias em prol de um projeto hegemônico de sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998, Vol. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 -** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 -** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CARVALHO, R. S de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputa. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set/dez, 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DOURADO, L.F.Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia.**Retratos da Escola**, Brasília,CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index. php/semestral/article/view/649/67.

GAMBOA, S. A.S. **A dialética na pesquisa e ensino em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, I (Ed). Metodologia da pesquisa educacional. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.**Revista Pro-Posições**, Campinas, v.13, n.2, p. 65-82, mai./ago. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2145/38-artigos-kramers.pdf. Acesso em: Acesso em: 24 nov. 2022.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educaçãoinfantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: RS, Mediação, 1998.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C.Análise de políticas:fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143–172.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em Acesso em: 22 julh. 2023.

SAVIANI, D.Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.**Trabalho,Educação e Saúde**, v. 6, p. 213–232, out. 2008a. https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria.** São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. DOI: 10.22348/riesup. v2i2.7596. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549. Acesso em: 15 nov. 2022.

O LUGAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO CIENTIFICA

Paulo Roberto Dalla Valle[1]
Celoy Aparecida Mascarello[2]
Cirlei Giombelli[3]
Marciane de Campos Franck[4]

RESUMO

A educação física enquanto campo do conhecimento se situa dentro das ciências humanas e ciências da saúde. O objetivo do estudo foi identificar e analisar a produção do conhecimento acerca da formação continuada de professores de educação física, presente nestas duas áreas do conhecimento. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento, com cunho descritivo e uma abordagem crítico-reflexiva. Optou-se pela base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), pois esta contempla significativo número de artigos, por sua relevância científica dos periódicos indexados a ela e os filtros disponíveis para o refinamento nas buscas. Utilizamos os descritores "formação continuada" *and* "educação física", para pesquisa que resultou ao final em 15 artigos para análise. Identificou-se que a produção do conhecimento acerca da temática pesquisada é incipiente, que a maioria dos artigos encontra-se publicado em periódicos vinculados as ciências da saúde, contudo, os temas, abordagens, *lócus* de pesquisas e reflexões são convergentes e situam-se a partir da realidade e do contexto escolar. Percebe-se que os autores tem optado por publicar seus estudos em periódicos cujo escopo e foco estejam relacionados à educação física. Conclui-se que as produções brasileiras, encontradas nas duas áreas do conhecimento na base de dados pesquisada, apresentam abordagens ressonantes acerca da formação continuada, entretanto, ainda se aponta a existência de lacunas sobre temas que fazem parte do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação continuada, Educação física, Produção do conhecimento, Ciências humanas, Ciências da saúde.

1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento acerca da formação continuada de professores de educação física tem se constituído na contemporaneidade em objeto de investigações contemplando diferentes perspectivas teórico-metodológicas, abordagens e olhares para as relações que se estabelecem a partir de uma área do conhecimento que se situa nas ciências humanas e nas ciências da saúde.

Por sua natureza multidisciplinar, a educação física contempla conhecimentos e estabelece relações com aspectos biológicos, sociais, psicológicos e culturais do

[1] Doutorando em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmai.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), E-mail: celomascarello@gmai.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), E-mail: cirleilh@gmail.com
[4] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. E-mail: marcianefranck@gmail.com

ser humano, tornando-a uma área do saber que transita e situa-se nas ciências humanas por considerar a dimensão social do movimento humano e a influência dos aspectos socioculturais no âmbito da prática esportiva, na atividade física, da cultura corporal, dinamizando relações e nexos com a formação dos seres humanos numa perspectiva social, cultural, política, através da interação, do convívio e das múltiplas possibilidades constitutivas a partir do seu reconhecimento com espaço de reflexão.

A inserção nas ciências da saúde ocorre devido ao seu foco na promoção da saúde, no bem-estar e no desenvolvimento físico dos seres humanos, por abordar e trabalhar com aspectos do desenvolvimento e desempenho humano e sua natureza biológica. É possível ainda, uma abordagem biopsicossocial aproximando-se e reconhecendo as relações históricas com a cultura, a sociedade, a identidade, a saúde e o desenvolvimento pessoal em diferentes aspectos.

Notadamente, as discussões acerca da área do conhecimento a que pertence à educação física, tem se desdobrado em novas investidas, indicando a complexidade existente e sua abrangência em torno desta questão. Reconhece-se, contudo, que a mesma é um campo que produz reflexões capazes de qualificar sua relevância nas e para os diferentes contextos em que se insere. Assim, as pesquisas que envolvem temas relacionados à educação física no contexto escolar tem se espraiado por diferentes caminhos, inserindo-se em programas de pós-graduação, grupos de estudos, e objeto de estudo de pesquisadores ligados tanto às ciências humanas como às ciências da saúde.

Nesta perspectiva, o questionamento de nossa pesquisa está pautado em: Como a produção do conhecimento presente nas áreas das ciências humanas e ciências da saúde, tem refletido na formação continuada de professores de educação física? Deste modo, nosso objetivo consiste em identificar e analisar a produção do conhecimento acerca da formação continuada de professores de educação física, presente nestas duas áreas do conhecimento, buscando perceber se existem diferenças entre elas. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura, a partir do mapeamento e seleção de artigos científicos encontrados na Base de Dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) na temporalidade de 2012 a 2022. O processo de revisão de literatura segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170) é um potencial gerador de novas discussões contribuindo para avançar e qualificar novas investigações e mesmo a compreensão do tema pois,

> [...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa [...] o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência [...] e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização[...].

Para determinar o corpus de análise realizamos a busca na SciELO, lançando mão dos seguintes filtros: “Coleções” – Brasil; “Periódicos” Todos; “Idioma” – Português, “Ano de publicação” - 2012 a 2022; “Tipo de literatura” - Artigos e Artigos de revisão e “SciELO áreas temáticas” - ciências humanas e ciências da saúde. Utilizamos na busca os descritores entre aspas: “formação continuada”, e “educação física” inserindo o operador booleano *AND* entre os descritores. Como resultado obtivemos 4 artigos na área das ciências humanas e 11 artigos na área das ciências da saúde, totalizando 15 artigos[5] como corpus de análise. Os artigos foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016) através da técnica categorial/temática.

A sistematização dos achados, a partir da categorização temática contempla assim, produções que estão intrinsecamente relacionados à formação continuada de professores de educação física, constituindo-se, portanto, em um recorte específico acerca do debate profícuo que é a formação de professores no e para o contexto educacional e acadêmico.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos, o tema da formação continuada de professores tem se tornado pauta recorrente na agenda educacional no Brasil. Isso se deve entre outras razões, pois a formação continuada é compreendida como um processo que se estabelece e acompanha o desenvolvimento e trajetória profissional dos professores, com o objetivo de contribuir para que estes possam mobilizar e agregar novos elementos à sua práxis, revisando suas práticas pedagógicas com vistas a ressignificá-las, bem como, pelas mudanças, reorganizações, orientações provocadas pelas políticas educacionais e os dispositivos legais que tratam deste tema.

No campo da educação física, as discussões têm se espraiado devido às singularidades e especificidades em especial no contexto escolar, por ser um

[5] Utilizamos como critério de elegibilidade para compor o corpus de análise, apenas artigos que continham no título, nas palavras-chave ou no resumo pelo menos um dos descritores: “formação continuada” e/ou “educação física”, e que a abordagem do texto fosse centrada diretamente com a temática da formação continuada de professores atuantes no contexto escolar.

componente curricular que histórica e culturalmente se desenvolve muito mais com a cultura prática do movimento humano e, portanto, se organiza de modo diferente que os demais componentes.

Assim, as análises aqui empreendidas situam o debate em torno da formação continuada de professores de educação física atuantes no contexto escolar, alocando-a desta forma como componente curricular. Quando estabelecemos correlações das produções encontras nas áreas de ciências humanas e ciências da saúde, situamos a mesma como área do conhecimento.

2.2.1 – A produção emergente acerca da formação continuada de professores de educação física: o que encontramos?

Emergiram do processo de análise as categorias temáticas, que foram agrupadas de acordo com a técnica de categoria/temática (BARDIN, 2016), e, apesar de apresentarem interlocuções e intersecções, serão apresentadas separadamente para possibilitar comparações entre as produções das duas áreas do conhecimento.

Quadro 1 – Composição dos recortes temáticos separados por área do conhecimento, autores e ano de produção dos artigos analisados para sistematização temática.

Área das ciências humanas	Área das ciências da saúde
Experiências com processos de formação continuada	Avaliação dos processos de formação continuada
Compreensões sobre a formação continuada	Carreira docente e desenvolvimento profissional
Contribuições da formação continuada e o desenvolvimento profissional	Saúde como tema de formação e conteúdo

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos artigos selecionados na SciELO (2022).

As categorias temáticas apresentadas do quadro 1, emergiram do processo de análise a partir do agrupamento dos artigos pelos temas abordados, precedido pela pré-analise, exploração do material, e interpretação.

Pode-se destacar com relação ao *lócus* das pesquisas e reflexões que alicerçaram a construção dos 15 artigos, que os mesmos se estabelecem a partir da/na escola e das/nas relações com os professores, com diferentes focos e intencionalidades. Os artigos na área das ciências humanas refletiram sobre experiências (Ehrenberg; Ayoub, 2020); compreensões sobre formação continuada de professores (Oliveira et al. 2016; Gemente; Matthiesen, 2017); e suas contribuições para o contexto escolar e para as intervenções dos professores, aproximando-se das vivências, necessidades e possibilidades de formação (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014)

Na área das ciências da saúde os autores se debruçaram a analisar questões que fazem parte do cotidiano escolar e da prática dos professores, contemplando temas que fazem relação com objeto de estudo da educação física enquanto componente curricular, a partir da avaliação dos processos de formação continuada (Loureiro; Caparroz; Bracht, 2015; Righi; Marin; Souza, 2012; Triani; Telles, 2019), estabelecendo nexos com as percepções dos professores acerca das demandas que emergem do seu cotidiano (Luiz et al. 2014, 2015; Santos; Oliveira; Neto, 2016; Ferreira; Santos; Costa, 2015), as relações com a carreira docente e desenvolvimento profissional (Gonçalves; Richter; Bassani, 2017; Salles; Farias; Nascimento, 2015; Rossi; Hunger, 2012) e também, de temas mais específicos como por exemplo, a saúde como tema e conteúdo de formação (Oliveira; Martins; Bracht, 2015; Costa; Souza, Carvalho, 2020).

Constatadas as peculiaridades e contribuições entre e das duas áreas do conhecimento, bem como, as semelhanças em relação ao contexto das discussões, apresentamos a seguir as categorias temáticas que emergiram do processo analítico-reflexivo.

2.2.2 – A formação continuada de professores de educação física: transitando entre as produções na área das ciências humanas e ciências da saúde

Ao longo dos anos, a formação continuada de professores tem sido foco de pesquisas, estudos e discussões, em diferentes espaços, contextos e sob diferentes perspectivas sejam metodológicas e/ou teórico-epistemológicas e, com diferentes intencionalidades. Esta diversidade de produções tem procurado ressignificar seus sentidos, concepções e contribuições para o desenvolvimento profissional por meio de diferentes olhares, como forma de ampliar e qualificar a compreensão sobre o tema.

Deste modo, observam-se alguns cenários que potencializam olhar para a formação continuada de professores como objeto de estudo que transita por diferentes caminhos, inserindo-se em pesquisas, estudos de diferentes áreas do conhecimento.

Pelas características observadas nas categorias temáticas constituídas a partir da análise dos artigos, pode-se ponderar que as recentes pesquisas têm transitado por temas desafiadores e perpassam pelas dimensões da ação, percepção e compreensão dos professores sobre seu cotidiano e as especificidades do componente de educação física, evidenciando a necessidade de novos debates.

Nota-se que o *lócus* das discussões presentes nas duas áreas do conhecimento, ciências humanas e ciências da saúde, situam-se no contexto escolar, evidenciando-se, assim, a importância de acolher as manifestações que emergem deste espaço (NÓVOA 1991). A escola é um espaço em movimento, que se modifica constantemente e, portanto, necessita ser repensada em sua singularidade. Ao envolverem os professores em diferentes espaços e tempos, bem como, com diferentes intencionalidades em relação à formação continuada, os pesquisadores ampliam o repertório de possibilidades de qualificar as ações que ocorrem em torno deste contexto (BAGATINI; SILVA SOUZA, 2019), pois é neste espaço que se dinamizam as relações influenciadas por questões sociais, políticas e educacionais (GATTI et al., 2019).

Ainda que, reconhecida a abrangência e relevância dos temas que compõem o escopo das discussões, é preciso observar que existem algumas ausências no campo de investigação, como, por exemplo, os objetivos da educação física, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a organização curricular no percurso formativo, as condições de trabalho, e a própria identidade da educação física no contexto escolar. Este afastamento das questões mais teóricas, subjetivas, de reflexão e apropriação que demandam discussões pedagógicas é justificada por Caparroz e Bracht (2007), pelo próprio caráter cientificista que a educação física adquiriu historicamente.

Aliado ao exposto, observa-se um distanciamento em relação a como os professores avaliam a sua participação nos processos de formação continuada. Este aspecto merece ser discutido com reflexões capazes de transpor o senso comum, é preciso olhar o que acontece na dinâmica escolar e na formação dos professores, pois

> A formação continuada determina e é determinada pelo modelo de organização da escola e do currículo, pelos usos do espaço e do tempo, pelas práticas de planejamento e gestão, pela forma como as aulas são distribuídas, ou seja, por muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, do trabalho docente e da própria profissão. (LUIZ et al. 2015, p.94)

Estas questões entre outras, não foram encontradas nos artigos analisados, indicando a existência de lacunas que se apresentam como emergências diante dos desdobramentos provocados pela BNCC, e sua relevância para entender o que acontece no chão da escola e em especial pensar as especificidades que envolve a educação física enquanto componente curricular.

Observa-se que o foco dos artigos analisados em linhas gerais, está alocado na compreensão de questões que envolvem o fazer prático dos professores, ou seja, estão diretamente ligadas a forma como eles atuam, dinamizam e executam suas aulas, enquanto as questões pedagógicas voltadas ao campo teórico ainda são incipientes. Sobre este fato, comungamos com Imbernón (2010, p. 42) quando destaca, que

> Convém promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas propostas de formação continuada de professores, nas quais novos elementos adquiram importância que, mesmo disseminados em livros e no vocabulário pedagógico, ainda estão longe de serem inseridos nas políticas e nas práticas de formação.

Estabelece-se desta forma, um paradigma a ser enfrentado e superado – o de colocar em debate as questões que alicerçam a prática dos professores articulando-as às questões teóricas, visto que, não há prática sem teoria, nem teoria sem a prática, é preciso um equilíbrio entre elas para tornar os processos de formação mais significativos. Diante do exposto, observa-se o "[...] descompasso entre a proposição, as expectativas, as necessidades e a realidade em relação à FC de professores de EF, o que, de fato, necessita ser repensado no contexto educacional em sentido macro" (DALLA VALLE; REZER, 2022, p. 391).

Com relação à produção e veiculação das pesquisas e estudos em diferentes áreas do conhecimento, convém destacar que, a educação física se insere, tanto nas ciências humanas como nas ciências da saúde, por sua abrangência epistemológica e pelo saber produzido, discussão está já sinalizada por Carmo Junior (1998), Velozo (2010) e, portanto, tem se constituído em importante meio para disseminar e qualificar o conhecimento acerca da formação continuada.

Vale ressaltar que não se trata de reduzir a educação física, ou as análises aqui realizadas a uma, ou outra área do conhecimento. Observou-se, contudo, entre as produções analisadas que estas estão veiculadas a periódicos específicos, (QUAIS?) não se diferenciando quanto ao conhecimento produzido pelas pesquisas. É preciso desta forma, quando pensar as questões relativas à educação física escolar contemplar a busca nas duas áreas do conhecimento e por conseguinte nos periódicos cujo escopo esteja vinculado a estas áreas.

Pode-se destacar que entre convergências e divergências nas produções alocadas nas áreas das ciências humanas e das ciências da saúde a formação

continuada no campo da educação física escolar, predominam as convergências sobre a importância destes processos para o desenvolvimento da profissão docente.

Assim, abrem-se horizontes para refletir de fato o que se compreende por formação continuada em um contexto marcado por especificidades, singularidades, transpondo assim as práticas e análises das ações realizadas, bem como, o paradigma da produção ser e estar veiculado a uma área das áreas do conhecimento em que a educação física como campo do conhecimento se insere.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções encontradas veiculadas as áreas das ciências humanas e ciências da saúde, abordando a formação continuada de professores de educação física, tem se mostrado um terreno fecundo para novas investigações, por apresentarem, inicialmente, incipientes estudos diante do universo acadêmico.

Com relação aos temas abordados, identificamos que os pesquisadores têm centrado suas pesquisas nas questões didático-metodológicas de temas específicos do componente curricular de educação física, estabelecendo intersecções com a prática pedagógica dos professores. Deste modo, o olhar sobre a formação continuada se estabelece a partir da análise de programas desenvolvidos, ou seja, em linhas gerais, o objetivo destas pesquisas foi de analisar a compreensão dos professores sobre a participação nestes processos. Destaca-se que não foram encontradas diferenças significativas entre as produções nas áreas do conhecimento que justifiquem que sejam potencializadas discussões acerca do trato e atenção dispensadas pelos pesquisadores das distintas áreas.

Constata-se por sua vez, que os pesquisadores têm preferido publicar suas pesquisas em periódicos ligados a ciências da saúde, o que acreditamos ser devido ao seu escopo e pela possibilidade de estar mais próximo do debate da comunidade e literatura científica que trata da educação física. Assim, evidencia-se a relevância da revisão de literatura, da construção do conhecimento, como caminho para descortinar cenários e entender como a comunidade acadêmica vem se mobilizando em suas investigações.

A dinâmica comparativa das produções vinculadas às duas áreas do conhecimento, corrobora com o exposto na seção introdutória, quando destacamos que temas que compõe o campo do conhecimento da educação física inserem-se em mais de uma área e, portanto, necessitam ser contempladas nos estudos, sob o risco

de incorrermos em análises superficiais. Assim, a partir das convergências percebidas, sugere-se confrontar os achados com outras bases de dados, qualificando-se assim, a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-16, abr./jul. 2019.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 28(2), 21-37. 2007.
COSTA, Julio Cesar Gomes da; SOUZA, Cláudia Teresa Vieira de; CARVALHO, Rosa Madalena de Araújo. Atuação docente em educação física escolar na educação de jovens e adultos (EJA): ações de promoção da saúde. **Ver. Bras. Ciênc. Esporte**. 2020

CRUZ JUNIOR. Antônio Fernandes da. DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO. Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p.197-215, mai./ago. 2014.

DALLA VALLE, Paulo Roberto.; REZER, Ricardo. Formação continuada entre o dito, o pretendido e o produzido – percepções dos professores de Educação Física. Interfaces da Educação Física, *[S. L.]*, v. 13, n.38, 2022.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professores: sentidos da experiência. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 46, 2020.

FERON, Arthur de; SILVA, Marcelo Moraes e. A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno. de O. Perfil da formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, Daienne; RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José. História (s) da docência na educação física da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. **Rer. Bras. Ciênc. Esporte**, 2017.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na educação física escolar. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. n. 65, p. 1 83-200, jul./set. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOUREIRO, Walk; CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter; A representação social de formação continuada de professores de educação física da estadual do Espírito Santo. **Rev Bras Educ. Fís. Esporte.** São Paulo. out./dez. 2015.

LUIZ, Igor Câmara; VENTORIN, Silvana; MELLO, André da Silva; NETO, Amarildo Ferreira; SANTOS, Wagner. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, Dez. 2014.
LUIZ, Igor Câmara; VENTORIN, Silvana; MELLO; VENTORIN, Silvana; SANTOS. Wagner. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de; LIMA, Ricardo Bezerra Torres; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo Soares Tavares de. GOMES-DA-SILVA, Pierre Nomando. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educação em Revista**, v. 32, n. 04, p. 323-343, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para saúde na educação física escolar: possibilidades. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255. 2015 .

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A (Org.) **Formação contínua de professores: realidade e perspectiva**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

SALLES, Willian das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de educação física**. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**. jul./set. 2015.

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; NETO Amarílio Ferreira. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo. p. 647-659, jul./set. 2016.

TRIANI, Felipe da Silva. TELLES, Silvio de Cassio Costa. A pós-graduação stricto sensu em educação física no Rio de Janeiro: desafios para a formação acadêmica e a produção científica a partir das possibilidades de publicação. **J. Phys. Educ**. v. 30. 2019 .

VELOZO, Emerson Luís. Educação Física, Ciência e Cultura. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, 31(3), 79-93. 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr. 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SANTA CATARINA: HORIZONTES INVESTIGATIVOS

Paulo Roberto Dalla Valle[1]

RESUMO

A formação continuada e a prática pedagógica constituem-se em processos e ações fulcrais para o desenvolvimento profissional de professores no cotidiano escolar. Estes elementos interseccionam aproximações e relações com as especificidades que identificam-se com o processo educativo na educação física escolar, tornando-os ainda mais complexos e desafiadores em razão das demandas que emergem da docência e seus desdobramentos. Reconhece-se neste contexto a necessidade de refletir acerca das implicações, contribuições, ressonâncias e dissonâncias presentes em programas e projetos de formação continuada, propostos e desenvolvidos para professores de educação física, e sua articulação com a prática pedagógica. Este trabalho tem por objetivo apresentar a proposta investigativa acerca destes temas em uma pesquisa de doutorado, que está em fase de desenvolvimento, tendo como contexto investigativo o estado de Santa Catarina. A pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de abertura para um diálogo envolvendo professores de educação física, gestores de escolas e secretários de estado da educação. Ao dar vez à voz a estes sujeitos, contemplamos percepções e compreensões que envolvem a cadeia constitutiva dos processos formativos, nos permitindo compreender sob diferentes olhares as relações, nexos e desdobramentos que se estabelecem em seu entorno, contribuindo assim para qualificar a construção de processos de formação continuada. Deste modo, o objetivo da pesquisa que está sendo produzida, consiste em investigar se os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina tem mobilizado (ou não) a mudança na prática pedagógica de professores de educação diante das demandas que emergem da docência.
Palavras-chave: Formação continuada, Prática pedagógica, Educação física.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores de educação física, seus desdobramentos e implicação na e para prática pedagógica apresenta-se como tema central de um projeto de pesquisa de doutorado, emergente dos subsídios e elementos obtidos com a produção de uma pesquisa de produzida no mestrado.

Este trabalho tem por objetivo apresentar a proposta e o desenvolvimento de uma pesquisa de intitulada “A formação continuada de professores de educação física e a prática pedagógica de professores de educação física no estado de Santa Catarina” em desenvolvimento na Universidade do Oeste de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Doutorado em Educação, vinculado a

[1] Doutorando em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)pauloroberto.dallavalle@gmai.com

linha de Pesquisa de Processos Educativos, e, ao Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino (GEFOPE).

O objetivo da pesquisa consiste em investigar se os processos, programas e projetos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) tem mobilizado (ou não) mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física atuantes no magistério público estadual.

Propõe-se com a investigação historicizar quais os processos de formação continuada são desenvolvidos pela SED/SC; investigar a associação e correlação existente entre formação continuada e prática pedagógica; analisar a percepção dos professores de educação física acerca da formação continuada e de sua prática pedagógica; compreender as relações, implicações, contribuições e como (ou não) os processos de formação continuada tem mobilizado a prática pedagógica destes professores.

Para tanto, delineamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois investiga um fenômeno social que busca analisar e compreender o objeto de estudo a partir da realidade em que se insere, analisando as concepções e percepções de professores, gestores escolares e secretários estaduais de educação a partir de suas experiências, vivências e envolvimento com os programas de formação continuada. Caracteriza-se quanto aos seus objetivos como com uma pesquisa exploratória e descritiva, apoiando-se na pesquisa e análise documental para alicerçar as discussões, interpretação e contextualização.

Ao adentrar nesse campo de estudo e com a intenção de compreender as complexas relações que se estabelecem diante da temática proposta, almejamos, ao fim, propor um processo ou programa de formação continuada que leve em consideração as contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa. Partimos do pressuposto de que a construção coletiva de conhecimento pode oferecer subsídios capazes de potencializar e aprimorar essa proposição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

Considerando que a formação continuada e a prática pedagógica de professores de educação física correlacionam-se com o desenvolvimento profissional, constituindo-se em campo complexo de discussões dadas as especificidades

encontradas na relação com este componente curricular, convém discuti-las de modo articulado, buscando estabelecer nexos que possam possibilitar que os professores revisitem suas concepções, suas práticas pedagógicas, para então ressignificá-las e potencializá-las a partir da efetivação e materialização da contínua formação, mobilização e interação com o conhecimento produzido, enfrentando assim os desafios e dificuldades que emergem da docência.

Nesta perspectiva, a formação continuada é uma ação fulcral no e para o contexto educacional e para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo evidente que ela está sujeita a influências decorrentes das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que trazem consigo novos desafios para o exercício da docência.

Objeto de estudo ao longo da história, a formação continuada e suas interlocuções com a prática pedagógica têm sido abordadas sob diferentes enfoques e terminologias. Ela fornece subsídios para a renovação pedagógica em um processo contínuo que acompanha toda a vida profissional do professor, que permitem que os professores aprofundem as discussões teóricas e práticas em torno do contexto escolar e das necessidades emergentes da prática docente (NÓVOA, 1991, 1992, 1997, 2007, 2017).

Compreendemos assim que, ao dialogar com os professores, é possível desvendar os cenários que envolvem essa ação no contexto escolar e compreender sua importância para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, assim como para a construção da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes, tal como Nóvoa (1991, 1992, 1997), Imbernón (2009, 2010, 2016) tem amplamente defendido, especialmente em um contexto marcado por mudanças paradigmáticas em torno da formação dos professores, bem como também pelas relações e práticas decorrentes na conjuntura pela qual o professor passa por um reconhecido processo de metamorfose (NÓVOA, 2019).

No campo da educação física, a formação continuada tem se mostrado um terreno fértil para estudos investigativos abordando diferentes temáticas e perspectivas, dentre elas as invisibilidades, fragilidades, silenciamentos emergentes da realidade educacional e dos desafios emergentes da docência. Consoante a isto, observam-se ainda dissonâncias acerca do distanciamento em relação entre o que é oferecido aos professores enquanto processo de formação continuada (FREITAS, et al., 2016) e as necessidades percebidas, manifestadas pelos mesmos (FERREIRA,

SANTOS; OLIVEIRA COSTA, 2015), e as demandas que emergem do cotidiano escolar (BAGATINI; SILVA SOUZA, 2019).

Compreendemos que, ao pensar, propor e desenvolver os programas de formação continuada de professores, estes devem articular-se e alicerçar-se por objetivos, finalidades, conhecimentos e intencionalidades estabelecendo-se enquanto uma prática social à medida que possibilita aos professores refletirem sobre os diversos fatores que compõe o cotidiano da escola e as relações que estabelecem a partir deste elementos, almejando assim identificar subsídios que possam contribuir para seu desenvolvimento profissional e o enfrentamento aos desafios e dificuldades encontradas na complexidade na prática pedagógica.

Observa-se, ante ao exposto, que a sociedade e, por conseguinte a educação têm passado por um processo de metamorfose em suas dimensões e relações pedagógicas, administrativas, organizacional, culturais, e portanto, tem requerido uma reorganização na forma de olhar para seu fazer cotidiano. Pensando nos desdobramentos deste processo, Nóvoa (2019) defende que,

> Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas; etc.

Ao reconhecer a existência de dificuldades que se manifestam de diferentes formas, o professor se situa em um processo de desconstrução e reconstrução permanente durante sua trajetória e constituição profissional (TARDIF, 2014), que pode ser potencializado pelos processos de formação continuada. Sobre isso, comungamos com Imbernón (2010, p. 11) ao destacar que,

> A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros.

Assumimos diante do exposto uma postura não submissa, tampouco acrítica, para pensar as propostas de formação continuada que fazem parte de um contexto multifacetado e que contempla uma infinidade de possibilidades de formação. Reconhecendo-se, deste modo, a necessidade de olhar para os mesmos com a prerrogativa de que estes ofereçam condições para que os professores possam apropriar-se de conhecimento, superando assim a ideia de “atender desejos”,

provocados e incutidos pela lógica neoliberal e desta ser um produto colocado no mercado para atender determinadas demandas.

Convém, portando, olhar e analisar como se estruturam os processos/programas de formação continuada e como estes se articulam com o processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, refletindo se estes tem mobilizado (ou não) novos elementos para ressignificar e promover mudanças da prática pedagógica. Ao adentrar por estes meandros, situamos os professores como protagonistas dos processos formativos, à medida que eles assumem a condição de sujeitos da ação de aprender e ensinar reconhecendo sua incompletude profissional, suas dificuldades, fragilidades, limitações, mas, que se predispõe a transpô-las no efetivo exercício do vir a constituir-se enquanto profissional a partir das experiências e vivencias formativas.

Por isso, a reflexão acerca dos desdobramentos, implicações, contribuições e o imbricamento da formação continuada com a prática pedagógica de professores, tem conquistado espaço nas discussões. Este abeiramento instiga olhar para as relações existentes, como também para as invisibilidades e aspectos que são silenciados quando da proposição de projetos/programas de formação continuada para professores.

Ampliam-se desta forma, os horizontes investigativos acerca da temática e do problema a ser investigado, pois nos debruçaremos a analisar diferentes perspectivas que compõe a cadeia de desenvolvimento das ações de formação continuada, visto que consideramos imprescindível compreender a intencionalidade, os objetivos de quem propõe os projetos, a percepção de quem executa e intermedia estas ações na escola e de fato, analisar as manifestações reverberadas pelos professores sobre o que eles tem percebido sobre estes processos.

Este processo representa o recrudescimento do debate em torno de questões amplas e de uma pauta político educacional marcada pelas mudanças provocadas sobremaneira pela Resolução n 01/ 2020 que trata da Base Nacional de formação, alinhada a interesses distantes da realidade do contexto educacional. Como efeito desta resolução, observa-se entre outros desdobramentos, a reorganização de processos formativos, alinhados a execução de ações com finalidades centradas na capacitação de professores para realizarem determinadas ações, sem contudo haver uma reflexão crítica acerca da própria prática pedagógica.

Diante deste cenário e de tantos outros elementos que o circunscrevem,

reconhecemos de acordo com Nóvoa (1992, p. 89) que,

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e cientifico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A existência da diversificação dos modelos e práticas de formação como aponta Nóvoa (1992) pode também ser compreendida a partir de Marin (2019) a partir das diferentes terminologias associadas para referenciá-las, cada qual representa e compõe-se de diferentes sentidos e significados. Estas diferentes formações,

> Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, na formação dos professores, nos desafios colocados aos currículos, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 5).

Notadamente, faz-se necessário olhar para a escola, para formação continuada e prática pedagógica dos professores de modo contemplativo, critico, reflexivo, com vistas ao enfretamento das dificuldades e limitações encontradas nas diferentes dimensões que fazem parte desta dinâmica, identificando a partir da percepção de diferente sujeitos elementos que possam potencializar as discussões em torno destas ações. Nessa perspectiva, a formação continuada não deve ser vista como uma medida paliativa para preencher lacunas na formação inicial ou como uma resposta às dificuldades decorrentes das mudanças no sistema educacional. Em vez disso, ela deve ser entendida como um convite à reflexão sobre os elementos mobilizados por esses processos, especialmente aqueles que desestabilizam os professores, permitindo que eles reavaliem e delineiem novas formas de intervenção.

É por meio dessa reflexão e reavaliação constantes que os professores podem mobilizar-se para ressignificar sua prática pedagógica, permitindo lidar de forma mais assertiva com as demandas contemporâneas da educação. Para tanto, convém retomar o debate acerca de como estes processos formativos efetivamente ocorrem no contexto escolar e, a partir de então qualificar caminhos a serem percorridos, o que representa “[...] uma janela de oportunidades significativa para que processos de FC possam contribuir teoricamente para tal compreensão” (DALLA VALLE; REZER, 2021,

p. 8), ampliando também, as discussões sobre a prática pedagógica para além ação do professor em sala de aula.

3 DESCRIÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diante da complexidade que se observa no cotidiano escolar e do contexto em que situamos nossa investigação, acreditamos que os programas/projetos de formação continuada contemplam a possibilidade de os professores mobilizarem-se para o enfrentamento necessário, transpondo o paradigma da formação fragmentada, desarticulada e descontínua que historicamente é observada no cenário educacional.

Apresenta-se como possibilidade emergente desta realidade olhar para a mesma e partir dos caminhos já percorridos, dos processos vivenciados pelos professores, propor coletivamente outras alternativas que possam corroborar com o desenvolvimento profissional dos mesmos, diminuindo o distanciamento das discussões e desarticulações entre teoria e prática, objetivando, assim, a ressignificação da prática pedagógica de forma qualitativa.

Buscando ampliar e contribuir com a produção do conhecimento, a questão que sustenta a pesquisa consiste em: os programas, processos de formação continuada desenvolvidos pela SED/SC tem mobilizado (ou não) a prática pedagógica dos professores de educação física? Como desdobramento desta questão, temos como hipótese inicial que os processos formativos desenvolvidos pela SED/SC necessitam articular-se a um projeto de formação que se desenvolva a partir das demandas que emergem da docência, contribuindo, assim, para que os professores possam revisitar e qualificar a sua prática pedagógica. Isso envolve compreender o contexto educativo e as relações que se estabelecem com a proposição dos programas/projetos de formação desenvolvidos. Para tanto, acreditamos que a proposição dessas ações necessitam articular-se e conectar-se as necessidades formativas, ao ciclo de desenvolvimento profissional e identidade docente, as condições de trabalho, entre outros elementos que compõe todo processo educativo.

Nesse sentido, a pesquisa proposta para o doutorado está organizada de modo a contemplar inicialmente a análise documental dos programas/projetos de formação continuada desenvolvidas pela SED/SC, buscando constituir a identidade e cultura formativa construída e desenvolvida no contexto educacional catarinense, identificando as ações desenvolvidas (ou não) para atender as especificidades da

educação física escolar. Este processo se apoia e se aprofunda no estudo teórico que sustenta as práticas de formação produzindo o referencial teórico com o qual estaremos realizando nossas análises, alicerçando-se e constituindo-se a partir da construção do Estado do Conhecimento acerca das intersecções e interlocuções com o tema de pesquisa.

A materialidade empírica será produzida a partir da produção de dados por meio de questionário a ser respondido por professores de educação física atuantes no magistério público estadual de Santa Catarina. Buscar-se-á ainda entrevistar secretários estaduais de educação que estiveram à frente da gestão estadual a partir de 2015, bem como gestores de unidades escolares do magistério público estadual catarinense.

A triangulação dos dados obtidos permitirá compreender ressonâncias, dissonâncias, confluências e perspectivas acerca do tema e suas relações com o contexto escolar, a prática pedagógica e as expectativas da SED/SC. Consideramos que dar vez a voz a esses colaboradores, cada qual com suas expectativas e distintos lugares de ação, participação, mobilização, proposição e acompanhamento, possibilita um debate profundo e comprometido em descortinar cenários, ampliando o entendimento do contexto e das relações que se estabelecem com vista a diminuir possíveis distanciamentos, fragilidades e lacunas, que possam então ser pensados sob outras perspectivas, servindo –se assim de subsídios para qualificá-los.

Diante da intencionalidade proposta e do desenvolvimento da pesquisa, buscaremos construir coletivamente uma proposta de formação continuada para professores a partir dos subsídios emergentes da análise e discussão dos dados, que será realizada a luz da Análise de conteúdo através da técnica de Análise Categorial/Temática (BARDIN, 2016). Adotamos como perspectiva teórico-metodológica a metodologia histórico crítica baseada na Pedagogia Histórico Crítica de Demerval Saviani e o método dialético, por compreendermos que existem contradições, rupturas e tensões nos processos desenvolvidos e a realidade em que se inserem, perspectivando assim, um processo dialógico que contemple elementos constitutivos diante dos horizontes que se abrem para discussões e contribuições que acerca da realidade em que se encontram.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Considerando a complexidade em torno da prática pedagógica de professores de educação física, em razão das especificidades deste componente curricular, e sua intersecção e interlocuções com os processos de formação continuada, torna-se essencial aprofundar a pesquisa nessa área, buscando investigar e identificar lacunas, demandas, e necessidades especificas que emergem no contexto escolar e que possam fornecer subsídios para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, ao investigar as relações, contribuições, ressonâncias, dissonâncias entre o dito, o pretendido e o produzido acerca da formação continuada e sua relação com a prática pedagógica ampliam-se as possibilidades de estabelecer relações que favoreçam reconhecer que estes processos se interconectam e se influenciam mutuamente. Esta aproximação permite ampliar e potencializar a proposição de programas/projetos de formação que se traduzam em políticas educacionais e favoreçam o desenvolvimento profissional e a identidade docente, direcionando suas ações as demandas especificas desta área, reconhecendo e valorizando as experiências e saberes dos professores como elementos mobilizadores para mudanças.

Nossa pesquisa apresenta-se como uma possibilidade para alargar as discussões acerca das especificidades, das relações e nexos da formação continuada como elemento mobilizador (ou não) para ressignificar as práticas pedagógicas de professores, em uma proposta que envolve a participação de três instâncias constitutivas e participantes destes processos. Isso favorece o olhar de cima (secretaria de estado da educação), o olhar de fora (gestores escolares) e o olhar de dentro (professores de educação física), acerca dos desdobramentos na prática pedagógica de professores, apresentando assim ineditismo e relevância para produção do conhecimento, visto que na literatura e produção acadêmica a partir dos dados obtidos com o Estado do Conhecimento, não foram identificados estudos com este viés de investigação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BAGATINI, Gabriela Zucki.; SOUZA Maristela da Silva. Formação continuada para professores de educação física: análise da produção do conhecimento.

Motrivivência. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer. Florianópolis, v. 31. n. 58, p. 01-16, abril/julho, 2019.

DALLA VALLE, Paulo Roberto, REZER, Ricardo. A prática pedagógica dos professores de educação física: desafios para formação continuada. **Motrivivência. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. Florianópolis, v. 31. n. 64, p. 01-22, 2021.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; OLIVEIRA COSTA, Bruno de. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 37, p. 289-298. 2015.

FREITAS, Daniel Cesar; CAMPOS PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de; ROSA, Alzira Izabel da Rosa; TRUSZ, Renato Daniel; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, Cuibá – MT, v. 20, n. 03, p. 9-21, set/dez., 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [recurso eletrônico]. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A (Org.) **Formação contínua de professores**: realidade e perspectiva. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OS PROFESSORES INICIANTES DAS LICENCIATURAS E AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E OS DESAFIOS DO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Elizabete Volkman[1]

RESUMO

O texto discute a inserção profissional dos professores iniciantes das licenciaturas no contexto pandêmico da covid-19. O estudo objetivou analisar os desafios dos professores iniciantes frente às aulas remotas, e após o período de aulas *on-line* o retorno às aulas presenciais. A investigação é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada com 23 professores iniciantes das licenciaturas. Para o presente estudo foram selecionados os dados coletados por meio do memorial de formação e entrevistas narrativas com onze professores iniciantes que atuam nos cursos de Pedagogia e Letras de duas universidades públicas estaduais do Paraná, situadas em regiões diferentes do estado. Os dados foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os achados da pesquisa apontaram que a inserção profissional dos professores iniciantes das licenciaturas no período pandêmico foi marcado pela intensa diferenciação entre o início da docência no ensino remoto e, após esse período de aulas *on-line*, o início da docência no ensino presencial ocasionando duas formas diferentes de inserção profissional na docência, que moldou a maneira como os professores iniciantes se constituíram como profissionais.

Palavras-chave: Professor iniciante. Inserção profissional. Ensino remoto. Formação de professores. Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020 o Brasil e o mundo foram assolados pela pandemia da Covid-19. As instituições de ensino, assim como os demais setores da sociedade, tiveram que se adaptar as medidas de enfrentamento, como o distanciamento social. Em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 1º de junho de 2020, propôs a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020). Diante deste contexto pandêmico, as instituições de ensino superior (IES) tiveram que migrar rapidamente do ensino presencial para o remoto. Na maioria das IES, as aulas transmitidas por meio de plataformas digitais de videoconferência, como o *google meet,* foram a alternativa encontrada para manterem suas atividades e o vínculo com os estudantes durante o período de pandemia causada pela COVID-19 (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

[1]Doutoranda em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: elizabetevolkman@gmail.com

Entretanto, a maioria das IES brasileiras não estava preparada para as aulas remotas e tiveram dificuldades para a implementação das aulas *on-line* (SALMI, 2020).

Ser professor da licenciatura demanda desafios e incertezas, principalmente para os professores que estão na fase de iniciação à docência, período marcado por intensas aprendizagens. Se este período pandêmico foi complicado para os professores experientes, quiçá para os professore iniciantes, que vivenciam um momento de tateamento e sobrevivência em que vai descobrindo a distância entre os ideais de educação e a realidade concreta da sala de aula (MARCELO GARCIA, 1999). A fase de início da carreira docente pode ser considerada um período complexo, de descobertas e aprendizagens, além de ser um período problemático para o professor iniciante. A inserção na carreira é constituída pelos primeiros anos de atuação, em que o egresso do curso de licenciatura faz a transição de estudante para professor (MARCELO GARCIA, 1999). É nesse período que o professor irá vivenciar incertezas e inseguranças que fazem parte do tornar-se professor, haja vista que a docência é uma atividade complexa que demanda conhecimentos e saberes específicos (TARDIF, 2014).

Diante deste cenário, destacamos a importância de ouvir os professores iniciantes das licenciaturas para compreender os desafios da inserção profissional no período pandêmico, uma vez que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43).

O estudo é um recorte de uma pesquisa de doutoramento que objetivou analisar a construção da identidade profissional dos professores formadores iniciantes das licenciaturas. Participaram da investigação 23 professores iniciantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia de duas universidades públicas estaduais do Paraná. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários *on-line* por meio do *Google forms*, memorial de formação[2] e entrevistas narrativas[3] com

[2] O memorial de formação pode ser considerado um tipo de texto narrativo biográfico, no qual o narrador busca descrever a sua trajetória pessoal e profissional. Como toda narrativa autobiográfica, “o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência” (PRADO, 2001, p. 6).

[3] As entrevistas foram previamente marcadas, via *e-mails* ou WhatsApp,de acordo com a disponibilidade de horário dos professores participantes. Como ainda estávamos no período pandêmico, os professores poderiam optar pela entrevista presencial ou *on-line*. A maioria dos entrevistados (08) optou pela entrevista por meio da plataforma *Google meet*, e 03 optaram pela

os professores iniciantes que atuam nos referidos cursos de licenciatura. Para o presente estudo foram selecionados os dados dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas[4] com onze professores formadores conforme o quadro 01:

Quadro 01: Professores participantes da pesquisa

Universidade	Curso	Participantes
U1	Letras	02
	Pedagogia	05
U2	Letras	02
	Pedagogia	02
U1	Total	07
U2	Total	04
TOTAL GERAL		**11**

Fonte: a autora (2021)

Para o tratamento e organização do material utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que "mais do que um procedimento, constitui-se como uma metodologia aberta", que permite ao pesquisador colocar-se no movimento investigativo, "participando de sua reconstrução" (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119). Com a produção dos dados da pesquisa ficou evidenciado que a suspensão das aulas, a implantação do ensino remoto e após esse período de distanciamento social, o retornou às aulas presenciais, desencadearam nos professores uma série de pensamentos, sentimentos e atitudes que afetaram a inserção profissional dos professores iniciantes das licenciaturas. Os achados da pesquisa foram organizados em dois eixos*: as dificuldades do ensino remoto e os desafios do retorno às aulas presenciais.*

2 AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO

O período de aulas remotas exigiu que os professores se adaptassem às aulas no formato *on-line*. Para os professores que iniciaram na docência no período pandêmico, as dificuldades foram ainda mais acentuadas, uma vez que ainda não tinham experiência profissional no ensino superior e ainda tiveram que se adaptar ao

entrevista presencial, que aconteceram nas dependências da universidade, na sala em que os professores fazem as orientações.

[4] Os professores foram nomeados pela letra P, seguido de um número entre 1 e 23, conforme a ordem de respostas ao questionário, acrescido da letra M, quando se tratar dos dados oriundos do memorial de formação ou da letra E, quando se tratar dos dados oriundos das entrevistas narrativas.

ensino remoto. Os professores iniciantes relatam como foi o processo de início da docência na licenciatura em um momento marcado pela pandemia.

> Eu entrei bem no meio de uma pandemia, embora eu quisesse muito ser professora do ensino superior, foi muito novo pra mim, era meu primeiro contato sendo professora na faculdade e aí eu me deparei com o ensino remoto, e aí uma das minhas frustrações, eu queria estar no departamento, eu queria estar vendo os alunos, conversando no corredor, eu queria estar com os colegas professores e aí o ensino remoto não me propiciava isso, aí foram duas coisas que eu tive que aprender, a ser professora no ensino superior, que até então a minha experiência era na educação básica, e a segunda foi aprender a trabalhar com esta tecnologia do ensino remoto, então foi difícil pra mim, muita novidade (P4E).
>
> Apesar de ter assumido na pandemia, só no remoto, a dificuldade era não ter contato com os alunos, porque se eu os visse na universidade não iria reconhecê-los, muitos nem abriam a câmera, me sentia falando sozinha, foi a maior dificuldade (P9M).
>
> Eu tive uma coleção de dificuldades e ainda tenho, primeiro porque eu comecei na pandemia, eu estava dando aula no ensino superior mas não era na universidade, era uma coisa absurda, os contatos com as pessoas e a busca por ajuda, tudo no remoto, você não poder ir na universidade, o próprio fato de saber quem são os outros professores que estão atuando com os alunos, a forma como que os outros estão fazendo (P23E).

Os relatos evidenciam como o início da docência no período pandêmico dificultou o contato com os alunos, com os docentes da universidade e com a própria cultura institucional, visto que o processo de ensino e a inserção profissional foram constituídos a distância. Com a falta da presença física na universidade e do contato direto com os docentes e licenciandos, de forma presencial, os professores iniciantes enfrentaram desafios próprios de início de carreira e os relacionados ao ensino remoto. Nos relatos verificamos como o estado pandêmico afetou a prática pedagógica desses docentes. Os professores iniciantes acreditam que se tivessem iniciado a docência em um período diferente, sem a ocorrência do estado pandêmico, suas experiências seriam diferentes, assim como a sua constituição como docente.

> Se eu tivesse entrado direto no presencial talvez as minhas aulas tivessem outro formato, dá pra ver o contexto também vai modelando a nossa prática pedagógica. No ensino remoto falta você ver a fisionomia dos alunos, ver se estão gostando das aulas, porque nas aulas você está vendo se as pessoas estão entediadas, se ela está interessada, se ela está com sono, quando você não consegue ver o aluno você perde muito desse contato, da expressão dele pra ver se ele está entendendo, se ele não está entendendo (P4E).

ISSN: 2176 - 1396

O estado pandêmico afetou todas as instituições de ensino no País e impôs desafios a todas as modalidades de ensino (PORTELINHA, 2021). No Ensino Superior, os professores também tiveram que se adaptar ao ensino remoto e aos desafios impostos pela pandemia. Para os professores iniciantes o desafio foi ainda maior, pois além de estarem em fase de início da docência, período em que o professor ainda está se familiarizando com as metodologias de ensino (MARCELO, 1999), enfrentaram o desafio das aulas *on-line*, como a falta de participação efetiva dos alunos nas aulas remotas, visto que muitos não abriam a câmera, e a falta de habilidades tecnológicas, já que muitos professores tiveram que aprender a usar as ferramentas digitais. Os professores iniciantes do estudo relatam que quando estavam se familiarizando com as plataformas digitais e organizando melhor as atividades remotas houve o retorno as aulas presenciais, o que desencadeou novos desafios.

3 OS DESAFIOS DO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

A suspensão das aulas presencias nas universidades públicas estaduais do Paraná, em decorrência da pandemia de covid-19, iniciou em 20 de março de 2020. O retorno às aulas presencias foi gradativo nas universidades paranaenses, sendo que a primeira universidade a retomar o ensino presencial foi a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em novembro de 2021. O retorno às aulas na universidade de forma presencial foi acompanhado por muitos desafios, conforme os relatos dos professores iniciantes:

> Daí quando eu estava começando a me habituar, começando a levar bem, e as turmas estavam caminhando, estavam aprendendo, estavam participando, [...] daí a gente voltou pro presencial, era esquisito porque eram as mesmas turmas que eu estava no *on-line*, mas você tinha que mudar totalmente a dinâmica porque aquela aula não te servia mais. Você tinha que mudar a forma de diálogo com o aluno, o material, a postagem do material, a atividade a ser desenvolvida em sala de aula, algumas coisas que já estavam planejadas pro *on-line* eu tive que transitar pro presencial, nem tudo deu certo, mas aos trancos e barrancos terminamos o ano letivo (P23E).

> Então eu tive dificuldade nisso, de me preparar para as atividades virtuais, o desafio maior foi por estar na pandemia naquele momento. E agora que voltou no presencial foi outra inserção, conhecer os alunos presencialmente, ver o rostinho deles, porque a gente sempre falava “ligue a câmera”, “conversa”, mas ninguém ligava, a gente tinha a sensação de que estava sozinho, presencialmente é bem diferente (P22E).

ISSN: 2176 - 1396

Os professores participantes do estudo ao retornarem ao ensino presencial tiveram que reaprender a dinâmica de sala de aula e reformular suas decisões pedagógicas. Os professores experimentaram nova inserção profissional, agora no ambiente físico da universidade, fato que desencadeou novos desafios, uma vez que os professores que iniciaram no estado pandêmico não conheciam o ambiente da universidade. De acordo com os relatos docentes, após o período de aulas remotas, houve a reinserção profissional, visto que o retorno às aulas presenciais desencadeou nova forma de inserção.

> O meu departamento atua predominantemente nos cursos noturnos, nas licenciaturas a maior parte dos alunos é à noite e não tem ninguém no departamento quando você chega dar aula. Ainda que eu tive uma luz de ir lá e perguntar como que eu conseguia as chaves das salas, porque nem isso. Então eu fui pra conversar com a secretária do departamento sobre uma outra situação e perguntei pra ela, eu falei "Como que funciona quando voltou no presencial". Por isso eu acho assim, até derradeiro colocar isso, porque talvez existisse um programa de acolhimento no presencial, tipo chamavam pra conversar, não sei, e daí eu entrei no remoto, na pandemia e daqui a pouco jogaram a gente no presencial e decerto imaginaram que todo mundo sabia trabalhar no presencial e não sabia nem onde pegar a chave pra entrar na sala de aula, eu não sabia que as portas fichavam chaveadas (P23E).

O relato da professora P23 evidencia como o retorno nas aulas presenciais modificou suas experiências enquanto docente, uma vez que ainda não tinha adentrado no ambiente físico da universidade como professora do Ensino Superior. Ficou evidente também que o retorno ao presencial não foi acompanhado de auxílio ao professor iniciante. A professora relata não saber sobre o funcionamento da universidade no presencial, mesmo nas situações mais cotidianas. Os professores no processo de iniciação à docência precisam adquirir conhecimento e competência profissional em um curto espaço de tempo, o que gera tensões e aprendizagem intensivas em contextos geralmente desconhecidos (MARCELO GARCIA, 1999).

Identificamos que o estado pandêmico modificou a dinâmica das relações, como evidenciado pelo relato dos professores iniciantes.

> Quando eu entrei as professoras, no *on-line*, tinha o contato pelo WhatsApp. Algumas professoras que eu não conhecia presencialmente, mas a gente conversava muito pelo WhatsApp, fazíamos chamadas no *meet* pra conversar, pra planejar, organizar a disciplina [...] sempre tive o apoio de todos, no que a gente podia conversar, a gente conversava, foi algo diferente até a gente conhecer, ter ideia do que fazer [...] (P22M).

> Quando eu entrei o estágio estava no final do remoto, não tinha ideia de como que era, mas eu vi que era uma dúvida meio geral, estava todo mundo se encontrando como fazer, esse momento do grupo foi muito

ISSN: 2176 - 1396

> importante, as professoras mais antigas ajudavam, porque era uma situação nova pra todo mundo. Então a gente foi construindo junto um modelo, uma forma, então foi legal essa troca, estava todo mundo meio perdido. Isso foi bem interessante, todo mundo se ajudou. Nas questões tecnológicas as mais novas ajudavam as professoras que já estavam há certo tempo e não dominavam tão bem. A gente viu que teve bastante parceria, até foi um momento bem interessante de coleguismo. Depois quando voltou pro presencial a gente continuou no grupo, e as professoras que já estão há algum tempo ajudam muito (P9E).

As dificuldades impostas pela pandemia levaram os professores a compartilhar experiências de ensino e ajudarem-se mutuamente. Os professores com habilidades tecnológicas ajudavam os professores que não dominavam as tecnologias e os mais experientes auxiliavam nas questões pedagógicas. De acordo com os relatos, a parceria entre os professores continuou mesmo após o período pandêmico em alguns cursos e departamentos.

> O grupo sempre esteve muito unido, o curso como um todo, nós tínhamos os grupos específicos das áreas, mas também o grupo de estágio, para que todas as áreas pudessem conversar, sempre com muito contato com as colegas e todas muito abertas, sempre mandavam textos, compartilhavam. Por exemplo, quem já tinha atuado na disciplina anteriormente compartilhava o que tinha feito para que a gente desse continuidade, e isso acontece até hoje, ficou mesmo no presencial (P22E).

O apoio e o acolhimento ao professor na fase inicial se tornam imprescindíveis, uma vez que podem influenciar o modo como o professor irá se desenvolver nas fases seguintes da carreira (ANDRÉ, 2012). “As mudanças que o professor sofre ao passar de estudante para professor iniciante e deste para perito sucedem-se através de uma série de estágios e transições que normalmente se veem como sendo de algum modo irreversíveis” (MARCELO GARCIA, 1999). A iniciação à docência pode ser considerada a etapa entre a formação inicial e a formação permanente, constituindo-se como um elo que pode determinar o modo como o professor vai desenvolver o seu percurso profissional. O retorno ao ensino presencial foi acompanhado de desafios que possibilitaram aos professores iniciantes experiências enquanto professor do Ensino Superior que modificaram sua socialização profissional.

> E agora que voltou o presencial a gente está se aproximando cada vez mais, por exemplo, na semana passada a gente teve uma reunião presencial de professora colaborador, para que a gente pudesse conversar, se reunir, eu acho que agora vai mudar um pouco, talvez pra frente tenhamos novas experiências que do *on-line* no presencial. Nesses momentos presenciais a gente chega na sala dos professores se encontra,

ISSN: 2176 - 1396

> consegue conversar, trocar ideias, ver o que elas estão fazendo, então agora está mudando um pouco a minha experiência enquanto professora (P09E).
>
> Logo que voltou o presencial foi a mesma turma que eu estava *on-line*, então eu conheci eles presencial, a primeira aula foi um evento pra todo mundo, todos se conhecendo, e foi ali que eu me senti realmente professora no ensino superior, por estar na sala de aula na frente dos alunos, com eles (P22M).

Interagir com professores e alunos no ambiente universitário possibilitou a imersão ativa na cultura institucional, na dinâmica da universidade, viabilizando aos professores iniciantes sentirem-se efetivamente como professores do Ensino Superior. Como observado no relato da professora P22, ao afirmar que se sentiu realmente professora do Ensino Superior no ensino presencial.

O ambiente da universidade pode ser considerado um espaço social que age sobre as subjetividades dos agentes, desencadeando o sentimento de inclusão ao campo (BOURDIEU, 2017). Inferimos, com base nos relatos, que por estarem fora do ambiente físico da universidade, os professores iniciantes tiveram dificuldades em integrar-se à cultura institucional e de sentir parte da coletividade (ZABALZA, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da docência para os professores foi marcada pela incerteza e pela dupla aprendizagem, ou seja, apreender a docência no formato *on-line* e apreender a docência no formato presencial.

As maiores dificuldades no período pandêmico estavam relacionadas, segundo os docentes, ao precário contato com os alunos, com os docentes da universidade e com a própria cultura institucional. Os professores iniciantes tiveram dificuldades em pedir auxílio aos professores mais experientes por estarem fora do ambiente da universidade. O contato dos professores nos corredores, nas salas e nas reuniões de colegiados facilita a procura por auxilio de acordo com os professores iniciantes.

A peculiaridade do contexto de inserção profissional dos docentes iniciantes foi marcada pelo ensino remoto e retorno ao ensino presencial. A intensa diferenciação entre o início da docência no ensino remoto e, após esse período de aulas *on-line*, o início da docência no ensino presencial ocasionou duas formas

diferentes de inserção profissional na docência, que moldou a maneira como os professores iniciantes se constituíram como profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.145, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: 2020. Disponível https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2023.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2.ed. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC. 2017.

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

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v. 20, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007

SALMI; J. Horizontes da Educação: Dimensão Pedagógica. In: WEBINARES NACIONAL E INTERNACIONAL ENFRENTAMENTO À COVID-19: **HORIZONTES DA EDUCAÇÃO**, 22 a 24 julho 2020. Disponível em: https://horizontesdaeducacao.org.br/. Acesso em: 21 jun. 2023.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26. n. 3. Belo Horizonte, 2010.

PORTELINHA, Ângela Maria Siqueira. et al**. As (in) certezas do trabalho docente na pandemia.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_angela. Acesso em: 01 maio. 2023.

TARDIF. M**. Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004

CONCEITOS DE AUTORIA NO CALEIDOSCÓPIO: A QUESTÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Lucimara Fabricio[1]

Alisson Antonio Martins[2]

RESUMO

O que é um autor de livro didático? Dada a dificuldade de conceituá-lo, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo foi sistematizar quais elementos estão sendo discutidos sobre essa temática, assim como as diferentes significações atribuídas a esses profissionais, encontrados nos trabalhos publicados nos últimos 20 anos. Para o levantamento de dados, inicialmente, foi realizado uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em revistas científicas da plataforma Scielo: Scientific Eletronic Library Online. Foram levantados 14 trabalhos de diferentes componentes curriculares e posteriormente categorizados, segundo Gibbs (2009), em 2 grupos: (1) a pluralidade de vozes na autoria e (2) a dissolução da crença da genialidade individual do autor. Os resultados apontam que os referenciais da área são os do campo do discurso, dialogando com a complexa rede de articulação na produção das obras didáticas: autores, editores, ilustradores, políticas públicas, entre outros, de tal modo que a definição do que é um autor é controverso entre os próprios pesquisadores. Muitos autores dos trabalhos pesquisados não identificam a função autoria como identidade e sim como mediadores, pois a concebem como uma função discursiva. Essas características têm provocado um certo "apagamento" desses profissionais, de tal forma, que sofrem constrangimentos frente às normas e avaliações para legitimar ou não suas obras. Concluímos que os autores de livros didáticos são intelectuais autônomos, detentores de saberes, valores, visões de mundo e experiências, mesmo que de forma parcial, ao fazerem escolhas e atribuírem significados ao conteúdo a ser ensinado, suas obras influenciam a prática pedagógica, sem se desassociar dos âmbitos cultural, social e histórico.

Palavras-chave: Autoria. Autor. Conceituação. Livros didáticos. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Na apresentação do livro "O que é um autor? revisão de uma genealogia" de Chartier (2021), a professora Luzmara Curcino afirma que "*Estar no que se imaginaria ser a origem do que foi dito ou escrito não faz do indivíduo um autor. Nem tampouco tudo o que um autor diz ou escreve constitui sua obra*". Essa reflexão nos remete ao enfrentamento dos limites e possibilidades referentes à conceituação do que é um autor, especialmente de livros didáticos (LD). Uma das razões se relaciona direta ou indiretamente ao fato de este tipo de obra usufruir de uma considerável perenidade

[1] Doutoranda em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: lfabricio@educacao.curitiba.pr.gov.br.
[2] Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Física (DAFIS) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: amartins@utfpr.edu.br.

ao longo da história ou de simplesmente desaparecer, como parece ser, comumente, a história dos LD, tão logo sua enunciação se finalize.

Assim, dada a multiplicidade de conceitos, sentidos e contradições encontrados nos trabalhos referentes à conceituação de autoria, especialmente a de LD, o objetivo dessa pesquisa foi sistematizar esses conceitos e as diferentes significações atribuídas a esses sujeitos presentes nos trabalhos publicados nos últimos 20 anos.

2 ANÁLISE DO DISCURSO: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

Os referenciais da área estão baseados, principalmente, em pesquisadores da área do campo do discurso, especialmente em Foucault (2012) e Bakhtin (2003), além de Chartier (2021); Orlandi (2007); Faraco (2007); Barthes (2004); Pêcheux (1969) e Maingueneau (2010). Esse campo do conhecimento discute questões que envolvem as relações de poder, de resistência, de identificação, de subjetivação, de produção ideológica em práticas discursivas e não-discursivas. Os pesquisadores que utilizam essa linha de pensamento recorrem, especialmente, aos pressupostos teórico-metodológicos da linha de pensamento da arqueogenealogia foucaultiana e do dialogismo bakhtiniano.

Na obra “A Arqueologia do Saber” (2005), Foucault explana sobre o método que busca compreender como o saber vem a ser como ele é e quais processos são necessários para que tal saber venha a ser reconhecido, legitimado e institucionalizado no interior de arquivos, ou seja, o que deve ou não ser permanecido historicamente. Dentre os principais elementos arqueológicos destaca-se o discurso, que é um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem a regras de funcionamento comuns à época. É a partir desse momento que se baseiam as noções de autoria de um discurso.

Na medida em que novos conceitos foucaultianos vão se integrando às análises, a arqueologia do saber se transforma em arqueologia do saber-poder: genealogia, incluindo não somente as práticas discursivas como as não discursivas. Com essas novas incorporações, estas práticas são analisadas sob diferentes aspectos que vão incidir sobre as normalizações e nos dispositivos de poder e saber.

Já Bakhtin, embasando-se em suas obras “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Estética e Criação Verbal”, oferece uma riqueza de conceitos que ligam a problemática da filosofia da linguagem para o marxismo, identificando temas

fundamentais que adquiriram uma acuidade e importância basilar para a compreensão do lugar da ideologia na formação do discurso. Nessa obra, ele reflete e questiona sobre a linguística na era positivista, aponta e acusa que ela era marcada pela recusa de qualquer teorização dos problemas científicos; indica e reconhece o lugar dos conceitos da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista do mundo. A obra "Estética e Criação Verbal" é um aporte de consulta sobre os termos e categorias de análise estudados na primeira obra, apresentando conceitos filosóficos e linguísticos acompanhado de discussões problematizadas no campo da linguística e em ciências sociais.

Para Bakhtin, temáticas como "signo ideológico, formação da consciência", "Palavra como signo ideológico", "Linguagem", "Língua", "Fala", "Enunciação", "Interação Verbal", "Consciência e Ideologia", e "Gêneros do discurso" são pertinentes para a reflexão e intepretação do mundo. Dentro dessas circunstâncias, Bakhtin, aponta o dialogismo como fonte de rejeição à tese da unicidade do sujeito e argumenta a favor de um entrecruzamento de vozes na constituição do discurso.

3 A AUTORIA DE LIVROS DIDÁTICOS: A BUSCA PELOS ELEMENTOS DE SUA CONCEITUAÇÃO

Para o levantamento de dados e referenciais que abordassem a perspectiva da autoria de LD, foi realizado uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, assim como em revistas científicas da plataforma Scielo: Scientific Eletronic Library Online. Utilizando descritores "autoria livros didáticos" e "autor livros didáticos" foi encontrado um número grande de resultados, os quais, na grande maioria, não expressavam as propostas desta pesquisa, tornando-se, assim, inviável uma análise mais criteriosa. Então, foi realizada uma filtragem "mecânica", ou seja, lendo um por um, reduzindo-os para as pesquisas com centro no sujeito autor de LD.

Após o refinamento criterioso, o resultado foi n=18 distribuídos nos seguintes componentes curriculares: História (n=3), Geografia (n=2), Língua Portuguesa (n=5), Línguas estrangeiras (n=2), Física (n=1), Ciências (n=1), Ciências Humanas e Sociais (n=1) e alguns que não focaram em um componente curricular em específico, ou seja, as pesquisas foram realizadas em fontes interdisciplinares (n=3).

Dentre as 18 pesquisas analisadas, apenas 4 não trouxeram um conceito de autor/autoria em suas pesquisas, reduzindo nossa amostra para n=14. Para o

tratamento das informações, utilizamos a categorização temática (GIBBS, 2009). Os conceitos abordados nos trabalhos analisados foram sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1: Conceitos de autor/autoria nos trabalhos analisados

Trabalho	Definição de autoria	Principal (ais) referência (s)
T1	"No uso contemporâneo, um 'autor' é o único indivíduo responsável – e, portanto, o único merecedor de crédito – pela produção de um trabalho único e original"	Woodmansee (1994).
T2	O autor é aquele que reúne em sua obra, um certo modo de se expressar um estilo que caracteriza a sua unidade de escrita, condicionado a um contexto histórico determinado.	Foucault (2012).
T3	"Um sujeito se torna autor quando inserido dentro de um determinado contexto, reconhecido pelos seus pares para exercer essa função.	Foucault (2012).
T4	O autor-criador, é aquele que têm a função estético-formal do todo da obra/ a voz criativa que dá unidade ao todo artístico e sendo assim, a voz do autor-criador não é a voz do escritor, mas o discurso refratado de uma voz social qualquer, de maneira a ordenar um todo estético, como um fio ordenador do discurso da criação estética".	Bakhtin (2003) Faraco (2007)
T5	"Penso que essa mobilização de saberes feita pelo autor, levando em consideração os desejos de seu público, expressa marcas de autoria quando o sujeito tem que selecionar, interpretar e ressignificar os conteúdos dando a eles uma nova forma, ou seja, há um processo criativo na produção de LD a partir de vozes anteriores e interiorizadas por esse sujeito, tornando a autoria, dessa forma, um processo coletivo, mesmo que a posse da obra seja atribuída a um nome, um sujeito".	Foucault (2012)
T6	"Compreendemos que se ser sujeito é tomar posição, e, assim, ocupar um lugar discursivo, essa tomada de posição é definida pelas formações ideológicas, que por sua vez são representadas pelas formações discursivas, com uma dominante, sob a qual regula-se a forma-sujeito".	Pecheux (1969); Orlandi (2007)
T7	"Autores de LD são sujeitos de seu tempo, detentores de valores, visões de mundo e experiências, possuindo uma autonomia, mesmo que de forma parcial, ao fazerem escolhas e atribuírem significados ao conteúdo a ser ensinado. Esses sujeitos estão suscetíveis a constrangimentos decorrentes de normas e avaliações que legitimam ou não suas obras como um conhecimento escolar válido e atualizado. Mas isso não faz deles meros reprodutores do conhecimento científico e outros saberes de referência. O autor não se constitui como um indivíduo que simplesmente escreve, mas pode ser entendido como um princípio de agrupamento do discurso, como uma unidade e origem de significações.	Foucault (2012).
T8	A atividade autoral no LD se dá pelas interações do autor-criador com distintas vozes sociais em múltiplos planos.	Bakhtin (2003)
T9	Autor é aquele que seleciona, interpreta e ressignifica os conteúdos dos LD.	Foucault (2012), Bakhtin (2003)
T10	Autor é aquele que ordena todo o estético da obra, sua função se dá pelas interações do autor-criador com distintas vozes sociais, mediadores de um conjunto de textos escritos por outros.	Foucault (2012), Barthes (2004) e Bakhtin (2003).
T11	Em primeira instância a autoralidade é dispersa, ganha identidade quando é reconhecida pela "imagem de autor". Já os autores de LD são mediadores de um conjunto de textos escritos por outros. Há uma dificuldade em precisar a identidade de quem escreve uma obra, para o qual é a linguagem, e não o autor, quem fala.	Foucault (2012), Maingueneau (2010) e Barthes (2004).

Trabalho	Definição de autoria	Principal (ais) referência (s)
T12	"A função autor é o que dá existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade"	Foucault (2012).
T13	Autor é aquele que ordena todo o estético da obra, assim como as funções discursivas.	Foucault (2012), Barthes (2004) e Bakhtin (2003).
T14	O autor é um sujeito discursivo. Ele é responsável pelo projeto enunciativo de uma dada obra (literária ou didática) ou qualquer outro tipo de enunciado oral ou escrito.	Foucault (2012).

Fonte: autores (2023).

4 ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA CONCEITUAÇÃO: ANÁLISES

Analisando os dados levantados, observou-se alguns elementos que se destacaram, de forma presente ou ausente, na busca pela constituição desta conceituação, tais como: (1) a pluralidade de vozes na autoria e (2) a dissolução da crença da genialidade individual do autor.

4.1 Pluralidade de vozes na autoria

A pluralidade de vozes é aqui compreendida como um conjunto autoral, ou seja, não somente um autor, mas as suas complexas redes de articulação, como a presença, tanto de mais de um autor como a presença do corpo editorial (autor, editor, ilustrador, entre outros) e das políticas públicas. Esses sujeitos, em conjunto, definem a autoria como uma voz social que ordena todo um estético da obra. Essas diferentes vozes representam também diferentes posicionamentos, pontos de vista, assim como diferentes ideologias, que muitas vezes, geram conflitos.

Alguns apontamentos sobre essa temática foram levantados em alguns trabalhos, como o T1, em que a autora relata a problemática ao se conceituar a autoria do LD como um todo a ser estudado quando, em sua maioria, sob o enfoque da conexão entre seus diferentes elementos, como o texto e a imagem, esta autoria não provém do mesmo autor. A autora acrescenta que, nas relações estabelecidas entre texto e imagem, são tantos os sujeitos inseridos em sua composição e produção – o escritor, o ilustrador, o editor – que não se angaria quem é o autor da obra.

A autora de T2 acrescenta a essa problemática que a análise da autoria é e já foi estabelecida como critério de escolha de LD por parte de docentes e em T3, a

autora justifica essa ação de escolha, ao afirmar que prestígios são atribuídos a eles devido aos destaques das suas produções.

No trabalho T10, a autora afirma que, pela considerável uniformidade imposta pelo mercado ao conteúdo e formato dos LD, uma criação didática poderia ser atribuída a qualquer um dentre os vários autores devido à relativa dificuldade de se configurar um estilo próprio. Sendo assim, nessa área de atuação a identificação do autor parece não ser imprescindível para o sucesso de um LD, mesmo sendo possível encontrar marcas de autoria dada essa pluralidade de vozes que se juntam para compor a obra.

A autora de T5 contraria essa última análise ao identificar marcas de autoria no texto didático e evidencia como e quais mobilizações são realizadas pelo autor no contexto de possibilidades e constrangimentos do sistema educativo em pauta. A autora acrescenta que a autoria de uma obra não está ligada somente aos desejos desse sujeito ou a uma identidade, mas é um processo complexo que depende da articulação entre o que o autor/orador pretende quanto aos objetivos da obra didática que elabora com demandas de seu público/auditório, pois, baseado nas teorias foucaultianas, autoria é uma função discursiva e não uma identidade.

A autora de T7 lembra ser necessário a identidade e o posicionamento do autor ao elaborar um conteúdo e nas suas propostas de atividade. Em sua análise, ela questiona a autoria ser definida apenas como um sujeito que compila trechos ou fragmentos textuais com o objetivo de tornar mecânicas as respostas dos leitores e aprendizes. Segundo ela, quando há marcas de autoria, descarta-se a ideia de que um LD seja apenas a compilação de textos de modo aleatório e demonstra que esse material resulta de um trabalho de pesquisa em que a autoria se manifesta na assinatura da obra e isso é necessário porque responde a uma série de questões, como principalmente: (1) atender às necessidades do contexto e do público leitor; (2) reagir de modo interessado; (3) imprimir seu tom na composição da coletânea; na escolha de textos; na proposição de tarefas e exercícios; no diálogo direto com o público a que se destina: professores e estudantes. A autora de T7 conclui com a necessidade de se evidenciar a responsabilidade assumida pelo autor na elaboração de um livro aparentemente descolado dos valores que o constituem como sujeito, além de evitar a falácia de que uma obra de natureza didática está isenta dos valores éticos e estéticos de seu autor. Tais valores estão impressos de modo implícito tanto na seleção dos textos, na organização da sequência centrada nos tópicos dos

capítulos, nas ilustrações das diversas seções, bem como no enunciado de capa que apresenta a proposta do autor, portanto, está em todo o conjunto que lhe dá acabamento. Ter um autor mostra a teoria de apoio que fundamenta sua pesquisa, bem como a visão ética de pesquisador/educador.

Dada essa contextualização, as autoras dos trabalhos T6 e T9, acrescentam que a autoria também é tomada de posição. Com base nos referenciais de Pêcheux e Orlandi, a autora do T6 afirma que isso é fundamental, pois, ser autor é ocupar um lugar discursivo, de tomada de posição, definida pelas suas formações ideológicas, que por sua vez são representadas pelas formações discursivas, com uma dominante, sob a qual regula-se a forma-sujeito e, assim, ser autor é a ocupação de um lugar discursivo. Para essa produção de sentidos, importam os lugares sociais ocupados pelos interlocutores, em conjunto com a situação enunciativa e a memória discursiva, porém, esse posicionamento deve ser legitimado e validado pela editora.

O autor do T11, baseado em Apple (2002) chama a atenção para algumas práticas corriqueiras adotadas pelas editoras sobre a coletividade na autoria:

> (1) a existência de obras coletivas, não escritas apenas por um ou dois autores, mas sim por “escritores profissionais, com alguma orientação de estudantes finalistas e de acadêmicos”;
> (2) o uso do nome de um catedrático(a) de grande prestígio apenas para valorizar a obra e, consequentemente, aumentar as vendas;
> (3) livros escritos por “escritores fantasmas, orientados para a venda e não necessariamente com base naquilo que é necessário saber”. (APPLE, 2002 p. 71).

O autor T11 cita Choppin (2004) que, em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, enfatiza a necessidade de um trabalho coletivo na produção dos compêndios escolares, pois, de acordo com esse autor:

> (...) a elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamentos vultosos [...] e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. (p.554)

Essas práticas ajudam a dificultar a compreensão de quem afinal são as pessoas que estampam seus nomes nas capas dos LD, dada essa multiplicidade de definições e fatores envolvidos. O autor T11 continua suas discussões sobre a identidade do autor, com base em Foucault (2012), ao afirmar que o autor é alguém que não apenas redige um texto, mas alguém que dá unicidade e coerência aos discursos. Para esse filósofo, o autor precisa sair do papel central da ordem dos

ISSN: 2176 - 1396

discursos e colocá-lo como uma construção instituída, ele próprio, por vários discursos.

Esse questionamento, que busca negar que o autor seja uma voz soberana e única, encontra respaldos em linguistas como Barthes (2004) e Maingueneau (2010). Em "A Morte do Autor", Barthes já havia discorrido sobre a dificuldade em precisar a identidade de quem escreve uma obra, para o qual deve ser a linguagem e não o autor, quem fala. Para ele, *"um texto é feito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram uma com as outras em diálogo, em paródia, em contestação".*

Para Maingueneau, haveria várias dimensões para se determinar a emergência de um autor. Em primeira instância estaria uma autoralidade dispersa, como ocorre em textos produzidos por jornalistas ou até mesmo no sermão de um padre ao reunir seus textos e publicá-los em um livro, tanto o jornalista como o sacerdote estariam dando maior consistência à sua autoralidade.

Em terceira instância, aqui considerado plenamente um autor, ele precisa ser reconhecido e ter criado uma 'imagem de autor'. O número de citações em revistas de grande prestígio ou um ensaio publicado por um editor de expressividade conferiria a ele um elevado nível, sendo assim visto como um autor efetivo, fonte de autoridade. O estágio máximo seria atingido quando, até mesmo textos comuns, como rascunhos, cartas privadas, diários etc., fossem publicados. Dessa afirmação, o autor de T11, propõe, então, que os autores de LD sejam vistos como mediadores de um conjunto de textos escritos por outros.

4.2 Dissolução da crença da genialidade individual do autor

Para a autora de T11, o ofício dos autores de LD vem sendo cada vez mais desprezado pelas pesquisas, sendo desconsiderados como escritores, no sentido de formuladores de algo próprio e cujas obras não possuem leitores e sim usuários. Ela ainda conclui que os discursos da atualidade têm caminhado para uma perspectiva de empoderamento de políticas e das instituições que, por outro lado, provocam o apagamento do sujeito. Levando em consideração essas premissas, a autora afirma que autores de LD são sujeitos de seu tempo, detentores de valores, possuindo uma autonomia, mesmo que de forma parcial, ao fazerem escolhas e atribuírem significados ao conteúdo a ser ensinado. Esses sujeitos, ainda, estão suscetíveis a constrangimentos decorrentes das normas e avaliações que legitimam ou não suas

obras como um conhecimento escolar válido e atualizado. Porém, essas ações constrangedoras não fazem dos autores, meros reprodutores do conhecimento científico e outros saberes de referência.

Atualmente novas configurações sociais estão apontando para a emersão de novas tecnologias de poder e novas posições-sujeito, que parecem apontar para novas formas de unificação e apropriação dos discursos, agora tomados como informações em uma grande rede compartilhada e mutante: a internet. Essa temática que não foi levantada nos artigos, mas recentemente tem suspirado discussões com a introdução da inteligência artificial, que pode vir a ser empregada na produção de livros e manuais didáticos, apresentando-se, assim, mais uma problemática a ser discutida no campo da autoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas à noção de autor aqui inseridas são pertinentes às ressignificações contemporâneas pelas quais passa a produção do conhecimento escolar. Estas ressignificações se devem à acelerada mudança ocorrida nas práticas de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade.

A produção de materiais didáticos é um tema de crescente importância e esses discursos, muitas vezes, ultrapassam os aspectos do pensamento de um autor, superando toda uma forma heurística das suas ideias. As formas discursivas existentes, também estão em profunda alteração e isso se deve, principalmente, ao meio digital e às reconfigurações, sejam elas artesanais ou industriais, de difusão e de circulação de informação possibilitadas pela rede mundial de computadores. Essa característica vem ocasionando profundas alterações nas práticas e representações culturais.

Diante dessa realidade, nos indagamos sobre a relação com a conceituação de autoria. Estaríamos passando por um momento de inovação, naturalização e despersonalização da autoria dos LD como forma de apagamento autoral? Qual suas consequências? Afinal, qual seria o critério relevante para definir um autor: a simples assinatura? A individualidade na criação? A organização em uma obra unitária? O sentimento de responsabilidade, paternidade ou de propriedade sobre a obra? Ou seria a existência de algo como uma “autoconsciência autoral”?

Para compreendermos melhor a questão da conceituação de autoria de LD, é necessário refletir, num sentido dialógico, como os discursos relacionam-se às múltiplas vozes que os constituem dentro de contextos, sem neutralidades, que não se desassociam dos âmbitos cultural, social e histórico.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Manuais escolares e trabalho docente:** uma economia política das relações de classe e de gênero na educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In.: ___. **O Rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa,** v. 30, n. 3, p. 549-566, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012. Acesso em 18. Mai. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria in: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAINGUENEAU, Domenique. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio:** No movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

AÇÕES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR MUNICIPAL

Elizabeth Melnyk de Castilho [1]

RESUMO

O estudo ora apresentado versa acerca das ações formativas implantadas e oferecidas aos professores municipais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma rede pública de ensino localizada ao sul do estado do Paraná. Assim, problematiza-se a seguinte questão: Quais foram os cursos de formação continuada em serviço implantados e oferecidos aos professores municipais no ano de 2022? Posta esta questão, gerou-se o objetivo desta pesquisa: Demonstrar os cursos de formação continuada em serviço implantados e oferecidos aos professores municipais no ano de 2022. A opção metodológica desta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, teórico-bibliográfico envolvendo estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas da equipe da Secretaria Municipal de Educação. Adotou-se como referencial teórico Nóvoa (2022;1999), Imbernón (2010), Libâneo (2004), Delors (2003) entre outros. A pesquisa de campo evidenciou que foram implantados e ofertados, via Secretaria Municipal de Educação, quatro cursos de formação continuada aos professores municipais no ano de 2022, sendo estes denominados: Gestão e Prática Pedagógica, Tecnologias na Educação, Grupos de Estudos e Semana Pedagógica. Sob este viés, as formações continuadas foram realizadas em serviço e trataram distintas temáticas objetivando principalmente o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores. Dos quatros cursos implantados, dois destes foram ministrados a todos os professores da rede e cada curso teve sua respectiva carga horária com certificação. Do estudo empreendido pode-se reiterar a importância e a necessidade da formação continuada na trajetória da carreira docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional. Professor municipal. Educação Básica. Rede pública.

1 INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado versa acerca das ações formativas implantadas e oferecidas aos professores municipais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma rede pública de ensino localizada ao sul do estado do Paraná.

Assim, problematiza-se a seguinte questão: Quais foram os cursos de formação continuada em serviço implantados e oferecidos aos professores municipais no ano de 2022? Posta esta questão, gerou-se o objetivo desta pesquisa: Demonstrar os

[1] Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

cursos de formação continuada em serviço implantados e oferecidos aos professores municipais no ano de 2022.

A opção metodológica desta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, teórico-bibliográfico envolvendo estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas da equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Este artigo divide-se em duas partes, a primeira apresenta breves considerações acerca da formação continuada de professores e na segunda são apresentados os cursos de formação continuada em serviço ofertados aos professores municipais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I no ano de 2022 de uma rede pública de ensino.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para o exercício da docência o professor precisa ter uma formação acadêmica, a qual começa na formação inicial, tendo sequência nas formações continuadas no decorrer de sua trajetória profissional.

A formação continuada de professores para Libâneo (2004, p. 227) “é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

Por este viés, afirma-se que a formação continuada vem após a formação inicial com vistas a um aprimoramento profissional, entrelaçando o professor ao seu âmbito de atuação, o que consequentemente, contribui para o exercício qualificado de sua função.

Na ótica de Nóvoa (1999), a concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. Nesta perspectiva, compreende-se a reflexão como atividade presente nos espaços formativos, articulada aos saberes do professor.

Imbernón (2010) concebe a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. O autor ainda destaca que tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho

docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar.

Os autores supracitados comungam da ideia de que a reflexão precisa ser componente essencial nos espaços formativos, sendo que esta pode favorecer e aproximar processos de mudanças nos contextos de atuação dos professores.

No que diz respeito a esfera legal, a formação continuada de professores, dada a sua relevância, é mencionada na legislação brasileira, aparecendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024 por meio da Lei n°13.005 de 2014, na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 a qual descreve as Novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Assim sendo, torna-se evidente que os professores durante a sua atuação na carreira possuem o direito de acesso a formações continuadas, sendo este um elemento salutar a ser oportunizado para os docentes.

Em virtude disto, quando a mantenedora do sistema de ensino oferta a formação continuada aos seus professores, cumpre também uma prerrogativa legal, entretanto, para ser realmente efetiva precisa ser composta da reflexão, do diálogo, da participação ativa do docente, das relações e interações entre os pares, dos professores e formadores, da articulação entre teoria e prática, considerando o contexto escolar e suas demandas. À luz desta perspectiva, a formação continuada de professores pode ser um dos fios condutores para a melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, Delors (2003) menciona que dentre inúmeros fatores que influenciam na qualidade de ensino está a formação continuada dos professores que deve contemplar conhecimentos sobre o saber e o saber fazer.

Por este viés, a formação continuada também se configura em um espaço importante de apropriação de novos conhecimentos para os docentes, tal relevância é apontada por Nóvoa (2022, p. 17) quando menciona que [...] “o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo”.

Sendo assim, corrobora o que propõe Imbernón (2010) que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz

e porque se faz.

Entendida assim, a formação continuada abre espaços e tempos para que os saberes docentes sejam refletidos, oportuniza a troca de ideias e experiências, possibilita a apropriação, amplia e aprofunda conhecimentos, compartilha problemas e possíveis soluções, pode fomentar a pesquisa, a inovação e certamente contribui com a prática cotidiana.

3 OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLANTADOS E OFERECIDOS AOS PROFESSORES MUNICIPAIS

A pesquisa de campo revelou que a rede pública municipal de um município ao sul do Paraná ofertou no ano de 2022 quatro distintos cursos de formação continuada aos professores municipais. Cada qual teve uma carga horária, uma organização e temáticas diferenciadas, por conseguinte, objetivos distintos também. Sendo assim, o público alvo foram tanto os professores atuantes na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Quadro 01 - Organização dos cursos ofertados aos professores da rede municipal no ano de 2022.

Nome do curso	Nº de encontros	Carga horária
Gestão e prática pedagógica	10	40h
Tecnologias na educação	15	60h
Grupos de estudos 2022	5	20h
Semana Pedagógica 2022	4	16h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O quadro acima mostra os quatro cursos de formação continuada implantados e ofertados aos professores da rede municipal ao longo do ano letivo de 2022. Na sequência, apresenta-se a organização dos encontros formativos de cada um deles.

Quadro 02 - Organização dos encontros formativos do curso Gestão e prática pedagógica

Encontro	Tema abordado	Carga horária
1º	Cultura de inovação na sala de aula: o papel do professor	4h
2º	Estratégias didáticas em sala de aula	4h
3º	Gestão da sala de aula	4h
4º	Planejamento docente	4h
5º	Gestão e liderança na sala de aula	4h
6º	Mediação de conflitos na sala de aula I	4h
7º	Mediação de conflitos na sala de aula II	4h
8º	Inteligência emocional	4h
9º	Metodologias ativas	4h

ISSN: 2176 - 1396

10º	Relações interpessoais e competências socioemocionais	4h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

A partir dos dados apresentados no quadro acima é possível constatar as diferentes temáticas abordadas dentro do curso Gestão e Prática Pedagógica. Tal curso objetivou o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula, buscando trazer temas que viessem contribuir com o exercício cotidiano da docência. Ademais, sabe-se que existem situações e problemas nas salas de aula que cobram do professor novas respostas, e assim, é preciso que se modifiquem e inovem as práticas pedagógicas, que podem ser conquistadas com o auxílio da formação continuada (ZEICHNER, 2008).

Este curso foi realizado em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) do munícipio pesquisado e teve encontros mensais de março a dezembro de 2022, sendo disponibilizadas quarenta e cinco vagas para os professores atuantes nos centros municipais de Educação Infantil e nas escolas municipais que quisessem participar.

Quadro 03 - Organização dos encontros formativos do curso Tecnologias na Educação

Encontro	Tema abordado	Carga horária
1º	Computadores e sistemas digitais	4h
2º	Sistemas de som e imagem	4h
3º	Internet: o que é e como funciona	4h
4º	Conta Google	4h
5º	Computação e armazenamento na nuvem	4h
6º	Computação e armazenamento na nuvem	4h
7º	Microsoft Office	4h
8º	Microsoft Office	4h
9º	Microsoft Office	4h
10º	Dicas para produtividade utilizando Windows o Office	4h
11º	WhatsApp e Telegran	4h
12º	Ferramentas digitais	4h
13º	Ferramentas digitais	4h
14º	Ferramentas digitais	4h
15º	Ferramentas digitais	4h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Diante do exposto no quadro anterior, é possível observar que o curso Tecnologias na Educação trabalhou distintos temas relacionados a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas nos processos educacionais durante os quinze encontros que foram realizados quinzenalmente no decorrer do ano letivo. Para Nóvoa (2022, p. 36) “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade”. Neste sentido, esta formação continuada teve por objetivo oferecer conhecimentos acerca dos usos e possibilidades dos

recursos tecnológicos em sala de aula, buscando o aperfeiçoamento do professor nesta área. Por esta via, Nóvoa (1999) argumenta na direção de uma formação continuada como uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Neste contexto, a escola pode configurar-se em um âmbito formativo importante para os professores.

Este curso também é fruto de uma parceria com o SESC e ofereceu setenta e cinco vagas para professores atuantes na rede municipal que tivessem interesse em participar.

Quadro 04 - Organização dos encontros formativos do curso Grupo de estudos 2022

Encontro	Tema abordado	Carga horária
1º	O Portfólio enquanto instrumento avaliativo	4h
2º	Educação empreendedora	4h
3º	Projetos e sequências didáticas	4h
4º	Projetos e sequências didáticas	4h
5º	Socialização de boas práticas pedagógicas	4h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O curso denominado Grupo de Estudos 2022 foi oferecido a todos os professores da rede municipal, teve seus cinco encontros distribuídos ao longo do ano, sendo executado nos próprios espaços das escolas e centros municipais de Educação Infantil.

O objetivo do curso foi promover o desenvolvimento profissional do docente dentro do próprio espaço escolar onde o mesmo atua por meio da discussão de textos, estudo e elaboração de projetos e sequências didáticas, incentivando a socialização e interação entre os pares. O material de trabalho do curso foi primeiramente repassado e orientado pela secretaria de educação aos pedagogos das escolas e centros municipais de Educação Infantil (CMEIs) os quais conduziram a formação continuada em suas instituições. Esta formação continuada foi realizada presencialmente com a exceção do segundo encontro que aconteceu via plataforma digital.

Para Imbernón (2010) esta questão da formação centrada na escola deve envolver estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Quadro 05 - Organização dos encontros formativos do curso Semana Pedagógica 2022

Encontro	Tema abordado	Carga horária

1º	Autismo	4h
2º	Planejamento docente	8h
3º	Organização do trabalho pedagógico	8h
4º	Planejamento docente	8h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O quadro acima revela os temas dos quatro encontros do curso Semana Pedagógica 2022, o qual teve dois encontros no mês fevereiro, um em julho e outro em setembro. O primeiro tema do curso foi em formato de uma palestra via plataforma digital, os outros foram realizados nas próprias escolas e CMEIS pelos pedagogos a partir de um roteiro de estudo enviado e orientado pela secretaria municipal de educação. O primeiro encontro objetivou esclarecer questões relacionados ao autismo. Os outros três encontros tinham por objetivo geral instrumentalizar o professor para o planejamento e organização do trabalho pedagógico no corrente ano.

Analisando os dados coletados constata-se que a secretaria municipal de educação ao oferecer os diferentes cursos aos professores, objetivou com estes oferecer espaços e tempos de interação entre os pares, de apropriação de novos saberes e conhecimentos, contribuir com o aperfeiçoamento dos processos educativos e das práticas pedagógicas docentes, promover o desenvolvimento profissional dos professores atuantes na rede e por conseguinte, buscar a melhoria da qualidade da educação ofertada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como objetivo demonstrar os cursos de formação continuada em serviço implantados e oferecidos aos professores municipais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de um município ao sul do Paraná no ano de 2022.

A pesquisa de campo evidenciou que foram implantados e ofertados, via Secretaria Municipal de Educação, quatro cursos de formação continuada aos professores municipais no ano de 2022, sendo estes denominados: Gestão e Prática Pedagógica, Tecnologias na Educação, Grupos de Estudos e Semana Pedagógica. Sob este viés, as formações continuadas foram realizadas em serviço e trataram distintas temáticas objetivando principalmente o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores. Dos quatros cursos implantados, dois destes foram

ministrados a todos os professores da rede e cada curso teve sua respectiva carga horária com certificação.

Frente ao exposto, reitera-se a importância e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional do docente. Sob esta perspectiva, a formação continuada que tem como ponto de partida uma realidade escolar específica e considera suas demandas emergentes pode contribuir para a reflexão da prática docente, construção, reconstrução, ressignificação de saberes teóricos e práticos, introduzir novas maneiras de pensar, o que pode trazer elementos para o aprimoramento, melhoria das ações educativas, das metodologias e dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, as ações voltadas para a formação docente não podem ser um processo pronto e acabado, do contrário, devem abrir espaços para novas possibilidades com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de abr. 2023.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 de abr. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n°2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

DELORS, Jacques Lucien Jean. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador:

SEC/IAT, 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 29, p. 535-554 n. 103, mai./ago. 2008.

O CONTEXTO FORMATIVO DO PEDAGOGO ATUANTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Elizabeth Melnyk de Castilho[1]

RESUMO

A presente pesquisa versa acerca da temática da formação continuada e em serviço de pedagogos na Educação Básica. Nesta direção, problematiza a seguinte questão: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos pedagogos da rede pública municipal de ensino de União da Vitória no ano de 2022? Objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos pedagogos atuantes nos centros municipais de Educação Infantil e escolas municipais da rede pública de ensino. A metodologia utilizada é teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas integrantes da equipe pedagógica da Secretaria de Educação as quais são responsáveis por coordenar as propostas dos cursos de formação continuada em serviço na rede. O estudo tem como aporte teórico Silva (2021), Imbernón (2011), Libâneo (2018; 2012; 2007), Gadotti (2004) entre outros. A pesquisa revelou que a Secretaria Municipal de Educação ofertou um curso de formação continuada em serviço aos pedagogos dos centros municipais de Educação Infantil e escolas municipais, totalizando dez encontros formativos de quatro horas cada um, totalizando quarenta horas, com certificação. Para a realização do curso foi realizada uma parceria com a unidade do Serviço Social do Comércio (SESC) do município. Conclui-se que os encontros formativos trataram diferentes temas com o objetivo de dar subsídios teóricos e práticos, auxiliando nas ações e demandas atreladas ao trabalho do pedagogo na rede municipal e, por conseguinte, contribuir com o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação continuada. Pedagogo escolar. Gestão Escolar. Rede pública. Desenvolvimento Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo traz reflexões acerca da formação continuada em serviço para pedagogos da Educação Básica, enquanto espaço importante e necessário, privilegiado para reflexão das práticas, apropriação de saberes e conhecimentos, aperfeiçoamento técnico e desenvolvimento profissional.

Sabe-se que muitas vezes, o pedagogo escolar participa de cursos de formações continuadas junto com os professores e voltadas a estes, todavia, quando

[1] Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

se consideram as especificidades da sua função, fica evidente a necessidade de uma formação continuada específica para este profissional.

Por esta via, a problemática que norteou este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos pedagogos da rede pública municipal de ensino de União da Vitória no ano de 2022 com vistas ao seu desenvolvimento profissional? Objetiva-se demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecidos aos pedagogos escolares atuantes nos centros municipais de Educação Infantil e escolas da rede pública municipal.

O caminho metodológico adotado nesta pesquisa é o teórico-bibliográfico enriquecido com estudo de caso, o que abrange a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas da Secretaria Municipal de Educação, integrantes da equipe pedagógica da mesma as quais são responsáveis por coordenar as propostas dos cursos de formação continuada em serviço na rede.

Segundo Gil (2008, p. 44) menciona “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e ainda o referido autor destaca que a pesquisa de campo pode abranger entrevistas e questionários com o fim de coletar informações e explicações no campo onde a pesquisa é realizada.

Sob esta perspectiva, o artigo é apresentado da seguinte maneira: primeiramente traz reflexões acerca do papel do pedagogo escolar e ponderações em relação a formação continuada; na sequência é apresentado o curso de formação continuada em serviço ofertado no ano de 2022 aos pedagogos atuantes nas escolas municipais e centros municipais de Educação Infantil do município de União da Vitória, Paraná.

2 O PAPEL DO PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS PONDERAÇÕES

O pedagogo escolar tem um papel preponderante no que tange o exercício de sua função e a organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares. Conforme Libâneo (2018, p. 52), “O pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. De acordo ainda com o autor supracitado o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou

indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2007).

Compreendido assim, este profissional desempenha várias tarefas com intencionalidade no contexto escolar, entre estas estão sob sua responsabilidade a coordenação pedagógica da instituição, atividades atreladas aos processos educativos, planejamentos, planos, efetivação das propostas, suporte pedagógico, reuniões pedagógicas e de estudos, projetos, avaliação de questões didáticas entre outras demandas inerentes ao exercício da função na instituição de ensino.

Silva (2021, p. 150), descreve o pedagogo como um profissional "essencial para que a vida na escola aconteça; é ele que dá suporte às iniciativas pedagógicas dos professores, ao mesmo tempo em que articula as orientações advindas da rede de ensino ou da direção escolar". Sob esta perspectiva, este profissional por vezes polivalente, lida com diferentes demandas e situações.

Considerando estes pressupostos e a complexidade do trabalho do pedagogo, a formação continuada torna-se essencial para dar subsídios teóricos e práticos a eles para o enfrentamento dos problemas e desafios inerentes a sua função no cotidiano escolar.

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada precisa ir além dos cursos, dotar o profissional de instrumentos e possibilitar a interpretação de situações complexas que emergem no seu cotidiano de trabalho. Assim, a formação continuada possibilita ao pedagogo compreender os desafios da prática diária, dar subsídios aos mesmos e de forma reflexiva apontar caminhos para o atendimento das necessidades que emergem no contexto escolar. Sobretudo, pode contribuir com a qualidade dos processos educativos.

Embora este profissional tenha uma formação inicial na licenciatura em pedagogia para o exercício de sua função, a formação continuada torna-se um pilar importante na sua atuação e constituição como pedagogo. Neste sentido, a formação continuada conforme Silva (2021, p. 119), [...] "possui indiscutível importância na constituição dos saberes dos professores e pedagogos".

Sob este viés, por meio da formação continuada, o pedagogo poderá apropriar-se de novos saberes e conhecimentos, refletir sobre sua prática, redimensionar suas ações, interagir com outros pedagogos, buscar soluções para situações que refletirão no fazer pedagógico da escola. Assim, sua presença no contexto escolar torna-se

fundamental para o andamento e organização do trabalho pedagógico o que proporciona melhoria contínua nos processos de ensinar e aprender como também implica na qualidade da educação oferecida.

3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL

O contexto pesquisado tem trinta e oito instituições de ensino e, cada uma destas tem um pedagogo, o qual ainda é chamado de supervisor escolar. O profissional para atuar nesta função na referida rede passa por eleição direta onde os votantes são os profissionais efetivos lotados na instituição na qual concorre ao pleito.

Os dados coletados na entrevista realizada com três pedagogas atuantes na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, possibilitou constatar que a proposta de formação continuada implementada para os pedagogos visava o desenvolvimento profissional destes profissionais e fornecer subsídios teóricos e práticos a partir de um espaço formativo específico e voltado para estes. As entrevistadas destacaram que concomitantemente a este curso de formação continuada para pedagogos foi oferecido um também aos diretores escolares das mesmas instituições.

O curso oferecido aos pedagogos teve dez encontros formativos presenciais ao longo do ano letivo, ofereceu certificação referente as quarenta horas do mesmo. Com relação a adesão dos pedagogos em participarem do curso, somente um dos trinta e oito não participou.

Com base no objetivo proposto, este artigo apresenta os dados referentes aos encontros formativos desenvolvidos no ano de 2022 dentro do curso denominado “Gestão Pedagógica” ofertado pela mantenedora da rede, a prefeitura municipal, via Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) do município.

Quadro 01 - Organização dos encontros formativos ofertados aos pedagogos da rede municipal de União da Vitória no ano de 2022.

Número de encontros	Nome do encontro formativo	Carga horária
1º	Cultura de inovação na prática da gestão pedagógica	4h
2º	Estratégia como prática na coordenação pedagógica	4h
3º	Gestão pedagógica na escola e o papel do pedagogo	4h
4º	Planejamento no trabalho do pedagogo	4h

ISSN: 2176 - 1396

5º	Gestão pedagógica na comunidade escolar	4h
6º	Mediação de conflitos no ambiente escolar I	4h
7º	Mediação de conflitos no ambiente escolar II	4h
8º	Inteligência emocional	4h
9º	Redação de documentos escolares	4h
10º	Relações interpessoais e competências socioemocionais	4h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

O quadro apresentado mostra os temas abordados nos dez encontros formativos voltados especificamente aos pedagogos. O primeiro encontro com a temática "Cultura de Inovação na Prática da Gestão Pedagógica" buscou identificar elementos presentes na cultura da escola e sua influência no trabalho do pedagogo, trabalhou também conceitos teóricos e práticos associados a inovação em uma perspectiva pedagógica. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 440) "A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização que fazem parte". Neste sentido, os referidos autores destacam também que "A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou resistência ante as inovações" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012, p. 440).

O segundo encontro "Estratégia como prática na coordenação pedagógica" abordou a necessidade de um trabalho pedagógico estratégico a partir de um planejamento prévio e diário, bem como a importância do pedagogo considerar um plano de ações a curto, médio e longo prazo. Sob este entendimento, o foco de sua prática volta-se realmente ao trabalho pedagógico, do contrário o pedagogo desenvolve sua função "ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados" (LIBÂNEO, 2018, p.149).

O terceiro encontro "Gestão pedagógica na escola e o papel do pedagogo" refletiu acerca do papel do pedagogo escolar, abordando sua função e influência no contexto da gestão escolar. Vasconcellos (2002, p. 86-87), descreve algumas funções como definição negativa do papel do pedagogo:

> [...] não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

O quarto encontro “Planejamento no trabalho do pedagogo” discutiu a importância do planejamento do trabalho a ser realizado pelo pedagogo, revisou diferentes estruturas, organizações e propostas para a elaboração de um planejamento efetivo e claro. Sob esta questão, Libâneo (2018, p. 460) ressalta que o “princípio do planejamento justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada para a proposição de objetivos e estratégias de ação [...]”.

O quinto encontro “Gestão pedagógica na comunidade escolar” tratou questões relacionadas com a organização do trabalho pedagógico, estratégias didáticas de acompanhamento deste trabalho junto aos docentes e a influência deste aspecto na comunidade escolar.

O sexto e sétimo encontro abordaram o tema da “Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar”. Estes encontros focaram em estratégias que podem facilitar a comunicação, o diálogo, a mediação e a resolução de conflitos que emergem no cotidiano escolar e que por vezes chegam até o pedagogo. Para Gadotti (2004, p. 34) O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia.” Neste sentido, o referido autor destaca o pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, o qual “articula a concepção da escola às relações e determinações políticas, sociais, culturais e históricas.” (GADOTTI, 2004, p. 34)

O oitavo encontro “Inteligência Emocional” discorreu acerca de ações e estratégias para o desenvolvimento da inteligência emocional e suas implicações na convivência diária nos ambientes escolares. Para Libâneo (2018, p. 8), a realidade da educação "[...] se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem". Com base neste apontamento do autor, torna-se relevante os encontros formativos considerarem a temática da inteligência emocional em seu arcabouço.

O nono encontro “Redação de documentos escolares” versou acerca dos registros que se fazem necessários no cotidiano do trabalho do pedagogo no contexto escolar. Nesta formação, foram trabalhadas sugestões de como redigir e estruturar alguns documentos como ata de reunião, ata de atendimento de pais, entre outros.

O décimo encontro “Relações interpessoais e competências socioemocionais”, foi a finalização da programação do curso. Sendo assim, promoveu momentos de reflexão a partir de aspectos das relações interpessoais, destacou as competências socioemocionais no âmbito escolar, a importância da proatividade e da criatividade permeados pela musicalidade. Por este viés, Libâneo (2018) destaca o princípio das relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns indicando a importância do sistema de relações interpessoais para a qualidade do trabalho, para a valorização da experiência individual e para o clima amistoso de trabalho.

A formação continuada precisa ser essencialmente um espaço para reflexão das práticas educativas pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43) e, para que desta maneira realmente possam proporcionar o desenvolvimento profissional do pedagogo e impactar positivamente os processos educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado objetivou demonstrar os cursos de formação continuada em serviço oferecida aos pedagogos atuantes nos centros municipais de Educação Infantil e escolas municipais da rede pública de ensino.

Constatou-se, a partir dos dados coletados, que a secretaria de educação em parceria com o SESC oportunizou no ano de 2022 dez encontros formativos em um curso de formação continuada específico em serviço específica aos pedagogos da rede municipal no qual foram abordadas diferentes temáticas atreladas a função deste profissional.

Do estudo empreendido, pode-se afirmar que o pedagogo tem um papel importante e necessário no contexto escolar, seu trabalho tem implicações significativas nos processos educativos. Nesta direção, a pesquisa reforça a importância de proporcionar aos pedagogos espaços formativos contínuos, de qualidade e específicos a sua área de atuação, baseados em uma proposta dialógica, reflexiva, autoavaliativa, intencional, planejada, realmente contextualizada, ou seja, que considere a realidade educativa, para realmente trazer contribuições que venham auxiliar e suprir suas demandas cotidianas.

REFERÊNCIAS

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização**.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da**. A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba – PR e os impactos da pandemia da Covid-19.** 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FORMAÇÃO EM EXTINÇÃO OU POSSIIBLIDADE DE ESPERANÇAR?

Luciane Spanhol Bordignon[1]

RESUMO

A formação inicial de professores constitui-se temática de estudos e pesquisas e caracteriza-se como um momento privilegiado para os futuros professores e contribui fortemente para ampliar os saberes e conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Nesta perspectiva, o alerta sobre o apagão docente ressurge: há carência de professores no Brasil para lecionar na Educação Básica. Neste sentido, o problema a ser discutido, neste estudo, centra-se em: como se configura a oferta de cursos de licenciatura no RS, nas universidades públicas e comunitárias? O procedimento metodológico se articula em dois eixos: um de natureza bibliográfica e outro em pesquisas nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias. Este artigo objetiva analisar o panorama de oferta dos cursos de formação inicial de professores, no Estado do Rio Grande do Sul, nas universidades públicas e comunitárias, possibilitando o mapeamento das ausências de oferta. O artigo está dividido em dois tópicos: o primeiro trata das universidades e da formação inicial de professores e o segundo aborda o apagão docente. Os resultados identificam que as Universidades precisam buscar sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos Sistemas Públicos de Educação. A conclusão é indicativa de que a realidade do apagão de professores no RS, também se faz sentir pela ausência de formação inicial.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Universidades Públicas. Universidades Comunitárias. Ausência de formação.

1 INTRODUÇÃO

De tempos em tempos, o alerta ressurge: há carência de professores no Brasil para lecionar na Educação Básica. De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, em 2020, o crescimento de ingressantes em licenciaturas, de 2010 a 2020, foi bem inferior do que o crescimento registrado nos demais cursos. Em 10 anos, o número de calouros em licenciaturas cresceu 53,8%, porém nos demais cursos, o crescimento foi de 76%. Embora o crescimento dos acadêmicos ingressantes foi de 53,8%, o número de egressos em cursos de licenciatura, apresentou um crescimento de apenas 4,3%.

Neste contexto, um estudo realizado pelo Instituto Semesp (2022), projeta o possível déficit de 235 mil professores, no Brasil, no ano de 2040, caso nada seja feito

[1] Doutora em Educação UFRGS, Universidade de Passo Fundo.

para reverter o quadro atual. A situação não é diferente no estado do Rio Grande do Sul. Segundo pesquisa do Centro de Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), em 2022, havia carência de 351 educadores, na rede pública estadual.

Diante deste panorama, o presente artigo, têm como problema: como se configura a oferta de cursos de licenciatura no RS, nas universidades públicas e comunitárias? O procedimento metodológico se articula em dois eixos: um de natureza bibliográfica e outro em pesquisas nos sites das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias. Este artigo objetiva analisar o panorama de oferta dos cursos de formação inicial de professores, no RS, nas universidades públicas e comunitárias, possibilitando o mapeamento das ausências de oferta. O texto está dividido em dois tópicos: o primeiro trata das universidades e da formação inicial de professores e o segundo aborda o apagão docente.

2 AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A universidade tem papel primordial no processo de desenvolvimento humano, na produção do conhecimento científico e no compromisso com a sua comunidade. Morosini (2006) define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Entre os modelos de universidade, para este estudo, serão analisadas, as universidades públicas e comunitárias do RS. A universidade pública, segundo Chauí (2003), sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. Ao discutir sobre a universidade pública, Santos (2005) sugere a criação de uma globalização contra hegemônica, por meio da criação de um projeto nacional, pensado em uma inserção e qualificação dos conhecimentos, tendo quatro protagonistas fortes: a própria universidade pública, que enfrenta as maiores críticas; o Estado Nacional, sempre que este optar pela globalização solidária; os cidadãos, por intermédio dos grupos, ONGs, sindicatos e movimentos sociais e pelo

apoio dos mais fortes, integrantes de uma globalização hostil e transnacional.

Corrobora com essa perspectiva, Panizzi (2020) ao afirmar que a universidade é instada a se transformar e a se reconstruir a partir de ações sustentadas e balizadas por um conjunto de valores consensuados em alguns grandes princípios, quais sejam: a excelência acadêmica, a não exclusão de áreas, setores, pessoas e compromissos sociais, políticos e econômicos assumidos anteriormente; a inclusão social; as condições de trabalho qualificadas e inovadoras e o uso de novos instrumentos tecnológicos de comunicação, informática e produção digital.

Já as Universidades Comunitárias (UC) estão preconizadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Lei nº 12 881/2013 dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, que atualmente conta com 14 universidades associadas.

As universidades, tanto públicas, como comunitárias, exercem um papel social essencial. Neste processo, vários são os desafios que estas instituições enfrentam, entre eles: a introdução de redes nacionais e mundiais de ensino, espaços de autonomia e gestão e a abertura e/ou manutenção de cursos de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura e, neste sentido na formação inicial de professores. A formação inicial de professores, configura-se como processos institucionais de formação para uma profissão. Segundo Cunha (2006), os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Nóvoa (1999) salienta que é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação. Corrobora, Porto (1998) ao afirmar que a formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora.

Neste sentido, destacamos que os compromissos de qualquer universidade estão associados ao compromisso acadêmico, com a formação de novas gerações; ao compromisso profissional, no que tange à formação de novos profissionais, e ao compromisso institucional, com a comunidade no seu entorno (BORDIGNON, 2014).

2 O APAGÃO DOCENTE

A temática do apagão docente na educação básica, sempre é noticiada, principalmente no início do período letivo. Os maiores indicadores do apagão docente expressam-se entre outros fatores, na defasagem entre o número professores iniciantes e o número de docentes na etapa final da carreira, na redução das matrículas, na baixa procura pelos cursos de licenciatura e na ausência de oferta de cursos de licenciatura. Em se tratando da defasagem entre professores iniciantes e na etapa final da carreira, pode-se salientar que o envelhecimento dos professores da Educação Básica pode ser explicado, segundo pesquisa do Instituto Semesp (2022), por dois motivos: o primeiro diz respeito ao não crescimento da educação básica, em virtude da estabilização do crescimento demográfico, indica que não há espaço para os recém egressos do ensino superior iniciarem na carreira docente. E o segundo refere-se ao desinteresse da juventude pelo magistério. Quanto a relação de docentes no fim e início da carreira, percebe-se que no período de 2016 a 2021, essa relação vem aumentando. A diferença entre os docentes com até 24 anos e os docentes com mais de 55 anos, no ano de 2021, foi de 196.354. Neste ano, também se verificou a maior relação, sendo de 3,9.

Quanto a redução de matrículas, segundo o Instituto Semesp (2022), a porcentagem de participação de ingressantes com até 29 anos em cursos de licenciatura, apresentou uma queda de 9,8% pontos percentuais na última década, passando de 62,8% em 2010, para 53% em 2020.

Em relação a ausência da oferta de cursos de licenciatura, apresenta-se a seguir os dados e análise da oferta de cursos, nas universidades públicas e comunitárias no RS. Para este estudo, foram analisadas as seguintes Universidades:

Quadro 1 – Universidades Públicas e Comunitárias pesquisadas

Universidade Pública	Universidade Comunitária
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Fundação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em novo Hamburgo - FEEVALE
Universidade Estadual do Rio grande do Sul - UERGS	Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP
Universidade Federal do Rio Grande - FURG	Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Universidade Franciscana - UFN
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Universidade de Passo Fundo -UPF
-	Universidade Regional do Noroeste do

ISSN: 2176 - 1396

	Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ
-	Universidade de Caxias do Sul - UCS
-	Universidade Católica de Pelotas - UCPEL
-	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
-	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS
-	Universidade La Salle -UNILASALLE
-	Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A investigação sobre a oferta dos cursos de licenciaturas, presenciais e EaD, no ano de 2023, se efetivou pela pesquisa no site institucional de cada IES, considerando a oferta de primeira licenciatura. Na sequência, apresenta-se os quadros com o panorama da oferta dos cursos de licenciatura presenciais[2] e Ead.

Quadro 2 – Cursos de Licenciatura presenciais nas Universidades Públicas e Comunitárias pesquisadas

CURSOS DE LICENCIATURA	UNIVERSIDADE PÚBLICA	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
Artes Visuais	5	4
Biologia	0	1
Ciências Biológicas	5	7
Ciências Exatas	1	0
Ciências Sociais	3	1
Ciências Humanas	1	0
Ciências da Natureza	1	0
Computação	0	1
Dança	3	1
Educação Física	5	10
Educação Especial	1	0
Educação do Campo	2	0
Filosofia	4	6
Física	5	4
Geografia	6	2
História	6	8
História - Pronera[3]	1	0
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	1	0
Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã	2	0
Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	3	0
Letras Português	3	6
Letras Português e Alemão	1	0
Letras Português e Espanhol	2	2
Letras Português e Francês	2	0
Letras Português e Inglês	2	7

[2] Salienta-se que uma universidade pública, oferta o Curso de Letras e Literatura, associada com outras Línguas como: francês, italiano, alemão, língua grega, latina, inglesa e espanhola. Optou-se em não inserir essa oferta no quadro 2, uma vez que a oferta é específica de uma universidade pública.

[3] Ressalta-se que essa oferta ocorre em regime de alternância entre uma universidade pública e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

ISSN: 2176 - 1396

Letras Inglês	0	4
Letras	0	1
Letras Libras Literatura Surda	1	1
Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas	1	0
Matemática	4	6
Música	5	2
Pedagogia	6	12
Pedagogia Educação Infantil	0	1
Pedagogia Anos Iniciais	0	1
Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional	1	0
Química	5	3
Teatro	4	0

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Ao analisar o quadro 2, é possível inferir, nos Cursos de Licenciatura presenciais que:

a) a maior oferta, nas universidades públicas, se dá nos cursos de Geografia, História e Pedagogia e nas UC, nos cursos de Educação Física e Pedagogia;

c) o curso de Pedagogia apresenta maior incidência tanto nas universidades públicas e comunitárias;

d) a menor incidência de oferta, nas universidades públicas, se dá nos cursos de Ciências Exatas; Ciências Humanas; Educação Especial; História (Pronera); Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza; Letras Português e Alemão; Letras, Libras, Literatura Surda e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e nas UC, nos cursos de Biologia; Computação; Dança; Letras; Letras Libras, Literatura Surda; Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais;

f) o Curso de Letras, Libras, Literatura Surda apresenta menor incidência tanto nas universidades públicas, como nas comunitárias;

g) *a ausência de oferta* se dá, nas universidades públicas nos seguintes cursos: Biologia, Computação, Letras Inglês, Letras, Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais e nas UC, nos cursos de: Ciências Exatas; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Educação especial; Educação do Campo; História (Pronera); Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza; Letras Língua Portuguesa e Alemã; Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Letras Português e Alemão; Letras Português e Francês; Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas; Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional e Teatro.

A seguir, apresenta-se a oferta dos Cursos de Licenciatura Ead, nas universidades públicas e comunitárias.

Quadro 3 – Cursos de Licenciatura EaD nas Universidades Públicas e Comunitárias pesquisadas

CURSOS DE LICENCIATURA	UNIVERSIDADE PÚBLICA	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
Ciências Biológicas	2	1
Ciências Exatas	1	0
Ciências Sociais	1	0
Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental	1	0
Ciências da Religião	1	0
Computação e Robótica Educativa	1	0
Educação Física	0	5
Educação Especial	1	0
Educação do Campo	2	0
Educação Indígena	1	0
Geografia	2	1
História	0	5
Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa	1	0
Letras	0	4
Letras Português	0	5
Letras Português e Literatura	1	0
Matemática	1	2
Pedagogia	2	12
Formação Pedagógica em Pedagogia	0	2
Sociologia	1	0

Fonte: Elaboração própria (2023)

Nos Cursos de Licenciatura EaD, é possível inferir que:

a) a maior oferta, nas universidades públicas, se dá nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia e nas UC, no curso de Pedagogia;

c) o curso de Pedagogia apresenta maior incidência de oferta, tanto nas universidades públicas e comunitárias;

d) a menor incidência de oferta se dá, nas universidades públicas, nos cursos de Ciências Exatas; Ciências Sociais; Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental; Ciências da Religião; Computação e Robótica Educativa; Educação Especial e Indígena; Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Letras Português e Literatura; Matemática e Sociologia e nas UC, nos cursos de Ciências Biológicas e Geografia.

f) a *ausência de oferta* se dá, nas universidades públicas nos seguintes cursos: Educação Física; História; Letras; Letras Português e Formação Pedagógica em Pedagogia e nas UC, nos cursos de: Ciências exatas; Ciências Sociais; Ciências da Natureza para os Anos Finais do Ensino Fundamental; Ciências da Religião;

Computação e Robótica Educativa; Educação Especial; Educação do Campo; Educação Indígena; Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Letras Português e Literatura e Sociologia.

Ao realizar a análise dos dados sobre a oferta de cursos de licenciatura presencial, conclui-se que há ausências de oferta, tanto nas universidades públicas, como comunitárias, comprometendo o processo de formação inicial em várias áreas, como das Ciências da Natureza, Letras, Educação do Campo e Teatro. Ao analisar a oferta dos cursos de licenciatura EaD, conclui-se a ausência de formação nas áreas de História, Educação Física, Letras, Ciências Exatas, Sociais e da Natureza, Educação do Campo, Educação Indígena, Letras e Sociologia.

Nesta perspectiva, o “apagão” existente na oferta dos cursos de licenciatura, tanto presenciais como EaD, no RS, aponta sobre a formação inicial em Ciências da Natureza, Letras e Educação do Campo, embora, outros cursos tenham ausência de oferta ora nas universidades públicas, ora nas comunitárias. Conclui-se neste sentido, que há lacunas na formação inicial, comprometendo a presença de professores na educação básica que possibilitem a alfabetização científica, a escrita e leitura na Língua Portuguesa, a educação do campo e também os processos de inclusão. Na contramão do apagão, conclui-se que o Curso de Pedagogia tem maior oferta tanto nas universidades públicas, como comunitárias, nas modalidades presencial e EaD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo objetivou analisar o panorama de oferta dos cursos de formação inicial de professores, no Rio Grande do Sul, nas universidades públicas e comunitárias, possibilitando o mapeamento das ausências de oferta e tem como problemática: como se configura a oferta de cursos de licenciatura no RS, nas universidades públicas e comunitárias?

As reflexões teóricas desse estudo indicam que o momento atual, vivenciado pela oferta de cursos de graduação, tanto presenciais como EaD, revelam preocupações a respeito da formação de novos quadros docentes, aliada a questões como defasagem entre o número professores iniciantes e o número de docentes na etapa final da carreira, na redução das matrículas, na baixa procura pelos cursos de licenciatura.

A ausência da oferta de cursos de licenciatura no RS, nas universidades públicas e comunitárias, na modalidade EaD e presencial, em alguns cursos, como Ciências da Natureza, Letras e Educação do Campo revelam lacunas de formação inicial, comprometendo a presença de professores na educação básica, que promovam processos de aprendizagem, relacionados a alfabetização científica, a escrita e leitura, as questões que envolvem a educação do campo e também os processos de inclusão. Em outras situações, a ausência de oferta se dá, ora nas universidades públicas, ora nas comunitárias, como por exemplo, Libras, comprometendo os processos de inclusão nas escolas de educação básica. Reitera-se, neste sentido, a função social das Universidades, que precisam buscar sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos Sistemas Públicos de Educação.

A conclusão é indicativa de que a realidade do apagão de professores no RS, também se faz sentir pela ausência de formação inicial. Nesse sentido, estudos e análises dessa natureza possibilitam compreender a realidade multifacetada e complexa da formação de professores e evidenciam soluções no que podem corroborar para o reconhecimento social e financeiro do professor, bem como impulsionar políticas públicas de formação na busca de profissionalização do magistério, condição para um ensino emancipador das gerações. Somente desta forma, pode-se esperançar e construir a direção segura e articular a almejada qualificação da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgadaem 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. Lei 12 881/2013.**Lei das Universidade Comunitárias**. Disponivel em:< http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BORDIGNON. Luciane Spanhol. **A pós- graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade.** Tese de Doutorado em Educação Ufrgs. Porto Alegre, 2014.

CHAUI, Marilena. **A Universidade Pública sob nova perspectiva**, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 jul. 2023.

CPERS. **Falta de Educadores e Problemas Estruturais nas Escolas**. Disponível em: https://cpers.com.br/pesquisa-do-cpers-aponta-falta-de-educadores-e-problemas-estruturais-graves-nas-escolas-estaduais/#:~:text=A%20car%C3%AAncia%20mais%20expressiva%20de,nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20participantes%2C%20a%20135. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUNHA. Maria Isabel da. Verbete: Cursos de Licenciatura. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior**.Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de Apagão Docente de Professores no Brasil**, 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

PANIZZI, Wrana. **A Universidade e a Sociedade no Divã do Psicanalista: dos desafios que se Impõem à Universidade, enquanto filha bastarda do Estado.** Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/pap/article/view/35592/40307. Acesso em: 10 jul. 2023.

PORTO, Y. S. **Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente**. MARIN, A. J. (org.) Educação continuada. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

A CATEGORIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTADO DA QUESTÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009 A 2022

Elizabeth da Conceição Bortoti[1]

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo geral identificar e analisar as teses e dissertações que abordam a categoria da práxis na formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino. Para isso, o estudo pauta-se nos fundamentos da pesquisa bibliográfica do tipo estado da questão, com a coleta de dados e análise das teses e dissertações disponíveis on-line na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de acesso aberto, com recorte temporal de 2009 a 2022, em consideração à Lei nº 12.014 de 2009 que alterou o artigo 61 da LDB nº 9.394/96, ao estabelecer como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação em seu inciso II a associação entre teorias e práticas. Sendo a práxis uma atividade teórico-prática que visa a uma ação transformadora, entende-se sua relevância em contribuir para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática na formação inicial e continuada. Para o alcance do objetivo proposto, foi realizado um levantamento bibliográfico seletivo por meio do estado da questão para situar o objeto de investigação e definir as categorias de análise, tendo como referencial metodológico os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e como fundamentação teórica as contribuições dos autores: Freire (1987; 1996), Pimenta e Ghedin (2006), Curado Silva (2017), Vázquez (1977), Kosik (1976), Cury (1986), Frigotto (2010), Giroux (1997) e Contreras (2012). Os achados da pesquisa tratam sobre a epistemologia da práxis que ao relacionar a práxis e o conhecimento, em uma perspectiva materialista histórico-dialética reconhece o professor como intelectual crítico que constrói conhecimento, e este, o auxilia a compreender dialeticamente a sua realidade histórico-social para nela agir em busca de mudanças. Porém, os resultados evidenciam uma predominância do pragmatismo na formação docente, o que diverge do real significado de práxis, comprometendo a reflexão crítica e o entendimento de totalidade da realidade para a constituição da emancipação e autonomia dos sujeitos. Diante disso, espera-se com este estudo, contribuir na superação do modelo de formação de professores que pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, ainda encontra limites para uma transformação social.

Palavras-chave: Práxis. Formação continuada de professores. Teoria e prática. Estado da questão.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos da importância da formação docente para o aprimoramento das práticas educativas e aprendizagens dos estudantes, porém é necessário identificar os condicionantes de ordem institucional e social que impedem o alcance dos propósitos educacionais, principalmente quando nos referimos à escola pública.

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal de São Paulo, bortoti.elizabeth@unifesp.br.

Por conta disso, é relevante que a formação de professores promova uma reflexão crítica de nossa atuação docente e do contexto social no sentido mais amplo, de modo a desvendar a realidade em superação ao senso comum, no entendimento de nosso papel como seres sociais e históricos capazes de agir e refletir sobre a realidade, e assim, poder transformá-la.

Afirma Freire que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (1996: 21), pois, "a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da 'práxis'" como "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987).

Para aprofundar o entendimento de práxis, recorremos a Vázquez (1977, p. 406):

> [...] entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia.

A formação de professores da educação básica na perspectiva da epistemologia da práxis, como defende Curado Silva (2017), é pensar em uma formação docente que aspira pela formação do sujeito histórico, baseada numa relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica que constituída no trabalho permite a compreensão das realidades socioeconômica e política, de modo a transformar as condições impostas na busca em promover a emancipação humana dos sujeitos como projetos políticos da sociedade, já que, "o coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações".

Pimenta e Ghedin (2006), explicitam que na formação profissional do professor ainda há a presença do tecnicismo que orientada pelo positivismo pragmático impõe a racionalidade técnica e o praticismo, comprometendo uma compreensão dialética da realidade nas suas implicações sociais, econômicas e políticas o que não responde às necessidades concretas dos professores e aos desafios contemporâneos, por isso, reconhecem a necessidade da reflexão crítica como meio de redimensionar e ressignificar a prática.

Portanto, é necessário transcender a visão meramente técnica ao problematizar e questionar criticamente a concepção de sociedade e de educação, concebendo o trabalho docente como um trabalho intelectual que reconheça sua natureza socialmente construída e relacionada com a ordem social para analisar as

possibilidades transformadoras implícitas no contexto social ao estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa (CONTRERAS, 2012).

Como mostram as autoras Gatti et al. (2019), ao retratar o cenário da formação de professores no Brasil, as controvérsias presentes na formação docente, dentre elas a descontinuidade das políticas públicas, a precarização das condições de trabalho e da carreira docente, que impede o avanço da articulação entre a formação e o desenvolvimento profissional. Desta forma,

> A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (GATTI, et al., 2019, p. 11).

Sendo assim, para aprofundarmos a nossa discussão, é essencial considerar a escola como um espaço permeado de contradições e conflitos que sofre as influências do contexto histórico-social de uma sociedade capitalista que, ao mesmo tempo serve à manutenção e reprodução dos interesses hegemônicos, como também possibilidade de superação à opressão, à dominação e à injustiça social, pois, a educação é “compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 23).

Para isso, precisamos compreender a realidade em um sentido mais amplo, de maneira a desvendar suas contradições e com isso, agirmos na busca das mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e democrática, concebendo a educação como prática social e atividade humana, já que, “o processo educativo, por consequência, é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 78).

Discutir os significados atribuídos à categoria da práxis como sendo uma atividade teórico-prática no campo da formação docente, torna-se relevante para que possamos refletir suas contribuições e os dilemas a serem superados, pois como mostram os estudos dos autores: André et al. (1999), García (1999), Curado Silva (2017), Gatti et al. (2019) e dentre outros, a dicotomia entre a teoria e a prática ainda é um problema a ser superado tanto na formação inicial como na formação continuada, ao observar uma supervalorização da prática em detrimento da teoria.

Em decorrência disso, temos como questão central: *O que as teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2022 produziram sobre a categoria da práxis na formação continuada de professores da educação básica?*

Assim, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa: Analisar as teses e dissertações disponíveis nas bases de dados de acesso aberto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas no período de 2009 a 2022, de modo a identificar como a categoria da práxis tem sido abordada na formação continuada de professores da educação básica de escola pública.

Desde meados da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), observa-se na formação de professores uma tendência dominante de formação na/para a prática nas políticas de formação e nas reformas curriculares (CURADO SILVA, 2017). Com isso, o foco da formação de professores para as práticas cotidianas acaba restringindo-a uma formação básica e pragmática em vez de uma formação teórico-prática ampla e sólida (BOGATSCHOV; FERREIRA; MOREIRA, 2022).

Por conta disso, ponderam Pimenta e Ghedin (2006), que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que reflita e problematize sobre a prática com o suporte da teoria, ou seja, “a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” em superação à epistemologia da prática, proposta defendida por Donald Schön que valoriza a prática profissional como momento de construção do conhecimento, porém,

> No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 133).

Conceber a epistemologia da práxis na formação de professores é transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões da ação social (PIMENTA; GHENDIN, 2006), em que considera o professor como sujeito histórico-social que necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar uma

ISSN: 2176 - 1396

atividade de forma crítica e politizada, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2017).

A práxis "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo", é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 1987), contendo as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), portanto, teoria e prática são unidades indissociáveis (VÁZQUEZ, 1977).

Desta forma, a teoria e a prática, a interpretação e a mudança estão inter-relacionadas de maneira que o conhecimento é alimentado pela prática e esta orientada pelo conhecimento, ou seja, "a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária" dentro de contextos e formas de experiências específicas (GIROUX, 1997).

O conhecimento só se legitima como mediação do homem em conduzir sua existência no compromisso fundamental com a construção da emancipação e cidadania como forma decente de sermos plenamente humanos (SEVERINO, 2001; PIMENTA; GHEDIN, 2006; TONET, 2016).

Assim, a pesquisa trata de investigar a categoria da práxis na formação continuada de professores, por ser a formação de professores como diria García (1999), o instrumento de democratização do acesso à cultura e à informação para a emancipação profissional docente.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica do tipo Estado da Questão, por ser um método investigativo que parte de um rigoroso levantamento bibliográfico para compreender o estado atual da ciência sobre o objeto de estudo, ao situar a investigação com os estudos já desenvolvidos na área do conhecimento, na busca de identificar as contribuições e as lacunas ainda existentes acerca do tema estudado na construção de novos conhecimentos.

Para coleta dos dados, utilizamos como estratégia o levantamento bibliográfico de teses e dissertações disponíveis nas bases de dados de acesso aberto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) que tratam das pesquisas defendidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Realizamos o recorte temporal de 2009 a 2022, em consideração a Lei nº 12.014 de 2009 que alterou o artigo 61 da LDB nº 9.394/96 trazendo em seu inciso II a associação entre teorias e práticas na formação dos profissionais da educação, por tratarmos da práxis como categoria central de nosso estudo na indissociabilidade entre teoria e prática.

Na consulta das bases de dados da BDTD e do Catálogo da CAPES com o uso do descritor “práxis” AND “formação continuada de professores”, foram encontradas 151 produções acadêmicas, sendo 44 teses de doutorado e 107 dissertações de mestrado, das quais realizamos o Estado do Conhecimento para situar o objeto de pesquisa acerca dos estudos já realizados com a elaboração dos dados sistematizados em tabelas e gráficos.

Com os resultados das 151 produções científicas, foram selecionados 34 trabalhos dos quais 9 são teses de doutorado e 25 dissertações de mestrado para a constituição do Estado da Questão, dos estudos que mais se aproximaram do objeto de investigação, respeitados os critérios de seleção que tratam da práxis na formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), o Estado da Questão (EQ) esclarece a posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo por meio da elaboração de um texto narrativo que evidencia as condições atuais da produção científica com estudos próximos de sua investigação, podendo contribuir para novos conhecimentos na área pesquisada, portanto, o EQ tem por finalidade,

> [...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento dos dados com o uso dos descritores: “formação continuada de professores” foram encontrados 4.729 resultados e para “formação de professores” tivemos 24.081, o que corresponde a 19,6%. Em relação ao descritor

"práxis" encontramos 8.855 estudos e quando associamos o descritor "práxis" AND "educação" obtemos 4.369 trabalhos, o que corresponde a 49,3% dos resultados.

Ao utilizar o descritor "práxis" AND "formação de professores" (1.003), observa-se que com relação à formação de professores (24.081) corresponde a 4,2% e ao compararmos o descritor "práxis" AND "formação continuada de professores" (151) com a formação continuada de professores (4.729) representa 3,2% dos resultados da busca, por meio desses dados, nota-se que a categoria da práxis é uma temática ainda pouco explorada na área da educação, principalmente no campo da formação continuada de professores.

Os achados da pesquisa tratam sobre a epistemologia da práxis que ao relacionar a práxis e o conhecimento, em uma perspectiva materialista histórico-dialética reconhece o professor como intelectual crítico que constrói conhecimento, e este, o auxilia a compreender dialeticamente a sua realidade histórico-social para nela agir em busca de mudanças.

Porém, os resultados evidenciam uma predominância do pragmatismo na formação docente, o que diverge do real significado de práxis, comprometendo a reflexão crítica e o entendimento de totalidade da realidade para a constituição da emancipação e autonomia dos sujeitos. Diante disso, espera-se com este estudo, contribuir na superação do modelo de formação de professores que pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, ainda encontra limites para uma transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das teses e dissertações disponibilizadas nas bases de dados da BDTD e do Catálogo da CAPES com recorte temporal de 2009 a 2022, tendo sido considerados os critérios de seleção e o objetivo da pesquisa em analisar as produções acadêmicas que tratam da categoria da práxis na formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino, constata-se a concepção equivocada do significado real de práxis, que apoiada em ações imediatistas e pragmáticas restringe aos limites de atividade prática acentuando a dicotomia entre teoria e prática o que compromete para uma ação transformadora da realidade concreta.

Assim, é fundamental a reflexão crítica e o conhecimento na formação docente para melhor compreender o contexto social e criar possibilidades de intervenção na busca de mudanças em defesa de uma educação orientada para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Brasília, 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzezinski, I. (1999). **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educação & Sociedade*, *20* (68), 301-309.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. **BNC-Formação**: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. vol. 3. São Paulo: Autêntica, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Revista Ciências Humanas, RS, v. 18, n.2, p. 121-135, set./dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma
teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DUARTE, Newton**. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 01, p. 89-110, jun. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** (org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, cap. 6, p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GÁRCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; [tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio]. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, Síliva M.; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão**. Estudos em Avalição Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez., 2004. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/eae/v15n30/v15n30a01.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 13-33.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval; NEWTON, Duarte (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. - (Coleção polêmica do nosso tempo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Relevância Social e a Consistência Epistêmica da Pesquisa em Educação:** Educação: Teoria e Prática - vol. 9, nº 16, jan.-jun.-2001 e nº 17, jul-dez - 2001, p. 10-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; [tradução de Luiz Fernando Cardoso]. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

CARTOGRAFIA DOS AFETOS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Neusa Maria Tauscheck[1]

Marcos Aurelio Zanlorenzi[2]

RESUMO

Com este texto temos como objetivo mobilizar as relações entre a formação continuada de professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o que estamos chamando de Cartografia dos Afetos. A questão que motivou estas relações foi: como investigar as práticas das professoras para que, a partir dessas práticas, pudéssemos identificar suas inquietações e possíveis temáticas de investigação? Ou seja, como investigar processos de construção de subjetividades? Para isso utilizamos como aportes teóricos a cartografia, apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como autoras/es que se debruçam sobre as suas obras, como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia. Também a Ética do Filósofo Baruch Espinosa, particularmente a terceira parte, intitulada de A Origem e a Natureza dos Afetos. E, na pesquisa sobre infância e formação de professores, Ariés, Kramer. A base para nossa reflexão foi a experiência que vem sendo desenvolvida no município de Matinhos - PR, por meio de uma política pública intitulada de Programa de Capacitação Avançada (PCA), resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes (SMECE) e a Universidade Federal do Paraná - Litoral (UFPR Litoral). O PCA, nesta parceria, já está na sua segunda turma e a metodologia da Cartografia dos Afetos, como proposta para a geração de dados sobre como professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais sentem, narram e desenham seu cotidiano escolar, se mostrou como uma potência metodológica. Ao apresentarmos o conceito de afeto e suas relações com os desafios de ser professora, trouxe para o debate o pensar sobre o que nos afeta, parte fundamental na escolha das práticas das professoras.

Palavras-chave: Formação de Professoras. Políticas Públicas. Infância. Cartografia dos Afetos.

1 INTRODUÇÃO

A formação das professoras que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais é papel fundamental das gestões municipais e da universidade. Papel que deve ser garantido via políticas públicas e compromisso do Ensino Superior, por meio dos cursos de licenciatura, com a Educação Básica. Nesta perspectiva tratamos de apresentar neste trabalho a parceria entre a Universidade Federal do Paraná - Litoral (UFPR Litoral) e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) do Município de Matinhos - Paraná, por meio do Programa de Capacitação Avançada (PCA).

[1] Professora Drª. do curso de Licenciatura em Geografia, UFPR Litoral, neusa.maria@ufpr.br
[2] Professor Dr. do curso de Licenciatura em Geografia, UFPR Litoral, zanlorenzi@ufpr.br

A pesquisa na formação de professoras que trabalham com crianças de 0 a 10 anos de idade tem na práxis, a partir do cotidiano da escola, os caminhos para a criação e recriação da prática. Prática que se torna práxis via pesquisa da infância.

Pesquisar a formação de professores e a infância nos coloca diante das políticas públicas e da história da educação, tendo a LDB 9394/96 como um marco para o rompimento da concepção educar-cuidar.

> A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional. (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p.71)

Os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente importantes para seu desenvolvimento social. Neste momento da sua constituição como ser social, do ser e estar no mundo, o processo de aprendizado é intenso. A diversidade, os afetos experienciados na infância, possibilitam à criança o acesso ao mundo da criatividade, dos desafios e descobertas. As interações com outras crianças e com os adultos, tanto na esfera familiar quanto na esfera da educação formal, não formal ou informal, são fundantes na formação social da linguagem (Vygotsky, 2007).

Dentro deste contexto, a pesquisa na infância, os avanços nas políticas públicas (legislação, currículo), os cursos de formação de professoras, as práticas educativas na Educação Infantil, vêm passando por mudanças e a sociedade demonstra maior consciência do caráter educativo (brincar, letramento) na fase da infância.

Prova disso são as ações entre as Universidade e as gestões públicas municipais, via Secretarias de Educação, que têm promovido a formação continuada para as profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como forma de trazer o constante debate e reconhecimento profissional para aquelas que atuam nesses níveis de ensino em nosso país.

Diante dessa perspectiva, a realidade tem indicado a necessidade de uma formação crítica para as professoras deste dois níveis de ensino. Formação na qual o

cuidar e o educar estejam na esfera educativa buscando garantir suas especificidades. É isso que vem acontecendo no Programa de Capacitação Avançada (PCA) que está sendo ofertado pela Prefeitura Municipal de Matinhos - PR, em parceria com a Universidade Federal do Paraná - Litoral e que relatamos aqui, tendo como recorte uma parte da metodologia utilizada com as cursistas deste programa.

Para tanto, no próximo tópico apresentaremos o PCA de forma ampla, desde sua gênese até as mudanças que foram realizadas, destacando a relação entre a UFPR Litoral e a SMECE. Na sequência, apresentaremos a fundamentação teórica de uma parte da metodologia utilizada como diagnóstico, que foi denominada de Cartografia dos Afetos para, no tópico seguinte, relatarmos como as atividades foram desenvolvidas e o que elas revelaram. Por fim apresentamos nossas considerações e possibilidades de encaminhamentos de futuros usos desta metodologia.

2 PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO AVANÇADA (PCA): FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA

O Programa de Capacitação Avançada - PCA surgiu como política pública em 2013, por meio da publicação da Lei nº 1639/2013, que é regulamentada pelos decretos Nº 592/2013 e Nº 543/2021, posteriormente revogado pelo decreto Nº 655/2021. A atual legislação no artigo 3º do Capítulo I, determina que:

> O Programa de Capacitação Avançada – PCA é o mecanismo utilizado para preparar professores do quadro próprio do Magistério, especialistas na área da educação, para fins de avanço no plano de carreira e remuneração, o concluinte do Programa de Capacitação Avançada – PCA terá direito à 30% (trinta por cento) de acréscimo em seu vencimento-base. (MATINHOS, 2021, p. 02).

Ainda, em seu artigo 4º, do mesmo capítulo, afirma:

> O Programa de Capacitação Avançada – PCA tem por finalidade preparar o profissional para: a) Articular os conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e integração com outras disciplina, os métodos adequados ao seu desenvolvimento, bem como a sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem; b) Identificar os problemas do cotidiano escolar, analisando-os e propondo alternativas para solucionar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares. (MATINHOS, 2021, p. 02).

Ou seja, a legislação em questão possibilitou às professoras do quadro único

do magistério municipal, além do direito à remuneração pela formação em serviço, o estímulo à pesquisa sobre a prática cotidiana.

A primeira edição do PCA aconteceu entre os anos de 2015 a 2016, ofertadas a partir da parceria entre o município e uma instituição de ensino superior privada.

A aproximação da atual gestão municipal com a UFPR Litoral, possibilitou novas parcerias com a SMECE. Após várias reuniões entre as técnicas pedagógicas da secretaria e o coletivo de educadores da universidade, no período da pandemia no ano de 2020, elaboramos coletivamente o edital para seleção das cursistas.

Neste edital foram selecionadas 60 cursistas e 4 professores tutores (professores do quadro único do magistério). Por decisão da SMECE, 30 cursistas iniciaram no final de 2021 e 30 iniciaram no ano de 2022, respectivamente, turma 01 e 02 da nova parceria.

Os encontros ocorrem nas sextas-feiras no período noturno e nos sábados pela manhã. Nos diálogos com os gestores municipais ainda não foi possível a liberação total ou parcial da carga horária das servidoras municipais, mas é uma pauta que compreendemos como importante e, por isso, está sempre colocada nos diálogos.

Atualmente está sendo refeito o decreto que regulamentará as ações do PCA, por meio do qual elaboramos o Plano de Trabalho para a turma 03, que terá início em novembro deste ano e que é construído coletivamente a partir das vivências com as atuais duas turmas.

3 A CARTOGRAFIA DOS AFETOS: UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

No Plano de Trabalho, a etapa de diagnóstico foi dividida em duas abordagens metodológicas: as Histórias de Vida e a Cartografia dos Afetos. Neste tópico tratamos especificamente da segunda abordagem. Tendo em vista que ela foi concebida a partir de duas perspectivas teóricas, aqui vamos trazê-las de forma separada.

Primeiramente, a Cartografia. A questão que nos provocava era: como investigar as práticas das professoras para que, a partir dessas práticas, pudéssemos identificar suas inquietações e possíveis temáticas de investigação? Ou seja, tratava-se de investigar a realidade profissional das professoras a partir do espaço escolar. Uma realidade que não é estática, mas continuamente construída em um processo dialético de ação-reflexão-ação, no qual também as professoras se reconstroem continuamente. Tratava-se, portanto, de investigar processos de construção de

subjetividades. Assim, a questão que nos colocamos foi:

> Como nomear as estratégias empregadas na pesquisa, quando elas não se enquadram bem no modelo da ciência moderna, que recomenda métodos de representação de objetos preexistentes? Como encontrar um método de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação? (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2020, p. 09).

Para além da discussão sobre as distinções entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, percebemos que para investigar processos teríamos que ir além dos instrumentos convencionais como entrevistas, questionários etc. Foi a partir dessa constatação que chegamos ao conceito de cartografia, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na introdução de sua obra intitulada “Mil Platôs”. Segundo os autores, a cartografia surge como “[...] um princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21).

> Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos.* Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2020, p. 11).

Nesse sentido, ao contrário da ciência moderna que possui como concepção de pesquisa a representação de um objeto, a cartografia propõe o desenvolvimento de práticas de acompanhamento de percursos, de acompanhamento de processos e de construção de subjetividades. Ou seja, a cartografia vem ao encontro da questão que nos provocava.

A partir da definição que utilizaríamos a cartografia, uma segunda questão surgiu: cartografar o quê? Observar suas práticas, ainda que de forma participante, nos pareceu insuficiente, na medida em que seriam momentos pontuais, que não abrangeriam a totalidade dos processos. Na verdade, chegamos à conclusão de que nenhuma prática abrangeria essa totalidade, mas que deveria existir algum elemento que pudesse representar os processos de construção das subjetividades. Imaginamos

que este elemento poderia ser o afeto, na medida em que são os afetos que nos mobilizam para nossas ações. Eis a nossa segunda perspectiva teórica: os afetos.

E para fundamentarmos esta perspectiva, recorremos à “Ética” do filósofo Baruch Espinosa, especificamente a terceira parte desta obra, intitulada “A Origem e a Natureza dos Afetos”. Além de uma beleza única, a filosofia e, particularmente, a Ética de Espinosa é uma das mais importantes criações da filosofia moderna. Infelizmente os limites deste texto não permitem nos aprofundarmos em suas reflexões. Assim, ficaremos apenas e brevemente com a temática dos afetos.

Primeiramente, é importante destacar que a Ética de Espinosa não se configura como um guia moral a ser seguido. Como ele mesmo nos diz,

> Quem tenta regular seus afetos e apetites exclusivamente por amor à liberdade, se esforçará, tanto quanto puder, por conhecer as virtudes e as suas causas, e por encher o ânimo do gáudio que nasce do verdadeiro conhecimento delas e não, absolutamente, por considerar os defeitos dos homens, nem por humilhá-los, nem por se alegrar com uma falsa aparência de liberdade. (ESPINOSA, 2009, p. 204-205).

Ou seja, trata-se de um livro para pessoas livres, que possibilita a criação de um novo modo de existir e se relacionar. Em segundo lugar, é preciso compreender que afeto não se refere apenas a sentimentos bons, positivos. Espinosa o define da seguinte forma: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída.” (ESPINOSA, 2009, p.87).

Para Espinosa, somos corpos que se encontram e se relacionam mutuamente. As afecções são, portanto, os corpos afetando e sendo afetados por esses encontros, com outros corpos e com o mundo. Quando passamos por estes processos sofremos transformações em nossa potência de vida, que pode aumentar ou diminuir.

Assim, em um encontro alegre, se manifesta um afeto de alegria que, segundo Espinosa, nos leva a uma potência maior de ser e agir no mundo. A isso Espinosa denomina de bom-encontro, por meio do qual nos aproximamos de nós mesmos e do mundo aumentando nossa capacidade de afetar e ser afetado.

Ao contrário, um encontro triste remete a um afeto de tristeza, que nos leva a uma potência menor, diminuindo nossa capacidade de ser e agir no mundo, consequentemente de afetar e de ser afetado. Resumidamente, “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída.” (ESPINOSA, 2009, p.87).

E a importância da nossa escolha pela questão dos afetos se dá, na medida em que, para Espinosa, nossos desejos são criados a partir de como o corpo é afetado. Considerando que o desejo é parte fundamental na escolha das práticas das professoras, entendemos que este, por meio dos afetos, poderia ser a ponte que nos levaria aos processos de construção de subjetividades. No próximo tópico apontaremos de que forma isto se deu.

5 O RELATO DA EXPERIÊNCIA

A proposta do uso da Cartografia dos afetos teve como objetivos a representação do espaço escolar vivenciado cotidianamente e as afecções ocasionadas pelos encontros entre as professoras e entre elas e o espaço escolar, com a finalidade de diagnosticarmos situações que impliquem nas suas práticas e que possam se constituir como temáticas de suas pesquisas.

O termo “mapa narrativo” se dá porque é uma metodologia que combina o desenho (cartografia) com a narrativa (neste caso, dos afetos). Na perspectiva original, esta metodologia tem a presença do diálogo com provocações durante a/o fala/encaminhamento no momento da realização dos desenhos. Entretanto, a metodologia permite flexibilizações de acordo com as condições concretas de cada situação e os objetivos da investigação.

Para a realização do Mapa Narrativo pelas cursistas, elas foram orientadas a desenhar a planta baixa da escola, destacando os espaços da escola nos quais trabalham, evidenciando características do cotidiano, da cultura escolar (além do espaço, as pessoas que ali frequentam, os objetos e, principalmente, os seus sentimentos - medos, desejos, alegrias, angústias e frustrações) em relação aos espaço representados. Ou seja, como elas eram afetadas pelos seus encontros com aqueles espaços. As orientações foram as seguintes:

> 1. Imaginem que vocês estão visitando a escola e resolvam fazer um ‘tour’ por ela e desenhe:
> a. o espaço da escola que mais lhe agrada;
> b. o espaço da escola que menos gosta;
> c. como você vê a sala dos professores;
> d. como você vê a sala de reuniões pedagógicas;
> e. o ambiente onde se encontra a equipe gestora escolar;
> f. o(s) ambiente(s) em que os funcionários (secretaria, pessoal da limpeza, inspetores de alunos) da escola se encontram;
> g. o espaço da escola menos utilizado.

ISSN: 2176 - 1396

> 2. De posse de seu celular, realize o 'tour' imaginado anteriormente, narrando como você é afetada - como se sente, quais sentimentos - no encontro com estes espaço.
> Importante:
> a. Você deve narrar exatamente como se sente;
> b. Se o afeto for causado por uma pessoa, você pode dizer isso, mas não deve identificar a pessoa;
> c. Somente a equipe da UFPR ligada ao PCA terá acesso a essas narrativas, para fins de análise e geração de dados para o diagnóstico. (Documento encaminhado às cursistas).

A proposta gerou reações diversas nas cursistas, em especial o receio de falar, narrar sobre seus sentimentos relacionados à escola, às pessoas e mesmo o fato de desenhar, justificando que não sabiam desenhar, entre outras alegações. Em contrapartida, mostraram curiosidade e se sentiram desafiadas em realizar a atividade.

Realizamos a tabulação e análise do material que recebemos, ou seja, a partir das questões solicitadas por escrito, do desenho da escola e dos vídeos enviados. Todas entregaram a atividade e, de forma geral, as narrativas ficaram atadas à descrição do espaço físico e estrutural da escola e nem todas tiveram as questões encaminhadas com base nas orientações da atividade**.**

Em uma análise mais detalhada não só da escrita, mas da ausência de relatos de determinados espaços da escola, os sentimentos relacionados à sala de aula, na sua grande maioria, estão associados à realização profissional, à segurança, à criatividade, portanto, afetos positivos. Assim como algumas manifestaram o afeto positivo nas áreas externas, onde há espaços verdes, como gramados e onde as crianças podem brincar. A cozinha se destaca com um espaço de encontro e trocas de conversas. A sala das professoras, quando existe, nem sempre apareceu como um espaço de afetos positivos. Quanto aos espaços que menos gostam, destacamos que nas salas das professoras, da equipe pedagógica e da direção, os afetos muitas vezes são negativos, especialmente quando estão associados a relações de poder, a interesses individuais. Afetos negativos estão também relacionados com espaços subutilizados como salas pequenas ou mesmo ausência de um lugar para a biblioteca.

Em encontro posterior à entrega, assistimos ao documentário "Entre Saberes - A Educação Pública no Brasil" (2013) que trata das narrativas de professores e estudantes de uma escola, suas percepções, formação dos professores e como os estudantes se sentem ou não pertencentes à escola.

Depois realizamos um debate no qual elas deixaram em evidência os desafios

vivenciados e como a observação direcionada e atenta ao lugar do cotidiano, trouxe diferentes e novas percepções sobre o ser e estar na escola. Também houve comentários das cursistas sobre a distância entre a formação acadêmica inicial e o chegar e trabalhar na escola e de como a formação continuada pode ser um caminho para repensar a prática pedagógica.

Tratar da narrativa sobre o cotidiano escolar, trouxe elementos para retomar a metodologia da Cartografia dos Afetos, por meio do exercício da avaliação, do olhar atento às experiências, do afeto e do falar verdadeiro.

6 CONCLUSÕES, POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

A Cartografia dos Afetos como proposta para a geração de dados sobre como professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais sentem, narram e desenham seu cotidiano escolar, se mostrou como uma potência metodológica. Ao apresentarmos o conceito de afeto e suas relações com os desafios de ser professora, trouxe para o debate o pensar sobre o que nos afeta, parte fundamental na escolha das práticas das professoras.

Propor a metodologia de investigação em que as professoras repensem sua prática a partir daquilo que as afetam, mostrou um caminho para emergir temáticas que, em conjunto com a abordagem das Histórias de Vida, serão as balizas para a continuidade dos trabalhos seguintes que resultarão em sistematizações qualificadas sobre o ser professora na Educação Infantil e Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** v.1. Rio de Janeiro, Ed. 34 Letras, 1995.

ENTRE **Saberes - A Educação Pública no Brasil.** Direção: Alexandre Anastácio, César Diab e Paulo Victor Fanaia. Local: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Produtora: Curso de Comunicação Social e Jornalismo, 2013. Documentário 20:47 minutos.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. 13 (37) • Abr 2008.

https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006. Acesso em 27 de jul. 2023.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é Acompanhar é Acompanhar processos.** *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ESPINOSA, Baruch. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf Acesso em 27 de jul. 2023.

MATINHOS. **Lei Ordinária Nº 1639/2013.** Cria o Programa de Capacitação Avançada - PCA da Rede Municipal de Ensino do Município de Matinhos e dá Outras Providências. Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/lei-ordinaria/2013/163/1639/lei-ordinaria-n-1639-2013-cria-o-programa-de-capacitacao-avancada-pca-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-de-matinhos-e-da-outras-providencias. Acesso em 27 de jul. 2023.

MATINHOS. **Decreto Nº 655/2021.** Aprova o regulamento do Programa de Capacitação Avançada - PCA, da Rede de Ensino do Município de Matinhos, nos termos do art. 11 da Lei nº 1.639/2013, de 14 de outubro de 2013. Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/matinhos/decreto/2021/66/655/decreto-n-655-2021-aprova-o-regulamento-do-programa-de-capacitacao-avancada-pca-da-rede-de-ensino-do-municipio-de-matinhos-nos-termos-do-art-11-da-lei-n-1639-2013-de-14-de-outubro-de-2013. Acesso em 27 de jul. 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS PERCURSOS FORMATIVOS NO MODELO HÍBRIDO: O OLHAR DOCENTE SOBRE AS SUAS VIVÊNCIAS NA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM

Kely Cristina Nogueira Souto[1]
Luciana Mariz[2]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, em andamento, sobre formação docente e tem como foco o modelo híbrido, ou seja, que conjuga formato presencial e plataforma de aprendizagem. A discussão proposta é resultante de uma pesquisa qualitativa, apoiada em um estudo de caso, cujos dados foram construídos, principalmente, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com pedagogas participantes do curso "Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil" de uma rede municipal em uma cidade no entorno de Belo Horizonte/MG. Tem como objetivo compreender os processos de formação com destaque para a questão: Que avaliação tem os docentes sobre os seus processos de formação ao participarem de propostas na plataforma? As análises apresentadas se ancoram nos trabalhos sobre os processos de formação do professor (ESTEVES, 2009; GATTI, 2017; GATTI *et al.,* 2019; TARDIFF, 2002), aliados aos estudos sobre Educação a Distância (ARRUDA, 2020a; 2020b; FIALHO; CID, COPPI, 2023), bem como na investigação sobre o uso de tecnologias e plataforma e sobre modelos híbridos (MACHADO *et al*., 2021; MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019; ROSTAS; ROSTAS, 2009). Os resultados revelam que as docentes enfrentam alguns desafios em seu processo de vivência nesse curso de formação continuada e em serviço, como inserção e postagens na plataforma, medo de exposição diante dos pares no ambiente virtual, falta de tempo e estresse para cumprir tarefas solicitadas na plataforma. Os resultados evidenciam também que esses desafios são minimizados pela atuação das formadoras, nos encontros presenciais, e das tutoras, no ambiente da plataforma, e em suporte tecnológico, por meio de curso específico ofertado aos docentes para familiarização com recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada e em serviço. Modelo híbrido de formação docente. Plataforma de aprendizagem. Desafios dos docentes.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco investigar o olhar docente sobre os seus processos de formação continuada em serviço ofertada pelo poder público em parceria com instituição privada. A intenção é dar voz ao professor/a para discorrer sobre as ações das quais participa de modo a promover uma reflexão sobre tais propostas bem como conhecer o que considera como eficaz para a sua formação. Para tanto voltamos a atenção para um modelo híbrido proposto com foco nas relações que estabelecem os docentes com a plataforma de aprendizagem e seus

[1] Doutora em Educação pela UFMG: Pesquisadora e professora aposentada do Centro Pedagógico da UFMG; Membro do Núcleo de Pesquisa SP Inovações.
[2] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG; Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica; Formadora do Ceale/UFMG; Membro do Núcleo de Pesquisa SP Inovações.

diferentes recursos e atividades, como chat, fórum, questionário, postagem de tarefas, rótulos, avisos diversos, avaliações, dentre outros.

Nesse processo de investigação, consideramos a formação docente como um contínuo, que abarca as experiências de aprendizagem profissional com potencial para agregar qualidade à educação, que precisa ser ressignificada e contextualizada a fim de responder a desafios que se apresentam cotidianamente na esfera educacional. Considerando um cenário de tensões e desafios, Gatti (2017, p.722) afirma ser necessário se pensar em "novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas [...] e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas."

Dentro desse escopo, a formação continuada de professores se coloca como um dos pilares para se pensar essas "novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas", como têm apontado pesquisas realizadas na última década. A formação continuada docente deve ser abordada não apenas como um processo para suprir lacunas da formação inicial de professores, mas como algo "inerente ao exercício da docência e que, por esse motivo, adquire um caráter de autoformação em que o profissional assume um papel de protagonismo no processo". (MACHADO *et al.* 2021, p.3).

Dessa forma, faz-se necessário considerar o professor como um sujeito

> portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimento para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas. (CUNHA; PRADO, 2010, p.103)

A presente pesquisa, em andamento, se insere nas discussões sobre a formação docente, voltando-se para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tendo em vista a constante demanda de formação apoiada em modelo híbrido, que conjuga formato presencial, plataforma e webinário. O trabalho aqui apresentado é desenvolvido no âmbito da empresa SP Inovações Institucionais Eireli (SPI), fundada no ano de 1994 em Belo Horizonte – Minas Gerais. A SPI surgiu com o propósito de proporcionar conhecimento e tecnologia a parceiros e sujeitos em formação para qualificação de seus profissionais. A partir de 2016, a SPI tornou-se

especializada na formação docente e vem, ao longo desses anos, capacitando e qualificando gestores e professores de redes públicas municipais, atraindo público especializado das Secretarias Municipais de Educação.

Atualmente possui como um de seus objetivos a abrangência nacional no segmento da educação híbrida. Ao voltar a atenção para esse modelo de formação, tem buscado compreender cada vez mais esses processos e percursos formativos por meio de levantamento de dados e da criação de um grupo de pesquisa que visa analisar e compreender os impactos dos modelos implementados na formação profissional.

A pesquisa, nesse momento, é uma iniciativa importante no contexto da alta demanda de formação no modelo híbrido. Cabe destacar que a SPI, no período de 2018 a 2023, desenvolveu aproximadamente 200 cursos, englobando diferentes redes municipais. Dentre os diversos cursos, citamos alguns voltados à educação: “Novas Metodologias Educacionais”, “Projeto Político Pedagógico”, “Consciência Fonológica”, “Boas Práticas para Educação Inclusiva”, “Habilidades Digitais e Socioemocionais”, “Habilidades de Língua Portuguesa”, “Ciência por Investigação”, “Planejamento e Sequência Didática” “Habilidades de Matemática”, dentre outros.

Os dados apresentados neste estudo foram coletados em um dos cursos, intitulado “Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil”, ofertado em uma rede municipal de uma cidade no entorno de Belo Horizonte/MG. Como problema de pesquisa, temos como foco a compreensão dos processos de formação, considerando-se como ponto central algumas respostas para as seguintes perguntas: Como os docentes avaliam os seus processos de formação ao participarem de ações que se sustentam no modelo híbrido? Que avaliação eles fazem das ações presenciais, das atividades e das orientações disponibilizadas em plataforma? Qual o papel da plataforma no conjunto de ações de formação em que participa? Ela é facilitadora? Quais desafios os docentes enfrentam ao lidarem com a plataforma?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Compreender os impactos do curso de formação no modelo híbrido na prática pedagógica das/dos professoras/professores.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar os impactos do curso de formação na prática pedagógica das/dos docentes;
- Investigar o perfil dos docentes a fim de conhecer habilidades que possuem e se essas são facilitadoras ou não para a maior ou menor interação na plataforma;
- Compreender em que sentido a plataforma atende aos interesses e aos anseios dos docentes em seus processos de formação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise dos dados fundamenta-se no trabalho de revisão bibliográfica desenvolvida ao longo da pesquisa. Considera-se, essencialmente, a necessidade de investigação teórica em relação aos processos de formação de professores aliados aos estudos sobre a Educação a Distância (EAD) (ARRUDA, 2020a; 2020b; FIALHO; CID; COPPI, 2023), o uso de tecnologias e de plataforma, em cursos de formação docente, bem como de modelo híbrido (MACHADO *et al.,* 2021; MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019; ROSTAS; ROSTAS, 2009).

Destacam-se também estudos desenvolvidos na temática da formação de professores e no desenvolvimento de suas competências reflexivas (ESTEVES 2009; GATTI, 2017; GATTI *et al*., 2019; TARDIF, 2002).

4 METODOLOGIA

Para este estudo, que busca compreender o modelo híbrido de formação docente, foram considerados os discursos explicitados em entrevistas semiestruturadas com sujeitos participantes do curso “Projeto Político-Pedagógico (PPP) Educação Infantil” ofertado em um município situado no entorno de Belo Horizonte – Minas Gerais. O curso contou com a participação de 95 pedagogas coordenadoras que atuam na Educação Infantil em instituições públicas e parceiras desse município e foi desenvolvido de março a junho de 2023, apresentando uma carga horária que compreendeu encontros presenciais e plataforma. As duas turmas foram organizadas de modo a frequentarem os módulos presenciais no horário de trabalho. Para o acesso à plataforma e para o desenvolvimento das atividades

propostas e leituras, foram considerados os tempos de trabalho das cursistas em suas respectivas instituições. Os encontros presenciais aconteceram a cada 15 dias e em dois dias subsequentes da semana. Cada cursista participou de um total de 15 encontros presenciais de três horas, perfazendo um total de 45 horas. Entre os encontros presenciais, as cursistas desenvolveram atividades diversas e contaram com devolutivas da equipe envolvida na formação: formadoras e tutoras. A plataforma compreendeu atividades/tarefas com uma carga horária de 105 horas. Os temas desenvolvidos voltaram-se aos tópicos previamente estabelecidos para a elaboração dos projetos das instituições e, ao final do curso, foi organizada uma "Mostra do PPP".

Questões centrais têm norteado esta pesquisa, a saber: Em que sentido esse modelo de formação ofertado impacta a prática profissional dessas cursistas? Que olhar têm os sujeitos sobre o percurso de formação vivenciado no modelo híbrido que conjuga encontros presencias e plataforma? Para o alcance da compreensão sobre tais questões, este trabalho se insere no campo das pesquisas qualitativas cuja metodologia vem se consolidando no campo da formação de professores.

A estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2010), trata-se de uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Os dados foram coletados pelo Núcleo de Pesquisa ao longo do percurso formativo de seis cursistas. Para maior conhecimento das participantes, foi aplicado um questionário para mapeamento das experiências prévias desses sujeitos em relação à formação inicial e continuada, ao acesso e à frequência a cursos de formação à distância, em modelos distintos. Além disso, o questionário permitiu conhecer determinadas condições como tempo disponível, familiaridade ou não com a tecnologia e possíveis desafios em relação à interação na plataforma.

Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas – instrumento que permitiu ampliar a compreensão de percepções e significados que as participantes atribuem aos seus processos de formação. As entrevistas realizadas tiveram como foco central a busca de dados que permitissem uma maior explanação dos sujeitos em relação à inserção no curso, às vivências que consideraram ser fundamentais no seu processo de formação de modo a dar visibilidade em relação ao modelo híbrido

ofertado. Além de permitir obter informações sobre as questões propostas pelo entrevistador, a técnica de entrevista semiestruturada também ofereceu às entrevistadas a possibilidade de inclusão de outras questões de interesse da pesquisa.

Esta pesquisa apresenta algumas categorias já identificadas, no processo de análise em andamento, a saber: importância da experiência prévia em modelos de formação híbrida; desafios para a efetiva participação em cursos híbridos; importância do tempo presencial em cursos de formação docente. Ao apresentar os dados analisados, abordamos, neste estudo, em especial, a categoria que diz respeito à interação dos sujeitos junto à plataforma, o que permite dar visibilidade ao olhar docente para os seus percursos formativos considerando-se um modelo híbrido.

4 RESULTADOS

Em linhas gerais, pretendemos realizar análises das interações discursivas, considerando-se o questionário e as entrevistas. É importante enfatizar que fatores culturais, sociais, trajetória de vida, formação inicial, experiência prévia com modelos híbridos de formação docente e com a tecnologia, inserção acadêmica, valores e atitudes se relacionam diretamente com o objeto em questão. Tem destaque a pesquisa qualitativa que responde a questões particulares e em um nível de realidade que não necessariamente pressupõe a quantificação. A intenção de um estudo dessa natureza é conhecer determinada realidade vivida no processo de formação em um determinado curso, buscando compreender essas relações como fenômeno num contexto pedagógico e de capacitação/formação docente. Considera-se o fundamento da pesquisa qualitativa que se preocupa com a compreensão de fenômenos sociais com base na perspectiva dos atores e por meio do conhecimento da vida e do modo como se estruturam (SANTOS FILHO, 1995).

Destacamos a importância de compreender o discurso dos docentes sobre a formação vivenciada, a concepção de formação nesse modelo ofertado e a percepção dos impactos dessa vivência no cotidiano do trabalho, ou seja, a importância da formação, o valor e o significado a ela atribuídos em seus processos de formação.

No estudo ora proposto, os dados coletados das entrevistas – os textos –

assumem um lugar de destaque e, como materializações de discursos, são objetos de investigação. O texto, nessa perspectiva, é entendido no seu sentido mais amplo: uma palavra, um conjunto de frases ou mesmo o silêncio – cada um é um texto e carrega diferentes possibilidades de construção de sentidos. A análise do discurso possibilita uma reflexão sobre as diferentes vozes dos sujeitos envolvidos, pois considera a linguagem e as condições de sua produção, compreendendo o sujeito e o seu discurso no contexto social, histórico e ideológico.

Dentre as categorias identificadas, elegemos como foco deste trabalho os desafios explicitados pelos docentes em relação à participação do curso na plataforma. A busca por modelo híbrido de formação tem sido crescente e pesquisas têm demonstrado que o contexto pandêmico suscitou novas formas e modelos de ensino, aprendizagem e consequentemente de formação docente (ARRUDA, 2020a; 2020b). Instituições públicas, centros de formação e instituições privadas têm cada vez mais recebido uma demanda dos gestores municipais para que os cursos de formação docente sejam ofertados, à distância, por meio de plataformas, por meio de webinários, e/ou em modelo híbrido que conjuga presencial e plataforma. Nesse contexto, cabe perguntar, analisar e refletir: Como esses modelos têm sido apropriados pelos docentes? Ao ofertar a formação docente na plataforma, quais têm sido os desafios impostos? Que olhares as docentes têm sobre a sua formação e em que sentido ela impacta em seu cotidiano e em sua atuação profissional?

As entrevistas e os questionários apontam para desafios importantes a serem considerados quando se propõe a formação híbrida. Dados dos questionários evidenciaram que, ainda que as docentes já tenham tido acesso ao computador e às diferentes plataformas em cursos de curta e longa duração, os recursos nelas disponibilizados nem sempre são facilitadores. Os relatos das cursistas entrevistadas indicam dificuldades de interação na plataforma. Muitas vezes, em seus discursos, elas utilizam o “nós” para evidenciar que é um desafio vivenciado por muitas outras cursistas.

> *“(...) nós estamos só encontrando uma barreira assim muito pesada, de não estar conseguindo responder essas perguntas na plataforma.”* (Entrevistada C)

No fragmento a seguir é possível constatar que a trajetória da entrevistada C é de pouca familiaridade com a tecnologia, quando ela explicita que tem como prática o uso do papel e do lápis. Cabe destacar também o nível de estresse que pode ser gerado ao docente no momento em que ele se depara com as barreiras da

tecnologia em sua formação. A cursista reconhece os esforços e a mediação assegurada pelas formadoras em relação à plataforma. Ainda assim, vê muitos de seus colegas com dificuldades, o que pode ser evidenciado pelo uso do pronome pessoal “a gente”.

> *“Eu não tenho a mínima vergonha de falar do meu relacionamento com o computador é assim, extremamente estressante. Eu sou muito do papel e do lápis. (...) eu falei, meu Deus do céu, está estressante, a gente não está dando conta de entrar e a gente sabe que a gente tem que entrar porque é de importância...”* (Entrevistada C)

Podemos constatar nos fragmentos das entrevistas que as cursistas apontam uma barreira na sua formação ao não conseguirem postar as atividades e declaram a sua dificuldade ao lidar com o computador. Por vezes, têm medo de errar e se expor, postar algo em lugar errado. Por um lado, há um sentimento de que a plataforma é algo que as expõe, é aberta ao julgamento do outro. Por outro lado, a entrevistada se refere ao encontro presencial em que, na interação face a face, é possível construir um discurso em que é possível, no momento da fala, fazer correções e ressignificar o que foi dito.

> *“A plataforma é aberta, a pessoa olha se você participou que ele está ali, mas já começa a ver com medo de ter escrito errado, está falando errado o julgamento do outro. E lá não* (referindo-se ao encontro presencial)*. Na hora do debate ele falar errado, já conserta ali já, vai, vai embora”.* (Entrevistada A)

Aliada a esse medo de errar, há uma indicação da escassez de tempo, o que dificultaria ainda mais esse momento para aprender a usar as ferramentas a fim de aplicá-la nas tarefas solicitadas.

> *“E às vezes, quando elas estão lá, explicando como acessa, como entra, aí, aí a gente vê todo mundo balançando, a cabeça... realmente está difícil, está complicado! (...) Não que seja uma coisa impossível de sete cabeças, mas às vezes se torna muito complicado por causa do tempo”.* (Entrevistada C)

Recursos, como vídeos, são citados pelas cursistas como facilitadores no processo de formação:

> *“Aqueles vídeos que têm de como é que como é que eu falo umas explicações, né?”* (Entrevistada B)

É destacada pelas cursistas a qualidade do curso ofertado bem como recursos disponibilizados como pode ser visto no trecho a seguir:

"... Eu achei, está muito completo, está muito, muito bom de ser ver. Tipo assim, você vai vendo um vídeo, um vídeo, já chama para o outro. Eu acho que está bacana a gente assistir, tá muito válido." (Entrevistada B)

Esses fragmentos acima apresentados apontam para desafios vivenciados pelas docentes. Cabe destacar que, no conjunto das entrevistas, ficou evidente a importância dos tutores e a mediação proporcionada ao longo do curso. Também foram realçados: i) os momentos em que as formadoras, presencialmente, destinaram tempo para esclarecimentos sobre as ações a serem desenvolvidas na plataforma; e ii) a relevância de uma formação específica, um curso ofertado sobre a plataforma que deu suporte a uma maior familiaridade para as cursistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares desta pesquisa apontam elementos que permitem refletir sobre a formação docente e em serviço em cursos que fazem uso de plataforma associada a encontros presenciais.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que existem desafios enfrentados pelos docentes em seu processo de vivência nesse tipo de curso de formação: inserção na plataforma; postagens na plataforma; medo da exposição diante de colegas no ambiente da plataforma; falta de tempo para cumprir tarefas solicitadas no ambiente da plataforma; estresse por ter que cumprir as demandas da plataforma. Esses desafios, como pode ser percebido pelos relatos das participantes, são minimizados pelas atuações dos tutores, no ambiente da plataforma, e pelas formadoras, nos encontros presenciais, o que ressalta a relevância da ação desses profissionais. A pesquisa tem apontado também caminhos que podem ser trilhados por gestores municipais, secretários/as de educação, instituições públicas e privadas, que oferecem cursos de formação continuada e em serviço, que conjugam encontros presenciais e plataforma e/ou que fazem uso apenas de plataformas.

É fundamental que os docentes, sujeitos em formação, sejam cada vez mais ouvidos a fim de que as ofertas de cursos de formação, em especial no modelo híbrido, tenham potencial para promover mudanças significativas na prática pedagógica, possibilitando, de fato, saltos qualitativos na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. **Pensar a Educação em Revista,** Belo Horizonte, ano 6, v. 6, n. 1, p. 1-13, mar./maio, 2020a. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2020/06/Texto_n.1_2020_EaD.pdf Acesso em: 10 jul. de 23

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso em: 11 de jul. 2023.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas,** Campinas, n.28, p.101-11, jan./jun., 2010.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 37-48, jan./abr., 2009.

FIALHO, I.; CID, M.; COPPI, M. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 28 e280050, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWKBNKjvCH5sBjTwrvJhmtG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 de jul. 2023

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 15 de jul. 2023

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.53, p.721-737, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf Acesso em: 15 de jul. 2023

MACHADO, G. B. *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 26, e260048, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/?lang=pt# Acesso em: 10 de jul. 2023

MODELSKI, D; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 de jul. 2023

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.) **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p.135-151. Disponível em: https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf Acesso em: 10 de jul. 2023

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O "GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO" DA SEED/PR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sônia Maria Carvalho[1]
Beatriz Gomes Vaz[2]
Evelise Maria Labatut Portilho[3]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da participação dos professores, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de um colégio estadual do Paraná, no *Grupo de Estudos Formadores em Ação da SEED/PR,* e, se esta proposta contribui efetivamente com a prática pedagógica e a formação continuada dos professores. Os objetivos específicos são verificar a regularidades de participação e o que buscam os docentes nessa formação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre formação continuada e sobre o "Grupo de Estudos Formadores em Ação" da SEED no Paraná e um questionário no formulário *Google Forms* com 25 professores, contendo 15 perguntas, divididas em identificação, formação acadêmica e relacionadas propriamente ao objeto de estudo. O método de pesquisa que nos apropriamos foi o *Fenomenológico Hermenêutico*. Trazemos a temática sobre a formação continuada de professores com base na LDB 9394/96, na Legislação do Estado do Paraná e nos autores António Nóvoa (1997 e 2002) e Carlos Marcelo Garcia (1999). Os resultados indicam que os professores buscam cursos de formação continuada, mas que a mantenedora, não contempla seus anseios, como o aperfeiçoamento dos conhecimentos, da prática pedagógica e a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Constatou-se que os professores pesquisados não estão participando do Grupo de Estudos Formadores em Ação com o propósito de formação continuada em sua essência, pois essa formação está sendo imposta devido a resolução para a distribuição de aulas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Grupo de Estudos.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante evolução e os desafios educacionais acompanham essa transformação. A formação inicial dos professores é essencial para fornecer os fundamentos pedagógicos necessários para o exercício da profissão. Porém, com o avanço da ciência, tecnologia e mudanças sociais, é importante que os

[1] Licenciada em Geografia, Especialista em Sociologia Política, Educação do Campo, Geografia Física e Gestão Escolar. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação (PUCPR). Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: scarvalho@escola.pr.gov.br.
[2] Psicóloga. Especialista em Educação Inclusiva. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Doutoranda em Educação (PUCPR). Professora adjunta no Centro Universitário Campos de Andrade. E-mail: gomesvazbeatriz@gmail.com.
[3] Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Professora Titular da PUCPR. Mestre, Doutora e Pós Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na prática Docente. E-mail: eveliseportilho@gmail.com.

educadores estejam em constante atualização, adquirindo novos conhecimentos e aprimorando suas habilidades pedagógicas. Portanto, para lidar com essas mudanças, é fundamental investir na formação continuada dos professores, que promove a troca de experiências entre os profissionais da educação, estimulando o diálogo, a reflexão e a colaboração entre eles. Nesse contexto, esse artigo analisa a participação dos professores na formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná - SEED, denominada "Grupo de Estudos Formadores em Ação", que é uma proposta de formação entre pares, em que professores da rede estadual lideram grupos de estudo voltados a professores da mesma disciplina ou área do conhecimento.

Para ser significativa a formação continuada de professores deve, necessariamente, possuir uma estreita ligação com a prática, então questionamos: há contribuição do Grupo de Estudos Formadores em Ação com a prática pedagógica e a formação continuada dos professores? Se sim, qual?

Justificamos este estudo trazendo a contribuição da autora Thaiane de Góis Domingues, que em sua tese critica as normativas do Estado do Paraná, quando ela aborda a temática do nosso objeto de estudo, menciona que a formação continuada nestes moldes "induz o professor a participar da formação por interesse em benefícios de escolha de turmas ou escolas e não pelo ensejo de seu desenvolvimento profissional." (DOMINGUES, 2023, p.88)

Este artigo segue dividido em "formação continuada de professores no Estado do Paraná", que trata da pesquisa das Resoluções publicadas de 2005 a 2023 relacionadas a formação continuada de professores. Após realizamos uma síntese do que é o "Grupo de Estudos Formadores em Ação", descrevemos a metodologia, seguido dos resultados e análises, e, as considerações finais.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

A formação continuada de professores da educação básica, do Ensino Fundamental e Médio, é imprescindível, pois, o professor deve estar sempre inovando-se e refletindo sobre sua prática. Quanto mais o professor tiver acesso a este processo de formação, mais os objetivos de aprendizagem serão atingidos na escola.

Muitas vezes o tempo escolar torna-se desfavorável para o professor que busca formação, pois dentro da instituição de ensino, quase que majoritariamente, não são oferecidos cursos de formação. Quando a mantenedora oferece, os docentes têm que se deslocar do local de trabalho ou na modalidade *ead, on-line*, mas que também o tempo se torna um empecilho, pois muitas vezes o professor trabalha em mais de uma escola, perdendo muito tempo que poderia ser utilizado para estudos e pesquisas.

No Artigo 61, da LDB 9394/96, prevê que a formação dos docentes deve estar de acordo com cada especificidade da educação básica, para que se produza habilidades e competências para o trabalho, estar em consonância à teoria e a prática. Além do que se coloca em relação a formação continuada, que deve estar de acordo com cada modalidade de ensino e em qual realidade a escola está inserida, essa formação deve aproveitar o conhecimento de experiências anteriores, apreendidas em outras instituições de ensino, bem como de outras atividades relacionadas. No Artigo 62, parágrafo 2º, temos que "A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância". E no Artigo 80: "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada".*

A LDB 9394/96, indica que a formação para professores deve acontecer regularmente, seja ela oferecida pela própria instituição de ensino, pelos Municípios, Estados ou pela União, porém essa oferta deve estar de acordo com a realidade e necessidade dos docentes, deve proporcionar um vínculo com a realidade local para que a qualidade seja alcançada.

Para conhecermos sobre a formação continuada de professores no Estado do Paraná, realizamos uma pesquisa das resoluções publicadas entre 2005 a 2023 relacionadas a formação continuada de professores, no site da Casa Civil do Estado do Paraná. Essas Resoluções se distinguem apenas em algumas palavras e expressões, mas basicamente, elas dispõe sobre "a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná". As Resoluções encontradas foram: nº 2007 de 21 de julho de 2005, nº 5544 de 12 de setembro de 2012, nº 4603 de 22 de outubro de 2013, nº 532 de 29 de janeiro de 2014, nº 5232 de 30 de setembro de 2014 e 1716 de 24 abril de 2018.

Na Resolução nº 5245 de 12 de novembro de 2021 encontramos um texto mais diferenciado sobre o que trata esta resolução, versa sobre a formação continuada de professores e também de outros profissionais da educação, tais como Agente Educacional I e Agente Educacional II.

Na nossa pesquisa observamos que a Resolução nº 2.007 – GS/SEED, de 21 de julho de 2005, que tratava da Formação Continuada do Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, foi revogada com a publicação da Resolução SEED nº 1716 de 24 de abril de 2018. No Inciso I do Artigo 7º, temos:

> **I-** Os eventos poderão ser realizados por meio de: Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudos, Jornada, Oficina ou Workshop, Semana, Semana Pedagógica, Seminário, Simpósio ou Mesa Redonda, Grupo de Trabalho em Rede - GTR, Palestra, Fórum e Conferência. (PARANÁ, 2018)

Temos no Inciso I, os formatos oferecidos na formação continuada de professores, iremos descrever alguns. A “semana pedagógica” é que se realiza no começo do ano letivo e no retorno do recesso em julho, na verdade são 2 ou três dias em que se discute assuntos pré estabelecidos pela mantenedora. O “Grupo de Trabalho em Rede - GTR”, era aquele oferecido aos professores em suas disciplinas de concurso, tento um professor-tutor e os coordenadores de área. As oficinas eram oferecidas, conforme calendário de formação, em que professores das disciplinas se candidatavam a elaboram e realizar essas oficinas com os colegas da mesma área. Então, temos ao logo dos últimos anos diferentes modalidades de formação continuada oferecidas pelo Governo do Paraná.

Voltando à Resolução nº 5245 de 12 de novembro de 2021, esta entrou em vigor ficando revogada a Resolução n.º 1.716 – GS/SEED, de 24 de abril de 2018. Então no artigo 9º, Parágrafo único, nos chama atenção, pois diz que:

> Art. 9.º A Formação Continuada dos profissionais da educação será proporcionada aos profissionais que estiverem em efetivo exercício, sendo-lhe facultada a participação. Parágrafo único. O Profissional da Educação poderá ser convocado a participar de determinado evento, conforme estabelece o inciso XVI, do art. 279, da Lei n.º 6.174, de 1970 - Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2021)

A formação continuada de professores no Paraná vem sendo ampliada no sentido de oferta e acrescentada à esta características que vem se diferenciando ao longo dos últimos anos, observadas com a leitura e análise da Legislação do nosso Estado.

ISSN: 2176 - 1396

3 O GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO

O Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), a partir de 2020, passou a oferecer o programa “Grupo de Estudos Formadores em Ação, tendo como proposta, abordar a prática em sala de aula aliada à metodologias ativas e tecnologias educacionais. O curso é ministrado por professores e destinado a professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. O conteúdo é desenvolvido com base em roteiros de ação elaborados pela própria SEED-PR e dividido em jornadas de formação. Cada professor formador, que é professor da rede de Ensino do Paraná, selecionado em processo seletivo, é responsável por orientar um grupo de 12 a 20 cursistas (também de professores do Estado do Paraná), que desenvolvem as ações propostas e colocam o aprendizado em prática na sala de aula, com os alunos. (PARANÁ, 2023).

No ano de 2020 foram oferecidos cursos para as áreas de Biologia, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Química. E no ano de 2021, foi ampliado para todos os componentes curriculares, inclusive para os profissionais pedagógicos, para a Educação Financeira e para Cidadania e Civismo. No ano de 2022, foi criada a “Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação”. No 2º trimestre foram ofertados 42 temas e no 3º trimestre totalizou 45 temas, com 385 formadores e 1.260 turmas. (PARANÁ, 2023).

No presente ano de 2023 foram oferecidos, pela SEED, alguns temas novos, como o curso para atuar na coordenação de cursos do Ensino Profissionalizante. As inscrições para participar do Grupo podem ser realizadas por professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e por professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). No decorrer do Grupo, os cursistas são orientados a implementar atividades com suas turmas em sala de aula, sendo critério de avaliação do Grupo. (PARANÁ, 2023).

As reuniões são desenvolvidas através de uma sequência preestabelecida pela SEED-PR, a qual oferece formação para os tutores, sendo que estes devem possuir alguns requisitos como ser professor QPM ou PSS das disciplinas da Matriz Curricular da Educação Básica. A realização do Grupo acontece por meio da plataforma digital *Google Classroom*, associado ao domínio @escola. As reuniões semanais duram cerca de 1 hora e 40 minutos e são realizadas via *Google Meet*. (PARANÁ, 2023).

4 METODOLOGIA

Para darmos conta desse estudo, primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre formação continuada e sobre o “Grupo de Estudos Formadores em Ação” da SEED no Paraná. Em seguida elaboramos questões para os participantes do grupo de estudos do colégio pesquisado, com base nos objetivos do artigo. Solicitamos que os 34 professores deste colégio respondessem questões de um formulário *Google Forms*. Tivemos o retorno de 25 formulários respondidos. Estes professores lecionam do 6º ano ao 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) e da 1ª série à 3ª série (do Ensino Médio), são professores das disciplinas e componentes curriculares de Geografia, História, Matemática, Educação Física, Química, Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Financeira, Projeto de Vida, Pensamento Computacional, Biologia e Física.

O método de pesquisa que nos apropriamos foi o *Fenomenológico Hermenêutico*, pois, a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolvemos a análise da contribuição do Grupo de Estudos Formadores em Ação oferecido pela SEED/PR na formação continuada dos professores. Para as autoras Albuquerque e Portilho “o método fenomenológico hermenêutico traz a visão não apenas em relação ao objeto de estudo, mas também dá conta do caminho, do instrumento, da análise dos dados e do próprio pesquisador” (ALBUQUERQUE; PORTILHO, p. 391, 2022).

5 RESULTADOS E ANÁLISES

As perguntas realizadas foram 15, divididas em identificação, formação acadêmica e relacionadas propriamente ao objeto de estudo. Decidimos realizar a análise das respostas de forma aleatória, não seguindo a ordem crescente das respostas às questões, e tampouco a numeração dada aos professores conforme deram retorno do formulário. A maioria dos professores que retornaram os formulários respondidos têm tempo de trabalho entre 11 a 20 anos. Todos têm pós graduação (especialização) e um apenas tem Mestrado. Todos os professores lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A idade dos docentes está entre 35 e 57 anos. A maioria são professoras.

Passamos a análise dos resultados obtidos através das respostas ao questionário do formulário *Google Forms*. Na questão: “Existe algum assunto que

você considera importante e que não foi abordado neste questionário? Se sim, por favor, descreva-o e explique". A P25 respondeu "não fiz nenhuma vez o curso! Porque conversando com outros professores que fazem formação não tive boas informações e vejo que preciso fazer para o meu conhecimento, não gosto dessa pressão só por aulas extraordinárias". (P 25)

A professora mencionou as "*aulas extraordinárias*", referentes aquelas que os professores pegam além das 20 horas estabelecidas em concurso. A P25 disse não ter boas informações sobre o Grupo de Estudos Formadores em Ação, essas informações foram colhidas por ela nos momentos de encontro de professores no recreio, na sua hora atividade na sala dos professores. Percebe que cursos com o objetivo de formação continuada devem ser realizados buscando conhecimento e não por uma pressão do Governo. Essa pressão está relacionada a Resolução nº 7.976/2022, que estabeleceu as normas de distribuição de aula no presente ano letivo.

O P4, em resposta a mesma questão, disse que:

> Um curso de aperfeiçoamento ou capacitação deve ser regulamentado, oportunizado e ofertado de forma harmoniosa e contributiva e não como um modo de coação do funcionário público a um sistema estadual que coage e intimida o funcionário/educador ao que o atual governo quer. Muitas vezes, este governo age como uma indústria mercenária e mercantilista que parece ter como lema principal massacrar o funcionário/educador em prol de uma educação cada vez mais fria e sistêmica mesmo ecoando o contrário.

Esse professor iniciou no primeiro trimestre, deste ano, pela primeira vez o curso com a temática de sua disciplina de concurso, porém relatou que desistiu devido que, conforme aparece na sua resposta a essa questão, não teve o retorno do que acreditava ser uma formação continuada, pois pela resolução de distribuição de aulas, se sente coagido a participar, sendo assim o curso não traz contribuições para sua prática docente, conforme o mesmo professor respondeu às questões relacionadas a sua prática em sala de aula. Para o autor António Nóvoa:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 2002, p. 57)

Pelo que Nóvoa nos trouxe, podemos compreender que P4 não teve retorno do que o autor diz sobre que não está na quantidade de cursos ou de técnicas oportunizadas ao professor, mas o que estes proporcionam de reflexão sobre a prática e sobre a própria identidade do professor. Também temos em outra produção do autor em que ele coloca que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam

espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1997, p. 26).

Tanto P25 como P4 ressaltam a Resolução nº 7.976/2022 – GS/SEED, publicada no dia 08 de dezembro de 2022, para ser cumprida no ano letivo de 2023. Este despacho regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores QPM e PSS nas instituições estaduais de ensino do Paraná. No artigo 19, inciso I, alínea "a", dessa resolução, diz que "a atribuição de aulas deve obedecer, como primeiro critério a maior carga horária cumprida e certificada pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação no ano de 2022". Sendo assim, percebemos que pesa sobre o professor o fato de ser imposta, sua participação, nessa formação oferecida pelo Estado, para ter uma boa colocação para conseguir pegar aulas e turmas.

Quando se perguntou sobre se o professor participou dessa formação e em que anos, percebemos a crescente procura no último ano, reforçando nossa hipótese quanto a resolução que trata sobre a distribuição de aulas aos professores. Dos 25 professores que responderam o formulário apenas 4 participaram no primeiro ano ofertado que foi 2020, crescendo para 17 participantes no presente ano. E dos que mais participam são os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, os concursados, que entram nas normas da resolução. Já os professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS), os não concursados, têm sua classificação pelo teste seletivo, que nos últimos anos está sendo feito com provas objetivas com questões da disciplina que concorre e sobre a legislação educacional, continuaram na mesma proporção se inscrevendo nesse grupo de estudos.

Quanto a inscrição no grupo de estudos, os professores relatam que as inscrições em 2023 foram difíceis de conseguir, primeiramente porque o sistema do Governo "trava" já de início, e após umas 24 horas ele começa a dar acesso, porém muitas vezes o horário, o dia e a temática de preferência do professor, aquela que deve estar de acordo com a disciplina ou componente curricular que o professor leciona acabam as vagas. Dessa forma, os professores têm que fazer a inscrição no que tem vagas em aberto, assim não participam do que acreditam ser uma formação continuada. Para essa reflexão trazemos o autor Carlos Marcelo Garcia (1999), o qual defende que a formação continuada de professores é fundamental para a melhoria da qualidade da educação. O autor argumenta que a formação inicial não é suficiente para preparar os professores para as demandas da prática docente, e que a formação continuada deve ser vista como um processo permanente de desenvolvimento

profissional. Marcelo Garcia também destaca a importância de se pensar em estratégias de formação continuada que sejam contextualizadas e que levem em conta as necessidades e demandas dos professores em sua prática cotidiana.

Na questão sobre os motivos que levaram os professores a participar do Grupo de Estudos Formadores em Ação, aparecem em destaque *"ter uma boa classificação para distribuição de aulas", "ter carga horária para progressão"* e *"aperfeiçoamento da minha disciplina".* Sobre o motivo que leva em conta a classificação para distribuição de aulas, já observamos quando trouxemos a Resolução para a distribuição de aulas do ano letivo de 2023. Dessa forma, é reforçada a nossa hipótese sobre o impacto dessa resolução na organização dos professores com relação as turmas que pegariam. Sobre "progressão", os professores se referem a ter carga horária de cursos, pois a cada dois anos os professores QPM podem somar essa carga horária de cursos com a participação e a assiduidade na instituição de ensino, para assim avançar na carreira docente e com isso ter acréscimo salarial.

Sobre o motivo que leva em conta o aperfeiçoamento da disciplina que leciona é o que realmente está relacionado a formação continuada de professores. Na questão sobre o conceito de formação continuada, as duas definições de conceitos que mais apareceram foram: "*é um processo de aprendizagem contínuo e sistemático que visa aperfeiçoar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento profissional dos docentes*" e "*é um processo de aprendizagem que visa a atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, habilidades e competências dos educadores ao longo de sua carreira*". Sendo assim, podemos perceber que os professores buscam cursos de formação continuada, porém como esses cursos são oferecidos pela mantenedora, levam esses professores as vezes à reflexão sobre sua prática em sala de aula, sobre suas metodologias, ou, apenas a cumprir normas e ter carga horária para avanço de carreira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada da participação dos professores, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de um colégio estadual do Paraná, no *Grupo de Estudos Formadores em Ação da SEED/PR,* que propõe abordar a prática em sala de aula aliada à metodologias ativas e tecnologias educacionais, oferecendo formação continuada aos professores do Estado do Paraná, não foi completamente acertada,

conforme analisamos na nossa pesquisa e pelo recorte que fizemos, ou seja, pelas respostas obtidas e analisadas, no formulário *Google Forms,* com o grupo de docentes do colégio pesquisado.

Constatamos que os professores do colégio pesquisado não estão participando do Grupo de Estudos Formadores em Ação com o propósito de formação continuada propriamente dita. Ao contrário, não percebemos por parte dos participantes o desejo em buscar processos formativos que proporcionem mudanças qualitativas em sua prática em sala de aula.

Percebemos que pesa sobre o professor o fato de ser imposta a sua participação na formação oferecida pelo Estado, sendo este o critério principal para pegar aulas e turmas no colégio. Os dados coletados no questionário demonstraram essa realidade, também observamos dificuldades até mesmo dos professores sentirem vontade de contribuir com a pesquisa, pois além de enviar nos e-mails dos professores o formulário, ainda convidamos pessoalmente os professores para responder, justificando a importância de conhecer a participação deles no grupo de estudos.

Com esse cenário observado, percebemos a importância de se pensar em estratégias de formação continuada para os professores, porém estas devem ser realizadas por decisão dos docentes, pois se estas formações apresentarem os objetivos que buscam, as necessidades e demandas dos professores em sua prática cotidiana serão atendidas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kelly Cristina Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para pesquisas em Educação. **Conjecturas**, 20*22*, 384–396. Disponível em: https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/765/594. Acesso em: 3 de jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de jul. 2023.

DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná.** 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em:

https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3843/1/Tese%20-%20Thaiane%20de%20G%c3%b3is%20Domingues.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

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

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa-Portugal, Educa, 2002.

PARANÁ. Casa Civil. **Sistema Estadual de Legislação**. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em: 10 de jul. 2023.

_____. **Grupo de Estudos Formadores em Ação**. Disponível em: http://www.rhseed.pr.gov.br/rhseed/pages/formadoresEmAcao/index.jsf?windowId=833. Acesso em: 23 de jun. 2023.

_____. **Edital nº 36/2021**–DG/SEED. Processo Interno de Seleção para Professor e Pedagogo Formador do Quadro Próprio do Magistério. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_362021_dgseed_formadores_distribuicao_aula.pdf. Acesso em: 5 de jun. 2023.

_____.**Resolução nº 2.007** – GS/SEED, de 21 de julho de 2005. Disponível em https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69641&codItemAto=513488#513488. Acesso em: 26 de jun. 2023.

_____.**Resolução nº 1716** – GS/SEED, de 24 de abril de 2018. https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=197472&codItemAto=1231822#1231822. Acesso em: 24 de jun. 2023.

_____.**Resolução nº 7.976/2022** – GS/SEED. 08 de dezembro de 2022. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/resolucao79762022_gsseed.pdf. Acesso em: 9 de jun. 2023.

ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Adélia da Costa[1]

RESUMO

Neste estudo, explora-se a implementação de arquiteturas pedagógicas e metodologias ativas de aprendizagem por professores da Educação Profissional e Tecnológica. Utilizando uma abordagem qualitativa, realizou-se essa pesquisa com 340 professores que atuam em instituições públicas de Belo Horizonte/MG, buscando examinar o modo como esses educadores estão implementando essas práticas pedagógicas inovadoras. Para análise dos dados, que foram coletados por meio de questionário online elaborado no Google Forms, contendo 11 itens a serem avaliados pelos participantes da pesquisa, utilizou-se a escala Likert. As Arquiteturas Pedagógicas e Metodologias Ativas, que envolvem abordagens de ensino centradas no aluno, interativas e flexíveis, são consideradas elementos estruturantes para educação no século XXI. No entanto, a implementação dessas práticas no campo prático permanece um desafio. Os resultados da pesquisa forneceram percepções sobre o estado atual da aplicação de Arquiteturas Pedagógicas e Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica, revelando não apenas o nível de adoção dessas abordagens, mas também os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas estratégias pedagógicas. Essas percepções são importantes para desenvolver estratégias de apoio eficazes e impulsionar práticas de ensino mais inovadoras e efetivas na educação profissional e tecnológica. Importa destacar que os professores indicaram um movimento em direção a práticas de ensino menos tradicionais, todavia, percebeu-se que falta incentivo, fomento para impulsionar e intensificar esse movimento, por meio de uma fundamentação teórico-prática.

Palavras-chave: Arquiteturas pedagógicas. Metodologias ativas. Educação Profissional e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se refere à investigação das práticas pedagógicas adotadas por professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na utilização de Arquiteturas Pedagógicas e Metodologias Ativas de ensino. Neste contexto, a EPT ocupa um lugar de destaque na formação integrada de profissionais para o mundo do trabalho contemporâneo. À vista disso, entende-se ser importante compreender as estratégias pedagógicas que esses educadores implementam para melhorar a qualidade do ensino e a experiência de aprendizagem dos alunos.

As Arquiteturas Pedagógicas e as Metodologias Ativas emergem como estratégias inovadoras que visam tornar o ensino mais dinâmico, participativo e centrado no aluno, enfatizando a aprendizagem por meio da prática, da experimentação e do pensamento crítico. No entanto, ainda há necessidade de

[1] Doutora em Educação. CEFET-MG. adelia.cefetmg@gmail.com

pesquisas mais aprofundadas sobre a adoção dessas práticas pedagógicas na EPT.

As Arquiteturas Pedagógicas e as Metodologias Ativas estão intimamente relacionadas e complementam-se mutuamente. Ambas têm como foco central a promoção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e centrada no aluno, buscando romper com o ensino tradicional e engajar os estudantes de forma mais ativa no processo educativo.

Dessa forma, as Metodologias Ativas buscam tornar a aprendizagem mais concreta, relevante e significativa para os alunos, tornando-os mais engajados e motivados. Por sua vez, as Arquiteturas Pedagógicas fornecem o arcabouço teórico e metodológico para a implementação das Metodologias Ativas de maneira sistêmica e consistente. Elas oferecem uma estrutura flexível e adaptável que permite integrar diferentes abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais, atendendo às necessidades individuais de cada aluno.

Portanto, a relação entre Arquiteturas Pedagógicas e Metodologias Ativas é de interdependência e sinergia. Enquanto as Arquiteturas Pedagógicas oferecem o suporte teórico e metodológico para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e flexível, as Metodologias Ativas constituem as estratégias práticas e concretas para efetivar essa abordagem, transformando o processo educativo e proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica, significativa e autêntica.

Nesse sentido, a pesquisa realizada buscou examinar em que medida os professores da EPT estão implementando as Arquiteturas Pedagógicas e as Metodologias Ativas em suas práticas de ensino. O estudo envolveu 340 professores da EPT, com o intuito de obter uma visão abrangente e representativa das práticas pedagógicas atuais na área.

2 BASES CONCEITUAIS

2.1. ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

As arquiteturas pedagógicas são estruturas e modelos de ensino projetados para criar um ambiente favorável à aprendizagem ativa. Elas englobam uma série de elementos, tais como metodologias de ensino, recursos educacionais, tecnologias, avaliação formativa, colaboração e interação entre os estudantes e o professor. A ideia central é proporcionar um espaço educacional dinâmico, que estimule o protagonismo

do aluno e o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua futura atuação profissional.

Figura 1 – Significados de arquiteturas pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Carvalho; Nevado; Menezes (2005).

A abordagem pedagógica adotada na educação contemporânea está cada vez mais voltada para a criação de uma estrutura de aprendizagem que promova experiências enriquecedoras e dinâmicas para os alunos. Esse modelo educativo é concebido a partir da confluência de diversos componentes que interagem de forma harmoniosa, resultando em um processo de ensino e aprendizagem inovador e eficaz.

Entre os principais componentes que compõem essa estrutura de aprendizagem, destacam-se a abordagem pedagógica, o uso de software educacional, a integração da internet, a aplicação da inteligência artificial, a concepção flexível de tempo e espaço, o trabalho artesanal com atenção às necessidades individuais, a vivência de experiências significativas e a demanda por ação, interação e metarreflexão por parte dos alunos.

A abordagem pedagógica adotada é pautada em pedagogias abertas, que valorizam a participação ativa dos alunos, a construção colaborativa do conhecimento e o estímulo à criatividade e autonomia. Além disso, o uso de software educacional enriquece as experiências de aprendizagem, permitindo interatividade e personalização do processo de ensino, o que possibilita que cada aluno aprenda de acordo com seu ritmo e interesse.

A internet é um recurso fundamental nessa estrutura de aprendizagem, proporcionando o acesso a um vasto conjunto de recursos educacionais, informações e oportunidades de interação. A inteligência artificial é utilizada para aprimorar a experiência de aprendizagem, fornecendo feedbacks personalizados e adaptando os conteúdos de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A concepção de tempo e espaço nesse modelo educativo é flexível e adaptável, permitindo que os alunos tenham a liberdade de aprender em seu próprio ritmo e explorar os conteúdos em diferentes locais e momentos. O trabalho artesanal é valorizado, garantindo atenção aos detalhes, individualidade e cuidado com as necessidades específicas de cada aluno.

A aprendizagem baseada em experiências significativas aproxima o conteúdo teórico da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais concreto e relevante. E, por fim, a demanda por ação, interação e metarreflexão promove uma construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Essa estrutura de aprendizagem proporciona um ambiente educativo inovador, que estimula o engajamento dos alunos, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. A integração das Arquiteturas Pedagógicas com as Metodologias Ativas torna-se uma ferramenta poderosa para enriquecer a educação contemporânea, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo globalizado e em constante transformação.

2.2. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem ativa é uma abordagem educacional que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, o envolvimento cognitivo e a construção de conhecimento por meio de experiências práticas e significativas (OLIVEIRA, 2022). Na educação profissional e tecnológica, essa metodologia ganha ainda mais relevância, pois prepara os alunos para o mumdo de trabalho, em que a aplicação prática dos conhecimentos é essencial.

Berbel (2011, p. 29) explica que as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, “utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Isso significa que os alunos são expostos a situações práticas, relacionadas à vida real ou simuladas, que os desafiam a aplicar o conhecimento adquirido para solucionar problemas e enfrentar desafios típicos das atividades essenciais da prática social.

Essas atividades práticas podem ser desenvolvidas em diferentes contextos, como situações profissionais, desafios do cotidiano, questões sociais relevantes, entre

outros. Dessa forma, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipe e criatividade.

As metodologias ativas também proporcionam aos alunos uma aprendizagem significativa, pois a aplicação prática do conhecimento torna os conteúdos mais relevantes e úteis em suas vidas. Ao enfrentarem desafios reais ou simulados, os estudantes percebem a importância e a aplicabilidade do que estão aprendendo, o que aumenta sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem.

3. METODOLOGIA APLICADA AO ESTUDO

A metodologia utilizada foi do tipo Survey, também conhecida como pesquisa de levantamento. Essa abordagem visa coletar dados por meio de questionários estruturados e padronizados, aplicados a uma amostra da população-alvo (MINEIRO, 2020), neste caso, professores da educação profissional e tecnológica de instituições públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais. O processo de condução da pesquisa envolveu a elaboração, teste e aplicação do questionário estruturado com perguntas fechadas.

Os professores foram chamados a participar da pesquisa por meio de convites enviados por e-mail. Os endereços eletrônicos fazem parte da rede de contato da pesquisadora que tem experiência em ministrar cursos de formação contínua, e de extensão para professores da EPT. Recebemos respostas de 340 professores, o que corresponde a uma taxa de participação de 87,18%, considerando que foram convidados 390 docentes.

Para análise dos dados utilizou-se a escala *Likert* que consiste em uma série de afirmações ou itens aos quais os participantes devem responder indicando seu grau de concordância ou discordância (LUCIAN; DORNELAS, 2015). A escala é composta por um conjunto de categorias ordenadas que representam diferentes níveis de concordância ou intensidade do sentimento em relação a cada afirmação.

Para analisar os itens na escala Likert, utilizou-se o cálculo do Ranking Médio (RM), seguindo a metodologia proposta por Oliveira (2005). O Ranking Médio (RM) é obtido pela média ponderada, dividindo-se a soma dos produtos da frequência observada de cada resposta pelo valor de cada resposta, pelo número total de sujeitos. Neste caso, as categorias utilizadas foram: Discordo totalmente 1; Discordo 2; Não concordo, nem discordo 3; Concordo 4; e Concordo totalmente 5.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste segmento do estudo, apresenta-se os resultados obtidos na pesquisa. Foram coletadas respostas de 340 professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sobre a utilização de arquiteturas pedagógicas e metodologias ativas em suas práticas de ensino. Para tanto, solicitou-se que os professores manifestassem o nível de satisfação, em relação aos 11 itens do quadro 1, considerando a seguinte escala: Discordo totalmente 1; Discordo 2; Não concordo, nem discordo 3; Concordo 4; e Concordo totalmente 5.

Quadro 1 – Nível de satisfação dos professores da EPT em relação a práticas de ensino

Itens	1	2	3	4	5	RM
1. Tenho apoio pedagógico institucional para a utilização das metodologias ativas de aprendizagem (MAA).	50	40	70	140	40	3,23
2. Associo as MAA às tecnologias digitais, por isso preciso de uma boa Internet para aplicá-las em sala de aula.	0	20	10	271	59	4,26
3. Aprendi a usar as MAA no período do ensino remoto, na pandemia de 2020.	20	20	14	280	6	3,68
4. Tenho experiência docente com a utilização de tecnologias digitais.	30	10	12	280	8	3,54
5. Sempre trabalho com uma nova organização da sala de aula, visando a engajar os alunos nas atividades pedagógicas.	29	31	90	170	10	3,2
6. Realizo rotineiramente a (re)adaptação das metodologias e técnicas de ensino conforme o resultado das avaliações formativas dos alunos.	35	25	71	190	19	3,39
7. Considero que minhas práticas pedagógicas são inovadoras e que, portanto, colaboram no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.	20	30	80	180	30	3,5
8. Aprendi inovar as práticas pedagógicas em cursos de formação continuada.	41	19	112	160	8	3,19
9. Aprendi inovar as práticas pedagógicas a partir do meu interesse pela didática por meio da autoformação.	0	20	10	300	10	3,76
10. Os alunos têm dificuldades de trabalhar com as MMA.	12	55	77	196	0	3,34
11. Reconheço que as MAA melhoraram o desempenho acadêmico da maioria dos alunos.	20	20	30	250	20	3,58

Fonte: Dados de pesquisa, 2022.

Lembre-se que, quanto mais próximo de 5, maior é o nível de concordância ou satisfação dos respondentes com o item avaliado. Portanto, pode-se inferir que os professores demonstraram muita concordância (RM=4.07) com a necessidade de uma boa internet para utilização das MAA por associá-las às tecnologias digitais, indicando a importância do suporte tecnológico para a efetivação dessas metodologias.

ISSN: 2176 - 1396

A maioria dos professores concordaram que aprenderam a usar as MAA no período do ensino remoto durante a pandemia de 2020 (RM=3.79), sugerindo que o ensino remoto teve um impacto significativo na aquisição de novas habilidades pedagógicas. Embora a maioria dos professores pareça ter experiência com o uso de tecnologias digitais (RM=3.91), eles parecem menos seguros sobre a constante inovação das práticas pedagógicas (RM=3.38) e sobre a capacidade de seus alunos de trabalhar com as MAA (RM=3.17), o que pode indicar a necessidade de mais formação e apoio tanto para os professores como para os alunos.

Além disso, ainda que os professores considerem suas práticas pedagógicas inovadoras e benéficas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos (RM=3.75), eles parecem ter uma visão menos positiva do apoio pedagógico institucional que recebem para a utilização das MAA (RM=3.24). Estas são apenas algumas interpretações possíveis.

Para complementar a pesquisa e investigar se os professores estão adotando a arquitetura pedagógica na materialização de suas aulas, adicionou-se no questionário a seguinte questão: Quais dos seguintes componentes e abordagens você utiliza em suas práticas de ensino? a) Abordagens pedagógicas abertas, valorizando a participação ativa dos alunos, construção colaborativa do conhecimento e estímulo à criatividade e autonomia; b) Uso de software educacional para enriquecer as experiências de aprendizagem, proporcionando interatividade e personalização do processo de ensino; c) Integração da internet para acesso a recursos educacionais, informações e oportunidades de interação, permitindo aprofundar conhecimentos e colaborar em projetos online; d) Utilização de inteligência artificial para aprimorar a experiência de aprendizagem, fornecendo feedback personalizado e adaptando conteúdos de acordo com as necessidades individuais; e) Flexibilidade de tempo e espaço, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e explorem os conteúdos em diferentes locais e momentos; f) Abordagem artesanal, considerando as necessidades individuais dos alunos e valorizando a singularidade de cada sujeito no processo educativo; g) Aprendizagem baseada em experiências significativas, aproximando o conteúdo teórico da realidade dos alunos; h) Estímulo à ação, interação e metarreflexão, promovendo uma construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Com base nas respostas dos 340 professores participantes, informa-se que as abordagens pedagógicas abertas foram selecionadas por cerca de 30% dos

professores, indicando uma quantidade considerável de educadores que valorizam a participação ativa dos alunos, a construção colaborativa do conhecimento e o estímulo à criatividade e autonomia em suas práticas de ensino.

O uso de software educacional foi escolhido por aproximadamente 38% dos respondentes. Isso mostra que muitos professores estão explorando as possibilidades tecnológicas para enriquecer a experiência de aprendizagem e personalizar o ensino. A integração da internet foi a opção mais selecionada, com cerca de 58% dos professores reconhecendo seu valor para acessar recursos, informações e oportunidades de interação. Por outro lado, a utilização de inteligência artificial foi a opção menos popular, com apenas 5% dos professores indicando o uso desta tecnologia para aprimorar a aprendizagem.

A flexibilidade de tempo e espaço foi marcada por aproximadamente 17% dos respondentes, sugerindo que um número modesto de professores está explorando essa abordagem em sua prática. A aprendizagem baseada em experiências significativas foi outra opção popular, escolhida por cerca de 60% dos professores. Isso indica que muitos educadores valorizam o uso de experiências concretas e relevantes para contextualizar e dar significado ao aprendizado.

O estímulo à ação, interação e metarreflexão foi indicado por cerca de 10% dos professores, sugerindo que essa abordagem pode não ser tão comumente utilizada ou reconhecida. Por último, cerca de 29% dos professores indicaram que não conhecem as arquiteturas pedagógicas, o que aponta para uma necessidade de formação e desenvolvimento profissional nessa área.

Destaca-se que, enquanto algumas abordagens como a integração da internet e aprendizagem baseada em experiências significativas parecem ser amplamente adotadas, outras, como a utilização de inteligência artificial e estímulo à ação e metarreflexão, são menos comuns, indicando áreas potenciais para desenvolvimento e formação contínua. Além disso, o número de professores que indicaram desconhecer as arquiteturas pedagógicas aponta para a necessidade de maior familiarização com estes conceitos na formação e prática docente.

Diante disso, compreende-se que essa situação indica que mesmo sem conhecer a concepção de arquitetura pedagógica, alguns professores, ainda assim, utilizam alguns componentes dessa pedagogia. Tal fato, pode ser justificado por duas situações distintas: a primeira diz respeito a possibilidade de estarem aplicando esses componentes em suas práticas de ensino de forma intuitiva ou por meio de

capacitações e formações que não tenham utilizado esse termo específico. Nesse caso, mesmo que não conheçam a nomenclatura, a presença desses componentes em suas práticas demonstra que estão adotando uma abordagem mais aberta e centrada no aluno.

A outra possibilidade é que alguns respondentes estejam utilizando esses componentes de forma ocasional, sem terem adotado uma abordagem pedagógica completamente alinhada à arquitetura pedagógica descrita anteriormente. Eles podem estar incorporando alguns elementos tecnológicos, abordagens colaborativas ou experiências significativas, mas ainda não estão seguindo um modelo pedagógico completamente estruturado com todos os componentes.

Todavia, essas situações destacam a importância da formação continuada e de apresentar aos professores um cardápio variado de possibilidades pedagógicas para uma prática docente que leve ao aprendizado ativo, autônomo e criativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou uma variedade de abordagens sendo aplicadas, embora nem todos os professores estejam familiarizados com a terminologia Arquiteturas Pedagógicas. A internet e a aprendizagem baseada em experiências significativas foram as abordagens mais frequentemente adotadas, indicando uma ênfase na utilização de recursos online e na contextualização do aprendizado. No entanto, outros componentes dessas arquiteturas pedagógicas, como a inteligência artificial e o estímulo à ação, interação e metarreflexão, foram menos comumente utilizados.

Interessante notar que, mesmo sem o conhecimento formal das Arquiteturas Pedagógicas, muitos professores estão, ainda assim, integrando aspectos dessas abordagens em sua prática de ensino. Isso pode ser devido à incorporação intuitiva desses componentes, ou ao fato de terem recebido treinamento ou desenvolvimento profissional que incorporou tais aspectos, embora não sob a nomenclatura específica de Arquiteturas Pedagógicas.

No entanto, a adoção dessas abordagens pedagógicas inovadoras ainda não é plena, e existe um número significativo de professores que indicou desconhecimento sobre o conceito de Arquiteturas Pedagógicas. Isso ressalta a necessidade de formação e desenvolvimento profissional contínuos na área de educação, com ênfase

na familiarização e compreensão de conceitos e práticas pedagógicas contemporâneas.

Diante disso, entende-se que esses resultados revelam a importância de um compromisso contínuo com a formação profissional docente. Ao equipar os professores com uma compreensão mais aprofundada de uma gama mais ampla de práticas pedagógicas, pode-se fortalecer ainda mais a educação profissional e tecnológica, proporcionando uma aprendizagem mais enriquecedora, (inter)ativa e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 25 jul. 2023.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A., MENEZES, C. S. Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância: Concepções e Suporte Telemático. In: **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2005, Juiz de Fora - MG. Workshop Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a Distância Mediada pela Internet.

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional**: reinventando saberes e práticas na Educação Profissional e Tecnológica. Brazil Publishing: Curitiba, 2020.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de atitude: proposição de um protocolo de elaboração de escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, pp. 157-177, Agosto 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/xbHN8JRbG6f4N7h3Ms8y7bx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2023.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677. Acesso em: 28 jul. 2023.

OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de. Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/reflexoes-sobre-aprendizagem-ativa-e-significativa-na-cultura-digital. Acesso em: 28 jul. 2023.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. **Notas de Aula**. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração.

Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

PROMOVENDO O APRENDIZADO REMOTO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E SOCIOEDUCACIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELO HORIZONTE

Maria Adélia da Costa[1]

RESUMO

A precarização das escolas públicas tem sido um tema recorrente nas pesquisas no campo da educação. A situação se agravou durante o ensino remoto adotado no contexto da pandemia da Covid-19, evidenciando ainda mais a ausência do Estado na promoção de políticas educacionais e na formação continuada de docentes para a educação básica. O objetivo deste estudo foi compreender as estratégias político-pedagógicas e socioeducacionais empregadas nas atividades escolares no ensino remoto, especificamente nas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a pesquisa Survey e a técnica bola de neve para coleta dos dados, que posteriormente foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo. O questionário elaborado continha oito questões de múltipla escolha e uma questão aberta, disponível para respostas nos meses de março e abril de 2022. O propósito desse instrumento foi obter subsídios para responder ao objetivo da pesquisa, englobando quatro categorias de análise: i) Gestão escolar - questões 1 e 2; ii) Formação pedagógica para o Ensino Remoto - questões 3 e 4; iii) Utilização de ferramentas tecnológicas e materiais didáticos pelos professores - questões 5 e 6; iv) Apoio financeiro do Estado - questões 7 e 8. Participaram do estudo 171 professores, os quais compartilharam seus pontos de vista em relação ao ensino remoto. A maioria relatou a carência de investimento em formação continuada, equipamentos e internet para o desenvolvimento das aulas remotas, bem como a exaustão resultante da extensão da carga horária diária de trabalho, que se estendeu aos finais de semana e feriados. Com esse estudo, espera-se contribuir com reflexões sobre a realidade das escolas públicas de Belo Horizonte, e também, sensibilizar autoridades educacionais sobre a importância de investir em políticas e recursos adequados para garantir uma educação de qualidade mesmo em situações adversas.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação docente. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

Em 2021, após um ano de trabalho remoto, aos poucos os professores e alunos começaram a retornar aos espaços físicos das instituições escolares que haviam fechado suas portas devido ao agravamento da saúde coletiva – a Covid-19. Neste período, diversos sentimentos e incertezas tomaram conta das pessoas. O Brasil registrou mais de 690 mil mortes pela Covid-19, chegando em abril de 2021 a atingir mais de quatro mil mortes por dia (BRASIL, 2023). Esses números assustadores alimentavam o medo, a insegurança e as incertezas, pois não se tratava apenas de índices quantitativos, mas sim, de vidas humanas perdidas para o vírus.

[1] Doutora em Educação. CEFET-MG. adelia.cefetmg@gmail.com

Com as aulas suspensas, a sociedade passou a pressionar para que as escolas retornassem ao modo presencial, mesmo havendo muitos professores, jovens e adolescentes que ainda não haviam recebido o imunizante – a vacina contra a doença. Além do caos sanitário, os professores ainda tiveram que lidar com o embate com familiares dos alunos que defendiam a reabertura das escolas. Os jornais relatavam essas tensões como se fosse a final de um clássico futebolístico. Considerando que o país vivenciava a mais dura investida de um governo de extrema-direita, é importante levar em consideração, conforme explica Bittencourt (2017, p. 102-103), que "quanto mais poder é concedido aos aplicadores da terapia de choque neoliberal, mais a sociedade civil se retrai e perde sua força de contestação, resultando no esvaziamento da esfera pública".

Dessa forma, esclarece-se que essa pesquisa foi planejada e desenvolvida em meio ao cenário aqui descrito, uma situação de barbárie em que professores e alunos se encontravam em risco de morte, em uma conjuntura cruel e atroz, visto que os membros da sociedade não possuíam um kit de sobrevivência à Covid-19. Vale lembrar que o termo *barbárie* foi utilizado por Mészáros (2009) para criticar o sistema capitalista e problematizar o século 21 na dicotomia entre socialismo e barbárie. Bittencourt (2017, p. 108, grifos meus) citando Mészáros (2009), diz que

> mais do que nunca a expressão “Socialismo ou Barbárie” apresenta a sua pertinência política, pois a servidão humana perante as forças obscurantistas do neoliberalismo traz em seu bojo a dissolução dos laços societários pautados pela solidariedade, pela tolerância, pela afirmação das diferenças, circunstância que evidencia a convergência necrófila entre a desregulação do mercado e a truculência fascista.

Neste contexto, é perceptível que os princípios neoliberais corroeram de forma significativa os laços sociais, levando a um senso comum equivocado de que os professores estavam de férias durante o período de isolamento físico imposto pela pandemia da Covid-19. No entanto, foi destacado que, socialmente, as conexões e relações continuaram a ocorrer e, de certa forma, fortaleceram-se por meio da mediação das tecnologias digitais, como o WhatsApp.

Essa observação é importante, pois demonstra como as tecnologias de comunicação foram utilizadas para manter a interação e o contato social mesmo em meio a desafios e restrições físicas. Ela ressalta a capacidade de adaptação e resistência das pessoas diante das adversidades, e destaca o papel das tecnologias digitais como facilitadoras das relações humanas mesmo em tempos de isolamento.

O uso do termo "barbárie" nesse contexto também alerta para os impactos

sociais e políticos das políticas neoliberais, que podem levar ao enfraquecimento dos laços solidários e a uma potencial exacerbação de comportamentos truculentos e autoritários. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a importância de construir sociedades baseadas na solidariedade, na tolerância e no respeito mútuo, buscando alternativas ao sistema capitalista que considerem o bem-estar coletivo e a preservação dos valores humanos fundamentais.

Diante do exposto, explica-se que esta pesquisa tem como objetivo compreender as estratégias político-pedagógicas e socioeducacionais adotadas nas atividades escolares durante o ensino remoto na capital mineira, Belo Horizonte, no segmento público estadual. O perfil dos participantes foi definido a partir de dois critérios de inclusão: ser professor da educação básica de nível médio – incluindo a educação profissional; e ter trabalhado no ensino remoto durante a pandemia e o isolamento físico.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que as políticas didático-pedagógicas e socioeducacionais foram ineficientes em duas frentes: i) no aspecto inclusivo – na perspectiva de acolher os alunos com apoio financeiro e psicopedagógico; e ii) na falta de acolhimento, formação continuada, recursos pedagógicos e artefatos tecnológicos para que os professores pudessem enfrentar a travessia do mar aberto, em meio às incertezas, e ancorar o barco do ensino-aprendizagem em terras firmes e seguras.

Reconhece-se que o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 impôs aos professores, gestores, alunos, familiares e à sociedade em geral a necessidade de reinventar os espaços formais de aprendizagem, bem como as metodologias e práticas educativas. Por consequência, a identidade docente foi remodelada, envolvendo diversas ressignificações e reconstruções (COSTA, 2020).

Nesse contexto, é importante compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e buscar soluções que promovam uma abordagem inclusiva e eficiente para o ensino remoto. Além disso, a pesquisa pode oferecer insights para o aprimoramento das políticas educacionais, de forma a apoiar os educadores e garantir uma educação de qualidade mesmo em tempos adversos.

2 A PESQUISA E O MÉTODO

A pesquisa do tipo Survey é frequentemente realizada para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, visando a identificação de certos traços e

atributos. Refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica (BABBIE, 2001). Considerando que sua finalidade exigia dados populacionais e geográficos de uma dimensão enorme - professores da educação básica, ensino médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte, optou-se pela aplicação da amostragem bola de neve.

A técnica metodológica *snowball*, também conhecida como Bola de Neve, é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais em que os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes, que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo de pesquisa (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332).

A finalidade do questionário foi buscar subsídios para compreender as estratégias didático-pedagógicas e socioeducacionais de realização das atividades escolares no ensino remoto, em quatro categorias/estratégias: i). gestão escolar – questões 1 e 2; ii). formação pedagógica para o ERE - questões 3 e 4; iii). ferramentas tecnológicas e materiais didático – questões 5 e 6; e iv). apoio financeiro do Estado - questões 7 e 8.

No convite encaminhado aos possíveis participantes, registrou-se o objetivo do estudo e os contatos da pesquisadora. Informou-se ainda, que não havia necessidade de se identificar. Além disso, apelou-se para sensibilização ao efeito bola de neve, com a seguinte frase de apelo: compartilhe esta pesquisa com colegas professores que trabalham com você ou fazem parte de sua rede de comunicação. O formulário ficou disponível para respostas nos meses de março e abril de 2022.

Não foi possível saber quantas pessoas tiveram acesso ao convite, tampouco mensurar as que o rejeitaram, uma vez que o método foi aplicado numa pesquisa de Survey não probabilística de amostragem, a qual impossibilita conhecer o número de participantes ou voluntários. Todavia, informa-se que 171 professores responderam o formulário de pesquisa. Os dados foram organizados em quatro categorias: gestão escolar; formação pedagógica; ferramentas tecnológicas e materiais didático; e apoio financeiro aos professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Categoria de análise: gestão escolar

Em 2021, no Brasil, os alunos das escolas públicas de nível médio tiveram

cerca de 50 dias de aulas presenciais, complementando os 150 dias restantes com ensino remoto ou híbrido. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostraram que, em 2020, a média nacional de suspensão das aulas presenciais foi de 279 dias. As escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos alunos, com acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio disponibilizado por 82,5% delas, enquanto nas redes estaduais e municipais foram 21,2% e 2,0%, respectivamente.

Os participantes da pesquisa afirmaram que houve reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdo para os alunos no período do ensino remoto. Para isso, foi desenvolvido o plano de estudo tutorado (PET), que consiste em um conjunto de atividades de todos os componentes curriculares que os estudantes devem realizar em casa para dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020).

Com o lema *Estude em Casa* e *Se Liga na Educação*, o governo de Minas Gerais disponibilizou para os alunos do ensino médio e profissional material pedagógico organizados por ano de ensino. Todo material está com acesso público livre e pode ser baixado no site: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ensino-medio-2021 . Destaca-se que o PET está alinhado a BNCC e se organiza em forma de um plano de atividade contendo: as semanas em que os alunos deverão desenvolver as atividades; as unidades temáticas desenvolvidas; os objetos de conhecimento; as habilidades aplicadas; os conteúdos curriculares trabalhados; a interface com outras disciplinas, especialmente destacando habilidades como as socioemocionais: responsabilidade, perseverança, autoestima, autodeterminação, autoconhecimento (MINAS GERAIS, 2021).

Não há dúvidas que a gestão educacional fez um bom trabalho. No entanto, há dúvidas de como este belo trabalho foi desenvolvido. O estado mineiro conta com mais de 800 municípios, contemplar tamanha diversidade sem realizar um trabalho coletivo, de ouvir as vozes das comunidades acadêmicas pode comprometer a aprendizagem dos alunos. “O desenvolvimento de habilidades dissociadas de seu conteúdo e do significado que lhe confere o contexto, é tão difícil, carente de aplicação e desmotivador” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 67) quanto o ensino de disciplinas desconexas e fragmentadas.

Assim, a forma estabelecida entre os docentes e os gestores do ensino remoto

faz lembrar os estudos de Freire (1987, p. 66) quando proclamou que “a educação como prática de dominação mantém a ingenuidade dos educandos é indoutriná-los no sentido de sua acomodação no mundo da opressão”. Não obstante, Freire (1987) se refere a esse modelo opressor de educação como dissertadora em que prevalece a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. “Quatro vezes quatro, dezesseis; (...) o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro” (FREIRE, 1987, p. 67).

O maior incômodo ao ler o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), disponível pela SEEMG, foi pensar que não há como se falar em desenvolvimento de metodologias ativas, em que o aluno será protagonista de sua aprendizagem, em um contexto no qual os próprios professores exercem um papel passivo que não possibilita sair da zona de conforto. Ou seja, muito se tem falado em implementar novas metodologias nas escolas, porém, vicia-se os professores a receberem planos de aulas prontos, assim como historicamente recebiam os livros didáticos com as respostas das atividades propostas dos alunos.

3.2. Categoria de análise: formação pedagógica para o ERE

A terceira questão do questionário buscou responder sobre a formação dos professores para o ERE. Dos 171 respondentes, 57% se declararam insatisfeitos com a política de formação pedagógica. Com efeito, não foi possível encontrar nos documentos oficiais da SEE/MG, informações sobre cursos de desenvolvimento docente para o ERE.

Com efeito, captou-se um movimento pendular na manifestação dos participantes, pois, se por um lado 57% demonstraram-se insatisfeitos com a ausência das políticas de formação, por outro, 47% externaram sua satisfação com o apoio pedagógico da escola. Libâneo (2008, p. 33) declarou que o pedagogo exerce uma função substancial no cotidiano da escola, uma vez que em várias “instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana”.

Associando-se a essas ideias, Pimenta (1991 p. 178) destaca que a “presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua

função". Desse modo, infere-se que os participantes da pesquisa reconheceram a centralidade deste profissional, mesmo quando as contribuições pedagógicas estavam limitadas por força da pandemia e do desconhecimento do ensino remoto.

Freire (1987, p. 57), disse que a "narração de conteúdos tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade". Essa afirmação sugere que a mera narração ou transmissão de conteúdos, sejam eles valores, conceitos ou aspectos da realidade, pode tornar-se algo estático e inerte, perdendo sua vitalidade e significado. Quando os conteúdos são simplesmente apresentados aos alunos sem um contexto adequado, sem estímulo para reflexão e sem conexão com suas vidas e experiências, correm o risco de serem assimilados de forma mecânica, sem compreensão profunda ou aplicação prática.

Imagine um professor que apenas leia ou explique os conceitos de forma monótona, sem criar um ambiente de interação e diálogo com os estudantes. Os alunos podem decorar esses conceitos temporariamente para uma prova, mas, a longo prazo, podem esquecê-los e não conseguir aplicá-los em situações reais. Para evitar que isso aconteça, é importante que a educação vá além da mera transmissão de informações.

Os professores e gestores locais participaram de reuniões virtuais com diretores e coordenadores pedagógicos para orientações e monitoramento das atividades durante o ERE. A SEE-MG instruiu a utilização do Conexão Escola 2.0 como plataforma oficial das aulas remotas.

Imbérnom (2010, p. 43) diz que a "formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar novas metodologias [...]." Para além dessa questão, destaca-se que os professores tiveram pouquíssimo tempo para aprender e assimilar a rotina docente na forma de ensino a distância. De repente, eles se encontravam "abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta" (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43) como, por exemplo, aprender a lidar com toda essa tecnologia digital necessária a materialização do ERE.

Neto e Araújo (2021, p. 26) esclarecem que as tecnologias resultantes do "desenvolvimento do complexo industrial-militar, não têm como propósito aliviar o fardo do trabalho humano, mas aprofundar a exploração do trabalho mediante a economia de tempo do processo de produção". O ensino remoto mostrou que o trabalho docente foi inquestionavelmente intensificado.

Além de todas as atividades inerentes a esta profissão, houve a utilização das residências como espaços formativos - salas de aulas, invadindo a privacidade dos professores; como se não bastasse, o fato de estar trabalhando em casa impôs automaticamente uma quebra de horário de trabalho que passou a ser turnos de 24 horas ininterruptas. Por meio do WhatsApp os professores se sentiam na *obrigação* de estarem à disposição dos alunos tempo integral.

3.3. Categoria de análise: ferramentas tecnológicas e materiais didáticos utilizado pelos professores

A quinta questão do questionário foi referente a disponibilização de materiais didáticos impressos para os alunos. Os professores relataram que a polícia Militar colaborou na entrega dos PET aos alunos que não tinham acesso aos meios digitais. Destaca-se que no ensino remoto foi incluído recursos não tecnológicos, o que implica reconhecer que mesmo os alunos que possuíam acesso à internet poderiam sim, ter recebido os materiais didáticos impressos.

Sobre a realização de aulas síncronas e a interação com os alunos, apenas 28% dos professores se mostraram satisfeitos com a participação dos alunos. Os demais 72% justificaram a insatisfação, principalmente, pela dificuldade em fazer o aluno participar ativamente, inclusive ligando a câmera e utilizando o microfone. Muitos alunos se manifestavam apenas por escrito no chat.

Os professores mineiros puderam contar com a transmissão de aulas pelo programa de TV Se Liga na Educação, transmitido na Rede Minas, de segunda-feira a sexta-feira, pela manhã (MINAS GERAIS, 2022). Assim, os canais de acesso dos alunos aos conteúdos do ERE eram os PET; o se Liga na Educação por meio da TV; o aplicativo Conexão Escola; além dos canais do Facebook. Na mediação professor aluno, os respondentes relataram a plataforma do Google Meet e o WhatsApp pessoal deles.

3.4. Categoria de análise: apoio financeiro do Estado para desenvolvimento das atividades do ensino remoto com os alunos

Além de indicarem a ausência de investimentos em cursos de capacitação, os professores (98%) disseram que precisaram utilizar recursos financeiros próprios no

ensino remoto. Citaram algumas despesas como compra de notebook; utilização de dados móveis do celular e até mesmo a necessidade de comprar pacotes para internet residencial.

Registra-se que o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, a nível nacional foi oferecido por apenas 21.2% das escolas pertencentes à rede estadual brasileira (BRASIL, 2022). Considera-se que esse percentual é aquém do que foi necessário na pandemia, para o ensino remoto. Os dados deste censo escolar possibilitam observar que a realidade de Minas Gerais não foi um caso isolado, mas sim, parte da precariedade de investimento financeiro para apoio a professores e alunos no ERE.

A falta de familiaridade com as plataformas digitais e o uso online das tecnologias de comunicação foram aspectos que incomodaram 48 professores participantes da pesquisa. Embora se possa considerar os aparatos tecnológicos digitais como recursos pedagógicos inovadores para as salas de aulas, há que se ter a consciência de que não são os recursos em si, que farão a transformação da educação. Uma análise rasteira dos simpatizantes das tecnologias pode pensar assim, entretanto, não há como transformar a educação pública sem investimentos desde infraestrutura física das escolas a planos de carreira dos professores.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender as estratégias político-pedagógicas e socioeducacionais adotadas nas atividades escolares durante o ensino remoto em Belo Horizonte, no segmento público estadual. Foram organizadas quatro categorias de análise: gestão escolar, formação pedagógica, ferramentas tecnológicas e apoio financeiro.

Na gestão escolar, embora não tenham participado do planejamento da reorganização escolar para o ensino remoto, os professores reconheceram o apoio das coordenações pedagógicas e diretoria da instituição escolar. Entretanto, indicaram que a formação pedagógica foi insuficiente, focando mais em treinamento técnico para o uso de ferramentas digitais do que em um projeto de formação continuada.

Em relação às ferramentas tecnológicas e ao apoio financeiro, os professores não receberam equipamentos como notebook ou tablet, nem ajuda de custo para

investir em internet. A interação virtual com os alunos foi um desafio, e a extensão da carga horária diária de trabalho foi intensa, inclusive nos finais de semana e feriados.

Referências

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011. Anais. Curitiba: PUCPR, 2011.

BITTENCOURT, R. N. Socialismo ou barbárie: a atualidade histórica da ofensiva socialista na luta pela emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, 17(198), 100-109, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2021**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil** - Educação Básica. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília: Ministério da saúde, 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 13 jan. 2023.

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino remoto intencional**: reinventando saberes e práticas na Educação Profissional e Tecnológica. Brazil Publishing: Curitiba, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê**? 10. ed. São Paulo, Cortez: 2008.

MÉSZÁROS, I. **O século 21**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Estude em casa: se liga na educação**. Belo Horizonte: SEE, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. Loyola: São Paulo, 1991.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres Angel. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do ´ensino´ remoto. In: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e Sociedade**

ANDES-SN, ano XXXI, jan. 2021.

EXPECTATIVAS E DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Debora Cristina Lopes[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as expectativas e desafios presentes na realização do estágio curricular supervisionado por estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tal investigação, realizou-se uma revisão bibliográfica concernente ao ensino de Geografia, à formação de professores e à pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa bibliográfica baseia-se em autores como: Souza (2006), Abrahão (2004), Josso (2010), Passini, Passini e Malysz (2007) e Vallerius, Mota e Santos (2019). Para a proposta de investigação, optou-se pelo método (auto)biográfico, e da metodologia de pesquisa-formação a partir de procedimentos das narrativas escritas. Na pesquisa de campo, foram utilizados Memoriais formativos produzidos por oito (8) acadêmicos da Licenciatura em Geografia. O método de análise das narrativas (auto)biográficas, pautou-se na análise interpretativa-compreensiva com base em Souza (2006). As narrativas foram elaboradas tendo como pontos sensíveis a investigar: expectativas ante a realização do estágio; as realidades encontradas nas escolas; contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Docência em Geografia. As análises das narrativas escritas levaram a identificar as expectativas dos estudantes ante os professores supervisores de Estágio, a busca por diferentes metodologias de ensino e a necessidade de um planejamento que atenda as especificidades de cada turma. Percebeu-se que a liberdade de expressão possibilitada pela escrita dos memoriais formativos representou a possibilidade de maior protagonismo dos estudantes em sua autoformação, contribuindo para a constituição da identidade profissional docente na área de Geografia.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Estágio supervisionado. Memorial formativo. Identidade docente. Geografia.

1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado, nos cursos de licenciatura, se constituem em um momento ímpar, no qual o estudante tem a oportunidade de experienciar, sob orientação, situações reais de sala de aula e organização do trabalho pedagógico, como: o planejamento e a organização das atividades em sala de aula; o relacionamento com os alunos da escola e o professor supervisor; e o relacionamento com os demais profissionais da escola.

Assim, as atividades de estágio realizadas durante a formação inicial se configuram em um momento de aquisição e mobilização de saberes teóricos e práticos, propiciados através da investigação de sua própria prática, colocando o

[1] Mestra em Educação (UFPR), Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UFPR), declcoxa@gmail.com

estagiário como sujeito de sua formação.

O presente artigo tem por objetivo analisar as expectativas e desafios presentes na realização do estágio curricular supervisionado por estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Buscamos investigar o potencial das narrativas, com destaque para o Memorial formativo, como possibilitador de reflexão sobre a experiência inicial docente buscando compreender o processo de ser e fazer-se professor.

A proposição da pesquisa buscou considerar as subjetividades dos estudantes que optam pela formação docente em Geografia, o que requisitou a necessidade de lhes dar voz e possibilitar liberdade de expressão durante o processo de investigação. Optamos desta forma pelo método (auto)biográfico ancorado nas acepções de Souza (2006) e Abrahão (2004), e articulada à metodologia da pesquisa-formação**,** considerando as proposições teóricas de Josso (2010).

A pesquisa de campo propôs a oito (8) estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, da UFPR, a escrita de Memoriais Formativos, tomando como questão central as expectativas ante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. Os Memoriais foram produzidos durante a realização das disciplinas de Prática de Docência em Geografia (ensino fundamental e médio), entre os meses de Fevereiro e Setembro de 2022. O método de análise das narrativas (auto)biográficas pautou-se na análise interpretativa-compreensiva das fontes com base em Souza (2004).

A leitura e análise destes documentos, é proposta em três tempos: na primeira leitura realizamos a pré-análise para traçar o perfil biográfico do grupo; na segunda leitura, buscamos cruzar as fontes, destacando as regularidades e irregularidades; na terceira leitura, agrupamos por temática, sistematizando o resultado dessa análise.

Conforme destaca Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Na escrita dos memoriais de formação os estudantes/estagiários ao narrarem algumas de suas expectativas e experiências, desvelaram memórias agradáveis ou incômodas, encontros e desencontros, ampliando nossa visão através de seus olhares. Assim, ao narrar suas experiências e analisá-las, o sujeito se apropria de sua história de vida como processo formativo, buscando atribuir sentidos ao ressignificar sua trajetória pessoal e profissional e contribuído para a constituição da identidade docente.

2 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores ao ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, pressupõe que as possibilidades de aprendizagem ocorrem em todas as etapas da vida profissional docente. Neste sentido, atentamos para o período de inserção do estudante na carreira docente, que tem no estágio curricular supervisionado o momento privilegiado desta aquisição nos cursos de licenciatura. Buscamos, desse modo, identificar o papel do estágio na formação de professores de Geografia.

O estágio curricular supervisionado, deve aliar teoria e prática, buscando atender às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar. Assim, o estágio normalmente é visto como o principal momento de se congregar Teoria e Prática. Pimenta e Lima (2006) discorda, afirmando que esse papel não cabe somente à disciplina de estágio:

> Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo "teóricas" e "práticas". Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

O estágio, em todos os seus momentos de observação, participação e regência, precisa ser visto com outros olhares, procurando relacionar os conhecimentos adquiridos na formação e modificar o saber e o saber-fazer do docente.

Mesmo considerando o desenvolvimento da carreira como um processo, acredita-se que, a partir do instante em que o licenciando entra na sala de aula numa condição formalizada institucionalmente, este vive uma experiência que se diferencia de qualquer outro momento de sua formação como professor.

O estágio pode contribuir, articulando a teoria à prática, e possibilitando um processo de ressignificação do contato inicial dos futuros professores com a escola. Sobre a articulação da teoria e prática, Franco (2015, p. 524) destaca que:

> A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis.

Desta maneira, percebemos que o estágio tem um papel fundamental na formação de professores, pois possibilita que o estudante aprenda o tempo todo com os estudos, com as experiências, com os desafios enfrentados e, mediante a reflexão sobre os erros e os acertos com os quais se defronta no seu dia a dia na sala de aula.

3 DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Pensando nos desafios da realização dos estágios no ensino de Geografia, trabalhos organizados por Passini, Passini e Malysz (2007) e Vallerius, Mota e Santos (2019), apresentam reflexões e experiências sobre a formação docente e o ensino de Geografia.

Vallerius (2019) destaca alguns dos desafios cotidianos do estagiário, como: o convite para substituir o professor de Geografia; a insegurança do professor regente; a desmotivação encontrada na sala dos professores; a dificuldade em conciliar o estágio com as demais disciplinas do curso.

Ao planejar suas intervenções o estagiário conta com o suporte do professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) busca desenvolver uma aula diferenciada, que fuja da aula tradicional (expositiva) e que assim atraía a atenção dos alunos, utilizando para isso diversos recursos e metodologias diferenciadas.

O aluno da educação básica, ao se deparar com essa aula muito bem elaborada, por vezes, questiona o porquê da aula dos seus professores não ser tão interessante. Tal fato reside, muitas vezes, no tempo para planejar as aulas e os recursos disponíveis nas escolas para executar o que foi planejado.

A atividade docente não se restringe ao momento da sala de aula, ela envolve pensar nas condições de trabalho (jornada diária, número de alunos por turma, quantidade de escolas em que o professor trabalha, cobranças por resultados, entre outros) e remuneração. Tais elementos interferem em sua rotina e acabam por gerar insatisfação com a docência que inevitavelmente é passada ao estagiário, podendo desmotivá-lo, levando-o a questionar sobre sua escolha profissional. Neste caso, cabe ao professor orientador dialogar com o estagiário sobre as razões que o levaram a

ISSN: 2176 - 1396

optar pelo curso de licenciatura, compreendendo que “nem tudo são flores” e que é importante lutar por melhores condições de trabalho.

Para desenvolver essa aula bem elaborada o estagiário esbarra no desafio de conciliar o estágio, as demais disciplinas do curso bem como sua vida pessoal e profissional, neste sentido, o planejamento e a organização são fundamentais.

Em alguns casos, os estagiários encontram resistências em serem aceitos pelos professores supervisores, pois eles ainda são vistos com alguém que irá julgar o trabalho do profissional da escola. Mota (2019) aponta que tal resistência está relacionada ao fato de que os professores da educação básica não se sentem corresponsáveis na formação de futuros professores, devido a sua concepção de formação inicial que distancia a universidade da escola.

Passini (2007) destaca a importância de se estabelecer parcerias entre o estagiário e o professor supervisor, para que o estágio possibilite momentos de formação e troca para ambos os sujeitos, assim o estágio poder visto:

> [...] como momentos de formação continuada para os professores regentes, associada à formação inicial dos alunos estagiários. Estamos propondo que tanto professores regentes quanto licenciandos se debrucem sobre a aula planejada, dada, observada e avaliada, utilizando-a como objeto de análise, investigação e reflexão (PASSINI, 2007, p. 14).

Compreendemos que o estágio é um espaço-tempo de formação inicial aos estagiários, bem como um espaço privilegiado de formação continuada ao professor supervisor da escola e orientador da universidade.

Ao desenvolver as atividades de estágio, o licenciando tem a possibilidade de enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente, procurando meios para intervir positivamente.

Assim, percebe-se que a realização do estágio é permeada de desafios, sejam eles de ordem burocrática, técnica e metodológica, no sentido de que o estudante da área, conjuntamente com o professor orientador, possa buscar a melhor maneira de realizá-lo.

4 EXPECTATIVAS ANTE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

ISSN: 2176 - 1396

Conforme Abrahão (2011), a construção de memoriais de formação constitui-se também momento formativo, pois quando o sujeito é consciente da reflexão ele também compreende sua própria formação.

Destarte, o uso de memoriais por professores no contexto da atuação, possibilita conferir sentidos e significados às suas práticas à medida em que escrevem, lêem e refletem sobre elas, bem como para os estudantes em formação que podem, através da documentação de suas narrativas, produzir processos de aprendizados significativos ao longo da graduação.

Foi solicitado aos estudantes/estagiários que escrevessem sobre suas expectativas em relação à realização do estágio de docência em Geografia, e após os relatos positivos com relação à nova experiência, alguns aspectos surgiram como a insegurança ao realizar algo novo, baixas expectativas baseadas em experiências anteriores e ao considerar a conjuntura política e econômica vivenciada.

Os estagiários Maria[2], Ana e Paulo, destacaram a insegurança em realizar algo novo e ao buscar atingir suas expectativas, bem como executar o que foi planejado, mas demonstraram estar motivados para experiências nesta etapa da formação:

> Assim, parto para minhas experiências no estágio no EM, e estou desempenhando o estágio na escola há duas semanas. Turno noturno, colégio estadual na região metropolitana de Curitiba. Nesses encontros percebi como o papel do professor meramente como “transmissor” de conteúdos desprendidos da realidade é bastante tentadora. Diante de turmas pouco interessadas, mais simples é apenas cumprir o conteúdo programado do que estimular o desenvolvimento individual dos estudantes. Nas próximas semanas terei mais contatos com as turmas e creio que essas experiências de regência poderão em muito exemplificar as dificuldades de “dominar” a turma e de expor conteúdo relevante (Estagiária Maria).
>
> Creio que será incrível, tenho medo da dificuldade no domínio de sala de aula no começo de carreira, por isso vou tentar explorar ao máximo, observar, pedir conselhos, sabe? Sei que as realidades se alteram dependendo de onde estivermos, mas vai ser diferente este nosso contato. Espero sentir a vivência da escola, aprender com o professor e de certa forma, tentar contribuir para ele também, ninguém no mundo é tão vazio que não possa ensinar algo a outro (Estagiário Paulo).
>
> Agora as minhas expectativas para ir realizar o estágio na escola? são as melhores possíveis, confesso que estou um pouco nervosa, afinal as experiências que eu obtive sendo professora foi junto com amigos e todas elas foram para crianças, meu medo é chegar lá sozinha e não conseguir explicar o planejado, ou de não conseguir ajudar de fato a professora que vou acompanhar ou até mesmo os alunos estarem cansados demais para prestar atenção em mim, afinal eu escolhi realizar este estágio em um EJA. Esta escolha veio pois em momento nenhum tive contato sobre como seria ser

[2] Buscando manter a confidencialidade dos dados, seus nomes foram alterados, utilizando para isso, a lista dos nomes mais populares do Brasil segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2016).

> professora para jovens e adultos, nenhuma disciplina ou até mesmo uma discussão, e como uma forma de me preparar, se acaso um dia eu puder assumir uma turma de EJA (Estagiária Ana).

A estagiária Ana, destacou o receio em planejar aulas que consigam atender às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo o aluno como jovem e adulto trabalhador, que necessita de práticas próprias e distintas das realizadas com alunos no ensino regular. Neste caso, a modalidade de ensino da EJA, torna-se um tema de discussão e debate, necessário aos estudantes e estagiários(as) das licenciaturas, pois no âmbito da escola pública principalmente, esta contextualização sobre os estudantes precisa adquirir visibilidade nos vários níveis da escola básica e outras modalidades do ensino fundamental.

Esta questão pode ser constatada no relato do Estagiário Pedro, que também pretende estagiar na EJA, porém apresenta uma expectativa que não é das melhores, diante da conjuntura política e econômica, como explicita:

> Se tudo der certo, eu vou estagiar na modalidade EJA e, com tudo isso de bizarro que tá acontecendo no país, eu não tenho expectativas romantizadas de encontrar adultos dentro de uma escola interessados na educação, nem mesmo o professor ou professora. Os tempos não são bons, está difícil pra grande maioria da população, a gente não tem um minuto de sossego.
> Eu sinceramente espero apenas poder acompanhar as aulas que preciso acompanhar, falar com a professora sobre aquilo que preciso falar, e lecionar as aulas que preciso lecionar. Se tudo isso se viabilizar e funcionar, pra mim já tá mais que ótimo. Não dá para exigir quase nada além disso, o que vier de bom a partir daí já seria sensacional (Estagiário Pedro).

A ideia de estagiar somente para acompanhar “o estritamente necessário”, não parece responder às questões do ensino na escola básica. A necessidade é de ir além, recorrer à pesquisa e às mediações entre o conhecimento da docência na área e os estudantes, na busca de compreensões sobre a licenciatura de Geografia. Nesta mesma perspectiva o Estagiário Lucas, relata a insegurança como a carreira após concluir o curso, bem como a expectativa de que o Estágio lhe possibilite colocar em prática o que aprendeu durante o curso de Geografia:

> Chegando no fim do curso algumas preocupações aparecem: será mesmo que vou conseguir ser um bom professor? Será mesmo que vou conseguir ser um pesquisador? E essa insegurança surge pela noção mais aproximada do mundo concreto, ou seja, de entender que a dimensão do trabalho está condicionada ao mercado dentro de uma sociedade capitalista. Quanto terei que trabalhar? E quanto vou ganhar por isso? Terei que sacrificar o que eu acredito ser o melhor método de pesquisa e ensino para me encaixar no mercado? Se eu seguir carreira acadêmica terá concurso na minha área? As condições de trabalho de um professor do ensino básico não tem lá boas projeções para o futuro. Mas na dimensão subjetiva isso pesa também,

> realmente não sei se sou capaz de “saber fazer”, sempre fiquei confortável no saber sobre, mas agora o mundo exige de mim o saber fazer, é nesse sentido que espero que o estágio me ajude, em treinar o “saber fazer” necessário para ser um professor (Estagiário Lucas).

O Estagiário Carlos, também demonstra insegurança com o futuro profissional, mas destaca a possibilidade de que o estágio o motive para seguir com o desejo de ser docente da área de Geografia, e traduz este entendimento:

> Acho que esta etapa final da graduação está servindo para entender mais concretamente as condições do trabalho docente e da escola, bem como discutir potenciais de fazer diferente. Apesar do semestre encurtado, acredito que esse estágio de prática possa dar melhores dimensões do que é lecionar no ensino fundamental. Além disso, permitir o exercício das concepções de ensino de geografia que venho construindo no último ano, como foi na disciplina de estágio do ensino médio, também com o professor *João*. As reflexões que ele trouxe sobre ensino de geografia têm preenchido essa lacuna do nosso currículo. Espero que essa experiência sirva de motivação para perceber que é uma carreira possível, compreendendo também a temporalidade do meu processo de aprendizado e formação (Estagiário Carlos).

O Estagiário Antônio, apontou que, por não possuir o desejo de ser professor, não tem grandes expectativas com o estágio, porém ao realizar atividades de docência em outras disciplinas, as compreende como momentos positivos no curso.

> Por não possuir muito interesse na licenciatura, eu a realizei com pouco interesse, indo para as aulas mais pra evitar ser reprovado por falta do que por interesse, até porque todas me soavam iguais. Continuei o curso durante a pandemia até como uma forma de me manter ocupado e porque faltavam somente três matérias para terminá-lo. Apesar do pouco interesse, o estágio realizado na disciplina em Processos Interativos e a realização do TCC foram momentos que me agradaram. Com relação ao estágio do Ensino Médio, não sei quais são as expectativas ao certo, uma vez que possuo quase nenhuma experiência em sala de aula (Estagiário Antônio).

O Estagiário Francisco, motivado por sua experiência com o estágio do ensino fundamental, não possui grandes expectativas em relação ao estágio no ensino médio, mesmo assim espera ter um bom relacionamento com os estudantes.

> Espero uma experiência um pouco semelhante com a que tive em estágios anteriores, nos quais acompanhei turmas de 9° ano e, nelas, pude perceber o comportamento típico de adolescentes, isto é, alunos com pouco interesse na aula e ocupando seu tempo com outras atividades, como tarefas de outras disciplinas ou desenhos na carteira; outros dormindo ou ouvindo música com fones escondidos. Mas, também, espero boa interação dos alunos comigo, já que eles gostam, aparentemente, dos estagiários (Estagiário Francisco).

Os estudantes/estagiários demonstravam expectativas ante a receptividade que encontrariam na escola, tanto com relação aos professores supervisores quanto

com os alunos da escola. Este receio de não aprovação pelos estudantes, ou professores, parece um traço de significativa importância para os estagiários, o que leva a pensar na necessidade de maior interlocução, reflexões e análises conjuntas durante o percurso das atividades planejadas para os Estágios. Nota-se que a receptividade positiva possibilita maior ânimo e interesse para a realização do estágio, focalizando a docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as expectativas e desafios presentes na realização do estágio curricular supervisionado por estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal análise pautou-se no potencial das narrativas, presentes nos Memoriais formativos produzidos por estudantes do cursos de licenciatura em Geografia da UFPR no momento da realização do Estágio Curricular Supervisionado, como possibilitador de reflexão sobre a experiência inicial docente buscando compreender o processo de ser e fazer-se professor.

As narrativas presentes nos memoriais formativos possibilitaram compreender as expectativas dos estudantes em relação à realização dos estágios, destacando a ansiedade frente a algo novo e muito esperado, o receio em conseguir executar o que foi planejado, a necessidade de atender as especificidade das turmas que serão atendidas, o desejo de colocar em prática os conhecimento adquiridos na formação inicial, a recepção dos alunos e professor(a) supervisor(a), reflexões sobre a conjuntura política e o futuro profissional.

Compreendemos que o método (auto)biográfico e a metodologia da pesquisa-formação apresentam possibilidade fértil para a autoformação ao provocar uma atitude de reflexão intelectual e de visibilidade do(a) estudante da área de Geografia, acerca de seus saberes e fazeres docentes. O exercício de narrativas e escritas de si, lhes permitiu enxergar possíveis associações com experiências vividas no passado como aluno(a), bem como identificar suas inspirações a partir da convivência com determinados(as) professores(as), e a perspectiva de vislumbrar os inovações que apontam para a vida futura.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708/6353. Acesso em: 28 jul. 2023.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

IBGE. **Nomes do Brasil.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/ranking. Acesso em: 28 jul. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

MOTA, Hugo Gabriel. O papel do professor e da escola básica no Estágio Supervisionado de Geografia: outros olhares sobre o processo de formação de professores. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (org). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia:** múltiplos olhares. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. p. 131-150.

PASSINI, Elza Yasuko. Introdução. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha (org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**.São Paulo: Contexto, 2007, p. 11-15.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra Terezinha (org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**: Diferentes concepções. Poíesis Pedagógica, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRN. V. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958. Acesso em: 28 jul. 2023.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. O Estágio Supervisionado de Professores de Geografia: notas importantes e (des)pretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (Orgs.). **O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco, 2019. v. 1. p. 21 - 38.

VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan Alves dos. (Org). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco, 2019.

AS PROPOSTAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA: OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO CAPES

Marília Ferranti Marques Scorzoni[1]

Noeli Prestes Padilha Rivas [2]

RESUMO

A formação para a docência universitária, no âmbito da pós-graduação, revela fragilidades e enfrenta desafios que decorrem, dentre outros, da ausência de políticas educacionais e amparo legal, bem como da diferente valoração entre as atividades desempenhadas pelos docentes que, impetradas pela cultura da avaliação na perspectiva da produtividade, constituem-se enquanto situação-limite para a legitimação de ações e propostas formativas compatíveis com a complexidade e com as múltiplas dimensões que constituem a docência no âmbito do ensino superior. É lugar comum nos estudos e pesquisas acerca da docência universitária (ALMEIDA, 2012; BOLZAN; POWACZUK, 2021 CUNHA, 2008; 2010; ISAIA; 2006; LEMES DE SORDI, 2019; PIMENTA; ANASTASIOU, 2017; SOARES; CUNHA, 2010; ZABALZA, 2004) reconhecer os desafios e fragilidades que permeiam as iniciativas e ações voltadas à formação do professor universitário no âmbito da pós-graduação tendo em vista o silenciamento legal a esse respeito e, também, os impactos da política de avaliação Capes que tem, a partir de seus indicadores, secundarizado o ensino e a formação docente. Considerando essa problemática, o presente estudo é um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito da pós-graduação em Educação em uma universidade pública paulista cujo objetivo é analisar os programas e iniciativas institucionais de formação do professor universitário, no âmbito da pós-graduação, identificando a dimensão político-institucional das propostas e programas formativos voltadas à dimensão didático-pedagógica da docência. O percurso metodológico foi desenvolvido a partir de análise documental (CELLARD, 2008) cujo corpus de análise foram os anuários estatísticos da Universidade de São Paulo publicados nos dois últimos anos (2021/2022) .Os dados analisados revelam as singularidades e contribuições do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, mas também, sinalizam os limites e desafios da proposta e asseveram a preocupação em relação aos critérios adotados pelas avaliações dos Programas de Pós-graduação, tendo em vista que os indicadores utilizados têm condicionado o investimento individual e institucional na produtividade, desestimulando o docente e, muitas vezes, os pós-graduandos em investir na formação didático-pedagógica.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação docente. Avaliação. Pós-graduação.

1 INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre a docência universitária é lugar comum reconhecer a

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e 77Letras de Ribeirão Preto (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR-USP). Docente do Centro Universitário Barão de Mauá (mscorzoni15@gmail.com).

[2] Professora Associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Doutorado em Psicologia pela FFCLRP/USP. Mestre em Educação pela do Paraná. (noerivas@ffclrp.usp.br).

complexidade da docência no âmbito do ensino superior, suas singularidades e as múltiplas dimensões que a constituem, bem como problematizar os limites e desafios impostos à formação do professor universitário no âmbito da pós-graduação, espaço marcado pela ausência de políticas educacionais voltadas à formação do professor, pelo tensionamento da relação ensino-pesquisa refletido pelos critérios valorativos de avaliação e progressão da carreira docente que secundarizam as atividades voltadas ao ensino e, ainda, pela crença construída historicamente de que para ser professor, basta o domínio do conhecimento da área específica (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2008; 2010; ISAIA; 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2017; SOARES; CUNHA, 2010; SORDI, 2019).

A complexidade da docência universitária é evidenciada pelas múltiplas demandas que interpelam o cenário universitário, especialmente as que decorrem das mudanças e transformações impulsionadas pelas transformações sociais mais amplas como a globalização, internacionalização, expansão e, ainda, pela diversificação do perfil universitário ,que imprimem seus pressupostos nas funções universitárias intensificando os desafios e ressignificando à docência e os processos formativos, refletindo as tendências e pressupostos neoliberais ,com forte apelo à racionalidade mercadológica, que tendem a “adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico à nova ordem mundial, dentro de um quadro de redefinição do cenário econômico internacional” (SORDI, 2019, p. 138).

Nessa perspectiva, o trabalho docente ganha dimensões e contornos cada vez mais complexos em um contexto marcado pela produção do conhecimento com ênfase no mercado, democratização de acesso ao ensino, fragmentação do conhecimento e aligeiramento da formação, tanto no âmbito da graduação quanto no âmbito da pós-graduação, que se encontram traduzidas por distintas concepções de docência e iniciativas de formação. Assim, embora se reconheça que os docentes universitários são responsáveis pela formação dos profissionais das diferentes áreas de atuação profissional, contraditoriamente, a formação pedagógica desses profissionais não é valorizada pelas instituições e, tão pouco, legitimada no âmbito das políticas educacionais (ISAIA, 2006; SOARES; CUNHA, 2010; ZABALZA, 2004).

Ganha espaço, nesse contexto, as discussões sobre a qualificação e formação do professor universitário tendo em vista que “a qualificação profissional dos professores tem peso determinante na sua atuação profissional e consequentemente na qualidade do ensino ministrado” (ALMEIDA, 2012, p. 68). Contudo, como aponta

Cunha (2008, p.10) é preciso superar a concepção construída, historicamente, de que para ser professor universitário basta o conhecimento da área específica de atuação profissional, ratificando a ideia do “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

Isaia (2006), nessa direção, aponta que um dos desafios que permeia a formação para a docência universitária é a ausência de compreensão e reconhecimento por parte dos professores e das instituições sobre a necessidade de investir em formação específica para exercício da docência, sustentando a crença de que a experiência construída ao longo da carreira profissional é suficiente para o desempenho da docência. Constata-se, nessa perspectiva, que o campo epistemológico da docência universitária é, tantas vezes, desconhecido e desconsiderado pelos professores e instituições universitárias que centram seus esforços nas atividades de pesquisa, veementemente valorizada no contexto dos planos de carreira e de avaliação institucional.

Para Pimenta e Almeida (2014, p. 17) esse cenário tem sido intensificado, dentre outros, diante da evidência que “critérios externos de avaliação, impetrados entre nós pelas agências de fomento, foram sendo incorporados gradativamente na universidade” e, nesse contexto, os critérios de avaliação docente e progressão na carreira tendem a refletir as determinações do contexto mais amplo, priorizando indicadores quantitativos e referências que dão ênfase a produtividade e desprestigiam a docência.

Nessa mesma direção, Sguissardi (2006) assevera que os princípios que fundamentam a avaliação dos programas de pós-graduação, bem como as dimensões contempladas pelos indicadores, evidenciam que o processo está profundamente calcado na produtividade, acarretando muitos desafios para o ensino, para a formação do pós-graduando e para o exercício da docência. Os impactos para o exercício da atividade docente são muitos e estão relacionados com a secundarização das atividades voltadas ao ensino que, como tem peso menor no contexto da avaliação dos programas, são preteridas pelos docentes que entendem ser mais sedutor e rentável investir seu tempo e seus esforços na produção científica. Nesse contexto, o modelo de avaliação adotado pela CAPES conduz e direciona os esforços e investimentos pessoais e institucionais, assumindo o risco de que os professores e os coordenadores dos programas exerçam suas atividades profissionais em função dos indicadores que tem maior peso e relevância no processo de avaliação e que, não necessariamente, implicam melhorias e definem a qualidade das atividades

realizadas.

Barata (2019, p.3) explica que a atual política de avaliação adotada pela CAPES "está profundamente calcada na produção intelectual do programa que corresponde a praticamente 70% da nota (30% a 40% da nota atribuída à produção intelectual dos docentes e 30% a 40% atribuída à produção dos discentes)" e, a partir desse cenário, as questões atinentes à formação "estão subavaliadas" pois , correlata a essa lógica, os espaços para discussões teóricas e metodológicas, e para a própria formação docente, estão esvaziados e muito fragilizados.

Diante desse cenário, são muitas as situações-limites que permeiam a proposição de espaços e políticas de formação docente no âmbito da pós-graduação que, desprestigiada pelos indicadores de avaliação e não legitimada pelas políticas educacionais, fica à cargo das iniciativas institucionais. Assim, a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, na Universidade de São Paulo, ocorre com todos os limites impostos pelo contexto no qual está inserido, por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), pertencente à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que visa proporcionar aos pós-graduandos uma aproximação com as múltiplas dimensões e saberes que constituem a docência (GENEROSO; SCORZONI; CANTANO, 2022).

2 O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE)

O Programa de Aperfeiçoamento de ensino (PAE) se desenvolveu, historicamente, a partir de um projeto criado na USP em 1992 destinado aos alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação. Atualmente, mantém a proposta instituída em 1999 e consiste em duas etapas obrigatórias: Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD).

A etapa de preparação pedagógica, pré-requisito para a realização do estágio supervisionado em Docência, pode ser ofertada de diferentes modos, ficando a definição a critério de cada Unidade. Salienta-se que, em sua maioria, as unidades ofertam disciplinas[3] na etapa de preparação pedagógica e, essas disciplinas devem seguir as diretrizes específicas para oferta de disciplinas na etapa preparatória que

[3] Atualmente, são oferecidas 169 disciplinas para a Etapa de Preparação Pedagógica, distribuídas nas diferentes Unidades da Universidade de São Paulo (USP).

apresenta sugestão de conteúdos e bibliografias que contemplam os referenciais teóricos que fundamentam a docência universitária (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1999).

A ESD, a ser realizada subsequente à EPP, tem duração de um semestre letivo e caracteriza-se pelo acompanhamento de uma disciplina da graduação, pelo pós-graduando, possibilitando participação nas múltiplas dimensões pressupostas à docência que devem ser experenciadas por meio de diferentes atividades, sob supervisão do docente responsável pela disciplina, ao longo do estágio. Assim, segundo as diretrizes do PAE, os pós-graduandos podem participar do planejamento e organização das atividades didáticas da disciplina, promover plantões para elucidar dúvidas relacionadas aos conteúdos abordados na disciplina, organizar grupos de estudo e contribuir com o processo de avaliação, sendo vedado substituir o docente nas aulas teóricas.

É importante elucidar que a participação no PAE é obrigatória, apenas, para os alunos bolsistas de demanda social CAPES que devem realizar, ao longo do mestrado um semestre de ESD e, no doutorado, dois semestres. Para os demais pós-graduandos, a participação é voluntária.

Os estudos realizados, por Assunção (2013), Conte (2013), Cantano (2017) e Martin-Franchi (2017), sobre o PAE apontam as contribuições e potencialidades no sentido da formação pedagógica, mas, também, sinalizam alguns limites e desafios em proporcionar uma formação que possa abranger toda a complexidade e todas as dimensões da docência. Alguns dos limites apontados, nesses estudos, estão relacionados com a necessidade de ampliar o tempo destinado às disciplinas e atividades formativas no sentido de possibilitar um debate mais amplo e consistente sobre as dimensões da docência e, também, alertam para a ausência de articulação entre as duas etapas que integram o programa, asseverando a necessidade de ressignificação da relação prática e conteúdo no sentido ampliar as possibilidades de vivenciar as questões pedagógicas e de superar uma perspectiva instrumental de formação.

Outro aspecto evidenciado e problematizado nos estudos sobre o PAE é a correlação negativa entre o tempo destinado à formação pedagógica e o tempo destinado à pesquisa, reconhecendo que há necessidade de ampliar os espaços e o tempo destinado à formação didático-pedagógica. Cantano (2017, p. 112) aponta a relevância do programa enquanto espaço institucional de formação docente, mas

também, aponta os desafios e "a realidade de um programa complexo que reproduz as contradições da universidade a que pertence".

Considerando, assim, que as ações e programas institucionais de formação do professor universitário não são neutras e estão imersas em um contexto permeado por tensões e contradições que refletem a dimensão contextual da universidade e das políticas educacionais mais amplas, nossa investigação buscou identificar a procura dos alunos de pós-graduação pelo PAE no sentido de entender sua abrangência enquanto espaço de formação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a potencialidade do PAE enquanto espaço de formação e os desafios impostos pelo contexto mais amplo no qual a universidade está inserida, mapeamos e analisamos as informações disponibilizadas nos anuários da USP, publicados nos dois últimos anos (2021/2022), identificando o número de pós-graduandos matriculados, nas diferentes unidades[4] que integram o Campus da USP de Ribeirão Preto e o número de alunos que realizaram o PAE entre o período de 2015-2021. Realizou-se, assim, análise documental tendo em vista que "o documento é uma fonte extremamente preciosa" pois "permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social", possibilitando a análise das informações nele expostas e, nesse sentido é testemunho das atividades humanas ocorridas em um determinado tempo-espaço (CELLARD, 2008, p.295).

O tratamento e análise dos anuários desenvolveu-se a partir de uma análise crítica e preliminar dos documentos, considerando o contexto no qual o documento foi produzido no sentido de compreender as concepções que o documento carrega. Feita, então, a análise preliminar, investimos esforços em construir uma interpretação crítica e coerente, levando em consideração o questionamento inicial e a problemática da pesquisa.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

[4] Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (FORP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP), Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP) Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP).

As informações disponibilizadas nos anuários da USP apresentavam dados sobre os últimos 7 anos (2015-2021) que, quando analisados e compilados, possibilitaram identificar que, nesse período um total de 18.465 pós-graduandos, realizaram o PAE nas diferentes unidades da USP. Considerando, especificamente, as unidades do Campus de Ribeirão Preto, o fluxo de pós-graduandos e de pós-graduando que realizaram o PAE, nesse período, está compilado na tabela abaixo.

Tabela 1- Número de estagiários PAE e alunos de Pós-graduação cadastrados por ano nas diferentes unidades do Campus Ribeirão Preto.

Ano	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**Total**
Pós-graduandos	4405	5131	5108	4666	4585	4860	5227	**33.982**
Pós-graduandos que realizaram o PAE	480	408	363	363	361	329	382	**2. 886**

Fonte: elaborado pelas autoras a partir das informações disponibilizadas nos Relatórios estatísticos da USP de 2021 e 2022.

Os dados apresentados nos autorizam reconhecer que a procura pela PAE foi tímida no período analisado. identificamos uma correlação negativa quanto à procura e adesão, tendo em vista que entre 2015 e 2021 o total de pós-graduando matriculados era de 33.982 e, nesse mesmo período o total de alunos que realizaram o estágio foi de 2.886. Esses números, contextualizados no âmbito dos desafios apontados, atestam a dificuldade enfrentada pelos programas e iniciativas voltadas à formação didático-pedagógica que, frente a uma cultura instituída de valorização da produção científica, são pouco prestigiados.

Nossa perspectiva de análise considera a hipótese de que a baixa procura pelo PAE reflete a pouca disponibilidade e interesse dos pós-graduandos pelos espaços de formação de didático-pedagógica, corroborando com a problemática sinalizada por Fávero; Consálter; Tonieto (2019, p.06) que asseveram que, no contexto do produtivismo acadêmico, legitimado e estimulado pela atual política de avaliação dos programas de pós-graduação, “os futuros pesquisadores aprendem a lógica da pressão pela publicação desde muito cedo” e submetidos a essa lógica, a adesão e participação nos programas de formação é quase um ato de rebeldia contra o sistema.

Reconhecemos que a pouca adesão dos pós-graduandos pelo PAE reflete os determinantes externos que implicam em uma nítida influência e um forte impacto nas instituições, “especialmente naquelas que privilegiam a pesquisa e estão entre as que

aspiram subir nos rankings", como é o caso da USP, que adota mecanismos institucionais que geram consequências como a introdução da lógica competitiva e o desinvestimento nas atividades de ensino, especialmente no âmbito da pós-graduação (BARREYRO, 2018, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para a docência universitária apresenta fragilidades que decorrem da ausência de políticas educacionais e de uma cultura universitária que, historicamente, não reconhece a dimensão didático-pedagógica do exercício da docência, negando a necessidade de formação. Construiu-se, assim, a crença de que o docente universitário é aquele que domina os saberes de sua área profissional. Somando-se a esses desafios, a atual política de avaliação dos programas de pós-graduação tem privilegiado a produção acadêmica condicionando os esforços de docentes e pós-graduandos que priorizam as atividades mais rentáveis do ponto de vista avaliativo.

Tal fato é evidenciado pelos dados acerca da participação dos pós-graduandos no PAE, apresentados nos relatórios estatísticos, que contextualizam uma tímida adesão ao programa que, analisados à luz dos referenciais teóricos e do próprio contexto universitário refletem os desafios da consolidação e da participação nas atividades voltadas à formação didático-pedagógica que refletem, em certa medida, a cultura institucional de valorização da produção científica e secundarizarão do ensino desencadeada , sobretudo, pelo modelo CAPES de avaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ASSUNÇÃO, C. G. de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARATA, R. C. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface**, v. 23, abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.180635 Acesso em 19 jul. 2023.

CANTANO, M. M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação**: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008

CONTE, K.M. **Espaço formativo da docência**: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, M.I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos,** São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, Set./Dez. 2008.

CUNHA, M.I. A docência como ação complexa. In: Cunha, M.I. **Trajetórias e lugares de Formação da docência Universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. (p.19 -34).

GENEROSO, J.B.; SCORZONI, M. F. M.; CANTANO, M. M. R. A formação do professor universitário no contexto da Universidade de São Paulo: tessituras a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M. D.; MARTIN-FRANCHI, G. O. O. (Org.). **Diálogos sobre Formação de Professores e Currículo no Ensino Superior e na Educação Básica.** 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v., p. 209-2026.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006b. p. 65-86. v. 5.

MARTIN-FRANCHI, G. O. **O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário**: limites e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49–88, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141 . Acesso em: 14 jul. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SORDI, M. R. L. D. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, v. 35, n. Educ. rev., 2019 35(75), maio 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portaria GR 3190 de 26 de outubro de 1999. **Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.** São Paulo: USP, 1999. Disponível em: https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3190-de-26-de-outubro-de-1999 . Acesso em 14 jul. 2023.

_____Anuário Estatístico da USP 2021. São Paulo: STI, EGIDA, 2021. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle# Acesso em 11 jul. 2023.

_____Anuário Estatístico da USP 2022. São Paulo: STI, EGIDA, 2022. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle# Acesso em 11 jul. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS[1]

Clélia Peretti[2]

RESUMO

A pesquisa discute a Formação de Professores de Ensino Religioso e questiona o porquê não obstante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (2018), a oferta e a aprovação de Cursos pelo MEC, a adesão para a formação do professor de Ensino Religioso é ainda insipiente. Objetiva descrever o perfil do professor de Ensino Religioso, mostrar a partir do levantamento de dados a oferta de Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na região Sudeste entre os anos 2019-2022 e relatar a proposta das matrizes curriculares para a formação de professores dos cursos pesquisados. A pesquisa busca seu fundamento teórico no estado da arte realizado seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (Anped); Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); Portal do Ministério da Educação (MEC, e-MEC); Bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Revistas e Periódicos educacionais de Ensino Religioso em diferentes sites, Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso, ANAIS de Congressos e Seminários de Formação de Professores do Ensino Religioso realizados pelo FONAPER. Essa base mostra um rol de autores que estudam de forma constante sobre a formação de professores de ER e a importância dos Cursos de Graduação em Ciências da Religião ofertados nas diferentes regiões do Brasil. A pesquisa conclui mostrando a partir do levantamento da oferta de Cursos, a composição das Matrizes Curriculares com suas disciplinas e enfatiza que somente três Instituições habilitam epistemológica e metodologicamente o profissional de ensino, através da EaD: Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) com destaque porque ofertou o Curso nos quatro estados da Região. Em seguida o Centro Universitário ETEP com oferta nos estados de São Paulo e Minas Gerais e o Centro Universitário de Ensino Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino) que ofertou o Curso no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Formação de Professores de Ensino Religioso. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Matrizes Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, no Brasil, tem sido objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas, contribuindo de forma diversificada para a constituição do campo e

[1] Este artigo foi com elaborado com a colaboração da estudante Liamara Aparecida Toniolo Janz, do Curso de Bacharelado em Teologia, Bolsista do CNPQ.

[2] Doutora em Teologia (EST). Pós-doutorado em Fenomenologia (PUL/Roma). Mestre em Educação (PUCPR). Especialista em Gestão de Escolas (PUCPR) e em Educação a Distância (UnB). Licenciada em Pedagogia e em História. Bacharel em Teologia e Magistério em Ciências da Religião. Docente do Programa de Pós-graduação em Teologia da PUCPR. E-mail: clelia.peretti@pucpr.br

da área de estudos e investigações sobre a educação. É imprescindível destacar que a docência de qualquer componente curricular da Educação Básica pressupõe a existência de uma formação inicial específica. Não obstante pesquisas e reflexões, em escala crescente, têm se dedicado ao novo papel do professor nos processos de inovação no ensino, afirma-se que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais.

Nas últimas décadas, notadamente na docência de Ensino Religioso, diversas iniciativas, tanto públicas quanto privadas, tentaram preencher as lacunas de formação para a docência de Ensino Religioso na Educação Básica. A busca pela não confessionalidade do Ensino Religioso como perspectiva de trabalho educativo na escola pública, impeliu a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, estabelecendo o Ensino Religioso como Componente Curricular dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. O documento estabeleceu critérios de organização das habilidades na BNCC com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, a serem abordadas ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais e finais.

Deste modo, a BNCC enquanto política curricular oficial, ratifica que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso. Este é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, especialmente pelas Ciências da Religião. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), estas ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto um dos bens simbólicos produzidos pela humanidade. A partir do estabelecimento do Ensino Religioso como componente curricular, reconhece-se no âmbito das políticas educacionais a necessidade da formação específica para a docência na Educação Básica. Com base nesta demanda foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (DCNs), de Graduação Plena em Ciências da Religião, pela Portaria n° 1.403, publicada no D.O.U. de 28/12/2018, Seção 1, p. 131.

Neste sentido, a habilitação pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades fundantes das Ciências da Religião e da Educação, qual seja, a perspectiva inter-religiosa e intercultural para a docência de Ensino Religioso na Educação Básica. As DCNs (BRASIL, 2018) para os Cursos de

Licenciatura em Ciências da Religião justificam também a necessidade de parâmetros e abordagens curriculares comuns para os atuais e futuros projetos que assegurem o exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Deste modo, o papel que o professor tem no âmbito social revela a necessidade de bases teóricas capazes de alicerçar as ações e fundamentar as concepções exteriorizadas pelo profissional. É fundamental, portanto, uma interação contínua entre as bases teóricas advindas dos cursos de formação, seu capital cultural, a prática pedagógica, a partilha com o seu grupo e a relação com o contexto social. Assim, a pesquisa objetiva descrever a partir das DCNs o perfil do professor de Ensino Religioso, mostrar a partir do levantamento de dados a oferta de Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na região Sudeste entre os anos 2019-2022 e relatar com base na análise das matrizes dos cursos de Ciências da Religião pesquisados a proposta de formação para a docência no Ensino Religioso.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O estado da arte realizado nessa pesquisa mostra a produção sobre o perfil dos professores de Ensino Religioso na Educação Básica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Religioso. Tomou-se como referências as seguintes fontes: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Site do Fórum Nacional do Ensino Religiosos (FONAPER); Bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação das Universidade Brasileiras e, em Revistas e Periódicos educacionais apresentados em diferentes sites e trabalhos de pesquisa desenvolvidos por estudiosos e diversas Organizações Educacionais que promovem encontros, cursos e congressos sobre a formação de professores de Ensino Religioso.

Nesta lógica, ressalta-se a realização do XI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE) pelo FONAPER, juntamente com o III Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), na modalidade online, em setembro de 2022, que representou mais uma oportunidade de ampliação e aprofundamento das discussões e intercâmbios de pesquisas e práticas pedagógicas nas áreas de Ciências da Religião, Educação e Ensino Religioso. Os textos dos ANAIS

demonstram à necessidade de formação sólida para a docência de Ensino Religioso conforme as exigências de competências específicas e habilidades profissionais, expressas na BNCC.

Fernandes e Aragão (2022), no artigo *O Ensino Religioso à luz de um novo paradigma: Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade*, busca aproximar o novo paradigma da complexidade com aquilo que está proposto na BNCC. Para os autores, o documento propõe a formação integral do sujeito e leva em consideração a multidimensionalidade. O Ensino Religioso visa "formar um indivíduo capaz de aprender, conviver e praticar uma ética do respeito à diversidade cultural e religiosa" (FERNANDES; ARAGÃO, 2022, p.25). Ao mesmo tempo, o conhecimento místico ou espiritual sobre as religiões aponta para uma atitude de respeito ao mistério da realidade e, que o campo religioso tematiza, sendo também captado pelo campo das Ciências. Nesse sentido, "através do pensamento complexo e do método transdisciplinar é possível acessar o que está entre e além dos conteúdos; inserindo o sujeito no processo de construção do conhecimento para que ao final ocorra as mudanças necessárias para um mundo mais tolerante" (FERNANDES; ARAGÃO, 2022, p. 25).

Para Martins e Rodrigues (2018), autoras do texto *Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular*, afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), subsidia os professores com recursos didáticos aplicados para o ER (2018, p.140). Apresentam aspectos da prática pedagógica para o ER à luz da BNCC. Dentre esses destacam-se:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

As autoras consideram ainda que:

> os conhecimentos derivados do cotidiano dos discentes são [...] essenciais, visto que espelham algo que derivam da própria vida de cada sujeito, portanto, são conhecimentos formulados a partir do concreto, da realidade sociocultural de cada um. Ensinar a partir do concreto implica reconhecer a historicidade do outro e, com isso, promover oportunidades de aprendizado a respeito de conteúdos significativos (MARTINS & RODRIGUES, 2018, p. 146).

Nesse sentido, cabe ao docente a tarefa de mapear as tradições religiosas presentes na comunidade de seus estudantes a fim de ensinar sobre sua religião

tendo como base os referenciais mais próximos de cada grupo. Nesse caso, a noção de experiência remete à BNCC e ao item “competências” que, no ponto seis, especificamente, concede ênfase à experiência como um tipo de conhecimento que deve ser valorizado na prática docente (MARTINS & RODRIGUES, 2018, p. 145).

As autoras Holmes e Holmes (2022) no artigo, *Dialogando com as práticas pedagógicas e o Ensino Religioso: um caminho favorável para mudanças,* apresentam um estudo em que é possível perceber na grade curricular do ER a importância dos conteúdos embasados na BNCC e nos seus objetivos. Enfatizam que o professor com suas habilidades e ações pode permitir a criatividade nos estudantes, garantindo neles o desejo participar interagir uns com os outros a partir do diálogo inter-religioso possibilitando um clima de partilha de conhecimentos em sala de aula.

Por fim, o artigo *Ensino Religioso e Base Nacional Comum Curricular: Dimensão Histórica e Habilidades Socioemocionais*, que tem por objeto de estudo o Ensino Religioso aponta possíveis articulações entre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a criação de uma cultura da paz. O texto aponta reflexões sobre o desenvolvimento integral do educando no componente curricular do Ensino Religioso (MENEGUEL; GABRIEL, 2022) e, destacam que a partir dos encaminhamentos metodológicos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017),

> Entende-se a importância de promover Ensino Religioso não catequético (proselitista), mas, concebido como estudo da cultura das religiões para compreensão ampla do fenômeno religioso e de suas manifestações. Além disso, os preceitos básicos do Ensino Religioso estão orientados para conhecer e compreender a pluralidade de manifestações e experiências religiosas para valorizá-las, analisá-las, problematizá-las e dialogar com elas (MENEGUEL; GABRIEL, 2022, p. 319).

Observa-se no texto além disso que as intervenções pedagógicas “para a disciplina de Ensino Religioso são possíveis e a delimitação da mesma como área de conhecimento na BNCC (BRASIL, 2017) caracteriza inegável conquista”. Todavia, se quisermos que tal conhecimento tenha legitimidade e validade científicas, é necessário considerar as carências relativas aos métodos, aos parâmetros e à formação de professores. Além disso, “as prerrogativas da BNCC propõem, aos professores da disciplina de Ensino Religioso, expansão da percepção do indivíduo que aprende, dos seus processos de aprendizagem, bem como, das metodologias e

das compreensões do porquê, o que e para que trabalhar o Ensino Religioso no ambiente escolar" (MENEGUEL e GABRIEL, 2022, p. 319-320).

Quanto ao levantamento da oferta de Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na região Sudeste entre os anos 2019-2022, o artigo intitulado *Ciências da Religião nas Universidades Públicas Brasileiras: modelos de implementação e desafios* explora a inserção das Ciências da Religião no âmbito das universidades públicas brasileiras e busca responder através de um relato histórico como se deu sua inserção e quais são as consequências, os desafios implementação desses cursos. Ao analisar os cursos, o autor indica que seus processos de fundação ocorreram por dois caminhos principais, sendo eles:

> Os primeiros cursos de Licenciatura surgem a partir da forte demanda prática do Ensino Religioso, com ênfases pedagógicas e em universidades estaduais. O outro modelo é constituído pela iniciativa de professores de outras áreas do saber atuantes nas Universidades Federais e que lutam para implementação do curso. Este conjunto de fatores gera cursos com ênfase no caráter interdisciplinar das Ciências da Religião e o desafio de evidenciar a importância do estudo da religião no ambiente acadêmico (PIEPER, 2019, p. 29).

2.1 Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na Região sudeste do Brasil

De acordo com o site do Ministério de Educação e Cultura (e-MEC) não há registro da oferta do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião no modo presencial na região Sudeste do Brasil. Nos quatro Estados pesquisados São Paulo, Rio Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, a oferta do Curso de Graduação em Ciências da Religião encontra-se na modalidade de Ensino da Educação à Distância (EaD). Ressalta-se que tal afirmação encontra respaldo oficial no site pesquisado do e-MEC. O mesmo tem o propósito de realizar a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de Cursos, a partir de 2007, de todos os estados do Brasil.

Ressalta-se conforme o cadastro no site do e-MEC, foram compilados dados oficiais do número de IES que implantaram Cursos em Licenciatura da Religião a partir do ano de 2019 até 2022, no Sudeste do Brasil. Observa-se que esses dados coletados no site Cadastro e-MEC estão de acordo com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público. A análise iniciou-se pelo Estado de São Paulo, no qual constatou-se a oferta do Curso de Ciências da Religião num contingente de oito (8) Instituições de Ensino Superior, sendo elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário: 3) Centro

Universitário Ítalo-Brasileiro (UNIÍTALO); 4) Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino); 5) Centro Universitário ETEP; 6) Centro Universitário Anhanguera Pitágoras; 7) Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO); 8) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Estas oito Instituições perfazem um total de cento e sessenta e cinco (165) locais de atendimento aos estudantes. São unidades que estão localizadas em diversos municípios do Estado de São Paulo. Todas apresentam Atos de Criação a partir de 2019 até 2022 (recorte de tempo para esta pesquisa). Contudo, observa-se que do total destes Polos, apenas vinte e seis (26) denominam-se ativos e fazem parte de três (3) Instituição de Ensino Superior (IES), sendo elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino) e 3) Centro Universitário ETEP.

No Estado do Rio de Janeiro constatou-se um total de quatro (4) Instituições de Ensino Superior com autorização para ofertar o Curso de Graduação em Ciências da Religião, entre os anos 2019 e 2022. São elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário: 3) Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói (UNIAN-RJ) e 4) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntas perfazem um total de sessenta e dois (62) Polos para atendimento aos alunos. Contudo, observa-se que do total destes Polos, apenas o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em dois (2) Polos o Curso de Graduação em Ciência da Religião, durante os anos supracitados. Segue Quadro 2 com demais dados pesquisados.

Quanto ao Estado de Minas Gerais, cinco (5) Instituições de Ensino Superior apresentam autorização para ofertar o Curso em Graduação de Ciências da Religião, entre os anos 2019 e 2022, são os seguintes: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário: 3) Centro Universitário ETEP; 4) Universidade Federal de Lavras (UFLA) e 5) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntos perfazem um total de cento e três (103) Polos. Observa-se que do total destes Polos, o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em cinco Polos (5) o Curso de Graduação em Ciência da Religião, durante os anos supracitados e o Centro Universitário ETEP ofertou em dois Polos do referido curso. (Quadro 3 – Anexo 1).

O Estado do Espírito Santo apresenta três (3) Instituições de Ensino Superior com autorização para ofertar o Curso em Ciências da Religião, entre os anos 2019 e

2022, são os seguintes: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário; e 3) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntos perfazem um total de vinte e cinco (25) Polos. Observa-se que do total destes Polos, apenas o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em um Polo (1) o Curso de Graduação em Ciências da Religião, durante o período selecionado para esta pesquisa.

2.2 Breve histórico das instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Ciencias da Religião

O Centro Universitário Cidade Verde – (UniCV) possui dezessete anos de história e destaca-se como importante centro de difusão em conhecimento no Estado Paraná, por meio do ensino presencial e a distância. Hoje mantém, aproximadamente, sessenta mil estudantes (70) e seiscentos (600) Polos em todas as regiões do Brasil, além de uma (1) unidade no Japão e três (3) em Portugal. Em 2005 iniciou seu projeto de Universidade com a abertura dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. Atualmente na Graduação oferta vinte e oito (28) Cursos presenciais e sessenta e oito (68) Cursos em EaD. Na Pós-graduação são mais de vinte e cinco (25) Cursos presenciais e trezentos (300) em EaD. E na Extensão, em torno de cem (100) Cursos para aperfeiçoamento profissional. O Campus e a Sede Administrativa localizam-se na cidade de Maringá (PR).

A Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná – (UniEnsino), com sede em Curitiba, é uma Instituição de Ensino Superior mantida pelo Instituto de Ensino Superior Anchieta, desde 2001. Atualmente, oferece mais de setenta cursos presenciais e a distância. Iniciou suas atividades no bairro concebido como o motor do desenvolvimento industrial da cidade chamado de Cidade Industrial de Curitiba (CIC), o maior de Curitiba. Hoje conta com mais um Campus no CIC e outro no bairro do Boqueirão, além de trinta (30) Polos de ensino nas principais cidades do Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

A História do Centro Universitário (ETEP) acompanhou a evolução do Vale do Paraíba, São Paulo, desde 1956, oferecendo à comunidade Cursos de Ensino Tecnológico e Profissionalizantes de acordo com as necessidades da sociedade. Faz parte dessa história da Escola de Engenharia Industrial – (EEI), fundada em 1960, dando origem aos primeiros Cursos Superiores da ETEP na área da Engenharia. Ao longo de anos foi referência no ensino de Engenharia formando profissionais para

grandes empresas do Brasil. Atualmente, o Centro Universitário ETEP conta com unidades presenciais na cidade de São José dos Campos, onde localiza-se a Sede e polos de Educação a Distância em mais de vinte (20) cidades. Oferece Cursos de Graduação (bacharelados, tecnólogos e licenciaturas), Pós-graduação e Técnicos nas modalidades presenciais e a Distância. Além disso, a Escola Técnica Everardo Passos – ETEP- oferece Curso de Ensino Médio concomitante com o Técnico. A ETEP foi o primeiro Centro Universitário do Vale do Paraíba.

3. A FORMAÇÃO INICA DE PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

A pesquisa revelou que o tema da formação de professores de Ensino Religioso é um relevante e envolve debates, discussões acerca de um ensino não confessional pautado numa perspectiva decolonial, que contribua na formação do respeito, reciprocidade e convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes. A difícil tarefa de superação da natureza confessional do Ensino Religioso o transformou em um dos responsáveis por assegurar o respeito à diversidade religiosa no cotidiano escolar, através do estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais e inter-religiosas, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. Constatou-se que não obstante a aprovação das DCNs para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, a oferta e a aprovação de Cursos pelo MEC, a adesão para a formação do professor de Ensino Religioso é ainda insipiente.

Todavia, observou-se que a formação de professor de ER, integra os pressupostos das áreas das Ciências da Religião e Educação e propõe um verdadeiro suporte epistemológico e pedagógico visando habilitar o professor para um ensino inter-religioso como construção sócio- histórico-cultural. Neste sentido, a pesquisa procurou conhecer as Matrizes Curriculares do Curso de Ciências da Religião das três Instituições de Ensino Superior, nos estados do Sudeste brasileiro.

No intuito de visualizar a oferta das disciplinas nas três IES, elaborou-se o quadro das Matrizes Curriculares no qual apresentam-se as disciplinas ofertadas, pela região Sudeste do Brasil nos Cursos de Graduação de Ciências da Religião

TABELA1 – Matrizes curriculares do Curso de Ciência da Religião (2019 – 2020) das IES da Região Sudeste do Brasil. Disciplinas – Instituições

Disciplinas	UniCV	ETEP	UniEnsino
Ciências Sociais Comunicação e Expressão	x	x	x
Didática	x	x	x
Filosofia da Educação	x	x	x
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	x	x	x
Metodologia do Ensino Religioso na Educação Básica	x	x	x
Psicologia Aplicada a Educação	x	x	x
Antropologia da Religião		x	x
Ciências da Religião e Teologia		x	x
Direitos Humanos e Diversidade		x	x
Ética, Cidadania e Responsabilidade Social		x	x
Filosofia da Religião		x	x
Legislação da Educação Básica e Políticas Públicas		x	x
Meio Ambiente e Sustentabilidade		x	x
Metodologia do Trabalho Acadêmico		x	x
Metodologias Ativas		x	x
Mídia e Educação – Projeto		x	x
Pedagogia de Projetos na Era Digital		x	x
Pensamento Crítico e Comunicação		x	x
Projeto Multidisciplinar – Neurociência e Aprendizagem Cognitiva		x	x
Projeto Multidisciplinar Final de Ciências da Religião e Trabalho de Conclusão de Curso		x	x
Psicomotricidade		x	x
Sociologia da Religião		x	x
Sociologia e Filosofia da Educação		x	x
Estágio Supervisionado Ensino Religioso na Educação Infantil			x
Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso	x		x
Estágio Curricular Supervisionado - Ensino Fundamental	x		x
Estágio Curricular Supervisionado – Ensino Fundamental	x		x
Estágio Supervisionado – Ensino Médio	x		x
Estrutura e Funcionamento do Ensino	x		x
Ética e Ensino Religioso	x		x
Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso	x		x
Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-brasileira	x		x
Matriz Religiosa Oriental e Africana	x		x
Matriz Religiosa Semita	x		x

ISSN: 2176 - 1396

Avaliação da Aprendizagem			x
Contação de Histórias Aplicada			x
Estudos Bíblicos			x
Formação Inicial em Educação a Distância			x
Fundamentos da Teologia			x
Mitologia			x
Planejamento Educacional			x
Psicologia do Aconselhamento			x
Ensino Religioso no Brasil	x	x	x
História da Educação	x	x	x
Crescimento e Desenvolvimento Humano		x	
Currículo: Fundamentos, Cultura e Historia		x	
Desenvolvimento Pessoal e Negociação		x	
Educação e Criatividade		x	
Educação Profissional e Empresarial		x	
Ensino em Educação à Distância		x	
Estágio Supervisionado em Planejamento e Observação do Espaço Escolar – Ciências da Religião		x	
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos Finais I – Ciências da Religião		x	
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos Finais II – Ciências da Religião		x	
Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Ciências da Religião		x	
Estudos Socioantropológicos		x	
Fundamentos e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio		x	
Gestão de Projetos		x	
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena		x	
Método da pesquisa científica em ciências da religião		x	
Metodologia de Ensino da Educação de Jovens e Adultos		x	
Neurociência e Aprendizagem		x	
Pesquisa e Prática de Docência: Recursos Pedagógicos		x	
Políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso		x	
Projeto Multidisciplinar – Currículo e Tecnologias Educacionais		x	
Projeto Multidisciplinar – Desafios da Educação		x	
Projeto Multidisciplinar – Ensino em Ciências da Religião I		x	
Projeto Multidisciplinar – Ensino em Ciências da Religião II		x	
Projeto Multidisciplinar – Pesquisa em Ciências da Religião e no Desenvolvimento Humano		x	

ISSN: 2176 - 1396

Projeto Multidisciplinar – Temas Transversais em Ciências da Religião		x	
Projeto Pedagógico: Concepções e Fundamentos		x	
Seminário Interdisciplinar		x	
Teorias da Aprendizagem		x	
Vídeo Streaming e Software Educacional		x	
Antropologia Cultural	x		
Educação	x		
Educação Especial e Inclusiva	x		
Estágio Curricular Supervisionado - Concepção e Organização	x		
Ética e responsabilidade Socioambiental	x		
Fenômeno Religioso na Contemporaneidade	x		
Gênero, Sexualidade e Educação	x		
História das Tradições Religiosas	x		
Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	x		
Política, Economia e Tradições Religiosas	x		
Políticas Públicas da Educação Básica	x		
Relações Étnico-raciais e Responsabilidade Social	x		
Religião Popular na América Latina	x		

FONTE: As autoras (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Ensino Religioso está lentamente evoluindo a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (2018). Esta preocupação, tem por base, que as Ciências da Religião enquanto área do conhecimento, dentro da realidade educacional brasileira, conquistou seu espaço e reconhecimento recentemente. Nesta direção, a pesquisa mostrou que são muitas as ofertas de cursos de Licenciaturas em Ciências da Religião, com Matrizes Curriculares epistemológica e pedagogicamente diferentes , sendo a motivação e o interesse para este tipo de formação profissional ainda insipiente. Ressalta-se que ingressar no Curso de Ciências da Religião é uma tarefa ousada diante da complexidade que se apresenta na contemporaneidade. estudar o fenômeno religioso é de fundamental importância diante da necessidade de discutir aspectos relacionados à diversidade religiosa no espaço acadêmico numa perspectiva científica. O Ensino Religioso, no âmbito das políticas educacionais deve

avançar cada vez mais na perspectiva de uma formação integral calcada dentro do horizonte de uma pluralidade religiosa, da abertura ao diferente e ao transcendente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 12, de 2 de outubro de 2018. [Fixa as] Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Brasília. DF. DOU nº 250, de 31 de dezembro de 2018. Seção 1, p. 64. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 20.jan.2023.

FONAPER. Concepção de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. **Anais do XI Congresso Nacional de Ensino Religioso** (CONERE) III Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR). 2022, online.Florianópolis: 2022. v. 1, p. 20 - 28. Disponível em: https://fonaper.com.br/institucional/concepcao-de-ensinoreligioso-no-fonaper-trajetorias-de-um-conceito-em-construcao. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

FERNANDES, Romário Evangelista; ARAGÃO Gilbraz de Souza**. O ENSINO RELIGIOSO À LUZ DE UM NOVO PARADIGMA: pensamento complexo e Transdisciplinaridade.** In: XI CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE); III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (CLAECIR), XI, 2022, online. Florianópolis: FONAPER, 2022. v. 1, p. 21 - 29. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 08. Jan. 2023.

HOLMES, Karina Ceci de Sousa; HOLMES, Maria José Torres**. DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO RELIGIOSO: um caminho favorável para a mudança**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE); III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (CLAECIR), XI, 2022, online.Florianópolis: FONAPER, 2022. v. 1, p. 21 - 29. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 08. Jan.2023.

MARTINS, NATHÁLIA FERREIRA DE SOUSA; RODRIGUES, ELISA. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso perspectivas à luz da Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. Caminhando (São Bernardo do Campo), v. 23, p. 137-150, 2018. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/Caminhando/article/view/9049. Acesso em: 23 jan. 2022.

MENEGUEL, Talita Cristiane; GABRIEL, Fabio Antonio. Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular: dimensão histórica e habilidades socioemocionais. In: **Revista Intersaberes**, *[S. l.]*, v. 17, n. 40, p. 308–325, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2218. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2218. Acesso em: 23 fev. 2023.

PIEPER, Frederico. Ciências da religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. In: **REVER** - Revista de Estudos da Religião. Vol. 2, 2019; 25-45. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1677-1222.2019vol19i2a3. Acesso em 20. dez. 22.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E UMA ACADÊMICA DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ericka Taemy Christane[1]
Micheli Bordoli Amestoy [2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ser um relato de experiência de uma acadêmica do quarto ano de licenciatura em ciências biológicas diante do estágio docente dentro do ensino médio, sendo o principal foco do artigo destacar a importância das observações para o estágio em si e para a vida do acadêmico, futuro docente. O trabalho se divide em observações e reflexões sobre a receptividade do colégio e da professora preceptora em relação aos estagiários, da estrutura física da escola, dos perfis e comportamentos dos alunos, da relação mantida pela professora e pela escola para com os alunos e por fim a observação e análise das aulas de Biologia. As observações se fazem importantes para que o estagiário compreenda melhor o meio em que está inserido dentro do colégio e elabore da melhor forma possível suas regências, se utilizando dos pontos fortes da escola como um todo e contornando os pontos fracos. Sempre com o foco em ter o melhor desempenho possível. Em consonância, o futuro professor tem nas observações a chave para adquirir vários conhecimentos que serão levados para o seu futuro profissional, como o conhecimento de metodologias e processos comuns a sua área de atuação, além de uma bagagem de experiências do que fazer ou não fazer dentro de sala de aula, visando sempre uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Palavras-chave: Estágio. Observações. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado dentro dos cursos de licenciatura tem o importante papel de fornecer ao aluno, futuro docente, uma visão ampla do ambiente escolar, fazendo com que este experiencie na prática tudo aquilo que esteve na teoria durante sua formação acadêmica. Para Peres e Nunes Júnior (2021), o estágio é importante porque é através dele que o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletir sobre a sua prática, e buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, trazer o docente para perto da escola ainda na graduação, garante um melhor desempenho futuro. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, diz que o estágio supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos, e

[1] Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: 20003646@uepg.br
[2] Doutora em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: mbamestoy@uepg.br

deve ter o acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.

O estágio supervisionado pode ser dividido em 3 etapas principais: observação, participação e regência.

A regência é o momento em que o estagiário, de fato, põem em prática tudo aquilo que aprendeu. E sob supervisão do professor orientador e/ou professor preceptor, ministra aulas aos alunos da escola e turma escolhidas. É um momento de grande importância, que agrega ao aluno muita responsabilidade. Pimenta (2006) fala que muitas vezes, os estagiários ficam confusos durante a regência pois percebem que os conteúdos aprendidos durante o curso não condizem com a realidade da sala de aula. Para que a regência ocorra com mais tranquilidade, outras duas etapas devem precedê-la: a participação e a observação, pois estas têm o objetivo de colocar o aluno de graduação dentro da realidade da sala de aula que ele está inserido no estágio.

A participação consiste em “auxílios” que os estagiários podem dar ao professor preceptor, sejam estes na correção de provas e trabalhos, na organização dos alunos dentro da sala, ou até mesmo na preparação de materiais didáticos para uso em aula. Esta etapa tem um grande valor, pois muitas vezes é o primeiro contato prático do estagiário com as demandas comuns da profissão.

Outra etapa são as observações, as quais são o foco deste trabalho. As observações compõem geralmente, a maior parte da carga horária dos estágios docentes, e é também o primeiro tipo de atividade realizada pelos estagiários na escola, pois ela dá base para que este possa cumprir as outras duas etapas citadas anteriormente. Para Zache *et al.* (2022) a observação possibilita analisar o cotidiano da escola, a prática pedagógica, as relações, os movimentos que envolvem os sujeitos da escola, observar o processo de ensinar e aprender a partir da prática de um professor já formado na área. Portanto, já ciente do funcionamento e dinâmica da escola, sala e alunos, o estagiário pode ter mais facilidade para lidar com as regências e participações. Por exemplo, a partir da observação ele pode perceber que o uso de recursos tecnológicos na escola como TV’s e retroprojetores é limitado, e na sua regência planejar formas de contornar essas situações, utilizando-se de outros meios didáticos, como o quadro negro.

Para relatar as observações, os estagiários, muitas vezes, recorrem ao chamado “diário de bordo”, um caderno onde estes podem expor o que veem de

maneira que possam se lembrar e refletir sobre isso no futuro, muitas vezes analisando de maneira mais crítica detalhes que foram deixados passar. Para Alves (2001) o diário é um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos. Nessa perspectiva, o diário é de extrema importância nas observações. Zabalza (2004) define a importância do diário, dizendo que quando escrevemos sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) estamos realizando um procedimento excelente para nossa conscientização, observando nossos padrões de trabalho. Ele nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

A observação inicia assim que o estagiário entra na escola pela primeira vez. Detalhes como a localidade onde essa instituição está inserida, o que percebemos na vizinhança compõem todo um contexto que auxilia na compreensão de várias situações que podem ser vivenciadas dentro dela. Aspectos mais internos, como o número de salas que a escola dispõe, espaços destinados a prática de esporte como quadras e campos, a presença de salas multiusos, laboratórios de informática, de química e de ciência também são aspectos importantes a serem observados e posteriormente servirão de base para a ação docente dos estagiários na escola.

O presente trabalho tem como objetivo trazer um relato de experiência das observações realizadas por uma acadêmica de licenciatura em ciências biológicas inserida como estagiária em um colégio de ensino médio técnico em agropecuária, e a partir disso refletir sobre a importância das observações no estágio para a carreira docente.

2 DESENVOLVIMENTO

Este artigo se fundamenta em observações realizadas por uma aluna de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado II, realizado no Colégio Estadual Agrícola Augusto Ribas (CAAR), localizado dentro do Campus da UEPG, na cidade de Ponta Grossa, Paraná. As observações ocorreram dentro de turmas do ensino médio, sendo elas 1° ano A, B e C, e 2° ano B. A disciplina de estágio supervisionado conta com uma carga horária de de 204 horas, sendo 102 horas voltadas para a prática na escola e 102 de aulas teóricas na universidade. Das 102

horas práticas, 52h são de observações, que serão divididas, neste trabalho em 5 tópicos, cada um com uma temática relevante perante as observações feitas.

2.1 PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA

As observações iniciaram logo no primeiro contato da estagiária com a escola, momento marcado por uma conversa com a professora preceptora, onde foram esclarecidos os dias da semana em que as estagiárias iriam comparecer ao colégio, as possíveis horas que a professora cederia para regências, dentre outros detalhes de cunho organizacional. Nesse momento, foi possível notar a receptividade do colégio e da professora em relação a orientações e acompanhamento de estagiários.

2.2 A ESTRUTURA FÍSICA DO COLÉGIO

Com relação a observação da estrutura, o colégio conta com um espaço bastante amplo, são 9 salas de aula que abrigam 9 turmas de período integral, as salas possuem mesas e cadeiras novas e em perfeito estado de conservação, retroprojetores e o Educatron, aparelho composto por uma smart TV de 43 polegadas, computador embutido, *webcam*, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável.

No mesmo prédio das salas de aula, estão presentes um refeitório, uma cozinha, banheiros femininos e masculinos, além de um laboratório de informática, uma sala de almoxarifado, e a sala da pedagoga. A secretaria fica em um prédio separado, juntamente com a coordenação, diretoria e sala de professores, onde há um banheiro para uso exclusivo de professores e funcionários.

Na parte externa do colégio existe um campo de futebol a céu aberto e vários espaços verdes e hortas espalhadas, onde os alunos recebem aulas práticas do curso técnico em agropecuária. O colégio possui um laboratório de ciências pequeno, o qual a professora diz não usar por não caberem todos os alunos.

Para, Neto *et al.* (2013) o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada, e um desses fatores é justamente a condição de infraestrutura escolar favorável, como estruturas físicas apropriadas, e a falta de suporte para o desenvolvimento, a atuação do professor é prejudicada. Nesse sentido, vê-se que a estrutura do CAAR é bastante desenvolvida, e permite bom aproveitamento por parte dos professores.

E devido às observações de estrutura, ao planejar as regências, o estagiário, já tem as devidas noções do que pode ou não fazer se utilizando dos recursos da escola, a estrutura CAAR permite, por exemplo, o uso de espaços externos para

realização de atividades práticas, o uso de recursos audiovisuais em sala, e de ferramentas online, pois possui uma boa conexão de internet via wifi.

2.3 OS ALUNOS

Outro ponto importante da observação são os alunos, a condição financeira dos mesmos, e seus perfis dentro da sala de aula. Dentro do colégio, existem duas categorias de alunos: os internos e os não internos, os alunos internos, moram fora da cidade, dispõe de dormitórios que ficam nas imediações do colégio.

Esses dormitórios são divididos por sexo e é onde os alunos permanecem durante a semana, as sextas feiras retornam para suas casas, regressando ao colegio somente na semana seguinte. Os não internos moram na cidade e retornam para casa após o fim do período de aula, regressando no dia seguinte.

A maioria dos alunos apresenta boas condições financeiras, o que se deve, provavelmente, à localização quase central da escola e principalmente ao teste seletivo ao qual os alunos que desejam ingressar no colégio são submetidos, onde claramente os que tiveram melhores condições de estudo no ensino fundamental seriam aprovados com mais facilidade.

De acordo com Barbosa e Fernandes (2001) o desempenho escolar do aluno é o resultado de uma complexa interação de vários fatores que atuam, simultaneamente, nos diversos níveis de sua inserção social, dentre eles, os condicionantes socioeconômicos da família, o ambiente sócio-cultural da escola, as relações e práticas didáticas na turma, entre outros. Sendo assim, a aprovação dos alunos no teste seletivo está diretamente relacionada às condições sociais dos mesmos, servindo como uma espécie de “filtro” sobre a condição financeira dos alunos que ingressam.

O comportamento dos alunos dentro das aulas de biologia é bastante agitado, o que aparentemente é comum a todas as outras disciplinas. O único problema de disciplinaridade observado é o grande volume de conversas paralelas durante a aula. O colégio é bastante rígido no que diz respeito a comportamento e conduta dentro e fora das suas dependências, o diretor tem uma postura autoritária juntamente com a equipe pedagógica, o que resulta em alunos mais contidos em sua maioria.

2.4 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ESCOLA-ALUNO

Para Belotti e Faria (2001), todo educador apresenta-se como uma referência para a formação dos educandos e, é muito importante a maneira como se relaciona com eles. Nesse aspecto observou-se que dentro das aulas de biologia, as relações

entre a professora e os alunos é bastante harmoniosa.

Os estudantes apresentam interesse durante as aulas e costumam participar e interagir com a professora durante as explicações, e se sentem à vontade para fazer perguntas dentro e fora do tema proposto. Ao passo que a professora, está sempre disposta a sanar as dúvidas e curiosidades. Percebe-se que os alunos não construíram uma relação de amizade com a docente, mas a respeitam, apesar das conversas em momentos inoportunos, os alunos demonstram bom comportamento geral durante as aulas.

Já a relação da escola com o aluno, como dito anteriormente, é mantida de maneira bastante autoritária e além disso, está repleta de preconceitos. Dentro do refeitório, os meninos e as meninas ficam em filas separadas para receber o lanche, e a interação entre eles nos demais momentos é limitada e observada de perto pelos professores e demais funcionários.

E quando há exposição de um relacionamento entre alunos, a conduta da escola é culpabilizar a mulher, como foi exposto em um caso recente, onde o casal foi visto juntos nas dependências da UEPG, e após o ocorrido o diretor passou nas salas proferindo falas machistas sobre o caso, direcionadas apenas às meninas.

Para Silva e Mendes (2015), quando a escola naturaliza as condutas e comportamentos machistas, ela impede seus alunos de perceber como são empreendidas as relações entre meninos e meninas e as possíveis diferenças e discriminações advindas dessas relações. Portanto, a conduta da escola culmina na formação de adultos com as mesmas atitudes e pensamentos de machismo e desigualdade de gênero.

A escola possui a prática de impor aos educandos que estejam em pé quando um professor ou funcionário adentra a sala, em uma espécie de “posição de sentido”, tal qual feita por soldados perante seus generais. Este ato, é considerado pela escola como um ato de respeito à autoridade dos funcionários e discentes.

Mas segundo Silva (2001) o ponto comum entre a pessoa que dita as regras e quem as obedece numa situação de autoridade, é a hierarquia que ambos reconhecem como legítima, e nesse momento, é observado que os alunos não entendem o porquê de estarem sendo colocados em pé, apenas obedecem a regra cegamente. Não por entenderem o respeito que devem a estas pessoas, mas por medo de uma possível punição.

A professora pedia inicialmente que os alunos não se levantassem no momento

que ela adentrasse a sala de aula, porém, como forma punitiva aos alunos que se encontravam fora dos lugares e desordenando a sala nos intervalos entre a saída de um professor e a chegada de outro, esta passou a exigir que os primeiros anos voltassem a esperá-la em pé. Os segundos e terceiros anos do ensino médio, o fazem por estar acostumados, porém, se alguém dessas turmas não levanta a professora não se incomoda, diferente do que acontece com os primeiros anos, onde a professora só adentra a sala após todos os alunos estarem em pé.

2.5 AS AULAS DE BIOLOGIA

Para Belotti e Faria (2001), os professores descontentes com sua profissão, tendem a apenas passar os conteúdos do currículo que lhes foi apresentado. A chegada do novo ensino médio no Paraná, regido pelas aulas do RCO (Registro de Classe On-line), engessa a ação do professor, mas ainda, diante deste problema, é possível, de alguma maneira dinamizar as aulas, visando uma maior aprendizagem e interesse do aluno.

O que não se mostra uma realidade dentro das aulas observadas, partindo do ponto que em pouco mais de 6 semanas de observação a professora somente passou conteúdos e atividades no quadro e aplicou provas e trabalhos, não se utilizando de demais recursos como aulas práticas e tecnologias, salvo uma tarefa que solicitava aos alunos a gravação de um vídeo, onde era necessária a edição do mesmo, utilizando de programas de computador e aplicativos de celular.

Como comentado no tópico da estrutura, a escola dispõe de uma boa rede *wifi*, e dois aparelhos multimídia em todas as salas, e o uso desses equipamentos fica limitado apenas para passar vídeos rápidos sobre o conteúdo ministrado em aula. Outro recurso bastante presente na sala de aula é o celular, a grande maioria dos alunos possui um aparelho, o que poderia ser muito melhor aproveitado para engajar mais ainda as aulas de ciências com o uso de aplicativos e sites.

Para Ramos (2012), às tecnologias usadas pelos professores durante as aulas podem estabelecer um elo entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos alunos, ocorrendo assim transições de experiência e ideias. Dessa forma, um maior aproveitamento dos recursos tecnológicos traria para sala de aula um ambiente mais interativo e atrativo para os alunos que estão imersos na tecnologia durante seu dia a dia.

Durante a maioria das aulas a professora passou um resumo sobre o conteúdo no quadro, e incentivou que os alunos copiassem, e após a explicação desse

ISSN: 2176 - 1396

conteúdo, eram passados exercícios na lousa para que os alunos pudessem copiar e responder. Os exercícios realizados são corrigidos pela professora e compõem parte da nota no final do trimestre.

A aplicação de provas é feita uma vez por semestre, e nesses momentos costuma ocorrer em todas as turmas um movimento de 'cola', onde os alunos tiram foto das provas e mandam para as turmas que ainda não a realizaram. Esse fato e os outros tipos de 'cola' forçaram a professora a fazer vários modelos de avaliação, contando com as mesmas perguntas objetivas, mas com respostas de ordem alternada.

Durante as correções, foi percebido que os alunos apresentam muita dificuldade, pois as notas em sua maioria, se mostraram abaixo da média. Todo o conteúdo abordado pelas avaliações foi passado e retomado durante o trimestre, nos levando a pensar que o mau rendimento vem de fatores além das aulas ministradas pela professora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações realizadas e das reflexões feitas sobre elas, fica claro o quanto estas são importantes para a realização do estágio em geral, como uma forma de entender o funcionamento do colégio e estar ciente do que pode ou não ser feito futuramente nas regências e também no percurso da docência como um todo.

Com relação a estrutura da escola, seria interessante explorar os espaços externos, como as áreas verdes anteriormente citadas, fazendo uma aula ao ar livre ou alguma modalidade de aula prática, dispondo de todo o espaço que o colégio oferece. Também se faz interessante aproveitar a disponibilidade de internet e recursos tecnológicos, para gerar uma experiência agradável e engajada aos alunos e aos estagiários, fugindo da rotina com a qual estão acostumados.

A observação dos alunos, seus perfis e seus comportamentos será de grande valia para o planejamento das aulas no período das regências, uma vez que conhecendo as turmas, será possível tentar, da melhor maneira possível, contornar problemas que possam surgir, como o excesso de conversas por parte dos alunos. Analisando a relação da professora e da escola com os alunos é possível entender problemas enfrentados nesse ambiente, como o medo que os alunos têm de serem penalizados. E também, permite que o planejamento seja feito da melhor forma possível, visando o conforto dos alunos.

Além dos conhecimentos adquiridos por meio das observações que serão de

extrema utilidade dentro do estágio, essas vivências são ainda mais importantes para o estagiário como futuro docente, que tem o poder de aprender com os erros e acertos de terceiros, tornando sua prática pedagógica melhor do que a observada e repetindo aquilo que aos seus olhos pareceu funcionar e tomando cuidado para não repetir aquilo que não é proveitoso.

Além disso, a observação ensina sobre o funcionamento de uma escola, sobre protocolos e processos que devem ser seguidos. Desta forma, os futuros profissionais chegam a sua área de atuação com certa bagagem de conhecimento, fazendo com que se tornem professores melhores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, María Eugénia Ferrao; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. **Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed**, p. 155-172, 2001.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010.

PERES, Gleison Peralta; JÚNIOR, Dijalma Pereira NÚNES. A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 8, n. 1, p. 153-164, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125-135, 2001.

SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Mender. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, p. 90-99, 2015.

SOARES NETO, Joaquim José et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. 2013.

ZABALZA, Miguel A.; DE BRITO PACHECO, José Augusto. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. 1994.

ZACHE, Gustavo; GATTERMAN, Beatris; HAMES, Clarinês. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: reflexões a partir da observação de aulas de biologia no ensino médio. **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, n. 2, 2022.

NARRATIVAS DOCENTES: docência e processos formativos em contextos emergentes

Doris Pires Vargas Bolzan[1]

Thais Pulgatti Trindade [2]

Bibiana Passinato Piovesan[3]

RESUMO

Este é um recorte do projeto de pesquisa intitulado "Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes", que tem como objetivo compreender como a docência é constituída em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados pelos professores/formadores e estudantes. Assim, este resumo versa sobre os processos interpretativos das narrativas dos professores/formadores. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a abordagem sociocultural narrativa, utilizando-se entrevistas narrativas como instrumentos. Verificamos, assim, que o cotidiano docente coloca o professor/formador frente a diversas circunstâncias, desafios e exigências implicadas nos processos de tornar-se professor/formador de futuros professores. Esses processos demarcam esforços dos professores/formadores direcionados a transpor e concretizar um modo de ser, delineando contornos singulares de aprendizagens da docência e com isto ser professor na educação superior. Para tanto, elencou-se como sujeitos do estudo professores/formadores dos cursos de licenciaturas de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul; ao todo foram dezessete (17) cursos, contando com cinco (05) colaboradores de cada, isto é, oitenta e cinco (85) sujeitos colaboradores. As entrevistas foram estruturadas em tópicos guia, pelos quais buscou-se contemplar a trajetória formativa e os contextos emergentes vivenciados pelos professores/formadores no cotidiano da universidade. Deste modo, foi possível evidenciar como a aprendizagem docente vai sendo tecida a partir das narrativas dos professores/formadores e sua implicação nos processos formativos.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência 1. Processos Formativos 2. Docência 3. Professores/formadores 4.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente universitário é frequentemente afetado por mudanças oriundas da sociedade, política e cultura, abrangendo tanto esferas locais, regionais, nacionais e internacionais. Um exemplo disso, são as políticas de acesso e permanência de estudantes. A partir dessas mudanças, surgem desafios e oportunidades nos conhecimentos e práticas dos docentes, que se alinham com os contextos

[1] Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), Líder do GPFOPE, Universidade Federal de Santa Maria, dbolzan19@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, thaistrindade.ufsm@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Bibiana.piovesan@gmail.com.

emergentes.

Destas mudanças, emergem desafios - possibilidades nos saberes e fazeres docentes e que convergem com os contextos emergentes, sendo considerados como "os espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes" (Bolzan 2016, p.06).

Nesta perspectiva, esse estudo versa sobre os impactos dessas mudanças na constituição da docência, na visão de professores/formadores dos cursos de licenciaturas. O objetivo é aprofundar a compreensão dessa temática, examinando a evolução do papel do professor em face destas mudanças. A análise se estenderá até o estágio do processo interpretativo das narrativas, onde os relatos e vivências dos docentes serão analisados através da abordagem sociocultural, para melhor compreender os desafios, as perspectivas e as inovações que surgem em resposta a tais transformações. Assim, a partir das narrativas observamos que os professores/formadores expressam suas ideias e concepções sobre a docência e os processos formativos que permeiam sua trajetória profissional, os quais são perpassados os contextos emergentes.

A pesquisa permitiu ampliar o debate sobre a educação superior, além de favorecer a consolidação de temas a serem explorados nas ofertas formativas, dando aos formadores substratos para tratarem do campo profissional em diferentes esferas e/ou níveis.

2 PROCESSO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO: refletindo com as narrativas docentes

Durante a análise das narrativas dos professores/formadores participantes da pesquisa foram identificadas as dimensões *docência* e *processos formativos*, as quais se entrelaçam a partir da categoria "*aprendizagem da docência*". Isso, pois compreendemos que o trabalho do professor engloba tanto aspectos formativos quanto os profissionais da atividade docente. Caracterizada por um estudo qualitativo, essa pesquisa, que é desenvolvida por meio da abordagem narrativa sociocultural, nos permite compreender a trajetória de formação profissional dos professores/formadores em contextos emergentes, considerando o cenário implicado pelas narrativas. Esse processo, com respaldo nas vivências experimentadas ao longo das trajetórias, trazidas por esses sujeitos, busca identificar sentidos e

significados que permeiam a tessitura formativa.

Os eixos constitutivos deste trabalho perpassam o período anterior ao ingresso no magistério, as mobilizações, direcionamentos, escolhas e valorações sociais acerca da profissão docente. As mediações estabelecidas no exercício diário da profissão, por meio da interação com os acadêmicos, com os colegas da profissão nas diferentes instâncias de atuação, assim como a inserção no contexto profissional caracterizam as múltiplas atividades do professor. Desse modo, a profissão docente assume um lugar de status, isto é, "a assunção de uma certa profissionalidade" (IMBERNÓN, 2011, p. 13), remetendo a uma identidade de trabalho que é a base de todos os outros trabalhos (TARDIF e LESSARD, 2014).

Nesse sentido, é possível afirmar que a docência é um trabalho cujo objeto não é inerte, mas constituído de relações humanas. É uma atividade relacional, que exige a presença do outro para se efetivar" (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 35). Os processos de aprender e ensinar se organizam a partir da dinâmica estabelecida e as mediações produzidas no contexto da docência. Nessa relação, a aprendizagem e o ensino são duas faces de uma mesma moeda, uma vez que esses processos pressupõem uma perspectiva relacional, o que implica em um movimento dialógico.

Assim, os estudos sobre os processos formativos de professores inter-relacionam aspectos marcantes do ciclo de vida pessoal e profissional. Logo, é possível considerar elementos que são destacados na trajetória profissional dos professores/formadores, evidenciando-se que o processo construção da docência foi sendo constituído de diferentes modos. Para alguns, ela nem sempre foi a primeira opção profissional, exigindo a reordenação do percurso formativo a ser empreendido. Os processos formativos vivenciados pelos professores ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais são a base sobre as quais se assentam as possibilidades de configuração e reconfiguração da docência sendo, nesse sentido, o substrato das atividades docentes.

3 Dimensão categorial Docência

Nesta dimensão categorial, à *docência* se caracteriza como um trabalho complexo, constituído por um conjunto de atividades realizadas pelos professores em constante movimento de reelaboração diante das diferentes demandas que se impõem para sua efetivação. Nesse processo, estão entrelaçadas as multiplicidades

de interações e mediações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compartilham as ambiências profissionais ao longo do percurso docente. Essa dimensão se desdobra a partir das trajetórias que levaram os professores a escolherem a carreira docente, enfocando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que estão permeadas pelos contextos emergentes.

Nas falas dos professores/formadores, é possível reconhecer que a docência se constitui por múltiplos elementos, não sendo um movimento linear, especialmente quando se reconhece as trajetórias formativas dos sujeitos colaboradores. Um dos aspectos recorrentes nas narrativas, como pudemos evidenciar, é que nem sempre a formação inicial do professor/formador está associada à intenção de exercer a docência, contudo, o percurso construído dá significado e sentido à profissão. Assim, observamos, que as trajetórias dos sujeitos estão atreladas à constituição da identidade do professor e permeiam suas práticas ao longo da carreira docente.

Ainda, evidenciamos que os percursos dos professores foram direcionados à educação superior, com pós-graduação *Stricto Sensu* mesmo que ainda não fosse tão claro no início desse trajeto. Alguns atuaram como professor substituto na universidade, outros atuaram em instituições privadas. Os professores acrescentam, ainda, em suas narrativas que o ser pesquisador é anterior ao ser docente e o fato de se interessarem pela pesquisa foi decisivo em suas trajetórias até a chegada na docência universitária. Desse modo, vale destacar que a pesquisa faz parte do tripé universitário compondo as atividades exercidas pelo professor de Educação Superior, assim como o ensino e a extensão.

Notamos ainda que, houve uma [re]significação no ideário profissional, unindo o ser pesquisador ao ser professor. Os trajetos escolhidos pelos professores são definidos tanto pelas suas vivências subjetivas no decorrer de suas vidas pessoais, quanto pelas possibilidades que se aproximam do que almejam como profissionais da área e assim, descobrindo a docência universitária como precursora ao ser pesquisador. Logo, pensar os tempos-espaços formativos no âmbito da educação superior a partir da perspectiva de estar como professor de uma Instituições de Educação Superior (IES) remete esses profissionais às suas trajetórias pessoais e profissionais. Essas trajetórias são entendidas, conforme Bolzan sinaliza:

> [...] a trajetória formativa envolve a trajetória pessoal e profissional do docente e seu processo identitário é construído na inter-relação entre ambas. No que se refere à dimensão profissional esta envolve o trajeto dos professores em instituições de ensino nas quais estiveram ou estão atuando. Em relação à dimensão pessoal, esta abrange a subjetividade do professor no decorrer do

ISSN: 2176 - 1396

> seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se entrecruzam, possibilitando mudanças, transformações, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. (2016a, p. 198).

Como podemos observar, as trajetórias impactam continuamente nos saberes e fazeres dos professores, pois não são estanques. Em seus percursos, os professores são constantemente desafiados pelas mudanças nos tempos e espaços da sociedade, da universidade. Nessa perspectiva, em suas narrativas, os professores/formadores manifestam como têm experienciado e que sentidos têm produzido acerca dos desafios de ser um professor/formador em contextos emergentes, como formar professores em e para esses novos contextos.

Outro aspecto destacado ao longo da dimensão docência é a gestão, esta emerge como um elemento que configura o quadripé[4] da universidade, ampliando os saberes e fazeres docente. Nessa direção, quando o professor atua na gestão ele entra em contato direto com pautas e ações que vão além do papel já "pré-determinado" para sua profissão como o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa demanda imposta pela dinâmica organizacional pode gerar conflitos pessoais, uma vez que a formação do professor nem sempre contempla atividades dessa natureza. Frente a isso, entendemos que a concepção sobre gestão ainda está muito restrita ao ato de gerenciar um espaço como um fim administrativo, compreendendo-a separadamente da docência.

No entanto, a gestão supera essa visão simplificada e possui relações diretas com o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é:

> [...] a única dimensão em que o docente é impulsionado a conhecer e compreender todo o funcionamento da instituição para poder desempenhar a sua função, afinal na docência, na pesquisa e/ou na extensão não há essa necessidade, para que ele consiga desenvolver o trabalho proposto/esperado. (DEWES, 2019, p. 181).

Assim, podemos evidenciar o papel da gestão como um outro/novo elemento do trabalho docente. Entrar em contato com a gestão implica uma busca constante por saberes que nem sempre são disponibilizados com antecedência e que, por diversas vezes, precisam partir da busca individual do professor. Com isso, exercer um papel atuante na gestão requer uma busca constante por parte do docente, a fim

[4] A partir da pesquisa intitulada "Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior" (BOLZAN, 2016), o quadripé da universidade se constitui a partir dos três elementos do tripé universitário: ensino, da pesquisa, da extensão, acrescido da gestão.

de produzir sentido para o seu trabalho nessa esfera. Nesse sentido, Dewes corrobora quando afirma que:

> [...] a produção dos saberes da gestão emerge como uma dimensão a ser constituída pelo processo que os professores/gestores percorrem quando passam a atuar na gestão. Ao ingressarem na gestão como chefe imediatamente passam a construir aprendizagens do âmbito de procedimentos, de fatos e comportamentos sociais, ou seja, é o processo de se constituir gestor universitário. (DEWES, 2019, p. 190).

Apesar do caráter agregador que uma posição na gestão traz consigo, é preciso considerar como isso reflete no trabalho docente, principalmente se pensarmos que estar em um cargo como essa demanda um tempo reservado para dar conta dos diversos objetivos e exigências que decorrem da assunção de atividades de gestão. Não são raros os relatos que pontuam o tempo e, sobretudo, a falta dele, para atender com eficiência tais atividade. Assim, concordamos com Dewes (2019) quando refere que não há dúvidas de que a atuação do professor, também como gestor, repercute no trabalho docente e no desenvolvimento profissional deles, impulsionando, muitas por vezes, a qualificação de sua atividade e potencializando as aprendizagens docentes.

A partir disso, reconhecemos que a profissão docente se torna complexa e diversificada, tendo em vista a assunção de um novo quadro social que traz implicações para as vivências formativas e profissionais. O excesso de responsabilidades, às novas exigências e demandas, os desafios e obstáculos da docência no ensino superior podem ser pensados e discutidos a partir das vivências formativas, sendo essas o alicerce para o desenvolvimento e constituição da docência.

4 Dimensão categorial processos formativos – professores/formadores

Os processos formativos docentes são constituídos por diferentes elementos, como as trajetórias pessoais e profissionais, o trabalho pedagógico, a dinâmica institucional e a atividade docente de estudo.

Assim, as trajetórias pessoais e profissionais ao longo deste estudo podem ser evidenciadas a partir da escolha pela docência e as experiências ao longo da carreira. É fundamental destacar que os percursos formativos e as escolhas que vão sendo feitas ao longo dessa trajetória formativa são definidores da docência como opção. Ou

ISSN: 2176 - 1396

seja, cada professor passa ao longo de sua vida por diferentes experiências e estas vão constituindo o "profissional docente", isto em espaços e tempos particulares e coletivos em que as vivências, os desafios, os compartilhamentos e as aprendizagens se configuram, favorecendo a formação docente.

Ao rememorar suas trajetórias, os professores também falam sobre suas relações com os processos de aprendizagem e explicitam outro elemento constitutivo dessa dimensão, que refere à atividade docente de estudo. Esta, por sua vez, é evidenciada a partir do trabalho docente, da busca pelo saber e pelo saber-fazer, por meio dos processos autoformativos, interformativos e heteroformativos. Os estudos de Bolzan et. al. (2016) definem a atividade docente de estudo como os movimentos intencionais que professores fazem para transformar suas práticas. Logo, essa atividade se caracteriza pela integração entre o saber e o saber-fazer oriundos da profissão docente, que mobiliza percorrerem caminhos em busca da apropriação desses saberes, o que os leva ao desenvolvimento de sua autonomia formativa. Nesta direção, os saberes da profissão docente, compreendem, tanto as formas de perceber e desenvolver a docência, quanto a forma de organizar estratégias pedagógicas capazes de transpor os conteúdos específicos de determinada área para que os alunos "possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo" (BOLZAN, et. al. 2016, p. 124).

Assim, a atividade docente de estudo se estabelece à medida que o sujeito reconhece as exigências e os desafios da sua profissão, os quais geram necessidades e motivações que o direcionam a compreensão da atividade educativa. Nesta direção, destacamos que, "a atividade de estudo se caracteriza pela intencionalidade em produzir transformações, a partir do desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação" (POWACZUK, 2012, p. 121). Desta forma, é possível evidenciar nas falas dos professores como a atividade docente de estudo está presente no processo de aprender a ser professor, destacando-se elementos de auto, inter e heteroformação.

Os processos formativos configuram-se também por meio de ações e transformações envolvidas na prática docente, o que constitui o trabalho pedagógico. Este, segundo Bolzan et. al. (2011, 2016) revela a reflexão e os redimensionamentos que as ações pedagógicas exigem dos professores em exercício, diante de seus processos de ensino e aprendizagem, visando a assunção da autonomia e do protagonismo docente.

ISSN: 2176 - 1396

Como protagonista da ação educativa desenvolvida nas instituições, tanto de educação básica como superior, o docente busca a formação de sujeitos autônomos, livres, conscientes, críticos e reflexivos. Desse modo, o trabalho pedagógico, como prática social capaz de intervir positivamente nas diversas dimensões humanas (cognitiva, afetiva, familiar, moral, físico motor, social), emerge como uma necessidade irrefutável diante das atuais demandas de formação pessoal e profissional (CAVALCANTE, CARNEIRO e SILVA, 2012, p. 59). Com isso, observamos que os docentes são desafiados a refletir sobre seu trabalho pedagógico na medida em que vivenciam situações práticas cotidianas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação proporcionou ao grupo de pesquisadores compreender, por meio do conjunto de narrativas dos sujeitos colaboradores, diferentes histórias e diversas formas de conceber a docência e os processos formativos de professores/formadores. A busca pela compreensão dos entendimentos desses sujeitos sobre a temática investigada compôs o cenário que se configurou a partir dos saberes e fazeres que se entrelaçam, revelando os contextos emergentes nos quais foram se inserindo ao longo dos processos formativos iniciais e continuados. Assim, foi possível evidenciar como a aprendizagem docente vai sendo tecida a partir das narrativas dos professores/formadores e sua implicação nos processos formativos.

As discussões e reflexões construídas emergiram no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando evidenciar a importância da formação permanente dos professores, destacando-se a complexidade de tal processo. Os elementos que estão implicados nessa relação expressam as diferentes formas de organização dos processos formativos.

Ao voltarmos nossa atenção ao processo interpretativo desenvolvido, reconhecemos não apenas o cenário deste estudo, mas como se estabeleceram os múltiplos diálogos a partir das narrativas dos participantes. As vozes/ditos/falas/narrativas expressam as situações e os acontecimentos vivenciados, indicando a relevância do compartilhamento nos espaços formativos.

Com vistas a compreender como a docência é construída em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados, podemos indicar que

nossa pesquisa nos permite inferir que a tessitura do tecido formativo se configura a partir de experiências comuns, porém os sentidos e as vivências são subjetivados pelos sujeitos de maneira a constituir tramas que configuram formas particulares dessa organização, produzidas na contextura da atividade discursiva/narrativa.

A configuração deste estudo destaca diversos elementos que juntos tecem nossa proposta descritivo-interpretativa dos achados. A categoria aprendizagem docente se desdobrou em duas dimensões: processos formativos e docência, que estão permeadas pelos contextos emergentes. Essas dimensões serviram de substrato para a construção dos elementos interpretativos que corroboram a compreensão dos processos de aprender e ensinar a docência para estudantes, futuros professores da educação básica, e de seus formadores.

Posto isso, no que se refere à análise das entrevistas, a partir das dimensões estabelecidas ressaltamos a necessidade de problematizar as recorrências e discuti-las à luz de cada uma das entrevistas realizadas, desafiando-nos a extrair as singularidades expressas pelos professores/formadores, colaboradores deste estudo.

Assim, compreender os sentidos atribuídos pelos professores/formadores aos processos formativos tem sido um grande desafio, exigindo-nos um cuidadoso trabalho de identificação do tecido formativo capaz de configurar um processo interpretativo, tendo as narrativas como ponto de partida.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris P. V. et. al. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN. Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; FRANCO, Sérgio R. K.; LEITE, Denise C. (Orgs.). **Educação Superior e conhecimento centenário da**

reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.145 – 165.

BOLZAN, Doris, P. V.; POWACZUCK, Ana C. H.; ISAIA, Silvia M. A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, maio/ago. 2018. Disponível em: . Acesso em: 22 nov. de 2019.

CAVALCANTE, Maria M. D.; CARNEIRO, Isabel M. S. P.; SILVA, Daniele C.. **Trabalho pedagógico no espaço escolar:** concepções, saberes, desafios e perspectivas. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 55-70, jul-dez, 2012.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária:** a gestão em contextos emergentes. 2019. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

POWACZUK, Ana C. H. **Movimentos da professoralidade:** a tessitura da docência. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOCÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS: o processo interpretativo desenvolvido com os estudantes das licenciaturas da UFSM

Doris Pires vargas Bolzan[1]

Isadora de Fátima Menegazzo Araujo[2]

Marina Ceretta[3]

Thais Pulgatti Trindade[4]

RESUMO

Este resumo apresenta uma parte dos estudos do projeto Docência e Processos Formativos: Estudantes e Formadores em Contextos Emergentes (2017 - 2022), desenvolvido pelo grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Neste projeto buscamos compreender como a docência é construída em contextos emergentes, a partir dos processos formativos vivenciados pelos formadores e estudantes. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram professores e estudantes dos dezessete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste resumo expandido, nosso foco será na aprendizagem da docência e nos processos formativos dos estudantes/futuros professores a partir de suas narrativas. Como metodologia utilizamos um estudo qualitativo, desenvolvido por meio da abordagem narrativa sociocultural que nos permite compreender a trajetória de formação profissional dos estudantes/professores em formação inicial, em contextos emergentes, considerando o cenário implicado pelas narrativas.

Palavras-chave: Processos Formativos. Educação Superior. Aprendizagem da Docência. Contextos Emergentes. Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos marcados pela expansão universitária brasileira nas últimas décadas e a necessidade de adequação aos desafios apresentados por demandas como a pandemia global do Coronavírus, trouxeram uma série de exigências de adaptações que foram diretamente relacionadas aos campos do ensino e da aprendizagem nas escolas e universidades. Apresentamos este resumo como parte dos estudos de um projeto realizado em uma instituição de educação superior pública

[1] Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), Líder do GPFOPE, Universidade Federal de Santa Maria, dbolzan19@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, isadora.fma@gmail.com.
[3] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, marinaceretta@gmail.com.
[4] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, thaistrindade.ufsm@gmail.com.

(IES), do interior do Rio Grande do Sul. Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo interinstitucional e integrado.

O projeto "Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em Contextos Emergentes, realizado entre os anos de 2017 a 2022 foi desenvolvido pelo grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) que possui, entre seus integrantes, discentes da graduação (bolsistas de iniciação científica), da pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), professoras da educação básica e superior. Desse modo, experiências e saberes são compartilhados entre os integrantes em diferentes momentos de suas carreiras profissionais e acadêmicas, possibilitando assim, o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa colaborativo[5].

Neste projeto buscamos compreender como a docência é construída em contextos emergentes, a partir dos processos formativos vivenciados pelos formadores e estudantes. Para compreendermos como as docências se constituem na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscamos inicialmente entrevistar professores/formadores e estudantes/professores dos dezessete cursos de licenciatura da universidade[6].

Pensando no campo das licenciaturas e da aprendizagem da docência, este estudo dedicamo-nos a olhar como as docências aparecem nesses novos contextos universitários. A diversidade de sujeitos, que a partir desse momento tem o direito de ingressar na universidade e agora ocupam esses lugares, mexe em dinâmicas estruturais que, em alguns casos, não estão preparadas para os receberem e os formarem. O choque geracional, os princípios de disrupção, as relações emocionais e afetivas entre sujeitos são movimentos que mexem com a cultura universitária e que nos importam para compreender os processos do aprender a ser professor em contextos emergentes.

2 DESENVOLVIMENTO

[5] Os dados de pesquisa apresentados neste resumo expandido são uma parte do relatório final de pesquisa entregue ao CNPq de autoria da professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan em colaboração com o grupo de pesquisa.

[6] Os resultados da pesquisa mostraram a necessidade de ampliação de estudos, para ouvirmos também coordenadores dos cursos de licenciaturas, o que nos possibilitará compreender melhor as arquitetônicas formativas planejadas para a formação inicial do licenciado.

ISSN: 2176 - 1396

As matrizes curriculares dos cursos das licenciaturas da UFSM que estudamos se compõem a partir de uma série de exigências de políticas internas e externas que pretendem dar uma base formativa ao professor que está iniciando sua formação. Outros elementos também compõem os espaços educativos e proporcionam vivências estudantis como: os eventos, estágios extracurriculares, residência pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), iniciação científica, diretórios acadêmicos, e movimentos sociais são parte dos processos formativos e da cultura universitária que envolvem debates e construções de conhecimentos formadores aos indivíduos e profissionais. Todos esses aspectos se entrelaçam e impactam no perfil profissional e na identidade docente, ambos em construção.

Para alcançar nosso objetivo de olhar para a aprendizagem da docência em contextos emergentes, escolhemos o método de estudo qualitativo, desenvolvido por meio da abordagem narrativa sociocultural que nos permite compreender a trajetória de formação profissional dos estudantes/professores em formação inicial, e seus formadores considerando o cenário implicado pelas narrativas. Esta abordagem tem base em Vygotski (1993,1994), Bakthin (2011, 2012) e Bolzan (2001, 2006, 2009, 2019, 2022). As entrevistas narrativas foram os instrumentos de coletas de dados utilizados, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas para uma análise interpretativa. A entrevista narrativa possibilita

> [...] dar corpo a ideias, crenças, valores, e também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre as ações. Podemos dizer que, ao contarmos uma história ou narrarmos fatos estamos possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações daqueles que dela participam (BOLZAN, 2022, p 12).

Essa abordagem considera o cenário narrativo em que os sujeitos estão inseridos, em uma sociedade histórica e culturalmente organizada na qual esses sujeitos constroem experiências a partir de suas vivências e que se manifestam a partir das narrativas. Por meio dessa narrativa, os sujeitos organizam as suas experiências, encontram explicações possíveis e jogam com a sequência de eventos que constroem a vida pessoal e social.

As etapas da pesquisa se deram com o estudo exploratório, fazendo um mapeamento dos sujeitos e consultando a disponibilidade de contribuição; reuniões grupais de estudos teóricos com a construção de tópicos guia; realização de

entrevistas gravadas; transcrições das entrevistas e, posterior retorno ao colaborador, dando a oportunidade de rever a sua fala e fazer ajustes se considerar necessário. Por fim, realizamos reuniões grupais para a construção do processo interpretativo dos achados. Assim, a partir do processo interpretativo foi possível pensar um desenho interpretativo que nos conduzisse à compreensão dos modos de operar de cada sujeito. (BOLZAN, 2022, p. 27)

Os contextos emergentes são peça chave para o estudo, eles vêm sendo estudados pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) e são desafiadores "caracterizados por elementos que permeiam, constituem e vão impulsionando os modos de ser e estar na educação superior" (BOLZAN, 2022, p. 27) e por consequência também entrelaçam as relações dentro da universidade, em especial após a expansão universitária, que possibilitou acesso a um grupo mais diverso da sociedade na educação superior. Os desafios com a fluência tecnológica, a inclusão, a diversidade e a geratividade são alguns dos contextos emergentes, evidenciados neste estudo

Os contextos emergentes se caracterizam por um elemento que intersecciona as duas maiores dimensões de análise. O desenvolvimento, neste caso da aprendizagem da docência, se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (VYGOTSKY, 1991, p. 63), como apresentamos a seguir no desenho interpretativo utilizado.

Figura 1: Imagem interpretativa dos achados de pesquisa

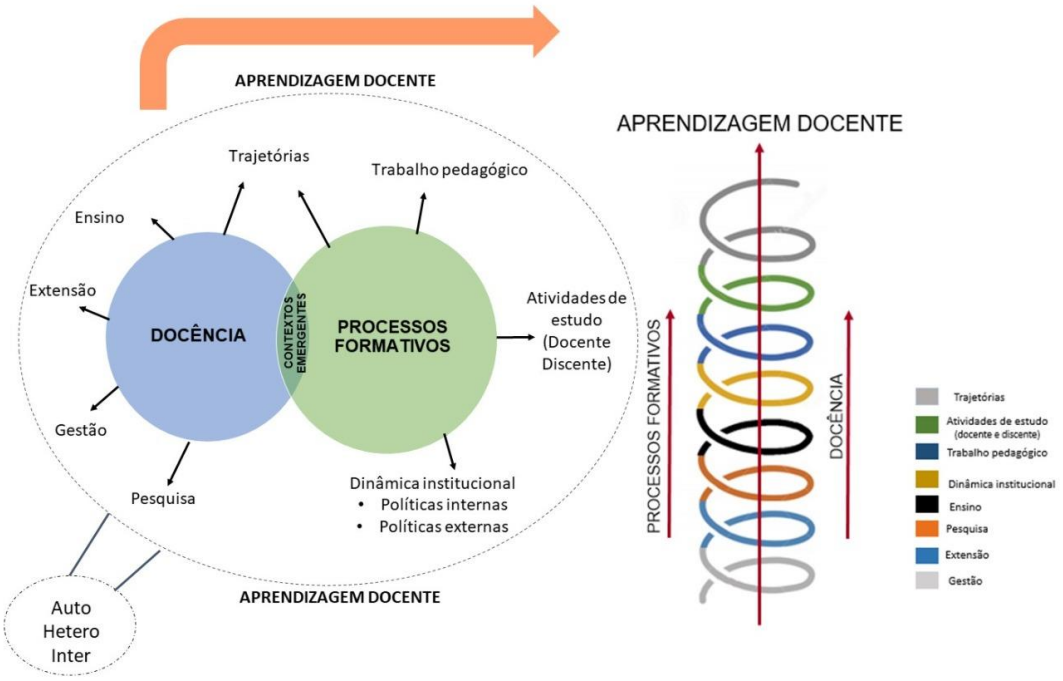

Fonte: Bolzan, 2022, p. 31.

Para conseguir olhar como a aprendizagem docente é constituída atualmente nos cursos de licenciaturas entendemos que há duas grandes dimensões que ajudam a ver esse processo: *as docência(s) e processos formativos.* A *docência* é constituída por elementos que compõem o fazer docente, pensar, operar e realizar a atividade pedagógica no contexto escolar e ou universitário, como os saberes e fazeres sobre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Todavia, são elementos que podem ser relacionados diretamente ao professor universitário, mas não deixam de se relacionarem aos estudantes/futuros professores quando pensam na prática educativa. "Pressupõe compreender as demandas das trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos, permeando todo o processo de produção de ser professor em um dado contexto." (BOLZAN, 2022, p. 30)

Já os *processos formativos* têm como pano de fundo a dinâmica institucional, com as atividades de estudo docente e discente, estabelecidas por meio de ações hetero, inter e autoformativas, que estão determinadas nos desenhos curriculares dos cursos. Os processos formativos são formados, ainda, por elementos como as trajetórias pessoais e profissionais vivenciadas pelos docentes em formação inicial e continuada.

> Os processos formativos estão assentados nas individualidades de cada professor ao longo de sua trajetória formativa, mas também nas construções que se estabelecem a partir das interações e mediações nas redes que se constroem ao longo do percurso formativo (BOLZAN, 2022, p. 93).

Essas duas dimensões andam em um espiral crescente junto a construção da aprendizagem da docência no indivíduo. Assim como os contextos emergentes, as trajetórias formativas são pano de fundo para as duas dimensões (docência e processos formativos).

4 OS PROCESSOS FORMATIVOS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS ESTUDANTES/FUTUROS PROFESSORES

Enfocamos agora nos estudantes, pois compreendemos que a aprendizagem docente se dá ao longo das trajetórias de cada sujeito/professor, assim, é importante reconhecer que os processos formativos permeiam e constituem as trajetórias,

pessoais, profissionais e formativas. Cada elemento vai perpassando essas trajetórias, deixando marcas que vão constituindo os processos formativos, mesmo que parta de uma experiência compartilhada, pois cada sujeito gera um significado próprio/específico para cada experiência que vive. Algumas experiências tornam-se importantes para o indivíduo, ou seja, pelas experiências que vive, pelas coisas que vive, pelos significados que apreende, consegue criar sentido para si. Dessa forma, produz o que chamamos e entendemos, especialmente com base nas linhas de pensamento e na experiência formativa de Vygotsky.

Nessa direção, entendemos que são essas experiências formativas que definem e intensificam o processo de formação. Visto que, a formação precisa ser significativa para o sujeito que está passando pelo processo. Mesmo nos primeiros momentos da trajetória, não fica muito claro qual é o objetivo, isso fica muito evidente quando consideramos as experiências oferecidas e/ou possíveis de serem vivenciadas em um ambiente acadêmico.

> Os processos de mudança, inovação e de desenvolvimento das matrizes formativas; de estabelecer uma evidente conexão entre os processos de formação profissional com os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade); além da necessidade de articulação e integração entre a formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e da formação pedagógica necessários à constituição do trabalho docente. (BOLZAN e POWACZUK, 2015, p. 20).

Nesse sentido, aprender a ensinar é também aprender o contexto da profissão, suas exigências, desafios e possibilidades. Conhecendo a história social e cultural da profissão, principalmente das instituições de ensino. Aprender a ensinar é construir um arcabouço de conhecimento que será seu coadjuvante quando você estiver lidando com um grupo de alunos e tiver que administrar as aulas, propor e desenvolver atividades com eles. É também a possibilidade de construção de conhecimentos que possam subsidiar a luta pela equidade educacional, a manutenção de instituições de ensino de qualidade, a infraestrutura necessária para apoiar os professores a realizarem um trabalho qualificado e, em última instância, a profissão docente ser reconhecida e valorizada em condições dignas de trabalho.

Nesse caso, aprender a ensinar está vinculado ao processo de formação, pois o aluno/futuro professor traz consigo todas as suas marcas, ausências e presenças, que constituem sua trajetória. Incapazes de desvincular de suas histórias de vida, os significados e percepções que produziram e compreenderam ao longo de sua

ISSN: 2176 - 1396

existência fundamentarão suas trajetórias formativas.

O que sustenta os professores nesse processo, que forma e continuará sendo o alicerce de toda a sua trajetória, é a bagagem de conhecimento e prática. Assim, os processos formativos são descritos como um quadro de elementos que constituem a docência dos professores em formação. Ressalta-se que esse quadro é constantemente reformulado, novos saberes são agregados e outros acumulados vão sendo dimensionados e [re]significados. Assim, esse quadro de vida pulsa na dinâmica da vida.

Nesse cenário, é importante destacar a potência do trabalho colaborativo, pois compartilhando nossos desafios, exigências, preocupações, ideias e perspectivas, as chances de ações mais potentes serem elaboradas são maiores (Bolzan, 2009). Em consequência, trabalhamos na qualificação e potencialização da nossa estrutura formativa.

Dito isso, ao olharmos para a docência e os processos formativos de estudantes em formação, procuramos compreender suas trajetórias e a complexidade do ser docente e do aprender a ser professor, levando em consideração os tempos-espaços universitários como locais de formação que podem ser qualificados e potencializados. Nessa perspectiva, optamos por focar em cursos de formação inicial relacionados a diferentes áreas do conhecimento.

Reconhecemos que conhecimentos e saberes específicos de cada área do conhecimento são, de fato, essenciais para professores que atuam em disciplinas de áreas específicas. Porém, para ser professor, é preciso entender os vários aspectos da docência, seu papel e função nos processos educativos. Afinal, mesmo que o professor não tenha essa consciência, seu comportamento e atitude vão deixar um reflexo na vida de cada estudante. A presença ou ausência de um bom professor em nossas vidas é uma marca que pode ser deixada para sempre.

Entendemos como um bom professor aquele que domina os conhecimentos específicos da sua área do conhecimento e também os saberes necessários do fazer a docência, que são o ser professor, metodologias de ensino, estilos de aprendizagem, sensibilidade e criticidade para compreender a realidade em que atua/realidade da escola e realidade de cada aluno. Durante a pandemia, o papel do professor foi tensionado, afinal, como ser um bom professor nesse novo cenário? Os conteúdos das áreas específicas são o principal? Não desmerecemos sua importância, porém, é necessário saber o que fazer com eles no cotidiano para que

as aprendizagens sejam ressignificadas, principalmente como ocorrido durante a pandemia.

Dessa maneira, entender como ocorre o aprendizado docente implica em reconhecer que é um processo dinâmico, que pode ser ilustrado pelo movimento espiralar. Nesse contexto, ao identificarmos a categoria central do estudo - Aprendizado Docente -, podemos analisar as duas dimensões que se desdobram a partir de elementos relacionados, como experiências pessoais, profissionais e de formação.

Nesse sentido, na dimensão categorial Docência, junto com a recorrência trajetórias, temos ensino, pesquisa, extensão e gestão como os demais elementos categoriais. Na dimensão Processos Formativos temos como elementos categoriais as trajetórias, trabalho pedagógico, atividade de estudo (no caso dos estudantes destaca-se a atividade discente de estudo) e dinâmica institucional. O eixo transversal é o dos contextos emergentes, que são os elementos que permeiam, constituem e impulsionam os modos de ser e estar na educação superior, assim como em diversos tempos e espaços da sociedade.

Analisamos que as trajetórias pessoais e profissionais se desenvolvem a partir dos processos formativos estabelecidos pelos sujeitos. Dessa forma, percebemos que essa construção abrange os fatores externos, marcados pelas diversas experiências ao longo dos percursos formativos influenciados pela convivência familiar e pelas circunstâncias dos ambientes e momentos vivenciados pelos sujeitos, e a maneira como esses fatores são reavaliados e impulsionam formas únicas de aprender a ser professor.

No que diz respeito aos estudantes, essa trajetória está diretamente ligada à escolha pela carreira docente. Essa opção se fundamenta nas experiências de vida, que influenciam a complexidade de ser professor. Nesse sentido, o movimento de resistência docente ganha destaque como um fator importante na formação da docência. Nessa perspectiva, o estudo de Bolzan (2012) destaca que:

> Os processos formativos implicam o modo como os sujeitos apropriam-se da profissão de acordo com suas referências de escolarização, expectativas profissionais e vivências em diferentes espaços de atuação (BOLZAN, 2013, 2016). Desse modo, importa levar em conta as concepções de formação que são tecidas a partir dos processos formativos, consolidando e validando investimentos no processo de aprender a docência. Consideramos que as concepções de formação abrangem diferentes movimentos produzidos ao longo da carreira docente, marcados por interrupções e alternâncias que

ISSN: 2176 - 1396

> proporcionam o aparecimento de novos ideários acerca da aprendizagem de ser professor (p. 369).

A compreensão sobre a constituição da docência atravessada pelos processos formativos vividos pelos estudantes nos levou a investigar os motivos que levam à escolha da licenciatura. Notamos que fatores externos influenciam aspectos subjetivos relacionados às escolhas formativas dos indivíduos, revelando aspectos ligados às oportunidades de acesso e condições para permanecer no ensino superior, valorização social da profissão e inserção no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação nos proporcionou compreender, por meio do conjunto de narrativas dos sujeitos colaboradores, diferentes histórias e diversas formas de conceber a docência e os processos formativos de estudantes, em formação inicial e professores/formadores. Para entender como o ensino é produzido em novos contextos a partir dos processos vivenciados, podemos destacar que nossa pesquisa permitiu concluir que a tessitura do tecido do formativo é configurada por experiências compartilhadas, mas os significados e experiências são subjetivos por meio de temas, para formar tramas que configuram formas particulares dessa organização e são construídas no contexto da atividade discursiva/narrativa.

Os estudantes/futuros professores em formação inicial, expressaram suas reflexões, enfocando que os processos de ensino propostos impactam na sua constituição docente. Suas vivências e experiências acadêmicas que indicam a necessidade de mudanças curriculares para que o ensino que pretendem desenvolver permita lhes que vislumbrem abordagens práticas inovadoras que se aproximem das necessidades sociais e acadêmicas. Essa compreensão está pautada, tanto na democratização do acesso ao ensino superior, quanto aos desafios e possibilidades que irão estar submetidos no trabalho com a educação básica. Os estudantes manifestam a necessidade de ações que garantam a sua permanência no curso, como forma de superar a evasão crescente, em muitos casos, bem como, se reconheça a formação docente como importante e necessária.

Voltando à situação vivida pelos professores iniciantes durante a pandemia, encontramos a necessidade de nos adaptarmos e nos reinventarmos a partir dos conhecimentos prévios que trazemos conosco. Cada um buscou compreender o novo

momento, as novas exigências e desafios, identificando e criando possibilidades a partir de suas vivências, experiências, saberes e práticas. A docência assim é: reconhecer e identificar necessidades, demandas, desafios e, ao identificá-los, criar possibilidades para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo em qualidade e solidez.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental.** 2001.268. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Abordagem narrativa sociocultural.** In: MOROSINI, M. C. (Org.). et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Brasilia, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 386.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.**2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, D. P. V. Docência e processos formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa nº 042025, GAP/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, Doris, P. V.; POWACZUCK, Ana C. H.. Ser professor/formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. Anais: Encontro Internacional de Investigadores Práticas Educativas. AUGM, 2015.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins fontes, 1994.

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELABORAÇÕES DE UMA ACADÊMICA

Kelly Cristina Ducatti da Silva [1]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a potencialidade da narrativa como instrumento formativo no movimento reflexivo de uma acadêmica em torno das questões inerentes à docência. A coleta de dados ocorreu durante as produções de narrativas no percurso do estágio supervisionado no âmbito no Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública paulista. O referencial teórico escolhido favorece o entrelaçamento entre Educação e Psicanálise na perspectiva de articular os campos da cognição e da subjetividade na "escuta" dos dados analisados. No que tange à metodologia, a pesquisa se configurou como um estudo de caso com abordagem qualitativa; as narrativas produzidas tornaram-se o principal instrumento de coleta de dados, no contexto de uma disciplina responsável pela supervisão do estágio docente. O aporte teórico fundamenta-se em Freire (1991); André (2005); Stake (1994); Merrian (1988); Tardif (2002); Pimenta (2005); Elbaz (2002); Souza (2006) e outros. Os resultados revelaram que a estudante percebeu o próprio processo reflexivo sobre as ações pedagógicas que desenvolveu em formação inicial. O exercício narrativo se configurou como potente instrumento metodológico. Mesmo tratando-se de uma atividade temporária, a produção de narrativas trouxe evidência à problematização que se configurou como motor e deu movimento à reflexão demandada pela complexidade do trabalho docente. Balizou em diferentes aspectos a aprendizagem da futura professora e oportunizou a abertura de um campo de possíveis elaborações acerca da própria imagem na posição de docente.

Palavras-chave: Educação**.** Ensino Superior. Docência. Ensino-aprendizado. Metodologia.

1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

No contexto da formação inicial pesquisado, tornou-se possível compreender que os futuros professores, durante o desenvolvimento das atividades no exercício do Projeto Integrado, lócus da pesquisa de doutorado, puderam exercitar diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e específicos. Pedagógicos porque são provenientes de reflexões sobre a prática educativa; e específicos, porque provenientes da história de vida de cada um dos sujeitos (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, os estudantes em formação docente, ao colecionarem vivências na condução de aulas, parecem percorrer um caminho muito próximo daquele trilhado pelo professor em exercício. Embora os caminhos sejam semelhantes, por ser para muitos a primeira vez que participam de uma experiência como esta, os estudantes estranham os sentimentos que começam a aflorar, à medida

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, kcdsilva@uepg.br

que se sentem provocados a assumir um novo papel, assumir um lugar diferente do de costume – o de “professor” na função de estagiário.

A posição de “estar no lugar de professor” não envolve apenas a atuação do estagiário na instituição escolar, mas também os fatos relacionados ao contexto de formação em que ele está inserido, sem desconsiderar suas experiências, práticas cotidianas decorrentes dos percursos individuais de cada estudante, o que implica escutar os estagiários.

É sabido que o ato de educar na sociedade contemporânea realça a urgência de mudanças paradigmáticas na formação dos professores e no exercício profissional. Por isso, é imprescindível para a formação do futuro professor a aproximação com os diversos conhecimentos, tanto aqueles próprios à graduação em Ensino Superior quanto os das práticas escolares das instituições públicas de Educação Básica — campo de atuação do professor — via promoção de intercâmbio entre essas instâncias. A constatação dessa necessária articulação entre conhecimentos não é recente, considerando-se o vasto e significativo número de publicações sobre a temática da relação teoria-prática na formação de professores. Entre os autores que corroboraram para as reflexões expressas, destaca-se Freire (1991), Pimenta (2002, 2005), Tardif (2002).

Tardif (2002, p. 36) considera que, para se tornar professor, é necessário adquirir um conjunto de saberes, pedagógicos e específico, não reduzindo tais saberes a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos pela humanidade. Eles estão integrados e mantidos nas diferentes relações estabelecidas pelo professor e, por esse motivo, podem ser definidos na sua pluralidade como: saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, e experienciais. Também por Tardif (2002) é desenvolvida a ideia de que a autonomia do professor acontece a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e o seu contexto.

Importa confirmar que a partir da década de 1990, os termos “professor pesquisador” e “professor reflexivo” foram amplamente difundidos por meio da obra Os professores e sua formação, do pesquisador português António Nóvoa. Tal proposta foi cunhada a partir das publicações na década de 1980 de Donald Schön, pesquisador norte-americano que indagou sobre o papel do professor. Para além da concepção tecnicista, este autor sustentou como fundamental o professor desenvolver um papel de protagonismo, ultrapassando a mera reprodução e execução de

ISSN: 2176 - 1396

programas elaborados por outros profissionais em instâncias distantes das escolares. Schön inspirou-se no conceito de reflexão de John Dewey (1959) para dizer que ser reflexivo é ter a capacidade de pensar reunindo a cognição e a afetividade para atribuir sentido às vivências e observações advindas da própria experiência como professor. Desse modo, nas próximas seções versaremos acerca dos conteúdos que contornam a pesquisa e nos encaminha para responder a seguinte: qual a potencialidade da narrativa como instrumento formativo no movimento reflexivo de uma acadêmica em torno das questões inerentes à docência?

2 A PRODUÇÃO DE NARRATIVA, DESDOBRAMENTOS E ANÁLISE

O contexto de ensino, cenário da pesquisa, foi desenhado na perspectiva de oportunizar a inserção dos estudantes numa escola de ensino fundamental para colocar em ação seus planos de ensino e, ao mesmo tempo, oferecer condições para que essa inserção fosse problematizada e discutida no contexto das três disciplinas.

O período de estágio contou com a participação sistemática dos estudantes junto às escolas públicas da região de Campinas-SP. Nesse período, não só acompanharam semanalmente a prática de professoras da Educação Básica, mas também escolheram um tema e planejaram um conjunto de quatro ou mais aulas para desenvolvê-las junto a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, da Educação Infantil ou mesmo da educação de jovens e adultos. Essas aulas foram acolhidas pelas professoras das escolas que procuraram acomodá-las dentro dos planejamentos que já estavam desenvolvendo. Em alguns casos, inclusive, os estudantes precisaram mudar o tema já escolhido, ou mesmo adaptá-lo às necessidades e condições encontradas.

De fato, é possível afirmar que, de modo geral, as narrativas produzidas pelos estudantes revelaram muitos aspectos referentes à maneira pela qual se relacionaram com uma primeira experiência docente. Em muitas dessas produções, os estudantes contaram algumas das estratégias didáticas que criaram para enfrentar impasses e situações inusitadas: as diferentes exigências e resistências das professoras das escolas como campo de estágio; o fato de o ensino de Ciências, praticamente, não fazer parte das preocupações das professoras; a indisciplina dos alunos; a falta de materiais na escola para as atividades que planejaram; a necessidade de flexibilizar o planejamento original, entre outros. Em síntese, essas produções discursivas

mostraram-se com grande potencial para dar visibilidade às dificuldades pelas quais passa o futuro professor, ao ter que conciliar aquilo que planejou com a complexidade da sala de aula; bem como oportunizou a emergência de saberes e estratégias didáticas de que se lança mão para dar conta dessa mesma complexidade.

Muitas produções dos estudantes se assemelhavam mais a relatórios basicamente descritivos de suas vivências, tanto nas aulas como no campo de estágio. Outras, no entanto, deixavam transparecer a implicação do estudante em seu processo de se projetar professor, imprimindo uma marca pessoal da relação que estavam começando a estabelecer com a docência. Foram essas produções que se constituíram no universo de dados dos quais alguns casos, serviram de suporte para a primeira etapa da pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa foram ancorados no estudo de caso e na pesquisa participativa, exigindo, portanto, um conjunto de operações cuidadosas e reflexivas para descrever os acontecimentos no cenário investigado. Estudos de André (2005) Stake (1994) e Merrian (1988) foram de grande valia para identificar o significado das ações dessas ocorrências. Mais especificamente, esse procedimento prevê um trabalho de campo observacional e interpretativo, que implica: a) a participação intensiva e de longo prazo no contexto do campo; b) o registro cuidadoso, por meio de notas de campo, bem como a compilação de outros tipos de documentos e c) uma reflexão analítica simultânea, como também posterior tratamento sobre as observações e os registros documentais obtidos no campo.

As narrativas produzidas pelos estudantes, a cada três semanas consecutivas, constam como principais fontes de dados resultantes do acompanhamento do Projeto Integrado. Elas e os métodos biográficos foram utilizados de forma crescente nos estudos sobre ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que nos últimos anos, a narrativa tem se constituído num espaço de formação profissional, pois, na forma escrita ou oral, o sujeito se manifesta ao expressar seus sentimentos, suas verdades, seus pensamentos sobre si e sobre a profissão escolhida (ELBAZ, 2002; SOUZA, 2006).

Após leitura das narrativas escritas dos dez estudantes; três casos, foram selecionados por apresentarem uma produção que, para além da descrição dos acontecimentos, trazia em seu bojo o diálogo com o que fora vivido ao longo do desenvolvimento do Projeto Integrado, assumindo características singulares e reflexivas. Para analisar os casos, utilizamos identidades fictícias, com o objetivo de

não expor as estudantes selecionadas como sujeitos da pesquisa. Para este artigo será apresentado um pequeno recorte do caso Elis, 23 anos, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia de uma universidade paulista.

As elaborações reveladas pela estudante giraram em torno de uma problematização, considerada como "chave" para sua atividade cognitiva e subjetiva, em torno de questões que colocam a docência como eixo central no patamar reflexivo; orientaram a investigação e abriram a possibilidade de organizar o campo de análise, identificando elementos que puderam ser articulados, durante a análise dos dados, ao referencial teórico psicanalítico, na perspectiva de resgatar uma imagem que se aproximasse de uma relação fundamental da estudante com a profissão docente.

Quadro 1 – Síntese da Análise de Conteúdo

Problematização-Chave	Elaborações Reveladas
Como é que você se imagina se constituindo professora?	
	Como é que alguém consegue, numa turma de graduação, fazer a pergunta sem o menor peso na consciência? Será que não passou pela cabeça do docente supervisor de estágio que poderíamos todas enlouquecer ao enfrentar toda a responsabilidade e força que essa palavrinha 'professora' traz consigo? Eu perdi o sono durante noites por causa dessa inocente pergunta.
	Eu só me imagino me constituindo professora como me imagino me constituindo pessoa: aos pouquinhos, todos os dias, com todas as relações que eu faço, com todos os amigos que ganho e perco, com todos os sonhos e decepções. Só me imagino me constituindo professora da forma como todos nós nos constituímos seres humanos: sempre à beira do precipício, onde, em determinada hora, ou a gente resolve se jogar e assumir os riscos, ou a gente passa a vida toda só olhando para o horizonte, com medo da queda, e sem fazer nada. Eu decidi me jogar!
	Talvez seja a relação de admiração que tive com meus três professores queridos, F., R. e J., que me fizeram ser o que sou hoje... Ou que pelo menos me fizeram querer o que quero ser hoje.
	O "X" [professor supervisor de estágio] provoca em mim dois lados assustadores: a professora que eu quero ser, que muitas vezes me escapa aos dedos (quantas vezes já me frustrei no estágio, querendo dizer uma coisa e dizendo outra?) e a professora que tenho medo de ser, e que vez ou outra vem me bater à porta (quantas vezes me sinto cansada, impossibilitada e incapaz de planejar e compartilhar com meus estudantes uma boa aula?).
	Esse semestre eu passei por várias coisas

	novas, que me fizeram constituir outra Elis, cheia de pedacinhos diferentes.

Fonte: Quadro organizado pela autora, inspirado na análise de conteúdo de Bardin(1977).

A questão anunciada pelo professor supervisor de estágio e o período de atuação como estagiária na escola, parece ter funcionado para Elis como motor para compor seu repertório discursivo sobre a própria escolha da profissão docente, sobretudo, quando ao desenvolver o projeto de ensino, encontra uma dinâmica bastante diferenciada da que conhecia. Surpresa com a organização da sala de aula e com a relação que a professora estabelecia com os alunos durante as atividades de ensino, ela passa a planejar suas futuras aulas, tendo como meta desenvolver as atividades exatamente como a professora inovadora que encontrou no estágio.

As narrativas escritas por Elis revelaram o quanto a problematização construída e formulada durante a condução do estágio na graduação oportunizou desdobramentos reflexivos acerca da docência, demonstrando uma estudante bastante sintonizada em torno da ideia de se tornar professora e do que isto poderia representar a ela. Nesse processo, Elis se mostra muito envolvida com o estágio no sentido de encontrar métodos, estratégias e recursos didáticos que poderiam satisfazê-la como professora. As narrativas elaboradas por ela indicam os desafios que percebe e aceita para se projetar como professora e buscar conhecimentos que atendam a esse desafio.

Nesse cenário, a surpresa da estudante dá indícios de que, na sua percepção, a condução do ensino requer uma dinâmica de sala de aula diferente daquela que conhecera ou concebera. Mais que isso, requer a realização de atividades diversificadas, mas todas acontecendo ao mesmo tempo. Na tentativa de encontrar caminhos para ser professora, à medida que se aproximava cada vez mais do campo de estágio, outras questões eram propostas pela participação no Projeto Integrado e que ajudaram Elis a refletir acerca da profissão docente. Ela descobre que há momentos em que lhe faltam "fôlego" para ser a professora que descobriu que queria ser: criativa, sempre disposta, feliz, e que dificilmente se cansa frente à rotina escolar e às dificuldades que surgem.

Essas exigências, que ela mesma considera fundamentais para o exercício da profissão, não lhe parecem fáceis de cumprir, entretanto, sentiu-se provocada, desafiada e de certo modo, convocada pelo formador para ser a professora, que além de criativa, disposta e feliz, sabe conduzir e sustentar a dinâmica de uma sala de aula

com estratégias diversificadas e simultâneas para transmitir o conhecimento de forma atrativa e interessante. Nesse sentido, os fragmentos das produções de narrativas apresentam elementos que indicam o encontro da estudante com a professora que ela deseja ser.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo de análise, desenvolvido no âmbito de uma prática investigativa que pretende produzir conhecimentos originais, requer uma etapa inicial em que o pesquisador entra em contato com o universo de informações de sua pesquisa esperando surpreender-se com ele. A estudante ao se referir ao Projeto Integrado, aos eventos que considerava relevantes e que marcaram sua vivência em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem, destacava inegociável para se projetar professora. Essa maneira mais livre, digamos assim, de compreender aquelas declarações, encontra apoio em alguns aspectos da prática psicanalítica, mais particularmente no que diz respeito às visões freudiana e bioniana.

Bion (1992) considera que, no processo psicanalítico, o analista deve evitar ao máximo que sua mente esteja saturada pela memória de situações anteriores, pelos seus desejos pessoais e por uma ânsia em compreender, de imediato, o que está se passando numa sessão. Para se referir simultaneamente a todos esses aspectos, Bion recorre à expressão “sem memória, sem desejo e sem compreensão”. Claro que esse estado que ele propõe para o psicanalista não nega o conhecimento dos modelos que ele carrega consigo, equivale, porém, a uma “atenção flutuante”, para utilizar, agora, a expressão freudiana. Assim, sempre que possível, houve o envolvimento mais livremente com as declarações da estudante, de modo a compor uma visão, a mais abrangente possível, das particularidades que poderiam ser caracterizadas por ela.

Em um estado de atenção flutuante que emergiu uma questão inicial, tendo como referência suas narrativas escritas, ou seja, “que elaborações a estudante sinalizou com relação à docência?”

Vários indícios nas declarações de Elis evidenciam um processo reflexivo sobre suas ações pedagógicas: percebeu-se capaz de algumas coisas e de outras não; mesmo essa experiência sendo considerada efêmera no âmbito da profissionalidade

docente, marcou, em diferentes aspectos, sua aprendizagem. Elementos da pesquisa participativa e do ato narrativo indicam seu desejo de assegurar que os alunos não sofram, seduzi-los para o conhecimento e aceitar os desafios propostos por eles parecer ser um meio de investir na irreverência das crianças e por elas sentir-se provocada em seu fazer docente.

Embora revele seu ideal de professora, que deseja o aprendizado do aluno, organiza o ensino de forma consistente; investe e se esforça na profissão, aceitando-a como um processo contínuo, mantendo a capacidade de se surpreender com os alunos; Elis se depara com a professora que tem medo de ser e sente-se desconfortável. Assim, ela percebe-se em um estágio em que sabe que algo lhe escapa e a coloca diante da impossibilidade de ser a professora que quer ser, no entanto, parece ter a convicção de que será o melhor que puder.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasilia: Liber, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BION, W.R. **Conversando com Bion.** Junção dos livros Quatro discussões com W.R.Bion (1978) & Bion em Nova Iorque e em São Paulo (1980). Imago Editora. RJ, 244 p., 1992.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELBAZ-LUWISCH, F. **O ensino e a identidade narrativa.** Revista de Educação, LISBOA, v.11, n.2, p.21-33, 2002.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREUD, Sigmund (1925 [1924]). Um estudo autobiográfico. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 20.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SILVA, Kelly Cristina Ducatti da. **Formação inicial de professores:** problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas. 2011. [s.n], Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SOUZA, Elizeu C. **A arte de contar e trocar experiências**. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n.11, p.22-29, 2006.

STAKE, Robert E. . **Case Studies**. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA, US: SAGE Publications, 1994. p.236-247.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Carla Patrícia Ferreira da conceição[1]

Laurizete Ferragut Passos[2]

RESUMO

A inserção profissional é um período vivenciado pelos docentes com diversos sentimentos, desafios, aprendizagens e com a mesma responsabilidade do professor experiente, porém com o diferencial: ao mesmo tempo em que ensina está aprendendo a ensinar. No campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como função atuar e acompanhar o processo de escolarização do educando público-alvo da educação especial, e orientar os professores da sala regular referente a aspectos específicos da deficiência. Nesse sentido, este trabalho em andamento busca responder à seguinte questão: Como ocorre a inserção profissional de professores do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo? Tem como objetivo investigar como ocorre a inserção deste profissional. A pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, tipo pesquisa-ação e ancorada nos princípios da pesquisa-formação, tendo como referência os estudos de Thiollent (2002), Longarezi e Silva (2013), Josso (2004) e Passeggi (2011). Os procedimentos de produção de dados foram: questionário de caracterização dos participantes, quatro encontros formativos e narrativas orais e escritas. Participaram da pesquisa 22 professoras, que foram organizadas em cinco grupos. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa indicado por André (1983). Os resultados iniciais revelam que as professoras vivenciaram o processo de inserção profissional no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos com diversos sentimentos e desafios. As ações de apoio entre os professores iniciantes, ingressantes e experientes, mostraram ser um diferencial para a inserção profissional. A pesquisa está em andamento e pressupõe que os resultados coadunam ao que a literatura apresenta como a importância do acolhimento e do suporte ao professor iniciante nesse período de inserção profissional.

Palavras-chave: Professor iniciante. Indução. Formação Continuada. Educação Especial. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A inserção profissional docente corresponde ao período de ingresso na carreira, em que se aprende as tarefas relativas ao trabalho e é permeado por diversos sentimentos, sensações e descobertas, pois o professor iniciante precisa equilibrar a responsabilidade de ensinar seus alunos com a necessidade de aprender e adquirir conhecimentos práticos relacionados ao ambiente escolar e à prática docente.

[1] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, carlapatriciafc@gmail.com
[2] Doutora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, laurizetefer@gmail.com

Nessa investigação, entende-se por professor iniciante, o sujeito que conclui a formação inicial que o habilite à docência e ingressa na carreira profissional não mais na condição de estudante, e sim como professor e está no ápice da fase do aprender a ensinar.

Os estudos de Tardif (2014), Marcelo Garcia (2009), André (2012) mostram que o período de inserção profissional demanda ao professor iniciante dedicar mais energia para realizar todas as atribuições, uma vez que é imposto a ele as mesmas responsabilidades dos professores mais experientes. A depender do apoio oferecido a este docente, essa fase da carreira pode transformar-se num grande desafio com sobrecarga de sentimentos e questionamento acerca da sua capacidade para atender às demandas do contexto escolar.

Ampliando essa discussão, Burke, Christensen e Fessler (1984) destacam que os desafios dos primeiros anos da carreira também podem ser vivenciados pelos docentes ingressantes que estão vivenciando um novo contexto de atuação como: a transição de instituição de ensino, a mudança de instituição privada para pública, alternância de modalidades ou etapas de ensino e a ascensão de função, ou seja, este professor não está vivendo as primeiras experiências na docência e possui saberes que o diferencia dos professores iniciantes, no entanto pode sentir os mesmos sentimentos e questionamentos despertado no início da carreira.

Tardif (2014), ao discorrer a respeito do início da carreira e a experiência de trabalho, que corresponde aos primeiros cinco ou sete anos, aponta que há acontecimentos constitutivos de trabalho que marcam a trajetória profissional e determinarão o futuro da relação deste docente com o trabalho.

Entre os diversos elementos que remetem aos acontecimentos constitutivos, pode-se destacar: a formação universitária, as condições de trabalho, a experiência vivida com seus pares, tempo de aprendizagem de cada sujeito e tempo para domínio da sua função, e são as experiências vividas nesta fase que influenciarão a permanência ou não na profissão.

Desse modo, entende-se que a fase de inserção profissional é um período desafiador para o professor iniciante e ingressante, e nesta investigação, defende-se a importância de promover um clima favorável de socialização profissional por meio de ação de apoio aos docentes acerca dos conhecimentos práticos relacionados ao ambiente escolar e à prática docente.

No ambiente escolar, a ação docente é realizada por professores polivalentes da educação básica, professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento e professores especialistas no atendimento educacional especializado, sendo este último, sujeito desta investigação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço preconizado na legislação brasileira, que assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece a adoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que institucionalize o AEE, realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Esse serviço tem como função complementar e/ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial, sendo: alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro autista, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras do processo de escolarização com vistas à autonomia e independência dos alunos na escola e fora dela. É ofertado no contraturno da escolarização, não sendo substitutivo às classes regulares de ensino (BRASIL, 2009).

O professor desse serviço tem como função elaborar e executar o plano do Atendimento Educacional Especializado, orientar e articular o trabalho com os professores do ensino regular; orientar as famílias e estabelecer redes de apoio com serviços da saúde e assistência social, ou seja, é por meio dos saberes e práticas do professor deste serviço que a implantação do processo inclusivo se potencializa.

Nesse sentido, compreender os aspectos que envolvem o início da carreira docente no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, é fundamental para encontrar modos de superação dos desafios e tornar esse período da profissão mais tranquilo, e desta forma, melhorar o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, essa investigação em andamento busca responder à seguinte questão: Como ocorre a inserção profissional de professores do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais da rede de ensino municipal de Santo André, estado de São Paulo. Tendo como objetivo investigar como ocorre o processo de inserção profissional dos Professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na Sala de Recursos da rede municipal de ensino.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste estudo em andamento, optou-se pela abordagem qualitativa, tipo pesquisa-ação e ancorada nos princípios da pesquisa-formação, que visa uma ação cooperativa ou participativa para a resolução de um problema coletivo, em que pesquisador e participantes buscam formas para superação dos desafios vivenciados, sob a forma de ação transformadora. A atividade de pesquisa e ensino ocorre de forma orgânica, com a intenção de que as intervenções no contexto escolar emanem dos professores, possibilitando assim que as transformações do contexto se efetivem e tenham continuidade. (LONGAREZI e SILVA, 2015; THIOLLENT, 2002).

Teve com procedimento de produção de dados, questionário de caracterização dos participantes com dados pessoais, trajetória acadêmica e profissional a fim de conhecer a população que atua no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais do município; quatro encontros formativos on-line via chamada de vídeo, inspirados nos estudos de Estrela e Leite (1999) sobre os processos de identificação de necessidades, os trabalhos de Josso (2004) e Passeggi (2011) referente à investigação-formação com base nas narrativas orais e escritas das experiências de vida e formação dos professores. Os encontros foram gravados e transcritos e ao final de cada dia, a pesquisadora produziu um diário de campo com as impressões e reflexões do encontro.

A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa indicado por André (1983) com tópicos e temas de análise.

Participantes

Participaram da pesquisa 22 professoras do atendimento educacional especializado, que atuam nos polos de salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Santo André, estado de São Paulo. As participantes foram organizadas em cinco grupos conforme a organização do departamento que administra o serviço

As participantes possuem licenciatura em pedagogia e especialização em diversas áreas da educação. Ingressaram no serviço via seleção interna da Secretaria da Educação, são designadas a atuar em um dos 22 polos de sala de recursos multifuncionais, distribuídos estrategicamente pelo município, com carga horária de

40h mensais, sendo 1/3 da carga horária destinada a atividades extraclasse, e mantendo o vínculo e os vencimentos do cargo de ingresso no concurso de professor de educação infantil e ensino fundamental I.

Nesse município, a Professora do Atendimento Educacional Especializado, participante desta investigação, atua em conjunto com a Professora Assessora de Educação Inclusiva que realiza o trabalho de itinerância de acompanhamento periódico de uma a três unidades escolares, com o objetivo de acompanhar todo o processo de escolarização dos alunos público-alvo deste serviço. Já o Professor do Atendimento Educacional Especializado atua na Sala de Recursos Multifuncionais com foco inicial no aluno e por meio de sondagens pedagógicas e planejamento e avaliações periódicas busca caminhos, estratégias e recursos que promovam a mediação do aluno com o conhecimento. Tendo assim elementos para compor na formação do professor da sala regular junto ao Professor Assessor de Educação Inclusiva.

Tendo como base os estudos de Tardif (2014) e de Cruz, Farias e Hobold (2020), as participantes estão nas seguintes fases da carreira:

i) quatro professoras com idade entre 31 e 52 anos, são iniciantes na carreira docente e no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, estão na fase de exploração da profissão (até três anos de experiência) em que vivenciam as primeiras experiências como docente;

ii) nove participantes com idade de 28 e 51 anos, estão na 2ª fase do início na carreira, fase de estabilização e de consolidação com três a sete anos de experiência, e são ingressantes na sala de recursos multifuncionais e atuam neste serviço entre oito meses a três anos;

iii) cinco Professoras do Atendimento Educacional Especializado com idade entre 33 e 62 anos são experientes na docência, com mais de sete anos de profissão e são ingressantes na sala de recursos multifuncionais com experiência de nove meses a três anos;

iv) apenas quatro professoras são experientes na docência e na sala recursos multifuncionais, tendo mais de sete anos de profissão e mais de três anos no atendimento educacional especializado em sala de recursos, estas têm entre 39 e 59 anos de idade.

Ao longo deste trabalho, as participantes serão identificadas com nomes fictício de mulheres negras do Brasil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos ao longo da investigação mostram que o início da carreira docente demanda aprendizagem rápida das tarefas que envolvem a ação pedagógica e as situações que ocorrem no cotidiano escolar, o que demanda ao professor iniciante ou ingressante dedicar mais energia para realizar todas as atribuições, com o mesmo desempenho de professores mais experientes, porém sem apoio e sem os mecanismos de enfrentamento da situação devido ao pouco tempo de atuação.

> Sinto que meu processo de inserção ainda está acontecendo. Eu tenho impressão de que cada dia traz alguma novidade em relação ao trabalho e isso às vezes traz um pouco de ansiedade. Eu tinha ideia de que seria desafiador, mas está sendo mais do que eu imaginei, no sentido de muitos saberes que eu preciso adquirir em um curto espaço de tempo. (Carolina Maria de Jesus);

O depoimento da professora coaduna com que Tardif (2014) discorre acerca dos primeiros anos de profissão, o qual destaca que, a depender do apoio oferecido a este docente, essa fase da carreira pode transformar-se num grande desafio, provocando uma sobrecarga de sentimentos e questionamentos a respeito da sua capacidade para atender às demandas do contexto escolar.

Nesse sentido, entende-se que o processo de inserção envolve a aquisição de uma grande variedade de novas tarefas e saberes para atuação. No relato a seguir, a Professora Maria Felipe relata as mudanças vividas:

> São muitas mudanças em relação a prática realizada na sala regular, são mudanças na parte de documentação, contato diferenciado com a família, relatório e registros diferentes para preencher, reuniões formativas com pessoas que estudam muito... reunião por equipe das Assistentes Pedagógicas, Professoras Assessoras de Educação Inclusiva, mais gente a se reportar, cobrança interna para me aprimorar de tudo, mas ao mesmo tempo esperançosa que irei me adequar às novas exigências. (Maria Felipa, p. 3º Encontro);

Observa-se que a professora, ingressante na sala de recursos, relata as mudanças provocadas com a transição profissional da sala regular para a sala de

recursos, ou seja, a participante não está vivendo as primeiras experiências na docência e possui saberes que a diferencia dos professores iniciantes.

No entanto, conforme destacado por Burke, Christensen e Fessler (1984) professores experientes na docência e ingressantes no serviço podem sentir os mesmos sentimentos e questionamentos despertados no início da carreira. Os excertos a seguir abordam esse tema.

> Eu acho que quem entrou na sala de recursos sem experiência não confundiu tanto as tarefas porque pegou e aprendeu tudo do zero. Eu acho que ter as duas redes, com estrutura diferente, relatório... tudo diferente, é muito difícil. Eu chego na prefeitura no período da manhã é de um jeito, e a tarde no Estado é de outro, acho que é complicado para uma pessoa. Às vezes eu até me confundo e tenho que falar assim "Deixa eu desligar Sandra do Estado e ligar a Sandra da prefeitura". (Esperança Garcia)

> Eu acho que, quando a gente está iniciando, eu, por exemplo, preciso começar passo a passo o que eu vou fazer. É um momento necessário e eu tenho essa necessidade. Agora eu estou no atendimento domiciliar, esse semestre já foi um pouco melhor, mas no primeiro semestre eu sofri demais. (Maria Firmina)

Os dados revelam os desafios, dificuldades e desejos que os professores sentem em relação à prática docente, mas ao mesmo tempo entende-se que a realidade se modifica e se transforma, por meio do processo reflexivo das suas experiências ou das experiências com o outro, assim, estabelecem mediação entre os desafios que sentem na prática e o desejo de um maior desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia (1999) destaca que no processo de desenvolvimento profissional, as ações de apoio com parceiros experientes são alguns dos fatores que contribuem com inserção profissional, tornando essa fase mais tranquila, como pode-se observar no excerto a seguir:

> O momento do ingresso foi com a parceira experiente, no meu caso foi com a Aqualtune, para conhecer como era o serviço. Isso foi fundamental. Eu acho que deveria ter também na sala de aula regular, muitas vezes, eu mesma quando ingressei fui direto para sala e é totalmente diferente quando você conhece a sala de uma professora experiente antes de iniciar. Por mais que você já conheça por ser professora em outra rede ou período, é diferente a rede, a escola. (Marielle Franco)

Destaca-se ainda a importância da ação de apoio realizadas a longo prazo entre professoras iniciantes e experientes, com a intenção de promover o aprendizado da carreira, a socialização profissional do professor iniciante à cultura da instituição de ensino.

ISSN: 2176 - 1396

> Eu fui privilegiada de começar o atendimento dividindo a sala de recursos com a professora Almerinda Gama. Eu pude aprender muito com ela, foi muito bom poder estar lá com ela, pois me ajudava quando não sabia o que fazer. Eu observava como ela fazia e escrevia para usar a depois. (Marta da Silva)

Em relação às ações que podem favorecer a inserção profissional docente, Marcelo Garcia (1999) destaca que os professores iniciantes podem ser auxiliados com menos horas de trabalho e com a possibilidade de observar o trabalho de colegas, o que requer apoio de profissionais experientes, gestão escolar que garanta o encontro formativo, sistemas de ensino que promovam a gestão democrática e participativa das instituições de ensino e políticas públicas no fomento das ações de indução. Nesse sentido, essas ações de apoio aumentam significativamente a probabilidade de que esses professores permaneçam na profissão docente e tenham uma transição bem-sucedida para a cultura escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta um recorte dos dados coletados da pesquisa em andamento acerca da inserção profissional e a formação de professores iniciantes, ingressantes e experientes do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais por meio da pesquisa-formação.

Conclui-se que as professoras vivenciaram o processo de inserção profissional no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos com diversos sentimentos e desafios. As ações de apoio entre os professores iniciantes, ingressantes e experientes, mostraram ser um diferencial para a inserção profissional. Assim os resultados se coadunam ao que a literatura apresenta como a importância do acolhimento e do suporte ao professor iniciante nesse período de inserção profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491. Acesso em: 07 mai. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages:** implications for Staff Development. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation 1984.

CRUZ, Giseli B. da; FARIAS, Isabel M. S. de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149. Acesso em: 07 mai. 2023.

ESTRELA, M. T.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, São Paulo, vol. VIII, nº 1, p. 29-48, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESSIDADES_UMA_REFLEXAO Acesso em: 12 jan 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LONGAREZI, Andrea. Maturano; SILVA, Jorge. Lluiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Piauí, v. 13, nº 3, p. 214-225, 2013. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390 Acesso em: 07 mai. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.2.ed – Rio de Janeiro: EPU, 2013.

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

MARCELO, Carlos. La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad**. Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio 2009. Disponível em:

https://www.academia.edu/20906173/La_evaluacion_del_desarrollo_profesional_docente_de_la_cantidad_a_la_calidad. Acesso em: 07 mai. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição A experiência em formação**. Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351. Acesso em: 07 mai. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. Ed. – São Paulo: Cortez. 2002 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

DIÁRIOS DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Viviane Preichardt Duek[1]

RESUMO

Este texto apresenta uma experiência com a produção de diários de aula no ensino superior. Objetiva descrever e analisar as possíveis contribuições do uso de diários de aula para a formação de um grupo de estudantes, matriculados na disciplina denominada Educação Física Escolar I, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina. Trata de um estudo qualitativo do tipo documental que teve como *corpus* de análise 23 diários de aula elaborados por acadêmicos matriculados na disciplina Educação Física Escolar I, no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023. Nas aulas, foram abordados os conteúdos relativos à docência da Educação Física na Educação Infantil e promovidas atividades de leitura e fichamento de textos, debates em grupo, seminários, aulas simuladas, juntamente com a estratégia de construção de diários de aulas. O trabalho com os diários favoreceu a aprendizagem dos conteúdos estudados na disciplina e potencializou a autorregulação da aprendizagem dos acadêmicos, uma vez que exigiu maior organização pessoal, tempo e rigor na escrita. Além disso, o uso dessa estratégia possibilitou a sistematização e a reflexão, pelos acadêmicos, sobre o conteúdo estudado, permitindo tecer relações com o cotidiano da docência na Educação Infantil. Conclui-se, assim, que, para além da dimensão acadêmica, a estratégia de elaboração de diários de aula impactou na subjetividade do estudante, que tem a oportunidade de se colocar como protagonista do seu processo formativo.

Palavras-chave: Diário de Aula. Ensino Superior. Formação Inicial. Avaliação. Discente.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve uma experiência de ensino desenvolvida em um curso de licenciatura em Educação Física, que oportunizou a elaboração de diários de aula aos estudantes. Diante da complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem, torna-se relevante a adoção de dispositivos pedagógicos que permitam significar o ato educativo a partir de uma perspectiva dialógica e reflexiva sobre os modos de pensar a formação e a aprendizagem docente (ZABALZA, 1994).

De acordo com Zabalza (1994), os diários de aula se caracterizam como um instrumento de formação e de pesquisa *da* e *sobre* a prática pedagógica. Constituem-se, portanto, em um documento pessoal e de expressão do pensamento do professor, no qual este retrata a prática e os dilemas vividos no cotidiano da docência e que pode vir acompanhado de reflexão crítica.

Em outras palavras, trata-se de um documento em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas, podendo assumir diversos

[1] Doutora em Educação, professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: vividuek@hotmail.com

formatos, seja "[...] pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação" (ZABALZA, 2004, p. 13)

Estudos anteriores relatam o uso dos diários de aula no contexto da formação inicial e continuada de professores, de diversas áreas do conhecimento (ALVES, 2018; CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014; JORDÃO, 2013) e com diferentes objetivos. De modo geral, esses estudos destacam o valor dos diários de aula enquanto estratégia formativa e de avaliação da aprendizagem no ensino superior, bem como ferramenta investigativa e reflexiva da prática docente. Da ótica dos atores envolvidos na elaboração desses diários, trata-se de um recurso valioso do ponto de vista da sistematização e reflexão dos conteúdos e práticas vivenciados no cotidiano da docência, constituindo-se, assim, em um instrumento de aprendizagem e avaliação docente e discente.

Assim sendo, justifica-se que a escolha pela construção de diários de aula se deu por ser uma estratégia de organização que envolve o estudante no registro e sistematização dos conteúdos estudados, bem como possibilita refletir sobre eles. Ademais, pode ser utilizada como ferramenta avaliativa (JORDÃO, 2013). Nessa direção, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar as possíveis contribuições do uso de diários de aula para a formação de um grupo de estudantes, matriculados na disciplina denominada Educação Física Escolar I, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina.

2 O CONTEXTO DO TRABALHO COM DIÁRIOS DE AULA

O presente estudo se caracteriza como qualitativo do tipo documental e aborda uma intervenção com os diários de aula (ZABALZA, 1994; 2004), que foi realizada no contexto da disciplina Educação Física Escolar I, no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A referida disciplina tem uma carga horária total de 54 horas, sendo ofertada na quarta fase do curso.

A disciplina Educação Física Escolar I, propõe a compreensão e a vivência de conceitos e experiências com as práticas corporais no contexto da formação, relacionadas à docência na Educação Infantil e está organizada nas seguintes unidades: 1) aspectos conceituais (criança e infância); 2) história da Educação Infantil;

3) o brincar na Educação Infantil; 4) organização do trabalho docente na Educação Infantil (planejamento, organização, intervenção e avaliação). São realizados encontros semanais de duas horas e meia cada, ao longo de um semestre letivo (18 semanas) (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização das aulas ministradas na disciplina.

Aula	Conteúdo
2 aulas	Concepções de Criança e Infância
1 aula	História da Educação Infantil
1 aula	Educação Física na Educação Infantil
2 aulas	Brincar na Educação Infantil
1 aula	Seminário I
3 aulas	Organização do Trabalho Pedagógico - planejamento
1 aula	Análise da prática pedagógica na Educação Infantil
4 aulas	Propostas de prática da Educação Física na Educação Infantil
2 aulas	Espaço e tempo na Educação Infantil
1 aula	Seminário II

Fonte: elaboração própria.

A metodologia empregada na disciplina consiste na leitura e discussão de artigos científicos, na assistência de documentários, além da realização de diferentes tarefas a cada aula, tais como quadros síntese, estudo dirigido, aulas práticas, visitas técnicas em creches e pré-escolas, seminários, confecção e aplicação de planos de aula. Em meio a esse conjunto de estratégias, a proposta de elaboração dos diários de aula, foco desse trabalho, objetivou facilitar a aprendizagem dos estudantes, sendo que os diários construídos também foram utilizados como instrumento final de avaliação da disciplina.

Dessa forma, já na primeira aula, a professora responsável pela disciplina apresentou, aos estudantes, a proposta de elaboração dos diários de aula, contemplando o registro e a reflexão sobre os conteúdos abordados e, ao mesmo tempo, como um instrumento avaliativo. Para auxiliar a elaboração dos diários de aula, foi organizado um roteiro com algumas orientações, a fim de nortear essa construção pelos estudantes.

Para tanto, foram consideradas as orientações de Jordão (2013). Assim, a cada leitura foi sugerido que os estudantes produzissem o que foi denominado de "*Pensando sobre o texto*", destinado à leitura e síntese pessoal. Neste item, os estudantes poderiam apresentar as principais ideias e conceitos explorados pelos autores, destacando trechos que lhe chamaram a atenção e apresentando dúvidas, questionamentos e contribuições para sua aprendizagem, a partir dos autores estudados.

Em outro item, denominado de "*Pensando sobre a aula*", os estudantes poderiam fazer anotações referentes às suas impressões e reflexões pessoais decorrentes das discussões e vivências realizadas durante as aulas. Essas anotações, em geral, eram ampliadas, num momento posterior e deveriam conter comentários reflexivos, de modo que o aluno poderia se posicionar em relação ao que foi abordado em aula e/ou argumentar sobre suas aprendizagens.

As turmas foram compostas por 12 alunos em 2023.1 e 14 alunos em 2022.2. Dos 26 estudantes matriculados, três não entregaram os diários de aula, perfazendo um total de 23 produções. Em função do número de alunos e do tamanho dos diários, o acompanhamento das produções foi feito por meio de duas entregas, uma no meio e outra ao final do semestre. Na primeira leitura do diário, quando considerado necessário, foi sugerido aos alunos o retorno aos textos lidos e provocadas novas reflexões por meio de comentários e questionamentos, que deveriam ser considerados e/ou respondidos na segunda entrega. A segunda entrega ocorreu no último dia de aula acompanhado de alguns questionamentos acerca do trabalho com os diários de aula que deveriam ser respondidos pelos estudantes (pontos positivos e/ou negativos; o que aprendeu ao elaborar o diário; contribuições para a aprendizagem dos conteúdos).

Enquanto instrumento avaliativo, foram elencados critérios para avaliação dos diários de aula, tais como: a) apresentou todos os elementos solicitados; b) organização (capa, sumário, sequencia cronológica das atividades, etc.); c) fichamentos descritivos e/ou acompanhados de reflexões; d) descrição das aulas de forma descritiva e/ou acompanhado de reflexões; e) relações dos conteúdos descritos com conhecimentos prévios dos estudantes. Os critérios acima foram apresentados e explicados no início do semestre e durante as aulas, sempre que necessário.

3 OS DIÁRIOS DOS ALUNOS

A partir desse momento serão explorados alguns aspectos relativos aos 23 diários de aula elaborados no contexto da disciplina Educação Física Escolar I. Para tanto, foram considerados elementos de cunho organizacional, tais como capa, sumário e registro das atividades, bem como as percepções dos estudantes sobre a elaboração dos diários (pontos positivos e negativos) e suas possíveis contribuições para a formação inicial. Nesse sentido, vale destacar que as análises aqui

empreendidas estão baseadas nas considerações finais dos estagiários, ao concluírem a escrita dos seus diários de aula.

Em relação à estrutura e organização dos diários, destaca-se que, já na primeira aula, a professora apresentou a proposta acompanhada de um roteiro com instruções e critérios que foram utilizados para avaliar os diários produzidos. Nesse sentido, observa-se que, de modo geral, a elaboração dos diários seguiu as normativas previstas no roteiro proposto, apresentando, assim, uma certa padronização quanto à sua estruturação (ROSA; ALMEIDA, 2018). Sobre as características desse instrumento, embora houvesse flexibilidade quanto ao formato, todos os diários foram compostos de cadernos (espiral ou brochura), escritos à mão e, em sua maioria, apresentavam capa em que os alunos se utilizam de diferentes recursos, além da escrita, tais como imagens, desenhos ou fotos (Figura 1).

Figura 1 – Diário de Aula - Capas

Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Ainda em relação à estruturação dos diários, é possível notar que os estudantes optaram por adotar a sequência das aulas, relatando aquilo que era realizado no decorrer dos encontros, explorando a noção de “diário”, ou seja, fazendo um registro que segue a inserção cronológica dos conteúdos em páginas numeradas, como é possível notar na figura 2.

Figura 2 – Diário de Aula – Sumário

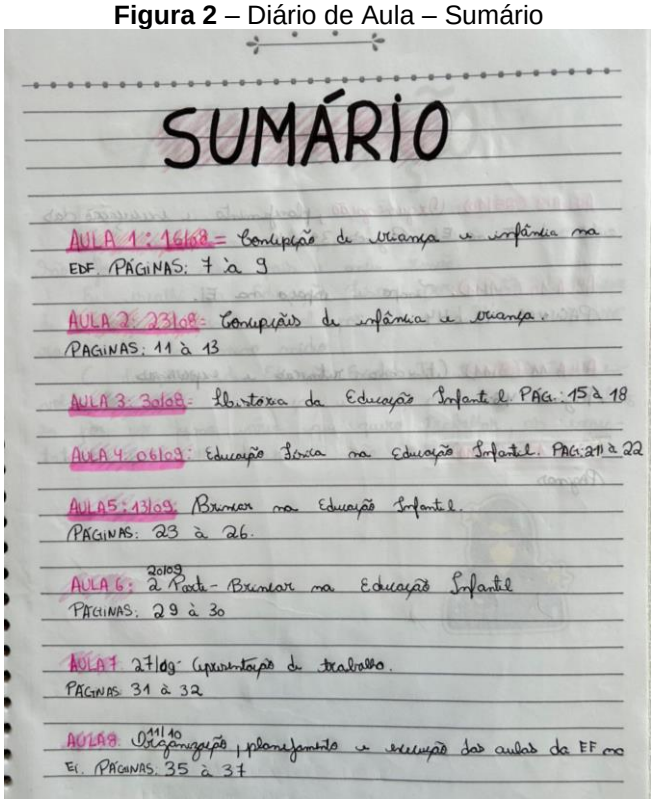
SUMÁRIO

AULA 1: 16/08 = Concepção de criança e infância na EDF. PÁGINAS: 7 à 9

AULA 2: 23/08: Concepções de infância e criança. PAGINAS: 11 à 13

AULA 3: 30/08: Ludicidade da Educação Infantil. PÁG: 15 à 18

AULA 4: 06/09: Educação Física na Educação Infantil. PÁG: 21 à 22

AULA 5: 13/09: Brincar na Educação Infantil. PÁGINAS: 23 à 26.

AULA 6: 20/09 à Parte - Brincar na Educação Infantil PÁGINAS: 29 à 30

AULA 7: 27/09: Apresentação de trabalho. PÁGINAS 31 à 32

AULA 8: 11/10 Organização, planejamento e execução das aulas da EF na EI. PÁGINAS: 35 à 37

Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A figura 2 ilustra o fato de que, diferentemente do que ocorre em outros tipos de produção, à exemplo do portfólio, no caso dos diários de aula, tal como proposto nesta experiência, os estudantes não escolhem livremente o assunto que irão estudar, pois o tema é pré-determinado pela temática central da disciplina (JORDÃO, 2013).

Já em relação à escrita dos diários de aula, há uma tendência de os acadêmicos relatarem os conteúdos abordados nas aulas (slides, documentários, charges, etc.), reproduzindo questionamentos, dinâmicas empregadas, bem como discussões realizadas sobre o tema da aula, seguidos de reflexões pessoais. Além disso, na sua maioria, os acadêmicos procuraram usar ilustrações, em geral, desenhos que remetem ao universo lúdico infantil (Figura 3).

Figura 3 – Diário de Aula – Exemplo de redação

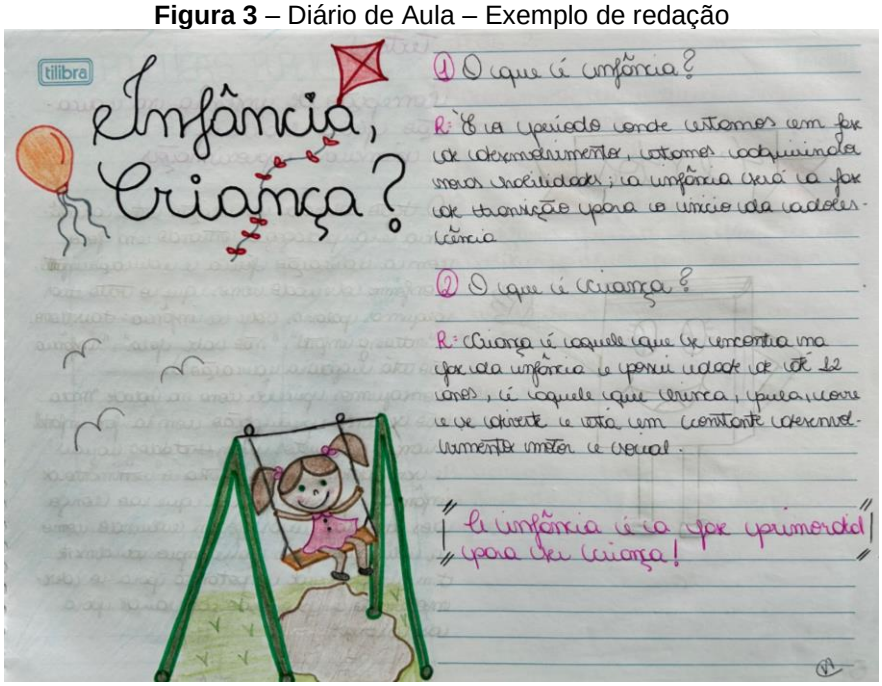

Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Algo que chama a atenção nesse processo de escrita dos diários, refere-se ao momento em que esse diário era feito, uma vez que, todos os estudantes afirmaram terem feito o diário *à posteriori*, em que os alunos faziam anotações durante as aulas para que, depois, esses registros fossem transcritos para o caderno oficial (ROSA; ALMEIDA, 2018). Sobre isso, os estudantes consideram que uma das dificuldades e/ou ponto negativo da construção dos diários foi, justamente, essa organização pessoal em relação ao tempo e ao "capricho" que essa produção exigia, tendo em vista que se trata de um documento que seria apreciado pela professora da disciplina.

> [...] o capricho foi um ponto negativo pessoal, porém, a possibilidade de registrar a vivência da disciplina foi ótima (Diário de Aluno, 2º semestre de 2022).
>
> [Como ponto] negativo, somente o fato de ter que ter tempo disponível fora de aula, mas isso faz parte, independente do diário (Diário de Aluno, 2º semestre de 2022).
>
> Um ponto negativo, na minha parte, foi a falta de organização, pois um ou dois dias não havia anotado muita coisa em aula, sendo assim, precisei ficar tentando lembrar através de algumas imagens com poucas anotações, mas agora já serviu de lição para sempre anotar ao máximo (Diário de Aluna, 1º semestre de 2023).

Por outro lado, a partir da avaliação dessa atividade, destaca-se que para a totalidade dos estudantes, a produção dos diários foi significativa e prazerosa, como mostram os relatos a seguir:

> Hoje se encerra este trabalho que exigiu de mim superação quanto ao termo "capricho". Me sinto orgulhoso do meu trabalho, pois sei que me esforcei

> (Diário de Aluno, 2º semestre de 2022).
>
> Estimula a criatividade, escrita, nos faz refletir sobre os temas e um contato com a educação infantil (Diário de Aluna, 2º semestre de 2022).
>
> [Pontos] positivos foram, justamente, refletir sobre cada aula, organizar os conteúdos e como registrar as principais ideias (Diário de Aluno, 2º semestre de 2022).
>
> Acredito que para mim foi uma proposta positiva, já que a cada aula fui fazendo reflexão dos temas, consegui organizar os temas, busquei me aprofundar nas leituras propostas (Diário de Aluna, 1º semestre de 2023).
>
> De pontos positivos consigo citar diversos aspectos, sejam eles reflexão sobre os conteúdos da disciplina, ideias para abordagem na prática, fixação do conteúdo abordado, etc. (Diário de Aluno, 2º semestre de 2022).
>
> Ponto positivo acredito que foi rever o conteúdo para poder discorrê-lo, ao fazer isso acredito que aprendemos melhor (Diário de Aluna, 1º semestre de 2023).

Nota-se que a produção dos diários de aula no contexto da disciplina representa uma maneira diferenciada de registro dos conteúdos abordados nas aulas, propiciando um impacto sobre os processos de escrita e reflexão por parte dos estudantes, além de ser considerada uma estratégia válida de avaliação. Dessa forma, ao serem questionados se a elaboração dos diários de aula permitiu refletir sobre os conteúdos estudados, os estudantes assim expressam:

> Sim, por conta de precisarmos rever o conteúdo em casa e precisar transcrever estes aprendizados para o diário. E, assim, pudemos colocar as nossas reflexões e pensamentos sobre os temas (Diário de Aluna, 2º semestre, 2022).
>
> Sim, com certeza! Após passar para algo escrito o que foi praticado isso se torna mais reflexivo, possivelmente melhor absorção e reflexão de como deve e pode se abordar tais conteúdos na docência (Diário de Aluno, 2º semestre, 2022).
>
> O diário possibilitou refletir não só sobre os temas abordados como o método de inserção desta dinâmica de elaboração de diários na Educação Infantil (Diário de Aluno, 1º semestre, 2023)
>
> Sim, pois nos fez parar para refletir nas aulas o que seria melhor colocar ou o que seria mais importante, nos “forçando” a relembrar das aulas anteriores apenas com as nossas anotações (Diário de Aluno, 1º semestre, 2023).
>
> Algo que achei muito interessante foi a construção deste diário, pois foi através dele que conseguimos refletir mais sobre as aulas, fixando melhor o conteúdo, pois precisamos descrevê-los, consequentemente damos uma atenção e um tempo maior refletindo “sobre” (Diário de Aluna, 1º semestre de 2023).

Outro ponto que merece destaque, refere-se às considerações finais dos diários de aula, que revela as percepções dos acadêmicos em relação às aprendizagens decorrentes da disciplina de Educação Física Escolar I e suas possíveis contribuições para a futura atuação na Educação Infantil, uma vez que se trata de uma disciplina que antecede o primeiro Estágio Curricular Supervisionado,

ISSN: 2176 - 1396

realizado em creches e pré-escolar. Para ilustrar esse aspecto, foram selecionados alguns trechos de diários produzidos no final da disciplina, por ocasião do fechamento e entrega dos diários de aula:

> Essa disciplina foi muito importante, pois com ela pudemos ter um contato com a educação Infantil onde será nosso primeiro estágio. As aulas foram boas, sempre havia dinâmicas onde se tinha o entrosamento da turma. As dinâmicas davam um toque especial para as aulas e conseguimos usar elas em outras disciplinas e até mesmo nas nossas futuras aulas. [...]. O contexto desta disciplina é muito bom, pois abre nossos olhos e por ser uma área que quero trabalhar (Diário de Aluna, 2º semestre, 2022).
>
> Nesta disciplina consegui aprender muito mais sobre a educação infantil com um olhar para a formação das crianças e como elas aprendem se enxergam e se desenvolverem. Como o estágio é no próximo semestre e provavelmente vamos trabalhar com a educação infantil no futuro, essa disciplina confirma a sua importância aproximando os alunos da prática como professor na escola (Diário de Aluno, 2º semestre, 2022).
>
> Diante da chegada do final do semestre, observo que, atualmente, tenho novas perspectivas quanto à educação infantil. Vejo como a educação infantil é importante para o desenvolvimento das crianças e a importância das aulas de educação física serem desenvolvidas de forma interativa e lúdica, para que as crianças consigam ter um momento “diferente”. Concluindo, vejo uma disciplina como uma fonte de aprendizagem para a vida docente (Diário de Aluna, 2º semestre, 2022).
>
> Gostei muito da disciplina, da forma que ela nos foi apresentada, de grande importância cada conteúdo passado, pois nos faz refletir na docência, principalmente com os pequenos. [...] Um ponto positivo sobre as aulas foi ter a oportunidade de ir na creche, ver os pequenos, a professora atuando e o ambiente que estão inseridas [...]. Foi uma experiência muito boa, ir além do conteúdo em sala de aula (Diário de Aluna, 1º semestre de 2023).

Esses excertos indicam que cada estudante, a partir daquilo que considerou mais significativo, registrou suas impressões acerca dos efeitos da disciplina para a sua formação, transformando em palavras, as aprendizagens experimentadas nas aulas (ALVES, 2018). Dessa forma, os registros contidos nos diários de aula permitiram notar um certo consenso, por parte dos estudantes, sobre as contribuições da disciplina para a construção dos saberes necessários para atuar na primeira etapa da Educação Básica, bem como para firmar a opção pela docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou uma experiência com o uso de diários de aula analisando as possíveis contribuições desse instrumento para a formação de um grupo de estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física. No contexto da disciplina de Educação Física Escolar I, os diários produzidos constituíram-se, simultaneamente, em meios para os alunos sistematizarem os conteúdos abordados,

bem como para avaliação desse processo de elaboração.

O modo como os diários foram organizados (capa, cronologia das atividades, etc.), bem como a percepção dos estudantes sobre a experiência de elaboração de diários de aula, demonstram que se trata de uma estratégia capaz de potencializar uma aprendizagem autorregulada, uma vez que requer uma organização e um tempo maior, além de um certo rigor na escrita.

Nessa direção, observa-se que o uso de diários de aula, em conjunto com os conteúdos da disciplina, permitiu aos estudantes, refletir sobre os conceitos estudados e estabelecer relações com o cotidiano da docência na Educação Infantil. Além disso, favoreceu maior autonomia e envolvimento desses estudantes durante a sua aprendizagem.

Conclui-se, assim, que a experiência da escrita de diários permite alcançar dimensões formativas mais amplas, que extrapolam a dimensão acadêmica, influenciando a subjetividade do aluno que, na composição de diários, tem a oportunidade de se colocar como protagonista de seu próprio processo de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávio Soares. Reflexões sobre o uso de diários dos alunos em uma pesquisa docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 215-226, jan./mar. de 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73981/47805. Acesso em: 17 de abr. de 2022.

JORDÃO, Rosana dos Santos. Diários de estudo como meios para a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 129-154, Nov. 2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/38/33. Acesso em: 10 de maio de 2022.

ROSA, Gabriela Spies da; ALMEIDA, Doris Bittencourt. Diários de aula de uma quase professora: memórias de estágio do curso magistério (1987). **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro: SP, v. 28, n. 58, p. 220-240, maio/ago., 2018. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11040/8606. Acesso em: 15 de mar. de 2019.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula**: Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional. Artmed: Porto Alegre, 2004.

ESCASSEZ DE PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO VOCAL PARA PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Alessandra Larissa Seixas Rankel[1]
Awdry Feisser Miquelin[2]
Elaine Ferreira Machado[3]

RESUMO

Essa pesquisa foi baseada na afirmação da importância de o professor compreender sobre saúde vocal, já que a voz é seu instrumento de trabalho. Nesse contexto, cabe ao fonoaudiólogo realizar orientações com professores (e demais profissionais da voz) quanto ao uso dela. Este trabalho é um recorte das pesquisas para a dissertação de metrado, cujo problema central foi investigar "qual a prevalência de programas de orientação vocal voltados a formação continuada de professores, nos últimos cinco anos?" O objetivo foi realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a prevalência de programas de orientação vocal voltados à formação continuada de professores nos últimos 5 anos, utilizando uma pesquisa bibliográfica tendo como fonte de busca o Google Acadêmico. Os critérios pré-estabelecidos para a seleção do trabalho foram: que a data de publicação fosse nos últimos 5 anos; que tivessem como palavras-chave "Voz do professor" e/ou "Saúde vocal" e "Professores" e/ou "formação continuada" e ainda, que o trabalho tratasse de implantação de um programa de orientação vocal voltado para professores. Como resultados foram obtidos cerca de 30 estudos para análise. A maioria deles trouxe dados sobre o adoecimento e tratamento dos professores devido à sintomas vocais, sendo que somente um trabalho, trouxe a perspectiva à orientação vocal. Dessa forma, percebe-se a escassez de programas de orientação vocal, que levem em conta a fisiologia desse processo e que tenham como foco a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Pesquisa Bibliográfica. Programa de Orientação da Saúde Vocal para Professores. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A voz é o instrumento de trabalho do professor, conhecer sobre o seu instrumento de trabalho tem relevância nas possibilidades de compreender seu funcionamento e aumentar o zelo por este. A realidade apresentada é a que tantos professores adoecem por falta de conhecimento sobre o bom uso de sua ferramenta de trabalho. Diante disso o objetivo da nossa pesquisa foi levantar bibliograficamente a prevalência de programas de orientação vocal voltados à formação continuada de professores nesses últimos 5 anos e publicados em artigos.

Além da experiência pessoal, já que atuo como professora/pedagoga na rede municipal de ensino, na educação infantil e como fonoaudióloga clínica atuando na área de voz e linguagem, a literatura traz altas incidências de casos de alterações vocais em professores, gerando por vezes, inclusive, afastamentos como menciona

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Tecnologia, UTFPR - PG, allerankel@hotmail.com.
[2] Professor pesquisador PPGECT – UTFPR - PG, awdryfei@gmail.com.
[3] Professora da Licenciatura em Ciências Biológicas – UTFPR - PG, elabio03@gmail.com

Ferracciu e Almeida (2014, p. 629):

> Os agravos à saúde vocal do professor, além de limitar o seu desenvolvimento profissional, resultam muitas vezes em situações de afastamento e incapacidade laboral temporária para o exercício da função, o que vem a gerar diversos prejuízos com implicações na saúde, na Previdência Social e no trabalho.

Muitos estudos apontam os riscos ocupacionais dos professores, o adoecimento e o tratamento dos problemas vocais, mas torna-se imprescindível analisar a prevalência dos estudos que propõe formações continuada a respeito da saúde vocal, com programas de orientação.

Ferreira et al. (2012, p. 381) afirmam que os professores estão expostos a riscos ocupacionais que podem trazer prejuízos a saúde vocal como

> [...] organização do trabalho (jornada de trabalho prolongada; acúmulo de atividades ou de funções; demanda vocal excessiva; ausência de pausas durante a jornada; falta de autonomia) e/ou ao ambiente de trabalho (ruído no ambiente escolar, choque térmico; ventilação inadequada do ambiente; exposição a produtos irritativos de vias aéreas superiores e presença de poeira no local de trabalho (FERREIRA et al., 2012, p.381).

A autora acima citada alerta que, além dos riscos ocupacionais, deve-se considerar os riscos biológicos (envelhecimento, alergias, infecções de vias aéreas superiores, refluxo laringo-faríngeo, alterações hormonais, medicamentosas, ingestão de bebidas alcoólicas, tabagismo e a falta de hidratação, afirmando ainda a necessidade de conhecer o docente como um todo, enquanto sujeito social e trabalhador.

Dragone (2000) cita pesquisas de várias partes do mundo, tais como Chile, Inglaterra e Estados Unidos, apontando problemas vocais em professores, desde alterações como rouquidão, desconforto vocal, tensão excessiva muscular, cansaço vocal, nódulos entre outros. Ela afirma ainda que as clínicas têm altas incidências de problemas de voz em professores, por isso a alta taxa de estudos buscando compreender os motivos dessas alterações, que foram citadas como

> [...] desconhecimento sobre o comportamento vocal normal e o manejo do aparelho fonador, com o agravante do esforço vocal excessivo [...] o uso excessivo e incorreto da voz, denominados por abuso vocal e mau uso [...]classes numerosas e ruidosas, má adaptação vocal do professor quanto `a quantidade e qualidade vocal, constituição vocal individual, [...] uso predominantemente de linguagem oral [...] professores de esporte com problemas acústicos ambientais, fala associada a esforço glótico, ordem ritmada e encorajamento dos alunos por gritos; para professores de música, a alternância de voz cantada e falada continuamente, em geral sem técnica trabalhada e grande exigência acústica; e proximidade da frequência fundamental da mulher (timbre mais agudo) com a das crianças (no caso do

ISSN: 2176 - 1396

> ensino maternal), que dificulta a inteligibilidade da fala da professora com as vozes da criança como ruído de fundo, o que evoca fadiga vocal (DRAGONE, 2000, p. 47).

A voz é uma das diversas formas de comunicação humana e a justificativa que permeia essa discussão se dá pelo fato de a voz do professor ter uso laboral com "alta demanda e intensidade, por várias horas ao dia, para alunos agrupados em classes numerosas, e tendo a finalidade de transmitir conhecimento" (DRAGONE, 2000, p. 162), diante destas questões apresentadas, houve a preocupação em ingressar na natureza desta pesquisa.

Diante disso temos como problema da nossa pesquisa: Qual a prevalência de programas de orientação vocal voltados a formação continuada de professores nesses últimos cinco anos?

2 METODOLOGIA

Com o objetivo pesquisar bibliograficamente a prevalência de programas de orientação vocal voltados à formação continuada de professores nos últimos cinco anos, foi utilizado como fonte de busca o Google Acadêmico, já que este é de fácil acesso a todos e contempla produções relacionadas a realidade local.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza pela busca da solução de um problema, utilizando referenciais teóricos já publicados, analisando e discutindo com as várias contribuições científicas (BOCCATO, 2006).

Esta pesquisa é um recorte da dissertação, e foi fundamental para constituir o primeiro passo desta, Andrade (2010, p.25) afirma ainda que

> Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Corroborando com Fonseca (2002), afirmando que a pesquisa bibliográfica é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o

que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os critérios pré-estabelecidos para a seleção dos trabalhos foram que a data de publicação fosse entre os anos de 2017 e 2021, já que objetivamos destacar as formações mais recentes; que as palavras chaves fossem “voz do professor” e/ou “saúde vocal” e “professores” e/ou “formação continuada”; e como último critério que o trabalho deveria tratar de implantação de um programa de orientação vocal voltado para professores.

5 RESULTADOS

Cerca de 30 estudos foram analisados, em sua maioria se percebe o foco no adoecimento e tratamento dos professores devido a sintomas vocais. Destes 30 (trinta) estudos analisados, somente 1 trabalho atenderam a todos os critérios descritos na metodologia. Como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos relacionados na pesquisa

Nº	Título do Trabalho	Autores
1	Professor, onde está a sua voz? Como está a sua voz? Uma proposta de formação continuada	OLIVEIRA, I. S.
2	Voz e saúde vocal do tradutor e intérpreteoral: estudo de revisão	PENTEADO, R. Z. MENEGHINI, M.
3	Relatos de experiência- Oficina de saúde vocal para professores do ensino fundamental de escolas públicas	CARVALHO, I. S. F. et. al.
4	A saúde vocal na formação teatral: apontamentos sobre potencialidades e limitações	COSTA, A. R. A.
5	Motivações de futuros professores para adesão a um programa de promoção da saúde vocal curricular	Reis, J.S.O. et. al.
6	Avaliação da Saúde Vocal de Professores que atuam numa Faculdade Particular na Cidade de Imperatriz – MA	MELO, C. M. A. C.
7	Saúde vocal dos professores: elaboração e avaliação de uma intervenção educativa à distância	JULIANO, G. F.; BRASOLOTTO, A. G
8	Condições De Saúde Vocal E Do Trabalho Dos Professores Brasileiros: Educatel, 2015-2016	Rezende. B. A.
9	Promoção da saúde vocal em estudantes de mestrado em educação Pré-escolar: estudo sobre o impacto do Programa Educar a Voz	SILVA, A. C. et. al.
10	Amplificação da voz de professoras: implicações para saúde vocal e para o ruído na sala de aula	LOPES, M. M. S. C.
11	Voz e Ensino a distância (EaD) proposta de um curso para professor universitário	FERRAZ, P. R. R.; FERREIRA, L. P
12	Percepção da voz em professoras: narrativas de vida entre os espaços do trabalho e do coro cênico	BLANCO, E. S. V.; IMBRIZI, J. M.

13	Experiências sonoro-criativas voltada a formação docentes	JUNIOR, A. C. M. et. al.
14	Experiências de professores com o uso do aplicativo VoiceGuard: reflexões e mudanças de comportamento vocal	FONTELES, R. C. et. al.
15	Construção e validação de conteúdo e aparência de um guia de saúde vocal para a pessoa idosa	MACEDO, M. L. M. et. al.
16	Disfonias em professores de biologia um estudo nas escolas estaduais do município de Parintins AM	PAIVA, M. S.
17	Estado do conhecimento sobre as condições do trabalho docente	COSTA, B. M.
18	Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão	PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S.
19	Voz e educação em saúde: validação de conteúdo de um curso oferecido remotamente para professores universitários	FERRAZ, P. R. R.
20	A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente	CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. S.
21	Tunas académicas: condicionalismos da voz	SILVA, S. L. C.; SIMÃO, M. A. A. C.
22	A salutogênese na promoção da saúde da voz dos professores	MARÇAL, C. C. B.
23	O stress e a relação na voz do professor	CHAVES, E. C. C. C.; LANEIRO, T.
24	Exercício de fonação em canudo comercial: estratégia protetora da voz em professores	CABRAL, R.
25	Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação	PEDERSEN, V. J.
26	Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz	CUERVO, L. C.; MAFFIOLETTI, L. A.
27	As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social	BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P.
28	Bem-estar vocal de professores: aquisição de conhecimentos em ação oferecida na modalidade a distância	FERREIRA, R. M.
29	Saúde Física e Mental dos professores: Uma investigação nas Escolas Públicas Estaduais de Pernambuco	Alves, M. S. M., Manta, R. C., Junior, B. B., & Vasconcelos, B. M. Saúde
30	Incapacidade vocal e esforço vocal em professores	SAMPAIO, M. C.

Em sua grande maioria, os trabalhos com os critérios mencionados acima, se tratavam em analisar, discutir, debater as causas e prevalências de afastamento de professores devido a problemas vocais dos mais diversos, mas somente 1 (um) trabalho demonstra a aplicação de um programa de orientação voltado para professores, com título “Professor, onde está a sua voz? Como está a sua voz? Uma proposta de formação continuada” e Silva Oliveira (2020).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Penteado & Meneghini (2017), Costa (2023), Rezende (2019), Penteado

& Neto (2019), Sampaio (2009), Ferraz e Ferreira (2021), Cortez, Souza, Amaral e Silva (2017), focaram nos achados na literatura quanto as condições de trabalho do professor, e a necessidade que estes possuem de cuidar de seu instrumento de trabalho, mas não se tratava de um programa de formação continuada para professores.

Ferreira (2018), Melo (2018), Juliano e Brasolotto (2019), Lopes (2015), Silva et al. (2021), Macedo et al. (2020), Ferraz (2021), Cabral (2016), Reis et al. (2019), objetivaram conhecer o interesse e as motivações dos professores e outros profissionais da voz a respeito de formações sobre o seu instrumento de trabalho, além de avaliar formações já aplicadas sobre higiene vocal.

Alves, Manta, Junior & Vasconcelos (2021), Blanco e Imbrizi (2019), Junior et al. (2018), Fonteles et al. (2019), Paiva (2020), Costa (2021), Silva & Simão (2019), Marçal (2018), Pedersen (2017), Cuervo & Maffioletti (2016), Brito, Prado e Nunes (2017), Chaves & Laneiro (2017), objetivaram conhecer como esta a saúde geral e vocal dos professores, além de investigar os relatos quanto às condições de trabalho dos professores.

Carvalho et al. (2017) com o trabalho “Relatos de experiência- Oficina de saúde vocal para professores do ensino fundamental de escolas públicas” realizaram uma oficina de higiene vocal para professores, focando principalmente em exercícios e hábitos saudáveis, não se tratava de um programa de formação continuada, e não abrangia as palavras chaves selecionadas.

O trabalho, com o título de “Professor, onde está a sua voz? Como está sua voz? Uma proposta de formação continuada” de Silva Oliveira (2020), corroborando com os achados da nossa pesquisa, a autora afirma a falta de trabalhos nesta área e a importância do conhecimento a cerca da saúde vocal por parte dos professores.

> As pesquisas na área da fonoaudiologia apontam para a necessidade de ações educativas relacionadas à formação do professor na temática sobre saúde vocal e saúde em geral [...] as ações educativas não devem se limitar apenas à transmissão de informações e técnicas sobre a voz e a saúde, mas possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva visando a uma mudança de comportamentos prejudiciais à saúde. (SILVA OLIVEIRA, 2020, p. 126)

Pode-se perceber que além da preocupação quanto a prevalência de ações educativas sobre o tema saúde vocal, ainda a autora afirma sobre a necessidade de desenvolver a consciência crítica e reflexiva, já que a fonoaudiologia deve ter “papel de mediador de um processo educativo em saúde necessita de um trabalho pautado

no diálogo e na troca de conhecimentos" (SILVA OLIVEIRA, 2020, p.126).

Pode-se perceber que autora desenvolveu um programa de orientação vocal dialógica e reflexiva, considerando a perspectiva do professor, aspectos fisiológicos e a percepção do individuo sobre a psicodinâmica da voz. Aplicou essa formação, com um programa elaborado em conjunto com professores, a fim de utilizar uma linguagem acessível para o atendimento geral. Além disso a autora relata que "70,1% de professores que relataram não ter conhecimentos sobre a voz advindos de suas formações" (SILVA OLIVEIRA, 2020, p.145), corroborando para os achados da pesquisa, o que nos faz perceber que não somente estas formações não são publicadas, como também não acontecem.

A autora cita ainda que em sua pesquisa não encontrou prevalência de programas somente "pesquisas de profissionais, principalmente fonoaudiólogos, avaliando a voz do professor, realizando palestras, oficinas de acordo com a realidade evidenciada" (SILVA OLIVEIRA, 2020, p.147).

Com a sua experiencia ela percebeu que muitos profissionais levaram os conhecimentos adquiridos no programa para os seus locais de trabalho, influenciando outros profissionais a mudar hábitos e cuidar mais de seu instrumento de trabalho corroborando para a necessidade de pesquisas que apontem a aplicação de programas de orientação de saúde vocal para professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a busca pode-se perceber a escassez de programas de orientação vocal, que levem em conta a fisiologia desse processo e que tenham como foco a formação continuada dos professores.

Diante deste fato sugere-se a criação de programas de orientação vocal para professores, como formação continuada, com o tema Saúde Vocal e que estes ocorram periodicamente, para que aconteça a conscientização, por meio de uma alfabetização científica, sobre a importância do cuidado com o seu principal instrumento de trabalho, a voz.

REFERÊNCIAS

Alves, M. S. M., Manta, R. C., Junior, B. B., & Vasconcelos, B. M. **Saúde Física e Mental dos professores:** Uma investigação nas Escolas Públicas Estaduais de Pernambuco – Brasil / Physical and Mental Health of Teachers: An Investigation in the State Public Schools of Pernambuco – Brazil. Brazilian Journal of Development, 2021.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BLANCO, E. S. V.; IMBRIZI, J. M. **Percepção da voz em professoras**: narrativas de vida entre os espaços do trabalho e do coro cênico. Revista Codas, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/codas/a/ZBXf8QYRFmKxjTVxz5J9GBw/?lang=pt# >. Acesso em:<25/10/2023>.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. **As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social**. Revista Tempos e Espaços em Educação. Vol. 10, Nº. 23, 2017.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: <20/07/2023>.

CABRAL, R. **Exercício de fonação em canudo comercial**: estratégia protetora da voz em professores. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31583>. Acesso em: 25/10/2022.

CARVALHO, I. S. F. et. al. **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**- Oficina De Saúde Vocal Para Professores Do Ensino Fundamental De Escolas Públicas. IV Congresso Nacional de Educação, Editora Realize, 2017. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID1110_11092017190648.pdf >. Acesso em: 20/10/2020.

CHAVES, E. C. C. C.; LANEIRO, T. **O stress e a relação na voz do professor.** Departamento de Psicologia. Mestrado em psicologia da linguagem e logopedia. Universidade Autônoma de Lisboa. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11144/3069>. Acesso em: 25/10/2022.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. S. **A saúde docente no trabalho:** apontamentos a partir da literatura recente. Artigos de Revisão. Caderno saúde coletiva, n 25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/8d4rRcpjzrYjBhjvmrTLZpc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25/10/2022.

COSTA, A. R. A. **A saúde vocal na formação teatral:** apontamentos sobre potencialidades e limitações. 2019. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/33066/1/2019_AlesssandroRaulAmorimCosta_tcc.pdf>. Acesso em: 20/10/2022

COSTA, B. M. **Estado do conhecimento sobre as condições do trabalho docente**, TCC, GRADUAÇÃO, Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Pedagogia, 2021. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235594>. Acesso em: 25/10/2022.

CUERVO, L. C.; MAFFIOLETTI, L. A. **Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!** Identidade, educação e expressão através da voz. Revista música na educação básica, v 7, n7/8, 2016.

DRAGONE, M. L. O. S. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara., 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90345 >. Acesso em: <23/10/2022>.

FERRACCIU, C. C. S.; ALMEIDA, M. S. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho do professor e a legislação atual**. Revista CEFAC, vol. 16, núm. 2, pp. 628-633. Instituto Cefac. São Paulo, 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rcefac/a/9v3C8yLPL3gZwxq7vhZCBPD/?lang=pt#:~:text=Distúrbio%20de%20Voz%20Relacionado%20ao%20Trabalho%20é%20qualquer%20forma%20de,do%20Trabalhador%20de%20São%20Paulo.>. Acesso em: <22/07/2023>.

FERRAZ, P. R. R.; FERREIRA, L. P. **Voz e Ensino a distância (EaD):** proposta de um curso para professor universitário. Distúrbios da Comunicação, v.33, nº4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i4p762-775>. Acesso em: 25/10/2022.

FERRAZ, P. R. R. **Voz e educação em saúde:** validação de conteúdo de um curso oferecido remotamente para professores universitários. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação Humana e Saúde) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação Humana e Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24489>. Acesso em: 25/10/2022.

FERREIRA, L. P. et al. **Voz do professor:** fatores predisponentes para o bem-estar vocal. Distúrb Comun, São Paulo, 24(3): 379-387, dezembro, 2012. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13154>. Acesso em: <22/07/2023>.

FERREIRA, R. M. **Bem-estar vocal de professores:** aquisição de conhecimentos em ação oferecida na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTELES, R. C. et. al. **Experiências de professores com o uso do aplicativo VoiceGuard:** reflexões e mudanças de comportamento vocal. Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa, v.2, 2019. Disponível em: < https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2149>. Acesso em: 25/10/2022.

JULIANO, G. F.; BRASOLOTTO, A. G. **Saúde vocal dos professores:** elaboração e avaliação de uma intervenção educativa à distância. 2019, Anais. Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: < https://repositorio.usp.br/item/003042894>. Acesso em: 25/10/2022.

JUNIOR, A. C. M. et. al. **Experiências sonoro-criativas voltada a formação docentes.** Revista Práxis: saberes da extensão, v.6 n.11, 2018. Disponível em: <https://novo.periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/1859>. Acesso em: 25/10/2022.

LOPES, M. M. S. C. **Amplificação da voz de professoras:** implicações para saúde vocal e para o ruído na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Medicina da Bahia, Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31621>. Acesso em: 25/10/2022.

MACEDO, M. L. M. et. al. **Construção e validação de conteúdo e aparência de um guia de saúde vocal para a pessoa idosa**, Revista CEFAC, n 22, 2020. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/pfLTvNn7y58GdGCK3jr876R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25/10/2022.

MARÇAL, C. C. B. **A Salutogênese na promoção da saúde da voz dos professores.** Tese Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192936/PNFR1056-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25/10/2022.

MELO, C. M. A. C. **Avaliação da Saúde Vocal de Professores que atuam numa Faculdade Particular na Cidade de Imperatriz – MA**, Mestrado em Educação para Saúde, Escola Superior De Tecnologia Da Saúde De Coimbra, 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22974/1/Defesa%20em%20Maio.%20Final.pdf>. Acesso em: 25/10/2022.

OLIVEIRA, I. S. **Professor, onde está a sua voz? Como está a sua voz**? Uma proposta de formação continuada. Dissertação, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/40372/1/2020_IvonetedaSilvaOliveira.pdf>. Acesso em: 25/10/2020.

PAIVA, M. S. **Disfonias em professores de biologia um estudo nas escolas estaduais do município de Parintins AM**, 2020. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins. Disponível em: < http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4450>. Acesso em: 25/10/2022.

PEDERSEN, V. J. **Voz do professor de Educação Física:** uso, exigência, preparo e interação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, Araraquara; Universidade de Araraquara – UNIARA, 2017.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor:** de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde Sociedade, n 28, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25/10/2022.

PENTEADO, R. Z. MENEGHINI, M. **Voz e saúde vocal do tradutor e intérprete oral**: estudo de revisão. Saúde em Revista, Piracicaba, v.17, p.61-77, jan-abri, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/sr/article/view/3105/1957>. Acesso em: 25/10/2022.

Reis, J.S.O. et. al. **Motivações De Futuros Professores Para Adesão A Um Programa De Promoção Da Saúde Vocal Curricular**, X Congresso Internacional de Fonoaudiologia, 2019. Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/portal/anais2019/eposter/eposter_11576.pdf>. Acesso em: 25/10/2022.

REZENDE, B. A. **Condição de saúde vocal e do trabalho dos professores brasileiros:** EDUCATEL, 2015 – 2016. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34859/1/TESE%20-%20CONDIÇÕES%20DE%20SAÚDE%20VOCAL%20E%20DO%20TRABLAHO%20DOS%20PROFESSORES%20BRASILEIROS%20-%20Versão%20Final.pdf>. Acesso em: 25/10/2022.

SAMPAIO, M. C. **Incapacidade vocal em professores**, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SILVA, A. C. et. al. **Promoção da Saúde Vocal em estudantes de mestrado em Educação pré-escolar:** um estudo sobre o impacto do programa educar a voz. Cadernos de Educação de infância, nº 123, 2021. f Disponível em: < https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37706/1/Artigo%20CEI%20n%20123%20Programa%20Educar%20a%20voz.pdf>. Acesso em: 25/10/2022.

SILVA OLIVEIRA, Ivonete da. **PROFESSOR, ONDE ESTÁ A SUA VOZ? COMO ESTÁ A SUA VOZ? UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.** Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40372>. Acesso em:<10/07/2021>.

SILVA, S. L. C.; SIMÃO, M. A. A. C. **Tunas académicas**: condicionalismos da voz. Trabalho Final do Curso de Mestrado Integrado em Medicina, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/43617>. Acesso em: 25/10/2022.

ESCOLA, ENSINO E PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Suzanna Neves Ferreira[1]

Renata Portela Rinaldi[2]

RESUMO

O presente texto integra o campo de pesquisas da formação de professores e vincula-se a uma investigação mais ampla sobre o tema que intenciona desvelar as tendências, os desafios e os silenciamentos sobre a formação docente no Brasil. Compreende a formação de professores como processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, que ocorre mesmo antes do ingresso no mundo do trabalho. Consciente da importância e relevância deste campo para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, a pesquisa parte da seguinte indagação: Como os sujeitos que estão estudando para serem professores pedagogos compreendem a função social da escola, o ensinar e o ser professor? Para responder a estes questionamentos foi empreendida pesquisa bibliográfica e de campo no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 54 discentes que cursavam o 3º semestre do curso nos períodos vespertino e noturno. A investigação teve delineamento qualitativo e como estratégia de coleta de dados utilizou o questionário aberto. O procedimento de análise dos dados se pautou na proposta de emprego da análise de conteúdo definida por Bardin (1977) que conta com três fases principais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Os dados da pesquisa corroboram com pesquisas e estudos do campo sinalizando que há uma compreensão das funções sociais da escola na sociedade contemporânea, já sobre ação de ensinar enquanto uma especificidade do trabalho docente é compreendida como processo de transmissão de saberes e como aponta Roldão (2007) e Freire (1997) precisamos avançar para romper com crenças que limitam a percepção dos futuros professores e avançar na formação crítica desses futuros profissionais.

Palavras-chave: Licenciatura. Pedagogia. Formação inicial de professores. Escola pública. Aprendizagem da docência.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado parcial do doutorado em andamento em um Programa de Pós-Graduação em Educação que se vincula a uma investigação mais ampla sobre o tema da formação de professores que intenciona desvelar as tendências, os desafios e os silenciamentos sobre a formação docente no Brasil. Insere-se no universo de pesquisas acadêmicas sobre formação de professores tomando a produção de Marcelo Garcia (1999, p. 23) quando aponta que os estudos

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: suzanna.neves@unesp.br
[2] Professora Associada da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

neste campo se "[...] desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações". Assim, o que caracteriza o objeto de estudo deste campo são os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

A pesquisa empreendida foca a formação inicial de professores, ou seja, os sujeitos que estão no curso de licenciatura. Marcelo Garcia (1999, p. 26) destaca que "[...] a formação de professores é um conceito que deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino".

Partindo da premissa que "os cursos de formação de professores têm a finalidade da docência – ação de ensinar" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 55). A pesquisa propôs investigar as concepções dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca de aspectos inerentes ao exercício da docência, ofício profissional que os universitários estão estudando para desempenhar.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006), destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão educacional como diretor e coordenador pedagógico em instituições escolares da Educação Básica e, em outras áreas e modalidade de ensino nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir do Parecer CNE/CP Nº: 3/2006, a licenciatura em Pedagogia passa a ser o principal formador de professores, pois prepara docentes para dois níveis da educação básica, com foco na docência compreendida como ação educativa.

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 5).

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma ação intencional, definida por Saviani (2015, p. 287) como "trabalho não material" sendo a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, autor destacar "a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação".

Para Sácristán e Gómez (1998, p. 13) “A educação, num sentindo amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. Nesta perspectiva cabe investigar: Como os sujeitos que estão estudando para serem professores pedagogos compreendem a função social a escola, o ensinar e o ser professor? Para responder a estes questionamentos foi empreendida pesquisa bibliográfica e de campo no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 54 discentes que cursavam o 3º semestre do curso nos períodos vespertino e noturno. A investigação teve delineamento qualitativo e como estratégia de coleta de dados utilizou o questionário aberto.

O texto foi estruturado em cinco seções, após a introdução é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, na sequência é feita a apresentação dos dados coletados seguido da exposição das concepções dos sujeitos participantes juntamente com o embasamento teórico que trata das funções sociais da escola na contemporaneidade e da construção do conhecimento profissional do professor. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se que uma pesquisa qualitativa descritiva e exploratória que visa contribuir para a compreensão de conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a uma aproximação da complexidade do fenômeno investigado. Foi desenvolvida em uma universidade pública do Estado de São Paulo que oferta o curso de licenciatura em Pedagogia em dois turnos, vespertino e noturno. Participaram da pesquisa 21 alunos matriculados no turno vespertindo, sendo 18 mulheres e 3 homens; e no noturno participaram 33 alunos, destes 5 homens e 28 mulheres, totalizando 54 participantes nesta pesquisa, que são apresentados neste trabalho como Aluno Vespertino e Aluno Noturno, utilizando a sigla ALV e ALN, respectivamente e seguido do número 1, 2...N visando manter o respeito ético e o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

O estudo recorreu ao uso do questionário aberto como instrumento de produção de dados empíricos com objetivo de apreender a percepção dos futuros professores sobre o papel da escola e do aprender a ser professor e a ensinar. A

codificação e análise dos dados obtidos por meio dos questionários, partiu do pressuposto de que "[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), nas pesquisas qualitativas, há diferentes técnicas para organização e exame dos dados, a análise de conteúdo se apresenta como uma dessas possibilidades.

A análise de conteúdo, e sua aplicação ocorre em materiais de comunicação verbal e não verbal, como livros, jornais, cartas, entrevistas, discursos, publicidade, entre outros.

> [...] como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Dessa forma, a análise de conteúdo é centralizada nas respostas, na coerência, no significado atribuído, processa os fatos visando à interpretação e compreensão deles.

Calvacante *et al.* (2014, p. 15) observam que a formulação da pergunta de pesquisa e a escolha da análise de conteúdo são intrínsecas, pois "a arte de perguntar é inerente ao ser humano e não às coisas, plantas e aos animais, pois o pré-saber e o não saber, existem apenas no universo do homem, como ser pensante, reflexivo e consciente da sua realidade". Nesse sentido, o ser humano encontra-se na busca constante por respostas que surgem do encontro com o problema.

De acordo com os autores em referência, nesse sentido, se complementam a pergunta e o método de análise no intuito de respostas legítimas. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que há um conjunto das técnicas da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 153) descreve: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações, análise do discurso, dentre as técnicas descritas, destaca que "[...] a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em

categorias segundo reagrupamentos analógicos". O emprego da análise de conteúdo conta com três fases principais, definidas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações.

A autora supracitada aponta que a codificação do material na análise de conteúdo deve produzir um sistema de categorias, "[...] a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (BARDIN, 1977, p. 102).

3 QUAL A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?

O que justifica a existência da Escola na sociedade é a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações, afirma Saviani (2015, p. 288) "A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado".

Cabe destacar que está instituição apresenta especificidades que lhe são próprias, fruto da sua própria trajetória histórica, neste viés Lima (2008, p. 87) ressalta "A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura".

No contexto brasileiro é recente a democratização do ensino, garantindo como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho na Constituição Federal de 1988.

Com promulgação da Constituição Federal houve ampliação rápida da quantidade de alunos que começaram a frequentar escola "[...] acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade passaram a frequentar a escola" (BUENO, 2001, p. 3).

Neste cenário, Bueno (2001) afirma que a escola como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado, é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela proporcione o acesso à cultura e se constitua em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação

de cidadania.

Neste viés, como tem sido compreendida a escola na contemporaneidade pelos discentes de pedagogia, professores em formação inicial? Estes sujeitos foram indagados a responder “Qual a função social da escola?” A partir das respostas foram identificadas categorias em comuns. Para maioria dos matriculados do ano de (2021) a principal função da escola é a de formar/preparar cidadãos para atuarem na sociedade.

Quadro 01**: Qual a função social da escola?**

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Formar cidadãos críticos/bons	7	8
Preparar para a sociedade	5	11
Ensinar/Educar	2	1
Transformação social		3
Guia de possibilidade/base de tudo	2	
Socializar	2	2
Ampliar e desenvolver conhecimentos	1	3
Local de conhecimento, acolhida	1	1
Inserir na sociedade/ mercado de trabalho		3
Emancipação		1
Não respondeu	1	
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

Os dados expostos sinalizam que os licenciandos em pedagogia compreendem as funções sociais da escola, concebendo a instituição como espaço de socialização e formação do cidadão.

> Acredito que a função social da escola seja oferecer oportunidades iguais para todas as crianças, trabalhando para reduzir (e até mesmo extinguir) as diferenças sociais que os indivíduos enfrentam em decorrência de suas realidades sociais. A escola também tem como papel **promover a socialização** das crianças com outros colegas, professores e funcionários; apresentar como a sociedade funciona (suas regras e valores), além de ofertar os conteúdos de letras, matemática, arte, enfim, propiciar o desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos. Além disso a escola deve **preparar o aluno para o exercício da cidadania** e também oportunizar a entrada dele no **mercado de trabalho** ou a sua continuidade dos estudos no ensino superior (ALV4, 2021, grifos nossos).

> Transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, além de **formar o cidadão para a sociedade de forma integral**, para que o mesmo aja de acordo com as regras e normas pré estabelecidas para o melhor convívio social, não causando dano a si e nem ao outro. Formar para o respeito e a educação (ALN14, 2021, grifos nossos).

Os dados expostos corroboram com os estudos de Sácristan e Gómes (1998, p. 14) ao apontar "[...] a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho". E também por identificar a função educativa da escola nos processos de socialização e humanização do homem, utilizando o conhecimento social e histórico construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender o sentindo das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, neste contexto a escola pode oferecer espaços adequados para a construção da autonomia do indivíduo (SÁCRISTAN; GÓMES, 1998).

A escola também é concebida como redentora das malezas da sociedade, há um romantismo descolado da realidade, traduzido pelo discurso de responsabilização da instituição escolar diante as atribuições que são do poder público, definidas pelas políticas públicas, assim "a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro dos limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais [...]" (BUENO, 2001, p. 5).

4 ENSINAR AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A respeito da representação do conceito de ensinar, Roldão (2005) aponta que este conceito é atravessado por uma tensão profunda, ensinar é concebido como fazer outros se apropriarem de um saber, fazer aprender alguma coisa a alguém. A tensão citada pela autora é identificada nos dados desta pesquisa.

Como os sujeitos que estão estudando para serem professores concebem ação de ensinar? Nas respostas dos discentes predominou a definição de transmitir/passar conhecimentos.

Quadro 02: **O que é ensinar?**

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Transmitir/Passar conhecimentos	13	22
Mediar conhecimentos		1
Proporcionar/demostrar conhecimentos	2	1
Ajudar no desenvolvimento		1
Regência/Lecionar	1	1
Mostrar Caminhos/Educar	1	1

ISSN: 2176 - 1396

Despertar curiosidade	1	
Explicar conteúdo/conhecimento	1	1
Presente/Responsabilidade		2
Sublimação		1
Resposta incompleta		2
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

O conceito que ensinar é transferir conhecimentos é apontada no quadro 02 por 65% dos participantes da pesquisa: “Ensinar é aplicar o seu conhecimento para aquele que ainda não aprendeu o que você já sabe” (ALV21, 2021). “Passar o que sabe para o outro” (ALV2, 2021). “Transmitir o conhecimento adquirido” (ALN29, 2021). “É passar um pouco do conhecimento para as pessoas” (ALV13, 2021).

Neste viés, Roldão (2007) assevera que a ação de ensinar possui outro significado, com as transformações ocorridas na sociedade, nos meios de comunicação, ensinar não é sinônimo de transmissão.

> O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir* um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nesse sentindo, acrescenta-se os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação potencializadas com a conexão à internet. Avanços estes que provocou mudanças na sociedade, na economia e nas relações humanas e a escola neste contexto passa por ressignificações e o processo de ensinar assume novos significados, pois o acesso a informação não é mais de domínio limitado. Atribuir a ação de ensinar sendo meramente a transferência de conhecimentos, nota-se apego as concepções de outrora desconexo das transformações que ocorrem na sociedade e consequentemente na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar não é transferir conhecimento afirma Freire (1996, p. 47) ao apontar um primeiro saber inicialmente necessário à formação de professores, numa perspectiva progressista, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

A concepção dos futuros professores sobre ofício profissional que eles escolheram, estão atreladas a definição de ensinar. No quadro 03 é exposto os conceitos sobre o que é ser professor, para os 55% dos participantes ser professor é transmitir conhecimentos. “Ser professor é uma profissão que exige muito conhecimento, responsabilidade, comprometimento, para poder transferir seu conhecimento para os alunos” (ALV12, 2021). “Transmitir seu conhecimento para o próximo” (ALN2, 2021). “Toda pessoa que se dedica ao ensino de uma determinada ciência ou arte, com muito esforço e dedicação” (ALN30, 2021).

Quadro 03: **O que é ser professor?**

Palavra-chave	Vespertino	Noturno
Ensinar/Transmitir conhecimento	9	20
Mediar	2	1
Transformar	1	1
Carinho/ Amor	8	5
Comprometer/Dedicar		2
Fonte/ponte de conhecimento	1	1
Desenvolver/Estimular		3
	Total: 21 respostas	Total: 33 respostas

Fonte: Dados coletados em 2021. Organização das pesquisadoras.

Afetividade é citada como elemento do exercício da profissão. Ser professor é associado aos aspectos de afetividade, sendo a segunda concepção mais citada pelos participantes. Afetividade é também citada como um elemento inerente à ação de ensinar, apontado como um ato de amor.

> Ser professor é ser uma segunda mãe ou pai, é abrigar o aluno no coração e saber que tem que cuidar, ensinar (ALV7, 2021).
> Ser professor é ser paciente, ter entrega e amor. É ser dedicado para ensinar, capacitar e formar indivíduos curiosos, pensantes e dependentes. O professor tem o papel de desenvolver ao aluno o seu processo cognitivo, físico e afetivo (ALN33, 2021).

A afetividade é um aspecto necessário para manter boas relações humanas, para o desenvolvimento do indivíduo, sendo um fator importante durante o processo de ensino-aprendizagem asseguram Ribeiro e Jutras (2006, p. 44) “a afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, consequentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares”.

A afetividade, alegria não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não se pode permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor,

"A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece" (FREIRE, 1997, p. 7). O autor adverte sobre o discurso de desprofissionalização docente que converte a tarefa de ensinar de seres dóceis, acomodados, que não pode se conciliar com atos de protesto.

Para Freire (1997) uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professor é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos recusar a identificação da figura do professor passivo. Retomando uma das perguntas norteadoras desta pesquisa: O que é ser professor?

> [...] Não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico e complexo (ROLDÃO, p. 102, 2007).

Tal compreensão é corroborada por Rinaldi (2009, p. 30-31) quando afirma que a formação de professores é

> [...] entendida aqui como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Tais aspectos permitem um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e competências profissionais. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados no exercício da profissão, possibilitando um melhoramento no desempenho e no resultado do trabalho no contexto em que atua.

A especificidade do conhecimento profissional do professor é caracterizada pela ação de ensinar, que deve ser assumida na identidade da profissão, valorizando o processo de formação teórico e prático contínuo. Sendo a educação uma especificidade humana, ensinar não é uma atividade espontânea, mas sim uma ação planejada com fins a alcançar e o profissional professor que antecipa esta ação é um profissional que deve ser definido e valorizado pela sua capacitação científica. Desta forma, os estudos e pesquisas no campo de formação de professores são fundamentais por evidenciar os limites e apresentar novas possibilidades diante dos processos de formação, profissionalização e socialização dos professores.

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a finalidade de investigar como os discentes de pedagogia, que estão na sua formação inicial para exercer a profissão de professor compreendem a função social da escola, como definem ação de ensinar e o que é ser professor, cabe destacar que são concepções em formação inicial, uma vez que estes sujeitos irão desenvolver seus saberes ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Os dados desta pesquisa sinalizaram para tensões existente no campo de formação docente, como atribuir a ação de ensinar sendo transferir conhecimento e o professor a figura possuidora do conhecimento. Já a escola é concebida em uma visão progressista, definido como um espaço de socialização que possibilite aos alunos apropriarem-se do conhecimento considerado essencial para o pleno exercício da cidadania.

Diante do exposto, evidencia a urgência de caracterizar a profissão de professor embasado na especificidade do conhecimento profissional, que é ação de ensinar, que acontece na escola uma instituição organizada para que ocorra os processos de assimilação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Assim, ser professor é se comprometer com a responsabilidade profissional de seu ofício.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições, 1977

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, p. 101-110, 2001.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade:** Estudos, v. 24, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. **Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, p. 27, 1997.

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

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.

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

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, p. 39-45, 2006.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício:** contribuições de um programa online. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 95, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: COMPARTILHANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Consuelo Domenici Mozzer Pinto[1]
Mônica Jacomedes[2]
Queila Adriana de Alcântara[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o curso "Diálogos sobre a Alfabetização em tempos de pandemia: compartilhando desafios e possibilidades" realizado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora , no ano de 2021, além de trazer algumas discussões e reflexões sobre o vivenciado. A proposta foi realizar um curso voltado para a formação de professores alfabetizadores, oportunizando um diálogo com o grupo, para que compartilhassem as dificuldades, dúvidas e trabalhos exitosos que conseguiram desenvolver na modalidade do ensino remoto. Os encontros se deram via *Google Meet,* iniciando no mês de março e finalizando em junho. Como aporte teórico para o curso, foram considerados os estudos de Soares (2020, 2018), Morais (2012), Nacarato e Galvão (2014), Freire e Macedo (1990, 2006), os quais embasaram as discussões sobre Alfabetização e Letramento, com uma abordagem tanto da Língua Portuguesa quanto da Matemática, como também, destacando o trabalho com o aluno surdo. Ao final do trabalho, a avaliação por parte dos professores e da equipe formadora foi positiva, levantando discussões e reflexões para os professores, além de contribuir para a prática deles neste período de pandemia.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de professores. Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 modificou profundamente o trabalho nas escolas. Os professores e alunos tiveram que se adequar à tecnologia e conviver com a nova modalidade de ensino, que veio como saída para estes tempos difíceis: o ensino remoto. Em relação à alfabetização, esta modalidade nova de ensino chegou como

[1]Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis(UCP). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.Técnica no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/DPPF/SDEAE)

[2]Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis(UCP). Coordenadora da Rede Municipal de Juiz de Fora.Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. (SE/DPPF/SFCPE).

[3]Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC/RIO). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação/ Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. (SE/DPPF/SFCPE).

uma oportunidade de continuidade dos trabalhos. Porém, na rede municipal de Juiz de Fora, a maioria dos alunos não tinha acesso à internet e nem sempre podia contar com a ajuda dos pais.

No processo da alfabetização, sabe-se que a criança precisa vencer o grande desafio da aquisição do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Para tanto, é essencial a mediação do professor alfabetizador em todo processo. Entretanto, tendo em vista o cenário da pandemia e limitações que esta impôs, mesmo os profissionais experientes foram desafiados a se reinventar.

Com o propósito de levar os professores a refletirem sobre este novo momento vivido nas escolas e criar oportunidade para compartilhar dúvidas e propostas possíveis de serem desenvolvidas com seus alunos no ensino remoto, a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora promoveu o curso “Diálogos sobre a Alfabetização em tempos de pandemia: compartilhando desafios e possibilidades".

Sendo assim, este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho realizado na formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, no ano de 2021, organizado e conduzido pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação(DPPF), desenvolvido pela equipe da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) da Secretaria de Educação(SE).

Diante do novo cenário imposto pela pandemia ao contexto educacional, a partir de 2020 foi urgente, para nós, do DPPF/SE, repensarmos a formação docente necessária para este tempo. Da realização dos webinários iniciados em maio de 2020 e realizados pelo *Google Meet,* passando pela realização das lives (50 no total) no Canal da Secretaria de Educação[4] até a data de 30/11/20, foi um longo caminho de aprendizado.

O início de 2021 trouxe para o DPPF novas perspectivas e o desejo de dar um passo a mais em termos de ações para a formação docente. A chegada de outros profissionais para contribuir com o trabalho, propiciou que esse passo fosse dado, o

[4] O canal Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar foi criado na gestão atual da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com o objetivo de oportunizar aos profissionais de educação , não só da rede municipal , mas de outras redes também, o acesso a uma formação on-line com temas pertinentes ao que vivemos na educação no período da pandemia.
Link: https://www.youtube.com/channel/UCJwqhzQRoEttbnbGEJCB2lg

qual se traduziu na implementação de uma ação no formato de um curso para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), denominado de *Diálogos sobre Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.*

2 A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS E OS CAMINHOS POSSÍVEIS NA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Com o propósito de refletir e planejar práticas pedagógicas que possibilitassem a realização de um trabalho de alfabetização no contexto da pandemia, a SE organizou um curso de formação no qual as participantes tanto pudessem trazer para as discussões os desafios como suas práticas, além da oportunidade de conhecer as de outros professores da rede.

Assim que se definiu a equipe que atuaria na formação, passamos para a etapa do planejamento: definição da sua estrutura, identificação dos objetivos e dos temas/assuntos a serem trabalhados, seleção das estratégias e recursos a serem utilizados.

Depois de algumas discussões e reflexões chegamos à definição do conteúdo que seria abordado, assim como do formato do curso. Quanto ao conteúdo, optamos por tratar da Alfabetização com uma abordagem tanto da Língua Portuguesa quanto da Matemática, como também, destacando o trabalho com o aluno surdo.

Com relação ao formato, ficou estabelecido que teria uma carga horária total de 20h, com encontros mensais de 2 horas de duração. Os encontros aconteceram na modalidade virtual, por meio da plataforma *Google Meet,* uma vez a cada mês, totalizando 04 (quatro) encontros, por turma, ao longo do primeiro semestre, sendo realizados nos meses de março, abril, maio e junho.

Os professores de 1º, 2º e 3º anos, atuantes em escolas da rede municipal, foram o público alvo. A divulgação do curso foi via convite, por e-mail, enviado a todas as escolas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo disponibilizadas um total de 120 vagas distribuídas em 04 (quatro) turmas, com no máximo 30 participantes. Para a composição das turmas foi considerado o critério de especificidade da série, assim, duas turmas foram formadas com professores do 1º ano e duas com professores do 2º e 3º anos.

No que se refere à estrutura dos encontros, definimos pela organização em momentos que deveriam constar em todos os encontros: abertura do encontro com a

apresentação de texto literário, apresentação de desafios, contextualização da questão apresentada, reflexão teórica, consolidação das aprendizagens e indicação de leituras.

As temáticas dos encontros abordaram diferentes conteúdos, a saber: acolhimento, planejamento e diagnóstico inicial; consciência fonológica; sistema de escrita alfabética; prática pedagógica de alfabetização e letramento (para alunos ouvintes e surdos) e letramento matemático.Os objetivos, ao longo dos encontros de formação, foram definidos de acordo com os temas abordados.

Em relação aos estudantes surdos, trouxemos para as discussões algumas reflexões sobre os desafios encontrados por eles no aprendizado da Língua Portuguesa, tendo a LIBRAS como primeira língua e as possibilidades no enfrentamento desta questão.

A inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e, por conseguinte nas classes de alfabetização, impõe a necessidade de estudo por parte dos professores e equipes pedagógicas de modo a garantir o direito à aprendizagem de todos e todas e sua permanência na escola. Dentro desse contexto, a questão da alfabetização e letramento dos alunos com surdez merece um olhar atento e cuidadoso.

Ao direcionarmos nosso estudo para práticas de alfabetização em Língua Portuguesa, para alunos brasileiros com desenvolvimento típico ou com deficiências, normalmente consideramos como natural e implícito o fato de que todos compartilham a mesma língua. No entanto, no que se refere aos alunos com surdez, há que se aprofundar no entendimento de que esses alunos e alunas não compartilham do mesmo processo de aquisição e desenvolvimento linguístico em língua portuguesa dos demais.

A intenção de introduzir essa reflexão e conhecimento no curso *Diálogos sobre Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades* é um primeiro passo para problematizar e refletir sobre as possibilidades de letramento de alunos e alunas surdas, em salas inclusivas de ouvintes, utilizando a língua de sinais e a visualidade para promover a aprendizagem da língua portuguesa por esses sujeitos.

Com essa perspectiva, ao final de cada encontro era proposto, desde um exercício reflexivo acerca de um texto, até o envio de uma atividade pedagógica elaborada para os alunos no contexto da pandemia. Todas as atividades tinham como objetivo promover a articulação entre a proposta curricular da rede municipal, formação teórica e prática docente.

3 APORTES TEÓRICOS ACERCA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO

Entendemos que no cerne da formação continuada de professores está a intenção de abarcar os saberes que não são adquiridos na formação inicial (graduação), os quais despontam no dia a dia da sala de aula na medida em que os professores vão relacionando a teoria aprendida à realidade da prática.

Assim, é fundamental valorizar a "prática como momento de construção de conhecimentos" (CAMPOS, 2013, p.18) já que é fato que nenhum professor se limita a aplicar teorias de ensino, ele também usa a criatividade, a paciência e a experiência. "[...] A partir de uma racionalidade da sua prática, ele define a relação teoria e prática e se torna um permanente aprendiz" (CAMPOS, 2013, p.19).

Tardif (2014), em sua pesquisa sobre saberes docentes e formação profissional, procura

> [...]mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, a intenção na formação foi de compartilhar experiências, analisar dificuldades vivenciadas pelos docentes e coordenadores pedagógicos, contribuir com reflexões, sugestões, ideias e orientações, tendo em vista, a construção de novos saberes e o planejamento de estratégias a partir do que é praticado na sala de aula.

Considerando os estudos de Soares (2020, 2018), Morais (2012), Nacarato e Galvão (2014), Freire e Macedo (1990, 2006), assim como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora (2020), os diálogos sobre alfabetização ocorreram na perspectiva do letramento não apenas na Língua Portuguesa, mas também na Matemática e na alfabetização dos alunos surdos.

Concordamos com Freire e Macedo (2006) quando afirmam que não se pode reduzir a alfabetização ao simples lidar com letras e palavras de modo mecânico, e que é necessário "[...] ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática

transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos" (FREIRE, MACEDO, 2006, p. x).

Desse modo, a alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna auto crítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. A leitura da palavra está sempre interligada ao que passa ou que passou no mundo concreto de quem lê e escreve. O aprendizado da língua é parte de um projeto de possibilidades que deve permitir ao indivíduo, que dele se apropria, participar da compreensão e da transformação da sua sociedade. "[...] Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização deveria tornar-se uma precondição da emancipação social e cultural" (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 2).

De acordo com Soares (2020), a alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém, indissociáveis. A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, "[...] a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas de leitura e de escrita" (SOARES, 2020, p.27).

O propósito no qual se fundamenta o processo de alfabetização pressupõe, a compreensão do sistema de escrita alfabética e, sendo assim, Soares (2020, p. 43) explica que a criança compreende "[...] que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades[...]". Por isso mesmo, a criança passa a entender que "[...] cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas- as letras" (SOARES, 2020, p. 43).

Portanto, torna-se essencial que o professor alfabetizador conheça os níveis da escrita, para que possa trabalhar de modo que todos os alunos avancem nas suas aprendizagens. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética envolve habilidades complexas que demandam, dentre outras especificidades, planejamento e acompanhamento diagnóstico das aprendizagens dos alunos. É necessário saber de onde partir (em relação aos saberes dos alunos) para definir os caminhos até onde se quer chegar. Esse "caminho em direção a um fim", segundo Soares (2020) é o método, definido por ela como "[...] caminho em direção a um fim. O fim é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho[...]" (SOARES, 2020, p. 290).

Ao invés de um método, Soares (2020) propõe ações pedagógicas bem estruturadas, fundamentadas em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula várias ciências – da Psicogênese da Língua Escrita, da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico, da Psicologia Cognitiva, da Ciências da Linguagem (Psicolinguística, Fonologia, Linguística Textual), sobretudo sobre os estudos da cultura da escrita. Complementando sua reflexão, Soares (2018) reforça que os professores alfabetizadores precisam conhecer e compreender "[...] os processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita - para orientar seus próprios passos e os passos das crianças - é o que se denominou alfabetizar com método[...]" (SOARES,2018, p.352).

No que diz respeito à Matemática, podemos dizer que a alfabetização é a aquisição da decodificação dos números, isto é, o ato de ler e escrever matemática, bem como compreender seus conteúdos básicos. Já o letramento matemático ou, numeramento, se traduz nas habilidades de falar, ler, escrever, formalizar quantidades, resolver problemas aos quais necessitam de conhecimentos na área da matemática nos mais variados contextos como relações pertinentes ao trabalho e a vida em sociedade.

Por isso, faz-se necessária uma educação matemática que leve em conta a interdependência entre a alfabetização e letramento matemático, tendo em vista a incorporação pela alfabetização da experiência da prática social do letramento. Nessa perspectiva, não cabe uma matemática baseada apenas no ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais, mas sim, a compreensão de situações numéricas que abrangem uma gama de conhecimentos, capacidades e competências que possibilitam interpretações dos diversos tipos de relações conectadas aos mais variados contextos sociais e culturais.

Nacarato e Galvão (2014) destacam que no que se refere à alfabetização matemática, atribuímos a ela o aprender a ler e a escrever códigos, sistemas, noções básicas de lógica, aritmética, geometria, contudo, ante à demanda exigida aos sujeitos pela sociedade, isso vai bem além, pois significa saber ler, escrever, interpretar textos e possuir habilidades e competências matemáticas que o façam agir criticamente sobre/na sociedade e assim, temos o letramento.

A BNCC (2018) (Base Nacional Comum Curricular) destaca que para o desenvolvimento das habilidades matemáticas é fundamental ser letrado, compreender e conseguir aplicar as práticas de leitura e escrita matemática para

resolver problemas. Isso passa por práticas de letramento da vida cotidiana, como por exemplo, conseguir entender um gráfico, montar uma tabela, interpretar o que vem na conta de luz ou de água. Assim , a BNCC afirma que o desenvolvimento de certas habilidades "[...] está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização de aprendizagem matemática com base na análise da vida cotidiana [...]" (BRASIL, 2018, p. 266).

Nessa lógica, pensar a alfabetização e letramento de todos e todas, implica significativamente pensar também, nas particularidades linguísticas dos sujeitos surdos e com isso, olhar criticamente as práticas e concepções que são aplicadas nas salas de aula inclusivas, pois as mesmas são pensadas para alunos falantes do português, uma língua oral auditiva, a qual os alunos surdos não acessam pela audição.

Inúmeras pesquisas respaldam a importância da aquisição por sujeitos surdos da língua de sinais como primeira língua como condição que promove desenvolvimento cognitivo e linguístico consistentes. No Brasil, a lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto 5.626/2005[5], reconhece a língua brasileira de sinais Libras como língua nacional utilizada pela comunidade surda brasileira. Como consequência, as políticas educacionais pensadas para alunos e alunas surdas devem considerar sua condição bilíngue onde a língua de sinais tem o status de primeira língua e a língua portuguesa o status de segunda língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção ao escrever este artigo foi a de compartilhar experiências do ciclo de alfabetização, refletir sobre a prática na escola. Entender que, neste período de pandemia, foi necessário se reinventar para conseguir atingir o aluno, levando o aprendizado de forma lúdica, mas eficiente. Dificuldades e incertezas aconteceram e ainda acontecerão enquanto estivermos vivenciando este momento de ensino remoto ou híbrido, mas muitas possibilidades também foram realizadas pelos professores.

[5] Fonte: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html

A partir da formação, buscamos a construção, em parceria - equipe formadora, professores e coordenadores pedagógicos - de uma realidade educacional que melhor atendesse alunos e alunas do ciclo de alfabetização, nas suas aprendizagens e vivências cotidianas no ensino remoto.

A realização da formação via ambiente virtual, para nós, formadoras, significou apropriação e/ou consolidação de habilidades, tais como: criação de sala de videoconferência; aprender a dar entrada, aceitar participantes e fechar uma sala *on-line*; se posicionar perante a câmera; interagir por meio do chat; fazer apresentações de slides e vídeos. E também, orientar e ajudar as professoras participantes nesse processo.

A utilização do texto literário por meio de um livro de literatura infantil, música ou poesia, entre outros, sempre no início dos encontros de formação, selecionados em consonância com o assunto a ser desenvolvido, teve como finalidades sensibilizar as professoras e oportunizar o contato e a apreciação de textos literários considerados essenciais para a alfabetização, letramento e para a formação de leitores.

A reflexão à luz dos referenciais teóricos de alfabetização e letramento, assim como letramento matemático e a alfabetização dos surdos, possibilitou articular antigos e novos conhecimentos nas práticas das professoras, gerando de certa forma, o repensar de suas práticas. A consolidação das aprendizagens ao final de cada encontro, que se traduziu na apresentação de uma síntese do que foi trabalhado aliada às possibilidades de atuação na prática, contribuiu significativamente para que as participantes pudessem redimensionar a relação teoria/prática e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho.

Ao final do curso, abrimos espaço para que as cursistas fizessem uma avaliação do trabalho desenvolvido durante os encontros. Os comentários foram bastante positivos e demonstraram que as experiências apresentadas pelas professoras e as discussões realizadas nos encontros serviram de incentivo e estimularam outras professoras a colocarem em prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: agosto de 2021.

CAMPOS. Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990/2006.

GALVÃO, Elisângela da Silva e NACARATO, Adair Mendes. **O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil.** Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293. Acesso em: 19 jun. 2021.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: MG, 2020.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O IMPACTO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DA SEED-PR NA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thaiane de Góis Domingues[1]

RESUMO

A presente pesquisa, de âmbito qualitativo, documental e exploratório, tem por objeto de estudo o impacto dos projetos educacionais no exercício da docência. Objetivou identificar os projetos educacionais praticados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED - PR) nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública paranaense; e analisar o impacto que os projetos educacionais por meio de plataformas, ações, monitorias e avaliações tem gerado no exercício da docência. Ancorou-se epistemologicamente em Bourdieu (2018, 2020) e na perspectiva de desenvolvimento profissional de João Formosinho (2009). No contexto da escola, projetos e políticas educacionais o aporte teórico se deu por Popkewitz (1997) e Ball, Maguire e Braun (2016). Foram pesquisados os pedagogos e professores de português e matemática das escolas com maiores indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A seleção dos docentes foi atrelada às disciplinas que são avaliadas pelo IDEB, que por sua vez tem sido norteador no desenvolvimento de políticas educacionais. Os dados foram produzidos por meio de pesquisa no site da SEED-PR e entrevistas semiestruturadas aplicadas de forma remota ou presencial, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Dentre os achados da pesquisa o que se evidencia é que as políticas educacionais recentemente adotadas pela SEED – PR (plataformas, avaliações e monitoramento de aulas), têm impactado o trabalho docente nos colégios pesquisados, que para além de sobrecarregarem os docentes, influenciam na manutenção de atividades e rotinas que apoiam o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Projetos educacionais. Desenvolvimento Profissional Docente. Docência. Neoliberalismo. Plataformas de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que o desenvolvimento docente envolve a trajetória de vida, a perspectiva de mundo, as atitudes e posturas arraigadas no seio familiar e/ou durante a escolarização do professor (FORMOSINHO, 2009). Por sua característica relacional, o desenvolvimento tem interface com o campo de vivência e atuação do professor, suas condições de trabalho, o grupo ao qual pertence e se relaciona, sendo limitado ou propulsionado sob influência das relações de poder (BOURDIEU, 2020), que perpassam microcampos, como a escola, alcançando esferas maiores, como as políticas públicas de educação.

Dessa maneira, ainda que o desenvolvimento do professor seja correlato ao do aluno, relacionar a performatividade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) desse

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora colaboradora na UEPG no Departamento de Educação. thaicampos@hotmail.com.

processo de maneira literal, responsabilizando o docente pelo sucesso ou insucesso do discente, oculta uma série de variantes importantes desse mecanismo. Faz-se necessária a visão que os campos acadêmicos, escolares, sociais, políticos, engendram capitais culturais, sociais e simbólicos do professor que determinam as condições para o desenvolvimento, tanto do docente quanto do aluno.

Dentre o proposto nas políticas educacionais recentes, em especial as propostas pelo governo estadual paranaense com o acompanhamento de alunos por avaliações de larga escala e utilização de plataformas para o ensino e acompanhamento discente, caberá ao professor o compromisso, a assunção da responsabilidade, o engajamento, o empenho e a dedicação para garantir a aprendizagem dos alunos. Desconsiderando todas as demais esferas que estão correlatas à qualidade da educação e ao engajamento profissional, como condições de trabalho, plano de carreira e remuneração, se o professor não obtiver bom rendimento de seus alunos em processos avaliativos, será em decorrência da sua falta de dedicação. Entretanto, se ele fizer o proposto e obtiver o resultado esperado pelos agentes reguladores, os méritos serão concedidos ao sistema educacional, ao secretário de educação, às organizações sociais que estão vinculadas à escola.

Em face disso, realizou-se essa pesquisa documental, exploratória e qualitativa que tem como objetivos identificar os projetos educacionais praticados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED - PR) nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública paranaense; e analisar o impacto que os projetos educacionais por meio de plataformas, ações, monitorias e avaliações tem gerado no exercício da docência.

Compreende-se que diariamente com situações para as quais não recebem suporte ou orientação, provenientes da realidade social, econômica e cultura em que a escola está inserida, os professores em sua prática “movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto e sobrecarga e pobreza de tempo.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129). Esses fatores interferem na vida pessoal e profissional do professor, gerando a constante sensação de incompletude na realização de suas demandas de trabalho.

A violência simbólica exercida aos profissionais de educação, sob a retórica dos investimentos feitos em escolas e das políticas constantemente reformuladas com a alegação da busca da qualidade de educação mascaram a realidade do trabalho

ISSN: 2176 - 1396

docente, de falta de estrutura, apoio e incentivo, ainda que demandem do professor todos os seus esforços, conhecimentos e envolvimento.

Tal discurso insere os professores e sua formação em um enredo de “chave de mudança” do cenário social por meio da educação. Mensuram o desempenho acadêmico dos alunos em consonância com organismos internacionais que não consideram o contexto discente e escolar, divulgam os resultados dos processos avaliativos externos dos alunos e atribuem aos professores a responsabilidade de melhorar os indicadores obtidos. Essa dinâmica é potencializada sobre professores cujas disciplinas são alvo de tais avaliações:

> [...] professores, particularmente aqueles das matérias que “contam” diretamente para os principais indicadores de desempenho, são colocados sobre pressão para submeter-se às disciplinas de necessidade; essas necessidades conectam-se de forma divergente sobre diferentes partes da escola. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 132).

Nesse sentido, o currículo e a composição de carga horária da escola assumem o viés performativo, com enfoque em uma formação para resultados, distanciando-se da formação humana, que situa o aluno de maneira crítica em relação à sua realidade. Ao contrário disso, o que se evidencia é a formação para a conformação da realidade, naturalização das diferenças postas na sociedade, validando o arbitrário cultural dominante.

Conforme Bourdieu (2018), as desigualdades sociais impactam no desempenho e permanência do aluno na escola, entretanto, as políticas educacionais, refletem a perspectiva de mundo arbitrada pela classe dominante, sob a voz de quem os representa no campo político:

> [...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Frente a esse contexto, ao invés de promover as mudanças, o que políticas educacionais por meio de projetos, ações, plataformas e monitorias podem gerar nas condições de trabalho docente é ampliação da pressão sobre os resultados. Isso se dá por meio do enfoque do ensino na preparação para os processos avaliativos com

ISSN: 2176 - 1396

esvaziamento de conteúdos, a alteração do clima organizacional por meio da competitividade em vez do trabalho colaborativo, bem como o sentimento de incompetência por parte de docentes e alunos. Políticas com esse caráter, reforçam a legitimação da ideia meritocrática, que aponta a igualdade de oportunidades a todos, mascarando a diversidade da sociedade retratada na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram selecionadas as escolas com maior IDEB no ano de 2019 (BRASIL, 2021), partindo do pressuposto que na lógica neoliberal vigente, os resultados indicariam a assertividade das políticas educacionais. Após o processo de liberação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como dos Núcleos Regionais de Educação e diretores de colégios participantes, foram convidados os pedagogos e professores de português e matemática que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental nos quatro colégios selecionados. A escolha dos docentes foi atrelada às disciplinas que são avaliadas no IDEB, que por sua vez tem maior enfoque por parte das políticas educacionais.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa com base nos colégios e atuação profissional

	Codinome (*)	**Atuação (disciplina que ministra ou cargo de coordenação)**
Colégio A	Lívia	Português
	Liz	Português
	Marcos	Matemática
	Maria	Matemática
	Perla	Pedagoga
Colégio B	Lia	Português
	Manuela	Matemática
	Pérola	Pedagoga
Colégio C	Marcela	Matemática
	Penélope	Pedagoga
Colégio D	Lilian	Português
	Lisiane	Português
	Maitê	Matemática
	Mariana	Matemática
	Maurício	Matemática
	Petra	Pedagoga

Fonte: A autora (2023) com base nos dados de pesquisa.
Notas: (*) Codinomes adotados conforme a sílaba inicial das disciplinas que ministram, sendo “Li” para professores de Língua Portuguesa e “Ma” para professores de Matemática, sendo nomes masculinos e femininos, de acordo com o gênero de cada professor. Pedagogas tem seu codinome com as iniciais “Pe”.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas no segundo semestre do ano de 2022, tanto de forma remota por meio da plataforma Google Meet, bem como por meio presencial, de acordo com a disponibilidade/escolha dos participantes. Todo o material foi transcrito e encaminhado para validação dos entrevistados. Os projetos educacionais elencados pelos respondentes levaram a uma pesquisa documental no site da SEED-PR, de forma a compreender qual a perspectiva apresentada pelo governo estadual acerca das plataformas, ações e monitorias em andamento na rede pública estadual de ensino. Na sequência, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo Bardin (2016), chegando a quatro categorias de análise, com base nos projetos desenvolvidos pela SEED- PR, sendo: Se Liga; Redação Paraná e Matific; Livro de Registro de Classe on-line e Avaliação externa – Prova Paraná.

2.1 Se Liga

O “Se Liga” trata-se de “uma ação de intensificação de aprendizagem voltada para a recuperação da aprendizagem” (PARANÁ, 2023a). Entretanto, de acordo com os professores o projeto não tem oportunizado tal recuperação, gerando uma discrepância entre os dados sobre o desenvolvimento dos alunos e a realidade escolar:

> [...] essa política de educação, ela está atrelada a índice e eles falam que é na melhoria, só que a maioria das vezes isso é camuflado [...] eu vou entrar no “Se Liga” [...] ele é lançado no final do ano, seria uma recuperação dos alunos, para fins de índice de aprovação [...] isso é muito forte, chegou em 2019 a primeira vez e deixou-nos de cabelo em pé [...] é um programa que veio pra ficar. Então lá no final do ano [...] o professor tem que trabalhar em sala de aula e fazer uma recuperação, tem quem ser para todos [...] sem dispensar ninguém. Você entra lá no primeiro trimestre e faz alteração de nota, isso é sério, faz alteração de nota. [...]. Hoje abriu um campo específico porque os professores começaram a se negar, é uma resistência muito grande [...] você trabalha em um sistema forçado a fazer, entende? Então, assim, alteração da nota, no ano passado abriu um campo específico chamado “Se Liga” e aí todos os alunos tem que ter um trabalho, uma avaliação [...] recupera o conteúdo e a nota do trimestre. É uma camuflagem [...] todo final de trimestre nas reuniões os diretores são cobrados [...] nós estamos perdendo a essência do aluno estudar, porque no final do ano dá-se um jeito e todos passam, entende? Então melhora o que? O índice. Essa nossa realidade nua e crua. [...]. Para você reprovar um aluno hoje [...] você o professor tem que justificar a reprovação por escrito. (PERLA, ENTREVISTA).

ISSN: 2176 - 1396

A fala da pedagoga Perla deflagra, além de seu inconformismo com a política empregada pela SEED – PR, a sua desaprovação à prática do "Se Liga", compreendendo que não promove o desenvolvimento do aluno, gerando questionamento e resistência por parte do corpo docente. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 127) evidenciam que "nem todos os professores estão convencidos das retóricas de desempenho, e muitos professores não estão convencidos todo o tempo."

Confrontar-se com a diretriz reverbera no trabalho do professor, na sua autonomia e no trabalho pedagógico com o enfoque no desenvolvimento discente, desassociado da busca desenfreada por resultados e indicadores. Aprovar o aluno sem ele realmente ter apropriado os conhecimentos gera outros entraves:

> [...] você planejou que o teu aluno sabe somar, aí quando você chega lá, o aluno não consegue diferenciar o número 1 do 2. Aí você precisa replanejar tudo de novo, [...] para poder ensinar o que é o 1 e o 2, para daí, depois, você partir para a soma. Então, essa é a nossa realidade em sala de aula. O governo passa que está tudo lindo, que está tudo perfeito, que o IDEB está maravilhoso, mas na realidade prática, a gente sabe que não é tudo isso, que a situação é bem diferente. (MARIANA, ENTREVISTA).

Além de apontarem as dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores colocam o quanto algumas intervenções levam à aprovação discente, de forma a gerar índices diferenciados, sem obrigatoriamente corresponderem à sua aprendizagem. Assim, o 'Se Liga' desqualifica e desvaloriza o trabalho desenvolvido pelo professor ao longo do ano letivo.

2.2 Redação Paraná e Matific

Novas plataformas para acesso aos alunos em sala de aula têm sido criadas pelo governo paranaense, entre elas está o Redação Paraná, um "portal usado para ajudar no ensino e aprendizado de redação. O portal traz informações e ferramentas para correção de textos" (PARANÁ, 2023b, p.01) e a Matific, "uma plataforma educacional gamificada *on-line* da disciplina de matemática que disponibiliza jogos aliando conhecimento e games" (PARANÁ, 2023c, p. 01). Acerca desses recursos, os professores declaram que:

> [...] agora com a tal da plataforma "Redação Paraná" [...] trabalhei legal com os alunos, nós tínhamos a feira do conhecimento, só que isso eu não posso pôr na redação, na plataforma "Redação Paraná", não é contado como

> redação, mas aí eu falei para a pedagoga "é uma produção de texto, gente, porque que não posso contar isso?". (LIZ, ENTREVISTA).

> E eu estou sobrecarregada, então eu tenho muita redação pra corrigir [...] eu e mais quatro professoras fomos chamadas para fazer a correção de redações de outros núcleos, [...] que já foram corrigidas, a plataforma já tinha dado nota e os professores de português também. Porque eles estavam falando que estava havendo um boicote à plataforma. [...] era cem palavras no mínimo, por exemplo, o aluno ia lá e colocava "kkkk" até dar as cem palavras, e o professor dava 100. Então a SEED começou a verificar essas redações. Eu me senti muito feliz, muito lisonjeada, porque eu fui uma das escolhidas pra estar "recorrigindo", essas redações. Ao mesmo tempo que eu me senti muito bem fazendo, eu me senti muito mal, porque querendo ou não, um profissional já tinha corrigido aquilo [...]. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

A professora Liz externaliza que embora haja a plataforma de redação, as produções diversificadas dos alunos, condizentes com o currículo, não são validadas para a postagem. Embora o seu planejamento versasse sobre a produção coletiva de um material, como ele não seguia a formatação da plataforma, não pode ser considerado. Invalidar uma metodologia de ensino e avaliação infringiu, assim, a autonomia da professora.

A pedagoga Petra aponta que os recursos disponibilizados pela SEED – PR não são opcionais ao planejamento docente, sendo seu uso cobrado em sala de aula. A obrigatoriedade irrestrita tem apresentado resultados deflagrados pela professora Lilian, sobre o boicote à Redação Paraná que tem sido rebatido pela SEED – PR, com uma intensificação da cobrança e acareação das avaliações feitas pelos professores.

Popkewitz (1997, p. 166-167) discorre:

> A ênfase na eficiência possui sua própria ironia: o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os meios tornam-se os fins. [...] Desta forma, a ênfase na qualidade como quantidade é a forma mais explícita em que a razão torna-se instrumental, mais sutis são as classificações que criam distinções na prática escolar [...] Racionalização dos horários de aula, mais testes e avaliações, períodos mais longos, mais trabalhos em aula, novas matérias e textos mais elevados.

Em meio ao processo de intensificação de atividades discentes, com métricas delimitadas por sistemas e notas, bem como verificação de acessos e indicadores de taxa de uso de plataformas, a quantidade sobrecarrega alunos e professores.

> A cobrança do governo é muito grande e pouca valorização. Pouca estrutura, investimento é pouco. Quando você se habitua com uma coisa, já vem outra e tu estás sempre ali, tu estás sempre sendo pressionado, eles pressionam a direção, a direção pressiona as pedagogas, as pedagogas pressionam os

> professores, é uma corrente sem fim. [...] As plataformas [...] na sexta-feira não havia internet lá, [...] eles já ligam perguntando porque não foi feito, por que que não foi acessado, agora tem as TV's, os "Educatron", se não fizermos a chamada, eles já ligam para o colégio perguntando por que motivo não foi para o "PowerBI". (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Os sistemas coligados e os recursos tecnológicos disponibilizados são rastreados quanto ao seu uso, impactando no trabalho docente pela pressão exercida e por não considerar que embora os equipamentos estejam em sala de aula, a escola tem uma dinâmica voltada à realidade dos alunos que não é estanque, conta com imprevistos, mudança de planejamento com base na realidade da turma, contextos distintos que surgem e precisam ser tratados.

2.3 Livro de Registro de Classe On-line (LRCO)

De acordo com a SEED-PR (PARANÁ, 2023d, p. 01-03)

> O Livro Registro de Classe Online (LRCO), é instituído pela Resolução Nº 3550/2022 GS/SEED, como documento eletrônico para o registro online de frequências, conteúdos/planejamentos e avaliações dos estudantes. [...] é um módulo de planejamento [...]. Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos.

Por sua vez, na perspectiva docente o LRCO trata-se de um mecanismo de controle de conteúdo em sala de aula: "No sistema, no nosso livro no registro de classe *on-line*, o planejamento está pronto, registrado por eles." (MARCOS, ENTREVISTA).

De acordo com os professores, o conteúdo a ser ministrado em cada turma já é pré-definido, sem considerar o nível da turma, a necessidade de retomada de alguns assuntos. O LRCO retira, mais uma vez do professor sua autonomia, impactando na seleção de conteúdos, andamento das turmas e por consequência no trabalho docente.

Para além do planejamento em plataformas, há também o acompanhamento em sala de aula dos professores pelos Diretores, de forma a comprovar se o conteúdo previsto no LRCO é ministrado. Os Diretores, por sua vez, contam com tutores do NRE, que os monitoram em visitas às escolas e salas de aula (PARANÁ, 2022).

> A SEED está fazendo com que os diretores vão para sala de aula observar a aula dos professores. Segundo o que é repassado, não no sentido de fiscalizar, ou de ficar lá medindo seu conhecimento [...] só que é interessante porque os diretores também sabem que uma aula, não é o suficiente para

ISSN: 2176 - 1396

> tirar conclusões do meu processo todo. Eles têm essa consciência. [...] eu vou, eu dou a minha aula, o que eu planejei, programei, [...] eu não mudo a minha dinâmica. [...] Então às vezes na minha avaliação [...] eles dão o feedback "a professora não utilizou naquele dia metodologias ativas, porque eles tão nessas metodologias ativas, mas eu conheço ela, eu sei que ela usa em outros momentos" [...] Já vem na defesa. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).
>
> A diretora, ela vai fazer observação na minha sala de aula, mas a tutora vai observar ela fazendo observação na minha aula. Aí esses dias, foi no colégio, a tutora da tutora observar essa tutora observar a diretora me observando. É sério isso. [...] E eu sinto que é um cumprimento que elas têm que estar fazendo. A gente percebe assim que não tem [...] um valor pedagógico realmente. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

A professora Lilian demonstra o quanto a Diretora, compreendendo o que é a prática pedagógica, concebe que no ensino em sala de aula diferentes conteúdos são trabalhados de diferentes formas em cada turma. Não há como se adotar a todo o momento as 'metodologias' que vem sendo exigidas pela SEED – PR, partindo do pressuposto que a autonomia docente possibilita a relação entre o currículo e a realidade escolar.

2.4 Avaliações externas – Prova Paraná

A pressão é igualmente apontada acerca das avaliações externas, tal qual a Prova Paraná, um "instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem" (PARANÁ, 2023e, p. 01), além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que já fazia parte do processo avaliativo dos alunos:

> [...] não era sobre pressão antes da pandemia, nós não tínhamos essa história de Prova Paraná, a gente tinha SAEB, inclusive. Há dois anos atrás nós somos o tal lugar no Ideb. Então, a gente não trabalhava sob pressão. A gente desenvolvia os conteúdos, a gente trabalhava em grupo [...] poderia demorar em certo conteúdo. Mas eles aprendiam. Agora do jeito que está as aulas da Seed, se a gente for querer vencer da maneira que eles preparam lá [...]. (MANUELA, ENTREVISTA).

A fala aponta o quanto os resultados obtidos no ano de referência do IDEB, não eram o enfoque principal das escolas. Havia o SAEB, entretanto com autonomia as escolas alcançavam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, por meio de suas práticas, o que reverberava nos resultados obtidos.

ISSN: 2176 - 1396

Por sua vez, o modelo avaliativo adotado na Prova Paraná tem amplificado a cobrança por resultados e segundo os professores não tem sido condizente com os conteúdos que são ensinados até a sua data de aplicação. Para atender à cobrança por resultados, os professores estão alterando seu planejamento, de maneira a preparar o aluno para as avaliações:

> [...] nós tínhamos Prova Paraná agora semana passada, segundo planejamento a gente deveria trabalhar determinados conteúdos até o final do segundo trimestre, a realidade aqui é outra. Teve conteúdos cobrados nessa prova que eu não trabalhei com meus alunos "professor o que é o x o que é o y, tem x tem y", então assim é complicado essa parte e isso reflete o que, índice, só que é o que o meu aluno sabe? Não é. (MARCOS, ENTREVISTA).
>
> E daí nessa Prova Paraná que está acontecendo, tem turma que você está dando uma pincelada e tem turma que não vai ver quase nada. Estou tentando jogar alguma coisa na cabeça deles, mas não é fácil, tem que ter tudo, passo a passo para você chegar naquilo, agora você pegar uma coisa, pegar uma metade, o aluno fica meio perdido. (MANUELA, ENTREVISTA).

Os professores apontam que tal ação infringe o processo educacional, não concordando com a prática que vem sendo adotada. Isto posto, eles têm dialogado com a equipe pedagógica das suas escolas que tem se posicionado junto aos NREs, questionando o sistema avaliativo:

> [...] a gente já fez reclamação esse ano, porque as nossas diretoras fazem uma ata e enviam da nossa reclamação [...] elas mostram "oh, está aqui o que vocês falaram estou enviando", mas até agora a gente não teve nenhum retorno. (LÍVIA, ENTREVISTA).

De acordo com as Pedagogas entrevistadas, os apontamentos feitos pelos colégios acerca dos processos avaliativos são recebidos pelas equipes dos NREs, mas não há uma devolutiva às escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do exposto, o que se evidencia é que os projetos educacionais recentemente adotados pela SEED – PR têm impactado nas práticas pedagógicas dos professores dos colégios pesquisados por meio de recursos, plataformas, avaliações e monitoramento de aulas, que para além de os sobrecarregarem, influenciam na manutenção de atividades e rotinas que apoiavam o desenvolvimento dos alunos. Os professores sentem infringida a sua autonomia, pressionados por

resultados e impelidos a atuarem de forma distinta do que acreditam perante seus alunos.

Embora as equipes gestoras corroborem com o pensamento docente se veem impelidas a cumprir as determinações, ainda que busquem por meio do capital simbólico das escolas, seus resultados em avaliações externas anteriores, demonstrarem por comunicados à SEED – PR que não compactuam com suas diretrizes e práticas.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento do aluno está relacionado ao desenvolvimento do professor, as atuais políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Paraná impactam o trabalho e o desenvolvimento profissional docente. Tais políticas versam apenas pelo alcance de indicadores, controle do uso de metodologias e plataformas que concatenam com o caráter de educação meritocrático e pautado em competências e habilidades, modelado às conjunturas educacionais neoliberais.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BRASIL. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 8 jul. 2021.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Tutoria-Pedagogica. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2023a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga. Acesso em: 31 jul. 2023.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2023b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Fundamental/Acessar-a-plataforma-Redacao-Parana-qJ3gA7on. Acesso em: 31 jul. 2023.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2023c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/matific. Acesso em: 31 jul. 2023.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2023d. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 31 jul. 2023.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2023e. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos. Acesso em: 31 jul. 2023.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NOS PROCESSOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nadja Regina Sousa Magalhães[1]

Lucas Martini[2]

Andressa Graziele Brandt[3]

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[4]

RESUMO

Considerando a relevância da Educação Integral em um âmbito teórico e prático para a formação de estudantes críticos e curiosos na perspectiva da formação integral, o presente artigo emerge a partir da análise de um conjunto de discursos emitidos a partir da realização de uma formação continuada voltada para as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas escolares em uma perspectiva de Educação Integral ministrada pelas pessoas autoras do texto que resultou em questionários preenchidos por quatorze docentes participantes. O objetivo geral consiste em analisar a produção de sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes frente a participação em um minicurso sobre Educação Integral. Ao longo da pesquisa, lançamos o olhar para como se concebe a formação continuada de professores e seus múltiplos atravessamentos políticos, econômicos, históricos e culturais em vários espaços/tempos e contextos que vêm sendo impulsionados ao longo da última década. Conjuntamente, para atingir o objetivo, utilizamos a Análise de Discurso (AD) Franco-brasileira no viés de Eni P. Orlandi (2012, 2017) como fundamentação teórica e metodológica para a produção dos sentidos que movimentam esta pesquisa. Em relação à Educação Integral, as discussões dialogam com autores como Cavaliere (2009, 2014), Coelho (2009, 2018) e Gadotti (2009). Os sentidos emergentes apontam para os diversos desafios enfrentados pela realidade docente para a concretização da perspectiva de Educação Integral permeada pela sua relevância na concretização de uma emancipação crítica e dos desafios enfrentados para o reconhecimento da das potencialidades das instituições escolares no que tange a efetivação de uma Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Aprender. Tempo de escolarização. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Em meio aos desafios enfrentados para uma formação crítica e emancipatória observamos a importância e relevância da Educação Integral em um âmbito teórico e

[1] Doutora, Instituto Federal do Paraná - Campus Irati, nadja.magalhaes@ifpr.edu.br
[2] Doutorando, Universidade Federal do Paraná, lucasmartini@ufpr.br.
[3] Doutora, Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, andressa.brandt@ifc.edu.br.
[4] Doutora, Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, franc-lanenascimento@professor.uema

prático como um dos caminhos a serem trilhados no direcionamento de um curso de formação que desenvolva e contemple estudantes críticos e curiosos em perspectiva da formação integral. Com isso, torna-se importante nos debruçarmos sobre os desafios e concepções que permeiam as pessoas docentes da Educação básica brasileira.

Esta pesquisa realiza a análise de um conjunto de discursos emitidos a partir da realização de uma formação continuada voltada para as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas escolares em uma perspectiva de Educação Integral ministrada pelas pessoas autoras do texto para cinquenta docentes que estão nas diversas modalidades da Educação Básica e Superior, bem como aquelas que se interessam e ou estudam a temática educação integral. Após o término da formação, fornecemos um questionário para ser respondido pelos participantes, no qual obtivemos respostas de quatorze docentes que são utilizadas ao longo do texto como objeto de pesquisa.

Para tanto, delimitamos como objetivo geral a produção de sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes frente a participação em um minicurso de Educação Integral, em que os participantes colocaram suas apreensões acerca da formação humana, na perspectiva da educação integral do sujeito, a partir do cotidiano escolar que experienciam.

Para análise dos discursos dos docentes, visando atingir este objetivo, utilizamos a Análise de Discurso (AD) Franco-brasileira no viés de Orlandi (2012, 2017) com fins de fundamentação teórica e metodológica. De forma conjunta, nos apoiamos em discussões sobre a Educação Integral, pautados em Cavaliere (2009, 2014), Coelho (2009, 2018) e Gadotti (2009). As discussões realizadas a partir deste aporte teórico-metodológico, contribuíram nas análises desta pesquisa realizada durante um evento, que dialogou com a temática que nos propomos durante o debate realizado nesta investigação.

Os tópicos seguintes se debruçam sobre as condições de produção dos discursos docentes, acompanhando discussões que dialoguem com o contexto da Educação Integral, convergindo olhares para os discursos e sentidos emergentes frente ao contato com o minicurso, isto é, as apreensões tecidas durante todo o processo de discussão e desenvolvimento dos sujeitos participantes.

.

2 CONDIÇÕES DE SENTIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O presente reflete sobre as experiências educacionais trilhadas pelos sujeitos participantes durante o encontro que foi realizado na plataforma digital Google Meet, no dia 13 de agosto do ano de 2020.

No intuito de compartilhar saberes lançamos o olhar para como se concebe a formação continuada de professores e seus múltiplos atravessamentos políticos, econômicos, históricos e culturais em vários espaços/tempos e contextos que vêm sendo impulsionados ao longo da última década,

Estas perspectivas ora apresentadas produzem inúmeras outras políticas, concepções, metodologias docentes e modos outros de (re)elaborar saberes e fazeres, que colocam o sujeito a buscar uma formação humana integral, considerando as demandas e necessidades que emergem continuamente em diferentes momentos e transformações da sociedade.

Neste artigo, apontamos tanto o sentido etimológico da expressão ‘educação integral em tempo integral’ quanto o sentido ontológico de sua constituição em meio às discussões travadas por autores da área, em diálogo com conceitos dos próprios pesquisadores, que investigam a temática desde os anos 2000. Falar deste conceito se tornou um paradoxo, devido aos vários julgamentos inter-relacionados ao tempo e à jornada ampliada, que se consolidaram, em alguns casos, diferentemente de uma prática de formação humana integral.

Podemos dizer que nem toda educação integral requer tempo integral. Mas uma educação em tempo integral poderá ser uma educação integral? De que forma? Qual o perfil de professores deve ser formado para atender a esta modalidade? Nesse sentido, a formação humana integral a partir de uma educação de qualidade poderá ocorrer também em tempos e espaços do aprender ampliados.

O adjetivo ‘integral’ faz referência à necessidade de contemplar todas as dimensões do sujeito, sejam elas sociais, históricas, psicológicas, físicas, emocionais e familiares, bem como de pensar a educação na sua completude. O termo se aplica não só à necessidade de enxergar o sujeito em sua integridade mas também à

importância de unir a educação a tudo o que ocorre na vida daquele que é educado no cotidiano ou no contexto escolar.

Em uma compreensão sócio-histórica, Coelho (2018) afirma que a educação integral está consubstanciada a uma compreensão de formação humana integral, e, segundo a autora:

> Oriunda do pensamento moderno, sua 'integralidade' se estabelece a partir de um conjunto formado pelas diferentes dimensões humanas [...]. Constituindo-os e consolidando-os, acrescem-se elementos sociais, psíquicos, culturais, econômicos que, de certa forma, balizam o ser humano em busca pelo conhecimento e pelo seu ser-estar no mundo. (COELHO, 2018, p. 139).

Ao definir a educação integral, Gadotti (2009, p. 99) destaca que ela "[...] implica a formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural". Isso aponta para um conceito holístico, vinculado às práticas culturais e sociais que os sujeitos experenciam na vivência da realidade. No contexto escolar, a formação humana em uma perspectiva de educação integral se dá na "[...] instituição formal de ensino – a escola – [em] que esse 'todo' vai se constituindo, por meio de atividades que o comportem de forma integrada" (COELHO; HORA, 2009, p. 177).

Quando analisamos a educação integral, pensamos na formação de um sujeito múltiplo, complexo, histórico, que faz parte de uma determinada cultura e apresenta necessidades e potenciais específicos.

Em relação ao tempo, o que podemos dizer? Ao tratarmos do 'tempo integral' a partir de uma jornada ampliada organizada nos contextos educativos, a visão desse conceito se desenvolve no "[...] fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas [...] e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a estudantes e professores uma vivência institucional de outra ordem" (CAVALIERE, 2009, p. 53).

No âmbito escolar, o tempo é assim classificado: "[...] tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola" (PARENTE, 2010, p. 144). Para a autora, a primeira concepção de tempo anteriormente abordada significa

ISSN: 2176 - 1396

> [...] o que convencionamos ser o início da escolarização. Um questionamento central incita a reflexão: existe um tempo específico para ir à escola? Se existe, quais são os determinantes dessa construção? [...] durante a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna, havia certo consenso de que a educação escolar, ou aquela sob a responsabilidade do Estado, deveria iniciar-se entre 5 e 7 anos de idade, após o período de educação familiar. A partir dessa idade, a criança estaria apta ao aprendizado das letras, a ingressar na escola primária. De certa forma, pode-se afirmar que a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna articulavam a idade dos sujeitos aos tempos e às formas de educar. (PARENTE, 2010, p. 146).

Estas formas de educar perpassam pela construção histórica da educação, nos mais diversos momentos e movimentos políticos-culturais, aos quais correspondem determinadas concepções sobre as formas de ensinar e aprender, que se consubstanciam nas formas de conceber a educação em dado período.

No modo de educação contemporânea, a diversidade dos sujeitos deve ser respeitada como função primeira da escola, pois a ampliação do tempo na educação necessita estar aliada a um projeto de formação humana em que a construção/produção do conhecimento tenha significado basilar na vida dos sujeitos.

A análise aqui impelida busca uma educação que visa inserir os sujeitos no mundo atual através da sociedade do conhecimento e sintonizar o que é ensinado pela escola e pelos docentes, reconhecendo o valor do que se ensina para o discente, para que ele possa entender não só o passado, mas também o presente. Por isso,

> Nas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos tempos escolares são criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Parte-se do pressuposto de que plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares. Por isso, é importante analisar os tempos escolares como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares. (PARENTE, 2010, p. 151).

Na interface com uma educação integral para a formação dos sujeitos, o tempo mostra que o cotidiano tende a considerar a diversidade cultural na escola, em busca da superação da lógica do não aprender, através do enfrentamento dos desafios:

FIGURA 1 – Os desafios de uma educação integral na dimensão do aprender.

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: autora principal (2019).

Esses desafios emergem desde a constituição histórica dos saberes e fazeres pedagógicos, que interferem na formação do sujeito em educação integral, nas dimensões cultural, social, psicológica e política.

Apresentaremos a seguir os discursos entrelaçados durante o desenvolvimento do minicurso realizado.

3 DISCURSOS, SENTIDOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERSPECTIVA

Os discursos emergentes pela pesquisa representam respostas fornecidas por quatorze pessoas docentes, que possuem diversas titulações, uma com curso em nível médio, oito graduadas, quatro mestres e uma doutora, ambas de áreas variadas como ciências humanas, matemática, língua portuguesa, pedagogia e educação. Referente ao tempo de atuação, tivemos a participação de quatro pessoas com até cinco anos, três com até dez anos, cinco com até 20 anos e duas com mais de vinte anos. Destas, mesmo no contexto da formação voltada para a educação integral, apenas seis pessoas afirmavam ter familiaridade com o tema.

Utilizamos a AD, que estabelece uma dinâmica na qual “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra sempre faz parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros.” (ORLANDI, 2020, p. 43).

Tratando do questionário realizado, selecionamos três respostas que abordam pontos pertinentes para diálogos com a perspectiva da formação integral, promovendo uma costura dos desafios enfrentados pela Educação Integral frente as visões dos participantes, para tanto, utilizamos deslizamentos metafóricos que “[...], na

perspectiva discursiva, é “uma palavra por outra”. É a metáfora a responsável pelo deslizamento de sentidos, pela deriva, pela transferência” (ORLANDI, 2017, p. 154). A mesma autora (2017), enfatiza que esta troca de palavras por suas semelhantes possibilita a mudança do efeito de sentidos. Neste contexto, indagamos os participantes sobre as suas concepções de Educação Integral após a participação no minicurso, analisando a resposta (I) construindo deslizamentos metafóricos e devidas considerações.

I. Resposta 1: Uma *tentativa de* humanizar a educação, mas sempre levando em consideração a emancipação crítica dos estudantes diante das desigualdades sociais.
II. Deslizamento: Uma *ação com fins incertos visando* humanizar a educação, mas sempre levando em consideração a emancipação crítica dos estudantes diante das desigualdades sociais.
III. Não dito 1: A educação atual não é plenamente humanizada.
IV. Não dito 2: A educação atual nem sempre considera a emancipação crítica dos estudantes diante das desigualdades sociais.

O primeiro deslizamento (II) realizado coloca em destaque a utilização do verbo tentar, que aponta para uma concepção de Educação Integral permeada por fins incertos, isto é, nesta concepção não se atribui a possibilidade de forma incisiva. Também utilizamos da construção dos não ditos, afinal, ao considerarmos o “dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer.” (ORLANDI, 2012, p. 82).

O primeiro não dito (III) aponta para a instituição escolar como um ambiente que pode ser, em algum nível, mais humanizada. Enquanto o segundo não dito (IV) pressupõe a relevância de considerarmos a emancipação crítica e as desigualdades sociais como objetos importantes de serem problematizados no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da mesma indagação, apresentamos a segunda resposta (V) com suas devidas costuras.

V. Resposta 2: Formação *mais completa* dos sujeitos que abrange vários aspectos, além do cognitivo.

VI. Não dito 1: A formação que não abrange a Educação Integral se mostra como uma formação menos completa.

Com esta resposta, temos o destaque de uma concepção de Educação integral como uma *possibilidade* de abranger uma formação ampliada dos estudantes, dos quais, podem ser suscetíveis a um conjunto de elementos que vão além do cognitivo. Esta concepção promove uma convergência para os destaques realizados por Sampaio e Galian (2015) quando mencionam os múltiplos aspectos éticos, culturais, artísticos e físicos, para além do aspecto cognitivo. As autoras (2015) ainda mencionam a importância de aprendizagem intra ou extraescolar dentro desta concepção de Educação Integral que vem sendo focalizada em discussões em âmbito legal e acadêmico.

Neste sentido, em concordância com Nóvoa (2022), compreendemos ser a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade), por isso a valorização do espaço público da educação é fundamental para inscrever toda a sociedade no esforço de educar por meio das cidades educadoras.

Quando propusemos questionamento: Como relaciona a perspectiva de uma Formação humana Integral a sua prática? A maioria das pessoas tiveram dificuldade em fornecer uma resposta incisiva e boa parte das colocações foram voltadas para os desafios enfrentados por estes. Dentro das respostas fornecidas, destacamos a terceira resposta (VII) que dialoga e possibilita a observação de um conjunto de elementos a partir da Educação Integral.

VII. Resposta 3: Entendendo que *a escola é apenas mais um* dentre tantos espaços educativos e que para que o ser humano tenha *uma formação integral precisa participar ativamente em todos os processos educativos* nos quais se ver envolvido. Ele não é objeto de manipulação de outrem, o ser humano é um ser social que aprende na companhia de outros seres sociais.

VIII. Deslizamento: *A escola é pequena perto de tantos espaços educativos* e para que o ser humano tenha uma formação integral *precisa participar ativamente em todos os processos educativos* nos quais se ver envolvido.

ISSN: 2176 - 1396

IX. Não dito: O ser humano *nem sempre* participa ativamente dos processos educativos.

X. Não dito: A formação integral é *dependente* de outros espaços formativos.

XI. Não dito: A *escola é insuficiente* para o desenvolvimento da formação integral.

XII. Deslizamento: O *ser humano precisa* participar ativamente para ter uma formação integral.

XIII. Ausência: O papel da figura docente.

Indagado sobre a possibilidade de uma prática escolar, esta resposta fornece elementos que *minimizam* o potencial da escola (VIII) como um espaço de Educação Integral, atribuindo esta função a outras instituições educativas não escolares (X) ao projetar a escola como um ambiente insuficiente para o desenvolvimento de uma formação integral (XI). Ao observar este movimento que minimiza o potencial da escola como um ambiente de formativo, Pereira e Ribeiro (2017) destacam elementos que atravessam uma cultura de culpabilização e problematização das relações existentes entre o espaço escolar e a família na perspectiva do filho-aluno, envolvendo

> O predomínio do ideário de estudante calado, disciplinado e obediente enfatiza que a escola é reprodutora da opressão, conflito e violência advindos dos mecanismos sociais e culturais. Faz-se necessário olhar para essa instituição escolar como sendo ela própria produtora desses mecanismos, pois transforma seu corpo de atitudes em anomalias. (PEREIRA; RIBEIRO, 2017, p. 107)

Paralelo aos elementos postos pela postura dos estudantes, se destaca a ausência (XIII) na atribuição da figura docente. Esta ausência se estrutura pelo esquecimento enunciativo, isto é, “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] o modo de dizer não é indiferente aos sentidos.” (ORLANDI, 2012, p. 33). O próprio movimento de atribuir um dever aos educandos e não aos educadores, nos leva a explorar nas vias deste esquecimento enunciativo, importantes relações imbricadas com a formação integral. Sobre esta questão, se destaca a importância de um trabalho coletivo entre as pessoas envolvidas na Educação Básica para a transformação do processo pedagógico, uma vez que

> Na construção de um processo sob esta lógica da inovação e criação fica evidente que educadores, educandos e suas famílias são as únicas pessoas que conseguem fazer com que a escola possa caminhar na reconstituição de seu espaço como lugar de vida, de crescimento, de apropriação de saberes, de criação de soluções para garantir a aprendizagem dos alunos (SAMPAIO; GALIAN, 2015, p. 35)

As autoras (2015) ainda destacam que este movimento envolve um currículo que torne possível a experiência e o aprendizado permeado pela reflexão, compreensão e problematização, visando domínios de linguagens e códigos direcionados pelo trabalho e pela produção da vida na sociedade em prol de condições sociais mais justas para todas e todos.

Outro destaque emergente pelas respostas fornecidas, se dá pelo movimento de que apenas seis pessoas afirmaram terem vivenciado práticas na perspectiva de Educação Integral, acontecimento que aliado as respostas analisadas, promove o potente *sentido da dificuldade de efetivação prática da Educação Integral nas instituições escolares*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1997, p. 25- 26).

A caminhada percorrida para construção da temática deste artigo se alimentou dos diferentes momentos e espaços que compõem a trajetória profissional, acadêmica e pessoal dos pesquisadores. Isto é, desde a graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, bem como na constituição das relações e experiências cognitivas e afetivas e na busca por reconhecimento, os valores formativos da escola e dos caminhos para uma educação integral estiveram presentes. E ambos, como parte do contexto histórico, conversaram com os conteúdos desta pesquisa e fomentaram reflexões e diálogos que nos direcionaram criticamente para uma compreensão dos processos sociais como atos que se constroem a partir da inter-relação entre “[...] cidadania, democracia e educação” (PARO, 2001, p. 9).

Ficou evidente nos discursos dos docentes o vislumbre por uma educação de qualidade, que é essencial tanto na formação inicial quanto na continuada, para gerar outros saberes e construir novos conhecimentos. Isso acrescentaria ao processo do fazer pedagógico, uma formação humana integral e sinalizaria uma nova perspectiva de emancipação com relação também, à trajetória de vida, que permite todos à alcançarem um lugar de sujeito de direitos.

Portanto, foram vislumbres que nos ajudaram a pensar outros elementos da cultura como centrais para produzir outros conhecimentos e informações inventivas para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral.

Podemos observar também, como a política de formação de professores se realizava no cotidiano escolar, com suas concepções e práticas pedagógicas. Essas observações foram imprescindíveis para que constatássemos a relevância da Educação Integral no âmbito educacional.

Por meio da formação continuada voltada para as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas escolares em uma perspectiva de Educação Integral e do questionário fornecido e preenchido por quatorze pessoas docentes, construímos o objeto de pesquisa, consequentemente sua análise a partir do objetivo delineado para também proporcionar aos participantes (pessoas docentes) a troca de experiências, partilha de conhecimentos, de aprendizados e consequentemente, desempenharmos como nos diz Nóvoa (1997), “o papel de formador e de formando”(p, 26).

Neste sentido, visando produzir sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes frente a participação em um minicurso de Educação Integral, utilizamos a Análise de Discurso (AD) Franco-brasileira no viés de Eni P. Orlandi (2012, 2017) como fundamentação teórica e metodológica, centralizando as visões docentes no que diz respeito a suas concepções acerca da Educação Integral como possibilidade teórica e prática de sua atuação.

Portanto, a partir dos sentidos compartilhados pelas pessoas docentes, concluímos que, a perspectiva de Educação Integral carece ser concretizada nas propostas, projetos e nas práticas pedagógicas que emergem no cotidiano escolar. Ou seja, compreendemos que a retomada de uma política educacional acerca da educação integral faz-se de suma importância no nosso país para que a concepção de formação humana omnilateral possa ser concretizada nas escolas brasileiras.

Assim, a escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral de crianças e jovens (NÓVOA, 2022).

Nesse sentido precisamos continuar um diálogo que construa caminhos para reivindicarmos uma formação humana integral como direito subjetivo, através das práticas cotidianas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação Integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: https://bit.ly/34vstnh. Acesso em: 20 set. 2018.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, Antonio Gomes; BERNADO, Elisangêla da Silva; MENEZES, Janaina Specht da Silva (org.). **Políticas e gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

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

NÓVOA, Antônio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digitalfevereiro-2022.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. Rev**., Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. ISSN 0102-4698. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007. Disponível em: https://bit.ly/2QTv19w. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, Anderson C.; RIBEIRO, Carme S. J. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 95-110, 2017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138. Acesso em: 13 nov. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 150 p.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; GALIAN, Cláudia V. A. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares S.; MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral**. Investigações plurais. Florianópolis: NUP/ CED/UFSC, 2015. p. 13-42.

CURTAS EM DIÁLOGO: UM PROJETO PARA ALÉM DAS TELAS

Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli[1]

José Douglas Alves dos Santos[2]

RESUMO

Neste artigo trazemos algumas reflexões sobre a necessária e relevante aproximação entre o ensino superior e a educação básica por meio do projeto "Curtas em Diálogo", desenvolvido de forma remota através do canal no YouTube do Programa Rede de Saberes, do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – coordenado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC –, em parceria com o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq). O projeto tem como intuito alcançar três objetivos básicos: o primeiro é realizar uma curadoria de curtas-metragens (nacionais e/ou internacionais) que abordem as crianças e infâncias, em distintos contextos, circunstâncias e cenários; realizar leituras fílmicas das obras exibidas durante as sessões, trazendo pontuais observações pedagógicas e estéticas a respeito do enredo e da produção em si; e estabelecer um diálogo com o público por meio do processo de mediação, ocorrido a partir do chat ao vivo. Durante o projeto é realizada uma curadoria fílmica, em que a partir dela os curtas-metragens selecionados são posteriormente exibidos e debatidos com os participantes; em alguns casos, também fazemos essa mediação/discussão com a presença de convidados especiais. Neste projeto os filmes atuam como um ponto interrelacional entre os saberes acadêmicos e aqueles referentes às práticas cotidianas e profissionais dos participantes. Por meio dos preceitos da Mídia-Educação, orientamos/instigamos o público a (re)pensar processos educativos, ampliando o olhar acerca das temáticas apresentadas. Ademais, conseguimos expandir o repertório cultural e salientamos possibilidades associadas às obras audiovisuais nas práticas docentes ou no ambiente educativo. Ao longo do projeto já foram realizadas mais de quinze lives, com uma média de público de cento e vinte pessoas acompanhando ao vivo (após o encerramento estes vídeos ficam disponíveis no canal e muitos deles multiplicam as visualizações).

Palavras-chave: Cinema. Educação. Formação de professores. Alfabetização midiática. Leitura fílmica.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Curtas em Diálogo foi criado no segundo semestre de 2020, durante a fase inicial do contexto pandêmico no Brasil referente à pandemia de Covid-19. Na

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Infantil (UFSC); em Gestão e metodologias do ensino (Dom Bosco); e em Tecnologia do Ensino (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis. E-mail: lizyane@gmail.com
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: jdneo@hotmail.com

ocasião, trabalhos até então desenvolvidos de modo presencial foram reconfigurados ao formato online, o que nos fez repensar algumas atividades do projeto de extensão ao qual participávamos, promovido pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq) com o objetivo de propor uma aproximação entre estudantes do ensino superior (nível de pós-graduação) e profissionais da educação básica por meio da experiência estética de exibição e diálogos sobre curtas-metragens.

Para a realização desta proposta, fechamos uma parceria com o Projeto Rede de Saberes do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Este Programa objetiva oferecer formação continuada aos profissionais da rede básica de ensino e demais membros da comunidade, através da socialização de relatos de experiência educacionais e sociais, bem como de investigações acadêmicas, ampliando assim as vivências de trocas de conhecimentos entre profissionais da Rede Municipal de Florianópolis (RME), com graduados, especialistas, mestres e doutores das Instituições Públicas de Ensino Superior conveniadas e público em geral.

Ele é organizado por ciclos, de modo a contemplar unidades temáticas diversificadas numa abordagem interdisciplinar, visando também a contribuir para a aproximação do ensino superior com a educação básica, o que fortalece e estreita os laços institucionais, culturais e políticos na sociedade e busca fomentar a formação humana integral. As formações ocorrem todas as terças e quintas-feiras no período noturno através do canal do YouTube[3] do Programa, e os participantes recebem certificados com as horas de participação nos ciclos.

Nossa trajetória teve início com encontros sendo realizados pela plataforma do Google Meet, que naquele período contava com o limite máximo de até 200 pessoas na sala, exibidas também pela plataforma do Facebook. Diante do interesse do público em participar do Redes de Saberes, naquele mesmo ano as lives migraram para o canal do YouTube, contemplando um número maior de participantes, de diferentes localidades – ultrapassando o limite geográfico da Grande Florianópolis, onde até então eram atendidas as inscrições. Independentemente da plataforma utilizada (Google Meet, Facebook e YouTube), as interações com os participantes sempre ocorreram através dos chats dessas plataformas.

[3] Link do canal: https://www.youtube.com/@polouabflorianopolis2366/featured

Ao longo desses três anos (2020-2023), com o Curtas em Diálogo temos organizado curadorias de curtas-metragens que abordem as crianças e infâncias, em distintos contextos, circunstâncias e cenários; leituras fílmicas das obras exibidas durante as sessões, trazendo observações pedagógicas e estéticas pontuais a respeito do enredo e da produção em si; e estabelecemos um diálogo com o público por meio do processo de mediação, ocorrido a partir do chat ao vivo. Além de trazer diversos convidados, como diretores e produtores das obras, professores universitários e crianças para dialogarem conosco e com o público durante as sessões.

Nos primeiros encontros formativos do Curtas em Diálogo os links dos filmes eram encaminhados antes e os inscritos assistiam tais obras previamente, discutindo os temas sugeridos durante os encontros ao vivo. Algum tempo depois resolvemos exibir os filmes também ao vivo, por compreender que alguns participantes não tinham tempo hábil para assistir antes e por considerar que a experiência era diferenciada quando assistíamos “juntos”, o que aumentava o nível de interação e participação. Por sessão exibimos de dois a três curtas e a live dura o tempo médio de uma hora e meia.

2 CINEMA E EDUCAÇÃO

Partindo da ideia de “cinema como experiência” e de que “Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar”, ambas propostas por Ismail Xavier (2003; 2008), entendemos, assim como o autor, o cinema como um lugar da construção de um novo olhar e de uma nova linguagem. Ao entender o cinema não apenas como arte, mas como linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas, o autor considera que a experiência com filmes ultrapassa a lógica de uma educação reduzida para o próprio cinema e seu imaginário, sendo mais que a compreensão de códigos (imagens e narrativas). Ou como destaca a pesquisadora argentina Adriana Fresquet:

> O cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela do cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de

ISSN: 2176 - 1396

> membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e em si próprio (FRESQUET, 2013, p. 19).

Janela e espelho em que podemos ver e nos ver por meio das imagens fílmicas, em que as narrativas cinematográficas nos leva a uma nova mirada intersubjetiva, pois além de interiorizarmos indagações a respeito dos temas propostos nas mais diversas películas que assistimos, externalizamos questionamentos e encontramos respostas para muitas das nossas perguntas no olhar e na experiência do outro.

Conforme afirma Rogério de Almeida, “ao problematizar nosso olhar sobre o mundo, os outros e nós mesmos, o cinema, principalmente quando compreendido em sua faceta educativa, propicia o efeito de nos colocar diante de uma dada realidade e simultaneamente à distância” (2018, p. 3). É um duplo movimento formativo, pois há primeiro um movimento interno, individual, particular que nos coloca diante de uma realidade específico e então assimilação o conteúdo, o tema ou o assunto trazido no filme, e outro movimento externo, coletivo, social de considerar a mesma obra à distância e pelo olhar do outro, quando temos a possibilidade de uma conversa, uma leitura e um debate por meio da mediação pedagógica.

A experiência educativa com o cinema nos permite encontrar elos culturais que enriquecem nossa formação, ampliando nosso olhar e nossa percepção para “outras vidas e realidades, [...] outros modos de ver e viver, fazendo circular sentidos, configurando imaginários e organizando forças discursivas” (ALMEIDA, 2018, p. 3). Nesta perspectiva, o cinema perpassa a dimensão formativa de valores, de construção de conhecimento, de ampliação de repertórios e de constituição de uma visão de mundo, as quais dependerão das experiências que os sujeitos estabelecem com esta arte, exigindo na dimensão formativa mediações que provoquem reflexões, questionamentos e possibilitem repensar a realidade de maneira emancipatória.

“Os filmes apresentam mundos, realidades, cenários e personagens que dialogam (ou não) com nossa leitura de mundo, podendo assim ampliar o alcance de nosso olhar sobre diferentes culturas, histórias e fenômenos sociais” (FANTIN; SANTOS, 2022, p. 149). É uma linguagem, um dispositivo e uma forma de expressão artístico-cultural que, somado aos diferentes processos educativos (formais, não-formais e informais), apresenta grande potencial à formação humana.

Diante de inúmeras possibilidades, o cinema, assim como as demais produções audiovisuais, deve adentrar os mais variados espaços formativos como “instrumento

e objeto temático da intervenção educativa", como sugere Fantin (2014). A autora entende o "cinema como objeto plural – que possui dimensões estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica – e como síntese entre arte, indústria, dispositivo e linguagem" (FANTIN, 2007, p. 207).

Ao ter contato com a sétima arte os sujeitos estão constituindo parte de seus repertórios culturais e podem conhecer "o mundo" com os próprios olhos e também com os olhos do(s) outro(s), o que contribui para que se tornem pessoas mais abertas e plurais, acrescendo ao seu conhecimento escolar-acadêmico saberes outros provenientes do contato com a arte, permeados e constituídos em especial pelo sensível, pela afetividade, pelo sentimento e pela experiência.

Deste modo, pensar na formação dos sujeitos desde a primeira infância requer estruturar os espaços formativos, principalmente os formais como as escolas, para estruturarem um conjunto de práticas que articulem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (nos âmbitos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos) aos saberes que estes sujeitos trazem consigo do convívio na demais instituições sociais, e nestes quesitos as produções cinematográficas cumprem bem este papel.

No contexto da educação escolar, chamamos a atenção para a necessidade de incorporar às práticas uma educação midiática – educar com, sobre e através dos meios –, seguindo os preceitos da mídia-educação pensando propostas voltadas para uma educação que visa a cidadania integrada com todos os meios e tecnologias disponíveis (computadores, celulares, televisores, câmeras fotográficas, livros impressos etc...), integrando-as umas às outras através de novas formas de mediação (FANTIN, 2007).

E nesse casso a presença do cinema e do trabalho com audiovisuais precisa ir além do uso instrumental, de modo a criar outras possibilidades de socialização para as crianças, que podem assumir tanto a posição de espectadores como a condição de autores e produtores de conteúdo, sendo possível conhecer outros universos, sensações, processos de autoria e produção por elas próprias. E a intencionalidade desta experiência deve garantir que "a mediação educativa de educar para, com e através do cinema pode ser entendida como fruição/apreciação, análise/ interpretação e expressão/produção" (FANTIN, 2014, p. 50).

No contexto educativo, estas mediações dependerão das experiências e da construção de significados e vivências a partir do que se tem acesso, oferecido e/ou produzido para/com as crianças, o que constituirão nossos repertórios culturais.

> Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida (OSTETTO, 2011, p. 4-5).

Assim, reafirmamos o que tantos estudos já constataram sobre a importância dos repertórios culturais: "ninguém dá o que não tem!" (LIVRAMENTO, 2005, p. 156). Se os sujeitos não tiverem experiências diversificadas (quem envolvam distintos meios e modos de expressão/comunicação, distintas linguagens), torna-se mais difícil compor seus repertórios, pois "é difícil pensar que podemos fazer diferente se não experimentarmos o diferente..." (LIVRAMENTO, 2005, p. 156).

É com o acesso e o contato com essas experiências que as crianças, jovens e adultos podem perceber sua formação como algo a mais do que uma simples soma de saberes individualizados que não se comunicam ou não parecem se comunicar. A ampliação de repertório cultural engendra movimentos de "deslocamentos", de desconstrução ou reconstrução de velhas certezas muitas vezes impregnadas em nossas tradições socioculturais, e "é somente com estes deslocamentos do nosso lugar que podemos enxergar as coisas sob uma nova perspectiva e de uma maneira mais crítica" (SANTOS, 2020, p. 92).

No que se refere ao diálogo da educação com as mídias audiovisuais, convém destacar a necessidade de os profissionais que atuam nessa área realizarem uma curadoria do que se tem produzido, o que implica em um olhar apurado, com escolhas que levem em consideração a intencionalidade das propostas, sua contextualização e o público-alvo, articulando as produções ao projeto educativo institucional e ao grupo de atuação. Além de dar preferência por produções que possuam dimensões estéticas diferenciadas, tanto internacionais como nacionais (regionais, locais), que abordem questões culturais mais amplas, para além do "clichê" e representem a diversidade narrativa, possibilitando o contato com uma variedade de gêneros.

Neste processo, é muito importante que não se restrinjam as produções apenas às produzidas e veiculadas pelas mídias de massas e/ou às viralizadas nas redes, ou aquelas de grandes estúdios, as quais, por vezes, parecem se tornar o próprio currículo, como destacam Rivoltella e Fantin (2020). Mas que possibilitem ampliar e complexificar os horizontes, que representem a diversidade existente, servindo inclusive como fonte de inspiração.

> A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional (FANTIN, 2007, p. 7).

É pensando em aproximar cada vez mais a educação ao cinema que propomos este diálogo com os curtas, e tal iniciativa tem transpostos as telas e adentrado às escolas.

3 CURTAS EM DIÁLOGO

Como mencionado no início deste trabalho, o projeto Curtas em Diálogo foi uma construção coletiva proveniente de um Projeto de Extensão do Núcleo de estudos ao qual fazemos parte. No intuito de dar maior alcance ao projeto propomos a inclusão do Curtas no Programa Rede de Saberes, para dialogar com profissionais da rede municipal de ensino de uma maneira mais “aproximada”.

Nossa proposta visa seguir aquilo que discutimos anteriormente, de um olhar voltado ao cinema e à educação a partir dos princípios mídia-educativos, quais sejam, o de um olhar que estabelece vínculos entre a cidadania e os direitos de cada cidadão com as diferentes formas de aprendizagem a que ele tem direito. Portanto, educar com, sobre e através dos meios em que estes não sejam apenas meios para um fim, mas um fim educativo orientado pela por uma prática educativa que integra todos os meios e tecnologias à cidadania através da mediação pedagógica (FANTIN, 2007).

Consideramos que nestes três anos de atuação temos conseguido alcançar com sucesso os três objetivos propostos. A cada ano compartilhamos com os

participantes do projeto uma lista com curtas-metragens que podem ser utilizados nos mais diferentes espaços de formação, desde os formais aos informais, e que elencamos e sugerimos devido ao seu potencial pedagógico (considerando os temas abordados em suas narrativas) e sua estética singular, que pode diferir de obras mais conhecidas desse público. Essa curadoria, com filmes nacionais e/ou internacionais, permite ampliar o repertório cultural dos envolvidos e contribui na problematização teórico-prática de saberes referentes ao universo socioeducacional.

Os filmes que compõem nossa lista final da curadoria têm em comum o fato de serem obras que tratam das crianças e infâncias. Buscamos relacionar aspectos concernentes sobretudo à contemporaneidade, na tentativa de contemplar nossas análises subjetivas com dados objetivos do cotidiano, com o intuito de envolver o diálogo em uma rede contextual – para que os participantes percebam as crianças dentro de suas realidades concretas de vida e também dentro das circunstâncias que lhes dizem respeito.

Com isso conseguimos realizar leituras fílmicas em que os pontos centrais se pautam por uma leitura pedagógica das obras em questão. Considerando que grande parte do público são professores/as da rede básica de ensino, e que nossa formação é na Pedagogia, as observações que trazemos e os questionamentos que levantamos ao público por meio do chat concentram-se em aspectos do saber e fazer docentes, dentro dessa dinâmica das relações entre criança-escola, criança-adulto, criança-criança e criança-mundo.

A princípio o projeto contava com a participação de uma estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, à época integrante do nosso Núcleo de estudos. Todavia, em meados do segundo ano ela saiu do projeto e permanecemos nós dois – naquele período uma estudante do mestrado e outro do doutorado – à frente do projeto. A ideia do nome, Curtas em Diálogo, tem a ver com a proposta de criar um diálogo entre as obras apresentadas (geralmente duas ou três) durante as sessões, formando um fio discurso que permeia a noite de nossos encontros.

Já foram exibidos mais de 30 filmes em torno de quinze formações – com uma visualização que alcança a média de 120 pessoas acompanhando ao vivo e outras que passam o número de quinhentas posteriormente, uma vez que os vídeos ficam salvos no canal do Programa Rede de Saberes no YouTube e são de livre acesso. Nestes encontros os filmes atuam como um ponto interrelacional que aproxima os

saberes acadêmicos daqueles referentes às práticas cotidianas dos participantes. Tentamos, na medida do possível, orientar e instigar o público a (re)pensar processos educativos, práticas pedagógicas individuais (enquanto professores que atuam em instituições educativas e enquanto indivíduos que atuam na sociedade) e coletivas (das práticas promovidas nas instituições), ampliando o olhar acerca das temáticas apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que para os objetivos de nosso Projeto, o Curtas em Diálogo tem demonstrado ser um excelente canal de comunicação com o público presente para discutir inúmeras questões pedagógicas com enfoque nas crianças e infâncias. Inicialmente foi desafiador lidar com a configuração online de uma formação remota em que não vemos pessoalmente e presencialmente as pessoas com quem falamos; por outro lado, passado essa fase, notamos o alcance cada vez maior do projeto, contando com a participação de pessoas de diferentes cidades, estados e até mesmo países.

Para quem busca interlocuções entre as mídias e as práticas educativas, sejam provenientes da Mídia-Educação, da Educomunicação ou de outras, nosso projeto ainda demonstra ser possível estabelecer um diálogo e um vínculo aberto, plural e efetivo com um público maior, que não se limita aos pares acadêmicos, agregando e promovendo a discussão teórico em consonância com o que acontece no chão da escola, dos lares e da sociedade. Isso nos nos motiva a continuar este trabalho que está em seu terceiro ano e tem a expectativa de ser renovado continuadamente.

Expandindo o repertório cultural dos participantes expandimos também nosso próprio repertório, aprendendo mais com as experiências particulares compartilhadas pelos nossos convidados especiais e, sobretudo, pelos participantes que utilizam o chat para expressar o que sentem e pensam a respeito daquilo que discutimos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Cinema, educação e imaginários contemporâneos: estudos hermenêuticos sobre distopia, niilismo e afirmação nos filmes O som ao redor, O cavalo de Turim e Sono de inverno.** in **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44,

e175009, p. 1-18, 2018.

FANTIN, M. **Mídia-educação e cinema na escola.** Trabalho apresentado no 1º Colóquio de Pesquisa Educação e Mídia: diálogos entre culturas, realizado pela UniRio de 29 a 31 de agosto de 2007. Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007.

FANTIN, M. **A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação.** In: MARTINS, M. L.; PINTO, M. (org.). Comunicação e 236 Cidadania. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), setembro 2007.

FANTIN, M. **Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades**. In: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A. Cinema as a formative reference: subjectivities and alterity **Scholé - Rivista di educazione e studi culturali**, Brescia, v. 1, anno LX, p. 143-152, 2022.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

LIVRAMENTO, M. U. do. **Ampliando meu repertório vivencial, viajando e entrando no museu**. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E (orgs.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.153-156.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf Acesso em: 02 mar. 2023.

RIVOLTELLA, P.C.; FANTIN, M. **Culturas na escola e o currículo breve: episódios de aprendizagem situada na formação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.2, p.545-567abr./jun.2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48287 , acesso em : 25 jul 2023.

SANTOS, L. F. S. **Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

XAVIER, Ismail. **Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar** (entrevista). In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2008.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO PERÍODO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jully Enny Felix da Silva[1]

Kauany Aniely Frantz Soares[2]

Maria Eduarda Dallagassa da Silva[3]

RESUMO

O estágio supervisionado na área da educação é fundamental para uma imersão real no campo de trabalho e que proporciona aprendizagens significativas a partir das experiências obtidas, sendo assim, uma importante etapa a ser vivenciada por todos os licenciandos em diferentes áreas de atuação. Portanto, o objetivo do presente relato de experiência foi enfatizar a importância da vivência prática no período de formação docente, por meio do projeto de residência pedagógica, destacando as dificuldades e aprendizados proporcionadas na área de Educação Física por meio do estágio. O objetivo do estudo foi de fazer o registro de vivências com relevância para o meio acadêmico e profissional durante um período do projeto da residênica pedagógica/estágio. Relata-se neste estudo a experiência de três acadêmicas do sétimo período de Licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, situações que geraram experiências e aprendizados no âmbito profissional e/ou pessoal significativas a partir do estágio supervisionado dentro do Programa de Residência Pedagógica, realizado em um colégio público do município de Curitiba. Correlacionando com estudos anteriores que abordam a formação de jovens professores e a contribuição do estágio supervisionado como agente concretizador dessa formação docente, sendo esses Bianchi et al. (2005), Paiva et. al. (2021), Januário (2017) e entre outros. Como resultado, foi possível expor as situações vivenciadas que mais contribuíram para a formação inicial docente das acadêmicas, desde os principais desafios encontrados nessa jornada, destacando as aprendizagens obtidas e compreendendo que a relação teoria-prática é indispensável na formação de professores.

Palavras-chave: Educação Física. Relatos de Casos. Aprendizagem. Docentes. Formação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A vivência da prática profissional de professor através dos estágios é fundamental na etapa de formação do licenciando, independentemente de sua área de atuação. Levando em consideração que o domínio da experiência gera as aprendizagens (KASTRUP, 2008), pode-se considerar que a maior oportunidade de

[1] Graduanda em Licenciatura Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, jullyfelix2002@gmail.com.
[2] Graduanda em Licenciatura Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, kauanyaniely2002@gmail.com.
[3] Graduanda em Licenciatura Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dallagassa123@hotmail.com.

adquirir conhecimento prático se dá através dessa imersão no mundo real da educação.

Segundo Bianchi et al. (2005, p.1), é no estágio supervisionado que o futuro docente tem a oportunidade de demonstrar sua criatividade, independência e caráter. Ademais, Filho (2009) defende que a formação do professor vai além da teoria adquirida durante sua graduação, fazendo parte desse processo, também, a experiência e prática vivenciada pelo licenciando nesse período.

Portanto, é importante que os alunos dos cursos de licenciatura tenham a oportunidade de conhecer a relação teórico-prática, visto que, com isso, eles irão explorar o campo de trabalho (e como se dá sua organização) e os conhecimentos pedagógicos e administrativos presentes no ambiente escolar (BORSSOI, 2008). Além de enfrentarem desafios, críticas e reflexões que a realidade da aproximação com a escola lhes proporcionará, desenvolvendo o saber-fazer e trocando experiências com outros profissionais. (BORSSOI, 2008).

Na área da licenciatura em Educação Física, para Silva, Caparróz e Almeida (2011, p.65), existe uma preocupação a ser levada em consideração quando se trata da formação inicial desses professores. Os autores propõem que, antes mesmo dos graduandos dessa área entrarem na universidade, já se existe imaginários constituídos que podem servir como “bloqueio e escudo contra a formação de pensamento crítico” para estes. Logo, é válido ressaltar que o docente desempenha um papel muito mais extenso e complexo nas escolas do que aquele que é premeditado por muitos .

Sendo assim, o objetivo do presente artigo, é enfatizar a importância da vivência prática no período de formação docente, destacando as dificuldades e aprendizagens proporcionadas pelo estágio supervisionado na área de Educação Física, visto que, além de possuir imaginários, este é um componente curricular extremamente importante para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e psicossocial dos alunos, e que exige uma boa formação do professor para que todos esses aspectos sejam explorados e desenvolvidos em sua total capacidade.

2 METODOLOGIA

Este artigo é um relato de experiência, que, de acordo com Lüdke e Cruz (2010), consiste em um registro de vivências com relevância para o meio acadêmico

ISSN: 2176 - 1396

e profissional. Partindo disso, é possível obter como resultado o saber científico, que contribui na formação do indivíduo e tem sua propagação vinculada à transformação social (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018).

Neste caso, o relato de experiência está associado ao Programa de Residência Pedagógica, o qual integra a Política Nacional de Formação dos Professores e promove a imersão do acadêmico na escola pública de educação básica, através de um estágio supervisionado remunerado nesta área, com a intenção de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura (MEC, 2018).

A atuação do residente no Programa consiste em uma carga horária de quatro a seis horas semanais, divididas em duas etapas: o desenvolvimento dos planos de aula para a semana e, em um dia determinado, a ida à escola para ministrar essas aulas. O planejamento das aulas segue o cronograma estabelecido pela Lista de Conteúdos disponibilizado pelo RCO+Aulas, que pode ser acessada no Registro de Classe Online (RCO).

Essas atividades foram realizadas por três estudantes do sétimo período de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no Colégio Estadual Manoel Ribas (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), o qual está localizado ao lado da Universidade e atende a comunidade do bairro Prado Velho que, majoritariamente, se encontra em vulnerabilidade social. As atuações estiveram sob supervisão dos docentes participantes do projeto, sendo eles preceptores, docentes orientadores e coordenadores institucionais da PUCPR e do colégio citado anteriormente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência a respeito da relação teoria e prática e a realidade da prática profissional

Durante a graduação de licenciatura em Educação Física das acadêmicas, matérias relacionadas a metodologias de ensino, abordagens pedagógicas, além de discussões sobre resolução de conflitos escolares e simulações de planejamento e aplicação de aulas foram temas e atividades abordadas, por fazerem parte da grade curricular do curso. Porém a sala de aula de uma universidade se difere da sala de aula de uma escola estadual, afinal ambos os ambientes de maneira individual envolvem contextos e personagens variados.

ISSN: 2176 - 1396

Aplicar uma aula para colegas de faculdade, simulando uma aula na escola, possuindo todos os materiais necessários e em salas adequadas, por exemplo uma sala de lutas com tatames ou uma sala de dança cheia de espelhos, acaba sendo um desafio menor, mas é valido ressaltar que, para aplicar em uma escola real, é necessário adaptar os planos de aula para que os alunos e nem o professor se sintam afetados pela falta de espaço ou materiais.

Em um estudo realizado em 2021 por Paiva *et. al.* (2021), onde 52 estudantes dos últimos anos do curso de licenciatura em Educação Física responderam um questionário que abordava a temática da realidade da educação básica e a perspectiva dos futuros profissionais, com 10 perguntas divididas em categorias como: reconhecimento da função docente, ações na formação, postura profissional e entre outros. 38 alunos, ou seja 73,1% da amostra, relataram que sempre conseguiram assimilar a contribuição do contato com a realidade na concepção de “ser professor” e é por meio desse resultado que os autores destacam que é na vivência, entre a formação inicial e a escola, em que os universitários têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para a prática pedagógica.

A experiência de elaboração de planos de aula

Seguindo as atividades propostas pelo programa de Residência Pedagógica, semanalmente as residentes elaboravam planos de aula para turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (especificamente durante os dois primeiros trimestres do ano letivo de 2023, para as turmas do primeiro ano do ensino médio, nono e sexto ano do ensino fundamental II), constantemente seguindo a lista de conteúdos respectiva de cada turma.

Conteúdos esses que por vezes não eram do domínio das residentes, porém lecionar sobre uma temática que não faz parte do repertório de conhecimento de quem está lecionando, gerou a necessidade de estudo mais profundo para planejar, assim como melhor preparação para aplicação do planejamento e posteriormente passando a ser um assunto de melhor entendimento, por conta da experiência de aplicação de aula sobre, principalmente quando se tratava de uma aula para turmas mais avançadas.

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com Januário (2017, p. 109) o planejamento é uma forma de automatização e criação de rotinas, uma prática mental fundamental para guiarmos nossos passos dentro de uma atividade. O autor diz, também, que existe uma diferença entre as habilidades de planejamento de professores mais jovens e aqueles com mais experiência. Logo, a elaboração semanal de planos de aula pelas acadêmicas, às ajudam a desenvolver competências necessárias para a prática profissional.

A experiência com dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas

Inúmeras questões e problemáticas foram encontradas no percurso da Residência Pedagógica na respectiva escola, como por exemplo, como agir diante de alunos que apresentassem comportamento mais desafiador ou que possuíssem uma idade próxima a das estagiárias; se enxergar não mais como aluna e sim como professora responsável por uma turma; o que fazer e quais ferramentas utilizar para tornar as aulas mais atrativas e inclusivas; como lidar com o desinteresse dos alunos e frustações dentro da sala; compreender como o componente curricular de Educação Física se encaixa no contexto cultural e social dos alunos e, por fim, entender na prática o funcionamento da dinâmica escolar e o desempenho de papéis da equipe pedagógica na escola.

Tais dificuldades vieram acompanhadas de aprendizagens para a prática profissional e pessoal das acadêmicas. Isso permitiu compreender, por exemplo, que cada turma exige um comportamento e tratamento diferenciado, considerando suas características e individualidades. Ademais, que o uso de tecnologias e de temas atuais, que sejam de interesse dos alunos, funcionam como ótimas ferramentas para o engajamento das aulas. Reconhecendo, também, que existe uma dinâmica singular da escola e que a disciplina de Educação Física tem um papel fundamental nela.

Como já citados anteriormente, inúmeros aprendizados foram adquiridos e desenvolvidos durante o período da Residência Pedagógica, além da experimentação que apenas a prática dentro de uma escola e sala de aula podem proporcionar a um jovem professor. Partindo disso, para uma formação mais eficiente dos estudantes de licenciatura em educação física e futuros professores, apenas os fundamentos

ISSN: 2176 - 1396

teóricos não atingem um resultado tão satisfatório, quanto o alinhamento da teoria com a vivência escolar e o exercício de assumir o papel de agente da educação. (BORSSOI, 2008).

A colaboração professor regente e professor estagiário

Outro aspecto crucial a ser destacado é a colaboração essencial que deve existir entre o corpo docente, a equipe pedagógica e demais auxiliares como um todo da escola, mas sem excluir a necessidade de uma parceria didática, profissional e amigável entre o professor responsável pela disciplina e o estagiário.

É o professor regente quem dá abertura e oportunidade para que o estagiário coloque em prática suas aulas planejadas. Nesse caso, o professor regente sempre foi muito presente, solícito e aberto com as estagiárias, propondo que elas sempre aplicassem suas aulas e tomassem as decisões que acreditavam ser corretas. Sempre realizando comentários construtivos, dando dicas e as orientando com a intenção de auxiliá-las durante o percurso da Residência.

Essa atitude do professor regente, que se dispôs a participar do Programa, fez com que as estagiárias se sentissem seguras, aptas e competentes para atuarem como professoras. Arruda (2014, p. 57), realizou uma pesquisa com a intenção de descobrir a contribuição do professor regente na formação docente, onde 27 professores participaram e somente seis disseram receber “muitas vezes” ou “sempre” os alunos estagiários. Tal estudo demonstra que é importante que os professores sejam incentivados a participar dos programas de estágio supervisionado, uma vez que o comportamento do professor citado acima pode ser considerado um caso isolado dos demais e, novamente, demonstra total influência na formação inicial dos futuros docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando atingir o objetivo que é enfatizar a importância da vivência prática no período de formação docente, através de vivências reais proporcionadas pelo estágio

ISSN: 2176 - 1396

supervisionado na área de Educação Física, o presente estudo foi capaz de expor a experiência de três acadêmicas, relacionando-as com estudos anteriores e dissertando sobre as aprendizagens proporcionadas pelos desafios encontrados nessa jornada. Assim, foi possível compreender que a relação teoria-prática é indispensável na formação de professores.

Entretanto, é necessário que mais experiências sejam relatadas na área e que mais estudos sejam realizados, para que a devida importância seja dada a esse assunto e para que a literatura se torne ainda mais vasta com o tempo, a fim de auxiliar e preparar os futuros professores a serem formados. Fazendo assim, com que se tenham profissionais cada vez mais capacitados e conscientes no âmbito da educação e das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Taiane Oliveira de. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física**. Pelotas, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/2925. Acesso em: 19 jul. 2023.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes, et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/orientacao_estagio_licenciatura. Acesso em: 5 jul. 2023.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/7952151/O_EST%C3%81GIO_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_da_teoria_a_pr%C3%A1tica_a%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o. Acesso em: 5 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica#:~:text=A%20resid%C3%AAncia%20pedag%C3%B3gica%20faz%20pa

rte,na%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.%20Acesso%20em:%203%20jul.%202023. Acesso em: 3 jul. 2023.

JANUÁRIO, Carlos; O planejamento de jovens professores de Educação Fìsica. **Casa de Educação Física**, Belo Horizonte, 2017. P. 109. Disponível em: https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacaofisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf#page=109. Acesso em: 17 jul. 2023.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18,p. 1-10, 2018. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico. Acesso em: 3 jul. 2023.

FILHO, Agnaldo Pedro. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **P@rtes**. Dezembro de 2009. ISSN 1678-8419. Disponível em: https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/. Acesso em: 5 de julho de 2023.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. (Orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112. ISBN: 978-85-205-0497-0. Disponível em: https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/438.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 86–107, 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20. Acesso em: 3 jul. 2023.

PAIVA, Héres Faria Ferreira Becker, et.al. Licenciatura em educação física e a realidade da educação básica: a percepção de futuros professores. **J. Phys. Educ. 32**. Maríngа, 202. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/m9pMWb9h8HhKnJDZ6f8P9ZK/?lang=pt#. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, Bruno Vasconcellos; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de
imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011. p.51-68. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/V9BxsNcrDRsmQqzjVtfmB4f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jul. 2023.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida; MELO, Janaína Benasse; DE CAMPOS, Márcia Zendron de; LARA, Larissa Michelle. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v16i2.16593. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16593. Acesso em: 5 jul. 2023.

TERRITORIALIDADES DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E CARTOGRÁFICAS PARA O ENTENDIMENTO DA INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Autor[1] - Simone Pannocchia Tahan

Co-autor[2] - Vera Maria Nigro de Souza Placco

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos, metodológicos e os resultados preliminares da tese intitulada Territorialidades do trabalho do Coordenador Pedagógico: perspectivas (auto)biográficas e cartográficas para o entendimento da insubordinação criativa. Trata-se de um estudo pautado nos fundamentos da pesquisa-formação, inserida na pesquisa (auto)biográfica, com a contribuição de Paul Ricoeur, Marie-Christine Josso, Maria da Conceição Passeggi, Christine Delory-Momberger, entre outros. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Isabel Alarcão e Paulo Freire são as referências principais que dão sustentação à argumentação acerca da caracterização do território habitado pelo coordenador pedagógico. Celi Espasandin Lopes e Beatriz D'Ambrósio alicerçam a discussão sobre o conceito de insubordinação criativa. Elaborar um mapa das atribuições de coordenadores pedagógicos (CP), levando em conta os territórios ocupados por eles no contexto de sua função, considerando as perspectivas (auto)biográficas e cartográficas para o entendimento de insubordinação criativa é o objetivo geral deste estudo.O trabalho em curso conta com a participação de coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica com, pelo menos, cinco anos no exercício da função. Esses profissionais fizeram parte do curso de extensão, no formato on-line, que foi proposto para todo o território nacional entre os meses de setembro a dezembro de 2022. A pesquisa toma como dispositivos metodológicos a escrita narrativa e a narrativa oral. A interpretação dos resultados é realizada a partir da análise interpretativa compreensiva proposta por Souza (2004), com o intuito de responder: Quais indícios de insubordinação criativa são revelados pelas lentes (auto)biográficas e cartográficas, quando mapeadas as atribuições de coordenadores e coordenadoras pedagógicas no exercício de sua função? Como resultados preliminares é possível identificar que o território da coordenação pedagógica é um lugar solitário; é um espaço de eterna aprendizagem; é um lugar que serve, na maioria das vezes, como elo entre as pessoas e os territórios habitados na escola e, por fim, um território em que prevalece a falta de reconhecimento profissional.

Palavras-chave: Narrativa 1; Escrita (Auto)biográfica 2; Pesquisa Formação 3; Insubordinação Criativa 4; Coordenadores Pedagógicos 5.

1 - INTRODUÇÃO

Não há dúvida quanto à legitimidade do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico como função necessária à articulação, à transformação e à

[1] Mestra em Educação - Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, simone@parthenonplus.com
[2] Professora Titular dos Programas de Pós Graduação em Educação: Formação de Professores e Psicologia da Educação, PUC-SP. Doutora em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,veraplacco7@gmail.com

formação de professores no trabalho desenvolvido nas escolas, porém as questões relacionadas à delimitação das fronteiras do território ocupado por ele, em sua maioria das vezes, não estão delimitadas.

Desenvolver uma pesquisa com e para coordenadores pedagógicos é explicitar e reforçar a ideia de que esses profissionais precisam ser ouvidos em suas diferentes necessidades, visto que atuam nas mais diversas frentes nos espaços escolares e, muitas vezes, sem um espaço formador destinado exclusivamente para essa função. Assim como, explicitar quais são as fronteiras que potencializam ou impedem o desenvolvimento de seu trabalho.

Iniciei o doutorado com a clareza de que, assim como no mestrado, eu continuaria privilegiando a formação de coordenadores pedagógicos da Educação Básica, como participantes da minha pesquisa. Nesse momento, a trilha a percorrer apontava para a possibilidade de conhecer as faltas que esses profissionais vivenciam e se, a partir delas, haveria empoderamento e autoria na função exercida por eles.

Foi nesse percurso de construção que tive o privilégio de me aproximar do conceito de insubordinação criativa no artigo escrito por D'AMBROSIO e LOPES (2019). Nele as autoras afirmam que trouxeram, ao contexto brasileiro, seus diálogos com as ideias da insubordinação criativa, assumindo a subversão responsável como sinônimo e buscaram potencializar as ações de professores e pesquisadores que se opõem a regras estabelecidas, ao entenderem que seu trabalho, seja na escola, seja na universidade, assume um compromisso explícito com o respeito humano, a solidariedade, a equidade, a justiça social e a ética. Para elas, ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso, é ter consciência de quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas; é tomar a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e fazer de seu inacabamento um permanente movimento de busca.

A partir desse estudo, a tese ganha mais um elemento em sua construção: aliada às faltas experienciadas pelos coordenadores pedagógicos, foi incorporado o conceito de insubordinação criativa.

A pesquisa, em especial a acadêmica, nos proporciona caminhos surpreendentes. Ao realizar a revisão bibliográfica, na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), para conhecer como o conceito de insubordinação criativa tem aparecido nas pesquisas de mestrado e doutorado, encontrei a tese defendida por Moraes (2020), sob o título “Insubordinação, invenção e educação matemática: a

produção de reflexões por meio do espaço na formação inicial docente em pedagogia" Essa tese consiste em uma cartografia do processo de reflexão de licenciandos de um Curso Superior de Pedagogia sobre práticas e conceitos de espaço, com vistas à composição de modos de pensar a Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa leitura, aproximei-me, não só do conceito de insubordinação criativa, mas também do método cartográfico de pesquisa. Percebi o quanto os caminhos se entrecruzam e dividem fronteiras. Entendi que a pesquisa (auto)biográfica, que também compõe esta tese, e a cartografia têm em comum a não busca pela verdade de um fenômeno, mas o compromisso em acompanhar mundos. Trata-se de entender/conhecer/desbravar processos e lugares que, por meio de linhas, vão se constituindo. E, como resultado de um encantamento genuíno, mais um elemento (ou território) passou a fazer parte do escopo da minha tese — a cartografia.

Tendo como premissa de que a pesquisa se constitui de idas e vindas, de desvelos, de desbravamentos de territórios, de encantamento do pesquisador e de muito estudo, chega o momento em que é necessário circunscrever o território que quero conhecer. Quais indícios de insubordinação criativa revelam-se pelas lentes das perspectivas (auto)biográficas e cartográficas, quando mapeadas as atribuições de coordenadores pedagógicos no exercício de sua função? Esse é o problema que impulsiona os próximos percursos.

A partir do problema apresentado, tenho como objetivo geral: elaborar um mapa dos territórios ocupados pelo CP (Coordenador Pedagógico), no contexto de sua função, considerando as perspectivas (auto)biográficas e cartográficas para o entendimento de insubordinação criativa. Para tanto, derivam como objetivos específicos: I) Identificar conexões teóricas entre territorialidade/território/espaço e insubordinação criativa apresentadas na literatura da área; II) Identificar as relações teórico-metodológicas entre o método cartográfico, a pesquisa (auto)biográfica e o conceito de insubordinação criativa; III) Conhecer o território circunscrito do CP, os lugares e campos de sua atuação, assim como a amplitude e limites dos temas que compõem o seu campo profissional; e IV) Promover e analisar experiências formadoras que suscitem a consciência de si (na relação com as marcas de constituição profissional), a (re)significação e o empoderamento do/no espaço em que o profissional ocupa e atua enquanto CP.

É com esse sentimento de inteireza que vou à busca de um novo território. Um

território que irei habitar, não como uma estrangeira, mas sim como alguém que faz parte, que está ali para escutar, observar, afetar-se, aprender e, de forma alguma, julgar ou prejulgar. Esta viagem parte com a bagagem repleta de possibilidades de rotas e sem nenhuma predefinição. Se estivéssemos navegando por um mar, arriscaria a denominá-lo *Mar das possibilidades*.

2 - MARCOS TERRITORIAIS: ANCORADOUROS DESSA TRAVESSIA

Ao definir *Marcos territoriais: ancoradouros desta travessia* como subtítulo deste artigo, declaro a importância do suporte teórico como balizador e fronteira deste estudo; por isso a utilização da palavra *marcos*. E são essas fronteiras que possibilitam a segurança da travessia, visto que sempre que houver alguma instabilidade no percurso desta construção, a ancoragem acontecerá a partir dos pressupostos teóricos que embasam este estudo.

Escolher a base teórico-metodológica de uma pesquisa é assumir e declarar um posicionamento epistêmico-político acerca da forma de estar e se posicionar na vida. A tese, que aqui se delineia, tem suas bases calcadas em princípios de ser e estar no mundo, como a inteireza do ser humano; a possibilidade de vir a ser; a (res)significação do vivido como forma de consciência de si e de empoderamento; a heteroformação e a autoformação. A partir desses pressupostos, reafirmo a escolha por uma base teórico-metodológica que, além de colocar o participante no centro de todo o processo e lhe conferir o empoderamento necessário para a sua ação e ressignificação, também declara os princípios desta pesquisadora. Nessa perspectiva, o sujeito se torna “ator e autor de sua própria história”, conforme aponta Souza (2004, p.54).

O motivo pela escolha de coordenadores pedagógicos como os participantes deste estudo já foi explicitado no início deste texto, mas recupero-o: por muitos anos, estive à frente da coordenação pedagógica, nos diferentes segmentos da escolaridade básica e, atualmente, trabalho no processo formativo desses profissionais. Presencio diariamente a angústia vivida por eles ao se depararem com diversas situações problemáticas, para as quais não foram formados para resolver, mas que, por um compromisso e responsabilidade com o aprendizado de crianças e adolescentes, aprendem ao mesmo tempo em que tentam achar soluções.

Outra questão que se faz presente nessa escolha é a abrangência de atuação que esse profissional abarca. Souza e Placco (2017, p.22) levantam questões acerca das relações que constituem a identidade do CP frente às demandas do dia a dia escolar e, também, às relações de poder existentes:

> […] alguém que se anula, se submete, sucumbindo à servidão imposta pelas demandas cotidianas, pelas emergências, ditadas pela gestão e pelos docentes? […] ou aquele que tenta dar conta de tudo, atender a todos, pois esta é a única forma de ser reconhecido e valorizado pelos gestores e professores. (SOUZA e PLACCO, 2017, p.22)

A partir do mapeamento realizado na Biblioteca de Dissertações e Teses (BDTD), foi possível delimitar as características do lugar ocupado pelo CP nos últimos dez anos: um lugar diversas vezes solitário, repleto de urgências; em que o olhar para si é quase inexistente. Um lugar que é ocupado, na maioria das vezes, por profissionais que apresentam fragilidades nos processos de formação vivenciados.

Os resultados encontrados reforçam a proposta desta tese em propor um curso de formação para coordenadores pedagógicos. Mas, a qual conceito de formação nos referimos? Como caracterizar o sujeito dessa formação?

As formas de conceber a formação de adultos vêm se transformando no decorrer das décadas de 1980, 1990 e 2000. Imbernón (2010, p.24) aponta que as formações de professores passaram de processos vistos unicamente como um produto assimilável de forma individual ou mediante conferências - década de 80 - para processos reflexivos nos anos 2000.

Josso (2014, p.76), ao falar do processo formativo de adultos, apresenta uma reflexão acerca da diferença existente na educação de crianças e adolescentes, quando a comparamos com a educação de adultos. A principal delas pode ser concebida a partir da premissa de que crianças e adolescentes precisam ser formados, insistindo na ideia de que os professores devem ensiná-los a aprender. Em contrapartida, os adultos são sujeitos responsáveis e desenvolvem-se a partir das formações contínuas das quais participam. Dessa maneira, ressalta a importância da autonomia, iniciativa e criatividade nos processos de aprendizagem dos adultos, concedendo um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

Nessa mesma perspectiva, encontramos em Placco (2010) o conceito de *formação em serviço*. A autora conceitua o processo de formação de adultos professores como sendo um processo complexo, envolto por saberes e

conhecimentos de diversas naturezas e que toma a escola como um local privilegiado para acontecer. A autora, assim como Josso (2014), parte do pressuposto do adulto como sujeito capaz de criar e recriar a sua formação, assumindo-se autor de seu próprio processo de aprendizagem. Placco (2010) afirma que a formação é um processo que o adulto professor vivencia de forma deliberada e consciente, responsabilizando-se, assim, por criar, recriar e ressignificar suas experiências e saberes. Dessa forma, a autora afirma que "a formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada" (Placco 2010).

Nesse sentido, Passeggi (2016) colabora com a questão sobre o adulto em formação e pontua a necessidade de enxergá-lo como uma pessoa plena de experiências, capaz de refletir sobre si e que tem muito a dizer sobre sua própria formação e sobre a escola. Novamente, o adulto é colocado no centro de seu processo formativo.

A partir do posicionamento dessas autoras, fica explicitada a perspectiva de formação adotada nesta pesquisa — o coordenador pedagógico é a pessoa, objeto e sujeito de sua formação, simultaneamente. Sendo assim, a formação é considerada do ponto de vista do aprendente e, nesse processo, experiências, subjetividade, identidade, consciência, temporalidade, conhecimento, saber-fazer e tensão são elementos inteiramente imbricados no processo de conhecimento de si.

A pesquisa (auto)biográfica corrobora com essa perspectiva de formação de adultos, na medida em que possibilita ao pesquisador que ao propor um processo de formação com adultos, o faça na perspectiva do ser, do tornar-se, ou seja, o investimento acontece na ideia de que esses adultos estão em permanente mudança. A partir dessa ideia, o processo de formação deixa de ter a sua centralidade nos conteúdos e/ou conhecimentos a serem adquiridos e concentra-se nos esforços de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica frente ao conhecimento de si e sua historicidade. Dessa mesma forma, nos trabalhos de Paulo Freire (2012) é possível encontrar um grande interesse pela formação de professores, tomando como base escritas de suas experiências pedagógicas, o contexto em que estão inseridos, a busca por processos emancipatórios e a autoria de sua própria vida.

O enfoque teórico-metodológico que sustenta a pesquisa (auto)biográfica não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas situa-se na mediação entre a prática de investigação e a possibilidade de construção de

ISSN: 2176 - 1396

conhecimentos, em um movimento multirreferencial que vai possibilitando o entendimento da integralidade dos processos humanos. Desse modo, a investigação possibilita que o sujeito que se forma parta da sua própria história para, quem sabe, conscientizar-se do seu processo de ser/estar no mundo.

3 - MODOS DE OCUPAÇÃO DE UM TERRITÓRIO: INTENCIONALIDADE, REFLEXIVIDADE, EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE

Ao escolher a pesquisa-formação como dispositivo, inicio a trilha já ciente do que preciso levar, dos possíveis caminhos que seguirei e, principalmente, de quais não percorrerei. Uma certeza eu carrego comigo: de que o território a ser ocupado tem como características fundantes o movimento, a subjetividade, a reflexividade e a intencionalidade.

Josso (2007, p.413), ao falar das narrativas na perspectiva da formação, afirma que as narrações centradas na formação, ao longo da vida, revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Sob esse olhar, a autora pontua que todo projeto de formação acolhe pessoas cujas expectativas e motivações dizem respeito tanto ao posicionamento na sua vida cotidiana, quanto à compreensão da natureza das próprias mudanças vividas. Dessa forma, a temática da existencialidade se faz presente: quem sou eu para mim? Quem sou para os outros?

Ao considerar a existencialidade como conteúdo das narrativas voltadas à formação, é possível compreender que, como trata-se de um terreno com características muito singulares e de acesso restrito, só chegaremos até ele mediante os atos de biografização dos sujeitos que narram.

4 - TERRITÓRIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A (RE)OCUPAÇÃO E O (RE)CONHECIMENTO DE UM LUGAR

Qual é o cenário desta pesquisa? Quem são seus atores? Como eles se conheceram? Qual o propósito de estarem juntos em um espaço-tempo determinado? Qual a força que os move para um mesmo lugar em uma mesma hora?

Para responder a todas as essas perguntas e, também, as que norteiam esta pesquisa, foi criado um curso de extensão para coordenadores pedagógicos que

tenham no mínimo cinco anos no exercício da função e atuem nas redes municipais, estaduais, federais ou privadas da Educação Básica - *Escrita de si no território da coordenação pedagógica.*

Promover experiências formadoras que suscitem a consciência de si, a (re)significação e a consolidação do movimento autoral do/no espaço em que o profissional ocupa e atua, enquanto coordenador pedagógico, é o objetivo geral que norteia as ações que acontecem no curso. O referencial teórico é pautado na pesquisa (auto)biográfica e em alguns conceitos utilizados no método cartográfico. Dessa forma, os encontros podem possibilitar que os participantes reflitam sobre si, suas trajetórias, experiências, afetos; movimentos de (in)subordinação criativa e, assim, construir um mapa do território da coordenação pedagógica.

A modalidade escolhida foi exclusivamente remota, sendo que a primeira atividade acontece de forma assíncrona e as demais de forma síncrona. A periodicidade dos encontros é quinzenal, via plataforma *Google Meet.* Ao utilizarmos o critério de exclusão, contamos com duzentos e doze coordenadores pedagógicos.

O curso ficou organizado em seis encontros com diferentes temáticas, a saber: I) Apresentação; II) Coordenação Pedagógica: que território é esse?; III) Entre os laços do passado e do presente nos tornamos educadores; IV e V) Escuta de si; VI) Finalização. Cada um desses momentos foi tecido vagarosamente, depois de muitas leituras, muitos estudos, trocas e experiências vividas pelas pesquisadoras que estão envolvidas nessa construção.

Neste artigo, ficaremos centrados, apenas, na delimitação do território do coordenador pedagógico.

Mapeamento de marcas e fronteiras

As características do território ocupado pelo coordenador pedagógico foram delimitadas a partir do exercício de escrita de si - Como me constituo no espaço da Coordenação Pedagógica e que aprendizagem escolho narrar sobre a minha atuação? Como todo exercício de olhar-se no espelho, o refletir sobre o lugar ocupado foi bastante desafiador para a maioria dos participantes.

O movimento utilizado para a análise é aquele que emerge do exercício do diálogo intertextual, a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades. Para isso, inspiro-me na proposta de Souza (2004, p. 124) que

apresenta a análise interpretativa das narrativas em sua tese de doutorado. Conforme proposto por ele, a escolha metodológica para o processo de análise dos dados deu-se em três tempos, a saber: o primeiro, destinado à compreensão das singularidades e subjetividades individuais (leitura cruzada); o segundo, destinado à apreensão dos grandes temas (leitura temática); e o terceiro, o destaque dos temas elencados (leitura interpretativo-compreensiva).

A partir das narrativas dos coordenadores pedagógicos é possível delimitar o território da coordenação pedagógica como sendo um lugar que, por muitas vezes, apresenta-se como um espaço deveras solitário; um espaço de eterna aprendizagem; um lugar que serve, na maioria das vezes, como elo entre as pessoas e os territórios habitados na escola e, por fim, um território em que prevalece a falta de reconhecimento profissional. É importante ressaltar que essa caracterização só tem sentido quando circunscritas no espaço-tempo desse curso.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às reflexões empreendidas neste estudo acadêmico, torna-se evidente a relevância do papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos como articuladores, transformadores e formadores de professores nas escolas. Entretanto, as fronteiras do território ocupado por esses profissionais frequentemente permanecem tênues e pouco definidas. Até o presente momento, esta pesquisa revelou a importância de ouvir e compreender as diferentes necessidades dos coordenadores, que atuam em espaços diversos e muitas vezes carentes de formação específica. A pesquisa (auto)biográfica permitiu a exploração de suas singularidades, valorizando o sujeito em seu processo formativo. O curso proposto visa empoderar e conscientizar os coordenadores pedagógicos, proporcionando-lhes ferramentas para uma atuação mais reflexiva e autônoma, capaz de enfrentar os desafios inerentes à sua função. Nesse sentido, almeja-se que ao final desta pesquisa, possa haver uma significativa contribuição para o reconhecimento e a valorização do trabalho dos coordenadores pedagógicos, impulsionando mudanças significativas no campo da educação, em busca de uma prática pedagógica mais justa, equitativa e ética.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático.** Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, abr. 2015 Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/986 Acessado em: 15 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra; 26ª edição, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Artmed Editora, 2010.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação,** v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302> Acesso em 25/03/2022.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: Orgs. NÓVOA, A.; FINGER, Mathias.**O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN, p. 57-76, 2014.

MORAES, João Carlos Pereira de. **Insubordinação, invenção e educação matemática: a produção de reflexões por meio do espaço na formação inicial docente em pedagogia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2019.tde-28112018-152214. Acesso em: 2022-04-15.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico aos sujeito biográfico. **Revista Roteiro, Joaçaba**, v. 41, n. 1, pp. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 21, nov. 2022.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIR
A, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 2004. 442 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em:<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>. Acesso em: 7 dez. 2018.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, V. M. N. S. **Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Loyola, p. 11-28, 2017.

A CATALOGAÇÃO DE FONTES RELACIONADAS AO TEMA JOGOS DIDÁTICOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD

Glenda Ribeiro Moser de Souza[1]

Angela Maria dos Santos[2]

Gabriela Chicuta Ribeiro[3]

Gisele Cristiane Becher Ribas[4]

RESUMO

Este artigo retrata um dos resultados obtidos ao longo do projeto de extensão "Os jogos didáticos enquanto elementos da educação profissionalizante: experiência no IFPR Campus Curitiba", que é a catalogação de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. O principal objetivo do projeto é explorar e desenvolver jogos didáticos e pedagógicos, analisando possíveis metodologias ativas de ensino, com estudantes, docentes e comunidade externa, que são escolas públicas parceiras do Instituto Federal do Paraná. Com isso, seu ponto central é compreender como os jogos com finalidades pedagógica e didática podem auxiliar na aprendizagem de estudantes, fazendo com que eles participem, tenham interesse pelo conteúdo desenvolvido em sala de aula e seja sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, um dos objetivos específicos do projeto de extensão é a realização da catalogação, com a proposta de obter embasamento teórico no que diz respeito ao uso de jogos pedagógicos e didáticos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de estudantes. O artigo tem como base uma pesquisa qualitativa, pois foi realizada a catalogação e análise de teses e dissertações de jogos que podem ser usados de maneira pedagógica. O resultado obtido da catalogação foi um vasto material teórico com mais de 300 teses e dissertações que abordam o uso do jogo enquanto ferramenta pedagógica, em mais de 70 instituições de ensino no Brasil e englobando várias áreas do conhecimento.

Palavras-chave: projeto de extensão. jogos didáticos. catalogação. ensino-aprendizagem. ensino.

1 INTRODUÇÃO

Dentre os diversos projetos de extensão oferecidos pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) no campus Curitiba, está o projeto "Os jogos didáticos enquanto elementos da educação profissionalizante: experiência no IFPR Campus Curitiba". O

[1] Estudante de Pedagogia, Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, e-mail: glendaribeiroms@gmail.com.
[2] Doutora em Física, Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, e-mail: angela.dossantos@ifpr.edu.br.
[3] Mestra em Educação, Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, e-mail: gabriela.chicuta@ifpr.edu.br
[4] Doutora em Química, Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, e-mail: gisele.ribas@ifpr.edu.br.

projeto teve início no final do ano de 2020 e tem como objetivo descobrir novas possibilidades de ensino-aprendizagem para os estudantes, de modo que eles consigam ser protagonistas de seus processos de aprendizagem a partir de jogos didáticos.

O projeto de extensão foi pensado com a finalidade de explorar novas perspectivas de ensino, confirmando a indissociabilidade entre Pesquisa e Extensão e tendo como metodologia a qualitativa. A escolha metodológica do projeto foi a pesquisa quantitativa, que foi considerada a partir de um dos objetivos específicos do projeto, sendo ele a realização da catalogação e análise de teses e dissertações sobre o tema Jogo, com ênfase no Jogo Didático e demais possibilidades teórico-metodológicas. A temática do projeto também foi vista como uma oportunidade para que novas metodologias de ensino e aprendizagem fossem pensadas e desenvolvidas para as salas de aula, tendo a pretensão de serem ampliadas, inicialmente, entre os docentes do IFPR.

É notável nos dias de hoje que em muitos casos os estudantes “tornam-se resistentes ou passivos em relação à maioria dos conteúdos ensinados e considerados por eles sem significado prático e sem aplicabilidade em seu cotidiano” (MESQUITA, 2021, p. 8). Com isso, percebe-se a necessidade de novas medidas para que o processo de ensino-aprendizagem venha a ser atraente e conduza os estudantes a serem sujeitos participantes desse processo.

Dessa forma, durante os anos de 2021 e 2022 foi realizada a catalogação de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com a intenção de conseguir fundamentação teórica sobre as possibilidades do jogo ser utilizado para fins didáticos e pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes.

2 JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Existem diversas formas da prática escolar ser desenvolvida pelos docentes e ela costuma ser modificada a todo tempo, conforme as condições oferecidas pela sociedade em que as instituições de ensino estão inseridas. Entretanto, é possível que o processo de ensino-aprendizagem possa ser descomplicado e interessante para os estudantes nos dias atuais?

ISSN: 2176 - 1396

É possível notar um crescente número de docentes que estão desmotivados com os resultados de suas aulas, seja pela grande demanda que estão tendo que resolver com relação a novas metodologias de ensino, para despertar maior interesse dos estudantes pelo aprendizado ou as condições que são oferecidas a eles pelas instituições de ensino em que se situam (SILVA, 2012). De todo modo, esse cenário pode ser mudado? A implementação de diferentes recursos pedagógicos pode agregar nessa situação? Quais estratégias os docentes podem planejar e desenvolver para que o processo de aprendizagem de seus estudantes seja mais descomplicado?

No início da década de 60, as instituições de ensino do Brasil começaram a aplicar nas salas de aula a metodologia da Pedagogia Liberal, que não tem como objetivo promover o avanço democrático dos indivíduos, mas se baseia nos interesses da sociedade capitalista, no que diz respeito à propriedade privada dos meios de produção (LIBÂNEO, 1983).

Uma das categorias da Pedagogia Liberal é a Pedagogia Tradicional, que tem como proposta preparar os estudantes para seus futuros papéis sociais, a partir dos conhecimentos e valores acumulados socialmente pelas gerações adultas, vistos como verdade. Entretanto, tudo que é ensinado aos estudantes não tem relação com a vida concreta deles, o que faz com que a organização dos conteúdos siga a lógica dos adultos e não o desenvolvimento gradual das crianças. Quando essa forma de ensinar se iniciou, acreditava-se que apenas um professor falando os estudantes conseguiriam assimilar e memorizar o conteúdo mais rapidamente, porém apenas o professor que falava e a ênfase das aulas eram na produção de exercícios, na cópia de textos e na repetição de atividades. Dessa forma, a prática docente adotada é a que o docente transmite o conhecimento e o estudante assimila (LIBÂNEO, 1983).

Com o passar dos anos, a sociedade foi se modificando e, consequentemente, a educação também. Novas formas de ensinar foram desenvolvidas e entre elas se iniciou a Pedagogia Progressista, com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica, que visa a análise crítica das diferentes realidades sociais e a reflexão do estudante diante da sociedade em que está inserido. A proposta que essa prática escolar tem é tornar o estudante sujeito ativo de sua própria aprendizagem, trazendo suas impressões e conhecimentos prévios, refletindo e analisando-os à luz dos novos conhecimentos trabalhados em sala. Sendo assim, os conteúdos são elaborados a partir das histórias acumuladas pela humanidade, que contribuem para análise e compreensão da realidade de cada estudante, de forma que eles possam agir de maneira autônoma e

que respeite seu desenvolvimento gradual como indivíduo e sujeito capaz de contribuir para a transformação social (LIBÂNEO, 1983).

A vista disso, muitas formas de ensinar foram pensadas e o jogo começou a ser explorado como um possível recurso pedagógico. Sua finalidade, portanto, seria promover a interação do estudante com o conhecimento aplicado pelo docente, de modo que o estudante se interesse e compreenda o conteúdo de forma mais simples. De acordo com Rodrigues (2015, p. 53), o jogo pode ter significativa relevância na área educacional, pois é capaz de promover um desenvolvimento integral e dinâmico em diversas áreas do corpo do ser humano, mais especificamente na área linguística, cognitiva, moral, social, criativa e na construção da autonomia.

Ao jogar e realizar uma determinada ação, é feita a conexão no cérebro humano do prazer com a vontade. Dessa forma, ao incluir um jogo no processo de aprendizagem modifica-se a maneira como o estudante irá receber o estímulo para o desenvolvimento e compreensão de um determinado conteúdo que está sendo ensinado através do jogo. Além disso, ao utilizar o jogo como ferramenta didática é potencializada a investigação e a construção do conhecimento, sendo assim, o jogo pode ser usado como um recurso didático e pedagógico em sala de aula desde que vise a construção do conhecimento e avanço do ensino-aprendizado do estudante (RODRIGUES, 2015).

Segundo Kishimoto (1997, p. 24), no momento em que o indivíduo se envolve com o jogo ele não se preocupa em obter um novo conhecimento ou se aperfeiçoar em alguma habilidade física ou intelectual. Dessa forma, o jogo didático pode ser inserido em qualquer área do conhecimento, pois servirá como um recurso pedagógico que cativa o estudante, sem tornar o processo de aprendizagem cansativo e desinteressante para ele, tendo como base um conteúdo escolhido anteriormente pelo docente e será uma proposta que sairá da metodologia tradicional de se ensinar.

Atualmente existem muitos jogos com fins pedagógicos que são utilizados em salas de aula de diversas formas e esses jogos trazem bons resultados para os estudantes e docentes e são comprovados. Um exemplo referente à área do conhecimento de Matemática é o Jogo da Onça adaptado e desenvolvido por Lucas (2018) para estudantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. O jogo tinha como finalidade auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, de modo que eles conseguissem compreender de maneira mais evidente o conteúdo proposto. Sendo assim, o Jogo da Onça, já criado anteriormente, foi adaptado para “O Cachorro

e os Bodes", “O Cliente e os Preços da Gasolina", “O Consumidor e os Impostos" e “A Raposa e as Galinhas" com a finalidade dos estudantes trabalharem conceitos que envolvessem operações de adição e subtração e os números decimais. Segundo o autor, essa adaptação foi feita para que os estudantes conseguissem compreender de maneira mais evidente o conteúdo que estavam aprendendo e que fizesse mais sentido para a realidade que eles estavam situados. Ao final da experiência com o jogo o autor comenta que:

> [...] despertou a motivação e o engajamento, significou algumas representações e ordens numéricas e permitiu explorar estimativas, aproximações e arredondamentos. Também nos possibilitou despertar a criticidade, introduzir, explorar e resolver problemas relacionados ao conteúdo explorado, avaliar os alunos e formar condutas éticas, colaborativas e socializantes (LUCAS, 2018, p. 2).

Outro exemplo é o jogo de Silva (2020) da área do conhecimento de Biologia, referente ao conteúdo de Biologia Molecular e Genética para estudantes do 3º ano do Ensino Médio. O jogo elaborado pelo autor foi pensado para fazer a análise de como essa ferramenta pedagógica poderia contribuir para a construção do conhecimento de seus estudantes, fazendo com que eles pudessem entender os conceitos de Biologia de maneira prática.

Neste exemplo, o autor não usou um jogo já criado anteriormente, mas elaborou o jogo para que os estudantes construíssem suas partes. Isso nos mostra que os jogos com finalidades pedagógicas e didáticas não estão presos a jogos já criados ou jogos desenvolvidos do zero pelo docente, sendo assim, o jogo se torna didático e pedagógico a partir de sua finalidade nas aulas.

No jogo de Silva (2020) os estudantes receberam kits com alguns materiais que deveriam colar, pintar e montar antes do jogo ser iniciado. O jogo era em grupos, durava em torno de 1 hora e após as primeiras etapas serem realizadas os estudantes recebiam um tabuleiro e algumas instruções para darem início ao jogo. O objetivo do jogo era que os estudantes fizessem a sequência de aminoácidos da proteína e a sequência do DNA[5] e mRNA[6] seguindo as orientações descritas no papel entregue pelo docente.

[5] Ácido desoxirribonucleico.
[6] Ácido ribonucleico.

O grupo que terminasse primeiro sinalizava para o docente e ele verificava se as sequências estavam corretas. Em caso positivo, o grupo recebia uma determinada quantidade de pontos, caso contrário, o processo seria iniciado novamente seguindo as orientações estabelecidas pelo jogo. Ao final das partidas o autor fez um levantamento com os estudantes sobre a utilização do jogo como auxiliar durante as aulas e o autor comenta que:

> O jogo favoreceu um maior envolvimento dos alunos com o tema estudado, desenvolveu o espírito de grupo, melhorou a socialização tornou real um processo que para os alunos do ensino médio, só era concebido no imaginário, ou seja, o jogo teve impactos positivos ao proporcionar um ensino prazeroso e descontraído (SILVA, 2020, p. 7).

Dessa forma, podemos notar como a aula pode tomar rumos diferentes quando o docente planeja utilizar um jogo didático, que é uma metodologia diferente, ao invés de fazer leituras, passar atividades no quadro ou demais práticas tradicionais que não despertam a curiosidade dos estudantes. Outra característica que os jogos didáticos e pedagógicos podem ter é a classificação em dois grupos, os jogos que possuem regras e os de enredos.

Os jogos com regras dispõem de normas já pré estabelecidas antes do jogo começar, ou seja, o caminho que o jogo seguirá pode não ser pré-definido, porém os jogadores precisam seguir algumas orientações para conseguirem jogar. Por outro lado, os jogos de enredo são jogos livres, em que se pode fantasiar qualquer situação sem nenhum tipo de padrão estabelecido. Esse tipo de jogo é interessante para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças, pois elas conseguem ter a experiência de representar situações vivenciadas ou que gostariam de vivenciar. Já os jogos com regras são os jogos didáticos que têm mais potencial de serem desenvolvidos nas salas de aula e em qualquer nível de ensino. (RODRIGUES, 2015).

Com relação ao aprendizado dos estudantes, Moran (2007, p. 8) afirma que se deve:

> [...] oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes.

Com isso, a oferta de jogos com fins pedagógicos e didáticos durante as aulas pode proporcionar que os estudantes tenham uma nova experiência com o ensino e

ISSN: 2176 - 1396

os docentes também se beneficiam desse recurso. Isso acontece por conta de que ele terá a oportunidade de desenvolver novas práticas em suas aulas e, em alguns casos, podem deixar de lado determinadas metodologias que, nos dias atuais, não interessam aos estudantes e buscar novas metodologias que podem enriquecer seu repertório enquanto docente.

Portanto, o jogo como recurso didático pode beneficiar tanto o estudante, que terá acesso a uma nova forma de aprender de maneira dinâmica e o docente que poderá reinventar sua maneira de ensinar, de modo que envolva e interesse mais os estudantes, diferentemente das formas tradicionais.

3 A CATALOGAÇÃO DE MATERIAIS PUBLICADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE JOGOS DIDÁTICOS

A catalogação era um dos objetivos específicos que o projeto de extensão tinha e ela também compartilha do mesmo objetivo geral do projeto, sendo a exploração e desenvolvimento de jogos com finalidade pedagógica e didática com discentes, docentes e comunidade externa, referindo-se a instituições de ensino público, do IFPR, visando também debates sobre o uso de metodologias ativas. Sendo assim, o processo da catalogação foi feito com a finalidade de proporcionar ao projeto arcabouço teórico sobre a utilização de jogos com fins pedagógicos.

Na base de dados BDTD, a partir do buscador, foi pesquisado o termo chave “Jogos Didáticos” e na sequência investigado se os materiais que estavam sendo apresentados retratavam este conceito, considerando o viés metodológico-didático, a partir do resumo de cada material. Ao longo da busca, diversos materiais publicados na BDTD foram filtrados, contudo, nem todos condiziam com a proposta do projeto de extensão, que é a utilização de jogos didáticos e pedagógicos em sala de aula. Com isso, foi criado um documento no Google Documentos em que todas as teses e dissertações que estivessem de acordo com a busca da catalogação seriam salvas com o link de cada uma. Dessa forma, ao fim das análises seria possível fazer um levantamento da quantidade de materiais encontrados.

Os resultados obtidos da busca feita na BDTD foram de 417 teses e dissertações publicadas por 71 instituições de ensino diferentes, no Brasil, entre os anos de 2007 e 2021 em diversas áreas do conhecimento. Por conta da grande quantidade de materiais encontrados, a partir do documento foi feita uma planilha, em

que todas as teses e dissertações foram organizadas conforme suas áreas do conhecimento.

Dentro da planilha foram criadas abas, onde cada uma condizia com uma área do conhecimento. Cada aba tinha campos a serem preenchidos pelas informações das teses e das dissertações, sendo eles: título do material, link, nome do autor, nome da instituição de ensino, ano de publicação, resumo do artigo, faixa etária dos estudantes e tema. Depois que todas as teses e dissertações foram inseridas na planilha, em suas respectivas abas, foi possível fazer alguns levantamentos sobre o resultado da catalogação

Os materiais encontrados na BDTD englobam desde os primeiros níveis de ensino da educação básica até a graduação e não se prendem a apenas uma área do conhecimento. Ao todo, foram encontrados jogos didáticos em 18 áreas diferentes, que são: Matemática, Biologia, Química, Ciências, Física, Geografia, História, Filosofia, Educação Sexual, Educação de Jovens e Adultos, para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Agropecuária, Enfermagem, Mecânica, Botânica, Astronomia e Programação), para cursos de graduação (Licenciatura em Biologia, Bacharelado em Direito, Licenciatura em Física, Medicina Veterinária, Letras Português Inglês, Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Engenharia da Computação), para cursos de idiomas (Português, Inglês, Japonês e Espanhol), para pessoas com deficiência (auditiva, visual e Síndrome de Down sobre Estequiometria, que seriam as quantidades de produtos que são formados em uma reação química, Desenvolvimento pessoal da criança, Literatura infantil e Cartografia) e para os anos iniciais (do 1º ao 5º ano sobre Matemática, Música e Alfabetização).

Uma das possibilidades que a planilha completa proporcionou ao projeto foi a sondagem da quantidade de teses e dissertações de cada área do conhecimento. A partir de cada área do conhecimento, foram somadas as teses e dissertações e colocadas em uma nova aba da planilha. Nesta aba constavam os nomes de todas as áreas do conhecimento encontradas durante a catalogação de fontes e suas respectivas quantidades de materiais. Com essas informações foi possível criar um gráfico com a porcentagem da quantidade de cada material encontrado em cada área do conhecimento, de modo que o resultado da catalogação fosse mais evidente visualmente.

Figura 1 – Resultado da catalogação em forma de gráfico

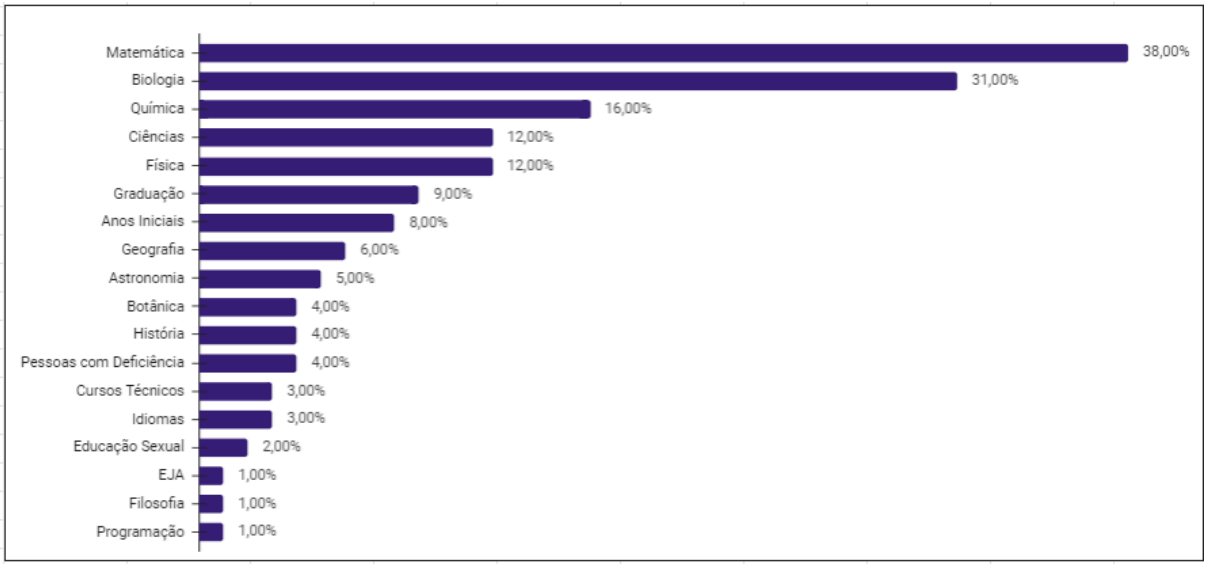

Fonte: autoras (2023)

Os jogos didáticos mais apresentados pelas teses e dissertações são voltados para o público do Ensino Médio e as áreas do conhecimento tem inclinação para a área das exatas, sendo elas: Matemática, Biologia, Física e Química. Também é possível notar a diversidade de áreas do conhecimento em que os jogos didáticos já foram postos em prática com estudantes de diferentes níveis de ensino. Por fim, pode-se observar que o jogo tem sido uma ferramenta eficaz em sala de aula ano após ano e em diversas áreas do conhecimento, sem contar as demais áreas que ainda não tem um material publicado sobre a utilização do jogo didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a catalogação de teses e dissertações relacionadas ao jogo como ferramenta pedagógica e didática na BDTD mostrou-se fundamental para o progresso do projeto de extensão. A partir da análise dos dados coletados foi constatado que os jogos didáticos têm grande potencial como recurso de ensino em sala de aula, independentemente da faixa etária dos estudantes e da área de conhecimento do professor.

A catalogação possibilitou um rico acervo teórico para o desenvolvimento do projeto de extensão, permitindo que jogos didáticos fossem pensados e implementados em instituições públicas parceiras do IFPR, visando a extensão do projeto. Sendo assim, a catalogação não se limitou apenas à etapa inicial do projeto,

mas demonstrou um papel contínuo que reforça a importância da pesquisa e indica as contribuições dos jogos no contexto educacional.

Portanto, é possível afirmar que o uso de jogos didáticos é uma ferramenta valiosa que os docentes podem utilizar em suas aulas. Esse recurso, também, pode ser mais eficaz para envolver os estudantes no processo de aprendizagem e estimulá-los a participarem mais nas aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BDTD - **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 11 jul 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 18 jul 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983.(não está no texto)

LUCAS, Leandro Mário. **O jogo da onça**: uma interlocução entre o cotidiano e o ensino de adição e subtração de números decimais. 2018. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_1fad82ade6148caaf2cb3249e5509277. Acesso em: 19 jul. 2023.

MESQUITA, Silvana. "**Ensinar para quem não quer aprender**": um dos desafios da didática e da formação de professores. Pro-Posições, v. 32, p. e20170115, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

SILVA, Alan Tempone da. **Decifrando o código genético: aprendendo na prática como os genes se expressam**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia Na Área de Concentração em Produção e avaliação de recursos didático-pedagógicos para o ensino de Biologia). Universidade Federal de Juiz de Fora,

Governador Valadares, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12219/1/alantemponedasilva.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Daniella Neves da. **A DESMOTIVAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA, NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP**. 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21509/3/CT_GPM_II_2012_87.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

RODRIGUES, Carla Judite Tavares. **A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. 2015. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10601/1/TESE_Carla%20Rodrigues_6.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

DESCENTRALIZAÇÃO DA AUTORIDADE ESCOLAR: A COMPETÊNCIA REFLEXIVA DO PAPEL DOCENTE E A ÉTICA PROFISSIONAL

Andreia Xavier Teixeira[1]

Crislaine Vargas Basso[2]

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo discutir sobre a competência reflexiva do papel docente diante dos desafios advindos com os tempos líquidos e suas implicações na ética profissional. O problema norteador deste estudo permeia pela seguinte pergunta: qual a relação da ética profissional e os elementos necessários para uma nova interpretação da autoridade docente? Para sua validade, o estudo fundamenta-se em importantes bases teóricas que discorrem sobre o tema, como Bauman (2021); Fávero e Centenaro (2019), Baptista (2005). Dessa maneira, a pesquisa compreende um estudo bibliográfico e qualitativo, fundamentando-se pelo método da análise hermenêutica. A escola sempre desempenhou uma importante função na sociedade, educando as pessoas para a civilização. Por muito tempo, teve seu compromisso aliado ao Estado na busca pelo controle social, moldando os sujeitos de acordo com padrões estabelecidos. Com a ascensão do mercado como principal agente regulador, em tempos líquidos a escola entrou em crise e isso tudo também refletiu sobre a autoridade docente. Nesse sentido, a ética profissional docente também necessita um olhar mais auspicioso e revelar profunda competência reflexiva. Para buscar a compreensão destes novos tempos é essencial estabelecer um novo olhar enquanto escola, direcionado para o ser humano formando-se ao longo da vida. Esse novo olhar precisa abranger o diferente, o indesejável, o estranho e aqueles que foram deixados de lado por muito tempo na sociedade.

Palavras-chave: Autoridade docente. Ética. Tempos líquidos. Competência reflexiva.

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI), Campus Erechim. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Ibirubá. E-mail: andreia43teixeira@gmail.com

[2]Mestranda e Bolsista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Severiano de Almeida/RS.
E-mail: crislainevargasbasso@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A escola sempre desempenhou uma importante função na sociedade, educando as pessoas para a civilização. Por muito tempo, teve seu compromisso aliado ao Estado na busca pelo controle social, moldando os sujeitos de acordo com padrões estabelecidos. Com a ascensão do mercado como principal agente regulador, em tempos líquidos a escola entrou em crise e isso tudo também refletiu sobre a autoridade docente.

Nesse sentido, a ética profissional docente também necessita um olhar mais auspicioso e revelar profunda competência reflexiva. Para buscar a compreensão destes novos tempos é essencial estabelecer um novo olhar enquanto escola, direcionado para o ser humano formando-se ao longo da vida. Esse novo olhar precisa abranger o diferente, o indesejável, o estranho e aqueles que foram deixados de lado por muito tempo na sociedade.

O presente estudo tem por objetivo discutir sobre a competência reflexiva do papel docente diante dos desafios advindos com os tempos líquidos e suas implicações na ética profissional. O problema norteador deste estudo permeia pela seguinte pergunta: qual a relação da ética profissional e os elementos necessários para uma nova interpretação da autoridade docente? Para sua validade, o estudo fundamenta-se em importantes bases teóricas que discorrem sobre o tema, como Bauman (2021); Fávero e Centenaro (2019), Baptista (2005). Dessa maneira, a pesquisa compreende um estudo bibliográfico e qualitativo, fundamentando-se pelo método da análise hermenêutica.

Na direção do reconhecimento de que a interação entre as pessoas e suas respectivas histórias de vida emerge de um sentido ético, é importante pensar sobre o fato de que este sentido não é feito de seguranças ou certezas, mas que ele pode ser movimento de aproximações contínuas mais do que distanciamentos. Dessa forma, as implicações em saber dosar estes movimentos são o convite desafiador que os tempos líquidos apresentam à educação.

As novas transformações impostas pela realidade de tempos líquidos nos conduzem a necessidade de compreensão dos reflexos dessas mudanças sobre a escola e, especialmente sobre a autoridade docente. Para responder ou problematizar ainda mais o tema deste estudo, apresentamos na sequência a reconfiguração da autoridade docente diante dos desafios advindos de um novo tempo, o “tempo líquido”.

ISSN: 2176 - 1396

2. A COMPETÊNCIA REFLEXIVA DO PAPEL DOCENTE DIANTE DOS DESAFIOS ADVINDOS COM OS TEMPOS LÍQUIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA ÉTICA PROFISSIONAL

Na busca da compreensão de que lugar ocupa a educação em tempos líquidos, faz-se necessária a reflexão de como os homens tornam-se homens pela educação. Os homens são educados por outros homens, constituindo-se parte de uma grande teia de aprendizados e construção de si, pela convivência com o outro. Nesse aspecto, pode-se retornar a uma convicção de Kant, quando afirmava que o homem não é naturalmente bom, mas pode, pela educação tornar-se progressivamente melhor. Dessa forma, aqui já se apresenta o papel decisivo dos educadores, a quem a sociedade confia a nobre e complexa missão de transmitir o capital de conhecimentos às novas gerações, transformando o pessimismo antropológico em otimismo pedagógico (BAPTISTA, 2005).

A função pastoral que anteriormente era exercida pela Igreja, no início da modernidade sólida, é transferida para o Estado, como forma de organizar e administrar a ordem na sociedade e assim, o poder estatal exercia o controle sobre a vida social. Nesse sentido, “civilizar a selvageria era a palavra de ordem, e a escola recebeu essa função de levar uma sociedade caótica e desorganizada (repleta de ervas-daninhas) em direção a uma sociedade livre das ambivalências, refugos e caos” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p.5). Como um espaço para moldar os sujeitos de acordo com as premissas do Estado, a escola repugnava tudo aquilo que não estava alinhado ao projeto moderno sólido.

Nesse sentido, a questão a ser formulada e refletida é sobre como a escola tratava os sujeitos considerados diferentes do padrão. A presença do diferente era aceita ou tolerada? Em tempos sólidos, a escola não tolerava a presença de indivíduos estranhos e procurava alinhá-los a uma ordem, uma espécie de conserto para a vida social. Seu propósito era de uma Educação para o ensino da obediência. Com a transformação da modernidade, a expansão das cidades, os mecanismos de controle social mantidos pelo Estado já estavam se tornando inadequados. Essa condição fez com que outros mecanismos fossem pensados para que as ameaças à segurança social fossem contidas (FÁVERO; CENTENARO, 2019).

A esse modelo sólido de educação, cabe destacar que o lugar ocupado pela docência era o de repetidora de práticas educacionais mecanicistas, onde

preponderava a instrumentalização para a repetição, sem a possibilidade de refletir sobre a sua própria prática e as formas de ensinar no processo educativo. Ademais, a construção dessa identidade se materializou numa constante e irrefletida prática educativa, no sentido de domesticação dos saberes para atendimento às necessidades de uma sociedade previsível, desfeita de problemas e dilemas éticos.

A essa sociedade nação, um novidade moderna vista como comunidade extrapolada, expandida e ampliada feita na medida de uma expansão das interdependências e troca humanas, era necessária implantação de um processo civilizador, centrado no indivíduo "autônomo", com capacidade de autocontrole e que assumiria o trabalho antes feito pelo controle social. No entanto, esse processo foi palco de um sistema centralizado de coerção e doutrinamento, o que levou o novo humano a um tempo de liquidez acentuado pela "condição de novos desejos, necessidades e compulsões como mecanismos de motivação, orientação e monitoramento da conduta humana, a economia consumista deve contar com o *excesso* e o *descarte"* (BAUMAN, 2021, p. 165).

Nesse sentido, outra questão a ser formulada é a de que como a escola hoje pode avançar da tolerância e da aceitação para o acolhimento. É possível, no campo de uma emergente e visível globalização tanto dos conhecimentos, quanto dos dilemas éticos, pensar uma escola acolhedora e promotora de aprendizados com o diferente?

Nessa direção, vivencia-se um paradoxo, pois quanto mais volumoso e espaçoso se torna o momento, menor e mais breve ele é, porque se pode somar a isso a fragilidade e o caráter descartável das identidades individuais e dos laços inter-humanos. A representatividade disso está na cultura contemporânea, uma cultura presentista, que premia a velocidade e a efetividade, enquanto desfavorece a paciência e a perseverança, traduzindo-se numa aprendizagem em tempos líquidos, tomada por dilemas éticos e transformada muitas vezes na indiferença da presença do diferente (BAUMAN, 2021).

Para elucidar essa condição variável de vínculos humanos mais líquidos, a variedade moderna de insegurança é caracterizada pelo medo da maleficência e dos malfeitores humanos. Segundo Bauman (2021, p. 63), "a insegurança é desencadeada pela suspeita em relação a outros seres humanos e suas intenções e pela recusa em confiar na constância do companheirismo humano, e deriva de

ISSN: 2176 - 1396

nossa inabilidade e também indisposição para tornar esse companheirismo duradouro e seguro".

Nesse contexto, a educação deveria ser a produtora dos espaços de convivências e experiências humanizadoras, sobretudo no que se refere ao conhecimento, à socialização e às relações de alteridade. Nessa dimensão, as diferenças caracterizam-se pelo viés da diversidade e as experiências na escola poderiam transcender práticas apenas de tolerância, possibilitando avançar para práticas de aprendizagens entre os sujeitos. As características dessas relações pautadas pelo respeito aos interlocutores poderiam se materializar em diálogos autênticos, legitimando espaços de uma comunidade de aprendizado.

Nessa perspectiva, ser professor significa pertencer a uma profissão de enorme desgaste diário e que obriga a um esforço de permanente atualização. Não é fácil corresponder aos ideais de serviço público numa sociedade do conhecimento que visa a igualdade de oportunidades e que ao mesmo tempo se organiza de forma tão desigual e competitiva. Ademais, considerando os fatores de incerteza, violência e complexidade que caracterizam o mundo de hoje, pode-se dizer que os professores são chamados a realizar uma missão de "alto risco, pois cabe-lhes, nada mais, nada menos, do que fazer com que todas as pessoas a seu cargo adquiram as ferramentas que lhes permitam tornar-se em sujeitos capazes, livres e responsáveis" (BAPTISTA, 2005, p.27).

Na direção de compreender a aprendizagem e seus ritmos nas diferenças, Mantoan (2017, p. 44), afirma que "a concepção de um sujeito singular inacabado, que aprende a seu tempo e modo, é fundamental no entendimento de uma escola de todos em que os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento". Nessa perspectiva da diferença em si mesma, os conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos tem a função de propiciar a socialização, a expansão e a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, promovendo novas e importantes aprendizagens.

A complexidade que caracteriza o ofício de ser professor é uma constatação do nosso tempo contemporâneo. Ademais, para avançar na compreensão de autoridade docente é preciso que se tenha uma constante vigilância pedagógica, no sentido da necessidade de manter o equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e a necessidade de respeitar o espaço necessário à afirmação do outro enquanto

outro. Nesse sentido, o espaço de autoridade é espaço de decisão e da autonomia, porque educar corresponde a uma prática relacional motivada por uma intenção bem determinada, o que "implica reconhecer que a aposta na evolução do outro e a aposta na sua educabilidade são indissociáveis de uma prática de influência e que a atividade educativa repousa numa relação de poder" (BAPTISTA, 2005, p.92).

Na perspectiva de uma docência compartilhada em experiências e práticas de competências reflexivas, a escola dos novos tempos apresenta inúmeros desafios aos educadores. Enquanto na modernidade sólida a escola tinha objetivos e fins que deveriam se concretizar, na modernidade líquida a escola é atravessada por inúmeras transformações que tornam sua realidade distante daquela para a qual foi planejada. Nessa transição, é importante pensar a autoridade docente e os novos desafios advindos com o tempo de liquidez. Ademais, é necessário também refletir que o ato de ensinar passa por novas coordenadas, conforme afirma Baptista (2005, p. 54):

> Inscrevendo o termo ensinar num sentido lato de educação, de acordo com as exigências da contemporaneidade e a mentalidade curricular que hoje configura o saber profissional docente, consideramos que nos cabe ensinar as coordenadas de uma nova geografia humana, assente justamente em laços de proximidade e de responsabilidade.

Nesse sentido, o campo da ética é indissociável à docência, trazendo consigo o dever de antecedência, revelado pela dinâmica relação pedagógica que só pode ser experienciada no território da escola, nas vivências educativas que cada sujeito apresenta como forma de manifestação de si mesmo. Ao compreender a docência como profissão que pode ser desenvolvida num ambiente acolhedor, humano e ético, podem-se abrir possibilidades de uma educação que não se apresente num ambiente de frieza e exterioridade formal. No exercício da profissão, esta consciência constitui um traço fundamental da maturidade ético-profissional dos docentes, e pelas razões indicadas, a autoridade pedagógica necessita ser equilibrada com uma sabedoria ética.

A contemporaneidade marcada pela celebração da diferença produz uma sombra de inquietação, que interpelam ao pensar e agir docente na medida em que a conduta educativa é um processo contínuo de interação multidimensional entre os sujeitos. Nesse sentido, os dilemas e desafios se ocultam ou se desvelam em função do lugar de onde se observa, pois os diferentes projetos educativos não podem deixar de questionar as políticas sociais e dar a devida atenção à

ISSN: 2176 - 1396

compatibilidades e possíveis tensões entre as mudanças sociais e o conhecimento (BAPTISTA, 2005).

A cultura escolar representa a aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina. O tempo da escola é o espaço para caminhar num mundo de relações que se entrelaçam em cotidianos feitos de encontros, de começos, de desafios e aprendizados. A escola é vida com tempo para pensar a vida, lugar para aprender a sentir o mundo num despertar cognitivo e afetivo, de humanismo e de cultura, estabelecendo relações de confiança e de compromisso com outros atores.

Nos processos de mudanças e de paradigmas educacionais, pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico. Por esta razão, define-se ética como "sabedoria da acção, o que significa a indissociabilidade das dimensões reflexiva e prática, uma organização ética é aquela que assume inteiramente as exigências ligadas à necessidade de construção de uma cultura de responsabilidade, individual e colectiva" (BAPTISTA, 2005, p.99-100).

Ao problematizar no campo da ética as condições para uma competência reflexiva, a docência necessita sobrepairar os tempos de liquidez e buscar ocupar o lugar que lhe é concedido como dever de antecedência, tendo a compreensão de que sua autoridade pedagógica se constitui na presença e na enorme responsabilidade que há no fato de estar presente na vida do outro. Conforme nos lembra Baptista, essa presença implica em acolher, organizar e desenvolver o sentido de pertença:

> A convicção de que o homem desenvolve o sentido da sua humanidade através da conquista de uma soberania pessoal, assente na capacidade para aprender a pensar, a decidir, e agir autonomamente, constitui um dos pilares fundamentais da razão pedagógica e um dos pressupostos que sustentam o ideal de uma cidadania universal. E todos os seres humanos possuem o direito, e o dever, de procurar ir sempre mais além. Interessa então saber, se este processo obriga a ruptura de laços com o lugar habitado, ou se, pelo contrário, é indissociável do sentido de pertença a uma terra, a uma história, a uma língua e uma rede social tecida na relação com parentes, vizinhos, amigos, colegas e concidadãos (BAPTISTA, 2005, p. 85).

Entre tantos direitos, a escola de tempos líquidos nos provoca no sentido de acolher as diferenças, as minorias e de se abrir às pluralidades culturais. Nesse novo espaço de inclusão, todos os sujeitos precisam sentir-se acolhidos, pois é um direito assegurado, de estar e fazer parte da escola. A escola na modernidade sólida era seletiva, eletista e classificatória, deixando sua marca por excluir grupos que não

ISSN: 2176 - 1396

estavam adequados à normalidade imposta. Assim, “pobres, deficientes físicos, pessoas com transtornos mentais, negros, homossexuais e doentes, tornaram-se como que “ervas-daninhas” que precisavam ser eliminadas do jardim civilizatório” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p.19).

Porém, a escola e os professores precisam ter clareza que não estão imunes aos interesses do mercado, deste modo, as escolas serão valorizadas a partir do potencial de ofertar mão de obra que atenda as demandas do momento. E o poder de inclusão e exclusão está nas mãos do mercado, o qual se apresenta como uma força extremamente potente. Esse novo agente regulador é que define os novos reprimidos da sociedade, pois quem não consegue acompanhar o seu fluxo e a capacidade de consumir, acaba se tornando a vítima de uma nova exclusão social.

Dessa forma, a escola passa a ser um dos únicos ou talvez o único espaço que possa contribuir na interpretação da realidade alienante imposta. Aos aspectos dessa interpretação da realidade, cabe ressaltar que se convive com certa melancolia generalizada, a qual exige dos sujeitos um desentrelaçamento do estar ligado a qualquer coisa específica. Nesse sentido, “ser melancólico é perceber a infinidade de conexões, mas não estar ligado a nada [...] é uma forma sem conteúdo, uma recusa de conhecer apenas *isto* ou *aquilo”* (BAUMAN, 2021, p.169).

A autoridade docente nesses novos tempos precisa reconhecer a essencialidade de seu papel no sentido de “acordar mentes dormentes” e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Na linguagem de Bauman, os refugos humanos precisam ter a possibilidade de compreender e refletir criticamente sobre a realidade em que vivem, esse é o primeiro passo para que os sujeitos não sejam totalmente dominados pelo poder do mercado. Em última instância, a ideia de melancolia se refere à aflição genérica do consumidor, o homem que escolhe pelo comando da sociedade do consumo, gerando uma compulsão de escolher com a inabilidade para a escolha (BAUMAN, 2021).

Compreendendo sobre a essencialidade da educação para a transformação da sociedade e de seu papel estratégico para o controle e diminuição da segregação social é que também, precisamos enfatizar sobre a garantia do direito à escola. Muitos reprimidos da sociedade ainda não possuem o seu acesso, ao exemplo das pessoas com deficiência, a luta pela inclusão faz parte da história, sendo uma luta imprescindível para que de fato a escola se torne um espaço de justiça social. Para Bisol, Pegorini e Valentini (2017):

> Talvez a escola esteja se tornando um lugar possível para as diferenças, ao menos em nível discursivo. Concretamente, matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e, muito menos, de aprendizagem. Alunos com deficiências e outros transtornos do desenvolvimento estão sendo matriculados nas redes regulares de ensino, mesmo que estas apresentem recursos humanos e financeiros escassos. (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p.97).

Nessa direção, a escola como espaço de justiça social, necessita assegurar o acesso de todas as crianças, adolescentes e adultos, compreendendo o processo histórico desta luta, mas também as possibilidades de garantir a permanência da escola e da própria sociedade. Nesse sentido, planejar passos firmes e conscientes para um futuro melhor possibilita uma competência reflexiva, onde as marcas da autoridade docente continuarão presentes em muitas jornadas. Nestes passos, cabe a cada um interpretar a fundamental importância de seu papel.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos elucidados neste ensaio buscaram responder à questão problematizada: qual a relação da ética profissional e os elementos necessários para uma nova interpretação da autoridade docente? Ademais, buscou-se compreender a partir do conceito de tempos líquidos o lugar que deve ocupar a educação e assim a prática da docência na escola e seu cotidiano.

Aos tempos que se vivencia nas construções diárias que envolvem os dilemas e desafios éticos da profissão docente, referencia-se a necessidade do dever de antecedência, da educabilidade e vigilância pedagógica constante às intencionalidades cotidianas. No que tange à autoridade docente, verifica-se que a compreensão da dimensão relacional dos sujeitos é atravessada por uma condição ética, o que implica respeito pelas singularidades do outro sem perder de vista a dimensão sócio-histórica dos contextos. A este dever de autoridade, desloca-se o sentido de assumir com obrigação e firmeza a condição de legitimidade num quadro de competências socialmente reconhecidas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a escola está diante de um novo lugar, que a descentralização de sua autoridade implica numa nova concepção de valores, antes apenas pensados pelo viés da moralidade, vista como uma educação centrada na homogeneidade das consciências e das condutas humanas. O que se

pode aplicar como prática essencial de reflexão da autoridade pedagógica hoje é um fazer consciente numa nova rotina que não pode ser irrefletida, mas problematizada a partir de uma concepção de formação onde o sujeito *pode* se tornar alguém diferente de quem é, e não que ele *tem* que se tornar alguém diferente de quem é.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético.** 1 ed. Porto: PROFEDIÇÕES LDA, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução: Alexandre Werneck. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.24, n.1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804. Acesso em 30 jul. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A dialética entre a normatização e a interpretação: a autoridade docente na modernidade líquida de Bauman. **Rev. Educ. Questão** [online]. 2019. v. 57, n.52, e1583. Epub 13-Set-2019. ISSN 1981-1802. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52id15883. Acesso em 30 jul. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Rev. Inclusão Social**. v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030. Acesso em 30 jul. 2023.

NARRATIVAS DE VIDA COMO CAMINHO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Juliana Paiva Pereira de Souza[1]

Margaréte May Berkenbrock Rosito[2]

Maria Thais Fernandes [3]

RESUMO

Este estudo tem como objeto de análise narrativas produzidas no projeto "Conversas que Inspiram", ocorrido ao longo de 2020/2021 com docentes de uma instituição privada da cidade de São Paulo. Identificou-se a relevância de apresentar um espaço acolhedor aos profissionais que na época sofriam com as pressões advindas da pandemia e do novo contexto de trabalho. Com isso, como objetivo, pretende-se compreender a relevância das narrativas de vida na formação docente, além de apresentar a pertinência da existência de espaços formativos com foco na promoção e manutenção da saúde mental. Para estudo das narrativas produzidas, utilizamos a análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002) e Gadamer (2000) com análise hermenêutica. Como aporte teórico, apoia-se no conceito de Josso (2006), sobre narrativas (auto)biográficas e dimensão do sensível, Schiller (2002), para tratar sobre experiência estética e Winnicott (1999) a respeito do ambiente facilitador. Conclui-se o trabalho inferido que o espaço criado para compartilhamento de experiências durante o período de aulas remotas, foi de extrema relevância para a promoção da saúde mental dos participantes. Fortaleceu a ideia inicial deste estudo, quanto a importância de espaços facilitadores e intencionais que acolham e promovam situações para compartilhamento de experiências tendo as narrativas de vida como fio condutor deste processo formativo.

Palavras-chave: Narrativa de vida. Saúde mental. Formação docente. Educação Estética. Espaços formativos.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe o estudo acerca da relevância do espaço formativo com foco nas narrativas de vida, que possibilitam o resgate e fortalecimento de experiências estéticas no espaço escolar, de maneira a favorecer o trabalho docente.

O interesse por este assunto surgiu através de um espaço de escuta criado durante a pandemia em 2020, nomeado de "Conversas que inspiram", com foco no compartilhamento de experiências educacionais, entendendo que espaços como este são oportunidades privilegiadas para fortalecimento da prática pedagógica,

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, julianappereira@hotmail.com.
[2] Doutora em História da Educação, Universidade Cidade de São Paulo, margaretemay@uol.com.br
[3] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, mariathaisprof@gmail.com

fundamentais para o vir a ser docente. Professores que participaram do “Conversas que inspiram” destacaram o quanto este espaço contribuiu para sua ação em sala de aula, diminuindo angústias e amenizando a ansiedade. Vale destacar que espaços para compartilhar experiências são de extrema importância, pois o processo de escuta de si e do outro abre possibilidades para quem narra enxergar-se como sujeito de sua história.

Quando procuramos na literatura sobre o tema saúde mental, encontramos aspectos relacionados ao desencadeamento de doenças e pouca referência sobre a relevância de espaços de acolhimento e formação docente, sendo este mais um indicativo da importância deste estudo.

Sendo assim, focalizaremos a relevância do trabalho com narrativas de vida para promoção da saúde mental docente, impulsionada pela crença de que um ambiente facilitador minimiza significativamente os impactos dos desafios vividos no dia a dia docente.

Frente ao exposto, o presente estudo tem como objetivo geral compreender a relevância das narrativas de vida na manutenção da saúde mental de profissionais da educação.

Para além disso, o estudo também propõe discutir a pertinência de espaços facilitadores para promoção de uma escola emocionalmente saudável e validar a importância do trabalho com narrativas de vida para formação docente.

2 NARRATIVA DE VIDA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

O ato de narrar permite ao indivíduo ressignificar sua história, bem como abordar as questões da identidade e expressões da existencialidade. Desta maneira, pensar o ambiente escolar como um espaço significativo e de acolhimento é fundamental para o desenvolvimento da comunidade escolar. Maturana (1998) destaca que “o central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro.” (MATURANA, 1998, p. 32). Neste sentido, vale destacar que quando o autor traz o amor como fator fundamental, podemos entendê-lo, no ambiente escolar, como um ato intencional e de acolhimento às potencialidades e fragilidades humana.

É essencial também compreender que toda narrativa apresenta o que Josso (2007) chama de dimensões articuladas do sensível e que elas surgem do questionamento deste ser no mundo. Esta concepção revela como o trabalho com narrativas de vida é fundamental na formação docente, quando se procura desenvolver a autonomia do professor. Assegura que a história de vida é uma "mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece a reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si." (JOSSO, 2007, p. 419)

Neste viés, Tardif (2002) relata que a constituição da identidade docente é composta pelas experiências vividas pelo indivíduo e que estas permitem uma ressignificação de fatos passados para uma estruturação diferenciada do futuro, considerando sempre valores, normas e tradições envolvidas em cada história.

Para que a experiência aconteça é necessária a conexão entre a ação sobre o mundo e as mudanças feitas pelo próprio sujeito da ação e seu processo de reflexão, num processo de ação – reflexão – ação. Neste sentido, temos a contribuição de Villas Bôas (2017) destacando que,

> somente há experiência se, de um lado, a ação do sujeito sobre o mundo é uma ação de transformação, seguida de mudanças concretas que ele comprova, e, de outro lado se o sujeito estabelece por meio da reflexão, uma relação entre sua ação e as mudanças comprovadas como tais. (VILLAS BÔAS, 2017, p. 873)

Consoante, Delory-Momberger (2014) também apresenta o conceito de experiência apontando que "falar da maneira que cada um de nós, se apropria do que vivencia, experimenta, conhece, é aquilo que fazemos experiência". (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 697)

Estas experiências permitem aos envolvidos passar por um processo de aceitação de si e de sua história, logo ter um espaço que possibilite o compartilhamento de vivências, situações, conquistas e angústias experimentadas no fazer docente é algo fundamental para manutenção da saúde mental. Maturana (1998) defende que "sem a aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social." (MATURANA, 1998, p. 31). O autor ainda aponta que sem a aceitação mútua não haverá coincidência nos desejos, e sem isso a convivência não pode ser harmoniosa, culminando na falta de liberdade social. A dupla desejo e aprendizagem

ISSN: 2176 - 1396

deve caminhar em sintonia e harmonia, a fim de facilitar a caminhada de todos os envolvidos no processo educativo.

Passegi *et. al*. (2013) apresenta em uma de suas obras a relevância do que chama grupo reflexivo. Aponta que este é sempre acompanhado por um orientador ou formador, que tem como papel fundamental zelar pelo cumprimento dos princípios éticos, indicados num contrato de investimento biográfico. Os princípios, inspirados na Carta de Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), são

> o primeiro princípio é o da *liberdade* para falar ou não de si, permanecer ou não no grupo (...) o segundo princípio é o da *conviviabilidade* e da solidariedade entre os participantes, que se baseia na ajuda mútua, evitando-se qualquer atitude de julgamento. O terceiro princípio é o da *confidencialidade*, que visa garantir um pacto ético de sigilo quanto ao que é dito e vivido no grupo. O quarto é o da *autenticidade* sobre o que é narrado. Como a escrita do memorial se faz pela reflexão sobre a formação, é importante que o grupo vivencie essa reflexão sobre num clima de autonomia e de autenticidade, sabendo que não se busca uma verdade escondida, mas o relato do que o narrador pensa que lhe aconteceu e como o acontecimento o afetou. Outro princípio importante é o direito à autoria do que foi dito, escrito, eventualmente, transcrito ou vídeo gravado. Trata-se de preservar as pessoas que participam do grupo de usos indevidos de suas falas e da apropriação de suas narrativas sem o seu consentimento livre e esclarecido. (PASSEGI *et. al.*, 2013, p. 68)

Olhar para história de si acaba por ser algo libertador permitindo ao sujeito uma compreensão ampliada dos fatos. Desta forma, ao narrar suas histórias de vida, é possível reviver momentos e relações estabelecidas que permitam uma aproximação com o que Winnicott (1999) retrata quanto à relação vivida entre o bebê/criança com sua mãe e consequentemente as influências desta relação na formação psíquica. O autor retrata que na relação mãe/bebê, a progenitora “traz com ela as lembranças... recordações de que alguém cuidou dela, e estas lembranças tanto podem ajudá-la quanto atrapalhá-la em sua própria experiência como mãe” (WINNICOTT, 1999, p. 4).

Nesta perspectiva, ter um espaço acolhedor no ambiente escolar para o compartilhamento de experiências de vida, possibilita a este professor ressignificar sua história e consequentemente fortalecer sua prática diária. Logo, criar “um meio ambiente firme, onde possam resolver seus conflitos de amor e ódio” (WINNICOTT, 1999, p. 8) e com isto ressignificar suas relações e favorecer a aprendizagem coletiva é justamente oferecer um espaço de ressignificação e autonomia. O processo de

narrar sobre si é formativo e pode possibilitar a consciência da identidade docente, constituída em momentos que ocorrem na escola e fora dela.

Josso (2010) resgata Freire (2005) para estabelecer o comparativo do ato de narrar com o processo de alfabetização do sujeito. Assevera que

> assim, a alfabetização, tal como ele a concebe, vai muito além de uma aprendizagem técnica, ela "seria em si um ato criador, suscetível de desencadear outros atos criadores, uma alfabetização pela qual o homem, deixando de ser passivo como um objeto, poderia desenvolver em si a impaciência, a vivacidade, características de situações de busca, de invenção e de reivindicação" (FREIRE, 2005 *apud* JOSSO, 2010, p. 62)

É essencial destacarmos como este processo de reflexão sobre si e de escuta do outro se constitui numa aprendizagem de si e de como a identidade do sujeito é formada. Josso (2010) destaca que o trabalho com narrativas permite atuar no que Dominicé (1990) apresenta em seus conceitos de Educação Permanente,

> consiste em liberar a capacidade que toda pessoa tem de autoeducar-se de maneira permanente e se organiza em torno da aplicação, na ação, de quatro conceitos orientadores que concretizam "uma visão de homem, e um projeto social" que torna o adulto "o agente principal da ação educativa, encarregando-se de sua formação", e que pode permitir-lhe "intervir na sociedade como agente de mudança" (DOMINICÉ, 1990 *apud* JOSSO, 2010, p. 18-20)

Quando chamados para relatar suas histórias de vida, os docentes encontram a possibilidade de reconhecer o poder de suas existências e interação no meio em que estão inseridos. Esta reflexão permite desenvolvimento cognitivo e pessoal a partir da tomada de conhecimento como seres históricos e passa a considerar todos os espaços como ambientes formativos e que agregam no fazer pedagógico.

A necessidade do convívio harmonioso com o todo é um dos caminhos que pode fortalecer o trabalho docente, pois este saber não se constrói isoladamente, faz-se necessário compartilhar sentimentos, experiências, conhecimentos para criar uma comunidade reflexiva.

Frente a isto, precisamos lembrar que somos constituídos de histórias, vivências e experiências que, de alguma maneira, ficam registradas em nosso corpo, desencadeando sensações e sentimentos tidos como bons e ruins. Tudo isto influencia nossa relação com o aprender, ensinar, pensar e consequentemente com a saúde mental.

ISSN: 2176 - 1396

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A BUSCA DE SI

Os sujeitos deste estudo são docentes que participaram ao longo de 2020/2021 do projeto "Conversas que inpsiram", espaço criado para compartilhamento de experiências de prazer e desprazer na prática docente. Para coleta de dados, deste estudo de abordagem qualitativa, o material utilizado para a pesquisa serão as narrativas produzidas por estes docentes relatando suas experiências em sala de aula no período da pandemia. Como procedimento para análise das narrativas, utilizamos da análise documental e os dados foram organizados a partir da análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002).

Os dados foram analisados sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2000), que trata da compreensão do pensamento do outro e do mundo, e consequentemente a compreensão de si.

O uso da hermenêutica para análise das narrativas facilita a compreensão e identificação dos aspectos desejados de investigação na pesquisa. É um caminho que permitirá a compreensão dos dados de forma científica e objetiva, resguardando-a da interpretação de arbitrariedades ou de possíveis modelos mentais.

> quem pretende compreender em texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto. Mas tal receptividade não supõe a "neutralidade", nem a autocensura, mas implica a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. (GADAMER, 2000, p. 145).

Assim, quando tratamos de analisar as narrativas temos de trazer a consciência que o sujeito apresentará o que deseja, da maneira que deseja e no momento que achar mais relevante. Estes aspectos estão relacionados com a construção do enredo da narrativa.

Utilizar a hermenêutica para analisar os dados possibilita olhar para as narrativas considerando a construção individual dentro de algo maior, o coletivo. Neste cenário, nenhuma narrativa é dona do processo, ela compõe um todo, sendo elemento constitutivo para compreensão do contexto ali estabelecido.

ISSN: 2176 - 1396

4 DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os dados, obtidos por meio das perguntas no questionário contextual, geraram eixos para análise, compreensão e interpretação. O eixo apresentado neste trabalho nos mobiliza a pensar sobre o gosto e desgosto presente no fazer profissional durante o período em que a escola precisou acontecer dentro da casa de cada docente que compôs este estudo.

Dos docentes que participaram do projeto “Conversas que Inspiram”, 100% destacaram que o espaço foi importante para o desenvolvimento do trabalho. Estes momentos coletivos não foram comuns, do ponto de vista racional, pois foram propiciados ao grupo momentos em que a arte esteve presente com o intuito de sensibilizá-los e confrontá-los com a razão. Estas experiências estéticas foram promovidas por meio de músicas, obras de arte, poemas, que iniciavam nossas conversa e reflexões.

Também foram questionados sobre o impacto do modelo de aulas remotas na saúde mental, 68,2% dos participantes indicaram que foram impactados e 31,8% que não. Tais dados permitem a inferência que os participantes identificaram no projeto um caminho de sensibilização para a existência de si e do outro.

Além disso, solicitamos aos participantes que escolhessem 03 palavras que pudessem definir o projeto “Conversas que inspiram”. Optamos por utilizar o recurso da nuvem de palavras para representar as escolhas feitas.

Figura 1 - Nuvem de palavras

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quando trabalhamos com narrativas de vida, estabelecemos contato não somente com o prazer, com o belo. A narrativa traz, em alguns momentos, o desprazer e o desgosto, pois o que importa no final é o processo que auxiliará na assimilação de tudo que foi sentido e vivenciado.

Assim, podemos entender que a existência de espaços acolhedores para o compartilhamento de histórias e situações vividas, possibilita um movimento estético na busca pelo equilíbrio entre momentos de prazer e desprazer. Um jogo constante em busca da harmonia no funcionamento do sujeito e sua interação com o mundo. Neste viés, Schiller (2002) corrobora tal apontamento quando apresenta o conceito de estética como

> tudo o que seja de algum modo passível de manifestar-se como fenômeno pode ser pensado sob quatro aspectos. Uma coisa pode relacionar-se directamente com o nosso estado sensível (a nossa existência e bem-estar); isto é o seu caráter físico. Ou pode relacionar-se com o entendimento, e proporcionar-nos um conhecimento; isto é o seu caráter lógico. Ou pode relacionar-se com a nossa vontade e ser considerada como objecto de escolha para um ser racional; isto é o seu caráter moral. Ou, finalmente, pode relacionar-se com o todo das nossas diversas faculdades, sem ser um objecto determinado para uma só delas, e isto é o seu caráter estético. (SCHILLER, 2002, p. 76)

A estética, para Schiller (2002), seria como um jogo entre o sensível e a razão, sem que haja uma relação hierárquica. O autor ressalta que o sensível emerge por meio do arrebatamento ou sensação de epifania, tudo que nos atinge, nos afeta, sem pedir permissão, que se manifesta pelo gosto ou não gosto, sobre o que lemos, vemos, ouvimos, tocamos, contemplamos e como reagimos, ora com paixão, ora com repulsa ou desinteresse. Estas sensações são compreendidas racionalmente, assim Schiller esclarece que a estética é: “forma que a contemplamos, mas é ao mesmo tempo vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é simultaneamente, nosso estado sensível e nossa ação.” (SCHILLER, 2002, p. 127).

A Educação Estética assume, portanto, um lugar de muita relevância, pois compete a ela o despertar da sensibilidade e o docente deveria ser aquele que apresenta um universo de emoções, despertando no aluno a capacidade de elaborar e recriar o que já sabe e transformando sua realidade. Porém como fazer este movimento quando para o próprio docente não é possível fazer este resgate?

Assim, precisamos entender a experiência estética como a sensação epifânica ou arrebatadora, frente aos ocorridos do dia a dia, compreendida dentro do contexto da subjetividade e da identidade do sujeito sensível, social, político e cultural é

ISSN: 2176 - 1396

fundamental para possibilitar a este docente existir em sua inteireza. Muitas vezes, o processo reflexivo sobre a estética do gosto ou não, beleza ou feiura, na educação é relegada para que se obtenha, hipoteticamente, uma educação mais efetiva e prática, que esteja pronta para ser usada no mercado de trabalho ou na vida cotidiana.

A existência de um espaço que permita este processo de reflexão possibilita ao docente identificar o que Freire (2005) destaca como “libertar-se a si e aos opressores”, uma vez que as narrativas permitem ao sujeito a compreensão das estruturas envolvidas em todo seu processo de aprendizagem e das relações estabelecidas até aquele momento. Podemos entender como a oportunidade de quebrar este ciclo, afinal esta experiência estética possibilita a abertura de uma nova porta para a identificação dos aspectos em sua relação com o mundo e no mundo.

É importante frisar que, quando trabalhamos com narrativas de vida, criamos não somente a possibilidade de um caminho para a possível identificação dos fatores que constituem a identidade deste docente, como também é cuidamos de aspectos relacionados à saúde mental deste profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar como este ambiente acolhedor é necessário nos espaços de formação continuada docente, principalmente quando tratamos de um período que trouxe tantas mudanças repentinas no cotidiano escolar, contexto deste trabalho.

Estes momentos formativos contribuem para ampliar o autoconhecimento e também as visões que se tem do mundo. Mesmo que várias pessoas tenham a mesma vivência, cada uma atribuirá a ela um significado único, como aponta Delory-Momberger (2016). Este significado é construído no momento da produção da narrativa, por experiências anteriores que orientam a compreensão dos sujeitos sobre si e sobre o mundo.

Desta maneira, é possível inferir que os participantes foram impactados positivamente, tendo em vista a nuvem de palavras, representando o que o grupo docente percebeu nestes momentos em que poderiam falar e serem ouvidos, com acolhimento, empatia, de modo a compartilharem suas experiências no coletivo. Afinal, o ato de compartilhar histórias e ouvir o outro é um fator que mobiliza uma série de condições neste processo de sensibilização e de promoção da saúde mental dos

docentes.

Assim, compreendemos a relevância deste espaço facilitador, organizado intencionalmente para promover o compartilhamento de experiências entre os docentes, conduzido pelas narrativas de vida e permeado pela estética. Através das narrativas tem-se a oportunidade de experienciar esteticamente momentos passados e presentes, ressignificar histórias e tomar contato com possibilidades de compreender o passado e o futuro sob novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. . **A experiência estética e sentidos na arte de costurar narrativas autobiográficas**. Curitiba: CRV, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Experiencia y formación:** Biografización, biograficidade y Heterobiografia. RMIE, Mexico. v. 19, n. 62. P. 695 – 710, sept. 2014.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.** Salvador, v. 01. p. 133-147, jan/abr, 2016.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H. G , et. al. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras de vida. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGI, M. C., *et. al*. Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação. **Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica:** memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. Curitiba: CRV, 2013, p. 63-79

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências e Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 1, 2011.

VILLAS BÔAS, Lúcia. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.I.], v. 17, n. 53, ago. 2017.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Coêlho dos Santos[1]

Ariane Maira Terhort[2]

Rita Buzzi Rausch[3]

RESUMO

Este artigo relata uma pesquisa que teve como objetivo identificar as percepções de professores da educação básica em relação aos desafios de formar o professor-pesquisador para atuação nesse contexto, além de explorar suas expectativas em relação a essa perspectiva como uma possibilidade de formação continuada. A investigação foi conduzida em uma escola pública no sul de Santa Catarina, a partir de uma pesquisa de campo. Os dados foram produzidos por meio da construção coletiva de uma nuvem de palavras e de um questionário de opinião, abordando questões relacionadas à formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador, que foram analisados de forma qualitativa. Os resultados revelaram diversos desafios a serem superados na formação do professor-pesquisador, incluindo incompreensões teóricas e metodológicas sobre o processo de pesquisa, carência de habilidades para investigação e falta de condições no trabalho para o ato de pesquisar. Além disso, foram identificadas expectativas dos educadores em relação a essa abordagem, como o desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas, desenvolver habilidades de pesquisa e promover a autonomia profissional.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Professor-pesquisador. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido amplamente reconhecida como elemento fundamental à melhoria da qualidade da educação. Nesse campo, o conceito de professor-pesquisador emerge como possibilidade de proporcionar aos docentes o desenvolvimento de habilidades de reflexão, criticidade e investigação, levando à intelectualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

A figura do professor-pesquisador transcende a visão tradicional de um docente que apenas ensina conhecimentos pré-existentes. Ao se engajar em atividades de

[1] Doutoranda em Educação (FURB); Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação (UFSC); Licenciada em Ciências Biológicas (UNESC). Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: alinecoelho@furb.br.
[2] Mestranda em Educação (UNIVILLE), Licenciada em Matemática (FURB); Licenciada em Química (UNISUL). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: arianeterhorst@sed.sc.gov.br.
[3] Pós-doutora em Educação (UFSC); Doutora em Educação (UNICAMP), Mestre em Educação (FURB); Graduada em Pedagogia (FURB). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com.

pesquisa, o professor é desafiado a questionar sua prática, produzindo conhecimentos e buscando soluções inovadoras e fundamentadas teoricamente. Essa abordagem promove uma postura reflexiva e autônoma, permitindo que o professor se torne um agente ativo na construção do conhecimento e na melhoria do ensino.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo identificar as percepções de professores da educação básica em relação aos desafios de formar o professor-pesquisador para atuação nesse contexto, além de explorar suas expectativas em relação a essa perspectiva como uma possibilidade de formação continuada. Este é um estudo de natureza qualitativa, conduzido em uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina, que contou com a participação de 27 professores atuantes na educação básica.

O artigo está organizado em seções para facilitar a apresentação dos resultados e discussões. Após esta introdução, a fundamentação teórica traz embasamentos conceituais sobre formação continuada de professores e o papel do professor-pesquisador. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na seção de resultados e discussões, constam a descrição e análise dos dados. Por fim, as considerações finais, trazendo uma síntese dos principais resultados e reflexões sobre o tema.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a compreensão dos desafios que envolvem a formação do professor-pesquisador e fornecer subsídios para o aprimoramento das práticas de formação continuada na educação básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação do professor-pesquisador é um tema relevante na área educacional. Segundo André (2016, p. 28), um bom professor é aquele capaz de analisar as situações do cotidiano escolar e do seu trabalho, compreendendo-as em sua complexidade e contexto. Isso implica em compreender o que ele faz, como faz e porque faz. Essa compreensão permite ao professor tomar decisões e escolher estratégias que promovam mudanças na prática e na aprendizagem dos estudantes.

Para Garcia (2005, p.45), “os programas de formação de professores orientados para a indagação destacam a necessidade de superar os pressupostos de racionalidade técnica”, que têm sido predominantes até o momento. Por isso, os processos formativos precisam contemplar situações vivenciadas, problematizando-

as e identificando o que está funcionando bem e aquilo que necessita mudar.

Em vista desse cenário, Nóvoa (2011) defende a escola como um espaço de formação que propicie a análise compartilhada das práticas e a produção do conhecimento. Da mesma forma, Zeichner (2010) ressalta a importância de adotar essa perspectiva, da escola como um ambiente gerador de conhecimento. Nesse sentido, a formação do professor-pesquisador pode ser uma possibilidade de profissionalização docente consistente, enfrentando os desafios contemporâneos da educação e contribuindo para a melhoria das aprendizagens nos estudantes.

Segundo André (2016), essa formação baseia-se na concepção de um professor crítico-reflexivo, na qual busca-se desenvolver a capacidade de o professor processar informações, elaborar diagnósticos e realizar análises críticas das situações vividas. Marcelo Garcia (2005) propõe que a formação baseada na investigação-ação, como a do professor-pesquisador, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento profissional ao promover um professor autoconsciente e comprometido com a escola e com a profissão, pois tem como principal finalidade formar o professor para gerar conhecimento por meio de sua análise e reflexão.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário repensar as metodologias de formação utilizadas na atualidade, bem como os espaços formativos e as condições de trabalho dos professores. Desta forma, será possível propor estratégias de formação efetivas, que qualifiquem de maneira significativa a prática docente.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de campo apresenta uma abordagem qualitativa e foi realizada em uma escola da rede pública estadual no Sul de Santa Catarina. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: na primeira etapa, participaram 27 professores, por meio da construção de uma nuvem de palavras; na segunda etapa, 12 professores por meio de questionário de opinião.

O perfil geral dos professores participantes revela uma diversidade de faixas etárias, com ênfase nos grupos entre 31-40 anos e acima de 50 anos. A maioria dos participantes é do gênero feminino. Em relação à formação acadêmica, todos são habilitados para a docência, incluindo um professor doutor, um professor mestre e sete com especialização. No que diz respeito ao vínculo empregatício, metade dos participantes são professores admitidos em caráter temporário (ACT), enquanto a

outra metade são professores efetivos. Quanto ao tempo de docência, há uma diversidade de experiências, abrangendo diferentes fases profissionais.

Vale destacar que este estudo foi conduzido a pedido da escola investigada, que manifestou interesse na temática do "professor-pesquisador", solicitando a realização de um encontro de formação abordando o conceito de "professor-pesquisador" como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional docente. Nesse percurso formativo, os professores colaboraram na construção coletiva de uma nuvem de palavras. Durante o encontro formativo, foi realizada uma dinâmica interativa utilizando a plataforma Edupulses[4] para construção coletiva de uma nuvem de palavras, que integra um dos instrumentos de análise da presente investigação, que proporcionou um panorama geral das representações conceituais que os professores possuíam em relação ao significado de pesquisa e ao ato de pesquisar. Essa ferramenta visual é amplamente utilizada na atualidade, que destaca as palavras mais frequentes mencionadas, atribuindo maior tamanho ou intensidade de cor. Essa representação permite uma visualização rápida e intuitiva dos termos mais relevantes, auxiliando na identificação de temas principais, tópicos recorrentes e padrões de linguagem (VASCONCELLOS-SILVA; ARAUJO-JORGE, 2019). No caso, as palavras analisadas foram menções realizadas pelos professores quando indagados com o seguinte questionamento: *Para você, o que a pesquisa exige? Cite cinco elementos que você compreende que constituem o processo de fazer pesquisa.*

Após o evento, um questionário online de opinião foi disponibilizado aos professores, sendo que 12 participaram. O questionário continha 12 questões, incluindo perguntas abertas e fechadas. A primeira parte visava coletar informações sobre o perfil dos participantes, incluindo gênero, idade, papel na escola, formação acadêmica e participação em atividades de formação continuada. A segunda parte abordava cinco perguntas relacionadas à formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador.

Destacamos que o questionário foi acompanhado por um texto de apresentação dos objetivos da pesquisa e dos pesquisadores envolvidos, juntamente com garantias de anonimato para todos os participantes e de não identificação das instituições envolvidas. Esse texto acompanha o termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos participantes, deixando claro que a participação

[4] Disponível em https://edupulses.io/

na atividade era voluntária e que os participantes poderiam desistir de responder às questões a qualquer momento.

No presente estudo, adotou-se o procedimento de tratamento de dados conhecido como análise de conteúdo de Bardin (1977). A partir do objetivo estabelecido, os dados foram analisados por meio de três eixos centrais: "percepções", "expectativas" e "desafios" relacionados à formação continuada de professores na perspectiva do professor-pesquisador.

4 RESULTADOS

Os resultados desta investigação são apresentados em três subseções, conforme os eixos de análise estabelecidos. O primeiro apresenta as percepções relatadas pelos professores antes do encontro formativo acontecer, enfatizando a construção coletiva da nuvem de palavras. A segunda aborda os desafios identificados durante o estudo, enquanto a terceira discute as expectativas futuras relacionadas à oferta de formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador.

4.1Percepções

A percepção dos professores sobre as exigências para se fazer pesquisa pode ser visualizada na nuvem de palavras construída coletivamente com a participação de 27 professores nessa dinâmica, abrangendo um total de 108 menções e apresentando 49 palavras-chave diferentes, conforme ilustrado na figura 1. Esses dados refletem a percepção prévia apresentada pelos professores, proporcionando uma visão geral das ideias e conceitos mais relevantes levantados pelos participantes.

Figura 1 - Nuvem de palavras mostrando conceituações prévias em relação ao conceito de pesquisa

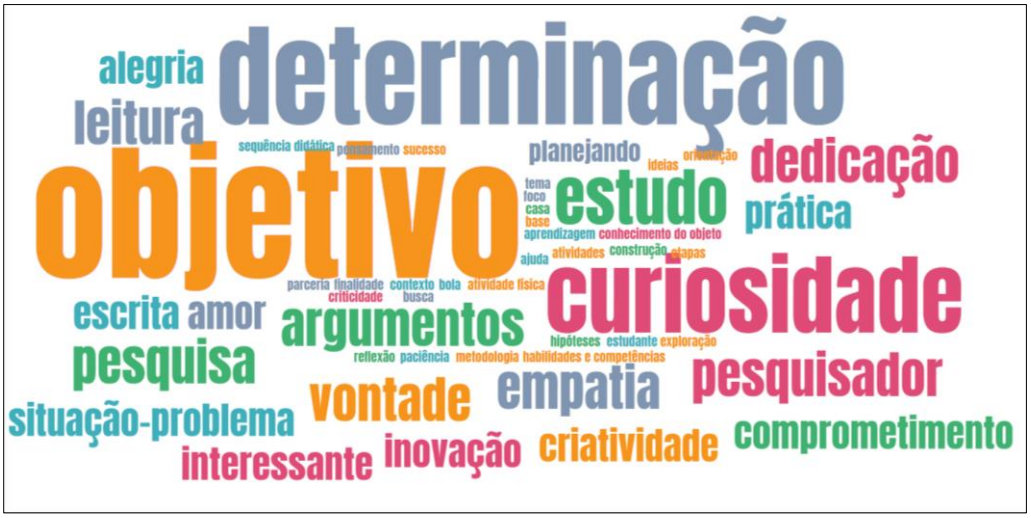

Fonte: Edupulses (2023).

É interessante notar que a palavra mais mencionada, com 12 indicações, foi "objetivo", sugerindo a clareza dos participantes sobre a importância de estabelecer metas na pesquisa. Em seguida, "determinação" e "curiosidade" foram mencionadas nove e sete vezes, respectivamente, destacando a compreensão de que a motivação intrínseca e a curiosidade são elementos fundamentais nesse processo.

Outras palavras, como “argumentação”, “leitura”, “situação-problema”, “escrita” e “planejamento”, essenciais em uma pesquisa, foram mencionados com frequência mais baixa. Percebe-se que 29 palavras foram mencionadas apenas uma vez, indicando uma possível falta de compreensão aprofundada sobre o processo de pesquisa. Elementos como contexto, “criticidade”, “exploração”, “hipóteses”, “metodologia”, “orientação” e “reflexão”, fundamentais para a realização da pesquisa, por exemplo, foram mencionados apenas uma vez. Nesse contexto, Beillerot (2006) destaca sobre a importância de procedimentos de coleta e análise de dados, bem como o registro e a divulgação dos resultados, elementos que não chegaram a ser mencionados nessa dinâmica. Além disso, a análise revela referências à motivação pessoal, como “dedicação”, “comprometimento”, “vontade” e “interesse”, e termos relacionados às emoções, como “empatia”, “alegria” e “amor”.

Essa análise preliminar reflete os resultados encontrados em algumas pesquisas que identificam essa polissemia no conceito de pesquisa entre professores e acadêmicos, evidenciando a falta de clareza em relação a essa definição (ANDRÉ, 2016; LÜDKE, 2016; RAUSCH, 2012;). Diante disso, destaca-se a importância de promover abordagens mais aprofundadas sobre o conceito de pesquisa na formação de professores, explorando seus elementos fundamentais e fornecendo

embasamento teórico para uma prática docente voltada à investigação.

4.2 Desafios

A análise das respostas revela que o maior desafio apontado pelos professores em relação ao desenvolvimento das habilidades de um professor-pesquisador é a leitura e a escrita, conforme mostra o quadro 1. Além disso, a reflexão e o conhecimento sobre metodologias de pesquisa também foram destacados como desafios relevantes. Vale destacar que, embora o tempo não seja uma habilidade a ser desenvolvida, ele já está evidente nesse questionamento.

Quadro 1 - Respostas dos participantes sobre as habilidades para tornar-se professor-pesquisador

P1	*Sem dúvidas, a escrita é minha maior dificuldade.*
P2	*Conhecimento sobre metodologia*
P3	*Ler e Refletir*
P4	*Ler*
P5	*Não conheço metodologia de pesquisa*
P6	*Potencial de escrita*
P7	*Ler, refletir e escrever*
P8	*Tempo para pesquisas.*
P9	*Acredito que o maior desafio para desenvolver as habilidades de um professor pesquisador é a falta de tempo.*
P10	*Para mim, a maior dificuldade seria ler e compreender a teoria.*
P11	*Meu maior desafio seria produzir, criar, pois tenho muita dificuldade na escrita.*
P12	*Dedicação para leitura e escrita trabalhando 40h.*

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Esses desafios identificados convergem com as proposições de André (2016) em relação à formação do professor-pesquisador. De acordo com a autora, essa formação pode contribuir para superar essas lacunas, possibilitando a participação ativa do professor no processo, a transição de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, desenvolvendo a habilidade de formular perguntas, questionar-se e posicionar-se diante da realidade, e adquirir as habilidades necessárias para realizar pesquisas e investigações, como problematizar, identificar e formular questões, buscar, gerar e analisar dados, entre outras aptidões.

Além disso, identificou-se desafios quanto à concretização de uma formação na perspectiva do professor-pesquisador, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Respostas dos participantes sobre os principais desafios para implementação de uma formação na perspectiva do professor-pesquisador

P1	Local de trabalho com os espaços e instrumentos necessários para o fazer pesquisa, e o tempo.
P2	Tempo
P3	O cotidiano, imprevistos escolares e tempo.

ISSN: 2176 - 1396

P4	Estabelecer um ponto de partida ,saber o que vai buscar , primeiro focar na situação problema , em o que estou buscando , buscar hipóteses, exemplos , depois encontrar a resposta para a situação ,encaixando em meu cotidiano e planejamento .
P5	O cotidiano escolar que está impregnado de conteúdo que precisamos dar conta. Nos falta tempo para reflexão e produção.
P6	A parte da publicação
P7	Falta de domínio sobre a proposta.
P8	As diferentes leituras que precisam ser realizadas para olhar para nossa prática de modo a aproximá-la da teoria.
P9	Unir a prática à teoria
P10	Não veio desafios. Penso que essa ideia é viável.
P11	O local de trabalho que é muito carente de espaço para os professores.
P12	Vontade e interesse

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como pode ser observado, destacam-se a carência de locais apropriados de formação e trabalho para pesquisa, a falta de tempo disponível e as demandas diárias e imprevistos escolares que podem dificultar a dedicação necessária para a pesquisa. Outro desafio mencionado é a necessidade de orientação (formação) para estabelecer um ponto de partida claro. A falta de domínio sobre a proposta, as diferentes leituras necessárias e a articulação entre prática e teoria também são desafios apontados.

Esse cenário é explicitamente apresentado por André (2016), Rausch (2012) e Lüdke (2016), que concordam que a falta de condições mínimas de trabalho torna inviável a realização de uma pesquisa. Um estudo conduzido por Lüdke (2016) revela, por exemplo, que muitos professores deixam de realizar pesquisas devido à escassez de recursos físicos e materiais, à falta de acesso a bibliografias especializadas e ao apoio técnico, além da limitação de tempo disponível durante suas horas de trabalho. Portanto, para efetivar a prática do professor-pesquisador, é fundamental considerar esses obstáculos e buscar estratégias que possibilitem a superação de cada um deles, valorizando o interesse e a motivação dos professores envolvidos.

4.3 Expectativas

Quanto às expectativas apresentadas, nove dos doze professores expressou interesse em participar de um processo de formação continuada com o objetivo de se tornarem professores-pesquisadores. Essa resposta positiva reflete a disposição dos professores em desenvolver habilidades de pesquisa, reflexão, aprimorar a prática pedagógica e aprofundar conhecimentos. No entanto, três professores não demonstraram interesse nesse tipo de formação. Essas respostas divergentes destacam a existência de diferentes perspectivas e necessidades entre os professores

em relação à formação como professor-pesquisador.

Embora haja algumas manifestações de desinteresse, os dados revelaram, como evidenciado no quadro 3, a existência de expectativas significativas em relação a uma formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador.

Quadro 3 - Respostas dos participantes sobre suas expectativas em relação à formação na perspectiva do professor-pesquisador

P1	Melhorar minha prática pedagógica.
P2	Aprofundar conhecimento, ser capaz de produzir e melhorar textos científico e aprender a pesquisar adequadamente.
P3	Explorar novas práticas pedagógicas, buscar a prática da leitura, da pesquisa e escrita para aprimorar meus conhecimentos.
P4	Estar sempre em busca do conhecimento, e transmiti-lo da melhor forma possível, embasada nas competências e habilidades.
P5	Adquirir conhecimentos.
P6	Aumentar o potencial de escrita para a publicação.
P7	Tenho interesse alto, gostaria de saber julgar melhor minhas práticas.
P8	Procurar colocar em prática.
P9	Melhoria da minha prática pedagógica e consequentemente da aprendizagem dos meus alunos.
P10	Conhecer mais sobre a teoria e projetos na área.
P11	Trocar experiência com outros profissionais e adquiri novas ideias.
P12	Qualificar minhas práticas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como pode ser visto, essas expectativas envolvem: (a) melhorar as práticas pedagógicas; (b) aprofundar e produzir conhecimentos; (c) aumentar o potencial de escrita para, inclusive, participar de eventos científicos; (d) aprender a analisar melhor suas práticas. Além disso, demonstram interesse em conhecer mais sobre teoria e projetos na área, assim como em obter novas ideias a partir dessa formação. Portanto, uma formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador pode ser uma oportunidade relevante para atender a esses interesses e expectativas, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e impactando positivamente a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar as percepções de professores da educação básica em relação aos desafios de formar o professor-pesquisador para atuação nesse contexto, além de explorar suas expectativas em relação a essa perspectiva como uma possibilidade de formação continuada.

Nesse segmento, este estudo apresentou uma construção teórica sobre o

tema, abordando três pontos principais: perspectivas, desafios e expectativas. Em relação às percepções, os resultados revelaram pouco conhecimento teórico por parte dos professores sobre os elementos essenciais que constituem uma pesquisa. Isso ressalta a importância de promover formação que atente para esses saberes.

No que diz respeito aos desafios, destacam-se a carência de locais apropriados para a formação e o trabalho em pesquisa, a falta de tempo disponível e as demandas diárias e imprevistos escolares que podem dificultar a dedicação necessária para a realização de pesquisas. Esses desafios reforçam a necessidade de se criar condições favoráveis para a prática da pesquisa na educação básica, como espaços adequados, tempo reservado e apoio institucional.

Quanto as habilidades apontadas como mais desafiadoras pelos professores foram a leitura, a escrita e a reflexão. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento do professor-pesquisador, pois permitem a compreensão e produção de conhecimentos embasados em fundamentos teóricos sólidos. É essencial investir em estratégias de formação que possibilitem o aprimoramento dessas habilidades, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para uma prática reflexiva e fundamentada.

Por fim, os dados revelam que os professores têm expectativas em relação a uma formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador. Existe um interesse explícito em desenvolver habilidades de pesquisa e participar de uma formação que proporcione essa possibilidade. Isso demonstra a disposição dos professores em aprimorar suas práticas pedagógicas, aprofundar conhecimentos e promover uma educação de qualidade.

Em suma, este estudo ressalta a importância de investir em formação continuada que potencialize os professores como agentes de pesquisa, proporcionando-lhes suporte teórico, habilidades práticas e espaços adequados para o seu desenvolvimento. Além disso, destaca-se a necessidade de promover uma compreensão clara e consistente sobre o que é pesquisa, seus desafios e potencialidades na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. **Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus**, p. 17-34, 2016.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BEILLEROT, J. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papirus, 2006. p. 71 – 9

GARCÍA, Carlos Marcelo; NARCISO, Isabel. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2005.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa.** Papirus Editora, 2016.

NÓVOA, A. “Nada substitui um bom professor: propostas para revolução no campo da formação de professores”. In: GATTI, B. A. et al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2011.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 701-717, 2012.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo; ARAUJO-JORGE, Tania. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **CIAIQ2019**, v. 2, p. 41-48, 2019.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, v. 35, n. 03, p. 479-503, 2010.

A OFICINA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Camila de Lima Santos[1]

Edilson de Araújo dos Santos[2]

Jhenifer Licero Schuete Silva[3]

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais[4]

Maria Luiza Evangelista Gil[5]

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo é relatar o movimento formativo de professores que ensinam matemática participantes de um projeto de extensão vinculado a uma universidade pública localizada na região noroeste do Paraná. O relato de experiência bem como os estudos desenvolvidos no projeto intitulado "Formação continuada de professores na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM)" assumem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). A base teórica adotada justifica-se, por verificar nelas, a potencialidade de organizar o ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico de professores e alunos por meio da educação. Diante disso, inicialmente abordamos o conceito de atividade pedagógica e seu processo de significação em espaços de aprendizagem, relacionando diretamente com a docência, atividade profissional do professor. Na sequência, apresentamos situações desencadeadoras de aprendizagem (SDA), elaboradas a partir das ações formativas vivenciadas pelo grupo num movimento de interação de conhecimentos entre universidade e escola e da articulação entre a teoria e prática. Ao aproximar escola e universidade, o professor à medida que se forma, forma seu aluno proporcionando a aprendizagem, o desenvolvimento e humanização de todos pela escola. Destacamos que, o processo formativo, em razão das especificidades envolvidas na atuação profissional, necessita de oportunidades para socializar experiências e produzir conhecimentos em direção ao fortalecimento de estratégias e princípios teórico-metodológicos que organizem o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Contínua. Teoria Histórico-Cultural. Ensino da Matemática.

[1] Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. camiladelimasantos90@gmail.com

[2] Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP). Professor no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: edilson.araujo@usp.br

[3] Mestranda em Educação pelo Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.jhenifer.schuete@gmail.com

[4] Doutora em educação. Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). lflacanallo@uem.br

[5] Mestranda em Educação Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.maria.evangelistagil@gmail.com.

Espaços de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Ao concebermos que o trabalho docente depreende pesquisas e reflexões sobre seu objeto, o ensino, partimos, neste texto, da premissa que o professor deve estar em movimento constante de formação e estudo. Frente a isso, defendemos que, além da formação inicial bem direcionada, é preciso que o professor ao se formar tenha oportunidades e acesso a uma formação contínua, refletindo sobre conhecimentos. Esse movimento não pode ser apenas no âmbito individual, mas sim coletivo, fortalecendo uma identidade profissional docente.

Diante disso, abordamos a formação contínua de professores que ensinam matemática, pensando em possibilidades de organizar esse processo formativo. Assim, questionamos: como viabilizar a formação do pensamento teórico nos professores em formação contínua, para que também formem, em seus alunos, esse pensamento? Ressaltamos que discutir sobre esta questão, implica em se adotar um posicionamento e uma perspectiva de sociedade e escola, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE).

Defendemos, a partir do referencial adotado, que a formação contínua de professores seja oportunizada por meio pela participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos nas universidades, em um movimento de aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Esses espaços, se constituem por um coletivo de pessoas que, se colocam em atividade com o intuito de organizar o ensino, em direção a potencializar o desenvolvimento psíquico pelo trabalho docente.

Como um desses espaços, destacamos a OPM/UEM, que de acordo com Moura (2021) pode ser definido como um espaço de aprendizagem, visto que se configura como via para realização e significação da atividade pedagógica, articulando os estudos teóricos e a prática educativa voltada sobre a princípios teórico-metodológicos que abordam o processo de humanização.

Assim, neste artigo temos como objetivo relatar o movimento formativo de professores que ensinam matemática, participantes de um projeto de extensão vinculado a uma universidade pública localizada na região noroeste do Paraná. Para

isso, discutimos em um primeiro momento o conceito de atividade e seu desdobramento em atividade pedagógica, visto que a educação escolar é uma atividade que engloba em seu núcleo a atividade de ensino e de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos sobre as ações formativas desenvolvidas no projeto de extensão OPM/UEM e Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) elaboradas no decorrer das discussões do grupo, sendo estas a materialização dos de possibilidades didáticas reveladoras do processo de significação do trabalho dos professores participantes. A discussão justifica-se pela necessidade de refletir sobre a contribuição de projetos vinculados as universidades na formação contínua de professores que, em conjunto com a Educação Básica, possibilitam, por meio da coletividade, aos professores se colocarem em atividade em busca de organizar o ensino objetivando o desenvolvimento das máximas capacidades humanas de seus alunos.

Esperamos com esse relato, evidenciar formas de assegurar a formação contínua de professores que ensinam matemática, sem aligeiramentos e reduções simplistas sobre a organização do ensino de matemática como atividade específica do professor. Assegurar aos professores ações formativas de estudo e produção de conhecimentos, aproximando a educação básica do ensino superior qualifica o trabalho docente e fortalece a essência do que de fato é essencial para se ensinar.

2 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Partimos da premissa pontuada por Moura (2021, p. 71) em que “[...] o professor se forma ao conceber e realizar o seu objeto principal: a atividade pedagógica”. Assim, para que se forme e se constituir a atividade pedagógica, são necessários espaços de aprendizagem no qual os formadores “[...] devem proporcionar a vivência de atividades modelares para as suas futuras práticas” (MOURA, 2021, p. 71). Desse modo, os espaços de aprendizagem devem direcionar e proporcionar a formação do modo geral para realizar a atividade pedagógica.

O conceito de atividade pedagógica é formulado a partir dos pressupostos da Teoria da Atividade, isto é, utiliza a categoria psicológica de atividade como modelo explicativo da consciência (LEONTIEV, 1978). Com isso, em nossa vida estamos sujeitos as relações que estabelecemos com nossos pares, dessa maneira satisfazemos nossas necessidades e nos apropriamos da cultura objetivada. Esse é

um dos princípios que são pontuados na teoria da atividade, ao estabelecer que somos influenciados por leis biológicas e sócio-históricas, configurando a formação humana um caráter filogenético e ontogenético.

Em Leontiev (2016, p. 68) identificamos que nessa apropriação da cultura objetivada é essencial que o sujeito esteja em atividade, que é definida como: "[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele". A necessidade é a primeira condição para que a atividade aconteça.

Nessa direção, a atividade é constituída por quatro elementos. A necessidade é a primeira condição para que a atividade aconteça. Além desta, é preciso que a atividade tenha motivos, ações e operações. Sendo assim, o motivo "[...] se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade" (LEONTIEV, 1978, p. 82), mobilizando o sujeito a agir, para alcançar determinado objetivo. Como o conceito de motivo se relaciona com a necessidade, o conceito de objetivo está correlacionado ao de ação. Esta pode ser considerada como "[...] processo subordinado a representação que se tem do resultado que deve ser alcançado, o processo subordinado a um fim consciente" (LEONTIEV, 1978, p. 82). A ação tem uma finalidade específica na atividade do sujeito.

As ações podem ser realizadas de modo subjetivo e material, podem acontecer por meio de operações externas e internas (mentais), temos assim mais um elemento da atividade: as operações. As operações são o modo como serão realizadas determinadas ações e dependem das condições existentes disponíveis para a realização. Em síntese, o motivo está relacionado à atividade, a ação à finalidade, e as operações às condições objetivas de vida dos sujeitos, assim a atividade humana se estrutura e mobiliza o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Esses conceitos quando direcionados a educação escolar, nos remete ao fato de que a atividade pedagógica deve ser a unidade que regula a organização do ensino, direcionado a formação dos processos psíquicos dos sujeitos via apropriação da cultura objetivada. Diante disso, é necessário que pensemos essa relação na escola, em que nós, enquanto professores, possamos mobilizar necessidades e motivos nos estudantes, para que esses se apropriem dos conceitos, pois à medida que isso acontecer, o sujeito se desenvolve e humaniza-se.

Diante disso, corroboramos com Moura (2021, p. 80) ao afirmar que o "conhecimento sobre a forma como se realiza a relação entre ensino, aprendizagem

e desenvolvimento [...] é fonte de aprendizagem para o exercício da docência". Assim, fazem-se necessários espaços de aprendizagem em que coletivamente o professor possa significar tais princípios à organização do ensino, sendo esta sua atividade. Isso porque "A consciência de que a aprendizagem se dá na dinâmica da cooperação entre indivíduos que orientam as suas ações para objetivação de seus motivos dá ao organizador de espaços de aprendizagem [...]" (MOURA, 2021, p. 80)

Ao consideramos tais pressupostos, podemos elencar a OPM/UEM como uma possibilidade de viabilizar a significação da atividade pedagógica, ao pensar na organização os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento adotando como base teórico-metodológica, a AOE. Assim, no próximo tópico discorremos sobre o movimento formativo dos professores que participam da OPM, vinculada à uma universidade no noroeste do Paraná.

3 ATIVIDADE COLETIVA: AS AÇÕES FORMATIVAS NA OFICINA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA

O projeto de extensão por nós mencionado, tem como um dos seus objetivos proporcionar a formação continuada dos professores das escolas públicas na área de matemática, especialmente, em relação à organização do ensino desta disciplina para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto teve início em 2011 e acontece até os dias atuais com a participação de professores da educação básica e do ensino superior, alunos da graduação e pós-graduação. Os estudos, pesquisas e trabalhos são desenvolvidos coletivamente com os participantes, no intuito de aprofundar e ampliar o conhecimento matemático, compreendendo o conhecimento matemático como produto cultural que precisa superar a lógica formal.

Nesses estudos, são problematizados e elaborados recursos didáticos e ações de ensino capazes de possibilitar a apropriação do conhecimento científico e a formação do pensamento teórico de estudantes e professores. Assim, como pontuado, a OPM constitui-se como um espaço de aprendizagem da docência. Sobre isso, Panossian *et. al.* (2017, p. 394) destacam que tal projeto busca "[...] estreitar o vínculo entre a escola e a universidade, e reduzir a brecha entre investigação e prática docente [...]", isto é, reconhece na materialidade sua função e contribui para o movimento contínuo de formação de professores.

Moraes *et. al.* (2012) explicam a dinâmica das ações formativas na OPM. De acordo com as autoras, os encontros são previamente organizados por um grupo de formadoras que, tendo como referência a THC e a AOE, assumem a atividade de ensino. No movimento formativo, deve ser gerada a atividade de aprendizagem mediante à

> [...] elaboração e análise de atividades de ensino a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, em especial da teoria da atividade, têm possibilitado aos professores participantes da OPM a consolidação de novas zonas de desenvolvimento proximal, em que os docentes têm a possibilidade de dar outra qualidade à sua aprendizagem conceitual, e isso, consequentemente, modifica o modo de ensinar (MORAES, et. al., 2012, p. 152-153).

Diante disso, nossas discussões se fundamentam na THC, com autores como Vygotsky, Leontiev e Davidov. A escolha desse referencial se justifica devido a compreensão de que os conhecimentos não são herdados biologicamente, mas ensinados. Isso evidencia a necessidade da educação formal. Ao considerarmos este referencial teórico, tem-se a possibilidade de pensar na apropriação da cultura acumulada pela humanidade ao longo dos anos e que ao se apropriar desses bens o sujeito humaniza-se.

Para tanto, o sujeito precisa estar em atividade para que essa formação e humanização se consolidem. Com o objetivo de contemplar o conceito de atividade aprofundado por Leontiev (1978), Moura *et al.* (2018, p. 421) nos propõe a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), como um modo de organização da atividade do professor, a atividade pedagógica "[...] compreendida como uma unidade entre a atividade de ensino, realizada pelo professor e a atividade de aprendizagem da criança [...]". Como formas de materialização da AOE, Moura *et al.* (2010) elencam o jogo, a história virtual do conceito e a situação emergente do cotidiano. Contudo, conforme exemplificam Santos, Lacanallo-Arrais e Moraes (2021) as formas de materialização da SDA, não são fixas, podem se inter-relacionar mesmo que a ênfase seja preponderante em uma delas.

A AOE como um modo geral de organizar o ensino, possibilita ao professor sistematizar momentos em sua prática pedagógica para que as crianças estejam em contato com instrumentos, sejam eles físicos ou mentais, mobilizando a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, o coletivo que compõe a OPM/UEM tem o desafio de fortalecer o ensino de matemática na Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de discussões sobre práticas docentes fundamentadas na THC, com autores como: Davidov; Vygotski e na AOE, com autores como Moura, Araujo e Serrão (2018)

Assim, a partir dessas discussões feitas no grupo e tendo como base a AOE, a OPM/UEM, desde seu início, já elaborou diferentes Situações Desencadeadoras de Aprendizagens (SDA), o que demonstra o movimento do grupo de discutir e pensar em propostas didáticas para o ensino de matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Situações Desencadeadoras de Aprendizagem criadas pela XXX/XXX

NOME DA SITUAÇÃO	AUTOR (ANO)	CONTEÚDO	PÚBLICO-ALVO
Eleição na floresta	Novaes, Lacanallo- Arrais e Moraes (2012)	Correspondência biunívoca	Professores
A chamada	Vignoto e Moraes (2013)	Correspondência biunívoca	Alunos de anos iniciais do ensino fundamental
O ratinho Toquinho e o bolo de chocolate	Moya (2015)	Números	Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental
Desafio dos ovos	Moraes *et al.* (2017)	Grandezas e medidas	Educação infantil
Fofinho	Lacanallo-Arrais, Lazaretti, Moya e Moraes (2018)	Grandezas	Bebês
Calçando a Centopeia	Santos e Lacanallo-Arrais (2018)	Multiplicação por soma de parcelas de parcelas iguais	Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental
Os organizadores do reino	Santos e Lacanallo-Arrais (2019)	Grandezas (massa e comprimento)	Professores
Hora do recreio	Moya *et al.* (2019)	Grandeza (tempo)	Alunos dos primeiros anos do ensino fundamental
Jogo boliche	Santos, Lacanallo-Arrais e Moraes (2020)	Número como grandezas	Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental
Cachinhos de ouro	Ferro, Lacanallo-Arrais e Moraes (2020)	Grandezas	Alunos da educação infantil
Jogo das bolinhas	Lacanallo-Arrais, Ferro, Santos e Moraes (2021)	Grandeza (massa)	Professores
Leo e o Jogo Acerte o alvo	Santos, Lacanallo-Arrais e Silva (2022)	Massa e comprimento	Alunos da educação infantil
Camilão, o comilão	A ser publicado	Divisão	3°ano do ensino fundamental
Pokemat	A ser publicado	Multiplicação	3°ano do ensino fundamental
Matcraft	Silva (2022)	Controle de quantidades	Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelos autores.

As SDAs expostas revelam o trabalho do coletivo que com o mesmo objetivo pensou em possibilidades didáticas para ensinar conceitos matemáticos, pois como

afirma Petroviski (1980, p. 134, tradução nossa) “O coletivo que está coesionado é capaz de salvar das dificuldades mais facilmente, de trabalhar em harmonia, de criar as possibilidades mais favoráveis”.

Sendo assim para o professor o conhecimento dos princípios teóricos e metodológicos é determinante. A AOE é um desses princípios, que se materializa por meio de SDA, que quando utilizado pelo professor, possibilita que ele e seus alunos estejam em atividade, superando por incorporação o que já foi produzido pela humanidade.

Entretanto para que esse movimento aconteça é necessário que esse professor esteja em movimento de discussão coletiva, estudo e planejamento, isto é, em formação contínua, já que esses espaços de troca permitem que o docente se forme e ressignifique sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi relatar o movimento formativo de professores que ensinam matemática, participantes de um projeto de extensão vinculado a uma universidade pública localizada na região noroeste do Paraná, descrevendo o movimento de formação contínua por meio de projetos vinculados a universidade.

As SDAs apresentadas são resultantes de um coletivo, constituído por: graduandos, pós-graduandos, professores universitários e da educação básica. Destacamos que, o detalhamento dessas produções, encontram-se nos artigos, dissertações, capítulos de livros, TCCs, entre outros. Desse modo, podemos reconhecer a importância de estarmos em coletivo para pensar em possibilidades didáticas para o ensino de matemática.

A variedade de conteúdos dispostos nas situações desencadeadoras de aprendizagem formuladas pelos participantes necessitou de estudos e pesquisas sobre questões que versem sobre o desenvolvimento humano e a matemática. A materialização desses estudos, se configuram como instrumentos à apropriação conceitual com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico

Ademais, inferimos que o fato de professores da educação básica participarem da OPM/UEM, fortalece e evidencia o projeto como um espaço de formação contínua de professores, permitindo que estes estejam em atividade, buscando novos conhecimentos e formas de ensinar em direção a um ensino emancipador.

REFERÊNCIAS

FERRO, L. L. de S.; LACANALLO-ARRAIS, L. F.; MORAES, S. P. G. de. A organização do ensino de matemática na educação infantil em um contexto formativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 2, n. 2, p. 83-98, 2020.

LACANALLO-ARRAIS, L. F.; LAZARETTI, L. M.; MOYA, P. T.; MORAES, S. P. G. de. ENSINANDO MATEMÁTICA AOS BEBÊS: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. esp., p. 89–105, 2018. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n.especialp89-105. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8071. Acesso em: 2 jul. 2023.

Lacanallo arrais, l. F.; ferro, l. L. De s.; santos, e. De a. Dos s.; moraes, s. P. G. De. O movimento de aprendizagem coletiva do professor que ensina matemática. **Revista Humanidades e Inovação,** Tocantins, v.8, n.41, p. 369-381, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4970. Acesso em: 2. Jul. 2023

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

MORAES, S. P. G.; ARRAIS, L. F. L.; GOMES, T. S.; GRACILIANO, E. C.; VIGNOTO, J. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 138–155, 2012. DOI: 10.14244/19827199352. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/352. Acesso em: 30 jun. 2023.

MORAES, S. P. G. DE; VIGNOTO, J. O ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização: uma análise sobre os cadernos dos escolares. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 115-124, set, 2013.

MORAES, S. P. G. de. *et al.* O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.19, n.1, p.353-377, 2017.

MOURA, M. O. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A.D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Didática e Formação de Professores:** embates com as políticas neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2021, p. 71-85.

MOURA, M. O. ARAÚJO, E. S. SERRÃO, M. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, 2018, p. 411-430.

MOURA, M. O. de et al. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010, p.205-229.

MOYA, P. T. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MOYA, P. T. *et al.* A organização do ensino da grandeza tempo nos anos iniciais de escolarização. **Educación Matemática,** v.31, p.151-176, 2019. Disponível em: http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol31/3/06_REM31-3.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023

PANOSSIAN, Maria Lucia et al. Investigação e prática docente: função exponencial e o fenômeno terremoto na Oficina Pedagógica de Matemática. **Enseñanza de las ciências: revista de investigación y experiencias didácticas.** n. Extra, p. 393-398, 2017.

PETROVSKI, A. *Psicologia General.* Moscou: Editorial Progresso, 1980.

SANTOS, E. A. dos; LACANALLO-ARRAIS, L. F. PIBID Pedagogia e o ensino da matemática: Princípios e possibilidades para a formação inicial de professores. *In:* **Educação no século XXI: Formação docente.** Belo Horizonte: Poisson, 2019, p. 7-13.

SANTOS, E. de A. dos; ARRAIS, L. F. L. Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática: uma Experiência Formativa a Partir do Pibid. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 12, n. 1, p. 99–105, 2019. DOI: 10.17921/2176-5634.2019v12n1p99-105.

SANTOS, E. de A. dos; LACANALLO ARRAIS, L. F. .; MORAES, S. P. G. de. Atividade colaborativa na formação inicial de professores que ensinam matemática nos primeiros anos de escolarização. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

Santos, E. de A. Dos; LACANALLO-ARRAIS, L. F.; MORAES, S. P. G. A organização do ensino de matemática e o jogo: re (pensando) possibilidades educativas. **Revista Educação em Foco,** v. 26, n. 1, 2021.

SANTOS, E. de A. dos; LACANALLO-ARRAIS, L. F.; SILVA, Diogo Almeida e. REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, n. 1, 2022, p.85-105.

SILVA, Diogo Almeida e. **Os nexos conceituais algébricos e o jogo matcraft:** uma proposta para o ensino de matemática nos anos iniciais de escolarização. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODOCÊNCIA, OBEDUC E PIBID NA UFOP

Andressa Maris Rezende Oliveri*

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar os efeitos dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid desenvolvidos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo Instituto Federal de Educação de Minas Gerais – *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), na formação de professores e escolas participantes. O referencial teórico e metodológico fundamenta-se no Ciclo de Políticas (BOWE *et al*.,1992) e na Teoria da Atuação (BALL *et al*., 2016). Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a entrevista semiestruturada com docentes do Ensino Superior e da Educação Básica integrantes/egressos destes, e o exame dos documentos produzidos pelo governo federal e dos relatórios redigidos pelas IES implementadoras. Neste momento, apresentamos algumas reflexões, advindas do exame de documentos produzidos pelo governo federal e pela UFOP, a respeito da contextualização histórica e política dos programas de formação de professores Prodocência, Obeduc e Pibid implementados por esta instituição. A análise dos dados demostra que a implementação da política de formação de professores dos governos Lula e parte do governo Dilma Rousseff ocorreu em um momento político e econômico favorável a criação de um projeto formativo de viés crítico e emancipador dos sujeitos. A adesão da UFOP aos programas colaborou para que houvesse avanços na formação de professores na instituição e nas escolas participantes, no que se refere à aproximação entre universidade e escola, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e ao fortalecimentos das licenciaturas no contexto da instituição.

Palavras-chave: Formação de professores. Política educacional. Pibid. Obeduc. Prodocência.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuação na Educação Básica envolve aspectos como a constituição da política educacional, as concepções de homem e sociedade, e o currículo. A inserção de uma demanda relacionada a esta temática na agenda política ocorre a partir de disputas entre diferentes grupos sociais como as agências multilaterais, governos, associações de docentes, sindicatos e a sociedade civil.

De acordo com Ball (1994), os grupos sociais travam embates na tentativa de fazer prevalecer sua concepção de educação, de modo que as políticas, programas e projetos são criados e recriados nos diferentes espaços sociais. Ball (2009) e Ball *et al.* (2016) afirmam que os atores sociais atuam sobre a política de diferentes maneiras,

*Doutora em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI - UFOP). andressamaris@yahoo.com.br.

pois sua interpretação e tradução são influenciadas pelas suas vivências, experiências e possibilidades de interpretação fornecidas pelo texto político e pelo contexto material, no qual a política será colocada em ação. A atuação dos atores sociais sobre a política pode levar à resultados diferentes daqueles inicialmente traçados pelos seus formuladores.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado[1] cujo objetivo foi analisar os efeitos dos programas Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação (Obeduc) e do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolvidos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo Instituto Federal de Educação de Minas Gerais – *campus* Ouro Preto (IFMG-OP), na formação de professores e escolas participantes.

O referencial teórico e epistemológico, que orientou este estudo qualitativo, firma-se na perspectiva pluralista, fundamentado no Ciclo de Políticas (BOWE *et al*.,1992) e na Teoria da Atuação (BALL *et al*., 2016). A perspectiva pluralista compreende a política como construção social que é influenciada pelas ações e embates entre os atores sociais. Os dados foram produzidos a partir da entrevista semiestruturada com 22 docentes do Ensino Superior e da Educação Básica integrantes/egressos dos programas e do exame dos documentos relativos aos programas produzidos pelo governo federal e pelas IES implementadoras.

Neste momento, apresentamos algumas reflexões, advindas do exame documental dos editais, leis, portarias e relatórios produzidos pelo governo federal e dos relatórios produzidos pela UFOP, a respeito da contextualização histórica e política dos programas de formação de professores Prodocência, Obeduc e Pibid implementados por esta instituição.

Este trabalho está organizado em cinco seções, além desta seção introdutória. A segunda seção apresenta o referencial teórico sobre a Teoria da Atuação; a terceira aborda o momento político no qual os programas de formação foram formulados e os objetivos de cada um deles; a quarta trata do contexto histórico no qual eles foram implementados; na quinta seção encontra-se as considerações finais.

[1] OLIVERI, Andressa M.R. **Análise dos contextos de implementação e os efeitos das políticas educacionais**: um estudo sobre os programas de formação de professores na Região dos Inconfidentes – MG. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

2 A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE A POLÍTICA

Os pesquisadores Bowe *et al.* (1992) descrevem o processo político de modo dialético, com o envolvimento e articulação de vários contextos em que os atores sociais irão lidar com a política como as instituições de ensino (contexto micro) ou as instâncias governamentais (contexto macro). Na dimensão prática, ou seja, nos locais em que as políticas serão implementadas como a escola e a universidade, os diferentes sujeitos atuam sobre a política em contextos diversos como: contextos situados que se referem à localidade, matrículas e história da escola; cultura profissional que trata dos valores, experiência dos docentes e gestão da escola; e contextos externos que dizem respeito ao grau de qualidade, apoio das autoridades e classificação da escola quanto à qualidade do ensino (BALL *et al*., 2016).

Bowe *et al.* (1992) afirmam que os profissionais que atuam na escola não são totalmente excluídos das políticas porque possuem um papel ativo em sua implementação, recriação e adaptação, exercendo o papel de coautor do texto, visto que elas são intervenções textuais. A leitura realizada por estes profissionais acerca dos documentos e outros textos que orientam as políticas e programas pode levar à adesão, rejeição, seleção, exclusão e questionamentos sobre estes. Assim, os professores e demais profissionais da educação assumem um papel atuante no processo de interpretação e tradução das políticas educacionais, pelo fato de que sua ação é influenciada por suas concepções de mundo, vivências e pelas possibilidades materiais de desenvolvimento do seu trabalho.

Para Ball *et al.* (2016), o processo de interpretação e tradução das políticas, denominado Teoria da Atuação, são duas instâncias de ação sobre estas que auxiliam na compreensão dos significados construídos no âmbito do contexto da prática. A interpretação busca compreender os interesses e intenções das instituições. A tradução consiste na ação de fazer a política “acontecer”, ou seja, é a ação de pôr em prática por meio das reuniões, formações, materiais explicativos ou normativos. Ela é um espaço em que a política e a prática interagem por meio da criatividade, da intervenção e produção das ações do sujeito sobre a política.

No processo de atuação, trazemos para a discussão Tardif (2012) que trata dos saberes docentes, os quais são elaborados pelos professores. Os saberes são provenientes de diferentes fontes como a formação profissional, a experiência e vivência pessoal, as relações sociais e o trabalho. Eles influenciam sua prática e a

constituição do *habitus* docente. Estes saberes são utilizados pelos professores na tradução e interpretação da política na construção e organização dos projetos nos espaços da escola e da universidade, influenciando sua trajetória e efeitos nestes espaços. Os pesquisadores Ball *et al.* (2016, p. 37) destacam a importância de se conhecer o espaço em que a política se desenvolve porque "as políticas – novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes".

3 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODOCÊNCIA, OBEDUC E PIBID NOS GOVERNOS LULA E DILMA

A formação de professores no Brasil, nos anos 2000, viveu um momento histórico com a promulgação do Decreto nº 6755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e com o redirecionamento das atividades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a acompanhar as ações de formação de professores para a Educação Básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

A política educacional nos governos Lula (2003-2010) e parte do governo Dilma Rousseff (2011-2016) foi desenvolvida em um momento político e econômico favorável ao estabelecimento de um projeto formativo de viés progressista, que dava primazia à formação que valorizava os saberes e conhecimentos dos professores, ao processo de investigação e construção de práticas pedagógicas diferenciadas, à integração entre escola e universidade, à articulação entre teoria e prática.

Apesar da intensificação da regulação e precarização do trabalho docente (FREITAS, 2002), houve avanços na proposição de programas e projetos para a formação docente como o Prodocência, Obeduc, Pibid, dentre outros programas, que visavam a formação em nível superior e a valorização da profissão. Além disso, outras políticas e programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) colaboraram, mesmo que de forma indireta, para o financiamento e ampliação dos cursos de licenciatura. Assim, este conjunto de ações do governo federal indicava novos caminhos para o Ensino Superior e para a Educação Básica.

No entanto, o governo Dilma sofreu um golpe-jurídico-midiático-parlamentar no ano de 2016 (SAVIANI, 2020), o que contribuiu para o encerramento dos programas Prodocência e Obeduc ainda neste governo. O Pibid sofreu cortes orçamentários, mas continua em atividade. Nos governos Temer (2016 a 2018) e Bolsonaro (2019 a 2022) o projeto neoliberal tecnicista de formação de professores colabora para o desmonte da educação e desvalorização do professor e da Ciência. O estudo das ações de formação citadas acima torna-se necessário para que se tenha em memória as práticas educativas que se aproximam da perspectiva progressista e de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1996).

O Prodocência teve o primeiro edital lançado em 2006 e foi encerrado em 2013. O seu objetivo era contribuir para a melhoria dos cursos de formação de professores com financiamento de pesquisas e projetos que discutissem o currículo, a avaliação e as práticas desenvolvidas pelas IES formadoras, colaborando para a valorização e inovação na formação docente.

O Obeduc foi instituído no ano de 2006 e teve o lançamento do seu último edital em 2012. Ele fazia parte da política de valorização e fortalecimento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica desenvolvida pela DEB. Este programa visava a articulação entre programas de pós-graduação, cursos de licenciatura e as escolas da Educação Básica, estimulando a formação de pós-graduados em nível de mestrado e doutorado para atuação e produção de pesquisas na área de educação (BRASIL/CAPES/INEP, 2008).

O Pibid foi lançado no ano de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7219/2010, seu propósito é a formação de professores em nível superior, por meio da integração entre universidade e escola, na vivência do ambiente escolar, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além da valorização da profissão e do reconhecimento dos docentes da Educação Básica como coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2010).

Os programas citados acima representam alguns dos eixos constituintes da política de formação de professores presente no Decreto nº 6755/2009, os quais são a concepção de formação ligada à prática pedagógica, a formação para a pesquisa, a parceria entre universidade e escola e o desenvolvimento profissional docente.

4 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRODOCÊNCIA, OBEDUC E PIBID NA UFOP

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada no ano de 1969, a partir da incorporação da Escola de Farmácia e da Escola de Minas, criadas em 1839 e 1876, respectivamente, com tradição na formação de bacharéis para atuação nas áreas de farmácia e engenharia. A instituição encontra-se localizada na região central do estado de Minas Gerais que pertence a Região Intermediária de Belo Horizonte.

Nos anos 1980 e 1990 houve a criação das licenciaturas em Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras, Matemática e Música. No final dos anos 2000, a UFOP passou por um momento de expansão dos cursos de licenciatura incentivado pelo programa REUNI. A implantação dos novos cursos ocorreu a partir da adesão da insittuição a este programa no ano de 2007, sendo implementadas as licenciaturas, na modalidade presencial, em Educação Física, Química, Física e Pedagogia. A instituição também conta as licenciaturas a distância em Geografia, Matemática e Pedagogia.

A adesão ao programa REUNI colaborou para a criação de novos cursos de licenciatura e para a ampliação do número de vagas. De acordo com a proposta da UFOP, submetida ao edital nº19/2013 do programa Prodocência, esta expansão contribuiu para que houvesse mudanças com relação à presença destes cursos na instituição e na organização interna das licenciaturas, no que se refere ao “perfil dos estudantes, crescimento do número de docentes com formação na área pedagógica, ampliação de demandas por campo de estágio, criação de projetos vinculados à formação de professores e às escolas públicas da Educação Básica e a criação da pós-graduação na área de educação” (BRASIL/MEC/UFOP/PROPOSTA PRODOCÊNCIA, 2013, p. 1).

Atualmente, a UFOP desenvolve ações de formação docente abrangendo os cinco municípios sob jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. A instituição constitui-se, também, em referência regional e nacional no contexto de formação de professores para a Educação Básica.

De acordo com os documentos produzidos pela instituição sobre os programas, os cursos de licenciatura passaram por um processo de reestruturação e reformulação de seus currículos e projetos pedagógicos de curso (PPC) para que

fossem adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) de 2002. E isto propiciou a organização de projetos como o "UFOP com a Escola". Ele um programa extensionista que promove ações de formação continuada de professores em parceria com as escolas públicas pertencentes aos municípios citados acima.

No entanto, a Subcâmara de Licenciatura, órgão ligado à Prograd/UFOP, percebeu a necessidade de se estabelecer "[...] um eixo que perpasse os cursos de licenciatura e que oriente a formação de professores pretendida pela UFOP, o qual possa ser tomado como baliza para a multiplicidade de questões que surgem a cada momento em cada um desses cursos" (BRASIL/MEC/UFOP/PROPOSTAPRODOCÊNCIA, 2013, p. 2).

A participação nas chamadas dos editais dos programas Prodocência, Obeduc e Pibid representaria uma oportunidade de captação de recursos para a integração, melhorias dos cursos de licenciatura e da formação continuada dos professores da Educação Básica.

O exame dos documentos sobre o Prodocência na UFOP permitiu a identificação do projeto "Licenciatura na UFOP: reorganização curricular, integração dos cursos e inovação pedagógica", desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016. Ele versava sobre aspectos relativos à participação dos alunos de licenciatura, professores formadores e docentes da educação no processo formativo e na construção da profissão docente. O trabalho com práticas inovadoras, a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura e a integração entre estes são as temáticas propostas neste documento.

A participação nos editais do Pibid poderia contribuir para o fortalecimento das licenciaturas e a possiblidade de formação integrada entre escola e universidade. Em vista disso, a UFOP concorreu ao primeiro do edital deste programa no ano de 2008 com o projeto denominado "Projeto de Estímulo à Docência (PIBID/PED-UFOP) que contou com quatro subprojetos desenvolvidos nas escolas da rede pública estadual e municipal das cidades de Ouro Preto e Mariana.

Este projeto foi iniciado no ano de 2009, tinha como objetivo o incentivo e a valorização da docência com vistas à formação que articulasse teoria e prática nos espaços da escola e da universidade e a permanência na docência após o término do curso. O Pibid foi ampliado com a inclusão de outras licenciaturas e áreas de trabalho para o desenvolvimento dos projetos institucionais, conforme as chamadas dos editais

realizadas pelo governo federal, tendo seus projetos aprovados em todas as edições do programa.

A instituição já desenvolvia o Pibid e o Prodocência direcionados à formação inicial e à integração e construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas. A participação no Obeduc também poderia contribuir para a formação inicial e continuada dos professores da região por meio da formação pela pesquisa. Além de aproximar universidade e escola no desenvolvimento de pesquisas e formação de pesquisadores no Ensino Superior e na Educação Básica.

Diante desta oportunidade, a UFOP desenvolveu a pesquisa em rede "Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: um estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID" durante o período de 2014 a 2017, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), por meio dos núcleos de pesquisa dos seus programas de Pós-Graduação em Educação. O objetivo desta pesquisa foi reconhecer as contribuições do Pibid para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores.

A pesquisa em rede, desenvolvida no âmbito do Departamento de Educação (DEEDU/UFOP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFOP), também contribuiu para a formação inicial e continuada dos estudantes das licenciaturas e professores da Educação Básica integrantes, deste por meio da formação pela pesquisa. Os docentes deste nível de ensino atuaram como professores pesquisadores da Educação Básica, participando de todas as etapas que envolvem o processo de pesquisa desde os estudos teóricos, apresentação de trabalhos, a coleta e análise de dados, e a produção de textos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a contextualização histórica e política dos programas de formação de professores Prodocência, Obeduc e Pibid implementados pela Universidade Federal de Ouro Preto nos seus *campi* localizados nas cidades de Mariana e Ouro Preto.

Nos contexto macro da política, compreende-se que os governos Lula e parte do governo Dilma promoveram a organização e investimentos em uma política de formação docente que se aproxima da concepção progressista que visa a autonomia

e emancipação dos sujeitos, a valorização da ciência e da educação. A criação dos referidos programas pelo governo federal, promoveu, em certa medida, avanços na formação docente e o fortalecimento dos cursos de licenciatura no âmbito da UFOP. Contudo, como observa Jardilino (2015), a formação de professores deve ser constituída em uma política de Estado sólida que expresse uma identidade nacional, indo além das reformas curriculares ou de ações isoladas das instituições formadoras.

No contexto micro da UFOP, observamos que a instituição era referência na formação de bacharéis nas áreas de farmácia e engenharia, consolidou-se também como instituição formadora de professores nos contextos regional e nacional. Isto ocorre, dentre outros aspectos, devido a atuação dos docentes responsáveis pela implementação destes programas nesta IES. Os docentes enxergaram uma oportunidade de implantação de um projeto formativo de emancipação dos sujeitos, firmado na articulação entre teoria e prática, na parceria entre escola e universidade e na formação pela pesquisa.

Desta forma, estes professores traduzem a política de formação docente em projetos alicerçados no diálogo, na reflexão, na pesquisa de modo que teoria e prática sejam articuladas nos espaços da universidade e da escola. A participação da UFOP no REUNI, bem como nos programas de formação Prodocência, Obeduc e Pibid contribuiu para a consolidação da instituição no desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada na Região dos Inconfidentes.

Agradecimento
À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BALL, S.; BOWE, R.; J.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. **Educational reform***:* a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa; Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Edital CAPES/INEP/SECAD nº 01/2008. Chamada para IES apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação vinculados aos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos, com

vistas à disseminação das informações dos bancos de dados do INEP, no âmbito do Observatório da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL/MEC/UFOP. **Proposta Programa Prodocência UFOP**: 2014-2016. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013, p. 11. Projeto.

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

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade***,* Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 26 jul.2023.

JARDILINO, José Rubens L. Contribuições do PIBID para a formação de professores: notas sobre uma experiência regional. In: SALES, José A. M. de.; FARIAS, Isabel M. S.de.; LIMA, Maria do Socorro L.; CAVALCANTE, Maria Marina D. (Orgs.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade***.* 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 825-838.

OLIVERI, Andressa M.R. **Análise dos contextos de implementação e os efeitos das políticas educacionais**: um estudo sobre os programas de formação de professores na Região dos Inconfidentes – MG. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS TECIDAS NA "COLCHA DE RETALHOS": O LUGAR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARADIGMA SINGULAR PLURAL

Maria Thais Fernandes[1]

Juliana Paiva Pereira de Souza[2]

Margaréte May Berkenbrock- Rosito[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo 46 narrativas (auto) biográficas produzidas por alunos do Curso de Pedagogia de uma instituição privada da cidade de São Paulo, no ano de 2018. Tem como objetivo compreender como o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", contribui para a formação da consciência estética de futuros professores. Adota-se o conceito de estética e Educação Estética de Schiller (2017), entre os impulsos sensível e racional; de Josso (2004) sobre narrativas de vida; Delory-Momberger (2016), a respeito de pesquisa biográfica; Passeggi (2016), em relação a narrativas (auto)biográficas; e de Berckenbrock-Rosito (2009) sobre o dispositivo "Colcha de Retalhos". O estudo compreende o dispositivo "Colcha de Retalhos", como metodologia e epistemologia com ênfase na formação e investigação da influência das histórias de vida na constituição docente. A interpretação das narrativas tem como enfoque a hermenêutica de Gadamer (2000), que contribui para a prática de formação estética dos professores. Conclui-se o trabalho inferido o quanto o dispositivo colabora de maneira eficaz e eficiente para a tomada de consciência da historicidade via experiência estética podendo ser considerado como um facilitador na construção de narrativas (auto)biográficas com vistas ao desenvolvimento da autonomia e emancipação de futuros professores.

Palavras-chave: Colcha de Retalhos. Educação Estética. Formação docente. Narrativa (Auto)biográfica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como o dispositivo "Colcha de Retalhos", considerando a perspectiva da Educação Estética, contribui para a formação docente, por meio da construção de narrativas (auto)biográficas, além de ter como objetivo específico demonstrar como o dispositivo formativo "Colcha de

[1]. Mestranda em Educação, Universidade Cruzeiro do Sul e mariathaisprof@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Cruzeiro do Sul e julianappereira@hotmail.com
[3] Doutora em Educação, Universidade Cruzeiro do Sul e margaretemay@uol.com.br

Retalhos" consegue ampliar as possibilidades e preencher algumas lacunas apontadas por Josso (2004) nas narrativas de vida.

O objeto material trazido é constituído por 46 narrativas produzidas por meio do dispositivo "Colcha de Retalhos", com alunos do segundo semestre do Curso de Pedagogia, no ano de 2018, participantes da disciplina "Organização do Trabalho Docente", ministrada numa universidade particular na cidade de São Paulo, por Berckenbrock- Rosito, que foram analisadas na dissertação de Souza (2020).

Josso (2004) defende que ao elaborar a narrativa de vida, o sujeito se torna autor por pensar em sua existência, porque este processo autorreflexivo, obriga-o a um olhar para o passado e para o futuro, de maneira crítica que promove uma consciência social, histórica e cultural dos referenciais que o sujeito carrega em si e que constituem sua subjetividade.

Entretanto, a maior parte dos processos formativos docentes é conduzido apenas racionalmente, sem considerar a sensibilidade. Assim, este trabalho se justifica pela lacuna existente sobre o estudo a respeito da estética na constituição da identidade docente. Neste sentido, o grande diferencial do dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos" é promover experiências estéticas que conduzem o sujeito a uma junção do racional e do sensível nas narrativas de histórias de vida.

> A história tecida em retalhos é um convite para adentrar no mundo do imaginário, habitar o mundo das incertezas, a epifania de um mistério, a coisa fora do ato da percepção. A palavra fora significa que não se sabe explicar a razão de porquê um gesto pode ser mais significativo do que um discurso feito de muitas palavras. (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 488-489)

Os resultados obtidos indicam que o trabalho com as narrativas por meio do dispositivo "Colcha de Retalhos", foi um momento de resgate e ressignificação da história de cada membro envolvido. Foi notório que todo o processo possibilitou o conhecimento dos aspectos que constituem o ser, dando ao sujeito que narra a possibilidade de olhar não somente para aquilo que ressoa nele, mas também para a história, com a intenção de comprender todo o contexto nela inserido.

2 ABORDAGENS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO

Passeggi (2020) aponta três abordagens para estudo das narrativas em Educação: história de vida, com o foco na formação do sujeito; pesquisa biográfica, que trata da educação e a (auto)biográfica.

A primeira abordagem, Histórias de vida em formação, teve seu início na década de 1980 na Europa, com viés voltado para a formação continuada de adultos, de modo a resgatar e validar os saberes experenciais para a construção de projetos de vida. Esta abordagem prioriza a pesquisa-formação, num processo reflexivo e investigativo, composto entre os pares e o formador, numa perspectiva dialógica e coletiva.

> Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39)

Segundo a autora, a narrativa de formação obriga que se faça um balanço do que o sujeito fez durante sua vida, de modo a tomar consciência da fragilidade das suas intencionalidades e da inconstância de seus desejos.

> Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades [...] O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. (JOSSO, 2004, p. 48)

Ela também ressalta como o sujeito seleciona o que revelará de si, agindo com autonomia neste processo de escolha do que falar de si, já que nem tudo é possível ser partilhado ou contado. Nestes momentos, é possível o sujeito

> Revisitar o conhecimento de “si” por meio do que diz dele a narrativa considerada no movimento geral e nas suas dinâmicas, nas suas periodizações, nos seus momentos-charneira (processo de formação), a fim de extrair, a partir daí, as características identitárias e as projeções de si, as valorizações que orientaram as opções, os elementos de auto-retrato que dão os contornos de sua personalidade (JOSSO, 2004, p. 69)

Um questionamento primordial para a autora é “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2004, p. 115). Apenas quando o sujeito se depara com sua vida e é capaz de responder como se constitui, consegue ter consciência de valores, crenças e concepções construídas ao longo do tempo, sempre com influência de inúmeros fatores sócio-históricos.

Neste viés, ela alerta que o trabalho biográfico não deve se limitar apenas a resgatar lembranças pertinentes dos indivíduos através de levantamento de questões, mas precisa chegar nos momentos charneira, aqueles que transformaram as vidas, que trouxeram novas visões e perspectivas sobre os modos de ser e viver. Estes são os momentos que permitem que o sujeito compreenda como sua história se constitui como um processo de formação, articulando presente, passado e futuro.

A segunda abordagem para estudo das narrativas é a pesquisa biográfica em educação, que, segundo Passeggi (2020), se iniciou a partir dos anos 2000, na França, e foi além do âmbito da formação, ela expande as investigações para as relações que os sujeitos têm com as instituições escolares.

Neste sentido, Delory-Momberger (2016) esclarece que a pesquisa biográfica deve ser compreendida como um processo de individuação, da constituição de si, de subjetivação, juntamente às interações que esses processos têm com o outro e com a sociedade, considerando também a dimensão do tempo. “O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136)

A autora destaca que a biografia nasce antes de um processo reflexivo, no qual o sujeito constrói mentalmente sua narrativa, carregada de suas percepções e vivências para depois poder ser expressa verbal, oralmente ou ainda por imagens.

> Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137)

Estas experiências ocorrem nos mundos históricos e sociais e consequentemente são marcadas por eles. Inúmeros fatores como idade, atividade social, espaços sociais, campos institucionais atravessam estas experiências, Portanto, para Delory-Momberger (2016), os sujeitos não são capazes de perceber as realidades sociais como um sociólogo, pois estas fazem parte de suas experiências,

de tal forma que os sujeitos acabam relacionando-as consigo, de modo autorreferencial.

> A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138)

A autora sinaliza que mesmo quando os sujeitos vivenciam experiências similares ou idênticas, cada um terá seu modo particular de vivê-la, de atribuir-lhe significado e forma. Essa singularidade existe por causa da lógica interna (biográfica) do sujeito, composta por experiências anteriores que formatam a apreensão do presente e do futuro.

Nesta perspectiva, o que dá sentido e forma às vivências e experiências dos sujeitos são as narrativas que eles constroem. Conforme Delory-Momberger (2006), a narrativa não pode ser vista apenas como um sistema simbólico que configura a expressão da existência, mas sim a narrativa é o lugar em que o sujeito pode tomar forma, em que ele organiza, reflete, elabora e experimenta a história de sua vida.

> Nesse sentido, não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362)

A autora ressalta que as práticas formativas por histórias de vida fazem emergir a dimensão socializadora da atividade biográfica, observando que sua função principal é que os sujeitos compreendam a si mesmos e que se estruturem, vislumbrando seu vínculo de co-elaboração de si e do mundo social.

Já a pesquisa (auto)biográfica nasce no Brasil, em 2004, no primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão, com inúmeros pesquisadores da Europa, Ásia, Estados Unidos e Brasil. A introdução do (auto) sinaliza a subjetividade presente em pesquisa e acaba por omitir a formação e educação, que permite deixar o campo aberto a ser explorado pelos dois enfoques.

> É importante sublinhar que a pesquisa (auto)biográfica, no Brasil, nasce híbrida, múltipla, diversa. Ela se inspira nas duas primeiras abordagens e cresce com a contribuição de pesquisas em diversas áreas do conhecimento que com elas se identificam: história oral, sociologia, saúde, literatura, artes, formação de professores etc. Podemos melhor compreender essa diversidade dentro do espírito comunitário, ou seja, o da partilha, da convivência e da coexistência das diferenças que se enriquecem mutuamente e que opera na e contra os perigos de hegemonias, catequeses e tabus (PASSEGGI, 2020, p. 64).

Passeggi e Souza (2016) esclarecem que a utilização dos parênteses no prefixo auto, opção de escrita consagrada no Brasil, pode ter inúmeras interpretações, dentre as quais: indicar o uso de fontes biográficas e autobiográficas; destacar o compartilhamento existente entre a pessoa que narra e o pesquisador que a ouve. Ainda há a possibilidade de considerar que os parênteses aprisionam o eu ou que o evidencia.

> Na biografização como vida, encontramos o sujeito da experiência, que se reporta ao que acontece e ao que lhe acontece no mundo da vida. Na biografização como espaço de formação, teríamos o sujeito epistêmico, que retira lições das experiências vividas e contadas em sua narrativa. E na biografização, como processo de elaboração do texto, encontramos o sujeito autobiográfico, que se constitui na linguagem e pela linguagem, numa estreita relação com o sujeito epistêmico e o sujeito da experiência. (PASSEGGI, 2016, p. 310)

O dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos” possibilita a construção das narrativas (auto)biográficas, pois claramente aborda estas duas vertentes (história de vida e formação), de tal modo que o sujeito reflita sobre como é composto. Contudo, possui elementos sistematizados que possibilitam transpor a racionalidade presente na produção das narrativas, como aponta Josso (2004).

> As narrativas de histórias de vida usam uma linguagem racional e, na maior parte das vezes, convencional, mas a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo ou longínquo. (JOSSO, 2004, p. 264)

As abordagens apresentadas possibilitam, portanto, a compreensão do quanto o trabalho com narrativas na formação docente viabiliza a ressignificação dos aspectos vivenciados no ambiente escolar. Traz à consciência que o fazer docente é constituído de histórias, vivências e experiências que, de alguma maneira, ficam

registradas no corpo desencadeando sensações e sentimentos tidos como bons e ruins, possibilita compreender uma influência direta com o aprender, ensinar e pensar.

3 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: DISPOSITIVO "COLCHA DE RETALHOS"

Podemos compreender a lacuna na formação docente (inicial e continuada), muitas vezes pautadas por um viés tecnicista, focado apenas nos conteúdos a serem transmitidos para os estudantes, desconsiderando toda a constituição do sujeito professor.

> Os modelos educativos são um testemunho desta dominância do pensar racional em detrimento das outras vias de conhecimento [...] este "esquecimento" das dimensões da nossa humanidade nos ajuda a compreender o "mal-estar" psicossomático que manifestamos cada vez com mais frequência. (JOSSO, 2004, p. 266)

Neste aspecto, o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos" consegue ir além, pois em seu cerne há a Educação Estética, pois para Schiller (2017), o homem encontra-se fragmentado, sem harmonia, sem humanidade em sua natureza, constituindo-se como mera reprodução. Deste modo, "o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração" (SCHILLER, 2017, p. 46), somente uma educação para a sensibilidade pode construir um conhecimento para a vida.

Schiller (2017) defende que o homem é composto de dois impulsos: o formal, que se alia à natureza racional e o sensível, ligado às sensações através das quais compreende e percebe o mundo. Para ele, estabelecer o equilíbrio entre os dois impulsos é tarefa da cultura, resguardando a sensibilidade das intervenções da liberdade e defender a personalidade contra o poder da sensibilidade, preservando o racional. Quando o homem consegue o equilíbrio alcança a existência plena, independente e livre, tendo o mundo em si e não apenas submetido aos múltiplos fenômenos.

Deste modo, o autor destaca que o homem deve sentir por ser consciente e ser consciente por sentir. Quando consegue simultaneamente ser consciente de sua liberdade e sentir a experiência, tem intuição da humanidade. Assim, o impulso em que o formal e o sensível atuam juntos é o lúdico, de modo a harmonizar as ideias da razão e compatibilizar o interesse oriundo dos sentidos.

Consoante, Josso (2004) demonstra como as narrativas de histórias de vida conseguem ser este momento do impulso lúdico, em que razão e sensibilidade podem caminhar juntas e contribuir para a formação docente, ou seja, as experiências estéticas promovidas no desenrolar do dispositivo “Colcha de Retalhos”.

> As narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos, trabalhamos com seus autores dão-nos acesso a essas dimensões de sensível, da afetividade e do imaginário, como tantas outras cores e notas musicais que ganham forma na trama racional das narrativas. As ciências humanas, ao imitarem servilmente o paradigma positivista das ciências da natureza, por toda espécie de razões política e historicamente explicáveis e compreensíveis, foram-nos habituando a abordar as realidades da vida dos seres humanos em categorias estandardizadas, construídas numa concepção cartesiana de recorte do objeto. Fazendo isto, muitos de nós perdem a capacidade de expressão das outras dimensões não-racionais do estar-no-mundo e, o que é ainda mais grave, às vezes, afastamo-nos dessas dimensões não-valorizadas nos lugares sociais que são os nossos, por termos também, de vez em quando, a convicção que essas dimensões são lamentáveis resíduos de épocas históricas anteriores. (JOSSO, 2004, p. 265-266)

Desta forma, as narrativas (auto)biográficas permitem que o sujeito religue “a razão (sujeito epistêmico) e a emoção (sujeito empírico), separados pelas tradicionais dicotomias: sujeito/objeto, razão/emoção, teoria/prática” (PASSEGGI, 2016, p. 310).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO DISPOSITIVO “COLCHA DE RETALHOS”

A “Colcha de Retalhos”, com suas dimensões escrita, oral e pictórica, construídas por meio de etapas com diferentes estratégias, consegue romper com a fragmentação do sujeito docente.

> o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 8)

A “Colcha de Retalhos” consegue contemplar inúmeras linguagens e possibilidades para que o sujeito se expresse e construa sua narrativa (auto)biográfica, como podemos observar no quadro síntese a seguir.

Quadro 1 - As dimensões da "Colcha de Retalhos"

	Narrativa escrita	Narrativa pictórica	Narrativa Oral
1º etapa	Descrever três cenas marcantes de sua experiência no Ensino Médio, a fim de compreender se houve submissão ou autoria.	Buscar imagens e metáforas nos relatos escritos para a confecção do retalho e montar imageticamente sua narrativa	Contar a sua história e ouvir a história do outro
2º etapa	Elaboração do quadro "Linha da vida". Realização de um mapeamento de momentos charneiras	Registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta	Costura coletiva dos retalhos
3º etapa	Assistir ao filme **Colcha de Retalhos**, buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica		Apreciação estética da obra "Colcha de Retalhos", impressões e discussões acerca da construção coletiva

Fonte: Adaptado de Oliveira, 2022, p. 105.

É essencial destacarmos que estas narrativas (auto) biográficas oriundas do dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", quando objeto de estudo do grupo de pesquisa de Berckenbrock-Rosito, são analisadas pelo enfoque hermenêutico.

O enfoque hermenêutico permite entender o pensamento do outro e do mundo, e, por conseguinte, a compreensão de si, como um modo de linguagem. Assim, "compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. [...] Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo" (GADAMER, 2000, p. 23).

Deste modo, aquele que pretende compreender estará exposto à uma confusão promovida por suas opiniões prévias acerca daquilo que busca compreender, aponta Gadamer (2000). Neste sentido, o saber da experiência constitui-se do lugar do outro, no jogo destas experiências vivenciadas "o saber gerado pela experiência hermenêutica abraça as próprias pessoas, a sua história, o seu saber prévio, seus preconceitos e suas expectativas" (GADAMER, 2000, p. 42).

5 O LUGAR DO SENSÍVEL NA ANÁLISE DOS DADOS

Josso (2004) aponta um limite no processo de construção das narrativas de vida, quando os sujeitos encontram dificuldade para enxergar os momentos de vida que fizeram com que suas vidas fossem transformadas, sendo necessárias para este processo de conscientização algumas indagações sistemáticas para promover reflexões.

Neste viés, a proposta do dispositivo “Colcha de Retalhos” com as questões sobre as cenas marcantes na trajetória escolar / acadêmica dos participantes e como eram as relações com o conhecimento e com os professores, se de autoria ou submissão, cumprem este papel, direcionando o foco de cada sujeito para repensar como estas experiências têm ainda hoje poder em suas escolhas como docente. Algumas revelam um processo construído de autoria, enquanto outras trazem duras lembranças de violências sofridas.

> A minha relação com o conhecimento no início foi bem complicada devido as dificuldades que eu me acarretei por falta de conteúdos no ensino fundamental. Porém, ao longo do tempo com o auxílio de professores essa relação se tornou simples e não se tornou uma relação de submissão e sim de autoria. (Alamillo) (SOUZA, 2020, p. 97)

> Quando ela via o que eu estava fazendo, gritou comigo, arrancou as folhas do caderno e mandou eu fazer tudo de novo, e ficou olhando eu copiar e chorar, e finalmente deu o horário da saída. (Crazy) (SOUZA, 2020, p. 97)

Outra estratégia presente no dispositivo “Colcha de Retalhos” é a construção do Quadro linha de vida, composto por momentos charneira, concebidos por Josso (2004), como aqueles que promovem grandes transformações no modo de ser e pensar do sujeito. Charneira é uma dobradiça, que no contexto das narrativas de vida pode ser entendido como o momento que divide e articula diferentes fases da vida.

> Já recebi apelidos maldosos da minha família com a justificativa de que era para uma melhora, algumas vezes encontrei até comida escondida, confesso que já até tentei tirar minha própria vida, não era fácil passar por tudo aquilo. (Sporenburg) (SOUZA, 2020, p. 102)

> ...ele colocou eu e minha mãe para fora de casa e naquela noite dormimos na rua, esse episódio causou transformações na minha vida ... (Infante) (SOUZA, 2020, p.102)

ISSN: 2176 - 1396

Este movimento de olhar para seu passado, possibilita que o sujeito reformule o que compreende de seu presente e seja capaz de repensar e planejar o seu futuro, pois "a necessidade de compreender estes aspectos é essencial para que no momento da sua prática, este futuro professor não reproduza as opressões sofridas." (SOUZA, 2020, p. 102).

Assim, amplia-se a possibilidade de reflexão para que os indivíduos identifiquem as circunstâncias que promoveram transformações em suas vidas. Este processo de tomada de consciência requer estratégias específicas de modo a trazer novas perspectivas sobre o que foi vivido, como as presentes no dispositivo "Colcha de Retalhos".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo para desenvolvimento da "Colcha de Retalhos", fica evidente como a experiência estética influencia na tomada de consciência da história do sujeito e de como ele consegue escolher e tomar decisões do que ou não relatar e trazer à tona. Mobilizar recursos internos para resgatar as experiências vividas, elaborar a narrativa escrita e posteriormente transformá-la em uma imagem, possibilita o acesso ao sensível, convertendo experiências de vida em uma verdadeira obra de arte. Desta forma, o sujeito também consegue se perceber reflexivo por meio da arte, sendo autor e produtor de arte, constituindo assim a consciência estética.

A confecção da "Colcha de Retalhos", pode ser entendida, portanto, como um projeto de conhecimento dos aspectos que constituem o ser. Ao narrar suas histórias e trazê-las à luz da consciência, promove-se a reflexão e amplia-se a capacidade do sujeito de olhar para sua história de um lugar diferenciado, posicionando-se conscientemente para seu lugar no mundo e com o mundo.

Neste sentido, ao narrar sua história, os participantes ao trazerem suas questões, inquietações e conquistas encontram a possibilidade de sair da condição do eu e partir para um lugar coletivo e de identificações. Possibilita trabalhar com crenças que constituem o sujeito e com isso encontrar caminhos e estratégias para construção de novos saberes e a identificação de recursos passa a ser algo mais tranquilo e motivador.

Sendo assim, podemos inferir que o dispositivo "Colcha de Retalhos" pode ser considerado como articulador no estudo de narrativas e possibilitar que a formação

de professora seja um processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos por via da dimensão estética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERCKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set./dez. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, 32(2), 359-371, 2006.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

GADAMER, Hans-Georg et. al. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero**. São Leopoldo. v. 2n. 2, p. 302-314, ago.-dez. 2016.

_____. Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020 / 57 – 79.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigacion Cualitativa**, Urbana, Illinois, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

OLIVEIRA, Kiara Maia de. Experiência estética e narrativas (auto) biográficas: uma urdidura da autonomia e submissão tramada de medo e ousadia na tecedura da “Colcha de retalhos”. **Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação**. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SOUZA, Juliana Paiva Pereira de. “Colcha de Retalhos” como ponte para construção da identidade docente: um estudo sobre as narrativas no campo da Educação Estética. **Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação.** Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID: MATIZES DE UM LASTRO FORMATIVO

Maria Lucia Marocco Maraschin[1]

RESUMO

O presente estudo relata e reflete aspectos formativos da trajetória teórico-metodológica percorrida a partir da construção, execução, acompanhamento e avaliação inerentes ao processo de iniciação à docência materializado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Matriciado por um projeto institucional que articulou todos os cursos de licenciatura dos cinco *campi* da instituição, distribuídos nos três Estados do Sul (PR, SC e RS), a proposta pedagógica do PIBID/UFFS objetivou, desde 2011, quando da sua institucionalização, atender aos objetivos da CAPES e aos objetivos institucionais: referendar os compromissos ético-políticos de uma universidade pública criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, em uma região de abrangência de aproximadamente 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul, região essa, historicamente, desassistida pelo poder público, especialmente com relação ao Ensino Superior gratuito. O programa e seus subprojetos retratam um esforço de construção coletiva que emergiu de um processo de negociações colegiadas, em atenção aos objetivos e alcances demandados. Salvaguardadas as singularidades de um processo dessa natureza, a mobilização, os tensionamentos e os diferentes jeitos de compreender e de fazer a iniciação à docência oportunizaram creditar à relação universidade/escola a conexão por meio de um lastro formativo, que se constituiu de peculiaridades e particularidades locais e regionais, as quais gradativamente foram sendo fortalecidas e qualificadas. Este artigo configura-se em relato de experiência vivido na UFFS no período de 2011 a 2022. Há destaques, há limitações, há probabilidades, mas, há acima de tudo, compromissos distintos com a formação inicial para a docência aos estudantes e continuada junto aos seus interlocutores: professores coordenadores de área, professores supervisores, colaboradores, os quais sinalizam possibilidades de adesão e compromissos com a docência assistida, construída coletivamente, dentre outros. Trata-se de um processo construído e ancorado em muitas mãos e jeitos de aprender a fazer-se docente.

Palavras-chave: formação inicial e continuada para a docência. Formação de professores. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo relata e reflete uma trajetória teórico-metodológica percorrida na construção e materialização da proposta institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A investigação analítico-reflexiva, deste processo formativo, transita pelas promoções, concepções e práticas de docência que norteiam/nortearam as ações

[1] Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: maria.maraschin@uffs.edu.br. Coordenadora Institucional (2011-2017) e Coordenadora de área e colaboradora de 2017 a 2022.

planejadas e executadas no movimento desse programa, descritas e assinaladas nos documentos institucionais e nos relatórios anuais. Tem como propósito mostrar que há iniciativas de docência, e que essas se diferenciam de acordo com a formação pessoal/profissional nos e pelos compromissos dos e com os seus interlocutores. Os sujeitos desse programa revelam fazeres e saberes significativos, ante os quais nos debruçamos para assegurá-los, a partir dos desafios vivenciados no cotidiano dos lócus formativos em destaque, mediados pela relação teoria e prática e pela relação universidade/escola.

Dentre os desafios, constitutivos dos matizes deste lastro formativo, trazemos percepções de coordenadores de área, os quais destacam as dificuldades de compreensão, sistematização e reflexão analítica dos estudantes, sob a alegação da falta de bases formativas. O enunciado careceu de distintos investimentos, cuja resolução não nos pareceu tão simples assim, vez que precisamos assumir a parte que nos coube neste latifúndio. Afinal, a universidade é tributária da formação dos profissionais que atuam na Educação Básica! Os supervisores, de forma responsável, assumiram seu papel, no cenário possível, com carga horária ampla de trabalho, escassez de tempo para as leituras e reflexões que lhe eram demandadas, porém, dispuseram-se a participar de um movimento formativo que fora crescendo e proporcionando-lhe desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional, notoriamente reconhecido como formação continuada em serviço.

Enfatizando as percepções, constantes nos relatórios anuais provenientes dos subprojetos das áreas, os destaques significativos da formação inicial e continuada, das quais foram/fomos partícipes, sinalizam: estudantes empolgados, assustados e, a princípio, críticos dos fazeres docentes, dos discentes e de gestão das escolas. Porém, gradativamente, sinalizam compreensões distintas, subsidiados pelas leituras, discussões e análises demandadas e mediadas pelos interlocutores, evidenciado que seria possível um novo fazer, um fazer e um saber, pelo menos desejável, diante das expectativas dos estudantes, nos diferentes níveis de incursão e atuação – isso da Educação Infantil ao Ensino Superior.

O anunciado sinaliza que a docência se configura numa construção permanente, mediada pelos referenciais teóricos específicos da área, pelos referenciais que demandam conhecimentos acerca dos sujeitos, bem como pelos conhecimentos pedagógico-metodológicos, atentos às especificidades inerentes aos processos de ensinar e aprender (GATTI, 2014).

ISSN: 2176 - 1396

1.1 BASES DIALÓGICO-TEÓRICAS QUE SUBSIDIAM A REFLEXÃO EM TELA

Nesse sentido, a dialogia, denominada pergunta/resposta, constituída como ferramenta de e dos aprendentes, nos conduziu a essa investigação justificada pela necessidade de conhecer os saberes e fazeres relativos à iniciação à docência que transversalizavam as ações desenvolvidas, particularizadas em cada subprojeto, em atenção aos compromissos que plasmaram o projeto institucional. A relação área/subprojeto, universidade/escola, teoria e prática no que se refere à realidade desejada e a realidade possível foram constitutivas das aprendizagens desejadas e desejáveis para o cenário vigente.

O que merece ser destacado na caminhada formativa, refletida, são os testemunhos de falas, sistematizados em distintos documentos[2]: diários de bordo, relatórios mensais, semestrais e anuais, nos artigos, resumos, *banners*, poesias, análises, fotografias, comentários, críticas. É o que denominamos *a priori*, como precursor de uma espécie protocolo formativo, apresentado como síntese de uma caminhada empreendida pelas diferentes vias e suas interfaces. Isso nos permitiu visualizar e vislumbrar processos de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas/profissionais, que, em seu tempo, fizeram elaborações que particularizam a singularidade do relato de um processo singular, em tela. A caminhada de construção da docência adensada pelas contribuições coletivas nutre-se pelo que é do sujeito e suas interações, numa relação histórica, ética e política.

O movimento em análise traduz essa caminhada, este percurso formativo, de construção e implementação de iniciação à docência e a consequente formação continuada, como se fosse uma obra de arte que foi sendo planejada, pintada e resignificada a muitas mãos, com o auxílio das múltiplas vozes, linguagens e cores, percepções e ações, muitas delas elaboradas e outras ainda em construção. Sabíamos *a priori* dos desafios que circunscreviam uma proposta de obra desta natureza! No entanto, cientes desses, ousamos assumir a possibilidade de que, no coletivo, aprenderíamos a fazer o que precisávamos necessariamente fazer. Por estarmos em múltiplos espaços e lugares: em três Estados, em várias dezenas de escolas e redes públicas estadual e municipal, nos oportunizamos e oportunizamos aos nossos estudantes uma diversidade de alternativas, relativas ao ser e ao fazer-se

[2] Há um inumerável quantitativo de materiais que compõe o repertório disponível fisicamente e *on-line* no acervo institucional.

ISSN: 2176 - 1396

professor na conjuntura da década em análise, o que se constituiu em um compromisso ímpar, individual e coletivamente.

Com o propósito de retribuir à sociedade que acolheu e se mobilizou para terem acesso a uma universidade pública, muitas foram as possibilidades que emergiram desses exercícios atentos à formação inicial e continuada de professores na e para a Educação Básica. Destacamos, outrossim, as constantes indagações que nutriram nosso fazer. Por que o projeto institucional e os subprojetos por *campi* foram concebidos e construídos no movimento coletivo? Onde estamos? Onde queremos ir? Por que aderimos a este processo formativo? Que escola desejamos para a sociedade que temos? Como podemos mais bem contribuir com a sociedade e suas instituições escolares, zelando pela formação inicial e continuada?

Movidos pelos desafios em tela e pelas necessidades sociais, ancoradas nas indagações formativas, dirigidas pelos objetivos e metas da atividade orientadora da aprendizagem, ancoramos nossos estudos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), nos estudos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1989), dentre outros. Reconhecemos a legitimidade das atividades de aprendizagem como compromissos ético-políticos desenvolvidos, sob a ancoragem da necessidade de aprender a ser professor, nos motivos para ensinar e aprender expressos nos objetivos protagonizados pelos diferentes sujeitos, cujas ações e operações, por meio de suas elaborações cognitivas, foram dando materialidade à iniciação à docência nos diferentes jeitos de ser e fazer-se docente, mediadas pelas discussões de Fontana (2000), Pimenta (1997), Freire (1989), Tardif (2008), dentre outros interlocutores. Isso posto passa a traduzir o que denominamos.

2 IMPACTOS COLETIVOS DE UMA CONSTRUÇÃO IGUALMENTE COLETIVA

A priori, podemos afirmar que não alcançamos a todos os envolvidos neste processo formativo no nível e na intensidade desejada, porém viabilizamos possibilidades de construção de uma caminhada que pode ser descrita como um exercício sem volta, em decorrência das marcas impregnadas nos sujeitos deste processo, coordenadores de área, supervisores, estudantes e professores das redes, nos espaços e contextos junto aos quais estivemos, seguramente estaremos e/ou desejamos estar.

A adesão da UFFS ao Edital da CAPES de 2011 foi uma decisão política, colegiada, que contou com a participação de representantes de todos os cursos de licenciatura da e na universidade que nascia naquele momento, subsidiada pelo desejo de um coletivo de pares e ímpares que há algumas décadas lutavam por uma universidade pública numa região, até então, desprovida deste direito por estar distante das capitais dos três Estados do Sul.

A caminhada empreendida, e aqui refletida, nos permite destacar que o esforço intencionado materializou-se através de um processo formativo, não visto até então, em decorrência dos compromissos assumidos pelas diferentes esferas formativas, proveniente das instâncias federais, estaduais e locais, e que inicialmente denominamos de *docência assistida e acompanhada*[3].

Por ser algo novo a todos os interlocutores, inicialmente foram efetuadas visitas, encontros, reuniões, para que todos os envolvidos tivessem amplo conhecimento do processo em tela. Na sequência, subsidiados por práticas de observação, oriundas de esforços do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, na interface com a escola e a comunidade, chegamos ao que denominamos de um diagnóstico das necessidades e motivações de ambos e, a partir desses, implementarmos o que denominamos de exercícios de iniciação, construindo a proposta escrita a ser submetida para avaliação da CAPES.

Entendemos a iniciação à docência e a assumimos como um percurso construído na relação universidade-escola, cujas problematizações, indagações e buscas teórico-práticas foram sendo articuladas com base em eixos centrais, relativos à perspectiva ensejada. Cientes das limitações de um processo desta natureza, nos orientamos pelo aporte teórico de Fontana (2000), objeto de seu doutoramento: Como nos tornamos professores? Enquanto aguardávamos o retorno da avaliação da proposta, propomos junto aos professores coordenadores das áreas e estudantes interessados leituras, discussões e incursões, bem como exercícios de aproximação e distanciamento, tendo em vista construirmos um lastro de aproximação diante da diversidade de unidades escolares, nossos principais lócus de formação.

[3] A denominação docência assistida e acompanhada decorre da materialização de um processo formativo, que, mesmo sem ter sido denominado de residência pedagógica, o foi de direito e de fato, durante o processo de formação, e não *a posteriori*. Os supervisores assumiram de tal forma seu compromisso ao acolherem os estudantes iniciantes, chancelando e/ou questionavam o processo formativo da universidade, buscando sintonia com as necessidades da escola na interface do movimento teoria e prática.

ISSN: 2176 - 1396

> Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um lócus privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar na inserção da profissão e desenvolvimento de uma identidade profissional; é um processo coletivo de formação e de início de carreira em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais [...]. (GUIMARÃES, 2004, p. 101).

Obtido o retorno avaliativo da proposta, houve um empenho intenso na organização e implementação do processo de seleção e viabilização dos compromissos descritos para com a formação inicial, movidos pelos exercícios de "[...] refletir, indagar, escavar a superfície real para chegar as bases que orientam e justificam o agir pedagógico [...]" (ROSEK; VIEGAS, 2012, p. 19), junto às unidades de formação envolvidas: *campi* da Universidade, Secretarias de Educação de Estados e municípios e, particularmente, nas escolas, sob a égide formativa de que, de acordo com Tardif (2008, p. 206), todos os "saberes são criticáveis e revisáveis". Foram realizados inúmeros diálogos, reuniões, rodas de conversa, tendo em vista compreender o que daria consistência a esse exercício, oportunizado e desejado.

Embora sabedores de que o cotidiano faria outros chamamentos, no PIBID, isso foi possível pelo diálogo e pelo desejo de um fazer intencionado historicamente: a articulação da Educação Superior e a Educação Básica, como unidades mobilizadoras, como lócus de atuação e formação profissional e pessoal.

Considerando as vivências, contradições, crises e dificuldades, tal as que perpassam sistematicamente o currículo da escola e o currículo da formação inicial na universidade, mais especificamente, Macedo (2007, p. 131) contribui inequivocamente, dizendo:

> Avalio hoje, que o currículo [...] é um artefato institucional em crise. Se, de um lado, vejo a necessidade de desconstrução dos cânones curriculares e a construção de novas concepções e estruturas curriculares como sinais positivos dos novos tempos, de outro, faz-se necessário dizer que o currículo [e sus interfaces] não deve se transformar apenas por pressões externas, e ou sustos provocados pela necessidade de adequar. [...]. (MACEDO, 2007, p. 131).

Sendo o currículo formativo da universidade e da escola uma contribuição para a construção de sujeitos sociais, tendo em vista o protagonismo coletivo e individual ensejado, o autor clama/clamou por um olhar atento ao conhecimento social, à relação entre os sujeitos e, posteriormente, as elaborações individuais. Em processo similar,

ISSN: 2176 - 1396

embora em espaço/contexto típico, Freire (1989) defendeu como objetivo da escola e das demais institucionais educativas o empoderamento cultural, por meio da leitura do mundo, tendo em vista transformá-lo. Sua tônica central residia em não matar nos alunos a curiosidade, a criatividade e o espírito investigador.

Destacamos, portanto, que conhecer a realidade da escola, estando nela inserido, sob a vigilância respeitosa e crítica do professor supervisor, junto aos seus estudantes, mediados pela atitude investigativa do professor coordenador de área, se ancorava nos conhecimentos da pesquisa, do ensino e da extensão, em que o estudante foi construindo sua identidade profissional dentro do processo de formação, atuando e aprendendo a ser profissional na perspectiva do trabalho coletivo e individual. Os movimentos formativos efetuados na escola e na universidade, constantemente, impunham paradas para responder a algumas perguntas, tais como:

> Quem será ou que será que nos impede de parar e usufruir do fascinante momento de diálogo com o aluno, com sua forma original de perceber e duvidar dos fatos e acontecimento? Que será que nos possibilita de perder tempo para tentar acompanhar a linha de raciocínio elaborada pelo aluno, a princípio com insegurança ou timidez, mas vai evoluindo, crescendo, levando-o a experimentar a indiscutível sensação de descobrir que pensa? A quem será que estamos prestando serviço correndo contra o tempo, impossibilitando que a convivência plena com nossos alunos nos devolva mutuamente a possibilidades de enxergar mais e melhor? (SORDI, 1997, p. 61).

Problematizar a realidade, fazendo perguntas, permitiu desvelar o que fora entendido como constitutivo da docência e que desencadeou uma relação de pertencimento construída na condição de sujeito de um projeto formativo dessa natureza na escola e na comunidade escolar. Ao serem identificados como professores, mesmo não o sendo, em decorrência da presença, nestes lócus, lhes foram sendo apontados outros desafios, fortemente sinalizados por Gatti (2014). Ou seja, a necessidade da busca de conhecimentos específicos, de conhecimento relativo aos meios para garantir com que o conhecimento seja levado aos diferentes sujeitos, bem como a necessidade de saber sobre os próprios sujeitos, sejam crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos.

O sentimento de pertencimento descrito pelos estudantes ao ser chamado de professor, mesmo sem ainda ser, mas o sendo, é destacado nos relatórios, e em diários de bordo, como altamente mobilizador e ativador na permanência no curso de licenciatura.

Outro destaque importante, sob o qual nos debruçamos, foi o alargamento das fronteiras, possibilitado aos estudantes, professores, coordenadores de área e supervisores, acerca do campo espaço de atuação profissional, o seu e o de outrem. Da sala de aula na universidade para os laboratórios, para os espaços formais e informais, da rua ao museu e da sala de aula na escola de Educação Básica para a sala ambiente, enfim, para a ambiência da docência, alicerçada no princípio da liberdade criativa, habitando a sala de aula.

> Habitar a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa. [É preciso, então] ativar nossas forças no sentido de habitar o lugar que apenas ocupamos. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 26).

Habitar, efetivamente, o lugar em se habita significa/significou compreender a escola, a rede, o currículo, as metodologias e os meios, os sujeitos, o campo do conhecimento junto aos quais se cria vínculo, significa estabelecer relações, disciplinares, interdisciplinares, pluri, transdisciplinares. Significa inovar, buscar, construir respostas adequadas as demandas, enfim, compreender a multiplicidade de saberes que transversaliza/transversalizava a profissão de professor.

Há evidências pontuais de que ser professor não é tarefa de segunda opção, não é tarefa para quem não tem o que fazer, não é tarefa para quem não tem disciplina intelectual, rigor acadêmico e compromisso formativo consigo e com os que são a razão da existência dessa profissão, os estudantes em qualquer nível de ensino. Dizemos, ainda, que é tarefa para quem está disposto a desafios, como o querer aprender sempre (HARGREAVES, 2005).

Outro aspecto meritório de destaque na reflexão analítica em curso advém do que denominamos de salto de qualidade acadêmica dos estudantes bolsistas acerca da construção do perfil docente, particularmente nos aspectos relativos à comunicabilidade, o desejo de ler como direito e como dever e a escrita como possibilidade de habitação/formação cidadã. Os estudantes vinculados ao programa, subsidiados pelos desafios vivenciados e mediados pelos professores coordenadores de área e pelos supervisores, alteraram suas posturas quanto aos compromissos com a leitura e a escrita, com o planejamento com a criação de atividades e possibilidades para tornar a sala de aula, a escola, a universidade, espaços de desejo que construíam possibilidades de vida, de interação e de emancipação humana,

co.construtores de humanidade. Isso está reiterado de forma sobressaliente nas diferentes manifestações efetuadas.

As vivências, iniciais, mediais e finais, em decorrência do tempo de permanência no Programa, passaram a ter, nas salas de aula na universidade e na escola de Educação Básica, interlocutores, que de forma permanente passaram a olhar para melhor compreender a constituição do currículo do curso de formação, identificando contradições, lacunas, silenciamentos, bem como a necessidade de movimentos atentos as peculiaridades do cotidiano da sala de aula.

Embora cada região, cada estado, cada *campus*, cada curso, cada projeto de área tenha feito interlocuções com os demais cursos da área, as singularidades inerentes às vivências e elaborações experienciais dos professores em relação à docência no nível de atuação, as marcas da especificidade do fazer docente, pautou-se na grande maioria das ações educativas desenvolvidas, em prol da profissionalização ensejada. As inserções profissionais se configuraram em movimentos realizados com a participação de estudantes em: aulas, oficinas, aulas de reforço, experimentações, microdocência, teatros, dramatizações, etc.

Outro aspecto marcante, além da compreensão das vivências demandadas em relação à formação inicial, foi o impacto desse processo formativo na formação continuada, reiterada pelos supervisores e pelos coordenadores de área, como exercício mediado pelo ensino, pesquisa extensão, como movimentos de qualificação da formação pessoal e profissional.

3 À GUISA DE CONCLUSÃO

É possível destacar que, ao ‘abraçar’ a Educação Básica, a CAPES ressignificou sua função social, permitindo que a universidade se aproximasse mais da escola, validando-a e reconhecendo-a efetivamente como lócus formativo e vice-versa, trouxe a escola junto à universidade, e a universidade junto à escola. Ao estar junto e próxima à escola de Educação Básica, a CAPES permitiu identificar matizes de uma obra de arte em permanente produção, cujas produções impactam e justificam a existência de ambas, numa sociedade tão complexa quanto a nossa.

O destaque é que é possível ver e sentir a escola em diferentes lugares, junto a diferentes sujeitos, compreendendo-os como sujeitos que fazem trocas, movidos por

ISSN: 2176 - 1396

políticas públicas, que tem muito a dizer e que, sem sombra de dúvidas, requerem escutas sensíveis.

4.REFERÊNCIAS

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

FONTANA, Roseli Cação. Descobrindo o gosto de ser professora. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 35, p. 5-17, set./out. 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores da Educação Básica: as licenciaturas. **Educação**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, jan./fev. 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HARGREAVES, Andy. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 967-983, nov. 2005. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. DOI: https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50.

ROSEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan (org.). **Educação Inclusiva**: politicas, pesquisa e formação. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução? **Revista de Educação**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 59-74, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO COM PESQUISA, A PANDEMIA E O TRABALHO DE CURSO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ana Luiza Saraiva[1]

Idorlene da Silva Hoepers[2]

RESUMO

No contexto da pandemia, o ensino com pesquisa na formação inicial e presencial dos professores foi duplamente desafiado, uma vez que o trabalho de curso requer intenso movimento de pesquisa e escrita autoral. No recorte deste texto apresentamos parte da pesquisa realizada e já concluída em um Trabalho de Curso (TC), com o objetivo de discutir as percepções das acadêmicas de um Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial, sobre o ensino com pesquisa durante a pandemia, a partir da elaboração do TC, no componente curricular de Pesquisa e Processos Educativos (PPE). Pautada na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e caracterizada como descritiva e interpretativa (GIL, 2002), para a coleta de dados, utilizamos o roteiro de questionário semiestruturado, por meio de formulário do *Google Forms.* Para discutir aspectos referentes ao ensino com pesquisa, utilizamos prioritariamente dos escritos de Demo (1997) e Freire (1996). As participantes foram acadêmicas do quarto, sexto e oitavo períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que estavam matriculadas no componente curricular de PPE e desenvolvendo a pesquisa para o TC, em diferentes momentos da pesquisa. Os resultados demonstram que no decorrer da formação foi possível perceber, apesar dos inúmeros desafios vividos pela maioria das acadêmicas, que a PPE impacta positivamente nos processos formativos de ensino com pesquisa. Esta realidade implica em assumir a autonomia e a escrita autoral, para ser protagonista do processo. Assim, entram em evidência os processos de leitura, compreensão e escrita que, caracterizam a formação por meio do ensino com pesquisa. Por outro lado, o fato de ter tido vidas e estudos atravessados pela pandemia, demandou adaptação à nova realidade e, certamente, fazer pesquisa nesse contexto desolador foi desafiante, nos levando a utilizar outras estratégias, como o ensino remoto, até então inimaginável no contexto de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial.

Palavras-chave: Pedagogia. Trabalho de Curso. Ensino. Pesquisa. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A escrita de um TC materializa-se no decorrer do processo de formação e no contexto de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, desafia os acadêmicos ao exercício da produção autoral, exigindo aprofundamento de conhecimentos e compreensão sobre as etapas que envolvem o desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Neste texto, temos o objetivo de discutir as percepções dos acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial, sobre o ensino com pesquisa

[1] Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense (IFC); e-mail: luizaaviarasbc@gmail.com.
[2] Drª. em Educação e Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC); e-mail: Idorlene.hoepers@ifc.edu.br.

durante a pandemia, a partir da elaboração do Trabalho de Curso (TC), no componente curricular de Pesquisa e Processos Educativos (PPE). Aqui apresentamos um recorte de pesquisa, já finalizada e realizada por meio de um TC do Curso de Licenciatura de Pedagogia ofertado em um Instituto Federal.

Criado em 2010, a partir da demanda apresentada pela comunidade, o curso de Licenciatura em Pedagogia presencial noturno tem entrada anual com quatro anos de duração. O curso teve sua primeira turma iniciada em 2011 e propõe-se não somente a formação dos profissionais como objetivo, mas o despertar da criticidade reflexiva durante o percurso formativo, embasado nos vários campos do conhecimento, dentre eles o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

As bases teóricas e filosóficas que, conduzem o curso de Pedagogia, ancoram-se no materialismo histórico-dialético (REGO, 1995) e teórica histórico-cultural (VYGOTSKY, 1993; 2001), para as discussões no decorrer do processo formativo. Esse movimento propicia a construção de identidades (PIMENTA, 1997), uma vez que, a elaboração do conhecimento se dá de forma intrínseca e dialógica ao ensino com pesquisa. Do mesmo modo, evidencia-se que o sujeito, por um lado é atingido pela ação dos fatores sociais, culturais e históricos e que de outro, também age conscientemente sobre as forças instituídas sem romper com as dimensões biológicas e simbólicas que o constituem.

A linguagem torna-se indispensável para a construção de conhecimentos, por meio das relações sociais entre os pares, juntamente com as práticas sociais apreendidas e articuladas, por meio da observação no ambiente escolar. Essas características fundantes, também são encontradas no materialismo histórico-dialético, onde os processos cognitivos são exigidos, quer seja em momentos em que o diálogo tem a função de mediação, podendo ser conflitantes e ou divergentes, referentes às questões socioeconômicas, culturais, políticas e psicológicas, de forma a contribuir nas ações e práticas cotidianas.

A formação inicial dos professores do referido curso, ancora-se no ensino com pesquisa e o componente curricular Pesquisa e Processos Educativos como eixo articulador central da matriz curricular, tranversaliza o curso do primeiro ao oitavo período. Com carga horária semestral de 90 horas, divididas em 60 horas teóricas e 30 horas de prática como componente curricular, em cada semestre letivo, até o sétimo período, desde o início do curso, os acadêmicos são inseridos na realidade

ISSN: 2176 - 1396

educacional. No oitavo período a carga horária da disciplina tem 30 horas teóricas para finalização do TC.

A partir do quarto semestre as acadêmicas elaboram e desenvolvem o projeto de pesquisa que culmina com a defesa pública do TC no final do curso. Deste modo, o movimento da pesquisa está presente no decorrer do percurso formativo do Curso de Pedagogia, atuando de forma articulada e alinhada com as demais disciplinas, acompanhando e incentivando o despertar pela iniciação científica, pouco explorada na Educação Básica.

Considerando o objetivo proposto, na sequência, apresentamos os itinerários teórico-metodológicos da pesquisa, discutimos a formação inicial de professores por meio do ensino com pesquisa, a partir das percepções dos acadêmicos sobre os processos formativos vividos durante o curso, especialmente no contexto da pandemia. Finalizamos com as considerações acerca da pesquisa e as referências.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Fazer pesquisa no contexto de um curso presencial de formação inicial de professores, requer organizar cientificamente os aspectos teórico-metodológicos que conduzem a investigação. Para além, também somos provocados a buscar as discussões e autores que debatem a temática e indicam possibilidades de aproximação com o objeto de estudo. No entanto, ao desenvolver esta pesquisa tivemos um desafio extra, uma vez que a investigação foi iniciada na presencialidade e durante o percurso desta complexa jornada, fomos atingidos pelo ensino remoto e restritivo demandado pela COVID-19.

Considerando os pressupostos de Lüdke e André (2013, p. 12) entendemos que a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assim abrem-se possibilidades para que o pesquisador olhe atentamente as nuances descortinadas durante o desenvolvimento da investigação. Para Denzin-Lincoln (2006, p. 16) a “[...] pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições”. Caracterizamos a pesquisa como descritiva e interpretativa, pois segundo Gil (2002), nestas pesquisas,

a descrição das características da população ou fenômeno possibilita estabelecer relações entre as variáveis que servem de base para a interpretação.

Antes de iniciarmos os procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética. Uma vez aprovada, os participantes selecionados foram as acadêmicas matriculadas nas disciplinas PPE do quarto, sexto e oitavo períodos do referido curso. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário semiestruturado, elaborado por meio de formulário do *Google forms*, com três variações de questionários, conforme a etapa da pesquisa que os acadêmicos estavam desenvolvendo.

Para as alunas do 4º semestre, focamos as questões no processo de elaboração do projeto de pesquisa; às alunas do 6º semestre, conduzimos as questões para as impressões e desafios para a escrita do TC e o movimento de pesquisa. Para as do 8º semestre, sinalizamos as questões para o momento de finalização da escrita e preparação para a defesa, deste modo, teríamos as impressões de todo o processo e de forma individualizada.

Direcionamos três *links* de acesso, utilizando o *e-mail* de cada aluna, focando nas características de cada fase do curso. Para facilitar a organização da coleta, as respostas foram recebidas em períodos distintos, gerando a participação de 54 discentes. As análises foram realizadas a partir do diálogo estabelecido entre as respostas obtidas e o referencial teórico. Na discussão, os componentes curriculares e as turmas foram identificadas da seguinte forma: (PPEIVLP19), (PPEVILP18) e (PPEVIIILP17), onde PPE, seguida do algarismo romano, informa o período que a acadêmica estava matriculada e a sigla LP significa Licenciatura em Pedagogia seguida pelo ano de ingresso da turma.

Após os esclarecimentos, sobre os itinerários da pesquisa, no próximo tópico, apresentamos as discussões dos dados a partir do objetivo proposto para este texto.

3 A FORMAÇÃO INICIAL E O ENSINO COM PESQUISA: PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS

Iniciamos apresentando o perfil das 54 participantes, majoritariamente mulheres, fato também identificado na totalidade dos matriculados no curso. As faixas etárias da maior parte oscilaram entre 18 e 30 anos e 31 e 40 anos, com equilíbrio entre as acadêmicas que tinham filhos e as que não possuíam filhos. Na educação

básica, a maior parte delas estudou em escola pública e concluiu o ensino médio entre os anos de 2006 e 2015, ou após 2016. Quanto ao vínculo empregatício, 33 das participantes estavam inseridas no mercado de trabalho. Entre elas, 23 já atuavam na área da educação.

Durante a formação, o ensino com pesquisa, conforme já informado em momento anterior deste texto, é o eixo que transversaliza o curso por meio do componente curricular de PPE. Considerando o objetivo da presente pesquisa, indagamos as acadêmicas sobre essa forma de ensinar e aprender, a qual consideramos que oportuniza crescimento acadêmico, contribuindo para o aprendizado e constituição de um docente pesquisador, uma vez que o aprendizado é dinâmico. Dentre as várias respostas, identificamos opiniões semelhantes entre as turmas, assim sendo, verificamos que boa parte das discentes entende que o movimento de aprendizagem com e por meio da pesquisa é importante para a construção e aquisição de conhecimentos durante a formação. São exemplos:

- *É um movimento que aprendi durante o Curso, e pude perceber sua importância para a construção do conhecimento e de minha identidade profissional* (PPEIVLP19);
- *Antes de entrar na faculdade o TC já era meu maior medo, fazia pesquisas sobre o tema pois existe um estigma sobre o TC ser o "monstro da graduação" então antes de ter contato com o mundo acadêmico eu já pesquisava sobre* (PPEVILP18);
- *Um trabalho importante, pois possibilita o processo de escrita e pesquisa, além da autonomia para produzir um trabalho mais extenso e de seu interesse de pesquisa* (PPEVIIILP17).

Para Demo (2006, p. 51), “O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”. Assim, entendemos que, durante os processos iniciais de formação na educação básica, os alunos não são desafiados ao ensino com pesquisa, uma vez que os professores pouco utilizam essa metodologia em suas aulas, fato que pode agravar esta percepção sobre as dificuldades de desenvolver a pesquisa no âmbito acadêmico da graduação.

Percebemos que, paulatinamente, o ato de pesquisar passou a ser um exercício fundamental na vida acadêmica e para a construção do conhecimento no decorrer da graduação. De acordo com Freire (1996, p. 14) “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa." A pesquisa vai sendo incorporada, na medida em

ISSN: 2176 - 1396

que as discussões, os textos e as aulas expositivas dialogadas, promovem e preparam a discente, para iniciar essa jornada autoral necessária para a sua formação e constituição docente.

A maioria das respostas das acadêmicas aponta para a conscientização da importância e relevância, acerca do movimento de aprendizagem por meio e com a pesquisa (DEMO, 2006), para além da formação acadêmica. Ou seja, esse grupo compreende que o ensino com pesquisa adotado no curso, auxilia não somente durante o período de formação, conforme excertos:

> - *Uma das maiores experiências estudantis com a qual já participei. Considero um aprendizado rico e muito significativo, principalmente para o pedagogo que precisa estar em constante formação* (PPEIVLP19);
> - *Penso que é fundamental a pesquisa e aprender como fazê-la, usaremos em todos os momentos da vida e profissionalmente* (PPEVILP18);
> - *Primordial, uma vez que o professor precisa ser um eterno pesquisador* (PPEVIIILP17).

Essa compreensão se constrói, na medida em que a acadêmica se envolve e compromete-se com a sua formação no decorrer da graduação, uma vez que, em sua trajetória na educação básica, tais elementos, na maioria das vezes, não são devidamente trabalhados. De acordo com Freire (1996, p. 16), "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." O autor ressalta a completude de se trabalhar a pesquisa de forma ampla e unificada, a fim de construir conhecimentos. Em suas falas, os participantes demonstram contentamento em aprender a desenvolver pesquisa científica e sua importância na formação, durante e após a conclusão do curso de Pedagogia.

Considerando que as três turmas participantes da pesquisa em algum momento, no início, meio ou final da pesquisa estudaram remotamente, questionamos sobre como foi a experiência de caminhar durante a pandemia de forma autônoma, aprender a pesquisar e alcançar o protagonismo na escrita sem os encontros presencias com os professores e orientadores. Além do desafio do ensino remoto, a busca por materiais, artigos, trabalhos e autores que, embasavam a temática, dando-nos condições de escrita, a partir das leituras e principalmente, da compreensão textual, também se mostrou um exercício complexo. Esse processo, diz muito da discente que não possui o hábito da leitura, pois seu vocabulário chega à academia, por vezes, limitado por não ter havido estímulo durante sua trajetória escolar anterior.

Diante de textos, por vezes, tão bem escritos e elaborados, que trazem um vocabulário erudito, questionamos as participantes, acerca da compreensão leitora de cada uma delas. As respostas foram:

- 18 alunas (33%) *Ler, compreender e escrever é um exercício complexo, que exige tempo* considerável;
- 12 alunas (22%) *Considero que tenho dificuldades acentuadas quanto à leitura, compreensão e escrita de textos;*
- 11 alunas (20%) *Para compreender os textos tenho elaborado fichamentos para depois organizar a escrita;*
- 10 alunas (19%) *Considero que tenho boa compreensão leitora e escrevo o texto com relativa facilidade;*
- 2 alunas (4%) *Para auxiliar na compreensão dos textos recorro constantemente aos professores da PPE.*

A forma de organização da PPE com dois docentes também foi por nós questionada. Mudanças ocorreram, pois, além de ser ministrada por duas professoras, na sequência, veio a Pandemia (COVID-19), que nos retirou das salas de aula, dos acessos à biblioteca e livros físicos, das orientações presenciais para continuidade da escrita e da oportunidade de realizarmos pesquisa de campo, entrevistas ou grupos focais de forma presencial. Em meio a tantos percalços, destacamos aqui as opiniões acerca das mudanças referentes à docência compartilhada na PPE.

- *Achei bem interessante e importante, as duas professoras tinham (têm) experiências em tempos de escolarização diferentes o que torna as discussões bem interessantes* (PPEIVLP19);
- *Tive muitas aprendizagens, tínhamos muitas dúvidas, questionamentos e ter duas professoras facilita a compreensão e amplia nossos conhecimentos* (PPEVILP18);
- *A PPE foi muito importante para construção do TC, a atuação de duas docentes nos fez ter mais segurança e respaldo em busca dos nossos objetivos* (PPEVIIILP17).

Todas as mudanças citadas interferiram no comportamento diário, onde as interações e discussões acerca da educação, de certa forma, foram interrompidas, mas tivemos que prosseguir, mesmo com as dificuldades presentes em nossas vidas. Os levantamentos e relatórios realizados pela instituição formadora (2020) acerca dos processos de ensino e aprendizagem, durante o contexto pandêmico também revelam os desafios vividos por professores e alunos. O período pandêmico que atravessou nossas vidas e processos formativos, nos trouxe uma realidade ainda mais complexa agigantando as condições precárias de acesso às aulas e orientações sentidas pelas acadêmicas. A pesquisa apontou que, dentre as 54 participantes da pesquisa, 40 delas sentiram-se prejudicadas, mesmo aquelas que se encontravam em processo de

finalização da escrita, expressaram enfaticamente esse sentimento em suas respostas:

> - *Se eu já tinha dificuldades nas aulas presenciais, sozinha piorou, por outro lado, tirando todo problema agravado pela pandemia como: depressão, estresse, solidão, saudades, problemas de saúde, medo, dificuldade financeira e tudo mais, pela minha dificuldade de mobilidade, agradeço pelas aulas remotas, pois temos excelentes professores, alguns bem compreensivos, solidários, empáticos, sigo na luta para concluir o curso, pois depois de ter atravessado o oceano a nado, desistir, seria muito ruim! Afinal, somos brasileiras, e brasileiros não desistem nunca!* (PPEIVLP19);
> - *Para mim está muito difícil, muita leitura no computador e tela do celular, causando muito cansaço nas vistas e não conseguindo me concentrar em leituras longas. Muitas vezes não consigo PDF de livros e como não temos acesso às bibliotecas, fica ainda mais difícil* (PPEVILP18);
> - *Muito complexo. Fomos pegos de surpresa por conta da pandemia. Vínhamos de aulas presenciais e num piscar de olhos tudo mudou. Passamos de aulas presenciais onde tínhamos o contato com as pessoas, professores e passamos para as aulas online, precisamos aprender como trabalhar com as ferramentas da tecnologia, enfim, um tempo que jamais pensei viver. É um momento muito difícil e exigiu muita reflexão em todos os sentidos da vida* (PPEVIIILP17).

Percebemos aqui, de forma clara e contundente, o quão necessária se faz a proximidade e presença dos orientadores e do apoio incondicional das professoras da PPE, para uma formação docente embasada em pressupostos científicos. No entanto, ressaltamos que, o protagonismo na escrita se torna essencial, quando discutimos a temática de construção de um TC. Neste momento da formação acadêmica, todos que passam por essa fase, percebem o ônus de pesquisar, construir conhecimentos aliados a tudo que foi aprendido, além de alcançar uma compreensão das ideias descritas pelos autores, a fim de fundamentar e embasar todo o texto, promovendo uma escrita autoral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino com pesquisa e o componente curricular da PPE em todo o processo formativo, demonstra a importância e relevância, quando falamos sobre a escrita de um TC. Sentimos a necessidade de novos conhecimentos e ampliação dos saberes específicos da profissão, levando cada discente a reconhecer-se como professor, nas

várias possibilidades do campo de atuação, compreendendo e ressignificando as teorias, observando relatos, valores e vínculos afetivos.

Entendemos que atuar de forma consciente requer conhecimentos que vão além das metodologias e práticas, pois culminam nos conhecimentos filosóficos, onde nos reconhecemos como seres atuantes em uma sociedade modificada a partir das ações, que podem transformar o mundo e a si mesmo. Para Demo (1997, p. 1) “O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar, é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria”. A constituição docente está vinculada ao movimento de pesquisa, desde a inserção ao ambiente escolar para observação das práticas e metodologias.

Apesar dos inúmeros desafios vividos pela maioria das trabalhadoras discentes, foi possível perceber que a PPE, para uma quantidade considerável de acadêmicas, impacta positivamente nos processos formativos de ensino com pesquisa. Esta realidade implica em assumir a autonomia e a escrita autoral, para ser protagonista do processo. Assim, entram em evidência os processos de leitura, compreensão e escrita que caracterizam a formação por meio do ensino com pesquisa.

Por outro lado, as turmas que participaram desta pesquisa, assim como toda a humanidade, também viveram um período jamais imaginado na história, em pleno século XXI. A pandemia chegou com força avassaladora e nos tirou a condição mais cara no processo de formação do Curso de Pedagogia, ou seja, a interação, a mediação pedagógica, a presencialidade, que levou docentes e discentes a (re)aprender. Foi necessário se adaptar à nova realidade e, certamente, fazer pesquisa nesse contexto desolador foi desafiante, nos levando a utilizar outras estratégias, como o ensino remoto, até então inimaginável no contexto de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial.

Concluímos ousando afirmar, que para compreender o que significa/significou continuar ou concluir a formação no contexto pandêmico requererá novas pesquisas que possibilitem dar voz às inúmeras vidas atingidas/atravessadas por esta realidade.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 129 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 121 p.

DENZIN, Norman Kent e LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent e LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <file:///C:/Users/luiza/Downloads/pdfcoffee.com_denzin-lincoln-2006-o-planejamento-dapesquisa-qualitativa-cap01pdf-pdf-free.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. Disponível em:<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: <http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

IFC. **Atividades de Ensino Remotas Junho, Julho e Agosto de 2020**. Disponível em:<https://informecoronavirus.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/52/2020/11/relatorio-aer-agosto.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. 112 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Nuances.** V. III – Setembro de 1997. p. 05-14. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES A PARTIR DAS CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lizete Camara Hubler[1]

Tatiane Dezanet Verona[2]

Andréia Aparecida Simão[3]

RESUMO

Este texto emerge de reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais (GEPP&PE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no decorrer do ano de 2022. O problema de pesquisa visa compreender em que medida as diretrizes de formação docente estabelecidas na última década do século XXI, no Brasil, se articulam com a pedagogia histórico-crítica? O objetivo é compreender as relações da formação docente inicial e continuada através das Resoluções CNE nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 com as proposições da pedagogia histórico-crítica (PHC). O plano teórico-metodológico tem por base o materialismo histórico dialético articulado à metodologia histórico-crítica embasada na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como procedimento metodológico de produção e análise de dados, as análises documental e de conteúdo, no sentido de avançar nas sínteses, ideias e expressão de concepções. A base empírica está nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, as quais definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada no Brasil. Procuramos evidenciar as aproximações destas com a PHC, por meio da análise das obras Escola e Democracia, Pedagogia Histórico-Crítica e o Capítulo XIII da obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil de Dermeval Saviani. O estudo aponta, que na última década, há um distanciamento entre as proposições das diretrizes nacionais de formação docente com os objetivos da PHC. Ressaltamos que essa política vem adotando as orientações do mercado, deixando a formação integral, com sólida formação teórica em segundo plano. Nesse sentido a resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda preserva alguns elementos defendidos pela PHC, já a resolução 2/2019 vai em sentido oposto e demarca um retrocesso na formação inicial docente no país.

Palavras-chave: Política de formação docente. Pedagogia histórico-crítica. Educação brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais (GEPP&PE) da Universidade do

[1] Doutoranda em educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. lizete19@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc. tatianed@sed.sc.gov.br
[3] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. simao.andreia@pucpr.br

Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no decorrer do ano de 2022, onde se discutiu a metodologia elaborada por Dermeval Saviani. O objetivo é refletir sobre formação docente inicial e continuada através das Resoluções CNE[4]/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, relacionadas às proposições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A partir dessas reflexões, surge o problema de pesquisa que visa compreender em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente no Brasil, se articulam com a PHC?

A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentada na análise de documentos e construída nas bases do materialismo histórico dialético. A discussão tem apoio na metodologia histórico-crítica, cujos alicerces estão na pedagogia histórico-crítica fundamentada na perspectiva dialética. Percebemos a necessidade de verificar o desenvolvimento de análises críticas no movimento histórico da relação escola-homem-trabalho. Isso significa compreender a formação docente no contexto da transformação social. A base empírica está na análise das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019 que definem as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada no Brasil, por meio da análise das obras Escola e Democracia (1993), Pedagogia Histórico-Crítica (2021) e os Capítulos XIII e XIV da obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2013) de Dermeval Saviani, sendo o recorte temporal o período de 2012-2022.

Entendemos que o percurso da formação de professores no Brasil vem intensificando o discurso hegemônico do capital. É perceptível em diferentes aspectos, tanto no que vem sendo prioridade nas DCNs, como no perfil de formação dos cursos de licenciatura, ofertados. Que se caracterizam como cursos de curta duração, em sua maioria na modalidade de Educação a Distância (EaD) ofertada em instituições privadas de ensino. Ações que vem precarizando a formação docente e a qualidade de ensino ofertada à classe trabalhadora. Porém, devemos lembrar que sempre há o movimento de resistência, o qual nos permite pensar em outras formas de educação e de formação. É nesse aspecto que a PHC~~)~~ vem se colocando como uma visão de educação e de formação democrática para a classe trabalhadora; garantindo que o sujeito seja capaz de compreender e transformar o futuro.

Neste texto, elucidamos o contexto da formação docente no Brasil, o que nos leva a refletir sobre as diretrizes da formação inicial e continuada para a educação

[4] Conselho Nacional de educação - CNE

ISSN: 2176 - 1396

brasileira e se essas contemplam aspectos da PHC. Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), desde o ano de 1996 foram aprovadas três DCNs para a Formação de Professores. Dentre elas a Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno n. 2, de 1º de julho de 2015, (MEC, 2015) e Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (MEC, 2019) e é a partir delas que procuramos identificar a presença da PHC na lógica de formação docente.

2 DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No contexto da sociedade capitalista, a educação é uma das ferramentas para adequar o trabalhador às demandas dos setores produtivos e garantir a hegemonia do sistema econômico vigente. Nessa luta hegemônica pela sobrevivência do capitalismo se utilizam diferentes estratégias, uma delas é a intensificação da exploração e a precarização do trabalho. Como lembra Mészáros (2008, p. 11), nas "[...] grandes crises socioeconômicas, os trabalhadores têm também de sofrer a perversidade do desemprego, a mazela cinicamente camuflada e hipocritamente justificada da flexibilidade do trabalho e a selvageria da difundida precarização". É nesse movimento que o sistema capitalista vem se mantendo desde o seu surgimento.

Seguindo a lógica privatista de educação, em 2002 são aprovadas as primeiras DCNs para a formação docente no Brasil. No ano de 2015 essas são reformuladas, passam a vigorar com a aprovação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Intensificando o projeto burguês de educação, em 2019 as DCNs de 2015 são revogadas e substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) dando novas orientações para a formação docente no Brasil. Podemos observar que em pouco mais de duas décadas, a política educacional para a formação docente sofre inúmeras alterações, a exemplo dessas DCNs. Destacamos que entre as duas últimas resoluções (CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019), o período de revogação e aprovação, deram-se em apenas quatro anos, ou seja, as instituições não tiveram tempo hábil para se adaptarem a uma diretriz e já foram surpreendidos a uma nova organização. enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), foi elaborada com a participação e a inclusão das reivindicações de várias entidades, trazendo algum otimismo para a educação.

Porém, em 2017 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (BRASIL, 2017), esse otimismo vai sendo varrido uma vez que, a nova base anuncia a necessidade de revisão das DCNs para a formação docente. Assim, a partir de 2018 é elaborada uma proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores. A elaboração dessa proposta, organiza-se através de "[...] consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente." (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366). Logo, congrega o projeto neoliberal que defende maior controle sobre o trabalho docente e é com base nessa discussão, que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) é aprovada em dezembro de 2019.

As análises apontam que o teor de ambas as Resoluções vai ao encontro das recomendações dos Organismos Multilaterais (OM), das prerrogativas dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) no Brasil. Que defendem os interesses do capital e tentam adequar o trabalho docente aos princípios empresariais, os quais implicam em mudanças significativas nos currículos e no fazer pedagógico da escola. Embora as duas Resoluções atendam tais orientações, é possível perceber mudanças significativas nos objetivos da formação docente no Brasil. Enquanto a Resolução de CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL ~~EC~~, 2015) garante o mínimo de qualidade na formação oferecida pelas instituições formadoras, a nova Resolução está mais na direção dos interesses do capital.

Todavia, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), trata que a formação deve estar pautada em sólida base teórica e interdisciplinar em projeto formativo considerando a especificidade da formação docente - art. 3º, § 5º. A ênfase em garantir formação teórica é reforçada em diversos momentos na CNE/CP nº2/2015 (BRASIL, 2015): no art. 8º, IV com a proposta de dominar conteúdos específicos e pedagógicos de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; no art. 9º, § 3º, com a oferta da formação inicial de profissionais do magistério de forma presencial; art. 11, § V na vinculação de projeto formativo e no domínio dos conteúdos específicos pelos estudantes, em relação a fundamentos, metodologias e tecnologias e no art. 13, § 2º além das proposições acima, os cursos de formação deverão garantir nos currículos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de

adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) ao tratar da formação docente destaca as competências e aprendizagens que os futuros docentes devem desenvolver. O art. 2º apresenta como aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, os aspectos "[...] intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral". (BRASIL, 2019, p. 2). Observemos que ao tratar da intelectualidade a ênfase está nas questões físicas e emocionais, a visão de formação integral defendida no documento não inclui o domínio dos conhecimentos teórico e científico culturalmente construídos.

Em outro momento, no art. 5º - I (BRASIL, 2019, p. 3), o documento menciona que a formação teórica deve ter "a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho". Defende-se uma educação imediatista, utilitarista e voltada para as competências do mercado de trabalho, como bem salienta Saviani, (2013, p. 449):

> A descrença no saber científico e a procura de "soluções mágicas" do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma "cultura escolar", para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de "cultura escolar", o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Ao analisarmos as competências defendidas pela BNCC (BRASIL, 2017), referenciadas no art. 2º (BRASIL, 2019) e obtendo base no anexo desta Resolução, a nossa defesa de que não há preocupação com a formação teórica, confirma-se. Pois, entre as competências gerais estão: "compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva." (BRASIL, 2019). Essa Resolução (BRASIL, 2019) entende que profissional engajado é aquele que tem compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, ou seja, que tenha autonomia no seu conhecer.

Todavia, a Resolução defende em seu discurso, conhecimentos historicamente construídos, assim como a proposta da PHC. No entanto, é contraditório, pois ao

ISSN: 2176 - 1396

parcelar o itinerário formativo pela BNCC (BRASIL, 2017) está limitando o aluno, através da formação também fragmentada do professor, a estabelecer conhecimento sintético para compor o saber objetivo.

O previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), apresenta-se como uma teoria não articulada com os propósitos da PHC, uma vez que observamos que há um esvaziamento na formação teórica dos docentes. Porém, é responsabilidade da escola promover a construção do conhecimento sistematizado. As competências propostas nesta Resolução, vão na direção de desfocar a formação docente daquilo que é fundamental, o domínio do conhecimento; prioriza competências e atribuições aos futuros docentes que desvirtuam a formação e o trabalho docente. O documento atribui unicamente a eles a responsabilidade de resolver os problemas da educação, designa-lhes múltiplas obrigações. Em síntese, podemos dizer que os professores e a família são os responsáveis pela formação dos sujeitos.

3 PHC E A LÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Uma formação docente, centrada nos princípios da PHC, deve conceber que a práxis pedagógica deve considerar o contexto das relações sociais. Pois, é a partir da realidade concreta e articulada aos conhecimentos já existentes que ocorre a catarse, a qual permite a construção de novos saberes, (SAVIANI, 1993). Através dessa dinâmica, os conteúdos contribuirão para a construção de novos saberes e a escola cumprirá sua função social. Somente a partir do domínio do conhecimento teórico é que o aluno terá condições de pensar novas possibilidades políticas e sociais para transformar a sua vida e a realidade que o cerca.

Porém, o que temos visto nas diretrizes da formação docente no Brasil, são políticas que desconsideram o contexto histórico e as relações socioeconômicas. De acordo com Saviani (1993, p. 73), “falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” e agem como se não fizessem parte da realidade da escola e da formação dos sujeitos. Podemos perceber o apelo à responsabilização dos docentes em diferentes aspectos, especialmente ao se auto responsabilizar pelo seu desenvolvimento profissional e dos seus alunos, na resolução de problemas sociais e educacionais junto às famílias, para que a escola tenha um ambiente favorável às relações entre docentes e discentes.

ISSN: 2176 - 1396

O discurso empresarial é transposto para a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), pois anuncia os princípios norteadores da organização curricular para a formação docente. Salienta que é imprescindível para o desenvolvimento profissional a responsabilidade, a ação efetiva e a autonomia dos professores. Esta política educacional, nos moldes da dinâmica empresarial, tem provocado ameaças e instabilidades à carreira docente, gerando por exemplo o aumento nas contratações temporárias.

A resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) ao intensificar os princípios empresariais vem fazendo o movimento inverso, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), deixa explicito a necessidade de garantir a valorização profissional, como podemos verificar no capítulo VII, “dos profissionais do magistério e sua valorização”, o art. 19, inciso I, salienta que o “acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa”. No art. 18, parágrafo 3º, da mesma Resolução faz menção às condições mínimas para o desempenho das atividades profissionais de qualidade. Neste sentido, a nova DCN (BRASIL, 2019), não menciona preocupação com a valorização profissional, pelo contrário, suas orientações vão ao encontro do aprofundamento da precarização do trabalho docente.

A PHC se apresenta como uma teoria pedagógica de resistência às investidas dos princípios educacionais neoliberais. Defende que, por meio da educação escolar, proporciona-se o domínio do conhecimento sistematizado em que os sujeitos se tornam plenamente humanos (SAVIANI, 1993). Logo, somente a partir do momento em que domina o conhecimento existente será possível compreender a sociedade em que está inserido, construindo novos saberes e por meio destes transformar o mundo. Assim, nossa busca foi refletir como esses princípios se fazem presentes nas DCNs, para a formação dos docentes no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, elevamos nosso entendimento de que a Resolução CNE/CP 2/2015 apresenta, entre suas diretrizes, elementos que defendem a qualidade de ensino e a valorização do trabalho docente para garantir a eficiência do professor e dos processos de ensino e da aprendizagem. Embora essa diretriz, tenha a preocupação com aspectos que entendemos serem fundamentais na formação

docente, a considerar os aspectos como: igualdade de condições, tanto no acesso quanto na permanência; liberdade nos processos de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento; respeito à diversidade em todos os âmbitos; valorização, qualidade, democratização da educação, considerando a prática social e diversidade étnica-racial. (BRASIL 2015). O que são aspectos que fazem com que essa diretriz se aproxime dos princípios da PHC. O fato desta se utilizar de uma linguagem humanista, pode confundir sua interpretação, razão pela qual entendemos que é necessário analisar suas entrelinhas. Pois nelas, as concepções educacionais do mercado também se fazem presente, a exemplo de exigir a eficiência do professor, contemplando sua valorização. Todavia, coloca-se de forma mais velada do que na Resolução CNE/CP 2/2019. Uma vez que nela, não identificamos aspectos que se aproximam dos princípios defendidos pela PHC.

Concluímos que, pensar a educação não é necessariamente elevar ao inédito para encontrar educação comum a todos, que atenda a proposta da valorização humana e universal. Mas, sobretudo, continuar na luta onde professores e alunos possam ser agentes sociais, em que o ponto de partida seja a prática social. Onde, a função docente não ande nos moldes reprodutivistas e tampouco pelo interesse espontâneo do aluno, mas por um professor pesquisador, atuando a partir da compreensão sincrética dos alunos para aliar à sua compreensão sintética e organizar o saber objetivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL . **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**.** Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 10 nov., 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10

nov., 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 10 nov., 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso. ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896. Acesso em: 01 fev., 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 27ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E A MOTIVAÇÃO DURANTE OS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA.

Iago Oliveira Gomes[1]

Mariana A. B. Soares De Andrade [2]

RESUMO

O presente artigo investigou a relação entre a motivação dos estagiários de licenciatura em Ciências Biológicas e os saberes docentes propostos por Tardif (2012), através de uma análise de conteúdo de Bardin (2016). A pesquisa de natureza qualitativa envolveu 59 alunos de duas turmas, um grupo que realizou o estágio supervisionado antes da pandemia e outro que o fez durante o período pandêmico. Os resultados demonstram que a motivação dos estudantes variou entre os grupos. Os saberes profissionais foram afetados pelo excesso de aulas teóricas do curso marcadas pela falta de diversidade metodológica. O apoio e acolhimento dos professores formadores foram fundamentais para a motivação dos estagiários, permitindo o desenvolvimento de seus saberes profissionais. Em relação aos saberes experienciais a falta de atividades docentes presenciais foram os fatores que mais prejudicaram as motivações dos estudantes que realizaram o estágio docente obrigatório remotamente, enquanto que os alunos que realizaram o estágio presencialmente, relatam as práticas com as atividades docentes presenciais como fatores motivacionais que auxiliaram na consolidação de seus saberes docentes. A participação em programas como o PIBID e a Residência Pedagógica foi destacada como um fator motivador, proporcionando experiências práticas de ensino. Observa-se que os saberes curriculares foram afetados pelo engessamento do currículo da universidade, sendo que em complemento a isso os saberes disciplinares também influenciaram a motivação dos participantes, com algumas disciplinas do curso sendo percebidas como obstáculos ou como apoio para a formação docente.

Palavras-chave: 1. Saberes docentes. 2. Motivação docente. 3. Formação Inicial de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores intenciona criar profissionais com uma identidade própria reestruturada cotidianamente pela associação dos saberes docentes, acompanhado pelo pensamento autônomo a partir da opinião crítico-reflexiva sobre os conhecimentos obtidos (NÓVOA, 1992). Esses saberes são construídos durante toda a vida dos professores, por influência dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, sendo que a formação inicial desempenha um papel

[1] Titulação, instituição e e-mail.
[2] Titulação, instituição e e-mail.

fundamental no desenvolvimento destes saberes, podendo influenciar a motivação dos indivíduos para se tornarem professores (TARDIF, 2014).

A pandemia do novo Coronavírus intensificou os saberes necessários aos professores, a incorporação de inovações e reflexões por parte das instituições de ensino e estudantes, principalmente pela substituição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial.

Considerando o impacto que a formação inicial tem no desenvolvimento dos saberes do professor e na motivação para a carreira docente, o objetivo deste trabalho foi analisar os aspectos motivacionais dos estagiários, correlacionando com os saberes docentes de Tardif (2012).

2 DESENVOLVIMENTO

Estar motivado quanto à prática docente influencia na consolidação dos saberes inerentes ao trabalho docente. Tais saberes, compreendem o agir do professor em função de diferentes âmbitos da estrutura educacional, sendo os aspectos motivacionais que influenciam sua prática como professor, constituídos por fatores intrínsecos como o sentimento de amor pelo que fazem, desejo de crescimento dos alunos e satisfação com a profissão, assim como os fatores extrínsecos como reconhecimento, remuneração e condições adequadas de trabalho (MEIRELES, 2015).

Para este trabalho, adotamos os Saberes Docentes propostos por Tardif (2012), caracterizados pelos *saberes da formação profissional*, constituídos no processo de formação para a docência, nas escolas e universidades. Por exemplo, ao refletir sobre a escolha da melhor abordagem para ensinar determinado conteúdo, selecionando os recursos didáticos mais adequados para facilitar a compreensão dos alunos, os professores estão fazendo uso destes saberes. A relação dos saberes profissionais com a motivação da carreira docente se estabelece essencialmente pelo vínculo com *os* professores formadores, nos quais sua orientação, experiência e suporte são elementos indispensáveis (TARDIF, 2014).

Os *saberes curriculares*, estão vinculados aos objetivos, conteúdos e métodos definidos pelas instituições de ensino a qual estes se referem, enquanto que os *saberes disciplinares* se relacionam com as disciplinas e conteúdos determinados pela universidade, como a Biologia, Filosofia, História, Química e etc. (TARDIF, 2012).

ISSN: 2176 - 1396

Um currículo engessado em que suas disciplinas são abordadas principalmente no formato de ensino tradicional e conteudista, pode impactar na consolidação destes saberes, por conta da reprodução dos padrões repetitivos de ensino reduzindo a diversidade de estratégias pedagógicas que podem ser empregadas, e também limitando a compreensão da importância de adaptar determinado conteúdo ao contexto específico da turma. Em vista disso a inclusão de propostas de formação docente continuada como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), como propostas flexíveis nos currículos tem colaborado no tocante aos aspectos motivacionais e construção dos saberes docentes, por oportunizar a vivência de situações reais de ensino desde os primórdios da formação inicial dos sujeitos (BACK et al., 2019).

E por último os *saberes experienciais*, que são consolidados nas relações sociais presentes na prática docente, construídos antes mesmo dos indivíduos ingressarem no curso, pelas experiências pessoais de vida, convivência com familiares, professores, entre outros (PIMENTA, 1999). Sendo que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54).

Esta tipologia é uma organização teórica, entretanto, na prática ocorrem de maneira indissociável, sendo que o diálogo e construção destes saberes podem aumentar a motivação dos professores, pois quando os educadores percebem que estão mais bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, tendem a sentir-se mais seguros em sua prática docente. Além do que, professores que dominam estratégias eficientes de ensino e que conseguem lidar de forma criativa com desafios podem ter maior motivação ao perceberem o impacto positivo de sua prática no aprendizado dos alunos (MEIRELES, 2015).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo vai apresentar parte dos dados de um trabalho de conclusão de curso relacionado a formação de professores antes e durante o período da pandemia com foco em três temas, (1) da formação inicial e instrumentação docente, (2) motivação e no (3) trabalho do estagiário durante o estágio docência. No presente artigo serão apresentados os dados relativos ao

segundo tema, *motivação.* Participaram da pesquisa 59 alunos de duas turmas de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná. Grupo 1, 25 estudantes, realizou o estágio supervisionado antes da pandemia Grupo 2, 34 estudantes, fizeram o estágio supervisionado no período pandêmico.

Os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico com questões abertas e fechadas utilizando a plataforma Google Forms. Os dados foram organizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Seguindo a autora foi feita uma pré-análise das respostas pela leitura inicial e busca possíveis categorizações, a segunda parte, a exploração do material consistiu na categorização das questões abertas e, na terceira parte foi finalizado o tratamento dos dados e a elaboração das inferências.

Os dados apresentados aqui originaram-se das questões: *"Quando você estava cursando a licenciatura você queria ser professor?"; "Quais fatores que dificultaram a sua formação na licenciatura?" "Quais fatores que facilitaram a sua formação na licenciatura?"; "Suas expectativas em relação à experiência profissional durante o período de estágio na licenciatura foram alcançadas?".* Para a primeira questão foram feitas as porcentagens das respostas. As outras três questões originaram três Unidades de Contextos (UC) e suas respectivas Unidades de Registros (UR), que Bardin (2016) compreende como unidades básicas de análise que compõem as unidades temáticas, assim para todas as UC as UR estavam relacionadas com os saberes propostos por Tardif (2014).

Sendo assim o foco desta análise não é apresentar um comparativo nos momentos antes e durante a pandemia e sim compreender quais foram os diferentes impactos, que diferentes situações ocasionam na formação inicial de professores em relação aos seus saberes docentes.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados apresentados neste item possibilitam a compreensão da relação entre os saberes docentes e os aspectos motivacionais. Todos os dados apresentados estão divididos entre o grupo 1 e o grupo 2, nos quais estão divididos em uma análise inicial e três UC.

Ao serem questionados se gostariam de ser professores enquanto cursavam a licenciatura as respostas do grupo 1 foram que 28% dos alunos (07) queriam ser professor, 64% (16) não queriam seguir a carreira docente e 8% (02) ainda não tinham

decidido. Já no grupo 2 as porcentagens foram 50% (17) que queriam ser professores, 44% (15) não queriam ser professores e 6% (02) não tinham decidido.

Apesar de os grupos terem um perfil bem diferente em relação a intenção de ser professores, é evidente a baixa motivação dos estudantes para atuar como professores. Sendo assim, buscamos nas próximas questões evidenciar aspectos relacionados à motivação.

UC1 Concepções dos estudantes sobre os fatores que dificultaram o processo de formação inicial e relação com os Saberes originou-se da questão: "Quais fatores dificultaram a formação na licenciatura?". A partir desta questão buscou-se identificar se os registros das respostas dos alunos se relacionam com aspectos dos saberes propostos por Tardif (2016). Para as UC, as respostas que estavam em branco ou não tinham relação com a questão foram contabilizadas na UR 2.5. O quadro 01 contém as UR desta UC com número de registros e exemplos de resposta.

Quadro 01: Unidade de Contexto 02: Concepções dos estudantes sobre os fatores que dificultaram o processo de formação inicial. Registros e exemplos.

Unidades de Registros.	Grupo 01	Grupo 02
UR2.1 Saberes Profissionais	9 registros	9 registros
	"Acredito que a principal dificuldade foi a falta de aulas a respeito de diferentes estratégias didáticas. Muitas ferramentas e estratégias eu descobri online, com colegase professores das escolas."	*"Ensino remoto; disciplinas de práticas pedagógicas com pouco aproveitamento por parte dos professores."*
UR2.2 Saberes Curriculares	2 registros	0 registros
	"Currículo engessado e metodologias de professores não adaptativas."	
UR2.3 Saberes Experienciais	8 registros	15 registros
	"A grande quantidade de aulas teóricas que eu acredito que poderiam ser menores e dar mais tempo para ficarmos nas escolas. Quanto mais tempo na escola melhor será a experiência do estágio para os alunos."	*"A falta de experiência em aulas presenciais devido a Pandemia."*
UR2.4 Saberes	0 registro	1 registro

ISSN: 2176 - 1396

Disciplinares		*"As aulas expositivas, sempre dizem sobre inovação sair do tradicional, mas no fim grande parte das nossas aulas são tradicionais e expositivas."*
UR2.5 Sem relação com a questão.	5 registros	9 registros
	Respostas em branco ou outras.	*Respostas em branco ou outras.*

Fonte: elaborada pelo autor

Os dados do grupo 1 exibem que segundo as perspectivas dos estudantes os saberes profissionais e experienciais sofreram maior impacto, seguido em menor proporção dos saberes disciplinares. Em relação aos saberes profissionais, este aspecto se destaca no relato de que a quantidade excessiva de aulas teóricas do curso, marcada pela falta de conteúdos relacionados a metodologias diversificadas serviram como obstáculos.

Referente aos saberes experienciais, o grupo 1 citou problemas na escola como a falta de interesse do professor e a infraestrutura das instituições de ensino, sendo que os indivíduos que tiveram a experiência prévia de ministrarem aulas presencialmente se sentem melhores motivados e preparados para este trabalho. Observa-se também que segundo eles, os saberes curriculares foram afetados ao citarem o engessamento do currículo da universidade. Para formar professores, as instituições de ensino necessitam de um currículo que contemple quais são os objetivos dos conteúdos a serem ensinados, instruções para o domínio das competências e recursos das escolas e o desenvolvimento de práticas profissionais (PERRENOUD, 2002).

Segundo as respostas dos participantes do grupo 2 os saberes experienciais seguidos dos saberes profissionais foram os mais impactados. Por ter realizado o estágio obrigatório de forma remota, seus relatos exibem fatores associados à instabilidade para ministrar as aulas de casa tendo oscilações na internet e principalmente a carência de presenciar atividades docentes presenciais. Tardif (2012) descreve nos saberes experienciais a importância da práxis na profissão docente, influenciando diretamente na motivação e confiança do professor frente a uma sala de aula. Em vista disso, os indivíduos do grupo 2 estão mais aptos e motivados para ministrar aulas remotas em detrimento de ministrar atividades presenciais.

Os alunos do grupo 2 atribuíram o pouco aproveitamento das disciplinas pelos professores como um dos fatores que impactou seus saberes profissionais. Assim como o grupo 1, as características do ensino tradicional que se aproximam mais da racionalidade técnica como o ensino conteudista e a falta de repertório na utilização das metodologias também servem de empecilho a respeito desses saberes. Por fim, a respeito dos saberes disciplinares, um dos estudantes do grupo 2 citou dificuldades em inovar ao trabalhar os conteúdos durante o estágio, podendo ter afetado sua motivação.

UC2 Concepções dos estudantes sobre os fatores que facilitaram o processo de formação inicial e relação com os Saberes originou-se da questão: "Quais fatores facilitaram a formação na licenciatura?". A partir desta questão buscou-se identificar se os registros das respostas dos alunos se relacionam com aspectos dos saberes propostos por Tardif (2016).

Quadro 02: Unidade de Contexto 03: Concepções dos estudantes sobre os fatores que facilitaram o processo de formação inicial.

Unidades de Registros.	Grupo 1	Grupo 2
UR2.1 Saberes Profissionais	6 registros	9 registros
	"Os professores e as escolas que ministrei aula, além de, principalmente, da questão de ser presencial."	*"Incentivo de alguns professores e colegas de turma, que sempre buscam inovar em suas aulas e/ou trabalhos apresentados."*
UR2.2 Saberes Curriculares	0 registro	0 registro
UR2.3 Saberes Experienciais	13 registros	18 registros
	"A interação com os alunosem sala de aula."	*"Programas como: PIBID, Residência Pedagógica e CEPV."*
UR2.4 Saberes Disciplinares	1 registro	1 registro
	"Didática."	*"Interesse nas disciplinas, a ajuda dos colegas com os conteúdos."*
UR2.5 Sem relação com os saberes	4 registros	6 registros
	Respostas em branco ou outras.	*Respostas em branco ou outras.*

Fonte: elaborada pelo autor.

Para esta UC observa-se que os fatores relacionados com a prática experiencial e a rotina da profissão motivaram ambos os grupos. Destaca-se referente

aos saberes experienciais o relato da participação dos estudantes de ambos os grupos no PIBID e na RP, sendo que os alunos do grupo 2 deram mais ênfase aos projetos, possivelmente porque esse foi o momento no qual estes indivíduos que se formaram remotamente, tiveram a oportunidade de participarem de atividades docentes presenciais. A relevância das atividades docentes práticas presenciais na formação inicial é reforçada pelos sujeitos do grupo 1 que demonstraram de forma recorrente a importância da interação deles com os alunos das escolas realizadas de forma presencial.

Em relação aos saberes profissionais ambos os grupos retratam que os docentes foram fundamentais ao darem suporte, citando como exemplo o acolhimento, a disponibilidade, a acessibilidade, e a liberdade aos estagiários na elaboração das atividades docentes, que permitiu o desenvolvimento de diversas metodologias e inovações de ensino pelos estagiários ao aplicarem suas aulas. Esse auxílio dos docentes pode influenciar positivamente na consolidação dos saberes profissionais de Tardif (2012), por permitir que os futuros professores se tornem mais competentes, confiantes e inovadores, sendo que em relação a inovação a utilização de diferentes metodologias têm potencial para romper com os modelos tradicionais de ensino e promover uma abordagem mais dinâmica, participativa e engajadora para os estudantes.

Por último o grupo 2 diferentemente grupo 1, demonstrou em seus saberes disciplinares que suas motivações para concluir o curso relacionam-se mais intimamente com o apoio dos amigos e familiares para finalizar as disciplinas, devido aos obstáculos vivenciados na pandemia, atribuindo dessa forma um maior juízo de valor a esses critérios.

UC3 Concepções dos estudantes sobre suas expectativas no processo de formação inicial e relação com os Saberes originou-se da questão: "Suas expectativas em relação à experiência profissional durante o período de estágio na licenciatura foram alcançadas?". A partir desta questão buscou-se identificar se os registros das respostas dos alunos se relacionam com aspectos dos saberes propostos por Tardif (2016).

Tabela 03: Unidade de Contexto 04: Explicação se as expectativas em relação à formação durante o período de estágio docência foram alcançadas.

Unidade de Registro	Grupo 1	Grupo 2

UR2.1 Saberes Profissionais	5 registros	1 registro
	"Não, gostaria que tivesse uma carga horária menor, com aulas voltadas para a utilização de diferentes ferramentas digitais de ensino, sendo que as atividades realizadas nas disciplinas de metodologia, dificultaram meu desenvolvimento profissional"	*"Sim. Quando entrei no curso achava que ser professor era simplesmente dominar o conteúdo e saber abordá-lo de maneira "atrativa" aos alunos. Tive muitas reflexões que me fizeram mudar várias vezes minhas concepções sobre a profissão de professor."*
UR2.2 Saberes Curriculares	1 registro	0 registro
	"Sim, apesar das dificuldades encontrada no currículo, consegui explorar várias metodologias"	
UR2.3 Saberes Experienciais	12 registros	29 registros
	"A prática, por si, foi uma experiência incrível. Mas os momentos de formação, compartilhamento e imersãona prática docente também deram espaços para crescimentos pessoais e profissionais sem precedentes."	*"Sim, aprendi a lidar com aulas não presenciais que apesar de nunca ter pensado, foi interessante. Tive liberdade para interagir comos alunos e os professores orientadores foram sempre acolhedores."*
UR2.4 SaberesDisciplinares	1 registro	1 registro
	"Quanto à parte teórica das disciplinas, definitivamente deixaram muito a desejar quanto a literatura acadêmica e conhecimento científico acerca do ensino de ciência e de biologia."	*"Não, pois eu esperava ser mais capaz de ministrar aulas, e eu não conseguia/não sabia como transpor para a realidade a teoria vista nas aulas de metodologia. O que foi mais possível de transpor para a realidade foi o que aprendi na disciplina de didática."*
UR2.5 Sem relação com os saberes	5 registros	3 registros
	Respostas em branco ou outras.	*Respostas em branco ou outras.*

Fonte: elaborada pelo autor

Evidencia-se que as características atribuídas aos saberes experienciais foram predominantes em ambos os grupos. Os participantes do grupo 1 que relataram que suas expectativas não foram alcançadas, testemunham certa insatisfação com alguns dos professores formadores do colégio, que dificultam o planejamento da sequência didática de suas atividades práticas em sala de aula. Já

ISSN: 2176 - 1396

os estagiários deste grupo que relatam que suas expectativas foram superadas, citam que o cotidiano da realidade do professor dentro da escola, foi de grande contribuição por participar junto ao docente de suas atividades, como a elaboração das aulas, a mediação das aulas, os momentos de hora atividade, dentre outros. Estes aspectos têm o potencial de conduzir a consolidação dos saberes docentes, por retraduzir e aprimorar os conhecimentos teóricos dos estagiários adquiridos durante seu desenvolvimento profissional (TARDIF, 2012).

Ainda a respeito dos saberes experienciais, a decepção dos alunos do grupo 2, formados durante o ensino remoto, é por conta de não terem tido a oportunidade de ministrar aulas presenciais, afetando suas expectativas criadas sobre o estágio na licenciatura. No entanto nota-se que mesmo diante das situações desfavoráveis alguns indivíduos tiveram experiências agradáveis, pois consideraram que foi melhor do que tinham imaginado que iria ser.

O grupo 1 indicou registros dos saberes profissionais, exibindo a necessidade de os professores formadores utilizarem ferramentas mais diversas em suas aulas para que possam contribuir com suas motivações. E no grupo 2 observa-se a reconstrução dos saberes docentes de um dos participantes ao compreender que o trabalho do professor vai muito além de apenas ter domínio do conteúdo e saber abordá-lo, chamando a atenção para esta mudança de concepção sobre a profissão. Por fim, sobre os saberes disciplinares mais uma das respostas do grupo 01 indica as disciplinas do curso como obstáculos motivacionais, sendo que assim como as elas podem contribuir negativamente para a formação docente, elas também podem auxiliar na construção dos saberes, como visto no grupo 2.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ambos os grupos estão motivados e desmotivados por diferentes fatores, sendo que quem se formou durante o estágio obrigatório presencial, apresentaram uma maior diversidade de aspectos em comparação ao grupo do remoto, pois estes sujeitos tiveram a oportunidade de realizarem mais atividades docentes comparado ao outro grupo.

Em relação ao saberes profissionais os alunos do grupo 2 relatam que as disciplinas do curso foram pouco aproveitadas pelos professores, pois segundo um consenso de ambos os grupos a quantidade excessiva de aulas teóricas do curso,

ISSN: 2176 - 1396

que reforçam as características do ensino tradicional conteudista, acarretou em fatores desmotivacionais. Aspectos estes, reforçados nos saberes experienciais do grupo 1 que demonstram que os professores formadores do colégio, por vezes estavam desinteressados no trabalho dos estagiários, como também em outros casos dificultam o planejamento da sequência didática de suas atividades práticas em sala de aula, dificultando a inovação dos estagiários referentes a suas metodologias que influenciaram diretamente em suas práticas experienciais.

Em contrapartida, os dois grupos citam que o apoio e acolhimento dos professores foram essenciais e os motivaram para o desenvolvimento de suas carreiras e de seus saberes profissionais. Sendo observado a possível reconstrução dos saberes docentes de um dos participantes do grupo 2 através de sua mudança de concepção a respeito da profissão de professor.

Os estudantes do grupo 1, atribuem às práticas presenciais vivenciadas no período da formação inicial, como os pontos motivacionais mais relevantes referentes aos saberes experienciais. Por outro lado, o grupo 2 compreende que a falta de atividades docentes presenciais foram os fatores que mais prejudicaram suas motivações, sendo que ambos os grupos demonstraram a importância do PIBID e da RP como aspectos motivacionais.

Observa-se que os saberes curriculares foram afetados pelo engessamento do currículo da universidade. Em complemento a isso, os saberes disciplinares do grupo 01 indicam as disciplinas do curso como obstáculos motivacionais, podendo influenciar negativamente e positivamente negativamente para a formação docente. Por último, o grupo 2 atribui valores importantes no apoio de familiares e amigos para superar os obstáculos da pandemia e concluir as disciplinas do curso.

A motivação dos professores tem papel fundamental para a atuação docente. Ao relacionarmos aspectos da motivação docente com os saberes docentes propostos por Tardif (2012) não objetivamos reduzir os saberes ao que foi identificado nos dados, mas dimensionar diferentes pontos que influenciam na formação de professores. Assim, este trabalho evidenciou o impacto que a Pandemia teve nos cursos de formação inicial, mas além desse ponto já evidenciados em muitos trabalhos, esta pesquisa mostra como as relações e mediações humanas são importantes para os saberes e formação docente. Sabemos que a motivação para a carreira docente envolve muito mais âmbitos do que os apresentados neste artigo, entretanto, considerar o impacto das relações humanas na formação docente mostrou-se

importante tanto para aumentar como para diminuir a formação de professores de biologia.

REFERÊNCIAS

BACK, Andiara Vanessa et al. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 45-52, 2019.

BARDIN, Laurence. (2016). **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70.

MEIRELES, Clarice Dornelas de. **O papel da motivação na prática docente**. 2015.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**.TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora **Vozes Limitada**, 2012.TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: **Vozes**, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ENSINO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

PRADAL, Marina Castilho.[1]

RESUMO

O presente artigo relata como é a educação bilingue de alunos surdos no ensino regular atualmente por meio das regulamentações acerca de tal modalidade de ensino. Aborda ainda como deve ser a formação dos professores ouvintes que atuarão no ensino bilíngue para surdos. O presente artigo tem como objetivo apresentar a educação escolar de alunos surdos nas escolas, descrever a educação de surdos atualmente no Brasil e compreender como deve ser a formação dos professores ouvintes para o ensino bilíngue a partir das Leis e Decretos pertinentes. A partir de uma abordagem teórica estruturei a seguinte pesquisa, de procedimento bibliográfico, de abordagem qualitativa, com base nos principais autores: Moura (2000), Capovilla (2000), Lacerda (1998), Albres (2005), a fim de apontar como é a educação bilíngue e considerar a importância do bilinguismo na educação de surdos brasileiros. A formação docente do professor ouvinte que trabalhará com educação bilíngue para surdos, bem como o domínio linguístico da Libras, é fundamental para que haja um ensino significativo, que leve em consideração as especificidades linguísticas e pluralidades culturais acerca da cultura surda. Dessa maneira, compreende-se que se faz essencial uma formação contínua e continuada do professorado ouvinte que ensina por meio da modalidade de educação bilíngue para surdos no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Educação Bilíngue. Educação de Surdos. Bilinguismo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino bilíngue para educação de surdos é definido como uma modalidade de ensino, sendo ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e na modalidade escrita do português, como segunda língua (BRASIL, 2021).

A educação de surdos tem ganhado maior visibilidade, a partir das Leis, Decretos e pesquisas no âmbito educacional, de modo que tem se ampliado os direitos das pessoas surdas.

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar a educação escolar de alunos surdos nas escolas, descrever a educação de surdos nos dias atuais no Brasil e compreender como deve ser a formação dos professores ouvintes a partir das Leis e Decretos pertinentes, por meio de uma investigação bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa, com base nos principais autores: Moura (2000), Capovilla (2000), Lacerda (1998), Albres (2005), a fim de considerar a importância do

[1] Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Geografia e Pedagogia. E-mail: marinacpradal@gmail.com

bilinguismo na educação de surdos.

Segundo Moura (2000, p. 66-67) “[...] a forma especial do surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos e integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade, que em seu todo vão formar sua sociedade”.

Dessa maneira, faz-se importante conhecer como é a educação bilingue para surdos e compreender a formação dos professores que atuarão na educação básica com pessoas surdas, bem como a importância da formação docente.

2 O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O bilinguismo é um método que defende a utilização de duas línguas na educação dos surdos, e surge a partir do movimento do multiculturalismo, nos Estados Unidos, na década de 1960/70, um movimento no qual houve a reivindicavam dos direitos e que

> [...] abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicaram o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação a qual estavam sendo submetidos. Estas minorias englobavam as minorias étnicas (negros, latinos, índios) e se estenderam às pessoas com necessidades especiais, que não queriam ser considerados como cidadãos de segunda classe (SÁNCHEZ, 1990 apud MOURA, 2000, p. 64).

E

> [...] foi nesse ambiente renovador que os Surdos encontraram um caminho para que sua voz fosse ouvida, para que se deixasse falar o gesto. É o início de um movimento que recebe o nome de multiculturalismo e no qual o movimento Surdo recebe respaldo para fazer-se ouvir (SÁNCHEZ, 1990 apud MOURA, 2000, p. 64).

Os surdos passaram, a partir de então, a reivindicar os seus direitos e “[...] entre estes direitos o de que sua língua fosse utilizada na educação dos Surdos, que eles fossem reconhecidos não mais como deficientes, mas como diferentes e que sua cultura fosse respeitada.” (MOURA, 2000, p. 64-65).

De acordo com Capovilla (2000, p. 109), o bilinguismo é uma filosofia “[...] em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente”.

> O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é

> considerada língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se apropriar do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 1997, apud SOUTO, 2017, p. 2277).

O primeiro país a iniciar a implantação do bilinguismo foi a Suécia, país este que a Língua de Sinais Sueca foi reconhecida oficialmente no ano de 1981. Um novo currículo foi introduzido para ser utilizado em conjunto ao sueco escrito nas escolas para surdos e os professores foram preparados com o conhecimento da língua de sinais e da metodologia do bilinguismo (MOURA, 2000).

Os resultados da implantação do bilinguismo na Suécia demonstraram que, após dez anos, as crianças apresentaram um avanço na língua escrita e tinham autonomia de resolver e encontrar soluções aos problemas novos e diários (MOURA, 2000).

A abordagem bilíngue deve acontecer em duas línguas: a L1 (língua 1) e a L2 (língua 2) (FERNANDES 2011, apud FESTA; OLIVEIRA 2012, p. 7). No caso brasileiro a L1 é a Libras e a L2 o português.

Lacerda (1998) explica o porquê a abordagem Bilíngue se distingue tanto da Oralidade, quanto da Comunicação Total:

> O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra (LACERDA, 1998, np).

Deste modo, podemos compreender a importância da abordagem bilíngue na educação de surdos. Lacerda (1998, np) ainda complementa o motivo da Língua de Sinais ser a primeira língua, a L1:

> A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a

> língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

Assim, é importante conhecer o processo histórico dessas propostas educacionais para compreender a configuração atual da educação de surdos brasileiros.

4 A EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS SURDOS NO BRASIL

Até a década de 1980, conforme Albres (2005, p. 33), o Brasil seguia "[...] a tendência mundial do atendimento educacional separado com vias a integração, por conta das diferenças linguísticas e do aspecto predominante da reabilitação auditiva e oral", e foi a partir da década de 1990 que vemos a perspectiva da inclusão social, por conta das conferências mundiais, em conjunto com outros documentos norteadores e leis relacionadas a educação especial (ALBRES, 2005).

Foi através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que se deu início as discussões e políticas públicas em relação a temática, e a partir de então, em que os sistemas de ensino deveriam proporcionar condições de aprendizagem igualitárias aos educandos com deficiência (SANTOS L.; CAMPOS M., 2013).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, aceita como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). E por meio do Decreto 5.626/2005, a Lei 10.436 foi regulamentada. O Decreto 5.626/2005 possui nove capítulos que dispõe sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular; a formação de profissionais bilíngues; o uso e propagação da língua em ambientes públicos e privados; e o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua, de modo que é considerada um grande avanço a comunidade surda brasileira (BRASIL, 2005).

Mesmo com o reconhecimento oficial da Libras o dualismo entre a Oralidade e a Língua de Sinais permaneceu, pois, a conquista na Lei não garantiu a mudança de posicionamento dos educadores e familiares (ALBRES, 2005). Do mesmo modo que o reconhecimento da Libras não pode ser confundido como língua oficial, visto que foi apenas reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.

No ano de 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assume a abordagem bilíngue para a educação de surdos, por meio do *Programa Nacional de*

Educação de Surdos, e apresentou como objetivo a promoção de cursos de capacitação aos educadores. A proposta bilíngue não busca privilegiar apenas uma língua, mas sim oferecer condições às crianças surdas o desenvolvimento na Língua de Sinais e posteriormente na língua oficial do país (ALBRES, 2005).

Com esta perspectiva a proposta do bilinguismo foi se consolidando sempre em busca dos direitos à educação de crianças, jovens e adultos surdos através de conhecimento e educação de qualidade, e a promover o exercício da cidadania.

A educação inclusiva está regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, em que há a garantia ao:

> [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

E para as pessoas surdas, o Estado deve, conforme descrito no Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 14, parágrafo primeiro:

> II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005).

No ano de 2021 foi criada a Lei 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A referida Lei diz que a modalidade bilíngue será ofertada

> [...] em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A oferta em educação bilíngue aos surdos deve ser ofertada aos zero anos e se estender ao longo da vida do educando, bem como, quando necessário, atendimento educacional especializado bilíngue, a fim de atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (BRASIL, 2021).

Outra prerrogativa apresentada na Lei 14.191/2021, é que os sistemas de ensino devem assegurar materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

A educação bilíngue para surdos deve considerar os aspectos linguísticos e suas especificidades, a pluralidade da cultura surda e a relação que a língua representa à cultura e a identidade dos sujeitos.

5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES OUVINTES EM RELAÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades de Surdos trouxe mudanças significativas aos surdos, afinal a língua de sinais passou a ser de fato um direito dos surdos e da comunidade surda (PEREIRA M.; NAKASATO R., 2014).

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras deve ser uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores tanto para nível médio quanto superior, em todos os cursos de licenciatura e o curso de Fonoaudiologia e como disciplina optativa aos demais cursos (BRASIL, 2005).

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação docente é fundamental, mas não garante a formação necessária para atuação do ensino bilíngue aos alunos surdos.

Em relação à formação de professores ouvintes que ensinarão por meio da educação bilíngue, o Decreto nº 5.626/2005, relata que o professor deve ter pós-graduação ou uma formação superior e apresentar certificado de exame de proficiência em Libras (BRASIL, 2005).

No entanto, o mesmo Decreto não menciona as especificidades da formação do professor bilíngue para surdos, assim como não proporciona critérios para uma elaboração de propostas pedagógicas e matrizes curriculares “[...] que garantam que, nessa formação inicial, o professor terá se apropriado de conhecimentos suficientes de e sobre a Libras” (CICILINO; GIROTO; VITTA, 2018, p. 796).

Assim, a formação continuada é fundamental aos professores ouvintes, para que a educação bilíngue seja proporcionada de moda a garantir as especificidades linguísticas, com respeito às diversidades e pluralidades culturais da comunidade surda.

ISSN: 2176 - 1396

A realização de pós-graduação *lato sensu* ou especialização, a participação em cursos de capacitação para atualizações sobre o ensino bilíngue, faz-se essencial. Nesse caso, é importante lembrar, que como Nóvoa (1995, p. 25) ressalta, que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Da mesma maneira, Imbernón (2022, p. 46) enfatiza que

> A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico [...], e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc.

Assim, a formação docente deve ser, conforme Imbernón (2022, p. 47) "[...] mais ligada à prática e que fomente a autonomia do docente na gestão de sua própria formação [...]", abandonando assim o tradicionalismo e gerando uma mudança na forma de pensar, organizar e fundamentar suas práticas.

A educação com alunos surdos, por meio do ensino bilíngue Libras/Português carece de professores ouvintes preparados de modo crítico, com domínio linguístico, com seu conhecimento atrelado às habilidades e competências no processo de ensino, que vise as especificidades linguísticas, as particularidades de aprendizagem dos alunos, com um planejamento didático que considere as diversidades da cultura surda, a fim de uma aprendizagem significativa e com significado às pessoas surdas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo influenciou os surdos a reivindicarem os direitos de uma cultura própria. A vista disso uma nova proposta de trabalho surge na educação de surdos, o Bilinguismo.

A proposta bilíngue não busca privilegiar apenas uma língua, e sim oferecer condições às crianças surdas o desenvolvimento na Língua de Sinais e posteriormente na língua oficial do país, no caso, o português. Hoje a modalidade de

ISSN: 2176 - 1396

educação aos surdos, regulamentada por Lei, é a do Bilinguismo, com direito a um professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

A educação bilíngue para surdos deve considerar os aspectos linguísticos e suas especificidades, a pluralidade da cultura surda e a relação que a língua representa à cultura e a identidade dos sujeitos.

A formação docente necessária para atuar no ensino é regulamentada por meio das Leis e Decretos, contudo não há muitas especificações acerca de tal formação. Dessa maneira, é importante considerar que o professor necessita compreender o ato da formação continuada como um espaço formativo que o leve a abandonar o tradicionalismo, e a pensar em suas práticas visando as especificidades linguísticas e a identidade e cultura surda dos seus alunos, para um ensino e aprendizagem significativo e com significado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, D.F., 03 ago. 2021.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023

FESTA, Priscila Soares Vidal. OLIVEIRA, Daiane Cristine de. Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no brasil e em outros países. **Ensaios pedagógicos**, [S. l.]. dez. 2012. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências . Perdizes-SP: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552546. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552546/. Acesso em: 01 ago. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *In:* **Cadernos Cedes**, Campinas: Unicamp, vol. 19, nº 46, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#. Acesso em: 25 jul. 2023.

MOURA, Maria Cecília. Algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo surdo numa perspectiva histórica. In: _____. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. p. 15-98.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para que? *In:* ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: formação de profissionais.** São Paulo: FENEIS, 2014. p 91–108.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. *In:* ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: Política Educacional.** São Paulo: FENEIS, 2013. p 13–37.

SOUTO, Maíra Wood Almeida. Oralismo x bilinguismo: Filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo.
In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 2272-2284.

MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS ANALÍTICAS

Silvana Mesquita[1]

Joycimar Barcellos[2]

Raphael Gomes[3]

Simone Lima[4]

Thiago Moura[5]

RESUMO

O texto apresenta os resultados de um estudo teórico que tem como objetivo mapear os modelos de formação de professores, identificados no contexto do real, por meio da literatura do campo educacional. Busca-se descrever os modelos formativos que perpassam a formação inicial de professores, por compreender que esses são elementos viáveis de serem analisados pela abordagem sociológica do conceito de modelo. Para isso, define-se como formação inicial de professores o processo formativo institucionalizado que concebe certificação e qualificação para o exercício na profissão de professor. Tem-se como justificativa o reconhecimento de que, ao longo do tempo, as diferentes lógicas sobre como a profissão docente e o papel dos professores são concebidas impactam os cursos de formação de professores, seja através das legislações que os norteiam ou das próprias concepções dos sujeitos e das instituições que formulam as propostas curriculares dos cursos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por um grupo de pesquisa que estuda formação de professores, ao longo de três anos. Os resultados das leituras, debates, tabulações e análises de conteúdos de produções acadêmicas e de legislações sobre a formação de professores serviram de base para as reflexões e categorizações dos modelos expostos no texto. São três as categorias analíticas norteadoras para a identificação dos modelos de formação de professores: i) a organização curricular ii) os conhecimentos priorizados iii) os locais institucionais. Neste artigo, descreve-se os quatro modelos de formação de professores categorizados no eixo "organização curricular". Na classificação desses modelos parte-se dos resultados de estudos que analisam a organização curricular de curso de formação de professores, em seus contextos históricos e sociais, destacando os estudos de Gatti, Brzezinski, Pimenta et al, Sarti, Mesquita e Marcondes. Conclui-se que não há um consenso nas propostas curriculares de formação de professores, seja em relação à própria carga horária de formação, quanto em relação à distribuição e integração entre as áreas disciplinares. Aponta-se que as concepções de docência, de escola e até de sociedade atravessam os modelos de formação de professores e norteiam, a formação e a profissão docente.

Palavras-chave: Modelos. Formação de professores. Profissão docente. Currículo

[1] Doutora em educação, PUC-Rio, silvanamesquita@puc-rio.br
[2] Doutoranda em educação, PUC-Rio, joycimarbarcellos@gmail.com
[3] Mestrando em educação, PUC-Rio, prof.raphaelmg@gmail.com.
[4] Doutoranda em educação, PUC-Rio, simonehego@gmail.com
[5] Doutorando em educação, PUC-Rio, benjaminocita@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de um estudo teórico coletivo, desenvolvido por um grupo de pesquisa, com o objetivo de identificar os modelos formativos que perpassam a formação inicial de professores. Tem-se como justificativa o reconhecimento de que, ao longo do tempo, as diferentes lógicas sobre como a profissão docente e o papel dos professores no processo de escolarização são concebidas impactam os cursos de formação de professores, seja através das legislações que os norteiam ou das próprias concepções dos sujeitos e das instituições que formulam as propostas curriculares para formar novos professores. Entende-se que própria resposta dada a pergunta “para que servem as escolas?” também acaba por nortear os modelos de formação de professores adotados. Ao longo da pesquisa documental, identifica-se três categorias analíticas para classificação dos modelos de formação de professores e as suas lógicas norteadoras, são elas: a organização curricular, os conhecimentos priorizados e o lócus institucional. Neste artigo, descreve-se os quatro modelos de formação de professores categorizados no eixo “organização curricular”.

Tem-se clareza de que ao se procurar descrever um modelo de formação de professor corre-se o risco de se reforçar estereótipos, mas acredita-se também que pode contribuir na tomada de consciência de quão múltiplo vêm sendo os processos de formação de professores nos diferentes lugares do mundo. Pode-se dizer que se trata de um campo em disputa, no qual o próprio discurso passa a ser tomado como um modelo único para explicar uma realidade, mas que na verdade não é real, pois é construído no/pelo discurso. Tomaz Tadeu alerta sobre essa contradição no debate que faz entre teoria e discurso sobre currículo (TADEU SILVA, 2013).

Assim, ciente dessas limitações, este texto apresenta parte dos resultados de um estudo que tem como o objetivo mapear os modelos de formação de professores, identificados no contexto do real, por meio da literatura do campo educacional. Para isso, define-se como formação inicial de professores o processo formativo institucionalizado que concebe certificação e qualificação para o exercício na profissão de professor. Reconhece-se, no entanto, que os diferentes modelos de formação inicial de professores e as concepções de docência que os norteiam, influenciam diretamente também os modelos de formação continuada de professores. Assim, é preciso considerar que formação inicial e continuada, são processos

interdependentes, pois um professor mesmo certificado não se constitui apenas nos cursos de formação inicial, a complexidade da docência exige um processo contínuo de formação. Porém, esse trabalho faz a opção de identificar modelos da formação inicial de professores, por compreender que esses são elementos viáveis de serem analisados pela abordagem sociológica do conceito de modelo adotado.

2 O QUE SÃO MODELOS?

Quando nos propomos a tratar de modelos da formação de professores, reconhecemos, ao longo do estudo, que se fazia necessário compreender o que se define como “modelo” para efeito de análise de um objeto, no caso da formação de professores. Tomando como referência a abordagem das ciências humanas, Dortier (2010) propõe entendermos que um “modelo é para realidade o que um mapa é para a paisagem real” (p 417). O modelo possui tanto caráter descritivo quanto explicativo. Do ponto de vista descritivo, o modelo apresenta, através de um esquema simplificado, os traços marcantes de uma realidade. Mas, como também possui uma função explicativa, o modelo permiti mostrar as relações que unem os elementos dessa realidade descrita.

Para Dortier (2010), o modelo, pode ser uma representação esquemática, frequentemente na forma visual ou pode também ser um modelo que simula o funcionamento de um sistema e prevê comportamentos. Essas são características que se pretende desenvolver nesse texto ao propor identificar modelos para se descrever, ou até desvelar, a realidade das propostas de formação de professores, entrelaçadas com os seus contextos históricos e sociais.

Nesse trabalho, nos interessa adotar o conceito de modelo dentro de uma abordagem sociológica, alinhando com os chamados modelos formais qualitativos. Esses são compreendidos como a representação simbólica das relações que existem entre os elementos de uma realidade social (JOHNSON, 1997). Além disso, os modelos em sociologia são usados no tipo-ideal como modelo de decisão, tendo como referência os estudos de Max Weber (DORTIER, 2010). O tipo ideal, proposto por Weber (1982), pode ser usado como norteador para justificar a construção de um determinado modelo.

Assim, pode-se compreender que o “tipo ideal” se trata de um protótipo ideal, as vezes até um pouco estereotipado, “puro e perfeito” de uma situação, pessoa,

conduta, instituição. Segundo Doutier (2020), Weber pensou o tipo ideal como uma ferramenta conceitual utilizável em ciências sociais e destinada a definir as características essenciais das condutas humanas e das instituições sociais. Um tipo ideal é um modelo, uma construção intelectual que não reflete a realidade empírica, mas que permite a análise de seus componentes. O tipo ideal é um padrão a partir do qual se pode compreender, por comparação, determinada realidade social.

Neste texto, não se pretende, exatamente, construir tipo(s)-ideal(is) de cada modelo de formação de professores, no sentido de traçar um modelo puro e perfeito de certa realidade. Mas, se pretende tomar como inspiração esse suporte teórico-analítico ao se construir a representação simbólica de um dado modelo de formação de professores, seja acentuando, marcando ou recortando determinadas características do real, a fim de permitir melhor delimitação de cada realidade. Porém, tem-se consciência de que a realidade em que se efetiva os modelos de formação de professores não é perfeita e que esses modelos possuem limites fluidos quando adotados em determinadas situações.

A formação de professores organizada em modelos não existe em si, pois os modelos não foram construídos previamente, seja por políticas públicas ou pessoas, para serem aplicados a *posteriori*. Neste texto, o movimento é contrário, se pretende identificar na realidade social observada e histórica, os modelos possíveis de formação de professores que foram experimentados. Para isso, parte-se de documentos, legislações e estudos empíricos sobre a formação inicial de professores ao longo de sua institucionalização.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por um grupo de pesquisa que estuda formação de professores ao longo de três anos. Os resultados das leituras, debates, tabulações e análises de conteúdos de produções acadêmicas e de legislações sobre a formação de professores serviram de base para as reflexões e categorizações dos modelos expostos neste texto. Neste artigo destacam-se os estudos de Gatti, 2010; Brzezinski, 1999; Pimenta et al, 2017; Cerri, 2013; Sarti, 2013; Mesquita e Marcondes, 2020.

Se o modelo de formação de professores é uma representação da realidade social de uma formação inicial de docentes, então é possível se identificar alguns

ISSN: 2176 - 1396

elementos que compõe essa realidade. Assim, são três a categorias analíticas norteados para a identificação dos modelos de formação de professores: i) a organização curricular dos cursos legalmente reconhecidos como responsáveis pela formação de professores; ii) os conhecimentos priorizados norteadores da seleção de disciplinas/conteúdos desses currículos; iii) os locais institucionais legitimados para formar professores. Porém, como indicamos no debate conceitual, os elementos que são evidenciados em um modelo se relacionam entre si para compor determinada representação simbólica da realidade. Assim, muitas vezes ao analisar uma proposta real de formação de professores, seja via legislação ou via instituição, essa pode mostrar sobreposição de modelos formativos, a partir das categorias de análise identificadas. No caso da formação de professores, já apontamos de antemão que os elementos destacados não se relacionam de forma linear, isto é, um determinado arranjo curricular, não indica obrigatoriamente a adoção de determinado conjunto de conhecimentos, nem se filia exatamente a determinada instituição.

Feita as considerações, o quadro 1 organiza os modelos formativos de professores a partir das três categorias analítica identificadas no estudo.

Quadro 1: Modelos de formação de professores baseados em três categoria analíticas

1. Organização curricular	1.1. Modelo 3+1
	1.2. Modelo masterização (Pós-Graduação)
	1.3. Modelo de complementação pedagógica
	1.4. Modelo integrado
2. Conhecimentos priorizados	2.1. Modelo instrumental
	2.2. Modelo praticista
	2.3. Modelo academicista
	2.4. Modelo político
	2.5. Modelo profissional
3.Baseado no lócus institucional.	3.1 Modelo de nível médio
	3.1 Modelo dos institutos superiores
	3.2 Modelo das universidades

Fonte: Elaborado pelos autores

Nos modelos identificados na categoria “organização curricular”, os elementos que os caracterizam são as lógicas de tempo que definem a distribuição de carga horária dos cursos e de seleção das disciplinas destinadas para a formação de professores na organização geral do currículo dos cursos. Neste cenário, cada um desses modelos é norteado pelas políticas de formação de professores que os

ISSN: 2176 - 1396

regulamentam, com destaque para as diretrizes curriculares de formação de professores (BRASIL, 2002; 2015; 2019).

Por outro lado, os cinco modelos que compõe a categoria “conhecimento priorizados” foram classificados pela análise dos conteúdos, disciplinas e temáticas, buscando identificar as concepções priorizadas na seleção desses ao compor as propostas curriculares dos cursos de formação de professores. Por exemplo, o “modelo praticista” de formação de professores caracteriza-se por currículos baseados na priorização dos conhecimentos da prática docente em detrimento da teoria, isto é, valorização da formação dos professores no contexto das escolas. Neste cenário, temos modelos de formação construídos a partir da inserção do futuro professor, de antemão, nas salas de aula (LUDKE e IVENICKI, 2022). Adotam, nesse caso, uma concepção de profissão docente baseada no modelo de se “aprender fazendo”, distanciando-se da concepção de formação de um profissional intelectual e acadêmico. A teoria minimizada nesse modelo se refere tanto aos conhecimentos específicos da área disciplinar e sua transposição didática, quanto às teorias pedagógicas dos fundamentos e princípios de educação.

A terceira categoria baseia-se no *lócus* institucional no qual a formação de professores é desenvolvida, segundo indicadores legais e, até mesmo, reivindicações políticas por determinados grupos sociais e acadêmicos. Assim, identifica-se os modelos de formação de professores desenvolvidos em escolas normais de nível médio, nos institutos superiores específicos para formar professor e nas universidades e faculdades de educação (SARTI, 2013; MESQUITA, 2020).

Para se adequar aos limites deste texto, optou-se por apresentar apenas a descrição dos quatro modelos baseados na abordagem da organização curricular. Assim, cada um desses modelos será descrito de forma objetiva, a partir de três pontos: conceituação, vantagens e desvantagens.

4 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS

Na classificação dos modelos nesta categoria parte-se dos resultados de estudos que analisam a organização curricular de curso de promoção de professores em seus contextos históricos e sociais, destacando os estudos dos autores citados até aqui.

4.1. O modelo "3+1"de formação de professores

O modelo 3+1, como ficou popularmente conhecido ao longo dos anos, se refere à formação em nível superior, na qual os três anos iniciais são destinados para estudos teóricos de uma área específica (Matemática, Biologia, Química, etc), acrescidos de mais um ano de formação pedagógica e estágios, geralmente ministrado na faculdade ou departamento de educação. O modelo se estrutura no princípio formativo de que um futuro professor precisa primeiro aprender o conteúdo a ensinar (3 anos de conhecimento específico) e depois aprender a transmitir (1 ano de conhecimentos pedagógicos) (CERRI, 2013; GATTI, 2010).

Historicamente, pode-se identificar que o modelo 3+1 trouxe uma vantagem para formação professores, pois surge no contexto de sua regulamentação em 1939, quando se teve a consolidação das faculdades para formar professores para o secundário, passando a admitir que havia necessidade de uma formação específica para a profissão docente em nível superior, superando o notório saber.

Por outro lado, é possível reconhecer as limitações inicialmente propostas pelo modelo 3+1, pois o currículo da licenciatura se reduzia a um ano de Didática, posteriormente ampliado com outras disciplinas teórico-pedagógicas. Neste modelo, os chamados conteúdos científicos ocupavam, e ainda ocupam em alguns cursos, a maior parte do processo formativo dos novos professores, cerca de 75% do tempo de formação (MOREIRA, 2012). Além disso, é evidente a estrita separação entre essas disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de ensino/pedagógicas, projetadas e executadas independentemente uma das outras.

4.2. Modelo Masterização (Pós-Graduação)

O modelo de masterização consiste na formação de três anos de bacharelado mais 10 meses ou até 2 anos de pós-graduação, na maioria das vezes, em nível de mestrado. Dessa forma, os períodos de pós-graduação são compostos, ainda, por um tempo destinado para formação com os conteúdos científicos complementar da área disciplinar, mas acompanhado do ensino de didática específica, e outro ano destinado às experiências de cunho profissional, relacionado ao estágio nas escolas. Alguns países que adotaram o modelo de masterização são Reino Unido, Canadá, Coréia do Sul e França. Recente estudo de Monte e Feitosa (2016), sobre esses países

membros da OCDE que adotaram esse modelo na formação de professores, constata que a maioria deles se destacou nos resultados dos alunos no exame internacional do PISA e também apresentaram um contexto social e político de valorização da profissão de professor, como foi o caso do Japão e da Coreia do Sul.

Dentre as vantagens que o modelo de masterização apresenta, está principalmente na possibilidade de valorização profissional do professor, elevando seu status formativo e social, o que por sua vez pode reverberar na elevação salarial. Outra vantagem presente nos países que o adotam está na valorização dos estágios nas escolas, acompanhados pelas instituições formadoras em diálogo com as redes de ensino, proporcionando um processo mais qualificado das experiências no contexto das práticas escolares.

As desvantagens que esse modelo apresenta, se expressam a partir de um prolongamento da lógica de formação universitária e sua presente cultura hierárquica e academicista de aquisição de títulos, o que pode distanciar o sujeito do contexto profissional, fazendo com que os sujeitos envolvidos, mesmo sem ter a pretensão de ingressar em uma carreira acadêmica, acabem por se manter nela. Assim, há uma longa trajetória acadêmica necessária para se tornar efetivamente professor, perpassando também por anos de registros provisórios e permissões para lecionar, fazendo com que os países que adotam esse modelo tenham que desenvolver outras políticas voltadas para a atração de novos professores (SARTI, 2013; MAMEDE, 2020, BRITO e GUILHERME, 2022).

4.3. Modelo complementação pedagógica

O modelo de formação nomeado de complementação pedagógica (CP) foi regulamentado para atender a uma demanda formativa emergente do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que tornou a formação pedagógica em nível superior condição necessária para o exercício da docência na educação básica. A atuação de tecnólogos e bacharéis nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional era uma realidade, contudo, esses profissionais, apesar de terem formação em nível superior e conhecimento técnico em suas áreas, não possuíam formação pedagógica – premissa básica para o exercício da docência.

A forma encontrada para viabilizar a lacuna na formação pedagógica desses profissionais foi a criação de um modelo diferenciado de formação de professores: o Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP). Esse programa, instituído a partir da Resolução CNE n° 2/97, deu origem a cursos que ficaram conhecidos como “Complementação Pedagógica” ou “R2”. Os cursos de CP deveriam ter uma carga horária mínima de 540 horas: 240 horas de estudos teóricos – que podem ser realizados de modo semipresencial ou em ensino à distância – e 300 horas para atividades práticas. Aos participantes do programa que já atuavam ministrando aulas da habilitação pretendida, era ofertada a possibilidade de considerar sua atuação como capacitação em serviço (BRASIL, 1997), a ser descontada da carga horária de prática. Tal premissa, tornou-se permanente e está consolidada nas resoluções mais recentes que norteiam a formação de professores (BRASIL, 2015 e 2019), com algumas diferenças em relação a carga horária e nomeados de “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”.

O que se poderia indicar como uma vantagem desse modelo, está na ampliação do número de professores formados no mercado, viabilizando os atendimentos de algumas áreas disciplinares que possuem escassez de docentes, além da migração de profissionais outras áreas para a docência. O modelo CP se caracteriza por adotar uma concepção de que é possível formar professores em menor tempo, pois “aproveita” a formação inicial de bacharelado já cursado como parte do processo formativo docente.

No que tange as desvantagens, esse modelo de formação a que se propõe a complementação pedagógica é classificado por Diniz-Pereira (1999) como pertencente a uma “lógica de improvisação”, pois outorga o título de professor a um profissional formado em um período tão ínfimo, o que é inconcebível em outras áreas como a Medicina, o Direito e a Engenharia, por exemplo.

Além disso, esse modelo de formação remete às discussões e críticas feitas ao modelo 3+1, em que conteúdo e forma figuravam de modo isolado (CALDATTO; RIBEIRO, 2020). O mesmo ocorre no modelo de complementação pedagógica, já que a formação para o conteúdo vem da graduação, seja com o título de bacharel ou tecnólogo, e a formação para a forma, por meio da didática e dos fundamentos pedagógicos, é ofertada de modo estanque e com uma carga horária ainda mais limitada que nos modelos anteriores.

4.4. Modelo integrado

Trata-se de um modelo de formação de professores em nível superior, em curso de licenciatura com graduação plena, adotando a docência como princípio norteador do currículo do curso desde o início, diferenciada do bacharelado. Traz uma visão de integralidade, tendo a prática como componente curricular, buscando superar as dicotomias conhecimentos específicos e pedagógicos, conhecimentos escolares e acadêmicos, além de aproximar teoria e prática dos próprios fundamentos educacionais (MESQUITA, 2022; COIMBRA, 2020).

Tem-se como vantagem por apresentar uma visão mais orgânica e integrada da formação de professores com a profissão docente, buscando a superação do viés conteudista e desarticulado do modelo 3+1. Além disso, mais recentemente, esse modelo vem acompanhado da ampliação da carga horária total de formação para 3.200h (BRASIL, 2015), assemelhando com a formação em nível superior de carreiras de prestígio, a fim de contribuir no processo de profissionalização e valorização da docência.

No entanto, o crescimento desordenado dos cursos de licenciatura nas redes privadas e no modelo à distância, tem colocado em risco o projeto de uma formação docente comprometida com a profissionalização. Percebe-se que a expansão desses cursos integrados de licenciatura é construída de forma aligeirada, com destinação de poucos recursos de infraestrutura, pouco investimento na formação de docentes do ensino superior e currículos pautados em uma perspectiva tecnicista de docência, articulada para atender aos interesses do mercado educacional. Além isso, estudos apontam um cenário de fragmentação nas propostas para formar professores que mesclam diferentes concepções teóricas e distintos mecanismos de organização curricular, podendo acarretar ambivalências e contradições com diferentes perspectivas de integração curricular (MATOS E PAIVA, 2009; COIMBRA, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos modelos identificados fica evidenciado que não há um consenso nas organizações curriculares de formação de professores, seja em relação à própria carga horária de formação, quanto em relação à distribuição e integração entre as áreas disciplinares. É preciso reconhecer que tal desarticulação, fragmentação e até

mesmo improviso de algumas propostas formativas caminham na contramão do processo de valorização da profissão docente. Sabe-se que elevar o nível de formação, para certificar uma profissão, confere profissionalização, porém essa elevação precisa estar associada à definição de um conjunto de conhecimentos específicos que conferem distinção e autonomia intelectual à profissão docente (ROLDAO, 2017; TARDIF 2013). Roldão (2017) defende "a reconfiguração do saber profissional docente e a sua ancoragem numa formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, construída num *continuum* de desenvolvimento profissional" (p.1134).

Infere-se que tais constatações dialogam com a justificativa anunciada na introdução deste texto, de que "ao longo do tempo, as diferentes lógicas, sobre como a profissão docente e o papel dos professores no processo de escolarização são concebidos, impactam os cursos de formação de professores". Assim, conclui-se o texto apontando que as concepções de docência, de escola e até de sociedade atravessam os modelos de formação de professores e norteiam, a formação continuada e a profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1997**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 2015.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 2019.** Brasília: MEC, 2019.

BRITO, Renato; GUILHERME, Alexandre (Orgs.). **Formação de Professores ao Redor do Mundo.** Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023. pp. 494.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, 1999.

CALDATTO, Marlova; RIBEIRO, Carlos Miguel. Especificidades do conhecimento do professor de matemática na e para a formação: uma discussão em torno do programa de complementação pedagógica. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 25, p. e250031, 2020.

COIMBRA, C.L, Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 45, 2020.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica***.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, S. FUSARIII, J; PEDROSO, C; PINTO, H. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

MAMEDE, M. A. O corpo docente frente às políticas de educação prioritária na França: formação, entrada no trabalho e trajetórias profissionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

MESQUITA, S. ; MARCONDES, M. I. . Teaching Formation in Brazil: Old and New Approaches to Teacher Formation given today's Challenges for Teaching Profession. In: Laures Left; James W.Frazer. (Org.). **Teaching the World's Teachers.** 1ed.Baltimore: John Hopkins, 2020.

MESQUITA, S. S. de A. O cenário da formação de professores dos anos iniciais : o caso da cidade do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade,** [S. l.], v. 31, n. 66, p. 235–258, 2022.

MONTE, Freitas Sérgio; FEITOSA, Ednilza. Formação de professores em países como alto desempenho no Pisa e no Brasil: uma pesquisa exploratória. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2016.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema***,* Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

ROLDÃO, M.C. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa.,**47(166), 1134-1149. 2017.

SARTI, F. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educar em revista**. Belo Horizonte vol.29 no.4 Dec. 2013

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade***,* 34, (123), abr./jun., 2013.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. in: COHN, Gabriel (Og.) **Max Weber. Ensaios de Sociologia***.* 2ª ed. São Paulo: Ática. pp. 79–127,1982.

CASOS DE ENSINO E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS FORMATIVOS E INVESTIGATIVOS DA DOCÊNCIA

Regina Carvalho Calvo de Faveri[1]

Maria da Graça Nicoletti Mizukami[2]

Maria de Fátima Ramos de Andrade[3]

RESUMO

Este trabalho analisa a importância dos casos de ensino em processos formativos e investigativos da docência em comunidades de aprendizagem. A complexidade dos processos de ensino desencadeou, nas últimas décadas, mudanças nas pesquisas que têm apontado para a base de conhecimentos do professor, incluindo teorias pessoais, crenças e concepções. Desse modo, os programas de formação devem considerar os contextos de atuação e a reflexão constante. Autores asseveram que os casos de ensino representam um caminho metodológico promissor, pois partem das necessidades dos próprios professores diante dos desafios enfrentados. Tomamos como foco a seguinte situação-problema: Como os casos de ensino contribuem para os processos formativos e investigativos em comunidades de aprendizagem? O objetivo da pesquisa qualitativa consiste em verificar o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino em comunidades constituídas na relação escola-universidade. Os casos de ensino são narrativas episódicas que permitem teorizar a prática por meio da partilha dos dilemas cotidianos e da reflexão decorrente. O trabalho se justifica pela escassez de produções científicas sobre o tema; pela importância da aproximação entre universidade-escola para a qualidade educativa; pelo reconhecimento da necessidade de construção de uma base sólida de conhecimentos relativos às ações didáticas. De acordo com o referencial teórico, os casos de ensino permitem acessar opiniões, pensamentos, sentimentos dos professores e viabilizam processos colaborativos de formação e pesquisa, a partir da construção e consolidação da base de conhecimentos categorizados como: conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Esperamos contribuir para o entendimento dos casos de ensino como ferramentas eficazes na construção dos processos cognitivos firmados em comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Casos de ensino; Aprendizagem da docência; Desenvolvimento Profissional; Comunidades de Aprendizagem; Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema recorrente nas produções científicas da área educacional, por representar aspecto preponderante para a qualidade educativa. Muitos autores evidenciam a necessidade de um olhar mais atento para a formação inicial, oferecida por meio de cursos de licenciatura, pois acreditam que os currículos desses cursos são responsáveis pelo insucesso das ações didático-

[1] Doutoranda, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: reginafaveri@yahoo.com.br
[2] Professora Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: gramizuka@gmail.com
[3] Professora Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: maria.andrade@mackenzie.br

pedagógicas. Apontam, também para iniciativas de formação continuada deficitárias, quando não partem das necessidades formativas dos próprios professores e insistem em modelos passivos que contribuem pouco ou nada para mudanças efetivas no processo de construção de conhecimentos.

Paradoxalmente à insuficiência dos processos de formação, a sociedade contemporânea, tem exigido mais dos professores. Profundas desigualdades sociais, velocidade informacional, instabilidades mundiais, uso desenfreado de recursos e dispositivos tecnológicos, dificuldades de aprendizagem e inclusão, impactos da pandemia são alguns dos aspectos que evidenciam a complexidade da ação docente e a necessidade de redirecionamento dos referidos processos. A Educação precisa contemplar esses aspectos e, muito embora não seja possível que os professores conheçam sobre todas as coisas, precisam de uma base sólida que lhes permita dialogar, inovar e refletir sobre os temas ou problemas que lhes são impostos.

Assim, o presente texto tem como objetivo reconhecer o potencial formativo e investigativo dos casos de ensino em comunidades de aprendizagem, a partir da situação-problema: Como os casos de ensino contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem?

Em concordância com os textos estudados, concebemos um modelo de formação não restrito à graduação ou tampouco aos cursos complementares, de capacitação ou pós-graduação, pois de fato, mesmo antes da formação inicial, o futuro professor tem contato com o cotidiano da escola e, após concluir o ensino superior, terá que continuar a trajetória, o que corrobora uma perspectiva longitudinal de formação. Atuar na docência requer seguimento aos estudos, atualização, partilha de experiências, consolidação de conhecimentos.

Autores mencionam que a sociedade contemporânea tem desafiado os profissionais da Educação, pois aprender a ser professor num contexto de transformações exige uma postura formativa e investigativa, exige esperançar! Nesse sentido, pensamos num modelo de formação baseado nas necessidades dos próprios professores, por meio de registros e análises de narrativas, categorizadas como casos de ensino, como um caminho promissor. Contrariamente a isso, as ações formativas acabam por distanciar os estudos e reflexões da realidade, tornando-se experiências ineficazes.

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, ações fundamentadas nos saberes, estratégias, conhecimentos dos professores se mostram mais profícuas, tanto para o desenvolvimento profissional docente, quanto para a qualidade educativa. Propiciam aprendizagens entre os mais experientes e aqueles que ingressam ou estão na carreira há menos tempo, por meio de estudos e registros sistemáticos sobre o cotidiano e se tornam ainda mais promissoras quando reúnem professores, universitários e colaboradores em comunidade de aprendizagem. Esses modelos revelam uma relação estreita e efetiva entre teoria e prática (DARLING-HAMMOND & BRANSFORD, 2019).

Percebemos a necessidade de investimentos na formação docente no contexto de trabalho, de maneira que os formadores, pesquisadores, professores experientes e novatos acolham-se uns aos outros e juntos construam um caminho reflexivo sobre planejamento, currículo, métodos de aprendizagem e avaliação. Contudo, modelos pautados na colaboração tornam-se estratégia fundamental para que aspectos inerentes ao processo educativo estejam imbricados para um mesmo fim. Com base no nosso referencial teórico, notamos que os casos de ensino se revelam atalhos para acessar opiniões, pensamentos e sentimentos dos professores como participantes ativos da própria formação, tomando-se os desafios como objetos de reflexão e análise (MIZUKAMI, 2002).

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica, com destaque para a base de conhecimentos do professor constituída a partir dos casos de ensino, em contextos colaborativos (SHULMAN, 2014; SHULMAN & SHULMAN, 2016). Em seguida estão descritos os aspectos metodológicos. Posteriormente, mostramos os resultados e discussões e, por fim, são feitas algumas considerações, seguidas das referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensamos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor como processo que se assenta nas memórias e envolve crenças, saberes, impressões, teorias pessoais (GARCIA, 2009; MIZUKAMI, 2005). Fazem parte desse arcabouço, as vivências escolares, a formação inicial, a formação continuada. A complexidade da docência e, consequentemente dos processos formativos a ela inerentes, requer uma relação estreita entre teoria e prática. Estudos acenam para a dificuldade de fazer com que as experiências formativas repercutam diretamente nas

aprendizagens e na qualidade educativa. Posto isto, a formação continuada assume relevância na medida em que reconhece e valoriza as experiências dos professores e promove a reflexão sobre a ação, pois "Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas" (MIZUKAMI *et al.,* 2010, p. 49).

As concepções dos professores e suas contribuições podem compor repertório significativo para a elaboração de estratégias eficazes no enfrentamento das situações-problema. Verificamos, no referencial teórico consultado, que situações formativas pautadas na partilha de experiências incitam o pensamento sobre o fazer, minimizam os conflitos e corroboram o profissionalismo. As afirmações de Mizukami (2021)[4] coadunam com os pressupostos teóricos de Shulman (2014) acerca da base de conhecimentos dos professores. Com efeito, o domínio dessa base reflete diretamente nas ações didáticas, pois

> Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (SHULMAN, 2014, p. 205).

A citação permite confirmar o enredamento dos conhecimentos docentes e das implicações didáticas ulteriores. Shulman (2014) categoriza a base da docência em três tipos de conhecimentos descritos a seguir. O conhecimento do conteúdo específico que se refere aos conceitos e procedimentos de uma determinada disciplina. O conhecimento pedagógico geral que trata dos processos de ensinar e aprender, dos conhecimentos sobre os alunos, sobre o contexto, a gestão da sala de aula e o currículo. O conhecimento pedagógico do conteúdo que representa uma intersecção dos anteriores e remete-se à maneira de ensinar um conteúdo específico por meio da seleção dos pontos mais relevantes, das explicações, dos exemplos, das demonstrações, das concepções e do repertório dos alunos.

Ressaltamos que o conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado ao raciocínio pedagógico, outro constructo teórico de Shulman (2014), atinente ao modo como os conhecimentos da base são acionados, relacionados e construídos

[4] Entrevista concedida a Mendonça. L. de O. S. Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores: entrevista com Maria da Graça Nicoletti Mizukami, 2021.

durante a ação de ensinar e aprender (HAMMERNESS, DARLING-HAMMOND & BRANSFORD 2019; MENDONÇA, 2021; SHULMAN, 2014; SHULMAN & SHULMAN, 2016). Assim, o raciocínio pedagógico envolve planejamento e tomada de decisões e se materializa na expertise docente.

Com efeito, concordamos que as pesquisas sobre as práticas pedagógicas, embasadas nos casos de ensino, são valiosas por gerarem reflexões. A necessidade de saber o que fazer, exige transformar o pensamento em linguagem, organizar ideias em forma de narrativas que possibilitam respostas para as questões cotidianas da escola tanto quanto de investigações científicas da área.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Reiteramos que os casos de ensino, como tipo peculiar de narrativa episódica, são propiciadores da reflexão sobre a ação e assumem relevância em processos formativos e investigativos pautados na colaboração entre professores e pesquisadores em comunidades de aprendizagem (MIZUKAMI, 2005). Dentro da abordagem qualitativa das pesquisas em Educação, essas narrativas representam, concomitantemente, objeto e procedimento de análises que priorizam a participação efetiva dos envolvidos. Na medida em que são partilhadas as experiências, criam-se oportunidades formativas que tendem a estreitar as relações entre esses sujeitos, de modo que possam se apropriar dos diferentes papeis, alternando funções e protagonizando, cada qual, sua própria formação.

Esse tipo de pesquisa se diferencia de modelos convencionais baseados em explanações, mensurações, fundamentos sofisticados, pois, ao contrário, objetivam aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema a fim de encontrar soluções plausíveis. É necessário identificar e situar o problema, analisar as condições e o contexto, organizar os processos e propor ações promotoras de mudanças. Logo, a construção e a análise de casos de ensino promovem mudanças em favor da qualidade educativa (CHIZZOTTI, 2008).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o presente texto, analisamos casos de ensino presentes nas produções do referencial, observando seu impacto em situações que envolveram professores e

pesquisadores. Elegemos, como exemplo, o caso intitulado “Elefante colorido” descrito na tese de Fabri (2021).

> A aula começa mais uma vez em uma sala da segunda série do ensino infantil, a professora Cristina, recém-formada, se encontra num grande problema, uma garotinha briga o tempo todo com sua coleguinha de sala.
> Intrigada pelo motivo que leva Leandra a pegar no pé de sua coleguinha Kelly, a professora Cristina começou a observar as atitudes de Leandra, que excluía Kelly de todas as atividades e brincadeiras, principalmente nas aulas de Educação Física.
> [...] A professora suspeitava dos motivos que levavam Leandra a tomar estas atitudes, mas sua suspeita se concretizou quando elaborou uma atividade de aquecimento para a turma. Essa atividade se chamava Elefantinho Colorido, onde todos os alunos ficavam atrás de uma determinada linha no fundo da quadra, e somente um aluno que iniciaria a brincadeira ficaria no centro da quadra, deveria falar: “Elefantinho colorido”, o restante da sala responderia: “Que cor?”, o aluno do centro escolhe uma cor, os alunos que tivessem essa cor escolhida poderiam passar livremente até o outro lado da quadra, já os que não tiverem a cor, deveriam atravessar correndo até o outro lado da quadra sem serem pegos pelo aluno que escolheu a cor.
> A brincadeira foi um sucesso, até que foi a vez de Leandra escolher a cor. Leandra foi para o centro da quadra e gritou: “Elefantinho colorido”. A sala respondeu: ”Que cor?”. Leandra escolheu cor de pele, e sem tripudiar saiu em disparada ao encontro de Kelly que atravessava calmamente pela quadra. Leandra encostou em Kelly e gritou: “Pega”. Kelly retrucou dizendo que ela poderia passar, pois a cor escolhida foi cor de pele, mas Leandra inconformada respondeu que não poderia passar justamente por isso, a cor escolhida foi cor de pele e não preta (FABRI, 2021, p.73-74).

Como se observa, o caso “Elefante colorido” narra uma brincadeira por meio da qual ficou evidente a atitude preconceituosa de uma criança, o que sensibilizou os professores a pensarem estratégias promissoras para abordar a temática, contribuindo para uma interação não excludente em que todos pudessem ter respeitadas suas diferenças. O trecho abaixo explicita a opinião de um professor sobre a situação.

> [...] Podemos identificar, uma questão séria e que exige trabalho de intervenção, na qual uma das alunas implica com a colega de sala, e devido a suas atitudes podemos identificar Preconceito Racial. Uma questão muito séria principalmente identificado logo na infância, onde provavelmente essa criança presencia este tipo de situação em outros ambientes que frequenta, talvez até no seio de sua família. Podemos pontuar também que esta criança faz *Bullying* com a vítima, em diversas situações no cotidiano escolar, e culminou com a brincadeira apresentada pela professora [...] (FABRI, 2021, p. 106).

O trabalho de Fabri (2021), baseado num modelo de ação formativa sistemática, permite compreender os efeitos dos casos de ensino na mobilização dos conhecimentos dos professores e as implicações práticas consequentes. O caso citado derivou sugestões que contribuíram para as aprendizagens dos alunos como: projetos interdisciplinares sobre as diferentes culturas; discussões sobre a diferença

ISSN: 2176 - 1396

de gêneros, raça, sexualidade, classe social, respeito à diversidade; trabalho com brincadeiras indígenas e africanas para dialogar sobre as diferenças culturais e raciais; diálogo e projeto interdisciplinar com os alunos sobre *bullying*; modificação da brincadeira, alterando as regras de modo que envolvesse valores de cooperação; dentre outras.

Em síntese, o "Elefante colorido" desencadeou processos cognitivos dos professores que corroboram a base de conhecimentos proposta por Shulman (2014), haja vista que o caso de ensino perpassa aspectos possíveis de serem abordados como conteúdos específicos da história ou da geografia (relações culturais, povos africanos, diferenças étnicas, dentre outros aspectos). O episódio propicia também discussões sobre valores morais, discriminação racial, o que exige dos professores um conhecimento do contexto, da escola, de temas transversais ligados ao currículo. Por fim, o caso requer expertise para, unir todas essas questões e outras mais, contemplando o que estava previsto na proposta inicial da brincadeira e superando os objetivos previstos.

A partir dos estudos realizados, consideramos que as narrativas unem dimensões indissociáveis da docência: ensino e pesquisa ou, semelhantemente, teoria e prática. Segundo Nóvoa (2009) o registro escrito sobre as práticas é essencial para que se tenha consciência da identidade profissional que é marcada pela pessoalidade e pela profissionalidade. Essas duas categorias precisam estar em sintonia para que ocorra o pretenso desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (2009), as narrativas e os casos concretos são objetos investigativos que mobilizam conhecimentos teóricos. Esses casos podem basear-se em situações conflituosas e demonstrar exemplos que motivam a busca de melhores estratégias. O autor comenta que os próprios professores podem responsabilizar-se por sua formação, pois "uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos." (p. 44-45). Embora tais afirmações evidenciem o protagonismo do professor, não descartam, em absoluto, a participação de outros interessados em discutir aspectos teóricos e práticos da docência, a exemplo dos acadêmicos.

Em prol da formação e, consequentemente, da qualidade educativa, Nóvoa (2017) propõe um lugar de ação pública, que denomina de casa comum e que se

ISSN: 2176 - 1396

configura como possibilidade de entrelaçamentos das ideias dos partícipes: profissionais das escolas e universitários, membros da sociedade e das comunidades locais. O conceito de casa comum se assemelha, em parte, pelo que concebemos como comunidade de aprendizagem, uma vez que também pressupõe um modelo de formação pautado nas vivências das escolas e professores que são postas em discussão.

Analogamente à Nóvoa (2017), Crecci e Fiorentini (2018) defendem a prática docente como foco de ações formativas mais exitosas e definem as comunidades de aprendizagem e outros termos utilizados para caracterizar iniciativas calcadas na colaboração. Segundo esses dois autores, “As comunidades de aprendizagem docente têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizado profissional etc.” (CRECCI & FIORENTINI, 2018, p.2). Esses últimos autores apontam para a polissemia de conceitos relacionados a essas comunidades, com base nos diferentes modos de desenvolver pesquisas formativas. Logo, aparece na literatura termos como comunidades interpretativas, comunidades discursivas ou comunidades de memória, ressaltando o modo como são sistematizados os estudos pelos diferentes grupos e em razão das intenções e áreas de conhecimento envolvidas.

As pesquisas baseadas em formações podem utilizar metodologias distintas, mas inter-relacionadas como pesquisa-ação, pesquisa-formação, pesquisa colaborativa ou intervenção, dentre outras. Podemos entender que, ressalvadas as especificidades e intencionalidades, algumas dessas terminologias são utilizadas para definir grupos constituídos que se dispõem, a analisar situações da prática, por meio do intercâmbio de ideias.

Essas comunidades devem promover o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento profissional, uma vez que geram oportunidades sistemáticas de leitura, escrita, discussão e análise do contexto vivido, desde que seus participantes estejam engajados. A propósito, é necessário atentar para o modo como estão organizadas as interações e concepções dos sujeitos envolvidos para que as comunidades de aprendizagem representem, de fato, uma possibilidade formativa promissora em detrimento de iniciativas diretivas ou esvaziadas (COCHRAN-SMITH & LYTLE 2009, *apud* CRECCI e FIORENTINI, 2018).

> [...] de acordo com os estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002), três ideias principais sobre o *conhecimento do professor*, a *aprendizagem docente* e a *prática profissional* coexistem mundialmente na política educacional, na pesquisa e na prática e são invocadas, por agentes diferentemente posicionados, para justificar abordagens muito diversas, afim de melhorar o ensino e a aprendizagem por meio de comunidades CRECCI e FIORENTINI, 2018, p. 5).

Destarte, podemos pensar sobre as comunidades de aprendizagem como caminho de aproximação das pesquisas dos professores e das investigações acadêmicas, por meio de processos colaborativos em que se assume uma relação horizontal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do referencial teórico consultado revelou a importância da formação docente na qualidade educativa. Para isso, as ações formativas precisam envolver os próprios professores, fazendo sentido dentro de suas práticas e propiciando registros e análises teóricas. O fato de a formação ter como foco a práxis educativa faz com que os professores se sintam valorizados e se reconheçam como pesquisadores, havendo uma aproximação desejável entre a escola, os conhecimentos dos professores e as produções acadêmicas.

Com efeito, um modelo de formação de professores que os coloquem como protagonistas tende a repercutir no desempenho dos alunos, haja vista que o compartilhamento das experiências cotidianas permite construir casos e analisá-los resolvendo situações dilemáticas.

Por meio dos casos de ensino os professores e pesquisadores podem se mobilizar em comunidades de aprendizagem em busca de melhores estratégias de ensino e pesquisa que reverberam nas ações didáticas cotidianas: podem esperançar! O processo de registro e análise dos casos envolve componentes interessantes como as crenças, os valores, os conceitos, todos eles relacionados à constituição da identidade do professor/pesquisador. Assim, pensamos a formação e a pesquisa, em contextos colaborativos, como aspectos permanentes e indissociáveis da docência e desencadeadores do desenvolvimento profissional na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

CRECCI, Vanessa Moreira, FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e172761, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/#>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

FABRI, Eliane Isabel Julião. **Casos de ensino: dilemas, reflexões e conhecimentos de professores de Educação Física**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/147541>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das ciências da educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Como os professores aprendem e se desenvolvem.** In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (org.). Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Trad. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 306- 332.

MERSETH, Katherine K. (Coord.) **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro** 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82633856F601633BBC60D73EB7>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores: entrevista com Maria da Graça Nicoletti Mizukami. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27195, 2021. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v46.27195. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000105014&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Mizukami. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Mizukami. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 203 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Mizukami. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 21 de jul. de 2023.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade. Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SHULMAN, Lee. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/0>. Acesso em: 20 jul. 2023.

INTERFACES ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS CIDADES EDUCADORAS

Katiúscia Raika Brandt Bihringer[1]

Cíntia Mara Brighenti Radloff[2]

Daniela Tomio[3]

RESUMO

Os princípios de cidade educadora buscam potencializar o desenvolvimento humano ao longo da vida, considerando condições de igualdade, equidade e justiça para todos que nela habitam. Dentre os contextos educativos da cidade, destacamos a escola, com seus professores, que estabelece interações sociais concretas com potência para a renovação de seus processos organizacionais e de formação continuada. Com isso, objetivamos analisar práticas educativas que acontecem a partir de escolas, publicadas no *site* oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), estabelecendo relações entre a dimensão social da profissionalidade e a formação docente. Com uma pesquisa bibliográfica *online,* analisamos um conjunto de Experiências Destacadas, publicadas periodicamente no *site* da AICE. Estas foram interpretadas com base em referenciais sistematizados por autores da formação docente (NÓVOA, 2022; TARDIF, 2014). Identificamos que o espaço-lugar das escolas, no total de relatos das cidades educadoras, tem pouca recorrência, quando contrastado com os contextos não formais e informais de educação. Das experiências que contemplam a escola, foi possível observar uma diversidade nas práticas educativas realizadas para aprendizagens na/da/a cidade, permitindo inferir que professores envolvidos, em suas escolas, mobilizaram diferentes saberes que têm, especialmente, um compromisso social com as suas comunidades e territórios. Concluímos que há uma urgência em valorizar percursos formativos na escola para relações de pertencimento dos professores no sentido de "comunidade" em/para as suas cidades.

Palavras-chave: Cidade educadora. Escola. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

As nossas *cidades* já são territórios educativos, mas quando se assumem *educadoras*, pelas intencionalidades planejadas e conectadas de seus habitantes, podem potencializar o desenvolvimento humano ao longo da vida, considerando condições de igualdade, equidade e justiça para todos.

Estas relações entre cidade e educação são consideradas um novo paradigma do século XXI, quando as cidades, "sobretudo as grandes metrópoles, estão chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação,

[1] Doutoranda em Educação (FURB), katiraika@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação (FURB), cintia_m.b@terra.com.br
[3] Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Professora PPGE (FURB), dtomio@furb.br

de transporte, de saneamento), e hoje não tem outra alternativa a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades” (GADOTTI, 2006, p. 138). No Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras,[4] foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, um documento orientador, que especifica o conceito, objetivo e os princípios educadores das cidades. Em consonância com este documento:

> a cidade educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas permanente em todos os aspectos da vida (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS - AICE, 2022, p.5).

Mais tarde, foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE – sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a regerem-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. A AICE, por meio do *site* oficial, disponibiliza orientações e esclarecimentos do projeto, divulga experiências das cidades membros, bem como dados estatísticos. No início deste ano, a associação possuía cerca de 500 cidades educadoras de 35 países de todos os continentes, sendo que no Brasil já são 31 que aderiram ao projeto.

As Cidades Educadoras constituem-se e valorizam diferentes contextos de educação formais (escolas e universidades), não formais (museus, galerias de artes, jardins botânicos...) e informais (projetos nas praças, bairros...), que, embora cada uma tenha seus próprios objetivos e conteúdos formativos, em suas contribuições podem se complementar e integrar-se na perspectiva da formação integral dos habitantes da cidade.

Desse contexto, elegemos a escola e a sua importância em um projeto de cidade educadora. Há de se refletir o compromisso social das cidades educadoras em interface à escola, especialmente no “desemparedamento” das práticas educativas (TIRIBA, 2008), ampliando as relações culturais, explorando seus entornos, participando da vida em sociedade e assumindo uma responsabilidade social compartilhada do seu território. E, nessa compreensão que localiza o espaço-lugar da escola na cidade educadora, refletimos a importância dos professores e da sua formação continuada.

[4] Barcelona, em 30 de novembro de 1990.

ISSN: 2176 - 1396

A escola pode nos revelar uma configuração em que os professores desempenham uma reprodução do modelo tradicional de Educação que acabou por se "normalizar" em tempo e contexto histórico, refletindo nos processos educativos uma forma escolar estruturada e padronizada, que se distancia de abranger e situar a cidade em seu currículo, ou como Trilla (2005) nos provoca a refletir que é possível aprender *na* cidade (entorno), aprender *da* cidade (agente) e aprender *a* cidade (conteúdo).

Diante disso, uma metamorfose da escola perpassa reconsiderar essa premissa de reconfigurar, não estruturalmente, mas organizacionalmente o contrato social e político da escola com a sociedade (NÓVOA, 2022) e aqui, ressaltamos, com a cidade. Assim, compartilhamos que nosso entendimento na reconfiguração da escola está na valorização de sua dimensão pública, pois as escolas e seus professores têm mudado ao mesmo tempo, por meio de ações transformadoras que assumem o processo coletivo de aprendizagem, comprometido com o território, com a comunidade. (CARBONELL, 2016),

Partindo da compreensão da escola em suas relações com a cidade, apoiamos nossa pesquisa na dimensão social da formação docente e de sua importância para um projeto que assume o caráter de "cidade educadora" para/com seus habitantes. Nesse sentido, o ser e o agir dos professores são vistos como resultado dinâmico dos processos de trabalho e aprendizagem na escola na interface com as questões sociais da cidade.

Ademais, a construção desse diálogo está ligada às organizações de trabalho dos professores na escola, de modo que suas práticas se tornam princípios de enfrentamento e reflexão acerca de situações e experiências cotidianas. Com Tardif (2014, p. 12) destacamos que "[...] o saber dos professores é um saber social". Diante dessa concepção, assumimos que no âmbito da organização escolar, os professores aprendem e elaboram saberes em interface com suas práticas, que por meio de experiências educativas, negociam sentidos ao seu desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, compreendemos que percursos de formação continuada dos professores precisam estar sintonizados com suas práticas no contexto da escola e assim, objetivamos analisar práticas educativas que acontecem em escolas, publicadas no *site* oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), estabelecendo relações entre a dimensão social da profissionalidade e a formação docente. Com isso, propomos uma reflexão sobre experiências já desenvolvidas, buscando

identificar aspectos que nos permitem compreender concepções acerca da escola e da formação docente em/por uma "cidade que educa".

2 PERCURSO METODOLÓGICO

No *site* da AICE (2023) há disponível para acesso público uma "base de dados que contém mais de 500 experiências que ilustram diversas concretizações dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, e que podem ser consultadas nas três línguas oficiais da Associação: espanhol, francês e inglês." Neste acervo, há a compilação das "experiências destacadas", que são publicadas no formato de um informativo, contendo um resumo e um texto com seções: país e cidade, contexto e sujeitos envolvidos, objetivos, metodologia, avaliação e contato.

Com acesso a este acervo e informações, para sistematização deste estudo, definimos o percurso metodológico da pesquisa: quanto à abordagem qualitativa, quanto à natureza do objetivo como exploratória e quanto aos procedimentos como bibliográfica *online* (FLICK, 2013). Assim, no contexto de investigação, num primeiro momento, fizemos uma busca exploratória no *site* oficial da AICE, selecionando no banco de Experiências Destacadas, dentre as 46 publicadas, as experiências que contivessem o termo escola, *school, escuela* ou *école.* Identificamos a recorrência de 20 experiências com menção à escola, em suas variações de idioma.

Para geração de dados elaboramos um roteiro de leitura, observando o contexto, participantes e objetivos e propostas futuras das práticas educativas das Experiências Destacadas. Em um segundo gesto interpretativo, foi possível selecionar 11 experiências que tinham em suas descrições a escola como contexto ou parceira no desenvolvimento dos projetos. Em uma leitura mais atenta, analisamos que 9 experiências continham excertos que apontaram relações à formação de professores. Estas podem ser identificadas no quadro 1:

Quadro 1 – Experiências Destacadas do *site* da AICE analisadas

Nº	Cidade Educadora	Título
04	Lyon (France)	Childhood, Art and Languages: An artistic education project from Lyon
14	Viladecavalls (Spain)	A Green Path with QR codes: A service-learning experience which approach environment and ITCs to Viladecavalls' students

18	Turin (Italy)	The School Adopts a Monument: A program which promotes the appropriation and protection of the historical heritage of Turin.
23	Sant Boi de Llobregat (Spain)	Relating Life: Sant Boi de Llobregat promotes interaction between students and people with mental illness
24	São Paulo (Brazil)	Memory & Life: The cemeteries of São Paulo as open air museums and memory parks
28	Brussels (Belgium)	Israel-Palestine: for improved understanding: Brussels raises awareness of the Israeli-Palestinian conflict among secondary education students
29	Dakar (Senegal)	The House of Urban Cultures: A place for young people where they can express themselves and receive training related to urban cultures.
35	Rennes (Francia)	Plan de alimentación sostenible Rennes: Um sistema municipal de restauración colectiva agroecológico, justo y de proximidade
45	Esposende (Portugal)	Generación s Esposende: Programa de Sostenibilidad alimentaria

Fonte: AICE (2023)

Embora a amostragem seja pequena, 15% considerando o panorama geral, evidenciamos dados que nos possibilitaram uma análise, partindo do pressuposto de que os saberes dos professores são uma construção social *na* e *a partir* da escola (TARDIF, 2014).

3 DESENVOLVIMENTO

As análises que apresentamos a seguir são constituídas a partir de excertos de Experiências Destacadas, no *site* oficial da AICE. As evidências emergem das relações conceituais entre escola, cidades educadoras e formação de professores. Com os relatos, nos foi possível conhecer detalhadamente a proposta didática e identificar aspectos que convergem à compreensão de que o saber dos professores é um saber social, que se constrói pelas questões sociais; de uma prática com relações sociais que permite a socialização de conhecimentos. Assim, elegemos as categorias - construção, prática e socialização - elaboradas *a posteriori,* a partir de diálogos dos dados com referenciais teóricos sobre a renovação da escola em interfaces com a formação docente (CARBONELL, 2016; NÓVOA, 2022; TARDIF, 2014).

3.1 Construção social

Partimos da concepção de que a escola é o contexto de aprendizagem docente, porém os professores se apropriam de seus saberes ao longo de suas carreiras, fundamentalmente no exercício da profissão em um processo dinâmico de análise e reflexão sobre suas experiências vivenciais. Com Tardif (2014, p.16) enfatizamos que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada

através de uma da formação, de programas, de práticas coletivas [...]". Sobre esse aspecto, destacamos excertos que convergem à essa concepção, em três Experiências Destacadas das cidades educadoras e que narram a relação das questões sociais para um movimento de desemparedamento da escola:

> O estabelecimento de um protocolo entre a escola/artista e uma ou mais instituições culturais da cidade permitiu um aprofundamento da disciplina do artista e também o cruzamento de diferentes disciplinas artísticas. (Experiência 4)

> A falta de espaços verdes na cidade onde as pessoas pudessem passear e desfrutar da natureza juntamente com a vontade de criar uma Escola Verde, levou-os a iniciar esta Iniciativa destinada a promover a sustentabilidade e proteger o meio ambiente. (Experiência 14)

> A ideia desse projeto nasce do interesse da Escola Pública de Benviure em trabalhar a conscientização sobre questões relacionadas à saúde mental. (Experiência 23)

Sobre essas evidências, podemos compreender como as práticas educativas assumem objetos sociais, ou seja, decorrem de questões da sociedade que abrem espaço para conduzir na escola um diálogo entre conhecimento e compromisso social. O compromisso público com a educação, que reverbera na metamorfose da escola, parte do diagnóstico crítico de seus professores, que reforça as dimensões profissionais, e opera em trabalho coletivo com a comunidade em interface à formação docente. Deste modo, assevera Tardif (2014, p. 15) "[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros [...] um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade".

De outro modo, podemos depreender pelos excertos que quando a escola, a partir de seus professores, busca estabelecer parceria com outros contextos de ação, a renovação da escola passa a ser marcada pela possibilidade de construção de novos saberes. Nesse sentido, "[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta" (CARBONEL, 2016, p. 14) vem a corroborar a perspectiva das Cidades Educadoras.

Assim, saberes docentes elaborados a partir de experiências educativas, sobretudo, motivadas por questões sociais, enaltece o viés de uma formação docente voltada ao desenvolvimento de uma nova cultura, enquanto construção social, intimamente ligada aos processos históricos da sociedade. Portanto, com Tardif (2014, p. 12) entendemos que os saberes docentes são construídos socialmente: "Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber

profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos."

3. 2 Prática

É importante valorizar que nossa concepção de formação docente não é reduzida à modelos praticistas (TARDIF, 2014) que têm foco na formação prática, "na técnica de ensinar", dilapidando assim as bases de reflexividade crítica da profissão docente. Ao contrário, defendemos uma relação dialética, socialmente construída, que permita aos professores aprender *na* e *a partir* da prática, estabelecendo articulações teóricas por suas realidades e contextos escolares. Por isso, entendemos que "[...] os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares" (NÓVOA, 2022, p.46). A partir desta compreensão, selecionamos outros três excertos que posicionam relações entre prática e formação, que sucedem às Experiências Destacadas do *site*:

> Ao longo do ano letivo, os professores são acompanhados e apoiados pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação (IEN em francês) dos distritos e pelos orientadores pedagógicos. Trabalham juntos em propostas educativas adaptadas a estes novos tempos artísticos e culturais. (Experiência 04)

> Depois de frequentar alguns cursos de formação em Ensino de Ciências Naturais, os professores da Escola Primária Rosella de Viladecavalls foram motivados a desenvolver esta iniciativa. (Experiência 14)

> Na segunda fase, está prevista uma série de interações entre as escolas envolvidas no projeto, incluindo a criação de escolas-irmãs, trocas de materiais, organização de visitas a diferentes monumentos, criação de roteiros educativos culturais, etc. (Experiência 18)

Pelos excertos podemos inferir que os percursos formativos fomentam as práticas, ou seja, os contextos de ação resultam em processos formativos que perpassam a institucionalização e (re)organizam contextualmente a profissionalidade. Quer dizer, o professor aprende *na* e *a partir* da prática, analisando e respondendo a situações reais, além de estabelecer novas relações sociais, novos aprendizados. Nóvoa (2022, p. 89) aponta, quando trata da formação docente para a metamorfose da escola, para a necessidade de uma "[...] definição de estratégias de reforço da profissão docente, dando corpo a uma presença colectiva".

Nesse sentido, a reflexividade da prática, juntos a outros segmentos sociais, pelo entrelaçamento de novas posições ocupadas pela escola na cidade, por seus professores, com práticas educativas elaboradas em parcerias para além da escola, têm potencialidade para compreendermos que as práticas sociais decorrem de

relações complexas, reverberando saberes aos professores. Deste modo, Tardif (2014, p. 21) revela:

> Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Nessa direção, a reflexão dos professores acerca de suas práticas na escola em interface às relações sociais na cidade como espaço-lugar ampliam-se, pois a cidade educadora "[...] constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar [...] e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos" (CARBONELL, 2016, p. 15). E, assim, a necessidade de percursos formativos na escola, como Nóvoa (2022, p.72) pontua "trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente".

E por essa dimensão, a profissionalidade, em que professores aprendem e ensinam desenvolvendo suas práticas, os permite elaborar paulatinamente novas posturas nos ambientes de trabalho, ao mesmo tempo, uma tomada de consciência da prática, mobilizando a reflexividade e criando novos ambientes de trabalho coletivo.

3.3 Socialização

Nesta última categoria, partimos dos excetos para demonstrar que quando a escola, a partir de seus professores, amplia suas redes de relações também aprimora suas práticas, permitindo a constituição de um alicerce à produção de saberes socialmente elaborados:

Na segunda fase, está *prevista uma série de interações entre as escolas envolvidas no projeto, incluindo a criação de escolas-irmãs, trocas de materiais,* organização de visitas a diferentes monumentos, criação de roteiros educativos culturais, etc. Durante toda a adoção período, a escola tem o privilégio de usufruir do monumento, de ser responsável pela sua guarda simbólica e de servir de guia nas diversas manifestações públicas ou nas visitas de outras escolas ou grupos organizados. (Experiência 18)

O sucesso dessa experiência levou outra escola, a Escola Parellada, a se associar à iniciativa. (Experiência 23)

Cerca de 50 agentes educativos têm participado em ações de formação para promover a educação de hábitos alimentares sustentáveis junto das crianças durante a merenda escolar. Publicação de jogos

ISSN: 2176 - 1396

educativos sensibilização com base na metodologia nudge, que incentiva a aquisição de hábitos alimentares sustentáveis de forma lúdica (o monstro do desperdício alimentar, pequena/grande fome, etc.) *e edição de uma revista que inclui artigos produzidos pelas escolas*. (Experiência 35)

Em comum, os destaques indicam que, embora o saber dos professores, construído a partir de questões sociais e elaborado a partir da prática educativa em seu contexto de ação, tendem a ir além de suas realidades, tendem a interagir, a serem socializados. Segundo Tardif (2014, p. 14, grifo do autor), [...] "esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização* profissional", e na mesma perspectiva, Nóvoa (2022, p. 59) enfatiza: "mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a "cidade educadora", no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações".

Nessa direção, os excertos nos permitem interpretar compreensões de que a educação nos exige uma renovação dos processos escolares, tendo em vista as dimensões de socialização e de convivialidade. Assim, pelos professores, a escola pode responder ao propósito de assegurar a diversidade pedagógica, não se encerrando em si mesma, mas desemparedando suas práticas, tornando-as sociais, e nessa linha, [...] construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional (NÓVOA, 2022, p. 96). Ademais, corroboramos Carbonell (2016, p. 13) que aponta a inovação nos processos escolares como:

> [...] impulso do diálogo entre a escola e a comunidade, a fim de se construírem pontes permanente entre o conhecimento que é produzido dentro e fora dessa instituição e de conseguir, com o tempo, a transferência e o uso da cultura escolar na vida cotidiana e a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal.

Assim, a renovação dos processos escolares decorre de uma responsabilidade social partilhada, a partir de seus professores, que além de fomentar, pelas dimensões de socialização profissional, o desemparedamento das práticas educativas, estabelece interações dinâmicas entre questões sociais, culturais e de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos práticas educativas publicadas no *site* oficial da AICE, estabelecendo relações entre a dimensão social da profissionalidade e a formação docente. Partindo da premissa de que a escola com seus professores, precisa ser contexto para estabelecer interações sociais concretas que têm potência para a renovação de seus processos organizacionais, considerando sua interface com a cidade. Diante disso, buscamos sistematizar compreensões de que os professores

elaboram saberes, em conjunto com suas comunidades, que reverberam a escola em relação às questões sociais, quando se envolvem em práticas educativas, como as publicizadas pelas cidades educadoras nas experiências destacadas da AICE.

Em nossas análises, identificamos que o espaço-lugar das escolas no total de relatos das cidades educadoras tem pouca recorrência, quando contrastado com os contextos não formais e informais de educação. Das experiências que contemplam a escola, foi possível observar uma diversidade nas práticas educativas realizadas para aprendizagens na/da/a cidade, permitindo inferir que professores envolvidos, em suas escolas, mobilizaram diferentes saberes que têm, especialmente, um compromisso social com as suas comunidades e territórios.

Ainda, refletimos que há uma urgência em valorizar percursos formativos na escola para relações de pertencimento dos professores no sentido de "comunidade" em/para as suas cidades, considerando seus contextos históricos-sociais. Uma formação continuada nessa perspectiva pode colaborar em mudanças na profissionalidade docente, a partir de interações concretas com os saberes da prática, sobretudo, enquanto prática social.

REFERÊNCIAS

AICE - Associação das Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. 2022. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/. Acesso em: 07/07/2023.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n.1, p.133-139. 2006.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores:** Proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2008.

TRILLA, B. J. La educación y la cuidad. **Educacion y Cuidad**, Bogotá. n. 2, p.6-19, mai 1997.

Formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): ferramenta de fortalecimento para a formação de uma subjetividade coletiva, crítica, reflexiva e humanizada.

Camila Angela Carvalho de Oliveira [1]

RESUMO

O presente texto tem como tema: "Formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): ferramenta de fortalecimento para a formação de uma subjetividade coletiva, crítica,reflexiva e humanizadora". Possui como objetivo geral: analisar de que modo a formação literária oferecida nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) repercute na subjetividade do coletivo de docentes (HTPC) e proporciona o desenvolvimento crítico, reflexivo e humanizador. A investigação respalda na pesquisa bibliográfica em articulação com autores como: Dejours (2004), Libâneo (2018), Freitas (2018), Freire (1989), Silva (2018), Crochík (1998), Rego (2014), Colomer (2007), Jouve (2013), Candido (1988),Bauman (2018). Utilizou-se desses autores para refletir e analisar como a formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Coletivo (HTPC) contribuem para a construção da subjetividade coletiva de docentes, exercitando a criticidade, a reflexão e a humanização.

Palavras-chave: Formação literária. Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Criticidade. Reflexão. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresentado neste trabalho tem como tema: "Formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): ferramenta de fortalecimento para a formação de uma subjetividade coletiva, crítica, reflexiva e humanizadora", e possui como problema analisar analisar de que modo a formação literária oferecida nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) repercute na subjetividade do coletivo de docentes (HTPC) e proporciona o desenvolvimento crítico, reflexivo e humanizador.

Possui como objetivo geral analisar de que maneira a experiência leitora na infância por meio do cordel proporciona a valorização da literatura popular. E como objetivos específicos: retratar como a cultura pós-moderna incentiva a individualidade e narcisismo; analisar a função da escola, verificar como a formação continuada em literatura ,nos momentos de Horaorização da literatura popular, contribuem para o

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Mestrado de Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas na Universidade Católica de Santos. E-mail: camilaangelacarvalhodeoliveira@gmail.com

exercício de desenvolvimento da subjetividade coletiva crítica, reflexiva e humanizadora.

A proposta surgiu após a análise e a leitura de teóricos que estudam sobre o tema subjetividade na pós-contemporaneidade, e a concepção de que a leitura é uma ferramenta humanizadora e que pode promover o pensamento crítico e reflexivo repercutindo na subjetividade.

Já não é hoje que percebemos o ser humano cada vez mais egocêntrico e individualista, mas isso não ocorre devido ao acaso, existe um modelo de política que impacta diretamente na subjetividade social, é a subjetividade do gerencialismo, do lucro, do capacitismo. Esse tipo de política valida a competição, a aparência e torna a cada dia os seres humanos mais próximos as características de produtos, onde aparecer é mais importante do que ser, e assim e perdendo a sua essência humana.

A literatura, afirma Candido (1988), é uma ferramenta humanizadora, pois por meio dela acessamos diversas realidades, diversas subjetividades e somos colocados a refletir sobre diversos problemas sociais que muitas vezes o nosso dia a dia faz com que não nos atentemos.

Promover formação continuada para docentes que proporcione o acesso à literatura promovendo o pensamento crítico, reflexivo e humanizador contribuirá para uma mudança na subjetividade do docente e do coletivo ao que ele faz parte, dessa forma refletindo em ações sociais e pedagógicas mais humanizadoras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. O papel da escola na formação das subjetividades.

A formação do professor é um tema importante dentro da educação, pois promove espaços de troca de conhecimento e aperfeiçoamento individuais e coletivos, que visam qualificar e atender problemas enfrentados pelos docentes.

No Brasil, a educação vem sendo gerenciada pela política neoliberalista, que visa a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho e que tem como “[...]*base seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade*”. (LIBÂNEO; FREITAS,2018, p.46).

A escola que utiliza desse modelo visa a preparação imediata para o mercado de trabalho. O objetivo é desenvolver habilidades de conhecimentos, resultados quantificáveis, utilizando-se de métodos de ensino transmissíveis, onde memorizar conteúdos utilizáveis é usado nos treinamentos para testes, testes estes que compõem o calendário de avaliações educacionais nacionais e internacionais, tais como: Avaliação da Educação Básica (Saeb), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Prova Brasil, entre outros.

Essas avaliações baseadas em modelos internacionais têm como objetivo responsabilizar escolas e professores pelos insucessos dos resultados, uma vez que ranqueia os melhores alunos e escolas e, muitas vezes, promovem bonificações para os melhores classificados. Essas ações promovem a disputa, o individualismo, a competição e a culpabilização de quem não se sai como o esperado pelo meio educacional e político, criando assim uma exclusão social.

Dessa forma, institui-se no subjetivo da sociedade que, quem não foi bem é o culpado e merece a exclusão, validando o sistema neoliberalista de produto. Segundo Dejour:

> Assim, a avaliação funciona, sobretudo, como um meio de intimidação e de dominação. Mas sua vocação primordial é afastar a subjetividade dos debates sobre a economia e o trabalho. (DEJOUR,2004, p.34)

A escola, dessa forma, não desempenha a sua função real que é a formação intelectual, integral, crítica que proporciona uma justiça social. Segundo Libâneo e Freitas:

> Fica realçada ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social. (LIBÂNEO; FREITAS,2018, p.49)

A disputa, o individualismo, a visão do outro como produto é implantado pela ideologia neoliberalista e repercute nas escolas por meio de normativas, diretrizes, entre outros, que impactam na construção da subjetividade da sociedade, principalmente dos formandos e educadores.

No texto "*Subjetividade, Trabalho e Ação"*, Dejour afirma que durante o trabalho a subjetividade se expressa e se transforma.

> O trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida, ou ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que a transforma. Trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo [...](DEJOUR,2004, p.30)

Dessa forma, a escola transforma a subjetividade de uma forma negativa, onde o individualismo, a competitividade, o desprezo pelo singular tornam-se naturais e o ensino intelectual desvalorizado, oferecendo um ensino homogeneizado que não desenvolve um ser crítico, intelectual e solidário.

Bauman (2018) afirma que a escola é um espaço ao qual pode proporcionar vivências de resistência ao princípio de homogeneidade colocada em prática na sociedade contemporânea (SILVA, 2018). Pois ele discute de forma poética sobre a liquidez das relações sociais e individuais e as relaciona com a política pós-moderna (neoliberalismo), mostrando que as pessoas estão tratando a si e aos outros como produtos, onde a aparência e as necessidades egocêntricas dinamizam as subjetividades e as relações, e traz a escola, espaço social e de construção de conhecimento e de subjetividades, como local possível de resistência à essa subjetividade vigente.

2.2. Formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); ferramenta para o desenvolvimento de subjetividades críticas e reflexivas.

Como a formação literária nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) pode favorecer a formação dos docentes e dos discentes para subjetividade que vise o coletivo e seja resistência à subjetividade neoliberalista?

A subjetividade é composta por experiências histórico-socioculturais, psicológicas e físicas que perpassam o sujeito. Conforme o indivíduo passa por experiências e a forma que ele as registra, a sua subjetividade passa por composição e transformação, ela acontece tanto no campo individual como no campo coletivo, uma vez que necessita de interlocução social para que ocorra.

> A subjetividade assim define-se por um terreno interno que se opõe ao mundo externo, mas que só pode surgir deste. Sem a formação do indivíduo, este se confunde com o seu meio social e natural. Tal subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite

> expressar os anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu a sua formação. (CROCHÍK,1998, p.01)

Posto isto, junto às proposições apresentadas por Dejour (1998) sobre o trabalho e as de Bauman (2018) sobre a escola, a instituição educacional necessita oferecer espaços de formação que proporcionem aos professores a troca de experiências, conhecimentos, promovam a sua qualificação e dialoguem com as necessidades das demandas escolares e sociais.

A hora de trabalho pedagógica coletivo (HTPC) pode proporcionar espaços de formação e reflexão.

O HTPC é um tempo estabelecido para escolas públicas, que segundo a Portaria da Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) n°. 01/96; LC n°. 836/97, BRASIL, tem como objetivo: construir e implantar o projeto pedagógico da escola; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão escolar; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos segmentos da escola visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem; possibilitar a reflexão sobre a prática do professor; favorecer o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.

Logo, utilizar desses momentos para fortalecer uma prática educativa colaborativa, intelectual, reflexiva e que promova a justiça social é profícua.

A literatura trabalha com a linguagem. A linguagem é um sistema simbólico (sistema de representação da realidade) *"que media e permite a comunicação entre os indivíduos, pois estabelece o significado compartilhado por determinados grupos sociais e culturais, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo que os rodeiam"*.(REGO,2014, p. 55)

O trabalho com a literatura na escola é valioso para a formação crítica, intelectual e social, pois através da leitura o sujeito acessa diversas subjetividades (inclusive a sua própria) e o patrimônio histórico-sociocultural construído pela humanidade, dessa forma possui melhores requisitos para realizar a leitura de mundo, seja o mundo interno como externo.

> [...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo do diálogo entre indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisada em si

> mesmo, [...] O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projeta-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER,2007, p.62)

A literatura como linguagem que auxilia na construção simbólica coletiva e individual, e que proporciona o acesso ao patrimônio histórico sociocultural da humanidade é fundamental para o desenvolvimento crítico e socioemocional do ser humano, pois afirma Vincent Jouve que "[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si" (JOUVE, 2013, p.53), através da interação do sujeito com a literatura ele acessa diversas culturas, maneiras e possibilidades de viver e assim, começa a questionar a sua realidade e entender o mundo, segundo Freire (1989), o ato de ler é um ato de ler o mundo e a palavra exerce a função "palavramundo", pois a "*linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto*" (FREIRE,1989 p. 9). Em suma, é uma ferramenta de desenvolvimento de reflexão sobre os contextos sociais e as suas singularidades, promovendo assim, as condições necessárias para a formação do cidadão crítico e atuante e amplia a ação do docente em relação ao ensino/aprendizagem.

Esse contato com o diferente é muito importante para combater o que Bauman chama de "mixofobia" (o temor pelo outro, pelo diferente), e desenvolver a alteridade, princípio básico para uma sociedade mais justa.

Ao proporcionar formação literária nos momentos de HTPCs, os professores possibilitam ampliar o seu conhecimento, partilhar reflexões com os colegas e repensar o seu trabalho com a literatura, que, como já posto, é uma ferramenta importante para a formação subjetiva individual e coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Diante do exposto, conclui-se que o trabalho com a formação literária nos momentos de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) favorece a resistência à subjetividade neoliberal no ambiente escolar trazido por Bauman (2018), pois como posto por Dejour (2004), é no trabalho que a subjetividade se expressa e se transforma, pois é nesse momento que o indivíduo demonstra todo o seu saber, reflete, reage, interpreta, mobiliza a sua inteligência e lida com o diferente, o imprevisível, o não vivido, e ao participar de momentos em grupo para reflexão e aprendizado, todo seu ser e a sua subjetividade são expostas ao outro, ao diverso, o que propicia conhecer outros saberes, outras interpretações, outros modelos de reflexão e, desse modo impacta diretamente na própria subjetividade, pois como trazido por Crochík (1998), a subjetividade é constituída através do diálogo entre o mundo interno e externo, confirmando o que Dejour traz ao dizer que "*o coletivo, às vezes, pode colocar a serviço do aprimoramento das subjetividades singulares*" (DEJOUR, 2004, p.33), e a literatura que trabalha com o sistema simbólico e o acesso ao patrimônio histórico-sociocultural possibilita aos docentes acessar a diversas experiências subjetivas, pois o texto literário é um diálogo entre o autor e a subjetividade do leitor, visto que o escritor necessita da construção de cenas no campo simbólico do leitor, ao mesmo tempo que ele (o escritor) projeta cenas nesse imaginário, e dessa forma o leitor vai desenvolvendo e ampliando a sua sensibilidade e estética. Com a leitura e o estudo coletivo é possível acessar a uma pluralidade de experiências e culturas humanas, porque cada indivíduo constrói a sua interpretação com base na sua subjetividade singular.

Conclui-se que, discussões potentes podem surgir desses momentos, exercitando o pensamento crítico, intelectual, diverso, empático e coletivo, e, desse modo desenvolvendo a alteridade e contribuindo para a construção de subjetivas mais humanas, empáticas e sociais contrária a subjetividade neobiberal que é egocêntrica, narcisista e mercadológica. A escola e a literatura bem usadas podem ser ferramentas de resistência e a formação literária dos docentes na hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) pode ser o catalisador da mudança da subjetividade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. **Institui plano de carreira; vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da**

secretaria da educação e das outras providências correlatas. Diário Oficial Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 31 dez de 1997. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/compilacao-lei.complementar-836-30.12.1997.html.> Acesso em: 17 julho. 2023.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª ed. Editora Ouro Azul. 1988.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a literatura na escola**. Editora Global, 2007.

CROCHÍK, J. L. **Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia**. Psicologia USP, v. 9, p. 69-85, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/JP3db8Mz8btSBGRh4QXtscb/?lang=pt> Acesso em: 16 de jul. de 2023.

DEJOURS, Christophe. **Subjetividade, trabalho e ação**. Production, v. 14, p. 27-34, 2004. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/prod/a/V76xtc8NmkqdWHd6sh7Jsmq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 de nov. de 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOUVE, V. A **leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013..

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escola**r. Editora Espaço Acadêmico, 2018.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Rafael Bianchi. **Amizade, Diferença e Educação: reflexões a partir de BAUMAN,** Z. Educação & Realidade, v. 43, p. 115-129, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ydKPr4MF3NhvLfRcBCwLqdr/?lang=pt> Acesso em: 18 de julho de 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA POLIVALENTE

Vinicius da Silva Freitas[1]

Antônia Santos Agrella[2]

Edinilce Ferreira Lima[3]

Luci Rocha[4]

Celma Maria Nunes[5]

RESUMO

A formação de professores da Educação Básica desempenha um papel crucial na qualidade da educação oferecida aos estudantes. Diante dos desafios contemporâneos e da diversidade de demandas nas escolas, é necessário repensar as abordagens tradicionais de formação docente. Surge a perspectiva polivalente, que busca preparar os educadores para atuarem de forma flexível e abrangente, ultrapassando as fronteiras de uma única disciplina. Este trabalho investiga os benefícios e impactos dessa abordagem na formação de professores da Educação Básica. A formação tradicional está adequada às necessidades atuais? A perspectiva polivalente promove profissionais adaptáveis e qualificados? A pesquisa contribui para a reflexão sobre a formação docente e busca compreender os desafios e benefícios dessa perspectiva, visando melhorar a qualidade da educação. É importante ressaltar que a formação polivalente não elimina a necessidade de especialização em áreas específicas, mas busca complementá-la, fornecendo aos professores uma base ampla e sólida de conhecimentos. Dessa forma, os educadores estarão preparados para atuarem de forma mais flexível e abrangente, adaptando-se às demandas do currículo escolar e contribuindo para uma educação de qualidade. Em resumo, a formação de professores da Educação Básica com uma perspectiva polivalente tem como objetivo preparar profissionais capazes de lidar com a complexidade e diversidade do contexto educacional, desenvolvendo competências que vão além do domínio de conteúdos específicos. Essa abordagem busca promover a interdisciplinaridade, a formação continuada, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a reflexão sobre a prática docente, contribuindo para uma educação de qualidade e mais adaptada às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Básica. Perspectiva polivalente. Abordagem flexível.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica desempenha um papel crucial na qualidade da educação oferecida aos estudantes. Diante dos desafios

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estácio de Sá, viniciuscarvalho34@hotmail.com.
[2] Mestranda em Letras, Universidade Federal de Roraima, antonia.agrella37@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, nilcelim@hotmail.com.
[4] Mestranda em Ciências da Educação, Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, lu.ky.rocha@hotmail.com.
[5] Mestranda em Educação, Universidade de Uberaba, celmanunes@ymail.com.

contemporâneos e da diversidade de demandas presentes nas escolas, é necessário repensar as abordagens tradicionais de formação docente. Nesse contexto, surge a perspectiva polivalente, que busca preparar os educadores para atuarem de forma flexível e abrangente, ultrapassando as fronteiras de uma única disciplina. Este trabalho apresentará um estudo sobre a formação de professores da Educação Básica sob uma perspectiva polivalente, com o intuito de compreender os benefícios e impactos dessa abordagem no contexto educacional. (VEIGA, 2019).

A formação tradicional de professores, pautada na especialização em uma única disciplina, está adequada às necessidades da Educação Básica atual? Essa abordagem supre as demandas de um ambiente escolar diversificado e complexo?

A formação de professores da Educação Básica com uma perspectiva polivalente é capaz de preparar profissionais mais adaptáveis e qualificados para atender às demandas do contexto educacional contemporâneo, promovendo uma educação mais abrangente e de qualidade.

Demo (2004), a formação de professores é um tema de extrema relevância, pois a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à competência dos educadores. Diante de uma realidade educacional cada vez mais diversificada, com diferentes perfis de estudantes e demandas complexas, é fundamental repensar as práticas de formação docente. A abordagem polivalente surge como uma alternativa para preparar professores mais preparados para lidar com a complexidade e diversidade do contexto escolar. Esta pesquisa se justifica ao oferecer uma reflexão aprofundada sobre os benefícios e desafios dessa perspectiva na formação de professores da Educação Básica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Este trabalho tem como objetivo investigar os impactos da formação de professores da Educação Básica sob uma perspectiva polivalente. Pretende-se analisar como essa abordagem pode contribuir para a formação de educadores mais adaptáveis e qualificados, capazes de promover uma educação abrangente e de qualidade. Além disso, busca-se compreender os desafios e possíveis benefícios dessa perspectiva, visando fornecer subsídios para a reflexão e aprimoramento das práticas de formação docente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Compreendendo o Professor Polivalente e sua formação

Compreende-se que o docente é um profissional que educa e forma cidadãos, auxiliando no processo de construção. É um sujeito histórico que tem a possibilidade de intervir na transformação social de outros seres humanos, pois se trata de uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, inicial e contínua, que lhe dê respaldos para enfrentar os inúmeros desafios que se apresentam diariamente nas escolas. Nesta direção, coloca-se as palavras de Formosinho (2009, p.61) que afirma “a docência é uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional”.

Ou seja, professores polivalentes são docentes com formação generalista, capacitados pelo curso de Pedagogia, responsável por ministrar todas as matérias de ensino nos anos iniciais (FRANCO, 2008). Eles podem atuar nas áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Seu principal objetivo é a formação integral da criança, ensinando a ler, a escrever e a contar, envolvendo principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A noção do Professor Polivalente seria vista como um profissional que percorre diversas áreas de conhecimento. Esse entendimento da Polivalência tem, por sua vez, exercido certa influência na visão que se faz do Professor dos anos iniciais quando há referência de que ele tem a cumprir múltiplas funções, aproximando-se de uma visão de profissionalismo de competência multifuncional (CRUZ, 2012).

O professor polivalente da educação básica vem recebendo, ao longo da história, diferentes identificações como "mestre-escola", "mestre régio", professor das primeiras letras, professor de instrução primária, professor do ensino primário, professor unidocente, professor multidisciplinar, professor polidisciplinar, professor das quatro séries iniciais do 1º grau, professor das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e professor polivalente (LIMA 2007).

O citado autor ainda salienta que essas denominações se referem ao educador responsável inicialmente pelo ensino da leitura, assumindo em seguida o ensino além da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, ampliando para o ensino da cultura geral e para a formação da cidadania. Porém, na trajetória da formação polivalente, foram observadas várias modificações na legislação educacional

brasileira, tanto no nível médio como no nível Normal, enquanto a formação inicial dos professores polivalentes em nível superior ocorre nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, sendo este último menos solicitado (ARAÚJO, 2015).

Curi (2005) apresentou uma breve análise de como as instituições de ensino superior integraram as orientações oficiais quanto à formação docente inicial, nas quais são oferecidas disciplinas voltadas para a formação matemática dos futuros professores, priorizando as questões metodológicas como essenciaisà formação desses professores.

Os saberes dos professores polivalentes abrangem os objetos de ensino, incorporando conceitos das diferentes áreas de ensino estabelecidos para a escolaridade. Esses saberes podem ser enriquecidos com outros conhecimentos e abordagens didáticas, destacando a necessidade do domínio de três ferramentas fundamentais: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento didático do conteúdo da disciplina e o conhecimento do currículo (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2014).

A importância da ação pedagógica do professor polivalente é frequentemente negligenciada em abordagens que dão ênfase às tendências atuais presentes nos documentos curriculares de Matemática. Ser professor polivalente no contexto atual requer reflexão e organização do trabalho escolar, sendo um elemento essencial do profissionalismo do docente que atua na educação básica (CRUZ, BATISTA NETO, 2012, p. 388).

2.3 As múltiplas dificuldades do professor polivalente

A possibilidade de atuar nas diversas esferas do conhecimento com um trabalho interdisciplinar é enaltecida como uma perspectiva favorável e gratificante, porém de natureza complexa, o que acarreta inúmeros desafios para o profissional polivalente. Segundo Melo (2016), esses desafios incluem a constante ausência da família na vida escolar do aluno, um problema que enfoca o desinteresse dos pais pela aprendizagem de seu filho, bem como a incompreensão do papel da escola na formação da criança.

A relação escola-família é uma questão delicada, mas requer investimentos e estratégias que acolham sem focar na culpabilização da família. Desse modo, capacitações e formações contínuas dos professores são oportunidades que

permitiriam conceber novas práticas pedagógicas voltadas para a integração escola-família (GUISSO, 2017).

Destaca-se também como dificuldade a falta de oportunidades para a realização de formação contínua, uma vez que tal processo pedagógico contribui para aprimorar a prática docente, promovendo novas formas de aprender e ensinar. Ao não participar das formações contínuas, o docente continua a oferecer um trabalho precário, fragilizado e descontextualizado, o que em nada contribui para a formação do aluno como um intelectual crítico e reflexivo. Entende-se que as formações continuadas não têm a pretensão de abarcar tudo o que a realidade exige, mas sua ausência torna impossível avançar (VEIGA, 2008)

Outra dificuldade observada é a diversidade de cultura e educação que o aluno traz em sua bagagem, resultado de sua realidade social fora do âmbito escolar. Muitos enfrentam situações de risco, provenientes de famílias desestruturadas financeiramente, socialmente ou emocionalmente, além de terem de lidar com violências como fome, agressões verbais e físicas, onde contextos afetivos são completamente desconsiderados. Adicionalmente, a desvalorização da escola pública e, consequentemente, de seus profissionais, que recebem uma concepção negativa, sem maiores oportunidades para ampliar seu repertório de pesquisa, impede que o professor seja reconhecido como um verdadeiro pesquisador. Assim, a falta de compromisso constante e notória do poder público afeta efetivamente a qualidade da educação. Atualmente, os professores sentem-se envergonhados de mencionar sua ocupação profissional. O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, o que agrava ainda mais o desânimo que sentem em seu trabalho (PARO, 1995).

Essa realidade evidencia-se como um desafio para exercer o papel docente, seja ele polivalente ou não, visto que a sobrevivência por meio dessa profissão tornou-se difícil devido aos baixos salários, à extensa jornada de trabalho, às condições materiais difíceis e ao desgaste físico, emocional e cultural. Os professores estão expostos a doenças adquiridas no trabalho, como a síndrome de burnout (BATISTA, 2011)

A falta de preparo do trabalho docente com alunos de diferentes níveis de aprendizagem também se apresenta como uma dificuldade para o docente polivalente, especialmente quando o objetivo é possibilitar a apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, Lima (2007) defende que ser um alfabetizador é parte

integrante da identidade do professor polivalente.

Outro desafio específico apontado pelos professores é a falta de interesse por parte dos alunos, pois muitos podem estar presentes fisicamente na escola, mas ensinar/aprender torna-se impossível sem que eles estejam dispostos a colaborar com o processo (LIMA, 2012). É essencial que haja vontade e desejo de aprender para que isso ocorra.

O papel do professor polivalente no processo de ensino e aprendizagem é cuidar e educar diariamente, tendo em vista que ele conduz seu trabalho, tomando decisões relacionadas à seleção dos objetivos e conteúdos a serem abordados pelas crianças, levando em consideração sua faixa etária e suas limitações, assim como as metodologias e recursos que serão utilizados para promover a aprendizagem. O vínculo afetivo entre professor e aluno é essencial e está intrinsecamente ligado aos aspectos cognitivos. Atualmente, é urgente enfrentar a complexidade da docência e os inúmeros desafios de ser professor, levando em conta os baixos salários, a falta de valorização da profissão e o trabalho que precisa ser realizado fora do horário de serviço, além da dupla carga horária para compensar o baixo salário, entre outros desafios.

3 METODOLOGIA

O estudo realizado foi uma pesquisa baseada em revisão bibliográfica de natureza qualitativa, que abordou a temática da Formação de professores da educação básica sob uma perspectiva polivalente. A pesquisa bibliográfica foi conduzida utilizando fontes bibliográficas secundárias, tais como livros, artigos científicos, periódicos e impressos diversos.

De acordo com Santos (2015), a pesquisa bibliográfica apresenta a vantagem de permitir a investigação de diversos fenômenos, mesmo quando estes são dispersos. É importante ressaltar que o pesquisador deve estar atento à qualidade dos dados obtidos nas fontes secundárias, a fim de evitar coleta ou processamento equivocados que possam ser reproduzidos de forma inadequada no corpo do trabalho científico.

No presente estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa com foco na descrição, sendo realizada a análise e interpretação dos dados. Isso permitiu explorar um conjunto de opiniões de autores e pesquisadores relacionados ao tema proposto,

investigando como a teoria e a prática são aplicadas no cotidiano escolar atual. Nesse sentido, Bauer e Gaskell (2011) destacam que a pesquisa qualitativa proporciona um conhecimento mais aprofundado dos sujeitos envolvidos, permitindo compreender suas concepções e explorar fatos localizados que têm impacto direto em suas vidas, considerando a experiência social e buscando significados nas vivências dos mesmos.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A formação de professores da Educação Básica sob uma perspectiva polivalente tem se mostrado uma abordagem promissora para atender às demandas do contexto educacional contemporâneo. Através de uma formação mais abrangente, que vai além da especialização em uma única disciplina, os professores estão sendo preparados para lidar com a complexidade e diversidade presentes nas escolas. (LIMA, 2016)

Um dos principais resultados dessa perspectiva polivalente é a capacidade dos professores de promover a interdisciplinaridade no ensino. Com uma visão ampla do conhecimento, eles são capazes de estabelecer conexões entre diferentes áreas, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais integrada e contextualizada dos conteúdos. Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Além disso, a formação polivalente fortalece a capacidade dos professores de se adaptarem a diferentes realidades e demandas do ambiente escolar. Ao adquirirem conhecimentos e competências em diversas áreas, eles estão preparados para atuar em diferentes níveis de ensino e em contextos educacionais variados. Isso é especialmente relevante em um cenário em que as escolas enfrentam uma diversidade cada vez maior de alunos, com diferentes perfis, necessidades e estilos de aprendizagem. A formação de professores com uma perspectiva polivalente também tem impactos positivos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educadores. Ao promover a reflexão sobre a prática docente, essa abordagem estimula a empatia, a resiliência e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para estabelecer relações positivas com os estudantes e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

A formação de professores da Educação Básica sob uma perspectiva

polivalente apresenta-se como uma resposta adequada aos desafios atuais da educação. Ao ultrapassar as fronteiras das disciplinas isoladas, os professores estão sendo capacitados para serem agentes de uma educação mais abrangente e contextualizada. (TARDIF, 2002).

No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessa abordagem enfrenta desafios significativos. A estrutura curricular e os programas de formação de professores muitas vezes são focados na especialização disciplinar, o que dificulta a integração de uma perspectiva polivalente. É necessário repensar os currículos e promover uma maior colaboração entre as áreas do conhecimento, a fim de oferecer aos futuros professores uma formação mais ampla e interdisciplinar. (VEIGA, 2008).

Além disso, a formação polivalente demanda um investimento significativo em programas de desenvolvimento profissional e formação continuada para os professores em exercício. É fundamental proporcionar oportunidades de atualização e aprofundamento em diferentes áreas, bem como estimular a troca de experiências e a reflexão sobre a prática pedagógica. (BATISTA, 2011).

Apesar dos desafios, a formação de professores da Educação Básica com uma perspectiva polivalente representa um avanço na busca por uma educação de qualidade e mais adequada às necessidades dos estudantes. Essa abordagem promove uma visão integrada do conhecimento, fortalece a adaptabilidade

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores da Educação Básica sob uma perspectiva polivalente emerge como uma abordagem promissora para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Ao ultrapassar os limites de uma única disciplina, essa perspectiva prepara os professores para atuarem de forma flexível, abrangente e adaptável às demandas do ambiente escolar diversificado.

Os resultados e a discussão apresentados revelam os benefícios da formação polivalente, como a promoção da interdisciplinaridade, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de adaptação. No entanto, é importante reconhecer que a implementação dessa abordagem requer mudanças nos currículos e nos programas de formação docente, bem como investimentos em desenvolvimento profissional.

ISSN: 2176 - 1396

A abordagem polivalente na formação de educadores busca desenvolver profissionais mais versáteis, adaptáveis e qualificados, com habilidades e competências que transcendem os limites das disciplinas tradicionais.

A análise realizada neste estudo aponta para a importância dessa abordagem no contexto educacional, pois ela se mostra como uma forma de preparar os docentes para enfrentar os desafios e as demandas contemporâneas da educação. Ao adotar uma visão holística e interdisciplinar, os professores polivalentes podem promover uma educação mais abrangente, capaz de abordar as complexidades e interconexões do conhecimento.

Compreender os desafios enfrentados pelos educadores polivalentes também foi um aspecto essencial deste estudo. A diversidade cultural e educacional dos alunos, a relação escola-família, a falta de oportunidades para a formação contínua e o desinteresse dos estudantes são algumas das dificuldades enfrentadas. Porém, esses desafios também podem ser vistos como oportunidades para o aprimoramento das práticas de formação docente.

Ao fornecer subsídios para a reflexão sobre a formação de professores polivalentes, este trabalho contribui para a busca de soluções que melhorem a qualidade da educação. A preparação de educadores mais capacitados e adaptáveis pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma formação mais completa e enriquecedora para os alunos.

No entanto, é importante reconhecer que a adoção de uma perspectiva polivalente na formação docente não é isenta de desafios. É necessário investir em capacitações e formações continuadas, bem como repensar a estrutura curricular e as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Portanto, as considerações finais ressaltam a importância de valorizar e incentivar a formação de professores polivalentes como uma estratégia para o aprimoramento da educação básica. Somente com um corpo docente mais preparado, adaptável e qualificado será possível enfrentar os desafios presentes na educação e promover uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e prepare-os de forma abrangente para os desafios da vida e do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

ARAUJO, C B. **As práticas culturais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental convertidas em capital no espaço da escola**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BAUER, M. W e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um Manual Prático. Petrópolis: Vozes, 2011

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação** N º 12 – agosto/dezembro de 2011.

CRUZ, S. P. S. **Concepções de Polivalência e Professor Polivalente**: Uma Analise Histórico-legal, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61 .pdf. Acesso em: Julho de 2023.

CRUZ, S.P.S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica:refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17,n. 50,p.385-499, maio/ago. 2012.DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008 Acesso em; Julho de 2023

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

FORMOSINHO, J. **Limoeiros e laranjeiras**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev e ampl. SP: Cortez, 2008.

GUISSO, L. **Desafios no processo de escolarização**: sentidos atribuídos por professores doa anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

LIMA, V.M.M.. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes** : estudo A partir de escolas públIcas. 2007. Tese (DoutorAdo e± EducAção) – USP, São Paulo, 2007.

LIMA, R.R.M. **Narrativas de si:ser professora, história de vida e formação**. 2016. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELLO M. A. **A formação continuada do professor polivalente**: A Educação física em debate. 42 f TCC – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

SANTOS, E. N. S. **Metodologia ao alcance de todos**. 2. ed. Brasília: DF, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.31-55.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdfAcesso em: Julho de 2023

VEIGA, I.P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D"Ávila, Cristina. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22

A ESCUTA CRÍTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: MOMENTOS FORMATIVOS

Maria Josélia Zanlorenzi[1]

Vanda Moreira Machado Lima [2]

Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama [3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a importância da escuta freireana nas atividades remotas no Curso de Pedagogia. O texto resulta da experiência da construção das aulas remotas em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo no período pandêmico em (2020-2021), a partir do olhar dos estudantes e coordenação. O estudo se ampara na abordagem qualitativa, com a narrativa sobre as experiências vivenciadas pela coordenação do curso, além da análise de dados coletados por meio de um questionário a todos os estudantes do referido curso. Para a discussão sobre a escuta crítica e reflexiva na formação docente e reconhecimento do valor no ponto de vista e da interpretação do outro, numa perspectiva de horizontalidade, no presente texto, utilizamos como aporte teórico Freire (2006; 2013), Rinaldi (2016) e Rios (2008). Enquanto resultado, compreendemos que a experiência vivenciada pelos estudantes, professores e coordenação do curso evidencia a escuta como elemento relevante para a formação crítica e reflexiva de todos os envolvidos, principalmente os futuros professores, estudantes do curso de Pedagogia. A busca por alternativas para a construção das aulas remotas durante o contexto pandêmico tornou mais próxima a possibilidade de uma nova perspectiva de educação e formação docente crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Aulas remotas; Licenciatura em Pedagogia; Escuta; Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

A suspensão das atividades acadêmicas presenciais devido a pandemia do COVID 19, no início do ano letivo de 2020 foi desafiador para todos, principalmente para a educação formal. As universidades públicas de ensino presencial buscaram novas formas de desenvolver o processo de ensino, pois uma nova demanda de saúde emergia: isolar-se para não propagar o vírus.

Diante disso, inúmeros desafios influenciados pelos fatores políticos, sociais e econômicos foram lançados aos professores e estudantes como: adaptação do

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Santa Cruz, Campus Guarapuava – PR, e: mail: mjzanlorenzi@unicntro.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP, Campus Presidente Prudente - SP, e-mail: vanda.mm.lima@unesp.br
[3]Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT/UNESP, e-mail: katia.kodama@unesp.br

presencial para o modo de ensino remoto de caráter emergencial; a vastidão de ferramentas online disponíveis para as aulas remotas; a fragilidade na formação dos professores universitários para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); as desigualdades ao acesso às tecnologias; as adversidades enfrentadas nos lares e casas devido ao convívio diário; a intensificação do trabalho; a instabilidade da saúde mental, dentre outros tantos fatores que nos exigiam manter o equilíbrio no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado.

Nesse período, atuando como coordenação do curso, decidimos transformar essa experiência em momento formativo tendo a escuta como fator primordial para dar continuidade as atividades do curso pois, nunca tínhamos vivenciado a transformação de nossas atividades de aulas presenciais em aulas virtuais e remotas de forma tão abrupta e compulsória. Muitos professores não dominavam as ferramentas como *Meet, Zoom, Teams.* Eles utilizavam somente o computador e as redes de comunicação telemática como recurso pedagógico e de interação com os alunos e com o mundo. Essa forma de comunicação não presencial, isto é, à distância, realizada por meio de ferramentas eletrônicas e telemáticas remotamente ou on-line foi a única solução para que as escolas não cessassem suas atividades.

A partir dessas considerações o presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a importância da escuta freireana nas atividades remotas no Curso de Pedagogia.

Portanto, esse texto é o resultado do processo vivenciado com o coletivo de professores, alunos e funcionários em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo no período pandêmico (2020-2022) que promoveram adaptações em suas práticas diárias no período pandêmico e perceberam que, para implementar a continuidade das atividades era necessário promover a escuta como possibilidade de continuar a existir o curso, pois como nos ensinou Paulo Freire (2006, p. 113) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

O estudo se ampara na abordagem qualitativa com a narrativa sobre as experiências vivenciadas pela coordenação do curso, além da análise de dados coletados por meio de um questionário aplicado em todos os estudantes do referido curso. Esse questionário enviado por uma plataforma digital foi o primeiro movimento para iniciar o processo de escuta, e, por que escutar?

Para saber dos alunos como eles poderiam participar, desenvolver e dar continuidade ao curso no período de afastamento e isolamento.

Na organização do artigo abordamos inicialmente o processo de construção e desenvolvimento das aulas remotas no curso de Pedagogia na universidade pública no período da pandemia do COVID 19 enfatizando a escuta como elemento relevante para a continuidade da formação de professores críticos e reflexivos, articulada ao diálogo, a problematização e a gestão democrática.

Posteriormente, apresentamos alguns dados da avaliação dos estudantes do curso sobre as aulas remotas vivenciadas no ano letivo de 2020 e 2021. Por fim, finalizamos o artigo com algumas reflexões sobre esse momento formativo que vivenciamos no curso.

2. ESCUTA E REFLEXÃO CRÍTICA COLETIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

No final de março de 2020 com a suspensão das atividades acadêmicas dialogamos com o conselho de curso e optamos em aproveitar aquele contexto pandêmico como momento formativo, considerando todas as incertezas e sofrimento vivenciados.

Subsidiados em Freire (2013) focamos a ação da coordenação do curso no exercício da escuta e reflexão coletiva como elemento relevante a continuidade da formação de professores críticos e reflexivos. Todas as decisões tomadas no conselho do curso foram debatidas, refletidas e construídas no coletivo.

Naquele momento buscamos fortalecer o vínculo entre docentes e discentes, com reflexões referentes a natureza do ser humano, sobre o pensar e comunicar-se para transformar.

Freire (2013, p. 57) afirma que “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado”, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos se estabelece pelos signos linguísticos. O mundo humano é um mundo de comunicação. O homem atua, pensa e fala sobre sua realidade, que é também mediação entre ele e os outros homens, que atuam, pensam e falam.

Nesse período, priorizamos a escuta e o diálogo entre estudantes e professores tornando, assim, um momento acolhedor de enfrentamento ao incerto, mas pensando coletivamente. Afinal,

> O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso', e não o contrário. Essa coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (FREIRE, 2013, p. 57).

Estabelecemos como compromisso a busca pelo exercício da escuta como um princípio basilar para a construção de um espaço democrático e coletivo, pois "[...] escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor no ponto de vista e da interpretação do outro. Logo, escutar torna-se não só uma estratégia pedagógica, mas também uma forma de escutar e ver os outros" (RINALDI, 2016, 237), visto que, escutando tira-se o sujeito do anonimato, dando-o visibilidade e legitimidade.

Para essa discussão, partimos da concepção de que a "educação é comunicação, é diálogo, na medida que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2013, p. 59).

Defendemos a educação como prática de liberdade, entendendo-a como interação com a realidade a qual o homem sente, percebe e exerce práticas transformadoras, mas primeiramente é fundamental a transformação de si (FREIRE, 2013).

Trata-se de uma relação dialética com a realidade em que a educação adquire o papel de libertadora do homem, uma educação que "[...] não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo." (FREIRE, 2013, p. 51).

Essa relação entre o homem e o mundo objetivo é uma relação dialética de criação em que, homem e mundo, inacabados e em constante relação, o homem transforma a realidade e absorve os efeitos da transformação (FREIRE, 2013).

Nessa linha de pensamento, a escuta, em uma perspectiva freireana, concebe a conscientização do sujeito quando este está inserido na realidade, desvelando-a, e com isso, superando o nível individual e a neutralidade, alcançando o real, os homens concretos e a estrutura social.

A superação desses fatores – a conscientização – possibilita o caminho para a escuta que, na relação educador-educando e educando-educador faz acontecer a educação como prática de liberdade, tornam-se sujeitos cognoscentes que, pensam,

aprendem, conhecem, dialogam com os outros homens e consigo mesmo. Assim, partindo da afirmação de Freire (2013, p. 44) “Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado.”.

Assim, a dialogicidade é prática fundamental na relação humana e uma necessidade na prática daqueles que educam, a educação crítica, problematizadora e humanista, é baseada no diálogo e na comunicação que exige a escuta.

O diálogo é uma postura necessária a todos os seres humanos, que pode colaborar com nossa formação e criticidade, visto que o

> [...] diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2006, p.42).

No diálogo nos encontramos e ampliamos nossas ideias. O diálogo se faz na diferença. “[...] não há diálogo com o “mesmo”. Os “mesmos” monologam. A diferença e a diversidade são motivadores da troca, da partilha.” (RIOS, 2008, p. 78).

Fundamentadas nesses princípios decidimos coletivamente iniciar as aulas remotas, acompanhando e avaliando constantemente nossas atividades acadêmicas, para tanto elaboramos alguns compromissos a partir de diversas reuniões do conselho de curso, sendo estes: a) desenvolvemos reuniões semanais do conselho de curso aberta a todos os professores e representantes de estudantes; b) escolhemos e elegemos estudantes e professores representantes para cada turma do curso assegurando a proximidade e escuta entre todos e o conselho de curso; c) organizamos reuniões entre os professores, por turma, para o planejamento das aulas; c) planejamos momentos de avaliação sobre as vivências que subsidiaram a minimização dos desafios, d) realizamos encontros denominados de “momento de escuta” via *Google Meet* com atividades culturais buscando contribuir com o equilíbrio emocional dos estudantes e professores do curso de Pedagogia sem discussão dos conteúdos específicos das disciplinas ou atividades acadêmicas com o objetivo de escutar e dialogar sobre como os estudantes e professores se sentiam em meio a um cenário tão atípico, além de acompanharmos as diretrizes e orientações publicadas em âmbito nacional, estadual e municipal a respeito da pandemia.

Os encontros, propiciaram momentos formativos com discussões e reflexões

ISSN: 2176 - 1396

muito enriquecedoras e proveitosas, além de uma aproximação mais horizontalizada entre professor e discente, e também, entre professor e professor.

Tais princípios foram fundamentais para o trabalho coletivo e democrático que vivenciamos, pensando no bem-estar e na formação crítica e reflexiva de todos os envolvidos.

O segundo semestre letivo de 2020 foi construído a partir das experiências, vivências e avaliações das práticas implementadas no semestre anterior e, ainda, tendo como suporte os princípios e compromissos construídos coletivamente para o desenvolvimento das aulas remotas. Continuamos com as aulas organizadas em blocos pois, durante as reuniões com os alunos foi possível perceber que muitos, por diferentes razões, não tinham condições de permanecer *on-line* durante todos o período das aulas, por isso as aulas síncronas seriam de duas horas.

Essas decisões foram debatidas com os alunos e professores e aprovadas em reunião do conselho de curso priorizando: a relação professor e aluno focada no diálogo, no respeito e na escuta; o cumprimento de 30 horas semanais, a serem desenvolvidas por duas disciplinas, desenvolvendo um rodízio e com a possibilidade de utilizar aula extra; nas aulas remotas foram assegurados ao menos três momentos distintos como atividades individuais (leitura e atividades\tarefas\trabalhos), atividades coletivas (orientações, apresentação e discussão do conteúdo), atividades individuais e coletivas (esclarecimentos de dúvidas e devolutivas de trabalhos e avaliações).

Os encontros síncronos foram gravados e, posteriormente, disponibilizados, aos alunos, também foram utilizados diferentes mecanismos de comunicação junto aos alunos: e-mail, *WhatsApp telefone e plataformas digitais* (*Google Classroom, Google Meet*) e que as aulas pelo *Google Meet* não ultrapassassem duas horas.

Os estágios supervisionados aconteceram de forma remota subsidiados pelas portarias emitidas pela universidade e pela Secretaria Municipal de Educação. Por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020) estabeleceu que “os estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas, etc” (p.17). As disciplinas deverão ter continuidade integral ou parcial com emprego de estratégias de aprendizagem não presenciais”. (Art.3).

Assim, os estágios foram configurados para trazer a escola para a universidade e os docentes tiveram autonomia para planejar aulas síncronas com

leituras, discussões, orientações, palestras com especialistas em Estágios, lives relevantes, diálogos on-line com professores de escolas públicas e privadas na modalidade de estágio, diálogos on-line com alunos de Pedagogia que já vivenciaram essa modalidade de estágio.

Ressaltamos que todo esse processo só foi possível pelo compromisso, comprometimento e estudo de toda a comunidade de forma coletiva e crítica, o que não significou ausência de conflitos, mas um espaço de efetivo diálogo nas decisões e nos rumos do curso.

3. REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao longo desse processo, no segundo semestre de 2020, decidimos por construir a XXX Semana da Pedagogia com o seguinte tema “Educação em tempo de pandemia: cuidar de si e do outro”, realizada virtualmente em 2021, cujos objetivos foram: avaliar o ano letivo de 2020 e construir coletivamente propostas para o novo ano letivo de 2021, a partir da reflexão e análise crítica da ponderação dos estudantes e professores subsidiadas pela perspectiva freiriana apresentada anteriormente, priorizando o momento da escuta, desenvolvemos o processo de avaliação.

Elaboramos um questionário no *Google Forms* contendo questões que avaliavam as vivências no período pandêmico nos seguintes aspectos: a metodologia, avaliação, frequência, relação professor e aluno.

O questionário foi elaborado e tabulado por representantes dos estudantes e professores de cada turma. De acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 261) “[...] a pergunta é até mais importante que a resposta. Tendo isto em mente, deve-se voltar especial atenção à construção das perguntas que comporão o questionário, pois é delas que se conseguirá, ou não, obter os corretos dados” para subsidiar nosso processo de avaliação do ano letivo de 2020. O questionário passou pela aprovação do conselho de curso e foi enviado pela coordenação via e-mail institucional e, também nos grupos de *WhatsApp* dos estudantes.

Para esse artigo apresentamos as categorias referentes a avaliação e relação professor e aluno, pois, foram as mais significativas quanto a implementar novos olhares para prática futuras docentes no curso. A avaliação sempre foi motivo de

questionamentos entre professores e alunos, mas no momento que nossas práticas pedagógicas tinham sofrido mudanças tão significativas, avaliar o desempenho dos alunos e a nossa atuação como docentes tornou-se desafiadora e a relação entre alunos e professores descortinou-se como algo único para todos durante a pandemia do COVID 19, ter passado tanto tempo convivendo com “bolinhas”, fotos ou imagens foi desafiador para todos.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados no período pandêmico os estudantes apontaram o que não funcionou, a saber: a) ausência e demora de devolutiva docente dos instrumentos avaliativos (1º, 3º anos); b) atividades valendo pouca nota (2º ano); c) trabalhos complexos (2º ano); d) falta de clareza nos critérios de avaliação (3 e 4º anos); e) um único instrumento de avaliação (4º ano); f) demora e ausência de notas no sistema (2º ano); g) prazos curtos e precisando sempre estender (2º e 4º anos); h) realização de trabalhos em grupo a distância (2º ano); i) proposta de atividades avaliativas trabalhosas, pouco proveitosas e trabalhos extensos (4º ano); j) excesso de trabalhos e sínteses (sobrecarga aos discentes) (5º ano); k) relatórios avaliativos sem objetivos (5º ano).

Quanto ao que funcionou nos instrumentos avaliativos, destacamos: a)estabelecer prazo nas devolutivas docentes e postar no sistema (1º, 3º, 4º e 5º anos); b) desenvolver avaliação com diversidade de instrumentos, prazos mais coerentes com a pandemia (1º, 3º e 4º anos); c) excluir provas (2º ano); d) avaliar por meio de trabalhos em grupos (2º, 3º e 4º anos); e) avaliar oralmente e/ou escrita (3º ano); f) rever a quantidade de trabalhos e sua qualidade avaliativa (4º ano); g) desenvolver coerência e tolerância para docentes (3º ano); h) encerrar a avaliação da disciplina antes de iniciar as outras (4º ano); i) apresentar claramente os critérios e instrumentos e disponibilizar os objetivos das atividades no *Classroom* (5º ano).

Após a apresentação e reflexão desses dados com o professores e estudantes construímos uma normativa subsidiando nossas práticas docentes universitária, como:

- *Reuniões docentes por turmas*: para planejar, avaliar e alterar, se necessário, práticas docentes. Sugerimos que o coletivo de professores de cada ano/série, padronize a plataforma que será usada para envio de textos, trabalhos etc., pois a diversidade de formatos, foi um aspecto que dificultou o acompanhamento das aulas e atividades solicitadas. Priorizando o respeito, o diálogo, a flexibilidade e a clareza em suas propostas docentes. Eleger professores

e discentes representantes.

- *Trabalho avaliativo interdisciplinar*: se possível, propor aos alunos a elaboração de trabalhos que envolvam diversas disciplinas de forma conjunta, de forma que os alunos produzam trabalhos que articulem os conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar, tanto com relação às atividades didáticas e avaliativas.

- *Avaliação contínua e processual*: defendemos a necessidade de desenvolver uma avaliação contínua, além de estabelecer critérios e instrumentos claros no processo de avaliação. Sugerimos a utilização de dois ou três instrumentos avaliativos, ou se possível, planejar um mesmo instrumento a ser avaliado por mais de uma disciplina, conforme item.

Evitar o uso de apenas um instrumento de avaliação, como também diversos instrumentos, ou um instrumento complexo no final do semestre. Defendemos instrumentos avaliativos desenvolvidos ao longo do semestre que não sobrecarreguem excessivamente os alunos. Faz-se obrigatório assegurar momento de devolutiva da avaliação aos alunos, bem como período para recuperação e exames.

Na relação aluno/professor, foram destacados os seguintes argumentos no que não funcionou: a) falha no planejamento das disciplinas (1º ano); b) pouca participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem (1º ano); c) pouca interação entre professor e aluno (2º ano); e, d) alunos não usarem e-mail institucional (2º ano). Já no que funcionou foram: a) manter a dedicação, flexibilidade e esforço dos professores (2º ano); b) manter a disponibilidade de esclarecer dúvidas (4º ano); c) manter o diálogo, o respeito e a negociação durante a realização das disciplinas (4º ano).

Após a apresentação e reflexão desses dados com o professores e estudantes construímos uma normativa subsidiando nossas práticas docentes universitária com a construção de uma relação professor e aluno priorizando *diálogo, respeito* e *escuta*, além da sugestão de diferentes mecanismos de comunicação: e-mail, *WhatsApp* telefone e plataformas digitais (*Google Classroom, Google Meet*).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, mesmo com aulas remotas em um curso de Licenciatura em Pedagogia num contexto complexo de pandemia, professores e estudantes

ISSN: 2176 - 1396

puderam vivenciar momentos formativos importantes para a formação docente inicial, subsidiados pela prática da escuta como elemento fundamental para aproximação entre os sujeitos que compunham o corpo docente e discente do curso de Pedagogia no ano letivo Consideramos que, mesmo com aulas remotas em um curso de Licenciatura em Pedagogia num contexto complexo de pandemia, professores e estudantes puderam vivenciar momentos formativos importantes para a formação docente inicial, subsidiados pela prática da escuta como elemento fundamental para aproximação entre os sujeitos que compunham o corpo docente e discente do curso de Pedagogia no ano letivo de 2020.

Portanto, destacamos que nesse processo de escuta superamos coletivamente nossos medos, anseios, dificuldades, construindo e desconstruindo concepções ao longo do ano de 2020, na tentativa de propor por uma nova perspectiva de educação e formação docente crítica e reflexiva para o ano de 2021 e os demais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Parecer CNE/CP Nº: 5 de 28 de maio de 2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 03 de ago. de 2023.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível Em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesqusia_social.pdf. Acesso em 20 de julho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**? 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2006.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança** – a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-248.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.73-93.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ASPECTOS RELACIONADOS À MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD): CARACTERÍSTICAS DE SUA CONSTRUÇÃO

Aline Rosenente Taverna[1]
Helena Loren de Quina Bueno[2]
Maira Rosenente Taverna[3]
Michelly Greice Setlik[4]

RESUMO

O presente artigo pretende realizar uma discussão sobre a formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil, considerando seu histórico, crescimento e desafios. Destaca-se a importância de políticas públicas, diretrizes adequadas e preparação específica para os profissionais que atuam nessa modalidade e a necessidade de garantir qualidade no ensino, acesso a recursos e proteção dos direitos dos estudantes. Nos últimos anos é possível destacar o ascendente número de inscrições para a realização de cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), este aumento pode ser condicionado pela possibilidade de assegurar acesso a universidade por pessoas em regiões afastadas das instituições de ensino superior ou devido ao custo, por ser mais próximo da realidade de muitas pessoas ou ainda por questões voltadas às políticas de formação e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), ao qual prevê o aumento do número de pessoas formadas no ensino superior. É ancorada teoricamente pela legislação brasileira, pelos autores Torres e Fialho (2009), Ribeiro (2014) e Herminda (2023). Como resultado, é possível destacar a necessidade da discussão da formação do currículo de cursos para que possam contemplar e criar regras a serem seguidas por todos os cursos que oferecem a modalidade EaD de forma a garantir a qualidade a todos os estudantes que optam por esta.

Palavras-chave: Diretrizes educacionais. Educação a Distância. Formação de professores. Licenciaturas. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A veiculação de propagandas com slogans como “estude a qualquer hora, em qualquer lugar” tem se tornado cada vez mais comum. As faculdades a distância tomaram uma proporção enorme. De acordo com o Censo da Educação Superior 2021, “o volume de ingressos em 2021 teve um aumento significativo na modalidade

[1] Mestranda do programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licencianda do curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista Capes. PUCPR. alinertaverna@gmail.com
[2] Mestranda do programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. helenalqb@gmail.com
[3] Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licencianda do curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Estudante Capes/BRASIL, PUCPR. mairataverna@gmail.com
[4] Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. michellysetlik29@gmail.com

a distância. Na modalidade presencial houve uma queda" (2021, p. 14). Ainda de acordo com o Censo, o aumento de cerca de 23% de ingressos na graduação de 2020 para 2021 é exclusivamente devido à modalidade a distância, já que o número de ingressos em cursos presenciais reduziu 16,5%.

Em 10 anos o aumento do ingresso em cursos na modalidade de ensino a distância (EaD) foi significativo, passando de 18,4% em 2011 para 62,8% em 2021. Esse crescimento representa quase 2,5 milhões de pessoas matriculadas em cursos a distância em contraste com aproximadamente 1,5 milhões de pessoas nos cursos presenciais. Esse aumento ano a ano pode ser visualizado na Figura 1:

Figura 1: Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino - 2011 - 2021

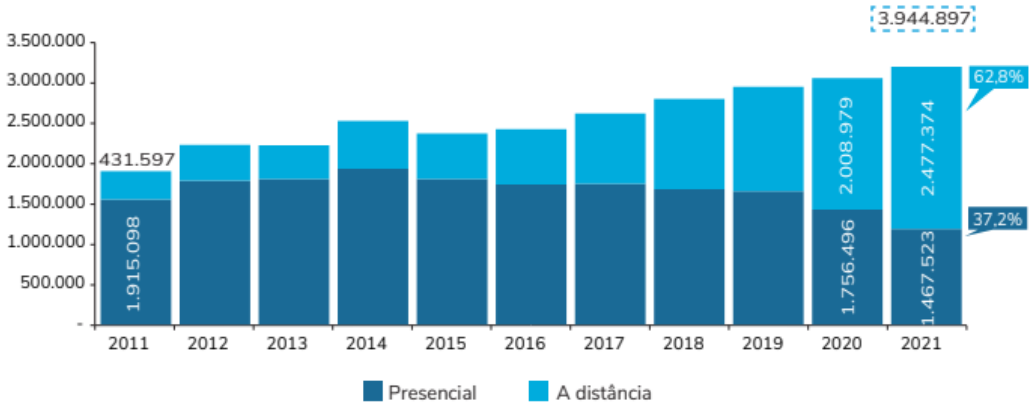

Fonte: Elaborado pela Deep/Ineep com base em dados do Censo da Educação Superior.

A Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (AMBES) fez um estudo sobre o impacto da educação a distância na expansão do ensino superior intitulado Um ano do Decreto da EaD em 2018, no qual verificou que apesar de o modelo presencial ser o mais aceito, o modelo EaD estava ganhando espaço rapidamente. Como resultado, a distância entre o número de ingressos nos dois modelos está cada vez menor. Extrapolando os dados e pensando que a taxa de variação de crescimento fosse mantida iguais a 2018, o EaD superaria o presencial em 2023, mas como podemos perceber pela Figura 1, as taxas foram bem maiores e o EaD superou o presencial já em 2020. A AMBES traz a notícia desse aumento e afirma que essa tendência foi acelerada pela pandemia, além de apontar que os educadores têm a responsabilidade de garantir na modalidade EaD a mesma qualidade da presencial (2022).

Tendo em consideração o que é referido como Ensino a Distância (EaD), de acordo com o Artigo 1° do Decreto Nº 5.622 de Dezembro de 2005 o qual regulamenta

o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é considerado Educação a Distância

> a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005).

É necessário o destaque que uma das possíveis causas do acentuado aumento das matrículas na modalidade EaD, pode ser devido a realização da meta n° 12 da Lei N° 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e busca promover o aumento na escolaridade da população brasileira, de forma que propõe vinte metas que discutem questões acerca dos campos da educação, desde a Educação Básica até os investimentos no campo educacional.

Em relação às questões de matrículas no ensino superior, a meta 12, trata em seu texto a questão de

> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Juntamente a meta uma questão disposta no PNE, é a necessidade do acesso e o aumento no número de vagas em instituições públicas e privadas, para o incentivo de formação de professores assim

> fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao défice de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014).

Com esse expressivo aumento no número de ingressos nos cursos EaD, é imprescindível que sejam estabelecidas políticas públicas, diretrizes e regras específicas para regular esta modalidade educacional. Tais medidas devem ser tomadas visando garantir aos estudantes qualidade no ensino, acesso a recursos e proteção dos seus direitos.

Além disso, é crucial prever uma formação adequada de professores moderadores de ensino a distância, pois são eles que irão atuar neste ambiente virtual de aprendizagem. Cada modalidade de ensino tem suas particularidades e é

necessário preparar esse professor para lidar com a utilização de tecnologias educacionais, metodologias de ensino a distância, integração e avaliação a distância.

Nesse contexto de significativo crescimento do EaD no Brasil, o presente artigo tem como objetivo compreender a construção e as características dessa modalidade educacional, com foco na formação de professores e nos desafios específicos enfrentados no campo do EaD. A análise destas questões busca proporcionar um melhor entendimento do cenário atual do ensino a distância e contribuir para a visão do necessário aprimoramento das políticas educacionais relacionadas a essa modalidade, visando garantir qualidade e efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

2 - HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica. Por meio dela são ofertados cursos técnicos, profissionalizantes, de graduação, pós-graduação, entre outros.

Para chegar à Educação a Distância tal como é conhecida hoje, foi necessário perpassar por gerações. Na perspectiva de Ribeiro (2014, p. 10), “A EaD não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova. Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação”, o que leva a destacar que a EaD não deve ser associada unicamente a computadores e as tecnologias. Ela nasce antes mesmo do surgimento da Internet e é separada em gerações.

Na primeira geração, inicialmente as experiências brasileiras com a EaD tinham sua base metodológica centrada na mídia impressa, na comunicação textual por meio de correspondência (TORRES; FIALHO, 2009). Pode se estabelecer desta forma que o surgimento desta ocorreu por volta de 1904, tendo como base a propagação de cursos realizados com o auxílio de cartas, principalmente vinculados às Escolas Internacionais (organizações norte-americanas).

Como apresentado por Hermida e Bonfim (2006), com a disseminação desta modalidade passou-se a utilizá-la como um conhecimento acessível aos indivíduos que habitavam em regiões isoladas ou que não possuíam condições para cursar o ensino regular no período normal educacional.

Com a crescente ampliação das emissoras de rádio ainda no início do século XX, a segunda geração da EaD começa a ser difundida por meio de mídias de comunicação: rádio, televisão, fitas de áudio, conferências por telefone etc. (TORRES; FIALHO, 2009). Assim surge no Brasil a conhecida “educação pela televisão”, a partir de “projetos de ensino supletivo via televisão e fascículos” (HERMIDA; BONFIM, 2006, p.173). Com o avanço e a rápida propagação da difusão das informações promovidas a partir das novas tecnologias, possibilitou-se que ocorresse a democratização do acesso à educação em diversos níveis, podendo assim atender a uma grande demanda de estudantes.

Com o uso do computador e as novas Tecnologias de Informação em Comunicação cada vez mais presentes, Torres e Fialho (2009, p. 457) destacam que “o uso dessas tecnologias, tem-se instalado a terceira geração de EAD, caracterizada pelo uso de ambientes virtuais de aprendizagem, interativos”.

Ao se falar na quarta e na quinta geração, Torres e Fialho (2009) lançaram olhar para o uso de inteligência artificial e da realidade virtual. Nessa perspectiva ainda em desenvolvimento, destacam o aluno interagindo com uma máquina responsável por gerir a aprendizagem na quarta geração, e a aprendizagem ocorrendo por meio de imersão em ambientes de realidade virtual em uma futura quinta geração (TORRES e FIALHO, 2009).

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD

Sabe-se que a EaD teve uma trajetória histórica demarcada por diferentes momentos e gerações, mas foi somente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que ela obteve maior consideração e incentivo. No artigo 80 destaca-se:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam

> explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Cerca de dois anos após a publicação da LDB, o decreto nº 2.494/98 vem regulamentar a EaD proposta no artigo n° 80, destacando no artigo primeiro que a EaD é uma possibilidade de ensino que visa a auto aprendizagem, com mediação de recursos didáticos veiculados por diferentes meios de comunicação. Desde que em instituições credenciadas para essa finalidade. Depois desse decreto, surgem outros que vão corrigindo e ampliando as disposições do decreto nº 2494/98. Como o decreto n. 2.561, o decreto n. 5.622, complementado, posteriormente, pelo decreto n. 6.303/97. Chegando finalmente, no decreto nº 9057 de 25 de maio de 1997, que revoga os decretos anteriores e regulamenta o artigo n° 80 da LDB, no que diz respeito à EaD. Dentre as principais pontuações estabelece que Educação a Distância é uma modalidade onde a mediação didático pedagógica acontece com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, que tenha pessoal com qualificação, onde seja possível fazer acompanhamento e avaliação.

Embora a modalidade EaD seja cada vez mais procurada em cursos de Licenciatura, é relevante observar que as Diretrizes Curriculares dessas graduações não contemplam a preparação específica de professores para atuar nessa abordagem educacional. O regulamento da modalidade EaD permanece em aberto, destacando a necessidade de uma preparação mais aprimorada dos profissionais que atuam nessa área.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta análise sobre a formação de professores na perspectiva da Educação a Distância, é evidente que o cenário educacional tem enfrentado mudanças significativas, especialmente com o aumento do uso dessa modalidade de ensino (EaD). Diante das necessidades de ampliar o acesso à educação superior, de atender a demandas em localidades de difícil alcance e de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), é imprescindível que o governo e as instituições de ensino promovam um apoio mais robusto para viabilizar formas eficazes de desenvolvimento educacional para a população brasileira.

O eixo central em discussão neste artigo foi a formação de professores na perspectiva da Educação a Distância. Nesse sentido, levando-se em consideração o cenário da necessidade do aumento de ingressantes para o ensino superior, questões em relação ao acesso à educação superior em localidades de difícil acesso, e pontos em relação às Metas do PNE, é possível identificar questões de apoio do governo para possibilitar formas de desenvolvimento educacional para a população brasileira.

É perceptível que a Educação a Distância percorreu uma longa trajetória até a atualidade, entretanto cabe destacar que é necessário inúmeras discussões acerca da construção dos cursos EaD e quais os cenários que devem ser repensados para a garantia de uma formação de qualidade, assim o trabalho no desenvolvimento do planejamento curricular de cursos é de suma importância, isso porque garante que todos os cursos regulamentados tenham características semelhantes sem que ocorra o prejuízo para determinados grupos.

Tendo em vista a formação por meio da EaD, deve-se lembrar que os profissionais formados por estas desempenharam um papel crucial para a Educação, em aspectos socialmente compreendidos na busca de transformações sociais e educacionais dos espaços onde desempenharam seu trabalho, assim o planejamento e estruturação de um currículo formativo de curso deve ser estruturado de modo a atender os estudantes desta modalidade.

Por fim, é imprescindível que governos, instituições de ensino, educadores e demais envolvidos na educação brasileira trabalhem em conjunto para desenvolver e aprimorar as políticas educacionais relacionadas à Educação a Distância. Somente com esforços coordenados e investimentos adequados será possível consolidar essa modalidade como uma ferramenta poderosa para a democratização do acesso à educação e formação adequada de profissionais prontos para atuar em suas áreas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (AMBES). **Um ano do Decreto da EaD**. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pes quisas/Percepcao_EAD.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (AMBES). **Com pandemia, ingresso no ensino a distância supera modelo presencial.** Minas Gerais, 2022. Disponível em:

https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4623/com-pandemia- ingresso-no-ensino-a-distancia-supera-modelo-presencial. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: D2494 (mec.gov.br) . Acesso em 05 de ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n°9.394 de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília DF, 19 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf. Acesso em 05 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 5 de ago. 2023

BRASIL. **Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) . Acesso em: Acesso em 05 de ago. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando. BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, especial, p.166-181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf . Acesso em: 05 Ago 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2021 - Notas Estatísticas.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2023.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução à EaD.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

TORRES, Patrícia; FIALHO, Antonio P. **Educação a distância: passado, presente e futuro.** *In* Educação a distância: o estado da arte. Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 456-462.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS RESOLUÇÕES: UM OLHAR INTRODUTÓRIO

Fernanda Fátima Chies[1]

Henri Luiz Fuchs [2]

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as Resoluções 02/2015, 01/2019 e 02/2020, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que tratam sobre a formação docente. A apresentação e problematização das três resoluções está baseada na pesquisa exploratória a partir da revisão bibliográfica, cuja análise será de caráter qualitativo. Será abordado o currículo de formação docente, a Resolução 02/2015 que trata da formação inicial dos professores em nível superior, e a Resolução 02/2019 que se refere à BNC-Formação, bem como a 01/2020 que faz referência à formação continuada de professores. O currículo é o núcleo central da disputa de concepções de ser humano, sociedade, trabalho, entre outros. Por isso, as Resoluções em tela representam intencionalidades de formação docente e de sociedade. A Resolução 02/2015 aponta para uma sociedade baseada na formação cidadã, de seres humanos críticos, com docentes qualificados e valorizados. As Resoluções 02/2019 e 01/2020 propõem uma ruptura epistêmica-metodológica ao retomar o tecnicismo e o pragmatismo através da formação para as competências e habilidades do saber fazer. A educação formulada pelas empresas educacionais começam a pautar as políticas de formação docente e o currículo da Educação Básica, por meio da BNCC. Os movimentos de resistência a essas Resoluções indicam que essas últimas devem ser superadas, como defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Concluímos que o tensionamento e os movimentos de resistência e luta contra a implantação das Resoluções 02/2019 e 01/2020 vai além das questões relacionadas à formação docente, da valorização profissional, entre outros, pois impactam na concepção de ser humano e de sociedade que buscamos por meio da educação.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo. Políticas Educacionais. Resoluções. CNE.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais têm sido palco de disputas entre concepções de formação da sociedade, do ser humano e da organização do trabalho. Não há somente uma concepção de educação. As formulações das políticas são resultado de processos hegemônicos e contra-hegemônicos. A economia neoliberal e seus defensores têm imposto um conjunto de resoluções que visam orientar o currículo da educação com o intuito de atender as necessidades do mercado de trabalho. Os

[1] Fernanda Fátima Chies. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves. Email: fernandafatimchies@gmail.com.
[2] Henri Luis Fuchs. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves. Email: henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br.

movimentos sociais organizados defendem uma educação outra, voltada para a formação de seres humanos pensantes, críticos, autônomos e cidadãos.

Na última década, o país passou por profundas transformações políticas e econômicas que impactaram a educação. Em decorrência disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três resoluções sobre a formação docente. Neste texto, objetivamos apresentar e problematizar as Resoluções 02/2015, 02/2019 e 01/2020 do CNE com base nas posições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A Resolução 02/2015 orienta a formação docente numa perspectiva integrada entre formação inicial e continuada, de valorização dos profissionais da educação, entre outros. As Resoluções 02/2019 e 01/2020 buscam fragmentar a formação e adequá-la aos interesses do sistema econômico. A metodologia utilizada é pesquisa exploratória a partir da revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, com o intuito de possibilitar uma problematização das Resoluções em tela.

Concluímos que o tensionamento entre as Resoluções 02/2015 e 02/2019 e 01/2020 vai além de ser uma perspectiva de formação docente integrada ou fragmentada e de desvalorização profissional, pois apresentam concepções de sociedade, ser humano e a relação deste com o ambiente vital das espécies, entre elas, a humana.

2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A constituição de um currículo de formação docente está em constante disputa. É através do currículo que se configura uma concepção de ser humano, de sociedade, de trabalho, em síntese, de organização da vida. Dessa forma, a intensidade da disputa pela formulação das bases curriculares se intensifica na medida em que os diferentes atores sociais buscam implementar suas visões a partir das políticas educacionais. De acordo com Fuchs (2019, p. 56), “o currículo é o núcleo do projeto educacional e contempla os interesses e as representações sociais”. Ao analisarmos o currículo, numa perspectiva crítica, é imprescindível um olhar para a história da educação. Conforme Fuchs,

> Isso nos remete a uma perspectiva histórica de análise do currículo à medida que os conteúdos escolares são definidos e legitimados pelas instâncias de poder colonial, representadas pelo Estado, que selecionam conhecimentos com base na cosmovisão eurocêntrica. (FUCHS, 2019, p. 57).

O currículo baseado na cosmovisão eurocêntrica impõe um conhecimento monocultural que ignora a diversidade cultural presente no contexto brasileiro e latino, pois, de acordo com Fuchs (2019, p. 58), “a forma e o conteúdo sempre estiveram vinculados aos interesses econômicos e sociais hegemônicos”. Em decorrência desses interesses hegemônicos, há um tensionamento e uma luta por um outro currículo para a formação docente. A seguir, analisaremos os documentos que orientam a formação de professores no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS RESOLUÇÕES DO CNE

A formação docente no Brasil tem sido marcada pela disputa de concepções sobre o que a sociedade compreende como ideal para um profissional da educação que atuará na educação básica. Ao falarmos de currículo para formação de professores, a base concebida em 2002 defende um currículo mínimo centrado em conhecimento, habilidade e atitude - CHA. Gadêlha *et al.* (2022, p. 27) afirma que este currículo “[...] nos dá pistas do estreitamento da relação entre o mercado e os setores produtivos com a educação.”

Foi este currículo voltado aos interesses do mercado que tencionou a busca por novos horizontes para a educação brasileira, e a luta por uma educação libertadora e crítica.

> [...] com a chegada do governo Lula em 2003, a noção de competência perdeu força no campo educacional a partir da reconfiguração de muitas das políticas voltadas para educação nacional. No bojo dessas reformulações, [...] o CNE passou a revisar as diretrizes nacionais para a formação de professores, a fim de redigir uma nova resolução. (GADÊLHA *et al.*, 2022, p.27)

Foi somente no ano de 2014 que ocorreu uma delimitação histórica para a melhoria da educação pública brasileira. No dia 25 de junho foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014 - 2024), que visa também a valorização do magistério. Gadêlha (2022, p.27) afirma que o PNE é “um marco na política educacional brasileira, sobretudo no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação”. Para Luiz Dourado (2015), ao analisar o PNE, afirma que

> As metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

A partir do PNE, as lutas pela educação e valorização do magistério tomaram impulso e fortaleceram as articulações e os movimentos de defesa de um ensino público de qualidade.

Ao longo desses anos, a defesa da formação docente esteve em pauta pelas associações de profissionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros, que estão em constante militância por um currículo voltado para a formação contextualizada, crítica, democrática, inclusiva, pública e de qualidade. Através dos movimentos de resistência propositiva, um novo marco surge na história do magistério.

No ano de 2015, o governo Lula lança a Resolução 02/2015 que permeia entre os cursos de formação de professores. Essa nova resolução evoca um olhar atento não somente para a formação de professores, mas também um olhar crítico à formação continuada dos professores inseridos nas escolas. Pode-se perceber este interesse em seu artigo 3º:

> § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015)

Este documento tem como fundamento diversos diálogos do corpo social da educação que atuam nas discussões de políticas na formação de professores. Por isso o documento recebeu bastante apoio dos professores, bem como das entidades educadoras que expressaram bastante gosto ao início da vigência (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

O prazo para a resolução ser corporificada inicialmente era de dois anos, acreditando-se assim que até o sétimo mês do ano de 2017 ela seria efetivada. Em agosto deste mesmo ano, surgiu o primeiro adiantamento formal que alterava o prazo de implantação da Resolução de dois para três anos. Em outubro de 2018, o prazo foi modificado novamente, para quatro anos desde a sua publicação. O que na realidade não sabíamos era que todas essas alterações de prazos estavam interligadas com o golpe que setores do capital especulativo junto com o governo Temer estavam tramando.

No campo educacional, esse golpe estava relacionado com a volta do ensino por meritocracia, pois com a implantação da Base Nacional Curricular Comum, em 2017, que retoma a base da educação sustentada nas competências e habilidades, favorecendo "a formação de um trabalhador servil, disciplinado e produtivo, que atenda, sem grandes exigências, ao sistema capitalista que não se cansa de expropriar e explorar o trabalhador" (HOBOLD, 2021, p.68). Pode-se perceber que com a implementação dessa base curricular o governo retoma novamente aquela educação que tínhamos na década de 1990 em diante, em especial, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso. É possível pontuar também que quando a base nacional comum foi estabelecida

> [...] o CNE desconsiderou, totalmente, a "BASE COMUM nacional", com os princípios norteadores constituídos pela ANFOPE, desde a década de 1980, o que o fez sem diálogo com os pesquisadores que têm se desdobrado, há décadas, nos estudos sobre a formação de professores no Brasil. (HOBOLD, 2021, p.68)

Não tardando, no ano de 2019 o Conselho Nacional de Educação formulou a resolução 02/2019, mais conhecida como BNC - Formação. Essa por sua vez andava linearmente com a BNCC já imposta pelo governo.

Esse novo documento desejou que

> O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673)

Adentrando um pouco mais nesta resolução, percebe-se que além de ela querer retirar de campo o trabalho construído com anos de pesquisas sobre um ensino crítico e libertador para todo o ensino básico, ela também aniquila com cursos de formação superiores que levaram anos para chegar em um nível adequado ao ensino quando falamos sobre formar cidadãos políticos.

Consta na BNC - Formação que a carga horária dos cursos de licenciaturas será dividida em 3 grupos, estando seu segundo grupo com 1600 horas voltadas para o estudo e aperfeiçoamento da Base Nacional Curricular Comum, restando apenas

ISSN: 2176 - 1396

800 horas para estudos científicos e 800 horas divididas em 400 horas para práticas pedagógicas e 400 horas para estudos específicos.

Não o bastante, também é possível encontrar no documento a tentativa de fazer com que os cursos de Licenciatura em Pedagogia sejam separados entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Isso poderá resultar em um grande retrocesso na educação tanto para os discentes quanto aos docentes, pois é de fundamental importância para um professor compreender o desenvolvimento humano em suas diferentes fases, bem como a forma das crianças aprenderem, desde seu início da vida. Também é basilar que o docente saiba conduzir os processos de ensino e aprendizagem e gerir as relações entre aprendentes e ensinantes, mediadas pelos conhecimentos. Da mesma forma que os profissionais da educação estão aptos a assumir funções de direção e gestão escolar.

Dando continuidade, no ano de 2020 o governo lança uma nova Resolução, mais conhecida como Base Nacional Curricular (BNC) - Formação Continuada. Este novo documento traz presente a separação entre formação inicial e formação continuada, estas que andavam convergentemente. Essa nova orientação desmonta a política de articulação entre a formação inicial e continuada, abrindo espaço para fundações e instituições privadas produzirem e conduzirem a formação de profissionais da educação com a complacência das secretarias de educação.

Nota-se também que o foco no trabalho permanece.

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, *bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho*. |(BRASIL, 2020, p.2, grifos nossos)

Por mais que a formação continuada esteja garantida por lei no § 1º do art. 62 da LDB, é possível identificar na proposta da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 um caráter de treinamento da execução da Base Nacional Curricular Comum e não mais um caráter reflexivo sobre a prática docente, pois como o próprio documento assegura, “As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC - Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (BRASIL, 2020, p.2). Dessa forma, a Resolução propõe uma formação docente voltada às competências e habilidades, princípios do mercado de trabalho, que

retomam a formação tecnicista e pragmática de seres humanos acríticos e submissos aos caprichos e interesses do capital.

4 O REPÚDIO NAS NOVAS IMPLEMENTAÇÕES DO GOVERNO NA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular está vinculada aos processos de transformação econômica implementados nos anos 90. A educação com finalidades mercantis, voltada para competências e habilidades, com ênfase na meritocracia, produziu movimentos de luta e resistência a essa concepção de formação. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) propôs sua ideia de base comum nacional era "[...] ampliar a carga horária das licenciaturas, apresentar maior organicidade com a articulação formação inicial, continuada e a valorização docente e pautar-se em uma sólida formação docente" (ANFOPE, 2018, p.23). Isso para que assim houvesse a devida importância para uma boa formação inicial, seguridade na formação continuada e principalmente a valorização dos professores. Essa contraposição se baseia na análise de que o

> Governo Temer, [..] recupera proposições da década de 90, pós-LDB, de alinhamento destas políticas à pauta dos organismos internacionais e, principalmente, às propostas neoliberais, em um claro movimento de retrocesso e restrição do direito à educação. (ANFOPE, 2018, p.24)

Com as ameaças de revogação da Resolução 02/2015, a ANFOPE, no ano de 2018, já entendia que era necessário tanto defesa, quanto implementação da mesma nos IES. (ANFOPE, 2018, p.23).

Em 2021, já com a resolução 02/2015 revogada, a ANFOPE (2021, p.26) ratifica seus princípios propostos na base curricular nacional e afirma que

> Tal concepção de formação de professores, fundada em uma concepção sóciohistórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social, está sob ataque, a partir de um projeto fundamentado em uma concepção de modelo gerencialista neoliberal, de espectro neotecnicista, com base na teoria das competências, e subordinada à BNCC.(ANFOPE, 2018, p.26)

Consta ainda no documento elaborado pela ANFOPE (2021, p.26) que "Ambas as propostas - BNC-Formação inicial e continuada - têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências." No primeiro item é possível notar que o propósito é gerar uma escola controlada tanto "por avaliação externa" quanto na "práxis docente", pois a educação teria um

ISSN: 2176 - 1396

mesmo nível para todos as instituições atendidas, e, no segundo elemento, o propósito pode ser visto como um

> [...] modelo de política econômica neoliberal, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o 'saber fazer' passe a ter alto valor em termos de capitalização.

Para que as empresas tenham um funcionário capaz de saber fazer, é preciso que este tenha todas as competências citadas anteriormente. Assim "empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado para o campo educacional." (ANFOPE, 2022, p.36).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora quando lançadas pelo CNE, tanto as Resoluções 02/2015, 02/2019 e 01/2020 assim como a nova Base Nacional Comum Curricular tenham ganhado diversas notas de repúdio e incontáveis manifestações contrárias, o público-alvo - os profissionais da educação - foi ignorado e persuadido a cumprir com as novas reformas que o governo foi implantando ao longo desses últimos anos.

A Resolução 02/2015 aponta para uma articulação das políticas de formação inicial e continuada e requer um planejamento educacional por parte do Estado. As Resoluções 02/2019 e 01/2020 trazem um desmonte das políticas de formação inicial e continuada e priorizam as demandas do mercado de trabalho baseado nas competências e habilidades.

Neste tensionamento reflexivo, concluímos que os embates entre os interesses do capital e dos movimentos sociais organizados continuará intenso, com articulações políticas de resistência e luta, por um lado, e por outro, a pressão pela implementação das Resoluções que buscam moldar a formação docente, a educação e a sociedade aos interesses do mercado capitalista que exige consumo e um grande contingente de pessoas incapazes de participar da produção por terem uma formação para habilidades e competências esvaziadas de conhecimento e sentido.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação. **Documento Final Xix Encontro Nacional Da Anfope**. Disponível em:

https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf Acesso em: 27 jul. 2023.

_____ **Documento Final Do Xx Encontro Nacional Da Anfope**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf Acesso em: 27 jul. 2023.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, dez. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP n º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. 36 (131) • Jun 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr. Acesso em: 23 jul.2023.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Canoas, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle.

GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima *et al*. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 23-38, 15 jul. 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085/pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes Curriculares Para a Formação Inicial de Professores: Interesses e Intencionalidades. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 57-72, 11 jun. 2021. Semestral. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/issue/view/792. Acesso em: 17 jul. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM IES PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Grasiela Pereira da Silva[1]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a estrutura e o funcionamento do curso de Pedagogia EaD da UFPR, a partir do vínculo com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Enfatiza-se o início das atividades no polo de apoio presencial, a especificidade dos processos seletivos, os desafios e possibilidades desta parceria. A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em dois momentos: primeiramente uma pesquisa bibliográfica que utilizou como referencial teórico, o relatório de Expansão da EAD nas IES Públicas Federais, publicado pelo Ministério da Educação em 2021, e os estudos de Moore e Kearsley (2008). No segundo momento, uma pesquisa documental com base no arquivo digital do curso de Pedagogia EaD da UFPR. Os resultados da pesquisa apontam que a UFPR, está contribuindo para democratização do acesso ao ensino superior, entretanto existem obstáculos que precisam ser superados, como a taxa de evasão na EaD e a interrupção de oferta de vagas anuais, devido a infraestrutura do polo UAB e corpo docente compartilhado com outros cursos de graduação.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação à distância. Sistema UAB. Pedagogia EaD.

1 INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação a Distância (EaD) é reconhecida como modalidade integrante dos sistemas de ensino e ganha visibilidade pela possibilidade de contribuir para democratização do acesso ao ensino superior e discussões a respeito de novos paradigmas educacionais. Por um lado, vista como uma solução para a suposta crise da educação, entretanto, aponta-se, igualmente, para a prevalência das iniciativas no setor privado e para o problema da qualidade do processo formativo (SARAIVA, 2010).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018 o número de cursos superiores a distância no Brasil apresenta um aumentado significativo nos últimos anos, no entanto, apenas 12% das matrículas foram efetivadas em instituições públicas de ensino superior. O setor público tem poucas iniciativas de EaD, oferecidas principalmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, pelo Ministério da Educação (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2021).

[1]Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora colaboradora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil. E-mail: prof.grasisilva@gmail.com

O sistema UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Na região sul, o estado do Paraná implantou polos de apoio presencial desde 2006, em doze municípios paranaenses de pequeno porte. No entanto, a capital paranaense passou a ofertar cursos de graduação na modalidade à distância em parceria com o sistema UAB, somente a partir de 2016, por meio de convênio firmado entre Prefeitura Municipal de Curitiba/PR e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como foco principal analisar a estrutura e o funcionamento do curso de Pedagogia EaD da UFPR, a partir do vínculo com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Enfatiza-se o início das atividades no polo de apoio presencial, a especificidade dos processos seletivos, os desafios e possibilidades desta parceria.

2 INÍCIO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO POLO DE APOIO PRESENCIAL

As atividades do curso de Pedagogia EaD, em parceria com o polo UAB da capital paranaense, começam a ser desenvolvidas a partir de 2016, mediante convênio firmado entre Prefeitura Municipal e UFPR. O curso é intitulado, Graduação em Pedagogia Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e está estruturado de forma semipresencial, sendo ministrado por professores do Setor de Educação da UFPR.

O número de vagas está vinculado aos Editais da DED/CAPES UAB e termos de convênio celebrados pela UFPR, sendo possível afirmar que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC) da Pedagogia UFPR (2019/2020), é ofertado 150 vagas/ano polo de apoio presencial. Com relação a carga horária total possui 3635 horas, sendo que 40% do currículo acontecerá de forma presencial nos polos da UAB e/ou Campus do Setor de Educação (referente às disciplinas de Estágio e Prática como Componente Curricular).

Com base no arquivo digital do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, após firmada a parceria com o sistema UAB, foram realizados quatro processos seletivos destinados ao preenchimento das vagas ofertadas.

TABELA 1- Processos seletivos realizados entre 2016 e 2023

Ano	Edital	Nº Vagas	Polos	Prof.Rede Pública	Técnicos UFPR	Ampla Concorrência	Lei nº 12711/2016	Nº Formados
2016	Edital nº 20/2016 NC/PROGRAD	150	Curitiba	120	15	15	0	105
2017	Edital nº 34/2017 NC/PROGRAD	150	Curitiba	0	0	75	75	81
2020	Edital nº 77/2020 NC/PROGRAD	150	Curitiba (30) Campo Largo (30) Lapa (30) Palmeira (30) Rio Branco do Sul (30)	15	0	65	70	Em andamento
2023	Edital nº 16/2023 NC/PROGRAD	230	Curitiba (45) Palmeira (30) Paranaguá (30) Ponta Grossa (35) Rio Negro (30) São João do Triunfo (30) Telêmaco Borba (30)	24	0	100	106	Em andamento

Fonte: elaborado pela autora

Identificou-se que o primeiro processo seletivo foi realizado em 2016, ofertando 120 vagas para professores pertencentes a rede municipal de educação de Curitiba/PR, 15 vagas para Técnicos Administrativos em Educação ativos da UFPR para capacitação no trabalho e 15 vagas destinadas para comunidade externa. De acordo com Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (gestão 2013/2016), havia aproximadamente 4.600 professores de educação infantil, sendo que aproximadamente 1.500 ainda sem formação em nível superior, sendo assim essa parceria possibilitou as professoras da rede de educação, cursar Pedagogia na UFPR.

Em 2017, foi divulgado o segundo processo seletivo o Edital nº 34/2017 NC/PROGRAD, previa também vagas para graduação em Administração Pública EaD, ofertadas através da UAB. O curso de Pedagogia permanece na modalidade semipresencial, com atividades desenvolvidas à distância por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com encontros semanais e avaliações presenciais obrigatórias, desenvolvidos no polo de Curitiba/PR (realizados nas terças-feiras e

quintas-feiras no período noturno). Foram ofertadas 150 vagas, sendo 75 para candidatos com renda per capita menor ou inferior a um salário mínimo e as demais 75 vagas destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme previsto na Lei 12.711/2012.

Durante dois anos consecutivos a UFPR, ofertou vagas para o curso de Pedagogia EaD em parceria com a UAB, no entanto durante o período de 2018 e 2019, não foram realizados processo seletivo/vestibular, em virtude da infraestrutura dos polos de apoio presencial. Em dezembro de 2020, a universidade ofertou o terceiro Edital nº 77/2020 NC/PROGRAD, delineando que enquanto persistir a necessidade de afastamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19, as atividades presenciais do Curso de Pedagogia EaD, seriam substituídas por atividades não presenciais e totalmente à distância. Neste ano, as vagas foram para os seguintes Polos de Apoio Presencial (UAB): Curitiba, Campo Largo, Lapa, Palmeira e Rio Branco do Sul. Das vagas oferecidas, 15 foram reservadas para docentes da rede pública de ensino, em exercício, sem formação inicial em nível superior ou que não são formados na área em que atuam, 65 de concorrência geral, 70 foram destinadas aos candidatos em conformidade com a Lei n° 12.711/12.

No período correspondente a 2021 e 2022, a UFPR não ofertou vagas para o curso de Pedagogia EaD. Em março de 2023, foi publicado o Edital nº 16/2023-NC/PROGRAD, ofertando vagas para o 2° semestre de 2023 e para o 1° semestre de 2024, sendo 24 reservadas para docentes da rede pública de ensino, 100 de concorrência geral e 106 destinadas para estudantes de escolas públicas, cotas e renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. No total são 230 vagas ofertadas no processo seletivo, distribuídas em sete polos de apoio presencial, entre eles: Palmeira, Paranaguá, Ponta Grossa, Rio Negro, São João do Trinfo, Telêmaco Borda e Curitiba com a maior quantidade de vagas (45).

Analisando o período de 2016, 2017, 2020 e 2023, a UFPR ofertou 680 vagas para o curso de Pedagogia EaD em parceria com o sistema UAB, distribuídas em 10 polos de apoio presencial, localizados na capital e nove municípios paranaense. O primeiro processo seletivo (2016), foi destinado prioritariamente aos professores da rede municipal de educação de Curitiba/PR. O segundo, apresenta características diferenciadas, direcionando 50% das vagas para ampla concorrência e 50% para

ISSN: 2176 - 1396

pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública, conforme prevê a Lei 12.711 de 2012. Considera-se que os vestibulares realizados em 2020 e 2023, de fato cumprem com o propósito do sistema UAB, que tem como premissa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, tendo em vista que, somente a partir de 2020 a UFPR oferta vagas para o curso de Pedagogia EaD, nos polos implantados no interior do estado do Paraná.

Especificando as vagas ofertadas no polo UAB de Curitiba, totalizam 375 vagas ao longo de quatro processos seletivos, sendo que o quantitativo de alunos formados, é um dado que requer atenção. Em 2016, das cento e cinquenta vagas ofertas apenas 105 alunos finalizaram o curso, e posteriormente em 2017, a proporção de entrada e saída reduziu de 150 para 81 respectivamente. Quantificando a proporção de alunos, que não concluíram o curso de Pedagogia EaD da UFPR, representa 30% de desistentes em 2016 e 46% em 2017, ou seja, 114 alunos não concluíram a graduação, ainda que ofertada de forma gratuita por uma universidade pública e na modalidade à distância.

As turmas ingressantes em 2020 e 2023, estão em andamento e carecem de atenção com relação ao aproveitamento do curso. Considerando que, estas turmas não estão concentradas somente no polo UAB da capital paranaense, todavia distribuídas em vários polos de apoio presencial no interior do estado do Paraná, o desafio torna-se ainda mais complexo.

3 DESAFIOS E POSSIBLIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA EM IES PÚBLICA

De acordo com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2021), que analisou a experiência de três casos de sucesso no cenário nacional, segundo os referenciais de qualidade do MEC para a oferta da EaD, considerando que duas instituições públicas pertencem ao sistema UAB (UEMA e CEDERJ), é significativo refletir sobre outros contextos uma vez que, podem contribuir para implantação de ações e boas práticas para diminuição da evasão no curso de Pedagogia EaD da UFPR e demais IES públicas.

Um dos fatores apontados, que está contribuindo para diminuição da evasão na EaD, é a oferta do Programa de Acolhimento UAB destinado aos estudantes ingressantes em curso superior no âmbito da UAB. Esse curso é composto de três

módulos, sendo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Língua Portuguesa e Matemática, objetivando a melhor preparação do aluno nas tecnologias e habilidades mínimas necessárias ao aproveitamento dos cursos de graduação na modalidade à distância. A proposta é que se torne uma disciplina inicial de todos os cursos de graduação ou que seja anterior ao início da graduação EaD, sendo um módulo relacionado à TIC e os módulos de Português e Matemática seriam opcionais dependendo da nota no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nessas disciplinas (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2021).

Considerando as experiências internacionais de instituições que atuam exclusivamente na modalidade a distância, como a Universidade Aberta de Portugal, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha e Open University do Reino Unido, estas IES adotam estratégias de acolhimento e formação básica aos estudantes novos como forma de diminuir a evasão, uma vez que a maior parte das desistências ocorrem no início do curso.

Corroborando com essa ideia Moore e Kearsley (2008), também destacam aspectos relacionados ao período inicial do curso, como uma das causas mais comuns de fracasso na educação a distância. Os autores enfatizam, uma inobservância da natureza multidimensional do ensino a distância, já que frequentemente há uma negligência daquilo que deveria ocorrer antes e após a entrega dos materiais de ensino ao aluno. Não se trata apenas de apresentar e disponibilizar um material aos alunos, da mesma forma deve-se despender atenção objetivando conhecer a necessidade e a motivação de cada aluno para o aprendizado. Além disso, proporcionar a cada estudante a oportunidade de se submeter a testes, praticar o novo conhecimento e receber uma avaliação dos resultados desta prática.

Nessa perspectiva de acordo com o Instituto Semesp (2021), que disponibilizou os dados referentes ao Mapa do Ensino Superior, a taxa de evasão nos cursos EaD é maior na rede privada comparada com a rede pública, correspondendo a 35,4% e 31,6% respectivamente. Analisando os dados em profundidade, observa-se que a faixa etária dos alunos da EaD pública é predominantemente adulto, sendo que 43,6% das matrículas na rede privada são de jovens, contra apenas 33,5% na rede pública. Apesar da necessidade de superar o obstáculo da evasão na educação à distância,

Pedagogia é o curso EaD mais procurado tanto nas redes privadas e públicas, correspondendo a 22,5% e 23,3% das matrículas respectivamente.

Conjeturando sobre o segundo limite, notado no curso de Pedagogia EaD da UFPR vinculado a UAB, os seja, a estrutura do polo de apoio presencial e o corpo docente que atua de forma compartilhada com outros cursos de graduação presenciais ofertados pelo setor de educação da UFPR, algumas contribuições do âmbito internacional podem servir de subsídios para superação dos desafios observados.

Com relação a implantação oficial do Polo UAB de Curitiba/PR, em parceria com Secretaria Municipal de Educação, foi regulamentada por meio da Lei Municipal nº 14712, de 04 de setembro de 2015. Nas disposições preliminares da lei municipal, prevê que o Polo de Apoio Presencial UAB de Curitiba, “cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração com a União e Instituições de Ensino Superior, mediante a oferta de cursos na modalidade a distância” (ARTIGO 3º, LEI Nº 14.712 DE 2015).

É importante esclarecer que a referida legislação, prevê que compete ao município de Curitiba/PR, disponibilizar a infraestrutura física, logística, recursos financeiros e humanos necessários à implantação, operacionalização e manutenção do polo UAB. Também estará sob responsabilidade do município, o acompanhamento das parcerias, acordos e convênios necessários à sua implementação e sustentabilidade. Ás universidades parceiras, compete a administração dos cursos credenciados e autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), a produção e disponibilização de materiais, a seleção de alunos e tutores presenciais/distância, observando as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial UAB de Curitiba/PR.

De acordo com o relatório internacional elaborado pelo CGEE (2021), os cursos à distância ofertados pelas instituições públicas federais brasileiras, necessitariam ter um quadro docente exclusivo para trabalhar a distância. Os docentes de educação a distância devem ser contratados para esse trabalho e serem exclusivos nesse domínio “para terem condições de se prepararem e desenvolverem-

se na área tanto a nível epistemológico quanto didático, para além das áreas do conhecimento de sua formação" (CGEE, 2021, p. 47).

Contribuirá do mesmo modo, disponibilizar na plataforma de estudos adota pela instituição, um portal de auto formação para o pessoal docente e tutores materiais de auto formação para a docência on-line e informações gerais na área acadêmica e que contribuem para a formação contínua dos docentes e tutores. É fundamental que os docentes devem estar em formação continuamente para o aprimoramento pedagógico, tecnológico, melhorando consequentemente o desenvolvimento da educação a distância (CGEE, 2021, p. 47).

Corroborando com essa perspectiva, Moore e Kearsley (2008), apontam que as pessoas que se tornam instrutores de educação a distância nos Estados Unidos precisam aprender desempenhando as funções com pouca ou nenhuma orientação. Nesse aspecto, a experiência norte americana, demonstra que os instrutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas de comunicação mediadas pelas TICS. Os autores mencionados exemplificam as qualidades de um bom instrutor que atua à distância, "têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente" (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 168).

Nessa perspectiva o instrutor deve desempenhar várias funções, sendo considerado os olhos e os ouvidos do sistema, uma vez que os profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologia e administradores não têm contato com os alunos. Sendo assim o instrutor é, a fonte de informação mais confiável quando trata-se de informações sobre aos alunos. A intervenção breve de um instrutor, evita problemas mais complexos como o baixo aproveitamento e desistência do curso.

De acordo com o FNDE (2010), a grande maioria dos profissionais que atuam na educação à distância incluindo o sistema UAB, trabalham em caráter temporário, o que representa uma tendência de desqualificação dos processos e profissionais envolvidos. Os professores e tutores envolvidos com cursos EaD, atuam nessa modalidade de forma secundária, uma vez que precisam ter uma fonte primária para subsistência. Sendo assim, é necessário repensar a forma de financiamento dos cursos e remuneração dos profissionais, visto que, o pagamento efetuado pelo

sistema UAB, é realizado por meio de bolsas e permanece a mais de uma década sem reajuste.

Umas das implicações, deste cenário é a alta rotatividades de tutores que trabalham em cursos EaD de instituições públicas, impactando consequentemente na qualidade das atividades desenvolvidas, visto que a principal função exercida por esses profissionais, é a mediação pedagógica durante o processo formativo.

Outro aspecto fundamental, refere-se aos critérios exigidos para contratação, muitas vezes não é condizente com o trabalho que será realizado na modalidade à distância, conforme aponta o relatório internacional elaborado pelo (CGEE, 2021). O que se observa no relatório mencionado, é a necessidade de investimento em programas de formação de professores e tutores das IES em EaD, uma vez que educação à distância não é virtualização do presencial. Também destaca-se que, de acordo com o Ofício-Circular DED/CAPES nº 20, de 15 de dezembro de 2011, que apresenta orientações para a contratação apenas de tutores pertencentes ao serviço público, contudo quase a totalidade não faz parte do quadro de servidores das IES públicas ofertantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o curso de Pedagogia EaD da UFPR, teve ingressantes a partir do ano 2000, contudo apenas em 2016 as vagas são vinculas ao sistema UAB e as atividades presenciais realizadas no polo de apoio presencial. Nos processos seletivos de 2016 e 2017, as vagas do curso de Pedagogia EaD, foram ofertadas somente para o polo da capital paranaense e a partir de 2020, ampliadas para os polos de apoio presencial localizados no interior do estado, efetivando o propósito do sistema UAB que objetiva ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação à distância.

Considera-se que a UFPR, está contribuindo para democratização do acesso ao ensino superior, entretanto existem obstáculos que precisam ser superados, como a taxa de evasão na EaD e a interrupção de oferta de vagas anuais, devido a infraestrutura do polo UAB e corpo docente compartilhado com outros cursos de graduação.

Finalmente, as experiências internacionais de instituições que atuam exclusivamente na modalidade a distância, apontam que é imprescindível adotar

ISSN: 2176 - 1396

estratégias de acolhimento e formação básica aos novos estudantes como forma de diminuir a evasão. Com relação ao quadro docente, deve ser exclusivo para trabalhar a distância, estar em formação continuamente para o aprimoramento pedagógico, e com relação ao financiamento e remuneração dos cursos e profissionais devem ser repensados. Logo a criação e manutenção do polo de apoio presencial, são de responsabilidade colaborativa entre união e instituições de ensino superior, mediante a oferta de cursos na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.Acesso em: 29 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 04 de setembro de 2015.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 09 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.712 de 04 de setembro de 2015.** Dispõe sobre a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB no âmbito do Município de Curitiba. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1471/14712/lei ordinaria-n-14712-2015-dispoe-sobre-a-implantacao-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab-no-ambito-do-municipio-de-curitiba. Acesso em: 09 de mar. de 2023.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS DIAGNÓSTICO E DESAFIOS PARA A EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL. **Expansão da EAD nas IES Públicas Federais: Diagnóstico e desafios para a expansão da EaD no Brasil**. Brasília: CGEE, 2021. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4636.pdf_Diagn%C3%B3stico+e+desafios+da+EaD+no+Brasil.pdf/57bcad86-6e81-4887-9bad-2ad033ac3f48?version=1.0.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES. **Ofício Circular DED/CAPES nº 20 de 15 de dezembro de 2011. 2011.** Disponível em: http://www.web.nead.ufsj.edu.br/neadweb/arquivos/143039120612_OFICIO_CIRCULAR_20-2011_CAPES.PDF. Acesso em: 09 de mar. de 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de

formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema 91 Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2010. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior, edição 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2018. Acesso em: 30 de mar. 2023.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior – 13ª edição / 2023.** Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/. Acesso em: 10 de mar. 2023.

MOORE. G. Michael. Greg Kearsley. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PROGRAD UFPR. **Divulgado edital para seleção de professores e tutores para o curso de Pedagogia EaD.** Disponível em: Disponível em: http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/divulgado-edital-para-selecao-de-professores-e-tutores-para-o-curso-de-pedagogia-ead/. Acesso em: 27 de jun. 2023.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD.** Disponível em: https://educacao.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/11/PPC-2021-Pedagogia-EaD.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2023.

FATORES QUE INTERFEREM NA AÇÃO PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM CURITIBA

Júlia Palermo Lopes[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

RESUMO

A pesquisa trata das dificuldades que professores iniciantes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba enfrentam nesse momento de suas carreiras. O objetivo geral deste estudo foi investigar os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os objetivos específicos foram: contextualizar a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; conhecer as percepções de professores iniciantes que atuam em escolas pesquisadas, sobre os fatores que interferem na ação pedagógica; e identificar como os fatores interferentes contribuem para a construção da profissionalidade docente. Primeiramente, teses, dissertações e artigos científicos foram localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, por meio de descritores como "professor iniciante" e "professores iniciantes + educação infantil", buscando observar o que os autores diziam sobre o conceito de professor iniciante, o papel da docência, a constituição da identidade do professor e histórias de vida de professores. Após, foram realizadas pesquisas com cinco professoras iniciantes atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, a fim de descobrir quais fatores interferiam em suas práticas pedagógicas, seguidas pelo estudo e categorização dos dados coletados nestes questionários. A primeira categoria abordada foi "História de vida", que buscou entender quais as motivações das entrevistadas para a escolha da profissão docente. Em seguida, a categoria "Profissão docente" permitiu a compreensão sobre quais são as dificuldades que as professoras encontram em seus cotidianos e de que maneira elas conseguem superar estes obstáculos. Por fim, a categoria "Constituição profissional" apresenta como a superação de tais dificuldades tem constituído as entrevistadas como profissionais docentes. Ao finalizar a análise do conteúdo coletado nas entrevistas, foi possível confirmar a veracidade de estudos teóricos anteriores, os quais afirmam que o início da carreira docente é um período complexo e turbulento, além de ser possível encontrar alguns resultados novos e interessantes para possíveis estudos posteriores.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação profissional. Dificuldades. Carreira docente

1 INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é uma fase turbulenta na vida profissional de um professor pois é nela que o indivíduo aprende na prática a como ser um educador.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná; bolsista PIBIC/PUCPR, juliapalermo76@gmail.com
[2] Mestre e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni@alboni.com

Segundo Marinho (2014), “o professor principiante é um adulto em processo de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional”. Deste modo, conclui-se que um professor em início de carreira está em constante aprendizado em diferentes dimensões.

Além desta demanda de constante aprendizagem, esse momento também engloba diversas emoções e sentimentos. De acordo com Huberman (2013, p.39), a etapa inicial da carreira docente consiste em dois conceitos: “sobrevivência” e “descoberta”. O estágio denominado “sobrevivência” é marcado pelo choque de realidade, o qual a maioria dos professores iniciantes encara durante a primeira fase de suas carreiras, visto que, muitas das vezes, a teoria aprendida nos cursos de formação se distingue da prática profissional docente. Já o estágio denominado “descoberta”, consiste no entusiasmo inicial, o qual os professores em início de carreira sentem ao liderar uma classe pela primeira vez, e ao se sentirem parte de um determinado corpo profissional oficialmente.

Sendo assim, é notório que a fase de iniciação na carreira docente é complexa e demanda dedicação e força de vontade para que seja dominada com sucesso. Por este motivo, torna-se importante que cada vez mais pesquisas sejam desenvolvidas com foco nesta temática.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Como objetivos específicos, tem-se: contextualizar a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; conhecer as percepções de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sobre os fatores que interferem na ação pedagógica; e identificar como os fatores interferentes contribuem para a construção da profissionalidade docente. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o município conta com 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s) e 94 Centros de Educação Infantis contratados (CEI’s). O departamento responsável pela Educação Infantil na cidade tem como princípio “subsidiar o trabalho desenvolvido com crianças até os 5 anos de idade, em instituições destinadas a cuidar e educar de maneira indissociável.” (CURITIBA, 2023). No ano de 2019, Curitiba passou a integrar o grupo de “cidades

educadoras", que concede à cidade "o compromisso e o olhar sensível para a educação como um processo de desenvolvimento integral". (CURITIBA, 2023).

Segundo Ens, Nagel e Bueno (2018), o surgimento da primeira creche comunitária de Curitiba ocorreu em 1920, sendo chamada de "Escola Maternal da Sociedade Socorro aos Necessitados". Posteriormente, no ano de 1977, foram inauguradas as 4 primeiras creches públicas municipais, sendo elas: Vila Camargo, Jardim Paranaense, Vila Hauer e Xaxim. Foi somente a partir do ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, no entanto, que o atendimento a crianças pequenas passou a ser realizado em creches e centros de Educação Infantil sob o princípio de direito. (ENS, NAGEL e BUENO, 2018)

Huberman (2013, p. 31) considerou os três primeiros anos de carreira como "entrada", e os três anos seguintes como "estabilização" ou "consolidação". Sendo assim, o presente trabalho considera o início da carreira docente como os primeiros cinco anos de prática como professor regente na Educação Infantil. Em relação às dificuldades encontradas por professores iniciantes no princípio da jornada profissional, pesquisadores indicaram resultados como "fragilidade quanto ao apoio da equipe pedagógica", "inclusão de alunos com necessidades educativas especiais" (JONSSON, 2017), "condições de trabalho insatisfatórias, principalmente na remuneração de nível médio" (MARINHO, 2014), "falta de reconhecimento social" (DINIZ, 2020), "visão da creche como um depósito de crianças" (VOLTARELLI; MONTEIRO, 2017), entre outros.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Para a pesquisa de campo, foi elaborado um questionário simples contendo perguntas relativas aos principais temas da pesquisa. Após diversas tentativas para localizar professores que atendessem ao perfil da pesquisa, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), optou-se pela utilização do aplicativo "LinkedIn". No total, 19 professores foram convidados a responder ao questionário em questão, mas apenas 5 professoras iniciantes aceitaram. A maior dificuldade encontrada nesta etapa foi justamente encontrar professores iniciantes na rede pública, o que trouxe a impressão de que a maioria dos profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino já é composta por professores mais experientes.

A coleta de dados foi realizada com o envio de questionários às professoras que concordaram em participar da pesquisa.

Na etapa seguinte, já possuindo o material das entrevistas em mãos, foi realizada a categorização, a discussão e a análise dos depoimentos coletados.

3 RESULTADOS

A fim de analisar os resultados de maneira clara e simplificada, um quadro foi produzido contendo os produtos obtidos a partir das respostas das cinco professoras iniciantes que participaram da pesquisa, conforme mostrado adiante. A partir da análise dos dados, surgiram três categorias e dez subcategorias, as quais auxiliam no entendimento sobre as motivações que levaram cada uma das entrevistadas a escolherem a profissão docente, quais os fatores que interferem na prática pedagógica destas professoras, de que maneira estas profissionais procuram solucionar os problemas encontrados, e por fim, como esses obstáculos que são enfrentados todos os dias as constituem como profissionais.

Quadro 1 – Categorias, subcategorias e incidências

Categoria	Subcategoria	Incidências
História de vida	Motivações para a escolha da profissão docente	Sonho de ser professora desde cedo (2) Mudar positivamente a vida de alguém (1) Fazer parte da história dos estudantes (1) Contribuir para mudanças na sociedade (2) Influência familiar (1) Bem-estar no ambiente escolar (1) Contato com diversas realidades (1) Trocas de aprendizado constantes (1) Trocas de afeto e cuidado (1)
Profissão docente	Dificuldades relacionadas a instituições	Salários baixos (1) Falta de recursos pedagógicos (1) Falta de profissionais (3) Desvalorização da profissão docente (1) Turmas com número excedente de estudantes (1) Má gestão institucional (1) Falta de formação continuada relacionada à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais (1)
	Dificuldades relacionadas a colegas de trabalho	Preconceito de professores mais experientes em relação aos iniciantes (1) Falta de suporte de superiores (coordenação) (1) Falha na comunicação entre os professores (1) Competição entre professores (1) Falta de comprometimento por parte dos colegas docentes (1) Falta de motivação por parte dos colegas docentes (2)

ISSN: 2176 - 1396

		Falta de cuidado com as crianças (1) Dificuldade dos colegas em trabalhar em equipe (1) Profissionais com formação mais antiga, desatualizada (1) Nenhuma (1)
	Dificuldades relacionadas aos estudantes	Comunicação com alunos imigrantes que não dominam a língua portuguesa (1) Muitos alunos com necessidades especiais na mesma sala de aula (2) Adaptação de atividades para alunos com necessidades especiais (1) Alunos indisciplinados e agressivos (1) Alunos com necessidades especiais que não possuem laudo médico (1)
	Dificuldades relacionadas aos familiares e comunidade	Falta de confiança da família (1) Descrença na palavra das professoras em relação ao comportamento de algumas crianças (1) Famílias que enxergam a escola como um "depósito" (2) Desvalorização da profissão docente na educação infantil, visto apenas como um cuidador (2) Famílias que não possuem compromisso com a escola (1)
	Superação de dificuldades relacionadas às instituições	Ajudar nas situações de falta de profissionais (1) Contar com reajustes salariais (1) Conversar com o pedagogo responsável pela unidade escolar (1) Tenta lidar da melhor maneira possível (2) Otimizar o tempo durante o dia para atender às demandas exigidas (1)
	Superação de dificuldades relacionadas a colegas do trabalho	Se atentar às práticas de professoras mais experientes (1) Cursos de extensão (1) Empatia pelo próximo (3) Conversa com os colegas para resolução de conflitos (1) Compartilhamento de conhecimentos entre os professores buscando ajudar o próximo (1)
	Superação de dificuldades relacionadas aos estudantes	Utilização de dicionário dentro da sala de aula (1) "Plaquinhas" que facilitam a comunicação com os alunos que não dominam o idioma (1) Tentativa de diferentes estratégias (1) Conversa e acolhimento para identificação da raiz do problema (1) Conversas com as famílias em reuniões de pais (1) Buscar informações acerca das características dos estudantes, especialmente os alunos de inclusão (1)
	Superação de dificuldades relacionadas às famílias e à comunidade	Conversas informais com os pais (1) Informar os pais sobre a rotina e comportamento das crianças (1) Estar disponível para sanar dúvidas e escutá-los (2) Conversas que reforcem o papel e o trabalho de um professor, mostrando evidências de desenvolvimento das crianças (2) Tentativas de integrar a família no ambiente escolar, para além dos momentos de reuniões (2)

ISSN: 2176 - 1396

Constituição profissional	Como as dificuldades atuam no processo de constituição profissional	Disposição para o enfrentamento de desafios (3) Mais vontade de fazer a diferença (3) Tornam-se profissionais mais maleáveis em relação às dificuldades enfrentadas (3) Consciência de que o aprendizado é constante na vida de um professor (2) Busca por formações continuadas especializadas (2) Percepção de que a teoria se difere da prática (1) Sentimento de gratidão ao perceber a evolução dos alunos (2)

Fonte: as autoras, com base nos dados coletados (2023).

Analisando primeiramente a categoria **"história de vida"**, as motivações que levaram essas professoras a escolherem a profissão docente são majoritariamente de caráter pessoal ou social. Estes resultados demonstram que o sonho de ser professora na infância e a vontade de contribuir para mudanças na sociedade foram grandes decisivos para que elas escolhessem essa profissão. Pôde-se perceber a relevância disto na fala da PI2:

> Desde muito pequena tinha a vontade de seguir a carreira como professora, em minha percepção a profissão te possibilita ter a certeza de que todos os dias você mudará positivamente a vida de alguém, você fará parte da história de cada aluno. Ficará em contato com diversas realidades e poderá contribuir para grandes mudanças na sociedade (PI2, 2023).

E ainda na fala da PI3: "Escolhi essa profissão tendo a consciência que estaria em constante transformação e educaria para isso, sabia que teria um papel social importante".

Outro fator determinante para que uma das professoras iniciantes escolhesse a carreira docente foi a troca de experiências que essa profissão possibilita diariamente, não apenas com os colegas de trabalho, mas principalmente com os estudantes. Nota-se tal fato na fala da PI4:

> A oportunidade de troca diária, principalmente na Educação Infantil que é uma etapa escolar tão importante e tão pouco valorizada. Ver um aluno crescer e descobrir o mundo é gratificante, proporcionar para os pequenos além das propostas de aprendizagem, a troca de afeto e cuidado que muitas vezes eles só encontram no CMEI (PI4, 2023).

Atentando para a categoria **"profissão docente"**, as dificuldades e a superação delas foram divididas de acordo com os grupos com os quais as professoras se relacionam e que fazem parte e influenciam suas práticas docentes. Em relação às dificuldades relacionadas às **instituições** das quais as entrevistadas fazem parte, o problema da falta de profissionais se sobressaiu. Sobre isso, a PI1 comentou: "não estamos trabalhando com o quadro completo de profissionais." Este

é um fator que influencia diretamente na prática dessas professoras, visto que sem todos os funcionários na escola, aqueles que estão presentes se sobrecarregam e muitas vezes acabam realizando um trabalho que não deveria estar sendo feito por eles. Reforçando esta ideia, a PI1 declara: “tentamos cobrir as colegas da melhor forma e ajudar onde está com falta de profissionais”.

Já em relação às dificuldades relacionadas aos **colegas de trabalho**, dentre todos os fatores mencionados pelas entrevistadas, o que se sobressaiu foi a falta de motivação por parte dos colegas docentes. Sobre este problema, a PI4 comentou: “algumas vezes me deparei com colegas que além de não ter perfil para a profissão, não tinham motivação para elaborar propostas”. Este é um problema que influencia diretamente os alunos que serão ensinados por essas professoras que não encontram motivação para exercer a profissão docente.

Além disso, os problemas relacionados a dificuldades na **relação com colegas de trabalho mais experientes** também apareceram nas respostas de duas professoras. A PI2 comenta: “acredito que assim como todas as áreas, na educação os profissionais mais antigos tendem a ter um certo preconceito com os novatos, não auxiliando em tarefas muitas vezes novas para aquele professor”. E a PI3 diz: “temos pessoas com formações muito antigas e que não buscam estudar, pesquisar, buscar coisas novas.”, e complementa: “me deparei e me deparo com pessoas que estão desatualizadas, desmotivadas e muitas vezes chegam sem nem ter ideia de como funciona um trabalho no CMEI”. A fala da PI3 também se relaciona diretamente com o problema exposto anteriormente sobre a desmotivação dos profissionais.

Avançando para as dificuldades relacionadas aos **estudantes**, os resultados chamam a atenção para a inclusão de alunos com necessidades especiais dentro de sala de aula. O número excedente de alunos que possuem essas necessidades e a dificuldade na adaptação de atividades para eles foram dois fatores que apareceram como desafios para algumas das professoras participantes da presente pesquisa. Sobre isso, a PI3 menciona: “sinto que estamos com um número cada vez maior de inclusões dentro de sala de aula. Mas não temos formação para lidar com isso e o número de profissionais de apoio não contempla a demanda”. Este posicionamento da PI3 se relaciona também com um problema institucional citado por outra professora: a falta de formação continuada relacionada à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

ISSN: 2176 - 1396

Ainda discutindo sobre a questão da inclusão dentro da sala de aula, a PI5 menciona que uma de suas maiores dificuldades em relação a seus alunos são aqueles “sem laudos, mas que necessitam”. Este é um tema delicado pois um professor não pode diagnosticar um aluno, porém, no dia a dia da escola é possível que os docentes percebam características que não são comuns ou mesmo que os levem a pensar que tal aluno possa ter algum tipo de necessidade especial que ainda não foi identificada.

Outro fator relacionado às dificuldades com os alunos que chama a atenção para o atual momento vivido na cidade de Curitiba com relação à imigração é a **comunicação com alunos imigrantes** que não dominam a língua portuguesa. De fato, este é um desafio imenso para uma professora que leciona na Educação Infantil, visto que o diálogo e a comunicação são alguns dos maiores pilares para a construção de vínculos com os alunos, e principalmente para a realização de atividades pedagógicas.

Por fim, chegando às dificuldades relacionadas **aos familiares e à comunidade**, os resultados que mais se sobressaíram foram as famílias que enxergam a escola como um depósito e a desvalorização do profissional docente na educação infantil, que é visto apenas como um cuidador. Sabe-se que a docência não é uma das carreiras mais valorizadas do Brasil, porém quando se trata de um professor da Educação Infantil, muitas vezes esse educador é visto como alguém que está na escola apenas para cuidar de seus alunos, e não como um profissional que estudou e possui intencionalidade pedagógica. Acerca deste problema, a PI4 confirma: “muitas vezes a família vê a escola como um depósito de crianças e as professoras como tias da creche, sem valorizar todo o trabalho que existe por trás”.

Direcionando a discussão para a **superação dos desafios encontrados** pelas professoras iniciantes, percebe-se que em relação às instituições, tentar lidar da melhor maneira possível foi o resultado que se evidenciou. Isso demonstra uma espécie de descrença na possibilidade de mudança das instituições para a melhor, de forma que atendam às necessidades de seus profissionais.

Em relação às dificuldades encontradas relacionadas aos colegas de trabalho, ter empatia pelo próximo revelou-se ser a solução mais cabível. Sobre esse tema a PI1 comenta: “com empatia e nos colocando no lugar do próximo, acredito que seja a melhor forma de trabalharmos”.

ISSN: 2176 - 1396

No que diz respeito aos estudantes, as respostas foram variadas, mas podemos destacar a tentativa de diferentes estratégias dentro de sala de aula, a busca de informações acerca das características dos estudantes, principalmente os de inclusão, buscando sempre o melhor para os alunos.

A respeito das famílias e comunidade, estar disponível para sanar as dúvidas das famílias e investir em conversas que reforçam o papel e o trabalho do professor, inclusive mostrando evidências do desenvolvimento das crianças, se mostraram os dois caminhos mais utilizados para a superação dos desafios na relação família x escola. A partir disso, entende-se que as professoras buscam o diálogo com os familiares para que juntos possam proporcionar experiencias mais significativas para os alunos.

Por fim, chegando na categoria **"Constituição profissional"**, é possível entender como as dificuldades enfrentadas por essas professoras iniciantes atuam no processo de constituição profissional delas. Tendo isto em vista, percebe-se que mesmo com diversos obstáculos em seus caminhos, as professoras sentem disposição para o enfrentamento de desafios, sentem mais vontade de fazer a diferença, possuem a consciência de que o aprendizado será constante em suas vidas, além de sentirem gratidão ao perceberem a evolução de seus alunos. Ademais, consideram que se tornaram profissionais mais maleáveis em relação às dificuldades encontradas em seus caminhos e buscam formações continuadas especializadas para as auxiliarem em suas práticas.

4 DISCUSSÃO

A partir da exposição dos resultados obtidos nesta pesquisa, verificou-se que além dos desafios característicos encontrados por professores iniciantes na primeira fase de suas carreiras, como a insegurança e o choque de realidade, estes profissionais também precisam lidar com uma imensa demanda de problemas que não são exclusivos do início da carreira docente. Provavelmente, alguns dos desafios citados pelas professoras iniciantes continuarão aparecendo no decorrer de suas vidas profissionais, principalmente aqueles relacionados às instituições, que infelizmente não são uma novidade.

De maneira geral, ficou-se com a impressão de que essas professoras superam os seus problemas lutando diariamente, sem contar com a ajuda de alguma

outra parte. Apesar de serem iniciantes e estarem em constante aprendizado, ficou claro que os desafios enfrentados por elas vão muito além de apenas dificuldades de principiantes.

Como nenhuma participante demonstrou ter escolhido a carreira docente sem ter a intenção de se tornar uma professora, aparentemente o amor por essa profissão lhes dá forças para continuar e não desistir, mesmo sabendo que ao longo de suas carreiras irão enfrentar diversos desafios e que, na maioria das vezes, a solução deles não dependerá apenas delas mesmas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos a partir da investigação sobre os fatores que interferem na ação pedagógica de professores iniciantes que atuam em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi possível observar como o início da carreira docente realmente é um momento desafiador na vida profissional de um professor. Sendo um principiante, o profissional lida com os diferentes sentimentos e emoções que essa fase proporciona, além de lidar também com problemas que são comuns a todos os estágios da carreira.

Percebeu-se que as dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes que participaram da pesquisa não são de fácil resolução, deixando clara a importância de a gestão escolar estar sempre alinhada com o corpo docente, para que, assim, estejam a par dos obstáculos encontrados em seus cotidianos. Principalmente quando se trata de profissionais em início de carreira, é evidente que estes necessitam do auxílio de profissionais que já são mais experientes, visto que estão dentro de um processo de aprendizagem.

Apesar de todos os fatores apresentados, percebe-se que todas as professoras iniciantes que participaram da pesquisa sentem paixão por sua profissão, e mesmo com dificuldades em seus caminhos, buscam sempre solucioná-las da melhor maneira possível. Sendo assim, conclui-se que por mais que o início da carreira docente seja turbulento, o amor pela profissão docente e a vontade de fazer alguma diferença na sociedade compensam as barreiras que são enfrentadas constantemente na área da educação.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC.** 2023. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229 Acesso em 18 jul. 2023.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante.** 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23470 Acesso em 18 jul. 2023.

ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; BUENO, Édina Dayane de Lara. Educação infantil e currículo: uma análise da proposta da rede municipal de Curitiba/PR. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 97–117, 2018. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1136 Acesso em: 18 jul. 2023

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013, p. 31–62.

JONSSON, Paula Valéria M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.** 2017, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2363. Acesso em: 18 jul. 2023.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na educação infantil:** cenários de uma cultura profissional. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19431 Acesso em: 18 jul. 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem docente na educação infantil: saberes de professoras que atuam nas creches. **Educação**: teoria e prática v.27, n.55, p. 369-88, 2017. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10901. Acesso em: 18 jul. 2023.

PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS NECESSIDADES DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Beatriz Pottratz[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo conhecer os temas apresentados por professores participantes do PERFORMA como relevantes para aprofundamento teórico. O PERFORMA é um projeto de pesquisa, ensino e extensão voltado para percursos formativos docentes e discentes na rede de educação básica, desenvolvido nos eixos temáticos: biográfico; trabalho docente; conceitual; estético e coletivo, buscando compor um outro modo de fazer o processo formativo docente continuado, com uma relação dialógica nos encontros realizados, acolhendo as memórias, retomando as vivências escolares, conceitos e significados do que é ser e qual o fazer docente (CORDEIRO; GOMES, 2021). Nesta pesquisa utilizou-se da perspectiva qualitativa para sua realização e a construção da análise se deu por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2005). A coleta de dados foi realizada através do banco de dados do PERFORMA, a partir de documentos produzidos ao longo do ano de 2021, sobre os percursos de 26 professores. A partir desses foi realizado o levantamento e análise dos temas apresentados pelos professores. Como aporte teórico foram utilizados Nóvoa (2019; 2022); Pimenta (2005); Maas e Soster (2020); Scheibe (2010); Haddad e Pereira (2013); Facci, Leonardo e Silva (2010); Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), Mello e Lugle (2014) e Codo (1999). Os temas foram agrupados nas seguintes categorias: relacionamento professor x aluno (educação emancipatória e empática, troca de conhecimento entre ambos, acolhimento das demandas dos discentes); profissão professor (trabalho coletivo/interdisciplinar, condições de trabalho, saúde mental na docência, direitos profissionais, questão salarial, ética e didática); questões sociais (educação antirracista, questões de gênero); aluno (diferentes tipos de aprendizagem, inclusão da educação especial, retrocesso acadêmico reforçado pela Covid-19); e escola (implementação do novo ensino médio). Pelos resultados obtidos foi possível perceber que os temas com maiores menções eram voltados para as questões relacionais vivenciadas pelos docentes em seu dia a dia de trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Percurso formativo docente. Teoria histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

Uma das funções da escola é colocar seus alunos em contato com culturas e realidades diversas, considerando aquilo que conhecem. Assim, outra de suas funções é possibilitar abertura de oportunidades e aprendizados que sem ela não seriam possíveis. Desta forma, sua finalidade principal é garantir que seus alunos

[1] Graduanda em Psicologia - bolsista de iniciação científica UNIEDU- Art. 171 FUMDES, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: pottratzbeatriz@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: aliciene.cordeiro@univille.br .

aprendam a pensar de forma lógica, crítica e conceitual (NÓVOA, 2022). De acordo com essa perspectiva, aos professores além dos conhecimentos da disciplina que lecionam, são necessários os saberes didáticos, possibilitando ao professor uma formação que não esteja focada apenas na quantidade de formados, mas também na qualidade do ensino desses profissionais (SANTOS *et al*, 2021).

A partir do que foi explanado acima, compreende-se a necessidade de uma formação docente continuada que tenha como foco colocar em diálogo saberes e conhecimentos que sustentam a prática pedagógica, e possibilite compartilhar seus aprendizados a fim de formar sujeitos mais humanizados e com pensamento crítico. Diante do exposto, essa pesquisa tem por objetivo conhecer os temas apresentados por professores participantes de um projeto de formação continuada, o PERFORMA, como relevantes para aprofundamento teórico.

O PERFORMA – Percurso de trabalho e formação docente no campo da desigualdade social, é um projeto de pesquisa intervenção de formação de professores desenvolvido por meio de eixos temáticos: biográfico; trabalho docente; conceitual; estético e coletivo. Busca compor um outro modo de fazer o processo formativo docente continuado, com uma relação dialógica nos encontros realizados, acolhendo as memórias, retomando as vivências escolares, conceitos e significados do que é ser docente e qual o fazer docente (CORDEIRO; GOMES, 2021).

A pesquisa apresentada neste artigo utilizou-se da perspectiva qualitativa para sua realização e a construção da análise se deu por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Os documentos analisados foram os registros escritos pelos pesquisadores assistentes que conduziram os percursos formativos junto aos professores. Foi realizada uma Análise de Conteúdo a partir dos registros produzidos pelos pesquisadores assistentes, que realizaram o percurso com 26 professores atuantes no ensino público da cidade de Joinville- SC. A partir desses relatos, foi realizada a coleta de temas que eles trouxeram em seus percursos formativos. Esses temas foram agrupados nas seguintes categorias: *relacionamento professor x aluno; profissão professor; questões sociais;* o *aluno;* e a *escola.*

2 DESENVOLVIMENTO

Como toda profissão, a docente surge em um contexto histórico a partir das necessidades da sociedade naquele momento. O profissional professor precisa ir se

reinventando com o passar do tempo, na busca por responder as demandas sociais. O profissional professor vai se moldar, a partir das experiências acumuladas em suas vivências sociais, das escolas que frequentou, da valorização social e financeira da profissão (PIMENTA, 2005).

Para Nóvoa (2019) os espaços nas universidades, para os cursos de licenciatura; e nas escolas, na formação continuada de professores, não atendem as necessidades de formação desses profissionais. O autor destaca que atualmente, é necessário reconstruir esses espaços orientando-se no pensamento de que o lugar da profissão é, também, o lugar de formação do professor. O Plano Nacional de Ensino (PNE) busca articular uma formação que se torne continuada, o que torna importante a relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e a escola básica (SCHEIBE, 2010).

Segundo Maas e Soster (2020) a formação de professores não deve seguir um modelo mercadológico, meritocrático e individualista, e sim, possibilitar a formação de profissionais voltados para uma educação progressista, crítica, humanizada e libertária, de modo a promover uma formação que seja significativa emancipatória e libertadora.

É importante que a formação continuada de professores não seja composta por cursos rápidos sem conexão com o Projeto Político Pedagógico existente na escola de sua atuação, na busca de promover reflexões ao professor. O cotidiano escolar é local de trabalho, mas também fonte de temas para serem aprofundados, discutidos, sendo assim, constituintes do ambiente formativo do professor; este que para ocorrer precisa de ações e programas sistematizados que ocorram em períodos específicos e que tenham uma articulação clara com a carreira profissional do docente (SCHEIBE, 2010).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino escolarizado tem um papel central para a organização da vida de uma criança, sendo responsável pelas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento psíquico (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010). Para que o conhecimento seja adquirido é importante que o aluno se envolva com o processo de aprendizagem. O afeto entre professor e aluno é um fator importante nesse percurso (CODO, 1999).

A teoria Histórico-Cultural oferece uma base para a articulação de uma teoria pedagógica. Por meio de conceitos essenciais para a compreensão do aprendizado e do desenvolvimento humano contribui para o trabalho docente, ao tornar possível a intervenção nesses processos, com a intenção de promover ao máximo o desenvolvimento humano na escola. Nesta perspectiva, a educação que é almejada, desenvolve-se por meio da internalização que o sujeito faz no decorrer de sua história, oportunidades em que "[...] aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico" (MELLO; LUGLE, 2014, p. 262).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura e análise de documentos produziram cinco categorias, sendo que estas foram construídas a partir das demandas apresentadas por 26 professores participantes do PERFORMA. Dentre esses: 7 lecionavam no ensino fundamental I, na época do percurso; 2 atuavam no ensino fundamental II; 3 no ensino médio; 9 professores atuavam em outras áreas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros; nos relatórios sobre o percurso de 5 professores não havia descrição do nível de ensino ondem atuavam.

A primeira categoria definida como *relacionamento professor x aluno*, apresentou temas como a educação emancipadora e empática, como relata a educadora R. (2021, n.p., grifo nosso). "[...] *a escola é um lugar que permite a expressão de afeto, sentimento este que media o processo de aprendizado"*, a professora ainda, fala sobre a educação emancipadora: *"*[...] *vejo a necessidade de conversar e instigar o interesse em aprender, o senso crítico. Os alunos não sabem se posicionar"*. Nóvoa (2022) coloca que o papel da escola é garantir que seus alunos aprendam a pensar de forma lógica, crítica e conceitual.

Outros temas evidenciados no levantamento foram a troca de conhecimentos entre professor e aluno e a empatia entre ambos, como ficou aparente na fala de J. G. S. (2021, n.p., grifo nosso) quando diz: *"*[...] *muito bacana quando a gente se mostra, é o que é, não faz tipo"*. A educação voltada para emancipação do aluno e o acolhimento das demandas apresentadas pelos discentes foram outros temas apresentados, evidentes na fala da docente L. (2021, n.p., grifo nosso) quando

ISSN: 2176 - 1396

reclama ter sido muito "podada" quando criança e como *"*[...] *dentro da sala de aula esse tipo de poda pode fazer com que os alunos se desinteressem, deixem de questionar e coloquem a curiosidade de lado".*

A educação tem papel humanizador para transformar os sujeitos. A educação oferecida pela escola é construída pelo trabalho de professores e alunos, na busca pelo desenvolvimento humanizado por meio do trabalho interdisciplinar e coletivo. Para oferecer a educação que a escola almeja, em uma sociedade que é desigual, é preciso ter preparação científica, técnica e social (PIMENTA, 2005).

No contraponto a produção de uma educação de visão mercadológica, meritocrática e individual, é importante que o professor tenha acesso aos conhecimentos voltados para a educação libertadora, não apenas em conteúdo, mas em práticas educacionais (MAAS; SOSTER, 2020).

A segunda categoria, denominada *profissão professor*, nos trouxe outras demandas, tais como: trabalho colaborativo/interdisciplinar entre docentes e condições de trabalho do professor. Temas esses presentes na fala de um educador (2021, n.p., grifo nosso) quando manifestou que *"o professor faz o que pode com os recursos disponíveis* [...]*"*. E ainda, à docência que apareceu através de subtemas como: direitos profissionais dos professores; questão salarial; ética profissional; saúde mental na docência, com questões como o estresse e sobrecarga causados pelo trabalho que realizam, em seu relato, a docente A. (2021, n.p., grifo nosso) fala como a sobrecarga que os professores enfrentam afeta o psicológico, e confessa que como vários colegas, *"*[...] *passam por problemas psicológicos e necessitam tomar medicação controlada por isso".*

O trabalho docente é permeado por vários aspectos. Está construído pelas relações de trabalho e pelos recursos que a instituição disponibiliza. Mas também, está envolto aos problemas que precisam ser enfrentados na escola, a exemplo a violência, muito presente nos dias de hoje; como é organizada a gestão, entre outras situações, que acabam por intervir na forma como funciona a escola em seu cotidiano (CODO, 1999).

> Não poucas vezes os professores podem se enfrentar com o fato de ter que cumprir com exigências burocráticas exageradas, com o autoritarismo do diretor, com a falta de participação nas decisões da escola, com a ausência de afetividade entre os colegas. Terá talvez que lidar com a ansiedade e preocupação dos pais dos alunos, ou com sua falta de comprometimento com o aprendizado dos filhos (CODO, 1999, p. 76).

ISSN: 2176 - 1396

Não apenas a formação deve ser considerada quando se fala sobre a profissão docente, haja vista que muitas outras questões perpassam o ser professor. Por isso, são necessários o desenvolvimento de estratégias políticas que sejam consistentes, coerentes e tenham uma continuidade, de modo que, além da formação inicial e continuada destes profissionais, devem ser melhoradas suas condições de trabalho, de sua carreira e as questões salariais (SCHEIBE, 2010).

Na categoria *questões sociais*, os temas que surgiram foram voltados para as questões de gênero e educação antirracista, o professor D.H. (2021, n.p., grifo nosso) relata que sente falta de incentivo do Governo para trabalhar as desigualdades e das necessidades dessas pautas serem colocadas no currículo, pois, segundo ele, *"a gente fica com medo, cuidando com as palavras* [...] *tudo depende da interpretação de cada um, dos pais, alguns interpretam de uma forma que não é nada referente àquilo, e, é bem difícil"*.

Sousa *et al* (2022) apontam que a educação antirracista é um modelo de educação que possui o compromisso de estabelecer ações políticas para mobilizar e conscientizar sobre as práticas antirracistas na escola, por ser parte estruturante da sociedade, o racismo se encontra presente nas mais diversas esferas. A formação docente deve ter como ponto de partida a realidade social, e frente a uma sociedade racista, os saberes devem ser sistematizados e estruturados para o combate ao racismo.

Na categoria *aluno* apareceram situações relacionadas ao aprendizado, preocupações voltadas para como abranger os diferentes tipos de aprendizado e a inclusão da educação especial, adaptada em sala de aula, segundo o docente D.H (2021, n.p., grifo nosso) *"hoje é diferente quando a gente recebe esse tipo de aluno, a gente inclui ele na sala, explica pros alunos, acho que mudou muito, amém, espero que mude ainda mais, é por isso que estudo e luto para que esses alunos se sintam incluídos e possam participar"*. Solicitações dos docentes voltadas para a formação direcionada para o trabalho com pessoas que possuem deficiências e abrangendo as diversidades presentes em sala de aula é tema visível no relato de outra professora que comenta um pouco sobre os casos de exclusão desses alunos por alguns professores: *"*[...] *por não saber eu acho, não ter conhecimento do que é, de como trabalhar, ou às vezes medo de receber a criança e não conseguir trabalhar, aí se fecha e acaba excluindo"* (PROFESSORA A, 2021, n.p., grifo nosso)

A inclusão em sala de aula não se resolve apenas com formações voltadas ao assunto, é necessário que o docente possua também uma visão crítica sobre sua atuação profissional, com consciência sobre como age com alunos da inclusão. Segundo Mendes e Ribeiro (2022, p. 114), "o processo de (re)significação do fazer docente perante os estudantes com deficiência não é estático e permanente; também não existe um modelo preestabelecido a ser seguido", para uma boa atuação docente, a formação inicial e continuada de professores necessita de uma teoria que potencialize o desenvolvimento humano (MELLO; LUGLE, 2014, p. 262).

A categoria aluno englobou o subtema: retrocesso acadêmico, realidade reforçada pela pandemia de Covid-19 . Uma das professoras participantes relatou

> [...] *os alunos de 3º ano estão desanimados em ir para a aula e eles não eram assim. Foram primeiros anos muito bons e até segundos anos muito bons na pandemia, faziam os trabalhos corretamente. Mas hoje eles têm dificuldades em interpretar (textos, charges)* (PROFESSORA B, 2021, n.p., grifo nosso).

Segundo Bernardineli e Almeida (2020) a pandemia evidenciou as diferenças sociais existentes no Brasil, afetando a educação ampliando as mazelas na qualidade do serviço realizado pelo professor, o que pode fazê-lo questionar sua competência profissional, principalmente no caso da educação especial, onde a defasagem entre como deveria ser feito esse trabalho e a realidade enfrentada são experimentadas de uma forma mais violenta (CODO, 1999).

Na última categoria denominada *escola*, os docentes trouxeram questões voltadas para a adaptação ao novo ensino médio, aprovado em 2017 pelo governo federal pela Lei n.13.415/2017, ocorrendo em um conturbado período de reformas neoliberais, com corte de custo e precarização da educação pública (CIAVATTA, 2018). A docente J.G.S fala sobre as disciplinas precisarem conversar entre si e reclama como a prática tem sido difícil de realizar, ainda mais com livros didáticos divididos por área de saber e sem conteúdo aprofundado. Segundo ela "*somos acostumados a trabalhar em caixinhas, mas isso nós resolvemos, a gente senta, discute,* [mas] *a minha preocupação é com a superficialidade do conteúdo para o aluno"* (J.G.S, 2021, n.p., grifo nosso)

A nova Base Curricular colocada como um instrumento que normatiza e regula o ensino deve ser constantemente debatida e pensada no cotidiano das instituições de ensino, por isso são necessárias adaptações a formação (inicial e continuada)

ISSN: 2176 - 1396

docente, de modo que seja repensado a didática, materiais utilizados, recursos, a forma de avaliação, respeitando a autonomia intelectual dos docentes (SILVA, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos temas apresentados nos relatos de docentes participantes do percurso do PERFORMA, percebe-se a importância de uma formação docente de qualidade e que atenda às necessidades deste grupo de profissionais. É notável que as principais questões levantadas em seus percursos apresentem temas na esfera relacional. Como visto, na categoria *profissão professor*, em que os principais subtemas foram o trabalho interdisciplinar, a relação professor x aluno e a questão da educação emancipatória. Já na categoria *questões sociais*, as diferenças de gênero, as relações raciais e a inclusão social foram subtemas citados diversas vezes.

Freire (1974) aborda a importância do diálogo nas relações. Enaltece que é o diálogo que promove um lugar de encontro, entendendo com isso, o ser humano como um ser relacional, que se relaciona com os outros, com o mundo/natureza e com seu próprio conhecimento, e faz isso através da problematização, do pensamentos crítico, “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 1987, p. 46).

A formação docente na atualidade, quando realizada de forma massificada e descontextualizada, acrescenta pouco ao trabalho docente. Para formar-se professor é importante que exista uma reflexão sobre questões pessoais e coletivas relacionadas à profissão, afinal à docência é um trabalho colaborativo, que envolve dimensões teóricas, culturais, experienciais, ideológicas e políticas (NÓVOA, 2019). Com isso, deve-se considerar a criação de políticas coerentes e que tenham continuidade na formação docente inicial e continuada (SCHEIBE, 2010).

A formação de professores se dá não apenas dentro das instituições de ensino superior, durante sua graduação, mas principalmente, nos seus locais de atuação: em sala de aula, na comunidade que o cerca, no tempo e contexto político em que vive, e nas relações afetivas e colaborativas que constrói ao longo de seu caminho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José L. V. de; ARNONI, Maria E. B.; OLIVEIRA, Edilson M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino aprendizagem. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 29., Caxambu, 2006. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/13_mediacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BERNARDINELI, Muriana Carrilho; ALMEIDA, Camila Sanchez Aleixo de. A transgressão do direito fundamental à educação e os retrocessos no ensino consequência do Covid-19: desafios da educação no pós-pandemia. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 5, p. 923-949, 2020. Disponível em: https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1990. Acesso em: 15 nov. 2022.

CIAVATTA, M. A reforma do ensino médio: uma leitura da lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, [*S.l.*], n. 34, v. 04, p. 207-222, 2018. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152/pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

CODO, Wanderley (org.). **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CORDEIRO, Aliciene F. M; GOMES, Allan H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 40., 2021, [*S.l*]. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

FACCI, Marilda G. D; LEONARDO, Nilza S. T; SILVA, Rosane G. D. da. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 216-237, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451 . Acesso em: 09 out. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Cristhyane R; PEREIRA, Maria de Fátima .R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703/7091. Acesso em: 08 out. 2022.

MAAS, Thais Regina Crescencio; SOSTER, Lia Mara. A formação de professores na perspectiva freiriana: influências da reforma empresarial sob as políticas educacionais. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**,** 3., 2020, [*s. l.*]. **Anais** [...] [*s. l.*]: III SENPE, 2020. Disponível em:

https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14917/9732. Acesso em: 16 nov. 2022.

MELLO, Suely A; LUGLE, Andreia M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, [Itajaí], v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763. Acesso em: 09 out. 2022.

MENDES, Cleberson de Lima; RIBEIRO, Sonia Maria. O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Matemática do sistema ACAFE. *In*: CORDEIRO, Aliciene F. M..; RAUSCH, Rita B.; RIBEIRO, Sonia M.; MARQUES, Barbara A. R.; PEREIRA, Beatrícia da S. R..(org.). **Trabalho e formação docente**: bons ventos impulsionam a pesquisa no GETRAFOR. Joinville: Editora UNIVILLE, 2022. p. 106 -129.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. [Virtual book]. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jaciara de O. Sant'Anna; BARRETO, Andréia C. Freitas; SANTOS, Marcolino S. dos; COSTA, Solange B. Formação docente: desafios da prática pedagógica na atualidade. *In*: VIII Seminário Nacional, IV Seminário Internacional Gepráxis**,** 8., 2021, Vitória da Conquista. **Anais** [...] Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, v. 8, n. 14, p. 1-15, 2021. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9874/9680. Acesso em: 08 out. 2022.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e** Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 out. 2022.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/894/89470178053/89470178053.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COM FOCO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Fernando Silva Martins[1]

Moisés Ferreira Bispo[2]

RESUMO

O artigo tem como propósito descrever o trabalho de levantamento bibliográfico realizado sobre os descritores "dimensões da formação docente" e "dimensões da formação de professores", vinculados ao termo "formação inicial" para a pesquisa, ainda em andamento, que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado à Universidade Mackenzie. Assim, a investigação fundamenta-se em um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, para entender como as dimensões são percebidas nas pesquisas realizadas sobre essa temática. Na averiguação, foi utilizada a plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2022, considerando as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2015, promulgadas neste ano e ainda vigentes. A análise dos trabalhos encontrados têm como base parte do referencial teórico da pesquisa do grupo GEICS, aqui fundamentado nas ideias de Placco (1994) e em textos que a professora escreveu em conjunto com outros autores, quando trata-se das dimensões da formação docente/professores e Tardif (2014), para abarcar os saberes docentes. Como resultados, pode-se destacar que as dimensões da formação docente/professores não são compreendidas em sua multiplicidade no processo formacional, mas de maneira fragmentada, restritas às áreas específicas do conhecimento, sem a consciência de sincronicidade, tão necessária para o entendimento das dimensões e no processo de formação inicial de professores, que é a base para a educação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Consciência da sincronicidade. Dimensões da formação docente. Formação inicial. Professores. Sincronicidade.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), conforme descrito em seu website, "é composto por pessoas que têm produzido na área de formação de professores e sobre o uso de diferentes linguagens e recursos na prática docente" e assim tem como objetivo "pensar as questões do currículo e seus desdobramentos, tais como a docência, as correntes pedagógicas, a relação entre currículo e sociedade, as questões psicossociais e os avanços envolvidos no processo educacional e na formação dos professores".

[1] Doutorando e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, martinsfernando@uol.com.br
[2] Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, moisesferreirabispo@gmail.com

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento, desenvolvida pelo Grupo, intitulada “Saberes da docência e finalidades educativas escolares: bases para finalidades formativas de professores” e que tem como um dos seus objetivos específicos, relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, trata-se de um importante estudo para a área da formação inicial docente. Se considerarmos que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, temos 62,8% dos ingressos em cursos de graduação neste ano, na modalidade de ensino a distância (EAD) e 37,2% no presencial e o fato de que os alunos matriculados em cursos de licenciatura, representaram 61% das matrículas em EAD e 39% no presencial e ainda 64,4% em instituições privadas (BRASIL, 2022), a importância em entender essa relação ganha relevância ainda maior, sobretudo, quando se propõe, através desta pesquisa a elaborar finalidades formativas, que sejam base para a construção de currículos de formação de professores.

Pensar a formação de professores a partir das finalidades educativas escolares e dos saberes da docência, pode ainda abranger o próprio conceito de formação para que esse processo possa promover mudanças nas práticas cotidianas escolares, sobretudo, na sala de aula e da perspectiva do formador. Para Placco e Souza (2018), formação é “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltada ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos” (p. 14), o que poderá desencadear uma maior integração entre teoria e prática, através dessas ações.

Assim, norteados pelo objetivo geral[3] que se propõe a auxiliar a responder o problema de pesquisa da investigação e que originou um dos objetivos específicos acima, nos propusemos a realizar o levantamento bibliográfico sobre as dimensões da formação de professores. Para tanto a metodologia foi definida e revisada durante o processo, buscando nos atermos a alguns pontos que pudessem nos conduzir ao processo de análise, como por exemplo, quais autores foram mais utilizados e recorrentes nos trabalhos encontrados.

Após a seleção dos trabalhos, de acordo com os objetivos metodológicos, foi realizada uma síntese destes trabalhos, com o propósito de apresentar, de forma resumida, uma ideia sobre as pesquisas realizadas. E, antes de iniciarmos a análise,

[3] Identificar se os saberes docentes que têm sido apontados na literatura se revelam também nos documentos oficiais que determinam o currículo de formação inicial de professores, bem como explicitar a que finalidade educativa o perfil de professor que se propõe formar se direciona.

elaboramos algumas considerações sobre as dimensões da formação de professores e os saberes docentes, como fundamentação teórica e para um melhor entendimento do nosso ponto de partida para a observação. Dessa forma, o referencial teórico foi alicerçado nas ideias de Placco sobre as dimensões da formação de professores e em textos que a professora escreveu em conjunto com outros autores e ainda buscamos entender, baseados em Tardif, a possível relação com os saberes docentes.

Em seguida, foi realizada a análise dos trabalhos encontrados e finalmente, traçamos nossas considerações, na expectativa de contribuir com os objetivos da pesquisa que está sendo realizada pelo grupo GEICS, já entendendo a importância de se compreender melhor e de forma abrangente as dimensões da formação docente e o quanto a articulação com os saberes docentes, pode representar o enriquecimento dos processos de formação de professores e assim, auxiliar na compreensão das finalidades formativas de professores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 – Metodologia

O levantamento bibliográfico sobre as dimensões da formação de professores, foi realizado na plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se apenas as palavras-chave “dimensões da formação docente” e “dimensões da formação de professores” unidas às palavras “formação inicial”. Iniciamos com o espaço temporal entre 2019 e 2022, considerando a promulgação da última BNC-Formação de Professores para a Educação Básica, em 2019 e em fase de implementação. No entanto, devido ao número reduzido de trabalhos encontrados, abrangemos a busca a partir do ano de 2015, considerando que a BNC-Formação, promulgada neste ano, ainda está em vigência.

Na busca realizada, não encontramos trabalhos que abordassem ou tratassem diretamente das dimensões da formação docente, como um todo. As pesquisas são focadas em duas ou três dimensões ou ainda direcionam-se para uma formação específica, como a de professores de Ciências ou da Educação Infantil. Assim, considerando o período de 2019 a 2022, encontramos duas pesquisas que tratam parcialmente da temática e abrangendo a data, a partir de 2015, tivemos mais quatro

trabalhos, totalizando seis trabalhos, sendo todos, teses de doutorado. Desses seis, destacamos alguns pontos que remetem às dimensões da formação docente e traçamos qual foi o foco da pesquisa realizada, tendo como perspectiva a formação inicial de professores. Verificamos quais os principais referenciais teóricos e metodologias utilizadas nos trabalhos, a análise realizada e as considerações dos autores, assim como na nossa análise, as principais lacunas encontradas e articulações que podem ser percebidas.

Buscamos cotejar os trabalhos com a ideia de sincronicidade da professora Placco, com o objetivo de entender se as pesquisas trazem/tratam dessa ideia ou ainda expressam uma consciência de sincronicidade, no que tange à formação inicial de professores. E, ainda com os saberes da docência, sistematizados por Tardif, na expectativa de entendermos como os saberes docentes se articulam nas várias dimensões da formação de professores.

2.2 – Referencial Teórico

2.2.1 – Dimensões da Formação de Professores

Para tratarmos das dimensões da formação de professores, mesmo que brevemente, nos parece pertinente antes, trazer o significado da palavra dimensão, que conforme o dicionário de Filosofia, que pode ser entendida como: “grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação” ou no caso da pesquisa “para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida” (ABBAGNANO, 2012, p. 327). Assim, a partir deste conceito podemos entender dimensões como diversos níveis e ações interacionais, aqui contemplando o campo educacional, contextualizado à formação de professores, de acordo com Placco (1994), Placco e Silva (2014) e Placco e Sousa (2016), para que possamos, trazer a ideia das dimensões da formação de professores. E, ainda de consciência, sincronicidade e consciência da sincronicidade, que nos parece essencial na relação das dimensões com os saberes docentes, o processo formacional e, consequentemente, a ação pedagógica.

Para Placco e Sousa (2016) o ser humano é formado por múltiplas dimensões, sintetizadas sincronicamente e quando pensamos nos processos formativos, elas devem ser consideradas dessa forma. Caso contrário, os objetivos não serão

alcançados e consequentemente os resultados desejados, impossibilitando sua assimilação por parte dos licenciandos e a sua utilização no dia a dia, do aprendizado adquirido. No entanto, é necessário que o professor tenha claro que deve ter consciência, ao longo do processo formativo, assim como na sua prática docente das dimensões, o que acarretará maior eficiência na sua formação e posterior prática. Isto significa, que os conhecimentos e a aprendizagem durante a sua formação, serão adquiridos pelo movimento originado da sincronicidade entre as várias dimensões da formação de professores, que foram se desenvolvendo através do amplo e extenso estudo sobre a formação de educadores, assim como os saberes que se estabeleceram.

Placco organiza as dimensões, conforme podemos observar na figura 1, de forma ampla, o que envolve não só o processo de formação de professores, mas também de gestores, coordenadores e outros, mas que aqui nos atemos à formação docente. A autora reitera que a consciência e o desenvolvimento dessas dimensões, devem ocorrer de forma síncrona, mas também articulada com os saberes docentes e educacionais.

No entanto, a sincronicidade não deve ser entendida apenas como um alheamento de leituras, mas como uma reflexão sobre a prática e o exercício da prática, onde a ação e o movimento do professor ganham dinamicidade, além do seu compromisso ético com a educação e com a sua profissionalidade e consequentemente, competência. Assim, a sincronicidade não se refere apenas à ação do professor em sua prática pedagógica, mas ainda ao movimento de ação do professor, que pode ser expresso por: “um compromisso ético com a educação; um conhecer – e saber o quanto se conhece e o relacionamento com seus alunos” (PLACCO, 1994, p. 17).

Nesse contexto, o trabalho docente pode focar uma ou mais das dimensões apresentadas na figura 1, mas de forma alguma deve desprezar ou deixar as demais de lado, pois a sincronicidade dessas dimensões, é o “elo” de sustentação da ação e da prática pedagógica, garantindo o seu movimento, onde se faz necessária a consciência desse processo.

Figura 1 - Dimensões que se articulam sincronicamente na docência.

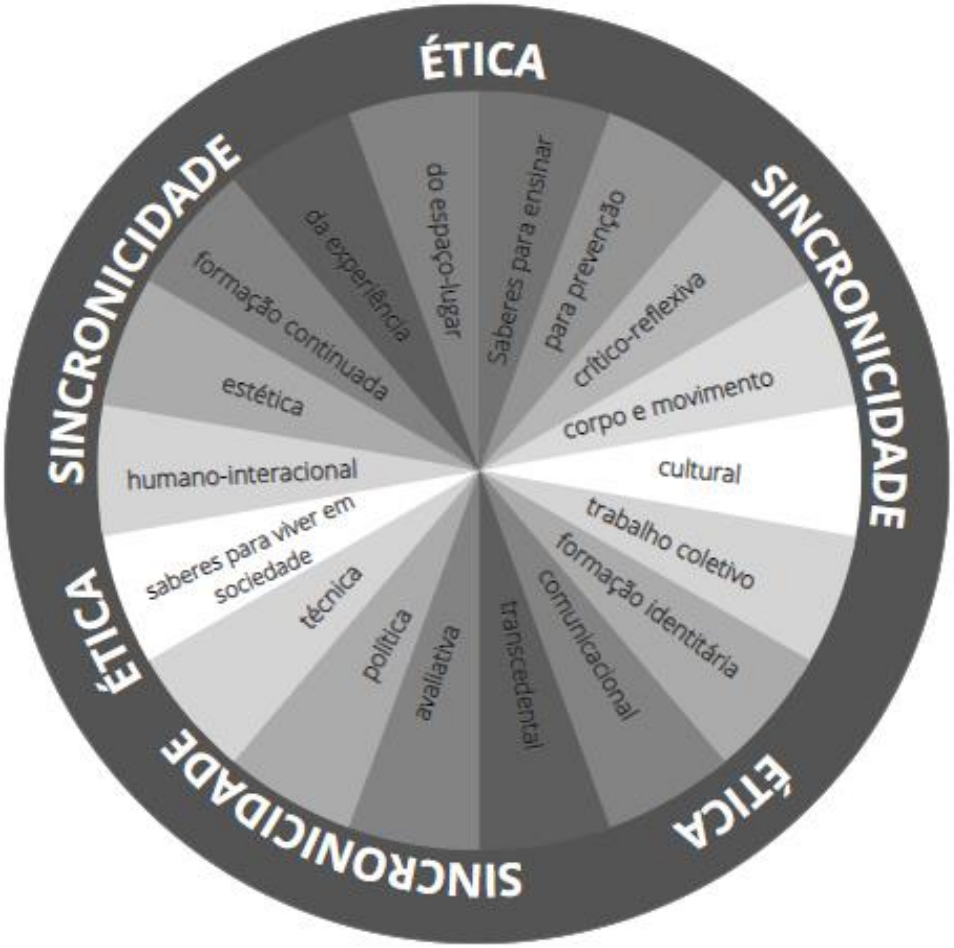

Fonte: Reproduzido de Sousa e Placco (2016) - elaborado por Placco (2014).

Para Placco (1994), a sincronicidade consciente é um processo amplo, pois a consciência sendo uma característica humana, está diretamente relacionada com a sua vinculação e interação com o mundo. Assim, o professor é um agente ativo que promove transformação, se responsabiliza por suas práticas pedagógicas e tem entre suas características: “a capacidade de ler a realidade, de conhecê-la, de interpretá-la; intencionalidade em suas ações; refletir a realidade objetiva e o seu próprio ser e o seu conhecimento da realidade, que possibilita-lhe avaliá-la de acordo com seus valores, ideias e crenças” (p. 23).

No entanto, esse movimento não é fácil, já que temos uma diversidade de dimensões que se deslocam umas em relação às outras, interagem em uma dimensão dinâmica e em momentos diferentes durante a prática dos professores. Ao que devemos destacar a dimensão política (ética do educador), humanístico-interacional (relação socioafetiva e cognitiva) e técnica (conhecimento das técnicas e conteúdos),

que demonstram por si, a necessidade de relação e interação para que a sincronicidade aconteça (PLACCO e SILVA, 2014).

2.2.2 – Saberes Docentes

Pautados pelo objetivo de entender como os saberes docentes se articulam nas várias dimensões da formação de professores, acreditamos ser importante citarmos, mesmo que de forma breve, algumas considerações sobre os saberes docentes, no que tange à profissionalização, por focarmos no processo formacional inicial. Tardif (2014) parte da perspectiva dos saberes dos professores em seu trabalho (saberes profissionais), de forma ampla, para além da sala de aula e com uma visão mais voltada para a formação e a profissionalidade dos professores. Para tanto, lança algumas questões para reflexão:

> 1 – os saberes seriam os conhecimentos, competências, habilidades, etc. que utilizados no trabalho diário para realizar tarefas e objetivos?
> 2 – como esses saberes são diferenciados dos conhecimentos universitários e de pesquisadores e como são agregados aos cursos de formação?
> 3 – qual seria a relação entre esses saberes profissionais, os conhecimentos universitários e os professores da educação básica, quando tratamos de profissionalização do ensino e da formação de professores? (TARDIF, 2014, p. 245 e 246).

São questões norteadoras que devem ser pensadas em perspectiva e que passam pela prática do professor, mas para além, envolvem os processos formativos, programas de formação e os formadores de professores e não podemos deixar de mencionar, a profissionalidade do professor. Vemos aqui que são várias instâncias e que o processo de formação de professores engloba não só os saberes práticos dos professores em seu trabalho, mas também os produzidos no meio universitário e que impactarão, posteriormente, no trabalho docente. E já podemos verificar as várias dimensões que envolvem a formação de professores e que elas necessitam de sincronização e consciência do futuro professor no seu processo formacional, o que acreditamos que podemos estender aos saberes docentes, na intenção de articular dimensões e saberes docentes, para visualizarmos um processo de formação mais completo e qualitativo, o que poderia passar por exemplo, pela organização curricular.

Para Tardif (2014), os saberes docentes contemplam além dos saberes profissionais, a diversidade, pois são plurais; a temporalidade, pois são construídos durante o exercício profissional; a experiência profissional, oriunda da prática; os saberes humanos, que são inerentes das relações e interações sociais desenvolvidas

e os saberes da formação, que de certa forma engloba todos esses itens, mas que são construídos também no campo universitário. Trata-se da construção de uma "epistemologia da prática profissional", que deve ser especificada nas práticas e processos formativos, ou seja, "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (p. 255 – grifos do autor). Dessa forma, amplia-se a ideia sobre os saberes abrangendo os conhecimentos, habilidades e atitudes próprias do trabalho, das tarefas profissionais dos docentes e a compreensão da sua natureza, para relacioná-los e integrá-los à formação docente.

O fato de Tardif (2014) reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e, muito embora esse conhecimento esteja majoritariamente conectado à formação profissional docente, faz-se imprescindível compreender que esse profissional carrega uma história de vida, uma cosmovisão, relações interpessoais dentro e fora dos muros da escola. Além disso, professores refletem sobre sua ação pedagógica e aprendem com isso; estão inseridos em uma cultura escolar e uma cultura docente. Esses fatores fazem de seu trabalho subjetivo, fato que deveria ser centro das pesquisas sobre a formação e o trabalho docente. Segundo o sociólogo, "seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais" (p. 232).

Dessa forma, é possível pensarmos os saberes docentes, articulando com as dimensões da formação de professores, o que nos sensibiliza a compreender a formação docente, sob a perspectiva da sincronicidade apresentada por Placco, uma vez que as dimensões, são múltiplas assim como a natureza dos saberes, buscando assim uma intencionalidade maior no processo formacional. Para isso, percebe-se que se faz necessário a ampliação da consciência dessas ações e desses processos para que o futuro professor possa redirecionar a "sua percepção sobre a realidade, sobre si mesmo e o outro, sobre sua prática, a fim que reavalie os critérios por meio dos quais se posiciona e se direciona para essas realidades (PLACCO, 1994, p. 26). Diante disso, o futuro professor será protagonista em sua atuação docente, seguindo processos de reflexão crítica sob sua ação, sendo capaz de indicar direções para a construção, modificação e ampliação de sua ação pedagógica, o que deve ser antecedido pelo seu itinerário formativo em nível superior.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS ENCONTRADOS

As pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico evidenciam que apesar dos trabalhos trazerem em seus títulos referências às dimensões da formação de professores, as teses não tratam das mesmas em sua multiplicidade, mas fazem um reducionismo de acordo com o campo de atuação investigado, sem considerar a amplitude proposta por Placco, quando aborda as dimensões. Outro ponto observado foi a ausência da ideia de consciência e sincronicidade ou apenas a abordagem em uma perspectiva, deixando a percepção por parte dos autores, que esses pontos fogem ao seu entendimento, ficando ausentes nas discussões.

Essa constatação é relevante, pois percebemos o quanto a sincronicidade é importante, quando tratamos das dimensões da formação docente e que deve estar atrelada à reflexão sobre a prática e o exercício da prática, que muitas vezes não é contemplada nos processos formacionais. Para Placco (1994), a sincronicidade deve ser interpretada não apenas a partir da ação do professor, mas também como movimento da sua ação e deve levar em consideração o relacionamento com os alunos. Essa relação muitas vezes se apropria de objetivos individualizados que não trarão os resultados ou impactos necessários na formação inicial de professores. Apesar de todas as pesquisas abordarem apenas dimensões específicas, percebemos que nas considerações finais, há uma preocupação e uma necessidade de reformulação dos processos formacionais de professores, no entanto, falta uma ideia mais ampla da multiplicidade das dimensões e de sua sincronicidade.

Placco (1994) destaca três dimensões, que de forma mais ampla tratam de conhecimentos, habilidades e atitudes que não podem ser descritas separadamente e devem ser pensadas e tratadas sincronicamente. São as dimensões políticas, humanístico-interacionais e técnicas (conhecimento do professor sobre o conteúdo e técnicas para realização do trabalho), que fazem parte do processo de consciência e afetarão os processos de formação, se não tratadas de forma global. Ou seja, a consciência da sincronicidade representa a consciência do homem, representada com sua relação com o mundo, portanto, do professor com o seu entorno, que não pode ser reduzida e precisa ser ampliada, frente à reflexão sobre a prática e a consciência do seu papel enquanto educador.

Nota-se ainda que as pesquisas utilizaram o termo “dimensões” e todas estão voltadas para a área educacional, além de abordarem aspectos relevantes na

formação inicial de professores. No entanto, entendemos que elas não tratam das dimensões da formação de professores como um todo, o que é essencial no processo formacional, uma vez que é necessário que o futuro professor "tenha clareza dessas dimensões o tempo inteiro em sua ação pedagógica, no planejamento pedagógico", pois caso contrário "o que o aluno estará aprendendo será algo muito diferente daquilo que ele deveria aprender durante a sua formação, no decorrer das aulas" (SANTOS, 2008, p. 75).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se a importância do Projeto de Pesquisa, quando se propõe a relacionar os saberes docentes às dimensões da formação de professores, pois constatamos, nos levantamentos efetuados, que as dimensões geralmente são mencionadas em parte ou são objetos de estudo nas pesquisas, mas de forma individualizada. Ou ainda, são direcionadas para uma formação específica, como subsídios para um levantamento ou direcionamento em pesquisas, o que pode representar uma perda de oportunidade de reflexão e uma exploração mais ampla das dimensões nos processos de formação.

Essa perda se manifesta, principalmente, pela necessidade de que as dimensões da formação de professores sejam articuladas no processo de formação inicial. Mas antes ainda, as dimensões devem ser pensadas a partir da ação do professor em sua prática pedagógica e seu compromisso ético com a sua profissão e a educação, de forma ampla. Esse compromisso deve ser estendido a um autoconhecimento, aos saberes docentes e a relação com os alunos, sempre tendo em mente, uma sincronia entre eles. Para tal, o processo de consciência é indispensável, assim como a ideia de ação e movimento, isto é, a consciência de sincronicidade.

Ressalta-se que em nenhuma das pesquisas encontradas têm constado como referencial teórico os textos de Placco e suas ideias sobre as dimensões da formação docente, as quais nos cercamos para a análise realizada, por entendermos que sua obra traz uma ideia mais solidificada sobre as dimensões. Em linhas gerais, percebe-se a amplitude das dimensões da formação de professores, que se estendem aos saberes disciplinares e curriculares e que somados aos saberes docentes, podem ampliar o universo da formação de professores e nos dar pistas para as finalidades

formativas de professores e, consequentemente, contribuir para a construção curricular, no entanto, nos parece que a articulação entres esses aspectos, é fundamental, porém não são amplamente estudadas ou estão conectadas entre si.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021** – Notas Estatísticas. Brasília, DF 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

GRUPO GEICS. **Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade**. Disponível em: https://www.geics.com.br/. Acesso em 16 set. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o Coordenador Pedagógico; v. 13).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Clarilza Prado de. Mestrado profissional na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, nº 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SANTOS, Karina Andrade. Palestra “Organização do trabalho pedagógico: o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido?”, da Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP). In: ARAUJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado, o que é aprendido? Relatos e ensaios.** São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Rebecca de Lara Palmonari Figueiredo[1]

Tallita Alexandra Alves Xavier[2]

RESUMO

A prática pedagógica possui componentes educacionais essenciais para que seja possível ministrar aulas com sucesso, principalmente ao ensinar uma segunda língua. Dessa forma, o Projeto Residência Pedagógica possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja compreendido e realizado em diversas realidades nas escolas públicas de Curitiba, enquanto garante novos conhecimentos aos futuros profissionais da área. Com a assistência da professora de Língua Inglesa Elisângela Komorowski, das metodologias estudadas e outros conhecimentos obtidos ao longo do curso de Letras Português-Inglês, e de observações em sala de aula, foi possível realizar uma experiência na Escola Estadual Isolda Schmid de forma bem-sucedida. Tudo por meio de um planejamento profissional visando à realidade dos alunos e contando como o objetivo de capacitar os estudantes no uso do passado do verbo “to be”, bem como aprimorar o vocabulário deles acerca de profissões, utilizando dos gêneros textuais meme e tirinha. Para que esse ato fosse possível, os planos contaram com a leitura de textos teóricos como os de Almeida Filho (2011) e Freire (2011), além de reuniões a fim de debater as estruturas necessárias para abordar o conteúdo em cada aula. Dessa forma, é também realizada uma análise dos resultados satisfatórios obtidos em cada prática pedagógica, frisando a relevância cultural e a integração. Com isso, finaliza-se a análise da experiência com resultados positivos e satisfatórios, além da afirmação de que a educação se desdobra para fatores que caminham além da formalidade, destacando a importância dessas vivências para a formação profissional e particular de um professor, enquanto membro da sociedade.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Língua Inglesa. Prática Docente. Ensino e Aprendizagem. Integração Social.

1 INTRODUÇÃO

A relevância da aprendizagem de uma segunda língua para a construção do cidadão como sujeito é inegável, pois ela auxilia tanto no sucesso dentro do espaço acadêmico do estudante, quanto em suas vivencias pessoais ao possibilitar a participação ativa da sociedade em que ele está inserido. Desse modo, a língua explora aspectos culturais enquanto fornece diversas oportunidades de reconhecimento de mundo, instigando o estudante a se inserir cada vez mais na comunidade globalizada com o intuito de fortalecer e inovar seus conhecimentos.

O presente relatório objetiva apresentar o desenvolvimento das etapas do

[1] Acadêmica do Curso de Letras, PUCPR, Câmpus Curitiba. *E-mail:* rebecca.figueiredo@pucpr.edu.br
[2] Acadêmica do Curso de Letras, PUCPR, Câmpus Curitiba. *E-mail:* tallita.xavier@pucpr.edu.br

Programa Residência Pedagógica, realizada por estagiarias da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por meio de atividades concretizadas durante o 1º semestre de 2023, enquanto evidencia os domínios adquiridos nessa experiência e a importância que esses possuem para a formação docente.

Conduzir regências possibilita exercitar a prática pedagógica de modo integral, oportunizando a conscientização de diferentes contextos sociais e culturais que integram uma sala de aula. Além disso, essa experiência permite que se complemente as capacitações necessárias para o aperfeiçoamento da prática docente, ao colocar o conhecimento teórico em execução e conectar à docência com a realidade. Assim, resultando num profundo aprendizado e ampliando a autonomia necessária para a formação docente. Entretanto, para que esses avanços sejam realizados com sucesso, é necessário compreender a responsabilidade que precisa caminhar com a docência, considerando a atenção que cada aluno requere.

Ao observar o papel da Língua Inglesa na sociedade, torna-se cada vez mais perceptível sua relevância na formação dos cidadãos. Isso porque além de possibilitar a comunicação de modo universal, ao aprendê-la o estudante acrescenta um novo leque de conhecimento linguístico e cultural em sua vivência. Dessa maneira, o estudo de uma nova língua pode proporcionar futuras inspirações relacionadas à integração que esse permite e também oportunidades profissionais.

Durante a experiência em uma classe de 7º ano, foram abordadas atividades com características gramaticais, utilizando o passado do verbo *to be*, e vocabulares, tratando-se das profissões. Vale ressaltar que esses conteúdos contaram com a presença dos gêneros meme e tirinha em seus exercícios, auxiliando na fixação. As atividades viabilizaram discussões entre os estudantes e a atenção na escuta enquanto desenvolviam a escrita e a leitura.

O processo apresentado tem relação ao edital de 2023 do Programa Residência Pedagógica, o qual compreende a experiência como uma forma de aperfeiçoar os conhecimentos dos docentes de modo que se encontrem capazes de trabalharem sua autonomia como responsáveis pela educação, enquanto utilizam as formas de comunicação imprescindíveis da Língua Inglesa utilizadas nos exercícios.

Além de utilizar os conteúdos em sala de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) relacionado ao 7º ano do Ensino Fundamental II, a vivência em sala de aula foi bem-sucedida após compreender a realidade da escola onde as regências seriam ministradas. Portanto, foram realizadas observações sobre a

ISSN: 2176 - 1396

organização pedagógica do Colégio Estadual Isolda Schmid a fim de desenvolver os planos de aula de modo cuidadoso e individualizado.

Ao final, as realizações das regências contaram com grande dedicação através da elaboração de atividades inseridas no plano de aula, assim como a utilização de abordagens de ensino de acordo com a realidade encontrada e das práticas necessárias. Isso para que todas as vertentes do processo de ensino-aprendizagem fossem concluídas de maneira linguística, cultura, social e individual.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente documento propõe o compartilhamento das experiências e dos planejamentos realizados para ministrar aulas de Língua Inglesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, por meio do Programa de Residência Pedagógica, com enfoque no vocabulário de profissões e no passado do verbo *to be* como conteúdo gramatical. Para tal, foi escolhida a turma de 7º ano B da Escola Estadual Isolda Schmid, na cidade de Curitiba-PR. O processo se iniciou com algumas aulas de observação a fim de se adaptar os planejamentos com a realidade da turma, identificando o nível médio de inglês dos alunos bem como o comportamento deles como um todo. Desse modo, sob a orientação da professora da PUCPR Drª. Gisele Rietow Bertotti e do auxílio da supervisora Profª Elisângela Komorowski da escola trabalhada, foram utilizados os conteúdos disponibilizados conforme a BNCC (2018) e CREP (2018). Para além disso usou-se do conhecimento de metodologias estudadas ao longo do curso de Letras, o que possibilitou escolher as melhores a serem aplicadas, bem como desenvolver as atividades a serem utilizadas ao longo das regências.

Conforme foi estipulado pela supervisora com as estagiárias na primeira visita a escola, os contatos para a discussão do planejamento foram realizados via *Whatsapp* durante o mês de abril. Através disso a supervisora pôde compreender as análises feitas pelas estagiárias durante as observações da turma para o planejamento das aulas ministradas e das metodologias de aprendizagem a serem utilizadas durante essas. Foi a partir da leitura de textos teóricos por parte das estagiárias e do conhecimento conjunto dessas com as professoras que se deu o planejamento final. Assim, a supervisora acompanhou o processo e apresentou seu positivo feedback. Resultou-se então a estrutura das quatro regências, com atividades

preparadas de acordo com a realidade da turma, utilizando do quadro como meio de explicação central, jogos desenvolvidos em folhas impressas como principais materiais, e estabelecendo as discussões como o objetivo principal de aprender características da Língua Inglesa em sala.

O processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua pode ser desafiador para grande parte dos estudantes, por isso é necessário compreender a realidade dos alunos como indivíduos e mostrar a importância que o aprendizado da nova língua tem – tanto no lado profissional quanto pessoal ao proporcionar novo conhecimento cultural. Essa experiência resulta em estudantes que agregam para a sociedade de forma mais ampla, capacitando-os como cidadãos ativos, já que incentiva a comunicação global e abre portas para diversas oportunidades. Portanto, é vital que se relacione esse estudo dentro de suas próprias realidades, pois conectá-lo com a realidade individual e pessoal da turma contribuí tanto para o interesse dos alunos quanto para a fixação do conteúdo. Dito isso, a Residência Pedagógica traz a possibilidade de vivenciar e praticar essas importantes etapas da docência, ajudando a atingir os objetivos e conhecimentos profissionais necessários para a prática pedagógica. Isso porque é essencial observar os diversos fatores da educação para que se possa alcançar a fonte de interesse e dedicação dos alunos, instigando-os na percepção do que cada ensinamento pode proporcionar.

A Língua Inglesa possui o *status* de língua franca, conforme apresenta Salles e Gimenez (2010), por alcançar diversos lugares do mundo e ser considerada uma fonte de comunicação universal, ela está entrelaçada ao processo de globalização e tem se tornado indispensável para a conexão dos indivíduos com a sociedade global. Os meios digitais expõem ainda mais o quão indispensável o idioma tem se tornado, e apresentam a possibilidade de agregar os interesses individuais dos estudantes com o ensino da língua. Fazer essa integração torna-se ferramenta da docência, e para que essa integração seja realizada, é necessário compreender como profissional que a busca incessante por conhecimento é uma das características mais importantes para o professor. Existem inúmeras maneiras de integrar os estudantes nas aulas, porém é preciso compreendê-las antes de praticá-las, buscando suas bases teóricas e experiências, ou seja, conhecendo suas construções e adquirindo sabedoria enquanto transforma o ambiente escolar com inovações educacionais e criatividade.

Além de auxiliar na formação profissional e individual de cada membro da sociedade, a Língua Inglesa tem o poder de alcançar diversas culturas, como foi dito

anteriormente. Esse fator possibilita que os falantes dessa língua, além de ganharem conhecimento sobre diversas outras realidades, eles podem auxiliar outros indivíduos que estão presentes nesse ambiente social, enquanto praticam a empatia, responsabilidade e diversas outras qualidades morais que um cidadão possa desenvolver ao longo de sua vida.

3 DISCUSSÃO

Compreender a experiência de estágio como uma oportunidade de instigar novos conhecimentos e o aperfeiçoamento dos que já se mantém sobre o domínio do docente e do aluno, possibilita diversas transformações sociais em cada indivíduo incluído no processo. A presença da Língua Inglesa também se torna uma peça importante por ser o objetivo principal do ensino, proporcionando uma nova forma de comunicação para os estudantes. Dessa forma Freire (2011) afirma que:

> O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2011, p. 13).

Dito isso, é necessário observar a prática docente de forma esclarecedora, onde os conhecimentos se tornarão compreensíveis frisando a simplicidade. Para que isso seja possível, o professor necessita compreender os diversos elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem antes de planejar suas aulas. Desse modo que será possível aperfeiçoar o entendimento tanto do aluno, quanto assegurar o desempenho do próprio docente em relação ao seu trabalho, enquanto compreende de forma prática o ato de ensinar e transforma as realidades de seus estudantes.

Outro fator importante a ser compreendido é a forma de se visualizar os possíveis erros cometidos pelos estudantes durante a aula, esses precisam passar a ser reconhecido como parte essencial do processo de aprendizado, conforme apresenta Soares (2001).

> Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso

> os recursos eram, de novo, os exercícios ou "treinos" de imitação, repetição, associação, cópia, hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os "erros" são considerados construtivos, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses. (SOARES, 2001, p. 61 e 62).

Portanto, é necessário incentivar os estudantes a participarem das atividades realizadas mesmo obtendo dúvidas e incertezas, garantindo a compreensão de que suas tentativas, mesmo se “incorretas”, são válidas. Essa linha de pensamento influencia em uma melhor relação entre professores e alunos, onde esses possam se sentir acolhidos e compreendidos pela figura de autoridade em sala de aula, futuramente se encontrando confortáveis para participarem de exercícios e esclarecerem suas incertezas.

Para além disso, Almeida Filho (2011) afirma que a língua está entrelaçada com os elementos culturais e as práticas sociais de uma realidade, considerando os aspectos que compõem uma sociedade. Por haver diversas realidades entrelaçadas a cada aluno, é preciso reconhecer os conhecimentos que cada indivíduo possui, enquanto analisa as características que compõem sua vida. Dessa forma, é possível que as particularidades da prática de ensino sejam desenvolvidas com o auxílio do professor, do mesmo modo que é possível agregar novos meios de ensinar e aprender diante de outros já existentes na estrutura de uma língua.

A cultura é um dos componentes mais importantes de uma língua, tornando-se relevante para que a prática seja desenvolvida em sua forma integral. Almeida Filho (2011) observa que, por ser a base de compreensão ao estudar o ato de se comunicar, a cultura está ligada à língua além de seus componentes formais, incentivando a integração dos falantes por meio de suas vivências.

Ao iniciar a experiência, reconhecer o conhecimento que cada aluno obtinha sobre a língua inglesa enquanto se familiarizava com a realidade e o ritmo de cada aluno foram processos desafiadores. Porém, no decorrer das observações realizadas e discussões com a professora supervisora, foi possível planejar aulas que, mesmo sendo tidas como obstáculos pela maioria dos estudantes inicialmente, foram mescladas com seus contextos culturais a fim de trazer segurança ao aprendizado, facilitando os procedimentos no decorrer das explicações e interações.

ISSN: 2176 - 1396

Após compreender que os alunos não obtinham grande conhecimento sobre a língua inglesa, as professoras utilizaram meios comunicativos para incentivá-los em cada regência, relacionando os conteúdos com os interesses de cada um e tornando o processo leve e bem-sucedido.

Durante as regências, foram abordados os conteúdos de passado do verbo *to be* e o vocabulário de carreiras, visando um aprendizado com elementos dinâmicos e cotidianos. Por mais que não se utilizou de ferramentas tecnológicas para auxiliar na atenção dos alunos, a presença dos materiais e jogos desenvolvidos pelas professoras, considerando o interesse e a idade dos estudantes, alcançaram o objetivo de captar o interesse, tornando as aulas extremamente participativas e animadas, visando a integração e o conforto dos discentes ao se tornarem o objeto principal em sala.

4 RESULTADOS

O curso de Letras proporciona a experiência de Residência Pedagógica, possibilitando aprendizados essenciais para um aperfeiçoamento da formação docente enquanto auxilia diversos estudantes em suas trajetórias. O Ensino Fundamental II é um período de descoberta para os alunos, característica que facilita uma nova compreensão sobre a importância da Língua Inglesa para a comunicação entre diferentes culturas e ambientes sociais.

O planejamento das explicações e atividades realizadas para uma turma de 7º ano com 28 alunos resultou-se da utilização do conteúdo disponibilizado pela escola conforme a BNCC (2018) e o CREP (2018), e de diversas observações, a fim de obter conhecimento sobre os interesses dos estudantes e seus comportamentos. Esse fator fez com que a experiência se tornasse completa, pois resultou em uma encantadora relação de professor-aluno que apenas evoluiu ao longo das regências, originando diversos momentos importantes e inesquecíveis para a formação das estagiárias.

Os desafios que seguem a área profissional são representados pelas dificuldades enfrentadas ao longo das aulas ministradas, enquanto o conhecimento, ao ser utilizado na prática, demonstra o alcance à evolução que o processo de ensino-

aprendizagem proporciona. Para que esses fatores sejam apresentados e solucionados com sucesso, é necessário que o professor compreenda as realidades encontradas ao ministrar suas turmas. Além de dedicar-se mesmo ao utilizar métodos descontraídos para capturar o interesse dos estudantes. Assim, tornou-se possível presenciar a dedicação dos estudantes para compreenderem os conteúdos e participarem ativamente das atividades desenvolvidas pelas estagiárias.

O processo de ensino-aprendizagem tem o poder de acrescentar inúmeros aprendizados na evolução de seus participantes, como estudantes e professores. As vivências tornam-se indispensáveis para todo e qualquer desenvolvimento do professor como a figura que representa responsabilidade e conhecimento aos discentes. Essa análise faz com que o processo se transforme em uma experiência extremamente significativa por meio da Residência Pedagógica e pela PUCPR.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que a Residência Pedagógica proporciona para os professores estagiários desenvolve os conhecimentos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido e compreendido de forma ampla. Visando o Ensino Fundamental II, é necessário obter a percepção da importância das realidades de cada aluno, com o intuito de cativar seus interesses do mesmo modo que é realizado em todas as faixas etárias.

Ao ter conhecimento sobre as teorias e práticas ao redor do ato de educar, revelam-se as possíveis estruturas de abordagem para integrar os estudantes nos conteúdos trabalhados por meio de suas habilidades, enquanto despertam sua criatividade, entusiasmo e interesse. Com o auxílio das professoras orientadora e supervisora, por meio de reuniões a fim de discutir os planejamentos necessários em cada aula, foi possível enfrentar os desafios para que houvesse resultados positivos ao fim das regências, contribuindo para o fortalecimento da confiança e profissionalismo em sala de aula.

Em vista dos obstáculos vivenciados, como o leve entendimento da Língua Inglesa por parte dos estudantes, tornou-se imprescindível a necessidade de abordar diversos conhecimentos sobre a Língua Inglesa, a fim de destacar sua importância e

ISSN: 2176 - 1396

atenção do mesmo modo que outras disciplinas possuem. Assim, a prática docente pode ter o poder de transformar o futuro dos discentes, abrindo caminhos nessa “nova” fonte de comunicação, acarretando possibilidades pessoais e profissionais.

Com dedicação e estudo, a experiência foi completada de modo enriquecedor e recompensador, acrescentando vivências e o aperfeiçoamento de conhecimentos ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, destacam-se a melhoria na capacitação profissional dos estagiários e o desenvolvimento dos alunos em seus aprendizados como os elementos principais para as formações de discente e docente. Dessa forma, a experiência possibilitou um maior alcance na realização do ato de educar como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise. **Diálogos interculturais:** ensino e formação em português como língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro, DP&A. SEPE, 2001. pp. 49-73. SOARES, Magda.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/. Acesso em: 26 de jul. 2023.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. BELT JOURNAL, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p 26-33, janeiro/junho, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/7267/5233.

INDÚSTRIA CULTURAL, MERCANTILIZAÇÃO E CONSUMO NA INFANCIA

Fernanda Neri de Oliveira[1]

Roberta Franciele Silva [2]

RESUMO

Esta pesquisa busca apresentar as alterações sociais sofridas devido ao avanço da tecnologia e a influência da Indústria Cultural no consumo em geral e infantil, na qual a criança se encontra inserida em um universo midiático, na qual as propagandas provocam desejos e necessidades supérfluas que contribuem para a potencialização do capitalismo e para o empobrecimento da capacidade de refletir acerca de suas escolhas, gostos do que de fato é indispensável e essencial para a sobrevivência do indivíduo. O problema a ser investigado é: Quais são os principais fatores que contribuem para que ocorra o poder e a influência da Indústria Cultural no consumo infantil? O objetivo que orienta o estudo consiste em caracterizar a sociedade contemporânea e refletir acerca dos fatores que influenciam o consumo e a produção mercantil nos indivíduos. Os objetivos específicos da pesquisa são: Apresentar o significado de Indústria Cultural e a contribuição da Escola de Frankfurt, criada por Theodor Adorno, na criação deste termo que visa fugir das associações ideológicas que estavam contidas no termo cultura de massas. Analisar as possíveis alternativas para amenizar os impactos causados pelo excesso de consumo. A pesquisa adota como metodologia a revisão bibliográfica tomando como referência as obras de Theodor Adorno e Max Horkheimer, Ghiraldelli Jr e de autores que realizam estudos que desenvolvem as suas perspectivas filosófica e educacional. Com este estudo foi possível perceber que é necessário que os adultos auxiliem as crianças em seu processo de desenvolvimento, mantendo o diálogo e a interação sempre presentes, nutrindo as relações e proporcionando a elas momentos de reflexão e de atividades que contribuam para o seu processo criativo e imaginativo.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Criança. Consumo. Escola de Frankfurt. Tecnologia.

1 PRIMEIRAS CONVERSAS

Os precursores da Escola de Frankfurt tomaram como base o pensamento marxista para a realização de suas análises sobre inúmeras temáticas que vieram a tangenciar a discussão acerca do consumo. Um frankfurtiano em destaque que se dedicou na discussão da questão do consumo, bem como a alienação do homem no seio da sociedade industrial, foi Herbert Marcuse. Seus principais textos foram escritos por meio do impacto de um consumo de massa, fato que já se encontra amadurecido,

[1] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. nandaa.nerii@gmail.com.
[2] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. betauel2023@gmail.com.

pelo menos nos países capitalistas avançados. O fordismo, sendo ele um regime de acumulação, veio alcançar sua plenitude no período de pós-Segunda Guerra Mundial, quando o capitalismo atingiu as suas taxas estáveis tanto de crescimento econômico quanto de padrões de vida elevados, concomitantemente com padrões de consumo mais acelerados.

O objetivo desse artigo consiste em caracterizar a sociedade contemporânea e refletir acerca dos fatores que influenciam o consumo e a produção mercantil nos indivíduos. Trará o significado de Indústria Cultural e a contribuição da Escola de Frankfurt, criada por Theodor Adorno, na criação deste termo que visa fugir das associações ideológicas que estavam contidas no termo cultura de massas. A temática da mercantilização da cultura no contexto da Indústria Cultural será abordada, bem como sua relação com o consumo infantil, além do comportamento das crianças como possíveis consumidoras e os fatores que as influenciam: as grandes marcas e o marketing.

É um tema que possui relevância teórica porque apresenta autores que contribuem para o processo de reflexão social e para o trabalho docente. Além de apresentar estudos relevantes que contribuem para o desenvolvimento deste trabalho. Tem relevância social, visto que apresenta a relação entre a infância e o consumo. Este trabalho possui ainda relevância econômica, pois o brinquedo muitas vezes é um produto comercializado, que envolve os setores do comercio, compra e venda desses objetos. Possui relevância política e metodológica ao proporcionar reflexões acerca do papel do professor da educação infantil na oferta de uma formação integral e de qualidade para a criança. Além de relevância pessoal, por se tratar de um trabalho escrito por uma docente da Educação infantil, que observa a real necessidade desse estudo e da aplicabilidade do mesmo em sala de aula.

2 CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL

De acordo com Costa (2013, p.135), “[...] a expressão Indústria Cultural (*Kulturindustrie*) foi utilizada pela primeira vez no ano de 1947, pelos estudiosos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer”, nos fragmentos filosóficos que estão reunidos na obra intitulada de Dialética do Esclarecimento. Esse termo veio com o intuito de realizar a contraposição do conceito denominado de cultura de massa, por se tratar

de um fenômeno distinto quanto à sua natureza. Sobre esse assunto, nota-se a contribuição da Escola de Frankfurt, criada por Theodor Adorno, que proporcionou ao campo de estudos de comunicação a crítica à Indústria Cultural, através de um programa de pesquisa, que pode ser caracterizado como uma ampliação da análise marxista, da esfera dos fenômenos ditos culturais e do fetichismo da mercadoria. A teoria crítica se baseia nas ideias de Karl Marx, atualizando-as para o seu tempo. O legado de Adorno trouxe contribuições importantes acerca da Indústria Cultural, fazendo com que muitos autores se debruçassem e escrevessem acerca dessa temática.

Com base nessas ideias, aborda-se esse conceito levando em consideração as impressões de Rüdiger (1998, p.18), que afirma que [...] passou-se a falar de indústrias culturais, referindo-se com a expressão ora às empresas interessadas na produção e venda de bens culturais, ora aos diversos meios de comunicação. ” Conceituações desse tipo podem continuar sendo realizadas, porém que fique claro a distância em relação ao que a expressão significa na teoria crítica da sociedade. A expressão Indústria Cultural refere-se ao manejo das técnicas de distribuir, difundir, vender, e de um padrão da estrutura dos bens simbólicos, o produto em mercadoria e consumo. As tecnologias de comunicação: cinema, os programas de computador, o rádio, o vídeo, são consideradas um conjunto formador de experiências relacionadas, porém, com aspectos diferentes, devido à sua técnica e efeitos, constituindo apenas o clima próprio da indústria da cultura. Esse conceito foi criado pelos filósofos de Frankfurt no intuito de fugir das associações ideológicas que estavam contidas no termo cultura de massas.

Com isso almejava-se contestar a ideia de que revistas e filmes, seriam expressões ou teriam seu surgimento de forma espontânea, originários da alma do povo. Nesse sentido, para Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural limita a formação de indivíduos com autonomia, independentes, com capacidade de julgar e de decidir conscientemente. O poder da Indústria Cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.128) “[...] a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo”.

Ainda de acordo com as ideias de Adorno e Horkheimer, o domínio exercido sob os consumidores é mediado por meio da lógica da diversão, e ela opera da seguinte forma: os indivíduos quando se encontram fatigados em decorrência de longas e duras jornadas de trabalho, prostram-se mediante as múltiplas possibilidades de divertimento que, por exemplo, a televisão proporciona. Essa condição emancipatória não implica somente e simplesmente na reflexão crítica, como também no engajamento político. Se o rumo por qual a história passou, promoveu e promove em larga escala a disseminação da barbárie, é preciso se atentar a isto. Para Adorno (2009, p.68), "[...] tempo livre produtivo só seria possível para pessoas emancipadas, não para aquelas que, sob a heteronomia, tornaram-se heterônomas também para si próprias. "

Quando se fala em Indústria Cultural, se refere a um conceito que, para um modo de fazer cultura, é utilizado partindo de um pressuposto de produção industrial, a um processo de produção da arte, que possui como finalidade a lucratividade do produto e da mercadoria. A indústria consumista tende a valorizar a cultura do consumo e da mercadoria, além de implantar e disseminar sua ideologia na sociedade. Além disso, a sociedade do consumo gera nos seres humanos algumas necessidades que estão longe de serem tipicamente humanas e sociais. Criando "necessidades" o consumidor deve contentar-se com o que lhe é oferecido. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.46), [...]a Indústria Cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão somente um objeto daquela indústria. Desse modo, instaura-se a dominação natural e ideológica. Os meios, bem como os instrumentos pelos quais é assegurado a produção de objetos e produtos, a partir de então passaram a ser controlados por poucos indivíduos denominados de capitalistas, obrigando a grande massa de indivíduos, sendo estes destituídos dos meios de produção os proletários, a vender sua força de trabalho. Para Lima (2011, p.28), desde o surgimento do sistema capitalista, os "[...] homens não se contentam em produzir apenas o indispensável à manutenção de suas vidas; desde então, produzir consiste em explorar predatoriamente não só o ambiente natural como também os próprios homens".

A racionalidade tecnológica tem por objetivo a eficiência, produtividade e o lucro, e não faz simplesmente uma adaptação dos indivíduos à sociedade de dominação, como também desumaniza e reifica, na medida em que estão sendo inseridos no ciclo constante de trabalho alienado. Ao invés da tecnologia proporcionar

a liberdade para que estes tenham de fato uma vida pacífica, livre e feliz, os insere cada vez mais em contradições da exploração cotidiana. Sobre isso, no mundo do capital, a vida adquire um caráter pálido, prejudicado, ou como afirma o próprio Adorno (1993, p.7): "[...] aquilo que "vida" significava outrora para os filósofos passou a fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo", que o processo de produção material arrasta consigo com uma espécie de apêndice sem autonomia e substância própria. Desse modo, a configuração alienada que a vida assume na contemporaneidade associa-se da compreensão de que a racionalidade instrumental está enraizada nos recônditos espaços da vida humana, nos momentos de diversão, lazer e na mercantilização da cultura, e tudo isso fica ocultado naquilo que parece ser dela.

3 O CONSUMO NA INFÂNCIA

O termo *"*infância*"* possui sentido etimológico originário do latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constituía negação do verbo. A palavra *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não possui uma capacidade para a fala. Essa incapacidade atribui-se ao período denominado de primeira infância que muitas vezes se estende até os sete anos e após a primeira infância ocorre então a passagem para a idade da razão. Segundo Ghiraldelli Jr. (1997, p.87), a palavra infância não remete primeiro a certa idade, "[...] mas sim aquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim fari, falar, dizer e do seu particípio presente fans) ". Assim, a criança, o infans, é primeiro aquele que não detém a fala, aquele animal monstruoso (como o dizia Lyotard) no sentido preciso que não possui rugido, canto, miar, latir como os demais bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão próprio ao pertencente a sua espécie: a linguagem articulada.

Conforme Digiácomo e Digiácomo (2013, p.4), "[...] art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade". O ECA se apresenta como uma legislação que explicita, estabelece e implementa a proteção integral da criança e do adolescente, atribuindo responsabilidade constitucionalmente à família, à comunidade, à sociedade bem como ao Estado pelo bem-estar do público, tanto infantil quanto juvenil. A infância é vista como a fase que se inicia do nascer até os doze anos de idade e a mesma encontra-se ameaçada devido aos tempos marcados

pela hegemonia da Indústria Cultural. Isso ocorre por conta da chamada sociedade administrada que, por meio da TV e da propaganda, dá conta de expropriar a infância, realiza uma espécie de adestramento nos sujeitos para que os mesmos tenham uma vida consumista tendo início nos primeiros anos de vida.

Ao longo e de acordo com a mudança social de cada contexto histórico, a infância tem sido reconhecida como algo a ser estudado, porém, a partir das ideias extraídas do estudo de Ariès realizado, com o título de “História social da criança e da família”, pode-se compreender que a mesma é considerada uma criação da modernidade. Sendo concebida por meio do mundo moderno, é importante expor que antes dessa denominada descoberta a criança não era vista como tal, sendo a condição da época não possibilitava aos adultos o reconhecimento dos pequenos. Em relação aos preceitos de Sauter (2014, p.48), a infância é reinventada constantemente, [...] não seria possível afirmar que a infância descoberta por Ariès perpetue através dos tempos, até porque os seus sentimentos também variam. ” No sentido de que as formas como vemos e tratamos as crianças se alteraram, elas poderiam ser vistas como “engraçadinhas” conforme os estudos de Ariès, entretanto, possuem inúmeras habilidades que os pequenos do século XVII não tinham.

É possível perceber as discussões acerca da infância como algo que, ao longo dos tempos, independentemente da época, os adultos inseriam na criança aquilo que eles desejavam para o futuro. Caminhando um pouco mais no período de tempo e dos séculos, foi perceptível a caracterização histórica infantil, principalmente no século XVIII, como um ser ingênuo, com bondade, dócil e isso remete à valorização da etapa inicial da vida, que se alteram conforme os tempos, principalmente na sociedade atual. Segundo Pereira e Arrais (2015, p.4), na sociedade capitalista, a “[...] criança assume-se como um adulto em miniatura, esta afirmação é válida, se observarmos as crianças em nosso cotidiano’’, com isso elas são levadas ao consumismo precoce na forma de calçar, comer, vestir, acredita-se que as tecnologias influenciam na concepção de infância.

A criança na sociedade do século XXI é apresentada tendo sua própria autonomia, e não aquele ser ingênuo e frágil, essa transformação social é reflexo da liberdade de acesso às mídias, bem como aos objetos tecnológicos. Na prática não há restrição entre o que é para crianças e para adultos. Elas assistem, escutam, vestem, fazem, curtem assim como o adulto. Segundo Souza et al. (2017, p.14), devido ao desenvolvimento da tecnologia e o acesso cada vez mais cedo pelas

crianças aos diversos meios de comunicação, [...] “faz com que as estratégias das empresas levem as informações de consumo dos produtos através de diversos canais como, por exemplo: televisão, internet, celular, revistas, jogos, etc.”

Na infância, o mundo digital se encontra interligado ao dia a dia das crianças, trazendo um mundo de fantasias e de novas descobertas. O contato das crianças com a televisão e a mídia é cada vez maior, na qual os meios eletrônicos chegaram com uma força capaz de vir a substituir o brincar no pátio, praças e na rua. Para Lima e Romanini (2017, p.1), a quantidade de propagandas e seu conteúdo exposto para as crianças que passam muito tempo frente à televisão, “[...] é um fator preocupante, pois nelas estão diversos produtos de consumo desejados, além de ditarem o modo de viver em sociedade”. O desejo de consumo nas crianças é implantado desde cedo, quando a maioria possui celular, procura se vestir como apresentadoras de televisão, almejam o tênis de marca, na escola esse fetiche é visto nas mochilas e cadernos.

As propagandas são poderosas ferramentas do consumismo, para Moura, Viana e Loyola (2013, p.484) “[...] elas seduzem o consumidor e o atraem para consumo. O investimento das empresas em produtos voltados para o segmento infantil tem crescido, e a propaganda torna-se mais presente no universo da criança”. A criança nesse processo acaba características que lhes são próprias: a capacidade de agir, criar, brincar, experienciar. Muitas delas ficam por longas horas em frente as telas de celulares, televisão, computadores e videogames. Ninguém nasce sendo consumista, é o contexto da sociedade administrada e mediante os ditames da Indústria Cultural que o consumismo é celebrado como um valor positivo e alastrado por todas as idades.

As relações entre pais e filhos atualmente estão cada vez mais raras, os pais trabalham arduamente no intuito de aumentar o poder aquisitivo e em consequência mesmo que sem a real intenção, o consumo. Silva (2016, p.75) afirma que “[...] muitos pais que trocam o carinho manifesto em presença por presentes, acabam alimentando um círculo vicioso de consumo e, como resultado, têm filhos que não param de pedir, que fazem birra” se os mesmos não ganham o brinquedo que desejam e não estão satisfeitos, esse tipo de criança desde pequena demonstra certos comportamentos denominados de consumistas, além de serem agressivos e egoístas. Além disso, devido a esta violência presente nas ruas, as crianças já não se reúnem com os amigos para brincar por horas nas ruas e calçadas. Oliveira (2011, p.104) afirma que a nova estrutura social não permite essa prática de brincar, “[...] uma vez que o

aumento do número de carros nas ruas atrelado ao estresse e ausência de responsabilidade dos motoristas impedem a ação do brincar de momentos históricos anteriores".

Os adultos preferem que as crianças não venham se expor e correr riscos, optando em mantê-las ocupadas na utilização e manuseio de recursos como computadores, televisão, videogames, ou até matriculam as mesmas em instituições educativas de período integral. Apesar das inovações tecnológicas, muitos fatores contribuíram para que as crianças se distanciassem das brincadeiras tradicionais. Para Chaves (2018, p.42), o espaço das casas " [...] está menor, e já não é possível jogar muitos jogos ou correr no quintal como em épocas passadas. " As crianças de três ou quatro décadas atrás não tinham tantos brinquedos como as do século XXI e por isso tinham que utilizar a imaginação para criá-los. Moradia verticalizadas, com espaços cada vez mais restritos para a realização da brincadeira e a insegurança dos espaços públicos são fatores que corroboram diariamente para o estabelecimento de vários modos de distribuição do capital cultural lúdico entre as diversas classes.

Corroborando Silva (2016, p.78), "[...] a Indústria Cultural se apropria da mídia como um espaço "pedagógico" para [de]formar a infância. Os apelos publicitários sedimentam as especificidades da infância, impõem regras de conduta e valores morais". Elas atuam no processo de homogeneizar os comportamentos de crianças e adultos no anseio por formar novos consumidores expropriando da infância e explorando a ingenuidade infantil. As propagandas, podendo citar como exemplo as de brinquedos, roupas, sapatos e cosméticos, estimulam assim o consumo de ideias práticas de um mundo adulto e isso leva a uma erotização precoce assim como a adultização. Os adultos próximos as crianças, sejam pais, familiares, amigos, professores da educação infantil em específico, devem pensar alternativas no intuito de fortalecer e proporcionar momentos interativos, de brincadeiras, jogos e atividades de qualidade que contribuam com o processo de imaginação e criatividade infantil

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem se encontra imerso na sociedade capitalista, e por isso procura consumir incessante os bens e produtos no intuito de saciar muitas vezes uma insatisfação pessoal. Em menos de duas décadas a tecnologia alterou toda uma sociedade, na qual o desenvolvimento da criança se encontra ameaçado pelos efeitos

trazidos por esse avanço, afetando a alimentação, educação, família, comunicação e a brincadeira. A sociedade se caracterizada pelo consumo, influenciada pelo marketing que alterou a natureza dos produtos e sobretudo os brinquedos. No entanto, apesar de todo o olhar mercadológico acerca da criança, verifica-se que elas aprendem quando vivenciam e experienciam o mundo ao seu redor, a partir das relações e da interação com a sua família, amigos, escola, valores e conceitos que podem torná-las participantes e atuantes das condições atuais do contexto moderno. Cabe à sociedade e aos adultos proporcionar uma educação que dê bases sólidas para que as gerações que vão surgir futuramente possam se desenvolver de forma plena interagindo, participando e transformando a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: _____. Indústria cultural e sociedade. 5. ed. Tradução de Maria Helena Ruschel. São Paulo: **Paz e Terra**, 2009.

CHAVES, Elaine Ferreira. **“A gente brinca de Internet”: Transformações na cultura lúdica da infância contemporânea**. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11183/1/EFC13072018.pdf>. Acesso em: 27 jul.2023.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação [online]**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago, 2013.Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/3103/2364>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim, **Estatuto da criança e do adolescente: anotado e interpretado**. Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. 2011. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16483/1/RafaelLL_DISSERT.pdf>. Acesso em: 27 jul.2023.

LIMA, Stephani de; ROMANINI, Moisés. Infância e consumo: reflexões e implicações para a formação e atuação de psicólogos**. Anais da jornada de pesquisa em psicologia**. 2017.Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17598>. Acesso em 27 jul. 2023.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 474-489, 2013.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil.** 2011. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20-%20Marta_Furlan.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PEREIRA, Benizaquia da Silva; ARRAIS, Thales Siqueira. A influência das tecnologias na infância: vantagens e desvantagens. In: IV CEDUCE, 4, 2015. **Anais de Congresso.** Campina Grande: Realize, 2015.

RÜDIGER, Francisco. **A escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural**. 1998, p.17 - 29. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/903/767> Acesso em: 20 jul. 2023.

SAUTER, Camila. **Infância Contemporânea e Consumo**: uma aliança na sociedade neoliberal. 2014. 68 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

SILVA, Karen de Cássia. **A [de]formação da infância na sociedade de consumo**: o merchandising na telenovela carrossel do sbt. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge) da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2016.

SOUZA, Rainy Golfetti de; et al. Consumo Infantil: **A Influência da Mídia no Desejo de Compra das Crianças**. XIV SEGeT SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA. 26 e 27 de outubro de 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Billy de Almeida Andrade Filho[1]

Igora Irma Santos Dacio[2]

Ana Paula de Lima e Sousa[3]

Maura Lúcia Martins Cardoso[4]

RESUMO

O presente estudo é o segundo artigo que originou-se da investigação empreendida nas disciplinas de Estágio em Educação Infantil I e II e Educação e Ludicidade, desenvolvida como avaliação parcial das disciplinas, ministrada pela Professora Igora Dacio, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, campus Belém, no período de agosto a dezembro de 2022, disciplinas fundamentais para o formação do *êthos* docente. O lócus de intervenção ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Lúcia Soares Castro no município de Belém/PA. O trabalho tem como objetivo compreender como pode ocorrer a inclusão na formação continuada de professores com uso de recursos lúdicos na educação infantil, além de analisar excerto de fala de uma professora acerca da formação continuada. O percurso reflexivo, aqui adotado, estrutura-se com base em indagações acerca da seguinte questão norteadora: Como os recursos lúdicos podem ser ferramentas inclusivas na/durante a formação continuada?. O caminho metodológico que norteou o estudo, inicialmente, se valeu da observação de campo, pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, foi utilizado o formulário com perguntas abertas como instrumento de pesquisa. O estudo foi consubstanciado nos postulados teóricos de Freire, Pimenta; Lima, Gadotti, Wallon, Vygotsky, entre outros. Além disso, a LDB e BNCC. O estudo revelou que há possibilidades de se fazer a inclusão por meio de uma formação continuada comprometida com o uso de recursos didáticos inclusivos que consolidem práxis na educação infantil.

Palavras-chave: Estágio na Educação Infantil. Formação continuada. Educação Inclusiva. Práticas lúdicas.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.493/96, no qual indica em seu art. 29, que a Educação Infantil se configura como primeira etapa da Educação Básica e que esta etapa "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Assim, superando o âmbito do cuidado, às instituições

[1] Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Pará, billymartins2020@gmail.com.
[2] Mestra em Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal do Pará, igdacio15@gmail.com.
[3] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Pará, e anaplimasousa@gmail.com.
[4] Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará, mauralmc@ufpa.br.

de Educação Infantil passaram a ser consideradas espaços formativos e educativos, cujo compromisso se pauta em ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, a fim de contribuir com sua plena formação.

Considerando a finalidade da referida etapa, surge a necessidade de acrescer discussões e reflexões a respeito da primeira infância. O importante período requer que o trabalho educativo e as práticas pedagógicas sejam voltadas para que a aprendizagem da criança seja efetiva e, desta forma, que possam contribuir para seu desenvolvimento integral. Tendo em vista a heterogeneidade social, é possível perceber que em uma sala de aula ela se acentua de forma clara. Desse modo, é imprescindível que a formação continuada desse professor contemple a diversidade presente no locus escolar.

Falar sobre a formação continuada na educação infantil inclusiva diz respeito a todos os segmentos sejam eles políticos, sociais, culturais, educacionais etc., por isso, não há uma formação específica entre categorias. No entanto, esse tema prescinde de ser abordado em todas as etapas da carreira docente, da formação inicial às formações continuadas. Contudo, tal prática inclusiva inerente a formação continuada de professores ainda não é recorrente. Essa prática implica, em uma nova configuração de escola, que tenha novas concepções e práticas de ensino e avaliação. Um novo repensar desse modelo de formação de professores, de maneira geral, para que as demandas surgidas em uma educação infantil inclusiva se materialize no chão da escola sem distinção e isso se constitui atualmente em um desafio no âmbito das políticas públicas.

Entendemos por educação inclusiva o ato de não nos limitarmos apenas às pessoas que necessitam de alguma adaptação ou que tenham alguma necessidade educativa especial. Consideramos a diversidade e por isso vemos a educação inclusiva como uma educação para todos indistintamente, independente da necessidade das crianças. Assim, ressalvamos que todos/todas precisarão de recursos físicos, outros humanos, outros apenas de acolhimentos afetivos. A educação inclusiva precisa ser vista como uma necessidade ampla e não apenas situada em lugares de falas. Nesse sentido, a formação continuada desponta como uma necessidade, quando nos remetemos à inclusão das pessoas com deficiência que precisam estar presentes na rede regular da educação, tal como preconiza a LDBEN (1996). Segregá-las do espaço escolar contradiz o direito à educação à todos os sujeitos, que deve ser assegurado pelo poder público. Além disso, os próprios

educadores precisam de formação adequada, também assegurada a partir da referida Lei que garante por meio do Art. 59, parágrafo 3º: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB, 1996).

Dessa forma, a posição sustentada aqui tem como pressuposto de que cada criança tem suas particularidades no qual devem ser consideradas como diversidade e não como um problema, com a necessidade da formação que contemple a heterogeneidade social. À vista disso, buscando compreender de que modo ocorre a inclusão por meio da formação continuada em uma escola de educação infantil e contribuir com recursos lúdicos inclusivos, nos propomos a realizar a presente pesquisa. Entendemos que os professores precisam ter a sensibilidade, as ferramentas e recursos pedagógicos necessários para oferecer os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de maneira inclusiva e que respeite as potências e modos de aprendizagem de cada criança.

Os cursos de formação continuada têm o importante papel de contribuir para o incremento na qualidade da Educação para todos. Por outro lado, também são necessárias medidas de aprimoramento da formação inicial docente. A ausência de formação continuada não pode ser alegada para negar a inclusão de quaisquer crianças com qualidade. Nesse sentido, após a formação da graduação, o profissional que atua no sistema educacional precisa estar disposto a se atualizar, minimamente, ter condições de enfrentar as adversidades do cotidiano social que perpassa a escola. Tendo em vista as características de valorização profissional é a formação continuada que promove a problematização de temas e instiga os professores a buscarem novos métodos de lidar com certas situações.

Paulo Freire (1996, p. 35) nos possibilita compreender que: “não há educação sem engajamento político, sem compromisso ético, sem rebeldia, sem respeito às diferenças, sem amor pelos educandos” e é a partir dessa perspectiva, que precisamos conduzir a prática de formação continuada na educação infantil, desenvolvida com professores. Além disso, buscamos, junto com esses, alternativas para o trabalho na construção de uma escola, que prima pela autonomia do seu corpo docente, das crianças e de suas famílias, da equipe de apoio, ou seja, uma escola para todos.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como pode ocorrer a

inclusão em formação continuada com uso de recursos lúdicos na educação infantil e analisar excerto de fala de uma professora acerca da formação continuada. O caminho metodológico que norteou o estudo se sustenta em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com embasamento teórico em autores que pesquisam as áreas de educação infantil, formação continuada e inclusão. Por se tratar de um investigação empreendida nas disciplinas de Estágio em Educação Infantil I e II e Educação e Ludicidade, desenvolvida como avaliação parcial das disciplinas, ministrada pela Professora Igora Dacio, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, campus Belém, o presente artigo apresenta resultados exitosos e de grande relevância para o campo acadêmico e social, contribuindo certamente para a ampliação do tema em tela.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA: REALIDADE OU UTOPIA

Almejando analisar de que modo a professora regente da turma, que foi acompanhada durante as disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e II, compreende a temática da inclusão e sobre a formação continuada, aplicamos um formulário com questões abertas, acerca dos referidos temas. Respeitando o sigilo científico, a professora participante da pesquisa, neste estudo, será identificada como “Professora A”, sendo expostas somente suas ponderações, a partir das perguntas direcionadas. Considerando os aparatos legislativos que visam garantir a inclusão dos educandos com deficiência nas redes regulares da educação, a pergunta inicial foi se o vínculo entre educação infantil e educação inclusiva se constitui como uma realidade nas instituições públicas. A resposta obtida foi a seguinte:

> [...] Deveria ser, mas meus dez anos de experiência na educação infantil me faz esbarrar ainda em muitos entraves quando se discute uma educação inclusiva. Entre eles falta de recursos materiais e humanos, e falta de formação continuada para o tema (Professora A).

A fala da professora nos remete à triste realidade escolar brasileira, distante do que preconizam as Leis que embasam a educação nacional, tendo como destaque a letra morta da lei. Muito se fala acerca do *modus operandi* da educação especial, são muitas as garantias no sentido de fazer com que a criança com deficiência tenha acesso à escola, não somente ao ingresso, mas também à permanência em seu espaço.

Em vigor desde 2016, temos a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015 Lei

Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania, envolvendo todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada. No entanto, o que vemos na prática é a ausência de recursos que venham de fato a dar suporte ao trabalho docente, para que possa ser viabilizado todos os suportes atrativos que a Lei. Recursos tanto no sentido de materiais, instrumentos que facilitem a mediação, quanto no sentido de formação continuada, a fim de que educadores se sintam preparados para lidar com situações atinentes ao contexto escolar. A partir de então,

> as escolas abrem-se às crianças com deficiência em classes regulares ou especiais. Dessa maneira, a integração educacional surge como proposta de "normalização" da vida da pessoa com deficiência, incluindo-a no processo educativo; O que tem como pressuposto: a ideia de que a pessoa com deficiência deve adaptar-se às metodologias, materiais e ao espaço escolar (MAUÉS, 2020, p. 17).

A formação continuada ou sua ausência, foi latente quando outras questões foram abordadas. Em relação às propostas educativas que venham a garantir o desenvolvimento infantil em sua integralidade, a Professora A destacou a necessidade frequente de:

> [...] Ambiente seguro, profissionais capacitados devidamente preparados para acolher as crianças no retorno presencial (PROFESSORA A).

Percebemos que a partir da fala da professora A temos uma dimensão da necessidade de formação continuada para o retorno presencial das crianças nos espaços institucionais. Sabemos que a pandemia acentuou as desigualdades no âmbito educacional, uma vez que pessoas com maior poder aquisitivo tiveram melhores condições de oferecer distintos instrumentos tecnológicos para mediação de processos educativos para seus filhos e aqueles que não possuíam as mesmas condições tiveram seu desenvolvimento nas questões cognitivas/sociais afetados e atardados. A professora evidenciou essa mesma situação por meio da seguinte afirmação:

> [...] A adaptação das crianças tem se dado mais vagarosamente, crianças que ficaram em casa por dois anos e ao voltar para o ambiente escolar para as aulas presenciais percebi nelas certas inseguranças e instabilidades (Professora A).

Observamos, a partir dos apontamentos da professora A, que carências na

ISSN: 2176 - 1396

formação inicial não são sanadas durante a prática docente. Ainda que possam haver momentos de formação, esses não conseguem abarcar a complexidade que se faz presente no cotidiano escolar. Daí que disciplinas como as de Estágio Supervisionado necessitam oportunizar a construção de uma práxis efetiva que venham a favorecer o educador/educando, por meio de ações pedagógicas, que podem ser compreendidas como:

> as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas (PIMENTA ; LIMA, 2006, p. 12).

Então, é visível que a ação pedagógica possui a vantagem de agregar conhecimento teórico à valores, posturas e ideias que se fazem presentes no espaço escolar. Ela auxilia na compreensão desse mesmo espaço enquanto múltiplo, de sujeitos, de ideias, de conflitos que precisam ser solucionados. A partir da vivência em campo, no cenário onde ocorre a prática docente, possibilitando aos futuros docentes a autonomia, a mensuração e resolução de questões que necessitam ser sanadas. Dessa forma, a formação continuada permanente é uma necessidade, tal como apontou a professora A, pois as demandas continuam a surgir ao longo da rotina escolar, o que requer novos conhecimentos e bases teóricas para lidar com essas demandas. Sob à luz das teorias é possível melhor compreensão das situações, criação de novos instrumentos didáticos e reinvenção pedagógica:

> [...] A continuidade e frequência das formações aos profissionais de educação proporciona melhor entendimento do processo de ensino aprendizagem dos envolvidos, além de abrir novos olhares e atitudes para o bom desenvolvimento no processo educacional (Professora A).

Assim, compreendemos que para consolidar a educação inclusiva na educação infantil por meio da formação continuada, de modo que não seja somente para constar ou sob uma perspectiva benevolente, de tolerância com o diferente, seria necessário uma grande mudança estrutural. Esta mudança envolve desde o ato de garantir um espaço digno e acessível aos estudantes com deficiência até a valorização e formação profissional, para que este venha preencher as lacunas referentes à inclusão escolar na educação básica e particularmente, na educação infantil que por sua especificidade oportuniza o primeiro contato das crianças com o mundo externo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA A PRÁTICAS LÚDICAS

De acordo com Kishimoto (2017) “o brinquedo ou jogo educativo, com finalidade pedagógica nos ajuda a compreender a sua importância para os momentos de educar, bem como para o desenvolvimento infantil”, levando em conta a realidade vivenciada pela criança, as limitações da escola pública ressaltam a necessidade de utilizarmos a tecnologia para auxiliar na adaptação da educação. No entanto, é necessário ter

> coragem para buscar novas pedagogias libertadoras, ousar mudar sua ação pedagógica, aproximando o racional do emocional, o saber do prazer, o aprender do criar, o lúdico e a arte da educação, pois só assim poderá (re)encontrar o prazer e alegria de ser professor, resgatando, fatalmente no aluno o prazer de aprender. (ATHAYDE, 2018, p. 8)

Tal adaptação pode incluir a prática lúdica da educação, a fim de proporcionar por meio de práticas inovadoras e prazerosas o conhecimento sobre os assuntos que podem ser tratados. Práticas essas que podem ser adquiridas por meio de uma formação crítica, mais engajada com os problemas da realidade e que faça uso de bases teóricas sólidas na resolução desses conflitos. Reforçando o pensar da autora acima vemos também em Wallon (2007) que nos diz que a criança, no ato de brincar, reproduz aquilo que vê, que sente ou que escuta em determinado tempo ou lugar. Reconhecemos que o ato de brincar está relacionado a prazeres e desprazeres, e que a criança, quando brinca, também explicita seus conflitos e ainda em Vygotsky (1991), quando o autor afirma que a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, pois na brincadeira o educador, e as crianças ressignificam o que vivem e sentem. Não basta oferecer espaços físicos e materiais para que as crianças realizem seus jogos, é fundamental definir as pautas de intervenções pedagógicas para ajudar a criança a evoluir a partir da atividade lúdica.

Entendemos assim, que o trabalho sustentado na ação do brincar permite inferir, com base nas observações seletivas que são realizadas, que a capacidade de imitar sinaliza, de certa forma, os avanços da capacidade perceptiva e do desenvolvimento do pensamento, fundamentalmente das transformações dos processos mais elementares em processos superiores. Observar a criança brincar sem bases teóricas significa deixar escapar a essência do ato. Quando falta

fundamento teórico, fica difícil para o educador compreender o que ocorre quando a criança brinca. Essa discussão também nos remete à formação inicial, promovida nos cursos de licenciatura que muitas vezes ao priorizar o conhecimento teórico, se distancia dos espaços para além da universidade, da realidade de fato. “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA ; LIMA, 2006, p. 6). O que requer um sério repensar acerca da estrutura curricular que favorece alguns conhecimentos em detrimento de outros, tão importantes quanto.

Em vista disso, de acordo com Comenius: "até hoje faltaram escolas que correspondem perfeitamente a seus fins" (PARO, 2011, p. 44 Apud. COMENIUS, 2002, p.103). Essa assertiva se confirma nos cursos de formação de professores, em que muitas teorias são apresentadas aos discentes acerca de como proceder nas diferentes etapas da educação básica brasileira, o que contribui com a ilusão do estar formado e pronto para lidar com situações referentes ao espaço escolar, seguidas pelo sentimento de frustração e impotência diantes de tais problemas.

Por isso, para Dayrell o objetivo da universidade segundo a perspectiva das crianças acaba por se mostrar bem “distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 1106). Ao lidar com a prática se veem sem ideia de como iniciar, ocasionando a frustração que pode interferir no processo da educação se apegando a livros, isto é, recorrendo à concepções tradicionais acerca da educação para as crianças: “a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele” (GADOTTI, 2000, p. 102). Por isso precisamos de práticas mais efetivas e engajadas com a realidade das crianças.

Vemos então que a formação continuada se tornou uma necessidade, devido a volatilidade das informações em um mundo globalizado onde as informações são constantes e fluídas, daí a necessidade de uma formação docente permanente adequada às demandas da comunidade escolar. Assim, falar apenas de formação continuada e não se atentar para as condições estruturais que deveriam embasar o trabalho docente, contribuem para a romantização da profissão e sobrecarga profissional já que “o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e

recriá-la" (FREIRE, 2000, p.80).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo procuramos compreender como pode ocorrer a inclusão em formação continuada com uso de recursos lúdicos na educação infantil e analisar excerto de fala de uma professora acerca da formação continuada. Assim, constatamos que a formação continuada de professores, principalmente na educação infantil, prescinde de políticas públicas mais comprometidas com uma educação plena, inclusive cidadã para abranger a totalidade dos direitos das crianças.

Com base nos excertos de falas da Professora A, foi visível a necessidade de adensarmos contribuições ao campo da formação de professores, gerando conhecimentos e ações transformadoras que, embora criem soluções para cenários particulares, possam assumir um caráter público, ao serem socializados e divulgados no meio acadêmico-científico e, com isso, atingir diferentes cenários.

Os resultados obtidos nesse estudo sinalizam a necessidade da criação de novas ações e políticas de formação permanente de professores, na perspectiva Freireana, que possam dar materialidade e sentido à formação docente que é realizada na escola, como também buscarmos formação/informação que se constitui condição *sine qua non* para visibilizar as diferenças que chegam até a escola e precisam ser vistas, ouvidas e compreendidas.

Reconhecemos que as práticas lúdicas aliadas à formação continuada de professores na educação infantil, podem amalgamar ainda mais o potencial criador e inteligível das crianças e serem viés provocadores para a descoberta e construção de novos conhecimentos, corroborando assim com uma práxis transformadora para uma educação de qualidade e ao bem estar e desenvolvimento infantil.

Portanto, é imprescindível que os(as) professores(as) compreendam a importância da brincadeira e suas implicações no desenvolvimento da criança e, assim, conscientemente, realizem uma mediação pedagógica comprometida com as peculiaridades e as necessidades infantis, pois compreendemos que uma formação continuada bem planejada e construída no cotidiano da escola e dos professores(as), certamente remetem a uma práxis, enquanto fazer pedagógico, que pressupõe um pensar crítico sobre si mesma e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador, que implica construir relações, atribuir significados e desenvolver abstrações e novas ações.

5 REFERÊNCIAS

ATHAYDE, L. M. de M. **Arte, Ludicidade e Educação:** Interações Para (Re)Encontrar a Arte-Magia de Ensinar-Aprender. 2018 (p. 1-8).

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

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

DAYRELL, J. **A Escola "Faz" As Juventudes?** Reflexões Em Torno Da Socialização Juvenil.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, 2000

KISHIMOTO, T. M. **Brincando, investigando e aprendendo ciências nos anos iniciais do ensino fundamental com brincadeiras científicas investigativas Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

MAUÉS, P. V. M. As Contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo Educativo das Classes Hospitalares.**Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)** – Universidade Federal do Pará, 2020, Belém - Pa.

PARO, V. H.. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, [s. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/ article/view/10542. Acesso em: 22 mai. 2023.

WALLON,H. O brincar. In: _____ **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

O PAPEL DO RESIDENTE PEDAGÓGICO COMO APOIO NA PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PARA A OLÍMPIADA DE QUÍMICA

Adeline Suelen dos Santos[1]

Mylena Robes de Paiva[2]

Maria Alice Witt[3]

Denis Bornatowski[4]

RESUMO

A Olimpíada Paranaense de Química, OPRQ - espécie de torneio estudantil que faz parte do Programa Nacional Olimpíadas de Química - é um acontecimento de relevância educacional que serve aos estudantes do ensino médio testarem e aprofundarem os seus conhecimentos nesta área, destacando os melhores colocados com medalhas e certificados, possibilitando também participação em nível nacional, através da Olimpíada Brasileira de Química, OBQ. Os estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, CEEP-Curitiba, instituição pública estadual que oferta diversos cursos técnicos, são estimulados a participar dessa olimpíada. Em sintonia com este evento, estudantes de graduação do curso de licenciatura em química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, atendendo aos objetivos propostos pelo Programa de Residência Pedagógica, PRP (CAPES/MEC), decidiram colaborar no processo de preparação dos alunos do CEEP-Curitiba que irão participar da OPRQ em agosto deste ano de 2023. Esta parceria ocorreu com os residentes acompanhando o planejamento das aulas de revisão envolvendo os conteúdos de química ministrados pelo professor preceptor, nas análises das questões da prova aplicada na edição de 2022 e também por meio da interação dos residentes resolvendo questões selecionadas em sala de aula. Estas aulas de revisão aconteceram semanalmente, com uma hora e meia de duração, em contraturno, nas instalações do próprio CEEP-CURITIBA. As residentes pedagógicas se surpreenderam com os poucos alunos que acompanharam estas aulas de revisão pois constataram alunos focados e que demonstraram vontade de aprender e reforçar seus conhecimentos em química. Perceberam a participação efetiva destes estudantes em diversos assuntos relacionados à química do cotidiano e em discussões teóricas mais significativas quando comparadas ao dia a dia de sala de aula.

Palavras-chave: Olimpíada de química. Residência pedagógica. Mecânica quântica

[1] Licencianda, puc-pr e adeline.santos@pucpr.edu.br.
[2] Licencianda, puc-pr e mylena.paiva@pucpr.edu.br.
[3] Doutora, puc-pr e maria.witt@pucpr.br.
[4] Bacharel e Licenciado, ceep-curitiba e dbornato@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A residência pedagógica é um programa de formação de professores que tem como objetivo complementar a formação inicial de licenciados por meio de uma vivência prática em escolas de educação básica. Essa iniciativa busca aprimorar a preparação dos futuros educadores, proporcionando-lhes experiências reais em sala de aula e um contato mais próximo com a realidade educacional.

O programa Residência Pedagógica (PRP) teve início no ano de 2018 pela portaria 38/2018 do Ministério da Educação e Cultura-MEC e inclui licenciados com pelo menos 50% do curso concluído, ou seja, nos anos finais da sua formação. O programa surgiu para que os educandos de licenciaturas tivessem contato com a vida escolar e pudessem colocar em prática e aprimorar seus conhecimentos juntos com estudantes da rede pública de ensino. Ao proporcionar essa imersão no contexto escolar, a Residência Pedagógica busca aproximar a teoria da prática, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuação mais eficiente do futuro docente. Além disso, contribui para fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas, promovendo uma maior integração entre a formação acadêmica e a realidade educacional do país.

Os residentes são supervisionados pelo professor preceptor na escola e pelo professor orientador da instituição de ensino superior. O planejamento das atividades é discutido em equipe de acordo com as necessidades e realidade da escola incluindo acompanhamento e regência de aulas, participação em reuniões pedagógicas, elaboração de projetos educativos e reflexão da prática docente.

A Olimpíada de Química é uma competição da educação básica de nível nacional que envolve estudantes do ensino médio ou equivalentes. O objetivo principal desta olimpíada, divulgada regionalmente e em escala nacional, é estimular o interesse dos jovens pela química, incentivar o estudo do componente curricular e identificar talentos. As olimpíadas são geralmente organizadas em etapas, começando com provas locais ou regionais; os melhores participantes avançam para as fases seguintes. A competição pode incluir provas teóricas, práticas ou ambas, que avaliam o conhecimento, habilidades analíticas, capacidade de resolver problemas e raciocínio lógico dos estudantes em relação à Química.

Os participantes que se destacam nas etapas finais da Olimpíada de Química a nível nacional podem ser selecionados para representar seu país em competições internacionais, como a Olimpíada Internacional de Química (IChO). O reconhecimento e as premiações concedidas aos melhores participantes incentivam o desenvolvimento acadêmico e profissional dos jovens interessados na química.

Neste trabalho será apresentado o projeto desenvolvido pelas residentes pedagógicas de química da PUCPR no Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, CEEP-Curitiba, que explorou a organização dos conteúdos e das aulas de revisão oferecidas pela instituição voltadas para a preparação dos estudantes que participarão da olimpíada de 2023. Esta iniciativa foi uma boa oportunidade de exercitar a sua formação docente através do planejamento, preparação e execução de aulas específicas relacionadas a grande parte dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de química.

2 DESENVOLVIMENTO

ISSN: 2176 - 1396

2.1. Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica tem carga horária de 440 horas de prática pedagógica e oferece aos participantes a oportunidade de conhecer a escola de forma mais imersiva, desenvolvendo habilidades essenciais para se tornarem professores reflexivos e atuantes (FREITAS, 2020).

De acordo com a FREITAS (2020), este programa oportuniza a introdução de novidades significativas na formação dos estudantes de graduação em escolas de educação básica, a partir do terceiro ano de Licenciatura. Embora tenha sido formalmente integrado ao modelo brasileiro de formação de professores, a residência pedagógica já era praticada informalmente em algumas regiões do país há algum tempo.

Sobre as práticas do estágio curricular supervisionado, frequentemente há uma lacuna entre o discurso acadêmico e a realidade da prática docente nas escolas. Esse distanciamento representa um desafio a ser superado na organização curricular dos cursos de formação de professores, a fim de proporcionar aos graduandos uma visão mais abrangente e integrada do que envolve uma escola. Muitos estudantes passam por essa etapa de forma superficial e pouco motivadora, sem conseguir compreender verdadeiramente a dinâmica da sala de aula. Portanto, é necessário proporcionar um período mais prolongado de envolvimento no ambiente escolar, a fim de permitir uma experiência mais significativa e aprofundada para outros professores.

> pode-se afirmar que o elemento central que impulsiona e dá significado ao estágio, tanto na área de Pedagogia como outras licenciaturas, é a busca por uma relação contínua, possível e necessária, entre os estudos teóricos e a ação prática diária. É importante analisar o que ocorre, como, porque, onde, com quem e quando determinadas situações acontecem, buscando atribuir um novo significado ao que está sendo observado e aprendido no processo de interação com a realidade observada. (CALDERANO, 2012, p. 251)

Diante disso podemos constatar a importância do projeto de residência pedagógica uma vez que ele pode sanar as deficiências levantadas acima, conforme os seus objetivos apresentados, sendo de fato mais abrangente e implicando numa complementação do estágio supervisionado exigido na formação do licenciando, oportunizando também maior vivência escolar, contato direto com os estudantes em ambientes extraclasse, trocando, assimilando e transmitindo conhecimentos de formas diferenciadas.

2.2 Olimpíada Paranaense e Olimpíada Brasileira de Química

A Olimpíada Brasileira de Química (OBQ) foi concebida em 1986 pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP), com o estímulo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Secretaria da Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. A Olimpíada progrediu até 1989,

quando foi temporariamente suspensa, sendo retomada em 1996 graças ao envolvimento da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) (Olimpíada Brasileira de Química, 2015). Atualmente, a Olimpíada Brasileira de Química recebe o apoio do CNPq, da Associação Brasileira de Indústria de Álcalis, Cloros e Derivados (ABICOLOR) e da Associação Brasileira de Indústria Química (ABIQUIM). Essas parcerias são fundamentais para a continuidade e o sucesso do evento, que visa promover o interesse e o conhecimento entre os estudantes brasileiros (Olimpíada Brasileira de Química, 2015).

De 2001 até 2022 o Departamento Acadêmico de Química e Biologia (Daqbi) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) promoveu a Olimpíada Paranaense de Química (OPRQ) para estudantes do ensino fundamental e médio, sendo uma das etapas regionais que fazem parte de um projeto maior dentro da Olimpíada Brasileira de Química. A partir deste ano de 2023, a OPRQ passou a ser administrada e organizada pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Além de fomentar o interesse pela ciência, a OPRQ promove a formação de novos talentos nesse campo do conhecimento, podendo abrir portas para o desenvolvimento de futuras carreiras científicas e acadêmicas na área de Química (VENTURI, et al., 2012). A Olimpíada Paranaense de Química (OPRQ) é composta por três fases distintas. A fase I ocorre nas próprias escolas e colégios por meio de provas escritas que selecionam os estudantes que mais se destacaram e que serão inscritos como os representantes escolares para a próxima etapa. A fase II corresponde a realização da prova da OPRQ em nível estadual, acontecendo em um único dia, simultaneamente em todos os Câmpus da UTFPR; cada escola poderá inscrever até vinte e cinco estudantes divididos em duas modalidades de acordo com a etapa do ensino em que se encontram: A - para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; e B - para os alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio mais aqueles dos 4º anos dos ensinos técnicos.

Na Fase III apenas os 56 melhores alunos de cada Estado participarão da Olimpíada Brasileira de Química (OBQ), disputando com os melhores estudantes de outros estados do país. Os melhores classificados nesta fase prosseguem para processos de seleção e eliminação adicionais.

Dessa forma, a OPRQ e a OBQ proporcionam aos alunos uma jornada desafiadora e enriquecedora no campo da Química, incentivando o estudo, aprendizado e a busca pelo conhecimento científico. Os estudantes têm a oportunidade de se classificarem nas etapas seguintes e representar o Brasil em importantes competições internacionais de Química. Essas olimpíadas têm o poder de inspirar e impulsionar a próxima geração de talentos na área da ciência (VENTURI, et al. 2012).

O regulamento da OPRQ prevê ainda uma premiação à escola que tiver mais participantes recebendo premiações na Fase II, sendo uma forma de reconhecimento ao empenho e dedicação dos professores envolvidos no processo educacional, além de promover a valorização da educação científica e o incentivo à participação em atividades acadêmicas extracurriculares. O envolvimento dos professores é essencial para que os estudantes tenham um bom desempenho na competição, uma vez que dão orientação, estimulam o interesse pela química e ainda dão suporte acadêmico aos alunos.

Além disso, a premiação contribui para um ambiente de colaboração e cooperação entre os educadores, que passam a compartilhar experiências,

metodologias e estratégias pedagógicas bem-sucedidas, melhorando assim o ensino da química nas escolas participantes (Programa Nacional de Química).

2.3 Centro Estadual Educacional Profissional de Curitiba (CEEP)

O Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, CEEP-Curitiba, oferece cursos técnicos de nível médio nas áreas de biotecnologia, desenvolvimento de sistemas, edificações, eletromecânica, eletrônica, farmácia, jogos digitais, manutenção automotiva, mecânica, meio ambiente e química. A instituição pertence à rede estadual pública do Paraná, mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, SEED. Como parte do Projeto Político Pedagógico, PPP, do CEEP-Curitiba, destaca-se o seu “Plano de Ação” onde são tratados metodologias e intervenções voltadas à melhoria da qualidade do ensino na instituição e que podem ser desenvolvidas com a colaboração dos residentes pedagógicos.

Destaca-se assim a importância do apoio dos residentes dentro das escolas, onde estes licenciandos têm a oportunidade de aprimorar os aspectos docentes através da interação com os alunos aplicando e desenvolvendo atividades diversas. A participação dos residentes no planejamento e na execução das aulas de revisão propostas pelo CEEP-Curitiba como forma de complementar e fortalecer os conhecimentos de química dos estudantes que irão participar da Olimpíada Paranaense de Química, estão de total acordo entre os propósitos do PRP e do PPP da instituição.

3. METODOLOGIA

Conforme os interesses do CEEP-Curitiba em atender às necessidades levantadas e destacadas pelo Plano de Ação proposto no seu PPP, o interesse da equipe pedagógica e coordenação do curso técnico de química em estimular e apoiar os seus estudantes a participarem da Olimpíada Paranaense de Química e o cumprimento dos objetivos do Programa Residência Pedagógica em que os universitários do curso de licenciatura de química da PUCPR estão inseridos, montou-se um projeto para execução de aulas de revisão (“aulões”) de conteúdos de química oferecidas aos alunos inscritos para participar da OPRQ.

Em conjunto com o professor orientador deste projeto dentro do CEEP-Curitiba, sendo o mesmo professor preceptor do PRP neste centro, as residentes estabeleceram os seguintes objetivos de atuação: 1) conhecer o funcionamento e os propósitos da Olimpíada Paranaense de Química; 2) solucionar e discutir a prova da modalidade B aplicada na OPRQ no ano de 2022; 3) relacionar os principais temas e conteúdos cobrados nesta prova; 4) utilizar a prova da OPRQ de 2022 como guia de planejamento das aulas; 5) acompanhar as aulas ministradas pelo professor orientador; 6) interagir com os estudantes através de um questionário de interesse; 7) escolher algumas questões junto ao professor orientador para resolver em sala; 8) observar o comportamento e a receptividade dos alunos durante estas aulas de revisão.

A divulgação destas aulas de revisão foi feita diretamente pelo professor orientador nas salas do curso técnico de química e pelos coordenadores aos demais cursos técnicos através da mídia virtual. Foram agendados seis “aulões” ministrados em contraturno escolar, sempre às quintas-feiras, das 13h 30min até as 15h, entre os períodos de 27 de abril e 01 de junho de 2023.

4 RESULTADOS

Do total de alunos da escola foram feitas 22 inscrições: 20 estudantes do curso de química (15 na modalidade A e cinco na modalidade B) e mais dois do curso de biotecnologia (apenas na modalidade B). Conforme relato feito pelo professor orientador, a participação dos alunos do curso técnico de química na OPRQ sempre foi preponderante, mas o interesse vem caindo nos últimos anos.

As aulas de revisão dos conteúdos de química oferecidas pelo professor orientador em conjunto com as universitárias contaram inicialmente com a participação de dez estudantes, todos do terceiro ano do curso técnico de química. Após seis “aulões”, no último dia estavam presentes apenas três alunos. A baixa adesão pode ser atribuída ao fato dos alunos precisarem fazer estágio no contraturno escolar, mesmo período em que estavam sendo oferecidas as aulas, além das suas obrigações estudantis normais como a elaboração dos seus projetos de final de curso, participação em cursos pré-vestibulares, trabalho, etc.

Percebeu-se efetiva participação destes poucos estudantes durante todas estas aulas de revisão. Surpreendeu o grau de interesse dos alunos quanto a alguns assuntos relativamente complexos, como a resolução da questão 30 (sobre propriedades coligativas), questão 14 (equilíbrio químico e termodinâmica) e da questão 06 (mecânica quântica básica). Em uma destas aulas os alunos estavam totalmente dispostos a receber informações avançadas para que pudessem compreender os conteúdos de forma satisfatória e com profundidade teórica. Isso foi constatado no acompanhamento da aula ministrada pelo professor orientador onde foram abordados assuntos sobre o histórico do desenvolvimento do modelo atômico quântico e seus principais personagens (Wien, Plank, Einstein, de Broglie), a série de Balmer, a dedução da equação de Rydberg e a quantização do momento angular proposto por Niels Bohr.

Da interação com os alunos participantes nestes aulões pode-se notar que todos já participaram das edições anteriores da OPRQ pelo menos uma vez. Eles destacam o grau de dificuldade da prova, consideram a participação “interessante” para testar os seus conhecimentos e servir como informação no currículo educacional. Comentaram que não gostam de realizar a prova na forma *on line*, virtualmente, gostariam que ela fosse aplicada presencialmente na forma tradicional. Finalizam dizendo que esta prova mostra a importância de uma boa interpretação dos enunciados e da atenção quanto aos aspectos práticos laboratoriais; refletem sobre a necessidade de se aperfeiçoar cada vez mais nos conteúdos de química.

Quanto à aula de resolução de dois exercícios da prova da OPRQ, do ano anterior, sendo executada pelas residentes, ela foi elaborada através da discussão e troca de informações com o professor orientador e da pesquisa dos seus conteúdos em livros didáticos apropriados. Esta aula foi ministrada de forma teórica,

ISSN: 2176 - 1396

com o uso do quadro negro, tabela periódica e utilizando também exemplos do dia a dia.

Esta aula organizada pelas residentes aconteceu no dia 18 de maio deste ano de 2023 sob a orientação do professor orientador. Dela destaca-se como a maior dificuldade neste momento de primeira regência o fator nervosismo durante as explicações. A relação do conteúdo com as situações cotidianas serviu como maneira de aproximar a interação entre as residentes e os alunos participantes, diminuindo a ansiedade gerada no momento. Ilustra-se isso no caso da questão selecionada de número 11, da modalidade B, que envolvia o filme “Homem de Ferro 2” e a sua abordagem sobre o elemento químico paládio, Pd. Sobre este tema abordado foi possível facilitar a explicação envolvendo a disposição dos elementos na tabela periódica, distribuição eletrônica através do diagrama de Linus Pauling e sobre ligação metálica.

As aulas de revisão de química preparatórias para a OPRQ foram encerradas no dia primeiro do mês de junho por motivo da participação dos estudantes na organização dos trabalhos que seriam apresentados na feira de ciências do CEEP-Curitiba no final do mesmo mês. Sendo assim, alguns dos exercícios da prova da modalidade B deixaram de ser resolvidos e discutidos em sala, os estudantes apenas tiveram acesso ao gabarito final.

O desempenho destes estudantes que foram acompanhados durantes todas estas aulas de revisão e que efetivamente participaram da 21º OPRQ, suas impressões sobre a prova aplicada, suas dificuldades, seus anseios e suas avaliações sobre o apoio destas aulas não puderam ser coletados ou destacados neste trabalho pela questão do calendário de submissão deste artigo ser anterior às datas da aplicação da prova (dias quatro e cinco do mês de agosto).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento deste projeto percebeu-se a relevância do apoio dos residentes pedagógicos da PUCPR ao docente orientador e aos estudantes nas atividades que foram realizadas no contraturno. Como residentes foi possível aprimorar os conhecimentos por meio da pesquisa teórica, do estudo metodológico e da interação direta com os educandos durante todas as etapas envolvidas na preparação para a prova da OPRQ. Vale salientar o aspecto positivo da participação deles nesta atividade extraclasse não obrigatória e daqueles que assistiram às aulas de revisão demonstrando total interesse e foco nos assuntos e conteúdos apresentados. Outro ponto diz respeito a boa interação entre residentes, professor orientador e os estudantes que sempre participaram dos encontros realizando *feedbacks*, fator imprescindível para o bom desenvolvimento deste projeto.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 38, de 30 de janeiro de 2017. Institui o Programa de Residência Pedagógica.

CAPES dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica. [S.l.],2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica#:~:text=A%20res id%C3%AAncia%20pedag%C3%B3gica%20faz%20parte,na%20escola%20de%20 e duca%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em 17 Jul. 2023.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** [*S. l.*], 21 jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972019000200333&script=sci_arttex t

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miri Carla da Silva. **Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente**.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS,Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Ensino e perspectivas. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**, [*S. l.*], p. 1-12, 7 out. 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196. Acesso em : 13 Jun. 2023.

KUMMER; et al.**Del. Brazilian Journal of Development. Participantes da Olimpíada paranaense de química nos últimos 6 anos, [*S. l.*], p 1-16, 18 out. 2020. Disponível em:** https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16842/13742. Acesso em: 25 Jul.2023.

MONTEIRO, J. et al. **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:DIALÉTICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**, [*S. l.*], p. 9-12, 15 de maio de 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545/pdf. Acesso em: 20 Jun.2023.

OBQ - Olimpíada Brasileira de Química. Disponível em: https://obquimica.org/. Acesso em: 10 Jul. 2023.

SANTOS GOMES, Aldeia ribeiro dos; **Introduzindo práticas experimentais no estudo preparatório para as olimpíadas de química no projeto da capes no ensino médio das escolas públicas,** [S.l.], p. 1-47, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48629/3/2015_tcc_arsgomes.pdf. Acesso em: 20 Jun. 2023.

Programa Nacional Olimpíadas de Química. CURITIBA (PR). Edital Geral,OEQ 2023.

VENTURI, Brenda Cordeiro; L. C. DAL MONEGO, Maurici; KUMMER, Larissa. **Projeto de Extensão Universitária para Apoio e realização da Olimpíada Brasileira de Química nas Escolas do Paraná,** [S. L.], p. 1- 6, 2019. Disponível emhttps://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199431/UTFPR%20-%20PROJETO%20DE%20EXTENS%c3%83O%20UNIVERSIT%c3%81RIA%20PARA%20APOIO%20E%20REALIZA%c3%87%c3%83O%20DA%20OLIMP%c3%8dADA%20BRASILEIRA%20DE%20QUIMICA%20NAS%20ESCOLAS%20DO%20PARAN%c3%81.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 Jun. 2023

DO VIVIDO ONTEM AO REALIZADO HOJE: MARCAS QUE REVERBERAM NA AÇÃO DOCENTE

Ana Claudia Esteves Correa[1]

Laurinda Ramalho de Almeida[2]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar como experiências vividas por professores, enquanto alunos, reverberam na sua atuação profissional e na formação docente, na fala dos próprios professores. Os objetivos específicos foram identificar, nos relatos dos professores, situações vividas que marcaram suas vidas de estudantes; verificar como tais situações reverberam nas relações professor-aluno-conhecimento, quando se tornaram professores; problematizar os incidentes críticos presentes nas narrativas dos professores e analisá-los como estratégia formativa. Esses objetivos se justificam pela necessidade de se desenvolverem propostas de formação de professores que estejam alinhadas às necessidades reais dos docentes, assim como que envolvam elementos de sua experiência de vida como possibilidades temáticas. A investigação deu-se em uma abordagem qualitativa. A produção de informações aconteceu por meio da coleta de relatos individuais feitos em uma reunião de formação, além da realização de entrevistas reflexivas com cinco professores que lecionam para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada da cidade de São Paulo. A escolha pela entrevista reflexiva como uma das estratégias para produção de informações deu-se pela possibilidade de interação entrevistador-entrevistado que esse dispositivo carrega em si. As informações produzidas nessas entrevistas foram analisadas e organizadas em núcleos temáticos posteriormente. Os principais referenciais teóricos utilizados foram Wallon (1986a, 1986b, 1975, 2007), Almeida (2009, 2012, 2015, 2019), Imbernón (2010), Placco (2010), Vinha (2009, 2016) e Zaragaza (2006). Constatou-se que a utilização de incidentes críticos para embasar a produção de propostas formativas teve resultados positivos, pois, por meio de relatos de episódios marcantes em suas vidas enquanto alunos, os professores tiveram a oportunidade de ressignificar o vivido sob uma nova ótica e, dessa forma, tanto exercitar o autoconhecimento, quanto entender melhor a relevância de seu papel nas relações interpessoais no processo educativo. Outra evidência foi a de que articular as propostas formativas às necessidades docentes e, principalmente, a sua própria trajetória vivida, oportunizará que ganhem repertório e conhecimentos sobre possibilidades de agir que abram espaço para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo ensino- aprendizagem.

Palavras-chaves: Afetividade; Narrativas docentes; Relações interpessoais; Incidentes críticos.

[1]Doutoranda no Programa em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP-anaclaudiaestevescorrea@gmail.com.
[2] Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP-laurinda@pucsp.br

1. INTRODUÇÃO

Na busca por entender a perspectiva do professor em relação à temática da atuação docente nas questões interpessoais, assim como o potencial de suas interferências, propus-me, neste trabalho, a ouvi-los. Essa escuta esteve situada em uma proposta de formação que, em sua essência, diferenciou-se das propostas de formação que vinham sendo desenvolvidas na escola até então. Essa formação teve como disparador um texto de Zaragaza (2006) que explicita a perspectiva do aluno sobre as ações do professor em sala de aula e, também, o papel deste no estabelecimento do clima emocional da classe. Esse novo referencial, aliado a discussões coletivas e esclarecimentos dos professores, ajudaram-me a entender melhor a importância de ouvir o outro, considerar a sua história e trajetória profissional e pessoal, levar em conta as necessidades do professor antes de elaborar planos de formação.

Como as experiências vividas por professores, quando foram alunos, repercutem hoje em sua ação docente, na relação professor-aluno-conhecimento? Como desdobramento desse problema de pesquisa, emerge este outro questionamento: Fatos marcantes da história do professor podem transformar-se em estratégias formativas?

Os sujeitos serão professores do EF anos finais de uma escola bilíngue particular da cidade de São Paulo (SP) e o objeto deste estudo são episódios relatados por esses professores, nas ocasiões mencionadas, alunos.

2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

2.1. Formação continuada para o desenvolvimento profissional

Entende-se, neste trabalho, conforme explica Marcelo (2009), que a formação continuada é um aspecto que compõe o desenvolvimento profissional. Entende-se, também, que a questão identitária é constituinte desse conceito, que é amplo e engloba diversos outros aspectos que não serão tratados nesta pesquisa.

Pensar nos processos formativos para as equipes docentes implica refletir sobre a questão do desenvolvimento profissional, já que sua importância vem sendo amplamente discutida e reconhecida como fundamental para a evolução da qualidade da educação de modo geral. Os gestores escolares são agentes fundamentais neste processo de busca pela qualificação da escola como sistema educativo que atravessa

a vida da grande maioria das pessoas de uma sociedade.O olhar para os processos vividos nas escolas precisa ser dinâmico, integrado e de caráter investigativo, a fim de se conseguir vislumbrar quais são as verdadeiras necessidades formativas deste "todo complexo" e, a partir daí, determinar-se quais são os mecanismos formativos e de gestão que precisam ser adotados.

Considerando o professor como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) destaca a relevância de contar com a história do professor e sua subjetividade como recursos que podem impulsionar sua formação. O autor acredita ainda que: "As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal" (IMBERNÓN, 2010, p. 79). Nessa direção, é possível entender o docente como sujeito da formação, e não como objeto dela.

Placco e Souza (2006), discorrendo sobre como se dá a aprendizagem do adulto professor, destacam a importância de que este mobilize as suas vivências e experiências para construir novos saberes. Conforme afirmam, "(...) a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas" (PLACCO; SOUZA, 2006). As autoras apresentam ainda a ideia de que experiências mobilizadas podem representar caminhos para a aprendizagem. Ressaltam igualmente a necessidade de se compreender como se dá a aprendizagem do adulto, especialmente do adulto professor: o potencial formativo que têm as interações grupais, o papel do mediador e da metacognição.

2.1.2 Formação centrada na escola: o contexto escolar como um lugar potente para a produção de conhecimentos práticos

Com o intuito de compor a discussão a respeito das aprendizagens possíveis e necessárias ao professor, são incluídas neste trabalho as ideias de Canário (1998) sobre como a escola pode ser o espaço que acolhe e contempla tais aprendizagens, ou seja, o lugar em que elas ocorrem. A possibilidade de se pensar nessa dinâmica desconstrói a premissa de que na escola os professores ensinam e os alunos aprendem. Repensar essa lógica e atribuir ao espaço escolar a possibilidade de ser um centro em que professores aprendem permite que os docentes embarquem em um processo de construção da sua profissionalidade. Não se trata de considerar que

o professor só aprenderia sua profissão na escola, mas que esta representa um polo de formação continuada.

2.2 Memória como possibilidade de (trans)formação

Considerando que a formação docente é um item relevante do desenvolvimento profissional e que a formação centrada na escola, ou seja, a prática profissional em contexto escolar, seja o "conteúdo" preponderante da formação do professor, resta discutir o "como fazer".

Um caminho apontado por Placco e Souza (2006, p. 32) é valer-se das memórias dos professores: "Ao estudar o processo de aprendizagem de adultos, reconhecemos a memória como um dos fundamentos essenciais". De fato, entende-se que as experiências vividas pelos professores em seu período de escolarização deixam marcas na memória, e que tais marcas podem reverberar na atuação desse profissional junto aos alunos. Por isso, "não fazer referência às histórias de professores é uma lacuna imperdoável na formação. Essas histórias contêm pistas importantes, em seus embates e oportunidades, do que fazemos agora, do que nos motiva ou paralisa, das condições com que nos deparamos" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 36).

2.2.1 Incidente crítico: estratégia de pesquisa-formação

Inúmeros episódios ou "incidentes" acontecem em nossas vidas. São tantos, que seria impossível elencá-los, descrevê-los ou analisá-los em sua totalidade. No entanto, há alguns que permanecem claros em nossas mentes, traduzindo-se em memórias significativas que podem ser resgatadas com riqueza de detalhes e que, muitas vezes, retomam emoções e sentimentos de maneira intensa. Então, o que faz com que um episódio se torne marcante em nossas vidas?

Almeida (2015), baseando-se nos estudos de Woods (1993) e Tripp (1993) considera que incidentes críticos são

> (...) momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashes* que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. (WOODS, 1993, p. 3, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 27).

Além disso, ao diferenciar incidentes de incidentes críticos, Almeida (2015), embasando-se em Tripp (1993), explica que os primeiros

> (...) acontecem, mas incidentes críticos são produzidos pelo modo que olhamos uma situação: um incidente crítico é uma interpretação do significado de um evento (...) Muitas vezes os eventos que relatamos e relembramos são coisas rotineiras que nos fazem sentir felizes ou infelizes coisas que nos agradam (...). (TRIPP, 1993, p. 7, apud ALMEIDA, 2009, p.186).

Sobre esse ponto, reforça ainda Almeida (2020), que um incidente se torna crítico quando a própria pessoa lhe atribui um sentido marcante. Ao narrar algo que foi significativo para si, o que fez com esse episódio, o sujeito o coloca em nova perspectiva, podendo, por meio da memória, relacionar experiências anteriores às atuais, com a possibilidade de ter outras percepções do contexto e novas aprendizagens a partir delas.

2.3 A psicogenética walloniana como recurso para compreensão dos incidentes narrados

A aceitação de convite feito a um professor para que conte algo de sua história, compartilhe vivências e episódios que lhe marcaram de alguma maneira é um gatilho em sua memória para acionar episódios passados e resgatar de que maneira aquilo o afetou. O vivido é reencontrado e ganha a chance de ser recolocado em outros “lugares”, em função do contexto atual do docente.

A psicogenética walloniana (Wallon, 2007) colabora para a valorização dos incidentes críticos narrados como estratégias formativas no sentido de evidenciar que o psiquismo sempre é resultado da integração em dois sentidos: entre organismo e meio e entre os conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, motor e pessoal), em constante movimento. Sobre a integração organismo-meio, destaca-se a indissociação entre biológico e social, além da interdependência e complementaridade entre ambos, como uma ação recíproca. O indivíduo vai se constituir nas suas interações com o meio e levando em conta suas possibilidades orgânicas e seu estágio de desenvolvimento, bem como os recursos oferecidos pelo meio social.

Considerando-se que um dos focos desta pesquisa é entender as diferentes facetas e impactos das relações interpessoais nos sujeitos, vale destacar que as relações interpessoais são também afetivas. Sobre a noção de afetividade, fundamentada na psicogenética walloniana, Almeida (2015, p. 26) elucida

> Afetividade é a capacidade, ou condição, de nós humanos sermos afetados pelo mundo. É algo constitutivo da pessoa, por isso não pode ser ignorada. É

> um conceito amplo, que engloba emoções identificadas por seu lado orgânico; sentimentos, identificados mais por seu lado representacional, isto é, expressa a emoção por meio de diferentes linguagens; paixão, na qual predomina o auto controle sobre o comportamento, para não evidenciar emoções e sentimentos e alcançar um objetivo bem definido.

A escola, historicamente, vem ignorando a integração desses conjuntos na formação do psiquismo e organizando seus currículos e práticas com foco no cognitivo, supondo que ele se desenvolva sozinho, sem a integração com o afetivo e o motor. O afetivo e o cognitivo agem integradamente, e o conjunto motor atua simultaneamente, sendo responsável pelas expressões tônicas.

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano.

Outro ponto muito relevante nos escritos de Wallon (1986 [1946], p. 165) é o conceito de socius:

> O *socius* ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o eu e um oponente.

O socius ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o eu e um oponente.

O outro internalizado traz em si a figura de muitos “outros” com os quais o indivíduo participou na sua trajetória. Esse conceito colabora na compreensão da relevância do papel do coletivo da escola como possibilidade de criação de contextos que serão internalizados, recheados de referências que poderão ser aceitas, rejeitadas ou ignoradas.

3.CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

3.1 A proposta formativa

A proposta formativa que descreveremos está pautada no pressuposto de que é importante dar escuta e valor às experiências vividas pelos docentes. O objetivo

ISSN: 2176 - 1396

colocado para uma reunião de formação foi provocar professores a falar a respeito do processo vivido por cada um deles enquanto estudantes e das consequências que intervenções de professores tiveram em sua história pessoal.

Como um caminho possível para alcançar esse objetivo optamos pelo aporte à estratégia do incidente crítico (ALMEIDA, 2015).

O roteiro dessa reunião de formação se dividiu em etapas, descritas na íntegra, no anexo do estudo original (Correa, 2020). Participaram dessa formação trinta e cinco professores do Ensino Fundamental anos finais, ou seja, toda a equipe de docentes desse segmento na escola. Zaragaza (2006) foi o referencial que fundamentou a discussão. Nesse texto o autor, já adulto, relata sua memória de aluno em três momentos: aos 8, aos 10 e aos 15 anos e como adulto, agora, discute as emoções e sentimentos que os professores desencadearam. Foram escolhidos excertos desse trabalho do autor como elementos disparadores de uma reflexão coletiva; a partir disso, pedimos aos professores que lembrassem e registrassem um episódio marcante na sua trajetória como alunos, explicando que esses registros poderiam ser feitos por meio de um texto escrito, um texto oral ou desenho.

Falar de si, do que viveu... compartilhar suas histórias... Foi isso que aconteceu na reunião de formação. Criado um ambiente seguro e confortável, todos puderam se abrir e se sentir ouvidos e cuidados...

3.2 A proposta da pesquisa

.A entrevista reflexiva foi o instrumento metodológico para dar continuidade a construção dos dados. Escolhemos cinco professores que estiveram presentes na formação relatada anteriormente para participarem de entrevistas reflexivas. Foram realizadas duas entrevistas. Na primeira entrevista a questão desencadeadora foi:

- Como você relaciona as questões do desenho/relato com sua atuação hoje, como professor?

E na segunda entrevista foram feitas as seguintes questões disparadoras:

- Você falou de uma experiência como estudante em relação a um professor e do reflexo disso na sua atuação como docente hoje. Você acredita que isso (seu

relato, desenho, entrevista) mexeu com a forma de olhar a própria docência e repensar sua atuação como professor? Considera que isso constituiu um momento de formação?

A leitura e análise do conteúdo das entrevistas, assim como a retomada do material produzido por cada professor para relatar o episódio marcante, fizeram emergir os núcleos temáticos de informações (categorias) que seguem:

Núcleos temáticos de informações (categorias).

1.Emoções, sentimentos e o clima emocional da sala de aula.
2.Lembrar, narrar e ser ouvido: se compreender... se transformar.
3.O professor que ficou em mim daquele que passou por mim.

4. Análise e discussão:

Destacamos que os registros dos episódios vividos, desenhos e textos, foram valiosos para a expressão do que os professores sentiram, embora tivessem uma função ilustrativa e complementar durante a realização das entrevistas reflexivas, ou seja, não foram analisados separadamente pela pesquisadora.

4.1 Emoções, sentimentos e o clima emocional da sala de aula

O resgate de episódios vividos, que marcaram os docentes retomam também de que maneira aquilo os afetou, desse modo o vivido foi reencontrado e ganhou a chance de ser recolocado em outros “lugares”, em função do contexto atual do docente.

Vergonha, medo, admiração, respeito, carinho, confiança, insegurança e decepção apareceram nas descrições referentes ao que cada um lembra ter sentido no momento do episódio e traduzem o quanto o que foi vivido mantém-se e pôde ser resgatado mediante um gatilho que, no caso, foi a proposta de buscar um episódio na memória.

Ao relatar o que viveram, os professores trouxeram tamanha riqueza de detalhes que era possível, até para quem não presenciou o fato, sentir-se imerso

naquela atmosfera. Emoções dissecadas e cenários completos formaram reconstituições precisas e intensas. Dessa forma, ficou evidenciada a importância da dimensão afetiva na relação professor-aluno. Essa colocação remete-nos às contribuições de Wallon (1986 [1954]), quando destaca a importância de se ter uma visão integrada do aluno, ou seja, compreendê-lo em sua totalidade.

4.2 Lembrar, narrar e ser ouvido: se compreender... se transformar

A força de cada caso narrado revelou o quanto eles, como micronarrativas, traziam as características de um incidente crítico: situações simples e corriqueiras sentidas de forma singular, marcante e até, em algumas situações, transformadoras.

Narrar o vivido, pensar sobre ele e tê-lo como ponto de partida para conhecer-se, mas além disso, refletir sobre os temas que transversalizam as atuais práticas educativas, foi possível para os professores que participaram desse trabalho.

O relato dos episódios trouxe à tona diferentes contextos, condições e características socioculturais que inevitavelmente balizaram os acontecimentos e as marcas deixadas e expostas por cada um pelas suas micronarrativas. Analisar e refletir sobre o que foi apresentado permitiu a eles a compreensão, sob múltiplas perspectivas, da relação estabelecida por cada docente com sua própria história em diferentes fases da vida e, consequentemente, em diferentes condições concretas e subjetivas de cada época.

4.3 O professor que ficou em mim daquele que passou por mim.

Alguns trechos dos episódios narrados mostraram alterações do olhar do professor sobre a própria docência e de seu processo formativo, em função da atividade realizada

Foi possível perceber o quanto relembrar um episódio marcante e socializá-lo ao grupo trouxe a possibilidade de um diálogo interno e subjetivo a respeito da constituição identitária de cada professor. Em diversos momentos, evidenciou-se o quanto os docentes refletiram sobre o que viveram, o que os marcou, o que decidiram manter em suas condutas e o que desejaram alterar. A percepção de si foi um importante aspecto notado na reflexão dos professores participantes pois alguns

querem fazer igual ao que o seu mestre fez, outros buscam se diferenciar, fugir de um modelo que trazem na memória.

Há lembranças que, quando revividas, instalam-se no sujeito novamente com força tão intensa que podem agredir ou acalentar. Há reflexões sobre o que fazer para ser um educador melhor, sobre ser mais parecido com aquele mestre, reflexões que geram conflitos, anseios e movimentos legítimos de se autoconhecer e até de entender o outro com suas razões e seus motivos.

Notou-se, pelos relatos analisados anteriormente, o quanto a escola foi meio determinante na vida dos professores participantes (enquanto alunos) para experiências que deixaram marcas e registros de diferentes naturezas. Ficou evidenciado o quanto *o outro* foi significativo na representação que cada um foi fazendo da própria história de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve, como um dos seus resultados, a confirmação de que um processo de formação de professores que considere suas vidas, histórias, memórias e trajetórias, pode provocar mudanças significativas e aprofundadas na direção de uma maior compreensão de si em relação a sua docência e a sua própria história.

Nosso olhar foi aguçado sobre a realidade que se apresenta na escola, as relações interpessoais, as atitudes dos professores, os conflitos, sob uma nova ótica, para além do olhar rotineiro, cotidiano, que muitas vezes não permite uma compreensão mais sensível e humanizada do outro.

O professor, aquele ser de carne e osso, que concretiza os valores que todos desejamos transmitir, de respeito, justiça e igualdade, para alcançar um mundo melhor, aquele que marca toda a vida que por ele passa, tem a energia motriz para provocar mudanças cognitivas, e deixar o conhecimento e o mundo com roupas novas.

Priorizamos ouvir as memórias de professores, caminhar com eles na compreensão a respeito das marcas que traziam de suas experiências escolares e refletir sobre que marcas querem e podem deixar. Esse exercício investigativo, que,

ISSN: 2176 - 1396

antes de ser acadêmico, foi um mergulho profundo na humanidade, em suas sutilezas, delicadezas, complexidades e contradições, reforçou o quanto o papel do formador pode trazer ao professor a dimensão de sua importância, de sua capacidade de impactar as pessoas e o mundo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. *In*: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015. p. 25-50.

ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em Educação. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CORREA, Ana Claudia Esteves Correa. Do vivido ontem ao realizado hoje: marcas que reverberam na ação docente. 162 f. 2020.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, Americana, n. 8, p. 7-22, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de (org.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

TRIPP, D. **Critical incidentes in teaching:** developing professional judgement. London: Routledge, 1993

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986 [1954]. p. 168-178.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1941].

WALLON, H. O papel do Outro na consciência do Eu. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986 [1946].

WOODS, P. **Critical events in teaching and learning.** London: Taylor and Francis Press, 1993.

ZARAZAGA, J. M. E. Las emociones en el ejercício práctico de la docência. **Teoria de la Educación**, Revista Interuniversitária, Salamanca, n. 18, p. 85-107, 2006.

ISSN: 2176 - 1396

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DA QUÍMICA: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE NA BDTD (2017 - 2022)

Matheus Menghini Mano[1]

João Pedro Crevonis Galego[2]

Romilda Teodora Ens[3]

RESUMO

Introdução: A presente pesquisa busca compreender como está o ensino de Química na educação básica por meio das dissertações e teses disponíveis na BDTD, de 2017 a 2022. Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa: "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais" – POFORS do PPGE/PUCPR, que integra a rede de pesquisa sobre Profissionalização Docente – Cátedra da UNESCO, coordenada pelo CIERS-ed/FCC. **Objetivos:** Realizar um estudo do tipo "Estado da Arte", tendo por base as Teses e Dissertações produzidas, de 2017 a 2022, por mestrandos e doutorandos, disponibilizados na BDTD sobre o ensino de Química na Educação Básica, no Brasil sobre os aspectos estudados, efeitos/impactos e representações dos pesquisadores sobre o Ensino de Química na Educação Básica no Brasil. **Materiais e Métodos:** Sobre a construção dos dados, objeto de análise de pesquisa do tipo "Estado da Arte", realizamos um levantamento de 129 trabalhos, a partir da leitura na íntegra dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações disponíveis na BDTD de 2017 a 2022. Esse processo foi utilizado por apresentar trabalhos que fogem do tema (ensino de química e educação básica). A busca objetivou levantar trabalhos sobre o ensino de Química na Educação Básica e foram sistematizados em REDUC's e constituíram o corpus processado pelo, software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ), o que permitiu análises de corpus textuais. A análise foi realizada com apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e aporte Teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003).
Palavras-chave: Ensino de Químcia. Educação básica. Pesquisa . Biblioteca de teses e dissertações (BDTD). Estado da arte.

1 INTRODUÇÃO

Estudar o que dizem as teses e dissertações apresentadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o ensino de Química no Brasil, de 2017 a 2022, nos possibilita verificar como vem se ampliando essa produção acadêmica.

Tomamos como aporte teórico os estudos de: Marcelo Garcia (1999); Freire (2006); Santos e Schnetzler (2015); Fernandes; Marques e Delizoicov (2016) e Gatti et al (2019), os quais mostram que as reformas da década de 1990 e dos anos 2000,

[1] Graduando em licenciatura em química, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, MathMenghini@hotmail.com
[2] Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, joao-pedrogalego@hotmail.com
[3] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, romilda.ens@gmail.com

têm redefinido a organização da escola e o trabalho docente, gerando mudanças na profissão e valorização do professor.

Para isso, considerarmos que as Representações Sociais são "[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 22). Estas "[...] estão na base de todos os sistemas de saber e de compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social [...] como uma forma dialógica geradas pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 21).

Desta forma, a pesquisa objetiva realizar um estudo do tipo "Estado da Arte", tendo por base as Teses e Dissertações (2017 a 2022), disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o ensino de Química na Educação Básica e brasileira. Para compreender os aspectos estudados e as Representações Sociais destes pesquisadores sobre o Ensino de Química na Educação Básica no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

Por meio da educação conseguimos compreender (criticamente) as causas da ocorrência de alguns fenômenos que ocorrem na sociedade. É na escola o espaço/tempo em que os jovens desenvolvem sua formação intelectual. Nesse processo, precisamos abrir espaço para que o estudante construa uma visão de mundo por meio do conhecimento, que possibilite sua inserção na sociedade de forma mais sólida e segura. Nesse processo denominado de ensino, está a organização do ambiente escolar e do conhecimento de forma a facilitar a aprendizagem do estudante. O ensino, porém, depende da escolha de metodologias pelos professores, das tarefas práticas ou motivacionais, dos materiais favoráveis e das atividades de acompanhamento (MORIN, 2000).

Entretanto, como indicou Evangelista (2007) poucas escolas da educação básica no Brasil oferecem aulas de química com ênfase na parte prática, embora seja um ciência em que a experimentação precisa ser recorrente. O baixo rendimento de alunos em química nos exames de todos os tipos do Brasil, são frequentemente apontadas como responsáveis ao mau preparo do profissional, uma vez que há uma carência de oportunidades do professor atualizar-se, haja visto os baixos salários e deficiência de infraestrutura presente na maioria das escolas.

Já, Santos, Silva, Andrade e Lima (2013, p. 5), apoiados em Damásio, Alves e Mesquita (2005) indicam que “uma parcela considerável das dificuldades em ensino de química consiste no seu caráter experimental: as escolas não tomam as aulas experimentais como método de valorização e estímulo ao aprendizado”.

Para o ensino de Química há necessidade do uso de metodologias de ensino que envolvam: a experimentação, jogos lúdicos e recursos tecnológicos para tornar a aula mais interessante. Uma vez que segundo Chassot (2004, p.4): “Não basta que se faça transmissão de conhecimentos químicos (alguns de discutível valor para a formação científica do cidadão), mas é importante que esses conhecimentos sejam instrumentos para melhor se fazer educação”.

Para Jesus e Lima (2012) o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino, contribui para a criação e análise de materiais didáticos, possibilita a produção de conhecimento, desenvolve novas técnicas de ensino e fortalece a reflexão crítica da prática pedagógica para o uso de linguagem adequada para o tratamento de conteúdos científicos em diferentes ensinos modalidades. Todos os envolvidos no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de química, como professores de graduação, estudantes universitários e professores em exercício que procuram aproximar o ensino universitário do ensino básico devem estar presentes nas pesquisas.

O princípio básico da química é entender, saber descrever e interpretar as transformações químicas da matéria. Como o ensino lida com conceitos diferentes, a ciência pode ser mais complexa de entender. Essa ainda pode ser uma das muitas explicações que muitos professores de química tentam incentivar os alunos a aprender e relacionar as transformações químicas presente no cotidiano dos estudantes. O simples fato de memorizar o que o professor fala não é suficiente para a visão de ensino de química proposta pelos documentos oficiais. Aprender química deve ser algo que contribua para o desenvolvimento do estado de alfabetização científica do aluno. (MALDANER, 2006)

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa, do tipo “Estado da Arte” sobre o Ensino de Química na Educação Básica tem como foco analisar as informações que as teses e dissertações, disponíveis na BDTD sobre o ensino de química na educação básica produzidas de 2017 a 2022, por autor, orientador(a), Instituição de Ensino Superior em que ocorreu

a orientação, título, tema, palavras-chave e resumo, por ano, dessas produções disponibilizadas na BDTD. Este tipo de pesquisa, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), pois a "[...] sistematização de uma produção numa determinada área do conhecimento se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido". Ou seja, revela, a partir da análise dos trabalhos apresentados, pelos pesquisadores, aspectos que contribuam para uma compreensão das condições de trabalho do profissional da educação, hoje, bem como, o compromisso político-social do professor de Química com os processos pedagógicos e administrativos da escola.

Os dados foram coletados por meio de resumos denominados REDUCs que, segundo Brzezinski (2006) é um modelo que possibilita a identificação no material e o levantando de informações, como: nome do autor, do orientador, da Instituição de Educação Superior em que foi realizado, título, palavras-chave, resumo da tese e/ou dissertação, metodologia de pesquisa, referências.

Sobre a construção dos dados, objeto de análise desse tipo de pesquisa "Estado da Arte", realizamos um levantamento de 129 trabalhos, a partir da leitura na íntegra dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações disponíveis na BDTD de 2017 a 2022. Esse processo foi utilizado por apresentar trabalhos que fogem do tema. A busca objetivou levantar trabalhos sobre o ensino de Química na Educação Básica.

Já, em relação ao corpus sistematizado e preparado a partir dos resumos das 43 teses e 86 dissertações, levantados por meio dos descritores "ensino de Química" AND "educação básica", na plataforma da BDTD (2017-2022), os quais foram processados pelo software IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009), com as orientações de Camargo e Justus (2013a e b), para apresentação da organização dos dados por meio da Nuvem de Palavras que permitiu identificar o grau de conexidade entre as palavras contidas nos resumos. Além de evidenciar "[...] de forma mais flagrante a existência de elemento organizador, central" (SÁ, 1996, p.125), do presente levantamento.

As categorias identificadas foram interpretadas, com o apoio da fundamentação teórica sobre Formação de Professores, ensino de Química na Educação Básica e da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para isso, fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2011).

4 RESULTADOS

Foram selecionadas um total de 129 de 683 teses e dissertações, as quais foram indicadas após a busca com o descritor “ensino de química” AND ”educação básica”. De 225 teses que foram produzidas selecionamos por afinidade com a proposta 43. Já das 458 dissertações produzidas, selecionamos 86 dissertações. Essas produções selecionadas, foram organizadas sob a forma de REDUC’s.

Essas produções também foram separadas pela quantidade de teses e dissertações produzidas por cidade e IES. Com base no exposto partimos do seguinte questionamento: Que aspectos do campo do ensino de Química para a Educação Básica estão disponibilizados nas produções de teses e dissertações de 2017 a 2022 na BDTD?.

Por meio de um estudo inicial, constatamos que:

- O ensino de Química é uma área de conhecimento fundamental na formação de indivíduos críticos e conscientes na sociedade, porém existem diferentes acepções da química que se relacionam à ciência ou área do conhecimento. Pois, segundo Freire (2017) há diferentes significados da química (Quadro 1) .

Quadro 1 - Diferentes acepções da química

Significados de química	Características e ideias
Química associada a produtos	Produtos comerciais, industrializados, materiais, química em todo o lugar, farmácia, venenos, pesticidas, xampu, sabonete, remédios, tintas, alimentos e bebidas,
Química na sociedade e ambiente	Algo ruim, substâncias perigosas, bombas, guerras, armas, explosões, natureza, dependência química, poluição do ar.
Química como ciência	Ciência abstrata, que estuda a matéria, ciência experimental, instrumentação, laboratório.
Química como disciplina escolar	Díficil, símbolos e fórmulas, cálculos.

Fonte: Freire (2017, p. 112-113)

Por termos como pressuposto de que o conhecimento sobre química é construído pelo estudante, por meio do pensamento crítico e de vivências acerca de determinado tema. Nesse modelo de aprendizagem cabe ao professor ir além da transmissão de conteúdo e organizar sua prática pedagógica com a participação ativa do estudante na criação de conhecimento.

Nesse sentido, além de o estudante dar significado ao motivo pelo que estuda e para que esse conhecimento, Morin (2000), orienta ser função do professor instigar, por meio da sua prática docente, a produção do conhecimento, pois o estudante é autor do seu próprio saber.

Portanto, concordamos com Chassot (2000), de que o ensino das ciências e

suas relações são influenciados pela metodologia adotada pelo professor. Do que depreendemos ser necessário ao professor observar a maneira com que o estudante aprende e ele professor ensina, aspecto que torna a aprendizagem significativa. Ou seja, como afirma Miranda (2022, p.450) “Os processos de ensino e de aprendizagem precisam, deste modo, tornarem-se a materialização dessa educação problematizadora, em que aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e éticos são realçados”.

Pela leitura dos resumos, realizamos as primeiras constatações: que entre 2017 e 2022, foram produzidas 129 dissertações e teses com o objetivo de avaliar e desenvolver novas forma de ensinar química na educação básica. Esses estudos têm abordado questões como a utilização de tecnologias educacionais, a inclusão de temas interdisciplinares e a valorização da experiências prática dos estudantes. Além disso, essas dissertações e teses têm buscado compreender como as diferenças individuais dos estudantes, como habilidades, interesses e motivações, podem ser consideradas no ensino de química.

5 DISCUSSÃO

Inicialmente, analisamos as dissertações disponíveis na BDTD sobre o ensino de química na Educação Básica por meio da nuvem de palavras gerada pelo IRAMUTEQ, após processar os resumos selecionados. No núcleo da nuvem de palavras (Figura 1), constatamos que o destaque dado pelos autores das dissertações está na palavra “pesquisa”, sendo essa a palavra mais presente nas dissertações (com maior tamanho, centralizada na nuvem). Inferimos, assim, que os pesquisadores olham a pesquisa como uma maneira de ensinar química na educação básica, com o objetivo de criar um pensamento crítico e químico nos estudantes e utilizam diferentes abordagens.

FIGURA 1 - Nuvem de Palavras, com base nas dissertações disponíveis na BDTD que tratavam sobre ensino de química na e educação básica (2017 – 2022).

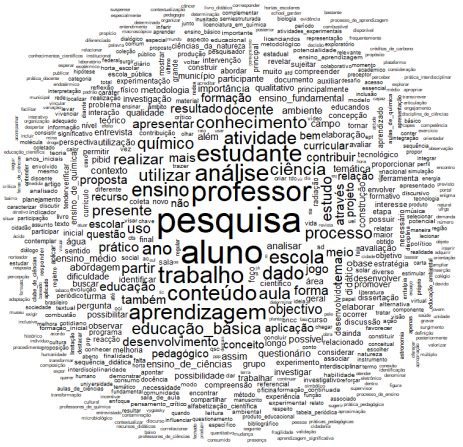

Fonte: o autor com base nos dados levantados (2022/2023) e processados pelo *software* IRAMUTEQ

As análises das teses seguiram o caminho utilizado para as dissertações. Ou seja, realizamos a Nuvem de Palavras, com o objetivo de analisar o ensino de química na educação básica (Figura 2) que evidenciou em seu núcleo a palavra pesquisa assim como nas dissertações rodeada de termos que inferem a busca do conhecimento em diferentes modelos no ensino básico, uma vez que a pesquisa tem uma função norteadora do conhecimento. Em sequência temos as palavras “professor”, “ensino” e “processo”, uma vez que o ensino de química na educação básica é um processo que leva a construção do conhecimento e o responsável por mediar os conteúdos e temas e, consequentemente, a consolidação do conhecimento são os professores.

Pois, como orienta Chassot (2004, p.4): “Não basta que se faça transmissão de conhecimentos químicos (alguns de discutível valor para a formação científica do cidadão), mas é importante que esses conhecimentos sejam instrumentos para melhor se fazer educação”.

ISSN: 2176 - 1396

FIGURA 2 - Nuvem de Palavras, com base nas teses disponíveis na BDTD que tratavam sobre ensino de química na educação básica (2017 – 2022).

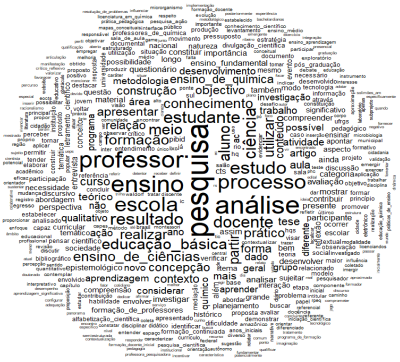
pesquisa
professor
ensino
análise
processo
escola
formação
estudante
aprendizagem
educação_básica
ensino_de_ciências
resultado
docente
estudo
curso
aluno
ciência
trabalho
meio
relação
apresentar
construção
conhecimento
ensino_de_química
metodologia
desenvolvimento
questionário
concepção
contexto
considerar
investigar
formação_de_professores
aprender
planejamento
prática
forma
realizar
teórico
não
qualitativo
perspectiva
epistemológico
novo
mais
geral
dado
grupo
artigo
atividade
possível
compreender
significativo
pedagógico
aspecto
formativo
ainda
projeto
aula
discussão
categoria
avaliação
mostrar
contribuir
participante
presente
promover
escolar
tese
bem
desenvolver
maior
relacionado
sujeitar
pesquisador
etapa
problema
grande
abordar
buscar
proposta
avaliar
demonstrar
questão
jovem
material
área
construir
objectivo
também
modo
tecnologia
informação
utilizar
estudar
investigação
necessário
instrumento
desenvolvido
essase
pedagogia
ação
validação
experiência
ciência
aprendizagem
formação_continuada
área_inicial
programa_de_formação
alfabetização_científica
apresentado
dificuldade
amazônia
disciplinar
didático
identificar
professor_pesquisador
característica
curricular
temática
sociedade
bibliográfico
ensino_fundamental
importância
situação
constituir
natureza
divulgação_científica
documento
nacional
possibilidade
longo
produção
importante
estabelecido
levantamento
pressuposto
estratégia
aprendizagem
cartilha
produção
exploratório
utilização
estudo
necessidade

trabalho. Além disso, é importante que os docentes recebam suporte e formação adequados para desenvolverem suas habilidades como mediadores do conhecimento, capazes de orientar e guiar os alunos em sua jornada de descobertas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antonio Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Coord. e Org.). **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30# . Acesso em: 0 abr. 2019.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTUS, Ana Maria. ***IRAMUTEQ:*** tutorial para uso do software deanálise textual *IRAMUTEQ*. Florianópolis, SC: 2013a.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTUS, Ana Maria. ***IRAMUTEQ****:* um software gratuito para análise dedados textuais. Temas em Psicologia, vol. 21, n. 2, p.513-518, 2013b. (Resenha do*software*: Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrievedfrom: http://www.iramuteq.org)

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí:Unijuí, 2000.

CHASSOT, Attico. **Para Que(m) é Útil o Ensino?** 2.ed. Canoas: Ulbra, 2004.

DAMÁSIO, S. B.; ALVES, A. P. C. ; MESQUITA, M. G. B. F. **Extrato de Jabuticaba e Sua Química***:* uma metodologia de ensino*. In:* XIX Encontro Regional da Sociedade Brasileira de Química, Ouro Preto: 2005, Cd-Rom.

EVANGELISTA, Olinda. Imagens e reflexões: na formação de professores. Disponível em http://www.sepex.ufsc.br/anais_5/trabalhos155. html . Acesso em: julho de 2023.

FERNANDES, Carolina dos Santos; MARQUES, Carlos Alberto; DELIZOICOV, Demétrio. Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, n. 2, 2016. http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180201.

FREIRE, Melquesedeque da Silva. **Perfil conceitual de química**: contribuições para uma análise da natureza da química e do seu ensino. (2017). Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7411. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de A.; ALMEIDA, Patrícia A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 22/01/2023.

JESUS, Weverton Santos de; LIMA, João Paulo Mendonça. Pesquisa no ensino de química. São Cristovão, SE. 2012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/12222930072012Pesquisa_em_Ensino_de_Qu%C3%83%C2%ADmica_aula_1.pdf. Acesso em: 15 ago.2023.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Tradução de Tradução de Lilian Ulup Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho Guareschi, revisão da autora.Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professor/pesquisador, Ijuí: Unijuí, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto(Portugal): Porto Editora, 1999

MIRANDA, Camila. O que é a química? Uma análise a partir da representação social de licenciandos em educação do campo. **REDEQUIM**, v. 8, ed. 3, 30 dez. 2022. DOI https://doi.org/10.53003/redequim.v8i3.3476. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3476/482484814 . Acesso em: 20 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 11 nov. 2022.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnellesde Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 11 nov. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado daarte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

SANTOS, A. O.; SILVA, R. P.; Andrade D.; Lima, J. P. M. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia Plena**, Vol.9, n.7, 2013. Disponível em: http://www.scientiaplena.org.br/sp/article/viewFile/1517/812. Acesso em: julho de 2023.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: Unijuí, 2015.

NOVO ENSINO MÉDIO:
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CANSAÇO

Daniela Cristiane Lourenço[1]

Alessandro Fernandes Gonçalves[2]

RESUMO

O presente esgotamento, cansaço patológico e mental é uma importante discussão em meio a proposta do Novo Ensino Médio, sendo um conflito sociológico na Educação Contemporânea perante a Sociedade do Cansaço (Han, 2017). O objetivo é analisar o conceito apresentado da Sociedade do Cansaço como chave interpretativa, acerca de fenômenos presentes na atualidade como a proposta do Novo Ensino Médio e a precarização docente. Os objetivos específicos são: analisar a proposta da avaliação por competências e habilidades perante o "sujeito do desempenho" e refletir sobre a incompatibilidade do currículo com o contexto escolar. A metodologia é revisão bibliográfica da obra "Sociedade do Cansaço" de Byung-Chul Han (2017) à luz de outros autores que também se aproximam desta temática como Kafka (2012) e Sennett (1999). A reflexão considerou que é de fundamental importância a relação da obra com o Novo Ensino Médio, mediante a influência do pensamento neoliberal do rendimento que culpa o sujeito pela condição de seu fracasso. Trata-se de um autor que apresenta elementos teóricos sobre fenômenos educacionais que acompanham as modificações sociais do contexto educacional atual, bem como as consequências destas alterações como a incompatibilidade do currículo com a realidade nacional. A ênfase das competências tecnológicas no currículo do Novo Ensino Médio também pode ser tratada como um desafio por afetar o comportamento social do estudante que tem acesso a muitas informações de forma acelerada sem tempo hábil e meios suficientes para transformar estas informações em conhecimento gerando um sentimento de incompetência, ansiedade e depressão.

Palavras-chave: Sociedade, Novo Ensino Médio, Cansaço, Desempenho, Competências

1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (2022) é uma nova organização curricular flexível que contempla a Base Nacional Curricular (BNCC) e oferta diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes presentes nos itinerários formativos, áreas do conhecimento e formação técnica profissional.

[1] Graduada em Ciências Sociais PUCPR, Graduada em Pedagogia FASF, irdcl2013@gmail.com
[2] Graduado em Ciências Sociais PUCPR, Acadêmico do Curso de Serviço Social da PUCPR, summerbox01@gmail.com

Toda a trajetória está centrada no Projeto de Vida que tem o objetivo de preparar os jovens para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes em consonância com as suas aptidões e anseios para que tenham excelente desempenho bem como o desenvolvimento das habilidades e competências.

Em meio ao conjunto de mudanças os estudantes decorrem de uma realidade pandêmica permeada por crises de ansiedade, depressão, dificuldades neurológicas na aprendizagem como TDAH e outras patologias.

O presente esgotamento, cansaço patológico e mental é uma importante discussão em meio a proposta do Novo Ensino Médio, sendo um conflito sociológico na Educação Contemporânea perante a sociedade do cansaço (Han,2017).

O tema abordado tem como destaque a revisão bibliográfica da obra "Sociedade do Cansaço" de Byung-Chul Han (2017) e as questões conceituais que nela estão presentes como a "a sociedade do desempenho", concernente aos novos modos de vida dos sujeitos contemporâneos em função de características advindas de ideologias neoliberais e políticas públicas de austeridade que se avultam e se espraiam em todos os aspectos de nossa vida social e sobretudo no contexto educacional.

Deste modo a proposta do Novo Ensino Médio ressalta efeitos rizomáticos nas relações humanas e entendimentos sobre o mundo do trabalho.

Neste sentido, o objetivo é analisar estes conceitos apresentados pelo autor e sua relevância na atual conjuntura como chave interpretativa, acerca de fenômenos presentes na atualidade como a proposta do Novo Ensino Médio, à luz de outros autores que também se aproximam desta temática como Kafka (2012) e Sennett (1999).

2 A SOCIEDADE DO CANSAÇO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA VISÃO DE BYUNG-CHUL HAN

Autor contemporâneo Byung-Chul Han (2017) nasceu na Coreia do Sul e na atualidade atua como docente de estudos culturais e Filosofia na Universidade de Berlim, criador de inúmeros ensaios e estudos onde estão presentes temas como as

relações de poder, os novos processos de trabalho, o hiperconsumismo, teletrabalho e o adoecimento causado em função destes novos entendimentos relacionados a nossa conjuntura social.

O tema abordado neste artigo, traz como destaque a sua obra “Sociedade do Cansaço” (2017) e as questões conceituais que nela estão presentes como a “violência neuronal”, o excesso de “positividade” concernente aos novos modos de vida dos sujeitos contemporâneos em função de características advindas de ideologias neoliberais e políticas públicas de austeridade que se avultam e se espraiam em todos os aspectos de nossa vida social.

A obra de Han (2017) dialoga em termos conceituais de maneira crítica ao fazer uma descrição de uma violência sistêmica presente na estrutura das sociedades que acabam por desembocar em patologias causadas geralmente por uma “autocoersão” autoimposta produzida pelos próprios indivíduos em seu exercício diário na busca por quantificar suas metas, tanto em relação ao trabalho quanto em seu cotidiano nas tarefas diárias.

Tais demandas extrapolam os limites do corpo, na intenção de uma autonomia fantasiosa que geralmente causa apenas opressão, produzindo sobrecargas mentais, expressadas em patologias comuns à nossa época, em especial a depressão.

Neste entendimento, não se trata tão somente de uma sociedade punitiva como apresentada por Foucault (1986), a exploração apresentada por Han (2017) ocorre mesmo que não exista uma dominação exercida pelo “outro”, externa aos indivíduos, numa interpretação binária disciplinadora, atualmente, segundo Han (2017), em função da “violência neuronal” os indivíduos em busca de uma suposta ilusão em relação a sua liberdade, acabam por se escravizar diariamente, pois, se auto exploram de maneira espontânea, não havendo a necessidade de um “supervisor” que gerencie seus modos de vida.

3 OS IMPACTOS DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA REALIDADE DO CANSAÇO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Torna-se imprescindível verificar como o neoliberalismo galopante obriga a todos os indivíduos se tornarem seres “multitask”, pois, nos encontramos atualmente inseridos numa sociedade baseada em “projetos” e por um outro tipo de divisão social do trabalho, onde este passa ser concebido em termos episódicos, de curta duração

e ratificado por contratos (SENNETT, 1999). Ou seja, onde ocorrem profundas rupturas da ordem institucional, em termos de proteções aos direitos ao trabalho e aos trabalhadores.

Fato interessante se mostra na implementação da disciplina, “Educação Financeira”, em concordância às novas diretrizes da BNCC/2017, tendo a intenção de auxiliar nas noções práticas de economia, juros, cartões de crédito, pagamento de prestações e impostos, fato sincrônico a redução das aulas de Sociologia e Filosofia e que certamente corrobora o movimento mercadológico e o apelo à criação de um estudante pronto para atender as demandas do mercado em seu papel de “cidadão consumidor” pois, “desidratado” de seu papel de auxílio na formação destes estudantes e cerceado em seu tempo, de que maneira os professores da disciplina de Sociologia podem trabalhar seus conteúdos? Percebe-se que inúmeras forças baseadas em agendas conservadoras ocorrem no intuito de tensionar certas disciplinas, como no caso da Sociologia, tendo em vista seu potencial transformador, desta forma:

> [...] num contexto de precarização e desvalorização da profissão docente parece respaldar-se em políticas nacionais e estaduais de ajustes fiscais com o reordenamento do Ensino Médio aos ditames do mercado de trabalho como se evidencia na Lei n 13.415/2017. (LIMA; MATTAR; FUENTES, 2017, p.08)

Esse desmanche de setores públicos, conecta-se a um mercado que busca transforma a educação numa mercadoria altamente rentável, posto que, segundo o texto da Lei nº 13.415/2017 não existe necessidade por parte das escolas em oferecer toda gama de “eixos formativos” existentes pois fica a cargo de cada instituição determinar suas demandas, e que, invariavelmente trata enormes discrepâncias em relação as possibilidades de escolha tanto por parte dos estudantes como pelos professores, devido a sua ausência ou pela simples falta de profissionais qualificados em dada região.

Representando desta forma, investidas em todos os frontes por parte de setores econômicos, buscando a desidratação do Estado democrático em relação a defesa de políticas públicas de proteção às questões relacionadas aos direitos do trabalho, a implementação de políticas de austeridade que geralmente causam a privatização e sucateamento das estruturas públicas que atendem as classes proletárias, sendo exatamente nestas modificações da categoria trabalho que se deita a causa fundamental do afloramento da depressão e outros males psicossociais como paradigmas do sofrimento.

ISSN: 2176 - 1396

No presente momento histórico existe uma deflação do conflito, de maneira similar a qual a repressão tanto física quanto sociocultural era dependente de conflitos, na atualidade, não nos pensamos mais com base em nossos “conflitos” elementares. Nesta sociedade do cansaço descrita por Han (2017) o cidadão de agora em diante é analisado pelos seus “desempenhos”, das suas metas das quais se propôs a alcançar responsabilizando a si mesmo pelo seu sucesso ou nas palavras de Sennett (1999, p.141), “O fracasso é o grande tabu moderno”.

Em outras palavras, sofre-se em função de haver um mundo da técnica racionalizada que domina tanto as nossas relações internas como as relações com os outros, de certa forma, estas tendências caminham juntas e são consequências de processos neoliberais numa integração das disciplinas coercitivas, logo, os sujeitos são empreendedores de sua própria individualidade, gerentes de si mesmos, entendidos agora como “produtores agregados de suas vidas”, tendo em vista a sua “auto apresentação”.

Por fim, cabe ressaltar que estas alterações observadas por Han (2017) demonstram que este novo, “sujeito do desempenho” se alicerça na concepção e destruição de nossos vínculos sociais, nas noções de classe e comunidade, assim; “O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”. (HAN, 2017, p.71). E, também, em outros aspectos como nas transformações semânticas das palavras, visto que, não existem mais trabalhadores ou relações, mas, “colaboradores” e “conexões”.

Existe atualmente uma gama diversa e já consolidada literatura científica acerca da importância dos estágios supervisionados nas licenciaturas para a formação de professores, bem como o entendimento uníssono de sua importância na construção de pontes entre a prática pedagógica, na mediação educacional nas salas de aula e as teorias científicas produzidas ao longo dos anos por educadores e docentes.

Todavia, de acordo com o artigo analisado, diversos são os fatores que incidem e transfiguram o embate com o cansaço e esgotamento já na prática dos estágios nas licenciaturas, e que tal movimento ocorre em sincronia à uma dinâmica de globalização sistêmica e mundial que corroboram para a exploração do trabalho docente realizando alterações e flexibilizações nas relações de trabalho, haja vista as alterações advindas da “reforma trabalhista”, consolidadas pela implementação da Lei 13.467/2017 no Brasil.

Assim como uma crescente onda de medidas de austeridade que geralmente permeiam as resoluções legais, visando o congelamento dos salários dos servidores públicos, em especial no estado do Paraná, concomitante às “flexíveis” formas de contratação de profissionais da educação no Estado, visto que, em 2013 ocorrera o último concurso público visando a contratação destes profissionais para o suprimento das escolas no Paraná, desde então, estas contratações transcorrem por meio de “processos seletivos simplificados” conhecidos como PSS.

Ocasionando, desta forma, uma precarização do ensino gratuito e público, tendo em vista o crescente avanço de setores privados no campo educacional, levando a falsas interpretações e entendimentos da real importância dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura, na produção e preparação de ações que busquem de maneira dialética, aproximar docentes e discentes em suas as relações dialógicas.

Segundo os autores, a retração do Estado em oferecer garantias trabalhistas e no sucateamento das estruturas físicas dos colégios ocasionam a precarização do trabalho docente, estes, são fenômenos que ocorrem desde longa data, mas tornaram-se explícitos nos entendimentos inerentes a BNCC/2017 e na resolução CNE/CP nº 02/2015, ou seja, [...] “há fortes indícios de que os paradigmas/princípios da racionalização da organização do trabalho, [...] colonizam o trabalho docente e a organização da educação pública” [...]. (LIMA; MATTAR; FUENTES, 2017, p.02).

Tendo em vista estas condições que se apresentam, ao tratarmos especificamente dos professores da disciplina de Sociologia, é perceptível que o quadro se agrava ainda mais, tanto por um histórico de descontinuidades sofridas ao longo dos anos, quanto pelas concepções advindas da BNCC/2017, onde a Sociologia passa a não mais ser uma disciplina curricular obrigatória, cabendo a cada Estado implementá-las em seus currículos educacionais ou não.

Entretanto, devido a tentativa de implementação de gestões neoliberais nos processos educacionais, este também demonstra as rupturas dos quais os mesmos modelos são acometidos em termos de mercados econômicos, mas que, na tentativa de “abocanhar” fatias significantes deste campo educacional, ganham respaldo no mundo político, na falsa ideologia da “meritocracia”, e no incremento constante de privatizações e cursos Ead (Educação a Distância), nestes processos, docentes e estudantes, são lesados por não lhes serem permitidos os meios pelos quais uma

educação libertadora seja possível, devido ao alto índice de tecnicidade, pragmatismo e “educacionalização” que à estes são impostos.

Outra característica importante demonstrada pelos autores está em detectar uma pressa ou “aligeiramento”, em termos de estágios curriculares obrigatórios, no que se refere às quantidades de horas necessárias para uma formação profissional docente pois;

> [...] quando permite que com 1400 horas ou menos um bacharel ou professor de áreas não afins goze dos mesmos direitos de acesso e permanência na profissão se comparando a um professor que cursou a licenciatura em quatro anos com estágio curricular orientado de 400 horas (LIMA; MATTAR; FUENTES, 2017, p.06).

Esta prática salienta ainda mais a desvalorização dos docentes, pois esta “urgência” na execução dos estágios podem representar perdas ou má execução de etapas que podem ser “puladas” ou até mesmo descartadas, não havendo desta forma uma preparação com bases sólidas nesta primeira aproximação nos estágios do ambiente escolar e nas salas de aula, e que, nas Ciências Sociais em geral a questão cresce exponencialmente, visto que a nova matriz curricular diminui para apenas uma (01) aula semana a disciplina de Sociologia e deixa a cargo do docente ministrar ou não outras disciplinas desde que, tenha a habilitação necessária, como observado na instrução normativa conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED.

A BNCC/2017, em seu entendimento, prevê que a formação de professores deve estar fundamentada em competências gerais, competências específicas e habilidades. Este aspecto é um requisito a ser cumprido pelos cursos que ofertam licenciatura.

Neste sentido, conhecer o pensamento do Han (2017) ao realizar o estágio curricular acadêmico contribui para uma análise crítica em relação as propostas do Novo Ensino Médio possibilitando novas conexões entre a teoria e a prática tendo em vista a superar esta dicotomia que muitas vezes se faz presente na relação do educando que é pressionado pelo sistema dominante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio fortalece o “sujeito do desempenho” ameaçando as noções de classe e comunidade no contexto escolar. Assim: “O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”. (HAN,

2017, p.71).

Como exemplo no paradoxo da nossa auto exploração, condição da qual nos traz frustrações quando não alcançamos nossos objetivos, ou seja, como os indivíduos comuns podem combater o slogan *"Yes, we can*", na falácia meritocrática, no discurso de que tudo posso, quando em meus insucessos estou fadado a lidar com eles de maneira individual, pois, na sociedade neoliberal do rendimento "sou eu" o único culpado desta condição de fracasso.

Franz Kafka (2012, p.34) em seus aforismos, nos informa que; "O animal arranca o chicote das mãos do dono e chicoteia a si mesmo, sem saber que isso é apenas uma fantasia produzida por um novo nó na correia". Esta passagem nos remete às diversas demandas que nos são autoimpostas no ensejo e glorificação do "*self-made man*", quando na verdade nos encontramos presos a demandas que são imanentes ao próprio sistema.

Nesta sociedade do cansaço descrita por Han (2017) é possível refletir sobre as desigualdades reforçadas pelo Novo Ensino Médio, expresso nos "desempenhos" a serem contabilizados na avaliação por competências. Tais aspectos enfatizam a concepção curricular de um ensino que enfatiza as necessidades do mercado de trabalho representadas pelos componentes curriculares voltados ao empreendedorismo, pensamento computacional e educação financeira.

A ênfase das competências do Novo Ensino Médio na utilização dos recursos tecnológicos modernos pode ter duas dimensões no processo de aprendizagem, um requisito a favor do ensino e aliado à produção do conhecimento, mas também pode ser tratado como um desafio por afetar o comportamento social do estudante que tem acesso a muitas informações de forma acelerada sem tempo hábil e meios suficientes para transformar estas informações em conhecimento gerando um sentimento de incompetência, ansiedade e depressão.

Por fim, é possível destacar alguns questionamentos para propor discussões baseado nas concepções advindas da leitura do artigo e das legislações vigentes, podermos nos indagar se estamos defronte ao que poderíamos entender como o paradigma educacional do século XXI, entendido como o conflito entre o cansaço do campo educacional frente as concepções do Estado? E mais importante, sobre o Estado, qual seu verdadeiro objetivo na formação de estudantes, coligado a qual tipo de cidadão ele almeja formar no processo educacional do qual, ele regulariza e margeia?

Outro questionamento importante se revela em perceber se as reais demandas da sociedade em termos educacionais para alunos e professores se encontram tensionadas por fatores advindos deste “choque” gerado pelos impasses que recaem sobre estudantes e professores? Uma questão importante analisada com base nos textos e de fundamental importância seria se, na atualidade o Estado funciona mais em função das demandas do mercado do que em função da própria sociedade civil em termos de currículos educacionais? Pois percebe-se que este se encontrando cerceado em função de demandas de setores estranhos ao campo educacional posto que, posto que ao fornecer uma educação livre como um exercício de prática de liberdade, estaria também criando os mecanismos de emancipações dos indivíduos.

Perante o atual período de esgotamento mental “pós pandêmico”, onde ocorre o esgarçamento do tecido social e uma “digitalização de nossas vidas”, é de fundamental importância a análise da obra de Byung-Chul Han (2017) em consonância com as propostas do Novo Ensino Médio.

Trata-se de um autor que apresenta elementos teóricos sobre fenômenos educacionais que acompanham as modificações sociais do contexto educacional atual, bem como as consequências destas alterações como a incompatibilidade do currículo com a realidade nacional e a valorização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. BNCC. Brasília – DF, 2017.
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília - DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/03/2021.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: Economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede.** vol. 01. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis - RJ. Vozes, 1986.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis - RJ. Vozes, 2017.

KAFKA, Franz. **Aforismos reunidos**. Introdução e tradução de Modesto Carone. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

LIMA, Angela Maria de Sousa; MATTAR, Sandra Maria; FUENTES, Jorge Henrique Dias. **Trabalho docente e os desafios do estágio nas licenciaturas de Sociologia/Ciências Sociais**. Grupo de Trabalho 01: "ATUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA". V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica de 23 a 25 de julho de 2017. UnB. ENESEB, Brasília – DF. Disponível em: http://www.adaltech.com.br/anais/eneseb/resumos/PPT-eposter-trab-aceito-0033-1.pdf. Acesso em: 10/03/2021.

PASCOAL, Francilene Figueirêdo da Silva. Evangelista, C. B., Pascoal, K. P. M. F., Batista, J. B. V., Rodrigues, M. D. S. D., & Souza, G. P. **Síndrome de burnout: conhecimento da equipe saúde do trabalhador**. Rev. Pesqui. (Univ. Fed. Estado Rio J., Online), p. 302-308, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED.** Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 10/03/2021.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Danielle Santos de Lima[1]

Danielle Girotti Callas [2]

Marili Moreira da Silva Vieira[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa intitulada: "Saberes da docência e finalidades educativas escolares: bases para finalidades formativas de professores". Para isso, o GEICS (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade), da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo) (PUC-SP), com apoio do Mack Pesquisa, iniciou uma pesquisa em 2022 com o objetivo de identificar se os saberes docentes, que têm sido apontados na literatura, se revelam também nos documentos oficiais que determinam o currículo de formação inicial de professores, bem como explicitar a que finalidade educativa o perfil de professor que se propõe formar se direciona. Assim, tornou-se imprescindível avançar os estudos a respeito das finalidades educativas escolares no contexto brasileiro, assim como as finalidades formativas dos educadores (CALLAS, 2020) articuladas com as dimensões da formação docente (SOUSA E PLACCO, 2016; PLACCO, 2008) e os saberes docentes (TARDIF 2014, 2005).
Partimos da discussão conceitual a respeito das finalidades educativas escolares, que passaremos a tratar como FEE, a partir dos aportes teóricos de Lenoir (2016) no Canadá e principalmente de Libâneo (2002; 2003; 2012; 2016a; 2016b; 2016c; 2019) para trazermos à luz a importância do debate a respeito das FEE no Brasil e compartilharemos algumas descobertas da revisão bibliográfica que buscou identificar estudos já realizados a respeito das FEE na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Finalidades educativas escolares. Saberes docentes. Finalidades formativas de professores. Dimensões da formação docente. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos ser necessário explicitar o conceito de finalidades educativas escolares adotados por nós, uma vez que as utilizamos como fulcro para esta pesquisa. As FEE serão o ponto de partida e de chegada da pesquisa, uma vez que em um primeiro momento buscaremos encontrá-las nos documentos oficiais que

[1] Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do GEICS- Mackenzie. E-mail: dani.santoslima@outlook.com.
[2]Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId-PUCSP e do GEICS-Mackenzie. Centro Educacional Pioneiro. E-mail: dgirotti@gmail.com.
[3] Pós-Doutora pela na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEICS e Pesquisadora do CEPId-PUCSP. Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo.

determinam o currículo de formação inicial dos professores, articulando-as com a literatura, e em um segundo momento explicitaremos a que finalidade educativa o perfil de professor que se propõe formar se direciona.

As finalidades educativas escolares (FEE) são norteadoras das decisões políticas educacionais, servem como direcionamento para o currículo e delimitam os objetivos de formação dos alunos e de formação dos professores. Mas não se restringem a isso. Libâneo (2016) as define como uma referência principal dos critérios de qualidade de ensino:

> A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores. (LIBÂNEO, 2016, p.1)

Libâneo (2016, p. 1-2) se baseia em Lenoir (2013) para melhor compreender o que são finalidades e aponta que elas indicam uma orientação filosófica, explicitando até mesmo os valores escolhidos para fundamentar a organização do sistema educativo. Com base nas finalidades, é possível identificar as orientações dos sistemas escolares, sejam elas explícitas ou implícitas, e sua incidência no plano operacional das escolas, especialmente no currículo e na pedagogia.

As finalidades educativas escolares são compreendidas como algo intencional, o produto complexo de interesses e forças de origens políticas, econômicas e culturais que gravitam entre os valores e as crenças da sociedade e, dentro da esfera educacional, refletirão e delimitarão as escolhas curriculares.

Por isso, é por meio delas que o currículo e todos os direcionamentos políticos educacionais são estruturados, seja de forma explícita ou implícita, isso inclui a formação de professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas. Diante disso, a análise dos currículos de formação inicial de professores é tão importante, pois servem como um reflexo de todo o arcabouço das FEE que estão presentes no nosso país e compará-las com a literatura é buscar compreender se aquilo que é, a princípio, previsto na teoria, está de fato, se consolidando na prática.

3. HISTÓRICO SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES (FEE) NO

ISSN: 2176 - 1396

CONTEXTO BRASILEIRO

O livro organizado por Lenoir (2016), *Les finalités éducatives scolaires – une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*, representa uma produção única, pioneira que confronta estudos e análises a respeito das finalidades educativas escolares, uma vez que é resultado de um longo processo de colaboração estabelecido entre a CRCIE (Chaire de Recherche du Canada sur l´Intervention Educative), coordenada pelo Prof. Yves Lenoir, sociólogo e professor titular da Universidade de Sherbrooke (Canadá), e pesquisadores de diferentes países, tomando como referência principalmente os trabalhos desenvolvidos sobre a interdisciplinaridade escolar e as práticas de ensino. O Brasil leva posição de destaque, por mérito do Prof. José Carlos Libâneo, que estimula e suscita, no nosso meio acadêmico, a relevante e pertinente reflexão a respeito das finalidades educativas escolares na realidade brasileira, no capítulo intitulado Finalités et objectifs de l´éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil (cap. 7, p. 283-327). Libâneo justifica o capítulo pela necessidade de se fazer uma análise crítica sobre esse conceito, do ponto de vista da realidade brasileira.

Em sua obra, Lenoir (2016) explicita que as FEE são temas inesgotáveis e não faltam publicações sobre esse assunto na Europa. No Brasil, constatamos a existência de uma lacuna para pesquisas tanto teóricas como empíricas, articuladas às finalidades. Libâneo, no Brasil, tem produções essenciais para a compreensão de que as FEE estão envolvidas em uma disputa teórica investigativa. Entendemos que o estudo a respeito das FEE se torna essencial principalmente no momento que vivenciamos diante de um cenário crítico, provocado pela pandemia mundial COVID-19. As FEE se tornam ainda mais imprescindíveis nesse processo de ressignificação e de transformação pelo qual todos na sociedade passamos.

No Brasil, temos conhecimento do trabalho de três grupos de pesquisa que se propuseram a estudar as FEE. São eles:

(1) GEICS (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade), grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, que passou a se dedicar ao estudo sobre as FEE em 2020.

(2) o CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, dentro do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC São Paulo, com a pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no Estado de São Paulo" que tem as FEE como um dos seus eixos centrais e que foi realizada entre 2015 e 2022.

(3) o TEPP (Teorias da Educação e Processos Pedagógicos), grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da PUC-Goiás, coordenada por Libâneo, com a pesquisa "Concepções de diferentes agentes educativos sobre as finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás". Esse foi o grupo pioneiro que se dedicou ao estudo das FEE.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES (FEE)

Levando em consideração, o objetivo do grupo de pesquisa do GEICS que se propõe a estudar essencialmente a formação inicial do professor, como primeiro passo, buscamos localizar pesquisas já realizadas que tivessem proposto a articulação entre essa formação e as FEE. Para isso, como primeira ação, fizemos a comunicação e busca direta com os grupos de pesquisa parceiros e constatamos que até o momento nenhum dos grupos e nenhum dos pesquisadores integrantes dos mesmos já trabalharam com as FEE no contexto da formação inicial do professor.

O grupo do CEPId, frente às questões que emanaram tanto no questionário online (aplicado em 90 diretorias de ensino da rede pública do estado de São Paulo que contou com a participação de 5.005 educadores, entre eles 64% professores) como nos grupos de discussão que aconteceram em 2021, priorizou entender e discutir como as práticas formativas têm acontecido nas diferentes unidades escolares. Além disso, foram enfatizadas as relações existentes entre formação e políticas públicas, às implicações da tecnologia digital nos processos formativos da

escola e aos desafios da formação em serviço. Para o Eixo Formação, do grupo do CEPId, as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo aplicadas no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem, ou seja, questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, garantia de acesso aos materiais didáticos, valorização profissional, matriz curricular e gestão escolar. Sem dúvida, a formação de professores é um dos fatores a ser considerado quando se fala em qualidade na educação. Analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente, já que a formação do professor se encontra diretamente relacionada às questões sociais, políticas e econômicas.

Para Barroso (2007), as políticas de educação não se limitam às medidas das políticas ou às decisões dos governantes e da administração, "(...) devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional" (BARROSO, 2007, p. 8). Isso requer um olhar em tudo o que é produzido sobre as políticas, inclusive os documentos oficiais que determinam o currículo de formação de professores.

O grupo do CEPId constatou que a formação docente passou a ser uma política altamente controlada pelos órgãos macros dos governos: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros órgãos. Os participantes da pesquisa apontaram que existe um "engessamento" por parte do estado, no que diz respeito à formação, não considerando as necessidades da escola, pois generalizou todas as formações, concentrando-as no Centro de Mídias, no caso do estado de São Paulo. Os mesmos ainda destacaram que não houve um investimento em políticas de formação continuada docente, principalmente no que se refere ao contexto de pandemia da COVID19 e que as políticas de formação têm ignorado o processo de desenvolvimento profissional e autoria do docente, desejando um professor que apenas execute modelos pré-concebidos.

Diante desse cenário, é importante analisarmos as políticas de formação que, na visão de Arroyo (2015), influenciam não só as políticas, as diretrizes, os currículos, as avaliações, mas, sobretudo, o que ensinar, o que aprender a ensinar.

O grupo do CEPId se posiciona e alerta que a formação docente não pode se resumir ao cumprimento rigoroso desse arcabouço normativo. Tornam-se as vivências da prática no diálogo permanente com outros sujeitos, de forma a produzir tensões e sentidos outros ao instituído pelos documentos oficiais. Portanto, nem os professores e nem a formação inicial ou continuada, podem ser consideradas de forma isolada, é preciso respeitar as necessidades e interesses da escola e dos professores.

Como segundo passo, realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) inicialmente entre 2019 e 2022 e, posteriormente, expandimos o período de busca envolvendo as pesquisas realizadas a partir do ano 2000. Com o intuito de não restringirmos à busca às FEE, optamos pelos seguintes descritores ('função da escola', 'função social', 'finalidades da escola', 'objetivo da escola', 'representação escola') combinados aos descritores 'formação inicial professores', tanto no título como no resumo das pesquisas.

Pudemos encontrar uma lacuna para futuras pesquisas envolvendo as FEE e a formação inicial dos educadores. Em outras palavras, não localizamos pesquisas que façam essa articulação que é tão fundamental.

Escolhemos três trabalhos para estudarmos uma vez que eles tratam das FEE. Contudo, não existe relação direta evidenciada entre a formação inicial dos professores e as FEE. Por outro lado, são pesquisas que nos conduzem, inspiram.

A dissertação de Araújo (2019), intitulada 'Representações Sociais das Finalidades Educativas por Professores da Educação Infantil', realizada no Programa de Pós-Graduação *stricto senso* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, buscou identificar e analisar as representações sociais dos professores sobre as finalidades da Educação Infantil, bem como investigar a influência dessas representações na construção de práticas nessa primeira etapa da Educação Básica, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Aparecida de Goiânia-GO. Notamos que além do aporte teórico das FEE (LIBÂNEO, 2012, 2013, 2014), a pesquisadora também se fundamentou na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961), recorrendo à abordagem estrutural, proposta por Abric (2000). As análises dessa pesquisa estiveram focadas em um recorte temporal do contexto das reformas educacionais, oriundas após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que foram se estabelecendo em meio aos desdobramentos de influências das políticas internacionais que a utilizam como um dos instrumentos para atender a um sistema capitalista globalizado,

comprometendo a qualidade do ensino das escolas públicas. A autora propôs um estudo descritivo e exploratório do contexto histórico da criança e da infância, da institucionalização da Educação Infantil brasileira, das finalidades educativas escolares e do trabalho docente. Com a participação de 120 professores pedagogos, as análises apontam para finalidades educativas focadas na socialização e no desenvolvimento da criança, embasadas em valores voltados para a manutenção de práticas conservadoras que postergam o ensino como função primordial dos professores.

Como pesquisadores do GEICS, estudar essa pesquisa nos auxilia a justificar a relevância do debate a respeito das FEE tanto em outras pesquisas como na formação inicial dos professores.

A segunda pesquisa que também dá suporte para a pesquisa do GEICS quanto à formação inicial é a pesquisa intitulada “Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – FCLAr”, da dissertação de mestrado de Mattos (2017), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Diante da constante necessidade de dar respostas para a melhora das práticas pedagógicas e poder, de alguma forma, contribuir para o avanço da educação, essa pesquisa buscou encontrar, na teoria e na pesquisa, mais subsídios que aportem consistência às práticas docentes. Além disso, a realização desta pesquisa originou-se do posicionamento de alguns docentes e da sua falta de reação ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos? Partindo da necessidade de atender aos dispositivos legais, das recomendações internacionais e nacionais de oferecer uma escola de equidade para todos, na sua diversidade, independentemente de sua condição e das demandas sociais de igualdade de oportunidades, algo que supera o modelo de educação especial, mas pode estar alinhado com o atendimento educacional especializado, a pesquisa discutiu o aporte das Universidades em uma escola inclusiva e na atual formação inicial de professores. Foi analisada a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, numa perspectiva inclusiva, buscando identificar as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva. Além disso, a pesquisa analisou as concepções dos alunos sobre

escola inclusiva ao longo da formação no curso de Pedagogia com a intenção de promover uma discussão para que se pense na educação inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr. Foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico e dos Programas das disciplinas e uma pesquisa de campo por meio de questionário dirigido a todos os alunos do último semestre do 4º ano. Tais procedimentos visaram conhecer como é a realidade e contribuir para a reflexão sobre as políticas educativas e de gestão a partir das necessidades de estabelecer mudanças na formação inicial de professores em escola inclusiva e, por extensão, para a melhoria da formação, a fim de dar resposta a modelos educativos numa perspectiva inclusiva nos cursos de Pedagogia. Os resultados indicaram que o Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr aborda a temática da Escola Inclusiva na sua extensão, porém sem profundidade, deixando os conteúdos fundamentais concentrados em uma única disciplina e, segundo os alunos, esta formação não lhes oferece recursos para trabalhar numa sala atendendo à diversidade de alunos.

Por fim, propomos o estudo da dissertação de Teles (2010) que, mesmo tendo a especificidade de estudar o processo de formação dos alunos dos cursos de licenciatura dupla em ciências: Matemática-Física, Química- Biologia, descreve uma experiência de algumas universidades da região Norte do país e se fundamentam também em Tardif (2007). O objetivo da pesquisa foi analisar em que medida os futuros licenciados em Ciências estão sendo preparados para atender as necessidades da docência na escola básica. A metodologia envolveu entrevistas com 4 professores formadores, questionários com 150 estudantes destas licenciaturas, e análise dos Projetos Pedagógicos de uma universidade da região Norte. Além disso, foram entrevistados 5 professores e a diretora de uma escola de ensino médio, do município em que está situada a universidade. A proposta da pesquisadora foi de ouvir das próprias escolas quais conhecimentos, habilidades e competências julgavam ser necessárias aos seus futuros professores. O referencial teórico desta pesquisa centrou-se nas contribuições de Tardif (2007), Shulman, Garcia (1999, 2009) e Roldão (2005, 2007). As conclusões deste estudo trazem os conhecimentos, habilidades e competências que emergiram do discurso de nossos sujeitos: saberes disciplinares ou curriculares, conhecimento didático do conteúdo, saberes da experiência, conhecimentos gerais e de outros campos científicos, conhecimento do contexto e das finalidades educativas, saberes pedagógicos e profissionais. Em outras palavras, essa pesquisa nos ajuda a pensar sobre os saberes e a constituição da profissionalidade

dos professores. Essa pesquisa não realiza articulação com as finalidades educativas escolares. Contudo, ler os resultados dessa pesquisa nos inspira a trazer as FEE como caminho possível no aprimoramento da formação inicial de professores.

Tanto no diálogo e nas trocas entre os grupos de pesquisa como com os resultados provenientes da busca no BDTD, podemos considerar que há uma urgência para a realização de pesquisas que tratem da importância de levar o debate a respeito das FEE para o processo de formação inicial dos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância o avanço de pesquisas teóricas e empíricas relacionadas às políticas públicas, ao currículo e à formação inicial de todos os educadores, privilegiando-se a reflexão constante a respeito das FEE. Afinal, para que serve a escola?

Essa é pergunta que deveria nortear a formação inicial dos professores e que se encontra sem resposta ou silenciada até o momento. Poucas pesquisas têm se proposto a discutir as possibilidades de resposta para essa pergunta, ou pelo menos sugerir quais caminhos seguir para iniciarmos uma reflexão que se paute nas finalidades educativas escolares articuladas com a formação inicial de professores, seja para o curso de pedagogia ou demais licenciaturas.

Sem esse norte, continuaremos a ver um caminho constituído pela imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras.

Enquanto não trabalharmos abertamente essa questão, levando-se em consideração toda complexidade, todos os possíveis questionamentos e desacordos, não conseguiremos avançar na qualidade da formação inicial dos professores e, consequentemente, na qualidade social da educação que queremos para a escola da atualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. B. F. **Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil**. 2019. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

ARROYO, M. G., **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 07 mar. 2022.

BARROSO, J., CARVALHO, L. M., FONTOURA, M., & AFONSO, N. (2007). **As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 4, 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em 20 set. 2020.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade.** 2020. 233 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires:** une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Entrevista concedida virtualmente pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo** Entrevistadores: Integrantes do Eixo das Finalidades Educativas Escolares do CEPId, São Paulo, TEAMS.2020b.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. et al. **(De)Formação na escola:** desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a. p.33-50.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J.C. Finalités et objectifs de l´éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires:** une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

MATTOS, M. O. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAR**. 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, 2017.

PLACCO, V. M.N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: OLIVEIRA, L. E; ARAUJO, M.L. O. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 185-198

SOUSA, C.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p 23-35, set/dez 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ºed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TELES, N. C. G. **Pensando a formação docente a partir da escola: um estudo sobre a formação inicial de futuros professores de ciência**. 2010. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

A FORMAÇÃO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS(AS) PROFISSIONAIS E COMUNIDADE DE CURITIBA

TEIXEIRA, Christian Maria[1]
FUCHS, Margareth Caldas[2]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o processo de formação dos(as) servidores ativos e aposentados da Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba e comunidade local, proveniente da educação formal, não formal e informal. Tem como objetivo relacionar a formação continuada ampla ao desenvolvimento cultural, profissional e pessoal dos(as) servidores(as). Pautado na metodologia qualitativa, utiliza a análise descritiva das ações da Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal, no contexto do Departamento de Desenvolvimento Profissional. Os resultados apresentados nesta experiência reportam-se às ações formativas nos anos de 2017 a 2023. A coleta de dados ocorreu por meio de avaliações on-line, disponibilizadas no Portal Educação, que produziram um marco referencial dos desenvolvimentos cultural, profissional e pessoal do público atingido. Destacam-se as ações formativas a partir das artes visuais, da música, da dança, do teatro, da literatura e de proposições em desenvolvimento pessoal. As conclusões do presente ensaio revelam uma formação cultural pautada na educação disruptiva, assegurada pelo acesso aos bens culturais locais e viabilizados pela parceria público/privada com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores independentes. Essa parceria colabora para a consolidação de Curitiba como uma Cidade Educadora e comprometida com a dignidade das pessoas, conforme preconiza a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

PALAVRAS CHAVES: Projeto Cultura em Movimento; Formação Cultural; Desenvolvimento Pessoal; Parceria Público/Privada; Cidade Educadora.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído no Brasil em 2010, orienta como desenvolver programas, projetos e ações culturais que garantam “a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil” (BRASIL, 2010). Amparada nas diretrizes

[1] Mestre em Educação, Pedagoga e Técnica do Departamento de Desenvolvimento Pessoal/SME – ticacmt.5@gmail.com
[2] Especialista em Educação Infantil e Gerente de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal /SME – mfuchs@curitiba.pr.gov.br

norteadoras desse plano e fundamentada nos princípios da Formação Continuada Ampla[3] do Programa de Desenvolvimento Profissional Veredas Formativas[4] da SME (CURITIBA, 2023), a Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal vem atuando para atender aos pressupostos que fundamentam as ações que respaldam a crença de que "o homem é pertencente à sua cidade e seus saberes culturais locais são alicerces para o fazer pessoal e profissional" (CURITIBA, 2023a, p.7).

As formações profissionais de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, são compostas por ações artístico-culturais e produtos oriundos de Leis de Incentivo à Cultura[5], formações profissionais de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. As ações culturais são obtidas com a parceria público/privada entre a SME, a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores locais.

A apreciação a esses bens culturais é um dos compromissos de Curitiba como uma Cidade Educadora que desempenha um papel significativo na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[6].

2 PROJETO CULTURA EM MOVIMENTO

No ano de 2017, foi implantado o Projeto Cultura em Movimento, objetivando a formação cultural continuada ampla, a oferta de produtos e ações culturais por meio da agenda gratuita[7]; dos sorteios de ingressos[8] (shows, teatros, cinemas), CD, DVD e livros; das ações de contrapartidas nas unidades educacionais[9] com desenvolvimento de oficinas, palestras e rodas literárias, espetáculos teatrais, musicais, e dança; dos concertos nas escolas[10]; da formação em Desenvolvimento Pessoal[11]; do Projeto Artistas em Foco[12], da Bienal de Arte/Educação[13] e da Semana de Arte, Cultura e

---

[3] Princípios: a formação cultural e social, a sensibilização aos grandes problemas locais e mundiais e o alargamento de outras áreas do saber e da cultura.
[4] Cursos formativos, trilhas pedagógicas/culturais, fóruns, oficinas/workshops e seminários.
[5] Leis de Incentivo: editais do Mecenato Subsidiado, Fundo Municipal da Cultura, Profice e Lei Rouanet.
[6] ODS: 3-Saúde e bem estar, 4-Educação de qualidade, 8-Trabalho decente e crescimento econômico, 10-Redução das desigualdades e 17-Parcerias e meios de implementação.
[7] Divulga ações culturais, locais, gratuitas.
[8] Sorteia produtos culturais on-line.
[9] Avalia projetos culturais direcionados às escolas e CMEIs.
[10] Oportuniza concertos didáticos, com música ao vivo, em ambientes escolares municipais.
[11] Propicia cursos, palestras, oficinas, workshops em desenvolvimento pessoal.
[12] Promove e divulga produções artísticas de servidores.

Literatura[14]. Todas essas ações formativas compõem o mosaico do Projeto Cultura em Movimento (FIGURA 1).

Figura1: Mosaico das ações formativas do Projeto Cultura em Movimento

Fonte: CURITIBA, 2023b, p. 40

Cada peça do mosaico vai constituindo o processo formativo e cultural dos profissionais e demais participantes. Considerar a cultura como um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional é "compreender que esse processo envolve formar-se (a si mesmo) e que todo conhecimento gerado produz autoconhecimento, oriundo de oportunidades de vivenciar, experienciar, apreciar, aprender e compartilhar" (CURITIBA, 2023b, p. 40).

3 SEMANA DE ARTE, CULTURA E LITERATURA

Enquanto Cidade Educadora, é preciso respeitar e valorizar a cultura, seguindo o princípio de que todos têm direito a desfrutar dos meios e das oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal. "A cidade é um locus vivendi intencionalmente educador e influenciador, por isso

---

[13] Produz e expõem criações artísticas realizadas por crianças e estudantes.

[14] Amplia o repertório artístico, cultural e pedagógico; subsidia atividades culturais de caráter formativo e educacional nas linguagens de música, artes visuais, dança e teatro, além de fomentar a formação de plateia.

imprime sua cultura, arte, história e identidade naqueles que nela vivem" (CURITIBA, 2023b, p. 41).

Por compreender a cidade como um grande espaço educador, durante os anos de 2017 e 2023, a SME desenvolveu as Semanas de Arte, Cultura e Literatura, complementando a carga horária da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP)[15], oferecendo vivências artístico-culturais presenciais, em três turnos de serviço, durante as permanências concentradas e com direito à certificação. A comunidade local das dez Regionais da cidade, foi incluída na participação da proposta e tinha assegurado 10% (dez por cento) das vagas oferecidas, estreitando inúmeras vivências artísticas no âmbito das políticas culturais e de formação pessoal, de modo a "reconhecer a tênue relação entre ambas e o papel fundamental da educação na superação dos preconceitos[16] e reconhecimento da cultura nacional e também local" (NOGUEIRA, 2010, p.135).

Por intermédio da parceria público/privada entre a SME, a Fundação Cultural de Curitiba e os produtores locais, construiu-se uma teia de relações com centros culturais, museus, teatros, bibliotecas, espaços religiosos, cinemas, parques/praças e profissionais liberais. Nessa parceria, o setor cultural[17] ofereceu ações de cultura e, em contrapartida, a SME assegurou momentos de fruição aos bens culturais em serviço e fora dele.

Mas, de que forma foram viabilizados esses processos formativos? A organização da programação, as negociações das proposições artístico-culturais, a viabilização da logística e a composição da equipe de apoio ao acompanhamento das ações aconteciam durante os anos anterior e corrente. Na sequência, a programação era divulgada em modo on-line, via Portal Aprendere e APP Veredas Formativas, e oferecida por meio de módulos presencial e/ou virtual para que todos os servidores ativos, aposentados e toda a comunidade pudessem se inscrever na ação que mais contribuísse para seu desenvolvimento cultural, profissional e/ou pessoal, oferecidas por meio de módulos presencial e/ou virtual. Os participantes tiveram a oportunidade de inscrever-se em quantas ações desejassem.

---

[15] Formação continuada ampla, destinada aos(as) profissionais ativos(as) da Educação.
[16] ODS 10: Redução das desigualdades.
[17] Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores independentes.

Após as fruições, avaliações foram disponibilizadas para que os participantes respondessem, voluntariamente. De posse dos levantamentos dos dados, das sugestões, críticas analisadas e dos depoimentos coletados, a semana do ano seguinte começaria a ser construída, reiniciando o ciclo formativo.

Os anos de 2020 e 2021 trouxeram inúmeras restrições à frequência nos espaços culturais. Mesmo assim, as proposições das edições foram mantidas e inovaram em dois aspectos: na formatação on-line[18] e na diversidade cultural. Novas parcerias foram consolidadas com os estados de São Paulo e Minas Gerais, permitindo que barreiras geográficas fossem quebradas e o intercâmbio das produções culturais fosse consolidado. Em 2022, a versão híbrida[19] retomou a presença nos espaços culturais locais e manteve as parcerias com os estados de São Paulo e Minas Gerais. Atualmente, a Semana de Arte, Cultura e Literatura acontece inovando na ampliação de sua extensão ao longo do ano.

As parcerias construídas proporcionaram os condicionantes necessários para a garantia do direito de acesso à cultura contribuindo com inúmeras possibilidades educadoras dentro da cidade de Curitiba[20], ofertando 196.016 (cento e noventa e seis mil e dezesseis) vagas, em 1.445 (mil quatrocentas e quarenta e cinco) ações formativas, para 122.723 (cento e vinte e dois mil setecentos e vinte e três) inscritos/certificados.

4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Durante os anos de 2019 e 2020 a SME dedicou especial atenção ao desenvolvimento pessoal dos(as) profissionais, por reconhecer que, de acordo com Fiorentinni e Crecci (2023, p. 14):

> A formação pessoal é um processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do

[18] Versão on-line: Todas as ações culturais foram realizadas por meio das plataformas YouTube, Meet e Zoom.
[19] Formato híbrido: oferta de ações formativas presenciais e on-line.
[20] Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes.

> ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Identificar as potencialidades ontológicas[21] de um sujeito e propiciar condições e oportunidades para desenvolvê-las é valorizá-lo enquanto ser humano. A melhoria da eficiência pode ser alcançada com o auxílio do conhecimento histórico, cultural e técnico. Consequentemente, o ato de realizar passa a ter uma conotação mais gratificante em relação aos resultados. Levando o disposto em consideração, a SME organizou uma proposição de formação, on-line, que aprimorasse potencialidades e competências pessoais. Nela, as ações selecionadas promoviam o entendimento acerca de hábitos e estratégias para gerenciar pontos positivos pessoais, melhoria nos relacionamentos interpessoais, na comunicação e no autoconhecimento.

Com a explosão cultural assegurada pelas plataformas de streaming e lives, a nova etapa intensificou as parcerias, as diretrizes metodológicas continuaram pautadas no que norteavam o Programa Veredas Formativas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Carta das Cidades Educadoras em seu Princípio 1[22]. O público-alvo envolvido continuava sendo os profissionais da educação e comunidade, as inscrições permaneciam efetivadas pelo Portal Aprendere e APP Veredas Formativas, bem como sua certificação. O que modificou foram as proposições das ações que, ao longo da formação, elas buscavam contribuir com a melhoria da qualidade de vida e com o desenvolvimento de habilidades individuais e competências pessoais a fim de corroborar para o crescimento humano e profissional dos(as) participantes.

Muitas pesquisas sobre desenvolvimento profissional apontam que “a diferença no sucesso de qualquer atividade não é devido à apenas a técnica, mas ao indivíduo” (BERNABEI, 2003, p. 16). As pessoas que atuam no sistema educacional curitibano são valorizadas e estimuladas, por meio da formação

---

[21] Ontologia: investigação da natureza, da realidade e da existência.

[22] Princípio I - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.

em serviço, a desenvolver habilidades e alcançar capacidades de liderança para atuar na vida e em seus contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados, produzidos pelas 2.825 (duas mil oitocentas e vinte e cinco) avaliações tabuladas em 2021, ano em que teve a maior expressividade de elementos de observação das formações, foram originárias das seguintes regionais da cidade:

Gráfico 1 – Regional de origem do(a) avaliador(a)

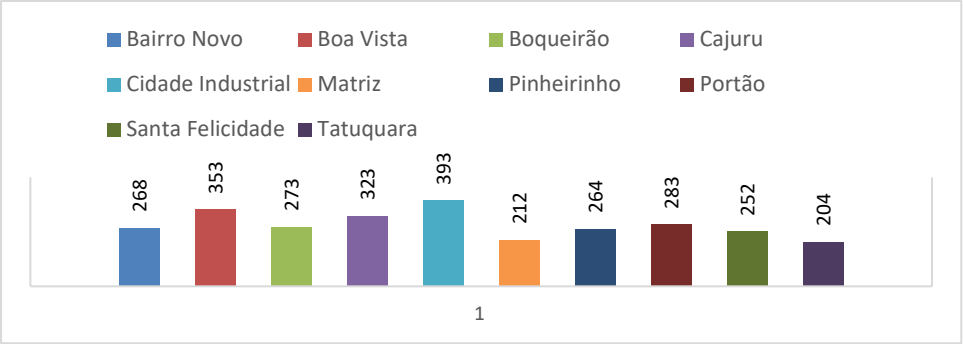

Fonte: Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal (2021)

O conjunto de iniciativas e medidas de apoio desenvolvido por uma administração pública, pode ser definido como política cultural. A SME e a FCC estimularam o desenvolvimento e a aplicação de projetos culturais e de formação democratizando o acesso, a fruição e a diversidade da oferta de “bens artísticos” e “serviços culturais” (c, p. 75), conforme comprova o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Categorias de ações às quais os(as) avaliadores(as) participaram

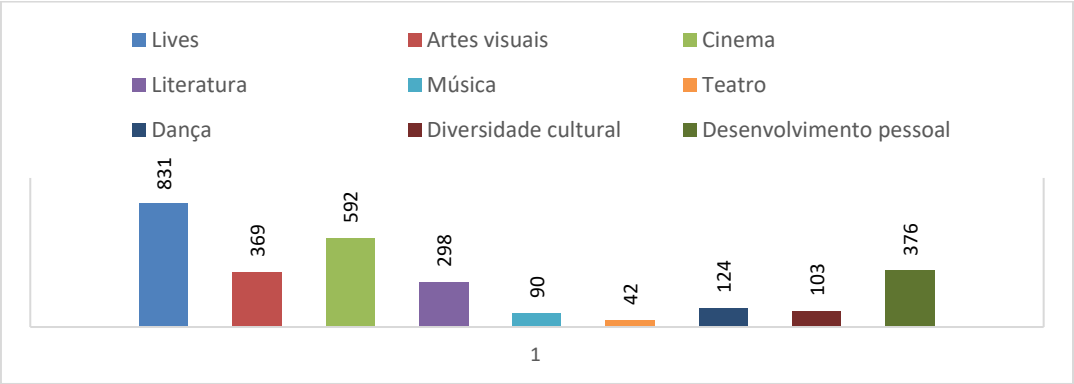

Fonte: Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal (2021)

O acesso aos bens culturais permite aos profissionais e comunidade enriquecer suas experiências pessoais e profissionais, assim como desfrutar de momentos de aprendizado e entretenimento, pois, 2.312 (dois mil trezentos e doze) responderam que as formações oferecidas atenderam suas expectativas; para 09 (nove), as expectativas foram parcialmente atendidas e 415 (quatrocentas e quinze) avaliadores(as) acharam que não atendeu.

Conforme Adriana Donato, doutora em políticas públicas e Hamilton Braga, produtor cultural "Não há dúvida de que a cultura e a arte podem mobilizar a sociedade e o mundo... enriquecendo sua alma" (2020). Corroborando com os dados supracitados, os depoimentos agrupados abaixo identificam elementos expressos nas seguintes categorias de análise:

a. Ampliação do conhecimento: "De posse desta iniciativa pude visualizar outras obras de arte e peças teatrais em diferentes horários a fim de ampliar meus conhecimentos e apreciar a cultura" (AVALIAÇÃO 1, 2021).
b. Contribuição no processo formativo: "Sempre um evento como esse amplia nosso repertório cultural, pois é disponibilizado tempo e oportunidade para participar, dentro de nosso horário de trabalho, o que contribui muito para minha formação como profissional de educação" (AVALIAÇÃO 2, 2021).
c. Oportunidade de acesso em fruições artístico-culturais: "Muita coisa que sonhava assistir e não tinha condições econômicas, tive oportunidade" (AVALIAÇÃO 3, 2021).
d. Valorização da produção cultural local: "Muito bom, enriquecedor conhecer artistas de nossa cidade e ter o privilégio de poder assisti-los" (AVALIAÇÃO 4, 2023).
e. Diversidade de oportunidade: "Aula maravilhosa, professor super disposto a explicar. Assisti com minha filha que é bailarina. E ela disse que legal eles darem oportunidades a toda a população" (AVALIAÇÃO 5, 2021).
f. Desenvolvimento pessoal: "Os movimentos buscam trazer um autoconhecimento do nosso corpo, estimulam ações que normalmente realizamos de forma automática. Também despertou minha curiosidade em buscar saber mais sobre a "caixa de espelhos" e como é aplicada em forma de tratamento" (AVALIAÇÃO 6, 2021).

Para efetivar a formação cultural ao público atingido, a SME integrou as atividades culturais realizadas por artistas locais e nacionais, ofereceu fruições em ações artístico-culturais virtuais e presenciais e viabilizou alternativas para fomentar a ampliação do repertório cultural, na opinião de 2.264 (dois mil duzentos e sessenta e quatro) avaliadores(as); um contingente de 292 (duzentos e noventa e dois) acharam que não houve aumento em seu reportório e o total de 269 (duzentos e sessenta e nove) avaliadores identificaram um aumento parcial.

Imbuídos dos dados e depoimentos apresentados, constatou-se que a parceria entre a SME e a FCC[23], estimulou o investimento cultural e o trabalho docente[24]; ampliou a produção e o acesso à cultura; promoveu oportunidades de fruição artístico-culturais, visando a saúde, o bem-estar e a redução das desigualdades da comunidade[25] e colaborou com o desenvolvimento cultural, pessoal e profissional dos(as) servidores(as) em benefício da qualidade da educação[26].

O Projeto Cultura em Movimento, como parte operacional dessa parceria, auxiliou na consolidação de Curitiba como uma Cidade Educadora comprometida com a promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Além disso, ao oferecer oportunidades para que todos pudessem usufruir das diversas formas de cultura disponíveis, a cidade demonstrou respeito e valorização à diversidade cultural presente em seu território.

Em razão dos apontamentos, reconheceu-se que a SME, enquanto esfera de administração pública, e a Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento pessoal, enquanto setor de implementação devem continuar oportunizando momentos de reflexões e construindo estratégias de ações que viabilizem a formação em desenvolvimento pessoal e a ampliação cultural a curto, médio e longo prazos.

REFERÊNCIAS

AICE — ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities. org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

AICE — ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Espaços Urbanos e Cidades Educadoras.** Caderno de Debate n.º 05. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BERNABEI, P. Psicologia managerial: o conhecimento que consente a escolha otimal. *In*: FOIL. **Psicologia Managerial**. São Paulo: FOIL, 2003. p. 15-26.

[23] ODS 17: Parcerias e meios de implementação
[24] ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico
[25] ODS 3 e 10: Saúde e bem-estar. Redução das desigualdades
[26] 0DS 4: Educação de qualidade

BRASIL. Lei n.º 12.343, de 2 de dezembro de 2010, institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 3 de dez. 2010. Disponível em: http://pnc.cultura.gov.br/entenda-o-plano/. Acesso em: 03 ago.2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Veredas Formativas.** Curitiba: SME, 2023a. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/3/pdf/00401638.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Veredas Formativas:** o desenvolvimento profissional na cidade educadora. Caderno de Desenvolvimento Profissional. Curitiba: SME, 2023b. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/7/pdf/00425655.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DONATO, Adriana; BRAGA, Hamilton. **Cultura na pandemia.** IFCH-UFGRS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/cultura-na-pandemia. Acesso em: 28 jul. 2023.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

NETO, José Teixeira Coelho. **Dicionário crítico de política cultural.** São Paulo, 1997. Disponível em https://pt.slideshare.net/JanaNegraLuna/dicionrio-crtico-de-poltica-cultural-teixeira-coelho-38501857

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural: questões teóricas.** Salto para o futuro. TV Brasil, 2010.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Nações Unidas Brasil, Brasília, c2023 [2015]. Disponível em: https:// brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 28 jul. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA

Neusa Nogueira Fialho[1]

RESUMO

O trabalho que se apresenta tem como objeto de pesquisa o envolvimento do professor-tutor na formação inicial do professor de Química. Este objeto de estudo permitiu acompanhar a evolução pedagógica de estudantes do curso de Licenciatura em Química, na modalidade a distância, de uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba, estado do Paraná. O tema escolhido partiu do seguinte questionamento: como o professor-tutor pode contribuir com a formação inicial do professor de Química? O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições do professor-tutor na formação docente do professor de Química. Como metodologia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso, de abordagem qualitativa, contemplando 2 disciplinas do curso e envolvendo um total de 38 estudantes. A análise dos dados foi realizada com base nas atividades postadas pelos estudantes levando em consideração os aspectos positivos de cada atividade; os depoimentos dos estudantes; as problematizações e questionamentos; a sistematização da aprendizagem. Como aporte teórico utilizou-se autores como: Lima (2019), Santos (2020) e Schnetzler (2020). Os resultados apontam que o professor-tutor contribui significativamente com a formação inicial do professor de Química mediante postagem de atividades interativas pautadas em metodologias ativas e inovadoras, encontros online que promovem a interação e o diálogo, e feedback coerente, explicativo e em tempo hábil.

Palavras-chave: Educação a Distância. Professor-tutor. Química. Ambiente Virtual de aprendizagem. Materiais Didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as contribuições do professor-tutor na formação inicial do professor de Química e permitiu acompanhar a evolução de estudantes do curso de Licenciatura em Química, na modalidade a distância, de uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba, estado do Paraná. O estudo partiu do seguinte questionamento: como o professor-tutor pode contribuir com a formação do professor de Química? Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições do professor-tutor na formação inicial do professor de Química. Destaca-se, então, a importância do professor-tutor no acompanhamento dos estudantes que buscam a educação a distância como caminho de formação, em especial, a formação docente em Química.

[1] Doutora em Educação, PUCPR, nogueira.neusa@pucpr.br

O papel do professor-tutor é complexo e exige tempo, estudo, organização, planejamento além de muita determinação. Na literatura, encontramos diferentes nomenclaturas para esta função, o mais comum é apenas tutor, entretanto, na instituição em que foi desenvolvido este estudo, esta função recebe o nome de professor-tutor, ou seja, o principal responsável pela interação pedagógica, pelos processos de orientação e motivação dos alunos em suas atividades acadêmicas (FERREIRA; MORÃO, 2020). Assim:

> A complexidade do papel do professor tutor (ser ou não professor) e o fato de encontrarmos diferentes nomenclaturas para esta função na literatura, exige pensarmos quem é este sujeito e a prática que ele desenvolve. A identidade construída por este profissional é aspecto relevante, pois repercute nas ações que por ele serão desenvolvidas em seu trabalho com os alunos. Se por um lado, o professor tutor entende que seu ofício está voltado para questões administrativas e técnicas, pouca preocupação terá com as questões pedagógicas. Mas, se por outro lado ele compreende que sua tarefa é uma atividade educativa, com dimensão social, suas ações contribuirão significativamente para a formação do futuro professor e estarão voltadas para o pedagógico (GARCIA; SILVA, 2017, p. 33).

Em outras palavras, o professor-tutor tem um papel mais completo envolvendo várias tarefas que vão desde as questões administrativas e técnicas até as de caráter pedagógico. Daí a necessidade de apresentar as contribuições do professor-tutor na formação inicial do professor de Química.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor-tutor tem um papel fundamental na educação a distância e vislumbra a importância da mediação, do diálogo e do feedback nesta modalidade de ensino. A maneira como este profissional organiza as postagens no ambiente virtual de aprendizagem, os *feedbacks* realizados referentes às atividades tanto avaliativas como formativas e as *webconferências* promovidas compõem o grande desafio do professor-tutor e requerem muito estudo, planejamento, criatividade e determinação.

As aulas ministradas aos estudantes no formato de *webconferência*, bem como a produção de materiais didáticos para complementar as disciplinas exigem um planejamento capaz de promover o diálogo, a interação e a participação do estudante, de modo que o desenvolvimento das atividades realizadas por eles promova uma aprendizagem significativa. Deste modo, é válido colocar as três marcas que

caracterizam as aulas de Schnetzler (2020, p. 89), a saber:

> i) estimular os alunos para que eles nunca se esqueçam de seu tempo de alunos, visando a abordar a mudança de papéis sociais, isto é, de aluno a professor e o que os diferencia; ii) utilizar a metáfora do "escondido embaixo da mesa" para representar a necessidade de fazer emergir concepções que embasam a nossa docência; iii) exemplificar novos modelos ou formas de se ensinar Química.

Estas três marcas podem auxiliar o professor-tutor no planejamento e na construção dos materiais didáticos para postar no ambiente virtual de aprendizagem e, também, para se comunicar com os estudantes nas *webconferências*. Ao citar essas três marcas, a autora enfatiza a necessidade de não nos esquecermos de quando fomos alunos, pois isso nos leva a refletir sobre a prática pedagógica que estamos utilizando e se ela considera ouvir as ideias dos alunos, visto que "é a partir do que o aluno expressa que o professor pode definir a direção do seu ensino" (SCHNETZLER, 2020, p. 89). Ainda, é fundamental que o futuro professor tenha clareza nas "suas concepções de Ciência/Química, professor, aluno, ensino, aprendizagem, avaliação, linguagem, escola, sociedade, elementos esses que embasam qualquer ação docente" (SCHNETZLER, 2020, p. 91), e isso está também articulado com a terceira marca da autora, ou seja, "a de exemplificar novos modelos ou formas de se ensinar Química" (SCHNETZLER, 2020, p. 91). A interconexão entre estas três marcas podem promover um ensino dinâmico e inovador capaz de estimular os estudantes e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, com base nestas três marcas que caracterizam as aulas da autora supracitada, é possível elaborar aulas, encontros online e materiais didáticos visando contribuir com a formação inicial do professor de Química para que futuramente ele desenvolva uma docência menos tradicional e mecanicista, ou seja, voltada para o uso metodologias ativas e dinâmicas apoiando, principalmente, nas tecnologias de informação e comunicação.

Especialmente na educação a distância, o uso das tecnologias de informação e comunicação são fundamentais, visto que por meio delas os professores-tutores postam os materiais para os estudantes, sejam eles no formato de aula, videoaula, avisos, *templates*, entre outros. As tecnologias corroboram com os encontros online permitindo a interação em tempo real com os estudantes, dando voz e vez a este público e minimizando a distância física. Ainda, as tecnologias despertam a

curiosidade e o interesse nas disciplinas proporcionando momentos de estudo, produção, investigação, avaliação e dando suporte para que os estudantes construam o seu próprio conhecimento.

Assim, o papel do professor-tutor tem toda uma complexidade, pois ele é um dos autores do processo ao planejar encontros online, videoaulas, podcasts, até um simples convite demanda pesquisa e cuidado, pois para o estudante da educação a distância os materiais postados no ambiente virtual precisam ser atrativos, interessantes e ter significado. Então, cada videoaula, apresentação em *Power Point*, convite para *webconferências*, metodologias de ensino precisam ser rigorosamente pensadas de modo a envolver este estudante e incentivá-lo para a aprendizagem.

Ademais, também é importante que o professor-tutor busque produzir materiais didáticos que proporcionem momentos de reflexão constante sobre a prática docente realizada por esse futuro professor. Entretanto, “promover uma formação voltada para preparação de professores reflexivos necessita de recursos e instrumentos que possibilitam essa introspecção e autonomia na formação, nesse movimento de constituir-se professor” (LIMA, 2019, p. 59).

Em se tratando de Química, é essencial que o professor-tutor procure inserir nos materiais didáticos produzidos os níveis de compreensão do conhecimento químicos, a saber: macroscópico, submicroscópico e simbólico (JOHNSTONE, 2000). De acordo com Jonhstone (2000) é fundamental equilibrar as relações conceituais entre os três níveis para que os estudantes consigam apropriar-se plenamente dos conhecimentos químicos e conseguirem resolver problemas. Neste sentido, o licenciado precisa conhecer esses três níveis e associá-los para que consiga transpor aos seus futuros estudantes. Para ilustrar, o nível macroscópico está relacionado aos fenômenos observáveis como, mudança de cor, queima de vela, por exemplo; o nível simbólico refere-se às equações, cálculos, gráficos; o modo submicroscópico refere-se ao que não pode ser observável como, por exemplo, o resultado de uma reação química. Uma das habilidades esperadas dos estudantes é a capacidade de resolver problemas de química, porém isso requer múltiplas habilidades de representação ou a capacidade de eles se moverem entre os níveis de representação.

Neste contexto, os materiais didáticos produzidos e postados no ambiente virtual de aprendizagem precisam ser bem elaborados priorizando esse movimento entre os níveis de representação do conhecimento químico, a qualidade, uma

linguagem que promova aprendizagem significativa, a relação teoria-prática e a reflexão permanente da e na prática. De acordo com Santos (2020, p. 5):

> Na Educação a Distância (EaD), professor e estudante não se encontram presencialmente, mas ainda assim o diálogo e a interação pedagógica devem existir. O material didático na EaD é também responsável por essa tarefa. Sua construção precisa então ser pautada no uso de recursos tecnológicos que possibilitem a comunicação e interação entre os agentes envolvidos no processo educacional.

Apesar da distância, as tecnologias digitais permitem uma aproximação, dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino, mesmo sendo virtual, minimizando a distância e promovendo uma comunicação interativa capaz de suprir as necessidades destes estudantes.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido dentro de um ambiente visual de aprendizagem, no curso de Licenciatura em Química, na modalidade a distância, de uma universidade de grande porte de uma cidade do Estado do Paraná. O estudo envolveu duas disciplinas do curso de Licenciatura em Química e contou com a participação de 38 estudantes, um total das duas disciplinas. As disciplinas aqui envolvidas são: Estágio Curricular Supervisionado – Ensino de Química Geral e Propriedades Físicas e Químicas da Matéria, cada uma organizada em um módulo de nove semanas.

A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa e teve como meio o estudo de caso. Entende-se que as abordagens qualitativas de pesquisa, “se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Fatos constatados neste estudo ao envolver o professor-tutor, os estudantes, o ambiente virtual de aprendizagem e as interações decorrentes de diversos momentos. Ademais, por meio do estudo de caso, é possível e “compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2001, p. 21), ou seja, analisar a complexidade do trabalho do professor-tutor na formação do licenciado de Química. Os dados foram coletados pela professora-tutora, responsável pelas duas disciplinas citadas, por meio de análise dos

encontros online, das mensagens recebidas, dos questionamentos e dos elogios realizados pelos estudantes em formação.

Para contribuir com a formação inicial dos futuros professores foram realizados encontros online, videoaulas, *webconferências*, oficinas no laboratório virtual, comunicação professor-tutor/estudantes por meio de mensagens institucionais, entre outros procedimentos. Destaca-se, neste estudo, os encontros online, as videoaulas, as *webconferências* e a comunicação professor-tutor/estudantes enfatizando a importância da reflexão sobre a prática, a inserção de novas formas de ensinar e aprender química, o diálogo, a interação e os *feedbacks*.

Todas as atividades citadas foram elaboradas com o intuito de estimular os estudantes reportando-os ao papel tanto de estudante como de professor, levando-os a repensar as concepções que embasam a docência e usando novos modelos ou formas de ensinar conforme as exigências atuais da sociedade.

Nas duas disciplinas foram ofertados três encontros online, cada qual elaborado de acordo com as necessidades das disciplinas. O primeiro encontro foi uma apresentação da disciplina, o segundo encontro compreendeu orientações de atividades e o terceiro uma oficina no laboratório virtual da instituição. Nos três encontros online foi proposto um momento de interação, geralmente ao início do encontro, com o uso de ferramentas tecnológicas, tais como: *padlet* (mural coletivo), *wordwall* (site de atividades interativas); *mentimeter* (site de respostas coletivas), e outros recursos, como: notícias atuais relacionadas à disciplina; vídeos curtos com situações cotidianas para contextualizar a química; imagens, entre outros.

Para cada disciplina foram produzidas três videoaulas de retomada de conteúdos e cinco vídeos curtos contendo informações importantes sobre as atividades avaliativas. Todas estas produções exigiram planejamento, pesquisa e criação para manter a qualidade e promover um ensino com significado, inovador e investigativo. Também, houve a preocupação de, sempre que possível, citar os níveis de compreensão do conhecimento químico: macroscópico, submicroscópico e simbólico para que o licenciado vá refletindo sobre a importância de os estudantes percorrerem esses três níveis para compreender melhor a Química.

Em cada módulo é ofertado aos estudantes uma *webconferência*, a qual chamamos de conexão interativa, momento em que os estudantes têm a oportunidade de ouvir experiências vividas por membros externos, convidados com antecedência e que trazem temáticas voltadas para o mundo do trabalho, questões educacionais,

sociais e psicológicas, entre outros temas. Neste módulo em especial, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar com uma palestrante que trouxe o trabalho com enzimas em indústrias, focando na Química para o mundo do trabalho.

A comunicação com os estudantes é realizada por meio de um canal intitulado *Fale com a Gente*, onde o professor-tutor é o responsável pelos *feedbacks*. Então, toda vez que o estudante tem uma dúvida ou dificuldade na disciplina, ele envia uma mensagem que deve ser respondida pelo professor-tutor de forma rápida, coerente e eficiente. Por meio deste canal, o estudante recebe, também, feedbacks sobre atividades formativas e avaliativas e orientações sobre os mais diversos assuntos envolvidos nas disciplinas.

Todas as atividades citadas neste trabalho são de responsabilidade do professor-tutor que busca, sempre que possível, atender a demanda com cuidado, preparo, organização e transparência. Enfatiza-se que todas estas atividades contribuem muito com a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Química.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o professor-tutor, contribuir com a formação inicial do professor é sempre um desafio, pois sabe-se que mesmo com uma formação considerada adequada, muitas lacunas ainda são evidentes. Deste modo, destaca-se neste estudo, a professora-tutora que atendeu a estas duas turmas buscando elaborar materiais didáticos atuais, diferenciados e interessantes, os quais foram utilizados nas atividades aqui exploradas.

Como resposta obteve-se resultados significativos em todas as atividades citadas. Os encontros online foram bem recepcionados pelos estudantes e elogiados. Os elogios mais destacados foram as novas maneiras de ensinar online e os recursos tecnológicos diferenciados, especialmente, pela interação promovida.

As videoaulas produzidas pela professora-tutora trouxeram várias ideias e estratégias didáticas diferenciadas que podem ser utilizadas no ensino de Química, por isso, alcançaram o esperado, visto que os estudantes utilizaram vários destes recursos na produção de seus planos de aula e na realização das atividades somativas. No caso da disciplina de estágio, em especial, os estudantes utilizaram *podcast*, imagens, experimentos com materiais de baixo custo, notícias, situações do

dia a dia, tudo para ensinar Química de modo diferente e atual e, também, ficou evidente em algumas aulas planejadas pelos estagiários a preocupação em utilizar os três níveis de representação do conhecimento químico, o que é muito gratificante, pois prova a relevância de introduzir esses níveis no ensino de Química.

Na disciplina de Propriedades Físicas e Químicas da Matéria, os estudantes criaram um portfólio digital contendo mapa conceitual, modelagem com massinha e palitos, fotografia de produtos caseiros com as devidas características químicas e propriedades. Todos estes produtos são evidência de que os materiais postados no ambiente virtual de aprendizagem foram relevantes e contribuíram com a formação de cada um deles, além de que, em algum momento poderão utilizar todos esses recursos em suas aulas, futuramente. Um exemplo de resultado das videoaulas é demonstrado nas Figuras 1 e 2.

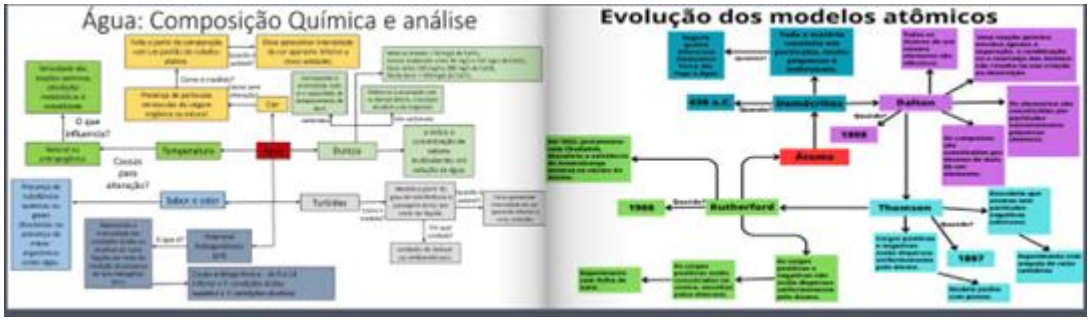

Figura 1 - Mapa conceitual criado pelos estudantes

Fonte: Estudante da disciplina de Propriedades Físicas e Químicas da Matéria, 2023.

Figura 2 – Uso de lego como estratégia de ensino

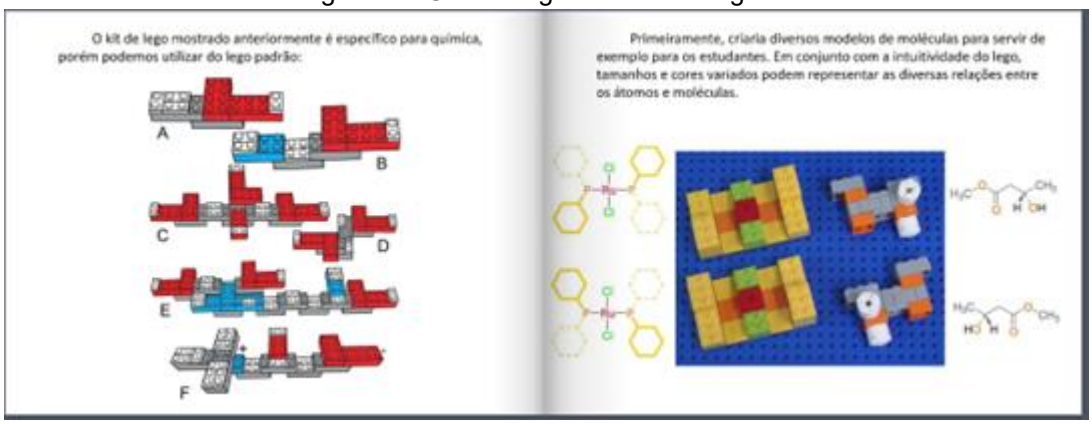

Fonte: Estudante da disciplina Propriedades Físicas e Químicas da Matéria

Os *feedbacks* representam um ponto chave na educação a distância, por isso aponta-se que tanto nas mensagens, como nas avaliações, os estudantes tiveram seus *feedbacks*. Os *feedbacks* das avaliações, produto-final destas duas disciplinas,

foram positivos e deixaram evidentes as contribuições da professora-tutora responsável, pois os trabalhos foram criativos, de qualidade e mostraram, de fato, uma quebra de paradigmas, demonstrando estudantes ativos, a maioria com vontade de inovar o ensino de Química, priorizando um ensino atual e condizente com as exigências do mundo contemporâneo. Dois exemplos de *feedback*, da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Ensino de química Geral, seguem demonstrados na Figura 3.

Figura 3 – Exemplos de Feedback dado aos estudantes de estágio

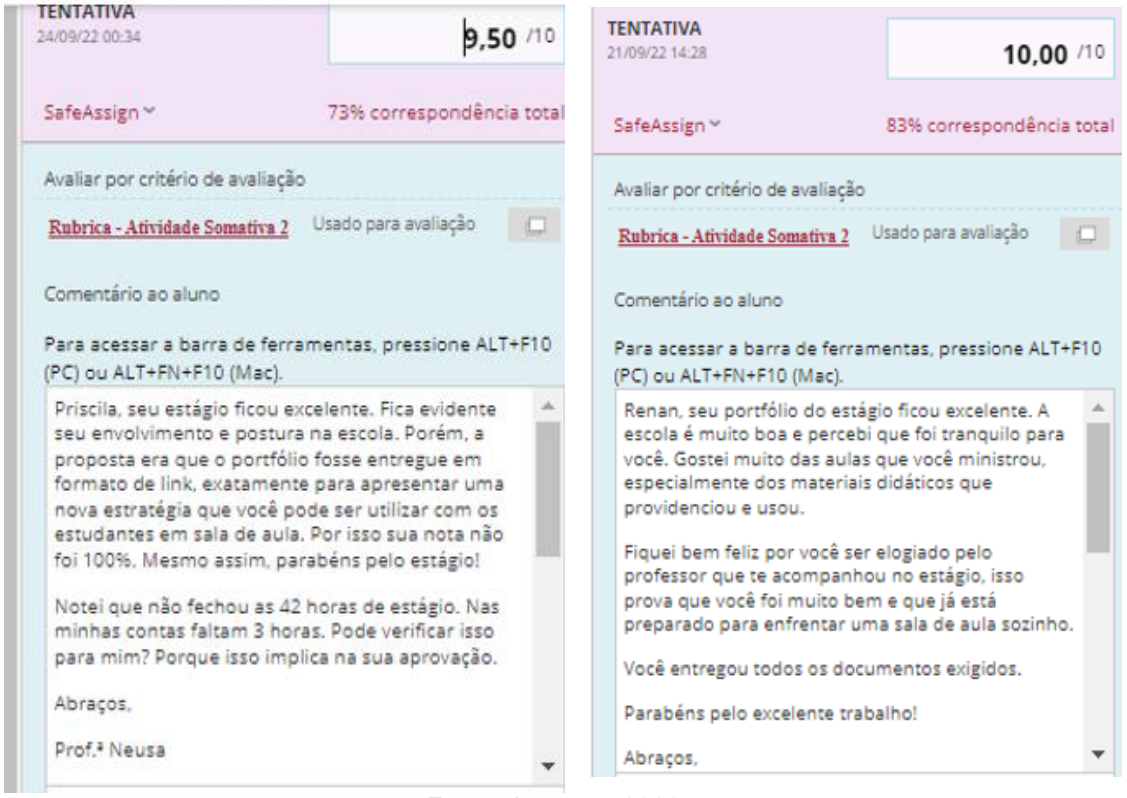

Fonte: A autora, 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste estudo que as contribuições do professor-tutor na formação inicial do professor de Química são muitas e podem infuenciar positivamente na vida profissional do futuro professor. Para isto é fundamental que o professor-tutor planeje as atividades, previstas para cada módulo, valorizando paradigmas inovadores, metodologias ativas, que considerem este estudante como o centro do processo, promovendo a autonomia, a criticidade e o senso investigativo tão necessário no ensino de Química.

As contribuições do professor-tutor podem promover uma formação inicial adequada e pautada na reflexão permanente da prática docente que, consequentemente, vai se construindo com a elaboração de aulas mais dinâmicas, ativas e investigativas. Geralmente, o licenciado tende a acompanhar as maneiras de ensinar de seus professores, daí a necessidade de nós, no caso professores-tutores, proporcionarmos metodologias diversificadas e maneiras ativas de ensinar e aprender Química.

Deste modo, é importante ressaltar o uso da experimentação, que foi bastante utilizados nas videoaulas e encontros online, exatamente pela necessidade de promover um ensino de Química investigativo, com construção de hipóteses e questionamentos, contextualizado, e que faça significado para o estudante, ainda, que o leve a associar esta ciência à vida cotidina em que vive. Essa temática foi bastante difundida pela professora-tutora que acompanhou as turmas e as contribuições neste sentido foram significativas, pois o retorno dos futuros professores foi visível nos relatórios do estágio e na entrega do portfólio digital.

Em resposta a tantas contribuições possíveis pelo professor-tutor reafirma-se a importância de levar o estudante em formação inicial a analisar e optar por concepções inovadoras de ensino para embasar a sua docência, além de buscar sempre por novos modelos ou formas de ensinar Química. Todo esse processo, mesmo desenvolvido na modalidade a distância, pode contribuir para a formação de um professor reflexivo, preocupado com questões sociais, culturais e ambientais, e capaz de desenvolver uma docência de qualidade e significativa.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Danielle Mello; MOURÃO, Luciana. Papel de professor tutor na percepção de discentes e dos próprios tutores. **Revista EaD Em Foco**, 10(2), 2020. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1274. Acesso em: 06 ago. 2023.

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da. Professor tutor: papéis, funções e desafios. **Revista Linhas Críticas**, 23(50), 2017. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1274. Acesso em 06 ago. 2023.

JOHNSTONE, A. H. **Teaching of Chemistry** - Logical or Psychological? Chemistry Education: Research and Practice in Europe, v. 1, n. 1, p. 9-15, 2000.

LIMA, Vanessa Suligo Araújo. Formação inicial de professores e a constituição da identidade docente narrada em memoriais. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Formação inicial e continuada de professores**: da teoria à prática. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

SANTOS, Marco A. da S. **Produção de materiais didáticos para a ead: principais ferramentas**, 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20materiais%20did%C3%A1ticos%20para%20a%20EaD_%20principais%20ferramentas%20(20-12-2020).pdf. Acesso em 27 jul. 2023.

SCHNETZLER, Roseli P. **Uma história de formação na formação de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

JUVENTUDES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Lucian da Silva Barros[1]

RESUMO

A juventude como uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, em uma determinada época e local. Pensando desta forma, pode-se aferir que nenhuma pessoa tem uma experiência igual a outra, portanto falar em juventudes (no plural), torna-se mais adequado. Neste contexto, o professor precisa dispor de diversos recursos e repertórios para acessar tais vivências, despertando nos alunos o interesse e motivação pelos assuntos e temas discutidos em sala de aula. Este relato de pesquisa, tem como objetivo apresentar as reflexões e dados iniciais obtidos na pesquisa de doutorado em desenvolvimento. A pesquisa em questão visa investigar o desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos de formação de jovens aprendizes em instituições na cidade de São Paulo. A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta entrevistas em profundidade, busca-se compreender as trajetórias acadêmicas, os processos de formação e os aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional da docência a partir da atuação com este público, aqui denominado de juventude trabalhadora. O campo de pesquisa escolhido para esta investigação refere-se ao lócus da educação profissional em especial, ao que diz respeito à formação do jovem aprendiz. A lei 10.097/200, conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, garante ao jovem de 14 a 24 anos o ingresso no mundo do trabalho de maneira formal e uma formação educacional que auxilie em sua permanência no trabalho. Para tanto estão sendo investigados professores que atuam no curso de formação de jovens aprendizes a pelo menos 5 anos, os quais não tenham a formação pedagógica (pedagogia ou licenciaturas) como sua formação inicial. O referencial teórico utilizado nesta discussão, compreende os trabalhos de autores como Marcelo, Nóvoa, Roldão, Schön, e de maneira mais profunda as reflexões Shulman a respeito dos conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e os processos de raciocínio pedagógico. A formação dos professores, suas trajetórias na carreira docente e nas instituições, assim como as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem, apresentam uma pluralidade significativa, possibilitando até o momento reflexões de como ocorre seu desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Juventudes. Desenvolvimento profissional docente. Educação profissional.

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente. Diversos autores (NÓVOA, 1997; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; MARCELO, 2009; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014), enfocam suas discussões e pesquisas, no modo como a ação docente pode configurar-se como

[1] Mestre em Educação. Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (EAHC-UPM). E-mail: lucian.barros@hotmail.com.

elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores, aqui entendida como desenvolvimento profissional docente. Tomar como eixo dessa formação os contextos em que os professores desenvolvem seu trabalho, as características de seu público, os diferentes conteúdos com os quais trabalham, poderá proporcionar maior compreensão das dinâmicas escolares, priorizando nos currículos atividades que façam sentido a alunos e professores, as quais proporcionem a estes últimos também possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da sua profissionalidade.

A pesquisa em questão visa investigar o desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos de formação de jovens aprendizes em instituições na cidade de São Paulo.

Como referenciais teóricos a respeito do desenvolvimento profissional da docência, esta pesquisa faz uso das reflexões de autores como Marcelo (2009), Nóvoa (2017; 2019), Roldão (2007; 2017), Schön (1995), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. De modo geral, para estes autores, o desenvolvimento profissional docente pode então ser compreendido inicialmente a partir de todos os processos de formação, intencionais ou não, pelos quais os professores passam em suas trajetórias profissionais.

Ancorado muitas vezes também em suas próprias histórias de vida, na qual a educação assim como a docência atravessam de algum modo tais trajetórias, o desenvolvimento profissional da docência, pode ser compreendido pela maneira que cada professor aprendeu a ensinar, como conjuga cada experiência e conhecimento, a fim de propiciar aos alunos o aprendizado dos conteúdos necessários para a vida. O desenvolvimento profissional da docência se realiza nos estudos, nas observações, na prática cotidiana, nas interações com outros docentes, nas reflexões coletivas, nas reuniões, nos momentos de autorreflexão continua, entre tantos outros, aos quais os professores estão expostos cotidianamente.

Esta pesquisa utiliza os pressupostos teóricos de Shulman (2014), a respeito da base de conhecimento necessário para o ensino, assim como das categorias da base de conhecimento, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Para Shulman, ao passo que se tornam mais experientes, os professores podem ampliar sua base de conhecimento para o ensino a qual nunca será completa. Outro pressuposto importante dos trabalhos de Shulman (2014), considerado para este trabalho, diz respeito aos processos de ação e raciocínio pedagógico. O modelo de

ISSN: 2176 - 1396

ação e raciocínio pedagógicos, proposto por Shulman, pode ser resumido nas seguintes etapas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta entrevistas em profundidade, busca-se compreender as trajetórias acadêmicas, os processos de formação e os aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional da docência a partir da atuação com este público, aqui denominado de juventude trabalhadora. O campo de pesquisa escolhido para esta investigação refere-se ao lócus da educação profissional em especial, ao que diz respeito à formação do jovem aprendiz. A lei 10.097/200, conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional, garante ao jovem de 14 a 24 anos o ingresso no mundo do trabalho de maneira formal e uma formação educacional que auxilie em sua permanência no trabalho.

2 SOBRE AS JUVENTUDES

> Os jovens são a fotografia dos tempos que mudam. Impossível não os amar e odiar simultaneamente. De fato, eles são aquilo que mais amamos do nosso "ter sido", mas também aquilo que, em contraposição, detestamos por que não foi eterno, e sim apenas flutuantes, líquido. [...] Nosso olhar para os jovens é um olhar de pessoas liquefeitas, que inevitavelmente mudaram os próprios limites: somos fruto daquilo que as circunstâncias da vida fizeram de nós. (BAUMAN; LEONCINI, 2017, p. 13)

Entende-se que ser jovem hoje é diferente de 30 anos atrás. Um jovem que vive no meio urbano se diferencia de um jovem do meio rural. Um jovem periférico tem dilemas diferentes de jovens de bairros de classe média. Um jovem estudante e trabalhador diferencia-se dos que só estudam ou ainda dos que abandonaram precocemente a escola e também daqueles que buscam uma primeira oportunidade de inserção laboral, mesmo que informal. Os jovens do Brasil não são iguais aos da Índia, da Colômbia. Ser uma jovem mãe ou um jovem pai modifica a dinâmica da juventude. Gênero, raça, cor, sexualidade, deficiência, classe social e religião são marcadores que trazem diferenças significativas às experiências das juventudes.

A juventude é uma experiência psicossocial, produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes, no plural, auxilia na compreensão de

como subjetivamente cada jovem vive tal experiência. Pais (1993), destaca que esta é uma categoria socialmente construída, sujeita, portanto, a se modificar ao longo do tempo. Tal perspectiva remete à questão das diversidades entre os jovens, em sala de aula, como um ponto levantado constantemente pelos professores em suas cartas.

Neste contexto, no entanto, não se pode perder de vista que a experiência da juventude é também construída e compartilhada de maneira intersubjetiva, entre aqueles que nasceram no mesmo momento histórico (pertencem a uma mesma geração de jovens), o que conflui muitas vezes para certas regularidades de comportamentos e vivências entre estes sujeitos. As experiências dos jovens em relação à juventude são únicas, mas, ao mesmo tempo, compartilhadas com outros sujeitos, em seus dilemas, anseios, necessidades, sonhos, entre tantos outros aspectos.

A condição social das juventudes no Brasil perpassa a própria complexidade e fluidez da sociedade, na qual "a mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoísta", colaboram para a existência de um *ethos* próprio dos tempos atuais (BAUMAN, 2002 apud ABRAMOVAY, 2015, p. 23), no qual as juventudes vão sendo moldadas. Em seu livro *Sobre educação e juventude,* Zygmunt Bauman (2013), reflete acerca da problemática da educação e da juventude no mundo atual. Para o autor, o jovem transformou-se em uma fatia do mercado e, graças ao *Facebook*, por exemplo, uma fatia mais acessível, pois suas preferências e desejos de consumo são revelados. Bauman nos chama a atenção para a responsabilidade com a juventude de hoje (e de amanhã) em uma sociedade tão comprometida com a lógica do consumo.

Valéria Arantes et al (2016) destaca que, a ONU, por meio da proposição de um critério etário (dos 15 aos 24 anos), auxilia a delimitar, apenas, os sujeitos jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria, provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), principal lei no país que abarca este público, estabelece com jovem o sujeito com idade entre 15 e 29 anos, destacando as características e especificidade desde momento da vida e trazendo subsídios para a construção de políticas públicas.

Todavia, a experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, ou seja, aqueles nascidos em uma mesma época, requer captar os modos de vida, condições sociais, subjetividades, desejos e vontades

ISSN: 2176 - 1396

materializados em cada sujeito jovem. Portanto, cada jovem vivencia a experiência juventude de maneira única e particular. “Acreditamos que é no ‘modo de viver a vida’ que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros”. (ARANTES et al, 2016, p. 79)

Ao se pensar nos diferentes grupos de jovens, pode-se inferir a existência de certas tendências de comportamentos e modos de expressão em alguns grupos, que tem a homogeneizá-los, porém não se pode perder de vista a singularidade de cada jovem na formação de sua identidade e construção de seu projeto de vida. (ARANTES et al, 2016)

Assim, reafirma-se que, mais do que a demarcação de uma faixa etária, na qual se encaixam determinados membros de uma sociedade, a qual se atribuem diversos estereótipos e estigmas, a juventude é repleta de sentidos e significações, construídas pelo meio social e revividas pelos sujeitos em seus grupos e individualmente.

A efetivação das políticas públicas para as juventudes é um desafio para a garantia dos direitos conquistados historicamente. Instituições que trabalham com educação, trabalho, saúde e lazer são convocadas constantemente a repensar suas estratégias de atuação com as juventudes. Estudar, trabalhar, divertir-se e viver bem são objetos de reivindicações, de lutas por melhoria, de conquistas de espaços e reconhecimento, os quais compõem a busca da ação cidadã com este grupo social.
Esta afirmação faz refletir a respeito das diversidades presentes neste momento da vida, que é atravessado pela demarcação histórica de um tempo e espaço e por diferentes marcadores sociais – de gênero, cor, classe social, entre outros. Portanto, a utilização do termo *juventudes* (no plural) busca tornar visível essas diversidades e as diferenças presentes às vivências dos jovens. Busca-se, portanto, ampliar a concepção vigente de uma juventude única e singular, vivida por todos igualmente, compreendendo então a multiplicidade de experiências e vivências das juventudes no Brasil e no mundo e a diversidade de modos de ser jovem existentes.

A Lei da Aprendizagem Profissional, surgiu como uma proposta para realizar, de modo assegurado, a inclusão dos jovens brasileiros no mercado de trabalho formal. Tem como objetivo garantir o acesso à qualificação adequada, visando à continuidade dos estudos dos jovens que, muitas vezes, abandonam as escolas para poder trabalhar. A lei estabelece em seu texto a obrigatoriedade de contratação de aprendizes por todas as empresas, fixando a porcentagem a ser considerada. Ao jovem é garantido receber um salário-mínimo hora, de acordo com sua jornada de

trabalho semanal, que não poderá ultrapassar 30 horas semanais, em no máximo 6 horas diárias de trabalho divididas entre a empresa e o curso de formação, conforme dias estabelecidos no contrato. Tendo também seus direitos trabalhistas resguardados conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O jovem neste contexto é compreendido como um ser em desenvolvimento, preconizando que, além de exercer atividade profissional no contexto de uma empresa formal, deverá também realizar um curso de formação oferecido por uma instituição educacional de referência. Esta formação técnico-profissional, segundo a Lei n° 10.097, refere-se às "atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho" (BRASIL, 2000, art. 428). Em geral, os jovens atuam na empresa em alguns dias da semana e nos outros frequentam o curso de formação profissional, construído e executado por uma instituição parceira, sendo a frequência neste curso condição essencial para sua permanência no trabalho.

3 SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

> O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. [...] O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais - e também como pessoas. (MARCELO, 2009, p. 9-15)

As mudanças sociais, econômicas e culturais, os avanços das tecnologias da informação e comunicação, assim como as emergências de novos modelos de gestão empresarial e de novos mercados de consumo, entre outros fatores, tem afetado os modos de organização das sociedades, em especial os modelos de educação e escola, requerendo desta última o exercício de diferentes papéis e funções. Parte-se da premissa de que "a educação é cada vez mais importante para o sucesso de indivíduos e nações", porém "há evidências crescentes de que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são fatores especialmente importantes" (BRANSFORD; DARLING-HAMMOND; LEPAGE, 2019, p. 01).

Nóvoa (2017, p. 1111), aponta que a formação docente deve ter como matriz principal a formação para uma profissão, na qual os professores construam uma identidade profissional e possam firmar sua posição. Todavia, "a formação de

professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional", atendendo ao longo das décadas a diferentes interesses e objetivos.

Ainda segundo Nóvoa (2019, p. 9), a formação de professores envolve aspectos complexos, sendo que "nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida", na qual interagem e se integram diferentes momentos, contextos, elementos e tipos conhecimentos. Nesta mesma direção, Bransford, Darling-Hammond e LePage (2019, p. 02p), destacam que "os educadores constroem continuamente novos conhecimentos e habilidades na prática ao longo de suas carreiras, em vez de adquirir um conjunto finito de conhecimentos e habilidades". Desta forma, os processos de formação precisam ajudar os professores a se tornarem especialistas no ensino, sendo que esta habilidade muda e se atualiza durante toda sua carreira, em uma perspectiva de desenvolvimento e de transformação.

Para Marcelo (2009, p. 13), "ser um bom professor pressupõe um longo processo". Para este autor, torna-se importante compreender a formação de professores, a partir da ideia de um desenvolvimento profissional, o qual não se limita a formação inicial e não se encerra em cursos de atualização docente, porém engloba diferentes fases da formação, diversos contextos e possibilidades, os quais integram diferentes tipos de oportunidades e experiências. O conceito de desenvolvimento tem como conotação a ideia de evolução e continuidade, rompendo com tradicional visão de uma formação feita em etapas que aparentemente não dialogam.

> Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 7)

Ao realizar um levantamento a respeito dos conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir de autores de relevo, Marcelo (2009), destaca algumas características emergentes de uma nova perspectiva, são elas: 1) este baseia-se no construtivismo, em contraposição a processos de aprendizagem da docência apenas transmissivos, desta forma os professores são sujeitos ativos de seu desenvolvimento; 2) é um processo de longo prazo, desenvolvimento ao longo do tempo de vida e carreira do professor, no qual este possam relacionar "as novas experiências com os seus conhecimentos prévios" (p. 10); 3) é um processo que se realiza em contextos concretos, ou seja, havendo a necessidade de intercâmbio entre

ISSN: 2176 - 1396

conhecimento teórico e práticas de sala de aula. Desta forma destaca o autor que, “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores” (p.11).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é um ato complexo, para o qual o professor precisa conhecer as bases do conhecimento necessárias para o ensino, assim como as fontes desse conhecimento. Cada professor necessita ampliar sua base de conhecimentos, seja por meio da prática cotidiana, de estudos, de reflexões individuais, da participação em comunidades investigativas, observando e acompanhando as aulas de outros professores, enfim muitas são as possibilidades para esta ampliação. Talvez, todos os elementos desta base nunca estejam em igual ponto, pois sempre há algum novo aspecto a ser assimilado. Estes variam de acordo com as oportunidades de aprendizes dos professores, acessos a cursos de formação, interesses pessoais e profissionais, entre outros aspectos. Porém, a consciência dos professores sobre sua base de conhecimento, pode também levá-los a buscar o aperfeiçoamento necessário para esta ampliação.

Formar professores capacitados para seu exercício profissional, reflexivo sobre sua prática, que construam a cada nova aula momentos de aprendizagem para os alunos e para si próprio, é um grande desafio. Os textos e discussões aqui apresentadas buscam trazer luz para tal questão, explorando diferentes abordagens e possibilidades de formação. Concorda-se com Nóvoa (2019, p. 7) de que “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação”.

Tal desafio perpassa políticas públicas, projetos de formação, concepções sobre ensino e aprendizagem, a valorização e o status social da profissional, entre outras. Tais questões são impossíveis de não serem consideradas ao se pesquisar sobre formação docente no Brasil, uma vez que esta é uma prática imersa em um campo social amplo e complexo, recebendo inúmeras influência e muitas vezes atendendo a objetivos e interesses que não são os dos professores e muitos menos dos alunos. Estes aspectos, como apresentado, encontram também consonância com

pesquisas e reflexões de diversas partes do mundo, as quais refletem sobre o objetivo e função da escola e por conseguinte da formação docente em uma perspectiva de transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. de O. Projetos de vida, juventude e educação moral. ***International Studies on Law and Education***, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf. Acesso em 05 de outubro de 2020.

BRASIL. (2000). **Lei Nº 10.097,** de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em 05 de abril de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28 n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores (SinproSP), p. 24, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019.

PAIS, J. M. ***Culturas juvenis***. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. Jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149. Out./dez. 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229. Dez. 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de transformação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 120-142. Jan./jun. 2016.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Professores sem saber**. In. VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a pensar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012, p. 51-60.

YOUNG, Michael F. D Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37. Jan./mar. 2016.

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM UMA MOSTRA DE TRABALHOS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VISTOS PELOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS

Izabela Azevedo Dias [1]

Ary Diesel Junior [2]

Jackson Christian dos Santos [3]

Denis Bornatowski [4]

Maria Alice Witt [5]

RESUMO

De acordo com os objetivos propostos pelo Programa de Residência Pedagógica (CAPES/MEC), esse artigo aborda as ações de três universitários do curso de licenciatura em Química da PUCPR no acompanhamento de um grupo de estudantes do ensino médio que participaram da 17° Mostra de Trabalhos do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba - CEEP-Curitiba. A pesquisa escolhida pelo grupo de alunos para desenvolvimento e apresentação no evento abordou o tema sobre biodiesel, sendo que a escolha do melhor roteiro de síntese, dicas metodológicas e apoio no dia da apresentação oral foi supervisionada pelos residentes pedagógicos. Durante este processo percebeu-se os incrementos educacionais dos educandos na realização das pesquisas a respeito da função do biocombustível, como ele é produzido, se é ou não menos poluente comparado ao etanol, organizando as informações de forma coerente e apresentando suas descobertas de maneira clara, desde o projeto escrito até a apresentação final. Em uma jornada de análise de trabalhos científicos, a participação dos alunos necessitou de protagonismo, comprometimento e assumir uma parcela de responsabilidade por seu próprio aprendizado e desempenho. Observou-se que o grupo precisou planejar e executar o trabalho, atuando em equipe, cumprindo prazos e tomando decisões sobre o conteúdo e sendo responsáveis por grande parte do seu desenvolvimento. Isso promoveu a capacidade de comunicação e organização dos mesmos. Por fim, eles prepararam o biodiesel conforme os objetivos esperados, com o apoio do professor orientador em cada etapa e acompanhamento dos residentes pedagógicos. Ao longo do processo, os residentes notaram a importância de uma boa estruturação deste tipo de evento numa instituição de ensino, o apoio da escola aos estudantes, o acompanhamento dirigido nas suas ações seja através do apoio físico (fornecendo materiais, equipamentos e espaço físico adequado para as pesquisas) ou na motivação e entrosamento com o assunto pesquisado.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Mostra de Trabalhos, Feira de Ciências

[1] Licencianda, PUCPR, izabela.dias@pucpr.edu.br
[2] Licenciando, PUCPR, ary.diesel@pucpr.edu.br
[3] Licenciando, PUCPR, jackson.christian@pucpr.edu.br
[4] Bacharel e Licenciado, CEEP-Curitiba , dbornato@gmail.com
[5] Doutora, PUCPR, maria.witt@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Um acontecimento como a “mostra de trabalhos científicos” definido dentro do calendário de uma instituição de ensino, muitas vezes denominado também como “feira de ciências”, é de grande importância tanto para professores quanto para os estudantes, pois ambos constroem o conhecimento compartilhando ideias e experiências. O papel do professor nesse processo é o de auxiliar na elaboração de um projeto de pesquisa e atuar como um facilitador, estimulando a autonomia e a criatividade nos estudantes, auxiliando a busca por alternativas e soluções por meio de suporte na escolha do tema, no planejamento da pesquisa, na definição de objetivos, na organização das informações e na realização das atividades práticas. Um fato interessante diz respeito à motivação da participação de estudantes neste tipo de atividade extraclasse. Segundo Ferreira de Castro (2020), ao questionar os estudantes sobre a importância da realização da Feira de Química, 100% dos mesmos afirmaram que é importante, pois desperta a curiosidade e o interesse nos conteúdos.

Conforme o grau de complexidade que um evento como este pode tomar dentro de uma escola, considerando desde a sua concepção, abrangência e organização, passando pelo estímulo e apoio aos estudantes nos seus trabalhos, chegando até o dia da apresentação dos resultados das suas pesquisas, pode-se considerar que além do apoio dos agentes internos da escola é de grande interesse educacional a colaboração externa de outras instituições por meio de projetos dirigidos, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica, PRP.

O PRP é um programa nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Ministério da Educação) e que permite que as universidades reforcem a formação dos futuros professores por meio de imersão no contexto escolar. A ideia é incentivar os estudantes de licenciatura a ganharem mais experiência e aprendizado prático antes de se tornarem professores. Assim, contribui para que os futuros educadores estejam mais preparados e capacitados para atuar e ensinar nas escolas que vivenciam diferentes realidades.

Por isso, é relatado aqui a ação de três universitários do curso de licenciatura em química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, inscritos por esta instituição como residentes pedagógicos, no apoio e acompanhamento da mostra de trabalhos que acontece anualmente no Centro Estadual de Educação Profissional de

Curitiba, CEEP-Curitiba, instituição pública estadual de ensino técnico integrado ao ensino médio e técnico subsequente. O ponto mais relevante nesta ação foi o acompanhamento de um trabalho de pesquisa desenvolvido por uma equipe composta por quatro estudantes matriculados no segundo ano do ensino médio desta instituição. Este auxílio aos alunos esteve presente no decorrer do processo de preparação, execução e apresentação final do trabalho, semanalmente. Um dos principais objetivos foi o de conscientizar e fazer aplicar a metodologia científica no trabalho dos estudantes através do estímulo à pesquisa, análise crítica das ações, aprimoramento da comunicação oral e escrita, além de incentivar a criatividade e inovação. Os residentes avaliaram os trabalhos oferecendo *feedback* construtivo para auxiliá-los na elaboração da metodologia da parte prática, incentivando o trabalho colaborativo e destacando a importância do aprendizado contínuo, encorajando estes alunos a continuarem explorando e se aprofundando no tema apresentado.

Os residentes também puderam observar como o corpo docente, a equipe pedagógica e os agentes educacionais deste centro estadual de educação organizam o evento, compreendendo a preparação dos diversos trabalhos e divisão das tarefas.

Os objetivos estipulados para o entendimento do funcionamento da mostra de trabalhos na instituição e a proposta de acompanhamento das pesquisas de uma equipe de estudantes foram: 1) revisar e opinar sobre os regulamentos da organização e funcionamento da 17° Mostra de Trabalhos do CEEP-Curitiba; 2) planejar estratégias para o melhor encaminhamento do método científico dentro dos trabalhos dos estudantes; 3) auxiliar os alunos na elaboração do seu projeto de pesquisa que seria desenvolvido dentro da mostra de trabalhos; 4) fornecer especificamente uma compreensão das características relacionadas à produção, composição e propriedades do biodiesel; 5) exercitar nos alunos as suas habilidades de pesquisa e atividades práticas no laboratório.

Desta parceria estabelecida entre os residentes pedagógicos, escola e estudantes, além dos resultados esperados no apoio organizacional da mostra de trabalhos e da melhoria educacional do grupo de alunos do CEEP-Curitiba, pretendeu-se ampliar a experiência educacional dos residentes através deste programa visando fortalecer as suas futuras práticas profissionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, cujos objetivos abrangem aprofundar a relação teórico-prática vivenciados pelos universitários de cursos de licenciatura, valorizar a experiência dos professores da educação básica no preparo do futuro profissional, estreitar a corresponsabilidade entre as instituições de nível superior e redes de ensino na formação inicial de professores bem como construir a identidade profissional docente dos licenciandos. Os estudantes residentes são convidados a uma imersão no ambiente escolar quer seja no acompanhamento em sala de aula (observando as interações professor-estudante-conteúdo, ou auxiliando estudantes com dificuldades de aprendizagem) ou na produção de materiais de apoio que contextualizam o conteúdo ensinado. A proposta, que se inspira na residência médica, faz parte do processo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, que acontece desde 2007.

A PUCPR participa deste programa buscando contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, além de valorizar a experiência dos professores da educação básica que auxiliam os estudantes de licenciatura a se prepararem para a futura atuação profissional. No presente trabalho, os residentes do curso de licenciatura em química da instituição atuaram juntamente ao professor preceptor, com o auxílio do professor orientador docente na PUCPR.

O CEEP-Curitiba foi a instituição onde o projeto em questão foi desenvolvido. Ele oferta cursos técnicos de Biotecnologia, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Farmacia, Jogos Digitais, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente, e Química, nas modalidades médio integrado, subsequente e também dentro do Novo Ensino Médio. Após o término, o aluno adquire a formação na área técnica em nível médio e recebe a devida certificação, estando apto a se credenciar em órgãos de regulamentação profissional, além de possuir habilitação para ingressar junto ao Ensino Superior.

2.2 Mostra de Trabalhos

ISSN: 2176 - 1396

O CEEP-Curitiba realiza anualmente uma mostra de trabalhos científicos cujo propósito fundamental é promover a ciência por meio da prática de inovação tecnológica e científica na formação discente. Anualmente é realizada a mostra de trabalhos que é aberta à comunidade, permitindo ao público geral um contato mais próximo aos projetos que são realizados pelos estudantes. Esta mostra é organizada pela equipe gestora e pedagógica da instituição que estabelece os objetivos, normas, prazos, espaço e critérios de premiação dos trabalhos apresentados. Os professores estimulam, orientam e avaliam os estudantes que participam pesquisando um tema específico e apresentando no dia da mostra. É uma oportunidade diferenciada para que todos os alunos participantes do evento, apresentadores ou espectadores, se desenvolvam educacionalmente e também aproveitem para tomar conhecimento sobre empresas, instituições de ensino, agências de estágio e da comunidade local que aproveitam para divulgar seus produtos e serviços.

Os estudantes que se inscrevem para apresentar seus projetos na mostra de trabalhos podem obter uma pontuação acrescentada na média escolar em até três componentes curriculares (disciplinas), conforme avaliação dos professores avaliadores. Cada equipe deve ser formada por no máximo cinco estudantes e ter entre um e até três professores responsáveis pela orientação.

Ao final da mostra, os melhores trabalhos são escolhidos pelo público espectador (comunidade escolar) através de votação. Além da certificação dada ao primeiro lugar geral, o CEEP-Curitiba busca inscrever este trabalho para participar da Feira de Inovação das Ciências e Engenharias - FIciencias que ocorre anualmente em Foz do Iguaçu/PR, um espaço de integração e troca de experiências, aberto a estudantes e professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário.

3 METODOLOGIA

Dentre diversas propostas de atuação dos residentes pedagógicos no CEEP-Curitiba o professor preceptor apresentou a concepção e as intenções da mostra de trabalhos realizada anualmente. O primeiro instrumento envolvido e exposto para análise foi o regulamento da mostra, material elaborado por uma comissão de professores onde são definidos diversos pontos de organização, normas de participação e prazos a serem cumpridos. Aos residentes ficou estabelecida a leitura crítica do documento pontuando a falta de clareza e melhorias organizacionais.

A partir da atualização do regulamento foi divulgado o evento em edital e por meios eletrônicos. O período das inscrições ficou estabelecido de 24 de abril até 8 de maio e inscreveram-se 114 projetos de pesquisa (dos cursos: 21 trabalhos foram de biotecnologia,10 de edificações, 35 de eletromecânica, eletrônica, mecânica e manutenção automotiva, 10 meio ambiente, 8 de jogos digitais e 28 de química). O evento ocorreu no dia 24 de junho das 10h às 17h. Com base na disponibilidade dos residentes em observar e auxiliar as atividades executadas pelos estudantes no período noturno, dos 28 trabalhos relacionados ao curso técnico de química e que participaram da mostra, ficou determinado apenas o acompanhamento da equipe com o projeto intitulado "Biodiesel de soja". Este grupo formado por quatro estudantes teve como propósito pesquisar e apresentar a síntese do Biodiesel como sendo um vantajoso biocombustível e executar a sua produção em laboratório através de materiais, equipamentos e reagentes adequados tomando como base óleo de soja descartado de frituras.

No primeiro encontro entre os residentes e os membros da equipe escolhida, os estudantes apresentaram o tema de pesquisa relacionado ao biodiesel de soja e o seu "projeto de pesquisa", documento previamente modelado e requerido pela instituição no ato de inscrição. Este documento apresenta uma estrutura previamente formatada contendo: capa, apresentação, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. O professor orientador responsável por esta equipe (neste caso o preceptor do PRP no CEEP-Curitiba), com a participação dos residentes, sinalizou aos estudantes os pontos de correção no documento e os ajustes necessários para o seu melhor atendimento às normas de submissão no momento da inscrição, bem como uma metodologia mais adequada para a síntese do biodiesel que havia sido descrita. Em vista da dificuldade dos estudantes em reconhecer processos simplificados de síntese do biodiesel, os residentes pesquisaram paralelamente cinco procedimentos de obtenção deste produto, com intuito de trazer ideias alternativas, caso houvesse a necessidade. Após as ponderações do professor orientador e as observações dos residentes pedagógicos definiu-se neste momento um único artigo como roteiro principal de síntese do biocombustível aos membros da equipe de pesquisa .

Das atividades químicas experimentais relacionadas ao tema de pesquisa

ISSN: 2176 - 1396

desta equipe selecionada, os residentes acompanharam as seguintes fases da produção do biodiesel: A etapa de filtração do óleo descartado de soja que foi utilizado em fritura; o preparo da solução alcoólica alcalina utilizada como catalisador; a síntese do biodiesel utilizando sistema de refluxo; e a finalização com a lavagem do biodiesel (adição sequencial de solução ácida, de solução aquosa saturada de cloreto de sódio e de água destilada à mistura reacional, feitas em funil de separação) para remoção de resíduos reacionais alcalinos e da glicerina - subproduto indesejado. Na questão da avaliação da qualidade do biocombustível produzido, acompanhou-se o teste de viscosidade - feito utilizando pipeta graduada e cronômetro, e o teste qualitativo de queima - observando o grau de produção de material particulado (fuligem) em relação à queima do diesel comercial comum.

A finalização de todo este processo culminou com os residentes acompanhando e observando a apresentação do trabalho desta equipe. Considerou-se relevante o desempenho e a desenvoltura dos integrantes quanto a clareza nas explicações relacionadas à síntese do biodiesel, importância ambiental como biocombustível e apresentação prática do teste de queima deste produto.

4 RESULTADOS

Da análise inicial do documento redigido para conter as normas e regras do funcionamento da mostra de trabalhos de 2023 no CEEP-Curitiba, os residentes sugeriram a padronização e a explicação de alguns de seus termos. Também alertaram sobre os prazos estabelecidos para inscrição dos trabalhos a fim de que houvesse maior tempo destinado à fase de implementação dos projetos. Todas estas observações foram muito bem vindas e acatadas pela comissão organizadora, resultando na divulgação oficial dos “Regulamentos da 17º Mostra de Trabalhos”.

Durante o acompanhamento do projeto “Biodiesel de soja” os residentes notaram o comprometimento e o empenho dos alunos em executar da melhor forma todos os procedimentos pois, mesmo eles estudando no período da tarde, se propuseram em desenvolver as etapas da pesquisa no contra-turno, participando de cinco encontros que ocorreram todas as sextas-feiras, das 18h 50min até as 20h, entre o professor orientador e os residentes. Excepcionalmente, em alguns dias, foi necessário serem acompanhados apenas pelo professor orientador no período da

ISSN: 2176 - 1396

manhã. Nos encontros normais os residentes reservaram o tempo para discutir não somente o conteúdo teórico sobre o tema biodiesel mas principalmente a parte prática relacionada a produção deste biocombustível. Devido aos alunos estarem no segundo ano do curso técnico, foi perceptível notar a dificuldade destes em manusear as vidrarias em algumas etapas, porém eles estavam sempre dispostos a seguir as orientações dadas pelo professor orientador e os residentes. Na execução das etapas de síntese, constatou-se que não foi possível produzir o biodiesel de soja com a utilização do etanol. Após análise e discussões sugeriu-se a substituição daquele álcool por metanol, conforme uma das práticas que estava a disposição (GERIS, 2007).

Com estas adaptações na forma de preparo, o objetivo do grupo de alunos em produzir biodiesel a partir de óleo de soja, já utilizado em frituras, foi alcançado com sucesso. Após a etapa de decantação e lavagem o produto final apresentou aspecto turvo, mas com o uso de carvão ativado foi possível clarificar o biodiesel. O rendimento reacional foi de 80%, a viscosidade medida em “unidade de tempo” foi de 15,85 s e este biocombustível queimou com menor liberação de material particulado quando comparado ao diesel comercial.

No dia da apresentação oficial dos resultados obtidos pelo trabalho de pesquisa “Biodiesel de Soja” dentro da 17º Mostra de Trabalhos do CEEP-Curitiba, foi possível observar que a equipe se organizou de tal forma que cada membro ficou responsável por explicar uma parte do processo de pesquisa, tanto o teórico quanto o prático. Exploraram as características do biodiesel e seu uso como combustível enfatizando os benefícios ambientais, detalharam o processo da síntese deste biocombustível (enfatizando termos técnicos químicos) e realizaram o seu teste qualitativo de combustão comparado ao diesel comum. Vale ressaltar que os estudantes fizeram bom uso dos recursos visuais disponíveis (pôster, amostras e imagens), utilizaram-se da análise comparativa com outras fontes energéticas - como o etanol - e responderam de forma assertiva os questionamentos do público visitante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de visitantes na 17º Mostra de Trabalhos foi considerada “moderada” conforme relato feito aos residentes pelos professores do CEEP-Curitiba que compararam este evento aos realizados nos anos anteriores, principalmente antes da ocorrência da pandemia global provocada pelo covid-19. No entanto,

destacaram o público como sendo mais atento e ativo e os estudantes mais envolvidos e bem participativos. Os visitantes puderam entrar em contato com os trabalhos dos estudantes e tomar conhecimento de variadas pesquisas que foram apresentadas em diversos espaços da instituição.

Pode-se considerar que os alunos do trabalho acompanhado seguiram as regras pré-definidas, cumpriram os prazos de envio do projeto em tempo hábil para correções, além de demonstrarem criatividade o que resultou num ótimo trabalho apresentado. Acredita-se que as expectativas dos estudantes quanto à feira foram alcançadas e novos conhecimentos foram adquiridos com o desenvolvimento do projeto. Além disso, essa experiência parece ter estimulado a autonomia e a responsabilidade destes estudantes, permitindo que assumissem o controle de seu próprio aprendizado. Executaram os procedimentos com relativa facilidade e utilizaram os equipamentos de proteção individual (EPIs) adequados. Infelizmente o projeto do biodiesel não se classificou, mesmo sendo um tema bioenergético interessante. Uma possível causa seria não ser considerado uma inovação tecnológica atual, por não haver uma mudança ou aperfeiçoamento em alguma etapa do processo, fator que deve ser considerado pelos alunos para destacarem seus projetos nas próximas mostras.

Apoiar os alunos nessa jornada permitiu aos residentes pedagógicos da PUCPR que tivessem a oportunidade de desenvolver suas habilidades de pesquisa e comunicação, contribuindo com a capacidade de selecionar informações relevantes, organizando-as de maneira coerente e apresentando-as de forma clara à equipe. Nota-se também que ao pesquisar boas referências você constrói uma base sólida de conhecimento sobre o assunto, garantindo argumentos, qualidade e a precisão dos dados. Esta experiência foi de extrema importância para a formação pedagógica ao poder participar e observar a rotina de atuação do professor dentro de uma escola pública no ensino médio.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 15 jul. 2023.

CEEP. **Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba**. Disponível em: http://www.ceepcuritiba.com.br/. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA DE CASTRO, J. et al. **Feira de química: A importância de práticas experimentais para os discentes do ensino médio no IFMA campus Caxias.** 2020**.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA16_ID9391_01092018211123.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GERIS, R. et al. **Biodiesel de soja: reação de transesterificação para aulas práticas de química orgânica**. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/5RCVpxvN94V8bFnpv8sJSLJ/?lang=pt#. Acesso em: 31 jul. 2023.

PINTO, A. ; SANTOS, A. **Biodiesel: uma alternativa de combustível limpo,** 2008. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/11-EEQ-3707.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM UMA MOSTRA DE TRABALHOS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VISTOS PELOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS

Izabela Azevedo Dias [1]

Ary Diesel Junior [2]

Jackson Christian dos Santos [3]

Denis Bornatowski [4]

Maria Alice Witt [5]

RESUMO

De acordo com os objetivos propostos pelo Programa de Residência Pedagógica (CAPES/MEC), esse artigo aborda as ações de três universitários do curso de licenciatura em Química da PUCPR no acompanhamento de um grupo de estudantes do ensino médio que participaram da 17° Mostra de Trabalhos do Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba - CEEP-Curitiba. A pesquisa escolhida pelo grupo de alunos para desenvolvimento e apresentação no evento abordou o tema sobre biodiesel, sendo que a escolha do melhor roteiro de síntese, dicas metodológicas e apoio no dia da apresentação oral foi supervisionada pelos residentes pedagógicos. Durante este processo percebeu-se os incrementos educacionais dos educandos na realização das pesquisas a respeito da função do biocombustível, como ele é produzido, se é ou não menos poluente comparado ao etanol, organizando as informações de forma coerente e apresentando suas descobertas de maneira clara, desde o projeto escrito até a apresentação final. Em uma jornada de análise de trabalhos científicos, a participação dos alunos necessitou de protagonismo, comprometimento e assumir uma parcela de responsabilidade por seu próprio aprendizado e desempenho. Observou-se que o grupo precisou planejar e executar o trabalho, atuando em equipe, cumprindo prazos e tomando decisões sobre o conteúdo e sendo responsáveis por grande parte do seu desenvolvimento. Isso promoveu a capacidade de comunicação e organização dos mesmos. Por fim, eles prepararam o biodiesel conforme os objetivos esperados, com o apoio do professor orientador em cada etapa e acompanhamento dos residentes pedagógicos. Ao longo do processo, os residentes notaram a importância de uma boa estruturação deste tipo de evento numa instituição de ensino, o apoio da escola aos estudantes, o acompanhamento dirigido nas suas ações seja através do apoio físico (fornecendo materiais, equipamentos e espaço físico adequado para as pesquisas) ou na motivação e entrosamento com o assunto pesquisado.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Mostra de Trabalhos, Feira de Ciências.

[1] Licencianda, PUCPR, izabela.dias@pucpr.edu.br
[2] Licenciando, PUCPR, ary.diesel@pucpr.edu.br
[3] Licenciando, PUCPR, jackson.christian@pucpr.edu.br
[4] Bacharel e Licenciado, CEEP-Curitiba , dbornato@gmail.com
[5] Doutora, PUCPR, maria.witt@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Um acontecimento como a “mostra de trabalhos científicos” definido dentro do calendário de uma instituição de ensino, muitas vezes denominado também como “feira de ciências”, é de grande importância tanto para professores quanto para os estudantes, pois ambos constroem o conhecimento compartilhando ideias e experiências. O papel do professor nesse processo é o de auxiliar na elaboração de um projeto de pesquisa e atuar como um facilitador, estimulando a autonomia e a criatividade nos estudantes, auxiliando a busca por alternativas e soluções por meio de suporte na escolha do tema, no planejamento da pesquisa, na definição de objetivos, na organização das informações e na realização das atividades práticas. Um fato interessante diz respeito à motivação da participação de estudantes neste tipo de atividade extraclasse. Segundo Ferreira de Castro (2020), ao questionar os estudantes sobre a importância da realização da Feira de Química, 100% dos mesmos afirmaram que é importante, pois desperta a curiosidade e o interesse nos conteúdos.

Conforme o grau de complexidade que um evento como este pode tomar dentro de uma escola, considerando desde a sua concepção, abrangência e organização, passando pelo estímulo e apoio aos estudantes nos seus trabalhos, chegando até o dia da apresentação dos resultados das suas pesquisas, pode-se considerar que além do apoio dos agentes internos da escola é de grande interesse educacional a colaboração externa de outras instituições por meio de projetos dirigidos, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica, PRP.

O PRP é um programa nacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018) e que permite que as universidades reforcem a formação dos futuros professores por meio de imersão no contexto escolar. A ideia é incentivar os estudantes de licenciatura a ganharem mais experiência e aprendizado prático antes de se tornarem professores. Assim, contribui para que os futuros educadores estejam mais preparados e capacitados para atuar e ensinar nas escolas que vivenciam diferentes realidades.

Por isso, é relatada aqui a ação de três universitários do curso de licenciatura em química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, inscritos por esta instituição como residentes pedagógicos, no apoio e acompanhamento da

mostra de trabalhos que acontece anualmente no Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP-Curitiba), instituição pública estadual de ensino técnico integrado ao ensino médio e técnico subsequente. O ponto mais relevante nesta ação foi o acompanhamento de um trabalho de pesquisa desenvolvido por uma equipe composta por quatro estudantes matriculados no segundo ano do ensino médio desta instituição. Este auxílio aos alunos esteve presente no decorrer do processo de preparação, execução e apresentação final do trabalho, semanalmente. Um dos principais objetivos foi o de conscientizar e fazer aplicar a metodologia científica no trabalho dos estudantes através do estímulo à pesquisa, análise crítica das ações, aprimoramento da comunicação oral e escrita, além de incentivar a criatividade e inovação. Os residentes avaliaram os trabalhos oferecendo *feedback* construtivo para auxiliá-los na elaboração da metodologia da parte prática, incentivando o trabalho colaborativo e destacando a importância do aprendizado contínuo, encorajando estes alunos a continuarem explorando e se aprofundando no tema apresentado.

Os residentes também puderam observar como o corpo docente, a equipe pedagógica e os agentes educacionais deste centro estadual de educação organizam o evento, compreendendo a preparação dos diversos trabalhos e divisão das tarefas.

Os objetivos estipulados para o entendimento do funcionamento da mostra de trabalhos na instituição e a proposta de acompanhamento das pesquisas de uma equipe de estudantes foram: 1) Revisar e opinar sobre os regulamentos da organização e funcionamento da 17° Mostra de Trabalhos do CEEP-Curitiba; 2) Planejar estratégias para o melhor encaminhamento do método científico dentro dos trabalhos dos estudantes; 3) Auxiliar os alunos na elaboração do seu projeto de pesquisa que seria desenvolvido dentro da mostra de trabalhos; 4) Fornecer especificamente uma compreensão das características relacionadas à produção, composição e propriedades do biodiesel; 5) Exercitar nos alunos as suas habilidades de pesquisa e atividades práticas no laboratório.

Desta parceria estabelecida entre os residentes pedagógicos, escola e estudantes, além dos resultados esperados no apoio organizacional da mostra de trabalhos e da melhoria educacional do grupo de alunos, pretendeu-se ampliar a

ISSN: 2176 - 1396

experiência educacional dos residentes através deste programa visando fortalecer as suas futuras práticas profissionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, cujos objetivos abrangem aprofundar a relação teórico-prática vivenciada pelos universitários de cursos de licenciatura, valorizar a experiência dos professores da educação básica no preparo do futuro profissional, estreitar a corresponsabilidade entre as instituições de nível superior e redes de ensino na formação inicial de professores bem como construir a identidade profissional docente de cada licenciando. Os estudantes residentes são convidados a uma imersão no ambiente escolar quer seja no acompanhamento em sala de aula (observando as interações professor-estudante-conteúdo, ou auxiliando estudantes com dificuldades de aprendizagem) ou na produção de materiais de apoio que contextualizam o conteúdo ensinado. A proposta, que se inspira na residência médica, faz parte do processo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece desde 2007.

A PUCPR participa deste programa buscando contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, além de valorizar a experiência dos professores da educação básica que auxiliam os estudantes de licenciatura a se prepararem para a futura atuação profissional. No presente trabalho, os residentes do curso de licenciatura em química da instituição atuaram juntamente ao professor preceptor, com o auxílio do professor orientador docente na PUCPR.

O CEEP-Curitiba foi à instituição onde o projeto em questão foi desenvolvido. Ele oferta cursos técnicos de Biotecnologia, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Farmácia, Jogos Digitais, Manutenção Automotiva, Mecânica, Meio Ambiente, e Química, nas modalidades médio integrado, subsequente e também dentro do Novo Ensino Médio. Após o término, o aluno adquire a formação na área técnica em nível médio e recebe a devida certificação, estando apto a se credenciar em órgãos de regulamentação profissional, além de possuir habilitação para ingressar junto ao Ensino Superior.

2.2 Mostra de Trabalhos

O CEEP-Curitiba realiza anualmente uma mostra de trabalhos científicos cujo propósito fundamental é promover a ciência por meio da prática de inovação tecnológica e científica na formação discente. Anualmente é realizada a mostra de trabalhos que é aberta à comunidade, permitindo ao público geral um contato mais próximo aos projetos que são realizados pelos estudantes. Esta mostra é organizada pela equipe gestora e pedagógica da instituição que estabelece os objetivos, normas, prazos, espaço e critérios de premiação dos trabalhos apresentados. Os professores estimulam, orientam e avaliam os estudantes que participam pesquisando um tema específico e apresentando no dia da mostra. É uma oportunidade diferenciada para que todos os alunos participantes do evento, apresentadores ou espectadores, se desenvolvam educacionalmente e também aproveitem para tomar conhecimento sobre empresas, instituições de ensino, agências de estágio e da comunidade local que aproveitam para divulgar seus produtos e serviços.

Os estudantes que se inscrevem para apresentar seus projetos na mostra de trabalhos podem obter uma pontuação acrescentada na média escolar em até três componentes curriculares (disciplinas), conforme avaliação dos professores avaliadores. Cada equipe deve ser formada por no máximo cinco estudantes e ter entre um e até três professores responsáveis pela orientação.

Ao final da mostra, os melhores trabalhos são escolhidos pelo público espectador (comunidade escolar) através de votação. Além da certificação dada ao primeiro lugar geral, o CEEP-Curitiba busca inscrever este trabalho para participar da Feira de Inovação das Ciências e Engenharias - FIciências que ocorre anualmente em Foz do Iguaçu/PR, um espaço de integração e troca de experiências, aberto a estudantes e professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário.

3 METODOLOGIA

Dentre diversas propostas de atuação dos residentes pedagógicos no CEEP-Curitiba o professor preceptor apresentou a concepção e as intenções da mostra de

ISSN: 2176 - 1396

trabalhos realizada anualmente. O primeiro instrumento envolvido e exposto para análise foi o regulamento da mostra, material elaborado por uma comissão de professores onde são definidos diversos pontos de organização, normas de participação e prazos a serem cumpridos. Aos residentes ficou estabelecida a leitura crítica do documento pontuando a falta de clareza e melhorias organizacionais.

A partir da atualização do regulamento foi divulgado o evento em edital e por meios eletrônicos. O período das inscrições ficou estabelecido de 24 de abril até 8 de maio e inscreveram-se 114 projetos de pesquisa (dos cursos: 21 trabalhos foram de biotecnologia,10 de edificações, 35 de eletromecânica, eletrônica, mecânica e manutenção automotiva, 10 meio ambiente, 8 de jogos digitais e 28 de química). O evento ocorreu no dia 24 de junho das 10h às 17h. Com base na disponibilidade dos residentes em observar e auxiliar as atividades executadas pelos estudantes no período noturno, dos 28 trabalhos relacionados ao curso técnico de química e que participaram da mostra, ficou determinado apenas o acompanhamento da equipe com o projeto intitulado “Biodiesel de soja”. Este grupo formado por quatro estudantes teve como propósito pesquisar e apresentar a síntese do Biodiesel como sendo um vantajoso biocombustível e executar a sua produção em laboratório através de materiais, equipamentos e reagentes adequados tomando como base óleo de soja descartado de frituras.

No primeiro encontro entre os residentes e os membros da equipe escolhida, os estudantes apresentaram o tema de pesquisa relacionado ao biodiesel de soja e o seu “projeto de pesquisa”, documento previamente modelado e requerido pela instituição no ato de inscrição. Este documento apresenta uma estrutura previamente formatada contendo: capa, apresentação, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas. O professor orientador responsável por esta equipe (neste caso o preceptor do PRP na instituição de ensino), com a participação dos residentes, sinalizou aos estudantes os pontos de correção no documento e os ajustes necessários para o seu melhor atendimento às normas de submissão no momento da inscrição, bem como uma metodologia mais adequada para a síntese que havia sido descrita. Em vista da dificuldade dos estudantes em reconhecer processos simplificados, os residentes pesquisaram paralelamente cinco procedimentos de obtenção deste produto, com intuito de trazer ideias alternativas, caso houvesse a necessidade. Após as ponderações do professor orientador e as observações dos residentes pedagógicos definiu-se neste momento um único artigo

como roteiro principal de síntese do biocombustível aos membros da equipe de pesquisa.

Das atividades químicas experimentais relacionadas ao tema de pesquisa desta equipe selecionada, os residentes acompanharam as seguintes fases da produção: A etapa de filtração do óleo descartado de soja que foi utilizado em fritura; o preparo da solução alcoólica alcalina utilizada como catalisador; a síntese do biodiesel utilizando sistema de refluxo; e a finalização com a lavagem do biodiesel (adição sequencial de solução ácida, de solução aquosa saturada de cloreto de sódio e de água destilada à mistura reacional, feitas em funil de separação) para remoção de resíduos reacionais alcalinos e da glicerina - subproduto indesejado. Na questão da avaliação da qualidade do biocombustível produzido, acompanhou-se o teste de viscosidade - feito utilizando pipeta graduada e cronômetro, e o teste qualitativo de queima - observando o grau de produção de material particulado (fuligem) em relação à queima do diesel comercial comum.

A finalização de todo este processo culminou com os residentes acompanhando e observando a apresentação do trabalho desta equipe. Considerou-se relevante o desempenho e a desenvoltura dos integrantes quanto a clareza nas explicações relacionadas à síntese do biodiesel, importância ambiental como biocombustível e apresentação prática do teste de queima deste produto. Esse procedimento experimental permite a discussão sobre fontes renováveis de energia e seus benefícios ambientais, além de abordar reações clássicas da Química Orgânica (SANTOS; PINTO, 2008).

4 RESULTADOS

Da análise inicial do documento redigido para conter as normas e regras do funcionamento da mostra de trabalhos de 2023, os residentes sugeriram a padronização e a explicação de alguns de seus termos. Também alertaram sobre os prazos estabelecidos para inscrição dos trabalhos a fim de que houvesse maior tempo destinado à fase de implementação dos projetos. Todas estas observações foram muito bem vindas e acatadas pela comissão organizadora, resultando na

divulgação oficial dos “Regulamentos da 17º Mostra de Trabalhos”.

Durante o acompanhamento do projeto “Biodiesel de soja” os residentes notaram o comprometimento e o empenho dos alunos em executar da melhor forma todos os procedimentos, pois, mesmo eles estudando no período da tarde, se propuseram em desenvolver as etapas da pesquisa no contra turno, participando de cinco encontros que ocorreram todas as sextas-feiras, das 18h 50min até as 20h, entre o professor orientador e os residentes. Excepcionalmente, em alguns dias, foi necessário serem acompanhados apenas pelo professor orientador no período da manhã. Nos encontros normais os residentes reservaram o tempo para discutir não somente o conteúdo teórico sobre o tema biodiesel, mas principalmente a parte prática relacionada a produção deste biocombustível. Devido aos alunos estarem no segundo ano do curso técnico, foi perceptível notar a dificuldade destes em manusear as vidrarias em algumas etapas, porém eles estavam sempre dispostos a seguir as orientações dadas pelo professor orientador e os residentes. Na execução das etapas de síntese, constatou-se que não foi possível produzir o biodiesel de soja com a utilização do etanol. Após análise e discussões sugeriu-se a substituição daquele álcool por metanol, conforme uma das práticas que estava a disposição (GERIS, 2007).

Com estas adaptações na forma de preparo, o objetivo do grupo de alunos em produzir biodiesel a partir de óleo de soja, já utilizado em frituras, foi alcançado com sucesso. Após a etapa de decantação e lavagem o produto final apresentou aspecto turvo, mas com o uso de carvão ativado foi possível clarificar o biodiesel. O rendimento reacional foi de 80%, a viscosidade medida em “unidade de tempo” foi de 15,85 s e este biocombustível queimou com menor liberação de material particulado quando comparado ao diesel comercial.

No dia da apresentação oficial dos resultados obtidos pelo trabalho de pesquisa “Biodiesel de Soja” dentro da 17º Mostra de Trabalhos do CEEP-Curitiba, foi possível observar que a equipe se organizou de tal forma que cada membro ficou responsável por explicar uma parte do processo de pesquisa, tanto o teórico quanto o prático. Exploraram as características do biodiesel e seu uso como combustível enfatizando os benefícios ambientais detalharam o processo da síntese deste biocombustível (enfatizando termos técnicos químicos) e realizaram o seu teste qualitativo de combustão comparado ao diesel comum. Vale ressaltar que os estudantes fizeram bom uso dos recursos visuais disponíveis (pôster, amostras e

imagens), utilizaram-se da análise comparativa com outras fontes energéticas - como o etanol - e responderam de forma assertiva os questionamentos do público visitante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de visitantes na 17º Mostra de Trabalhos foi considerada “moderada” conforme relato feito aos residentes pelos professores do CEEP-Curitiba que compararam este evento aos realizados nos anos anteriores, principalmente antes da ocorrência da pandemia global provocada pelo covid-19. No entanto, destacaram o público como sendo mais atento e ativo e os estudantes mais envolvidos e bem participativos. Os visitantes puderam entrar em contato com os trabalhos dos estudantes e tomar conhecimento de variadas pesquisas que foram apresentadas em diversos espaços da instituição.

Pode-se considerar que os alunos do trabalho acompanhado seguiram as regras pré-definidas, cumpriram os prazos de envio do projeto em tempo hábil para correções, além de demonstrarem criatividade o que resultou num ótimo trabalho apresentado. Acredita-se que as expectativas dos estudantes quanto à feira foram alcançadas e novos conhecimentos foram adquiridos com o desenvolvimento do projeto. Além disso, essa experiência parece ter estimulado a autonomia e a responsabilidade destes estudantes, permitindo que assumissem o controle de seu próprio aprendizado. Executaram os procedimentos com relativa facilidade e utilizaram os equipamentos de proteção individual (EPIs) adequados. Infelizmente o projeto do biodiesel não se classificou, mesmo sendo um tema bioenergético interessante. Uma possível causa seria não ser considerada uma inovação tecnológica atual, por não haver uma mudança ou aperfeiçoamento em alguma etapa do processo, fator que deve ser considerado pelos alunos para destacarem seus projetos nas próximas mostras.

Apoiar os alunos nessa jornada permitiu aos residentes pedagógicos da PUCPR que tivessem a oportunidade de desenvolver suas habilidades de pesquisa e comunicação, contribuindo com a capacidade de selecionar informações relevantes, organizando-as de maneira coerente e apresentando-as de forma clara à equipe. Nota-se também que ao pesquisar boas referências você constrói uma base

sólida de conhecimento sobre o assunto, garantindo argumentos, qualidade e a precisão dos dados. Esta experiência foi de extrema importância para a formação pedagógica ao poder participar e observar a rotina de atuação do professor dentro de uma escola pública no ensino médio.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 15 jul. 2023.

FERREIRA DE CASTRO, J. et al. **Feira de química: A importância de práticas experimentais para os discentes do ensino médio no IFMA campus Caxias.** 2020**.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA16_ID9391_01092018211123.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

GERIS, R. et al. **Biodiesel de soja: reação de transesterificação para aulas práticas de química orgânica**. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/5RCVpxvN94V8bFnpv8sJSLJ/?lang=pt#. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, A; PINTO, A. C. **Biodiesel: uma alternativa de combustível limpo,** 2008. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/11-EEQ-3707.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

PROFESSORES-FORMADORES QUE ATUAM COM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Joycimar Barcellos[1]

RESUMO

O presente trabalho, oriundo de pesquisa de doutorado em andamento, tem como objetivo apresentar um mapeamento da produção acadêmica nacional a respeito dos professores-formadores que atuam no curso de Pedagogia ministrando disciplinas relacionadas à Educação Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse movimento visa responder ao seguinte questionamento: qual é o cenário de investigação presente na produção acadêmica brasileira acerca desse grupo? A resposta a esse questionamento auxilia na compreensão sobre o que já se sabe sobre esse nicho docente cuja atuação tem impacto direto na formação de futuros professores do 1º ao 5º ano. A investigação se constitui em uma revisão de literatura visando a construção de um mapa de literatura, como proposto por Creswell (2007), que sirva para identificar o enfoque dado ao tema, bem como as contribuições das pesquisas já realizadas e possíveis lacunas que indiquem a necessidade de novas pesquisas. A base de dados utilizada para este levantamento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde foram identificadas sete pesquisas produzidas entre os anos de 2007 e 2021, sendo três dissertações e quatro teses de programas de pós-graduação em Educação, Educação Matemática, Educação em Ciências e Matemática e Educação para a Ciência e Matemática. As pesquisas que compõem este mapeamento indicam aspectos que merecem ser considerados no desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema. São eles: (i) um maior número de participantes, contemplando grupos com trajetórias formativas e profissionais diferenciadas, para que seja possível verificar se a essas trajetórias impactam na atuação profissional; (ii) ter como fonte direta os próprios professores-formadores, pois falar com os sujeitos que se pretende conhecer tem mais potencialidades do que falar sobre eles; (iii) questionar sobre qual seria o tipo de professor que esses professores-formadores esperam formar; (iv) identificar o perfil institucional de atuação dos professores-formadores para conhecer as condições de trabalho, em especial em relação à autonomia docente e ao incentivo à formação continuada. Supõe-se que uma análise que considere as concepções, práticas e saberes dos professores-formadores de forma integrada pode contribuir com o cenário de formação de futuros professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais.

Palavras-chave: Professores-formadores. Curso de Pedagogia. Educação Matemática. Revisão de literatura. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, oriundo de pesquisa de doutorado em Educação em andamento, tem como objetivo apresentar um mapeamento da produção acadêmica nacional a respeito dos professores-formadores que atuam no curso de Pedagogia

[1] Doutoranda em Educação, PUC-Rio/CPII, joycimarbarcellos@gmail.com

ministrando disciplinas relacionadas à Educação Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse levantamento se faz necessário para compreender qual é o cenário investigativo acerca do tema, considerando que os professores-formadores tem papel essencial na formação de futuros professores que atuarão do 1º ao 5º ano.

Comumente a mídia veicula notícias sobre o desempenho insatisfatório dos alunos brasileiros em relação à Matemática, seja em avaliações nacionais ou internacionais. Assim, a escolha do tema se justifica pela necessidade de pesquisas que analisem esse nicho de profissionais cuja atuação tem impacto, mesmo que indireto, no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais, já que esses professores-formadores possuem papel significativo na formação dos futuros professores polivalentes que ensinarão Matemática.

Uma investigação abrangente sobre as produções acadêmicas relacionadas ao campo da Educação Matemática foi realizada por Fiorentini et al. (2002), considerando o período de 1978 a 2002. Os resultados indicaram que a formação didático-matemática dos professores nos cursos de Pedagogia não despertou grande interesse entre os pesquisadores brasileiros durante esse período.

Posteriormente, Fiorentini, Passos e Lima (2016) realizaram um levantamento mais recente que abrangeu teses e dissertações referentes ao período de 2002 a 2012. No contexto desse novo levantamento, Nacarato et al. (2016) observaram que as pesquisas abordando a formação dos professores-formadores são escassas, o que revela a necessidade de uma maior investigação nessa área. As autoras enfatizaram que há questões importantes sobre o perfil desses profissionais que ainda permanecem em aberto nas pesquisas relacionadas à formação inicial (NACARATO et al., 2016).

2 METODOLOGIA

A revisão de literatura pode assumir diversos objetivos em uma pesquisa (CRESWELL, 2007), no âmbito desta pesquisa, a revisão tem como objetivo identificar as contribuições das pesquisas já realizadas e possíveis lacunas que indiquem a necessidade de novas pesquisas.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a base de dados elencada para a realização deste levantamento. Essa escolha se deu devido

às potencialidades dos recursos de filtragem por ela disponibilizados e pela abrangência do acervo disponível. A busca foi realizada considerando as palavras-chave "professor formador", "Pedagogia" e "Matemática" sem que fosse realizada filtragem por recorte temporal e por área/ programa de pós-graduação. Foram identificados 290 resultados, dentre os quais, ao excluir os registros em duplicidade, restaram 273. Destes, 29 tratavam especificamente do curso de Pedagogia, mas apenas sete abordavam os professores-formadores que atuavam com a Matemática no curso de Pedagogia. Nos sete trabalhos identificados como condizentes à temática de interesse, há três dissertações e quatro teses de programas de pós-graduação de programas de pós-graduação em Educação, Educação Matemática, Educação em Ciências e Matemática e Educação para a Ciência e Matemática.

3 RESULTADOS DO MAPEAMENTO

Os resultados do levantamento realizado na BDTD foram compilados no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e Teses identificadas na revisão de literatura

ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	PROGRAMA / IES	TÍTULO	AUTOR/ORIENTADOR
2007	tese	Educação PUC-Rio	Saberes e práticas de formadores de professores que vão ensinar Matemática nos anos iniciais	OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. LUDKE, Menga.
2008	dissertação	Educação Matemática PUC-SP	Professor formador do curso de pedagogia: os saberes que importam para o ensino da matemática nas séries iniciais	SILVA, Alessandra Garcia de Andrade e. PASSOS, Laurizete Ferragut
2013	tese	Educação em Ciências e Matemática UFPA	Saberes de professores formadores e a prática de formação para a docência em matemática nos anos iniciais de escolaridade	MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt GONÇALVES, Tadeu Oliver
2015	dissertação	Educação em Ciências e Matemática UFG	Formação de professores formadores: concepções e práticas em disciplinas da área de matemática do curso de pedagogia	JESUS, Ana Cristina Gomes de. ROSA, Dalva Eterna Gonçalves
2016	tese	Educação UMESP	Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de Matemática	UTSUMI, Luciana Miyuki Sado

			do curso de licenciatura em Pedagogia	BAHIA, Norinês Panicacci
2020	dissertação	Educação para a Ciência e Matemática UEM	Os saberes docentes de um professor formador em um curso de pedagogia : articulação entre linguagem matemática, geometria e língua materna	SANTOS, Pedro Augusto Mazini dos PROENÇA, Marcelo Carlos de
2021	tese	Educação em Ciências e Matemática UFMT	Epistemologias do ser-estar professor de matemática no curso de pedagogia de Rondônia : realidades, desafios e possibilidades explicitadas em um simpósio temático imaginado	NAVARRO, Érica Patrícia MENDES, Iran Abreu

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD (2023).

Nota-se que o tema em questão é pouco debatido no meio acadêmico, dado o baixo quantitativo de pesquisas identificadas. Nos programas de pós-graduação em Educação a discussão é ainda menos presente – apenas dois trabalhos (uma tese e uma dissertação) são oriundos de programas dessa área. A temática sobre os professores-formadores que atuam com Educação Matemática no curso de Pedagogia recebe mais atenção de programas que propõe diálogo expresso com o campo matemático, sejam eles específicos – como o programa de Educação Matemática – ou interdisciplinares – como programas de Educação em Ciências e Matemática.

Visando conhecer o contexto em que as pesquisas sobre esse perfil de professores-formadores se inserem, foi construída uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave das pesquisas identificadas. A opção pelo uso da nuvem de palavras se deu porque este recurso é uma forma de análise graficamente interessante, na medida em que possibilita a rápida identificação das palavras-chave mais relevantes no contexto analisado, pois organiza os dados em função da frequência com que aparecem (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A nuvem de palavras (Figura 1) permite identificar que, para além dos termos “professor formador”, “Pedagogia” e “Matemática” cuja relevância já era esperada dados os filtros utilizados no levantamento, há outros termos que dão indícios sobre os contextos de investigação.

Figura 1 – Nuvem de palavras com as palavras-chave das teses e dissertações

Fonte: Elaboração própria (2023).

O termo “Ensino” aparece isoladamente com bastante destaque. De acordo com Tardif e Lessard (2014), durante várias décadas as pesquisas em educação enfatizavam largamente as questões relacionadas à aprendizagem. No entanto, a partir dos anos 1980 o ensino, junto à formação e profissão docente, passou a figurar entre os temas de maior destaque.

Cabe ressaltar o destaque dado também ao termo “Educação Matemática”. A perspectiva de trabalho com a Educação Matemática marca um lugar de envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos matemáticos – postura indispensável à formação de professores, em especial que atuarão com os primeiros anos de escolaridade.

Os saberes aparecem pulverizados na nuvem de palavras com os termos “saberes pedagógicos”, “saberes formativos” e “saber docente”. Essa disposição é indicativa do modo como os saberes dos professores são abordados nas pesquisas que compõem esse levantamento: três das oito pesquisas ao abordarem os saberes docentes dão ênfase a tipos específicos de saberes.

Para situar de maneira clara o estudo proposto no quadro geral da literatura mais ampla sobre os professores-formadores que atuam com Educação Matemática no curso de Pedagogia elencamos o mapa de literatura (CRESWELL, 2007) como recurso visual que auxilia na compreensão do contexto identificado pela revisão de literatura.

Figura 2 – Mapa de literatura

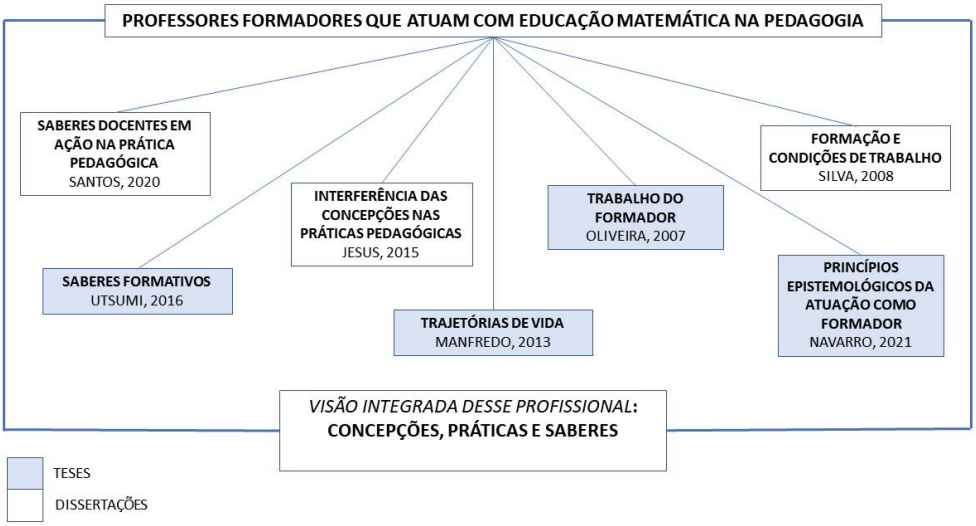

Fonte: Elaboração própria (2023).

Foi possível categorizar as pesquisas encontradas em dois grupos, a partir do aspecto enfatizado em relação aos professores-formadores. São eles: “saberes docentes” e “trabalho docente”.

Na categoria “saberes docentes” foram alocados três trabalhos (uma tese e duas dissertações). As pesquisas que anunciam tratar de saberes o fazem de modo a elencar um saber específico dentre os que compõe a categoria saber docente proposta por Tardif (2014), sendo eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Santos (2020) investigou, por meio de estudo de caso, quais elementos dos saberes docentes são colocados em ação na prática pedagógica quando o professor formador articula linguagem matemática e língua materna no ensino de Geometria. Ao acompanhar uma professora-formadora responsável pela disciplina Metodologia do Ensino de Matemática em curso de Pedagogia de observando aulas, analisando materiais/ planejamentos e realizando entrevistas concluiu que, apesar do compromisso verbalizado no tocante à formação dos licenciandos, ao tratar de conteúdos do campo geométrico foi possível perceber fragilidades quanto aos conhecimentos matemáticos. Na análise de Santos (2020) essas fragilidades interferiram nas escolhas metodológicas e na articulação contextual devido à ausência de formação matemática específica da professora-formadora.

A pesquisa de Utsumi (2016) indica a necessidade da busca por formação continuada na área de Matemática por parte dos professores-formadores do curso de

Pedagogia, de modo a suprir suas lacunas formativas. A problematização proposta por Utsumi (2016) se mostra bastante relevante, pois procura se debruçar sobre os saberes formativos dos professores-formadores. Contudo, o desenho metodológico proposto faz com que a discussão sobre esses saberes parta da perspectiva de outros sujeitos que aparecem em maior número no escopo da pesquisa – de 86 participantes, apenas dois são professores-formadores que atuam no curso de Pedagogia.

Jesus (2015) investiga, através de um estudo de caso, em que medida as concepções sobre a Matemática, constituídas ao longo da trajetória formativa, interferem na prática pedagógica de duas professoras-formadoras. A autora identifica descompassos entre o conhecimento matemático específico e o conhecimento pedagógico influenciados pelas experiências formativas. De acordo com Jesus (2015) a professora-formadora que possui formação inicial em Matemática dá maior ênfase aos fundamentos matemáticos e ministra aulas majoritariamente expositivas, dando menos atenção ao aspecto metodológico. A professora-formadora que possui formação em Pedagogia, por sua vez, destaca em suas práticas o aspecto metodológico do trabalho com a Matemática nos anos iniciais, mas trata os fundamentos com superficialidade. As considerações da pesquisa de Jesus (2015) se findam na dualidade das formações iniciais das participantes, mas suscitam questionamentos sobre qual seria, então, o perfil de trajetória formativa mais adequado para o desempenho do papel de professor-formador que atua com o da Educação Matemática junto aos cursos de Pedagogia.

Manfredo (2013) desenvolve uma pesquisa narrativa com cinco participantes que objetiva investigar que saberes são constituídos durante as histórias de vida dos professores-formadores e de que modo esses saberes repercutem em suas práticas de formação com os futuros professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais. Em suas considerações, Manfredo (2013) aponta que pôde corroborar a tese de que as práticas dos professores-formadores refletem suas crenças, concepções e aprendizagens em processos formativos pregressos.

A pesquisa de Oliveira (2007) buscou conhecer, através de entrevistas semiestruturadas, quem são os professores-formadores, como desenvolvem seu trabalho e como organizam os espaços de formação inicial em que atuam. Verificou a ênfase dada ao bloco de conteúdo Números e Operações em detrimento dos demais eixos de conhecimentos matemáticos. Para Oliveira (2007) a formação pedagógica oferecida nas disciplinas do curso de Pedagogia é restrita a uma

ISSN: 2176 - 1396

abordagem metodológica do uso de materiais concretos, sem a devida articulação conceitual. Destaca que a formação oferecida deve ser guiada pela referência do perfil de professor a ser formado, ou seja, a formação dos futuros professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais deve ser orientada de acordo com o que se espera deles como professores.

Entre as descobertas oriundas de sua investigação, Navarro (2021) aponta que os cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas de sua região, o estado de Rondônia, não contam com profissionais da área de Matemática que sejam exclusivamente dedicados às demandas do curso. Isso ocorre porque as disciplinas relacionadas a essa área possuem uma ínfima carga horária – o que não comporta um docente exclusivo para atendê-la.

Por meio de pesquisa biográfica, Silva (2008) se aprofunda na trajetória de uma professora-formadora e discute o impacto que a formação escolar/acadêmica – adjetivada como uma formação de qualidade – e a atuação como docente na educação básica tem na atuação profissional, em especial no tocante a seleção de conteúdos matemáticos a serem discutidos no curso de Pedagogia. Silva (2008) também pontua a relevância de um projeto institucional que preze pela formação dos licenciandos, incluindo a formação matemática, e que dê autonomia de trabalho aos professores-formadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições das pesquisas citadas são fundamentais para a consolidação e para o apontamento de lacunas que possibilitem a ampliação do debate acerca da temática proposta.

Quanto as abordagens metodológicas, foi possível identificar limitações que dificultam uma análise mais abrangente do público investigado em relação a três aspectos: (i) as perspectivas analisadas, pois, em geral, abordam temáticas muito específicas, como a formação dos docentes, por exemplo; (ii) o quantitativo de sujeitos participantes, já que a amostra mais significativa contou com apenas sete - formadores; (iii) o local de atuação desses profissionais, que se dá, em sua expressa maioria, em instituições de ensino superior públicas – quando mais de 54% das matrículas no curso de Pedagogia presencial se dá no setor privado.

As pesquisas que compõem este mapeamento indicam aspectos que merecem

ser considerados no desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema. São eles: (i) ter um maior número de participantes, contemplando grupos com trajetórias formativas e profissionais diferenciadas, para que seja possível verificar se a essas trajetórias impactam na atuação profissional; (ii) ter como fonte direta os próprios professores-formadores, pois falar com os sujeitos que se pretende conhecer tem mais potencialidades do que falar sobre eles; (iii) questionar sobre qual seria o tipo de professor esperam formar; (iv) identificar o perfil institucional de atuação dos professores-formadores para conhecer as condições de trabalho, em especial em relação à autonomia docente e ao incentivo à formação continuada.

Esses aspectos suscitam algumas reflexões: há um perfil ideal de professor-formador para atuação com Educação Matemática no curso de Pedagogia? Há um percurso formativo e/ou profissional ideal para esses profissionais? Ter experiência na docência da Educação Básica é relevante para atuar como formador de professores? Essas são algumas questões plausíveis para investigações futuras que busquem uma visão integrada dos professores-formadores, considerando suas concepções, práticas e saberes, de modo que seja possível compreender melhor suas potencialidades no exercício da formação de futuros professores que ensinarão Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, 2006.

CAMARGO, Brigido. JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/ v21n2a16.pdf Acesso em 25/07/2023.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIORENTINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.36, p.137-159, 2002. Disponível em http://www.repositorio.ufop.br/ handle/123456789/ 1098 Acesso em 22/05/2023.

FIORENTINI, Dario. PASSOS, Cármen Lúcia. LIMA, Rosana. (Orgs.) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas: FE/Unicamp, 2016.

JESUS, Ana Cristina Gomes de. **Formação de professores formadores: concepções e práticas em disciplinas da área de matemática do curso de pedagogia**. Dissertação (Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt. **Saberes de professores formadores e a prática de formação para a docência em matemática nos anos iniciais de escolaridade**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NACARATO, Adair Mendes. Et al. Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. In FIORENTINI, Dario. PASSOS, Cármen Lúcia. LIMA, Rosana. (Orgs.) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas: FE/Unicamp, 2016.

NAVARRO, Érica Patrícia. **Epistemologias do ser-estar professor de matemática no curso de pedagogia de Rondônia: realidades, desafios e possibilidades explicitadas em um simpósio temático imaginado**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Mato Grosso, 2021.

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **Saberes e práticas de formadores de professores que vão ensinar Matemática nos anos iniciais.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Pedro Augusto Mazini dos. **Os saberes docentes de um professor formador em um curso de pedagogia : articulação entre linguagem matemática, geometria e língua materna**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVA, Alessandra Garcia de Andrade e. **Professor formador do curso de pedagogia: os saberes que importam para o ensino da matemática nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. **Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de Matemática do curso de licenciatura em Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

O LUGAR DOS CONCEITOS DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS AIEF: ANÁLISE DE CURSOS DE PEDAGOGIA PAULISTAS

Silvio Cesar Nunes Militão[1]

RESUMO

O campo da formação de professores, desde os anos 1980, vem se destacando consideravelmente na área da Educação em virtude do crescimento significativo das pesquisas e publicações atinentes à temática. É crescente, também, sua correspondente inserção na agenda das políticas públicas educacionais e nos debates envolvendo especialistas e profissionais do setor. No caso da formação docente para o exercício da polivalência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), a tarefa é mais complexa e desafiante, uma vez que o curso de Pedagogia possui caráter excessivamente abrangente e precisa garantir ao egresso o domínio de saberes específicos de distintas áreas do conhecimento, como a Geografia. Assim, a pesquisa objetivou analisar se/como os conceitos específicos de Geografia estão sendo abordados pelos cursos presenciais de Pedagogia em atividade no Estado de São Paulo. Para tanto, a investigação, de abordagem quali-quantitativa, foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Não obstante a crucialidade dos conceitos geográficos específicos na formação inicial dos futuros professores dos AIEF, constatou-se pela redação das 39 ementas perscrutadas que eles se encontram negligenciados por vultosa parcela dos cursos, cujo teor dos ementários evidenciou um "não lugar" de tais conceitos no processo formativo inicial dos pedagogos: espaço geográfico, o conceito mais explicitado, não figura nem na metade (16 ou 41%) das ementas; lugar e paisagem, por sua vez, apresentaram rara aparição nelas, enquanto que o conceito de território se mostrou completamente "silenciado" no conjunto das ementas analisadas. Conclui-se, assim, que para que os pedagogos possam ensinar com propriedade Geografia nos AIEF, os conceitos estruturantes da área precisam ser assegurados e bem compreendidos no transcorrer do processo formativo dos futuros professores deste segmento de ensino, o que passa, indubitavelmente, pelo inarredável reposicionamento e maior valorização do "lugar" do ensino de Geografia e de seus conceitos próprios no conjunto dos cursos examinados.

Palavras-chave: Conceitos Geográficos. Curso de Pedagogia. Formação de Professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estado de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

Fator imprescindível para o alcance de uma educação de qualidade, a formação de professores adquiriu paulatinamente centralidade na área educacional. De acordo com Gatti (2010, p. 117), "dentre as temáticas que a pesquisa em educação aborda, a da formação de professores é a que contou com o maior número de trabalhos, tanto nos anos 1980, como nos anos 1990, e mesmo na década atual".

Contemporaneamente, conforme Gomes e Lima (2015, p. 13214), a formação de professores constitui inadiável "[...] tema a ser enfrentado pelos formuladores de

[1] Titulação, Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. E-mail: silvio.militao@unesp.br

políticas públicas em educação, pelos profissionais da área e, sobretudo, pelas instituições responsáveis pela formação em nível superior destes profissionais".

No caso específico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), sua formação em nível superior compete aos cursos de Pedagogia, como disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) mediante a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que atualmente regulamenta o referido curso em todo o território nacional, o egresso de Pedagogia, dentre uma ampla gama de atribuições, deverá estar apto a: "[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, Art. 5º, inciso VI).

Em função do caráter formativo generalista e abrangente proposto por tais DCNP, porém, a maioria dos cursos de Pedagogia do país tem se mostrado insuficiente/inadequado no tocante à formação do professor polivalente dos AIEF (GOMES; LIMA, 2015; LIBÂNEO, 2010; PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014).

A maioria dos cursos de Pedagogia do país, organizados sob a égide das DCNP, não valoriza a formação profissional específica do futuro professor, destinando-lhe percentual de disciplinas/carga horária insuficiente para o tratamento direto ou indireto dos conteúdos escolares que os alunos dos AIEF devem apropriar-se (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010; PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014).

Pesquisas que analisaram cursos de Pedagogia do país (GATTI; NUNES, 2009), de Goiás (LIBÂNEO, 2010) e do Estado de São Paulo (PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014) constataram que há a ausência de disciplinas voltadas aos conteúdos específicos a serem ensinados nos AIEF, comprometendo tanto a formação dos professores que atuarão na referida fase de ensino quanto a própria qualidade do ensino na escola pública.

Pedroso, Pimenta e Pinto (2014, p. 1.644) ressaltam que "a formação inicial para o professor polivalente deve abranger diferentes saberes, porém o domínio das diferentes áreas do conhecimento que compõem a base do currículo nacional [dos AIEF] é imprescindível".

Indubitavelmente, os conhecimentos geográficos são fundamentais para que a criança possa compreender/ler o mundo em que vive (CALLAI, 2005; CASTELLAR; VILHENA, 2014; GUIMARÃES, 2018; GIROTTO, 2019), devendo, portanto, serem assegurados aos futuros professores que irão ensiná-los nos AIEF.

Depois de um longo período agrupada – e descaracterizada – com a História nos chamados Estudos Sociais, a Geografia readquiriu seu status de componente curricular autônomo nos AIEF, com objeto de estudo e conceitos próprios.

Mas ensinar Geografia na referida fase de escolarização não se constitui "[...] tarefa fácil [e] exige domínio de [seus] conceitos" específicos (STRAFORINI, 2002, p. 113).

Quanto aos conceitos geográficos essenciais para os AIEF, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 estabeleceram que espaço geográfico, lugar, paisagem e território devem ser abordados "[...] principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas" (BRASIL, 1997, p. 110).

Aprovada vinte anos após o advento dos PCNs dos AIEF, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que se configura como referencial nacional obrigatório para a (re)elaboração dos currículos das redes públicas e privadas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal e cujo prazo para implementação pelas redes e unidades escolares do país recentemente findou (BRASIL, 2017, Art. 15, Parágrafo único) – ratificou a importância da abordagem dos conceitos geográficos supracitados em tal etapa escolar.

Assim, a BNCC afirma que "embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos [...] que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar [e] paisagem" (BRASIL, 2018, p. 361)

Sem dúvida, assegurar a presença dos principais conceitos geográficos na formação do pedagogo implica em repensar "[...] o tempo insuficiente de preparação desses futuros professores para o magistério da Geografia na escolarização inicial" (FARIAS, 2014, p. 104).

Diante do panorama exposto e da crucial importância dos conhecimentos geográficos para a completa formação dos alunos dos AIEF, a pesquisa em tela investigou qual o tratamento dado pelos cursos presenciais de Pedagogia paulistas aos conceitos específicos e fundamentais da Geografia (espaço geográfico, lugar,

paisagem e território) que os professores egressos do curso supracitado devem dominar e abordar nos AIEF. Assim, guiou-se pelas seguintes questões norteadoras: De que forma os cursos de Pedagogia paulistas estão incorporando à formação dos professores os conceitos específicos fundamentais de Geografia que deverão ser trabalhados nos AIEF? Quais os conceitos geográficos apontados nos documentos curriculares nacionais (PCNs/BNCC) como fundamentais para serem abordados nos AIEF que mais comparecem nos cursos investigados? Quais são os mais "silenciados"?

Por conseguinte, a pesquisa teve como objetivo geral analisar se/como os conceitos específicos de Geografia (espaço geográfico, lugar, paisagem e território) estão sendo abordados pelos cursos presenciais de Pedagogia paulistas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a consecução do objetivo supracitado, a investigação proposta, ancorada em uma abordagem quali-quantitativa, foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica, etapa básica do trabalho científico, consistiu no levantamento e análise "[...] de toda a bibliografia já publicada […]" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43) acerca da temática em tela, propiciando a construção do referencial teórico da pesquisa e subsidiando a posterior e concernente análise dos dados oriundos da pesquisa documental.

Além da pesquisa bibliográfica empreendida com o intuito de sustentar o corpo teórico desta pesquisa, também foi realizada uma pesquisa e análise documental, cujo alvo foram as Ementas dos cursos presenciais de Pedagogia em atividade no estado de São Paulo com alguma disciplina concernente à área/ensino de Geografia.

Inicialmente, procedeu-se ao levantamento, via portal E-MEC, de todos os cursos presenciais de Pedagogia (públicos e privados) em atividade no estado de São Paulo, chegando-se a um total de 235. Na sequência, foram mapeados, a partir das páginas eletrônicas dos respectivos cursos, aqueles que mantinham alguma disciplina concernente à área/ensino de Geografia e que disponibilizavam na internet para consulta/coleta as suas Ementas. Assim, no período compreendido entre dezembro/2020 a junho/2021, foram obtidas ao todo 39 Ementas.

Depois de coletadas, as Ementas relativas à área/ensino de Geografia foram exploradas, sistematizadas (mediante quantificação e elaboração de quadros/gráficos) e analisadas no tocante à presença/ausência dos conceitos geográficos fundamentais na formação dos pedagogos e a serem abordados nos AIEF. Após a coleta e sistematização dos dados julgados necessários, a interpretação e análise final dos mesmos ocorreu à luz do referencial teórico norteador da pesquisa.

3 DESENVOLVIMENTO

Essa seção apresenta e discute os resultados decorrentes da análise dos documentos pertencentes a 39 cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade presencial de ensino, de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Assim, pelo exame mais acurado do teor das ementas, demonstra a situação (presença/ausência/forma) dos conceitos geográficos fundamentais (espaço geográfico, lugar, paisagem e território) nos cursos de Pedagogia em abordagem.

Ao explorar o teor propriamente dito dos ementários no tocante ao tratamento (se/como) dado pelos cursos de Pedagogia aos conceitos específicos de Geografia (espaço geográfico, lugar, paisagem e território), o Gráfico 1 é revelador quanto a incorporação de tais conceitos à formação dos futuros professores dos AIEF.

Figura 1 – Presença dos conceitos geográficos

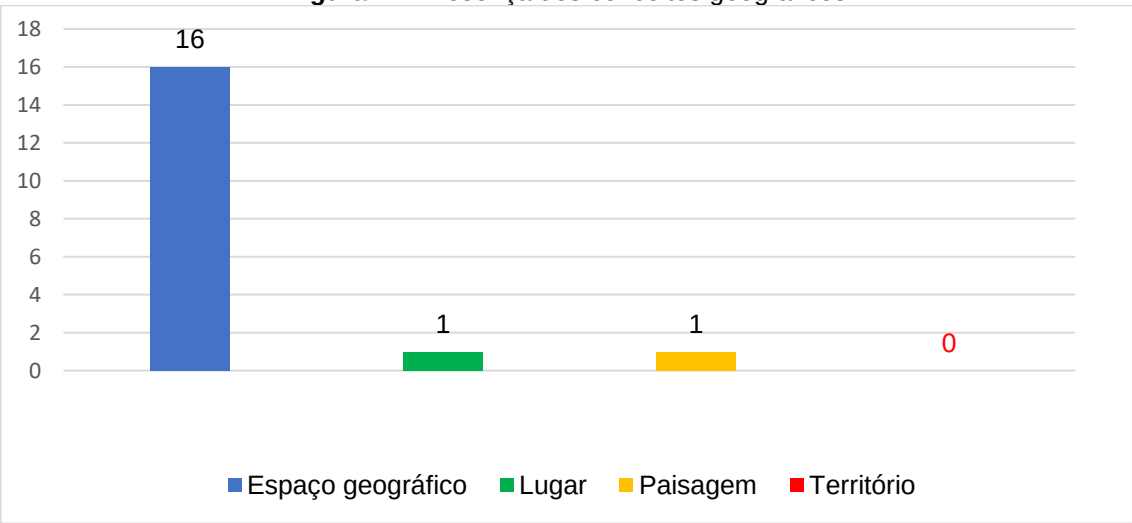

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa realizada (2021).

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam o quão é preocupante a condição formativa no conjunto dos cursos investigados acerca da presença dos conceitos geográficos estruturantes.

Ao perscrutar o texto das ementas, cuja redação genérica é sobressalente corroborando estudos anteriores afins (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010), constata-se que os principais conceitos geográficos não são objeto de declarada atenção na maior parte dos cursos pesquisados.

Das 39 ementas coligidas, praticamente três quintos delas (23 ou 59%) não conferem qualquer tipo de tratamento explícito a nenhum dos quatro conceitos geográficos em abordagem, enquanto que somente 16 (ou 41%) delas fazem menção clara ao espaço geográfico, conceito primordial e objeto de estudo próprio da Geografia (ABUD et al., 2013; BORBA; OLIVEIRA, 2012; CALLAI, 2015).

Dados altamente intrigantes se considerarmos o que bem asseveram Rabelo, Borba e Souza (2020, p. 40): “Na Geografia, os conceitos, como base estruturante do ensino da disciplina e do desenvolvimento do pensamento geográfico por parte do aluno, são os fundamentos dos conteúdos que são ensinados na escola”.

Além do mais, como precisamente aponta Callai (2015, p. 224), é somente a partir do espaço geográfico, enquanto objeto e conceito central, que “[…] podemos direcionar todos os estudos que são feitos na Geografia Escolar.

Não passa despercebido que das 16 (41%) ementas que fazem menção explícita ao espaço geográfico, 13 (81,25 dos 16) são exclusivas só de Geografia (os outros 3 ou 18,75% mantêm a Geografia e a História conjuntamente numa única disciplina), o que sinaliza para a importância da inserção autônoma da disciplina nos cursos de Pedagogia, que possui objeto, conceitos e conteúdos próprios e específicos, que precisam ser garantidos na formação do futuro professor dos AIEF.

Segue, para fins de exemplificação, o excerto de uma ementa em que a referência ao conceito de espaço geográfico figura de forma explícita: “O espaço geográfico construído pelos homens, a partir das relações estabelecidas entre si e a natureza em diferentes escalas espaciais e temporais”

Também não deixa de ser inquietante a constatação de que nenhum dos 39 cursos sob exame abordou na sua respectiva ementa os quatro conceitos geográficos básicos, sendo que somente um deles (2,56% do total) se aproximou disso, ao contemplar explicitamente os conceitos de espaço geográfico, lugar e paisagem. Trata-se de um curso pertencente a uma instituição de ensino superior pública,

organizada academicamente como Universidade, que destina 75 horas para a referida disciplina (superior a disponibilizada pela maioria dos cursos) e que também conta com a presença do curso de graduação em Geografia no mesmo campus universitário, o que pode concorrer fortemente para a partilha de expertise entre os dois cursos no tocante à temática do ensino de Geografia.

Tem-se, a seguir, o trecho da ementa do curso supracitado no qual se evidencia a clara menção aos conceitos de lugar e de paisagem: "[…] discutindo o conhecimento do lugar e a construção do espaço geográfico na criança. Considerando a vida cotidiana mediada pela intervenção humana no espaço físico avalia-se a paisagem natural e artificial como produtos sociais".

Depreende-se, portanto, que a crucialidade de se trabalhar com os conceitos substantivos do ensino de Geografia nos cursos de formação inicial para os primeiros anos de escolarização, entre eles, "[…] o lugar e a paisagem, é desconsiderada e ignorada [...]" (LASTÓRIA, 2015, p. 72).

Na compreensão de Borba e Oliveira (2012, p. 128-129) "[…] 'lugar' é a referência para o ensino de Geografia nas séries iniciais. Lugar refere-se a uma dimensão do espaço geográfico próximo, em que se estabelece uma relação de identidade".

Não por acaso que na BNCC, documento curricular vigente, o conceito de lugar é o que comparece com maior frequência nas habilidades geográficas definidas para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, perpassando todos eles.

De acordo com Maturano e Lastória (2019, p. 3565), o conceito de paisagem, por sua vez, é "[…] considerado um dos mais importantes à ciência geográfica bem como na Geografia Escolar […]", não podendo assim estar ausente no processo formativo inicial dos pedagogos.

Cumpre destacar, ainda, que a situação mais dramática e emblemática se refere ao conceito de território, silenciado na totalidade das ementas analisadas, o que do ponto de vista da inter-relação e complementariedade dos conceitos geográficos estruturantes constitui uma lacuna formativa grave.

No sentido aludido, a reflexão apresentada por Abud e colaboradores é muito apropriada: "A leitura da paisagem de um lugar estabelece uma relação com o território, para fazer a leitura da paisagem, descobre-se o lugar em que está localizada e também, ao descrevê-la, sabe-se sobre a sua identidade" (ABUD et al., 2013, p. 108).

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida teve como objetivo geral analisar se/como os conceitos específicos de Geografia (espaço geográfico, lugar, paisagem e território) estão sendo abordados pelos cursos presenciais de Pedagogia em atividade no âmbito do Estado de São Paulo.

No conjunto dos 39 cursos efetivamente investigados, o “lugar” do ensino de Geografia, ainda que minimamente (em termos de quantidade de disciplinas e de carga horária), está garantido no currículo da formação docente para os primeiros anos de escolarização.

Entretanto, ao se perscrutar o texto dos ementários – excessivamente genéricos – constatou-se que os principais conceitos geográficos não são objeto de declarada atenção na maior parte dos cursos (23 ou 59%), os quais são maioritariamente desprovidos de qualquer tipo de tratamento explícito, o que denota uma flagrante secundarização e constitui grave lacuna formativa relativa ao domínio das noções conceituais primordiais da Geografia.

O conceito que mais compareceu explicitado nas ementas coligidas foi o de espaço geográfico e, ainda assim, sua presença não figura nem na metade (16 ou 41%) delas. Lugar e paisagem, por sua vez, apresentaram apenas rara aparição, enquanto que o conceito de território se mostrou completamente “silenciado” no conjunto das ementas analisadas.

A reduzida abordagem dos principais conceitos geográficos pela maioria dos cursos pesquisados pode se explicar, em certa medida, pela diminuta carga horária atribuída à Geografia (a qual não ultrapassa as 60 horas em 58,4% dos cursos, com o agravante de que em 48,2% deles ela ainda é compartilhada com a História, o que diminui ainda mais o tempo destinado ao tratamento do objeto, conceitos e conteúdos próprios da área), sabidamente insuficiente para formar solidamente o pedagogo quanto ao domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos da Geografia.

Indiscutivelmente, importantes fatores precisam ser garantidos pelas agências formativas no processo de formação inicial dos pedagogos, sendo o domínio das distintas áreas do conhecimento que compõem o currículo nacional dos AIEF com a devida e consistente apropriação de seus conceitos básicos uma delas (PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014; MONTEIRO, 2017).

Concluímos, assim, que para que os pedagogos possam ensinar com propriedade Geografia nos AIEF, os conceitos estruturantes da área precisam ser assegurados e bem compreendidos no transcorrer do processo formativo dos futuros professores deste segmento de ensino, o que passa, indubitavelmente, pelo inarredável reposicionamento e maior valorização do "lugar" do ensino de Geografia e de seus conceitos próprios no conjunto dos cursos analisados.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. et al. **Ensino de Geografia e História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BORBA, O. F.; OLIVEIRA, I. J. A Geografia para o ensino nas séries iniciais. In: BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. (Orgs.). **Formação de professores:** pesquisa e prática pedagógica em geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012, p. 119-137.

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

_____. **Resolução CNE/CP n.2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K.S.P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 213-230.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

FARIAS, P.S.C. A formação do professor de Geografia para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: FARIAS, P.S.C.; OLIVEIRA, M.M. de (Orgs.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFCG, 2014. p.77-107.

GATTI, B. A.; NUNES, Marina M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

GATTI, B.A. Pesquisa em Educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M.A. **Formação do professor:** profissionalismo, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 117- 134.

GIROTTO, E.D. Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.195-204.

GOMES, M. O. ; LIMA, V. M. M. . Estágio e Práticas de Ensino nos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, CURITIBA. **Anais do XII EDUCERE**. CURITIBA: PUC/PR, 2015. v. 1. p. 13214.

GUIMARÃES, I. V. O papel formativo da Geografia no ensino fundamental. In: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. (Orgs.). **Ensino fundamental:** da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018. P. 249-267.

LASTÓRIA, A. C. Ensino de Geografia, formação de professores e currículo de São Paulo. In: RABELO, K.S.P.; BUENO, M. A. (Orgs.). Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 61-75.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **R. Bras. Est. pedag**., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MATURANO, L. G.; LASTÓRIA, A. C. O conceito de paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos currículos. **XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia:** conhecimentos da Geografia: políticas, linguagens e trajetórias. Campinas – SP: UNICAMP, 2019. v. 1. p. 3565-3575.

PEDROSO, C. C. A.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. A Formação de Professores para os anos iniciais da Educação Básica: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: **II Congresso Internacional sobre Formação de Educadores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2014, Águas de Lindóia. São Paulo: EDUNESP, 2014. v. 1. p. 1639-1651.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, vol. 1, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002

A FORMAÇÃO CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS(AS) PROFISSIONAIS E COMUNIDADE DE CURITIBA

TEIXEIRA, Christian Maria[1]
FUCHS, Margareth Caldas[2]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o processo de formação dos(as) servidores ativos e aposentados da Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba e comunidade local, proveniente da educação formal, não formal e informal. Tem como objetivo relacionar a formação continuada ampla ao desenvolvimento cultural, profissional e pessoal dos(as) servidores(as). Pautado na metodologia qualitativa, utiliza a análise descritiva das ações da Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal, no contexto do Departamento de Desenvolvimento Profissional. Os resultados apresentados nesta experiência reportam-se às ações formativas nos anos de 2017 a 2023. A coleta de dados ocorreu por meio de avaliações on-line, disponibilizadas no Portal Educação, que produziram um marco referencial dos desenvolvimentos cultural, profissional e pessoal do público atingido. Destacam-se as ações formativas a partir das artes visuais, da música, da dança, do teatro, da literatura e de proposições em desenvolvimento pessoal. As conclusões do presente ensaio revelam uma formação cultural pautada na educação disruptiva, assegurada pelo acesso aos bens culturais locais e viabilizados pela parceria público/privada com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores independentes. Essa parceria colabora para a consolidação de Curitiba como uma Cidade Educadora e comprometida com a dignidade das pessoas, conforme preconiza a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

PALAVRAS CHAVES: Projeto Cultura em Movimento; Formação Cultural; Desenvolvimento Pessoal; Parceria Público/Privada; Cidade Educadora.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído no Brasil em 2010, orienta como desenvolver programas, projetos e ações culturais que garantam “a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil” (BRASIL, 2010). Amparada nas diretrizes

[1] Mestre em Educação, Pedagoga e Técnica do Departamento de Desenvolvimento Pessoal/SME – ticacmt.5@gmail.com
[2] Especialista em Educação Infantil e Gerente de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal /SME – mfuchs@curitiba.pr.gov.br

norteadoras desse plano e fundamentada nos princípios da Formação Continuada Ampla[3] do Programa de Desenvolvimento Profissional Veredas Formativas[4] da SME (CURITIBA, 2023), a Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal vem atuando para atender aos pressupostos que fundamentam as ações que respaldam a crença de que "o homem é pertencente à sua cidade e seus saberes culturais locais são alicerces para o fazer pessoal e profissional" (CURITIBA, 2023a, p.7).

As formações profissionais de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, são compostas por ações artístico-culturais e produtos oriundos de Leis de Incentivo à Cultura[5], formações profissionais de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. As ações culturais são obtidas com a parceria público/privada entre a SME, a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores locais.

A apreciação a esses bens culturais é um dos compromissos de Curitiba como uma Cidade Educadora que desempenha um papel significativo na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[6].

2 PROJETO CULTURA EM MOVIMENTO

No ano de 2017, foi implantado o Projeto Cultura em Movimento, objetivando a formação cultural continuada ampla, a oferta de produtos e ações culturais por meio da agenda gratuita[7]; dos sorteios de ingressos[8] (shows, teatros, cinemas), CD, DVD e livros; das ações de contrapartidas nas unidades educacionais[9] com desenvolvimento de oficinas, palestras e rodas literárias, espetáculos teatrais, musicais, e dança; dos concertos nas escolas[10]; da formação em Desenvolvimento Pessoal[11]; do Projeto Artistas em Foco[12], da Bienal de Arte/Educação[13] e da Semana de Arte, Cultura e

---

[3] Princípios: a formação cultural e social, a sensibilização aos grandes problemas locais e mundiais e o alargamento de outras áreas do saber e da cultura.
[4] Cursos formativos, trilhas pedagógicas/culturais, fóruns, oficinas/workshops e seminários.
[5] Leis de Incentivo: editais do Mecenato Subsidiado, Fundo Municipal da Cultura, Profice e Lei Rouanet.
[6] ODS: 3-Saúde e bem estar, 4-Educação de qualidade, 8-Trabalho decente e crescimento econômico, 10-Redução das desigualdades e 17-Parcerias e meios de implementação.
[7] Divulga ações culturais, locais, gratuitas.
[8] Sorteia produtos culturais on-line.
[9] Avalia projetos culturais direcionados às escolas e CMEIs.
[10] Oportuniza concertos didáticos, com música ao vivo, em ambientes escolares municipais.
[11] Propicia cursos, palestras, oficinas, workshops em desenvolvimento pessoal.
[12] Promove e divulga produções artísticas de servidores.

Literatura[14]. Todas essas ações formativas compõem o mosaico do Projeto Cultura em Movimento (FIGURA 1).

Figura1: Mosaico das ações formativas do Projeto Cultura em Movimento

Fonte: CURITIBA, 2023b, p. 40

Cada peça do mosaico vai constituindo o processo formativo e cultural dos profissionais e demais participantes. Considerar a cultura como um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional é "compreender que esse processo envolve formar-se (a si mesmo) e que todo conhecimento gerado produz autoconhecimento, oriundo de oportunidades de vivenciar, experienciar, apreciar, aprender e compartilhar" (CURITIBA, 2023b, p. 40).

3 SEMANA DE ARTE, CULTURA E LITERATURA

Enquanto Cidade Educadora, é preciso respeitar e valorizar a cultura, seguindo o princípio de que todos têm direito a desfrutar dos meios e das oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal. "A cidade é um locus vivendi intencionalmente educador e influenciador, por isso

[13] Produz e expõem criações artísticas realizadas por crianças e estudantes.
[14] Amplia o repertório artístico, cultural e pedagógico; subsidia atividades culturais de caráter formativo e educacional nas linguagens de música, artes visuais, dança e teatro, além de fomentar a formação de plateia.

imprime sua cultura, arte, história e identidade naqueles que nela vivem" (CURITIBA, 2023b, p. 41).

Por compreender a cidade como um grande espaço educador, durante os anos de 2017 e 2023, a SME desenvolveu as Semanas de Arte, Cultura e Literatura, complementando a carga horária da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP)[15], oferecendo vivências artístico-culturais presenciais, em três turnos de serviço, durante as permanências concentradas e com direito à certificação. A comunidade local das dez Regionais da cidade, foi incluída na participação da proposta e tinha assegurado 10% (dez por cento) das vagas oferecidas, estreitando inúmeras vivências artísticas no âmbito das políticas culturais e de formação pessoal, de modo a "reconhecer a tênue relação entre ambas e o papel fundamental da educação na superação dos preconceitos[16] e reconhecimento da cultura nacional e também local" (NOGUEIRA, 2010, p.135).

Por intermédio da parceria público/privada entre a SME, a Fundação Cultural de Curitiba e os produtores locais, construiu-se uma teia de relações com centros culturais, museus, teatros, bibliotecas, espaços religiosos, cinemas, parques/praças e profissionais liberais. Nessa parceria, o setor cultural[17] ofereceu ações de cultura e, em contrapartida, a SME assegurou momentos de fruição aos bens culturais em serviço e fora dele.

Mas, de que forma foram viabilizados esses processos formativos? A organização da programação, as negociações das proposições artístico-culturais, a viabilização da logística e a composição da equipe de apoio ao acompanhamento das ações aconteciam durante os anos anterior e corrente. Na sequência, a programação era divulgada em modo on-line, via Portal Aprendere e APP Veredas Formativas, e oferecida por meio de módulos presencial e/ou virtual para que todos os servidores ativos, aposentados e toda a comunidade pudessem se inscrever na ação que mais contribuísse para seu desenvolvimento cultural, profissional e/ou pessoal, oferecidas por meio de módulos presencial e/ou virtual. Os participantes tiveram a oportunidade de inscrever-se em quantas ações desejassem.

---

[15] Formação continuada ampla, destinada aos(as) profissionais ativos(as) da Educação.
[16] ODS 10: Redução das desigualdades.
[17] Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e produtores independentes.

Após as fruições, avaliações foram disponibilizadas para que os participantes respondessem, voluntariamente. De posse dos levantamentos dos dados, das sugestões, críticas analisadas e dos depoimentos coletados, a semana do ano seguinte começaria a ser construída, reiniciando o ciclo formativo.

Os anos de 2020 e 2021 trouxeram inúmeras restrições à frequência nos espaços culturais. Mesmo assim, as proposições das edições foram mantidas e inovaram em dois aspectos: na formatação on-line[18] e na diversidade cultural. Novas parcerias foram consolidadas com os estados de São Paulo e Minas Gerais, permitindo que barreiras geográficas fossem quebradas e o intercâmbio das produções culturais fosse consolidado. Em 2022, a versão híbrida[19] retomou a presença nos espaços culturais locais e manteve as parcerias com os estados de São Paulo e Minas Gerais. Atualmente, a Semana de Arte, Cultura e Literatura acontece inovando na ampliação de sua extensão ao longo do ano.

As parcerias construídas proporcionaram os condicionantes necessários para a garantia do direito de acesso à cultura contribuindo com inúmeras possibilidades educadoras dentro da cidade de Curitiba[20], ofertando 196.016 (cento e noventa e seis mil e dezesseis) vagas, em 1.445 (mil quatrocentas e quarenta e cinco) ações formativas, para 122.723 (cento e vinte e dois mil setecentos e vinte e três) inscritos/certificados.

4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Durante os anos de 2019 e 2020 a SME dedicou especial atenção ao desenvolvimento pessoal dos(as) profissionais, por reconhecer que, de acordo com Fiorentinni e Crecci (2023, p. 14):

> A formação pessoal é um processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do

[18] Versão on-line: Todas as ações culturais foram realizadas por meio das plataformas YouTube, Meet e Zoom.
[19] Formato híbrido: oferta de ações formativas presenciais e on-line.
[20] Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes.

> ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Identificar as potencialidades ontológicas[21] de um sujeito e propiciar condições e oportunidades para desenvolvê-las é valorizá-lo enquanto ser humano. A melhoria da eficiência pode ser alcançada com o auxílio do conhecimento histórico, cultural e técnico. Consequentemente, o ato de realizar passa a ter uma conotação mais gratificante em relação aos resultados. Levando o disposto em consideração, a SME organizou uma proposição de formação, on-line, que aprimorasse potencialidades e competências pessoais. Nela, as ações selecionadas promoviam o entendimento acerca de hábitos e estratégias para gerenciar pontos positivos pessoais, melhoria nos relacionamentos interpessoais, na comunicação e no autoconhecimento.

Com a explosão cultural assegurada pelas plataformas de streaming e lives, a nova etapa intensificou as parcerias, as diretrizes metodológicas continuaram pautadas no que norteavam o Programa Veredas Formativas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Carta das Cidades Educadoras em seu Princípio 1[22]. O público-alvo envolvido continuava sendo os profissionais da educação e comunidade, as inscrições permaneciam efetivadas pelo Portal Aprendere e APP Veredas Formativas, bem como sua certificação. O que modificou foram as proposições das ações que, ao longo da formação, elas buscavam contribuir com a melhoria da qualidade de vida e com o desenvolvimento de habilidades individuais e competências pessoais a fim de corroborar para o crescimento humano e profissional dos(as) participantes.

Muitas pesquisas sobre desenvolvimento profissional apontam que “a diferença no sucesso de qualquer atividade não é devido à apenas a técnica, mas ao indivíduo” (BERNABEI, 2003, p. 16). As pessoas que atuam no sistema educacional curitibano são valorizadas e estimuladas, por meio da formação

---

[21] Ontologia: investigação da natureza, da realidade e da existência.

[22] Princípio I - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.

em serviço, a desenvolver habilidades e alcançar capacidades de liderança para atuar na vida e em seus contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados, produzidos pelas 2.825 (duas mil oitocentas e vinte e cinco) avaliações tabuladas em 2021, ano em que teve a maior expressividade de elementos de observação das formações, foram originárias das seguintes regionais da cidade:

Gráfico 1 – Regional de origem do(a) avaliador(a)

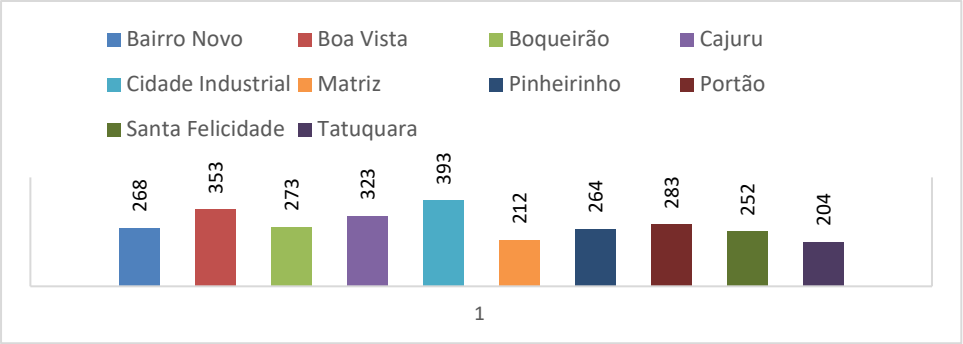

Fonte: Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal (2021)

O conjunto de iniciativas e medidas de apoio desenvolvido por uma administração pública, pode ser definido como política cultural. A SME e a FCC estimularam o desenvolvimento e a aplicação de projetos culturais e de formação democratizando o acesso, a fruição e a diversidade da oferta de “bens artísticos” e “serviços culturais” (c, p. 75), conforme comprova o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Categorias de ações às quais os(as) avaliadores(as) participaram

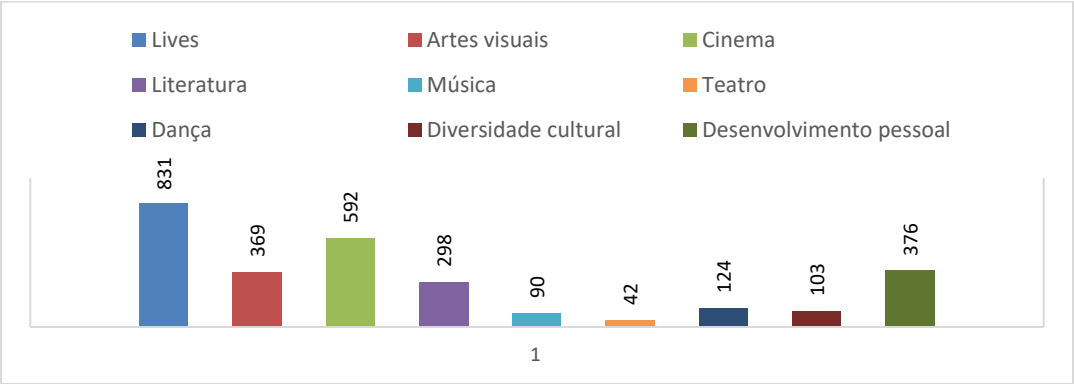

Fonte: Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal (2021)

O acesso aos bens culturais permite aos profissionais e comunidade enriquecer suas experiências pessoais e profissionais, assim como desfrutar de momentos de aprendizado e entretenimento, pois, 2.312 (dois mil trezentos e doze) responderam que as formações oferecidas atenderam suas expectativas; para 09 (nove), as expectativas foram parcialmente atendidas e 415 (quatrocentas e quinze) avaliadores(as) acharam que não atendeu.

Conforme Adriana Donato, doutora em políticas públicas e Hamilton Braga, produtor cultural “Não há dúvida de que a cultura e a arte podem mobilizar a sociedade e o mundo... enriquecendo sua alma” (2020). Corroborando com os dados supracitados, os depoimentos agrupados abaixo identificam elementos expressos nas seguintes categorias de análise:

a. Ampliação do conhecimento: “De posse desta iniciativa pude visualizar outras obras de arte e peças teatrais em diferentes horários a fim de ampliar meus conhecimentos e apreciar a cultura” (AVALIAÇÃO 1, 2021).
b. Contribuição no processo formativo: “Sempre um evento como esse amplia nosso repertório cultural, pois é disponibilizado tempo e oportunidade para participar, dentro de nosso horário de trabalho, o que contribui muito para minha formação como profissional de educação” (AVALIAÇÃO 2, 2021).
c. Oportunidade de acesso em fruições artístico-culturais: “Muita coisa que sonhava assistir e não tinha condições econômicas, tive oportunidade” (AVALIAÇÃO 3, 2021).
d. Valorização da produção cultural local: “Muito bom, enriquecedor conhecer artistas de nossa cidade e ter o privilégio de poder assisti-los” (AVALIAÇÃO 4, 2023).
e. Diversidade de oportunidade: “Aula maravilhosa, professor super disposto a explicar. Assisti com minha filha que é bailarina. E ela disse que legal eles darem oportunidades a toda a população” (AVALIAÇÃO 5, 2021).
f. Desenvolvimento pessoal: “Os movimentos buscam trazer um autoconhecimento do nosso corpo, estimulam ações que normalmente realizamos de forma automática. Também despertou minha curiosidade em buscar saber mais sobre a "caixa de espelhos" e como é aplicada em forma de tratamento” (AVALIAÇÃO 6, 2021).

Para efetivar a formação cultural ao público atingido, a SME integrou as atividades culturais realizadas por artistas locais e nacionais, ofereceu fruições em ações artístico-culturais virtuais e presenciais e viabilizou alternativas para fomentar a ampliação do repertório cultural, na opinião de 2.264 (dois mil duzentos e sessenta e quatro) avaliadores(as); um contingente de 292 (duzentos e noventa e dois) acharam que não houve aumento em seu reportório e o total de 269 (duzentos e sessenta e nove) avaliadores identificaram um aumento parcial.

Imbuídos dos dados e depoimentos apresentados, constatou-se que a parceria entre a SME e a FCC[23], estimulou o investimento cultural e o trabalho docente[24]; ampliou a produção e o acesso à cultura; promoveu oportunidades de fruição artístico-culturais, visando a saúde, o bem-estar e a redução das desigualdades da comunidade[25] e colaborou com o desenvolvimento cultural, pessoal e profissional dos(as) servidores(as) em benefício da qualidade da educação[26].

O Projeto Cultura em Movimento, como parte operacional dessa parceria, auxiliou na consolidação de Curitiba como uma Cidade Educadora comprometida com a promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Além disso, ao oferecer oportunidades para que todos pudessem usufruir das diversas formas de cultura disponíveis, a cidade demonstrou respeito e valorização à diversidade cultural presente em seu território.

Em razão dos apontamentos, reconheceu-se que a SME, enquanto esfera de administração pública, e a Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento pessoal, enquanto setor de implementação devem continuar oportunizando momentos de reflexões e construindo estratégias de ações que viabilizem a formação em desenvolvimento pessoal e a ampliação cultural a curto, médio e longo prazos.

REFERÊNCIAS

AICE — ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities. org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

AICE — ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Espaços Urbanos e Cidades Educadoras.** Caderno de Debate n.º 05. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BERNABEI, P. Psicologia managerial: o conhecimento que consente a escolha otimal. *In*: FOIL. **Psicologia Managerial**. São Paulo: FOIL, 2003. p. 15-26.

[23] ODS 17: Parcerias e meios de implementação
[24] ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico
[25] ODS 3 e 10: Saúde e bem-estar. Redução das desigualdades
[26] 0DS 4: Educação de qualidade

BRASIL. Lei n.º 12.343, de 2 de dezembro de 2010, institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 3 de dez. 2010. Disponível em: http://pnc.cultura.gov.br/entenda-o-plano/. Acesso em: 03 ago.2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Veredas Formativas.** Curitiba: SME, 2023a. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/3/pdf/00401638.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação. **Veredas Formativas:** o desenvolvimento profissional na cidade educadora. Caderno de Desenvolvimento Profissional. Curitiba: SME, 2023b. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/7/pdf/00425655.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DONATO, Adriana; BRAGA, Hamilton. **Cultura na pandemia.** IFCH-UFGRS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/cultura-na-pandemia. Acesso em: 28 jul. 2023.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

NETO, José Teixeira Coelho. **Dicionário crítico de política cultural.** São Paulo, 1997. Disponível em https://pt.slideshare.net/JanaNegraLuna/dicionrio-crtico-de-poltica-cultural-teixeira-coelho-38501857

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural: questões teóricas.** Salto para o futuro. TV Brasil, 2010.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Nações Unidas Brasil, Brasília, c2023 [2015]. Disponível em: https:// brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 28 jul. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁXIS DO DESENHO VIVENCIAL

Andressa Bono Vicente[1]

Larissa Rodrigues da Silva[2]

Nájela Tavares Ujiie[3]

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem por objetivo narrar a experiência de ação formativa e educativa, no que tange ensino, pesquisa e extensão no bojo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), o qual é coordenado pela terceira autora e agência ações cruzadas no campo da extensão com o Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas, desde 2021, e, orienta pesquisas de iniciação científica que tangenciam ensino de ciências, educação infantil e formação de professores em contexto. No escopo deste trabalho trará para pauta de discussão e análise a práxis do desenho vivencial, uma atividade realizada no ano de 2022 com os partícipes da formação continuada, a qual possibilita correlação homem-meio-natureza, em um experienciar de corpo inteiro para apreender o mundo, através da ação educativa interdisciplinar em articulação com os campos de experiência. A ação considera mobilização dos professores e engajamento para uma vivência singular, que ao promover afetamento do eu, possa reverberar em sua prática educativa cotidiana junto as crianças da educação infantil, sendo o aporte metodológico de ancoragem a pesquisa-ação interventiva. A análise que buscamos apresentar considera a perspectiva interdisciplinar e transversal do ensino de ciências (UJIIE, 2019) em consonância com os cinco campos de experiência para a educação infantil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018). Assim, o engajamento dos professores ao longo das edições da formação continuada e da atividade em si tem demonstrado resultados promissores, os quais evidenciam êxito da perspectiva formativa e educativa em contexto realizada, defendida e apresentada.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Infantil. Ensino de Ciências. Educação Ambiental. Desenho vivencial.

1 INTRODUÇÃO

O curso Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: diálogos e demandas é uma ação extensionista vinculada ao GEPE, que vem ocorrendo desde

[1] Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Pesquisadora voluntária da Iniciação Científica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail andressabono244@gmail.com
[2] Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Pesquisadora bolsista da Iniciação Científica pela Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail larirsilva0@gmail.com
[3] Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), e-mail najelaujiie@yahoo.com.br

2021, atualmente na terceira edição. É uma parceria fecunda entre Secretaria Municipal de Educação de Cruz Machado-PR e Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. A ação extensionista tem ancoragem teórica na formação continuada de professores em contexto, consolidada nas ideias de Ujiie (2019, 2020), onde a formação inicial e continuada de professores é entendida como um processo contínuo e permanente, no qual o caminho se concretiza com dialogicidade e no caminhar, mediante parceria, olhar e escuta sensível de ambas as partes. Este percurso e processo educativo e formativo é acompanhado, analisado e avaliado no bojo de uma pesquisa de iniciação científica, que se apresenta como parceira analítica e dialógica da ação, desde a segunda edição.

A formação continuada de professores foi motivada a partir da preocupação educativa da rede municipal de Cruz Machado relacionada a diminuição de matrículas na educação infantil e encaminhamento pedagógico voltado ao contexto pandêmico. Por esse motivo, as temáticas abordadas no decorrer da primeira edição estavam correlacionadas a abordagens e alternativas teórico-metodológicas de organicidade do sistema educativo e a prática do ensino remoto em coparticipação da família. Já na segunda edição, os temas abordados passam a ter verticalidade na ludicidade e na ação interdisciplinar, no desenvolvimento da criança através do brincar, nas expressões artísticas, nas inteligências múltiplas, nos jogos cooperativos, na psicomotricidade e em atividades interativas e práticas.

Diante do exposto, buscamos desenvolver nesse artigo uma análise da atividade intitulada desenho vivencial realizada na segunda edição, no ano de 2022. Deste modo, este trabalho ganha *corpus* estrutural discutindo pressupostos teóricos de base, o experenciar do desenho vivencial em correlação analítica de resultados e discussão, e por fim, as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BASE

A formação de professores no Brasil vem demonstrando uma importante evolução nas últimas três décadas. A Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI), no documento Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006) apresenta elementos e aprofunda a discussão já realizada desde 1994 no I Simpósio Nacional da Educação Infantil. A discussão da formação professores está presente no Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024, nas metas 15, 16, 17 e 18 a

qual tangência a valorização dos profissionais da educação, formação inicial de qualidade, continuidade de estudos na pós-graduação e formação continuada em serviço.

Igualmente, no campo dos avanços e conquistas da seara da formação de professores, trazemos para pauta a Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento pontua a formação cidadã dos profissionais do magistério, tendo em vista compromisso social, político e ético, preceitos democráticos, inclusivos e emancipatórios (BRASIL, 2015).

A formação continuada de professores também foi discutida pela Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020 a qual propõe articulação entre a formação de professores e a BNCC, considerando oportunidade de aprendizagem, troca de experiências, diálogos, suporte experiente de mentoria propiciadora do desenvolvimento profissional e melhora da qualidade educacional junto a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (BRASIL, 2020).

A formação inicial e continuada de professores, seguindo os preceitos de Imbernón (2005), é responsável por promover conhecimento, estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, atitude interativa e reflexão da práxis educativa ao profissional da educação, porém a formação inicial que os professores costumam receber, não é suficiente para prepara-los para aplicar novas metodologias e nem métodos teoricamente desenvolvidos na prática dentro de sala de aula.

Por isso, para o autor, a formação continuada de professores é imprescindível, sendo ela responsável por promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional aos professores. Assim, para ele, o desenvolvimento profissional “[...] se define como a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 114).

Assim, pode-se afirmar que é de suma importância que as aprendizagens dos professores em ação estejam entrelaçadas com as práticas de formação continuada. De acordo com os preceitos de Ujiie (2019), essas práticas e cursos de formação continuada devem ser planejadas e desenvolvidas considerando o contexto e as necessidades dos docentes, enfatizando suas experiências e conhecimentos prévios,

ISSN: 2176 - 1396

articulando-os com os novos conhecimentos de maneira significativa. Com isso, as propostas de formação de professores nas últimas décadas buscam formar um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil, visando atender as funções de educação e cuidado desde a primeira infância.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, atende as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, com base no currículo enquanto conjunto de práticas educativas responsáveis por articular conhecimentos, saberes e experiências, visando o desenvolvimento integral da criança, a partir de interações e brincadeiras. (BRASIL, DCNEI, 2010). O currículo para essa etapa abarca as diversas áreas do conhecimento, baseando-se na ação, na conexão entre teoria e prática, no criar, no aprender, no brincar, no binômio cuidar-educar e na ação pedagógica interdisciplinar.

Neste preâmbulo, no atual cenário educacional se faz necessário a compreensão do ensino de ciências com enfoque interdisciplinar e transversal, desde a educação infantil, que possa ser reconhecido como uma comunicação entre as disciplinas, considerando processos históricos e culturais que tornam necessária a formação integral (UJIIE e PINHEIRO, 2021).

Pozo e Crespo (2009) apontam que o currículo para o ensino de ciências estão desconexos da realidade social atual e que por isso não se adequam as necessidades formativas que os alunos possuem. Deste modo, torna-se imprescindível a utilização do aporte interdisciplinar no que se refere a construção do conhecimento, afinal, a interdisciplinaridade parte do pressuposto da união de indivíduos que em diálogo atingem seus objetivos educacionais, em consonância disso Fazenda (2008, p.180) pontua:

> Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

Este movimento de caráter dialético se finca na reflexão na, para e sobre a ação docente numa perspectiva que se torna prático/teórica e teórico/prática. Nesta direção o ensino de ciências, que tem o meio ambiente como objeto de estudo, atrela-se a educação ambiental em seus preceitos de conhecimento de mundo e no correlacionar homem-meio-natureza. Assim, a alfabetização científica se inicia pela consciência de

mundo, em ser e estar, quando atrelada a esses conceitos pode propiciar aos alunos que se tornem agentes transformadores da sociedade a sua volta, de modo que saibam a importância da utilização dos recursos naturais e acima de tudo, cidadãos do mundo, mas para isso é necessário que haja por parte dos professores esse conhecimento de que a educação ambiental é parte de um processo transformador que se inicia ainda na educação infantil.

De acordo com Tiriba (2010, p. 2) é importante que desde a primeira infância destaquem a importância da educação ambiental como processo que conecta o ser humano a natureza, razão, emoção, corpo e mente, conhecimento e vida, será pois "educação fundada numa ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política". Ainda, Reigota (2010) define a educação ambiental dentro de uma perspectiva que caminhe entre todas as disciplinas, corroborando para uma visão interdisciplinar da mesma, considerando os enfoques individuais de cada disciplina afim de que adquiram uma perspectiva integral e global acerca desta temática, afeita e imbricada de interdisciplinaridade a qual é percuciente ao universo da práxis educativa da educação infantil.

> A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, em complementação da ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 28).

Os documentos norteadores da educação infantil dentre eles a BNCC (BRASIL, 2018) evidenciam como aporte de formação da criança em integralidade os objetivos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, e os campos de experiência eu, outro, nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e forma; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; como articuladores da prática e das propostas educativas direcionadas a primeira infância.

Assim, as ações e atividades articulistas da interdisciplinaridade na educação infantil são bem-vindas e oportunas a formação da criança, mas demandam ser compreendidas e vivenciadas também por seus professores, aspecto que detalharemos na seção subsequente, considerando a práxis do desenho vivencial: a árvore.

3 O EXPERENCIAR DO DESENHO VIVENCIAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade do desenho vivencial foi proposta através de uma dinâmica ocorrida no encontro de 27 de maio de 2022, inicialmente foi dado um tempo de dez minutos para que cada participante desenhasse uma árvore. Após a este período os desenhos foram apresentados e com exceção de poucos participantes que desenharam coqueiro, a árvore estereotipada tronco e copa, sem raiz ou galhos teve presença de supremacia. Foi aberto a reflexão aos partícipes existe uma árvore padrão e ideal? Já viram uma árvore como a desenhada por vocês na natureza? Por que está configuração imagética povoa nossa representação mental e é transposta sempre ao papel? Como é a nossa correlação de observação das árvores na paisagem ambiental?

Outras reflexões incitadas a imagem de árvore que nos foi ensinada está ligada ou desligada da prática de educação ambiental? Quantos modelos de árvore existem? Quantos tamanhos? Formas de folha, de tronco? E ainda sim, a única representação de árvore que nos vem à cabeça é de um tronco marrom, grosso, com uma copa cheia e arredondada em tom de verde. Quais aspectos naturais, sociais e culturais estamos considerando ao desenhar essa árvore? O meu aluno já viu essa árvore? Elas se parecem com as árvores da instituição, do bairro ou da cidade onde eles moram?

Assim, suscita-se a importância do conhecimento sobre a educação ambiental, pois segundo Loureiro (2004) a educação ambiental pode ser concebida como meio educativo no qual os educadores e educandos compreendem de modo articulado as dimensões sociais, ambientais, a natureza e o espaço, para que possam problematizar a realidade e conhecer as raízes da crise civilizatória, no movimento de tornar-se apoderado do conhecimento científico, tecnológico e social. Por essa via podemos sintetizar a educação ambiental como aspectos de alfabetização científica, promotora não somente do acesso ao sensível, mas também da consciência, da cidadania, da sustentabilidade e do bem-estar geral.

A ação considera mobilização dos professores partícipes da formação continuada ao engajamento para uma vivência singular, que ao promover afetamento do eu, possa reverberar em sua prática educativa cotidiana junto as crianças da educação infantil, sendo o aporte metodológico de ancoragem a pesquisa-ação interventiva, articuladora de uma atividade que propõe ter o meio e o experienciar do desenho vivencial a árvore, numa dimensão vivido, percebido e concebido.

ISSN: 2176 - 1396

Deste modo, a prática buscava que os cursistas professores em formação acessassem os seus conhecimentos acerca da educação ambiental, os fizesse refletir acerca da relação homem-meio-natureza, o tempo de contemplação, sistematização e apropriação do conhecimento de mundo, o qual deve estar presente com foco em interações e brincadeiras na escola da infância. Abaixo, no quadro 1 apresentamos o encaminhamento dado pela formadora em relação a atividade.

Quadro 1 – Sistemática para a realização da atividade "desenho vivencial"

Uma aula passeio na escola e/ou em seu entorno, observe as árvores no todo e em partes (raiz, caule/tronco, folhas e frutos), formato das folhas e copa da árvore, luminosidade, incidência solar sob a árvore, toque, sinta a textura e rugosidade do tronco, enamore-se de uma árvore, abrace, sinta seu cheiro. Escolha a sua árvore predileta, observe-a contemplativamente em seus detalhes e beleza natural. A seguir faça um desenho de observação. Pode fotografar com o celular e utilizar a fotografia para representar via desenho. Ou simplesmente levar seus materiais de pintura a livre escolha (giz, canetinha, lápis de cor, guache, carvão, grafite, aquarela), contemplar e produzir a sua representação da árvore. Após realizar atividade. Coloque em paralelo o desenho vivencial árvore com o desenho da árvore realizado(27/05/2022) no início do encontro. Existe diferença entre eles? Quais? Pode elencar e escrever algumas?

Fonte: Curso de formação continuada 2022, organização das autoras.

Dos 43 (quarenta e três) participantes houve uma devolutiva de 39 (trinta e nove) atividades, uma adesão de 90,7% (noventa vírgula sete por cento). Atividade a partir das quais os professores necessitaram experenciar de corpo inteiro para apreender o mundo, numa ação educativa que busca incluir conceitos de interdisciplinaridade em articulação aos campos de experiência da educação infantil. Como aponta Torres e Delizoicov (2009) para que os docentes consigam desempenhar uma prática pedagógica de qualidade, diante de uma perspectiva crítica e transformadora é necessário o investimento em procedimentos metodológicos que favoreçam a construção de concepções de mundo voltadas as relações entre meio ambiente, sociedade e cultura.

Pensando na prática do desenho vivencial, delineamos sua possível relação interdisciplinar e transversal, em articulação com os campos de experiência e com o a educação ambiental, a qual registramos no quadro 2:

Quadro 2 – Práxis Desenho Vivencial: Correlação com os campos de experiência BNCC (BRASIL, 2018).

Campo de Experiência	Correlação Desenho Vivencial

1. O eu, o outro e o nós	Esse campo aborda o autoconhecimento e a criação de relações e vínculos sociais, dessa forma, a atividade do desenho vivencial se relaciona a compreender-se como parte do mundo a sua volta, ao pensar no ambiente em seu entorno, e relacionar-se com a árvore.
2. Corpo, gesto e movimentos	Esse campo, ao abordar as competências motoras conecta-se ao experenciar realizado para a elaboração do desenho, de conectar-se com a árvore, observar texturas, cores, o toque, coordenação motora fina e, principalmente, as sensações e percepções vivenciais.
3. Traços, sons, cores e formas	Nesse campo, há a valorização das produções artísticas, ponto fundamental da elaboração do desenho vivencial é a representação no papel, com tintas e traços valorizando a expressão individual de cada um advinda da observação da árvore.
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação	Neste campo, é possível considerar a interação com o meio, a escuta no ambiente em que se realiza a prática, o que está acontecendo no entorno da árvore, quais sons é possível ouvir, a imaginação e o pensamento, leitura de mundo e leitura da palavra.
5. Espaço, tempo, quantidades e relações de transformação	Relaciona-se à conceitos de noções espaciais, medidas e reflexão diante dos processos de transformação, possibilitando as crianças que compreendam o tamanho da árvore diante de outros objetos, as transformações que podem ocorrer no meio, a evolução, a medida da árvore. Em processo articulado com a apresentação da obra literária "A árvore generosa"- Shel Silverstein, a qual fez parte da formação do encontro de 27/05/2022.

Fonte: Curso de formação continuada 2022, organização das autoras.

A partir do exposto no quadro 2 é possível visualizar que a abordagem interdisciplinar e de diversos conhecimentos através dos campos de experiências, articulados a experiência do desenho vivencial, com inúmeras aprendizagens intencionais e significativas afeitas a proposição. Selecionamos duas atividades realizadas por cursistas como ilustrativas, onde é demonstrada a forma como o encaminhamento influenciou na produção dos desenhos, tornando-os mais vívidos e realistas, conforme figura 1 e 2 e comentários em relação a atividade inseridos, vide quadro 3 e 4.

Figura 1 – Atividade desenho vivencial professor A

Fonte: Acervo curso de formação continuada, 2022.

Quadro 3 – Comentário particular anexado a atividade pelo participante A

Dentro dessa perspectiva pode ser notado o quão irrealistas são nossos desenhos, imagens formadas dentro de nossas cabeças quando crianças. No primeiro desenho, temos uma árvore simétrica de proporções iguais, o que é difícil de se encontrar na natureza. No segundo desenho após observação pude perceber o quão diferentes os galhos são, a árvore que escolhi para desenhar possuía proporções desiguais, cheias de galhos e ramificações e por ser nesta época do ano (inverno) estava perdendo suas folhas, dando a sensação de não estar por completa, o que na verdade é mentira pois mostra ser uma árvore que se protege do frio poupando suas energias até poder estar "completa" com folhas. Não tinha em mãos tantos lápis de cores para representar suas verdadeiras cores, já que seu tronco não é marrom, sendo ele quase um cinza o que se difere do primeiro desenho que quando imaginei uma árvore ela era cheia, com tronco marrom, folhas bem verdinhas, sem cascas e toda "bonitinha". Foi uma experiência muito gratificante, pode fazer essa comparação, é notável que necessitamos realizar essa prática com nossos alunos, desde já, para que criem imagens realistas e verdadeiramente completas, e uma experiência em relação a natureza.

Fonte: Classroom do curso de formação continuada, professora A, junho 2022.

Figura 2 – Atividade desenho vivencial professor E

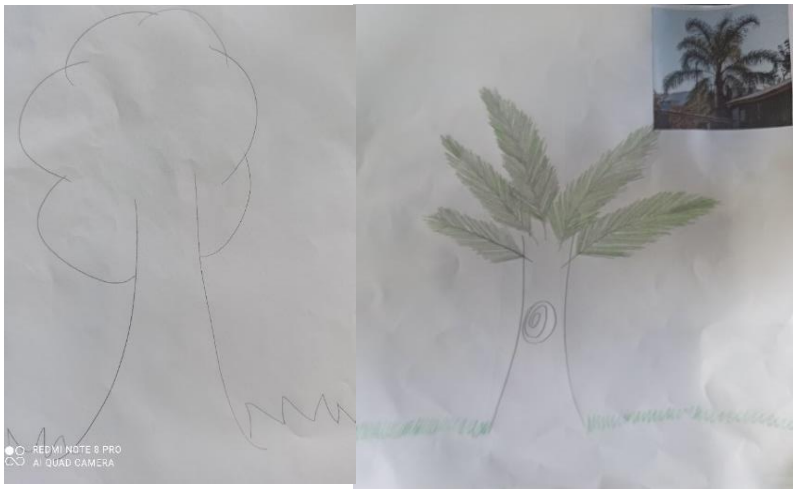

Fonte: Acervo curso de formação continuada, 2022.

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 2 – Comentário particular anexado a atividade pelo participante

Árvore do dia 27/05 é a representação do que tenho em mente, que desenho desde sempre, na sequência uma árvore da frente do CMEI que trabalho, que sempre observo, e nem sempre vem na minha mente quando penso em uma árvore, mas que considero de extrema beleza.

Fonte: Classroom do curso de formação continuada, professora E, junho 2022.

Diante do exposto, imagens e comentários, compreendemos que a educação básica e a formação humana trazem padronismos e estereotipia que nos acompanha ao longo da vida em relação a representação de árvore. Mas quando nos abrimos a uma experiência vivencial a percepção, a sistematização, a apropriação representação ganha outra forma. A árvore tem conexão com o meio e com a realidade, as interferências climáticas são sentidas e configuram sua imagem, assim como o homem ao fazer uma poda, colocar um balanço na árvore, coletar frutos, observar o processo de crescimento, num tempo de contemplação a apreensão do todo numa vivencia corpórea e sensorial. A atividade e as impressões suscitadas referendam a proposição da formação continuada de professores em contexto, considerando diálogos e demandas. Nisso se fia a importância da formação de professores voltada a práticas que façam sentido, que observem a realidade dos educando e a coloquem em prática vivencial, constante e afetiva pois:

> [...] deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos, pois não há diálogo, se não houver humildade [...] não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 80).

A proposição deste tipo de práxis nos faz refletir acerca do caráter educacional e ambiental, onde os objetivos sejam políticos, democráticos e busquem a melhoria da vida em sociedade e considere a intervenção dos sujeitos envolvidos, que se conectem aos problemas, e, assim conforme Freire (2009), coloque em questão “sua visão de mundo, de homem e de sociedade”. É necessário que busquemos em nossas práticas docentes envolver um sujeito que era alienado, a-histórico em sujeitos dignos, conscientes do ser e estar no mundo em relação, constituindo o sujeito ecológico, político, dinâmico, reflexivo, livre da alienação, emancipado e cidadão.

A dinâmica da segunda etapa da atividade é também um claro exemplo das práticas que devem ser realizadas com as crianças na educação infantil, já que a mesma possibilita que o aluno tenha contato direto com a natureza e seus elementos, além de se desligar da imagem estereotipada de árvore que é apresentada na infância, através de uma experiência que permite que a criança identifique e se aproprie das diferentes formas e tamanhos das árvores reais. Em congruência com Lima e Santos (2018), brincar, indagar e explorar o que acontece ao redor é direito da criança, e devemos criar oportunidades para que possam se encantar com o mundo e compartilhar socialmente um modo singular de compreender e explicar o que acontece e o que nos acontece, olhando através das lentes da ciência em perspectiva amplificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, é possível analisar que a formação de professores de Cruz Machado esta atenta as demandas atuais da sociedade, de modo que essas formações favoreçam a realização de práticas dentro de sala de aula, em todos os níveis da educação básica, e especificamente nesse caso, a Educação infantil, onde busca-se a formação cidadã integral das crianças-alunos.

No bojo do ensino de ciências que tangencia a educação infantil a educação ambiental se mostra muito necessária ao passo que precisamos reconhecer a natureza como algo vivo e em constante transformação, é preciso buscar uma prática integrativa e significativa para o ensino de ciências, pensando numa perspectiva de ensino interdisciplinar. Os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, são plenamente articuláveis a proposta do desenho vivencial e pode se materializar em ação educativa junto as crianças pequenas e pequenininhas da educação infantil.

Enquanto professores devemos assumir uma atitude de busca, pelo ser mais freireano, que emana saber que podia saber mais e assim desenvolver uma prática educacional que motive nossos alunos, que os forme como seres autônomos, sujeitos integrados a sociedade e que construa aprendizagem. Que enquanto professores possamos compreender as singularidades de cada um, que aprendamos enquanto pesquisadores inciante e futuros professores experenciarmos o mundo de forma diferente e ao longo de nossa jornada acadêmica nos desenvolvamos de maneira

ISSN: 2176 - 1396

diferente, assim como as árvores ressignificadas pela atividade do desenho vivencial na práxis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo (SP): Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília (DF), Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal n.º10.172, Brasília (DF): Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.Brasília-DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília (DF): CNE/CP, Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília (DF): CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo (SP): Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época, v. 77).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. E.C.de C.; SANTOS, M.B.L.dos. **Ciências da Natureza na Educação Infantil.** 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG/Fino Traço, 2018.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. Gestão em Ação, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. **Anais I Seminário Nacional:** currículo em movimento – perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: Acesso em: 18 de agosto de 2021.

TORRES, J. R.; DELIZOICOV, D**.** Os fundamentos da concepção educacional de Paulo Freire na pesquisa em Educação Ambiental no contexto formal: 12 anos de ENPEC. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 7., Florianópolis. 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/832.pdf >. Acesso em: 04 julho de 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

UJIIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Ensino de ciências na educação infantil: perspectiva teórica e legal. In: **Trilhas Pedagógicas**. Pirassununga, v. 11, n. 14, p. 67-81, ago. 2021.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Elizabete Rodrigues Fernandes Alexandre[1]
Silvia Fernanda de Souza Lordani[2]
Simone Luccas[3]
Lucken Bueno Lucas[4]

RESUMO

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido tema recorrente de estudos e debates pela importância que vem tomando no cenário acadêmico, nas quais buscam reflexões e a consequente melhoria na qualidade do ensino, visando favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, o presente artigo objetiva investigar qual(is) a(s) concepção(ões) de avaliação estão explícitas e implícitas nos professores participantes da pesquisa, com vistas a compreender suas práticas cotidianas sobre avaliação em sala de aula e sua compreensão/mobilização de saberes docentes relacionados a essa temática. Participaram do estudo vinte e três (23) professores pertencentes ao quadro efetivo de uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, dos quais cinco participantes não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário, com dez (10) questões abertas, nas quais foram selecionadas três (3) para a presente análise. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016). Para as discussões dos resultados, foram utilizados os seguintes aportes teóricos que versam sobre a temática: Hadji (1994); Santos (2002); Luckesi (2011); Barlow (2006); entre outros. Os resultados revelam que os professores conferem à avaliação a devida importância, contudo, suas respostas demonstram uma falta de clareza quanto à compreensão conceitual, funcional e de relevância da avaliação. Espera-se que o presente estudo contribua para a ocorrência de uma prática avaliativa mais eficaz em sala de aula.

Palavras-chave: Prática avaliativa. Saberes Docentes. Ensino. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma visão de avaliação como um “acto de regulação das aprendizagens” (SANTOS, 2002, p. 2), de modo que esta regulação caracteriza-se como todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, influa diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem. Apresenta como a questão-problema: qual é a concepção de avaliação dos professores do Ensino Fundamental - anos iniciais? Esta é uma importante indagação, tendo em vista que as ações dos docentes a respeito da avaliação ocorrem a partir do conceito sobre avaliação que possuem e isto influenciará em sua prática avaliativa em sala de aula.

[1] Mestranda em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), betiletras@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), fernandalordani@gmail.com.
[3] Doutora e Mestre em Ensino em Ciências e Educação Matemática (UEL). Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná, simoneluccas@uenp.edu.br.
[4] Doutor e Mestre em Ensino em Ciências e Educação Matemática (UEL). Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná, luckenlucas@uenp.edu.br

No âmbito da atuação profissional da docência, sabemos que as práticas avaliativas se apresentam como um dos elementos centrais da atividade dos professores. Por isso, tais práticas podem ser investigadas e problematizadas a partir de referenciais que estudam os saberes necessários ao exercício do magistério.

Para Tardif (2014), a atividade profissional dos professores pode ser compreendida a partir de condicionantes que justificam sua eficácia, como no caso da gestão da matéria. Esse tipo de condicionante, segundo o autor, abrange aspectos como a administração do tempo, a organização dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem, a qual pode ser explorada por meio da tipologia de saberes que ele apresenta como saberes da formação pedagógica, saberes experienciais, saberes curriculares e saberes disciplinares. É justamente a mobilização desses saberes por parte dos professores que pode promover a aprendizagem.

Assim, partindo da premissa de que a avaliação está totalmente interligada aos processos de ensino (mobilização de saberes docentes) e de aprendizagem (HERNÁNDEZ-NODARSE, 2017) e que buscar mudanças na concepção e na prática é um processo complexo, esta pesquisa tem como objetivo investigar a(s) concepção(ões) de avaliação dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas práticas avaliativas cotidianas.

2 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Os estudos propostos por Luckesi (2011) afirmam que o ato de avaliar deve ser planejado, com objetivos pré-estabelecidos, cuja finalidade seja contribuir para o desenvolvimento do educando. No tocante, a realidade educacional brasileira demonstra que a avaliação vem sendo utilizada de maneira equivocada por professores, ou seja, o aluno pode atingir nota ou conceito para sua aprovação, mas pode possuir diversas lacunas em sua aprendizagem. Em adição, o autor ressalta que o ato de avaliar deve ser repensado nas escolas, pois a verificação e a certificação ainda prevalecem nas instituições.

Diante desta realidade, vários são os estudos acerca da avaliação da aprendizagem escolar, como as do pesquisador Hadji (1994, p. 61), para o qual “a função da avaliação dos aprendentes será, pois, o papel desempenhado por esta actividade no conjunto das actividades ditas de ensino”. Outros estudos revelam a

complexidade em que está inserido o ato de avaliar, com ênfase no aspecto qualitativo no ato avaliativo, ou seja, “demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de um ‘ser melhor’, de uma realização. [...] revelar em uma conduta, a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir” (Barlow, 2006, p. 13).

A tipologia de avaliação amplamente adotada atualmente envolve: a diagnóstica, a formativa e a somativa (Hadji, 1994). A avaliação somativa, que expressa o resultado quantitativo do aluno, gera uma classificação e possibilita a comparação de uns em relação aos outros. Há uma problemática existente em torno deste tipo de avaliação, cujo uso nas escolas ocorre de forma demasiada em detrimento dos demais tipos. Além disso, a prática corriqueira é o professor fazer a análise da aprendizagem do aluno apenas por meio dos resultados de provas ao final de um ciclo de conteúdos, o que nem sempre expressa a real aprendizagem do estudante.

Outro tipo de avaliação dado por Hadji (1994) é a avaliação formativa, sendo esta a mais indicada até mesmo pelos documentos orientadores da Educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP). Para Hadji (1994), sua principal característica é estar integrada na ação de formação e tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, apresentando dados tanto para o professor quanto para o aluno.

Neste viés, o Referencial Curricular do Paraná (RCP) endossa o uso dessa tipificação avaliativa, ratificando que tão importante quanto a fundamentação teórica, a utilização de diferentes estratégias metodológicas e de recursos didáticos, é o modo como se concebe e pratica a avaliação (PARANÁ, 2018), no qual o ato de avaliar deve ocorrer de forma contínua e “de maneira formativa, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social [...]” (PARANÁ, 2018, p. 27). É importante destacar que a avaliação formativa está presente tanto nestes documentos, como em documentos de dentro da escola, como o Projeto Político Pedagógico, porém, na prática, a avaliação nem sempre é realizada nestes parâmetros.

Já a avaliação diagnóstica trata de “explorar ou de identificar algumas características de um aprendente [...] com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características” (Hadji, 1994, p. 62). Desta forma, a

avaliação diagnóstica centra-se nos conhecimentos prévios dos alunos, isto é, aquilo que eles já conhecem sobre o assunto avaliado. Assim, por meio do uso desta tipologia, é possível abranger todos os momentos dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno a partir de objetivos previamente estabelecidos.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O contexto da pesquisa deu-se em uma escola municipal que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade de pequeno porte, localizada ao norte do Estado do Paraná; a instituição conta com aproximadamente 230 (duzentos e trinta) alunos matriculados, sendo a única do município que oferta esta fase de ensino. Participaram do estudo vinte e três (23) professores pertencentes ao quadro efetivo da rede pesquisada. Dos pesquisados, cinco (5) participantes não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por isso suas respostas foram retiradas da análise de dados.

O presente estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, cujos dados foram analisados à luz do aporte teórico da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Para os autores, a ATD configura-se como uma metodologia de etapas detalhadas: visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e análises nos mínimos detalhes. Ao final da pesquisa, a intenção é compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre a temática pesquisada. A ATD parte da análise do *corpus*, constituído pelos dados coletados no estudo, a partir do qual são definidas as unidades de análise que, por sua vez, compõem as categorias (MORAES, 2003). No caso desta pesquisa, a constituição das categorias ocorreu *a priori* e as unidades de análise *à posteriori*, uma organização mista.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com dez (10) questões abertas, das quais foram selecionadas três (3) neste artigo. O questionário foi enviado via aplicativo *Google Forms,* no segundo semestre do ano de 2022. Segundo Gil (2002, p.125). As três questões cujas respostas foram analisadas neste artigo são: 1) Para você, o que é avaliação?; 2) Em sua concepção, a avaliação é importante? Explique; 3) Em que momento você realiza avaliações em suas aulas?

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os professores foram codificados de P1 a P23 e as questões por Q1 a Q3. Os excertos foram transcritos na íntegra, sem correções gramaticais e ortográficas.

Nesta pesquisa, a opção por perguntas (questionário) para a coleta de dados

foi baseada nas orientações de Tardif (2014) para a investigação de justificativas dos professores para as suas ações em sala de aula, tendo como premissa a racionalidade ancorada no diálogo intersubjetivo com a comunidade cientifica. Para o autor, "O melhor método para ter acesso a essas exigências de racionalidade [...] é questioná-lo (o professor) sobre o porquê, isto é, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação" (p. 200). Em outras palavras, questionar os participantes sobre a avaliação significou, em última análise, investigar se eles evidenciavam mobilizar ou não saberes docentes relacionados à avaliação da aprendizagem, como descrito na análise a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise e interpretação do *corpus* desta pesquisa, três (3) categorias foram definidas: Conceito, Relevância e Periodicidade de Aplicação. Na primeira categoria, o intuito era fazer um levantamento de como os professores entendem conceitualmente a avaliação educacional. Nela, emergiram seis unidades de análises, a saber: Diagnóstico, Formativo, Somativo, Instrumento, Método e Modalidade, cujos excertos estão expressos no Quadro 1.

Quadro 1 - Categoria "Conceito"

Unidade de Análise	Categoria: Conceito
Diagnóstico	*Avaliação tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, colocando-o em contato ao que lhe foi ensinado, proporcionando a mobilizar e utilizar seus conhecimentos adquiridos anteriormente*. P8Q2
Formativo	*É o processo que busca saber como e o que o aluno aprendeu.* P6Q1 *Para mim, avaliação é a forma que encontramos para verificar o andamento da aprendizagem e assim nortear as ações, indo ao encontro dos objetivos a serem atingidos.* P15Q1 *Sim, mas não para comparar ou qualificar e sim para realmente saber o que o aluno aprendeu.* P4Q2
Unidade de Análise	**Categoria: Conceito**
Somativo	*Sim. Como já comentei anteriormente é através da avaliação que sabemos que nossos alunos aprenderam para prosseguir com os conteúdos.* P2 Q2 *Avaliação é a maneira de o professor saber se os alunos aprenderam o que ensinei.* P8Q1 *Um meio de saber se o aluno aprendeu o conteúdo aplicado pelo professor, seja ele prático ou teórico.* P17Q1
Instrumento	*Ferramentas utilizadas para identificar os conhecimentos adquiridos ou não pelos alunos.* P1Q1 *Sim, pois, é um instrumento para verificar se o aluno está adquirindo o conhecimento através das propostas das aulas.* P5Q2

ISSN: 2176 - 1396

Método	*Um método para que possamos perceber o nível de aprendizagem dos alunos.* P18Q1
Modalidade	*[...] é possível avaliar os alunos várias situações diferentes: trabalho em grupo e individual, exposições orais, produções de textos e outros.* P2Q1

Fonte: Dados da pesquisa

Na unidade de análise "Diagnóstico", P8 atribui relevância a um tipo de avaliação que se aproxima do conceito de avaliação diagnóstica (HADJI, 1994).

Na unidade de análise "Formativo", os excertos apresentados salientam sempre a questão do processo como importante na avaliação, ou seja, o conceito de avaliação está relacionado à avaliação como forma de "*verificar o andamento da aprendizagem" (*P15Q1), mas não só isso, e sim, a partir disso, "*nortear as ações" (*P15Q1), algo intrínseco à avaliação formativa, posto que é vista como uma avaliação que possibilita ajustes para o desenvolvimento e experimentação de um novo currículo ou método de ensino (HADJI, 1994, SCRIVEN, 1966).

É possível observar na unidade de análise "Somativa", a evidência de uma avaliação que permite "*saber se o aluno aprendeu o conteúdo aplicado"* (P17Q1), de tal modo que a ação de avaliar está voltada para o passado, com a temporalidade verbal, nos três excertos, no pretérito perfeito, corroborando, portanto, com a função da avaliação de "[...] medir as aprendizagens realizadas" (HADJI, 1994, p. 61).

Na unidade de análise "Instrumento" é possível notar que a compreensão conceitual avaliativa é reduzida a um instrumento, tanto de caráter somativo "*Ferramentas utilizadas para identificar os conhecimentos adquiridos ou não pelos alunos*" (P1Q1), quanto formativo, conforme expresso no excerto de P5(Q2). Neste sentido, entende-se que a avaliação ocorre em sala de aula por meio dos instrumentos avaliativos, sejam eles provas escritas ou orais, seminários, produção textual, dentre outros. Para Vieira (2018, p. 103), os instrumentos avaliativos, "interferem diretamente no processo avaliativo e no ensino-aprendizagem, pois dependendo dos instrumentos e da forma como são aplicados, tem-se um resultado e ações direcionadas".

Nas duas categorias seguintes - "Método" e "Modalidade" - entende-se que os professores utilizaram-nas como sinônimos de "avaliação", "tipos", "instrumentos", "procedimentos", atribuindo a elas a função de "[...] *perceber o nível de aprendizagem dos alunos*" (P18Q1).

Na segunda Categoria "Relevância", o objetivo era identificar nas respostas dos professores a importância da avaliação para os processos de ensino e de

aprendizagem. Nesta categoria, emergiram duas unidades de análise: “Contribuição para o ensino” e “Contribuição para a aprendizagem".

No Quadro 2, a primeira unidade (Contribuição para o ensino) encontra-se voltada para o ato de ensinar que, para Tardif (2014) envolve a mobilização de vários saberes que se adaptam e se transformam conforme o trabalho. É nesta transformação do trabalho docente que P15 (Q2) reconhece a importância da avaliação, uma vez que ela “*norteia o trabalho do professor diante da aprendizagem do aluno, indicando quando avançar ou retomar”*.

Já na unidade “Contribuição para a aprendizagem”, nota-se o foco na aprendizagem do aluno, cujo âmago não é mais o professor e sim o aprendiz. Os dados evidenciam que sessenta e um por cento (61%) dos pesquisados enquadraram-se nesta unidade, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem do aluno e atribuindo à avaliação a função de observar as aprendizagens.

Quadro 2 - Categoria “Relevância”

Unidade de Análise	Categoria: Relevância
Contribuição para o ensino: foco no ensino.	*Sim, pois através dela podemos perceber se o aluno aprendeu ou não para que possamos planejar nossas aulas e verificando os conteúdos que precisamos reforçar.* P14Q2 *Sim, é um importante norteador para nosso trabalho…metas alcançadas, nível do aluno, mudanças de abordagem.* P9Q2 *A avaliação é de extrema importância, pois norteia o trabalho do professor diante da aprendizagem do aluno, indicando quando avançar ou retomar.* P15Q2
Contribuição para a aprendizagem : foco na aprendizagem	*Sim, sem uma boa avaliação não saberia qual aluno está aprendendo e qual precisa de mais atenção na aprendizagem.* P7Q2 *[...] No caso dos estudantes, há a possibilidade de verificar o andamento de seu aprendizado e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento.* P3Q2 *Sim, pois através da avaliação conseguimos fazer uma sondagem em nossos alunos para termos uma ideia de como está sendo sua aprendizagem.* P16Q2 *Sim, muito importante, pois só assim saberemos se houve aprendizagem ou não.* P19Q2

Fonte: Dados da pesquisa

A terceira categoria (Periodicidade de Aplicação) visou compreender com que frequência a avaliação é aplicada em sala pelos professores. Desta categoria emergiram as unidades “Mensal”, “Bimestral”, “A cada conteúdo” e “Constante”.

Quadro 3 - Categoria “Periodicidade de Aplicação”

Unidade de Análise	Categoria: Periodicidade de Aplicação
Mensal	*No meio e no final do bimestre.* P16Q3
Bimestral	*Sigo o calendário escolar.* P8Q3 *No meio e no final do bimestre.* P16Q3 *As avaliações são bimestrais.* P19Q3

ISSN: 2176 - 1396

A cada conteúdo	*Sempre que necessito saber se o conteúdo trabalhado atingiu seu objetivo esperado.* P9Q3 *Em todas as aulas e ao fim de determinado conteúdo.* P10Q3 *Após os conteúdos trabalhados.* P18Q3
Constante	*O aluno passa por um processo de avaliação constante durante o período escolar.* P3Q3 *A todo momento.* P4Q3 *O tempo todo. Todos os dias. Diagnóstica e contínua sempre.* P23Q3

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se nesta categoria, a periodicidade com que a avaliação é aplicada em sala de aula pelos professores. Na unidade de análise "Mensal" apresentam-se aqueles cuja avaliação é realizada no mínimo uma vez ao mês. Na unidade "Bimestral", eles estabelecem suas avaliações "*No meio e no final do bimestre"*(P16Q3), ou simplesmente afirmam que "*As avaliações são bimestrais"* (P19Q3). Na unidade de análise "A cada conteúdo" enquadram-se os docentes que após ministrarem o conteúdo realizam suas avaliações. Por fim, a unidade "Constante" inclui os que afirmam que a avaliação acontece o "[...] *tempo todo. Todos os dias. Diagnóstica e contínua sempre*" (P23Q3), já que o "[...] *aluno passa por um processo de avaliação constante durante o período escolar*" (P3Q3).

Dos dados levantados na análise, chamam atenção as respostas referentes à concepção e funcionalidade das avaliações realizadas em sala, pois mais de 66% dos pesquisados remetem à função somativa da avaliação. Neste sentido, Luckesi (2011) afirma que a utilização da avaliação somativa em excesso deixa subjacente que ainda estamos muito mais examinando do que avaliando a aprendizagem dos alunos.

A segunda pergunta permite inferir que há uma dificuldade de interpretação por parte dos docentes em relação à função e a relevância da ação avaliativa, pois a maioria das respostas à segunda pergunta (importância) são relacionadas à função dos tipos avaliativos (diagnóstico, formativo e somativo). Tal confusão pode ser ratificada nas respostas à Q3, uma vez que esta se referia à periodicidade com que se realizava a avaliação. O que chamou a atenção foi a quantidade de respostas que divergiram do conceito de avaliação apresentado na resposta à Q1.

Das 18 respostas, 10 apresentaram divergências conceituais em relação à resposta dada na Q1, seja de somativa para formativa, seja de diagnóstica para somativa, revelando indícios de confusão conceitual sobre avaliação (Quadro 4).

Quadro 4 - Concepções divergentes nas questões 1 e 3 dos mesmos professores

Resposta à Questão 1	Resposta à Questão 3
Ferramentas utilizadas para identificar os conhecimentos adquiridos ou não pelos alunos. P1Q1 Natureza da avaliação: somativa	*Diariamente, mensalmente e a cada bimestre.* P1Q3 Natureza da avaliação: formativa
Um meio de saber se o aluno aprendeu o conteúdo aplicado pelo professor, seja ele prático ou teórico. P17Q1 Natureza da avaliação: somativa	*O tempo todo.* P17Q3 Natureza da avaliação: formativa
A avaliação tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, colocando-o em contato ao que lhe foi ensinado, proporcionando a mobilizar e utilizar seus conhecimentos adquiridos anteriormente. P8Q2 Natureza da avaliação: diagnóstica	*Sigo o calendário escolar.* P8Q3 Natureza da avaliação: somativa

Fonte: Dados da pesquisa

Esta confusão evidencia a necessidade de formação docente que oportunize essa compreensão ou, caso ocorram formações nesta temática, elas se mostram insuficientes neste quesito. De fato, os dados categoriais evidenciaram fragilidades do ponto de vista dos saberes docentes mobilizados pelos participantes, uma vez que confusões importantes foram percebidas quando questionados sobre a temática avaliação, sugerindo, segundo as exigências de racionalidade defendidas por Tardif (2014), falta de domínio de saberes docentes para a atuação profissional na docência em relação à avaliação educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pesquisas cujo foco é observar os conceitos de avaliação, nota-se uma preocupação em excesso com o que será exposto, pois há uma desconfiança sobre se o que se faz em termos de avaliação é o mais adequado, demonstrando que há uma insegurança por parte dos docentes sobre sua prática avaliativa em sala de aula. Os resultados apresentados às questões respondidas pelos professores demonstraram, em sua maioria, que os docentes, teoricamente, veem na avaliação um importante caminho de regulação da aprendizagem do aluno por meio da avaliação formativa, entretanto, na prática, realizam avaliações de caráter somativo. Outro aspecto relevante trata da confusão conceitual/terminológica de procedimentos avaliativos, pois tomam como sinônimos: instrumentos, procedimentos, métodos, tipos e modalidade avaliativa.

Entende-se, assim, que emerge neste contexto a necessidade de formação continuada que esclareça e diferencie as diversas nuances sobre a avaliação da aprendizagem escolar. O fato de os professores compreenderem a importância da

avaliação para a educação escolar já é um aspecto significativo, resta, portanto, encontrar meios para organizar conceitualmente estes conceitos para que a prática em sala de aula se faça cada vez mais clara e eficiente para os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARLOW, M. **Avaliação Escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, C. **A Avaliação, Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradutores: Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.

HERNÁNDEZ-NODARSE, M.. **Por qué ha costado tanto transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo?** Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare, 2017*.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI. M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, direitos e orientações. Paraná: PR, 2018. Disponível em: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/ Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada:** por quê, o quê e como? mar. 2002. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. West Lafayette: Purdue University, 1966.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, A. D. C. **Avaliação Escolar:** um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPL. Teresina, v. 7, n. 1, jan/jun. 2018.

REFLEXÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO NRE DE LARANJEIRAS SOBRE O GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO 2021

Ana Paula Nahirne[1]

Hênio Delfino Ferreira de Oliveira[2]

Clodis Boscarioli[3]

RESUMO

Este trabalho trata da análise de uma formação continuada de professores que ensinam Matemática realizada no Estado do Paraná, em 2020, pela Secretaria de Estado da Educação e Esportes do Paraná (SEED-PR), quando esta implementou o Programa Grupo de Estudos Formadores em Ação. Essa iniciativa ofereceu formação continuada aos professores de Educação Básica e Profissional, da rede pública estadual, com foco no uso de Metodologias Ativas e recursos tecnológicos para o ensino remoto. O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre os aspectos da formação continuada de professores que ensinam Matemática no Grupo de Estudos "Formadores em Ação", no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, Paraná, no ano de 2021. Por meio de um levantamento e análise descritiva, foi possível compreender melhor a metodologia e a abrangência dessa formação. No entanto, durante a implementação do programa, alguns obstáculos foram identificados. Os participantes apontaram o acesso precário a equipamentos e à internet como desafios para a efetivação da proposta, o que revela uma considerável falta de investimento em Tecnologias Digitais nas escolas, limitando as possibilidades de estabelecer relações de ensino e aprendizagem por meio desses recursos. Apesar do desejo de tornar os professores cada vez mais tecnológicos e proativos em suas metodologias, essa limitação representa um entrave à implantação.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Formação de professores. Tecnologias Digitais no Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de contribuir para a formação continuada, a Secretaria Estadual de Educação e Esportes do Paraná (SEED- PR) criou, em 2020, o Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação. O GE continua ativo até 2023 e conta com a orientação de um docente chamado Professor Formador, selecionado via edital, o qual faz a mediação dos encontros a um grupo de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, os quais desenvolvem com os estudantes as ações sugeridas e discutidas durante a formação, colocando em prática o que aprenderam.

[1] Doutoranda, Unioeste, anapaulanahirne@yahoo.com.br.
[2] Doutorando, Unioeste, heniooliveira89@gmail.com.
[3] Doutor, Unioeste, boscarioli@gmail.com.

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul, que abrange 10 municípios, e local de atuação de um dos autores como Professor Formador foi o campo da pesquisa. O objetivo aqui é o de refletir sobre os aspectos da formação continuada de professores que ensinam matemática no GE "Formadores em Ação", neste núcleo no ano de 2021, ano em que houve a ampliação para todos os componentes curriculares (13 componentes curriculares e Pedagogia), além da autorização à retomada das atividades curriculares e extracurriculares presenciais nas escolas, de maneira híbrida, com aulas presenciais e remotas simultâneas, utilizando de recursos tecnológicos para o atendimento e suporte aos alunos.

O artigo segue a seguinte estrutura: na Seção 2 há a caracterização do GE "Formadores em Ação", da legislação envolvida e detalhes técnicos e pedagógicos do programa de formação docente. Na terceira, são discutidos os resultados coletados da formação e, por fim, a Seção 4 traz algumas considerações finais da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

Para alcançar a mudança de paradigma educacional desejada, é necessário que escolas, professores e alunos insiram em suas atividades as Tecnologias Digitais, aliadas aos conteúdos curriculares, na medida do possível. No entanto, essa integração não é fácil, requer mudança de paradigma e de metodologia de ensino, e exige considerar as dificuldades específicas de cada área do conhecimento, como a Matemática, que é o foco desta análise.

Garcia (1999) classifica a formação como a ferramenta mais eficaz para democratizar o acesso à cultura, ao trabalho e à informação, atendendo a essas necessidades. Como aponta Gatti, Barreto (2009), a formação dos professores que ensinam Matemática é frequentemente encarada apenas como uma formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial. Ressaltamos que uma formação por si só não é suficiente para equipar os professores a lidarem com os desafios diários da sala de aula. Tendo em vista que este ambiente é dinâmico e demanda novos conhecimentos e práticas, a formação continuada pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento profissional e no fortalecimento da prática pedagógica docente.

Sobre a formação continuada com a utilização das Tecnologias Digitais, Bona et al. (2013) afirmam que são recursos atrativos às aulas de Matemática e devem ser

compreendidas como componentes adequados no processo educativo, entretanto, embora seja pertinente o uso das Tecnologias Digitais na Educação, é fundamental que os professores estejam capacitados para utilizá-las.

Nesse contexto, a formação continuada desempenha um papel crucial a fim de promover abordagens tecnológicas nas escolas, tendo em vista que integrar a tecnologia na sala de aula é essencial para preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digital. Assim, apresentamos a seguir uma caracterização mais detalhada do GE criado pela SEED-PR que aborda práticas pedagógicas, com ênfase nas Metodologias Ativas e no uso de Tecnologias Digitais.

2.1 Caracterização do Grupo de estudos Formadores em Ação

Iniciado em julho de 2020, em resposta às medidas de distanciamento social, o GE Formadores em Ação surgiu como uma proposta para lidar com as restrições impostas durante esse período desafiador. O GE foi criado como uma forma de fortalecer a rede de educadores, utilizando um roteiro de formação elaborado pela SEED-PR. Esse roteiro é, até hoje, dividido em jornadas de capacitação, que acontecem de forma virtual, por meio de encontros síncronos realizados semanalmente.

A partir de 2022, o GE aderiu às normas e orientações estabelecidas na Resolução n° 5.247, datada de 12 de novembro de 2021. Essa resolução abrange os critérios de pontuação para eventos de formação, atualização e aperfeiçoamento profissional, produção didática e técnico-científica, bem como a avaliação de desempenho, com o propósito de promover a progressão funcional dos pedagogos e professores (PARANÁ, 2021a).

Conforme destacado no manual do cursista, o principal objetivo da formação do GE é ressignificar as práticas pedagógicas curriculares, o que é alcançado por meio da vivência de Metodologias Ativas, utilização de recursos tecnológicos diversos e aplicação de técnicas de gestão de sala de aula (PARANÁ, 2023). No GE, são estabelecidos três pilares fundamentais: formação entre pares, trabalho colaborativo e troca de experiências. O objetivo desses pilares é direcionar as discussões propostas em cada jornada para o contexto escolar, de modo a contribuir com as diversas realidades presentes na rede estadual (ESCOLA DIGITAL, 2023).

ISSN: 2176 - 1396

De 2020 até o primeiro semestre de 2023, o GE experimentou um crescimento, sendo que a participação dos professores tem sido voluntária com inscrição a cada trimestre. Com base no levantamento realizado pelo Núcleo Formadores em Ação, no 1º semestre de 2023, o GE disponibilizou inscrições para 7 temáticas. No ano de 2021, houve um aumento significativo na quantidade de temáticas oferecidas, com quase o triplo de formadores envolvidos. Em 2022, foram adicionados outros componentes curriculares, como Programa Mais Aprendizagem (PMA), Educação Especial, Robótica, Itinerários Formativos, Trilhas de Aprendizagem e Educação Profissional. No primeiro semestre de 2023, foram incluídas mais 13 temáticas, ampliando as oportunidades de intercâmbio e aprendizado em comparação ao ano anterior, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Crescimento do GE nos anos de 2020 a 2023

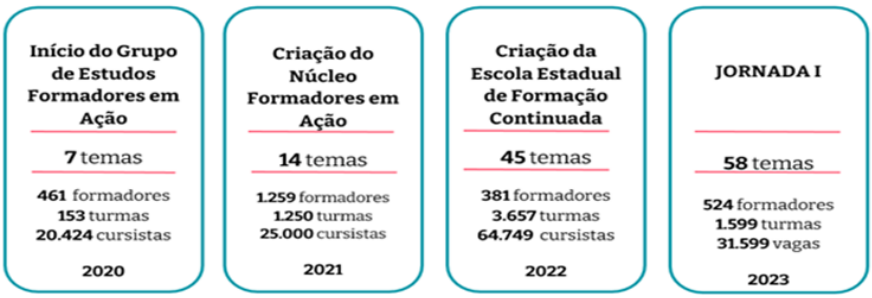

Fonte: Escola digital, 2023.

No ano de 2020, no GE, foram abordadas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluem Biologia, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Em 2021, a SEED-PR ampliou o escopo do GE, adicionando as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa e Sociologia, além de incluir os pedagogos como participantes do grupo. Essa expansão continuou em 2022, após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas, e prosseguiu até o ano de 2023. Nesse período, houve a inclusão de novas disciplinas, itinerários formativos, trilhas de aprendizagem e Educação Profissional.

Desde o início do GE, os Professores Formadores foram remunerados, sendo responsáveis por realizar no mínimo duas horas de reuniões semanais gravadas, com duração mínima de 1 hora cada, com os professores em formação. Essas reuniões ocorriam em um turno diferente do seu trabalho, por meio da plataforma *Google Meet,* em um dia e horário escolhidos pelos cursistas durante o processo de inscrição (PARANÁ, 2020). A partir de 2022, cada Professor Formador passou a ter três turmas,

com no máximo 20 cursistas, com duração das reuniões de até 1 hora e 40 minutos (2 horas-aula), totalizando 6 horas-aula por semana. Além disso, há um acréscimo de 2 horas-aula semanais dedicadas a atividades desenvolvidas em conjunto com o NRE e a SEED-PR (PARANÁ, 2022).

O GE é dividido em jornadas, sendo cada uma delas, uma etapa de formação com carga horária independente para certificação. Para obter a certificação, é necessário ter frequência de pelo menos 75% de participação dos encontros síncronos e alcançar uma média 70 nas atividades avaliativas (PARANÁ, 2020). A partir de 2022, cada jornada concluída, tanto para cursistas quanto para formadores, passou a ter uma carga horária de certificação de 40 horas.

Em 2020 e 2021, os roteiros do GE tinham uma duração média de 3 a 4 semanas. A partir de 2022, a estrutura das jornadas foi organizada em trimestres, com a realização de 9 a 12 reuniões síncronas de formação. Ao longo da jornada, os cursistas devem entregar duas atividades avaliativas: Plano de Ação e Relato de Implementação (PARANÁ, 2022). o Plano de Ação refere-se ao planejamento da implementação com os estudantes de uma das atividades discutidas nas reuniões semanais do grupo de estudos e a implementação consiste em ministrar uma aula em sua realidade, usando a ferramenta ou metodologia abordada no roteiro.

Após descrição do GE no Estado do Paraná, a Seção 3 traz as temáticas trabalhadas em 2020 e 2021 nas turmas de Matemática no NRE Laranjeiras do Sul, bem como o percentual de conclusão dos cursistas e suas reflexões relacionadas à formação e ao uso das tecnologias.

3 RESULTADOS

Apesar do GE ter início em 22 de julho de 2020, os dados coletados são de 2021, por ser o ano em que um dos autores atuou como Professor Formador. O Quadro 1 apresenta as duas jornadas e seus temas abordados em 2020, distribuídas em duas jornadas. Estas ferramentas e plataformas tecnológicas foram escolhidas pela SEED-PR com o intuito de lidar com as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, direcionando os professores com a comunicação entre os estudantes.

Quadro 1 - Jornadas e temas trabalhados em 2020

Jornada	**Temas/horas**
Jornada I	*Google Meet, Google Drive, Google Docs, Google Forms (20h)*
Jornada II	Visitas Virtuais, Geogebra, Plataformas Gamificadas (20h)

Fonte: Os autores (2023).

No início de 2021, havia um total de 122 docentes de Matemática, distribuídos pelos 10 municípios que compõem o NRE. Destes, apenas 33 professores se matricularam no GE, divididos em 3 turmas, que teve início em 22 de fevereiro e encerrou em 07 de dezembro, com certificação de 100 horas. O Quadro 2 apresenta a organização das jornadas e os temas trabalhados ao longo de 2021, dando continuidade às temáticas abordadas em 2020.

Quadro 2 - Jornadas e temas trabalhados em 2021

Jornada	**Temas/horas**
Jornada I	*Google Meet; Jamboard*; Metodologias Ativas nas aulas remotas (20h)
Jornada II	Aprendizagem Baseada em Problemas no processo de ensino: “das perguntas engajadoras para a boa argumentação” e “interação e interatividade no planejamento docente” (25h)
Jornada III	Simuladores, espaços museais, vídeos e animações: Metodologia Ativa da Sala de aula invertida; Metodologia de casos para ensino, envolvendo simuladores, espaços museais, vídeos e animações (25h)
Jornada IV	Diálogos sobre avaliação na prática docente (30h)

Fonte: Os autores (2023).

Ao final, dos 36 professores, apenas 14 concluíram a jornada de 60 horas, representando uma taxa de conclusão de 42,42%. Pelo percentual baixo de concluintes, podemos destacar alguns fatores que podem ter contribuído para a desistência, como: dificuldade com o uso de tecnologias, que ocasionaram medo e insegurança; resistência à mudança; falta de tempo dos professores, entre outros.

Após conclusão do GE, estes professores forneceram um *feedback* formativo, preenchendo um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) por meio do *Google Forms*. Avaliando o discurso de cada professor, identificamos algumas convergências e divergências em relação às percepções sobre o curso e as ferramentas tecnológicas e metodologias educacionais abordadas. O Professor 1, por exemplo, indicou: “Achei interessante, pois conheci plataformas digitais e

metodologias educacionais que não conhecia". Essa percepção demonstra uma visão positiva em relação à ampliação de conhecimentos.

O Professor 2 destacou que o curso foi proveitoso, pois aprendeu a trabalhar com várias ferramentas midiáticas que pôde utilizar em suas aulas, e menciona que pretende continuar utilizando essas ferramentas nos anos seguintes. Essa percepção ressalta a utilidade prática do curso em sua prática pedagógica. O Professor 4 relatou que aprendeu muito com o grupo de formadores, especialmente sobre o *Google Drive*, e que estava desatualizado em relação ao trabalho em casa. Essa percepção destaca a importância do curso para o seu desenvolvimento profissional e atualização tecnológica.

O Professor 6 indicou que: "Ano passado as ações dos formadores estavam voltadas às aulas *online*, foi significativo o uso de algumas ferramentas, para trazer o aluno mais próximo do professor, fomentando a participação do mesmo durante às aulas". Nesta mesma linha, o Professor 8 também destacou a gratificante e proveitosa experiência de estudar diferentes ferramentas tecnológicas e metodologias ativas durante a pandemia. E mencionou várias ferramentas específicas que aprendeu a utilizar e destaca a importância das metodologias ativas. Essa percepção demonstra um amplo ganho de conhecimento e habilidades durante o curso.

O Professor 10 indicou: "Muito produtivo, pois além da elaboração de diversos materiais, com auxílio da tecnologia, conseguimos aprimorar nossos conhecimentos tecnológicos, com diversos programas que poderão auxiliar o professor na elaboração de atividades que despertam mais curiosidade nos alunos. Não esquecendo de mencionar a troca de experiências e ideias com os colegas professores e professoras". Essa percepção destaca o aspecto prático e colaborativo do curso.

Em termos de convergências, podemos observar que todos os professores reconhecem a utilidade e o valor do GE, destacando o aprendizado adquirido com as ferramentas e as metodologias apresentadas. Eles expressaram uma visão positiva em relação à ampliação de conhecimentos e habilidades tecnológicas. Quanto às divergências, é possível identificar diferentes ênfases em relação aos aspectos mais relevantes do curso. Alguns destacaram o aprendizado de ferramentas específicas, enquanto outros enfatizaram as metodologias ativas, a interação com os alunos e a troca de experiências com colegas. Essas divergências podem refletir as diferentes necessidades e interesses dos professores no contexto educacional em que atuam.

A análise das falas dos professores que ensinam Matemática proporciona

insights sobre o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. As diferentes metodologias de ensino apresentadas em 2021 evidenciam a relevância de cada uma, adaptando-as no planejamento para atender às necessidades dos alunos e/ou turma. Cabe destacar que os professores enfatizaram ter que conectar o conteúdo matemático com situações cotidianas, e que as TD podem auxiliar nessa aproximação.

É indispensável considerar a integração das Tecnologias Digitais na formação continuada de professores que ensinam Matemática, dado o atual contexto em que os estudantes são parte de gerações que, em alguma medida, já nasceram em um mundo conectado à internet. No entanto, ressalta-se que nem todos os estudantes podem ser considerados nativos digitais, uma vez que muitos deles enfrentam desafios e limitações no acesso e na familiaridade com as Tecnologias Digitais. Os depoimentos dos professores revelaram dificuldades relacionadas a essa complexidade e ao seu acesso, como pode ser visto a seguir:

> *O que aprendi foi significativo, mas enquanto não tivermos um governo que ofereça a preparação constante do professor e as horas atividades realmente necessárias para a preparação das aulas, o trabalho docente fica prejudicado, pois de nada adianta sabermos o que fazer e o que oferece melhores resultados se não temos condições razoáveis de fazer o nosso trabalho. Fazendo uma analogia, é como se tivesse uma fruta no topo de uma árvore que sabemos os meios para alcançá-la, mas não possuímos esses meios (Professor 1)*
>
> *Os problemas que enfrentamos no dia a dia também acontece com os nossos colegas de núcleos diferentes, principalmente questão de tecnologia falta de computadores, isso não é só no nosso NRE, mais sim de grande parte das escolas dos mais variados NRE (Professor 4)*
>
> *Foi bom enquanto conhecimento de mídias, porém dependendo a onde se leciona fica difícil de fazer a aplicação, devido às condições dos alunos (sem acesso à internet) (Professor 5)*
>
> *Penso que os recursos, ferramentas e aplicativos são importantes, mas esbarram em dificuldades quanto à aplicabilidade pois não existem por só, precisam de recursos tecnológicos, os quais nem sempre estão acessíveis a todos os envolvidos no processo (Professor 6)*

De acordo com os depoimentos dos professores concluintes, um dos principais desafios enfrentados está relacionado ao precário acesso a equipamentos tecnológicos nas escolas. Essa falta de investimento em tecnologia por parte do Governo acaba limitando as possibilidades de ensino e aprendizagem que poderiam ser exploradas por meio do uso desses recursos tecnológicos. Além disso, é notável que muitas escolas enfrentam problemas com a infraestrutura básica, especialmente aquelas localizadas em áreas rurais ou periféricas, o que afeta tanto alunos quanto

professores no dia a dia do ambiente escolar.

Apesar dos esforços de implementação das políticas públicas de uso das Tecnologias Digitais nas escolas, os depoimentos dos professores indicam que ainda existem dificuldades em utilizá-las e integrá-las com a prática docente, no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Além disso, para muitos alunos, a escola ainda é a única fonte de acesso a essas tecnologias, o que ressalta a importância de abordar a inclusão digital no processo de formação dos professores. Nesse sentido, o formato de formação continuada adotado está alinhado com Silva et al. (2019), que destacam a importância de oferecer aos profissionais uma formação continuada, utilizando a modalidade online da educação a distância, para superar dificuldades temporais ou geográficas e promover a inclusão digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores que ensinam Matemática pode ser inovadora e deve ser colaborativa e reflexiva, valorizando as experiências anteriores e promovendo o desenvolvimento de professores protagonistas, integrando ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, no Paraná, o GE Formadores em Ação se destaca como uma iniciativa que reúne diversas metodologias visando aprimorar a prática pedagógica em diferentes disciplinas, em uma perspectiva de fomentar a formação docente e criar um espaço de troca virtual para os professores paranaenses, pois além de avançar na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos educadores, atende às demandas e prioridades educacionais atuais.

Com relação ao GE do NRE de Laranjeiras do Sul, um ponto de atenção identificado foi a baixa taxa de conclusão da formação dos professores que ensinam Matemática em 2021, indicado nas reflexões dos professores concluintes a existência de variáveis internas ou externas que dificultam o êxito na formação continuada. É importante destacar os obstáculos enfrentados pelos professores concluintes, como o precário acesso a equipamentos e à internet, o que limita a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. É notável que essas adversidades enfrentadas, são compartilhadas por outros NRE do Estado do Paraná. Diante desse panorama, o desafio iminente é que o Governo invista em infraestrutura, mediante a ausência relatada pelos professores de recursos tecnológicos. Mas para

além disso, que invista na capacitação dos professores para o uso pedagógico dessas tecnologias, as quais estão sendo abordadas ao longo desses anos no GE.

Portanto, considerando a formação continuada como um meio de aprimoramento das suas práticas pedagógicas usando Tecnologias Digitais, destaca-se a importância da continuidade da pesquisa, não só em relação aos professores que ensinam Matemática, mas em todas as disciplinas, tendo em vista que integralmente os componentes curriculares já foram atendidos em três anos completos do GE, estando em constante demanda para vagas e em expansão.

REFERÊNCIAS

BONA, A. S. de.; COSTA, D. R. M. & LEAL, L.B. **As práticas investigativas nas aulas de Matemática. Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. ULBRA. Canoas, RS. 2013. Disponível em: https://urx1.com/avAYP Acesso em: 14 de junho de 2023.

ESCOLA DIGITAL. **Formadores em Ação**. Escola Digital Professor, 2023. Disponível em: https://acesse.one/WaPPl. Acesso em: 14 de junho de 2023.

GARCIA, C.. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

PARANÁ. **Edital n.º 01 – DG/SEED, de 2 de junho de 2020**. Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná (SEED), Curitiba, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://l1nk.dev/4z2Dl . Acesso em: 14 de junho de 2023.

PARANÁ. **Edital n.º 36 – DG/SEED, de 13 de outubro de 2021**. Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná (SEED), Curitiba, p. 1-26, 2021. Disponível em: https://acesse.one/plXdR. Acesso em:14 de junho de 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução n° 5.247, de 12 de novembro de 2021**.2021a. Disponível em: https://acesse.one/URDNJ. Acesso em: 14 de junho de 2023.

PARANÁ. **A política de formação continuada do Paraná**: formação entre pares mediada por tecnologias. SEED: Profissão docente, 2022, p.1- 48.

PARANÁ. **Manual do Cursista. Grupo de Estudos Formadores em Ação.** Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná (SEED), Curitiba, 2023. Disponível em: https://acesse.one/6Wp8x**.** Acesso em: 14 de junho de 2023.

SILVA, D. C.; BEDIN, M.; EITY IO, L.; BOSCARIOLI, C. Formação continuada online: o Soroban como recurso didático inclusivo nas aulas de Matemática. In: **V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, 2019, Joinville. COLBEDUCA 2019, 2019. v. 4. p. 1-19.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Rutemara Florencio
Eduardo Fonfoca
Sueli Donato

RESUMO

Este trabalho, embasado em pesquisa bibliográfica, traz uma discussão sobre a formação continuada de professores a partir da perspectiva de alguns autores do campo de pesquisa como Franco (2019), André (2020), Gatti (2017), Romanowski, Saheb & Martins (2020) e Nóvoa (2020, 2022) assim como estabelece uma análise sobre formação continuada de professores de História amparada na ciência de referência do ensino de História - Educação Histórica. Foram escolhidas duas pesquisas que tratam da formação para professores de História e dos impactos desse tipo de formação na prática docente dos professores desse componente curricular as quais foram realizadas por Pina, Aguiar e Lima (2020) e Gevaerd (2019). A partir da análise dos trabalhos e dos resultados obtidos pelas pesquisadoras, conclui-se que o embasamento teórico na organização de formações específicas é fundamental para construção de sentido e ressignificação do ensino de história onde tanto o aluno quanto o professor dialogam e trabalham juntos na construção de um conhecimento histórico escolar. A formação continuada tendo como pressuposto a Educação Histórica possibilita aos professores desenvolverem a associação entre teoria e prática uma vez que, a organização do ensino, das aulas de História serve ao propósito de desenvolver a consciência histórica dos alunos no presente tendo o passado como referência.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação Histórica. Ensino. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de intenso debate e pesquisa na área de Educação. Tal constatação é óbvia já que, a profissionalização docente está embasada no processo formativo inicial e continuado assim como a questão da qualidade do ensino está intimamente condicionada a esse processo formativo. Mesmo que a carreira docente não seja tão atraente do ponto de vista econômico e social, observamos que o discurso imperativo existente no sistema educacional faz menção a valorização dos professores pois, eles são “fundamentais” na construção de uma educação escolar efetivamente qualitativa.

No entanto, mesmo diante das dificuldades inerentes à profissão, os que adentram a carreira docente e se tornam professores, vão, ao longo do exercício profissional, construir uma identidade e profissionalidade a qual possui características específicas da docência. Dentro desse universo complexo, a Formação de um professor está ancorada em três tipos de conhecimento, segundo Nóvoa (2022): conhecimento científico/disciplinar, o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente.

A formação de um professor é complexa e não se esgota na formação superior inicial: ela é permanente, processual e temporal, pois, sabemos que o mundo passa por transformações constantes e a escola é uma instituição que as reflete ao mesmo tempo que produz um conhecimento escolar único e importante na vida social. Nesse ambiente que traduz o fazer pedagógico profissional dos professores têm lugar os três tipos de conhecimento citados por Nóvoa (2022), sendo o último (conhecimento profissional docente), construído a partir da compreensão da "essência do ensino", do saber reconhecer aquilo que faz, de sua ação pedagógica e, por último, na tomada de decisões fazendo escolhas com "discernimento" além de saber "lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (NÓVOA, 2022, p. 84). Para esse autor, a formação de professores (inicial e continuada) deve ser realizada no coletivo, unindo professores da educação básica e das universidades num sistema colaborativo que não hierarquize saberes, mas, que ressignifique o espaço de atuação profissional.

É importante ressaltar que o planejamento formativo deve atender as necessidades reais dos professores como defendem diversos pesquisadores como Franco (2019) e André (2020). Nesse contexto, formação com sentido, planejada a partir de objetivos claros e com respaldo na ciência de referência, contribui para que os professores de determinado componente curricular - como é o caso dos professores de História citados neste trabalho - deem ainda mais significado para sua prática docente ao observar teoria e prática como componentes de um mesmo objeto: o ensino de História.

Ao abordarmos o ensino de história, temos na Educação Histórica o embasamento para discutir formação continuada de professores de História a partir de duas pesquisas: uma na Bahia (Pina, Aguiar e Lima, 2020) e outra no Paraná (Gevaerd 2019). As pesquisadoras trazem contribuições para compreensão da importância da formação continuada amparada nos pressupostos da Educação Histórica assim como discutem como a aprendizagem histórica é importante para que os alunos compreendam que História não é só passado, mas, dá suporte para entender o presente e futuro. Assim, este trabalho traz uma análise geral sobre a formação continuada de professores como também observa a formação continuada para professores de História amparada na ciência de referência para o ensino de História: a Educação Histórica.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

O campo de pesquisa relacionado à formação de professores estabelece dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. A inicial é a formação pautada pela universidade (principalmente) que traz o escopo teórico sobre a educação escolar oferecendo embasamento para que esse aluno e futuro professor construa uma profissionalidade tendo acesso ao conhecimento científico de referência nas questões educacionais. Já a formação continuada está relacionada, segundo Franco (2019, p. 98) "à necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor as circunstâncias de seu trabalho e profissão de forma crítica e integrada", ou seja, neste tipo de formação, o professor analisa, reflete, constrói e reconstrói ações e crenças a partir do que acontece (ou não) no cotidiano de seu trabalho com os alunos e com o coletivo escolar.

Romanowski, Saheb e Martins (2020, p. 7) ao analisarem as perspectivas educacionais, salientam que “a qualificação da prática pedagógica na atualidade tem como ênfase a aprendizagem", significando assim que, todas as ações pertinentes ao ambiente escolar estejam focadas no aluno e nas necessidades de aprendizagem que os currículos educacionais promovem para ele. Tal contexto se apresenta na Base Nacional Comum Curricular onde os objetivos de aprendizagem são centrais na demanda dos currículos de cada estado brasileiro. As autoras observam que sendo a aprendizagem o ponto central das políticas de estado relacionadas à educação, uma “nova cultura” se impõe a “partir de novas formas de ensinar, interferindo profundamente na prática docente”. Nesse caso, a formação inicial tem que ser analisada e, reestruturada como também a formação continuada devendo, ambas, atender as perspectivas atuais que envolve a função da escola e a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que a formação docente é processual, dinâmica e estruturante da identidade profissional dos professores sendo imprescindível para que eles desenvolvam autonomia e segurança em sua prática pedagógica. A professora Marli André, referência na área de formação de professores, salienta que a formação continuada de professores não deve ser vista como um meio de cobrir déficits que a formação inicial tenha deixado, mas, deve ter como concepção “a reflexão da prática, o desenvolvimento de uma postura investigativa e a promoção do trabalho coletivo”

(MARTINS & ANDRÉ, 2020). Para essa pesquisadora do campo de formação de professores, é na formação continuada que o professor vai aprofundando conhecimentos e construindo outros a partir da sua prática docente e das relações estabelecidas com seus alunos e seus colegas de profissão.

As considerações sobre formação continuada ser um momento específico de articulação da "pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão de forma crítica e integrada" advém da análise de Franco (2018, p. 98) que observa uma descaracterização do sentido desse tipo de formação pois, em muitos casos, não estão integrados às necessidades dos professores. A autora observa que há muita oferta de "cursos avulsos e supostas capacitações" geralmente vinculados a questões comerciais e que não trazem em si as questões que são vivenciadas pelos professores em seu local de trabalho. Ela defende que a formação continuada seja oferecida de acordo com as demandas dos professores e que a mesma aconteça, preferencialmente, no espaço escolar onde os professores estão.

Em relação ao espaço escolar como lócus primordial da formação continuada, tanto André (2020) quanto Franco (2018) consideram que o coletivo docente pertencente à instituição escolar pode decidir o tipo de formação que deseja - diante do contexto vivenciado - como também trabalhar de forma colaborativa. As duas autoras observam que os docentes podem promover mudanças significativas no contexto escolar quando trabalham em conjunto como também fomentar a aprendizagem e formação dos alunos que é ponto central da função docente. Giordan e Hobold (2015) em pesquisa realizada sobre necessidades formativas de professores iniciantes destacam que eles gostariam de aumentar o tempo destinado à formação continuada possibilitando tratar de temas como a inclusão, novas metodologias além de trocas de experiências com professores que estão a mais tempo na profissão.

Gatti (2017, p. 727) ao analisar o cenário da formação de professores no Brasil, considera que, "as novas situações geradas no ambiente escolar, pedem novas posturas didáticas" ampliando a complexidade do trabalho docente e exigindo, segunda a autora, que se olhe para o que está acontecendo no presente e os "efeitos histórico-sociais dessas ações". Nesse sentido, pesquisas sobre a formação inicial e continuada são fundamentais pois são ponto de partida para mudanças estruturais nessas formações docentes. A autora salienta que a questão da qualidade da

aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada à qualidade da formação dos seus professores.

Se as pesquisas revelam dados importantes sobre aprendizagem dos alunos inclusos no sistema escolar como também analisam a qualificação dos cursos de licenciatura que formam professores e estabelecem uma relação entre ambos, dados sobre a formação continuada são mais escassos. No entanto, constatamos que esse tipo de formação, depois que o professor já está inserido no sistema escolar, seja ele público ou privado, é fundamental para que o mesmo, junto com seus pares, torne a reflexão sobre a prática um hábito que transforme a ação, ou seja, a organização do ensino escolar. Gatti (2017, p. 732) ao refletir sobre o processo educacional, diz que ele se faz no coletivo e que, portanto, não é solitário pois envolve professores (que são os adultos) e alunos (o grupo mais jovem) tendo os professores, papel central no processo. Para que essa relação se torne passível de responder as problemáticas do ensino e da aprendizagem é necessário que o professor esteja inserido num processo contínuo de qualificação profissional que é processual, construída a partir da formação que ele vai recebendo ao longo da carreira. Nesse caso, ao terminar a formação inicial, que deve ter como pressuposto unir a teoria com a prática, a formação continuada oferecida em serviço, deverá dar continuidade à construção do conhecimento docente e da identidade profissional.

Ao tratar da identidade docente, Marcelo (2009) estabelece alguns desafios relacionados à construção e desenvolvimento profissional dos professores onde eles são cada vez mais cobrados a serem eficientes e, nesse sentido, precisam dominar uma série de competências. Além do domínio do saber docente (conteúdos, prática e tudo o que envolve a profissão), professores são chamados a "transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento" (MARCELO, 2009, p. 128). Assim, entendemos que só é possível aos professores atingirem tais aspectos a partir da reflexão na prática e sobre a prática possibilitadas pela formação continuada.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Anteriormente observamos que a formação de professores é um processo que não se esgota na formação inicial mas, se estabelece ao longo do desenvolvimento da carreira docente fundamentando a identidade profissional e, construindo um

ISSN: 2176 - 1396

"conhecimento profissional docente", o qual segundo Nóvoa (2022), possui dimensões próprias e complexas que caracterizam a prática docente não apenas nos aspectos técnicos mas, nas relações humanas, nos saberes construídos a partir da prática do ensino como também no conhecimento daquilo que esse professor ensina. De forma geral, entendemos que ser professor é uma profissão que possui importância social e que ela se distingue das outras por possuir um cabedal de características específicas e distintivas construtoras da profissionalidade docente.

O entendimento de que os professores são detentores de conhecimentos específicos relacionados a sua profissão, está de acordo com o que Schmidt (2001, p. 117) observa para os professores de História e sua prática nesse componente curricular. A formação profissional então deve promover "a união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber), aliando competência, convicções e experiências de vida." Para os professores de História, além dessas premissas na formação, Schmidt relaciona a autoridade do docente com a forma pela qual o professor consegue se comunicar com o aluno estabelecendo um diálogo para que o ele compreenda a relação entre passado e presente.

Ciampi (2010, p. 103) observa que "a prática profissional não é local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de filtração, processo no qual esses saberes são transformados em função das exigências do trabalho". O processo mencionado aqui pela pesquisadora e historiadora, nos leva a associar o trabalho docente com uma perspectiva de formação que possibilite aos professores de história mobilizarem conhecimentos nos quais possam se reconhecer enquanto professores profissionais de História como também compreender o impacto de seu trabalho na vida dos alunos.

O reconhecimento dos professores sobre seu trabalho, construção e exercício da autonomia intelectual e a legitimidade de sua prática docente estão vinculados à formação continuada do professor, conforme observa Abud (2017, p. 91). A autora aponta esse tipo de formação como algo fundamental para construção da identidade profissional e, essa como aporte para que o professor exerça autonomia intelectual e ajude o aluno a construir a dele. Abud considera que a formação continuada para os professores de história deve preservar o embasamento nos conteúdos e temas

históricos, assim como evidencia, de forma geral, a necessidade de utilizar métodos e recursos que auxiliem na construção do saber histórico escolar. Abud, nessa reflexão, não menciona a relação da prática pedagógica vinculada à teoria que embasa o ensino de história.

Dias e Cainelli (2019) em pesquisa sobre a prática pedagógica de professores amparada na educação histórica para o ensino de história, observam a formação continuada como imprescindível para que os docentes possam se apropriar de elementos teóricos e metodológicos relacionados à prática. Essa pesquisa de 2018/2019, analisou dados coletados com professores de história sobre o conhecimento deles a respeito da Educação Histórica que, segundo as autoras, "está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica". (DIAS; CAINELLI, 2019, p.105). Como esse conhecimento não fez parte da formação inicial dos professores pesquisados, a formação continuada se constitui como caminho para apropriação da teoria. Schmidt e Barca (2014, p. 21) explicam que a Educação Histórica é um novo campo de pesquisa que se insere "no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios." Assim, para a apropriação desse cabedal teórico - cada vez mais presente como objeto de pesquisa nas universidades do sul e centro-oeste do Brasil, os professores de História têm na formação continuada, o lugar fundamental para construção de aprendizagens sobre a teoria.

Pina, Aguiar e Lima (2020, p. 10) consideram que "as estratégias e o estilo de ensinar construídos por professores ao longo de suas carreiras revelam muito da sua formação e trajetória, como também as diversas experiências e concepções que os constituem". A pesquisa empenhada pelas autoras, revelou que a maioria dos professores diz ser adepto da aula expositiva, uso do livro didático e trabalho com fontes e documentos o que mostra, "uma certa tradição" na organização do ensino de história. Por outro lado, a pesquisa também ressalta através dos dados que há "pouca sistematização e fundamentação teórica dos professores em relação com a ciência da História". (p. 13). Essa questão mostra que os professores não deixam claro se tem embasamento teórico metodológico na construção de suas aulas e, as autoras consideram que "há desconexão com as pesquisas do campo do ensino de História" que, no caso, está relacionado à Educação Histórica.

ISSN: 2176 - 1396

Se na pesquisa de Dias e Cainelli (2019), o objetivo é analisar a relação entre formação continuada e aprendizagens sobre Educação Histórica, a pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020) mostrou que tais aprendizagens não se afirmam nas respostas dos professores pesquisados. As pesquisadoras atentam que é importante para os professores de História conhecerem tanto o campo da teoria da História como o pedagógico e consideram que esse conhecimento deve ser vinculado ao contexto profissional e formativo. Nesse caso não é uma formação genérica, organizada sem a presença dos pressupostos que envolvem a construção do conhecimento histórico, que possibilitará aos profissionais docentes o domínio teórico- metodológico e conceitual da Educação Histórica, mas, uma formação específica que trate tanto da questão teórica quanto prática do ensino de História amparada na teoria. Assim, observamos que há uma forma de ensinar história que é orientada a partir de uma metodologia que dá suporte para aprendizagem histórica.

A formação continuada pautada pela especificidade do ensino de história foi analisada por Gevaerd (2019) quando do oferecimento de cursos aos professores da Rede Municipal de Curitiba já que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem uma parceria com o LAPEDUH - laboratório de educação histórica da UFPR e, as formações para professores são amparadas nos pressupostos da Educação Histórica. Neste trabalho, Gevaerd analisou como a metodologia da “Aula Histórica” - proposta do currículo - aparece em trabalhos que os professores cursistas apresentaram nos “Seminários de Educação Histórica” (2016 e 2017), evento que finalizou uma formação continuada a professores de História oferecidas pela UFPR e PMC.

A educação histórica é uma teoria que orienta o ensino de história para que as aprendizagens desse componente curricular estejam amparadas no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através de procedimentos representativos tais como: “investigar as ideias que os alunos já possuem; selecionar diferentes respostas historiográficas para o contexto histórico estudado; estimular os alunos a construírem novas hipóteses investigativas”, entre outros (CURITIBA, 2006, p. 152 *apud* Gevaerd (2019). Desse modo, notamos que há uma especificidade na forma como se ensina história e, consequentemente, na aprendizagem da história pelos alunos, fortalecendo então, nesses, o desenvolvimento da consciência histórica e para os professores, a percepção de que ele é um pesquisador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um campo de pesquisa bastante importante para nós que somos professores e que estamos buscando constantemente construir um arcabouço de conhecimentos relativos a nossa profissão. É na formação inicial e contínua que construímos parte decisiva de nossa identidade profissional que é processual e dinâmica. António Nóvoa (2022) faz uma pergunta a qual ele chama de decisiva: “qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?” Este autor estabelece três tipos de conhecimento necessário à formação docente: o conhecimento das disciplinas científicas (no nosso caso, de História), o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente. Para ele, esse último é decisivo, mas, negligenciado pelos currículos de formação que enfatizam os dois primeiros não reconhecendo que, dentro da profissão docente se constrói um conhecimento exclusivo e que vem “de dentro” da profissão.

Sabemos que a formação inicial é só o início da formação dos professores: ao longo da carreira, o processo formativo será permanente pois a identidade profissional é constantemente construída a partir da prática e das experiências acumuladas no cotidiano dessa prática. Tal contexto, evoca momentos de reflexão na e sobre a prática assim como construção de novos conhecimentos sobre o componente curricular que ensina, metodologias e teorias que fazem a diferença no agir da sala de aula, mas, principalmente, nas aprendizagens dos alunos. Para isso, a formação continuada é uma aliada fundamental se constituindo como um lugar de encontro, de estudo, de experiência e de exercício da coletividade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Um projeto de formação continuada para professores de história**. in CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org) Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. 2. ed. - São Paulo, SP: Cengage, 2017

ANDRÉ, Marli.; MARTINS, Francine. **Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André**. Revista Devir Educação, Lavras, vol. 4, n.1, p. 188-198, jan./jun., 2020

CIAMPI, Helenice. **Formação de professores: pesquisa e ensino de história**. in FELDMANN, M. G. (org.) Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. SENAC, São Paulo, 2010

DIAS, Sueli Fátima.; CAINELLI, Marlene Rosa. **Apropriações da educação histórica como metodologia do ensino de história: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública estadual no NRE de Apucarana - PR**._____ in BECKER, Geraldo. Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica. W.A Editores, Curitiba, 2019

FRANCO, Maria Amelia. Santoro. **Formação Continuada de/para/com docentes: para que? para quem?** in IMBERNÓN, Francisco.; NETO, Shigunov. FORTUNATO, Ivan. (org.) Formação permanente de professores: experiências ibero americanas, São Paulo: SP, 2019

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**. Rev., Diálogo Educ., Curitiba, v.17, n.53, p. 721-737, 2017

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Formação Continuada de Professores: Relação entre os conceitos da "História Difícil" e a Metodologia da "Aula Histórica**" _____ in BECKER, Geraldo. Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica. W.A Editores, Curitiba, 2019

GIORDAN, Miriane. Zanetti.; HOBOLD, Márcia de Souza. **Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente., v. 07, n. 12, p. 55-72, 2015

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, SEC/IAT, 2022

PINA, M.C.D.; AGUIAR, E.P.; LIMA, I. Formação Inicial e Continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SAHEB, Daniele; MARTINS, Pura Lucia Oliver **Demandas para a formação dos professores da educação básica no Brasil**. Educatio - Revue Scientifique de la Education Chrétienne, v. 10, p. 1-13, SP, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades**. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel.; URBAN. Ana Claúdia. Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate. Editora Unijui, 2014, p.21 a 40.

A FORMACÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS DO PARANÁ

KAILER, Priscila Gabriele da Luz[1]

TOZETTO, Susana Soares[2]

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli[3]

SANTOS, Tuany Cristina Carvalho[4]

PRESTES, Jessica Aparecida[5]

RESUMO

A formação continuada, sob responsabilidade das redes de educação, expressa um sentido e uma escolha teórico-metodológica e torna-se relevante no contexto da prática educacional das escolas, pois contém uma orientação teórico e metodológica para o desenvolvimento das práticas educativas. Mesmo com sua importância, há debilidade de conhecimento e possibilidade de análise coletiva, pois o planejamento dessas ações não é amplamente conhecido e a formação nas redes municipais de educação ocorre de diferentes maneiras, à critério das secretarias. Não existindo, portanto, um formato consagrado. Nesta pesquisa, indaga-se como e com que perspectiva essa formação tem ocorrido nas redes municipais do Paraná. Delineia-se os seguintes objetivos: (I) caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; (II) analisar o percurso formativo dos professores. Nossa hipótese é que a formação continuada está sendo desenvolvida pelas redes municipais do estado do Paraná, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-Educação Básica (Brasil, 2017). Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, a fim de coletar os dados, foram enviados questionários com perguntas abertas e fechadas via plataforma *Google Forms,* no e-mail das Secretarias Municipais de Educação (SME) das 399 redes municipais de educação do Paraná. E como método de análise, elegemos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Formação docente, desenvolvimento profissional, políticas educacionais, percurso formativo.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, kailer.priscila@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com
[3] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). flavia.martinez@ufms.br
[4] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tuanycarvalho09@gmail.com
[5] Mestre em Educação, professora da rede municipal de Ponta Grossa, jessica.prestesv@gmail.com

A relevância em se pesquisar sobre a formação continuada reforça a importância de expandir a área e subárea de educação permanente, bem como o espaço de sistematização e socialização do conhecimento que envolve a escola, o professor, à docência, o ensino e a prática pedagógica.

Temos como intuito visualizar os avanços e também, os retrocessos em relação a formação continuada de professores da Educação Básica no estado do Paraná.

Nesta pesquisa[6], indaga-se como e com que perspectiva essa formação tem ocorrido nas redes municipais do Paraná. Delineia-se os seguintes objetivos: (I) caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; (II) analisar o percurso formativo dos professores.

A motivação da presente pesquisa deu-se a partir da análise dos resultados da investigação realizada nos 13 cursos de Pedagogia (formação inicial) de 8 universidades públicas do Paraná (TOZETTO; MARTINEZ; KAILER, 2020)[7]. Dessa forma, percebemos a necessidade e a importância em dar continuidade ao estudo sobre formação de professores, problematizando como acontece a formação continuada dos professores que ingressam nas redes municipais do Paraná. Sendo assim, nos propomos a estudar o desenvolvimento profissional docente na etapa da formação continuada, de modo a integrar as duas pesquisas realizadas pelo GEPTRADO/UEPG.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório. De acordo com Minayo e Sanches (1993), a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição contraditória e pode “gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

As atividades desenvolvidas se deram a partir do levantamento dos dados dos municípios do Paraná, no ano de 2020, que em primeiro momento, o grupo considerou o levantamento de informações sobre a formação continuada apenas nas páginas

[6] Pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética com o parecer n. 5.778.578.
[7] Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente - GEPTRADO, do qual somos pesquisadoras, e que pode ser acessada em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14106>.

eletrônicas das secretarias municipais de educação. Em caráter amostral, foi realizada a busca nos sites dos cinco municípios mais populosos do Paraná. Os documentos, informações, comunicados foram coletados, catalogados e analisados e a partir desta amostragem, identificou-se uma defasagem significativa de informações, com predominância de notícias, cursos e informes acerca das adaptações curriculares em decorrência da Covid-19 e formações docentes para a imersão em plataformas de interação com alunos.

Isto posto, iniciou-se em janeiro de 2021 a busca dos contatos dos secretários de educação nos sites dos 399 municípios paranaenses. Não se obteve êxito no processo. Ainda com a pesquisa estendida às redes sociais e outros documentos disponíveis na Internet, não se conseguiu informações atualizadas de todos os municípios.

Pela imprecisão de dados, optou-se pelo contato com os 31 Núcleos Regionais de Educação para coleta dos nomes, contatos telefônicos e eletrônicos dos Secretários Municipais de Educação de cada município que estava sob sua jurisdição no mês de março de 2021. Todos os dados levantados foram organizados em planilha para controle posterior do envio de questionários e de devolutivas. Desta forma, de posse dos contatos, foi realizado uma pesquisa piloto com uma das secretarias com o objetivo de validar o instrumento de pesquisa.

Após o instrumento ser validado, foi enviado um ofício com as informações e os objetivos da pesquisa e um questionário com perguntas abertas e fechadas via plataforma *google forms* no endereço eletrônico das 399 Secretarias Municipais de Educação do Paraná.

O questionário foi composto por questões direcionadas de múltipla escolha e abertas, atreladas à local, abrangência, frequência e modalidade da formação continuada e porte da rede municipal de ensino. As questões foram organizadas de maneira a obter informações sobre: a) metodologia utilizadas pelas SME para a oferta da formação continuada aos professores da rede; b) relação da formação continuada com a BNCC e a Plano Nacional da Educação (PNE); c) importância e associação da formação continuada com o plano de carreira; d) indicadores do IDEB de ordem descritiva.

Obtivemos o retorno de 43 questionários, totalizando 4.613 docentes envolvidos, fizemos a tabulação dos dados coletados e, o tratamento por analise categorial dos dados coletados. Para a orientação do processo da análise,

empregamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), definido como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimoram constantemente e se adaptam a discursos diversificados.

3 DESENVOVLIMENTO DA PESQUISA E FUNDAMENTACAO TEORICA

A amplitude de termos e os desdobramentos de entendimento sobre a formação continuada no Brasil tem gerado questionamentos sobre o seu papel no espaço escolar. Entende-se, conforme Brzezinski (2012, p. 198) que

> [...] essa educação atualiza, complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos na formação básica ou inicial do professor. Por se realizar ao longo da carreira do profissional, sem retirá-lo de suas atividades cotidianas, o movimento considera que ela constitui um direito desse profissional e um dever da agência contratante e que a continuidade da formação do pesquisador no professor se concretiza mediante uma política de educação continuada que deve ser parte do projeto político da escola onde ele atua.

Ou seja, a formação do professor envolve seu desenvolvimento profissional, de maneira ininterrupta, ocorrendo inclusive no espaço escolar e atendendo às necessidades pessoais e profissionais do professor. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) o termo formação continuada é tido como

> [...] uma dimensão fundamental do processo de valorização do profissional da educação – além das condições de trabalho, salários e carreira na construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Isso possibilita ampliar e repensar os sentidos e significados dessa prática, de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, o que fará crescer a autonomia do profissional e promover a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. (ANFOPE, 2020, p.34-35).

A formação continuada envolve, dessa forma, o processo de reflexão docente, por meio da relação entre a prática em sala de aula e o arcabouço teórico recebido na formação inicial e ao longo da sua carreira. É imersa na realidade escolar, envolvendo os professores, alunos, comunidade escolar, se pensando a realidade e de maneira dialógica levando ao desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo. Para tal, não pode considerar a escola em um invólucro, deve contextualizá-la no espaço social, desvelando as relações de poder imbricadas no cotidiano e percebendo o quanto estão presentes nas políticas educacionais.

Entretanto, a formação continuada, diferentemente do preconizado pela Anfope (2020) ou apontado por Brzezinski (2012), tem apresentado nos ambientes escolares e nas políticas educacionais o intuito de direcionar a prática docente, assumindo um papel performativo e pragmático. Atendendo às demandas neoliberais que atribuem à educação o papel de negócio, a Educação Básica é vista como aparelho de reprodução dos ideais capitalistas com a ênfase em uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades almejados pelo mercado de trabalho. Para tal, invade a formação de professores com vista a formá-los para o ensino delimitado de seus interesses na em sua formação inicial docente. Fechando um ciclo de conformações, para garantir que o espaço de sala de aula será o de inculcação dos valores e preceitos dominantes, adentra a formação continuada, no espaço escolar, como aparelho de formação e controle da prática do professor.

Com o objetivo de alavancar os índices de desenvolvimento dos alunos, a formação continuada reassume o papel de treinamento de ensino dos professores dos conteúdos que serão contemplados nos processos avaliativos que integram o IDEB e por sua vez elevam os indicadores brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Limitam a formação do aluno ao que é avaliado externamente, por meio da limitação da formação docente no espaço escolar ao saber-fazer.

As tensões acerca dos retrocessos das políticas educacionais é resultante de uma lógica empresarial privatista, que atende aos ditames de uma agenda global com base nas proposições dos órgãos multilaterais. Assim, grupos compostos por agentes representantes de instituições privadas vem influenciando as políticas educacionais no Brasil com soluções instrumentais, aos problemas educacionais.

A aprovação da BNCC, por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, esteve fortemente articulada com os ideais mercadológicos defendidos por entidades que fazem parte do Movimento “Todos pela Educação” (TPE) e “Todos pela Base”. Movimento como esses são denominados por Ball (2014), de redes políticas, ou seja, um tipo de “social novo”, formados por pessoas com os mesmos interesses econômicos que se integram com objetivo de desenvolver demandas para novos clientes/consumidores. Tais redes políticas constituem novas formas de governanças que disputam projetos societários, sobretudo, pela classe dominante e setores conservadores da sociedade (BALL, 2020).

Com a aprovação da BNCC, a atenção passou a ser o alinhamento da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular, o que culminou na

aprovação das duas resoluções do CNE que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial (Resolução CNE/CP n. 2/2019) e continuada (Resolução CNE/CP n. 1/2020) dos professores.

Na presente pesquisa, das secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná (SME-PR), investigadas, que obtivemos retorno (43 SME), 100% informaram que a formação continuada que desenvolvem para os professores da Educação Básica, encontra-se fundamentada nos princípios da BNCC (BRASIL, 2017). Em alusão às políticas nacionais de formação de professores e as implicações no espaço escolar por meio da BNCC se confronta o impacto destas normativas no espaço escolar e o papel da formação continuada para as redes municipais.

Quando perguntamos sobre o objetivo da formação continuada realizada em seu município, obtivemos como resposta, em sua maioria, a necessidade de capacitar e atualizar os docentes envolvidos. Ao analisar os dados sobre a função da formação realizada em cada município, é perceptível que a formação continuada é realizada no viés pragmatista, na maioria das situações. Tal afirmação deriva das terminologias citadas: capacitação, atualização, aperfeiçoamento e suporte.

> O uso indiscriminado de diferentes terminologias, entendidos como sinônimos para a formação continuada, é algo comum tanto nas políticas educativas como no trabalho realizado na escola. Conhecer os conceitos por trás dessas terminologias, nos auxilia a compreender por que certas ações são propostas, justificadas e realizadas (MARIN, 1995).
>
> Os termos qualificação e reciclagem foi muito utilizado na década de 1980, sendo reconhecido como atualização pedagógica que se refere aos cursos rápidos e descontextualizados do cotidiano do professor e da escola. Conforme Marin (1995), a adoção da concepção e do termo “reciclagem” retrata na maioria das vezes, a proposição de cursos que são pensados por outros e repassados aos professores, com palestras e encontros esporádicos. Com isso, não leva em consideração a realidade da escola, bem como os saberes dos professores, privilegiando abordagens pragmáticas do saber fazer e restringindo um amplo universo que envolve o ensino, e abordando-o de forma superficial.

Segundo Brzezinski (2006) é possível observar uma mudança de paradigma dos cursos de formação continuada, na década de 1990 havia o cunho do treinamento do docente, voltado para ensino de novas técnicas e metodologias de ensino. Nos

anos 2000, a formação continuada passa a obter um caráter mais reflexivo e voltado para a investigação na escola da prática pedagógica.

A formação continuada nos últimos anos no Paraná, especificamente após a aprovação da BNCC passa a estar articulada com as habilidades e as competências trazidas no documento, aparelhando as finalidades educacionais à formação para o capital humano. Com isso, se recupera a perspectiva tecnicista dos anos de 1990, ao mesmo tempo em que se usa de uma reflexão pautada em um saber fazer, o que resulta em uma reflexão acrítica e superficial.

No estado do Paraná a formação continuada tornou-se oportunidade para o aparelhamento dos professores ao viés mercadológico, pois, ao ler as descrições sobre os objetivos da formação continuada, os dados revelam a intenção de elevar a qualidade do ensino, a partir do treinamento e reciclagem contínuos. As inovações pedagógicas, também fazem parte das respostas recebidas e estão voltadas para as estratégias e metas que contribuam para o planejamento docente, a partir de conhecimentos advindos da BNCC.

A formação continuada na perspectiva da indagação não é citada com ênfase nas respostas, obtidas por meio do instrumento de coleta de dados. Os documentos utilizados, não são citados no viés da análise sobre o modo em que foram elaborados (com ou sem participação das escolas). A legislação vigente é percebida enquanto aquela que deve ser aplicada na instituição, divergindo da compreensão de que a escola também é um espaço em que a política educacional acontece. A perspectiva da resistência e das contribuições que os profissionais do campo educacional podem apresentar constantemente não é contemplada nas respostas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse das redes políticas denunciadas por Ball (2014) em reestruturar o sistema educacional brasileiro, alcançou seus objetivos com a aprovação da BNCC em 2017, pois tal normativa alterou significativamente a Educação Básica e o Ensino Superior desde o currículo, a formação de professores e a avaliação nas escolas.

A BNCC indica uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades e a formação continuada ajustada a esse fim pode apresentar-se frágil para a reflexão da realidade escolar e social. Mas com uma forte lógica pragmática, performativa e imediatista. Escolas e professores acabam por reproduzir ideias

capitalistas, que vão na contramão de uma formação e atuação crítica dos professores.

Os últimos anos também foi possível perceber um amplo interesse de grupos empresariais no processo de formação dos professores. Com isso a formação continuada deixa de ser uma responsabilidade do Estado, e torna-se uma ferramenta importante para o fortalecimento das perspectivas mercadológicas na educação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** - Linha de Base. Brasília, DF : Inep, 2015.

BALL, S. J. **Educação Global S.A**.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020. 270 p.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** / colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124 f.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W.; KAILER, P.G.L. A Formação inicial de professores: os cursos de pedagogia das IES públicas do Paraná. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-18, 2020.

ENSINO DE FÍSICA E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Ewerton Luiz Silva[1]

RESUMO

Dados do DATASUS indicam que os acidentes terrestres no Brasil matam cerca de 45 mil pessoas por ano. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) estima que o custo econômico resultado dos acidentes de trânsito no Brasil seja de R$ 50 bilhões anuais. Os números da mortandade no trânsito e as consequências resultantes dos acidentes nos retratam a relevância social de ação educativa destinada a educar para o trânsito. Neste contexto, como os acidentes de trânsito costumam estar relacionados ao excesso de velocidade e a imprudência ao dirigir, acreditamos que o ensino de Física pode contribuir para mitigar esses dados alarmantes. "DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO", composto de seis artigos, foi proposto como capítulo VI da Lei 9.503, lei que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), apresenta-se como a panaceia para o trânsito, impondo responsabilidades ao Ministério da Educação (MEC) de implementar em seus sistemas, programas de caráter interdisciplinar com finalidade de educar para o trânsito em todos os níveis de ensino, da pré-escola ao nível superior. Na intenção de auxiliar nesse hercúleo trabalho de educar para o trânsito, este ensaio apresenta algumas possibilidades envolvendo situações no trânsito de veículos automotores contextualizadas em conceitos físicos. A metodologia utilizada na pesquisa pode ser caracterizada como de natureza exploratória e descritiva com abordagem qualitativo analítica. Para Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2008), o método qualitativo utiliza, fundamentalmente, três formas de recolha da informação: a) inquérito sob a forma oral ou escrita; b) observação; e c) análise documental. Nesta investigação, escolheu-se a análise documental para proceder a recolhimento da informação. Como resultados verificamos que conceitos clássicos que são tradicionalmente trabalhados no ensino de Física podem se relacionar com situações de trânsito como por exemplo, a velocidade de deslocamento de um veículo e à distância de seguimento entre veículos, o atrito que atua durante as frenagens e a diferença dentre atrito estático e atrito cinético, comparando freios convencionais e os Antilock Braking System (ABS), as forças presentes nas curvas e a resultante centrípeta, dentre outras situações que são apresentadas neste trabalho.

Palavras-chave: Educação para o Trânsito. Ensino de Física. Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

Uma abordagem educacional não deve ser exclusivamente pautada em perspectiva de tecnófilos, simplesmente por ser inadequado admitir que toda e qualquer tecnologia proporcione diretamente significados de progresso e unicamente bem-estar social. Muito menos considerar que essa abordagem possa ser alicerçada somente pela óptica de tecnófobos, acreditando que novas tecnologias não podem trazer quaisquer benefícios para humanidade, trazendo somente desgraças e desgostos para o homem. Como Postman (2003, p. 14) afirma "toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo". Um

1 Mestre em ensino de Física, IFC *campus* São Francisco do Sul ewerton.silva@ifc.edu.br.

exemplo de tecnologia que tenha essa lógica do terceiro incluído como mostrado anteriormente, podemos mencionar os veículos movidos a motor de explosão, fruto da transição entre a tecnocracia e o tecnopólio demarcado por Henry Ford na virada do século XX. Indiscutivelmente, os veículos automotores trouxeram mobilidade de passageiros e produtos antes inimagináveis. Porém, o crescimento desenfreado do número de veículos agrega sérios problemas causados pelo trânsito como a poluição atmosférica e sonora, que degradam o ambiente urbano. Apesar de toda sua complexidade, este trânsito de pessoas pode ser caracterizado como:

> [...] uma disputa pelo espaço físico, que reflete uma disputa pelo tempo e pelo acesso aos equipamentos urbanos, – é uma negociação permanente do espaço, coletiva e conflituosa. E essa negociação, dadas às características de nossa sociedade, não se dá entre pessoas iguais: a disputa pelo espaço tem uma base ideológica e política; depende de como as pessoas se veem na sociedade e de seu acesso real ao poder. (VASCONCELOS, 1985, p. 19).

Nessa caracterização de Vasconcelos, o trânsito surge como elemento básico de inevitável conflito entre seres humanos que, ao interagirem, apresentam-se ora como motoristas, ora passageiros, ciclistas ou pedestres. As interações no trânsito ocorrem entre pessoas com diferenças sociais e que têm diversos interesses, direitos e deveres. O que nos leva a pensar em quais são as possíveis maneiras de mediar e amenizar esse conflito.

A temática “trânsito” pode ser abordada de forma multidisciplinar, podendo ser vista sob a óptica legislativa, jurídica, psicológica, técnica, humana e pedagógica, a fim de minimizar os conflitos apontados no parágrafo anterior.

Para a óptica pedagógica, foi dada adequada e inédita ênfase no Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (BRASIL, 1997), cujo Capítulo VI – “Da educação para o trânsito” – apresenta, em seis artigos, a primeira legislação dedicada à educação voltada para o trânsito.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999, em seus pressupostos teóricos, defendem que o conhecimento científico seja utilizado para interpretar situações reais de relevância social. Nesse sentido, parece concordar com os propósitos dos PCNs promover em educação básica projetos de pesquisa em ensino com enfoque na temática “trânsito”.

ISSN: 2176 - 1396

Apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como abordagem de temas contemporâneos que interferem na vida humana, a educação para o trânsito surge como possibilidade de proposta pedagógica a ser materializada nos currículos dos sistemas e redes de ensino.

Alguns autores que escrevem sobre as frequentes inadequações no ensino de Física, mencionam a falta de contextualização e significado nos assuntos abordados, também o exagero no formalismo matemático.

Neste sentido, Marco Antônio Moreira, na perspectiva de um professor do instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com mais de 50 anos de experiência na educação básica, questiona e responde sobre os desafios no ensino de Física da seguinte maneira:

> Mas por que ocupar-se de desafios para o ensino da Física? Porque esse ensino é muito problemático. Porque os alunos não aprendem Física significativamente. Memorizam mecanicamente fórmulas, definições, respostas certas, para serem reproduzidas nas provas e esquecidas logo depois. (MOREIRA, 2021)

Na mesma toada, mas desta vez acusando as inconsistências frequentes no ensino de Física pela perspectiva dos estudantes, tanto dos anos finais do ensino fundamental quanto do ensino médio, Araujo et al (2018, p.2) destaca que:

> A Física é uma ciência que é vista tanto no final do Ensino Fundamental como também em todo Ensino Médio, temida pelos alunos por ser entendida como um aglomerado de fórmulas matemáticas, que precisam ser decoradas para as provas de acesso ao ensino superior.

Reconhecemos que o ensino de física pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos. Esse assunto também é defendido pela BNCC, quando indica que os conhecimentos da física ganham mais significado quando utilizados em problemáticas reais.

Enquanto a educação para o trânsito notadamente visa promover segurança e responsabilidade dos usuários das vias públicas, a inclusão de conceitos da Física no contexto do trânsito pode contribuir para ampliar a compreensão dos alunos sobre os fenômenos físicos envolvidos e promover atitudes seguras e responsáveis.

Nesse contexto, este estudo busca mostrar a possível integração entre o ensino de Física e a educação para o trânsito, para formar cidadãos conscientes, pois, apesar dos esforços em promover a educação para o trânsito, os índices em

ISSN: 2176 - 1396

acidentes de trânsito indicam que comportamentos inadequados ainda persistem, sobretudo em uma parcela da população que é jovem e economicamente ativa.

Como objetivo principal este estudo busca, além de resgatar um histórico sobre a educação para o trânsito, indicar a inclusão de alguns conceitos da Física no contexto do trânsito, apontando como isso pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, explorando as possíveis relações das leis do trânsito com as leis da Física.

2 METODOLOGIA

Inicialmente efetuou-se a revisão bibliográfica documental da legislação vigente que trata da educação para o trânsito, bem como de algumas publicações acerca do assunto, tanto de educação para o trânsito, quanto relacionando ensino de Física e educação para o trânsito. Em seguida buscou-se estabelecer uma série de conceitos de Física contextualizando os assuntos abordados em situações de trânsito. A pesquisa pode ser caracterizada como de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativo-analítica. Em consonância com Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2008), o método qualitativo utiliza, fundamentalmente, três formas de recolha da informação: a) inquérito sob a forma oral ou escrita (entrevista e questionário); b) observação; e c) análise documental. Nesta investigação, escolheu-se a análise documental para proceder a recolhimento da informação. Os documentos utilizados nesta pesquisa advêm da legislação vigente que aborda o assunto educação para o trânsito, bem como de publicações acerca do tema abordado, além de livros didáticos de Física que auxiliaram na pesquisa dos conteúdos de Física propostos.

3 UM HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

No primeiro CTB, promulgado em 1941, não há nenhuma referência ao tema “educação para o trânsito”. Na segunda edição do CTB de 1966 é possível perceber, mesmo que timidamente, certa menção ao tema. No Art. 4°, que trata da composição do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN), é inserido um representante do então Ministério da Educação e Cultura neste mesmo conselho. Já no Art. 5º do texto, que trata das competências do CONTRAN, é estabelecido pelo inciso XI, –

Promover e coordenar campanhas educativas de trânsito. Ainda no Art. 125º, atribui ao então MEC, que em parceria com o CONTRAN, promova e divulgue noções de trânsito nas escolas primárias e médias do País.

Notadamente, para educação voltada para o trânsito, faz-se necessário ofertar materiais educacionais didáticos, ou paradidáticos. No entanto, Araújo (1977, p. 9) já enfatizava a escassez desse material didático voltado para a educação para o trânsito, justificando assim, a dificuldade de se trabalhar em âmbito educacional sobre essa temática, ao mencionar que "A educação de trânsito no Brasil, em termos de abordagem didática, praticamente inexiste. […] E a razão da dificuldade de se ministrar a matéria didaticamente, reside justamente aí."

De forma análoga, quase uma década depois, a precariedade de educação voltada para a temática "trânsito" no sistema educacional brasileiro é também evidenciada por Vasconcelos (1985, p. 77):

> O processo educacional no Brasil pode ser considerado muito deficiente: não há atividade escolar adequada, o exame de habilitação é falho e as campanhas são esporádicas, sem planejamento global. É por isso que um dos temas de trânsito em que há mais consenso no país refere-se à precariedade do nosso sistema de educação.

Para empregar esforços na organização racional dos espaços em torno do homem, surge legalmente, como verdadeira panaceia do trânsito, a educação para o trânsito. O novo CTB, promulgado em 23 de setembro 1997 e em vigor desde 22 de janeiro de 1998, a Lei 9.503 instituiu o Código de Trânsito Brasileiro, cujo capítulo VI, intitulado "Da Educação Para O Trânsito", apresenta em seis artigos, de forma inédita, as principais diretrizes para a promoção e organização de educação voltada para o trânsito.

Apesar de a nomenclatura utilizada não estar em consonância com a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar a educação básica, educação infantil, ensino fundamental, médio e o ensino superior, como pré-escolas, escolas de 1º, 2º, e 3º graus, isso não exclui em nada a importância do documento.

Após a determinação de educar para o trânsito estabelecida pelo CTB, pode-se destacar o surgimento de algumas propostas pedagógicas com metodologias voltadas para formação de hábitos e atitudes capazes de modificar comportamentos e procedimentos diante da complexidade do trânsito. Como exemplo temos, um

material destinado ao ensino fundamental na forma de cartilha, foi distribuído pelo Governo Federal em parceria com o MEC e o CONTRAN, com o objetivo de educar as crianças na primeira fase escolar. A cartilha, intitulada “A caminho da escola: uma aula de trânsito para crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental” tinha o intuito de desenvolver a cidadania e a responsabilidade das crianças, consideradas fundamentais para a formação de adultos educados para o trânsito. Outro exemplo de ação pedagógica com finalidade de educar para o trânsito aparece em “Moto-perpétuo: a segurança através da ciência e da educação” (1999), programa de educação para o trânsito elaborado pela indústria de veículos automotores Fiat, em parceria com o MEC voltado para o ensino médio. Esse programa apresentava cartilha para alunos, material para o professor e vídeo com os conteúdos apresentados no material impresso.

No estado de Santa Catarina, em 19 de outubro de 1999, a lei 11.194 em seu Art. 1º institui o ensino de noções básicas de trânsito nos planos curriculares das escolas de educação básica da rede pública estadual. Já em seu Art. 2º a referida lei estabelece como conteúdo básico para educação para o trânsito: I – aspectos do CTB e legislação afim; II – direção defensiva; III – sinais e placas indicativas; IV – segurança do pedestre. Audaciosamente, em seu Art. 3º essa lei determina que a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto tem prazo de noventa dias, a contar da publicação da lei, para normatizar a implantação, periodicidade, conteúdo e outras questões relativas à matéria.

Um marco importante na história da educação para o trânsito ocorre em agosto de 2004 quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o parecer CNE/CEB 22/2004 que apresenta resposta ao Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) sobre solicitação enviada ao colegiado. O DENATRAN solicitou estudos para incluir a educação para o trânsito em instituições de ensino de educação básica no País. No parecer o CNE argumenta que com o advento da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não é conveniente a inclusão compulsória da disciplina Educação para o Trânsito por decisão normativa federal. Nesse sentido, o CNE afirma que as instituições brasileiras devam sim considerar em seus projetos pedagógicos a busca de comportamentos adequados no trânsito e ainda sugeriu ao DENATRAN a produção de material de apoio para que as escolas utilizem em seus projetos de educação para o trânsito.

ISSN: 2176 - 1396

Então, em 03 de junho de 2009, surge a publicação da Portaria 147 do DENATRAN, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para o Trânsito na Pré-Escola e no Ensino Fundamental, com o objetivo de atender à indicação do parecer CNE/CEB 22/2004, bem como o que está disposto no CTB sobre educação para o trânsito.

Por meio da publicação de tais Diretrizes, o DENATRAN apresenta sua pretensão de orientar e auxiliar educadores desses níveis de ensino para uma prática pedagógica voltada para o trânsito. Também é intenção dos autores das referidas diretrizes que venham a promover atitudes em prol do bem comum a partir da análise e reflexão sobre o comportamento seguro no trânsito, considerando que:

> […] por meio da educação será possível reduzir o número de mortos e feridos em acidentes de trânsito e construir uma cultura de paz no espaço público. Isso porque a educação para o trânsito requer ações comprometidas com informações, mas, sobretudo, com valores ligados à ética e à cidadania. (DENATRAN, 1997).

Os conteúdos propostos nessas diretrizes respeitam orientações do MEC no âmbito da organização curricular do Ensino Fundamental. Conteúdos estes que referenciam o princípio da prevalência dos direitos humanos, em consonância com os princípios estabelecidos tanto pela Constituição Brasileira quanto pelo CTB.

Em última análise das diretrizes, destaca-se que ainda determinam orientações didáticas para as ações pedagógicas destinadas a educar para o trânsito, propondo isto com a finalidade de dar visão abrangente acerca da temática “trânsito”. Também são apresentadas sugestões nessas orientações didáticas, tanto teóricas quanto metodológicas, para que a temática “trânsito” possa ser inserida em todas as áreas curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental: na língua portuguesa, na matemática, na história, na geografia, nas ciências naturais, na educação física e na arte.

Neste apanhado histórico sobre educação para o trânsito, verifica-se que, com exceção da produção do material paradidático “moto-perpétuo”, que vale lembrar, só abarcava as disciplinas de física e biologia, em relação ao ensino médio, não houve o desenvolvimento por parte dos órgãos competentes, de diretrizes como aporte teórico para fundamentar o fazer docente sobre a temática sobretudo no itinerário formativo do ensino médio.

4 CONCEITOS DE FÍSICA RELACIONADOS A SITUAÇÕES DE TRÂNSITO

Notadamente a Física está presente em diversas situações do cotidiano, e em situações de trânsito não é diferente. Conceitos físicos como velocidade, princípio da inércia, força de atrito, resultante centrípeta, momento e impulso e energia cinética são alguns dos conceitos que podem ser aplicados para entender melhor como os veículos se comportam nas estradas e como dirigir de forma mais segura.

Em cinemática, o conceito de velocidade pode facilmente ser relacionada com à distância de seguimento entre veículos. Quanto maior a velocidade, maior deve ser a distância a ser mantida entre os veículos para que haja tempo suficiente para reagir a situação inesperada e evitar a colisão.

Na dinâmica, o princípio da inércia está fortemente associado ao uso de itens como cinto de segurança e encosto para cabeça. A força de atrito também é um conceito importante na dinâmica e está relacionada com a frenagem dos veículos, bem como sobre o funcionamento dos diferentes sistemas de freio. Um veículo freia, a força de atrito entre os pneus e o solo é responsável por diminuir sua velocidade. Sistemas de freio com ABS *(Anti-lock Braking System)* são capazes de controlar a força de atrito para evitar que os pneus derrapem e percam aderência com o solo.

Resultante centrípeta é um conceito físico indispensável para investigar a execução de curvas pelos veículos. Quando um veículo faz curva, a resultante centrípeta compreende as forças que atuam para mantê-lo em trajetória curvilínea.

O impulso e a variação do momento linear também são conceitos relevantes no trânsito. Eles estão relacionados com o funcionamento do *air-bag*, um dispositivo de segurança que ajuda a proteger os ocupantes do veículo em caso de colisão. Quando um veículo colide, o impulso gerado pela variação do momento linear é absorvido pelo *air-bag*, que se infla rapidamente para reduzir a força média exercida sobre os passageiros aumentando o tempo de impulso, reduzindo o risco de lesões.

A energia cinética é um conceito bastante importante de ser investigado em situações de trânsito. Energia associada ao movimento, cinética é diretamente proporcional a massa e ao quadrado da sua velocidade, e pode ser relacionada com o trabalho de deformação dos veículos durante colisão. A relação quadrática com a velocidade, significa que quanto maior a velocidade do veículo, maior ao quadrado será a energia cinética envolvida na colisão e, consequentemente, maior ao quadrado será o trabalho de deformação necessário para absorver essa energia.

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como produto da investigação deste trabalho destaca-se que a temática da educação para o trânsito está presente nos seguintes documentos oficiais: No CTB, na Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997; Como tema transversal dos PCN´s, e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); Na Portaria 147 do DENATRAN que estabelece as diretrizes curriculares nacionais da educação paro o trânsito na pré-escola e no ensino fundamental.

De maneira indireta, mas que pode ser considerado como produto desta investigação, percebemos que a temática trânsito aparece em alguns dos livros didáticos pesquisados de forma superficial, usando exemplos do trânsito como: itens de segurança de veículos, semáforos, curvas, derrapagens entre outros, a fim de caracterizar os conceitos de velocidade média, aceleração, as leis de Newton e suas aplicações, bem como a força de atrito, a força de arrasto, a energia cinética dentre outros conceitos da Física.

Verificamos que existem vários conceitos da Física que podem estudados sob a perspectiva de situações de trânsito, mostrando assim que existe aderência com as proposições da legislação que propõe a educação para o trânsito. Dentre as possíveis relações das leis de trânsito com os conceitos físicos podemos destacar: A velocidade media com distância de seguimento entre veículos automores; O princípio da inércia, ou primeira Lei de Newton, com a utilização de cinto de segurança por motoristas e passaeiros, bem como do encosto para cabeça; A força de atrito, estático e/ou dinâmico, com situações de frenagens, com sistemas de frenagem com ou sem ABS; A força do arrasto com, ou seja, a resistência do ar ao movimento com o consumo dos veículos; A resultante centrípeta, e as forças que compõem essa resultante, com a execução de curvas; As colisões de veículos e o trabalho de deformação com a variação da energia cinética; A variação do momento linear, o impulso, e o princípio físico de funcionamento do air-bag.

Também como conclusão do presente trabalho podemos considerar que a temática envolvida no projeto de pesquisa não foi esgotada e que poderemos dar continuidade investigando outros tópicos que extrapolam os tópicos de mecânica clássica que foi nesta pesquisa identificado, bem como possíveis relações com outras áreas das ciências da natureza, ou das ciências humanas.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adjanny Vieira Brito de; ALVES, Eliane Pereira. **Física e educação no trânsito.** Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47433. Acesso em: 13 de jul. 2023

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em: 13 de jul. 2023.

_____. Departamento Nacional de Trânsito. **Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério das Cidades, 2009.

BOGDAN, Robert Charterhouse; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais:ética.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Media e Tecnológica, 2002.

MOREIRA, M. A. **Desafios no ensino da física.** Revista Brasileira de Ensino de Física, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451. Acesso em: 18 de jul de 2023.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia.** São Paulo: Nobel,1994.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

VASCONCELOS, E. A. **O que é trânsito?.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

A INTERDISCIPLINARIDADE DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO DA ENGENHARIA: ASPECTOS PRINCIPAIS REVELADOS NAS PESQUISAS

Larissa Aparecida Wachholz[1]

Arnold Vinicius Prado Souza[2]

Giane Fernanda Schneider Gross[3]

Adan Santos Martens[4]

Fábio Vicente da Silva Santos[5]

RESUMO

Este estudo tem como intuito mapear aspectos principais revelados nas análises de artigos que envolvessem os saberes docentes, a interdisciplinaridade e o ensino de engenharia. Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa de revisão narrativa com critérios sistemáticos, fazendo uso da metodologia *Methodi Ordinatio*, percorrendo nove etapas para a seleção de trabalhos. Após aplicação das etapas, foram selecionados e analisados dez estudos publicados entre os anos de 2013 e 2022. Com isso, foi possível identificar três aspectos principais compreendidos entre as pesquisas, que mais se destacaram nas análises, os quais foram: o modelo TPACK, a metodologia STEM e o uso das tecnologias no trabalho docente. Os aspectos destacados nos estudos direcionam para que seja considerada na formação de professores os saberes docentes, o uso de tecnologia, aportes teóricos a partir de ações que oportunizem momentos de Desenvolvimento Profissional a partir da realização de estudos das ciências e da tecnologia. Desse modo, compreende-se que um docente em formação precisa se envolver em práticas que possibilitem desenvolver e aprofundar conhecimentos pedagógicos, disciplinares, tecnológicos e científicos, a partir de modelos de conhecimentos dos conteúdos e da pedagogia, para que assim, resultem em ações significativas durante as experiências e ações em sala de aula.

Palavras-chave: Engenharias. Tecnologias. Interdisciplinaridade. Methodi Ordinatio.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos saberes dos professores, que caracterizam o ofício da profissão, se desenvolve ao longo do trabalho docente a partir de suas ações, das experiências, da disciplina que atua, da formação, além de outros aspectos que se

[1] Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, larissawachholz@alunos.utfpr.edu.br
[2] Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, arnoldvinicius@alunos.utfpr.edu.br
[3] Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, giane.fer@gmail.com
[4] Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR, adanm9090@gmail.com
[5] Mestrando em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEPG, binho08f@hotmail.com

complementam e auxiliam na atuação. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) destacam a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Esses saberes estão diretamente ligados à ação docente quando misturados, combinados e organizados.

Os diversos saberes docentes trazem uma importância na forma de organização do planejamento de uma aula, bem como a postura do professor e a experiência. Sendo assim, para dar suporte à análise deste estudo, utilizou-se como metodologia a *Methodi Ordinatio* (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015), para auxiliar na filtragem dos materiais que formariam o portfólio sobre os saberes docentes no ensino de engenharia destacados nas pesquisas entre os anos de 2013 a 2022.

A intenção dessa proposta, refere-se a avaliar trabalhos existentes e mapear os aspectos principais de pesquisa, relacionadas à interdisciplinaridade dos saberes docentes no ensino da engenharia, com intuito de proporcionar conhecimento para professores pesquisadores sobre conteúdos científicos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo, cujo objetivo é mapear os aspectos principais de pesquisa relacionadas à interdisciplinaridade dos saberes docentes no ensino da engenharia, caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura fazendo uso de critérios sistemáticos. Para realizar a pesquisa exploratória, optou-se pelo uso da *Methodi Ordinatio*, que busca classificar os trabalhos por sua relevância, levando em conta o ano de publicação do artigo, fator de impacto do periódico e número de citações (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015). Para isso, a metodologia divide-se em nove etapas.

A primeira etapa refere-se à definição da intenção de pesquisa, que neste caso foi determinar a relação da interdisciplinaridade com os saberes docentes no ensino da engenharia, por meio de uma revisão de literatura. Com a definição determinada, iniciou-se a segunda etapa, na qual realizou-se uma pesquisa preliminar nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* (WoS), com variação de descritores e operadores booleanos. As palavras-chave utilizadas nesta fase foram: "*teaching knowledge*",

"*teacher knowledge*", "*interdisciplinary*", "*engineering education*", "*engineering*".

Após a busca preliminar, na terceira etapa, foram definidas a combinação de palavras-chave e as bases de dados definitivas para a pesquisa. Neste sentido, os autores estabeleceram para atingir o objetivo do estudo a combinação "*teacher knowledge*" AND "*interdisciplinary*" AND "*engineering education*", utilizadas nas bases *WoS* e *Scopus*.

Na quarta etapa ocorreu a pesquisa definitiva, com a busca de artigos de periódicos avaliados por pares nas bases de dados citadas, com recorte temporal dos últimos dez anos (2013-2022). Foram localizados 169 documentos na *Scopus* e 97 documentos na *WoS*, totalizando 266 artigos no portfólio bruto.

Em seguida, na quinta etapa, foram aplicados, com auxílio do gerenciador de referências *Mendeley*, os seguintes procedimentos de filtragem: I. Exclusão de documentos duplicados (0 documentos deletados); II. Leitura dos títulos e resumos para eliminar artigos fora do escopo da pesquisa (220 documentos deletados); III. Conferência dos trabalhos para garantir que apenas restassem artigos publicados em periódicos (0 documentos deletados), como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Procedimentos de filtragem da pesquisa (Etapa 5)

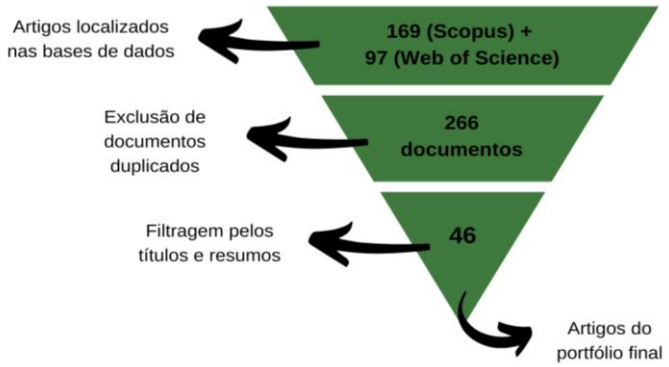

Fonte: Autores (2022).

Na sexta etapa, os dados do portfólio final foram exportados para o *software JabRef* com intuito de gerenciar os dados, e posteriormente, organizados em uma planilha no Excel. Com todas as informações necessárias, esses dados foram exportados para a planilha *RankIn*, desenvolvida por Pagani, Pedroso e Picinin (2021), em que é possível localizar os fatores de impacto e número de citações dos artigos de forma automatizada.

Com a tabulação das informações, iniciou-se a sétima etapa, que se refere à classificação dos documentos por meio da equação *Index Ordinatio*, em que IF

representa o fator de impacto dos periódicos; α é um valor de ponderação atribuído pelo pesquisador, variando de 0 a 10; *ResearchYear* é o ano de realização da pesquisa; *PublishYear* o ano de publicação do artigo do portfólio; e ΣCi representa o número citações (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015):

$$InOrdinatio = (IF/ /1{,}000) + \alpha * [10-(ResearchYear - PublishYear)] + (\Sigma Ci))$$

Após a aplicação da equação, os artigos foram classificados de acordo com o valor *InOrdinatio*, em que a relevância foi medida do maior para o menor.

Na oitava etapa ocorreu a localização dos trabalhos completos para leitura na íntegra. Para esta pesquisa, os autores optaram pela leitura de 10 artigos, selecionados a partir do cálculo da média do *InOrdinatio* acumulado. Por fim, na nona etapa, os documentos foram lidos e analisados de acordo com os objetivos, metodologia e resultados.

3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme citado anteriormente, na nona etapa da *Methodi Ordinatio,* foram selecionados os dez artigos com maior *InOrdinatio* do portfólio para leitura na íntegra e análise dos dados. Estes foram delimitados mediante a média realizada, dos 46 artigos, de acordo com o *InOrdinatio* de cada artigo. A média foi de 107,00, e em decorrência a ela, foram escolhidos os 10 trabalhos com *InOrdinatio* maior para leitura e análise. Na Tabela 1, encontram-se os trabalhos juntamente com seus títulos, ano e *InOrdinatio*.

Tabela 1 – Descrição dos dez trabalhos com maior relevância, de acordo com o *InOrdinatio*

Núm.	Título do artigo	Ano	*InOrdinatio*
1º	Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience	2019	295,00
2º	The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: Comparing structural equation modeling approaches	2018	278,00
3º	Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education	2019	261,00
4º	The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science	2015	251,00
5º	Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching	2017	236,00
6º	Teacher Professional Development for Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education: A Review from the Perspectives of Technological Pedagogical Content (TPACK)	2019	164,00
7º	Formation of Design and Research Competencies in Future Teachers in the Framework of STEAM Education	2020	148,00

ISSN: 2176 - 1396

8º	Validating and Modelling Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge for Integrative Science, Technology, Engineering and Mathematics Education	2019	112,00
9º	The influence of a design-based elective STEM course on pre-service chemistry teachers' content knowledge, STEM conceptions, and engineering views	2018	110,00
10º	Indonesian science, mathematics, and engineering preservice teachers' experiences in stem-tpack design-based learning	2020	109,00

Fonte: Autores, (2022).

Para uma melhor compreensão de como cada uma das pesquisas aconteceram, evidencia-se no Quadro 1 a categorização metodológica dos dez estudos, com intuito de indicar ao leitor, quais tipos de pesquisa, forma de análise, características e procedimentos utilizados no decorrer das pesquisas.

Quadro 1 – Categorização metodológica das pesquisas

Trabalho	Tipo de pesquisa	Forma de análise	Característica da pesquisa	Procedimentos
1	Campo	Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso
2	Campo	Qualitativa	Interpretativa	Estudo de caso
3	Campo	Quali-Quantitativo	Descritiva	Estudo de caso
4	Campo	Quali-Quantitativo	Interpretativa	Estudos de caso
5	Campo	Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso
6	Bibliográfica	Qualitativa	Descritiva	Documental
7	Campo	Quali-Quantitativo	Exploratória	Estudo de caso
8	Campo	Qualitativo	Descritiva	Estudo de caso
9	Campo	Quali-Quantitativo	Descritiva	Estudo de caso
10	Campo	Qualitativa	Exploratória	Estudo de caso

Fonte: Autores, (2022).

Observa-se assim, que grande parte das pesquisas analisadas utilizaram o estudo de caso como procedimento de pesquisa, focando, principalmente, em análises qualitativas ou quali-quantitativas. Apresenta-se a seguir (Quadro 2) uma breve síntese de cada uma das pesquisas, procurando evidenciar os objetivos delimitados nos estudos e quais resultados foram encontrados.

Quadro 2: Síntese dos trabalhos

Trab.	Autor (ano)	Síntese	Aspectos principais
1	FARJON; SMITS; VOOGT (2019).	Apresentam o modelo *will, skill and tool* (WST) que descreve diversas influências que a integração da tecnologia ao ser utilizada por professores a partir do conceito do *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Os resultados indicaram, a partir do estudo, que os professores mostraram uma pontuação relativamente alta na vontade (atitudes e crenças em relação à tecnologia) e média na experiência (experiência na integração da tecnologia de aprendizagem), habilidade (competência no uso da tecnologia) e ferramenta (acesso à tecnologia) no início de seu programa.	TPACK Tecnologias
2	SCHERER *et al.* (2018).	A pesquisa verificou as atitudes que poderiam ser estruturadas a partir das questões que tangem ao uso da tecnologia educacional e as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores. Diante do exposto, a pesquisa apresentou-se como um forte encorajamento para professores desenvolverem práticas com o uso de diferentes tecnologias a partir de metodologias diferenciadas.	TPACK Tecnologias
3	AMHAG; HELLSTRÖM; STIGMAR (2019).	Identificou o uso de ferramentas digitais por formadores de professores e sua necessidade de competência digital no ensino superior, verificando como os formadores usam as ferramentas digitais e que tipo de treinamento os formadores de professores precisam. Concluíram que os formadores de professores não faziam uso de ferramentas digitais principalmente para fins pedagógicos, destacando como necessário o apoio pedagógico amplo e contínuo no campo de criar ambientes digitais de ensino e de aprendizagem.	TPACK Tecnologias
4	SIEW; AMIR; CHONG (2015).	A pesquisa examinou uma série de ideias sobre como aumentar a conscientização dos professores sobre o ensino de ciências por meio de abordagens STEM, para assim investigar as percepções de 25 professores da Malásia sobre o uso da metodologia STEM. Os autores concluem no estudo que precisam ser pensados e repensados muitos pontos sobre o uso da metodologia, desde a criação de formação de professores até programas de aprendizagens a partir de uma reestruturação curricular das disciplinas de ciências e matemática, como isso é um desafio, os autores destacam a falta de tempo dos professores participarem de projetos iniciais para discutirem a STEM.	STEM Tecnologias
5	MUBARAK, *et al.* (2015).	A proposta do artigo é trabalhar com o Desenvolvimento Profissional, que é entendido pelos proponentes do estudo como um guia para auxiliar os professores no processo de transformação. Observou-se que não houve diferenças significativas na aplicação do pré teste e do, pós teste, embora no geral exista benefícios de estruturas gerais de DP, existem particularidades de cada grupo. Nota-se ainda que os desenvolvedores de programas devem ser flexíveis e atender às diversas necessidades docentes, oportunizando a esses professores aprimorarem as habilidades de trabalho em equipe.	STEM Tecnologias DP
6	CHING (2018).	Propôs uma revisão de literatura contando com vinte (20) estudos que abordam o DP de professores para a educação STEM. Fizeram o indicativo de que o fenômeno central para um melhor aproveitamento e desenvolvimento nesse tipo de educação refere-se a como é direcionado o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia em STEM, pois para que exista esse trabalho há uma exigência de fazer essa integração dos três aspectos elencados associados por meio do design.	STEM TPACK

7	ANISIMOVA *et al*. (2020)	Este estudo apresenta a educação STEM como uma tecnologia inovadora, propõe que o sistema de educação pedagógico tem a função de produzir um treinamento relevante de competências necessárias aos docentes, propondo como relevantes metaassunto e habilidades de design e pesquisa. A partir do estudo notou-se resistência na utilização de inovações para o ensino, uma parcela considerável, não conheciam a educação STEM e sua utilização, outros não sentiam-se confortáveis para trabalhar com esses programas, uma taxa de aproximadamente 10% tinham segurança em trabalhar com atividades propostas na educação STEM. Percebeu-se com esses dados que é necessário na formação inicial de professores trabalhar com esses novos modelos de programas educacionais.	STEM Tecnologia
8	CHING *et al.* (2019).	O estudo adota o quadro do conhecimento do TPACK para desenvolver o Inquérito de Conhecimento Pedagógico Tecnológico STEM para avaliar as autofixas dos professores sobre as dimensões do conhecimento. Faz também uma investigação sobre as quatro dimensões do conhecimento que são: conhecimento das ciências pedagógicas tecnológicas (TPSK), conhecimento das matemáticas pedagógicas tecnológicas (TPMK), conhecimento da engenharia pedagógica tecnológica (TPEK) e STEM integradora. Como resultados observou-se em um contexto geral a estrutura TPACK, pode ser uma possibilidade para promover a eficácia de professores no ensino da STEM.	STEM TPACK Quatro dimensões do conhecimento
9	AYDIN-GUNBATAR *et al*. (2018)	Os autores buscaram compreender a influência de um curso sobre concepções STEM, design e projetos de engenharia na prática de professores em formação, que nunca tiveram contato com a educação STEM. Observaram que o curso STEM influenciou significativamente no aprofundamento dos conhecimentos. Além disso, houve um desenvolvimento relevante nas visões e design de engenharia. Outro aspecto a se destacar é que os professores enfatizaram a natureza interdisciplinar na educação STEM e a importância de relacioná-la com problemas reais, por meio da aprendizagem por investigação e/ou baseada em problemas (PBL).	STEM Design de engenharia
10	CHAI; RAHMAWAT; JONG (2020)	Apresenta resultados de uma experiência realizada com professores em formação de ciências, matemática, ciências da computação e engenharia, os quais formaram grupos interdisciplinares para a criação de um site de aprendizagem STEM-TPACK. Os pesquisadores verificaram que após o co-projeto do site, os professores desenvolveram seus conhecimentos em STEM, mas enfrentaram desafios para comunicar esse conteúdo e para relacioná-lo com problemas reais de design. Por fim, foi possível observar que o projeto interdisciplinar teve relevância no DP dos professores em formação.	STEM TPACK DP

Fonte: Autores (2022).

Com o demonstrativo das sínteses foi possível verificar os aspectos principais envolvidos em cada artigo, os quais compreendem: STEM (7); TPACK (6); tecnologias (6). Os conceitos envolvidos nas pesquisas podem direcionar para o trabalho interdisciplinar nos cursos de engenharia. Observa-se, por exemplo, que há um grande foco em pesquisas sobre os saberes docentes na educação STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), a qual refere-se a uma abordagem interdisciplinar envolvendo conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática

(AYDIN-GUNBATAR *et al.,* 2018). Em grande parte dos trabalhos analisados, essas disciplinas são abordadas no ensino da engenharia de maneira integrada, voltadas para a concepção de projetos e solução de problemas do cotidiano. Fica nítido neste ponto, a relevância dos saberes tecnológicos e científicos na prática docente de engenheiros.

O segundo aspecto principal, destacado nas análises, foi o modelo TPACK (Conhecimento pedagógico e tecnológico de conteúdo) e o terceiro o uso da tecnologia. O modelo teórico (TPACK) destaca uma linguagem comum para discutir a integração da tecnologia na educação (SCHERER *et al*., 2018) e pode ser compreendido como a base dos conhecimentos dos professores quando fazem uso das tecnologias na educação, com suas origens em Shulman (1986; 1987) apresentam os tipos de conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas.

Desta forma, a partir dos dez artigos verifica-se que a tecnologia se apresenta como um importante recurso para o uso da interdisciplinaridade no ensino de engenharia, considerando que o professor precisa aprender a utilizá-la em processos formativos que busquem o DP docente.

De acordo com os três aspectos destacados, STEM, TPACK e uso de tecnologias, compreende-se que as pesquisas estão voltadas para o ensino que vincula os saberes de tecnologia e ciência às disciplinas da engenharia, envolvendo propósitos de prática docente que vão além da grade curricular. Assim, surge a possibilidade de os professores, que atuam em cursos de engenharia, utilizarem recursos que ampliem métodos de ação, especialmente voltados para o ensino de ciências, com foco na interdisciplinaridade. Neste sentido, de acordo com as pesquisas, os saberes docentes contemplam a utilização de diferentes metodologias, tipos de conhecimentos e recursos tecnológicos que podem ser adaptados às melhores opções de uso, proporcionando um melhor desenvolvimento científico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de avaliar os trabalhos existentes e mapear os aspectos principais de pesquisa relacionadas à interdisciplinaridade dos saberes docentes no ensino da engenharia, este estudo evidenciou que a educação STEM vinculada à formação de professores é muito significativa, se levar em conta que é difícil conceber as características dos saberes docentes, sendo profundamente sociais, sem relacioná-

los com o habitual do dia-a-dia dos docentes, uma vez que esses saberes são manifestados em sua prática docente, passando assim por diversas adequações e modificações (TARDIF, 2012).

No entanto, procurar realizar práticas docentes que envolvam diferentes métodos de ensino como o TPACK e a STEM pode se apresentar como alicerce para o trabalho interdisciplinar nos cursos de engenharia. Os artigos analisados destacaram a importância dos saberes docentes, o uso de tecnologia, aportes teóricos e, consequentemente, ações que oportunizem que os professores em formação inicial ou continuada consigam aprender diversos conhecimentos, como das ciências e da tecnologia, e práticas que possibilitem desenvolver e aprofundar conhecimentos pedagógicos. Diante disso, é importante destacar a necessidade de formações voltadas para mobilizações e DP coletivo, proporcionando que professores e pesquisadores consigam explanar e ampliar seus saberes. Entretanto, reitera-se a relevância de aprofundamentos científicos para estes aspectos principais (TPACK e STEM), incluindo práticas com professores e estudantes, para que seja possível avaliar tanto o conhecimento docente quanto o estudantil.

Agradecimentos e apoios

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

AL SALAMI, Mubarak K.; MAKELA, Carole J.; DE MIRANDA, Michael A. Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary STEM teaching. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 27, n. 1, p. 63-88, 2017.

AMHAG, Lisbeth; HELLSTRÖM, Lisa; STIGMAR, Martin. Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 35, n. 4, p. 203-220, 2019.

ANISIMOVA, Tatiana; SABIROVA, Fairuza; SHATUNOVA, Olga. Formação de competências de design e pesquisa em futuros professores no âmbito da educação STEAM. **Revista Internacional de Tecnologias Emergentes na Aprendizagem (iJET),** v. 15, n. 2, p. 204-217, 2020.

AYDIN-GUNBATAR, Sevgi et al. The influence of a design-based elective STEM course on pre-service chemistry teachers' content knowledge, STEM conceptions, and engineering views. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 19, n. 3, p. 954-972, 2018.

CHAI, Ching Sing; RAHMAWATI, Yuli; JONG, Morris Siu-Yung. Indonesian science, mathematics, and engineering preservice teachers' experiences in STEM-TPACK design-based learning. **Sustainability**, v. 12, n. 21, p. 9050, 2020.

CHAI, Ching Sing. Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A review from the perspectives of technological pedagogical content (TPACK). **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 28, n. 1, p. 5-13, 2019.

CHAI, Ching Sing et al. Validating and Modelling Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge for Integrative Science, Technology, Engineering and Mathemat-ics Education. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 22, n. 3, p. 61-73, 2019.

FARJON, Daan; SMITS, Anneke; VOOGT, Joke. Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. **Computers & Education**, v. 130, p. 81-93, 2019.

HUGHES, Janette et al. What makes a maker teacher? Examining key characteristics of two maker educators. **International Journal of Educational Research Open**, v. 3, p. 100118, 2022.

PAGANI, R. N.; PEDROSO, B.; PICININ, C. T. Ferramenta para operacionalização quantitativa, ranqueamento e organização de dados, RankIn. 2021. Patente: Programa de Computador. Número do registro: 512021002568-7, data de registro: 07/07/2021, título: "Ferramenta para operacionalização quantitativa, ranqueamento e organização de dados RankIn", Instituição de registro: INPI - Instituto Nacional de Propriedade Industrial.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; RESENDE, L. M. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics,** v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015.

SCHERER, Ronny et al. The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: Comparing structural equation modeling approaches. **Computers in Human Behavior**, v. 80, p. 67-80, 2018.

SIEW, Nyet Moi; AMIR, Nazir; CHONG, Chin Lu. As percepções de professores em serviço e em serviço sobre uma abordagem STEM baseada em projetos para o ensino de ciências. **SpringerPlus**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, n.4, p. 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis. Vozes: 2012. 325p.

VIVÊNCIAS NA ESCOLA-CAMPO: UM OLHAR DE RESIDENTE

Luisa Cabral Kiel[1]

RESUMO

O presente artigo aborda algumas considerações sobre o que é o Programa de Residência Pedagógica e suas potencialidades, buscando responder a seguinte questão: quais as contribuições da participação na residência pedagógica para a formação inicial docente? Tem como o objetivo relatar as experiências vivenciadas de uma residente, apresentando as atividades ocorridas durante os meses trabalhados. Desde novembro de 2022, graduanda da Pontifícia Universidade do Paraná em Curitiba, realiza o programa na Escola Municipal Cerro Azul, no bairro Tingui, na sala do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Para realizar O trabalho é de abordagem qualitativa, com base na coleta de dados, rotina da observação e anotações, em contato com as atividades realizadas e as situações vivenciadas em escola-campo por esta residente, em diálogo com as reflexões de autores como Martin, Souza, Filho (2021); Panizollo (2012) e Dalben (2006) e com a Base Nacional Comum Curricular (2018). As observações trouxeram uma nova percepção em relação às especificidades de uma sala de aula do ensino fundamental; ciclo 1, oportunizando conhecer melhor essa etapa de ensino, portanto, enriquecendo a bagagem como futura professora e possibilitando a elaboração de uma sequência didática mais contextualizada com a realidade dos alunos da escola-campo. Assim, percebe-se que para uma atuação docente que garanta uma aprendizagem plena e crítica, é necessário conhecer a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Escola-campo. Formação Docente Inicial. Programa de Residência Pedagógica. Vivências. Residente.

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute como são realizadas as vivencias de uma residente dentro da escola-campo. Mas, o que é a Residência? No dia 18 de março de 2018, foi normatizado no Brasil, descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Ministério da Educação (MEC), oferecido as licenciaturas, proporcionando diversas experiências dentro da escola-campo, objetivando a teoria-prática, para melhoria da formação inicial e continuada dos professores.

> As atividades dos/das residentes nas escolas-campo ocorreram em etapas articuladas e prevendo gradativa inserção, imersão e autonomia, como: reconhecimento e familiarização com o contexto escolar; vivências nos diversos espaços e atividades da escola-campo; observações e interações junto aos Anos Iniciais; compreensão dos processos pedagógicos e de gestão e estudo dos documentos, como o Projeto Político-Pedagógico; reconhecimento da estrutura e composição curricular dos Anos Iniciais, dos

[1] Titulação, instituição e e-mail.

> planos de ensino e dos processos de condução e mediação pedagógica em sala de aula; organização de proposta docente (projeto de docência) e planos de aula; prática docente (regência) e relatório final. (MARTINS; SOUZA; FILHO, 2021, p.16)

A partir de novembro de 2022, a graduanda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), reside na Escola Municipal Cerro Azul em Curitiba, no bairro Tingui, junto ao 3º ano do Ensino Fundamental 1. Observou-se que para a realização da prática pedagógica no âmbito escolar, se faz necessário revisitar os estudos teóricos realizados na graduação para orientar e avaliar seus estudos na prática. Para tanto, utiliza-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a preparação, não apenas da observação, mas no plano de aula elaborado e aplicado na escola-campo aos educandos.

Quais as contribuições da participação na residência pedagógica para a formação inicial docente? Como são as vivencias de uma residente? Quem compõe o PRP?

Para responder essas questões, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa com base na coleta de informações, rotina da observação e anotações, em contato com as atividades realizadas, o cotidiano das aulas e as situações vivenciadas em sala por uma residente.

Esta pesquisa foi elaborada para esclarecimento de possíveis dúvidas de quem quiser participar do PRP. De forma didática, foi separada em 2 eixos:

- A funcionalidade do programa – PRP;
- Mostrar as vivências de uma residente durante os meses trabalhados dentro de uma escola-campo, com fotos vivenciadas.

Com isso, é de grande importância para mostrar por meio da rotina na escola-campo, as atividades desenvolvidas no programa em tabelas, relato pessoal e fotos de algumas regências.

2 O PROGRAMA RESIDENCIAL PEDAGÓGICO (PRP)

Para a funcionalidade do PRP, existe uma equipe de apoio, para que seja possível a residência. O Coordenador Institucional: fica responsável pelo Projeto Institucional de Residência Pedagógica. O Docente Orientador, professor da instituição de ensino superior ao qual o residente está vinculado, orienta os residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática. O Preceptor, professor da escola de

ISSN: 2176 - 1396

educação básica, acompanha as atividades dos residentes na escola-campo. E os Residentes, são os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso. Lembrando que todos os envolvidos participam do processo seletivo, dentro do seu campo de atuação, firmando acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre universidade e escola.

As vivências realizadas são distribuídas por carga horárias de 23 horas mensais, ao longo deste período a residente recebe um documento, Plano de Ação Pedagógica (PAP), com as cargas horárias e as atividades descritas – seguindo com a organização da escola, de acordo com o PRP. Assim os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob orientação do preceptor. Realizadas todas estas atividades, o documento será assinado por ambos servindo de prova do comparecimento e da realização do trabalho pedagógico. O preceptor e o professor formador da escola-campo, desenvolvem os PAP, que "se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão " (PANIZOLLO et al. 2012, p.225).

> [A imersão] Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

É importante que as residentes sejam responsáveis, organizados e que cumprem seus deveres, pois assim será de grande valia para com os alunos e o preceptor, além do reconhecimento da faculdade no qual está graduando e para o desenvolvimento teórico-prático da própria formação inicial profissional.

Nesta proposta, são relatadas as atividades que foram realizadas durante todo esse período da prática pedagógica, iniciando no final do 5º período do Curso de Pedagogia (2022), quando abriu algumas vagas para o PRP, sendo que a participação ainda está ocorrendo. As vivências na escola-campo foram divididas em dois quadros, o primeiro referente ao ano de 2022 e o segundo ao ano 2023, nos quais são indicados o mês trabalhado e as atividades que foram realizadas de acordo com o plano de ação solicitado:

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 – Atividades Realizadas por mês, em 2022.

Novembro	• Confirmação de inscrição • Reuniões com orientadoras institucionais e preceptora • Relato das expectativas e desafios da Residência • Aulas (online) da TV Curitiba com registro
Dezembro	• Observação do Conselho de Classe • Estudo do Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba • Observação da Reunião dos pais • Registros das questões sobre Currículo

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Quadro 2 – Atividades Realizadas Mensais por mês, em 2023.

Janeiro	• Curso da plataforma AVAMEC https://avamec.mec.gov.br/ Referente a Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Certificado • Curso online: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização.
Fevereiro	• Participação da SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) • Acompanhamento em sala de aula com os alunos com dificuldade e PAPI (Plano de Apoio Pedagógico Individual) • Investigações e pesquisas sob “dinâmica” introdutória para aplicação com os alunos.
Março	• Observação em sala de aula • Participação e auxílio das atividades em sala de aula com os estudantes – Aplicação da atividade Introdutória – “Corre mais, rima mais” (atividade lúdica) • Elaboração do Plano de aula para futura aplicação. • Organização das atividades e confecção do material para a prática docente.
Abril	• Entrega e análise do Plano de aula • Atividades em sala de aula - observação e auxílio • Regência para os estudantes – Língua Portuguesa e Matemática • Feedback da preceptora • Registro da experiência em sala de aula
Maio	• Observação e auxílio em sala de aula • Elaboração do plano de aula e dos materiais a serem utilizados • 2 Regências – Geografia e História • Participação do Conselho de Classe • Relato de experiências • Feedback da Preceptora
Junho	• 3 Observações e auxílios das demandas próprias da sala de aula • Elaboração das atividades e organização do material para a prática docente com orientação da preceptora • Regência – Oficina Robótica e Matemática/Geometria. • Relato de experiências • Feedback da Preceptora
Julho	• Assistir 4 palestras da EXPO EDUCAÇÃO INTERNACIONAL 2023 e responder 2 questões sobre duas palestras assistidas • Observação e auxílio em sala de aula.

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Com isso observa-se a estruturação da demanda de atividades realizadas de acordo com o plano de ação, em cada mês específico por esta residente. Importante mencionar que no período de férias escolares, verificamos um número menor de

atividades, usufruindo da tecnologia com palestras online, para maior comodidade dos residentes, que caso estivessem viajando, poderiam participar das atividades de qualquer lugar e cumprir com suas obrigações do trabalho pedagógico.

3 VIVÊNCIAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A residente realizou diversas vivências na escola-campo desde final de novembro de 2022 até a atualidade (2023.2). Neste período, tem conseguido agregar conhecimentos para seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, que aborda o tema formação de professores. Durante a realização do PAP, conforme cronograma determinado, ficou de bom termo, tanto para as atividades educacionais da residente quanto para a preceptora que a acompanha. Desta forma, foram realizadas as atividades previstas dentro do prazo estipulado. Ressaltamos a importância das reuniões para orientação entre preceptora e residente e a necessidade de constante contato como diferencial para um resultado de excelência.

Já, as aulas online, estudo do currículo, cursos e palestras são de grande importância para o crescimento pessoal e profissional, ampliação de visões, aprimoramento da prática pedagógica, para que nos dias de observações e auxílios em sala de aula, seja realizado de forma mais eficaz. Ter esses olhares com outras perspectivas também é de grande valia para um melhor planejamento do plano de aula que será realizado na regência, pois traz mais fundamentos. Tais olhares acabaram mudando o ponto de vista de algumas situações experenciadas pela residente, retirando a culpa e/ou frustações que vivenciou em outros estágios e assim transformar em aprendizagem mais significativas para a formação inicial como docente.

Os planos de aulas elaborados foram pensados, estudados e executados de formas criativas, visando deixar as aulas mais divertidas e animadas aos educandos, para que pudessem se desenvolver de forma diferente, oferecendo alternativas pedagógicas ao usualmente tradicional da escola. Logo abaixo, são descritas duas das regências elaboradas:

- **Primeira regência**: Neste plano de aula foi planejada a junção de duas disciplinas, Língua Portuguesa (Gênero textual Receita) e Matemática (Capacidade de massa e quantidades). Primeiramente, os estudantes

realizaram o estudo sobre os cincos componentes que uma receita possui – Título, Ingredientes, Modo de Preparo, Tempo e Rendimentos. Tiveram que se reunir em grupos e colocar em ordem a receita solicitada. Depois do término da atividade, a regente/residente, iniciou a parte prática com a matemática, elaborando uma receita de bolo de chocolate, mas para isso, foi dada uma introdução sobre as capacidades de massa que cada ingrediente da receita constitui, assim cada fileira ficou responsável por uma parte da preparação do bolo (desde a separação de ingredientes, a elaboração e resultado final). Enquanto o bolo estava no forno, ela utilizou o tempo em aula para manipular a capacidade de massa (peso), usando o produto – farinha, para que os estudantes desenvolvam a noção de peso de cada grama (g) e quilograma (kg) solicitado. Foi uma aula muito produtiva e de muita aprendizagem.

Figura 1 – Imagens das atividades durante a primeira Regência.

Fonte: registros realizados pela autora (2023).

- **Segunda Regência**: Para a realização deste plano, a residente pensou numa introdutória presencial com o Grupo YAPIRA da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de Robótica. Para que isso acontecesse, ela entrou em contato com o Coordenador do Grupo YAPIRA, para obter mais informações sobre as oficinas realizadas nas escolas. Logo, também conversou com a

Diretora, Professora de Informática e a Preceptora da escola, para continuar o contato do pessoal da Robótica. Todas gostaram da proposta que acabou influenciando outras turmas da escola com a oficina realizada por este grupo. Acabou sendo um bem maior, para a escola toda, não apenas para a sala que esta residente participa. E para continuação, foi trabalhado Geometria - Matemática, onde os estudantes criaram seus próprios robôs utilizando sucatas, foi uma aula muito produtiva, dinâmica e animada.

Figura 2 – Imagens das atividades durante a primeira Regência.

Fonte: registros realizados pela autora (2023).

Desta forma, foram aproveitadas todas as oportunidades permitidas pelo Programa Residência Pedagógica. Iniciar contatos com outras instituições, palestrantes, para levar benefícios ao desenvolvimento dos educandos, pensando na escola toda, é um diferencial.

Também foram realizadas outras regências, em outras disciplinas, como História e Geografia. Nessas, foram aproveitados materiais disponíveis no site da Prefeitura de Curitiba, por exemplo: o gibi “Curitibinha”. Atualmente existem diversos materiais disponibilizados *online* e na própria escola, no qual pode-se usar como material de apoio.

Outras situações muito importantes que esta residente teve a oportunidade de participar, foi em dois Conselhos de Classe. Como explica Dalben (2006, p.31):

ISSN: 2176 - 1396

> O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores de diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2006, p.31).

A residente conseguiu visualizar, ampliar seus conhecimentos sobre a prática pedagógica, expor suas opiniões sobre a reflexão de como proceder em certos casos de alunos. A partir da sua participação no conselho de classe, conseguiu ampliar sua perspectiva, num contexto diferente ao da sala de aula, onde somente estava com sua preceptora, conhecendo outros pontos de vistas dos outros professores, pedagoga e diretora. Saber lidar, ter um olhar mais atencioso e/ou pesquisar mais sobre o assunto, melhora o rendimento de aprendizagem em determinadas situações. Assim, na participação no PRP, pode aperfeiçoar suas observações, auxílios e planejamento/práticas das regências.

> Entendemos que a Residência Pedagógica também é um espaço que oportuniza a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática e possibilita qualificar a formação dos/as futuros/as professores/as. De acordo com Guedes: A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas à reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação (GUEDES, 2018, p. 85-86). (MARTINS, MARTINS FILHO e SOUZA 2020, p.137)

As contribuições para a formação inicial, busca o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, proporcionando ao professor uma análise que seja objetiva e notória, sobre a realidade do ensino, permitindo vivências em que o aluno construa seu próprio saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato e das reflexões trazidas nesse artigo, conclui-se que o PRP é de extrema importância para formação inicial do futuro docente, pois com esta oportunidade que a Capes oferece, os residentes têm as oportunidades de participar de todas as ações desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar.

Durante a residência, é possível a aplicação e concretização dos conhecimentos teóricos obtidos durante o curso de pedagogia. É a oportunidade para

os professores em formação exercitarem os princípios de cidadania e de responsabilidade social. Para que todas as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas de forma coerente, é fundamental a supervisão do professor orientador.

A prática vivenciada na residência pedagógica favorece a descoberta, sendo um processo dinâmico de aprendizagens em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais de forma que o acadêmico possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática. Por ser um elo entre todas as disciplinas do curso que englobam os núcleos temáticos da formação básica do conhecimento didático-pedagógico, conhecimento sobre a cultura do movimento, tem por finalidade inserir o futuro professor na realidade viva do mercado de trabalho, possibilitando consolidar com a profissionalização.

Conclui-se que a residência pedagógica constitui-se em espaço de formação na diversidade a partir das contribuições obtidas no âmbito das propostas e atividades escolares. Assim, pontuamos que essa discussão é provocativa de muitas reflexões ao tempo que é geradora de novas possibilidades de abordagens e estudos futuros.

REFERÊNCIAS

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação:** Perspectivas na gestão pedagógica escolar. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora,.31, 2006.

AZEVEDO, Luísa. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:** escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2018.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais**[...] XVI Encontro Nacional de Didática de Ensino. Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 221-233, 2012.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: Estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Alba R. B.; MARTINS FILHO, Lourival J.; MARTINS, Rosa E. M. W. Programa de residência pedagógica: conexões entre a formação docente e a educação básica. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.(137-150). set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>

A arte como instrumento de desenvolvimento profissional docente em tempos de crise: narrativas de esperançar

Paula de Camargo Penteado [1]

Laurizete Ferragut Passos [2]

RESUMO

O estudo aborda o tempo vivido por professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) parceiro da prefeitura da cidade de São Paulo em 2020, durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Esse período atípico transformou as relações espaço-tempo nas instituições escolares e impôs desafios, como o ensino remoto. A pesquisa teve como objetivo compreender como professoras de educação infantil significaram os momentos formativos durante o isolamento social causado pela COVID-19, visando identificar as possibilidades da formação permeada pela arte durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. A investigação, de caráter qualitativo, baseia-se nas pesquisas narrativas, utilizando-se dos registros de diários de bordo feitos por três professoras da instituição em questão e contou com um grupo reflexivo para promover a meta-reflexão sobre a vivência de 2020. A metodologia valoriza a sensibilidade e a subjetividade das participantes, considerando o ser humano como sujeito integral. O estudo fundamenta-se em autores como Passeggi (2021); Prado e Serodio (2018); Souza e Meirelles (2018) e outros. A análise de dados, inspirada na análise de prosa, segundo André (1986), revelou a importância dos diários de bordo para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, destaca a arte como ferramenta relevante nesse processo de desenvolvimento. Os resultados enfatizam, ainda, como a experiência formativa vivida durante o isolamento social influenciou positivamente o desenvolvimento profissional dessas professoras, ressaltando a relevância de abordagens sensíveis e subjetivas na área da educação, especialmente em situações excepcionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa Narrativa. Arte. Pandemia. Diários de bordo.

1 INTRODUÇÃO

> A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. (FREIRE, 2015, p. 71)

Impossível iniciar este texto sem resgatar Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e seu intenso esperançar pelo futuro. A sociedade passou por momentos difíceis nos últimos anos, com crises econômicas, sociais, políticas, educacionais e até de saúde pública, com uma pandemia responsável por milhares de mortes e, inclusive, pelo fechamento das escolas no Brasil. Na cidade de São Paulo esse fechamento durou por quase um ano, desde meados de março de 2020, sendo um dos mais longos fechamentos vividos em todo mundo.

[1] Mestranda em Educação - Formação de Formadores, PUC-SP, paulapents@gmail.com
[2] Doutora em Educação, PUC-SP, laurizetefer@gmail.com

O presente artigo deriva da pesquisa de mestrado conduzida pelas autoras, tendo como base materiais produzidos por professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) parceiro da prefeitura de São Paulo durante o isolamento social de 2020. Esse material, resgatado em 2022, foi revisitado, propiciando uma meta-reflexão sobre as vivências da época e os impactos que os estudos tiveram no auge da pandemia.

Para compreender o impacto desses momentos de estudo durante o isolamento social para essas participantes, é preciso entender que, até 2020, as unidades parceiras da prefeitura de São Paulo não tinham horários destinados à formação continuada semanal garantidos por lei. Algumas unidades, como o caso do CEI estudado, esforçavam-se para encaixar em sua rotina com os bebês e crianças momentos em que professores e coordenação poderiam reunir-se para discutir questões pertinentes ao desenvolvimento do grupo. Todavia, devido ao regime CLT,[3] havia pouco tempo para que, de fato, essa discussão acontecesse. A coordenação realizava o que chamava de "pílulas de reunião", quando, uma vez por semana, reunia-se com as professoras de cada turma por meia hora, em sala de aula, enquanto os bebês e crianças dormiam.

Ou seja, em 2020, com o fechamento das escolas, as professoras que tinham 30 minutos de discussão coletiva por semana, passaram a ter um tempo alargado para se debruçar em estudos, leituras, vídeos, *lives*, cursos e reuniões, discutindo questões que normalmente não tinham condições de se aprofundar. Todos os dias, a coordenação pedagógica selecionava matérias de jornais, músicas, *lives*, análises de obras de artes, museus e outras sugestões e disponibilizava em plataforma *online* para que as professoras pudessem escolher o que estudarr. Mantiveram, durante esse processo, suas reflexões escritas em diários de bordo. Os documentos da cidade de São Paulo evidenciam que o

> diário de bordo pode ser considerado como um registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano. (SÃO PAULO, 2020, p. 41)

Nesse sentido, o diário de bordo é entendido como uma forma de acompanhar o desenvolvimento profissional do professor, além do desenvolvimento dos bebês e

[3] Consolidação das Leis do Trabalho: os professores e demais funcionários de unidades parceiras trabalham 8h por dia junto aos bebês e crianças

crianças. Ou seja, durante a pandemia, pela ausência física e cotidiana dos bebês e crianças, os registros das professoras passaram a ser muito mais sobre as suas pesquisas, reuniões e demais fazeres, possibilitando, inclusive, um exercício artístico, pois visando a aproximação com as famílias, bem como organizar os pensamentos de uma nova forma, as professoras procuraram exercitar o pensamento criativo, fazendo poemas, escrevendo livros e gravando podcasts.

Este artigo debruça-se em compreender como professoras de educação infantil significaram os momentos formativos durante o isolamento social causado pela Covid-19, visando identificar as possibilidades da formação permeada pela arte.

2 METODOLOGIA

A presente investigação, de caráter qualitativo, tem inspiração na pesquisa narrativa e esta "como traz a experiência vivida de impossível quantificação, não pode situar-se numa matriz quantitativa de pesquisa, portanto, situa-se em uma matriz de pesquisa qualitativa" (PRADO; SERODIO, 2018, p. 42). O primeiro movimento da pesquisa, muitas vezes chamado de análise documental, foi um inventário das produções das professoras em seus diários de bordo elaborados durante o ano de 2020, em isolamento social. Optou-se por chamar de inventário, pois não se trabalhou, nesta etapa, com dados novos, mas pré-existentes. Entendemos, porém, que a produção de novos dados se dá na oportunidade do levantamento destes:

> Ao inventariar (PRADO; MORAIS, 2011) os (guar)dados (GERALDI, C, 1993) e escolher aqueles que contribuem com o andamento da pesquisa [...] a professora-pesquisadora-narradora produz narrativas e essas narrativas passam então a constar entre os aqui (ainda) denominados dados. (PRADO; SERODIO, 2018, p. 45).

Isto significa que trabalhamos com os binômios vivido e narrado, recontado e transformado, sendo a pesquisa tomada por uma subjetividade que legitima a ação docente como humana, complexa e insubstituível. Após a leitura das 1256 páginas produzidas por três professoras, a pesquisadora levantou oito tópicos que se repetiam (Reflexão sobre a prática, encontros formativos, incertezas, ser professor (presencial e remotamente), estudos, tempo, perdas, arte e criatividade), a partir dos quais elaborou um roteiro para o segundo movimento da pesquisa.

O segundo movimento foi um grupo reflexivo, realizado de forma híbrida, com alguns participantes presencialmente e um remotamente. Esse grupo foi conduzido tendo como disparadores trechos dos diários de bordo das professoras. A ideia desse

grupo era que, ao se confrontar com o narrado por si mesmas, as professoras produzissem novos sentidos sobre o vivido, compartilhando, por meio de narrativas, colagens, desenhos ou outras formas de expressão, o que significaram de suas vivências para quem são hoje. Não se trata de uma metodologia apenas memorialista, mas uma que, por meio da arte, articule (ou arte-cure) o que há de mais sensível nas vivências das pessoas. É, portanto, acreditando que "os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido." (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 22), que essa metodologia se desenvolve, especificamente para essas vivências, para essas retomadas de consciência.

> A arte, sob as mais diversas modalidades, escrita, literatura, poesia, música, pintura… nos permite agregar fragmentos de nossas experiências sensoriais - imagens, sons, perfumes, sabores - que nos escapam, fogem. A arte de narrar eterniza esses fragmentos do eu sob formas de uma narrativa automedial. (PASSEGGI, 2021, p. 108)

Ou seja, as participantes teriam o desafio de representar, artisticamente, aquilo que fossem discutindo, exercitando a criatividade. A esse movimento foi dado o nome de "inventário invencionário", um neologismo pretensiosamente rosiano[4] para propor um trabalho artístico a partir do produzido por elas. Entendemos que a arte é parte fundamental da produção de subjetividade que permeia a pesquisa (KASTRUP, BARROS, 2020).

A inspiração na pesquisa narrativa, portanto, encontra-se na concepção de que a "arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências." (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 23). Todavia, completamos com a expressão artística aquilo que o simbolismo das palavras muitas vezes não dá conta, compreendendo a expressão do sujeito em sua integralidade. Devemos essa concepção ao fato de estarmos embebidas do contexto da infância e da valorização de suas múltiplas linguagens.

3 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O primeiro movimento da pesquisa foi uma leitura atenta dos diários de bordo de três professoras, as três professoras participantes, aqui chamadas de Iza, Tulipa e Lia, produziram, durante os meses de março e dezembro de 2020 1256 páginas de registros escritos, junto às devolutivas da coordenadora pedagógica. As narrativas

[4] Inspirado em Guimarães Rosa, autor brasileiro reconhecido por utilizar muitos neologismos.

criadas pelas professoras em 2020 representam um momento histórico específico, de angústia e aflição: pouco se conhecia sobre a doença que chegava ao Brasil e a única ação a ser realizada era ficar em casa.

As professoras ficaram sem a escola e os bebês e as crianças, sem a possibilidade do trabalho que, de certa forma, funcionava como rede de apoio emocional. As reuniões que aconteciam semanalmente eram vistas como um momento de alívio, em que as conversas se tornavam momentos de sanidade, conforme alegam nas suas escritas: “em nossas reuniões semanais a coordenadora inicia perguntando como estamos e sempre demonstra estar pronta para nos escutar, admiro essa atitude e faz muita diferença em nossos dias.” (diário de bordo da professora Iza, 2020)

Além das reuniões, outra questão levantada pela professora como essencial para seu desenvolvimento durante o período foi a arte, relatando a importância do tempo para que pudesse ampliar a sua relação com diversas manifestações artísticas:

> Muitas pessoas se sentem “entediadas” durante este período de isolamento se não fosse a arte para nos salvar. Este momento em casa faz com que ouçamos mais músicas, dançamos mais, assistimos a documentários, teatros, filmes, danças, conseguimos realizar visitas virtuais a museus, algumas pessoas têm lido mais livros, outras feito poesias e poemas. (diário de bordo da professora Iza, 2020)

Tulipa tem a mesma percepção dessa ampliação temporal, destacando:

> parei para refletir que o meu contato com a arte em tempos de pandemia tem sido diferente, pois passei a compreender a arte com outros olhos. Vale ressaltar que estou tendo mais tempo para ouvir mais músicas, assistir a mais filmes que tem como tema a arte, a pesquisar mais sobre a arte e isso tudo tem contribuído de forma significativa, para a ampliação dos meus conhecimentos diante do tema. Além de me tornar uma pessoa mais sensível e reflexiva. (diário de bordo da professora Tulipa, 2020)

A professora percebe que a arte ocupou outro lugar em seu cotidiano em isolamento social. Pontuou que passou a compreender a arte de uma forma diferente, percebendo que em relação com expressões artísticas, se tornava ainda mais sensível e reflexiva. Ampliou, por meio de cursos, sua compreensão dessa forma de expressão:

> Participar do curso modificou muito o meu olhar sobre a arte, me fazendo compreender que é preciso pensar a arte como algo desafiador, um fazer criativo. Me levando a perceber que há uma imensidão de materiais que podem ser utilizados a favor da arte. Sendo importante a experimentação, aproveitando sempre a experiência vivenciada dentro do processo de criação. (diário de bordo da professora Tulipa, 2020)

Os registros de Lia evidenciam o quanto as reuniões lhe davam espaço para demonstrar suas inseguranças e incertezas.

> Gostei muito da reunião, e senti acolhida, como venho me sentindo, mas até então não tinha parado para ficar pensando muito em meus sentimentos, o que mais tenho feito é trabalhar para não pensar, mas desde sexta-feira eu estou conseguindo parar um pouco e só deixar ir, porque isso vai passar mesmo no meu pessoal, tenho trabalhado isso em mim, claro que às vezes me pego chorando, mas ainda assim tenho pessoas para desabar, não estou sozinha, como não quero que as crianças se sintam da mesma forma. (diário de bordo da professora Lia, 2020)

Esse espaço seguro permitiu que Lia encontrasse força para esperançar, conforme registrou, também em seu diário de bordo, compreendendo, também, a importância histórica de seus registros:

> Futuramente para quem estiver lendo esse diário: "Queridos professores, diante de tudo que estamos passando historicamente, e pesquisadores, isso vai passar, tudo vai dar certo e você vai conseguir, e já dizia minhas tias, com todo respeito aos mais velhos, e outros adultos que conheci ao longo da minha vida, que não são tão velhos assim, vai tentando, tente, prefira tentar, ou vai querer morrer sem ter tentado...". Ainda mais nos dias que estamos vivendo. (diário de bordo da professora Lia, 2020)

No grupo reflexivo, as professoras foram convidadas a pensar sobre os oito tópicos levantados a partir do inventário dos diários de bordo. Aqui, nos debruçamos sobre as produções e reflexões acerca da arte e criatividade, bem como sobre os encontros formativos. Durante a discussão, as professoras criavam com materiais diversos disponibilizados pela pesquisadora. Lia evidenciou o quanto o olhar desacelerado para as coisas facilitou o desenvolvimento do olhar sensível:

> Tudo parte de como a gente vê as coisas, da maneira como a gente olha as coisas, sabe? Eu me pegava no quintal olhando pro céu. Às vezes eu pegava a rede, eu colocava no quintal, deitava e ficava olhando pro céu, sabe? Falava caramba, nossa como o céu é lindo, né? Que fantástico essas coisas que a gente não enxerga no dia a dia, se tornam arte, literalmente arte. (Lia, 2022)

Em sua representação, trouxe as brincadeiras das crianças com encaixes, colocando as construções idealizadas pelas crianças no patamar de arte: "hoje, para mim, aquilo que eles fazem é uma obra de arte lindíssima, com coisas muito simples" (Lia, 2022).

Figura 1 – Arte e criatividade, por Lia

Fonte: Penteado, 2022.

Tulipa relatou como vivenciou um processo de passar a valorizar aquilo que ela mesma fazia, relatando que mudou completamente a sua concepção de arte a partir do momento em que compreendeu que ela parte da nossa experiência.

> Eu via a arte como algo que tinha que ser magnífico e não valorizava aquilo que eu fazia. Falava que, quando eu via, ai Fulano fez nossa que lindo, que maravilhoso e quando eu fazia eu falava nossa mas que sem graça, eu não sou criativa e a pandemia mudou isso, né? Eu não me achava capaz de fazer poema. Consegui fazer. Na pandemia eu fiz dois. Agora eu fiz mais um. E era algo que eu não achava que era capaz. E o quanto isso mudou, quando meu olhar mudou. Eu também participei do curso de arte, né? Por duas vezes e a diversidade dos materiais que ela usava, coisas simples que viravam uma coisa assim magnífica, maravilhosas, olhava assim e falava gente por que que eu nunca prestei atenção nisso, mas tem muito a ver também com o que eu aprendi na infância, né? Que a minha professora de arte passava, então eu acabei levando isso pra vida adulta e aí foi mudando aos poucos, né? Quando eu entrei pro CEI, quando eu comecei aqui a fazer os os cursos também, que aí eu fui vendo que arte era totalmente diferente, não é o belo. Que é a concepção que a gente tinha era aquilo de belo e feio, né? E hoje é totalmente diferente. Então mudou muito, muito, muito. Acho que é algo muito positivo que a pandemia trouxe. Mostrar o quanto a gente é capaz e com coisas tão simples. Eu comprei até esses dias uma garrafinha de vidro que virou um vaso de planta na minha casa e ficou muito bonito. (Tulipa, 2022)

Em sua representação, fez uma escultura simbolizando o vaso que fez em sua casa, utilizando-se de uma garrafa de vidro. Algo que não teria feito anteriormente, não teria pensado em reaproveitar um material para outra utilidade, usando de criatividade

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Arte e criatividade, por Tulipa

Fonte: Penteado, 2022.

Iza simbolizou a discussão sobre sua relação com a arte com uma fotografia do céu, pois, para ela, a arte é

> você apreciar até o simples. O simples que tá ali ao seu entorno, o espaço que você faz parte. E enquanto ser humano eu até acho que são vestígios também do que a gente vivenciou na pandemia, sabe? Talvez se eu não tivesse vivenciado tudo que eu vivenciei talvez eu não teria tirado esse tempo pra apreciar esse céu, esse coqueiro, então são coisas que estão relacionadas. E a arte é isso, né? É você apreciar também o simples. Durante a pandemia eu consegui fazer alguns alguns cursos e além desses cursos eu também consegui, como a Tulipa falou, valorizar o que a gente produz, sabe? O que a gente cria? Quando que eu me imaginei fazendo poemas? Então acho que a arte é isso, é você expressar de alguma forma, sabe? Seja por meio de uma reflexão, seja por meio de um poema, uma poesia, um desenho, que é o que a gente vem a gente está fazendo, a gente tá criando várias coisas assim, sabe? Quanto tempo faz que eu não paro e sento e uso uma aquarela para pintar?[...] Acho que arte é tudo isso. (Iza, 2022)

Figura 3 – Arte e criatividade, por Iza

Fonte: Iza, 2022.

Seguimos para discutir os encontros formativos e embora tivéssemos partido do que se viveu em 2020, muitas das falas das participantes trouxeram os sentimentos que seguem tendo em relação às reuniões pedagógicas, que continuavam a acontecer.

> Sabe o que que eu sinto? Sabe aquela roda de conversa que a gente faz com a criança? Se a gente souber o tanto que a gente acolhe essa criança nessa conversa, sobre o quanto a gente consegue pegar sobre a criança nessa

> conversa, sobre o quanto um bom dia muda a situação da criança, o quanto a criança vê na gente o quanto aquilo aprimora no dia dela… É como eu me sinto nessas reuniões, de encontro. Me lembro do ano passado, quando a gente sentou, ali era uma outra situação ou algo ou era um tema, era assim, era sobre comportamento. E daí eu comecei a falar do Roberto[5]. Comecei a falar do Roberto e desabafar como profissional. Então quando a gente viu, a gente estava ali todas conversando sobre o Roberto e todo mundo se ajudando… Então, é sobre o quanto a gente se encontra, sobre o quanto a gente acolhe, além de passar a nossa experiência pro outro. [...] E fiz o círculo aqui de sementinhas pensando justamente nisso. Eu me sinto numa roda de conversa. Eu não me sinto numa reunião, eu não me sinto obrigada a sentar ali pra ser obrigada a falar, porque são essas reuniões que me ajudam, me ajudou muitas vezes na escrita do meu projeto e na devolutiva de agenda para os pais, me ajudou muito no meu diário de bordo. (Lia, 2022)

Figura 4 – Os encontros formativos, por Lia

Fonte: Penteado, 2022.

A reunião como um espaço democrático e seguro de fala e escuta também foi referendado por Tulipa e Iza, que representaram um quebra-cabeça e outra roda de conversa, respectivamente.

Figura 5 – Os encontros formativos, por Tulipa

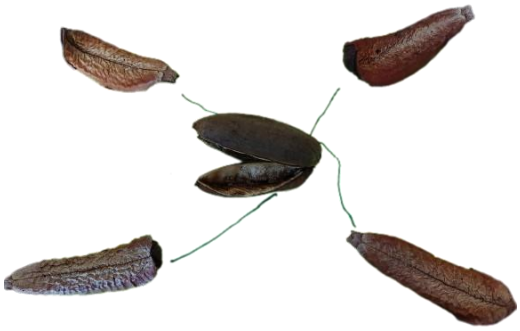

Fonte: Penteado, 2022.

[5] Nome fictício

Figura 5 – Os encontros formativos, por Iza

Fonte: Iza, 2022.

Durante as discussões, Lia sintetiza que os encontros formativos são uma ampliação do diário de bordo, “porque a gente continua falando sobre a nossa prática, a gente está falando dela sempre" (Lia, 2022).

A análise de dados foi realizada com inspiração na análise de prosa (ANDRÉ, 1986) e chegou-se a três categorias: desenvolvimento profissional, condições de trabalho e significações. Não nos compete, neste artigo, discorrer sobre cada categoria, mas destacar que os tópicos aqui analisados, “arte e criatividade” e “os encontros formativos” compõem a categoria de desenvolvimento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetiva compreender como professoras de educação infantil significaram os momentos formativos durante o isolamento social causado pela Covid-19, visando identificar as possibilidades da formação permeada pela arte durante esse período. Em suas representações, fica evidente a importância dada ao processo circular das reuniões, isto é, ao processo democrático de escuta e acolhimento.

Para Lia, os encontros formativos seriam a ampliação dos diários de bordo, porque o assunto segue sendo a prática profissional das professoras. Isso nos dá indícios importantes sobre uma prática formativa significativa para os docentes, que esteja ancorada em suas práticas. Pensando nas vivências da pandemia e nas possibilidades da educação infantil, que preza pela multiplicidade de linguagens, elaboramos a imagem a seguir, ilustrando o ciclo de desenvolvimento profissional propiciado pela formação permeada pela arte, sendo a arte tanto a nutrição artística, quanto o fazer artístico, isto é, o exercício da criatividade.

Figura 6 – A relação entre a formação, a arte e o esperançar durante a pandemia

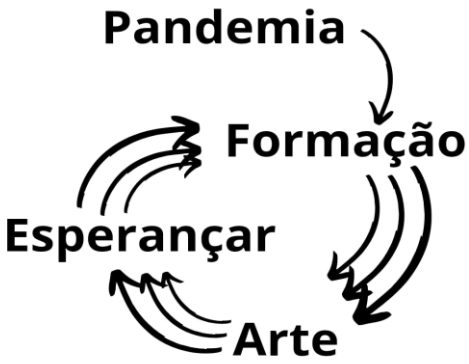

Fonte: Penteado (2023)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, maio de 1983, pp. 66-71. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 76-91.

PASSEGGI, M. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. In **Revista Práxis Educacional**. [S.I.] v. 17, n. 44, p. 93-113, jan/mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.

PRADO, G; SERODIO, L. Uma perspectiva metodológica de pesquisa narrativa com aportes bakhtinianos: possibilidades outras em um contexto heterocientífico. In: NAKAYAMA, B; PASSOS, L. (org.), **Narrativas, pesquisa e formação de professores:** dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018, p. 39-61.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/ON-Registros-Digital.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

SOUZA, E; MEIRELES, M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B; PASSOS, L. (org.), **Narrativas, pesquisa e formação de professores:** dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018, p. 17-37.

INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Catiana Camila Clasen[1]
Stela Maria Meneghel [2]
Jairo José Tonet[3]

RESUMO

Nas últimas três décadas, têm ocorrido progressos na inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação Superior (ES) brasileira. De acordo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), houve um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018, embora as instituições de educação superior (IES) ainda não estejam totalmente preparadas para receber esse grupo social. Para atendê-los, são necessárias práticas inclusivas desenvolvidas por docentes, além do suporte das IES, buscando promover a equidade no acesso, permanência e êxito nos estudos (PAVÃO, 2015). Diversos autores destacam a importância do papel dos docentes na inclusão de PcD em todos os níveis educacionais; torna-se, portanto, de grande valia conhecer quais práticas docentes podem ser desenvolvidas para a inclusão de PcD na ES. Neste estudo de abordagem qualitativa, buscamos identificar como a produção bibliográfica tem abordado a formação e as práticas docentes para inclusão de PcD na ES. Para tanto, pesquisamos no Portal de Periódicos da CAPES, em março de 2023, estudos no recorte temporal de 2019 a 2023, utilizando como descritores: formação continuada, educação superior e inclusão. Foram encontrados 74 artigos e, após uma série de leituras, selecionamos 27 para análise. Os resultados revelam que a formação docente possibilita novas visões e práticas de ensino-aprendizagem de PcD na ES. Enquanto a formação docente (inicial e continuada) possibilita a aproximação com estratégias e ações inclusivas, a prática docente atua diretamente nessa perspectiva, mostrando-se fundamental para a inclusão de PcD na ES. As IES brasileiras ainda não estão preparadas para a inclusão de PcD e, parte desse obstáculo tem relação com a formação profissional estritamente técnica de muitos docentes da ES, sem formação pedagógica adequada para trabalhar com as diferenças. Portanto, a importância da legislação, de políticas públicas e de uma formação docente de qualidade, voltada ao reconhecimento e valorização das diferenças, para uma efetiva inclusão de PcD na ES.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Educação Superior. Formação Inicial e Continuada. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência (PcD) enfrentam, historicamente, diferentes obstáculos para a sua inserção nos diversos espaços sociais - socioculturais, políticos

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pedagoga pela Uniasselvi; Licenciada em Educação Especial pela FURB.
[2] Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: smeneghel@furb.br
[3] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bacharel em Turismo pela FURB e Licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: jtonet@furb.br

e econômicos, fazendo-se necessário, portanto, que a educação em todos os níveis crie políticas de acessibilidade e respeito às diversidades. Compreendemos por acessibilidade "as condições necessárias para o acesso" (PAVÃO, 2015, p.15), promovendo uma possibilidade de encontro com algo que antes era inacessível.

Apesar de conquistas muito recentes efetuadas nas últimas três décadas, resultado da luta de diferentes movimentos sociais e da pressão internacional pelo reconhecimento dos direitos de PcD, pela valorização e inclusão das diferenças e eliminação das desigualdades, o processo de inclusão desse grupo social ainda é permeado por barreiras diversas que limitam ou impedem a participação social desses sujeitos, assim como o exercício de direitos básicos como a educação (PAVÃO, 2015).

Na Educação Superior (ES), as barreiras para a inclusão de PcD vão além da acessibilidade envolvendo aspectos arquitetônicos, perpassando por práticas pedagógicas e estruturas curriculares homogêneas, além de barreiras atitudinais por parte das instituições de educação superior (IES). Existe, portanto, a necessidade de fazer com que as IES incorporem a inclusão das PcD como um tema atinente a este nível de formação. Não podemos ignorar o fato de que a ES foi, até recentemente, privilégio das elites, excluindo os sujeitos das diversidades considerados indesejáveis pela sociedade hegemônica, inclusive as PcD (FÁVERO, 2006).

Nesse contexto, essa pesquisa visa debater o papel da formação e prática docente na inclusão dos estudantes com deficiência na ES, apontando avanços e desafios nesse processo. Para tanto, recuperamos aspectos relacionados à legislação e políticas públicas brasileiras voltadas às PcD, analisando também como a formação docente, inicial e continuada, é essencial para que uma ES inclusiva, reconhecendo e valorizando a pluralidade de corpos e mentes, especialmente das PcD.

Esse estudo se justifica pela necessidade de avançar na compreensão de como a formação docente inicial e continuada promove e potencializa o processo de ensino-aprendizagem de PcD na ES, com destaque às práticas inclusivas.

O artigo está estruturado em três partes, para além desta introdução e das considerações finais. Iniciamos com breve descrição dos procedimentos metodológicos e, em seguida, recuperamos aspectos históricos e teóricos que interferiram para a inclusão de PcD na ES. Na sequência, analisamos a importância da formação docente, inicial e continuada, com especial atenção às práticas inclusivas, com vistas a uma trajetória estudantil de permanência e êxito na ES.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), à medida que tem por foco compreender o processo de inclusão de PcD na ES por meio da análise da formação e prática docente. Em outras palavras, reconhece que a inclusão, mais do que produto da aplicação de técnicas e estratégias didáticas inclusivas, é resultado de um conjunto de práticas socioculturais, realizadas em contextos determinados e por atores historicamente constituídos.

Para tanto, realizamos um estudo de revisão bibliográfica[4] que permite, segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 169), "a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas".

A revisão bibliográfica considerou, incialmente, o levantamento da legislação existente e, na sequência, a produção bibliográfica de artigos sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES, com o recorte temporal de 2019 a 2023. Utilizamos como descritores: "formação continuada", "educação superior" e "inclusão". As análises aqui apresentadas decorrem da leitura de 27 estudos selecionados para análise.

3 A CHEGADA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 8,4% da população brasileira acima de 2 anos (cerca de 17,3 milhões de pessoas) têm algum tipo de deficiência; quase metade desta parcela (49,4%) é de idosos. Cerca de 68% das PcD (aproximadamente 12 milhões de pessoas) não têm instrução ou conta apenas com ensino fundamental incompleto, enquanto no restante da população este índice é 30,9%. Em 2019, 16,6% das PcD possuíam ensino médio completo (ou superior incompleto); entre sujeitos sem deficiência, esta taxa era 37,2%. Dentre a população de 18 anos ou mais com deficiência na ES, a porcentagem de PcD era de 5,0%; enquanto as pessoas sem deficiência, 17,0%.

O Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2019) revela aumento de 113% no número de estudantes PcD matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018. Apesar desse crescimento, o total de matrículas atingiu 50.683 estudantes, o

[4] Esse estudo é recorte de pesquisa, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, dedicada à análise da formação docente para a ES com foco nas PcD.

que corresponde a 0,6% do total de que se declaram com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

O debate internacional sobre a inclusão de PcD na ES decorreu de diretrizes globais para a inclusão educacional, alavancada por eventos promovidos por organismos internacionais, tais como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Salamanca (1994); e Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as PcD, na Guatemala (1999). Como país signatário e comprometido com a promoção da inclusão em todas essas declarações, o Brasil começou a apresentar avanços quanto à elaboração e implementação de políticas públicas e ações voltadas a esse grupo social (KÖRTELT; MENEGHEL, 2020).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) também contribuiu para que as IES passassem a oferecer vagas e possibilidades para que a inclusão ocorresse na ES, além de ampliar os estudos sobre o assunto (VARGAS; REIS, 2020). Em 1996, o MEC emitiu o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8/5/1996, por meio do qual buscou orientar as IES quanto às estratégias e acessos de PcD na ES, destacando, inclusive, os termos “acesso” e “permanência”. Apesar de não ter força de lei, esse documento sugere que o tema da inclusão já estava sendo debatido no âmbito do MEC e das IES brasileiras, orientando quanto à necessidade de desenvolvimento de ações possibilitando a flexibilização dos serviços educacionais e de infraestrutura, além da qualificação dos profissionais das IES para a inclusão.

Destacamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que, dentre as estratégias de apoio aos sistemas de ensino, enfatiza a formação continuada docente no atendimento educacional especializado (AEE). Na ES, a Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam acesso, permanência e participação dos estudantes.

Até recentemente, o debate sobre a inclusão de PcD estava praticamente restrito à Educação Básica. Contudo, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com

Deficiência), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), foi essencial para redefinir o conceito de deficiência, que deixou de ser considerada uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pela sociedade com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. A LBI, desse modo, buscou assegurar a participação de PcD em igualdade de condições (equidade) em todos os contextos.

No contexto educacional, isso implica a inclusão de PcD em todos os níveis de ensino e aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Para atingir esse propósito, a LBI estabeleceu ainda a responsabilidade do Estado na oferta de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE), a formação e apoio de profissionais capacitados para o atendimento desses sujeitos, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis. Este foi um passo fundamental ao exercício do direito de inclusão pelas PcD, para assegurar a garantia e acesso à educação em condições de igualdade com as demais pessoas, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

No que refere à ES, enfatizamos a Lei n° 12.711/2012 - Lei de Cotas, que determinou a reserva de vagas para grupos sociais historicamente excluídos desse nível de formação: egressos de escola pública, de famílias baixa renda (até 1,5 salário-mínimo de renda mensal familiar por pessoa), pretos/pardos e indígenas. Em 2016, a Lei n° 13.409 – que alterou a Lei de Cotas - incluiu também as PcD. Tornou-se, deste modo, um marco importante para a inclusão deste grupo social na ES (BRASIL, 2016).

Todos estes dados fazem ver que a ES reflete a estrutura e o *modus operandi* da sociedade na qual está inserida; por isso, a efetiva inclusão de PcD na ES é um dos fatores que contribuem para a construção de uma sociedade inclusiva, sinalizando os avanços relacionados ao reconhecimento e valorização das diferenças e, ao mesmo tempo, possibilitando a mobilidade social desses sujeitos. No contexto latino-americano, para além do ensino e da pesquisa, a universidade também desempenha papel relevante quanto à sua responsabilidade social, ou seja, ela deve também buscar em suas políticas e ações a pertinência social.

4 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A legislação apresentada mostra que o direito das PcD à ES avançou bastante no Brasil nas últimas três décadas, embora tais progressos ainda não tenham alcançado todas as IES, em especial, as privadas e com fins lucrativos. Enquanto as IES públicas, amparadas por políticas públicas, têm avançado na inclusão de diferentes grupos sociais com vulnerabilidades, nas IES privadas, onde se concentra uma grande parcela das matrículas totais da ES, as PcD são minoria: 0,35%, enquanto nas IES públicas esse percentual é de 0,73%. A evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior nas IES privadas (VARGAS; REIS, 2020).

O desenvolvimento das potencialidades humanas se dá pela interação social, descontruindo a ideia do fator biológico como limitante à inclusão das PcD, desde que lhes sejam ofertadas as condições/recursos para que se apropriem do patrimônio sociocultural, incluindo as oportunidades educacionais. Apesar das normativas e de políticas públicas inclusivas, que buscam definir e garantir os direitos reservados às PcD, esses sujeitos não estão livres de sofrerem o peso da discriminação no contexto social, econômico e, inclusive, nos espaços educacionais (PAVÃO, 2015).

O processo de inclusão de PcD na ES envolve todos os profissionais das IES, perpassando por equipes de apoio pedagógico e socioemocional, pelo corpo docente e pela equipe de técnicos-administrativos. A garantia do direito à educação de qualidade perpassa políticas e práticas inclusivas em toda a trajetória estudantil: acesso, permanência e êxito. As políticas de inclusão constituem estratégias para favorecer o combate às práticas discriminatórias e reduzir as desigualdades:

> (...) As políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005, p. 14).

As práticas pedagógicas inclusivas na ES têm a capacidade de reverter o histórico de exclusão de PcD nesse nível de formação. Segundo Pimenta (2012, p. 143), “para que a inclusão se efetive, os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento”, incluindo processos avaliativos que levem em conta as diferenças e desigualdades entre os estudantes”.

> Além disso, é fundamental que todos os professores universitários conheçam os aspectos legais que permite o acesso do aluno com deficiência na Educação Superior para que o cenário de incertezas seja alterado. Assim, é preciso interseccionar pesquisa, estudo e conhecimento de práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos; e, isso só pode ser feito à medida que os professores se qualificarem, compreenderem e se comprometerem com o processo de inclusão como parte de seu trabalho docente e da função social que exercem (VARGAS; REIS, 2020, p. 245).

Nesse processo de construção de IES inclusivas, destacamos a importância da formação inicial e continuada de professores, a fim de que adquiram as habilidades necessárias para desenvolver práticas inclusivas, o que não significa que o docente não possa ter suporte de profissionais especializados no atendimento a determinadas necessidades educacionais específicas, a exemplo do profissional de AEE.

Segundo Garcia (1999), o processo de formação docente - inicial ou continuada, possibilita aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e estratégias, com o objetivo de exercer a atividade docente e contribuir para a construção de uma educação de qualidade. Esses processos formativos ocorrem dentro e fora das salas das IES, na necessária interlocução entre teoria, prática e socialização dos professores. A formação docente para inclusão na ES deve reconhecer que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, são sujeitos de direitos, devendo, portanto, acessar as oportunidades educacionais de forma equitativa e que perpasse por toda a sua trajetória estudantil.

Pimenta (2000) defende a formação inicial e continuada por meio de um trabalho atrelado a temas que renovem os conhecimentos de cada docente. Embora os professores universitários possuam experiências significativas na área profissional de atuação, em muitos casos, revela-se o seu despreparo no processo de acolhimento e trabalho com PcD. Em determinadas situações, pode existir, inclusive, um desconhecimento científico do significado do processo de ensino e aprendizagem.

Soares e Cunha (2010) reforçam essa reflexão quando chamam a atenção para a ausência de exigência nas políticas públicas de uma formação ampliada para o docente da ES, que contemple os saberes específicos da prática docente. Franco (2012), por sua vez, enfatiza a importância que a prática pedagógica assume de forma intencional para atender as demandas educacionais inclusivas, formadas por vários fatores complexos que requerem adesão, negociação, decisão e estratégias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo debater o papel da formação e prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na ES, apontando avanços e desafios presentes nesses processos. A leitura dos artigos demonstrou a predominância de responsabilidades sobre docentes com relação às práticas inclusivas na ES, embora não tenha sido excluída a participação de outros profissionais e setores das IES.

Como avanços para a inclusão de PcD na ES, os estudos trouxeram: a questão da acessibilidade e a remoção de barreiras; o uso de tecnologias assistivas; a criação de Núcleos de Inclusão em IES públicas (com o objetivo de promover e orientar práticas inclusivas, estabelecer normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário às PcD); além da discussão sobre a democratização da ES envolvendo condições de acesso e permanência de PcD na ES pública. Os avanços também são visíveis no uso de recursos didáticos diversificados; na flexibilização do tempo para realização das avaliações; a diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas; além do acolhimento socioemocional de estudantes e docentes.

No que diz respeito aos achados dessa pesquisa, sublinhamos a presença da formação e prática docente em todos os estudos, indicando que práticas inclusivas vêm sendo desenvolvidas pelos docentes, ainda que muitos deles não tenham a formação pedagógica adequada para reconhecer e incluir estudantes com deficiência; nesse caso, muitos acabam desenvolvendo por conta própria estratégias de reconhecimento, acolhimento e adaptações curriculares e dos processos avaliativos.

Os estudos também indicam que o acesso e a acessibilidade na ES por si só não garantem, efetivamente, a permanência de PcD nas IES. Muitos desses estudantes enfrentam barreiras diversas no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que não desenvolvam um sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico e, desse modo, contribuindo para as altas taxas de evasão nesse nível de formação, sobretudo, em IES privadas.

Identificamos também que a formação e prática docente afetam diretamente a forma como os estudantes com deficiência se sentem reconhecidos e acolhidos nas IES, principalmente quando não percebem estratégias e ações inclusivas. Os avanços com relação à inclusao de diferentes grupos sociais que constituem as diversidades são visíveis na legislação, nas políticas públicas, na mudança do perfil de estudantes da ES, refletida nos dados estatísticos oficiais. Entretanto, para além do acesso, as políticas públicas e institucionais devem se voltar também à permanência e qualidade

de todo o processo formativo, o que implica no reconhecimento das especificidades de cada estudante, valorizando a diversidade de corpos e mentes que chegam à ES.

A garantia do direito à educação a todos representou um avanço essencial no processo de inclusão de grupos sociais historicamente excluídos das oportunidades educacionais, a exemplo das PcD. Contudo, trata-se de uma parte de um amplo e complexo processo de inclusão, visto que uma educação inclusiva deve possibilitar, de forma equitativa, o acesso, a permanência e a qualidade no processo formativo. A formação de muitos profissionais que exercem a carreira docente nas IES não abarca essa perspectiva pedagógica inclusiva, motivo pelo qual a ES brasileira ainda não se encontra efetivamente preparada para a inclusão de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Brasília: 2008. Disponível em: de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11–32, jan. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002. Acesso em: 23 jun. 2023.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 22, n. 28, p. p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423. Acesso em: 01 set. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde**: 2019: ciclos de vida: Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, [Ministério da Saúde]. IBGE, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2101846&view=detalhes. Acesso em: 14 jun. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 14 jun. 2023.

KÖRTELT, M. R. M. G.; MENEGHEL, S. M. Construção do Conceito de Barreiras para a Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência. *In*: MENEGUEL, S.M.; MARTINS, R.M. (Org.). **Relatos de Pesquisa em Educação**. 1ª ed. Edifurb: Blumenau, 2020, p. 361-376.

PAVÃO, S. M. de O. **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria/RS: Experimental, 2015.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, S.R., CUNHA, M.I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

VARGAS, N. M. P.; REIS, M. B. de F. Inclusão na Educação Superior: uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 233–257, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38393.

VOSGERAU, D.S.R.; ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2023.

OPINIÕES DE ESTUDANTES DE MEDICINA À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO SOBRE O TUTOR IDEAL NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Rogério Dutra Bandos
Docente em Medicina – UNIFACEF (Municipal de Franca- SP)
Doutorando em Educação (Faculdade de Filosofia e Letras de Ribeirão Preto- USP)
othosdrrogerio@gmail.com

Filomena Elaine Paiva Assolini
Professora associada e livre-docente – Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Faculdade de Filosofia e Letras de Ribeirão Preto – USP
elainefdoc@ffclrp.usp.br

RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL) é uma metodologia ativa de ensino utilizada na educação de diferentes níveis, com destaque no ensino superior. Universidades mundiais adotam a ABP de modo integral ou parcial, com destaque na medicina, curso no qual foi inicialmente implantada, em 1969, no Canadá. No Brasil, estudantes em geral, oriundos do sistema tradicional de ensino, têm o primeiro contato com a ABP apenas na faculdade, fato que pode gerar dificuldades de adaptação e desempenho na metodologia. Ainda que a ABP seja centrada no aluno, o tutor é fundamental para seu sucesso, como atestam autores como Duek e Wilkerson (1995), Wood (2003) e Ribeiro (2021); destarte, conhecer seu papel sob a ótica dos estudantes pode fornecer dados importantes que beneficiem a aprendizagem. É objetivo desta pesquisa identificar e examinar, à luz da Análise de Discurso de Matriz Francesa (AD), as características entendidas como ideais de um tutor na ABP na perspectiva dos estudantes de medicina de duas instituições, a fim de contribuir para o aprendizado e o aperfeiçoamento da metodologia. Dezesseis alunos do primeiro ao quarto ano da graduação médica (8 alunos de cada instituição, sendo quatro alunos de cada ano) foram entrevistados, via remota, entre outubro de 2021 e janeiro de 2022. Eles responderam um questionário com 11 perguntas abertas que são parte de uma tese de doutorado em Educação, sendo uma delas sobre as características de um tutor ideal. Todos estudantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pela instituição pesquisadora. As respostas obtidas foram organizadas em 10 recortes e submetidos à AD. Como resultado, várias características, comportamentos e atitudes de um tutor ideal, como dedicação, direcionamento, estímulo, clareza, paciência dentre outros, foram identificados pelos alunos e analisados discursivamente no contexto em que foram enunciados, produzindo novas perspectivas sobre suas opiniões. Conclui-se que os alunos reconhecem a importância do tutor, e esperam dele comprometimento com a aprendizagem e atenção aos aspectos relacionais do grupo, combinando efetividade com afetividade. .

Palavras-chave: Educação. Educação médica. Aprendizagem Baseada em Problemas. Tutor. Análise de Discurso.

1 INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem Based Learning* (PBL), é uma metodologia ativa de ensino adotada em diversos países e em diferentes

níveis educacionais, sobretudo no ensino superior, no qual surgiu, em 1969, no curso de medicina Universidade McMaster (Canadá), como alternativa ao currículo tradicional. No Brasil, a ABP foi implantada no Brasil em 1997 na Universidade de Londrina, no Paraná (SMOLKA et al, 2014).

Com o percurso educacional baseado no Sistema Tradicional de Ensino, o estudante brasileiro, em geral, tem o primeiro contato com a ABP já na faculdade, e apenas se esta adotá-la em seu currículo. Tal fato pode ocasionar dificuldades de adaptação, aprendizagem e desempenho dos alunos na ABP, dado às diferenças metodológicas em relação ao currículo tradicional. No lugar da aula expositiva, na qual o estudante é sobretudo um ouvinte, a ABP tem em sua base curricular as tutorias – sessões de ensino em grupos pequenos de cerca de 10 alunos. Nas tutorias, situações-problemas reais ou verossímeis acerca do conteúdo a ser aprendido são apresentadas pelo tutor, para serem discutidas e resolvidas com os alunos, configurando uma construção colaborativa do conhecimento (RIBEIRO, 2021, p. 26).

Uma tutoria típica conta com um dos alunos escolhido para ser o coordenador do grupo na organização e direcionamento das discussões, e outro como o relator, encarregado de registrar o conteúdo abordado. Uma unidade tutorial é composta de duas sessões presenciais: abertura e fechamento do problema, separadas por um intervalo de tempo suficiente para estudo (poucos dias, em geral) e rediscussão do assunto, seguindo os objetivos de aprendizagem estabelecidos na abertura (SCHMIDT, 1983; LU et al., 2014).

De modo análogo à afirmação que não há docência sem discência (FREIRE, 2016, p.12), Srinivasan et al (2007) postularam que

> embora possam ser ingênuos para saber o que é melhor para eles e ignorar o que ignoram, estudantes de medicina devem ter seus pontos de vista considerados seriamente, pois eles têm um grande senso de utilidade, são rápidos em se opor passivelmente às atividades que acham pouco importantes e geralmente são capazes de reconhecer as atividades que geram ganhos reais de aprendizagem.

Para que os pontos de vista do aluno possam ser (melhor) conhecidos e considerados, ferramentas como a análise de discurso podem fornecer valiosas contribuições à metodologia adotada, seja ela a ABP ou não. Mas quais são esses pontos de vista dos alunos (de medicina) sobre o que seria um tutor de ABP ideal?

Para responder essa pergunta, este artigo objetiva identificar e examinar, à luz da Análise de Discurso de Matriz Francesa (AD), as características ideais de um tutor

de ABP na opinião dos estudantes de medicina de duas instituições, a fim de contribuir para a aprendizagem e o aperfeiçoamento da metodologia.

A AD é uma disciplina de interpretação que surgiu na França no final da década de 1960, tendo o filósofo Michel Pêcheux como expoente. Apoiada na linguística saussuriana, mas não se limitando a ela, a AD tem sua identidade específica, sem o estatuto de uma ciência régia (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011).

Para a AD, o discurso deve ser compreendido como fruto de um processo sócio-histórico no qual o sujeito discursivo está inserido; esse sujeito é marcado pela ideologia, pelo materialismo histórico e pelo inconsciente, adotando a perspectiva freudo-lacaniana da linguagem. Desse modo, o discurso é também influenciado pelas condições de produção na qual é enunciado (MAZIÈRE, 2007).

A AD procura entender como os sentidos são produzidos e como produzem novos ou subjacentes sentidos. Para isso, utiliza conceitos e procedimentos que exploram o enunciado além da estrutura das frases e da semântica pura, como o interdiscurso (o que já foi dito sobre o tema em questão), a memória, as formações ideológicas e discursivas (regionalizações do interdiscurso) que atuam sobre o discurso. A atenção aos detalhes, pistas e nuances presentes, mas nem sempre óbvias nos enunciados, em consonância com o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, também é procedimento preconizado pela AD (ORLANDI, 1998; GINZBURG, 1989)

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A ABP e o papel do tutor

A ABP tem sido objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas, que, em sua grande maioria, entre ressalvas e defesas da metodologia, sancionam sua adoção, validam sua eficácia e contribuem para seu desenvolvimento. Para Ribeiro (2021, p.24), a ABP não é meramente uma metodologia ativa que utiliza técnicas para solucionar problemas, pois seus objetivos educacionais são mais amplos, abrangendo a aprendizagem baseada em conhecimentos integrados e estruturados.

Ainda que a ABP seja centrada no aluno, o tutor tem papel fundamental para que esses objetivos sejam alcançados, cabendo-lhe apresentar o assunto, orientar, despertar o interesse e a curiosidade, questionar, mediar e facilitar o aprendizado dos estudantes (WALSH, 2005, p.11). Wood (2003) resume os deveres de tutor na ABP

em: estimular a participação de todos; auxiliar o coordenador; conferir a relevância do assunto; manter o foco da discussão; atingir os objetivos de aprendizagem e checar o entendimento das questões discutidas.

Para Martins et al (2018), um tutor efetivo de ABP deve apresentar três domínios: a congruência social, ou o alinhamento social com os alunos por meio do estabelecimento de um clima acolhedor e aberto à discussão, além da habilidade de se comunicar informalmente e de ter empatia; a congruência cognitiva, caracterizada pela capacidade de discutir e questionar os estudantes de maneira a estimulá-los a estudar; o domínio dos conteúdos dos problemas.

Duek e Wilkerson (1995) avaliaram a capacidade dos alunos de identificarem os objetivos de estudo desejados pelo programa, e concluíram que não se pode confiar em uma ABP sem a presença do tutor, sobretudo quando não há outras fontes estruturantes ou direcionadoras para o grupo previstas no currículo.

O papel do tutor como avaliador também é fundamental na ABP, na qual não só os resultados (ou notas) das provas interessa, mas também, a participação do estudante. Nas metodologias ativas, em geral, é usual que avaliações se dividam em processuais (ou formativas) e somativas. As processuais são realizadas nas tutorias, verificando o desempenho do aluno de acordo com os descritores de avaliação, que podem abordar aspectos cognitivos e comportamentais. No final das sessões, o tutor discute com os alunos o desempenho individual e coletivo, atribuindo-lhes uma nota ou certificação (como suficiente ou insuficiente), de acordo com cada instituição.

2.2 O tutor na perspectiva do estudante

Vários estudos, como os de Visschers-Pleijers et al (2006), Smolka et al (2014) pesquisaram a opinião de estudantes sobre a ABP, mostrando em geral boa receptividade dos estudantes para com a metodologia.

No que se refere aos tutores, Navarro-Hernandez e Zamora-Silva (2016) descreveram seus mais importantes atributos na opinião de 15 alunos de medicina: experiência na metodologia; responsabilidade; características pessoais; boa relação interpessoal e capacidade de prover um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Rondon et al (2018) identificaram características essenciais para um tutor em ABP: saber manejar o grupo, ter expertise na metodologia, ser motivador, comprometido, responsável, ativo e paciente.

Os resultados parciais dos estudos de Bandos e Assolini (2019) mostraram, por meio de entrevistas com estudantes de medicina do terceiro ano, submetidas à AD, a importância de um tutor participativo, com direcionamento nas aberturas das tutorias, produção de sínteses e retomadas do conteúdo nos fechamentos dos estudos.

3 METODOLOGIA

Este artigo é parte de uma tese de doutorado em educação em andamento, fundamentada em procedimentos metodológicos qualitativos derivados de entrevistas com estudantes de medicina. Dezesseis estudantes de dois cursos de medicina do estado de São Paulo (chamados A e B) baseados na ABP (semelhantes entre si e aos modelos de ABP praticado no Brasil), do primeiro ao quarto ano da graduação (8 estudantes de cada instituição, sendo quatro de cada ano) foram escolhidos por amostragem simples (casual ou acidental). Onze eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, como idade de 18 a 27 anos de idade (média 21 anos). Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aprovação CAAE: 46252321.3.0000.5407), os estudantes foram entrevistados por via remota (online; plataforma Zoom), entre outubro de 2021 e janeiro de 2022, respondendo um questionário semiestruturado com 11 perguntas abertas (que compõem o corpus da tese) sobre a ABP, sendo uma delas sobre o tutor ideal *("Em sua opinião, quais as características de um tutor ideal"?*). As respostas foram selecionadas e compiladas em recortes, de acordo com cada estudante**,** para serem submetidas à AD. Das 16 entrevistas, foram selecionados 10 recortes, considerados os mais ilustrativos e importantes para os objetivos da pesquisa. Os estudantes foram identificados com um número e uma letra maiúscula (por exemplo: 1A e 7B), de forma que os estudantes de número 1 e 2 estão no primeiro ano letivo do curso médico; os de número 3 e 4 no segundo ano; os de número 5 e 6 no terceiro ano e os de número 7 e 8 no quarto ano (quando se encerram as tutorias para iniciar o internato médico). As letras A e B se referem a qual curso pesquisado o aluno pertence.

Os procedimentos metodológicos do analista na AD retomam os pressupostos no objeto no qual se debruça, utilizando substratos teóricos e dispositivos operatórios como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade do objeto da pesquisa (a materialidade linguística), valendo-se do paradigma indiciário de Ginzburg, que se atenta aos detalhes, mesmo ocultos ou silenciados no discurso.

4 RESULTADOS (COM ANÁLISES DOS DISCURSOS)

Para Ernst-Pereira e Mutti (2011), ao lidar com a heterogeneidade do discurso e as derivas do sentido, os resultados das análises (da AD) não produzem um contorno exato do real, mas apontam para ele. Com isso em vista, os resultados desta pesquisa encontram-se apresentados com os recortes das entrevistas e sua análise discursiva subsequente; algumas palavras ou trechos (sequências discursivas de referência) foram destacadas em sublinhado para efeitos de análise.

"[...] tem que ter paciência."

"[...] têm que saber também... é... mediar o conflito, se caso tenha no grupo."

"Eles têm que dar um direcionamento para nós [...]" Estudante (1B)

Os recortes mostram repetidamente o emprego da expressão *tem que*. Essa expressão produz efeitos de sentido de mando, imposição, ação taxativa no que se refere à possível obrigação do tutor; o sujeito não utiliza, por exemplo, o verbo *deveriam* saber, que seria menos impositivo. No entanto, e ao mesmo tempo, há um sentido de dependência do aluno (que estava no primeiro ano letivo, sem muita experiência na metodologia), além de insegurança nas tutorias – que o faz prever conflitos, solicitando a mediação, e não a prevenção deles; assim, ele espera do tutor uma postura paternalista (marcada pela paciência, acolhimento, mediação e orientação), demonstrando acatamento à metodologia, sem se opor à "regra da casa", o que pode remeter aos arquivos/ memórias das regras de sua casa, com seu ideal de "pai-tutor".

"[...] um tutor que trate a gente bem [...]" (Estudante 2A)

"[...] eu não gosto muito de tutor, que ele é... como que eu posso dizer... que não cobra, que aceita qualquer coisa que fala [...] acaba relaxando e não aprofunda." (Estudante 3A)

A estudante 2A aluna enuncia priorizando o aspecto relacional, não mencionando (importando-lhe menos) em sua resposta na entrevista aspectos mais "técnicos" do tutor; essa falta ou silenciamento aponta para um sentido de passividade (própria dela e do tutor almejado), e mesmo para um paradigma de mediocridade do ensino. Já a estudante 3A contrapõe-se a essa noção ao defender a atuação firme e exigente do tutor, para que não seja condescendente com essa mediocridade – com *"qualquer coisa*" (termo que carrega sentido pejorativo), sem citar o aspecto relacional.

"[...] a gente estuda, estuda, estuda e às vezes fala coisas relevantes e realmente o tutor dá preferência para aquele aluno x,y." (Estudante 4A)

"[...] um tutor que segue as avaliações conforme os descritores da avaliação. Então ter essa, essa visão imparcial, também." (Estudante 5A)

Os estudantes enunciam sobre o papel avaliativo do tutor, transparecendo a preocupação estudantil decorrente das formações discursivas dos modelos pedagógicos avaliativos / classificatórios. O primeiro estudante (4A) discursa desde uma posição vitimista; o segundo (5A) espera que sejam seguidas normas previstas e critérios pré-estabelecidos e mais objetivos de avaliação; a paráfrase entre seus discursos ocorre no desejo de ambos de avaliações isonômicas e justas.

"Paciente, porque tem grupo que precisa ser muito paciente, né? É... atento, né? Porque precisa tá sempre puxando alguém ou se a pessoa fala alguma coisa errada, né? Corrigir essa pessoa; ter um conhecimento prévio muito amplo, né? Porque se o tutor não conhece do assunto ele não vai conseguir direcionar os alunos, então fica.... nós ficamos perdidos, né?" (Estudante 5B)

As características de um tutor se assemelham às descritas em outros recortes, ou seja, há uma regularidade enunciativo-discursiva, pois foram produzidas em condições sócio-históricas semelhantes e ideológicas nas quais os sujeitos-estudantes se inscrevem, seguindo formações discursivas que funcionam como sistemas parafrásicos (com equivalência e reformulação de enunciados). O sentido de *perdidos*, retomado da memória de algo já vivido, é efeito dos descaminhos de uma tutoria mal (ou não) conduzida, e remete contra a noção – combatida por Duek e Wilkerson (1995) – de que, na metodologia, grupos autodirigidos autônomos possam funcionar bem. O uso da contração do *não* com *é* ("*né?*") em todos finais de frases aponta para certa insegurança da aluna, que busca apoio e concordância do entrevistador, sabidamente por ela saber tratar-se de um tutor de ABP. Tal fato, para a AD – e de acordo com Ernst-Pereira e Mutti (2011) –, influencia as condições de produção dos discursos (pelas formações imaginárias do sujeito discursivo em relação ao interlocutor) e nas próprias análises (feitas aqui por um pesquisador-tutor), o que se aplica em todas entrevistas e análises desta pesquisa.

"[...] é aquele que é mais flexível. É... não é tão rígido quanto às regras da tutoria, no sentido de privar o que cada um vai falar [...]"

"[...] eu gosto de tutores fluidos, também, né? Que não limite e que deixa a tutoria rolar e que só intervém, mesmo, quando estiver fugindo demais e tal. E gosto também de tutores que puxam [...] que conversam, também, um pouco na tutoria." (Estudante 8A)

Há nos recortes sentidos que são produzidos de modo parafrásicos, sem, no entanto, se configurarem paráfrases perfeitas, pois os enunciados se distanciem aos poucos (de modo crescente) entre si: liberdade / fluidez / flexibilidade / mínima intervenção / *"não é tão rígido"* (que apontam para o sentido de um tutor ideal mais permissivo ou passivo), surgindo também a polissemia (distintas vozes do sujeito), que rompe um processo único e inequívoco de significação (deslocando os sentidos), em *"que puxam"* tem sentido de um tutor ativo e intervencionista.

5 DISCUSSÃO

As análises dos recortes mostram as percepções positivas e negativas em relação ao papel do tutor na ABP, bem como o reconhecimento da importância desse papel em todos recortes analisados. O ideal de um tutor envolve aspectos técnicos e mais objetivos (como condutor da tutoria, facilitador, mediador, avaliador dentre outros) – com conhecimento e expertise na matéria e na metodologia –, e também aspectos relacionais e mais subjetivos, como liderança democrática, cordialidade, atenção e comprometimento.

Os resultados se assemelharam aos de estudos que identificam características positivas do um tutor na ABP, como os de Navarro-Hernandez e Zamora-Silva (2016), Rondon et al (2018) e Bandos e Assolini (2019). No entanto, esta pesquisa tem seus limites ao abordar um determinado número e perfil de estudante de ABP, sendo necessário novas e continuadas investigações na área.

As concepções sobre os diferentes perfis ideais de tutores foram produzidas e influenciadas por interdiscursos institucionais, e guardam semelhança entre si, mostrando o senso de coletividade e construção conjunta. Essas concepções se relacionam com as formações ideológicas dos estudantes sobre a ABP, e sobre o que esperar de um tutor, dentro de um contexto sócio-histórico-institucional carregado de conceitos pré-construídos (pela turma e alunos de anos anteriores, por exemplo).

As opiniões sobre o tutor ideal foram extraídas dos estudantes e evidenciadas no modo bruto e puro, característico do discurso direto – e já são em si uma boa fonte de informação; de modo complementar, os discursos submetidos à AD apontaram para um sujeito-estudante comprometido com a aprendizagem e desejoso de ser compreendido e respeitado nesse caminho rumo à formação profissional.

Para que se chegue a esse tutor ideal (com a devida licença ao termo), ou algo semelhante a isso, docentes, coordenadores e diretores devem movimentar-se em

concordância com Tardif et al (1991, p.228), que postulou que a docência se constrói cotidianamente, e nela, os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são construídos e mobilizados na ação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o aluno esteja situado no centro do processo pedagógico da ABP, o tutor tem muita relevância nesse processo; logo, a formação, capacitação e atenção ao trabalho dos tutores deve ser uma das prioridades institucionais. Nesse processo de aprimoramento e aprendizagem continuada, tanto a instituição, coordenadores e os próprios tutores devem buscar conhecer a visão dos estudantes. Para estes, um tutor tido como ideal assume plenamente suas responsabilidades, sem deixar de cuidar dos aspectos relacionais; em outras palavras, os alunos anseiam por um tutor que combine efetividade com afetividade.

REFERÊNCIAS

BANDOS, R.D.; ASSOLINI, F.E.P. A visão do estudante de medicina sobre as tutorias e o papel do professor-tutor em ABP (Aprendizado Baseado em Problemas), à luz da análise discursiva. *In:* OLIVEIRA, S.F.P; MARTINO, V.de F.; FONSECA, G.A. (orgs). **Formação de Professores**: entre vivências e reflexões. COLEÇÃO EDUCAÇÃO E EDUCANDOS. v.3, Franca: Uni-FACEF, 2019, p. 39-53.

DUEK, J. L. E.; WILKERSON, L. Learning Issues Identified by Students in Tutorless Problem-Based Tutorials. 1995. Document resume.

ERNST-PEREIRA, A., & MUTTI, R. M. V. (2011). O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. ***Educação & Realidade*, *36*(3)**.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GINZBURG, C. **Sinais – Raízes de um paradigma indiciário**. p. 143-179. *In* GINZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

LU, J.; BRIDGES, S.; HMELO-SILVER, C. Problem-Based Learning. *In*: SAWYER, R. K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. Cap 15. Cambridge University Press, 2014.

MARTINS, A.C.; FALBO NETO, G; SILVA, F.A.M da. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 42, n.1, p. 103-112, 2018.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso – história e práticas**. Parábola Editorial, 2007.

NAVARRO-HERNÁNDEZ N.; ZAMORA-SILVA J. Factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño, vistos por los estudiantes de La Facultad de Medicina de La Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. **Iatreia**, v.29, n.2, p. 113-122, 2016.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: **Princípios e procedimentos**. Campinas: Labeurb/ Unicamp, 2000.

RIBEIRO, L.R. de C. **PBL – Aprendizagem Baseada Em Problemas: Uma experiência no ensino superior**. EDUFSCAR. 3ª reimpressão – 2021.

RONDON et al. A Implantação da Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL, no Curso de Graduação em Medicina da Universidade do Estado do Mato Grosso Sob a Perspectiva dos Estudantes. 2018. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human**., Londrina, v. 19, n.2, p. 195-201, 2018.

SCHMIDT, H. G. Problem-based learning: rationale and description. **Medical Education**, 17(5), p.11-16. 1983.

SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 38, n. 1, p.5-14, 2014.

SRINIVASAN M., WILKES M., STEVENSON F., NGUYEN T., SLAVIN S. Comparing problem-based learning with case-based learning: effects of a major curricular shift at two institutions. **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, v.82, n.1, p 74-82, jan.2007.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p.215-33, 1991.

VISSCHERS-PLEIJERS A. J. S. F. *et al*. Student perceptions about the characteristics of an effective discussion during the reporting phase in problem-based learning. **Medical Education**, v.40, n.9, p. 924-931, 2006.

WALSH, A**. The tutor in PBL – Problem Based Learning – a novice´s guide**. Mac Master University. 2005.

WOOD, D. F. Problem Based Learning. **British Medical Journal,** p**.**326-328, 2003.

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA NO TRABALHO COM JOGOS DIGITAIS

Creuza Martins França[1]

Diene Eire de Mello[2]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[3]

RESUMO

Este artigo visa criar interlocuções sobre a formação docente e as tecnologias. A fim de levantar indícios sobre essas questões, esta investigação apresenta como problema de pesquisa: como os professores da rede pública compreendem o uso dos artefatos nas mediações cognitivas? Para tanto, elenca como objetivo: analisar os processos formativos de docentes com base em uma abordagem que considera o uso pedagógico dos jogos como mobilizadores das cognições. Utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista realizada ao final de um processo formativo de docentes que atuam no Ensino fundamental, nos Anos Iniciais. Adota como referencial teórico, a Teoria da Cognição distribuída (TCD), na compreensão das funções superiores que ocorrem com os sujeitos em processos cognitivos na relação com o uso de artefatos, com base nos estudos Hutchins (1995) e Hollan, Hutchins, Kirsh (2000). Como principais resultados e discussões, conclui-se que a formação docente com o uso das tecnologias digitais constitui-se por meio de espaços coletivos de ressignificação das práticas e que o uso de jogos como mobilizadores das funções cognitivas não é dado de maneira deliberada, mas provido de interação, ou seja, das relações construídas pelos aluno e professor, mediante utilização de estratégias de ensino que visem a construção cognitiva.

Palavras-chave: Formação docente. Tecnologias. Teoria Histórico-cultural. Funções psíquicas superiores. Cognição.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de incentivo à inserção das tecnologias na educação nem sempre foram pensadas de modo a considerar aspectos sociais e históricos presentes na realidade educativa. O advento das chamadas inovações tecnológicas aponta sobre novas direções de como devem ocorrer a formação de professores, no tocante às interações entre os sujeitos e esses objetos técnicos. Neste sentido, implica considerar demais aspectos relacionados ao fenômeno escolar, tais como, o ensino, a aprendizagem, as práticas docentes, a apropriação de didáticas e metodologias (PEIXOTO, 2015).

Com a intensificação de práticas com a utilização de tecnologias, sobretudo, nos últimos tempos, reconhece o exercício conjunto de se promover discursos teóricos

[1] Doutoranda, Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail. creuza.martins@uel.br.
[2] Doutora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: diene.eire@uel.br.
[3] Doutora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: dirce.moraes@uel.br.

que se voltam sobre a formação de professores. Entram em cena pesquisadores que discorrem novas proposições, tendo em vista promover uma reorientação sobre os processos formativos de docentes, com alerta as discussões mais amplas sobre o sentido da formação docente e do campo do trabalho educativo com as tecnologias (OLIVEIRA; MELLO; FRANCO, 2020); (MOREIRA; SCHLEMMER; 2020); (GARCIA *et al*, 2020).

Nessa direção, ao se relacionar formação docente e estudos das tecnologias na educação, considera analisar o contexto social e em mesma proporção, delimitar a formação contínua articulada ao trabalho docente na direção de criar estratégias que se articulem às construções cognitivas. Assim, Peixoto (2016, p. 373) argumenta que os elementos que se constituem capacidade de usar artefatos técnicos pressupõe considerar “a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno e o momento histórico”, assim, a atividade prática mediada pelas tecnologias se daria nessas relações, entre artefatos e os objetos culturais, e inclusive, as tecnologias digitais.

Pensando nessas questões, considera-se as práticas mediadas pelas tecnologias digitais enquanto uso ativo e pensamento reflexivo dos sujeitos. Além disso, há de se avaliar o uso dos artefatos digitais, a partir de teoria de compreensão das tecnologias, conforme apontamentos dos estudos vigotskianos, na relação entre instrumentos e signos, que por meio de suas internalizações acontecem as construções cognitivas.

Considerando estes direcionamentos, o questionamento que impulsiona esta pesquisa é: Como os professores da rede pública compreendem o uso dos artefatos nas mediações cognitivas? Com vista a contribuir com discussões que remetem a formação e o trabalho com as tecnologias, este estudo apresenta como objetivo: Analisar os processos formativos de docentes com base em uma teoria que considera o uso pedagógico dos jogos como mobilizadores cognitivos.

Entende-se que analisar os sentidos atribuídos pelos professores em situação prática com as tecnologias, é crucial, tanto para fomentar diferentes discussões sobre as abordagens teóricas, de apoio às propostas de ensino, quanto para levantar indícios sobre novas teorias que consideram o uso de artefatos como mobilizadores cognitivos. Este exercício torna-se ainda mais relevante a partir de uma abordagem teórica que se relaciona ao contexto histórico-cultural e material em sua construção humana.

2 MÉTODOS E METODOLOGIAS

A pesquisa aqui apresentada faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética. Caracteriza-se como descritiva e com abordagem qualitativa e seus procedimentos foram pautados em Minayo (2002) e Moreira (2011). As pesquisas de natureza descritiva exigem uma análise reflexiva dos registros e das evidências, as quais são coletadas de modo direto ou indireto, por intermédio de documentos ou observações pessoais dos pesquisados (MOREIRA, 2011).

Evidencia-se a análise de dados coletados que se deu por meio de uma entrevista que ocorreu ao final de uma formação, que trouxe como uma das temáticas: Jogos como mobilizadores das cognições. Ao todo, a formação contou com 09 (nove) encontros, com duração de 2 (duas) horas cada, realizados de forma síncrona, pelo Google Meet, onde foram previstos os seguintes temas*: Jogos como mobilizadores das cognições; Produção de vídeos; História em quadrinhos (HQ) e, O uso de Podcast.* Participou do processo formativo um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de um Colégio Estadual, na região norte do Paraná.

Para este recorte, serão apresentadas os relatos/depoimentos de três professoras, tendo em vista levantar indícios sobre os desdobramentos das discussões que ocorreram após participação na primeira temática que contou com os seguintes tópicos/temas: *Concepções sobre a Teoria da Cognição distribuída (TCD) e as tecnologia*; *Os jogos como mobilizadores das cognições e, Construções de estratégias a partir da TCD,* em que foi possível obter algumas evidências a partir da abordagem teórica prevista, tomando como base o desenvolvimento das cognições.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo, adota como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos vigotskianos, do desenvolvimento humano, em que se procura evidenciar como se desenvolvem as funções psíquicas superiores. Nessas considerações, aponta que as funções psíquicas possuem caráter social e histórico, portanto, surgem das relações das funções mentais superiores com instrumentos e signos. Sobre o uso de signos, Vygotsky (2009, p 59-60), “como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher

etc), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só e agora no campo psicológico).

A partir dessa abordagem, considera-se o referencial da Cognição distribuída (HUTCHINS, 1995; SALOMON, 2001), que tem suas bases conceituais nos estudos de Vygotsky (2009), e na mesma direção, considera as funções mentais superiores na relação entre instrumentos e signos, que por meio de suas internalizações acontecem as construções cognitivas

A cognição distribuída é uma ponte entre a Psicologia Cognitiva e Psicologia social, ou seja, articula-se entre a ciência cognitiva e a psicologia social. No domínio cognitivo, estuda as funções executivas; e, do social, estuda os fenômenos da cognição que ocorrem no ambiente. Todavia, a cognição, a partir da TCD, busca uma classe mais ampla de entendimento sobre eventos cognitivos que se dão para além do indivíduo (HOLLAN, HUTCHINS, KIRSH, 2000). Assim, é uma abordagem cognitiva, social e cultural.

A interlocução entre as tecnologias digitais e a educação é um assunto importante quando pensamos em processos formativos de docentes. As compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem, com base nos pressupostos da abordagem vigotskiana, considera as tecnologias enquanto instrumentos psicológicos mediadores na condução de eventos internos e externos, que promovem o desenvolvimento cognitivo.

Do mesmo modo, a cognição humana, a partir dos pressupostos teóricos da TCD, é orientada tanto por processos internos, tais como a memória, atenção e funções executivas superiores, como por meio de recursos externos, tais como objetos e artefatos materiais do ambiente (HUTCHINS, 1995), dos quais consideramos as tecnologias.

É nesse sentido que a cognição distribuída, a partir do seu campo de conhecimento, se expande às teorias tradicionais, uma vez que procura evidenciar que nem tudo está dentro dos indivíduos; há cognições, há conhecimentos envolvidos que se constroem fora dele, e que isso funciona numa rede de conexões. Assim, essa abordagem procura evidenciar os processos mentais que se dão entre os indivíduos; onde relaciona uma série de elementos humanos e tecnológicos, em experiências de uma atividade mental (HOLLAN, HUTCHINS, KIRSH, 2000).

Com base nessa teoria, considera que a experiência com o uso de jogos, sejam eles digitais ou analógicos, mobilizam questões cognitivas. As funções executivas (funções cerebrais), são envolvidas em todos os processos de aprendizagem. É por

meio das interações criadas entre alunos-professores e artefatos materiais, esses últimos, enquanto ferramentas cognitivas, se concretiza as atividades coletivas em sala de aula e atuam como elementos importantes das construções cognitivas.

Assim, considera-se a existência de diversos elementos cognitivos envolvidos nos processos de aprendizagem, que passam a ser identificados por meio de práticas de uso pedagógico dos jogos criadas pelos professores. São identificados aqui, algo que chamamos de funções executivas; ou seja, habilidades relacionadas às funções cerebrais, tais como: controle atencional, atenção seletiva, alternada, concentrada e, flexibilidade cognitiva; além das funções executivas de planejamento, uso de estratégias e raciocínio lógico.

Hollan, Hutchins e Kirsh (2000), definem três elementos chaves em que se possa observar processos cognitivos distribuídos no ambiente: (i) considera processos cognitivos nos quais possam ser percebidos as relações entre sujeitos e artefatos; (ii) envolver condições em que possam ser observadas estruturas internas e externas, ou seja, além do aspecto biológico, onde o mundo material possa oferecer oportunidades de construção do sistema cognitivo; e, (iii) as estruturas cognitivas anteriores possam ser modificadas por meio de ações mais complexas.

Partindo dessas concepções, constata-se que o professor deve priorizar o uso pedagógico dos jogos subsidiados por uma teoria e ainda, desenvolver interações que considere o aluno, cultura e artefatos (materiais presentes) no ambiente, como elementos importantes dos processos cognitivos. Aponta-se que o professor deve organizar atividades práticas com a utilização de tecnologias, que possam gerar uma construção cognitiva (funções psíquicas), o que permite o sujeito a operar mentalmente ou a se desenvolver cognitivamente.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Apresentamos nesta seção, um recorte do processo de formação docente realizado no primeiro semestre de 2022. Elegemos para esta discussão tratar de modo particular uma das temáticas conduzidas na realização dos encontros: *Jogos como mobilizadores das cognições*. O quadro a seguir representa o modo pelo qual a temática foi conduzida.

Quadro 1 – Temática trabalhada

Datas	Temáticas trabalhadas
07/03/2022	Encontro 01: Concepções sobre a TCD e as tecnologias - Modalidade: Síncrono

21/03/2022	Encontro 02: Os jogos como mobilizadores das Cognições - Modalidade: Síncrono
04/04/2022	Encontro 03: Construção de estratégias utilizando os jogos para impulsionar as cognições - Modalidade: Síncrono

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

No encontro 01, foram introduzidos de forma breve, os estudos sobre a cognição distribuída; destaca-se, dentre os demais aspectos, a possibilidade de discuti-la em sua proposição na educação, a fim de evidenciar condições de desafios intelectuais, em construções coletivas junto às participantes. Através deste exercício, procuramos evidenciar, as relações entre sujeitos e; ambiente e artefatos, em que as cognições que se dão para além dos indivíduos, ou seja, onde pudessem ser identificados conhecimentos envolvidos que se constroem fora dele, em redes de conexões com os artefatos. O objetivo era ajudar as professoras a visualizar isso nos processos de aprendizagem coletiva, em sala de aula, na relação entre alunos-professores e artefatos tecnológicos.

No encontro 2, exploramos o tema “Os jogos como mobilizadores das Cognições”, onde buscamos demonstrar através de alguns exemplos com jogos educativos, o trabalho com as funções executivas, habilidades estas relacionadas às funções cerebrais, envolvidas em processos de aprendizagem. Além dos jogos educativos, foram apresentados alguns jogos comerciais e que, apesar de não serem criados para o contexto educacional, podem contribuir com processos cognitivos, e se relacionar com a aprendizagem. O objetivo era apresentar os jogos como ferramentas mediadoras em proposição com o ensino, na compreensão da cognição estabelecida durante o trabalho com os usos dos jogos.

O encontro 3 ocorreu de forma teórico-prática, onde as professoras tiveram de elaborar estratégias para o trabalho com os jogos, em vista relacionar, ainda que de modo preliminar, forma de articular o trabalho com uso de jogos, a partir da cultura dos alunos, em contextos de ensino, considerado artefatos materiais com base nos recursos presente na sala de aula, como os jogos analógicos, além do computador, *software,* aplicativos e mídias digitais. Ao final desse encontro, abrimos uma discussão sobre a formação recebida acerca do trabalho com jogos. Parte desses relatos serão apresentados, conforme excertos que seguem:

> [...] acho que o mais importante foi compreender que, os jogos, por si só, não trabalham com as cognições, mas precisamos utilizá-los de forma com que os conhecimentos possam ser construídos (Professora A);
> [...] já no início da apresentação de vocês eu criei minha conta no Genyally e percebi que era bem mais simples do que eu esperava, estava tudo lá, é só ir adaptando (Professora B);

ISSN: 2176 - 1396

> [...] eu considero que o trabalho com os jogos necessita tempo de preparo, no meu caso, acredito que teria de ter tempo para desenvolver algo que realmente possa ser usado (Professora C).

No relato da professora A, ao se discutir as possibilidades de uso dos jogos digitais na educação, a questão principal que se apresenta condiz com a intencionalidade, a partir do que foi apontado pelos autores Geraldo e Cavalheiro (2018, p. 5), "o que se intenta com a aprendizagem por meio de games educacionais não é somente o que o game em si proporciona, mas a problematização do seu conteúdo, do artefato tecnológico e a construção de sínteses próprias dos estudantes". A prática com o uso dos jogos, dá-se não apenas na inserção desses artefatos, na ação direta com ele, mas sobretudo, na condição de selecioná-lo para apropriação de um conteúdo pelos alunos, o que prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir da aprendizagem.

Com base na fala da professora B, a experiência com o uso de jogos se mostrou mais efetiva na dimensão técnica: *percebi que era bem mais simples do que eu esperava, estava tudo lá, é só ir adaptando*. Assim, a TCD, enfatiza a importância das tecnologias e artefatos para ampliação das construções cognitivas, o que inclui pensar sobre a necessidade de olhar com criticidade sobre as escolhas no uso dos jogos, do mesmo modo, práticas de ensino com os jogos necessitam ser articuladas junto às intencionalidades pedagógicas (GERALDO E CAVALHEIRO, 2018).

Com base no depoimento da Professora C, *eu considero que o trabalho com os jogos necessita tempo de preparo*. A estas considerações, incluem-se considerar, é certo que o jogo, como já foi apontado anteriormente, ajuda na construção de funções executivas (atenção e memória), mas isto não quer dizer que somente pelo jogo é que observam o desenvolvimento dessas e demais habilidades, do contrário, essas funções cerebrais estão envolvidas em qualquer processo de aprendizagem.

No que se refere aos significados, foi possível identificar parte das representações que as professoras fazem sobre suas práticas no uso das tecnologias, fazendo emergir questões sobre os processos formativos de docentes:

> [...] percebi que as finalidades pedagógicas dos recursos podem ajudar as crianças a compreender melhor os conteúdos, mas, percebo que os alunos dominam muito mais que eu (Professora A)
> [...] a escolha dos jogos foi muito bacana, sou apaixonada por jogos e gostaria de aprender a utilizar novas plataformas para ofertar aos meus alunos aulas mais dinâmicas e interativas (Professora B).
> [...] realmente, uma forma interessante de ter mais a atenção dos alunos, eles gostam disso, pois nasceram na era digital (Professora C)

ISSN: 2176 - 1396

A professora A, compreendeu que o artefato tecnológico, articulado às finalidades educativas, reconfigura a prática: *percebi que as finalidades pedagógicas dos recursos podem ajudar as crianças a compreender melhor os conteúdos*. Nessa direção, a teoria aqui utilizada nos ajuda a identificar as apropriações relacionadas ao aprender dos professores frente às ferramentas. Todavia, o uso desses artefatos, de forma isolada, não têm a possibilidade de transformar os estímulos auxiliares (recursos externos) em recursos internalizados, ou seja, em funções psíquicas. Para que isso ocorra, é preciso que o professor compreenda o percurso de desenvolvimento do jogo, que possam gerar uma construção cognitiva (funções psíquicas), com base nas interações estabelecidas entre alunos, professores e tecnologias.

Na descrição do relato da Professora B, compreendemos processos de aprendizagem envolvidos, na relação professor-aluno, conforme excerto: *gostaria de aprender a utilizar novas plataformas para ofertar aos meus alunos aulas mais dinâmicas e interativas,* algo que poderia ser explicado pela cognição distribuída*,* denominadas de “zonas de construção”, ou seja, o espaço entre o que indivíduo faz sozinho e aquilo que autonomia para fazer com a ajuda do outro, “ocorrem quando os sujeitos, ao usarem os artefatos técnicos, mudam a si e as próprias ferramentas em um contínuo” (SILVA; LIMA, 2019, p. 250). Todavia, com base na autora, é preciso pensar em processos formativos que possam evidenciar essas construções, a partir de atividades práticas com a utilização de tecnologias.

O relato da Professora C, permite-nos pensar acerca das tecnologias e a educação, voltadas às percepções dessa professora a respeito do processo formativo, utilizando os jogos como mobilizadores cognitivos: *realmente, uma forma interessante de ter mais a atenção dos alunos, eles gostam disso*. Estamos aqui defendendo o uso das tecnologia digitais como parte dos elementos mediadores na construção da aprendizagem, e assim, nos processos de ensino e aprendizagem que se dão na escola, relacionados aos contextos sócio histórico e também social do qual os alunos fazem parte (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010). Além da articulação de propostas pedagógicas que identificam nos jogos o desenvolvimento de habilidades por meio de aprendizagem de algum conteúdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência os estudos vigotskianos, em consonância ao referencial da Cognição distribuída, compreendemos as tecnologias nas relações entre instrumentos e signos, que por meio de ambos acontece o desenvolvimento cognitivo, tendo como foco a problematização da pesquisa: como os professores da rede pública compreendem o uso dos artefatos nas mediações cognitivas? Portanto, por meio da pesquisa descritiva, que focou em um grupo de professoras, nos propusemos a interpretar os relatos/depoimentos, analisando as percepções das professoras acerca do uso dos jogos após vivenciar uma experiência formativa.

Enfatizamos que as políticas de formação docente para os usos das tecnologias digitais deveriam prever condições de relacionar formação e trabalho e ter a escola não só como atuação, mas como espaço para as discussões que se propõem à formação, propiciando ao professor relacionar teoria e prática, a partir de experiências com o uso das tecnologias. Considera-se nessas relações, a utilização desses artefatos com intencionalidade, na relação entre alunos, professores e tecnologias, para que isso possa gerar uma construção cognitiva (funções psíquicas) de uma forma mais ativa e menos passiva, onde haja um aprendizado.

É com base nessas interações sociais, envolvidas em práticas com as tecnologias, de entendimento cognitivo, se dá por meio de uma aprendizagem coletiva em sala de aula, a partir das interações criadas entre alunos-professores e artefatos materiais, como parte fundante dos processos cognitivos. Neste sentido, acreditamos que não são elas (tecnologias), que são por si só potencializadoras das aprendizagens, mas a natureza das atividades propostas pelos professores que podem contribuir para todo processo.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; MAURI. T.; J. ONRUBIA. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

GARCIA, Marta Fernandes *et al*. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas**. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16108. Acesso em: 08 out. 2020.

GERALDO, Ana Paula; CAVALHEIRO, Karyn Cristine. **GAMES educacionais na escola entre possibilidades e desafios**. Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/484>. Acesso em:

HOLLAN James; HUTCHINS, E Edwin; KIRSH, David. **Distributed Cognition**: toward a new foundation for Human-computer interaction research. ACM Transactions on Computer-Human Interaction. v. 7, n. 2, p. 174-196, 2000. Disponível em: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/DistributedCognition-TOCHI.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023

HUTCHINS, Edwin. **Cognition in the wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, José António Marques; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. Revista UFG, v. 20, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079. Acesso em: 06 de ago. 2023

OLIVEIRA, Ariane Xavier de, MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. (2020). **Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais:** o papel da formação docente, Revista Teias, v. 21., n. 60, p. 75- 90. Disponível em DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2020.48627. Acesso em: 07 de ago. 2023

PEIXOTO, Joana. **Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e relações pedagógicas:** a questão da mediação. R. Educ. Públ..Cuiabá. v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016.

SALOMON, Gavriel. No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. In: SALOMON, G. (Ed.) **Distributed cognitions: psychological and educational considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, Analigia Miranda da; LIMA, Claudia; Maria, de. **Usos contemporâneos das tecnologias digitais por adolescentes**: práticas pedagógicas e formação docente. **Plures Humanidades**, v. 19, n. 2, p. 245-266 jan./maio, 2018. Disponível em: http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/360. Acesso em: 06 de ago. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO A PARTIR DO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[1]

Andreia Florêncio Eduardo[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a proposta de criação de um curso de pedagogia a partir do seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Cumpre ressaltar que o curso foi elaborado ao longo de oito anos e implantado em maio de 2022. Trata-se de uma proposta curricular que procurou dialogar com as necessidades e expectativas da comunidade regional. Ao mesmo tempo, o curso buscou responder a alguns dos enfrentamentos que ao longo do tempo envolveu os cursos de licenciatura, como a distância entre a formação inicial e o espaço escolar, a dissociação entre teoria e prática e a efetiva articulação entre pesquisa, extensão, ensino e cultura. A metodologia de pesquisa debruçou-se sobre o texto do PPC procurando identificar com o mesmo procura responder aos principais desafio de formação de professores, a partir de autores como Nóvoa (2022), Freire (1987), Libâneo (2001). Verificou-se que o documento procura implementar desde o início do processo de formação ações de integração com as escolas da Educação Básica, trazendo seus principais interlocutores para dialogar com as acadêmicas e acadêmicos, buscando assim criar uma outra perspectiva formativa que leva em conta os espaços de atuação como locais de co-formação. Por se tratar de proposta que está sendo implantada paulatinamente, à medida que o curso avança, ainda não é possível avaliar todos os desdobramentos. Há uma preocupação de intensificar a imersão no espaço escolar ao longo do tempo, articulando diferentes aspectos e aproximando das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura como parte integrante da formação do professor e da(o) pedagoga(o).

Palavras-chave: Formação de professores 1. Pedagogia 2. Relação escola e universidade 3. Projeto pedagógico 4. Licenciatura 5.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) do Campus de Realeza, na região sudoeste do Paraná, foi construído ao longo de oito anos. A UFFS é uma instituição jovem, criada em 2009 dentro do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidade Federais) que tinha como objetivo promover a expansão de vagas e levar o ensino superior público para regiões do interior com pouca ou nenhuma presença de universidades públicas. A região sudoeste do Paraná é uma das mais pobres do estado e marcada pela presença de pequenos municípios com população inferior a vinte mil habitantes. Neste contexto,

[1] Doutorado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, ronaldo.garcia@uffs.edu.br
[2] Doutorado em Educação em Ciência, Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.eduardo@uffs.edu.br

apenas dois municípios, num universo de 42 apresentam população superior a 80 mil pessoas, Francisco Beltrão e Pato Branco. Toda a região é de ocupação bastante recente, pois a maioria das cidades foram constituídas a partir do final da década de 1940. A atividade econômica mais importante é a agricultura familiar com o predomínio da pequena e média propriedade, ainda que as atividades do agronegócio também tenham avançado nos últimos tempos.

A UFFS é uma instituição que está presente nos três estados da região sul, envolvendo além do sudoeste e do centro sul do Paraná, o oeste de Santa Catarina e o noroeste do Rio Grande do Sul que compreende a área da fronteira, especialmente com a Argentina (UFFS, 2012). A universidade é o resultado de um longa luta dos movimentos sociais do campo da região que a muito reivindicavam uma instituição de ensino superior que pudesse ajudar a alavancar o desenvolvimento de toda a região. O projeto da UFFS, criado com a efetiva participação dos movimentos, propõe uma universidade alicerçada sobre os princípios da democracia, do ensino público gratuito e de qualidade participação popular. Contudo, mais de dez anos após a instalação da instituição, muitos desses princípios ainda necessitam de fato serem implementados.

Após a realização dos concursos públicos para os diferentes cargos, muitos servidores parecem ainda desconhecer o histórico da UFFS, e dos seus princípios e ainda buscam aqui reproduzir o que vivenciaram durante a sua formação, ou seja, a tradicional universidade brasileira ainda com foco nas elites sociais. Além disso, nos últimos quatro anos a posse de um reitor não escolhido pela comunidade acadêmica, acirrou ainda mais a situação.

O Campus Realeza foi específica e estrategicamente, pensado para atuar na formação de professores para a educação básica, e de profissionais na área da saúde. Hoje estão instalados cinco cursos de licenciatura e três bacharelados (nutrição, medicina veterinária e administração pública). Os cursos de formação de professores estão focados na área das ciências naturais (ciências biológicas, química e física), um curso de letras (português e espanhol) e o recém-criado curso de pedagogia. Apesar das dificuldades estruturais como códigos de vagas docentes escassos, a criação do curso se mostrou necessária diante da realidade das redes municipais de ensino da região no que tange a formação de professores, seja inicial ou continuada. Aliada aos objetivos propostos para o campus que é a formação de professores. Tais demandas serão retomadas no tópico seguinte.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS DEMANDAS DOCENTES NO SUDOESTE DO PARANÁ

Os objetivos para a criação do curso de Pedagogia no Campus Realeza localizado na região sudoeste do estado do Paraná, foi dentre outros, o fortalecimento das licenciaturas do campus, a proposição de projetos de formação de professores mais orgânicos e interdisciplinares, a fim de romper com a cultura bacharelesca que ainda resiste no interior das instituições de ensino superior. Além disso, a demanda constante por professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por parte das prefeituras municipais é constante. Aqui, como na maioria dos municípios do Paraná até o quinto ano do Ensino Fundamental a educação formal é de responsabilidade dos mesmos. Outro fato importante a ser considerado é que a maioria dos cursos de pedagogia ofertados na região são privados e na modalidade EAD (Educação a Distância), em toda a região sudoeste do estado são 105 cursos de Pedagogia a distância privados e um público. Na microrregião geográfica de Capanema, onde se insere a cidade de Realeza são 17 cursos de Pedagogia ofertados neste formato (E-MEC, 2023). Já cursos de Pedagogia presenciais públicos, a oferta é menor na região, são apenas 3 conforme o destaque na figura 1, nas cidades de Palmas, Francisco Beltrão e recentemente em Realeza. Há também a oferta de um curso presencial privado nas proximidades de Realeza.

Figura 1- Cursos de Pedagogia públicos presenciais na região sudoeste do Paraná

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: RAMME, F.L.P (2023)

A proposta do Curso de Pedagogia (UFFS, 2022) orienta-se pelos referenciais teóricos e epistemológicos de pesquisadores que muito atuam nesse campo (LIBÂNEO, 2001; FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011; SAVIANI, 2007), bem como os princípios orientadores que nortearam a criação da UFFS. Na construção do curso entendemos como importante manter a coerência teórica e política entre esses dois campos. Assim, compreendemos a pedagogia como ciência da educação e que, ao mesmo tempo, tem a educação como o principal objeto de estudo. As práticas educacionais têm impacto na vida social, na medida que pode propiciar aos indivíduos, especialmente das classes populares, o domínio de determinados conhecimentos e, por consequência, condições de modificar os ciclos de pobreza, exclusão e exploração. Para além disso, a educação também pode contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa, ética, solidária que reconheça a diversidade brasileira como elemento essencial da nossa formação histórica, social, política e cultural. Enquanto ciência, a pedagogia possui métodos e instrumentos voltados para a pesquisa educacional em suas mais diferentes possibilidades (didática, histórica, sociológica, antropológica, filosófica e tantas outras).

A proposta pedagógica do curso tem também como objetivo estabelecer um diálogo constante com as escolas da Educação Básica. Desta forma, foi introduzido um componente curricular chamado de Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e

Cultura (SEPEC), que desde a primeira fase do curso visa aproximar a formação das acadêmicas e dos acadêmicos da realidade vivenciada pelas escolas da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso tem um ano de funcionamento, portanto, a maioria das ações previstas no PPC ainda não aonteceram, porem, já se estebelece o contato dos estudantes e das estudantes com o universo da escola por meio de diversos seminários que foram e são realizados na universidade com a presença de professores e gestores convidados para debater temáticas diversas da educação.

Antonio Nóvoa (2022) em texto recém-publicado a partir do mundo pós-pandemia chama a atenção para a importância da escola básica na formação das e dos estudantes das licenciaturas:

> Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a presença e a experiência dos outros professores do mesmo nível. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não consegui- remos superar as fragilidades actuais da profissão (NÓVOA, 2022, p. 83).

Ainda de acordo com Nóvoa (2022) vivemos atualmente diversos ataques de grupos empresárias e seus colaboradores a respeito da formação de professores nas universidades. Muitos advogam que basta uma boa vivência prática dos estuantes das licenciaturas em sala de aulas, sob a supervisão de um professor mais experiente e tudo isso estará resolvido. Compreendemos que desta forma, retiramos da formação a sua condição crítica e reflexiva e fazemos dos cursos um mero treinamento de indivíduos que saberão unicamente executar o que lhes pedem os currículos formatados por políticas públicas neoliberais. Exemplo claro de tal afirmação é a atual Resolução 2 de 2019, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que reduz o tempo dos componentes curriculares da formação pedagógica e amplia a formação específica nas licenciaturas. Isso, deixa ainda mais clara a ênfase na formação meramente técnica da resolução é a proposta de reestruturar os cursos de pedagogia com a seguinte divisão: formação de professores; coordenação e gestão escolar feitas de forma desarticulada. Neste sentido, o curso criado em meio a publicação de tal resolução, optou por manter suas bases na Resolução 02/2015 CNE/CP.

ISSN: 2176 - 1396

Com o objetivo de avançar na relação universidade e escola da Educação Básica, o SEPEC (Seminário de Pesquisa, Extensão e Cultura) foi organizado em eixos: Infância, brinquedo e brincadeira; Alfabetização e letramento; Igualdade, diversidade e inclusão; Escola, comunidade e gestão escolar/coordenação pedagógica e Pensadores da educação. Ao longo desse primeiro ano do Curso foram organizados diversos colóquios com professores da rede pública de ensino, professores da universidade e as estudantes e os estudantes. A iniciativa aqui não envolvia palestras ou oficinas. Todos os eventos foram realizados no formato de rodas de conversa, procurando romper com qualquer relação de hierarquia e de autoridade envolvendo professores e estudantes, universidade e escola pública, ou mesmo entre estudantes em processo de formação e profissionais da educação experientes. Embora muitos possam dizer que este tipo de atividade, envolvendo licenciandos no início do curso seja inútil, na medida em que os estudantes não possuem maturidade teórica suficiente para compreender a dimensão dos temas que são discutidos. É importante considerar que é preciso criar, desde o início da formação, um diálogo constante e profícuo entre escola e universidade, ou seja, incluir de fato as instituições da Educação Básica como co-formadoras de professores, como defende Nóvoa (2022). Não se pode admitir mais propostas de cursos de licenciaturas em que as acadêmicas e os acadêmicos concluam suas faculdades distantes dos seus espaços de atuação, tem unicamente no estágio colocado na fase final do curso seu primeiro contato com escola

Na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, não basta cumprir o currículo planejado. É preciso fazer a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. É preciso promover a capacidade de questionar, de problematizar o mundo e de indignar-se diante das injustiças e do discurso meritocrático e mercadológico. É essencial promover uma formação que dialogue com os sujeitos envolvidos, e voltada para os temas e problemas do tempo presente, a luz da historicidade e da criticidade, numa perspectiva emancipatória.

Em grande parte de suas obras Freire aborda a discussão sobre a relação entre teoria e prática no campo da educação e da pedagogia. Está discussão não está distante do que aqui estamos discutindo. Ao longo da história da educação sempre pairou a ideia, muitas vezes apresentada de forma subliminar e que acabou quase que se tornando um ditado, ou seja, a afirmação de que “a prática é diferente da teoria”. Há ainda a concepção de que o que se aprende na universidade não vale para

o cotidiano da sala de aula. Isto parece que ganhou ainda mais força nos últimos anos, diante da ofensiva do conservadorismo. No caso dos cursos de licenciaturas, esta visão fica mais evidente diante do discurso das áreas específicas da formação, as quais advogam a ideia de que a maior parte do currículo deve ser dedicado a elas e uma pequena parte, "complementar", deve ser dedicado aos conteúdos pedagógicos. O que aliás perdura por décadas, mesmo com a criação dos cursos de licenciaturas no Brasil. A teoria e a prática, ainda que consideradas separadamente, são partes integrantes de um mesmo processo. A prática é o que motiva a teoria. A teoria se constitui, se desenvolve em função da prática sobre a qual opera. Não há uma sólida formação se prevalecer a dicotomia entre teoria e prática.

Freire (1987) considera a relação teoria e prática inseparáveis, pois constituem um mesmo processo que o autor chama de práxis. Trata-se de uma reflexão sobre a prática, pois o ser humano age sobre o mundo no sentido de modificá-lo, porém não o faz por impulso e improviso. Toda ação humana é intencional e refletida na direção de provocar ações sobre o mundo. Essa é uma condição ontológica do ser humano. Daí não se admite uma ação baseada puramente no verbalismo sem qualquer tipo de relação com a prática:

> É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação (FREIRE, 1987, p. 125).

Ensino e aprendizagem seguem juntos interdependentes e em uma relação essencialmente dialógica. Para Freire (1987), não é possível superar a relação dominante-dominado sem envolver o outro em um constante e contínuo diálogo. Nesse contexto, refletir sobre a própria prática é condição importante para contribuir para a emancipação humana e a formação de pessoas capazes de fazer a conexão entre a reflexão e a ação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFFS ainda se encontra em uma fase inicial de desenvolvimento. Os próximos passos envolvem a realização de aproximações mais intensas com os espaços escolares e, assim, maior aproximação com o lócus da atuação profissional. A intenção é fazer circular o debate e as

ISSN: 2176 - 1396

discussões em torno dos desafios, potencialidades e problemas da educação escolar, a fim de subsidiar a formação e incentivando a reflexão crítica e criativa, propondo e testando possibilidades diversas de enfrentamento.

Desta forma, o objetivo da proposta do curso é também envolver os professores, gestores e coordenadores da escola em projetos de formação continuada, procurando romper assim com modelos mais tradicionais de formação continuada que ocorrem de maneira pontual e muitas vezes deslocadas dos problemas do cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da

Pedagogia como campo de conhecimento**. Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

UFFS**. Plano de Desenvolvimento Institucional**. Chapecó SC, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Verso_PDI_para_Consuni_-02082017.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Licenciatura. Realeza PR, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Pedagogia_RE_2022-5.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DOCENTE

Crislaine Vargas Basso[1]

Lidiane Limana Puiati Pagliarin[2]

RESUMO

Compreender a significância da prática na docência é reconhecer a sua efetividade enquanto conhecimento. No valor da prática também se encontra a valorização do trabalho docente. A aproximação entre a formação inicial e o trabalho docente na escola se constitui em uma relação potente para o conhecimento do futuro professor. Como também, se apresenta enquanto uma possibilidade para a transformação do conhecido "choque de realidade" para um momento de inserção na carreira mais tranquilo e conhecedor dos possíveis desafios. Assim, o objetivo deste estudo é problematizar sobre a potencialidade da prática na formação inicial e sua contribuição para o início da carreira docente. A investigação é qualitativa, exploratória e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica está ancorada em Tardif (2014), Marcelo Garcia (1999), dentre outros. A importância deste trabalho se justifica na imensa vastidão de desafios encontrados pelos professores iniciantes na entrada da profissão. O olhar diferenciado para com o professor iniciante pode ser considerado como uma necessidade emergencial. Nosso país carece de políticas voltadas à valorização docente e quando nos referimos à primeira fase de inserção na carreira, parece ser ainda mais preocupante. Pensar propostas e ações plausíveis e adequadas que atendam e correspondam aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes é primordial para a constituição dos saberes necessários ao exercício da docência.

Palavras-chave: Professor. Iniciante. Formação. Teoria. Prática.

[1]Mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Atua como Professora de Educação Infantil na rede municipal de Severiano de Almeida – RS. Contato: crislainevargasbasso@gmail.com

[2]Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela UFSM na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional; Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Atualmente é professora de cursos de licenciatura (área de Teorias Educacionais e da Aprendizagem e Didática Geral) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS Campus Erechim, atuando na Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. Contato: lidiane.puiati@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

> Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouca importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (Tardif, 2014, p.240).

Se professores são sujeitos do conhecimento, por que não os reconhecer como tal? Por que em sua própria formação inicial, a sua futura realidade prática é, por vezes, negligenciada? Talvez, seja este um dos principais caminhos que levam para a falta de identidade profissional e desvalorização docente. Mas, por que os saberes docentes se encontram "ocultos" durante a formação inicial? Não seria necessário repensar as relações entre teoria e prática? Estes e outros questionamentos, fazem parte da busca pelo reconhecimento do professor enquanto sujeito do conhecimento, da busca pela valorização da prática, tanto durante a formação inicial, quanto no decorrer do exercício da docência.

Compreender a significância da prática na docência, é reconhecer a sua efetividade enquanto conhecimento. No valor da prática também se encontra a valorização do trabalho docente. A aproximação entre a formação inicial e o trabalho docente na escola se constitui uma relação potente para o conhecimento do futuro professor. Como também, se apresenta enquanto uma possibilidade para a transformação do conhecido "choque de realidade" para um momento de inserção na carreira mais tranquila e conhecedora de possíveis desafios que terá de enfrentar na sua docência.

Assim, o objetivo deste estudo é problematizar sobre a potencialidade da prática na formação inicial e sua contribuição para o início da carreira docente. A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, exploratória e bibliográfica. Cabe ressaltar que é uma investigação em andamento desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional em educação. A pesquisa bibliográfica está ancorada em Tardif (2014), Arroyo (2013) e Marcelo Garcia (1999), dentre outros. A importância deste trabalho se justifica na imensa vastidão de desafios encontrados pelos professores iniciantes na entrada da profissão.

Cabe destacar, que estudos que consideram a valorização da prática docente são necessários, principalmente porque existe uma grande lacuna quando se trata do reconhecimento direcionado aos professores. Também é notável que políticas que

efetivem e busquem por essa valorização são quase inexistentes e quando existem, muitas vezes não são efetivadas. Por isso, diante de tantos desafios, muitos profissionais acabam desistindo da docência, antes mesmo de adentrar na profissão ou em seus primeiros anos de atuação. Partindo desta realidade, as escritas a seguir trazem discussões sobre possíveis aproximações entre teoria e prática, a valorização do trabalho docente, como também, descreve sobre um olhar diferenciado para com o professor que está iniciando na carreira.

2 PROFESSORES INICIANTES: SABERES OCULTOS E PRÁTICA DOCENTE

Para reconhecermos os professores enquanto sujeitos ativos e competentes, precisamos primeiramente admitir que a prática que exercem não é somente um lugar de aplicabilidade dos saberes advindos da teoria. A prática se constitui um lugar de produção própria, de saberes específicos provenientes dessa mesma prática. Em outras palavras, o trabalho docente precisa ser visto como um espaço prático e específico de produção. Nesse espaço, existe um saber-fazer exclusivo ao ofício de professor. Tanto o professor da escola, quanto o professor universitário ou pesquisador são sujeitos do conhecimento, atores que desenvolvem e possuem teorias, conhecimentos e saberes relativos a sua própria ação (TARDIF, 2014).

Arroyo (2013) discute sobre a especificidade do saber-fazer educativo, utilizando o termo “ofício de mestre”, na tentativa de defender o seu significado, de um pedagogo, educador ou mestre, um homem ou mulher que possui um ofício e que domina um saber que é específico. O autor ainda acentua: “Uso a expressão ‘ofício de mestre’ para chamar a atenção para essa longa história, para procurar nossa identidade longe, para nos ver como uma construção social, histórica, cultural que finca raízes fundas no passado” (ARROYO, 2013, p.25). Buscar o reconhecimento e a valorização do professor, como também, o fortalecimento da formação docente é uma necessidade diante de um contexto social em que a educação é cada vez mais falha.

A parte “oculta” dos saberes docentes que os professores se deparam em sua formação inicial, acaba se convertendo em desafios ao iniciar a carreira docente. Esse contato inicial com o exercício da docência, o chamado “choque de realidade” poderia ser um momento mais tranquilo para os professores iniciantes, se os cursos de

formação inicial oportunizassem mais experiências de aproximação entre teoria e prática, bem como pudessem refletir sobre os desafios emergentes que se colocam na docência. Programas dessa natureza estão sendo desenvolvidos, a saber, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP). No entanto, parte considerável dos licenciandos não conseguem participar de tais programas porque precisam trabalhar em outras áreas (muitas vezes distantes da licenciatura) por questões financeiras. Assim, esse licenciando-trabalhador terá experiências no cotidiano escolar somente mediante os estágios curriculares.

De acordo com Pimenta (2009), as práticas docentes são compostas de elementos fundamentais como a problematização, a intencionalidade para busca de soluções, o experimentar metodológico, o enfrentamento de diversas situações complexas e variadas tentativas mais ousadas em direção a uma didática mais inovadora. Em algumas vezes, esses elementos extremamente importantes ligados à prática não são colocados na perspectiva das formações para professores porque ainda não foram teorizados.

É notável que muitos cursos de formação ligados à educação, especialmente as licenciaturas, ofertam em suas ementas uma pequena possibilidade de vivência sobre a prática docente. Se faz importante o reconhecimento de que as fragilidades das formações em cursos superiores também estão relacionadas às rápidas e profundas mudanças que ocorrem no mundo, ao avanço tecnológico, ao mercado que influencia fortemente os rumos da educação. Tais fatores repercutem, muitas vezes, em uma formação aligeirada e em uma prioridade em relação aos saberes úteis ao mercado de trabalho. Ao concordarem com esse utilitarismo, as instituições de educação superior deixam em segundo plano saberes fundamentais e basilares ao exercício da docência.

Ainda sobre a formação inicial de professores, cabe destacar que compreende uma função que, ao longo da história, vai progressivamente, sendo realizada por instituições e pessoal específicos que agem de acordo com um currículo que estabelece a organização de conteúdos destinados aos programas de formação. Assim, a formação inicial cumpre basicamente a função de formação para os futuros docentes, de modo que proporcione uma preparação adequada às suas atribuições profissionais. Também, a instituição de formação possui a função de controlar a certificação ou a permissão para o exercício da docência. Além disso, a instituição de

formação possui uma dupla função de ser, ao mesmo tempo em que se constitui enquanto agente de mudança para a educação, por outro lado, contribui para reprodução de uma cultura que é dominante (MARCELO GARCIA, 1999).

Compreender tais contradições será possível com uma formação sólida, que se inicia na formação inicial e se estende para além dela, quando o professor reflete sobre sua profissão e sobre sua prática pedagógica e consegue prospectar mudanças em sua atuação. A esse fenômeno, Marcelo Garcia (1999, p. 137) denomina desenvolvimento profissional docente. Para o autor, "o conceito 'desenvolvimento profissional dos professores' pressupõe, como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança".

É notório, então, que a formação do professor não encerra no ato de receber o diploma do curso e que os saberes da docência se constituem ao longo do exercício profissional docente. Vale ressaltar que alguns saberes são constituídos durante a formação inicial e outros na prática profissional, O saber que provém da prática - o saber experiencial - é caracterizado por Tardif (2014), como núcleo vital. A partir desse núcleo, "os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática" (TARDIF, 2014, p.54).

Se torna perceptível que os professores de profissão estão cada vez mais enfrentando desafios, os quais já iniciam pela própria formação inicial, depois adentram também, para as outras etapas da carreira profissional. Sobre as fases da carreira docente, cabe descrever que cada uma delas apresenta características próprias e possuem diferentes interpretações. Para Huberman (2013), estas fases podem ser definidas como: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável e a fase de preparação da jubilação, em todas elas, o professor perpassa por diferentes necessidades.

Nesta conjuntura, cabe destacar que uma das fases mais desafiadoras, se constitui a de entrada na profissão. Em geral, é um momento marcado pela desilusão e desencanto, sendo a passagem de uma vida de estudante para outra vida muito mais exigente, a do professor. Esses primeiros anos acabam se tornando decisivos na construção da própria prática e podem estabelecer rotinas e certezas, muitas vezes cristalizadas sobre a docência, que poderão fazer parte de toda a trajetória profissional (NONO, 2011). A fase de iniciação corresponde a um tempo/espaço que é privilegiado

para a formação do ser docente. Os primeiros anos de início da docência constituem-se como base para a escolha pela permanência na profissão e para a configuração de ações dos futuros profissionais. Esse período pode se tornar fácil ou difícil, tudo irá depender do contexto a ser encontrado e das relações estabelecidas. Assim, as condições encontradas no ambiente de trabalho, as relações favoráveis ou não entre colegas, a formação e o apoio que recebem durante esta fase de iniciação, será primordial para a continuação na carreira e para a própria constituição do ser professor (PAPI, MARTINS, 2010).

A inserção na carreira docente também é uma preocupação existente em diversos países. Um exemplo disso, é a presença de publicações internacionais que buscam transparecer a importância desta fase que é a entrada na profissão. A publicação intitulada *Temas clave de la educación em la Europa,* realizada pela Eurydice (2002, p.99), define que:

> La fase final de cualificación "en el lugar de trabajo" se puede definir como un período de transición entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles no podrian acceder a la profesión docente (EURYDICE, 2002, p.99).

Ao considerar a fase final da formação inicial como a entrada no trabalho, percebe-se a importância que se descreve ao efetivo exercício da prática docente. Além disso, nessa fase inicial, são essenciais medidas de apoio e supervisão, assim como a avaliação e o acompanhamento do futuro professor. Afinal, é justamente nesse momento que as dúvidas, incertezas e o medo parecem se evidenciar sobre a profissão docente. É necessário tornar o saber docente oculto (prática), mais presente na formação inicial para professores. Apresentar e vivenciar a realidade prática que acontece nas escolas, como também, relacioná-la com a teoria é uma forma de potencializar o conhecimento sobre a docência e de torná-la mais clara aos olhos de quem está ingressando na carreira.

Pela concepção supracitada, percebe-se que é preciso haver forte vínculo entre as instituições de educação superior e as escolas, vínculo esse que no Brasil recebeu importância legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores promulgada em 2015 (BRASIL, 2015), mas que foi revogada em 2019, quando uma

nova DCN foi publicada. Com o vínculo universidade – escola é possível aproximar os licenciandos do seu local de trabalho, assim como valorizar os saberes da experiência que os professores que atuam nas escolas constituíram. Para Tardif (2014), os saberes experienciais somente serão reconhecidos a partir do instante em que os professores expressarem suas próprias ideias a respeito dos saberes considerados essenciais (curriculares e disciplinares) e principalmente, sobre sua própria formação.

Uma articulação maior entre o saber experiencial e a formação inicial pode ser uma proposta eficiente para a atenuar as inseguranças presentes no momento de início da carreira. Portanto, enquanto professores e sujeitos de conhecimento, como tornar visível um saber que é ocultado diante de currículos e disciplinas? Como resgatar a valorização do professor e o respeito pelo espaço em que ocupa? Talvez, uma das possíveis causas para a não valorização docente tenha sido a perda do valor profissional docente quando se esqueceu do reconhecimento de seu próprio saber advindo da prática nas escolas.

É importante destacar, que a fragilidade sobre o domínio de conteúdos específicos determina outros elementos do conhecimento profissional e os tornam frágeis. Porém, esse domínio não é de responsabilidade somente dos cursos de formação, sendo construídos também, ao longo da trajetória escolar do futuro professor. Desse modo, a formação docente acontece ao longo de uma caminhada, da qual também, vão sendo constituídos os saberes sobre os conteúdos curriculares (NONO, 2011). Torres (1998, p. 185) reforça que os cursos de formação não podem ser convertidos em um espaço para compensação de dificuldades deixadas pela educação primária:

> A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando o professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.

Compreender os processos vividos ao iniciar na profissão docente e os fatores que facilitam ou dificultam esse início é essencial para repensar um dos momentos mais desafiadores da carreira. Cada professor carrega consigo uma história e uma

marca que é pessoal, que também influi em seus modos de encarar os primeiros anos de atuação. Com o passar do tempo e o domínio de diversos aspectos relacionados ao trabalho docente, como por exemplo, a gestão da sala de aula e o planejamento, o professor começa a encontrar certo equilíbrio profissional. E neste momento mais conhecedor, o foco acaba se voltando à aprendizagem dos alunos e não somente nas questões relativas à inserção na profissão (NONO, 2011).

Assim também, as lacunas identificadas no início da profissão docente, não podem estar somente relacionadas à uma formação inicial deficiente, pois o processo formativo não se encerra na finalização de um curso, mas acontece desde o princípio, ao longo da vida pessoal e profissional. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p.22):

> Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

A preocupação com a formação de professores não é recente e continua se fazendo pertinente. Questões relacionadas à formação inicial e ao início da carreira docente também fazem parte de uma busca incansável por respostas. Talvez, a formação dos professores, como também, o seu acompanhamento durante a carreira, sejam peças fundamentais para uma educação de qualidade. Ainda mais, quando este acompanhamento estiver voltado para o professor iniciante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar diferenciado para com o professor iniciante pode ser considerado como uma necessidade emergencial. O Brasil carece de políticas voltadas à valorização docente e quando nos referimos à primeira fase de inserção na carreira, tudo parece ser ainda mais preocupante, pois é entendido pelas redes de ensino que esse profissional já está “pronto”. Pensar propostas e ações plausíveis e adequadas que atendam e correspondam aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes é primordial.

Talvez a valorização e o reconhecimento da prática docente também tragam consigo respostas e caminhos que levem à uma educação mais bem planejada e, consequentemente de qualidade. Pois, ninguém possui uma posição tão privilegiada quanto a de um professor sobre o que de fato acontece nas escolas brasileiras. Se

políticas e ações fossem parte das "vozes" dos professores, muitas realidades poderiam ser diferenciadas. Mais uma vez, lembramos que a prática e o conhecimento docente parecem não ser ouvidos e considerados diante as políticas públicas. Assim, além de enfatizar a significância da primeira etapa de inserção docente, que possamos, enquanto professores também, buscar pela valorização de cada uma das etapas que compreendem a carreira profissional docente. Uma valorização que entenda o professor em sua totalidade, que respeite os tempos e espaços de construção da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. In: **Temas Clave de la Educación em Europa**. La Profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11393/19/0. Acesso em 13 jun. 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-62.

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

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Medição, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Formação de Professores:** Um campo de Possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileuza (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

PERSPECTIVA TEÓRICA DOS CASOS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Regina Ferreira da Costa[1]

Maria de Fátima Ramos de Andrade[2]

Maria da Graça Nicoletti Mizukami[3]

RESUMO

Este estudo pretende apresentar a perspectiva teórica através do levantamento das referencias bibliográficas sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental baseada nos casos de ensino. A relevância de conhecer e destacar as contribuições das pesquisas acadêmicas sobre a temática justifica-se no diferencial que essa estratégia formativa e investigativa proporciona quanto à valorização das práticas e do protagonismo do professor, do aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e da construção de uma Educação critica e dialógica que encontra fundamento nos pressupostos de Lee Shulman, Judith Shulman, Katherine Merseth e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Trata-se de um estudo exploratório, qualitativo e recorte inicial de uma tese, inserida no projeto macro "Desenvolvimento profissional docente na escola pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa", orientado pela pesquisadora Mizukami e vinculado ao Programa de Pesquisa em Educação Básica. Para o levantamento de teses e dissertações foi consultado duas plataformas digitais de pesquisa utilizando dez combinações geradas a partir do termo "casos de ensino" com outros termos: "estratégia formativa", "formação docente", "formação de professores", "aprendizagem da docência", "aprendizagem docente", "desenvolvimento profissional da docência", "desenvolvimento profissional docente", "ensino fundamental", "ensino fundamental II" e "ensino fundamental e anos iniciais". O estudo evidenciou que as investigações acadêmicas com enfoque nos casos de ensino para professores da Educação Básica ainda é pouco expressivo no país, entretanto com maior representatividade do que em relação ao ensino superior. Casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa de professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta baixa expressividade como objeto das investigações. Destacam-se como referencial à construção de uma perspectiva teórica apenas as dissertações de Domingues (2007) e Gouveia (2020). Essas autoras preconizam a temática dos casos de ensino através de uma abordagem de ação de formação de professores que objetiva a compreensão investigativa, por meio da valorização de princípios, ideias, discussões e análises, ou seja, uma ênfase na prática reflexiva como estruturante da aprendizagem e desenvolvimento do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Casos de ensino. Estratégia formativa e investigativa. Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Anos iniciais. Ensino fundamental.

---

* Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP e Professora da Secretaria de Educação do Amazonas, Manaus-AM. E-mail: reurreu@yahoo.com.br

[2] Pós-Doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores na Fundação Carlos Chagas, São Paulo-SP e Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP. E-mail: maria.andrade@mackenzie.br

[3] Pós-Doutorado em Educação na Santa Clara University, Califórnia-EUA e Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP. E-mail: maria.mizuk@mackenzie.br

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitos estudos têm retratado diversos conceitos, cenários, dilemas, perspectivas, ações e programas voltados à formação profissional docente. Gatti (2008) sinaliza que esta preocupação apenas entrou na pauta de discussão a partir de uma contradição e um impasse advindo de dois movimentos: das pressões que o mundo do trabalho impõem, com as novas condições de um modelo cada vez mais informatizado e valor adquirido pelo conhecimento; e das verificações que os sistemas educacionais obtiveram em função dos precários desempenhos escolares. Entretanto, ambos corroboraram para o comportamento de políticas públicas direcionadas às mudanças na formação de professores.

Muito embora, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, prevê a organização da formação docente, por meio do Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), Gatti (2015) aponta que ainda não se estabeleceram mudanças significativas no país, apesar de várias normativas legais e de programas de ação à formação de professores no Brasil.

Nesta tentativa e com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais conforme cita o item dois do edital nº 01/2022 do Programa de Pesquisa em Educação Básica, o Estado de São Paulo, através de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Educação e a Fundação de Amparo à Pesquisa selecionaram ao final de 2022, trinta e dois projetos, dentre os quais, a maioria apresenta como parte intrínseca, a testagem de métodos de formação e o desenvolvimento de profissionais. Coordenado pela pesquisadora Maria da G. N. Mizukami o projeto macro denominado “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa” destaca-se na linha de formação e desenvolvimento profissional docente.

Inserido neste contexto, o presente estudo é recorte de uma tese vinculada ao projeto macro e elemento construto no entendimento e conhecimento da realidade do ensino diante da perspectiva teórica sobre casos de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, na ampliação de investigações que priorizem a produção do conhecimento científico associado com a Didática e com as reflexões da docência. Assim, tentar conhecer e compreender como se processam as

dinâmicas de aprendizagem do professor em estudos sistêmicos através da estratégia formativa e investigativa dos casos de ensino em suas práticas cotidianas, é uma dimensão complexa, sensível, rica e objeto conceitual para análise e discussão sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o estudo pretende apresentar a perspectiva teórica através do levantamento das referencias bibliográficas sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental baseada nos casos de ensino, justificada pela relevância de conhecer e destacar as contribuições dessa estratégia formativa e investigativa quanto à valorização das práticas do professor, do aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e da construção de uma educação critica e dialógica.

2 CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E INVESTIGATIVA

No Brasil, as perspectivas do pesquisador americano Lee S. Shulman sobre casos de ensino no campo da formação de professores e desenvolvimento profissional docente foram inicialmente introduzidas e experimentadas na década de 80 pelo grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos no Estado de São Paulo. Sobretudo, através da pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, estudos sistêmicos se destacaram no país na construção da trajetória deste processo formativo e investigativo em alguns contextos do ensino público ao longo das ultimas duas décadas.

Corroborando com a base epistemológica apresentada por Lee S. Shulman, as pesquisadoras Judith Shulman e Katherine Merseth somam à compreensão do arcabouço teórico na fundamentação do conceito sobre os casos de ensino no país e que também, ganham escopo nos pressupostos deste estudo.

A fundamentação dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa foi organizada neste estudo de modo a considerar seis aspectos interligados que não apenas definem sua amplitude conceitual como também funcionam como prerrogativas para sua aplicação. A Figura 1 apresenta um sistema do modelo teórico dos casos de ensino construído na perspectiva de Shulman L. e Shulman J. (2016), Merseth K. (2018), Mizukami (2000) e Nono e Mizukami (2002).

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 - Modelo teórico dos casos de ensino.

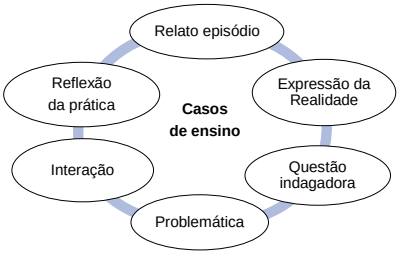

Fonte: A autora (2023). Adaptado de Shulman L. e Shulman J. (2016), Merseth K. (2018), Mizukami (2000) e Nono e Mizukami (2002).

A compreensão dos casos de ensino perpassa, portanto o entendimento dos seis aspectos envolvidos: relato de episódio escolar, expressão da realidade, questão indagadora, problemática, interação e reflexão prática. Descritos a seguir:

i) *Relato de episódio escolar*: Segundo Merseth (2018), casos de casos de ensino são documentos utilizados como ferramenta pedagógica que se estruturam a partir de narrativas do cotidiano ou através de situações elaboradas. Entretanto, para Shulman, L. e Shulman, J. (2016) nem toda narrativa que descreve um evento do cotidiano escolar é necessariamente um caso, pois o tempo, o local, os indivíduos e a problemática a ser solucionada também devem ser relacionados no processo. Porém, preconiza que os relatos de episódios escolares são a base para a construção dos casos de ensino.

ii) *Expressão da realidade:* Os casos de ensino *“* trazem um pedaço da realidade para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores” (MERSHET, 2018, p.133).

O valor dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa pode ser visto a partir da construção com base no contexto sociocultural de episódios reais a partir das narrativas de situações do cotidiano do professor que mais se aproximem da sua realidade.

Os casos de ensino permitem, segundo Mizukami (2000, p.153) “capturar como os professores pensam, planejam e ensinam, no sentido de relatar suas construções a partir de suas teorizações e os reflexos na prática pedagógica resultantes de suas interpretações”.

Entretanto, os casos de ensino podem ser fruto da criação dos professores a partir de suas próprias necessidades e/ou ter outras criações, desde que representem uma realidade para discussão e análise dos professores.

iii) *Questão indagadora:* Shulman, J. (2002) apud Nono e Mizukami (2002) retrata a definição de casos de ensino como a

> descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas, e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (SHULMAN, J., 2002 apud NONO e MIZUKAMI, 2002, p.118)

Na trajetória dos casos de ensino as questões norteadoras ou os comentários orientados para a sua análise e discussão estão necessariamente presentes em todas as etapas do processo formativo, assim como podem ser inseridas e excluídas sempre que se perceba necessário readequar o percurso ou focar atenção em aspectos mais importantes ou gerar novas reflexões.

iv) *Problemática:* Segundo Merseth (2018) a constituição dos casos de ensino está vinculada a uma ideia de problema com o objetivo de ser solucionado. O intuito de se fazer uso de problemáticas da prática profissional nos casos de ensino tem como perspectiva exemplificar determinadas situações que ocorrem no cotidiano, gerar oportunidade de decisão frente a essas problemáticas advindas do exercício profissional e promover a reflexão sobre as mesmas.

Merseth (2018) defende que esta dinâmica proporcionada pelos casos de ensino aos professores pode contribuir para uma base teórica do professor, além de conhecimentos advindos da própria experiência, uma vez que o conflito gerado pelas problemáticas leva ao empoderamento pela busca de possíveis soluções.

Os casos de ensino são para Mizukami (2000, p.153) “importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação”.

v) *Interação*: Merseth (2018) aponta que

> as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimentar” novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (MERSETH, 2018, p.13)

Para Merseth (2018), casos de ensino são uma representação multidimensional envolvendo o processo individualizado do professor com as suas próprias construções profissionais, o contexto no qual está inserido e a interação

com seu grupo. Defende a premissa de que a discussão entre os indivíduos é fundamental ao processo formativo dos professores uma vez que favorece a inclusão de detalhes e informações que permitem análises e interpretações a partir de diferentes perspectivas.

vi) *Reflexão da prática*: Caso de ensino é considerado para Mizukami (2000, p.153) “instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais”.

O exercício reflexivo proporcionado pelos casos de ensino aos professores em relação a sua prática profissional talvez seja o aspecto mais relevante que define um caso, pois permite a tomada de consciência do individuo no seu processo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento. O professor ao reflexionar sua prática poderá se deparar com temáticas distintas e diversos modelos didático-pedagógico, proporcionando um estímulo para refletir sobre o que conhece, o que não conhece e o que ainda necessita conhecer, ou seja, favorece sua percepção ao seu próprio conhecimento.

Neste sentido, Shulman (1987) apud Nono e Mizukami (2004), compreende que a dinâmica dos casos de ensino (relato de episódio escolar, expressão da realidade, questão indagadora, problemática, interação e reflexão da prática) pressupõe o processo de transformar o conhecimento do professor, adquirido no exercício da sua prática cotidiana em ensino, ou seja, torna-se uma importante ferramenta metodológica para construção da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3 METODOLOGIA

Gil (1999) defende que a pesquisa com abordagem qualitativa propicia o aprofundamento da investigação em questões relacionadas não apenas ao fenômeno estudado, mas também nas suas relações. Neste sentido é possível inferir que quanto à natureza deste estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, pois propõe observar a perspectiva das produções acadêmicas sobre casos de ensino direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental como fonte direta à investigação e pressupõe a construção da temática através do contato propiciado entre os agentes envolvidos na pesquisa: universidade, escola e professor.

O presente estudo fez uma revisão bibliográfica nos últimos vinte anos em duas plataformas virtuais de pesquisa: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para o levantamento de teses e dissertações sobre a temática dos casos de ensino foram utilizadas dez combinações geradas a partir do termo “casos de ensino” com outros termos: “estratégia formativa”, “formação docente”, “formação de professores”, “aprendizagem da docência”, “aprendizagem docente”, “desenvolvimento profissional da docência”, “desenvolvimento profissional docente”, “ensino fundamental”, “ensino fundamental II” e “ensino fundamental e anos iniciais”.

Em relação ao quantitativo dos estudos relevantes com a temática dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa, do total de cada combinação entre os termos pesquisados foram destacados e considerados como referenciais apenas as teses e dissertações que apresentaram o termo “casos de ensino” ou “caso de ensino” como uma das palavras-chave na descrição do trabalho e que tivessem aproximações relevantes à temática pesquisada. Assim, verificou-se que apesar da vasta amplitude, ao traçar os elementos condicionantes, há ainda uma representação percentual pouco expressiva em relação ao total de estudos apresentados na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa evidenciou treze estudos com a temática dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa, sendo apenas uma investigação com foco nos professores do ensino superior e doze investigações direcionadas aos professores da Educação Básica.

A temática dos casos de ensino na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental mesmo que ainda escassa, apresentou o mesmo quantitativo pesquisado em relação aos dos anos finais. Destacam-se apenas duas dissertações, sendo uma específica aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e outra voltada aos professores iniciantes na carreira, porém atuantes nos anos iniciais. O quantitativo de investigações e a identificação e/ou segmento de atuação dos professores investigados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Casos de ensino na Educação.

Quantitativo de Investigações	Identificação/Segmento de atuação dos professores investigados
3	Iniciantes na atividade profissional: educação infantil e anos iniciais
1	Iniciantes na atividade profissional: anos iniciais do ensino fundamental
1	Alfabetizadores
1	Educação infantil
1	Educação em escolas inclusivas
1	Atendimento educacional especializado
1	Ensino com mediação tecnológica
1	Ensino fundamental: anos iniciais
1	Ensino fundamental de matemática
1	Ensino fundamental de educação física
1	Ensino superior

Fonte: A autora (2023), com dados da pesquisa BDTD e CAPES.

As dissertações de Domingues (2007) e Gouveia (2020) analisam casos de ensino especificamente para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, portanto, são descritas quanto aos seus objetivos, metodologias e principais contribuições no Quadro 1.

Quadro 1 - Informações das pesquisas de Domingues (2007) e Gouveia (2020).

Título - Autor/Ano: "Os casos de ensino como potenciais reflexivos para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública" - DOMINGUES (2007)

Objetivo: Investigar casos de ensino, como metodologia do desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Mato Grosso.

Metodologia: Pesquisa qualitativa com abordagem de intervenção-ação, através da reflexão das práticas de duas professoras da 2ª fase do primeiro ciclo, escolhidas de forma aleatória, porém justificada pelo fato de serem formadas pela Universidade Federal de Mato Grosso e atuarem nos ciclos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais da periferia de Rondonópolis-MT. A pesquisa teve dois momentos, sendo o primeiro com a aplicação de quatro casos de ensino publicados e escritos por outros professores e o segundo momento, com a construção dos casos de ensino a partir de situações escolares vivenciadas.

Contribuições: Os casos de ensino podem ser: i) estimuladores da reflexão sobre a trajetória profissional, formação inicial e contínua dos sujeitos, entendendo que a aprendizagem docente se articula durante todos esses momentos, dimensões e processos formativos, por meio do desenvolvimento profissional; ii) fundamentais nos processos reflexivos sobre os conhecimentos (pedagógicos e específicos) da docência; iii) exercícios da escrita-reflexiva sobre as experiências da docência; iv) potenciais reflexivos ao desenvolvimento profissional, pois favorece a tomada de consciência do processo reflexão-ação das práticas; v) componentes prático dos currículos dos cursos de formação.

Título - Autor (Ano): "Casos de Ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional" – GOUVEIA (2020)

Objetivo: Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática e que podem contribuir para a imersão na docência e no desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Metodologia: Pesquisa qualitativa e recorte do projeto macro "Processos de Indução a Professores

Iniciantes nas escolas públicas de Educação Básica: o que cabe à escola e à Secretaria de Educação?" coordenado pela pesquisadora Marli André. Participaram da pesquisa quatro professores iniciantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caruaru-PE por meio de cinco casos de ensino que foram conduzidos ao longo de quatro encontros, sendo quatro deles extraídos da literatura que discute a estratégia, e um produzido no estudo. **Contribuições:** Destaca a importância dos casos de ensino ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, pois: i) revelou uma experiência transformadora no sentido de compreender as estruturas que envolvem um modelo de comunicação de determinado grupo, assim como aspectos sociais envolvidos. ii) os desafios da prática a partir das experiências se revelaram como elementos de aprendizagem da docência impulsionando a continuar na carreira de forma a potencializar suas identidades profissionais a partir do compromisso social com os pares, estudantes e comunidade de maneira ética e sensível; iii) é um caminho de imersão na docência, pautado na coletividade e na emancipação sem fuga da realidade complexa do cotidiano, permitindo, de maneira autônoma e criativa, experimentar a liberdade de ser e fazer na sala de aula

Fonte: A autora (2023), com dados de Nono (2001), Domingues (2007) e Gouveia (2020).

De modo geral, as dissertações de Domingues (2007) e Gouveia (2020) tratam a perspectiva dos casos de ensino com uma abordagem de ação de formação de professores que objetiva a compreensão investigativa, por meio da valorização de princípios, ideias, discussões e análises, ou seja, uma ênfase na prática reflexiva como estruturante da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca: i) as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática dos casos de ensino na Educação ainda são pouco exploradas, entretanto há maior representatividade à Educação Básica do que em relação ao ensino superior; ii) no quantitativo de investigações, estudos específicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam baixa expressividade; iii) as pesquisadoras Domingues (2007) e Gouveia (2020) são referencia na temática dos casos de ensino para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental pois sinalizam a importância da ferramenta metodológica ao desenvolvimento profissional desses professores; iv) a temática dos casos de ensino enquanto uma estratégia formativa e investigativa para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita de casuística aos seus parâmetros avaliativos, dada escassez de estudos sistêmicos com essa finalidade; v) são indispensáveis outras investigações na construção de uma perspectiva teórica sobre casos de ensino na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e contribuições ao seu processo de desenvolvimento profissional.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF, 2009a.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. **Políticas educacionais e educação básica:** desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

GOUVEIA, R. W. S. F. **Casos de Ensino com professores iniciantes:** caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**.** 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MERSETH, K. K. (org.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro:** 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

NONO. M. A.; MIZUKAMI. M. da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.83, n.203/204/205, jan./dez.2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMOWISZ, A.; MELLO, R.R. (org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.29, n.2, p 33-49, p 118, ago/set. 2004.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L; SHULMAN, J. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

INDÚSTRIA CULTURAL E AS (IM) POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA INFÂNCIA

Roberta Franciele Silva[1]

Fernanda Neri de Oliveira [2]

RESUMO

Na contemporaneidade vislumbramos infâncias marcadas pelo consumo de brinquedos cada vez mais tecnológicos, isso porque, a Indústria Cultural é capaz de criar necessidades de consumo nas crianças e famílias. Na sociedade do consumo as crianças são consumidoras em potencial e com o avanço da técnica o consumo infantil se tornou evidente revelando os valores sociais e culturais acerca da infância construídos na sociedade. Adaptando as crianças desde muito pequenas aos moldes do capital como consequência da modernidade, as crianças vivenciam uma infância administrada que objetifica o brincar e suas relações humanas e, sem dúvida, reduz a formação ao consumo exuberante de mercadorias, padronizando o gostos e comportamentos infantil denotando um caminho perigoso: a limitação da individualidade que é condição de possibilidades de humanização. Essas reflexões surgiram a partir das atividades relacionadas ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A metodologia pautou-se em um estudo bibliográfico pelos limiares dos filósofos da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (1995) Max Horkheimer (1995), Walter Benjamin (2009) e autores contemporâneos que dialogam com a temática abordada. Certo é que não é necessário excluir as crianças dos brinquedos plásticos e tecnológicos, uma vez que eles refletem as marcas das transformações sociais e culturais, mas é essencial oferecermos possibilidades brincantes para formação de seu constructo humano que não estejam apenas atreladas ao consumo.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Industria Cultural.

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

As crianças nascem em um contexto social e cultural distinto de outrora. Ainda no ventre materno os bebês já possuem redes sociais e as curtidas e seguidores registram sua pré chegada a esse mundo; não obstante a indústria do vestuário tem lançado as conhecidas coleções “mamãe/ papai e bebê” para que mãe e filha e pai e filho possam se vestir de forma idêntica. Nesse mercado a indústria dos brinquedos é a mais evidente visto que ao nascerem os pequenos são presenteadas com bonecas

[1] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: betauel2023@gmail.com
[2] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nanda.neri@hotmail.com

que falam, bichinhos de pelúcia com gravação da voz humana, chocalhos, bichinhos de borracha e tantos outros brinquedos cada vez mais tecnológicos e que se assemelham ao mundo dos adultos. Ainda a indústria do entretenimento com os dispositivos móveis aumenta diariamente sua produção e comercializados por meio de plataformas digitais vídeos, desenhos e músicas que prometem acalmar o bebê e desenvolver potencialmente sua inteligência podendo torna-la no próximo Einstein do século.

Em meio a esse bombardeio e uma variedade de produtos que encantam o universo infantil, famílias e crianças não são poupadas das investidas dessa indústria nem tampouco a escola infantil que com suas paredes enfeitadas com personagens de super-heróis e princesas da Disney reafirma a ideologia dominante com tantos outros modismos pedagógicos acaba se instaurando com sutileza na escola da infância, incorporada nos materiais didáticos e nas práticas docentes quando usados de forma acrítica gerando a fetichização da mercadoria enquanto a escola deveria ter como fim último a formação humana.

Nesse sentido a escola infantil tem o desafio de possibilitar as crianças desde a tenra idade uma formação crítica em meio a sociedade administrada o que se inicia a princípio pelas ações do professor em resistir ao encantamento da Industria Cultural com seu agir, postura e ensinamentos que assumem grande importância no processo de formação cultural das crianças.

Destarte, este escrito pauta-se em um estudo bibliográfico com base nos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) e Walter Benjamin (2009), os quais trazem reflexões atuais sobre o brincar contemporâneo. O texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento será discutido o brincar na contemporaneidade e no segundo momento, será realizada uma reflexão acerca da escola infantil como espaço de resistência aos processos (de) formativos como possibilidades de formação de seu constructo humano.

2 O BRINCAR EM TEMPOS DE TECNOLOGIA

Na sociedade vigente as crianças não são poupadas. Devido ao trabalho e afazeres cotidiano dos pais frequentemente estes acabam recorrendo a recursos tecnológicos como celulares, *tablets*, *notebook*, computadores e vídeo games que, outrora pertenciam ao mundo dos adultos passaram a fazer parte das brincadeiras

infantis. Esses novos brinquedos acarretaram uma acelerada produção e consumo, veiculados principalmente pelas telas através dos comerciais e propagandas conseguem gerar novas necessidades de consumo mesmo antes de ser consumido, padronizar os gostos e formando uma consciência coisificada nos pais, na medida em cria uma falsa ideia de preenchimento das ausências, de *status* e de amor.

Em relação ao contexto da indústria cultural, os aparatos tecnológicos tem sido um grande fomentador do consumo, uma vez que as telas passaram a ter um papel decisivo na opinião de compra de crianças e adultos, pois se outrora a Indústria Cultural contava com a televisão, hoje ela se estende aos aparelhos *smartphones* e *tablets*, que pelo marketing é capaz de persuadir e convencer o telespectador da necessidade de consumo, já que, aparentemente, atende a todos os gostos e desejos, pois "cada grupo está mapeado e deve consumir a gama de opções à sua disposição" (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

De maneira friamente planejada, o mercado age nas emoções e nos desejos dos consumidores, estabelecendo até mesmo uma relação de troca afetiva entre a mercadoria e os indivíduos, sejam eles crianças ou adultos. A Indústria Cultural assim dissemina seus produtos sem o questionamento dos consumidores, pois esse produto é propositalmente pensado para ser inquestionável, uma vez que a dimensão emancipatória e crítica do pensamento se encontra travada aos moldes do capital, forjando a cada dia no indivíduo a permanência da adaptação e do conformismo.

Ainda a necessidade de consumo cada vez mais precoce na infância está atrelada ao consumo dos pais, tendo em vista que a Indústria Cultural conecta consumo e amor/cuidado. Como consequência, as crianças têm escolhido precocemente o que irão consumir, enquanto isso, nem sempre os pais são capazes de selecionar os acessos e o consumo de conteúdo das crianças, pois eles já se encontram seduzidos pela sociedade administrada pela técnica, de acordo com Schor (2009, p.12), "quem resiste só pode viver integrando-se"

Corroborando com o exposto, Oliveira e Agostini (2020) chamam a atenção para o valor atribuído às máquinas na modernidade, pois

> [...] A própria autonomização das tecnologias e a fetichização de seu uso, com as vantagens associadas à velocidade, a produtividade, faz com que o 'progresso técnico' seja justificado mesmo quando os resultados caminham a regressão e irracionalidade (OLIVEIRA; AGOSTINI, 2020, p. 8).

Portanto, é evidente que a Indústria Cultural se caracterize como um sistema de manobra, ao mesmo tempo que é embutido de sensações de bem-estar, felicidade, satisfação e realização torna a consciência acrítica e coisificada. A cultura é massificada pela Indústria Cultural, tornando-se instrumento de ideologia, exemplificado pelo fato de que "os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo", enquanto hoje os filmes "[...] não mais permitem ao espectador de hoje assistir à marcha do esclarecimento" (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 10).

Com uma infância que se aproxima da vida adulta, as crianças se afastam dos brinquedos de outrora, e brincadeiras como de empinar pipa, pique-esconde, pião, passa-anel, pega-pega, e outras mais passam a ser vistas com maior frequência em regiões longínquas e afastadas dos grandes centros isso porque, as ruas com sua violência e criminalidade não são mais convidativos as crianças e os parques e espaços públicos de lazer não são de acesso a todas as famílias. Portanto, as alterações no modo de viver dos adultos e sua forma de se relacionarem entre si influenciaram significativamente o brincar das crianças fazendo com que as brincadeiras ao ar livre passassem a concorrer com brinquedos cada vez mais tecnológicos e gerando um distanciamento entre criança/ criança visto que as telas passaram a ocupar um lugar significativo na infância.

Objetos do mundo adulto reduzidos ao mundo das crianças passaram a ser brinquedos, dispositivos que eram usados por adultos e que recebiam orientações de alerta e cuidado quanto aos malefícios de seu uso exacerbado, passaram a fazer parte de diferentes momentos da rotina infantil como estimulo para alimentação, para pegar no sono e acalmar o choro e energia das crianças passando a ser a nova babá eletrônica.

Walter Benjamin (2002), em "*Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*", clarifica que nas gerações passadas os brinquedos a princípio nasciam no seio familiar a partir de produções artesanais feitas pelas próprias crianças em companhia com os adultos utilizando madeiras, galhos, folhas e restos de alimentos esses brinquedos eram permeado pelas narrativas, o que resultava em brinquedos de "[...] animais talhados em madeira como marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeiteiro, bonecas de cera com o fabricante de velas", assim tem-se início a produção de brinquedos infantis em grande quantidade, que passam a gerar um estranhamento entre sujeito brincante e

brinquedo, pois ele já vem pronto e acabado, fabricado e pensado por mãos desconhecidas (BENJAMIN, 2002, p. 89).

Por isso que esses processos sejam permeados pelo controle da Industria Cultural que determina como, onde e por quanto tempo as crianças irão brincar nos voltamos para Teoria Crítica para pensarmos possibilidades de emancipação.

3 A ESCOLA INFANTIL COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

A Educação tem papel crucial de assumir um compromisso com a formação e o processo de desbarbarização ainda na primeira infância que não reside apenas na violência física, psicológica e sexual sofrida pelas crianças, mas em uma violência velada de privação do brincar e de viver experiências de seu tempo de infância, sendo que é um direito essencial para o construto de sua humanidade. Porém, como desenvolver nas crianças possibilidades formativas diante da influência de uma indústria que dificulta o exercício da dúvida e da crítica e limita todas as possibilidades de resistência?

Para a Teoria Crítica isso é possível pela resistência ao estado das coisas e, que por meio da percepção e consciência da dominação, alienação e administração é uma das possibilidades para formarmos crianças capazes de resistir aos processos de dominação da sociedade capitalista.

É preciso que as crianças tenham oportunidades de criação e de experienciar as brincadeiras, o que se distancia dos produtos prontos e plastificados que elas fazem uso e que tanto a Indústria Cultural insinua. De acordo com Benjamin (2009, p. 93), “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”, assim podemos destacar que a indústria dos brinquedos, na medida em que administra o brincar das crianças, deixa de lado os gostos, preferências e oportunidades que estas têm de criar, impossibilitando-as, e que são tarefas realizadas durante as brincadeiras infantis.

Corroborando Krammer (2000), vivemos na contemporaneidade outras barbáries tão nocivas quanto a que vivemos no período nazista em nossa sociedade pois, com a Indústria Cultural ninguém é poupado da pseudoformação.

À medida que entendemos que existe uma infância que não é discutida e que está sendo guiada pelo consumo, frieza e desamor, é possível um retorno à essência

do ser criança com brincadeiras e experiências significativas, não excluindo os brinquedos plásticos e tecnológicos, tendo em vista que estes fazem parte da cultura lúdica das crianças e são expressão do tempo que vivemos na atualidade, “o tempo atual potencializa uma criança tecnológica e consumidora em sentido amplo, que expressa um mundo instrumental e técnico” mas pelo exercício da razão pode culminar em emancipação experiências brincantes compostas de criação, narrativa e histórias (OLIVEIRA, 2020, p. 220).

Diante desse contexto, possibilitar a formação das crianças requer trabalhar em uma perspectiva humanizadora, de libertação da experiência, do alcance da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, apoderando-se de várias formas de produção da cultura. É fundamental gerar experiências de educação e socialização, com prática cooperadora entre crianças com ações comunitárias, junções e laços capazes de gerar o sentido de pertencimento (KRAMER, 2000).

Pensarmos em possibilidades formativas na infância nos leva diretamente a olhar para as crianças e seu brincar. Ser criança é uma característica biológica, enquanto a infância é uma construção social, por isso temos diferentes infâncias e nessa pluralidade as crianças brincam com diferentes objetos sem se importar com seu valor ou forma, pois até mesmo a forma no brincar é alterada, como quando uma vassoura vira um cavalo e uma caixa de papelão um capacete, subvertendo brincadeira e brinquedo. Nesse sentido,

> Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (BENJAMIN, 2002, p. 77).

Para o autor, os brinquedos artesanais, ao se valerem da técnica, anulam os comportamentos miméticos que, segundo ele, vão além da imitação das crianças. De acordo com Benjamin (2002), a mímesis é responsável pela formação humana, visto que ela garante às crianças a apropriação dos elementos culturais do mundo dos adultos, na medida em que elas as imitam, reproduzem, inventam, ressignificam e internalizam o mundo.

Nesse sentido entende-se a necessidade de uma formação crítico-reflexiva do professor enquanto sujeito de possibilidades formativas sendo imprescindível buscar, através do conhecimento, formas de possibilitar as crianças a emancipação para uma possível transformação social. Mesmo que a escola hoje também se renda à Indústria Cultural, pois segundo Silva (2012),

> [...] o papel da educação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, seria o de ensinar os indivíduos desde a infância a lidar com o conhecimento escolar de forma crítica e questionadora. Nesta perspectiva, a formação deve perpassar sempre pela leitura crítica dos conteúdos escolares, o que significa compreendê-los a partir das contradições postas pela realidade social (SILVA, 2015, p. 126).

Nesse sentido, o que se vislumbra pelo processo formativo, são sujeitos transformados por uma educação mais humanizadora e mais justa por combater qualquer tipo de barbárie e violência que vem persistindo sob o império da técnica e da frieza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma prática inerente à criança e ação pela qual elas captam o mundo a sua volta, por isso é essencial oferecermos a elas – além do brincar tecnológico alternativas derivadas de objetos que nasceram da produção entre pais, filhos e avós e que carregam em si narrativas de vida e história, objetos comuns que nas mãos das crianças se tornam possibilidades de formação de seu constructo humano e de uma experiência única.

Chamamos a atenção para o brincar que, enquanto cultura lúdica infantil, é tomado pela indústria como mercadoria em meio aos processos de (de) formação das crianças que ocorre concomitante com as investidas da Indústria Cultural, que reafirma em seus produtos uma infância individualista, fria e competitiva.

Certo é que não é necessário excluir os brinquedos plásticos e tecnológicos, uma vez que eles refletem as marcas das transformações sociais e culturais, mas resistir a uma forma de barbárie como a valorização do objeto em detrimento daquele que brinca e refletir criticamente sobre o brincar no tempo e as contradições entre infância- brincar e educação que o permeiam são uma das formas de possibilitar a formação das crianças na Educação Infantil “não há dúvidas de que brincar significa

ISSN: 2176 - 1396

sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (BENJAMIN, 2002, p. 85).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf Acesso em 02 ago. 2023.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947. p. 113-156. Disponível em: https://direitoufma2010.files.wordpress.com/2010/05/a-industria-cultural.pdf . Acesso em 02 de ago. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência no processo de formação do pensamento infantil**.** 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20%20Marta_Furlan.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

KRAMMER, Sônia. Infância, Cultura Contemporânea e a Educação contra a Barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2020. Disponível em 02 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; AGOSTINI, Nilo. **Sociedade Multitela e a Semiformação: um desafio ético de grande monta**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-13, e3753069, jan./dez. 2020. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3753 Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Simei A. Educação, cultura digital e violência no cotidiano infantil. In: **Educação, sociedade subjetividade e violência**. Goiânia: América, 2015

LESSON STUDY – UMA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MATEMÁTICA DA UFPR

Milena Schneider Pudelco[1]

Tania Teresinha Bruns Zimer[2]

RESUMO

O presente trabalho se refere a um relato de experiência tendo como foco o desenvolvimento da prática do *Lesson Study*, em conjunto com o Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assim, tem-se como objetivo descrever a experiência sobre a observação realizada no desenvolvimento de um ciclo do *Lesson Study* associado ao PRP Matemática da UFPR. Para tanto, procuramos trazer premissas que sustentam a teoria do *Lesson Study*, bem como, apresentar os objetivos que transpassam o Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná. Para a composição do presente relato, trazemos as observações referentes a um dos grupos formados pelos residentes do Programa que desenvolveram um ciclo do *Lesson Study*. Descrevemos também o desvelar das ações que culminaram na realização de uma atividade exploratória, como também, apresentamos as impressões que os residentes tiveram ao final deste ciclo formativo. A partir do desenvolvimento desta ação, podemos perceber mudanças significativas na forma de entendimento dos residentes em relação a proposta do *Lesson Study* tendo como foco o planejamento, o desenvolvimento de uma atividade exploratória e a execução de uma aula. Entendemos a partir deste relato de experiência, que a proposta do Lesson Study apresenta pontos significativos na formação do futuro professor, e para além, apresenta-se como uma importante ferramenta na ação docente em sala.

Palavras-chave: *Lesson Study*. Programa Residência Pedagógica Matemática. Formação Inicial. Educação Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de descrever o relato de experiência sobre a observação realizada no desenvolvimento de um ciclo do *Lesson Study* associado ao Programa Residência Pedagógica (PRP), do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, iremos descrever os pilares que sustentam a teoria do *Lesson Study*, bem como, as premissas que delimitam o Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática da UFPR. O presente relato de experiência se centra na observação relativa ao

[1] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: schneider_milena@yahoo.com.br

[2] Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática e do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: taniatbz@ufpr.br

acompanhamento, por parte destas pesquisadoras, do desenvolvimento de um ciclo do *Lesson Study* com os licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática da UFPR, em ação no espaço escolar, por meio da aplicação de uma aula investigativa com uma tarefa exploratória abordando um assunto relativo à Educação Financeira. Com o presente relato de experiência procuramos trazer à luz, as nuances que permeiam o desenvolvimento desta ação, bem como, apresentar contribuições à processos formativos ancorados no *Lesson Study* para a formação inicial de futuros professores de Matemática.

2 O *LESSON STUDY*

No que tange a formação de um professor reflexivo que transforma a sua intenção em realidade, cabe destacar as formações e ações presentes no desenvolvimento do *Lesson Study*, tendo como aporte as considerações realizadas por Baptista, Costa, Ponte e Velez (2014). O *Lesson Study* se constitui em uma base teórica que foca a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio de um processo de desenvolvimento profissional de professores. O *Lesson Study* se apresenta como uma modalidade de formação de docentes centrada na sua própria prática profissional. Tal modalidade é concretizada através do desenvolvimento de dinâmicas colaborativas e reflexivas enraizadas na cultura profissional destes docentes. De acordo com Baptista, Costa, Ponte e Velez (2014), essa modalidade teve origem no Japão, no início do século XX, conheceu grande divulgação nos Estados Unidos da América na última década e tem vindo a atrair o interesse de educadores e investigadores do todo o mundo.

Segundo Murata (2011), esse processo formativo contempla três momentos principais, sendo eles: o primeiro envolve o planejamento de uma aula e começa com a formulação de uma questão de interesse comum por um grupo de professores a observar essa aula. A partir dessa questão, relacionada com as aprendizagens dos seus alunos, os professores planejam cuidadosamente em conjunto uma aula tendo em conta o programa da disciplina, os materiais e recursos disponíveis, alguma informação adicional que possam obter, por exemplo, sobre os conhecimentos e as dificuldades dos alunos.

O momento seguinte se caracteriza com o desenvolvimento da observação, onde a aula em questão é ministrada por um dos professores, assumindo o restante

dos docentes envolvidos o papel e função de observadores atentos, em especial a forma como os educandos resolvem as tarefas propostas, as estratégias utilizadas e as dificuldades encontradas. Neste momento, os professores tomam notas pessoais e podem inclusive, realizar registros de áudio e vídeo.

O terceiro momento se caracteriza como sendo a reflexão e o seguimento, onde, a aula se torna objeto de análise dos docentes, tendo em consideração a questão de interesse comum formulada no início deste processo.

Segundo Baptista, Costa, Ponte e Velez (2014):

> Ao contrário de muitos outros processos de observação que se centram no desempenho do professor, aqui o centro da atenção são os alunos. Essa análise pode originar a reformulação do plano de aula, alterando a estratégia a seguir, os materiais a usar, as tarefas a propor, as questões a colocar aos alunos, etc. Com essas mudanças, a aula é muitas vezes lecionada mais tarde por outro professor a outros alunos, num ciclo que pode repetir-se várias vezes (BAPTISTA, COSTA, PONTE E VELEZ, 2014, p. 63).

Levando em consideração o exposto acima, o conjunto destas três etapas irá constituir um processo de aprendizagem profissional, que leva os docentes a aprofundar o seu conhecimento sobre a aprendizagem dos educandos e o modo de promovê-la na sala de aula.

3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP

De acordo com dados obtidos no domínio virtual da Pró Reitoria de Graduação da UFPR (PROGRAD-UFPR), o Programa Residência Pedagógica – PRP, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por objetivo fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

O PRP faz parte de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica (BRASIL, 2022).

Neste sentido, o PRP - Matemática é um Programa de formação destinado aos estudantes que se encontram regularmente matriculados no curso de Licenciatura em

Matemática da UFPR, que tenham cumprido pelo menos 50% da carga horária total do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período.

Os principais objetivos do PRP - Matemática, em atendimento ao Edital 24/2022 - CAPES são:

> Objetivo Geral:
> - desenvolver uma forma de trabalho promovendo aprendizagens relativas à docência para o ensino da Matemática a partir de relações entre teorias educacionais e a prática pedagógica na Educação Básica;
>
> Objetivos específicos:
> - proporcionar ao licenciando do curso de Matemática experiências que o levem a refletir sobre a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas da Educação Básica;
> - valorizar a docência como profissão contribuindo para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos do curso de Matemática;
> - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática do licenciando de Matemática relativa aos processos de ensino e de aprendizagem, aproximando a prática pedagógica do futuro Professor de Matemática à área de Educação Matemática;
> - estabelecer corresponsabilidade entre a Universidade Federal do Paraná e as escolas participantes na formação inicial dos professores de Matemática, licenciandos do curso de Matemática, mobilizando professores preceptores como coformadores dos futuros professores de Matemática;
> - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base em ações e experiências vivenciadas em sala de aula, contribuindo na relação permanente dos licenciandos em Matemática com os professores preceptores e docentes orientadores;
> - valorizar a experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos de Matemática para a futura atuação profissional;
> - compreender o funcionamento da escola por meio dos documentos e observações dos espaços escolares, bem como desafios deparados pelos profissionais da educação;
> - analisar, avaliar e desenvolver materiais didáticos e paradidáticos para o ensino da Matemática;
> - elaborar, desenvolver e analisar novas metodologias de ensino e práticas interdisciplinares realizando elo entre as teorias educacionais vivenciadas no curso de licenciatura com a prática efetiva;
> - contribuir com a melhoria da aprendizagem em matemática dos estudantes das escolas participantes no Projeto. (UFPR, 2022)
> -

Dessa forma, podemos compreender o PRP como uma importante ação do Governo Federal e das instituições de nível superior, no sentido de promover maiores espaços de formação para jovens licenciandos.

O PRP que acompanhamos para o desenvolvimento deste relato de experiência, é composto por 15 licenciandos no total que são chamados de residentes, além de 3 professores da Educação Básica que são denominados de preceptores e 2 professoras da UFPR que são coordenadoras do PRP Matemática. Nesta configuração, em específico do PRP, os residentes são distribuídos em três escolas da rede estadual de ensino, onde, acompanham os professores preceptores do

Programa em suas rotinas/atividades diárias. Para o planejamento e desenvolvimento das ações, o grupo se reúne sistematicamente na universidade, conforme cronograma pré-estabelecido e vem desenvolvendo, desde novembro de 2022, estudos em função de um planejamento de formação orientado pelo *Lesson Study*.

4 O *LESSON STUDY* E O PRP – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Para composição deste relato de experiência, iremos relatar o desenvolvimento de um ciclo do *Lesson Study*, associado a um grupo do PRP em Licenciatura em Matemática de uma das escolas onde o Programa é desenvolvido. Para tanto, o relato pautou-se do acompanhamento de 8 encontros do grupo na UFPR e mais 3 aulas desenvolvidas na escola-campo do PRP Matemática, no período de março a julho de 2023. As observações realizadas foram registradas em diários de bordo, cujas anotações fornecem subsídios para o resgate de memórias das ações realizadas. Outras fontes de informações são os documentos gerados pelo próprio PRP, como os relatórios semanais das atividades elaborados pelos residentes, os planejamentos das aulas investigativas e os documentos oficiais do Programa Residência Pedagógica da UFPR.

A partir de encontros e reuniões desenvolvidas sistematicamente na universidade, o grupo acompanhado desenvolveu as ações em uma das três escolas que compõem o Programa, ou seja, a Escola (X), aqui denominada desta forma para fins de sigilo de pesquisa. Este grupo desenvolveu em conjunto com as coordenadoras do PRP e com os professores preceptores, uma atividade exploratória envolvendo um tema relacionado à Educação Financeira, para ser desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

A atividade exploratória em questão tratou de abordar com a turma selecionada, temas vinculados a disciplina de Educação Financeira, e que fazem parte do dia a dia dos alunos, como por exemplo, orçamento familiar, renda familiar, gastos realizados no mês, planejamento, entre outros temas. A ideia era a de que os alunos, com base na atividade exploratória desenvolvida anteriormente nos encontros dos residentes com os professores coordenadores do PRP e com os professores preceptores, desenvolvessem uma atividade exploratória que possibilitasse e gerasse momentos de discussão e debates entre os alunos. Importante destacar que ao se falar em uma atividade exploratória pela temática do *Lesson Study*, tem-se a compreensão de que

a mesma não apresenta uma resposta “fechada” e com única forma de resolução. A ideia desenvolvida pelos residentes para com os alunos, era a de que a atividade exploratória proposta, permitisse a construção e a reflexão de conhecimentos vinculados aos temas trabalhados na área da Educação Financeira, levando assim, os alunos a criarem conhecimentos e reflexões mais significativos, ao invés do desenvolvimento de uma aula expositiva sobre o tema com aporte de anotações em cadernos.

Após os encontros na UFPR entre coordenadores do PRP, professores preceptores e residentes do Programa, foi desenvolvida além da atividade exploratória, um planejamento de aula. Nesse planejamento, os residentes organizados em grupos de acordo com as escolas que desenvolvem as atividades do Programa, estipularam a organização do desenvolvimento e aplicação da atividade exploratória. O grupo observado pelas pesquisadoras optou por realizar a atividade exploratória no decorrer de três aulas. Esse grupo se subdividiu em três grupos. Em cada grupo, um residente lecionava a aula, orientando os alunos no desenvolvimento da atividade, enquanto os outros observavam a aula e prestavam apoio quando necessário.

O primeiro encontro contou com a apresentação da atividade exploratória, partindo da leitura orientada da atividade proposta e orientações para o desenvolvimento da mesma. Os alunos participantes foram convidados a se organizarem em grupos, No total foram formados 7 grupos com 6 integrantes. Nos grupos, inicialmente, os alunos realizaram a leitura orientada da atividade exploratória e receberam a proposta da atividade de forma impressa para consulta e leitura. O residente que organizou e orientou esse primeiro momento, ainda passava entre os grupos no decorrer do desenvolvimento da atividade exploratória para sanar dúvidas que pudessem surgir e orientar o trabalho. Os demais residentes também forneceram suporte de orientação para os grupos formados, além de realizarem a observação da aula, fazendo anotações sobre o que observavam. Vale destacar que as observações realizadas estavam guiadas por um roteiro previamente discutido com o grande grupo de residentes participantes do PRP Matemática.

No referido roteiro de observação, os residentes foram orientados a observarem questões relacionadas a aspectos da interação entre docentes e discentes, como por exemplo, o que o docente faz para provocar manifestações dos discentes? Quais respostas os discentes revelam em relação à provocação do

docente? Quais são as manifestações autônomas dos discentes? Que perguntas os discentes fazem? Além, de também de observarem as dificuldades reveladas pelos discentes, como por exemplo, quais as dificuldades percebidas em relação ao conteúdo matemático e da Educação Financeira? E, quais são as dificuldades percebidas em relação à compreensão da atividade exploratória?

O segundo encontro foi destinado para a conclusão, por parte dos grupos de alunos, da atividade exploratória proposta. Neste momento, um segundo grupo de residentes organizou a aula, mantendo a configuração dos grupos e orientando os alunos na proposta a ser desenvolvida. Novamente, o grupo de residentes se reuniu de forma que um residente lecionou a aula e os outros realizaram a observação e suporte aos alunos, se necessário.

O terceiro encontro foi destinado para as apresentações das resoluções encontradas e desenvolvidas pelos grupos formados pelos alunos. Neste momento, foi mantida a mesma organização dos outros encontros, ou seja, um residente lecionou a aula e os demais observaram. Foi destinado o tempo de cinco minutos para que os grupos realizassem as suas apresentações. Foi orientado aos alunos que deveriam indicar os cálculos numéricos realizados e apresentassem, de forma escrita e oral, a justificativa que encontraram para a resolução da atividade exploratória.

No que tange ao desenvolvimento da atividade exploratória em questão, ao observarmos o desvelar das aulas e da proposta lançada aos alunos da escola, pudemos observar que na primeira aula, eles se mostravam agitados e sem muito comprometimento com a proposta lançada. Após a leitura orientada inicial e a disponibilização da mesma atividade de forma impressa para cada grupo, observamos uma interação mais atenciosa e comprometida por parte dos alunos. Ao final da primeira aula e durante o desenvolvimento da segunda aula, pudemos observar uma interação entre os alunos, pautada pela discussão e debate, por exemplo, dos valores que seriam incorporados na tabela com os itens de gastos mensais de uma família, como também, da redução de gastos que seria necessário, para conseguir atender a demanda pretendida pela atividade exploratória em questão.

Cabe destaque para uma questão importante a ser mencionada: mesmo sendo uma turma de 3º ano do Ensino Médio, observou-se certa dificuldade e até um entendimento irrisório em relação a gastos que envolvem o orçamento e planejamento familiar (essa questão não foi observada em todos os grupos). Pudemos observar no desenvolvimento da atividade, que alguns grupos e alguns alunos, não tinham noção,

por exemplo, do valor de um aluguel, do valor de luz e de água que uma família composta por quatro integrantes gasta no decorrer do mês.

Após o desenvolvimento da atividade exploratória, os residentes retornaram à UFPR para nova reunião com os professores coordenadores do Programa e com os professores preceptores para trazer à tona, para discussão, o desvelar do processo realizado. Foi um momento de troca de experiências, troca de expectativas projetadas e expectativas efetivadas, bem como, um momento de reflexão e replanejamento para os próximos passos.

Os residentes destacaram a experiência vivenciada com o desenvolvimento da atividade exploratória, onde, se encontraram no lugar de professores ministrantes de uma aula. Cabe destaque para as impressões levantadas pelos mesmos em relação à organização da turma, captação da atenção dos alunos, desenvolvimento e aplicação da atividade exploratória no tempo previsto, dificuldades encontradas pelos alunos e a necessidade de retomada de novas orientações trazendo o foco dos estudantes para a proposta da atividade, o que está ligado diretamente na captação da atenção dos estudantes e no planejamento e tempo de duração da atividade. Importante salientar que para o desenvolvimento deste relato de experiência sobre a observação, optamos por acompanhar apenas um dos grupos dos residentes, mas os relatos desta experiência se assemelham com o que os demais grupos vivenciaram no transcorrer na atividade exploratória realizada nas demais escolas participantes do Programa.

Um ponto que merece destaque, é a necessidade apontada pelos próprios residentes em relação a um replanejamento de ações. Ações essas apontadas desde uma nova reestruturação do tempo destinado para a realização da atividade exploratória, como até mesmo, uma nova reformulação para a atividade exploratória proposta para os alunos. Um apontamento realizado pelos residentes também se centra, na observação da importância do planejamento para o desenvolvimento destas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiência discorrido sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo como aporte o desenvolvimento de um ciclo do *Lesson*

Study, destacamos a relevância e a importância desta ação e deste objetivo para a formação de futuros professores.

Destacamos o último encontro realizado entre os professores coordenadores, os professores preceptores e os residentes, tendo como foco o fechamento do ciclo destacando pontos positivos e negativos com o desenvovlimento da ação. Um ponto que merece destaque é a unanimidade de apontamentos realizados pelos residentes em relação a importância do planejamento da aula prevendo as possíveis dificuldades de aprendizagem que podem surgir, bem como possíveis dificuldades e/ou imprevistos com o desenvolvimento da aula. Outro fator importante, foi o destaque realizado pelos residentes em relação a ação de replanejar a aula investigativa. Ficou claro o entendimento por parte dos residentes de que o planajamento de uma aula não se apresenta como algo fehado e/ou engessado, o planjamento se apresenta como algo em movimento, que requer novas adaptações e novos olhares com o decorrer do processo, isso tudo levando em consideração as premissas do *Lesson Study*.

Observamos também com o desvelar dessa ação, o entendimento dos residentes em relação a coletividade do trabalho. A presente ação, o desenvolvimento de um ciclo do *Lesson Study*, não se deu de forma individual, mas sim, foi construída na coletividade pelos grupos de residentes. Isso se apresentou de forma clara através das falas dos mesmos, ao trocarem informações sobre novas formas de se pensar a proposta de uma atividade exploratória.

Ao finalizar este relato, compreendemos a importância da observação tendo como foco à tomada de consciência sobre o ensinar e o aprender, visto que ao pensarmos na proposta do *Lesson Study*, o professor não executa sua ação sozinho, mas sim, em um grupo, onde se discutem ideias, formas, conteúdos, planejamento. Onde surgem questionamentos, como por exemplo, como ensinar isso? Eles irão entender?, entre tantos outros. Ao pensarmos no encerramento deste ciclo, compreendemos que tal ação promove a criação de um novo espaço e sujeito na sala de aula, onde temos para além de um professor, temos um professor observador.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mónica *et al*. **Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula.** Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 30. n.° 04, p. 61-79. Outubro- Dezembro 2014.

BRASIL. CAPES. **Capes PRP Edital 24/2022.** MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf Acesso em: 01 de agosto de 2018.

MURATA, Aki. Conceptual overview of lesson study. In: Lynn. Hart, Alice. Alston, & Aki. Murata (Eds.). **Lesson study research and practice in mathematics education.** (pp. 1-12). Dordrecht: Springer, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA O USO DE MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM ESTADO DA QUESTÃO

Jessica Araujo[1]

Mauricio Capobianco Lopes[2]

Daniela Tomio[3]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados do Estado da Questão de um projeto de dissertação que tem como tema a formação continuada em serviço de professores para o uso de métodos ativos no ensino médio profissionalizante. Assim, o objetivo deste artigo foi conhecer as pesquisas de relevância científica sobre a investigação em questão e identificar possíveis lacunas ou contribuições para a mesma. O Estado da Questão permite delimitar e caracterizar o objeto de investigação e a identificar as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. Para o levantamento de dados, consultou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Biblioteca Universitária da Universidade Regional de Blumenau. Com essa busca, reuniu-se seis trabalhos, entre teses e dissertações, que tratavam de formações continuadas em métodos ativos para docentes em diferentes níveis de ensino sem, entretanto, ter foco no ensino médio profissionalizante. A partir da análise dos trabalhos foi possível estabelecer similaridades entre autores sobre o referencial teórico, bem como em relação aos métodos da pesquisa utilizados. Apesar da existência de pesquisas com propostas de formação continuada docente, nenhum dos trabalhos obtidos foi realizado no contexto do ensino médio profissionalizante, como é a proposta da dissertação, o que evidencia uma possibilidade de contribuição científica e social ao se investigar sobre o tema.

Palavras-chave: Estado da questão. Métodos ativos. Metodologias ativas. Formação continuada. Ensino médio profissionalizante.

INTRODUÇÃO

É crescente e acelerado o movimento de nossa sociedade, refletindo em mudanças culturais, nos modos de agir e pensar e nos processos de ensinar e aprender. Nesse contexto, o professor precisa desenvolver um conjunto de competências bastante amplo, que envolvem não somente os conteúdos técnicos científicos, mas também habilidades como comunicação, interação em grupos, entre outras questões. Além disso, sua bagagem sociocultural também é relevante para os processos educativos (IMBERNÓN, 2010).

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática – PPGECIM, Universidade Regional de Blumenau – FURB, jessicaa@furb.br.
[2] Doutor, Universidade Regional de Blumenau – FURB, mc.lopes@furb.br.
[3] Doutora, Universidade Regional de Blumenau – FURB, dtomio@furb.br

Se o modo de aprender já não é mais o mesmo, há a necessidade do modo de ensinar também ser diferente, por isso as práticas com métodos ativos de ensino podem ser uma alternativa que transformam os espaços de aprendizagem e colocam o professor e seus estudantes com novos papeis. Trata-se de práticas que dão ênfase ao protagonismo do estudante, tornando-o participativo e crítico em todas as etapas do processo, permitindo-o criar, experimentar e refletir sobre sua aprendizagem e na relação com as aprendizagens dos outros. Assim, se a aprendizagem é ativa, o método também deve ser (MORAN, 2018).

Essa necessidade de mudança no processo de ensino implica formar docentes para atuar diante dessa nova realidade e, para tanto, a formação docente requer mais do que a imposição de novos modelos, ou uma atualização, necessitando "criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender" (IMBERNÓN, 2010, p. 92).

Também, Nóvoa e Vieira (2017, p. 51) ao discutirem contextos inovadores para educação do nosso tempo, refletem que "para isso, é necessário que, ao longo da sua formação, os futuros professores tenham a possibilidade de viver e de trabalhar em ambientes de aprendizagem coerentes com estes princípios. Se assim não for, dificilmente conseguiremos formar os professores que os tempos atuais exigem".

Especificamente na presente pesquisa interessou-se em analisar o cenário da formação de professores considerando o contexto do ensino médio profissionalizante. Que diferencia-se por ter um currículo que integra a formação geral básica com um curso técnico profissionalizante.

Trata-se de um nível de ensino com particularidades uma vez que nem todos os docentes têm licenciaturas e, assim, pouco conheceram os conteúdos que discutem práticas pedagógicas, em sua formação inicial.

Nessa direção, o objetivo para a realização deste Estado da Questão foi conhecer as pesquisas de relevância científica que abordam temas de formação docente continuada para práticas com métodos ativos de ensino e de aprendizagem para esse cenário do ensino médio profissionalizante. Os resultados desta investigação serão usados como base para um projeto de dissertação que tem como foco a proposta e análise dos resultados de um programa de formação para esse nível de ensino.

Na seção a seguir descreve-se o percurso metodológico desse levantamento,

indicando os portais e trabalhos encontrados.

METODOLOGIA

De modo a alcançar o objetivo da presente pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico em portais de teses e dissertações disponíveis na internet. Os portais escolhidos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e a Biblioteca Virtual da Universidade Regional de Blumenau, com isso buscou-se conhecer pesquisas sobre a temática no cenário nacional e local do contexto dessa pesquisa de mestrado. Nesses portais foram utilizados os descritores: "Formação de professores", "Ensino Médio" e "Metodologia(s) ativa(s)[1]". O espaço temporal delimitado foi do ano de 2012 até março de 2023, tendo em vista o interesse em investigar práticas mais recentes com métodos ativos na educação.

Com essa delimitação, realizou-se o estado da questão que, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), é um rigoroso levantamento bibliográfico para analisar como se encontra o tema investigado no estado atual da ciência a seu alcance e "esclarece a posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo [...]" (NOBREGA-THERRIEN, THERRIEN, 2004, p. 9).

Inicialmente realizou-se a busca na BDTD, com as seguintes palavras-chave: "Formação de professores" e "Ensino Médio" como busca aberta e o termo "Metodologias ativas" e suas variações em singular/plural identificadas nos títulos dos trabalhos. A partir dessa busca, encontrou-se um total de 21 pesquisas acerca do tema. Após a análise dos resumos das pesquisas, observou-se que 15 delas apresentavam práticas de métodos ativos com estudantes e analisavam seus efeitos. Sendo assim, apenas seis destes trabalhos apresentavam propostas de formação aos professores, tendo em vista que, a proposta desta pesquisa é de formar professores para o uso e refletir sobre o efeito que os métodos podem trazer ao fazer profissional do docente. Nesse sentido, apenas estas pesquisas foram selecionadas para uma análise mais completa.

Na Biblioteca Virtual da Universidade Regional de Blumenau, ao se pesquisar pelo termo "Metodologias Ativas" e suas variações, nenhum trabalho foi retornado. Ao buscar pelo termo "formação continuada de professores", foram encontradas 17

[1] Utilizou-se o termo "metodologias ativas" por ser o termo mais comum utilizado nas pesquisas. Mas na proposta de pesquisa da dissertação de mestrado, será adotado o termo "método ativo".

pesquisas acerca do tema realizadas neste contexto de pós-graduação. Ao realizar a leitura dos resumos, não se encontrou nenhuma delas relacionadas ao uso de métodos ativos. Assim, o Quadro 1 sintetiza as pesquisas selecionadas e analisadas.

Quadro 1 – Dados Gerados com o Estado da questão

Base de Dados	Tipo de Publicação	Autor Ano	Título
BDTD - IBICT	Dissertação	Beuren (2017)	Formação de professores de geografia à luz das metodologias ativas de ensino: desenvolvendo projetos interdisciplinares na educação básica.
BDTD - IBICT	Dissertação	Caldas (2018)	Ensino por investigação: uma proposta metodológica para atividades formativas de professores de química em uma escola de Caruaru-PE.
BDTD – IBICT	Dissertação	Kraviski (2019)	Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido.
BDTD - IBICT	Dissertação	Brito (2020)	O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN.
BDTD - IBICT	Tese	Machado (2021)	Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem na formação e atuação do docente de Licenciatura em Matemática no Rio Grande do Sul.
BDTD - IBICT	Dissertação	Machado (2022)	As metodologias ativas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: um olhar para os estágios curriculares supervisionados.

Fonte: Elaborado pelos autores.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao realizar a análise dos trabalhos apresentados no Quadro 1, observa-se que todos têm contribuição para a pesquisa a ser realizada, pois analisam práticas com métodos ativos em formações de professores. Mesmo que nenhum esteja relacionado à formação específica para o ensino médio e profissionalizante, decidimos avaliá-los da mesma forma, de modo a identificar fundamentos e práticas utilizadas.

A pesquisa de Beuren (2017) teve como objetivo verificar as contribuições de uma proposta interdisciplinar, mediada por metodologias ativas e desenvolvida ao longo do curso de formação para professores de Geografia do município de Arroio do Meio/Vale do Taquari/RS/BRA. O público-alvo dessa pesquisa foram docentes da disciplina já mencionada. A pesquisa é de cunho qualitativo, a partir de uma pesquisa-ação e de um estudo de caso. Os dados foram gerados com base em questionários,

diários de bordo e registros audiovisuais. Como fundamentação teórica, a autora indicou pesquisadores que discutem formação de professores como MauriceTardif e António Nóvoa, além de Neusi Berbel fundamentando o conceito de métodos ativos.

O curso de formação elaborado pela pesquisadora, aconteceu a partir de encontros presenciais e abordou diversos métodos ativos como: Estudo de Caso, Processo incidente, Método de projetos, Pesquisa científica, Aprendizagem baseada em problemas e Metodologia da problematização com o arco de Maguerez. O produto desenvolvido nessa pesquisa foram sete planos de aula com projetos interdisciplinares utilizando métodos ativos. Sendo assim, a pesquisa de Beuren (2017) pode contribuir com esta em reflexões acerca dos métodos ativos e difere-se no público-alvo, pois, em sua pesquisa, a autora considerou apenas docentes de Geografia.

O trabalho de Caldas (2018) objetivou analisar como a utilização da abordagem baseada no Ensino por Investigação contribui na ressignificação de conceitos e atitudes de docentes de Química em uma escola pública em Caruaru – PE. O autor utilizou diversos teóricos para tratar sobre o ensino de ciências, o ensino por investigação e a formação continuada de professores, referenciando inclusive o que é previsto na legislação brasileira. Pode-se exemplificar aqui alguns autores como: Nóvoa e Couto. A pesquisa, de abordagem qualitativa, trata de um estudo de caso e os dados foram gerados através de gravações audiovisuais dos professores entrevistados. Para a análise do conteúdo utilizou-se da proposta de Bardin.

A proposta de formação elaborada por Caldas (2018) aconteceu durante cinco encontros presenciais e resultou em duas propostas didáticas baseadas nos parâmetros do Ensino por Investigação. Em sua pesquisa, o autor concluiu que os sujeitos envolvidos na pesquisa tinham suas práticas voltadas a um ensino tradicionalista e pouco conhecimento sobre a metodologia Ensino por Investigação. A pesquisa analisada pode auxiliar esta com referenciais teóricos acerca de métodos de ensino que aliem a teoria à prática, como é o caso do Ensino por Investigação, porém a dissertação observada atenta-se apenas a uma metodologia ativa e a um grupo específico de docentes.

Já a dissertação de Kraviski (2019) teve como objetivo estruturar, aplicar e avaliar o produto educacional produzido, que foi um curso de formação continuada destinado a professores de ensino superior atuantes em licenciaturas, utilizando-se de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais. A pesquisa

baseou-se em alguns autores como José Moran e Lilian Bacich para discutir o ensino híbrido, Vani Kenski para discutir as tecnologias educacionais e Antônio Nóvoa e Francisco Imbérnon para embasar a formação continuada de professores.

A proposta da autora foi construir um curso utilizando-se do método híbrido, construído em cinco módulos, mesclando momentos presenciais e on-line, síncronos e assíncronos, resultando em um curso de formação continuada para outros docentes da Instituição de ensino investigada. A pesquisa de Kraviski (2019) fomenta a investigação com aporte teórico e com a metodologia desenvolvida na produção do curso, o que é aderente à metodologia que pretendemos desenvolver em nosso trabalho. Porém, distancia-se, pois seu público-alvo são docentes de licenciatura que trabalham no ensino superior, além disso, investiga apenas um método.

A pesquisa de Brito (2020) investiga a formação inicial docente com metodologias ativas para o ensino de surdos, com o objetivo de analisar os impactos do atelier formativo com uso das metodologias ativas por estudantes residentes (graduandos surdos e ouvintes) do Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN. A proposta usa as metodologias ativas como recurso de ensino e aprendizagem para estudantes surdos na educação básica, com foco no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais flexíveis que possam possibilitar a construção e o compartilhamento do conhecimento. O autor utilizou procedimentos metodológicos com uma abordagem qualitativa de natureza aplicada à formação de conhecimentos para soluções de problemas

A proposta foi de um atelier formativo que foi dividido em três momentos para os estudantes do contexto investigado, abordando métodos ativos de forma geral, resultando na construção de um guia com ferramentas digitais no contexto da educação de surdos. A pesquisa possibilitou compreender melhor sobre o uso de métodos ativos como recurso de ensino e para aprendizagem de estudantes surdos. Dessa forma, esse trabalho poderá auxiliar na reflexão sobre as possibilidades de inclusão que os métodos ativos podem promover na educação com aporte teórico como Piérre Levy, José Moran e Lilian Bacich. A pesquisa se diferencia por se tratar de uma pesquisa em nível de formação inicial de professores.

A tese de Machado (2021) teve como objetivo analisar as implicações da vivência com metodologias ativas na atuação do professor de Matemática, que ensina essa disciplina nos cursos de formação inicial de professores de Matemática. A pesquisa teve uma abordagem mista e a geração de dados se deu com base em um

questionário on-line para docentes licenciados em matemática do ensino superior no Rio Grande do Sul. Em sua investigação, a autora fundamenta diferentes métodos ativos como: aprendizagem baseada em projetos, método STEAM, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por meio de jogos, aprendizagem baseada em equipe, sala de aula invertida, avaliação por pares e design thinking. Para isso, dialoga com autores como José Moran e Lilian Bacich.

Machado (2021) não propôs uma formação docente, mas investigou os métodos ativos conhecidos e utilizados pelos docentes, assim como sua percepção acerca destes. A partir disso, a autora conclui que quando os docentes têm vivências com métodos ativos em seus processos formativos, isso se reflete diretamente na inserção dessas metodologias em sala de aula. Esta análise pode contribuir com referenciais teóricos acerca dos métodos ativos e da exposição dos professores aos mesmos, porém se diferencia no público-alvo que focou apenas em docentes de Matemática e trata da educação superior.

Por fim, a pesquisa de Machado (2022), de ordem bibliográfica, documental e de campo exploratório, teve o objetivo de estabelecer indicativos sobre o uso de métodos ativos em estágios curriculares dos cursos de Ciências e Biologia nos anos finais do ensino fundamental nível médio, observando o resultado de duas instituições de ensino superior da região Oeste do estado do Paraná.

Apesar de não ter proposto uma formação docente, Machado (2022) realizou uma análise documental, com análise dos dados a partir do método da Análise Textual Discursiva, de Projetos Pedagógicos de cursos de formação inicial de professores e investigou sobre o uso de métodos ativos nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos analisados e concluiu que essas não abordam o conteúdo de métodos ativos em seus textos. Os sujeitos investigados relatam que durante o curso de Biologia tiveram contato com métodos ativos, inclusive tendo utilizado durante seus estágios. Porém, na análise dos relatórios de estágio, a pesquisadora identificou que a maioria se baseou no ensino tradicional. Diante disso, ela reflete que é necessário avançar para reflexões mais significativas em relação ao uso de métodos ativos na prática docente. Sendo assim, esta pesquisa de Machado (2022) pode também contribuir com referenciais teóricos e nas contribuições dos métodos ativos e distancia-se por preocupar-se com os docentes em sua formação inicial.

Assim, a análise dos seis trabalhos evidencia importantes autores na formação de professores e indica alguns métodos e estratégias que podem ser utilizados na

investigação em curso. As principais considerações sobre essa análise são apresentadas na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados, podemos observar que quatro dos seis trabalhos analisados tratavam de diferentes métodos ativos. Destes quatro, todos direcionavam-se para docentes de apenas uma área de conhecimento, como geografia e língua portuguesa. Ademais, nenhuma investigava o contexto do ensino médio profissionalizante. Dessa forma, a proposta da pesquisa de formação docente continuada para práticas com métodos ativos de ensino e de aprendizagem para esse cenário do ensino médio profissionalizante demonstra ter relevância e potencial de contribuir cientificamente para o campo de investigação da formação docente. Por conseguinte, poderá favorecer conhecimentos relevantes para futuros percursos formativos de professores que atuam neste nível de ensino.

Quanto ao referencial teórico, observou-se a similaridade quanto à fundamentação por alguns autores, do campo das tecnologias educacionais, como José Manuel Moran, Lilian Bacich, Pierre Lévy. Do campo da formação docente, destacaram-se António Nóvoa, Francisco Imbernón, entre outros. Os autores citados, destacam, em linhas gerais, o papel ativo, a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção da sua aprendizagem, características estas que foram apontadas por alguns trabalhos. Ressalta-se também as discussões acerca da necessidade de preparar o professor para atuar com essa realidade, ainda na formação inicial. Entretanto, muitos professores do ensino médio profissionalizante sequer têm contato com esses autores em sua formação.

Importante refletir que se observou nas leituras das pesquisas inventariadas, que as discussões acerca dos métodos ativos ultrapassam perspectivas tecnicistas para formação docente, como se aprender métodos ativos seria garantia de aprimorar o ensino na escola. Diferente disso, as pesquisas, ao aderirem aos pressupostos de autores como Nóvoa e Imbernón, buscam investigar processos formativos em perspectivas que o professor não deva ser apenas o sujeito que implementa uma inovação que foi lhe solicitada, mas “[...] deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”. (IMBERNÓN, 2011, p. 21). Ou, como explica Nóvoa (2009, p. 33) a formação de

professores precisa garantir a reflexão, pois as "[...] práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente". (NÓVOA, 2009, p. 33).

Por fim, com o presente levantamento de trabalhos científicos, obtivemos subsídios teóricos e metodológicos, além de orientações sobre os caminhos a serem desenhados no desenvolvimento da investigação do mestrado. Os dados obtidos corroboram com a possibilidade de a atual pesquisa contribuir para a formação continuada de docentes de diferentes áreas de ensino, inclusive dos não licenciados, tendo em vista que estes têm formação diferenciada para trabalhar com o ensino médio profissionalizante, e que algumas discussões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem não são abordadas em suas formações iniciais, reiterando a necessidade de expô-los a essas ideias e práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, que apoia a pesquisa com base no edital Nº 15/2021 - Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais e à Universidade Regional de Blumenau, que financia o Programa de Extensão Habitat.

REFERÊNCIAS

BEUREN, Elisabete Penz. **Formação de professores de geografia à luz das metodologias ativas de ensino:** desenvolvendo projetos interdisciplinares na Educação Básica. Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Acadêmico em Ensino, Centro Universitário, UNIVATES, Lajeado, 2017.

BRITO, Everton Da Silva. **O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - Língua Portuguesa e Libras UFRN.** Orientadora: Profa. Dra. Flávia Roldan Viana. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN 2020

CALDAS, Luiz Henrique Menezes. **Ensino por investigação:** uma proposta metodológica para atividades formativas de professores de química em uma escola de Caruaru-PE. Orientador: Prof. Dr. Roberto Araújo Sá. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

HERPICH, Lisandra Inês. **Nos mares da formação continuada de professores:** Navegando nos letramentos digitais. Orientadora: Profª. Drª. Maristela Pereira Fritzen. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAVISK, Mariane Regina. **Formar-se para formar:** formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. Orientador: Professor Doutor João Mattar. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional — UNINTER, Curitiba, 2019.

MACHADO, Renata Barth. **Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem na formação e atuação do docente de licenciatura em matemática no Rio Grande do Sul** Orientadora: Aline Grohe Schirmer Pigatto ; Coorientação Janilse Fernandes Nunes 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, RS, 2021

MACHADO, Jeniffer Sabrina. S. **As metodologias ativas na formação inicial de professores de Ciências e Biologia:** um olhar para os estágios curriculares supervisionados. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Strieder Coorientadora: Profa. Dra. Eduarda Maria Schneider. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia M.; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 15, n. 30, p. 5-16, dez. 2004.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pamela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO PARANÁ

Patrike Soares de Oliveira[1]

Ângela Maria Silveira Portelinha[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo a organização curricular do curso de Pedagogia e tem como objetivo discutir resultados parciais sobre a oferta dos cursos de Pedagogia nos Institutos Federais (IFs), problematizando os aspectos prático-organizacionais e as implicações para a formação do Pedagogo. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental considerando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia, com recorte de análise os cursos ofertados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Destaca-se algumas questões específicas sobre os cursos de Pedagogia dos IFPR, tais como: carga horária, perfil profissional e campo de atuação conferido ao licenciado em Pedagogia. Utiliza como aporte teórico as contribuições de Pacheco (2011) e Peratz (2020), uma vez que discutem a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como os estudos de Pimenta, Pinto e Severo (2021) e Libâneo e Pimenta (1999) por conta de suas pesquisas abordarem a pedagogia como ciência, curso e profissão. Os resultados apontam a oferta dos cursos de Pedagogia pelos IFs em todas as regiões do Brasil com diferentes denominações para o curso. Em relação aos três cursos ofertados pelo IFPR, merece destaque a presença da compreensão do campo de atuação do pedagogo para além do espaço escolar, embora a prioridade ainda seja a formação para a docência, gestão e pesquisa na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal.

Palavras-chave: Instituto Federal. Curso de Pedagogia. Pedagogia. Pedagogo.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação do pedagogo implica considerar a constituição do curso de Pedagogia e alguns indicativos que orientaram o formato curricular do referido curso nas últimas décadas. Uma das questões em pauta foi o espaço de formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que se entendia que este curso formava para a docência, gestão e pesquisa. Assim, uma tese que encontrou consenso foi de que a Universidade seria o espaço de formação por incorporar as faculdades de educação e trabalhar com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Outra questão debatida foi que a formação deveria ocorrer preferencialmente em cursos presenciais, possibilitando a oferta na modalidade a distância.

---

1 Mestrando em educação pelo PPGEFB Unioeste/ Francisco Beltrão, patrike05@hotmail.com
2 Doutora em educação, Unioeste/ Francisco Beltrão, amportelinha@yahoo.com.br

Passadas duas décadas sobre as primeiras discussões presenciamos divergentes encaminhamentos concernentes ao curso de Pedagogia: a oferta do curso em Institutos Federais, estes criados para atender a outras finalidades técnico-científicas; e a expansão das matrículas e dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância[3]. Esse contexto nos mobilizou a problematizar os aspectos prático-organizacionais dos cursos de Pedagogia presenciais nos Institutos Federais (IFs), utilizando como recorte da pesquisa os Institutos Federais do Paraná (IFPR), e as implicações para a formação do Pedagogo. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental considerando o campo de análise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia do IFPR[4].

Dada a importância de pensar e discutir o espaço de formação do pedagogo na atualidade, uma vez que se espera deste profissional uma formação de base teórico-metodológica que corresponda aos conhecimentos técnico-científicos, necessitamos ampliar os estudos e as pesquisas no âmbito desse curso, no sentido de contribuir para o delineamento de políticas públicas implementadas pelas instituições formadoras.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo apresentar dados parciais da pesquisa sobre a configuração dos cursos de Pedagogia nos IFs do Paraná. Para tanto, estruturamos o trabalho em duas partes: a primeira aborda, de maneira breve, a criação dos IFs e a oferta do curso de Pedagogia a partir de um levantamento das unidades existentes no cenário nacional e quantas delas oferecem a graduação em pedagogia, presencial e a distância. A segunda, destaca algumas questões específicas sobre os cursos de Pedagogia dos IFs do Paraná, a partir da análise inicial dos PPCs, tais como: carga horária, perfil profissional e campo de atuação conferido em cada PPCs dos cursos.

1-A CRIAÇÃO DOS IFs E A OFERTA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

3 Essa questão não será objeto de discussão no presente trabalho, no entanto vale destacar que: “Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2011, a modalidade EaD representava 14,7% das matrículas de graduação. Em 2018, ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2021, alcança 3,7 milhões, o que representa mais de 41% dos alunos de graduação no país.” (INEP, 2021, p. 37). O Curso de Pedagogia desponta com o maior número de matrículas na modalidade a distância. (INEP, 2021, p. 41)

4 Esta pesquisa, integra a proposta nacional de estudos sobre os cursos de Pedagogia desenvolvida pela RePPED (Rede de pesquisas em Pedagogia), financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021.

Antes de entrar no tópico central dessa pesquisa, se faz necessário trazermos uma pequena abordagem histórica sobre a criação dos IFs, visto que, nossas inquietações decorrem de estudos e vivências nesse espaço formativo. É significativo dizer que a gênese desta instituição ocorreu devido ao esforço do governo Lula, na gestão de 2003, em ampliar a oferta de um ensino de qualidade para a educação profissional, conforme afirma Peratz (2020, p. 21 e 22);

> [...] a partir da atuação do governo federal com um intenso trabalho para expandir a oferta pública e melhoria no padrão de qualidade da educação no país, especialmente a Educação Profissional e Tecnológica, inicia-se um processo de crescimento para a educação brasileira.

Em 2008, homologa-se a lei nº 11.892/08 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para servirem de modelo de educação profissional, técnica e tecnológica, constituindo-se como centro de excelência numa formação humana e emancipatória, com o compromisso de uma educação pluricurricular, especializada na oferta de diferentes modalidades de ensino. O artigo 2º define que:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 01)

A atenção para a educação profissional, fez com que várias instituições que se dedicavam a uma formação técnica se transformassem em Institutos Federais, mas para isso houve, conforme Pacheco (2011), a necessidade de expandir a rede federal de educação, tendo que existir uma cooperação técnica com os entes federados tais como; os estados e municípios, políticas de fomento quanto a progressiva formação dos professores e a defesa de um processo formativo ligado ao trabalho, mas também a elevação de escolaridade de seus trabalhadores.

Dessa forma, o IF assume a tarefa de transformar antigos espaços de educação técnica, em ambientes pluricurriculares e multicampis, com plena autonomia técnica e administrativa, “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008, p.1). Com a criação dos IFs muitos cursos foram sendo criados e outros incorporados a antigas instituições. Isso nos levou a realizar um levantamento relativo à quantidade de IFs

em cada região. O IF está presente em todas as regiões do Brasil; na região Sul com 6 Institutos, região Norte com 7 Institutos, região Centro-Oeste com 5, região Nordeste com 11 e a região Sudeste com 9 IF, totalizando 38 Institutos Federais em todo Brasil.

Em cada região, o IF integra vários campis com particularidades curriculares o que o torna uma instituição pluricurricular. Cada IF possui reitoria própria e seus campis distribuídos de forma a atender aos objetivos de sua criação, tais objetivos estão expostos no art. 7º da lei 11.892/08: ministrar educação profissional técnica de nível médio, ministrar cursos de formação inicial e continuada, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, estimular e apoiar processos educativos, ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica; cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.

Com base nessas informações, passamos a buscar as unidades e campis com a presença do curso de pedagogia. Desse modo, as atividades iniciais da pesquisa concentraram-se na coleta de dados utilizando o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-Mec.[5]

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia ofertados nos IFs por região – 2023

REGIÂO	NÚMERO DE IFs	IFs COM PEDAGOGIA
Região Sul	6	6
Região Norte	7	6
Região Centro-Oeste	5	4
Região Nordeste	11	4
Região Sudeste	9	5
TOTAL	**38**	**25**

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir do e-Mec (2023)

Os dados extraídos do e-Mec demostram que dentre as 38 unidades do IF, 25 ofertam o curso de pedagogia ou tem um curso com esse perfil de profissional. Ao pensar a construção da identidade do pedagogo, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, exige-se considerar a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

5 "O e-MEC" é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino" (BRASIL, 2017, p.01).

ISSN: 2176 - 1396

para a graduação em Pedagogia, Licenciatura, (DCNCP) com destaque para o Art. 2º que define o curso de Pedagogia como;

> Um curso de formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 01).

A ampliação dos espaços de atuação, conferida pelas DCNCP/2006, possibilita às instituições formadoras a optarem por diferentes formatos curriculares e campos de exercício profissional. Isso nos leva a entender que há diferentes propostas para o curso de Pedagogia, a pensar pela proposição do próprio nome do curso, pois, não é consenso de que a certificação para atuar como pedagogo seja a denominação licenciatura em Pedagogia. A pesquisa mostra que no âmbito do IF o processo formativo do pedagogo segue diferentes denominações, é o que se exemplifica no quadro abaixo no item curso/formação.

Quadro 2 – Denominação do curso de Pedagogia no Instituto Federal – 2023

Região	Instituto Federal	Curso/formação	Modalidade	Campi
Sul	IF Catarinense	Pedagogia	Presencial	Abelardo Luz, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul, Videira
	IFSC	Pedagogia Bilíngue-Libras/Português	Presencial	Palhoça
	IFPR	Pedagogia	Presencial	Palmas, Curitiba, Pitanga
	IFRS	Pedagogia	Presencial	Alvorada, Bento Gonçalves Porto Alegre, Farroupilha, Vacaria
	IF Farroupilha	Pedagogia	Distância	Vários
	IF Rio Grandense	Pedagogia	Presencial	Pelotas, Charqueadas
			Distância	Vários
Sudeste	IF MG	Pedagogia	Presencial	Ouro Branco
	IFES	Pedagogia	Presencial	Colatina, Ibatiba, Vila Velha
	IF Norte de Minas Gerais	Pedagogia	Presencial	Salinas
			Distância	Vários
	IF Sul de MG	Pedagogia	Presencial	Inconfidentes
			Distância	Vários
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFSP	Pedagogia	Presencial	Boituva, Campos do Jordão, Jacareí, Presidente Epitácio, Registro, Sorocaba
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários

ISSN: 2176 - 1396

Centro-Oeste	IFB	Pedagogia	Presencial	Brasília
	IFGoiano	Pedagogia	Presencial	Morrinhos
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFMT	Pedagogia	Distância	Vários
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFG	Pedagogia	Presencial	Goiânia
		Pedagogia Bilíngue	Presencial	Aparecida de Goiânia
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
Norte	IFRO	Pedagogia	Distância	Vários
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFRR	Pedagogia	Distância	Vários
	IFAC	Pedagogia	Presencial	Tarauacá
	IFAP	Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFAM	Pedagogia	Distância	Vários
	IFTO	Pedagogia	Presencial	Porto Nacional
		Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
Nordeste	IFAL	Pedagogia	Distância	Vários
	IFCE	Pedagogia	Presencial	Canindé
	IFMA	Pedagogia em educação profissional e tecnológica	Distância	Vários
	IFPI	Pedagogia	Distância	Vários

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base no E-mec (2023)

No âmbito dos 25 institutos, encontramos as seguintes denominações relativas ao curso de Pedagogia: 22 cursos denominam de “Pedagogia”, 1 como “Pedagogia Bilíngue – Libras/Português”,1 como “Pedagogia Bilíngue”, e 9 como “Pedagogia em educação profissional e tecnológica”. Tal variação nos chama a atenção uma vez que as DCNCP/2006 definem o curso como “Licenciatura em Pedagogia” e não pelo campo de abrangência ou atuação profissional. Destes cursos, podemos ver que 9 desses Institutos ofertam o curso de “Pedagogia” na modalidade presencial, 9 Institutos ofertam na modalidade EaD, e 7 Institutos no formato híbrido (presencial e

ISSN: 2176 - 1396

a distância), isso corrobora com a crescente tendência no Brasil em ofertar os cursos de Pedagogia na modalidade EaD.

Com o intuito de aprofundar as análises adentramos à organização curricular dos referidos cursos e neste estudo analisamos a oferta do curso de Pedagogia nos IFPR, tendo como indicativo algumas categorias gerais expressas nos PPCs: criação do curso, carga horária, tempo de integralização, perfil profissional e campos de atuação.

2-OS IFs DO ESTADO DO PARANÁ E A OFERTA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Os IFPR são criados em diferentes momentos vinculados às questões políticas de cada região. Atualmente temos no Estado do Paraná 27 campis do IFPR, e 5 campis avançado, cada campi com suas próprias organizações, estruturações e cursos para atender as demandas de cada localidade. Especificamente sobre o curso de Pedagogia, destacamos que 3 campis fazem essa oferta: Curitiba, Palmas e Pitanga.

O campus de Palmas é o mais antigo, conforme PPC (2017) foi criado em 1968 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – PR (FAFI), que posteriormente foi transformada em Faculdades Isoladas, depois em Faculdades Integradas e, por fim, Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS). Esta última instituição foi incorporada ao IFPR, via processo de federalização, a partir da portaria nº 728/2010 de 14 de junho de 2010, que aprovou a incorporação dos cursos e alunos existentes do UNICS para o IFPR.

O campus Palmas mantém o curso de Pedagogia, bem como seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em andamento, com a finalização das matrículas nas grades curriculares antigas (Turmas que colaram grau em 2011, 2012 e julho de 2014). Os docentes junto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso sentiram a necessidade da reestruturação do curso, implantando a matriz curricular em fevereiro de 2012 com a entrada da primeira turma do IFPR – Campus Palmas. Ao longo de quase cinco décadas de existência, o curso de Pedagogia já teve várias matrizes curriculares, formando o pedagogo para a docência, orientação educacional, supervisão, administração, inspetores de educação, gestão.

O IFPR – campus Curitiba teve sua criação em dezembro de 2008, através da lei 11.892/08 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica,

transformando-se de Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET- UFPR), para IFPR, onde hoje está a reitoria de todos os campis do Paraná.

O curso de Pedagogia, conforme PPC (2022), foi criado em 2018 com a justificativa de que a formação de profissionais de educação é bastante restrita, em especial de professores e gestores, sem a devida formação para tal. Outra justificativa baseia-se no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que apresenta a meta de ampliação de matrículas na educação superior, enfatizando a formação de professores para a educação básica, a ampliação do atendimento de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil com até 50% das crianças de 0 a 3 anos em instituições de Educação Infantil, além de entender a contínua demanda do pedagogo para o mundo do trabalho.

O IFPR – campus Pitanga foi implantado no ano de 2014, tendo seu funcionamento autorizado pela Portaria n° 27, de 21 de janeiro de 2015, com início de suas atividades em fevereiro de 2015, com um curso denominado técnico em cooperativismo, no ano de 2016 o campus Pitanga disponibiliza vários cursos na modalidade EaD. Em 2017 essa expansão contínua, agora também com a oferta do curso de Pós-Graduação em nível de especialização, além de cursos de formação inicial e continuada. Já o curso de Pedagogia teve sua criação em 2018 com a proposição de formar pedagogos para a docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas para a formação de professores, para atuar na gestão e no planejamento, bem como para atuar na educação não-formal.

Os três cursos de Pedagogia possuem autonomia didático-pedagógica para elaborar seus projetos curriculares desde que observadas as DCNCP e as demais legislações da educação superior.

2.1 Dados gerais dos cursos de Pedagogia do IFPR

Os três PPC's analisados seguem a Resolução CNE/CP n,º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Identificamos que os cursos de Pedagogia no âmbito do IFPR cumprem com a carga horária mínima exigida de 3.200 horas com variação no número máximo de horas. Tais diferenças são decorrentes da quantidade de horas atribuídas aos componentes curriculares como estágios supervisionados, Prática como Componente Curricular (PCCs), curricularização da extensão, atividades

complementares e componentes optativos.

Em relação aos campos de atuação, os cursos também se alinham as DCNCP/2006, e contemplam a docência, a gestão e a pesquisa. Explicitam-se nos PPC's o objetivo de ir além da formação voltada para o espaço escolar uma vez que consideram a atuação do pedagogo em outras organizações.

> Espaços em que a atuação do pedagogo se faz necessária para a continuidade do processo educativo sistemático: hospitais, EJAS (Educação de Jovens e Adultos), Comunidades, empresas, entre outros. (IFPR – CAMPUS CURITIBA, 2022, p.30).
> No setor público administrativo, na empresa, nos hospitais, em Movimentos Sociais e em meios de comunicação. (IFPR- CAMPUS PALMAS, 2017, p. 49 – 50).
> Organização e desenvolvimento de programas para ambientes não-escolares. (IFPR- CAMPUS PITANGA, 2018, p. 21)

A unidade entre as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa, está expressa tanto nas intencionalidades e fins educacionais como na organização curricular dos cursos constituindo o perfil do pedagogo e o campo de atuação do egresso em Pedagogia. Isso corrobora com a discussão da possibilidade do exercício profissional em diferentes campos educativos. Nesta direção, Pimenta, Pinto e Severo (2021, p. 48) "Defendem a necessidade de que o curso de Pedagogia se consubstancie a uma teoria da Pedagogia cientificamente referenciada e socialmente engajada para formar educadores(as) que deverão atuar em diferentes espaços." Implica considerar que o curso de Pedagogia tem como conteúdo substancial a Pedagogia, entendida como ciência da educação que estuda o fenômeno educativo na historicidade e totalidade. Desse modo, o curso de Pedagogia

> [...] destinar-se-á a formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico profissional como pedagogos nos sistemas de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 242)

Embora o pedagogo possa trabalhar em muitos outros espaços e situações que requerem sua presença, as DCNCP/2006 destacam como prioridade a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essas são questões que o prosseguimento da pesquisa pretende trazer para o debate com base no estudo de caso desses cursos.

ISSN: 2176 - 1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados demonstram que os IFs vão se consolidando como um importante espaço para a oferta dos cursos de Pedagogia uma vez que estão em todas as regiões brasileiras e cumprem com o objetivo de promover a educação superior pública e gratuita. No entanto, nos causa questionamentos algumas denominações conferidas ao curso. Dado o perfil e campo de atuação, generalista e multifacetado, o curso de Pedagogia em alguns IFs passa a ser caracterizado por uma habilitação, tais como "Pedagogia em educação profissional e tecnológica" e "Pedagogia Bilíngue."

Em relação aos cursos ofertados pelo IFPR, campo da pesquisa, os três campis denominam o curso de "Pedagogia" e ofertam na modalidade presencial estando em consonância com a DCNCP/2006. Uma questão que merece destaque é a presença nos três cursos da compreensão do campo de atuação do pedagogo para além do espaço escolar, embora a prioridade ainda seja a formação para a docência, gestão e pesquisa na educação infantil, anos iniciais e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal.

Vale reafirmar que os resultados apresentados neste trabalho são parciais, pois a pesquisa está em desenvolvimento. Implica reconhecer a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico do campo epistemológico da Pedagogia na organização dos cursos de Pedagogia do IFPR.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei nº 11.892/08, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. DE 30/12/2008.

BRASIL: MEC, 2023. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/. Acesso em 03/07/2023

IFPR. **PPC – Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia .**IFPR, Curitiba, 2022.

IFPR. **PPC – Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia .** IFPR, Palmas, 2017.

IFPR. **PPC – Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia** . IFPR, Pitanga, 2018.

INEP. Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resulados.Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 24/07/2023.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 220 -238, dez. 1999.

PACHECO, E. M. et al. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PERATZ, Tatiane. **A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná Campus Palmas:** Implicações para o trabalho docente. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; Severo J. L. **A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as):** desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, S. G.; Severo J. L. (org). Pedagogia: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez editora, 2021. P.39-72.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO ENTRE AS DCNEM (2012) E A BNCCEM (2018)

Diego Orgel Dal Bosco Almeida[1]

Martin Kuhn[2]

RESUMO

O texto caracteriza-se como o esforço de síntese de uma investigação que se realizou a partir de dois documentos curriculares nacionais brasileiros: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, 2018). Problematizou-se, na comparação, quais as concepções da pesquisa como princípio pedagógico que emergem nesses dois documentos curriculares. A investigação teve caráter teórico e documental mobilizados pelas teorias críticas (NOBRE, 2004) considerando os pressupostos da pesquisa como princípio pedagógico (DEMO, 1997; 2007) e da pedagogia como um campo de investigação (LIBÂNEO, 2003). A partir da análise das DCNEM (2012) e da BNCCEM (2018), constatou-se um processo de esvaziamento teórico de pressupostos que envolvem a noção de pesquisa como princípio pedagógico. Na BNCCEM (2018), a pesquisa emerge de modo restrito, como uma atividade prática, complementar ou vista somente como vivência ligada às matrizes de avaliação por competências e habilidades. Nas DCNEM (2012), ao contrário, já no Parecer de 2011, foi possível verificar um teor epistemológico da pesquisa como princípio pedagógico, que, mesmo difuso, admitiu relativa centralidade.

Palavras-chave: Pesquisa como princípio pedagógico. Currículo. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Monica Ribeiro da Silva, em texto publicado recentemente na página oficial da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) defendeu a revogação do “Novo Ensino Médio” oferecendo também algumas possibilidades: a revogação dos “[...] dispositivos da Lei 13.415/2017 inseridos na LDBEN” bem como um amplo debate sobre a reformulação responsável para a última etapa da educação básica” (SILVA, 2023, s/p). Nesse mesmo texto, a pesquisadora sugere não se iniciar um novo processo “do nada”, pois “existem propostas e experiências já realizadas que serviriam de ponto de partida”, assim como “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012” cuja negligência, com relação à mais recente reforma curricular, teria ocorrido “[...] pelo ímpeto das fundações empresariais emaranhadas na formulação da legislação e da política educacional” (SILVA, 2023, s/p).

[1] Doutor em História, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) diegodalbosco@unochapeco.edu.br
[2] Doutor em Educação nas Ciências, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) martin.kuhn@unochapeco.edu.br

Embora não haja maiores certezas sobre qual será o desfecho, da revogação ou não, trata-se de um momento significativo para produzir o que nas teorias críticas denomina-se de “material elaborado” ou “prognósticos teóricos” necessários a um momento da prática. Isto é, refletir na perspectiva de um contexto de abertura para possibilidades associadas a um “horizonte de emancipação” (NOBRE, 2004, p. 11-12).

O texto que segue configura-se como um esforço de síntese de investigação, orientado a partir das teorias críticas, sobre dois documentos curriculares de caráter nacional no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM, 2018), essa última sendo o documento curricular atualmente vigente no país. Na comparação, procuramos identificar como emergem as concepções de pesquisa como princípio pedagógico nesses dois documentos. Ao procurar identificar as concepções de ambos os documentos acerca da pesquisa como princípio pedagógico não se intenciona a orientação para a escolha de um ou de outro, mas as possibilidades de reflexão que se abrem a partir do contexto com a própria comparação.

Na primeira parte do texto, apresentam-se as balizas teórico-conceituais da pesquisa como princípio pedagógico e sua relação com a pedagogia como campo de conhecimento. Na segunda parte, identifica-se o que, afinal, emerge dos documentos oficiais analisados acerca da pesquisa como princípio pedagógico.

A investigação caracterizou-se como um estudo teórico e documental. A partir da teoria sobre a pesquisa como princípio pedagógico e a pedagogia como campo de conhecimento, mobilizou-se alguns referenciais a fim de compreender o currículo em uma perspectiva crítica e contextual. Essa atitude se realiza a partir de um exercício de reflexão associado ao atual cenário político no qual surgem oportunidades de um debate público mais amplo sobre as políticas curriculares implementadas nos últimos anos. Sustenta-se, assim, que “[...] todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado” (NOBRE, 2004, p. 23). Ao refletir sobre o presente e outros futuros, não se pretende apontar qual seria o mais adequado documento curricular, mas, afinal, estabelecer reflexões críticas a respeito de um horizonte que pode estar mais aberto emancipação.

2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO: POR UMA CRÍTICA DAS TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO CURRICULAR

A ideia da pesquisa como princípio pedagógico não é exatamente nova. Um olhar para sua trajetória revela que um de seus surgimentos esteve atrelado às críticas aos modelos transmissivos de ensino, principalmente durante as décadas de 1980-1990, quando se rediscutia o papel da educação escolar e da formação de professores após o fim da ditadura militar (1964-1985). Primeiramente, a pesquisa como princípio pedagógico foi compreendida como alternativa em relação a modelos pedagógicos embasados na transmissão, informação, reprodução e domesticação. Tendo em vista que a pedagogia é também um campo de conhecimento, sustenta-se aqui que essas críticas aos modelos transmissivos de ensino que apenas reproduzem e domesticam, surgidas entre as décadas de 1980-1990 e que reverberaram no início dos anos 2000, podem ser atualizadas para se construir contrapontos às tentativas de padronização curricular considerando, especialmente, os contextos mais recentes, caracterizados por uma série de reformas curriculares, a exemplo das que implementaram o chamado "Novo Ensino Médio".

Pedro Demo (1997; 2007) foi um dos pesquisadores que assumiu, de maneira radical, a pesquisa como alternativa ao ensino atrelado aos modelos transmissivos, além de compreendê-la como possibilidade de compartilhar a organização do trabalho pedagógico. A pesquisa deveria ser entendida, segundo o pesquisador, como um "[...] processo que deve aparecer em todo trajeto educativo", constituindo-se como base de "[...] qualquer proposta emancipatória" (DEMO, 1997, p. 16). Dessa maneira, "[...] o que conta aí é *aprender a criar*" e que "[...] um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa" (DEMO, 1997, p. 18). Com a crítica aos modelos pedagógicos fundamentados na transmissão e informação, que apenas reproduzem e domesticam, a pesquisa como princípio pedagógico se constitui em uma possibilidade de a escola cumprir um compromisso social em relação ao processo educativo. Para Demo (2007, p. 26), no âmbito escolar "[...] muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo; o comum dos mortais reconstrói, partindo do que já existe e vigora". A pesquisa como princípio pedagógico tende a potencializar, assim, o papel formal e político da educação escolar.

A pedagogia é um campo de conhecimento e de pesquisa. Isso quer dizer que ela não resume às práticas de ensino associadas à aprendizagem. A pedagogia é, também, uma ciência a partir da qual se pode compreender o fenômeno educativo. É Libâneo (2003, p. 15) que reconhece na pedagogia um campo de conhecimentos que se relaciona "[...] ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo". Assim, a pedagogia se caracteriza como uma ciência que reflete sobre seu objeto, sobre a educação como fenômeno, como conjunto de práticas, de orientação do trabalho educativo e formação humana. A "pedagogia cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando à formação humana" (LIBÂNEO, 2003, p. 16). A pedagogia não é apenas instrumento, modo de fazer, mas campo de conhecimento que busca compreender os múltiplos determinantes do fenômeno educativo.

Se a pedagogia é um campo de conhecimento, um espaço de pesquisa e de investigação acerca dos determinantes do fenômeno educativo (LIBÂNEO, 2003), a compreensão de que a pesquisa pode ser um princípio pedagógico ganha, portanto, contornos epistêmicos. A pesquisa como princípio pedagógico precisa, desse modo, considerar que a própria pedagogia também é campo de conhecimento, de reflexão e de investigação. Assim, atualizando as considerações de Pedro Demo (1997; 2007), afirma-se que a pesquisa como princípio pedagógico pode se constituir também como contraponto às tentativas de padronização curricular.

Embora as proposições de Demo (1997; 2007) estejam originalmente dirigidas aos modelos transmissivos de ensino, considerando a própria pedagogia como um campo de investigação (LIBÂNEO, 2003), torna-se possível atualizá-las com o intuito de constituir contrapontos frente às tentativas de padronização curricular. Em outras palavras, ao procurar compreender que essas proposições se estabeleceram como contraponto a um currículo que fundamentado na transmissão, elas podem também ser lidas a partir dos documentos que orientam o currículo nos últimos anos, a exemplo das DCNEM (2012) e da BNCCEM (2018).

Entre os pressupostos teóricos e epistemológicos da pesquisa como princípio pedagógico, a par do que se encontra a partir de Demo (1997; 2007) e Libâneo (2003), verifica-se: a) uma crítica aos modelos transmissivos de ensino; b) a valorização dos protagonismos dos atores envolvidos no ensinar e no aprender, isto é, professores e estudantes; c) e que a pesquisa deve necessariamente orientar-se partir de propostas

curriculares que sejam dirigidas à emancipação. Quanto à análise dos documentos oficiais do currículo nacional, DCNEM (2012) e BNCCEM (2018), foi possível observar aproximações e distanciamentos em relação a esses pressupostos.

3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO ENTRE AS DCNEM (2013) E A BNCCEM (2018)

Tanto as DCNEM (2012) quanto a BNCCEM (2018) surgiram em um contexto marcado pelo que se denomina de "reformismo curricular" (GIARETA, 2022, p. 340), como uma expressão do ordenamento restritivo do capitalismo e sua vinculação com os interesses do mercado de trabalho mundial. Porém, foi com a BNCCEM (2018) que se propôs, enfim, um aprofundamento na guinada epistemológica dos sistemas de ensino a partir de matrizes de competências e habilidades. O documento curricular mais recente radicalizou um modelo de política curricular com a adoção de matrizes de avaliação por competências e habilidades como estruturantes da organização de um currículo assentado no "anunciado direito de aprendizagem" (GIARETA, 2022, p. 341) e diretamente ligado aos padrões de avaliação de larga escala.

No que se relaciona à pesquisa como princípio pedagógico, as DCNEM (2012), comparadas à BNCCEM (2018), traziam perspectivas mais ampliadas de atuação de professores e alunos. Não tendo caráter tão prescritivo, as DCNEM (2012) alargavam as possibilidades da pesquisa como princípio pedagógico considerando o trabalho pedagógico dos professores, ainda que deslizasse na simplificação e em referenciais conceituais polissêmicos e difusos.

As críticas aos modelos transmissivos de ensino foram, de diferentes maneiras, incorporadas aos documentos curriculares dos anos 1990 e das primeiras décadas dos anos 2000. Essas críticas não deixaram de ter um lastro legal e normativo também nas DCNEM (2012). Já no Parecer das DCNEM (BRASIL, 2011, p. 22) essa nova postura apareceu. Os professores deixam de "ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos". Além disso, também caberia aos professores "[...] estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo". Assim, esse redimensionamento, visto pelo documento como uma "transformação necessária" só poderia ser traduzido "[...] pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico."

ISSN: 2176 - 1396

O teor do Parecer de 2011, apesar de trazer explicitamente no texto a pesquisa como princípio pedagógico, tende à simplificação que se resume a uma nova atitude que depende do professor e que se materializa nas atividades solicitadas aos alunos. A ideia de mediação e facilitação contribui para essa simplificação, na medida em que reduz o papel do professor como educador. Na pesquisa, segundo o Parecer, deveria se considerar os eixos trabalho ciência, tecnologia e cultura, o que "[...] implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido" (BRASIL, 2011, p. 22). Ainda que seja possível identificar certa confusão conceitual e simplificação nos processos que envolvem a pesquisa como princípio pedagógico, a referência textual presente no parecer permite outras interpretações a critério dos professores ou da escola. Tendo em vista que se trata de um conceito com especificidade no campo de investigação pedagógica, não deixa de se abrir a outras possibilidades de interpretação, mesmo que o documento sugira alguns modos para ela se realizar. Assim, é possível afirmar que uma rede de escolas, uma escola ou um professor, ao participar da elaboração do currículo ou do seu planejamento, poderia realizar uma leitura mais aberta do parecer, incorporando suas próprias reflexões de ordem conceitual e epistemológica, tendo em vista outras referências sobre o assunto no campo de investigação pedagógica.

No que se relaciona à BNCCEM (2018), em termos gerais, é possível dizer que, diferente da proposição das DCNEM de 2012, a pesquisa deixou de ser um princípio pedagógico. A expressão não existe no documento de 2018. As palavras "pesquisa" e "pesquisar", as quais o presente estudo se deteve, aparecem 50 vezes. É possível observar, além da banalização do conceito, dada a sua frequência em um documento com pouco mais de 100 páginas (considerando o que se refere ao Ensino Médio) e que seus sentidos também tiveram um redirecionamento significativo.

A pesquisa na BNCCEM (2018) ocupa lugar secundário, complementar e como um procedimento controlado. Se no Parecer das DCNEM, anteriormente analisado, a pesquisa como princípio pedagógico surgia de modo simplificado, resumida a partir de uma metodologia de problematização, na BNCCEM (2018), não aparece nenhuma menção a esse princípio. Há, contudo, uma definição de pesquisa que aparece na página 515 em uma nota explicativa de rodapé: "[...] procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparações e seleções, para responder diretamente a uma questão" e que, na sequência, apresenta também

"[...] procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente". Mais adiante informa: "[...] possibilitar a vivência de procedimentos de investigação e de resolução de problemas". No que se refere às juventudes, coloca que a produção de novos conhecimentos deve se realizar considerando "[...] temas de interesse dos jovens" (BRASIL, 2018, p. 515). Observa-se, assim, o caráter difuso da conceituação que opera uma diluição de princípios teóricos e epistemológicos associados ao termo "pesquisa". Na sua integralidade, ou seja, considerando as outras etapas da educação escolar que constam na BNCC (2018), foi possível perceber que termos associados ao "pesquisar" e à "pesquisa" aparecem no documento no total de 253 vezes, sem, contudo, em nenhuma delas, trazer maiores referências conceituais.

Quando se consideram as áreas de conhecimento da BNCCEM (2018), nota-se que o maior número de referências à palavra "pesquisa" e suas derivadas aparece na área de Linguagens, 35 do total de 50 referente ao documento que trata do Ensino Médio. No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, a pesquisa é sintetizada como "[...] recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos". Vale destacar que o documento retoma uma ideia de pesquisa voltada para o "recorte de questões-problema", como já ocorria nas DCNEM (2012), acrescentando a "[...] vivência de processos colaborativos e coletivos" ligados às competências e habilidades da área, quais sejam, a do: "[...] domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa bibliográfica, experimental, de campo, etc. (BRASIL, 2018, p. 488, p. 506 e p. 515).

Observa-se que no teor da BNCCEM (2018) a pesquisa é reduzida a um meio, um instrumento para se atingir determinada competência ou habilidade. Assim, se por um lado a quantidade de vezes em que aparece a palavra "pesquisa" pode representar certa banalização, por outro, é possível fazer uma leitura acerca do controle. Ou seja, o detalhamento das ações a serem realizadas pelo professor, diferentemente do que aparecia no Parecer das DCNEM, guarda relação com uma tentativa de padronização curricular dos significados da pesquisa no espaço escolar. Essa padronização não se realiza na BNCCEM (2018) através de conceitos e teorias, mas a partir de um conjunto de ações e práticas mediadas e controladas pelas competências e habilidades.

Ao atrelar noções difusas e conceituação polissêmica acerca da pesquisa às habilidades e competências, a BNCCEM (2018) demonstra uma insuficiência de sua

concepção de pesquisa em termos pedagógicos. O documento redireciona a pesquisa para uma lógica de matrizes de avaliação orientadas por competências e habilidades sem, no entanto, conceituar o que é, afinal, a pesquisa no espaço escolar, tampouco fazer referência à pesquisa como princípio pedagógico.

Ainda que tanto as DCNEM (2012) quanto a BNCCEM (2018) sejam resultados de um contexto marcado pelo que se denomina de “reformismo curricular” (GIARETA, 2022, p. 340), no que toca a pesquisa como princípio pedagógico, as diretrizes traziam perspectivas mais amplas que alargavam as possibilidades para a tradução de suas prescrições no currículo em ação. Já a ideia de pesquisa apresentada na BNCCEM (2018) tem por finalidade ser instrumento ligado às matrizes de avaliação associadas às habilidades e competências, essas sim centrais no documento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro, ou, ainda, os futuros possíveis, não estão constituídos, senão apenas como tendências no presente. Eles se realiza(m) na discussão, entre os diagnósticos e prognósticos, assim como informam os principais pressupostos das teorias críticas. O contexto, desse modo, admite uma atitude de reflexão que, na abertura para outras possibilidades, diferente dos cenários anteriores de fechamento, possibilitam pensar alternativas curriculares.

Ao analisar o teor das DCNEM (2012) e da BNCCEM (2018), conclui-se que ocorreu um processo de esvaziamento teórico em relação à pesquisa como princípio pedagógico e à própria ideia do que é pesquisa. Na BNCCEM (2018), especialmente, a pesquisa torna-se uma atividade prática, de caráter complementar e tratada apenas como vivência. Já no que se refere às DCNEM (2012), é possível entrever a presença de certo teor epistemológico e conceitual. A própria referência textual à pesquisa como princípio pedagógico demonstra essa presença. Referência que não existe no teor da BNCCEM (2018). Mesmo que ausente de referências mais explícitas, para o caso das diretrizes de 2012, é possível entrever associações a campos teóricos determinados, o que não ocorre no documento curricular de 2018.

Sustenta-se, por fim, que a revogação do chamado “Novo Ensino Médio” possa se realizar com uma discussão ampliada e que considere documentos curriculares anteriores à BNCCEM (2018). Não como modelos estanques, a exemplo das DCNEM

ISSN: 2176 - 1396

(2012), esses documentos podem servir como referência de um conjunto de reflexões que possam auxiliar a pensar em alternativas curriculares para além de um ímpeto empresarial, quantitativo e que pouco considera aqueles que são os protagonistas do ensinar e aprender nas escolas, professores e estudantes. Desse modo, sustenta-se também que a pesquisa como princípio pedagógico, em seus pressupostos, pode ser entendida como uma contraponto das tentativas de padronização curricular. Ou seja, como um eixo importante de debate quando se deseja pensar alternativas curriculares que considerem o papel do professor e seu trabalho pedagógico. É necessário, assim, compreendendo a pedagogia como um campo de investigação, atualizar as críticas aos modelos transmissivos de ensino, das quais surgem os pressupostos da pesquisa como princípio pedagógico, direcionando-as também às tentativas de padronização curricular em contextos mais recentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, n. 29, v. 1, p. 339-356, 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984 Acesso em: 25 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Espaço Pedagógico**, v. 10, n. 2, Passo Fundo,

jul./dez. p. 11-33, 2003. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14720 Acesso em: 25 jun. 2023.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma ou Revogação?** Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? Disponível em: https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr Acesso em: 12 jun. 2023.

IMPERATIVOS À DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Jeice Campregher[1]

RESUMO

Este artigo se vincula às reflexões e problematizações da formação docente. Por se tratar de um recorte de pesquisa de doutorado em Educação, busca-se um foco de discussão. Mais precisamente, neste trabalho, procura-se compreender relações que funcionam como condição de possibilidade para enunciados acerca da docência nas DCNs (BRASIL, 2020a; 2020b). A pesquisa de doutorado, como um todo, realiza uma análise documental dos dois documentos que, na atualidade, orientam a formação de professores no Brasil: (1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020a) – tornada conhecida em 2019 e publicada em diário oficial em 2020 –; e (2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020b) – conhecida/publicada em 2020. A análise documental, na fase de organização de dados, chegou a duas categorias analíticas: (1) autorresponsabilidade (prática e competência) e (2) tecnológico (usar tecnologias e facilitar aprendizagem). Para este artigo, visando o objetivo supracitado, foram destacadas duas relações tomadas como condição de possibilidade. Tais relações foram as seguintes: (a) a produção da demanda – reflexão que recorre a Ball (2020) e Masschelein e Simons (2015) – e (b) relações discursivas entre as DCNs e o discurso da administração; mais precisamente, discursos que convocavam mudanças ao trabalhador da época.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Educação. Subjetividade. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

As discussões e concepções acerca do professor e de seus propósitos mudam ao longo das décadas (FONTANA, 2000; NÓVOA, 1999). A educação e a formação de professores não são desligadas das dinâmicas sociais, das relações saber-poder, das influências econômicas, entre inúmeras outras relações passíveis de serem tecidas. Ao enfatizar a docência como currículo, ênfase passa a ser "*o quê?*", ou seja, *o que é* ou *faz parte* de determinado currículo? Nas palavras de Silva (2004, p.15), "as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal".

Este artigo corresponde traz algumas reflexões oriundas de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão. A pesquisa é realizada buscando compreender a subjetividade docente expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs 2020a; 2020b) de formação de professores.

[1] Mestre em Educação, FURB, professorajeice@gmail.com

Posteriormente à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), BNCC, a formação de professores é delineada por dois documentos oficiais: (1) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020a) – tornada conhecida em 2019 e publicada em diário oficial em 2020 –; e (2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020b) – conhecida/publicada em 2020. Ratificando: a partir de tais documentos, é discutida a subjetividade docente.

Desde que foram tornados públicos tais documentos, muito já tem sido discutido. Sinteticamente, alguns pontos essenciais: (1) a relação com o modelo australiano e com a lógica empresarial/privada (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020); (2) o reducionismo da formação docente em relação à operacionalização da BNCC (FRANGELLA, 2020; TIROLI, JESUS, 2022); (3) o empobrecimento de questões sociais do papel das universidades (DOURADO, SIQUEIRA, 2019; DOURADO, SIQUEIRA, 2020); (4) alguns retrocessos em relação às diretrizes de 2015 (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020; FISCHTER FILHO; 2022; FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021).

Este artigo coloca-se nessa esteira, das reflexões e problematizações da formação docente. Por se tratar de um recorte, tem-se como foco o seguinte objetivo: compreender relações que funcionam como condição de possibilidade para enunciados acerca da docência nas DCNs (BRASIL, 2020a; 2020b). A seguir, conceitos e aspectos metodológicos que conduzem as discussões aqui empreendidas.

2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Este trabalho, como já afirmado, liga-se a uma pesquisa de doutorado em educação; investigação, essa, que está em fase final; mais precisamente, em seu último semestre. A pesquisa, ao analisar as DCNs (BRASIL, 2020a, 2020b) – supracitadas –, reconhece tais documentos em sua natureza política. Dito de outra forma, são considerados em sua *não neutralidade*; bem por isso, entende-se que interferem e são *produtivos* da realidade e das formas de *ler/compreender* ações, sujeitos, práticas pedagógicas – além de oferecer “parâmetro” para o *ser/atuar* de uma determinada maneira. O uso do termo *produtivos* vai ao encontro de uma compreensão de como operam os discursos em relação às subjetividades. Aqui está

imbricada uma forma de compreender o poder. Em vez de uma força que *poda, anula, trava*, *impede*, toma-se o poder em sua *positividade*: produtor, condutor; uma força coercitiva; a ação sobre a ação de outra pessoa; a "condução que uns tentam imprimir às condutas alheias" (VEIGA-NETO, 2006, p.25). É o que Foucault (1987, p. 212) chama de *estabelecimento progressivo de conhecimento positivo*.

Nesta pesquisa, ao analisar documentos voltados ao campo de formação de professores, esses são tomados em sua potencialidade produtiva. Em entrevista, Ball (AVELAR, 2016, p.6) evidencia seu objetivo: entender política não como um documento, "mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas".

No caso da tese em andamento, compreende-se que os documentos reforçam/demarcam os contornos acerca do que é ser *um bom professor*, do que *se deve esperar* de um professor, de que forma um professor pode ser considerado competente e quais são essas "competências". Essa *positividade* apresenta, retoma e/ou valida uma certa forma de *ser* e *agir* no mundo; elabora um *lugar* aos docentes na trama social. Nisso se justifica a relevância de tal análise; tendo em vista que os documentos oferecem uma *rota de condução de condutas* aos docentes brasileiros; rota essa que deve ser discutida no campo da educação – em vez de somente acatada, validada e aplicada.

A investigação realiza uma análise documental. Essa, amparada nas seguintes compreensões. Busca-se, em tal análise, realizar a construção de categorias analíticas. Para Bogdan e Biklen (1994), a etapa de categorização corresponde à passagem de dados brutos à etapa de organização desses. Essa fase não possui um procedimento fixo; envolve indução, inferência, interpretação, condensação, destaques de informações. A etapa de organização e categorização pode, ainda, acionar técnicas qualitativas e quantitativas (TRIVIÑOS, 1987); necessita de dedicação e tempo; sem perder de vista os objetivos da investigação. A definição das categorias pode ser feita de forma *a priori* - previamente antes da análise – ou *a posteriori* – ao longo do processo de leitura dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Na presente investigação, a construção foi realizada *a posteriori.*

Nesse movimento analítico, chegou-se a duas (2) categorias, demonstradas no quadro abaixo, seguidas das palavras-chave que sintetizam as ocorrências. Dito de outro modo, abaixo estão: as categorias e os termos que ocorrem ao longo das DCNs

(BRASIL, 2020a; 2020b). e que apontam, de forma recorrente, as categorias. Para a organização dos dados, portanto, buscou-se aquilo que era recorrente, reforçado – ou, ainda, nos termos discursivos: enunciados construídos em diferentes formulações.

Quadro 1 – Duas categorias e termos-chave

1 autorresponsabilidade (prática e competência) *comprometimento, responsabilidade, cuidar de sua, engajamento, desenvolvimento, autodesenvolvimento, autonomia, flexibilidade, resiliência, seu/sua, próprio, apropriação, decisão, aprendizado, aperfeiçoamento, desempenho, prática, ação (ões), apto à, capaz de, conduta, formador de conduta, comportamento, habilidade (s), competência (s), competente (s), desempenho, exercitar, promover, agir, incentivar.*
2 tecnológico (usar tecnologias e facilitar aprendizagem) *digital, linguagem digital, tecnologia (s), tecnológica (s), tecnológico (s), tecnologias de informação e comunicação (TICs), recursos, recurso (s) tecnológicos, recurso (s) pedagógico (s), sistemas de monitoramento, estimular, potencializar, construir situações de ensino, buscar soluções tecnológicas, aplicar o que foi aprendido, gerir/construir ambientes de aprendizagem, promover situações favoráveis à aprendizagem, situações de ensino, situações desafiadoras, estimular capacidade de aprender, utilizar ferramentas que facilitem a mediação, experiências de aprendizagem, incentivar, realizar tutoria, facilitação, formador como facilitador.*

Fonte: a autora (2023)

Partindo da compreensão das relações saber-poder de base foucaultiana e, ainda, das concepções de políticas educacionais, a partir de Ball, busca-se compreender as relações daquilo que emerge no presente. Parte-se do pressuposto que dizeres, textos e documentos são sempre relacionais e, ainda, emergem amparados por condições produzidas anteriormente. Da mesma forma, entende-se que políticas são

> textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13, aspas no original).

Na seção seguinte, serão destacados outros conceitos fundantes da pesquisa. Antes de passar a ela, faz-se necessária uma observação: não será viável apresentar, neste trabalho, todos os excertos os quais apontam para as questões acima apresentadas – a justificativa se dá pelo número de excertos, logo, demandaria um número maior de páginas. Em vez disso, serão apresentados excertos, mais no sentido de ilustrar e esclarecer o que aqui é proposto.

3 RELAÇÕES COMO CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Nesta etapa, retoma-se o objetivo elencado para este recorte: compreender relações que funcionam como condição de possibilidade para enunciados acerca da docência nas DCNs (BRASIL, 2020a; 2020b). A começar pelos enunciados, apresentados sinteticamente, para fins de ilustração.

Quadro 2 – Excertos das DCNs

Localização no texto	**Excertos ao encontro das categorias**
ANEXO – 10 COMPETÊNCIAS (BRASIL, 2020a, p.13)	(1) "[...] engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem".
Dimensão do engajamento profissional (BRASIL, 2020a, p.2)	"Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional".
Cita DCNs (formação inicial de professores) (BRASIL, 2020b, p.4)	"capacidade de monitoramento do aprendizado próprio".
Competências específicas {...] Competência 5 – Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais (BRASIL, 2020b, p. 7)	"Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional".
Cita DCNs (formação inicial de professores) (BRASIL, 2020b, p.3)	"Desenvolvimento permanente das competências e habilidades".
Fundamentos pedagógicos da formação continuada (BRASIL, 2020b, p. 4).	"Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes [...] visando a constituição [...] [de] competências, habilidades, valores e formas de conduta".
Dimensão da prática profissional (BRASIL, 2020a, p.2)	"Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem".
ANEXO – 10 COMPETÊNCIAS (BRASIL, 2020a, p.13)	"[...] buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas".
Competências específicas (BRASIL, 2020a, p.14)	Prática profissional / 2.2 "criar e saber gerir ambientes de aprendizagem".
Dimensão do conhecimento profissional. Competência específica: 1.3 Reconhecer os contextos (BRASIL, 2020a, p.16)	"Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações".
Dimensão da prática profissional (BRASIL, 2020a, p.18)	"Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino".
Art. 7° - para a FC ter impacto positivo (BRASIL, 2020b, p.4).	"Uso de metodologias ativas de aprendizagem – as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes".
Competências específicas (BRASIL, 2020b, p.8)	"Demonstrar conhecimento de variados recursos – incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados".

Fonte: BRASIL (2020a; 2020b).

ISSN: 2176 - 1396

Como primeira condição para o surgimento dos enunciados em documento normativo no tempo atual, aponta-se a *produção da demanda.* Uma das formas de construir demanda por reformas educacionais é por meio da crítica.

> O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e dos desejos do público, que são "convocados" a partir das políticas e das pressões da reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas (BALL, 2020, p. 160, aspas no original).

A criação da demanda por reforma é complexa e as críticas recebidas pela escola são inúmeras. Alguns pontos, elencados por Masschelein e Simons (2015), são os seguintes: a escola produz alienação: os temas são artificiais e não preparam para a vida real; a escola é uma ilha que forma jovens alienados do entorno social; desmotiva a juventude, os jovens não gostam de ir à escola, aprender é doloroso e os professores são chatos; há falta de eficácia e baixa empregabilidade (essa crítica, para os autores, vem do tribunal econômico); desvinculação da escola com as necessidades dos alunos; entre inúmeras outras críticas. Assim, partindo da construção da demanda, dos *problemas* observados na educação, logo após, ocorre a defesa e disseminação das soluções voltadas à educação pública (BALL, 2020, p. 25). Como pode ser observado, cada uma delas, de uma forma ou de outra, estabelece relação com demandas aos docentes.

A segunda condição de possibilidade a ser destacada é o acolhimento de discursos, na educação, de ideais da administração. Mais precisamente, dos discursos dos anos 90, que marcam a passagem da mentalidade de emprego (mais estável) para a de trabalho (mais volúvel, solicitando dos trabalhadores uma maior capacidade de adequação, flexibilidade e autorresponsabilidade).

Antes de apresentar essa relação discursiva, faz-se necessário afirmar que, neste trabalho, discurso está ligado,

> de um lado, a *um gesto de escrita* ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma *existência remanescente* no campo de uma *memória*, ou na *materialidade dos manuscritos*, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto *à repetição, à transformação, à reativação*; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e *a consequências* por ele ocasionadas (FOUCAULT, 2008, p. 31-32, grifos meus).

Discurso, portanto, é relação: uma existência remanescente em um campo de memória; está aberta à repetição de qualquer forma de registro já realizado – ainda que seja uma retomada de outro campo discursivo. No caso desta investigação,

compreende-se um retorno aos discursos da administração. Mais precisamente, nas mudanças nas concepções de trabalho, conforme ilustrado abaixo:

> Todo mundo é um trabalhador *contingente*, não apenas os trabalhadores em tempo não-integral e sob contrato. Ou seja, o emprego de todos é contingencial aos resultados que a organização atingir [...]. À luz de sua "contingência", os trabalhadores precisam desenvolver uma abordagem ao seu trabalho e um modo de administrar suas próprias carreiras que mais se assemelhe à de um vendedor externo do que à de um empregado tradicional. É prudente que os trabalhadores pensem que estão "no seu próprio negócio" [...]. Da mesma forma que os trabalhadores precisarão estar prontos para passar de um projeto para outro dentro da mesma organização, também devem esperar, mais frequentemente do que no passado, precisarão mudar de uma organização para outra (BRIDGES, 1995, p. 58-59, grifos no original).

Da mesma forma, o imperativo da autorresponsabilização ganha visibilidade no discurso sobre docência nas DCNs. Além disso – de *ser seu próprio negócio* – há, ainda, defesa por buscar competência, conforme pode ser visto no excerto da década de 1990:

> *os melhores empregos vão para as pessoas com melhores qualificações*. O que a regra não diz é "... e minhas qualificações não são muito boas". [...] [apresenta-se, assim] uma meia verdade, porque deixa de reconhecer que todo o conceito da "qualificação" está mudando [...]. A nova "qualificação" é que você realmente queira fazer o trabalho ("atitude"), que você seja bom naquilo que o trabalho requer ("capacidade"), que você se adapte àquele tipo de situação ("temperamento") e que tenha os recursos necessários que o trabalho exige ("ativos"). Esses DADOS são as únicas qualificações que importam num mundo do trabalho rapidamente mutante (BRIDGES, 1995, p. 141, grifos no original).

A ênfase nas competências também ocorre nas DCNs (BRASIL, 2020a; 2020b). A respeito de *usar as tecnologias* – de forma a facilitar a aprendizagem – novamente pode-se recorrer aos discursos do *mundo dos empregos*, em 90:

> Coisas exigem espaço para armazenagem; precisamos de depósitos para manter um estoque e pessoas para cuidarem do mesmo. Dados ocupam quase nenhum espaço, podem ser mantidos pelos usuários e podem ser reproduzidos quando necessário. Atualmente ouvimos muito sobre os "trabalhadores da informação" (*information Workers)* e como são diferentes dos trabalhadores antigos da era mecânica. Não é de admirar! (BRIDGES, 1995, p. 17, grifos no original).

Tal anseio por ter o trabalho facilitado – apoiando-se em tecnologias – também é materializado nas DCNs de formação de professores (BRASIL, 2020a; 2020b).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender relações que funcionam como

ISSN: 2176 - 1396

condição de possibilidade para enunciados acerca da docência nas DCNs (BRASIL, 2020a; 2020b). A análise documental, realizada por meio da observância de repetições/recorrências nas Diretrizes, levou à elaboração de duas categorias analíticas: (1) autorresponsabilidade (prática e competência) e (2) tecnológico (usar tecnologias e facilitar aprendizagem). Duas relações analisadas foram as seguintes.

Como primeira condição para o surgimento dos enunciados em documento normativo no tempo atual, aponta-se a *produção da demanda* – essa reflexão, amparada em Ball (2020), compreende que há questões postas antes da constituição de políticas e/ou reformas educacionais. Como segunda condição, partindo da compreensão foucaultiana de discurso, enfatizou-se relações entre o que se espera do docente – a materialidade disposta nas DCNs – e discursos da administração de 90, especialmente ao elencar imperativos de *mudança de mentalidade* ao trabalhador da época.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368.

BALL, Stephen J**. Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy**. New York, NY: Routledge. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. ISBN 9720341122

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP no2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União:Seção 1,Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, pp. 103-106, 29 de outubro de 2020b.

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

BRIDGES, William. **Mudanças nas relações de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson, Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v.35, n2, p. 291-306, mai/ago, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf. Acesso em 07 de abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson, Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 02 de abr.2023.

FISCHTER FILHO, Gustavo Adolf. **Uma análise de trajetórias e contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores** [manuscrito]: da formação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas universidades federais mineiras. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930. Acesso em: 11 de mai. 2023.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p. ISBN 85-86583-74-X

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FRANGELLA, Rita Cássia Prazeres. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? In: CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/DP, 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p. ISBN 85-86583-44-8.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. **Tensões e embates na formação docente**: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. Olhar de Professor, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: uma revisão bibliográfica

Alessandra Fischborn[1]

Rita Buzzi Rausch[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, realizada no portal de periódicos CAPES, no mês de junho de 2023, a fim de analisar artigos que investigaram a identidade profissional da coordenação pedagógica. O objetivo foi identificar as contribuições dos trabalhos publicados no portal de periódicos CAPES, no período de 2013 a 2023, à constituição identitária dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, realizou-se uma busca com as palavras-chave "Identidade profissional" e "coordenação pedagógica". Após a leitura minuciosa dos resumos, constatou-se que cinco trabalhos abarcavam a temática investigada, evidenciando, assim, a pouca recorrência de produções. Como contribuições dos trabalhos analisados, foi possível evidenciar que: i) É necessário investir em uma formação contínua e aprofundada para a coordenação pedagógica. Essa iniciativa não apenas fortalece a identidade profissional do coordenador pedagógico como, também, enriquece seu conjunto de conhecimentos para enfrentar os desafios e dilemas presentes no ambiente escolar; ii) Faz-se necessário fomentar uma cultura de colaboração e diálogo na instituição, a fim de promover a coordenação pedagógica como uma parceira estratégica no desenvolvimento educacional. Apresenta-se, na análise, um panorama sobre os artigos mapeados que corroboram com os movimentos de pertença, atos de atribuição e construção identitária do coordenador pedagógico. Conclui-se que são poucos e pontuais os artigos publicados sobre a temática. Todavia, salienta-se a evidência da sua significativa contribuição para a compreensão da constituição identitária da coordenação pedagógica.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Coordenação Pedagógica. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nas instituições de educação brasileira é de suma importância. Para que essa função seja efetiva, é imprescindível que o profissional esteja ciente da relevância de seu trabalho e seja capaz de construir uma identidade profissional sólida e bem embasada. A compreensão da constituição identitária desse profissional é essencial para a concepção de ações que fortaleçam suas dimensões articuladoras, formativas e transformadoras.

A identidade profissional não é algo fixo, imutável. Ela sofre influência do meio

[1] Mestranda em Educação. FURB. alessandrafischborn@gmail.com
[2] Doutora em Educação. FURB. ritabuzzirausch@gmail.com

e está em constante modificação. Dubar (2005) explicita que a identidade profissional é um processo contínuo e resultado das relações sociais e da trajetória individual dos sujeitos. Para o autor, a dualidade do processo da construção identitária se manifesta em atos de pertencimento (a identidade profissional para mim) e atos de atribuição (a identidade profissional a mim atribuída). “A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si), permanentemente.” (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2015, p. 12). É importante compreender que a constituição identitária do coordenador pedagógico se dá entre o que lhe é atribuído e o que é desenvolvido e compreendido por esse profissional.

Sob essa ótica, de reconhecer a importância da compreensão de como se constitui a identidade profissional de coordenadores pedagógicos para uma ação comprometida e consciente, propõe-se nesse artigo, uma revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, que conforme Vosgerau e Romanowski (2014) tem como característica principal identificar e caracterizar produções acadêmicas de determinados temas. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, com as palavras-chave “Identidade profissional” e “Coordenação Pedagógica”, e analisou trabalhos publicados entre os anos de 2013 e 2023, com o objetivo de identificar as contribuições dos trabalhos publicados no portal de periódicos CAPES à constituição identitária dos coordenadores pedagógicos.

O presente artigo, de revisão bibliográfica, apresenta breve fundamentação teórica, que é construída a partir da revisão de estudos relevantes sobre identidade profissional do coordenador pedagógico. A seguir, apresentam-se a metodologia empregada e os resultados das buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES. A síntese analítica dos estudos revisados destaca as principais características e contribuições dos estudos desenvolvidos. As considerações finais deste artigo enfatizam a importância de uma identidade profissional bem definida para o coordenador pedagógico, como forma de promover uma gestão escolar eficiente e uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos professores.

2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O coordenador pedagógico vive em constante conflito com sua identidade

profissional. As diferentes e essenciais funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico no interior das unidades escolares, responsável por articular a prática pedagógica, promover a formação continuada dos professores e como agente transformador, faz com que ele, frequentemente, enfrente questões e dilemas que podem influenciar diretamente seu desempenho e atuação.

Ao corroborar com a compreensão da função que deve ser desempenhada pela coordenação pedagógica, Placco, Almeida e Souza (2015) afirmam que a ação da coordenação se desenvolve em três dimensões: articulação, formação e transformação. Essas três dimensões são articuladas, pois, ao promover a comunicação e colaboração da equipe docente, gestão e toda comunidade escolar, o coordenador contribui para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais integrado e com maior qualidade. Como formador, desempenha papel central da sua função, oferece aos professores momentos coletivos de desenvolvimento profissional ou por meio de acompanhamento individualizado, dá suporte à prática docente, refletindo, assim, na qualidade de ensino oferecido aos estudantes. Consequentemente, ao desenvolver as dimensões anteriormente mencionadas, desenvolve a dimensão transformadora, já que, suas ações refletem para o desenvolvimento de um ambiente que contribui para a transformação, por meio da inovação dos processos pedagógicos, proporcionando um processo educativo mais significativo, observando as necessidades da sua comunidade escolar. Segundo Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10-11), pode-se complementar a compreensão desse processo, visto que:

> Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

A diversidade das ações que devem ser desempenhadas pelo coordenador pedagógico contribui para a complexidade da sua função, o que frequentemente dificulta o estabelecimento das ações que devem ser desempenhadas por ele. “Nesse contexto, é frequente que o próprio CP, ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola”. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 15). Um exemplo

muito frequente, que é postergado pela coordenação pedagógica, é a formação docente, "[...] o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação - tarefas potencialmente formativas - são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas". (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 14).

A falta de reconhecimento do coordenador pedagógico em sua função pelos outros atores da comunidade escolar é um desafio enfrentado. Esse é um ponto crucial na construção identitária do coordenador, pois, "entendemos a identidade como um processo constituído nas interações com os outros." (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 13). Em uma pesquisa, ao revelar a visão dos docentes sobre a coordenação pedagógica, além de corroborarem com a visão da gestão, em que o coordenador deve assumir uma função generalista, os professores ainda "referem-se a atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola." (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 12). Nessa perspectiva, pode-se perceber os resquícios da supervisão e inspeção escolar em relação a visão do trabalho do coordenador pedagógico.

Ao observar esses aspectos, de movimentos e tensões entre atos de atribuição e de pertença (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2015) percebe-se as peculiaridades envolvidas na rotina do coordenador que influenciam na sua constituição identitária e que dificultam a construção sólida, autônoma e mais valorizada. É imprescindível um empoderamento do coordenador diante de sua função, reafirmando sua importância no contexto escolar. A comunicação clara e assertiva contribui para que os outros atores da comunidade escolar compreendam as atribuições e responsabilidades desse profissional.

3 METODOLOGIA

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, realizada no Portal de Periódicos CAPES, a fim de mapear os estudos produzidos sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico. Sobre a metodologia escolhida, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), contribuem ao elucidar que,

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de

> literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Sobre a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 172) ainda complementam que “um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Por meio da análise de artigos científicos, é possível identificar tendências, debates e perspectivas teóricas que permeiam esse campo de estudo, bem como, compreender os desafios e oportunidades enfrentados por esses profissionais na atualidade. Além disso, a pesquisa bibliográfica contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ao fornecer informações fundamentadas para uma atuação mais consciente e reflexiva.

A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2023, no Portal de Periódicos CAPES, com as palavras-chave “Identidade Profissional” e “Coordenação Pedagógica”. Ao realizar a pesquisa, foram encontrados 27 resultados. Aplicado o filtro de tempo, 2013 a 2023, restaram 21 resultados. Após a leitura minuciosa do título e resumo dos artigos encontrados, foram selecionados apenas cinco artigos. Quinze artigos foram excluídos por apresentar apenas uma das palavras-chave e o assunto não condizer com a proposta da pesquisa. Um artigo foi excluído por repetição. O quadro 1 apresenta a síntese do mapeamento realizado no Portal de Periódicos CAPES.

Quadro 1 – Síntese de pesquisa e seleção de artigos no Portal de Periódicos CAPES.

AUTOR	TÍTULO	REVISTA	ANO
DORNELES, Tatiana Machado.	**Tessituras da identidade do coordenador pedagógico**	Revista Acadêmica Licencia&acturas	2013
LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de.	**Identidade profissional de coordenadores pedagógicos:** o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco	Revista COCAR	2016
DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de.	**Coordenadores pedagógicos:** quem são esses profissionais?	Revista Exitus	2020
SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria.	**Desafios profissionais da coordenação pedagógica**: o que dizem os estudos da área	Revista @mbienteeducação	2020
SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria.	**A identidade profissional de coordenadores pedagógicos**: tensões e desafios	Revista de Educação Pública	2021

Fonte: As autoras (2023).

4 RESULTADOS

O artigo escrito por Dorneles (2013), constrói “tessituras” sobre as suas experiências pessoais e os estudos desenvolvidos sobre a constituição identitária docente e de coordenadores pedagógicos. A autora analisa as múltiplas dimensões da identidade desse profissional, destacando suas atribuições, desafios e contribuições para o ambiente educacional. “[...] algumas experiências podem simplesmente passar pelas nossas vidas, sem transformações, outras passam através de nós e deixam suas marcas que nos transformam enquanto sujeitos e ajudam a constituir nossas identidades” (DORNELES, 2013, p. 57). Por meio de uma pesquisa qualitativa, o estudo explora as experiências vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos e como suas identidades são moldadas pelas práticas e relações no cotidiano escolar. Dorneles (2013) destaca a importância da formação continuada, da colaboração e do diálogo no fortalecimento da identidade profissional desses especialistas.

Lins e Aguiar (2016) pesquisaram como 40 estudantes da disciplina “Coordenação Pedagógica e Prática Docente”, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, compreendem a coordenação pedagógica. A proposta da pesquisa traz importantes apontamentos sobre como a formação inicial é insuficiente, visto que, no curso de Pedagogia da referida universidade, a disciplina é eletiva e tem uma carga horária de apenas 60h, sendo esse o espaço para discussão sobre a coordenação pedagógica no decorrer do curso. No início e no final do desenvolvimento da pesquisa, os estudantes foram questionados como eles definiam a coordenação pedagógica, para analisar a mudança de visão a partir dos estudos. Ao serem questionados nos primeiros encontros, Lins e Aguiar (2016, p. 86) afirmam que “Ao responderem sobre como compreendiam a função coordenadora antes da disciplina, muitas trouxeram aspectos da Supervisão Escolar e demonstraram perceber a coordenação como um trabalho mais burocrático e administrativo”. Isso demonstra como o ato de atribuição, segundo Dubar (2005), pois nesse caso podem ser futuros professores, influencia na constituição identitária dos coordenadores pedagógicos.

Diniz e Moraes (2020) trazem uma pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos que integraram o Curso de Especialização em Coordenação

Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e destinado a profissionais que atuam em equipes nas Escolas Públicas de Educação Básica no Estado. O artigo traz apontamentos sobre a importância da formação continuada para coordenadores, visto que, contribui de forma concisa para a constituição identitária. As autoras observam que essa foi

> [...] uma experiência positiva que contribuiu para o fortalecimento do perfil profissional dos coordenadores pedagógicos egressos. Já que ofereceu, no estado, a oportunidade destes profissionais terem acesso a referenciais teóricos que pudessem ajudá-los a sustentar a sua prática, fazendo-os repensar sobre a especificidade do seu trabalho e reconhecendo o seu papel de importância para a articulação, formação e transformação do espaço escolar. (DINIZ; MORAES, 2020, p. 24).

Santana e Martins (2020) propuseram, através de uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES, com estudos elaborados entre 2008 e 2018, examinar o que as pesquisas apresentam sobre os aspectos que interferem na constituição identitária dos coordenadores pedagógicos como a formação inicial e continuada, saberes profissionais e os desafios profissionais enfrentados na coordenação. As autoras apresentam contribuições importantes, de como a formação inicial é insuficiente para assumir a função com propriedade, a formação continuada é deficitária e os desafios enfrentados na função são diversos, mas, possíveis de serem superados.

As mesmas autoras, Santana e Martins, em 2021, trazem o resultado de uma pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental da Diretoria Regional de Educação de Guaianases, durante oito encontros (somando 32 horas de observação). O conteúdo dos registros foi composto por descrições e reflexões. As autoras objetivaram discutir a relação entre a institucionalização do recurso tecnológico, um sistema que possibilita o registro do diário dos professores online, e a constituição da identidade profissional de coordenadores pedagógicos. Elas apontam que “a partir das observações, pode-se afirmar que a implementação do SGP no contexto de trabalho da coordenação pedagógica também contribui na construção da identidade dos profissionais em um processo relacional (ato de atribuição)”. (SANTANA; MARTINS, 2021, p. 12). Ao ter esse acesso facilitado aos diários, um ponto levantado, que interfere na identidade profissional do coordenador pedagógico, são os atos de atribuição, visto que há uma relação de poder ainda mais estabelecida, o que acaba reforçando a visão herdada da supervisão escolar, de controle e vigilância.

5 SÍNTESE ANALÍTICA

Ao analisar as produções, constata-se que, todas as pesquisas possuem abordagem de cunho qualitativo, utilizando-se de entrevistas, observação participante e revisão bibliográfica no portal de periódicos CAPES, o que demonstra perspectivas abrangentes e informações mais completas sobre o tema estudado. Isso é fundamental para garantir a validade e robustez dos resultados apresentados nesta pesquisa.

Sobre os autores utilizados no embasamento teórico dos estudos mapeados, verifica-se que, ao se referir sobre a constituição identitária, três artigos utilizaram estudos de Dubar (2005), os outros dois artigos trazem contribuições de Larrosa (2003) e Dotta *et al.* (2011). Sobre a coordenação pedagógica, Placco, Souza e Almeida (2011, 2012), Almeida, Placco e Souza (2016) e Placco e Silva (2008), foram utilizados em quatros artigos, o outro artigo utilizou-se de Tardif (2017) e Tardif Raymond (2000) para conceituar que durante a carreira, os profissionais adquirem habilidades e conhecimentos específicos relacionadas às suas atividades laborais.

As cinco pesquisas mapeadas apresentam perspectivas diferentes sobre a constituição identitária da coordenação pedagógica, explorando os diferentes espaços, como as concepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre o papel da coordenação pedagógica; perspectivas dos coordenadores pedagógicos que estavam em formação *lato sensu* sobre seu papel na escola; observação e entrevistas com coordenadores em cursos de formação continuada e revisões bibliográficas, e que, apresentam resultados que corroboram com estudos desenvolvidos pelos autores utilizados na fundamentação teórica do artigo aqui desenvolvido, reforçando as contribuições de Dubar (2005) e Almeida, Placco e Souza (2015) sobre os atos de atribuição e pertença, e como estes influenciam na constituição identitária do coordenador pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos mapeados demonstram que a temática é escassa em vista da importância de compreender a constituição identitária de coordenadores pedagógicos. Ao realizar o mapeamento no Portal de Periódicos CAPES, com as palavras-chave

"Identidade Profissional" e "Coordenação Pedagógica", foram encontrados apenas cinco artigos que debatiam o tema de diferentes perspectivas, mas que, contribuem para os principais movimentos de atos de pertença e atos de atribuições, que segundo Dubar (2005), compõe o movimento constante de constituição identitária profissional. Essas contribuições apresentam, o quanto fatores externos como a perspectiva de gestores, pais, alunos e professores interferem na identidade profissional do coordenador pedagógico. Outro fator importante que é apontado nos estudos realizados e vem ao encontro do referencial teórico é a formação inicial e continuada de coordenadores pedagógicos, que se apresenta insuficiente ou pouco efetiva para a construção de uma identidade bem estabelecida.

É necessário reconhecer as limitações dessa revisão, visto que foi utilizada apenas uma combinação de duas palavras-chave, o que limita a busca de resultados, mas, é evidente que o número pequeno de artigos mapeados demonstra a necessidade de investimento em pesquisas sobre a temática, que permitirá o desenvolvimento de estratégias e formações específicas, capacitando coordenadores para lidar com as diversas realidades presentes nas escolas, fomentando a promoção de um ensino mais inclusivo, que reconheça e respeite as singularidades.

É fundamental investir em uma formação continuada, permitindo que a coordenação pedagógica se mantenha atualizada em relação às práticas e pesquisas educacionais mais recentes no âmbito de sua função. Isso não apenas fortalece sua identidade profissional, como também, enriquece seu repertório para lidar com os desafios e dilemas que surgem no cotidiano escolar. Faz-se necessário promover uma cultura de colaboração e diálogo na instituição, em que, a coordenação pedagógica seja valorizada como parceira estratégica no desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 28 de jun. 2023.

DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Coordenadores pedagógicos:** quem são esses profissionais? Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01- 29, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020090.pdf Acesso em: 23 jun. 2023.

DORNELES, Tatiana Machado. **Tessituras da identidade do coordenador pedagógico.** Revista Acadêmica Licencia&acturas. v.01. n.01. p. 56-63. julho/dezembro, 2013. Disponível em: https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/10/7 Acesso em: 23 jun. 2023.

DUBAR, C. A. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LINS, Juliana Beltrão; AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **Identidade profissional de coordenadores pedagógicos:** o olhar dos estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 69 a 93 – Jan./Jul. 2016. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/786/562 Acesso em: 23 jun. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Luarinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria. **Desafios profissionais da coordenação pedagógica:** o que dizem os estudos da área. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31-43 Jan/Abr 2020. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/824/725 Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria. **A identidade profissional de coordenadores pedagógicos:** tensões e desafios. Revista de Educação Pública, v. 30, p. 1-19, jan./dez. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12382/10093 Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO; Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 11-28.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): DE QUE TRATAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

MOREIRA, Danielly Conceição [1]

CASAGRANDE, Rosana de Castro[2]

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação de professores na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Por se tratar de um recurso formativo importante a ser explorado, o objetivo deste estudo é apresentar uma análise das produções científicas relacionadas a formação dos professores do ensino fundamental, com base no DUA. Como fundamentação teórica foram utilizados autores que tratam do DUA em suas dimensões formativa (PLETSCH, SOUZA E ORLEANS, 2017; *CAST,* 2018; ZERBATO, 2018; HEREDERO, 2020). A abordagem metodológica é de cunho qualitativo (GIL, 2016), do tipo documental (MARCONI, LAKATOS, 2003), no qual realizou-se uma investigação a partir da coleta de dados em repositórios de periódicos virtuais, de teses, dissertações e artigos no período de 2017 à 2022, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As produções foram categorizadas das quais emergiram três categorias: 1. Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva; 2. Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA e, 3. Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica. Como resultados destacam-se: a) A necessidade de ampliar a divulgação do conceito e princípios do DUA aos professores; para que se apropriem dessas estratégias para a Educação Inclusiva; b) A importância de mobilizar os professores à refletirem sobre suas ações na perspectiva do DUA e; c) A urgência de discutir sobre a acessibilidade ao currículo geral, por meio do DUA nas formações continuadas e trabalhos colaborativos com respaldo teórico metodológico do DUA, a fim de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Desenho Universal para aprendizagem, Inclusão escolar, formação docente, anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), advêm do Desenho Universal (DU) da área da arquitetura, o qual foi adaptado ao campo educacional, com a intenção de construir acesso de todos ao currículo geral, contribuindo para promover a Educação Inclusiva.

Este artigo, expõem o levantamento e a análise de produções científicas que abordam a formação continuada e o DUA.

[1] Mestranda, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), daniellymoreira36@yahoo.com.br
[2] Doutora e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), rosanaccasagrande@hotmail.com

Defendemos que o DUA é necessário pois auxilia na promoção da Educação Inclusiva. Centrada na problemática: de que tratam as produções científicas sobre a formação continuada de professores, a partir do DUA?, o objetivo deste estudo é apresentar uma análise das produções relacionadas a formação dos professores do ensino regular, dos anos iniciais do ensino fundamental, com base no DUA.

O referencial teórico utilizado foi baseado nas contribuições de: Pletsch, Souza e Orleans (2017); *Cast* (2018); Zerbato (2018) e Heredero (2020).

A metodologia é de cunho qualitativo (GIL, 2016), do tipo documental (MARCONI, LAKATOS, 2003), onde realizamos uma busca sistematizada em produções científicas, no período de 2017 à 2022. A coleta de dados foi realizada com base em consulta nos seguintes meios eletrônicos: Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações - BDTD, *Diretory of Open Acess Journals – DOAJ*; Google Acadêmico, Banco de dados da Capes, *Sistema de Información Científica - Redalyc*, *Scientific Eletronic Library - SciELO*, utilizando as palavras-chave: *Desenho Universal para aprendizagem, Inclusão escolar, formação docente e anos iniciais*. Obtivemos o total de 14 trabalhos, sendo 3 teses, 1 dissertação e 10 artigos. Das 14 produções, 12 foram categorizadas segundo Bardin (2011), de onde emergiram as seguintes categorias: 1. Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva; 2. Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA e, 3. Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica, é importante ressaltar que 2 produções não foram categorizadas, por entendermos que elas não se enquadravam especificamente nessas categorias.

Este artigo está dividido em quatro seções: Na primeira, apresentamos o conceito e fundamentação teórica do DUA: conceito e princípios do DUA. Na segunda tratamos da formação continuada dos professores na perspectiva do DUA; A terceira seção apresentamos as discussões, sobre o que tratam as produções científicas em consonância ao DUA, para a formação continuada. Na quarta seção, apresentamos o método, e por fim as considerações finais, onde retomamos os resultados e apontamos algumas implicações da pesquisa.

1 CONCEITO E PRINCÍPIOS DO DUA

O *Universal Designer Learning (UDL)*, cuja tradução é Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), surgiu nos Estados Unidos na década de 90, no *Center for*

Applied Special Technology (CAST). Desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e demais colaboradores, o termo deriva do conceito de Desenho Universal (DU) da área da arquitetura, e foi adaptado pelos pesquisadores para o campo educacional, com o objetivo de criar produtos que permitisse o acesso de todos ao currículo geral (CAST, 2013).

Considerando que todos os alunos se diferem e não há uma forma ideal de promover a aprendizagem, com base na neurocientífica o DUA é orientado por três princípios fundamentais os quais proporcionam múltiplas formas de aprendizagem: o princípio I de Apresentação (o que da Aprendizagem), sugere múltiplas formas de apresentação dos conteúdos; pois os alunos compreendem as informações pela forma como é apresentada; o princípio II de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem), propõem variadas estratégias, práticas e organização que possibilitem aos alunos à buscarem conhecimentos, e expressarem o que sabem, e o último, o princípio III, de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da Aprendizagem), recomenda várias possibilidades, onde seja considerado o interesse do aluno em relação a nova aprendizagem que está sendo apresentado e a disposição em desenvolver essa aprendizagem, junto ou não de seus pares (HEREDERO, 2020).

2 DUA COMO ELEMENTO FORMATIVO AOS DOCENTES

O DUA no contexto educacional brasileiro é pouco explorado, em decorrência da escassez de produções científicas em torno dessa temática. Alguns autores buscam indícios do DUA na prática docente, que timidamente é discutido em alguns espaços educacionais, sendo essas estratégias um importante aliado ao processo ensino aprendizagem e na promoção da Educação Inclusiva, e é de extrema importância que os professores se apropriem desses conhecimentos por meio da formação continuada, como forma de suprir as necessidades educacionais e superar a fragilidade formativa em que muitos professores se encontram, por não se sentirem atuantes ao atendimento dos alunos da Educação Inclusiva, pois eles “não se sentem preparados para atendê-la” (MUZZIO, CASSANO E GÓES, 2022, p. 10), como a abordagem do DUA não é frequente a esses profissionais, notasse que “faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende e o que o professor pode fazer para isso” (PLETSCH, SOUZA E ORLEANS, 2017, p. 275).

ISSN: 2176 - 1396

Propiciar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, requer que o professor organize e avalie suas próprias ações, e isso necessariamente implica em um processo contínuo de reflexão. Nesse sentido é importante que os professores analisem suas ações pedagógica de forma reflexiva, que quando postas na perspectiva do DUA, colaboram para orientar à práxis inclusivas (NEVES E PEIXOTO, 2020); (OLIVEIRA, 2021), além do mais, é imprescindível que direcionemos nosso olhar ao currículo, para que seja feita a flexibilização de atividades e adequação de recursos para universalizar as oportunidades de aprendizagens. Leite e Braz (2021) falam que a diferenciação curricular sob o enfoque do DUA, pode favorecer o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial ao currículo geral. Compreendemos portanto, que "o diálogo entre os pressupostos do desenho universal na aprendizagem com a diferenciação curricular pode favorecer a implementação de propostas de educação inclusiva" (PLETSCH, SOUZA E ORLEANS, 2017, p. 276).

3 DISCUSSÕES

As produções científicas, classificadas em três categorias, implicam em discussões sobre a ação e reflexão pedagógica, a formação continuada e as contribuições DUA para prática docente.

Quadro 1 - Categorização dos trabalhos publicados sobre a formação continuada dos professores (2017-2022)

Objetivos das Produções	**Autores e Ano**
Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva	Neves e Peixoto (2020); Oliveira (2021)
Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA	Zerbato (2018); Zerbato e Mendes (2021); Prais (2020); Prais e Vitaliano (2021, 2022); Cristovam (2021); Capellini, Cristovam e Lopes (2022); Silva e Mendes (2022).
Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica	Silva (2019); Agostini e Renders (2021).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

3.1 Categoria 1 - Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva (2 trabalhos):

Na categoria 1, estão os trabalhos que abordam a importância do professor reflexivo na perspectiva do DUA. Neves e Peixoto (2020), relatam as dificuldades dos

professores para promover a Educação Inclusiva, e a nova percepção desses profissionais, após refletirem sobre seu trabalho em relação ao DUA. Os autores defendem que os espaços formativos necessitam de conversações reflexivas que ultrapassem os debates de técnicas e adaptações curriculares, para promover de fato a Inclusão. Oliveira (2021), destaca que embora os professores não tivessem conhecimento sobre o conceito do DUA, muitos já aplicavam na prática, e o consideram relevante. Foi proposto a realização do planejamento e a construção do mapa conceitual na perspectiva do DUA, e posterior debate que oportunizou uma metarreflexão formativa. Essas pesquisas, revelam o quanto é fundamental a reflexão sobre a prática docente para tornar o ensino inclusivo, e o quanto é desafiador aos professores, pois "Frequentemente, os próprios professores são forçados a fazer complicadas tentativas de ajustar os elementos curriculares inflexíveis, do tipo tamanho único para todos, que não foram projetados para atender à diversidade individual dos alunos." (HEREDERO, 2020, p. 740)

3.2 Categoria 2 - Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA (8 trabalhos):

Na Categoria 2 estão relacionados os trabalhos em que os autores procuram meios para implementar e validar programas formativos de consultoria e trabalho colaborativo direcionados na perspectiva do DUA, em seus três princípios fundantes: engajamento, representação e ação e expressão. Zerbato (2018); Zerbato e Mendes (2021), compartilham experiências formativas pautada no pressuposto do DUA, expõem que na formação continuada as participantes afirmaram que não havia a cultura escolar colaborativa. As autoras destacam a importância do coensino entre professores da Educação Especial junto as professoras da sala comum, defendem a construção da cultura inclusiva e colaborativa na escola, e destacam o DUA como ferramenta com grande potencial ao trabalho colaborativo e inclusão escolar. Prais (2020); Prais e Vitaliano (2021) e Prais e Vitaliano (2022), falam que durante o processo formativo as participantes admitiram que não realizavam adequações ou diferenciações curriculares para atender as necessidades dos alunos, mas que mudaram o olhar ao compreenderem as possibilidades de aprendizagem através do DUA e do trabalho colaborativo. As autoras defendem o processo formativo colaborativo com respaldo teórico no DUA. Cristovam (2021); Capellini, Cristovam e

Lopes (2022), analisam a implementação do DUA a partir da consultoria colaborativa, e os impactos do trabalho conjunto, entre professores do ensino regular e da Educação Especial. Apontam as fragilidades quanto ao processo de inclusão e explicam que os professores tem *dificuldades formativas*. As professoras participantes falam da importância dessa parceria, mas que sentem falta da devolutiva dos profissionais da AEE a suas questões. As autoras defendem a importância da colaboração entre professores e gestores para universalizar a aprendizagem a todos os alunos. Silva e Mendes (2022), expõem relatos da formação continuada e mudanças a partir do trabalho colaborativo na percepção do DUA. As autoras discutem junto as professoras a elaboração de três planejamento com base no DUA, em que as participantes fazem críticas ao livro didático e priorizam a aprendizagem com material concreto e com a tutoria de pares. Defendem as autoras a importância do planejamento colaborativo, a ruptura de formações voltadas ao tecnicismo-conteúdista, e a implementação de reconfigurações às práticas consubstanciadas no DUA. Através dessas discussões, notamos o quanto se faz necessário a formação continuada e o trabalho colaborativa apoiada no DUA, em uma perspectiva Inclusiva, porém conforme ressalta Zerbato (2018, p. 231), “o desenvolvimento dessas práticas requer-se a participação de todos os atores envolvidos na educação para construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola”

3.3 Categoria 3 - Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica (2 trabalhos)

Na Categoria 3, nos trabalhos são mencionados as contribuições da formação continuada com vista ao DUA, para viabilizar a Educação Inclusiva. Silva (2019), não expõem os resultados da formação continuada e as contribuições, pois até o fechamento da escrita do artigo, a oficina ainda estava sendo elaborada, porém a autora acredita que o contato dos professores com o DUA, possa contribuir para tornar o ensino mais inclusivo. Agostini e Renders (2021), evidenciaram como é equivocada o entendimento dos professores em relação a igualdade de direitos educacionais, segundo os autores o DUA levou esses profissionais a refletirem à oferta de materiais, recursos e ferramentas, considerando a forma como cada aluno aprende. Ressalta-se nesse trabalho o direito a igualdades educacionais e “a diversificação curricular nos

parece um aspecto central para efetivar a inclusão e a escolarização de pessoas com deficiência" (PLETSCH, SOUZA E SOUZA, 2017, p. 270).

Além dessas 12 produções, foram encontradas 2 dos autores Muzzio, Cassano e Góes (2022) e, Leite e Braz (2021), que tratam respectivamente da formação continuada em relação aos conhecimentos prévios docente sobre o DUA e da diferenciação curricular na perspectiva do DUA, os quais não apresentamos as discussões, por não se enquadrarem especificamente nas categorias apresentadas nesse trabalho.

4 MÉTODO

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, a qual envolve aspectos que explicam a realidade (GIL, 2016), e do tipo documental, com levantamento de dados em fontes escritas, secundárias e contemporâneas (MARCONI, LAKATOS, 2003). Constituiu-se pela busca de produções científicas, quanto a formação continuada dos professores e o DUA, no período de 2017 à 2022, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisa foi realizada nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações - BDTD, *Diretory of Open Acess Journals* – DOAJ; Google Acadêmico, Banco de dados da Capes, *Sistema de Información Científica - Redalyc*, *Scientific Eletronic Library* - SciELO, utilizando as palavras chave: *Desenho Universal para aprendizagem, Inclusão escolar, formação docente e anos iniciais*, em que o critério foi considerar esse elementos descritivos como constituintes do título e do resumo. Foram encontradas o total de 9.394 publicações e catalogadas 12, sendo: 3 teses, 1 dissertações e 8 artigos, e posteriormente categorizadas em: 1. Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva; 2. Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA e, 3. Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo a análise das produções científicas relacionadas a formação dos professores do ensino fundamental com base no DUA, em que abordamos como problemática: do que tratam as produções científicas, para a formação continuada a partir do DUA? Destacamos como resultado que as produções

sinalizam a urgência de ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos na perspectiva DUA, aos professores através da formação continuada, bem como, sua implementação por meio do trabalho colaborativo e práxis reflexivas. As discussões das categorias sobre ação e reflexão pedagógica, formação continuada e trabalho colaborativo, e ainda, as contribuições para formação e práticas pedagógicas com base no DUA; evidenciam a falta de conhecimento prévio docente em relação a temática, a ausência do trabalho colaborativo e reflexivo com base nos princípios dos DUA, sendo necessário: a) ampliar a divulgação do conceito e princípios do DUA aos professores; b) mobilizar os professores à refletirem sobre ações docentes na perspectiva do DUA e; c) estimular a discussão sobre a acessibilidade ao currículo geral, por meio do DUA nas formações continuadas e trabalhos colaborativos, a fim de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Esperamos que esta pesquisa possa reforçar a importância de se ampliar discussões acerca da formação continuadas com base na abordagem do DUA.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para Aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, jul./set. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759. Acesso em: 14 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; CRISTOVAM, Maria Osvalda de Castro Feitosa; LOPES, Súsel Fernanda. Consultoria colaborativa do professor da educação especial para práxis inclusivas no ensino fundamental com base no desenho universal para aprendizagem (DUA). *In:* CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2022, Braga. **Livro de atas do congresso luso brasileiro de educação inclusiva - textos completos**, Braga: *[s.n.]*, 2022. p. 84-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Evelina-Brigido/publication/364310603_ATAS_Textos_Completos/links/6345a071ff870c55ce1a2a39/ATAS-Textos-Completos.pdf#page=90. Acesso em: 14 jun. 2023.

Center for Applied Special Technology. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. **CAST.** Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 31 jul. 2023.

CRISTOVAM, Maria Osvalda de Castro Feitosa. **Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no**

DUA. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/214694. Acesso em 14 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastián. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Universal Desing Learning Guidelines. Revisão de literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, Out./Dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400733. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEITE, Elaine Alves; BRAZ, Ruth Maria Mariani. A construção de um novo olhar: formação inicial/continuada em práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Desenho Universal Para A Aprendizagem (DUA). 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492158_A_CONSTRUCAO_DE_UM_NOVO_OLHAR_FORMACAO_INICIALCONTINUADA_EM_PRATICAS_PEDAGOGICAS_INCLUSIVAS_NA_PERSPECTIVA_DO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_A_APRENDIZAGEM_DUA . Acesso em: 14 jun. 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUZZIO, Andrea Lannes, CASSANO, Adriana Rinaldi, GOES Anderson Roges Teixeira. Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de matemática no Paraná. **Linhas Críticas**, *[S.l.]*, v. 28, n. 45296, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193570127062. Acesso em: 27 jun. 2023.

NEVES, Frank Presley de Lima; PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho. Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de matemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 020009, p. 1-30, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1153. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e. **Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Física:** contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva. Orientadora: Adriana Garcia Gonçalves. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772. Acesso em: 14 jun. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA. Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, jul. 2017. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662. Acesso em: 30 Jul. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane De Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem:** uma pesquisa colaborativa. Orientadora: Célia Regina Vitaliano. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=468:prais-jacqueline-lidiane-de-souza. Acesso em: 14 jun. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane De Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57043. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300226&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 14 jun. 2023.

PRAIS, Jacqueline Lidiane De Souza; VITALIANO, Célia Regina. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, n. 011, p. 1-25, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64667. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores em contextos colaborativos: o Desenho Universal para a Aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 60–78, jan./abr. 2022. DOI: 10.23864/cpp.v7i17.768. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/768. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Paula Soares Gomes da. O Desenho Universal Para Aprendizagem na concepção reflexiva da formação docente na educação matemática inclusiva. **XXIII EBRAPEM**. GD nº 13, out. 2019. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/EBRAPEM/EBRAPEM2019/paper/viewFile/569/831. Acesso em: 14 jun. 2023.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896. Acesso em: 14 jun. 2023.

ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Enicéia Gonçalves. O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 233730, (p. não encontrei) 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2023.

PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS POR ESTUDANTES/PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTOS EMERGENTES

Doris Pires Vargas Bolzan[1]

Eduarda Rodrigues Roubuste[2]

Franciele Borges[3]

RESUMO

Este trabalho tem como ênfase, ressaltar os processos formativos dos estudantes/professores em formação inicial, que são estudantes de licenciaturas do Centro de Educação de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. É um dos desdobramentos da pesquisa "Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes" (BOLZAN, 2016), que desde 2016 vem se debruçando em compreender como a docência se constitui em contextos emergentes. Para tanto, a metodologia adotada é a abordagem qualitativa, de cunho sociocultural narrativo. Deste modo, este estudo tem como base a descrição e interpretação de entrevistas narrativas, a partir de tópicos guia, entrelaçadas as vozes de autores e pesquisadores. O processo interpretativo foi estruturado em duas dimensões categoriais: docência e processos formativos, que se diluem nos respectivos elementos categoriais: ensino, pesquisa, extensão, gestão e trabalho pedagógico, dinâmica institucional, atividade docente e discente. Ainda, essas dimensões são transversalizadas pelos contextos emergentes e perpassadas/impactadas pelas trajetórias formativas dos sujeitos colaboradores. Nesta perspectiva, pudemos evidenciar que os estudantes/professores em formação inicial, manifestaram preocupações em relação a teoria sobre a prática dos currículos, uma vez que tornam-se um aspecto limitador nos processos de aprendizagem e significação da atuação docente. A busca por atividades autoformativas, interformativas e heteroformativas, remete o esforço em dar sentido, significado e qualidade ao processo de construção da docência para os estudantes. Refletem também sobre o trabalho pedagógico vivenciado como estudantes e sua repercussão sobre seu futuro exercício profissional.

Palavras-chave: Constituição da Docência. Contextos Emergentes. Processos Formativos. Estudantes de Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

[1] Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e Líder do Grupo Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: dbolzan@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: roubusteeduarda@gmail.com
[3] Graduação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: franciele.borges@acad.ufsm.br

O cenário educativo tem sido pauta de muitos estudos de pesquisadores, especialmente vinculados à Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Este texto parte dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), vinculado a RIES e que desde 2003 tem se dedicado a compreender como a docência é construída em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados por estudantes e professores dos cursos de licenciatura de uma Instituição de Educação Superior (IES) do interior do Rio Grande do Sul.

Nessa direção, por meio do recorte do estudo mencionado, estamos aprofundando a compreensão acerca dos elementos que permeiam os tempos e espaços formativos nas diferentes áreas de conhecimentos dos cursos de licenciaturas pertencentes a IES. Diante disso, nosso foco, nesse texto, está direcionado aos processos formativos em contextos emergentes de estudantes/professores em formação inicial dos cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Educação, isto é, os cursos de Pedagogia e Educação Especial e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG). .

Deste modo, esta pesquisa parte das narrativas dos estudantes/professores em formação inicial e entrelaça-as aos estudos teóricos que embasam os processos formativos e as vivências/experiências em contextos emergentes que são recorrentes.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é um estudo qualitativo, desenvolvido em conjunto com a abordagem narrativa sociocultural. Com essa abordagem, é possível compreender os processos formativos dos estudantes/professores em formação inicial, em contextos emergentes. Deste modo, essa metodologia nos auxilia a reconhecer os sentidos e significados dos processos formativos vivenciados e experienciados pelos sujeitos (BOLZAN, 2009).

Nesse viés, Connelly e Clandinin (1995) enfatizam que

> [...] las historias se encuentran entre lo general y lo particular, median las demandas generales de la ciencia con las demandas personales, prácticas y concretas de la vida. Las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas. El investigador narrativo

> emprende esta mediación desde el principio hasta el fin de su trabajo, e incorpora a la narración escrita todas estas dimensiones lo mejor que puede.4 (p. 34-35).

A pesquisa é desenvolvida a partir de revisão de literatura e reuniões sistemáticas do grupo de pesquisa para aprofundamento dos temas e discussão dos achados do estudo, para que assim, seja possível organizá-los e qualificá-los em um quadro estruturado com base em conceitos chaves - quadro interpretativo - para potencializar os elementos recorrentes que decorrem das narrativas dos sujeitos colaboradores.

Deste modo, o processo interpretativo dessa pesquisa parte de entrevistas narrativas, organizadas por tópicos guia para posterior realização e transcrição das mesmas. Com base nessas entrevistas e nas recorrências destacadas, estruturamos o quadro interpretativo em dimensões categoriais que se desdobram em elementos categoriais.

Como campo da investigação temos uma IES pública, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos de investigação são professores e estudantes/professores em formação inicial dos cursos licenciatura, contudo, este recorte apresentará os resultados acerca dos estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Especial e PEG, cursos presenciais do Centro de Educação desta instituição.

A partir dessas etapas da pesquisa, nosso quadro interpretativo foi organizado em duas dimensões categoriais: docência e processos formativos. Na primeira dimensão entram em destaque os seguintes elementos categoriais: ensino, pesquisa, extensão e gestão. E na segunda dimensão, temos: trabalho pedagógico, atividade docente e discente de estudo e dinâmica institucional. Essas dimensões são transversalizadas pelos contextos emergentes, constituindo assim, a aprendizagem docente resultante dos achados do processo de interpretação construído na figura 1.

Figura 1: Esquema do processo interpretativo das narrativas.

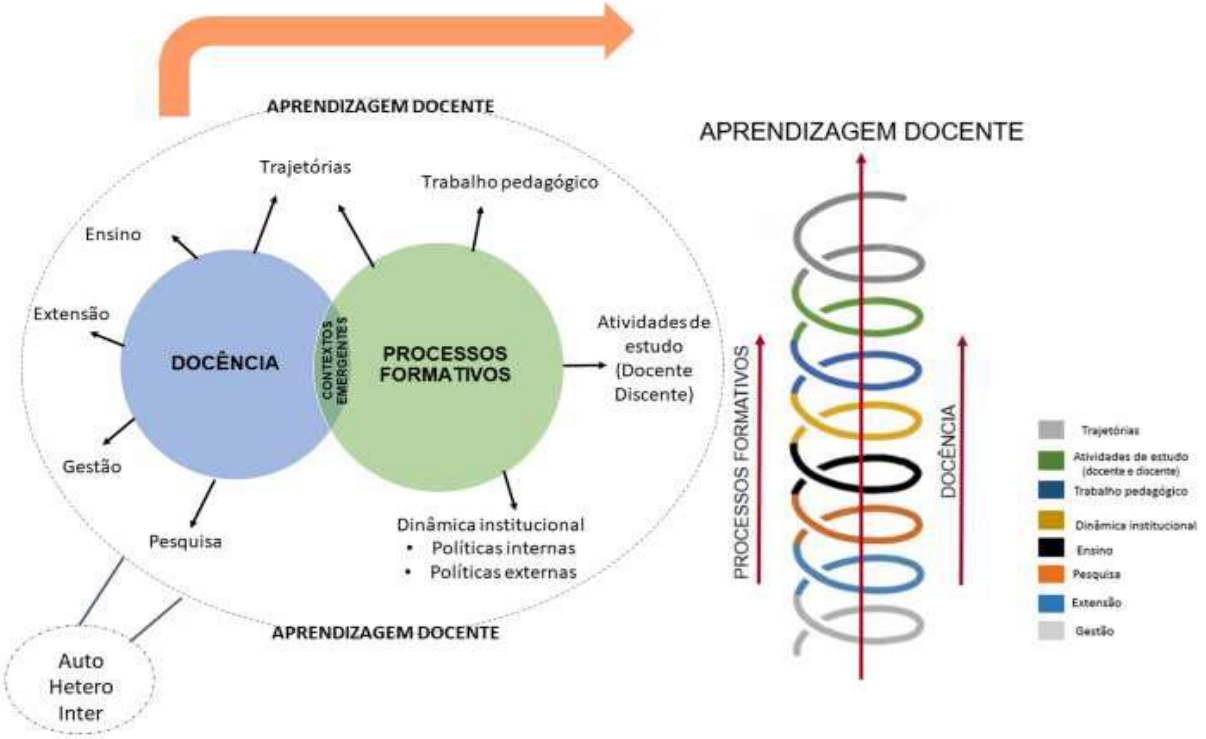

Fonte: (BOLZAN et al., 2022).

Deste modo, consideramos que a formação inicial de professores envolve diversos saberes, tanto específicos de cada área, como bases epistemológicas, desenvolvimento humano quanto pedagógicos; envolve elementos didáticos, metodológicos mobilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Cada curso se organiza a partir de uma matriz curricular e, em consequência, seus alunos podem definir seus percursos formativos. Nessa direção, conforme os estudantes em formação inicial evidenciamos seus processos de apropriação da cultura institucional, dos conhecimentos promovidos pelo desenvolvimento dos desenhos curriculares, além da busca de outros elementos que possam complementar sua formação de acordo com suas necessidades e/ou oportunidades.

3 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES/PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Como foco deste estudo, temos os processos formativos vivenciados pelos estudantes/professores em formação inicial do Centro de Educação de uma IES pública. Esses processos formativos, contemplam aspectos que constituem o ciclo

vital dos estudantes, sendo as trajetórias pessoais e profissionais, levando em conta os fatores que impactaram até a opção do curso em que frequentam. Ainda, consideramos os caminhos que trilham para se desenvolverem profissionalmente a partir da atividade discente de estudo com base em processos autoformativos, interformativos e heteroformativos (ISAIA e BOLZAN, 2007). Esses aspectos são perpassados pela dinâmica institucional que envolve a disponibilidade de horários diferenciados, currículos flexíveis, cultura institucional, políticas macro e micro como as de acesso e permanência na instituição; aspectos esses, transversalizados e que, em sua maioria, constituem os contextos emergentes, elementos esses, que impactam nos processos formativos e nas escolhas dos estudantes.

Diante disso, enfocaremos na segunda dimensão categorial processos formativos, assim destacamos elementos categoriais dessa dimensão: dinâmica institucional, entendida como uma estrutura sistemática, pela qual as políticas internas e externas delimitam e orientam as práticas na universidade; o trabalho pedagógico, que contempla a organização dos processos de ensino e de aprendizagem e; a atividade docente e discente de estudo, que mobilizam as inovações e mudanças nesses processos, sendo parte das necessidades e interesses que emergem nas práticas educativas e que estimulam a busca por novos saberes e fazeres.

No elemento categorial dinâmica institucional, trata-se das políticas internas e externas das universidades que impactam na cultura institucional e nos processos formativos vivenciados. Essa dinâmica está relacionada ao funcionamento institucional, regularizações, legislações e os modos organizacionais que orientam o todo da IES.

Diante disso, os estudantes indicam aspectos que decorrem da expansão e democratização na universidade, tais como: a contratação de novos profissionais para atuarem nos espaços institucionais, a ampliação da oferta de moradia, restaurante universitário, enfatizando que essa expansão aumentou o número tanto de profissionais atuantes nela, quanto de estudantes. Destacam, ainda, a mudança no perfil dos estudantes provenientes da democratização das vagas ofertadas pela IES, que requer ações institucionais e docentes que contemplem diferentes aspectos, especialmente, de permanência e de acessibilidade.

Além disso, os estudantes apontam que a reserva de vagas - cotas, possibilitou que as instituições se aproximem, ainda mais, da sociedade, contemplando a diversidade existente nela. Muitos, inclusive, se reconhecem como parte dessa

ISSN: 2176 - 1396

expansão na universidade e indicam que estão na universidade hoje, devido a essas políticas que decorrem da expansão e democratização universitária, políticas de acesso e permanência.

Esse processo de expansão e democratização das vagas universitárias teve um impacto estrutural - físico muito rápido nas IES, contudo, ao refletirmos sobre os processos formativos, muitas ações ainda precisam ser ressignificadas para que a permanência dos estudantes se consolide de fato e a evasão diminua. Um dos pontos indicados pelos estudantes é a questão sobre o esclarecimento do que isso representa socialmente, para que não se tenha mais espaços de discriminações a estudantes cotistas. Assim como, os professores universitários busquem inovar em suas práticas para incluírem as particularidades nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Com esse viés, adentramos no elemento categorial trabalho pedagógico, no qual foi possível identificar que está embasado em experiências proporcionadas pela organização/oferta curricular do curso, especialmente para poderem participar em atividades extracurriculares, tais como em grupos de estudos. Destacam também, que o trabalho desenvolvido por seus professores, seja na universidade ou na educação básica, promovem reflexões que impactam na sua constituição docente. Essas reflexões ocorrem em aspectos de práticas desenvolvidas, como exemplos a serem seguidos ou a serem transformados.

Ainda dentro deste elemento, os estudantes observam a utilização das tecnologias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores. A IES utiliza a plataforma Moodle e muitos professores universitários estão em processo de apropriação desta plataforma, utilizando-a muitas vezes como repositório de materiais. Contudo, a pandemia acelerou esse processo, mobilizando a instituição e os profissionais que nela atuam a ampliar a utilização dos recursos, com produções de vídeos, desenvolvimento de tarefas/atividades e como um meio formal de ensino.

O trabalho pedagógico é continuamente impactado pelas mudanças internas e externas à IES que estimulam inovações nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que depende de movimentos particulares de cada profissional e de ações institucionais que promovam formações para a inserção das inovações no trabalho docente que atendem essas mudanças, especialmente provenientes dos contextos emergentes. Esse fato é observado ainda, nas narrativas dos estudantes, principalmente, ao se referirem aos professores com formações em cursos bacharéis.

Cursos esses, que não contemplam a formação pedagógica, essencial, para a atuação docente e muitas vezes apresentam uma prática engessada, inclusive nos processos avaliativos. Destacam que os saberes pedagógicos são fundamentais para embasar o processo de ensino e de aprendizagem, ainda mais com esse novo perfil de estudantes que chegam nas IES, estudantes de diferentes idades, etnias, deficiências, com uma diversidade social - cultural enriquecedora e que precisa de olhares e ações condizentes com suas especificidades.

Por fim, o elemento categorial atividade discente de estudo remete as recorrências narrativas sobre os processos de ensino e de aprendizagem na e para a docência, isto é, a constituição da aprendizagem docente. Considera os percursos que os estudantes optam para se desenvolverem profissionalmente. É fundamental que os estudantes se entendam como protagonistas de sua formação que é perpassada pela trajetória formativa, pela dinâmica institucional, pelo trabalho pedagógico, contudo, suas ações/opções podem ampliar seus conhecimentos.

Os estudantes entendem que os saberes e fazeres da profissão docente precisam ser orientados pelo contexto educacional que abarca os contextos social, cultural e político. A prática pedagógica precisa levar em conta esses contextos, aceitando essas mudanças e enfrentando-as, tanto na posição docente quanto na discente, pois há a continuidade dos processos formativos. Nesse sentido, as experiências formativas compõem a constituição docente e auxiliam nos processos (trans)formativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, por meio das narrativas, que os estudantes/professores em formação inicial, por sua vez, expressam suas reflexões, enfocando que os processos de ensino e de aprendizagem propostos impactam na sua constituição docente. Suas vivências acadêmicas refletem nas concepções de ensino e de aprendizagem as quais querem se embasar, para o exercício de sua profissão. Indicam a necessidade de mudanças curriculares para que o ensino que pretendem desenvolver permita-lhes vislumbrar abordagens práticas inovadoras que se aproximem das necessidades sociais e acadêmicas, mas especialmente contribuam para atividade docente na escola básica e na consolidação do processo de aprendizagem.

Essa compreensão está pautada, tanto na democratização do acesso ao ensino superior, quanto aos desafios e possibilidades que irão estar submetidos no trabalho com a educação básica. Os estudantes manifestam a necessidade de ações que garantam a sua permanência no curso, como forma de superar a evasão crescente, em muitos casos. Deste modo, as vivências e experiências formativas constituem a aprendizagem docente e auxilia nos processos (trans)formativos e inovadores nos saberes e fazeres dos professores e estudantes/professores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2 ed. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa** interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM 2016.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final** do Projeto de Pesquisa n° 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

CLANDININ, F. Jean; CONNELLY, D. Michael. **Relatos de experiencia y investigación narrativa**. In: LARROSA, Jorge et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. Diálogo interdiscursivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores RIES. In: **LASA** 2007. Anais do XXVII International Congress, LASA 2007. Canadá: Universidade de Montreal, 2007.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DURANTE E APÓS A COLCHA DE RETALHOS

Kiara Maia de Oliveira[1]

Leila Sampaio da Silva[2]

Margaréte May Berkenbrock-Rosito[3]

RESUMO

Este estudo resulta das reflexões do grupo de pesquisa Narrativa (auto) biográfica pictórica: representações sociais na experiência estética dos percursos formativos, integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas, este se centraliza no dispositivo epistemológico, investigativo e formativo Colcha de Retalhos. Que propõe um método e uma epistemologia voltada a formação do pesquisador, professor e gestor, no desenvolvimento de narrativas, elaboradas em três dimensões: escrita, pictórica e oral, realizado desde 2001, por Berkenbrock-Rosito (2014). O objetivo geral deste estudo é compreender os processos de formação de si (Josso, 2010), por meio da experiência estética (Adorno, 2008; Schiller, 2002), na Colcha de Retalhos Para tanto, elege duas narrativas curtas: uma narrativa microfenomenológica da apresentação da Colcha de Retalhos e uma narrativa das experiências do período de um ano que intercorre a participação no dispositivo Colcha de Retalhos. Para a organização fez-se a análise temática em Jovchelovt e Bauer (2002), processo em que emergiram categorias compreendidas sob o enfoque hermenêutico em Gadamer (2000). As relações emergentes entre as duas narrativas destacam a importância de como a Experiência Estética da Colcha de Retalhos é um espaço e processo de reflexão profunda, que transforma, proporciona vivenciar algo impactante, e enriquecedor.

Palavras-chave: Experiência estética. Narrativa autobiografia. Formação. Colcha de retalhos.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, torna-se necessário e relevante pensar na formação inicial e continuada do professor, gestor e pesquisador dentro do panorama atual da sociedade do imediatismo e da superficialidade. De acordo com Silva (2011), o imediatismo e a instantaneidade fazem parte da superficialidade que afeta diretamente a performance do indivíduo enquanto ser estético, sem haver dissociação entre estes e a cultura, estabelecendo assim uma relação dialética constante. Deste modo, o resultado é "o fazer pelo fazer, que, de resto, é uma ação destituída de intencionalidade e de compromisso morais para com a competência, esta que é a intenção e a ação de fazer o melhor possível" (SILVA, 2011, p. 299).

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), kiaramaiahh@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), sampaio.leila@gmail.com
[3] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), margarete.rosito@unicid.edu.br

Além disso, Berkenbrock-Rosito e Oliveira (2022) enfatizam a necessidade de pensar e propor a Experiência Estética, uma vez que ela apresenta potencialidades crítico-formativas, que podem levar ao desenvolvimento da autonomia, atendendo aos princípios de uma educação emancipatória, conforme Freire (2005).

O objetivo geral deste estudo é compreender mais sobre os processos de formação de si (Josso, 2010), por meio da experiência estética (ADORNO, 2008; SCHILLER, 2002), que ocorre na participação no dispositivo Colcha de Retalhos, colaborando para um processo de conscientização (FREIRE,1979). Como objetivos específicos, propomos refletir sobre a formação de professores e pesquisadores e as relações que constroem com o processo de aquisição do conhecimento, voltadas ao desenvolvimento profissional e pessoal.

O objeto deste estudo é o dispositivo epistemológico, investigativo e formativo Colcha de Retalhos. Esse é utilizado como proposta de formação inicial e continuada de professores, pesquisadores e gestores, com a elaboração de narrativas autobiográficas, nas dimensões escrita, pictórica e oral. Apresenta ainda uma contribuição para a prática de formação estética, visando à percepção da constituição da identidade docente (BERKENBROCK-ROSITO, 2014; OLIVEIRA, 2022).

O objeto material do estudo são duas narrativas[4]: uma microfenomenológica e uma de um período (fenômeno), que possibilita a reflexão sobre a participação no dispositivo Colcha de Retalhos. Com vistas a compreender outras potencialidades que podem emergir ao narrar sobre a experiência de narrar.

Para tanto, esse estudo está dividido em três seções: na primeira, apresenta o objeto de estudo e a fundamentação teórica; na segunda, exibe os métodos e procedimentos do estudo; e na terceira, realiza a compreensão dos dados.

2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA POR MEIO DA COLCHA DE RETALHOS

Nesta seção, apresentamos o dispositivo Colcha de Retalhos e os conceitos norteadores para a compreensão da Experiência Estética como uma ferramenta para uma formação crítica. Discute-se ainda a narrativa autobiográfica como fomento da formação de si para a tomada de consciência.

[4] Autodeclaramos que esta pesquisa seguiu os princípios de procedimentos éticos, tais como questões relacionadas ao anonimato e à confidencialidade, garantia de anonimato aos participantes. PESQUISA- ANPED (2021)

A Colcha de Retalhos, desenvolvida por Berkenbrock-Rosito em 2001, constitui-se como uma proposta de Educação Estética, fundamentada na concepção de que o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos pode ocorrer por meio da narrativa e da reflexão acerca de seu processo formativo. Para compreender melhor essa proposta, apresentamos abaixo as dimensões compostas por etapas e determinadas estratégias que a compõem em suas três dimensões. Tais dimensões são observáveis da seguinte forma:

Quadro 1: A colcha de Retalhos

Narrativa escrita
A primeira dimensão do dispositivo consiste em descrever três cenas marcantes da vivência durante a formação como pesquisador, em uma configuração presencial. A segunda etapa da narrativa escrita compreende a elaboração do quadro "Linha da vida". Neste momento, os participantes são convidados a identificar vivências significativas relacionadas aos domínios familiar, profissional, acadêmico, interpessoal, literário, cinematográfico, geográfico, afetivo, entre outras dimensões temporais e espaciais, que influenciaram sua trajetória como pesquisador, possibilitando o mapeamento de momentos-chave (JOSSO, 2010). Esse mapeamento de momentos-chave tem como objetivo a compreensão do processo de construção do conhecimento e o impacto das experiências formativas nos âmbitos social, profissional e pessoal (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 495). Na terceira etapa, será apresentado o filme Colcha de Retalhos (How to make an American quilt, dirigido por Mocelin Moorhouse, EUA, 1995), compreendido como a etapa da narrativa fílmica, que se articula à dimensão escrita.
Narrativa pictográfica
Na segunda dimensão, propõe-se que os participantes busquem metáforas significativas relacionadas à história de sua formação como pesquisador e construam sua narrativa pictórica a partir da narrativa escrita. Nessa fase, os participantes buscam compreender e criar imagens e metáforas em seus próprios relatos escritos, permitindo, por meio da estratégia da confecção do retalho, a montagem imagética de suas narrativas. Coletivamente, as narrativas pictóricas de todos os participantes formam uma Colcha de Retalhos, concebida como uma obra final singular. Nessa dimensão, também serão considerados os registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta.
Narrativa Oral
Assim, alcança-se a dimensão da narrativa oral, em que cada participante relatará sua história em encontros presenciais. Após a partilha e a escuta das narrativas dos demais, ocorrerá a costura coletiva dos retalhos, constituindo e apreciando esteticamente a Colcha de Retalhos como uma obra de arte, abrindo espaço também para impressões e discussões acerca do processo de construção coletiva.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

A proposta da Colcha de Retalhos busca fomentar a experiência estética no processo de tomada de consciência da trajetória do sujeito e de seu desenvolvimento (JOSSO, 2010). Essa abordagem permite a mobilização de recursos internos para resgatar vivências, construir narrativas escritas e, em seguida, transformá-las em representações visuais, possibilitando o acesso ao aspecto sensível da experiência e convertendo-a em uma verdadeira obra de arte estética. Dessa maneira, os

participantes se tornam autores e produtores de arte, podendo desenvolver sua consciência estética, favorecendo a autonomia e a capacidade de conceitualização a partir de sua própria história (OLIVEIRA, 2022).

Inicialmente, o papel da experiência estética na transformação das vivências, permite a tessitura do mundo em que habitamos. Conforme apontado por Larrosa (2002), a experiência está associada à ideia de perigo e travessia, afetando e transformando o sujeito, emergindo nele uma paixão intensa e arrebatadora. A experiência é o ponto de partida para um movimento reflexivo, um processo de ação - reflexão - ação, onde se destaca a conexão entre as ações dos sujeitos no mundo.

No contexto das narrativas, as vivências convertem-se em experiências estéticas por meio da Colcha de Retalhos, permitindo a revelação da singularidade do sujeito no campo simbólico, social, criativo e imagético. Adorno (2008) enfatiza a dimensão formativa da experiência estética, possibilitando ao sujeito romper com as amarras sociais, através da arte autônoma, que se contrapõe à racionalidade instrumental e propicia momentos reflexivos, críticos e interpretativos, impactando o sujeito diante do enigma da arte.

A relevância da experiência estética para a autonomia nos cursos de formação é enfatizada por Adorno (2008), pois permite o desvelamento da história do sujeito e a compreensão dos elementos que o moldam. Nesse contexto, o papel da indústria cultural, por Adorno (1982), massifica o gosto na sociedade, contrastando com o potencial emancipador da experiência estética proposta pela Educação Estética. Isso pois a arte faz revelar o todo no particular, diferenciando-se dessa lógica que busca igualar os indivíduos. Assim, importância da experiência estética, conduz-nos à reflexão, crítica e interpretação, possibilitando ao sujeito enxergar-se em relação a uma sociedade.

Schiller (2002) destaca que o conceito de liberdade estética abrange as relações pedagógicas e políticas, além dos próprios instrumentos, concebendo a plenitude dos cidadãos como sujeitos autônomos e livres. Assim, ocorre a *dupla experiência* de sensibilidade e razão, resultando em uma Experiência Estética, onde a pessoa experimenta a plenitude de sua humanidade, sentindo-se livre e consciente de sua existência. A emancipação e autonomia requerem a sensibilidade estética, considerada como uma "condição ontológica da liberdade", possibilitando ao indivíduo ser responsável por suas ações e comportamentos, projetando-se na liberdade de ser e tornar-se quem é (GALEFFI, 2007).

Adorno (2008) destaca que a Experiência Estética é algo que o espírito não teria nem do mundo nem de si mesmo, uma possibilidade prometida por sua própria impossibilidade. Essa liberdade pode ser efetivada na Experiência Estética, que permite ao sujeito um contato sensível e consciente consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A estética não se opõe à razão, mas evidencia que, mesmo no domínio sensível, existe uma dimensão da razão, aberta à forma e à lei. Embora a manifestação do sensível contenha liberdade, isso não significa que ela seja completamente anárquica. Schiller (2002) esclarece que o estético obedece a regras próprias, podendo ou não estar relacionado com as leis de caráter lógico ou moral, e mesmo demonstrando essa liberdade, não é totalmente anárquico.

No processo de produção da narrativa, o sujeito é levado a refletir sobre sua trajetória e sua compreensão do período narrado. Isso possibilitará analisar e ressignificar o momento de transformação de si que está sendo relatado. De acordo com Josso (2010), a narrativa autobiográfica é um momento de identificação do que foi formativo para o sujeito em determinado período temporal. No entanto, só há essa possibilidade quando se identificam as continuidades e descontinuidades do processo formativo, o que ela designa como triagem de estruturação. Assim, a narrativa objetiva compreender o processo de apropriação do conhecimento.

> Trata-se aqui de identificar os universos de conhecimento de que o autor se apropriou e que lhe servem para compreender as coisas, o ambiente natural e o ambiente humano, para compreender a si mesmo e dar uma ou várias significações aos eventos, situações, atividades e relações nas quais ele está implicado ou empenhado (JOSSO, 2010, p. 201).

Os instantes de ruptura nos percursos formativos, seja nas relações sociais, afetivas e socioculturais, mostram-se como aprendizagens importantes, “é preciso aceitar o abandono de um universo conhecido e sua relativa segurança. Não é só assumir alguns riscos, mas, sobretudo, arriscar tornar-se outro. Nesse sentido, formar-se é transformar-se" (JOSSO, 2010, p. 196).

Josso (2010) relaciona a aprendizagem de ruptura com o processo de tomada de consciência, as mudanças que são ocasionadas por renúncias e aquisições. No entanto, essas mudanças não acontecem de forma controlada, mas sim numa relação de tentativas em contato com as memórias.

Os conceitos de consciência de Josso (2007) se relacionam com a conscientização de Freire (1979, 2005), pois, para Josso (2007), ser consciente é

ISSN: 2176 - 1396

estar presente, é vivenciar um instante de forma completa, física e interiormente. Esse sujeito consciente é alguém de sensibilidades com uma intencionalidade, que utiliza a tomada de consciência para aprender, refletir sobre sua perspectiva inventiva e identitária e, assim, dar sentido à vida, suas visões e práticas. Dessa maneira, liberta os destinos sócio-culturais e sócio-históricos do ser.

Assim como para Freire (1979), a transformação social de si é um processo libertador e de crescimento profissional. É um momento em que aprender e mudar a sociedade estão interligados, sendo na prática social a tomada de consciência. Quando conscientizado, o sujeito assume o compromisso de transformação. Sem essa compreensão crítica da realidade, ele ficará preso apenas ao nível superficial. Deste modo, Freire afirma que “como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2005, p. 19).

Diante das considerações mencionadas, é possível compreender as vivências narradas na Colcha de Retalhos como experiências estéticas que proporcionam, além da revelação da realidade, sentimentos, sensações transformadoras de arrebatamento, também impusiona incômodos e dores. Quando essas vivências se convertem em narrativas autobiográficas na Colcha de Retalhos, possibilitam a tomada de consciência do participante em relação a si mesmo.

3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Nessa seção do estudo serão exibidos os métodos e procedimentos, sendo utilizado abordagem qualitativa de Gatti (2012) a coleta de dados como sugere Breton (2023); a organização dos dados com análise temática de Jovchelovt e Bauer (ano) e compreensão hermenêutica de acordo com Gadamer (2007).

Foi adota a abordagem qualitativa em Educação, como propõe Gatti (2012), composta de três elementos: o tema, o pesquisador e a metodologia, em que se compreende que não há separação da relação desses três elementos na pesquisa em Educação, que é resultado da relação do pesquisador com o tema, no texto e no conhecimento produzido por ele.

Para a coleta de dados, a estratégia utilizada foi conduzida por dois tempos, dentro de um espaço fixo de 250 caracteres: sendo que o primeiro é o da narrativa

que marca as experiências temporais microfenomenológicas[5] da apresentação da Colcha de Retalhos e o segundo o da narrativa das experiências do período de um ano que intercorre após a apresentação da Colcha. Dessa maneira, se identifica o ponto inicial e final da experiência fenomenológica a ser analisada, comportando assim uma extensão temporal (BRETON, 2023).

Para a organização, utilizamos a Análise Temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), "Na prática, o texto e colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Em seguida reunimos as categorias das duas narrativas para a discussão. Para a compreensão dos dados, elegemos o Círculo de Compreensão, para a interpretação das duas narrativas, consoante o enfoque hermenêutico de Gadamer (2007), assumindo que existem muitas formas de compreender e não existe uma verdade absoluta quando se põe em voga a experiência de pessoas e como veem a si mesmas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e compreendemos as categorias, ao analisar os textos 1 e 2, é possível perceber diversas relações que emergem entre as categorias e as experiências vivenciadas pela autora durante a apresentação da Colcha de Retalhos e no período pós-apresentação.

Quadro 2: Compreendendo as Categorias

Narrativa microfenomenologica – texto 1	Narrativa do período de um ano – texto 2
Preparo e apresentação	Reflexão pós-apresentação
Experiências estéticas	Impacto da experiência
Percepções e avaliações	Reconhecimento do valor da narrativa
Significado do retalho	Potencialidades da Colcha de Retalhos

Fonte: As autoras, 2023

A categoria *Preparo e apresentação* no Texto 1 revela o processo de preparação da autora para compartilhar suas experiências e narrativas pessoais. Nesse momento, a autora vivencia sentimentos intensos, como nervosismo e ansiedade, ao expor suas memórias dolorosas diante do público. Essa preparação e a experiência estética da apresentação deixam um impacto significativo na autora,

[5]Para o autor, a narrativa microfenomenológica acontece na redução temporal, em que detalhes são descritos de modo a identificar micromomentos e microprocessos que participam da ação e são apresentados revelando particularidades nas "sensações corporais, percepções sensíveis e dimensões tonais dos ambientes" (BRETON, 2023, p. 50).

conforme demonstrado na categoria *Reflexão pós-apresentação* do Texto 2. Essa categoria aborda o momento em que a autora reflete sobre sua própria performance na apresentação e a percepção que os outros tiveram de suas experiências. Essa reflexão revela maior compreensão de si mesmo, suas vulnerabilidades e suas potencialidades como narrador de sua própria história. Nesse contexto, a experiência estética da apresentação da Colcha de Retalhos se torna uma oportunidade para a conscientização e transformação.

As categorias *Experiências estéticas* (Texto 1) *e Impacto da experiência* (Texto 2) estão intrinsecamente conectadas. As experiências estéticas relatadas pela autora no Texto 1, especialmente aquelas que remetem a lembranças dolorosas e cicatrizes emocionais, deixam um profundo impacto na autora. O impacto dessas experiências é visível no Texto 2, onde a autora relata como enfrentar essas emoções e compartilhar momentos difíceis durante a apresentação foram desafiadores, mas também libertadores. A autora mostra como a experiência estética da apresentação o levou a uma jornada de autoconhecimento, autodescoberta e superação de suas próprias limitações emocionais. As categorias podem ser compreendidas à luz das ideias de Adorno sobre a experiência estética como um momento reflexivo e crítico, em que o sujeito é impactado por sentimentos intensos e confrontado com suas próprias emoções. Essa experiência estética é fundamental para a formação de uma consciência sensível e autônoma.

A categoria Percepções e avaliações (Texto 1) refere-se à reflexão da autora sobre a apresentação do outro participante, mostrando sua sensibilidade e ética em ouvir ativamente a história do outro. Essa percepção está relacionada com a categoria *Reconhecimento do valor da narrativa* (Texto 2), onde a autora compreende a importância da narrativa autobiográfica como ferramenta de formação de si e de fortalecimento dos laços entre as pessoas. Tais fatos estão presentes nas reflexões de Josso (2008). Essa consciência se relaciona com a percepção da interdependência e interconexão entre os indivíduos e o mundo em que vivem. Essa relação demonstra como o ato de ouvir atentamente as experiências dos outros durante a apresentação da Colcha de Retalhos contribuiu para a formação da autora, tanto em relação à sua sensibilidade estética quanto à valorização das narrativas pessoais como instrumento pedagógico e de construção de vínculos.

A categoria *Significado do retalho* (Texto 1) revela a escolha da autora de apresentar algo simples, mas valioso em sua vida, representado pelo retalho. Esse

símbolo representa a importância da família como elemento constituinte em diversos aspectos da vida da autora. Essa relação familiar é essencial para a formação de sua identidade. A categoria *Potencialidades da Colcha de Retalhos* (Texto 2) discute as possibilidades pedagógicas e formativas da Colcha de Retalhos, destacando a riqueza das experiências compartilhadas e a importância da escuta atenta no processo de formação. Evidencia a potencialidade dessa abordagem pedagógica como uma forma de promover a empatia, a compreensão e o fortalecimento dos laços sociais no contexto educacional. Estas últimas categorias podem ser relacionadas às ideias de Schiller (2002) sobre a liberdade estética e a experiência estética como um momento de plenitude. A escolha do retalho como símbolo da vida da autora reflete essa autoria e a valorização das experiências pessoais, que, ao serem compartilhadas, se tornam parte de uma colcha coletiva, representando a interconexão e a pluralidade das experiências humanas.

Diante disso, as ideias de Paulo Freire (1979, 2005), Adorno (1982, 2008), Josso (2007, 2010) e Schiller (2002) trazem fundamentos teóricos que enriquecem a compreensão das Experiências Estéticas narradas nos Textos 1 e 2. As reflexões sobre conscientização, arte autônoma e liberdade estética contribuem para a compreensão da relevância dessas experiências na formação de si, na construção de vínculos sociais e no desenvolvimento de uma consciência crítica e sensível em relação à realidade.

As relações emergentes entre as duas narrativas destacam a importância de como a Experiência Estética da Colcha de Retalhos é um espaço e processo de reflexão profunda, que transforma, proporciona vivenciar algo impactante, e enriquecedor. A Experiência Estética se revela como uma jornada pessoal e coletiva, em que as emoções, memórias e narrativas se entrelaçam para enriquecer o processo de formação humana e no contexto educacional. A Experiência Estética, ao se materializar por meio da Colcha de Retalhos, promove momentos de fruição, sensações e reflexões, possibilitando ao sujeito uma transformação em sua própria forma de ser e agir no mundo.

A partir da análise das narrativas, podemos afirmar que a Experiência Estética por meio da Colcha de Retalhos apresenta potencialidades crítico-formativas (ADORNO, 2008) permitindo ao sujeito um contato sensível e consciente (SCHILLER, 2002) consigo mesmo com os outros e com o mundo (FREIRE, 1979). A narrativa autobiográfica na Colcha de Retalhos possibilita a tomada de consciência do

participante em relação a si mesmo (JOSSO, 2007), bem como o reconhecimento do valor da narrativa como ferramenta de formação de si e de fortalecimento dos vínculos entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender a experiência estética por meio do dispositivo epistemológico, investigativo e formativo denominado Colcha de Retalhos.

A partir da análise das narrativas, emergem diversas relações entre as categorias, revelando a riqueza das experiências estéticas e sua significativa influência na formação de si e nas interações sociais. A preparação e apresentação da Colcha de Retalhos suscitam sentimentos intensos nos autores, como nervosismo e ansiedade, mas também proporcionam momentos de reflexão sobre sua própria performance e o impacto causado nos outros participantes. Essa experiência estética promove a conscientização e transformação dos sujeitos.

A escolha do retalho como símbolo da vida da autora reflete a valorização das experiências pessoais e a importância da família como elemento constituinte em sua trajetória. A Colcha de Retalhos, como dispositivo estético, possibilita o compartilhamento de experiências significativas e promove a empatia, a compreensão e o fortalecimento dos laços sociais no contexto educacional.

Em síntese, este estudo destaca a relevância da Experiência Estética na formação de si e no fortalecimento dos laços sociais, bem como seu potencial pedagógico na construção de uma consciência crítica e sensível. Através da Colcha de Retalhos, os participantes são convidados a compartilhar suas vivências, experiências e narrativas, revelando a singularidade de cada indivíduo e promovendo a construção coletiva de uma colcha de experiências humanas. Nesse processo, emerge a importância da escuta atenta, da reflexão crítica e da valorização das narrativas pessoais como instrumento de formação e empoderamento. Essa abordagem pedagógica se mostra promissora para a promoção da autonomia, emancipação e desenvolvimento humano, representando um campo fértil para novas pesquisas e práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Indústria cultural**. São Paulo: Unesp, 1982.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, 2009.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 48, p. 52-65, maio-agosto 2014.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May.; OLIVEIRA, Kiara Maia de. Experiência estética: Autonomia e submissão tramada de medo e ousadia na tecedura da "Colcha de Retalhos". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2918–2936, 2022.

BRETON, Hervé**. Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**/ Hervé Breton; Tradução Camila Aloisio Alves; – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes, 1979.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso em: 3 ago. 2023.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I:** Traços fundamentais da hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066. Acesso em: 5 ago. 2023.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

OLIVEIRA, Kiara Maia de. **Experiência Estética e Narrativas (Auto) Biográficas: uma urdidura da autonomia e submissão entremeada de medo e ousadia na tecitura da Colcha de Retalhos.** 2022. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PERRISÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Sérgio Pereira da. Estética e ética em Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do Sudeste Goiano. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 02, p. 293-306, ago. 2011 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2023.

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA E A PRÁTICA DOCENTE APLICADA EM SALA DE AULA

Kelly Fernandes Correia[1]
Ana Sílvia Moço Aparício[2]

RESUMO

A experimentação é uma atividade fundamental no ensino de ciências, com potencial para motivar os alunos. Além de ajudar a desenvolver o conhecimento científico, as aulas experimentais permitem que os alunos aprendam a abordar seu mundo de maneira objetiva. O problema é que essas aulas exigem laboratórios, ainda escassos na maioria das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Os espaços de aprendizagem que já fazem parte da rotina dos alunos e professores, como uma sala de aula, uma quadra ou um espaço coletivo (pátio) podem desempenhar esse papel dos laboratórios. As aulas experimentais são aulas trabalhosas e podem ser 'perigosas', portanto, precisam ser bem planejadas para serem desenvolvidas nesses novos espaços. Tendo em vista compreender melhor e aprofundar os estudos nessa temática, neste artigo apresentamos um levantamento das pesquisas correlatas sobre as atividades experimentais na disciplina de Física e a como a prática docente é vista nesse contexto. O artigo tem como objetivo principal analisar como as pesquisas encontradas abordam essa temática e como podem contribuir para nossa pesquisa de Mestrado Profissional em desenvolvimento. O levantamento foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente o filtro de escolha foi o ano de publicação entre 2018 e 2022 e após muitas ocorrências outros filtros foram adicionados, como tipo de pesquisa e organização de palavras-chaves, então elaboramos critérios para a seleção e análise dos trabalhos e chegamos a 15 ocorrências. Após a leitura dos resumos dos quinze resultados, selecionamos seis dissertações, pelo fato da temática em foco estar diretamente ligada à formação de professores e ao ensino-aprendizagem no ensino médio. Um ponto interessante na discussão dos resultados é o fato de que as aulas experimentais são vistas como ferramenta no processo do ensino-aprendizagem pois possibilitam uma visão ampliada do objeto de aprendizagem tanto por parte dos estudantes como dos docentes pesquisados e ainda ressalta-se a importância de uma formação e uma prática docente alinhada aos objetos de aprendizagem.

Palavras-chave: Aulas experimentais. Ensino de Física no Ensino Médio. Prática docente. Ensino-aprendizagem. Didática no ensino de Física.

1 INTRODUÇÃO

Despertar o interesse dos estudantes para as aulas de ciências da natureza não é uma tarefa fácil. Para tanto uma alternativa eficaz são as aulas experimentais. O problema é que essas aulas exigem laboratórios, que ainda são escassos na maioria das escolas brasileiras, tanto da rede pública como da rede privada. O problema ainda não limita apenas as aulas de ciências da natureza, mas reduz a

[1] Mestranda em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Paulo, Brasil. E-mail: kelly.correia @uscsonline.com.br
[2] Professora Doutora, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.aparicio@online.uscs.edu.br .

capacidade das escolas para oferecer um ensino interdisciplinar, conforme a orientação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

A experimentação é uma atividade fundamental no ensino de ciências, tendo como potencial motivar os alunos, incentivando reflexões sobre temas propostos, estimulando a participação ativa no desenvolvimento da aula e contribuindo para possibilidade efetiva de aprendizagem. Segundo Carvalho *et al*. (2010), as temáticas ensinadas exigem aulas experimentais vivenciadas, havendo assim a formação de uma atitude científica, que está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento. Além de ajudar no desenvolvimento de conhecimentos científicos, as aulas experimentais permitem que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos.

Nessa perspectiva, a ideia de novos espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula se tornam cada vez mais presentes. Uma quadra ou pátio da escola, por exemplo, não estão tão distantes dos estudantes e dos docentes e podem desempenhar o papel de laboratórios. Um fator limitante nessa perspectiva são as aulas experimentais pela ótica de alguns docentes. Para alguns docentes, as aulas experimentais são aulas trabalhosas, podem ser “perigosas”, precisam ser planejadas em algumas ocasiões fora do ambiente escolar, faltam recursos, como por exemplo o espaço específico e até mesmo interesse por parte de alguns gestores e acabam não sendo realizadas. Segundo Silva e Zanon (2000, p. 182), as práticas experimentais quase sempre são superficiais, mecânicas e repetitivas, sem muito significado e pouco formativas. Portanto, é necessário que o docente entenda as aulas experimentais como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem e não o contrário. Cabe à escola e também ao docente fazer de seus estudantes sujeitos ativos e participativos.

Tendo isso em vista, buscamos aprofundar os estudos nessa temática, em uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (MPE), com o objetivo de compreender a prática docente em aulas experimentais de Física fora do laboratório. Para tal, realizamos inicialmente um levantamento de pesquisas sobre essa temática em duas grandes bases de dados. No presente artigo, apresentamos, então, os resultados desse levantamento, por meio da análise e discussão dos trabalhos encontrados que abordam mais especificamente as temáticas de nossa pesquisa. Primeiramente, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na busca das pesquisas correlatas. Na sequência, apresentamos os trabalhos selecionados e

ISSN: 2176 - 1396

destacamos seus aspectos principais. Por fim, discutimos os resultados e tecemos as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando as temáticas centrais de nossa pesquisa de MPE, para o levantamento das pesquisas correlatas, escolhemos como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e definimos, inicialmente, as seguintes palavras-chave: docente de Física aulas práticas, aulas experimentais, ensino de Física, prática pedagógica, ensino de Ciências. Utilizamos como estratégia de busca os operadores *Booleanos OR*, *AND* e *NOT*, delimitando o período de publicação entre 2018 e 2022. Porém, essas buscas nos trouxeram muitos resultados, cerca de cinco mil, contendo principalmente artigos e pesquisas muito abrangentes e pouco direcionadas ao nosso objetivo principal.

Refinamos, então, a busca considerando apenas dissertações e teses entre os anos de 2018 2022 e fizemos novas combinações de palavras-chaves: ensino de Física, aulas experimentais, estratégias didáticas, didática no ensino de Física. Ainda assim, foram encontradas cerca de quarenta e sete pesquisas. Buscando um maior refinamento, fizemos a escolha apenas pela BDTD e por outras combinações de palavras-chaves, a saber: 1) Formação do professor de Ciências, ensino de Ciências; 2) Formação do professor de Física, ensino de Física, aulas experimentais; 3) Aulas de Física, didática no ensino de Física, ensino de Física no Ensino Médio; 4) Aulas práticas de Física, estratégias didáticas.

Essas novas combinações reduziram os resultados para quinze ocorrências no máximo, sendo que alguns se repetiam em combinações diferentes. A partir da leitura dos resumos dos quinze trabalhos, escolhemos seis que consideramos mais ligados à temática de nossa pesquisa e pelo fato de que a área de concentração em que se inserem, em sua maioria, está diretamente ligada à formação docente e ao ensino aprendizagem escolar. Cabe ressaltar também que descartamos as pesquisas realizadas no âmbito do Ensino Fundamental, pois nosso foco é o ensino de Física no Ensino Médio. As seis pesquisas, todas dissertações de mestrado, estão descritas no item a seguir.

Caracterização dos trabalhos selecionados

As dissertações abordam diferentes estudos sobre o ensino de Ciências e Física, enfocando atividades experimentais e sua aplicação em sala de aula. Cada pesquisa apresentou objetivos distintos e foi conduzida com diferentes assuntos e metodologias.

O primeiro trabalho “Contribuições de diferentes modalidades de atividades experimentais ao ensino e aprendizagem de Física” de Fabiano Vasconcelos Dias (2018), foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais na área de Ensino de Ciências e teve como objetivo compreender as diferenças entre três diferentes abordagens de atividades experimentais – laboratório físico em pequenos grupos; laboratório virtual em dupla e demonstração experimental dialogada – no que diz respeito ao papel do professor, ao grau de direcionamento, às práticas epistêmicas incentivadas e às contribuições formativas para o ensino e aprendizagem de Física dos educandos (DIAS, 2018).

As atividades experimentais foram realizadas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio regular de uma escola da rede privada de ensino em Belo Horizonte, durante dois bimestres, antes do conteúdo formal passado em aulas expositivas. Foram realizadas três etapas: aula em laboratório físico, atividade em laboratório virtual e atividade pós-laboratório. Para as aulas em laboratório físico, o pesquisador utilizou-se de gravações de áudio. Para a atividade em laboratório virtual, foram gerados documentos pelo próprio software que serviram para análise dos resultados. Na atividade pós-laboratório, a intencionalidade era fazer um fechamento de ideias e feedback ao professor.

Por fim, o pesquisador considera que além da intenção de incentivar mudanças na prática docente, pelo uso das diversas abordagens no cotidiano da sala de aula, cabe incentivar também futuras implicações, com novos focos de pesquisa, como novos roteiros e contextos envolvendo conceitos de outras subáreas da Física ou mesmo com um novo conjunto de diferentes abordagens, incentivando a reflexão na prática docente.

A segunda dissertação, “A utilização do laboratório de ensino de ciências pelos professores de ciências da natureza da escola de ensino fundamental e médio Heráclito de Castro e Silva”, de Francisca Helen Cardoso Gonçalves (2018), realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Formação de

Professores. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ciências da Natureza, o diretor e os coordenadores da instituição. Os objetivos da pesquisa foram investigar e descrever como acontecia o uso do laboratório de ciências na rotina das atividades pedagógicas, identificar os planos de ensino dos professores e compreender a veemência da realização de aulas práticas identificando possíveis obstáculos que desestimulam professores quanto à realização dessas aulas.

Inicialmente a autora fez um levantamento de quantos professores eram contratados sem vínculo empregatício (temporários) e quantos professores eram efetivados. Em seguida foi descrita a infraestrutura da escola no que tange aos espaços e recursos de um laboratório de ciência e após o PPP da escola, onde está descrito que não há obrigatoriedade do uso de laboratório para as aulas de Ciências da Natureza pela falta de projetos específicos. Após essa etapa, a autora investigou como o laboratório de ciência foi utilizado pelos professores, por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de pautas de reuniões de planejamento. Em suas considerações finais, conclui que houve pouca clareza sobre as atividades propostas pelos professores, ainda que descritas nos planos anuais, e que os professores fizeram as adequações necessárias para que as aulas práticas ocorressem mesmo sem a infraestrutura necessária.

A dissertação de Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm (2019), intitulada como “Investigando as atividades experimentais na prática de docência em ensino de Física”, foi realizada na Universidade Federal do Paraná também na área de concentração de Formação de Professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo principal discutir e analisar as contribuições das atividades experimentais na formação inicial de professores de Física. A dissertação trouxe a análise das atividades experimentais propostas por alunos do curso de Licenciatura em Física de uma Instituição de Ensino Superior do estado do Paraná nas disciplinas Prática de Docência em Ensino de Física I e II no ano de 2018. Foram acompanhadas algumas etapas no processo de formação inicial: estudos, planejamentos e apresentações sobre as observações diagnósticas e desenvolvimento de atividades de monitoria. O projeto foi aplicado em escolas estaduais nas quais esses alunos desenvolveram suas propostas de atividades experimentais e discussão de textos acerca das atividades. Foi realizada uma reflexão inicial a partir da literatura da área sobre a concepção de professores a respeito da utilização de atividades experimentais no ensino de Física, em seguida os alunos desenvolveram os conteúdos abordados

na Universidade e observaram o campo de estágio, bem como realizaram atividades propostas observando-a, assim, a partir do ponto de vista de um professor.

Um ponto bastante interessante é que a autora explora o quanto a prática dialógica é importante no processo referenciando algumas obras do educador Paulo Freire além de teóricos específicos do ensino de Ciências. A autora conclui que as atividades experimentais contribuem para a busca da autonomia ao aprender e ao ensinar; que os estagiários que utilizaram a educação problematizadora se aproximaram mais dos alunos, tiveram maior desenvoltura durante a realização das atividades experimentais, tornando as aulas mais dinâmicas e dialógicas.

A quarta dissertação de Fernando Rodrigo Bertusso (2019): Experimentação em ciências: um olhar para a prática pedagógica na cidade de Umuarama, PR, foi realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, na área de concentração Educação em Ciências. Teve como objetivo avaliar como os professores e alunos da Rede Estadual de Ensino da cidade concebiam e desenvolviam as atividades práticas nas aulas de Ciências, elencando quais os motivos que dificultavam a utilização destas metodologias. Para isso, foi realizado um levantamento buscando saber quais as estratégias, recursos e espaços são utilizados nas aulas práticas e também quais os desafios para desenvolvê-las. Foi empregado a pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e pedagogos de cinco escolas. Os alunos foram entrevistados por meio de questionário com questões fechadas e abertas.

Os resultados das entrevistas com os alunos mostraram pouca utilização das metodologias práticas por parte dos professores. Os alunos também apontaram que estes recursos didáticos estimulam o interesse e a participação, contribuindo com uma maior compreensão dos conteúdos e melhorando a aprendizagem científica. Em contrapartida, a maioria dos professores entrevistados afirmou fazer uso desse tipo de aula, apesar de apontarem inúmeros fatores que dificultam o uso desta prática. Foram citadas que razões como: excesso de alunos, indisciplina e a própria formação acadêmica e continuada deficitária, dificultam e causam insegurança na execução das aulas práticas aquilo que nos chamou bastante a atenção já que entendemos que a formação do professor e ação reflexiva sobre sua prática são de extrema importância. O pesquisador concluiu que as metodologias práticas são desejadas pelos alunos e pelos professores, porém existem fatores que limitam a execução das mesmas,

apesar de serem facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem e que deveriam existir maior estímulo no processo da formação continuada do corpo docente.

A dissertação “Um estudo sobre a transposição de atividades centradas na modelagem didático-científica em um contexto de formação de professores de física” do pesquisador Charles Rabelo Xavier (2019), realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul cuja área de concentração Formação de Professores, teve como objetivo investigar o processo de transposição didática de uma metodologia de ensino para atividades experimentais para a Educação Básica. Em particular, foi analisado a transposição da metodologia de Episódios de Modelagem, cujo parte principal está na promoção de situações aos estudantes que envolvam, em algum nível, a construção, o uso e a validação de modelos científicos. O estudo foi do tipo estudo de caso exploratório, com estudantes de licenciatura de uma disciplina de graduação sobre a experimentação no ensino de Física no ano de 2017, com especificamente 9 alunos matriculados na disciplina.

O estudo foi realizado em quatro etapas: pré-planejamento, planejamento, implementação e pós-implementação. Foi na última etapa que o autor relata a dificuldade de entender alguns dados pois os licenciandos não foram claros em seus registros, vale ressaltar que aquele era o primeiro momento que os alunos da graduação exerciam papel de estagiários. O autor escreve que não existia a expectativa de que os licenciandos se apropriassem completamente de todos os discursos racionais subjacentes aos objetos de aprendizagem em questão, mas sim verificar e fazê-los refletir sobre sua *praxis* ao delinear e aplicar uma prática experimental. Mesmo assim, o autor concluiu que os licenciandos se apropriaram da estrutura geral dos objetos e fizeram as aplicações das atividades.

A última dissertação analisada “Atividades experimentais investigativas no ensino de ciências: implicações e desafios em sala de aula”, da autora Aline de Lima Faustino Santos (2021), realizada na Universidade Estadual da Paraíba, também com ênfase na Formação de Professores. cujo o objetivo proposto foi o de analisar uma experiência no Ensino de Ciências (com ênfase no Ensino de Física), a partir de atividades experimentais investigativas desenvolvidas no contexto da disciplina de Ciências, no 9º ano da Escola Municipal Governador Mário Covas, na cidade de Passa e Fica/RN.

Foram sujeitos dessa pesquisa a autora, outros 3 docentes e 33 estudantes. Foi aplicado um questionário de sondagem aos estudantes, e em momentos distintos,

o questionário para os docentes com questões semiestruturadas. Após essa etapa, foi realizado um roteiro para as atividades práticas e um roteiro daquilo que seria observado, sequencialmente a aplicação e coleta dos dados.

A pesquisadora deixou claro durante a discussão dos resultados que parte de seus referenciais teóricos foi a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais e assim conseguiu verificar que por parte dos docentes não é clara a leitura e domínio desses documentos, que lhe faltam conhecimento para assim poderem aplicá-lo. Isso dificultou a aplicação de algumas atividades práticas, o que fez com que refletissem sobre a importância do entendimento de documentos norteadores e de suas aplicações. O resultado da análise dos estudantes foi mais satisfatório, os discentes foram colaborativos e participativos, avaliaram como positiva as aplicações das atividades e as intervenções por parte dos docentes. Por fim, a pesquisadora construiu como produto educacional um Guia Didático disponibilizado para demais professores com interesse na temática.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As pesquisas selecionadas convergem para o fato de que as atividades experimentais nos componentes curriculares de Ciências da Natureza favorecem e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem bem como chamam a atenção do estudante para a aula. E por outro lado, coloca que a aula experimental não pode ser tratada apenas como uma aula, mas que deve ser elaborada e bem refletida pelo profissional docente, do contrário, esse recurso que é apontado como um facilitador pode se tornar apenas uma aula teórica-explicativa, que também possui seu valor, mas no momento nossa discussão vai para além desse tipo de aula.

As dissertações analisadas relatam que os docentes pesquisados possuem o interesse por essa metodologia, mas que por vezes se sentem inseguros na aplicação seja por ainda não possuírem certa experiência na profissão, não possuírem recursos e por falta de repertório.

Entendemos que a formação inicial é aquela que dará base para a construção da carreira, e que deve oferecer condições para tanto buscando aprimorar suas disciplinas e projetos de estágios supervisionados. A terceira e a quinta dissertações, mostraram que um grupo de licenciandos aplicaram atividades experimentais para alunos do Ensino Médio de escolas da região, que inicialmente não foram bem

sucedidas, mas que após reflexão da prática com as atividades sendo aplicadas de forma mais dialógicas, os resultados foram melhores.

A segunda e quarta dissertações dos quais as abordagens são semelhantes, percebemos que as atividades de experimentação são bem vistas pelos estudantes, mas pouco utilizadas pelos docentes. As dissertações relatam que mesmo após a conclusão da pesquisa, o resultado não mostra com clareza o porquê dessas metodologias não serem aplicadas.

Para fechar essa primeira análise, as dissertações que ocupam os extremos, a primeira e a última, apesar de abordagens diferentes possuem alguns pontos em comum, mostraram que estar alinhado com os documentos normativos, BNCC, PCN, PPP, e revisitar as metodologias após a reflexão da prática docente favorecem a dinâmica das aulas e possivelmente os resultados.

Cabe ressaltar que apesar de algumas abordagens diferentes, objetos de pesquisa e procedimentos metodológicos, as dissertações fortalecem que desde da formação inicial passando pela formação continuada, o profissional docente deve se manter ativo e seguro de sua evolução.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura e reflexão sobre as dissertações selecionadas podemos fazer alguns apontamentos: 1 – a aplicação de atividades práticas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem; 2 - apesar dos sujeitos das pesquisas serem variados, estudantes da educação básica, estudantes de graduação e docentes, a aplicação de aulas práticas ainda possui seus obstáculos, seja pela falta de infraestrutura das instituições de ensino ou pelo domínio dos objetos de aprendizagem por parte dos docentes; 3 – a formação docente inicial e continuada podem ser tratadas como um aspecto multiplicador da prática docente; 4 – a reflexão sobre a prática docente vai ao encontro de aulas mais dialógicas e próximas dos estudantes, seja no seu aspecto cultural ou social, além do processo de ensino-aprendizagem serem vistos como mais satisfatórios.

Consideramos que os critérios de busca que utilizamos contribuíram para a seleção de estudos de relevância para nossa pesquisa e refletirmos sobre os desafios encontrados na aplicação de atividades práticas e assim encontrarmos possíveis e melhores possibilidades para podermos realizar essas atividades.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BERTUSSO, F. R. **Experimentação em ciências: um olhar para a prática pedagógica na cidade de Umuarama.** 2019**.** 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25 set., 2022.

CARVALHO, U. L. R. de *et al*. A importância das aulas práticas de biologia no ensino médio. **X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão-JEPEX, UFRPE: Recife**, 2010. Disponível em: http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Import%C3%A2ncia-Das-Aulas-Pr%C3%A1ticasDe/414896.html. Acesso em 25 set., 2022.

DIAS, F. V. **Contribuições de diferentes modalidades de atividades experimentais ao ensino e aprendizagem de Física**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

GONÇALVES, F. H. C. **A utilização do laboratório de ensino de ciências pelos professores de ciências da natureza da escola de ensino fundamental e médio Heráclito de Castro e Silva**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

LINDOLM, P. A. G. da S. **Investigando as atividades experimentais na prática de docência em ensino de física.** 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

RABELO, C. X. **Um estudo sobre a transposição de atividades centradas na modelagem didático-científica em um contexto de formação de professores de física**. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SANTOS, A. de L. F. **Atividades experimentais investigativas no ensino de ciências: implicações e desafios em sala de aula**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

SILVA, LH de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. Piracicaba. CAPES/UNIMEP**, p. 182, 2000.

PROJETAR ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COLABORATIVA

Daniela Tomio[1]
Ariane Berri Riegel[2]
Martinha Sadzinski Riegel[3]
Raissa Salache Santos[4]
Roberta Andressa Pereira[5]

RESUMO

Neste artigo objetivamos socializar um relato de experiência de um processo colaborativo de formação de docentes engajados/as na escrita coletiva acerca do tema "espaços educadores nas escolas" para a Diretriz Curricular Municipal de Massaranduba/SC. Para isso, recorremos aos elementos do método de investigação de relato de experiência (FORTUNATO, 2018), descrevendo as ações formativas: elaborar coletivamente o conceito de espaço; investigar espaços de aprendizagens nas escolas da Rede Municipal e elaborar referentes às práticas educativas nos espaços educadores nas escolas, de modo a evidenciar processos colaborativos formadores. Com interpretações dessas ações, no diálogo de autores sobre espaços educadores (MOREIRA; SOUZA, 2016; RINALDI, 2012) e do campo da formação docente (IMBERNÓN, 2010; MOROSINI, 2006; NÓVOA, 2009, 2017); podemos interpretar sobre a potência de propostas colaborativas para construção coletiva com os/as professores/as de saberes sobre e para as suas realidades profissionais, com efeitos para sua (auto)formação, bem como para formação de seus pares da rede de ensino. Igualmente, foi possível observar um processo formativo colaborativo, na interface Educação Básica e Universidade, que mobilizou a investigação, a escrita e a produção de um documento curricular nas interações da reflexão teoria-prática de todos os envolvidos sobre os espaços educadores que habitamos nas escolas, que podem inspirar outros contextos educativos.

Palavras-chave: Formação docente. Processos colaborativos. Espaços educadores. Diretriz Curricular Municipal.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esse texto com um convite ao/à leitor/a:

> *- Feche os olhos por um instante e percorra, guiado/a pelas suas recordações, os espaços da sua escola. Do percurso, tente rememorar: Quais espaços mais se recorda? O que há neles? Como estão organizados? Reflita, também, Quando, Como e Por quem são utilizados? Que relações se estabelecem da comunidade escolar nesses espaços?* (MASSARANDUBA, 2020, p. 56).

[1] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora pesquisadora nas licenciaturas e PPGE e PPGECIM FURB e extensionista no grupo Habitat FURB. dtomio@furb.br.
[2] Mestre em Educação e docente na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba. ariane.riegel@gmail.com.
[3] Mestranda PPGECIM FURB e docente na Rede Municipal de Ensino de Massaranduba. mriegel@furb.br.
[4] Licencianda em Pedagogia e extensionista Habitat FURB. raissasalache@furb.br.
[5] Doutoranda PPGE FURB e professora extensionista Habitat FURB. rapereira@furb.br.

Esse convite é também abertura do capítulo “Projetar espaços de aprendizagens nas escolas”, texto da Diretriz Municipal Do Ensino Fundamental de Massaranduba/SC, que dentre suas concepções educativas, também valoriza as relações entre aprender e desenvolver-se nas escolas, considerando os espaços em que nelas habitamos e *onde juntos* (nos)educamos. Como Moreira e Souza (2016, p. 230) nos explicam:

> O espaço é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos qual o projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e adolescente que subjaz às práticas educativas, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre os estudantes e delas com os profissionais da escola. *Isto porque o espaço não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico; ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho.* (destaque nosso).

Assim, refletir sobre os espaços em que percorremos cotidianamente nas nossas escolas e que, muitas vezes, não nos damos mais conta das histórias de suas construções foi objeto de investigação e de escrita de um coletivo de professores/as em um processo colaborativo de formação continuada docente, cuja experiência é aqui relatada. Segundo vocábulo na Enciclopédia de Pedagogia Universitária – INEP:

> *Processos colaborativos de formação:* estratégias de formação que facilitam a compreensão, planejamento, ação e reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos. Com relativa frequência os processos colaborativos de formação tomam a escola como lugar preferencial de desenvolvimento e partem da realidade concreta de seus atores. Nessa perspectiva, assumem uma condição investigativa que tem referência na prática cotidiana. [...] Em alguns casos, integram os processos colaborativos de formação, além da comunidade nele diretamente envolvida, pesquisadores e estudiosos vinculados às universidades e/ou aos sistemas de ensino. (MOROSINI, 2006, p. 353)

Com essa concepção, objetivamos nesse artigo socializar um relato de experiência (RE) de um processo colaborativo de formação de docentes engajados na escrita coletiva acerca do tema “espaços educadores nas escolas” para as Diretrizes Curriculares Municipais. Trata-se da vivência de um coletivo de professores/as da Educação Básica em conjunto com extensionistas da Universidade Regional de Blumenau em um processo que priorizou “o caráter das relações horizontais, onde se reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ainda que tenham características específicas” (MOROSINI, 2006, p. 353).

Para essa escrita, optamos pelo RE como método de investigação, pois como explicam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) esse “é um tipo de produção de

conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção". Nessa perspectiva, concordamos com Pereira Junior e Leme (2020, p. 2) de que "constitui-se a importância desse gênero, não só para a análise do cotidiano, mas, como instrumento para o pesquisador de Educação e para os que estão na luta diária na escola [...]".

Com base nessas considerações, apresentamos em seguida o percurso metodológico que se associa ao relato da experiência formativa, as interpretações e conclusões desse processo formativo/investigativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O processo colaborativo de formação continuada foi realizado com um coletivo de professores/as de escolas municipais de Massaranduba, município situado no Alto Vale do Itajaí (SC), durante o segundo semestre do ano de 2020. A experiência foi destinada à elaboração do documento de Diretrizes Curriculares Municipais e ao coletivo coube a escrita do capítulo destinado às compreensões da rede municipal sobre: "*onde aprendemos em nossas escolas?".*

Para investigação desse percurso formativo, como já anunciado, elegemos como método o RE, o qual tem-se adotado como um método de produção de conhecimento educacional, elaborado pelo relato de um conjunto de elementos da experiência, como proposto por Fortunato (2018), no quadro 1:

Quadro 1 – Elementos constituintes deste relato de experiência.

Elementos	Descrição
Antecedentes	A iniciativa partiu da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da cidade de Massaranduba/SC, ao promover, por meio da formação continuada docente, a elaboração do documento de Diretrizes Curriculares Municipais.
Local	Encontros realizados de forma remota, pela plataforma online *Meet*. Foram realizados quatro encontros síncronos e quatro assíncronos, para realização das tarefas propostas.
Motivo	Diante da necessidade da criação do documento de Diretrizes Curriculares Municipais, um Grupo de Trabalho (GT) foi organizado por meio da inscrição de voluntários para composição.
Agentes	Professoras extensionistas e bolsista/licencianda do Programa de Extensão Habitat da Universidade Regional de Blumenau (FURB).
Envolvidos	12 Professores/as da Educação Básica de escolas municipais de Massaranduba, de anos iniciais e finais da Educação Básica; 2 coordenadores da Secretaria de Educação (também docentes dessa rede pública de ensino).
Epistemologia para ação	O princípio da formação continuada docente colaborativa, que valoriza o/a professor/a em sua coletividade profissional, como sujeitos de suas práticas, investigadores dos contextos em que atuam, reflexivos do seu fazer nas articulações com fundamentos teóricos e o contexto social. Nesta perspectiva, a

	formação continuada privilegia a construção da profissionalidade, com a troca entre pares e a valorização dos professores/as como produtores/as de conhecimentos das suas realidades.

Fonte: elaborada pelos autores.

Os próximos elementos do RE (*Planejamento, Execução e Análise por uma lente teórica*) serão descritos na sequência, articulados com os aportes teóricos.

3 DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÂO

Com a organização do grupo de trabalho (GT), os encontros formativos aconteceram de modo *online síncrono* (dado a medida de distanciamento social de prevenção à COVID), articulados às ações *assíncronas,* com o estudo individual de leituras e nas investigações em suas escolas. Das ações desenvolvidas nesses encontros, elegemos para o relato àquelas que permitiram evidenciar os processos colaborativos de formação:

- *Elaborar coletivamente o conceito de espaço:* entendemos que era preciso assumir o conceito de "espaço" que ampara nossas reflexões. Ao recorrermos, por meio de investigação bibliográfica, às diferentes literaturas, encontramos diversas denominações. Interpretamos que embora sejam distintas as conceituações atribuídas ao "onde aprender na escola?", em comum, expressam noções como: plurais; constitutivos das práticas educativas; construídos com intencionalidades pedagógicas; projetados colaborativamente com as pessoas que habitam esses lugares; que mobilizam diferentes relações sociais, culturais e de contato com a natureza.

Com o conceito elaborado de modo coletivo, realizamos o exercício de coletar imagens fotográficas de espaços habitados em nossas escolas e interpretamos se o conceito elaborado conseguia defini-los. Assim, aprimoramos a sua escrita e sistematizamos a nossa proposta para a Diretriz Curricular Municipal:

> Espaços de aprendizagens – compreendidos como elementos constitutivos das práticas educativas, por isso projetados, cuidados e transformados pelo coletivo de sujeitos da escola, com intencionalidades para percursos formativos e de constituírem-se em lugares de histórias agradáveis, com referências sustentáveis e estéticas para vida de todos/as que habitam a escola. (MASSARANDUBA, 2020, p. 56)

Nessa direção, discutimos que espaços naturais e construídos em nossas escolas, precisam ser projetados de modo a permitir que estudantes e educadores/as: expressem seus potenciais e curiosidades, como Rinaldi (2012) nos faz refletir;

explorem, pesquisem sozinhos/as e com os outros; percebam-se como construtores/as de projetos; estabeleçam suas identidades nas relações com as diversidades; trabalhem e comuniquem com muitos outros/as; sintam-se incluídos/as, integrados/as e auxiliados/as em suas ideias; tenham necessidades e interesses reconhecidos... na direção de experiências colaborativas para o conhecer.

Interpretamos que a ação de composição coletiva do conceito foi ao encontro do que Imbernón (2010, p. 64) afirma, que a formação continuada colaborativa entre professores/as diminui o isolamento docente, porém, sua realização pressupõe o diálogo para o "consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve", na direção de promover "um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação" (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

- *Investigar espaços de aprendizagens nas escolas da Rede Municipal:* nosso grupo discutiu a diferença entre planejar e projetar espaços, com leituras de Rinaldi (2012, p. 149), da qual sintetizamos: "Projetar [...] o espaço de uma escola é um processo altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas também, de modo geral, em termos sociais, culturais e políticos."

Com base nesse conceito, buscamos expandir e aprofundar os nossos conhecimentos dos espaços de aprendizagens nas escolas, bem como mudarmos nossa maneira de pensar acerca deles e de investigá-los. Assim, buscamos investigar e refletir sobre como as crianças e adolescentes estabelecem relações nos espaços para planejarmos percursos educativos que favoreçam avanços em suas aprendizagens, igualmente, fazendo da escola um lugar agradável de habitar e de se desenvolver com os/as outros/as.

Nessa direção, realizamos uma investigação com toda rede de ensino, a partir do envio de um formulário *Google Forms* (via WhatsApp de pais e estudantes) para que o texto das Diretrizes incluísse também o que eles/as pensam acerca dos espaços que mais gostam de estar/aprender em suas escolas. Participaram da pesquisa 273 estudantes, do 1º ao 9º ano, de todas as escolas da rede municipal.

Com as análises dos dados, descobrimos os espaços que mais gostam e suas justificativas, e nos perguntamos: O que os/as nossos/as estudantes nos mobilizam a refletir sobre como fazem usos dos espaços escolares em seus percursos formativos?

E interpretamos:

> ✓ valorizam diferentes espaços de aprendizagens, para além das salas de aulas;
> ✓ gostam de estar em espaços em que podem escolher estar com autonomia;
> ✓ apreciam espaços em que possam aprender com os colegas, em grupos;
> ✓ interessam-se por pesquisar na internet e ler na biblioteca;
> ✓ prezam por espaços em que possam se movimentar mais, correr, praticar esportes;
> ✓ compreendem que os espaços podem ser, também, oportunidades para se divertir, brincar, comemorar e dar boas risadas;
> ✓ aprovam espaços naturais, ao ar livre, na escola;
> ✓ apreciam espaços que inspiram tranquilidade e silêncio. (MASSARANDUBA, 2020, p. 59).

Além desses, os/as estudantes nos provocaram a refletir sobre a organização física de nossas salas de aulas; os "espaços virtuais de aprendizagem", possibilitando outros percursos formativos; e as experiências para além dos muros, ampliando o território da escola, para investigar/conhecer seus bairros e a cidade; bem como outros contextos de Educação Não Formal a partir dos projetos de estudos das turmas.

Interpretamos que o processo de investigação em campo com a comunidade escolar possibilitou um processo formativo na direção do que Nóvoa (2009, p.41) reforça: "[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço de análise e partilha das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente".

- *Elaborar referentes às práticas educativas nos espaços educadores nas escolas:* com base em autores/as, na escuta de nossos/as estudantes e em nossas reflexões acerca dos espaços de aprendizagem, sugerimos (no Quadro 2) no texto da Diretriz Curricular um conjunto de dimensões que valorizamos para investigá-los e projetá-los nas escolas e em seus territórios educativos, de maneira crítica, colaborativa, criativa e comprometida com o desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos que conosco habitam as escolas.

Com essa sistematização, evidenciamos um percurso colaborativo de formação que valoriza os professores/as como produtores de conhecimentos acerca de suas realidades para formação de seus pares e tornar seu saber público. Isso corrobora a reflexão de Nóvoa (2017, p.1129, destaque nosso) de que formar-se tem também relação direta com processos de pesquisar e publicar:

> Uma profissão precisa registar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as

suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. *Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente*.

Na sequência, os referentes elaborados colaborativamente pelo coletivo em formação continuada:

Quadro 2 – Referentes às práticas educativas com espaços educadores nas escolas.

Dimensões em espaços de aprendizagens	Já está acontecendo em nossas escolas
Espaços hospitaleiros para relação com os outros: em seu poder de organizar, promover encontros, relações sociais, entre pessoas de diferentes idades e consigo mesmo. Espaços com agrupamentos flexíveis, que facilitam interações, diferentes intercâmbios... entre os estudantes, com educadores, familiares. Também, relações com diferentes pessoas de outros contextos, que colaboram no desenvolvimento das práticas educativas.	A. EMEF Profa. Araci Duarte – Festa do Pijama. B. EMEF Ministro Pedro Aleixo – Entrevista com nutricionista.
Espaços com conteúdos educacionais: que contêm desafios para percursos formativos investigativos, colaborativos e criativos para o desenvolvimento de conhecimentos, relacionados ao currículo formal e projetos da escola, em perspectivas interdisciplinares.	A. EMEF Ministro Pedro Aleixo – Bingo na sala de aula. B. EMEF Pe. Bruno Linden – Laboratório de Ciências. C. LEMIN - Laboratório de Educ. Matemática Isaac Newton.
Espaços de convivência e cultura - que possibilitam e favorecem a organização e compartilhamento do conhecimento com diferentes manifestações culturais, que cultivam a valorização e o respeito às diversidades e modos de expressão.	A. EMEF Profa. Araci Duarte. B. Jogos Estudantis das escolas de Massaranduba.
Espaços que documentam: as paredes da escola comunicam e documentam. As paredes e outros espaços precisam ser usados para exposições temporárias e permanentes, com manifestações de diferentes linguagens, do que estudantes e educadores trazem à vida. Além, da exposição, há de valorizar o tempo nesses espaços de apreciar os trabalhos e as trocas de impressões entre expositores e leitores.	A. EMEF Ministro Pedro Aleixo – Mural Quem sou em? B. EMEF Pe. Bruno Linden – trabalho em grupo.

Espaços que expressam a dimensão estética: como uma característica essencial da escola, aprender com alegria e *beleza*. Espaços que incentivam a estranheza, o espanto, a descoberta, com materiais diversificados e diferentes formas de exploração.	A. EMEF Ministro Pedro Aleixo – releitura de obras de arte. B. Escola Reunida Professora Maria Machado Kreutzfeld.
Espaços a céu aberto: que fornecem interações com o ambiente natural, com componentes essenciais para sustentar a vida silvestre dentro da escola e traz oportunidades de experiências investigativas, contemplativas e de cuidado com a vida e a sua biodiversidade.	A. EMEF Profa. Araci Duarte – ao lado Casa das Orquídeas. B. EMEF Alto Luis Alves – Horta.
Espaços de todos/as e com todos/as: Todos os espaços são construídos de modo a incluir todos/as, que viabilizam a mobilidade e acessibilidade de todos/as, que garantam diferentes tempos para aprender, em que todos não precisam fazer sempre ao mesmo tempo e tudo igual. Espaços diversificados, ricos em materiais e oportunidades.	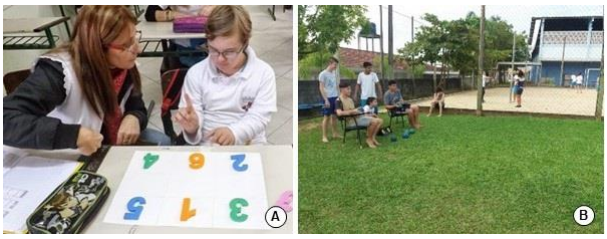 A. EMEF Pe. Bruno Linden – Jogo de Matemática. B. EMEF Ministro Pedro Aleixo – atividade paraolímpica.
Espaços para diferenças, singularidades, particularidades de cada um: espaços que incentivem a autonomia e expressão individual da curiosidade, que permitam permanecer, explorar e pesquisar por interesse, sozinhos.	A. EMEF Ministro Pedro Aleixo. B. EMEF Pe. Bruno Linden – Parquinho.
Espaços para experiências sociopolíticas: com práticas que favorecem comunicações mais horizontais, protagonismo, tomadas coletivas de decisões e resolução de problemas.	A. EMEF Ministro Pedro Aleixo – Campanha organizada pelo Grêmio Estudantil. B. Escola Reunida Professora Maria Machado Kreutzfeld.

Espaços para o lúdico, a fruição, o movimento: entendendo que o espaço é ocupado de "corpo inteiro".	EMEF Ministro Pedro Aleixo. A. Dinâmica de grupo. B. Ginástica natural.
Espaços para pesquisar, elaborar conhecimentos e comunicar-se com os outros que não estão "por perto": com práticas que incentivam experiências com tecnologias digitais para uma educação expandida, em rede, para além do contexto da escola.	A. GT Espaços de Aprendizagem – Professores/as em formação continuada mediada por tecnologias. B. EMEF Ministro Pedro Aleixo – laboratório móvel.
Espaços para letramentos: que promovam diferentes experiências de leituras com distintos gêneros textuais (acesso a livros, jornais, revistas, e outros textos elaborados e organizados com os estudantes para se comunicarem com os outros da escola e visitantes)	EMEF Nicolau Jensen. A. Lendo receitas. B. Lendo por fruição.
Espaços ainda a serem inventados pelo coletivo da escola...	

Fonte: Massaranduba (2020, p. 61-3)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse relato de experiência objetivamos socializar evidências de um processo colaborativo de formação de docentes, engajados na escrita coletiva acerca do tema "espaços educadores nas escolas" para as Diretrizes Curriculares Municipais.

Com as ações destacadas foi possível vislumbrar a potência de propostas colaborativas para construção coletiva com os professores/as de saberes sobre e para as suas realidades profissionais, bem como para formação de seus pares.

O grupo pode desenvolver ideias e escrevê-las no sentido de refletir que a escola acontece, para todos/as, em muitos espaços de aprendizagens – projetados, cuidados, transformados – onde habitamos e com os/as outros/as criamos histórias em/sobre nossa formação humana. Igualmente, pudemos vivenciar um processo formativo colaborativo, na interface Educação Básica e Universidade, e aqui relatar

essa experiência, como nos propõem Nóvoa e Viera (2017, p. 50, destaque nosso): "pensar a formação de professores é imaginar os novos caminhos da educação e, sobretudo, ir praticando estes caminhos. *Precisamos de conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo. Escrever. Partilhar.* Discutir. Experimentar."

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Regional de Blumenau pelo apoio ao Programa de Extensão Habitat.

REFERÊNCIAS

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASSARANDUBA. **Diretriz Municipal do Ensino Fundamental de Massaranduba (SC).** Massaranduba: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, 2020.

MOREIRA, A. R. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 20, n.2, p. 229-237. 2016.

MOROSINI, M. C. (Org.) Processo Colaborativo de Formação. **Enciclopédia De Pedagogia Universitária**: Glossário. V.2. Brasília: INEP / RIES, 2006.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PEREIRA JUNIOR, R. G.; LEMES, H. C. D. **A importância do relato de experiência docente na retratação do cotidiano escolar**. 2020. Disponível em: https://www.cp2.g12.br. Acesso em: 20 julho. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CONVERGÊNCIAS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E SUAS FUNÇÕES NA VISÃO DE PROFESSORES INICIANTES DE UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR DA CIDADE DE SÃO PAULO

Luis Gustavo Souza de Oliveira[1]

RESUMO

É certo que a educação tem passado por diversas dificuldades acerca da ação docente sobre a aprendizagem. Por esse motivo, diz-se que a educação tem sofrido por não ter sido eficaz na sua função máxima de educar. Tal ponto ficou evidenciado durante e após a pandemia da Covid-19 que alancou adversidades e falhas, o que traz trabalho do professor como alvo de questionamento. É certo que prática docente tem íntimas relações com a formação docente (Gatti, 2010; Mizukami, 2011; Darling-Hammond, 2019), por isso faz-se necessário um olhar sobre o professor em sala de aula (Shulman, 2014; De Oliveira, 2022), sobretudo após tempos pandêmicos. Por isso este trabalho objetiva analisar a prática docente em convergência de um perfil do professor iniciante de entrevistados de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Para a construção deste trabalho foi utilizada uma pesquisa realizada numa dissertação que trouxe a entrevista de professores iniciantes de Biologia e ou Ciências que foram indagados, dentre muitos outros pontos, sobre a sua prática docente e a possibilidade de estreitamento da relação com as boas práticas, em detrimento do perfil de um bom professor (Cunha, 2012; De Oliveira e Pechliye, 2021). As reflexões trazidas puderem corroborar com a dificuldade que os professores têm na construção de um base de repertórios práticos, sobretudo durante a pandemia, em que as responsabilidades laborais aumentaram sobremodo. Também foi possível observar um conjunto de características que colaboram no cerceamento de práticas de um professor que se mostra preocupado na aprendizagem de conteúdos pelos alunos e, automaticamente, investe em sua própria formação.

Palavras-chave: Prática docente. Formação docente. Professores iniciantes. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Muito se questiona a ação docente no tocante às formas de realização do seu trabalho. Indagações que levam em consideração o domínio pelo conteúdo, o modo pelo qual a dinâmica em sala de aula é realizada ou ainda abarcando aspectos relacionados à convivência e as tratativas relacionais que se estabelecem.

Tal questão não é nova, muito menos finalizada, mas extremamente considerada em se tratando de buscar uma prática comum para o trabalho do professor. Sobretudo depois da pandemia da Covid-19 em que os problemas tiveram uma erupção e efervescência.

Contudo, como já falado, esse é um assunto não está superado, mas estancado, pois a quantidade de saberes envolvidos no professorado somatizaram a

[1]Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, luisgsdeoliveira@gmail.com.

tal ponto de estarem relacionados ao transbordamento da escola (NÓVOA, 2007), isto é, no espaço educativo próprio para a aprendizagem, a escola, existem funções confundidas e não esclarecidas, tendo de ser, para além de um espaço para o processo de ensinar e de aprender, um reduto de resolução de conflitos de outros espaços.

É exatamente por esse motivo que a função do professor, a de ensinar conteúdos, acabou se mesclando. Com efeito, grandes coisas têm feito esse professor para conseguir, mesmo que em último momento, ser partícipe do processo educativo, que, por diferentes epistemologias, tem desempenhado tal função.

Diante disso, a pergunta antiga, que vem se transformando ao longo de décadas, mas mantida em sua essência, ainda permanece: o que define um bom professor? Neste texto será trabalhada a questão, levando em consideração entrevistas com professores iniciantes de Ciências que estão em fase da estabilização de sua prática docente, como explicado por Huberman (2000). O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar a prática docente em convergência de um perfil do professor iniciante de entrevistados de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

2 DESENVOLVIMENTO

Para todos nós é até um exercício simples buscar na memória figuras de professores, sejam alocados no campo do lado positivo/“bom” ou no negativo/”mau”. Nosso pensamento comumente profere juízo de valor acerca de práticas, porque a avaliação de conduta é inerente a nós. Mas, num serviço de tentar entender os motivos pelos quais conseguimos categorizá-los dentro desses arquétipos, podemos não ser tão corretos.

Para Cunha (2012) o bom professor é o profissional que tenha bom domínio do conteúdo, mostra-se organizado perante a matéria que leciona e mantém as relações pessoais e afetivas com as partes dentro da escola. Ou em outra visão é aquele que “conseguir unir a teoria com a prática, buscando a transposição didática, ou sua ressignificação, por conta da ação reflexiva que justifica sua prática com a teoria, e vice-versa” (De Oliveira e Pechliye, 2021, pp. 5-6). Diante disso, é genuíno pensar em características que resumem uma boa prática e não um perfil do bom professor.

A relação esperada neste ponto, então, é a figura de um professor que consegue cumprir com o objetivo principal da sua ação docente: a aprendizagem –

não somente do campo teórico-técnico e do operacional-técnico, mas o concílio entre eles (Zabala, 1998). Pensar dessa forma exige um comportamento mais reflexivo (Nóvoa, 1997; Schön, 1997; Freire, 2008, 2010), porque assim a ação efetiva pode apresentar efeitos, tanto por parte dos alunos que aprendem e do professor que ensinar (Zeichner, 2008). É por isso que afirma Cunha (2012, p. 59): a escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais.

Por isso, pensar em prática docente é pensar nas formas variadas de investimento na aprendizagem, envolvendo-a de em um âmbito coletivo e individual também do professor, dentro de um aspecto escola-formação-professor (Roldão, 2007; Gatti, 2010; Mizukami, 2004, 2011; Darling-Hammond, 2019; De Oliveira, 2022).

Esse processo de construção teve influência da pandemia da Covid-19 que, por um lado afastou as pessoas do ambiente escolar e isolou da escola, por outro agregou novas complexidades.

Uma forma de entender a formalização deste processo é com Shulman (2014) que traduz a construção do professor sobre seu conhecimento pedagógico, que ele denominou de base do conhecimento para o ensino. Na visão explicada por ele, são três os tipos de saberes necessários que se complementam nas experiências docentes, são os conhecimentos do conteúdo, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo.

O primeiro conhecimento diz respeito ao resultado do preparo teórico acerca de um conteúdo, ou seja, é a habilidade operacional utilizada para a explicação de uma matéria a ser ensinada. Já o pedagógico diz respeito à forma adotada para, organizadamente, ensinar, o que transcende a área conceitual específica. Então, para se ensinar um conteúdo, é necessário ter domínio tanto teórico, como prático. Mas Shulman (2014) apresenta um novo e necessário conhecimento que se solidifica quando o professor está em atividade, pois as experiências cultivadas funcionam como fonte para a construção de uma base docente.

Essas e outras informações corroboram para a elaboração de características relacionadas à prática docente, em detrimento de um perfil metodológico que pode ser amplamente usado como categorização. Além de que foram pensamentos vindos de uma dissertação que objetivou investigar e analisar quais os fatores essenciais da formação de professores de Ciências e/ou Biologia (De Oliveira, 2022).

3 MÉTODOS

O objetivo deste trabalho é analisar a prática docente em convergência de um perfil do professor iniciante de entrevistados de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Para este trabalho foi ressaltada a pergunta “O que vem contribuindo para a ação docente” de um aglomerado de perguntas realizadas em entrevistas semiestruturadas com oito professores iniciantes (até 5 anos), aplicada para a construção da dissertação supracitada. A escolha dos participantes levou em consideração o período classificado por Huberman (2000) como uma fase de estabilização e consolidação do tal repertório pedagógico (ou o conhecimento para o ensino).

Na ocasião da dissertação, foram feitas 15 perguntas aos entrevistados que serviram como encadeamento de conversas. Na análise, as perguntas foram categorizadas em cinco grupos, a saber: “escolha profissional e concepções de ensino e de aprendizagem”, “aprendizagem da docência”, “base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico”, “prática docente” e “reflexões da profissão docente”.

Neste trabalho serão analisadas as falas de alguns entrevistados relacionados às provocações teóricas relacionados à prática docente. Para isso, serão usados trechos literais das entrevistas, cujos negritos são do autor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de prática docente, é trazida a ideia de que ela traduz diferentes formas de fomento à aprendizagem, seja de forma coletiva ou no desenvolvimento individual do professor (Gatti, 2021; Mizukami, 2011). É exatamente neste preâmbulo que se assenta os conceitos explicativos e característicos da boa prática (Cunha, 2012; Shulman, 2014; De Oliveira e Pechliye, 2021).

É nesse espaço que é trazida a defesa de que o educador que detém em si bom manejo e controle dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo exemplifica tal questão (SHULMAN, 2014). Na fala da entrevista, é possível identificar um exemplo concreto deste ponto:

> Mas acho que o que vem contribuindo pra minha ação docente são essas dificuldades [...]. Ao mesmo tempo que me prejudica no sentido que eu acho que me limita muito, vem me ajudando nas questões de pensar em coisas novas.

ISSN: 2176 - 1396

Para que ocorra esse movimento é mister clareza de diversos pontos para que as ações dentro da sala de aula tornem-se aplicáveis e condizentes à realidade. É um exercício contínuo de busca por justificativas em teorias para que as práticas se tornem relevantes (De Oliveira e Pechliye, 2021). Ou ainda na fala de outro entrevistado: “eu acho que a experiência em si vem contribuindo para a minha prática”. Aqui é possível enxergar a íntima relação de formação que existe entre a aprendizagem do aluno e a autoformação do professor (Nóvoa, 1997, 2007; Roldão, 2007; Mizukami, 2011; Darling-Hammond, 2019), em que podemos observar nas falas de alguns entrevistados

> Então isso pra mim é o que eu sempre falo: a gente aprende junto com eles, são eles que trazem a demanda pra gente, eles trazem o que a gente tem que trabalhar.
>
> E entender que é uma construção coletiva, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Ninguém consegue fazer o troço funcionar sozinho! Não tem como você fazer o negócio andar só

De todas as formas, os conteúdos que emergem da prática em sala de aula e na forma como o educador lida com as intempéries pedagógicas auxiliam na construção de um repertório teórico-prático do fazer docente (Shulman, 2014).

Nesse aspecto é indubitável pensar transformações didáticas (Cunha, 2012), como representado na fala de uma das entrevistadas que traz novas formas de se pensar sobre o conteúdo que somente lhe pareceu necessário quando em atividade:

> Tem aulas que eu modifico, tem aulas que eu mantenho, tem aulas que eu gosto, que, assim, tem aulas que eu mantenho, mas não é igual; mantenho a minha linha de raciocínio, mas o aluno que leva pra vários cantos.

Esse processo de construção do repertório teórico é cíclico, pois nunca se finda em estabelecer todos os critérios universalmente seguros para serem usados, por isso é um processo de formação (Gatti, 2010; Mizukami, 2011). Contudo não é um processo finito em si mesmo, mas com a possibilidade de sempre revisitar a prática para a construção de novas trilhas didáticas através de avaliação, de reflexão sobre a prática e da elaboração de uma nova compreensão acerca dessa prática (Shulman, 2014; De Oliveira, 2022).

É um processo inerente da relação professor e aluno que, quando estão pautados em papéis definidos, pode incentivar um estreitamento de laços para a

melhoria da aprendizagem (Nóvoa, 1997; Mizukami, 2011; Cunha, 2012; Darling-Hammond, 2019).

Entretanto, assim como não é possível existir um método universal, também não o é para a prática. Então, necessariamente, pensar sobre a prática docente evoca a formação. É o que defendem Gatti (2010) e Mizukami (2011), assim como um entrevistado: “Eu acho que não tem professor bom sem uma formação boa”. Por isso são defendidas características que refletem uma boa prática em detrimento da boa prática, como pontuada na fala de dois participantes da pesquisa:

> Eu acho que às vezes falta um pouco de troca de experiências. [...] Aí tem um outro professor que está tendo muito dificuldade com aquela turma e não está conseguindo fluir com eles porque, talvez, se ele soubesse que existe alguma coisa que aquela turma goste mais ou que funcione e que ele goste daquela forma como você conduz, às vezes pode casar e acabar construindo melhor para aquela turma. Então eu acho que troca de experiência seria uma coisa essencial [...]
>
> A gente não perde dividindo, se tem um negócio legal e você compartilha com alguém, a pessoa vai te dar um feedback daquilo. [...] Eu acho que os professores precisam ouvir mais outras pessoas, saber?! E entender que é uma construção coletiva, tanto por parte dos alunos quando por parte dos professores.
>
> [...] se ele só fizesse a universidade e nunca mais fez nada, se ele refletir sobre o que ele está fazendo, se ele avaliar o próprio trabalho, se ele conseguir estipular o que ele almeja com aquela turma [...] e pensar se você atingiu seus objetivos ou não [...] ia melhorar muito as práticas dos professores hoje em dia.

Tais pontos levantados devem ser compreendidos como “formas de superação das vigentes falas que contam do sentimento de despreparo dos professores iniciantes ao entrarem na escola” (De Oliveira, 2022, p. 96) que ainda estão em formação quando estão abertos às novas oportunidades cultivadas dentro da sala de aula. Tais questões ainda evidenciadas durante a pandemia em que o professor entrevistado relata sobre a dificuldade de lidar com as responsabilidades de seu trabalho parecem ter sido transbordadas, por isso, resvalando em questões não preparadas (Nóvoa, 2007):

> [...] durante a pandemia eu fiquei tão frustrada com tudo, e tive que mudar tanto o meu jeito de pensar pra suprimir um pouco dessa frustração, porque senão eu iria desistir, “não serve pra nada o que eu estou fazendo”. Está todo mundo achando que eu não trabalhei. Eu nunca trabalhei tanto na vida e ninguém aprendeu nada e foi um ano perdido segundo todo mundo; e agora as crianças estão com uma defasagem absurda. É uma coisa impressionante. Você tem que entrar na sala de aula e tem que ensinar que, quando alguém fala, a outra precisa ouvir; eles perderam a noção de tempo. [...] Aí eles não conseguem fazer um negócio numa aula de 45 minutos, porque na casa dele, ele tinha o dia inteiro.

ISSN: 2176 - 1396

Em suma, é necessário o pensamento que a escola é também um espaço para formação, mas agora em um viés mudado para a possibilidade de o professor criar formas para a construção de um repertório próprio de práticas, fomentado pelas condições (experiências) e os espaços ao redor dele para, continuamente, avaliar o caminho seguido a fim de lapidar um fazer docente mais contextualizado em conteúdos e conhecimentos (Zabala, 1998; Novoa, 1997, 2007; Gatti, 2010; Mizukami, 2011; Shulman, 2014; Darling-Hammond, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar a prática docente em convergência de um perfil do professor iniciante de entrevistados de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

De forma geral, é possível notar que os participantes da pesquisa entendem que suas práticas são formadas no momento de atividade em sala de aula, não alheio à sua própria formação. Isso porque muitos deles informam estar em um processo, ainda, de aprendizagem e de busca de conhecimentos oriundos da experiência.

Além disso, a análise traz informações que corroboram que o perfil do “bom professor” não condiz com práticas pedagógicas, pois a adjetivar o professor levando em consideração somente na aprendizagem do aluno evoca um pensamento muito e centralizado em um processo de ensino e de aprendizagem unilateral.

No quesito da pandemia, a fala dos professores aponta para um aumento de funções já esperadas, mas não preparadas, apontando para a questão inicial da dificuldade de um manual de práticas do professor que sirvam como sistema de avaliação de sua ação em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, p. 159. 2012.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Penso Editora, 2019.

DE OLIVEIRA, L. G. S. **Aprendizagem da docência: narrativas de professores iniciantes de Ciências e de Biologia de uma universidade particular da cidade de São Paulo**. 2022. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

DE OLIVEIRA, L. G. S.; PECHLIYE, M. M. Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (Rencima)**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2791/1511. Acesso em 21 mar. 2021.

FREIRE, P. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 79-106.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2010. p. 47-90.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 13 out. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida de professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porte Editora, 2000, p. 31-62.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: https://coralx.ufsm.br/revce/artigos.html. Acesso em 04 mar. 2021.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos professores de São Paulo**. São Paulo: Sinpro. p. 21. 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3ª%21111169&chunk=true. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997, p. 15-31.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em 25 fev. 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997, p. 15-31.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec/ Nova Série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun, 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em 30 mar. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

ZEICHNER, K. M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf. Acesso em 10 mai. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: O PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO

Luiz Aparecido Alves de Souza[1]
Maria de Fátima Rodrigues Pereira[2]
Taysa Cristina Bedak Junkes[3]

RESUMO

Este artigo objetiva trazer ao debate a política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná. O recorte do debate coloca-se na temporalidade de 2011 a 2023 quando entendemos que a conjuntura política no país impulsionou a ruptura de uma agenda educacional progressista, ainda que nos limites do modo de produção do capital e delineou uma agenda neoliberal, com clara aproximação com os interesses de frações conservadoras e da extrema direita. Neste sentido, os aparelhos de estado (Althusser, 1974) foram ajustados para atender a essa agenda que se materializa em não reconhecer os interesses de classes na educação escolar, os direitos a uma educação integral e suas relações com o mundo do trabalho, a necessária presença dos estudos teóricos, hoje ainda mais, quando se efetiva, claramente, um recuo da teoria. Como expressão disto, podemos apontar a política das escolas cívico- militares, homeschooling e escola sem partido. Na particularidade do estado do Paraná, a composição histórica dos poderes alinhados com pautas conservadoras tem se intensificado e o desmonte da educação na perspectiva crítica emancipatória vem sendo efetivado. No contexto desse desmonte, encontra-se a política de formação continuada dos professores do estado do Paraná, intitulada Formadores em Ação que ora se apresenta ao debate. Para tanto, estruturamos este texto em duas seções, a saber: 1) política de formação continuada "formadores em ação" formulada e implementada pela Secretaria Estadual de Educação e 2) a organização do trabalho pedagógico segundo Formadores em Ação. Trata-se de resultados de pesquisa documental realizada com materiais de livre acesso ao público. Os dados são analisados à luz do materialismo histórico-dialético em autores como Marx (2003, 2005), Dardot e Laval (2016), Evangelista e Seki (2017), Belmiro e Ribeiro (2021), entre outros. Aponta-se a necessidade de debater e apontar os impactos dessa política no trabalho dos professores da rede de ensino do Paraná.

Palavras-chave: Formação continuada. Formadores em ação. Políticas neoliberais. Organização do trabalho pedagógico. Intensificação do trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Nos capítulos introdutórios da obra O privilégio da servidão, Antunes é implacável ao afirmar que, no século XXI, um contingente expressivo de trabalhadores no planeta, “dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego (2018, p.25). A condição da classe trabalhadora precariada (Braga,

[1] Doutor em Educação, IFPR. luiz.souza@ifpr.edu.br
[2] Doutora em Educação, UTP, maria.pereira@utp.br
[3] Mestra ProfBio, SEED, taysa.junkes@escola.pr.gov.br

2012), se agravou ainda mais, no contexto do capitalismo pandêmico, como reporta nosso autor supracitado:

> Despossuída de quase tudo, a classe trabalhadora que labora na informalidade, em sua esmagadora maioria, não poderia fazer isolamento. Perderia sua única fonte de sobrevivência. Como seria possível exercer trabalhos intermitentes, se muitas atividades econômicas fecharam suas portas ou estavam em *lockdown?* (ANTUNES, 2022, p.10).

As aproximações com intelectuais brasileiros que pesquisam a categoria trabalho, na perspectiva do campo crítico, nos ajudam a contextualizar os encaminhamentos para o campo da educação, em particular, aqueles que tem informado agendas educacionais alinhadas as teses neoliberais, como no caso específico, desta pesquisa, que toma como lócus o estado do Paraná, em que a construção de uma política educacional que vinha ocorrendo nos idos de 2003 a 2010, veio a ser interrompida com a ascensão de Richa (PSDB) em 2011, seguido por Ratinho Júnior (PSD).

As políticas neoliberais, ocupam nessas agendas, lócus privilegiados, basta lembrarmos, os ataques aos professores, a perda de direitos, os ajustes a teses de negação da ciência e os escândalos de corrupção noticiados, pelos veículos de comunicação[4].

A disputa pelo orçamento público, pelas oligarquias burguesas paranaenses, historicamente, tem ocupado os três poderes, no estado do Paraná e, dado sequência, a uma arquitetura de poder, conforme demonstra Oliveira (2001), na obra O Silêncio dos Vencedores: Genealogia, Classe Dominante e Estado no Paraná. O referido autor aponta as conexões e os capitais sociais e políticos que foram acumulados ao longo de diversas gerações. Isso explica a perspectiva conservadora e moralista da coisa pública no estado do Paraná. Isto posto, para explicar que a agenda conservadora e antidemocrática se acomoda muito bem nas políticas neoliberais.

Para o recorte desta pesquisa em andamento, uma vez que faz parte de um projeto intitulado: A Reforma do Ensino Médio e os Impactos no Trabalho dos

---

[4] Operação Quadro Negro, 2019. conforme o Ministério Público do Paraná (MP-PR), o ex-governador Beto Richa é o chefe do esquema que desviou pelo menos R$ 20 milhões. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/03/19/entenda-operacao-quadro-negro-investiga-desvio-de-dinheiro-de-obras-de-escolas-no-parana.ghtml . Acesso em: 05. ago.2023.
A Justiça aceitou a denúncia e tornou réu o ex-governador do Paraná Beto Richa (PSDB) por organização criminosa e corrupção passiva na Operação Integração - que investiga pagamento de propina a Richa e outros agentes públicos por empresas de pedágio no Paraná. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/02/11/justica-aceita-denuncia-e-torna-beto-richa-reu-por-corrupcao-passiva-e-organizacao-criminosa.ghtml . Acesso em: 05. ago.2023.

Professores- interessa–nos trazer ao debate a política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná. O recorte do debate coloca-se na temporalidade de 2011 a 2023 quando entendemos que a conjuntura política no país impulsionou a ruptura de uma agenda educacional progressista, ainda que, nos limites do modo de produção do capital, para uma agenda neoliberal, com clara aproximação, com frações conservadoras e da extrema direita. Neste sentido, os aparelhos de estado (Althusser, 1974) são ajustados para atender a essa agenda que se materializa em não reconhecer os interesses de classes na educação escolar, os direitos a uma educação integral e suas relações com o mundo do trabalho, a necessária presença dos estudos teóricos, hoje ainda mais, quando se efetiva claramente um recuo da teoria.

Na particularidade do estado do Paraná, a composição histórica de poderes, alinhados às pautas conservadoras, se intensificou e acarretou o desmonte da educação na perspectiva crítica emancipatória. No contexto deste desmonte, coloca-se a política de formação continuada para os professores intitulada Formadores em Ação.

Para tanto, estruturamos o presente artigo em duas seções, a saber: 1) política de formação continuada "Formadores em Ação" na perspectiva da agenda conservadora neoliberal que ocupa atualmente a Secretaria Estadual de Educação no estado do Paraná e 2) organização do trabalho pedagógico, nessa proposta de formação em questão, a partir de estudos de documentos de livre acesso ao público.

Trata-se de uma pesquisa com uma envergadura maior, como já antes dito neste texto**,** que prevê ouvir os professores que atuam na rede estadual de educação, mas que, para este artigo, delimitamos a uma análise documental e bibliográfica do programa “Formadores em Ação”. Os dados são analisados à luz do materialismo histórico-dialético em autores como Marx (2003, 2005), Dardot e Laval (2016), Evangelista e Seki (2017), Belmiro e Ribeiro (2021), entre outros.

2 FORMADORES EM AÇÃO NA PERSPECTIVA DA AGENDA NEOLIBERAL

Autores como Dardot e Laval (2016) defendem a tese de que a nova razão do mundo, após as duas grandes guerras, que determinaram os rumos geopolíticos da humanidade, estão sob o esteio das políticas neoliberais, que ainda garantem para o capitalismo, o processo de reinvenção do modo produtivo e, consequentemente, o processo em andamento de contenção dos elementos humanizadores críticos na

esfera da formação humana.

No prefácio da obra da edição brasileira, os dois autores assim conceituam: (...) o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida, (DARDOT, LAVAL 2016, p.7). As grandes crises que ocuparam os países imperialistas, no início do século XX, e que, caracterizam a chamada "era de extremos" (HOBSBAWM, 1995) não foram suficientes para fazer desaparecer a agressividade do neoliberalismo.

Deste modo, os intelectuais do neoliberalismo, escolhidos para esta redação assim apontam:

> Compreender *politicamente* o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos de 1930. Ele traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria estar isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. Essa é a razão pela qual a lógica não controlada de autofortalecimento e radicalização do neoliberalismo obedece, hoje, a um cenário histórico que não é o dos anos 1930, quando ocorreu uma revisão das doutrinas e das políticas do "laissez-faire". (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Isto posto, explica a vinculação das parcerias público–privada, disputando orçamentos públicos, mediante contratos vantajosos, na aquisição de produtos didáticos, no âmbito de incorporação de tecnologias apresentadas como salvadoras de todas os dilemas da educação e que elidem seus interesses mercantis e ideológicos, como explicitamos neste artigo.

Formadores em Ação compõe-se como uma política de formação continuada e segue as normas e orientações da Resolução n.5247/2021[5]. De acordo com as informações disponibilizadas pela SEED-PR (SEED-PR, 2023, s.p.), o programa Formadores em Ação, surgiu no contexto do capitalismo pandêmico, no ano de 2020, tendo como principal objetivo de formação:

> ressignificar as práticas pedagógicas curriculares, por meio da vivência de metodologias ativas, do uso de diferentes recursos tecnológicos e de estratégias de gestão de sala de aula, permitindo aos cursistas a reflexão sobre a própria prática e, contribuindo assim, para a melhoria da

[5] Esta Resolução *dispõe sobre os critérios de pontuação dos eventos de formação, atualização e aperfeiçoamento profissional, produção didática e técnico científica e avaliação de desempenho para efeitos de progressão funcional do Professor e Professor Pedagogo da rede pública estadual de educação básica do Paraná*.

aprendizagem dos estudantes do Estado do Paraná. (SEED-PR, 2023, s/p).

No documento intitulado *Manual do Cursista* constam os pilares que orientam o trabalho dos Grupo de Estudos (GE), a saber: “formação entre pares; trabalho colaborativo e a troca de experiências". Sendo assim, as discussões propostas nos roteiros formativos são voltadas para que “o resultado chegue ao contexto escolar". (SEED-PR, 2023, s/p).

Observa-se que a intencionalidade da referida formação encaminha - se segundo uma perspectiva de troca de experiências pedagógicas entre pares, o que é denominado de trabalho colaborativo, também posto como “mãos na massa” de modo que “o resultado chegue ao contexto escolar”, como segue:

> Durante as reuniões, você terá momentos para planejar e adaptar/desenvolver estratégias para a utilização na sua prática pedagógica. Semanalmente, você será convidado **a colocar em prática** os conhecimentos discutidos durante as reuniões, bem como compartilhar sua experiência com seu formador e demais colegas da sua turma, além de **compartilhar as práticas** implementadas em sala de aula. (SEED-PR, 2023, s/p).

De acordo com Peixoto (2021), “pela prática de ensino e pelo estágio supervisionado, os professores em formação estão em prática quando experimentam o trabalho pedagógico em suas múltiplas determinações”. (p.127). A prática neste sentido, é incorporada somente com “a aprendizagem crítica de proposições pedagógicas” a considerar os pressupostos “ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos” que ponha em movimento uma formação que efetiva mediações com as determinações objetivas da realidade escolar. Estamos longe disto acontecer com a Formadores em Ação.

Foi possível observar também que, todo o material de estudo, dos Grupos (GEs) é elaborado pela Secretaria de Educação, que o divide em jornadas de formação com cargas horárias pré-estabelecidas em 40 horas trimestrais, distribuídas em encontros semanais de uma hora e 40 minutos, on-line.

De acordo com os dados coletados, não há liberação de carga horária para a participação na formação, o professor pode utilizar até duas horas semanais de seu planejamento para participar dos encontros e realizar as atividades propostas. Recebe a certificação o professor ou pedagogo que obtiver presença e avaliação dentro dos critérios estabelecidos, levando os professores a terem pontuação diferenciada na distribuição de aulas do ano letivo seguinte e na remoção, no ano letivo corrente,

estabelecido no Of. Circular nº. 014/2023 – DEDUC/SEED: "(...) o processo de distribuição de aulas para o ano letivo de 2024 terá como um dos critérios de classificação a participação no Grupo de Estudos Formadores em Ação, totalizando, no máximo, 80 horas certificadas em 2023".

É visível o controle interno da SEED e como a participação dos professores (as) nos encontros é imposta porque implica em ter trabalho e onde, nos processos de atribuição do exercício do próximo ano. Se isto não bastasse, o controle do trabalho do professor é feito pelas plataformas que tem que acessar, intensificando, sobremaneira, o tempo de trabalho. Detalhemos, um pouco mais,como isto é feito.

É visível o extremo controle da SEED na condução da formação e no cotidiano da prática escolar. Nos encontros do curso, se faz necessário para obtenção da certificação e validação da carga horária, que o cursista produza dentro das imposições das práticas chamadas de "mão na massa". Dentro das exigências aos cursistas se coloca o registro das atividades por fotografia ou vídeo. Isso, incorre em gerar apropriação de produção intelectual dos docentes que diante das precárias condições das escolas que na sua maioria não possuem espaços físicos como laboratórios de ciências equipados minimamente, nem computadores em quantidade que atenda ao total de estudantes das turmas, muito menos meios que permitam aulas de campo, pois o Estado não subsidia propostas que não sejam na perspectiva pedagógica das competências e habilidades. Além disto há, sem dúvida, o uso de imagens dos professores o que incorre na legislação de direitos autorais e perda da privacidade e uso de instrumentos próprios.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA "FORMADORES EM AÇÃO"

O neoliberalismo, como política adotada pelos recentes governos, tem sido a força motriz para conduzir o desmonte da formação continuada de professores no estado do Paraná, incluindo aí o PDE/PR. Este tipo de política tem privilegiado a iniciativa privada e concorre para a desvalorização da carreira docente na escola pública, pois tem por objetivo reduzir a autonomia da instituição escolar e do trabalho dos professores, favorecendo práticas pedagógicas reprodutivistas para o que concorrem as ações de formação, assentadas na troca de experiências cotidianas, que ficam no limite da informação, sem o devido acesso teórico. A isto soma-se o excesso do trabalho burocrático, agora controlado pelas travas das plataformas de

trabalho, esvaziamento dos currículos, na esteira de uma educação de sujeitos acríticos e disciplinados para o capital. Laval (2003, p. x) coloca uma inquietante questão para reflexão, que nos reporta ao Golpe de 2016 e sua manifestação na educação- a Reforma Ensino Médio: “Mas, uma “reforma” para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?”

Para cumprir esta agenda de desmonte da educação, a política de formação continuada, nesta atual gestão do Paraná (2019-2022; 2023-2026), tem corroborado para uma tendência formativa segundo os pressupostos do que Evangelista e Seki (p.21-43, 2017) vem caracterizando como “as 10 facetas da tragédia docente”: o professor reconvertido, desqualificado, avaliado, multifuncional, responsabilizado, massificado da EAD e violentado., conforme pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 1: Logo de algumas plataformas e App’s contratados pela SEED

Fonte: Elaborado pelos autores. Website da SEED-PR. (2023)

A plataformização da educação na rede estadual, no contexto pandêmico em diante, assumiu um caráter impositivo e autoritário na sua forma e conteúdo, como já apontado pela APP Sindicato (2023) no seminário “Plataformização da Educação: um debate necessário” ao afirmar a defesa do uso de tecnologias digitais como resultados de reflexões científicas, submetidas ao planejamento docente e não como instrumentos de controle, vigilância e responsabilização.

Laval (2003) contribui para a discussão da relação entre tecnologias, escola e a visão empresarial que se tem vivenciado no meio educacional. O autor enfatiza a intencionalidade de descaracterizar a relação humanizadora da educação, ao recorrer ao processo de plataformização na educação básica. Sob a justificativa de que uma educação inovadora” (aquela que incorpora a tecnologia), efetiva-se o “fetiche da mercadoria” (Marx, 2017) na esfera do trabalho pedagógico. O mesmo autor, complementa esta questão ao afirmar que “a promoção dessas tecnologias vai ao

encontro das preocupações daqueles que querem reorganizar o ensino colocando um fim no face a face do professor com seus alunos". (LAVAL, 2003, p. 221).

Nessa relação disfarçada de modernidade tecnológica, temos a precarização do trabalho em todos os seus aspectos, da perda da autonomia do professor na relação sujeito-objeto na apropriação do conhecimento historicamente produzido e tendo em conta as necessidades dos diferentes sujeitos da aprendizagem; da questionável forma ofertada de formação em ação que atende a interesses de produzir docentes disciplinados e resilientes para a reestruturação produtiva do capital e da culpabilização e punição dos profissionais da educação (inclua-se também o setor pedagógico e direção escolar) quando a avaliação de resultados que apontam para o não cumprimento de metas (entenda-se dados quantitativos referentes à Prova Paraná, SAEB, IDEB, entre outros) determinadas pela SEED-PR[6].

Estes instrumentos verificam se o docente seguiu a cartilha programada no Livro de Registo de Classe Online (LRCO) com slides, exercícios, postagens em salas virtuais, associado a eficiência da vigilância por parte dos gestores em colocar a equipe pedagógica para acompanhar os mecanismos de vigilância para análise de acessos diários, bem como o número de acertos por parte dos estudantes, via BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial).

Um outro instrumento que tem sido recomendado/exigido nos encontros de formadores em ação o uso das plataformas para se atingir os objetivos propostos pela Prova Paraná (SEED-PR, 2023). Um instrumento impresso em gráfica, em forma de caderno de prova, com gabarito padrão e que é aplicado em toda a rede, sendo em alguns núcleos de educação os gestores orientados a promover um dia com lanche diferenciado "especial". Em algumas escolas, à participação dos alunos na prova corresponde uma nota em todas as disciplinas para "motivar" a participação dos estudantes no dia da avaliação. O que chama a atenção é que diante dos dados não satisfatórios, não são oferecidas condições materiais e humanas para se atingirem os parâmetros definidos pela mantenedora.

É pertinente apontar o que Evangelista e Seki (2017), ao analisarem a formação de profissionais da educação destacam; o que ser quer com a intensificação

[6] No Paraná, alunos protestam contra afastamento de diretores de escolas Secretaria alega que os afastamentos são por não cumprimento de metas estabelecidas. Disponíveis em: https://www.brasildefato.com.br/2023/05/30/no-parana-alunos-protestam-contra-afastamento-de-diretores-de-escolas. Acesso em: 06.ago.2023

do trabalho e aumento da produtividade é a internalização do projeto educativo capitalista, isto é, a produção de da mais-valia e a manutenção da hegemonia burguesa no controle da agenda educacional no país.

A vigilância dentro das plataformas se dá via acesso por login e senha individual do docente e de cada estudante fornecidos através do @escola.

O LRCO, é de uso exclusivo e obrigatório em cada aula. É através dessa plataforma que os registros de frequência, dos encaminhamentos da aula e lançamento de notas, devem ser (todos) realizados em tempo real. Estes registros, por sua vez, são interligados ao Power BI (Business Intelligence ou Inteligência Empresarial), que gera planilhas imediatamente ao ser alimentado- um técnico da Seed fica monitorando cada acesso de cada núcleo de educação, escolas e cada professor. Através deste mecanismo é feito o controle e a partir desse controle é feita chamada para os gestores da unidade cobrando as metas diárias de frequência, produtividade e notas nas avaliações externas, caso não sejam atingidas, os gestores eleitos por processo de escolha da comunidade, são destituídos compulsoriamente.

Como o sistema LRCO está sob monitoramento contínuo, a mantenedora consegue verificar se o professor abriu os links que estão disponíveis, sob a proposta disfarçada de facilitação da prática pedagógica. Cada vez que abertos e acessados os slides, exercícios, os textos complementares ou vídeos, e os QUIZZES, que são condicionados a serem contemplados como parcial das notas dos estudantes, no que chamam de Desafio Paraná. Ainda, cada disciplina, tem que usar o link do QUIZZES e postar no Google Sala de Aula (Google classroom). Cada estudante tem que acessar através de meios tecnológicos próprios em todas as aulas o material postado. Se o estudante tiver 6 aulas diárias são 12 exercícios, isso ao longo de 5 dias de uma semana são 72 exercícios, em 20 dias de aulas serão 1.440 exercícios, ao final de um trimestre terão sido resolvidos dentro desta plataforma 4.320 exercícios por cada um dos estudantes da rede pública. O estudante tem a possibilidade de ver as respostas certas e erradas, sendo possível refazer o exercício de posse destas respostas.

A partir dos dados do BI, o tutor do núcleo de educação pressiona a equipe pedagógica e gestores da instituição a pressionar os docentes, para que a meta de postagens e realização das atividades sejam atingidas.

O curso Formadores em Ação ensina o passo a passo de cada uma das plataformas que a SEED comprou, para gerar dados de acessos, assim, garantir que o investimento seja justificado e que o fetiche da mercadoria (Marx, 2017) em torno

do uso das tecnologias, seja amplamente consolidado.

Veja-se abaixo, um material extraído de uma determinada aula para os professores cursistas.

Figura 2: Slide de aula da Disciplina e Educação financeira do 6º Ano -

Principais diferenças entre pessoas de mentalidade RICA e mentalidade POBRE

Mentalidade RICA	Mentalidade POBRE
Assume os próprios erros	Culpa os outros e o Governo
Vê as adversidades como aprendizado	Vê as adversidades como insuperáveis
Tem ânsia de aprender	Acha que já sabe tudo
Fala de patrimônio e negócios	Fala de itens supérfluos
Planeja o futuro	Não planeja o futuro
Sente-se merecedor do dinheiro	Não se sente merecedor do dinheiro
Sonha, planeja e realiza	Apenas sonha
Foca nas oportunidades	Foca nas adversidades
Admira pessoas de sucesso	Despreza pessoas bem-sucedidas
Faz o dinheiro trabalhar	Trabalha pelo dinheiro

Paraná Integral
Integral mais
6º Ano – EFTI

Fonte: RCO-AULAS-SEED-PR, 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/criticas-da-app-viralizam-e-seed-retira-material-de-apoio-para-aulas-de-educacao-financeira/

Figura 3: Slide de aula da Disciplina e Educação financeira do 6º Ano -

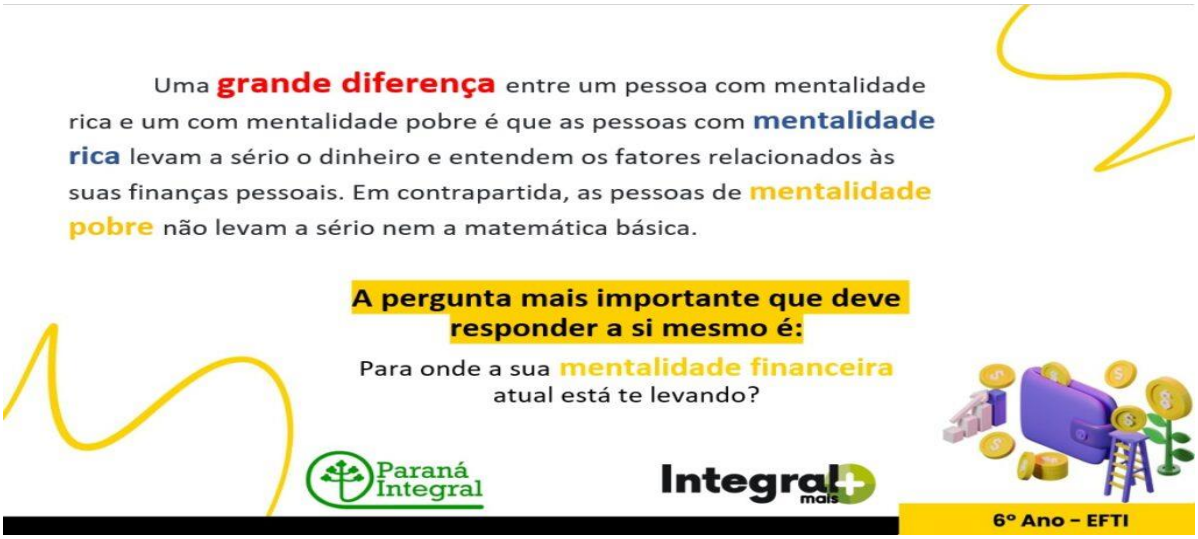

Uma **grande diferença** entre um pessoa com mentalidade rica e um com mentalidade pobre é que as pessoas com **mentalidade rica** levam a sério o dinheiro e entendem os fatores relacionados às suas finanças pessoais. Em contrapartida, as pessoas de **mentalidade pobre** não levam a sério nem a matemática básica.

A pergunta mais importante que deve responder a si mesmo é:

Para onde a sua **mentalidade financeira** atual está te levando?

Paraná Integral
Integral mais
6º Ano – EFTI

Fonte: LRCO-AULAS-SEED-PR, 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/criticas-da-app-viralizam-e-seed-retira-material-de-apoio-para-aulas-de-educacao-financeira/

Em particular, a realidade do Paraná é abordada na coletânea organizada por Belmiro e Ribeiro (2019). Segundo esses autores, o estado tem investido menos em formação continuada de professores e tem promovido programas de capacitação com menor carga horária e conteúdos superficiais. Além disso, políticas como a contratação de professores temporários e o aumento na carga horária de trabalho, têm dificultado a participação dos profissionais em programas de formação

continuada. Isso se deve a nova configuração de oferta de cursos pelo projeto de formação continuada, que é conduzido por qualquer professor da rede pública, que queira trocar horas de aulas em turmas regulares para ser mediador das "informações", previamente delimitadas como relevantes a serem meramente repassadas de forma homogênea para toda a rede do Estado. Desta forma padronizada, as orientações são repetidas e os professores cursistas precisam apresentar provas da aplicação das práticas que foram "sugeridas", sendo obrigatório um registro diário dos encontros, mais um plano de aplicação dentro do tema do curso. Tudo isto deve ter registro na forma de fotografia ou vídeo, para ilustrar a participação dos estudantes no processo.

Um fato agravante a tudo isso é o atrelamento da classificação do professor para a distribuição de aulas, como já apontado antes neste texto, que não estava previsto durante o ano de 2022 como critério prioritário, à frente de outros como titulação e tempo de serviço conforme Resolução n. 7.976/2022 – GS/SEED, Art. 19,tem I - *a) maior carga horária cumprida e certificada pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação no ano de 2022.*

Em resumo, o neoliberalismo para a educação promove desmonte da formação continuada de professores no estado do Paraná. As políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo têm enfatizado a mercantilização da educação, a avaliação externa e a competitividade, o que dificulta a implementação de programas de formação continuada assentada em sólida formação teórico-prática. Isso tem resultado em menor investimento, programas superficiais e obrigatoriedade de participação nos cursos condicionada a punições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de considerações finais, frente ao exposto sobre a política de formação continuada "Formadores em Ação", apontamos algumas ações determinantes que impactam o trabalho dos professores, a saber:

1. Desvalorização do trabalho do profissional da educação: Quando o trabalho do professor é substituído pelas plataformas digitais e a formação continuada é reduzida a meras metas estatísticas, a função do professor é reduzida, sendo que a sua formação teórico - prática é sobrepujada pela mera troca de informações.

2. Ausência de reflexão e aprimoramento pedagógico: A formação continuada é essencial para o aprimoramento dos profissionais da educação. No entanto, quando

a formação é reduzida a mera racionalidade técnica, pragmática, restrita ao “garimpo” de dados, confina o trabalho docente e a função da escola pública a atender os interesses do capital, como lembra Laval (2004) e Evangelista e Seki (2017).

3. Descaso com a realidade das escolas: A imposição de metas estatísticas sem considerar critérios ou fundamentos de especialistas em educação, pode levar a um distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade das escolas.

4. Padronização e uniformização do ensino: A busca por dados estatísticos pode levar a uma padronização e uniformização do ensino, reduzindo a diversidade de abordagens pedagógicas e estratégias de ensino.

5. Controle interno por parte da SEED na formação continuada e trabalho dos professores (as) com a consequente perda da autonomia didático- pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis, **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Porto: Editorial Presença, 1974.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

BELMIRO, Luiz ; RIBEIRO, Mônica da Silva (Orgs.) **Democracia em ruínas**: direitos em risco. Curitiba: CRV, 2019.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Exalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1ª ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017.

HOBSBAWAM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1. Vol.1. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução 5.247/2021**. Dispõe sobre os critérios de pontuação dos eventos de formação, atualização e aperfeiçoamento profissional, produção didática e técnico científica e avaliação de desempenho para efeitos de progressão funcional do Professor e Professor Pedagogo da rede pública estadual de educação básica do Paraná, 2021.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n. 7.976/2022**. Dispõe sobre os Grupos de Estudos Formadores em Ação., 2022.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.3550/2022**. Dispõe sobre o uso do RCO-Registro de Classe Online, 2022.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Instrução normativa n. 6/2022**. Trata da Hora Atividade da rede estadual de educação, 2022.

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NAS ESCOLAS: os desafios de uma formação docente crítica

Celina Ferreira Goes[1]

Andresa Graziele Brandt [2]

RESUMO

Este texto é um recorte de uma pesquisa na área da educação audiovisual, a qual buscou refletir como a formação de professores através de uma educação audiovisual crítica se projeta a criar formas de habitar a escola e o mundo. A metodologia desse trabalho tem uma abordagem qualitativa, utilizando de pesquisa bibliográfica assim como uma análise de documento a partir da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que estipulou dentro do currículo complementar duas horas mensais de filmes oriundos de produções nacionais nas escolas. Nesse trabalho procuramos fazer um diálogo das impossibilidades encontradas ao longo desses anos para implantação da lei assim como pensar os desafios para uma formação docente que forje a educação audiovisual como alternativa de uma educação crítica e emancipadora nas escolas. Utilizamos como aporte teórico autores que debatem a educação e o audiovisual tais como Bergala (2008), Duarte (2009), Fresquet (2013), Teixeira (2017), Migliorin (2008, 2019) e Pipano (2019) em diálogo com produções em torno da formação docente de Saviani (2009), Gatti (2019) e Reche (2022),). Por fim, a partir das análises e diálogos com os autores e esperançando a luz de Paulo Freire (2021), apresentamos um breve exercício de elencar alguns desafios a serem superados para formação crítica de professores comprometidos em desenvolver uma educação audiovisual crítica nas escolas.

Palavras-chave: Educação Audiovisual. Formação de Professores. Lei 13.006/14. Cinema. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

> “Que vale uma casa, a morada da alma
> Se não tem janela e nem portas
> Que vida mais desgraçada e árida
> Sem esse afago seria
> A arte vai salvar o mundo”
> Desafogo, Cuscobayo[3]

> **“**Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”
> Paulo Freire[4]

---

[1] Mestranda do Curso de Mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. Bolsista FAPESC.: celina_goes@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, andressa.brandt@ifc.edu.br
[3] CUSCOBAYO. Desafogo. Porto Alegre - RS, Estúdio E12, 2022.
[4] FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 1979.

Não à toa a frase acima é uma das mais conhecidas de Paulo Freire (1979), pois expressa o papel transformador que a educação deve ter para sociedade. Já a primeira epígrafe é um trecho da música desafogo, da banda gaúcha Cuscobayo, e foi produzida em dos momentos mais difíceis da nossa contemporaneidade, a pandemia da Covid-19, período em que muitas vidas se perderam, mas também onde a arte teve um papel fundamental para salvar tantas outras “almas”. Dito disso, buscamos nessas reflexões aproximar essas que por sua essência tem o poder de transformar a vida humana, a educação e a arte, ou pelo menos uma das vertentes da última, que analisaremos aqui através do audiovisual.

Abordaremos nesse trabalho a relação entre a educação audiovisual e a importância da formação docente para tal que tenha como função educar de forma crítica. Nesse sentido discutiremos os desafios encontrados ao longo dos últimos anos na formação docente preparada tanto para implantação da lei 13.006/14 como para uma educação audiovisual de perspectiva crítica.

Entendemos que a aproximação entre a educação e o audiovisual se torne cada vez mais necessária, pois vivemos numa época em que o avanço tecnológico e de comunicação, permite as crianças e jovens se conectarem de forma intensa a conteúdos audiovisuais através de diferentes meios e muitas vezes sem mediação alguma, criando uma cultura altamente consumista desses produtos.

Como aporte metodológico delineou-se com abordagem qualitativa, análise bibliográfica buscando uma breve aproximação entre a educação audiovisual e os desafios enfrentados para uma formação docente crítica. Partiremos de alguns autores que já tem contribuído de formas práticas e teóricas para ampliar uma educação visual crítica como Bergala (2008), Fresquet (2013, 2015), Migliorin (2015, 2019), Pipano (2019) Duarte (2009) e Teixeira (2017). Após, relacionaremos a questão da formação de professores pelas lentes da teoria histórico-crítica, acreditando desse modo ser capaz de analisar através das estruturas históricas, econômicas e sociais, e contradições em disputa. Para isso nos apoiaremos nas produções de Saviani (2008), Gatti (2019) e Reche (2022).

Assim, objetivamos através das diferentes contribuições refletir como a formação de professores através de uma educação audiovisual crítica se projeta a criar formas de habitar a escola e o mundo, assim como realizar um exercício de pensar os desafios encontrados para tal.

2 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Discutiremos nesse texto a importância do audiovisual na escola por uma perspectiva crítica, entendendo não como instrumento didático pedagógico, mas como amplificador de possibilidades de habitar a educação com práticas que privilegiem saberes coletivos e emancipadores.

Para Duarte (2009, p.14), a "natureza eminentemente pedagógica" do cinema, parte da forma como influencia na "construção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo". Ainda para autora, numa sociedade audiovisual como a nossa, "longe de ser uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente".

Assim, devemos ser capazes de perguntar: que visões de mundo o cinema nas escolas pode construir? E se essas distinções sociais servem para diminuir as diferenças ou para legitimá-las e ampliá-las?

Problematizar essas questões passa por defender uma educação audiovisual que vá ao encontro a práticas dotadas de espírito crítico, entendendo o cinema e a própria educação como instrumentos de disputa de visões de mundo. Significa pensar projetos de uma educação escolar capaz de modificar presentes, projetando futuros.

Fresquet (2013, p.44) defende que se "por um lado a escola se apresenta como um lugar tradicional de ensino, da regra e da tradição padronizada da cultura" por outro "é um lugar privilegiado de acesso coletivo". Mas, mesmo sendo um dos lugares mais coletivizados que existem, ainda assim não significa que nela se encontrem espaços que propiciem a coletividade. A políticas norteadoras da educação hoje, voltadas a atender o mercado de trabalho, servem assim para salvaguardar o modelo capitalista e sua exploração, alimentando mesmo em um ambiente coletivo, características sociais e culturais de competitividade e individualidade.

Nesse sentido pensar práticas escolares que privilegiem um espírito crítico, parte por torná-las cada vez mais coletivas, não apenas no ato de estar junto, mas também no de dialogar, escutar, problematizar e buscar soluções, possibilitando pensar novas relações que sejam mais democráticas e humanizadoras entre os sujeitos e com a própria educação.

Ao questionar se a educação é capaz de acolher o cinema numa perspectiva que vá na contramão do individualismo, criando espaços de alteridade, Bergala

(2008), elabora o que chama de “hipótese-cinema”, e que serve de norteador para muitas práticas e pesquisas com o audiovisual e a educação no Brasil, em que defende que mesmo a escola hoje se distanciando dessas perspectivas, “ao mesmo tempo, ela representa hoje para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo.” (p.32)

Para que esse “pequeno abalo” seja possível, ele defende ainda uma pedagogia voltada para gestos de criação onde a chamada “hipótese-cinema diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes e a passagem ao ato, a realização (...) centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza.” (p. 32).

Migliorin (2015, p.10), acredita que esses diferentes gestos criativos da educação visual, possibilitam a invenção de novos mundos:

> Não por outro motivo, sempre foi fundamental para nós que a produção de imagens e sons estivesse na escola, e não somente a exibição de filmes. Com a produção de imagens, o aprendizado passava necessariamente por uma relação criativa e crítica por parte dos alunos. Entender a rua, o bairro, o vizinho e a cidade com o cinema é entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e criativa – do plano, do quadro, da luz, do ritmo. Em outras palavras, aproximar os estudantes do que o mundo tem a nos dar e, simultaneamente, permitir que eles criem e inventem com esse mundo.

Também de acordo com Teixeira, (2017, p.17) se inventam “maneiras de reconstruir e recriar a vida, podendo dela extrair-se tudo o que se quiser, inclusive imaginar novas e outras formas de vive-la”, onde a criação do audiovisual na escola “é arte coletiva, é *partilha sensível,* é pelejar por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos”. Ainda por Fresquet (2013, p.19) através de cada iniciativa ou projeto que colocam o cinema (ou audiovisual) em diálogo com a educação, ela própria acaba por se reconfigurar.

Partindo das elaborações acima sobre a importância do audiovisual na educação seguiremos no intuito de dialogar sobre os desafios de uma formação docente que se aproxime das concepções metodológicas no intuito de forjar uma educação audiovisual nas escolas de forma crítica e engajada na formação humana integral.

3 DESAFIOS FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA PARA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

Para pensar os desafios de uma formação docente capaz de desenvolver de forma crítica a educação audiovisual nas escolas, relacionaremos aos debates teóricos da pedagogia histórico-critica, através de Saviani (2009), Gatti (2019) e o recente trabalho de Reche (2022).

Nesse sentido, situar a educação audiovisual como foco de pesquisa significa pensar em como reconhecer a realidade. De acordo com Gatti (2019, p.16) “a situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações”, tanto por fazerem parte da própria constituição da escola e suas mediações, assim como tomar consciência do seu tempo sócio-histórico significa criar as condições para nele intervir. A autora, destaca a importância das investigações a respeito à formação docente:

> Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social. (p. 16)

A pesquisa desenvolvida por Reche (2022), posiciona-se da importância da problematização artística nos processos de formação de professores, delimitados em seu trabalho através da pedagogia. Para ela, “ao entender a arte como manifestação intrínseca humana, que emerge do trabalho material e imaterial sociabilizados, aponta-se que a arte esteja no cerne do processo formativo nos cursos de licenciatura”.

Saviani (2009, p.13), define que o trabalho educativo visa produzir de forma intencional a humanidade através dos saberes produzidos ao longo da história e de forma coletiva entre os homens. Assim o autor elenca como objeto da educação dois pontos, em que o primeiro é definido pela “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”, ou seja, referentes ao objeto em si e por outro lado “à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Formar profissionais para educação audiovisual na escola se tornou ainda mais urgente no ano de 2014, quando foi promulgada, durante o governo da presidenta Dilma Roussef o projeto de autoria do então senador Cristovam Buarque, a lei 13.006/14c que acrescentou no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o

parágrafo 8, que definiu “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

No ano seguinte a implantação da lei, foi lançado o livro “Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas” organizado por Fresquet (2015) e elaborado por diversos pesquisadores da área, buscando elencar as diferentes problematizações em torno da aplicação da lei, desde sua elaboração, a estrutura necessária, os conteúdos e formas, a estética, e claro, como formar profissionais aptos a transformar a lei em uma prática que não seja meramente obrigatória, mas que pulse arte no coração da escola. Em um de seus artigos, Teixeira, Azevedo e Grammont (2015, p.84), situam em um lugar de disputa para o fazer acontecer da lei a luz de uma perspectiva emancipadora, para os autores: “Resta-nos, contudo, entrar na disputa, continuar nessa história, para que a Lei se realize a favor dos projetos e propostas de uma educação emancipatória no melhor sentido do que aprendemos com Freire.”

O que talvez os pesquisadores que elaboraram o dossiê ao calor da lei não imaginavam, era que o contexto histórico dos anos seguintes sofreria tantas reviravoltas, ocasionando uma diversidade de crises, em que a educação ao invés de melhor se estruturar para implantar a lei, enfrentou uma série desenfreada de retrocessos, os quais ao invés de melhorar sua estrutura, muitas vezes foi necessário lutar para garantir o mínimo, como a alimentação escolar.

Diante desses cenários, trabalhar com educação também é estar em um movimento de disputa e resistência. E entre tantos atos de resistência ocorridos ao longo desses anos, hoje voltamos a respirar novos ares de uma democracia intensamente defendia nas urnas durante as eleições de 2022. Nesse contexto é importante destacar esses gestos de disputas enfrentados tanto pela área da educação quanto do audiovisual onde se hoje respiramos novas possibilidades de diálogo com os poderes públicos, também nos convocam a retomar antigas reinvindicações assim como a possibilidade de novas demandas.

Em sua tese, Reche (2022), defende que a arte se configura como “resistência na dimensão política e na dimensão estética da educação, afirma-se seu papel e lugar de excelência na formação humana, sobremaneira na educação escolar”, para isso a formação de professores assim “deve ter como objetivo a amplitude dos mecanismos

de humanização, via conhecimentos clássicos, aos passos da problematização artística, fundamentação teórica e instrumentalização técnica."

Partimos dos elementos trazidos por Reche, para elaborar um diálogo como autores/as que pesquisam a educação audiovisual, retomando as discussões propostas em 2015 pelos pesquisadores da área, para assim, em um novo contexto, pensar a formação docente também como possibilidade de gestos criativos e emancipatórios, na perspectiva de ampliar a educação audiovisual nas escolas brasileiras.

No constante diálogo que Fresquet (2013), realiza com Bergala, ela propõe como fundamental ao professor formar seu gosto pela cultura, pelas artes, de forma a construir um bom repertório fílmico, para que possa assim passar a diante nos processos educativos: "Sabemos que esse encontro com o cinema é sempre pessoal, íntimo, mas a possibilidade de oferecê-lo coletivamente no contexto escolar, amplia e diversifica as formas que ele pode ter" (p. 46 – 47)

Em "Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas", Fresquet e Migliorin (2015), fazem um importante apontamento as dificuldades de acesso que também os professores têm para conhecer a diversidade de produção nacionais, diante da realidade mercadológica que o a criação audiovisual também se encontra inserida:

> Mais do que fazer um gesto pretensamente democrático, deixando a escolha para os estudantes e, eventualmente para professores com pouco acesso à diversidade do que se produz e produziu no país, parece ser responsabilidade de todos ampliar radicalmente as possibilidades de escolha, sem que as escolas fiquem pautadas pelo que está na TV ou organizado pelo mercado nos DVDs". (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 11).

Nesse mesmo livro, o artigo intitulado "Novos desafios frente à Lei 13.006/14" traz a formação dos professores de maneira crítica como estratégica para romper com práticas normatizadoras que não considerem o audiovisual como gesto inventivo, de tal maneira que corremos o risco de, ao desconsiderarmos a especificidade teórica ligada ao universo das imagens e do cinema, despolitizarmos o texto audiovisual e pensarmos esses registros apenas como reflexo de conteúdo a serem tratados. Nesse sentido os autores defendem como exercício docente de formação humana a constante pesquisa de filmografias nacionais assim como de práticas a serem incorporadas nas escolas. Onde seguem:

> Todo esse cuidado, resultado de uma formação continuada, deve fazer parte das preocupações do educador audiovisual, sensibilizado a pensar propostas de cinema e/na educação para os seus futuros parceiros: diretores,

> coordenadores e professores das redes educacionais. Dessa forma, a Lei 13.006/14 representa um esforço de normatização; o educador audiovisual se apresenta como o processo, a mediação cultural fundamental para uma educação transformadora. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 30-31)

Nesse sentido, cabe aos cursos de formação docente e as formações continuadas, propor disciplinas, cursos, oficinas, entre outros, que se debrucem em aprofundamentos teóricos tanto em relação ao cinema e seus conhecimentos, quanto sobre a própria relação entre cinema e educação, assim como as possibilidades criadas desse encontro.

Entre as categorias de conhecimento que Reche (2022), define como um conhecimento clássico importante para se pensar a formação dos professores, está a instrumentalização técnica.

Fresquet e Migliorin (2015) também relacionam a formação impregnada de subjetividades éticas e estéticas:

> Outro fator essencial à aplicabilidade da Lei corresponde à formação de professores que, ao se aproximarem do audiovisual, sentem necessidade de se assenhorar tanto de questões técnicas, necessárias para qualificar as sessões e seus desdobramentos, quanto e, principalmente, do que é inerente ao trabalho sobre as experiências com os filmes. Sua discussão e seu desvelamento produzem a educação dos olhares singulares e coletivos e colocam-nos a todos como apreciadores éticos e estéticos dos filmes. (2015, p. 35)

Ao propor uma formação crítica, cabe aqui definir também as questões políticas em relação a necessária instrumentalização técnica para formar professores. Comumente, porém, nos remetemos ao trabalho técnico ou manual desprovido do trabalho que chamamos de intelectual. Em uma formação crítica, porém, é preciso se desprender dessas falsas dicotomias usadas dentro do sistema capitalismo para valorar ações, produtos e pessoas.

Assim, instrumentalizar os conhecimentos técnicos para fundamentar as práticas audiovisuais educativas críticas, parte por ressignificar as técnicas que fundamentam o audiovisual, dentro de um contexto de se ensinar a produzir, atendendo não a um produto, mas as possíveis escolhas e reflexões feitas durante o processo, entendendo que ao manejar as imagens e sons construímos também de forma subjetiva nossa construção de mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No próximo ano, completará uma década em que muito pouco se avançou em relação as políticas públicas e a formação para educação audiovisual. Depois de alguns anos de intensos ataques a educação, vivemos um momento de reatar diálogos em prol da educação audiovisual, cultura e educação.

Assim mesmo com ressalvas importantes em torno da lei 13.006/14, como o caráter não dialógico na sua criação, apenas por existir já é um passo à frente:

> Isso porque a obrigatoriedade existe primeiro como direito, já que se considera a necessidade valorada de sua execução para o desenvolvimento pleno das capacidades (das mais distintas instâncias) dos estudantes. Antes de a Lei simbolizar uma imposição de prática, representa uma via de mão dupla que garante o direito qualificado, e a exigência sobre esse direito é antes do cidadão (do estudante, do educador) do que do órgão fiscalizador da própria Lei. (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015 p. 35).

No sentido da formação docente Gatti (2019) acredita que “continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural.”

Assim, utilizando como inspiração a obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), e como resultado das diferentes reflexões utilizadas para essa produção, faremos um exercício de tentar contribuir com a elaboração de alguns dos desafios para formação de professores que propicie esse encontro com a educação audiovisual crítica que exige:

- Propostas curriculares na formação inicial e continuada que se aproximem dos debates teóricos e práticos da educação audiovisual;
- Diálogos com os profissionais da educação e do audiovisual;
- Reflexões de forma crítica em como o audiovisual está inserido na vida de crianças e jovens para criações de práticas;
- Busca cotidiana na ampliação de repertório fílmico a fim de poder apresentar novas perspectivas que possam fugir das reproduções mercadológica aos alunos;
- Inventar a construção de novas relações entre professores e alunos privilegiar o caráter coletivo de se formar, de aplicar a educação audiovisual nas escolas, assim como nos modos de existir e criar no mundo.

Esse último ponto, acreditamos ser fundamental permear a educação audiovisual, a formação, assim como as mudanças que queremos no mundo, atravessadas com arte e coletividade.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, Brasília, 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 30 jun. 2023.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 68ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e Educação: A lei 13.006/14 reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** *In:* FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Brasil: Unesco, 2015, p. 5-22.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019.

MIGLIORIN C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (Org.) [et al]. **Telas da docência: professores, professoras e cinema.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RECHE, Bruna Deodato. **Contribuições crítico-estéticas do cinema nacional contemporâneo para a formação inicial de pedagogos à luz da pedagogia histórico-crítica: a problematização artística**. 2022. 393 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2022.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** - 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

A ARTICULAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO À BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Arleide Rosa da Silva[1]

Ricardo de Pauli[2]

RESUMO

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada) foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1/2020 para orientar e estruturar a formação continuada docente. Ela visa o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, enfatizando a reflexão crítica sobre a prática e a busca por atualizações (BRASIL, 2020). Uma possível abordagem para a formação continuada de professores é o conceito de Terceiro Espaço. Esse conceito propõe a integração de diferentes saberes e perspectivas, promovendo a colaboração entre professores, pesquisadores e especialistas. O Terceiro Espaço busca superar a divisão entre teoria e prática, permitindo uma construção conjunta de conhecimento (Zeichner, 2010). A confluência entre as diretrizes da BNC-Formação Continuada e o conceito do Terceiro Espaço revela-se promissora. A BNC-Formação Continuada proporciona um enquadramento estruturado para o desenvolvimento dos professores, abrangendo aspectos como o conhecimento pedagógico, metodologias de ensino e competências socioemocionais. Por outro lado, o Terceiro Espaço impulsiona a colaboração entre diferentes agentes, encorajando o diálogo interdisciplinar e a convergência de diferentes perspectivas. Este artigo tem como objetivo discutir uma possível articulação entre a BNC-Formação Continuada e o Terceiro Espaço na formação continuada de professores, explorando como a BNC-Formação Continuada pode ser enriquecida e potencializada pela abordagem do Terceiro Espaço, apresentando possibilidades e contribuições nesse processo, oferecendo assim novas perspectivas e oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. BNC-Formação Continuada. Terceiro Espaço.

1 INTRODUÇÃO

Conforme apontam Sansolotti e Coelho (2019), a formação de professores tem sido objeto de grandes discussões no meio acadêmico e a formação continuada seja, talvez, a modalidade que mais tem instigado a investigação e reflexão nos últimos anos, uma vez que estudos apontam para a importância deste processo na condução de um fazer pedagógico que condicione resultados que sejam mais significativos nos

[1] Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail arosa@furb.br.

[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail ricpauli@furb.br.

processos didáticos e que contribuam ainda para um desenvolvimento profissional coerente com a atuação prática dos professores.

A formação continuada dos professores é reconhecida como um elemento essencial e contínuo para o desenvolvimento dos saberes que envolvem a atuação docente. Por meio dessa formação, os professores adquirem as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos presentes na sala de aula. É por meio desse processo de formação constante que os professores se mantêm atualizados, ampliam seu repertório pedagógico e aprimoram suas práticas, proporcionando assim seu desenvolvimento profissional.

As ações de formação continuada de professores desempenham, quando efetivas, um papel abrangente no processo de atualização e aprimoramento dos docentes. Essas ações proporcionam aos professores estar em constante sintonia com as demandas e os avanços científicos e pedagógicos específicos de cada área do conhecimento.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de articular a BNC-Formação Continuada, resolução que versa sobre a formação continuada de professores da Educação Básica brasileira e o Terceiro Espaço na formação continuada de professores. Pretendemos buscar potencialidades e contribuições dessa articulação e com isso inferir como a BNC-Formação Continuada pode ser enriquecida e potencializada pelo conceito do Terceiro Espaço, oferecendo novas perspectivas e oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes.

A metodologia adotada põe ênfase na pesquisa bibliográfica, com especial atenção aos teóricos que exploram o conceito de Terceiro Espaço na formação de professores. Para a análise documental, a fonte primária escolhida foi a Resolução CNE/CP nº 1/2020.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 BNC-Formação continuada: a atual legislação sobre a formação continuada de professores no Brasil

Aprovada em 27 de outubro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Convém destacar que tal resolução foi elaborada sob justificativa de atender às demandas trazidas pela implantação da BNCC, que se constitui em torno de competências gerais e específicas a serem ensinadas e aprendidas.

Na resolução, são apontadas competências profissionais essenciais para os professores, levando em consideração a necessidade de possuírem um sólido conhecimento dos saberes estabelecidos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural tanto local quanto global, compreendendo aspectos como o domínio dos conteúdos específicos da área, a capacidade de utilizar metodologias de ensino adequadas e eficazes, e a compreensão dos processos de aprendizagem e suas particularidades (BRASIL, 2020).

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2020, os aspectos das três dimensões do desenvolvimento profissional apresentados no documento – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – são fundamentais para que o professor possa atuar de forma competente, ética e responsável em sua área de atuação, desenvolvendo assim um ensino de qualidade, favorecendo o crescimento intelectual e o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2020).

Destaca-se também, segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que a formação continuada deve atender as características de foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares e duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Ainda que a formação continuada de professores da Educação Básica seja abordada pela BNC-Formação Continuada como promotora das dimensões do desenvolvimento profissional dos professores e como componente essencial da valorização e profissionalização docente, na condição de agentes formativos de

conhecimentos e culturas, é válido ressaltar que a resolução, como base, possui alguns pontos que são questionados e/ou criticados pela comunidade acadêmica[3].

As críticas destacam, entre outros vários fatores, a necessidade de uma participação contínua de diversos agentes, como professores, especialistas em educação, pesquisadores e representantes de instituições de ensino para a construção de políticas e práticas de formação continuada mais efetivas e contextualizadas. Essas críticas são pertinentes; porém, não invalidam a relevância da Resolução CNE/CP nº 1/2020, sendo importante reconhecer que esta representa a atualidade das diretrizes para a formação continuada de professores na Educação Básica do contexto da educação brasileira. Nesse cenário, é fundamental admitir que a formação continuada dos professores deve ser um processo dinâmico, que esteja aberto ao diálogo e seja flexível o suficiente para se adaptar às necessidades e desafios em constante evolução na área da educação.

2.2 O Terceiro Espaço na formação de professores: ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional

Propostas de formação continuada de professores desenvolvidas em ambientes rígidos, divididos entre teoria e prática, limitam oportunidades de aprendizagem. O Terceiro Espaço surge como alternativa de ampliação dessas possibilidades ao reunir saberes de diferentes estágios da carreira docente, especialistas e pesquisadores (Zeichner, 2010).

Ao considerar a universidade e a escola como o Primeiro e o Segundo Espaços de formação e aprendizagem docente, respectivamente, podemos compreender o conceito de Terceiro Espaço discutido inicialmente por Bhabha (1990, 1998), com sua teoria de hibridismo. Bhabha argumenta que esse espaço híbrido aborda as posições emergentes a partir de discussões realizadas por um grupo. No entanto, é válido ressaltar que esse espaço híbrido não representa meramente uma interseção entre

[3] Há um manifesto, denominado Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criado em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, que se organizam em torno da defesa da formação de professores/as e reivindicam a imediata RETOMADA da Resolução anterior. Disponível em https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto__REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

os dois espaços preexistentes, ou seja, não se trata apenas de pontos de convergência entre a universidade e a escola.

Nesse sentido, o conceito de Terceiro Espaço propõe que este espaço a ser criado não seja nem “A”, oriundo da universidade, nem “B”, oriundo da escola. Tampouco uma interseção “AB”, uma vez que novas estruturas devem ser criadas e organizadas neste novo espaço. Na tentativa de aproximar esse conceito das discussões feitas, podemos assumir que este Terceiro Espaço surge como um espaço “C”, no qual o conhecimento que antes não possuía lugar nem no espaço “A” e nem no espaço “B”, possa ser discutido em um novo espaço-tempo de aprendizagem.

Ainda nesse viés de Terceiro Espaço, Zeichner (2000) propõe que universidade e escola trabalhem juntas e realizem pesquisas em coparticipação na formação continuada de professores. O autor lembra que, geralmente, o que acontece é que os professores abrem as portas da escola, oferecendo oportunidades para a universidade realizar pesquisas, mas que seus conhecimentos não são valorizados pelos pesquisadores. Em vista disso, Zeichner (2000 p. 10) propõe um trabalho “mais equilibrado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática”, considerando os professores não “apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas”.

Zeichner (2010, p. 486) enfatiza ainda que “o conceito de Terceiro Espaço proporciona uma perspectiva para explorar os diferentes cruzamentos de fronteira entre a universidade e a escola”. De maneira semelhante, Nóvoa (2013) utiliza o termo Terceiro Lugar para descrever um espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

Gutierrez (2000) aborda o conceito do Terceiro Espaço utilizando-o para descrever as práticas de aprendizagem ou zonas de aprendizagem que surgem a partir da hibridização cultural. Segundo o autor, os contextos de aprendizagem são essencialmente híbridos, envolvendo múltiplos contextos, vozes e culturas. Reconhecer e valorizar essa hibridização e diversidade estimula a transformação de atividades e conhecimentos em contextos de desenvolvimento coletivo mais robustos. Nesse sentido, o Terceiro Espaço, como descrito pelo autor, refere-se a espaços de encontro e interação nos quais as diferenças culturais são valorizadas e reconhecidas

como fonte de aprendizado e crescimento. Esses espaços de aprendizagem híbrida oferecem oportunidades para a construção de conhecimento compartilhado, em que múltiplas perspectivas e saberes são integrados e dialogam de maneira enriquecedora.

Nessa direção, o conceito de Terceiro Espaço emerge como uma possibilidade de superar a tradicional divisão entre formação inicial e continuada de professores. Ao criar um Terceiro Espaço, busca-se que as experiências individuais como sujeitos e profissionais não sejam anuladas, mas sim rediscutidas e valorizadas. Essa abordagem propõe um ambiente de aprendizagem que promova a colaboração, o diálogo e a construção coletiva de conhecimento, permitindo a integração de múltiplas perspectivas e saberes para enriquecer o processo formativo dos professores.

2.3 Construção colaborativa no Terceiro Espaço: potencialidades na formação continuada de professores alinhadas à BNC-Formação Continuada

Seguindo as reflexões de Nóvoa (2013) sobre a formação continuada de professores, é fundamental reconhecer a importância de integrar essa formação diretamente à prática profissional. Isso implica em oferecer programas que vão além de cursos, eventos ou palestras isoladas. É necessário propor abordagens que permitam um tempo mais extenso dedicado à pesquisa, à ação e à reflexão, estabelecendo uma interação constante entre o contexto escolar e os espaços de discussão, como dado pelo conceito do Terceiro Espaço. Essas abordagens são relevantes para promover uma formação continuada de professores que seja significativa e capaz de promover o desenvolvimento profissional.

A abordagem da BNC-Formação Continuada, com suas diretrizes, busca fornecer um referencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Ela propõe uma estrutura curricular que abrange os conteúdos específicos, as metodologias de ensino, as habilidades científicas e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos professores. A resolução também visa promover a reflexão crítica sobre a prática docente, incentivando os professores na busca por atualizações e aprimoramentos de suas práticas pedagógicas, de forma sistemática e constante.

ISSN: 2176 - 1396

Por sua vez, o conceito do Terceiro Espaço na formação de professores reconhece a importância da integração de múltiplos discursos e conhecimentos na prática docente. Essa abordagem valoriza a interação entre diferentes saberes, como o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico, as experiências dos professores e os saberes locais. O Terceiro Espaço incentiva a reflexão crítica sobre as práticas e concepções de ensino, estimulando os professores a explorar novas perspectivas, abordagens e recursos didáticos.

Assim, na interação entre a BNC-Formação Continuada e o Terceiro Espaço, é possível inferir uma complementaridade entre ambas as abordagens para a formação continuada de professores. A BNC-Formação Continuada ao fornecer um referencial teórico e estruturado para a formação e o Terceiro Espaço, ao possibilitar a integração de diferentes discursos e saberes de forma horizontal entre os professores, promovendo uma visão mais ampla e diversificada da prática docente.

A convergência desses elementos pode incentivar a colaboração entre os educadores, simplificando a partilha de experiências e a reflexão coletiva sobre práticas educacionais. Essa interação pode fornecer aos professores os recursos para cultivar habilidades e competências cruciais para enfrentar as demandas do ensino, possivelmente levando a abordagens de ensino que estimulem o interesse dos alunos, despertem a curiosidade e os envolvam em processos de aprendizado com significado.

Assim, no contexto da formação continuada de professores, a articulação do Terceiro Espaço com as diretrizes da BNC-Formação Continuada traz à tona uma abordagem enriquecedora para o desenvolvimento profissional. Dessa articulação resulta um ambiente de aprendizado que fomenta a colaboração, a reflexão e a ampliação de horizontes. Inferem-se, assim, sete aspectos essenciais do crescimento do educador nessa perspectiva combinada:

1) Diálogo entre Diferentes Saberes: A integração destes dois conceitos cria um ambiente propício para a interação de variados saberes, incluindo o conhecimento científico, pedagógico, experiências docentes e saberes locais. Essa sinergia enriquece a formação, permitindo que os professores aprofundem seu entendimento e suas práticas de ensino.

2) Valorização da Experiência Docente: A articulação reconhece a importância da experiência dos professores como um conhecimento válido e

ISSN: 2176 - 1396

relevante. Dessa maneira, a formação continuada baseada nessa fusão valoriza a reflexão sobre a prática, incentivando os educadores a compartilharem suas experiências e a contribuírem ativamente para o processo de aprimoramento.

3) Ampliação do Repertório Teórico e Prático: Ao entrelaçar múltiplos discursos e conhecimentos, essa abordagem possibilita que os professores expandam seus repertórios teóricos e práticos. Explorar diferentes fontes de conhecimento e perspectivas oferece oportunidades para adquirir novas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e recursos didáticos, enriquecendo suas práticas profissionais.

4) Desenvolvimento da Reflexão Crítica: A fusão entre esses conceitos incentiva uma reflexão crítica sobre as práticas docentes, assim como as concepções de ensino e aprendizagem. Através da integração de discursos diversos, os professores são estimulados a questionar suas crenças e preconceitos, promovendo uma atitude reflexiva e crítica em relação ao seu próprio trabalho.

5) Promoção da Contextualização e Relevância: Destaca-se a importância de contextualizar os conteúdos abordados e torná-los relevantes. Ao integrar diferentes discursos e conhecimentos, os educadores são incentivados a tornar as lições mais significativas para os alunos, estabelecendo conexões entre os conteúdos científicos e as vivências cotidianas e contextos sociais dos estudantes.

6) Fomento da Inovação e Criatividade: Esta abordagem encoraja a inovação e criatividade na prática docente. Ao explorar distintas abordagens e perspectivas, os professores podem experimentar novas estratégias de ensino, recursos didáticos e metodologias, buscando alternativas mais eficazes e envolventes para a educação.

7) Fortalecimento da Identidade Profissional: A integração dos diversos discursos e conhecimentos ajuda os educadores a reconhecerem-se como agentes ativos na construção do conhecimento, promovendo uma postura crítica, autônoma e reflexiva em relação às suas práticas e seu papel como professores.

É possível compreender que a convergência entre o Terceiro Espaço e as diretrizes da BNC-Formação Continuada proporciona uma plataforma relevante para o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada. Os sete aspectos delineados nesta análise refletem a profundidade dessa abordagem combinada, destacando como ela amplia o escopo da formação de professores,

incentivando a autorreflexão, promovendo a inovação e fortalecendo a identidade profissional.

No entanto, é importante ressaltar que esses sete aspectos são apenas o ponto de partida para a compreensão de outras possibilidades inerentes a essa articulação de conceitos. Outros ângulos podem ser identificados, trazendo à tona uma gama de aspectos adicionais que contribuem para o enriquecimento contínuo da prática pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre as diretrizes da BNC-Formação Continuada e o conceito do Terceiro Espaço revela oportunidades notáveis de combinar essas duas abordagens na formação continuada de professores. A abertura ao diálogo entre saberes distintos promove uma troca enriquecedora, aprofundando o conhecimento dos professores e valorizando suas vivências. A adoção do Terceiro Espaço pode expandir o repertório teórico e prático dos docentes, enquanto a reflexão crítica pode impulsionar a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Essa articulação também amplia a contextualização dos conteúdos, conferindo mais relevância às aulas para os alunos. Além disso, essa abordagem estimula a inovação e criatividade nas estratégias de ensino, consolidando a identidade profissional dos educadores e reconhecendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Dada a relevância da articulação entre as duas vertentes para formação continuada de professores destacadas nesse artigo, emergem sugestões para futuras pesquisas e aprimoramentos nesse campo, que podem incluir a realização de novos estudos teóricos ou estudos empíricos que investiguem a efetividade da integração da BNC-Formação Continuada e do Terceiro Espaço na prática docente, em diversos contextos, a fim de fornecer evidências científicas sobre os benefícios dessa articulação entre as abordagens.

Por fim, é imperativo reconhecer que a formação continuada de professores é um processo dinâmico e constante, requerendo investimento e apoio tanto das instituições educacionais quanto das políticas públicas para a promoção do desenvolvimento profissional do professor.

Adicionalmente, é válido ressaltar que elevar a qualidade da Educação Básica no contexto nacional vai além do investimento na formação docente, seja ela inicial ou contínua. É essencial ampliar a visão e abordar outros elementos fundamentais da prática docente, como metodologias de ensino, avaliações educacionais, currículos escolares e infraestrutura das escolas, por exemplo. Manter o foco exclusivo na formação de professores pode restringir a perspectiva de transformação, resultando apenas em profissionais mais preparados, sem um impacto substantivo na melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. The third space: Interview with Homi Bhabha. IN: RUTHERFORD, J. **Identity**: community, culture, difference. Londres: Lawewnce & Wishart, 1990. p. 207-221.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. In: **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020.

GUTIERREZ, K. Teaching and learning in the 21th Century. **English Education**, Urbana, v. 32, n. 4, p. 290-298. 2000.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares, Barra do Garças**, n. 3, p. 205-219, 2019.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Entrevista. **Presença Pedagógica**. V. 6 n. 34, jul./ago. 2000.

AVALIAÇÃO EXTERNA E FORMAÇÃO ENTRE PARES: AÇÕES A PARTIR DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Alexandre Rafael do Bomfim[1]

Jamaira Jurich Pillat[2]

Fernanda do Nascimento Antonini[3]

RESUMO

A rede estadual de educação do Paraná tem realizado trimestralmente provas de avaliações externas com finalidades diagnósticas para diferentes componentes curriculares do ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que busca fundamentar e preparar os professores e equipes gestoras para um trabalho prévio a estes testes e, também, para um uso pedagógico dos resultados obtidos. Essas ações são realizadas por meio da oferta de formação continuada a partir do curso Formadores em Ação. Neste sentido, apresentamos aqui uma análise sobre a relação entre as avaliações externas e as avaliações internas, a partir das ações realizadas pela secretaria estadual de educação do Paraná, em específico, a Prova Paraná Diagnóstica do primeiro trimestre de 2023 e a jornada "Avaliação para a aprendizagem" do programa de formação continuada Formadores em Ação. A pesquisa tem por respaldo o princípio da necessidade do constante aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, servindo-se da integração de saberes e experiências entre os pares (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019; NÓVOA, 1997), bem como da exploração dos objetivos de aprendizagem nas avaliações internas por meio do uso dos descritores presentes nas avaliações externas (FERNANDES e FREITAS, 2008; PARANÁ, 2016). Nossa intenção é demonstrar como o trabalho prévio à aplicação das avaliações externas com os professores da rede estadual surtiu resultados no desempenho e acuracidade dos dados presentes na Prova Paraná 1ª edição 2023 a partir das implementações realizadas no tema de Avaliação para a Aprendizagem durante o primeiro trimestre de 2023.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Prova Paraná Diagnóstica. Formadores em Ação. Avaliação para Aprendizagem. Avaliação Interna.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e cumpre um papel essencial na melhoria dos sistemas educacionais como um todo. Trata-se de um processo sistemático que visa medir o desempenho dos alunos e avaliar o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem. A

[1] Licenciatura em Filosofia, Especialista em Gestão de Aprendizagem Ativa e Mestrando em Ensino de Filosofia. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. alexandre.bomfim@escola.pr.gov.br.
[2] Licenciatura em História, Mestre em História, Cultura e Identidades e Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Paraná. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Contato: jamaira.pillati@escola.pr.gov.br.
[3] Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Gestão Pública.Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: fernanda.antonini@escola.pr.gov.br.

avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica, que a formação profissional do avaliador/professor confere, e legitimidade política na sua realização, princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógica, projeto curricular e acerca de seu papel social, (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 17).

As avaliações externas são realizadas por um agente externo à escola, geralmente aplicada em larga escala. Seus resultados fornecem dados e informações que contribuem para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento das práticas pedagógicas (PARANÁ, 2016). Ao desempenhar um papel crucial no diagnóstico e na monitorização do sistema educacional do Brasil, também fornecem a base para o trabalho dos profissionais que atuam nas instituições de ensino, tornando-se uma ferramenta adicional para a supervisão e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Essas avaliações são aplicadas de forma a medir tanto a aprendizagem dos alunos quanto o processo educacional. Ao possibilitar comparações entre o desempenho esperado e o efetivamente alcançado, as avaliações externas também são conhecidas como avaliações de desempenho.

Neste sentido, cabe destacar que não é apenas o professor e o coletivo da escola que devem ter condições de mensurar o desenvolvimento de seus estudantes, também os agentes fomentadores das políticas públicas, município, Estado e União, são responsáveis por quantificar e qualificar as práticas desenvolvidas, visando futuras ações de ordem pedagógica e estrutural, que permitam o progresso na aprendizagem.

Sendo assim, a Rede Estadual de educação do estado do Paraná vem realizando a aplicação da *Prova Paraná Diagnóstica*, um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Por compreender a necessidade de se ofertar um programa de formação continuada que propicie aos docentes da rede estadual de educação do Paraná repertório para desenvolverem ações que permitam maior articulação entre tal proposta de avaliação externa com as avaliações internas de cada escola, a Secretaria de Estado da Educação – SEED - ofertou aos professores por meio do

Programa Formadores em Ação[4], uma jornada de nove encontros acerca da temática Avaliação para Aprendizagem, realizada no primeiro trimestre de 2023, conforme o calendário letivo da secretaria.

O programa explorou o contínuo desenvolvimento profissional baseado na valorização das experiências educativas provenientes da prática docente, integrando-as ao processo de formação. Durante os encontros semanais, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar e trocar experiências uns com os outros, promovendo assim um ambiente de aprendizado mútuo. Dessa forma, o trabalho pedagógico assume uma natureza colaborativa, na qual os profissionais, em conjunto com seus colegas de profissão, exploram suas práticas individuais visando desenvolver estratégias que aprimorem a qualidade das aulas oferecidas.

Dada à relevância de analisar os resultados educacionais que permitam reformulações e redirecionamento das práticas educacionais, estabeleceu-se como objetivo para este artigo a apresentação e discussão das possibilidades de trabalho com a avaliação externa no contexto da educação pública do estado do Paraná, a partir do reconhecimento de boas práticas de professores cursistas da formação de Avaliação para Aprendizagem do Grupo de Estudos Formadores em Ação da SEED-PR.

2 O SISTEMA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS DO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Na sequência do texto optamos por dividi-lo em itens específicos para melhor discorrer sobre os temas assinalados anteriormente. Neste sentido, buscamos primeiramente descrever um breve histórico e a contextualização das avaliações externas realizadas pela SEED - PR em relação a rede estadual de educação. Para posteriormente, apresentar a proposta da jornada de Avaliação para Aprendizagem e sua relação com as avaliações externas. E por fim, apresentar a proposta de

[4] O programa Grupo de Estudos Formadores em Ação é composto por jornadas trimestrais com intenção de possibilitar a formação continuada de professores da rede pública estadual. São três Jornadas ofertadas por ano, a formação foi pensada através de encontros síncronos remotos semanais entre professores formadores e professores cursistas (também pedagogos) e momentos assíncronos nos quais faz-se uma implementação, no contexto de trabalho do cursista, e compartilhamento, a partir dos objetivos trabalhados nos encontros das diferentes temáticas das Jornadas. Entre as premissas desta proposta estão a formação continuada em serviço, formação entre pares, construção colaborativa de saberes e troca de experiências.

implementação de atividades de sala de aula com a utilização dos descritores presentes nas avaliações externas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP, teve início em 2013, e hoje o sistema é constituído pelas avaliações *Prova Paraná Diagnóstica* e *Prova Paraná Mais*, e se configura como uma ação do poder público, no sentido de gerar dados diagnósticos sobre a educação pública paranaense.

Inicialmente voltada apenas a avaliar o desempenho dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de 2022, a *Prova Paraná Diagnóstica*, já consolidada, passou a ser aplicada em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, trimestralmente, e abrangendo componentes de todas as áreas do conhecimento referentes às respectivas séries avaliadas. A Matriz de Referência dos descritores que são avaliados no período são definidos e publicados previamente[5] e estão em consonância com o andamento do currículo e dos materiais didáticos indicados no Registro de Classe Online (RCO).

Figura 1 - Exemplo dos descritores de Matriz de Referência - Prova Paraná Diagnóstica

Matriz de Referência de Ciências Humanas - Prova Paraná	
6° ano do Ensino Fundamental - História - Anos Finais	
I - Formas De Conhecer e Suas Apropriações	
D01	Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural.
D02	Identificar diferentes fontes históricas.
D24	Reconhecer o ofício do historiador como construtor do conhecimento histórico.
II - Espacialidades, Temporalidades e Suas Dinâmicas	
D25	Compreender a noção de tempo e suas dimensões.
III - Memória, Identidades e Representações Socioculturais	
D28	Analisar o conhecimento histórico como registro de memória individual e coletiva.

Fonte: Matriz de Referência da Prova Paraná do Primeiro Trimestre de 2023, Ciências Humanas do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2023).

De modo que a *Prova Paraná Diagnóstica* possa de fato, contribuir com a melhoria da qualidade da educação ofertada pelo Estado do Paraná é importante, também, a ação dos gestores, professores e equipes pedagógicas na compreensão e utilização das informações publicadas a partir dos diferentes indicadores que compõem os resultados dessa avaliação.

O acompanhamento do desempenho das escolas nas avaliações *Prova Paraná Diagnóstica* é feito pelos professores e pelas as equipes gestoras por meio

[5] Matrizes de Referência https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Orientacoes-Enviadas.

de relatórios gerados pela plataforma BI[6]. Nestes relatórios é possível obter a porcentagem de acertos de cada descritor da Matriz de Referência e relacioná-los, bem como, instiga-se que seja realizado o acompanhamento do rendimento por turma e observe-se o desempenho dos estudantes em relação aos descritores abordados em cada componente no conjunto das avaliações ao longo do ano.

De maneira geral, a Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas e as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2020). Porém, a leitura dos dados gerados por esta avaliação pode ser uma ferramenta importante para o planejamento e replanejamento dos objetivos definidos pelos professores das escolas, não somente no uso de seus resultados como na preparação e trabalho prévio com os descritores presentes nos testes.

Antes da aplicação dos testes, os professores têm a oportunidade de desenvolver atividades direcionadas ao aprimoramento dos descritores que foram previamente estabelecidos e divulgados pela rede. Neste sentido podem ter mais garantia sobre resultados alcançados, pela segurança de terem realizado intervenções pedagógicas sobre as habilidades indicadas, e assim poder utilizar de forma mais específica as necessidades de recomposição das aprendizagens verificadas na avaliação externa.

3 A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO POSSIBILIDADE DE BOAS PRÁTICAS COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

O Grupo de Estudos Formadores em Ação vem se consolidando como uma importante ferramenta no desenvolvimento e formação continuada em serviço para os docentes da rede. Neste ano de 2023, o programa vem realizando formação por e para os profissionais da rede estadual de ensino, ofertando jornadas de formação de em média 50 temáticas diferentes em cada um dos trimestres ocorridos até o momento, entre elas, a temática de Avaliação para Aprendizagem.

Avaliação para Aprendizagem, segundo a ementa do curso, tem como objetivo: “aprimorar as práticas de avaliação no contexto escolar a partir de diferentes concepções teórico-práticas, visando à efetivação do processo avaliativo

[6] Plataforma de coleta e organização de dados das mais diferentes fontes. Utilizada pela SEED-PR para a sistematização e análise de informações para gestão de ações.

como parte integrada do processo de ensino aprendizagem" (SEED, 2023, s.p.). Entre os objetivos específicos, podemos ler "Compreender a relação entre as avaliações internas e externas" (*Idem*). Desta forma, dentre as implementações, que são as atividades práticas que devem ser aplicadas pelos professores cursistas, foi proposto à busca de possibilidades de ações prévias a aplicação da avaliação externa, partindo da leitura dos descritores relacionados ao currículo da Prova Paraná e também na proposição de ações com os descritores específicos de seu respectivo componente curricular e série atendida.

Essa abordagem de capacitação também está alinhada às pesquisas de Darling-Hamond e Bransford (2019), que destacam a importância de embasar os programas de desenvolvimento docente em diferentes práticas de aprendizagem. Isso amplia a capacidade de inovação dos professores, de modo a enriquecer o trabalho pedagógico em sala de aula, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado diversificado.

Para desenvolvimento da implementação, os professores foram instigados a trabalharem com os objetos de conhecimento relacionados aos descritores da prova de modo diferenciado, trazendo outra dinâmica para o cotidiano de sala de aula. Dessa forma, os estudantes poderiam identificar conceitos-chave dos conteúdos abordados, aplicá-los de forma prática e transferi-los para diferentes contextos. Essa abordagem abre caminho para a implementação de práticas de ensino que vão além da visão estritamente técnica, na qual o trabalho se limita à mera reprodução de conteúdos predefinidos.

4 RESULTADOS

À vista do objetivo inicialmente proposto de apresentar e discutidas possibilidades de trabalho com a avaliação externa no contexto da educação pública do estado do Paraná, a partir do reconhecimento de boas práticas de professores cursistas da formação de Avaliação para Aprendizagem do Grupo de Estudos Formadores em Ação da SEED-PR, foram identificados trabalhos significativos no desenvolvimento da temática analisada.

De acordo com os dados do Núcleo de Formação da SEED-PR, durante o primeiro trimestre de 2023, um total de 828 professores cursistas participou e concluiu a jornada de avaliação para aprendizagem, distribuídos em 42 turmas. Ao

longo desta jornada foram realizados mais de 300 encontros síncronos, registrando uma taxa média de 86% de presença nos encontros. Isso se reflete em um total de 11.945 participações ao longo da primeira dessa jornada.

Ao final desta primeira etapa jornada, solicitou-se que os professores formadores selecionassem e enviassem as boas práticas evidenciadas a partir das atividades de implementação propostas. A primeira atividade consistia em analisar um instrumento avaliativo, previamente selecionado pelo próprio docente, pensando nas frentes de trabalho contempladas por uma Avaliação Formativa: definindo os critérios, formas de acompanhamento e monitoramento, oportunidades para melhorias e feedback.

Já a segunda implementação, objeto de estudo aqui proposto, consistia em planejar e implementar um trabalho com os descritores da Prova-PR em sala de aula. Neste sentido, os docentes selecionaram uma aula, identificaram os descritores correspondentes e traçaram o planejamento considerando uma forma de avaliar os estudantes utilizando os descritores previstos.

A avaliação das atividades de implementação são realizadas através de rubricas avaliativas, a fim de assegurar o bom aproveitamento e desempenho das atividades, cada atividade possui um instrumento específico de avaliação. As rubricas são compostas por cinco critérios: Organização - O cursista apresentou o planejamento das ações, atendendo ao que foi solicitado na reunião de planejamento?; Clareza e coerência - O documento direcionador da avaliação está preenchido, apresentando os itens solicitados de maneira objetiva?; Objetivos - O planejamento foi elaborado direcionando as ações à realização da atividade proposta?; Aplicabilidade - Planejamento foi elaborado e aplicado de acordo com a demanda do cursista e seguindo os preceitos trabalhados nos encontros? e Resultado - Foram anexados registros que demonstram e comprovam a implementação do planejamento elaborado, seguindo a demanda do cursista?. Esses critérios são pontuados em três níveis: 0 não atendeu aos critérios, 5 pontos atendeu parcialmente e 10 pontos atendeu aos critérios.

A quantidade de implementações corresponde ao número de concluintes da jornada, neste caso 828 por atividade, totalizando 1.656. Entre estas atividades, foram selecionadas pelos professores formadores, 23 atividades de boas práticas, dessas atividades destaca-se a do professor cursista 01.

A temática da aula realizada foi, *Caça ao Tesouro de Língua Portuguesa,*

tendo como objetivo: Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. Descritores: D01/D05/ D20[7].

As etapas da aula foram seguidas da explicação e aplicação do jogo. De acordo com o relato do docente, durante seu desenvolvimento os estudantes foram alertados sobre cada elemento a ser considerado na busca pelas pistas até o término da atividade. Os estudantes foram divididos em seis grupos de seis participantes, as equipes receberam um quebra cabeças com a localização da primeira pista. As demais pistas possuíam perguntas sobre o conteúdo e as respostas corretas levando ao local da próxima pista. Os distratores faziam com que os alunos fossem à pista errada ou a nenhuma. Todas as pistas juntas levam ao código do tesouro.

De acordo com o docente os resultados dessa atividade, se deu por melhorar a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos com acentuação, desenvolvendo as habilidades relacionadas à comunicação oral, gerenciamento de situações de crise, resolução de problemas e controle emocional. As figuras 2 e 3 trazem uma breve contextualização da atividade realizada.

Figura 2 – Mapa escola

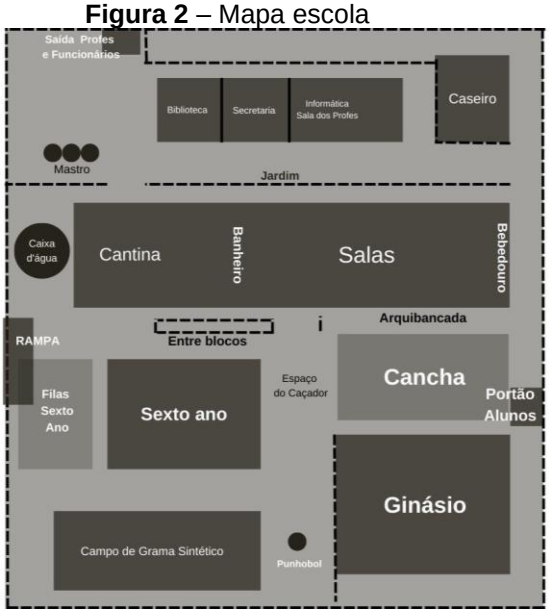

Fonte: Implementação professor cursista (2023)

Figura 3 – Envelope com as pistas

[7] D01 - Localizar informações explícitas em um texto.
D05 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

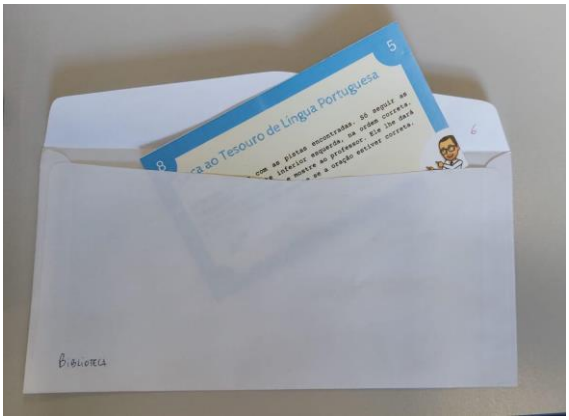

Fonte: Implementação professor cursista (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, torna-se evidente a importância e o impacto das avaliações externas no contexto educacional do estado do Paraná. Essas avaliações não apenas fornecem dados valiosos para a tomada de decisões em políticas públicas e planejamento educacional, mas também desempenham um papel fundamental para o progressivo trabalho realizado em sala pelos professores. O programa Formadores em Ação, por meio da jornada de Avaliação para Aprendizagem, demonstrou ser uma abordagem eficaz para capacitar os docentes, permitindo-lhes explorar boas práticas e estratégias inovadoras de ensino tendo como foco as avaliações externas.

Conforme Luckesi (2005) a avaliação é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

A colaboração entre os professores é parte essencial, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2011, p. 26). Essa abordagem centrada no desenvolvimento profissional e na reflexão pedagógica contribui para a construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor, que se traduz em benefícios tangíveis para os estudantes.

A implementação exitosa das atividades propostas pelos professores cursistas, bem como os resultados educacionais da rede e das boas práticas

identificadas em parceria com os professores formadores, reforçam a importância da avaliação externa como uma ferramenta poderosa para o progresso educacional. Ao continuar promovendo a formação continuada e incentivando a utilização eficaz dos resultados das avaliações externas, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná está pavimentando o caminho para uma educação de qualidade, que se adapte às necessidades e desafios do cenário educacional em constante evolução.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FERNANDES, C. O. FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2008. (p. 17 a 39). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf. Acesso 27 jul. 2023.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PARANÁ. **Orientações para a realização da avaliação Prova Paraná**. 2020. Portal Piá. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Orientacoes-Enviadas
Acesso em: 02 out. 2023.

PARANÁ. **Avaliação interna e externa**: relações a articulações possíveis. Coordenação de planejamento e avaliação. Departamento da educação básica. Formação em Ação. Curitiba: SEED-PR, 2016 (e-book). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre2016/deb_avaliacao_fa_roteiro.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

SEED. **Prova Paraná**. Site de comunicação oficial sobre o sistema de avaliação externa da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao1_2023. Acesso em: 26 jul. 2023.

SEED. **Escola Digital**. Ementas da II Jornada do GE Formadores em Ação. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2023_ementas
Acesso em: 05 de ago. de 2023.

A OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Fernanda do Nascimento Antonini[1]

Jamaira Jurich Pillati[2]

Angela Harmatiuk[3]

RESUMO

O presente artigo aborda a observação de sala de aula como uma estratégia de formação continuada em serviço na rede estadual de ensino do Paraná. Essa prática pedagógica envolve a participação de pedagogos, diretores e docentes, que acompanham a dinâmica da sala de aula para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem, o desempenho dos alunos e a interação entre professores e estudantes. A fundamentação teórica do estudo se baseia nos trabalhos de Carneiro (2016), Lorenzoni (2019) e Reis (2011). A metodologia adotada é qualitativa, seguindo a perspectiva de Zanella (2009), o que permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente do fenômeno estudado. Esse enfoque qualitativo possibilita a obtenção de informações detalhadas e a geração de teorias sólidas e bem fundamentadas. Os resultados do estudo indicam que a prática da observação de sala de aula como estratégia de formação continuada tem se apresentado como fundamental para o avanço na área educacional. Os dados refletem o impacto positivo dessas iniciativas no ambiente escolar, além de destacar a importância atribuída à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos docentes para elevar a qualidade da educação nas escolas estaduais do Paraná. Os números apresentados evidenciam a resultância das ações do programa de formação continuada em serviço, bem como o compromisso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional para os educadores, fortalecendo, assim, a qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede estadual. Conclui-se, portanto, que a observação de sala de aula como estratégia de formação continuada em serviço tem se mostrado uma prática eficaz para aprimorar as práticas pedagógicas, o engajamento dos estudantes e promover avanços nos processos de ensino-aprendizagem no contexto educacional do Paraná.

Palavras-chave: Observação de Sala de Aula. Formação continuada. Grupo de Estudos. Prática pedagógica. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A observação de sala de aula na rede estadual de ensino do Paraná vem

[1] Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Gestão Pública. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: fernanda.antonini@escola.pr.gov.br.

[2] Licenciatura em História, Mestre em História, Cultura e Identidades e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: jamaira.pillati@escola.pr.gov.br.

[3] Licenciatura em Pedagogia, especialista em Pedagogia Escolar, Mídias Integradas na Educação, Coordenação Pedagógica, MBA em Gestão da Aprendizagem Ativa na Educação Básica e Professora PDE/SEED. Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Contato: angela.harmatiuk@escola.pr.gov.br.

sendo utilizada como uma estratégia de formação continuada em serviço, uma prática na qual o observador, pedagogo, diretor, diretor auxiliar e docente, acompanha a dinâmica de uma sala de aula para compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem, o desempenho dos alunos e a interação entre professores e estudantes. Essa prática tem como intuito aperfeiçoar as práticas pedagógicas e intensificar o engajamento dos estudantes promovendo a melhoria nos processos de ensino-aprendizagem. Este acompanhamento proporciona o desenvolvimento do processo de reflexão, de análises, de observações e de intervenções nas práticas pedagógicas e possibilitam espaços de aprendizagens para estes profissionais em formação continuada em serviço (BATISTA; BOMFIM; HARMATIUK; ANTONINI; ALBANO, 2022).

De acordo com estudos de Reis (2011) a observação de sala de aula pode ser utilizada em diversos contextos e de diferentes formas, tendo múltiplas finalidades, dentre elas: diagnosticar: identificar problemas ou desafios específicos; encontrar e experimentar possíveis soluções; explorar alternativas e diferentes abordagens, enriquecer o repertório pedagógico do professor; oferecer apoio pedagógico e feedback formativo; contribuir com o desenvolvimento profissional coletivo; avaliar o desempenho e progresso: como ferramenta para identificar os pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas; estabelecer metas de desenvolvimento e aprimoramento dos aspectos específicos dos processos de ensino aprendizagem.

A observação contínua e a devolutiva por meio do feedback, com diálogo construtivo e proposição de possibilidades, permite o fortalecimento do vínculo profissional e fortalece a confiança e a colaboração entre professores e equipe.

Reconhecendo os benefícios que o processo de observação pode oferecer ao trabalho do docente em sala de aula, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) ampliou o desenvolvimento desta estratégia de formação continuada em serviço por meio do programa Formadores em Ação[4], em uma temática de formação

[4] Desde o ano de 2020, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) iniciou a implementação do programa Grupo de Estudos Formadores em Ação, com intenção de possibilitar a formação continuada de professores da rede pública estadual e elaborada por profissionais do próprio quadro do estado. Ofertadas em três Jornadas por ano, a formação foi pensada através de encontros síncronos semanais entre professores formadores e professores cursistas (também pedagogos) e momentos assíncronos nos quais faz-se uma implementação, no contexto de trabalho do cursista, e compartilhamento, a partir dos objetivos trabalhados nos encontros das diferentes temáticas das Jornadas. Trazendo as premissas da formação continuada em serviço, formação entre pares, construção colaborativa de saberes e troca de experiências, o GE Formadores em Ação permanece

ISSN: 2176 - 1396

em pares específica. O objetivo geral desta formação é desenvolver a metodologia da observação de sala de aula como uma possibilidade de formação continuada em serviço, buscando colaborar para o aprimoramento das práticas de ensino dos profissionais observados. Estabelecendo-se por meio da estratégia de formação entre pares desenvolvida e aplicada por professores e pedagogos da rede.

Diante da necessidade de promover aprimoramento profissional dos docentes, é essencial oferecer ações formativas que possibilitem o reconhecimento dos desafios enfrentados em suas próprias práticas educacionais, através de uma abordagem de formação centrada na parceria, partilha e troca de experiências (NÓVOA, 2011), estabeleceu-se como objetivo para este artigo a discussão do trabalho e apresentação de alguns resultados de práticas de observação de sala de aula na rede estadual de ensino, a partir do trabalho da equipe gestora das escolas, composta por diretor, diretor auxiliar e pedagogos.

2 OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A intencionalidade da observação da sala de aula através do Grupo de estudos dos Formadores em Ação tem como ênfase o compartilhamento e a troca de experiências, as quais contribuem para um desenvolvimento mais consistente da prática pedagógica e promover um ambiente de aprendizado contínuo entre os docentes. Ao aprender com as vivências didáticas de colegas e adotar uma cultura colaborativa, os professores têm a possibilidade de desenvolver práticas mais sólidas, enfrentar desafios de forma mais eficiente e, assim, contribuir para aprimorar o processo de ensino e a aprendizagem na escola.

De acordo com Dias (2016), a cultura colaborativa representa um ganho significativo para a escola, pois permite o compartilhamento de tempos e espaços de aprendizagem, promovendo a socialização de conhecimentos, habilidades e interesses entre seus membros. Essa abordagem resultará em um aumento do tempo dedicado a ouvir o outro com mais respeito, bem como facilitará as trocas de ideias para encontrar soluções conjuntas.

2.1 Etapas da observação de sala de aula

no ano de 2023 como política de formação consolidada na rede estadual paranaense de ensino, oferecendo em média 60 temáticas diferentes por trimestre.

Para que a metodologia de formação continuada seja desenvolvida em parceria entre o observador e os observados, é importante que os envolvidos participem de um diálogo contínuo, abordando os encaminhamentos, possibilidades e intenções da ação em questão. Nesse processo colaborativo, se faz necessário que ambos estejam receptivos a novas aprendizagens e ideias. Essa partilha é essencial para que a observação de aulas em parceria promova o desenvolvimento profissional dos docentes (CARNEIRO, 2016).

Para alcançar esse objetivo, a prática deve ser estruturada através de acordos e combinados, envolvendo três momentos fundamentais na observação de sala de aula, sendo eles denominados: antes, durante e depois.

O antes é a etapa de planejamento, que se dá no processo de acompanhamento da hora-atividade junto ao professor para a apresentação da proposta e dos instrumentos de registro a serem utilizados no processo. Constitui-se como a preparação para a realização da observação de sala de aula, ou seja, é preciso começar pelo acolhimento e pelo objetivo, delimitando o que se espera do professor e onde pretende chegar. Ter um objetivo claro facilita os processos: primeiro, vai direcionar seu olhar na elaboração de um roteiro ou instrumento de observação e, em segundo, vai permitir que você explique com objetividade ao professor o porquê de sua iniciativa em observar suas aulas (LORENZONI, 2019). Esse planejamento conjunto permite a compreensão mútua das expectativas e necessidades de todos os envolvidos, criando uma base sólida para o processo.

O momento denominado durante, é a observação na sala de aula em si e é marcado pela implementação dos instrumentos e critérios definidos previamente no acompanhamento da hora atividade. Nessa etapa, é fundamental buscar um local estratégico na sala de aula que permita a observação de maneira adequada, ao mesmo tempo em que se evita interferir na dinâmica de trabalho do professor. Nesse período, o observador deve se posicionar de forma discreta e respeitosa, de modo a não causar distrações ou interrupções ao professor e aos alunos. O objetivo é possibilitar um olhar cuidadoso sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem sem perturbar o fluxo natural das atividades em curso.

O momento posterior à observação, denominado como depois, tem como objetivo oferecer ao observado o feedback da observação realizada. Nessa etapa, é essencial que o observador planeje cuidadosamente a devolutiva, o que envolve

agendar um dia e horário apropriado para o encontro, além de preparar as formas de registro, questões propositivas e sugestões pedagógicas de trabalho a serem apresentadas e propostas.

O planejamento da devolutiva é fundamental para garantir que o feedback seja efetivo e formativo. O observador deve considerar a disponibilidade de tempo e conforto do observado, criando um ambiente propício para um diálogo formativo, buscando realizar a escuta ativa e questionamentos propositivos (REIS, 2011).

Além de possibilitar a formação continuada entre pares e na prática, compreende-se aqui a observação de sala de aula também como uma ferramenta para pesquisa e análise de como as diretrizes pedagógicas, transmitidas a nível estadual, estão se efetivando nas escolas. Mostrando-se como uma possibilidade de aprendizagem, que seguida pelo feedback, permitindo a elaboração e reelaboração do planejamento dos profissionais com base nos fatos observados, discussões, estudos sobre as dificuldades observadas e a utilização de novas estratégias, para promover uma aprendizagem mais eficaz e o desenvolvimento das habilidades necessárias, com o propósito de melhoria da qualidade da educação.

2.2 Documentos da observação de sala de aula

O planejamento em todas as etapas da observação é de suma importância para o desenvolvimento da intencionalidade da formação continuada em serviço. Visa resgatar a intencionalidade da ação educativa, permitindo a sistematização dos passos, etapas e critérios sobre o processo de observação de sala aula. Assim como no planejamento escolar, precisamos ser capazes de indicar com clareza o que o aluno deve compreender e ser capaz de fazer como resultado de qualquer plano, independentemente de quaisquer restrições que enfrentamos (WIGGINS; MITHIGUE, 2021).

Ao estabelecer um planejamento cuidadoso antes, durante e depois da observação, se faz necessário garantir que os objetivos formativos estejam claros e bem definidos. Planejar consiste em prever e decidir sobre: o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer e o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido (PARRA, 1972).

Nesse objetivo, a observação da sala de aula deve ser planejada para apoiar o professor, onde ambos, o observador e o observado enxerguem a prática

pedagógica como um processo de reflexão - ação para formação em serviço (REIS, 2011).

Ao definir as frentes observadas, critérios e instrumentos da observação, em conjunto com o professor, abrem-se caminhos para que o docente se sinta engajado no processo, superando a ideia de que a observação é apenas uma forma de vigilância ou punição quando a aula não atinge os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem (BATISTA, FEDALTO E CESCHIN, 2022).

As ferramentas utilizadas para registrar o que foi observado em sala de aula podem ser de dois tipos: abertas ou fechadas. No registro aberto, o observador tem a autonomia, com intencionalidade, para realizar anotações sobre os aspectos que considera mais relevantes durante a observação. Essa abordagem permite uma análise mais flexível e abrangente, possibilitando capturar nuances e detalhes que podem não estar previstos em um formato mais estruturado.

Por outro lado, o registro fechado é estruturado com itens previamente estabelecidos, nos quais o observador assinala questões específicas durante a observação. Esses itens podem ser critérios de desempenho, níveis de desenvolvimento esperados ou habilidades específicas. Ambos os tipos de registro podem ser adequados aos diferentes contextos e objetivos de observação, bem como serem mesclados. O registro aberto permite maior flexibilidade e sensibilidade às particularidades do contexto da sala de aula, enquanto o registro fechado oferece uma abordagem mais estruturada e sistemática[5].

O sucesso de uma observação depende de uma preparação cuidadosa, na seleção e na adaptação adequada dos instrumentos de acordo com o contexto. Quanto mais específico for o foco da observação (frentes e critérios) utilizado, maior a possibilidade de eles serem capazes de descrever os acontecimentos relacionados com esse foco (REIS, 2011).

De acordo com Reis (2011), a observação de aulas tem pouco valor formativo se não for seguida de momentos em que se discuta e reflita criticamente sobre os

[5] Durante as Jornadas de Formação de Observação de Sala de aula, é apresentada no material a possibilidade de anotações da observação através de instrumentos com questionamentos, feitos partindo das frentes que se propõe analisar, para a sistematização das informações levantadas pelo observador. Estes instrumentos podem ser de preenchimento aberto – anotações descritivas - ou fechado - com opções a serem selecionadas. No encontro destinado a montagem e customização do instrumento de observação, são sugeridos alguns exemplos que foram selecionados a partir das boas práticas de observação feitas nas escolas e levantadas pela tutoria e, também, os cursistas são instigados a mostrarem os que utilizam em seus contextos (quando é o caso) e trocar entre si os instrumentos e formatos que acham mais adequados a sua prática.

ISSN: 2176 - 1396

acontecimentos observados, identificando os aspectos positivos a manter e os aspectos a melhorar, definindo objetivos a atingir e estratégias a experimentar. É um momento de olhar o outro, ver e ouvir, sair de si e avaliar os processos de forma conjunta, em um olhar mais amplo, compartilhado e generoso sobre a prática compartilhada em educação. (FREIRE, 1996).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa explicativa, seguindo a perspectiva de Zanella (2009). Essa abordagem permite uma compreensão crítica dos rumos do processo científico, incentivando a investigação e questionamento sobre os limites e possibilidades de um fenômeno observado. Neste caso específico, o estudo possibilitou a identificação e o desenvolvimento da observação de sala de aula como estratégia de formação continuada em serviço na prática dos docentes da rede estadual de educação do Paraná.

Ao adotar a abordagem explicativa, não se limita apenas a descrever a realidade encontrada, mas também se busca esclarecer os motivos e razões por trás dos fatores que determinam e explicam o fenômeno em questão (ZANELLA, 2009).

Dessa forma, a pesquisa com abordagem explicativa tem o intuito de ir além das constatações superficiais e buscar entender as ligações causais subjacentes aos eventos estudados. Essa análise mais aprofundada e detalhada permite uma compreensão mais abrangente do fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento de teorias mais sólidas e fundamentadas.

4 RESULTADOS

Diante do objetivo inicialmente estabelecido para este artigo - promover discussões sobre o trabalho e à apresentação dos resultados das práticas de observação de sala de aula nas escolas da rede estadual de ensino a partir da oferta de formação dos profissionais para a realização desta ação - é notável constatar que, desde o início de 2023, foram alcançados avanços significativos no desenvolvimento da observação de sala de aula como uma estratégia de formação continuada em serviço.

Essas evidências são baseadas em dados coletados pela SEED-PR,

provenientes de dois programas distintos: a Tutoria Pedagógica e os Formadores em Ação - Jornada de Observação de Sala de Aula. Conforme os dados disponibilizados pela SEED-PR durante a Jornada I da temática de observação de sala de aula do programa Formadores em Ação em 2023, que ocorreu de fevereiro a abril, constatou-se o significativo envolvimento dos professores e pedagogos cursistas. Durante essa jornada, participaram 1.319 profissionais, em 485 encontros realizados de forma online, totalizando mais de 19 mil participações síncronas. Esses números indicam uma frequência expressiva de 92% no Grupo de Estudos, o que demonstra o alto interesse e comprometimento dos participantes com o programa.

O Grupo de Estudos possui uma atividade de implementação avaliativa para conclusão, e na jornada de observação de sala de aula, são propostas duas atividades de implementação: uma relacionada à própria observação em sala de aula e outra referente ao feedback, o qual pode estar relacionado ou não à primeira implementação observada.

Com base nesses dados, ficam claro que, através da participação ativa dos 1.319 professores e pedagogos cursistas no Grupo de Estudos, foram efetuadas, ao menos, 1.319 observações em sala de aula alavancadas pela participação destes profissionais na jornada desta temática. Esse número evidencia o alcance e a relevância das atividades propostas.

A Jornada II da formação de observação de sala de aula, iniciada em maio e prevista para ser concluída em agosto de 2023, tem apresentado resultados promissores, de acordo com os dados registrados por meio da ferramenta BI[6] - Formadores em Ação 2023. Até a data de 27 de agosto de 2023, conta com a participação ativa de 1.311 cursistas, o que representa uma frequência de 94% nos 427 encontros realizados.

Nesse período, foram registradas 14.880 participações síncronas, demonstrando o engajamento e o interesse dos cursistas nas atividades propostas. Esses números refletem o comprometimento dos educadores em buscar aprimorar suas práticas de ensino e contribuir para a melhoria da gestão das salas de aula nas escolas da rede estadual de ensino.

[6] Plataforma de coleta e organização de dados das mais diferentes fontes. Utilizada pela SEED-PR para a sistematização e análise de informações para gestão de ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que a implementação da observação de sala de aula como estratégia de formação continuada em serviço têm sido significativas para o avanço no campo educacional. A continuidade deste trabalho pode contribuir para o aprimoramento constante da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual de ensino, beneficiando os educadores e estudantes envolvidos no processo de aprendizagem.

A abrangência de participantes no Grupo de Estudos nas Jornadas de Observação de Sala de Aula é um indicativo do reconhecimento dos benefícios que a formação continuada por meio da observação de sala de aula proporciona. O engajamento é uma evidência clara do compromisso com o aprimoramento do ensino e a busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Os números refletem o impacto positivo dessas iniciativas no ambiente escolar, bem como a importância atribuída à contínua capacitação.

Com base na frequência e no entusiasmo demonstrado pelos participantes, nas jornadas I e II, é estimada a realização de, pelo menos, 3.945 observações em sala de aula até o término do ano letivo. Essas observações representam uma oportunidade para aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre as práticas metodologias utilizadas em sala de aula, bem como para fornecer feedback formativo aos profissionais.

Esses resultados evidenciam a relevância do programa de formação continuada em serviço, e como os avanços na prática da observação de sala de aula podem fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes, fortalecendo, assim, a qualidade da educação oferecida nas escolas estaduais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G; BOMFIM, A. R; HARMATIUK, A; ANTONINI, F. N; ALBANO, E. P. Presentation of the process and evaluation of the impact of the pedagogical mentoring program on the work of school management teams in Paraná. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.8, n.6, p.48851-48867, jun., 2022.

BATISTA, G; FEDALTO, L. F; CESCHIN, C. **A Observação de Sala de Aula a partir da Tutoria Pedagógica**. Anais [do] X Seminário Internacional de Educação de Pinhais. Pinhais. UTFPR e Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, organizadores. Pinhais, 2022. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_u0OA5JX5lylj5nKbk7UFBv1ghoaW-hH/view. Acesso em: 25 de jul. 2023.

CARNEIRO, Alexandra. **Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula.** Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 2016.

DIAS, Claudete Rocha. **A importância do trabalho colaborativo na efetivação da gestão democrática na escola.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016, p. 16. Disponível em: https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53149. Acesso em: 07 de jul. 2023.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996. (Série Seminários). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1N8rLQiCOLNr7QTR9LRxEJXm2aInhaWBm/view?usp=share_link. Acesso em: 20 de set. 2022.

LORENZONI, Marcela. **A observação de aulas é parte essencial de um ciclo formativo significativo; porém, pode causar desconfortos.** Conheça algumas estratégias para entrar em sala de aula com transparência, apoio e encaminhamentos construtivos. Geekie, 2019. Disponível em: https://site.geekie.com.br/blog/observacao-de-aulas/. Acesso em: 20 de set. 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PARRA, Nelson. **Planejamento de currículo**. Revista Nova Escola. nº 5. 1972. https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf. Acesso em: 04 de jul. 2023.

WIGGINS, Grant. MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**. Porto Alegre: Penso, 2021 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pfHTPPs5b0dX6QpqBdsup-_4svITwBPU/view. Acesso em: 20 de set. 2022

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Cadernos do CCAP, 2011. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf.Acesso em: 17 de jul. 2023.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC: Brasília. CAPES: UAB, 2009.

OBSERVAÇÃO DE AULA E FEEDBACK COMO ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Silvana Aparecida Santana Tamassia[1]

RESUMO

O objetivo desta apresentação é trazer um recorte da pesquisa de doutorado, finalizada em 2023, que analisou as possibilidades de fazer uso da observação de aula e feedback como estratégias formativas para o desenvolvimento docente, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para o acompanhamento dos professores em sala de aula, no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação. Para a produção dos dados foi elaborado um questionário que foi respondido por coordenadores pedagógicos de diferentes redes, nas cinco regiões do Brasil; entrevistas semiestruturadas com algumas coordenadoras pedagógicas selecionadas entre os respondentes e com professoras que atuavam em suas escolas; análise bibliográfica identificando pesquisas correlatas e as referências de diversos autores, que colaboram para a discussão sobre o tema, como Weffort (1996), Tardif (2005), Almeida e Placco (2009), Placco, Almeida e Souza (2011;2015); Ninin (2010), Fusari (2011), Marcelo e Vaillant (2012); City *et al*. (2014), Imbernón (2009, 2016), Reis (2011), Vasconcellos (2014) Darling-Hammond e Bransford (2019), Alarcão (2020), entre outros. Os resultados obtidos mostraram que a prática de observação de aulas e posterior feedback não deve ser algo isolado, mas têm maior alcance de continuidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo. O principal benefício apontado pelos participantes foi a formação e o desenvolvimento profissional proporcionados por meio das reflexões trazidas no momento do feedback, ampliando a qualidade do trabalho desenvolvido e favorecendo maior aprendizado aos alunos. Identificamos, também, algumas dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação em suas escolas, como a falta de apoio de diretores e lideranças da secretaria de educação, a resistência de alguns professores, a falta de segurança para realização do feedback, a gestão do tempo e o planejamento da rotina do coordenador, além da formação que nem sempre é oferecida de maneira suficiente para prepará-lo para o acompanhamento pedagógico. Ao final, indicamos alguns aspectos importantes para que a observação de aula possa ser implementada e utilizada como estratégia formativa para o desenvolvimento docente, os quais esperamos que possam contribuir com outras escolas e coordenadores.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Observação de Aulas. Feedback.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui retratada, buscou analisar as possibilidades de observação de aula e feedback como estratégias formativas, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para esse modo de acompanhamento dos professores em sala de aula no seu cotidiano, e quais

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, silvanatamassia@gmail.com

estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.

Para isso, tivemos como objetivos específicos:

- identificar boas experiências com a prática da observação de aulas em diferentes escolas, e especificar o que as caracteriza, para fundamentar e ampliar as possibilidades de uso dessa estratégia para a formação de professores;

- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola;

- analisar, a partir da escuta de coordenadores pedagógicos, como eles realizam os feedbacks formativos dessa observação ao professor e como esses feedbacks são compreendidos, no contexto da formação continuada na escola.

O sujeito da pesquisa foi o coordenador pedagógico (CP), destacando seu papel no acompanhamento pedagógico dos professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica, enfatizamos alguns conceitos centrais para este trabalho e que referenciam a pesquisa, destacando alguns autores, como segue abaixo.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico Vasconcellos (2004); Christov (2009); Fusari (2011); Placco, Almeida e Souza (2015) falam sobre a importância do seu papel formativo, contribuindo na formação continuada dos professores e na articulação do Projeto Político-Pedagógico na unidade escolar. Almeida e Placco (2009) destacam o papel do CP como articulador, formador e transformador, sendo:

- articulador, ao realizar o acompanhamento pedagógico das ações escolares e coordenar e articular as ações, previstas do projeto político-pedagógico da unidade.
- formador, ao promover o desenvolvimento profissional dos professores e planejar e criando espaços para a formação continuada na escola.
- transformador**,** ao apoiar na qualificação da prática docente e nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo feedbacks formativos que favoreçam a reflexão do professor sobre sua própria prática.

Neste sentido, outro conceito importante trazido na pesquisa é o

desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (1992); Tardif (2005), Imbernón (2009, 2016); Placco, Almeida e Souza (2011, 2015); Vaillant e Marcelo (2012) e Vaillant (2017), destacam o aprendizado da profissão que acontece no contexto da prática, na troca entre os pares e na formação continuidade que acontece dentro e fora da escola, reforçando que o aprendizado acontece ao longo da vida, e não apenas na formação inicial.

Para isso, a escola deve ser vista como uma comunidade de aprendizagem, na qual a troca e a parceria tanto entre professores, quanto entre professor e coordenador são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional.

Para criar as condições necessárias para esse desenvolvimento, o CP precisa realizar o acompanhamento pedagógico do professor, fazendo uso de diferentes estratégias formativas.

Para isso, Weisz (2018); Placco e Souza (2010); Darling-Hammond e Bransford (2019) e Silva (2019) sugerem que o CP possa definir quais as estratégias mais adequadas para cada grupo, a partir do levantamento das necessidades formativas de cada professor. Esses autores indicam diferentes estratégias que envolvem momentos individuais e coletivos, uso de tematização da prática, acompanhamento do planejamento de aula, análise de resultado das avaliações dos estudantes e a observação de aula e feedback formativo ao professor.

A observação permite ao CP colocar-se como um observador externo (WEISZ, 2018) e ter um olhar qualificado sobre as ações pedagógicas que acontecem na sala de aula, promovendo momentos de reflexão durante o feedback.

Weffort (1996); Raczynski (s/d); e Reis (2011) reforçam a importância da confiança e parceria entre CP e professores como elemento imprescindível para que a observação de aula possa acontecer com este caráter formativo, e para que o professor perceba o valor desta ação para a qualificação da sua prática pedagógica.

Shön (1998); Vieira (2012); Alarcão e Tavares (2013) e Alarcão (2020) destacam, ainda, o quanto a reflexão sobre a ação contribui para essa mudança e aprendizado contínuo por parte dos professores observados.

Zepeda (2005); Ednir *et al.* (2006); Ninin (2010); Allan e Dalcorso (2011); City *et al*. (2014); Archer *et al*. (2016); Bambrick-Santoyo (2018) trazem em seus estudos o valor e a importância do feedback como etapa imprescindível neste processo de acompanhamento em sala de aula, considerando o caráter formativo desta prática. Para isso, reforçam a importância do registro e uso de evidências para as conversas

que acontecerão durante os feedbacks, direcionando o olhar do professor para os aspectos que foram observados, buscando maior objetividade durante esse processo.

Todos esses aspectos contribuirão para o desenvolvimento profissional docente, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes, objetivo final dessa prática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, com contribuições da pesquisa quantitativa, a partir do método misto (MOSCOSO, 2017).

Para isso foram aplicados questionários para coordenadores pedagógicos das cinco regiões do Brasil, para coleta de dados quantitativos e qualitativos, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os participantes, tivemos representantes de 18 estados do Brasil, sendo 11 redes estaduais, 37 redes municipais e 11 escolas particulares, totalizando 223 respostas completas, sendo 138 CP de Ens. Fund. (63,9%).

A faixa etária dos respondentes está, em sua maioria, entre 36 e 55 anos (77%), sendo 88% mulheres.

Quanto à formação, 65% fizeram Pedagogia e 80% possuem Pós-graduação.

Após a realização do questionário foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras pedagógicas selecionadas entre os estados com maior número de respondentes e com professoras que atuavam em suas escolas, para produção de dados qualitativos. Deste modo, foi possível fazer a análise em seu contexto de atuação para compreender melhor os dados produzidos (FRANCO, 2003).

A análise bibliográfica auxiliou na identificação de pesquisas correlatas e na busca de referências com autores que discutem o tema e que puderam sustentar as bases teóricas deste trabalho.

A partir da sistematização desses estudos e das respostas dos questionários e entrevistas emergiram algumas categorias e subcategorias que foram organizadas, de modo a fazer a triangulação desses dados (MOSCOSO, 2017), conforme descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias de análise da pesquisa

Coordenadoras e professoras

Categorias	Subcategorias
Estratégias de acompanhamento pedagógico	Pedagógicas e relacionais
Observação de aulas	Preparação e planejamento (antes) Momento da observação (durante)
Feedback formativo	Preparação do feedback Momento do feedback Replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback
Benefícios da prática de observação	Pedagógicas e relacionais
Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula	Receptividade dos professores Desafios estruturais
Formação continuada	Formação para qualificar o acompanhamento dos coordenadores em sala de aula Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks
Boas práticas	Observação de aula Feedback formativo Condições para a implementação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os questionários aplicados, identificamos como essa prática de acompanhamento em sala de aula acontecia nas escolas dos respondentes.

Como a pesquisa atravessou o período de pandemia, as perguntas buscaram entender o quanto esta prática já acontecia sistematicamente antes da pandemia, e como ela se sustentou ao longo desse período, visto que as formas de interação com os estudantes se tornaram, em alguns casos, virtuais, e nem sempre aconteceram de maneira síncrona.

As respostas indicaram que, antes da pandemia, 81% faziam observação de aulas pelo menos eventualmente, 15% nunca faziam e 04% faziam, porém sem um feedback formativo ao professor observado.

Já durante a pandemia, o número de profissionais que fazia observação de aulas e feedback aos professores caiu para 49%, 43% não faziam (ou não estavam mais na função) e 08% faziam, mas sem oferecer feedback ao docente observado.

Como mencionamos no referencial teórico, a prática de observação foi analisada a partir do prisma do desenvolvimento docente, ou seja, uma prática que favorece o aprendizado e a mudança de práticas e não aquela que serve para vigiar

ISSN: 2176 - 1396

e punir os professores, culpabilizando-os pelas fragilidades encontradas neste espaço.

Assim, uma das questões buscou entender quais os benefícios desta ação observadas no dia a dia escolar e o principal benefício apontado pelos participantes foi a formação e o desenvolvimento profissional dos professores (58%) proporcionados por meio das reflexões trazidas no momento do feedback, ampliando a qualidade do trabalho desenvolvido e favorecendo maior aprendizado aos alunos (25%).

Outro aspecto que foi sublinhado com a pesquisa foi que essa prática de observação de aulas e posterior feedback não deve ser algo isolado, de uma só escola ou coordenador; tais estratégias têm maior alcance e perenidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo, de modo a fortalecer o CP para a ação, apoiado tanto pelas lideranças da escola, quanto da Secretaria de Educação.

Outro achado da pesquisa nos ajudou a compreender que a observação de aulas é uma eficiente estratégia formativa quando...

- acontece de maneira sistemática, pelo menos mensalmente, e não como um evento;
- acontece em todas as salas de aula e não apenas com determinados professores da escola;
- é agendada e planejada com o professor e não ocorre de surpresa;
- segue um roteiro pré-definido, com foco de observação compartilhado e alinhado com o professor a ser observado;
- tem como objetivo o desenvolvimento profissional docente e não a “fiscalização” do trabalho realizado ou a punição dos professores;
- vem acompanhada de um feedback formativo oferecido por quem realizou essa observação;
- é validada por toda a equipe da escola, e tem o apoio e, até mesmo, a participação de outros membros da equipe gestora.

Entretanto, para que isso aconteça, alguns desafios ainda são encontrados por quem busca colocar em prática estes processos. Na pesquisa, sobressaiu-se a:

- insegurança para entrar na aula de outro professor e para realização do feedback (5%);
- formação insuficiente dos coordenadores, que nem sempre é oferecida de

ISSN: 2176 - 1396

maneira a prepará-lo para esse acompanhamento pedagógico (8%);

- falta de apoio de diretores e lideranças da secretaria de educação (9%);
- falta de abertura de alguns professores (18%);
- gestão do tempo e o planejamento da rotina do coordenador para que o acompanhamento das aulas aconteça de maneira sistematizada (54%);

Destacamos a fala de um participante que disse um dos desafios é o

> *[...] número grande de professores para realizar a observação de forma sistematizada mensalmente, sem ter outro coordenador para dividir as tarefas. (CP Rede Municipal de São Paulo/SP).*

Por outro lado, foi possível identificar aspectos importantes que fazem com que a prática funcione em diferentes escolas como:

- estabelecimento de vínculos entre coordenadores e professores e fortalecimento da parceria para que todos estejam abertos para os momentos de feedback;

> *[...] a coordenação tem um trabalho direto, participativo para conosco, docentes da escola; e, constantemente, ela senta com a gente pra planejar, propriamente as aulas, sendo que nesses planejamentos, posteriormente, ela vai de fato acompanhar a minha prática docente em sala de aula, pra, sequencialmente, ela trazer sugestões de melhoria do trabalho do próprio docente que aqui é atribuído o nome de feedback; [...] (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)*

> *Se você tem alguma dificuldade, algum problema, eles a qualquer momento estão ali para te ajudar. Tem uma abertura muito boa assim é muito tranquilo, sabe? (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)*

- alinhamento de combinados entre professores e equipe gestora em relação ao acompanhamento pedagógico por meio da observação de aulas e feedback aos professores;
- desenvolvimento da formação continuada para orientar e dar suporte aos coordenadores pedagógicos e para orientar e engajar os professores;
- organização da rotina do coordenador na escola, com um planejamento que privilegie os aspectos pedagógicos da função, estabelecendo um cronograma compartilhado com toda a equipe;

Destacamos esse aspecto abaixo, a partir da fala de uma participante:

> *E não é uma questão de ser uma vez por ano, entendeu? É uma constância. E a gente obtém, assim, um comparativo de progressão. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)*

- diagnóstico das necessidades formativas dos professores, em alinhamento com as necessidades da escola e do território para o aprimoramento das práticas e a aprendizagem de todos os alunos;
- estabelecimento de parceria com outros membros da equipe gestora (trabalho coletivo e colaborativo);

ISSN: 2176 - 1396

> *Esse feedback é um momento assim muito rico, porque a gente dá devolutiva para o professor e, também, [aprendemos] no momento em que precisamos nos preparar, estudando sobre aquilo.[...] Hoje de manhã já estive na sala, já observei, o diretor observou. [...] Aí, para dar a devolutiva para o professor a gente se prepara. Nós estudamos, buscamos algum autor que possa reafirmar e trazer um embasamento, mesmo para a gente.*
> *(Renata – Coordenadora da rede municipal Castro/PR).*

- apoio da equipe de secretaria de educação para viabilizar as condições necessárias e estabelecimento de uma orientação comum para toda a rede.

> *Todas as escolas do município, todos os coordenadores fazem esse estudo e esse planejamento de aula e o feedback. (Grace – Rede municipal Cruz/CE)*

> *A gente tem um secretário de educação que está muito à frente de tudo, inclusive, não é à toa que nós, nesse ano no Ideb, somos o quarto melhor município do país. [...] E isso é um trabalho em equipe. Volto novamente a ressaltar a importância de quando é trabalhado em equipe, em conjunto, porque a gente não obtém como algo aleatório, mas como algo somatório, e ela (a coordenadora) colabora demais. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)*

Partindo dos estudos teóricos e das práticas mapeadas, identificamos um processo que pode ser eficiente para garantir que este seja um processo genuinamente formativo, a partir de um ciclo de observação de aulas e feedback aos professores observados que passa por cinco etapas:

I. *Pré-observação* – momento de preparação no qual é realizado um alinhamento com o professor e o compartilhamento do planejamento de aula e do roteiro que será utilizado para essa observação.

II. *Momento da observação da aula* – pode acontecer na sala de aula ou em outros espaços da escola, no qual o CP irá registrar evidências daquilo que está sendo observado, obtendo insumos para o momento do feedback, buscando não interferir na ação do professor durante a aula.

III. *Pós-observação* – após a observação o CP deverá analisar os dados coletados e pensar em boas perguntas para promover a reflexão do professor, a partir do seu foco naquele momento. Será importante buscar referenciais teóricos que possam apoiar este profissional na realização do feedback, trazendo as evidências e sugestões, alinhadas com pesquisadores e teóricos.

IV. *Momento do feedback* – nesta etapa o CP irá dialogar com o professor buscando trazer uma reflexão de sua prática, mobilizando-o para a qualificação e planejamento de novas ações. É importante que esse momento o CP inicie acolhendo o professor, trazendo as reflexões planejadas previamente de forma dialogada, de modo que o próprio professor possa pensar em possibilidades de mudança. Só depois disso, se necessário, deverá trazer as sugestões

planejadas.

V. *Pós-feedback* – após o feedback é importante pactuar os prazos para que as mudanças possam ser implementadas e para que um novo ciclo de observação, aconteça.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, foi possível verificar que o uso da observação de aula como estratégia de acompanhamento pedagógico tem sido utilizada pela maioria dos coordenadores que participaram da pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que ela é apenas um recorte e não podemos generalizar os resultados aqui encontrados.

De qualquer modo, foi possível identificar os principais desafios identificado para desenvolver esse processo de maneira sistematizada e oferecer feedback sempre que a observação for realizada.

Entre os achados da pesquisa, pudemos identificar boas experiências com a prática da observação de aulas em diferentes escolas, e especificar o que caracteriza essas boas experiências, para ampliar o seu uso na formação continuada dos professores. Foi possível evidenciar, ainda, o fato de que essas experiências não podem ou devem ser algo isolado, de uma só escola ou coordenador, mas têm maior alcance e continuidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo, com orientações gerais para todas as escolas e formações que permitam que os coordenadores se sintam preparados para desenvolver esse trabalho, com foco no desenvolvimento profissional de sua equipe de professores, de maneira personalizada, de acordo com as necessidades formativas de seu grupo, visando ao final desse processo, garantir que seus estudantes tenham aulas mais qualificadas e possam aprender cada vez mais.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Kindle. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

ALARCÃO, I. **A Supervisão no campo educativo**. 1. ed. Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 8. Universidade de Aveiro - Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. Aveiro: UA Editora, 2020.

ALLAN, L. M.; DALCORSO, C. Z. **Programa de Liderança**: reflexões e práticas para promover a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. São Paulo: Conselho Britânico/Instituto Crescer, 2011.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo - SP, ano 12, n. 142, p. 38 - 39, fev., 2009.

ARCHER, J. **Better feedback for better teaching**: a practical guide to improving classroom observations. Bill & Melinda Gates Foundation. San Francisco, CA: Jossey-Bass - A Wiley Brand, 2016.

BAMBRICK-SANTOYO, P. **Leverage Leadership 2.0**: a practical guide to building exceptional schools. San Francisco, CA: Wiley, 2018.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

CITY, E. A.; EMORE, R. F.; FIARMAN, S. E.; TEITEL, L. **Rodadas Pedagógicas**: como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Tradução: Maria Cristina Monteiro; revisão técnica: Mila Freitas Lourenço Sanches Molina, Isabel Farah Schwartzman. Porto Alegre: Penso, 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2019.

EDNIR, Mazda *et al.* **Mestres da mudança**: liderar escolas com a cabeça e o coração. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRANCO, M. A. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances**: Estudos sobre Educação, v.9, n.9/10, p.189-208, 2003.

FUSARI, J. C. O Papel do Coordenador Pedagógico na Concepção do Projeto Político-Pedagógico. **Revista Gestão Escolar**, Jun/2011. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/485/o-papel-do-coordenador-pedagogico-na-concepcao-do-projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 02 jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e da Formação do Professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

MOSCOSO, J. N. **Los Métodos Mixtos en la Investigación en Educación**: hacia un uso reflexivo. Cadernos de Pesquisa, v. 47, nº 164, p. 632-649, abril/junho 2017.

NININ, M. O. G. **O fio da meada**: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora Dom Quixote (Editora), 1992.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas (FCC). *In*: **Estudos & Pesquisas Educacionais**, nº 2, novembro 2011, Fundação Victor Civita, São Paulo. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladores e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

RACZYNSKI, D. Liderazgo Escolar y Confianza. Tan importante como las competencias técnicas de las personas es la calidad de las relaciones que se construyen al interior de las escuelas. **Liderazgo Educativo UDP**, s.d. Disponível em: https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/liderazgo-escolar-y-confianza-tan-importante-como-las-competencias-tecnicas-de-las-personas-es-la-calidad-de-las-relaciones-que-se-construyen-al-interior-de-las-escuelas/. Acesso em: 12 jun. 2021.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Cadernos do CCAP - 2. LISBOA: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**: como piensan los professionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, J. M. S. **Diferentes Caminhos para Formação Docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo: São Paulo, 2019.

TAMASSIA, S. A. S. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo**. 242 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *In*: WEINSTEIN, J.; MUNHOZ, G. **Mejoramento y Liderazgo em la Escuela:** once miradas. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, G. M. R. M. G. **Relatório de atividade e de desenvolvimento profissional** - avaliação do desempenho docente. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências. Portugal, 2012.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

WEISZ, T; SANCHEZ, A. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2018.

ZEPEDA, S. J. **The instrucional learder's guide to informal classroom observations**. Larchmont – NY: Eye on education, 2005.

ISSN: 2176 - 1396

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2012 A 2022: REVISÃO A PARTIR DA BDTD

Míriam de Fátima Roza[1]

Nájela Tavares Ujiie[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a formação continuada de professores da educação infantil, sendo um levantamento bibliográfico realizado junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista constituir base referencial de uma dissertação de mestrado em andamento inicial. A problemática parte de necessidade de constituir um estado do conhecimento relacionado a temática nos últimos dez anos, tendo por objetivo principal de analisar as teses depositadas no banco da BDTD, no interstício 2012 a 2022, com filtro foi utilizado a busca avançada com dois descritores "formação continuada de professores" e "educação infantil". O aporte teórico desta investigação está embasado em leis, resoluções e autores como Imbernón (2010), Ujiie (2014, 2019, 2020) e Nóvoa (2013, 2022). A busca preliminar originou um total de 168 (cento e sessenta e oito) teses de doutorado, após a leitura conjugada títulos, resumos e palavras-chave, restringiu-se o universo de análise para 67 (sessenta e sete) teses que convergem diretamente a temática foco "formação continuada de professores da educação infantil". Com base nos resultados podemos observar que 36 (53,73%) dessas teses foram publicadas por universidades da região sudeste, a qual tem prevalecia. No que tange o lócus de origem das teses 36 são provenientes de instituições públicas federais, 24 de instituições públicas estaduais e 7 de instituições privadas. No âmbito de nossa pesquisa analisaremos os elementos estruturais do resumo das teses, tais como, foco temático, objetivo, metodologia, aporte teórico e resultados. Assim, delineou-se o estado do conhecimento no que tange a temática, o qual demonstra que é ampla a produção científica e debate com verticalidade na temática no cenário nacional, mas que situado no âmbito do Estado do Paraná e no município de Astorga em especificidade, a seara investigativa acerca da formação continuada de professores da educação infantil é um campo a ser explorado.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Infantil. Estado do conhecimento. Estado da Arte.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado tem como tema a formação continuada de professores da educação infantil, com ênfase em realizar uma revisão bibliográfica, junto a BDTD nos últimos dez anos acerca das teses de doutorado produzidas com verticalidade na temática investigada.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: miriamfatimaroza@gmail.com.

[2] Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

Soares (1989) evidencia que na evolução da ciência a metodologia do estado do conhecimento é instrumento importante na ordenação da produção científica, análise, integração e identificação das diferentes perspectivas teórico-bibliográficas, para compreensão de lacunas, vieses e novos percursos a serem trilhados na pesquisa científica. As pesquisas mediatizadas pelo estado de conhecimento podem dimensionar o produzido e apontar novos caminhos de investigação, por esta via é percorreremos, tendo em vista constituir compreensões acerca da temática formação de professores na educação infantil.

O estado do conhecimento também é nominado estado da arte é uma abordagem fundamental para configuração da base referencial e justificativa de pesquisa de mestrado. Essa metodologia tem como objetivo realizar uma revisão de literatura das publicações científicas existentes, a fim de identificar lacunas na área de estudo.

A formação continuada de professores da educação infantil é um tema relevante, pois aprimora a prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação auferida as crianças na educação infantil, da faixa etária de zero a cinco anos. Além disso, a formação continuada promove a atualização dos professores em relação às novas teorias e práticas educacionais. Frente ao exposto, tomamos por banco de coleta de dados a BDTD, com a filtragem relacionada a teses de doutorado, interstício 2012 a 2022, busca avançada com dois descritores combinados “formação continuada de professores” e “educação infantil”, análise um a um mediatizada por leitura pormenorizada título, resumo e palavras-chaves para unificação do foco analítico temático.

No corpo deste trabalho temos por prerrogativa constituir um breve histórico sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, e como estas podem contribuir para a valorização e o reconhecimento da profissão docente, bem como discorrer acerca de abordagens e pressupostos teóricos da área. Na continuidade discutiremos os achados da pesquisa, o estado do conhecimento da formação continuada de professores da educação infantil no território nacional brasileiro, apresentando a análise das pesquisas realizadas na última década. E por fim, teceremos considerações percucientes a pesquisa desenvolvida.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As discussões sobre formação continuada de professores têm se ampliado ao longo dos últimos anos, sendo essencial para o bom desempenho do professor em sala de aula e para a melhoria da educação desde a primeira etapa da educação básica. No Brasil, houve avanços significativos com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e por meio da inclusão dos parágrafos dado pela Lei Nº 12.056/2009, que trata sobre formação inicial e continuada de professores:

> Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009, p. 1).

Partindo do pressuposto da oferta de formação continuada para os professores, entendemos que é por meio do aprimoramento constante que os professores podem obter desenvolvimento profissional e oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Para isso, faz-se necessário políticas públicas com investimento na formação continuada dos professores.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 no eixo IV, onde trata da Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, realizaram discussões e registraram algumas estratégias no que tange a formação continuada de professores. Estratégias consideradas na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024, com metas para serem alcançadas até o final do período, que versa sobre:

> [...] planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção como requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. (BRASIL, 2014, p. 12).

Nas metas 17 e 18 do PNE se pontua a valorização profissional e menciona a adoção de planos de carreira, com critérios de progressão continuada que elevem a remuneração progressivamente e promova incentivo formativo aos professores.

Igualmente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, foi um marco importante na valorização profissional e formação inicial e continuada. No primeiro artigo do documento, terceiro inciso registra:

> § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

A resolução define os princípios, as finalidades, os objetivos e as competências dos cursos de formação de professores, com o objetivo de garantir a qualidade da formação dos profissionais da educação no Brasil. Porém a Resolução nº 02/2019, que a sobrepõe na trilha temporal acaba por ser indicativa de retrocesso e não ganhos formativos ao instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sobre este aspecto tem se realizado debates e discussões, como a que se segue:

> A concepção de formação docente contida nos excertos do documento demonstra um viés técnico, praticista e utilitarista, envergando a educação brasileira para um indistinguível retrocesso que implica ainda mais na profunda precarização do trabalho docente (MARTINEZ, VIDAL e SILVA. 2021, p. 1).

O Conselho Nacional de Educação aprovou, ainda, em meio a pandemia da Covid-19, a Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação de professores e, atende aos interesses das fundações privadas, favorece e estimula a privatização da formação continuada.

Para que a formação continuada seja efetiva, é importante que haja um planejamento adequado, levando em consideração as necessidades e interesses dos professores, Ujiie (2019 e 2020) dá suporte a esta perspectiva de formação continuada ao debater a formação de professores em contexto, a qual toma a

realidade em alinhamento com as abordagens teóricas num percurso educativo e formativo de dialogicidade e troca mútua.

Outrossim, os gestores escolares, coordenadores e diretores, podem promover programas de formação que atendam às demandas específicas da equipe docente. Ujiie (2014) pondera esta ação nos próprios espaços laborais como de suma importância na construção de comunidades de aprendizagem intrínsecas as unidades de educação infantil, as quais são profícuas em realizar pesquisas e diagnósticos para identificar os pontos que necessitam de aprimoramento.

A partir do exposto podemos salientar que:

> A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

A formação continuada deve ser encarada como um processo contínuo, os professores precisam ser estimulados a buscar constantemente o desenvolvimento pessoal, profissional e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Destarte Nóvoa (2013) pondera na contemporaneidade estamos implicados com o terceiro momento da formação de professores, formação humana e profissional, a qual demanda atenção à realidade, formação com compromisso social, político e pedagógico para o exercício da profissão docente em todos os níveis de ensino.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2012 A 2022: ACHADOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa utilizamos como fonte de dados a BDTD, com a finalidade de verificar as teses de doutorado publicadas entre os anos de 2012 a 2022, selecionamos como filtro no item busca avançada, as palavras “formação continuada de professores” e “educação infantil”. Os dados foram coletados em junho de 2023, resultando no total de 168 (cento e sessenta e oito) teses de doutorado.

Realizamos a leitura analítica títulos, resumo e palavras-chave das teses, para seleção e elegibilidade concernente a temática unificada “formação continuada de

professores da educação infantil", assim delimitamos para 67 (sessenta e sete) teses o universo de correlação, o qual representa aproximadamente 40% (quarenta por cento) da busca inicial. A eliminação das teses ocorreu considerando a elegibilidade de verticalidade na temática, assim foram excluídas as que tratavam do ensino fundamental, da formação inicial, do ensino da matemática e da educação física fora do âmbito da educação infantil, brincadeiras na educação infantil, avaliação e políticas públicas não correlacionadas a formação continuada de professores na educação infantil. Excluímos as teses duplicadas encontradas nas buscas, sendo estas 18 (dezoito) incidências. O quadro 1 mostra a quantidade inicial de teses encontradas no BDTD por ano e o escalonamento analítico.

Quadro 1 – Teses de Doutorado BDTD: "formação continuada de professores" e "educação infantil"

Ano Base	Inicial	Unificação Temática
2012	11	05
2013	06	05
2014	10	06
2015	08	04
2016	15	06
2017	15	04
2018	12	06
2019	26	10
2020	29	10
2021	19	04
2022	17	07
Total	**168**	**67**

Fonte: BDTD, interstício 2012 a 2022, coleta de dados junho 2023.

Temos 67 teses produzidas e distribuídas no território nacional brasileiro, ao longo da última década, destas 64 (95,5%) são de Programa de Pós-Graduação em Educação, 2 (3%) de Programa de Pós-Graduação em Ensino e 1 (1,5%) de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Mapeamos a distribuição regional e estadual no que diz respeito às pesquisas que apresentamos na figura 1.

Figura 1 – Distribuição de Teses de Doutorado em Análise

Fonte: Coleta de dados na BDTD, junho de 2023.

Podemos observar que 36 (53,73%) dessas teses foram defendidas em universidades da região sudeste, sendo que no Estado de São Paulo foram 29 teses nas universidades (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Pontifícia Universidade Católica De Campinas - PUC/CAMPINAS, Universidade de São Paulo - USP e Universidade Estadual Paulista - UNESP), vale destacar que das 29 teses publicadas no Estado de São Paulo 19 (28,4%) foram publicadas pela UNESP. No Estado do Rio de Janeiro foram 3 teses, 2 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e 1 no Instituto Oswaldo Cruz (IOC), no Estado de Minas Gerais 4 teses pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Na região sul foram 15 (22,38%) das publicações, 12 no Estado do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Universidade de Caxias do Sul - UCS), ressaltando que 8 foram publicadas pela - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No Estado de Santa Catarina foram 2 teses pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No Estado do Paraná 1 tese publicada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa (UTFPR).

Na região Nordeste foram 10 teses publicadas, 3 no Estado do Rio Grande do Norte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 3 no Estado do Ceará pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2 no Estado de Pernambuco pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP), uma em Alagoas pela Universidade

Federal de Alagoas (UFAL) e uma na Paraíba pela Universidade Federal da Paraíba (UFPA).

Na região Centro Oeste, foram 6 teses publicadas, 5 no Estado de Goiás pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás) e uma no Distrito Federal na Universidade de Brasília (UNB). De modo geral nota-se que das 67 teses, 36 são provenientes de instituições públicas federais, 24 de instituições públicas estaduais e apenas 7 de instituições privadas, portanto a produção científica de Doutorado com a temática formação continuada de professores da educação infantil tem prevalência na esfera pública.

Realizamos uma análise dos resumos das teses de doutorado, observando os cinco elementos estruturantes: 1. Apresentação da temática; 2. Objetivos da pesquisa; 3. Base teórica; 4. Metodologia da pesquisa; 5. Discussões e resultados. A análise apresenta-se no quadro 2 foi realizada por ano e verificando quantas do total de teses apresentam estruturação completa, rigorosidade científica e metódica. É importante destacar que um resumo deve ser conciso e direto ao ponto, ele deve ser capaz de transmitir as informações essenciais da pesquisa de forma clara e atrativa, atraindo o interesse dos leitores e permitindo que eles entendam o propósito e os principais resultados da tese.

Quadro 2 - Resultado das teses respeitando os itens elencados

Ano	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Total de teses	5	5	6	4	6	4	6	10	10	4	7
1. A.T.	5	4	5	4	3	1	5	8	7	4	7
2.O.P.	5	3	6	4	6	4	6	9	10	4	7
3. B.T.	4	3	5	2	4	3	5	8	8	3	6
4.M.P.	5	5	6	3	6	4	6	10	10	4	7
5.D.R.	5	5	6	4	6	4	6	10	9	4	7

Fonte: Teses e Dissertações (BDTD), interstício 2012 a 2022, coleta junho 2023.

Após esse levantamento, de acordo com os dados da tabela, podemos observar que no primeiro item apresentação da temática, 53 (79,1%) das teses, iniciam com o tema e 14 (20,9%) já iniciam apresentando os objetivos. Vale destacar que a apresentação da temática é essencial no resumo, pois oferece uma visão geral

do tema abordado. É importante estabelecer o ponto de partida do tema e explicar sua relevância.

No segundo item, 64 (95,52%) apresentam os objetivos da pesquisa no resumo. Apresentar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, no resumo da tese busca responder o que pretende alcançar ao longo do estudo. No que diz respeito a base teórica observamos que 51 (76,12%) apresentam no resumo. A base teórica fornece uma fundamentação sólida para a pesquisa, permitindo que o pesquisador estabeleça a relevância do problema e justifique o desenvolvimento da pesquisa.

No item quatro e cinco, 66 (99 %) das teses apresentam metodologia e discussões e resultados. A metodologia é uma descrição sucinta dos métodos e abordagens utilizados para a coleta e análise de dados. Já os resultados são os principais achados ou descobertas obtidos durante a pesquisa. Em suma, podemos notar que a apresentação da temática e a base teórica são pontos mais deficitários no universo de resumos de teses analisados.

Ao longo das leituras dos resumos percebemos que a maioria das teses visam aprimorar a prática pedagógica e promover a formação continuada dos docentes. As teses abordam uma variedade de questões relacionadas à qualificação e aprimoramento dos professores. Essas teses exploram a importância da formação continuada dos professores, a fim de promover um ensino de qualidade.

Uma das principais discussões presentes nas teses é a necessidade de desenvolver estratégias de formação continuada que sejam efetivas e relevantes dentro do contexto em que os professores atuam, ou seja, dentro das instituições. Essas estratégias envolvem experiências dos professores com as crianças, por meio das práticas de contação de histórias, atividades lúdicas em matemática, dança, música e brincadeiras. As teses abordam também sobre a organização do currículo da educação infantil, o papel do docente, a avaliação do professor, o trabalho do coordenador e diretor dentro da instituição de ensino.

Muitas vezes, os programas de formação continuada são genéricos e não levam em consideração as particularidades e desafios específicos enfrentados pelos educadores. Portanto, essas teses buscam explorar métodos e abordagens mais personalizadas e contextualizadas, que permitam aos professores adquirir conhecimentos diretamente aplicáveis à sua prática. As teses trazem estudo de caso dentro dos CMEIS dos municípios de Goiânia (Goiás), Anápolis (Goiás), Florianópolis

ISSN: 2176 - 1396

(Santa Catarina), Fortaleza (Ceará); Campinas (São Paulo), Medianeira (Paraná), Santa Maria (Rio Grande do Sul) e San Miniato (Itália).

Outro aspecto relevante nas teses sobre formação continuada de professores é a necessidade de uma abordagem que promova a colaboração entre os educadores. A formação continuada não deve ser apenas individual, mas também coletiva, incentivando os professores a compartilhar experiências, trocar conhecimentos e aprender uns com os outros. Essa colaboração entre pares é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que permite a criação de uma comunidade de prática em que o aprendizado é contínuo e constante (UJIIE, 2019 e 2020).

Destacam a importância de uma formação continuada que seja orientada para a prática. Os professores não devem ser simplesmente receptores passivos de conhecimento teórico, mas sim serem incentivados a aplicar esses conhecimentos na sala de aula. A formação continuada deve oferecer oportunidades para os professores experimentarem novas estratégias e abordagens pedagógicas, permitindo-lhes refletir sobre seus impactos e resultados (NÓVOA, 2022).

Em suma, as teses em educação sobre formação continuada de professores enfatizam a importância de um processo contínuo de aprimoramento e desenvolvimento profissional dos educadores. Essas teses buscam explorar formas mais efetivas, reflexivas e colaborativas de formação continuada, que possam contribuir para a qualificação dos professores e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a pesquisa do estado do conhecimento é importante para corroborar na constituição da base referencial da pesquisa de mestrado e apoiar o delineamento metodológico da pesquisa. Tomando por base as teses de Doutorado defendidas na última década (2012-2022) e disponibilizadas na BDTD podemos afirmar que houve crescimento de teses defendidas nos anos de 2018 e 2019, comparados aos outros anos. Podemos verificar que a maior parte das teses 36 (53,73%) foram publicadas por universidades da região sudeste, 61 (91%) teses são produtos oriundos de programas de pós-graduação de universidades públicas (federais e estaduais) e 64 (95,5%) são de pesquisas desenvolvidas na área de

concentração de educação.

Os dados revelam que a maioria das teses apresentam o tema, os objetivos, a base teórica, metodologia, discussões e resultados. Ao longo deste artigo, foi possível perceber que o estado do conhecimento é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica. Permite ao pesquisador identificar as principais áreas de pesquisa, os principais temas e as principais instituições envolvidas na área. Dessa forma, o estado do conhecimento é essencial para nortear a pesquisa científica, direcionar o planejamento de novos estudos e identificar possíveis colaborações.

Assim, o trabalho demonstra que é ampla a produção científica e debate com verticalidade na temática no cenário nacional, mas que situado no âmbito do Estado do Paraná e no município de Astorga em especificidade, a seara investigativa acerca da formação continuada de professores da educação infantil é um campo a ser explorado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação – CONAE 2010:** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília: 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em:10 de jul. de 2023.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artemed, 2010.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrilli; VIDAL, Nathália Cristina; SILVA, Analígia Miranda. Reflexões sobre os Impactos da Resolução nº 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 115-132. 2021.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva *et al* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC,1989.

UJIIE, Nájela Tavares. A importância da construção das comunidades aprendentes na formação dos profissionais da educação infantil In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, Infância e Formação:** vicissitudes e quefazeres. Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 53-63.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

RECORTE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: CURSO DE CAPACITAÇÃO LGBTQIAPN+ PARA GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Ana Carolina Zuliani Dutra[1]

Tarciano Ortolan de Barcelos[2]

Jully Silva da Silveira[3]

Marcelo Moreira Cezar[4]

RESUMO

O presente estudo trata-se de um recorte de um relato de experiência acerca da prática desenvolvida com gestores de escolas estaduais e municipais em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Tal atividade teve por objetivo, explorar temáticas sociais da comunidade LGBTQIAPN+ com os gestores escolares a fim de instrumentar as escolas a lidarem com questões dessa população que tem aumentado a busca por atendimento ao serviço de saúde especializado. O curso de capacitação, que ocorreu no primeiro semestre de 2024, teve características de formação continuada, com encontros mensais e o relato foi descrito para documentar a experiência, considerando a metodologia da observação participante. Percebeu-se uma dificuldade com alguns pontos relacionados à população trans como nome social e o lugar da escola frente a essa demanda. Houve um pequeno grupo assíduo nas discussões, mas o número de desistência foi alto, o que gerou questionamentos quanto ao desgaste dos professores pela alta demanda de trabalho ou falta de interesse no tema. Diante disso constatamos que a escola possui um papel de espelho das transformações da sociedade onde precisa estar em constante mudança para acompanhar o desenvolvimento dos jovens e diminuir o sofrimento enfrentado pela população LGBTQIAPN+. Ressalta-se que a escola, para além da formação acadêmica, localiza-se em uma posição de formação social, crítica, justa, responsável e precisa, consequentemente, ser menos excludente.

Palavras-chave: LGBTQIAPN+. Sexualidade. Gênero. Gestores Escolares. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é uma questão inerente aos seres humanos, tendo em seu desenvolvimento muitas particularidades. Na adolescência, a qual é uma fase conturbada, depara-se com questões relacionadas à sexualidade e gênero, as quais são vivenciadas na escola onde o sujeito frequenta (TIBIRIÇÁ et al., 2023). Vale ressaltar que essa fase da vida é marcada por descobertas, incertezas e curiosidades,

[1] Graduanda de Psicologia, Universidade Franciscana (UFN) e aczdutra@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tarcianobarcelos77@gmail.com.
[3] Psicóloga e jullysilvadasilveira@hotmail.com.
[4] Prof. Dr. em Psicologia, Universidade Franciscana (UFN) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e marcelo.moreira.cezar@gmail.com.

mas também por *bullyings*, preconceitos e violências, podendo ser referentes à sexualidade e questões de gênero. Assim, a escola possui uma posição de extrema importância para a discussão acerca deste tópico, visto que a instituição toma um lugar de condutora de conhecimento, sendo uma ferramenta de informações significativa para a formação do cidadão, incluindo seu direito sexual e reprodutivo, que conta com sua proteção e prevenção (CAMPOS et al., 2018).

Com base no exposto, percebeu-se a importância de trabalhar identidade de gênero e sexualidade nas escolas, para que os profissionais inseridos neste contexto possam acolher, orientar e identificar os casos de sofrimento que possuem essa demanda. Além disso, o conhecimento do assunto pode levá-los a questionar paradigmas e normas sociais que, doutra forma, aumentam a intolerância e o preconceito.

Assim, foi desenvolvido um curso de capacitação para gestores de escolas municipais e estaduais na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, com a temática: população LGBTQIAPN+ e a escola, visto que, a incidência do aparecimento de jovens na idade escolar com sofrimento psíquico gerado pela sua sexualidade vem aumentando. Posto isso, este trabalho documenta, a partir da observação participante (FLICK, 2013), a prática desenvolvida no contexto de prevenção e promoção de saúde no âmbito educacional, através de uma experiência de estágio realizada no primeiro semestre de 2023 do curso de Psicologia na Universidade Franciscana (UFN). As discussões foram levantadas juntamente com o Grupo de Pesquisa e Intervenção à Juventude e Coletivos Rururbanos (GrURBAN), que auxiliou a fundamentação teórica do trabalho realizado.

O trabalho desenvolvido foi uma das diferentes práticas exercidas no estágio de Processos em Promoção e Prevenção de Saúde[5], realizado no Ambulatório Transcender[6] que é um serviço municipal que atende a populacao LGBTQIAPN+ e entre os seus serviços tem a educação continuada com equipes, dentre elas, equipes de saúde e equipes escolares. O objetivo dessa atividade foi explorar temáticas sociais da comunidade LGBTQIAPN+ com os gestores escolares a fim de

[5] Segundo a Carta de Ottawa (GOV.RS) promoção da saúde é o processo de capacitação da população de atuar na sua melhoria de vida e bem-estar. Incluindo participação no controle desse processo. Para atingir o bem-estar social, emocional e físico é necessário que a comunidade passe também por melhorias no espaço físico e social.

[6] O Ambulatório Municipal Transcender é um serviço público (da rede SUS) especializado de atenção secundária que tem por finalidade atender a população LGBT+, com prevalência a comunidade transexual e travesti.

instrumentar as escolas a lidarem com questões dessa população que tem aumentado a busca por atendimento ao serviço de saúde especializado.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Segundo Alves (2015), o nome revela ao mundo o papel do sujeito. Sendo o nome anterior ao corpo, o nome é ligado a uma figura de gênero previamente estabelecida pelo social. Com isso, o nome é algo político e se torna uma questão de direito do sujeito ser chamado pelo seu nome. Dentre os direitos da pessoa trans está o nome social em documentos de identificação e instituições como a chamada escolar.

Anterior ao nome, as escolas enfrentam a discussão do uso do banheiro. Alves (2015) revela que existe a violência como um fenômeno muito associado ao banheiro nas escolas, pois é no banheiro que as diferenças se manifestam. Natal-Neto (2016), ressalta que a escola é um espaço social, o qual é formado por pessoas que possuem ideias que se atravessam a outras ideias e processos. Nas escolas ocorrem os processos de certo e errado, muitas vezes através das brincadeiras, que já anunciam sobre os papéis de gênero.

Natal-Neto (2016) traduz o papel da escola como um ambiente que vai para além do conteúdo disciplinar, ela é responsável por abordar temáticas do cotidiano dos estudantes brasileiros. Esses temas transversais geram inúmeras dúvidas nas escolas, já que não se sabe como abordar esses assuntos na prática, e até que ponto é o papel da escola nesse assunto. Com isso os autores anunciam que a escola é um ambiente hostil, já que muitas vezes discriminam a pessoa trans pelo desconhecimento do assunto ou com atitudes hegemônicas. Para Alves (2015), a escola produz discursos que revelam regras sociais que legitimam o convívio social. Por isso a importância de promover discussões em ambientes escolares com temáticas de saúde e inclusão (NATAL-NETO, 2016).

Quando propomos um questionamento perante o tópico de gênero dentro das instituições escolares, partimos de uma convicção do senso comum de que, segundo a nossa natureza, todos nós despontamos de uma sexualidade. As autoras Butler; Louro (2000) expõem que quando isso se torna algo ‘comum’ e aceito no meio social, retira-se o questionamento diante da estruturação e transcorre ao ser uma interpretação de verdade social e política inerente a questionamento, visto que, foi adotado pela grande maioria como uma ‘verdade’. Isso, quase que intuitivamente, nos

leva a refletir que o corpo e os seus desejos são experimentados igualmente entre todas as pessoas, excluindo as particularidades e subjetividades.

Nesse panorama, acaba se deteriorando o discernimento de que a sexualidade possui uma linguagem própria de conexões e representações, implantadas culturalmente e orientadas em suas regiões e localizações. E que essa composição é gerada por resquícios de um processo marcado pelos seus representantes, através de um ponto de vista ditado como 'natural'. As elaborações de gênero ganham sentido no social, particularmente dentro de cada cultura, assim como o corpo. As potencialidades de expressar os seus anseios e prazeres são atravessadas pelos símbolos estabelecidos pelo social. Deste modo, as identidades de gênero e sexuais auferem sua importância através do social e seguem o enredo de poder ditado pela sociedade e pela política (BUTLER; LOURO, 2000).

Rocon et al. (2016) apresenta a transexualidade com uma instância social que percebe as manifestações da autoimagem capazes de serem atravessadas pelas modificações corporais e formas de viver. O autor olha para a necessidade de refletir sobre os determinantes sociais da pessoa transexual que procura amparo nos setores de saúde. Nesse sentido, a transformação corporal pode ser influenciada pelas questões de trabalho, desejo e realidade do sujeito, com isso, se faz necessário um olhar aguçado para cada indivíduo para sustentar o sofrimento como um todo.

3 PLANEJAMENTO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO

A organização do curso deu-se por parte da equipe do Ambulatório Transcender, sendo estes: dois estagiários do campo e o coordenador local. Assim, a execução dos encontros foi dividida entre os três principais organizadores. O objetivo do planejamento foi explorar temáticas sociais da comunidade LGBTQIAPN+ exposto através da psicoeducação, com a finalidade de suprir as demandas encontradas no meio escolar municipal e estadual.

Os encontros foram planejados para serem mensais durante todo o ano de 2023, tendo início em março e a finalização em dezembro. Os encontros foram planejados para durar 2 horas e foram divididos entre exposição teórica e dinâmicas de interação com o grupo e o conteúdo, assim os gestores poderiam trazer às suas realidades escolares acerca do assunto do dia.

No planejamento do curso de capacitação, perpassou-se sobre assuntos diversos envolvendo a população LGBTQIAPN+, desde a historicidade sobre a comunidade gay até as relações entre família, religião e sexualidade, dando enfoque para temáticas trans, por ser o público mais atendido no Ambulatório.

Inicialmente, o curso foi planejado para receber até 70 pessoas, sendo um representante por escola. Com isso, pensou-se na possibilidade de, através de alguns encontros, desenvolver projetos para as escolas onde o Ambulatório poderia prestar assistência, realizando visitas e esclarecimentos individuais. O intuito é aumentar o fluxo entre as escolas da cidade e o ambulatório, diminuindo as complicações para absorver as demandas.

4 DISCUSSÃO: POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ E A ESCOLA

Os primeiros encontros foram pautados no histórico da sigla e da luta LGBTQIAPN+, dando foco para as conquistas que eram motivo de demanda na escola, principalmente o nome social na chamada. Entende-se que as lutas sociais aparecem nas escolas como retrato da sociedade, assim sendo o primeiro lugar onde é visto o reflexo das mudanças dos indivíduos. Os encontros foram marcados por momentos de angústia e por não saber como lidar com mudanças de adaptação dos mundos que ali se apresentavam.

Um dos primeiros assuntos a serem abordados nos encontros foi o nome social, visto que é uma das grandes dificuldades encontradas pelas pessoas transexuais. Para nortear essa questão, Silva et al. (2017) afirma que a negação desse direito ao uso do nome social, caracteriza-se uma violência que causa constrangimento e sofrimento psicológico à pessoa. Rocon et al. (2016) assevera que o nome faz parte da transformação do corpo, instrumento que auxilia a passagem por essa fase, e complementa a mudança corporal, não dispensando uma à outra. O nome muitas vezes surge como uma alteração prévia à mudança corporal. Com isso, quando os espaços públicos, em específico as escolas, não respeitam a escolha da mudança de nome do sujeito, acontece a marginalização da população LGBTQIAPN+ frente à educação.

A adesão do curso foi diminuindo a cada encontro, assim questionaram-se os possíveis motivos para a queda de gestores nos encontros do curso. As principais hipóteses foram: o desgaste dos professores com as altas cargas de trabalho e o

assunto em si, que pode ter gerado mais estranhamento do que esclarecimento nos primeiros momentos. Porém, formou-se um grupo de discussão assíduo, o que fez com que todos se sentissem confortáveis para falar e questionar sem medo de soar ofensivo ou preconceituoso, importante para um primeiro momento propenso à construção de novos saberes.

O curso de capacitação fomentou nos gestores a importância de pensar no lugar social que esses sujeitos buscam. Nos encontros da metade do ano, trabalhou-se as perspectivas de disforias e transgeneridades a fim de tentar mostrar que existe uma complexidade emocional presente nessa população que está se (re)conhecendo muitas vezes na idade escolar. E os gestores demonstraram-se confusos com o papel da escola nessa perspectiva, e assim pode-se entender a escola num lugar para acompanhar a transformação dos jovens.

Podemos pensar na categoria trans, como tráz Benedetti (2005), são as pessoas que atravessam as fronteiras do sistema patriarcal e binário do corpo-gênero-sexualidade e se reconhecem como pessoa trans, travestis, transsexuais e transgêneros. Porém, ainda é evidente o quadro contraditório das escolas, que ainda continuam a configurar-se como uma instituição predominantemente heteronormativa, em que nos espaços ainda circulam discriminações e preconceitos, em que, em volta desse ambiente, habita uma espécie de violência velada que submete os indivíduos jovens e adultos LGBTQIAP+ as discriminações (JUNQUEIRA, 2009).

Bohm (2009) em seu estudo relata os diversos quadros da luta entre travestis e instituições escolares, um deles aludido em sua pesquisa realizada no Rio Grande do Sul expõe que 57,4% das entrevistadas travestis afirmou ter sofrido violência verbal de professores, e a mesma porcentagem em violência física por colegas de classe. No mesmo segmento, Santos (2010, p.155), “as primeiras aproximações com as narrativas sobre a experiência escolar demonstraram que esta se constituiu por memórias traumáticas, na medida em que articulam dor, sofrimento e a reivindicação do reconhecimento do gênero”.

Os relatos trazidos pelos gestores demonstram que o sofrimento da população LGBTQIAPN+ dentro das escolas vai além dos estudantes e afeta a equipe docente que sofre com preconceito dos colegas por sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. Ao ter a normalização do preconceito na equipe docente, os alunos acabam sofrendo com mais violência e isso pode acarretar em desistências escolares.

Compreender as diversas maneiras de manifestações do feminino e do masculino retrata um extenso desafio na academia, assim como aponta Junqueira (2009) através de pesquisas tem-se notado a grande quantidade de pessoas trans como a maior parcela de pessoas com dificuldades de permanência nas escolas e na inserção ao mercado de trabalho, consequência na maioria das vezes de uma discriminação sistemática. Isso decorre do fenômeno evidente, fruto resultante do conflito da aceitação das transvestilidades, que segundo Barreto (2007) ocasionam a anulação integral e eventual de direitos e oportunidades, sejam elas nas suas esferas jurídicas ou formais, como também, a ação advinda de força bruta resultante da preservação dos constituintes simbólicos.

As descrições trazidas pelas pesquisas denunciam um lugar de transfobia que segundo Barreto (2007) acaba por não reconhecer o lugar do sujeito, na intenção de baní-lo do social, impedindo seu valor de existência, levando-o a desenvolver premissas de semblante infame e ofensivo. A marginalização dos trans nas escolas pode ser visto com certo ímpeto da descriminação e do desrespeito cujo desprezo direcionado às travestis expostas nas escolas que estão inseridas, na sua maioria, causam reações de revolta e agressividade, levando ao abandono e esquiva dos estudos, e em algumas partes expulsão (PERES, 2009).

Diante do discurso heterozexualizante os efeitos simbólicos ganham potência como efeitos nocivos em estudantes trangêneros, onde a ordem do discurso sobre a orientação sexual segue um modelo, assim, quem perturba a ordem do modelo normativo perde a relação que estabelece com a comunidade escolar, enredando a cidadania e ampliando nela pensamentos que não fazem parte do cenário, devido ao não cumprimento submetido a demarcação das exigências sociais atribuídas aos corpos sexuados (DA SILVA e MAIO, 2017). Segundo Bento (2011) corpos sexuados demarcam a relação interna estabelecida pela cultura na tentativa de naturalizar alguns dispositivos sociais direcionados à forma e estrutura dos órgãos sexuais, feminino e masculino, entalhando normativas no desfrute do prazer de cada gênero.

O curso de capacitação para gestores de escolas municipais e estaduais (ainda em andamento) tem então como planejamento a construção de projetos, onde cada escola vai poder construir projetos, com apoio do serviço de saúde, pensando nas esferas trabalhadas durante a capacitação. Entender qual o papel da escola e dos professores se torna importante para esse momento de transformações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas funcionam como um ambiente que espelha as transformações da sociedade e se faz importante a educação continuada de professores e gestores escolares para acompanhar as mudanças que ocorrem na nossa sociedade. As questões de sexualidade, são em sua grande maioria descobertas recentes, o que traz a necessidade de constante atualização acadêmica dessas questões.

Ao entrar nos campos de identidade de gênero e sexualidade nos deparamos com muitos tabus e medos ao preconceito, o que mostra que algumas pessoas não estão prontas para falar sobre o assunto. O curso teve 35 inscritos e no momento atual encontram-se 5 pessoas assíduas e alguns que vão em alguns encontros apenas. Pensamos que pode haver uma perda do interesse pelo assunto, o que preocupa, já que os jovens encontram-se em sofrimento.

Em um geral o curso de capacitação tem se mostrado um sucesso na medida em que percebemos a possibilidade, enquanto serviço de saúde, de entrar em 5 escolas distintas da cidade e poder assim fazer um trabalho conjunto futuro pensando na promoção de saúde para os jovens LGBTQIAPN+ da cidade. Podemos também perceber o cansaço dos gestores escolares, e pensar em trabalhos futuros para essa população que necessita de tanta atenção quanto os jovens.

Ressalta-se que a escola, para além da formação acadêmica, localiza-se em uma posição de formação social, crítica, justa, responsável e precisa, consequentemente, ser menos excludente. Conclui-se que existe uma busca pela atualização das questões sociais voltadas à sexualidade e identidade de gênero por parte dos gestores de algumas escolas da cidade, mas boa parte das escolas não foram alcançadas por motivos desconhecidos, o que mostra um novo campo para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C.. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

BARRETO, Ana Cristina. **A Defensoria Pública como instrumento constitucional de defesa dos direitos da mulher em situação de violência doméstica, familiar e intrafamiliar.** Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

BENEDETTI, M. R. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BOHM, Alessandra Maria. **Os "monstros" e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29931> Acesso em: 13 ago. 2023

BRASIL, GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. **Carta de Ottawa.** Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf> Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria Nº 2.803, De 19 De Novembro De 2013.** Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 10 ago. 2023

BUTLER, J.; LOURO, G. L.. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Autêntica, 2000.

CAMPOS, H.M; PAIVA, C.G.A; MOURTHÉ, I.C.A; FERREIRA, Y.F; ASSIS, M.C.D; FONSECA, M.C. Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.13, n.3, p.1–16, 2018. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3107> Acesso em: 13 ago. 2023.

DA SILVA, Fernando Guimarães Oliveira; MAIO, Eliane Rose. Sobre vulnerabilidade escolar de estudantes trans. **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 1, p. 24-31, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**, v. 1, p. 367-444, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191> Acesso em: 13 ago. 2023.

NATAL-NETO, F. O.; MACEDO, G. da S.; BICALHO, P. P. G.. A Criminalização das Identidades Trans na Escola: Efeitos e Resistências no Espaço Escolar. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 1, p. 78-86, 2016.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da**

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 235-264, 2009.

ROCON, P. C; RODRIGUES, A; ZAMBONI, J; PEDRINI, M.D. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2517-2526, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zGJyVqQ6WGjygRzLqfd8vRD/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOS, Dayana Bruneto Carlin. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25058?show=full> Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVA, L.K.M; SILVA, A.L.M.A; COELHO, A.A; MARTINIANO, C.S. Uso do nome social no Sistema Único de Saúde: elementos para o debate sobre a assistência prestada a travestis e transexuais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 835-846, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/HKDP7qK4mfcH5Wy9QNTf38v/abstract/?lang=pt# Acesso em: 13 ago. 2023.

TIBIRIÇÁ, V.A; FARIA, V.G.S; SILVA, A.L.C; ALMEIDA, C.S. Sexualidade e gênero: o que pensam os adolescentes? O papel da escola e sociedade na visão de adolescentes sobre a temática. **Revista Saúde em Redes**, v. 9, n.2, 2023. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3955> Acesso em: 13 ago. 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROFEPT: UM ESTADO DA ARTE

Fabiane Maria Grossl[1]

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação de abordagem qualitativa que objetivou identificar as temáticas sobre formação docente abordadas nas dissertações do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) por meio da pesquisa Estado da Arte com vistas a publicizar as temáticas estudadas na área da formação docente no referido programa. Foram selecionadas investigações no site do Observatório do ProfEPT no período de 19 a 30 julho de 2023 e geraram um total de 47 pesquisas em nível de mestrado profissional. As pesquisas selecionadas foram analisadas pela técnica Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Da AC emergiram os códigos: i) dissertações encontradas por palavra-chave; ii) anos que as pesquisas foram defendidas; iii) instituições nas quais as pesquisas foram defendidas; e as temáticas discutidas nas pesquisas defendidas. Os resultados permitiram identificar que: i) os anos que tiveram mais defesas sobre formação docente foram 2019, seguidos de 2020 e 2021; ii) as instituições que tiveram mais defesas sobre a temática foram IFMS, IFSC, IFRN e IFSP; e iii) as temáticas mais discutidas foram relacionadas: as Bases Conceituais e Teóricas das Práticas Integradoras na EPT; os Princípios e Conceitos do Currículo do Ensino Médio Integrado e à Educação na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Estado da arte. ProfEPT.

1 INTRODUÇÃO

Na visão de Flores (2015), ainda que a formação docente não seja a panaceia para todos os entraves educacionais, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Já Imbernón (2011) evidencia a relevância dessa temática como contributo à amplitude das capacidades de maneira geral, ao revelar que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Assim, compreender que a formação de professores é um ponto fundamental à garantia da melhoria da EPT por diversas razões, das quais: melhoria do ensino, já que professores bem-preparados desenvolvem melhor suas aulas; alinhamento do currículo e as práticas pedagógicas às necessidades reais do mundo do trabalho;

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Paraná (IFPR), e-mail fabianegrossl254@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná (IFPR), e-mail mercia.machado@ifpr.edu.br

atualização dos professores sobre os avanços e contribuições teóricas em suas respectivas áreas; desenvolvimento profissional, melhorando assim a sua prática docente; fornece informações valiosas para a formulação de políticas educacionais e embasar decisões sobre investimentos, programas de formação de professores e desenvolvimento de infraestrutura; fortalece a educação profissional e tecnológica como uma parte essencial do sistema educacional, ajudando a romper estereótipos negativos e a promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Rede é, atualmente, o maior programa da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) compreendido por 40 instituições, 452 professores permanentes, cerca de 1.070 mestrandos em curso e mais de 4.000 pesquisas produzidas desde 2017 (OBSERVATÓRIO PROFEPT, 2023).

A dimensão e a visibilidade alcançadas pelo Programa, de acordo com Gonçalves Brasileiro, Lúcia Gonçalves, e Reis de Miranda (2022) justificam a importância e a necessidade de se investigar e conhecer os seus resultados no primeiro quadriênio de funcionamento. Para tanto, realizaram a análise e o mapeamento das dissertações defendidas, atentando para o alcance do conhecimento gerado pelas pesquisas e produtos no período de 2018 a 2022. Como resultados principais a pesquisa apresentou que: i) os temas pesquisados são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, sobretudo, considerando que grande parte dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não possuem cursos de formação pedagógica; ii) a publicização dos resultados das pesquisas e dos produtos em rede nacional, para as 40 instituições associadas é um momento ímpar de possibilidades de debates sobre o cenário local, regional e nacional da EPT no Brasil; iii) a organização didático-pedagógica do programa se constitui em um espaço de interação e integração entre os sujeitos da EPT que contextualizam as diversidades regionais, culturais e sociais, características de um país da imensidão do Brasil; e iv) por se tratar de uma oferta recente é preciso cada vez mais estudos e pesquisas que ampliem e interpretem as produções e índices provenientes do ProfEPT, e que possam confirmar o Programa como importante e fundamental espaço de produção de conhecimento sobre a EPT (GONÇALVES BRASILEIRO; LÚCIA GONÇALVES; REIS DE MIRANDA, 2022).

Dentre as temáticas pesquisadas, ressalta-se a Formação Docente como um tema relevante vinculado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que necessita de ser estudado com mais profundidade. Com o intuito de publicizar o desenvolvimento dessa problematização como parte de um conjunto de outras variáveis, com vistas no alcance dos melhores resultados para EPT, torna-se premente a realização de pesquisas acadêmicas que revelem as contribuições e os avanços da temática.

Diante disto, este artigo objetiva identificar as temáticas sobre formação docente abordadas nas dissertações do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) por meio da pesquisa Estado da Arte, com vistas a publicizar as temáticas estudadas na área da formação docente no referido programa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo de pesquisa, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estado da arte que de acordo com Roldão, Ferreira e Branco (2021) possibilita ao pesquisador uma visão geral do que está sendo pesquisado e permite identificar as contribuições e os avanços científicos de uma área do conhecimento. As pesquisas do tipo estado da arte segundo Romanowski e Ens (2006) possibilitam apreender a amplitude do que vem sendo produzido a fim de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações disponíveis, bem como localizar as lacunas existentes.

Para tanto, foi realizado um levantamento *on-line* das dissertações no Observatório do ProfEPT[3] que abordassem o tema formação docente. A escolha dessa base de dados se justifica pela abrangência e relevância de seu acervo em relação à produção científica do referido Programa na área do tema de interesse.

O levantamento das pesquisas foi realizado utilizando a opção “por assunto” com as palavras-chave “formação de professores” (16 dissertações), “formação docente” (20 dissertações), “bachar (no intuito de acessar pesquisas que pudessem ser bacharéis, bacharelado)” (02 dissertações), “não licenciados” (02 dissertações) e “formação continuada” (34 dissertações). A busca e a extração dos dados foram

[3] https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/

realizadas no período de 19 a 30 julho de 2023 e geraram inicialmente um total de 74 pesquisas em nível de mestrado. Todas as pesquisas contendo as palavras-chave foram exportadas para uma planilha do Excel® para facilitar a aplicação dos critérios de seleção do material.

O processo de seleção das pesquisas no Observatório do ProfEPT foi realizado, em um primeiro momento, com a exclusão de 22 documentos cujos arquivos estavam indisponíveis nos *links* indicados nas plataformas pesquisadas, 01 título que estava em duplicidade e 02 não tinham publicação autorizada. Para uma análise mais precisa, foi realizada a leitura das considerações finais e, com base nelas, foram excluídos mais 02 trabalhos, que não apresentaram evidências de indicadores sobre a formação docente na EPT. Por fim, o *corpus* de análise foi constituído de 47 documentos.

Na etapa final foi elaborada uma planilha para organizar e sistematizar a análise dos dados, considerando a identificação das pesquisas, o *link* de acesso aos textos completos, os resumos e a organização de uma síntese preliminar dos achados para facilitar a etapa posterior, de análise do conteúdo. Seguindo o protocolo de revisão, a leitura dos resumos e das considerações finais foi realizada nos 47 trabalhos selecionados de acordo com os seguintes critérios: i) Apresentar resultados com ênfase na Formação Docente; ii) Estudos realizados no contexto educacional brasileiro; e iii) Publicações dos últimos 05 (cinco) anos.

Para a análise de dados, utilizou-se a técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) nas 47 pesquisas selecionadas, obedecendo às seguintes fases: coleta de dados, preparação dos dados, codificação, categorização e análise de conteúdo. Na preparação dos dados, feita com base em Bardin (2016), foi realizada a leitura “flutuante” de todo o material coletado e foram selecionadas as pesquisas que pudessem responder ao objetivo do presente estudo. Na fase de codificação foram criados códigos para posterior categorização. As categorias de análise se constituíram com base em leituras de resumos e considerações finais das pesquisas, e para que fossem identificadas suas incidências, cada pesquisa recebeu um código de identificação. A categorização foi realizada isolando os elementos e separando-os conforme suas mensagens comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico. Por fim, para realizar a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO PROFEPT: O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES

Da análise de conteúdo (AC) realizada nas dissertações emergiram 03 códigos: i) anos que as dissertações foram defendidas; ii) instituições nas quais as dissertações foram defendidas; e iii) as temáticas discutidas nas dissertações defendidas.

É importante destacar que identificar as dissertações defendidas no ProfEPT sobre formação docente para: i) ampliar a busca da temática; ii) facilitar a localização de pesquisas relacionadas à temática; iii) a periodicidade da temática; iv) percepção do espaço tempo que emergem; v) abrangência do tema; vi) perceber a importância da continuidade na formação do profissional professor.

Ao analisarmos esses números verificamos que a temática ainda é pouco estudada considerando mais de 4.000 dissertações defendidas até o presente momento. Este dado corrobora com Pupo e Romanowski (2022) que a formação dos professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido marginalizada historicamente do sistema educacional, constituindo-se em sua maioria, numa formação aligeirada com o foco no desenvolvimento de uma docência direcionada para a formação de mão de obra que ocupe apenas vagas de emprego. É fato que há falta de um projeto efetivo de formação básica dos professores para EPT, e eles se formam no próprio exercício da profissão.

Do código *"anos que as pesquisas foram defendidas"* emergiram 05 categorias: "2019" (17 dissertações), "2020" (14 dissertações), "2021" (10 dissertações), "2022" (05 dissertações) e "2023" (01 dissertação).

A formação de professores e a EPT, especialmente a partir dos anos 90, estiveram presentes no centro das reformas educacionais promovidas pelo governo federal brasileiro. Todavia, não houve clareza sobre como deveria ser realizada a formação do professor da EPT. Com isso, a busca por respostas continua sendo recorrente e por isso presente anualmente em dissertações do ProfEPT. Nas dissertações encontradas percebe-se a frequência do tema abordado, porém, ao longo dos últimos 04 anos o número de pesquisas foi diminuindo e até o momento, em 2023 apenas uma dissertação foi defendida sobre aspectos dessa temática. Uma das justificativas pode ser o resultado do efeito pandêmico da Covid 19 no qual acometeu o sistema de ensino nos anos de 2020 e 2021, já que dessas pesquisas do ProfEPT derivam um produto educacional do qual uma das possibilidades é a oferta de um processo de formação continuado.

A necessidade de contribuir com a formação do professor, principalmente em EPT reforça o apontamento feito por Oliveira e Mororó (2015) que trazem a importância de considerarmos que, ao longo da história da EPT, o professor era um trabalhador que tinha se qualificado pela sua experiência, sem, necessariamente, ter conhecimentos didático-pedagógicos para a profissão da docência.

Do código *"Instituições Associadas nas quais as pesquisas foram defendidas"* emergiram 28 categorias conforme representadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Instituições Associadas nas quais as pesquisas foram defendidas

Instituições Associadas	Região	Número de dissertações encontradas
IFAC	Norte	4
IFAM		2
	TOTAL	6 dissertações
IFAL	Nordeste	1
IFBA		1
IFPB		1
IFPE		1
IFRN		5
IFS		1
	TOTAL	10 dissertações
IFES	Sudeste	3
IFRJ		1
IFSP		5
IFSUDESTEMG		3
IFSUL		2
IFTM		1
	TOTAL	15 dissertações
IFG	Centro-oeste	1
IFMS		6
	TOTAL	7 dissertações
IFPR	Sul	3
IFRS		1
IFSC		5
	TOTAL	9 dissertações

Fonte: as autoras (2023).

Percebe-se pela apresentação dos dados que a formação de professores é uma temática presente nas pesquisas da grande parte dos Institutos Federais (IFs), de 19 instituições (que produziram as 47 dissertações) das 40 credenciadas ao ProfEPT atingindo uma bela representatividade nacional e a busca contínua por aperfeiçoamento e qualidade na educação perpassa as regiões brasileiras. Apesar do número de pesquisas ser pequeno, o ProfEPT tem como objetivo geral proporcionar formação em EPT aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como

o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado e isso está sendo cumprido com a formação de mais de 4.000 mestres em EPT ao longo de apenas 05 anos.

Além disso, há de se considerar que não basta ter apenas o amplo conhecimento técnico da área, é preciso entender de ensino e aprendizagem com isso a reflexão trazida por Rosenau e Urbanetz (2022) em que os processos de formação continuada, cada vez mais presentes e necessários, reforçam a necessidade do conhecimento sobre como ocorrem os processos cognitivos a fim de se construírem propostas e atividades pedagógicas efetivas. Fato esse que se mostra presente quando encontramos a temática presente em todas as regiões brasileiras.

Do código *"Temáticas discutidas nas pesquisas defendidas"* emergiram 19 categorias conforme representadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas discutidas nas pesquisas defendidas

Temáticas Discutidas	Incidências
Bases Conceituais e Teóricas das Práticas Integradoras na EPT	10
Princípios e Conceitos do Currículo do Ensino Médio Integrado	10
Educação na perspectiva inclusiva	5
Metodologias Ativas	3
Processo de Avaliação	2
Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2
Princípios e Finalidades da EPT	2
Recursos Educacionais Digitais	2
Atividade física e saúde	1
Curso de Extensão com foco na leitura de romances na metodologia EaD	1
Gamificação	1
Importância da Formação Continuada para Docentes e a Ressignificação da Prática Pedagógica	1
Iniciação a Docência	1
Primeiros Socorros na perspectiva da Lei Lucas	1
Pedagogia Histórico Crítica	1
Planejamento de Estratégias de Ensino	1
Reflexões sobre Questões de Gênero	1
Tecnologias Sociais	1
Trajetória e História das Escolas Normais	1

Fonte: as autoras (2023).

A partir da análise das dissertações, elas foram agrupadas por incidência e semelhança, gerando categorias que destacaram as *"Temáticas discutidas nas pesquisas defendidas"* no ProfEPT/IFPR.

Compreender a EPT e suas transformações fez emergir dentre as dissertações 10 incidências para a categoria *"Bases Conceituais e Teóricas das Práticas Integradoras na EPT"* demonstrando assim uma lacuna existente no processo de formação de professores, bem como pelo expressivo número de docentes bacharéis. De acordo com Moura (2008), a formação de professores fora das licenciaturas, perpassa por dois momentos. O primeiro, está ligado à formação específica na graduação, em que os conhecimentos podem ser aprofundados na pós-graduação, principalmente stricto sensu, e o segundo em uma formação didático-político-pedagógica.

Igualmente com 10 incidências, a categoria *"Princípios e Conceitos do Currículo do Ensino Médio Integrado",* com 10 incidências, remete a necessidade docente em aprofundar as concepções e conceitos que integram a formação do sujeito na omnilateralidade. O Ensino Médio Integrado (EMI) traz uma concepção para a formação integral do sujeito onde, segundo Ramos (2014) o primeiro sentido do EMI, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração das dimensões de trabalho, ciências e cultura no processo educativo vinculado à formação omnilateral dos sujeitos. Assim sendo, os estudantes precisam se apropriar não apenas das técnicas necessárias para sua atividade prática enquanto futuros profissionais, mas também dos fundamentos e princípios que norteiam a relação entre homem e natureza/sociedade a partir do trabalho.

Já os resultados das dissertações que emergiram da categoria *"Educação na perspectiva inclusiva"* com 05 incidências apontaram várias lacunas nos processos de inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas que podem servir como indicativo de pesquisas futuras. Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram a pesquisa realizada por Souza et al (2021) que essas diversas lacunas relaciona-se com: a falta de formação de professores e técnicos educacionais; ausência de planejamento das ações na recepção e atendimento dos estudantes; espaços físicos das instituições não estão preparados para receber os estudantes e causam transtornos do tipo: dificuldade na locomoção, desmotivação para participação; não engajamento das atividades pedagógicas, impossibilidade de acesso a determinados locais do ambiente escolar (inacessibilidade).

As temáticas retratadas nas pesquisas do ProfEPT sobre formação docente, em linhas gerais, partem das discussões sobre os processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco

nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais, atendendo aos seus objetivos fundantes de criação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou identificar as temáticas sobre formação docente abordadas nas dissertações do Programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) por meio da pesquisa Estado da Arte, com vistas a publicizar as temáticas estudadas na área da formação docente no referido programa. As 47 pesquisas selecionadas foram analisadas pela técnica Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016). Da AC emergiram os códigos: i) dissertações encontradas por palavra-chave; ii) anos que as pesquisas foram defendidas; iii) instituições nas quais as pesquisas foram defendidas; e as temáticas discutidas nas pesquisas defendidas.

Os resultados permitiram identificar que: i) os anos que tiveram mais defesas sobre formação docente foram 2019, seguidos de 2020 e 2021; ii) as instituições que tiveram mais defesas sobre a temática foram IFMS, IFSC, IFRN e IFSP; e iii) as temáticas mais discutidas foram relacionadas: as Bases Conceituais e Teóricas das Práticas Integradoras na EPT; os Princípios e Conceitos do Currículo do Ensino Médio Integrado e à Educação na perspectiva inclusiva.

Assim sendo, esta pesquisa possibilitou uma visão mais ampla sobre a temática “formação docente” defendida no nas pesquisas do ProfEPT no período de 2019 a 2023 com a justificativa de conhecer e ampliar espaços de discussão com vistas na avaliação de seus resultados. Entendemos, portanto, que estimular a discussão à luz de diferentes apropriações de pesquisa torna-se cada vez mais necessário não só no âmbito das publicações, mas também da proposição e avaliação dos estudos na área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa. Portugal, 2016.0

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In. Conselho Nacional de Educação, **Atas do Seminário Formação Inicial de Professores,** Lisboa, p. 192-222, 2015.

GONÇALVES BRASILEIRO, B.; LÚCIA GONÇALVES, J.; REIS DE MIRANDA, P. **Investigación y producción en ProfEPT**: un análisis de disertaciones y productos educativos de 2018 a 2021. Paradigma, v. 43, n. 3, 2022 Disponível em Revista Paradigma 43 (Edición Temática 3); Septiembre de 2022 | PARADIGMA Acesso em: 21 de julho de 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em: 13 ago 2023.

OBSERVATÓRIO PROFEPT. Instituto Federal Paraná. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/pos-graduacao/mestrado-profissional-profept/o-profept/. Acesso 28 de julho de 2023.

OLIVEIRA, A. S.; MORORÓ, L. P. A produção acadêmica sobre a formação de professores para educação profissional. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 11, n. 1, p. 1923-1938, 2015.

PUPO, M. D. M.; ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20568. Acesso em: 29 de julho de 2023.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. de L.; BRANCO, V. **Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, v. 10, p. 49-69, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.9771/re.v10i2.36960. Acesso em: 20 de julho de 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSENAU, L. S.; URBANETZ, S. T. Perspectivas e debates críticos na formação docente em tempos desafiadores: uma experiência mediada. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 3, n. 7, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10384. Acesso em: 15 de julho de 2023.

SOUZA, V. COSTA, R. L..; FERREIRA, E. W.; SANTOS, V..; MELLO, G. **Pesquisas realizadas no Mestrado PROFEPT sobre acesso e permanências das pessoas com deficiência (PcD)**. Enciclopédia Biosfera, *[S. l.]*, v. 18, n. 38, 2021. Disponível em: https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/5396. Acesso em: 13 ago. 2023.

DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: DESAFIOS DOCENTES NO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DA FORMAÇÃO

Sirley Terezinha Golemba Costa[1]

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

Pura Lucia Oliver Martins[2]

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

RESUMO

O presente artigo apresenta um panorama do processo de formação de professores ao longo do período de ensino remoto emergencial. As aprendizagens que se fizeram necessárias, o caminho percorrido pelos profissionais para se adequarem ao momento histórico da pandemia do Covid 19 e as suas implicações no fazer pedagógico diário do professor no ano de 2020. Faz ainda uma breve apresentação sobre o cenário no ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais e as alterações na rotina escolar. A fundamentação teórica alicerçada em Novoa (2020), Bandura (2017), Zimmerman (2000-2002) ancora a fala dos sujeitos participantes dessa pesquisa qualitativa e exploratória em Severino (2007) e Teixeira (2011). A autorregulação aparece como elemento de discussão na fala dos sujeitos já que em muitos momentos foram os desafios que os impeliram na busca por soluções. A formação continuada, baseada na autoformação é mais uma vez mapeada como essencial em qualquer período em que se encontra a educação.

Palavras-chave: Formação de Professores; Processo de autorregulação; Processo de autoformação.

Introdução

De dezembro de 2019 a fevereiro de 2022 a educação no Brasil seguiu acometida por suspensão de aulas presenciais e adesão ao ensino remoto emergencial como estratégia para continuidade do trabalho. As mudanças nas relações/distanciamentos sociais decorrentes da pandemia, apresentou um caráter impactante para o contexto social e educacional nesse momento histórico. Santos (2020) explica que as mudanças sociais, em geral, ocorrem de maneira paulatina e imperceptíveis, mas, que “a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas” (SANTOS, 2020, p. 6).

Em decorrência, a necessidade da integração das tecnologias, adequação curricular, transposição didática dos conteúdos levando-se em consideração a participação das famílias no desenvolvimento dos roteiros, fez com que os

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3331-1238

profissionais da educação buscassem estratégias para também aprender a lidar com a tecnologia como aliada e mediadora nesse processo.

Esse artigo traz para reflexão os resultados de uma pesquisa exploratória do processo de formação de professores de Educação Básica que atuam em diversas regiões do país, desenvolvida ao longo do período de ensino remoto emergencial. Ao mesmo tempo que traz um mapeamento inicial do retorno das aulas presenciais e as alterações na rotina escolar em 2022. Toma como referência para análise das manifestações dos sujeitos, a "autorregulação" na concepção de Bandura (2008) e Zimmerman (2002) que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos ao enfrentarem desafios e se mobilizarem na busca de soluções.

O artigo está organizado em quatro sessões. Inicialmente dialogamos com autores que tratam da formação e prática docentes de professores com o ensino remoto emergencial e situam o processo de formação e a prática docente dos professores no período da pandemia do Covid 19. Em seguida, trazemos a concepção de autorregulação para análise das manifestações dos professores envolvidos na pesquisa e o percurso metodológico do estudo sobre o processo de formação de professores ao longo do período de ensino remoto emergencial. Na sequência são apresentados os indicadores que emergiram do processo de formação de professores e finalizamos com as considerações finais.

Desenvolvimento

Com o advento da pandemia do Covid 19, as escolas precisaram se reorganizar e transformar espaços e tempos para educar. O que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias em diferentes espaços de aprendizagem, diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos e procedimentos de avaliação. "A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias" (NOVOA, 2021, p. 10).

Para essa reorganização de tempos e espaços foi necessária a mobilização de todos os segmentos da educação, em especial o professor, que viu na formação continuada, a estratégia mais assertiva para responder às necessidades da sociedade. A propósito, Marcelo, (2009, p. 11) escreve que "o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir

a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais".

É certo que a formação docente supõe realmente um continuum, no qual, durante a carreira docente, as fases do trabalho devem ser alternadas com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional (TARDIF, 2002). O professor, segundo ele, é um sujeito sociocultural, que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais; portanto, o processo de formação do professor se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente.

Nóvoa (1997), por sua vez traz em suas pesquisas que a formação profissional é interativa e dinâmica, que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática. Afirma ainda que a formação do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional, e que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social.

Com efeito, repensar a prática profissional foi necessário e observado durante o período do Ensino Remoto Emergencial, onde pesquisas e pesquisadores debruçaram-se sobre o tema, formação e buscaram mapear trazendo elementos, necessidades e estratégias acerca da formação e professores. Nesse contexto Pinheiro e Valéria (2020) apresentam a formação continuada na ótica da Educação Significativa, baseada em "Trilhas de Formação":

> baseia-se na lógica da formação continuada e contínua de professores que desenvolvem suas atividades docentes nesse tempo de pandemia, por meio do ensino remoto junto aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II (GUEDES; SANTOS, 2020, p. 18).

Oficinas de formação de professores com foco em uso de tecnologias digitais e aplicativos básicos foram rapidamente organizadas pelas instituições de ensino superior, como o caso de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, atendida pelo projeto "Colaboração Universidade – Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas" (FAPESP, processo 2019/05068-9),

observando a falta de conhecimento e domínio do uso das tecnologias por parte dos profissionais da educação (MENEZES et al., 2021, p. 145).

Além das alterações na formação continuada de professores, fez-se necessário também o ajuste na formação inicial desses profissionais. Pereira, et al., 2021, em sua pesquisa “Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial dos graduandos em formação”, consegue constatar que apesar das fragilidades fica evidente o reconhecimento dos graduandos quanto aos esforços e dedicação dos professores em dar continuidade ao processo de formação.

Fica visível tanto dentro da formação inicial, quanto na formação continuada o empenho dos profissionais da educação em cumprir com suas tarefas, mas também a precariedade das ações. O espaço doméstico de atuação profissional, a ampliação da carga horária de trabalho, a necessidade do uso de ambientes virtuais e com tecnologias de comunicação, a pouca experiência da maioria dos docentes com ensino não presencial e/ou uso de tecnologia digital, carência de apoio e condições de trabalho adequadas, marcaram esse momento histórico na educação brasileira (PEREIRA et al., 2021). A formação oferecida aos professores pelas instituições educativas foi insuficiente e provocaram a necessidade de autoformação, levando a uma autorregulação no seu processo de formação.

Bandura (2008) define o termo “autorregulação” como uma construção abrangente, que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, com vistas à obtenção de objetivos nos diferentes espaços da vida. Para o autor ainda, o aprendiz, tendo um desempenho motivado, pode antecipar consequências, formular crenças sobre o que pensa fazer, estabelecer objetivos para si próprio e fazer planos de ação para alcançar aquilo que deseja (BANDURA, 2008).

Zimmerman (2002) traz a autorregulação da aprendizagem como o controle e a regulação do próprio aprendiz sobre seus pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente, em prol de seus objetivos. Para ele, trata-se de uma ação cíclica, baseada em feedback de desempenhos anteriores que são usados como ajustes, objetivando uma melhoria contínua, aumento de desafios e meta, não se tratando de uma habilidade mental, mas sim, algo que pode ser desenvolvido.

Para Zimmerman (2000, 2002), o ciclo de autorregulaçao é assim apresentado:

Figura 1: Ciclo de Aprendizagem Autorregulada

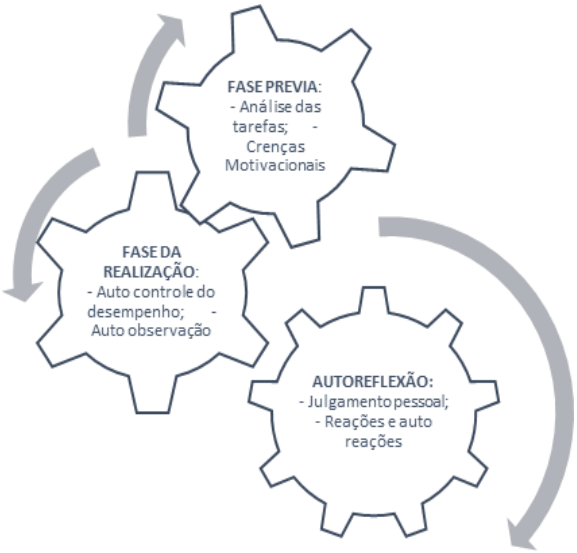

Fonte: Ciclo de Aprendizagem Autorregulada (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

Metodologia

O presente estudo baseado em uma análise qualitativa, modalidade exploratória, definida por Severino (2007, p. 123) como um tipo de pesquisa que [...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa que alcance o nível compreensivo conforme classificação dos níveis de conhecimento categorizados por Santos (2005).

Os participantes da pesquisa são professores da Educação Básica de diferentes regiões do Brasil que atuaram no trabalho remoto emergencial durante o cenário de pandemia da COVID-19, na sua Fase 1, em junho de 2020. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas em junho de 2020. Foi elaborado um questionário usando o aplicativo de administração de pesquisas o Google Forms, que está incluso no pacote do escritório do Google Drive, juntamente com o Google Docs, o Google Sheets e o Google Slides. O Google Forms apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados nos documentos, planilhas e apresentações.

Após a elaboração das perguntas, o questionário foi enviado para 424 profissionais da educação pública atuantes da educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental dos estados do Sul e do Sudeste do Brasil, via aplicativo WHATSAPP, que é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários

podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Quadro 1 – Perfil dos profissionais entrevistados – junho de 2020

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS						
Segmento	Atuação	Tempo de Experiência			Acumula mais de um segmento	
		Menos de 5 anos	De 5 a 15 anos	De 15 a mais	Sim	Não
Educação Infantil	198	32	105	61	103	95
Ensino Fundamental anos iniciais	165	27	102	36	67	98
Ensino Fundamental anos finais	61	18	22	21	08	53

Fonte: As autoras, 2022.

O processo de Autorregulação da aprendizagem dos professores fica claro em suas falas e considerações. Apoiado em Zimmerman (2002), a autorregulação da aprendizagem pode ser entendida, dentro do campo educacional, como o controle pessoal de pensamentos, sentimentos e ações planejadas e sistematicamente adaptadas, sempre que necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem dos sujeitos.

Quadro 2 – Processo de Autorregulação das aprendizagens dos professores - junho de 2020

Processo de Autorregulação das aprendizagens dos professores	
FASE PRÉVIA	
Análise da Tarefa	**Crenças motivacionais**
"Muitas novidades, expectativas e ajustes sempre que necessário, com o objetivo de uma maior abrangência dos educandos, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem". (SUJEITO 396)	*"Um desafio constante, no início foi muito mais difícil, mas agora estamos mais atentos a situação, vencendo desafios, buscando maneiras diariamente para alcançar alunos, pais e motivar tanto esses, quanto professores. Para gestão foi um momento complicado, novo, mas de superação, onde pudemos ver o tamanho da nossa capacidade".* (SUJEITO 345)
FASE DE REALIZAÇÃO	
Autocontrole do Desempenho	**Auto-observação**
"É tudo muito novo para nós professores, a cada dia surge um novo desafio, mas a cada dia também aprendemos um pouco mais". (SUJEITO 391)	*"Tem sido uma experiência na qual estou tentando me adaptar a situação emergencial, posso dizer que está sendo um desafio para mim".* (SUJEITO 422)
AUTOREFLEXÃO	
Julgamento Pessoal	**Reações e Auto reações**

"Algo inédito na educação. Estou aprendendo muito, a usar as ferramentas tecnológicas e quando estou preparando as atividades tenho um cuidado em como a família irá ver a atividade proposta, e não somente ao aluno, como era feito nas aulas presenciais". (SUJEITO 363)	*"A experiência não tem sido muito boa, às vezes até frustrante pois os pais não têm participado e causa um sentimento de fracasso".* (SUJEITO 413) *"Talvez mais reconhecimento dos pais com relação aos professores. E mudança na escola no que se refere ao uso de tecnologias, pois nela nem Internet existe..."* (SUJEITO 10)

Fonte: as autoras, 2022 (ZIMMERMAN,2000, 2002).

Tendo como inspiração o Ciclo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000, 2002), foi possível identificar na fala dos sujeitos aspectos da Fase Prévia, no qual reconhecem a importância do momento e assumem para si a responsabilidade da ação, da sua própria aprendizagem (Análise da Tarefa). Confrontam seus valores e crenças que trazem a tecnologia como desafio macro, mas a sobrepõe com seu foco voltado para o objetivo que o move, a aprendizagem e o atendimento às necessidades dos estudantes. Na Fase de Realização, especificamente durante o processo em que durou o ensino remoto emergencial, reorganizou os tempos e espaços da sua vida profissional e pessoal para seguir na aprendizagem (Autocontrole do Desempenho). Foi refinando seu olhar, sendo possível perceber em seu discurso e nas ações a "Auto-observação" que o fez avançar não somente no uso das tecnologias, mas no desenvolvimento de novas estratégias didáticas para chegar até seus alunos, que em muitos momentos careciam de roteiros escritos e orientações mínimas, haja vista a impossibilidade de acesso a equipamentos e até mesmo à internet.

Na Autorreflexão, fase final apresentada por Zimmerman (2000, 2002) fica evidente a capacidade do professor, dentro do "Julgamento Pessoal" reconhecer o seu esforço e a dificuldade do momento e apontar a presença ou ausência de parceria nesse processo e a expectativa de que o que foi desenvolvido e aprimorado ao longo do período, seja incorporado ao fazer pedagógico do professor (Reações e Auto Reações).

Considerações

Ao longo dos anos de 2020 a 2022, período do ensino remoto emergencial e do retorno presencial, fica claro o compromisso do profissional da educação com o atendimento às necessidades mínimas de seus estudantes, bem como a busca por uma formação continuada. Dentro desse contexto na formação, fica evidente também o processo de autorregulação que se fez necessário para que as limitações

fossem minimizadas ou amenizadas.

Ademais, o reconhecimento dos desafios, a busca por aprendizagens essenciais para o contexto, e a preocupação com a comunicação junto às famílias, enreda o discurso desses profissionais. As aprendizagens que se fizeram necessárias a partir dos problemas postos pelo momento de mudança do ensino presencial para o remoto emergencial foi a utilização das tecnologias digitais que até o ano de 2020 era vista como algo que demandaria tempo para ser encampada pela escola e seus agentes. Aliada a esse desafio, a questão da gestão do tempo, problema recorrente na prática das escolas, no período da pandemia se tornou crucial.

Os desafios na mudança do presencial para o atendimento remoto foram inúmeros e ao mesmo tempo impulsionaram o uso das tecnologias digitais para a comunicação com os estudantes, famílias, produção de vídeos e outras demandas para a continuação da sua prática docente. Por outro lado, o retorno ao presencial em junho de 2022 trouxe novos desafios, dentre os quais a dificuldade de aprendizagem das crianças, que apresentam problemas socioemocionais; a demanda por novas formas de ensinar; a dificuldade dos estudantes de se adaptarem à rotina da escola; diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e a mudança nas formas de participação das famílias novamente reafirma a necessidade de formação continuada dos professores.

O investimento em formação continuada, lançando mão mais uma vez de metodologias diferenciadas desponta na fala dos sujeitos como essencial e emergente. A autorregulação como uma das estratégias para essa formação pode ser um indicador importante para dar mais autonomia ao profissional da educação quando o faz reconhecer suas fragilidades e o leva a autoformação, mais focada em seus desejos e alicerçada em suas necessidades práticas. Um novo ponto de partida.

ISSN: 2176 - 1396

Referências

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência". In: Bandura, A.; Azzi, R.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre, Artmed, pp.69-96.2008.

GUEDES. Roberta Valéria. SANTOS, James Pinheiro dos. **Formação de professores em tempos de pandemia.** Revista Projeção e Docência, 1–25.2020

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, Volume 8, 7–22. 2009

MENEZES, Vinicius Iuri de, COSTA Lorinisa Kanaak da, CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Tecnologias Digitais: ação colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores.** RevistAleph, (37). Recuperado de https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50523

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, Antonio.; ALVIM, Yvy. **Covid-19 e o fim da educação**: 1870-1920-1970-2020. Revista História da Educação, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021. https://doi.org/10.1590/2236- 3459/110616» https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra. Portugal: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos de Sociologia da Educação**. FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SEVERINO, Antonio. Jose. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Regina Celi Mendes., LEITE, Evandro Gonçalves. LEITE, Francisco Edson Gonçalves. **Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial.** DELTA Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 37(4), 1–22. 2021. https://doi.org/10.1590/1678-460X202156059

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZIMMERMAN, Barry. J. **Attaining self-regulation**: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich; M. Zeidner (Eds.). Handbook of Self-Regulation. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry. J. **Becoming a self-regulated learner**: An overview. Theory into Pratice, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS NO FAZER DOCENTE

Sirley Terezinha Golemba Costa[1]
Patricia Lupion Torres[2]
Marilda Aparecida Behrens[3]

RESUMO

O advento do ensino remoto emergencial, necessário tendo em vista a pandemia do Covid 19, revelou as mazelas da educação brasileira, mas também resgatou, pós retorno presencial, a necessidade premente de revisitar o panorama da educação brasileira e as escolhas dos profissionais acerca das vertentes educacionais que os movem. Não é novidade que a educação brasileira vem sendo desafiada a superar o paradigma dominante que caracterizou nestes últimos três séculos. Esse movimento de mudança busca um paradigma inovador que precisa ser incorporado, também, pelos processos educacionais. Acredita-se que a proposição do paradigma da complexidade pode vir a atender as expectativas dessa profissão. Este artigo foi elaborado como relato de pesquisa ação realizada por meio do Grupo de Estudos PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, e com aplicação prática junto a profissionais da educação de escolas públicas da região Centro Oeste do Brasil. Buscou-se explorar os conceitos e teorias, com base em Behrens(2000, 2003), Alarcão (2001), Buzato (2010) e Marcelo (2013). O objetivo foi o de colaborar para a reconstrução de uma prática pedagógica diferenciada, construir conceitos e estratégias acerca do Professor Inovador e suas características. Cabe ressaltar que as discussões coletivas do grupo a partir das produções individuais permitiram perceber que a prática pedagógica em todas as áreas do conhecimento têm sido desafiadas a superar a visão reducionista e buscar a complexidade com a intenção de construir uma ação pedagógica transformadora, crítica e reflexiva baseada em um paradigma emergente que vá ao encontro às necessidades atuais de Educação e que a visão dos professores em relação ao conceito de inovação, avançou de um olhar exclusivo à tecnologia, para ações pedagógicas e efetivas em sala de aula.

Palavras-chave: Paradigmas Educacionais; Inovação na Educação; Professor Inovador

Introdução

Na filosofia platônica o paradigma é considerado um mundo de ideias que foi introduzido recentemente como conceito da ciência (BRANDÃO, 1991). Já Yus (2002 p.25) o descreve como “um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”.

Khun (In: BEHRENS, 2003, p.27), por sua vez, afirma que paradigma é a “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Neste sentido, pode-se afirmar que um paradigma pode

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982

[2] Professora do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. patorres@terra.com.br. ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2122-1526

[3] Professora do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, marildaab@gmail.com .ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3446-2321

determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento, daí a importância de seu estudo.

Em Morin (2002) um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres. Para Moraes (2003) refere-se a todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. Conhecer a influência que estes paradigmas exercem na educação, buscar conhecê-los em sua essência e identificar quais os desafios que um docente enfrenta hoje para garantir um aprendizado de qualidade são as premissas para a construção de uma nova educação.

Por meio desta pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social com base empírica que concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997) num processo que envolveu produção individual e coletiva dos participantes foi possível delinear os paradigmas conservadores e inovadores que influenciam a prática pedagógica. Buscou-se identificar como era o aluno, o professor, a metodologia e avaliação realizadas, bem como traçar uma nova visão paradigmática proposta pela ciência para a sociedade atual, visando um aprendizado significativo.

Teve o seu processo alicerçado junto aos participantes do PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. Envolveu ao todo 230 (duzentos e trinta) profissionais da educação pública, entre gestores, professores, auxiliares educacionais e educadores, da região Centro Oeste do Brasil. O grupo envolvido na pesquisa-ação optou por investigar o seguinte problema: *Como construir uma prática pedagógica inovadora que supere a visão conservadora e atenda as exigências do paradigma da complexidade, trazendo a inovação para a sala de aula no período pós pandêmico?*

Teve ainda como objetivos trabalhar, por meio do estudo coletivo, as características dos Paradigmas conservadores, (tradicional, escolanovista e tecnicista) e dos paradigmas contemporâneos (progressista, holística e ensino com pesquisa), identificando os conhecimentos dos sujeitos envolvidos sobre o tema e ampliando a sua perspectiva dentro do universo de uma educação inovadora. Reestruturar o conceito de inovação dentro da educação publica atual, e levar os

sujeitos a reconhecerem dentro do seu trabalho cotidiano ações que demonstram a inovação dentro de uma perspectiva contemporânea.

As atividades de pesquisa e ensino foram desenvolvidas seguindo a proposta do Contrato Didático que nada mais é do que o resultado de "negociação contínua" (BROUSSEAU, 1982, p.22) entre professor e alunos sobre um certo conhecimento.

O trabalho desenvolvido teve duas frentes de atuação. A primeira desenvolvida dentro do Grupo PEPOF - Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, onde, por meio de estudos e discussões foram construídos os conceitos e especificidades dos paradigmas. A segunda por meio de oficinas e encontros presenciais e on line, construímos conhecimento coletivo junto aos 230 (duzentos e trinta) profissionais da educação pública da região centro oeste do Brasil, onde os mesmos conceitos, discussões e estratégias metodológicas, cabe aqui recorte acerca do Contrato Didático, foram desenvolvidos, a fim de estruturar o arcabouço de conceitos mínimos dos participantes acerca dos temas necessários para uma análise clara e precisa de seu contexto educacional real.

Paradigmas e a inovação na educação

O pensamento newtoniano-cartesiano que segundo Behrens (2005), consiste na separação da mente e matéria e fragmentação do conhecimento na busca da eficiência e eficácia perdurou no desde o século XIVII até o final do século XX, as regras são impostas e os conteúdos e procedimentos didáticos não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (LIBÂNEO,1986), fragilizando as relações entre aluno e conhecimento.

Pensar os paradigmas na educação, exige analisar os modelos segundo os quais a escola se orientou ao longo da história. Para tanto também retomar, ao menos para apreciação crítica e reflexiva, a influência que os paradigmas da ciência tiveram sobre a educação, sobretudo quando queremos identificar as origens das abordagens conservadoras em educação.

Neste paradigma, encontra-se a abordagem tradicional onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, que deve aprender sem questionar enquanto que o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se apenas na aula expositiva. O conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e repetitivo. A ênfase é "escute, leia, decore e repita" (BEHRENS, 2005). A avaliação é feita por meio de verificações

de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica.

O paradigma inovador que pode ser chamado de Paradigma da Complexidade, sistêmico ou emergente, propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito e construtor de sua própria história.

Para Behrens (2006) o paradigma da complexidade exige múltiplas conexões e assim propõe a aliança entre a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa.O paradigma da complexidade envolve a abordagem holística. De acordo com Yus (2002, p.13) “a visão holística é milenar e teve suas raízes em filósofos e pedagogos do séc. XVIII”. O autor ainda acrescenta que essa visão teve seu período forte há muitos séculos, vindo, entretanto, a se enfraquecer com o surgimento da modernidade e com as proposições de físicos e matemáticos, como Newton e Descartes.

Nessa escola o aluno apresenta-se como um ser complexo, único e competente, e que ao estar em contato com um professor que instiga, que repensa por que está formando, trabalha numa metodologia em parceria, buscando uma prática pedagógica crítica, reflexiva. Nesse contexto a avaliação faz parte de um processo de crescimento gradativo.

A visão sistêmica ou holística busca superar a visão mecânica e fragmentada do mundo, direcionando-se a uma visão complexa e de um conjunto de suas relações. Propõe a visão de homem pautada na razão, sensação, sentimento e intuição, buscando a integração total do ser humano com o universo, pela transcendência e corresponsabilidade de seus atos sobre o mundo.

A abordagem progressista tem como principal linha condutora a transformação da realidade, buscando o diálogo coletivo e a participação crítica no processo educativo. No Brasil, essa abordagem manifesta-se seguindo três tendências: a Libertária, tendo como representante a educadora Guiomar Namo de Mello; a Crítico-social dos conteúdos, representada por Dermeval Saviani; e a Libertadora, com o educador Paulo Freire (LIBÂNEO, 2005)

O aluno nesta abordagem é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. O professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta

em favor da democratização da sociedade (FREIRE, 1992).

A metodologia busca diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática, provoca reflexão crítica. A avaliação é contínua, processual e transformadora.

O ensino com pesquisa busca a superação do copiar e do reproduzir nas práticas metodológicas utilizadas pelos professores. É vista, segundo Demo (1996, p. 1), como um processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da interação ética, e, segundo o autor, tem como característica a educação emancipatória, instigando o questionamento, o processo reconstrutivo, a consciência crítica, possuindo um caráter formativo.

O professor atua como uma visão crítica e propõe o “aprender a aprender”. A metodologia é baseada no questionamento reconstrutivo, instiga o trabalho em equipe, e tem como foco a pesquisa. A avaliação nesta abordagem caracteriza-se como contínua, processual e responsabiliza o aluno durante o processo.

A avaliação acontece de forma contínua, processual e participativa, sem caráter punitivo: o aluno é responsável pelo seu desempenho. É necessário reduzir os espaços da sala de aula expositiva ampliando o espaço para pesquisa e formas diferenciadas de aprendizagem que possam proporcionar momentos para a criação e provocação de situações desafiadoras.

A metodologia de projeto pode auxiliar no caminho de uma visão complexa. Assim, apresenta uma proposta baseada em projetos num paradigma emergente ou da complexidade que leve a uma aprendizagem significativa. Segundo a autora, se faz necessário evidenciar que cada docente precisa propor seu próprio modo de teorizar e praticar a pesquisa, mantendo-a como foco principal, sem deixar de buscar novos caminhos metodológicos, nomeados nessa pesquisa como inovação na educação.

A educação, apesar de todos os avanços da sociedade ainda mantém praticamente inalterados os seus processos internos. Nesse contexto, surge a inovação como perspectiva de análise da vivencia dos sujeitos, inovação aqui conceituada por Carbonel (2002, pag,19) como um conjunto de intervenções, decisões, processos, que envolvem intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, apresentam uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais

curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e diferentes formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. Durante o período do ensino remoto emergencial, abriu-se um grande leque para que novas estratégias, metodologias e até tecnologias rompessem a estagnação da escola.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas frentes de atuação. A primeira etapa contou com o estudo dos paradigmas na educação, a fim de construir quadros sinópticos de análise das especificidades de cada cenário tendo como fundo a performance do Professor, aluno, metodologia e avaliação. Findas essa etapa inicial, a segunda etapa contou com a participação de 230 profissionais de escolas públicas do centro-oeste do Brasil.

Para essa segunda etapa foram definidas fases de atuação bem distintas na Fase 1 – Identificação do Público de Atuação. Para estabelecermos o perfil do público da pesquisa de Campo, foi necessária a realização de um questionário prévio, enviado via Google Forms. O cenário mostrou que o público é composto em sua maioria por profissionais mais experientes, todos com formação superior, sendo possível identificar até a presença de profissionais com formação strictu senso completas.

Quadro 1: Público envolvido na Pesquisa “Inovação na educação: Trajetórias no fazer docente”

Segmento de atuação		**Formação**				**Carga horária**		**Experiência no magistério**			
Infantil	Fundamental Anos Iniciais	Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	4h	8h	Até 5 anos	Até 10 anos	Até 20 anos	Acima 20 anos
109	121	43	183	03	01	107	123	48	101	69	12

Fonte: As autoras 2022

Chama a atenção nesse público o expressivo número de profissionais que atuam durante 4h (quatro horas) de trabalho regular. A pesquisa não trouxe dados acerca da existência de cargas suplementares em escolas particulares ou em outras instituições, mas o fato de todos esses profissionais terem garantidos já a proposta Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008 que pressupõe a garantia de 1/3 (um terço) da jornada semanal dedicada a estudos e formação continuada, revela que o grupo consegue se dedicar de forma mais efetiva a execução de suas atividades no cenário da escola pública.

Essa formação foi organizada em dois momentos ao longo da semana, uma chamada de HTPI (Hora de Estudo e Planejamento Individual) e outra HTPC (Hora de

Estudo e Planejamento Coletivo). As ações de estudo e formação desenvolvidas nessa pesquisa, ocorreram por meio de oficinas de membros do Grupo PEPOF em formato on line utilizando a Plataforma Teams, uma plataforma de comunicação colaborativa e interativa, disponível para usuários de ferramentas da Microsoft. Os temas foram assim desenvolvidos:

Quadro 2: Etapa 2: Encontro com os Profissionais da educação para apresentação da proposta de formação e objetivo final

Encontro	**Tema**	**Objetivo**
Encontro 1	Apresentação da Proposta de Estudo dos Paradigmas	Levantar os conhecimentos prévios dos profissionais acerca dos paradigmas na educação
Encontro 2	Estudo e discussão dos Paradigmas Conservadores na Docência	Retomar os conhecimentos acerca das especificidades da ação do Professor, aluno, metodologia e avaliação, dentro dos Paradigmas Conservadores na Docência.
Encontro 3	Estudo e discussão dos Paradigmas Inovadores na Docência	Retomar os conhecimentos acerca das especificidades da ação do Professor, aluno, metodologia e avaliação, dentro dos Paradigmas Inovadores na Docência.

Fonte: As autoras (2022)

Ao longo dos momentos de encontro, foram utilizadas técnicas como Aula Expositiva Dialogada, Trabalhos em Equipe, Elaboração de Quadros Sinópticos e Mapas Conceituais. Cabe aqui ressaltar que num mapa conceitual, os conceitos devem ser relacionados entre si, precisa haver relação entre eles, e não ser simplesmente listados. (TORRES; MARRIOTT,2008, p. 214). Tornou-se necessário trazer um recorte mais apurado acerca do conceito de “Professor Inovador” levantado no Encontro 1, ou encontro Inicial. As falas dos sujeitos envolvidos no processo em linhas gerais trouxeram as seguintes perspectivas.

Quadro 3: Levantamento Inicial Conceito de Inovação

Relação do conceito de inovação			
Recursos Tecnológicos	**Estratégias Didáticas**	**Metodologias Ativas**	**Fazer diferente**
176	15	12	27

Fonte: As autoras (2022)

Com base no obtido, é possível perceber a relação que o Profissional da Educação estabeleceu num momento inicial acerca do uso das tecnologias como único suporte para a inovação na educação. A diferença do número de atribuições das a esse argumento (176) em detrimento das demais possibilidades apontadas (54) denota a necessidade de se dar suporte acerca desse sujeito e ação ligados à inovação. Na percepção inicial dos sujeitos a tecnologia é vista como a maior aliada aos novos paradigmas de educação, porém, como afirma Tidd, Bessant e Pavitt (2008,

p. 35) “a inovação é uma questão de conhecimento – criar novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos” e não somente atrela-los a estratégias que necessitem do uso de tecnologias.

Essa percepção foi observada no discurso de vários profissionais, destacamos aqui alguns deles:

Quadro 4 – Conceito de Inovação Inicial

Conceito de inovação			
Recursos Tecnológicos	**Estratégias Didáticas**	**Metodologias Ativas**	**Fazer diferente**
Mudanças para tecnologia (Sujeito 1) Usar as tecnologias em sala (Sujeito 30) “Somente tecnologia” (Sujeito 102) “Materiais tecnológicos” (92)	“Melhorar a prática”	“Usar metodologias que possa possibilitar novas maneiras de fazer as coisas”. (Sujeito 29) “Metodologias Ativas” (Sujeito 127)	“Inovação para mim era maneira diferentes de trabalhar visando a busca do conhecimento de todos”. (Sujeito 10)

Fonte: As autoras (2022)

Após estudos dos diferentes cenários encontrados dentro dos Paradigmas Inovadores, foi possível perceber a nova visão do profissional da educação acerca da “Inovação na Educação”, como segue:

Quadro 5: Conceito de Inovação Pós Estudo dos Paradigmas Inovadores

Conceito de inovação			
Perfil do Professor	**Perfil do Aluno**	**Metodologias Utilizadas**	**Avaliação**
“Ser professor mediador e o aluno o protagonista.” (Sujeito 106) “Trabalhar o que já trabalho, porém com uma nova roupagem que atender os atender às necessidades dos meus alunos.” (Sujeito 5) “A inovação vem da gente, não adianta ter o recurso, mas não saber usar” (Sujeito 200) ” Ser um professor criativo, com novas visões criando novas possibilidades, ter um diferencial.” (Sujeito 89)	“Melhorar o que já existe colocando o aluno como protagonista” (Sujeito 66) .“Promover diversas experiências na sala de aula com a participação do aluno”. (Sujeito 90)	“Usar metodologias que possa possibilitar novas maneiras de fazer as coisas.” (Sujeito 56) “Atitudes e ações que irá inovar meu jeito de dar aula e proporcionar ferramentas de conhecimentos para meus alunos aprender” (Sujeito 12) “É um jeito de substituir um modelo de ensino que não faz mais tanto sentido nos dias de hoje por metodologias, focadas nas aptidões” (Sujeito 3).	“Parte do processo, não o fim desse processo” (Sujeito 13) “Avaliação como transformação, novas ideias, reconstrução, construção” (Sujeito 78). “Uma transformação para manter competitivo e destacar no que faz” (Sujeito 180) “Avaliar de forma diferente, E ter coragem de fazer de forma não convencional” (Sujeito 237) “Avaliação de forma acessível, claro e interessante” (Sujeito 40)

Fonte: As autoras (2022)

Anteriormente muito fundado na tecnologia, a inovação, tem uma nova abordagem pós estudos realizados. A significação da aprendizagem, a abertura para os questionamentos, a sugestão do desafio como vivência na construção do conhecimento, revela que o professor entende que precisa fazer parte dessa mudança estrutural, não somente nos conceitos abordados curricularmente, mas também na estruturação de ações que tenham como base o conhecimento e a realidade dos sujeito aprendentes.

Considerações

Considerando a apresentação dos pressupostos teóricos foi possível perceber que o educador precisa atender ao processo de mudança na sua atividade docente. Julga-se que mudar significa incorporar consigo na atuação profissional uma prática pedagógica inovadora, sintonizada com as contribuições da ciência atual. Essa necessidade se torna ainda mais necessária tendo em vista o cenário vivido pelas escolas públicas pós advento das atividades remotas, decorrentes da Pandemia de Covid 19.

Os profissionais envolvidos estão cientes que a retomada da aprendizagem não será observada se não houver uma ruptura em sala de aula com a matriz dos paradigmas conservadores, ainda mesmo que de forma implícita, encontrados nas ações e discursos dos profissionais. Há de se focar em formação continuada, cada vez mais alicerçada numa prática emancipatória e de construção coletiva de conhecimento. O processo de pesquisa-ação levou os participantes a investigar os elementos indispensáveis para a atividade pedagógica: escola, professor, aluno, metodologia e avaliação. Não se trata apenas de pensar o professor isolado das partes que integram a sua atuação, mas sim, de defender que a adoção do novo paradigma requer uma mudança de todos os elementos constituintes da sua prática pedagógica, isto é, do exercício crítico e transformador da ação docente.

Também fez com que refletissem sobre o conceito de inovação, que numa abordagem inicial se revela somente focado no uso das tecnólogas, com o avanço dos estudos, descortina-se como algo muito maior, trazendo o protagonismo do estudante e o processo criativo como ferramentas de atuação. Ser educador nos dias atuais depende da opção paradigmática que pode possibilitar um ensino que contemple o aluno como um todo, que entenda a sociedade e as suas reais necessidades, que permita a formação de seres humanos críticos, produtores de conhecimento, trabalhando com uma educação que resgate os valores e que seja

acima de tudo um ato de amor e de cidadania.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente.**In. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo. Papirus, 2002.

BEHRENS. Marilda. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BEHRENS. Marilda. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL, **Piso Salarial Profissional Nacional** – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 25.02.2023.

BROUSSEAU, Guy. **Ingéniere didactique**. D'un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. Deuxième École d'Été de Didactique des mathématiques, Olivet, 1982.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de Inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO,José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loiola,1986.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. O método 5. **A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

TIDD, Joe.; BESSANT, Joseph.; PAVITT, Keith. **Gestão da Inovação**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, Patricia Lupion .; MARRIOTT, Rita, **Mapas conceituais e sua aplicação no ensino online de línguas.** In Okada, A. (Org.) – Cartografia cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. 1.a ed. Cuiabá: KCM, 2008. vol.1.

YUS, Rafael. **Educação integral** – uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos [1]

Gilma Benjoino Oliveira[2]

Marcolino Sampaio dos Santos [3]

RESUMO

A pesquisa tem como temática a precarização na Formação inicial e continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos, e os impactos na formação docente, visto que essa modalidade de ensino se constitui como um campo histórico de lutas e apresenta especificidades quanto ao seu desenvolvimento. Assim, o estudo nessa área pode auxiliar a compreender os processos de exclusão social a qual os alunos dessa modalidade de ensino estão submetidos, ou seja, vislumbrando tanto o lado dos estudantes, como o dos professores. Objetivo principal do trabalho é analisar os impactos da precarização da EJA no trabalho docente e na formação. Nesse cenário de descaso percebem-se as fragilidades da formação de professores do nosso país. Assim, percebe-se pouca vontade política e acadêmica para enfrentar e defender o campo da EJA. A metodologia foi apoiada em uma pesquisa bibliográfica, com base na abordagem qualitativa. Como aportes teóricos foram utilizados os seguintes estudiosos: Arroyo (2001); Freire (2002, 2007, 2017); Soares (2006) Oliveira (2001); Saviani (2012); Ventura (2012); entre outros. Os resultados demonstram que ainda é necessário desfazer o pensamento de uma Educação de Jovens e Adultos compensatória e pensar em uma EJA como prática social levando em consideração o contexto social do sujeito respeitando a diversidade, pluriculturalidade, identidade e desfazendo qualquer prática discriminatória.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Prática Pedagógica. Precarização.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação está assegurado na nossa Constituição Federal de 1988, entretanto, as estatísticas exibem um dado alarmante quanto ao baixo índice de escolarização e precaríssima condição de leitura e escrita de grande parte da população brasileira, sobretudo entre a população acima dos quinze anos de idade,

[1]Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB / *Campus* XX – Brumado. *E-mail*: jaciarasantanna@yahoo.com.br.
[2] Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade pela da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB / *Campus* XX – Brumado.. E mail: gbenjoino@yahoo.com.BR
[3]Doutor do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGENSINO), Universidade do Vale de Taquari-UNIVATES.. E-mail: marcokerigma3@hotmail.com

fazendo assim aumentar significativamente a necessidade de implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou muito mais como produto para o combate da miséria social do que como desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada. É a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

Assim, pensar a EJA é também refletir sobre o cenário de disputa, de luta e resistência que ao longo da história fez e faz parte de sua constituição e que ainda continua percorrendo um longo e árduo caminho na busca por reconhecimento e implantação de políticas públicas e práticas educacionais adequadas aos jovens e adultos. Embora essa modalidade de ensino seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação não quer dizer que atenda as exigências específicas.

Vale frisar que essa modalidade de ensino ainda é muito excluída, embora respaldada por Lei. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado. O artigo 208, parágrafo I, assegura a educação a todos os que não tiveram acesso à mesma na idade própria. Porém, o que vemos é uma pouca seguridade desse direito. Toda a legislação possui marcas de lutas históricas do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta.

Portanto, justifica-se o tema proposto como possibilidade de analisar os impactos da precarização da EJA no trabalho docente e na formação. Consideramos que problemas ligados à precarização da formação docente e do ensino não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação

e de trabalho dos professores, bem como as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

2 FORNAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Não se pode negar que a qualidade do ensino perpassa pela formação docente, não apenas uma formação para proporcionar uma grande quantidade de aquisição de conteúdos e técnicas, mas que prepare este profissional para agir de forma reflexiva em sua prática. A formação inicial e continuada de professores deve proporcionar uma visão sobre a atuação profissional, na qual admite a coerência de atitudes, o respeito às diferenças, e é através dela que se deve fazer a relação da teoria e prática para uma atuação mais segura e adequada.

Aguiar (2010, p.1) apresenta o conceito de formação inicial como "denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional." Para essa autora "o capítulo da LDB, no tópico referente à formação dos profissionais da educação (art. 62), generaliza a obrigatoriedade do preparo em nível superior e na licenciatura plena aos professores destinados à educação básica, em universidades, centros universitários e faculdades/institutos de educação". E após minuciosa análise documental, afirma que:

> Os artigos 62, 63 e 64 da LDB, que tratam da formação dos profissionais da educação, o Decreto nº 3.554/2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e as diretrizes curriculares nacionais que regulam o campo não deixam dúvidas da opção do legislador pela formação inicial em nível superior para todos os docentes (AGUIAR, 2010, p. 1)

Embora a formação inicial docente seja um assunto de grande importância e base de diversos estudos na área de Educação, pouco se discute sobre essa formação para educadores da EJA. Segundo Diniz-Pereira (2006), a quase uma inexistência de um diálogo entre as produções acadêmicas sobre a formação de educadores de jovens e adultos e a formação docente em geral. Marin (2010) considera que a precarização do trabalho docente se caracteriza tanto pelos aspectos referentes às más condições de formação quanto às condições de trabalho. Por sua vez, Pereira-Diniz (2010) alerta que é preciso levar em conta a indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do

trabalho docente, pois, do contrário, corre-se o risco de culpabilizar os professores pelas mazelas do sistema educacional brasileiro ou considerá-los exclusivamente vítimas do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais.

Salientamos que a educação de jovens e adultos constitui-se como uma realidade distinta, na qual os professores devem estar preparados para compreender as peculiaridades intrínsecas aos educandos. Para Arroyo (2001) um dos traços mais marcantes na história da EJA para a formação do professor: é (re) conhecer a condição humana dos educandos dessa modalidade de ensino, já que:

> A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nome mais nossos, de nossos discursos como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2001 p.12)

Por conseguinte, a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos requer, no âmbito da implementação das políticas públicas, mais seriedade no que versa sobre as especificidades educativas inerentes aos educandos, haja vista que a precarização histórica em torno da EJA e de suas especificidades acarretou dificuldades no âmbito das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da profissão docente, assim como no âmbito da formação inicial e continuada.

De acordo com Soares (2006), a pouca atenção às especificidades da EJA nos processos de formação conduz à desqualificação profissional, levando professores do ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e despotencializa os educandos em suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a formação docente ideal tem que promover a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, a travessia do caminho da curiosidade epistemológica (estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 43).

É importante ressaltar que LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento.

Corroborando essa afirmação tem-se o pensamento de Ventura,

> Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas (...) (2012, p.74).

Salientamos que a formação de professores em prol da educação de jovens e adultos não teve e não tem o devido tratamento, notadamente, ausência de políticas públicas voltadas para as peculiaridades dessa área, que demandam tratamento diferenciado. A formação dos docentes da EJA ainda não superou as abordagens embasadas muitas vezes na racionalidade técnica, onde o professor é visto como executor de saberes produzidos por especialistas formadores, para além das demandas impostas pelo contexto no qual atuam nesse “modelo”, a prática profissional fica restrita às soluções de problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional resume-se a executar conhecimentos teóricos e técnicos.

Ressaltamos que atreladas às poucas oportunidades formativas, os educadores de EJA ainda precisam lidar com dificuldades do cotidiano escolar que versam sobre a falta de espaço físico adequado para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; carência de recursos financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA, dentre outras dificuldades que assolam a vida, o trabalho e a formação continuada do docente da EJA.

É importante frisar que a formação continuada, ofertada nas últimas décadas, tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. É certo que o Brasil nunca deu a atenção devida ao tema da formação continuada de professores, apesar disso, podemos apontar alguns avanços neste campo nos últimos anos, principalmente no campo legal, tais como o reconhecimento da EJA

ISSN: 2176 - 1396

como modalidade de ensino da Educação Básica, entretanto não se assumiu uma política de formação de professores que atendesse às especificidades desta modalidade de ensino.

Ao evidenciar as necessidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA. Por esta via, percebe-se que as políticas envolvendo a formação de professores da EJA é ainda um campo em construção, que precisa ser desenvolvido de imediato, a fim proporcionar uma formação que considere as especificidades deste trabalho na busca por melhorias no processo de aprendizagem para educadores e educandos.

3 PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

A Educação de Jovens e Adultos, por vezes, reveste-se de preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprindo todas as necessidades educacionais dos educandos, pois, o processo ensino aprendizagem na maior parte está alicerçado na pedagógica tradicional. De acordo com Saviani (2012), o objetivo da escolarização ao identificar-se como um veículo responsável pela construção do conhecimento era tirar o povo da ignorância e por consequência tirar da marginalidade, acreditava-se que aquele que não se integrava de forma adequada à sociedade era por falta de conhecimento, e a escola junto com o professor tinham o dever de passar esse legado intelectual construído pelas civilizações que antecederam aos seus alunos.

Ainda de acordo com essa perspectiva, Saviani (2012) ressalta que o processo pedagógico tradicional reforça a visão de que o papel do professor é instruir os alunos de acordo com os métodos de ensino, aos alunos, cabe aprender nas atividades práticas. Salientamos que esse pensamento pedagógico, nem sempre atendeu as demandas da EJA, pois essa modalidade foi tratada como politica de governo, e não politica pública o que favoreceu as sucessivas ações e programas fracassados, gerando o crescimento de problemas como o analfabetismo e a evasão escolar. Logo, professores de diferentes componentes curriculares são desafiados a aprimorar a qualificação do ensino por meio de aprendizagens significativas e da construção do conhecimento o que nos leva a investigar

propostas que possam contribuir para o quadro da qualificação docente e da Educação em EJA.

Dessa forma o trabalho docente tem grande desafio e responsabilidade. Neste sentido, as propostas educativas do modelo popular são importantes, pois, concebem o processo educativo como emancipador, na medida em que propõe a conscientização política de grupos populares e incentiva sua organização com vistas à participação num projeto de transformação social. É com esse propósito que as ideias de Freire impregnam a metodologia e práticas pedagógicas da educação de jovens adultos.

Vale destacar que Freire valoriza tanto os conhecimentos escolares como os não escolares, apontando o diálogo como ferramenta indispensável na recuperação da humanidade roubada dos educandos. Nesta visão, o diálogo é visto como "o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando (...) na relação eu-tu". (FREIRE, 2017, p.78). A prática pedagógica, portanto, tem como base o processo de conscientização crítica da realidade que é forjado pela relação compromissada entre os sujeitos. Essa educação tem como cerne uma pedagogia problematizadora, humanista e crítica, que se efetiva pelo amor ao próximo e à vida, regadas por relações de confiança e imbuídas de uma visão emancipadora.

Entendemos que a EJA hoje se constitui como desafio para os educadores, que utilizam práticas docentes voltadas para uma ação educacional crítica/reflexiva, que estabeleça sentido para o aluno, levando-o a superação da alienação, sendo capaz de se vê como agente transformador da sua realidade. Neste sentido, a educação problematizadora será fundamental para que tal consciência possa ser despertada. Assim, segundo Freire.

> O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ''hospedam" o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ''hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2017, p.43)

Diante do exposto, é possível perceber que embora o homem esteja na condição de opressor, este também não consegue compreender sua condição de exploração perante aqueles que estão sendo dominados. Dessa forma a educação libertadora terá como finalidade o exercício da reflexividade para que seja diminuída as desigualdades existentes dentro do país. Nesse caso o professor precisa ser

pesquisador sobre sua prática pedagógica, além de orientar seus educandos por meio da pesquisa, analisar o contexto histórico, social e político que os insere, para construir uma sociedade mais igualitária.

A respeito dessa questão a formação do professor da EJA é uma prática que visa uma proposta pedagógica pautada no diálogo, nos questionamentos e na compreensão da realidade que os conduz a uma nova proposta coletiva e de mudanças, onde o conhecimento deve ser apresentado como uma construção social.

É importante destacar que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), a EJA ganha um status quanto estruturação para padronização do trabalho a ser desenvolvido, reiteradas prescrições dos artigos 37 e 38 da LBD 9394/96. Elucidam-se questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, avaliação, currículo, certificação, respeito às especificidades dos alunos e formação de professores.

Pode-se afirmar que mesmo com a importância dada as Diretrizes, percebe-se ainda que as limitações continuam vigentes. Ao se estabelecer um norteamento e organização das atividades a serem realizadas, é fundamental que haja financiamento e estrutura para que as prescrições não se limitem ao papel.

Nesse cenário vários são os desafios do processo de ensino na EJA, desde alto índice de evasão dos alunos até a dificuldade do educador de contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência desses, relacionando o que estão estudando dentro da sala de aula com o que vivem em seu dia a dia. Em relação à dificuldade em contextualizar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, Oliveira (2001, p. 238-239) explica que:

> […] as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta.

Partindo do exposto, pode se afirmar que o trabalho docente deve ser pautado na construção de princípios que possam ser compreendidos a partir dos sujeitos que o realizam e dos contextos em que se desenvolvem, considerando o

ISSN: 2176 - 1396

que os atores desse processo têm a dizer, a partir dos obstáculos que enfrentam no cotidiano do seu trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem muitos desafios com relação à educação, e a EJA é só mais um deles, muitas vezes esquecidos e tratados sem muita preocupação e cuidado. O respaldo que queremos é que a Educação de Jovens e Adultos, não seja um fim em si mesmo, mas, que os alunos possam dar continuidade aos estudos, podendo ingressar em níveis cada vez mais elevados.

Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho.

Reconhecer essa modalidade de ensino é perceber que os sujeitos nela envolvidos são os excluídos socialmente do processo da escola regular, mas, acreditar que esta modalidade de ensino possa ser vista não como dados quantitativos para estatística, mas que ela seja vista como uma política educacional que se baseia, mas de que em simples dados, mas, em qualidade de ensino e que esta qualidade seja refletida para professores e alunos.

Em se tratando da formação continuada do professor deve ser repensada, devem ser oportunizados aos professores, em sua rotina diária, momentos para estudo e reflexão. Promover essa articulação entre os conteúdos curriculares e a abordagem metodológica é, com certeza, um processo amplo que envolve uma série de fatores como a formação do professor, políticas públicas que viabilizem uma formação continuada, mas principalmente atitude e consciência do docente em buscar meios de exercer ações profissionais que possam levar os estudantes da EJA a perceberem o sentido e a importância da educação.

Portanto, reconhecer a especificidade da escola e dos discentes da EJA permite o/a professor/a apresentar uma metodologia dinâmica, onde o diálogo com os alunos ampliem nas suas práticas experiências interdisciplinares, de modo que a aprendizagem permita uma riqueza de cultura e conhecimentos. Talvez esse seja um caminho viável para o fortalecimento de um trabalho que renove a motivação do querer aprender, de sentir parte atuante na aula e na sociedade de mudança e consequentemente diminuindo os índices de evasão nessas turmas.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Formação inicial.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. CD-ROOM

ARROYO, Miguel González. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão**. IN: Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 11 abril, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos**: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, L. (Org). Formação de Educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006, p. 187-201.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. **Formação continuada de professores**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al (Orgs.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, UFMG: Gestrado, 2010. CD-ROM

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Coleção Alfabetização e Cidadania, n.11, São Paulo, RAAAB, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: Acesso em 15 de abril de 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPTNM: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS RESOLUÇÕES VIGENTES

Caroline Silva Ferreira[1]

Cristhianny Bento Barreiro[2]

RESUMO

O processo de formação docente perpassa contextos sociais, culturais e humanos. Por meio dele, busca-se a construção da identidade docente que, por muitas vezes, é submetida a interesses políticos e de mercado. Nesse sentido, este estudo analisa as normativas educacionais vigentes tangentes à formação de professores e professoras no Brasil, em particular, o dispositivo da formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, através do estudo das resoluções em voga, fundamentados em ensaios de Josso (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2002), dentre outros autores, é apresentada uma discussão dialógica entre os aspectos dispostos nas resoluções e as possibilidades de estabelecimento das exigências normativas em um contexto, amiúde, averso à efetivação dessas políticas. Dessa forma, constatou-se que as normativas de formação de professores vigentes dispõem de instrumentos pedagógicos e humanos, no entanto, suas aplicações esbaram em obstáculos estruturais e entraves sociais, verificados frequentemente na vida e formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Identidade docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta considerações sobre as resoluções educacionais vigentes que tratam da formação de professores para Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM. Assim, são consideradas, em especial, a normativa mais recente- Resolução CNE/CP n° 1, de 6 de maio de 2022; bem como, a Resolução CNE/CP n° 1, de 5 de janeiro de 2021; a Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020; e, a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. De forma que se propõe uma leitura crítica e dialógica que estes instrumentos têm entre si, e, do mesmo modo, a compreensão do que podem acarretar na formação dos docentes para EPTNM.

[1] Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia (PPGEdu). Instituto Federal Sul-rio-grandense.
[1] Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Da Resolução CNE/CP n° 2/2019

A Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação). O instrumento revoga sua antecessora- Resolução CNE/CP n° 2/2015, e apresenta fundamentos da política de formação docente, a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, a estrutura dos cursos de licenciaturas, a formação em segunda licenciatura, a formação pedagógica para graduados, a formação para atividades pedagógicas e de gestão, o processo avaliativo interno e externo, e a BNC- Formação.

O dispositivo reforça em seus artigos, a relação com os princípios básicos estabelecidos na BNCC, e estabelece competências gerais e especificas que os licenciandos devem possuir, bem como, as aprendizagens essenciais que devem oportunizar aos estudantes, o que acaba por integrar o quadro da BNC- Formação.

Como competências gerais, estabelece a compreensão e utilização de conhecimentos historicamente construídos; a pesquisa, investigação, reflexão e análise crítica; a valorização e incentivo às diversas manifestações artísticas e culturais; a utilização de diferentes linguagens; a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais e de comunicação; a valorização da formação permanente para o exercício profissional; a argumentação com base em fatos, dados e informações cientificas; o autocuidado; a empatia e resolução de conflitos; e, a disposição à diferentes opiniões e concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

No que tange às competências específicas, faz referência à três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A dimensão de conhecimento profissional destaca a apropriação e domínio dos componentes curriculares relativos a sua área, eixo ou itinerário formativo de atuação. A dimensão da prática profissional estabelece o controle e planejamento das ações de ensino e práticas pedagógicas. Já a dimensão engajamento profissional salienta o comprometimento profissional de autoformação, e a participação com a comunidade escolar e sociedade.

Como a BNC- Formação é constituída pelas competências gerais e específicas citadas nesta resolução, podemos perceber o diálogo com as pesquisas em educação, como ensaia Tardif:

> saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p.286)

A política de formação docente é descrita no documento por fundamentos e princípios que atravessam o percurso acadêmico, considerando as experiências anteriores, a associação entre teoria e prática pedagógica, e uma sólida formação básica, além do destaque para a ciências da educação, como assinala o parágrafo único do seu art. 5°:

> A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2019, p. 3).

No mesmo sentido, a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente pontua princípios, que, em tese, reforçam a formação do licenciando, considerando os contextos pessoais, culturais e sociais dos sujeitos. Ainda, o compromisso com a educação integral dos professores em formação, prospectando à construção de conhecimentos e competências, habilidades, valores, formas de conduta que respeitem e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

A resolução, também, descreve sobre os cursos de nível superior em licenciaturas, requisito para atuação da docência na Educação Básica (EB). Tais cursos devem possuir carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas horas), e considerar as competências estabelecidas na BNC- Formação, para todas as modalidades de ensino.

Paralelamente, o dispositivo apresenta alternativas de habilitação ao magistério em licenciaturas para os docentes já licenciados (segunda licenciatura), e os graduados (através de cursos de formação pedagógica). Estes cursos seguem a mesma proposição dos fundamentos pedagógicos e princípios norteadores dos

cursos de primeira licenciatura, e com cargas horárias de 1.120 (um mil cento e vinte) horas, e 760 (setecentos e sessenta) horas, respectivamente.

Da Resolução CNE/CP n° 1/2020

A Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

O dispositivo infere e se baseia nas competências gerais dispostas na Resolução CNE/CP n° 2/2019, no PNE, e nos fundamentos da BNCC, e delineia propostas de continuação da formação docente, objetivando o pleno desenvolvimento do indivíduo. O parágrafo único do art. 3° da Resolução aponta:

> Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (BRASIL, 2020, p. 2)

Dessa forma, a resolução faz referência às metas 15 e 16 do PNE, que dispõe sobre a implementação de políticas de formação continuada aos profissionais da educação, e, mesmo aos que não do magistério, e a viabilização de formação em nível de pós-graduação em 50% (cinquenta por cento), até o último ano de vigência do Plano.

O objeto dessas diretrizes de formação continuada docente segue os mesmos parâmetros de aquisição de competências gerais e específicas, como os da Resolução CNE/CP n° 2/2019. Assim, destaca que a BNC- Formação Continuada deve ser seguida pelos docentes, compreendendo as mesmas dimensões de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Entendida como componente fundamental da profissionalização docente, a política de formação continuada destaca princípios norteadores e fundamentos pedagógicos que compreendem o reconhecimento e respeito aos documentos oficiais, às instituições de ensino, do direito à educação dos alunos, e, de seu próprio desenvolvimento profissional. Outrossim, cita instrumentos legais e dispositivos internacionais.

ISSN: 2176 - 1396

E para o êxito da formação continuada, o dispositivo caracteriza que a prática docente deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo- presume o conhecimento sobre o processo de aprendizagem do estudante; uso de metodologias ativas de aprendizagem- pressupõe como usar instrumentos para que haja aprendizagem bem sucedida; trabalho colaborativo entre pares- a disposição dos docentes a dialogar, socializar e colaborar com profissionais de outras área e de outras instituições; duração prolongada de formação- a compreensão que o espaço educacional é mais apropriado à melhoria da prática pedagógica, ou seja, sua formação em serviço; e, a coerência sistêmica- o entendimento que a convergência de políticas de formação docente entre os vários sistemas educacionais, possibilite experiências de aprendizagens equitativas.

Conseguinte, a oferta de cursos e programas para formação continuada de professores deve abranger formas diversas, presenciais, à distância, semipresenciais, híbridos, e estratégias que acompanhem os avanços tecnológicos.

Da Resolução CNE/CP n° 1/2021

A Resolução CNE/CP n° 1, de 5 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em que apresenta um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino, instituições e redes de ensino, para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT.

Destaca os princípios norteadores, em que se dê ênfase ao trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico. Organiza e trata do funcionamento da EPT, aborda a qualificação profissional na formação inicial dos educandos. A Educação Profissional Técnica em Nível Médio, sua estrutura e organização. Continuamente, da Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação, da prática profissional, da formação continuada, da Educação à Distância (EaD). Em suma, versa sobre temáticas estruturais, pedagógicas e profissionais que perpassam a vida do indivíduo para a formação para o mundo do trabalho.

No entanto, para apreciação desta discussão, cabe explanar, particularmente, sobre a Educação Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM), considerando a análise das políticas de formação de professores e professoras para este curso.

A EPTNM é composta por habilitação profissional técnica, qualificação profissional técnica e especialização profissional, das quais são requeridas competências profissionais de nível tático e específicos às áreas tecnológicas compreendidas em seus eixos tecnológicos (BRASIL, 2021). São definidas em formas:

> I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
> II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;
> III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;
> IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2021, p. 7).

Os cursos técnicos desenvolvidos nas formas dispostas devem compreender eixos tecnológicos, com seus respectivos itinerários formativos, que promovam a aprendizagem a partir de base tecnológica, e das competências profissionais e pessoais que possibilite a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho. Vale ressaltar, a adição da forma intercomplementar de estudos, em que as mesmas unidades curriculares podem ser abordadas por instituições formadoras distintas.

Há de se observar, ainda, que a carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), dos cursos da EPTNM, devam garantir o máximo de 1.800 (mil e oitocentas horas) para BNCC, o que implica na reformulação de currículos nas perspectiva da formação integral do educando.

A Resolução, também, aborda a formação docente na EPT, o que será debatido no seção seguinte junto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EPTNM.

2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E ALGUNS APONTAMENTOS

ISSN: 2176 - 1396

A Resolução CNE/CP n°1, de 6 de maio de 2022, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM- Formação), e é baseada nas resoluções CNE/CP n° 2/2019 e CNE/CP n°1/2021, já vistas anteriormente neste estudo.

Há de se considerar, nesta análise, as implicações de tal instrumento na perspectiva da contrarreforma do Ensino Médio brasileiro, homologado pela BNCC. Isso porque, a formação de professores para a EPTNM está diretamente ligada com a proposta de ensino e aprendizagem do documento de caráter normativo vigente.

Historicamente, a política de formação brasileira de professores esteve atrelada aos anseios de cada governo, e não de Estado. Assim, viu-se, repetidamente, mudanças normativas educacionais que não tomassem em consideração a realidade própria dos professores e professoras, o contexto social, humano e cultural, tendendo, continuamente, a desprezar suas vozes fundamentais no debate nacional, como aconteceu na construção da BNCC. Podemos refletir essas inquietações em Josso:

> Se a finalidade antropológica e social da educação reside na escolha a ser feita por cada geração e, no seio de uma mesma geração, entre o que é preciso preservar, conservar, reproduzir, o que é conveniente destruir, abandonar, esquecer e o que é desejável inventar, então, todas as situações se cruzam nas situações educativas. (JOSSO, 2004, p.202)

Do ponto de vista legal, as normativas educacionais tendem a uma compreensão que abraça e respeita as particularidades docentes, a saber das competências profissionais e pessoais requeridas a sua formação, como conhecimento, habilidades, valores e emoções. Contudo, as altas imposições direcionadas a esses profissionais e a carência de apoio estrutural e pessoal, vão na contramão do que é proposto por esses dispositivos.

A Resolução CNE/CP n° 1/2022, ao instituir diretrizes que normatizam a formação de docentes para a EPTNM, requer o desenvolvimento competências gerais e específicas, ligadas às dimensões de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Ressalta que sejam desenvolvidas:

> I – competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;
>
> II – competências específicas da sua atividade profissional, correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que exercer a docência, para poder fazer escolhas relevantes do que deve ser ensinado e

ISSN: 2176 - 1396

> aprendido para que o concluinte do curso possa responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;
>
> III – competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, que fundamentam a atividade profissional correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica de sua docência; e
>
> IV – atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho. (BRASIL, 2022, p. 2)

É reconhecida a especificidade dos educandos da EPT, contudo, a aquisição de tais competências esbarra na própria realidade de muitos professores em formação: como exigir de profissionais, tais habilidades e competências, em um cenário desfavorável de apoio estrutural, a começar por sua formação inicial. Talvez a resposta se dê nas próprias ofertas de formação, se proporcionadas de modo equitativo, sob a égide de políticas de acesso, permanência e êxito desses estudantes:

> Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior:
>
> I – em cursos de graduação de licenciatura;
>
> II– em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados;
>
> III – em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal;
>
> IV – em programas especiais, de caráter excepcional; ou
>
> V – outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2022, p.2)

Dessa forma, a formação inicial de professores para EPTNM, por meio de licenciaturas, segue as mesmas orientações da Resolução CNE/CP n°2/2019, compreendendo um mínimo de 3.200 (três mil e duzentas horas), distribuídas em três grupos: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; grupo II- 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e, grupo III- 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (BRASIL, 2019).

ISSN: 2176 - 1396

Depreende-se desta distribuição dos grupos, temáticas que devem ser abordadas em cada seção, a saber: grupo I- currículos e normativas legais; grupo II- didáticas e fundamentos pedagógicos; grupo III- metodologias, práticas de ensino próprias dos itinerários formativos da EPT, que devido a sua particularidade, requer atenção aos eixos tecnológicos vigentes no Catálogo Nacional de Cursos (CNTC).

Em outro ponto, o dispositivo apresenta alternativas para a formação de graduados sem licenciatura, que da mesma forma, deve atendar as exigências das Resoluções CNE/CP n° 2/2019 e CNE/CP n° 1/2021. Tal habilitação se dá através de cursos de Formação Pedagógica, ofertado por Instituições que tenham a mesma licenciatura pretendida. Da mesma forma, propõe ao graduado participar de programas de complementação pedagógica, de cursos de especialização lato sensu, desde que sejam voltados diretamente à EPT, bem como, obter reconhecimento dos saberes adquiridos, seguindo critérios dispostos. Aparenta, assim, corroborar com a concepção de que:

> Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54)

Se por um lado, a realização da formação inicial de professores para EPTNM oferece alternativas para os licenciandos e para os graduados não licenciados, o dispositivo possibilita a formação em serviço para profissionais sem licenciatura específica e profissionais com “Notório Saber”, para atender ao inciso V do art. 36 da LDB. A saber, também, o art.54 da Resolução CNE/CP n° 1/2021:

> Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante. (BRASIL, 2021, p.18)

Ocorre que, ao contrário do que verifica-se nas universidades, em que a deliberação por este instrumento tem natureza de excepcionalidade, com reconhecimento para a atuação do magistério superior (BRASIL,2009), a admissão para estes profissionais atuarem na EPTNM segue uma proposta discreta, já que os

critérios para a expedição da habilitação ao magistério possibilita admitir contratações eventuais, desinteressadas, e, mais alarmante, sem os rigorosos componentes requeridos pelas normativas vigentes, de competências, habilidades, fundamentos e princípios educacionais e profissionais.

Essa adoção se faz mediante o afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica. Revela-se, inclusive, como abdicação de soluções em curso no país de oferta de formação pedagógica para não licenciados, os chamados programas especiais. Esses, embora tenham caráter aligeirado, emergencial e desconectado das políticas de formação de professores para a educação básica, têm se proposto a fazer a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos. (MACHADO, 2021, p.60)

Outro aspecto que revela as divergências das resoluções vigentes, se apresenta na formação continuada docente para EPT. Enquanto para os professores com formação superior exigidas para o exercício do magistério é entendida, e não despropósita, a sua contínua formação, entendida como elemento essencial de sua profissionalização, aos profissionais com Notório Saber, não são exigidos nos documentos tais atividades.

Nesse sentido, depreende-se desta Resolução, aspectos paradoxais que circundam a docência para a EPTNM. A formação de professores para esta modalidade deve garantir condições de promoção de aprendizagem para o mundo do trabalho, de transformação integral dos indivíduos, com profissionais éticos, bem preparados, que possuam competências profissionais e pessoais para fomentar uma educação técnica de nível médio de excelência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade educativa busca a transmissão de saberes, e o desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionem aos educandos, possibilidades de transformação humana e êxito profissional. Paralelamente, a formação docente deve se basear em uma capacidade de construção da própria identidade docente, baseada em princípios ético, estéticos, e humanos, que respeitem e valorizem as vivências e experiências de vida.

As resoluções de formação docente, analisadas neste estudo, apresentam

competências e habilidades que os profissionais devem possuir para atuar na Educação Básica, e, especialmente, na EPTNM. Competências de conhecimento, de prática, de engajamento, complementadas por categorias de domínio dos objetos do conhecimento, de planejamento, de avaliação, de comprometimento e de engajamento profissional e pessoal. São princípios e fundamentos relevantes propostos em documentos oficiais, com exigências de adequação e adaptação rigorosas, e requeridas para implementação imediata.

No entanto, não enxerga-se possibilidades efetivas de implementação, se não levarem em consideração a construção identitária docente. Nóvoa (2001) exprime que "o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (p.17), isso pressupõe que as imposições das normativas devem ir além do que uma proposição de deveres e metas as serem cumpridas, sob a consequência de tornarem-se mais emaranhados regimentais.

Sobretudo, a formação de professores para EPTNM, atravessada por dimensões de trabalho, ciência, cultura e tecnologia, requerendo que seus docentes promovam aprendizado para o mundo do trabalho, considerando as especificidades do seu público, traz atenção mais particular.

A Resolução CNE/CP n° 1/2022, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EPTNM, ao se basear nos princípios educativos e fundamentos pedagógicos demandados pela Resolução CNE/CP n° 2/2019, pela CNE/CP n° 1/2021, e pela BNCC, traz as mesmas inquietações já debatidas: como exigir o cumprimento de aspectos profissionais e pessoais pelos docentes em um contexto averso à promoção de uma identidade e profissionalização docente. Ademais, como motivar professoras e professores a formarem-se inicial e continuamente, quando se possibilita o exercício do magistério com "Notório Saber" por pessoas que não se comprometeram com uma educação humana e integral.

Compreende-se, nesta análise, que as normativas educacionais de formação inicial e continuada de docentes para a EPTNM cumprem papel legítimo, quando propostos com interesse constitucional, no entanto, tais dispositivos carecem de proposições éticas, estéticas, humanas, e estruturais, que possibilitem aos educadores e educadoras a construção de sua própria identidade docente, apoiadas em políticas de valorização continua e de respeito a sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C.A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Alterada pela Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008 e Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm> e <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4>, respectivamente. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). MEC: Brasília – DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020** – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). MEC: Brasília – DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2021** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. MEC: Brasília – DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2022** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC: Brasília – DF, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, L. R. S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

NÓVOA, A; HUBERMAN, M; GOODSON, I.F; HOLLY, M.L; MOITA, M.C; GONÇALVES, J.A.M; FONTOURA, M.M; BEN-PERETZ, M. **Vidas de Professores**. 2a. Porto: Porto Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001

OS SABERES DISCIPLINARES DESENVOLVIDOS A PARTIR DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA BREVE ANÁLISE

Julia Graciela de Brito Silva[1]

Stephanie Gonçalves Pereira[2]

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo realizar uma breve análise na matriz da grade curricular oferecida aos graduandos do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a relação deste currículo com saberes disciplinares, estabelecendo um diálogo com o que as teorias da área tratam sobre o assunto. Buscou-se responder a amplitude dos saberes disciplinares através da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar. No âmbito da formação inicial, torna-se de suma importância elencar as capacitações e qualificações oferecidas aos futuros professores através das disciplinas oferecidas que colaboram na constituição de uma identidade profissional ampla e emancipatória. Os saberes disciplinares fazem parte da formação inicial docente e estão integrados à universidade por meio das disciplinas, e por este motivo contribuem para o desenvolvimento profissional. Para a discussão, foram utilizados os estudos de Nóvoa (2017), Tardif (2014), Pimenta (1997, 1999), que tratam os saberes da prática profissional, incluindo os saberes disciplinares. A metodologia abordada, contou com a análise documental da matriz curricular e do Projeto Pedagógico que compõe o curso de Licenciatura em Pedagogia vigente no ano de 2023 da Universidade Federal de São Carlos – SP (UFSCar). Para a análise levou-se em conta os referenciais teóricos, a descrição e o levantamento dos saberes compostos nesses documentos, bem como a sua contribuição na formação inicial dos futuros professores. Conclui-se que a matriz curricular da UFSCar cumpre seu papel na formação inicial docente, porém é necessário mais horas de práticas para os graduandos.

Palavras-chaves: Formação Inicial. Pedagogia. Saberes Disciplinares.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que tem como pano de fundo a formação inicial e os saberes disciplinares transmitidos aos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Partindo da premissa de que a formação inicial tem o intuito de capacitar o profissional, por meio da habilitação legal para o exercício da profissão, utiliza-se de diferentes linguagens, discursos e didáticas variadas, que constituem uma gama de conteúdos diferenciados para a atuação do professor.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: juliagbrito@gmail.com;
[2] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: stephaniegoncalves@estudante.ufscar.br.

Segundo Pimenta (1999, p. 18),

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Essa mobilização entre os saberes, é um desafio diário na carreira do professor que busca adequar-se nas demandas da sociedade, constituindo a sua identidade profissional.

Nóvoa (2017) define que essa identidade não é fixa, mas, pelo contrário, compreende as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, pensa a construção identitária como um processo inacabado. A identidade docente além de ser múltipla contempla diversos saberes, dentre eles os disciplinares que advém da universidade e dependem, por sua vez, do corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução, e não são controlados pelos professores (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) afirma que esse saber é transmitido por meio de fontes exteriores, uma vez que as universidades e os formadores assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes no decorrer da formação, como elementos de sua competência profissional. Apesar de algumas críticas estendidas ao fato de como são articulados e distribuídos os saberes disciplinares na formação, eles são necessários para a construção do profissional docente.

Pimenta (1999) e Tardif (2014) defendem que os saberes disciplinares devem ser construídos a partir das necessidades docentes, da realidade social vivenciada, tendo continuidade na formação continuada.

> Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade (TARDIF, 2014, p.115).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, de acordo com o projeto pedagógico elaborado pela comunidade universitária de múltiplos atores, que envolve a coordenação, vice-coordenação, auxiliar administrativo, núcleo estruturante e o conselho do curso de pedagogia.

ISSN: 2176 - 1396

O currículo do curso está estruturado conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. A partir da Portaria SERES/MEC nº 921, de 27 de dezembro de 2018 o curso passa a ser oferecido aos estudantes na modalidade presencial, no turno matutino e vespertino, estruturado academicamente como único com duas entradas: matutino e noturno, sendo 45 estudantes no período matutino e 45 estudantes no período noturno. Com carga horária de 3.365 horas e duração de 5 anos.

O curso possui como objetivo do eixo de atuação profissional, promover,

> A formação do Pedagogo não se restringe às necessidades imediatas do mercado de trabalho, embora não possa desconsiderá-las. A preocupação básica inclui e supera a qualificação técnica, e afirma como núcleo central a apropriação/construção de um referencial teórico-prático vigoroso, cientificamente consistente, que possibilite ao futuro profissional atuar com competência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, assim como na Gestão do Trabalho Pedagógico, incluindo atividades de Coordenação, Supervisão e Administração Educacional (PP, 2017, p.18).

Na grade curricular para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia os estudantes do curso, ao longo de dez semestres letivos, necessitam integralizar 3.365 horas de atividades curriculares obrigatórias, distribuídas da seguinte maneira:

> a) 2145 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (créditos teóricos). Dentre essas 2145 horas, o estudante deverá cursar 300 horas (20 créditos) de disciplinas optativas, que têm sua oferta prevista na Grade Curricular, entretanto o Graduando poderá cursá-las em outros cursos de Graduação da UFSCar, ou seja, em período diverso ao da sua entrada na instituição;
> b) 615 horas de prática (créditos práticos), que, de acordo com o caráter da disciplina, pode envolver experimentação, simulação, observação etc., em atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão relativas a Processos de Ensino e Aprendizagem, de Gestão Educacional (Orientação Educacional, de Administração e Supervisão Escolar). Como parte dos créditos práticos, os futuros Pedagogos desenvolverão atividades relacionadas ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja temática deverá necessariamente ter dimensão pedagógica, estar referenciada em conhecimento produzido na área de educação e versar sobre aspectos dos processos de ensino e aprendizagem;
> c) 405 horas de Estágio Supervisionado, as quais podem ser desenvolvidas a partir de atividades que envolvam o conhecimento da vida profissional, o ensinar certo conteúdo num contexto, o que implica processos formais de ensino e aprendizagem. Tais situações podem incluir, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação ou de parcerias entre futuros professores e aqueles mais experientes. Os Estágios Docentes em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental Regular serão realizados no período matutino, tanto para o curso noturno como para o matutino, pois essas modalidades de ensino funcionam nesse período nas escolas. O mesmo aplica-se aos Estágios

> Supervisionados em 36 Administração Educacional: Educação Infantil e Ensino Fundamental/Ensino Médio. O Estágio docente em Educação de Jovens e Adultos poderá ocorrer tanto no período noturno como no período matutino, pois existem instituições de ensino nessa modalidade que funcionam em ambos os períodos;
> d) 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, distribuídas da seguinte maneira: 100 horas de atividades científico-culturais e 100 horas de atividades teórico-práticas [...] (PP, 2017, p. 35).

As dimensões formativas propostas na matriz curricular do curso têm bases teóricas e práticas apresentadas ao discente no decorrer do curso. Nos títulos abaixo discorremos sobre a amplitude da grade curricular, bem como a oportunização dos saberes oferecidos por meio dela.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DISCIPLINARES: BASE TEÓRICA

Tardif (2014) chama o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais docentes em seus espaços de trabalho de epistemologia da prática, para ele os saberes dos professores são plurais e múltiplos e decorrem de uma série de fatores. Esses saberes docentes são pessoais, da formação escolar, da formação profissional, dos livros, da experiência profissional e suas fontes de aquisição são variadas como: famílias, ambientes distintos, escola, estágios, sala de aula, experiência com os pares e etc. Podendo ser integrado e adquirido no trabalho pela história de vida, formação, prática e outros.

Para ele os saberes docentes podem ser da formação profissional que são eles os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Como dito anteriormente trataremos especificamente neste estudo dos saberes disciplinares. Os saberes disciplinares estão ligados a prática docente e são produzidos pela ciência da educação. Eles estão relacionados a prática por apresentar-se na formação inicial e contínua do docente através das disciplinas oferecidas pelas universidades (TARDIF, 2014).

Pimenta (1999) discute que na formação inicial dos docentes o currículo oferecido é formal, burocrático e cartorial, tornando algo distante da realidade das escolas. A autora traz que durante as disciplinas os profissionais da educação tem criado uma “ilusão” ao entenderem que quando dominam o conteúdo (o saber disciplinar), dominam a matéria e consequente possuem o saber didático: “a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* eu sei o assunto,

ISSN: 2176 - 1396

consequentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* [...]" (PIMENTA, 1999, p.26).

Tardif (2014) também faz uma alusão de que o currículo universitário segue um modelo aplicacionista que está ligado ao aluno que somente assiste às aulas, mas não a reproduz em seu cotidiano, contemplado por disciplinas que não conversam entre si e são fragmentadas.

Corroborando com a discussão, Nóvoa (2017) argumenta o quanto é necessário pensar na formação inicial dos professores como uma formação para o exercício docente e traz que um dos motivos da desprofissionalização do professor está ligada ao fato das universidades ignorarem a formação de qualidade. Para ele a formação de professores é um problema político, e não somente técnico e institucional.

Nóvoa (2017) traz a visão do novo currículo da Faculdade de Medicina de Harvard e salienta que não é no intuito de copiar, mas da compreensão do que deve ser uma matriz curricular de formação universitária com mais horas de prática do que de aulas teóricas. Nesse currículo tido como "inovador" houve uma revisão que incorpora abordagens pedagógicas com aprendizagens ativas, pensamento crítico e práticas. E considera que o currículo e a forma como os médicos são formados deve servir de inspiração para a formação docente por serem profissões que tratam com pessoas.

> Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Na mesma direção Pimenta et al. (2017) acreditam que a formação dos pedagogos polivalentes está frágil, dispersiva e sem foco pois esse cenário implica saberes que as universidades devem possuir sobre o currículo nacional da educação e as diversas áreas do conhecimento.

Os autores fizeram uma análise das matrizes curriculares do Estado de São Paulo em 2006 de 144 universidades, verificando que há uma diversidade grande de disciplinas oferecidas, muitas delas sem relação com a docência e aos anos inicias da educação básica – o que se sugere ter em um currículo que se forma professores. O que para eles inviabiliza uma sólida formação docente.

Sugerem que a continuação dos seus estudos deva ser analisar as ementas das disciplinas em relação aos objetivos e demonstrar se houve algum avanço na

formação interdisciplinar do professor. Desta forma nosso estudo pretende contribuir para o avanço dos estudos da formação de professores e os saberes disciplinares.

3 A GRADE CURRICULAR DA UFSCAR E SUAS ESPECIFICAÇÕES

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, a Matriz Curricular foi proposta pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) em 27 de abril de 2017, submetida e aprovada na 148ª Reunião do Conselho de Coordenação do Curso de Pedagogia, em 11 de maio de 2017. Descreveremos de forma resumida a ementa e objetivos de cada disciplina ao longo dos 10 semestres da licenciatura para a análise e discussão dessa matriz curricular.

No 1º semestre os graduandos têm a oportunidade de estudar as disciplinas “Filosofia da Educação I” traz o conceito da filosofia histórica e da educação; “História da Educação I” aborda a história da escola e fundamenta conhecimentos teóricos e críticos da história; “Sociologia Sociedade e Educação” estuda os fundamentos da sociologia da educação; “Metodologia da Pesquisa Científica” discute fundamentos metodológicos e epistemológicos da pesquisa científica; “Didáticas e Educação das Relações Étnicos Raciais” percorre a didática em múltiplas dimensões desde o impacto nas relações étnicos.

No 2º semestre “Filosofia da Educação II” continua a fundamentar os conceitos teóricos e críticos da filosofia da educação; “História da Educação II” fundamenta a história da educação; “Relações Sociais e Processo Educacional” possibilita a compreensão da sociologia; “Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo” busca identificar a especificidade da didática; “Práticas Sociais e Processos Educativos” compreende a relevância da aproximação entre espaços não escolares e escolares.

O 3º semestre oferece “Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil” analisando a atual política educacional e as legislações; “Educação e Desenvolvimento Psicossocial” analisa as contribuições da Psicologia para a Educação e a compreensão contextualizada da educação escolar; “Didática: Ensino e Aprendizagem” considera a pedagogia enquanto ciência; “Escola e Currículo” identifica e compreende diferentes conceitos de currículo e suas relações com as concepções de escola, conhecimento, cultura e sociedade; e ainda o aluno deve se matricular em uma disciplina optativa.

No 4º semestre os estudantes se deparam com mais cinco disciplinas "Educação, Processos Grupais e Subjetividade" analisa os processos de subjetivação do sujeito educacional contemporâneo em uma perspectiva histórica, social e cultural; "Fundamentos da Administração Escolar" introduz e problematiza a Teoria Geral da Administração – TGA; "Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino" faz a articulação entre os aspectos históricos, sociais, econômicos, linguísticos e psicológicos da linguagem e as práticas de letramento e alfabetização; "Educação Infantil: A criança, a infância e as instituições" descreve e analisa as ideias de criança e de infância à luz de diferentes abordagens teórico metodológicas; "Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão" traz um estudo dos processos de trabalho, políticas e ações referentes às pessoas com necessidades especiais.

Na metade do curso, o 5º semestre traz a introdução da "Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS" aproximando os falantes do português de uma língua viso-gestual; "Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino" traz a concepção de linguagem; "Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa" estudo das relações do letramento e os processos de apropriação da língua; "Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica" estuda as principais funções de uma equipe gestora; "Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental" trata o contexto histórico, econômico, social e político da realidade brasileira da educação básica.

A partir do 6º semestre são oferecidas as disciplinas obrigatórias "Matemática: Conteúdos e seu ensino" tal disciplina tem por objetivo refletir sobre a alfabetização matemática; "Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Ensinos Fundamental e Médio" visa articular a teoria e prática e a cultura organizacional da escola; "Corpo e Movimento" discute teorias e concepções sobre o corpo e movimento; e o aluno deve se matricular em mais uma disciplina optativa.

No 7º semestre a disciplina de "Ciências: Conteúdos e seu ensino" tem o objetivo de contribuir com a construção de conhecimento a docência relacionado ao ensino de ciências e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); "Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil" trata-se da articulação entre os aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais e étnico-raciais; "Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil" orientações para a prática na educação infantil; e mais uma disciplina optativa.

No 8º semestre começa a disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso I” é a realização de um projeto de conclusão de curso e a produção acadêmica; “Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil” promove a inserção dos estudantes no contexto da educação infantil; “Formação de Professores” visa a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; e mais uma disciplina optativa.

No 9º semestre inicia-se a disciplina “Coordenação Pedagógica” estuda a gestão pedagógica da escola; “História e Geografia: Conteúdos e seu ensino” desenvolve o trabalho de História e Geografia nas diversas etapas da educação básica; “Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos” estudo de políticas públicas relacionadas ao EJA; “Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos” possibilita aos futuros docentes a prática nas salas de Jovens a Adultos.

E no 10º e último semestre a disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso II” trata-se da continuidade da realização do trabalho final para sua conclusão; “Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular” traz uma reflexão a respeito das questões de ensino e aprendizado; “Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular” são orientações para a participação na escola.

Todas as disciplinas oferecidas pela universidade mostram os créditos, carga horária, requisitos, ementa, objetivos, bibliografia básica que o professor deve seguir e ainda uma bibliografia complementar. As disciplinas optativas ficam a escolha do graduando dentre as ofertadas pelos departamentos. Algumas disciplinas são disponibilizadas através do ensino á distância na plataforma moddle.

3 METODOLOGIA E DIÁLOGO COM A TEMÁTICA DO ESTUDO

Considerando que o objetivo deste estudo foi de realizar uma breve análise na matriz da grade curricular oferecida aos graduandos do curso de pedagogia da UFSCar e a relação deste currículo com saberes disciplinares, estabelecendo um diálogo com o que as teorias da área tratam sobre o assunto. Buscou-se responder a amplitude dos saberes disciplinares através da matriz curricular.

O estudo foi feito através da apreciação de livros e artigos dos teóricos da área que contribuíram de maneira recíproca para a temática do estudo.

Dentro da grade do curso foi possível observar disciplinas com objetivos bem estabelecidos e com uma gama de conteúdos que parecem contemplar o pano de fundo e histórico que um docente necessita no processo formativo, que os autores destacam ser de suma importância para a formação e práticas educativas.

Nóvoa (2017) destaca que o eixo de qualquer formação profissional está ligado ao contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional, por esse motivo a universidade é importante, pois trata-se de um local formativo para esse docente.

Esse mesmo autor discute sobre o fato de que o conhecimento por meio das disciplinas é importante à medida que o professor precisa ter um conhecimento orgânico, historicizado, e compreensivo da disciplina, e tal formação necessita acompanhar a mudança e a evolução da ciência e das suas modalidades convergentes, para que sempre esteja atualizado.

Os saberes desenvolvidos e ofertados por meio das disciplinas servem como bases instrumentais da ação cotidiana do professor.

> Não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer? (NÓVOA, 2017, p. 1117).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a questão da universidade criar um currículo centrado na identidade do professor, na prática e na estimulação de todos os saberes é algo que deve ser refletido pelas instituições universitárias.

O grande desafio é pensar o currículo das licenciaturas a partir da necessidade do professor, e proporcionar ao estudante uma maior carga para as experiências, vivências e prática nas escolas. Após a análise da matriz curricular da UFSCar podemos perceber que as disciplinas não são fragmentadas, pois através do Projeto Pedagógico e na ementa de cada disciplina há uma continuidade e diálogo entre elas. Trazendo conteúdos atuais e que fazem sentido para a prática do professor e demanda da sociedade como as questões étnico-raciais, inclusão social, didática, metodologia científica e gestão escolar.

Salientamos que essa matriz curricular da UFSCar deve ser atualizada pois

existem novas demandas educacionais e que os saberes disciplinares obtidos por meio da universidade são necessários e devem ser aprimorados através do aumento do número de horas de prática que podem ser adquiridas através de uma maior quantidade de horas de estágio ou através de programas de indução pedagógica. Tornando estreita e relação entre o licenciando e o professor em exercício da educação básica.

O processo de pesquisa é algo inacabado, pois a formação docente precisa ser revisitada constantemente através de pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. v.47. n.166. p.1106-1133. out/dez.2017.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Reformulação Curricular de acordo com às 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada', resolução nº 2 de 1 de junho de 2015 do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Universidade Federal de São Carlos. p. 1-177. 2017. Disponível em ppc-licenciatura-pedagogia-atualizado-2020.pdf (ufscar.br). Acesso em: 04 de ago.2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO COORDENADOR INICIANTE

Helena Gutoch Garbosa[1]
Silmara de Oliveira Gomes Papi[2]

RESUMO

A presente pesquisa intencionou investigar as especificidades da organização do trabalho pedagógico do professor-pedagogo (coordenador pedagógico) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de uma cidade paranaense. Para tanto, foram objetivos específicos da pesquisa: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência na organização do trabalho pedagógico escolar. Constituiu-se como referencial teórico os estudos dos principais conceitos que tratam do coordenador pedagógico, suas atribuições, desafios, bem como, o que a literatura diz a respeito do papel do coordenador pedagógico escolar. Nesse sentido, as discussões estão baseadas nas contribuições de Almeida (2010), Domingues (2009), Franco (2008) e Placco (2010). O trabalho se desenvolveu numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e a partir de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) no qual participaram 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes, com experiência até cinco anos nessa atividade. Envolveu, ainda, estudo bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de um caderno de registros livres. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de acordo com a maior frequência das considerações observadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Analisou-se que em geral, inúmeras são as tarefas atribuídas aos novos coordenadores, as quais variam entre atividades de urgência, rotina e importância. Os dados revelaram que as demandas emergenciais não previstas nos documentos oficiais, tais como: substituição de falta de professores, resolução de conflitos disciplinares, atendimentos aos familiares prejudicam o planejamento e a organização do trabalho dos coordenadores. Também, observou-se que as relações interpessoais no trabalho de coordenar os processos pedagógicos na escola pública tornam-se centrais e precisam materializar-se por meio do diálogo, do ouvir ativo e da percepção sensível do coordenador, e tais relações podem se efetivar de maneira democrática, horizontal e participada com vistas aos fins emancipatórios da educação.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico iniciante. Coordenação pedagógica. Iniciação profissional. Coordenador iniciante.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o campo de estudo sobre professores iniciantes têm evidenciado as especificidades do período de iniciação profissional dos profissionais da educação, tais estudos enfocam a inserção na docência, mas, ao longo de sua carreira, o professor também tem a possibilidade de exercer funções administrativas na escola, como a coordenação pedagógica e a direção escolar.

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: helena_gutoch@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: silmarapapi@gmail.com

Nesse contexto, consideram-se importantes também os primeiros anos de atuação do docente no âmbito da coordenação pedagógica, por compreender que, assim como a vivência dos professores iniciantes tem suas peculiaridades, o período inicial de atuação do coordenador pedagógico também possui vivências singulares.

Partindo de tais considerações, o objetivo da pesquisa intencionou investigar as especificidades da organização do trabalho pedagógico do professor-pedagogo (coordenador pedagógico) em seus primeiros anos de atuação, no contexto do ensino público estadual de uma cidade paranaense. Para tanto, foram objetivos específicos da pesquisa: evidenciar as particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Também, analisar as percepções do professor coordenador em relação à sua experiência na organização do trabalho pedagógico escolar.

Realizou-se, portanto, um estudo de caso (ANDRÉ, 2005) no qual participaram 11 coordenadoras pedagógicas iniciantes do ensino público estadual de uma cidade paranaense, com experiência até cinco anos nessa atividade. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista (E) e um caderno de registros livres (RL). Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de acordo com a maior frequência das considerações observadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

A relevância do estudo está em evidenciar a organização do trabalho das coordenadoras pedagógicas iniciantes em meio à uma realidade complexa, pois essa organização se dá em um contexto de relações sociais permeado de contradições, em meio às quais as CP constituem sua experiência pessoal e profissional. Compreender o conteúdo destes depoimentos significa reconhecer que as ações empreendidas por elas são intencionais e refletem, tanto quanto se articulam, às relações intensas vividas na escola (MARTINS, 1996).

2 DESENVOLVIMENTO

Em âmbito nacional e estadual, os profissionais que atuam no suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa são considerados professores, assim como aqueles que exercem a docência no contexto de sala de aula. Também se constata que todos esses professores que atuam em diversos cargos nas escolas públicas do Estado do

Paraná são considerados profissionais da educação. De acordo com o artigo 39 da Lei Complementar nº103/2004:

> [...] ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício (PARANÁ, 2004, p. 7).

A partir do Edital do concurso público nº 057 de 2004, publicado pela SEED/PR, estabeleceu-se que para o exercício no cargo de professor-pedagogo é necessária a graduação em Pedagogia. Com base nisso, as primeiras atribuições do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) do Estado do Paraná são: coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE. Segundo o documento da SEED/PR, o coordenador (professor-pedagogo) também é o responsável pela:

> [...] coordenação, implantação e implementação no estabelecimento de ensino das Diretrizes Curriculares definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da Secretaria de Estado e Educação (PARANÁ, 2004).

Além das inúmeras atribuições conferidas aos coordenadores pedagógicos tanto pelos documentos legais quanto pela literatura, existem no cotidiano da escola outras diversas atividades realizadas por esses profissionais que não estão previstas nos documentos oficiais, mas que ocupam tempo considerável do coordenador, a saber, substituição de falta de professores, resolução de conflitos disciplinares, atendimentos aos familiares, etc.

A intencionalidade do fazer pedagógico é o que distingue atividades rotineiras de atividades que priorizam aspectos importantes da vida escolar, portanto, para Pabis (2016), a organização do trabalho pedagógico se refere à “construção, implementação e avaliação do PPP” e essa deve ser a principal atribuição do coordenador pedagógico a fim de envolver “o coletivo da escola numa perspectiva democrática” (PABIS, 2016, p. 153).

Com base nas contribuições de Almeida (2010), Pabis (2014), Placco (2010) foram analisados os depoimentos das participantes que tratam das especificidades

ISSN: 2176 - 1396

na organização do trabalho pedagógico dos CP iniciantes, no ensino público estadual de uma cidade paranaense.

2.1 Tempo e organização do trabalho pedagógico das coordenadoras pedagógicas: os limites impostos pelo cotidiano escolar

> Esses problemas do cotidiano pessoal das pessoas, os imprevistos que reforçando aquele lado humano que não é do trabalho [...], eles que definem o agir da gente na escola [...] (CP1/E).

A fala de uma coordenadora (CP1) exemplifica a essência dos depoimentos quando tratam do agir diário na escola frente aos imprevistos do cotidiano escolar, visto que são os imprevistos e as situações não esperadas que definem o trabalho do coordenador (professor-pedagogo) na escola. Segundo Placco (2010), essas atividades distanciam a dimensão pedagógica do trabalho do coordenador, ao torná-lo um solucionador de problemas.

> [...] Você fica apagando incêndio, apagando incêndio, [...] quando você vê, já passou a tarde e você ficou cuidando de coisinhas, não é? Eu acho que é a principal diferença entre o que eu imaginei que ia ser o meu trabalho e não está sendo [...] (CP2/E).
>
> Você passa a maior parte do tempo na escola apagando incêndio mesmo, então isso é triste (CP8/E).
>
> Segunda: Apagar incêndios. Correrias. Ativismo. Sem reflexões (CP1/RL – 13/08/18).

Os depoimentos das novas coordenadoras revelam o que também se percebe nos estudos de Almeida (2010), Franco (2008) e Placco (2010) sobre a falta de planejamento do trabalho do coordenador pedagógico. Almeida (2010) afirma que o trabalho do CP tem sido, muitas vezes, determinado pelas emergências do dia-dia, isto é, dos eventos não previstos que ocorrem e que exigem respostas imediatas dos CP.

> [...] são essas situações de briga, de desentendimento de aluno, entre aluno-aluno ou aluno-professor, você fica apagando incêndio (CP2/E).
>
> [...] faltam três ou quatro professores, tem pai que chega [...], ou aluno briga, ou aluno gazeia aula (CP3/E).
>
> [...] sempre estão chegando alunos, professores, pais, tem a entrega de boletim [...] (CP6/E).
>
> A questão da indisciplina, eu não queria ter que trabalhar tanto com essa questão de indisciplina (CP10/E).

Segundo CP, a impossibilidade de se planejar a organização do trabalho pedagógico é justificada pela falta frequente dos professores, da indisciplina e da violência dos alunos e pela chegada dos familiares que vêm até a escola sem previamente terem agendado. Todas as falas são incisivas no que diz respeito às limitações impostas pelo cotidiano escolar, seja por parte dos docentes, discentes ou familiares.

Todavia, há dentre as participantes uma coordenadora (CP1) que, mesmo diante do ritmo frenético oriundo das atividades urgentes, procura desenvolver um trabalho de suporte pedagógico junto aos professores das turmas por ela atendidas. Diariamente, ela entra nas turmas das quais é a CP responsável, com o objetivo de observar o clima da turma, conversar com os alunos e assistir à aula do professor que ali se encontra. Em sua percepção, esse trabalho diário auxilia o professor.

> [...] uma das minhas prioridades ao entrar em sala nessa questão de comportamento é motivar os professores.
>
> Assessoria nas turmas: a parte que eu mais gosto do meu dia... Entrar nas salas e conversar e poder interferir na prática pedagógica (CP1/RL1 - 06/09/18).

Placco (2010) denomina tais atividades como “atividades de importância”, isto é, quando o coordenador prioriza a dimensão pedagógica do seu trabalho mesmo em meio à realidade caótica da escola. A realidade em que atua a coordenadora (CP1) é semelhante às demais participantes no quesito da localização periférica da escola, escola de grande porte, com grande quantidade de alunos, onde a clientela é pouco favorecida economicamente, oriunda de contextos sociais alarmantes. Ainda sim, há a possibilidade de atuar para além desses determinantes.

Certamente coordenar é um trabalho árduo, lento e processual, pois o cotidiano traz demandas emergenciais que pouco ou nada contribuem para transformações relevantes na vida de professores e alunos. No trabalho do coordenador, os problemas que são trazidos a ele têm, muitas vezes, o mesmo caráter. Nesse contexto, reflete-se que é como se no campo de batalha, o coordenador pedagógico lutasse com o mesmo inimigo, repetidamente, sem nunca o vencer.

Ainda assim, para além das limitações impostas pelo intenso movimento da escola, ao se deparar com o depoimento da coordenadora (CP1/E), percebe-se que é possível encontrar brechas, conquistar espaços, romper com a mesmice das

atividades rotineiras e ampliar o olhar visando fins pedagógicos e transformadores. Ao se relacionar com os outros sujeitos da escola, o coordenador pedagógico está desenvolvendo um trabalho de ajuda para o crescimento individual de alunos e professores, para a autonomia dos sujeitos e para a sua autorrealização.

Almeida (2010) e Placco (2010) evidenciam a centralidade das relações interpessoais no trabalho do coordenador pedagógico, isso porque, seja com intuito de resolver problemas ou intervir pedagogicamente junto a professores, alunos e/ou familiares, o coordenador realiza seu trabalho por meio de relações interpessoais, isto é, por meio do que comunica, orienta, exorta, alerta, registra ou exige.

Investir no professor e nas famílias é também investir no aluno, pois o corpo docente, discente e as famílias estão conectados pelas relações interpessoais e são interdependentes. As famílias confiam que a escola e os profissionais que nela atuam podem contribuir com a formação humana e intelectual de suas crianças e jovens.

2.2 As coordenadoras pedagógicas iniciantes e as atividades diárias do cotidiano escolar

Para compreender as ações cotidianas do coordenador pedagógico que podem ser consideradas atribuições do seu cargo ou desvios de função, é relevante uma reflexão acerca do que diz a literatura a esse respeito.

Se o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, então o trabalho do coordenador pedagógico é efetivado por meio de ações organizadas e intencionais, que implicam a tomada de decisões, muitas vezes, em situações complexas. Nesse sentido, o planejamento é elemento de destaque, pois é em sua organização que são tomadas decisões que podem influenciar o processo educativo.

Franco (2008) afirma que os principais objetivos do trabalho do coordenador pedagógico são: instaurar; incentivar; produzir o processo reflexivo com vistas às transformações nas práticas cotidianas escolares; articular o coletivo escolar e formar os professores.

Reconhece-se, portanto, que as responsabilidades atribuídas a esse profissional influenciam na organização de tempos, espaços e processos na escola. Compreender como se dá a organização do trabalho de coordenar os processos pedagógicos na escola é necessário, pois oportuniza reflexões no campo da

educação que contribuem para a superação de tais problemáticas. Nesse sentido, a partir dos depoimentos das coordenadoras iniciantes são viabilizadas as análises a respeito da atuação desses profissionais na escola.

> Atendimento de aluno e professor; indisciplina com o aluno; tenho relatório; estou atendendo uma mãe [...] (CP1/E).
>
> Enquanto pedagogo o que a gente tenta, procura atender é a entrada dos alunos se estão chegando atrasados ou não, está anotado no caderno para que eles não fiquem fora de sala de aula, o uniforme é algo que a gente não pode estar exigindo, mas no regimento aparece ali que a gente exige o uniforme [...] (CP5/E).
>
> [...] agora que tem RCO, eu já vou lançar a falta dos professores, sabe? Virou o mês, eu vou lançar a falta dos alunos no SERP (CP10/E).

Observando-se os depoimentos, as atividades frequentemente exercidas pelas novas coordenadoras estão centralizadas nos atendimentos diversos de professores, alunos e familiares e no registro digital ou manual de reuniões, ocorrências e faltas dos alunos. Embora nesses excertos não seja mencionado, outra atividade que ocupa grande parte do dia-dia do coordenador é a substituição dos professores realizada pelo CP.

Nesse contexto, se o papel do CP é articular, formar e transformar, analisa-se que as atividades das novas coordenadoras se centralizam no atendimento de pais, com o intuito de situar as famílias da situação em que se encontra a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Esse atendimento é solicitado pelos professores, pois, de acordo com as falas, os mesmos esperam um retorno de suas solicitações.

As conversas com pais ou conversas sérias com alunos e/ou professores são sempre registradas em atas, como também o desempenho escolar dos alunos no Registro de Chamada Online (RCO) e as faltas dos mesmos no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP), ou seja, o trabalho do coordenador é permeado por atividades burocráticas. Ao ingressarem no cargo de coordenadoras pedagógicas (professoras-pedagogas), três participantes (CP3, CP5, CP9) afirmam que as atividades burocráticas lhes causaram preocupações e angústias devido à falta de conhecimento para realizar as tarefas solicitadas.

> [...] as principais, as maiores preocupações eram com a parte burocrática (CP3/E).
>
> Você se depara com o documento e você tem que saber como que você vai trabalhar com ele, depois vêm documentos, leis, deliberações, decretos que você tem que estar conhecendo todos esses documentos (CP5/E).

> Eu sofri bastante porque eu não entendia muito bem como funcionava a questão da papelada [...] (CP9/E).

Devido às especificidades dos procedimentos burocráticos adotados pelo NRE/PG, as coordenadoras iniciantes tiveram muita dificuldade logo que começaram a trabalhar no cargo, pois necessitaram da ajuda dos pares mais experientes para conseguirem memorizar o que fazer em cada situação de registro.

A partir dos depoimentos, constatou-se que o NRE/PG estabelece determinadas atividades burocráticas, como o registro nas plataformas RCO e SERP, além de relatórios sobre alunos com necessidades especiais, documentação do Conselho de Classe e os registros em ata de conflitos ou situações delicadas que ocorrem na escola. Todavia, não só o NRE/PG elabora documentos, mas também os próprios colégios.

Com base nos depoimentos, constata-se que a burocracia não se constitui como um dilema para as coordenadoras pedagógicas iniciantes. As dificuldades sentidas pelas novas coordenadoras relacionadas à burocracia referem-se à angústia causada pelo não saber fazer, pela falta de entendimento temporário dos procedimentos documentais mencionados por duas coordenadoras (CP3, CP9).

> Burocracia, papel, essa parte mesmo de você mexer com coisas é o lado mais fácil e é o lado que você cumpre a meta, venceu e está pronto, o CP fica no seu cantinho preenchendo os papéis, a burocracia, ele acompanha as listas de chamada e pronto! (CP1/E).
>
> O legal do RCO é que tudo que o aluno faz ou deixa de fazer, o professor pode registrar e aí quando você pega o relatório, está tudo ali (CP2/E).
>
> Segunda: vistar RCOs – a tecnologia a serviço da educação. Registros de Classe Online (CP1/RL- 17/09/18).

Observa-se que a burocracia não é a prioridade no trabalho da maioria das coordenadoras iniciantes, embora esteja presente no seu cotidiano. Reconhece-se que o atendimento de professores, alunos e pais tem sido priorizado dentro da rotina das CP.

Segundo as participantes, os registros no RCO resultam em um relatório mais detalhado do trabalho do professor e do desempenho do aluno. Do trabalho do professor, porque é possível ver não só as datas das atividades, mas também as avaliações e tarefas. Sobre o desempenho do aluno, pois no RCO se registram as faltas, as atividades realizadas, as notas das avaliações, as tarefas, etc. Desse modo, o RCO acaba por o novo coordenador no que se refere às atividades e ao

desempenho escolar dos discentes, já que, devido ao grande volume de tarefas diárias, o CP não consegue assessorar de maneira satisfatória todos os sujeitos da escola.

Uma outra coordenadora (CP9) demonstra em seu depoimento certa insatisfação em atender as demandas burocráticas do SERP, pois, de acordo com a CP, nesse sistema o coordenador precisa registrar a contagens das faltas de cada aluno, quantas matérias o aluno perdeu no dia em que faltou, qual horário do dia ele faltou e colocar todas as matérias que o aluno estuda.

> [...] se a falta não vai para o Conselho Tutelar, eu não quero fazer, eu só queria fazer quando fosse para o Conselho Tutelar. Eu tenho que ligar para o pai, saber por que faltou, eles querem que vá até a casa! Eu não vou! (CP9/E).

A indignação dessa coordenadora (CP9) também está relacionada à aparente inutilidade desses registros, já que, segundo ela, a orientação é que as coordenadoras liguem para os responsáveis dos alunos para saber o motivo das faltas. Além disso, orienta-se que os coordenadores vão até a casa dos alunos. Essa participante se recusa a atender essas demandas e aparentemente não tem recebido cobranças do NRE/PG sobre essa questão.

Ainda sobre as demandas burocráticas designadas aos coordenadores, coaduna-se com os questionamentos de Pabis (2016, p. 101) sobre quem poderia ser também responsável por determinados registros e documentações na escola, além do coordenador pedagógico.

> A atividade burocrática é inerente ao processo educacional, todo o profissional necessita fazer seus registros, planejar suas atividades; porém pergunta-se: atividades como visar periodicamente os livros de registros de classe devem ser atribuições do Professor Pedagogo, especialista na organização do trabalho pedagógico na escola ou pode ser delegada a um profissional da área administrativa, com o acompanhamento da direção e/ou pedagogos, considerando o tempo que se deve disponibilizar para essa atividade? Estas são atividades meio e não fim (PABIS, 2016, p. 101).

Algumas tarefas designadas aos coordenadores pedagógicos das escolas públicas estaduais de uma cidade paranaense poderiam ser reorganizadas. Exemplifica-se com base em determinados depoimentos: a observação da entrada e saída dos alunos, a conferência dos uniformes e o registro de faltas no SERP. É possível inferir que, se houvesse apoio da direção escolar nesse sentido, essas tarefas poderiam ser redirecionadas para os funcionários de serviços gerais e dos secretários das próprias escolas, já que não envolvem nem o caráter articulador,

nem o formador, tampouco o caráter transformador do trabalho do coordenador pedagógico (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011).

Devido ao grande acúmulo de atribuições e tarefas, tanto o coordenador pedagógico iniciante quanto o experiente lutam contra o tempo, pois as atividades sem vínculo com a dimensão pedagógica que poderiam ser realizadas por outros funcionários da escola são designadas ao coordenador. Assim, mesmo priorizando o atendimento de alunos, professores e pais, o CP tem seu tempo minado por obrigações que em nada contribuem para a construção de um projeto político-pedagógico para a escola.

Ainda sobre os registros e documentações, a partir dos depoimentos se analisa que algumas coordenadoras (CP2, CP3, CP6, CP9) compreendem o registro e a documentação escolar como uma comprovação do seu trabalho, ao utilizarem termos como “respaldar”, “certificar”, “documentar”, “provar” e “mostrar”. Isso porque os professores afirmam não ter ciência ou lembrança das solicitações das coordenadoras pedagógicas, e, por isso, elas precisam elaborar protocolos de entrega a fim de comprovar que estão situando o corpo docente das atividades a ser por ele realizadas.

> [...] tudo isso é via protocolo, que a gente tem que se respaldar [...] (CP2/E).
>
> Anote tudo e peça para assinar! Anote tudo, documente sempre! (CP6/E).

Observa-se que as coordenadoras se veem obrigadas a mostrar aos professores os protocolos de entrega de documentos assinados por eles. Situações frequentes como essa tencionam as relações interpessoais entre coordenadores e professores. Ainda que o CP demonstre habilidade na resolução de conflitos, ao cobrar retornos do professor e relembrá-lo do não cumprimento de suas atividades, o CP acaba sendo visto como um fiscalizador e não como um colaborador.

Nesse contexto, para contribuir ou tornar menos árduo o dia a dia na escola, o coordenador pedagógico iniciante procura apoio e orientação dos colegas mais experientes e da direção da escola. Devido à insuficiência sentida na formação inicial para desenvolver o trabalho na coordenação pedagógica, as novas coordenadoras buscam em coordenadoras experientes e na direção da escola um modelo de trabalho a ser imitado.

ISSN: 2176 - 1396

Groppo (2008) acredita que os coordenadores iniciantes imitam os companheiros da equipe pedagógica para que sejam aceitos tanto por estes, como pelo corpo docente. A autora não vê tal ação de forma negativa, pois ao imitar CP experientes já aceitos pelo grupo, tal atitude pode colaborar com a constituição identitária do novo coordenador.

2.3 O apoio da equipe pedagógica junto ao trabalho do coordenador pedagógico iniciante

No estudo de Pabis (2016), a autora identificou um distanciamento entre diretores e coordenadores pedagógicos, porque, segundo ela, há pouca cumplicidade e colaboração no trabalho. Todavia, os depoimentos diferem dessa constatação. Segundo as falas, os diretores e os CP experientes são as pessoas que mais contribuem ou facilitam o trabalho do coordenador iniciante.

> Eu tive apoio da minha equipe de trabalho, da direção e das outras coordenadoras que já tinham experiência (CP1/E).
>
> O que facilita são os nossos pares, o meu grupo de pedagogas ajuda muito (CP2/E).
>
> Quem sempre está junto com a gente é a direção (CP4/E).
>
> [...] tanto os diretores quanto os coordenadores se uniram, trabalham juntos (CP5/E).
>
> [...] eu converso com a outra pedagoga, nós duas trocamos muita ideia (CP8/E).
>
> [...] até agora para mim, o diretor foi peça chave (CP9/E).
>
> [...] aqui, é a parceria com a pedagoga com quem eu trabalho (CP10/E).

Percebe-se que os diretores das escolas procuram manter uma relação próxima, harmônica com os novos coordenadores, pois há um esforço da direção em respaldar o trabalho do coordenador, fornecer os recursos necessários para a execução dos planos de ação elaborados pelos CP, bem como, em dar apoio nos momentos de atendimento aos professores, alunos e familiares.

De acordo com os depoimentos, sem a colaboração dos diretores o trabalho do coordenador fica mais difícil, logo, o apoio do diretor facilita a organização do trabalho pedagógico realizado pelas novas coordenadoras. Os coordenadores pedagógicos mais experientes aparecem como “companheiros”, “parceiros”, “pares”, pois são eles que ensinaram às novas coordenadoras logo que chegaram à escola

as normas, regras, tradições, a cultura local, os procedimentos já adotados - todas essas informações são desconhecidas pelos coordenadores iniciantes ao ingressar no cargo. Portanto, os pares mais experientes são centrais no suporte e apoio junto aos recém-chegados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos depoimentos das participantes, percebe-se que as normas, os valores e os regulamentos que permeiam o cotidiano se constituem como cultura local, pois embora todas as escolas da rede pública recebam orientações gerais, existem tradições e maneiras de agir que são próprias de cada estabelecimento de ensino. Assim, o coordenador iniciante precisa aprender tanto os procedimentos que se referem ao carácter administrativo-burocrático quanto às condutas locais que tornam sua escola singular.

Nesse contexto, acredita-se que a supervisão escolar, entendida como as secretarias de educação, pode colaborar fornecendo um panorama situacional da referida escola. Tais informações não têm o objetivo de determinar a ação do CP, mas sim, de o situar no contexto em que está inserido. Cabe ao novo coordenador analisar de maneira reflexiva as informações disponibilizadas, pois é possível “[...] incorrer em erros de interpretação e análise” (DOMINGUES, 2009, p. 104).

Após três anos de experiência no cargo, as coordenadoras iniciantes parecem já possuir certo domínio da cultura de sua escola. Ainda sim, os colegas mais experientes permanecem sendo importantes, pois devido à grande demanda de atividades atribuídas aos CP, é necessária uma contínua parceria para que as tarefas sejam cumpridas diariamente.

Analisa-se que as relações interpessoais constituem-se como elemento central do trabalho do CP. Assim, as relações interpessoais desenvolvidas pelos coordenadores na escola não podem ser reduzidas apenas a comunicados, avisos, lembretes, solicitações, exigências e advertências, mas precisam oportunizar “[...] movimentos de consciência e de compromisso [...]” (PLACCO, 2010, p. 52) que ampliem o olhar dos profissionais da educação, que ressignifiquem suas verdades, suas práticas e que unam o coletivo escolar em torno de um projeto pedagógico transformador.

Ao partilhar as responsabilidades, o peso do excesso de demandas pode ser dividido entre os membros da equipe gestora, pois partilhar responsabilidades de maneira não impositiva não só alivia a pressão sentida pelo coordenador, como também viabiliza a priorização das atividades de importância que compreendem a dimensão pedagógica do trabalho desse profissional.

Outra ação concreta que contribui com a organização do trabalho pedagógico na escola é a interlocução participada, que de acordo com Placco (2010) se refere a um diálogo entre coordenadores e professores que implique um ouvir ativo, solidário, atencioso, no qual de fato se tenha disposição em ouvir o que o outro tem a dizer, que se disponha a “olhar um nos olhos do outro”.

Assim, com base nos depoimentos, conclui-se que a escola é composta por um coletivo de sujeitos com diferentes visões de mundo, de educação, de práticas. Os sujeitos possuem também diferentes níveis de instrução, formação e especializações. São indivíduos oriundos de diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, e, assim sendo, esperar que não seja difícil o diálogo do novo coordenador com toda essa multiplicidade de sujeitos é uma expectativa ilusória. Desse modo, as relações interpessoais no trabalho de coordenar os processos pedagógicos na escola pública tornam-se centrais e precisam materializar-se por meio do diálogo, do ouvir ativo e da percepção sensível do coordenador, de que tais relações podem se efetivar de maneira democrática, horizontal e participada com vistas aos fins emancipatórios da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml.>. Acesso em 15 dez. 2018.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola.** 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 117-131, jan/jun. 2008.

GROPPO, C. Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. In: **Anais da 31º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, UNINCOR, 2008, p. 1-15.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. IN: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996, p. 77-104.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.** 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PARANÁ. **Edital nº 57/2018**. Edital do Processo Seletivo Simplificado - PSS. D.O. do Estado do Paraná, 1 de outubro de 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs_pss2019prof25102018.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103/04 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 108/05 de 19 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, ALMEIDA, L. R. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escolar pública.** São Paulo: Loyola, 2010, p. 47-60.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DA PESQUISA

Izabelle Cristina de Almeida[1]
Luciana Alves Kubaski[2]
Caroline Barchaki Missioneiro[3]
Isabel Dutko Rudnik[4]
Viviane Rodrigues Marques[5]

RESUMO

Este trabalho resulta dos estudos do Projeto de Iniciação Científica, cuja problemática versa sobre os desafios enfrentados nos estágios obrigatórios pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, modalidade presencial, do município de Ponta Grossa. Elegeu-se como objetivo geral analisar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação ao estágio supervisionado. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário e a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. Os autores Pimenta (1995, 2006) e Ghedin (2015), fundamentaram as discussões propostas no trabalho. Entende-se que o estágio se constitui como parte de extremamente importante na formação profissional, e hoje é preciso que esteja aliado à pesquisa bem como as discussões das demais disciplinas do curso, pois é atividade teórico-prática. Pode-se perceber que o Projeto de Iniciação Científica oportunizou o estudo das concepções de estágio e a compreensão de como os estudantes percebem o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Docência. Curso de Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular no curso de Pedagogia procura proporcionar ao acadêmico oportunidades de desenvolver suas potencialidades, ao se aproximar do contexto educacional, analisando situações e propondo possibilidades de mudanças no ambiente pedagógico. É comum entre os acadêmicos um pensamento enraizado que prática e teoria são conceitos diferentes e não se relacionam, resumindo a prática somente a ação. Enquanto docentes e discentes na disciplina de Estágio Supervisionado, notamos a necessidade de aprofundar os estudos e problematizar o estágio. Percebemos que muitos acadêmicos ainda possuem um olhar voltado para questões instrumentais da escola, tendo dificuldade de reconhecer o estágio enquanto um momento de pesquisa e busca por uma sólida fundamentação teórica.

[1] Mestre, Faculdade Sagrada Família, izadealmeida28@gmail.com
[2] Doutora, Faculdade Sagrada Família, lucianakubaski@hotmail.com
[3] Acadêmica, Faculdade Sagrada Família, carolbarchak@gmail.com
[4] Acadêmica, Faculdade Sagrada Família, dutkoisabel@gmail.com
[5] Acadêmica, Faculdade Sagrada Família, viviane_rodrigues93@gmail.com

A presente pesquisa emerge da vivência das acadêmicas em campo de estágio, buscando problematizar as situações desafiadoras encontradas. Além disso, o Projeto de Iniciação Científica oportunizou o estudo das concepções de estágio. Diante desse problema, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação ao estágio supervisionado. Delinearam-se como objetivos específicos: levantar os principais desafios enfrentados pelos estagiários no campo de estágio; discutir as diferentes concepções de estágio para o curso Pedagogia e verificar como as concepções apresentadas pelos acadêmicos vão ao/de encontro às abordagens que enfatizam a relação indissociável entre teoria e prática.

A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e baseia-se em um estudo exploratório. Para coleta de dados, foi utilizado como instrumento o questionário online, através da plataforma do Google Formulários, com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de levantar os desafios dos estágios no campo de estágio supervisionado, percebendo as suas concepções na relação teoria e prática. Os participantes da pesquisa foram acadêmicos do último ano do curso de Pedagogia presencial de Instituições de Ensino Superior do município de Ponta Grossa. Entende-se que os alunos do último ano já vivenciaram o estágio em docência, bem como outras possibilidades, tendo melhores condições de demonstrarem suas concepções em função de todo processo formativa, que se difere, por exemplo de alunos do primeiro ano de curso, que estão em um processo inicial e em geral ainda não realizaram atividades de estágio supervisionado obrigatório.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A experiência de estágio supervisionado na formação de professores representa uma primeira aproximação do acadêmico ao seu campo de atuação profissional. Para Ghedin (2015) o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano. Assim, o estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana, envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como o da organização do trabalho nas escolas.

No estágio supervisionado o acadêmico (independente da área de realização) para intervir na realidade com a intenção de propor mudanças para os fenômenos observados, deve, necessariamente, levantar e analisar a situação pedagógica e do contexto onde se encontra localizada a Instituição de Ensino, objeto de estudo.

No que diz respeito à questão da normatização do estágio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) no artigo 61 contempla que:

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Portanto, o estágio deve propiciar ao futuro professor/pedagogo a constatação de que a prática se integra à teoria, e que uma atuação coerente e eficaz exige fundamentação teórica, para que suas ações enquanto profissionais não se tornem mera reprodução de práticas de outros profissionais. Assim a própria LDB (9394/96) coloca o estágio como associação entre teoria e prática.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, o estágio é uma atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, sendo que necessariamente deve articular a prática com as disciplinas acadêmicas. Novamente nota-se a necessidade desta vivência, de forma orientada e planejada, à luz dos conceitos teóricos construídos ao longo do curso.

Em relação a atuação do pedagogo, além do estágio constituir parte de sua formação, será uma das dimensões de sua futura atuação profissional, por isso requer uma clara compreensão do mesmo, já que no contexto escolar receberá os futuros estagiários. Pinto (2011) indica que o pedagogo pode ser o responsável pela organização e pelo encaminhamento de atividades nas unidades escolares, de forma que seja o elo entre universidade e o espaço escolar.

2.1 Concepções de estágio

Na construção de sua ação docente, um professor em formação, depende da escola e do meio social em que ela está inserida. Para isso necessita vivenciar um processo de construção de conhecimentos pedagógicos, a partir da prática dentro da

sala de aula. O estágio supervisionado é compreendido como campo de ensino, espaço ou tempo propício para a aprendizagem e vinculação da teoria com a prática para estudantes em formação docente. Desta forma, entende-se que a experiência dos professores é importante para os acadêmicos, em formação inicial ou continuada, pois o professor experiente já tem suas opiniões, representações, saberes e práticas estabelecidas. Pimenta (1995), define a expressão como “ato mais pedagógico”, decorrente do processo de reinventar os saberes pedagógicos a partir de uma prática que ocorre na escola, meio social onde o professor aprende a ensinar e a construir sua ação docente.

Por muito tempo o estágio foi visto apenas, como o cumprimento obrigatório de algumas horas, para a certificação e testagem da capacidade de exercitar a profissão, em geral apenas no final do curso. Assim, esse processo dicotomizava a relação teoria e prática, estabelecendo uma cisão entre ambos e constituindo fatores ignorados e silenciados pelos professores envolvidos no estágio supervisionado.

Constitui-se um grande desafio aos cursos de formação inicial de colaborar no processo de passagem dos alunos no seu “ver” o professor, ao seu “ver-se” como professor, construindo assim a sua identidade, através de suas experiências vividas com os estudantes. Entretanto, os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida e suas experiências como aluno, podem ser levados a sua vida profissional a partir de uma ressignificação, evitando-se assim a reprodução de práticas docentes que aprenderam como aluno e perpetuando a visão tradicional do ensino.

Surge então a práxis, como proposta de futuro com base nas determinações do passado, carregada de intencionalidade, que se inicia com o resultado ideal e termina com o resultado real. Dessa maneira, o que garante que a práxis se constitua como processo de transformação da realidade social é a abertura ao indeterminado entre o que é ideal ao que é real, (VAZQUES, 2011)

A práxis, sendo, portanto, a atividade transformadora humana, subjetiva e coletiva, é um processo, um movimento crescente movido por contradições e superações. (NETTO, 2011). Denomina-se práxis, a prática tendo a teoria em evidência, ou seja, a prática sob a luz da reflexão e que faz o trabalho pedagógico, dentro dos contextos sociais, acontecer e dar sentido. Mas, segundo Pimenta e Lima (2006) o estágio não é a práxis do futuro professor e, sim, uma atividade teórica entre conhecimento da realidade e definição de finalidade. Por outro lado, a teoria sendo o

conteúdo principal da formação docente, não é entendida como atividade teórica, mas sim como práxis formativa, formação “na” e “para” a prática.

3. AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para a análise de dados, o instrumento utilizado foi um questionário online contendo um total de 15 perguntas, onde teve a participação de 22 acadêmicos (as). O questionário foi encaminhado para todos os alunos do último ano do curso de Pedagogia, no município de Ponta Grossa, das quatros instituições (sendo uma pública e três privadas) que ofertam o curso presencial. Para fins de anonimato, optou-se por representar os sujeitos por meio do substantivo estudante, seguido de um número. As primeiras quatro questões foram direcionadas à caracterização dos participantes.

Ao serem questionados sobre a definição estágio supervisionado no curso de Pedagogia, foi possível estabelecer uma categorização nas respostas: estágio como atividade indispensável (pelo contato com a realidade), como momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo do curso, como relação teoria e prática e como preparação para a atuação profissional. Dos 22 respondentes 10 definiram como atividade importante, indispensável.

A elaboração de concepções não ocorre somente com o contato real na escola, mas os fundamentos de educação, que são explorados por meio de diferentes disciplinas. O estágio oportuniza que o acadêmico comece a construir sua identidade profissional, mas é ao longo de toda carreira que a mesma se constrói, pois é processo, na medida em que se mobiliza diferentes saberes.

O estudante 8 trouxe uma perspectiva mais tecnicista de estágio, ao indicar na sua definição: “Uma etapa preparatória para a atuação do professor de forma consciente e responsável”. Vale destacar que a tendência pedagógica tecnicista ganhou força com a necessidade de mão de obra qualificada, e que priorizava a técnica, deixando a formação cidadã do indivíduo, que por vezes tornava-se um reprodutor a fim de suprir as necessidades do mercado. Compreende-se que assim como as demais profissões é necessário o uso de técnicas para que se possam executar determinadas ações. Porém, quando nos referimos à docência, tais habilidades não são suficientes para solucionar muitos problemas nos quais se defrontam. O processo educativo, o contexto escolar é amplo e complexo.

Em três respostas ficou explícito o estágio como momento de se colocar em prática “tudo” que foi ensinado na teoria, destaca-se a resposta do Estudante 20 “Primeiro contato com a realidade escolar e o aprimoramento da teoria estudada durante o curso. É quando colocamos em prática tudo que vimos e estudamos.”

Pimenta e Lima (2006) enfatizam que por muito tempo o estágio era entendido como a parte prática nos cursos de formação, trazendo a ideia de contraposição à teoria. Tais posturas dicotômicas causam equívocos graves na formação profissional. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Com isso, acabam tornando-se comuns discursos de “a teoria se aprende na prática”, ou de que o estágio é o momento de colocar a teoria em prática, como apontaram alguns estudantes.

Enfatiza-se a importância de o estágio não ficar reduzido a hora prática do curso, ao como fazer, que por vezes é visto somente como as técnicas a serem empregadas, habilidades específicas, preenchimento de fichas e demais documentos, que não possibilitam a compreensão do processo como um todo, mas que seja compreendido enquanto unidade teórico-prática em que os estudantes tenham a oportunidade de se aproximar da realidade na qual irão atuar, compreendê-la e caminhar para a reflexão a partir do que foi visto e vivenciado neste contexto. Tais questões nos apontam para a necessidade de aprofundar teoricamente conceitualmente o estágio e as atividades que nele são desenvolvidas.

Cinco estudantes apontaram uma relação entre teoria e prática, não como momentos separados, mas como encontro, esses trazem um novo olhar para o estágio, defendendo uma nova postura que se afasta da concepção de que seria apenas a parte prática do curso. Ampliam o olhar para a unidade entre teoria e prática, introduzindo a discussão de práxis. Desta forma, Pimenta (1995) aponta que o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade.”

Em relação ao desafios encontrados no estágios obteve-se diferentes respostas. Cinco estudantes relataram a dificuldade em conciliar o estágio com as demais atividades, é comum que os acadêmicos além de cursarem Pedagogia tenham outras ocupações, em empregos formais ou estágio remunerado.

A resposta do estudante 15 destacou-se das demais por indicar que muitas vezes são atribuídas tarefas ao estagiário que fogem do entendimento do estágio como formação e aprendizagem:

> Estudante 15: "Infelizmente, muitas vezes, éramos vistos como auxiliares para trabalhos que não condiziam com o real ofício do professor ou gestor, fazendo com que fôssemos direcionados a fazer atividades e trabalhos não relacionados a sua prática."

Destaca-se na fala deste estudante o olhar que muitos professores atuantes nas instituições escolares têm em relação ao estagiário. O que se torna um ponto de reflexão, pois ao receberem os estagiários em seu espaço escolar, estão agindo como formadores também. O direcionamento dos professores às atividades que fogem do caráter formativo, demonstra uma concepção fragilizada, podendo ser entendida dentro da perspectiva da prática como instrumentalização técnica, que como aponta Pimenta e Lima (2006) o profissional fica reduzido ao 'prático', o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Ao serem questionados se houve mudanças em relação à sua concepção sobre estágio desde o início do curso 3 estudantes indicaram que não, 3 responderam parcialmente e 16 que houve mudança. Ao citarem as mudanças alguns estudantes relacionaram com a sua vivência pessoal, no sentindo de terem convicção de atuação na área da educação ou de serem capazes de superar as tarefas desafiadoras do estágio. Como revelaram os estudantes 3 e 4:

> Estudante 3: Perceber que sou capaz, apesar da insegurança e que o estágio faz parte do crescimento como profissional do acadêmico".

> Estudante 4: "Que o estágio é uma forma de observar na pratica e ganhar confiança em si mesmo. Cada estágio tem sua função, não são todos iguais."

O Estudante 11 destacou que a mudança é em relação à sua própria aprendizagem:

> Percebi que cada estágio era uma necessidade diferente, erros e acertos diferentes. O nosso primeiro estágio nunca será igual o último e ver essa evolução é fantástica. Amadurecemos ficamos mais confiantes, mas o medo não passa, pois a sala de aula é um desafio dia após dia.

As falas dos estudantes 17 e 22 destacaram-se pois o estágio proporcionou a mudança em suas concepções teóricas:

> Estudante 17: As percepções quanto às crianças

> Estudante 22: No início eu fazia a separação entre prática e teoria, mas ao longo fui percebendo que esses dois elementos são indissociáveis.

O estudante 21 respondeu que não teve mudanças em suas concepções: "[...] pois já havia tido contato com o estágio no Curso de Formação de Docentes. Entretanto, a formação de nível médio de professores tem uma carga horária e concepções diferentes do ensino superior, até mesmo porque na realidade no município de Ponta Grossa o curso de nível médio é ofertado integrado às disciplinas do Ensino Médio e com duração de três anos. É um viés mais prático, em função da limitação das discussões teóricas.

Ao questionar os estudantes sobre como compreendiam a relação entre teoria e prática no estágio, a maioria das respostas trouxeram como indissociável, como apontaram os estudantes a seguir:

> Estudante 7: O campo de estágio supervisionado, é um ambiente cheio de reflexões e indagações. A teoria vem para explicar conceitos científicos e a prática vem para formalizar tais conteúdos. Por tanto ambas se complementam e são indissociáveis.

> Estudante 15: Sempre ligadas, embora muitos dizem ao contrário. A prática faz a teoria e a teoria à prática. Um aperfeiçoa o outro. A partir do momento que entendi isso, pude perceber avanços significativos em minha aprendizagem geral.

Somente o estudante 3 apresentou que teoria e prática são separadas: "A teoria é o que você sabe, e a prática é como você aplica, transmite." Uma perspectiva de prática como ação e aplicação da teoria.

Ao serem questionados sobre a importância do estágio todos os estudantes foram unânimes em dizer que consideram relevante em função do contato com a realidade de atuação, por conhecer de perto o dia a dia dos profissionais da educação. Inclusive como uma forma de comprovar as aptidões e de encontro/ou não com a profissão.

> Estudante 3: É um momento onde o acadêmico pode observar diferentes profissionais, agindo de formas diferentes. Observar a forma que o ensino é transmitido, está a par de certas situações que se não estivesse estagiando não teria a possibilidade de observar. É muito importante para o crescimento como profissional do acadêmico.

A fala do estudante 18 chama atenção pelo fato de trazer que o estágio permite o encontro entre a teoria e a prática:

> Estudante 18: Sabemos o quão é importante que essas duas vertentes (prática e teoria) caminhem juntas, pois só assim, a prática pedagógica do professor será efetiva. Poder observar outros educadores e pedagogos no dia a dia é uma grande oportunidade. Pois podemos extrair tanto os pontos positivos, quanto os pontos negativos em nossos estágios.

ISSN: 2176 - 1396

Ao encontro do que propõe Pimenta (1995) compreendemos que o estágio é atividade curricular, teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo este o objeto da práxis. Enfatiza-se a importância de compreender o estágio enquanto unidade teórico-prática e de uma formação voltada também ao cientista da educação, adotando assim uma postura enquanto pesquisador. A pesquisa no estágio possibilita a formação dos estagiários e futuros professores, valorizando a mobilização de pesquisas que permitam ampliar e analisar a realidade em que estão inseridos, possibilitando a produção de conhecimento sistemático a partir de sua própria prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da percepção de estágio em docência dos acadêmicos de Pedagogia, buscando possibilitar a reflexão sobre novas concepções e sobre a importância do estágio aliado à pesquisa, rompendo com a dicotomia teoria x prática, que tem causado fragilidades na formação profissional dos estudantes. Compreende-se que durante o processo de formação a teoria e a prática passam a ser indissociáveis, diante da complexidade do ensino.

Os dados da pesquisa revelam que ao chegar ao final do Curso do Pedagogia, os estudantes ainda apresentam concepções diversas em relação ao estágio: estágio como atividade indispensável (pelo contato com a realidade), como momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo do curso, como relação teoria e prática e como preparação para a atuação profissional. Também foram apresentados desafios que os mesmo encontram ao serem inseridos neste campo, como a receptividade dos professores, desmotivação em relação a profissão docente, nervosismo e por vezes, falta de entendimento das instituições sobre as atribuições do estagiário e funções que podem ser desempenhadas que venham a contribuir com seu processo formativo.

Muitos estudantes enfatizam a importância do estágio em seu processo formativo e apontam as mudanças em suas concepções a partir dos estudos, discussões e reflexões durante o curso, ampliando suas percepções em relação às crianças, aos professores e a dinâmica escolar, além da compreensão de se pensar a prática, a luz da teoria.

Sendo assim, entende-se que o estágio se constitui como parte de extremamente importante na formação profissional, e hoje é preciso que esteja aliado à pesquisa bem como as discussões das demais disciplinas do curso, pois é atividade teórico-prática. Pode-se perceber que o Projeto de Iniciação Científica oportunizou o estudo das concepções de estágio e a compreensão de como os estudantes percebem o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. Ao validar as vozes dos estudantes, pudemos entender suas angústias, percepções e concepções que foram sendo construídas ao longo do processo de formação docente. Por fim, concorda-se com Pimenta (1995) que o estágio é atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, e esta é atividade transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. LDB- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes para a Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 05 jun. 2023

BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? **Cad. Pesq,** São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PINTO, Humberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA DIRETORES ESCOLARES

Elizabeth Melnyk de Castilho[1]
Caroline Elizabel Blaszko [2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de curso de formação continuada em serviço oferecida aos diretores dos centros municipais de Educação Infantil (CMEIS) e das escolas de Ensino Fundamental I da rede pública municipal de União da Vitória, Paraná, no ano letivo de 2022. O estudo tem como aporte teórico Nóvoa (2022; 1999), Libâneo (2018), Imbernón (2011; 2009), entre outros. A metodologia adotada é pesquisa bibliográfica enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas da Secretaria de Educação, as quais são responsáveis pela elaboração e implementação das formações continuadas em serviço na rede municipal. Constatou-se a partir dos dados coletados que a Secretaria Municipal de Educação ofereceu, no decorrer do ano, um curso de formação continuada em serviço aos diretores da rede municipal, totalizando dez encontros de quatro horas cada, perfazendo um total de quarenta horas, estas certificadas, realizado em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC). Na formação continuada ofertada em serviço foram abordadas diferentes temáticas com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuíssem com as demandas inerentes ao exercício do cargo de diretor escolar, ademais, trazer melhorias para a qualidade da educação na rede municipal de educação .

Palavras-chave: Formação continuada. Diretor escolar. Gestão Escolar. Desenvolvimento Profissional. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar reflexões e contribuir com as discussões acerca da formação continuada em serviço para diretores escolares da Educação Básica. A direção escolar é uma função que requer conhecimentos específicos em gestão escolar, pois é responsável por coordenar e liderar todo o processo educacional da instituição.

---

[1] Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br

[2] Pedagoga; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCPR (2020). Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2014). Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional e Clínica Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq.

Sob essa perspectiva, a formação continuada torna-se uma ação importante e necessária para o desenvolvimento profissional dos diretores escolares, a mesma pode constituir-se em um espaço privilegiado de interações e trocas de experiências entre os pares, como também lugar de ressignificação e construção de novos conhecimentos acerca da gestão escolar.

Deste modo, a problemática que norteou este estudo é: Quais os cursos de formação continuada em serviço foram oferecidos aos diretores escolares da rede pública municipal de ensino de União da Vitória no ano de 2022? Nesta direção, objetiva-se apresentar os cursos de formação continuada em serviço oferecidos aos diretores escolares atuantes nos centros municipais de Educação Infantil e escolas da rede pública municipal.

A metodologia utilizada é teórico-bibliográfico enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevistas semiestruturadas a três pedagogas da Secretaria Municipal de Educação, as quais são responsáveis pela elaboração e implementação dos cursos de formação continuada em serviço na rede de ensino. Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 44) define que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e ainda de acordo com o autor, a pesquisa de campo abrange entrevistas e questionários apresentados, com vista a coletar informações, explicações no campo da pesquisa.

Nesta direção, este artigo divide-se em dois momentos, o primeiro traz algumas reflexões acerca do diretor escolar e a formação continuada e o segundo momento apresenta a proposta do curso de formação continuada em serviço ofertados para os diretores atuantes na rede municipal de ensino no ano de 2022.

2 DIRETOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O diretor escolar é definido “[...] como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os seguimentos da escola na gestão de um projeto comum” (LIBÂNEO, 2018, p. 89). Neste sentido, é possível afirmar que as demandas exigidas e inerentes ao trabalho de diretor escolar são diferenciadas em relação a atuação em sala de aula, tornando necessário saberes e conhecimentos específicos relacionados a gestão escolar.

A atuação do diretor tem uma abordagem mais macro, sendo responsável por coordenar e liderar toda a equipe escolar, tomar decisões estratégicas, gerenciar recursos, lidar com questões administrativas e garantir o bom funcionamento da instituição como um todo.

A formação continuada é um aspecto fundamental para o trabalho do diretor escolar. A atuação na gestão escolar exige uma constante atualização e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, pois o ambiente educacional está em constante evolução, assim como as demandas e desafios enfrentados pelas escolas.

Sendo assim, a formação continuada entendida "[...] como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional" (ALARCÃO, 1998, p. 100). A formação continuada se refere a um processo de aprendizagem posterior à formação inicial, ou seja, após a conclusão do curso de graduação ou de outras formações iniciais na área educacional.

A formação continuada pode ser realizada em serviço, sendo "uma possibilidade de formação continuada, como sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho [...]" (SILVA, 2011, p.2). Partindo dos pressupostos apontados pelos autores supracitados, fortalece-se a ideia de que são imprescindíveis espaços e tempos para a formação continuada em serviço dos diretores.

A formação continuada dos gestores escolares é essencial para fomentar uma gestão democrática e participativa nas escolas. Através dessa formação, os gestores podem adquirir conhecimentos, habilidades e competências necessárias para promover uma gestão que envolva a comunidade escolar, estimule o diálogo e a participação de todos os envolvidos no ambiente educacional.

Com relação a formação continuada, Imbernón (2009) destaca que esta deve contribuir para que os profissionais possam realizar reflexão sobre a prática, trocar experiências, articular os saberes construídos com o projeto de trabalho, as práticas profissionais com as práticas sociais e favorecer a inserção coletiva na instituição educativa. Ainda conforme o autor, a formação deve envolver as capacidades, habilidades e atitudes possibilitando espaços para que o aprender ocorra de forma colaborativa, dialógica e participativa.

Neste sentido, é importante que a formação continuada de diretores seja permeada de dialogicidade, visto que, "a educação é comunicação, é diálogo, na

medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p.69).

Por este viés, a formação continuada proposta para diretores deve ser permeada por diálogo constante e direcionada para atender às demandas específicas do cotidiano de trabalho dos gestores escolares. Essa abordagem é essencial para garantir que a formação seja relevante, prática e alinhada às necessidades reais enfrentadas pelos diretores no exercício de suas funções.

Desta maneira, através da formação continuada os diretores escolares têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca da gestão escolar, refletir sobre suas práticas cotidianas enquanto gestor, buscar o aperfeiçoamento do seu trabalho e por conseguinte, avançar em relação ao desenvolvimento profissional.

3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL

A rede municipal de União da Vitória possui vinte e quatro escolas e quatorze centros municipais de Educação Infantil, totalizando assim, trinta e oito instituições de ensino mantidas pela respectiva rede, e, cada uma destas tem um diretor escolar.

Neste contexto, a função de diretor na rede municipal pesquisada, é um cargo eletivo, sendo esta vaga ocupada por um professor efetivo da rede, o qual passa por eleição direta e acontece de três em três anos. Diante deste fato, torna-se ainda mais relevante a necessidade de a mantenedora reconhecer a relevância da formação continuada para os diretores escolares e oferecer formações continuadas que contribuam para uma gestão escolar mais eficiente, eficaz e alinhada com os objetivos educacionais da rede de ensino e da instituição.

A partir dos dados advindos da entrevista realizada com três pedagogas atuantes na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, evidenciou-se que se concebe a formação continuada dos diretores como um dos pilares para o desenvolvimento de uma gestão escolar efetiva e de qualidade. Sendo assim, os dados revelam também que todos os diretores das trinta e oito instituições de ensino mantidas pela rede municipal aderiram ao curso de formação continuada em serviço. O interesse do grupo de diretores escolares pela proposta de formação continuada em serviço é atestado pela assiduidade e participação de tais profissionais nos encontros formativos desenvolvidos ao longo do ano.

Assim, neste artigo são apresentados os dados referentes aos encontros formativos desenvolvidos no ano de 2022 dentro do curso denominado “Gestão Escolar” oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) da referida cidade. Neste sentido, busca-se compartilhar conhecimentos e ações direcionadas aos processos formativos dos diretores escolares.

Quadro 01 - Organização dos encontros formativos ofertados aos diretores da rede municipal de União da Vitória no ano de 2022.

Encontro	Título do encontro formativo	Carga horária
1º	Cultura de Inovação na Prática da Gestão Escolar	4h
2º	Estratégia como prática na Gestão Escolar	4h
3º	Gestão e liderança	4h
4º	Planejamento e gestão do tempo	4h
5º	Gestão e liderança na comunidade escolar	4h
6º	Mediação de conflitos no ambiente escolar I	4h
7º	Mediação de conflitos no ambiente escolar II	4h
8º	Liderança, autoconfiança e motivação	4h
9º	Documentação escolar	4h
10º	Criatividade é vida	4h

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

No quadro acima, observa-se que o curso foi planejado e ofertado em dez encontros formativos presenciais com carga horária de quatro horas cada, perfazendo um total de quarenta horas. Nota-se que as temáticas abordadas são diversificadas, atendendo as demandas advindas dos profissionais. Os participantes receberam certificação após a conclusão do curso.

O primeiro encontro com a temática “Cultura de Inovação na Prática da Gestão Escolar” trabalhou com conceitos de cultura e de inovação, buscando a identificação de elementos da cultura favoráveis e desfavoráveis à inovação, como também discutiu a valorização das diferentes culturas, ferramentas para avaliar a cultura de inovação nas instituições escolares. Para Garcia (1996), os profissionais precisam se preparar para assumir os desafios e lidar com a realidade dos educandos, incorporando o saber que ele traz ao ingressar na escola, valorizando sua cultura, promovendo o diálogo e compreendendo a realidade como condição indispensável para poder interferir e transformá-la.

O segundo encontro “Estratégia como prática na Gestão Escolar” trouxe reflexões acerca da importância do desenvolvimento de estratégias para o trabalho do diretor escolar. Neste momento foi abordado a importância de os diretores terem um plano de ação considerando metas e objetivos a curto, médio e longo prazo.

O terceiro encontro “Gestão e liderança” deu ênfase em questões relacionadas ao papel de liderança que o diretor assume diante da instituição escolar, sua postura, responsabilidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Tal tema torna-se ainda mais relevante quando se considera que “a direção é basicamente um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2018, p.78-79).

O quarto encontro “Planejamento e gestão do tempo” trouxe para o debate questões relacionadas ao planejamento do trabalho do diretor e sugestões para organizar e gerir de forma efetiva o tempo entre as diferentes demandas inerentes ao cargo de direção.

O quinto encontro “Gestão e liderança na comunidade escolar” ampliou a discussão iniciada no terceiro encontro trazendo temas relacionados as instâncias colegiadas, a gestão democrática e participativa. Nesta esfera, “portanto, um modelo de gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos [...] e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (LIBÂNEO, 2018, p. 80). Neste sentido, a cooperação torna-se aspecto importante, a qual é destacada por Nóvoa (2022, p. 19) enquanto “uma das chaves da educação do nosso século”.

O sexto e sétimo encontros trataram da “Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar”, sendo estas mediações entre alunos e seus pares, profissionais e comunidade escolar. Este encontro formativo buscou apresentar e contribuir para a construção de estratégias e técnicas diversificadas que podem ser utilizadas e enriquecidas pela direção escolar para a administração de conflitos a partir da cultura da paz.

Neste sentido, a formação continuada, conforme apontada por Imbernón (2011), pode favorecer o trabalho do professor indo além dos cursos, dotando o professor de instrumentos e possibilitando a interpretação de situações complexas que emergem no seu cotidiano. Por este viés, a formação continuada pode possibilitar ao diretor compreender conflitos que emergem no cotidiano da escola, dar subsídios aos mesmos e de forma dialógica e reflexiva apontar caminhos para resolver ou ao menos minimizar os conflitos que por vezes surgem no contexto escolar.

O oitavo encontro “Liderança, autoconfiança e motivação” trabalhou com temas voltados para o diretor enquanto um ser humano pleno, o qual necessita estar motivado no exercício de seu cargo, enfatizando as relações humanas e aspectos

emocionais que favorecem o trabalho com a gestão escolar. Segundo Nóvoa (2022) destaca, que nada substitui a relação humana, nem mesmo a educação digital. Nesse bojo, o diretor enquanto cargo de liderança precisa considerar estes aspectos pois sua função está ligada diretamente também a gestão de pessoas.

O nono encontro "Documentação escolar" estudou a importância e as implicações dos registros no âmbito da escola, trazendo a discussão alguns documentos utilizados nas instituições, a saber: as atas de reuniões de pais, conselhos de classe, instâncias colegiadas, ofícios e memorandos.

O décimo encontro "Criatividade é vida", abordou questões relacionadas a criatividade na vida pessoal e profissional, trazendo reflexões acerca da proatividade e pensamento autônomo, momentos de autoconhecimento, autorreflexão, envolveu momentos de descontração associada a musicalidade. Por esta via, as formações precisam contemplar práticas formativas dentro de um contexto crítico-reflexivo que o conduzam o profissional ao pensamento autônomo, livre e criativo (NÓVOA, 1991). Sob esta ótica, Nóvoa (2022) também pondera a respeito da iniciativa e flexibilidade no contexto escolar.

Deste modo, a pesquisa demonstra que é possível desenvolver formação continuada em serviço para diretores escolares, sendo importante destacar a necessidade de uma jornada formativa constante e integrada à sua trajetória profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou a proposta de formação continuada em serviço oferecida pela secretaria de educação em parceria com o SESC aos trinta e oito diretores escolares atuantes na rede de ensino pública municipal de União da Vitória durante o ano de 2022.

No referido ano foi promovido um curso de formação continuada, o qual teve dez encontros presenciais, com temáticas diferentes que envolviam conteúdos acerca da cultura de inovação, criatividade, estratégia como prática na gestão escolar, liderança, planejamento, gestão do tempo, mediação de conflitos no ambiente escolar e documentação escolar.

A pesquisa revelou que o curso oferecido aos diretores dos centros municipais de Educação Infantil e das escolas municipais foram organizados e oportunizados em

seu horário de trabalho, com vistas a proporcionar mais subsídios teóricos e práticos para o exercício da função, buscando também promover o desenvolvimento profissional dos diretores, por conseguinte contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Em suma, a formação continuada é uma aliada poderosa para os gestores escolares na promoção de uma gestão mais democrática e participativa, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, colaborativa e comprometida com a formação integral dos alunos.

Por fim, reforça-se a necessidade da implantação de políticas de formação continuada específicas para os profissionais que atuam na área da gestão escolar. Ressalta-se a necessidade das respectivas formações continuadas contemplarem tempos e espaços de discussões, ressignificação e construção de conhecimentos que possam subsidiar a prática cotidiana do diretor escolar, considerando as diferentes demandas como também a multiplicidade de incumbências atreladas ao trabalho deste profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente**. In: VEIGA, Ilma Passos Alancastro. (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite et al. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas.

Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madrid, v. 55, n. 3, p.1-11. 2011. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1600. Acesso em: 07 de jun. 2023.

TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO

Idorlene da Silva Hoepers[1]

Francini Scheid Martins[2]

Alexandre Vanzuita[3]

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva[4]

Marilândes Mól Ribeiro de Melo[5]

RESUMO

No contexto dos cursos de formação de professores, especialmente após o retorno às atividades presenciais seguido de um longo período de afastamento em razão da Pandemia causado pelo vírus da Covid-19, os docentes vêm sofrendo com a intensificação do ritmo de trabalho que provoca um mal-estar, levando ao adoecimento, relacionado às dificuldades apresentadas pelos acadêmicos/as e ao excesso de cobranças institucionais. Neste texto temos o objetivo de discutir a partir das percepções dos docentes, as relações entre práticas didático-pedagógicas, o exercício da docência, a sobrecarga de trabalho e os processos de adoecimentos, no contexto do retorno às atividades presenciais no Instituto Federal Catarinense (IFC). Para alcançar este propósito nos utilizamos de pesquisa de abordagem qualitativa, realizando estudos bibliográficos, cotejando-os com relatos de docentes coletados por meio de questionário estruturado. Quanto ao estudo bibliográfico, dialogamos com Nóvoa (2009), Gatti (2020), Oliveira (2004), Alves (2012) e Larrosa (2002). Entre os resultados do estudo pode-se afirmar que há um processo de intensificação e extensificação do trabalho docente no período pós-pandemia, iniciado ainda no contexto da pandemia, que leva à precarização e ao adoecimento docente. Há também a burocratização do trabalho docente em detrimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, aproximando-o da lógica da gestão empresarial.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Adoecimento. Trabalho docente. Pós-Pandemia. Retorno ao Presencial.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, Professora no Instituto Federal Catarinense, contato de e-mail idorlene.hoepers@ifc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora na Faculdade Municipal de Palhoça, contato de e-mail francini.martins@fmpsc.edu.br.
[3] Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, Professor no Instituto Federal Catarinense, contato de e-mail alexandre.vanzuita@ifc.edu.br.
[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora no Instituto Federal Catarinense, contato de e-mail filomena.silva@ifc.edu.br.
[5] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora no Instituto Federal Catarinense, contato de e-mail marilandes.melo@ifc.edu.br.

A educação superior brasileira e, mais especificamente, os cursos de formação de professores sofreram impactos causados pelo formato e ritmo de trabalho impresso pela pandemia, causada pelo vírus da Covid-19. Os efeitos e desafios provocados pelo afastamento social e, consequentemente, pelo ensino remoto experimentados por docentes e acadêmicos/as não cessaram com o retorno ao ensino presencial, uma vez que modificaram-se e intensificaram-se.

Tal modificação e intensificação das atividades necessitam ser discutidas para que possamos não somente compreender os impactos da pandemia no momento em que ela aconteceu, mas as consequências posteriores a ela, tanto no que diz respeito ao trabalho dos docentes formadores de professores, quanto a própria condição e qualidade da formação dos estudantes dos cursos de formação de professores, suas futuras práticas profissionais e, inclusive, sobre a construção da própria identidade profissional dos professores formadores e dos licenciandos.

Em estudo realizado na pesquisa “Processos Formativos e Educativos nos Cursos de Licenciatura do IFC no Contexto da Pandemia” e ora apresentado foram investigados os processos formativos e educativos no contexto da pandemia e pós-pandemia a partir das percepções de docentes e acadêmicos/as dos cursos de licenciatura e mestrado em educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os cursos dos quais os docentes e estudantes fazem parte são Licenciatura em Pedagogia, Pedagogia do Campo, Química, Física, Matemática, Ciências Agrícolas e Mestrado Acadêmico em Educação, ofertados nos campi de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira.

Apresenta-se neste texto resultados inerentes à segunda fase da pesquisa, o período pós-pandemia, especialmente com o grupo de docentes. Participaram como respondentes e interlocutores da pesquisa 26 docentes e 52 acadêmicas/os, sendo tomadas para análise neste texto as percepções apenas dos docentes. Os relatos coletados por meio de questionário estruturado produzido na plataforma *Google Forms* constituem-se como matéria prima desta investigação. O questionário destinado aos docentes continha 35 questões e foi encaminhado por e-mail, ficando ativo para o recebimento de respostas durante os meses de novembro de 2022 a junho de 2023.

Para garantir a preservação do anonimato dos respondentes da pesquisa, os docentes serão nomeados a partir da letra inicial do curso e da ordem em que responderam ao questionário. Assim, os docentes serão caracterizados da seguinte

forma: Curso de Licenciatura em Pedagogia como P1, P2...; Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo como PC1, PC2...; Curso de Licenciatura em Química como Q1, Q2...; Curso de Licenciatura em Física como F1, F2...; Curso de Licenciatura em Matemática como M1, M2...; Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas como CA1, CA2...; e do Mestrado Acadêmico como MA1, MA2...

O estudo é de abordagem qualitativa, sendo que os relatos dos docentes foram analisados na perspectiva analítica e interpretativa proposta por Stake (STAKE, 2011). Para a interpretação dos dados foram elaboradas categorias a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com o cotejamento dos relatos com os conhecimentos presentes na literatura científica e pesquisas recentes que discutem o trabalho doente na pandemia e pós-pandemia, especialmente no que tange ao desenvolvimento de suas práticas didático-pedagógicas e a relação entre o exercício da docência, a sobrecarga de trabalho e processos de adoecimento. A sistematização dos relatos está organizada em três categorias: dificuldades encontradas na retomada dos trabalhos presenciais; alterações nas práticas pedagógicas; demandas frente à carga horária de trabalho semanal. Fundamentaram teoricamente a interpretação dos dados Nóvoa (2009), Gatti (2020), Oliveira (2004), Alves (2012) e Larrosa (2020).

Considerando o objetivo anunciado de discutir a partir das percepções dos docentes, as relações entre práticas didático-pedagógicas, o exercício da docência, a sobrecarga de trabalho e processos de adoecimentos, no contexto do retorno às atividades presenciais no IFC, as próximas seções do texto serão dedicadas à sistematização de tais discussões.

2 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE SUAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Ao refletir sobre o contexto da pandemia, relacionando-a ao trabalho docente, Gatti (2020, p. 29) ressalta a necessidade de “[...] considerar se as situações vividas na pandemia provocada pelo Covid-19, que hoje assola o mundo, provocarão de fato alterações substantivas quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social”. Pensando de forma mais aprofundada acerca dos efeitos que serão percebidos do período pós-pandemia, a autora destaca que

> [...] serão na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou, na direção de uma volta às condições anteriores ao evento da pandemia

> retomando-se os mesmos padrões já anteriormente consolidados, como que esquecidos das quarentenas, da quase paralisação do sistema produtivo e do comércio, dos dilemas na saúde, das soluções encontradas para o momento, das alternativas criadas e das dificuldades para as relações interpessoais tão caras na nossa convivência social (GATTI, 2020, p. 29).

É premente na atualidade a necessidade de "reconfigurações na educação no pós-pandemia" (GATTI, 2020), que implica em refletir sobre as possibilidades e limites deste movimento. Na educação superior isto requer repensar questões institucionais e curriculares que considerem as condições de saúde física e psicoemocional, como também das práticas dos docentes. Nóvoa (2009, p. 2) destaca que há "[...] um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas".

Essa afirmação de Nóvoa (2009) ganha novas conotações particularmente nestes tempos de pós-pandemia. Com o retorno às atividades presenciais, a retomada das aulas implicaram em adaptações e ressignificações e entendemos que, se, em condições "normais", temos problemas no que diz respeito à formação, as condições de trabalho docente e a construção de uma identidade profissional comprometida com práticas pedagógicas que garantam uma sólida formação inicial dos docentes e que potencializem processos formativos e educativos alicerçados em práticas inovadoras e inclusivas e na formação integral dos estudantes, em tempos de pandemia e pós-pandemia, nos parece que essa situação se agrava ainda mais.

Os relatos dos docentes, que dizem respeito às dificuldades que permearam o retorno ao trabalho presencial, estão ligados às necessidades de alterações nas suas práticas pedagógicas e como lidaram com as demandas do trabalho frente à carga horária que dispõem junto ao IFC.

Quanto às dificuldades encontradas na retomada dos trabalhos presenciais, os relatos indicam que as experiências dos docentes foram diversificadas e atravessaram as dimensões subjetivas e objetivas. É importante esclarecer que o retorno às atividades presenciais ocorreu quando ainda vivíamos o período pandêmico, e se por um lado estávamos cansados do isolamento social, por outro, o fato de retornar à sala de aula e ter contato direto com os alunos, provocou diferentes reações, conforme a realidade e as consequências a que cada um/uma havia sido exposto/a ao vírus. Nesta direção um dos docentes relata que possuía *"Medo de contaminação com relação à Covid; dificuldade na organização de estratégias didáticas pela necessidade do distanciamento (não pode realizar trabalhos em grupo, por exemplo); alunas que*

ISSN: 2176 - 1396

continuavam positivando e por isso deixavam de participar das aulas presenciais" (P5).

Considerando que, de acordo com Nóvoa (2009, p. 3), há uma interdependência das "[...] dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores", a vivência de processos formativos e educativos durante a pandemia causou impactos sobre as identidades dos sujeitos que vivenciaram trabalho e formação nesse contexto uma vez que, o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e compromisso social influenciam sobre a profissionalidade docente, ou seja, sobre o ser professor. Em outro relato: *"Retomamos as atividades presenciais sob a égide do excessivo cansaço imputado pela pandemia. Tenho a percepção que alguns problemas persistem, como os afastamentos dos docentes por questões de saúde, a precariedade da estrutura física para o exercício da função e a superexploração do trabalho docente"* (P6).

Havia a necessidade de cuidar de si, do outro, embora, envolto na insegurança, conforme relata P e MA9,

> *A retomada das atividades presenciais foi complexa e difícil em vários sentidos. Entre eles, a volta ao convívio social após dois anos de isolamento, provocou muitos sentimentos de insegurança por medo de contrair novamente a covid, considerando que quando fui acometida pela doença fiquei gravemente doente. Apesar do uso da máscara, me sentia insegura ao entrar na sala de aula e interagir com os alunos. Falar e respirar com a máscara era um exercício difícil e cansativo* (P e MA9).

Quanto às práticas pedagógicas, o retorno ao presencial exigiu alterações significativas:

> *O planejamento das aulas foi revisto várias vezes, pois os alunos também, especialmente das turmas que iniciaram o curso durante a pandemia, não haviam construído a cultura acadêmica esperada para alunos do ensino superior, além do fato que era visível a ausência de diálogo entre eles. Estavam se conhecendo e a rotina das aulas presenciais demandava reorganizar a vida, pois era necessário tempo para se deslocar, para se alimentar, para estudar, uma vez que relatavam que durante as aulas no período remoto, na maior parte das vezes estavam também fazendo outras atividades"* (P e MA9).

Este relato nos impele a retomar Nóvoa (2009, p. 3), que menciona que "[...] para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem", mas que, mais importante que isto é "[...] conhecer bem aquilo que se ensina", ou, dito em outras palavras, "[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem". Os relatos mostram que, além do conhecimento, os aspectos psicológicos, cognitivos e emocionais que constituem

cada um/uma também estavam aflorados pela necessidade de interagir nas práticas coletivas que implicam em olhar no olho, em compartilhar e sobretudo, naquele momento perceber "[...] fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites [...] que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que constitui-se na vida em sociedade". (GATTI, 2020, p. 33).

Assim, *"Cumprir os horários de chegada e permanecer nas aulas até o final, demandava escuta constante por parte dos professores para ajustar as atividades às demandas apresentadas pelos alunos"* (P e MA9). A partir de Larrosa (2002, p. 21), refletimos sobre as experiências vividas, uma vez que ela, "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Se antes da pandemia, o ensino presencial e o contato com os acadêmicos/as era algo corriqueiro, ao irmos abruptamente para o ensino remoto, tivemos que nos reinventar e esta prática nos modificou. Ao retornarmos, também estávamos diferentes, e a sala de aula já não era mais a mesma.

Percebeu-se que *"Muitos estudantes e alguns professores aparentaram estar bastante cansados e sem foco; a retomada da rotina foi exaustiva para professores e estudantes; a manutenção de atividades administrativas e reuniões remotas foram extremamente exaustivas e recorrentes, produzindo a intensificação do trabalho docente"* (P e MA11). Ao discutir a sociedade do cansaço, Han (2017) nos leva a refletir que cada vez mais, somos sujeitos do desempenho e da produção, inseridos em uma lógica que, ao invés de incluir acaba por excluir, causa a fragmentação dos processos e a sobrecarga do trabalho, que mesmo em ambientes coletivos, conduz aos processos de isolamento e sofrimento pela sensação de nunca conseguir acompanhar e cumprir as demandas requeridas.

3 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SOBRECARGA DE TRABALHO E O ADOECIMENTO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Ao discutir a reestruturação do trabalho docente, a precarização e a flexibilização, Oliveira (2004) já destacava há praticamente 20 anos, que as reformas educacionais ocorridas desde a década de 1960 ampliaram o acesso à

escolaridade, mas não contemplaram investimentos em infraestrutura. Nos anos de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, a intensificação das reformas educacionais estava voltada à garantia da empregabilidade e alterou profundamente as estruturas organizacionais, que passaram a ser voltadas aos "[...] conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico" (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). Sendo assim, de acordo com Codo e Vasquez-Menezes (1999, p. 40) "[...] a educação comparece com um trabalho como qualquer outro: profissionais dividindo as tarefas, cada qual cuidando de seu pedaço, o aluno tendo seu trabalho avaliado e arbitrado, quantas horas deve se dedicar para aprender matemática, biologia ou português".

Assim, ao adotar a massificação e padronização dos processos, a reestruturação da atividade docente também entrou em curso com a crescente responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos, já que

> O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

O trabalho do professor passou a ser entendido para além da sala de aula, envolvendo gestão, planejamento, currículo, avaliação e desenvolvimento de projetos.

Com o alargamento das funções, o trabalho desenvolvido pelo docente não cabe mais nos limites das horas previstas para a jornada e estende-se, inclusive para os finais de semana, havendo a extensificação da atividade docente. Nas palavras de Alves (2012, p. 1) ocorre a "[...] precarização do homem-que-trabalha", que a partir de Lukács refere-se ao homem como ser genérico da espécie humana considerando homens e mulheres que "[...] pertencem à espécie humana sob o domínio do capital. A precarização do homem-que-trabalha diz respeito, portanto, a homens e mulheres trabalhadores subsumidas às relações sociais de produção capitalista".

A esse respeito, dos 26 docentes participantes do estudo, 17 deles se sentem constantemente cobrados. Sobre seu estado físico, 18 consideram que existe algum resquício/prejuízo causado pelas atividades docentes no modo remoto. A exemplo

ISSN: 2176 - 1396

desta sensação, um dos docentes coloca que *"Sinto cansaço pela sobrecarga de demandas de trabalho. Registrar nos formulários as atividades que desenvolvo é muito cansativo"* (Q11). Neste sentido, pode-se perceber que além do tempo destinado à atividade docente em si, é necessário despender de horas de trabalho para realização de relatório sobre o que foi feito, atividade que não é contabilizada, quase sempre, dentro da carga horária pela qual o docente é vinculado à instituição.

Essa sobrecarga faz com que professores tenham que optar em priorizar as atividades de ensino em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, tendo em vista a complexificação da docência após a pandemia, a partir da intensificação e extensificação do seu trabalho, que vem exigindo dos professores maior número de horas destinadas a atendimentos individualizados para esclarecer dúvidas não sanadas durante as aulas ou ainda decorrentes do período da pandemia. O depoimento dos/as professores/as (P e MA14 e P e P e MA9) ilustra essa situação: *"Em relação à produção acadêmica (artigos), bem como projetos de pesquisa, cito alguns casos como exemplo: atualmente não estou realizando projetos de pesquisa, mas participo de grupo credenciado"* (P e MA14). Ainda há o relato de que *"Muito! Muito! A exigência de produtividade acadêmica provoca crises de ansiedade e processos de adoecimento. [...] Tenho a sensação que nunca dou conta de tudo, que a cada dia que passa preciso trabalhar mais para dar conta das demandas que são exigidas"* (P e MA9).

Além da questão da sobrecarga docente, os professores se ressentem de que não há uma preocupação maior com a saúde dos professores após o retorno às atividades presenciais, e que *"A instituição não está preocupada na qualidade das aulas que você ministra, mas sim, se preocupa com número, de quanto você publica, etc." (MA18).* Outro docente coloca que *"Sinto cansaço com facilidade, mesmo não tendo contraído a Covid-19"* (P6).

Outro aspecto importante a ser mencionado é que as condições de trabalho docente foram modificadas inclusive a partir da própria legislação do governo federal, que a partir da publicação da Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020, que "Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica". Esta Portaria alterou o número mínimo de aulas para a docência, precarizando ainda mais as condições de trabalho docente que já estavam afetadas com a intensificação de processos burocráticos, bem

como de atividade não presenciais mediadas pelas tecnologias, em horários que não necessariamente correspondem com as demandas da presencialidade, exigindo dos docentes estarem três turnos à disposição da instituição, reconfigurando permanente das atividades docentes.

Essa realidade dialoga com o entendimento de Alves (2012, p. 1), no sentido de que a precarização alcança inclusive alterações na jornada de trabalho e ainda as

> [...] mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de matriz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho e reforça o controle e envolvimento do trabalho vivo no processo produtivo do capital.

Dito isto, evidencia-se que cada vez mais os professores estão submetidos a processos alinhados diretamente com a perspectiva da gestão empresarial, que além de atuar sobre a intensificação e extensificação do trabalho docente, agora também o controla e estabelece indicadores de produtividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das percepções dos docentes acerca do trabalho no período pós-pandemia no que diz respeito às relações entre práticas didático-pedagógicas, o exercício da docência, a sobrecarga de trabalho e processos de adoecimentos, no contexto do retorno às atividades presenciais no IFC, percebe-se que as experiências relatadas permeiam as dimensões subjetivas e objetivas. Quanto às questões subjetivas, os docentes mostram que há um processo de esgotamento, iniciado no contexto pandêmico e que apresenta resquícios no pós-pandemia, que leva ao adoecimento, impactando diretamente sobre suas práticas pedagógicas.

Nos aspectos objetivos, relacionados à adaptação das práticas pedagógicas no retorno ao trabalho presencial, foi possível identificar que há intensificação e extensificação do trabalho docente, que leva a um processo de precarização. Tal precarização está relacionada à burocratização das práticas pedagógicas em detrimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, processo este alinhado diretamente à perspectiva da gestão empresarial.

Tal precarização está relacionada à burocratização das práticas pedagógicas direcionadas às atividades de ensino em detrimento das atividades de pesquisa e

extensão, processo este alinhado diretamente à perspectiva da gestão empresarial. Assim como, quando foi deflagrado o estado de pandemia, os professores foram "arrancados a fórceps" do ambiente escolar em cujas atividades eles estavam adaptados e impelidos a dar conta de uma outra maneira de exercer a docência em suas práticas, também no contexto pós pandemia, eles foram requisitados a voltar para a instituição e trabalhar presencialmente sem passar por readaptações para a familiarização com esse trabalho e as possíveis sequelas que esse retorno poderia causar: uma delas foi o adoecimento de docentes, que precarizou os cursos de formação de professores no IFC, pela sobrecarga de trabalho que foram assumidas especialmente no âmbito do ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: Blog da Boitempo, 2012. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha. Acesso em: 20 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020.** Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CODO, Wanderley; VASQUEZ-MENEZES, Iône. Educar, Educador. In: CODO, Wanderley (Coord). **Educação**: carinho e trabalho.Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Editora Vozes Ltda, Petrópolis, RJ, 1999.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, *[S. l.]*, v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749. Acesso em: 14 ago. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 14 ago. 2023.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: AS LINGUAGENS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izabelle Cristina de Almeida[1]
Kelly Cristina Ducatti da Silva[2]

RESUMO

Nosso objeto de discussão no presente trabalho é a potencialidade do subprojeto - As linguagens na/da Educação Infantil, no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em andamento no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ao proporcionar diferentes experiências e vivências por meio de propostas que envolvem as múltiplas linguagens, tendo como base a ludicidade, a corporeidade e a arte; intentamos uma formação inicial de professores investigativa, que valoriza e promove o acompanhamento sistemático da docência por meio de registros em diários, narrativas, relatórios, incentivando estudos com ensaios acadêmicos, mesmo que iniciais, para elaboração autoral da constituição profissional e da futura atuação como docentes. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2008; RIOS, 2010). Os bolsistas no PIBID, dentre suas atividades formativas, são convidados a produzirem narrativas tendo como princípios acompanhamento de seu processo tanto de observação quanto da reflexão acerca dos aprendizados durante o período que estão envolvidos com a prática pedagógica no cotidiano escolar. Observações participantes sustentadas pelo subprojeto de Pedagogia são atualmente desenvolvidas em dois centros de Educação Infantil do município de Ponta Grossa. A partir de dessas observações problematizamos: como potencializar as múltiplas linguagens na/da Educação Infantil? Em análise inicial, as ações no âmbito do PIBID são compreendidas como promissoras, considerando a configuração dos espaços de estudos, discussões e reflexões sobre as questões que perpassam o campo teórico-prática da docência, permitindo com a iniciação à docência maior compreensão da prática pedagógica, a qual reflete a melhoria da qualidade formativa aos licenciandos do Curso de Pedagogia e professores atuantes na educação infantil.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Docência. Prática Pedagógica. Criança. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Quando tratamos da infância, nos referimos a fase em que a criança quer explorar o espaço a sua volta e precisa se movimentar, mas para isso ela necessita vivenciar diferentes sensações provocadas por diferentes movimentos, em um ambiente organizado pelo adulto, que lhe proporcione a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir, integrar-se e desenvolver todo o seu potencial.

[1] Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. icalmeida@uepg.br

[2] Doutora. Universidade Estadual de Ponta Grossa. kcdsilva@uepg.br

Defendemos que todas as crianças precisam brincar, manipular objetos e experimentar, pois, a infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias, as brincadeiras e os movimentos corporais são repletos de significados. Para que as ações pedagógicas possam ser ampliadas, no sentido de contemplar o desenvolvimento integral das crianças, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, devem atender aos pressupostos apontados nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25), tendo como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e a garantia de experiências significativas. É por meio do corpo que a criança estabelece contato com o mundo ao seu redor, buscando contato e comunicação de diferentes formas: seja com balbucios, palavras, toques e olhares. Esses contatos produzem marcas e experiências que se tornam parte da história e constituem a identidade deste indivíduo. Desta forma, nos questionamos: como potencializar as múltiplas linguagens na/da Educação Infantil?

O presente trabalho visa apresentar o subprojeto do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que busca proporcionar diferentes experiências e vivências por meio de propostas envolvendo as múltiplas linguagens, tendo como base a ludicidade, a corporeidade e a arte, explorando diferentes formas de comunicação e expressão das crianças, por meio de história, pintura, fotografia, música, dança, jogos, brincadeiras, escultura, teatro, entre outras.

2. A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO DO LICENCIANDO

As mudanças paradigmáticas na formação inicial do professor e no exercício dessa profissão é urgente. Nas últimas décadas, as pesquisas cujo objeto de estudo são a formação inicial de professores têm se ampliado significativamente, tendo em vista os diferentes aspectos e questões que emergem dos processos de formação docente. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2008; RIOS, 2010). Encontramos o direcionamento à promoção da articulação entre teoria e prática quando nos inspiramos em Libâneo; Pimenta (2002, p.51) e com eles compreendemos que como necessário: “integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções.” E ao fazer isso, os participantes do subprojeto, como sinalizaram os

referidos autores, poderão: “contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito.” Visto que os discentes: “precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar.” Na promoção do importante diálogo para articular teoria e prática é que a proposição irá: “tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.51).

Compreendendo a importância de embasar as práticas realizadas, estão sendo realizados estudos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009), da Base Nacional Comum Curricular (2017), dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa (2020) e demais documentos. Os estudos no campo da Educação Infantil, visam ampliar a autonomia intelectual dos envolvidos e assim, aprimorar os seus saberes no que diz respeito à docência.

Nesse sentido, em Silva (2011), pudemos observar o compromisso e dedicação dos formadores durante o trabalho interdisciplinar que despertaram nos estudantes reflexões a partir das imagens de professor que eles mesmos foram criando ao se permitirem entrar no mundo da sala de aula, ao assumirem para si a posição de docente junto ao professor da escola. Esse contorno no âmbito da pesquisa nos mostra, também como acredita Tardif (2008) que a formação científica e formação didático-pedagógica não podem ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática, pois segundo o autor, elas são postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à profissão do professor. Tardif (2008) ainda defende que o exercício da profissão deve ser o centro de gravidade do programa e admite que esse princípio se opõe às visões tradicionais que hierarquizam estes três componentes: a formação teórica, a formação didático-pedagógica e a formação prática.

Com os encontros entre os bolsistas ID, professores e supervisores delineamos nossas ações para o estreitamento das relações e desenvolvimento da experiência docente, pautada tanto nos conteúdos que fundamentam os conhecimentos pedagógicos como aqueles conhecimentos didáticos e específicos à sala de aula da Educação Infantil que conduzem a execução do subprojeto destinada a maior clareza sobre os direitos das crianças, uma concepção de infância e de Educação Infantil como o ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica consistente, firmando assim, a unicidade entre teoria e prática.

Desta forma, consideramos o processo de reconhecimento da educação infantil, como direito da criança, como espaço de interação e aprendizagem que propicia aos discentes e supervisores, possibilidades para refletir, discutir e aprender sobre a criança e seu desenvolvimento. E desta forma constituir uma prática pedagógica que valorize e respeite cada vez mais a criança. Segundo Oliveira (2012, p. 48), além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental considerar alguns princípios e referências que podem tornar a trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil.

As ações e vivências são acompanhadas pelas coordenadoras do subprojeto e estão em constantes análise e discussão durante os encontros, planejamentos e estudos teóricos. Tais temáticas são importantes guias para a reflexão sobre as experiências que a instituição de Educação Infantil pode assegurar na infância. A iniciação à docência, permite aos discentes e supervisores em formação inicial e/ou continuada, a reflexão sobre o cotidiano da escola, o estar com crianças, a experiência da docência construída com e para crianças, buscando assim a formação para uma docência sensível, criativa, que respeite as necessidades das crianças e permita o aprimoramento das práticas educativas.

A concepção de criança expressa nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil apresenta a criança como:

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Cada vez mais cedo, percebemos muitas tentativas de escolarização das crianças, objetivando sua preparação para os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica e assumindo as indicações das DCNEI (BRASIL, 2009), ressalta-se a importância dos professores supervisores e discentes bolsistas no PIBID estarem contrários à perspectiva de escolarização das crianças e tornarem-se atentos aos modos como as crianças se relacionam e interagem com o mundo por meios das interações e brincadeiras. Assim como às especificidades dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção na vida que transcorre no cotidiano da escola. (CARVALHO; FOCHI, 2016). Para que as aprendizagens sejam construídas de forma significativa entre os envolvidos, o planejamento das ações no âmbito do subprojeto é organizado,

sistematizado, posteriormente analisado e avaliado, buscando garantir a pluralidade de experiências e aprendizagens na formação de todos os envolvidos no PIBID.

Conforme Carvalho; Fochi (2016, p. 157) defendemos que a construção do conhecimento na educação infantil "se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade, pois, assim como na visão da criança, o conhecimento não é fragmentado" e, sim, sempre construído por meio de uma relação dialógica entre o homem e o mundo.

O projeto cria condições para viabilizar a relação teórico-prática por meio das observações e vivências da docência, em que possam desvelar as relações estabelecidas no cotidiano escolar, as propostas educativas voltas às crianças, os jogos e brincadeiras como potencializadores da aprendizagem, assim como do acompanhamento indireto da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico.

A imersão na Educação Infantil busca desenvolver ações conjuntas, como: levantamentos de dados, análises e discussões do contexto observado, registro das vivências com a inserção na docência no diário de bordo, elaboração de relatórios, socialização das práticas e avaliações formativas. Todas as ações são acompanhadas diretamente pela coordenação do PIBID.

2.1 Subprojeto Pedagogia: As Linguagens da/na Educação Infantil

O subprojeto em apresentação consiste no envolvimento e desenvolvimento de um trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, colaborativo entre equipes gestoras, professores da rede pública de ensino atuantes na Educação Infantil, bolsistas ID. Tal proposição visa reconhecer e fortalecer o necessário processo nas relações entre estudo, pesquisa e reflexão para superação das vicissitudes presentes na docência e na prática pedagógica da Educação Infantil.

A possibilidade da implantação deste subprojeto reforça nosso principal objetivo: criar condições de uma iniciação à docência que valorize a parceria e a cumplicidade entre bolsistas ID e professores supervisores, de modo que, as potencialidades da inserção escolar seja produzir como efeito a relação desejada (de unidade) entre teoria-prática, viabilizada por estudo, pesquisa, diálogo e reflexão dos conteúdos do programa curricular da (UEPG) que considera fundamental a parceria

entre a instância formativa – a Universidade – e o campo profissional do futuro professor – a instituição de Educação Infantil.

Compreendemos que desde o nascimento, as crianças têm seu corpo como seu instrumento de expressão e comunicação com o mundo ao seu redor. A criança brinca com o corpo e estabelece relações com o outro, com o meio e consigo mesma. É uma linguagem própria. A fala é um tipo de expressão do corpo, que possui uma forte função social, porém não é a nossa única forma de comunicar! Não podemos perder de vista as outras linguagens corporais e sonoras, que são recursos expressivos que comunicam produzindo significados. Muitas vezes, as palavras não dão conta de expressar a intensidade dos nossos sentidos e afetos e são enriquecidas pela expressão facial e corporal.

Em meio a uma grande diversidade cultural, temos as danças, a música, os jogos, as brincadeiras, as histórias, poesias, o teatro, entre outras... Nas quais, nosso corpo se expressa e comunica por meio dos gestos e dos movimentos corporais. Nas mais diferentes formas de expressão e comunicação do corpo, expande o movimento, o corpo e as linguagens tocando o que há por dentro e por fora de si. O som produz sensações que reproduzem lembranças e nos envolvem. A dança acompanha a música como forma de expressão. A dramatização e a brincadeira revelam o corpo, a sua imagem e expressão. Em cada linguagem corporal gerada na brincadeira, há um mundo de possibilidades e sentidos a serem interpretados. Toda brincadeira tem seu ritmo, seu som, seus movimentos, seus gestos. Em sua essência, desenvolvem a corporeidade, a manifestação artística na qual a criança se movimenta constantemente e assim, vai se descobrindo enquanto um corpo que comunica seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Sendo assim, dentro do projeto foram estabelecidos como objetivos específicos: a) oportunizar às crianças experiências prazerosas e significativas envolvendo as múltiplas linguagens da infância; b) promover momentos de atividades lúdicas, aprimorando a criatividade, a imaginação, a curiosidade e o entusiasmo; c) planejar e desenvolver ações com ênfase no desenvolvimento integral das crianças por meio de subsídios teórico-metodológicos que permitam aprofundar a reflexão sobre processos educativos que respeitem e considerem as necessidades das crianças e suas potencialidades, reconhecendo-as como sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos.

O projeto é realizado nos CMEI's – Centro Municipal de Educação Infantil parceiros do PIBID, com as turmas de Infantil 4 e Infantil 5 que correspondem a etapa da pré-escola. Em busca de atingir os objetivos propostos, os bolsistas ID planejam e desenvolvem propostas com as crianças envolvendo as múltiplas linguagens da infância, promovendo observações participantes semanais com preparos quinzenais para que as intervenções pedagógicas aconteçam mensalmente, com a duração de 30 minutos. As intervenções versam sobre os eixos ludicidade, corporeidade e arte, explorando diferentes formas de comunicação e expressão das crianças, por meio de história, pintura, fotografia, música, dança, jogos, brincadeiras, escultura, teatro, dentre outras, que são apresentadas como possíveis temáticas da intervenção em pareceria com a professora supervisora e orientações das coordenadoras do subprojeto.

Ressaltamos a importância do projeto, considerando que ainda há fragilidades no que diz respeito as propostas na/da infância. Ainda encontramos nas escolas crianças impossibilitadas de vivenciar a travessia da experiência educativa. Camargo (2014, p. 66) enfatiza que por vezes, o corpo e o movimento no cotidiano escolar são considerados como instrumentos de ações docilizantes e disciplinadoras. A maior parte das atividades são direcionadas para que as crianças permaneçam sentadas, restritas em seus movimentos e com ações pedagógicas direcionadas a um determinado fim.

A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza o papel do corpo infantil no contato com o mundo, sendo essencial para a construção de sentidos pelas crianças. Por meio do corpo as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos de si e do mundo, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade.

Para Piccolo e Moreira (2012, p. 50) "a corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural". Compreendemos a corporeidade como o corpo em movimento, visto em sua totalidade. Sendo este, dotado de motricidade, sensibilidade e transcendência. Um corpo que se expressa e se comunica. O entendimento de corporeidade leva-nos a refletir que o corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente. Na Educação Infantil a criança é corporeidade significante e não pode perder essa importante característica (PICCOLO; MOREIRA, 2012). Desta forma, o corpo tem um papel importante no processo de constituição da criança, abrangendo as dimensões física, cognitiva,

afetiva, social e cultural. Por meio do seu corpo, compreende, expressa, comunica seus desejos, ideias e sentimentos utilizando-se do seu corpo como linguagem. Sendo assim, é necessário considerarmos uma educação para a infância que valorize a movimentação infantil como uma linguagem, com capacidade expressiva e intencional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem sido um importante espaço de formação aos acadêmicos, supervisores, coordenadores e principalmente às crianças. Busca propiciar ao discente reflexões e discussões sobre o processo de formação inicial e seu processo de início à docência, com base nos documentos e diretrizes para a formação que estão estabelecidas. Envolvidos no contexto da Educação Infantil, buscam problematizar as práticas cotidianas na Educação Infantil, para que tenham possibilidade de discutir e promover experiências prazerosas e significativas que potencializem a infância em suas múltiplas linguagens. Assim como, a capacidade de envolvimento em discussões mais profundas sobre o assunto, desconstruindo conceitos e paradigmas construídos socialmente.

Aos supervisores, proporciona o desenvolvimento de atividades envolvendo a formação continuada, que oportunizam a criação de propostas para a melhoria de sua práxis educativa, em um processo de avaliação contínua, dando subsídios teórico-práticos para a constituição de sua identidade profissional. Em relação as crianças, o projeto visa promover intervenções significativas e prazerosas, para que possam desenvolver o seu protagonismo nas práticas. Assim como, a participação e vivência nas propostas que vão ao encontro do seu universo infantil.

Nesse processo, as discussões e reflexões são nutridas de modo que possam se constituir em temáticas de estudo, com o devido aprofundamento teórico-prática por meio do projeto ora apresentado. Também dispomos de condições para viabilizar momentos de estudo e reflexão sobre as problematizações a partir das observações participantes acerca do trabalho docente, especialmente, no que respeita ao ensino, ao trabalho pedagógico, à identidade profissional do professor da Educação Infantil.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

CAMARGO, D. Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2011.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. Textura, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil.** 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares:** Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa (PR), 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, K. C. D. **Formação inicial de professores**: problematizações, reatualizações de discursos e produção de narrativas. 2011. [s.n], Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Maura Lúcia Martins Cardoso[1]
Adelice Sueli Braga Delgado[2]
Tânia Regina Lobato dos Santos[3]
Larissa Moura da Conceição[4]
Natalia Daniely Pereira de Aviz[5]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar discussões sobre as implicações do Estágio Supervisionado na Educação Infantil para a docência na primeira etapa da Educação Básica. A investigação destaca a contribuição do estágio na formação docente para o trabalho junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. A metodologia do trabalho configura-se pela abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documento, como também leitura e apreciação dos relatórios dos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo da Bardin (2016). Como base teórica foram utilizadas obras de autores que se dedicam a esse objeto de estudo, tais como: Ostetto (2019); Pimenta e Lima (2015); Kishimoto(2015); Tardif e Lessard (2019) e Cesário et al (2016). Os resultados apontam que as experiências vivenciadas no decorrer do estágio junto às instituições de Educação Infantil são imprescindíveis para oportunizar as aprendizagens necessárias para a docência na creche e pré-escola.Contudo, percebe-se que o envolvimento das pessoas que fazem parte do processo nas atividades concernentes à dinâmica da formação tem um peso marcante na (re)significação da experiência formativa no que diz respeito à postura reflexiva e às aprendizagens da profissão docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial de Professores. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O debate atual sobre a formação inicial para a Educação Infantil ganha destaque no cenário educacional a partir da LDB nº 9394/1996. De acordo com a lei, o curso de Pedagogia trabalha com a formação inicial para a docência com as crianças de creche e pré-escola. O curso de Pedagogia apresenta, em seu desenho curricular, disciplinas que contribuem para a preparação teórico-prática do exercício profissional

[1] Doutora em Educação (UFPA). Universidade Federal do Pará. mauralmc@ufpa.br
[2] Mestre em Educação(UEPA). Universidade Federal do Pará. adelicebraga68@gmail.com
[3] Doutora em Educação (PUC/SP). Universidade do Estado do Pará. tania02lobato@gmail.com
[4] Estudante de Pedagogia. Universidade Federal do Pará. larissa.conceicao@iced.ufpa.br
[5] Estudante de Pedagogia. Universidade Federal do Pará. natalia_aviz@hotmail.com

junto às crianças. Entre as disciplinas o curso tem o Estágio Supervisionado em Educação Infantil como componente curricular obrigatório. Esta pesquisa trata sobre o estágio como experiência formativa inicial para a prática docente na Educação Infantil.

Ao discutir sobre o estágio, lançamos nosso olhar para as políticas e as pesquisas educacionais. Os estudos sobre a Educação Infantil, como os da Kishimoto (2015) indicam que os debates sobre a educação da criança pequena ocupam pouco espaço nos currículos do curso de Pedagogia:

> [...] faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a coletividade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2015, p.185)

Para se ter uma Pedagogia que escute as crianças é preciso repensar todo o curso onde os estudos e práticas pedagógicas sobre, e com, as crianças pequenas estejam presente na organização curricular.

E nesta formação, o estágio torna-se importante e necessário como espaço e tempo de construção da docência para a Educação Infantil. Isto porque o contato com a realidade da prática pedagógica neste segmento possibilita o debate e as aprendizagens sobre as crianças pequenas, que passa tanto pela apreensão de conhecimentos e saber-fazer, quanto sobre a especificidade da docência para esta etapa.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa sobre o impacto do estágio na formação inicial para a docência na Educação Infantil. A metodologia está configurada pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2010). Os procedimentos metodológicos pautaram-se pela revisão bibliográfica e pela apreciação dos relatórios de estágio dos/as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as implicações do Estágio Supervisionado em Educação Infantil para a docência junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. Para isto consultamos o desenho curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará e procuramos identificar as principais aprendizagens e desafios encontrados pelos/as estagiários/as no decorrer do estágio.

2 O ESTÁGIO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial precisa dar a devida importância às experiências e aprendizagens proporcionadas no contexto dos estágios curriculares do curso. Não basta falarmos ao/à futuro/a professor/a da Educação Infantil que as crianças aprendem pelas relações, interações e vivências e não valorizarmos as relações, interações e experiências que o/as estagiários/as vivenciam.

Assim, reinventar a docência é reinventar a formação docente e o estágio em muito pode ser um componente mobilizador deste processo, uma vez que esta inserção profissional pode contribuir de forma relevante por meio da significativa vivência na prática pedagógica, podendo, inclusive, revelar-se como momento provocador na formação inicial para a Educação Infantil.

As experiências e vivências no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as percepções das necessidades formativas, os estudos, as leituras, as discussões, as pesquisas e todas as interações experimentadas, promovidas pelo estágio, concorrem para a elaboração de saberes e conhecimentos por parte do/a estudante do curso de Pedagogia.

Além disso, o próprio contato com a realidade educacional do chão da instituição educativa podem contribuir para o desvelamento da concreticidade que não pode ser percebida somente com o conhecimento adquirido entre as quatro paredes da sala de aula da universidade.

Neste sentido, o estágio pode ser percebido como um ambiente formador que mais destaca a relação teoria e prática de maneira concreta, reflexiva e dialética. E o estágio curricular, enquanto componente obrigatório do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, é um campo educativo e formativo que intenciona permitir o contato com as instituições educativas para proporcionar a produção de conhecimentos e reflexões sobre o campo profissional. Concordando com Infantino (2014, p.12) “[...] o estágio é compreendido como um contexto formador teórico-prático, quebrando a implícita suposição de que um momento teórico deve prevalecer sobre o prático”. Assim o estágio é fundamental na formação teórico-prática dos futuros profissionais da Educação Infantil.

O estágio supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia pode possibilitar o debate e a elaboração de conhecimentos necessários à docência, como os conhecimentos sobre as crianças de 0 a 5 anos e a especificidade da prática

pedagógica nesta etapa educacional, constituindo-se, assim, como momento privilegiado na formação inicial das professoras, com observações, pesquisas, reflexões críticas e exercício da docência.

A docência na Educação Infantil, vale reforçar, ainda é um campo de estudos em construção, com especificidades que a distancia do modelo da escolarização. Os estudos sobre os estágios na Educação Infantil demonstram a importância da construção de uma docência que responda, qualitativamente, às necessidades formativas dos docentes, bem como a prática pedagógica da Educação Infantil que respeite e possibilite as aprendizagens e desenvolvimento infantil.

A experiência formativa promovida pelo estágio na Educação Infantil pode contribuir, significativamente, com a formação do futuro profissional ao considerar a importância do desenvolvimento da postura reflexiva crítica sobre a realidade educacional concreta.

Os estagiários, a partir da imersão no contexto profissional, entram em contato com saberes e conhecimentos que não estão no currículo oficial, o que permite o exercício do diálogo teoria-prática, proporcionando a interface entre os conhecimentos possibilitados pelo curso de graduação e a nova realidade trazida pelo contexto do estágio.

O estágio na Educação Infantil pode favorecer a experiência de diversas e diferentes interações e contempla as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças, envolvendo os familiares das crianças, as crianças, as docentes e os demais profissionais do contexto da Educação Infantil. Desta forma a estudante de Pedagogia pode ampliar o campo de formação inicial para a docência com as crianças.

As aprendizagens das estudantes, resultantes de uma experiência mediada e socialmente construída, permitem discutir e problematizar sobre a criança, a docência, a especificidade da prática pedagógica, o cotidiano dos espaços das creches e pré-escolas e até contribuir para a ressignificação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, mas o mais importante é que permite à futura professora compreender suas necessidades formativas e a importância de se ter toda uma comunidade para sua educação-formação e constituição identitária enquanto docente.

Assim, é importante reafirmar o estágio supervisionado em Educação Infantil como elemento indispensável para o trabalho na prática educacional daqueles que

ISSN: 2176 - 1396

almejam trabalhar na Educação Infantil, contribuindo para que as crianças pequenas tenham uma educação qualificada.

3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS/AS ESTAGIÁRIOS/AS

Os sujeitos da pesquisa foram seis estudantes do curso de Pedagogia que cursaram o estágio curricular em Educação Infantil no período da pesquisa, ocorrida em 2022. São 4 estagiárias e 2 estagiários que realizaram o estágio em uma Unidade de Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos de idade, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) em um bairro periférico da capital paraense. Durante o período de estágio os/as estagiários/as registraram suas vivências, desafios e aprendizagens, culminando na elaboração do relatório.As manifestações dos/as estagiários/as contidas nos relatórios de estágio revelam a experiência formativa no percurso do estágio, a expectativa, a ideia que tinham sobre a educação neste segmento, suas inseguranças e suas aprendizagens. Sobre o processo de estágio os/as estudantes tinham a seguinte percepção:

> *O estágio supervisionado nos cursos de formação do professor tem por objetivo a formação do professor por meio do exercício da reflexão, assim metodologicamente ele foi desenvolvido de modo que o estagiário fosse ativo por meio do processo de observação participativa, colaborativa e intervenção pedagógica. (E3, Relatório de Estágio, 2022).*
> *O estágio tem orientações para que o estagiário tenha por atribuição realizar observações colaborativas que se caracterizam por, além de observar a rotina da instituição e da turma designada, e sim desenvolver atividades com auxílio da professora. (E1, Relatório de Estágio, 2022).*
> *O estágio orienta, para além de observar e intervir com atividades planejadas, que se deve registrar as reações das crianças, as partes positivas e negativas da experiência, para ser mais preciso e melhorar nas intervenções posteriores.(E2, Relatório de Estágio, 2022).*

Observa-se que a ideia de estágio está estritamente ligada à compreensão que o futuro professor precisa seguir as orientações e estar atento ao que os outros envolvidos no processo (professora de estágio, docente da turma de crianças e as crianças) demandam.

Além da ideia do que seja o estágio, os registros também apontaram a concepção de prática pedagógica na creche e pré-escola e o impacto que tiveram ao entrar em contato com a realidade educativa na/da instituição:

> Cheguei na unidade de educação infantil trazendo o ideário de creche que fora incutido em mim pela sociedade, ou seja, um ideário assistencialista. *(E5,*

> *Relatório de Estágio, 2022).*
> A visão que tinha da creche estava misturada com minha postura como mãe protetora de bebês, os tinha como objetos e, mais o pouco conhecimento em educar bebês em ambiente coletivo.*(E6, Relatório de Estágio, 2022).*
> O primeiro contato que tive com a docência na Educação Infantil foi de desespero e constatação de que não possuía nenhum preparo para educar e cuidar de bebês em ambiente coletivo. *(E4, Relatório de Estágio, 2022).*
> Ao chegar na Unidade de Educação Infantil quase morri de desespero e taquicardia em ver menino subindo, descendo, pulando sozinhos e sem auxílios de um adulto, eles estavam apenas sendo observados e orientados por estes, e o que eu observava era um trabalho voltado para o desenvolvimento saudável dos pequeninos. *(E2, Relatório de Estágio, 2022).*

É perceptível como os/ as estudantes entram em conflito com a realidade que se deparam nas unidades de Educação Infantil em que realizaram o estágio e como este impacto provocou a (re) significação das ideias que tinham sobre a docência com crianças de 0 a 5 anos.

> De imediato me encontrei quebrando paradigmas até então tão enraizados na forma de como olhava para os bebês. *(E6, Relatório de Estágio, 2022).*
> Eu achava que os bebês eram seres dependentes, frágeis e sensíveis, mas passei a enxergá-los como seres autônomos e com identidade particular atuando em suas relações. *(E4, Relatório de Estágio, 2022).*
> Esta experiência proporcionada pelo estágio me permitiu desenvolver compreensão para desconstruir e reelaborar os meus “pré-conceitos” acerca de quem é o bebê, dessa maneira foi fundamental para pensar como lidar com os pequenos e compreender a docência na creche. *(E1, Relatório de Estágio, 2022).*
> O estágio colaborou fundamentalmente para eu entender que para além dos cuidados e atenção que uma criança exige como segurança, alimentação, proteção ao bebê, é papel da docência criar oportunidades para o desenvolvimento completo do ser. *(E3, Relatório de Estágio, 2022).*

Mudar a concepção de bebês que os/as futuros/as professores/as tinham é fundamental para desconstruir, também, a concepção equivocada do trabalho pedagógico com eles e esta mudança colabora para a percepção das necessidades formativas específicas que se deve ter para a docência na Educação Infantil. Aprendem que a docência tem características específicas e singulares:

> *Ser professora de Educação Infantil exige dedicação do professor que tem o papel de organizar espaços para a liberdade, para a interação, e consciência que são necessárias para o desenvolvimento e crescimento das crianças com até três (03) anos de idade. (E5, Relatório de Estágio, 2022).*
> *Foi indispensável as interações com as professoras da creche durante esse processo com conversas sobre teoria e prática, sobre metodologia apresentando um olhar mais sensível para perceber o bebê em sua potência e não em sua necessidade, e, olhar para a potência e também para as*

> *necessidades entendendo cada ser como um ser particular, que tem uma história, um trajetória, que tem ritmo de desenvolvimento que lhe são próprias, com gostos e características e interesses divergentes.(E2, Relatório de Estágio, 2022).*
> *Esse estágio me ajudou a compreender que o professor não pode desejar que os bebês façam todos as mesmas coisas, cada um tem seu ritmo de desenvolvimento, isto foi uma aprendizagem potente e revolucionária.(E1, Relatório de Estágio, 2022).*
> *Apesar dos desafios encontrados no estágio, muitas aprendizagens foram sendo construídas dentre elas uma que considero muito importante foi a* compreensão que a creche não é lugar apenas de cuidado mas que deve ser uma instituição essencialmente educativa e para isso precisa de profissionais bem formados para educar seres humanos que se encontram na fase mais decisiva de sua vida que é a primeiríssima infância.*(E4, Relatório de Estágio, 2022).*

O que se extrai destes registros é como o processo formativo do estágio vai transformando a postura insegura e pré concebida dos/as futuros/as docentes em aprendizagens que possibilitam não apenas a (re)significação de suas concepções, mas impactam na formação inicial destes/as graduandos que poderão levar estas aprendizagens para transformar as futuras práticas docentes nas instituições de Educação Infantil e mudar significativamente a educação das crianças.

Desta forma a experiência no estágio permitiu a compreensão da especificidade da docência na Educação Infantil, pois, como afirma Tardif e Lessard (2009, p.35) “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações com pessoas.”

A docência na Educação infantil precisa considerar as relações envolvidas, relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos, enquanto especificidade importante deste segmento.

Considerando estas especificidades há, portanto, um esforço em torno da construção de um modo de formar e ser docente na Educação Infantil, uma vez que estas especificidades emprega uma diferenciação nesta docência em relação às práticas pedagógicas de outras etapas da educação e que requer saberes e conhecimentos que dê conta do trabalho junto às crianças pequenas. O debate em torno da construção de uma docência específica para a Educação Infantil, pela escuta e pelas relações nos faz crer que a formação inicial para este docente, também, seja construída por meio da escuta, das relações e da experiência do/a estudante no estágio.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 6), o estágio como pesquisa já se

ISSN: 2176 - 1396

encontra presente em práticas de muitos cursos de licenciaturas, porém, de acordo com as autoras, é preciso ir além do “horizonte ou utopia a ser conquistada” e estar em todo projeto dos cursos de formação de professores (as).

Os relatórios de estágio foram uma fonte de informação significativa para revelar a experiência formativa, com muitas anotações importantes que publicizam o processo de aprendizagem desenvolvido a partir do contato com a vivência da realidade educativa.

As leituras dos registros permitiram a compreensão e a reflexão sobre os momentos interativos no espaço da Educação Infantil, com sua organização, relações, interações, desafios e aprendizagens. Os relatórios revelam o olhar do aprendiz no processo formativo. Como afirma Ostetto (2019, p.29)

> Olhar o todo sem se descuidar do particular; olhar as especificidades da Educação Infantil em geral, como primeira etapa da Educação Básica, e de cada instituição em particular em seus contextos; olhar as práticas, os espaços, as relações, as professoras, as crianças; há imensas coisas e aspectos que se olhar! Olhar é, já, um enorme aprendizado no processo de fazer-se profissional.

Como Pedagogia das relações, a prática educativa na Educação Infantil exige este olhar atento e sensível para todo o processo, de forma geral, e para as crianças, de forma particular.

Os relatórios foram instrumentos ricos de diálogos que revelaram as primeiras inserções na prática profissional e os conhecimentos daí derivados, revelando o estágio enquanto momento privilegiado da formação inicial. Como diz Cesário *et al* (2013, p.24) “[...] O estágio é reflexão e pesquisa simultâneas, acerca do ensino e da aprendizagem de determinada ciência nas escolas (CESÁRIO *et.al*, 2013, p. 24).

Assim, reinventar a docência é reinventar a formação docente e o estágio em muito pode ser um componente mobilizador deste processo, uma vez que esta inserção profissional pode contribuir de forma irrelevante por meio da significativa vivência na prática pedagógica, podendo, inclusive, revelar-se como momento provocador na formação inicial para a Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens dos/as estudantes, resultantes de uma experiência no estágio, pode favorecer a discussão e problematização sobre a criança, a docência, a

especificidade da prática pedagógica, o cotidiano dos espaços das creches e pré-escolas e até contribuir para a ressignificação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, mas o mais importante é que pode permitir ao/à futuro/a professor/a compreender suas necessidades formativas e a importância de se ter uma primeira inserção profissional por meio do estágio supervisionado.

Com a presente pesquisa foi possível evidenciar que as experiências e vivências no cotidiano das instituições de Educação Infantil; as percepções das necessidades formativas; os estudos, as leituras, as discussões, as pesquisas e todas as interações experimentadas, promovidas pelo estágio, concorreram para a elaboração de saberes e conhecimentos por parte do/a estudante do curso de Pedagogia.

Além disso, o próprio contato com a realidade educacional do chão da instituição educativa puderam contribuir para o desvelamento da concreticidade que não pode ser percebida somente com o conhecimento adquirido entre as quatro paredes da sala de aula da universidade.

E esse desvelar da prática pode ser iniciado, enquanto exercício reflexivo crítico, pela experiência de imersão na realidade pedagógica proporcionada pelo estágio, considerando as muitas relações e os diferentes diálogos promovidos nesta vivência formativa.

Neste sentido, o estágio pode ser percebido como um ambiente formador que mais destaca a relação teoria e prática de maneira concreta, reflexiva e dialética. E o estágio curricular, enquanto componente obrigatório do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, é um campo educativo e formativo que intenciona permitir o contato com as instituições educativas para proporcionar a produção de conhecimentos e reflexões sobre o campo profissional.

REFERÊNCIAS

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

CESÁRIO, Marilene Cesário; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; CARVALHO, Ana CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; FÁVARO Marta Regina Gimenez. **Concepção de Estágio das Licenciaturas da UEL,** Londrina, 2016.

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

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. **Nas veredas do estágio docente**: (re)aprender a olhar. Olhar de Professor, v. 22, p. 1-14, 13 dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis** - revista do Programa de Pós-graduação em Educação-Unisul, Tubarão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2015.

TARDIF. M.; LESSARD. C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

A CRIANÇA PEQUENINA: CONCEITOS ESSENCIAIS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA SE PENSAR A HUMANIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Roberta Franciele Silva [1]

Fernanda Neri de Oliveira [2]

Marcela Pedroso de Camargo [3]

RESUMO

Compreendendo a essencialidade da educação no desenvolvimento psíquico da criança pequenina, o presente texto, de caráter bibliográfico, versa apontar os principais conceitos que compreendem o desenvolvimento humano na primeira infância a partir da Teoria Histórico-Cultural com os teóricos Vygotski, Leontiev (1978) e Elkonin (1978), e autores que se debruçam sobre a teoria como Martins (2016), Duarte (2014) e Malanchen (2019). As reflexões surgiram ainda partir das atividades relacionadas ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (2021) na disciplina "Educação, Formação Humana e Práxis: implicações da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Escolar" na mesma instituição que possibilitou pensar a importância dos conceitos que permeiam o desenvolvimento na primeira infância. O conjunto de tessituras revela a importância do conhecimento por parte do docente acerca dos conceitos que permeiam a criança de 0 a 3 anos, a constituição cultural e psíquica da criança, pode ser definida como um processo na qual ela se apropria das significações das relações estabelecidas consigo mesma, das relações sociais e de afeto, e das experiências com seu corpo, dando um sentido singular e histórico para o mundo e para a vida assim, o desenvolvimento humano não se restringe apenas a apropriação de algumas condições, mas se constitui em contato com aquilo que há de mais sofisticado na cultura sendo uma passagem para formação de estruturas psíquicas que darão subsídios para novas aprendizagens e a formação de seu constructo humano.

Palavras-chave: Primeira Infância. Psiquismo. Periodização. Conceitos.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as principais características que diferenciam a Teoria Histórico-Cultural das demais teorias psicológicas é a negação de uma essência humana dada a priori, um aparato biológico da espécie que garanta a humanidade no homem, [...] a

[1] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: betauel2023@gmail.com

[2] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: nanda.neri@hotmail.com

[3] Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marcela2236@hotmail.com

passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias". (LEONTIEV, 1978, p.2), o homem, assim, não é resultado apenas das características biológicas, mas seu constructo humano se dá pelas relações sociais e culturais que estabelece socialmente.

Enquanto os sujeitos se apropriam da cultura, se humanizam e desenvolvem-se psiquicamente. Nesse sentido, a hominização depende de suas relações qualitativas em meio a outros homens imbricadas pela cultura. Segundo Malanchen (2019), a cultura é resultado da ação produtiva do homem sobre a natureza ao impregnar nela sua atividade humana, "[...] tudo aquilo que não é natural e tem atividade humana condensada é cultura". (MALACHEN, 2019, p.51).

No processo de humanização a criança precisa se apropriar daquilo que foi produzido historicamente pelos homens ao longo da história. O primeiro contato da criança com o mundo externo ocorre no seio familiar, em meio aqueles que exercem as funções de maternagem e paternagem ou sujeitos mais experientes que socializarão com ela o patrimônio cultural constituído pelas gerações anteriores.

Contudo, para que ocorra uma apropriação da cultura elaborada, a escola da infância assume um papel fundamental nesse processo, visto que, o professor da Educação Infantil é quem a partir de uma práxis intencional e sistematizada que se caracteriza pela realização do trabalho previamente objetivado, na transformação concreta da realidade. Para Kosik (1976), a práxis é um processo criativo do homem, é sua atividade vital, por meio dele o homem se transforma e transforma a natureza.

Pesando na crucialidade do trabalho docente com a criança pequena de 0 a 3 anos, este trabalho de cunho bibliográfico versa apontar os principais conceitos que compreendem o desenvolvimento humano na primeira infância a partir da Teoria Histórico-Cultural com os teóricos Vygotski, Leontiev e Elkonin e demais autores contemporâneos que dialogam com a mesma teoria a fim de, contribuir com a práxis de professores que atuam na Educação Infantil.

As reflexões surgiram ainda partir das atividades relacionadas ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina na disciplina "Educação, Formação Humana e Práxis: implicações da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Escolar" na mesma instituição que possibilitou pensar a importância dos conceitos que permeiam o desenvolvimento da criança pequenina.

2 O PAPEL DA CULTURA NO DESENVOLIMENTO PSIQUICO

O desenvolvimento humano ocorre de maneira imbricada a cultura e com ele vão sendo desenvolvidos no homem as funções psicológicas superiores. Para Teoria Histórico-Cultural o trabalho é fundante no desenvolvimento dessas funções e serão elas que irão garantir e determinar nossa maneira, de ver e agir sobre o mundo e ler suas entrelinhas.

Os artefatos culturais dos quais os homens se apropriam hoje só são possíveis graças a sua capacidade psíquica de objetivação do trabalho realizado por ele próprio, que foram evoluindo enquanto o homem também evoluiu em espécie. Segundo Martins (2015), diferentemente dos animais, o homem é o único animal capaz de planejar suas ações e agir sobre a natureza de forma consciente e transformá-la. Para Leontiev (1978), quando o homem produz um objeto, deposita nele, seu conhecimento, portanto, as ações realizadas pelo homem mesmo no campo das ideias configuram-se como trabalho material ou imaterial, pois tem impregnado em si a atividade humana objetivada.

Nesse processo a linguagem é essencial, a cultura mediatizada pela linguagem possibilitou as gerações seguintes se apropriarem da forma mais correta dos artefatos culturais, assim como foram objetivados. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores está atrelado a maneira como os elementos culturais são internalizados pelas crianças e quanto mais forem apresentadas a elas maiores serão suas conquistas psíquicas.

Segundo Pasqualini (2006), o desenvolvimento é constituído por mudanças qualitativas no psiquismo que dependerá das condições nas relações entre a criança e mundo oportunizadas pelos adultos que a cercam. A cada período de desenvolvimento a estrutura do psiquismo sofre mudanças em que são percebidas uma evolução na relação como a criança percebe o mundo, sendo considerados revolucionários. Essa ruptura qualitativa não se dará de maneira espontânea, mas irá depender de atividades elaboradas, por isso, o determinante no desenvolvimento da criança pequena é a relação entre criança e sociedade, assim dizendo, as condições objetivas da vida social.

Martins (2015), destaca que a educação escolar tem um caráter crucial na formação do humano no homem, sendo condição fundante no desenvolvimento da individualidade, objetividade e personalidade. A importância de apropriação da

produção cultural, artística, linguística, tecnológica para os autores da teoria histórico-cultural visam a formação da consciência crítica que possibilite a superação da sociedade vigente e suas contradições. Dessa forma, a escola infantil tem o papel de socializar o saber de forma igualitária, a todas as classes sociais, não se limitando apenas a burguesia, mas possibilitando aos filhos da classe trabalhadora de se apropriarem do mesmo capital cultural que a elite detém. (DUARTE, 2014).

Portanto, a constituição cultural e psíquica da criança, pode ser definida como um processo na qual ela se apropria das significações das relações estabelecidas consigo mesma, das relações sociais e de afeto, e das experiências com seu corpo, dando um sentido singular e histórico para o mundo e para a vida.

3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Tomando como alicerce a Teoria Histórico Cultural, alguns conceitos são essenciais para se pensar a humanização da criança na primeira infância. Destarte, procuramos investigar as premissas para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, a fim de, provocar discussões no campo das ideias que se concretizem no trabalho do professor com crianças pequeninas, momento este em que, o docente tem sido substituído pelas tecnologias. Para Kosik (1976), a compreensão dos conceitos resume-se a superação das representações em direção à compreensão da realidade "o conceito da coisa é a compreensão da coisa" (KOSIK, 1976, P.14).

A cada período de desenvolvimento a estrutura do psiquismo sofre mudanças e são percebidos uma evolução na relação entre criança e seu entorno, considerados revolucionários para seu desenvolvimento. De acordo com Martins (2015) e Malanchen (2019), o processo de desenvolvimento das funções psicológicas se relaciona historicamente ao desenvolvimento social, cultural e econômico da sociedade, produzindo mudanças em sua consciência e conduta.

Seguindo Martins (2015), destaca que o desenvolvimento do psiquismo na criança se constitui na apropriação cultural, num processo em que funções biológicas e culturais se relacionam dialeticamente, constituindo o psiquismo humano.

Para Leontiev (1978),

> O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas

> hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 264)

As funções psíquicas elementares semelhantes aos dos animais como atenção e memorização no homem são transformadas pela mediação e empréstimo psíquico de um adulto mais experiente, em especial na Educação Infantil pelo docente. As funções psíquicas superiores vão se constituem como a capacidade de captação da realidade objetiva como sensação, percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos e com as crianças pequenas isso ocorrerá por meio de diferentes possibilidades de organização e planejamento de atividades intencionais.

Para autora Martins (2015), as funções psicológicas elementares advêm do biológico, enquanto, as funções psicológicas superiores são fundamentalmente culturais e só serão potencialmente desenvolvidas se forem oportunizadas as crianças um vasto contato com o mundo que os cerca, podendo ser conquistadas com as crianças pequenas através da manipulação e exploração de materiais físicos do mundo infantil e adulto, recursos sonoros, da fala do adulto direcionada a ela, da música e das artes.

Vygotski, (2001), evidencia que a linguagem é uma das funções psicológicas superiores mais importantes. O desenvolvimento da linguagem a princípio permite o vínculo entre criança e adultos, como o estabelecimento de relações afetivas, sociais e de comunicação e mais tarde permitirá a ela ressignificar o mundo e suas aprendizagens

> A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórico não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV,1978, p. 327).

Nesse sentido, a fala permite condições para que as crianças façam abstrações, generalizações e planejem suas ações tendo o controle delas. Esse salto no desenvolvimento advém do fato de que quando a criança passa a interiorizar a linguagem, essa se liga ao pensamento, permitindo que ele se desenvolva e se torne

ISSN: 2176 - 1396

cada vez mais complexo de acordo com seu período de desenvolvimento.

Organizando a periodização histórico-dialética do desenvolvimento em: época, período, atividade dominante e crise, Elkonin (1987), destaca que a primeira infância compreende mais ou menos 0 a 3 anos e tem como atividade dominante a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória objetal.

Na primeira infância entre 0 e 3 anos, a priori as funções psicológicas são elementares, a maneira em que as crianças vão se apropriando da cultura, dos objetos e suas funções, o psiquismo vai se constituindo numa ampliação da capacidade de captação da realidade e de realização de atividades mais complexas de estrutura e conteúdo. Desse modo, as funções psíquicas vão ganhando maior complexidade“ trata-se de um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, mudanças de estado, ou seja, mudanças na qualidade da relação entre criança e o mundo”, PASQUALINI E EIDT (2015, p.2).

A periodização do desenvolvimento proposto por Elkonin (1987), demonstra que não existem fases naturais, mas as fazes e períodos existentes são analisados a partir de uma perspectiva histórico e cultural. A atividade que a criança desempenha é social, condicionada em seu conteúdo e em seu sentido, a partir das condições históricas presentes na sociedade. De tal modo, podemos dizer que a atividade realizada pela criança é criada pela própria sociedade por orientar e desenvolver as necessidades dos próprios elementos da cultura.

Algumas atividades infantis, tem um papel mais decisivo que outras em cada período do desenvolvimento, assim, precisamos entender o conceito de *atividade principal, dominante ou atividade guia.* De acordo com Leontiev (1988) é na atividade principal que ocorrem as mais importantes mudanças no psiquismo da criança, é nela que surgem as novas formas de conduta da criança e dá início a um novo nível de desenvolvimento, assim a atividade guia irá formar e organizar o psiquismo gerando também novas atividades.

A transição de um período para o outro pela atividade dominante produz um salto qualitativo na consciência da criança. Segundo Pasqualini e Eidt (2015) a reestruturação do psiquismo no novo período representa uma superação do período anterior, [...] no campo da lógica dialética, o conceito de superação pressupõe a incorporação daquilo que foi superado. As novas formações psíquicas superam as existentes no período anterior, ao mesmo tempo que as tornam como base’’. PASQUALINI E EIDT (2015, p.5)

ISSN: 2176 - 1396

A terminologia crise está presente em toda periodização do desenvolvimento na passagem de uma periodização a outra e representa o momento de ruptura, de forma que o velho não morreu, mas as novas funções estão presentes por inteiro. Para Pasqualini e Eidt (2015) a crise configura-se como um novo período que apresenta saltos qualitativos, onde ocorre a reorganização do psiquismo. Essas mudanças não são estáticas, uma atividade vai nascendo da outra ainda no período anterior em que as premissas da atividade vão se formando nas atividades anteriores.

Outro aspecto que envolve as atividades de ensino e que são essenciais aos professores na escola da infância, são os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal desenvolvido por Vygotski (2005), e nos possibilitam pensar na relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Para o teórico a zona de desenvolvimento real diz respeito ao desenvolvimento já percorrido pela criança, são aquelas tarefas e problemas em que ela é capaz de realizar com autonomia, sem a necessidade de intervenção do adulto. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal, se refere as funções psicológicas em processo de desenvolvimento e que a criança ainda necessita de orientação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de tessituras revela a importância do conhecimento por parte do docente acerca dos conceitos que permeiam a criança de 0 a 3 anos, a constituição cultural e psíquica da criança, pode ser definida como um processo na qual ela se apropria das significações das relações estabelecidas consigo mesma, das relações sociais e de afeto, e das experiências com seu corpo, dando um sentido singular e histórico para o mundo e para a vida assim, o desenvolvimento humano não se restringe apenas a apropriação de algumas condições, mas se constitui em contato com aquilo que há de mais sofisticado na cultura sendo uma passagem para formação de estruturas psíquicas que darão subsídios para novas aprendizagens e o desenvolvimento de seu constructo humano.

Neste bojo, destacamos a essencialidade do trabalho docente que atua com na primeira infância, assim como a necessidade de necessita domínio sobre os conceitos que permeiam esse período do desenvolvimento infantil para pensar os conteúdos a serem trabalhados nos primeiros anos de vida, garantindo através da mediação do

ISSN: 2176 - 1396

conhecimento e empréstimo de psiquismo a apropriação daquilo que há de mais elaborado culturalmente e que somente o homem detém.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS. URSS: Editorial Progresso, 1987.

DUARTE, NEWTON. A **Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade Para Si**. In: Orso, P. Jl; Silva, J. C.; Castanha, A. P.; Lombardi, J. C. (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização. 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 33-47. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699 Acesso em 11 ago. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista *IN:* **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**/ BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. PADILHA, Augusta. (Organizadoras) -Curitiba: CRV, 2019.

MARTINS, Lygia Márcia. **Da concepção de homem a concepção de psiquismo**. In: A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano / 2. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90339. Acesso em 11 ago. 2023.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento e ações educativas. In: **Proposta Pedagógica do Município de Bauru – SP**. São Paulo, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: REFLEXÃO, COLABORAÇÃO E PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR QUALIFICADO

Bianca Buse[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

Este artigo apresenta parte inicial de uma investigação de doutorado em andamento cuja pesquisa envolve formação continuada de professores, aprendizagem colaborativa, tecnologias digitais e professor como interlocutor qualificado. Apresentaremos o início da proposta de formação continuada em processo para um grupo de professores de uma escola municipal da Educação Básica, anos iniciais, situada em Curitiba-Paraná, com uma fundamentação teórica que a justifica. O problema que corroborou para a construção dessa formação foi o questionamento sobre como seria possível promover uma formação continuada de professores, dentro de uma proposta de comunidade de aprendizagem híbrida, com encontros presenciais e on-line e com a colaboração efetiva dos professores envolvidos em todo o processo formativo, com o intuito de oportunizar a reconfiguração da prática docente numa ação de interlocução qualificada. A partir da reflexão sobre tal problema, o objetivo é organizar e implementar um processo de formação continuada de professores, como uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de prática, no qual os docentes envolvidos são coautores de todo o processo, protagonistas, formandos e formadores, para que possa existir a reconfiguração da prática pedagógica desses docentes em uma ação de interlocução qualificada. Para isso, usamos uma proposta metodológica de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação e pesquisa-formação. Como aporte teórico recorremos a António Nóvoa, Francisco Imbernón, Ariana Cosme e Rui Trindade, Sérgio Niza, Luís Mestre, Edméa Santos e Marco Silva, entre outros. Como se trata de uma investigação em andamento, ainda não temos resultados a serem apresentados, mas, como impressões iniciais, acreditamos que os professores envolvidos na proposta de formação continuada como comunidade de aprendizagem estão super envolvidos e animados em poderem se reconhecer como professores como interlocutores qualificados.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Aprendizagem colaborativa. Comunidade de aprendizagem. Professor como interlocutor qualificado.

1 INTRODUÇÃO

> Ninguém aprende sozinho, mesmo com os fabulosos progressos dos estudos sobre o cérebro, e dos esforços para personalizar as aprendizagens através da inteligência artificial. A educação precisa do diálogo e do encontro com os outros (Nóvoa, 2021, p. 7).

Diálogo e encontro com os outros são a base da Educação, conforme nos aponta António Nóvoa, na epígrafe acima. Para aprender, para ensinar, para construir conhecimento, para se apropriar, para compartilhar, para trocar e aprimorar, para

[1] Doutoranda em Educação, UFPR, biancabuse@yahoo.com
[2] Professora doutora, UFPR, glaucia@ufpr.br

ampliar e aprofundar, para elucidar dúvidas, debater e descobrir soluções, para encontrar novos caminhos e reconfigurar a prática, para refletir e transformar: para tudo isso, na Educação, o diálogo e o encontro com os outros são fundamentais! E pensando de forma mais direcionada na formação continuada de professores, o diálogo e o encontro com os outros, então, tornam-se imprescindíveis!

Voltando a atenção para os processos de formação continuada docente, é relevante considerar que, para além de ser essencial ter momentos – frequentes e contínuos – para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, acompanhando, também, as transformações dos sujeitos, das práticas pedagógicas, dos contextos e das tecnologias, com o intuito de, como assevera Nóvoa (2002, p. 54-55), "[...] conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente", é importante compreender o papel do próprio professor nessa formação. Não entendendo o professor como um receptor de informações – como um agente passivo – e/ou apenas como o foco dessa ação de formação, mas sim como um sujeito ativo, reflexivo, protagonista e com coautoria nesse processo formativo, que deve ser dialógico, colaborativo e significativo para oportunizar reflexões e aprimoramento das práticas pedagógicas e, sobretudo, para o desenvolvimento docente.

Nesse sentido, consideramos relevantes os processos de formação continuada docente que dialoguem, de forma direta e assertiva, com o contexto profissional do professor e que os coloquem como coautores dessa ação formativa, valorizando seus saberes, experiências, sugestões e levando em consideração, também, suas necessidades, suas dúvidas, seus interesses e seus receios para a construção, de forma colaborativa, desses momentos de formação continuada, porque, como reforça Francisco Imbernón (2010, p. 32), é "[...] fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas."

Dessa forma, neste artigo, que divulga parte de uma investigação de doutorado em andamento, cuja pesquisa envolve formação continuada de professores, aprendizagem colaborativa, tecnologias digitais e professor como interlocutor qualificado, apresentaremos o início da proposta de formação continuada em processo para um grupo de professores de uma escola municipal da Educação Básica, anos iniciais, situada em Curitiba-Paraná, com uma fundamentação teórica que a justifica.

ISSN: 2176 - 1396

O problema que corroborou para a construção dessa formação foi o questionamento sobre como seria possível promover uma formação continuada de professores, dentro de uma proposta de comunidade de aprendizagem híbrida, com encontros presenciais e on-line e com a colaboração efetiva dos professores envolvidos em todo o processo formativo, com o intuito de oportunizar a reconfiguração da prática docente numa ação de interlocução qualificada (Cosme, 2009). A partir da reflexão sobre tal problema, o objetivo é organizar e implementar um processo de formação continuada de professores, como uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de prática (Mestre, 2023), no qual os docentes envolvidos são coautores de todo o processo, protagonistas, formandos e formadores, para que possa existir a reconfiguração da prática pedagógica desses docentes em uma ação de interlocução qualificada.

Para isso, dentro de uma proposta metodológica de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, que combina a pesquisa acadêmica com a "ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação" (Thiollent, 2011, p. 21), foi desenvolvida a proposta de formação continuada, como uma comunidade de aprendizagem. Ainda conforme nos aponta Thiollent, a pesquisa-ação agrega "vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível da captação de informação." (Thiollent, 2011, p. 32). E, justamente por isso, tal estratégia de pesquisa possibilita o uso de uma grande diversidade de "instrumentos e estratégias para coleta de dados, além de grupos focais e entrevistas, que são bastante utilizados, tais como: observação, questionários, diários de campo, documentos, registros, fotografias, áudio, vídeo, [...] e relatos" (Mattar; Ramos, 2021, p. 161). No caso da investigação em curso, os instrumentos e estratégias para coleta de dados vão sendo escolhidos e aplicados, de acordo com cada momento, desenvolvimento e objetivo das etapas da pesquisa.

Como se trata da construção e aplicação de uma proposta de formação continuada para professores, na qual os sujeitos participantes atuam de forma ativa e colaborativa em todo o processo e há o foco no desenvolvimento pessoal e profissional de todos, podemos falar também em pesquisa-formação, que combina a pesquisa e a formação no mesmo processo.

> O método supõe a ligação entre pesquisador e formador, ou seja, enquanto há uma ambiência formativa proposta pelo professor, ele está pesquisando os movimentos educacionais que acontecem, pesquisando a sua própria prática docente, formando e se formando na troca com o outro, o *professor-*

> *pesquisador*. Dessa forma, o pressuposto básico é pensar no professor que ensina aprendendo e pesquisa sendo pesquisado (Martins; Santos; Silva, 2020, p. 791).

O projeto de formação continuada foi apresentado ao grupo de professores participantes, esclarecendo a ideia de comunidade de aprendizagem e de formação colaborativa, e, com eles, foram organizados o cronograma inicial, a proposta e os temas principais a serem abordados (inicialmente) a partir das necessidades e interesses levantados.

Esse processo de formação continuada está ocorrendo desde março/2023 e tem como previsão a continuidade até agosto de 2024, ora com encontros presenciais, ora com encontros on-line e com o uso de recursos e plataformas digitais que possibilitam a comunicação, a colaboração, as trocas e as construções coletivas.

2 O PESO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: COLABORATIVA E REFLEXIVA

> [...] é evidente que a formação de professores, sobretudo pensada no *continuum* do desenvolvimento profissional, é um espaço decisivo na construção da profissão e de novas práticas pedagógicas e educativas (Nóvoa, 2021, p. 7).

Processos de formação continuada docente, sem dúvida, são indispensáveis, uma vez que o mundo está o tempo todo em transformação e precisamos nos atualizar, compreender as mudanças que estão ocorrendo, descobrir novas tecnologias e suas funcionalidades, perceber os diferentes contextos e, claro, estar aberto para novas possibilidades, aprender, reaprender e ressignificar. Sempre há espaço para outras aprendizagens, para novos saberes e para refletir sobre a própria prática pedagógica. Aliás, é justamente esse olhar e pensar a própria prática, por meio de reflexões críticas e busca de aperfeiçoamento, com o objetivo de aprimorar os seus processos de ensino e aprendizagem, tornando-os, cada vez mais, significativos, e de desenvolver-se ainda mais, pessoalmente e profissionalmente, que é o ponto mais relevante desses processos de formação continuada docente. Brito (2006, p. 5) ainda reforça apontando como “[...] caminho para o professor recuperar o seu lugar a formação continuada, entendida aqui como ações tanto na direção de busca de conhecimento formal quanto, principalmente, de tomada de consciência de seu próprio fazer pedagógico.”

Contudo, vale destacar, assim como indica Nóvoa, que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim

através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 2002, p. 57). Dessa forma, não falamos de qualquer tipo de formação, mas de processos de formação que sejam realmente continuados, e não fragmentados, e que, especialmente, dialoguem, de forma direta, com o contexto em que o professor está inserido, mobilizando seus conhecimentos, suas experiências e, sobretudo, as demandas e necessidades de sua realidade educacional, oportunizando, assim, reflexão sobre seu próprio fazer pedagógico. Nóvoa, ainda, reforça a importância de um projeto de formação continuada com essas características, salientando a criação de redes de (auto)formação participada:

> Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico (Nóvoa, 2002, p. 39).

Nessa perspectiva de formação, vale considerar, também, a contribuição de Sérgio Niza, fundador e referência do Movimento da Escola Moderna português (MEM), especialmente ao pensar a ideia de autoformação cooperada, como uma comunidade de formação recíproca em que:

> [...] os professores se socializam profissionalmente, dentro de uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos pela conscientização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. A comunidade de formação torna-se assim uma verdadeira comunidade de construção de conhecimento [...] (NIZA, 2012, p. 603).

Levando em consideração essas reflexões, esta proposta de formação continuada foi formulada considerando um formato como comunidade de aprendizagem (ou comunidade de prática, como também pode ser chamada), no qual a premissa, assim como na autoformação cooperada, é a organização dos professores para o compartilhamento, a reflexão e a colaboração mútua, sempre partindo do contexto educacional em que estão inseridos, considerando suas necessidades e demandas e, principalmente, envolvendo esses docentes no planejamento, seleção dos temas, decisões, partilhas e construção da formação. Dessa forma, busca-se valorizar os conhecimentos, experiências, sugestões e ideias desses profissionais, assim como oportunizar as trocas entre pares, o apoio mútuo, a

partilha de sentimentos, dúvidas, anseios e conquistas, o reconhecimento de seus saberes, habilidades e vivências, o estímulo à afetividade, à generosidade e ao acolhimento e, especialmente, o fomento do professor como investigador e desenvolvimento profissional de todos (Mestre, 2023).

Essa concepção de processo de formação de professores como uma comunidade de colaboração entre os pares, também chamada de comunidade de formação, de aprendizagem ou comunidade de prática, além de se definir como o objetivo principal do MEM, como é destacado pelo Sérgio Niza (2012, p. 603), na apresentação da autoformação cooperada, também pode ser vista como meio de envolver os professores, de forma ativa, reflexiva e colaborativa, no seu próprio processo de formação continuada, como sustenta Nóvoa:

> Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas (Nóvoa, 2002, p. 59).

É interessante salientar, também, que essa ideia de professor reflexivo, tal como ratifica Isabel Alarcão (2005, p. 41):

> [...] baseia-se na conscientização da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Nessa proposta de formação, ao mesmo tempo em que se propicia que esses professores compartilhem suas práticas de sucesso e seus saberes, para que possam trocar ideias, ensinar e aprender mais, inspirar e se sentirem inspirados e motivados, também há espaço para partilhar os receios, as dificuldades, os problemas encontrados no fazer pedagógico e, assim, coletivamente, refletirem e buscarem respostas, propostas de solução, meios e estratégias para ultrapassar os obstáculos e seguirem com a desafiadora e instigante tarefa de oportunizar o desenvolvimento de seus alunos. Trata-se de um processo que implica, o tempo todo, além do envolvimento ativo, responsável, colaborativo e de coautoria dos docentes, também o olhar atento e reflexivo para as práticas pedagógicas – o pensar e o agir na prática, sobre a prática e para a prática. E isso, como solidificam Marcos Silva e Edméa Santos (2021, p. 74), é muito importante, desde que, de fato, haja esse reconhecimento e

valorização dos saberes dos docentes e que seja levado isso em conta na construção das formações.

> A prática reflexiva na ação/reflexão/ação precisa acionar o conjunto de crenças, valores e hipóteses que os professores já trazem de seu cotidiano. O saber construído na prática docente precisa estar em constante crítica e autocrítica. A formação dos professores precisa dialogar com as experiências docentes, pois só é possível refletir e criar novos conhecimentos e práticas considerando a historicidade dos sujeitos. Por sua vez, a não compreensão e valorização do saber docente enquanto processo constitui um dos equívocos recorrentes nos programas de "capacitação" de professores (Silva; Santos, 2021, p. 74).

Mais uma vez reforçando a necessidade desses momentos de formação oportunizarem essa ação reflexiva sobre o fazer pedagógico do professor, Louise Lima e Ariana Cosme ainda endossam a questão, acrescentando a importância tanto do papel do próprio docente nesse processo, como de se considerar um contexto real na construção das propostas de formação e não cenários hipotéticos ou até utópicos:

> A formação de professores deve reconhecer a autonomia docente, de maneira articulada com a experiência e vivência nos contextos de sala de aula. É necessário, entretanto, que os professores se afirmem como profissionais reflexivos. [...] A formação de professores, portanto, deve ser um espaço para nos debruçarmos sobre o que os professores realmente são e o que fazem em suas práticas e não sobre a definição (utópica e parnasiana) do que eles deveriam ser e fazer (Lima; Cosme, 2018, p. 69-71).

Assim, essa formação continuada, como uma comunidade de aprendizagem, na qual os professores envolvidos participam ativamente, de forma reflexiva e colaborativa, desde o momento de identificação dos temas e necessidades de formação, até a construção da formação em si, compartilhamento de ideias, estratégias, experiências e práticas significativas, tem como objetivo contribuir para a reconfiguração da prática docente para uma ação de interlocução qualificada (Cosme, 2009), que entenderemos melhor na sequência.

3 O PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR QUALIFICADO

Um dos objetivos desta investigação é averiguar se a participação envolvida, crítica, reflexiva, colaborativa, protagonista e de coautoria dos professores no processo de formação continuada proposto pode oportunizar a reconfiguração da prática pedagógica como uma ação de interlocução qualificada, ou seja, que até o término da investigação os docentes se reconheçam, efetivamente, como profissionais

ISSN: 2176 - 1396

> capazes de promover um olhar crítico e fundamentado sobre a realidade que os cerca, de forma a poderem intervir aí e assumirem decisões tão adequadas quanto possível. O que garante esta abordagem não é o facto dos professores serem detentores de respostas prontas e correctas face a todas as situações em que se encontrem envolvidos, mas não sentirem a perda de controlo relativamente às decisões e tarefas que lhes dizem prioritariamente respeito (Cosme, 2009, p. 118).

Uma definição da nomenclatura de interlocutor qualificado é apresentada por Rui Trindade:

> a designação dos professores como "interlocutores qualificados" é uma alternativa às concepções que, por um lado, entendem os professores como instrutores e, por outro, os entendem como facilitadores. O que pretendemos é acentuar a ideia de que a profissão docente é complexa, pois é marcada por tensões e dilemas incontornáveis que decorrem quer do reconhecimento das singularidades culturais, cognitivas e emocionais dos alunos como um fator educativo a levar em conta, quer dos desafios culturais, intelectuais e relacionais com que os alunos, e igualmente seus professores, são confrontados nos espaços escolares. Em qualquer dicionário define-se "interlocutor" como um indivíduo que participa de uma interação comunicativa, a qual, no caso da escola, tende a ser sujeita a uma intenção prévia, que obriga os professores a serem suficientemente qualificados para se mostrarem capazes de definir essa intenção, justificá-la e refletir sobre o conjunto de estratégias que permitem àquela interação ser condição das aprendizagens dos alunos [...] (Trindade, 2021, p. 49).

Assim, de acordo com os autores, Rui Trindade e Ariana Cosme, pode-se caracterizar o professor como interlocutor qualificado aquele que

> [...] tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. Nesta perspectiva, o professor não é um pastor, mas também não se limita a ser uma espécie de anjo-da-guarda. Como interlocutor qualificado, o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral. Estes tornam-se assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir de maneira informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática (Trindade; Cosme, 2010, p. 215).

Nesse sentido, para que os professores possam se reconhecer nesse papel e, de fato, construírem uma ação de interlocução qualificada em suas práticas pedagógicas, oportunizando que os alunos também desenvolvam autonomia e construam conhecimento por meio de interações comunicativas dialógicas, de forma ativa, reflexiva e colaborativa, aprendendo uns com os outros e se reconhecendo como coprotagonistas nesse processo de ensino e aprendizagem, antes é necessário que eles próprios, os docentes, também vivenciem essa prática e, por isso, o engajamento em uma comunidade de aprendizagem / comunidade de prática. Com esse compromisso de partilha, colaboração, reflexão e construção coletiva com outros

docentes, dentro de um mesmo contexto profissional de atuação, e de responsabilidade assumida com seu desenvolvimento "o professor é encarado como um profissional autónomo que investiga a sua própria prática com o intuito de melhorar e produzir novo conhecimento, sempre em diálogo com os seus pares." (Mestre, 2023, p. 32).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1991, p. 32).

Como já foi apontado no início deste artigo, esta publicação é apenas um recorte, uma breve parte, de uma investigação de doutorado ainda em andamento, por isso não há resultados a serem apresentados.

O processo de formação continuada está em desenvolvimento e o que podemos constatar até agora, ainda que de forma precoce:

- ✓ os docentes participantes estão super envolvidos e animados com a proposta de formação e, ainda mais, com a possibilidade de se reconhecerem como professores como interlocutores qualificados;
- ✓ as etapas iniciais de discussões, reflexões, trocas de ideias, identificação das maiores dificuldades e problemas, levantamento de temas de interesse de aprofundamento e das dúvidas ocorreram com muita colaboração e envolvimento de todos;
- ✓ em todos os encontros que já ocorreram, seja presencial ou on-line, os professores foram super participativos e engajados.

Contudo, até este momento, os docentes ainda não assumiram, efetivamente, o papel de coautoria e de colaboração mais efetiva, procurando postergar esse momento. Não é possível, ainda, identificar o motivo, no entanto, acreditamos que a condução da proposta de formação, nesse sentido, precisa ser revista, pois, possivelmente, não houve espaço e/ou estímulo suficiente para que eles pudessem ter iniciado assumir esse papel. Na sequência, esse ponto será retificado.

De qualquer maneira, sabemos que a proposta de reconfiguração esperada não é algo simples, automática ou rápida, tendo em vista que envolve toda uma mudança cultural de práticas que, por muito tempo, estiveram enraízadas nas concepções de ensino e aprendizagem. São processos de reconfiguração tanto do

papel do professor, como também, dos alunos, da escola e do que se espera do processo de ensino e aprendizagem, como salientam Trindade e Cosme:

> Uma reconfiguração quer do estatuto dos alunos e dos professores, quer dos atos de educar e aprender. Uma reconfiguração que permite compreender que o centro da atividade educativa não são os alunos, mas as interações que eles estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, um com os outros e o meio social e cultural. [...] É em função da qualidade e incentivo de tais interações, que se explica e compreende o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas dos alunos (Trindade; Cosme, 2010, p. 71).

Seguimos acreditando nessa proposta e investindo nosso tempo, dedicação, esforços e interesse em prol do desenvolvimento dos professores e da reconfiguração das práticas pedagógicas como uma ação de interlocução qualificada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRITO, Glaucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 30., 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2006.

COSME, Ariana. **Ser professor**: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. [Recurso eletrônico – Versão Kindle].

LIMA, Louise; COSME, Ariana. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 28, p. 65-76, 2018.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa; SILVA, Érika Ferreira Duarte da. A educação online e os desenhos didáticos com interfaces móveis: autorias em ambientes virtuais de aprendizagem *web* e aplicativos. **Debates em Educação**, v.12, n. 27, p. 785-804, 2020.Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9397 Acesso em: 18 jul. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MESTRE, Luís. **O professor investigador em comunidades de prática**. Porto: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, 2023.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre Educação**. Lisboa: Edições Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo (prefácio). In: CAMPOS, Rita; MOREIRA, Sueli de Lima (Orgs.). Diálogos com António Nóvoa: reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. **Cescontexto – Debates**, n. 28, p. 5-7, 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Ciência, inovação e ética**: tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento. Curitiba: SENAR AR-PR, 2021. p. 67-87.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TRINDADE, Rui. Escola, educação e ética: contributo para uma reflexão pedagógica. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Ciência, inovação e ética**: tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento. Curitiba: SENAR AR-PR, 2021. p.33-49.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES: ANÁLISES TEÓRICAS

Julia Graciela de Brito Silva [1]

RESUMO

O presente artigo constitui-se numa pesquisa bibliográfica que tem como objetivo refletir acerca da identidade profissional e dos diferentes tipos de saberes a partir de aportes teóricos como Tardif (1991, 2002), Pimenta (1999) e Nóvoa (2018). Inúmeras pesquisas trazem discussões sobre o tema, contendo uma diversidade conceitual e de tipologias, porém pretende-se discorrer acerca das convergências entre as concepções buscando suas contribuições para a carreira docente. A temática é de suma importância, uma vez que o saber é a base do ensino e das práticas educativas, constituindo-se como ponto chave para a carreira e a profissionalização docente, além da identidade deste profissional. A metodologia utilizada pauta-se em um breve levantamento bibliográfico que abarca as diferentes abordagens contendo a descrição dos termos, as análises e reflexões dos elementos inseridos na atualidade. A reflexão oportunizada neste estudo permitiu observar considerações referentes as pesquisas educacionais que visam contribuir para um aprimoramento das definições dos saberes docentes, bem como possibilitar aos docentes reflexões acerca da formação, do saber fazer e do saber ser compreendendo as dimensões éticas e políticas da profissão, além de ativar sua prática reflexiva reconhecendo-o como protagonistas portadores e produtores de saberes que constituem a sua identidade profissional como um processo contínuo e sem fim, independente do cenário.

Palavras-Chaves: Saberes. Prática educativa. Identidade docente. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute os saberes docentes e a constituição da identidade profissional em virtude da carreira docente.

Este estudo relacionado a essa temática nasce a partir da ideia de se constituir como uma oportunidade de voz que favorece a própria profissão.

A identidade profissional, por sua vez, é constituída a partir de um emaranhado de vivências envolvendo a formação inicial e continuada, a prática docente e os caminhos diretivos para a profissionalização que estabelecem ligação direta com os saberes, por esse motivo torna-se uma temática ampla e que merece espaço nos estudos científicos no sentido de promover afirmação e reconhecimento público relacionado a construção de uma carreira que consta a magnitude envolvida de ser professor.

[1] Mestranda no Curso de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, juliagbrito@gmail.com;

O trabalho docente é estabelecido a partir dessa relação entre o professor e seus aprendizados durante um período de tempo, nesse sentido, surgem as definições acerca do que vem a compor o *saber docente*, que é baseado na ideia de uma série de apropriações de conhecimentos, competências e atitudes que servem como base para o ensino.

Notam-se definições convergentes e recíprocas entre diferentes autores, tais ligações estabelecidas colaboram com o saber como algo plural e integrado nas ações educativas cotidianas dos profissionais.

Pimenta (1999) acredita que o processo de elaboração da identidade docente não seja algo imutável, mas sim um modo amplo de construção do sujeito historicamente situado.

Vale destacar que o desenvolvimento da carreira está intimamente ligado ao processo de elaboração da identidade docente.

Neste ensaio busca-se discutir as diferentes definições e o modelo tipológico destacado por diversos autores que permitem identificar e discutir os saberes ao longo da carreira docente, colaborando para a construção da sua identidade.

Vale destacar que o pluralismo alinhado a estas definições possuem cunho social e estão de forma legítima ligadas as concepções.

Por fim, busca-se evidenciar as análises já alcançadas permitindo um resgate significativo da temática e seus desdobramentos na atualidade.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Partindo da premissa de que este estudo busca discutir a identidade profissional, bem como a constituição dos diversos tipos de saberes a partir da visão de teóricos específicos da área, buscou-se por meio de levantamentos bibliográficos constituir uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) que busca trazer produções cientificas que estabelecem a fim de estender diálogos e nuances sobre a temática.

3 A PROFISSÃO DOCENTE E O SABER: UMA RELAÇAO DIALÓGICA

Há um caráter dinamizado nos estudos acerca da profissão docente, influenciados pela sociedade e pela criticidade de cada realidade.

Antes de considerar a identidade da profissão deve-se levar em conta o fato de que se trata de um indivíduo que necessita ser visto em sua individualidade para que dessa forma possa construir meios que orientem a sua própria prática a partir de instrumentos coletivos que fazem parte da construção de sua carreira.

Huberman (2000), cita as etapas do desenvolvimento da carreira enquanto um processo e não uma série de acontecimentos, composto de patamares, direções, regressões, becos sem saída, momentos de arranques e descontinuidade.

Esse autor caracteriza as fases da carreira docente conforme etapas a seguir:

1º Fase: A entrada na carreira (1 a 3 anos)

É nela que o professor faz uma opção pela carreira e geralmente encontra-se entusiasmado com a profissão.

Durante este período, ele se cobra de forma contínua e repensa sobre a disciplina dos alunos e também sobre o material didático de forma corriqueira.

Nesta etapa há uma porcentagem maior de abandono da profissão, devido o "choque da realidade" experienciado por cada docente.

2º Fase: Estabilização (4 a 6 anos)

É nesta etapa que o professor passa a compreender a escolha de sua identidade profissional, como se fosse uma emancipação docente, buscando elaborar a melhor maneira para que ocorra a aprendizagem docente.

3º Fase: Diversificação e Experimentação (7 a 25 anos)

É nesta fase que após ter consolidado sua estabilidade pedagógica, passam a diversificar suas práticas através de meios diferenciados, sentindo-se mais motivados e dinâmicos.

4º Fase: Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos)

É nesta etapa que há uma procura de uma situação estável, os docentes evocam serenidade sendo mais vulneráveis à avaliação dos outros.

5º Fase: Preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos)

Ao final da carreira o professor recua à interiorização progressiva consagrando maior tempo a si mesmo.

As fases revelam a constituição do professor em cada etapa de sua vida profissional, sendo compostas por desafios de diversas ordens, como aqueles ligados ao sistema, ao alunado e as práticas pedagógicas atrativas para cada época.

Vale destacar que é importante compreender essas etapas e entender todo o processo docente no sentido de vivenciá-lo, pois dessa forma será possível constituir a elaboração de saberes.

É importante salientar que a realidade social influencia orienta e constitui a prática do professor, o qual se torna sujeito ativo em todo o processo educacional:

> Tornar-se profissional numa área de atuação, requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige. Nesse sentido, tornar-se professor demanda a passagem por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de construção de saberes permeado pelas relações sócio culturais do ser humano, tendo como destaque, no caso do professor, sua formação inicial para a docência. (Blocka e Rausch, 2014, p. 249)

Os conhecimentos adquiridos através das formações ajudam o profissional a se constituir como tal, trazendo implicações e relações entre a teoria e a prática, por toda a sua carreira docente.

Pimenta (1999) discorre sobre o fato de que uma identidade profissional se constrói, a partir das significações sociais da profissão e da sua revisão constante, além da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Nóvoa (2018) acredita que dentro da profissionalidade docente, os saberes devem ter um elo com as disciplinas científicas e outro com as práticas e a dimensão instrumental, por esse motivo tornar-se explícito o quanto um fator encontra-se intimamente ligado ao outro.

Nesse sentido, há um dado processo de reconfiguração prática permeada por conhecimentos provenientes dos vários campos do saber humano, e os docentes passam a aderir um conjunto de normas que colaboram no decorrer de sua carreira, e a partir delas, para a sua identidade enquanto professores.

Segundo Tardif (2013) a formação dos professores também tem sido alvo das discussões acerca da profissionalização com o intuito de que os futuros docentes possam ter uma formação universitária de alto nível intelectual, desenvolvendo competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos.

O início da formação docente, também constitui saberes impactantes que permeiam toda a jornada profissional, de acordo com Silveira (2021, p. 131),

> Fica explícito que essas recordações teóricas, presentes nas marcas e/ou memórias, bem como aquelas presentes nos possíveis contributos de “não memórias”, fazem compreender que os saberes docentes da formação inicial estão pautados nas reflexões teóricas relacionadas às aprendizagens humanas e pedagógicas. Busca-se, portanto, que elas sejam significativas, respeitosas e com um potencial para a busca de novas contribuições

> epistemológicas, para subsidiar, fomentar e fortalecer ações mais reflexivas na relação teoria e prática[...].

Já na formação continuada, é levantada a necessidade de atender as exigências da atualidade e as demandas das práticas pedagógicas que necessitam de atualização constante, por este motivo são de suma importância no contexto profissional.

Segundo Silveira (2021) em um estudo recente que discute esse tipo de formação, acredita que na formação contínua, as vivências de aprendizagens coletivas, através da interlocução entre os pares, rompem com as práticas mais individualistas na formação, sendo esse um possível caminho que deve ser investido.

Nesse sentido, recompõe saberes e produz novos caminhos para práticas educativas e demandas da atualidade.

Conclui-se que há um caminho longo e amplo a ser percorrido, porém é preciso abordar o conjunto de saberes estruturantes, que fazem parte da composição da identidade do professor.

4 TIPOLOGIA DOS SABERES

Tardif, Lessard & Lahaye (1991), trazem uma divisão acerca dos saberes com nomenclaturas pontuais e abrangentes, sendo elas: *Saberes profissionais, Saberes das disciplinas, Saberes Curriculares e os Saberes da Experiência*.

O primeiro, constitui-se como aqueles que são transmitidos pelas instituições formativas e destinados a formação cientifica dos professores.

O segundo, caracteriza-se como integrantes da prática docente através da formação inicial nas diversas disciplinas durante a universidade.

O terceiro, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos adquiridos por este profissional no decorrer de sua carreira.

O quarto, são os saberes adquiridos no exercício de sua função e por meio da sua prática educativa cotidiana. Tais saberes contribuem para uma ampla mobilização na prática dos profissionais.

Tardif (2014) prossegue suas análises estabelecendo uma composição detalhada dos saberes docentes, divididos em: 1.1 Saber Pessoal dos professores: provenientes da história de vida familiar e do ambiente de vida.1.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior: advindos da escola primária e secundária,

etc. 1.3 Saberes provenientes da formação profissional do magistério: adquiridos através dos estabelecimentos de formação de professores, os estágios e cursos de formação continuada.1.4 Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: da utilização das ferramentas disponibilizadas aos professores o uso de seu trabalho.1.5 Saberes provenientes de sua própria existência na profissão, na sala de aula e na escola: vinculados a sua prática do ofício na escola e na sala de aula.

Tardif (2014) também cita os saberes preconizados a partir do meio social, chamando-os de *saberes socias*, por fazerem parte da socialização do grupo de professores e toda a estrutura coletiva vivenciada pelo seu trabalho. Nesse contexto, também nascem os *saberes humanos*, associados ao trabalho interativo que marcam os atores, como professores e seus alunos em sala de aula.

Pimenta (1999) traz uma definição recíproca em relação aos saberes como sendo: *saberes da docência- a experiência, saberes da docência- o conhecimento, saberes da docência-saberes pedagógicos.* Sua classificação corresponde a um modo mais geral com apontamentos significativos para a área.

O primeiro trata-se da experiência socialmente acumulada, devido as mudanças históricas da sua profissão e produzidos diariamente nela. O segundo, está ligado ao conhecimento para a produção da vida material, social e existencial na humanidade. E o terceiro, que está relacionado a temas da vivência do professor com o aluno, da motivação e do interesse entre os pares no processo aprendizagem, podendo ser como técnicas de ensinar que colaboram com a prática pedagógica.

Neto e Neto (2014) acreditam que os saberes também são variados e heterogêneos porque os docentes utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades laborais passam a surgir.

Os saberes incorporados nas práticas educativas formam este profissional que constantemente visa atualizar-se desenvolvendo formas reflexivas de ação e saberes, por meio de práticas e formação continuada.

> Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática[...] (TARDIF, 2014, p. 39)

Os saberes são construídos durante um período de aprendizagem, exigindo do professor práticas, experiências, tempo e hábitos, nesse sentido é elaborado de forma

ISSN: 2176 - 1396

contínua e colabora com a formação e capacitação da identidade deste profissional independente do tempo em que vive.

Nóvoa (2022) descreve sobre o panorama do contexto histórico da pandemia da COVID-19, a qual transformou em poucos dias os espaços de aprendizagem, sobretudo em casa, com diferentes horários de estudo e de trabalho, metodologias pedagógicas variadas, através do ensino remoto com diferentes formas de avaliação.

Tal contexto necessitou de um processo de improviso ligado a prática docente que mobilizou saberes.

Segundo Silveira (2021, p. 183), temos que,

> Esse novo contexto de pandemia/isolamento social possibilitou novas formas de viver à docência, da mesma forma que exigiu dos(as) professores(as), de forma muito rápida, que novos saberes e fazeres se incorporassem às suas ações pedagógicas[...].

E ainda considera alguns ganhos pontuais estabelecidos em meio ao caos.

> Tudo isso contribui para estruturar uma educação baseada no diálogo e na sensibilidade de entender os diferentes momentos, as dificuldades, as aberturas e as indagações que não possuem respostas, como já defendido ao longo deste texto. Esse é um cenário muito novo, repleto de desafios, significados e sentimentos. Sabe-se pouco sobre o que se pode fazer diante desse contexto, mas se pode descobrir muito nesses encontros e nesses diálogos [...] (SILVEIRA, 2021, p.131)

Dentro de um emaranhado de ressignificações temos a emergência de continuação do caminhar em direção a socialização dos saberes adquiridos de forma a evidenciar que houve educação mesmo em meio ao caos.

> Essa ressignificação dos saberes e fazeres docentes, neste reencontro, se alicerça em uma aprendizagem que poderá emergir da experimentação que o ambiente poderá fornecer, com uma riqueza de detalhes a serem explorados e de materialidades, em que o brincar, em uma perspectiva mais intencional e desafiadora, será um fazer importante a ser potencializado e estimulado no reencontro com as crianças, como forma de manifestação das vivências obtidas no tempo de pandemia [...]. (SILVEIRA, 2021, p.201)

Nos estudos desse mesmo autor fica evidente que durante o período pandêmico outros saberes docentes eram ativados e colocados em prática nas ações docentes,

> [...] retratando um pluralismo de saberes, oriundos de diferentes bases e contextos. Porém, por entender que as práticas pedagógicas são colocadas em prática em um dado contexto escolar, acredita-se ser necessário um alinhamento às concepções e ideologias, oriundas do Projeto da Escola, para que, mesmo com os diferentes saberes docentes, os(as) professores(as) possam alcançar concepções em comum e objetivos de desenvolvimento que se interliguem, pois fica muito difícil e, por vezes, incoerente, quando, em uma mesma escola, percebem-se as disparidades de concepções [SILVEIRA, 2021, p.161)

Por fato de conter uma gama de concepções os saberes precisam ser reformulados e evidenciados em cada novo contexto social, para que ajam as articulações necessárias envolvendo as novas contribuições epistemológicas e reflexivas na carreira do professor.

Tardif (2014) ainda destaca que os saberes possuem fontes exteriores que na prática pedagógica diária são mobilizados e passam a fazer parte da identidade deste profissional.

Silveira (2021) alerta que houve um planejamento de ações pedagógicas, durante e no pós-pandemia, que foi essencial, para acolher, sensibilizar e refletir as possibilidades, neste novo horizonte, que permitiu a oportunidade para pensar novas estratégias para a educação e também um modo de evitar simplesmente voltar ao que era antes. Isso porque, de acordo com os dados analisados, será muito difícil não se passar por uma modificação através de todo esse contexto. Conclui-se que a mobilização dos saberes faz parte da construção individual e coletiva do docente, trazendo à tona a necessidade da continuidade de estudos científicos na área.

5 AS DISCUSSÕES E ANÁLISES SOBRE OS SABERES DOCENTES

Tardif (2014) faz importantes apontamentos acerca da origem dos saberes, trazendo à tona as questões de que tais aspectos não são oriundos da pesquisa e sim através do uso de raciocínios, conhecimentos e regras decorrentes dos tipos de ação proveniente do meio em que está inserido.

Esse mesmo autor destaca que nos estudos envolvendo a questão de saberes o ponto de partida se trata a partir dos saberes que nascem a partir do seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais e são constituídos como o fundamento de suas competências.

Pimenta (1999) prevê que mobilizar os saberes da experiência é como mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

O aspecto temporal deve ser levado em conta uma vez que são elaborados ao longo do tempo, estabelecendo ligações com as vivências adquiridas.

Como uma forma ampla relacionado a este estudo Tardif (2014) destaca a epistemologia da prática que engloba o profissional como um todo, principalmente abrangendo todos os seus saberes.

6 A CONTEMPORANEIDADE E OS SABERES

Na era atual existem debates diversos acerca das reconstruções de saberes e experiências desenvolvidas pela classe docente, bem como suas funções.

Na obra intitulada *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente,* Tardif, Lessard, Lahaye (1991, p.1) afirmam que,

> Os saberes da experiência [...] no exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passiveis de serem acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Nesse sentido, vale destacar que como afirma Tardif (2014), os docentes possuem conhecimentos e saberes experienciais e profissionais, e esses saberes ajudam diariamente aqueles que muitas vezes não se sentem capazes de ressignificarem suas práticas, independentemente de qualquer situação. Nesse sentido, o profissional em um processo de ressignificação constante elabora novos saberes sempre que necessário.

A pandemia Covid-19 foi um momento histórico pelo qual o docente precisou ativar sua identidade e se constituir enquanto participante de um processo de metamorfose de suas práticas, mobilizando saberes e elaborando novos que o fizeram exercer sua profissão mesmo em meio ao caos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os saberes constituem a vida do professor enquanto um sujeito comprometido que carrega marcas da sua história de vida, dos espaços sociais já frequentados, dos pares integrantes do seu meio social e também da própria profissão, servindo de aspectos contribuintes para a sua carreira. A identidade profissional dos professores se constrói, à medida que esse conjunto de saberes aliados ao significado social da profissão e das possíveis mudanças nas práticas educativas constituem um docente que busca posicionar-se no mundo com seus aspectos emocionais, sociais e seus saberes individuais e coletivos adquiridos no decorrer de sua carreira. Fica claro através desta pesquisa bibliográfica que nem os aspectos temporais ou mudanças sociais podem impactar um professor na construção

ISSN: 2176 - 1396

de um saber, pois sempre há tempo, sempre há a necessidade de um novo florescer, independentemente de qualquer cenário, rumo a profissionalização.

REFERÊNCIAS

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita. B. **Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, *[S. l.]*, v. 15, n. 3, p. Londrina. p. 249-254. 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2014v15n3p%p. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493. Acesso em: 31 jul. 2023.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2 ª edição, p. 31-61, 2000. Disponível em Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores | Douglas Weiss - Academia.edu. Acesso em: 25 de jul. 2023.

NETO, Luiz Sanches. NETO, Samuel de Souza. **A Epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física:** A perspectiva de um grupo autônomo de "Professores Pesquisadores". Revista. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Uma vida para a educação**. Revista da Faculdade de Educação da Usp. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003. Acesso em: 25 de jul.2023

NOVOA, Antônio. Colaboração de Yara ALVIM. **Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p 15-34. 1999. (p.15 a 34)

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e Fazeres Docentes na Educação Infantil: Tempos Formativos e a constituição da docência.**2021. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.2021.

TARDIF, Maurice., LESSARD, Claude. e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás.** Revista de Ciência da Educação**.** Educ. Soc. Campinas. 2013 (p. 551-571)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REFLEXÕES SOBRE O DESINTERESSE DOS ALUNOS DO MAGISTÉRIO PELA PROFISSÃO DOCENTE EM UM COLÉGIO ESTADUAL PARANAENSE

Caroline Soares Grein[1]

RESUMO

O presente trabalho busca relatar as experiências vivenciadas ao longo do Estágio Supervisionado IV-Gestão, parte formativa do curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A partir da observação e da estratégia do Plano de Ação aplicada em duas turmas do último ano do Curso de Formação de Docentes (popularmente chamado de Magistério), percebeu-se que a aderência dos alunos desta modalidade ao curso de Pedagogia é mais baixa que o esperado. Este trabalho busca encontrar possíveis explicações para este cenário com base na bibliografia existente na área, a partir de buscas na Scielo e no Google Acadêmico. Os autores citados foram Pinto (2012; Tartuce et al (2010) Kozlowski & Graupmann (2017). Uma vez que não foram localizados materiais acadêmicos específicos da temática, foram abordadas a falta de interesse dos estudantes de Ensino Médio à profissão docente e as características desta carreira no Brasil- como a baixa remuneração e a pouca valorização, apontados como motivos para que essa profissão não esteja entre as opções dos jovens. Concluiu-se que muitos dos alunos da modalidade abordada não a escolheram, mas sim seus tutores e, aqueles que escolheram, acabaram desistindo de seguir a carreira docente ao longo do percurso formativo por estarem em contato com a realidade escolar nos estágios obrigatórios e perceberem seus desafios cotidianos.

Palavras-chave: Formação Docente. Profissão Docente. Desinteresse. Desvalorização

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência se refere ao Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Esse estágio, etapa obrigatória na matriz curricular do curso, foi realizado em duas turmas do último ano de Formação Docente (Magistério) em um Colégio Estadual no Paraná. O objetivo deste estudo é analisar os possíveis motivos da falta de aderência dos estudantes desta modalidade de ensino ao curso de Pedagogia.

O percurso metodológico baseou-se numa pesquisa de abordagem qualitativa no referido colégio da Rede Estadual e os dados observados foram registrados por meio de anotações em diário.

Uma das etapas formativas deste estágio consistiu na elaboração e aplicação,

[1] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º período, diurno. Contato: caroline.grein@pucpr.edu.br

em equipes, de um Plano de Ação. Esse planejamento específico da atuação do profissional pedagogo deveria ser pensado a partir de algum aspecto observado na rotina da escola em duas segundas-feiras, consecutivas. A partir da observação e da permanência em sala de aula em momentos pontuais, a equipe concluiu que o tema adequado ao contexto seriam as formas de ingresso ao Ensino Superior, uma vez que o público-alvo da ação eram jovens do último ano do curso de Formação Docente e sua próxima etapa acadêmica seria a Universidade.

Para executar o Plano de Ação gestora, foi realizada uma breve exposição sobre as formas de ingresso ao ensino superior (ENEM, Vestibulares) e modalidades de gratuidade e financiamento (FIES, PROUNI, SISU). Foram entregues panfletos informativos registrando todo o exposto, com QR Codes que direcionavam a uma fonte segura para tais informações. Ao final da exposição, um dos membros da equipe de estágio direcionou a seguinte pergunta: “Quantos de vocês desejam ingressar no curso de Pedagogia?”. Essa pergunta foi feita nas duas turmas em momentos distintos. Cada turma tem em torno de 40 alunos, totalizando 80 respondentes, dos quais menos de 10% levantaram as mãos (em torno de 5 estudantes).

Por se tratar de uma turma formanda da modalidade Magistério, a pouca aderência dos estudantes ao curso de Pedagogia não era algo esperado. A óbvia conclusão a partir do contexto seria o engajamento destes estudantes à área da Educação e seu desejo por continuar sua trajetória formativa e tornarem-se professores. Quando questionados, de maneira informal, alguns estudantes justificaram seu desinteresse na área mencionando a má remuneração dos educadores, o desgaste físico e emocional de se trabalhar com crianças, além da responsabilidade da alta demanda e até mesmo de zelar pela segurança das crianças, além do não-desejo de atuar em sala de aula. Diante disso, busco responder o seguinte questionamento: Por que os estudantes do Magistério não se interessam pelo curso de Pedagogia?

O objetivo deste estudo é realizar uma análise, com base na bibliografia existente, sobre os motivos pelos quais os estudantes do Ensino Médio não desejam seguir a carreira docente. Além disso, busca-se suscitar uma reflexão a partir do contexto específico observado durante o estágio: o último ano da Formação de Docentes. Por meio dessa investigação, pretende-se compreender os desafios e as percepções que levam os estudantes a evitar a profissão docente, bem como promover uma reflexão crítica sobre as condições e perspectivas dessa carreira no

contexto atual. Ao longo do texto utilizarei os termos “Magistério” e “Curso de Formação Docente” para me referir aos 4 anos no Ensino Médio Integrado direcionado à formação para a atuação na Educação Básica.

2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Cada vez menos os jovens em formação escolhem a profissão docente como carreira. De acordo com o Jornal O Globo (2016), apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio se interessam pela graduação em Pedagogia. Essa realidade tem se tornado alvo de pesquisas científicas e acadêmicas, uma vez que os profissionais formados com qualidade estão cada vez mais escassos (TARTUCE et al 2010). Ao considerarmos a profissão docente no Brasil, fica evidente que ela é mal remunerada, o que pode ser um dos motivos para a baixa procura. Embora a carga horária de atuação da profissão docente seja menor em comparação a outras profissões, essa aparente correspondência não leva em conta o trabalho realizado fora do horário, ou seja, todas as atividades que realizamos além das horas na escola. Isso inclui a preparação de materiais, correção de avaliações e até mesmo a sobrecarga mental dos educadores. Pinto (2010) aponta que as “horas-atividades”, muitas vezes são cumpridas em casa, o que dificulta a separação entre trabalho e descanso, contribuindo para o mal-estar docente. Além disso, é importante destacar a enorme responsabilidade que temos diante de situações específicas, como quando atuamos na Educação Infantil, onde somos responsáveis pela segurança e higiene das crianças, bem como pela organização da agenda e pelo contato com os pais. Sobre esse aspecto, Tartuce (et al, 2010) comentam:

> Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao aumento das exigências para a atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas. Assim, as mudanças em diversos setores da sociedade estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que refletem diretamente no trabalho dos professores e na sua profissionalidade (Fanfani, 2007; Dussel, 2006; Tedesco, 2006). Há, pois, entre os docentes, desconforto causado por essas crescentes exigências da profissão, concomitante em relação a um decrescente prestígio social. (Tartuce et al, 2010, p. 449)

Além da responsabilidade da alta demanda e do zelo pela segurança das crianças, os docentes enfrentam uma série de desafios adicionais. É importante destacar que,

muitas vezes, somos encarregados de lidar com situações complexas e delicadas, como a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o enfrentamento de problemas de disciplina e o apoio emocional aos estudantes. Isso é evidenciado por Tartuce (et al 2010) ao apontarem:

> No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com os problemas de indisciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. (Tartuce et al, 2010, p. 450)

A respeito das estratégias de inclusão, apontadas no parágrafo anterior, não se pode pensar a educação sem considerá-las. O estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação faz parte do corpo discente e o professor deve prever em planejamento as condições para propiciar sua aprendizagem, segundo a LBI, artigo 27.

Essas tarefas exigem habilidades adicionais e um constante desenvolvimento profissional, que nem sempre são reconhecidos ou compensados devidamente. A falta de reconhecimento e valorização profissional também é um fator determinante no distanciamento dos jovens ao ingresso na carreira docente. A falta de investimento em educação por parte dos governos e das instituições, a falta de recursos adequados, como infraestrutura escolar precária, falta de materiais didáticos e tecnológicos, e a falta de suporte para a formação continuada dos professores, também reforçam a percepção de desvalorização da profissão. Lucyk e Graupmann (2017, p. 21) reiteram a questão da formação continuada a partir de sua pesquisa bibliográfica: “[...] verificamos a essencialidade de termos um investimento mássico em formação continuada, caso queiramos alcançar a merecida qualidade do ensino que a nossa sociedade em desenvolvimento necessita. Dessa forma, uma das implicações resultantes da desvalorização da atuação docente é a dificuldade enfrentada para acessar e se manter em programas de formação continuada. Uma das possíveis explicações para isso é que os professores em exercício possuem uma carga horária de trabalho que transpõe os muros da escola e, muitas vezes, sua remuneração é baixa, não sendo suficiente para arcar com os custos dos programas de pós-graduação (mestrado, doutorado) como alimentação, transporte, mensalidade e evidentemente, o tempo.

Cabe, ainda, destacar que as esferas municipal e estadual, no Brasil, apresentam planos de carreira muitas vezes insatisfatórios. Essa percepção se deve,

em grande parte, ao fato de que, na prática, mesmo após obterem maior qualificação e aprimorarem suas habilidades pedagógicas, a remuneração do trabalho docente continua baixa, especialmente se comparado o tempo de formação ao de outras profissões. Essa situação cria uma desvalorização do trabalho docente, pois os professores percebem que, independentemente de seu investimento em capacitação, sua remuneração permanecerá aquém do esperado em relação à demanda de trabalho que enfrentam. Demanda essa que, com o aumento do nível de conhecimento e competência, pode se tornar ainda maior. A falta de reconhecimento financeiro associado à formação continuada contribui para essa desmotivação, pois os professores sentem que não serão adequadamente recompensados por seu esforço adicional.

Essa percepção de falta de vantagem em investir em progressão de carreira reflete uma das várias facetas da desvalorização desta profissão contexto educacional brasileiro. Assim, a atuação docente no Brasil enfrenta não apenas a questão da remuneração inadequada, mas também a sobrecarga de responsabilidades e a necessidade de lidar com uma diversidade de demandas.

3 EXPERIÊNCIAS NO MAGISTÉRIO

O Estágio Supervisionado IV- Gestão Escolar, foi realizado como critério formativo da disciplina de mesmo nome. Foi realizado em equipes, em um colégio estadual no Paraná, com duas turmas finais do curso de Formação Docente (Magistério). Nos primeiros dois dias, tivemos a oportunidade de observar de perto a rotina da escola, conhecer a pedagoga responsável e outros membros da equipe de gestão, além de compreender a dinâmica do colégio.

Durante o período inicial, participamos de uma reunião conduzida pela pedagoga, na qual os estudantes foram convidados a expressar suas opiniões sobre diversos assuntos relacionados à escola. Um dos tópicos discutidos foi a maneira como cada turma iria homenagear o aniversário da instituição. Essa experiência permitiu-nos compreender a importância da participação dos alunos nas decisões que envolvem a comunidade escolar, o que caracteriza a Gestão Democrática. Além disso, tivemos a oportunidade de acompanhar uma das turmas durante uma aula de Metodologia do Ensino da Geografia, na qual os alunos realizaram uma apresentação

de maquete. No curso de Pedagogia temos essa disciplina e pudemos conversar com os estudantes sobre as semelhanças e diferenças entre Graduação e Magistério. Foi interessante ver como os estudantes aplicaram os conceitos aprendidos e demonstraram criatividade na elaboração de suas maquetes. Essa atividade ressaltou a importância de práticas pedagógicas dinâmicas e concretas para o processo de aprendizagem dos alunos.

Em seguida, elaboramos um plano de ação, no qual planejamos uma estratégia para ser aplicada em sala de aula, que foi desenvolvida após observar o contexto e diagnosticar as necessidades ali presentes. Por se tratar de duas turmas de 4° ano da Formação de Docentes, que é o ano final desta etapa, optamos por abordar a questão das formas de ingresso ao Ensino Superior, com enfoque no curso de Pedagogia. Por meio de uma apresentação oral feita por 7 pessoas (sendo duas duplas e um trio) e da entrega de panfletos interativos (todos contendo um *QR code* que direcionava para um domínio com informações a respeito de cada programa, como as formas de inscrição, datas de início e final das inscrições, data dos processos seletivos, critérios para gratuidade, desconto e financiamento) apresentamos o ENEM, os Vestibulares, as formas de gratuidade e financiamento (PROUNI, SISU, FIES) e as características do curso de Pedagogia, bem como sua duração e possibilidades de atuação após a formatura, que vai além da sala e aula. Foi mencionada a possibilidade de atuação em editoras, na Gestão, na Pedagogia Hospitalar e Empresarial, entre outras.

Durante a atividade, notamos que os estudantes estavam engajados e participativos, fazendo perguntas pertinentes e anotações sobre o conteúdo abordado, especialmente a respeito das formas de ingresso. No entanto, quando tivemos a oportunidade de conversar com eles e questioná-los sobre suas perspectivas em relação à carreira docente, ficamos surpresos ao ouvir que muitos deles expressaram o desejo de não seguir essa profissão no futuro. Entre os motivos mencionados estão a baixa remuneração da profissão doente, a desvalorização dessa área de atuação e as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Essa experiência no estágio nos proporcionou um olhar mais aprofundado sobre a realidade do trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores. Foi enriquecedor vivenciar o ambiente escolar, participar das discussões e atividades pedagógicas, além de poder ouvir as opiniões dos alunos sobre a carreira docente. Essa vivência certamente contribuiu para a reflexão e amadurecimento profissional, uma vez que os 3 estágios supervisionados realizados anteriormente no curso de

Pedagogia aconteceram na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo uma perspectiva mais limitada que não abrangia a Gestão. Nesta oportunidade, pudemos refletir acerca da Gestão democrática sendo colocada em prática, principalmente na reunião dos representantes, onde são ouvidos e suas sugestões consideradas para a melhoria da escola no geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência no Estágio Supervisionado IV-Gestão, foi possível observar que mesmo em um Colégio que é referência no curso de Magistério, a aderência de alunos formandos à profissão docente é baixa. Um dos prováveis motivos, inclusive, apontados pelos estudantes, é o seu contato com a Educação Básica na posição de professores ainda no Ensino Médio. Embora acreditem na educação como uma ferramenta transformadora do mundo e tenham admiração pelo exercício da profissão docente, a vivência do contexto escolar fora da 7 perspectiva de aluno revelou a eles a necessidade de lidar com desafios específicos. Por exemplo, ao vivenciarem a Educação Infantil, alguns alunos relataram não se sentirem aptos a lidar com o choro infantil e a paciência requerida nesse contexto.

Cabe destacar que nas turmas de graduação em Pedagogia a presença de ex-alunas (os) de Magistério é baixa. Os alunos no Ensino Médio regular se interessam mais pela área, o que pode ser explicado, justamente, pela sua falta de contato com o cotidiano escolar. Além de todos os pontos citados ao longo deste trabalho, destaco também o desgaste físico de se atuar na Educação Básica (especialmente na Educação Infantil), que, comparado à outras profissões torna-se significativo. Essas características tornam a formação em Pedagogia pouco atrativa para os jovens, considerando seu retorno financeiro insatisfatório em detrimento do desgaste físico, emocional e profissional. Outra razão relatada pelos alunos para justificar sua matrícula e consequente permanência no Curso de Formação Docente é a influência (e muitas vezes, decisão) de seus pais e tutores, que enxergam no Magistério uma forma de garantir uma profissão já na Educação Básica, sem considerar a autonomia de escolha do adolescente.

Assim, é necessário compreender que os estudantes de Magistério, apesar de serem formados para atuar na educação, possuem diferentes desejos e áreas de

ISSN: 2176 - 1396

atuação a seguir. No caso da experiência relatada, alguns estudantes alegaram nem mesmo ter afinidade com as Ciências Humanas, como foi o caso de uma estudante de 17 anos que compartilhou seu desejo de cursar Engenharia. Ainda que a perspectiva de que cada vez menos adolescentes interessamse pela Pedagogia, é interessante perceber que o desenvolvimento pessoal buscado pela etapa do Ensino Médio – seja ele regular ou não – foi alcançado, bem como a autonomia na escolha de sua profissão.

Em suma, a experiência do Estágio Supervisionado IV-Gestão conduziu à reflexão crítica acerca do cenário de atuação do professor no Brasil. A partir da pesquisa, não foi encontrado, nas plataformas utilizadas, nenhum trabalho que abordasse exclusivamente a questão do desinteresse dos alunos do Magistério pela docência. Dessa forma, esse trabalho permite desdobramento para pesquisas futuras acerca dessa temática específica, bem como a salientar a importância de despertar nos estudantes o desejo de tornar-se um cidadão crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

Cada vez menos jovens querem ser professores no Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 out. 2016. Disponível em: https://www.oglobo.com.br/educacao/cada-vez-menos-jovens-queremser-professores-no-brasil Acesso em: 11 jun. 2023

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira**. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101 Acesso em: 11 jun. 2023.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/abstract/?lang=pt Acesso em: 11 jun 2023

KOZLOWSKI, Viviana Patrícia. GRAUPMANN, Edilene Hatschbach (2017). Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, 7(20), 11-27, 2017. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1145/946 Acesso em: 12 jun 2023

FORMAÇÃO VIVENCIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Tamires Rodrigues[1]

Lisaura Maria Beltrame[2]

Francieli Francieli Petry Rodrigues Pereira[3]

RESUMO

Este texto apresenta considerações de caráter reflexivo referencial, com o olhar voltado para a análise das perspectivas que envolvem a formação de professores na educação infantil a partir da BNCC-EI e seus campos de experiências. Partindo de uma ótica dialético-reflexiva, discute o conceito de formação vivencial dentro do campo educacional da primeira etapa da Educação Básica, tentando articular pressupostos entre a teoria e a prática de acordo com as possibilidades da formação continuada de professores na perspectiva do professor como experienciador de potencialidades na educação da primeira infância. Destaca as características da educação infantil a partir do novo direcionador do trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência. Assim, a fim de contribuir para a construção de novos olhares e possibilidades dentro do campo da formação de professores, pautamos a análise crítica e reflexiva deste texto a partir dos pressupostos teóricos de Barbosa (2010, 2016),Alliaud (2015), Alliaud e Antelo (2009) dentre outros.

Palavras-chave: Formação de professores. Campos de experiências. formação vivencial.

1 INTRODUÇÃO

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica nos últimos anos, em termos de política pública sofreu uma grande mudança no campo do currículo, das práticas pedagógicas, nas orientações da forma de registrar e de avaliar a criança na primeira infância. Diante disso, refletir sobre a formação continuada dos professores de educação infantil que atuam com as crianças de 0 a 5 anos dos Centros de Educação Infantil, agora nomeadas pela BNCC-EI como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, torna-se expressamente necessário para compreendermos as necessidades e anseios do coletivo de professores da primeira infância, que são a base do fazer fazendo uma educação infantil de qualidade, pautada nos princípios norteadores dos campos de experiências e nos direitos de

[1] Mestre em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc- Chapecó, Tamires_rodrigues@unoesc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), Professora da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), lisaura@unochapeco.edu.br .
[3] Mestranda em Educação, UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), franci.petry.ro@gmail.com.

aprendizagem.

Neste sentido o texto em tela, tenta contribuir para as reflexões sobre a formação de professores que partem com conceitos gerais dos campos de experiências na sua vertente original, dentro da matriz curricular italiana, e entendendo a experiência como princípio fundamental na construção do conhecimento na primeira infância, assim como subentende que os campos de experiências podem ser entendidos como uma estrutura baseada no sujeito, pautada na vida cotidiana dos professores e das crianças, que organiza e direciona as práticas pedagógicas a partir da escuta atenta da criança e das especificidades da infância, exigindo do professor de educação infantil, uma postura ética e estética diante das curiosidades, necessidades e especificidades da criança, e acima de tudo exige do professor a compreensão de que a educação na primeira infância não é uma etapa educacional onde se prepara a criança para o ensino fundamental.

Porém, cabe destacar que, não foi só em 2017 com o surgimento da versão final da base que estas discussões vinham sendo tecidas no campo das políticas públicas para a primeira infância, os mesmo pressupostos e direitos de aprendizagem já estavam previstas, mesmo na fragilidade do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e em suas versões mais atualizadas, assim como os pressupostos citados acima, também ganham força nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (DCNEI, 2009) e em suas versões mais atualizadas.

É partindo destas indagações que queremos, iniciar as reflexões sobre as formações continuadas e professores da educação infantil e a emergente necessidade de sua transformação, quando olhamos para o percurso histórico e legislacional da educação da primeira infância, podemos perceber que, em termos de documentação a educação infantil percorreu um caminho longo de lutas para garantir que se compreenda que ela, primeira etapa da Educação Básica é um direito constitucional da criança e pauta-se nos princípios norteadores da interação e da brincadeira e que compreende e respeita a criança dentro de suas especificidades como co-construtora do conhecimento, como sujeito histórico, ativo, criativo e protagonista da sua própria história.

Chegamos então ao nosso problema de investigação, não como problema, mas como instrumento de reflexão e investigação. Se nós, professores de bebês, de

crianças bem pequenas e de crianças pequenas, compreendemos tudo isso, porque em termos de prática pedagógica avançamos tão lentamente rumo à transformação? Partindo desta indagação problematizamos a formação continuada dos professores de educação infantil, olhando para os processos idealizados dentro da formação continuada de forma vivencial, projetamos esperanças de que, a mudança na educação da primeira infância consolide-se em um campo de pesquisa, reflexão, experiências e em procedimentos democráticos, bem como na construção do processo de conhecimento.

Antes, realizamos formações conceituais, expositivas, teóricas e abrangentes, que seguiam as necessidades de cada município, estado e região de acordo com suas especificidades, hoje a BNCC-formação (resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020) dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores. Assim,

> [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018a, p. 8).

Ainda:

> O texto indica que os currículos dos cursos de formação dos docentes terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. As instituições de ensino com cursos de licenciatura terão no mínimo dois anos para fazer a adequação dos currículos à base[4]

No caso da primeira etapa da Educação Básica a formação continuada dos professores de educação infantil deverá ser pautada nos princípios norteadores da educação infantil: interações e brincadeiras, assim como constituir-se-á pela compreensão dos campos de experiências como direcionadores do trabalho pedagógico com as crianças no âmbito dos Centros de educação infantil Municipais e das pré-escolas. Mas o que isso muda, na maneira como vivenciamos a formação continuada de professores? e porque muda?

Compreender a centralidade dos campos de experiências na construção do

[4] Disponível em: Resolução define diretrizes para formação de professores - MEC. Acesso em: 05 Ago. 2023.

conhecimento na educação infantil, principalmente, quando pensamos na transversalidade do conhecimento entre os cinco campos de experiências propostos pela BNCC- EI (O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), tem se demostrado no âmbito da prática pedagógica com fragilidades, trazendo diferentes anseios de professores durante o diálogo que se estabelece nas formação continuada.

Os campos de experiências aparecem na BNCC-EI, justamente para quebrar a lógica de uma educação infantil que vinha sendo pautada em conteúdos e que infelizmente ainda é muito vista como etapa da educação que prepara a criança para o ensino fundamental, por isso, este texto discute as relações dos princípios e fundamentos de uma formação continuada vivencial, onde os professores através da interação dos espaços de vivências e explorações podem sentir-se como criança, podem testar as possibilidades de diferentes elementos e instrumentos pedagógicos em diferentes contextos de aprendizagens, e depois refletir sobre sua experiência vivencial traçando relações entre as diferentes teorias e as práticas propostas.

2 PRIMEIRAS INTERLOCUÇÕES: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESPECIFICIDADE DOCENTE

Na década de 1980 quando se inicia o movimento pela profissionalização do ensino, uma das maiores contribuições das discussões que permeavam o movimento, foi o reconhecimento da existência dos saberes específicos que caracterizam a profissão docente. Partindo deste reconhecimento e das reflexões que partem dos saberes docentes, diversos estudos nas mais diversas áreas do conhecimento e em diferentes campos teóricos as discussões que permeiam o campos dos saberes docentes tem se intensificado, ocasionado um crescimento e uma diversificação cada vez maior, neste campo de pesquisa.

No caso dos saberes docentes, relacionados ao objeto deste estudo, o campo dos saberes docentes relacionados aos profissionais da educação infantil e aos novos direcionadores das práticas pedagógicas ligadas aos campos de experiências, estes saberes, quando olhados a fundo na vertente da teoria ou melhor da abordagem que permeia os campos transformam-se em valores de

aprendizagem, que conforme a BNCC-Formação continuada devem ser especificados como princípios orientadores do trabalho pedagógico com as crianças nos Centros de Educação Infantil de crianças de 0 a 5 anos.

Desta forma, é essencial identificarmos através de investigações minuciosas, quais são os saberes docentes, os valores de aprendizagem e as habilidades profissionais que demarcam a ação docente dos profissionais da infância. neste sentido, Barbosa (2016, p.135) postula,

> Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, está invisível a sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras.

Partindo das ideias consolidadas a partir das leituras da autora, e da ideia de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Nossa escrita, provoca o leitor, a pensar como os Estados e municípios estão consolidando a implantação da BNCC-EI através das reconstruções curriculares e principalmente, como estão constituindo os cursos de formação continuada de professores para a educação infantil. Estes cursos têm trabalhado os principais conceitos que surgem com a chegada dos campos de experiências, que direcionam as práticas pedagógicas cotidianas da educação infantil para vivências e experiências que constituem o processo de co-construção do conhecimento, e que estas vivências se diferenciam no âmbito dos saberes docentes dos professores de Centros de educação Infantil e dos professores de pré-escola. Considerando que as crianças ainda permanecem invisíveis nos currículos como destaca Barbosa (2016, p. 133, grifos nossos),

> As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, **as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche**. **A brincadeira e os jogos não têm relevância na formação, pois essas disciplinas [...] quando estão presentes, têm caráter complementar [...] e não são vistos como fundamentos de uma pedagogia específica**; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. **As culturas infantis não são estudadas.**

Considerando a pontuação da autora, podemos refletir sobre as especificidades metodológicas dos cursos de formação continuada de professores, os cursos que devem formar a base das discussões que levarão as reestruturações curriculares dos municípios partindo das orientações e dos pressupostos da BNCC- Formação e da organização da

BNCC-EI, que estipula que os municípios devem construir seus currículos partindo da estrutura da base e respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, um dos grandes questionamentos em relação a este movimento é a falta de informação em relação às novas atribuições do professor de educação infantil ao trabalhar a partir da vida cotidiana da criança nos espaços da infância, e pensando a transversalidade do conhecimento.

Barbosa (2016, p. 134) argumenta que a profissão de professor de crianças possui "um caráter híbrido: reflexivo e ativista". Um professor de crianças pequenas têm uma relação forte com a ação [...] com a artesania de um saber que se produz em contexto". E isso compreende a capacidade do professor de organizar ambientes de aprendizagem esteticamente agradáveis, tangíveis, adaptáveis e protagonizados pela criança, ambientes que devem traduzir suas necessidades, anseios, curiosidades etc., mas acima de tudo, exige do professor escuta, escuta de quem está presente, não só de corpo regrado e mente ausente, mas de alguém que tem a escuta como valor, que acolhe as ideias, que acredita no poder da diferença, e que, conscientemente constroem conhecimentos junto com as crianças. como defende a autora.

> [...]é preciso indagar, problematizar, desnaturalizar as teorias de formação docente e procurar nos conhecimentos específicos da área da Educação Infantil elaborados a partir da observação e indagação das especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, das interações com as crianças e as famílias, com análise dos contextos de função social das escolas de educação infantil, das reflexões sobre a infância, as culturas infantis, a relação arte e criança e muitos outros caminhos, não convencionais, para pensar e praticar a formação inicial e a docência na educação infantil (BARBOSA, 2016, p. 139).

Neste sentido, a citação acima nos leva a refletir sobre a ideia de que os saberes docentes, principalmente os experienciais surgem como núcleo vital de todo o saber pedagógico na educação infantil, porque, se constituem de todos os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de co-construção do conhecimento que geram o saber experienciado e vivenciado no âmbito da vida cotidiana das instituições de educação infantil.

Nesta perspectiva, a formação continuada do professor de educação infantil não pode constituir-se apenas na troca de informações, mas também em "experimentações que vincula o saber com os sujeitos e com a situação" (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 158), possibilitando a reflexão sobre o contexto vivencial, sobre o que se faz, com quais instrumentos é possível fazer e concebe o momento de experimentação enquanto espaço no qual os saberes docentes adquirem valor, podem ser narrados, documentados e problematizados.

Alliaud e Antelo (2009) ainda destacam que, a formação continuada experienciada constitui-se como “um espaço de encontro e diálogo no qual o pessoal e o subjetivo torna-se público e se transforma em uma problemática de todos” (ALLIAUD; ANTELO, 2009, p. 161).

Neste mesmo sentido, Alliaud (2015) ao propor a formação docente baseada na experiência, argumenta que as dificuldades encontradas na docência acontecem pelo fato de os professores não estarem aprendendo o ofício docente, e que isso, não se trata apenas, de não dominarem os conhecimentos teóricos, disciplinares e pedagógicos, mas o que não sabem, segundo a autora é “obrar a partir deles” (ALLIAUD, 2015, p. 333). Neste viés, a autora ainda ressalta a importância da formação inicial e continuada de professores,

> [...] ir construindo o ofício de ensinar ao longo de todo o processo formativo, convocando o saber que se produz ao ensinar, convidando a uma experiência, criando e recriando formas ou maneiras de formar que superem a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, entre o pensamento e a ação (ALLIAUD, 2015, p. 333).

Ao problematizar a especificidade da docência na educação infantil podemos afirmar que o professor, ao relacionar-se como bebês e crianças bem pequenas, leva consigo “sua experiência como pessoa, sua experiência de infância, de corporeidade, suas concepções de política, de religiosidade, suas experiências estéticas, a postura ética a que se filia e essas marcam o modo como olham, interagem e educam as crianças” (BARBOSA, 2016, p. 136).

E é neste sentido que a formação vivencial integra a especificidade docente, pois a partir da experiência o professor pode refletir e dialogar espontaneamente com outros professores sobre a especificidade do seu trabalho, lançando novas possibilidades e potencialidades a partir do movimento do fazer fazendo a educação da primeira infância com as crianças e com os professores.

3. A FORMAÇÃO VIVENCIAL COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO TEÓRICA PRÁTICA NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Acreditamos nas palavras de Barbosa (2016), quando a autora destaca que,

> “ser professor de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda

> em construção, que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana [...] e os saberes e os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil" (BARBOSA, 2016, p. 131).

Deste modo, quando exercemos o encontro com outros professores de educação infantil, para dialogar e construir novos conhecimentos, pensando na especificidade da infância a partir dos campos de experiências e suas infinitas possibilidades através da transversalidade do conhecimento construído através da experimentação e da vivência como locus privilegiado da formação continuada, que se iniciam com acolhidas, rotinas, registros, documentações e muitas reflexões.

Realizamos no ano de 2023, formações continuadas em diferentes municípios da região AMAI de Santa Catarina, em parceria com a Universidade do Oeste de santa Catarina e AMOESC de Santa Catarina, em parceria com a universidade Federal da fronteira Sul, estas formações pautadas nas concepções discutidas anteriormente, que tem como base, a experiência vivenciada e refletida. Neste processo, pudemos juntas ao coletivo de professores de diferentes municípios, pensar as práticas necessárias para a efetivação dos currículos construídos a partir da BNCC- EI, ampliando junto ao coletivo de professores destes municípios as possibilidades práticas dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem, tecendo discussões a partir da interação do coletivo de professores em ambientes esteticamente preparados para suas vivências experimentais com o objetivo de dialogarmos sobre a potencialidade dos espaços, dos materiais e da temporalidade na educação infantil.

Figure 1 - Formação continuada Lajeado Grande/SC

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2023)

Na imagem acima aparece um exemplo de formação vivencial, através deste movimento de exploração da caixa de luz, trabalhamos como o coletivo de professores todo o processo de documentação pedagógica, o registro, as reflexões, as potencialidades da caixa, dos objetos, os diferentes riscantes, a exploração da natureza, as fases do desenho, a escola como âmbito estético amável e como lugar de representatividade, a escuta como princípio democrático na construção do conhecimento etc.

Figura 2 - Formação continuada Xanxerê/ SC

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2023)

Neste segundo registro, trabalhamos com o coletivo de professores do Município de Xanxerê a escrita colaborativa, criativa, a hipótese de escrita como fundamento para reflexão de todo processo de documentação pedagógica e de alfabetização na educação infantil, onde os professores foram separados por grupos e cada um na sua especificidade era responsável por um fator da documentação, um membro do grupo era responsável pelo registro, outro pela observação, outro pela mediação etc. Após a interação do grupo no espaço de vivência, fazíamos a integração de todos os membros para refletir sobre as potencialidades do espaço, e após a conceituação teórica, construir a documentação pedagógica das professoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguimos pensantes, reflexivas e altruístas com os novos rumos que a formação continuada de professores tem tomado, porém com muitas indagações em relação a fragilidade com que a educação infantil vem compreendendo os campos de experiências e a própria experiência das crianças como sujeitos potentes e dos

professores como sujeitos sociais, que também precisam vivenciar para aprender.

Acreditamos, a partir das reflexões teóricas e das vivenciadas junto ao coletivo de professores, que as formações vivenciais pautadas nos princípios da experiência, apresentam-se como um elemento fundamental para que através destes ambientes de aprendizagem, o professor de educação infantil possa ter a oportunidade de vivenciar experiências, instigando a sua criatividade, vindo a quebrar com o ciclo das repetições de modelos e atividades pedagógicas que, na maioria das vezes tem princípios preparatórios para o ensino fundamental, sendo desconexas as finalidades dos campos de experiências e a suas potencialidades na construção do conhecimento das crianças.

Acreditamos ainda, que a formação experiência alinhada a pesquisa teórica e reflexiva ajudará na construção da subjetividade e da identidade do professor de educação infantil enquanto docente da infância, que brinca, que corre, que se suja de tinta, etc., que é “criancista e criansologo” como nos diz Maria Carmem Barbosa.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación**. Historia y Memoria de la Educación, v. 1, 2015. p. 319-349

ALLIAUD, A.; ANTELO, E. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogia y formacion**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

BARBOSA, M.C.S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V.A et al. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nadja Regina Sousa Magalhães[1]

Luciana Serra Passos[2]

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[3]

Andressa Graziele Brandt [4]

Marcia Dutra da Silva[5]

RESUMO

Este artigo originou-se de um projeto de pesquisa submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CNPq. O objetivo deste trabalho é apresentar e problematizar as experiências e práticas pedagógicas narradas por vinte e sete docentes que atuam na Educação Básica, pública e privada, na cidade de Caxias (MA), durante a Pandemia Covid-19, período que desenvolveram suas atividades pedagógicas de modo EAD/remoto. Esta tessitura, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental apresenta três categorias de análise: I- Acompanhamento pedagógico/emocional e psicológico; II- Valorização social e profissional do/a professor/a no contexto pandêmico; III- Aspectos pessoais e profissionais numa perspectiva pós-pandêmica. As discussões, análises e sínteses proferidas a partir das narrativas dos/as profissionais entrevistados/as, intercambiadas com um aporte teórico crítico, denotam a não valorização profissional, a invisibilização, responsabilização, heteronomia e intensificação da precarização do trabalho dos/as professores/as no contexto social pandêmico, tendo como pano de fundo, a imposição de "uma reinvenção do fazer pedagógico", através de uma racionalidade tecnológica instrumental, que representa uma dada concepção de educação e formação humana.

Palavras-chave: Formação docente. Contexto de Pandemia da COVID-19. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem a partir de um Projeto de Pesquisa submetido à Plataforma Brasil, em seguida, direcionado e aprovado pelo Comitê de Ética em

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná - Campus Irati, e-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com.

[2] Mestra em Educação, Secretaria de Educação do município de Florianópolis, e-mail: luciserrap@hotmail.com

[3] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e-mail: franclanecarvalhon@gmail.com.

[4] Doutora, Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, andressa.brandt@ifc.edu.br.

[5] Especialista. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e-mail:marciadutradasilva04@gmail.com

Pesquisa (CEP-CNPq) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. As pesquisadoras envolvidas neste estudo comprometeram-se com as normas preconizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 (BRASIL, 2012) e suas complementares, que tratam dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, de modo a assegurar o anonimato dos pesquisados.

Frente ao quadro sanitário global e o impacto sobre as vidas humanas no planeta, o objetivo deste trabalho é apresentar e problematizar as experiências e práticas pedagógicas narradas por vinte e sete docentes que atuam na Educação Básica, pública e privada, na cidade de Caxias (MA), durante a Pandemia Covid-19, período que desenvolveram suas atividades pedagógicas de modo EAD/remoto.

Abordar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, por meio das experiências dos professores participantes da pesquisa, através do “Ensino remoto”, ratificado e “legitimado” pelo contexto de pandemia mundial, se impôs, enquanto reflexão crítica, à necessidade de questionar e desvelar o que subjaz a imperativa e compulsória “busca pela reinvenção da prática pedagógica”, seja por meios como teletrabalho, trabalho remoto, EAD, metodologias síncronas e assíncronas, dentre outras nomenclaturas, tendo em comum dentre as “escolhas” metodológicas, a mediatização por instrumental tecnológico, haja vista a exigência que o educador sempre atento as mudanças e as inovações. (SAVIANI, 2018)

O contexto de isolamento social causado pela pandemia COVID-19 ocasionou a suspensão do atendimento presencial nas unidades de ensino das redes públicas e privadas no país, a partir da segunda quinzena de março de 2020. No recorte desse estudo, vamos nos ater ao recorte do Município de Caxias, cidade localizada no Estado do Maranhão. Nesse esteio, o calendário escolar caxiense foi flexibilizado, aportado nas orientações da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), Medida Provisória para enfrentamento da conjuntura de emergência de saúde pública, juntamente com o Parecer nº 5, aprovado em 20 de abril de 2020, que permitiram a flexibilização dos calendários escolares, autorizando, excepcionalmente, que as instituições de ensino da Educação Básica do Brasil não cumprissem a obrigatoriedade dos 200 dias efetivos de trabalho escolar, desde que a carga horária mínima obrigatória de 800 horas fosse devidamente cumpridas.

Buscou-se, nesta investigação, a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, tensionar, refletir e problematizar, intercambiando com as contribuições dos/as autores para iluminar a discussão, como os profissionais envolvidos perceberam e

aperceberam-se nesse cenário, no fazer pedagógico, assim como, o impacto dessas mudanças na vida pessoal e profissional desses trabalhadores da educação, a partir da escuta atenta, o que possibilitou dar voz às suas importantes contribuições. Esse estudo já teve seus resultados parciais publicados, e diante da sua continuidade este artigo foi escrito.

2 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

O período pandêmico trouxe desafios à sociedade como um todo. É irrefutável que o cenário pandêmico impactou a vida humana no planeta, ditou, desde o mês de março do ano de 2020, novos modos de relações humanas, tal qual o isolamento social e consequentemente a suspensão presencial de funcionamento em instituições educacionais, comércio, espaços diversos, de modo a conter a circulação de pessoas e prevenir a disseminação do Coronavírus, causador da COVID 19. (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A partir dessas mudanças, entre importantes questões a serem pensadas, tais como as concepções e bases epistemológicas a ancorar o processo ensino-aprendizagem a nortear a tomada de decisões, as condições materiais efetivas, considerando a concretude das realidades das escolas e comunidades escolares, do apoio psicossocial frente às perdas humanas e vicissitudes decorrentes, os direcionamentos e olhares foram para o “como” realizar a consecução das atividades pedagógicas, tal qual, escancarou-se as portas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, para possibilidades de ensino em modalidade não presencial, consubstanciada na instrumentalização técnica.

> O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.[...] Entretanto, em que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta certa de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação. (BRASIL, 2020, p.08).

A propalada “necessidade de reinvenção da prática pedagógica”, o “novo” modus operandi, encobre e enevoa, agora com viés de legitimidade, perversamente, sob o guarda-chuva da Pandemia COVID-19, a intensificação e precarização do

trabalho docente. Macedo e Lima (2017) enfatizam que os fundamentos sociais e políticos da precarização do trabalho docente no Brasil tem por marco e remontam à década de 1990, e estão relacionados às políticas de formação de professores, logo, não é um fenômeno novo, assim sendo, ideologicamente consensualizado pela Pandemia COVID-19, imposto e justificado pelas Instituições e mantenedoras das redes de ensino, como "o caminho" possível em virtude das circunstâncias impostas pela pandemia COVID-19.

> [...] no campo educacional, a implementação de novos modelos de gestão se transformou em um modo eficaz de avaliar e controlar o trabalho docente, tomando como principal argumento o discurso da garantia da "qualidade" da educação. Nesse sentido, valoriza-se o domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o conhecimento tácito e a formação de novas competências por meio das políticas de formação para o trabalho docente no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei 9.394/1996 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (MACEDO; LIMA, 2017, p. 220).

No esteio da pandemia, "passando a boiada", a oferta de artifícios educacionais culminou em possibilidades e ações equivocadas que sequelaram o trabalho docente, o processo-ensino aprendizagem, a escola:

> As instituições de ensino também foram surpreendidas pela pandemia e tiveram que rapidamente se adaptar e enfrentar os desafios impostos pela escolha feita. Professores, gestores e alunos tiveram que rapidamente mudar sua forma de atuar nas instituições de ensino. As atividades tiveram que ser repensadas, as práticas pedagógicas alteradas e os conteúdos foram adaptados para as plataformas adotadas para as aulas remotas (TORRES, COSME, SANTOS 2021, p. 02).

A escalada do ensino remoto na educação se faz presente no âmbito das escolas públicas e particulares, seja na educação básica e superior, ramificando-se com voracidade exponencial, passando ao largo preocupações como a garantia do acesso, desde equipamentos à internet, seja para professores e alunos, a promoção da formação do professor, às suas condições de trabalho, ou seja, demonstra uma renúncia à responsabilidade com um ensino de qualidade, em uma instância mais ampla, um negligenciamento com uma Escola Pública de qualidade.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo por meio de narrativas, descritivas, do tipo estudo de caso, cuja finalidade é investigar o cotidiano pedagógico e de cuidados realizados por professores (as) atuantes na Educação Básica, durante a pandemia da COVID-19.

Descrevemos as narrativas, como um processo para a pesquisa científica: “[...] É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37. Grifos nosso).

A tessitura desse estudo se delineia enquanto de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Nesta perspectiva de abordagem, o estudo qualitativo: “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, ANDRÉ, 2007, p. 18). O cenário da realização desse estudo foi a cidade de Caxias, localizada no Estado do Maranhão, contando com a participação de 27 (vinte e sete) professores/as, que atuam na Educação Básica, em escolas públicas e privadas e desenvolveram atividades pedagógicas de modo remoto, em decorrência da pandemia COVID-19, no ano de 2020.

A realização dos contatos para a aplicação dos questionários e o levantamento de dados junto aos professores/as foi realizada por meio de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, tais como: Facebook, Instagram e WhatsApp. Para análise dos dados, utilizou-se procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens e os seus conteúdos; e a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases complementares: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamentos dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

4 PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DO ÂMBITO EDUCATIVO E SOCIAL DOS PROFESSORES NA PANDEMIA COVID-19

A partir dos dados levantados, podemos caracterizar que o público participante é, em sua grande maioria, de mulheres, com formação em Pedagogia, com Pós-graduação Lato-sensu, com no mínimo 10 anos de carreira/experiência docente, vinculados/as às redes públicas de ensino, casadas, com filhos, e contribuem com os orçamentos domésticos de suas famílias, e optaram por não informar as suas médias de renda.

Para identificação dos/as participantes da pesquisa utilizou-se a codificação (Professor 1 a 27), com a finalidade de preservação do anonimato e sigilo das suas identidades. Para a análise e discussão dos dados utilizou-se três categorias: I-

Acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico; II- Valorização social e profissional do/a professor/a no contexto de aulas remotas/EAD e vivência na pandemia COVID-19; III- Aspectos pessoais e profissionais enquanto professor/a pós-pandemia.

Categoria 1- Acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico

Ao dialogar sobre os saberes e fazeres, com a finalidade de desvelar os sentidos, políticas, práticas, impactos da pandemia no trabalho docente realizado, bem como as estratégias utilizadas pelas instituições governamentais, em relação as condições trabalhistas, foi perguntado aos sujeitos participantes: Na escola a qual trabalha, os/as professores/as e estudantes estão tendo acesso a algum tipo de acompanhamento pedagógico/emocional/psicológico? Fale sobre isso.

Em um universo de 27 profissionais participantes da pesquisa, um total de 11 responderam 'Não', sem acréscimo de comentários. Responderam 'Sim', sem acréscimo de comentários, um total de 3 participantes. Responderam que 'Não sabiam', um total de 2 participantes. Esses dados apontam que a maior parte dos sujeitos participantes da pesquisa afirmam que não foram disponibilizados acompanhamentos/suportes pedagógico/ emocional/ psicológico pelos gestores, Secretarias de Educação, representantes do Estado. Para Marcon (2020), para além de uma circunstância pandêmica (grifo nosso), há que se considerar processos de inclusão digital, que passa ao largo de uma concepção simplista de acesso e instrumentalização às tecnologias.

Categoria 2- Valorização social e profissional do/a professor/a no contexto de aulas remotas/EAD e vivência na pandemia COVID-19

Ao buscar a ampliação da discussão acerca de suas percepções sobre a valorização social e profissional do/a professor/a no contexto de aulas remotas e vivências na pandemia de COVID-19, os docentes formam questionados sobre a participação dos professores no processo de decisão sobre o retorno não presencial, o "modo remoto".

As respostas apontaram para a não inclusão/convite na participação nas decisões que impactam diretamente nas vidas pessoais e profissionais dos/as

ISSN: 2176 - 1396

professores/as. Esse fato, por si, já dá um indicativo sobre aspectos relacionados à valorização profissional e social docente, reiterado pelas falas indignadas dos/as Professores/as 4 e 5: Péssima. Aceitamos tudo calado com medo de represálias, demissão e redução salarial; precisa de mais acompanhamento, não tem valor, as coisas são só impostas. Infere-se que, certamente, se lhes fossem conferida voz, haveria contribuições, trocas, debates, num viés a contemplar decisões que respeitassem suas realidades concretas:

> Penso ser de pouca valorização. O ideal seria que os governos municipais e estaduais tivessem dado às escolas mais possibilidades para que as aulas remotas fossem mais dinâmicas e eficientes, tipo: a instalação de uma sala multimídia, onde os professores tivessem horários para executar suas aulas, de forma que não corressem riscos de contaminação. (Professor 10, grifo nosso, servidor sistema público).

> Se antes da pandemia já éramos desvalorizados, agora foi que ficamos na geladeira e esquecidos. Não sabemos o que fazer, nem como, até porque tivemos uma formação inicial que não nos preparou para isso, sobretudo, no uso das tecnologias, além do mais, nos sentimos desamparados e sem ações efetivas e claras dos órgãos públicos. (Professor 15, grifo nosso servidor sistema público).

Logo, corroborando com Goedert e Arndt (2020), o imposto ensino remoto, pautado no uso das tecnologias, feito de forma aligeirada, a partir da ausência de discussões ou discussões incipientes, apenas para atender demandas de cumprimento de currículo, num viés aprisionado ao pragmatismo, desarticulado de um propósito educacional que seja significativo aos sujeitos envolvidos. Esse cenário é solo fértil para germinar os sentimentos de impotência e angústia dos/as professores/as.

Categoria 3- Aspectos pessoais e profissionais enquanto professor/a pós-pandemia

Enfatizando o processo de (re)construção e cultivo de saberes e fazeres que professor/a apreenderam no seu cotidiano durante o período de pandemia, e como isto afetou, ou contribuiu para as práticas pedagógicas futuras, foi solicitado aos sujeitos participantes que narrassem sobre suas perspectivas pessoais e profissionais enquanto professor/a pós-pandemia. Seguem alguns excertos:

> Desejo, principalmente enquanto professora, ser mais valorizada, que os governos invistam mais em Educação. O Maranhão ainda tem índices

> alarmantes de déficit educacionais por falta de investimentos na Educação Básica. Penso que essas duas coisas, valorização profissional e uma escola estruturada, transformarão a sociedade e me realizarei enquanto pessoa e enquanto profissional. (Professor 1, grifo nosso, servidor sistema público).
>
> Eu penso nesta situação todos os dias, tenho pensamentos instáveis, entre angústia e esperança. Sei que o mundo não será como antes, o que mais me deixa triste é o distanciamento das relações pessoais. É difícil ter perspectiva, neste momento, mas procuro continuar o desenvolvimento dos projetos pessoais e profissionais. (Professor 2, grifo nosso, servidor sistema público)
>
> Há uma incerteza quanto ao retorno, defendo que haja aulas presenciais somente no próximo ano, mesmo que haja um protocolo seguro, o momento é de reflexão, de se pensar nos valores, concepções, etc. (Professor 16, grifo nosso, servidor sistema público).

Os fragmentos de fala acima ratificam o medo, as incertezas, angústias e inseguranças que o contexto da pandemia provoca em relação às perspectivas pessoais e profissionais futuras dos/as professores. No entanto, conclamamos à necessidade de reflexões coletivas sobre a inequívoca certeza sobre os impactos dos efeitos pandêmicos no espraiamento de uma concepção de educação centrada numa lógica economicista e mercadológica, ancorada em uma racionalidade tecnológica instrumental, e esvaziada teoricamente.

Corroboramos com Malaggi (2020) sobre a necessidade de elucidar e contextualizar que a existência, o modo de viver, são historicamente situados e condicionados pela forma como homens e mulheres os organizam. Assim sendo, se faz imperioso, pensar e refletir a realidade, numa busca por transcender os fatos dados, num movimento reflexivo de totalidade e crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto desta crise sanitária, alertamos para que, além da fundamental análise sobre as condições materiais e objetivas que circunstanciam o fenômeno, que haja um olhar e escuta aos docentes, de modo a também ser um caminho rico para evidenciar o campo educacional e suas relações no período pandêmico e perspectivas pós-pandemia covid-19. Através do mapeamento da realidade vivenciada por esses professores/as, por meio de suas narrativas, são desvelados elementos de um contexto que intensifica a precarização do trabalho docente, o aumento da responsabilização, a invisibilização desses profissionais, amalgamados à intensificação do uso da técnica, orientada por uma racionalidade tecnológica

instrumental, sem compromisso com uma proposta de formação humana integral e emancipatória, consubstanciada com a heteronomia.

As angustias e incertezas expressas nas vozes dos professores aqui trazidas, evidencia um/a professor/a desamparado/a, desassistido/a emocionalmente e nos aspectos formativos, tomado por uma configuração concreta do medo. Desta forma, o contexto pandêmico deixou impactos negativos na profissão docente bem como na educação de um modo geral. Levaremos anos para superar os problemas vivenciados na atualidade.

As narrativas se traduzem numa agudização da negação dos anseios dos docentes, haja vista que antes do período pandêmico, esse viés de olhar e escuta, já era negado pelas instâncias de gestão do sistema educacional. Pouco ou quase nada era considerado no entorno da subjetividade docente. Nunca foi tão necessário o olhar institucional de cuidado sobre a saúde física e mental do professor/a, uma vez que agora lhe são impostas, de forma mais intensa, os efeitos das mazelas sociais, condução e atalho a um processo de adoecimento emocional. Nesse sentido, além da garantia das condições materiais e estruturais com vistas a um processo formativo emancipatório, o olhar voltado à subjetividade docente deve se constituir também enquanto possibilidade de conhecimento para fomento de ações a serem contempladas pelo Estado brasileiro, por meio de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** [Trad. Luiz Antero Rego e Augusto Pinheiro]. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 2020c. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020.pdf.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional

decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MACEDO, J. M.; LIMA. M. M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (OnLine**) / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 03. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017.

MALAGGI, V. Tecnologia em Tempos de Pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação**, UNESC: Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação,** UNESC: Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047. Acesso em: 08 de jan. 2021.

SAVIANI, D.; GALVAO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do 'ensino' remoto. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 67, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico–crítica hoje. *In:* PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico–crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. O. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas: Education and technologies in pandemic context: an experience of remote classes. **Revista Cocar**, n.9, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM PESQUISAS RECENTES (2018-2022)

Flávia Pinheiro da Silva Colombini[1]
Noeli Prestes Padilha Rivas[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação acerca do tema: Desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos. O objetivo é identificar pesquisas de mestrado e doutorado atuais que abordam essa temática, assim como relacionar as discussões entre elas. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática de literatura, de acordo com Miguel Dias (2020), para seleção e análise dos resumos das pesquisas selecionadas. Foram analisados os objetivos gerais, o referencial teórico, a metodologia de pesquisa e de análise, assim como os resultados apresentados nos resumos das pesquisas selecionadas. As informações contidas nos resumos nos situam quanto à tendência dos estudos mais recentes acerca da atuação e do desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, em diferentes regiões do Brasil. O referencial teórico em relação ao desenvolvimento profissional é formador por Garcia (1999; 2009), Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2009). Libâneo (2001); Placco, Souza e Almeida (2012) ancoram as discussões acerca das especificidades da atuação na coordenação pedagógica. As pesquisas analisadas neste estudo apontam para a busca de compreensão da formação continuada, atuação, dos saberes adquiridos e condições de trabalho do coordenador pedagógico, elementos centrais do desenvolvimento profissional. Como resultado deste estudo podemos constatar também que essa temática ainda carece de investigações, visto que a temática do desenvolvimento profissional específico de coordenadores pedagógicos ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas recentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Coordenação Pedagógica. Revisão de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo contínuo que engloba os processos formativos (formação inicial e continuada); o contexto histórico, político, social e individual do profissional e do ambiente de trabalho em que ele se insere; o caráter organizacional e institucional do qual faz parte e a capacidade de reflexão sobre a prática, visando o seu aprimoramento. É comum a identificação do desenvolvimento profissional apenas com a formação continuada, porém, aquele se enquadra em um contexto mais amplo.

Neste trabalho utilizamos as referências teóricas de autores como Marcelo Garcia (1999; 2009), Christofer Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Marielda

[1] Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Doutoranda em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). flaviacolombini@usp.br
[2] Professora Doutora, Livre Docente em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). noerivas@ffclrp.usp.br

Pryjma e Maria Sílvia Winkeler (2014) para a compreensão do conceito Desenvolvimento Profissional docente, aplicado ao universo profissional dos coordenadores pedagógicos.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional é um processo constante e evolutivo que "[...]supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores." (p.09), e que "se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]" (p.11). Para o autor, a fase do desenvolvimento profissional ocorre a partir do estabelecimento e do amadurecimento do professor/coordenador no desempenho de sua função. Geralmente, é nesse momento que o profissional procura fundamentar sua estruturação profissional como ocupante de um determinado cargo. Para Marcelo Garcia (1999), a fase do desenvolvimento profissional se compõe de diversos fatores como a busca autônoma do profissional por cursos de formação, participação em cursos propostos pelas instituições em que trabalha, investigação e reflexão tomadas a partir da própria prática, apoio profissional mútuo entre pares, ações supervisoras vivenciadas na instituição etc.

Segundo Day (2001, p.15), o sentido do desenvolvimento profissional depende das vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais os educadores realizam a sua atividade docente ou pedagógica. O autor afirma ainda, que o desenvolvimento profissional se materializa quando os esforços formativos dos educadores são direcionados, de forma consciente ou não, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

No mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2009) também afirma que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação continuada e que ocorre menos no campo individual e mais no contexto coletivo, resultando em mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades escolares.

No entendimento de Pryjima e Winkeler (2014), o desenvolvimento profissional só se efetiva se a formação inicial e contínua oferecer condições para que as ações no contexto escolar possam ser analisadas, entendidas e refletidas a fim de promover transformação e aprimoramento da prática docente e, no caso da realidade de trabalho do coordenador pedagógico, da prática coordenadora.

Em relação à coordenação pedagógica, Libâneo (2001, p.27) afirma que

> O *coordenador pedagógico* ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

Placco, Souza e Almeida (2012) defendem que o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas deve privilegiar as dimensões articuladora, formadora e transformadora. Ou seja, como articulador dos processos de ensino e aprendizagem, como formador dos professores sob sua coordenação e como agente de transformação da realidade em que está inserido.

Por possuir um papel de grande relevância no contexto escolar, julgamos necessária a discussão sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico (CP). Muito tem se discutido sobre o papel do CP na contribuição da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores, porém estudos sobre o desenvolvimento profissional específico do coordenador pedagógico ainda são pouco explorados.

Dessa forma, por meio de uma revisão sistemática de literatura, procuramos investigar sobre a produção acadêmica dos últimos anos, com o objetivo de identificar as pesquisas de mestrado e doutorado que abordam essa temática, e relacionar as discussões comuns entre elas.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

A revisão sistemática de literatura para a seleção de pesquisas que tratassem especificamente do desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos foi realizada em julho de 2023. Como protocolo de investigação, definimos a realização da pesquisa apenas no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por se tratar do mais importante repositório brasileiro de pesquisas acadêmicas, que disponibiliza os estudos de forma online, portanto, foram delimitados apenas estudos realizados no Brasil.

A partir do descritor (“*desenvolvimento profissional” “coordenador pedagógico*”), definimos como filtros da pesquisa um limite temporal dos último 5 anos (2018 à 2022), buscando compreender onde se situam e o que abordam as pesquisas mais recentes sobre o tema. Considerando apenas pesquisas de Mestrado e

Doutorado, utilizamos os filtros de buscas da plataforma do repositório, delimitando os estudos em: I) grande área de conhecimento: Ciências Humanas; II) área de conhecimento: Educação, III) área de avaliação: Educação, IV) área de concentração: Educação e V) nome do programa: Educação. A finalidade da utilização dos filtros foi delimitar apenas estudos que se referissem à área educacional.

Dessa forma, foram encontrados 363 resultados condizentes. Ao realizar a leitura dos títulos dessas obras listadas pelo repositório, percebemos que muitas pesquisas tratavam especialmente do desenvolvimento profissional docente e/ou da contribuição do coordenador pedagógico para o desenvolvimento profissional de professores em diversas modalidades e áreas de ensino. A maior parte dos resultados, portanto, foi desconsiderada pois buscamos pesquisas que tratavam especificamente do desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, considerando seus processos de formação, atuação e contextos profissionais. Sendo assim, pudemos selecionar, pelo título, 7 pesquisas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Teses e dissertações que abordam sobre o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos nos último cinco anos (2018-2022)

Título	Autor(a)	Tipo	Instituição	Ano
Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): Movimentos, Possibilidades e Limites	GAIO, Victoria Mottim	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR)	2018
Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante	Tese	Universidade de São Paulo (SP)	2018
As condições de trabalho do Coordenador Pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia	OLIVEIRA, Eliane Guimarães	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (BA)	2019
O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa	GARBOSA, Helena Gutoch	Dissertação	Universidade estadual de Ponta Grossa (PR)	2019
O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar.	MACHADO, Mauriceia Silva Da Trindade	Dissertação	Universidade Federal do Piauí (PI)	2020
Formação e trabalho dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-PR	MELLO, Camila Manarin	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR)	2020

Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI.	NASCIMENTO, Kely Anee de Oliveira	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí (PI)	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Como se observa, cinco pesquisas ocorreram em cursos de Mestrado e duas em cursos de Doutorado em Educação, de Universidades Estaduais e Federais do país, sendo três no estado do Paraná, duas no estado do Piauí e apenas uma nos estados de São Paulo e Bahia.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, foi possível organizar os pontos específicos das pesquisas de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 2: Informações contidas nos resumos das pesquisas selecionadas

Autor	Objetivo Geral da Pesquisa	Referencial Teórico	Metodologia utilizada	Metodologia de Análise
GAIO (2018)	"Desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR".	Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Orsolon (2002), Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011), Martins (2006)	Pesquisa qualitativa: documental; Entrevistas	Não informada no resumo
ARAÚJO (2018)	"Contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil da rede pública municipal direta da cidade de São Paulo, em CEIs (Centro de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil)."	Não informado no resumo	Pesquisa qualitativa: Grupos Focais	Análise de Conteúdo
OLIVEIRA (2019)	"Analisar as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no Território Sertão Produtivo da Bahia."	Não informado no resumo	Pesquisa qualitativa: documental, questionário e entrevistas	Não informada no resumo
GARBOSA (2019)	"Investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do	Castoriadis (1985), Martins (1996), Papi (2011) e Thompson	Pesquisa qualitativa: estudo de caso	Análise de conteúdo

	coordenador pedagógico (professor-pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa-PR".	(1981), Huberman (1995), Garcia (1999), Imbernón (1998), Nóvoa (1995), Franco (2008), Domingues (2009), Pereira (2017), Placco; Almeida e Souza (2012), Ribeiro (2016)		
MACHADO (2020)	"Analisar as contribuições do processo de desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos na construção de saberes para a reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar."	García (1999), Day (2001), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Saviani (1996) e Franco (2012), Saviani (2008), Placco, Almeida e Souza (2011, 2015)	Pesquisa qualitativa narrativa, com a utilização do método autobiográfico (Rodas de conversa e o Memorial de Formação)	Análise de conteúdo
MELLO (2020)	"Analisar como os coordenadores pedagógicos avaliam a necessidade de um conhecimento específico para atuar na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão, no Paraná."	Contreras (2012) e Charlot (2013), Franco (2008a, 2008b), Libâneo (2008, 2010), Azzi (2012) e Houssaye (2004)	Pesquisa qualitativa: estudo bibliográfico e documental, questionários e entrevistas	Categorias temáticas.
NASCIMENTO (2021)	"Compreender como os saberes-fazeres da gestão pedagógica são reconstruídos pelos coordenadores pedagógicos com base nos aportes da formação profissional e da prática."	Garcia (1999), Macedo (2000, 2010), Garcia (1999), Macedo (2000, 2010), Placco e Almeida (2015), Libâneo (2004, 2010), Lück (2009).	Etnometodologia: observação participante associada ao diário de campo e entrevista narrativa	Análise de entrevistas narrativas

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Nas atuais pesquisas acerca do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, os objetivos centrais se relacionam a compreender aspectos que constituem ou influenciam no fazer pedagógico desse profissional. A formação inicial e continuada, a atuação na profissão, as condições de trabalho e os saberes específicos da coordenação pedagógica são fatores constitutivos do desenvolvimento profissional, mas que também o retroalimenta. Sendo assim, compreender esses fatores se torna inerente para a compreensão do desenvolvimento profissional desse educador.

> A reflexão sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico apresenta-se no contexto educativo, como uma atitude de grande importância para o sucesso das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, visto que a realidade escolar apresenta situações inusitadas requerendo de todos que trabalham na instituição um processo contínuo de desenvolvimento ao longo de toda a carreira. (MACHADO; LIMA; SANTOS, 2022, p. 19).

Entre os autores mais utilizados como referencial teórico das pesquisas analisadas, podemos encontrar Marcelo Garcia, Libâneo, Ibernón e Placco, Almeida e Souza. Marcelo Garcia é a principal referência utilizada nas pesquisas para a apresentação e discussão do conceito desenvolvimento profissional docente, que foi utilizado no contexto profissional do coordenador pedagógico. Libâneo, Placco, Souza e Almeida referenciam as discussões sobre a área da coordenação pedagógica. Ibernón é um autor muito utilizado como referencial teórico para as discussões em torno da formação continuada e permanente do professor, sendo aplicado para a realidade do coordenador pedagógico.

Todas as pesquisas analisadas se definem como pesquisas qualitativas, evidenciando o predomínio dessa metodologia nas pesquisas educacionais nos últimos anos. Entre os instrumentos de coleta de dados mais utilizados, encontra-se a pesquisa documental e aplicação de questionários e entrevistas. Também se observa um predomínio da Análise de Conteúdo e apenas duas pesquisas se utilizaram da Análise de Narrativas.

Os resultados das pesquisas analisadas revelam a realidade de trabalho, de formação e de desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes regiões do Brasil e que compartilham os mesmos problemas.

A dissertação de Gaio (2018) apresenta como resultado as tendências que refletem sobre a formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná. A autora apresenta também limites e possibilidades de formação para o coordenador pedagógico iniciante e para a definição do papel do coordenador. Gaio destaca ainda que as formações continuadas oferecidas na rede de ensino que ela pesquisou não privilegiam a produção e sistematização do conhecimento, estando voltadas para os “interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola e não com a escola.” (GAIO, 2018).

A tese de Araújo (2018) apontou como resultado uma necessidade de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico da educação infantil. Os dados explorados pela autora apresentaram uma fragilidade na

formação inicial dos coordenadores, nas formações continuadas em serviço, oferecidas pelo município, assim como nas formações continuadas buscadas pelos próprios coordenadores em cursos de pós-graduação.

A pesquisa de Oliveira (2019) evidenciou a necessidade de uma definição ou regulamentação, em âmbito nacional, do papel do coordenador pedagógico. Segundo a autora, em algumas redes de ensino, esse profissional acaba assumindo funções do supervisor, do inspetor e do orientador educacional. Como resultado dessa indefinição profissional do coordenador, a autora afirma ocorrer uma intensificação da precarização do seu trabalho, levando a um acúmulo de demandas e desvios de funções. Os dados da sua pesquisa indicam também que, na região baiana onde ocorreu o estudo, formado por vinte municípios, há uma falta de clareza sobre a identidade dos coordenadores pedagógicos, tanto nas diretrizes normativas que regulamentam a função, quanto no entendimento dos próprios coordenadores, que denunciam falta de estrutura de trabalho e insatisfações com a carreira, com o salário, com a jornada de trabalho e demandas excessivas.

O trabalho de Garbosa (2019) buscou investigar sobre os desafios Impostos ao coordenador pedagógico iniciante e, como resultado, identificou dificuldades desses profissionais relacionadas à organização do trabalho pedagógico, relações conflituosas com professores, alunos e familiares, e formação continuada deficiente. A autora considera que esses fatores levam a uma atuação limitada e imediatista do coordenador, destacando, portanto, a importância de uma formação continuada específica para essa função, que viabilizem reflexões para que esses profissionais compreendam seu papel nas escolas.

Machado (2020) conclui que o desenvolvimento profissional das coordenadoras que ela pesquisou contribuiu significativamente para a construção de novos saberes que implicaram sobre a reconstrução de suas práticas, repercutindo qualitativamente no processo ensino-aprendizagem ocorrido nas escolas em que atuam. O desenvolvimento profissional dessas educadoras foi impulsionado pelas necessidades observadas no decorrer da prática profissional, sendo consubstanciado por cursos, encontros, formações e momentos de reflexões individuais e coletivas.

Em sua pesquisa, Mello (2020) evidencia a necessidade, externalizada pelos coordenadores entrevistados por ela, de uma formação específica para o desempenho da função de coordenador pedagógico. A autora afirma que os coordenadores explicitam um esvaziamento teórico em suas formações iniciais, o que

ISSN: 2176 - 1396

torna os fazeres da função reduzidos a saberes experienciais. Portanto, a autora aponta como um anseio desses profissionais um aprofundamento teórico na área da coordenação pedagógica.

Por fim, Nascimento (2021) destaca a importância dos saberes-fazeres na coordenação pedagógica serem construídos e reconstruídos a partir da relação teoria e prática. Teoria que se adquire na formação profissional (inicial e continuada) associada à prática gestora que se constrói e reconstrói a partir do cotidiano na gestão pedagógica.

Em comum, as pesquisas acadêmicas aqui analisadas, refletem sobre os fatores que constituem o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, passando por críticas relacionadas à indefinição das identidades e do papel dos coordenadores, à formação inicial, considerada frágil e limitada para a atuação na função. De maneira geral, as pesquisas também destacam a importância e a necessidade de formações continuadas específicas voltadas para os coordenadores pedagógicos, levando em consideração os contextos analisados. Formação, atuação, saberes e contextos são componentes fundamentais do desenvolvimento profissional, explorados por tais pesquisas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional se abastece da formação inicial e continuada, mas se define em um contexto mais amplo. É composto também por um repertório que engloba as condições de trabalho, de carreira, saberes, reflexão sobre a prática, identidade, clima e cultura organizacional. Por isso não conseguimos dissociar a atuação do coordenador pedagógico do seu desenvolvimento profissional.

Uma conclusão possível trazida pela revisão de literatura aqui apresentada é a afirmação de que existem, atualmente, poucos estudos que abordam especificamente sobre o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, visto que grande parte das pesquisas identificadas (e excluídas das análises deste trabalho) se referem à contribuição dos coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento profissional docente, já que são os responsáveis diretos pela formação continuada do professor na escola. Porém, a reflexão que fica é: quem ou como se forma o formador?

Em síntese, os principais pontos de discussão e de conclusão das obras analisadas por este trabalho, concentram-se em torno da temática formação

continuada dos coordenadores pedagógicos como elemento central do desenvolvimento profissional. A maioria dos estudos indica que, estando na função da coordenação pedagógica, os profissionais necessitam de atenção especial para a própria formação continuada, que deve ocorrer, preferencialmente, centrada nos contextos das escolas em que atuam, pois as aprendizagens da formação inicial não são suficientes para garantir o desempenho na função. Além do mais, questões sobre condições de trabalho, carreira e saberes também foram encontradas nos estudos, constituindo e determinando o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo**: formação e profissão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores***:* os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.

DIAS, Miguel. **Procedimentos para revisão sistemática da literatura.** Webnário. Disponível em <Procedimentos para revisão sistemática da literatura. by Miguel Dias - Issuu>. 2020. Acesso em jan. 2023.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação**: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa. 2019. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In:* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. 2020. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade; LIMA, Maria Divina Ferreira; SANTOS. Guilherme Mendes Tomaz dos. Desenvolvimento profissional de coordenadoras

pedagógicas da educação básica: um processo em construção permanente. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, a. 19, n. 2, jul./dez. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. N. 8, jan-abr, 2009.

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

MELLO, Camila Manarin. **Formação e trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais de Francisco Beltrão-Paraná**. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

NASCIMENTO, Kelly-Anee de Oliveira. **Saberes/fazeres do coordenador pedagógico: narrativas da formação e da prática gestora em escolas de Teresina – PI.** 2021. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia**. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educaçao) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. *In*. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora. 2009, p. 221-284.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147, p. 754-771. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em 04 de out 2021.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: março de 2023.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E VÍNCULOS DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

Geovana Ribeiro Bone[1]
Ana Paula Miguel[2]
Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa[3]

RESUMO

Este trabalho visa apresentar o relato de experiência desenvolvido em bases reflexivas das vivências do Programa de Residência Pedagógica da CAPES e a articulação com a disciplina do Estágio Supervisionado na Educação Infantil no 5º período do curso de Pedagogia. Dialoga entre as perspectivas das práticas pedagógicas na relação professor-aluno, observando e analisando intrinsicamente as ações e desenvolvimento de vínculos com as crianças, num aspecto pessoal e particular das abordagens que nós professores desenvolvemos em sala, partindo das práticas e observações realizadas numa turma de Educação Infantil da rede pública de Curitiba. Temos como objetivo compartilhar as experiências com vistas à formação inicial docente, reflexiva e promovida à autorreflexão contínua e vividas sobre nossas abordagens em sala que se dão entre as linhas tênues da docência, surgindo em momentos espontâneos de convivência com as crianças. Com escopo à abordagem qualitativa da pesquisa educacional, numa perspectiva da pesquisa-ação, mediante à observação e prática durante as regências. Os autores que fundamentaram nosso trabalho foram Ferreira (2003), Sarmento (2003), Mateus (2014), entre outros. Como resultado, consideramos a aprendizagem à formação inicial docente fomentados no escopo do Programa de Residência Pedagógica articulado ao Estágio Curricular Supervisionado, sendo fundamentais e basilares na contribuição e aperfeiçoamento da formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Estágio Supervisionado. Pedagogia. Educação Infantil. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O escopo da realização desse relato aconteceu no decorrer do Programa da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia, sendo ele

> um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Artigo 2º da PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022)

[1] Graduanda em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: geovana.ribeiro@pucpr.edu.br
[2] Graduanda em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: paula.miguel@pucpr.edu.br
[3] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, e-mail: barbara.gimenez@pucpr.br

Diante do exposto, ao participar do Programa da Residência Pedagógica, as autoras correlacionaram o Estágio Obrigatório do 5º período do Curso, na Educação Infantil, mediante ao Inciso XIII do Artigo 13, Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022 que assegura a "possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES."

Nesse sentido, foi possível fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática na construção da identidade profissional docente, estabelecendo a pesquisa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Tais vivências articuladas ao Estágio Obrigatório se destacam nesta importante etapa na caminhada acadêmica, pois permitiu a oportunidade de colocarmos em prática o que foi aprendido em sala e de desenvolver habilidades e competências que necessitamos para o exercício efetivo da licenciatura.

O espaço onde pudemos observar e participar das atividades pedagógicas facilitou a compreensão da melhor forma possível sobre a dinâmica de uma sala de aula, aprendemos a lidar com situações desafiadoras e a desenvolver estratégias de ensino eficientes, considerando a necessidade de adaptação no cotidiano da sala de aula que foram relacionadas às necessidades das crianças.

O Estágio Supervisionado também é um espaço de pesquisa, que possibilita realizar investigações acerca da prática pedagógica, identificar problemas e suas soluções, observando aspectos e questões específicas. Nesse sentido, a pesquisa dentro do estágio também aprimora a compreensão sobre o contexto e a realidade escolar que nós professores e alunos estamos inseridos, bem como refletir sobre nosso próprio desempenho acadêmico e profissional com autoavaliações, diálogos e trocas.

Assim nas diversas reflexões que fizemos acerca desse relato de experiência, procuramos em nossas "memórias" algo único e especial que fizesse sentido para nossa escrita, como algo alegre e esperançoso que as crianças geralmente nos proporcionam em diversos momentos, alguma fala, brincadeira ou até mesmo nas atividades que aplicamos, para que pudéssemos dar o passo inicial, mas o ponto principal que nos fez refletir foi quando em nossas interações e conversas nos deparamos com alguns pensamentos em comum e sensibilizados sobre como abordamos o mundo imaginário, colorido e feliz das crianças com nossa visão "cinza e escura" numa concepção material da realidade do mundo adulto e da nossa

sociedade como um todo quando o assunto é a infância e o imaginário infantil, mais adiante detalharemos esta reflexão das diferentes percepções que as crianças e os adultos têm, principalmente em pequenas e quase imperceptíveis atos e falas dentro de sala de aula, ações essas que vivenciamos no cotidiano escolar e pudemos trazer como exemplo. Essa observação veio através das diversas experiências e diálogos que pudemos ter e observar em sala, cremos ser além de uma fala importante que devemos nos atentar, serve como um "auto alerta" de como abordamos e de como iremos abordar nossos alunos, do real sentido de estarmos ali e além de irmos fisicamente à escola e cumprir com nossos deveres, mas de estarmos constantemente conscientes das nossas atitudes, resultados e consequências das nossas práticas em sala.

2 NÃO QUEIRA DESCOLORIR MEU MUNDO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com apenas alguns meses de convivência com a turma da educação infantil contendo 25 alunos, pudemos ver o quão diferente e única cada criança é, em seu gosto, suas ideias, seu comportamento e a forma como enxerga o mundo com seus poucos 6 anos de existência.

Nesse mundo mágico, espontâneo e esperançoso, as crianças expressam suas emoções e sentimentos, dialogam no seu faz de conta, numa perspectiva colorida, leve e criativa, onde objetos aleatórios se transformam em personagens de histórias "inventadas", onde podem voar e usufruir de toda singularidade que lhes é permitida imaginar. Fato é que as crianças da educação infantil chegavam até nós com aquelas tradicionais falas "Prof., posso te contar uma coisa? Você sabia que ganhei uma tiara de unicórnio?", "Prof., olha meu boneco voando!" ou mostravam seu novo lápis verde com seu desenho favorito, girando-o no ar, perspectivas que foram vividas na intensidade dos convites para participarmos das brincadeiras, que mesmo tendo intencionalmente orientadas, foi possível que as crianças ampliassem seu imaginário, com diversão e leveza, Sarmento (2003, p. 52) diz que as diferenças outrora "sedimentadas na história da disciplina, as perspectivas psicológicas do imaginário infantil" tornam-se inerentes à concepção da infância, ou seja, as crianças utilizam do imaginário para expressar sua realidade de mundo e interagem mediante às propostas realizadas para além de objetivos iniciais intencionados pelo professor.

O autor traz uma visão biológica do amadurecimento do cérebro da criança, onde ainda está em crescimento, tendo a imaginação como ferramenta dessa maturação, sendo necessário ainda criar uma correlação entre realidade e fantasia, fundamentado isso em estudos da área da psicologia, não entendendo isso como algo negativo, mas evidenciando a forma como a criança pensa e age nesse imaginário.

A partir disso, o professor precisa permitir e proporcionar espaços interativos, os quais as crianças possam vivenciar, explorar, criar e inventar, são práticas pedagógicas que trarão elementos considerados inexistentes em nosso cotidiano formados por dragões, fadas, bruxas, monstros, etc., situações onde em brincadeiras ou personagens de histórias ocorrem perigo, passam por aventuras, realidades e cenários inventados, para que se solidifiquem essas distinções, com aporte do protagonismo infantil.

Um dos trabalhos realizados em sala favorecendo o desenvolvimento do imaginário infantil, nos permitiu observar quão rico é a contação de história e os momentos de leitura que possibilitam essa exploração, foi quando trouxemos histórias diferentes e fora do habitual, por exemplo, onde “os porquinhos são maus e o lobo é bonzinho”, onde as princesas se aventuram sem precisar do príncipe encantado, e demais histórias que possibilitam trabalhar com diversas ideias e transformações dos elementos, fundamentando esta ideia, os autores Mateus *et al* (2014, p. 56-57) apontam que:

> A contação de histórias está ligada diretamente a o imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças.

Com isso, pudemos observar que nos dias em que havia momentos de contação ou uso do “cantinho da leitura” as crianças além de participarem ativamente contribuindo com suas hipóteses do que poderia ocorrer ao longo da história, analisando a leitura e questionamento do professor ou a visualização das imagens, também compartilhavam de situações semelhantes que haviam vivenciado em sua rotina, dos momentos em casa ou na escola, fazendo um comparativo entre o que

ISSN: 2176 - 1396

estavam experimentando na leitura com o que presenciaram, ocorrendo assim essa correlação do mundo interno e externo proporcionado pela imaginação.

Partindo disso, incluímos que para esse pensamento se concretizar se dá através da análise de sua importância e do incentivo em sala por parte do professor, o uso da literatura, contação e criação de histórias com as crianças são algumas ferramentas disponíveis, mas há muito mais, e boa parte desse incentivo não está contido somente no planejamento das aulas, mas nas abordagens que podemos usar e em diversas situações isso pode ocorrer, desde rodas de conversas até nos diálogos que temos com a turma nos momentos livres da entrada e saída, do recreio, na hora do brincar por exemplo, podemos acrescentar esse estímulo com falas e questionamentos ao observar eles brincando e interagindo sem interferir na criação desses elementos imaginados, pois:

> O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real e fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p. 55).

As crianças ao terem um ambiente fértil para desenvolverem sua mente e consequentemente seu imaginário possibilitam para si mesmas um repertório de situações diversas, ou “o que fazer” em determinados momentos, visto que as crianças precisam e aprendem através do exemplo e do comportamento de nós adultos, como o autor menciona, a exploração do imaginário faz com que a criança interprete o mundo e as experiências que podem ocorrer.

Isso foi identificado nos diálogos e brincadeiras das crianças onde seus personagens, bonecas(os) ou seu papel naquela recreação devem ter determinado comportamento, fala, atuação, ou reação perante um ocorrido (colocar o boneco no carrinho para fugir de um monstro ou se impor para lutar com ele, por exemplo), essa exploração do imaginário é fundamental para que as crianças compreendam o mundo e o que ocorre ao seu redor, mas também para compreenderem seus sentimentos e emoções.

Ainda no que se refere a nossa formação inicial, refletimos à articulação teoria

ISSN: 2176 - 1396

e prática ao que nesse sentido se viabiliza através do mundo da fantasia, do imaginário, do criar algo mirabolante, dos contos de fadas, enfim, da imaginação, onde tudo é possível aos olhos das crianças, onde tudo é mágico. Refletimos o quanto nós professores, e adultos num geral, criamos às vezes, uma barreira, um entrave onde a fantasia ou o faz de conta não parece mais ser necessário em nossas vidas, onde é visto como desnecessário, fútil e sem importância, sendo exclusivo do mundo infantil, e nós perguntamos e refletimos: será que é mesmo? Será que não necessitamos explorar nossa imaginação? De "andar" pelo mundo do faz de conta, de explorar novas ideias tidas como "sem sentido" ou de simplesmente nos divertimos como fazíamos quando crianças? Em uma conversa durante a realização deste memorial paramos para pensar sobre algo que gostaríamos que você também refletisse: quando foi a última vez que brincou de "pega-pega" correndo "pra valer" e dando muita risada? E a última vez que trocou a roupinha de uma boneca para levar ela para passear? Pensando assim soa muito "infantil" um adulto fazer não é mesmo? Mas a questão não é voltarmos a sermos crianças e brincarmos, mas de não deixar essa essência leve e imaginada sumir de nossas vidas e principalmente porque muitas vezes, na docência, nossa impossibilidade, se transfere ao processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças.

Ressaltamos então que é necessário haver em conjunto desses estímulos à oportunidade de promover esses momentos no cotidiano das crianças, pois muitas vezes deixamos de explorar as hipóteses que as crianças podem criar durante as atividades e nos tempos livres, faltando apenas um empurrão para que elas percorram sua própria imaginação.

Foi possível observar em nossas discussões que muitas vezes deixamos de entrar na brincadeira, de dizermos que não se desenha desse jeito, mas de outro, que o céu é só com o lápis azul e o sol só com o lápis amarelo, de falas que ignoramos quando as crianças vêm até nós com "histórias inventadas", em diálogos como "Prof., agora você é uma princesa junto comigo tá?" e nós respondemos "Agora não posso!" ou até mesmo "Vai brincar lá que eu estou ocupada", fugindo do convite para participação desse mundo imaginário que a criança está construindo para compreender a vida e a si mesma, e que vai amadurecendo no seu devido tempo.

A Residência Pedagógica permitiu a reflexão, muitas vezes, nos erros que cometemos nesse sentido, desde uma fala ignorada de uma criança até uma rispidez espontânea, de pôr a culpa no cansaço, na má remuneração e falta de infraestrutura,

mas o ponto principal em nossa formação inicial, sobre nossos atos, é que não importa se estamos em uma super escola com todo recurso que precisamos ou se estamos em uma escola precária, as crianças são as mesmas, o contexto muda mas o imaginário e a "mente fértil" estão conosco, as crianças que convivemos na Residência Pedagógica nos proporcionaram esses momentos, e em muitos deles optamos por quebrar essa barreira e colorir nosso "mundo cinza e escuro de adulto", para que fizesse diferença para aquela criança, e o que nos fez brilhar os olhos é a diferença que causa dentro de nós, quando nos permitimos entrar no mundo infantil e saímos de uma linha vertical que colocamos a relação professor-aluno, mas de compartilhar e criar situações juntos:

> Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1974) imaginava, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e o contextos sociais a que pertencem. Assim, não se pode reduzir o conceito da prática educativa às ações de responsabilidade do professor e que, normalmente, ocorrem em sala de aula. O ato de educar, a ação educativa, transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula (FERREIRA, 2003, p. 3).

Portanto, com base nessa pensamento de Freire, queremos levar essa concepção adiante, como o autor acima menciona que o ensinar é além sala, é uma troca que contribui para ambas as partes, claro que não depende tudo de nós, somos suscetíveis às falhas, mas nós professores mexemos com vidas, com sentimentos e temos uma grande influência na vida de nossos alunos fora da escola, o problema é que não enxergamos isso, vivemos de forma tão monótona que parece que "perdemos o encanto", vemos que é necessário em nossas vida perceber que essa mudança de perspectiva e de adotar novas concepções sobre o imaginário infantil que se dá com o respeito à infância e ao processo de desenvolvimento da criança, e isso inclui suas fantasias, suas brincadeiras, dizer sim que fadas existem e que podemos ser princesas junto com elas.

São nas pequenas falas, nos gestos e forma como damos importância ao que as crianças nos trazem, não é uma mudança radical, mas é uma mudança interna e difícil, percebemos que isso pode e vai tornar nossos vínculos com os alunos maiores e mais fortalecidos e dá a âncora ao nosso propósito em sermos professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Um dos grandes desafios que enfrentamos é o interno, de termos a consciência de que é necessário o conhecimento intelectual, mas é indispensável a mudança em nosso comportamento e pensamento, em nossas atitudes e abordagens orais com as crianças, às vezes tratamos as crianças como “mini-adultos” e não como seres em pleno desenvolvimento e que não terão as mesmas capacidades de compreensão que nós.

É necessário estarmos em constante avanço, em busca do aprimoramento da nossa aprendizagem, pois além de estarmos nesse processo de aperfeiçoamento, nossa formação exige que nós sempre estejamos em contínuo estudo, esse fator é quase sempre abalado pela nossa rotina, superando essas fases que podem ser momentâneas, nesse momento da formação, no espaço da escola, para a construção da nossa carreira, para que futuramente possamos exercer com qualidade a licenciatura.

Nesse ciclo de formação, importante a aprendizagem de escrita acadêmica, sendo em especial desafiador, na escrita do relato de experiência, pelo nível da exigência e, também por mexer em nosso íntimo, levamos muito a sério essa exploração dos sentimentos em sala, e não dizemos que foi algo bonito de perceber e estarmos ciente de nossos erros, mas toda exigência interna e externa são necessárias, assim sabemos que estamos no caminho certo, em constante aprendizado, subindo um degrau de cada vez.

Ao fim do semestre, vemos como evoluímos nossas práticas e reflexões ao longo da nossa vida acadêmica, e principalmente durante a Residência Pedagógica. Algo muito interessante e que sempre nos recordaremos como algo para levar para a vida, e que deu grande base para nossa escrita nesse memorial foram as discussões nas aulas do Estágio Obrigatório, sobre o termo “adultocentrismo” o qual argumenta que quase toda rotina escolar é baseada nas concepções adultas, deixando de tornar as crianças como centro do seu próprio aprendizado, onde nós adultos fazemos as escolhas da rotina, nós decidimos o que e quando eles irão brincar e qual brinquedo terão, quando irão dormir, acordar e comer, não fazendo jus ao lado negativo, é sim importante ter uma rotina organizada, mas quando se trata da educação infantil é mais que precioso permitir que a criança participe, decida, opine, crie e recrie suas ações no ambiente escolar, essas reflexões permitiram relacionar teoria à prática, pela vivência prática, expresso aqui minha total ternura por esses momentos, que nos ensinaram tanto.

ISSN: 2176 - 1396

Consideramos ainda, que constantemente fomos convidadas e entusiasmadas para fazer diferente, e convidá-los a refletir sobre nossas práticas e formas de relacionamento com as crianças, refletimos nossas concepções pessoais e negativas do mundo e de observar o papel da imaginação na educação infantil e o respeito ao mesmo, como fonte e ferramenta de aprendizagem e progresso para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: MEC, 1951. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 07 de mai. 2023.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Covilhã, p. 1-8, 2003. Disponível em: https://www.bocc.ubi.pt/. Acesso em 5 de mai. 2023.

MATEUS, Ana N. B. *et al*. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Revista Pedagogia em Ação,** Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 56-57, out, 2014. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477. Acesso em: 7 de mai. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/issue/view/396. Acesso em: 7 de mai. 2023.

A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA COMO FATOR DE ENGAJAMENTO PARA O ENSINO NA RME DE CURITIBA

Henrique José Polato Gomes[1]

Kelly Dayane Aguiar[2]

RESUMO

O ensino de Astronomia nas escolas enfrenta desafios significativos, visto que muitos professores carecem de formação nessa área, resultando em uma abordagem limitada ou demasiado conceitual. Essa insegurança é comum em temas negligenciados durante a formação inicial, como a Astronomia, comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. A importância da formação continuada é evidente na vida dos professores, já que aprimora práticas, atualiza conhecimentos e desenvolve habilidades pedagógicas, permitindo enfrentar as demandas em constante mudança. Além disso, a participação em Olimpíadas do Conhecimento, como a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), também tem impactos significativos no ensino, já que incentiva os estudantes a aprofundarem seu aprendizado, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. A participação na OBA vem apresentando crescimento em Curitiba desde 2017, graças a um contínuo processo de formação continuada e estímulo à participação nessa olimpíada. Essa formação e a própria participação na OBA, invariavelmente proporcionam o contato com tecnologia, aproximação entre conhecimentos, inovação em metodologias e reflexão docente, o que certamente impactam no conhecimento dos estudantes. A premiação não é o objetivo dessa participação, mas o sucesso desse processo fica evidente no número crescente de medalhistas oriundos de escolas da RME. Estudos futuros são necessários para avaliar o impacto desse movimento na aprendizagem dos alunos e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de Astronomia, mas, com a retomada das aulas após a pandemia, espera-se uma intensificação desse processo, aumentando as oportunidades educativas de formação e participação nessa e em outras olimpíadas do conhecimento.

Palavras-chave: Astronomia. Ensino-aprendizagem. Formação Continuada. Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA).

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da Astronomia nas escolas enfrenta vários desafios. Chastenay (2018), por exemplo, relata que muitos professores carecem de experiência e formação em Astronomia e que, por essa razão, apenas metade dos professores pesquisados realmente ensinam Astronomia para suas turmas. Jansri & Ketpichainarong (2020) investigaram a compreensão dos professores de Ciências sobre alguns conceitos de Astronomia relacionados aos movimentos da

[1] Prof. Dr, PUCPR; henrique.polato@pucpr.br
[2] Prof.ª MSc, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; keaguiar@educacao.curitiba.pr.gov.br

Terra; as autoras relatam que a maioria apresenta muitos equívocos, especialmente relacionados ao conceito de translação e formação das estações do ano.

A insegurança dos professores ao abordar temas que foram frágeis em sua formação inicial é uma questão recorrente na prática educacional. (COCHRAN-SMITH & ZEICHNER, 2005; LANGHI & NARDI, 2005; BALL, THAMES, & PHELPS, 2008). Essa falta de preparação pode levar os professores a evitarem ou abordarem superficialmente esses tópicos, comprometendo assim a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. A falta de confiança nesses conteúdos pode resultar em estratégias de ensino menos eficazes e na transmissão de concepções equivocadas aos estudantes.

Vários são os temas que corriqueiramente se enquadram nessa insegurança, nas áreas de Ciências Naturais. Alguns exemplos incluem Genética, Evolução, Teoria da Relatividade, Física de Partículas, Química Orgânica e Astronomia (DARLING-HAMMOND, 2017; RISTOW *et al.*, 2023), temática do presente artigo.

Ainda que seja um corpo de conhecimentos muito antigo, que remonta a povos como chineses, egípcios e outros que viveram cerca de 3000 a.C. (OLIVEIRA e SARAIVA, 2004), foi durante o Renascimento que a Astronomia avançou significativamente como Ciência, se consolidando nos séculos XIX e XX. Atualmente, a Astronomia é reconhecida como uma Ciência completa e sua ampla gama de conhecimentos requer saberes de diversas áreas do conhecimento (DARROZ; HEINECK; PÉREZ, 2011).

Esses conhecimentos, especialmente os voltados para Física, Química, Biologia, Geografia, Matemática e até Filosofia (BYBEE, 1997), são, portanto, indispensáveis para o ensino da Astronomia. No entanto, como apontado anteriormente, a formação inicial dos professores, especialmente da Educação Básica, não costuma ser suficiente para subsidiar e dar segurança aos professores (LANGHI E NARDI, 2010).

O ensino de Astronomia pode desempenhar um papel crucial nas práticas de Ciência e Tecnologia, especialmente dentro da Educação Integral em Tempo Ampliado. Sua consolidação no currículo escolar proporciona aos estudantes uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos, além de promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e abstração, visto que, ao explorar os corpos celestes, os movimentos dos planetas, as galáxias e os fenômenos cósmicos, os estudantes são capazes de desenvolver uma

perspectiva ampla e necessária para compreensão da história do universo e da origem e evolução da vida na Terra (ZEILIK, SCHAU, & MATTERN, 1999).

Além disso, o ensino da Astronomia promove o desenvolvimento de habilidades científicas e cognitivas, visto que os estudantes são expostos a processos científicos, como observação, formulação de hipóteses, coleta e análise de dados, e interpretação de evidências. Contudo, o próprio ensino de Ciências em geral parece estar em crise, já que é alto o nível de evasão de alunos e até de professores, possivelmente pela falta de letramento científico e pelo ensino tecnicista e maçante. Além disso, no Brasil são poucas as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Ciências Naturais e, entre as poucas que ofertam, não são todas que incluem no currículo a disciplina de Astronomia (BARTON, 2003).

Esse cenário, associado à relevância do tema e ao fato da formação inicial não fornecer subsídios suficientes para os professores abordarem essa temática com segurança, faz com que seja essencial que sejam desenvolvidos programas de formação continuada que abordem especificamente essas lacunas na formação dos professores, oferecendo suporte e oportunidades de aprendizagem para que eles se sintam mais confiantes e preparados ao abordar temas que foram frágeis em sua formação inicial.

De maneira geral, a formação continuada desempenha um papel fundamental na vida docente, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, atualização de conhecimentos, desenvolvimento profissional e aquisição de novas habilidades pedagógicas (HARGREAVES, 1994). Segundo Guskey (2000), a formação continuada é essencial para garantir que os professores possam enfrentar os desafios em constante mudança da sala de aula. À medida que as demandas educacionais evoluem, os professores precisam se manter atualizados com as melhores práticas e abordagens pedagógicas. A formação continuada oferece a oportunidade de aprimorar as estratégias de ensino, adaptar-se às novas tecnologias educacionais e explorar métodos inovadores que promovam uma aprendizagem significativa (DARLING-HAMMOND, 2017). Além disso, a formação continuada promove a reflexão sobre a prática pedagógica e o compartilhamento de experiências entre os professores (HARGREAVES, 2003), oportunizando a conexão com seus pares, a participação de discussões colaborativas, a troca de conhecimentos e ideias e, como consequência, um melhor desempenho dos estudantes (VESCIO, ROSS, & ADAMS, 2008; DESIMONE, 2009).

Além da formação descrita, a participação em Olimpíadas do Conhecimento também pode ter um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem. Essas modalidades, ainda que sejam uma competição, oferecem aos alunos a oportunidade de se envolverem profundamente com áreas específicas do conhecimento, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade (CAMPAGNOLO, 2011). Além disso, o desafio proporcionado pelas olimpíadas motiva os estudantes a aprofundarem seu aprendizado, explorando conceitos além do currículo tradicional e buscando uma compreensão mais completa dos tópicos abordados (GARCIA, 2010).

Especificamente no campo do ensino de Astronomia, a participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) pode desempenhar um papel fundamental na promoção do interesse nesse campo do conhecimento. Tanto para os estudantes, quanto para os professores procurarem a formação que lhes proporcione segurança e conhecimento. Fundada por Daniel Lavouras, essa olimpíada tem desempenhado um papel crucial em despertar interesse e promover a divulgação científica (LAVOURAS, 1998). A competição envolve a resolução de problemas desafiadores relacionados à Astronomia e Astronáutica e proporciona uma oportunidade para que os professores se envolvam em um ambiente enriquecedor de aprendizagem, visto que a preparação dos alunos para a competição exige uma abordagem pedagógica mais aprofundada, incentivando os professores a aprimorarem seus conhecimentos e habilidades de ensino em astronomia e procurarem a formação continuada.

Isso gera um ciclo interessante e positivo para todos. A participação e interesse na OBA promove o engajamento dos professores. Uma formação mais completa e os resultados dos estudantes faz com que os professores queiram participar cada vez mais da olimpíada, alimentando esse ciclo continuamente. Assim, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre o impacto da formação continuada e da participação na OBA no ensino-aprendizagem de Astronomia, para professores das Práticas de Ciências e Tecnologia, na Educação Integral em Tempo Ampliado, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Em 2015, a formação continuada na RME de Curitiba foi intensificada com o fortalecimento da Educação Integral em Tempo Ampliado. Nesse ano, houve a

inserção da equipe de especialistas de área na Gerência de Educação Integral, até então composta apenas por pedagogas. Dessa forma, as formações passaram a ter uma especificidade muito maior em todas as Práticas Educativas, visto que passaram a ser ministradas por pessoas com a formação específica da área. No presente trabalho, o foco será maior nas Práticas de Ciência e Tecnologia (CURITIBA, 2020).

Em 2016, a proposta de formação foi desenvolvida em parceria com o Astrônomo e Prof. Dr. Germano Bruno Afonso (*in memoriam*). Em dissertação orientada por ele, foram elaborados materiais lúdicos e estratégias didáticas que influenciaram a formação continuada e as maneiras de engajamento dos professores, envolvendo os conteúdos de Astronomia (VASSOLER, 2017). Essa parceria com o profissional e a Instituição de Ensino Superior onde trabalhava foi muito profícua e oportunizou formações muito ricas sobre o tema.

Em conjunto com essas formações, foi realizado um trabalho intenso de divulgação e incentivo na participação na OBA. Essa Olimpíada é um evento nacional e se caracteriza como uma Olimpíada do Conhecimento, visto que não é esportiva. Em geral, essas olimpíadas são competições intelectuais que consistem na realização de provas ou outras atividades de natureza científica (SILVA, 2016).

Esse incentivo fez com que o engajamento aumentasse, no sentido de passar a haver maior demanda e requisição por formação específica de Astronomia, gerando mais subsídios metodológicos e uma consequente maior participação na OBA. Ainda que não seja esse o objetivo primário do incentivo, o fato da OBA premiar os alunos medalhistas e a Secretaria Municipal de Educação do município também realizar uma solenidade de premiação, fomentou a participação e o desejo das escolas, professores e dos estudantes de alcançarem um bom desempenho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda que houvesse participação de escolas da prefeitura nos anos anteriores aos relatados, essa participação se tornou muito mais expressiva a partir do aumento da divulgação e do fortalecimento da formação continuada. Não é objetivo do presente trabalho analisar as escolas públicas e particulares em contraste, mas, para efeitos de comparação, no ano de 2019 participaram da OBA 34 escolas particulares, com 2789 estudantes; 14 escolas estaduais, com 1125 estudantes; e 44 escolas municipais, com 4507 estudantes. O número de medalhistas também é bastante expressivo (tabela 1), ainda que superior nas escolas particulares ($p = 0,003$); de todo

modo, nota-se mais uma vez que a participação das escolas municipais é praticamente o dobro das escolas particulares e o triplo das escolas estaduais. Isso é fruto desse processo.

Tabela 1 – Quantidade de medalhas na OBA de 2019

Escolas	Medalhas de bronze	Medalhas de prata	Medalhas de ouro	Total
Particulares	89	92	68	**249**
Estaduais	36	20	31	**87**
Municipais	49	43	23	**115**
Total	**174**	**155**	**122**	**451**

Fonte: elaborada pelos autores, com os dados cedidos pela OBA para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba.

Do ponto de vista prático, os estudantes fazem a prova da OBA na própria escola, e, ao final do ano letivo, todos recebem um certificado de participação impresso com o seu nome e, quando é o caso, a descrição da medalha que ganharam. Os alunos que se destacam em seu desempenho recebem, além do certificado, uma medalha cunhada em metal ou acrílico. Todos os professores envolvidos, a direção e a própria unidade educacional também recebem certificados.

Os dados de 2017 a 2022 estão disponibilizados na tabela abaixo (tabela 2). Cabe ressaltar que nos anos de 2020 e 2021, a OBA não ocorreu em virtude da pandemia do COVID-19. Algumas escolas participaram de um modelo adaptado em 2021, mas não foram consideradas para esse estudo.

Tabela 2 – Dados da Dados da RME de Curitiba referentes a OBA

Escolas	2017	2018	2019	2022
Número de unidades educacionais participantes	39	49	44	34
Número de estudantes participantes	3532	5204	4507	3118
Número de unidades educacionais com medalhistas	21	25	22	26
Número de estudantes medalhistas	80	170	115	207

Fonte: elaborada pelos autores, com os dados cedidos pela OBA para a SME de Curitiba.

ISSN: 2176 - 1396

Excluindo-se os anos de pandemia e levando em consideração que, em 2022, ainda houve um retorno paulatino que possivelmente justifica a redução do número de participantes, é notório que a participação das escolas e dos medalhistas é crescente e considerável. Para fins de comparação, o número de escolas públicas (municipais e estaduais) somadas de 2008 até 2016 é de 215 (OBA, 2023). Esses dados, no portal da OBA, não permitem a filtragem entre escolas municipais e estaduais; no entanto, é razoável imaginar que, grosso modo, aproximadamente metade dessa participação seria de escolas municipais. Isso totalizaria cerca de 108 escolas, que é um número bem baixo, considerando que só em 2017 já houve a participação de 80 escolas municipais.

Isso reforça a importância da formação continuada e do estímulo a participação, que foram os fatores que geraram o engajamento já descrito e uma busca cada vez maior por essa participação. Em outras áreas, como Química, Física e Matemática, esse papel das olimpíadas como incentivador e facilitador, é um pouco melhor descrito (ROBINSON, 2003; BIONDI *et al.,*2009; QUADROS *et al.*, 2013; ALVARENGA *et al.*, 2014; ALMEIDA *et al.*, 2022).Na Astronomia, esses estudos ainda são um tanto incipientes, visto que, como citado anteriormente, o tema ainda gera insegurança para o trabalho e isso dificulta as pesquisas sobre a temática.

De acordo com Vassoler (2017) os resultados da OBA a partir de 2017 são realmente um indicativo do resultado do processo de formação continuada iniciado em 2016, bem como do incentivo à participação na OBA. Para a autora, a disseminação do conhecimento astronômico “somente ganha força quando existe o trabalho coletivo entre escola (gestão escolar e professores) e formadores” (VASSOLER, 2017, p. 118).

Finalmente, esse processo certamente oportunizou o contato com a tecnologia do cotidiano, a aproximação entre conhecimentos de diferentes áreas, a inovação em metodologias mais ativas e práticas pedagógicas que incentivam a cultura mão na massa (*cultura maker*), as quais colocam o estudante como protagonista na construção dos conhecimentos. Além disso, essa participação promove a reflexão docente sobre a prática, o que, em consequência, estimula o engajamento nas diferentes modalidades de formação continuada relacionada à Astronomia ofertados pela SME de Curitiba.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no século XXI traz inúmeros desafios para as escolas, exigindo dos professores uma abordagem diferenciada no processo de ensino- aprendizagem. O papel do professor na mediação da construção do conhecimento enfrenta dificuldades de várias ordens, que vão da falta de formação sobre o tema, ao desinteresse e desmotivação dos estudantes. O engajamento na formação, a participação na OBA e os seus resultados nos anos recentes podem ser considerados um indicador do sucesso de todo o processo de formação continuada e do estímulo à participação nessa olimpíada do conhecimento.

Outras pesquisas são necessárias para avaliar o impacto da formação continuada no desempenho dos alunos na OBA, bem como outros resultados no processo de ensino-aprendizagem de Astronomia. Espera-se também que com a retomada das aulas pós-pandemia, todo esse processo se intensifique e que a participação e premiação seja cada vez mais expressiva na RME de Curitiba.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. DE., SAMUSSONE, L. B., BRUNOZI JÚNIOR, A. C., & EMMENDOERFER, M. L. Políticas educacionais: um estudo bibliométrico sobre o papel das olimpíadas científicas sob uma análise multinível . **Revista Brasileira De Educação**, v. 27, e270021, 2022. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270021

ALVARENGA, A. M; TEIXEIRA, A. S.; CONRADO, G. R. **Olimpíadas de ciências exatas: uma experiência com alunos do ensino público e privado**. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DA REGIÃO SUL, 20., 2014, Bagé. Anais [...]. Bagé: Fundação Universidade Federal do Pampa, p. 499-503, 2014.

BALL, D. L., THAMES, M. H., & PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BARTON, A. C. Teaching science with homeless children: Pedagogy, representation, and identity. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 40, n. 7, p. 692-710, 2003.

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L.; MENEZES-FILHO, N. A. **Avaliando o impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no desempenho de matemática nas avaliações educacionais.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, 2009.

BYBEE, R. W. **Achieving scientific literacy: From purposes to practices**. Heinemann, 1997.

CAMPAGNOLO, J. C. N. **O caráter incentivador das olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e**

Astronáutica Sobre a Olimpíada. 2011. Monografia (Licenciatura em Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**. 1.° ao 9.° ano. Área Ciências da Natureza. Volume II. Curitiba: PMC, 2020.

CHASTENAY, P. To Teach Or Not To Teach Astronomy, That Is The Question: Results Of A Survey Of Québec's Elementary Teachers." Journal of Astronomy & **Earth Sciences Education**, p.115-136, 2018.

COCHRAN-SMITH, M., & ZEICHNER, K. M. **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education**. Routledge. 2005.

DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DARROZ, L. M.; HEINECK, R. C.; PÉREZ, D. R. A importância do ensino da astronomia no contexto escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, 2011.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. **Educational researcher**, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

GUSKEY, T. R. **Evaluating professional development**. Corwin Press, 2000.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age**. Cassell, 1994.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity.** Teachers College Press, 2003.

JANSRI, S. & KETPICHAINARONG, W. Investigating In-service Science Teachers Conceptions of Astronomy, and Determine the Obstacles in Teaching Astronomy in Thailand. **International Journal of Educational Methodology**, p. 745 - 759, 2020.

LANGHI, R., & NARDI, R. O professor de ciências do ensino fundamental: uma breve análise da sua formação inicial. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, p. 3-19, 2005.

LANGHI, R., & NARDI, R. Formaçao De Professores E Seus Saberes Disciplinares Em Astronomia Essencial Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 2, p. 205-224., 2010.

LAVOURAS, D. F. **Relatório Da I Olimpíada Brasileira De Astronomia, I Oba**, 1998. Disponível em

http://www.oba.org.br/sisglob/sisglob_arquivos/Nascimento%20da%20OBA.pdf. Acesso em 11 ago. 2023.

OBA (2023) disponível em: http://www.oba.org.br/site/?p=conteudo&idcat=40&pag=conteudo&m=s . Acesso em 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. C. M.; SARAIVA, F. S. Astronomia: um instrumento para a formação continuada de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 1, 2004.

QUADROS, A. L. de; FÁTIMA, Ângelo de; MARTINS, D. C. da S.; SILVA, F. C.; FREITAS-SILVA, G. de; ALEME, H. G.; OLIVEIRA, S. R.; ANDRADE, F. P.; TRISTÃO, J. C.; SANTOS, L. J. dos. Ambientes colaborativos e competitivos: o caso das olimpíadas científicas. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 149–163, 2013.

RISTOW, L.; CARDOSO, J. .; RAMOS, V. Aprendizagem de conceitos na formação inicial de professores: Uma revisão sistemática. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 15, n. 32, p. 53–66, 2023.

ROBINSON, S. Coaching a high school science olympiad team: roles, rewards & relevance for science teachers. **Academic Exchange Quarterly**, New York, v. 7, n. 2, p. 272-277, 2003.

SILVA, R. C. **O estado da arte das publicações sobre as olimpíadas de ciências no Brasil**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

VASSOLER, K. L. de F. Ensino da Astronomia na Educação Integral: reflexões e considerações sobre a formação de professores em Curitiba-PR. Gestão 2013-2016, 2017. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2018/06/Vers%C3%A3o-Final_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Karina-Vassoler.pdf Acesso em: 30 jul. 2023.

VESCIO, V., ROSS, D., & ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. **Teaching and teacher education**, v. 24, n.1, p. 80-91, 2008.

ZEILIK, M., SCHAU, C., & MATTERN, N. Astronomy students' preconceptions about the Earth and the Moon. **Astronomy Education Review**, v. 1, n. 2, p. 63-88,1999.

PESQUISAS SOBRE ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Stephany Alves Collares [1]

Flavia Regina Levandowski[2]

Daiana Camargo[3]

RESUMO

O artigo discute a importância da arte na formação de professores de Educação Infantil, explorando como essa linguagem pode enriquecer as práticas pedagógicas e a aprendizagem. Nos amparamos nos escritos de pesquisadoras como Ostetto (2004; 2012; 2016) e Cunha (1999) para tecermos as considerações teóricas. O tema emerge do estágio de docência durante o curso de pedagogia é enfatizado como uma oportunidade para os acadêmicos observarem e analisarem a prática pedagógica, identificando desafios e aprendizados. No entanto, a observação aponta para um distanciamento das crianças em relação às expressões artísticas nesse contexto. Assim, surge a pesquisa da intenção de entender como a linguagem da arte influencia a prática pedagógica na Educação Infantil. Neste texto, apresentamos um recorte do estudo, evidenciando o estado do conhecimento construído durante a pesquisa.

Palavras-chave: Arte; Prática Pedagógica; Docência e Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Ao encerrarmos o curso de pedagogia, podemos olhar para o percurso formativo, identificar as aprendizagens, reconhecer os desafios vencidos e os que temos a frente, num constante movimento de aprender e formar-se. Dentre o vivido, destacamos que a experiência do estágio possibilita ao acadêmico observar e analisar o cotidiano escolar identificando as especificidades referentes à prática pedagógica observada. Além disso, permite refletir sobre as problemáticas que envolvem o cotidiano escolar, proporcionando uma reflexão da prática a qual não deve ser desvinculada da teoria estudada durante o curso.

Sendo assim, a partir das observações no espaço da Educação Infantil, foi possível verificar um distanciamento das crianças em relação às expressões artísticas. A partir das indagações oriundas do estágio, desenvolvemos a presente pesquisa, mobilizadas pela intenção de compreender de que maneira a linguagem

[1] Mestranda, SME Ponta Grossa. stephanycollares@gmail.com
[2] Pedagoga, SME Ponta Grossa. flavia1403@hotmail.com
[3] Doutora, Univesridade Estadual de Ponta Grossa. dcamargo@uepg.br

da arte incide sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, deste objetivo geral decorrem objetivos específicos, sendo: Identificar as contribuições da linguagem da arte para a criança; Reconhecer as possibilidades da arte na prática pedagógica; Analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho com arte a partir de experiências do estágio de Docência na Educação Infantil. Para tal investigação, nos embasamos em estudos de autores como Rinaldi (2012), Malaguzzi (1999), Cunha (1999) Barbieri (2012) Ostetto (2004; 2012; 2016). Realizamos uma pesquisa em bancos de teses, dissertações e artigos a fim de conhecer o que se tem escrito na temática, que apresentamos neste texto.

2 A ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR

A arte no processo formativo dos professores permite conhecer a criança e ampliar suas formas de aprendizagem, enriquecendo as práticas pedagógicas dos futuros profissionais e possibilita a criança um contato mais amplo a experiências. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo argumenta que a Arte em suas múltiplas linguagens é importante na formação das pedagogas e dos pedagogos “por ser o lugar em que a dimensão da imaginação poética é profundamente valorizada” (AZEVEDO, p.122). É necessário pensar a Arte enquanto um saber que produz divergências e questiona padrões e hierarquias de conhecimento. Além de prática pedagógica, a arte é um conhecimento.

Como pedagogos estudamos para a formação integral do ser humano. Ao pensarmos a Arte, suas relações e potencialidades em diálogo com a pedagogia, consideramos que esta permite explorar a sensibilidade contribuindo para a formação do cidadão crítico e atuante que tanto almejamos. Fabiana Vidal (2011) afirma que uma vez que nos encontramos em um processo permanente de formação, os (as) pedagogos (as), assim como os demais profissionais da educação, precisam ter contato com o Ensino da Arte como constituinte de sua identidade docente, não necessariamente para ser (a) professor (a) de Artes na escola, mas por entender que o Ensino da Arte é um dos elementos essenciais na formação humana.

A arte é uma importante forma de expressão, é uma linguagem. Concordamos com Nicolau (2003), quando a autora afirma que o professor tem um papel fundamental no processo de estimulação das linguagens, porque, apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem,

cuidadosamente planejadas, contribuem enormemente para que ela explore seu ambiente e cresça em termos de representações simbólicas, na solução de problemas e no processo de construção da leitura e escrita.

Mas o que percebemos hoje nas escolas, são as atividades prontas e sem intencionalidade, como a construção de painéis, pinturas e comemoração de datas festivas. A arte é vista no papel crepom para fazer bolinhas, pintar os rostos das crianças de índios em comemoração ao dia do índio, do palhaço, ou, quando vamos um pouco mais longe o máximo que atingimos são releituras de algumas obras, sem aprofundamento ou significado para criança. Sabemos que a criança aprende com aquilo que chama atenção e lhe é significativo

> O processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico, em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. Nessa direção, ter espaço para brincar é condição primeira para a apropriação e o desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos (OSTETTO, 2013).

Um ambiente agradável é o começo para a criança se sentir pertencente ao universo artístico. Além dos murais bonitos porque não usar as produções das próprias crianças para a decoração, assim, além do pertencimento, trabalhamos também a autoestima das crianças. Derdyk (2003, p.64) afirma: ‘A criança em um determinado momento, percebe que tudo o que está depositado no papel, partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação’. Ferreira (2012) afirma que a Arte-educação tem como finalidade fornecer experiências que ajudem a criança a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão crítica do mundo que a cerca. O papel do professor é mediador que incentiva e valoriza a criação infantil, assumindo, assim, a responsabilidade de uma educação crítica, criativa e prazerosa.

Neste sentido, consideramos que uma criança que é incentivada a trabalhar sua criatividade (que está ligada à sua emoção) é capaz de criar com segurança e ser mais segura de si. Mas, é imprescindível que o professor mediador esteja em sintonia e preparado para trabalhar a arte na educação infantil. Rinaldi (2012) enfatiza que a criatividade não é somente a qualidade de pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social, ou seja, além de assumirmos a cultura que nos é passada, também a produzimos.

A autora também traz que a criatividade exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento. Não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto. O que percebemos é que a rotina de sala de aula e as exigências da instituição que o professor faz parte diminui esse encantamento. A dimensão criadora, curiosa e descobridora dos professores está adormecida – não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados (OSTETTO, 2004, 2006). De acordo com a autora, justamente, para acolher e acompanhar meninas e as crianças que dançam, brincam, imaginam, os professores precisam também ser capazes de brincar, de imaginar, de inventar.

Para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da sensibilidade é necessário que se acredite na arte, porque não podemos incentivar aquilo que não acreditamos, bem como não se pode ensinar a ter sensibilidade se não somos professores sensíveis. A inclusão de experiências multissensoriais, artísticas e culturais para o processo de formação de professores, desperta o desejo pela busca de outros sentidos, provocando a consciência crítica acerca da importância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para induzir ao movimento, encantar-se para encantar (OSTETTO, 2010).

Isso possibilitará uma ampliação do seu repertório e, consequentemente, “seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa” (LEITE; OSTETTO, 2012, p. 23). Para tal, é imprescindível determinar e articular múltiplos saberes e fazeres, oportunizando situações que possibilitem romper com hábitos enrijecidos de pensar e fazer, para que ousem outros caminhos e experimentação de diferentes estratégias que mobilize todo o corpo e sentidos.

Gobbi (2014) ressalta que a especificidade dessa profissão (a dos professores) reside nisto também. Para termos as manifestações humanas e suas formas de expressão diluídas nos territórios da infância, é necessário tê-los em nossa vida, o que passa pela formação que recebo. Para tanto, aliar os campos teóricos - quais os conhecimentos que foram e que estão sendo produzidos sobre a criança e as áreas que a estudam - aos campos da prática é fundamental. Em nosso percurso acadêmico de formação de professoras somos distanciadas dessa forma

de conceber as crianças e suas criações, e muitas vezes também nos reduzimos a receptáculos de informações. Perdemos, assim, a oportunidade de aprender com elas, para, dessa forma, construir novos elementos para o debate sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil, uma porta aberta para outras discussões.

Trata-se de tomar a criança, e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer (GOBBI, 2014). Conforme Gobbi (2014), para que ocorra o desenho é fundamental que a música, a dança, o cinema, o teatro, a fotografia, as histórias em quadrinhos, o canto entre outras linguagens artísticas faça parte do cotidiano da Educação Infantil, das meninas e meninos, desde bem pequeninos.

Podemos encontrar a arte em todo nosso cotidiano, apesar de não a reconhecermos. Pensamos em dança e esquecemos que o corpo fala através dela, pensamos na pintura, separamos o traço das mãos, da cabeça que pensa o que pintar. É importante ressaltar que tal separação perpassa outras etapas educativas, por isso entendemos que o professor dos anos iniciais pode e deve romper com essa cultura e tratar a criança em sua totalidade.

2.3 ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO TEMA DE PESQUISA

O conhecimento está em constante movimento, em cada realidade, espaço e condição temos a possibilidade de produzir novas interpretações, construindo outros pensamentos e entendimentos. Muito se tem dito e pesquisado sobre as linguagens na educação infantil, sobre as práticas pedagógicas, sobre a arte no ambiente escolar, assim, antes de lançarmos um olhar mais atento ao nosso objeto de pesquisa, buscamos conhecer as pesquisas realizadas nos últimos anos, a fim de delimitar o estado do conhecimento e nos aprofundarmos no estudo da arte no universo infantil.

As pesquisas do estilo estado da arte nos permitem reconhecer autores, teorias e diferentes contextos de um mesmo tema de pesquisa. Essa prática de nos aproximarmos das pesquisas já realizadas envolvendo nosso objeto de estudo é considerada pelas autoras Fernandes e Morosini (2014) como estado do conhecimento.

segundo Ujiie (2013) é uma parte significativa do trabalho, pois faz referência ao que já foi pesquisado e assim evitando investigações desnecessárias, além do mais auxilia-nos no desenvolvimento de novos conceitos e entendimentos.

A partir deste entendimento, realizamos um levantamento das pesquisas e recentes publicações realizadas envolvendo o tema Arte e docência na Educação Infantil, consultando alguns portais como o The Scientific Electronic Library Online (Scielo), o Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando as pesquisas realizadas nos últimos dez anos (2009-2019). Delimitamos para a pesquisa nos portais os seguintes descritores: Pedagogia; Educação Infantil; Arte e Infância.

A partir dos resultados obtidos, organizamos quadros para melhor organização e visualização, classificamos as pesquisas em dissertações, teses e artigos, com finalidade de filtrar o que foi encontrado durante a pesquisa.

Quadro 1 - Dissertações- pedagogia; educação infantil; artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura	Kaiser, Patrícia Nunes de	2017	Educação infantil, criança, arte, práticas pedagógicas, subjetividade.
Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a educação infantil	Milcarek, Luciana	2003	Aprendizagem, educação infantil, arte.
Saberes e fazeres docentes em arte visual na educação infantil	Veronesi, Valquiria Bertuzzi	2017	Arte visual, educação infantil e formação permanente de professores. Práticas educativas
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	Carvalho, Maria Thereza Ferreira de	2010	Ensino de artes; Educação infantil; Teoria crítica da sociedade; Arte -- Estudo e ensino (Elementar; Educação de crianca; Pratica de ensino

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 2 - Artigos- pedagogia; educação infantil; artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	

			PALAVRAS CHAVES
Educação estética e formação humana: estudo de caso de uma escola Waldorf	Joyce de Oliveira Ribeiro	2014	Educação estética. Ensino fundamental. Pedagogia Waldorf. Fenomenologia.
Infância contemporânea, desafios e inquietudes: uma Reflexão sobre o processo de escolarização inicial	Daiane Graciele Ribas Faoto antonio, Daiane Graciele Ribas Faoto Antonio	2014	Infância contemporânea, criança, Experiência infantil, Educação Infantil.
A utilização dos princípios do direito da criança e do adolescente como Mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais	Juliana Paganini, Rosângela Del Moro	2011	Adolescente; criança; princípios.

Quadro 2 - Artigos- pedagogia; educação infantil; artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	PALAVRAS CHAVES
Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação infantil	Marcia Gobbi	2010	Práticas pedagógicas, artes, criança.
Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia	Alessandra Latalisa de Sá	2010	Abordagem educacional. Criança. Educação Infantil. Infância. Linguagens. Projetos.
A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: Inquietações e esperanças	Mirian Celeste Martins; Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	2012	Arte. Formação de professores. Pedagogia. Perfil de professores. Currículo.
Arte na pedagogia: panoramas compartilhados Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e Arte	Mirian Celeste; Fábio Wosniak	2015	Formação de professores, Arte na Pedagogia, Cultura.
A dimensão estética na formação dos pedagogos	Daniel Momoli; Olga Egas	2012	Formação de professores. Arte. Pedagogia. Ensino de arte. Arte na escola.

Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios	Rosvita Kolb-Bernardes; Luciana Esmeralda Ostetto	2016	Arte. Educação infantil. Educação estética. Ateliê. Prática pedagógica.

Fonte: Scielo - organizado pelas autoras.

Nesta primeira busca não encontramos teses cujos descritores estivessem em evidência no título ou no assunto cadastrado nos portais. A partir de novas combinações dos descritores realizamos outras duas buscas, com os seguintes resultados:

Quadro 3 - Dissertações- Pedagogia; Infância; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil.	Luciana Paiva dos Santos	2015	Arte; Experiência Estética; Criança; Habitus Docente

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 4 - :Teses- Pedagogia; Infância; Artes

Arte na educação da infância : saberes e práticas da dimensão estética	Gilvânia Maurício Dias de Pontes	2013	Educação infantil; Semiótica; Estética; Professor; Formação

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 5 - Teses: Pedagogia; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização	Rosemeri Birck,	2019	Arte como Conhecimento; Ensino da Arte; Curso de Pedagogia;

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 6 - Artigos : Pedagogia; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	PALAVRAS-CHAVE

Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia	Janedalva Pontes Gondim Ângela Maria Dias Fernandes	2011	Políticas de formação docente – Currículo – Ensino de arte.

Fonte: SCIELO - organizado pelas autoras

Notamos que há discussões significativas a respeito da arte na Educação Infantil, encontramos diversas pesquisas que possibilitaram leituras, reflexões e conhecimentos iniciais, aumentando ainda mais nosso interesse e curiosidade sobre as linguagens das crianças. Destas pesquisas, algumas, serão utilizadas tanto para referencial teórico quanto para as análises deste estudo. Destacamos, então, algumas das quais usaremos como referenciais do nosso trabalho, sendo uma tese da autora Birk (2019) e artigos de autoria de Gobbi (2010); Wosniak (2011); Bernardes e Ostetto (2016).

A escolha dos trabalhos em destaque se deu por estes se tratarem exclusivamente da arte em âmbito escolar, alguns, inclusive, abordando a formação dos professores na Pedagogia. Os textos trazem contribuições importantes a respeito desse da arte, os quais iremos utilizá-los para aprimoramento dos estudos e reflexões, já que, tratam sobre a formação inicial do professor e ainda a arte como direito da criança. Explanando a importância da arte do desenvolvimento da criança e o professor como elemento central desse processo, então, onde buscar essa formação que ainda é escassa na formação inicial. Assim sendo, vale ressaltar que:

> Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 41)

Por fim, a busca mostra-nos a relevância do tema, por tantos trabalhos que foram encontrados, certificando que o assunto vem sido discutido nas últimas décadas. Percebemos pesquisas recentes, com novas informações, pontos de vista diferentes e inovações que vem ao encontro do nosso interesse de como arte contribui para a formação do cognitivo da criança, possibilitando ampliar as linguagens e não limitar- se apenas a leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar a arte e a importância dessa linguagem na educação infantil o

maior desafio foi identificar arte como possibilidade, e como uma linguagem, rompendo paradigmas de que linguagens são apenas leitura e escrita.

A construção do referencial teórico foi um momento de grande aprendizagem, retomamos algumas leituras já desenvolvidas no primeiro ano do curso e nos debruçamos em aprofundamentos e novos autores. A apropriação de outras discussões acerca da arte nos reafirmou a importância de pensar a arte na prática pedagógica com crianças e quantas novas possibilidades o tema pode trazer para a formação de professores.

Sobre as pesquisas já realizadas pudemos verificar que o Tema Arte na Educação Infantil está em crescente discussão, as Teses ainda são minoria, mas as dissertações mostram uma preocupação em colocar a Arte como tema transversal nos currículos. Vista assim não apenas como componente curricular, mas como possibilidade de trabalhos em diversas áreas de conhecimento, ampliando a gama de desenvolvimento da criança pequena.

Desejamos tornar-nos professoras engajadas pela formação integral, professoras que buscam sempre novas ferramentas para tornar a vida dessas crianças numa verdadeira arte. Com colorido, com vida e com muita curiosidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. **Viver a vida como uma obra de arte: por uma arte/educação que diz sim às diferenças**. In: LIMA, S.P. F. Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 121-140.

BARBIERI, S. I**nterações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

CUNHA, S. R. V. C**or, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 2003.

GOBBI, M. M**últiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M.A. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7ed Campinas, SP: Papirus, 2012, p.11-24.

MALAGUZZI, L. A**s cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, C. et al. História, ideias e filosofia básica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014.

OSTETTO, L. E. **"Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais**. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, L. E. D**o cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil.** In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. ; Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus, 2004 (p. 79-95).

OSTETTO, L. E. A **arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro**. In: Reflexão e Ação, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. **Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores**. CadernoCedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 de julho de 2019.

OSTETTO, L. E. S**er professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer.** In: PINHO, S. Z. de (Org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011 (155-167).

OSTETTO, L. E. **No acordo entre coisas e desejos, a criança compõe vida**. In: FERREIRA, P. N. O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013. p. 13-17.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017.

UJIIE, N. T. T**eoria e Metodologia do Ensino da Arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

RINALDI, C. D**iálogos com Reggio Emilia; escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PROGRAMA DE INDUÇÃO: SOBREVIVENDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Stephanie Gonçalves Pereira[1]

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma breve pesquisa bibliográfica acerca do tempo pandêmico vivido mundialmente da COVID-19 em que vivemos nos últimos anos de 2020 a 2022. Tendo em vista esse tempo vivido totalmente peculiar e atípico e visando colaborar com o aprofundamento de pesquisas nesse campo, objetivamos com esse estudo, analisar e compreender através do levantamento de trabalhos produzidos que versam sobre o programa de indução como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) adaptou-se em tempos de pandemia. Buscando compreender o que aconteceu com o andamento desse programa e com os seus participantes licenciandos durante o tempo pandêmico em que houve o fechamento das escolas e universidades, trazendo o que os pesquisadores relataram nestes três últimos anos na tentativa de responder como o programa de indução foi continuado em tempos de pandemia? Como os editais de 2020 e 2022 do programa cumpriram com seus objetivos? Investigando o que foi estudado e contribuindo para que o estudo na área de formação inicial avance devido a sua pertinência no campo de formação de professores. O trabalho usa como base de dados o SCIELO, BDTD e Repositório UFSCar e Google Acadêmico traz como aporte teórico Romanowski e Mira (2022) que versam sobre a reconfiguração de programas de apoio a docência e de Lima e Mioto (2007) que auxilia na produção de procedimentos para a pesquisa bibliográfica, Santos (2020) que traz um pouco da realidade pandêmica. Após a busca o resultado foi que poucos trabalhos foram encontrados acerca da realidade do PIBID e que os licenciandos conseguiram acompanhar através das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Programas de indução. Pandemia. Pibid. Professores.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020 chegou ao Brasil o primeiro caso confirmado de um vírus que assolou o mundo com aproximadamente 6,62 milhões de mortes e 638 milhões de casos. No Brasil esses números chegaram a 709 mil mortes e 37 milhões de casos (até meados de agosto de 2023). A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que traz uma série de prejuízos à saúde durante a infecção do vírus e após com sequelas (sintomas persistentes). O isolamento social, quarentena, uso de máscaras e lavagem de mãos constantes foi a maneira mais eficaz de evitar a propagação do vírus que após quase um ano de pandemia a vacina chegou ao Brasil e ao mundo. Com medidas restritivas para que não houvesse mais avanço no número de casos em algumas cidades brasileiras os

[1] Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: stephaniegoncalves@estudante.ufscar.br

governantes optaram por fazer o *lockdown* e assim tentar minimizar os inúmeros casos.

Sendo assim, as escolas de educação básica e universidades brasileiras também precisaram fechar suas portas e se reinventarem diante do novo contexto educacional. As escolas por sua vez tentaram um novo estilo de metodologia e adequaram-se ao novo momento trazendo mudanças para o novo cenário vivido a fim de aproximar o aluno e suprir toda a demanda de conteúdos que os currículos trazem. Para que os alunos não perdessem os conteúdos algumas escolas aderiram a tecnologias digitais para seguirem ao conteúdo anual aderindo ferramentas como *Whatsapp*, Telegram, *Google Meet*, Zoom, Facebook, YouTube, gravação de Podcast, entre outras ferramentas para a resposta de conteúdos.

Acerca de tal situação podemos refletir sobre diversos estudantes que não possuem acesso a internet por morarem nas periferias, zonas rurais ou até mesmo vivendo em grandes centros urbanos mas não possuem condições financeiras para o pagamento de internet ou até mesmo o aparelho celular, tablet ou computador. De certa forma alunos foram excluídos e não incluídos nesta nova configuração.

Santos (2020) destaca que a pandemia trouxe a tona o que a sociedade tem de pior. Segundo o autor quando um governo capitalista e neoliberalista sofre uma crise econômica muito grande faz cortes onde não se deveria como na educação, saúde, previdência e degradação de salários. O autor faz destaque a quem já vive “isolado da sociedade” e a pandemia veio só reforçando essa exclusão como trabalhadores da saúde, informais, de rua, motoristas, idosos, moradores de comunidade e etc., e analisa alguns grupos sociais que são as principais vítimas dessa pandemia como mulheres (por sofrerem violências domésticas), trabalhadores informais (com o fechamento de lojas e etc.), trabalhadores de rua, refugiados (aproximadamente 70 milhões), deficientes, presos, idosos e crianças.

De acordo com Oliveira e Souza (2020) os impactos negativos da pandemia na economia e sociedade de maneira geral ainda são difíceis de serem mensurados, e seus efeitos em todo a sistema educacional tem criado espaços de diálogos e estratégias, forçando as políticas públicas a trabalharem em prol de um bem comum e a contemplarem as diferentes realidades brasileiras. Com otimismo, Santos (2020) sugere uma nova articulação de processos políticos e um senso comum que respeite a todos.

Diante da problemática, objetivamos com esse estudo, fazer uma breve

ISSN: 2176 - 1396

análise e compreensão através do levantamento de trabalhos produzidos que versam sobre os programas de indução como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) o que aconteceu com esse programa e com os seus participantes licenciandos durante o tempo pandêmico em que houve o fechamento das escolas e universidades, trazendo o que essas pesquisas relataram sobre esses últimos anos de pandemia na tentativa de responder como esse programa de indução à docência foi continuado em tempos de pandemia e se cumpriu com seu objetivo nos editais de 2020 e 2022.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2013), ele oferece bolsas de estudo aos alunos de licenciatura para acompanharem as salas de aula da rede pública brasileira, de modo que alinhem a teoria e a prática se aproximem as universidades públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, a formação inicial e a parceria da universidade e escolas públicas. O PIBID teve início no Brasil no ano de 2007 tendo por princípios norteadores: incentivar a formação docente, contribuir para o magistério, elevar a qualidade de ensino da formação inicial de professores, entre outros.

Ao longo desses quase 15 anos de história o PIBID lançou 10 editais, concedeu aproximadamente 221.036 bolsas de estudos e envolveu 1.307 universidades. Atualmente encontra-se vigente o Edital nº23/2022 onde foram abertas 250 vagas para o aceite de projetos das universidades e foram selecionadas 253 instituições de Ensino Superior – IES. No edital de seleção foram disponibilizadas 30.840 cotas de bolsa de iniciação à docência com o início das atividades para agosto de 2022.

Neste edital, puderam compor subprojetos de diversas áreas de iniciação à docência. Discorremos a seguir o percurso metodológico da pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O levantamento bibliográfico busca trazer as produções científicas discutidas ao longo dos anos. É um processo utilizado em trabalhos que visam dar continuidade ao que se tem discutido em bancas e artigos a fim de estender os temas debatidos. É um processo minucioso de cunho qualitativo que de acordo com Romanowski (2002) existem etapas a serem seguidas: 1) definição dos descritores

para direcionar as buscas (palavras-chaves); 2) localização dos bancos de pesquisa utilizados; 3) estabelecimento de critérios para a seleção dos trabalhos; 4) levantamento de teses e dissertações; 5) coleta do material trabalhado; 6) leitura das publicações com elaboração de síntese (analisar o trabalho como um todo: tema, metodologia, objetivos etc.); 7) organização e sistematização dos relatórios identificando relações e tendências entre elas; 8) análise e elaboração das conclusões.

Para esta pesquisa o levantamento foi dividido em duas fases e em ambas as fases utilizamos as oito etapas descritas por Romanowski (2002). Desta forma, na primeira fase como destacado no primeiro passo dado pela autora utilizamos três palavras-chaves: "programas de indução e covid“, “pibid” e por último “programas de indução e professores“. Como base de dados foram utilizados o Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório UFSCar.

Utilizamos como critério de seleção dos trabalhos o ano que se iniciou a pandemia (2020 a 2022), trabalhos em português – sendo eles: artigos, teses ou dissertações. Em seguida analisamos o título para ver se fazia parte da temática e o resumo, a nossa busca era por trabalhos que contemplassem o objetivo de compreender o que aconteceu com o PIBID e os seus participantes licenciandos durante o tempo pandêmico. Baseado nos resultados das três bases de dados é apresentado nos quadros abaixo para melhor visualização do resultado:

QUADRO 1 – Busca realizada na base de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo)

NÃO ENCONTRADO		**ENCONTRADO**	
"programas de indução" and "covid"	0 resultados	“PIBID”	14 resultados
		"programas de indução" and "professores"	1 resultados

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados obtidos no Scielo, 2023.

QUADRO 2 – Busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

NÃO ENCONTRADO		**ENCONTRADO**	
"programas de indução" and "covid"	0 resultados	“PIBID”	45 resultados

ISSN: 2176 - 1396

		"programas de indução" and "professores"	1 resultados

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados obtidos no BDTD, 2023.

QUADRO 3 – Busca realizada na base de dados Repositório UFSCar

NÃO ENCONTRADO		ENCONTRADO	
----------	----------	“PIBID”	42 resultados
----------	----------	"programas de indução" and "professores"	433 resultados
----------	----------	"programas de indução" and "covid"	156 resultados

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados obtidos no Repositório UFSCar, 2023.

Obedecendo aos critérios de seleção citados acima e buscando responder a nossa questão de pesquisa, dos trabalhos encontrados nas três bases de dados nenhum cumpriu com o critério de seleção de descrever o que aconteceu com o programa em tempo de pandemia. Portanto nenhum deles foi selecionado para ser analisado.

Após a busca nas três bases citadas acima continuamos o levantamento na base de dados Google Acadêmico e a classificamos de segunda fase do levantamento bibliográfico. Obedecendo aos mesmos critérios de seleção, porém com outras palavras chave para a busca (pibid, pedagogia e pandemia) nesta base encontramos cerca de 3.580 trabalhos. Pela quantidade de trabalho encontrado após a página dez dos resultados obtidos começa-se a notar que das três palavras chaves utilizadas somente uma vai aparecendo no trabalho. Dando origens a trabalhos que se trata apenas da pandemia sem falar do PIBID, ou apenas do PIBID ou da modalidade do ensino fundamental. Por este motivo analisamos os trabalhos até a página dez do resultado da base de dados e cumprindo-se aos critérios selecionamos onze trabalhos que apontaremos na próxima sessão do artigo.

Após a coleta do material seguimos com as etapas que Romanowski (2002) destaca que deve-se analisar o trabalho como um todo: tema, metodologia, objetivos, a possível relação entre ele e a conclusão. Os onze trabalhos tem em comum o fato que serem artigos científicos ou capítulos de livro não encontramos

nenhuma dissertação ou tese que trate do assunto, sendo mais artigos sendo relatos de experiência.

3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica pode-se ampliar a discussão do assunto pesquisado e aperfeiçoamento da temática. Como bases de sustentação e discussão do estudo Lima e Mioto (2007) nos auxilia na produção de procedimentos para a nossa pesquisa bibliográfica. Segundo as autoras "Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (LIMA E MIOTO, 2007, pág. 3)

Sendo assim, após todas as etapas da pesquisa bibliográfica de busca por trabalhos concluída iniciamos a leitura dos trabalhos e analisá-los, trazendo uma síntese dos principais conceitos descritos nos trabalhos encontrados na base de dados do Google Acadêmico.

O primeiro trabalho apresentado por Taborda e Mello (2021) contam a experiência dos aos bolsistas do subprojetos de Iniciação à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que os permitiu presenciar desigualdades ao acesso do ensino remoto e famílias que não conseguiam ajudar no processo ensino/aprendizagem. No segundo artigo (LEITE e ALVES, 2021) objetivou discutir sobre o Pibid em três universidades e concluiu que apesar de diversos desafios o ensino remoto através de parceria e fortalecimento de vínculos sociais conseguiu ser exercido através dos recursos midiáticos e ferramentas virtuais.

Os autores Estrada et al. (2021) trouxeram no terceiro artigo como as tecnologias digitais criadas para as aulas remotas contribuíram para o projeto que executavam no pibid de contação de história para uma sala de alfabetização.

O quarto trabalho apresentado por Lemos, Cruz e Lorefice (2021) apresenta no olhar das bolsistas supervisoras. As autoras contam as limitações impostas pela dificuldade de acesso a tecnologia e como enfrentaram esses desafios da aula remota para as atividades de literatura infantil. No quinto artigo realizada por Carteri e Sartoretto (2021), as autoras narram a experiência dos bolsistas licenciandos e destacam que mesmo em tempo de pandemia a experiência que esses bolsistas tiveram com o pibid nas escolas foi vista como completa.

O sexto Martins (2021) relata que o programa adiou dez meses e quando iniciou foi de forma remota e traz a experiência dos bolsistas em Letras para ministrar as aulas de forma remota. Estratégias para suprir a demanda das aulas foram repensadas dando inicio a um “pibid remoto” através do uso de tecnologias. Soares et al (2021) trazem no um relato de experiência dos bolsistas através da experiência com um turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA e as reformulações necessárias para atender a nova realidade. Para isso contaram com o suporte de plataformas digitais para suprir a nova demanda.

No artigo intitulado Fachineto et al. (2021) trazem neste oitavo trabalho que os bolsistas desenvolveram atividades remotas para crianças da Educação Infantil e Fundamental voltados para a a área de saúde e qualidade de vida. As atividades foram em formato de vídeo. Severo e Bocacio (2022) no artigo conta como foi a implementação do programa Pibid e a realização em tempo de pandemia através de entrevistas com supervisoras do programa.

No décimo artigo Azevedo, Mello e Silva (2022) compartilham relatos de experiência de bolsistas de uma universidade em Cuiabá em escolas de educação infantil. Houve modificações na metodologia de ensino que passou a ser aulas online com maior participação dos pais. No último artigo analisado os autores Martins e Ufala (2022) trazem reflexões acerca da experiência dos pibidianos com o novo método de ensino remoto e uso das tecnologias digitais.

Cumprindo as últimas etapas descritas por Romanowski (2002) e analisando os trabalhos pode-se concluir que eles têm em comum o fato de todos relatarem que na pandemia as aulas foram ministradas de maneira remota e o programa não deixou de funcionar. Um único trabalho relatou que o programa adiou, mas isso se explica pelo fato das universidades em maneira geral terem adiado a volta às aulas.

Os trabalhos trouxeram que mesmo com uma metodologia de trabalho nova tanto para o PIBID quanto para as escolas os alunos participantes do programa conseguiram usufruir do programa e aliar a teoria a pratica apesar de não estarem completamente no chão de escola. Surpreende-se o fato de que mesmo as aulas de educação física tiveram um *feedback* positivo dos participantes contando sobre a participação dos alunos. Nota-se nos trabalhos descritos o quanto as tecnologias digitais contribuíram para que o que pibidianos conseguissem acompanhar as turmas e o andamento das escolas. Participando das aulas, das reuniões pedagógicas e até mesmo de reunião de pais. A integração dos pibidianos foi algo

novo não só para eles, mas para a escola pública que os recebiam. Os depoimentos mostraram que apesar da distância social eles conseguiram aprender e a verificar que ser professor tem suas surpresas e desafios e presencia-los neste momento foi algo enriquecedor.

Romanowski e Mira (2022) que versam sobre essa reconfiguração de programas de apoio a docência durante o tempo de pandemia e analisam a implementação de programas como o pibid. As autoras destacam que no contexto de pandemia os professores em início de carreira tiveram que reconfigurar seu trabalho, da mesma forma os estudantes pibidianos. E com essa reinvenção do cotidiano houve significativos impactos na inserção profissional destes estudantes dentro das escolas públicas.

Trazem ainda que programas como o PIBID não teve ampliação ou investimento das políticas públicas. Houve um aumento no número de pesquisas que versam sobre a inserção profissional e a publicação em congressos contribuiu para o debate -, formato onde a maioria dos trabalhos trazidos foram publicados. As autoras também fazem uma crítica quanto à troca de saberes entre professor de sala mais experiente e o que se encontra em início de carreira, já que o trabalho remoto impossibilitou a discussão presencial entre os pares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu analisar diversos trabalhos no âmbito nacional do PIBID e verificar que mesmo após sofrer cortes seguida de uma pandemia mundial o programa continuou suas atribuições e cumprindo o seu edital e objetivos mesmo em tempos de incertezas e inseguranças. A configuração das escolas teve que ser alterada, o que antes os pibidianos iam até as escolas e vivenciavam as experiências com os alunos em sala e tendo o convívio pessoalmente com professores, comunidade escolar no chão de escola, agora passaram a conhecer os alunos somente pelas telas dos seus celulares, *tablets* e computadores.

Conclui-se que a tecnologia foi a principal fonte de contribuição para a continuação do programa e a implementação de novas ferramentas. Saindo da metodologia tradicional e entrando na digital.

De modo geral os participantes dos programas teceram elogios ao programa que apesar dos desafios a sua formação inicial foi pouco afetada já que puderam

acompanhar de perto esse momento histórico e ainda vivenciar orientações e aulas totalmente diferente do que um dia poderiam imaginar. Conseguimos analisar através desse estudo que ainda não há dissertações ou teses que versam sobre esse assunto devido ao pouco tempo para investigação e análise dos dados por este motivo analisamos somente artigos. Destacamos que devido à pertinência e relevância do trabalho não esgota aqui a possibilidade de novos estudos sobre essa temática tão ampla e necessária no campo de formação de professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587.

BOCACIO, C. B.; SEVERO, R. C. B. S. Políticas públicas educacionais para a formação de professores no Brasil: contribuições do PIBID em tempos de pandemia. *In:* **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: tensões e novas perspectivas na educação brasileira**, 2021.

DOMINGOS, U. I., & ELCIMAR, S. M. (2022). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: a experiência da UNILAB no contexto da pandemia do Covid-19.** *Ensino Em Perspectivas*, *3*(1), 1–18, 2022.

FACHINETO, S.; da SILVA. R, C. L.; SANGUINETE, L.; MOREIRA dos S, P., ALBANI R, S; & FRAPORTI, K. (2021). A **experiência de ensinar e aprender no pibid em tempos de pandemia**. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste*, *6*, e28133, 2021.

LEMOS, G. P.; CRUZ, D. D.; LOREFICE, S. C.; PIBID **online: literatura infantil e lúdico em cena. revista da jornada da pós-graduação e pesquisa-congrega urcamp.** ISSN:2526-4397 1982-2960, 2021.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C, T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista. Katál. Florianópolis v. 10

n. esp. p. 37-45, 2007.

MARTINS, V. B. **Formação docente inicial, estágios supervisionados e Pibid em tempos de pandemia.** *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. DOI 10.5935/1980- 6914/eLETDO2114602.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P; MIRA, M. M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes: reconfigurações no contexto da pandemia de COVID.** In: Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. 2022.

SANTOS, B. S. de. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almedina. Abril, 2020.

SILVA, T. O. DA; MELLO, I. S.; AZEREDO, E. R. DE. **As transformações da relação ensino-aprendizagem: relatos, saberes e experiências no PIBID em tempos de pandemia.** *In: OPEN SCIENCE RESEARCH II,* 2022.

TABORDA, C. R, B.; MELLO A. R. C. Redefinições das ações do pibid no contexto da pandemia do covid-19. V. 8 N. 2 (2021): **Dossiê temático: educação e múltiplas linguagens – dilemas e desafios contemporâneos,** 2021.

ZARDO, A. L.; BRANCALHÃO, E. C.; CAMBRUSSI, C.; ESTRADA, A. A.; Alfabetização e contação de histórias: uma experiência no programa institucional de bolsas de iniciação à docência durante a pandemia. Dossiê: **Experiências e desafios do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores.** v. 15 n. 26, 2021.

MENTORIA, COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NO ENSINO DE ASTRONOMIA: APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kelly Dayane Aguiar[1]

Henrique José Polato Gomes[2]

RESUMO

O presente trabalho aborda as características da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no ensino de Astronomia na Educação Integral em Tempo Ampliado de Curitiba. Foram analisadas, de forma qualitativa, as formações desenvolvidas entre 2016 a 2023, nas Práticas de Ciências e Tecnologia, considerando os aspectos da mentoria, comunidade de aprendizagem e conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo no ensino de Astronomia. Observou-se a origem de uma comunidade de aprendizagem, na qual professores, formadores e parceiros encontraram um ambiente propício para a colaboração, na qual, foram compartilhados materiais utilizados na formação, planejamentos, atividades complementares, fotos dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e experiências, por meio das plataformas digitais como o whatsapp e o ambiente virtual da Sala de Aula Google. A aprendizagem colaborativa, atrelada a um processo de mentoria personalizada dos formadores nas escolas, incluindo visitas em escolas para qualificação dos ambientes de aprendizagem, assessoramentos, implementação de materiais pedagógicos escritos para o contexto, trocas de mensagens para esclarecer dúvidas e compartilhar processos de ensino-aprendizagem foram essenciais para estabelecer vínculos e ampliar as possibilidades de qualificar a formação continuada na Educação Integral em Tempo Ampliado de Curitiba.

Palavras-chave: Formação Continuada. Astronomia. Mentoria. TPACK. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é registrada em Curitiba desde 1963, no início da municipalização dos processos educacionais da cidade (VIEIRA, 2012) até o presente, 2023, com a compreensão sobre os fatores que colaboram para o desenvolvimento profissional docente (BACILA, 2020).

Ao considerar que a formação inicial de professores deveria proporcionar os recursos essenciais para o desenvolvimento docente, compreende-se que os contextos complexos seriam aprimorados na formação continuada, conforme destaca Bacila (2020). Dessa forma, torna-se um desafio constante para as Redes de Ensino,

[1] Profª. MSc, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba; keaguiar@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2] Prof. Dr, PUCPR; henrique.polato@pucpr.br

como política de valorização docente, promoção da cidadania e qualidade da educação, desenvolver programas de formação continuada para os professores (GATTI, *et. al*. 2019).

Especificamente, na Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, há mais de 40 anos, a qualificação dos tempos, espaços e temáticas é um estímulo formativo para a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) frente aos arranjos educacionais, com novos diálogos oriundos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; CURITIBA, 2020).

Na jornada ampliada há maior possibilidade de flexibilização curricular, adequação de tempos e espaços, possibilitando que o professor selecione conteúdos e aprofunde o repertório multidimensional dos estudantes, com diversas oportunidades investigativas, que envolvem a formação humana integral (MOLL 2012).

A partir desse propósito para o tempo ampliado, a reflexão para a formação continuada denota que o desenvolvimento profissional docente necessita de novas *tecituras* formativas, que podem contemplar a interlocução entre o "Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - TPACK" (COUTINHO, 2011; CIBOTTO, OLIVEIRA, 2017), uma abordagem que une conhecimentos sobre a tecnologia, o conteúdo ou temática a ser explorada e o conhecimento pedagógico, que reúne estratégias didático-metodológicas, como uma proposta que auxilia o professor a refletir sobre o seu fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem.

A escolha da temática, nas "*Práticas de Ciência e Tecnologia*", uma das Práticas Educativas que compõe a Educação Integral em Tempo Ampliado de Curitiba é uma das formas de aproximação entre estudantes e docentes no engajamento para trazer significado para as aprendizagens. Uma das principais temáticas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é a Astronomia, pelo fascínio dos estudantes.

O ensino da Astronomia promove o desenvolvimento de habilidades científicas e cognitivas, nas quais os estudantes participam de processos científicos, como observação, formulação de hipóteses, coleta e análise de dados e interpretação de evidências (BARTON, 2003; OLIVEIRA, SARAIVA, 2004).

Entretanto, a formação inicial dos professores, especialmente da Educação Básica, não traz subsídios para o trabalho pedagógico dos professores com o ensino da Astronomia (LANGHI, NARDI, 2010), o que poderia fragilizar a prática educacional (LANGHI, NARDI, 2005; BALL, THAMES, PHELPS, 2008), assim é compromisso da

formação continuada conectar os múltiplos conhecimentos e fortalecer as práticas pedagógicas inovadoras, como a abordagem TPACK.

Além da inovação educacional, a formação continuada depende de fatores que favoreçam o desenvolvimento profissional docente, como a valorização, criatividade e a colaboração (GATTI, *et. al*. 2019), os espaços de escuta, diálogo, trocas e também destaque à importância da mentoria (BACILA, 2020), uma vez que ela oferece suporte e feedbacks construtivos que podem ajudar os profissionais a superar desafios e aprimorar suas práticas pedagógicas (AMADO, 2015).

Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar as características da formação continuada sobre a temática Astronomia, para professores das Práticas de Ciência e Tecnologia, na Educação Integral em Tempo Ampliado, no município de Curitiba.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

O presente trabalho pretende analisar de forma qualitativa a contribuição das ofertas de formação continuada de 2016 a 2023 com foco em Astronomia para os professores das Práticas de Ciência e Tecnologia da Educação Integral em Tempo Ampliado de Curitiba, atentando para a breve descrição das parcerias realizadas, estratégias metodológicas, conteúdos e abordagens utilizados.

Serão apresentadas as *tecituras* das formações continuadas, as quais compuseram a base do entrelaçar de conhecimentos compreendidos na jornada ampliada (CURITIBA, 2020a) e, em seguida, serão analisados os dados das formações, com quantidade de participantes e horas disponibilizadas em conjunto com as reflexões formativas.

2.2 TECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Como um entrelaçar de fios, o trabalho iniciou com o fortalecimento da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2015, com a inserção da equipe de formadores específicos para as Práticas Educativas (CURITIBA, 2020a), em especial, nas Práticas de Ciência e Tecnologia.

As ofertas de formação continuada foram realizadas pela SME conforme a permanência dos professores, que puderam escolher seus cursos conforme a necessidade e adequação. No caso dos professores das Práticas de Ciência e Tecnologia, a permanência permaneceu na sexta-feira, nos turnos manhã ou tarde. Ocasionalmente, também foram oferecidas formações em período noturno, 18h-22h, quando houve demanda para o desenvolvimento dos profissionais.

Em 2016, a proposta de formação foi desenvolvida em parceria com o Professor Astrônomo Dr. Germano Bruno Afonso (*in memoriam*), que orientou a dissertação de Mestrado de Karina Lucia de Freitas Vassoler. A pesquisadora atuou na elaboração de materiais lúdicos, estratégias didáticas e formas de engajamento dos professores, envolvendo os conteúdos de Astronomia. No estudo, os jogos de percurso foram apontados como recursos que favoreceram a construção do conhecimento e a formação auxiliou a ampliar a interação entre os participantes e o trabalho em equipe, em propostas organizadas por metodologias ativas (VASSOLER, 2017). Foi criado um grupo de whatsapp para facilitar a organização dos encontros e promover a troca de experiências.

A partir das aprendizagens e reflexões dessa formação, no ano seguinte, 2017, foi estabelecida nova parceria com o Professor Astrônomo Dr. Germano Bruno Afonso (*in memorian*), com foco no fortalecimento do ensino de Astronomia e a contribuição da Etnoastronomia, além do desenvolvimento de Oficinas Pedagógicas nas Escolas que ofertam a Educação Integral em Tempo Ampliado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nas Práticas de Ciência e Tecnologia. A formação continuada foi realizada em estações rotativas de aprendizagem, uma das metodologias ativas do Ensino Híbrido (BACICH, *et. al.* 2015), abordando o planejamento, a intencionalidade no uso dos recursos tecnológicos, a importância da escolha das estratégias metodológicas mais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes, por exemplo, a idade e os interesses, e na exploração do Observatório Solar Indígena, construído no Campus Divina Providência, na UNINTER (UNINTER, 2017). Os professores também foram incentivados a participar da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) e Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG).

Em 2018, a parceria foi novamente estabelecida e o pesquisador Yuri Berrí Afonso, somou os resultados de sua pesquisa de Mestrado, com o Observatório Solar Indígena adaptado em realidade virtual imersiva (AFONSO, 2017), na formação continuada de professores, entrelaçando os conhecimentos indígenas, tecnológicos,

astronômicos aos pressupostos incorporados ao contexto da formação continuada da Educação Integral em Tempo Ampliado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nas Práticas de Ciência e Tecnologia. Foram trabalhadas habilidades relacionadas à competência leitora, letramento científico e tecnológico e o uso intencional de softwares, como o Stellarium, para o aprofundamento do ensino em Astronomia.

No ano de 2019, no Curso de Ciências Espaciais com as parcerias mantidas, foram estabelecidas conexões da formação continuada com a qualificação dos tempos e espaços educativos, a Natureza da Ciência e Tecnologia e a influência sobre as estratégias metodológicas, abordagem entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (SANTOS, 2011), por meio de reflexões sobre temas sociocientíficos como problematizadores das Oficinas Pedagógicas relacionadas à Astronomia.

Uma das problematizações, a discussão sobre “Terra Plana”, surgiu a partir das trocas entre os professores no whatsapp, promovendo uma adaptação na formação para incluir o interesse das professoras. Foram debatidos em grupos os temas: lixo espacial, etnoastronomia, pesquisas espaciais no Brasil, participação das mulheres na Ciência, com a indicação do filme “Estrelas Além do Tempo, 2016”, e a influência da Guerra Fria para o desenvolvimento das ciências espaciais.

Em 2020, tivemos a suspensão das atividades presenciais pela pandemia da COVID-19 e, com a finalização e lançamento do Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2020a), foi realizada a Implementação on-line do Caderno de Concepção.

Em 2021, com a adaptação do processo de formação devido à pandemia da COVID-19, foi realizada nova edição da Implementação on-line do Referencial da Educação Integral, incluindo a formação específica do Caderno das Práticas de Ciência e Tecnologia (CURITIBA, 2020b).

Os processos de formação continuada voltaram a ser presenciais no ano de 2022 e, retomou-se o foco no ensino em Astronomia com o Workshop de Exploração Espacial nas Práticas de Ciência e Tecnologia. O Professor Germano infelizmente faleceu no dia 26 de agosto de 2021, vítima da COVID-19 e seus ensinamentos foram sementes para seguirmos compartilhando os aprendizados com os professores.

No Workshop foram abordados elementos do Planejamento de ensino e Plano de Aula para a construção de uma Oficina Pedagógica de Astronomia (CURITIBA, 2020b), por meio de metodologias ativas como as estações rotativas de aprendizagem (BACICH, , *et. al.* 2015), contendo desafios com jogos para representar as distâncias

e tamanhos dos planetas, mural interativo (padlet), construção de modelos de constelários, representação das estrelas no céu durante o dia e durante à noite, utilização do aplicativo para celular Carta Celeste, análise de mapas celestes impressos para encontrar constelações e verificar mudanças de posições ao longo das estações do ano, construção de protótipos de foguetes e lançadores inspirados na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG).

De março a maio de 2023, foi promovido o Curso Astronomia e Astronáutica no Ensino Fundamental, atendendo o grupo de professores de Ciências e o grupo de professores das Práticas de Ciência e Tecnologia para ampliar a colaboração na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Foi estabelecida a parceria com o professor Msc. em Física e Astronomia e em Formação Científica, Educacional e Tecnológica Fabio Augusto Spina. Além dos conteúdos de constelações e planetas, foi incentivada a construção de foguetes e participação na Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), por meio da atuação de estudantes do CACEP. Também foi promovida uma sessão em planetário móvel (cedido pela Luxtar Planetários) em parceria com o professor Coordenador do Observatório Astronômico e Planetário do Colégio Estadual do Paraná Amauri José da Luz Pereira.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o fortalecimento da Astronomia em 2016, ocorreu um aumento da participação dos professores nas formações relacionadas à Astronomia, entre 2017 e 2019 (Quadro 1). Um dos principais incentivos foi a Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBA) e Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), já que as formações iniciavam geralmente em março e finalizavam próximo de maio, quando a data da prova da OBA e lançamento de foguetes da MOBFOG estava próxima.

As formações foram planejadas para interconectar a temática Astronomia com o letramento científico e tecnológico, com as metodologias ativas, com a concepção da Educação Integral em Tempo Ampliado, propiciando percursos diferenciados de ensino e aprendizagem, que formaram uma rede de *tecituras* formada por diferentes atores do desenvolvimento profissional docente.

Quadro 1 – Informações sobre a formação continuada ofertada aos professores das Práticas de Ciência e Tecnologia da Educação Integral em Tempo Ampliado de Curitiba.

Ano	Título da formação	Número de participantes (Manhã e Tarde)	Quantidade de horas (Manhã e Tarde)
2016	Jogos de Astronomia nas Práticas Educativas da Educação Integral	20	28h (Noturno)
2017	Oficina de Astronomia nas Práticas de Ciência e Tecnologias	85	48h
2018	Tecnologias Integradas ao Ensino de Astronomia nos Anos Iniciais	82	
2019	Ciências Espaciais nas Práticas de Ciência e Tecnologias: uma abordagem entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.	95	48h
2020	Workshop de Exploração Espacial nas Práticas de Ciência e Tecnologia - Suspenso pelo Decreto nº 421/2020 - COVID. *Formações presenciais interrompidas. Implementação on-line do Referencial da Educação Integral - Concepção.	324	24h (turno único)
2021	*Formações presenciais interrompidas. Implementação on-line do Referencial da Educação Integral - Concepção e Caderno das Práticas de Ciência e Tecnologia.	86	42h (turno único)
2022	Workshop de Exploração Espacial nas Práticas de Ciência e Tecnologia.	47	40h
2023	Astronomia e Astronáutica no Ensino Fundamental	77 (Práticas de Ciência e Tecnologia); 73 (Ciências)	40h

Fonte: elaborado pelos autores, conforme informações organizadas a partir de dados da SME.

Um estímulo importante foi a participação de diferentes docentes, com competências técnicas de diferentes áreas que, de forma afetuosa e dedicada, se comprometeram com a formação dos professores da RME. O aprendizado colaborativo dos professores: Astrônomo, Doutor Germano Bruno Afonso (2016 a 2020), do Comunicador Social e Mestre em Novas Tecnologias, Yuri Berrí Afonso (2016 a 2020), da Pedagoga e Mestre em Novas Tecnologias, Karina Lucia de Freitas Vassoler (2016), da Alfabetizadora e Mestre em Educação, Sandra Mara Castro dos Santos (2016), da Bióloga e Mestre em Ecologia e Conservação, Kelly Dayane Aguiar (2016 a 2023), do Biólogo e Doutor em Genética, Henrique José Polato Gomes (2020 a 2023) e do Astrônomo, Mestre em em Física e Astronomia e em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Fabio Augusto Spina (2023) somaram inquietudes e a interlocução entre teoria e prática, cooperação, reflexão e estudo para a construção compartilhada com o grupo de professores, propiciando novas atitudes

docentes, motivando-os ao protagonismo da pesquisa e a busca por novas formações, Especializações, Mestrado e Doutorado.

Os processos de mentoria se estabeleceram por meio do compartilhamento no grupo de Astronomia do whatsapp, além de trocas também pelo whatsapp, porém por meio de suporte mais personalizado, entre formador e professor, com trocas de mensagens, documentos, imagens e acessos a estudos mais focados e por meio de assessoramento pessoal, físico, no qual o formador foi até a escola em que o professor atua, mediante solicitação docente, da equipe gestora ou na verificação de inadequações pedagógicas. De fato, Amado (2015), Bacila (2020) e Reali, *et. al.* (2020) destacam o papel da mentoria em contextos teóricos e práticos do desenvolvimento compartilhado docente, no qual a experiência do formador promove uma relação de troca e apoio ao professor que está aprendendo.

O grupo do whatsapp de Astronomia iniciou com pouco mais de 20 professores e ampliou nos anos seguintes, variando entre 150 e 200 professores de 2017 a 2023 ininterruptamente, originando uma comunidade de aprendizagem que fortaleceu os novos professores (PSS e contratados) e aqueles que nunca trabalharam na jornada ampliada. Essa plataforma digital favorece os processos de mentoria, facilita a comunicação e possibilita maior vínculo entre formadores e docentes (REALI *et. al.*, 2020), condição especial para a criação da comunidade de aprendizagem, ou comunidade de prática, que compreende a interação de docentes que passam por novos percursos de aprendizagem e transformam suas identidades profissionais (REALI *et. al.*, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mentoria e as comunidades de aprendizagem profissionais, aliadas com plataformas digitais como o whatsapp ou a Sala Google podem ser ferramentas importantes na formação continuada de professores, favorecendo um ambiente colaborativo para compartilhar experiências, apoio mútuo entre os professores e práticas pedagógicas efetivas em Astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O "Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK)" atrelado ao processo de formação continuada de uma temática, como a Astronomia, possibilita a diversificação de estratégias didático-metodológicas dos formadores, a inovação e

ISSN: 2176 - 1396

criação de novas habilidades para transformar os processos de ensino-aprendizagem nas escolas de forma mais protagonista e engajadora para os estudantes.

Outro fator determinante para os processos de formação continuada é a formação de vínculo entre formadores e professores na Educação Integral em Tempo Ampliado, que foi construído a partir da *tecitura* de múltiplos conhecimentos, entrelaçando Astronomia, tecnologias, metodologias, teorias, saberes e práticas, elementos que compõem o grande *mosaico* (BACILA, 2020) do desenvolvimento profissional docente, que também faz parte da reflexão sobre a formação humana integral dos estudantes em jornada ampliada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Y. B. Observatório Solar Indígena em Realidade Virtual Imersiva aplicado à Educação. Dissertação de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias. UNINTER. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/88/Yuri%20Berri%20Afonso.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 01 jul. 2023.

AMADO, N. Tecnologias na aprendizagem da matemática: Mentoring, uma estratégia para a Formação de Professores. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.17, n.5, pp. 1013 – 1039, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/26326 Acesso em: 12 jul. 2023.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BACILA, M. S. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. Transmutare, Curitiba, v. 5 (Capa), e2013086, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086 Acesso em: 25 jul. 2023.

BALL, D. L., THAMES, M. H., PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389-407. 2008.
BARTON, A. C. Teaching science with homeless children: Pedagogy, representation, and identity. Journal of Research in Science Teaching, v. 40, n. 7, p. 692-710, 2003.

BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, CONSED, UNDIME. 600p. Disponível em: http:/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CIBOTTO, R. A. G. e Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. Imagens da Educação. 7(2) p. 11-23. Disponível em: doi:10.4025/imagenseduc.v7i2.34615 Acesso em: 12 jun. 2023.

COUTINHO, C. P. (2011). TPACK: Em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. Revista Paideia, 2(4). 18p. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/197 Acesso em: 01 jul. 2023.

CURITIBA (2020b). Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Referencial da Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Práticas Ciência e Tecnologia. Curitiba. 96p. https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295756.pdf

CURITIBA (2020a). Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Referencial da Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Concepção. Curitiba. 130p. http://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf

Estrelas Além do Tempo. Direção: Theodore Melfi. Produção de Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams, Theodore Melfi. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2016. Plataforma de streaming.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Políticas docentes no Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086 Acesso em: 25 jul. 2023.

LANGHI, R., & NARDI, R. Formaçao De Professores E Seus Saberes Disciplinares Em Astronomia Essencial Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 12(2), 205-224., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172010120213. Acesso em: 25 jul. 2023.

LANGHI, R.; NARDI, R. O professor de ciências do ensino fundamental: uma breve análise da sua formação inicial. Caderno Catarinense de Ensino de Física, 22(1), 3-19. 2005.

MOLL, J. Introdução. In Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll [et al.] - Porto Alegre: Penso. p. 27-30. 2012.

OLIVEIRA, A. C. M.; SARAIVA, F. S. Astronomia: um instrumento para a formação continuada de professores. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 6, n. 1, 2004.

REALI, ALINE DE MEDEIROS RODRIGUES; TANCREDI, REGINA MARIA SIMÕES PUCCINELLI; MIZUKAMI, MARIA DA GRAÇA NICOLETTI. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. Educação (Porto Alegre), v. 39, n. 1, p. 121-132, jan.-abr. 2016. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84846355013.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

REALI, ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES; SOUZA, ANA PAULA GESTOSO DE; BARROS, BRUNA CURY DE. O whatsapp na formação de professores iniciantes no programa híbrido de mentoria da UFSCAR. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7715/pdf/ Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, W. L. P. Significados da educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

UNINTER. Curitiba reforça suas origens indígenas. Central de Notícias UNINTER. 20 de abril de 2017. 2017. Disponível em: https://www.uninter.com/noticias/curitiba-reforca-suas-origens-indigenas. Acesso em: 01 jul. 2023.

VASSOLER, K. L. de FREITAS. 2017. Ensino da Astronomia na Educação Integral: reflexões e considerações sobre a formação de professores em Curitiba-PR. Gestão 2013-2016. Dissertação de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias. UNINTER. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2018/06/Vers%C3%A3o-Final_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Karina-Vassoler.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

VIEIRA, ALBONI. A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. Revista Diálogo Educacional. 12. 401. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123663006.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Elenice Gonçalves Simoni[1]

Luciana Pacheco Rigoletto Zamboni[2]

Michelle Liana Soria Cuesta Baggio[3]

Aline Aparecida da Silva[4]

Patrícia Kellen Ribeiro Santos[5]

RESUMO

A formação continuada em grande parte do território brasileiro é oferecida no sistema de larga escala, ou seja, para um grande número de profissionais docentes concomitantemente. É comum a prática de contratar profissionais famosos e/ou empresas que oferecem um menu de temas para serem consumidos como pacotes e aplicados tecnicamente, promovendo assim, formações distantes das reais necessidades docentes. Diante deste problema a Secretaria Municipal de Educação de Maringá realiza, para além das grandes palestras, a formação continuada na Educação Infantil mais próxima e articulada com o trabalho educativo desenvolvido nas unidades escolares. Assim, o presente trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre a forma e a qualidade da formação continuada, ofertada aos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede de ensino do município. Para atingir o objetivo, optamos por um trabalho bibliográfico em que traremos a experiência do referido município, tendo como fundamento de discussão os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O trabalho está organizado em três momentos: primeiramente abordaremos questões afetas ao referencial teórico-metodológico que embasa o trabalho realizado pela formação continuada do município de Maringá. Em seguida, discorreremos sobre como ocorre a definição dos temas ofertados nas formações, e por fim apresentaremos como os conteúdos abordados nas formações se cristalizam nas ações propositivas junto às crianças nas unidades educativas. Como resultado, foi possível observar que a prática pedagógica dos profissionais da rede municipal vem sendo impactada positivamente pelas formações ministradas pela equipe de formadores, uma vez que tem conseguido relacionar a teoria à prática.

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Maringá, elenice_simoni@hotmail.com
[2] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Maringá, lucianarigoletozamboni@gmail.com
[3] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Maringá, michellecuestabaggio@gmail.com
[4] Mestre em Educação ,Secretaria Municipal de Educação de Maringá, pg54516@uem.br
[5] Especialista em Educação,Secretaria Municipal de Educação de Maringá patyksantos@gmail.com

ISSN: 2176 - 1396

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Ressignificação da prática. Desenvolvimento profissional.

1 INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB 9394/96), a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica e ser entendida para além do caráter assistencialista que historicamente orientou esses espaços. Assim, nesta etapa de ensino a criança deve estar inserida em creches e pré-escolas em instituições de espaço formal, estruturado e organizado coletivamente, com práticas voltadas ao ensino e aprendizagem em "espaços institucionais não domésticos" (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante disso, intensificaram-se as preocupações e pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. A formação continuada[6] foi uma importante conquista para os profissionais docentes, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 02/2015, sendo dever dos estados e municípios, sua promoção, de maneira articulada e com vistas às especificidades das diferentes etapas e modalidades de Educação Básica.

Considerando que o objeto de estudo do trabalho é a formação continuada explanaremos especificamente sobre a importância desta aos profissionais. A formação continuada destinada aos profissionais docentes, em grande parte do território brasileiro, é oferecida no sistema de larga escala, ou seja, uma formação destinada a um grupo numeroso de profissionais. Além disso, é comum a prática de contratar profissionais e/ou empresas que oferecem um menu de temas para serem consumidos como pacotes e aplicados tecnicamente, fornecendo treinamentos sem vinculação com uma teoria educacional. Sobre essas práticas, Saito e Oliveira (2018) evidenciam que, nesse prisma, os saberes e os fazeres docentes na educação para

[6] A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi essencial para a formação continuada, tendo em vista que no Artigo 206, Capítulo V da Carta encontra-se fixada como um dos princípios do ensino a valorização do profissional (BRASIL, 1988). Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando ainda que a progressão funcional deve basear-se na titulação e na avaliação do desempenho. Essa Lei estabelece também que a União, os estados e os municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente, tanto das escolas quanto dos centros municipais de Educação Infantil. Acrescenta-se a isso o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que reforça a necessidade de oferta de Formação Continuada.

a infância não podem ser cristalizados por práticas pedagógicas amorfas e submissas frente à reprodução servil do conhecimento.

Com efeito, esse cenário nos têm revelado que há lacunas nítidas, fragilidades, dúvidas, incertezas e insegurança por parte dos profissionais docentes sobre sua prática pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos, principalmente em relação à identidade profissional, fundamentação teórica e prática, na organização do ensino e nas ações propositivas de seu fazer pedagógico. Por meio de estudos e pesquisas, verificamos que, autores como Saito e Oliveira (2018), salientam que em várias ações desenvolvidas na Educação Infantil, acabam prevalecendo ações diárias ligadas à rotina institucionalizada, por vezes rígidas, bem como atividades descontextualizadas aquém das possibilidades cognitivas das crianças, gerando práticas espontâneas e imediatistas.

Acreditamos que é necessário incentivar a apropriação de uma consciência sobre a prática e valorizar a importância dos subsídios teóricos, a fim de que a prática seja potencializadora de aprendizagens. Salientamos que o conhecimento teórico oferece subsídios para que o profissional tenha condições de organizar sua prática pedagógica de maneira intencional e sistematizada.

É nesse sentido de promover atitudes reflexivas e aprimoramento das ações com as crianças de 0 a 5 anos, que a Secretaria de Educação Municipal de Maringá criou o setor de formação continuada. Segundo Simoni, Zamboni e Baggio (2022), o setor de formação educacional da Educação Infantil foi criado no ano de 2015 e composto por professores concursados da rede. Dentre as funções desempenhadas pelos formadores, destaca-se: planejar, organizar e efetivar encontros com todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças na Educação Infantil do município.

Esses encontros de formação continuada na Educação Infantil no referido município são no sentido de aliar a teoria à prática docente, e coaduna com o que relata Boriollo (2018) sobre o que deveria ser a formação de professores:

> [...] promover um exercício contínuo em que o professor buscasse abandonar as atitudes imediatas e ingênuas voltadas ao senso comum por atitudes intencionais e reflexivas que busquem unir a teoria e prática. Neste sentido, a formação continuada deveria mediar o diálogo entre teoria e prática, desafiando o professor a resolver problemas, apontando-lhe outros caminhos, questionando sua atitude ou a não atitude. (BORIOLLO, 2018, p.178).

ISSN: 2176 - 1396

É nessa perspectiva de uma formação continuada que a equipe de formação educacional da Educação Infantil do município de Maringá organiza os encontros para os profissionais docentes, a fim de impulsionar um trabalho efetivo desenvolvido com as crianças na Educação Infantil.

Destarte, a Secretaria de Educação do Município de Maringá, organiza suas ações considerando aspectos da LDB 9394/96 e também às políticas específicas do próprio município sobre a formação continuada. Aos profissionais do quadro do magistério, em cumprimento a Lei Municipal nº 1019 de 15 de maio de 2015[7], é assegurado a carga horária mínima de 40 horas anuais de formação continuada. Esta é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente e que possibilita a ressignificação de sua prática.

Em vista disso, este trabalho tem por objetivo promover reflexões sobre a forma e a qualidade da formação continuada ofertada aos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede de ensino do município.

Ao considerar o exposto, este trabalho está organizado em três momentos: primeiramente abordaremos questões afetas ao referencial teórico-metodológico que embasa o trabalho realizado pela formação continuada do município de Maringá. Em seguida, discorreremos sobre como ocorre a definição dos temas ofertados nas formações, e por fim apresentaremos como os conteúdos abordados nas formações se cristalizam nas ações propositivas junto às crianças nas unidades educativas.

Ao entender que o trabalho a ser empreendido exige do profissional ações voltadas para as especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas dispomos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como aporte teórico deste estudo, servindo como guia para conduzir uma prática refletida.

2 DA TEORIA À PRÁTICA: EM PAUTA O QUE NOS EMBASA

O município de Maringá adota como base teórica a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que concebem o processo de desenvolvimento humano, não como produto apenas dos fatores biológicos e naturais, mas principalmente pelas

[7] No Art.39 no § 2º o Município obriga-se a garantir anualmente a participação a todos os profissionais pertencentes ao quadro do magistério da rede municipal de ensino de Maringá em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado por, no mínimo, 40 horas.

ISSN: 2176 - 1396

relações estabelecidas com as pessoas e a cultura.

Os referenciais teórico-metodológicos supracitados destacam que para a promoção de um desenvolvimento das máximas capacidades humanas superiores é necessário que a formação do profissional seja consistente e contínua, tendo em vista que, para que as crianças possam se apropriar dos bens e da cultura acumulada historicamente é primordial que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada por pessoas mais experientes, de modo intencional.

Salientamos que para ter condições de organizar e direcionar esse processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito escolar, o profissional docente precisa antes, se apropriar desse conhecimento acumulado historicamente, compreender a importância de seu papel social no exercício da docência e assim organizar o ensino de forma intencional. Sendo assim, ressaltamos a importância de uma formação teórica e prática que seja sólida e fundamentada.

Na Educação Infantil, o profissional docente é o responsável por pensar, organizar e planejar as vivências e experiências de bebês e crianças pequenas, por meio de atividades que são realizadas com intervenções que promovam o seu desenvolvimento psíquico. As ações desse profissional influenciam de forma direta e indireta no desenvolvimento da personalidade e da inteligência de cada criança. Segundo o Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020, p. 59):

> [...] o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças atendidas por esse nível de ensino, é mister que o atendimento oferecido, especialmente a atividade docente, seja orientado pelo conhecimento acerca das especificidades que envolvem esse desenvolvimento.

O que defendemos portanto, é a importância de uma proposta formativa considerando a realidade educativa, alicerçada à uma teoria que fundamente a prática, servindo como guia para as formações continuadas e as ações docentes na sala de aula.

Na formação continuada é preciso oportunizar momentos de estudo sobre a teoria que embasa as práticas docentes, pois é preciso que o profissional entenda de que *forma* a criança aprende, *como* ela aprende e *o que* ela precisa aprender para que assim possa organizar suas práticas pedagógicas. Destarte, é necessário refletir e discutir como relacionar a teoria à prática. Sobre isso Azevedo (2013, p.169) relata:

> Não desconsideramos, de maneira alguma, a importância das discussões teóricas, mas temos clareza de que elas, por si só, não terão o efeito esperado, se não forem compreendidas como instrumentos de interpretação da realidade e significadas por meio do oferecimento de exemplos práticos e não como "receitas" para serem "aplicadas" acriticamente pelos professores no espaço da instituição.

Neste sentido, as formações continuadas no município de Maringá são planejadas para que as ações docentes sejam ponderadas e discutidas, por meio de estudos, conversas, trocas de experiências e sugestões organizadas pela equipe de formadores. Essas reflexões são no sentido de oportunizar ao profissional docente a criticidade de suas ações e não neutralizar seu fazer como meros repetidores.

As ações de ensino estabelecidas em âmbito institucional ocorrem de forma organizada e sistematizada a partir do conhecimento sobre cultura humana, sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas mais adequadas de ensino e aprendizagem das crianças em cada etapa de desenvolvimento, distanciando-se de ações improvisadas e espontaneístas. A Educação Infantil é um espaço formal e coletivo de ensino que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e, portanto, com finalidades que abarcam a função social que uma escola exige e com práticas pedagógicas intencionais mediadas pelos profissionais docentes responsáveis.

Na sequência discutiremos sobre esse conhecimento que o profissional docente precisa ter para intencionalmente sistematizar as práticas pedagógicas que serão mediadas com as crianças.

2.1 Da teoria à prática: a formação continuada e a escolha dos temas ofertados

É importante sinalizar que o trabalho de formação continuada na Educação Infantil do município de Maringá busca organizar e promover discussões embasadas na teoria adotada e a reflexão da prática docente, a fim de transformá-la e aprimorá-la qualitativamente. E assim, desenvolver novas práticas e novas perspectivas de trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Esta reflexão acontece de forma dialética entre os formadores e profissionais docentes, onde há a articulação entre os conhecimentos, experiências, vivências que o profissional carrega e os novos conhecimentos anunciados, o que oportuniza mudanças, aprimoramento e transformações das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, as formações desenvolvidas junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil de Maringá são organizadas com intuito de promover oportunidades de reflexões aos profissionais e não de preparar apostilas a serem seguidas. Saito e Oliveira (2018, p. 10 grifo nosso) destacam:

> Defendemos que o espaço da educação infantil deve ser um local que exale proposições possibilitadoras de ensino e aprendizagem a partir de um encaminhamento metodológico que articule cuidado e educação. Para que essa ação seja promotora de potenciais críticos, *há a necessidade de uma formação docente digna, sólida e que atenda às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos,* uma vez que a criança tem o direito, garantido por lei desde a Constituição Federal de 1988, a uma educação de qualidade.

Em conformidade com as autoras supracitadas, defendemos que se queremos uma Educação Infantil com práticas humanizadoras e promotoras das máximas capacidades humanas, é fundamental que os profissionais que atuam nessa etapa de ensino tenham condições objetivas formativas para organizar as práticas pedagógicas. Essa organização é possível por meio de uma formação continuada organizada a partir de situações e conteúdos que considerem o contexto do município e das unidades escolares atendidas.

Vale destacar que para que essas reflexões ocorram, um fator fulcral está na composição da equipe de formadores educacionais, tendo em vista que é composta por profissionais concursados no cargo de professor que atuam como formadores. Esses professores possuem experiência na Educação Infantil e são constantemente inseridos nas diversas realidades das instituições educativas.

Os temas para as formações são definidos a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), pelos saberes e conhecimentos propostos no Referencial Curricular do Paraná (2019), pelos conteúdos propostos no Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020), pelas visitas nas unidades escolares e constatação da necessidades dos profissionais, e também com base nas solicitações obtidas por meio de questionários.

A partir da escolha dos temas, realiza-se o delineamento das formações, a fim de possibilitar um elo entre o objetivo do estudo, a realidade e necessidade do contexto social no qual os profissionais estão inseridos. As ações são planejadas para oferecer suportes, instrumentos teóricos e práticos de ensino e aprendizagem, bem

ISSN: 2176 - 1396

como, acentuar o caráter contínuo de formação docente visando possibilitar a construção da identidade profissional da docência na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é a organização dos materiais utilizados e do espaço onde são realizadas as formações com os profissionais. Os materiais são organizados e/ou elaborados especificamente para cada formação, utilizando diferentes suportes e riscadores, justamente para ampliar o repertório e possibilidades de ação pedagógica, considerando sempre, os recursos disponíveis nas unidades de ensino ou de fácil acesso (elementos da natureza). Vale destacar que, por vezes, nos encontros de formação, os profissionais também confeccionam recursos, como: jogos, brinquedos, elementos para contação de histórias, entre outros, para utilizar com as crianças.

No que se refere ao espaço, é organizado de maneira sistematizada e intencional, com elementos e objetos relativos ao tema e objetivo a serem abordados no encontro de formação, considerando inclusive, a organização do mobiliário, como mesas e cadeiras, uma vez que em alguns momentos são realizadas atividades nos pequenos grupos, de forma coletiva e colaborativa.

Entendemos que tais aspectos da organização também engendram a proposta formativa e evidenciam a concepção de criança, de ensino e de desenvolvimento que colaboram na instrumentalização da ação do profissional docente.

3 A FORMAÇÃO REFLETIDA NAS SALAS DE AULA: EM PAUTA A AÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Temos a clareza que sempre há o que se aprender na profissão de docente, pois a sociedade está em constante mudança e o processo de formação docente e humana precisa ser contínuo. Desta forma, há esforços no sentido de garantir aos profissionais uma formação continuada que atualize e aprimore os conhecimentos sobre como bebês e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, a respeito dos saberes e conhecimentos essenciais que irão garantir esse processo, sobre a importância do planejamento das aulas que ministram, e como desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, à forma de ensinar e à avaliação, buscando constante reflexão sobre a ação docente na Educação Infantil.

Dessa maneira, a partir dos temas ofertados nas formações continuadas, os profissionais participam, refletem, ressignificam e aprimoram seus conhecimentos

teóricos e práticos. No ano de 2023 foram ofertados no primeiro semestre 154 encontros formativos, dentre os quais foram abordados temas como: Apropriação da cultura alimentar na primeira infância; A criança e a experiência afetiva com a natureza: Tecendo relações com a fauna; Cultura Corporal na creche: A criança em movimento; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações: A linguagem matemática na Educação Infantil; Lá vem a história… a arte de ler, contar e encantar na creche; Explorando formas e espaços: uma experiência com a geometria na educação infantil; dentre outros.

Em todos os encontros formativos é oportunizado aos profissionais, além das discussões teóricas, vivenciar ativamente as sugestões das atividades a serem desenvolvidas com as crianças nas unidades educativas.

Figura 1 - Profissionais em ação nas formações

Fonte: Acervo das autoras

Após as participações nas formações continuadas, em que os profissionais docentes enriquecem seus conhecimentos e vivências, retornam para as unidades escolares com mais fundamentos para a organização de suas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Figura 2 - Crianças em ação nas unidades de ensino

Fonte: Acervo das autoras

Entendemos que ao vivenciar com seus pares uma prática sustentada na teoria que nos alicerça, o profissional docente consegue se apropriar e se encantar por aquela ação propositiva e assim transmitir esse encantamento às crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prerrogativa de descrever e apresentar como é realizada a formação continuada ofertada aos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Maringá, as discussões delineadas contemplam a relevância da formação continuada para o aprimoramento e transformação das práticas pedagógicas, partindo da concepção de que a prática precisa estar amparada pela teoria, que é o que fornece subsídios para concretizar o fazer docente.

Neste trabalho, apresentamos como se organiza e se efetiva a formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil de Maringá, que tem como

objetivo oportunizar espaços para reflexão, discussão, estudo e pesquisa, relacionando teoria e prática, considerando o documentos oficiais que respaldam as ações do município e também o referencial adotado, a fim de possibilitar aprimoramento e construção da identidade profissional.

Consideramos, a partir das devolutivas recebidas dos profissionais, via formulários e nas práticas cotidianas de cada instituição educativa, que esses momentos formativos e coletivos os auxiliam no trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil, uma vez que possibilita a eles relacionar aquilo que lhes é apresentado e discutido na formação com os contextos em que estão inseridos, suscitando autonomia em suas ações, concretizando uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed.- São Paulo: Editora da Unesp, 2013. p.169

BORIOLLO, Beatriz de Cássia. **Formação Continuada: O exercício do encantamento.** IN: Eu ainda sou criança educação infantil e resistência/ organizadoras: Maria Walburga dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti, Suely Amaral Mello. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MED, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. C**urrículo da Educação Municipal de Maringá**: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá: SEDUC, 2020.

MARINGÁ. Câmara Municipal de Maringá. **Lei Complementar nº 1019, de 15 de maio de 2015.** Maringá, PR: coletânea de legislação, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: SEED, 2019. 1039p.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310/pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

SIMONI, E. G; ZAMBONI, L. P. R; BAGGIO, M. L. S. Estudo, reflexão e discussão: a prática de formação continuada na educação infantil. In: I Seminário Estadual, Francisco Beltrão. **Anais do I Seminário Estadual - 20 anos do HISTEDOPR e a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná: Percursos e Perspectivas**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2022. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/semphc2020>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

O TRABALHO DA DIREÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor Sheila de Souza Pomilho[1]

Co-autor Emília Cipriano Sanches[2]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral, analisar o papel da direção escolar na formação docente centrada na escola no contexto da educação infantil. A metodologia adotada foi a pesquisa de abordagem qualitativa e, com isso, apresentando um olhar em relação a atuação da direção e em como se dá a participação da gestão nos processos formativos dos professores. Abordou-se o conceito de formação centrada na escola para apontar ações e estratégias que corroborem com o desenvolvimento profissional de professores em seus contextos de trabalho. Os objetivos específicos caracterizaram a historicidade, às políticas educacionais e os fazeres e saberes da gestão escolar na educação infantil. Como instrumento de coleta de dados a pesquisa ancorou-se nas pesquisas autobiográficas, pela entrevista narrativa, onde foram entrevistadas, duas diretoras, de escola pública e privada. Apresenta-se ainda nos aspectos dos sujeitos da pesquisa uma análise de elementos gráficos realizados pelas diretoras participantes da pesquisa para narrar pelos traços quais elementos gráficos representam a direção escolar. A análise de dados, baseou-se pelos estudos da análise de conteúdo para os resultados das entrevistas e estudo das imagens. Os resultados apresentaram os desafios para que a formação centrada na escola se efetive como estratégia de formação permanente direcionada pelos gestores. Como resultado, evidencia-se que o papel da direção escolar na formação das equipes coexiste e está em construção. A elaboração de Planos Formativos de modo colaborativo entre as equipes gestoras e a participação dos professores, revelou-se como ausente nas escolas, mas pela pesquisa, o apontamos como uma estratégia para construirmos novos cenários na formação centrada na escola.

Palavras-chave: direção de escola, educação infantil, formação centrada na escola, gestão

---

[1] Mestre pelo Programa Formação de Formadores (PUC/SP). Professora de Educação Infantil – Rede Municipal de Educação – SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: Criando PUC/SP e Coletivo A vez e a voz, coordenados pelas professoras Emília Cipriano e Adriana Friedmann, respectivamente. Atuou como Diretora e Coordenadora de Projetos nos últimos 12 anos implantando os projetos Brincadiquê? Pelo Direito ao Brincar e Territoriar. Assessora Educacional – Anos Iniciais – Marista Brasil.

[2] Doutora em Educação – Currículo (PUC-SP) e mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Membro Fundador do Fórum Paulista de Educação Infantil. Membro Fundador do Fórum da Pedagogia Freinet. Secretária Adjunta da SME/SP (2015/2016). Coordenadora do Instituto Aprender a Ser. Membro Titular do Conselho Municipal de Educação do Município de São Paulo 2016/2020). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2020/2022).

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado, defendida em julho de 2022, e aborda o tema da direção escolar na formação docente centrada na escola no contexto da educação infantil. Os objetivos específicos apresentaram a formulação das políticas públicas de educação infantil e as especificidades para o papel a ser desempenhado pela direção escolar na formação de professores. Em minha trajetória como gestora escolar, me deparei com muitos desafios onde pudesse, no exercício do cargo, estar voltada para o desenvolvimento profissional dos professores, respondendo às atribuições de modo compartilhado em relação ao contexto da escola. Entretanto, este cenário não corresponde à todas as realidades das gestões e espaços escolares. André (2016) apresenta haver um distanciamento entre os contextos de formação e o exercício profissional, pois respondermos a um processo histórico da educação que busca superar com criticidade, e in loco, aos questionamentos das práticas pedagógicas.

Como orientação do programa de estudos de pós-graduados em educação, realizamos estudos correlatos, pesquisados por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a temática eleita para a pesquisa de mestrado. Ao analisarmos as pesquisas, constatamos que o descritor "educação infantil" apresentou um resultado maior em termos de pesquisas do que a palavra "direção escolar". Após uma análise mais aprofundada, percebe-se que a junção dos termos direção escolar e educação infantil reduzia o número de pesquisas. Apenas uma pesquisa com os dois termos foi encontrada. O estudo das pesquisas de mestrado e teses de doutorado relacionadas ao tema do estudo, contribuíram para cercear a pesquisadora sobre o tema e, ampliar os conhecimentos em relação aos objetivos da pesquisa. A partir dessas primeiras reflexões, começamos a identificar o contexto da educação infantil e os profissionais da gestão.

Dessa forma, compreendemos a necessidade da pesquisa em relação ao trabalho da gestão escolar no campo da formação docente. Diante deste cargo, buscou-se pela pesquisa contextualizar o papel da direção na educação infantil.

De acordo com Zabalza (1998), a educação infantil é relevante para a sociedade, uma vez que a própria existência do atendimento à pequena infância

demonstra o quão tem sido importante este serviço para a sociedade. Para Zabalza (1998, p.41).

> Se pensarmos que a etapa da infantil e a contribuição da escola durante esses anos é fundamental para o desenvolvimento escolar posterior das crianças (principalmente das classes médias e baixas) torna-se imprescindível um compromisso claro dos governos nessa direção. Inclusive, um compromisso que represente uma discriminação positiva para todas aquelas famílias e grupos sociais em piores situações econômicas.

Para que tais condições ocorram há o desafio de oportunizar, investimentos e nesta pesquisa, aqui tratamos o valor a ser dado a formação dos professores. A formação sem conexão com as necessidades reais da prática dos professores, e que visa apenas interesses individuais ou institucionais, se distância destes direitos. Com isso, ao considerarmos a formação continuada como *ponto-chave* da qualidade, oportunizaremos um processo que aprimora o atendimento. Entretanto, reconhecemos outros aspectos diante dos *direitos-necessidades* desta população.

Acreditamos que as atribuições de um gestor se configuram como um dispositivo que liga o trabalho da direção escolar ao campo da formação docente e demais membros das equipes". Pois, muitas são as atribuições que lhes são conferidas nos aspectos administrativos e pedagógicos, porém quando abordamos o campo da formação em contexto dos profissionais da escola, há pouca visibilidade e direcionamento sobre formas de participação, acompanhamento, monitoramento e avaliação a serem conferidos efetivamente pela direção escolar.

Neste sentido, a pesquisa retoma a necessidade de não se sobrepor ao papel da Coordenação Pedagógica, agente responsável pela elaboração de percursos de formação continuada para os professores. Mas o de apoiar gestores da direção escolar, a refletirem como se efetiva sua participação nos espaços formativos. Com isso, buscou-se, pela abordagem qualitativa, traçar caminhos que reconhecessem a perspectiva, o histórico profissional e os contextos de trabalho dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Neste sentido, optamos pela entrevista narrativa, por meio da produção de duas consignas, como procedimento de coleta de dados, para que os sujeitos da pesquisa, que foram duas diretoras escolares, pudessem narrar, sua história de vida e escolha profissional (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008, p. 90).

Por fim, partimos dos estudos da Teoria da Representação Social (TRS), utilizando elementos gráficos (desenhos). Os autores Serge Moscovici (2003) e

ISSN: 2176 - 1396

Moliner (2016) consideram a TRS como campo das ciências sociais e da psicologia social, para além das interpretações e sim, empregar os fatos sociais na educação.

2. DESENVOLVIMENTO

O entendimento na modernidade sobre o que seja a criança e que lugar ocupa na sociedade, se dá a partir do século XVIII, quando se precisa lidar com o excedente do mundo se industrializando: afinal, pais e mães precisavam ter salvaguardados seus filhos para poderem operar em fábricas. E ainda, aquelas crianças apartadas dos pais por abandono ou orfandade, também precisavam de atendimento que permitisse a engrenagem capitalista girar, movendo o novo horizonte do mundo civilizado em direção à produtividade no ambiente de urbanização acelerada.

No âmbito da assistência social, a Roda dos Expostos surge na “década de 1726 e segue até 1950” (FREITAS, 2003) marcando a história das infâncias como uma das políticas de assistência e proteção ao bem-estar do menor. Os espaços de atendimento à infância concebiam o conceito de civilização sob as classes subalternas para um possível progresso, o advento da república.

Nos países europeus, as escolas maternais públicas e gratuitas eram administradas pelas próprias famílias. Só no século XX a criança passou a ser vista como sujeito de direitos, um ser potente, capaz, criativo, produtor e reprodutor de conhecimentos e ter uma identidade de sujeito social.

Embora tenhamos superado o caráter mais assistencial e protetor, ainda estamos lidando com aspectos importantes que ainda não foram alcançados no atendimento a bebês e crianças. É preciso reconhecer que esta etapa é fundamental para oportunizar as condições essenciais para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Com isso, avaliamos que nos últimos 30 anos, no âmbito da educação infantil, foram observados significativos progressos, no entanto, ao analisarmos os dias atuais, ainda visamos aprimorar os aspectos relacionados à qualidade do serviço prestado. Além disso, há as especificidades próprias do grupo etário atendido por este segmento, requerendo outros conhecimentos por parte destes profissionais.

ISSN: 2176 - 1396

A escola da infância apresenta características que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e assegurar direitos inerentes, sendo […] fundamental para todas às crianças, independente da sua situação familiar, social ou geográfica. *(ZABALZA, 1998, p. 41).*

Pensar sobre a formação centrada na escola e sobre os espaços-tempos para as formações com a participação da direção escolar foi uma das questões prioritárias para a elaboração da pesquisa de mestrado. Nesse cenário, a administração escolar tem demonstrado como os aspectos administrativos se sobrepõem aos processos pedagógicos e formativos, limitando a envolvimento de gestores pedagógicos nos processos formativos. Imbernón (2011, 85) diz que "quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas".

Então, qual é o papel da gestão escolar na formação docente? Para Lück (2010) a gestão se configura como um processo de tomada de decisão e mobilização de responsabilidades de dimensões coletivas, fundamentais para a valorização e o desenvolvimento profissional. Um destes caminhos é a organicidade dos processos pedagógicos e administrativos, estabelecendo a participação como confirmação dos processos de gestão. Defendemos que a gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (LÜCK, 2010, p. 22).

De todos os processos de trabalho educacional o de maior relevância é o que consiste na atividade-fim da escola, o ensino-aprendizagem, portanto, ponto de partida e chegada para toda reflexão e ação da gestão (PARO, 2012).

Na educação infantil, as DCNEIs reconhecem as especificidades do trabalho da gestão pedagógica e participativa. No art. 8º - inciso 1º IV orienta para a construção do "estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade." Em certa medida, o novo modelo delega maior envolvimento e responsabilidades no que tange a autonomia administrativa e orçamentária para a Direção da Escola. Afinal, a qualidade da educação é de interesse de toda a comunidade educativa, com o

ISSN: 2176 - 1396

Estado e demais gestores educacionais. Mas avançamos para compreender a participação em um sentido pleno para [...] “uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado o autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle”. (LÜCK, 2010, p.47).

O que se tem percebido no interior das escolas é uma atuação centralizadora, autoritária e de passividade por parte dos gestores, estabelecendo uma falsa democracia. Para que se reconheçam na prática como ocorrem estes mecanismos, apresentamos dimensões que não representam a participação:

- Perda de tempo com questões secundárias de origem operacional que possam ser direcionadas pela gestão escolar na relação cotidiana com seus pares;
- A ausência de tomada de decisão por parte da gestão para cooperar com a colegiada;
- Ausência de responsabilidade nas decisões primárias devido ao envolvimento prolongado em assuntos secundários;
- Clima entusiástico e imaginário de participação estabelecendo um clima desfavorável e de pouca efetividade. (LÜCK, 2010, p.46).

Na direção macro e micro dos processos de gestão democrática se dimensionam os sentidos de poder compartilhado. É preciso consciência para se conduzir ações pedagógicas e administrativas, e o grau de consciência deriva diretamente do conceito da estratégia de poder empregado, algo que converge necessariamente das relações locais e contextuais, sob a prefiguração abstrata do uso da autoridade conferida ao cargo. A partir disso, fomentar participação e autoria, posições que influenciam e são influenciadas por formas de poder, agir e decidir. (LÜCK, 2010).

3 METODOLOGIA

O problema da pesquisa consistiu em responder os afazeres da direção escolar e o seu papel formativo, tendo a formação centrada na escola como foco. Para retomar o problema de pesquisa, a escolha metodológica revelou os limites desta investigação, afastando a pesquisadora do achismo, com base na pesquisa bibliográfica, na escolha metodológica e nas análises de dados. No emprego dos

métodos qualitativos, “o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico.” (GATTI, 2006, p. 07). Para Gatti (2006, p.28) [...] “nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí”. Assim sendo, a partir das pesquisas bibliográficas, o procedimento consistiu em realizar pesquisas autobiográficas através da entrevista narrativa. As práticas das histórias de vida trouxeram reflexões sobre as histórias pessoais e nos remeteram a reflexões.

> [...] para uma consciência reunificada de nós mesmos, individual e coletivamente, apresenta-se como o deslocamento para uma posição metadisciplinar onde a busca de um “saber-viver”, ou a procura de uma sabedoria, tenta uma reintegração operante dos conhecimentos no seio da nossa existencialidade. (JOSSO, 2004, 156).

A entrevista narrativa (doravante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamando “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008, p. 93). Com isso, delineamos que os sujeitos das pesquisas seriam duas diretoras escolares, envolvendo uma escola pública e uma escola privada. Tratamos a entrevista narrativa nesta pesquisa como uma oposição ao modo pergunta resposta, onde quem entrevista estabelece uma ordem estrutural de forma imposta como uma espécie de pré-estruturação. Inicialmente o entrevistador apresenta o tema, as perguntas e realiza a leitura das perguntas por ele próprio.

A coleta de dados das entrevistas e transcrições foram organizadas por categorias no qual permitiram o reconhecimento de novos temas que contribuem com a pesquisa sobre o papel da direção escolar na formação centrada na escola. Sendo as categorias: formação inicial e continuada do gestor escolar; reconhecimento e afazeres nos processos formativos e conhecimento sobre a proposta curricular da escola.

A análise de dados foi composta segundo a análise de conteúdos (AC) pelos estudos de Bauer (2008), como método de análise de texto e imagens pela perspectiva da ciência social empírica. Bauer (2008) propõe que as análises clássicas de conteúdo usualmente resultam em descrições numéricas com pouca ênfase nos textos. Porém, o que se deseja com a AC é que o valor dado às “qualidades” do texto seja anterior às relativas quantificações.

Neste sentido, foram construídas duas consignas. A primeira consigna esteve voltada para compreender a trajetória das entrevistadas em relação a formação inicial e continuada e a segunda visou analisar a participação e o reconhecimento pelo profissional da direção escolar aos processos formativos do grupo de professores.

Após a entrevista narrativa, foi proposto que se realizasse um registro gráfico ou desenho como método analítico que representasse a imagem social construída sobre a direção escolar na educação infantil. Friedmann (2013, p. 129) examina as diferenças entre analogia e interpretação no sentido do valor de uma imagem.

A pergunta a ser feita é: a imagem é como o quê, se parece com o quê? Interpretar é ação diferente da de fazer analogias: interpretar transforma a imagem em um significado, as analogias são múltiplas, mantêm a imagem viva, renovando-a em seus sentidos.

Não optamos pela construção de um Plano Formativo, como é habitualmente apresentado nas pesquisas em educação no campo da formação docente. Para isso, foram elaborados "princípios para a elaboração do Plano de Ação com foco na formação centrada na escola" e apresentado um mapa com estratégias metodologias para a condução da formação centrada pela direção escolar. O mapa conceitual teve o objetivo de apresentar estratégias de suporte ao trabalho do diretor escolar na condução participativa dos processos formativos.

Figura 1 - Estratégias para os processos formativos centrados na escola

Pomilho (2022, p.95).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas relacionadas a historicidade da educação infantil e o conjunto de legislações formuladas no último século, a este segmento, constrói um lugar de reconhecimento e avanço às políticas públicas para às crianças pequenas. Mas que não apagam os desafios da história das crianças no Brasil, começo marcado por lutas e reivindicações. A educação infantil então, inspirada pelos currículos europeus, atualmente já demonstra a construção de uma identidade. O valor ao trabalho com os bebês e crianças, aparece na fala das diretoras como uma tarefa complexa, e requer formação específica aos profissionais, por este motivo reconhecem a necessidade de formação continuada. Mas apontam que as atribuições do cargo fazem com que a participação na formação do professorado não se estabeleça como prioridade.

A coleta de dados pelas abordagens autobiográficas, demonstraram o quanto a constituição histórica do cargo, está relacionada a concepção de gestão escolar de caráter administrativo, fragilizando a atuação na profissionalização dos professores. Um cargo pedagógico, marcado pelos aspectos administrativos e pelo excesso de ações burocráticas, subtrai espaço-tempo para a participação da gestão.

A análise de conteúdo dos desenhos e a representação social sobre o que é ser direção escolar na educação infantil revelam a sobreposição das atividades administrativas aos processos pedagógicos; e demonstra ausentar a direção de qualificar e acompanhar a dimensão pedagógica. Entretanto, as narrativas orais e gráficas afirmam que já se constituiu uma compreensão sobre a importância da prática de formação aos professores pelas gestoras.

Em análise aos dispositivos legais da rede municipal de São Paulo, nos aspectos das competências e atribuições do cargo, notamos que as atividades estão voltadas ao cumprimento das documentações legais, da vida escolar dos alunos, da adequação e manutenção da infraestrutura escolar. Com isso, a descrição das competências não traz direcionamentos para o acompanhamento e produção de práticas formativas às equipes.

É necessário que ocorra a constituição de Planos Formativos, tendo como concretude a atuação colaborativa entre as equipes gestoras e a comunidade educativa. Estabelecendo processos que consigam coexistir pela participação e envolvimento da direção escolar. Para isso, percebesse a necessidade de se revisitar a concepção de gestão escolar, para modos mais colaborativos e democráticos de gestão.

O entendimento e a produção da escola como lugar de formação em contexto demonstraram que a atuação da direção escolar na formação centrada na escola não é formalmente defendida segundo as atribuições de um agente crítico-reflexivo, afetivo, observador e responsável pelo trabalho pedagógico, pois afinal sua grande missão é garantir as aprendizagens no âmbito da escola.

REFÊRENCIAS

ANDRÉ, Marli. **Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada** *in* ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016, p.51.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90.

FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, A**. Linguagens e culturas infantis.** São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, B. A. **PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PONTOS-CHAVE.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 03. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITH, S. e BAUER, M. P. Entrevista Narrativa in BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 138.

LÜCK, H. **Gestão Educacional. Uma questão paradigmática**, 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 7 ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLINER, Pascal. ***Psychologie sociale de l'image***. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble, 2016.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia socia**l. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

POMILHO, Souza Sheila. POMILHO, SHEILA DE S. **O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola. Orientadora: Profa. A Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.** 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27240 . Acesso em: 14/08/2023

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 55.

7. PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Valdir Borges / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Peri Mesquida / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Lindomar Wessler Boneti / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

7.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

1- Enfatizar a análise crítico-reflexiva dos resultados de pesquisa que abordam o movimento da pedagogia dialógico-crítico-libertadora integral do ser humano, permeada no conjunto da obra de Paulo Freire, profeta e andarilho da esperança. Eis o motivo por que vale à pena continuar lendo, reinventando Freire, 100 anos depois do seu nascimento, que acabamos de celebrá-lo em 2021, pelas suas infinitas possibilidades de resgate, atualização, presencialização e reinvenção do pensamento pedagógico, político, social, antropológico e filosófico de Paulo Freire na Educação. Movidos pela esperança histórico-concreta de Paulo Freire, somos chamados a incendiar com urgência a esperança, ou seja, ESPERANÇAR. 2- Investigar os fundamentos da educação, em perspectiva crítica, acerca dos desafios políticos, éticos e epistemológicos para repensar a educação no século XXI, em consonância com a temática do EDUCERE, que nos impulsione a reacender a ESPERANÇA e sonhar acordados. 3-Descortinar a questão educacional, a partir da prática educativa no âmbito da complexidade do social, destacando desigualdades, diferenças, singularidades, conflitos, multiculturalismo, questões étnicas, políticas, destacando a função da Escola e o papel do Estado. Dessa forma, daremos razões à nossa ESPERANÇA, intrínseca à natureza humana, demonstrando que é possível sonhar acordado, em vista de um novo amanhã.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ÁNALISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI E FREIRE

Ana Beatriz Martins de Arruda[1]

Fábio Inácio Pereira [2]

RESUMO

Introdução: O presente trabalho apresenta uma análise da mediação pedagógica e sua relação com o desenvolvimento humano, a partir das perspectivas de Paulo Freire e Lev Vigotski. Essa temática destaca-se, em especial, quando analisamos os desafios dos processos educativos presentes na conjuntura atual. Cabe ressaltar que, embora tenham sido escritas em outro contexto histórico, as obras de Freire e Vigotski ainda se fazem atuais e relevantes, em especial no cenário pandêmico e pós-pandêmico, no qual a práxis pedagógica passou a ser repensada mediante os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais que se consolidaram. **Objetivo:** Tem por objetivo discutir a mediação pedagógica nas propostas de Vigotski e Freire, tendo em vista a relação com o desenvolvimento humano. **Materiais e método:** Para tal, foram utilizadas, como metodologia, pesquisas teóricas e revisões bibliográficas a partir do referencial teórico-metodológico hermenêutico. **Resultados e discussão:** Nota-se que, embora haja uma diferença histórica entre os autores, há uma correlação entre o conceito de mediação de Freire e Vigotski, que acreditam ser necessário o educador compreender seu papel dentro do processo educativo, entendendo que não deve ocupar o papel de pessoa detentora de todo o saber, mas sim o papel de colaborador para o desenvolvimento intelectual e social do educando, o qual deve ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Além disso, para os autores, torna-se imprescindível o educador entender que, a partir de sua práxis pedagógica, o educando consiga realizar a integração entre teoria e a prática, entre os conceitos teóricos e a realidade do estudante, pois, somente assim, o indivíduo conseguirá se transformar e transformar a sociedade na qual se encontra inserido. **Conclusão:** Conclui-se, portanto, após a discussão dos resultados, que a mediação na práxis pedagógica é um conceito que deve ser estudado e revisitado, principalmente por conta do período sócio-histórico atual, sendo necessário uma revisão das práticas pedagógicas vigentes que tendem a focalizar o processo educacional na figura do professor, visando um melhor desenvolvimento, tanto intelectual quanto social, do educando.

Palavras-chave: Educação. Lev Vigotski. Paulo Freire. Mediação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo o estudo da mediação pedagógica e sua relação com o desenvolvimento humano, a partir das perspectivas de Paulo Freire e Lev Vigotski. Essa temática destaca-se, em especial, quando analisamos os desafios dos processos educativos presentes na conjuntura atual. A crise sanitária do Covid-19 evidenciou os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro trazendo o desafio do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais, interferindo,

[1] Graduanda de Psicologia pela PUC-PR de Londrina. ana.300501@hotmail.com
[2] Doutor e professor de Filosofia da PUC-PR de Maringá. fabio.pereira@pucpr.br

consequentemente, na mediação pedagógica e, por consequência, no desenvolvimento destes indivíduos. O processo de aprendizagem com a utilização de plataformas reacendeu os debates relativos aos processos de interação e mediação pedagógica na Educação Básica e seus impactos. Em razão da relevância da temática é imprescindível refletir sobre a relação entre a mediação pedagógica e o desenvolvimento humano, tendo como fundamento duas importantes bases teórico-políticas do século XX: Vigotski e Freire. Sobretudo, porque para os autores a educação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos e, consequentemente, nas transformações emancipadoras. É importante destacar que os autores se aproximam na perspectiva compreensão da realidade e em termos pedagógicos. Por meio de referenciais comuns do pensamento crítico, os autores interpretam as problemáticas referentes à educação em seu tempo, enfatizando a importância da interação radical do educador e educando no processo pedagógico, com a finalidade de promover o desenvolvimento humano.

Em um contexto em que se observa a ascensão de práticas educacionais que enfatizam a educação espontânea e minimizam a intencionalidade do educador no ato pedagógico, sobretudo nas circunstâncias pandêmicas atuais, esta pesquisa justifica-se porque visa discutir a importância da interação entre professor e aluno para o desenvolvimento humano.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Com a presente pesquisa pretendeu-se evidenciar as concepções de mediação pedagógica e desenvolvimento humano a partir dos referenciais teóricos de Lev Vigotski e Paulo Freire. O aprofundamento na obra dos autores supracitados, permitirá problematizar a relação entre a mediação pedagógica e o desenvolvimento humano, principalmente pós contexto da Covid-19. Para realizar a análise dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, pretendeu-se utilizar-se do referencial teórico-metodológico hermenêutico, ou seja, um método interpretativo que procura compreender textos, interpretando-os e explicando-os à procura de uma visão da totalidade. Entre os filósofos hermeneutas contemporâneos temos Heidegger que colocou que o problema da hermenêutica parte de um discurso sobre as condições ontológicas do conhecimento, ou seja, o problema do conhecimento virou, a partir dele, um problema do ser. Nesta perspectiva, o método hermenêutico busca a compreensão do fenômeno que remete ao ser, “[...] *desde* o ser interpretado e para o

ser interpretado" (HEIDEGGER, 2013, p. 24). Logo, a pesquisa busca conhecer sempre o objeto a partir de tudo que está à sua volta. Cabe enfatizar que tais materiais foram obtidos por meio de pesquisas teóricas e revisões bibliográficas em texto bases dos autores que o trabalho se propõe a estudar, como Vigotski (1998; 2000; 2001) e Freire (1987; 1994; 1996), além de livros de autores conceituados na temática, como Alves (2012), e, também, por conta da contemporaneidade do tema, foram realizados estudos em artigos científicos disponibilizados nas plataformas do Google Acadêmico e Scielo que datem os últimos cinco anos ou que sejam clássicos da literatura sobre o tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente as propostas educacionais de Vigotski e Freire se tornam mais do que nunca relevantes diante do cenário político social brasileiro, visto o surgimento de movimentos como o "Escola Sem Partido", movimento que se coloca como representante de pais e estudantes contrários ao que entendem como "doutrinação ideológica" de esquerda no ambiente escolar, realizando uma espécie de censura e perseguição aos educadores e a temas abordados em sala de aula, em especial ligados às ciências humanas, além de movimentos que colocam em cheque o ensino das ciências humanas. Nesse sentido, torna-se urgente repensar o papel dos educadores no processo de desenvolvimento humano e de transformação social e, por consequência, repensar sobre a mediação professor-aluno, em especial no contexto pós-pandêmico.

Freire e Vigotski, conforme Alves (2012), olham o desenvolvimento humano a partir de lugares teóricos distintos. Enquanto Vigostski (2000) olha para o desenvolvimento psicológico humano, entendendo que o trabalho, a consciência e a linguagem são originadas sempre na dinâmica das relações socioculturais, concebendo o cérebro humano como um substrato biológico de funcionamento psicológico, sendo um órgão funcional de grande plasticidade, ou seja, que está sempre em movimento. Freire olha para o trabalho, a consciência e a linguagem pelo viés socioantropológico, ou seja, analisa o ser humano tendo como aspecto central, não apenas da relação homem-mundo, mas também do lugar social a partir do qual desenvolve sua práxis e onde trabalho, consciência e linguagem formam uma amálgama importante para a compreensão do sujeito (ALVES, 2012). No entanto, mesmo com tais distinções, não se pode negar que ambos são personalidades

profundamente comprometidas com o seu tempo. Além disso, conforme Alves (2012), ambos entendem que a consciência humana tem origem nos processos de vida histórico-culturais e compartilham a crença de que o funcionamento humano se forma e se transforma mediante a apropriação ativa do sujeito em situação de interação, troca, convívio e atividade coletiva.

Há uma crença social, que o professor é o detentor do saber e que este deve transmitir ao aluno, que é visto como um receptor, via memorização, de um conjunto de saberes desconectados da vida e desarticulados entre si, tendo que se adequar a estas informações. Assim, nota-se que há uma valorização da relação professor-aluno, em relação a interação entre pares que é, com frequência, vista com maus olhos pelos professores. Com isso, a pedagogia acaba por fortalecer práticas de repetição mecânica, onde não há debates, o que favorece o desenvolvimento e funcionamento psicológico estático, pouco flexível e apático (ALVES, 2012). Neste sentido, nota-se que esta forma de educação acaba por favorecer, conforme Alves (2012), às habilidades cognitivas que são requeridas pela sociedade estão diretamente ligadas aos processos de organização da produção e das relações de trabalho e, por consequência, determinam em grande escala as políticas educacionais. Posto isso, entende-se que, com o advento do capitalismo no século XX, o produto final esperado da produção escolar é um indivíduo completamente adequado ao funcionamento da sociedade capitalista, sendo este o marco da relação psicologia-pedagogia.

A prática educacional pós década de 80, elucida Alves (2012), acaba por se tornar individualista, centrada no indivíduo com uma realidade completamente particular, que não pode ser comparada a nenhuma outra. Posto isso, percebe-se um retorno das ideias tecnicistas, marcadas pela ênfase nas tecnologias de informação neste campo, visto que, os profissionais alegam que não são capazes de competir com tais tecnologias que os alunos têm acesso com tanta facilidade, em alguns casos com mais facilidade que os próprios docentes. Tais argumentos, revelam como a prática educativa não consegue lidar com um fenômeno de seu tempo, e que tem muito a acrescentar no processo educativo, bem como, revelam como a própria academia não consegue perceber que a escola tem por função organizar, transmitir e mediar os processos de conhecimento, não somente repassar informações decoradas. Para Freire (1994) e Vigotski (2000), a prática pedagógica deve ter por foco compreender o processo de aprendizado como um movimento de atividade do

sujeito, que surge a partir da reflexão mediada sobre a prática social desse mesmo sujeito. Partindo dessa linha de raciocínio, nota-se, então, que as estratégias pedagógicas adotadas devem privilegiar atividades de interação, diálogo e apropriação ativa do conteúdo, para assim, contribuir para a ressignificação da realidade na qual os indivíduos estão imersos e, por meio da qual, se constituem como gênero humano (ALVES, 2012).

Um ponto central de encontro entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural de Vigotski, conforme Alves (2012), é o entendimento de trabalho como categoria sustentadora. O trabalho é um fundamento explicativo do funcionamento psicológico tipicamente humano à medida que é um ato de criação do gênero humano, conforme a psicologia histórico-cultural. Além disso, conforme a pedagogia freireana, como fundamento pedagógico o trabalho indica um fazer educativo atento tanto à intencionalidade do ato de ensinar e aprender, quanto ao movimento que realiza como fazer pedagógico na direção de fomentar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores num plano diferenciado, atento para o sujeito como ser humano que vive e se constitui mediado por relações de trabalho (ALVES, 2012). Tanto Vigotski quanto Freire, entendem que o homem se faz pelo trabalho e, através dessa ação, cria e recria a sua relação com o mundo, ou seja, o homem é um ser inconcluso que está em um processo contínuo de vir a ser, uma vez que, é produto de um movimento social, no qual ele próprio é ator e autor (ALVES, 2012). Seguindo esta linha de raciocínio, os autores afirmam que o funcionamento do pensamento é modificado à medida que as formas de organização do trabalho se complexificam, gerando mudanças e novos desafios.

Na práxis pedagógica, para Freire e Vigotski, conforme elucida Alves (2012), é necessário que o educador compreenda que o educando não é apenas um indivíduo, mas sim uma individualidade e subjetividade que se compõe a partir da síntese de relações sociais. Para Freire (1997), a relação entre educador e educando inclui não só a questão do ensino-aprendizagem e do processo de conhecer-ensinar-aprender, mas também as questões de autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Além disso, para que se estabeleça uma boa relação entre educador e educandos, é preciso, ainda em conformidade com o autor, que o educador esteja sempre à disposição em favor da justiça, da liberdade e do direito de ser. Neste sentido, cumpre destacar que, para Freire (1997), é necessário que se conheça a

ISSN: 2176 - 1396

realidade em que os alunos vivem para se tenha acesso a como estes pensam para que seja possível, consequentemente, percebe o que estes sabem e como sabem. Em suma, deve-se ter em mente sempre que a constituição do indivíduo é um processo realizado graças ao outro e as relações que se constroem com esse outro.

Tanto Freire (1987) quanto Vigotski (2000), entendem que o homem é um sujeito ativo e interativo cuja consciência constitui uma atividade em relação a práxis e é, também, uma subjetividade forjada nos processos linguísticos. Para Vigotski (2000), a linguagem é a ferramenta de humanização utilizada no ato educativo escolar, visto que, é por meio do uso didático da linguagem e da observação cuidadosa de seu conteúdo que ocorre o fomento do desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em outras palavras, para Vigotski (2000), a língua é um elemento constitutivo do humano, em especial nos processos de mediação ou intervenção intencional no âmbito de relações de aprendizagem escolar. Já para Freire (1987), a palavra é práxis, visto que, expressa uma atividade reflexiva sobre o mundo e as relações homem-mundo que compõe formas de pensamento. Logo, para o autor, a palavra é espaço de revelação e, por isso, é por meio dela que surgem as temáticas que devem compor o currículo da práxis pedagógica libertadora, ou seja, a linguagem é ponto central da pedagogia libertadora do autor.

A linguagem e o conteúdo desta, para Freire (1987) e Vigotski (2000), são vistas como instrumentos imprescindíveis de mediação, uma vez que, permitem a transmissão de saberes e o aprendizado de novas formas de relações e geram, por consequência, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e um conteúdo mediador de novas leituras de mundo. Contudo, no ambiente escolar, é necessário que os educadores conheçam o conteúdo constitutivo e constituído dos educandos, bem como as relações que estabelecem (ALVES, 2012).

Em termos gerais, de acordo com Alves (2012), a mediação pode ser entendida como um processo de intervenção de um terceiro elemento em uma relação e que permite a interação entre os termos de uma relação. Quando pensamos tal conceito no contexto aqui estudado, o terceiro elemento assume a dimensão de signo, que se traduz pela via da palavra/linguagem e tem efeito constituinte do funcionamento cognitivo humano. A palavra, nesta linha lógica, compreende Vigotski (2000), assume o status de signo mediador voltado para o processo intrapsicológico do sujeito. Na concepção de Vigotski (2000), é o ambiente social que irá possibilitar que o indivíduo se aproprie e assimile os signos responsáveis pela mediação das ações humanas e,

através desse movimento, permite que o indivíduo se torne humano e forme sua personalidade. No âmbito pedagógico, elucida Alves (2012), implica que os educadores devem reconhecer a trama social que, tanto ele quanto o educando, são constituídos como um ser que habita, um conjunto de relações e as significações deste lugar que ocupa nessas relações. Partindo disso, reafirma-se Vigotski (2000), que entende que cada indivíduo não é um ser em si, mas sim uma relação social consigo mesmo e, tais elementos, devem ser incluídos no processo interativo da sala de aula. Além disso, conforme Freire (1987), a práxis pedagógica deve estar atenta aos movimentos cognitivos promovidos pelo diálogo dos conteúdos e, assim, fará do seu programa o conteúdo da linguagem através da qual organiza processos de mediação pedagógica voltados para a formação do sujeito. Em suma, a mediação pedagógica é um instrumento através do qual a práxis pedagógica se interpõe entre o sujeito e o objeto do conhecimento, se colocando com uma intenção clara e conteúdo compromissado. Ao realizar tal fato, a práxis pedagógica está mediando a formação da consciência, a subjetividade e o desenvolvimento de funções psíquicas tipicamente humanas (ALVES, 2012).

Tendo por base o conceito de mediação para os autores, pode-se indagar, conforme Goedert e Ardnt (2020), sobre como a mediação vem sendo viabilizada em tempos de ensino remoto, ainda mais se considerarmos um contexto educacional em que as discussões em torno dessa temática ainda são incipientes. As crianças necessitam do meio social, do contato com seus pares, elementos para desenvolver sua autonomia e se perceber como um sujeito coletivo. Por outro lado, temos também os professores, que em geral não são preparados para exercer a docência via tecnologias digitais e que se viram, de forma abrupta, a terem que adequar todo seu planejamento para aulas *online*, gravação de vídeos ou simplesmente ter que orientar as famílias na mediação das atividades com as crianças. Além disso, cabe destacar que, para Freire (1986), ensinar exige que o educador respeite os saberes do educando, e, para que isso ocorra, é necessário que o educador coloque no projeto pedagógico da disciplina atividades nas quais os estudantes sejam provocados a falarem/escreverem sobre o que sabem, provocando que aconteçam trocas de ideias preliminares, para assim, iniciar os estudos. São questões que requerem análises cuidadosas sobre os desafios e possibilidades pedagógicas relacionados ao advento das mídias digitais.

Em suma, para Vigotski (2000) e Freire (1994), deve-se entender o sujeito como um sujeito interativo que constrói o conhecimento, que aprende, apropria, realiza uma atividade psíquica e elabora saberes sobre objetos de conhecimento, necessariamente, via processos mediados pelo outro e constituídos pela linguagem e pelo funcionamento dialógico. A mediação aqui citada, não implica, necessariamente, a presença física de educadores, uma vez que, qualquer interação é uma mediação e gera conhecimento e, por consequência, desenvolvimento. Além disso, os processos de mediação pedagógica estão presentes na distribuição dos lugares dos educandos, dos tempos, das coisas que desenham e dos materiais didáticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo foi possível notar que as dificuldades enfrentadas, tanto por alunos quanto por professores, têm, também, como raiz a concepção que estes possuem sobre o conhecimento e o processo educacional. Tal concepção é baseada na noção de que deve haver um indivíduo detentor de todo o saber, em especial aquele chamado científico (visto que é o priorizado e valorizado pela sociedade), que deve passar esse saber para os indivíduos que não possuem conhecimento, baseando-se somente no que a sociedade espera que aquele indivíduo aprenda naquele momento e não no que o indivíduo deseja aprender. Com isso, percebe-se que é preciso que haja uma mudança no entendimento do conceito de aprendizagem, bem como na ideia de que há somente um conhecimento válido e necessário (científico), para que, assim, seja possível solucionar os problemas existentes no processo educacional brasileiro superando as dificuldades que vieram à tona com a pandemia, e, consequentemente, na sociedade. Cabe o adendo de que, desde a época de Vygotsky e Freire, há a necessidade de se realizar tais mudanças, tanto que os autores escrevem sobre formas de reformular o processo educacional para que o mesmo seja mais efetivo e abranja a todos os indivíduos da sociedade.

Logo, nota-se que o presente trabalho objetivou, por meio de uma revisão bibliográfica, realizar uma discussão acerca das perspectivas de mediação pedagógica nas propostas de Vigotski e Freire e suas consequências para o desenvolvimento humano, tendo em vista os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais. Com a realização deste, conclui-se que os autores citados ao longo do texto têm muito a contribuir no pensamento e prática da mediação na práxis pedagógica, bem como em outras questões que envolvem o contexto escolar e, por

consequência, sobre questões sociais, visto que é mediante a educação que se modifica a sociedade. Além disso, cumpre salientar que, embora Vigotski e Freire tenham escrito suas obras em contextos histórico-sociais distintos dos que nos encontramos, suas ideias ainda se fazem atuais e relevantes, em especial, diante do cenário político brasileiro, que gera novas versões do fascismo como solução para a crise estrutural que anula, consequentemente, a essência constitutiva do ser humano.

Por fim, nota-se, também, que há necessidade de mais estudos sobre a mediação na práxis pedagógica durante o período pandêmico, visto que, até o momento os únicos dados que se tem são de experiências particulares e, em especial, na área da pedagogia. Ademais, há, também, a possibilidade de se realizar estudos sobre como esta questão está no período pós-pandémico já que esta situação é inédita e, certamente, trouxe consequências, positivas e/ou negativas, para o desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, para os educadores e a práxis pedagógica como um todo, sendo a mediação, neste contexto, um dos conceitos mais importantes e que mais sofreu modificações.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Mediação (pedagógica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.256-257.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia Freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. **Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial**. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf >. Acesso em: 12. set. 2022.

DUARTE, N. **A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia USP, [S. l.], v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 9 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1987.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. **Mediação Pedagógica e Educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia**. Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051> Acesso em: 25. agos. 2022.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995._____. **Ontologia**: hermenêutica da facticidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. DE. Mediação pedagógica midiatizada pelas tecnologias?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, 2 jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671>. Acesso em: 23. agos. 2022.

PUCPR, Canal. 30/0/16:30-Conferência de Encerramento: **A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES**. Youtube, 30 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYcvRGhxefo>. Acesso em: 14 de out. de 2021.

VALLIN, Celso. Educação a distância e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 13, 2014. Disponível em:< http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/253>. Acesso em: 12. set. 2022.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 1 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad. José C. Neto, Luís S.M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade [online].** 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 14 de out. de 2021.

VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Alessandra Krauss[1]
Elba Neri Moreira de Miranda[2]

RESUMO

A disciplina de Sociologia torna-se obrigatória em 2008, sendo recentemente comparada às demais disciplinas escolares. Nesse sentido, sua trajetória é turbulenta na história do currículo do Ensino Médio brasileiro, por conta de suas idas e vindas. Diante disso, investigamos a representação dos professores de Sociologia da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas/SC a respeito de quais são as vivências desses professores. A pesquisa tem como aporte metodológico uma pesquisa bibliográfica e também de campo, sustentada com o auxílio de questionários abertos, para identificar as concepções desses professores. Os resultados apontam que os professores estão preocupados com a condição de instabilidade da disciplina na grade curricular, que gera desconforto tanto profissional como pessoal. Os participantes da pesquisa apontam essa preocupação como uma categoria central, mas também outras questões, entre elas a valorização da disciplina, o medo de perder o emprego e o pensamento sociológico e crítico. Segundo esses professores, a disciplina deveria ser valorizada em sua prática escolar, bem como na formação do estudante. Em relação à questão do medo de perder o emprego, isso se deve em razão de a disciplina viver em constantes incertezas na grade curricular, ocasionando dúvidas quanto à sua permanência. Sobre a questão do pensamento sociológico e crítico, na visão dos professores, é de suma importância e deveria ser vista pelos estudantes e sociedade como algo fundamental e necessário para uma realidade social melhor. Diante de todos os apontamentos realizados pelos entrevistados, é visível a preocupação com a realidade da disciplina e com as incertezas que os professores que lecionam enfrentam em sua vivência escolar, além da negação da formação do pensamento crítico.

Palavras-chave: Disciplina de Sociologia. Instabilidade. Professores. Vivência escolar.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a vivência por parte dos professores de Sociologia na prática escolar, busca-se analisar um recorte do público de professores brasileiros de Sociologia, sendo então a amostra realizada com a 26ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, em Santa Catarina.

Nesse sentido, a importância desse estudo justifica-se pela oportunidade de compreender e dar voz ao posicionamento dos professores de Sociologia sobre as vivências deles com a disciplina, compreensão essa que é um fator de conhecimento

[1] Doutoranda em Educação pela PUCPR. Membro do grupo de pesquisa POFORS/PUCPR. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisa POFORS/PUCPR. Bolsista CAPES. *E-mail*: aleskrauss@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Docente de educação especial na Secretária de Educação do Estado do Paraná. *E-mail*: enmpsico2@gmail.com

crítico sobre a realidade educacional da Sociologia na regional, que visa contribuir em futuras análises e no fortalecimento das pesquisas na área da Educação Básica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

O professor é um importante agente de transformação social na vida escolar de seus estudantes, pois é visto como aquele que contribui para a formação social dos indivíduos em sociedade. Desse modo, Durkheim (1978, p. 23) afirma que "o professor é um grande intérprete das grandes ideias morais de seu país e seu tempo". Com esse direcionamento de transformador e colaborador da sociedade, "é importante que os educadores conheçam as exigências dessa nova sociedade para atuar de maneira eficiente diante dessa realidade (MATTAR, 2002, p. 41).

Nesse sentido, é por meio da atuação do professor que o estudante, na maioria das vezes, é incentivado a pensar, analisar e produzir seu conhecimento. Sendo assim, Rios (2001, p. 131) apresenta a importância do professor no contexto social: "Ora, ser professor, séria e rigorosamente, é trazer uma contribuição à descoberta do mundo pelos alunos, é proporcionar crescimento e alegria com a construção e a reconstrução do conhecimento". Diante disso, Libâneo (2012, p. 431) ainda aponta algumas competências do professor enquanto construtor de conhecimento e profissional responsável pela organização escolar e formação de seus estudantes:

> O exercício profissional do professor compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico. Como docente, necessita de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. [...] como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação.

Diante desse contexto, entende-se que faz parte da atividade do professor no âmbito escolar ser agente de transformação e intermediário na construção do conhecimento e as finalidades do trabalho do professor de Sociologia em sala de aula são a formação do estudante com capacidades analíticas, interpretativas, argumentativas e geração de conhecimentos para a vivência em sociedade. Por isso, o professor torna-se a base para essa formação sociológica na plenitude, destacando-

se como intermediador dessa produção de conhecimento, por meio da cooperação que ocorre entre ele e o estudante em sala de aula, a qual é primordial para a formação e construção do conhecimento sociológico. Assim, Rios (2001, p. 128-129) argumenta que:

> A relação professor-aluno é uma relação comunicativa. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes por intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com os conhecimentos e valores. [...] o diálogo se faz na diferença e na diversidade. Há que existir, portanto, na prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica.

Paulo Freire (1996, p. 13-14) ainda complementa que:

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Segundo Mills (1975, p. 202), o professor deve utilizar meios para a construção desse conhecimento e:

> [...] deve começar com o que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato. Deve usar materiais e proceder de modo a permitir ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação. E o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem.

Nesse sentido, o professor de Sociologia deve ser um profissional consciente de suas atribuições, sempre buscando e inserindo em suas práticas escolares diversas metodologias educacionais, além de conhecer as teorias sociológicas, entender a realidade social da escola na qual leciona, compreender os estudantes e

ISSN: 2176 - 1396

as formas de trabalhar com eles em sala de aula, para assim desenvolver o conhecimento sociológico conjuntamente.

Porém, alguns desafios apresentam-se na caminhada da formação sociológica, entre eles a falta de uma identidade própria da disciplina, decorrente do processo de suas idas e vindas no currículo obrigatório, e a formação dos professores da área de Sociologia. A esse respeito, Jinkings (2013, p. 107) acrescenta:

> [...] os desafios postos para que se desenvolvam efetivamente as potencialidades educativas das ciências sociais nas escolas são muitos e complexos. A trajetória intermitente da disciplina de Sociologia no sistema escolar e sua débil tradição pedagógica demandam uma continuidade e um aprofundamento da discussão coletiva sobre as finalidades formativas da disciplina e suas possibilidades didáticas, tanto nos espaços acadêmicos, como nas escolas.

Na inserção da Sociologia nos currículos escolares, muitas foram as motivações que levaram à não existência de uma identidade desta disciplina na escola, como ausências ou limites de concepções de sua finalidade, método e conteúdo. Assim, a mudança para o caráter obrigatório apresenta para a Sociologia o desafio de encontrar seu lugar e ganhar características próprias no Ensino Médio, como ocorrido com outras disciplinas historicamente consolidadas (RUSSCZYK; LEITÃO, 2012, p. 8). A Sociologia ainda enfrenta muitos desafios em busca de uma identidade escolar.

A disciplina de Sociologia é recente e ainda vem evoluindo e conquistando espaços no âmbito escolar, principalmente no Ensino Médio. Porém, desde sua obrigatoriedade em 2008, muitos paradigmas foram rompidos, apesar de ainda não ser o suficiente para que esse componente curricular seja considerado importante e necessário na formação do estudante.

Assim, “a disciplina traz novos desafios interpretativos sobre os resultados, os direcionamentos e em quais condições a Sociologia vem sendo colocada em prática” (RAIZER *et al*., 2017, p. 16). Segundo Silva (2007, p. 422), “o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, do ensino médio e do currículo que iremos definir ao longo da história”. Diante disso, a construção do conhecimento sociológico no Ensino Médio está atrelada à atuação do professor em sala de aula e ao interesse dos estudantes envolvidos no processo.

É importante que o professor da disciplina consiga desenvolver as teorias sociológicas, fortalecer a Sociologia enquanto disciplina, fazendo uso das

metodologias adequadas para o ensino e, assim, contribuir para a formação de seus estudantes e para a vivência em sociedade. O fortalecimento do ensino da Sociologia está atrelado à sua contribuição na formação do estudante, decorrente das estratégias utilizadas em sala de aula pelo professor.

Diante do exposto, os professores de Sociologia da Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas foram questionados sobre quais seriam as vivências do professor de Sociologia em sua prática escolar.

Antes do questionamento para esse público, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi apresentar conceitos sobre o professor de Sociologia, passando-se, então, para a pesquisa de campo, caracterizada como qualitativa. Tal pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Coordenadoria Regional, a qual foi aprovada. Nessa etapa da pesquisa, foi realizada uma visita a todas as escolas da Coordenadoria, a fim de se realizar as entrevistas com os professores de Sociologia, mediante a utilização de questionários abertos (Quadro 1).

Dando seguimento a essa etapa do trabalho, os questionários foram encaminhados a 20 professores, porém apenas 15 participaram da pesquisa e responderam à seguinte questão: Quais são as vivências do professor de Sociologia em sua prática escolar? As respostas foram classificadas em uma categoria central: Instabilidade da disciplina no currículo escolar.

Quadro 1 – Relação de municípios e escolas pesquisadas

Município	Escola
Porto União	E.E.B. Cid Gonzaga, E.E.B. Nilo Peçanha, E.E.B. Clementino Britto, E.E.B. Antônio Gonzaga, E.E.B. Bauduíno Cardoso e E.E.B. Germano Wagenfurh
Irineópolis	E.E.B. Horácio Nunes
Bela Vista do Toldo	E.E.B. Estanislau Schumann
Major Vieira	E.E.B Luiz Davet
Canoinhas	E.E.B. Almirante Barroso, E.E.B. Irmã Maria Felicitas, E.E.B. Julia Baleoli Zaniolo, E.E.B. Prof. Manoel da Silva Quadros, E.E.B. Rodolfo Zipperer, E.E.B. Santa Cruz e Cedup Vidal Ramos
Três Barras	E.E.B. Colombo Machado Salles, E.E.B. Frei Menandro Kamps e E.E.B. General Osório

Fonte: as autoras (2023).

Quando mencionadas a fala ou a escrita de qualquer participante da análise e a fim de garantir o anonimato deles, foram utilizados uma letra e um número, ficando assim codificados: P1 (professor 1), P2 (professor 2), e assim sucessivamente.

2.2 INSTABILIDADE DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Mesmo a Sociologia estando no currículo escolar, a disciplina está sujeita a transformações. De acordo com Bodart e Silva (2016, p. 199), “a história do ensino de Sociologia escolar é marcada por intermitências”. Diante disso, Rêses (2007, p. 180) afirma “A presença da Sociologia no ensino médio sofreu uma descontinuidade ao longo da história da educação no Brasil”. Nesse aspecto, Sobral (2014, p. 1) complementa que:

> A presença da Sociologia na educação brasileira é marcada pela intermitência, e sempre com o julgo de informar, qualificar, “provar” sua importância, intervir na sociedade. [...] atualmente a Sociologia, e apesar da sua obrigatoriedade, ainda vivenciamos uma instabilidade, onde para o sociólogo professor, a LDB/1996 não se mostrou um porto-seguro.

Nessa direção, as idas e vindas da Sociologia no currículo escolar gera desconforto aos professores da disciplina. Nesse aspecto, quando perguntado sobre a vivência do professor, levantou-se como resposta central a instabilidade da disciplina e tais respostas foram divididas em três aspectos: valorização da disciplina, medo de perder o emprego e pensamento sociológico e crítico.

2.3 VALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Segundo alguns professores da Coordenadoria, a valorização da disciplina é algo preocupante para seu fortalecimento e para facilitar o ensino da Sociologia.

> Afeta a importância da disciplina no ambiente escolar. Esta instabilidade é uma questão histórica, pois em momentos de crise Filosofia e sociologia são questionadas sobre relevância. Pois são “perigosas” (P2).
>
> Olha, a gente já viu essa instabilidade, e eu acho que é uma coisa muito crítica, porque na verdade, o que que nós tentamos como professores de sociologia, né, nós tentamos levar ao aluno para que ele consiga ver o mundo de uma forma mais ampla, é que possa sair de dentro da escola, dentro da sala de aula, sair no pátio na hora do intervalo, saindo no final da sua aula indo para ir pra casa, e que possa enxergar o que está rodeando ele, os fatos e acontecimentos que acontecem seja ele lá onde ele mora, seja ele aqui no intervalo na hora do intervalo com os colegas, seja ele quando sai do lugar aonde mora e vai para outros locais, por exemplo: em um passeio, uma vista, sei lá. Para ele poder entender o que que são as diversidades sociais que nós encontramos. Então isso é uma das coisas bem importantes, que essa manutenção da disciplina na grade, acho que seria de total relevância. Porque senão, se deixar isso fora, eu acho que nós estaremos trazendo um retrocesso na forma de pensar pro aluno poder enxergar coisas, para o aluno poder observar coisas que só a sociologia consegue, você debatendo em sala

> de aula, trazendo os prós e contras de determinado assuntos, com reflexões que se possa trazer e nas ações tem um reflexo, que cada tomadas de decisões não afetam uma só pessoa, mas ela afeta várias pessoas. Então, eu vejo que é uma coisa imprescindível, se quisermos tem um país que tenha uma visão de mundo aonde as pessoas possam se ver e ver os outros também, senão isso não vai acontecer nunca (P3).
>
> Em processo de desaparecimento da disciplina nos currículos escolares (P4).
>
> Como o currículo não é estático deve estar em constante construção. Há dificuldade de adaptação nas diferentes escolas, fragmentação e hierarquia (achar que é uma disciplina inferior) (P5).
>
> Tenho certa preocupação com a instabilidade da disciplina, principalmente com a proposta do novo ensino médio (P10).

Ficou evidente a preocupação dos professores com a valorização da disciplina de Sociologia, pois, de acordo com eles, ela tende a ser eliminada do currículo escolar, algo que impulsiona o esquecimento e a diminuição de sua importância enquanto disciplina formadora e questionadora da realidade social, além de ter um caráter de inferioridade diante das demais áreas do conhecimento.

Sendo assim, fica visível a preocupação dos professores em relação à instabilidade da Sociologia, com um direcionamento para a desvalorização da disciplina. Os professores, diante dessa situação, mostram-se preocupados com a importância dela em um contexto escolar e social.

2.4 MEDO DE PERDER O EMPREGO

Esse foi outro apontamento feito por alguns professores da Coordenadoria.

> Trabalha hoje amanhã desempregada sem garantias de nada (P7).
>
> Medo constante de readequação curricular (P9).
>
> Medo em relação à estabilidade profissional (P15).

Assim vivem alguns professores de Sociologia desta Coordenadoria, com constante preocupação, medo e receio das mudanças que podem vir a ocorrer com a disciplina e, consequentemente, com suas atividades de trabalho. A instabilidade da disciplina é percebida como algo que pode acontecer a qualquer instante, sem possibilidades e garantias de trabalho docente.

Essa realidade é vista na pesquisa de Lennert (2011, p. 386) nas escolas estaduais de São Paulo: “Os professores de Sociologia estão em situação de maior

vulnerabilidade se comparados aos professores de outras disciplinas, tal condição deve-se à trajetória intermitente da Sociologia no currículo escolar".

Essa condição do professor da Sociologia é algo que envolve a sociedade como um todo, pois a instabilidade profissional pode afetar o desempenho em sala de aula, além de comprometer o conhecimento sociológico. Da mesma forma, faz com que esses professores procurem outras alternativas de trabalho além de lecionar para completar sua renda, ou como garantia de sustento. Como resultado, esse professor acaba tendo que dividir seu tempo com outras funções, o que implica negativamente no ensino da sociologia.

2.5 PENSAMENTO SOCIOLÓGICO E CRÍTICO

Alguns professores da Coordenadoria responderam quanto à instabilidade da Sociologia no currículo afirmando que a sua exclusão poderá comprometer o pensamento sociológico e o desenvolvimento da percepção crítica dos alunos. Rêses (2007, p. 185) comenta sobre "a existência de uma oscilação entre inclusão ou exclusão da disciplina nos currículos escolares em diferentes fases da história da educação no Brasil [o que] provocou uma instabilidade no conhecimento sociológico, não permitindo a sua transmissão [...] diferentemente, de outras disciplinas". Vejamos o que dizem os professores:

> Deveria ser prioridade (P8).
>
> Uma preocupação premente. "A população que não é educada a pensar, aceita os piores governos sem questionar" (P12).
>
> Espero que haja convicção de que é necessária a disciplina, já que a formação cidadã está presente em todos os discursos políticos que visam a transformação e participação (P13).

Percebe-se, assim, a preocupação desses professores com o conhecimento sociológico, quando apresentam que a Sociologia deve ser prioridade no currículo escolar, por conta da sua importância na formação sociológica e crítica dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, ficou explícita a preocupação dos professores em relação à importância da disciplina de Sociologia no contexto social e escolar, bem como as angústias profissionais pela incerteza de ter trabalho e a necessidade do conhecimento sociológico e crítico para a vivência em sociedade.

Desse modo, segundo os participantes da pesquisa, a disciplina de Sociologia ainda passa por instabilidade em comparação com as demais, sendo esse fator decorrente do seu processo histórico de idas e vindas na inserção do currículo no Ensino Médio brasileiro.

Nessa direção, tal instabilidade acarreta em preocupações, como falta de valorização da disciplina, bem como o resultado disso na formação do estudante.

A questão do medo de perder o emprego também foi mencionada como preocupante, pois a disciplina vive em constantes incertezas, o que ocasiona dúvidas sobre sua permanência no currículo. Por fim, a questão do pensamento sociológico e crítico, que na visão dos professores de é de suma importância e deveria ser visto pelos estudantes e a sociedade como algo fundamental e necessário para uma realidade social melhor.

Diante de todos os apontamentos realizados pelos entrevistados, é visível a preocupação com a realidade da disciplina e com as incertezas que os professores enfrentam em sua vivência escolar, além da negação da formação do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BODART, C. N.; SILVA, R. S. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Revista Inter-legere**, n. 18, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820. Acesso em: 28 jun. 2023.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JINKINGS, N. M. T. A sociologia em escolas de Santa Catarina. **Revista Inter-legere, Educação e Sociedade**. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4407. Acesso em: 27 jun. 2023.

LENNERT, A. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0101-32622011000300005&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTAR, S. M. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2002.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

RAIZER, I.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T. I. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico,** n. 190, mar. 2017. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759. Acesso em: 26 jun. 2023.

RÊSES, E, S. Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**. Revista Mediações, Londrina,** v. 12, p. 177-194, 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3401. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSCZYK, J.; LEITÃO, L. R. S. **A formação de professores em Sociologia para o ensino no Oeste Catarinense**. Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 6-22, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2421. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 403-427, julho-dezembro, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1844. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOBRAL, L. As condições de trabalho docente do cientista social no Ensino Médio: um estudo de caso em Goiânia/GO. *In*: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Goiânia. Conhecimento, inclusão social e desenvolvimento, 2014. p. 2171-2180. Disponível em: https://nest.cienciassociais.ufg.br/up/154/o/Trabalho_08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOS CÍRCULOS DE CULTURA À EDUCOGENIA: PIERRE FURTER E PAULO FREIRE – 35 ANOS DE PARCERIA RESPEITOSA.

Iane de Almeida Oliveira[1]

Peri Mesquida[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo acompanhar a relação dialética que se estabeleceu entre a pedagogia crítica e utópica de Pierre Furter e o esperançar pedagógico de Paulo Freire, tendo como referência a educogenia, de um, e os círculos de cultura, do outro. A chegada despretensiosa de Pierre Furter no Recife, "por acaso", no início de 1962, bem como seu interesse curioso de participar de um projeto emancipatório que se prenunciava na efervescência das mudanças políticas e culturais que se anunciavam nas campanhas de alfabetização para a erradicação do analfabetismo, no Nordeste brasileiro, coordenadas por Paulo Freire, levaram o educador suíço a refletir sobre a sua trajetória intelectual e educativa. Ao ver o que aquele pernambucano de fala mansa fazia nos denominados círculos de cultura, e a chamada ao sonho acordado de emancipação, autonomia e liberdade de uma população oprimida, Pierre Furter se tornou amigo de Paulo Freire, o acompanhando nas suas experiências alfabetizadoras e conscientizadoras. A partir daí, criou o conceito de educogenia como uma ação teórica e prática de desenvolver o processo educativo a partir do contexto sócio-político e cultural dos educandos e das educandas.

Palavras-chave: Círculos de cultura; esperança; utopia; educogenia.

1 INTRODUÇÃO

Pierre Furter nasceu em La Chaux-de Fonds, Suíça, em 1931, e faleceu em Genebra, em 2020. Sua formação acadêmica teve início na Universidade de Lausanne, onde obteve licenciaturas em Ciências Pedagógicas na Escola de Ciências Políticas e Sociais da Faculdade de Direito (1955), e Letras, na mesma Universidade (1958), prolongando-se em Portugal, com a obtenção de Diploma Superior de Estudos Portugueses, na Universidade de Lisboa; doutorou-se em Letras na Faculdade de Letras da Universidade de Neuchâtel, em 1965.

Professor pesquisador no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento, da Universidade de Genebra, e da Faculdade de Psicologia e das

[1] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iane.almeidas@gmail.com.
[2] Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, perimesquida@gmail.com

Ciências da Educação da mesma Universidade, de 1970 a 1997, da qual, após a sua aposentadoria, recebeu o título de Professor Honorário.

Foi, precisamente, com sua ida à cidade de Oeiras, em Portugal, que o seu itinerário de “vagabond” da educação, como ele se denominou na obra *Les systèmes de formation dans leurs contextes* (Furter, 1980), teve início. Sua formação em Letras Portuguesas e Literatura Brasileira, em 1957, lhe permitiu lecionar Literatura Brasileira, na Escola de Intérpretes, em Zurich, de 1960 a 1962. Depois de dois anos lecionando Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, na Kantonsschule, de Zurich, se sentiu “atraído” pelo Brasil. E, mais ou menos “por acaso”, como declarou em entrevista concedida a Yvone Soares dos Santos GREIS (1997), desembarcou no Nordeste brasileiro, mais propriamente, na cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco, em 1962, onde teve contato com um contexto político e social com o qual não imaginava se encontrar.

O Nordeste brasileiro, particularmente, o Estado de Pernambuco, em especial sua Capital, Recife, eram palco de movimentos revolucionários muito importantes, tanto no campo sociopolítico, quanto na educação, pois ali, partidos de esquerda iriam, pela primeira vez, eleger um governador do Estado, e Paulo Freire dava à luz ao que seria chamado mais tarde de Método Paulo Freire de Alfabetização, no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP). Além disso, neste ano, estava se realizando na cidade um Conclave Protestante de magnitude latino-americana, patrocinado pela Confederação Evangélica do Brasil, tendo como tema *Cristo e o processo revolucionário brasileiro* (junho/1962), do qual participavam importantes autoridades eclesiásticas, políticas e culturais que iriam marcar o pensamento de Pierre Furter e com as quais estreitaria laços de amizade. Entre elas, Gilberto Freyre (antropólogo), Celso Furtado (economista), Rubem Alves (teólogo), Valdo Cesar (sociólogo), Paulo Freire (educador), entre outros (MESQUIDA, 2021).

O impacto do encontro com esse “novo mundo” levou o educador suíço a retornar ao Brasil, um ano e meio depois, com a família, como perito da UNESCO, onde permaneceu de 1963 a 1967, viajando pelo país, fazendo conferências e dedicando tempo para escrever e publicar a primeira obra em português: *Educação e vida* (1973). Do final de 1964 a início de 1965, deu um curso em Lima, no Peru, sobre o tema da Filosofia da Educação, para educadoras e educadores de diversos países da América Latina, do qual se originaram os livros *Educação e vida,* publicado em 1968 e *Educação reflexão* cuja publicação data de 1966. Chamado pela UNESCO

para dar continuidade às suas atividades como perito daquela Organização Internacional, foi para Caracas, Venezuela, onde ficou de 1968 a 1970. Doutor Honoris Causa pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, esteve naquele país, no início da década de 1970, dando cursos, conferências e pesquisando sobre as Missões Pedagógicas da década de 1930, assim como a arte galega, particularmente, o cinema de Luís Buñuel.

Mas, foi a América Latina, em especial, o Brasil e a Venezuela, que mais ficaram no coração do "caminhante da esperança", países nos quais residiu por alguns anos, e que ele visitava constantemente. Sua amizade com Paulo Freire, pedagogo brasileiro mundialmente conhecido, o levou ao México e ao Chile onde Freire se encontrava exilado. Não somente escreveu artigos (*Educación para el cambio social* - 1968), com Freire e Ivan Illich, quando este residida em Cuernavaca, no México e fundara nesta cidade mexicana o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), como prefaciou a primeira obra de Paulo Freire, no exílio, *Educação como prática da liberdade*. Foi ainda o responsável pela acolhida do pedagogo brasileiro no Conselho Ecumênico de Igrejas, em Genebra, assim como pelo convite para Freire dar aulas no Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento (IUED), e na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra.

2 O ENCONTRO

A chegada despretensiosa no Recife, "por acaso", no início de 1962, bem como seu interesse curioso de participar de um projeto emancipatório que se prenunciava na efervescência das mudanças políticas e culturais que se anunciavam nas campanhas de alfabetização para a erradicação do analfabetismo, no Nordeste brasileiro, coordenadas por Paulo Freire. Ao se referir a Paulo Freire no Prefácio da obra *Educação como prática da liberdade*, Furter diz:

> É impossível falar de Paulo Freire com ele tanto o diálogo tornou-se parte da existência deste extraordinário pernambucano. É por esta dialética da continuidade (no fluxo da fala) e da descontinuidade (nas pausas da reflexão) que se pode educar para responder aos desafios de uma sociedade em trânsito...Na oralidade Paulo Freire não expressa só o seu estilo pedagógico. Revela sobretudo o fundamento de toda a sua práxis: a sua convicção que o homem foi criado para se comunicar com os outros (FURTER in Freire,1967).

Foi com essa primeira impressão que Furter, ao se aproximar de Freire e conviver com ele, no Recife de Miguel Arraes, pode sentir a força da palavra tornada

prática concreta no Movimento de Cultura Popular, levada e vivida no dia a dia da população empobrecida e analfabeta da periferia da capital pernambucana, lendo o mundo e lendo a palavra, nos Círculos de Cultura. Sobre esta epifania, o educador suíço completa: “depois de estudar tantas teorias pedagógicas, tinha enfim encontrado uma educação que se fazia e se vivia a cada dia; que nascia de uma consciência crítica dum presente problemático, mas prenhe de um futuro pré-revolucionário que se abria sobre uma utopia concreta” (FURTER, 1996, p. 180), em um espaço educativo no qual a ação pedagógica se desenrolava a partir do contexto vivido pelas iletradas e iletrados (leitura do mundo e leitura da palavra).

As intuições e a prática educativa freireanas marcaram profundamente o jovem educador suíço, e balizaram de modo significativo os temas que se instalariam na órbita do seu interesse ao longo de toda sua trajetória investigativa. Pierre Furter presenciou, nos recônditos do terceiro mundo, o gérmen das experiências que lhe provocariam ao longo de seu itinerário de pesquisador: a originalidade de uma proposta educativa alfabetizadora realmente antecipatória (utópica); a radicalidade horizontal e contextualizada dos círculos de cultura que o levariam a criar o neologismo teórico-prático pedagógico: educogenia; a práxis educativa universalizante, que fosse significativa ao longo da vida (andragogia e educação permanente) e que se pusesse em perspectiva de abertura e diálogo com outras experiências, realizadas noutros contextos (método de educação comparada).

O motor desta proposta educativa freireana estava centrada no diálogo, e se efetivava como prática de libertação e de liberdade, diametralmente oposta aos modelos autorreferenciais, verticalizantes e previsíveis que Furter identificava na Europa do seu tempo. Sobre a singularidade do seu encontro com Freire escreveu, então:

> Diziam… que era um pedagogo famoso no Recife progressista destes tempos do Arraes, ainda que totalmente desconhecido para mim. Ouvindo durante toda esta noite inesperada a sua fala que parecia nunca mais acabar, tive a revelação que, depois de estudar tantas teorias pedagógicas, tinha enfim encontrado uma educação que se fazia e se vivia cada dia; que nascia de uma consciência crítica dum presente problemático, mas prenhe de um futuro pré-revolucionário que se abria sobre uma utopia concreta (FURTER in: Gadotti, 1996, p. 180).

No mesmo texto, relembra os dias que passaram juntos, incluindo aí, a primeira experiência pioneira de alfabetização levada a efeito por Paulo Freire, em Angicos, Rio Grande Norte, que propôs alfabetizar 300 pessoas em 40 horas, em abril de 1963

ISSN: 2176 - 1396

(LYRA, 1996), fato que levou Freire a ser convidado para coordenar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, usando o método por ele criado. O Programa não chegou a se efetivar, pois o golpe de Estado levado a efeito pelos militares brasileiros em abril de 1964, destituiu o Presidente da República, perseguiu, exilou, torturou e matou centenas de homens e mulheres de todas as classes sociais, inclusive Paulo Freire, feito prisioneiro e, posteriormente, exilado na Bolívia e no Chile (1964-1970). Pierre Furter acompanhou a peregrinação do amigo, desde o Chile até Genebra (1964-1997), podendo, com pertinência, dar um testemunho:

> Neste mundo de caminhantes, as veredas precárias do exílio cruzam muitas vezes os atalhos de uma reflexão peregrina. Mas a vadiagem dos vencidos não acaba necessariamente com a sua esperança que pode ser transmutada pelo ácido do desespero encontrando novas dimensões dentro de contextos até agora desconhecidos. Assim se passou da sedução da fala ao trabalho árduo da escrita. É verdade que o núcleo gerador foi muitas vezes reinterpretado através de inúmeras traduções nem sempre fiéis – mas tão pouco os filhos são totalmente parecidos aos pais –, felizmente! Nesta ampliação e multiplicação de uns poucos princípios nos quais fundimo-nos num Recife, hoje tão remoto para cada um de nós, na malha frouxa, mas real dos nossos intercâmbios pouco frequentes, mas ainda intensos, continuamos a caminhar para aprender que a nossa condição nos impõe de se sacrificar para seguir esperando juntos (FURTER in Gadotti, 1996, p. 181).

Furter faz ecoar as palavras de Paulo Feire: “se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que isto não é um sonho possível. É um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um inédito-viável” (FREIRE, 2000, p. 17).

Assim, a constância de “esperar juntos”, caminhando, está na base do pensamento utópico de Pierre Furter, ao longo de toda sua trajetória intelectual e, certamente, foi transmitida ao amigo na medida em que o levava a pensar na utopia e na esperança, nos termos de Ernst Bloch (2005) (FURTER, 1974). Seu itinerário investigativo revela uma peregrinação ao lado de educadores de várias partes do mundo, cujo olhar crítico e acurado sempre buscou compreender, avaliar, comparar, sistematizar e problematizar, pedagógica e filosoficamente, os desafios e as implicações do ineditismo no âmbito da educação para a complexidade da vida humana.

Furter se demonstrou, continuamente, um profundo conhecedor daquilo que se propunha a discutir, e esteve sempre em sintonia com os diversos assuntos emergentes na correlação com a temática da educação de seu tempo. Sua reflexão sempre reverberou uma atualização bibliográfica cuidadosa, sempre atento às

ISSN: 2176 - 1396

discussões propostas por vários intelectuais e autores com quem mantinha interlocução, dentre eles, de forma muito especial, Paulo Freire.

Todavia, Pierre Furter procurava com insistência conjecturar para além da mera descrição fenomênica dos casos que examinava, afinal, tinha no pensamento utópico uma mola propulsora de sua crítica. Isto evidencia uma característica marcante do seu modo de pensar e escrever: realizava inúmeras perguntas ao final de suas sínteses, como se a problematização contínua de suas próprias conclusões sugerisse um convite ao seu interlocutor para continuar o movimento reflexivo, crítico e criativo, num horizonte de permanente superação.

Seu pensamento utópico foi profundamente marcado pelas leituras e reflexões sobre esperança e utopia do filósofo marxista heterodoxo Ernst Bloch, cuja obra principal, *O Princípio esperança* (2005), advoga uma esperança que não é espera parada, nem pura expectativa, mas, como Minerva, um caminhar na direção da aurora (Bloch, 2005, p. 145) que, provavelmente, levou Freire a intuir um “esperançar”, ou a esperança militante. Assim, o pensamento utópico se faz concretude na medida que ele é, para Furter, “encarnação de uma dialética antecipadora [...], pois a utopia tem a função de descobrir no presente os pontos de apoio para antecipar o futuro desejado” (Furter, 1974, p. 148 e 152), também alimentaram as ideias e a prática de Freire, “o semeador de utopias”, e a sua pedagogia da esperança.

Neste sentido, as temáticas da educogenia, da educação permanente, da andragogia e da educação comparada, noções centrais que sempre orbitaram em torno das preocupações deste Filósofo da Educação suíço, tiveram como pontos de apoio os princípios de esperança e utopia no sentido antecipatório que Ernst Bloch lhes conferiu, cuja realidade sempre deve ser vista como um feixe possibilidades ainda não experimentadas, à espera da ação humana que procura iniciar no presente o projeto elaborado pela imaginação do sonho acordado, o qual reserva sua completude sempre no futuro.

2.1 Educogenia como espaço sociopolítico educativo de formação à semelhança dos círculos de cultura.

Acompanhando as ações educativas de Freire, no Recife e Angicos, realizadas em espaços educativos informais, chamados por Freire de C*írculos de Cultura,* Furter passou a pensar na importância de as comunidades desenvolverem seus próprios

projetos e programas de educação, quem sabe, como um misto de educação formal e informal, sendo o informal, ou extraescolar, não um aporte complementar, levando em conta a cultura local, suas narrativas, sua identidade comunitária, seus anseios, seus interesses, o que, na visão de Furter, aumentaria a autoestima da comunidade e contribuiria para o seu desenvolvimento sociocultural.

Dessa maneira, essas iniciativas brasileiras, acompanhadas de perto por ele, somadas às suas análises de movimentos como as Missões Culturais Mexicanas (Missiones Culturales Mejicanas), o Movimento das Missões Pedagógicas (Misiones Pedagógicas), na Espanha dos anos de 1930, e o Agit Prop, da União Soviética, os estudos feitos sobre o abandono educativo do território espanhol Las Hurdes, lhe forneceram elementos epistemológicos para refletir sobre um novo conceito de educação apropriada às comunidades isoladas e empobrecidas, compostas por homens e mulheres que Paulo Freire chamou de “oprimidos” e “oprimidas” (Freire, 1967): o conceito teórico-prático de **educogenia,** como a realização de uma utopia concreta.

No início da obra *Les espaces de la formation* (1983), Furter apresenta “teses” que poderiam ser categorias epistemológicas da sua educogenia, determinando, de certa maneira, a natureza e a finalidade da educogenia como sendo capaz de tornar possível a apropriação e a conquista dos espaços pelos marginalizados ou oprimidos, como diria Paulo Freire (1967), Furter, esclarece:

> Tese 1: É de superlativa importância saber em quais condições uma estratégia de *redução das desigualdades* no que diz respeito à educação, pode respeitar a *diversidade das regiões,* tornando-as cada vez mais aptas a responder às especificidades tanto individuais quanto coletivas;Tese 2: em uma tal situação, a qualidade da educação não pode ser medida somente pelos indicadores habituais. Sua avaliação deverá levar em conta o real funcionamento das instituições; dos serviços efetivos que ela proporciona tanto quanto dos diferentes papéis que ela desempenha no seu contexto;Tese 3: a qualidade dos serviços educativos varia profundamente segundo os objetivos atribuídos à educação extraescolar, podendo ser a educação extraescolar também uma outra maneira de oferecer a mesma cultura escolar que uma operação de desenvolvimento cultural que visa a aumentar *educogenia* propícia às práticas de autoformação em um determinado território; Tese 4: a necessidade de um desenvolvimento cultural torna necessário não só considerar a contribuição da escolarização, mas a orientar o diagnóstico das situações regionais para tornar visível o que contribui para a sua educogenia atual e potencial de maneira a favorecer a educação difusa;Tese 5: É em referência à educogenia e à formação difusa que os efeitos das entradas escolares e extraescolares – isto é, sua qualidade – podem ser avaliados não somente em termos do que foi adquirido, mas sobretudo como *processos de autoformação praticados pela população em um determinado território* (Furter, 1983, p. 13-14).

No que diz respeito ao desenvolvimento regional cultural propriamente dito, a educogenia e a autoformação "obrigam a dar uma atenção particular à '*sua educogenia existente e potencial*', isto é, a tudo aquilo que assegura e pode assegurar uma formação difusa - às vezes chamada de informal – para todas as populações" (Furter, 1983, p. 40). Concordando com José Manuel PAREDES GROSSO (1970, p. 39), essa ação educativa tal como apresentada acima, encontra no autor andaluz, segundo Furter, uma definição pertinente, sendo, portanto: "a capacidade global de formação apropriada a um determinado meio ambiente e medida por um conjunto de estímulos familiares, das classes sociais, da língua, dos meios de comunicação de massa e das instituições educativas", oferecerá as possibilidades de autopromoção do desenvolvimento da comunidade e, mesmo individual, como Furter observou nos círculos de cultura freireanos.

Furter sustenta que ao nível das estratégias de formação, "a extensão da noção de formação a tudo o que contribui para a autopromoção das populações" (Furter, 1983, p. 40), está condicionada ao menos a três fatores importantes, ou seja:

> a) incluir, explicitar, desenvolver todos os estímulos educativos que se encontram nas intervenções não-pedagógicas; b) introduzir um nível técnico que seja compatível com o nível técnico das populações; c) controlar o impacto dos meios de comunicação de massa e de informação dos quais se conhece os efeitos de representação sobre os modelos de consumo e os níveis das aspirações da população (Furter, 1983, p. 40).

Ele defende a ideia de que a dialética entre a educação formal e a educação difusa, tendo o meio ambiente como seu elemento dinamizador, coloca a questão do próprio sentido desta integração dialética, no que diz respeito aos seus objetivos que aparecem quando:

> Reconhecemos, de um lado, a necessidade de um desenvolvimento autossustentável e, de outro lado, o direito dos marginalizados, dos grupos desfavorecidos, das minorias e das populações em geral, *de se desenvolver levando em conta também seus próprios interesses.* Esses objetivos se articulam em torno da *exigência de autoformação* como o elemento educativo que corresponda ao desenvolvimento cultural de uma democracia. É por isso que para além das relações entre a educação escolar e as intervenções extraescolares, é preciso se esforçar para suscitar *as condições favoráveis para uma educação difusa, isto é, a capacidade de todo o indivíduo e cada grupo de se formar de maneira a poder dominar seu meio ambiente e então tornar-se mestre do seu destino* (Furter, 1983, p. 41)

A utopia furtereana da educogenia como uma educação que, ao aproveitar o potencial educativo dos espaços, ou contextos, se propõe a libertar da servidão os

mais vulneráveis, estava de acordo com a sua visão de que a educação deve servir à humanização do ser humano e não à sua escravidão, como mostraram as experiências por ele acompanhadas quando da sua permanência no Brasil (1962,1963-1968) na Venezuela, de 1968 a 1970 (FURTER, 1970).

Aproveitar o potencial dos espaços, ou contextos, significaria, em termos freireanos, realizar com educandas e educandos, uma leitura do mundo, a partir da realidade contextual do seu ambiente cultural, social e político, o que tornaria possível, nas palavras de Paulo Freire, realizar uma verdadeira "revolução", uma Metanoia, pois ativaria sonhos utópicos, fazendo deles verdadeiros impulsionadores de uma esperança militante, atualizadora do futuro:

> A educação crítica é a 'futuridade' revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 2016, p. 1).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência de Pierre Furter no Brasil, em especial, no Nordeste brasileiro, acompanhando de perto as ações pedagógicas de Paulo Freire, o levou a ter a intuição de que o que se fazia no seu Continente de origem em matéria de formação, não atendia às finalidades da educação como paideia humanista e humanizante, mas o que Paulo Freire procurava realizar como processo formativo e educativo, pela alfabetização de adultos, nos círculos de cultura, correspondia a uma verdadeira bildung integral. Por sua vez, Paulo Freire bebia da fonte furtereana os conceitos de utopia e esperança capazes de viabilizar o inédito inviável. Realizava-se, assim, uma aliança dialética, pedagógica, filosófica e social, de dois intelectuais orgânicos: o "Caminhante da Esperança" e o "Semeador de Utopias" (MESQUIDA, 2022).

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst (2005). **O princípio esperança.** Rio de Janeiro: Contraponto.

FURTER, Pierre (1974). **A dialética da esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch.** São Paulo: Paz e Terra.

FURTER, Pierre (1975). **Educação e reflexão**.8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FURTER, Pierre (1973). **Educação e vida**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

FURTER, Pierre. Prefácio in: FREIRE, Paulo (1967). **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

FURTER, Pierre (1980). **Les systèmes de formation dans leurs contextes.** Berne: Peter Land SA.
FURTER, Pierre (1983). **Les espaces de la formation.** Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

FURTER, Pierre, In GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma biobliografia. Campinas: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan; FURTER, Pierre. **Educación para el cambio social.** Buenos Aires: Tierre Nueva, 1967.

FREIRE, Ana M. A. *Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã*. In: AZEVEDO, José Clóvis de et al. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000.

GREIS, Yvone Soares dos S (1996). **O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter.** Campinas, SP: (s/n). Orientador: João Francisco Régis de Morais. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação.

LYRA, Carlos. **As quarentas horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MESQUIDA, Peri (2021). **Um cidadão do mundo: os protestantes do ISAL nas andarilhagens de Paulo Freire.** In: Borges, Valdir e Mesquida, Peri.

MESQUIDA, Peri (2021). **Paulo Freire: 100 anos de ética, liberdade e educação**. Curitiba: Crv, 2021. In: Borges, Valdir e Mesquida, Peri.

PAREDES GROSSO, Manuel José (1970). **Macroeducación.** Madrid

A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: DIÁLOGOS COM OUTROS AUTORES

André Luis Castro de Freitas[1]

Luciane Albernaz de Araujo Freitas[2]

RESUMO

A esperança assume centralidade no contexto freiriano no momento em que se torna condição fundamental para o exercício das relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas mesmas relações. Nesse caminho, a esperança está diretamente relacionada ao ato revolucionário em prol da transformação social. O texto tem por objetivo refletir, a partir dos pressupostos freirianos, sobre a importância da esperança tanto como causa quanto consequência diante das exigências e desafios que emergem em relação às necessárias transformações no contexto vivido. O trabalho foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, tal que o conceito de esperança aqui trabalhado está correlacionado com as categorias inacabamento, diálogo e utopia, aproximando-os as questões que envolvem as relações educativas. Com o objetivo de problematizar as categorias citadas intenciona-se dialogar com outros autores na busca de aproximações as quais possam sinalizar a promoção de transformações nas relações sociais. Enfatiza-se no texto a esperança como necessidade ontológica e sua relação com a práxis, objetivando a uma articulação da oposição a opressão e, ainda, como promotora da busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude. Reafirma-se, por fim, a necessidade do exercício da ação de esperançar como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar tanto a uma acomodação à realidade quanto a uma fuga a idealismos, pois ambas as situações não são capazes de interferir na história.

Palavras-chave: Inacabamento. Diálogo. Utopia.

1 INTRODUÇÃO

A fundamentação freiriana propõe a construção de um caminho em direção à transformação social, econômica, política e cultural, como ato constante onde o ser humano faz a sua história a partir de uma situação concreta e um tempo espaço de possibilidades.

Freire (1991) nega o pré-determinismo enfatizando que o futuro vai acontecendo, que “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

Nesse contexto, a concepção freiriana propõe a luta permanente, tomando como pontos de partida os seres humanos em seus diversos ambientes, como

[1] Dr.em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, dmtalcf@furg.br.
[2] Dra.em Educação Ambiental, Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, lucianel1968@gmail.com.

coletividades, vivendo as mais diferentes formas de opressão nessas realidades sociais constituídas.

A partir dos pressupostos citados não é possível compreender a existência humana e a luta constante de torná-la melhor sem o sonho e a esperança. “A esperança é uma necessidade ontológica; [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 05).

Para Giroux (1997) a combinação da dinâmica da luta crítica e coletiva com a filosofia da esperança sustenta uma linguagem da possibilidade, tal que essa possibilidade compreende o poder de luta, pela oposição a opressão.

Assim, a esperança toma uma importância central na obra freiriana no momento em que se torna condição para as relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas. “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47).

A esperança relaciona-se diretamente com a práxis, pois enquanto necessidade ontológica precisa da prática para tornar-se realidade histórica. Para Marx e Engels (2010), a práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. Essa ação desencadeia a construção de um novo modelo conceitual em que o sujeito passa a atuar e interferir sobre o contexto no qual está inserido. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27).

Dessa maneira, não há esperança na pura espera, como, também, não se alcança o que se objetiva em uma espera vã. A esperança nem sempre é geradora de uma realidade diferenciada o que torna necessário o exercício de uma esperança crítica.

Tem-se por objetivo nesse texto problematizar a pedagogia freiriana, em diálogo com outros autores, utilizando como linhas condutoras: a esperança, o inacabamento, o diálogo e a utopia. A intencionalidade do texto é promover a discussão dessas categorias e sua relação com o processo de transformação dos seres humanos envolvidos nas relações educativas.

O texto se constitui nas seguintes temáticas: *Problematização: Esperança e Inacabamento* - questiona-se a ideia da esperança tanto como causa quanto consequência; e *Aproximações: Esperança e Utopia* – discute-se sobre a importância da esperança como agente de transformação social. Após organizam-se

as *considerações finais* e as *referências*.

2 PRBLEMATIZAÇÃO: ESPERANÇA E INACABAMENTO

Para Webb (2010), a esperança é determinante nas relações educativas, pois tanto a possibilidade como a finalidade da educação freirianas são baseadas na compreensão da esperança como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude, tal que "[...] a esperança é caracterizada como uma busca constante, então a finalidade da educação é agir como seu guia permanente" (WEBB, 2010, p. 327).

Por outro lado, o autor reflete não ser possível vislumbrar uma filosofia sistemática da esperança em Freire, mas, em contrapartida, como em outros momentos da produção freiriana surge à leitura da esperança com tensões e contradições.

Em Freire, sem esperança os homens desesperados, em face de seu inacabamento, tornam-se imobilizados. Freire (2002) argumenta que o diálogo, o aprendizado e a prática democráticos permitem a ampliação dos espaços entre os diferentes, na superação das condições sectárias, enfatizando que a esperança nasce dessas superações bem como origina novas lutas. "De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis" (FREIRE, 2002, p. 101).

Para Freire (2004) o sujeito sectário rompe com as questões humanas éticas eliminando qualquer proposição de diálogo. Para o autor, o sectário é o sujeito que contempla uma falsa visão da história desenvolvendo ações negadoras da liberdade, legitimando o determinismo. O autor reflete sobre a superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas.

Retomando a ideia de Webb (2010) a esperança, tanto como causa quanto consequência, impulsiona os seres humanos a evolução como sujeitos em busca da completude e, na busca dessa, está o dirigir-se pela esperança elemento o qual caracteriza a condição humana, necessariamente na contrução de uma educação com inserção política. Proporciona-se, dessa forma, um explorar, interrogar, questionar e aprender, tornando o sujeito educável.

Para o mesmo autor, uma das formas mais fascinantes da filosofia da esperança é a sua caracterização como dimensão comportamental como a espera impacientemente mesmo que paciente.

Compreende-se aqui a forte imbricação da esperança com o inacabamento quando esses movimentam o sujeito na busca da completude. A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008) quando toma por base a obra freiriana Pedagogia da Autonomia. A autonomia deixa de ser vista como algo finito e o próprio inacabamento se torna expressão de vida, quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência.

Para o autor quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia "[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista" (GONÇALVES, 2008, p. 55), de tal maneira, que se percebe na autonomia freiriana a exigência de conquista permanente e, nesse caso, não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As colocações do autor enfatizam a transformação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e conquista novas instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao professor quanto aos estudantes. Com essa abordagem, o mesmo autor, destaca a noção de corpo consciente como "[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano" (GONÇALVES, 2008, p. 55). O "corpo humano vira corpo consciente" (FREIRE, 2002, p. 21) quando o suporte passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência.

Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo e a partir desse salto o ser humano passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

A proposta é refletir o quão importante é essa transformação que, a partir de um dado momento, proporciona ao sujeito essa capacidade de assistir aos movimentos, poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

ISSN: 2176 - 1396

A partir dessa ideia o ser humano ganha o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e o inacabamento se torna expressão da própria vida, em que o exercício diário da transformação se faz presente. Exercício esse imbricado com a esperança tanto como causa quanto consequência.

Freire (2004) argumenta sobre essa proposição quando assume que o ser humano vive uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade. Para o autor os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, por que: "[...] são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade" (FREIRE, 2004, p. 51, grifo do autor).

O compromisso com a esperança está imbricado com a relação entre condicionamentos e liberdade, pois os pressupostos freirianos definem a existência de um sujeito condicionado, não determinado.

O ser condicionado está associado à sua própria incompletude, bem como a compreensão histórica, a qual não permite que esse seja um sujeito determinado. Compreende-se aqui a esperança como força de tensionamento dessa incompletude e ao mesmo tempo como forma de procura permanente em direção a elaboração de movimentos de transformação.

3 APROXIMAÇÕES: ESPERANÇA E A UTOPIA

Como forma de discussão, aproximam-se as ideias de Bloch (2005) sobre a esperança e a utopia ao referencial freiriano. A ideia é refletir sobre a influência do autor nos movimentos dos anos 60 como forma de inspiração a Freire.

Bloch (2005) parte dos conceitos de consciente e inconsciente freudianos estabelecendo a importância dos sonhos na elaboração dos conceitos de utopia e esperança. Para a psicanálise os sonhos constituem o melhor caminho para descobrir e entender os processos do inconsciente e, fundamentalmente, três fatores são considerados para que se processe um sonho: estímulos sensoriais, restos diurnos e a existência de pensamentos, sentimentos e desejos que estão reprimidos no inconsciente.

A argumentação do autor compreende que os sonhos noturnos representam momentos que já aconteceram, ficaram no passado, considerando uma linha temporal. Dentro dessa proposição, acredita-se no movimento de retorno ao passado. Já os sonhos diurnos incrementam ideias à futuro, de um não consciente

que está por vir, não subordinado a uma consciência atual, manifesta, mas a uma consciência futura que está por surgir a qual Bloch (2005) denomina pré-consciente vindouro.

Esse ainda não consciente, mas como forma de consciência de algo que está por aproximar-se, constitui uma percepção vaga e privada, em que é possível ao sujeito tecer utopias, construindo o engajamento social, que vai tornando-se claro ao momento que invade o consciente. De uma percepção vaga e privada a uma percepção socialmente aguçada e responsável. “Chega-se assim ao ponto em que a esperança, esse autêntico afeto expectante no sonho para a frente, não surge mais como uma mera emoção autônoma, [...] mas de modo consciente-ciente como função utópica” (BLOCH, 2005, p. 144).

Para o autor esse espírito utópico está imbricado com a realidade presente quando problematiza o conceito do utópico-concreto deixando de lado uma concepção idealista, um simples produto da imaginação, mas constituindo a compreensão de um sujeito engajado na reestruturação social.

Para Block (2005) a utopia só se tornará viável à medida que representar um desejo coletivo. Mesmo que a utopia esteja presente na vida dos homens como indivíduos ela só se realizará, como superação das contradições da estrutura capitalista, tendo por base a ideia marxiana. São necessárias que existam condições materiais para a concretização do socialismo como utopia, quando há a superação das atitudes abstratas pelas atitudes concretas e revolucionárias.

É possível compreender a preocupação do autor em demonstrar que o futuro não se realiza por fatalidade, mas por uma necessidade histórica concreta, pois a esperança é uma construção onde tanto o passado quanto o presente se dialetizam para a construção do novo, por meio do engajamento dos homens nesse processo, na construção de um futuro concreto.

De uma forma a esperança apresenta-se como elemento para a superação subjetiva do real, de outra para a construção de um futuro objetivo a partir de condições históricas.

Para Gutiérrez (1983) essa forma de compreender a esperança permitiu possibilidades para pensar a história como um processo revolucionário. Gutierrez (1983) afirma que a esperança surge “[...] como a chave da existência humana orientada para o futuro, por meio da transformação do presente. Esta ontologia do

que ‘ainda não é’ é dinâmica e contrasta com a ontologia estática do ser, incapaz de pensar a história” (GUTIÈRREZ, 1983, p. 180).

Compreende-se uma aproximação a ideia freiriana quando Freire reflete a esperança como agente de transformação da realidade. Necessária, mas sozinha não apresenta a capacidade de vencer e ao mesmo tempo sem ela o homem fraqueja e desiste. Freire (2002) adverte que a esperança “[...] enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 2002, p. 11), transformando-se em história concreta.

Uma esperança fundamentada na práxis, ou seja, uma esperança como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar tanto uma acomodação à realidade quanto uma fuga a idealismos, onde ambas as situações não seriam capazes de interferir na história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo aproximações a área da educação, Freire (2002) argumenta que uma das tarefas do professor progressista, por meio de uma análise política ética, é desvelar as possibilidades para a esperança “[...] sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (FREIRE, 2002, p. 06).

A proposta freiriana não é ingênua e compreende o espaço para a punição no embate movido pela esperança, mas, ao mesmo tempo, acredita que tal situação faça parte da própria natureza pedagógica da luta, desde que o processo esteja fundamentado em pressupostos ético e históricos.

O questionamento que se conduz é: como é possível desvelar as possibilidades para a esperança nas relações educativas? É com esse intuito que o autor na obra *Pedagogia da Esperança* contextualiza a categoria utilizando a metáfora da trama. Nesse sentido, o autor argumenta que na educação o caminho seria o exercício de uma prática desveladora gnosiológica. Para Streck (2010), na metáfora da trama, Freire propõe a compreensão dos “[...] fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a prática educativa” (STRECK, 2010, p. 161). A proposta freiriana compreende que a esperança necessita ser contextualizada na história.

Quando se afirma quanto a uma situação gnosiológica se tem como premissa que o professor, aberto ao aprendizado e à realidade de seus estudantes compreende que cada estudante deve percorrer seu próprio caminho. Uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que nela a aprendizagem ocorre em uma relação onde os sujeitos envolvidos se apresentam e compreendem como seres aprendentes. “Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

Para a construção desse caminho acredita-se que a problematização, como estratégia pedagógica, questionadora dos conteúdos e métodos, transforme-se em questionadora e desafiadora de um refletir diferenciado entre os sujeitos envolvidos, fazendo com que o educador (re) articule, junto a seus referenciais e pressupostos, técnicas e métodos, e, principalmente, novas formas de ação-reflexão.

Dentre algumas ideias trabalhadas no texto enfatiza-se a esperança:

(I) Como necessidade ontológica e sua relação com a práxis, objetivando a uma articulação da oposição a opressão;

(II) Como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude;

(III) Tanto como causa quanto consequência, impulsionando os homens avante;

(IV) Como promotora do engajamento dos homens no processo de construção de um futuro concreto e, por fim;

(V) Como força potencializadora na produção de relações educativas gnosiológicas.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança.** v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-200.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org). **Revisitando Paulo Freire**: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 53-65.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS,Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

STRECK, Danilo. Esperança. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161-162.

WEBB, Darren. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. **Cambridge Journal Education**. Cambridge, v. 40, n. 4, p. 327-339, dez., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591. Acesso em: 1º de jul. 2023.

PAULO FREIRE E O ENSINO DE LITERATURA: EMANCIPAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA[1]

Mariana Gurgel Pegorini[2]
Peri Mesquida[3]

RESUMO

O objeto deste artigo é o ensino de literatura na educação básica na perspectiva freiriana de educação, com o enfoque nos conceitos de emancipação, autonomia e participação. O problema de pesquisa que norteia este trabalho é: como os conceitos freirianos de emancipação, participação e autonomia têm sido abordados nos artigos das áreas de Educação e de Língua e Literatura? E seu objetivo é entender quais concepções de autonomia, de emancipação e de participação vêm sendo adotadas pelas pesquisas na área da educação e da literatura. A abordagem adotada é a qualitativa, com o desenvolvimento do procedimento metodológico de revisão sistemática, que reúne e integra os resultados de pesquisas de outros autores para fundamentar teoricamente determinado tema.. Dos resultados das pesquisas de busca, foram selecionados seis artigos encontrados na plataforma Redalyc, que continham os descritores "literatura", "emancipação", "participação" e "autonomia" no resumo, nas palavras-chave ou ao longo do corpo do texto e que se encaixavam no tema da dissertação de mestrado da autora deste artigo. Os artigos analisados foram os seguintes: Mendes (2022), Danner, Dorrico e Danner (2019), Silva (2018), Vetter e Neitzel (2022) e Souza e Mello (2020). O aporte teórico é constituído principalmente por Candido (2011), Petit (1992) (teóricos do campo da literatura) e Freire (2011), cujos conceitos foram utilizados para discutir sobre os textos selecionados para análise. Os resultados da análise conduzida permitiram considerar que as concepções adotadas nas publicações recentes, sobre emancipação, autonomia e participação estão relacionadas aos efeitos positivos que o ensino da literatura provoca nos estudantes ou à ligação entre a literatura e as questões sociais e políticas.

Palavras-chave: Literatura. Autonomia. Participação. Emancipação. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do ensino de literatura na educação básica aliado aos conceitos freirianos de participação, emancipação e autonomia. Seu objetivo é mostrar como o ensino de literatura contribui para o desenvolvimento do estudante como sujeito autônomo e consciente das problemáticas sociais, tendo em vista a função humanizadora da leitura, conforme Candido (2011). Ela se justifica pela necessidade de rever o ensino de literatura, o qual é muitas vezes fechado em si mesmo, promotor de poucas reflexões e demasiadamente focado na história da literatura brasileira e portuguesa. Além disso, o tema é relevante para o momento atual tendo em vista que, com o Novo Ensino Médio, a Literatura deixou de ser uma

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.
[2] Mestranda em Educação na PUCPR.
[3] Doutor, professor de mestrado e doutorado em Educação na PUCPR.

disciplina obrigatória e passou a ser um componente curricular do eixo de Linguagens e suas Tecnologias.

No desenvolvimento do estudo, optou-se pela pesquisa de revisão. A pesquisa de revisão pode ser definida como uma forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo (ROTHER, 2007). Mais especificamente, adota-se o conceito de revisão sistemática de Ferenhof e Fernandes (2016), que o caracterizam como o método que reúne e integra os resultados de pesquisa de um tema de forma organizada e abrangente. A abordagem adotada neste trabalho é a qualitativa, que, para Triviños (2015), fundamentado em Bogdan & Biklen (1994), interpreta os dados coletados indutivamente.

Este artigo está organizado da seguinte forma: descrição dos passos da busca; os achados dos artigos, que está dividido em quatro subseções: literatura, emancipação, participação e autonomia; considerações finais.

2 DESCRIÇÃO DOS PASSOS DA BUSCA

O estudo de revisão foi realizado, elegendo como plataforma de busca a Redalyc e como descritores os seguintes: literatura AND emancipação AND participação AND autonomia. Com essa pesquisa de revisão, busca-se entender quais concepções de autonomia, de emancipação e de participação vêm sendo adotadas pelas pesquisas na área da educação e de literatura. Logo, o problema de pesquisa é: como os conceitos freirianos de emancipação, participação e autonomia têm sido abordados nos artigos das áreas de Educação e de Língua e Literatura? Bom

Inicialmente, usando os descritores literatura AND emancipação AND participação AND autonomia, encontrou-se 2294 artigos. Filtrando a busca para textos em português, restaram 2244. Selecionando apenas os das áreas de Educação e de Língua e Literatura, sobraram 821. Destes, 753 foram publicados no Brasil. Dos artigos dos últimos 5 anos, restaram 308. Pela leitura dos títulos, destacou-se 12 trabalhos, dos quais, após a leitura flutuante, foram selecionados 6 artigos comais relacionados ao objeto de pesquisa da autora.

Tabela 1: Textos selecionados para a análise.

TÍTULO	AUTOR(A)(S)	ANO DE PUBLICAÇÃO

Afrodescendência ausente na Heterogeneidade Cultural, de Antonio Cornejo Polar e a Afro-Peruanidade e *Cimarronaje* em Nicomedes Santa Cruz	Rogerio Mendes	2022
Em busca da terra sem males: violência, migração e resistência em Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguara	Leno Francisco Danner Julie Dorrico Fernando Danner	2019
Maternidade negra em *Um defeito de cor*: a representação literária como disrupção do nacionalismo	Fabiana Carneiro da Silva	2017
Nós, de Salim Miguel: mediações de leitura no Ensino Médio	Lívia Perenha Vetter Adair de Aguiar Neitzel	2022
O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena	Tarsilla Couto de Britto Sinval Martins de Sousa Gláucia Vieira Cândido	2017
Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freiriana como proposta de melhoria no contexto educacional	Valdirene Eliane Bailon de Souza Rita Márcia Andrade Vaz de Mello	2020

Fonte: a autora.

3 OS ACHADOS DOS ARTIGOS

Nesta seção foram analisados o modo e a frequência em que as palavras “autonomia”, “emancipação”, “participação” e “literatura” aparecem nos 6 artigos selecionados. Com isso, espera-se extrair a forma como cada autor compreende esses termos e como eles se relacionam com o seu objeto de estudo. A tabela abaixo mostra a frequência com que cada descritor foi encontrado nos artigos.

Tabela 2: Número de ocorrências dos descritores nos artigos selecionados.

Autores dos artigos	Literatura	Autonomia	Participação	Emancipação
Mendes (2022)	34	6	5	4
Danner, Dorrico e Danner (2019)	70	10	2	3

Silva (2018),	81	1	3	1
Vetter e Neitzel (2022)	31	6	2	3
Britto, Souza e CÂndido (2017)	195	10	2	1
Souza e Mello (2020)	1	5	4	14

Fonte: a autora.

3.1 OCORRÊNCIAS E SENTIDOS DO DESCRITOR LITERATURA

A palavra “literatura” geralmente aparece nos artigos de forma relacionada aos textos produzidos por um grupo social específico e bem definido. Mendes (2022) a emprega 34 vezes, usando inclusive o termo “literaturas” algumas vezes, de modo a demonstrar a diversidade literária na América Latina, a qual afirma ser também crítica e criativa. De forma geral, trata da literatura andina, defendendo que o povo andino deve ser responsável pela representação do seu próprio patrimônio cultural, pois por muito tempo apenas os estrangeiros o interpretaram. Por isso, a literatura é um meio para discutir sua própria cultura e identidade. Candido (2011) percebe nisso a função humanizadora da literatura, que engloba, entre outros aspectos, a capacidade de refletir de forma aprofundada acerca dos problemas da vida, de perceber a complexidade do mundo, de si mesmo e dos outros.

Danner, Dorrico e Danner (2019) defendem a mesma pauta de autorrepresentação dos grupos minoritários, contudo, referem-se à possibilidade dos povos indígenas se definirem através da literatura. Em seu artigo, o descritor “literatura” aparece 70 vezes, tratando da literatura indígena e, mais especificamente, das obras de Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguara, a partir de 1990. Para os autores, essa é uma literatura de crítica social, de resistência, de práxis pedagógica e dotada de caráter político.

Britto, Filho e Cândido (2023), que usam o termo “literatura” 195 vezes, também escrevem sobre a literatura indígena, comparando os textos indianistas do romantismo brasileiro com a literatura contemporânea, na qual o indígena é sujeito produtor, que reflete sobre as tragédias enfrentadas pelo seu povo, expõe os seus desafios e anuncia a esperança de dias melhores. Tal visão de mundo se relaciona à Freire (1992), que afirma que a luta política efetiva é movida pela esperança aliada à prática. Sobre o ensino de literatura, Britto, Filho e Cândido (2023) argumentam que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê o estudo da história e da cultura indígena, é referência no esforço pelo reconhecimento da literatura indígena. Com isso, os pesquisadores reconhecem a importância da literatura para representar diferentes grupos sociais, promover a sua emancipação e conscientizar sobre a

realidade. Essa ideia está ligada à visão de Freire (1987), que descreve a conscientização como o questionamento do *status quo*, visando a superação dos problemas percebidos.

A partir da experiência desses grupos, pode-se refletir sobre a importância de uma formação literária adequada. Primeiramente porque a leitura permite entrar em contato com diversas culturas, modos de vida e crenças, contribuindo para que os sujeitos se tornem mais tolerantes e respeitosos aos demais. Em segundo lugar, porque a experiência de ler sobre a vida do personagem, apresentada de forma organizada, ensina o leitor a articular os próprios pensamentos e sentimentos para elaborar sentidos para a sua realidade, conforme Petit (2019).

Silva (2018) utiliza o descritor “literatura” oitenta e uma vezes, tratando do cânone literário brasileiro e da figura da “mãe preta”, inserida nela. A autora demonstra como as obras literárias mostram a negação de direitos pela qual a mulher negra passou. Há um destaque para a privação do direito a desempenhar a sua maternidade com os seus próprios filhos, visto que muitas vezes as mulheres negras eram obrigadas a cuidar dos filhos de famílias brancas, como amas de leite ou babás. Além disso, Silva (2018) vê a literatura contemporânea como uma oportunidade para resgatar e problematizar as circunstâncias históricas injustas.

Vetter e Nietzel (2022) entendem que o ensino de literatura é um processo problematizador e libertador, que altera a maneira como o estudante se relaciona consigo mesmo e com o mundo. A concepção de literatura e de libertação adotada pelos autores aproxima-se do pensamento de Freire (1967), que entende a libertação como a capacidade de interferir na realidade, criando-a e recriando-a, conforme as condições e desafios do seu contexto. No texto de Vetter e Neitzel (2022), encontra-se trinta e uma ocorrências da palavra “literatura”. Já no artigo de Souza e Mello (2020), os autores usam o termo “literatura” apenas uma vez, para se referir à literatura científica que embasa o seu estudo.

3.2 OCORRÊNCIAS E SENTIDOS DO DESCRITOR EMANCIPAÇÃO

Mendes (2022) emprega o descritor “emancipação” quatro vezes, entendendo-o como o processo de criar um pensamento crítico aliado à produção literária e cultural, que resgatasse os saberes ancestrais da cultura andina e desafiasse os padrões europeus de criação e de avaliação da literatura. Para o autor, isso resultaria na legitimação das manifestações culturais latino-americanas.

Da mesma forma, Danner, Dorrico e Danner (2019) veem o campo literário como político, como local de denúncia dos problemas sociais. Enxergam-no como emancipatório, uma vez que através da escrita, o sujeito torna-se capaz de falar de si e por si mesmo, de expressar o seu pensamento crítico.

Britto, Filho e Cândido (2023) corroboram com essa ideia, visto que também entendem que a literatura é capaz de emancipar os povos indígenas, de representar vários grupos sociais e de conscientizar sobre a realidade. Os autores também resgatam a utilização da figura do indígena na segunda fase do Romantismo brasileiro, que almejava emancipar a literatura nacional, mas que o retratava de forma lendária, sem que houvesse espaço para que os povos indígenas interpretassem a sua própria cultura.

Já Silva (2018) aborda a emancipação da mulher negra e da mulher branca, explicando que os dois grupos se uniram estrategicamente através da "escrivivência", isto é, da escrita a partir do que se vive. Há apenas uma ocorrência do termo no artigo.

Enquanto Danner, Dorrico e Danner (2019) e Silva (2018) consideram a literatura como emancipatória olhando para a perspectiva do autor, Vetter e Nietzel (2022) refletem sobre a sua possibilidade de emancipação na perspectiva do leitor, afirmando que a leitura emancipa o sujeito na sua postura frente ao mundo. Porém, explicam que para que isso se efetive, é preciso que o estudante seja exposto a mediações de leitura problematizadoras, permanentes, emancipadoras e libertadoras, que o ajudem a questionar suas certezas, a ampliar o seu olhar e a dialogar com o texto, ruminando-o. Além da emancipação frente ao mundo, ou seja, cultural e social, os autores defendem que tal forma de ensinar literatura promove a emancipação intelectual do educando, que torna-se capaz de extrair e construir sentidos para os textos que lê de forma autônoma. Vetter e Nietzel (2022) empregam a palavra "emancipação", ou termos derivados dela, três vezes.

No texto de Souza e Mello (2020), foram encontradas quatorze ocorrências da palavra "emancipação", que é conceituada conforme Freire (1987). Para os autores, a emancipação se realiza por meio de uma consciência reflexiva e pelo envolvimento de elementos político-pedagógicos. O professor deverá conhecer a realidade dos estudantes e dialogar com o pensamento dos estudantes, ajudando-os a analisá-la e a desenvolverem a sua consciência crítica.

3.3 OCORRÊNCIAS E SENTIDOS DO DESCRITOR AUTONOMIA

Mendes (2022) usa a palavra "autonomia" seis vezes, no contexto de autonomia da cultura afro-peruana frente à cultura europeia, de se contrapor à cultura dominante e de preservar sua ancestralidade e seu patrimônio. Portanto, a autonomia surge com o intuito de se proteger de violências, bem como de desigualdades econômicas e epistemológicas. Portanto, a literatura é tida como campo para que os grupos sociais marginalizados possam expressar seus valores, costumes e crenças, impedindo que eles se percam em meio às mudanças da modernidade.

Danner, Dorrico e Danner (2019) utilizam o termo “autonomia” dez vezes, referindo-se a autonomia política dos povos indígenas para promover a sua singularidade, a sua cultura, a sua etnia e a sua estética através da produção literária. Os autores demonstram a ligação entre as produções literárias indígenas com o movimento indígena brasileiro iniciado em 1970, que buscava cidadania política, autonomia política, afirmação e resistência. Dessa forma, evidenciam o caráter político e crítico da literatura indígena.

Já Silva (2018) emprega o descritor “autonomia” em sentido negativo, criticando as defesas da autonomia da literatura, que buscam impedir que textos que reproduzem preconceitos raciais e que ignoram as diversidades dentro de sala de aula fossem retirados dos currículos escolares. Essa é a única ocorrência encontrada no texto.

A palavra “autonomia” aparece seis vezes no artigo de Vetter e Nietzel (2022). Os autores se referem à autonomia do estudante para interpretar o texto literário e à autonomia intelectual. Para os autores, ela resulta do ensino de literatura que é baseado na discussão coletiva, no questionamento do texto e no desvelamento das suas camadas. Dessa maneira, os autores dialogam com as concepções de Freire (2011), que envolve o diálogo entre professor e educando acerca do conhecimento e contrapõe-se à educação bancária, segundo a qual o aluno deveria simplesmente aceitar a interpretação que o professor faz da obra literária.

Britto, Filho e Cândido usam a palavra “autonomia” dez vezes, referindo-se à autonomia da literatura indígena, que é diferencialista, ou seja, escapa a qualquer enquadramento. É descrita como utópica, marcada por traços da oralidade e por vozes que foram silenciadas. Os pesquisadores explicam que sua autonomia se estende também para o seu público leitor delimitado e para os seus autores. No entanto, destacam que para que a autonomia se concretize em relação à autoria dos textos, a literatura precisa ser lugar de resistência e de afirmação de identidades, no qual o indígena não é mais descrito (seja positiva ou negativamente) por indivíduos exteriores a sua cultura.

Quanto ao conceito de autonomia, que aparece cinco vezes ao longo do artigo, Souza e Mello (2020, p. 10) expõem que: “o ato de ensinar está relacionado ao respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, procurando-se contextualizar a bagagem de conhecimento trazida pelo mesmo”. Ademais, que a autonomia é essencial para a mudança do indivíduo e de seu contexto. Souza e Mello (2020, p. 2) explicam que a autonomia e o poder social são ampliados pelo diálogo crítico, uma vez que

> qualquer indivíduo é capaz de construir conhecimento, podendo ser considerado produtor de cultura. Dessa forma, é fundamental que os processos educativos ofereçam aos alunos oportunidades de confrontar seus conhecimentos com informações embasadas, sólidas e significativas para a (re)construção de novas noções, por meio da prática dialógica.

3.4 OCORRÊNCIAS E SENTIDOS DO DESCRITOR PARTICIPAÇÃO

Mendes (2022, p. 168) usa a palavra “participação” cinco vezes, tratando da participação cultural e social e defendendo a maior participação dos “grupos colonizados no processo de desenvolvimento social e cultural latino-americano”. Ademais, argumenta em favor do desenvolvimento de um pensamento crítico mais representativo, participativo e democrático.

Danner, Dorrico e Danner (2019) empregam o termo “participação” duas vezes, relacionando-o ao contexto político, pois afirmam que a participação das minorias na esfera pública é o único caminho para a transformação das injustiças. Criticam também a antiga noção que negava aos povos indígenas “[...] a cidadania política, uma vez que os/as compreendia como sujeitos e comunidades não civilizadas, enquadrava-os/as e orientava-os/as em termos de paternalismo institucional e de tutela tecnocrática” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2019, p. 6).

"Participação” é empregada três vezes no trabalho de Silva (2018). Na primeira, refere-se à participação de uma das personagens em uma rebelião escrava. Na segunda, à participação dos orixás nos partos da protagonista. Na terceira, “participação da literatura na disputa pelo que se compreende como Brasil, reapropriando-se a partir de um âmbito de interesses comprometido com a experiência sensível das comunidades negras nesse território” (SILVA, 2018, p. 267). Dessa forma, fica clara a função da literatura de retratar aspectos culturais, religiosos e históricos de um povo, bem como de promover a luta por direitos, visto que esta é capaz de dar voz a diversos grupos sociais. Vetter e Nietzel (2022) utilizam o descritor “participação” apenas duas vezes, para tratar da participação dos estudantes no projeto descrito pelo artigo. Os autores entendem a participação do leitor (seja o educador ou o educando) no ensino de literatura como meio para mobilizar a sua subjetividade e para possibilitar a atuação ou formação do leitor de textos literários.

A palavra “participação” aparece duas vezes no trabalho de Britto, Filho e Cândido (2023), na primeira trata da possibilidade de participação de todos os segmentos da sociedade no PNBE Indígena, que visa escolher quais livros indígenas serão abordados nas aulas de literatura das escolas regulares brasileiras; na segunda, refere-se ao hibridismo literário, isto é, de obras que se encaixam em mais de um conjunto, gênero ou estilo.

Já Souza e Mello (2020, p. 4) a citam quatro vezes, referindo-se tanto à participação do educando no ambiente escolar quanto à participação dos sujeitos na sociedade. Sobre o ambiente educativo, afirmam que a pedagogia freiriana exige a “participação livre e crítica dos

envolvidos no contexto escolar", que envolve o diálogo entre educador e educando, o método dinâmico, dialogal, partícipe e crítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, identificou-se que as pesquisas do campo da literatura dificilmente estão articuladas ao ensino da disciplina, englobando fatores como a emancipação, a participação e a autonomia dos estudantes. Ademais, embora citem conceitos da obra de Freire e proponham uma educação mais centrada no estudante, nenhum dos artigos encontrados aplica explicitamente a pedagogia freiriana no ensino de literatura, o que evidencia a relevância de pesquisas nessa área. Percebeu-se que, enquanto na área dos estudos literários predomina a análise de obras diversas, sem interligação com o ensino, na área de educação os estudos raramente estão voltados para uma disciplina específica. É preciso ressaltar que as aulas de literatura constituem um ambiente propício para a aplicação das ideias freirianas acerca da curiosidade, da leitura do mundo, da leitura da palavra, do diálogo entre educador e educando e da autonomia, tendo em vista que, através dos textos trabalhados, pode-se discutir variadas realidades sociais, mobilizando reflexões e posicionamentos. Assim, consideramos quanto à abordagem dos conceitos freirianos de: emancipação, participação e autonomia nos artigos das áreas de Educação e de Língua e Literatura, resultantes da pesquisa de revisão sistemática, que algumas das pesquisas empregam esses conceitos para mostrar os efeitos positivos que o ensino da literatura provoca nos estudantes, enquanto outras as utilizam para evidenciar a ligação entre a literatura e as questões sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Richard; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITTO, Tarsilla Couto de; FILHO, Sinval Martins de Souza; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 53, p. 177-197, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/v8Mq5p4P6j9vRKVMXJ5WjPC/?lang=pt#:~:text=Os%20resultados%20mostram%20a%20literatura,a%20desnaturaliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades%20socioculturais. Acesso em 1 jun. de 2023.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Em busca da terra sem males: violência, migração e resistência em Kaká Werá Jecupé e Eliane Potiguara. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 58, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/Rw7N6w6KYKSySd3Ybbb4c8M/?lang=pt. Acesso em 1 de jun. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC: v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325070845_DESMISTIFICANDO_A_REVISAO_DE_LITERATURA_COMO_BASE_PARA_REDACAO_CIENTIFICA_METODO_SSF. Acesso em 5 jun. de 2023.

MENDES, Rodrigo. Afrodescendência ausente na Heterogeneidade Cultural, de Antonio Cornejo Polar e a Afro-Peruanidade e Cimarronaje em Nicomedes Santa Cruz. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 24/2, p. 156-179, maio-ago. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/c7Dhr9nkpxFK6GRs63FGqNR/?lang=pt. Acesso em 1 jun. de 2023.

PETIT, Michèle. Para que serve a leitura? In; PETIT, Michele. **Ler o mundo:** experiências de transformação cultural nos dias de hoje**.** São Paulo: Editora 34, 2019.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. Acta Paul Enferm, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 5 de jun. de 2023.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Maternidade negra em Um defeito de cor: a representação literária como disrupção do nacionalismo. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 54, p. 245-275, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/5r3V3zrd8k5s9PHbbCG5B9x/abstract/?lang=pt. Acesso em 1 jun. de 2023.

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freiriana para a educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15423/209209213815. Acesso em 1 jun. de 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2015.

VETTER, Lívia Perenha; NEITZEL, Adair de Aguiar. Nós, de Salim Miguel: mediações de leitura no Ensino Médio. **Linhas críticas,** Brasília, v. 28, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44012. Acesso em 1 jun. de 2023.

TERRITÓRIOS DE CRIMINALIDADE E VULNERABILIDADE EDUCATIVA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Angélica Costa Barreto[1]

Sandra Maria Nascimento de Mattos[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre os impactos da violência urbana nas escolas públicas, localizadas em territórios majoritariamente dominados pelo crime, com tráfico intenso de drogas e segregação espacial dos territórios. Metodologicamente caminhamos pela pesquisa bibliográfica e realizamos levantamento inicial dos problemas juntos aos sujeitos de pesquisa. Com ênfase nas regiões da baixada fluminense, zona norte e oeste. Para tanto, buscando as interversões das políticas públicas e do Estado para a mudança desta realidade que cada vez mais faz parte do dia a dia da população. Trazemos, ainda, para diálogo Freire (1970, 2015) com a pedagogia libertadora, na tentativa de fazer reflexão do ensino como práxis epistemológica e da ação transformadora que pode originar em um bem-estar na vida destes sujeitos. Dialogamos também com autores sobre a criminalidade da cidade do Rio de Janeiro e o que essa criminalidade representa para a sociedade. Buscamos entender as principais características destes grupos e onde estão inseridos. Adentramos pela formação dos professores e sua necessidade formativa para atuarem nestas regiões com maiores problemas educacionais e de criminalidade. Consideramos ser essencial tanto a formação docente quanto as políticas públicas em atendimento a essas comunidades, respaldando a educação libertadora como um dos caminhos.

Palavras-chave: Educação libertadora. Criminalidade. Território. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que o bem-estar social e pessoal é afetado pelo aumento da criminalidade, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, em que os problemas de segurança pública afligem a população da periferia, afastadas dos centros urbanos. Em resposta, as autoridades públicas implementam operações para minimizar essa criminalidade. Entretanto, essas operações impossibilitam a segurança das crianças que vão às escolas públicas municipais, acarretando prejuízos educacionais tais como suspensão das aulas. Diante desse cenário, Burgos *et al* (2011) afirmam que, do ponto de vista dos moradores dessas comunidades e favelas, ocorre a incapacidade de vocalizar suas demandas e interesses, a não ser de forma excepcional, já que esses mesmos moradores são vistos como cúmplices, por não participarem diretamente, por

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e-mail.
[2] Doutora em Educação, Universidade Fedral Rural do Rio de Janeiro, smnmattos@gmail.com.

medo ou por coação, com a esfera pública nesse combate. Entretanto, Machado da Silva (2010, p. 285) afirma que apesar dos territórios de pobreza serem afetados pela criminalidade e pela violência policial, "[...] não indica nenhuma dependência causal das disposições morais ou da conduta do conjunto dos moradores". O que é sabido e, muitas vezes, ignorado tanto pelas esferas públicas de segurança quanto por sujeitos de outras áreas da cidade.

Olhando pelo foco da educação escolar municipal, trazemos reflexões sobre a práxis da educação libertadora como uma ferramenta de ação para desaceleração das desigualdades sociais e das dificuldades de implementar uma educação de qualidade nos espaços periféricos das grandes cidades, onde se concentra uma maior parte do público vulnerável. A educação como ação libertadora provoca reflexão sobre em quais espaços estão estes sujeitos de transformação e como contemplar suas dificuldades, para que esses espaços se tornem locais de luta, de resistência e de reexistência.

Diante desses percalços, questionamo-nos: Como transformar sujeitos, que estão todos os dias em realidade de violência e de criminalidade, em seres críticos, autônomos e protagonistas de suas histórias? Essa pergunta faz-nos pensar sobre a preparação dos educadores que atuam nesses territórios e na responsabilidade que recai sobre eles para que possibilitem aos sujeitos, moradores desses espaços, em indivíduos que possam lutar, resistir e reivindicar seus direitos. Já que entendemos que a educação muda as pessoas para que elas mudem o mundo.

Como metodologia de pesquisa, trilhamos a bibliográfica com o intuito de fazer um reconhecimento atual do que já existe para que possamos dar prosseguimento. Além disso, fizemos um levantamento, junto aos sujeitos de pesquisa, gestão, professores e estudantes, dos problemas já detectados pelas escolas e indivíduos das comunidades. Como avanço, trazemos a educação como prática libertadora como ferramenta para transformar tanto sujeitos quanto instituições escolares.

2 SEGURANÇA PÚBLICA

Hoje, a mídia e as redes sociais são umas das principais ferramentas de divulgação dos dados alarmantes de crescimento da criminalidade na cidade do Rio de Janeiro e em todo o estado. O tráfico de drogas, os assaltos, homicídios, e feminicídios, todos os dias, observamos atos criminosos como estes. Com isso é

ISSN: 2176 - 1396

possível observar em quais territórios estão localizadas as maiores concentrações de aumento da criminalidade. Mesmo que a criminalidade seja em todo território do estado, existe uma parcela maior em regiões de maior concentração da massa pobre do estado, especificamente no município do Rio de Janeiro com grandes concentrações de comunidades e favelas, locais onde não possuem muitas instituições públicas e que, a maioria delas, são bairros dominados pelo crime.

Em um levantamento feito em uma experiência de campo vivida em abril de 2023 nas regiões serranas do Rio de Janeiro, mais precisamente nas cidades de Nova Friburgo e Teresópolis, podemos dizer que a concentração de problemas sociais e educacionais estão ligados a política de prioridades. As escolas públicas, estaduais e municipais dessas regiões, principalmente as escolas do campo, possuem uma organização educacional, pouca evasão e maior infraestrutura escolar. O que foi possível observar que em algumas escolas da baixada e em outras regiões é absurdamente o contrário. Estamos falando de um único estado que é divido por grupos e classes sociais. A partir desta vivência conseguimos perceber que a segurança pública necessária para algumas regiões do Rio de Janeiro não funciona. A atuação da segurança pública infelizmente não tem um bom respaldo em relação a desaceleração da violência. Neste ano de 2023 houve um aumento grande no número de óbitos com balas perdidas em operações militares e disputa por territórios.

3 A CRIMINALIDADE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Não é de hoje que a criminalidade no município do Rio de Janeiro só aumenta, principalmente a disputa de poder entre os traficantes e milicianos. Quem sofre com esse aumento desenfreado é a população das comunidades e favelas, vulneráveis ao poder dos bandidos e abandonadas pelas políticas públicas em relação ao controle e combate desse tipo de criminalidade. No relatório de pesquisa de 2012, “Os Donos do Morro”: Uma análise exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro, os autores afirmam que há a necessidade de devolver a paz e a tranquilidade públicas necessárias ao exercício da cidadania plena que garanta o desenvolvimento tanto social quanto econômico (CANO; BORGES; RIBEIRO, 2012), e aqui entramos com a questão educacional voltadas para as crianças situadas nesses territórios de disputa de poder.

Não podemos esquecer de citar o medo que acarreta desistência de

professores que atuam nesses territórios e enfraquecem um ensino transformador de enfrentamento. Além disso, o sofrimento e o sentimento de impotência diante das operações policiais e criminosas ao redor das escolas municipais vulneráveis. As crianças já têm na memória um silenciamento referente aos criminosos de sua comunidade, revelando que quem decreta esse silêncio não descarta a violência como punição para àqueles que não obedecem. Pio, Brito e Gomes (2021) afirmam que a criminalidade afeta toda a sociedade, principalmente aqueles sujeitos que são vítimas dela, além daqueles que cometem atos ilegais. Apesar de termos lei de desarmamento, de incentivo aos policiais que apreendem armas e drogas, ainda é grande a ascensão criminosa no Rio de Janeiro.

Sobre a criminalidade e os bloqueios às escolas, Gama e Scorzafave (2013, p.454) afirmam que:

> a violência pode não só interromper as aulas como também impedir o acesso às escolas. Isso pode acontecer quando componentes do tráfico de drogas ou do crime organizado bloqueiam as principais vias de acesso aos bairros e impedem a entrada da polícia no centro das tensões, consequentemente dificultando a chegada de alunos que moram nos arredores da escola e obstruindo o acesso daqueles que residem em bairros vizinhos.

Tudo isso, afeta a qualidade educacional porque dá condições para a rotatividade dos professores dessas unidades escolares. Afeta, ainda, perniciosamente o aprendizado dos estudantes, já que não há possibilidade do cumprimento do programa de ensino ou, ainda, há deterioração dos conteúdos ensinados.

4 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

A educação deveria estar no campo de discursões mais necessárias nos programas de políticas públicas, mas infelizmente não está, e a proposta desde texto é trazer o quanto isso pode afetar os grupos sociais mais vulneráveis da nossa sociedade. A educação sem dúvidas é a base principal de toda nossa existência e percebemos o quanto ela é importante e necessária. Assim entendendo, trazemos para a discursão a educação que liberta e que proporciona a possibilidade de mudanças na vida dos sujeitos que, por meio de sua permanente ação transformadora da realidade, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres

ISSN: 2176 - 1396

histórico-sociais. (FREIRE,1970).

Freire (1970) ensina-nos muito sobre os caminhos da educação libertadora na transformação dos indivíduos em seres pensantes que, como sujeito problematizador, insurgente e reexistente pode interferir nas políticas públicas e educacionais com suas ações dialógicas e críticas. Quando trazemos para a discursão um território dominado pela violência e criminalidade o cenário educacional piora, já que abre espaços em que o ensino e a aprendizagem tornem-se deficitários. Lembramos, ainda, de que não existe educação que aconteça fora da sociedade tampouco sujeitos vazios de histórias. Há sujeitos que estão vindo a ser, mescladospor suas historicidades. Freire (2015) alerta-nos que existe um mundo que se divide e sujeitos que são esmagados e tornam-se invisibilizados por àqueles que detêm o poder.

A educação liertadora é transformadora desviando-se do assistencialismo, atuando na transitividade crítica que leva a uma educação dialógica, ativa, voltada para a responsabilidade social e política, características essas de uma educação voltada para a interpretação dos problemas na tentativa de resolvê-los. É aqui que essa educação revela a verdadeira democracia, permitindo aos silencados falarem, aos invisibilizados aparecerem e aos relegados assumirem seus lugares de direito. Nas escolas há democratização da cultura e não partejamos sociocultural. Há, ainda, conscientização crítica pela integração com a sociedade que está inserida. Há o diálogo contra o antidiálogo. As escolas são, portanto, espaços amorosos e esperançosos, porque promovem a insurgência, a luta e a resistências daqueles que estão nas comunidades envolventes.

Compreendemos que não pode haver uma formação para educador de escola particular e uma para educador da periferia com territórios dominados pela criminalidade, já que entendemos que a formação dos professores é global, é complexa, mas há a necessidade de adequar-se a localidade em que atua. Mattos (2020, p. 13) coaduna com essa necessidade quando nos afirma que não é essencial somente a busca de recursos ou técnicas inovadoras, mas de ter “[...] um novo olhar para os aspectos que são relegados na maioria dos cursos de formação de professores”. São esses aspectos que envolvem, por implicação, a criminalidade na cidade do Rio de Janeiro.

Quando Freire vem para nosso diálogo, é exatamente para fazer-nos pensar quem são e quais são os professores que estamos formando para atuar em todas as esferas educacionais. De que pedagogia estamos falando e de que forma esta

didática pedagógica pode interferir também no futuro de crianças e adolescentes. Se a educação como ação transformadora da sociedade é um caminho para mudança, existe um déficit das ações governamentais na formação dos professores para atuarem nestes territórios.

5 ASPECTOS INDICATIVOS EM COMUNIDADES VIOLENTAS

A urbanização desordenada de cidades grandes como o Rio de Janeiro revela-nos uma grande divisão segregada por classes. Quando buscamos locais em que ocorre maiores evasões escolares e maior índice de criminalidade, encontramos as regiões da baixada fluminense ou zona norte e oeste da cidade. Esta realidade mostra-nos a divisão que a cidade do Rio de Janeiro produz caracterizada por opressor e oprimido em que a classe trabalhadora está situada, majoritariamente, na baixada fluminense e em regiões com domínio da criminalidade.

Diante disso, a baixada fluminense é denominada como uma espécie de “dormitório” que faz referência a grande segregação da população e dos trabalhadores que moram nesta região, mas isso ocorre porque, de fato, a cidade do Rio de Janeiro é basicamente implementada pelos trabalhadores da baixada, pois muitos só conseguem ir em casa para dormir, pelo fato do deslocamento de ida até outras regiões do Rio de Janeiro, principalmente a Zona norte é extremante precária, como podemos constatar a seguir: “Diariamente, 2 milhões de moradores de toda a Região metropolitana do Rio precisam se deslocar até a capital para acessar oportunidades de emprego, estudos, lazer, hospital, entre outros”. (CASA FLUMINENSE, 2018, p.8).

Pensamos o que isso pode ter a ver em relação ao aumento da criminalidade urbana e da evasão escolar. Quando falamos de uma realidade de jovens de escolas públicas do Rio de Janeiro percebemos uma maioria de alunos filhos de trabalhadores da Zona norte, oeste e baixada fluminense, ainda que a criminalidade urbana seja em todo o território do Rio de Janeiro, o maior percentual em evasões escolares está nas regiões situadas onde o índice de criminalidade é maior.

A violência urbana não possui um único caráter territorial, mas entendemos que ela está diretamente popularizada em territórios com uma densidade maior de classes socialmente desfavorecidas de ações governamentais e intervenções do Estado. Machado da Silva dialoga com a pedagogia de Paulo Freire quando nos revela em seu texto que existe uma ideia de Refundação da polícia, entendendo que a polícia é

o principal agente das ações operacionais nestas regiões, ele vem ao contraponto de tal ideia, pois acredita que o caminho para estas mudanças é a Refundação da sociedade. O que nos faz pensar que esta refundação está relacionada a transformação da sociedade como tanto alerta-nos Freire.

Para isso é preciso um trabalho educacional de maneira que reestruture toda sociedade. A educação não chega para todos e quando chega, às vezes, não é a educação libertadora ou uma educação que permita ou que transforme a vida dos sujeitos, atuando como protagonizadores de suas histórias, transformando-os em agentes sociais insurgentes, resistentes e que lutem por seus direitos. Sendo assim, é preciso a atuação das políticas públicas e do Estado para mudar a realidade destes indivíduos com ações equitativas de justiça social.

Observamos também uma estrutura familiar, muitas das vezes precarizadas, já que boa parte dos alunos destas regiões são filhos de trabalhadores que saem de suas casas muito cedo, que não acompanham a vida educacional dos filhos, muitas vezes por falta de tempo. Em alguns casos os pais dormem em seus trabalhos. A estrutura familiar, a segurança, são elementos de grande importância na vida dos adolescentes e jovens.

Com isso, a transformação da sociedade é um dos caminhos para tornar os indivíduos protagonistas de suas histórias. A educação possui um papel extremamente funcional na transformação dos sujeitos. Para isso precisamos observar quem são os agentes destas ações educativas, entendemos que os. educadores são esses agentes. Surge outra inquietação de entender quem são estes educadores e de maneira estão sendo preparados para atuar nesses territórios dominados pela criminalidade.

Sabemos que existe muitos educadores que lutam pela diminuição da evasão escolar por conta da violência. Mas quando falamos de um Estado totalmente divido por grupos e segregado por classes sociais, especulamos que a violência, tanto policial quanto criminosa, aprofunda o isolamento dos moradores residentes nesses territórios violentos, reforça esteriótipos de população não moradora, o que dificulta a participação desses sujeitos nas áreas políticas.

Para ratificar nosso entendimento, recorremos a Machado da Silva (2012, p. 14) quando afirma que:

> Esta tendência é ainda mais agravada pela dificuldade de acionar os

> dispositivos convencionais de mobilização política, especialmente reuniões coletivas com moradores, devido ao medo generalizado provocado pela contiguidade com a "sociabilidade violenta".

O autor alerta-nos, ainda, de que "a histórica segregação espacial corresponde a uma espécie de ecologia da desigualdade social" (MACHADO DA SILVA, 2010, p. 284), ou seja, está concentrado nas periferias da cidade do Rio de janeiro.

6 LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS: UM OLHAR INICIAL SOBRE A REALIDADE EM ESTADO DE VIOLÊNCIA

Em nossa pesquisa de levantamento, consultamos a comunidade escolar com foco na gestão e professores. Essa consulta teve caráter exploratório para que pudéssemos ter visão sobre as demandas encontradas e inventaridas tanto pela gestão quanto pelos professores. Os problemas encontrados, em pesquisa de levantamento, na atuação da educação nas escolas públicas de comunidades da periferia são vários, dentre eles:

- O difícil acesso as escolas;
- Em dias de operação (militar) os alunos não conseguem sair de suas residências;
- Os professores não conseguem chegar as escolas;
- Em dias com um maior volume de chuvas em algumas regiões, também intensifica a evasão de alunos presentes em sala de sala;
- Em alguns casos, ainda que menores; existe uma parcela de participação de jovens que frequentam o ensino fundamental e médio, na criminalidade ou que usam drogas ilícitas.

Os alunos faltosos, na maioria dos casos, são alunos que moram dentro de comunidades dominadas pelo tráfico ou muito próximo de bairros e avenidas que constantemente são alvos de operações militares com o intuito de tentar acabar ou diminuir com a criminalidade local, estes alunos acabam levando falta justificada, mas perdem as atividades na escola, ou em alguns casos, os alunos ficam sem aula devido o educador não conseguir chegar à escola.

A criminalidade afeta toda uma comunidade, as instituições escolares, os alunos e as famílias, toda a sociedade em geral. As instituições públicas e as privadas lidam diariamente com diversas situações de ações devastadoras que a criminalidade

possui em relação a sociedade. Constatamos que os alunos não conseguem sair de casa para vir para escola e em alguns casos a perda de algum ente familiar que foi diretamente atingido pela dura realidade que acontece nestes territórios. Constatamos, ainda, que alguns professores também não chegam à escola e, muitas vezes, quando estão a caminho, são reconduzidos para retornar às suas casas pela falta de segurança na localidade.

A escola possui uma grande influência na vida de jovens que buscam um futuro melhor. Muitas das vezes este futuro melhor não está ligado ao capital ou o acúmulo de conhecimento, mas sim pela necessidade de abandonar esta realidade que a comunidade periférica vive. Com tudo, interrogamo-nos a necessidade de como trazer para as comunidades periféricas as mudanças na expectativa de vida destes sujeitos com um crescimento cada vez maior da violência urbana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos refletir sobre a importância da educação como objeto maior de intervenção para a transformação da sociedade. Identificamos que a educação é de fato transformadora, quando possibilita que o sujeito se torne protagonista de sua história e seja agente transformador de sua comunidade. Entendemos que deva ser um trabalho de união entre as comunidades, as políticas públicas, o Estado e da sociedade civil como um todo.

Para tanto, recorremos a pedagogia libertadora por nos permite acreditar que é possível transformar a realidade, principalmente da classe trabalhadora do nosso país, como nos apresenta Paulo Freire, por intermédio da reflexão crítica sobre os caminhos e as possibilidades de tornar a cidade do Rio de janeiro em um espaço para todos conviverem harmoniosamente. Entendemos, ainda, que formar seres pensantes não é o objetivo do Estado e nem das ações das políticas públicas, pois seres pensantes podem modificar suas realidades tornarem-se insurgentes contra o status quo mantido e perpetrado pelos governantes.

Em suma, entendemos que os oprimidos só obterão maiores oportunidades de acesso ao bem-estar quando se engajarem politicamente e lutarem por seus direitos, como nos afirma Freire:

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se

> engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis[...] (FREIRE, 1970, p. 33).

Neste sentido observamos um déficit na inserção desses moradores nas políticas públicas. Observamos, ainda, que a criminalidade e a falta de ações reconstrutivas para a cidade do Rio de Janeiro são as maiores causadoras da exclusão e evasão das crianças, dos jovens e dos adultos das escolas. Assim sendo, a aquisição de conhecimento traz uma proposta de mudança da realidade, principalmente as extremamente violentas, mas não só isso. É necessário ações transformadoras que resgatem para esses estudantes a possibilidade de uma realidade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BURGOS, Marcelo B.; PEREIRA, Luis F. A.; CAVALCANTI, Mariana; BRUM, Mario; AMOROSO, Mauro. "O efeito UPP na percepção dos moradores das favelas". **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 11, p. 49-98, 2011.

CANO, Ignácio; BORGES, Doriam; RIBEIRO, Eduardo (org.). **Os donos do morro: uma avaliação exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17°, ed. Rio de Janeiro, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 1 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra. 2015.

GAMA, Victor A.; SCORZAFAVE, Luiz G. Os efeitos da criminalidade sobre a proficiência escolar no ensino fundamental no município de SÃO PAULO. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 43, n. 3, p. 447-477, 2013.

MACHADO DA SILVA, Luiz A. Jovens e policiamento nas favelas cariocas, hoje. Congresso Português de Sociologia, 7, 2012, Porto. **Anais**... Porto, 2012, p. 1-17.

MACHADO DA SILVA, Luiz A. Violência Urbana, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, 2010.

MATTOS, S. M.N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o programa etnomatemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da Desigualdade**. Rio de Janeiro, 2020.

PIO, João G.; BRITO, Ana Carolina S.; GOMES, Alexandre L. Criminalidade na cidade do RIO DE JANEIRO (RJ): As influências das políticas públicas e as relações a curto e longo prazos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, p. 1-19, 2021.

A PASTORAL DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Adriana Thomé[1]

Peri Mesquida[2]

RESUMO

A presente comunicação tem o objetivo de apresentar a relação da Pastoral da Criança e a Educação Popular na perspectiva freiriana. Para tal compilação, será apresentado um breve contexto histórico da Pastoral da Criança e da Educação Popular, bem como de suas tendências pedagógicas e a conjuntura sociopolítica-econômica do Brasil. A Pastoral da Criança é um Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, portanto, um órgão vinculado à Igreja Católica. Para a sociedade, um órgão de terceiro setor que tem como um dos objetivos fundamentais a democratização do conhecimento por meio de ações básicas de saúde, nutrição, educação, cidadania e espiritualidade de forma ecumênica. Destaca-se a importância da educação dentro desse processo. No entanto, não se pode tratar da Pastoral da Criança sem abordar a Educação Popular, que teve o educador Paulo Freire como um dos ícones desse segmento. Para o educador, as Igrejas na América Latina têm um papel educativo. A Educação Popular antecede à Pastoral da Criança e foi desenvolvida num contexto de efervescência cultural e política. Nasceu da proposta de Freire de uma educação que liberta, luta em defesa da vida, não compactua com os opressores e com as injustiças sociais. Propicia uma educação na e para a liberdade, pela qual cada ser humano é capaz de se reconhecer como sujeito do conhecimento e da história sem discriminações, seja homem, mulher, rico ou pobre. A metodologia usada para o desenvolvimento do estudo foi a fenomenologia hermenêutica e o aporte teórico se deu em Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Zilda Arns Neumann. O resultado do estudo foi que a Pastoral da Criança aproximou sua visão de mundo ao pensamento de Paulo Freire, ícone da Educação Popular, ambos lutavam para que a justiça social se implantasse antes da caridade e que as pessoas se tornassem, por meio do diálogo e da conscientização, protagonistas de suas histórias, transformadoras de suas realidades e multiplicadoras de conhecimento.

Palavras-Chave: Pastoral da Criança. Educação Popular. Paulo Freire.

---

[1] Doutoranda em Educação (PUC/PR). Mestra em Ciências da Religião (UMESP/SP). Graduada em Comunicação Social (UFPR), Teologia (UMESP) e Pedagogia (Unibagozzi).
[2] Professor Titular e Professor Orientador no Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Ciências da Educação (UNIGENÈVE) – Suíça.

1 INTRODUÇÃO

A Pastoral da Criança é um Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, portanto, um órgão vinculado à Igreja Católica. Para a sociedade, um órgão de terceiro setor que tem como um dos objetivos fundamentais a democratização do conhecimento por meio de ações básicas de saúde, nutrição, educação, cidadania e espiritualidade de forma ecumênica. Evidencia-se a importância da educação dentro desse processo. Essa é tratada de uma forma especial no Concílio do Vaticano II (1963-1965). Segundo Condini (2014), o Concílio afirma que a educação é um guia para a solidariedade e a busca pela participação do ser humano na vida social, política e econômica de sua comunidade. E para que isso aconteça, é preciso que o diálogo entre as diversas comunidades esteja presente, além do respeito às diferenças, visando à construção do bem comum.

No entanto, não se pode tratar da Pastoral da Criança sem abordar a Educação Popular que teve o educador Paulo Freire como um dos ícones desse segmento. Para o educador, as Igrejas na América Latina têm um papel educativo. “As Igrejas, de fato, não existem, como entidades abstratas, elas são constituídas por mulheres e homens ‘situados’, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural” (FREIRE, 2007, p. 123).

A Educação Popular antecede à Pastoral da Criança e foi desenvolvida num contexto de efervescência cultural e política. Nasceu da proposta de Freire de uma educação que liberta, luta em defesa da vida, não compactua com os opressores e com as injustiças sociais. Inserida num contexto histórico, luta para transformá-lo, tendo em vista a promoção da justiça, tornando-se um espaço de fraternidade, paz e dignidade para todos. Propicia uma educação na e para a liberdade, pela qual cada ser humano é capaz de se reconhecer como sujeito do conhecimento e da história sem discriminações, seja homem, mulher, rico ou pobre. Todos deverão assumir o compromisso com o oprimido, não somente com programas assistenciais e paliativos, mas se preocupar com que ele exerça sua cidadania em plenitude.

Assim, a presente comunicação tem o objetivo de apresentar a relação da Pastoral da Criança e a Educação Popular na perspectiva freiriana. Para tal compilação, será apresentada um breve contexto histórico da Pastoral da Criança e

ISSN: 2176 - 1396

da Educação Popular, bem como de suas tendências pedagógicas e a conjuntura sociopolítica-econômica do Brasil.

2 PASTORAL DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO POPULAR

2.1 Pastoral da Criança

Em 1983, a médica pediatra e sanitarista Zilda Arns iniciou um projeto-piloto apoiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela CNBB, o qual deu origem à Pastoral da Criança. Para tal feito, a doutora contou com sua experiência profissional e de vida, especialmente de sua infância – por haver morado no interior do município de Forquilhinha, em Santa Catarina, até os 11 anos, onde não havia médicos, luz elétrica ou posto de saúde.

De posse dessas informações, a médica Zilda Arns sabia que era preciso levar conhecimento à população, para que se trabalhasse com a prevenção e várias doenças fossem evitadas, fato que poderia salvar muitas crianças da morte. Para isso, tal conhecimento deveria ser passado em linguagem acessível às pessoas. Assim, desenvolveu a metodologia comunitária de multiplicação do conhecimento e da solidariedade entre as famílias mais pobres. A educação das mães por líderes comunitários capacitados revelou-se a melhor forma de combater a maior parte das doenças facilmente preveníveis e a marginalidade das crianças. Assim, os líderes comunitários voluntários conscientizavam sobre cuidados básicos e prevenção de doenças infantis, por meio de informações, aos responsáveis das crianças até seis anos e grávidas. Desta forma, para combater taxas de mortalidade infantil no Brasil, nasceu a Pastoral da Criança, uma experiência de parceria entre as esferas governamental e não-governamental.

Zilda Arns acreditava que para o desenvolvimento do trabalho, a educação popular, na perspectiva freiriana de diálogo e conscientização, era o caminho para formar a liderança comunitária e assim sensibilizar as pessoas sobre a prevenção de doenças que estavam matando seus filhos. Deste modo, desenvolveu um material especial, com linguagem fácil, para todos entenderem. Um ano depois do trabalho que iniciou no município de Florestópolis, escolhido por ter o menor índice de

desenvolvimento humano no estado do Paraná, a taxa de mortalidade reduziu de 127 óbitos por mil nascidos vivos para 28 óbitos (BATALHA, 2003, p. 41).

Dessa forma, expande o trabalho por todo o território nacional. Para multiplicar o saber e a solidariedade no projeto, foram criados três instrumentos: visita domiciliar às famílias; dia do Peso, também chamado de Dia da Celebração da Vida; e reunião Mensal para Avaliação e Reflexão – todos contemplados no Guia do Líder da Pastoral. Ainda segundo Zilda Arns, o trabalho atuava nas classes econômica, política, social e religiosa.

> […] no plano econômico, o trabalho da Pastoral da Criança possibilita aos governos fazer muito mais com os mesmos recursos; no plano político, estimula a participação social no controle do uso dos recursos públicos; no plano social, ajuda as pessoas a se promoverem, a tornarem-se sujeitos de sua própria história e no plano religioso, possibilita a união da fé com a vida. (NEUMANN, 2000, p. 93-94)

O trabalho da Pastoral da Criança, além do apoio da UNICEF, passou a ter o Ministério da Saúde como principal financiador, com cerca de 70% das verbas, e estendeu-se por mais de vinte países da América Latina, Ásia, África, Caribe e foi fundamental para reduzir a mortalidade infantil. Atualmente, a “Pastoral da criança do Brasil é apontada como uma das mais importantes organizações comunitárias, em todo o mundo” (NEUMANN, 2003, p. 120) e apoiada pela Igreja Católica e pelo Ministério da Educação. Amplamente trabalhada por Paulo Freire, a Educação Popular foi um pilar importante para o desenvolvimento das ações que reduziram a mortalidade infantil no Brasil e nos países em desenvolvimento em que a Pastoral da Criança esteve presente.

2.2 Educação Popular

Na conjuntura brasileira, muitos estudiosos se interessaram pelo tema de Educação Popular e sua definição. Segundo Fernando de Azevedo, o embrião da Educação Popular no Brasil se deu com o trabalho pedagógico dos primeiros missionários Jesuítas, os quais ensinavam a mestiços, brancos e indígenas.

> Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos

> conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da Educação Popular (AZEVEDO *apud* BRANDÃO, 1984 p. 28).

A Educação Popular colonial é praticamente inexistente. Excetuando o trabalho dos jesuítas, quase nenhuma atenção é dada ao assunto. Com isso, o incipiente sistema se desmorona a partir do século XVIII. Utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação do Marquês de Pombal. Já no século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, houve a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral (PAIVA, 2003, p.63).

Mas foi a partir do final do século XX, precisamente na década de 1950 e início da década de 1960, com a Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que as práticas educativas nos meios populares tiveram um amplo impulso devido ao contexto sociopolítico e econômico da época. No decorrer desse período, novas pedagogias nacionais foram estabelecidas por meio de reformas educativas, cujo objetivo era instituir mão de obra aperfeiçoada, maior integração da população na economia e garantia da hegemonia capitalista, sem necessariamente explicitar uma preocupação com a transformação das estruturas sociais.

Nesse contexto, as atividades de promoção humana distinguiam-se pelo investimento nas reformas educativas, as quais estavam vinculadas as primeiras agências de Educação de Adultos (ligadas à Organização das Nações Unidas – ONU e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO), fato que refletiu mais tarde no apoio ao trabalho em prol da luta pela diminuição da mortalidade infantil, realizado pela Pastoral da Criança e coordenado pela Dra. Zilda Arns.

O educador Paulo Freire, nessa época, tornou-se uma das principais referências no século XX para se compreender a Educação Popular – sua compreensão era de que “a educação popular é entendida como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares” (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p. 19). Suas contribuições destacaram-se primeiro no Brasil, depois no Chile – quando estava exilado, após o golpe da ditadura militar de 1964 –,

e em seguida em toda a América Latina. Atualmente, sua proposta influencia a educação em todos os continentes.

A proposta da Educação Popular na perspectiva de Freire era de não exercitar um ensino passivo, uma educação bancária, mas estimulava a aprendizagem a partir da averiguação do educando dentro de sua realidade. Ou seja, o educador jamais expõe o conteúdo finalizado, mas instiga o educando a construir seu conhecimento, a buscar sua autonomia, a desenvolver sua criticidade, sua reflexão dentro de seu contexto, de sua própria realidade. É em si mesma um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização.

O primeiro ensaio de educação com as classes populares, a que se deu o nome de Educação de Base, Educação Libertadora, e mais tarde Educação Popular, originou-se no interior de movimentos da sociedade civil. Ou seja, o ambiente estratégico que funda a Educação Popular é o dos movimentos e centros de cultura popular, movimentos de educação de base (MEB)[3], comunidades eclesiais de base (CEBs)[4] e ação popular. Outro acontecimento importante que marcou a Educação Popular foi “Revolução dos Angicos”, cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire colocou pela primeira vez em prática seu método de alfabetização de adultos em 1963 (GERMANO, 1997, p.389).

No método de Paulo Freire, as palavras geradoras começam a surgir no processo de levantamento do universo vocabular dos alunos. Na Pastoral da Criança, o processo é iniciado com as palavras do universo da própria Pastoral. Em Freire, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização sobre os problemas sociais para o conhecimento da realidade social, aspecto também presente na agenda da Pastoral da Criança. Segundo Zilda Arns, os “alunos aprendem a ler e escrever

[3] Em 21 de março de 1961 surge, oficialmente, o MEB, por Decreto nº 50.370/61, do Presidente Jânio Quadros, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, com duração de cinco anos. Movimento foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para promover uma educação de base por meio de um convênio entre a Igreja e a Presidência da República, assinado pelo Secretário-Geral, Dom Helder Câmara. Especificamente, foi realizado o convênio com o Ministério da Educação e Cultura (WANDERLEY,1984; FÁVERO, 2006).

[4] Entre as décadas de 1960 a 1980, as CEBs tiveram um papel importante, pois eram espaços para organização popular. Durante o golpe militar em 1964, foram brutalmente atacadas. Nesse sentido, as CEBs adotaram função relevante nas lutas do povo brasileiro e no processo de redemocratização da sociedade brasileira (BETTO, 1981).

ISSN: 2176 - 1396

através das palavras-chave na Pastoral, tais como: soro caseiro, saúde, nutrição, família, comunidade, fraternidade, fé, Deus e outras" (NEUMANN, 2000, p. 91-92).

Destaca-se, antes de tudo, que Freire é cristão. Nota-se, porém, que seu cristianismo se fundamenta numa teologia libertadora, a qual pode ser observada no livro *Pedagogia do Oprimido*, em que traça uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se acham nos fatores econômicos, políticos e sociais.

No que diz respeito às tendências pedagógicas, a Educação Popular teve seus alicerces na corrente pedagógica libertadora, a qual ultrapassa as fronteiras da pedagogia, colocando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais. Por esse olhar, Freire diz:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983, p. 44).

2.3 Pastoral da Criança x Educação Popular

Em meio à efervescente reabertura para a democracia no país, surge o projeto da Pastoral da Criança com o apoio da CNBB e da UNICEF, coordenado por Zilda Arns. Neste, o encaminhamento metodológico das atividades tem o diálogo entre os participantes como principal pilar e o ensino contempla momentos de prática e teoria. São realizadas diversas oficinas para aperfeiçoamento dos conteúdos trabalhados nas capacitações dos líderes comunitários e o processo de formação das grávidas e dos responsáveis de crianças até seis anos é amplo, procurando envolver as diversas dimensões da vida humana: espiritual, emocional, biológica, cognitiva, sociocultural e política. Zilda Arns destaca que a própria Organização Mundial de Saúde, baseada em pesquisas, diz que "as pessoas que têm fé são mais saudáveis, menos violentas e mais felizes" (ENTREVISTA, 2003). Assim, na Pastoral não somente pesa-se as crianças, mas procura-se desenvolvê-las em sua totalidade, dentro de um contexto familiar e comunitário.

Nessa perspectiva, a Pastoral da Criança faz estudos alicerçados na metodologia da Educação Popular e promove ações como decodificar os conhecimentos científicos das áreas da saúde, nutrição, educação e cidadania, necessários à educação da gestante, da lactente e dos seus filhos.

Assim, entendeu-se que era preciso organizar a comunidade em grupos menores. Seus integrantes são educados para se sentirem responsáveis uns pelos outros e são convidados a partilharem o que são e possuem: seu tempo e sua vida. A explicação de Zilda Arns retrata a educação para a solidariedade, a autonomia e a conscientização, valores que a Pastoral da Criança procura desenvolver em suas atividades. Com a diretriz de "ver-julgar-agir-avaliar-celebrar"[5], os integrantes se doam em práticas e ações de natureza educativa, de modo simples, mas intencional.

O Ver propicia que um coordenador junto com o grupo definam o tema gerador a ser analisado. O Julgar significa analisar e estudar um tema gerador ou história específica para descobrir a causa ou as causas e as soluções provisórias. No Agir, a proposta é como fazer e como a prática vai acontecer. É o momento de definir prazos, recursos e estratégias. No avaliar, o grupo tem a oportunidade de buscar melhorar o desempenho e aprimorar a sua ação. E no Celebrar, são destacadas as vitórias alcançadas, as conquistas, fracassos, alegrias e esperança de que se pode fazer algo para mudar uma situação que não está adequada.

Ressalta-se que tendo em vista suas características de inserção na realidade e de análise dos temas geradores, a diretriz possui um alto potencial para a práxis político-educativa na perspectiva da transformação proposta pelo educador Paulo Freire, caracterizando-se como um método da Educação Popular.

A Educação Popular na perspectiva freiriana traz um forte apelo ao espírito democrático e apresenta uma profunda coerência entre teoria e prática, carregada de uma radicalidade que desvenda a realidade. Isso acontece na organização das comunidades populares que tenham clareza da necessidade da superação das injustiças sociais. Nota-se que a Educação Popular respeita os seres, seja qual for sua posição/ocupação dentro da comunidade, considerando o saber que cada um carrega dentro de si.

Enquanto processo formativo, a Educação Popular é carregada de clareza política que supera as diferenças entre os envolvidos e supera os preconceitos de

[5] Diretriz criada por Joseph Cardjin, padre de origem belga, fundador da Juventude Operária (JOC). No entanto, a trilogia original era composta de três ações, "ver, julgar e agir". No projeto da Pastoral da Criança foram acrescentadas duas ações, o avaliar e o celebrar. Cardjin trabalhou pelo compromisso social da Igreja Católica no início do século XX. Na sua concepção, para o homem fazer uma profunda reforma espiritual, é necessário fazer uma reforma do meio em que vive e trabalha, já que aquele é fruto deste (BRIGHENTI, 2015).

raça, de classe e de sexo. Nesse sentido, luta por um processo de democratização das relações humanas, buscando despertar a solidariedade entre as pessoas.

A Educação Popular também busca introduzir nas comunidades o diálogo para que, partindo da problematização da realidade vivenciada, gere a conscientização das pessoas, no sentido de que superem a tradição autoritária imposta pelas classes opressoras, sendo sujeitos do processo e não somente expectadores passíveis de manipulação. Assim desenvolveu-se as concepções e a práxis da Educação Popular na Pastoral da Criança, de forma que o aprendizado alcançasse a todos os envolvidos, transformando-os em protagonistas de suas vidas, independente do grau de escolaridade e conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pastoral da Criança, com a união de diversos segmentos da sociedade, soma esforços na busca por solucionar os problemas nas comunidades. Com esse estilo de trabalho, cuja mola propulsora era multiplicar o conhecimento, despertava a esperança nas pessoas de que a comunidade unida pode transformar sua realidade. Dessa forma, Zilda Arns aproximou sua visão de mundo ao pensamento de Paulo Freire, ícone da Educação Popular, pois ambos lutavam para que a justiça social se implantasse antes da caridade.

Por se tratar de uma metodologia que se propõe a trabalhar com saúde, educação, cidadania, nutrição e espiritualidade ecumênica, a Pastoral da Criança teve, desde sua criação, a preocupação de não criar grandes estruturas, mas possibilitar oportunidades que favoreçam a ação das pessoas nas comunidades envolvidas. E isso aconteceu com a práxis da Educação Popular, fundamentada no diálogo e na conscientização, estabelecida no desenvolvimento do trabalho que transformava os integrantes da Pastoral em protagonistas de suas histórias, transformadores de suas realidades e multiplicadores de conhecimento, tal qual a proposta de Paulo Freire para a Educação Popular.

REFERÊNCIAS

BATALHA, Martha Mamede. **Pastoral da Criança**: 20 anos de vidas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Ed. Desiderata; São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p. 159.

BETTO, Frei: **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRIGHENTI, Agenor. Método Ver, Julgar e Agir. In: PASSOS, João Décio (Org.). **Dicionário do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2015.

CONDINI, Martinho. **Fundamentos para uma educação libertadora**: Dom Helder Câmara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2014.

ENTREVISTA com Zilda Arns Neumann. **Lições da Pastoral da criança**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 63-75, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERMANO, José Wellington. **As quarenta horas de Angicos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 18, ano XVIII, n. 59, p. 389-393, ago. 1997. Disponível em: <http://www. scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

NEUMANN, Zilda Arns. **Depoimento**. Zilda Arns Neumann: ela criou uma rede de solidariedade que salvava centenas de milhares de crianças brasileiras. Belo Horizonte: Ed. Leitura, 2003. 135p.

NEUMANN, Zilda Arns. **Pastoral da Criança**: uma experiência consagrada. Cadernos Adenauer: Fé, Vida e Participação. São Paulo, v. 9, s/n, 2000, p. 83-98.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 6.ª ed. revisada e ampliada, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO.

Maria Eduarda Vilha Morais[1]

RESUMO

O seguinte trabalho foi desenvolvido após a experiência adquirida na disciplina de Estágio Obrigatório III - Gestão Escolar do 7º período de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), realizado em uma instituição pública na cidade de Curitiba, no qual através da prática, era nítido a ausência de uma relação professor-aluno, ao decorrer do estágio era perceptível a visão de que o professor era compreendido como foco do processo de ensino, deixando o aluno desamparado tanto na questão pedagógica como afetiva, emocional e social. Levando em consideração as teorias de Paulo Freire e Henri Wallon que abordam sobre a importância da afetividade, este resumo expandido tem por objetivo compreender a importância da afetividade na relação professor-aluno no ensino médio, uma vez que o tema é discutido de forma significativa na Educação Infantil mas nas outras etapas do Ensino Básico, a pauta sobre afetividade é supérflua e/ou ignorada. Com a ausência da afetividade e de uma prática pedagógica que acolha e entenda seus alunos, a escola corre grande risco de sofrer com evasão escolar, notas baixas e reprovações em massa entre outros fatores que são prejudiciais para os alunos, questões nítidas que foram observadas dentro da Instituição, após contato direto com a coordenação pedagógica.

Palavras-chave: Afetividade. Prática Docente. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar , realizado no 7 período do curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), dentro de uma instituição pública na cidade de Curitiba, era nítida a ausência de afetividade entre professores e alunos do Ensino Médio.

No primeiro dia, o coordenador nos alertou de uma certa “carência” tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, o que despertou um interesse acerca de como se dava a relação entre os docentes e alunos dentro de sala de aula. Ao entrar em contato com a prática, era nítido a falta de vínculo.

A sala de aula era uma mistura de desinteresse dos alunos com a indiferença do professor, que não se importava com o uso de celulares ou conversas paralelas, deixando um vídeo passando sobre a matéria do dia e somente repassando informações vistas previamente.

[1] Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) maria.vilha@pucpr.edu.br

Por conta dos avisos dados pelo coordenador, pensamos que poderia existir uma mínima interação entre professor e aluno, a fim de suprir essa “carência”. Entretanto, era notório uma relação tradicional, no qual o aluno era compreendido como receptor passivo de sua aprendizagem.

A partir disto, é levantado a seguinte questão: por que falamos tanto de afetividade na Educação Infantil e esquecemos da importância dela no decorrer da Educação Básica que engloba desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio? Partindo deste princípio, este resumo expandido tem por objetivo compreender a importância da afetividade na relação professor-aluno no Ensino Médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para falarmos sobre afetividade, devemos compreender que ela é um conjunto de fenômenos, como a paixão, as emoções e os sentimentos. Consequentemente, podemos compreender que a afetividade cria laços entre os indivíduos, acarretando a criação de um ambiente de aprendizagem que seja significativo para o aluno, fazendo com que essa relação seja permeada por afeto, pois as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo (SANTOS, SANTOS. p. 5 APUD WALLON, 1995).

Ao se pesquisar sobre a afetividade no Ensino Médio, é evidente a ausência de pesquisas sobre a temática, uma vez que é mais voltada para a Educação Infantil. Entretanto, é errôneo pensar que dentro do Ensino Médio, a aprendizagem se dá sem a afetividade, uma vez que grandes autores da área demonstram que ambos os conceitos são inter-relacionados e interdependentes.

Dentro da Educação Infantil, compreendemos que a aprendizagem e desenvolvimento do aluno se dá de maneira inter-relacionada, englobando as áreas cognitivas, afetivas, sociais, físicas, sendo elas extremamente importantes para que a criança se desenvolva de maneira plena e possa consequentemente aprender.

Na adolescência, não teria como ser diferente, entretanto os alunos que estão passando por esta fase se encontram em questões mais específicas por conta da faixa etária, precisam se sentir seguros para desenvolverem plenamente a aprendizagem e seu crescimento, para tanto, o professor deve compreender a importância de seus atos neste processo, visto que isso pode potencializar ou dificultar o processo de ensino do aluno.

ISSN: 2176 - 1396

Wallon (APUD GALVÃO, 1995), compreendia a afetividade como um fator que envolvia emoções – de natureza biológica, dos sentimentos, das vivências humanas, do desenvolvimento da fala, possibilitando a transmissão de nossos sentimentos. Assim como, constata que o processo de ensino não é linear, oscilando constantemente entre a afetividade e a inteligência, podendo haver regressões. Consequentemente, a aprendizagem é atrelada e afetada diretamente com o conceito de afetividade, pois a partir do momento em que é existente uma relação professor-aluno que seja significativa para ambos, o processo de ensino se dará de forma apropriada, um exemplo dessa situação é quando lembramos de professores que foram importantes em nossa jornada escolar, como a prática docente ocorria, como era o relacionamento com os alunos, como o professor mediava situações de conflito ou quando demonstrava empatia caso percebesse uma situação que pudesse afetar o aluno (sejam essas questões tanto pedagógicas como sociais, pessoais, emocionais e afins). O que demonstra como a prática docente deve ser acolhedora e afetiva, pois nós professores, podemos influenciar de maneira tanto positiva como negativa o ensino dos alunos. Ao decorrer dos anos, o professor ao buscar uma imagem de autoridade, acaba esquecendo que além desta imagem, também é mediador, pesquisador e principalmente incentivador de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno.

Dentro de sua teoria, Wallon defende que a escola deveria promover uma formação integral do aluno, compreendendo uma formação afetiva, intelectual e social, além de enfatizar a importância das emoções no trabalho educativo. Sua teoria apresenta cinco estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); personalismo (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos), e por fim, puberdade e adolescência (11 anos em diante). Para desenvolvimento deste referencial será utilizado somente o último, levando em consideração a faixa etária do Ensino Médio.

Neste estágio, é limitado de maneira precisa o reconhecimento da singularidade e autonomia do sujeito, estando em um processo de auto afirmação, assim como sua introdução em grupos sociais, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem deve prezar por um ambiente em que seja possível a criação e construção de vivências, que seja possível o diálogo acerca das diferenças e das descobertas deste período.

No livro *Psicologia da Aprendizagem da teoria do Condicionamento ao*

ISSN: 2176 - 1396

Construtivismo de Nelson Piletti e Solange Marques Rossato, os autores abordam diversos teóricos e explicam de maneira sucinta sobre cada teoria, entretanto, abordaremos somente a de Henri Wallon, para este teórico, o último estágio de desenvolvimento denominado de "estágio da adolescência", era caracterizado pela quebra de um equilíbrio afetivo, no qual o adolescente busca por novas definições acerca de sua personalidade.

> almeja compreender suas inquietações, sua sexualidade, seus desejos, enfim, a sua identidade de fato. Ao conhecer essas necessidades de busca de identidade, própria do adolescente, rumo ao mundo adulto, educadores e pais podem colaborar na medida em que estabelecem diálogos e limites, proporcionando-lhe a escuta, o apoio. (PILETTI, ROSSATO. p.108. 2019)

Consequentemente, esta relação professor-aluno para Wallon pode ser caracterizada por diversos fatores, entre eles, conhecer seus alunos e se colocar em seus lugares, voltar-se para seus anseios, dificuldades, possibilidades, limites. Além de compreender o aluno numa perspectiva integrada, como uma pessoa completa e concreta, inserida em uma cultura e em uma sociedade.

Paulo Freire, classificou o sistema educacional como "educação bancária", onde o professor deposita o conhecimento em seus alunos e estes armazenam para posteriormente reproduzi-los em provas. Além de que, este processo se torna prejudicial para o futuro dos alunos, visto que desconsidera a formação e preparação do aluno para os desafios da vida cotidiana.

> Compreende-se então que o trabalho docente não se detém apenas a uma só coisa, mas sim a várias aliadas entre si para a atuação no ambiente escolar. Por um lado, está o ser humano afetuoso que cuida e educa, e por outro a figura do profissional que precisa atuar com a responsabilidade de trabalhar os conteúdos curriculares que a escola e o currículo exigem, dos quais as crianças precisam para seu crescimento intelectual, na constante busca do uso das mais variadas metodologias, ou seja, essas duas questões aliadas transformam a aprendizagem real e significativa. (SANTOS, SANTOS. p.12. S.D)

O professor precisa estar ciente de sua prática, buscando criar vínculos com seus alunos, visando maior interação, uma vez que o professor precisa compreender que não é o único portador da verdade, devendo escutar e acolher seus alunos. Consequentemente, o papel do educador é pensar em formas de intervir e transformar

ISSN: 2176 - 1396

a realidade, problematizando e dialogando sobre estas questões com seus alunos. Ou seja, dentro de sala de aula, o importante seria despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, não apenas depositar conteúdo.

A educação consiste numa construção, não apenas cognitiva, mas também emocional, social e afetiva. Ou seja, o professor não é apenas o que educa e ensina, mas o que norteia seu aluno, entretanto para que isso seja possível o docente deve conhecer a individualidade de seus discentes.

3 A FALTA DE AFETIVIDADE EM SALA DE AULA.

A falta de afetividade dentro do ambiente escolar começaram a ser perceptivas após a necessidade de preencher o cadastro de alguns alunos, para este preenchimento , era necessário retirá-los de sala, a partir destes fatores, foi possível analisar em algumas salas, alunos distraídos, desinteressados, dormindo nas carteiras enquanto o professor se encontrava na frente da sala, de forma autoritária, explicando o conteúdo de forma ininterrupta.

Os alunos buscavam qualquer tipo de comunicação com pessoas que demonstrassem o mínimo interesse em suas histórias e/ou angústias. Durante o cadastro, era explícito a vontade dos alunos de se comunicar com alguém – fosse eles, estagiárias, professores, coordenadores ou até mesmo o diretor. Contavam sobre o dia, sobre seus sonhos e dificuldades e demonstravam interesse em escutar sobre nossas histórias, visto que ao estar no Ensino Médio, uma das principais preocupações é com a vida universitária, trazendo as mais diversas questões: Como é a faculdade? O que eu vou fazer? Que curso escolher? Como vou passar no vestibular? Quais vestibulares prestar?

Dentro da instituição, por mais que a falta de afetividade entre professor e alunos fosse nítido, os alunos buscavam esse afeto com a coordenação e direção, pelos corredores era possível ver o diretor rodeado de alunos, em um momento de descontração, rindo e conversando com os alunos. O que tornava o ambiente acolhedor – em partes, para os alunos.

Dentro dos Cadernos PDE, volume II disponibilizados pela Secretaria do Estado da Educação, traz tanto a visão do professor como do aluno. Nas respostas recebidas pelos alunos, se traz muito a vontade de professores que saibam dar voz aos alunos, que tenham amor, empatia, cumplicidade e respeito.

> Alunos apontam dificuldades de alguns professores em manter respeito com seus alunos. O professor é muitas vezes o detentor do saber e o aluno mero receptor. Fica claro que o aluno quer que o professor estabeleça uma relação harmoniosa e afetiva em sala de aula e que se preocupe com o desenvolvimento de sua aprendizagem O domínio do conteúdo, respeito do professor pelos alunos aparecem na maioria das respostas dadas pelos alunos. Aparentemente há pouca disponibilidade afetiva positiva, entre professor e aluno traduzido em ações pedagógicas. No processo ensino aprendizagem, torna-se importante que o professor tenha a preocupação com o aprender, tendo domínio de seu conteúdo, expressando amor e admiração pela profissão que exerce, mantendo o bom humor, alegria, empatia, cumplicidade, amizade, paciência, compreensão e alternativas de aprendizagem. (SEED, p. 10. 2016)

Por conta desta falta de afetividade e desinteresse, todos os dias, alunos chegavam atrasados para as aulas, tinham um número de faltas significativas e suas notas estavam abaixo da média, um fator preocupante uma vez que todas essas questões em conjunto eram passíveis tanto de reprovação como de evasão escolar.

O coordenador pedagógico da instituição, demonstrou preocupação com essas situações do dia a dia, explicando que muitas vezes os professores não tinham empatia pelos alunos, regularmente anulando direitos fundamentais garantidos por lei, como direito à segunda chamada. Os alunos demonstravam resistência em ‘reclamar' destes professores, por medo de acabarem sendo “marcados”, além de notar que dentro das notas dos alunos, grande parte - se não a turma inteira, estavam com notas baixíssimas, sempre nos professores que demonstraram uma visão mais autoritária e indiferente em relação aos alunos. Infelizmente é uma questão preocupante que ocorre com mais frequência do que pensamos.

A carência foi se explicando ao decorrer do estágio, pois ao ser no período noturno, muitos destes alunos trabalhavam para se sustentar ou sustentar suas respectivas famílias, no qual só restava o período noturno para estudar. Ou seja, por muitas vezes, os alunos demonstraram cansaço e necessidade de serem ouvidos, por conta de que muitas vezes isso não era possível dentro do ambiente familiar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A partir das questões levantadas, é explícito a ausência de estudos mais aprofundados acerca da afetividade dentro do Ensino Médio, mesmo que seja um tema recorrente na Educação Infantil. Entretanto esta ausência não quer dizer que a afetividade na relação professor-aluno não seja necessária, muito pelo contrário. O professor deve compreender sua prática através de ideais que estejam dentro da educação humanizadora, ao falar sobre isso, se torna utópico pensar nesta realidade, mas a diferença só será alcançada quando, nós, docentes compreendermos a importância do acolhimento e da afetividade com os alunos de maneira geral. Uma vez que esses fatores podem impulsionar ou dificultar a aprendizagem do aluno. A partir da ausência da afetividade, a escola corre grande risco de sofrer com evasão escolar, reprovações em massa entre outros fatores que são prejudiciais para os alunos.

O professor deve ter ciência de sua função social, principalmente no Ensino Médio, onde os alunos se encontram com dúvidas sobre o futuro, medos, angústias, por conta de vestibulares e questões pessoais e muitas vezes, o único lugar que conseguem conforto pode ser o ambiente escolar.

Compreender o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, não quer dizer que devemos esquecer nosso papel como mediadores e incentivadores deste processo. O caminho não se faz sozinho, assim como a aprendizagem não se dá sem a afetividade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Claudia dos Santos. GIOTTI, Liane Graffunder. **Afetividade e Ensino Médio: o impacto desta relação para a aprendizagem**. Atena Editora. Paraná. 2022.

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

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual a relação entre afetividade, vínculo e aprendizagem?** Entrevista. In: Revista Nova Escola, 2017. Ed 300. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=7bywstc8YF8> Acesso em 16 de Junho de 2023.

NARCIZO, Elaine Cristina. **Henri Wallon: a afetividade no processo de aprendizagem.** PROFS, 2021. Disponível em < https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/.> Acesso em Jun. 2023.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE**. 2016. v. II. Curitiba. Disponivel em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unioeste_noelymariaost.pdf> Acesso em Jul. 2023.

PILETTI, Nelson. ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem** da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1 ed. Editora Contexto. São Paulo.2019.

SANTOS, Josiane dos. SANTOS, Rosita da Silva, **Afetividade e aprendizagem: uma relação entre professor e aluno a partir de Paulo Freire e Henri Wallon.** Artigo para Trabalho de Conclusão de Curso. S.D.

A EPISTEMOLOGIA FREIRIANA: PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer reflexões sobre o constructo epistemológico de Paulo Freire constituído ao longo de suas obras e que guarda estreita relação com a atualidade das discussões acerca de como podemos refletir sobre a produção do conhecimento. A partir da epistemologia freiriana, pode-se compreender o conhecimento como uma construção coletiva, que se dá através da relação de solidariedade, troca e diálogo com compromisso entre os homens e mulheres, que se forja na e pela práxis do homem-sujeito e lhe dá a criticidade necessária para conhecer realmente. Para tanto, a curiosidade e o diálogo, seriam aspectos importantes do processo de ruptura com o senso comum e guardariam estreita relação com o desenvolvimento de uma consciência crítica. O conhecimento, assim, não se faz isolado, mas sim na coletividade, na práxis dos homens e mulheres em sua ação no mundo e com o mundo. Neste interim, os homens-sujeito, sem estarem coisificados por uma educação bancária, assumem como compromisso o resgate da vocação de "ser mais" dos seres humanos, na busca pela transformação das relações e na compreensão de seu lugar no mundo. A conscientização, assim, representaria importante papel na libertação dos homens e mulheres das situações de desigualdade de opressão e na luta pela sua vocação ontológica de ser mais.

Palavras-chave: Epistemologia. Conhecimento. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão acerca da compreensão de conhecimento presente nas obras de Paulo Freire, considerado em vários países um dos maiores pedagogos do século XX. Sua obra, publicada, traduzida e leitura obrigatória em diversas universidades, aborda problemáticas que, apesar de terem sido forjadas no interior da sociedade brasileira das décadas de 1950 e 1960, guardam estreita relação com a atualidade vivenciada ao redor do mundo.

Assim como naquela época, no Brasil passamos um período (2018-2022) com o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, marcado pelo retrocesso político, econômico, científico, cultural e social com o aumento da intolerância e da violência, justificado através de uma plataforma de governo que excluí os mais necessitados e advoga em favor daqueles que estão inseridos nas classes dominantes e, que por

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, luanapieckhardtsouza@gmail.com

isso, detêm o poder decisório, formando uma sociedade sem povo, comandada por uma elite alienada (FREIRE, 1994).

Neste sentido, as obras de Paulo Freire contrastam com este posicionamento e reafirmam a eminente preocupação do autor com a vida humana e a vocação ontológica dos homens e mulheres em “ser mais”, bem como, com o desenvolvimento de uma educação que ao considerar os marcadores sociais, étnicos, culturais, de gênero e, principalmente os diferentes problemas e necessidades das comunidades onde ocorre, apresenta uma educação que têm como foco a conscientização das classes mais oprimidas.

Através de uma prática dialógica com amorosidade e coerência, o autor desenvolveu conceitos que, formam um arcabouço teórico baseado na relação dialética entre reflexão-ação, no qual o conhecimento assume como dinâmica um movimento cíclico e gnosiológico que se dá na ação dos homens e mulheres no e com o mundo. (SILVA; MURARO, 2014).

Para Freire é a partir da relação dialógica e da compreensão de que somos seres inacabados e incompletos - e, que, portanto, a construção do conhecimento se daria de maneira coletiva, a partir de nossa disponibilidade e tomada de consciência do que existe em nós e no outro - é que se abriria as possibilidades dentro da história e do entendimento de que somos sujeitos de nossa jornada, responsáveis pelo processo de libertação.

Tomando como ponto de partida a compreensão de que homens e mulheres, são seres datados histórica e socialmente, mas que não são determinados, pois estão em constante transformação e interação, é que se inicia a discussão sobre o que é conhecimento para Freire, uma vez que este se apresenta como autor fundante de diversos trabalhos acadêmicos.

Busca-se assim, apresentar brevemente a epistemologia Freiriana, embora o autor não tenha se debruçado em desenvolver uma teoria do conhecimento, suas obras permitem “a reflexão sobre a ciência e a produção do conhecimento existentes, tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista linguísticos, sociológicos, ideológicos, políticos. “(JAPIASSU, 1979, p.39).

Para isso, o artigo será divido em diferentes momentos. Inicia com a apresentação dos conceitos de epistemologia e a relação destes com a epistemologia Freiriana. Em seguida, é apresentado processo de conhecimento para Freire e como este ocorre, depois apresenta-se a curiosidade epistemológica e sua influência na

ruptura com um pensar inautêntico através do desenvolvimento da consciência crítica e, por fim, são apresentadas as considerações finais com o exame da importância de Freire para a pesquisa em educação.

2 A EPISTEMOLOGIA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Para pensarmos o conhecimento e sua produção a partir do pensamento de Paulo Freire, é preciso compreender o que é epistemologia. A origem do termo, etimologicamente vêm do grego: episteme, que significa ciência e logos que corresponde ao termo discurso, teoria, estudo e, segundo Castanõn (2007, p.13), a epistemologia "refere-se ao estudo dos métodos, história, critérios, funcionamento e organização de um conhecimento sistemático."

Ainda sobre as concepções de epistemologia, esta pode ser compreendida como um estudo metódico e reflexivo do saber, das condições e as possibilidades que envolvem o conhecimento: a possibilidade de conhecer, a origem do conhecimento, a essência do objeto a ser conhecido, os tipos e os métodos para se obter e produzir o conhecimento. (CASTANÕN, 2007).

Desta forma, o principal objetivo da epistemologia seria reconstruir o conhecimento, partindo da análise das ciências do ponto de vista linguístico, sociológico, filosófico, histórico, político e lógico, formando saberes que não são prontos e acabados, mas que sempre dependem de uma interação interdisciplinar, para se constituir. Neste sentido, Dutra (2010) afirma que esta é uma área que trata dos pressupostos, da extensão e da confiabilidade do conhecimento. Conforme assinala Japiassu (1979), a epistemologia teria como atribuição:

> [...] estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, o de tentar pesquisar as leis reais da produção desses conhecimentos. E ela procura estudar esta produção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista lógico, quanto do ponto de vista linguísticos, sociológicos, ideológicos, lógico, etc. (p. 38-39).

Compreende-se então, que a dimensão epistemológica aborda, discute e faz análises dos aspectos relacionados à construção do conhecimento, desde a sua natureza, limites e possibilidades, partindo da produção cultural originada da ação dos homens e mulheres na sociedade. Esta dimensão, permeada pela história, ética, política, linguagem sociologia, filosofia, é presente na teoria freiriana, uma vez que a

ISSN: 2176 - 1396

epistemologia crítica que se constitui ao longo das obras do autor ocupa-se da situação brasileira vivenciada nas primeiras décadas do século XX, repercutindo e reverberando até a atualidade.

Preocupado com as problemáticas geradas pela industrialização, êxodo rural e exploração do capital, tais como o analfabetismo, o desemprego e a falta de acesso aos direitos básicos da maior parte da população, trouxe para Freire a inquietação que o levou a necessidade de propor uma educação baseada em ideais democráticos. A educação como prática de liberdade (FREIRE, 1985), voltada para a conscientização de homens e mulheres, tinha e ainda hoje tem, o objetivo de oportunizar condições para que estes possam reagir às situações de opressão, na busca por seu espaço de fala e existência, resistindo e saindo da condição de homem-objeto para homem-sujeito:

> [...] por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável. [...] A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. [...] é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. (FREIRE, 2021, p. 34-35).

Assim, a epistemologia freiriana consiste na necessidade de ruptura com um processo de construção de conhecimento bancário e aponta para a necessidade de um pensar sobre o próprio pensar, sobre o ato de conhecer, no qual ao mesmo tempo em que critica a realidade social, apontando para a dominação da política, da economia e cultural de poucos, edifica um arcabouço teórico acerca do conhecimento sobre bases dialéticas. (SILVA; MURARO, 2014).

Partindo desta compreensão, percebe-se que Freire além de considerar a dimensão científica e histórico-cultural, na construção do conhecimento, leva em conta não só o que se conhece, mas também como o conhecimento é produzido e de como este é aplicado na e pela sociedade. Diante disso, o próximo tópico discutirá como se dá o processo de conhecer e a influência da curiosidade neste processo.

3 O PROCESSO DE CONHECER O PENSAR INAUTÊNTICO E O PENSAR AUTÊNTICO

ISSN: 2176 - 1396

A epistemologia freiriana tem como ponto de partida a compreensão de que homens e mulheres são seres inacabados, que estão por fazer-se no mundo, que jamais param de recomeçar, que não são, mas estão sendo em relação dialética com os outros e com o mundo (FREIRE, 1985). Neste sentido, a consciência do inacabamento e da inconclusão do processo de conhecer, permite a aceitação e a abertura necessária para a busca pelo conhecimento - já que sei algo e ignoro outra parte -, daquilo que ainda não sei sobre o mundo e sobre os outros. Assim,

> [...] o homem sabe-se inacabado e busca algo que se traduz em "ser mais": é uma busca permanente de "si mesmo" e, esta busca deve ser feita em comunhão com outros seres que também procuram ser mais. O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. (FREIRE, 2021, p. 37).

O processo de conhecer, seria assim o "ímpeto de criar" em compartilhamento com homens e mulheres mediados pela sua ação no mundo e com o mundo (FREIRE, 1994), que ocorre mediante um processo intitulado ciclo gnosiológico, no qual são desenvolvidos dois movimentos: "[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p.28). Para o autor, a formação humana é feita através da relação intrínseca dos processos teóricos – práticos.

> [...] é exatamente esta capacidade de atuar, operar, refletir, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser em práxis [...] já que ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis, já que não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. (FREIRE, 1983, p.20-21).

O conhecimento, desta forma, não é algo estático, formado por uma consciência vazia e por processos cognitivos mecânicos, descolados da experiência dos homens e mulheres de sua realidade, transferidos de uns para os outros. Este tipo de conhecimento, por sua vez, não permite à humanidade "conhecer a si mesma, o mundo, a realidade, a cultura e todos as suas relações pelo pensamento dos outros" (FREIRE, 1994, p. 113).

ISSN: 2176 - 1396

Para Freire, este “conhecer”, se caracterizaria como um conhecimento falso, ingênuo, teria como resultado o pensar inautêntico, por ser uma extensão do conhecimento alheio, proveniente da transferência de um “banco” de informações, saberes e experiências, que torna homens e mulheres em objetos. Ao contrário, para o pensador, os homens e mulheres devem ser os sujeitos do seu processo de conhecimento, transformando-se em um sujeito do conhecimento:

> Os homens em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhe fazem doação ou prescrevem, vão ganhando a “razão da realidade”. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista. (FREIRE, 1983, p.84).

O conhecimento, assim seria um processo subjetivo-objetivo, feito pelo próprio homem de maneira consciente e intencional, formando uma “unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade”. (FREIRE, 1997, p.20). Isso implica afirmar que os homens e mulheres, enquanto seres no mundo, são corpos conscientes, que através da ação e do pensamento, transformam o mundo, gerando reflexões que os levam a conhecer esta realidade, ao nível reflexivo, ou seja:

> [...], mas, precisamente, por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação da reflexão, como objeto de nossa análise crítica. É que, no jogo interativo do atuar pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos, para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão. (FREIRE, 1983, p.21).

Desta forma, o autor compreende que não se pode formar o conhecimento de maneira isolada, mas com uma construção coletiva, que através da relação de solidariedade, troca e diálogo com compromisso entre os homens e mulheres, forma o conhecimento autêntico, que se forja na e pela práxis, do homem-sujeito e lhe dá a criticidade necessária para conhecer realmente.

O conhecimento autêntico, crítico, capaz de fazer o pensar certo do homem - sujeito, seria o resultado da interação deste homem com o mundo, a cultura e a sociedade, sendo um processo que se faz na coletividade, através da dimensão dialógica, que leva à reflexão crítica e à consequente transformação sobre o que se conhece e o ato de conhecer.

ISSN: 2176 - 1396

Neste ínterim, a apropriação do conhecimento se daria a partir da leitura de mundo, ocasionada pela curiosidade dos homens e mulheres, que é indispensável para o processo de conhecer. O próximo tópico tratará da discussão sobre a relação entre a curiosidade e o processo de produção de conhecimento, tratando ainda, do diálogo como ponto de partida de para a conscientização.

4 A CURIOSIDADE E O DIÁLOGO: PARTIDA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO

Para Freire, a curiosidade já é conhecimento, uma vez que:

> [...] é uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana [...] quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar o mundo de forma curiosa e indagadora que tornou homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, e assim, é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória. (FREIRE, 2021, p.191).

A curiosidade, desta forma, é parte integrante da vivência humana neste mundo, e como o conhecimento pode ser ingênua, estando ligada ao senso comum, acomodada e sem rigorosidade metódica, desprovida de criticidade, característica do homem-objeto. Este tipo de curiosidade, gera nos homens e mulheres, a consciência das relações e dos fatos que os rodeiam, no entanto, não há de fato, um debruçar-se sobre o porquê de determinadas relações e conhecimentos serem desta ou daquela forma, já que esta inquietação surge nos saberes da experiência-feita, dando espontaneamente como fenômeno da vida humana. Assim:

> No processo de produzir e adquirir conhecimento, terminamos também por aprender a "tomar consciência" dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em sua relação um com os outros. A "tomada de consciência" dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a raison d'être dos mesmos. É neste sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar sendo diante do mundo, não é ainda a conscientização como entendo. (FREIRE, 2001, p.112).

Neste sentido, a mera captação dos objetos, das relações e situações vividas não gera um conhecimento autêntico, pois trata-se de um "dar-se conta", sem um ímpeto transformador. Já a curiosidade epistemológica, que leva ao conhecimento autêntico, é aquela que impulsiona o homem-sujeito, oportuniza o interesse e a

capacidade necessárias para extrapolar a mera constatação e ir buscar nas relações e nos saberes de experiência-feitas, a razão de ser, por meio do uso da reflexão-ação.

O uso do rigor metódico e da criticidade, levam o homem-sujeito a possuir a percepção da totalidade que o rodeia e ao aprofundamento da consciência, gerando uma atuação autêntica na sociedade e à transformação dos conhecimentos, realidades e formas de ser e estar no mundo. Assim, para a epistemologia freiriana, o aprendizado verdadeiro seria àquele que aprendeu a apreender o conhecimento, transformando este em uma ação concreta sobre a realidade:

> [....] ao não perceber a realidade como totalidade, no qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade, rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre o mundo. [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; àquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas. (FREIRE, 1983, p. 27-34).

Para o pensamento freiriano, este apreender perpassa o desafio e a atuação do sujeito sobre a construção de seu conhecimento, isso implica dizer, que o processo de pensar certo e de construir um pensar autêntico, perpassa a curiosidade e o pensar ingênuo, que ao ser desafiado e confrontado com a vocação ontológica dos homens e mulheres de serem mais, levam ao desenvolvimento da práxis. Desta forma, pode-se afirmar que não existem conhecimentos absolutos e nem uma ignorância absoluta, uma vez que o conhecimento ingênuo é o ponto de partida para a tomada de consciência.

Destarte, para esta tomada de consciência e a produção do conhecimento autêntico através da curiosidade epistemológica, faz-se necessário o desenvolvimento do diálogo, que não se trata de uma conversa despretensiosa, mas sim, de um debate comprometido entre sujeitos cognoscentes que através da problematização aprendem, uma vez que é:

> Na problematização, cada passa no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto de análise aos demais sujeitos. [...] no fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. (FREIRE, 1983, p. 83).

ISSN: 2176 - 1396

Neste sentido, é por meio do processo de interação e do diálogo-problematizador dos homens-sujeitos que são gerados os movimentos necessários para superar aquilo que já é conhecido e no qual, são percebidos os dois movimentos do ciclo gnosiológico, no qual o homem toma consciência de si e dos outros, através da leitura de mundo que ambos os sujeitos imersos no processo de aprender, possuem.

Assim, a vocação ontológica dos homens e mulheres é a de ser sujeito, de estabelecer os diálogos necessários para realizar as transformações que anseiam e quanto mais for levado a refletir sobre sua situação espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente o compromisso com sua realidade e a ação realizada será crítica, porque estes se percebem como sujeitos e simples espectadores.

Desta forma, é no e pelo diálogo que os homens e mulheres, travam conflitos e demonstram que o conhecimento não é estanque, mas que se faz e refaz através do consenso, e torna possível a luta para libertar-se das situações de opressão vividas nestes tempos tão difíceis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este artigo, buscou-se refletir sobre como se formaria a epistemologia freiriana, resgatando nas obras do autor os conceitos que permitiram analisar como se formaria o processo e o desenvolvimento do conhecimento para Paulo Freire. Longe de querer construir uma epistemologia, Freire agiu no mundo e com o mundo, nos apresentado a coerência em suas ações que perpassavam e construíam sua teoria, e que tão amorosamente o moviam na luta pela educação como prática de liberdade, necessárias à conscientização do povo.

Seu constructo não se fez apenas em teoria, mas oportunizou a criação de práticas de pesquisa que concebem os homens e mulheres como sujeitos de seu processo de conhecimento e corpos conscientes que contribuem, não só com os saberes de sua experiência-feita, mas também permitem desenvolver o diálogo com os diferentes.

Estas relações que trazem consigo, não uma dicotomia entre pesquisador e pesquisado, mas sim novas relações, no qual imperam as argumentações e não as relações de poder, podem gerar uma nova prática democrática e principalmente,

desnudar as relações de desigualdade e de opressão que cada vez mais tem se tornado tão valorizadas pela nossa sociedade.

O conhecimento, assim, não se faz isolado, mas sim na coletividade, na práxis dos homens e mulheres em sua ação no mundo e com o mundo. Neste interim, os homens-sujeito, sem estarem coisificados por educação bancária, assumem como compromisso o resgate da vocação de "ser mais" dos seres humanos, na busca pela transformação das relações e na compreensão de seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

CASTANÕN, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

DUTRA, L.H.A. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editoria UNESP, 2010.

FREIRE, P. Educação e mudança. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jun. 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de paulo freire. **X ANPED SUL**, FLORIANOPOLIS, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

NEOLIBERALISMO, EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO BRASILEIRO RECENTE.

Everton Marcos Batistela[1]

Airton Carlos Batistela[2]

Mateus Cericato Carbone[3]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar o cenário brasileiro atual, com vistas à compreensão das particularidades da implantação do neoliberalismo (e da ideologia do empreendedorismo), especialmente nos últimos seis anos da história brasileira. Para tanto, buscaremos fundamentar a análise em duas teorias básicas. A primeira, chamada Teoria Comportamentalista, do sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos, contribui com a perspectiva de que a formação da mentalidade dos indivíduos imersos em sociedades centradas no mercado, obedece uma lógica específica, conformada àquilo que Max Weber denominou racionalidade instrumental. Por outro lado, utilizaremos uma análise recente de pesquisadores da USP, que se configurou na obra denominada "Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico", lançada em 2021. Nessa obra, os autores defendem a tese de que o Neoliberalismo se configura como um modelo de gestão do sofrimento psíquico, donde deriva a tese de que as patologias sociais que explodem nesse início do século são funcionais para a própria implementação do neoliberalismo. A partir da articulação dessas duas teorias, buscaremos argumentar que as políticas educacionais brasileiras recentes, obedecem, também, à essa lógica de implementação do neoliberalismo, sendo, portanto, também funcionais nesse contexto. Conclusivamente, o presente trabalho aponta para a constatação de que vivemos um cenário de "administração científica" de cenários críticos nas sociedades ocidentais do século XXI, sendo que parece existir uma tendência de instrumentalizar o próprio sofrimento psíquico dos indivíduos, que se tornam progressivamente fragilizados (alienados), dentro de sociedades com tais conformações. Ademais, as tentativas de reformas educacionais recentes, como a tendência de militarização da educação, parecem, também, contribuir com esse cenário.

Palavras-chave: Teoria Comportamentalista. Neoliberalismo. Patologias Sociais. Sofrimento Psíquico. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico importante, inédito e crítico, para a possível história futura da humanidade. Nessa etapa histórica somam-se diferentes desafios, dimensões e perspectivas. Temos, desde 2008, uma crise sem precedentes no sistema capitalista mundial, onde, pela análise aguçada de Mészáros (2011) que empreende uma demolidora crítica do capitalismo e seu metabolismo, podemos

[1] Doutor em Sociologia. Docente da UTFPR-DV. embatistela@utfpr.edu.br.
[2] Doutor em Educação. Docente da UNIOESTE Campus Francisco Beltrão. batistela.airton@gmail.com.
[3] Estudante de Direito da UNIOESTE Campus Francisco Beltrão. Mateus0406@hotmail.com.

esperar que se trata da crise derradeira. Essa tese ainda carece de comprovação, mas de qualquer modo, já avançamos (e agravamos) essa crise por mais de uma década.

Conjugada à essa crise, como a outra face de uma mesma moeda, temos uma crise social sem precedentes, com níveis inéditos de concentração de riqueza, exclusão social e pobreza (PIKETTY, 2014). Ademais, como irmã siamesa dessa crise sócio-capitalista, temos o problema gravíssimo das mudanças climáticas, coroando esse cenário desafiador para toda história evolutiva do Homo Sapiens (MARQUES, 2018).

Nesse cenário, as sociedades respondem (ou não) ao seu modo. A resposta brasileira é particularíssima, cujo ponto central parece ser uma tentativa de imposição de uma reforma neoliberal, num contexto ocidental onde abundam evidência de seu fracasso nas últimas quatro décadas. Inúmeras razões precisariam ser elencadas para explicar esse movimento brasileiro, cuja cereja do bolo parece ser a eclosão de um movimento de massas protofacista que estava hibernando desde as manifestações do Movimento Integralista brasileiro da década de 1930. Todavia, esse não é o foco de análise do presente trabalho. Buscaremos, especificamente, o desafio de entender a lógica do neoliberalismo (e do empreendedorismo) como resposta à crise do sistema sócio-econômico capitalista.

Para essa análise utilizaremos, basicamente, duas teorias sociológicas, buscando articulá-las. Partiremos da teoria comportamentalista do sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos (1989), que na esteira de Max Weber (1999), busca entender a particularidade do cenário brasileiro do século XX, no contexto da conformação ocidental de sociedades centradas no mercado. A segunda teoria, mais recente, é apresentada a partir de duas obras que são o resultado de pesquisas no âmbito de um grupo de pesquisadores da USP, dentre os quais estão Vladimir Saflate, Christian Dunker e Nelson Silva Junior. A obra fundamental dessa análise chama-se “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico”, publicada em 2021.

2 A TEORIA COMPORTAMENTALISTA DE ALBERTO GUERREIRO RAMOS

Alberto Guerreiro Ramos (1989) foi um sociólogo brasileiro que propôs uma tentativa de compreensão da modernidade a partir da formação da mentalidade do

homem médio, nos moldes da clássica análise de Max Weber (1999). Um dos pontos fundamentais para a compreensão da teoria comportamentalista de Guerreiro Ramos, é o entendimento de uma distinção fundamental que ele faz entre comportamento e ação. Segundo ele, “o comportamento é uma forma de conduta que se baseia na racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências”. Em contraposição, “a ação é própria de um agente que delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas” (RAMOS, 1989, p. 51). Assim, a ação é ética, o comportamento é condicionamento. Sua análise da racionalidade moderna parte, portanto, dessa diferenciação, alegando que a racionalidade instrumental que impera no mercado movido pelos agentes econômicos é comportamento (condicionamento), sendo, portanto, desprovido de conteúdo ético.

A questão norteadora do autor é, portanto, essa: por que a modernidade tem essa configuração mecanomórfica, enfatizando essencialmente comportamentos adequados à perspectiva mercadológica? Para Guerreiro Ramos, “a síndrome comportamentalista surgiu como consequência de um esforço histórico sem precedentes para modelar uma ordem social de acordo com critérios de economicidade”. Portanto, a racionalidade moderna é comportamento, pois se baseia na “racionalidade funcional ou na estimativa utilitária das consequências” (RAMOS, 1989, p. 51). Nesse quadro, a categoria orientadora da ação mais importante é a conveniência, sendo, portanto, desprovida de conteúdo ético. É um tipo de conduta mecanomórfica, ditada por imperativos exteriores, como disposição socialmente condicionada que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação particular (no mercado) com regras e normas de sua conduta em geral.

Segundo o autor, “a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana, tornou-se uma característica básica das sociedades industriais modernas” (RAMOS, 1989, p. 51). Chegamos, então, na sua tese central, que argumenta que as sociedades ocidentais modernas constituem uma experiência histórica de ordenação da vida em sociedade, essencialmente com base na lógica mercadológica. O mercado se torna auto abrangente, envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade. Isso favorece a hipertrofia do mercado, como também da perigosa escalada humana sobre os sistemas biológicos do planeta e sobre a dilapidação da própria capacidade humana de resistência, conforme veremos mais à

frente. Emerge daí a perspectiva de que “o indivíduo moderno tornou-se uma criatura que se comporta” (RAMOS. 1989, p. 51). Nesse sentido, o homem moderno passa a se comportar como um ator social, com a aceitação acrítica dos papéis (social e profissional) a desempenhar. Guerreiro Ramos elege quatro elementos formativos gerais, ou dimensões estruturais da razão moderna: *fluidez da individualidade, perspectivismo, formalismo e operacionalismo.*

Na sua argumentação, dentro da modernidade, a expressão da identidade passa a ser um processo sociomórfico. Quer dizer, a identidade é um processo intermediado pelas relações sociais. A construção da individualidade depende de determinações sociais, ou seja, é uma modelação socialmente condicionada. Assim, a conduta humana conforma-se à critérios utilitários, próprios do mercado. O parâmetro são regras objetivas de conveniência. Isso implica a abolição da orientação ética e a dimensão substantiva da racionalidade social e individual como critérios reguladores.

Na medida em que a modernidade se funda sobre esse processo que exige comportamento em detrimento da ação criativa, acontece a intensificação do individualismo (ou do utilitarismo comportamental), na proporção direta da ofuscação dos princípios substantivos da ação racional. Por isso a existência do outro e da natureza passa a ser medido e mediado unicamente pelos interesses inerentes à perspectiva mercadológica. Isso força o homem moderno a agir em conformidade às instigações mercadológicas exteriores, sendo incapaz de ação (ética). Essa *fluidez da individualidade* ávida pela conveniência e movida por interesses individualistas carentes de fundamentos éticos, constitui-se, então, na primeira peça do quadro formativo da racionalidade social moderna, segundo Guerreiro Ramos (1989).

Ao interpretar a sociedade como um sistema de regras contratadas, o indivíduo é levado à perceber que há uma perspectiva. Esse *perspectivismo* é que condiciona o comportamento, segundo Guerreiro Ramos. Nas sociedades centradas no mercado, há esse condicionamento dos indivíduos para a observância das regras da economia, que funcionam como imperativos da convivência em sociedade. As regras formais do mercado são, portanto, nesse contexto, determinantes da conduta e prescindíveis de critérios éticos. Importam, portanto, técnicas de conduta convenientes e adequadas

às regras de mercado. Esse é o terreno fértil para a emergências das patologias sociais no neoliberalismo, como analisaremos mais à frente.

O *formalismo* aparece como o terceiro dos fundamentos da noção de conduta comportamentalista, que estrutura valores fundamentados em aceitações sociomórficas. Torna-se normal em sociedades mercadológicas a substituição dos padrões éticos por regras de comportamento social, baseadas na aparência. Segundo Guerreiro Ramos, pelo relativismo moral, o indivíduo sente-se alienado da realidade e, para superar esta alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento; isto é, se sujeita aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida em sociedade. Nesse sentido, há uma substituição da ação ética, por comportamento mercadológico; ou substituição da racionalidade substantiva pela racionalidade instrumental, na terminologia weberiana (WEBER, 1999). O agir formal pode ser observado facilmente, segundo Guerreiro Ramos, na medida em que somos socialmente coagidos à observância de regras formais heterônomas que impregnam a sociedade.

Por fim, o *operacionalismo* aparece como a quarta dimensão do comportamentalismo inerente às sociedades mercadológicas. Segundo Guerreiro Ramos (1989), o *operacionalismo* tenta responder à seguinte pergunta: Como avaliar o caráter cognitivo de uma afirmação? Essa perspectiva alega que “apenas as normas inerentes ao método de uma ciência natural de características matemáticas são adequadas para a validação e a verificação do conhecimento” (RAMOS, 1989, p. 62). Ou seja, o operacionalismo é uma perspectiva controladora do mundo, e o aparelho conceitual para a interpretação da realidade é a matemática e seu aparato abstrato.

Temos, portanto, uma estruturação social abrangente, que coage os indivíduos ao comportamento adequado à lógica mercadológica. Para Guerreiro Ramos, essa perspectiva constitui “o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado” (RAMOS 1989, p. 67). Assim, para “sobreviver” na arena social mercadológica, os indivíduos entregam-se à comportamentos pré-definidos, de viés fortemente mercadológico. O preço que se paga é alto, como procuraremos mostrar a seguir.

3 O NEOLIBERALISMO COMO GESTÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

É bastante notório que no Brasil temos, geralmente, um atraso em acontecimentos importantes. Essa tese se confirma quando verificamos que a incidência forte de reformas neoliberais chega ao Brasil a partir de 2016. Nesse ínterim do nosso trabalho, buscaremos analisar a lógica (da tentativa) de implante de políticas neoliberais no Brasil, tomando por base a obra "Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico" (SAFLATE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021b).

. O objetivo é compreender, principalmente, a ideologia do neoliberalismo (e do empreendedorismo), e argumentar como isso pode significar a conformação do comportamentalismo mercadológico, conforme argumentou Guerreiro Ramos (1989). Ademais, buscaremos também refletir como isso pode se refletir no campo das reformas educacionais, especificamente; e mais amplamente, no quadro das patologias sociais do século XXI (SAFLATE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021a).

Um dado inicial para essa análise pode ser a constatação de que entra em crise o modelo de Estado Keynesiano, ou de bem-estar social, a partir da década de 1980, no Brasil e no mundo ocidental. Tomam força, nesse contexto, economistas neoliberais como Friedrich Hayek (1990), que argumenta que o planejamento central feito pelo Estado resulta em totalitarismo e opressão; bem como representantes da Escola de Chicago, como Milton Friedman (2008). Na análise desses ideólogos do neoliberalismo, emerge um novo entendimento de liberdade como oposição ao autoritarismo e como ausência de coerção. Na digressão histórica desses autores, o autoritarismo é identificado tanto com a experiência socialista, quanto nazista, por exemplo.

É interessante perceber esse movimento que se dá a partir da década de 1980, com personagens como Margareth Thatcher, e a experiência do neoliberalismo no Chile com a ditadura de Augusto Pinochet. É ilustrativo nesse contexto, duas famosas afirmações de Thatcher, uma alegando que não existe sociedade, somente indivíduos; outra alegando que a economia não é um fim, mas um meio, pois o que importa é uma mudança do indivíduo, da subjetividade. Isso implica um novo entendimento de liberdade, circunscrita no contexto do livre mercado. Essa perspectiva se coaduna, perfeitamente, conforme nossa interpretação, com a teoria comportamentalista de Guerreiro Ramos (1989).

A perspectiva da liberdade como ausência de coerção aponta, claramente, para uma argumentação forte no sentido da adoção de políticas de limitação do Estado,

como privatizações, por exemplo. É assim que se instaura uma noção de contraposição entre individualismo e coletivismo, forçando o indivíduo para uma posição de atomização comportamental, como agente econômico livre e empreendedor. O indivíduo é compreendido como um agente livre e racional, relacionando-se com outros agentes livres no mercado. Essa é a ideologia do empreendedorismo, que tenta imprimir uma conotação naturalista ao mercado (homo economicus).

Assim, adentramos na ideologia do neoliberalismo e do empreendedorismo, que adquirem conformações claras no Brasil nos últimos anos. O que temos são novos modos de subjetivação, apontando para a perspectiva do indivíduo-empresa. Essa perspectiva traz uma série de profundas transformações, implicando, por exemplo, uma tendência de negação do conflito (luta de classes), além de uma intensificação da concorrência e do medo, como correlato. Conforme a tese defendida por Saflate, Silva Junior e Dunker (2021b), os modos de sofrimento na atualidade, informam sobre os modos de vida na sociedade. Há um caminho de mão dupla entre a forma como sofremos, e como vivemos a imersão mercadológica.

Segundo os autores, esse é o novo cenário para a emergência das novas patologias psíquicas, que se tornam epidêmicas atualmente, notadamente a depressão, considerada o mal do século XXI. Nesse cenário do “protagonismo” do indivíduo-empresa, um conjunto de características passam a fazer parte do cotidiano das pessoas: auto-cobrança, performance, sucesso. Mas também seu contraponto: insegurança, incerteza, frustração, angústia. Assim, o cenário ideológico do empreendedorismo parece implicar um rebaixamento à crueza mesma da competição voraz no capitalismo, ao cenário da seleção natural do mercado, e a depressão vista como um fracasso na auto-valorização desse indivíduo livre como agente econômico; tarefa essa que lhe cabe inteiramente.

Outro aspecto que parece notório nesse cenário de intensificação (tardia) do neoliberalismo brasileiro, e que se apresenta como uma necessidade mesma da disseminação da ideologia do empreendedorismo, é a formação de ondas sociais, do “espírito de manada”. Esse aspecto, que tem levantado muitos questionamentos e tentativas de interpretação na história recente do Brasil, especialmente a partir de 2016, que ensejam uma possível aproximação com a obra clássica de Wilhelm Reich (2001) “Psicologia de massas no facismo”, publicada na década de 1930. De fato, tanto a ideologia facista, quanto a ideologia neoliberal, dependem de uma aceitação,

de uma assimilação, da sedução das massas. Tanto na Alemanha de Hitler, quanto o conturbado e confuso Brasil atual, parece que dispomos de elementos que permitem a formação dessa onda social. Seria necessária uma análise elucidativa específica nesse sentido, mapeando o papel do líder, das religiões (com seus recalques, como apontou Reich) e da própria educação, formal e informal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusivamente podemos considerar que passamos, no Brasil, nos últimos sete anos, principalmente, por uma intensificação de reformas neoliberais de múltiplas dimensões, dentre elas a educacional. É dentro desse contexto que se torna explícita a ideologia neoliberal e do empreendedorismo. Jargões ideológicos incentivando o indivíduo-empresa e se “emancipar”, vem acompanhadas, como é normal, de movimentos políticos que visam à diminuição do Estado, privatização de estatais, militarização da educação, intensificação do consumo etc. Esse contexto de intensificação da ideologia neoliberal, que conta, no caso brasileiro, com aliados históricos como as igrejas, conjugado com políticas de imposição de um modelo neoliberal falido, cobra seu preço.

A tese central do presente trabalho, que buscou relacionar a teoria comportamentalista de Guerreiro Ramos (1989) com a tese do neoliberalismo como uma forma de gestão do sofrimento psíquico, aponta no sentido de que o indivíduo, visto como agente econômico livre no contexto neoliberal, acaba funcionando como “amortecedor” aos solavancos inerentes às imposições neoliberais, como é tipicamente o caso brasileiro. Ou seja, parece existir um jogo duplo em movimento, onde as pressões mercadológicas por produção e consumo como núcleo central do mercado, acabam insistindo, em última instância, sobre um indivíduo, que responde de forma dupla: produzindo mais (e consumindo) e adoecendo mais. A tese de Saflate, Silva Junior e Dunker (2021b), seria, então, exatamente essa: o neoliberalismo é uma forma de gestão dessa reação de dupla face dos indivíduos imersos em sociedades centradas no mercado, qual seja, produzindo com sofrimento. Poderíamos dizer, ademais, nessa linha, que o neoliberalismo se configura como um modelo de administração da produção (e consumo) crescentemente (e inescapavelmente) sofrível.

Por fim, deve-se deixar claro, um aspecto que não é novidade, e que tem, propriamente, um aspecto histórico nas sociedades centradas no mercado, que concerne ao papel da educação. Os processos educacionais formais obedecem, no capitalismo, essa lógica que se impõe pelo mercado. Assim, a educação funciona, nesse contexto, como o adestramento dos indivíduos, como uma preparação para a aceitação (tácita) das regras inerentes às sociedades mercadológicas, quais sejam, otimização produtiva e avidez consumista.

REFERÊNCIAS

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental.** Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo à uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAMOS, A. Guerreiro. **A nova ciência das organizações.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas no facismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAFLATE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (Orgs.). **Patologias do Social:** arqueologias do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

SAFLATE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1999.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACOLHIMENTO E EMANCIPAÇÃO, UMA PRÁTICA CONTRADITÓRIA

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as propostas pedagógicas do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA - da cidade de Joinville – SC. Procura conhecer e compreender a relação escola e estudantes, perceber as concepções de educação de jovens e adultos presentes no documento oficial da escola. Para tanto, procura responder, ou não, a uma problemática que nos inquietou na leitura do projeto educativo da escola: Por que a escola, sendo um centro de educação de pessoas jovens e adultas, não explicita o pensamento de Paulo Freire em suas concepções de ensino e nas práticas pedagógicas? O método utilizado caracteriza-se em um estudo documental, cuja metodologia aplicada será com base no estudo do Projeto Político Pedagógico – PPP - da unidade escolar. Nos últimos anos, o público que frequenta o CEJA trata-se de um público ainda jovem, por vários motivos: esse público abandona a escola regular e, quando a empresa exige o estudo, retorna para a educação de jovens e adultos. O referencial teórico, utilizado para a fundamentação deste texto, será amparado nos estudos de Freire (1967), (2013), (2018), entre outros. Os resultados apontam a necessidade de relermos Paulo Freire, para fortalecermos e ressignificarmos as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos para que estas se tornem libertadoras e emancipatórias.

Palavras-chave: EJA; Práticas Pedagógicas; Paulo Freire; Metodologia de Ensino; Teoria Educacional.

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – está localizado na rua Alexandre Schlemm, 110 – bairro Bucarein, na cidade de Joinville – SC. Iniciou as atividades educativas em 1992 com o Parecer 344/92/CEE, que autorizou o funcionamento como NEMO – Núcleo de Ensino Modularizado. Posteriormente, passou a ser denominado de Centro de Educação de Adultos – CEA – pela Portaria P/192/94. Com a Resolução 04/93/CEE/SC, ficou instituído como Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA.

Atende ao público estudantil na modalidade presencial, nos três períodos: matutino, vespertino e noturno; nas unidades descentralizadas localizada em outros municípios são atendidos estudantes no período noturno. Atua ainda, dentro dos

1 Doutora em Educação, Coordenadoria Regional de Educação de Joinville - SC – E-mail: dulcefrasseto@sed.sc.gov.br.

presídios e penitenciária para atender aos alunos com privação de liberdade e nas comunidades quilombolas.

Estudar o CEJA de Joinville vem somar-se às homenagens pelo centenário de Paulo Freire, comemorado no ano de 2021, visto que a educação de pessoas jovens, adultas e idosos/as foi a que elevou Paulo Freire como cientista da educação pelo seu trabalho iniciado em Recife – Pernambuco, nessa modalidade de ensino.

Os objetivos são analisar as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo CEJA e, da mesma forma, compreender as relações entre a unidade escolar e os estudantes, perceber as concepções da educação de jovens e adultos presente no Plano Político Pedagógico da Escola (PPP).

Ao realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico, observamos que foram ocultadas as concepções de educação de jovens e adultos defendida por Paulo Freire; as mesmas não aparecem explicitamente, no entanto implicitamente estão presentes, veladas por outros termos e em outras interpretações. Alguns termos como dialógico, democracia, diversidade, respeito ao saber do educando, autonomia, exclusão e alienação estão presentes, mas o nome “Paulo Freire” só aparece duas vezes no texto do documento.

Ao referir-se à elaboração da proposta pedagógica e para anunciar que, “na medida em que o homem cria, recria e decide, as épocas históricas vão se formando”, a escola cita Paulo Freire (1998) e, nas referências, aparece o livro “Pedagogia da Autonomia”, porém sem enfatizar a metodologia do trabalho com pessoas adultas, empregada por Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire aparece imbricado com as teorias contemporâneas que, por sua vez, são contraditórias ao pensamento freireano, visto que é muito difícil, quase impossível, conciliar a pedagogia libertadora e emancipatória com a pedagogia das competências, muito menos conciliar com a teoria histórico-cultural da proposta curricular de Santa Catarina.

Partindo do pressuposto de que a proposta curricular de Santa Catarina historicamente se utiliza da interpretação histórico-cultural, não seria difícil empregar o método Paulo Freire nas práticas educativas do CEJA, haja vista que as fontes teóricas são as mesmas. Diante disso, nos vem o seguinte questionamento: Quais as fontes teóricas que orientam as práticas pedagógicas do CEJA? Haja vista que não utilizam-se da base teórica de Paulo Freire.

Os estudantes que frequentam este centro educacional são, na sua maioria, jovens e adultos, terceira idade, trabalhadores, desempregados, população do campo, imigrantes haitianos bem como outros povos estrangeiros, homens e mulheres, negros, pessoas com deficiências mental, física e auditiva LGBTQIAP+, jovens que ainda não ingressaram no mercado de trabalho e pessoas que buscam melhor qualidade de vida, entre outros, compreendendo uma faixa etária de 15 a 80 anos (PPP, 2021, p.8).

Portanto, um público fascinante, um terreno fértil para as mudanças, um tesouro a ser lapidado, nas palavras de Freire: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2018, p. 108).

Ao narrarmos a história dessa instituição educacional, propomos anunciar a importância da mesma no atendimento às pessoas que a sociedade deixou à margem, as quais veem na escola uma esperança, uma luz no fim do túnel, e, com respeito, rememorar a importância do método Paulo Freire nas práticas pedagógicas da EJA.

2 2 IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO ESTUDANTE DO CEJA: EXCLUSÃO VERSUS ACOLHIMENTO E EMANCIPAÇÃO

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o público atendido pelo CEJA de Joinville, na grande maioria, são estudantes jovens/adolescentes que foram reprovados várias vezes no ensino regular, com problemas de aprendizagem, ficando, assim, defasados com relação à idade/série e, consequentemente, desmotivados.

Essa constatação nos leva a refletir sobre qual foi o papel desempenhado pela escola que reprovou por várias vezes esse estudante e não foi capaz de resolver com ele o problema de aprendizagem; estamos no século XXI e a escola ainda não superou a velha mazela de transferir sua culpa ao educando. Paulo Freire nos diz que é necessária “A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir” (FREIRE, 1967, p.96).

Para Freire, o educando é capaz de discutir seus problemas, sua trajetória de vida, suas posições no mundo e até os problemas do mundo, basta a escola querer ouvi-lo. E acrescenta: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1967, p.96).

Outro público atendido pelo CEJA são os alunos que foram convidados a transferir-se da escola que frequentam por motivos de indisciplina, uso de drogas ou que estão envolvidos no tráfico, entre outras situações de risco, e que são encaminhados para o CEJA para efetivarem suas matrículas.

Percebemos, nessa ação de solicitar a transferência, uma verdadeira exclusão, uma ação contraditória aos pensamentos de Paulo Freire. Ambas as instituições são públicas e, da mesma rede de ensino. Qual a visão que a escola regular tem de ensino e de aprendizagem? Que tipo de homem e de mulher a escola regular quer ensinar? Os brancos, os bem-sucedidos, os bem estruturados?

Historicamente, as instituições de ensino foram constituídas com o intuito de educar os filhos das elites e prepará-los para uma profissão profícua e sonhada pelos seus pais. Porém, a escola esqueceu que os tempos são outros, as leis mudaram, a democratização da educação avançou e os direitos são exigidos.

A escola inserida na sociedade excludente deve evitar as interferências externas que protagonizam e patrocinam esse tipo de exclusão e apregoa a meritocracia, dessa forma, os menos favorecidos da sociedade serão os deixados de lado. No entanto, a escola não é um lugar de exclusão, é um lugar para de acolhimento, de ser feliz.

O diagnóstico socioeconômico dos estudantes do CEJA (2021) mostra a presença de vários níveis sociais, estudantes economicamente carentes, estudantes trabalhadores e estudantes com deficiências. Os estudantes deficientes são inclusos nas turmas regulares e dispõem de um/a segundo/a professor/a (especializados), de acordo com a necessidade daqueles. "A inclusão, como política educacional, vai além da matrícula e da garantia de socialização desses alunos, pois demanda uma revisão de quebra de paradigmas, com atenção especial ao respeito às diferenças" (PPP, 2021, p. 10).

Sobre os sujeitos da educação de pessoas jovens adultas e idosas, o Currículo Base do Território Catarinense salienta:

> Considera-se premente o reconhecimento de quem são os sujeitos que a procuram e que nela se encontram pessoas jovens, adultas e idosas e à escola cabe importante papel da garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidade de ensino, a criação de espaços e tempos promotores desta cultura. (SC, 2018, p. 72)

No que concerne à legislação bem como ao Currículo Base do Território Catarinense e o Projeto Político Pedagógico da escola, há preocupação em se garantir os direitos à educação dos sujeitos que frequentam a EJA. Cabe à escola promover as práticas e convivências que garantam esses direitos.

Para Freire (2013, p. 132): "É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas". Desse modo, trabalhar com os sujeitos da EJA requer disponibilidade, dedicação e amor ao próximo e assumir a causa de cada um e de cada uma, por meio de práticas pedagógicas libertadoras, discutidas na sequência deste texto.

3 CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCRETUDES

As concepções teórico-metodológicas observadas no PPP do CEJA estão em sintonia com as que fundamentam a Proposta Curricular de Santa Catarina e também são coerentes com os pressupostos teóricos apresentados no Currículo em Movimento, específico da educação de jovens e adultos. Apoia-se em uma concepção interacionista de desenvolvimento humano e utiliza-se dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky para organizar seu trabalho pedagógico.

Por outro lado, faz uma reflexão sobre a atualidade da educação brasileira, as reformas educacionais (BNCC) e assim declara: "As novas competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, a globalizado, a diversidade dos sujeitos, as novas tecnologias e a sustentabilidade humana. (PPP, 2021, p.6)

O educador Paulo Freire, ao conversar sobre o PPP da escola, assim se referiu: "[…] o ponto de partida de um projeto político-pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos sociais" (FREIRE, 1985, p. 38).

De acordo com Freire, conhecendo os grupos sociais, os quais são atendidos pelo CEJA, seus sonhos, seus conhecimentos da sociedade, sua atuação social e, apoiado nisso, devem-se elaborar e realizar práticas pedagógicas condizentes com cada grupo.

Para Paulo Freire, "[…] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 2013, p. 25). Nesse sentido, é imprescindível o engajamento

ético de quem ensina, pois "dar forma" significa ser a própria forma, para tanto, ao sonharmos com cidadãos capazes de transformar a sociedade, precisamos nos perguntar: "Qual é o nosso lugar nesse processo? Onde o/a educador/a se encontra nessa caminhada de transformação?

A escola se propõe a desenvolver um Plano Político Pedagógico que oportunize ao aluno um desenvolvimento integral e participativo para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo, tendo como prioridade "o acesso e a permanência do aluno na escola, capacitar o aluno para uma tomada de consciência da necessidade de estudo voltado para uma realidade global". (PPP, 2021, p. 16).

Vejamos que essas ações elencadas pela escola, com o objetivo de desenvolver as habilidades dos educandos, não incluem a participação ativa do estudante. São ações "para" os estudantes e não "com" os estudantes. Não está contemplada no PPP a metodologia que será utilizada com os educandos, principais sujeitos do processo.

No Currículo do Território Catarinense, os conteúdos, competências e habilidades para a EJA não foram especificados, vejamos o que diz o documento do território catarinense: "Tanto no documento da BNCC como no de Santa Catarina, tais conteúdos não foram pensados especificamente para a EJA" (SC, 2018, p. 76).

Propõe o trabalho de acordo com os documentos específicos elaborados para a EJA, com base nas Diretrizes Nacionais e em outros marcos regulatórios para essa modalidade de ensino. "Sob as bases freireanas, o processo educativo popular contém linguagem muito própria, na qual alguns conceitos [] se sustentam pelo caráter dialógico, político e transformador da educação popula (CBTC, 2018. p. 73)."

Portanto, o próprio Currículo do Território Catarinense reconhece no pensamento de Paulo Freire um caminho seguro para a educação de pessoas jovens e adultas e defende a ideia de que o/a professor/a, a partir da realidade do estudante e em sintonia com este/a construa suas práticas pedagógicas que desperte a conscientização.

Nesse sentido, é fundamental a formação em serviço, para que o profissional da educação que se propõe trabalhar com pessoas jovens e adultas esteja preparado e que possa "compartilhar ideias, experiências, ferramentas motivadoras para a construção da aprendizagem sob a responsabilidade de todos os trabalhadores da educação da escola. (PPP, 2021, p. 19).

Para isso, é importante utilizar-se de uma metodologia capaz de fazer brilhar os olhos dos educandos, fortalecer seus sonhos, fazer sentir-se parte constitutiva da história, haja vista que a preocupação maior do CEJA é a permanência na escola, como afirma o PPP: “A metodologia aplicada direciona-se para uma das mais urgentes preocupações: a permanência do aluno na escola e a apropriação do conhecimento” (PPP, 2021, p. 30).

Para que o sujeito permaneça na escola, a escola deve perguntar a ele ou ela o que espera da escola. E, a partir desse diálogo, construir laços de confiança de amorosidade, de compromisso ético com a educação e com a transformação social.

Nesse sentido, Paulo Freire propõe outra forma de educação, aquela que proporciona a resolução dos problemas de seu tempo e de seu espaço. “A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” (FREIRE, 1967, p.93).

O saber científico é fundamental para os nossos dias, deve ser a mola mestra do fazer pedagógico; a valorização da ciência, tão negada neste tempo de educação conservadora retrógrada, faz-se de extrema necessidade e a escola deve ser propulsora dessa ação.

As concepções veladas que estão presentes no Projeto Político Pedagógico do CEJA, revelam a falta de um posicionamento claro por parte da escola. Por outro lado, há grande preocupação com mudanças e organizar espaços que propiciem a participação dos estudantes, porém não encontramos no PPP qual metodologia os professores/as desenvolverão em sala de aula, para concretizar suas práticas pedagógicas.

4 EVOCAR PAULO FREIRE PARA RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os princípios da educação de jovens e adultos, de acordo com os documentos oficiais do MEC, parecer nº 11/2000, sugere que a educação seja reparadora, equalizadora e qualificadora. Esses princípios atribuídos à EJA se distanciam substancialmente dos conceitos de Paulo Freire que defendeu uma educação libertadora, igualitária e emancipatória. Se observarmos os sentidos etimológicos das

ISSN: 2176 - 1396

palavras, vemos que “Reparar” significa remendar, refazer, consertar; “Equalizadora” tem como sinônimo equilibrar; e “Qualificar” significa preparar, graduar, habilitar etc.

Desse modo, se a escola optar por reparar seus estudantes, não conseguirá libertar e, da mesma forma, se tentar equilibrar, não defenderá a igualdade entre as diversidades a que atende, se optar em habilitar, não emancipará, pois a emancipação depende de tomada de consciência, de decisões pessoal e política, pois não se consegue emancipar em uma visão pragmática de ensino.

Para Freire, “[…] que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem” (FREIRE, 1967, p. 119).

Percebe-se nitidamente uma relação de afeto entre escola e estudantes, lutar com eles, eis a grande missão; talvez estejam nesse ponto os motivos da desistência, do abandono escolar, da evasão. De acordo com Paulo Freire, solucionar isso requer

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (FREIRE, 1967, p.90).

Desse modo, Paulo Freire sugere uma verdadeira educação popular, com base nos círculos de cultura, em que se valorizam as diversidades culturais e o sujeito passa a crer em seu potencial de mudança de si mesmo e da sua realidade.

Encontramos no Projeto Político Pedagógico do CEJA a seguinte afirmação: “Normalmente, na primeira etapa de recepção dos alunos, que chamamos de investigação, permite-se que cada um coloque para o grupo suas ideias, objetivos, angústias, dificuldades e interesses” (PPP 2021, p.30). Consideramos um ótimo início, pois abre espaço para o diálogo, para a construção consciente dos conhecimentos, porém é importante que seja dada continuidade a esse processo, que o diálogo seja permanente e que as palavras ditas no diálogo sejam revertidas em conhecimentos científicos, como Paulo Freire nos ensinou nos Círculos de Cultura.

> As aulas eram chamadas de 'Círculos de Cultura’, espaço de desenvolvimento dos debates sobre a realidade existencial dos alfabetizandos, no momento em que os monitores, por meio dos ‘temas

> geradores', problematizavam as situações, estimulando a participação e o posicionamento crítico. (PELANDRÉ, 2005, p. 72).

Os Círculos de Culturas é o método criado por Paulo Freire para alfabetizar as pessoas jovens e adultas, com base na teoria da ação dialógica e suas características: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Tem como fim a conscientização social e política e, como conteúdos programáticos, os temas geradores.

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2018, p. 95).

Em toda a sua vida, Paulo Freire questionou o tipo de educação bancária, que, para ele, somente deposita o conhecimento, dito pelo/a professor/a e o/a educando/a recebe passivamente, em vez de problematizar, incentivar o/a educando/a a fazer perguntas e questionar. Sendo assim, é possível se aguçar a curiosidade, mobilizar a imaginação, convocar as emoções, e é a partir das emoções e da razão do ser que se gera a conscientização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto sobre essa importante instituição de ensino que é o CEJA de Joinville, percebo que, para além de evocar Paulo Freire, para contribuir com as práticas pedagógicas, é necessário se gritar por políticas públicas efetivas de formação continuada específica para os profissionais da educação que trabalham no CEJA e para todos e todos/as os professores/as.

Em Santa Catarina e em Joinville não é diferente, a rede pública de ensino conta com uma grande quantidade de professores/as contratados/as em caráter temporário, esse fluxo frequente de professores torna difíceis a concretização de laços de confiança ou um trabalho mais efetivo com os estudantes.

Para atuar no CEJA e desenvolver um trabalho emancipatório e libertador, como orienta Paulo Freire, o/a professor/a deve ser efetivo/a, assim terá mais tempo para dedicar-se aos estudos e, sendo parte constitutiva da instituição, envolver-se e desenvolver ações de comprometimento com os estudantes.

ISSN: 2176 - 1396

Para tanto, o que podemos afirmar com clareza é a necessidade de uma política de formação continuada, que o Estado invista e o CEJA a concretize, a partir da escuta e da necessidade de seus estudantes.

Como afirma o Projeto Político Pedagógico do CEJA, “Nosso contingente de adolescentes e jovens têm sede de que seus direitos e liberdades fundamentais sejam respeitados, ainda que, muitas vezes, nem reconheçam estes direitos ou, pelas barreiras impostas pela exclusão, utilizem-se de outras linguagens para demonstrar seu sofrimento no contexto escolar”. Somente com professores/as conscientes de seu papel chegaremos a essa concretude.

REFERÊNCIAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJA. **Projeto Político Pedagógico**, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** - Florianópolis: Educação, 2019.

A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA FREIRIANA EM DIREITOS HUMANOS: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Carlos Odilon da Costa[1]

Walmir Marcolino Gomes[2]

RESUMO

Este texto discute a relação entre educação humanizadora Freiriana e a cidadania por meio dos direitos humanos em bases teóricas. Objetiva apresentar as potencialidades e os desafios da Educação Freiriana enquanto concepção de construção de conhecimento e método de trabalho na relação educação e cidadania. Utiliza abordagem metodológica de natureza documental e bibliográfica. Os direitos humanos são frutos de lutas pelo reconhecimento e garantia da dignidade humana, que resultam na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A criança como sujeito de direitos e parte integrante da sociedade deve ser preparada para o exercício dos seus direitos e para o exercício da cidadania. A educação não pode ser entendida somente como transmissão de conteúdos, mas dentro de um contexto de educação integral que deve preparar os futuros cidadãos, protagonistas de uma sociedade pluralista e que requer o respeito, a solidariedade, a alteridade, entre outros valores. Além de formar as crianças e adolescentes pautada em valores, ela os prepara para o exercício da cidadania como um direito de todos no convívio social. A educação é, antes de tudo, compromisso com o outro, com a pessoa, com o ser humano desempenhando um papel fundamental para a consciência e importância da cidadania. Concluímos que se evidencia a partir dos referencias teóricos educativos os limites e possibilidades de construir conhecimentos que possam atender a demanda dos sujeitos e superar visões excludentes e ingênuas presentes na sociedade, herança de perspectivas e educacionais que silenciaram outras vertentes de produção de conhecimento, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos Humanos. Educação Humanizadora. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos são frutos de muita luta e da necessidade de garantir a dignidade da pessoa humana e o seu convívio social. São frutos da busca pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Foram construídos histórica e socialmente por revoltas e reivindicações políticas e econômicas, um processo de reconhecimento de direitos diante das transformações ocorridas em diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

[1] Doutor em Educação pela UNICAMP – Universidade de Campinas: ccosta@furb.br
[2] Mestre em Educação pela FURB – Universidade de Blumenau: walmirmarcolino@gmail.com

Partindo da Declaração Universal do Direitos Humanos, perpassando pela Declaração dos direitos das crianças, um longo caminho foi trilhado para compreender e garantir a criança como um sujeito de direitos.

A presente pesquisa teve como objetivo de refletir os fundamentos teóricos encontrados na educação humanizadora Freiriana e a relação com os direitos humanos por meio de processos de cidadania. Foi utilizada as abordagens de naturezas bibliográfica e documental que orientaram a fundamentação teórica, mas sem a pretensão de esgotar o debate. Assim, este estudo envolveu a revisão bibliográfica de livros sobre os temas citados e também de artigos científicos buscados no Google Scholar de forma livre, ou seja, não totalmente sistematizada e também com a utilização destas palavras-chaves: Educação Humanizadora , Paulo Freire, Direitos Humanos e Cidadania, identificado autores , conceitos e obras presentes na temática estudada e que promovem a cidadania autonomia do ser e aprendizagem frente as incertezas e desafios do Século XXI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

2.1 Direitos humanos: a criança, sujeito de direitos

Os direitos das crianças se encontram em paralelo aos direitos do homem. Esses direitos se pautam nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se propagaram na Revolução Francesa (1789-1799) através de diversas correntes filosóficas.

Para que os direitos das crianças pudessem ser efetivados, muitos foram e continuam sendo os desafios. Passando pelo âmbito internacional e nacional podemos citar as normativas que buscam estabelecer a criança como sujeito de direitos: Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei n. 11.525 (2007).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), consolida a proteção integral da criança e que é incorporada em 1990, no Brasil, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente. Com isso, se estabelece a criança como sujeito de direitos, resultado de importante luta social histórica. No artigo 100, parágrafo único:

> (...) da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos neste e em outras leis, bem como na constituição federal (BRASIL, 1990).

Para Gonçalves (2016, p. 2),

> O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em uma lei específica se constitui a partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, em fóruns, congressos e discussões para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado. Contudo, a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática.

A emergente discussão sobre a criança como sujeito de direitos está ligada a conjuntura social, política e histórica. Como sujeito de direitos e parte integrante da sociedade, a criança deve ser preparada para o exercício dos seus direitos e para o exercício da cidadania. Neste sentido, a educação exerce importante papel para formar as crianças com valores capazes de exercer os seus direitos e para que possa respeitar os direitos do outro.

2.2 A educação em direitos humanos: um direito para o exercício da cidadania

A educação que busca o desenvolvimento pleno da pessoa humana e garantir seus direitos fundamentais, visando ainda o exercício da cidadania, perpassa pelos direitos humanos. Nesse sentido, Schütz e Fuchs (2017), entendem que tais direitos devem ser promovidos e propagados através da educação, vez que, a educação tem muito a contribuir para a promoção dos direitos humanos.

Para Benevides (2000), a educação em Direitos Humanos tem sua essência em três pontos específicos:

> (...) primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

A educação é, antes de tudo, um compromisso com o outro, com a pessoa, com o ser humano, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência de cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pontua os direitos fundamentais para se formar para a cidadania:

> A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhe: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), no artigo 2° (BRASIL, 1996) determina:

> A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tempo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

A educação em direitos humanos não se relaciona a uma educação moral prescritiva, impositiva ou doutrinária, ela é parte integrante do direito das crianças à educação. Conforme o Programa Mundial para Educação (ONU, 2008, p. 8),

> Como afirmou o Comitê dos Direitos das crianças na sua observação geral n. 1, a educação a que tem direito toda criança é a que tem por objeto prepará-la para a vida cotidiana, fortalecer sua capacidade de desfrutar de todos os Direitos Humanos e fomentar uma cultura em que prevaleçam valores de Direitos Humanos apropriados. Esta educação oferece a toda criança uma ferramenta indispensável para que, com seu esforço, logre ao longo da sua vida uma resposta equilibrada e respeitosa dos Direitos Humanos às dificuldades que acompanham a um período de mudança fundamental impulsionado pela mundialização, as novas tecnologias e os fenômenos conexos.

Uma educação humanizadora que a partir dos direitos humanos seja capaz de humanizar as relações, no exercício dos direitos, possibilitar a vivência da cidadania com atitudes carregadas de valores voltadas ao outro num processo de relações humanizadoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Paulo Freire: educação humanizadora promotora de cidadania

O que podemos entender por mirantes? Não seriam locais para observar e para uma pausa ou repouso? Locais para reflexão? Podemos pensar dessa maneira. Relacionado a esses pensamentos, podemos ver os autores que comentam, escrevem a respeito das obras de Paulo Freire, como Mirantes. Eles são importantes para podermos ver, conhecer um pouco mais e com outros olhares, o legado em educação humanizadora Freiriana. Freire diz que o conhecimento precisa de comunicação e expressão, não somos ilhas, por isso, o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica; é um critério da verdade comum. A verdade do meu ponto de vista, precisa do(a) outro(a) para chegar à verdade comum, caso contrário é uma verdade ingênua, sem objetivos, não transforma nada, nesse sentido para entender e compreender as obras de Paulo Freire, o exercício de olhar com as lentes de outros se apresenta como sendo importante. Conforme Gadotti (2002, p.17)

> A obra de Freire tem sido reconhecida mundialmente, não apenas como respostas a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado terceiro mundo.

Freire é exemplo de educador universal, seu pensamento se apresenta qual testemunho renovado de sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual do ser humano (educação humanizadora). Freire produz suas obras pensando e repensando sua própria prática, sua vivência. Isto porque, segundo Gadotti (2002, p. 8)

> A leitura da palavra é sempre procedida da leitura do mundo. Compreender a ler o contexto do mundo, em uma relação dinâmica, que vincula linguagem e realidade. Ademais, a, aprendizagem da leitura e alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, que leva a solidariedade entre os sujeitos (relação cidadã) e busca caminhos para alcançarmos uma sociedade na qual a relação, explorados e exploradores, seja posta em discussão para sua superação. Paulo Freire muitas vezes usava a expressão que a educação deveria ser reinventada, ou seja, transformar a educação de interesses ligado ao mercado, a exploração e dominação do ser humano, para uma educação humanizadora que permite ao sujeito que conhece, e o sujeito que faz conhecer, em uma relação dialética de conhecer e possibilitar o conhecimento, sejam protagonistas de sua história, uma educação vivida para a libertação, para a superação da opressão que estão vivendo, para os direitos humanos, para a cidadania. Esse é o grande legado da educação proposta pelo patrono da educação brasileira.

De acordo com Gadotti (2002, p. 16-18), deve-se crer que a validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire está ligada, sobretudo a quatro elementos originais:

Por primeiro, a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa: Para Gadotti (2002) a educação humanizadora proposta por Freire é fundamental para a concepção de educação em direitos humanos que leva a cidadania, por partir da realidade sociocultural de cada comunidade ou grupo social, construtora de uma educação humanizadora vivida e transformadora, que gera princípios de autonomia e liberdade do grupo.

Por segundo, a defesa da educação como ato dialógico: O conhecimento precisa de expressão e comunicação. Gadotti (2002) afirma que o conhecimento não é um ato solitário, é o instrumento de veiculação de compreender o outro. Os Direitos Humanos são locais privilegiados para haver diferentes diálogos entre diferentes pessoas, grupos, que por sua vez, produz vários e diferentes conhecimentos, promotores de cidadania e justiça social.

Em terceiro, a noção da ciência aberta às necessidades populares: Paulo Freire criticava a lógica capitalista que não valorizava os prazeres gratuitos e por substituí-lo por prazeres vendidos e comprados, prazeres que dão lucro. Gadotti (2002) comenta que o capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas, por vendidos e comprados, que são acima de tudo, necessidades do capital. A educação humanizadora Freiriana, percebe a escola e a própria cultura local, como espaço vital de transmissão e reflexão de diversos conhecimentos. Os conhecimentos

produzidos pela comunidade local muitas vezes se apresentam como aqueles que são fundamentados em uma economia solidária, de partilha e ajuda mútua; respeito e amor pela natureza.

E por último, os planejamentos comunitários, participativos: O reconhecimento de Paulo Freire é transdisciplinar. Segundo Gadotti (2022) o novo espaço escolar é o planeta, porque a Terra tornou-se nosso endereço. A educação humanizadora Freiriana, apoiada nos direitos humanos busca contribuir na formação de seres responsáveis e conhecedores de suas relações com o meio em que vivem, verdadeiros cidadãos. Essa educação nasce da necessidade de reflexão sobre problemas dos povos e contribui para a formulação de questões de autonomia e autogestão, valorização das culturas específicas, a interculturalidade e a formação global diferenciada.

Paulo Freire não ficou nessas quatro intuições originais. Sua educação humanizadora pode ser compreendida pelos seguintes elementos constituidores de aprendizagens:

Ler o Mundo: Freire (1989) insistiu a vida toda nesse conceito chave do seu pensamento. O primeiro passo de apropriação do conhecimento é a leitura do mundo. Destaca-se a curiosidade como precondição do conhecimento. Palavras geradoras, temas geradores, complexos temáticos, codificação, decodificação, é o aprendiz que conhece. A escola deve ser entendida como um espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania.

Compartilhar a leitura do mundo: Freire (2018), não posso saber se minha leitura está correta a não ser que a compare com a leitura do mundo de outras pessoas. O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica, é um critério de verdade, a veracidade de meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, intercomunicação.

A educação como ato de produção e de reconstrução do saber: Para Freire (1996) conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados. Implica mudança de atitudes, estabelecer relações. A educação humanizadora cidadã, contribui para formar e ter consciência; mudar de forma e criar a forma.

A educação como prática de liberdade (libertação): Paulo Freire (1999) a educação precisa instalar esperança, nada mais atual que esse pensamento, em uma

época em que muitos (as) educadores (as) vivem alimentados (as) mais pelo desencanto do que pela esperança. A educação humanizadora Freiriana é local de inserção das crianças na vida da comunidade em processos de cidadania na escola, por meio de tarefas coletivas, para garantir os direitos coletivos do povo e valorizar a cultura local.

Em síntese, para se entender o pensamento de Paulo Freire, deve-se saber que para ele a educação é processo sociopolítico para a libertação, numa dinâmica que deseduca a tradicional ideologia pedagógica, ou seja, educadores para educandos mediados todos pelo mesmo objeto que procuram conhecer, não mais objetos uns dos outros, mas todos sujeitos.

A construção de um mundo melhor passa por seres historicamente e culturalmente construídos, ou seja, seres que são capazes de perceber essa construção enquanto processo e possibilidades e não seres submissos à determinação fatalista. Nesse sentido Freire (1996), comenta que somente seres utópicos é que podem ter esperança, pois a esperança, nasce da percepção de que os seres humanos são incompletos e buscam ser seres mais. A transformação e a superação desse mundo para um outro mundo possível, mais humano e acolhedor, será iniciado por processo de educação humanizadora, pautada na ética permeada de amor pela vida e que respeita as diferentes culturas, acontecendo não somente nas escolas, mas, em muitos e diferentes lugares ao mesmo tempo.

Assim, a educação é a ação cultural que está relacionada ao processo de consciência crítica como educação humanizadora, que objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido e implica o ato de conhecer entre sujeitos conhecedores e a conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis, numa unidade indissolúvel em verdadeiros e profundos processos de cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos foram estabelecidos e garantidos com muita luta. Garantir a dignidade humana e o exercício da cidadania foi uma busca incessante dos que protagonizaram essa luta.

A educação em direitos humanos capacita para o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e o exercício da consciência crítica. A criança como sujeito de direitos se torna protagonista de valores no exercício da cidadania, no convívio social. A educação, nesse sentido, é instrumento efetivo na promoção do respeito, da solidariedade, da diversidade, do colocar-se no lugar do outro com alteridade e empatia, valores essenciais para a vida em sociedade.

A compreensão da educação humanizadora Freiriana em sua dimensão prática, política ou social, requer clareza ao aspecto de liberdade e cidadania, que somente se adquire com a luta concreta dos seres humanos por libertar-se.

A conscientização para Paulo Freire é o ato no qual os homens e as mulheres, reconhecendo-se a si próprios, ao outro e ao mundo, passam poder entender, pensar, optar e decidir para agir.

Refletir sobre os direitos humanos, a educação e a cidadania nos apresentam a necessidade de uma educação pautada em valores e que prepare as crianças e adolescentes no campo do conhecimento e para o convívio social. Como professor, cada vez mais somos chamados à uma educação integral e humanizadora, como já nos dizia Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Constituição Federal. 8. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2007.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em jun. 2023.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

DALLARI, D. A. **Um breve histórico dos direitos humanos**. In: CARVALHO, J. S, (org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. P. 19-42.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam . São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire**. Abceducatio a Revista da Educação. São Paulo: Criart, ano 3, n. 14, 2002.

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos: Limites e possibilidades**. Curitiba: ANPED, 2016.

JORGE, J. Simões. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

_____. Assembléia Geral. **Programa Mundial para a Educação**. Paris: ONU, 2008.

SCHÜTZ, J. A.; FUCHS, C. **Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação**. Revista Perspectiva Sociológica, n° 20, 2° sem. 2017, p. 39-52. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1473. Acesso em jun. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7ª. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CARTAS PEDAGÓGICAS: O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[1]

Giovani Giroto[2]

Joelma Fátima Castro[3]

Eliana Nunes da Silva Tinti[4]

RESUMO

As cartas pedagógicas são reconhecidas por serem utilizadas pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), em seus escritos sobre a educação. Ademais, as cartas pedagógicas contribuem significativamente para a instauração do diálogo rigoroso, amoroso e comprometido entre remetente e destinatário. Este estudo é resultado parcial de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida em uma universidade pública brasileira. Objetiva-se analisar escritos oriundos de uma revisão de literatura sobre as cartas pedagógicas de Paulo Freire e as suas contribuições com a instauração do diálogo, a fim de conhecer as discussões acerca do tema na última década. Esta temática foi escolhida pela necessidade de incitar mais diálogos na academia acerca dos resultados da utilização de cartas pedagógicas. A metodologia adotada é a revisão de literatura, a partir de artigos acadêmicos que discutem as cartas pedagógicas e suas contribuições para a instauração de diálogo sob uma ótica freireana através das seguintes bases de dados: *Google* Acadêmico, *Scielo* e Portal de Periódico da Capes. Como resultados, foram encontrados dezesseis artigos, dos quais cinco são analisados no decorrer do artigo e revelam a utilização de cartas em projetos e em sala de aula, contribuindo para a construção de conhecimentos, autorreflexão e desenvolvimento de gosto pela escrita autoral. Conclui-se que a produção acadêmica acerca da temática cartas pedagógicas aumentou no decorrer da última década, principalmente as que abordam experiências utilizando cartas em projetos sociais ou em sala de aula. Ademais, os trabalhos em formato de carta pedagógica conquistam espaço na academia e lutam contra a primazia da escrita tradicional acadêmica.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Diálogo. Paulo Freire. Revisão de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da tecnologia, o gênero textual carta, que outrora era o principal meio de comunicação, agora é substituído pelas mensagens de texto. A carta, bem

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Bahia (UFBA), professora no Departamento de Teoria e Prática na Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM). E-mail: ematpaula@uem.br

[2] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Bolsista CAPES. E-mail: pg54524@uem.br

[3] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Bolsista CAPES. E-mail: pg55233@uem.br

[4] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra122758@uem.br

como as mensagens de texto, intenciona transmitir algo a alguém: é o exercício do diálogo escrito.

O diálogo, mantido pelo comprometimento de ambas as partes com suas respostas, é rigoroso, porque a escrita exige a organização ordenada da reflexão e do pensamento. Além disso, o diálogo é amoroso, porque escreve-se para aquele que possui carinho e/ou admiração (VIEIRA, 2010).

Em uma sociedade hierarquizada, as cartas permitem a superação destas relações ao oportunizar um diálogo horizontal no qual todos possuem importância, portanto todos devem ser escutados na mesma medida. O indivíduo o qual apenas conhece a realidade repleta de subordinação e opressão, agora pode exercer seu direito de “agência de ser”, ou seja, de falar, posicionar-se, expressar-se e ter sua opinião levada em consideração.

Paulo Freire (1921-1997) foi um importante remetente e utilizou-se das cartas pedagógicas para expressar suas ideias. Para Vieira (2010), combinar os termos “carta” e “pedagogia” resulta em uma ferramenta que deve iniciar e manter o diálogo rico de reflexões rigorosas, porém humanas, acerca da educação brasileira.

O problema desta pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: O que está sendo investigado acerca de cartas pedagógicas freireanas e seu papel na fomentação de diálogos? Diante disso, esse estudo objetiva analisar escritos oriundos de uma revisão de literatura sobre as cartas pedagógicas de Paulo Freire e as suas contribuições com a instauração do diálogo, a fim de conhecer as discussões acerca do tema na última década.

Acredita-se que a escolha do tema seja relevante por defender que as cartas pedagógicas oportunizam às pessoas produzir e refletir sobre o saber próprio e o de outrem, entendendo-se como indivíduo atuante na sociedade. Além disso, por entender que o diálogo é essencial para a troca e construção de novos conhecimentos, conhecer a atuação das cartas pedagógicas para a fomentação dele torna-se imprescindível. Assim, esta temática foi escolhida pela necessidade de incitar mais diálogos na academia acerca dos resultados da utilização de cartas pedagógicas.

A metodologia deste estudo foi a revisão de literatura, a partir de artigos acadêmicos que discutem as cartas pedagógicas e suas contribuições para a instauração de diálogo sob uma ótica freireana. As bases de dados investigadas foram

Google Acadêmico, *Scielo* e Portal de Periódico da Capes com as seguintes palavras chaves: Cartas Pedagógicas, Paulo Freire e Diálogo.

Foram encontrados dezesseis artigos que apresentam a temática, porém, devido à brevidade deste artigo, a análise contará com cinco produções que tratam objetivamente das cartas pedagógicas, são elas: Ferreira e Rosa (2017), Freitas (2018, 2021), Sotero (2020) e Dotta e Garcia (2022).

Após a introdução, apresentam-se os caminhos metodológicos percorrido pelas pesquisadoras na revisão literária, cujo resultados são explicitados na seção "Resultados e Considerações". Ao final, são registradas as considerações finais acerca da escrita de cartas e cartas pedagógicas como forma de diálogo escrito e suas contribuições para com a assimilação dos conteúdos discutidos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 A REVISÃO DE LITERATURA COMO MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida sob a óptica de uma abordagem qualitativa com o uso da metodologia de revisão de literatura. A revisão de literatura está comumente presente no início de pesquisas acadêmicas, uma vez que é a partir desta que o pesquisador informará sobre o estado atual do conhecimento do tema de seu interesse, reconhecendo os principais referenciais teóricos, os campos majoritariamente estudados e, consequentemente, as áreas pouco estudadas.

Sobre isso, Brizola e Fantin (2016) exploram a ideia de revisão de literatura atrelada à mensuração de valor de um tema ao explicar que, em virtude de sua natureza investigativa, ela permite que o pesquisador evite abordagens já percorridas, evitando que sua pesquisa seja repetitiva e, portanto, irrelevante. Dessa forma, defende-se que uma pesquisa deve contribuir para o campo de conhecimento ao qual está inserida.

Enquanto metodologia, isto é, não tratada apenas como uma etapa inicial, mas enquanto principal atividade da pesquisa, a revisão de literatura

> […] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. […] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos

estudos analíticos constantes dos textos" (SEVERINO, 2017, p. 93).

Abordagens freireanas estão presentes em diversas produções acadêmicas, principalmente em textos que referenciam o patrono da educação brasileira e seu método dialógico (enquanto elencam outros elementos importantes de sua pedagogia como a amorosidade, a transformação e a conscientização). Porém, em comparação, são escassas as produções que debatem a temática carta pedagógica, embora seja incontestável que as produções têm aumentado na última década analisada.

Nesta pesquisa foram feitas investigações em diferentes bibliotecas digitais como *Google* Acadêmico, *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES sobre as Cartas Pedagógicas em uma perspectiva freireana, como fomentadoras de diálogos. As palavras chaves utilizadas foram "Cartas Pedagógicas", "Paulo Freire" e "Diálogo". Foram selecionados 16 trabalhos dos quais foram escolhidos 5 títulos para análise aprofundada na próxima seção deste artigo, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Títulos selecionados para análise

NOME DO ARTIGO/ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORAS/ INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO	MEIO DE PUBLICAÇÃO
Cartas Pedagógicas: Percepções da Sororidade em Tempos de Crise. (2017)	Luciane Rocha Ferreira e Roberta Soares da Rosa. (UNISINOS, São Leopoldo/RS)	Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião.
Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as (2018)	Ana Lúcia Souza de Freitas (UNISINOS, São Leopoldo/RS)	Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global.
Carta Pedagógica: Direito à Educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia (2020)	Mariana da Cunha Sotero (Secretaria Municipal de Educação, Campinas/SP)	Revista Crítica Educativa.
Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: Legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior (2021)	Ana Lúcia Souza de Freitas (UNIPAMPA, Uruguaiana/RS)	Revista Docência em Ensino Superior.
Cartas Pedagógicas: Uma inspiração Freiriana (2022)	Carla Luz Salaibb Dotta (UERGS, Erechim/RS. UFRGS, Porto Alegre/RS) e Elisete Enir Bernardi Garcia (UFRGS, Porto Alegre/RS)	Revista Reflexão e Ação.

Fonte: Os autores (2023)

A seguir, apresentam-se os resultados e suas análises.

3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Observa-se que todas as pesquisadoras da temática estavam vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Em um dos artigos analisados, a pesquisadora Freitas (2021) chama atenção à popularização da temática no estado e considera que os eventos desenvolvidos lá, por aceitarem trabalhos em forma de Cartas Pedagógicas, contribuíram para o aumento de interesse na temática. Ainda, Freitas (2021) destaca o dossiê temático da Revista Crítica Educativa e afirma que ele é pioneiro em disponibilizar trabalhos em formato de cartas pedagógicas. O escrito de Sotero (2020), a única autora localizada no Sudeste, integra o dossiê citado. A autora apresenta-se como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, sem vinculação com uma IES.

O artigo de Ferreira e Rosa (2017) de título “Cartas Pedagógicas: Percepções da Sororidade em Tempos de Crise” relata uma experiência vivida por educadoras sociais no projeto “Ações Integradas de Economia Solidária” realizado em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, com pessoas em situação de desemprego. O projeto, idealizado pela prefeitura local, objetivou transformar a situação de pessoas em extrema pobreza por meio da formação humana, capacitação profissional e inclusão produtiva (FERREIRA; ROSA, 2017). Enquanto educadoras sociais, as pesquisadoras trabalharam conteúdos atrelados à comunicação, à ética, ao mercado de trabalho e à economia solidária.

A escolha pela abordagem popular freireana oportunizou que as profissionais explorassem as temáticas para além do conteúdo programado, alcançando o campo da vida cotidiana das pessoas envolvidas, suas necessidades e desafios. Em vista disso, as pesquisadoras propuseram a utilização de cartas pedagógicas como avaliação final do processo educativo a fim de levar o participante a refletir sobre si, o outro e seu mundo.

A fim de auxiliar a reflexão, as educadoras mediaram a escrita com questionamentos voltados para o processo formativo promovido pelo projeto: como eles conheceram o curso, quais momentos foram mais marcantes e o que poderia ter sido diferente. Ferreira e Rosa (2017) seguem apresentando trechos de oito cartas produzidas que revelam a contribuição do projeto para a superação de problemas pessoais e psicológicos e a melhora significativa na autoestima dos participantes, que, a partir da pesquisa, enxergam-se como sujeitos capazes de construir, em si e para os outros, o conhecimento.

Conclui-se que a experiência vivida no projeto contribuiu consideravelmente

para a vida dos participantes, principalmente pela escolha da abordagem dialógica freireana: as rodas de conversa e a escrita de cartas representam espaços de escuta e de incentivo aos estudantes dizerem sua palavra.

O escrito de Sotero (2020), intitulado “Carta Pedagógica: Direito à Educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia” diferencia-se por estar em formato de carta pedagógica. Nela, a autora escreve sobre as mudanças desencadeadas pela pandemia, principalmente no que tange aos (novos) significados atrelados à escola em uma época de distanciamento social. Além disso, Sotero (2020) mostrou preocupação com a educação especial e dissertou sobre os caminhos trilhados pelos profissionais para que o direito à educação seja garantido às pessoas com deficiência.

A autora conversou com professoras de educação especial e descobriu que o isolamento fez necessário retomar a(s) relações escola-comunidade. A escola, “(...) para aqueles estudantes e famílias com quem foi possível se fazer presente, também busca ser presença, criar relações sociais, éticas, estéticas e cognitivas, sobretudo criar possibilidades de *diálogos*.” (SOTERO, 2020, p. 5, grifo nosso).

O diálogo é fundamental nesta carta. Nela, o diálogo aparece como princípio, já que ela é escrita a partir dos diálogos instaurados entre autora e professora, autora e colegas, e finalidade, pois Sotero (2022) escreve com o intuito de iniciar uma reflexão e diz que, para os problemas propostos durante a carta, vários diálogos estão sendo elaborados em escolas, em comunidades, em reuniões, em famílias e em secretarias. É uma “orquestração de diálogos”, termo cunhado pela própria autora.

Nesta revisão de literatura, dois trabalhos da pesquisadora Ana Lúcia Souza de Freitas são analisados. Seu resumo expandido “Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as”, de 2018, intencionou apresentar um breve estudo bibliográfico sobre o conceito de cartas na obra de Paulo Freire para, então, apresentar uma experiência de utilização de cartas pedagógicas como forma de avaliação final em um mestrado profissional em gestão escolar.

Em seu estudo, a autora revela que “(...) os questionamentos dos estudantes se reduzem a tirar dúvidas sobre o ‘como fazer’, marcadas pela ansiedade em corresponder a imaginárias expectativas da professora e, deste modo, restringindo as possibilidades de uma escrita autoral” (FREITAS, 2018, s.p.). Revela-se, assim, a necessidade de uma mediação docente voltada ao incentivo da escrita por meio de análises e sugestões de melhorias feitas pelo professor(a) ao estudante.

Freitas (2018) conclui que cartas contribuem para o desenvolvimento da escrita autoral e provocam a emoção e reflexão tanto de quem escreve quanto de quem lê. Ademais, o prazer pela escrita é recuperado a partir da produção de uma carta, sendo este prazer de caráter tanto pessoal quanto político.

Ao final, a pesquisadora revela um desejo de incitar a escrita, a reflexão e o diálogo acerca da temática a partir de sua carta. Instaura-se, de tal modo, o ciclo freireano de ler, de discutir, de estudar e, principalmente, de responder as cartas.

Em seguida, em seu artigo “Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior”, Freitas (2021), aprofunda suas discussões sobre cartas pedagógicas em Paulo Freire e seu potencial metodológico no ensino.

A autora discorre sobre expressões cunhadas por Paulo Freire e, enquanto alguns são vastamente conhecidos (educação bancária, círculos de cultura, inédito-viável e curiosidade epistemológica), “cartas pedagógicas” trata-se de uma expressão deixada em aberto para que leitores(as) reinventem-nas (FREITAS, 2021).

Ao valer-se do verbete de Adriano Vieira sobre Cartas Pedagógicas, referenciado na primeira seção deste artigo, Freitas (2021) concorda que as cartas possuem rigor e amorosidade concretizados em um diálogo escrito. Em seguida, a professora expõe detalhadamente suas experiências em fazer aula com cartas pedagógica.

O trabalho docente baseia-se em fornecer possibilidades para produção e construção de conhecimento. Tais possibilidades são feitas a partir das interações e diálogos entre docente e discente. Portanto, afirmar que a aula “se faz”, ao invés de “se dar”, culmina na ideia de construção de aula por meio das trocas realizadas entre professores e estudantes, ao passo que o(s) resultado(s) possíveis são diversos e não conseguem ser previstos.

A escrita de cartas, como retratado em seu resumo expandido, contribui para a construção de novos significados à escrita acadêmica ao passo que substitui o sentimento de medo pelo de alegria de escrever de maneira autoral (FREITAS, 2021).

O artigo “Cartas Pedagógicas: Uma Inspiração Freireana” de autoria de Dotta e Garcia (2022) representa um projeto de dissertação de mestrado profissional em educação e intenciona analisar, por meio de cartas pedagógicas, as trajetórias universitárias de estudantes oriundos da educação de jovens e adultos (EJA).

Por meio de uma carta convite, as pesquisadoras convidaram os participantes

(universitários egressos da EJA) a escrever duas cartas: uma sobre a narrativa de trajetória escolar, com destaque para a EJA, e a inserção no ensino superior e outra dirigida à modalidade EJA. As pesquisadoras advertiram que as cartas poderiam ser endereçadas a qualquer pessoa desde que ela tivesse exercido um papel importante na trajetória daquele estudante na EJA.

O artigo apresenta trechos de cinco cartas. É perceptível que todos os egressos consideram a EJA uma oportunidade de terminar os estudos e de seguir adiante em um ensino superior, sendo, como denominado por Dotta e Garcia (2022, p.80), "[...] um caminho para materialização dos sonhos [...]". Porém, as cartas também revelam os preconceitos existentes por meio do sentimento inicial de vergonha de precisar seguir os estudos na EJA.

Ao mesmo tempo que intencionam desmentir as ideias de que a EJA não qualifica o sujeito para a inserção em uma Instituição de Ensino Superior, as autoras objetivam

> [...] proporcionar, não apenas *um espaço de diálogo* com nossos interlocutores, mas também a oportunidade de levarem a modalidade às lembranças e sentimentos que impulsionaram a continuidade de seus estudos, pretendemos que essas cartas sejam, de fato, lidas por estudantes da modalidade. (DOTTA; GARCIA, 2022, p. 74, grifo nosso).

Em suma, os trabalhos desenvolvidos na área buscam utilizar as cartas pedagógicas como ferramenta metodológica em suas pesquisas e/ou em seus artigos, utilizando a carta como instrumento de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nota-se que todos os trabalhos referenciam Paulo Freire e sua abordagem de educação social popular crítica, transformadora, rigorosa e amorosa.

As cartas pedagógicas possuem fundamentos e finalidades no diálogo: o trabalho com elas surge a partir de conversas realizadas entre os participantes, desenvolve-se em uma troca de orientações docentes e dúvidas discentes e a sua escrita incita a reflexão e escrita do outro. Embora as dificuldades enfrentadas digam respeito à estranheza à estrutura do gênero, as cartas se mostram alternativas para resgatar o gosto à escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire cunhou diversas expressões durante sua trajetória, tais como círculos de cultura, educação bancária, curiosidade epistemológica, dentre outras. Além disso, deixou a expressão “cartas pedagógicas” para que os leitores(as), estudiosos(as) e educadores(as) sintam-se desafiados a imprimir sentidos e significados ao formato de escrita rigoroso, amoroso e esperançoso.

Constata-se que as cartas pedagógicas incitam o desenvolvimento da escrita autoral. Ao passo que as cartas devem ser lidas e respondidas, instaura-se uma relação de comprometimento entre remetentes e destinatários, que se revezam nos papéis e, pela própria reflexão, buscam causar a reflexão no outro. Incentivar a escrita do outro é um convite ao estabelecimento do diálogo constante. Quando não se é explicitado o destinatário e, mesmo assim, há resposta, conclui-se que o conteúdo da carta dialogou emocionalmente com o outro, causando uma identificação pessoal para com os conteúdos.

É importante valorizar e explorar a temática de cartas pedagógicas que, embora estejam ganhando notoriedade entre os pesquisadores da área da educação, ainda enfrentam preconceitos em relação ao seu formato de escrita, sendo este considerado menos crítico em comparação aos formatos tradicionais da academia.

A revisão literária constatou uma presença considerável da temática em pesquisas na última década, ressaltando a concentração de estudos na região sul do país e a prevalência de pesquisadoras mulheres. As cartas pedagógicas não são tratadas separadamente do conceito de diálogo, sendo que uma representa um caminho para o outro.

As cartas não se caracterizam como o principal meio de comunicação da grande massa, porém os objetivos freireanos de manter um diálogo constante, expressar ideias, gerar estudos e respostas, continuam em meios eletrônicos de comunicação: *e-mails*, mensagens de texto, postagens em redes sociais e murais eletrônicos, etc. As cartas pedagógicas em meios físicos e digitais fomentam e mantêm o diálogo rigoroso, porém amoroso e, principalmente, esperançoso.

REFERÊNCIAS

BRIZOLA, Jairo; FANZIN, Nádia. Revisão de Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale dos Arinos**, Juara, v.3, n.2, p.23-29, jul./dez., 2016. Disponível em:

https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738. Acesso em: 01 jul. 2023.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas Pedagógicas: Uma Inspiração Freireana. **Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.30, n.1, p.69-84, jan./abr., 2022. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16045. Acesso em: 01 jul. 2023.

FERREIRA, Luciane Rocha, ROSA, Roberta Soares. Cartas Pedagógicas: Percepções da Sororidade em Tempos de Crise. *In:* CONGRESSO LATINO-AMERICADO DE GÊNERO E RELIGIÃO, 5., 2017, São Leopoldo. **Anais.** [...] São Leopoldo: EST, 2017. p. 429-438. Disponível em: http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/819. Acesso em: 01 jul. 2023.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Carta sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências sobre a Formação de Professores/as e de Gestores/as. *In:* II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos.** [...] Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos/carta-sobre-cartas-pedagogicas-compartilhando-experiencias-sobre-a-formacao-de-p?lang=pt-br. Acesso em: 01 jul. 2023.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fazer a Aula com Cartas Pedagógicas: Legado de Paulo Freire e Experiência de Reinvenção no Ensino Superior. **Revista Docência Ensino Superior,** Belo Horizonte, v.11, n.1, p. 01-20, nov., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283. Acesso em: 01 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e Prática Científica. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 74-96.

SOTERO, Mariana da Cunha. Carta Pedagógica: Direito à Educação e Educação Especial em Tempos de Pandemia. **Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 6, n.1, p.01-07, dez., 2020. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/462. Acesso em: 01 jul. 2023.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.65-66.

SER-SENDO COMO MODO DE VIDA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE PAULO FREIRE

Antonio Oliveira Dju[1]

Darcísio Natal Muraro[2]

Letícia Regina dos Santos Rodrigues Fucuhara[3]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o conceito de ser-sendo como modo de vida na perspectiva filosófica de Paulo Freire. Paulo Freire, renomado educador e filósofo brasileiro, desenvolveu uma abordagem educacional que enfatizava a libertação e a conscientização dos sujeitos por meio da educação. O conceito de ser-sendo, abordado por Freire, destaca a importância de uma postura de constante transformação e busca de conhecimento do sujeito, evidenciando a importância do diálogo e da participação ativa na construção do conhecimento. Neste artigo, objetivamos a analisar a concepção de ser-sendo em Paulo Freire e sua implicação na proposta educativa do autor e, a partir disso, buscar refletir como esse conceito pode contribuir no processo de ensino de filosofia, respondendo o seguinte problema: qual é a concepção de ser-sendo de Freire e que papel cumpre no ensino de filosofia? A abordagem ontológica sustenta a proposta formativa educacional. É um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, usando análise conceitual como procedimento de apreensão dos significados elaborados pelo autor, com aporte teórico nas obras de Paulo Freire. E como resultado, o conceito de ser-sendo na perspectiva filosófica deste autor traduz a ideia de que os seres humanos são sujeitos inacabados, em constante processo de construção e reconstrução, e os coloca diante do desafio de buscar conhecimento, dialogar e transformar o mundo. Isso implica em uma abordagem educacional que promove a reflexão crítica, o diálogo, a participação ativa, a conscientização e a superação da condição opressora. Essa abordagem busca formar os sujeitos a se tornarem, como um modo de vida, conscientes de sua situação, autônomos, críticos e engajados na construção e transformação constante de seu mundo, isto é, a se tornarem sujeitos práxis.

Palavras-chave: Ser-Sendo. Educação Humanizadora. Paulo Freire. Ser Mais. Ensino de Filosofia.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de "ser-sendo" é uma ideia filosófica que se relaciona com a ontologia, a área da filosofia que estuda a natureza do ser. Na filosofia, o conceito de "Ser" é um tema fundamental e abrangente que tem sido explorado por diferentes correntes de pensamento ao longo da história. Embora haja variações nas abordagens e interpretações, o conceito de Ser geralmente se refere à existência,

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina; e-mail: antoniodju@yahoo.it
[2] Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP); e-mail: murarodnm@gmail.com
[3] Mestra em Educação, Universidade Estadual de Londrina; e-mail: leticia.fucuhara@gmail.com.

essência e natureza das coisas.

Platão, por exemplo, concebe o ser como a essência transcendente das coisas, acessível apenas através do pensamento puro e raciocínio. Para ele, o conhecimento não pode ser obtido a partir dos objetos empíricos, uma vez que estes contêm a presença de seus opostos. Assim, Platão (2012) postula a existência de formas transcendentes, como a Forma do Belo, a Forma da Justiça, a Forma da Grandeza, entre outras, que são responsáveis por determinar a identidade dos objetos particulares sensíveis. Essas formas, localizadas no Mundo das Ideias, são o verdadeiro ser das coisas, enquanto o Mundo Sensível é apenas uma aparência. Portanto, para Platão, o ser consiste na forma pura e verdadeira do objeto, que está fora dele e só pode ser alcançada por meio da inteligibilidade.

Agostinho, assim como Platão, aborda a questão do ser como transcendente que cria, define e determina tudo. Ele desenvolveu um platonismo cristão, incorporando a teoria das Ideias de Platão. Para Agostinho, o ser é o parâmetro para a existência das coisas, que são caracterizadas pela perfectibilidade e transitoriedade. Segundo Muraro e Dju (2019), Agostinho considerou a noção de Ideia platônica como o "pensamento de Deus" e enfatizou a ideia de iluminação e criação divina. Deus é concebido como o Ser puro, verdadeiro, absoluto e perfeito, do qual participamos. No ato da criação, Deus compartilha sua própria substância conosco, de modo que nosso ser bom, justo e belo nada mais é do que uma participação na bondade, justiça e beleza divinas. Agostinho argumenta que Deus é a razão fundamental de nossa existência, e nossa vida só encontra sentido nele. Os seres no mundo são planejados e predestinados pelo Ser de Deus, que só pode ser conhecido pela fé e por meio de uma reminiscência iluminada por Deus.

Na abordagem existencialista, encontramos a ideia de que o ser humano é um ser em constante movimento, livre para construir sua própria existência. Essa noção se alinha ao conceito de ser-sendo de Freire, ao enfatizar que os seres humanos estão sempre em processo de vir a ser, de se tornarem plenamente humanos por meio de suas escolhas e ações. Paulo Freire, o renomado educador e filósofo brasileiro (COSTA, NORROES, 2018), é frequentemente associado ao pensamento existencialista, embora ele não se identificasse explicitamente com essa corrente filosófica. No entanto, é possível encontrar elementos do existencialismo em sua teoria e prática educacional. Sua obra é marcada por uma abordagem crítica da educação, buscando superar a visão bancária da formação educacional em geral, na

qual o conhecimento do ser é depositado passivamente nos estudantes. Freire propôs uma educação humanizadora, centrada na conscientização e problematização, no diálogo e na participação ativa dos educandos.

Como metodologia, o texto foi resultado de uma das discussões feitas no grupo de pesquisa “A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens”, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com aporte teórico em obras de Freire. Para a compreensão do conceito de ser-sendo, tomamos como referências para a análise as três primeiras obras freirianas: *Educação e Atualidade Brasileira* (2002); *Educação como Prática da Liberdade* (2006); *Pedagogia do Oprimido* (1987). A justificativa para esse recorte foi que essas obras revelam a influência de alguns filósofos existencialistas no pensamento conceitual de Freire, ele mesmo citou alguns deles. Nosso objetivo é analisar a concepção de ser-sendo em Paulo Freire e sua implicação na proposta educativa do autor; ademais, busca-se compreender pela reflexão como esse conceito pode contribuir no processo de ensino de filosofia. A investigação do conceito de "ser-sendo" em obras de Freire é relevante para uma educação humanizadora, que valoriza o desenvolvimento, autonomia e reflexão dos estudantes, buscando torná-los participantes ativos em sua própria história.

2 A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA EXISTENCIALISTA DE FREIRE

Freire compartilha visões semelhantes com alguns existencialistas, tais como Sartre, Maciel, Jasper etc., sobre a natureza humana. Freire defende que o ser humano não deve simplesmente observar passivamente o mundo, mas sim se envolver ativamente na transformação dele. Isso requer desenvolver uma consciência crítica em relação à própria realidade e ao mundo em geral. O sujeito é responsável por construir e reconstruir sua existência. Interpretando a visão existencialista de Freire, Dju (2021) alega que a ideia de "existência" está fundamentada na forma como os seres humanos se encontram e se relacionam com o mundo. Essa concepção engloba outros elementos existenciais, como o estar presente no aqui e agora, o autoconhecimento, a conexão com o mundo, com Deus e com os outros, além de estar situado em um contexto específico. Esses termos (elementos) são comumente abordados nas discussões dos filósofos existencialistas.

Um dos conceitos-chave na filosofia existencial de Freire é o de ser-sendo. Esse conceito desafia a ideia de que o ser humano é algo fixo e imutável, destacando a importância de uma postura de constante transformação e busca de conhecimento. Ser-sendo envolve a compreensão de que somos seres inacabados, em constante processo de construção e reconstrução de nossa subjetividade e conhecimento. Como aponta Guimarães (2022), somos sujeitos de nossa própria existência e conhecimento.

Em sua primeira obra, *Educação e Atualidade Brasileira*, publicada inicialmente em 1959, Freire sinaliza sua abordagem existencial referente ao conceito do ser ao afirmar que "a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer" (FREIRE, 2002, p. 10). A capacidade humana de existir, em termo de modo de vida, transcende meramente a vida e torna o ser humano essencialmente relacional com o mundo e com os pares. Ao estar imerso nessa condição, ele também tem a capacidade de se afastar dela. Ele pode se projetar para além de si mesmo. Ele pode discernir. Ele pode conhecer. A noção do ser-sendo surge, assim, dessa dinamicidade do ser humano em estar na relação, isto é, sair de si. A sua condição não é fechada em si, mas aberta à transformação constante.

A existência, em termo de ser-sendo freiriano, está relacionada com a capacidade do sujeito de se envolver ativamente nas esferas político-sociais, econômicas e educacionais, com o objetivo contínuo de transformar a si mesmo e o mundo ao seu redor. Isso porque ser-sendo implica a participação do sujeito nos processos de forma objetiva (DJU, 2021). Portanto, Freire acredita que estar no processo do sujeito é um direito e um dever seu na construção de uma experiência democrática do país e sua transformação.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (2006), Freire fortalece a compreensão da ideia do ser-sendo como existência em relação ao ser humano. Nesta obra, Freire desenvolve um pouco mais essa noção na relação com o mundo. Segundo ele, "o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (FREIRE, 2006, p. 47). Enquanto sujeito inserido no mundo, o ser humano transcende a si mesmo para se conectar de forma

ISSN: 2176 - 1396

objetiva com o mundo. Nessa interação, ele não apenas provoca mudanças no mundo, mas também é influenciado e transformado por este.

Ele destaca que ninguém existe isolado, mas sim dentro de um contexto, uma sociedade, isto é, a relação se dá dentro de um espaço e tempo. E quando se vive nesse contexto, torna-se sujeito de escolhas diante das diversas alternativas que esse contexto apresenta. Acreditando na dinamicidade, constante movimento em termo de transformação, reforçando a subjetividade do ser na relação com sua condição, Freire (2006, p. 43) refere-se assim ao contexto brasileiro nas décadas de 50 e 60, que ele descreve como um período de transição:

> Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma 'elite' superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História.

O parecer de Freire, referente ao ser-sendo, ressalta a capacidade do sujeito de se tornar o protagonista de sua própria existência. Ele acredita que é inerente à natureza humana a vocação de ser sujeito de si mesmo e de sua história, em vez de ser tratado como mero objeto. A abordagem de Freire busca resgatar essa potencialidade e valorizar a autonomia do indivíduo em sua trajetória de vida.

Na terceira obra analisada, *Pedagogia do Oprimido*, ser-sendo aparece diretamente ligada à discussão sobre "ser-mais". Aqui, a concepção de ser-sendo parte da ideia de que o sujeito tem a vocação de ser mais. Assim, para compreendermos o ser-sendo, precisamos olhar o ser-mais, que significa, para Freire, estar envolvido em um contínuo processo de luta pela restauração da humanidade. O sujeito, em sua existência e incompletude, está constantemente engajado na busca por um estado de ser ampliado e aprimorado: "Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que [...] é viabilidade, constatável na história" (FREIRE, 1987, p. 74).

A ideia do ser-sendo em Freire está ligada, como modo de estar no mundo, ao limiar entre a humanização e a desumanização como duas possibilidades. Dentre estas, para o autor, a humanização é a vocação do ser-sendo, isto é, de "ser mais", e a desumanização é sua distorção, isto é, ser menos. Isso quer dizer que

desumanização é a distorção da vocação ontológica. A ideia dessa vocação de ser mais se apresenta como possibilidade histórica existente em cada ser, e não um destino imutável ou um predestino. “Ser mais”, para Freire (1987), pressupõe a liberdade e a consciência do inacabamento, inconclusão do ser, o qual o faz colocar-se em permanente busca. Trata-se de “ser que, para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 2007, p. 69). Em outras palavras, para o filósofo brasileiro, o ser não é finito, acabado, concluso, mas sim histórico, inacabado, inconcluso, curioso, que são seus atributos primários. Como vocação ontológica, o inacabamento do ser é próprio da experiência existencial, do modo de vida. Diz Freire (2011, p. 50): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E é por isso que o ser é aberto às relações, ao diálogo, à transitividade de consciência (FREIRE, 2002; 2006), onde está em constante vir a ser. Em outras palavras, é na relação, no diálogo e na transitividade de consciência que o ser se torna constantemente, nessa busca de “ser mais” como processo. A dimensão de “ser mais” freiriano não se limita a simples ideia, mas a uma práxis, por meio da qual o ser age e reage na sua experiência diária, produzindo e transformando constantemente sua realidade. No entendimento de Freire (2013), o ser humano existe ao estar em constante interação com o mundo. Essa interação inclui sua ação sobre o mundo, que é tanto natureza quanto cultura e história. No entanto, essa ação está sujeita aos efeitos condicionados pelos resultados que dela decorrem. Aqui, o ser faz e refaz seu próprio caminho.

Na dialética opressor-oprimido, o filósofo brasileiro fala do colonialismo (distorção do ser, da desumanização). Ou seja, o ser, “tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (FREIRE, 2007, p. 21). Assim, o oprimido, na condição de dominado, se torna “ser menos”, porque não consegue a liberdade para viver sua vocação ontológica, que é de “ser mais”, isto é, é proibido de ser. Da mesma forma o opressor, ao oprimir, se torna também “ser menos” pelo fato de não deixar o outro ser. Freire (1992, p. 100) sintetiza essa ideia na seguinte frase: “não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

3 SER-SENDO E A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Freire aborda o ser em termos da existência do ser humano, em sua relação com o mundo e com os outros, um ser que é incompleto e que, consciente dessa incompletude, está em constante busca de ser mais. Esse movimento o torna um ser que está sendo na relação dialógica. Essa noção implica uma concepção específica de educação que, para Freire (2011), é uma forma de intervenção no mundo. A educação tem o poder de promover tanto a humanização, através da revelação da opressão e da busca pela libertação, quanto a desumanização, ao perpetuar a dominação e reproduzir ideologias opressivas.

A educação proposta por Freire, que é humanizadora, consiste em uma educação moral para uma prática libertadora, democrática e voltada para a responsabilidade de contrapor, com a presença crítica do sujeito, a prática pedagógica que trabalha contra a natureza humana, que explora e domina pessoas, os subtraindo à indivíduos e classes (FUCUHARA, 2021). Visto que para Freire, o potencial de libertar-se e transcender esta realidade “vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais.” (FREIRE, 2001, p.45).

Assim, educar aparece como uma desocultação da “verdade” para proporcionar a consciência do mundo, para afirmar a valoração dos seres humanos e em favor deles, para assim, promover o problematizar democrático de pessoas conscientizadas que pensam a própria realidade para transformá-la. Segundo Freire (2011), a presença humana é desvalorizada quando é transformada em mera sombra. Essa perspectiva surge da noção de incompletude, ou seja, de sua condição de ser aquilo que é e o que pode se tornar. A consciência de seu inacabamento torna o ser humano educável, em busca de sua plenitude. Isso revela que ele está predisposto a aprender, pois sua capacidade de recordar o passado e saber que já sabia, assim como a esperança de saber mais e se tornar mais, demonstra essa predisposição.

A humanização, segundo Freire, consiste na busca do sujeito por ser mais, impulsionado pela curiosidade em conhecer a si mesmo e ao mundo. A humanização só é possível quando há condições para o desenvolvimento desse potencial, que é adquirido por meio de uma luta constante. Essa dinâmica envolve o esforço do outro em superar a desumanização e alcançar um estado de plenitude.

Os seres humanos estão em constante processo de construção, interagindo com diversas realidades, buscando sua humanização. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, tanto para o educador, que se desenvolve ao

ensinar, quanto para o educando, que se desenvolve ao ser ensinado. A liberdade é essencial nessa relação educativa. Freire acredita que o estar em constante evolução na educação é possível porque os seres humanos têm consciência de quem são, quem eram e quem poderiam ser. Nessa dinâmica entre o que é e o que poderia ser, a educação se torna um processo contínuo de estar-sendo em constante movimento. Diz o autor:

> A dialetização referida — permanência-mudança — que torna o processo educativo "durável" é a que explica a educação como um quefazer que está sendo, e não que é. Daí seu condicionamento histórico sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não "duraria", porque não estaria sendo (FREIRE, 2013, p. 75).

No processo educativo, o estar em constante desenvolvimento permite aos estudantes a leitura e releitura do mundo. A leitura do mundo, considerada um conhecimento comum, não pode ser separada do conhecimento escolar. Ao se encontrar com o conhecimento crítico sistemático na escola, por meio da ação de estudar, o estudante relê a leitura do mundo. Em outras palavras, ao passar da leitura do mundo para a leitura da palavra, ocorre uma nova interpretação do mundo. A primeira leitura pode ser ingênua, mas a segunda é crítica, devido à consciência crítica adquirida pelo estudante por meio do diálogo com o educador e os colegas. A expressão da palavra com os colegas também contribui para a conscientização de sua condição como agente transformador. A leitura e releitura do mundo pelos estudantes impulsionam a criação de novas perspectivas de vida (DJU, 2021). Freire destaca a importância da pronúncia da palavra na educação, permitindo que o estudante seja um sujeito ativo e expresse sua própria voz, contribuindo para a humanização e transformação do mundo e dos seres humanos, através da ideia de comunhão e transcendência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão do conceito de ser-sendo de Freire, compreendemos sua ótica existencialista e humanizadora que entende o ser como dotado de capacidade de transcender a própria realidade. E a educação libertadora criaria possibilidades de conscientização, tanto da realidade, quando da própria capacidade do ser-mais, para

ISSN: 2176 - 1396

que dialogicamente se desenvolvendo, o ser-sendo, inserido, crítico e transformador da própria realidade, se torne seu modo de vida, uma práxis humanizadora.

A compreensão freiriana do ser como inconcluso e inacabado, ressalta a importância da constante busca pela conscientização, pelo diálogo feito com os pares para resgatar a humanidade oprimida e subtraída em um processo contínuo de libertação e humanização. Aos seres humanos, já lhes é intrínseco a consciência, o diálogo e o libertar-se, contudo, em uma condição em que sua natureza é oprimida, a educação problematizadora seria o meio para resgatar sua humanidade e inserir na participação ativa da construção do conhecimento, da política, da sociedade. É o ser-sendo em um modo de vida ético e democrático, em um processo libertador contínuo, que lhe permite pensar a própria realidade para transformá-la a partir do diálogo.

Diante do problema levantado na introdução deste estudo, referente ao papel dessa concepção de ser-sendo freiriano no ensino de filosofia, entendemos que o ser-sendo como modo de vida potencializa o ser humano na sua busca pelo ser-mais, por meio da criticidade, problematização, que pressupõe a liberdade. É aqui que enxergamos a contribuição dessa discussão no ensino de filosofia à luz de Freire, cuja abordagem se foca em habilidades de filosofar, isto é, de pensar criticamente, engajando no processo de reflexões filosóficas constante em busca da humanização conectada à liberdade/libertação. A liberdade está associada à capacidade de pensamento dos seres humanos. Portanto, o objetivo é desenvolver nas pessoas a capacidade de pensar de forma crítica e autônoma, permitindo-lhes alcançar um estado de ser mais integrado ao ideal de liberdade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Bruno Botelho; NORÕES, Katia Cristina. Paulo Freire: filósofo da educação brasileira libertadora e popular. **Filos.e Educ**., Campinas, SP, v.10, n.3, p.548-567, set./dez.2018. Disponível em: https://www.academia.edu/80869967/Paulo_Freire_fil%C3%B3sofo_da_educa%C3%A7%C3%A3o_brasileira_libertadora_e_popular. Acesso em: 09 jul. 2023.

DJU, Antonio Oliveira. **Alteridade e Educação**: Uma Contribuição de Paulo Freire e da Filosofia Ubuntu para uma Educação Humanizadora. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação: Londrina, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire.** – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, recurso eletrônico.

FUCUHARA, Letícia Regina dos Santos Rodrigues. **A formação da consciência moral na perspectiva de Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação: Londrina, 2021.

GUIMARÃES, Lilia Katia Sousa. O Pensamento Existencialista em Paulo Freire e o Processo de Humanização do Sujeito. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 36, p. 215-228, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2175. Acesso em: 09 jul. 2023.

PLATÃO. A **República**. Organização de Daniel Alves Machado. Brasília: Kiron, 2012.

SILVA, José Lourenço Pereira da. Principais Influências na Ontologia Platônica dos Diálogos Intermediários. **Philósophos**, Goiânia, V.15, N. 1, P. 119-145, Jan./Jun. 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/8806/pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

MURARO, Darcísio Natal; DJU, Antonio Oliveira. Santo Agostinho e a Educação: aprender pela pergunta. In: BORGES, André; MELO, José Joaquim Pereira.

Agostinho em Diálogo: filosofia, teologia, história, educação. São Paulo: Fonte editorial, 2019, p. 169-187.

PAULO FREIRE E ALGUNS DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES NA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

Luci Frare Kira[1]

Peri Mesquida[2]

RESUMO

O objetivo nesta comunicação é mostrar que em um mundo globalizado, formar educadoras e educadores para superar a cultura única dominante é possível mediante o pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire. A nossa tese é: em um mundo globalizado, pode-se educar (formar) educadoras e educadores para superar a cultura única dominante mediante a ação radical do pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire no espaço educativo dos Círculos de Cultura. Para isso, contextualizamos o fenômeno da globalização e seu impacto no conceito de cultura; apontamos os desafios impostos por esse mundo globalizado para uma formação de educadoras e educadores na e para a diversidade cultural; interpretamos o pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire e mostramos como ele se configura como caminhos para a superação destes desafios. Esta tese se justifica porque, no seio de uma educação conservadora que reproduz os modelos educacionais norte-americanos e europeus e perpetua os valores positivistas e capitalistas de um mundo globalizado, a formação de educadoras e educadores não é feita na e para a diversidade cultural. A metodologia utilizada foi o círculo hermenêutico, por meio do qual fizemos o movimento do todo para as partes e novamente das partes para o todo para uma nova compreensão do tema. A pergunta que deu origem a este trabalho foi: será que o pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Frei pode se configurar como caminhos possíveis para uma formação de educadoras e educadores na e para a diversidade cultural? O percurso realizado por nós comprovou a tese de que em um mundo globalizado, formar educadoras e educadores para superar a cultura única dominante é possível mediante o pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire. A escola precisa de educadoras e educadores críticos(as) que abram caminhos para educandas e educandos também críticos, dotados de suas identidades e culturas e fazedores de cultura. Concluímos que ele estava preocupado com uma formação de educadoras e educadores, isto é, intelectual comprometido com a classe oprimida na direção da autonomia e da emancipação.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Formação de Professores. Globalização. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em sociedades compostas por múltiplas identidades e culturas que se relacionam de maneira cada vez mais próxima e complexa devido à redução do tempo e do espaço provocada pelo fenômeno da globalização. Esse fato coloca a diversidade cultural no centro dos debates das sociedades contemporâneas. Naturalmente, essa multiplicidade de identidades e culturas e o contato entre elas

[1] Doutora em Educação – PUCPR. E-mail: frarel320@gmail.com
[2] Professor Doutor em Ciências da Educação da Pós-Graduação em Educação da PUCPR. E-mail: mesquida.peri@gmail.com

também estão presentes nos espaços escolares, tornando-se um tema de extrema importância para a área da educação.

Há muito tempo as escolas conservadoras ignoram as identidades e as culturas daquelas e daqueles que fazem parte dela, principalmente suas educandas e seus educandos. As lutas pelo acesso universal e gratuito a uma educação de qualidade para todas e todos, especialmente aquelas voltadas para a diversidade cultural, pressionaram diversos países do mundo a realizar iniciativas nessa direção. Contudo, muitas vezes os discursos oficiais são aparentes e há uma distância entre a teoria e a prática. Logo, essas lutas precisam continuar.

Quando pensamos especificamente na formação de educadoras e educadores, também nos deparamos com modelos conservadores que perpetuam valores positivistas, capitalistas e elitistas, alinhados com os valores das escolas conservadoras. Nestes casos, não há uma formação feita na e para a diversidade cultural. Pelo contrário, o que está em jogo é uma cultura única dominante e ser disseminada pela educação como um todo.

A relevância social desta pesquisa está na possibilidade dela se apresentar à sociedade em geral e, sobretudo, à área da educação, como um estudo aprofundado que propicia a reflexão sobre a realidade e a transformação dela por meio de ações conscientes. Frente à urgência e à importância do tema, esta tese é necessária e pode se configurar como um caminho para uma formação de educadoras e educadores na e para a diversidade cultural.

Cabe ressaltarmos ainda a importância desta discussão para os profissionais da educação e também de outras áreas, pois a formação de um profissional pode e deve conduzir o ser no sentido ontológico do ser mais, como nos diz Freire, para que possa desempenhar uma prática humanizada, amorosa e dialógica. A escola precisa de educadoras e educadores críticos(as) que abram caminhos para educandas e educandos também críticos, dotados de suas identidades e culturas e fazedores de cultura.

2 CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIPADORA

De acordo com Silva (2000), tanto as identidades (assumindo identidade como o conjunto de características que torna uma pessoa única) que compõem essa

diversidade quanto as diferenças entre elas não são simplesmente definidas, elas são produzidas no seio das relações sociais construídas pela humanidade ao longo da história, relações não horizontais e sim hierarquizadas, que instituíram um campo de forças global. Consequentemente, as identidades estão distribuídas de forma desigual neste campo e, portanto, situadas de maneira distinta em relação ao poder.

Campo, para Bourdieu e Passeron (2014) é o espaço das relações objetivas e simbólicas entre os indivíduos e as instituições, que disputam pela dominação de recursos específicos. Nessa direção:

> As relações de concorrência entre as instâncias obedecem à lógica específica do campo de legitimidade considerado (político, religioso ou cultural) sem que a autonomia relativa do campo exclua jamais totalmente a dependência relativamente às relações de força. A forma específica que tomam os conflitos entre as instâncias que pretendem a legitimidade num campo dado é sempre a expressão simbólica, mais ou menos transfigurada, das relações de força que se estabelecem neste campo entre estas instâncias, e que não são jamais independentes das relações de forças exteriores ao campo (a dialética da excomunhão, da heresia e da contestação da ortodoxia na história literária, religiosa ou política) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 40).

Essa é uma das razões pelas quais as diferentes identidades não convivem harmoniosamente, pois estão em constante disputa pelo acesso privilegiado aos recursos materiais necessários ao viver e, mais do que isso, pelos recursos simbólicos da sociedade, ou seja, pelo poder de definir as identidades e de marcar as diferenças. Nas palavras de Silva (2000, p. 80) “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

A partir do momento em que o grupo dominante impõe a sua identidade como norma, ele demarca fronteiras e determina os(as) que pertencem e os(as) que não pertencem ao grupo. Ele inclui e exclui, separa o “‘nós’ do ‘eles/elas’, classifica os ‘bons’ e os ‘maus’, os ‘puros’ e os ‘impuros’, os ‘desenvolvidos’ e os ‘primitivos’, os ‘racionais’ e os ‘irracionais’, os ‘normais’ e os ‘anormais’”, entre outras marcas da presença do poder (SILVA, 2000, p. 81).

Esta escolha arbitrária de determinada identidade como a identidade padrão, que se torna um parâmetro a partir do qual as demais identidades são qualificadas e atribui a ela apenas características positivas, restando às outras características negativas, é definido pelo autor como “normalização”. Para ele, este é um dos processos mais sutis de manifestação do poder nas relações identitárias, que

hierarquiza e coloca a “identidade normal” como algo natural, como “a identidade”. Nessa direção:

> Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Por outro lado, as constantes relações de disputa entre estas identidades posicionadas de forma desigual em relação ao poder propiciam o contato entre diferentes grupos identitários, mesmo que um contato conflituoso, fazendo com que tais identidades se hibridizem. Este fenômeno, chamado de hibridismo na perspectiva da teoria cultural contemporânea, abala as concepções de mundo que defendem as identidades como essencialmente separadas, visto que “confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas” (SILVA, 2000, p. 87).

Essa hibridização acontece tanto de maneira espontânea quanto imposta, por meio de hibridizações forçadas em contextos de colonização, invasão e ocupação. De uma forma ou de outra, as trocas entre identidades nunca são vias de mão única. Mesmo quando uma identidade é imposta sobre as demais, as identidades oprimidas sempre influenciarão em alguma medida a identidade dominante. Assim, nascem identidades híbridas que não são mais as identidades que as originaram, mas que guardam traços delas.

Conforme Silva (2000), o fato de a hibridização não ser determinada apenas por uma identidade dominante faz com que ela possibilite o questionamento desta identidade fixa e hegemônica, causando uma instabilidade que afeta as relações de poder. E estes movimentos que desestabilizam e subvertem a tendência de fixação de uma identidade acontecem, sobretudo, por meio das ações concretas dos grupos sociais.

De acordo com Silva (2000), abordar a diversidade cultural na educação implica em ir além da questão da tolerância e do respeito, porque estas atitudes, por mais nobres que sejam, podem impedir que se veja a identidade e a diferença como processos de produção social que envolvem relações de poder. Isto é, defende que é preciso superar a visão mágica que acredita que as identidades podem dialogar de forma consensual e harmônica sem se questionar criticamente o sistema de poder

em que estão imersas. Afinal, “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2000, p. 96).

Nessa direção, Silva (2000) se questiona se as questões de identidade e diferença se esgotam nas posições liberais da educação e se elas são suficientes para sustentar pedagogias críticas e questionadoras. Lança, então, um desafio para a educação em geral:

> Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2000, p. 73).

Logo, com base na teoria de Silva (2000), pode-se dizer que a colonização configura um novo campo de forças entre culturas e identidades. Coloca o pensamento único eurocêntrico no polo positivo, como a identidade modelo a ser seguida, e as demais identidades no polo negativo, discriminadas e marginalizadas. Dessa maneira, hierarquiza as identidades com base em uma intensa produção da diferença.

Uma das formas utilizadas pelos colonizadores para impor sua visão de mundo eurocêntrica foi a educação, oferecendo escolas de primeiras letras aos indígenas a fim de letrá-los em português e, assim, utilizá-los como mão-de-obra escrava e catequizá-los, enquanto ofereciam colégios aos filhos da elite colonial para que absorvessem a cultura europeia e se preparassem para assumir cargos de administração na colônia (SAVIANI, 2013).

Mais tarde, foram fundadas universidades nas colônias. De acordo com Estermann, Tavares e Gomes (2017), a construção do modelo universitário na América-Latina como um todo seguiu os fundamentos, os princípios e os objetivos das universidades europeias e estas instituições se tornaram locais de disseminação dos valores ocidentais, configurando-se como verdadeiros pilares de sustentação da civilização cristã ocidental. Segundo os autores:

> Até meados do século XVIII, as universidades latino-americanas foram bastiões de legitimação intelectual e científica do poder colonial, da suposta superioridade do “espírito” europeu e da fundamentação da inferioridade

> das raças negra, índia e mestiça (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 19).

Além disso, as universidades latino-americanas também passaram a reproduzir pressupostos assimilados da tradição filosófica e cultural do ocidente da segunda metade do século XVIII, como as ideias dos racionalistas europeus e dos empiristas ingleses. Já no século XIX, estas universidades passam a ser influenciadas pelo modelo universitário dos Estados Unidos, continuando a reproduzir uma cultura estrangeira como a dominante (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017). Foi assim que:

> As universidades na América Latina, conjuntamente com a igreja católica e o poder político crioulo, foram, durante mais de 400 anos, o sustentáculo do projeto da civilização ocidental – cristã por meio de uma estratégia de imitação, adaptação e incorporação das ideias filosófico-teológicas vigentes na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos da América (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 20).

Portanto, o colonialismo em sua forma clássica acabou à medida que as colônias foram adquirindo sua independência em relação às metrópoles, porém sua ideologia persiste naquilo que alguns chamam de colonialidade, outros de neocolonialismo. No universo educacional, este fenômeno se dá por meio da colonização das mentes, dos poderes e dos micropoderes que mantém a hegemonia política, econômica e cultural das elites (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017).

Isto significa que as formas de dominação, de opressão e as violências de outrora estão presentes nas sociedades contemporâneas, mesmo que, evidentemente, o contexto de hoje seja bastante distinto daquele em que o colonialismo se efetivou. Apesar das diferenças entre estes momentos históricos, o fato é que a globalização não é algo novo, visto que suas versões hegemônicas existem pelo menos desde os séculos XV e XVI, ligadas às formas de expansão europeia e o nascimento do capitalismo, segundo Santos Sousa (2003).

Da mesma forma, a globalização também não é um fenômeno natural, mas sim um fenômeno produzido pelo capitalismo, que vem crescendo e se expandindo para cada vez mais lugares do mundo, envolvendo cada vez mais pessoas e sujeitando-as às leis do mercado capitalista. Dessa forma, promove o desenvolvimento econômico, político e social de algumas nações em detrimento de outras, aumentando as disparidades entre elas e acentuando a periferização do mundo (MESQUIDA, 2020). Hoje:

> Ao redor do mundo, democracia e cidadania parecem estar em crise. Além de eventos específicos como a eleição de Donald Trump e Jair Bolsonaro, várias tendências globais foram identificadas como potencialmente minando a democracia. Além disso, países ao redor do mundo enfrentam desafios como crescentes desigualdades quanto a tanto riquezas e renda; crescente chegada de imigrantes escapando da pobreza, guerra e outras circunstâncias; e o crescimento do extremismo. Além disso, a dominância e culturas e práticas tecnocráticas e burocráticas está gradualmente reduzindo o escopo para engajamento político e acesso à cidadania plena (MESQUIDA, 2020, p. 5).

Para Santos (2003, p. 17), este fenômeno é o “clímax” de todo esse processo histórico que vem se desenrolando desde séculos passados e traz com ele a presença de todos estes passados: “de alguma maneira, todos os passados estão conosco”. Por isso, a ideia de que a globalização seria capaz de promover uma unicidade sustentada por relações harmônicas torna-se ilusória, porque na realidade ela é o auge de séculos de produção da diferença e de relações desiguais de poder.

O capitalismo também propaga a sua hegemonia por meio do neoliberalismo, que funciona como “o ‘motorista principal’ da globalização” na visão de Mesquida (2020, p. 5). Juntos, têm um grande impacto nas sociedades, as quais adentram também suas instituições.

Nessa direção, Figueiredo e Frantz (2018) afirmam que a imposição de uma visão hegemônica de mundo adentra na esfera política, econômica, social e cultural e, mais especificamente, nos espaços educativos, “colonizando-os” por meio da disseminação da lógica capitalista da globalização e seus valores. Uma lógica individualista, meritocrática, patriarcal e conservadora, que coloca o dinheiro como medida de todas as coisas, valorizando a competitividade, o consumismo desenfreado, o lucro infinito e a dominação inconsequente dos bens naturais.

De acordo com Akkari e Mesquida (2000), o etnocentrismo se manifesta em dois aspectos das ciências da educação. O primeiro deles é o aspecto histórico, em que os intelectuais de destaque costumam ser homens de origem europeia ou norte americana (como Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Skinner, Freinet, Piaget, entre outros). Raramente são de origem asiática, africana ou latino-americana (como Freire, por exemplo), intelectuais que costumam ficar à margem das principais correntes da área.

Nessa direção, promover uma formação de professoras e professores na e para a diversidade cultural é um horizonte que precisa ser discutido e ampliado nas universidades brasileiras. O pensamento sócio-político-pedagógico de Paulo Freire

pode contribuir para a superação dos desafios impostos pela globalização à educação, mais especificamente para a superação da situação-limite da cultura única dominante na formação de educadoras e educadores.

Sendo assim, o diálogo e o amor se configuram como duas categorias epistemológicas essenciais para o pensamento sócio-político-pedagógico de Freire. Delas nascem categorias como a conscientização, o respeito, a autonomia, a liberdade, entre outras que sustentam a pedagogia do oprimido, a pedagogia para a liberdade pensada e praticada pelo educador.

Freire dizia que cada pessoa é um sujeito situado e datado e colocava isso em prática em sua vida, vivendo sempre intensamente no seu tempo e no seu espaço (BRANDÃO, 2015), se preocupando com a realidade opressora do capitalismo e da globalização que marginalizava homens e mulheres, relegados a uma condição de vida desumana.

Essa consciência o levou a questionar e a criticar o sistema econômico vigente e, mais especificamente, uma educação conservadora chamada por ele de bancária imposta aos estudantes ano após ano. Por isso, se dedicou a construir coletivamente uma pedagogia crítica e libertadora, promotora de uma conscientização que leva à emancipação, na qual pessoas livres compartilham suas identidades e criam cultura, pensando e agindo no mundo e com o mundo (BRANDÃO, 2015).

Por acreditar que a educação “é um ato político, e sendo político implica em uma escolha: ou se é a favor dos opressores ou se é a favor dos oprimidos” e que “o ato político também é amoroso, pois implica num gosto, numa escolha, num porquê” (FREIRE, 2015, p. 316), Freire se envolve em projetos de educação popular justamente quando o Brasil vivia uma efervescência cultural e política entre o final da década de 1950 e começo dos anos de 1960, pouco antes da Ditadura Civil-Militar que vai sufocar esses movimentos:

> No campo e na cidade os trabalhadores começavam a viver um novo momento de organização e de mobilização. As *Ligas Camponesas*, no Nordeste, foram o melhor exemplo disto. Em outra direção – e as duas irão se cruzar em pouco tempo – começam a ser formar grupos, equipes, organizações de educadores, de artistas, de militantes políticos, de estudantes e de outros profissionais que em pouco tempo se aglutinam em *centros* e em *movimentos* que se chamaram de “*cultura-popular”. Centros Populares de Cultura (*os CPCs, sobretudo estudantis*) e os Movimentos de Cultura Popular. Dada a importância do Nordeste* em todo este processo, celebrou-se no Recife, em 1963*, o Primeiro Encontro Nacional de Cultura Popular* (BRANDÃO, 2015, p. 11).

Para Brandão (2015, p. 11), “Paulo Freire foi um dos militantes mais presentes em todo o trabalho de *cultura popular* que em pouco tempo se espalhou do Norte ao Sul do Brasil”. Por isso, as palavras cultura e política apareciam frequentemente em suas falas e seus escritos, principalmente nas suas primeiras obras, se configurando também como categorias epistemológicas chave de seu pensamento sócio-político-pedagógico.

Freire queria, além de ensinar pessoas do povo a ler e a escrever, fazer com que mulheres e homens fossem capazes de ler criticamente as palavras e o mundo, assim como de escrever criticamente as suas próprias palavras. Queria fazer com que estas pessoas percebessem que também faziam cultura e eram capazes de pensar e agir sobre e na realidade em que viviam. Com a certeza de que toda educação é um ato político e que não existe neutralidade em educação é que propôs uma educação como prática da liberdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação, o tema da diversidade cultural está presente nos debates atuais, mas ele nunca foi discutido com prioridade e apareceu de fato nas práticas políticas, sociais e pedagógicas. Por mais que as lutas nessa direção tenham levado a mudanças nas políticas públicas educacionais, muitas vezes isso acontece de forma aparente ou fica distante da realidade propriamente dita da educação.

Nesse contexto, as diferenças identitárias e culturais podem até ser reconhecidas nos espaços educativos, mas as desigualdades geradas pela produção dessas diferenças não. Assim, um dos primeiros **desafios** para uma formação de educadoras e educadores na e para a diversidade cultural é ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença, com o intuito de problematizá-la.

Os **desafios** se estendem para a superação dos valores do mundo capitalista e globalizado presentes nos espaços educacionais conservadores, nos quais as relações são verticalizadas e hierárquicas; predomina o individualismo, a disciplina e a ordem; os conteúdos prontos e acabados são impostos após uma seleção não democrática e elitista; professoras e professores autoritários transferem estes saberes para alunas e alunos passivos(as); as avaliações, de modo geral, são

performáticas e classificatórias; a responsabilidade do sucesso escolar é transferida para professores(as) e alunos(as) etc.

Estes valores, baseados sobretudo no positivismo, levam ao desinteresse pelas múltiplas identidades e culturas presentes nos espaços educativos, que continuam a ser monoculturais, mesmo que de uma maneira não explícita. Isso leva ao **desafio** de romper com o predomínio de uma cultura única dominante considerada positiva e ideal e acabar com o preconceito, a discriminação e demais violências contra as identidades e culturais tidas como inferiores e não ideais.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; MESQUIDA, P. Cultura e educação: situação atual e perspectivas possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-170, jul./dez. 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. Hoje, tantos anos depois. *In*: SOUZA, A. I. **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 7-19.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 16-27, set./dez. 2017.

FIGUEIREDO, J. W.; FRANTZ, W. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 673-706, maio/ago. 2018.

FREIRE, L. C. Paulo Freire por seu filho. *In*: SOUZA, A. I. **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 305-318.

MESQUIDA, P. Foreword. *In*: AKKARI, A.; MALEQ, K. **Global citizenship education**: critical and international perspectives. Suíça: Springer, 2020. p. 63-83.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-101.

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA COOPERAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS

Jéssica Regina Debastiani Belusso[1]

Paulo Fernando Diel[2]

Rosangela Maria Boeno[3]

RESUMO

A Constituição do Brasil de 1988 define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ela pressupõe a colaboração entre a família e a escola na formação dos filhos, os pais educam e os professores ensinam. As profundas mudanças ocorridas na dinâmica social da família nas últimas décadas forçaram a transferência de inúmeras responsabilidades dos pais para a escola. Sobrecarregada a escola perdeu o foco, comprometendo a qualidade no ensino. A dificuldade pela divisão de responsabilidades e comprometimento com suas respectivas funções entre a escola e a família pode ser intensificada em decorrência da vulnerabilidade social, o que impossibilita ainda mais uma aproximação perante ambas as instituições educativas. Esta pesquisa tem por objetivo compreender e descrever os fatores que interferem no distanciamento entre escola e família com especial atenção ao contexto de vulnerabilidade social. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio do projeto de extensão e pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Dois Vizinhos, intitulado "Escola e Família: instituições corresponsáveis na formação dos filhos". A hipótese que orienta a pesquisa é que a colaboração e cooperação entre escola e família são essenciais na formação dos filhos e qualificação do ensino.

Palavras-chave: Família. Escola. Educação. Cooperação.

1 INTRODUÇÃO

Formar e educar são princípios que norteiam o processo de desenvolvimento humano e envolvem duas instituições sociais indispensáveis, a escola e a família. Pairam muitas indefinições e dúvidas quanto à responsabilidade de cada uma na formação das crianças e adolescentes. A família viveu um processo intenso de mudanças internas deste a revolução industrial, que se acentuaram nas últimas décadas. Ela passou de uma unidade estável e com certa autonomia, para uma instituição desintegrada, submetida a uma dinâmica variada de composição que ficou cada vez mais dependente do Estado e do consumismo. A necessidade de

[1] Graduada em História e Ciências Biológicas, Universidade Paranaense e Universidade Tecnológica Federal do Paraná, reginajessicadebastiani@hotmail.com
[2] Doutorado em Teologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, paulodiel@utfpr.edu.br
[3] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, rosangelaboeno@utfpr.edu.br

sobrevivência e o atendimento aos desejos de consumo fizerem com que todos os membros em idade produtiva entrassem no mercado de trabalho. Sobrecarregados com esta tarefa e confusos quanto às suas responsabilidades na formação dos filhos, muitas famílias “terceirizaram” o processo de educação de seus filhos.

A escola teve que assumir múltiplas responsabilidades, diversificando seu portfólio de formação incluindo muitos temas que seriam de responsabilidade da família. Este processo sobrecarregou a escola, criando pontos de tensão entre ambas as instituições e, por outro lado, a escola perdeu o foco. Ela tem responsabilidade no processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, sua principal responsabilidade é a formação intelectual, social e política por meio do conhecimento científico e do saber culturalmente organizado, que visa a formação científica e cidadã das crianças.

Esta relação fica ainda mais descompassada quando se trata de famílias de alunos em vulnerabilidade social. Neste contexto familiar os índices de evasão escolar são mais altos, bem como a incidência de problemas relacionados à indisciplina, dificuldades no aprendizado, repetência, problemas psicológicos dos mais variados tipos e graus, reflexos esses que na maioria das vezes são advindos do que se vivencia em casa (SILVA; RAPOPORT, 2013). Neste ambiente a relação escola e família torna-se ainda mais complexo. A dificuldade em acessar o mercado de trabalho para algumas famílias, renda familiar baixa, violências domésticas, e tantos outros fatores relacionados ao bem-estar social, acabam por vezes dificultando diretamente esse processo de aproximação entre as duas instituições.

Diante deste contexto, o objetivo deste trabalho é compreender e descrever os fatores que interferem no distanciamento entre escola e família com especial atenção ao contexto de vulnerabilidade social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio do Projeto de Extensão e Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Dois Vizinhos, intitulado “Escola e Família: instituições corresponsáveis na formação dos filhos”.

2 FAMÍLIA E DESINTREGAÇÃO SOCIAL

Até a revolução industrial a família e a comunidade foram a unidade básica da sociedade. A família cuidava dos doentes, da educação, da economia, da segurança, do lazer e etc. Fora do ambiente familiar e comunitário o indivíduo reduzia suas

chances de sobrevivência. As famílias eram estruturas patriarcais, autoritárias que se organizavam ao redor da autoridade do pai que fazia uso extensivo da violência para disciplinar este corpo social, onde a moral não era apenas um sistema de hábitos, mas sim um sistema de ordem (DURKHEIM, 2018, p. 44) que garantia a autoridade dos pais sobres seus filhos.

De Coulanges (2009, p. 94) afirma que a família possuía em si tudo que ela necessitava de material e moral para sobreviver. Ela não carecia da intervenção externa de outras instituições, formando uma unidade autossuficiente. Na região do sudoeste do Paraná, onde este estudo se aplica, este modelo familiar trazido pela imigração italiana e alemã, perdurou até meados da década de 80 do século passado. A ocupação geográfica e econômica desta região foi um empreendimento familiar comunitário. Com o Estado ausente, as famílias e a comunidade assumiam a condução das instituições sociais, especialmente a escola, até aquele momento.

A revolução industrial em pouco mais de dois séculos alterou radicalmente a estrutura familiar e sua função social. A dinâmica interna da família passou a ser determinada pela necessidade de cumprir os horários de trabalho fora do ambiente doméstico. Para sobrevir e atender os novos padrões de consumo todos os adultos e até mesmo as crianças entraram no mercado de trabalho. Um dos maiores marcos a se destacar é a presença da mulher fora do ambiente doméstico, que impactou na ressignificação de responsabilidades pela criação dos filhos.

> Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias (ROMANELLI, 2002, p. 77).

Este processo desintegrou o núcleo familiar que passou a terceirizar suas responsabilidades, especialmente a educação dos filhos. Por outro lado, a cultura liberal oferecia cada vez mais liberdade a seus membros, bem como a organização do Estado e do mercado começaram assumir responsabilidades que até então eram exclusividade da família (HARARI, 2015, p. 366-372). Produziu-se uma inversão paradigmática na relação entre família e Estado, alteram-se os polos de poder, o Estado e o mercado são fortalecidos em detrimento da família.

A família vive um processo disruptivo quanto a sua composição institucional. O conceito tradicional de família composta pela união entre um homem e uma mulher e

ISSN: 2176 - 1396

sua prole, já não é mais uma exclusividade social. Este padrão “ideal” e “único” de família perde-se em meio às inúmeras possibilidades de interações humanas nas novas dinâmicas familiares. Independentemente de sua constituição, sejam recasadas, tradicionais, homossexuais, monoparentais, hoje é possível encontrar dentro de uma sala de aula dezenas de dinâmicas familiares. É praticamente impraticável considerar hoje a mesma definição de família de outrora. A fluidez, transitoriedade e a diversidade de uniões familiares criam muitas vezes um ambiente confuso para os filhos e também para os pais, fazendo com que muitas vezes se percam nas suas responsabilidades quanto à formação dos filhos. Com isso a escola fica sobrecarregada, pois precisa cobrir as lacunas formativas dos alunos, orientando quanto à sexualidade, questões emocionais, disciplina, ordem, dentre outras, as quais são de responsabilidade da família.

A família vive cada vez mais de acordo com a influência externa, o polo que a dinamiza é a publicidade. Ela age especialmente sobre as crianças produzindo desejos de consumo incontroláveis. Este “empoderamento” consumista das crianças criou no âmbito interno da família uma espécie de infantocracia ou criançarcado, que transfere “poder” dos pais para as crianças. Para limitar o controle da autoridade dos pais sobre seus desejos consumistas, as crianças assimilam rapidamente que também são detentoras de direitos em detrimento de seus deveres quanto às responsabilidades orçamentárias domésticas. Esta condição cria um ambiente de indisciplina e desordenamento familiar onde os pais perdem o controle sobre os filhos. Com a crise do patriarcado familiar os pais perderam o principal instrumento de ordenamento familiar, a vara, e não estão preparados para lidar com as crianças e adolescentes num ambiente familiar mais democrático onde elas também são detentoras de direitos. Em muitos casos hoje os pais para ordenarem minimamente o ambiente interno da família necessitam do apoio de uma Super Nanny, de um psicólogo ou mesmo do Conselho Tutelar.

No caso da educação a Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 205 afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Já no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigo 04, o Estado divide com os pais, com a comunidade e com a sociedade o dever de educar os filhos.

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Embora a educação legalmente seja entendida como um dever dos pais, segundo Reis (2008, p. 47) isso concedeu "à escola uma importância que a família tende a considerar como 'substituição' das suas funções, levando-a a não saber como agir e a sentir-se de certa forma invadida, o que leva a uma maior ausência". Rapidamente os cidadãos assimilaram a educação como um direito, negligenciando deveres essenciais da família na formação dos filhos. Este fenômeno produziu um distanciamento entre a escola e a família. Até então a autoridade do professor na escola era uma extensão do pai e da família. Por sua vez, a escola se fechou em suas atribuições institucionais e não conseguiu estabelecer uma relação de parceria com a família.

As consequências desse processo para a escola são graves, presencia-se cada vez mais no âmbito escolar alunos indisciplinados, que apresentam comportamentos como: "rebeldia, afastamento, agressão, falta de respeito com os colegas e os professores, vividos nas mais diversas situações dentro do ambiente escolar" (SOUSA; RAMOS; SILVA, 2012, p. 4). A escola perde qualidade no ensino, pois demanda muito tempo para ordenar minimamente o processo de ensino e aprendizagem.

3 FAMÍLIA E ESCOLA EM AMBIENTE DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A relação entre escola e família torna-se ainda mais complexa em ambiente de vulnerabilidade social. Segundo Gomes e Pereira (2004, p. 360), conforme a família vai encontrando dificuldades em realizar suas necessidades mais básicas, como a socialização e o amparo aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade social, uma vez que, a família para ser "efetiva e eficaz depende de condições para sua sustentação e manutenção de seus vínculos".

A vulnerabilidade social proporciona inúmeras condições de risco relacionadas à alimentação, saúde, educação e fragilidade nas relações familiares, contribuindo no surgimento de problemas relacionados ao físico, psíquico e social de cada indivíduo,

muitas vezes torna-os incapazes de mudar sua realidade e lutar pelos seus direitos (SILVA; COSTA; NASCIMENTO, 2019). Para Antunes (2008), esse contexto desencadeia vários fatores indesejáveis tais como: uso de drogas, violência doméstica, perturbações psicológicas, relacionamentos abusivos, instabilidade nas relações conjugais, ausência do pai ou da mãe e outras inúmeras situações.

Quando o ambiente familiar se encontra fragilizado, a escola sofre com as consequências. De acordo com Costa (2019) encontram-se cada vez mais nas escolas situações como abandono escolar, indisciplina, dificuldades de interação ou interação excessiva, depressão, reprovações por falta, dificuldades de aprendizagem e tantas outras situações que geralmente são reflexo de ambientes familiares desintegrados e conflituosos que atrapalham o adequado desenvolvimento ético, social e psicológico das crianças.

As condições financeiras precárias fazem com que as famílias invertam suas prioridades. A escola passa a ficar em segundo plano, já que, necessariamente se colocará as necessidades básicas da vida em primeiro plano, estimulando a evasão escolar. Silva e Rapoport (2013, p. 10), afirmam que a “falta de acesso e de incentivo faz até hoje com que muitas crianças deixem a escola para procurar um meio de ajudar com o sustento da família, que precisa de sua mão-de-obra para sobreviver mais do que de sua educação”.

A evasão é um grande dilema da escola e da educação hoje, ela pode significar o abandono completo da escola ou a presença descontinuada, que eleva os índices de repetência. Neste contexto, o “processo de aprendizagem é completamente afetado, haja vista os conteúdos do ano letivo terem uma sequência lógica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental” (COSTA, 2019, p. 5). Em boa parte, a evasão é provocada pelas necessidades financeiras da família, pela perda de foco dos alunos e pela complacência dos pais que deixam de apostar na educação como um meio para o desenvolvimento dos filhos.

Outra problemática resultante da vulnerabilidade social está associada ao desenvolvimento dos indivíduos em relação ao ambiente. Lev Vygotsky (1896 - 1934), (apud, SILVA; RAPOPORT, 2013), pesquisador e psicólogo, estudou a influência do ambiente sobre as crianças e conseguiu demonstrar que aquelas que convivem em ambientes marcado pela violência, seja ela física ou moral, ou com pouco estímulo dado pela família, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e influenciado por perspectivas negativas.

A distância entre as instituições, faz com que a escola desconheça o ambiente de vulnerabilidade social dos alunos. É preciso que a escola se mantenha informada quanto às condições das famílias que estão inseridas neste contexto de vulnerabilidade social. Compreender a complexidade social em que o aluno está inserido é o primeiro passo para desenvolver, com ele, um adequado processo de ensino e aprendizagem. O aluno precisa ser respeitado nas suas limitações para poder desenvolver e potencializar suas qualidades.

4 ESCOLA E FAMÍLIA UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Conduzir um planejamento no qual a escola e a família cooperem entre si, implica não somente em compreender os papéis que cada uma deve assumir, mas também entender o contexto em que essas duas instituições estão inseridas. A escola e a família não percorrem caminhos independentes quando o assunto é educação. Mesmo que com suas especificidades únicas, uma necessita da outra, pois compartilham do mesmo objetivo, formar os filhos/alunos para a “inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (SOUSA; RAMOS; SILVA, 2012, p. 09). Uma boa interação entre e a escola e família trazem ganhos cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade de cada estudante ao longo de sua vida.

A família é a primeira instituição educativa e, nessa perspectiva se considera a família como uma das instituições mais importantes para o processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Dessen e Polonia (2007, p. 2) ressaltam que é através dos pais que as crianças conseguem compreender o outro, pois é na família que se aprende os fundamentos do comportamento humano, “ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva”.

Diogo (1998, p. 37) descreve a família como:

> [...] espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se ‘criam’ e ‘educam’ as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado

> de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

A escola por sua vez assume a responsabilidade de ensinar e inserir a criança na vida em sociedade. Segundo Prost (1992, p. 82) cabe a escola nestes novos tempos ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar um adequado equilibro e justo na relação com os demais, este é o papel da escola desde a infância até a fase adulta.

A ação de educar desenvolve-se nas mais diversas esferas, o fato de compreender a criança em suas condições de existência, a relação que ela estabelece em seu meio e as influências de grupos ao qual ela possui acesso, exige um conhecimento concreto do desenvolvimento da criança. Desta maneira, a escola surge como instrumento indispensável no processo de formação do ser humano. Depois da família, a escola representa a instituição com maior vínculo na vida da criança. Segundo Mahoney (1999, p. 10), a escola influencia na personalidade e desenvolvimento da criança, “penetrando em todo o seu cotidiano”, ela é “uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos”.

À escola compete a grande responsabilidade de desenvolver o entendimento do saber sistematizado. Ao proporcionar o conhecimento culturalmente organizado ela possibilita “a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 26). Além disso, a escola complementa a educação familiar, isso significa que além de sua característica própria, a escola proporciona também ao aluno um "reforço" ao seu desenvolvimento moral como cidadão. Polonia e Dessen (2005, p. 2) afirmam:

> [..] a escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca da cidadania e da construção de um mundo mais eqüitativo. Neste contexto, a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das idéias, ideais, crenças e valores.

Entende-se assim que o processo educativo da criança é constantemente “condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve - a Família e a Escola” (REIS, 2008, p. 47), é por esse motivo que se reforça a importância da família estar inserida na vida dos filhos e no contexto escolar. Mesmo com

ISSN: 2176 - 1396

inúmeras dificuldades que indicamos acima é fundamental que ambas as instituições assumam seus papéis, mas além disso, procurem colaborar e não concorrer entre si.

> A educação constitui um dos componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade (PICANÇO, 2012, p. 25).

Quando escola e família conseguem manter uma relação positiva, de colaboração, o ensino e o aprendizado tornam-se significativos, pois ambas complementam o trabalho uma da outra. É importante que as duas instituições tenham consciência de suas respectivas funções, para que os resultados positivos sejam alcançados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e a família precisam colaborar no processo de formação dos filhos, o distanciamento entre ambas inevitavelmente limita o desenvolvimento humano, social, cultural, político e científico deles. A escola e a família juntas são responsáveis pela formação dos filhos, mas cada uma possui sua responsabilidade neste processo, os pais educam e a escola ensina. A responsabilidade educativa dos pais passa pela formação ética dos filhos, pelo disciplinamento social e pelo equilíbrio da formação emocional. Desequilíbrios neste processo de formação familiar naturalmente transferem problemas para a escola e comprometem o ensino e aprendizagem das crianças. Não se pode acusar a escola pelo fracasso da formação dos filhos, ela depende das famílias para potencializar sua capacidade de ensino. Também não podemos culpar as famílias pelos desequilíbrios da formação dos filhos. Como mencionado, os processos disruptivos no atual contexto impuseram inúmeras dificuldades às famílias, elas estão desorientadas e muitas vezes precisam decidir entre a sobrevivência e a escola, o trabalho e a família, a presença e o abandono dos filhos.

Fica evidente que a escola não pode fazer tudo sozinha, sobrecarregada, ela cumpre de forma limitada a sua missão de ensinar. Entre a formação desequilibrada dos filhos pelos pais e os desvios de função da escola, que assume para si muitas

responsabilidades das famílias, a consequência é trágica, a perda da qualidade da educação. Todos perdem com isso, crianças, famílias, sociedade e o Estado. A escola e a educação não conseguem mais ser o meio de desenvolvimento humano e social, pois repete num círculo contínuo formalidades improdutivas que não são próprias do seu ofício.

A construção de uma relação positiva entre a família e a escola depende do desenvolvimento de políticas públicas para isso. É do Estado a responsabilidade de fortalecer a família como um espaço de formação e não apenas de procriação e consumo. É dever do Estado abrir a escola para uma participação mais democrática das famílias. Os muros entre a família e a escola são enormes, precisam ser derrubados, os pais podem e devem opinar mais sobre a organização da escola e participar democraticamente nas suas dinâmicas de ensino. É também fundamental a definição objetiva e clara das responsabilidades de cada instituição. A escola que ensina com eficiência educa com prazer e a família que educa com eficiência aprende com prazer, e, ambas juntas formam os filhos. Elas não se opõem, se completam, e a eficiência deste processo depende da capacidade de colaborarem entre si. No projeto de extensão “Escola e Família: instituições corresponsáveis na formação dos filhos”, desenvolvido há 12 anos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos – UTFPR-DV, percebe-se como pode ser efetiva esta colaboração com iniciativas simples, que podem ser ampliadas com políticas públicas práticas e inteligentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre os estatuto da criança e do adolescente e dá outras providencias. Brasília:1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

COSTA, Evyla Da Silva. Vulnerabilidade social no contexto escolar: implicações no desempenho e aprendizagem. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize

Editora, 2019. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/63001 Acesso em: 07 jul. 2020.

DE COULANGES, Fustel. **A cidade antiga**: estudo sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia antiga e de Roma. 4ª ed. São Paulo: Edipro, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/. Acesso em: 4 jul. 2023.

DIOGO, José. **Parceria escola-família:** a Caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora. 1998.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução: Sidnei Ferreira de Vares. São Paulo: Edipro, 2018.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 357-363, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/tw4jYGw65NMVCC4ryKNKzPv/abstract/?lang=pt#. Acesso em 4 jul. 2023.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade, 7ª ed., Tradução: Janaina Marcoantonia, Porto Alegre: LPM, 2015.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. Revista **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 9-28, 1999. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42854. Acesso em: 4 jul. 2023.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 152 f. Relatório de mestrado - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. 2012.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303- 312, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 11 de mai. 2020.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado – a família e o indivíduo. In: Prost, Antoine; VICENT, Gérard. **História da vida privada**, 5: da primeira guerra aos nossos dias. Tradução: Denise Bottmann; Dorothée de Bruchard. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 53-98.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira. **Relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. 2008. 329 f. Tese

(Doutoramento em Educação Infantil e Familiar, Investigação e Intervenção Psicopedagógica) - Universidade de Málaga, Málaga, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. **Família Contemporânea em Debate**, São Paulo: EDUC/Cortez,1995.

SOUSA, Sara Costa; RAMOS, Juliana da Rocha; SILVA, Andreia de Sousa e. Família e escola: uma parceria indispensável para o desenvolvimento do educando e toda a sociedade. **In: Anais IV Fórum internacional de pedagogia (FIPED)**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/542. Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, Aline Juliana Nunes da; COSTA, Rafaela Rocha da; NASCIMENTO, Arles Monaliza Rodrigues. As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no desenvolvimento infantojuvenil: da família à assistência social. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2019. Disponível em: http://periodicos.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e2799. Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, Sabrina Boeira da; RAPOPORT, Andrea. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, v. 2, n. 2, p. 1- 16, 2013. Disponível em: https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410. Acesso em: 5 jul. 2023.

O ESPERANÇAR FREIREANO COMO CONCRETUDE HISTÓRICA

Valdir Borges - PUCPR[1]

Grégori de Souza - PUCPR[2]

RESUMO

A esperança de que fala Paulo Freire, não é ficar de braços cruzados esperando o *bonde da história* passar, isso é esperança do verbo esperar. Objetivamos adentrar-nos à temática do EDUCERE- 2023: *ESPERANÇAR*, a partir do educador brasileiro, o andarilho e profeta da esperança no mundo. A problemática tange em torno da demonstração, que em Paulo Freire, a esperança é um *esperançar concreto* para reavivar os sonhos daqueles que desanimaram após tantas tormentas sociais, políticas, econômicas e pandêmicas. Queremos incendiar a esperança do verbo esperançar, como capacidade ontológica e concreta do ser humano de intervir no mundo e mudar os rumos da história, construindo um *outro mundo possível*. Essa força motriz da história, denominada esperança, se faz em colaboração com os demais, para fazer de outro modo, a construção coletiva da história. A potência da esperança como categoria ontológica e epistemológica, intrínseca ao ser humano, implicada ao *sonho acordado*, ao *despertar da consciência* e ao *ato de educar freireano* é o motor da história com vistas à transformação, pois "o essencial é que a esperança, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica" (FREIRE, 2006a, p. 10-11). Nos deteremos especialmente na obra freireana, *Pedagogia da Esperança*, à luz de outros comentadores e autores sobre a esperança como concretude histórica. Nossa metodologia será a hermenêutica do conjunto da obra de FREIRE e outros autores como BORGES (2021), BLOCH, (2005), FURTER (1968), entre outros. O resultado concreto é dissipar o medo e o fracasso diante de tantas adversidades, turbulências e tormentas sociais, políticas, éticas e econômicas, nada disso poderá nos abalar, pois somos homens e mulheres *movidos pela esperança*, que acreditamos em *outro mundo possível*. Que cremos no potencial humano para um *novo amanhã*, por isso, confiantes e esperançosos *sonhamos acordados* sempre *olhando para a frente*, construindo na esperança e na responsabilidade, *um futuro melhor* para nós e para as gerações vindouras, vivido no presente das utopias concretas. Estas reflexões são baseadas em nossa última obra: *MOVIDOS PELA ESPERANÇA* de outubro de 2022.

Palavras-chave: ESPERANÇAR. ESPERANÇA. PAULO FREIRE. PEDAGOGIA. HISTÓRIA.

[1] Doutor em Educação e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – valdirb@hotmail.com ou borges.valdir@pucpr.com

[2] Doutorando em Filosofia e Mestre em Filosofia – Escola de Educação e Humanidades – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - gregoridesouza@hotmail.com

Introdução

Iniciaremos essa sessão acerca do *esperançar concreto* no conjunto da obra freireana com uma parte do texto: “a resignação como cumplicidade”, escrito pelo filósofo brasileiro, escritor, ex-aluno de Paulo Freire e Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mário Sérgio Cortella, publicado no dia 08 de novembro de 2001, no *Jornal Folha de São Paulo* na *Coluna Equilíbrio*. É um convite do referido filósofo a renovar as nossas forças diante de tantos retrocessos, desmandos, desassossegos, dias difíceis, reino do medo, da morte, da fome e do desespero, a incendiar novamente a nossa esperança, impelidos pelo esperançar concreto de Paulo Freire. Não podemos confundir o *esperar* com o *esperançar*, assinala Mário Sérgio Cortella:

> Pode-se argumentar que, felizmente, ainda há muita esperança. Mas, como insistia o inesquecível Paulo Freire, não se pode confundir esperança do verbo esperançar com esperança do verbo esperar. Aliás, uma das coisas mais perniciosas que temos nesse momento é o apodrecimento da esperança; em várias situações as pessoas acham que não tem mais jeito, que não tem alternativa, que a vida é assim mesmo... Violência? O que posso fazer? Espero que termine... Desemprego? O que posso fazer? Espero que resolvam... Fome? O que posso fazer? Espero que impeçam... Corrupção? O que posso fazer? Espero que liquidem... Isso não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. E, se há algo que Paulo Freire fez o tempo todo, foi incendiar a nossa urgência de esperanças[3].

Diante de tantas outras problemáticas de toda ordem que afligem e atingem a humanidade nestes tempos hodiernos, é possível ter esperança? Sim, pois a esperança é sempre antecipatória e é o motor da história. Não somos apenas ***movidos pela esperança***, essa categoria ontológica e epistemológica do ser humano, esse ímpeto existencial, esse bem supremo, voltando a olhar para a frente, mas também orientados em nossas ações à transformação do *ainda-não-é*, naquilo que pode *vir-a-ser*. Diante do panorama turbulento em nível global, através do ativismo político, ***movidos pela esperança***, poderemos buscar melhorias no

[3] https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm

ISSN: 2176 - 1396

aperfeiçoamento científico e na erradicação das grandes desigualdades sociais com vistas a garantir a todos o acesso aos progressos alcançados.

Principais influências do conceito de esperança como concretude histórica na obra de Paulo Freire

O freireano, Danilo R. Streck destaca os principais autores que influenciaram Paulo Freire acerca da esperança como concretude histórica. a esperança.

> Um autor que teve grande influência sobre os movimentos de contestação dos anos 1960, nos quais Freire também se inspira e aos quais está associado, Ernst Bloch, em cuja obra se encontra o livro *O princípio esperança* (três volumes publicados entre 1954 e 1959). Segundo Bloch, o homem e o mundo não são seres perfeitos; ambos pertencem ao "ainda não" e o homem apenas percebe fragmentos do futuro através de suas ações concretas. Pierre Furter vê nessa esperança a base para o pensamento utópico na educação (Furter, 1966). Entre outras obras fundantes sobre o tema, destaca-se ainda a *Teologia da Esperança* (1964) de Jürgen Moltmann, que influenciou o movimento da teologia da Libertação e foi fonte de inspiração para Rubem Alves, que intitula a sua tese de doutorado *A theology of human hope* (1969), publicada no Brasil como *Da esperança* (1987). A esperança se torna uma presença viva, experienciada como antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida (STRECK, 2008, p. 173-174).

Não somos artesãos do medo, mas artesãos e artífices da esperança como o andarilho da esperança Paulo Freire, nessa linha de influenciadores de Freire, argumenta o grande portador da esperança, Ernst Bloch no Prefácio do primeiro volume da supracitada obra: *O Princípio Esperança,* que nada mais é, que um constante desafio ao ser humano, cuja essência é a esperança, o projeto de reconquistar a si, ultrapassar o reino da alienação e a realizar um mundo novo. Para Juliano Peroza (2019), a intenção de Ernst Bloch no *princípio esperança* é "de esclarecer as bases do materialismo histórico-dialético, referencial teórico-metodológico, cuja pretensão seria explicar a indissociabilidade entre teoria e prática, no processo de transformação do mundo" (PEROZA, 2019, p. 51). Para Bloch o que importa é aprender a esperar e, assim define o ato de esperar: "o ato de esperar não resigna: ele é apaixonado pelo êxito em lugar do fracasso. A espera, colocada acima do ato de temer, não é passiva como este, tampouco está trancafiada em um nada". (BLOCH, 2005, p. 13). Somos capazes desse ato de esperar porque quando tomados pela vida, sonhamos acordados, despertos, entre os desassossegos da vida, nos perdemos para nos reencontrarmos. Na visão de Bloch, "todo anseio humano tem uma direção, busca algo, tem um alvo" (PEROZA, 2019, p. 51). Este alvo, que nos põe em um processo de constante busca, acontece devido à "ontológica e histórica

vocação dos homens – a do *ser mais*" (FREIRE, 2005a, p.47). Nesta esteira trilham Bloch, Moltmann, Freire e Peroza, no ato de esperar sempre há um alvo.

É no *paradigma da esperança* que Jürgen Moltmann, encontra as respostas para a Escatologia Cristã. No prefácio à terceira edição de *Teologia da Esperança*, dado em Tübingen no dia 08 de junho de 1997, o autor afirma que o referido livro engajou, de modo prático, muitos cristãos, em diversos países do mundo a uma guinada para o futuro, entendendo que "a esperança é a 'companheira inseparável' da fé" (MOLTMANN, 2005, p. 35). Acrescenta que: "a 'esperança' não é mais considerada uma loucura juvenil. Ela não é mais difamada como 'fanatismo'. Vivemos da esperança." (MOLTMANN, 2005, p. 27). Nas pegadas de Moltmann segue Rubem Alves, conforme atesta James R. Leslie, Professor de Teologia: "a esperança como função emancipatória. [...] A esperança pode ser um elemento de diálogo com a história. A esperança poderá ser encontrada quando envolvida nas lutas para se alcançar a finalidade e o cumprimento da História. A esperança é concebida como um processo de diálogo da fé com a história" (BORGES, 2021, p. 120). Como supra afirmamos, a esperança é uma categoria ontológica implicada nos conceitos de *utopia, inédito viável e sonho*, atrelada à ontológica e histórica vocação do ser humano de *ser mais*. Em seguida nos deteremos na centralidade dessa categoria ontológica: a esperança, especialmente na obra *Pedagogia da Esperança* e, por suposto, no *corpus* freireano, destacando a concretude histórica da esperançar freireano.

Hermenêutica do conceito de esperança em Paulo Freire como concretude histórica

Na introdução deste trabalho investigativo já destacamos o significado do *esperançar* concreto em Paulo Freire, através do testemunho do Freireano, Professor Mário Sérgio Cortella. A esperança de que fala Paulo Freire, não é ficar de braços cruzados esperando o *bonde da história* passar, isso é esperança do verbo esperar. Necessitamos incendiar a esperança do verbo esperançar, como capacidade ontológica e concreta do ser humano de intervir no mundo e mudar os rumos da história, construindo um *outro mundo possível*. Essa força motriz da história, denominada esperança, se faz em colaboração com os demais, para fazer de outro modo, a construção coletiva da história. É isso que impulsiona a Pedagogia de Freire:

> A pedagogia de Freire traz esperança aos oprimidos e oprimidas de incontáveis países do mundo, aos que buscam uma vida mais dignidade. É a esperança de que os políticos dos estados pobres e ricos cumpram suas responsabilidades (DABISCH, 2001, p.130).

Os dias hodiernos são um misto de medo e esperança, diante de tantas incertezas em nível global e nacional, para que nunca desistamos da luta, mas impregnemo-nos a luta, que é constante, de ousadia e esperança. É ele se expõe na famosa *Canção Óbvia* (FREIRE, 2000, p. 5), composta por Paulo Freire em março de 1971 em Genebra, Suíça, retirada do acervo de Ana Maria Araújo Freire, que abre a edição do ano 2000 de *Pedagogia da Indignação*. Esta canção é um alento e um ânimo novo, nestes tempos difíceis em que a *chama da luta* deverá ser de novo incendiada pela esperança, para que ela se torne o sonho dos homens despertos.

Após essa introdução da esperança no conjunto da obra freireana com o *texto* de Mário Sérgio Cortella e a *Canção óbvia* de Paulo Freire, buscaremos, através de um recorrido nas principais obras de Paulo Freire aguçar e incendiar, novamente, a *chama da esperança*, já que exprime: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2006a, p, 10). Obviamente, iniciaremos o percurso investigativo pela *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1992, onde está delineado o seu pensamento sobre a esperança. Ela é uma “necessidade ontológica, que precisa ser ancorada na prática” (FREIRE, 2006a, p. 11). Em suas *primeiras palavras*, Paulo Freire deixa claro a sua hermenêutica acerca da esperança:

> Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que virá, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí precisão de uma certa educação da esperança. [...]. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. [...]. Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer [...]. Movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão (FREIRE, 2006a, p. 11).

Paulo Freire chama esse reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, 25 anos depois, em 1992, de *Pedagogia da Esperança* por ter a consciência que não há uma autêntica pedagogia sem esperança. A esperança está no âmago da Pedagogia, pois não há possibilidades de construirmos o futuro com vistas a *outro mundo possível* sem

ISSN: 2176 - 1396

estar alicerçados na educação. Ela, além de ser "um ato de amor, por isso um ato de coragem" (FREIRE, 2007b, p.104) é um ato de esperança. A educação não é somente amorosidade e coragem: "não há educação sem amor" (FREIRE, 2021, p. 36), ela se ancora na esperança, esse princípio propulsor de qualquer conquista, pois "uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, 2021, p. 37). Ela "tem um caráter permanente" (FREIRE, 2021, p. 35), devido ao nosso contínuo processo de busca do *ser mais*, pertencente à nossa *vocação ontológica* (FREIRE, 2005a, p. 47).

É nesta esperança ativa da busca do *ser mais*, que se encontram as razões existenciais do ser humano: "eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança" (FREIRE, 2021, p. 37). A vida é uma constante busca e aprendizado devido à consciência da incompletude e do inacabamento do ser humano, que é "inacabado e sabe-se inacabado" (FREIRE, 2021, p. 34). A partir da consciência de sermos inacabados é que surge a problemática da esperança, "com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança" (FREIRE, 2021, p. 37). Freire, ainda referindo-se ao inacabamento do ser humano, afirma que "a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento do seu ser que se tornou consciente" (FREIRE, 2000, p. 114). Dessa inconclusão do ser humano, surge a capacidade criadora, pois "em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto criador nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica, quanto mais desenvolve esse ímpeto de criar ontológico de criar" (FREIRE, 2021, p. 41), por isso ela nunca poderá ser pautada numa vã esperança, mas ativa e histórica.

A esperança não pode ser vã, ela precisa ser contextualizada na história. A esperança é o primeiro passo que conduz à prática, que impulsiona os seres humanos, *mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2005a, p. 78), a fazerem e construírem a história e, *se libertam em comunhão* (FREIRE, 2005a, p. 58). A temática da esperança é retomada na última obra, *Pedagogia da Autonomia*, que é uma espécie de testamento freireano escrito em 1996, ao afirmar que *ensinar exige alegria e esperança*, Paulo Freire, afirma que:

> A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria

ISSN: 2176 - 1396

> História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança (FREIRE, 2006b, p. 72-73).

A esperança, esse ímpeto natural que é intrínseco ao ser humano e premeia a sua existência, não vencerá os enfrentamentos cotidiano e as lutas da vida sozinha, mas será partejada na inquietude do ímpeto criador, que faz a História. Referindo-se, especialmente à história de tantos movimentos sociais, especialmente, no Brasil, em *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire nos reanima a não desistir jamais, pois "a marcha esperançosa dos que sabem mudar é possível" (FREIRE, 2000, p. 61), já que "mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 2000, p. 81). Ancorada na prática, a esperança, essa *necessidade ontológica*, tornar-se-á concretude histórica, condição sem a qual, não haverá conscientização na luta. Esse engajamento na luta é arriscado pelo caráter utópico da esperança, que além de engajar, compromete e nos lança ao futuro. E, "não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que veem o futuro como algo predeterminado" (FREIRE, 2007a, p. 71).

Quando o compromisso com o futuro é subvertido pela alienação, reina a desesperança: "nas sociedades alienadas, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança" (FREIRE, 2007b, p. 61). Esta desaparece, quando se retoma o ímpeto criador do ser humano e a sua capacidade de projetar-se para o futuro: "a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar" (FREIRE, 2007b, 62). Quando há senso de responsabilidade e identificação dos dirigentes em relação ao futuro do povo, retorna-se ao "clima de esperança, que nasce no momento exato em que a sociedade inicia a volta sobre si mesma e descobre-se inacabada" (FREIRE, 2007b, p. 62). É dessa forma que a esperança pode ser compreendida, precisa ser contextualizada na história.

A fé, a esperança e a história são inseparáveis, essa foi a grande conquista da *Teologia da Libertação* no contexto histórico-social da América Latina dos anos 1960 e 1970: "a esperança, a vocação à liberdade e a solidariedade com os oprimidos e sofredores" (BORGES, 2021, p. 82) são integradas por ela, onde a fé e a política se implicam mutuamente. É por isso, que na quinta parte do livro *Pedagogia da Tolerância*, muito oportuno para estes dias de intolerância em nível de pais e mundial,

Paulo Freire é considerado o *profeta da esperança* por *Nye Ribeiro Silva*, em uma entrevista que consta, também, na revista *Dois Pontos*, de janeiro e fevereiro de 1996. Ele afirma que: "a existência humana é naturalmente esperançada. E, apesar de todas as razões diárias que todos nós temos para perdermos a esperança, a desesperança na existência humana é acidente e não necessidade (FREIRE, 2016, p. 228).

A hermenêutica freireana da esperança está alicerçada na crença em uma esperança crítica, pautada no humanismo, que impulsiona a vocação ontológica do *ser mais*, sendo a existência humana, naturalmente esperançada ele crê que "sua esperança crítica repousa numa crença, também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo" (FREIRE, 2011, p. 99-100). É neste movimento de busca de *ser mais*, que o *profeta da esperança*, inter-relaciona a esperança como uma das grandes características do diálogo, que está na essência de sua concepção antropológica do ser humano. Após esse excurso acerca da hermenêutica da esperança freireana, poderíamos implicá-la com a *utopia, o sonho e o inédito viável* para uma compreensão total do *esperançar freireano* que se concretiza na história, porém não será objeto dessa investigação.

Impulsionados pelo *Profeta da Esperança*, Paulo Freire, "tesouro do Brasil, educador do mundo, andarilho da esperança e artífice do diálogo" (BORGES, 2021, p. 9), que concebe a esperança como uma categoria ontológica, intrínseca ao ser humano, cuja existência humana é naturalmente esperançada, como supra elencamos. Ana Inês Souza, organizadora do *Projeto vida e obra de Paulo Freire*, explica que para Paulo Freire, utopia, esperança, sonho e transformação social se implicam mutuamente, pois "a visão dialética é incomparável com a ideia de um amanhã inexorável, o futuro com que sonhamos não virá como doação da história e sim pela luta" (SOUZA, 2010, p. 201). E, "a concretização da humanização é um processo que não se faz sem utopia e sem esperança, pois "negar a utopia, o sonho, a esperança, é desumanizar" (SOUZA, 2010, p. 201).

A esperança freireana se concretiza na história, sem a prática ela é ineficaz, o sonho é um *sonho acordado* e a utopia, não é pessimismo, *u-tópos*, ou seja, *o não lugar*, ou o *lugar que não existe*, mas está intimamente interconectada aos processos de *denúncia* e *anúncio* das estruturas, é um compromisso histórico e não fruto de devaneios. Como *andarilho e profeta da esperança*, Paulo Freire pautou a sua vida na construção de um futuro problematizado para um *novo amanhã* da humanidade. E, Paulo Freire reafirma que a razão da sua esperança está radicada em nossa

incompletude e inacabamento, que nos mantém esperançosos, em constante processo de busca do *ser mais*: "a razão da minha esperança radica na natureza inacabada do meu ser histórico, inconcluso, mas consciente de minha inconclusão, me acho inserido num movimento permanente de busca" (FREIRE, A.M.A., 2016, p.239).

Considerações Finais

A esperança em Paulo Freire é histórica, ou seja, concreta, não é fruto de devaneios, é uma das condições fundamentais do diálogo, pois a confiança que se instaura neste, é movida pela esperança. O ser humano, na sua busca de *ser mais* é um ser de esperança. Este *princípio esperança*, para utilizar o título da trilogia de Ernst Bloch, está ancorado na "ontológica e histórica vocação dos homens – a do *ser mais*" (FREIRE, 2005a, p.47). Isso faz parte do processo de humanização do ser humano, por isso, alertava-nos que: "os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*" (FREIRE, 2005a, p. 59). Esse processo de busca do *ser mais*, nada mais é que dar razões à nossa esperança, na concretude da história que juntos construímos. É devido à esperança que ocorre a práxis verdadeira, "que é humanização" (FREIRE, 2005a, p.77). A práxis "implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo" (FREIRE, 2005a, p.77). Esse esperançar, além de ser concreto e histórico é entranhado de sabedoria na linguagem de um dos grandes artífices da esperança:

> A esperança, sabedora e concreta, portanto, é a que irrompe subjetivamente com mais força contra o medo, a que objetivamente leva com mais habilidade à interrupção causal dos conteúdos do medo, junto com a insatisfação manifesta que faz parte da esperança, porque ambas brotam do não à carência (BLOCH, 2005, p. 15-16).

Impulsionados pela esperança de dias melhores, afugentando os medos que nos atormentam, sonhando com a concretude de *outro mundo possível*; bem como, "o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de *objetos*, como dominados e assumem o de *sujeito* da História" (FREIRE, 2005a, p. 183). Faz-se mister recordar que: "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero" (FREIRE, 2005a, p. 95). E acrescenta que é na esperança que se produz o diálogo e o resgate da humanidade e dignidade roubadas pela injustiça, que impelem o *ser mais*: "Se o diálogo é o encontro dos homens para

ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada mais esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo (FREIRE, 2005a, p. 95). Porém, é salutar recordarmos que o "fracasso faz parte constituinte da esperança" (FURTER, 1968, p.118). A esperança não existe sem a dialogicidade, aliás, é uma das condições do diálogo, como afirma: "Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca [...] na comunhão com os homens" (FREIRE, 2005a, p.94-95).

Por isso, Paulo Freire, denuncia aqueles que possuem uma visão mecanicista de história, sejam eles de direita ou de esquerda, que almejam sepultar a esperança: "numa compreensão mecanicista de história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança" (FREIRE, 2000, p. 56). E, completa que sua "esperança se funda na impossibilidade de buscar desesperançadamente, não sou esperançoso por pura teimosia, mas por uma questão de radicalidade ontológica" (FREIRE, 2016, p. 239). A esperança, cuja concretude acontece na história é entendida por Freire como categoria ontológica, epistemológica, política e imperativo existencial do ser humano. A esperança concreta e histórica, não apenas nos move, como também orienta às ações para a transformação do contexto históricossocial que nos movemos e estamos inseridos, na incessante busca de *ser mais.* É sempre antecipatória a esperança, como nos disse Ernst Bloch, ela transforma aquilo que ainda-não-é, naquilo que pode vir-a-ser. A esperança, a utopia, o sonho e o *inédito viável* se implicam mutuamente na *Pedagogia da Esperança* Freireana. A esperança é um imperativo ético e existencial e uma categoria ontológica que dão razões ao nosso existir e nos projetam constantemente a um mundo melhor, lançando-nos a um novo amanhã.

Vivemos dias de turbulência e tormenta política, econômica e social, em que a democracia é ameaçada, através de uma *engenharia do caos*, que dissemina o discurso e o crime de ódio, em que a volta gradativa do populismo, da polarização e da pós-verdade, servem à desestabilização da ordem democrática e social. Devido a isso, recorremos ao *profeta e andarilho da esperança*, Paulo Freire, para que incendeie de novo a nossa esperança de *outro mundo possível*, de um *novo amanhã*, de um futuro a construir encerrado em outra categoria epistemológica, cunhada por Paulo Freire: *o inédito viável*. *Movidos pela esperança* é ter a coragem e a ousadia de mudar, apesar dos obstáculos, barreiras, *situações limites* e, se algum sonho se perder pelo caminho, sempre existirá um atalho para o encontro com a esperança,

que é razão da nossa existência. Este é o *esperançar freireano,* ativo e dinâmico, que se concretiza na história naqueles e naquelas que compreenderam desde a precoce idade, que sem luta, sonhos, não haverá outro mundo possível, um novo amanhã.

Referências

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Vol. 1. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Contraponto, 2005.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2021.

DABISCH, Joachim. Uma pedagogia da esperança ou trinta anos depois da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da Tolerância**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. (Textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 43. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança**: interpretação do pensamento de Ernst Bloch. São Paulo: Paz e Terra, 1968).

LESLIE, R., James. Rubem Alves e a teologia da libertação ecumênica: a esperança e a busca de uma nova humanidade. In: NUNES, Antônio Vidal (Org.). **O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia**. São Paulo: Paulus, 2007.

MOLTMANN, Jürgen. **Teologia da Esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PEROZA, Juliano. **Pedagogia do inédito viável: o pensamento utópico e a formação de professores**. Chapecó, SC: Livrologia, 2019.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp 172-174.

ENTRE GENTITUDE E ESPERANÇA: PREMISSA FREIREANA PARA SE ENFRENTAR SITUAÇÕES DE OPRESSÕES

Cirlene Cristina de Sousa[1]

Marcial Maçaneiro[2]

RESUMO

Neste artigo, revisitamos a premissa de Paulo Freire: o encontro entre *gentitude* e esperança é um articulador das aprendizagens libertárias e, consequentemente, de lutas em torno do direito humano de ser gente. Para tanto, analisou-se as obras freireanas: *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2020); *Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2016) e *À Sombra desta Mangueira* (2013), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) e *Pedagogia do Oprimido* (1996). Nas considerações finais, notou-se que o encontro entre gentitude e esperança, na perspectiva freireana, tem a ver com a *práxis* do respeito e do cuidado que homens e mulheres adquirem em seus processos de humanização. Encontro esse fundamental à sobrevivência humana, já que necessitamos da presença das outras pessoas para realizarmos nossa vocação de "ser mais". Também nesse encontro, gentes radicais colocam-se em lutas justas em defesa do direito de todo ser humano a uma vida decente.

Palavras-chave: Gentitude. Esperança. Gentes. Radicalidade. Resistências

1 INTRODUÇÃO

Nas obras do educador Paulo Freire, encontra-se a máxima de sua pedagogia libertária, qual seja: a defesa do direito de todo ser humano a uma vida decente, em sentido pleno. Defesa que se transforma em indignação quando a vida é desrespeitada. Freire é incisivo: "Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros" (2016, p. 5).

Neste artigo, revisitamos uma importante premissa de Paulo Freire: o encontro entre *gentitude* e esperança é um dos articuladores das aprendizagens libertárias e, consequentemente, das lutas que gentes radicais mobilizam em torno do direito

[1] Doutora em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cirlenesousa@uemg.br
[2] Pós-doutorado em Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), marcialscj@gmail.com

humano de ser gente. Este encontro tem a ver com a *práxis* do respeito e do cuidado que homens e mulheres adquirem em seus processos de humanização e que vão ser compartilhados com os demais seres viventes.

Para Paulo Freire, esse encontro é fundamental à sobrevivência humana, já que nos experimentamos como seres incompletos e, portanto, necessitados da presença do outro para realizar a nossa vocação de "ser mais". Assim, a gentitude comporta as atitudes que visam garantir que a vida aconteça em sua plenitude e que, nesse acontecer, a esperança se torne uma bússola. Mais especificamente, podemos dizer que a *gentitude* são processos educativos que permitem aos humanos se fazerem pessoas utópicas e esperançosas. Tal encontro favorece a "modelagem" de homens e mulheres dispostos a enfrentar processos de desgentificação.

O artigo está dividido em duas partes, e as considerações finais. Na primeira parte, aborda-se as reflexões freireanas sobre a *gentitude*. Na segunda parte, interpreta-se o encontro entre gentitude e esperança. E nas considerações, pontua-se como esse encontro pode se fazer horizonte de libertação humana.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse tópico, tratamos da premissa de Paulo Freire sobre gentitude e seus encontros com a vocação humana: o chamado a "ser mais". Notaremos que gentitude são práticas que envolvem relações de afeto, resistências e lutas entre os seres humanos. Para Freire (2013), a gentitude é uma experiência que começa no coração – cordialidade em ação – a qual trabalha para a manutenção e/ou o resgate da esperança humana e da libertação do ser humano de situações de opressão.

2.1. GENTITUDE UMA EXPERIÊNCIA DE AFETOS E RISCOS

De forma poética e política, Freire (2013, p. 34) adverte: "o corpo morre se o coração deixa de trabalhar". Assim, quem trabalha com o coração faz uma oferta da sua humanidade às pessoas; e tal doação pode fazer a pessoa transcender-se ao mundo. Consequentemente, a gentitude é uma prática gratuita de amor aos seres humanos, ao mundo e a tudo que nessa relação possa se tornar decência. Ou seja: a gentitude é um elemento constituidor da vocação humana para ser mais. Via gentitude essa vocação pode ser experimentada com mais intensidade.

As práticas da gentitude são em Paulo Freire de duplo caráter: humanista e político. Conforme o contexto histórico, a gentitude implica em enfrentamentos e em brigas justas, como as lutas por justiça racial, de gênero e de classe, vividas no Brasil.

Diante dessas situações de opressão, homens e mulheres "gentificadas" terão que fazer escolhas que implicam, muitas vezes, o romper com tradições, valores e epistemologias cujas raízes se fundam na opressão. Portanto, mais que atitudes humanistas, a gentitude exige a politização dos nossos projetos de vida. Daí a defesa irrestrita do direito humano à gentificação, em Freire: um direito inegociável, uterino – gestador de nova humanidade.

Na perspectiva freireana, o direito de ser gente, já deveria estar presente no momento da fecundação da vida humana. Espera-se, assim, que o nascer de uma criança – efetivamente "embrulhada" por uma onda cósmica de amor uterino, ao se mundanizar – tenha toda uma vida para crescer. Contudo, pela nossa condição de ser histórico e social, esse crescimento pode enfrentar impedimentos. Disto decorre que o tornar-se gente será um campo de disputas em vista a reestabelecer esse direito uterino. Para Paulo Freire, nas brigas justas, as práticas de gentitude se estabelecem como campos férteis para o despertar da esperança humana. Assim, o encontro entre a gentitude e a esperança potencializa a libertação humana, num processo de educação tanto dos opressores, quanto dos oprimidos. Como diz Paulo Freire:

> [...] Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que seu contrário é distorção na história (FREIRE, 1992, p. 100).

Para este educador, importa que nós humanos criemos ou alimentemos espaços e contextos de ação e de reflexão, para que as possibilidades do "ser mais" se tornem projetos emancipadores. Ele expressa: "acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa gentitude" (FREIRE, 1992, p. 64). E na *Pedagogia do Compromisso*, ele reforça:

> Minha pedagogia segue sendo uma pedagogia da 'gentificação', da 'gentitude'. Está voltada a formar boas pessoas e não somente especialistas. Esta é a posição que devemos assumir para frear e derrotar o avanço da ideologia do neoliberalismo (FREIRE, 2018, p. 59).

Ainda segundo Freire (2016), quando o cuidado não faz parte da nossa humanização e, consequentemente, não envolve as pessoas que nos chegam, temos um indicador de que algo foi desvirtuado da nossa vocação de *Ser mais*; de que houve uma usurpação da nossa cordialidade; ou de que alguma indecência está sendo processada em nosso direito de ser gente. Por isso, a gentitude invoca necessariamente o amor, como veremos a seguir.

2.1 A GENTITUDE VIVIDA E APRENDIDA POR PAULO FREIRE

Seja como intelectual, professor, pesquisador e secretário de educação, Paulo Freire foi se aprendendo gente capaz de compreender outras gentes. Em seus escritos, ele partilha o seu encontro com gentes de várias nacionalidades, culturas e religiões, que o fizeram crescer como homem e como educador. Nesse processo educativo, ele destaca o privilégio de aprender gentitude com as lutas dos ‘”condenados da terra”, a saber: camponeses, indígenas, mulheres, operários e as juventudes periféricas. Gentes que o envolveu na complexa interpretação da dialética humanização/desumanização.

Em situações de desumanização, ele se recorda dos camponeses chilenos, de sua juventude em Jaboatão, dos trabalhadores brasileiros, dos guerrilheiros africanos, entre outros. Com essas pessoas, Paulo Freire passa a analisar a cruel realidade enfrentada pelas gentes oprimidas, bem como suas formas de lutar, de amar e de se “refazer” como gente.

Na obra *À sombra desta Mangueira*, ele nos diz: “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o infundi” (FREIRE, 2016, p. 51). Para ele, amar é aprender a ser gente com outras gentes. Uma aprendizagem somente possível se for margeada por práticas de gentitude. De fato, Freire (2016) atesta que as pessoas oprimidas com as quais ele se encontrou iluminaram a sua reflexão sobre a força da gentitude.

Aposto dessa reflexão ao longo da vida, Freire passa a compreender que o ser gente é um processo de diálogo entre os seres humanos que, envolvidos entre si e comprometidos com suas libertações, tornam-se capazes de ativar um no outro o bem maior da nossa humanidade, que é o direito a uma vida decente.

Nas pedagogias freireanas, a libertação é um bem-querer às pessoas, ao mundo e a tudo que nos envolve. Assim o *amor*, enquanto feitor de gentitude, se traduz no diálogo e na coragem do ser humano comprometido com um mundo melhor, como nota o autor:

> Amar e dialogar é tarefa de sujeitos e não pode se dar em relação de dominação. (...) amar é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens, com as mulheres. Principalmente, amar é se colocar na luta pela justiça, onde quer que haja pessoas usurpadas de suas vidas, de seus direitos, onde quer que estejam oprimidas, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. (FREIRE, 1992, p. 77)

A libertação é um compromisso, do qual os seres humanos necessitam para transformar o mundo. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as [pessoas], não é possível o diálogo” – diz Freire (1992, p. 78). Este compromisso é ainda mais exigente, quando envolve pessoas que vivenciam situações de opressão e, assim, de desamor. Para Paulo Freire (2013), é preciso superar essas situações para restaurar o direito ao amor negado às pessoas, de quem se usurpou o direito de ser gente e/ou de aprender-se gente.

Assim, enquanto aprendizado freireano, *amar* é a experiência que envolve gentes comprometidas com outras gentes, experimentado como amor maternal e paternal, amor filial, amor fraternal, amor entre amigos, amor entre casais e o mais exigente: amor pelas pessoas que não fazem parte da nossa convivência direta, mas fazem parte da nossa humanidade. Em resumo, é pela experiência do amor que vamos aprendendo a ser gente, com outras gentes.

Segundo Freire, nas relações humanas não cabe uma *ideia dicionária* de gente, qual verbete de gentes abstratas, ao modo de substantivo indeterminado de pessoas, habitantes ou povo em sentido extenso. Freire (2013) se distancia dessa dimensão dicionária ao nos apresentar o *ser gente* como aprendizagem histórica, permeada de conflitos e de pluralidades concretamente localizadas. Ele observa que, ao longo do nosso processo de humanização, somos convidados a experimentar a vida como prática de liberdade.

A partir dessas reflexões, podemos dizer que o grande legado deixado por Paulo Freire é o seu *amor por gente*. Principalmente, pelos condenados da terra. Por isso, toda vez que no Brasil a opressão ganha força, o legado desse educador é

atacado. Lembremos a fala do ex-presidente Jair Bolsonaro em 2019, quando disse que Paulo Freire era um "energúmeno" e sinalizou a intenção de lhe retirar o título de patrono da educação[3]. Depois, num debate das eleições de 2022, Bolsonaro disse ao atual presidente Lula: "o seu Paulo Freire não deu certo; você tem que tirar esse método Paulo Freire de lá, porque não levou o Brasil a progresso nenhum. Muito pelo contrário, levamos (*sic*) em grande parte a uma fábrica de militantes em todo o Brasil".

Essas falas, de fato, reforçam a afirmação freireana de que a gentitude – além de atitude humanista – é uma atitude política. Nos contextos políticos em que reina o desamor, gentes amorosas como Paulo Freire se destacam pela capacidade de tornar o amor uma prática política. Não podemos nos esquecer que Paulo Freire foi exilado no contexto do Golpe Militar de 1964, justamente porque o seu amor por gente denunciava as pedagogias necrófilas do Estado brasileiro. Lembremos que em seus projetos de alfabetização de adultos, Freire defendia que mais que ensinar letras e palavras, nas práticas de alfabetização deveria se produzir letramentos políticos que contribuíssem para que os educandos se reconhessem como sujeitos de direitos

Nesse sentido, a existência humana é uma experiência cheia de desafios, os quais exigem processos de gentitude que permitam ao ser humano se aprender sujeitos e não objetos. Para Freire (2016), isso se consegue somente com as incansáveis lutas de gentes amorosas, que mesmo diante de processos desumanizadores, insistem em ter esperança. Assim, é na consciência do seu existir, que o ser humano promove o encontro entre gentitude e esperança, o qual nos desperta para brigas justas, como nota-se a seguir

3. A ESPERANÇA OPERANTE

As articulações entre gentitude e esperança nas pedagogias de Paulo Freire enfatizam que o caminho para o ser gente é algo desafiador na contemporaneidade, contexto em que políticas necrófilas ganham terreno. Como brasileiros/as, sabemos muito bem o que significa essa ponderação. Aliás, nos últimos anos, a esperança foi um horizonte difícil de se projetar num Brasil de tanta ideologia fatalista e de tanta opressão. Se não fosse pela insistência num *Brasil "que poderia ser feliz de novo"*, não teríamos derrotado, nas urnas, essa gente necrófila. Luta que se justifica diante

[3] Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/. Acesso em 27/02/2023.

da reflexão de Freire (2013, p. 47), “quando penso em minha terra tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva dos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa e dura experiência de exploração ou sua esperança que se vai gerando na luta pela justiça”. Para esse educador, a esperança tem

> sua matriz na natureza do ser humano que, sendo histórico, inconcluso e conscientes de sua inconclusão, condicionado e não determinado, ou como diz François Jacob, “programado mas para aprender”, não poderia ser, sem mover-se na esperança. (FREIRE, 2013, p. 50)

Ser gente é um modo de estar *no* e *com* o mundo. Freire diz que mais que contato ou ajustamento, os seres humanos respondem e integram-se aos desafios do tempo. Nesta ação, eles ou elas observam a si mesmos e se compreendem *no* e *com* o mundo. Por isso,

> a esperança é, então, necessidade ou exigência ontológica dos seres humanos. Mas, por outro lado, na medida mesma em que, seres históricos, mulheres e homens se tornaram seres de *relações* com o *mundo* e com os outros e não de *contactos* com o *suporte* sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se ou não. (FREIRE, 2013, p. 50)

No Brasil, a luta por *ser gente* não é de hoje, como nos advertem as feministas negras: “nossos passos vêm de longe”. Tanto ontem como hoje, as gentes brasileiras vivenciam processos de desumanizações, como a fome, as desigualdades sociais, educacionais, raciais e de gênero, entre outros. Freire atesta que, nesses contextos necrófilos, fazer-se gente é ainda mais desafiador. Pois neles, vamos precisar de gentes radicais – enraizadas na esperança – capazes não só de se inserirem, mas de participarem efetivamente da construção das gentitudes e, portanto, de um mundo melhor. Ser gente radical, torna-se um processo exigente que não tolera incoerências. Como manter a radicalidade se “se discriminamos os negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores dos campos e das cidades? (FREIRE, 2013, p.99).

Por isso, gentes radicais são simultaneamente críticas e amorosas de gentes, em disposição construtiva. São gentes políticas. Aquelas que optam por libertar o mundo defendem veementemente o direito dos seus opositores às suas palavras, histórias e saberes (FREIRE, 2013). O radical não impede que outras pessoas promovam suas lutas. Porém, não aceitam ou negociam com a opressão. E quando essas se estabelecem, essas gentes de amor radical deflagram suas lutas.

Freire é incisivo: “eu gosto de ser gente precisamente por causa de minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser, se

os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam. Sou ser humano" (FREIRE, 2013, p. 75). Portanto, todas as vezes que a vida humana é ferida, a indignação das gentes radicais se faz luta. Luta essa que se transforma em um processo de educação da esperança, sem a qual é impossível radicalizar-se.

Nesse sentido, a esperança humana se torna "absolutamente indispensável à existência num mundo de dúvidas e suspeições. De um lado, difícil de tê-la, de mantê-la, de reforçá-la, de outro, impossível de existir sem ela" (FREIRE, 2013, p. 105). Via processos de indignação, as pessoas radicais contribuem para a libertação das gentes ameaçadas por ideologias fatalistas, como o próprio Paulo Freire atestou, ao dizer

> Estou cansado de ouvir frases como esta: "É terrível, no Brasil, há trinta milhões de mulheres, homens e crianças morrendo de fome, porém o que vamos fazer? A realidade é esta. Estou cansando de escutar que o desemprego que se estende pelo mundo é uma fatalidade do fim de século. Nem a fome, nem o desemprego são fatalidades, nem do Brasil, nem na Argentina, nem em parte nenhuma. Eu pergunto aos fatalistas, em um livro que estou escrevendo agora: por que será que a reforma agrária não é também uma fatalidade no Brasil? (2018, p.32)

Para Paulo Freire, a história humana não abriga fatalismos. Assim, quando algum ser humano se sujeita à restrição do seu direito à alimentação digna, por exemplo, não se trata de fatalismo, mas produção interessada da fome. O fato pede esperança crítica e mudança das realidades. Nesse sentido, diz Freire (2013, p. 36):

> Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano, que "convive" fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador, mas, sobretudo, meu respeito de gente.

Hoje, a volta do Brasil ao mapa da fome, torna urgente nossa radicalidade. Se a fome é um projeto de homens imorais, a gentitude e a esperança entram em cena para transformar essa realidade opressora. A respeito, Freire (2013, p. 60) nos alerta:

> nenhuma sociedade se livra desses horrores por decreto nem tampouco porque um de seus sujeitos fundamentais, os dominantes, num gesto amoroso, regalem uma nova forma de viver aos "condenados da terra". A superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política, liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante.

Para Freire, a fome não é, na sua base, fruto de alguma causa; é mais um projeto, que fatalidade. Não podemos considerar que a trágica situação de mais de 33

milhões de brasileiros/as em risco alimentar é fatalismo. Para Freire (2020), esse discurso é imoral e absurdo, pois nenhuma realidade é "dona de si mesma", ela é sempre uma construção. Portanto, não podemos aceitar que as situações de fome possam ser explicadas nas "deficiências da natureza". Ao contrário, é preciso compreender

> [...] as relações entre fome e produção de alimentos, produção de alimentos e reforma agrária, reforma agrária e reações contrárias a ela, fome e política econômica, fome e violência e fome enquanto violência, fome de democracia. Teremos que perceber que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em prol de uma profunda transformação nas estruturas da sociedade (FREIRE, 2020, p. 53).

No prefácio ao livro de Paulo *À sombra desta Mangueira*, o economista Ladislau Dowbor observa que

> enquanto tenta reconstruir o seu "horizonte de utopias viáveis" [...] o ser humano maneja potentes agrotóxicos, armas nucleares e bacteriológicas, sistemas sofisticados de manipulação genética... [...] enquanto isso, a capacidade de governo do humano evolui de maneira extremamente lenta (DOWBOR, 2013, p.16).

Para Dowbor, em um mundo avançado tecnologicamente, o capitalismo constitui um ambiente capaz para dinamizar a produção, mas não soube até hoje criar mecanismos eficientes de distribuição e de humanização. Avançamos muito pouco em nossa gentitude, mas fizemos crescer o número de famintos. Para Paulo Freire, as situações da fome humana é algo injustificável. Aqueles que provocam a fome "aproveitam a onda", navegam

> [...] injustificadamente, no mar de lama dos desmandos, dos descalabros e do desgoverno num vale-tudo num 'defenda-se quem e como puder', numa usurpação sem constrangimentos dos direitos alheios que nos afoga como nunca, como povo e como nação (...) constatamos indignadamente, das políticas agrícola e agrárias – incluindo-se nestas o financiamento para os transgênicos produzidos pelos futuros donos das sementes alimentícias do planeta e a deficiente distribuição das terras para o cultivo, a reforma agrária, tão indispensável quanto urgente – às políticas do setor energético, a falta de visão politicamente estratégia dessas e de outras políticas públicas por parte de nosso governo 'aliado e afinado', na verdade, submetido aos ditames do poder global, malvado e necessariamente alheio às cruciais, atuais e dramáticas problemas sociais econômico-financeiros e ambientais da nação brasileira (FREIRE, 2020, p. 26).

ISSN: 2176 - 1396

Para o enfrentamento desses contextos opressores, Paulo Freire diz que precisamos da Utopia. Aquela que fortalece e ou resgata nossa esperança. Esperança que na perspectiva desse educador é sempre operante, promotora de confrontos diretos e indiretos com as situações de desesperança.

Por isso, o combate à fome é uma luta que se fortalece no encontro entre a gentitude e a esperança. Não podemos esquecer-nos que, em termos de direitos humanos, somos *gentes*, antes que cidadãos legalmente assistidos. Nesse sentido, a gentitude freireana se torna uma referência importante ao nos propor que nossas lutas contra as opressões se construam como uma oportunidade para formarmos pessoas comprometidas com o bem querer de cada ser humano.

Pessoas comprometidas com o bem querer coletivo se fazem gentes esperançosas. Estas carregam uma radical solidariedade, ajudando o desesperançoso no resgate de sonhos possíveis. Dessa forma, a "esperança pela libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro das condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperaçadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação" (2013, p. 50).

Os dominadores tentam apagar a ideia de futuro a fim de diminuir as lutas esperançosas dos "condenados da terra" e, assim, garantir a paz para opressores. Nesse sentido, para Paulo Freire (2013) é preciso uma leitura radical dos contextos opressores. Na luta contra a fome, ele nos ensina que não podemos ter uma pura descrição do objeto fome. Na descrição, acabamos por nos alienar e alienar os outros dos ocultamentos aí postos. Para ele, o conceito de fome não está nos dicionários. Por isso, ao reconhecermos "a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro lado. Dizer-lhe, sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira" (FREIRE, 2013, p. 51-52).

Por isso, o encontro entre a gentitude e a esperança nos ensina que não podemos mais aceitar que a opressão seja um processo hereditário; como se fosse normal que a avó oprimida e faminta tenha filhos e netos oprimidos e famintos (FREIRE, 2013). Mesmo que estejamos cansados, é preciso lutar com um coração valente, o qual trabalha fortemente no peito de gentes esperançosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Para não repetir o que já foi ponderado acima, concentramo-nos em algumas noções e atitudes fundamentais, a partir de Freire. Acima de tudo, a plena acolhida da humanidade – sua e do outro – sobretudo naqueles territórios e fronteiras onde a vida é roubada, usurpada, ferida. Trata-se de uma *pedagogia da hospitalidade* que podemos deduzir e desenvolver a partir de Paulo Freire. De valor sociológico, ético e até religioso, a hospitalidade traz humanização: acolhe o estrangeiro, o derrotado e o migrante, com quem se partilha a casa, a mesa, o afeto e a esperança de *ser mais*. De fato, a fome e a exclusão, as guerras pequenas e grandes nos fazem menos; pelo que o *ser mais* move-se em esperança ativa. Donde a noção freireana de *esperançar* mais que mero esperar, significando a esperança ativa que nos faz sujeitos em exercício crítico da liberdade.

A esta esperança se acrescenta o *amor*, não com a compreensão romântica de um afeto interno, mas como força de encontro, diálogo e partilha. Amor com efeito, que fundamenta e inspira radicalmente as *gentes* a promover a justiça, a paz, o bem comum e os direitos, em processos pessoais e comunitários, civis e políticos. Assim movidas, são *gentes radicais* em processo de contínua libertação, que aprendem a ser gente com as gentes – no dizer habitual de Paulo Freire.

A noção de *gentes* invoca a humanidade inteira, histórica e plural, em sua geração a caminho do *ser mais*, anterior às distinções étnicas, econômicas e sociais. Ser gente é ser sujeitos esperançados, cultivadores de vínculos, amantes da vida, hospitaleiros dos outros, num processo consciente de educação e construção do futuro. Assim, a esperança põe em ato nossa gentificação, rumo a ser mais.

REFERÊNCIAS

FREIRE. Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso. América Latina e Educação Popular**. 2ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE. Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 11ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DIÁLOGOS ENTRE AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Fábio Antônio Gabriel[1]

Danilo Augusto Ferreira de Jesuz[2]

RESUMO

A presente investigação analisa as diversas tendências pedagógicas existentes no contexto brasileiro, com ênfase para as predisposições que valorizam o cotidiano escolar dos alunos, sobretudo em perspectiva de superação da educação bancária, proposta pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire. O objetivo geral desta investigação é desvelar, em linhas gerais, as diversas compreensões das tendências pedagógicas no contexto brasileiro, enfatizando a pertinência da proposta das críticas que evidenciam que as questões sociais acabam por influenciar o cotidiano escolar. A metodologia de pesquisa é bibliográfica, revisitando a literatura sobre tendências pedagógicas historicamente constituída no pais. No texto enfatizamos a perspectiva de educação emancipadora de Paulo Freire. Partimos do entendimento de que, para Paulo Freire, não existe uma educação neutra e o educar é apreendido como um ato político. Diferente das tendências tradicionais que defendem que os conteúdos devem ser ensinados de forma enciclopédica, sem contato com a realidade dos estudantes, a perspectiva libertadora defende que o objetivo último da educação é a emancipação humana, visando à contribuição para que os sujeitos sejam autônomos e exerçam a cidadania de maneira plena. Os resultados da investigação apontam que, na posição e educadores e educadoras, é essencial conhecermos e refletir mais profundamente sobre os fundamentos filosóficos das tendências pedagógicas brasileiras, sobremaneira, das vertentes educacionais críticas, que defendem a educação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas brasileiras; educação crítica; Paulo Freire; libertação; emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos contextualizar as tendências pedagógicas contemporâneas brasileiras, a partir da compreensão do tema, para que possamos discutir criticamente políticas públicas para a educação. É importante enfatizar que, em um cenário mais amplo, temos dois grandes grupos de tendências pedagógicas no Brasil: de um lado, as de perspectiva liberal e, de outro, aquelas que defendem uma perspectiva progressista.

[1]Doutor em Educação - UEPG, Professor na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED –PR)/ Universidade Estadual do Norte Pioneiro – UENP, fabioantoniogabriel@gmail.com.
[2]Doutor em Educação - UEPG, Professor EBTT do Instituto Federal do Paraná – Campus Jaguariaíva, danilo.jesuz@ifpr.edu.br.

O objetivo geral desta investigação é desvelar, em linhas gerais, as diversas compreensões das tendências pedagógicas no contexto brasileiro, enfatizando a pertinência da proposta das tendências críticas que evidenciam que as questões sociais acabam por influenciar o cotidiano escolar.

Esta investigação se justifica a partir do pressuposto de que a educação não é um ato neutro, apenas tecnicista, mas, sim, que envolve pressupostos teóricos que conferem sustentação para uma postura analítica do fenômeno educacional. Não há como negar que algumas ações pedagógicas contemporâneas se relacionam diretamente com o fato de que o neoliberalismo da sociedade contemporânea acaba determinando um entendimento da escola como empresa. Daí decorrem ações pedagógicas em perspectiva tecnicista da educação, por vezes, reducionistas.

Assim, é de grande importância que o docente tenha consciência das tendências pedagógicas para se constituir como profissional capacitado a contribuir para a formação da cidadania de seus alunos, e não apenas como transmissor de conteúdos enciclopédicos.

Na seção, tendências pedagógicas brasileiras, poderemos aprofundar os conhecimentos, norteando-nos por uma perspectiva histórica, influenciada por tendências pedagógicas do fenômeno educacional na contemporaneidade. De um lado, as perspectivas liberais, a exemplo da tendência tradicional, evidenciam um ensino precarizado. Por outro lado, temos as teorias progressistas, que lançam um olhar crítico sobre o processo educacional e defendem o papel ativo do aluno a partir do seu contexto social, visando, de diversas formas, a compreender o fenômeno educacional em contextualização política.

Enfatizaremos o olhar pedagógico no arcabouço teórico defendido por Paulo Freire que sempre esteve comprometido com a emancipação humana, valorizando uma educação que não fosse bancária, depositária, e, sim, que possibilitasse uma transformação social na vida dos educandos e da sociedade em que estivessem inseridos.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

No contexto da pedagogia brasileira, duas tendências se destacam: as de cunho liberal — pedagogia tradicional, pedagogia renovada e tecnicismo — e as de

ISSN: 2176 - 1396

cunho progressista — pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

2.1 Pedagogia tradicional e suas vertentes

Iniciemos dissertando sobre a pedagogia liberal e falando de uma das perspectivas desse grupo, a saber: a pedagogia tradicional. Nesse caso, os objetivos da educação se referem a um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. A atividade de ensinar está centrada no professor. A memorização tem um papel importante, porque se deduz que o aluno, prestando atenção na aula expositiva, tem condições de entender o conteúdo e, depois, lendo e relendo, deve decorar o assunto estudado e o repetir até não mais esquecer.

Não há vínculo do conteúdo ensinado com o cotidiano do aluno. Geralmente, na pedagogia tradicional, deve-se partir do “concreto”, porque será apreendido pelos sentidos e gravado na mente. Trata-se de uma forma de ensinar que valoriza o enciclopedismo, ou seja, a transmissão de conteúdos sem relação com a vida.

Saviani (2009) nos apresenta que o ideal da escola pública surge com os ideais de uma sociedade com menos marginalizados do sistema. Nesse sentido, aparecem as escolas tradicionais, com professores bem preparados do ponto de vista do conhecimento, que podem transmitir conteúdos escolares em formato tradicional para os alunos. Os estudantes são vistos como polo passivo na relação.

O papel da escola consiste na preparação intelectual e moral para o aluno assumir uma devida posição na sociedade. Há um compromisso com a cultura, com o saber instituído, acumulado de forma enciclopédica. Predomina a autoridade do professor, que impõe seu método de ensino. O aluno deve observar em silêncio durante a aula expositiva.

A concepção de ensino como mera transmissão de conhecimento para a mente da criança é acompanhada por outra crença: a de que a capacidade de assimilação da criança é equivalente à do adulto. A avaliação ocorre por meio de testes de curto prazo (questionamentos orais, tarefas de casa) e, em um prazo mais estendido (provas escritas, trabalhos escolares). O reforço geralmente é negativo, envolvendo punição, notas baixas e o envolvimento dos pais. Em alguns casos, o reforço pode ser positivo, por meio de competição ou classificações.

2.1.1 Pedagogia renovada

A pedagogia renovada surge com expressões como a progressivista (John Dewey), a não diretiva (Carl Rogers), a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana e a montessoriana. Em comum, essas expressões da pedagogia renovada evidenciam um movimento da pedagogia ativa, que surge no século XIX, em uma perspectiva que busca fugir ao escopo essencialmente de transmissão de conteúdos, ao qual se compraz a educação tradicional.

Na pedagogia ativa, o aluno é considerado sujeito da aprendizagem. Ele aprende melhor o que faz por si próprio. O centro não é o professor nem o conteúdo, mas o aluno ativo e investigador. A didática ativa privilegia os trabalhos em grupo, estudo individual e pesquisas e é considerada orientação da aprendizagem.

Um da pedagogia ativa na contemporaneidade é o uso da metodologia da sala de aula invertida, na qual

> o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (VALENTE, 2014, p. 86).

Surge, a partir dos anos 1950, a didática moderna, de Luís Alves de Mattos, inspirada na pedagogia da cultura. Nessa perspectiva, o aluno é central no processo de conhecimento, o professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem.

De acordo com a perspectiva progressivista da tendência liberal renovada, a função da escola é harmonizar as necessidades individuais com o ambiente social. Para isso, ela deve ser organizada de maneira a refletir, na medida do possível, a realidade da vida.

Cada indivíduo possui mecanismos de adaptação progressiva ao ambiente e uma subsequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Essa integração ocorre por meio de experiências que devem satisfazer tanto os interesses dos alunos quanto as demandas sociais. Cabe à escola proporcionar experiências que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento, estabelecendo interações entre as estruturas cognitivas do indivíduo e as estruturas do ambiente.

ISSN: 2176 - 1396

2.1.2 Tecnicismo

Saviani (2009) nos apresenta que, no findar da primeira metade do século XX, a Escola Nova se encontra em um cenário de recebimento de fortes críticas. Surge, então, o tecnicismo, cujo pressuposto destaca a neutralidade científica, alimentado pela eficiência e produtividade. Busca-se dar para a educação um ordenamento racional, tal qual a revolução industrial aplicou para o processo de produção sobre o modo de fabricar taylorista.

Há, nesse contexto, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções. Na pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2009, p.24),

> [o] elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

É o processo técnico do ensino que decide o que professores e alunos devem realizar. Inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem, a pedagogia tecnicista se desenvolve, no Brasil, na década de 1950, e acaba sendo imposta nos cursos dos mais diversos níveis, principalmente, por força do regime militar do Brasil.

A preocupação se centraliza sobre técnicas mais eficazes no processo de ensino. O elemento central é a técnica. Prevalecem fórmulas no processo de ensino como: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. Nesse sentido, o professor é visto como executor do planejamento. Trata-se da tecnologia da instrução.

No tecnicismo, os conteúdos de ensino são compostos por informações, princípios científicos, leis, entre outros, estabelecidos e organizados em uma sequência lógica e psicológica por especialistas. A matéria ensinada é restrita ao conhecimento observável e mensurável, eliminando qualquer traço de subjetividade. O material instrucional utilizado inclui manuais, livros didáticos, módulos de ensino, recursos audiovisuais e outros, cuidadosamente sistematizado.

2.2 Tendências progressistas – teorias críticas da educação

Desde a Escola Nova, há real interesse em se superar a educação elitista e discriminadora da época. Na segunda metade da década de 1970, há uma mudança constante na busca por uma visão da educação, que critique as desigualdades sociais da sociedade capitalista. Neste viés constituem-se as tendências de cunho progressistas, que também são denominadas pelo termo educação crítica.

ISSN: 2176 - 1396

2.2.1 Pedagogia libertadora e a libertária

Retomam-se as propostas de educação popular da década de 1960, não com uma visão explícita da didática, pois, de alguma forma, a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos. Os conteúdos escolares perdem a centralidade para a participação ativa nas discussões sobre a realidade concreta dos alunos. O professor é visto como mediador do processo educacional que visa a uma atividade conjunta voltada para o social. É uma tendência com aplicação didática mais para alunos já com uma idade mais avançada, tendo em vista tematizar problemas sociais.

As abordagens de libertação e liberdade compartilham a postura antiautoritária, o reconhecimento da vivência como base da relação educacional e a noção de autogestão pedagógica. Por essa razão, concede-se maior importância ao processo de aprendizagem em conjunto, por meio da participação em debates, reuniões e votações, do que aos conteúdos específicos do ensino. Consequentemente, a prática educativa só adquire sentido, quando ocorre em um contexto social junto à comunidade, o que leva à preferência por modalidades de educação popular de caráter "não formal".

A pedagogia libertária busca que a escola promova uma transformação libertária na personalidade dos estudantes. A ideia central consiste em introduzir alterações institucionais a partir de níveis inferiores, de modo que se espalhem gradualmente por todo o sistema. A escola estabelecerá a participação em grupo e mecanismos institucionais de mudança, como assembleias, conselhos, eleições, reuniões e associações. Desse modo, espera-se que os alunos, ao atuarem em instituições externas, incorporem tudo o que aprenderam.

No método de ensino da pedagogia progressista libertária, os estudantes buscarão encontrar suas próprias bases mais satisfatórias de "instituição", por meio da vivência em grupo, utilizando a autogestão como forma de iniciativa própria e sem qualquer forma de dominação.

2.2.2 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

Inspirada no materialismo dialético, sistematiza-se enquanto uma crítica a uma educação que não contribua para minimizar as desigualdades sociais entre as pessoas. O ensino é entendido como mediação de objetivos – conteúdos – métodos que propiciem o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares.

ISSN: 2176 - 1396

Essa tendência pedagógica atribui grande importância à didática, uma vez que ensinar e aprender formam uma unidade. Busca uma síntese superadora de traços significativos da pedagogia tradicional e da Escola Nova. A pedagogia crítico-social toma partido dos interesses majoritários da sociedade, valorizando os conhecimentos científicos, visando, acima de tudo, à transformação da sociedade.

A disseminação dos conhecimentos é a principal tarefa a ser realizada. Não se trata de conteúdos abstratos, mas sim de conteúdos vivos, concretos e, portanto, inseparáveis das realidades sociais. Valorizar a escola como ferramenta para a apropriação do conhecimento é um serviço de grande importância para os interesses populares, uma vez que a própria escola pode contribuir para eliminar a desigualdade social e se tornar democrática. Como a escola faz parte integrante do contexto social como um todo, agir dentro dela é também agir em direção à transformação da sociedade.

Se a consciência dos condicionantes histórico-sociais é o que define uma pedagogia crítica, então, a função da pedagogia dos conteúdos é dar um passo adiante no papel transformador da escola, considerando as condições existentes. Dessa forma, a condição fundamental para que a escola atenda aos interesses populares é garantir a todos uma educação de qualidade, ou seja, a aquisição dos conhecimentos escolares fundamentais que tenham relevância para a vida.

Resumidamente, a atuação da escola consiste em preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe ferramentas, por meio da aquisição de conhecimentos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na busca pela democratização da sociedade.

2.2.3 A educação crítica na perspectiva de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) é referência em termos de educação dessarte, deixou um legado importantíssimo para a educação não apenas brasileira, mas internacional. Considerado patrono da educação brasileira, deixou-nos um aporte teórico da educação como emancipação. A experiência de alfabetizar em Angicos/RN poderia ser multiplicada pelo Brasil, se a Ditadura Militar (1964-1985) não o considerasse “perigoso”, obrigando-o ao exílio. Freire foi um defensor ferrenho da democracia, e, certamente, não foi por acaso que essa ditadura o tenha considerado um subversivo.

Guiraldelli Jr. (2012) pontua que Freire é um dos teóricos da educação que, a partir da década de 1960, passou a ser conhecido internacionalmente. Dentre tantas obras, no cenário internacional, destacam-se *Pedagogia do oprimido*, cuja publicação se deu primeiro em inglês (1968), depois, traduzida para o português e espanhol. Sua outra obra *Ação cultural* (1974) foi redigida em Cambridge e publicada pela Universidade de Harvard.

Paulo Freire pressupôs que a educação é um ato político. Seu método de alfabetização parte de expressões que as pessoas vivenciam no seu cotidiano, ou seja, a educação deve respeitar os saberes do educando. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire disserta sobre a importância de uma educação emancipatória que promova a dignidade do ser humano. O papel do professor, do seu ponto de vista, desloca-se da posição de dono do saber para o daquele que auxilia a emancipação humana.

Nessa perspectiva, a educação não é neutra, mas está a serviço da superação de situações de afronta à dignidade humana. As “palavras geradoras” do método de Freire, ao contrário dos temas definidos nas cartilhas, implicam num posicionamento emancipador e de busca do êxodo da condição de oprimido rumo ao respeito pela dignidade da pessoa humana.

Freire (2021) nos afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção” (p.47). Ele critica frontalmente uma educação que seja bancária e enciclopédica e que se limite a transmitir conteúdos. Os estudantes não são polos passivos do conhecimento, mas seres atuantes no processo do conhecimento.

A instituição escolar, na sua visão, não pode ser alheia ao processo de construção do conhecimento da realidade dos estudantes. Alfabetizar consiste em construir uma ponte para que o estudante seja um construtor da sociedade, almejando a transformação social. Complementam essa linha de pensamento, os seus dizeres, quando afirma:

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2021, p.81)

Freire (2021) afirma que faz parte da dinâmica dos dominadores inculcar nos dominados a responsabilidade pela sua situação. Em um mundo com tantas

ISSN: 2176 - 1396

desigualdades sociais, encontramos ainda pessoas que defendem a meritocracia, como se as pessoas partissem das mesmas condições socioeconômicas.

A pedagogia bancária, em que se depositam conhecimentos sem estar atento às grandes desigualdades e sem relação com o cotidiano dos alunos, torna-se alvo de grande crítica por parte do educador. Ele insiste na necessidade de se ultrapassar a falsa dicotomia entre teoria e prática. Urge ressaltar que, em um entendimento transformador da realidade, a teoria ilumina a prática no caminhar da transformação social e emancipação humana.

Na obra de Saviani (2010), Freire, em entrevista, problematiza a relação entre neoliberalismo e educação. Ele entende que vivemos em um contexto neoliberal de grande relevância, em que percebemos uma grande concentração de capital de um lado e a fome e a miséria crescendo em outra perspectiva. Freire assume a tarefa de denunciar as grandes desigualdades impostas pelo capital. “Denunciar aquela perversidade que é intrínseca à estrutura desse sistema é, ou pode ser anunciar caminhos que a modernidade sugeriu e não cumpriu” (*apud.* Saviani , 2010, p.6).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu tece críticas ao modelo educacional que, segundo o autor, legítima a cultura das classes dominantes. A cultura valorizada pelo modelo educacional em voga é aquela à qual participam e tem acesso as pessoas de posições mais favorecidas. Destarte, o modelo educacional contempla os já favorecidos e exclui os já marginalizados. Para justificar o sucesso e o fracasso dos estudantes, o modelo educacional se favorece da meritocracia e na ideologia do dom (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2017).

Nesse sentido, vemos em Freire uma educação comprometida com a análise da conjuntura educacional, em prol de uma busca constante de espaço para todos numa sociedade democrática. Ao defender que a educação é fundamentalmente um ato político (FREIRE; GRIMARÃES, 2011), o autor traz as denúncias pontuando o caráter ideológico de uma pedagogia tradicional, que se favorece do modelo meritocrático:

> Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São os casos individuais, meros marginalizados, que discrepam da fisionomia geral da sociedade, “esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa por isto mesma, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos (FREIRE, 1987, p. 35).

Saviani (2010) apresenta Freire a relatar a ineficiência da tecnologia para criar uma sociedade com melhores condições para todos. Segundo Freire, a técnica está a serviço do neoliberalismo voraz, que acaba por instrumentalizar tudo para ser um braço do capital, do lucro.

Faundez e Freire (2021) apontam o sofrimento de Freire ao ser exilado, levando-o quase ao desânimo. No entanto, ele soube aproveitar a própria experiência de exilado e contribuir para a educação em nível internacional. Assim, “O exílio é o exilado assumindo, de forma crítica, a condição de exilado. Se ele assume assim, se faz sujeito do aprendizado que a circunstância lhe impõe” (Freire, 2021, p.49).

Enfim, podemos entender que Paulo Freire é um intelectual orgânico (para utilizar uma categoria de Gramsci), no sentido de que, mesmo perseguido, manteve acessa a esperança de uma educação comprometida com a transformação da sociedade. Aqueles que combatem ideologicamente Paulo Freire, certamente desconhecem seu legado em prol da democracia e da liberdade de pensamento ou são contra a melhoria de condições de vida para os mais desfavorecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, em linhas gerais, as perspectivas da educação brasileira, pensadas a partir das divisões em tendências pedagógicas. Se neste texto enfocamos, sobretudo, uma contribuição para pensar a pedagogia de Freire como parte de um processo emancipador do ser humano, na visão do educador, ensinar é muito mais do que transferir conteúdo.

Por outro lado, temos como objetivo, para futuros estudos, aprofundar reflexões para pensar a importância do pensamento de Demerval Saviani (para a constituição da pedagogia histórico-crítica) no contexto de fundamentação filosófica e histórica da educação brasileira.

O ensinamento que nos deixa Freire é da importância de uma educação emancipadora centrada na perspectiva de uma educação que não seja bancária, e, sim, provocadora da reflexão e problematização da realidade concreta. Conhecer as tendências pedagógicas brasileiras é de fundamental importância para se buscar, de diversas formas, aprofundar reflexões sobre os contextos em que a educação se formaliza na existência.

Por um lado, a educação tradicional centra seu papel no ensinar e no professor, aquele, professador de conhecimentos. Nesse contexto, é esta uma educação pouco compromissada com o aluno e o aprendizado. Em outro viés, a educação crítica postula-se na libertação, na emancipação e no desenvolvimento crítico do educando. Tal modelo parte dos pressupostos, da cultura e dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes e é, portanto, muito mais comprometida com o aluno e o aprendizado, tendo o professor como mediador da construção do conhecimento. Findamos com o questionamento: que tipologia de educação queremos defender?

REFERÊNCIAS

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 243-256.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **As lições de Paulo Freire**: filosofia, educação e política. Barueri: Manole, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Editores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, edição especial n. 4. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 79-97.

CAPITAL DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS A LUZ DA TEORIA BOURDIEUSIANA

Danilo Augusto Ferreira de Jesuz[1]

Ana Lúcia Pereira[2]

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo teórico que apresenta uma análise relacional da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, onde o capital digital é a luz para discutirmos os aspectos sociais oriundos das Tecnologias Digitais na contemporaneidade. O termo capital digital, utilizado em pesquisas em cenário internacional é algo ainda pouco explorado. Por outro lado, em sua epistemologia, Bourdieu defende um método praxiológico que consiste na indissociabilidade entre teoria e prática. Neste aspecto, o presente artigo discute o capital digital na perspectiva de Park (2017) e apresenta algumas análises acerca do construto desse arcabouço teórico no que tange ao digital, tão ubíquo na sociedade hodierna. Concluímos que é preciso aprofundar nos estudos correlatos ao capital digital e a sua consistência dentro do construto teórico de Pierre Bourdieu, uma vez que este pode se configurar importante elemento para a tessitura de pesquisas que abordam Tecnologias Digitais e seus usos na sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Pierre Bourdieu. Capital Digital. Capitais.

1 INTRODUÇÃO

Em sua teoria, Bourdieu (2008) aponta que, nos diferentes campos, onde ocorrem as disputas, os agentes se utilizam de diferentes capitais na busca por tomada ou conservação de espaços na sociedade. O francês ainda advoga que, em campos específicos, os agentes se servem de capitais específicos.

Nessa vertente, no presente estudo buscamos discutir o conceito de capital digital como elemento de grande valor no processo de engajamento digital dos indivíduos. Se por um lado tal capital serve como “arma” utilizada pelos agentes na busca por seus espaços na sociedade, por outro, a distribuição desigual deste capital pressupõe, a exemplo do que ocorre em diversos campos, um processo de reprodução, de manutenção das desigualdades ou ainda o distanciamento global nos espaços sociais.

Não há como refletir a sociedade atual deixando à margem os aspectos inerentes as tecnologias, sobretudo as digitais, uma vez que é fato que elas permeiam a vida e a organização social deste século. Em contexto escolar cabe a mesma

[1] Doutor em Educação, Instituto Federal do Paraná (IFPR), danilo.jesuz@ifpr.edu.br.
[2] Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponto Grossa (UEPG), ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

reflexão, afinal, mesmo que a contragosto, as tecnologias estão presentes nos processos educacionais. Se havia dúvidas de tal preceito, o nefasto período pandêmico que assolou o Brasil e o mundo, tratou de aludir-nos. Ademais, concordamos com Maltempi (2008) quando afirma que, ao excluir as práticas e os aparelhos tecnológicos digitais, a escola corrobora para reforçar a clivagem existente entre ela e a sociedade.

Postas as premissas, buscamos, à luz da teoria bourdieusiana, identificar como se constituem as relações dos agentes na sociedade e como as tecnologias digitais se constituem como elementos importantes no capital incorporado do qual se servem os agentes para as lutas no interior dos campos e, em particular, em contexto educacional.

2 REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS TEÓRICOS EM BOURDIEU

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2011), um dos princípios fundamentais do pensamento de Pierre Bourdieu é o “reconhecimento da complexidade e pluralidade de aspectos que constituem a realidade do mundo social” (p. 42). Neste âmbito, Bourdieu traz à luz o conceito de espaço social, o qual utiliza para referir-se “ao sistema formado pelo conjunto das posições sociais ocupadas pelos agentes em uma dada formação social” (NOGUEIRA, 2017b, p. 177). De acordo com o sociólogo francês “as classes sociais não existem [...] o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo virtual, pontilhadas” (BOURDIEU, 2008, p. 26-27).

Destarte, na teoria bourdieusiana o espaço social se constitui de modo que os agentes (ou grupos) são aí distribuídos em função de suas posições distintas, cujos princípios de diferenciações são determinados pelos capitais (BOURDIEU, 2008).

Desvencilhando a noção de Capital que, *a priori*, remete à concepção de valor monetário, Bourdieu redefine capital como um “recurso, segundo o modelo de patrimônio, isto é, um estoque de elementos (ou componentes) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma comunidade, um país etc.” (LEBARON, 2017, p. 101).

Nesse aspecto, Carlindo (2017, p. 22) afirma que o termo capital é utilizado por Pierre Bourdieu para “justificar as trocas entre bens materiais e simbólicos marcados por lucros e acúmulos na sociedade capitalista”. A autora pressupõe que tal conceito

é importante no que tange à compreensão do mundo social, não apenas em âmbito econômico, mas também na sua forma social e cultural.

Embora o capital econômico seja um importante mecanismo na sociedade capitalista, pautado em suas pesquisas, Bourdieu apresenta diferentes tipos de capitais, aos quais os agentes adquirem/incorporam e se servem para estabelecer suas posições nos diversos campos sociais.

Em síntese, além do econômico os agentes valem-se de capital cultural, social, simbólico, científico, tecnológico etc. Alguns desses capitais são intangíveis, ao contrário do econômico em que podemos mensurar. Vale destacar que os diferentes capitais têm maior ou menor influência mediante as lutas por tomadas ou conservação de posições no interior de cada campo, segundo suas especificidades, questão que discutiremos mais adiante (GONÇALVES E GONÇALVES, 2011).

2.1 Os diferentes tipos de Capitais

Os capitais, segundo Bourdieu (2003), estão intrinsecamente ligados à tomada e constituição de posições dos agentes nos espaços sociais, isto é, servem como “armas” das quais os agentes se utilizam para investir, de forma mais ou menos consciente, em seus objetivos no interior dos campos específicos, quer seja para conservar as estruturas imanentes no campo ou transformá-las.

> [...] a estrutura da distribuição dos diferentes tipos e subtipos de capital em um determinado momento no tempo representa a estrutura imanente do mundo social, ou seja, o conjunto de restrições, inscrita na própria realidade desse mundo, que regem o seu funcionamento em uma maneira durável, determinando as chances de sucesso para as práticas (BOURDIEU, 1986, p. 241).

Os capitais econômico, cultural e social constituem-se como as formas fundamentais de capitais (BOURDIEU, 2006). Oportuno destacar que, em determinados campos os agentes incorporam e se utilizam em suas práticas, de capitais específicos, de acordo com o próprio investimento que despendem em jogar segundo as regras do campo. Para ilustrar, Bourdieu (2004) na obra *“Os usos sociais das ciências”*, ao descrever as características do campo, propõe o capital científico, que neste específico campo científico, constitui-se como moeda de grande valor.

O capital econômico na perspectiva de Pierre Bourdieu constitui-se o conjunto de recursos econômicos de um agente (família, ou grupo) que envolve tanto os bens de patrimônio material quanto os seus salários (JOURDAIN; NAULIN, 2017). Cabe

destacar que na concepção de Bourdieu (1991) a riqueza não funcional apenas como riqueza, isto é, o capital econômico agrega o reconhecimento concedido à riqueza, bem como os efeitos da representação da posse desse capital que acaba por o fortalecer.

O capital social é definido por Bourdieu (2007b, p. 67, grifo do autor) como o "conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede duradoura de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou de inter-reconhecimento". Em outras palavras, Bourdieu (1986, p. 248, tradução nossa) aponta que "a adesão a um grupo – que fornece a cada um de seus membros o apoio do capital coletivo, uma 'credencial' que lhes confere crédito, nos vários sentidos da palavra".

Saint Martin (2017, p. 113) utiliza os termos "caderno de endereços" ou ainda "rede de relações" para referir-se ao capital social. A rede de relações duráveis e úteis, segundo Bourdieu (2007b) podem proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

O termo capital cultural emerge na teoria sociológica de Pierre Bourdieu em detrimento da sua busca por explicar "as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos de diferentes meios sociais", ou seja, na sua busca por evidenciar o motivo atrelado à "alta probabilidade de fracasso escolar existente entre as crianças e jovens socialmente desfavorecidos" (NOGUEIRA, 2017a, p. 103).

Pierre Bourdieu repudia a meritocracia que repousa nos discursos conformistas pautados na "ideologia do dom", que são utilizados para justificar o sucesso escolar de uns e o fracasso de outros.

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007a, p. 41).

O capital cultural, embora menos tangível, "implica igualmente na produção, distribuição e consumo de bens capazes de render dividendos, ou seja, proporcionar lucros simbólicos a seus detentores" (NOGUEIRA, 2017a, p. 104).

Segundo Bourdieu (2007c), o capital cultural existe sob três formas, a saber: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado.

O estado incorporado apresenta-se como "disposições ou predisposições duradouras, que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas

propriedades físicas" (NOGUEIRA, 2017a, p. 105). Para exemplificar alguns elementos constitutivos da incorporação deste tipo de capital por parte dos agentes podemos citar: as posturas corporais, habilidades linguísticas, competências intelectuais, preferências estéticas, dentre outros.

> A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). O capital cultural é um ter que se tornou ser (BOURDIEU, 2007c, p. 74-75).

A analogia que o autor traz do *capital cultural incorporado tal como bronzeamento* pressupõe, em nossa concepção, dois aspectos importantes. Em primeiro plano o "indivíduo" deve expor-se – e nesse sentido deve ter condições e também aptidões para expor-se – às condições que o permitam apropriar e tirar proveitos futuros de tal exposição ao capital. Em segundo plano explicitamos a naturalidade, à custa do tempo desprendido pelo agente, com o qual tal processo de incorporação "pode" (e provavelmente deve) se constituir, proporcionando a tal agente um volume de capital cada vez maior. Nesse aspecto Bourdieu (2008, p. 35) relata que "o capital puxa o capital" e tal processo contribui para que as desigualdades se perpetuem no interior dos campos, fazendo prevalecer as distâncias nos espaços sociais.

O capital cultural em sua forma objetivada constitui os bens culturais provenientes por meio de aquisição ou acesso a bens materiais que permitem ao agente incorporar a cultura, tais como a posse de livros ou o acesso a museus ou a obras de arte ou aquisição de um bem material específico que o permita desenvolver determinados conhecimentos (NOGUEIRA, 2017a).

O capital cultural institucionalizado é o atestado institucional de reconhecimento das competências culturais adquiridas. O certificado escolar é um exemplo claro desse tipo de capital (NOGUEIRA, 2017a).

3.2 Estrutura dos capitais

Tão importante como conhecer os capitais é entender como eles estão presentes nos espaços sociais e nos campos específicos e ainda como se constituem

como ferramentas utilizadas pelos agentes nas lutas que ocorrem nos campos específicos em suas buscas por galgar espaços sociais distintos na sociedade.

Na concepção bourdieusiana os distintos espaços sociais se constituem graças à desigualdade de distribuição dos diferentes tipos de capitais, sobretudo os capitais econômico e cultural, principais operadores de tais distinções. Nessa vertente, Bourdieu (2008) aponta que aqueles providos de um grande volume de capital opõem-se globalmente, ou seja, estabelecem-se a maior distância espacial, àqueles que têm baixo volume de capital.

Em síntese, a apropriação ou aumento de volume de um ou mais tipos de capital é o que permitirá o deslocamento de um agente no espaço social, mediado pela luta interna em campos específicos ao qual ele pertence ou, até mesmo, o acesso a determinados campos, que só lhe é possível à medida que este se apropria do capital.

Nesse contexto cabe destacar que o peso referente a cada capital é definido pela estrutura de cada campo em específico. Se analisarmos na escola básica, o volume de capital cultural é elemento importante, sendo determinante para o sucesso ou fracasso escolar do agente, embora é preciso considerar que nesse campo influem outros tipos de capitais.

Além do acúmulo, os capitais podem ser convertidos uns nos outros, embora "de maneiras muito variáveis e sempre dependentes dos contextos sociais que condicionam seu valor social". (LEBARON, 2017, p. 103). Dito de outro modo, os diferentes tipos de capitais operam como "taxas de câmbio" (GRÜN, 2017, p. 107) e isso ocorre porque, embora distintos, os capitais mantêm entre si relações muito fortes.

4 CONCEITUANDO CAPITAL DIGITAL

Na sociedade hodierna é notória a ubliquidade das Tecnologias Digitais. Park (2017, cap. 4, p. 63-82)[3] define a Internet (*Word Web Wide*) como "uma porta de entrada para outro mundo, onde as pessoas interagem, formam grupos e se associam aos outros, e vinculam essas atividades de volta ao mundo off-line". Park (2017) sugere

[3]A obra citada refere-se a um *e-book* não paginado. Para orientar e facilitar o leitor que queira acessar a obra, colocamos o capítulo e o intervalo de páginas que compreende a citação da obra, informações estas disponibilizadas no material digital.

que as habilidades necessárias para esse novo mundo são multidimensionais e multifacetadas.

Nesse contexto Park (2017, n. p.) define que o surgimento de novas tecnologias e o seu desenvolvimento acelerado tem criado um “abismo que está se aprofundando” onde aqueles que são excluídos digitalmente estão experimentando uma grande desvantagem.

> O custo de não ser adepto digital está aumentando em todas as áreas da vida [...]. A alfabetização digital tornou-se um pré-requisito para a participação na força de trabalho. [...] Os sistemas digitais estão profundamente ancorados em nossas realidades socioculturais (PARK, 2017, introdução, p. 1-10, tradução nossa).

Para pensar por que existem, a exemplo do âmbito cultural, distâncias globais que se posicionam entre um extremo – pessoas com grandes habilidades para operar com as tecnologias digitais – e em outro extremo – analfabetos digitais, diversos pesquisadores (PARK, 2017; ROBERTS; TOWSEND, 2016; SEALE, 2012; MORGAN, 2010; ROJAS et al., 2004; SELWYN, 2004) têm discutido o conceito de capital digital[4], como forma de pensar a apropriação de recursos digitais, em diferentes áreas e variados contextos de pesquisas.

Park (2017, introdução, p. 1-10) discute o tema a partir do conceito de engajamento digital, “que se refere ao ato de usar tecnologias digitais para beneficiar o usuário, geralmente através do cumprimento de uma finalidade”. Tal conceito é amplo e se propõe a capturar todos os tipos de uso digital iniciados pelo usuário na busca por determinados objetivos.

Park (2017), a exemplo de outros autores, toma emprestado conceito de capital em Bourdieu, buscando ressignificá-lo de modo a atender as demandas sociais na contemporaneidade. A autora advoga que o capital é um conceito útil para justificar as distinções de engajamento digital dos indivíduos.

> [...] o conceito de capital digital é apresentado para fornecer uma explicação de por que algumas pessoas podem aparentemente ser mais adeptas do uso de tecnologias do que outras. O conceito de capital digital tem sido usado em vários contextos e é especialmente útil quando levamos em consideração ambos os recursos materiais e não materiais que se acumulam ao longo do tempo (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

[4] Dentre as diferentes perspectivas dos autores ao considerar o conceito de capital digital optamos por discutir nesse texto a vertente proposta por Park (2017).

ISSN: 2176 - 1396

Capital digital, segundo Park (2017), molda e determina como um agente se envolve com as tecnologias digitais. Para a autora, “o capital digital capta a essência de como as pessoas estão expostas, adquirem e acumulam o capital que é necessário para prosperar em uma sociedade digitalizada” (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

4.1 Características do capital digital

Optar teoricamente pelo termo específico “capital digital” é tomar uma postura, a exemplo do que fez o próprio Bourdieu, redimensionando o conceito de capital trazendo-o para outros contextos além do econômico buscando, sobretudo, entender os pressupostos reais que tencionam as desigualdades e as reproduções das desigualdades impostas na sociedade contemporânea que se constituem em caráter dinâmico.

Passamos a analisar algumas das características intrínsecas ao capital digital. Iniciamos a reflexão destacando que “o capital digital não é uma entidade separada do capital econômico, cultural e social. Está enredado com todo o tipo de capital devido à sua natureza ubíqua”. Nesse sentido Park (2017) destaca que “os sistemas econômicos, sociais e culturais estão cada vez mais digitalizados. A capacidade de adaptação a novos ambientes tecnológicos tornou-se indispensável para o bem-estar de um indivíduo” (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

Outro aspecto está relacionado aos pontos de convergência entre os capitais cultural e digital. A exemplo do cultural, o capital digital também pode ser pensado na sua forma institucionalizada, ou seja, a posse de bens tecnológicos que dão acesso ao conhecimento digital. Dentre esses bens podemos citar os *smartphones*, computadores, *applets*, *tablets* etc. Destacamos que os bens tecnológicos dão acesso, mas não garantem um engajamento digital. “O conhecimento e as habilidades se desenvolvem. Em outras palavras, o capital digital é acumulado ao longo do tempo” (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

Utilizando a lógica do capital cultural incorporado, o ambiente em que uma criança cresce é determinante para a acumulação ou não de capital digital (PARK, 2017). Retomando a analogia do *bronzeamento* para analisar que a incorporação ocorre, em certo grau, de forma natural, por exemplo, ao considerarmos um ambiente digitalmente rico, onde as crianças desde cedo começam a experimentar e explorar tecnologias sem uma obrigação imposta do aprender, mas desenvolvendo habilidades múltiplas, num processo similar ao que utiliza para aprender a andar ou a falar.

Em outro contexto podemos analisar algumas assincronias entre o capital cultural e digital. A primeira delas refere-se ao fato de que o capital cultural tem seu processo de assimilação e inculcação ocorrendo preponderantemente no lar, ao contrário do capital digital, onde o "ecossistema de tecnologia digital de um indivíduo inclui o lar, a escola, o trabalho, a família, os pares, a comunidade e a sociedade em geral" (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

Uma característica específica do capital digital é o seu caráter dinâmico, relacionado à constante renovação e aperfeiçoamento das tecnologias digitais e ainda o vasto campo de recursos tecnológicos, onde o agente tem sempre algo novo a explorar (PARK, 2017). Outrossim, o capital digital de um indivíduo pode "perder o valor" de forma constante, se este não busca a atualização e a constante incorporação de novos conhecimentos.

Os capitais carregam entre si uma relação intrínseca. Podemos refletir que o capital econômico é essencial para a aquisição de bens tecnológicos e que, por sua via, dão acesso à obtenção do capital digital. Da mesma forma, o capital cultural pode ser um facilitador para a obtenção de capital digital e vice-versa, isto é, o capital digital pode dar acesso a acervos de livro, a obras de arte, a leitura de um livro digital, pesquisas, cursos online que geram aprendizado em determinada área, dentre outros elementos que se constituem como capital cultural. O agente ainda pode estabelecer redes de relações sociais, via relacionamentos digitais, aumentando o volume de seu capital social (PARK, 2017).

Na perspectiva delineada, analisamos a conversão do capital digital em outros tipos de capital como o econômico, cultural, social, etc. A reconversão de capitais aliada ao alto grau de inserção de tecnologias nos diferentes âmbitos sociais nos aponta que o capital digital constitui-se como moeda de grande valor aos agentes, ao mesmo tempo que indicam, pela sua distribuição desigual, grande fator de conservação das desigualdades sociais.

> Em um mundo onde as tecnologias digitais são incorporadas e imersas, o capital digital é um conceito útil que pode nos ajudar a entender melhor o impacto e as consequências das tecnologias digitais em nossas vidas. Com esse entendimento, podemos examinar melhor as soluções alternativas para colmatar as desigualdades digitais existentes (PARK, 2017, cap. 4, p. 63-82).

Nesse sentido, entendemos que o construto teórico-prático do termo capital digital apresenta-se como relevante para pesquisas relacionadas ao digital em

diversas áreas, sobretudo na área educacional. Tal arcabouço teórico pode auxiliar nas discussões dos problemas sociais relacionados a exclusão digital que estão imbricados no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o presente texto como uma investigação inicial, tendo em vista a própria concepção de Bourdieu (1989, p. 27) ao prevenir "contra o feiticismo dos conceitos e da 'teoria', que nasce da propensão para considerar os instrumentos 'teóricos', habitus, campo, capital etc., em si mesmos, em vez de os fazer funcionar, de os pôr em ação".

Cabe neste ponto destacar a concepção de Bourdieu, no sentido de que "teoria e empírico devem ser indissociáveis" (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p. 40). Em contrapartida, Bourdieu (2008) atesta que ao apresentar a realidade francesa evidenciada em suas pesquisas não significa ficar fechado "na particularidade de uma sociedade singular" (BOURDIEU, 2008, p. 13). Nesse sentido o autor propõe uma análise do espaço social na perspectiva da "antropologia comparativa [...] cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada" (BOURDIEU, 2008, p. 15).

O termo capital digital tem sido discutido em pesquisas no cenário internacional, sobremaneira, no campo educacional. Nesse aspecto, a presente revisão bibliográfica mostra-se oportuna, uma vez que pode trazer o ponto de partida para futuros pesquisadores da área, no que tange ao construto de um arcabouço teórico-prático. Nesse viés, o principal enfoque dessa revisão de literatura foi trazer à baila um tema ainda pouco conhecido no cenário nacional.

No entanto, é preciso aprofundar-se nos estudos relacionados a temática, analisar as pesquisas na literatura estrangeira que já utilizam do construto teórico-prático, isto é, operam com o conceito de capital digital para, deste modo, avançar nesse campo do conhecimento. Mas esse é assunto para uma próxima investigação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 65-69.

BOURDIEU, P. **La distinción**: Criterios y bases sociales del gusto. Madri: Taurus, 1988.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. 2. ed. Tradução de Ergon O. Rangel. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b, p. 65-69.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c, p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papiru, 2008.

BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007d, p. 203-230.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.

CARLINDO, E. P. **Formação docente**: a angariação de capital cultural para o exercício da profissão. Curitiba: CRV, 2007.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu**: Educação para além da reprodução. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRÜN, R. Capital econômico. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.107-109.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 101-103.

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2008.

MORGAN, B. New literacies in the classroom: Digital capital, student identity, and third space. **International Journal of Technology, Knowledge and Society**, v. 6, n.2, p. 221-239, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a, p. 103-106.

NOGUEIRA, C. M. M. Espaço social. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b, p. 177-179.

PARK, S. **Digital Capital**. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

ROBERTS, E.; TOWNSEND L. The contribution of the creative economy to the resilience of rural communities: Exploring cultural and digital capital. **Sociologia Ruralis**. Wiley-Blackwell: Hoboken, v. 56, n. 2, p. 197-219, 2016.

ROJAS, V. ROYCHOWDHURY, D. OKUR, O. STRAUBHAAR, J. ESTRADA-ORTIZ, Y. Beyond access: Cultural Capital and the roots of the digital divid. In: BUCY, E.; NEWHAGEN, J. (Ed.). **Media access**: social and psychological dimensiono f new technology use. Hilsdale: Erlbaum, 2004, p. 107-130.

SAINT MARTIN, M. Capital Social. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 113-117.

SEALE, J. When digital capital is not enough: reconsidering the digital lives of disabled university students. **Learning, Media and Technology**, United Kingdom, v. 38, n. 3, p. 256-269, 2012.

SELWYN, N. Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. **New Media and Society**, v. 6, n.3, p. 341-362, 2004.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. NOGUEIRA, M. A. HEY, A. P. MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 213-217.

O JOGO E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

Fernanda Neri de Oliveira [1]

Darcisio Natal Muraro[2]

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a concepção de jogo na filosofia da experiência de John Dewey. O problema a ser investigado é: em que consiste a experiência do jogo na formação humana na perspectiva de John Dewey? O objetivo que orienta o estudo consiste em analisar a concepção de jogo como experiência educativa para Dewey. Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar a concepção de experiência e de jogo na perspectiva de Dewey; compreender a experiência do jogo e sua relação com a educação; discutir o papel do professor na condução da experiência de jogo tendo em vista a formação integral da criança. A pesquisa adota como metodologia a revisão bibliográfica tomando como referência as seguintes obras de Dewey: *Experiência e educação* (1976), *Democracia e Educação* (1979) e *Arte como experiência* (2010). Além destas obras, buscamos apoio para compreender e desenvolver os conceitos em comentadores das obras de Dewey. Com este estudo foi possível perceber que é necessária uma intencionalidade assertiva, que traga elementos que fortaleçam a utilização crítica do jogo em sala de aula e que esses recursos possam de fato contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil e que colaborem com o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Jogo. Criança. Dewey. Educação. Experiência.

1 O JOGO E AS SUAS POSSIBILIDADES

Este artigo traz ideias que estão sendo abordadas em uma tese de doutorado, na qual a escrita encontra-se em andamento. Este trabalho também faz parte das discussões de um grupo de pesquisa que tem como pressuposto teórico a concepção de formação humana voltada para o desenvolvimento reflexivo, crítico, criativo do pensamento e de uma prática pedagógica em comunidade investigativa orientada por um modo ético e democrático. Partimos do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo que faz arte, filosofa, joga e realiza todas estas atividades de forma lúdica. A compreensão deste fenômeno do jogo na infância convida a nós investigadores e

[1] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. nandaa.nerii@gmail.com
2 Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: murarodnm@gmail.com

professores a aprofundar esta temática que faz parte da dimensão cultural humana e, assim, embasar o trabalho educativo.

A intenção nesta pesquisa é apresentar o campo da filosofia da experiência de John Dewey e como este é o autor que escolhemos como referencial teórico deste artigo, faz-se necessário o destaque de uma passagem específica de seus pensamentos sobre arte e jogo filosófico para crianças. De acordo com Dewey,

> [...] os jogos tendem a reproduzir e fortalecer não só as excelências como também a rudeza do ambiente da vida dos adultos. Torna-se, função da escola proporcionar um ambiente no qual os jogos e os trabalhos se orientem para facilitar o desenvolvimento mental e moral. Não basta que nela se introduzam jogos e brinquedos, tudo depende do modo que serão utilizados [...] (DEWEY, 1959, p. 216)

Com a passagem acima, espera-se ser possível demonstrar o quanto é necessário que no ambiente escolar haja uma intencionalidade, tendo como instrumento e recurso pedagógico, a arte e o jogo. Considerando que o jogo por ser um recurso de grande utilização e possibilidades pode vir a proporcionar uma inesgotável fonte de desenvolvimento de capacidades, de formação humana, permitindo que a criança interaja como ser social.

O estudo trata da temática do jogo na filosofia da educação de John Dewey que o autor denomina de filosofia da experiência. É um tema que possui relevância teórica porque apresenta autores que contribuem para o processo de formação infantil e para o trabalho docente. Além de apresentar estudos relevantes que contribuem para o desenvolvimento desta tese. Esse trabalho tem relevância social, pois apresenta a relação e interação estabelecida entre os pares ao jogar, criar estratégias e regras em seu jogo.

Esta pesquisa possui relevância política e econômica por realizar uma crítica à forma em que muitas vezes o jogo é mercadoria para ser comercializada, estando sujeito à lógica lucro própria do sistema capitalista. O avanço da tecnologia produziu a fetichização dos jogos através da interface multicolorida, repleta de botões com inúmeras funções que absorve toda a atenção dos usuários. As crianças de antigamente construíam seus jogos, utilizando recursos naturais, criavam suas regras e o seu jeito de brincar, mas atualmente contamos com jogos e brinquedos prontos, que direcionam a criança no que é necessário ela realizar sem lhe permitir a reflexão sobre o que está fazendo.

ISSN: 2176 - 1396

O acelerado desenvolvimento da tecnologia transformou radicalmente a experiência impactando sobretudo no processo de criação infantil, sendo necessária uma discussão para abordar essa temática de relevância para a área da educação. Disto decorre a necessidade de analisar a experiência, especialmente a dimensão do jogo para pensar como orientar o desenvolvimento infantil, papel do professor na oferta de uma formação integral e de qualidade para a criança.

2 JOGO PARA JOHN DEWEY

Jogo é um termo do latim "*jocus*" que significa ação de jogar, gracejo, brincar, brincadeira, divertimento. As pessoas que estão a jogar não se acham apenas a fazer simples movimentos físicos, mas envolvidos numa experiência mais complexa porque a ação envolve a atividade cognitiva. Segundo Dewey (1979b, p. 224) "[...] elas estão experimentando fazer alguma coisa, atitude esta que implica previsões de resultados que estimulam as suas reações atuais. "

Ainda de acordo com Dewey (1979b, p. 225) o jogo envolve a imaginação articulada com a ação. Acerca disso, ele afirma que as crianças "[...] reconhecem que o "fazer de conta" não passa de "fazer de conta", o artifício de imaginar que os objetos sejam isto ou aquilo torna-se, por si, demasiado simples para estimular uma ação intensa. " A experiência da criança no faz de conta é intensa, sua ação envolve imaginação e interação com seu ambiente.

A experiência da criança se constitui da brincadeira. Ela aprende jogos com as outras crianças, com os adultos e, ainda, inventa outras formas de jogar. De acordo com Amaral (1998, p.99) "[...] toda criança pequena gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado e Dewey atribui o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos. "

A criança brincar com sua realidade e constrói um universo particular, dando outra significação ao cotidiano. De acordo com Kramer e Leite (2007, p.49) "[...] a criança incorpora às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material. " Ao brincar a criança se expressa na linguagem de gestos e atitudes, que estimulam suas sensações e desejos, pois estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso, a brincadeira considera-se como algo de extrema importância e que é fundamental para o processo de desenvolvimento infantil.

Para Sass (2004, p. 241) “[...] Dewey defende igualmente que os jogos e brincadeiras infantis tenham inserções sistemáticas no currículo escolar e não apenas uma utilização esporádica ou eventual, ” pois as atividades infantis são de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Como os jogos tendem a reproduzir as funções e atitudes da vida adulta, a função da escola é a de oferecer um ambiente em que os jogos e os trabalhos se orientem para o desenvolvimento mental e moral. Não basta que nela somente sejam introduzidos os brinquedos e jogos, tudo depende da forma como são empregados estes recursos.

Preparar a criança para a vida futura significa dar-lhe domínio de si mesma; treiná-la para que possa ter uso pleno e pronto de suas capacidades, pois segundo Amaral (1998, p.98) “[...] o jogo é visto como fator decisivo no intuito de assegurar o desenvolvimento da criança. ” Os jogos são necessários em um ambiente escolar, é uma forma da criança refletir acerca de suas necessidades e experiências. Para o autor a escola deve estar ligada ao ambiente social, por isso, os jogos deste ambiente deveriam ser objeto do trabalho educacional.

A escola equipada com laboratórios, jardins e outros equipamentos sociais favorece dramatizações e jogos que criam oportunidades para reproduzir situações de vida, no intuito de adquirir e aplicar informações e idéias na condução de experiências progressivas. Ainda com base nas ideias de Dewey (2001, p. 204) leitura e “[...] escrita como atividades ativas com objetivos sociais (não como meros exercícios para adquirir habilidades para uso futuro), além de uma variedade de brincadeiras e jogos, designam alguns dos modos de ocupação.” Deseja-se argumentar a partir desses apontamentos que os jogos possuem uma finalidade, uma ideia orientadora que atribui sentido aos atos sucessivos.

No jogo, as pessoas não estão apenas fazendo alguma coisa, como simples gestos, movimentos físicos e corporais, mas imersos numa experiência. Neste sentido, Dewey entende que (1979, p. 224) “[...] elas estão experimentando fazer ou conseguir alguma coisa, atitude esta que implica previsões de resultados que estimulam as suas reações atuais”. Para o autor em tela, a experiência consiste de reações do sujeito no contexto do ambiente em que age num processor de pensar e reconstruir as relações resultando em aprendizagem. Este processo acontece no ato de jogar que envolve, privilegiadamente, interação social.

Quando uma criança está fazendo um barquinho, ela possui um objetivo, devendo orientar grande número de seus atos para essa ideia.” Se, porém, estiver a

"brincar de barquinho", para Dewey (1979, p. 224) a criança "[...] poderá modificar, quase que à vontade, o objeto que lhe serve de barquinho e introduzir no brinquedo os novos elementos que a fantasia lhe sugerir." A imaginação e a criatividade faz com que, cadeiras, blocos de madeira, folhas, gravetos sirvam ao objetivo de continuar o brinquedo.

Costuma-se dizer que as crianças fazem de conta ao brincar. Todavia para Dewey (2010, p. 477) "[...] ao brincar, pelo menos as crianças praticam atos que dão a suas imagens uma manifestação externa; na brincadeira, ideia e ação fundem-se por completo." À medida que a necessidade de ordem é reconhecida, a brincadeira transforma-se em um jogo; passa a ter "regras".

De acordo com Dewey (2010, p. 479) "[...] há também uma transição gradativa, de tal sorte que brincar envolve não apenas uma ordenação das atividades orientadas para um fim, mas também uma ordenação dos materiais." Por exemplo, ao brincar com cubos, peças, blocos, objetos de montar em geral, a criança constrói uma casa, um prédio, um castelo, uma torre conforme o livre movimento de sua imaginação. No decorrer deste processo, ela toma consciência do significado de seus atos, atitudes e impulsos, por meio da diferença que eles causam em si mesma e nos materiais objetivos que proporcionam infinitas possibilidades de imaginação.

No jogo há utilização da linguagem, residiria nisso o seu grande dilema, apontado por Wittgenstein. No estudo de Lopes (2011, p. 58) sobre este filósofo da linguagem, ele afirma "[...] a linguagem é uma atividade que pode ser comparada a um jogo". Em um jogo, saber jogar significa seguir suas regras, portanto, a linguagem é estabelecida a partir de regras que regem a trama de atividades.

Segundo Carvalho (2016, p. 31) a regra, que caracteriza o ato de jogar, tem por objetivo inserir o sujeito numa experiência de mundo: "[...] o jogo, no seu âmbito mais sensível, que se entende pela interface – onde constrói mundos e interações, insere o jogador nesses mundos e altera sua percepção para um objetivo sob determinadas regras". É na interface que o jogador entra e se conecta com a linguagem sendo ela visual, sonora e funcional na qual os jogos propõem, bem como entrega as pistas para diversos modos de interação que podem estar presentes no jogo e não previstos por seus desenvolvedores.

A reflexão de Löbel (2020, p. 166) sobre a regra no jogo entende que "[...] a regra existe, e a partir da perspectiva do jogo podemos compreender melhor sua importância, começando pela necessidade de linguagem e comunicação". Nesta

reflexão o autor, a linguagem ou comunicação, como parte do jogo, tem a função de regular os códigos comuns, na organização das trocas sociais sem que isso diminua ao mero condicionamento e treinamento.

Os jogos envolvem regras e elas ordenam e direcionam o comportamento dos atores envolvidos na atividade. Dewey acredita que os (1976, p. 47) "[...] jogos não são atividades ao acaso, nem uma série de improvisações. Sem regras, não há jogo. Se surgem as disputas, há o juiz para quem deve-se apelar, ou se discute e alguma arbitragem leva à decisão, de outra forma o jogo se encerra."

Dewey (1976, p. 48) diz que "[...] os jogos são em geral competitivos. No caso de atividades cooperativas em que todos os membros do grupo participam." Como se pode utilizar como exemplo a vida de uma família bem ordenada, na qual haja confiança, o ponto se torna até mais claro. Não é a necessariamente a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo o grupo. O controle é visto como social, porém os indivíduos são partes do grupo e não apenas elementos externos da comunidade.

Além disso, a experiência e a educação também se encontram presente no jogo, especialmente o jogar da criança, pois para Dewey (1980, p.116) a educação é como um "[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência pela reflexão, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras." Rodrigues (2015, p. 53) afirma que a experiência é, para Dewey, "[...] um instrumento pedagógico e está diretamente relacionada à aquisição de conhecimento, a uma ação reflexiva, a uma busca pela aprendizagem de modo racional e passível de se quantificar. "

É pela educação que a sociedade se perpetua, que à geração mais nova se transmitem crenças, costumes, conhecimentos e as práticas da geração adulta – Para Dewey (1980, p.119) "[...] educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece, poderia dizer-se." Trata-se então de uma experiência, as brincadeiras e os jogos ajudam as crianças a interagir com regras da vida social. Elas aprendem a esperar a sua vez, cooperar e a lidar com sucessos e fracassos. E com isso, incentivam sua autoavaliação, que poderá constatar por si mesma seus avanços, fortalecendo sua autoestima.

De acordo com Lipman (1998a, p. 213) é necessário que as crianças estejam preparadas para que "[...] possam pensar por si mesmas, para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o exigir e, ao mesmo

tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo. ” Para Afonso; Abade (2013, p. 45) “[...] a capacidade de brincar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano individual. ” Não apenas veicula os valores e competências, como permite lidar com as dificuldades vivenciadas ao longo da infância e da adolescência, enfrentando os medos, as perdas e os desejos. Essa capacidade acompanha o ser humano em todas as fases de sua vida, articulando-se ao próprio investimento na existência.

O jogo é visto como fator decisivo no intuito de assegurar o desenvolvimento da criança. O interesse das crianças por brinquedos constitui sinal do significado importante por elas atribuído às relações e ocupações humanas e à necessidade de resolver seus problemas. Pode-se dizer que jogar é uma atividade que pode contribuir para a assimilação das regras, bem como o aprender a ganhar e a perder. O jogo como atividade lúdica contribui para a experiência formativa e democrática da criança.

A partir das ideias supracitadas é possível perceber que o jogo na educação infantil, é de fundamental importância, visto que, elas podem interagir, construir individual e coletivamente suas ideias, impressões, expressar corporal, verbal e mentalmente seus gostos, desejos, sentimentos de forma lúdica, contribuindo assim com a construção do seu próprio pensar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, foi possível perceber que o jogo na educação infantil, em específico, pode contribuir com a experiência formativa, educativa, interativa, devido a construção das regras, e compreensão das mesmas ao jogar, na construção das metas, das estratégias, de maneira individual e coletiva, na elaboração das ideias, das expressões por meio do corpo, da mente, da verbalização, da valorização dos pensamentos, do conhecimento assimilado no decorrer desta atividade, das emoções, frustrações, acertos e erros de forma lúdica, contribuindo assim com a formação no processo educativo desse indivíduo.

O processo pedagógico é pautado pela intencionalidade nas ações e embasamento teórico. Neste sentido, conhecer a potencialidade dos jogos e planejar práticas assertivas em sala de aula enriquece e humaniza o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os jogos permitem o desenvolvimento de valores éticos, a educação das emoções, o aprimoramento das habilidades de pensamento contextualizadas e a aquisição de conhecimentos de forma crítica e criativa

contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. O próprio trabalho docente se transforma na medida em que uma relação dialógica e humanizada permeia sua interação com os estudantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania**/ Maria Lúcia Miranda Afonso, Flávia Lemos Abade. – 1.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013. – (Série Cadernos de Diversidade).

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Jogo e filosofia da experiência democrática. In: O brincar e suas teorias/ Tizuko Morchida Kishimoto organizadora. – São Paulo: **Pioneira**, 1998.

CARVALHO, Márcio Lins de, 1984 – **Journey: o jogo e a experiência como fonte de criação** / Márcio Lins de Carvalho. – 2016.

DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo:

Nacional, 1959.

DEWEY, John. 1852- 1952. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, John. 1852- 1952. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação** / 4.ed. John Dewey; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. – 4. ed. – São Paulo: Ed, National, 1979.

DEWEY, John. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

São Paulo: Nacional, 1979b. **Atualidades pedagógicas**; vol. 21.

DEWEY, John. **Democracy and Education** by John Dewey A Penn State Electronic Classics Series Publication. Copyright, 2001, The Pennsylvania State University.

DEWEY, John, 1859- 1952. **Arte como experiência**/ John Dewey; [organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. O lúdico e a linguagem no desenvolvimento da criança. p:48-55. In: Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: **Papirus**, 1996.- Série Prática Pedagógica.9ª edição, 2007.

LIPMAN, Matthew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998a. Cap. 9. Educação moral pode ser dissociada da Investigação Filosófica?

LÖBEL, Thelma Azevedo, 1976- **Mediação cultural: o jogo como experiência artístico-educativa** / Thelma Azevedo Löbel. - São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Maria da Guia Alves. **O brinquedo como experiência na infância** [manuscrito] / Maria da Guia Alves Rodrigues – Goiânia, 2015.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead**/ Odair Sass. – Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO ESCRITA DA EXPERIÊNCIA DE LIBERTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Darcísio Natal Muraro[1]

RESUMO

Este trabalho busca desenvolver uma concepção de ensino de filosofia como experiência de filosofia numa perspectiva descolonizadora e libertadora. O problema proposto é: qual é o papel da escrita da história de vida no ensino de filosofia numa perspectiva descolonizadora e libertadora na perspectiva de Freire? A metodologia da pesquisa, bibliográfica com abordagem qualitativa, consiste em análise e reconstrução conceitual a partir da leitura das obras de Freire. Na perspectiva de Freire, o processo histórico da colonização autoritário impôs a dominação pelo mutismo, inculcação da mentalidade dos opressores à massa oprimida impossibilitando a construção de experiência histórica como povo. As condições históricas e sociais da opressão promoveram a colonialidade dos conceitos mitificando a realidade para manter a ordem dominante. A colonização é um processo que se sustenta pela inexperiência de pensamento crítico, de criatividade, de prática democrática e da escrita da memória histórica. Neste sentido, o objetivo da pesquisa é compreender a experiência da filosofia como crítica descolonizadora e criadora de conceitos de conceitos numa perspectiva humanizadora pautado pelo diálogo e numa práxis democrática de transformação do mundo. A concepção de experiência de filosofia converge para uma práxis da comunidade dialógica, problematizadora, crítica e investigativa dos conceitos numa pronúncia autêntica da palavra. Como resultado, o estudo aponta para a importância da escrita da experiência reflexiva dialetizada pela leitura em comunidade dos oprimidos permitindo o registro da memória como processo de libertação da escrita colonizada. Este rico processo da experiência de pensamento e descolonização da escrita cria condições para a reconstrução da história de vida como acontecimento ético-político de libertação.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Experiência de pensamento. História de vida. Escrita libertadora. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo desenvolver uma concepção de ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida a partir da descolonização da palavra no processo de libertação tomando como referência as obras de Paulo Freire. Um ensino de filosofia, na perspectiva deste pensador, não pode se furtar de colocar como problema central da existência atual dos homens e mulheres a colonização que persiste na história na forma de opressão. O ensino de filosofia passa a um papel importante no atual contexto histórico que é o enfrentamento da condição de dominação colonialista do neoliberalismo capitalista. Freire compreendeu que a tarefa

[1] Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: murarodnm@gmail.com

social e histórica da filosofia é a de pensar os problemas da experiência existencial da opressão que coloniza a palavra e impede a experiência autêntica de humanização. Desta forma, sua opção foi pensar conceitos que transformassem a condição existencial de negação do direito à reflexão filosófica ao povo, negando-lhe a pronúncia autêntica da palavra. Alguns conceitos voltados a popularizar o trabalho da filosofia que ganharam centralidade em suas obras são conscientização / alfabetização, libertação, problematização, diálogo, palavra.

O trabalho de pensar o ensino de filosofia tem muito a aprender com a própria experiência existencial de Freire com a palavra como experiência de reflexão e escrita filosófica. A escrita freiriana denuncia a opressão que lhe atinge na carne, assim como a todo o povo. Ele escreve sua obra pautado na sua experiência história em busca libertação desta opressão. Sua escrita é testemunhal, registro de denúncia e anúncio. Neste sentido, este trabalho busca resgatar o valor humanizador e libertador da escrita como fazer filosófico transformador. A escrita filosófica como base para um ensino de filosofia é um caminho para que os sujeitos se constituam como autores e atores de transformação da experiência pessoal, histórica e social. Desta forma, colocamos o problema que pretendemos desenvolver nesse trabalho: qual é o papel da escrita da história de vida no ensino de filosofia numa perspectiva descolonizadora e libertadora na perspectiva de Freire?

Para desenvolver esse problema a pesquisa tem como objetivo compreender a experiência da filosofia como crítica descolonizadora e criadora de conceitos numa perspectiva humanizadora pautado pelo diálogo e numa *práxis* democrática de transformação do mundo. A concepção de experiência de filosofia converge para uma *práxis* da comunidade dialógica, problematizadora, crítica e investigativa dos conceitos transformando-se numa pronúncia autêntica da palavra.

O aporte metodológico para desenvolvimento da problemática deste estudo é de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, consistindo em análise e reconstrução conceitual. O referencial teórico são as principais obras de Freire.

Nossa análise busca resgatar a contribuição da filosofia da educação de Freire na sua compreensão do enraizamento histórico da experiência no processo colonizador autoritário e que faz da dominação e opressão o tema fundamental de nosso contexto. Desde seu primeiro escrito, Freire destacou a compreensão de filosofia de educação que orientaria sua obra:

> Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto – dos seus valores em transição -, somente como pode interferir neste contexto, para que dele também não seja uma escrava (FREIRE, 2001, p. 57).

E qual é este contexto? É o de inexperiência de humanização da colonização imposta ao longo de nossa histórica alimentada pelo mutismo e por uma educação bancária e legitimadora do sistema opressor. O colonialismo e sua educação bancária negam a experiência filosófica de pronúncia autêntica da palavra. Assim, impede o questionamento da opressão e a consciência de seres inacabados e vocacionados a ser mais que não se reduz ao ser menos da condição de opressão, nem ao ser o mesmo que o opressor, mas ser outro com os outros em libertação. Freire (1988, 1976, 2011) propõe uma pedagogia do diálogo como prática problematizadora e criadora do inédito viável da libertação na história a partir dos oprimidos. Freire não é apenas um pensador do diálogo, sua experiência existencial é essencialmente dialógica e sua forma de escrever é testemunha disso por meio de cartas e de livros-diálogos.

Para continuidade de nossa análise, consideramos importante ressaltar que Freire não se ocupou de pensar o ensino de filosofia como um componente curricular da educação básica. Nossa abordagem procura resgatar algumas concepções que ele desenvolveu para pensar uma educação libertadora que têm caráter eminentemente filosófico. Este aspecto pode ser inferido do que consideramos ser a filosofia no entendimento de Freire (1997, p. 83): a “inteligência radical do conceito”. A inteligência do conceito é o caminho para a conscientização, processor de desmistificar a opressão e busca da autenticidade da palavra libertadora.

2. COLONIZAÇÃO E INEXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO

Na perspectiva de Freire, a colonização é um processo que impôs restrições à filosofia como atividade de problematização e elaboração de uma consciência crítica. Na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire dialoga com o filósofo chileno Antonio Faundez procurando explicitar outro entendimento do papel da filosofia que é o tomá-la como meio de análise da situação política e que o estudo do pensamento filosófico se justifica como forma de resolver os problemas e não aprender sistemas. Para os autores em foco neste diálogo, as ideias têm sua concretização nas ações

ISSN: 2176 - 1396

diárias, políticas e pessoais. Neste sentido, a pergunta é o caminho para problematizar as ideias, conceitos temas e trazer para o campo do diálogo em que é possível a sua desmistificação. Freire argumenta que a educação bancária castra a capacidade de perguntar condição do próprio filosofar. Ele é enfático em mostrar o autoritarismo em relação à pergunta:

> [...] o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. (FREIRE, 1985, p. 46).

A repressão à pergunta é repressão ao próprio pensar, à curiosidade que o motiva. É repressão à pronúncia da palavra autêntica. O próprio ato de perguntar está colonizado na medida em que as perguntas e respostas estão prontas para serem reproduzidas.

Disto decorre que quando os temas são mantidos ocultos na realidade não é possível uma ação histórica autêntica, critica. Diz Freire: “Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado” (1979, p. 17). Estas situações-limites se impõem como força contrária à crítica desveladora da realidade. (FREIRE, 1988). No processo de descodificação da realidade o próprio tema do silenciamento dos temas já se constitui um tema, o tema trágico do silêncio:

> Em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam – de modo, fatalista, estático, ou dinâmico – podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite. (FREIRE, 1979, p. 18)

Na perspectiva de Freire, a filosofia parte das temáticas originárias da situações-limites da experiência existencial dos homens:

> Devemos perceber que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas significativas são aspirações, motivos e objetivos humanos. Não existem em alguma parte “fora”, como entidades estáticas; são históricas como os homens mesmos; conseqüentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. Captar estes temas é compreendê-los, e

> compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem. (FREIRE, 1979, p. 18)

Para ele, o tema fundamental da atividade filosófica de nosso contexto de espaço-tempo é a dominação econômica, epistêmica e ontológica. Ele parte do pressuposto que o homem e a mulher são seres situados em um contexto e se encontram submersos em condições espaço-temporais que os desafiam a atuar. Neste sentido, é fundamental a investigação temática a partir de sua experiência existencial:

> Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado. É este tema que preocupa, e é ele que dá à nossa época a característica antropológica que mencionei anteriormente. Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (FREIRE, 1979, p. 17)

A opressão é um projeto filosófico imposto historicamente para privilegiar a elite e manter a massa na condição de submissão e domesticação, negando-lhe o acesso ao saber e negando ao seu saber qualquer qualidade filosófica. Na compreensão de Freire, a dominação, a opressão e a dependência não têm o caráter de culpa do próprio oprimido, e está longe de ser causado pela preguiça. Esta é uma forma preconceituosa do opressor tratar o oprimido culpando-o pela sua condição de pobreza e forçando-o à aderência aos valores do opressor (FREIRE, 1988). Nesta perspectiva, os dominadores querem preservar sua ideologia pelo silenciamento do pensamento dos oprimidos e, por sua vez, negando a condição de seres vocacionados a ser mais pelo processo reflexão e ação.

A formação histórica do Brasil, caracterizada pelas exigências e interesses exclusivos de exploração econômica, ocorreu por meio de uma relação vertical, unilateral e autoritária da metrópole. É uma relação política de imposição do mutismo, fazendo comunicados como forma de impor ordens e incutir o saber dominante. Neste sentido, a educação bancária (FREIRE, 1988) está a serviço da colonização.

A negação ao diálogo é a característica desta política autoritária, mandonista e antidemocrática (FREIRE 1980, 1988). A vida colonial impunha uma relação de dominação das elites sobre as massas, marcada pela dualidade do paternalismo e assistencialismo, que não deu chances à experiência de diálogo, nem tampouco à participação das massas nas decisões da vida política e econômica cabendo a estas

a submissão e acomodação ao sistema. Submissão, ajustamento e acomodação são práticas autoritárias que impedem o uso autêntico da palavra na compreensão e humanização do mundo, portanto negação da experiência de filosofar. A formação autoritária é deformação em termos de experiência filosófica ou a inexperiência como negação da humanização.

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1980) faz uma análise da formação histórico-cultural do Brasil em que destaca a "inexperiência democrática". Para ele, a ausência de uma experiência de autogoverno impossibilitou o exercício da democracia. A característica marcante da história foi o predomínio do poder exacerbado da autoridade que forjou a submissão forçando o ajustamento ou acomodação avesso à consciência crítica e promoção da integração. Diz Freire (1980, p. 81):

> O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas.

Refletimos com Freire que a formação história da sociedade brasileira se constitui pela inexperiência da democracia que é também inexperiência da liberdade, da possibilidade de dizer a palavra, de dialogar, de investigar, de pesquisar, de pensar a realidade, de fazer crítica.

3. EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA COMO ESCRITA DA PALAVRA AUTÊNTICA

A experiência é a condição em que homens e mulheres colocam para si mesmos a problematicidade contínua de sua existência num meio social. A experiência é um acontecimento social de pensamento e comunicação

> O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ´penso`, mas um ´pensamos`. É o ´pensamos` que estabelece o ´penso` e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, "põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de

ISSN: 2176 - 1396

> ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1980, p. 66-67).

Nesta perspectiva antropológica de Freire, o sujeito está em constituição no processo dialógico, problematizador de si mesmo na relação com o outro e que não esgota o objeto de conhecimento que é o próprio homem. A condição de possibilidade da sua existência continuamente modificável de ser mais, de um ser inacabado, é que o ser humano se constitui como sujeito pelo processo dialógico em sua comunidade e nunca como um sujeito isolado do mundo comum. O pensar dialógico permite a consciência da unidade entre pensar e agir no mundo. Freire entende que a relação orgânica entre homem e mundo se dá pelo diálogo que sustenta a reflexão e ação geradora das mudanças no mundo e no homem: “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade” (1979, p. 8).

Freire ressalta a importância do processo de geração da consciência crítica como passagem de uma situação de inexperiência para uma experiência epistêmica de produção do conhecimento como projeção do ser mais dos seres humano no processo de libertação do saber do opressor que se “hospedou” no oprimido pela educação bancária. Neste sentido, Freire desenvolveu uma compreensão crítica da alfabetização pelo conceito de “leitura de mundo” e “leitura da palavra”: “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1989, p. 19). Freire pontua a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler e de escrever, como condição de uma alfabetização libertadora. Ele destaca a relação ativa de movimento, de continuidade dialética do mundo que habitamos para a palavra e desta para mundo resultando numa escrita-mundo:

> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 29-30).

Freire (1989, p. 9), entende que a leitura de mundo constitui a “inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo.” E ainda mais, ambas estão em fecunda continuidade dialética como descreve em seu estilo de escrita dialógico e testemunhal ancorada na sua experiência existencial: “permitam-me repetir, re-crio,

re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra" (FREIRE, 1989, p. 14). Freire toma a própria experiência de escritura de si na historicidade para justificar a necessidade de mudança radical da relação ler-escrever na educação. Daí que sua experiência é iluminadora para um ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida, de denúncia e resistência à opressão e anunciando um outro mundo pelo qual vale a pena lutar.

Freire esclarece essa dialética do processo de leitura reflexiva: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (1989, p. 9). Para o autor, criticidade e leitura são inseparáveis no processo de compreensão das relações entre texto e contexto, linguagem e realidade. Assim, Freire problematiza a leitura como visão mágica da palavra escrita que é tomado como conteúdo a ser memorizado na educação bancária. Como contraponto, ele propõe o conceito de palavramundo, como pronúncia autêntica porque criticizada da palavra. Nossa perspectiva considera necessário dar um salto para a prática da escritamundo. Desta forma, a escritamundo é síntese do processo de leitura do mundo dialeticamente solidária com a leitura da palavra e que renova criticamente o processo de leitura de mundo e leitura da palavra. Este ciclo leitura e escritura da experiência é memória da libertação. A leitura da escrita é leitura da luta contínua de alfabetização conceitual como propriedade da amorosidade filosófica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão resgata as contribuições de Freire para pensar um ensino de filosofia numa perspectiva descolonizadora. Entendemos que o limite das contribuições de Freire à filosofia do ensino de filosofia está no campo da escrita. Freire é uma referência primorosa da escrita filosófica biográfica libertadora que ilumina nossa busca, entretanto suas teses sobre a alfabetização não desenvolvem suficientemente a potencialidade descolonizadora da escrita no processo do filosofar. Potencialidades que somente poderão vir à luz pela pedagogia da escrita de libertação.

A alfabetização como apropriação crítica e criativa da palavra conscientizadora, transcendendo a esfera da oralidade, pode converter-se em escrita biográfica como condição para a atividade filosófica se tornar pública e criar o público filosófico. A

escrita filosófica é entendida como atividade dialética, e por isso não dualista ou dicotômica entre a escrita e a leitura, a memória (filosófica) e a imaginação criativa, as situações limites e o inédito viável, o existente e o alternativo, o pessoal e o comunitário, a pessoa e a cultura.

Escrever é uma forma de enfrentar a opressão capitalista nos diversos tentáculos de dominação como a vida econômica, a educação, a religião, a negação à cidadania, à democracia que favorece os privilegiados.

Escrever é exercer o direito à palavra que se faz história dos oprimidos contra o apagamento da memória e destruição da experiência pela opressão dos valores capitalistas como o lucro e o consumismo. Assim, a palavra dos oprimidos emerge no microscópio da história onde é possível ver que existe gente e que a revolução passa pelo cotidiano das experiências que se somam e alimentam no processo de libertação. A escrita da palavra autêntica que resiste às forças opressoras e suas palavras ocas. A história se constrói com os nomes próprios dos autores que criam eventos alternativos alterando o curso da experiência. Assim, projetamos um ensino de filosofia como um aprender o trabalho da escrita sobre si como um eu social, político e ético, o único trabalho que humaniza. Resistir ao trabalho que não empodere a produção de si. Resistir a qualquer trabalho que negue a autoria, a memória, a história. Uma escrita compromissada e engajada com a realidade histórico-social da existência próprio de quem optou por banhar nas águas desta realidade e molhado (FREIRE, 1988, 1979), ensopado por elas não pode negá-la ou mistificá-la, mas transformá-la e registrar a boniteza da libertação que se dá no poder humanizador da escrita.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação.* São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Freire, P. (1997) *Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FILOSOFIA PARA CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN

Darcísio Natal Muraro[1]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a problemática do ensino de filosofia para crianças numa perspectiva de investigação conceitual a partir de Matthew Lipman. A pergunta problema é: em que consiste a experiência de comunidade de investigação conceitual com crianças a partir da filosofia? O objetivo proposto consiste em compreender a que é uma investigação conceitual de caráter filosófico segundo Lipman. Essa problemática está inserida no campo de estudos da Filosofia da Educação que tem como um de seus objetos de estudo o a formação filosófica da criança. Para desenvolver essa problemática adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa e bibliográfica. A pesquisa aborda o paradigma de ensino de filosofia de Lipman denominado filosofia para crianças e a educação para o pensar. Como resultados a abordagem analisou a filosofia como investigação conceitual a partir da experiência. O processo de investigação implica na problematização dos conceitos e o pensar crítico, criativo e cuidadoso. A filosofia pode contribuir com as outras disciplinas escolares aprimorando a capacidade da criança de pensar os conceitos centrais de seus campos de investigação e que são articulados com os demais campos de conhecimento. Neste sentido, a proposta de filosofia para crianças visa transformar a sala de aula num ambiente dialógico e investigativo, em que o aprender a pensar em uma comunidade de investigação está articulado à prática de valores éticos, epistemológicos, políticos. Neste sentido, a prática investigativa é prática democrática e exercício da cidadania.

Palavras-chave: Filosofia para Criança. Ensino de Filosofia. Comunidade de Investigação Conceitual. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Lipman construiu um projeto de ensino da filosofia desde a Educação Infantil, baseando-se na contribuição do pensamento filosófico acumulado ao longo da história. Neste sentido, a proposta de um ensino filosófico da própria filosofia não se reduz à transmissão de conteúdos filosóficos, mas em um fazer filosofia a partir dos problemas da experiência social das crianças. Para o autor, os problemas da experiência social estão vinculados a conceitos filosóficos como verdade, justiça, identidade, realidade etc. Neste sentido, o ensino de filosofia para crianças tem uma função importante: ajudar a criança a pensar conceitualmente a própria experiência no meio social. Para o autor em tela, esta experiência está ligada a conceitos problemáticos que são discutidos por diferentes filósofos ao longo da história da

[1] Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: murarodnm@gmail.com

filosofia. Neste sentido, a educabilidade humana implica em desenvolver a compreensão crítica acerca destes conceitos porque eles são referências significativas que orientam o agir no mundo e a constituição da própria subjetividade nesta relação com o mundo. Nest sentido, destaca Lipman: “Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas” (LIPMAN, 1994, p. 32). A filosofia é este fórum de investigação criativa dos significados destes conceitos: “A Filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para as suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (LIPMAN, 1994, p. 50).

Uma educação sem a filosofia empobrece a experiência humana na medida em que os problemas filosóficos ficam sem solução ou resolvidos por meio da doutrinação ou do senso comum. Neste sentido, podemos considerar que filosofia é um direito da pessoa na medida em que ela pode contribuir com o desenvolvimento do pensar, da construção dos significados dos conceitos problemáticos da experiência humana. Neste sentido, colocamos pergunta problema deste estudo: em que consiste a experiência de comunidade de investigação conceitual com crianças a partir da filosofia?

Parar desenvolver essa questão, definimos como objetivo deste estudo compreender o que é uma investigação conceitual de caráter filosófico segundo Lipman.

Essa problemática está inserida no campo de estudos da Filosofia da Educação que tem como um de seus objetos de estudo o a formação filosófica da criança. Para desenvolver essa problemática adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica. Neste sentido, a fonte da pesquisa são as obras de Lipman cuja leitura permitiu compreender seu entendimento acerca do papel da filosofia na educação e do conceito de comunidade de investigação filosófica.

2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Lipman desenvolveu uma concepção pioneira na história da filosofia e da educação explicitamente voltada para a formação filosófica das crianças desde a infância. Segundo este autor, o principal objetivo desta concepção denominada de

Filosofia para Crianças é: “[...] ajudá-las a aprender a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 1994, p. 81). Para o autor, o pensar deve se constituir num princípio orientador da prática educacional: “O fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma conseqüência casual.” (LIPMAN, 1995, p. 11).

Para o autor, um dos conceitos centrais da filosofia tem sido o próprio pensar, de maneira que ela se especializou nesse campo, podendo contribuir com o processo educativo.

Outro aspecto importante para Lipman é indagar sobre a origem do pensamento filosófico na criança. Para ele,

> As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê. (...) Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma explicação causal, e a segunda é determinar uma finalidade. (LIPMAN, 1994, p. 87).

Neste sentido, para Lipman há algo em comum entre a criança e o filósofo: a capacidade de se maravilhar com o mundo que se traduz nas perguntas. A criança e a filosofia são aliadas porque ambas se intrigam com uso das palavras em nossa experiência no mundo. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos da nossa experiência. O filosofar começa quando fazemos perguntas sobre esses conceitos e assumimos o compromisso de analisar os sentidos que atribuímos, os pressupostos e as suas consequências. Filosofia para criança procura criar uma experiência de indagação visando ampliar e aprofundar a área de compreensão dos conceitos.

A atividade filosófica consiste em lidar com os conceitos de uma maneira própria, como propõe Lipman (1994, p. 151):

> Esclarecer os significados, descobrir as suposições e pressuposições, analisar conceitos, considerara a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das idéias e das conseqüências que tem para a vida humana sustentar certas idéias em vez de outras.

Para Lipman, o diferencial do pensamento filosófico consiste no raciocínio guiado pelo ideal de racionalidade, o que quer dizer que não é meramente pensar,

ISSN: 2176 - 1396

mas pensar com o aporte da filosofia conduzindo uma reflexão lógica, coerente, orientado por critérios e autocorretivo:

> Filosofia é um pensar autocorretivo. É pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar pensar melhor. Isto não quer dizer que a filosofia interessa-se apenas por si mesma, mas que quando ela se volta às outras disciplinas, interessa-lhe primeiramente o pensar que acontece nelas. (LIPMAN, 1990, p. 60)

Ele contesta a educação na qual o aluno aprende apenas os resultados da investigação, incluindo a filosofia, tornando-se apenas uma pessoa instruída. Em contraposição, ele entende que a educação tem o papel de formar o investigador. Um dos propósitos educacionais da filosofia é "[...] todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador" (LIPMAN, 1990, p. 59) E como a filosofia realiza esta preparação do investigador? Lipman responde dizendo que

> A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. A educação nas outras disciplinas não envolve tanto conhecimento quando aprender a pensar uma disciplina – pensar historicamente, fisicamente, antropologicamente, matematicamente, etc. A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar. (LIPMAN, 1990, p. 59).

Aprender a investigar conceitualmente é uma das preocupações centrais da filosofia. Assim, ela se torna uma aliada das demais disciplinas contribuindo para o desenvolvimento do pensar crítico e criativo ampliando a capacidade da criança de aprender.

3 EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL

Lipman argumenta que a filosofia oferece uma grande vantagem em relação aos métodos de ensino convencional que não proporcionam investigação, mas se pautam pela transmissão do conteúdo e exercícios de memorização sob a tutela onisciente do professor. Contrapondo-se a este paradigma padrão de transmissão de conhecimento, Lipman entende que Comunidade de Investigação se constitui numa experiência dialógica em que professores e estudantes se transformam em sujeitos do processo de aprendizagem:

> O fazer da filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61)

Nesta perspectiva, Lipman foi pioneiro em pensar uma pedagogia para a educação filosófica das crianças e jovens e para isso ele criou o conceito de Comunidade de Investigação como uma comunidade de experiência reflexiva compartilhada. Como extraímos da citação anterior e podemos ampliar esse conceito no excerto a seguir:

> A pedagogia da filosofia implica converter a sala de aula em uma comunidade de investigação cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado e representado num fórum interior da mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento. (LIPMAN, 1990, p. 132)

Na Comunidade de Investigação a conversação é orientada pelo diálogo em torno de problemas comuns de seus membros, dinamismo que desenvolve as operações mentais do pensamento e da linguagem para a produção de significados. Esta pedagogia, de caráter eminentemente filosófica, é regulada pelo conceito de razoabilidade como característica pessoal e pela democracia como característica social. Razoabilidade é a capacidade de conduzir o pensamento reflexivo de forma multidimensional sobre a experiência. Isto implica ser crítico (aspectos lógico-epistemológico), ser criativo (aspecto estético) e ser cuidadoso (aspecto ético) no processo de pensar, resultando num exercício sociopolítico da ética e da cidadania.

Para Lipman, a educação para o julgamento ou educação para o pensar é mais bem desenvolvida através do filosofar em uma comunidade de investigação. A filosofia oferece este fórum de debate e um rico instrumental para a criança desenvolver conceitos de forma investigativa na comunidade de sala de aula. Não é só a possibilidade de dar uma resposta nova a uma questão antiga, mas, sobretudo, a possibilidade de fazer novas perguntas. Segundo Lipman, o que encanta as crianças é a transformação que a Filosofia fornece: "*Fazer uma pergunta incita as pessoas a pensar de maneira diferente sobre o mundo.*" (LIPMAN, 2003, p. 87). Assim, Lipman

ISSN: 2176 - 1396

sintetiza essas duas primeiras características da CI e anuncia as que discutiremos em seguida:

> Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um **produto** – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a razoabilidade (**reazonableness**), criatividade e cuidado (care) se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico, criativo e cuidadoso. (LIPMAN, 2003, p. 83-84, grifos do autor)

A Comunidade de Investigação é uma forma de operacionalizar o aprender a aprender a pensar. Lipman entende o pensar de forma multidimensional, ou seja, o pensar bem é crítico, criativo e cuidadoso. A experiência da comunidade de investigação conceitual é necessariamente processual tendo características próprias de cada grupo. Ela é inclusiva e cada criança faz diferença na constituição da comunidade

Lipman considera que não é mais aceitável a educação ter como objetivo a transmissão do saber diante da rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas, sociais, ecológicas, etc. As informações se tornam obsoletas em curto período, o contexto social sofre mutações e se complexifica, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o processo de globalização expõem as crianças à pluralidade e fragmentação dos sistemas de referências, novos problemas passam a fazer parte do cotidiano da experiência como o fenômeno das *fakes news*, o excesso de conteúdos apelativas da internet, a proliferação das redes sociais, o agravamento dos problemas ecológicos, a violência social, as demandas de orientação sexual, etc. Diante deste quadro de uma sociedade em profundas e rápidas transformações, Lipman propõe um novo paradigma de educação que a compreende como investigação (inquiry) em comunidade, portanto, uma educação orientada pelos valores éticos na prática democrática. Por isso, o aspecto principal do processo educacional é melhorar a capacidade de pensar, condição básica para a participação democrática, conforme depreendemos dessa sua afirmação: “Quando a educação se transforma em

educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia" (LIPMAN, 1995, p. 355). Para Lipman, a filosofia é a disciplina que historicamente tem se ocupado de pensar sobre o pensar. Ela aperfeiçoa o processo da investigação tanto na forma como no conteúdo. Assim, Lipman vê a educação em toda sua complexidade como um modo de investigação. A Filosofia se insere neste modo de investigação desempenhando papel fundamental na medida em que contribui com questionamentos de ordem lógica, ética, política, epistemológica, etc. Na perspectiva filosófica, o ensinar a pensar por si mesmo está articulado com a prática reflexiva de pensar o próprio pensamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia para crianças na concepção de Lipman, inclui pelo menos os seguintes objetivos: trabalhar os conceitos problemáticos da experiência, desenvolver as habilidades de pensamento apurando o processo pelos procedimentos metacognitivos e autocorretivos, desenvolver os valores éticos e políticos de um modo de vida em comunidade de investigação.

A Comunidade de Investigação é pedagogia para aprender a filosofar e a desenvolver a capacidade de pensar bem, no sentido de refletir, criticar, criar e cuidar, constituindo-se um pré-requisito para melhorar a capacidade da criança de aprender em todas as demais áreas de conhecimento.

A experiência de comunidade de investigação conceitual é cooperativa e deliberativa, contrapondo-se à experiência de ensino que se pauta pela competição e comunicação do saber como verdade acabada. A pedagogia da comunidade de investigação filosófica proporciona também o desenvolvimento de habilidades de pensamento contribuindo para o aprender a pensar de forma autônoma e autocorretiva, aprender a conviver em ambiente dialógico e democrático, aprender a agir de acordo com valores éticos cujos significados foram processados pela reflexão, aprender a participar do exercício da cidadania de forma responsável. Assim, a educação pode realizar sua função cognitiva, social, política e ética.

A educação filosófica trabalhada num ambiente de comunidade de investigação proporciona interações sociolinguísticas significativas para uma experiência de

aprender a pensar conceitos com o outro. Nesta experiência, interagem os aspectos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos uma vez que consiste numa prática permeada por valores como respeito, cooperação, apreciação das ideias, criatividade, expressão da subjetividade. No diálogo investigativo é possível experienciar a democracia e o exercício da cidadania, criando condições para cada participante desenvolver seu próprio estilo de pensar.

Neste entendimento, a educação filosófica deve ser incluída no currículo como disciplina voltada para a cultura do pensar na escola. Como disciplina escolar ela contribui para o desenvolvimento das habilidades de pensamento na investigação de conceitos filosóficos que são comuns na experiência humana e centrais no processo de aprendizagem nas demais áreas de conhecimento. Além disso, a filosofia praticada numa comunidade de investigação dialógica desenvolve as habilidades sociais permitindo aos estudantes experienciar os valores éticos e políticos necessários para atuação no espaço público.

REFERÊNCIAS

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na educação**. Vozes, Petrópolis, 1995.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

LIPMAN, Mathew. **Thinking in education.** United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

SHARP, Ann M., SPLITTER, Laurance J. **Uma nova educação**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

Relações entre Ludwik Fleck e Paulo Freire: uma base para uma teoria da comunicação em Museus de Ciências?

Tiago Kamiensky Lopes[1]

Ehrick Eduardo Martins Melzer[2]

RESUMO

O artigo é parte do aprofundamento de uma pesquisa de mestrado profissional desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Traz uma possibilidade de relação teórica entre dois pesquisadores que analisamos "Qual a relação, ponte, que pode ser produzida entre a compreensão da comunicação em Paulo Freire e Ludwik Fleck para a compreensão de processos comunicativos na sociedade? ". Assim o grande objetivo desta pesquisa que se encontra em planejamento é o de analisar como se dão os processos comunicativos e as práticas do Museu da Terra e da Vida desenvolvido com as escolas de Ensino Fundamental e Médio de Mafra. O intuito neste momento não é esgotar o potencial relacional dos autores, mas de apresentar provocações para pensar uma base teórico-metodológica. Sendo assim, o trabalho em questão organizar-se-á da sequência: apresentação da epistemologia produzida por Ludwik Fleck; apresentação das bases que constituem o arcabouço teórico de Paulo Freire focando os debates nas interlocuções entre a "Pedagogia do Oprimido" e na obra "Extensão ou Comunicação?" e uma síntese para trazer as relações entre a teoria comunicativa de ambos autores e a possibilidade de implementação nos estudos na área de Museus de Ciências. Problematizar uma primeira aproximação de dois intelectuais que se utilizam da categoria comunicação para pensar nossa produção científica e os processos educativos e de alfabetização. O que podemos compreender é que há um potencial interessante nesta aproximação é que mesmo com algumas diferenças na compreensão do conceito de comunicação, há uma ponte que pode ser estabelecida e que esta pode ser potencial para o estudo na capacidade como espaços formais e não-formais educativos.

Palavras-chave: Museus de Ciências. Comunicação. Ludwik Fleck. Paulo Freire.

1

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto dos estudos de aprofundamento de uma pesquisa de mestrado profissional desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O grande objetivo da pesquisa desta pesquisa que se encontra em planejamento é o de analisar como se dão os processos comunicativos e as práticas do Museu da Terra e da Vida desenvolvido com as

[1] Mestrando do Programa em Formação Científica, Educacional e Tecnológica – PPGFCET. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. tiagobiogeo@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UFPR), docente na Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral e docente permanente no PPGFCET na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ehrickmelzer@ufpr.br

escolas de Ensino Fundamental e Médio de Mafra. Atualmente, a pesquisa está em desenho e aprofundamento para submissão ao comitê de ética.

Nesta ótica o presente artigo busca trazer uma possibilidade de relação teórica entre dois pesquisadores que debatem a comunicação em contextos distintos de produção. Ludwik Fleck, médico polonês formado na escola de medicina filosófica polonesa, e Paulo Regulus Freire, educador popular e organizador de um método único de alfabetização e teórico do estudo da linguagem e do diálogo na educação. Assim, a grande pergunta que move este escrito é: *"Qual a relação, ponte, que pode ser produzida entre a compreensão da comunicação em Paulo Freire e Ludwik Fleck para a compreensão de processos comunicativos na sociedade?"*

Destarte, o grande objetivo deste artigo está em analisar as bases da teoria fleckiana contida no único livro publicado por Fleck intitulado "A gênese e desenvolvimento de um fato científico" (FLECK, 2010) relacionado a categoria comunicação colocada por Paulo Freire no bojo de sua produção teórico-prática (*práxis*) na educação durante sua caminhada acadêmica por diversas instituições de renome ao longo dos anos e consequente retorno ao Brasil durante a redemocratização.

Desta forma, buscaremos neste trabalho trazer uma ponte de Fleck com o debate da extensão/comunicação, a partir da "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1987) e do livro "Extensão ou Comunicação?" (FREIRE, 1983). Lembramos ao leitor que o intuito neste momento não é esgotar o potencial relacional dos autores, mas de apresentar provocações para pensar uma base teórico-metodológica fértil para analisar processos comunicativos em diversas instituições, no caso da dissertação em questão o caso da comunicação de um Museu de Ciências com a escola.

Sendo assim, o trabalho em questão organizar-se-á da sequência: (i) uma apresentação da epistemologia produzida por Ludwik Fleck; (ii) uma apresentação das bases que constituem o arcabouço teórico de Paulo Freire focando os debates nas interlocuções entre a "Pedagogia do Oprimido" e na obra "Extensão ou Comunicação?" e (iii) Uma síntese para trazer as relações entre a teoria comunicativa de ambos autores e a possibilidade de implementação nos estudos na área de Museus de Ciências.

2 A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA EM LUDWIK FLECK

Ludwik Fleck dentro da tradição da história e filosofia da ciência pode ser compreendido como um teórico que desenvolveu uma abordagem sócio histórica da ciência ou como colocado por pesquisadores como o pesquisador que desenvolveu uma abordagem da sociogênese do conhecimento e da ciência enquanto construção humana e social.

O que difere Fleck (2010) de outros filósofos foram as influências teóricas na observação e no pensar a atividade científica que vieram em parte dos estímulos de estudos da escola polonesa de medicina que se alimentou teoricamente da sociologia francesa no que toca a visão da sociedade como um organismo e na perspectiva da prática social enquanto motriz da construção do conhecimento visões sociológicas advinda de Emile Durkheim (2002).

Assim podemos compreender que o cerne de debate da teoria fleckiana é a produção de conhecimento na sociedade, a partir da ciência, que se dá pelas relações sociais e pela coerção coletiva e no conceito de fato social, adaptado pelo autor como fato científico, que moldam as formas de compreender e observar o mundo de pessoas em todos os níveis educacionais, desde o mais leigo até o cientista que está desenvolvendo pesquisa no bojo do desenvolvimento científico.

Nesta construção para Fleck (2010) há algumas categorias que são centrais para a compreensão de sua visão histórica do processo científico, as quais são: Protoideias, Fato Científico, Estilo de Pensamento, Coletivo de Pensamento, Comunicação, Tráfego de Pensamentos, Ciência Especializada, Ciência do Livro Didático, Ciência Popular e a Complicação.

Sendo as Protoideias concepções, saberes, que não estão dentro dos estatutos científicos, mas que podem auxiliar na produção de novas teorias.

O Fato Científico que é um acontecimento, dado, situação, que corroboram uma forma de pensar certo fenômeno científico e que dão sustentação para construção de um Estilo de Pensamento.

Já o Estilo de Pensamento é uma estrutura teórica gerada a partir de uma metodologia científica pela observação e coleta de dados no meio natural ou em espaços controlados (laboratórios).

Coletivo de Pensamento é a estrutura social na qual constitui-se às diferentes áreas das ciências na atividade humana, sendo organizado em diversas estruturas

que vão do espaço mais interno, centro da produção científica, o Círculo Esotérico até as periferias, onde se encontram as pessoas leigas, Círculo Exotérico. Sendo o primeiro, organizado por pesquisadores, Ciência Especializada, em todos os níveis de aprofundamento teórico e conceitual dentro do Coletivo de Pensamento que tem como forma de comunicação a Ciência dos Manuais e a dos Periódicos e o segundo como sendo as pessoas que recebem os achados e construções científicas nas escolas por meio da Ciência dos Livros Didáticos e também na sociedade como um todo por meio de Ciência Popular.

Desta forma, para auxiliar a compreensão da construção teórica fleckiana, podemos sintetizar a construção do Estilo de Pensamento e do Coletivo de Pensamento no seguinte esquema:

Figura 1 – Sistematização do aporte teórico fleckiano

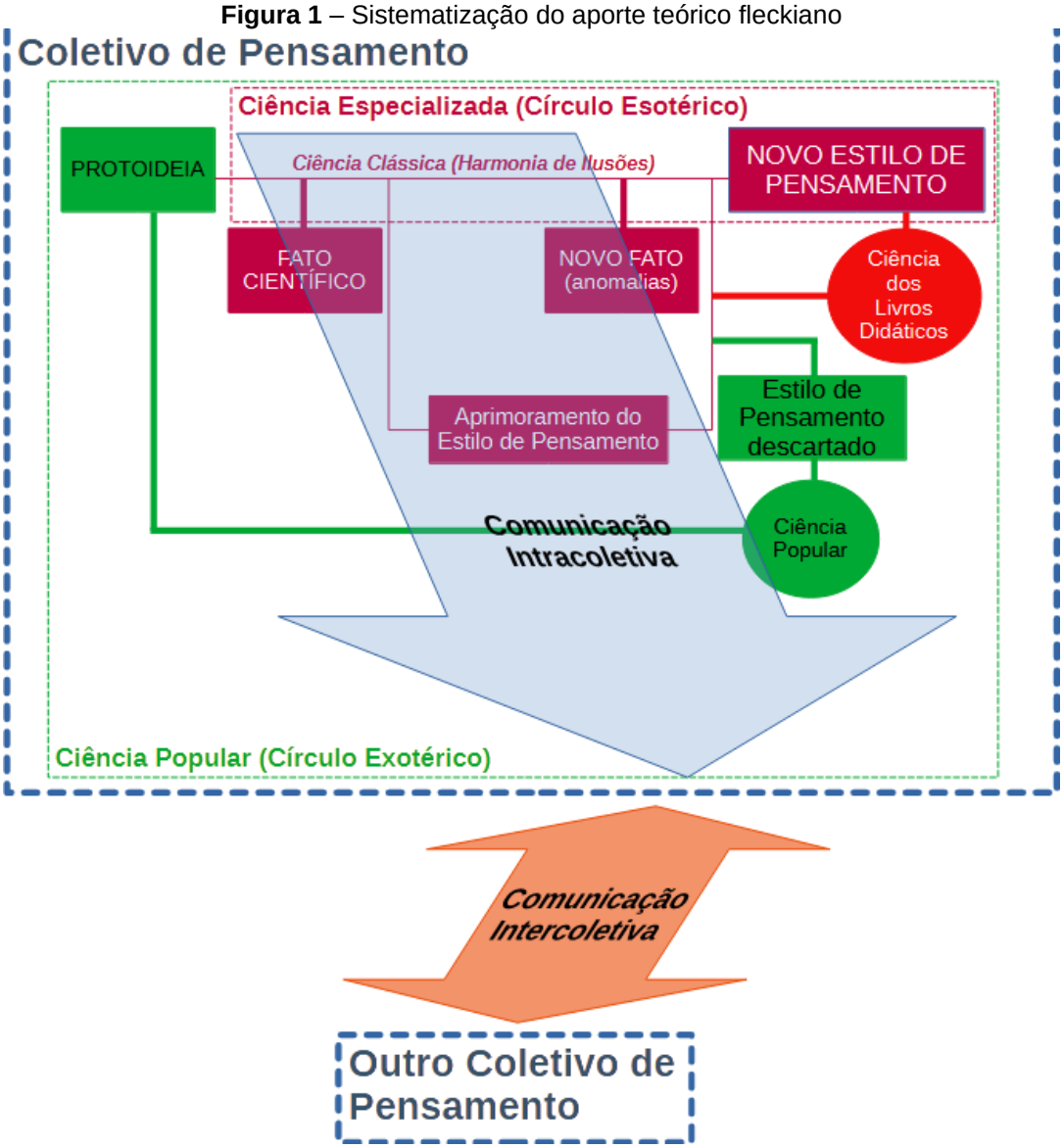

Fonte: Os autores (2023)

A partir da figura 1 o que podemos compreender é que a compreensão Fleckiana de avanço no Estilo de Pensamento pode se dar por meio de rupturas ou por aprimoramento da base de conhecimento existente. Também há a compreensão de que os Estilos de Pensamento que vão sendo descartados pelo bojo da pesquisa científica podem se tornar Ciência Popular e os conhecimento científicos, produzidos a partir de um Estilo de Pensamento, podem se tornar Ciência dos Livros Didáticos que vão fazer parte da formação na Educação Básica. Enquanto que na Educação Superior temos a Ciência dos Manuais e a comunicação científica com a Ciência dos Periódicos.

Desta forma, a comunicação para Fleck (2010) é um processo vital para a construção coletiva do conhecimento, porém, há de compreender que essa visão de comunicação se dá com a construção dentro do Círculo Esotérico com os pesquisadores no bojo da construção da ciência, enquanto as pessoas leigas no Círculo Exotérico somente recebem o conhecimento científico e a reproduzem na Ciência dos Manuais, Ciência dos Livros Didáticos e Ciência Popular. A Ciência dos Periódicos é a comunicação produzida pelos pesquisadores para eles mesmos dentro do Coletivo de Pensamento.

O APORTE FREIRIANO PARA PENSAR A COMUNICAÇÃO

Extensão ou Comunicação? É um livro escrito por Paulo Freire em um momento de exílio, publicado em 1968 no Chile, busca analisar o trabalho dos camponeses e do agrônomo, proporcionando uma reflexão sobre as relações existentes, aborda também os movimentos da reforma agrária. O assunto é descrito de maneira pedagógica, oferecendo contribuições muito valiosas para a temática.

A Extensão surge como uma palavra contextualizada no meio agrícola, conferindo um sentido de estender algo a alguém, ou alguma coisa “ o conceito de extensão não corresponde a um que fazer educativo libertador” (FREIRE, 1983, p.23) e pode ser compreendida como mecanismo de transmissão ou até mesmo de manipulação, quando é utilizada como impedimento de análise e de produção do conhecimento, proporcionando uma avaliação ou ponto de vista ingênuo na esfera histórico social. O exposto gera uma ligação de dependência.

Para Freire (1983) “a extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo mal denominada) enquanto é um ano de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido” (p. 20). Criando um cenário onde coloca o conceito de extensão como algo que não proporciona aprendizado, e o papel do educador como responsável pela comunicação que é capaz de criar condições de reflexão e interpretação do mundo e do conhecimento.

> [...] Se alguém juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um “conhecimento” elaborado aos que ainda não têm, mantendo, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo. (FREIRE 1983, p.28).

A visão crítica e as reflexões devem ser aplicadas nas diversas formas de conhecimento, essencial no aprendizado, estabelecendo um comportamento do sujeito diante ao seu mundo natural, cultural e histórico. Para Freire (1983), toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

Os seres humanos são capazes de manter uma linguagem através dos pensamentos, capazes de refletir e transformar o seu entorno. Segundo Freire, a teoria imposta pela extensão é antidiológica. A relação entre os camponeses e o agrônomo gera uma incompatibilidade com a educação, provocando certa invasão cultural, impondo e manipulando o espaço histórico e cultural. “Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de domesticação” (Freire 1983, p.43)

Nesse contexto, de maneira arbitrária, o homem passa a ser considerado um objeto, buscando o diálogo como ferramenta da comunicação. Freire destaca que as formas de saber são renovadas com o passar do tempo, e ninguém sabe tudo e o diálogo permite a problematização do conhecimento gerado pela realidade do local é invadido pelos saberes das vivências distantes.

> E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo conteúdo da forma de ser própria a existência humana, está excluído de toda a relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outros” por homens que são falsos “seres para si”. (FREIRE 1983, p.43).

ISSN: 2176 - 1396

Desta forma, o diálogo como ferramenta da comunicação possibilita aos camponeses a oportunidade de deixar o sistema que os tornam objetos. O agrônomo pode desempenhar a função de educador libertador desafiando os camponeses a desenvolver uma visão crítica dos fatos.

Para essa transformação cultural ocorrer o apoio popular é necessário, o sujeito que pensa no contexto social e não sozinho, problematizando de maneira crítica dialética, é o mundo da comunicação. O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado, tudo pode ser problematizado. As formas de expressão entre os sujeitos precisam ser compatíveis para que ocorra a compreensão dos significados significantes.

A partir do momento em que os camponeses descrevem as situações às quais eram submetidos, adquirindo consciência, refletindo e analisando criticamente, rejeitando toda forma de manipulação a educação se torna libertadora. Segundo Freire, a educação é objeto da comunicação que leva à apropriação do conhecimento.

4 PENSANDO A COMUNICAÇÃO (FLECK e FREIRE) APLICADA AO ESTUDO DE MUSEUS DE CIÊNCIAS

As possibilidades de aproximação teórica entre Ludwik Fleck e Paulo Freire estão sendo propostas a partir da análise dos livros: “Gênese e Desenvolvimento de um fato científico” (FLECK, 2010) e “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1983).

Segundo Fleck (2010) a ciência é uma construção coletiva, que considera diversos momentos históricos, manifestações culturais, sociais e políticas. De acordo com Freire não há pensamento isolado e todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, e um objeto pensado. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto.

Para Fleck a ciência como uma construção coletiva se desenvolve através de coletivos de pensamentos e estilos de pensamentos onde “o primeiro designa a unidade social da comunidade de cientistas de uma disciplina; o segundo os pressupostos de pensamentos sobre o objeto” (FLECK 2010 p.16).

Na teoria freireana não há um penso, mas um pensamos. A coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá através da comunicação. Assim, Fleck salienta que o estilo de pensamento e o coletivo de pensamento promovem a existência de dois círculos de conhecimento, o primeiro é o esotérico, composto pelos chamados

iniciados e o segundo pelo exotérico, denominados leigos instruídos.

Para Freire a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida, assim os círculos de conhecimentos podem ser analisados pela extensão dos conteúdos pode ocorrer por processo de comunicados ou pelo comunicar comunicando-se pelo diálogo.

Dentro da perspectiva fleckiana o conceito de estilo de pensamento busca compreender os pressupostos que o grupo produz de conhecimentos específicos, teóricos, metodológicos e práticos a partir do acúmulo de saberes gerados pelo coletivo de pensamento. O estilo de pensamento tem o papel de definir o que deve ser considerado como um problema científico.

Fleck (2010) destaca também a importância da linguagem utilizada pelos coletivos, o que acarreta a compreensão e a comunicabilidade intracoletiva, possibilitando a reprodutibilidade do conhecimento científico, atingindo a comunicação intracoletiva e intercoletiva, compreensível ao leigo.

Freire aponta para a relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. Como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação, isso é tão verdadeiro que entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato.

Desta forma, Freire ressalta que o significado deve ter a mesma significação para ambos, e isso se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até o outro. Enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles chegou e que não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro.

A teoria fleckiana propõem a definição de categorias de ciências que permeiam a sociedade: Ciência Especializada, Ciência Popular, Ciência dos Livros Didáticos. Freire indica que a comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se oferece a eles como um fato cognoscível.

Neste contexto, as diferentes categorias de ciências definidas por Fleck apresentam um desafio no âmbito da comunicação, nos tráfegos intracoletivo e intercoletivo.

Quando olhamos para as produções teóricas destes dois intelectuais podemos

tecer algumas aproximações destas construções teóricas. Para Freire (1983) a comunicação é um ato ativo que pressupõe sujeitos ativos que trocam conhecimentos a partir da dialogia e constroem novas bases de conhecimento de forma dialética; que se contrapõe a concepção tradicional de extensão que para Paulo Freire vem de estender e, automaticamente, traz consigo o conceito de invasão e apagamento de saberes da comunidade. No ato de estender, para Freire (1983), torna-se o outro sujeito passivo que recebe informação.

Por outro lado, Fleck (2010) tem uma concepção distinta do ato da comunicação em sua proposta teórica. Para o autor a comunicação se dá de forma assimétrica partindo dos pesquisadores para a população leiga (Comunicação Intracoletiva) e que pode partir de um Coletivo de Pensamento para outro a partir de Intercomunicação (Comunicação Intercoletiva) como forma de melhoria de determinados Estilos de Pensamento.

Porém, Fleck (2010) não desconsidera a influência da Ciência Popular na mente do pesquisador, compreendendo a relação ativa que Freire (1983) percebe no ato da comunicação, porém, na visão fleckiana há uma distinção entre a Ciência Especializada, a Ciência dos Livros Didáticos e a Ciência Popular, percebendo a distância destas três diferentes construções.

Nesta ótica, podemos compreender a partir de Freire e Fleck que há um ponto de aproximação interessante para o estudo da comunicação em certos espaços formais e não formais de educação, no caso deste escrito nosso objetivo é o estudo acerca de museus.

Neste princípio, esta aproximação teórica em construção pode nos permitir observar como a atividade de um Museu impacta diferentes espaços sociais dentro do raio de ação desta instituição e ao mesmo tempo o efeito que a sua comunicação artística, científica ou histórica reverbera na mente de seus visitante e a percepção deste espaço no antes e após a visita.

Desta forma, podemos usar a comunicação como categoria de estudo para compreender o impacto da capacidade comunicativa de um determinado museu e como esta ação reverbera nos estudantes e na escola, também compreendendo como melhorar a Comunicação Intercoletiva do museu para as escolas no sentido de preparar a vinda dos docentes e estudantes a estes espaços de educação potencializando a imersão e compreensão dos conceitos ali trabalhados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi problematizar uma primeira aproximação de dois intelectuais que se utilizam da categoria comunicação para pensar nossa produção científica e os processos educativos e de alfabetização. O que podemos compreender é que há um potencial interessante nesta aproximação é que mesmo com algumas diferenças na compreensão do conceito de comunicação, há uma ponte que pode ser estabelecida e que esta pode ser potencial para o estudo na capacidade como espaços formais e não-formais educativos debatem e constroem conhecimento com seus visitante e no caso do trabalho dos autores deste trabalho como as escolas percebem o Museu, como se dá este preparo e o respectivo ganho nesta visita no ato da comunicação que percebe o espaço educativo e seu visitantes como sujeitos ativos no processo comunicativo ativo.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FLECK, Ludwik. **A gênese e desenvolvimento de um fato científico.** Tradução: . Belo Horizonte, MG: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Pedagogia do oprimido.** 17 Edição, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

A DESTINAÇÃO DO ERUDITO EM FICHTE E O PAPEL DA FORMAÇÃO HUMANA

Guilherme Felipe Carvalho[1]

RESUMO

O presente trabalho almeja refletir sobre as preleções ministradas por Fichte acerca da destinação do erudito, com vistas às suas contribuições para se pensar a formação humana. Neste escrito, o filósofo realiza uma série de reflexões sobre o papel de cada indivíduo em sociedade, e afirma que cada um tem uma vocação a ser livremente escolhida, e por conseguinte, exercitada. Sendo o ser humano essencialmente digno, disso resulta que ele é o seu próprio fim. O erudito, neste caso, possui a vocação de contribuir para que a finalidade última do ser humano seja alcançada, sendo que isso compreende o aperfeiçoamento moral por parte de cada indivíduo que compõe a sociedade.

Palavras-chave: Fichte. Vocação. Erudito. Moral.

1 INTRODUÇÃO

As “preleções sobre a destinação do erudito” (*Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*), realizadas pelo filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), em 1794[2], trazem uma série de contribuições para se refletir acerca do papel do ser humano em sociedade. Embora o título dê ênfase à figura do erudito (leia-se também “educador/esclarecido”), o fato é que a investigação não se restringe a ele. Para Fichte, o indivíduo está condicionado a viver com o seu semelhante, e se isso não é realizado, logo torna-se incompleto. Disso resulta que a destinação de toda a sociedade consiste no aperfeiçoamento[3] axiológico da espécie humana, mediante o condicionamento à pura lei moral[4], isto é, a perfeita concordância consigo mesmo.

Isso implica que cada membro desta sociedade possui uma vocação a ser realizada, mediante uma escolha puramente livre. Cada um deve, segundo as próprias competências, escolher uma ocupação e realizá-la da melhor maneira possível, cujo benefício há de ser colhido por todos. Neste sentido, onde cada membro é chamado a realizar uma função, o erudito tem um papel distinto aos demais (embora não

---

[1] Mestrando em Filosofia, PUCPR, guilhermefelipe589@gmail.com.

[2] Tais preleções são divididas em cinco partes. Entretanto, o presente trabalho limitar-se-á à análise das quatro primeiras, embora a quinta também seja de fundamental importância.

[3] É fundamental compreender que toda vez que a palavra “aperfeiçoamento” se fizer presente no texto, ela referir-se-á, exclusivamente, ao âmbito moral.

[4] A moral é, necessariamente, a máxima que pode ser universalizada, isto é, valer eternamente para todo ser racional, e não algo relativo, a depender de um sujeito para outro.

superior, sendo todos importantes): contribuir para o melhoramento moral da sociedade. Para isso, faz-se fundamental o conhecimento filosófico acompanhado do histórico. Não obstante a isso, o erudito também deve servir como um exemplo para os demais indivíduos. Disso resultará que a finalidade última de cada indivíduo será o enobrecimento moral do indivíduo por completo.

2 DESENVOLVIMENTO

Fichte compreende que o ser humano é fundamentalmente marcado pela sua coletividade, isto é, pela sua relação recíproca para com os outros seres. Neste sentido, o indivíduo perderia a sua caracterização se fosse privado de toda relação exterior. Neste sentido, o ser humano existe simplesmente porque deve (*soll*) existir: o "seu mero ser é a finalidade última de seu ser" (FSW VI, 295). Isso significa que a própria existência racional do ser humano o condiciona a ser fim de si mesmo, e não meio para algo[5]. Assim, a autoconsciência encerrada em si mesma não faz sentido, e por mais que o sujeito se relacione com a materialidade, ela não deve determinar o seu agir. Diante disso é que o pensador afirma que é problemático se o ser humano for determinado pelos objetos exteriores, posto que ele "é a sua própria finalidade; ele nunca deve deixar-se determinar por algo estranho/alheio" (FSW VI, 297).

Isso demonstra que como o plano empírico é determinado pelos objetos contingentes, é que o fundamento de toda a moralidade tem de ser determinado de modo *a priori*. Disso resulta que a destinação última dos seres humanos é uma absoluta concordância consigo mesmos, que se dá por meio de uma contínua identidade, garantida pela submissão da sensibilidade à instância moral.

A vontade é livre, mas o sentimento e a representação não o são, pois dependem dos objetos materiais, externos. Mas se o indivíduo sempre deve estar em concordância consigo mesmo, resulta que então, ele "deve se esforçar por agir de modo imediato sobre as próprias coisas [...], colocando-as de acordo com a pura forma do *Eu*" (FSW VI, 298). E para que não ocorra uma inversão[6] de papéis, onde o objeto

[5] Neste ponto, pode-se levantar a possibilidade acerca da influência do pensamento kantiano em Fichte, ao compreender o ser humano como fim de si e não meio para algo. Cf *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (AAIV, 434).

[6] Pode-se inferir que Fichte pensa como Kant, que caso a sensibilidade (o amor-próprio desmedido) for o móvel da vontade, o ser humano pode ser tomado pelo "mal radical" (*radikal Böse*) e estar sujeito às maiores perversidades contra o seu próximo. Isso ocorre porque na natureza humana há uma tendência ao egoísmo, e por conseguinte, ao mal. Portanto, o móvel da vontade pode unicamente ser a lei moral. Cf. *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, (cap. III: *Der Mensch ist von Natur böse*).

é quem determina o princípio de ação, é preciso uma certa capacidade (*Geschicklichkeit*), que é adquirida mediante um contínuo exercício, e cujo objetivo é a de reprimir as inclinações nocivas. Fichte destaca que essa capacidade é preservada por meio da cultura (*Cultur*), isto é, do cultivo das boas práticas, e que serve como um meio para que seja alcançada a finalidade última do ser humano: *a perfeita concordância para consigo mesmo*.

Essa concordância que Fichte reitera, equivale ao sumo bem (*höchste Gut*), de Kant, sendo compreendida enquanto a "a concordância perfeita de um ser racional com ele mesmo" (FSW VI, 299). Tal conceito de sumo bem é apresentado de dois modos: i) a concordância da vontade com uma vontade eternamente válida, na qualidade de uma bondade ética; ii) a concordância dos objetos externos com a vontade, na condição de uma felicidade. Neste ponto, "sem a eticidade, nenhuma felicidade é possível" (FSW VI, 299). Entretanto, Fichte reconhece que a perfeição é algo inalcançável ao ser humano (sendo possível somente em Deus), mas isso não significa que ela deva deixar de ser buscada. Cada ação moral, neste sentido, aproxima o ser humano de sua plenitude. Assim, a tarefa suprema de buscar a perfeição não é somente algo reservado ao erudito, mas a todo ser humano, que na medida em que existe para com os outros, tem o dever de tornar a si mesmo e a sociedade eticamente melhores, contribuindo, assim, para a "elevação da humanidade" (FSW VI, 300).

3 A DESTINAÇÃO DO SER HUMANO EM SOCIEDADE

"Denomino de sociedade a relação entre seres racionais uns com os outros" (FSW VI, 302). Com estas palavras, Fichte deixa claro, mais uma vez, que o ser humano se constitui em sociedade. A vida em sociedade sendo algo natural, é contraposta por Fichte à vida no Estado. Para o pensador, a sociedade em geral é algo empiricamente determinado, ao passo que a vida no Estado é uma criação, pois não pertence aos fins absolutos do ser humano. O Estado "é um meio para a fundação de uma perfeita sociedade" (FSW VI, 306). Pensando em termos racionalmente evolutivos, a finalidade do Estado é a sua própria aniquilação, tornando supérfluo todo governo. Isso ocorre porque, caso o gênero humano evolua moralmente, haverá um certo momento em que nenhum vínculo estatal regulativo será necessário, e "mera razão será universalmente reconhecida como juiz supremo" (FSW VI, 306). E neste âmbito, com vistas ao fim da sociedade, cada indivíduo possui em si o conceito *ideal*

de ser humano; conceito este que serve como uma ideia regulatória[7] imposta pela lei moral.

Havendo uma lei moral que aproxima o ser humano de sua perfeição, é que cada um tem o dever de agir de acordo com a pura moralidade. Em face disso, é que surge a destinação de toda a sociedade: *o aperfeiçoamento da espécie humana*. E como Fichte demonstrou que a destinação do indivíduo é a concordância consigo mesmo, no âmbito social, tal destinação se amplia à sociabilidade. Tal sociabilidade demanda que além de o indivíduo ter de aperfeiçoar a si mesmo, também tem de contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade, e esta como um todo, deve estar subordinada à lei moral. Esta subordinação implica o predomínio da razão sobre os instintos, de modo que o egoísmo possa ser posto de lado, para abrir caminho à vida ética na esfera comunitária.

Deste modo, a harmonia nas relações entre os seres deve prevalecer, posto que o impulso social é de modo negativo, determinado pela lei moral da concordância absoluta do ser humano para consigo mesmo. Isso, por sua vez, conduz à reciprocidade entre os indivíduos: ao simultâneo doar e receber (*Gegeben und Nehmen*). Entretanto, Fichte adverte que "ainda a humanidade não se formou completamente em nós; ainda encontramo-nos no nível inferior da semi-humanidade, ou da escravidão" (FSW VI, 309), e isso porquê ainda há determinados seres que julgam-se donos de outros. Fichte vai entender como livre somente aquele indivíduo que almeja também tornar livre tudo aquilo que está ao seu redor.

Neste caso, é apenas "permitido ao ser humano utilizar as coisas ausentes de razão como meio para os seus fins, mas não os seres racionais" (FSW VI, 309), isso significa que o ser humano jamais pode ser utilizado como um meio para algo, pois é um fim em si mesmo. O ser humano possui, ontologicamente, dignidade (*Würde*). Assim, pela lei moral da plena concordância consigo, o impulso social sendo positivamente determinado, é que surge a destinação do ser humano na sociedade, e mesmo todos os indivíduos sendo distintos, a destinação é um elemento comum. Esta é, portanto: "a meta última e suprema da sociedade, da unidade e solidariedade/unanimidade [*Einmüthigkeit*] completas de todos os seus membros

[7] Na *Religion* (Cf. *a) Personifizierte Idee des guten Prinzips*), Kant qualifica a figura de Jesus Cristo como arquétipo da perfeição moral. Segundo Drilo (2009), Fichte também toma Jesus como modelo da vida bem-aventurada.

ISSN: 2176 - 1396

possíveis" (FSW VI, 310). Cada indivíduo é, assim, um membro desta sociedade, e para que essa destinação através da lei moral seja alcançada, é necessário uma capacidade, que é gradativamente fortalecida pela cultura[8].

4 A DIVERSIDADE DAS CATEGORIAS NA SOCIEDADE

Fichte demonstra que o erudito não apenas é um erudito no momento em que é comparado com outros indivíduos, mas que além disso, também é um membro de uma categoria específica, a dos eruditos. Deste modo, há uma diversidade de indivíduos, e Fichte questiona: "de onde vem a diversidade das categorias entre os seres humanos?" (FSW VI, 312). É facilmente observável que na sociedade existem diferenças entre os seus integrantes, como as diferenças físicas, e as referentes às categorias. Especialmente a esta última, Fichte dedica sua atenção, interrogando: "com qual direito que há diferentes categorias?" (FSW VI, 312).

Deve-se ressaltar, neste caso, que "nenhum indivíduo é perfeitamente igual ao outro acerca de suas capacidades" (FSW VI, 314). Isso por sua vez, revela que ao mesmo tempo que todos os indivíduos participam de uma humanidade em comum, são essencialmente diferentes entre si. Mesmo com uma identidade inconfundível entre si, cada ser humano na qualidade de ser racional, tem o dever de agir em plena concordância consigo mesmo, de modo que as suas capacidades sejam desenvolvidas, e isso de um modo igualitário, posto que um dos traços da sociedade deve de ser a "completa igualdade de todos os seus membros" (FSW VI, 315). Fichte destaca que a mera lei por si mesma não tem a capacidade de realizar esta exigência que ela mesma põe, mas o ser racional que é livre, pode e deve se esforçar continuamente na consolidação deste fim.

Com isso, há uma compensação: se os indivíduos são distintos por natureza, a razão em liberdade, tem o poder de reparar as faltas que podem haver nesta distinção originária aos seres humanos. A razão, neste sentido, aplicando-se à "espécie em todas as suas disposições singulares" (FSW VI, 315), encarrega-se de garantir que por meio da formação (*Bildung*), o indivíduo receba uma capacitação

[8] "O que Fichte entende por 'cultura' deve ser explicado em termos de uma divisão [...] entre o sensual – denominado neste contexto como 'inclinações errôneas' e o racional nos seres humanos. Constatamos que a capacidade está ligada à cultura, pois esta é vista como o 'fim' do ser humano. Essa finalidade já existe, potencialmente, no próprio ser humano. A perfeição, mais exatamente a perfectibilidade, é essa tentativa de viver a vida que a razão exige" (Benjamin, 2013, p. 271).

integral que não pôde obter de modo natural[9]. E como naturalmente, todo indivíduo é carente e sensivelmente afetado por fenômenos (de onde surgem as paixões), *a finalidade de toda esta formação será a de submeter toda a natureza à lei da razão*, posto que a razão encontra-se constantemente em conflito com as disposições naturais sensíveis. Estes instintos, visando ao maior aprimoramento social, devem ser dominados pela razão, havendo um triunfo da lei moral para com todo o egoísmo sensível. A construção de uma sociedade moral[10], perpassa deste modo, pelo esforço contínuo de cada indivíduo dominar a si mesmo, sendo que o produto final servirá em "proveito de todos" (FSW VI, 316).

Em face disso, o ser humano está destinado a encontrar em si a sua aptidão e desenvolvê-la da melhor maneira possível. Tal escolha fará com que determinada vocação se insira em certa categoria, daí a diversidade referente às categorias em sociedade. Esta demanda de todo ser humano ter de escolher para si um certo papel, se justifica pelo fato de que, ao nascer, o indivíduo já encontra um mundo pronto. Cada geração contribuiu e continua a contribuir no desenvolvimento desta sociedade, e que diante disso, há uma espécie de dívida a ser paga pelo indivíduo. Este, portanto, "deve, pelo menos, tentar pagar a sua dívida para com a sociedade; deve ocupar o seu lugar; deve, pelo menos, esforçar-se de alguma forma para elevar a perfeição da espécie que tanto fez por ele" (FSW VI, 319).

Para que haja um efetivo cumprimento desta exigência que a razão faz ao indivíduo, tal escolha tem de ser feita a partir de um ato de liberdade, para que a vocação seja legítima. Cada um tem, assim, a responsabilidade de escolher uma especialidade/ocupação para si, e desenvolvê-la do melhor modo. Fichte, neste aspecto, ressalta um importante fato: a coerção na escolha de uma vocação é algo ilegítimo. Impor uma vocação a alguém, seria neste caso, utilizar o ser humano como meio para algo, e o ser humano, como Fichte ressalta, *é um fim em si mesmo*.

---

[9] Neste sentido, segundo Gaudio (2019), Fichte reflete sobre o papel do Estado, especificamente, um "Estado racional", nas relações humanas, cuja função é combater a injustiça, de modo que cada um possa viver livremente de acordo com a sua vocação.

[10] Quanto a este ponto, Barbosa (2017, p. 60) observa que: "Se se cuidasse disso, a sociedade seria perfeita enquanto sociedade, o que não quer dizer que ela teria alcançado a sua meta […], e sim que estaria de tal modo instituída que teria de se aproximar necessariamente cada vez mais da sua meta. Mas caso não se tivesse cuidado disso, ela em verdade poderia, por um acaso feliz, avançar no caminho da cultura, mas nunca poder-se-ia contar seguramente com isso; ela poderia igualmente, por um acaso infeliz, regredir'".

Pode-se perceber que a escolha de uma vocação possui dois aspectos essenciais: i) individual, pois cada um é (e tem de sê-lo) livre em sua escolha; ii) coletivo, posto que a escolha da vocação tem de ser refletida no âmbito coletivo, para o proveito das demais pessoas. Neste sentido, o pensador ressalta que: "Ninguém possui o direito de trabalhar apenas para o seu próprio prazer, de se isolar dos seus semelhantes e de tornar a sua formação inútil para eles" (FSW VI, 321). Isso significa que a escolha de uma vocação não pode ser resumida a uma instância egoísta. Pelo contrário, cada indivíduo tem o dever de ser (e querer) útil à sociedade, e de empregar todos os seus esforços para o fim último da sociedade: *o enobrecimento de todo o gênero humano*.

Este caráter recíproco das atividades humanas é uma das características fundamentais da sociedade, pois "ninguém pode trabalhar para si próprio sem trabalhar para todos os outros, nem trabalhar para os outros sem trabalhar para si próprio (FSW VI, 321)". Neste sentido, a parte age em prol do todo, e este todo em prol da parte, visto que "o progresso feliz de um membro é um progresso feliz para todos, e a perda de um é uma perda para todos" (FSW VI, 321). A existência do indivíduo não é, neste caso, algo desprovido de sentido, mas é uma experiência que se abre à esfera coletiva, uma existência que realiza-se socialmente, cujo fim não é a satisfação das inclinações sensíveis, mas a submissão[11] à lei moral, que por sua vez, conduzirá continuamente a espécie humana ao seu aperfeiçoamento.

5 A DESTINAÇÃO DO ERUDITO

Anteriormente, Fichte demonstrou que a desigualdade entre os seres humanos é algo natural (não a desigualdade social), e que estaria a serviço da cultura/formação garantir uma certa reposição a tais dessemelhanças. Deste modo, todos os indivíduos estariam destinados a exercitar uma ocupação na sociedade, e como deve ser notado: tal ocupação, escolhida num ato de liberdade pelo sujeito, não pode estar voltada somente ao âmbito individual, mas tem de refletir sobre a sociedade como um todo.

[11] Na *Grundlegung*, Kant demonstra que compreender a felicidade como o sentido da vida é submeter a vontade à determinação empírica, sensualista; portanto, é algo condenável. O dever clama ao cumprimento da lei moral, sendo esta *a priori*, isto é, sem contaminantes empíricos. A felicidade seria compreendida como uma espécie de "merecimento", uma consequência das ações morais. Agir tendo a própria felicidade como fim supremo, é "acenar" ao mal radical. Fichte também concorda com esta tese, ao afirmar que a finalidade última do ser humano é perfeita concordância para consigo mesmo, e tal concordância se dá pela lei moral (Cf. FSW VI, 299).

Cada ocupação escolhida é necessária, e "merece o nosso respeito" (FSW VI, 324). Todas as categorias são, desta forma, importantes.

Entretanto, em especial ao erudito está reservada uma destinação diferenciada das demais categorias. Isso não faz dele um indivíduo superior aos demais: apenas a sua tarefa em sociedade é que se distingue justamente pelas consequências que podem ser originadas de suas ações. Havendo no ser humano "um impulso para o saber" (FSW VI, 325), ao erudito, cujo instrumento de trabalho é a razão, cabe a tarefa de refletir sobre os meios pelos quais as disposições, as demandas (*Bedürfnisse*) possam ser alcançadas. Este conhecimento, fundamental para o desenvolvimento da espécie humana, é alcançado através de três vias: i) filosófica, acerca dos princípios puros da razão; ii) filosófica-histórica, em torno do nível em que a cultura da sociedade se encontra e iii) histórica, a respeito dos eventos históricos comparados em relação à sociedade atual. O conhecimento destes três elementos é o que será denominado por Fichte de erudição, e vindo a ser um erudito justamente aquele que se dedica à aquisição desses conhecimentos.

Deste modo, como toda vocação tem de se abrir à ao âmbito coletivo, a responsabilidade do erudito será a de promover uma avanço moral/cultural no gênero humano, e para que isso ocorra, são necessários os três tipos de conhecimento anteriormente apontados. Neste sentido é que o erudito pertence a uma categoria diferenciada das demais. O erudito, promoverá, assim, "a supervisão suprema do progresso efetivo do gênero humano" (FSW VI, 328), sendo que isso se realiza no cumprimento das vocações de todos os indivíduos. Isso posto, ocorre que o progresso somente poderá ser alcançado em exata harmonia com o desenvolvimento do saber (*Wissen*), posto que a "ciência é, ela mesma é um ramo da formação humana" (FSW VI, 329). Ao erudito, e do mesmo modo a todo indivíduo, cabe promover um esforço para que a ciência seja desenvolvida. Neste caso, um dos traços diferenciais do erudito para com os demais indivíduos, é que para Fichte, não basta também o erudito estar destinado à sociedade; ele também está destinado fundamentalmente ao próximo: "na medida em que é um erudito, mais do que qualquer outra categoria, ele verdadeiramente apenas existe através da sociedade e para a sociedade" (FSW VI, 330).

Todo o conhecimento do erudito não pode, deste modo, servir para uma contemplação vã, sendo que tem de possuir um desdobramento prático. Ele deve "empregar o seu conhecimento adquirido à sociedade de modo efetivo [e] em proveito

da sociedade" (FSW VI, 330). Ele deve, além do mais, conscientizar os demais indivíduos ao cumprimento de suas vocações, de seus deveres. Pois para Fichte, há em todo o ser humano uma autoconsciência, um sentimento acerca do verdadeiro dever a ser realizado, que por si só não basta, tendo de ser desenvolvido; ao erudito cabe justamente esta elucidação. Justamente por isso é que para o autor, o erudito será compreendido como um *mestre da humanidade*, que mostra a ela o correto caminho de sua vocação moral.

E como o conhecimento histórico-filosófico é um dos traços do erudito, é que ele não apenas reflete sobre o presente, mas também vislumbra o futuro, e que em face disso, tem de zelar para que o gênero humano não pare ou mesmo retroceda em seu caminho, por isso que ele é "o educador da humanidade" (FSW VI, 332). E como todas as categorias encontram-se submetidas à lei moral, ao erudito, em especial, também este aspecto é ressaltado por Fichte: o erudito deve servir, necessariamente, como um exemplo para os indivíduos, para a sociedade como um todo, posto que não pode haver um enobrecimento moral por um indivíduo que também não o seja. E portanto, para Fichte, "a finalidade última de cada indivíduo, bem como de toda a sociedade, e das ações do erudito em sociedade será o enobrecimento moral do indivíduo por completo" (FSW VI, 332).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se observar que a reflexão de Fichte não se limita à figura do erudito, mas abrange-se ao dever de cada indivíduo em sociedade. Na primeira lição, cujo objeto é a destinação do ser humano em sociedade, o filósofo demonstra que *cada pessoa tem de prezar pelo seu aperfeiçoamento moral*. Deste modo, o compromisso de buscar a perfeição é referente a todo ser humano, que na medida em que existe para com os outros, tem o dever de tornar a si mesmo e a sociedade eticamente melhores, contribuindo para a elevação moral da humanidade.

Na segunda preleção acerca da destinação do ser humano em sociedade, é possível notar que o ser humano ao contrário das coisas, possui dignidade, sendo destinado a viver socialmente. Isso implica que *a meta suprema da sociedade será a unidade completa de todos os seus membros possíveis*. E para que essa destinação através da lei moral seja alcançada, é necessário uma capacidade, um exercício moral, que é gradativamente consolidada pela cultura/formação.

O objeto de análise da terceira preleção é a diversidade de categorias na sociedade. Neste sentido, Fichte ressalta a singularidade de cada indivíduo, e a tarefa que *cada um tem de escolher em liberdade por uma ocupação*, que por conseguinte, será revertida em benefício de todos os membros da sociedade. De tal diversidade de vocações, resultará na quarta preleção, o papel referente ao erudito, onde este possui um papel distinto dos demais, o de contribuir para o melhoramento moral da sociedade, sendo que ele deve, necessariamente, servir como um exemplo para os demais indivíduos. Diante disso, é possível perceber que *a finalidade última de cada indivíduo é o seu aperfeiçoamento moral por completo*.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ricardo. **O destino do erudito**. In: FICHTE, Johann Gottlieb. O destino do erudito/ Johann Gottlieb Fichte. Organização e tradução de Ricardo Barbosa.- São Paulo: Hedra, 2014.

BARBOSA, Ricardo. Educação moral ou educação estética? Sobre Schiller e Fichte. **Pensando – Revista de Filosofia** Vol. 8, nº 16, 2017.

BENJAMIN, Andrew. La démocratie et l'université. Notes sur les “Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten” de Fichte. In: **Revue Philosophique de Louvain**. Troisième série, tome 111, n°2, pp. 267-282, 2013.

DRILO, Kazimir. Offenbarung und Realität des Wissens bei Fichte. In: **Fichte-Studien**, Vol. 33: S. 189-205, 2009.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten**. Johann Gottlieb Fichtes sämmtliche Werke. Band 6, Berlin 1845/1846. Herausgegeben: Fichte, De Gruyter, 1965.

GAUDIO, Mariano Lucas. El concepto de Estado en el Fundamento del derecho natural de Fichte. **Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía**. 36 (2), 383-406, 2019.

KANT, Immanuel. (AAIV) **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten**. In: Kants Werke. Ed. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Georg Reimer, 1912.

KANT, Immanuel. (AAVI) **Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft**. Mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Bettina Stangneth, Felix Meiner Verlag: Hamburg, 2003.

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: O VÍNCULO DA PEDAGOGIA DA PRESENÇA COM A TRADIÇÃO DO CUIDADO DE SI

Ricardo Leonel Ferreira[1]

RESUMO

Partimos dos apontamentos de Fernando Bárcena Orbe sobre a relevância atual de se pensar o modo de fazer presença na relação entre mestre, discípulo e o conhecimento. O autor propõe a pedagogia da presença como uma condição para que, nos processos de ensino e aprendizagem,o sujeito possa ser afetado em seu modo de existência. O aluno é convidado a colocar a si mesmo como um expectador ativo que articula o saber de acordo com a sua própria paisagem constitutiva, de modo que a verdade é fruto do trabalho que incita o deslocamento de ideias pré-concebidas na busca do encontro casual e contingente ao percorrer caminhos intempestivos, mantendo-se atento às rupturas que possibilitam a apreensão de um novo sentido à realidade. Não interessa tanto aqui a explicação da realidade, mas como ela pode ser alterada a partir de acontecimentos que extrapolam os marcos de explicação estabelecidos, na medida em que reforça a maneira de se fazer presente naquilo que é executado e pensado, quando se habita a realidade. O mestre se converte em mediador do desejo de saber do outro, por meio de uma sedução que desloca, incita e desperta um regime de existência. Portanto, podemos compreender a pedagogia da presença como uma prática de si que tem sua origem nas relações de maestria greco-romanas, as quais foram aprofundas por Michel Foucault em seus cursos. O objetivo deste trabalho consiste na investigação conceitual e analítica sobre a pedagogia da presença e em como ela se insere na dimensão do cuidado de si. Nesse sentido, investigamos as nuances da experiência pedagógica e como ela pode interferir na constituição das subjetividades.

Palavras-chave: Cuidado de si; Experiência; Pedagogia da presença; Modos de existência; Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o espaço da sala de aula é onde o estudante se encontra com a herança intelectual e moral que está espalhada nos livros e nas memórias em que ele vai adentrar. Neste palco da vida é onde as vocações são descobertas, as *existências* podem mudar de direção e adquirir um novo sentido. Sob essa perspectiva, partimos dos apontamentos de Fernando Bárcena Orbe sobre a relevância atual de se pensar o modo de fazer presença na relação entre mestre, discípulo e o conhecimento.

O autor propõe a pedagogia da presença como uma condição para que, nos processos de ensino e aprendizagem, o sujeito possa ser afetado em seu modo de

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. E-mail: ricardo.leonel@unesp.br

existência. O aluno é convidado a colocar a si mesmo como um expectador ativo que articula o saber de acordo com a sua própria paisagem constitutiva, de modo que a verdade é fruto do trabalho que incita o deslocamento de ideias pré-concebidas na busca do encontro casual e contingente ao percorrer caminhos intempestivos, mantendo-se atento às rupturas que possibilitam a apreensão de um novo sentido à realidade. Não interessa tanto aqui a explicação da realidade, mas como ela pode ser alterada a partir de acontecimentos que extrapolam os marcos de explicação estabelecidos, na medida em que reforça a maneira de se fazer presente naquilo que é executado e pensado, quando se habita a realidade.

As relações educativas extrapolam uma compreensão estritamente racionalista, pois se insere aí uma dimensão espiritual em que o espaço se torna poético, habitado por corpos que se fazem presentes no que pensam e no que fazem, dando vida às aulas que se deslancham por contingências quase indecifráveis. Ainda assim, é nesse espaço que se torna possível a humanização por meio dos saberes que são transmitidos e dialogados, sustentado em grande parte por um mestre que inspira desejo e paixão pelos conhecimentos, tendo a responsabilidade de contagiar e afetar os seus alunos se quiser produzir transformações mais profundas. (BÁRCENA ORBE, 2018, 2019, 2020).

Hegemonicamente, as escolas assumem o papel de serem gestoras dos saberes e da condição de ser vivente do aluno, o que muitas vezes se sustenta em modelos pedagógicos que privilegiam a adaptação do sujeito ao conhecimento por meio de instrumentos de controle e normalização. (BÁRCENA ORBE, 2012a, 2012b). Nesse sentido, este saber pedagogista lança as diretrizes para que o final do processo educativo fique antecipado ao já ter definido a priori as competências que se deseja alcançar, ou seja, a aquisição de habilidades e competências são realçadas em detrimento das experiências do ser com o conhecimento.

De acordo com Bárcena Orbe (2012a, 2012b, 2019), podemos compreender duas vias opostas de tradições filosóficas que determinam o modo como a pedagogia opera os processos educativos. A primeira tradição, que pode ser comparada com o “momento cartesiano” do qual Michel Foucault trata no curso Hermenêutica do Sujeito (2006), parte do princípio de que a realidade deve ser apreendida por meio de uma distância crítica e que o pensamento por si só é capaz de realizar a tarefa de formar o sujeito. Na segunda, semelhante ao “momento socrático”, o pensamento educativo é abarcado tendo como condição a presença do sujeito, ou seja, se faz necessária a

sua presença na realidade que é estudada, de modo que a distância em relação ao objeto é entendida por uma perspectiva poética. Por essa via, o real deve ser manipulado como um acontecimento e que, portanto, requer uma postura criativa e singular no modo como as respostas são expressas. É na experiência do sujeito com a realidade que o pensamento e a aprendizagem adquirem consistência e, concomitantemente, chamam o sujeito a se dar conta da sua presença frente às manifestações dos objetos de estudo. A presença adquire uma conotação espacial na medida em que nos dispomos a algo tangível e que possibilita um corpo incluso na realidade, nas palavras de Bárcena Orbe (2012b, p. 28) "[...] algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: producir la presencia o tornar visible algo en el mundo". A dimensão temporal também é parte integrante do estado de presença, no que diz respeito a estar presente no que se passa com nosso próprio tempo; usar a atenção direcionada ao agora para captar o que nos atravessa.

O mestre se converte em mediador do desejo de saber do outro, por meio de uma sedução que desloca, incita e desperta um regime de existência. Portanto, podemos compreender a pedagogia da presença como uma prática de si que tem sua origem nas relações de maestria greco-romanas, as quais foram aprofundas por Michel Foucault em seus cursos.

A proposta deste trabalho consiste na investigação conceitual e analítica sobre as práticas pedagógicas que podem ser compreendidas nos termos da pedagogia da presença e que, ao mesmo tempo, dialogam com a perspectiva ética e existencial do cuidado de si. Nesse sentido, as contribuições de Bárcena Orbe (2012a, 2012b, 2018, 2019, 2020) sobre a pedagogia da presença podem nos oferecer valiosos subsídios para o pensamento das práticas de si no contexto educacional, na medida em que podemos captar contornos mais tangíveis ao que Foucault dizia sobre a questão da pedagogia como uma ferramenta de transformação da subjetividade.

A metodologia da pesquisa, admitido o critério de definição segundo os objetivos, consiste em uma revisão bibliográfica exploratória, na forma de levantamento de referências que atendam aos objetivos da pesquisa, mas também analítica, já que visa a aprofundar o conhecimento resultante das observações sistemáticas sobre o tema. O método de pesquisa adotado se respalda na orientação genealógica, de cunho foucaultiano, na medida em que problematiza a formação dos discursos e das práticas dentro do campo pedagógico e considera os seus efeitos na constituição dos sujeitos deste contexto. Para tanto, o material de pesquisa que será

selecionado deve abarcar as seguintes demandas de desenvolvimento: construção conceitual sobre a pedagogia (epistemologia), formação dos sujeitos (subjetivação), e ética na formação humana (cuidado de si).

As fontes bibliográficas adotadas para a pesquisa são livros, capítulos de livro, teses e dissertações acadêmicas; e, num segundo grupo, artigos publicados em periódicos científicos da área, extraídos das principais bases acadêmicas como o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O trabalho aqui apresentado é uma parte integrante da pesquisa de doutorado que está em curso no programa de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). A pesquisa é viabilizada por meio do financiamento concedido pela CAPES, na forma de bolsa de pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ARTICULAÇÕES ENTRE O CUIDADO DE SI E A PEDAGOGIA DA PRESENÇA

A pedagogia da presença proposta por Bárcena Orbe (2012a, 2012b) considera o fenômeno do acontecimento como um dos elementos centrais da relação educativa. Ela não se contenta com a proposta pedagógica que busca a resolução de problemas, a qual mantém as linhas de raciocínio dentro de uma lógica repetitiva e previsível. Em um outro plano de operação e disposição, ela trabalha a verdade por meio de questionamentos que forçam o pensamento ao deslocamento de ideias pré-concebidas, busca o encontro casual e contingente, percorrendo caminhos intempestivos, mantém-se atenta às rupturas que possibilitam a apreensão de um novo sentido à realidade ao mesmo tempo em que cria abertura para aos processos de desconstrução e reconstrução. Não interessa tanto aqui a explicação da realidade, mas como ela pode ser alterada a partir de acontecimentos que extrapolam os marcos de explicação estabelecidos, na medida em que reforça a maneira de se fazer presente naquilo que é executado e pensado – quando se habita a realidade. Há aqui uma distância poética que permite ao sujeito examinar a si mesmo na própria relação pedagógica, isso porque o atravessamento das experiências produz, necessariamente, transformações que impedem a continuidade do ser, nos encontros

que impulsionam a devir outros modos de disposição e afetação (BÁRCENA ORBE, 2012a, 2012b).

Nesse sentido, a pedagogia da presença se insere na tradição pedagógica a qual Foucault (2006) define como “cuidado de si”, de modo a produzir um movimento de resistência em face aos mecanismos escolares coercitivos. Por meio dela podemos dispor de um agenciamento que nos impulsione a criar saberes e estratégias acerca dos processos pedagógicos sustentados em uma episteme que seja imanente à dimensão existencial e política do sujeito. Isso, porque, na esteira das contribuições de Foucault sobre as implicações da noção de si mesmo no campo pedagógico, Freitas (2013, p. 326) nos conduz a uma crítica severa do modo pelo qual a “pedagogia do saber” tem capturado os sujeitos por meio da “[...] lógica normalizadora disciplinar ou biopolítica”. Como forma de resistência à produção deste “sujeito epistêmico”, a inserção da noção de si mesmo no pensamento sobre as práticas de constituição da subjetividade adquire uma relevância ética, já que a imbricação dos processos de subjetivação e das práticas do cuidado de si provoca questões que nos levam a pensar a formação humana como uma via de transformação do êthos do sujeito.

O cuidado de si não pode ser concebido como a “chave de tudo”, mas o diálogo com essa tradição pode nos proporcionar alguns elementos que nos impulsionam a refletir e a elaborar pistas para que um novo pensamento possa ser produzido, tendo em vista os inúmeros diagnósticos necessários ao contexto moderno que encontramos hoje. Desse modo, é de fundamental importância que se evidencie essa proposição, deve ser atualizada no presente, alinhada com um pensamento e uma prática que respondam e resistam às especificidades das relações de poder e de governamentalização que ocorrem no tempo atual e na sociedade a que pertencemos. Portanto, não temos a presunção de recuperar a Paidéia greco-romana num viés nostálgico, “[...] como modo de vida e como exercício filosófico sobre si mesmo como melhor que o moderno, porque verdadeiro ou mais adequado aos parâmetros da escola e da cultura criadas na modernidade” (PAGNI, 2012, p. 44), mas sim como uma alternativa ao completo abandono da dimensão existencial na proposição da formação humana desde a consolidação da pedagogia moderna. Na perspectiva de uma ontologia do presente, a discussão acerca da Paidéia do cuidado de si nos permite problematizar alguns critérios de verdade e os ideais de sujeito que sustentam a pedagogia moderna, tendo em vista o agenciamento das relações de poder e a

ISSN: 2176 - 1396

governamentalização com os quais a modernidade se apresenta para nós.

Conceber a pedagogia como uma prática implica localizá-la tanto no âmbito discursivo quanto no domínio das relações de poder sendo, portanto, uma prática que atua nos processos de subjetivação. Isto consiste na proposição de uma formação humana que se sustenta em preceitos éticos e políticos, sendo eles justificados pela produção de modos de vida que resistam às formas de assujeitamento e que se direcionam à criação de singularidades marcadas, ou exigidas, pela perspectiva do cuidado de si. A noção de si mesmo pode ser utilizada como um signo que nos force a buscar e produzir elementos para o pensamento que giram em torno do tema da formação humana, tanto propondo um governo de si mesmo, quanto um desenvolvimento que apreende a diferença e a singularidade do sujeito na perspectiva do cuidado de si. Dessa forma, ela é empregada como uma possibilidade de acontecimentalização,que nos lança à reflexão sobre outras maneiras do sujeito se relacionar com o mestre e com as verdades que atravessam a constituição, tanto objetiva quanto subjetiva, de si mesmo. Isso devido à exigência de que, quando o sujeito está implicado no trabalho de modificar o seu ser, enquanto busca o próprio aperfeiçoamento do eu no cuidado que tem sobre si, é inevitável que, ocasionalmente, ele se encontre imerso nas atualizações que produzem deslocamentos na configuração de sua subjetividade, ou seja, uma formação humana que valoriza e incita o outro a produzir e a governar a si mesmo de acordo com a sua singularidade, produzindo a sua própria subjetividade.

2.2 O PAPEL DO MESTRE E DO ESTUDANTE NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

De uma perspectiva geral, como Bárcena Orbe (2018, 2020) aponta, parece que os discursos e modelos pedagógicos vigentes não estão interessados em verificar que há uma relação direta, que determina a qualidade do vínculo educativo, entre as ações do professor e as ressonâncias delas na aprendizagem do aluno. O que torna a tarefa do professor complexa consiste, precisamente, no que incita o movimento do aluno em aprender algo, ou seja, o motivo e as inclinações que o lançam sobre um saber que irá se tornar íntimo. O aluno possui a missão de aprender por conta própria, a partir dos processos que são inerentes a si mesmo, por isso o mestre se converte em um mediador do desejo de saber do outro e, nessa empreitada, deve saber distinguir e evitar que o seu próprio desejo seja um modelador do percurso de

aprendizagem dos seus discípulos. O desejo de educar e de que o aluno aprenda não é o que determina o ofício do mestre, mas sim o desejo de guiar a vida ou a consciência dos alunos, de fazer com que o desejo pelo saber tenha o propósito deliberado de formar o sujeito. Se falamos sobre o desejo de aprender, então não podemos deixar de constatar que o amor pelo saber também é um fator determinante no ensino que o mestre empreende:

> El maestro no se limita a enseñar una materia a unos contenidos. Enseña un amor: su amor por la materia que al mismo tiempo que enseña encarna. Enseña la historia de amor que tiene con lo que enseña: las horas de lectura y estudio, las notas de los caduernos, los viajes y las andanzas. ¿Cómo incluir esto en alguna classe de <<evaluación docente>>, como ahora se la denomina? (BÁRCENA ORBE, 2018, p. 99).

Trata-se de uma sedução que desloca, incita e desperta um regime de existência. Seduz não para que haja um alinhamento de consciências ou uma defesa de um sistema de crenças mais verdadeiras, gerando reprodução de verdades. A sedução serve para causar inquietação e produzir provocações que insistam na reelaboração do que já está cristalizado, na maneira de ver a si mesmo e ao mundo, uma convocação a exercitar o próprio pensamento. Foucault (2004) instaura uma crítica veemente a essa postura intelectual que quer induzir a ação e a vontade dos sujeitos, geralmente exercida pelos intelectuais universais. A preocupação que ele preza no trabalho do intelectual, tendo em vista as relações que construímos com a verdade e os efeitos que dela ressoam na subjetividade, consiste na importância dada à razão de ser dos intelectuais que é exatamente a de modificação do próprio pensamento pré-existente. Por isso, é necessário que se busque a transformação dos conhecimentos já prontos, elaborados, partindo de uma análise minuciosa do que já se sabe para então tentar desprender de si mesmo.

Diferentemente da figura do professor, o êthos do mestre está inscrito em uma categoria existencial que se instala por uma via poética, em um vínculo de nuance espiritual, jáque não se pode dizer com exatidão os fatores que levam a aproximação e engajamento mútuo, dentro de um desenvolvimento que carrega consigo diversas repercussões na vida desses atores. Assumir o papel de professor já é algo dado nas configurações institucionais. Por outro lado, só se pode chegar a ser mestre se há uma eleição feita pelo próprio aluno, de modo que é ele quem detém o poder de escolha de transformar o professor em mestre, de tal forma que não podemos esclarecer o que gerou essa atração por uma determinada pessoa (BÁRCENA ORBE, 2018). Há aí uma capacidade de transformação das forças em jogo nesse relacionamento, o que

traz uma responsabilidade maior sobre o que se faz e o que se diz acerca do direcionamento pedagógico.

Foucault (2006) elucida que a existência do vínculo pedagógico está inserida na dimensão erótica da relação formativa greco-romana, já que nesse caso há uma relação de reciprocidade, ou de inserção, do papel do mestre na condução das almas. Por meio da ascese a relação pedagógica se constitui, tanto na antiguidade, quanto na Filosofia moderna, como uma prática de transformação do sujeito por meio de si mesmo e pelo outro, de modo a "[...] definiras formas nas quais a relação consigo pode eventualmente se transformar" (FOUCAULT, 2010, p. 321). Foucault diz que esse tipo de relação entre mestre e discípulo pode ser chamada de psicagogia, pois ela consiste em uma formação, ou Paidéia, voltada para a relação entre sujeito e verdade. Distintamente, a formação nos moldes normativos se orienta na intenção de fornecer ao sujeito elementos pré-estabelecidos, os quais são assimilados de maneira independente do êthos, ou seja, sem a devida pertinência da relação entre o saber e o próprio modo de viver de quem é ensinado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação entre a pedagogia da presença e a padeia presente na tradição do cuidado de si nos aponta fortes indicadores de que existe uma correlação de pertencimento, ou filiação, da primeira em relação à segunda. O cuidado de si abrange uma série de construções filósoficas em que o sujeito, ao se preocupar com a sua própria formação, ou constituição de si mesmo, depara com os resquícios da sua história de aprendizagens diante das verdades já assimiladas no seu passado. A premissa para que o cuidado possa ocorrer é que ele se permita e se esforce para poder transformar a sua forma de existir, no sentido de procurar um outro modo de existência que melhor se ajuste ao atual momento de vida, na medida em que faz uma reelaboração das suas próprias verdades. O que a pedagogia de presença produz nesse sujeito, enquanto uma ferramenta que potencializa a compreensão e a prática do cuidado de si, trata-se do realce conferido à condição da presença no sujeito, pois a sua ausência mantém impossibilitado o trabalho se exercer a atenção sobre si mesmo.

Enquanto o cuidado de si inaugura uma tradição do pensamento, ao marcar a espiritualidade como uma forma específica de relação entre o sujeito e a verdade, a

pedadogia da presença se apresenta como extensão atualizada dessa vertente filósfica. A partir do cuidado de si torna-se possível afirmar uma formação humana pautada na presença e em suas implicações para os processos de subjetivação, já que é neste desenvolvimento filósofico que a questão da presença passa a fazer sentido em sua própria pertinência para a atualidade.

Ao ressaltar a presença do sujeito nos processos pedagógicos, o pensamento sobre o cuidado de si ganha um novo impulso no tema da formação humana. Essa constatação se deve ao fato de que a pedagogia pós-moderna pode ter esquecido, ou negligenciado, que na forma da aprendizagem habitual o sujeito não se dá conta da sua posição em relação ao conhecimento. Justamente por não saber outra possibilidade de exercer o seu pepel na aprendizagem que ele fica refém da passividade enquanto “aluno”. Se não se fala sobre o modo e o porquê se aprende do jeito hegemônico, então talvez esteja sendo conveniente manter as relações educativas no perpetuo movimento de reprodução dos mesmos padrões de aprendizagem. No final desta equação, o sujeito é destituído do seu poder de transformação, na medida em que lhe é negado a reflexão sobre a sua aprendizagem e, concomitantemente, é reforçado a sua posição de obediência aos mecanismos pedagógicos e escolares.

O elemento que mais evidencia o engajamento da pedagogia da presença na filosofia do cuidado de si está no destaque dado de ambas à dimensão do cuidado na relação entre mestre e discipilo. É neste espaço de encontro, trocas, afetos e elaboração de pensamentos férteis que a presença e o cuidado começa a fazer sentido para a pedagogia e a Paidéia.

O motivo para que a relação mestre-discípulo possa ser debatida e aprofundada encontra a sua razão na necessidade existencial inserida na pergunta: Que tipo de vida quero levar? (BÁRCENA ORBE, 2018). O desenvolvimento da formação humana corresponde então à exploração dessa resposta – ao mesmo tempo que emergem outras indagações –, de modo que os processos pedagógicos não podem escapar da demanda do aluno de encontrar consigo mesmo. O professor carrega em si bagagens intelectuais, modos de ler e de atuar no mundo, pensamentos e formas de falar sobre as coisas, toda uma paisagem que compõem a sua maneira de ser e estar no mundo. Já o aluno, ao se deparar com essas expressões do professor, tem a oportunidade de ascender sobre esse mundo na medida que também se volta para si mesmo. Encontros situados em meio a mistérios e surpresas,

descobertas que recobrem a pergunta feita anteriormente e que conduz o sujeito a sair dessa relação de um jeito diferenciado em comparação a como ele estava no início.

REFERÊNCIAS

ARTIERÈS, Philippe. O intelectual específico. In: GROS, Fréderic. (Org). **Foucault: acoragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-37, 2004.

BÁRCENA ORBE, F.; LARROSA BONDÍA, JORGE.; MÈLICH SANGRÁ, J.-C. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, *[S.l.]*, n. 40-1, p. p. 233- 259, 2006. Disponível em: https://impactumjournals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-1_11. Acesso em: 27 set. 2022.

BÁRCENA ORBE, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012a.

BÁRCENA ORBE, Fernando. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, 24, 2-2012, p. 25-57, 2012b.

BÁRCENA ORBE, Fernando. Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. **Teoría De LaEducación. Revista Interuniversitaria**, 30, 2-2018, p. 73-108, 2018.

BÁRCENA ORBE, Fernando. La intimidad del estudio como forma de vida. **Teoría De LaEducación. Revista Interuniversitaria**, 31, 2-2019, p. 41-67, 2019.

BÁRCENA ORBE, Fernando. El profesor en el estúdio. **Márgenes, Revista de Educación dela Universidad de Málaga**, 1 (2), 193-199, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (crítica e *aufklärung*). In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ,Marcos César. (Org). **CADERNOS DA F.F.C.** *[Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP].*Marília: Unesp-Marília-Publicações, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France *(1982- 1983)***. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação comopsicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 53, v. 18, 325-338, 2013.

LOPES, Rodrigo Barbosa. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, 277-308, 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. Matrizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios daarte de viver. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso(Orgs). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 35- 50, 2012.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições,** n.1(76),v.26, 217-233, 2015.

AS CONOTAÇÕES DO CONCEITO DE RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Me. Jonatas Marcos da Silva Santos[1]

RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa que tem como tema as conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade. O problema de pesquisa é: quais são as principais conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade de Paulo Freire? Para tanto, estabelece como objetivos: apresentar e refletir criticamente sobre as conotações do conceito de relações na perspectiva da educação como prática da liberdade. Para Freire (2009), o conceito de ralações guarda em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, de consequência e temporalidade. Pela reflexão crítica se entende que a pluralidade integra as relações humanas na práxis construtora de diferentes visões e versões de mundo por meio da educação como prática da liberdade. A conotação da transcendência das relações humanas preleciona que em face a um eu existe um não eu, mas, também, que ninguém está totalmente pronto e inexoravelmente terminado no decurso histórico da vida. Para Freire (2009) a captação dos dados objetivos da realidade e dos laços que prendem um dado ao outro ou de um fato ao outro se dá pela criticidade. Em face da passividade gerada pela opressão reproduzida na educação bancária (FREIRE, 2011), a conotação da consequência no conceito de relações na educação como prática da liberdade postula a relação entre reflexão e ação. A temporalidade compreende o que acontece no mundo numa sequência de eventos distintos. Os resultados da pesquisa apontam para uma construção teórica e ampla das conotações do conceito de ralações na educação como prática de liberdade.

Palavras-chave: Relações. Educação. Pluralidade. Criticidade. Temporalidade.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de pesquisa bibliográfica que tem como tema as conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade. O problema que guia a pesquisa é o seguinte: quais são as principais conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade de Paulo Freire? Para tanto, tem como objetivos: apresentar e refletir criticamente sobre as conotações do conceito de relações na perspectiva da educação como prática da liberdade. Esses objetivos, além de contribuir para o desenvolvimento do estudo, apontam também para elementos que os justificam.

Entre as principais justificativas desse estudo se encontram a necessidade de ressignificar as relações entre as pessoas e o mundo, orientando para a construção

[1] Doutorando bolsista da Capes, Univali-Itajaí/SC; prof.jonattas@gmail.com

de fundamentos que respeitem as diferentes conotações. Ademais, na sociedade multipolarizada hodierna, muitas vezes marcada por atos de violência contra minorias e baseadas em preconceitos, resgata a importância das relações humanas na construção de consensos, até mesmo em face das adversidades e formas diferentes de pensar. Além desta introdução, o texto apresenta quais são as conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade e reflete criticamente sobre cada uma delas. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica busca o desenvolvimento do conhecimento por meio de estudo científico de obras que já foram publicadas. De acordo Marconi e Lakatos (2003, p. 44) “A pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação.” No desenvolvimento da pesquisa essas fases distintas foram consideradas como metodologia do processo de investigação.

Uma pesquisa de campo ou de laboratório, de acordo com Andrade (2010, p. 25), “implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar.” Neste sentido, “Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.” (ANDRADE, 2010, p. 25).

Tendo a pesquisa bibliográfica como referencial, esta investigação se pautou metodologicamente pela delimitação do tema, pela elaboração de um plano de trabalho, considerando: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em seguida, foram identificadas as obras pertinentes ao tema e elaborados os fichamentos. Por fim, foram feitas a análise e interpretação dos textos que contribuíram para confirmar as hipóteses e a redação do relatório final de pesquisa.

3 AS CONOTAÇÕES DO CONCEITO DE RELAÇÕES

As conotações do conceito de relações são fundamentais para educação como prática da liberdade. Com efeito, de acordo com Freire (2009), o conceito de ralações guarda em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, de consequência

e temporalidade. Essas conotações estão presentes nas relações estabelecidas entre pessoas e com o mundo. Contrapostas a elas se apresentam as relações marcadas pela singularidade, imanência, acriticidade, inconsequência e destemporalidade.

Na educação como prática da liberdade, as conotações podem ser observadas na abertura ao diálogo entre educador-educando e educando-educador, no respeito à autonomia de quem constrói o processo de ensino-aprendizagem e na esperança de que o mundo seja transformado pela extirpação da injustiça. Ademais, as conotações geram dinâmicas que são inseparáveis da liberdade. Nesse sentido, a construção de um mundo livre da opressão e da violência, por exemplo, acontece pela união de diferentes concepções que ganham força na ação, na crítica e na história. As conotações do conceito de relações, no entanto, se contrapõem à dominação, à exclusão e à falta de participação na construção histórica da vida humana.

A pluralidade integra as relações humanas na práxis construtora de diferentes visões e versões de mundo por meio da educação como prática da liberdade. O mundo é constituído por pluralidade de desafios e propostas. Essa constituição do mundo possibilita às pessoas o trabalho em conjunto para que criativamente o transformem. Vale dizer que a educação como prática da liberdade e as políticas, enquanto subsidiam percursos de valorização, são indispensáveis para efetivação da pluralidade. Essas vias constituem respostas fecundas contra a violência imposta pelo poder, pela força, pela acriticidade e destemporalidade.

A pluralidade aponta para aceitação de visões de mundo e o respeito às versões que as pessoas constroem a partir de estudos e pela experiência vivida em contextos diferentes. De acordo com Freire (2009, p. 47) “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios.” A aceitação da pluralidade não é uma tarefa fácil e automática, pelo contrário, se fundamenta na educação libertadora e em políticas viabilizadoras de recursos para sua implementação nos mais diversos espaços. As *pluridiferentes* visões de mundo que são construídas por pessoas e grupos, muitas vezes, se embatem, porém, isso não significa dizer que se excluem absolutamente, indicando, ao contrário, que pela consideração de seus elementos constituidores, podem ampliar o horizonte de ação e transformação da sociedade.

Contrária à pluralidade, a violência é sinônimo de “visão única, certa e correta” de mundo, ganhando robustez na opressão que pode ser observada na relação entre opressor e oprimido. De acordo com Andrade (2008) a violência pode ser definida

como “abuso intencional de poder e força (simbólica, material, física, tecnológica, financeira, etc.) que lesa a vítima”, implicando no desrespeito à alteridade e na desconstrução dos valores. O abuso de força para imposição de uma visão singular do mundo é incondizente com a pluralidade das relações da esfera humana. O uso da força e do poder para impor uma única via de resposta aos desafios do mundo, gera domesticação (FREIRE, 2011; ROSSATO, 2008) e desumanização (FREIRE, 2011; ZITKOSKI, 2008), contrapondo-se à práxis democrática, participativa e transformadora do mundo.

Constituído, também, por problemas desafiadores, o mundo interpela às pessoas para que deem respostas plurais a eles. Essa busca por respostas se desenvolve pela construção em conjunto e dialética em face da violência, da domesticação e do fatalismo. Por isso, a exigência da pluralidade ensina que, de maneira isolada, ninguém é capaz de esgotar as respostas ou as propostas às problemáticas que surgem na realidade. Ademais, a pluralidade é um percurso a ser percorrido, considerando o respeito ao que é diverso e conjugando teorias e ações em vista do bem de todos. Portanto, a pluralidade pode ser observada no contexto das vivências relacionais entre os seres humanos.

Além da pluralidade, no conceito de relações na educação como prática da liberdade é possível observar ainda a transcendência. Ao utilizar o termo transcendência, é necessário especificar que o seu significado neste estudo não tem nada a ver com o terreno religioso e espiritual. Isso posto, se observa nas relações humanas que a transcendência denota a capacidade das pessoas de irem além de si mesmas, de superarem barreiras com a consciência de que não estão sozinhas nas ações transformadoras do mundo. Ademais, de acordo com Freire (2009) a transcendência está também na raiz da finitude das pessoas. A conotação da transcendência das relações humanas preleciona que em face a um eu existe um não eu, mas, também, que ninguém está totalmente pronto e inexoravelmente terminado no decurso histórico da vida.

A educação e a liberdade que a constitui são profundamente marcadas pela transcendência. De fato, se a educação é uma das formas dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser (ROMÃO, 2008), então significa dizer que transcendem do ponto são para ponto que querem ser. A finitude (FREIRE, 2009) é sinônimo de inacabamento e de inconclusão. Nesse sentido, a educação e a transcendência têm raízes no próprio inacabamento constitutivo do ser humano. Isso

ISSN: 2176 - 1396

mostra o quanto o ser humano é indispensável um para o outro. O ser humano educador-educando ou educando-educador pela transcendência contribui para superação permanente do inacabamento e da finitude.

Nas relações humanas, a criticidade tem a ver com a capacidade de resolver problemas gerados no quotidiano, por exemplo, de trabalho e estudos. A criticidade capacita para transformação da realidade através de soluções pensadas conjuntamente. Para Freire (2009) a captação dos dados objetivos da realidade e dos laços que prendem um dado ao outro ou de um fato ao outro se dá pela criticidade. A conotação de criticidade no conceito de relações na educação como prática da liberdade salienta a integração como via de presença transformadora no contexto cultural.

A criticidade desperta o gosto pela participação democrática e pelo combate ao "desgosto da acriticidade." Por isso, existe a "(...) necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento e acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época." (FREIRE, 2009, p. 52). A criticidade gera respostas aos problemas do mundo a partir da percepção de que a acomodação e o ajustamento causam a invisibilidade dos caminhos que conduzem à transformação social da realidade. Na educação como prática da liberdade a criticidade é sinônimo de reflexão crítica da realidade em que educadores e educandos estão inseridos. Então, é reflexão crítica sobre a escola, sobre currículos, processos de ensino-aprendizagem, sobre a comunidade e as políticas educacionais.

Em face da passividade gerada pela opressão reproduzida na educação bancária (FREIRE, 2011), a conotação da consequência no conceito de relações na educação como prática da liberdade postula a relação entre reflexão e ação. Para Freire (2011) ação e reflexão são dimensões que formam a práxis. De acordo com Rossato (2008, p. 331),

> Praxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.

ISSN: 2176 - 1396

As relações com o mundo adquirem sentido consequente com a superação da dicotomia entre ser, agir e pensar. Assim, a unidade dialética gera a consequente relação entre teoria e prática para humanização e transformação do mundo.

Típico engenho humano, a temporalidade compreende o que acontece no mundo numa sequência de eventos distintos. Essa marca do conceito de relações se relaciona com o existir. Para Freire (2009, p. 48-49),

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles.

Ao buscar porque existe e não somente vive, o ser humano descobre a sua temporalidade. A descoberta da temporalidade começa quando ocorre a superação da unidimensionalidade pelo reconhecimento do ontem, a consideração do hoje e a descoberta do amanhã.

A temporalidade no conceito de relações tem a ver com a tridimensionalidade do tempo, com o existir. Segundo Freire (2009, p. 49)

> O “excesso” de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à de sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

A temporalidade indica a dinâmica das transformações históricas que são realizadas pelos seres humanos. A incorporação do tempo liga processos de quem nasce no mundo para que sendo com ele o transforme em conjunto com outras pessoas.

As conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade apresentam importantes fundamentos para transformação social. Além disso, contribuem para uma leitura crítica das ideologias que pregam a violência e a desconstrução da democracia. As conotações funcionam como baluartes alternativos ao individualismo e ao egoísmo do sistema neoliberal. Ademais, apresentam vias

profícuas que a educação pode percorrer com segurança na construção do respeito às minorias e da sustentabilidade. As conotações do conceito de relações funcionam como um tesouro escondido a ser redescoberto no quotidiano de quem constrói conhecimentos que edificam a transformação do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esperançar existe a necessidade de pluralizar, transcender, *criticizar*, *consequencializar* e temporalizar. Esses são os fundamentos da educação como prática de liberdade. A praxis verdadeira só acontece impregnada por essas conotações do conceito de relações.

É possível perceber que a pluralidade é fonte integradora das relações humanas. Ela fundamenta a práxis na construção de diferentes visões e versões de mundo. A pluralidade constitui o mundo nos seus desafios e propostas. A educação como prática da liberdade e as políticas que subsidiam recursos não podem faltar na implementação e defesa da pluralidade.

A educação e a transcendência possuem fundamentos no inacabamento constitutivo do ser humano. Isso demonstra a indispensabilidade de um ser humano para o outro. Pela transcendência o ser humano educador-educando ou educando-educador contribui para superação permanente do inacabamento e da finitude. A criticidade tem a ver com os problemas gerados no quotidiano e na sua resolução. Ela forma o ser humano para transformação da realidade na ação em conjunto. Na perspectiva freiriana a criticidade é a captação dos dados objetivos da realidade e dos laços que prendem um dado ao outro ou de um fato ao outro. A característica da criticidade no conceito de relações na educação como prática da liberdade ressalta a integração com o contexto para sua transformação.

A opressão típica da educação bancária gera a passividade do ser humano, por outro lado a conotação da consequência no conceito de relações na educação como prática da liberdade apresenta a relação entre reflexão e ação. Essa conotação desvela a temporalidade que é a dinâmica tranformadora da história construída pelos seres humanos. A incorporação como característica da temporalidade engendrar processos que destacam o ser que nasce no mundo para que, sendo com ele, o transforme na práxis libertadora com outras pessoas.

ISSN: 2176 - 1396

Sem considerar as conotações do conceito de relações na educação como prática da liberdade dificilmente será possível a construção dos fundamentos para transformação social e do mundo. Portanto, se torna necessário o desenvolvimento dessas conotações nos mais dieversos espaços de luta e de implementação de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRADE, F. C. B. Violência. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ROMÃO, J. E. Educação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSATO, R. Domesticação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Práxis. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte

ETHOS DOCENTE: UM DIÁLOGO SOBRE PROFISSÃO DOCENTE E ÉTICA PROFISSIONAL

Rosiane Fernandes Sanguinete [1]
Claudiane Ribeiro [2]
Bruna Eduarda Rocha[3]

RESUMO

A ética profissional na educação trata-se de ações que só se validam mediante o seu caráter formador e humanizador. Diante o exposto, o estudo tem por objetivo dialogar sobre profissão docente e a ética profissional. A construção do conhecimento científico ocorre por meio da pesquisa bibliográfica, na qual busca tratar o *ethos* docente através de referências teórica baseadas em Paulo Freire (2015), Savater (2005), Vázquez (2006), Perrenoud (2000); Cortella (2015). Sendo assim, foi possível perceber que a responsabilidade do educador reside sobre duas dimensões, técnica e ética, a de ensinar conteúdos, em um processo educativo como instrumento normativo para a adaptação e disciplinamento e a de conscientizar os educandos do ser e o estar enquanto presença no mundo.

Palavras-chave: Ethos Docente. Educador. Ética Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico da constituição do ser humano e da sociedade, torna-se perceptível que educação e ética são aspectos explicitamente indissociáveis, se apresentando desde a Grécia antiga até o contexto social atual.

A educação inegavelmente compõe a gênese da humanidade, inicialmente de maneira informal, ganhando escopo ao longo da sua historicidade, nas ações e interpretações dos indivíduos no mundo, na sua produção de existência. Assim, essa trajetória procede pela sua intencionalidade, a de transmitir conhecimentos historicamente acumulados, bem como princípios e valores culturalmente estabelecidos.

Nessa perspectiva, a educação expõe ao educando e às novas gerações a sua herança histórica, social, cultural, econômica e política, possibilitando a compreensão e intervenção em um presente que apresenta estruturalmente resquícios de um passado que não deve ser esquecido. Desse modo, admitindo que a sua historicidade está permeada por pensamentos e ações que se conservam e se modificam ao longo

[1] Licenciatura em Pedagogia – FABE Marau, rosianesanguinete@gmail.com
[2] Mestranda em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, claudianemarau@gmail.com
[3]Mestre em Educação, Universidade de Passo Fundo, brunaerocha@hotmail.com

do tempo, na medida que dialoga com os problemas e as complexidades que compõem a vida em coletividade.

De fato, os seres humanos não são inatos em questões valorativas, atitudinais, intelectuais, cognitivas, não apresentam uma bagagem de conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento e convivência social desde seu nascimento, por essa razão lhe é indispensável a exposição a ação educativa.

Segundo Savater (2005), nos constituímos humanos, na condição de estarmos sendo seres humanos, e este processo de humanização passa indiscutivelmente por duas gestações, a primeira na sua condição de desenvolvimento biológico fetal, e a segunda na qualidade de "ser" social e educável, condicionado aos movimentos e interpretações simbólicas, enraizadas nos rituais culturais sociais nos quais o sujeito está inserido. Podemos afirmar, então, que a possibilidade de ser humano se efetiva na condição de ser com os outros, para o outro e no outro.

E nesse engajamento singular e coletivo da aprendizagem humanizadora que "participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (FREIRE, 2015, p.26). E muito têm-se abordado atualmente sobre tais experiências, especificamente sobre a ética, em diferentes esferas sociais e profissionais, tornando-se discussão pertinente na esfera educacional devido ao ser caráter formativo e humanizador.

Percebe-se que a educação fomentada na eticidade torna-se um fator indispensável à condição humana e a sua convivência social, e o docente intermediando a prática educativa, almeja um objetivo comum, o pleno desenvolvimento do indivíduo, a sua capacidade de como seres históricos e sociais sejamos capazes de interagir, intervir, comparar, escolher, romper, valorar, decidir, de superar a curiosidade ingênua, capacitado para pensar e agir certo, munido de autonomia e responsabilidade (FREIRE, 2015).

Partindo desta resolução, poder-se-á refletir e dialogar sobre a incidência ética perante à docência, profissão a qual não possui um código deontológico que a oriente, como em determinadas profissões, mas isto não a exime de tal condição. Portanto, considerando a intencionalidade e finalidades da profissão docente, bem como as práticas elaboradas que ocorrem mediatizadas entre sujeitos, incidindo e influenciando na subjetividade do outro, o docente deve estar consciente da eticidade

permeada em sua profissão, pois educar traz implicações fundamentais na formação de seus educandos.

2 ETHOS DOCENTE

A ética e a educação, são ações e ciências práticas, que só se validam mediante o seu caráter formador e humanizador, na intervenção com intencionalidade, no ato concreto e sensível da relação social de educar, incialmente entre dois indivíduos: o professor e o aluno, ampliando-se ao longo do percurso educacional. É na efetivação desta relação cotidiana que surgem os dilemas morais, e as exigências éticas docentes.

A profissão docente em seus múltiplos desafios permanentes, que ocorrem no ambiente escolar e extraescolar, requer dos professores atitudes, tomada de decisões e posicionamentos em diversas situações, e a ética se torna presença assídua, constituindo-se como [...] teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamentos dos homens [...] (VÁZQUEZ, 2006, p. 21).

É na prática cotidiana da profissão que o professor e seu agir estão interligados subjetivamente à ética, na análise consciente da ação com e nos educandos, como seres humanos em processo de constituição, além disso, acerca dos argumentos de Vázquez “[...] a ética pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral” (2006, p. 20). Assim, podemos dizer que o desenvolvimento de um indivíduo e a sua formação em sujeito ético está ligado a constante influência e interação ao *ethos* expostos.

A propósito, Cortina menciona que “[...]*ethos* como caráter ou modo de ser que uma pessoa ou grupo vai adquirindo ao longo de sua vida” (2005, p.20), e que segundo Vázquez “[...] não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito” (2006, p. 24).

Podemos dizer, que a constituição do sujeito ético se dá na simbiose de inúmeros fatores, subjetivos e intersubjetivos, mais precisamente no desenvolvimento e na potencialidade das capacidades adquiridas pelo sujeito no senso comum, na experiência enquanto ser existencial, provido de aspectos cognitivos, intelectuais, físicos, motores e emocionais, lapidados reflexivamente no processo formativo educacional, com dimensão individual e coletiva social.

Assim, a compreensão do *ethos* intrínseco a profissão docente, está no conjunto de hábitos, conhecimentos, atitudes, habilidades e de valores que o professor, no seu modo de ser como sujeito que está inserido, produzindo, transmitindo e mediando saberes e valores social, histórica e culturalmente, vai articulando dinamicamente a sua ação teórica e prática educativa profissional.

Vale salientar que adentrar neste campo e apontar quais atitudes, posturas e hábitos são mais relevantes ou indispensáveis nesta ou naquela profissão, torna-se algo que exige muito cuidado, por que a ética é liberdade, autonomia valorativa sobre as ações e princípios individuais dos seres humanos.

Neste sentido, na sequência de nosso texto faremos um esforço reflexivo de apresentar alguns princípios que consideramos relevantes para pensar a ética docente. Não no sentido de ser uma receita de “ética profissional docente”, mas que sem os quais a profissão de educador pode ficar eticamente comprometida ou desvirtuada.

2.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS PARA PROFISSÃO DOCENTE: BENEFICÊNCIA

O princípio da beneficência encontra-se incorporado no saber, no saber fazer, este saber fazer resulta em fazer bem, com competência e dedicação a sua profissão. É a capacidade de fazer não só bem, técnica e cientificamente, mas fazer o bem com a sua profissão. Significa da maneira prática, como em um velho ditado popular “fazer o bem sem olhar a quem”, agir para e em benefício do outro, utilizar o conjunto de conhecimentos e habilidades que o profissional possui, para a efetivação plena de seu exercício.

O profissional ético, que o princípio da beneficência está incluso em sua atividade, é aquele que faz o bem em sua profissão, desempenhando bem a sua profissão, assumindo os objetivos e as finalidades intrínsecas a sua profissão, o compromisso com o que lhe confere sentido, a dimensão do bem para além da ação em si.

E nessa condição de promover o bem, o docente como ser humano em interação com o outro também é suscetível a falhas e corrompível, deixando influenciar-se pelos fatos e pessoas de seu entorno, e em muitos sentidos isto pode ocorrer, como por exemplo a implicância e hostilidade com o aluno nega-lhe a

efetivação deste princípio em sua prática, outro motivo é o professor curvar-se pelas vontades e desejos dos alunos, o aluno não quer executar determinada atividade, nega-se a aprender e o professor consciente que isso lhe é indispensável para a vida, baseando-se no princípio da beneficência encontra formas para que isso ocorra. O professor deve trabalhar em prol dos interesses do aluno, já que este encontra-se sob sua responsabilidade, vulnerável e em processo de formação.

Educar-se não é só alegria, prazer, educar-se é exigente, é trabalhoso. Mas em vista do bem do aluno o professor pelo seu conhecimento técnico e científico, contribuirá com a formação do aluno, e não na deformação ou no fazer sua vontade. Portanto a ação educativa do professor não é para o seu próprio proveito, mas para o bem de quem aprende.

2.1.1 PRINCÍPIO DA AUTONOMIA

A palavra autonomia ganhou ênfase nos pensamentos de Paulo Freire, tornando tema central de sua obra Pedagogia da Autonomia, publicado no ano de 1996, fundamentando determinados saberes que este considera indispensáveis à prática educativa, embasados em princípios éticos, no respeito à dignidade e a própria autonomia de educando. Ou seja, para Freire, a autonomia é um atributo essencial e indispensável ao ser humano, no seu sentido sócio-político e histórico, é um grupo ou pessoa que tenha se libertado dos opressores, das situações que restringem ou negam sua liberdade.

Assim, educação e autonomia caminham juntas, ou melhor educação é autonomia, e vice e versa, desse modo, a educação que tenha a autonomia como companhia, vincula-se à ideia de que esta é uma conquista a ser realiza permanentemente, construída pelo viés da liberdade, do diálogo, do conflito, das decisões e das vivências. E a liberdade encontra-se na consciência de que enquanto homens e mulheres presentes no mundo, encontram-se ativos e intervindo no mundo.

E essa construção da consciência de presença no mundo, não se faz isoladamente, determinada por forças externas ao sujeito, negando sua autonomia, mas dependente e intrínsecos às interações sociais. Porque “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a

posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 2015, p.53).

No compromisso ético pedagógico em sua prática educativa, considerando a educação como fonte de humanização e formação, o educador consciente de sua liberdade responsabiliza-se e compreende a liberdade do outro, de mesmo modo, aprecia e acolhe a autonomia do discente. A relação entre professor e aluno possui uma certa assimetria, enquanto o professor teve ou continua tendo experiência na construção e produção de saberes, porém, este fato não lhe concede o poder de impor aos educandos suas próprias convicções, considerando este objeto de aprendizagem um mero receptor.

Mas sim como sujeito, como alguém que participa ativa e progressivamente do processo educativo, munido de saberes socialmente construídos, aos quais o docente tem o dever de respeitar, bem como a sua autonomia. Nesta relação onde "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2015, p.25), o educador deve respeitar e inculcar em sua prática ético pedagógica as experiências do educando, elaborando e associando as suas aulas e dinâmicas a partir da realidade deste, construindo um elo entre o que se ensina, o que se aprende e se vive, rompendo a demagogia e a ideologia das práticas alienantes e dominadoras.

2.1.2 PRINCÍPIO DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

O educador que assume a educação como condição humanizadora, de formador na liberdade e autonomia, não deve apequenar-se e submeter-se ao sucateamento e à submissão de sua atividade, tão importante e indispensável para a consciência crítica social, curvando-se ao fatalismo da insignificância com que os órgãos públicos a trata, acomodando-se a realidade utópica de que não tem o que fazer.

A responsabilidade educacional e ética do educador está na capacidade de responder aos educandos a suas angústias enquanto ser, e isso requer negação da invisibilidade com que a educação e o educador vem sendo tratados, na falta de condições de trabalho, com o sucateamento das escolas, as deficientes e precárias estruturas, resultando no abarrotamento das salas de aula, bem como a escassez de

material didático e pedagógico, concomitantemente o insuficiente quadro docente, acarretando sobrecarga de trabalho e, por fim, os vergonhosos e péssimos salários.

E o professor com relação a esse conjunto de desrespeito com a sua dignidade, não deve corromper-se e condicionar a sua atividade profissional a irresponsabilidade, a incompetência e ao descaso com o educando e com sua aprendizagem, ou pior a transformá-la em puro bico, ou em convertê-la como prática afetiva de tios e tias (FREIRE, 2015, p. 66).

Dessa forma, renunciando o sentido efetivo de sua atividade, pervertendo o seu ofício, tão imprescindível à humanidade, sucumbindo-se a suas finalidades e objetivos externos à sua profissão, transformando-a em mero sustento de vida. “No campo da ética, para alguém que tenha a Educação como modo de vida, e não apenas como um emprego, a obrigação é ponto de partida” (CORTELLA, 2015, p. 50). Isso não quer dizer abrir mão do seu salário, ou satisfazer-se com os precários salários, e com as insalubres condições de realização de seu trabalho, mas efetivar a docência dentro de suas possibilidades e condições de fazê-la, com competência e compromisso, atingindo os seus objetivos intrínsecos, simultaneamente na busca pelos seus direitos.

2.1.3 PRINCÍPIO DA COMPETÊNCIA

Na condição de seres humanos, nascemos biologicamente humanos, e depois que os somos totalmente, nesta perspectiva somos seres inacabados, inclusos e condicionados, porém não determinados. Nascemos biologicamente fragilizados, incompetentes e inicialmente dependentes. Não falamos, não caminhamos, perante uma motricidade comprometida e limitada, totalmente submetidos ao outro, para nos alimentarmos, para nos cuidar, enfim para sobreviver. Presente na condição irreversível de ser humano, acolhidos por aqueles que também já se encontraram nesta situação.

Para a assimilação, desenvolvimento e superação desta condição primitiva de humanização, mobilizamos inúmeras habilidades, e esta competência está subjugada à própria condição de formação humana (PERRENOUD, 2000).

Pensar em competência no âmbito profissional docente, requer atribuir a capacidade que o docente possui de mobilizar diversos aspectos, como o conhecimento teórico, cientifico e prático, a iniciativa, a dialogicidade, a antecipação, compromisso, dedicação, responsabilidade, entusiasmo, afetividade, amorosidade,

tolerância, ética, entre tantos aspectos imperativos para realizar sua atividade no complexo e mutável mundo escolar (FREIRE, 2015).

Portanto, a competência docente não se limita às paredes das salas de aula, aos muros da escola, mas a transcende, com isso a sua prática pedagógica deve coincidir com as mudanças, transformações, com as exigências e complexidades socais, com a própria realidade do aluno, e que para isso ocorra já mencionamos que a pesquisa é fator primordial, bem como a formação inicial e indiscutivelmente a continuada.

2.1.4 PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação continuada, tem como objetivo significar a formação inicial, na interação de saberes já construídos ao lado da elaboração de novos saberes, considerando as mudanças e exigências pertinentes na sociedade e na difusão do conhecimento.

Na concepção Freiriana (2015), a educação permanente está atrelada à condição e consciência do ser humano do seu inacabamento, é na consciência de sua inconclusão, que o ser humano efetua o movimento da superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, na busca do ser mais.

E essa superação ocorre pela reflexão crítica entre o fazer e o pensar, portanto, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39) e que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2015, p. 40).

Assim, os professores, na busca do ser mais, conscientes de sua finitude e de seu inacabamento, ao mesmo tempo essas condições são válidas aos educandos, refletem criticamente sobre a sua prática pedagógica, e os contextos sócio-políticos-econômicos e culturais aos quais estão inseridas, e esta reflexão de forma crítica se torna fonte para uma educação permanente.

2.1.5 PRINCÍPIO DA ALEGRIA E DA ESPERANÇA

Se na consciente condição da inconclusão, permanecemos em constante busca pela humanização e superação da consciência ingênua, é porque a esperança e a alegria são o que nos move. É no ensinar com alegria, mesmo que essa de alguma forma não comova o educando, que a esperança encontre terra fértil e se prolifere.

Para Freire (2015), é na esperança que educador e educando realizam trocas recíprocas, afetivas, emocionais, intelectuais e cognitivas que desnudam a barreira da alegria. E como seres históricos que nos assumimos esperançosos, é na busca constante enquanto seres em construção. E essa esperança encontra-se possível pela condição ontológica, antropológica, sociológica mutável e inconstante da história, “a inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE,2015, p.71).

Segue o autor mencionando que a esperança faz parte da gênese da natureza humana, na desacomodação da imobilização do que é, para o que deve vir que o movimento esperançoso do futuro se projeta, como seres condicionados, mas não determinados, seres de autonomia e liberdade

Enquanto educadores, é na luta constante, na prática diária em favor da humanização, movidos pela esperança na atuação como profissional democrático e insatisfeito com a opressão vulgar, interesseira e manipuladora capitalista, que devemos combater o cinismo, a violação de direitos na condição da pobreza e ignorância, na marginalização e abandono de indivíduos. Enfrentar com as armas da conscientização, da liberdade e autonomia, na condição de sujeitos ativos, interativos e interventivos, pelo viés da humanização, da rebelião contra o analfabetismo, contra a violência, o preconceito, a discriminação, a intolerância, o desemprego, a fome, a miséria, o desrespeito, a desigualdade e outros tantos males que afligem e consomem os sujeitos, que foram sendo construídos e reafirmados histórica e socialmente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e elucidação do presente trabalho buscou reflexivamente uma explanação e relação entre a ética e o educador, direcionando-se precisamente a ética docente. Considerando que a prática educativa, como mediação intencional e sistematizada da profissão docente, está fomentada sob duas dimensões complexas, a de ensinar, transmitir conhecimentos historicamente acumulados, considerados indispensáveis à conservação e ao desenvolvimento dos indivíduos como ser social,

e na elevação do sujeito como ser humano, na potencialização de suas habilidades e competências físicas, cognitivas, intelectuais, emocionais, psicológicas e sociais.

Desse modo, percebeu-se que a responsabilidade do educador reside sobre duas dimensões, técnica e ética, a de ensinar conteúdos, em um processo educativo como instrumento normativo para a adaptação e disciplinamento e a de conscientizar os educandos do ser e o estar enquanto presença no mundo, na interdependência do individual e coletivo, na relação horizontal de reconhecer o outro, de reconhecer-se a partir e no outro, assumindo-se como seres históricos.

E é nesta relação entre o reconhecimento do sujeito e do mundo, na ligação entre a prática educativa e os movimentos de fatores essenciais da vida humana em sociedade, e como condição indispensável a qualquer ser humano que a educação, como uma ação que se move de fora para dentro, concomitantemente de dentro para fora do sujeito, e na relação intersubjetiva entre educador e educando submetidos ao ato de ensinar e aprender, que o fazer e agir docente é prática, praxis, é ética.

Quando um sujeito toma para si a escolha da profissão docente, em uma escolha livre e espontânea está conscientemente assumindo a formação de outro, dos direitos e dos deveres da profissão, assumindo as finalidades internas e externas da sua profissão. Neste sentido, este conjunto de princípios apresentados não é uma lista do que fazer em cada momento no exercício da profissão docente. Ética não é isso, ética é reflexão sobre a ação e é a própria ação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, convivência e ética**: **audácia e esperança!**. São Paulo: Costez,2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Ética.** 28. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

SAVATER, Fernando**. O valor de educar.** São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2005.

A PROTAGONIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Tais Angelo Louzada[1]

Vanessa Mattoso Cardoso[2]

Lui Nörnberg[3]

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta para o ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais. Com foco no sujeito, tendo como referencial a teoria da andragogia e as perspectivas Freirianas, o trabalho parte de necessidades cotidianas dos educandos, tornando-os protagonistas da construção do conhecimento, dando-os Voz, para que a aprendizagem vá ao encontro do efetivo exercício da cidadania. Para elaboração das atividades, foi realizada uma entrevista com os estudantes, evidenciando a importância da Matemática nos seus contextos e, na sequência, foi apresentada a operação de adição, no universo dos Naturais. O encontro, que partiu do estudo e aplicações do conceito de adição, apresentou resultados sinalizando que a introdução de conceitos matemáticos (números decimais, subtração, custos, despesas e lucro) de forma colaborativa e contextualizada possibilita uma aprendizagem mais significativa. Para além disso, salientamos que durante o processo, não foram priorizados apenas os algoritmos, mas discussões acerca da importância das ferramentas disponibilizadas pela matemática para minimizar as dificuldades sociais, como por exemplo pesquisas de preços antes de adquirir uma cesta básica e valor de serviços prestados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino da Matemática, Paulo Freire, Protagonismo, Andragogia.

1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em Educação de Adultos (EA), ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja pelo olhar da pedagogia Freiriana ou da andragogia, os estudos evidenciam a necessidade de que o ensino seja pautado no sujeito adulto: suas experiências e necessidades.

Embora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), proposta para ser referência para elaboração dos currículos escolares, não contemple a EA, baseando-se apenas em crianças e adolescentes, desde 1970 a educação voltada ao sujeito

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente nas redes municipal de Pelotas e de Rio Grande, taislouzadaprof@gmail.com.
[2] Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense, vanessacardoso@ifsul.edu.br.
[3] Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos, docente na Universidade Federal de Pelotas, luinornberg@gmail.com.

adulto vem sendo amplamente discutida no cenário mundial.

Em 1973, Malcolm Knowles, pesquisador e educador de adultos americano, publica “O aprendiz adulto: uma espécie negligenciada” *(The adult learner: a neglected species)* chamando para o debate a forma como os aprendizes adultos eram tratados pelos sistemas educacionais, os quais desconsideravam suas experiências e os submetiam a situações educativas pensadas para crianças.

Neste mesmo contexto, o brasileiro e contemporâneo, Paulo Freire, precursor da educação popular, preocupado com o analfabetismo no Brasil, começa a analisar como o adulto aprende e se não está aprendendo, o porquê.

Freire entendia que a educação deveria ser uma prática transformadora, que ajudasse as pessoas a se tornarem agentes ativos na transformação social. Sua abordagem, assim como a de Knowles, valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, considerando-os sujeitos que constroem conhecimento, e não objetos de ensino.

Dessa forma, as duas propostas metodologias incentivam a participação, o diálogo e a reflexão crítica, aspectos que são fundamentais na educação de adultos.

> Na idade adulta, o indivíduo é autônomo, assim a aprendizagem não pode mais ser vista a partir de meras transmissões de informações e conhecimentos impostos pelo professor, e sim a partir de sua vivência, conhecimentos e da necessidade que tem de aprender o que lhe faz falta (FREIRE, 1996, p.60).

O presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido numa turma de estudantes da EJA de uma escola situada em um bairro muito carente do interior do Rio Grande do Sul, na disciplina de Matemática. O estudo visa mostrar o protagonismo do aluno quando compreende a importância do que lhe é ensinado, quando lhe é permitido trazer suas experiências para a sala de aula, quando o conteúdo vai ao encontro das suas necessidades.

A disciplina foi escolhida pela relevância na formação do cidadão, sendo indispensável na compreensão do mundo e como tentativa de afastar os “monstros” que historicamente a acompanham, independentemente do nível escolar.

No contexto dessa prática, os pressupostos teóricos encontram-se embasados nas perspectivas Freirianas e da andragogia, defendida por Malcolm Knowles.

Na sequência deste texto são apresentados, o referencial teórico que sustenta a proposta e a descrição da atividade.

ISSN: 2176 - 1396

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os aportes teóricos que foram considerados relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

2.1 Andragogia

Em 1833 Alexander Kapp, professor alemão, introduz o termo andragogia em seu livro '*Platon's Erziehungslehre*'(Ideias Educacionais de Platão), descrevendo a necessidade de aprender ao longo da vida. Os estudos de Beck (2015) sobre a teoria de Kapp sinalizam que a aprendizagem ao longo da vida implica em auto-reflexão e objetivos claros. O autor destaca ainda que Kapp não desenvolve as teorias ou os pressupostos andragógicos, mas justifica a prática da Andragogia (ensinar para adultos) como uma necessidade de uma educação voltada para o público adulto.

Em 1980, Knowles coloca em evidência o termo andragogia, porém, diferente de Kapp, desenvolve teorias, sugerindo a proposta de desenho do processo andragógico para a EA, conhecido como "Ciclo andragógico de Knowles". Este ciclo é subdivido em sete fases sequenciais e progressivas:

> primeira, a criação de um clima que favoreça a aprendizagem; segunda, o estabelecimento de uma estrutura organizativa que permita a participação do adulto no planeamento; terceira, o diagnóstico das necessidades de aprendizagem; quarta, a formulação dos objetivos das aprendizagens; quinta, a concepção de um desenho ou roteiro de atividades; sexta, a operacionalidade efetiva das atividades; e sétimo, a reavaliação do diagnóstico de necessidades de aprendizagem, que poderá reconduzir o adulto a um novo ciclo (KNOWLES, 1980, *apud* BARROS 2018, p.6).

Knowles defendia pressupostos pedagógicos (inicialmente 5, posteriormente foram se acrescentando outros):

> **Autonomia:** o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (auto administrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros.
> **Necessidade:** esse pressuposto está relacionado aquilo que, para o indivíduo, apresenta-se como algo necessário ao seu dia a dia, seu cotidiano. Um saber descomplicado, sem métodos específicos, apenas aquilo que representa o conhecimento adequado para suprir sua necessidade, que geralmente, é imediata ou a curto prazo.
> **Experiência:** a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades.
> **Prontidão para a Aprendizagem:** o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida.
> **Aplicação da Aprendizagem:** as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que tem como corolário uma preferência pela aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento.
> **Motivação para Aprender:** os adultos são mais afetados pelas motivações

ISSN: 2176 - 1396

> internas que pelas motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas seja ao desejo seja de obter prêmios ou compensações seja ao desejo de evitar punições; motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um. (BECK, 2015, n.p).

Ao falarmos em EA não podemos deixar de destacar o nome mundialmente conhecido pelo seu compromisso com a Educação Popular e referência para a EJA, o educador brasileiro, Paulo Freire, para quem a educação era uma ferramenta de libertação e a EJA, fundamental para garantir o acesso e a inclusão social.

Embora os dois educadores apresentem olhares distintos em relação ao indivíduo da EA, ou seja, enquanto o primeiro enxerga o aprendiz em termos psicológicos, o segundo o vê como um ser social, os dois propõem uma andragogia/pedagogia para um sujeito independente na qual o principal papel do educador venha a ser o de transformar a vida desse aprendiz, estimulando sua autonomia.

2.2 Freire e a Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica destinada ao público que não completou ou teve acesso à educação básica. O sujeito da EJA é um indivíduo construído como ser social, que traz suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo e que foi historicamente invisível para as políticas públicas da sociedade brasileira.

Para Paulo Freire “o homem integrado é o homem sujeito” (FREIRE,1983 a.p.42), isto é, um homem histórico que expressa sua humanização. Ele dialoga e age com os demais tomando decisões e exercendo seu direito de escolha.

Entretanto esse homem pode existir como objeto, coisificado, desenraizado, desumanizado. Situado neste polo, o homem “altera-se a si para adaptar-se” (FREIRE,1980 a.p.42, nota 4). Sob essas condições desumanas, o homem vai coisificando-se, ficando domesticado, sentindo-se esmagado pelo sentimento de impotência frente a sua realidade social, dessa forma perdendo-se de si e dos demais. “Para Freire, o movimento de vir a ser do próprio sujeito é vocação natural (embora passível de ser distorcida ao longo do processo histórico) e está relacionado ao processo educativo como uma aprendizagem permanente.” (Dicionário Freire, 2019, p.443). Nessa perspectiva a EJA tem grande relevância pois enquanto modalidade educativa poderá, numa relação de diálogo entre educador e educando, auxiliar esse sujeito na sua reflexão e sua prática frente a sociedade.

Portanto, a EJA, dentro dessa abordagem, busca analisar como vivem esses sujeitos dentro de suas comunidades, suas formas de pensar, valores, crenças, enfim, nessa visão educativa o estudante é o protagonista da sua história. Cabe à escola fazer esse resgate de recuperação da humanidade roubada desses educandos tão excluídos e marginalizados de nossa sociedade.

Segundo Arroyo:

> Paulo não inventava metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeducava a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados em formação (ARROYO, 2014, p.27)

Os ideais Freirianos de Educação Popular e Movimentos Sociais trouxeram como primordial a compreensão sobre os Sujeitos da EJA, buscando através de grupos de pesquisas e debates com educadores a formulação de metodologias apropriadas a essa modalidade de ensino.

De acordo com Freire (1967) a grande preocupação em relação à educação é a mesma de toda pedagogia moderna: *"Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política."* (p.87). O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Segundo o autor não é possível dar aulas de democracia e ao mesmo tempo, considerarmos como 'absurda e imoral' a participação do povo no poder. *"A democracia é, como o saber, uma conquista de todos."* (FREIRE, 2022, p.20)

3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EJA

A seção a seguir apresenta a voz e a vez dos sujeitos da EJA com suas concepções no que tange o ensino da matemática e a construção de aprendizagens para romper com o paradigma tradicional de ensinar e aprender nesse campo do conhecimento.

3.1 A Voz e a Vez dos Sujeitos da EJA

Para dar voz aos educandos, uma das pesquisadoras realizou uma entrevista semiestruturada para escutar, principalmente, o que pensam sobre a escola, qual sua função e utilidade para sua vida e inserção social fazendo um elo com o ensino da matemática. Usaremos pseudônimos para proteger a identidade dos participantes. A primeira pergunta, traz o seguinte questionamento: Quem desistiu primeiro, você dá

escola, ou a escola de você? Em relação a esse questionamento, a maioria dos estudantes relataram questões de dificuldades econômicas e sociais como principal causa da desistência aos estudos. Tivemos também o relato de gravidez na adolescência que acaba afastando muitas mulheres dos bancos escolares para poder criar seus filhos na primeira infância. Segundo o relato dos estudantes as dificuldades financeiras pesavam e a busca por trabalho informal desde a mais tenra idade os colocavam distante dos bancos escolares, conforme pode ser visto na fala da Estudante Esperança "*Foi por causa do serviço, precisava trabalhar para ter o que comer, senão a fome pegava sora, aí a gente cresce e faz falta ter colégio"*

Na segunda pergunta, que abordava a percepção da matemática na vida cotidiana, todos os alunos mostraram o quanto a matemática é presente em suas vidas e como ainda buscam aprender melhor essa disciplina que apresenta um significado social intenso. A estudante Protagonista que tem como profissão a arte de cozinhar e fazer marmitex para vender mostra claramente a relação da matemática na seguinte fala:

> […] ela , a matemática, é muito bom para fazer minhas contas que eu vendo doces e salgados e faço almoços, marmitex, eu tenho que fazer as contas quanto sai as coisas, que tem que ter dar troco então a matemática é muito importante para tudo né; preciso ver quanto eu gasto de coisas para fazer o almoço e cobrar; para comprar nos mercados as coisas que tu vai tem que ver o troco e ver se está certo ou não (EP).

Por ser uma turma heterogênea evidenciamos as diferentes facetas da matemática na vida cotidiana, como por exemplo: *"[…] preciso contar eu faço crochê, eu faço tricô né e conto os pontos e carreiras para dar certo…" (Estudante Cidadão)*, *"[…] tenho que saber quanto quantas gotas eu tenho que colocar e quantos ml de água tem que colocar num copo, para não ser demais para não tirar o efeito do remédio…" (Estudante Protagonista)*, *"[…] eu uso na matemática na obra ,numa obra o cara precisa muito da matemática."(Estudante Empoderado).*

A partir das entrevistas podemos notar a percepção da relevância da Matemática para a vida desses estudantes, que vai desde cálculos diários na compra de produtos alimentícios, das quantidades e noções para um trabalhador da construção civil, das habilidades para os trabalhos artesanais de fazer tricô e crochê até as formas de gerar emprego e renda para uma melhoria na qualidade de vida.

Diante dessas percepções, visando aproximar a sala de aula, mais especificamente o ensino da Matemática, do cotidiano desses alunos, motivando-os

a construir uma aprendizagem para a vida, de forma que os conceitos abordados rompam o muro, que muitas vezes, separa a escola da realidade, foi construída a proposta relatada a seguir.

3.2 Construindo aprendizagens matemáticas para romper paradigmas

A atividade, descrita na sequência, foi realizada durante uma noite (com duração de todo o turno letivo) em uma turma da EJA na etapa 1, anos iniciais, formada, neste momento, exclusivamente por mulheres com idades entre 18 e 68 anos, majoritariamente chefes de família e que trabalham em empregos informais, tais como artesãs, diaristas e cozinheiras e encontram no espaço escolar uma fonte de resistência e encorajamento para sobreviver numa realidade de dificuldade econômica e social.

No primeiro momento, com a professora regente (pedagoga), três professoras de Matemática e as alunas organizadas em círculo, foi discutido o quanto o ensino da matemática está presente na vida diária dessas estudantes, que, prontamente, começaram a citar exemplos: nas compras, nas notícias da TV, no salário, nas contas de luz e água, nas promoções entre outros.

Quando a atividade foi proposta, a professora regente estava trabalhando com as operações de adição e subtração e, para esse estudo, partiu-se de uma comparação entre a abordagem empregada para o mesmo nível (usualmente aplicada à crianças e ainda muito utilizada para alunos da EJA), Figura 1, e outra pensada no sujeito adulto, conhecendo sua realidade, suas necessidades, no sentido andragógico (ensino de adultos) na perspectiva Freiriana, Figura 2.

Figura 1 - Estudantes realizando exercícios de adição

Fonte: autores

As alunas, sem muita dificuldade, efetuaram as operações seguindo o algoritmo. Ao terminarem, solicitaram às professoras para realizar a correção e

ficaram satisfeitas com os resultados.

Para a segunda atividade foi solicitado, com antecedência, que as alunas levassem para a aula notas de compras que realizaram durante a semana.

Figura 2 - alunas adicionando gastos semanais

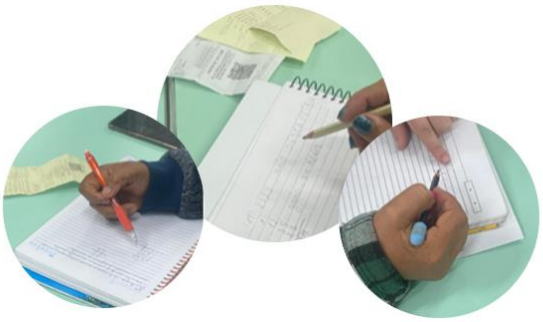

Fonte: autores

Ao realizar as adições percebeu-se, através das conversas, que naturalmente foram surgindo, que o conteúdo começou a fazer sentido. As alunas, enquanto encontravam as somas, relataram que nunca haviam parado para analisar seus gastos. Entre as falas que surgiram nesse momento, destacamos algumas: *"Nossa, eu gastei tudo isso em carne!"*, fala da estudante Esperança. *"Eu não sabia somar os preços. Quando vou ao supermercado, com meus filhos, pego o básico, passo no caixa e vejo se sobra dinheiro. Se sobrou pego mais um pouco e assim vou indo."* fala da estudante protagonista.

Outra estudante, quando percebe que por "dominar" a operação de adição e que com o mesmo método de resolução pode somar preços no mercado diz: *"agora quando for no mercadinho perto da minha casa posso conferir o valor antes de sair. esses dias meu filho brigou comigo porque me cobraram a mais e eu não vi!"*

No planejamento da aula foi previsto partir da operação de adição (com números naturais, conteúdo que já vinha sido estudado pelo grupo) e deixar com que a turma, conforme suas necessidades e curiosidades, fosse conduzindo as demais atividades.

O primeiro movimento, neste sentido, se deu em relação à operação de adição com decimais, uma vez que os preços descritos nas notas apresentavam reais e centavos de reais. Mesmo sem falar em números decimais, posição de vírgula, no algoritmo na soma, as alunas organizaram os valores e calcularam.

ISSN: 2176 - 1396

O segundo partiu da estudante que relatou ter recebido o troco errado, ao comprar em um estabelecimento perto da sua casa, questionando como poderia conferir o troco.

Nesse momento, a turma analisando a situação, chegou à conclusão de que depois da soma dos valores das compras, deveria ser realizada uma subtração, utilizando o valor entregue para o pagamento da compra.

O terceiro momento foi protagonizado pela aluna que trabalha com viandas, comparando a soma realizada com as compras da semana (destinadas à produção das viandas) e o valor arrecadado com as vendas.

Com essa problematização, além das operações de adição e subtração (com números decimais), surgiu o debate em relação ao lucro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação matemática desempenha um papel crucial na formação do sujeito, seja para atender demandas básicas do cotidiano, conforme relatos dos estudante, ou para compreender e debater questões mais complexas no âmbito social, colaborando com o exercício da cidadania, oferecendo, além das ferramentas, um olhar analítico e reflexivo sobre o mundo.

O Sujeito da EJA traz uma percepção de mundo: crenças, saberes e necessidades para o contexto escolar, ele abraça o protagonismo pois sabe o que foi buscar. Nesse sentido, práticas como essas, que dão voz a eles ao incentivarem a participação ativa promovem, de forma colaborativa, a construção de um conhecimento potencialmente transformador.

Os depoimentos reafirmam a convicção da importância do ensino da Matemática na modalidade EJA e o quanto carecemos de estudos e pesquisas para dar suporte a esse segmento tão discriminado e deixado de lado pelas políticas públicas educacionais. Cabe a nós, enquanto educadores, fazer esse resgate e estudo criterioso para buscar novas estratégias que visam efetivamente dar VOZ E VEZ aos educandos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO,Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**.2 ed.- Petrópolis, RJ:Vozes,2014

BECK, Caio. **Alexander Kapp: o primeiro andragogo**. Andragogia Brasil. Disponível em: https://andragogiabrasil.com.br/alexander-kapp/. Acesso em 01 de jun. 2023.

BECK, Caio. **Malcolm Knowles: o pai da andragogia**. Andragogia Brasil. Disponível em: https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/. acesso em 01 de jun. 2023.

BARROS, Rossana. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica**. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173244.pdf Acesso em 01 de jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983.

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

FREIRE,Paulo.**Educação como prática de liberdade**,53ºed.-Rio de Janeiro:Paz e Terra.2022

FREIRE,Paulo.**Dicionário Paulo Freire**/Danilo R. Streck,Euclides Redin, Jaime José Zikosk(orgs): coordenação geral Danilo r. Streck.- 4 ed. rev.amp.;1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora,2019.

FRACASSO ESCOLAR: NEGAÇÃO DOS SABERES POPULARES

Levi Ferreira Rodrigues[11]

Adriane de Lima Aleixo dos Santos[22]

José Bittencourt da Silva [33]

RESUMO

O presente artigo analisa a questão mencionada da Professora Dr(a) Maria Teresa Esteban do Valle, Professora Titular da UFF (Universidade Federal Fluminense) da Faculdade de Educação, no seu texto titulado como "Avaliação no Cotidiano Escolar"(1999), neste texto ela coloca em destaque a Avaliação Tradicionalista que muito vemos nas escolas do Brasil, pensar numa Educação que vá além de uma perspectiva do "Fracasso Escolar" é um ponto de união no texto da Esteban. Portanto, só faz sentido para a própria autora a análise dessa controvérsia através do adentramento com uma produção do fracasso/sucesso escolar no processo da exclusão/inclusão social. Tendo a intenção de expressar os significados pedagógicos e metódicos de uma Educação Bancária e uma nova educação, Educação Dialógica, o artigo propõe uma crítica juntamente uma reflexão acerca de um sistema de ensino voltado no fundamentalismo dogmático na defesa do capitalismo e no interesse da classe dominante, expondo suas contradições e uma superação para um novo ensino-aprendizagem, uma educação que se volte no contexto dos educandos. Os referenciais teóricos de análise pautam-se principalmente em: Esteban (1999) no que refere-se nas práticas pedagógicas e avaliativas, Paulo Freire (2019 e 2022) no que se refere às práticas dialógicas e todo seu método de ensino-aprendizagem; A análise enfatiza a importância de uma educação desvinculada dos preceitos da classe dominante em visão da classe dos oprimidos, negando com veemência todo processo de desenvolvimento autônomo de intelectualidade, feita pela da própria classe dos oprimidos, acerca de uma educação libertária para as classes dos dominados, não mas negando um saber próprio e legítimo. Destaca que para isso é necessário alternativas metodológicas, como o próprio Freire nos explica em Pedagogia do Oprimido, de um fazer uma Educação Popular, intrinsecamente ligada aos saberes dos educandos e os respeitando como sujeitos mediadores do mundo e o transformando para uma transformação social prática e que reconheça os múltiplos saberes.

Palavras-chave: Saber Popular. Paulo Freire. Fracasso Escolar. Oprimidos. Educação Libertadora.

[1] Graduando em Filosofia, UFPA. E-mail: levi.rodrigues@ifch.ufpa.br
[2] Mestranda em Currículo e Gestão em Educação Básica, UFPA. Email:adrianelimadry20@gmail.com
[3] Pós-Doutor em Educação, UFBA. Docente do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB - UFPA). E-mail: jbsilva@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traduz uma temática a ser debatida, que é os expoentes de uma Educação que condiciona o fracasso escolar, no presente texto deste artigo, elucida as questões sobre a avaliação tradicionalista que muito vemos nas escolas do Brasil, pensar numa Educação que vá além de uma perspectiva do “Fracasso Escolar” é uma conjuntura, sobre até mesmo de uma perspectiva da filósofa da educação Maria Esteban (1999). Esteban designa que a formação de uma escola voltada para o Fracasso Escolar, se alinha com suas negações e que para melhor adequarmos a Educação num quadro geral de uma postura humanista, devemos transgredir este sistema tradicionalista. Mas, para melhor nos atentarmos sobre a questão cerne do Fracasso Escolar, para que entendamos isso de uma forma plena, necessita entender onde está situada a escola e o seu social. Como se muito transpassa o Althusser (2022) e enfaticamente Poulantzas (1978), ela é um Aparelho Ideológico, e agressivamente repressiva, do Estado, ela acentua a desigualdade social, ela é de interesse do Estado e por sua natureza burguesa ela translúcida as questões cerne de seus interesses, a dominação. A educação é progresso, o desenvolvimento intelectual do ser humano, desabilitar, negligenciar, incompatibilizar a educação, como faz o Estado, é qualificar o planejamento histórico do desenvolvimento da classe dominante. Esta educação no qual está exposta na Educação Básica, de forma geral, representa muito a Educação Bancária, onde o aluno é um receptáculo vazio onde o professor só deposita os informes, o conteúdo, não reflexiona o pensamento.

Esta educação condiciona o fracasso, o não-desenvolvimento crítico do aluno, o dito “0” escolar, o boletim vermelho, isso se viabiliza porque o conteúdo dado é um conteúdo desuniforme com a realidade do aluno, é fora do que o aluno está situado no seu contexto social, não possibilitar uma abertura crítica para a reflexão da realidade, memoriza para avaliação, por isso o fracasso, não há aproveitamento até mesmo na meta escolar da avaliação e por muitas vezes existe o “0” nas provas.

Esteban (1999) menciona no seu texto que o “Fracasso Escolar” se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentro dessas negações se está a legitimidade dos conhecimentos e formas de vida dos educandos. A privação de um método escolar que possa encaminhar as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explícitas, incorporadas

e substancialmente ouvidas, é um dos termos que atribuem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

A Filósofa ainda desenvolve a questão sobre o “Fracasso Escolar”, relatando que o acesso aos conhecimentos produzidos academicamente, bem como a negação do conhecimento popular/informal, resulta num reforçador do distanciamento do Eu em si, ou melhor expondo, do sujeito pensante e não-alienado. Um conhecimento que é "socialmente valorizado”, sobre ponderações da filósofa, há uma afirmação, no que sustenta a Esteban, o conhecimento escolar, na Educação Bancária, se sujeita a contestação da informação a ser replicada na mentes dos alunos sem a expressividades dos mesmos, sem o diálogo, já nesse “conhecimento socialmente valorizados” é aquilo no qual está relatado nas escolas nas palavras que saem da boca daquele que detém a palavra, na educação bancária, o Professor, no qual ao meu ver, deixa de ter o termo etimológico da palavra “professor” e passar a ser uma antinomia, um conflito de termos, onde um é o oposto do outro, essa conflitualidade é o ‘Professor bancário’, onde ele conflituosamente está num papel que não configura o termo “Professor” originalmente, mas entendo que ele está simultaneamente num papel pré-configurado para ele está, num papel de manutenção social para o Status-Quo, já que a escola, no qual previamente já foi exposto, ela é um Aparelho (repressivo) Ideológico do Estado.

Nesse ínterim, há um quantitativo no qual está posicionado os educandos, a falta ou negação dos acessos dos conteúdos “valorizados”. Desta forma, há uma grande problemática a sobre a questão dos oprimidos a respeito destes espaços, segundo Maria Esteban (1999):

> O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos , mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social.

Este árduo processo de avaliação do resultado escolar dos educandos, está no que diz a Dr(a) Maria Teresa, num aprofundamento marcado pela necessidade de criação de uma “nova cultura sobre a avaliação, que ultrapasse os limites técnicos e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.” No texto, a filósofa e pedagoga tem um enfoque na problematização sobre o conceito da avaliação, e se é possível deixar de ter este modelo avaliativo tradicionalista, no que diz respeito sobre a avaliação quero

pôr uma vírgula, quero alongar mais sobre a primazia da minha proposta desse texto, o Fracasso Escolar.

2 FRACASSO ESCOLAR: SINTOMAS DA NEGLIGÊNCIAS DOS SABERES POPULARES

O Fracasso Escolar é uma junção do que é a Avaliação Tradicionalista, é um impasse da emancipação popular, é a bola na trave para o gol, e o estímulo para fazer de outro modo, é negando o que foi dado a nós, este objeto de impedimento para um Esperançar, uma educação emancipatória, no que tange a Educação Bancária, é só negando isto podemos fazer uma Educação Popular, para aqueles que historicamente não tiveram a voz, os excluídos.

O Fracasso Escolar não é somente o quantitativo dos zeros “bem redondos”, mas sim uma série de condicionamentos para os educandos, é o mecanismo próprio e vivo sistemático para o bloqueio da intelectualidade crítica e autônoma dos seres, é o próprio arcabouço da educação antidialógica. É um composto quase de áxios para quem tira um zero, quase que habitual e óbvio, se o sujeito tirar uma nota considerada como “fracasso”, no qual é um “zero” é comum pensar, num contexto de educação bancária, que este sujeito não tem os conhecimentos necessários para passar na avaliação. Mas, como poderia um sujeito dotado de saberes, experiências, princípios, formações particulares, memorizar algo que não tem proximidade alguma ou conexão, fica difícil aprender com este método que não empodera em nada os saberes populares.

O educando, ao adentrar à comunidade escolar, está provido de conhecimentos de vida, de experiências, de saberes, de olhares singulares e perspectivas únicas e que devem ser respeitados e ser tomados como ponto de ignição sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor e a escola têm, segundo Freire (2022, p. 31):

> O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nessa essência, estabelecer parâmetros curriculares fundamentais que contemplam as experiências dos educandos e suas particularidades e

ISSN: 2176 - 1396

individualidades e respeitar a identidade do educando e sua autonomia é uma tarefa de uma Educação que valoriza as experiências dos outros.

Esse fazer novo, ou pensar certo, se define na práxis na qual disseminar que ensinar não é transferir, depositar, oferecer, doar conhecimento, mas desafiar o educando para produzir sua autonomia no que diz respeito a uma compreensão do que vem sendo repassado [comunicado] (FREIRE, 2022).

Só pensando num ensino-aprendizagem horizontal faz sentido numa Educação que visa as experiências dos educandos e dos educadores para uma prática pedagógica inclusiva e emancipatória. Quem erra, ou quem se sujeita a acertar, numa Educação Tradicionalista/Bancária é o fardo de ser ridicularizado, quase de forma metafórica, por provas que tentam atestar seu conhecimento, mas o quantifica é notas reprováveis na estrutura desse sistema educacional tradicionalista.

De outro espectro, quem erra, ou quem se sujeita a acertar, numa Educação que prioriza o aprendizagem que qualifica e valoriza os saberes individuais, o erro oferece novas informações e os orienta para um novo caminho (ESTEBAN, 1999).

O fracasso escolar não se contém nestas práticas pedagógicas enrustidas na Educação Libertadora, o erro, ou medo de errar, desvelar o estigma e a complexidade do processo de conhecimento, estimulando tanto os educandos e os educadores nesse processo educacional.

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY, 1998) compõem uma instrumentalização significativa para explorar a diversidade do conhecimento e a pluralidade dos saberes dos educandos, além de estabelecer mecanismos para a edificação de conhecimentos novos, autênticos, e formativamente mais instruídos e qualificados. (ESTEBAN, 1999).

3 PENSAMENTO HEGEMÔNICO E A PRODUÇÃO DE SABERES POPULARES

Em sua obra Cadernos de Cáceres, Gramsci Segundo Gramsci, as ideologias: “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” Nessas afirmações, Gramsci define que o papel da filosofia instrumentaliza uma criação de uma nova cultura, ou seja, forma-se em elaborar e difundir uma conceitualização de mundo [realidade] na consciência [ideário] social, transformando-a em base de ações vitais e fundamentais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral, que se

manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida (ADILSON, 2013).

Nessa perspectiva, o filósofo italiano, compõem que a ideologia é uma concepção e difusão da filosofia e que consiste nas iniciativas e tentativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir e aprimorar as relações homem-mundo de toda realidade existente em todas as épocas determinadas e para mudar as normas de conduta que lhe são relativas e adequadas (ADILSON, 2013).

Nesse intermédio, em toda sua referência em Marx, Gramsci, aponta que há uma configuração de que quem estabelece uma ideologia central seria o Estado detendo os meios da comunicação para dissipar a sua ideologia dominante. Em paralelo a esta tese sobre pensamento hegemônico, Althusser (2022) sistematiza que os Aparelhos Estatais são reforçadores para a manutenção do status-quo para consolidar ainda mais um pensamento hegemônico, com os seus vários aparelhos Estatais, como jornais, arte, discursos e narrativas burguesas e etc, que o Estado, na visão do filósofo Althusser, é de natureza burguesa e uma “máquina de repressão”, que permite às classes dominantes assegurar sua hegemonia.

Em toda essa superestrutura, a Educação está situada em uma instituição, assegurada como um Aparelho Ideológico (Repressivo) do Estado, em união no que foi expresso anteriormente, a escola, em sua maioria, constituir esse caráter burguês e tem fins de garantir o domínio da classe dominante, em meio a isso, a submissão das classes dos oprimidos se faz necessária para assegurar sua legitimidade ideológica, por isso a Educação Bancária ou tradicionalista de ensino, o educador é considerado figura central e único detentor do conhecimento. Isso pontua a não problematização da realidade em partida para os educandos, os mesmo não questiona nas aulas expositivas já que não detém a palavra. Nesse modelo, o educando é reduzido e por muitas vezes ridicularizado com seus saberes, a espectador em sala de aula. A ele, cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes.

A negação, na avaliação e em todo processo escolar formativo, dos saberes populares, traduz uma espécie de argumento burguês, o de ridicularizar os saberes e práticas das classes populares, tudo que é desta classe para eles é vista como inferior e inautêntica, isso é espelhado, vimos em todas representações humanas, seja na arte, literatura, música, moda e no que for do oprimido, não é válido e não é formativo para o progresso intelectual e humano. Uma exemplificação que modela esta tese,

as frases do cantor baiano Baco Exu do Blues, no seu álbum magno chamado “Bluesman”.

> O primeiro ritmo que tornou pretos livre [...] A partir de agora, considero tudo blues. O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues [...] Tudo que era preto, era do demônio. E depois virou branco foi aceito Eu vou chamar de Blues [...] Jesus é Blues [...] Eles querem um preto com arma para cima Num clipe na favela gritando cocaína Querem que nossa pele seja a pele do crime Que pantera negra seja apenas um filme

Num paralelo no que estamos mencionando, podemos classificar que o artista, por meio da sua licença poética, alinhar suas rimas para crítica a ordem dominante do argumento burguês, onde aquilo que é feito e dirigido pela burguesia, especificamente pelos os brancos, são autentico e uniformes, já quando é feito pela classe dos oprimidos isso não é significativo e autêntico, em comparação, isso configura a escola como artifício da propagação da ideologia hegemônica burguesa, onde o saber "socialmente valorizado” é da classe dominante e os saberes populares não passar de pensamentos ultra terceirizados.

Nesse embolar, sujeita-se às adequações para servir às classes dominantes e sua submissão desse pensamento, a alienação, efeito máximo para a submissão dessa hegemonia, no que qualifica os atos burgueses, no que diz respeito a toda sua obra de opressão, é maquinar socialmente e com grande esforço, psicologicamente também, a fim de possibilitar o pensar afirmativo de que as relações de poder sejam válidas. A chave de ignição, para pensar que os oprimidos não devam está nessas condições, é as próprias realizações das barbáries da classe dominante, fundindo as constatações óbvias do conceito puro de igualdade, no que me refiro, às observações dos populares em decorrências desta violência. Nessa tendência histórica, a contradição histórica também existe, que é a resistência.

Resistir é um sintoma próprio dos males de alguma supressão, é a negação da afirmação, é a afirmação da negação e também é a não aceitação do que foi imposto, se produz essencialmente um frenesi, uma demonstração de raiva, motivado pela injustiça, uma agitação que eleva para um estágio de prática em consequência da ação para se mudar aquilo que não opera em conjunto com a afirmação do que é a igualdade e o justo. Por isso, as classes populares não se submetem às imposições das ‘leis’ da burguesia, um fazer novo é preciso para edificar aqueles que não tiveram o acesso devido à própria vida.

A educação libertadora é um fazer de um novo jeito, é dar a credibilidade aos conhecimentos dos educandos, é respeitar aquilo que eles viveram, é respeitar o que é íntimo e particular deles. Distanciando muito das correntes impostas de angústias de uma ideologia limitante e excludente que efetua, na área da educação e aprendizado, a educação bancária e memorizadora.

O fracasso escolar só existe por uma educação bancária, que conclui uma avaliação tradicionalista e que despreza os saberes dos educandos, não apenas em um processo de uma educação de nível básico, mas sobrepujar no nível superior, nas universidades. Pensar, por intermédio de um senso comum, que as universidades não tem elementos de opressão e de sufocamento é ser, em uma medida, ingênuo, porque muitos produzem um pensar que só porque a universidade é um espaço de intelectualidade e acúmulo de conhecimento as universidade tendem ao revolucionário, mas pecam e continuam a pecar.

As universidades ainda tem a raiz do tradicionalismo e de uma educação com preceitos "bancários", existem, e por parabenização continuam a existir, intelectuais memorizadores, onde leem horas de um texto em salas de aula e replicam o que o autor Freire escreve no seu livro “Pedagogia da Autonomia” que os mesmos não percebem que o que leem não possui nenhuma relação no que vem acontecendo nos seus bairros, no seu país e na realidade daqueles que escutam.

Dizer bonito sobre a dialética hegeliana, kantiana, a substância infinita de Spinoza ou mesmo sobre as colocações do Discurso do Método de Descartes, mas não introduz para sua realidade, para o seu viver, para o viver dos educandos, é pensar mecanicistamente, Freire diria como um pensar errado.

Em oposição, o ‘pensar certo’ coloca o professor não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas construir um conteúdo que relaciona estes saberes. Por que não aproveita a oportunidade das experiências dos alunos sobre a cidade, os objetos apresentados a nós e as relações mundo-homem e discutir em sala de aula? Por que não discutir a realidade concreta associando a disciplina? Por que apenas um conhecimento socio-valorizado a respeito da realidade? Por que apenas uma ideologia em pauta de discussão? Será que tem a ver na disputa de poderes e na tese pela própria realidade de pontuar e se afirmar a sua existência e suprir aquilo que é do outro?

Nessa distância entre a universidade e os saberes populares, é apresentado por vias alternativa a subversão destes modus operandis a reformulação desta educação, qualificar e empoderar as classes populares, respeitar os saberes dos educando, só se pode aprender de forma eficiente e crítica com a aproximação do educando com o educador com os conhecimentos mútuos, uma troca, uma linha de horizonte sem a exclusão dos saberes dos educando, é fazer uma universidade popular e empoderadora.

Pôr o diálogo como centro da aprendizagem e um 'jogar as luzes' sobre as pontes que conectam os conhecimentos, isso é subverter praticamente as armadilhas da educação neoliberal que perpetuam e alarga as desigualdades sociais. Substitui a representação unívoca, de natureza excludente, como propõe o fracasso escolar como algo constituinte, pela distinção do erro e o acerto, aí está a linha de separação entre a universidade, instituição que fomenta estes precedentes de desequilíbrio socioeducacionais, e os saberes comunitários, de geração em geração, clássicos e formativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central nesse artigo é ponderar e salientar que as produções intelectuais, artísticas, filosóficas, e as demais produções populares são uma manifestação autêntica e importante para todas as camadas sociais para nossa sociedade e pensar nessa lógica também é empoderar, é alavancar as classes trabalhadoras e resultar em uma nova prática pedagógica para uma educação libertária.

Em vista de que toda a extensão deste artigo, conduz uma percepção de ensino-aprendizagem, na concepção freireana, que requer um ambiente democrático e dialógico em que se exercita colaboração, solidariedade e habilidades cognitivas e de construção coletiva, superando práticas individualistas e meramente competitivas. A educação não pode ser reduzida a processos mediados pelo currículo neoliberal e de cerne burguesa e exclusivamente pelo professor; necessita ser mediatizada por objetos cognoscíveis e realidades mais amplas.

Numa educação horizontal, não basta aprender a ler palavras e assimilar teorias; é imprescindível aprender a ler e interpretar o mundo para transformá-lo, e só assim poderemos ter uma Escola popular e uma Universidade popular, e de fato

pondo jus no termo originário etimológico Universidade, Universal, universalizar os espaços públicos e não só levantar questões socialmente valorizadas e negar os saberes dos educandos, mas empoderar os saberes das pessoas das classes trabalhadoras, sendo a universidade a potencializadora dos conhecimentos universais e não secundarizar os saberes comunitários, mas sim fortalecer a prática educativa para pôr a realidade comunitária e dialogar com a real vivência dos educandos e não distanciar seu próprio contexto.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa**. A avaliação no cotidiano escolar.** In:__. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno**. Revista Sociologia & Política, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n33/v17n33a10.pdf>. Acesso em: 15/03/2021.

POULANTZAS, Nicos. **A crise das ditaduras.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOBRAL, M. Karine**. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2020.

Emancipação, Ponta Grossa, 13(1): 23-37, 2013. Disponível em http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao

VYGOTSKY, Lev Semenovich**. Formação social da mente.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Introdução crítica J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2022

POR UMA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO:

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Juliano Peroza[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão crítica, à luz de Paulo Freire, sobre a perspectiva eurocêntrica da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da noção bancária contida na concepção de Educação em Direitos Humanos da ONU. Os principais objetivos desta reflexão consistem em problematizar o modo verticalizante e mecanicista da abordagem sobre a Educação em Direitos Humanos, bem como propor sua superação com base na Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000). A abordagem metodológica tem por base a hermenêutica, a qual nos permitiu compreender e interpretar os conceitos de universalidade, dignidade humana, bem como de educação em direitos humanos contidos nos documentos referidos acima. Com base no pensamento de Santos (2014, 2019) denunciamos o caráter ocidental, eurocêntrico, burguês, patriarcal, moderno e colonial contido no discurso sobre a dignidade humana presentes na Carta Magna. Em contrapartida, o autor sugere que a noção de cosmopolitismo subalterno seja mais apropriada para contemplar perspectivas contra-hegemônicas de dignidade daqueles que lutam por reconhecimento. Do mesmo modo, denunciamos a concepção prescritiva de educação contida nos objetivos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU, os quais sugerem capacitar e difundir informações, ensinar técnicas, formar atitudes, transmitir conhecimentos, e "desenvolver o sentido da dignidade". Assim, recorremos aos pressupostos político-pedagógicos freirianos para prospectarmos uma educação coerente com a promoção deste cosmopolitismo subalterno. A Pedagogia da Indignação, em Paulo Freire, contribui sobremaneira para a superação de concepções abstratas da dignidade humana, pois assume com radicalidade a leitura de mundo dos oprimidos e excluídos, dando-lhes voz para que estes sejam capazes de expressar sua própria linguagem sobre a dignidade e, consequentemente, reconquistem sua humanidade, seus direitos, a partir de seu próprio ser em sua realidade concreta, não por doação, nem por decreto.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Paulo Freire. Cosmopolitismo subalterno. Pedagogia da Indignação.

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada no dia 10 de dezembro de 1948 representa, historicamente, um grande salto qualitativo no processo civilizatório. Ela afirmou princípios elementares da dignidade da pessoa humana com ampla projeção e abrangência, tornando-se um marco para todos aqueles e aquelas sofrem injustiças e procuram ressonância na denúncia a todas as formas de violência que agridem a humanidade: "Todos os seres humanos nascem

1 Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. E-mail: juliano.peroza@ifpr.edu.br

livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (ONU, 1948).

Após mais de sete décadas deste evento, é indiscutível que precisamos reconhecer positivamente seu impacto ético, político e educativo em âmbito internacional. Ético, porque propõe um conjunto de valores a serem partilhados universalmente; político, porque sugere um projeto comum, integrador da comunidade; e educativo, porque orienta a formação de sujeitos livres, preparados para conviver de acordo com padrões civilizatórios mínimos, que repudiam qualquer barbárie.

Mas, foi somente em 2005 que a assembleia da ONU propôs um Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2012), uma iniciativa tardia, considerando a relevância histórica de tal documento para a promoção destes direitos. Em 2007, o Brasil lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), como estratégia para permanecer em sintonia com a proposta da ONU. Todavia, por serem ambos documentos abrangentes, uma vez que visam se apresentar como referenciais para uma diversidade de culturas, apresentam, por vezes, noções e conceitos demasiadamente abstratos e formais, tanto de educação, quanto de direito e de humanidade.

Portanto, nesta reflexão, propomos a necessidade de uma discussão crítica sobre o caráter eurocêntrico dos Direitos Humanos, de sua pretensa universalidade, bem como da perspectiva bancária e passiva da concepção de educação e dignidade humana presente nestes documentos. Há que se ponderar sobre os limites da sua linguagem hegemônica, que, por sua vez, também acabam por silenciar as inúmeras formas de luta por dignidade, marcadas pelo caráter insurgente da indignação e da não conformidade diante do status quo.

Deste modo, sugerimos que a Pedagogia da Indignação na perspectiva freiriana nos ofereça certos pressupostos para que possamos superar o universalismo abstrato de uma noção de Direitos Humanos ainda fortemente influenciada pelo espírito da modernidade eurocêntrica. O cosmopolitismo subalterno compreende a noção de processualidade, construção permanente, a qual é expressão do movimento de grupos no mundo todo que lutam diuturnamente pelo direito de reconhecimento da "sua dignidade".

2. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA SOBRE UNIVERSALIDADE E DIGNIDADE.

A temática dos Direitos Humanos foi uma das conquistas históricas mais importantes do século XX. No ano de 1948, pouco depois do horror de duas guerras mundiais, mais de 50 países assinaram um documento inédito, um símbolo do consenso daquilo que consideraram direitos inalienáveis de todo e qualquer ser humano, independentemente de sua raça cultura ou condição socioeconômica. Esta declaração se apresentou como um dos principais marcos na longa trajetória humana pela busca da justiça e do direito, ou seja, uma conquista de proporções incomensuráveis para a posteridade.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pode-se afirmar que, teoricamente, se inicia uma nova era no que se refere à consolidação de direitos partilhados globalmente, na qual há um reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). No entanto, precisamos considerar que há limites nesta afirmação, uma vez que esta pretensão de “universalidade” tem como referencialidade o seu próprio ponto de partida: o eurocêntrico e ocidental.

Boaventura de Sousa Santos (2014) reconhece que a hegemonia dos direitos humanos enquanto *linguagem de dignidade humana* tem um valor incontestável. No entanto, chama a atenção para o fato de que esta hegemonia carrega uma contradição perturbadora, pois grande parte da população mundial que é objeto do discurso dos direitos humanos, acaba não sendo sujeito destes. Assim conjectura o sociólogo:

> […] sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter. Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? Em caso afirmativo, de que modo? Estas duas perguntas conduzem a duas outras. Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não compatíveis com a linguagem dos direitos humanos? (SANTOS, 2014, p. 32).

Nesta perspectiva, é preciso considerar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos contém limites: é uma visão ocidental, eurocêntrica, moderna, capitalista, patriarcal e colonial (SANTOS; MARTINS, 2019) e não leva em conta as peculiaridades conjunturais, principalmente dos países do sul e orientais. Assim, os Direitos Humanos proporiam uma universalidade abstrata e autorreferencial, tutelando, de certa maneira, tanto a noção de "ser humano", quanto da "dignidade humana". Evidentemente que ganha relevo somente a voz do "declarante", a qual, muitas vezes, não contempla as formas de existência "abissalmente excluídas":

> A compreensão ocidental da universalidade dos direitos humanos não consegue conceber que existam princípios diferentes sobre a dignidade humana e a justiça social. Portanto, temos que enfrentar a evidência de que os seres humanos não compreendidos pelos direitos humanos jamais os vão entender como seus, assim se instaurando, para grande parte do mundo, a irrelevância destes como linguagem contra-hegêmônica ou pós-abissal. Aí reside o desafio epistemológico de conciliar os direitos humanos com as diferentes linguagens e saberes que nascem das lutas pela dignidade humana. (SANTOS; MARTINS, 2019, p. 22).

É preciso admitir que a tutela conceitual, tanto sobre a noção de universalidade, quanto de dignidade humana, compromete sobremaneira a pretensão de justiça social contido nesta declaração. E aqui reside um paradoxo: por pretenderem ser conceitos demasiadamente abrangentes, acabam por engendrar noções abstratas, demasiadamente distantes, mas sobredeterminantes em relação com as inúmeras particularidades em que se encontram milhares de seres humanos que sofrem cotidianamente a violação dos seus direitos e da sua dignidade. Este problema conceitual também se prolonga nas concepções contidas em documentos oficiais de abrangência internacional que procuram explicitar a correlação entre Educação em Direitos Humanos, como veremos em seguida.

Foi somente em 2005, após a assembleia geral da ONU, que foi publicado um documento intitulado como Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Em 2010 o documento passou por uma segunda fase de atualização, a qual define a Educação em Direitos Humanos como:

> o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais,

> nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;(d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012, p. 4).

Considerando a tardia iniciativa deste programa – mais de 50 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos –, percebemos uma limitação originária em sua concepção, a qual revela uma plêiade de noções prescritivas quando se refere à concepção de educação: capacitar e difundir informações, ensinar técnicas, formar atitudes, transmitir conhecimentos, "desenvolver o sentido da dignidade", etc, com o objetivo de criar uma "cultura universal de Diretos Humanos". Nesta ótica, pressupõe-se que os Direitos Humanos estejam configurados numa cartilha, que deve ser transmitida e divulgada verticalmente, como se fosse portadora de uma universalidade apriorística. Nitidamente se apresenta como aquilo que Paulo Freire chamava de "educação bancária" (FREIRE, 1988), cuja finalidade consistiria em depositar conhecimentos prontos sobre os educandos, como se estes fossem meros receptáculos de conteúdos, mentes passivas e estáticas, prontas para reproduzir a verdade depositada.

Expusemos aqui, neste primeiro momento, alguns aspectos relevantes para uma crítica do que identificamos como universalidade abstrata da noção de direitos humanos, de dignidade humana, bem como da fragilidade conceitual das concepções de educação que subjazem no documento do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2012). Por isso, de agora em diante, problematizaremos algumas pistas epistêmicas com base no pensamento de Paulo Freire (1988; 2000; 2021) e Boaventura de Sousa Santos (2014; 2019) para a superação deste universalismo abstrato e burguês, pela noção de "cosmopolitismo subalterno", cujo ponto de partida se constrói a partir da realidade dos desumanizados, dos esfarrapados do mundo, os dos excluídos. É com e a partir deles, que se forja uma autêntica pedagogia da indignação, capaz de potencializar a tomada de consciência sobre a tarefa itinerante de conferir sentido à valoração da dignidade humana.

3. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POR UMA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO.

Após termos situado criticamente a questão sobre o caráter “nortecêntrico” da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como o verticalismo pedagógico e bancário sobre a noção de dignidade, contida na perspectiva educacional da ONU sobre este documento, convém que prospectemos uma concepção de direitos que contemple as múltiplas particularidades em que estes são violados, mas também uma concepção de educação que promova a indignação diante de toda e qualquer forma de desumanização.

A fim de superar o conteúdo abstrato e burguês contido na pretensão universalista da Carta Magna, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos sugere uma perspectiva contra-hegemônica, que parta dos excluídos e marginalizados, a qual ele denomina de cosmopolitismo subalterno:

> O caminho da contra-hegemonia nesta tensão aponta para a superação da dicotomia universal/fundacional e para a busca de um cosmopolitismo subalterno, construído a partir de baixo nos processos de troca de experiências e de articulação de lutas entre os movimentos e organizações de excluídos e seus aliados de várias partes do mundo (SANTOS, 2014, p. 40)

A construção deste “cosmopolitismo subalterno” expressa muito bem o intuito das Epistemologias do Sul na denúncia aos limites monoculturalmente universalizantes dos Direitos Humanos, pois sugere um convívio de concepções de mundo não excludentes, uma vez que os silenciados e excluídos teriam condições de postular aquilo que confere sentido à sua dignidade e, consequentemente, à verbalização de sua própria noção de direito e humanidade. Ou seja, não se trata de uma normatividade prescritiva de humanidade ou de dignidade a ser imposta, mas de dar voz àqueles e àquelas que sentem diuturnamente na pele a violência da desumanização. Busca-se, portanto, uma “nova” declaração “que será construída da base para o topo e não do topo para a base. Será, por isso, cosmopolita e não abstratamente universal” (SANTOS, 2021, p. 252).

Consoante a isso, postulamos que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), pode convergir de maneira significativa para aprofundar a autenticidade da Educação em Direitos Humanos. Sua concepção de educação libertadora que surgiu no nordeste brasileiro na década de 1950 e que, ainda hoje, é reconhecida como uma coerente proposta educativa para a formação integral do ser humano.

Na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1988) Freire deixa claro que esta educação libertadora não pode ser "depositária" de conhecimentos, reduzida à mera instrução de educandos passivos, receptores de informações prontas e acabadas. Para ele, pelo contrário, a educação deve ser problematizadora, partir dos reais problemas que afetam a concretude da vida humana, pois estes se apresentam como "situações-limites" e exigem dos seres humanos, em seus contextos, "atos-limites", ações que configuram certo engajamento sócio-histórico de homens e mulheres que se percebem como seres inacabados e incompletos.

A pedagogia libertadora freiriana conjuga, simultaneamente, a denúncia da desumanização, àqueles que se julgam no "direito de oprimir", e o anúncio da humanização, para que todos tenham o "direito de ser". Freire chama isso de *vocação para ser mais*: "Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1988, p. 30).

Assim, a pedagogia libertadora, comprometida com a defesa irrestrita da dignidade, também se traduz como "pedagogia da indignação", que emerge da não admissão de que qualquer vida humana seja banalizada ou coisificada. Contra a ética do mercado, que trata e reduz os seres humanos à condição de objetos, Freire propõe a ética universal do "ser humano", em que a dignidade das "gentes" vem antes do lucro:

> Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 2000, p. 129-130).

De fato, aqui, Freire demonstra o "cosmopolitismo subalterno" da sua pedagogia da indignação. Reconhece que todo ser humano tem o direito não só à educação, alimentação, moradia, trabalho, mas também de expressar suas emoções e afetos, sua fé, enfim, a afirmação do seu ser negado. Com Freire nós aprendemos que a Educação em Direitos Humanos não acontece por "decreto", mas resultam de um longo processo educacional e crítico que considere todas as dimensões do indivíduo em sua vida coletiva, pois o próprio ser humano, o mundo e a história são

ISSN: 2176 - 1396

inacabados, e o conflito pela busca de dignidade é permanente, por isso deve ser problematizado e superado em cada época. Assim o educador complementa:

> Essa politicidade da educação vem à tona no momento mesmo em que pensamos em tentar definir o que entendemos por direitos humanos, mas no momento mesmo em que pensamos em educação e direitos humanos, direitos básicos como, por exemplo, o direito de comer, o direito de vestir, o direito de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar, o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra, o direito de brigar, falar, ler, escrever, o direito de sonhar, o direito de amar (FREIRE, 2021, p. 35).

Aqui Freire se posiciona a favor dos direitos de “subsistir” e dos direitos de “existir”. Subsistência e existência são indissociáveis no que se refere aos pressupostos elementares de qualquer noção de dignidade humana. Mas chama a atenção a defesa intransigente do que Freire faz da subjetividade humana, pois é nela que reside a origem deste “cosmopolitismo subalterno”, ou “insurgente”. O “ser mais” coletivo só tem sentido se considerar o clamor do “ser mais” que brota de cada subjetividade, como também afirma Boaventura de Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1977, p. 30).

Neste sentido, propomos que uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos na ótica freiriana esteja impregnada de uma Pedagogia da Indignação, a qual não se reduz à mera divulgação panfletária de uma noção abstrata de “dignidade” humana, mas que educa para uma sensibilidade solidária, compadecida e inconformada diante do sofrimento alheio, e de toda situação de violação da desta dignidade:

> A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2021, p. 40-41).

Para além de uma educação bancária sobre o conceito de dignidade humana, Freire nos provoca a exercitarmos a Pedagogia da Indignação, crítica e denunciante de todas as formas de desumanização, mas que também é profética, porque anuncia e se compromete com o resgate da dignidade ofendida, ou seja, assume juntos aos desumanizados, o caminho no processo de humanização. A pedagogia da indignação

é o “direito de ter raiva, de manifestá-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar […]. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2000, p. 78-79).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de dignidade da pessoa humana é um elemento chave na discussão sobre Educação em Direitos Humanos. É a partir dela que se funda a própria compreensão de humanidade, afinal ela reivindica que haja uma dimensão inviolável no ser de cada indivíduo.

Ao propormos uma Pedagogia da Indignação como pressuposto educativo para um “cosmopolitismo subalterno”, compreendemos que a Educação em Direitos Humanos não pode engendrar uma concepção depositária, colonial e abstrata de dignidade. Pelo contrário, ela precisa provocar nos diferentes grupos subalternos a capacidade que eles mesmos têm para reconhecer sua própria humanidade negada, bem como de dizer sua palavra para configurar sua existência (ser mais) no mundo.

A Educação em Direitos Humanos na ótica freiriana considera a indignação como ação pela conquista da dignidade forjada na luta por aqueles que sofrem a opressão. A dignidade não pode ser doada, muito menos apresentada como se fosse um artigo de um decreto, mas nasce e adquire sentido quando ecoa o grito daqueles e daqueles que procuram afirmar sua humanidade no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: Gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo**. Organização de notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 18 de março de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: **28 jul. 2023.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento** [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura S; MARTINS, Bruno S. *Introdução: o pluriverso dos direitos humanos*. In: SANTOS, Boaventura S.; MARTINS, Bruno S. (Orgs.) **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIA SOCIAL: APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM AÇÕES DE EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Maria José Menezes Lourega Belli[1]
Lindomar Wessler Boneti[2]
Anna Cláudia Menezes Lourega Belli[3]

RESUMO

O trabalho aborda as experiências pedagógicas na disciplina optativa extensionista intitulada "Tecnologia Social e Economia Solidária", presente nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A disciplina foi estruturada a partir do coletivo TECSOL, uma incubadora de economia solidária integrada na Rede de Incubadoras Universitárias do Paraná e atuante nas instâncias governamentais no âmbito estadual e municipal. As inserções sociopolíticas permitem identificar as demandas dos sujeitos em seus contextos e construir parcerias para no trabalho conjunto e autogestionário a esperança seja tecida por muitas mãos de forma a fortalecer contextos de vida comunitária. Estas inter-relações inspiraram a modelagem da disciplina e contribuem para efetivação do ordenamento legal, relativo à obrigatoriedade de carga horária mínima de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação. Apresenta os resultados da disciplina "Tecnologia Social e Economia Solidária" em sua prática de aprendizagem baseada em projeto, onde a demanda por criar oportunidades de trabalho e renda compartilhada viabilizou o consenso em propor políticas públicas para a prefeitura de Colombo, aproximações que criam estreitamentos dos laços entre a UTFPR e a comunidade externa. Resgata conceitos inerentes à economia solidária. Discute os procedimentos metodológicos da ação extensionista. Finaliza apresentando um balanço dos principais resultados da execução da disciplina e apresenta a expectativa de continuidade dos efeitos da ação extensionista na comunidade objeto da ação.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Economia Solidária. Disciplina Extensionista. Ação Extensionista.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho são abordadas as experiências pedagógicas e as contribuições da disciplina optativa extensionista intitulada "Tecnologia Social e Economia Solidária", presente nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O desenvolvimento deste compromisso universitário redimensiona e inter-relaciona a educação e pesquisa em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei Federal n° 13.005/2014), especificamente em atendimento à meta 12.7 que prevê: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (BRASIL, 2014,

[1] Doutora, UTFPR, loubelli@utfpr.edu.br.
[2] Doutor, PUCPR, lindomar@boneti.com.
[3] Graduada, PUCPR, bellianna2001@gmail.com.

Anexo). O desenvolvimento e a implementação desta prática extensionista foi gestada pelo coletivo TECSOL, uma incubadora de economia em atividade na UTFPR, que atua de forma autogestionária e integra professores e bolsistas, empenhados em experenciar as seguintes diretrizes e princípios estabelecidos na resolução nº 7/2018/CNE/Câmara de Educação Superior:

> I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
> [...]
> IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.
> [...]
> Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços. (BRASIL, Resolução nº 7, de 18/12/2018)

Essa prática pedagógica possibilidade o ensino superior construir caminhos com o mundo da vida, promovendo interações com diferentes contextos sociais, redimensionando o debate teórico que se ressignificam em intercâmbios intersubjetivos, possibilitando a estruturação de operações mentais modeladoras de análises críticas em círculos de reciprocidade.

Nessa perspectiva, professores orientadores, acadêmicos e a comunidade se tornam aprendentes, tornando-se atores ativos e criativos, imersos em situações-problema, configurado na prática da aprendizagem por projetos. Opera-se neste encaminhamento a interdisciplinariedade e a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, estabelecidos na Agenda 2030, pela ONU. Assim, propostas criativas integrando os participantes, em processos ecoformadores e com autoavaliação defende a sustentabilidade ambiental.

A formação dessa rede de sociabilidade viabiliza caminhos interativos entre as aulas presenciais dialógicas acompanhadas de revisão bibliográfica com a aproximação, reconhecimento e compreensão dos microuniversos sociais. Tais movimentos introduzem no currículo formal trilhas ao integrar os saberes informais à estrutura do conteúdo programático por meio de novos pensares interligados, na busca de respostas.

Desses encontros, soluções passam a ser construídas por combinados, promovendo a continuidade dos estudos e propiciando a ampliação dos horizontes de

entendimentos, transformando os conteúdos em mapas abertos pelas diferentes situações de aprendizagem para reorganizar os territórios.

O professor orientador, nesse tipo de abordagem pedagógica, colabora para fortalecer interações dialógicas que emergem nos muitos momentos que compõem o esforço pela aprendizagem, conectando vários saberes, organizando repertórios e explanando sobre dúvidas oportunizadoras de novas descobertas.

Assim, a prática ensino-aprendizagem nos coletivos solidários preocupa-se em fortalecer a autoconfiança do grupo diante dos desafios da realização de um projeto comum, bem como está comprometida em fomentar abordagens históricas que entrecruzam tempos e espaços distintos assegurando o interseccionamento dos valores culturais.

A indicação de caminhos viáveis de serem executados e concretizados impõe a busca de soluções criativas, apoiadas em soluções ecotecnológicas solidárias, favorecendo o intercâmbio argumentativo, operando mudanças de posições entre o educador e o educando, onde todos ensinam e todos aprendem, firmando-se corresponsabilidades para vivenciar uma curadoria colaborativa do conhecimento.

Esse entrosamento constitui-se num requisito essencial para proporcionar condições adequadas ao aprendizado continuado, em momentos e ritmos diferenciados possibilitando simultaneamente percursos coletivos, bem como, a valorização da individualidade e suas subjetividades.

O engajamento nesse desenho pedagógico interativo presencial, informacional e contextualizado estimula o intercâmbio e a autonomia para um aprender continuado. A leitura interpretativa dos conteúdos formais, mediados pelo mundo da vida, integra o ensino formal e informal, viabilizando-se lançar luz sobre as diversidades e desigualdades sociais. Revelam-se nessas dinâmicas, a estruturação de operações mentais, mudanças de compreensões, um pensar ativo em meio a entreajudas que, ao promoverem o aprendizado, possibilita o avanço na sua trajetória estudantil.

A investigação e interpretação dos materiais impressos, a navegação no espaço virtual e a tessitura de vínculos de confiança junto à comunidade são passos necessários para a elaboração de rotas. Tais parâmetros funcionam como uma bússola, contribuindo para a definição de rotas a serem pesquisadas, o que também

requer o gerenciamento das interfaces a serem empregadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa arquitetura educacional, os encontros em redes colaborativas estão organizados com a preocupação de gerar contextualizações e levantar indagações, buscando a construção de entrosamentos entre os participes e o conteúdo, objeto da ação educacional.

Nesse cenário de aprendizagem que transpassa o ambiente universitário, o sujeito-aprendente busca inspiração nas práticas da ação-reflexão-ação e no exercício de interpretar os diferentes interesses, identifica forças desiguais e as relaciona em contraditórios interesses, emergindo simultaneamente autoindagações que afloram por meio dos posicionamentos desenvolvidos.

Assim, o ensino por projeto na disciplina extensionista “Economia Solidária e Tecnologia Social” é um convite para a importante prática do estudo continuado, pois o seu desenho pedagógico interativo valoriza a troca de experiências e se configura numa oportunidade para os participantes cumprirem o ano letivo em sintonia com as determinações institucionais.

Foi nesse modelo pedagógico que se deu o desenvolvimento da atividade extensionista realizada junto à Prefeitura Municipal de Colombo, entre 12 de setembro e 28 de novembro de 2022, com a oferta do curso intitulado “Economia Solidária: capacitação e assessoramento para a estruturação e avanço de empreendimentos autogestionários e políticas públicas no município de Colombo”.

Foram desenvolvidos os seguintes módulos: Apresentação do curso para os(as) participantes e diagnóstico inicial da turma e Economia Solidária, Combinados e orientações para o desenvolvimento de um “trabalho de conclusão do curso”; O mundo do trabalho; Introdução à Economia Solidária; Histórico, experiências consolidadas; Grupos de Trabalhos Informais, Introdução à Economia Solidária; Cooperativas, Associações; Princípios da Economia Solidária: Autogestão/democracia; Participação popular; Experiências de Economia Solidária; Princípios Ecosol: Cooperação, Solidariedade e experiências; Princípios: Comércio, Consumo Justo e Solidário (Comunicação e Consumo: relação entre produtores e consumidores; problematização do consumismo); Cuidado com a Natureza;

Princípios: Finanças Solidárias; Políticas Públicas Economia Solidária; Organização dos grupos e orientações para o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso e, ao final, a apresentação dos trabalhos resultantes das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o curso.

2 AÇÃO EXTENSIONISTA: APRENDIZAGENS MATERIALIZADAS E CONTEXTOS EM MUDANÇAS

O desenvolvimento deste projeto se justificou por tornar as parcerias entre a Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UTFPR, prefeitura de Colombo, professores do IFE Colombo e sociedade civil uma ação conjunta e coordenada, evidenciando a economia solidária como um caminho socialmente justo e ambientalmente sustentável diante das constantes oscilações do mercado e da insuficiência de oportunidades de emprego formal.

Nessa perspectiva, o curso de Extensão Universitária “Introdução à Economia Solidária” foi relevante por instalar, no debate de forma central, a cultura da cooperação, contribuindo para o fortalecimento “das igualdades e das diferenças, responsabilidade de participar como dever e direito de auferir resultado da participação, ética com a natureza, respeito às ordenações criadas pelos próprios sujeitos da cooperação e às leis do Estado de Direito” (SILVA, 2018, p. 71). Por esses compromissos coletivos e aprendizados mútuos, propostas puderam ser materializadas para o fortalecimento dos arranjos socioeconômicos locais.

3 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Colombo é um município localizado no Estado do Paraná e possui área de 197.793 km², sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 249 277 habitantes. Integra a região metropolitana de Curitiba, fazendo parte do Núcleo Urbano Central distante 18 km da capital paranaense. O povoamento que teve início em 1878, é a maior colônia italiana do estado. Atualmente é a 8ª maior cidade do Estado do Paraná em quantidade de habitantes, sendo também a segunda maior da Grande Curitiba (excetuando a capital) e a mais populosa da área Metropolitana Norte. A economia do município de Colombo se destaca pela extração de pedra calcária e fabrico de cal na agricultura familiar. Segundo a plataforma Dados e

Estatística, que apresentou a última atualização em 03/10/2022, o município possui 37,7 mil empregos com carteira assinada, sendo que a remuneração média dos trabalhadores formais do município é de R$ 2,1 mil, valor abaixo da média do estado, de R$ 2,4 mil. A concentração de renda entre as classes econômicas em Colombo pode ser considerada muito baixa e é relativamente inferior à média estadual. As faixas de menor poder aquisitivo (E e D) participam com 63,5% do total de remunerações da cidade, enquanto que as classes mais altas representam 7,7%. Destaca-se que a composição de renda das classes mais baixas da cidade têm uma concentração 10,8 pontos percentuais maior que a média estadual. Já as faixas de alta renda possuem participação 7,4 pontos abaixo da média. Um quadro que aponta um conjunto de indicadores reveladores de uma condição de população de baixa renda. Ao cruzar esse mapeamento estatístico e social com a pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), que aponta no 2° semestre de 2022 uma queda do desemprego, ou seja, o menor nível desde novembro de 2015 - cerca de 4,2 milhões a menos que em agosto do ano passado. Avanços econômicos importantes, mas que não desligam o sinal de alerta, pois existem 9,7 milhões de pessoas desempregadas e 4,3 milhões de desalentados. Esse duplo cenário se conecta e merece respostas aos olhos da Secretaria de Assistência Social de Colombo, afinal o município possui uma população com baixa renda em um ambiente nacional com grandes desequilíbrios socioeconômicos, assim a secretária Elis Lazarotto:

> enfatizou a importância do momento. “Os representantes de cada Secretaria Municipal serão os responsáveis pela construção da proposta do projeto de Lei Municipal da Economia Solidária com participação dos empreendimentos e organizações da sociedade civil. A política do Programa está em construção na cidade e já conta com parcerias importantes como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por meio da Incubadora de Economia Solidária e com o Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo”, destacou. (Jornal on-line Grande Curitiba, 31 de março de 2022)

O reconhecimento dos problemas de trabalho e geração de renda vividos pelos moradores de Colombo, a busca por tornar a economia solidária um dos caminhos para viabilizar inserções nos espaços econômicos da cidade, propiciou sua aproximação com a TECSOL. Essas vinculações entre o poder público e a universidade impulsionou formas de colaboração que foram sendo estreitadas a partir de 2021, com a reunião na Comunidade Ana Rosa em 4 de novembro e depois em 09 de dezembro de 2021, no Instituto Federal de Colombo-IFPR. Essas reuniões prosseguiram de forma virtual com a Assistente Social e no decorrer dos diálogos, foi amadurecendo o projeto para organização de encontros constituidores de ambientes pedagógicos interativos,

ISSN: 2176 - 1396

vislumbrando o acontecer da Economia Solidária em Colombo. Esses debates permitiram reconhecer demandas, expectativas que nos conduziram à seguinte indagação: de que modo os aprendizados propostos nas formações da TECSOL poderiam contribuir para desenvolver criações coletivas autogestionárias que reverberassem na gestão pública e nos empreendimentos?

4 OBJETIVOS

Da formação do curso percebeu-se a necessidade de estabelecer dois objetivos principais, quais sejam: capacitar os/as gestores públicos do Município de Colombo/PR e as Lideranças Comunitárias sobre conceitos e práticas da Economia Solidária, a fim de viabilizar/possibilitar a implantação e o acompanhamento de empreendimentos econômicos solidários nos territórios/comunidades envolvidas; e contribuir para a constituição de redes pedagógicas que reverberem os princípios da economia solidária, visando provocar novos debates ampliadores da sociabilidade autogestionária que em suas práticas torna dinâmica econômica formal de mercado híbrida.

5 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O projeto de extensão é dinâmico, sua tessitura integra muitas mãos e, nesse caminho metodológico criativo desenhado no caminhar dos envolvidos, as experiências pedagógicas sensibilizam, problematizam e fazem acontecer as ideias. Nesse círculo de diálogos é fundamental que a:

> realidade seja tomada pelos sujeitos que nela se ‘movem’ não apenas como o ’campo em que se exerce sua atividade prático-sensível’, mas também e sobretudo como objeto de um conhecimento cada vez mais rigoroso. Conhecimento que esclarece e ilumina a própria atividade prático-sensível que tem na realidade o campo em que se dá. (FREIRE, 2021, p. 230)

A análise refinada das interpretações das narrativas desse movimento dialético do pensar, aprender e compartilhar empregará o procedimento investigativo qualitativo, pois “ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 20). Por essas perspectivas, a aprendizagem e as investigações dialogam ativamente, a teoria

imersa em contextos sociais, amplia repertórios e pavimenta a construção de conhecimentos coletivos.

Essa prática que convida para analisar o contexto social, que reconhece a força no agir coletivo e que constrói transformações reuniu 53 participantes durante a operacionalização do curso. Integraram-se ao grupo de Colombo, as assistentes sociais de Pinhais, configurando vínculos intermunicipais. Esta organização foi se ampliando e gestou condições para vivificar a “imagem daquela flor do campo: uma bola de mentes brancas, a gente dá um sopro, as sementes saem voando como se fossem paraquedas, para irem nascer lá longe, onde as levou... Assim é o educador: uma bola de sementes-palavra onde se encontra o sonho que ele deseja plantar” (ALVES, 2008, p. 27).

Esse processo participativo explicita o compromisso metodológico adotado, onde a ampliação do domínio do conhecimento se fez por meio de práticas refletidas criticamente, vindo a configurar uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a “palavra-chave não é o próprio ‘conhecimento’, mas é, antes dele, o ‘diálogo’” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 13 e 14).

Assim, é na participação dos sujeitos, por meio de suas atividades prático-sensíveis, que revisam suas formas de estarem no mundo e com o mundo, transformam suas realidades e vão constituindo compreensões críticas semeadoras de mudanças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria da Incubadora TECSOL com a prefeitura de Colombo construiu, durante o curso, espaços de participação pedagógica que se ampliaram via adesão dos gestores públicos e vereadores, comprometidos em integrar na governabilidade democrática, o compartilhamento dos princípios da Economia Solidária.

Integrando essa remodelagem institucional, a fim de fortalecer a Economia Solidária no município, foi proposto pelos participantes do curso a formação de uma comissão permanente e autogestionária, formada pelos profissionais atuantes na Economia Solidária, objetivando organizar um cadastro dos empreendimentos,

ISSN: 2176 - 1396

elaborar uma agenda anual de atividades, conferir certificações, prestar assessorias e acompanhar as políticas públicas nas secretarias do município. Integrada a essa comissão, é importante constituir núcleos de trabalho que constituam eixos temáticos de ações. Nessa perspectiva ampliada, é importante implementar um centro cultural comprometido com a economia solidária, possuindo espaços físicos para a montagem de uma cozinha comunitária, para boas práticas de manipulação de alimentos e oferta de cursos de formação culinária. Todos esses movimentos articulados apontam caminhos em construção e possíveis de serem conquistados. Percursos que os participantes pretendem trilhar tendo a TECSOL como parceira, por meio de cursos de formação e assessorias. Vínculos que venham assegurar a continuidade e consolidação da Economia Solidária no município de Colombo.

Garantir a concretização dessas demandas impactará no desenvolvimento de arranjos de empreendimentos locais voltados ao incremento de oportunidades de trabalho, geração de renda comprometidas em formar redes de produção e vendas mediadas pela diversidade cultural e sustentabilidade ambiental.

O curso de extensão universitária “Introdução à Economia Solidária” integrado à disciplina extensionista Economia Solidária e Tecnologia Social foi pensado como ambiente provocador da circularidade de saberes e fazeres, intercâmbios potencializados pela curiosidade em se autocompreender e compreender seus territórios, um campo comunicacional gestador de pesquisas. Nessa perspectiva, é compromisso constitutivo deste projeto: “produzir material, criar estratégias, dar assessoria, produzir conhecimento, afinal a incubadora é a universidade” (LIMA, 2018, p. 100). Associado a estas colocações, acrescenta-se que nesta prática sociopedagógica coloca-se à vista o inédito-viável como esperança, não sendo mais um sonho, mas “que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2021, p. 279). Nessa direção analítica, é importante destacar que essas conexões fortalecidas e atualizadas pelas ações dialéticas, negam a resignação e que, com esse posicionamento procuram pelo trabalho autogestionário e solidário, assegurar condições dignas de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves.** Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

BRANDÃO, Carlos R. e STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante. O poder da partilha.** São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei nº 13005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução n°7 de 18 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação Superior. Brasília, 2018. Disponível: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso: 07 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____ . **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Jornal Grande Curitiba. **Gestores discutem formação da Comissão do Programa Economia Solidária.** Publicado em 31 de março de 2022. Disponível em: <https://gran decuritiba.info/colombo/2022/03/31/gestores-discutem-formacao-da-comissao-do-pro grama-economia-solidaria>. Acesso em: 12 out. 2022.

Portal Caravela. **Dados Estatísticos.** Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/colombo---pr>. Acesso em: 12 out.2022.

LIMA, Jacob Carlos. A incubação de empreendimentos solidários: dois casos emblemáticos. In. LEITE, Marcia de Paula, ARAÚJO, Angela Maria C. e LIMA, Jacob C.**O trabalho na Economia Solidária: entre a precariedade e a emancipaç**ão. São Paulo: Annablume, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.5.n.7, p. 01 – 12. abr.,2017.

SILVA, ENIO W. Os caminhos emancipatórios alargados pelas práticas da Economia Solidária**.** In. SILVA, Enio W. e MENEGAN, Carolina. **Direitos Humanos e as lutas emancipatórias na contemporaneidade.** A economia solidária e o feminismo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portal do IBGE.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=DESEMPREGO&start=20>. Acesso em: 12 out. 2022.

Serviços e informações do Brasil. **Plataforma gov.br.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/noticias/trabalho-e-previdencia/08/desemprego-cai-de-11-1-para-9-3-no-2o-trimestre-de-2022>. Acesso em: 12 out. 2022.

O ESPERANÇAR-SE NA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: A PROFUNDA NECESSIDADE DE SER HUMANO NO DIÁLOGO FREIRIANO

Lutherkin Lino Ludvich[1]

Waldir Souza[2]

RESUMO

A educação sempre foi e sempre será a base e a estrutura mais segura para um mundo humanizado. Uma das formas de compreende-la é por intermédio do diálogo. Toda ancestralidade está ligada na transmissão de conhecimento, conforme o seu tempo e espaço. Transmitidos primeiramente pela instituição familiar e posteriormente pelas instituições de ensino onde o respeito, equidade e justiça tem de estar intrinsicamente ligados na esperança por um mundo mais justo e humanizado. A problemática em questão é quando o diálogo é ameaçado em seu direito e liberdade, ou quando o mesmo, seja incapaz e superficial na capacidade de orientar o ser humano para um mundo melhor. Desta maneira, o nosso objetivo é permear os conceitos; educação e espiritualidade. Diante deste breve contexto, cabe a pergunta: qual a necessidade de reconhecer e realizar-se como ser humano no diálogo freiriano? Usamos o método dedutivo em uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Com base na liberdade para que se faça o diálogo, o ser humano é capaz de se reconhecer no encontro fraternal com o outro na troca de experiências. Pensar Paulo Freire é resgatar um centenário da história-memória da educação brasileira em que ainda, a educação como prática da liberdade, tem os seus entraves e críticas ofensivas. É impossível quando falta o direito de usufruir da liberdade educacional, pois se a omissão ocorre, ela violenta e esgota o ser humano e o condiciona incapaz de esperançar.

Palavras-chave: Educação. Espiritualidade. Esperança. Diálogo. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

É sempre um desafio escrever sobre Paulo Freire, a sua vida e sua obra continua viva e atualizada causando impactos diferentes no mundo e principalmente no Brasil. Em 2021 foi comemorado o centenário do escritor e filósofo e por consequência despertou críticas contra e favor ao educador e seus métodos de ensino.

Nesta pequena contribuição que apresentamos dentro do eixo Paulo Freire, buscamos resgatar e considerar a necessidade de ser humano do diálogo freiriano, com o objetivo de aprofundar-se um pouco nos conceitos da educação e da espiritualidade. Mesmo que a última não apareça literalmente ou diretamente na obra do autor, buscamos enfatizar que seu trabalho fora realizado com o objetivo de um

[1] Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Católica do Paraná – PUC-PR, luthyludvich@gmail.com
[2] Pós-doutorado em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo. Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor no Bacharelado em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Teologia da PUCPR. Professor no PPG em Bioética da PUCPR. Líder do Grupo de Pesquisa (Cnpq) - Bioética, Humanização e Cuidados em Saúde. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa no Uso de Animais (CEUAs) da PUCPR. Contato: waldir.souza@pucpr.br.

futuro e mundo mais humanizado. A sua perseverança era constituída pelo amor e esperança, porém com um senso altamente crítico a uma sociedade desiquilibrada e socialmente desigual.

Embasamos nossos estudos com uma pesquisa qualitativa bibliográfica, com o método dedutivo. Na primeira parte buscamos conceituar as palavras; esperança, educação e espiritualidade a partir de definições filosóficas e teológicas, bem como um pequeno contexto histórico, articulando-as. Em um segundo momento apresentamos uma brevíssima história da grande importância de Paulo Freire. Um homem com ideais revolucionários, esperançoso de mudanças a partir da liberdade do diálogo, como meio de transformar as realidades que ferem e descapacitam o ser humano, de seu direito de buscar um mundo mais justo e equilibrado.

Buscamos oferecer em nossos resultados e considerações finais a importância do pensamento e obra de Paulo Freire com os demais pensadores apresentados neste ensaio, articulando-os de uma maneira dialética. Desta maneira deixamos livre a interpretação e resposta que cada um possa dar a si mesmo, sobre ser humano no diálogo freiriano a partir da pesquisa oferecida.

2 O ESPERANÇAR-SE NA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

A educação é ancestral a tudo o que entendemos sobre pedagogia ou didática de ensino que se conhece hoje. O desenvolvimento da humanidade está diretamente ligado na relação física e metafisica do conhecimento, onde o ser humano se conecta a sua existência com o mundo. O sentido de educar é orientar e doar ao outro a possibilidade de continuar a vida, segundo a filosofa Angela Ales Bello: Falamos sobre a presença de uma Alteridade, a Potência, que transcende e determina a abertura do ser humano na direção do “Outro”, cujo rastro está contido em nós. (BELLO, 2018, p.43).

Educar é uma relação de amor e espiritualidade que se institui primeiramente na organização e orientação familiar. Esta educação é vinculada a um processo histórico transmitido de geração a geração, buscando proteger e transmitir elementos que constituem sua ancestralidade. As instituições de ensino devem ser a continuidade dessa educação espiritualizada no sentido da palavra religar, conforme o jornalista Sérgio Rodrigues: “a retomada de uma dimensão (espiritual) da qual a vida terrena tende a afastar os homens.” (RODRIGUES, 2012, n. p.). Portanto, educar é ensinar sobre a vida a partir das experiências da humanidade no diálogo promovido

pela experiência de quem educa.

Pode-se definir espiritualidade pela busca da completude interior que cada um procura conhecer por intermédio de uma doutrina religiosa institucional, de uma religiosidade laica, ou por si mesmo, seguindo o seu próprio coração em busca da felicidade. A religiosidade institucional é a comunhão espiritual do ser humano com Deus, em que se constitui por elementos sagrados conforme a doutrina de cada instituição religiosa, segundo o escritor e filósofo Marià Corbí, religião é: "... um conjunto de narrações sagradas, de símbolos, mitos e rituais que geram e suportam um sistema de crenças – sistema que tem como resultado um projeto de vida coletiva e individual..." (CORBÍ, 2010, p.18).

O progresso da Idade Contemporânea a partir do século XIX marca, segundo os historiadores, um momento de transformações políticas, econômicas e socioculturais no mundo ocidental e posteriormente do mundo oriental. As chamadas revoluções; francesa, cientifica, tecnológica e industrial quebram, paradigmas seculares do comportamento humano no âmbito da sociedade, para o teólogo alemão Jürgen Moltmann, essas mudanças:

> Não oferecem mais ao ser humano aquela evidência inquestionável dos comportamentos institucionalizados. Por isso, se tornam objeto de reflexão e de crítica e o ser humano é dispensado e mandado para um terreno inóspito, vasto e oscilante. (MOLTMANN, 2005, p.290)

Uma grande crise de identidade cultural originária no século XIX, tomou grandes proporções na primeira metade do século XX. Através das teorias científicas e ideológicas o sujeito do iluminismo transitou para o sujeito sociológico, e após o fim da segunda grande guerra (1939 – 1945), surge a denominação do sujeito pós-moderno. As sociedades modernas e principalmente pós modernas passam a engendrar-se ao conhecimento sistemático promovido pela ciência e a tecnologia, conforme Alberto da Silva Moreira, doutor em ciências da religião: "Não existem certezas ou verdades definitivas, portanto não há lugar para dogmas e submissões; o indivíduo precisa ter liberdade para formar suas próprias certezas." (MOREIRA, 2011, p. 28).

Desta forma as religiões tiveram que se adaptar aos tempos modernos e pós modernos na contemporaneidade. No início do século XX, as igrejas evangélicas se proliferam com base no protestantismo luterano do século XVI, porém com uma postura mais crítica e racionalista ao dogmatismo católico. Emergindo do mais profundo puritanismo norte americano o fundamentalismo, com base na fé e na bíblia,

enfrenta o processo de secularização e do liberalismo teológico que se iniciou e se desenvolveu na Europa. O Concílio do Vaticano II (1962-1965) com o mundo cristão, optou preferencialmente pelo olhar e cuidado aos mais pobres, como também a abertura para o ecumenismo e para o diálogo inter-religioso.

A dimensão que o sujeito pós-moderno vive neste contexto é a liberdade de escolha ou não, subjetivando crença, fé, espiritualidade e religiosidade. Dentro deste contexto, não há mais a necessidade de pertencimento religioso fundamentada em uma instituição. A tradição da ancestralidade religiosa sincretiza-se com a secularidade e a relação e aliança com Deus, não depende da exclusividade de uma autoridade eclesial, a não ser claro, pelas comunidades cristãs, segundo Moreira:

> Ou seja, se a religião perdeu seu lugar e função na sociedade de inovação contínua, se ela se tornou obsoleta enquanto "equipamento cultural obrigatório", o mesmo não aconteceu com a espiritualidade. A espiritualidade é uma necessidade antropológica dos seres humanos e esta continua tão crucial e importante como antes. (MOREIRA, 2011, p.29)

Diante desta explanação o ser humano pode optar por uma religiosidade laica, despretensiosa de qualquer ortodoxia ou dogmatismo, mas, no campo da fé ele não se desprende da espiritualidade. A vida e a morte continuam sendo um mistério para a humanidade, não há um consenso entre as religiões sobre este mistério, bem como uma resposta científica que possa equacionar com precisão este enigma. Portanto, resta esperançar-se da crença que cada um escolhe para compreender um breve tempo de passagem do homem pelo mundo, Corbí define a espiritualidade como:

> Ela não soluciona nada, só cria pessoas capazes de criar explicações e de resolver problemas. A espiritualidade não é um sistema de crenças; não pode, pois, controlar nada... a espiritualidade é liberdade de toda forma e de toda fôrma... A experiência espiritual é liberdade completa, é o fim de qualquer submissão. O poder autêntico da espiritualidade vem de sua profundidade... Tudo nasce de dentro e se apoia na própria interioridade e na própria autonomia, mas a base da própria e total autonomia, da iniciativa, da criatividade e da liberdade radical é a experiência, em nós mesmos, da grande dimensão do existir. (CORBÍ, 2010, p. 169)

A educação e a espiritualidade estão intrinsicamente ligadas quando o objetivo é a esperança por um mundo melhor e mais humano. Esta educação se realiza a partir da história do ser humano em seu tempo e espaço com registros pré-históricos e históricos a partir da escrita. Nessa progressão o ser humano foi orientado a dar sentido e continuar a vida por intermédio da experiência de vida dos grandes mestres, que passaram a iluminar o caminho da humanidade a partir de suas ideologias e filosofias. A partir desta concepção um dos homens mais conhecidos no mundo ocidental e oriental é Jesus Cristo. Sem a pretensão de proselitismo religioso, sua história como homem é de enfrentamento a tudo o que não se realiza para o ser

humano em seu direito, igualdade, respeito e justiça, conforme Jürgen Moltmann:

> Justiça significa "estar em ordem", encontrar-se na relação certa, significa correspondência e concordância e, como tal, está próxima de "verdade". Mas justiça significa também "ser capaz de ficar de pé", ter firmeza, encontrar razão para existir e assim é um conceito próximo de "existência". (MOLTMANN, 2005, p.258)

Este "capaz de ficar em pé" é a força e a integridade de cada ser humano, mediante as extrapolações e submissões de um poder que se faça vigente contra a liberdade e o direito pela vida. Diante disso o ser humano enfrenta com o coração inquieto o que fere o outro e a si mesmo e luta porque tem esperança, segundo o teólogo Cesar Kuzma:

> Se a esperança não trouxer essa inquietude, a esperança que se produz será uma falsa esperança e frustrará o ser humano já no seu presente. Isto ocorre ao se tornar prisioneiro de um passado sem qualquer projeção de futuro. (KUZMA, 2007, p. 113)

Só há projeção de futuro quando o mesmo possa garantir a liberdade e direito do ser humano a ser humano, dentro de um consenso político-social que possibilite a convivência pacífica em sociedade, para que isso aconteça o diálogo é predominantemente necessário, pois é por intermédio do respeito e do diálogo que se chega a um consenso.

3 O SER HUMANO NO DIÁLOGO FREIRIANO

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife-Pernambuco e faleceu em 02 de maio de 1997. Desde criança, Freire conheceu a religião com base no catolicismo por parte da mãe e do espiritismo por parte do pai, aprendendo o grande significado da tolerância e respeito. Paulo Freire matriculou-se no curso de direito em 1943 na Universidade do Recife, porém exerceu a profissão de professor de língua portuguesa, influenciado pelos estudos de filosofia da linguagem nos anos de academia. Conhecido mundialmente são dele 29 títulos de Doutor Honoris Causa em Universidades Americanas e Europeias. Patrono da Educação Brasileira, criou o método da educação em massa adotado pelo MEC, como programa nacional de educação em 1964. Em 19 de setembro de 2021, comemorou-se o centenário de Paulo Freire, resgatando seu ideário filosófico que promove uma educação que abrange e acolhe a todas e todos a partir do um ensino libertário com o objetivo na formação crítica do aluno.

Escrever sobre Paulo Freire é resgatar um centenário da história-memória da educação no Brasil, pois a recordação desde os primeiros anos de vida até a seus

ISSN: 2176 - 1396

últimos dias foram registradas em suas bibliografias, direta ou indiretamente. Paulo Freire foi um homem que enfrentou seus problemas com bravura e dignidade, não sucumbiu e não se calou, ao contrário, em sua mais profunda dor e em seu mais profundo âmago, Paulo Freire escreveu para servir, reforçar e encorajar os injustiçados e oprimidos mostrando-se, ser humano para a humanidade. Paulo Freire foi considerado pelo regime militar de 1964, ano do golpe militar no Brasil, como subversivo e perigoso, deportado para o Chile, Freire lembra da sua experiência:

> Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade a vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e amar, esperança, sobretudo. (FREIRE, 2001, p.18).

A "Educação como Prática da Liberdade" publicada no Brasil em 1967 foi escrita no Chile, e reporta a sua grande experiência e eficácia do método de alfabetização de jovens e adultos, que foi constituída no governo de João Goulart (1961 – 1964). A obra em si é um apanhado das experiências de Paulo Freire, não só apenas no ambiente pedagógico, mas também uma reflexão sobre a história do Brasil, da sociedade e da educação no contexto político e social da época. O autor escreve sobre a importância da liberdade e do diálogo para se promover um conhecimento engajado as causas sociais, que possam capacitar o ser humano no direito e busca pela sua integridade por intermédio de uma educação mais humanizada, conforme Freire:

> Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1983, p.42)

Assim sendo, o diálogo se faz como medida de enfrentamento e coesão objetiva, a partir de um problema que se instaura e seja contra a qualquer tipo de liberdade que possa privar o ser humano de seu direito. A necessidade de lutar é obrigatória para sobreviver as injustiças que perseguem, corrompem e fragilizam o ser humano e seus princípios constitutivos do diálogo humano como o amor, espiritualidade, confiança, humildade e esperança, conforme Freire:

> ...o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história; o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais com determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 2000, p. 48).

O conceito de diálogo dentro da obra “Pedagogia da Esperança” (1992), é constante e faz-se juntamente com a da obra “Pedagogia do Oprimido” (1968). Ambas têm diferenças e semelhanças, primeiramente por serem escritas em tempos diferentes dentro de contextos sociais e políticos de cada época. O livro “Pedagogia do Oprimido” foi escrito na época em que Freire se encontrava exilado no Chile, um ano após o livro: “Educação como prática da liberdade”, ambos, foram escritos em uma época de efervescência cultural, repreendida pela ditadura militar. A “Pedagogia da Esperança”, foi um livro escrito no Brasil, com uma política democrática onde Paulo Freire provavelmente escreveu em sua gestão como secretário municipal de educação do Estado de São Paulo (1989 – 1991).

A reflexão que Paulo Freire faz entre as obras é de reafirmação do segundo para o primeiro livro, passados 25 anos, onde o conceito de esperança, ainda é uma busca incessante pelo equilíbrio social a partir do diálogo, da experiência e da perseverança. Esta revisitação que o autor faz é romântica, parece que Freire visita Paulo no exílio e diz: “há esperança na pedagogia do oprimido, acredite!”. O conceito da palavra “diálogo” sempre foi emergente e constante em sua vida e obra, segundo Freire o diálogo: É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso somente o diálogo comunica. (FREIRE, 1979, p.39).

Para Paulo Freire o ser humano é um ser inacabado, suscetível a mudanças em seu tempo e espaço, e a partir delas capaz de adaptar ao meio, de se reinventar, recriando ou criando a partir de suas necessidades. Desde sua criação, o ser humano busca compreender a sua existência no mundo como indivíduo dentro de uma coletividade construída por intermédio da moral e da ética que oscila entre o bem e o mal, seus resultados causam mais desequilíbrios do que equilíbrios históricos-sociais, conforme Freire:

> Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (FREIRE, 1996, p.27)

Esta prática formadora é a educação, que conduz o homem a conscientizar-se de sua condição social, mas não como um ser condicionado ao que lhe fere, incapacitando-o de realizar mudanças, pelo contrário, é pela esperança de um futuro

ISSN: 2176 - 1396

melhor que o ser humano deve lutar e buscar comunhão com um mundo mais justo e passível de uma ética que enalteça a humanização.

FUNDAMENTAÇÃO E DIALÉTICA TEÓRICA

Buscamos contextualizar o pensamento freiriano a partir de uma estrutura histórica-filosófica, entre autores de áreas afins como; escritores, teólogos e filósofos. O intento foi definir as palavras: educação, espiritualidade e esperança como base para apresentar a importância de Paulo Freire como ser humano em seu tempo e para o nosso tempo, assim como tantas outras pessoas que dedicaram suas vidas lutando pela educação.

Na abordagem do termo espiritualidade consideramos algumas definições a partir da religiosidade institucional e laica. Paulo fora criado em um ambiente religioso, seu pai era espírita e sua mãe católica, em seu livro: “Educação como prática da Liberdade”, escrito em 1983, Paulo escreve: “Daí que a Religião — religare — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação” (FREIRE, 1983, p.40). O autor define a religião ou o ato de religar como um encontro sagrado, não devendo haver extrapolações ou proselitismos que possam ser contrárias a este encontro, o que é e deve ser o papel de qualquer instituição que promova o bem comum, principalmente quando este bem atenda os mais necessitados.

A espiritualidade abordada por Marià Corbí, está intrinsicamente ligada ao trabalho e a luta de Paulo Freire em sua trajetória. Por mais que não conseguimos uma definição de espiritualidade a partir de um conceito do próprio Paulo, sua luta denota a mais profunda espiritualidade quando a mesma tem na sua iniciativa, autonomia, criatividade, radicalidade e interioridade a busca pela existência. Foi a esperança que o fez continuar e o conceito de “esperança” está embasado no demasiado sentido da luta por justiça. A inquietude, firmeza e a capacidade de estar em pé, fazem de Paulo um homem inquieto, porém seguro.

Se a espiritualidade está intimamente ligada em um ato de fé, e o conceito da fé é acreditar em algo, o trabalho de Paulo Freire é instituído por um ato de acreditar na humanidade e na justiça que possa ser promovida a partir da liberdade para se lutar. Paulo Freire corresponde aos conceitos de existir e resistir pela verdade e os elementos constitutivos destes conceitos são os mesmos que encontramos na espiritualidade como liberdade, esperança, fé e amor. Porém quando analisamos

estas palavras no diálogo de Paulo, a conotação não é de alegria, mas sim de tristeza e de sentimento de dor, onde a realidade está sendo posta com um desabafo humano, condizendo com todos os destemperes humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida de Paulo Freire é a sua bibliografia entre ensaios, artigos, entrevistas, cartas e livros, publicações em vida ou póstumas a ela. Sua vida é sua obra e sua obra é realidade. Esta realidade foi construída com a família, amigas, amigos, alunas, alunos e todo o povo brasileiro que contribuiu e contribui pela justiça e amor que Paulo, por tanto lutou. O centenário de Paulo Freire, ocorrido no ano de 2021, é um centenário que ainda convida a comemoração, pois é um centenário da história da educação que emerge a esperança de um mundo mais justo e socialmente equilibrado, que busca dialogar com o amor em comunhão com o outro.

A resposta que se propõem mediante a pergunta: qual a necessidade de reconhecer e realizar-se como ser humano na obra de Paulo Freire? É a própria vida e luta de Paulo Freire, onde somos representados nessa história e que a partir dela podemos ou não aceitar ou se conformar com o mundo dos homens. Porém é fato que, qualquer injustiça que possa ser cometida contra a vida e o direito que se conquistou e se conquista em toda a história de luta, pelo direito e igualdade é digna do ser humano.

Em 1964 Paulo Freire foi expulso do Brasil pelos militares por ser considerado subversivo e perigoso. Nos últimos anos reascendeu a crítica contra seus métodos. Por ironia do destino seu centenário foi justamente na gestão de um presidente que ovacionou e colocou como herói um torturador da ditadura militar. Paulo Freire ao invés de ser lembrado por sua luta, foi ridicularizado como educador. Estes fatos servem para lembrar que quando apoiamos uma causa, estamos por ela correndo riscos, principalmente quando uma política do ódio promove a injuria, o preconceito contra as minorias, o revanchismo e a vingança contra o nosso passado histórico.

Se encontrar e ser humano no diálogo de Paulo Freire é tão profundo quanto necessário olhar para o futuro, para a vida que possa florescer com a esperança de que cada um tenha sua liberdade para encontrar no outro a força necessária para continuar. Se nos sentimos acolhidos no diálogo freiriano é porque seu objetivo era justamente este. Paulo nos convida e nos dá a liberdade para sermos a pedagogia do oprimido e da esperança, para sermos a educação como prática e na defesa da

liberdade.

REFERÊNCIAS

BELLO, Angela Ales. **O sentido do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2018.

CORBÍ, Marià. **Para uma espiritualidade leiga:** Sem crenças, sem religiões, sem deuses. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos: Editora UNESP, São Paulo, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido: Paz e Terra, São Paulo, 2001.

KUZMA, Cesar Augusto. **A esperança cristã: Fundamentos e reflexões na teologia de Jürgen Moltmann**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2007.

MOLTMANN, Jürgen, **Teologia da Esperança**: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. São Paulo: Teológica, 2005.

MOREIRA, A. DA S. Religiosidade laica: uma introdução ao pensamento de Marià Corbí (Secular religion: an introduction to Marià's Corbí thought) - DOI: 10.5752/P.2175-5841.2010v8n19p21. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 8, n. 19, p. 21-40, 3 mar. 2011.

RODRIGUES, Sérgio. **Religião vem de 'reler' ou 'religar'?** in Revista Veja; disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/religiao-vem-de-reler-ou-religar. Acesso em: 23 de julho de 2023.

PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes[1]

RESUMO

Esta pesquisa apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que se voltou a investigar sobre o lugar ocupado por Paulo Freire na agenda das políticas e das ações de formação de professores na atualidade. O trabalho foi motivado principalmente por considerar que a obra do autor é de suma importância para os processos formativos docente, sobretudo, para a construção da identidade profissional e para a formação de educadores progressistas, em favor da construção de uma escola democrática. Além disso, considerando os públicos ataques contemporâneos contra o autor e contra a democracia brasileira, trabalhos como este são mais do que relevantes, são absolutamente necessários e urgentes. Sendo assim, esta pesquisa teve o objetivo principal de investigar o que os professores da atualidade sabem sobre Paulo Freire. Ademais, buscou-se averiguar se há e quais são as políticas e as ações de formação continuada docente voltadas ao estudo da vida e da obra do autor. Partiu-se da hipótese de que há lacunas no âmbito desse tipo de formação que favorecem o alheamento dos professores quanto ao (re)conhecimento a respeito dos fundamentos do pensamento freireano, o que pode contribuir para o fortalecimento e legitimação dos ataques sociais simbólicos destinados ao autor. A parte empírica da pesquisa foi realizada em um município do interior paulista e contou com a participação professores atuantes em escolas públicas. A metodologia da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa e os dados empíricos foram coletados por meio de questionários e de entrevistas individuais semiestruturadas. O trabalho defende que, para Paulo Freire ocupar o lugar/espaço de referência teórico-pedagógica nos saberes docentes, é fundamental a implementação de políticas e ações específicas no âmbito da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação Continuada de Professores. Educação Libertadora.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2017, que visou investigar o que os professores da atualidade sabem sobre Paulo Freire. Neste recorte, partimos da problemática concernente ao lugar ocupado por Paulo Freire na agenda das políticas e ações de formação continuada de professores na atualidade. Portanto, nosso objetivo geral consiste em analisar a existência ou não de lacunas nas políticas e/ou ações formação continuada de professores, quanto aos estudos sobre a vida e a obra de Paulo Freire.

A pesquisa foi motivada principalmente por considerarmos que a obra do autor

[1] Doutora em Educação pela UNESP – Campus de Presidente Prudente. Professora na Unesp-IBILCE – Campus de São José do Rio Preto. E-mail: tatiana.assis@unesp.br

é de suma importância para os processos formativos docente, sobretudo, para a construção da identidade profissional e para a formação de educadores progressistas. Além disso, os públicos ataques que Paulo Freire sofrendo na atualidade provocaram ainda mais a intenção e o desenvolvimento material deste trabalho.

Este estudo busca difundir a proposta de Educação Libertadora anunciada e defendida pelo autor em toda a sua vida e obra, além de exercer a função social de refutar as tentativas de destruição do legado freireano. A hipótese principal sustentada pela pesquisa consistiu na ideia de que há lacunas no âmbito das políticas de formação continuada docente, o que pode contribuir para o alheamento dos professores quanto ao (re)conhecimento a respeito dos fundamentos do pensamento freireano, fato que pode favorecer o fortalecimento e para a legitimação dos ataques sociais simbólicos destinados ao autor nos últimos anos.

A parte empírica da pesquisa foi realizada no município de São José do Rio Preto/SP e contou com a participação de vinte professores atuantes em escolas públicas,municipais e estaduais, de educação básica, nos seguintes segmentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A metodologia da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa em virtude das possibilidades de desenvolvimento de ações fundamentadas na reflexão e no diálogo, sob as perspectivas freireanas e os dados foram coletados por meio da realização de questionários e de entrevistas individuais semiestruturadas. O período considerado atual compreende os anos entre 2015 e 2017, quando a pesquisa foi realizada.

2 A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO: PAUTA NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação é um campo de estudos e de políticas muito suscetível a novidades, a modismos que vêm e que vão com o passar dos anos e, principalmente, mediante as sucessões de governos. No caso da proposta educacional de Paulo Freire, a “Pedagogia libertadora”, conforme explica Cortella (2022), trata-se de um clássico, pois não tem perda de irrigação de sua atualidade, apesar do tempo transcorrido.

Cortella (2011, p. 11) explica que a obra de Paulo Freire é absolutamente atual porque ela não é passageira, não é fluida, mas, é capaz de guardar a sua forma de ser nova. Nesse sentindo, “o pensamento de Paulo é novo [...]. Porque o seu trabalho

não perdeu vitalidade, não perdeu a irrigação, não perdeu a conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana".

Concebemos a obra de Paulo Freire como fonte de saber fundamental para a (re) construção da escola pública fundada nos princípios da liberdade e da democracia. Essa escola, que, com base em Freire (1987, 2003) concebemos como libertadora, busca o desenvolvimento da conscientização de sua comunidade escolar diante do seu contexto cultural e social. A conscientização é um processo educacional que possibilita muito mais que o conhecimento sobre a realidade, pois promove a capacidade de decisão sobre que posturas homens e mulheres podem e devem assumir diante do mundo (FREIRE, 2003).

Considerando o fato de a escola ser um espaço legítimo para a formação humana e social, destacamos o papel político ocupado pelos profissionais do magistério, notadamente, os professores, no processo de desenvolvimento da conscientização dos alunos, de comunidade, da sociedade. Os docentes refletem suas posições, influenciando opiniões/concepções e posturas, tanto no exercício direto com os alunos como por meio de sua conduta civil, em situações do cotidiano fora da escola, daí a importância da proposta de educação libertadora de Paulo Freire ser incorporada na pauta dos programas de formação continuada docente, com proeminência, na escola.

Sobre a educação libertadora defendida neste trabalho, com base em Freire (2003) e em Libâneo (1990), elucidamos que se trata da formação educacional que confere aos alunos condições mínimas para que, ao fim do percurso na educação básica, possam se engajar nos direcionamentos políticos, econômicos, culturais, da sociedade da qual fazem parte. Cabe lembrar que, na contemporaneidade, a articulação entre o projeto educacional e a formação para a vida social está em consonância com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que em seu Artigo 205, explicita que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da emancipação humana, o exposto no artigo 205 da CF/88 vai ao encontro dos pressupostos defendidos por Paulo Freire durante toda a sua militância no campo educacional, o que confirma a premissa de Cortella (2011) quando diz que as ideias freireanas permanecem novas e irrigadas de legitimidade.

Como sabemos, a proposta de educação libertadora de Paulo Freire foi tão inovadora, para além da aquisição da leitura e da escrita, no sentido de desenvolver a consciência crítica das pessoas sobre a realidade social, que, a partir do projeto de alfabetização desenvolvido em Angicos/RN, em 1963, o autor passou a incomodar, enormemente, as frentes reacionárias do Brasil, incidindo em uma sistemática perseguição, que o impediu de dar continuidade aos projetos educativos elaborados àquela época, culminando em sua prisão, em 1964, e nos dezesseis anos de exílio (PONTES, 2017).

O Brasil passou pelo processo de redemocratização e a educação escolar conquistou um espaço importante no desenvolvimento da democracia, principlamente com a promulgação da CF/88, todavia, mesmo sendo um grande defensor da educação democrática, Paulo Freire continua sendo atacado e associado a ideias absolutamente contrárias ao que ele defendeu em sua vida toda.

3 OS ATAQUES ATUAIS AO LEGADO FREIREANO: CONTRADIÇÕES OU ESTRATÉGIAS?

É inegável que Paulo Freire contribuiu mundialmente para a aquisição de conquistas em torno de uma educação mais humanizada e emancipadora, todavia, é obvio que a sua proposta educacional é concebida como uma permanente ameaça aos setores reacionários, que negam o desenvolvimento de um projeto de educação voltado à justiça social. Assim como no passado, os ataques simbólicos contra Paulo Freire encontraram ressonância e força no Brasil em meio à onda conservadorista que se instalou no país, com veemência, a partir de 2015, em meio à crise político-partidária que culminou na polarização da sociedade, formando dois grupos, absolutamente, antagônicos, de um lado, o grupo autointitulado “de direita” (ou anti-esquerdistas) e, do outro, os chamados “de esquerda” (PONTES, 2017).

Em meio à crise supracitada, vale lembrar o ocorrido no Brasil durante as manifestações populares realizadas no início de 2015, quando parte da população apoiava o processo que resultou no golpe de Estado, chamado de *impeachment,* contra a então presidente da República Dilma Roussef (PT). Destaque-se, na manifestação ocorrida no dia 15 de março de 2015, contra o referido governo, em que, entre os protestos, os manifestantes pediam por *impeachment* e por intervenção militar, lançavam xingamentos e outras formas questionáveis de manifestação

ISSN: 2176 - 1396

popular, uma faixa chamou a atenção, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, por expora seguinte declaração: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire” (PONTES, 2017).

A declaração estampada na referida faixa nos surpreendeu ainda mais quando descobrimos que ela foi elaborada por um professor da disciplina de História, que, além de outras coisas, pedia por intervenção militar no Brasil. Entre outras hipóteses em torno da aparente contradição da postura do citado professor, podemos supor que, dentro das escolas, há o controle sobre o que os professores e a comunidade escolar “podem” e “devem” saber sobre as concepções, teorias e tendências educacionais e que isso vislumbra as perspectivas do momento e as molduras ideológicas e político-partidárias que movimentam projetos educativos implementados pelos os sistemas educacionais, o que, neste caso, contribui para o alheamento cada vez mais profundo aosconhecimentos da teoria e da prática de Paulo Freire.

Diante desses e de outros fatos, conjecturamos que há um nocivo desconhecimento da vida e obra do autor, inclusive no campo educacional e que isso tem a ver com as lacunas nas políticas de formação docente, neste caso, na esfera da formação continuada. Essa lacuna, que pode também ser uma estratégia político-ideológica, fortalece o nefasto projeto de educação antidemocrática, que visa às práticas de segregação social, exclusão das camadas populares das oportunidades mais elevadas quanto à progressão dos estudos e da ascensão social, por exemplo.

A hipótese de que essas lacunas na formação docente são, também, estratégias metodológicas, pode ser fortalecida quando observamos a tentativa parlamentar, materializada em 2017 por meio de um projeto de lei, em que se buscava retirar o título de patrono da educação brasileira conferido a Freire por meio da lei nº 12.612 e que felizmente não passou de um tentativa, pois o projeto foi recusado.

Esses são alguns dos eventos que marcam esse cenário de atentados contra Paulo Freire, que, sabemos, continua em desenvolvimento pelos movimentos reacionários, por isso, reiteramos a relevância de pesquisas como esta.

4 PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A VOZ DOS PROFESSORES

Nesta seção expomos os resultados de uma parte da pesquisa empírica realizada com professores da educação básica. Com o propósito de verificar quais

ISSN: 2176 - 1396

são os referenciais teóricos constantes nos programas de formação continuada, especialmente, nos momentos ocorridos na escola, por meio de questionários individuais, lançamos essa questão para que os professores expusessem espontaneamente tais referências. Mediantes os relatos, obtivemos os seguintes resultados:

a) Nove professores não responderam essa questão de forma clara e objetiva. Não citaram nomes de autores, sendo que, oito deles disseram que os referenciais teóricos/conteúdos abordados na formação continuada são selecionados pelos chefes imediatos ou por determinação do sistema de ensino em que atuam.

b) Onze professores citaram nomes de autores, com preponderância, autores específicos de sua área de atuação, sendo que alguns desses docentes disseram que tais autores são selecionados pela equipe gestora da escola e/oudo sistema de ensino e, ainda, houve professores que afirmaram que os autores citados fazem parte de estudos particulares que eles se dispõem a buscar.

c) Do grupo acima, apenas dois professores citaram Paulo Freire como referência teórica presente em sua formação continuada, sendo que um deles afirmou que os estudos sobre o autor são resultados de buscas particulares.

A questão acima mostrou a pertinência de nossa hipótese inicial quanto às lacunas nos programas de formação continuada docente sobre o legado freireano, mas, para além disso, revelou outra problemática muito grave que consiste na falta de participação docente nos processos de seleção de referenciais teóricos/conteúdos abordados em sua formação continuada, o que viola os princípios da gestão democrática e participativa estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Cabe salientar que a questão posta solicitava somente informações a respeito de referências teóricas indicadas para estudo neste segmento de formação docente. Ou seja, não perguntamos sobre a forma como os autores ou conteúdos são selecionados. Essa informação foi exposta espontaneamente e denunciou a falta de protagonismo docente no desenvolvimento de políticas e de ações voltadas para a própria formação.

Ainda por meio de questionário, sobre a frequência de estudos baseados em Paulo Freire, 15 professores afirmaram que não há estudos ou indicações de estudos sobre a obra do autor e nem conteúdos baseados nele. Os 5 docentes restantes afirmaram que há estudos superficiais da teoria freireana ou apenas utilização de

citações isoladas que buscam relacionar as ideias do autor com determinados temas, o que, possivelmente, ocorre sem contextualizações da obra freireana. Vale reiterar que, na questão anterior em que se pedia a manifestação espontânea sobre os referenciais teóricos, apenas dois professores registraram o nomede Paulo Freire.

Essas informações mostraram que, nesse contexto, os estudos da teoria e da prática de Paulo Freire não têm encontrado espaço para desenvolvimento na formação continuada de professores, especialmente nos processos formativos oferecidos pelosistema de ensino ou pela escola.

Em outra fase da pesquisa, em entrevista individual, lançamos uma questão referente ao que os professores conheciam sobre Paulo Freire. Sem fazer inervenções diretas, foi lançada a seguinte questão em entrevistas individuais: “O que você poderia dizer a respeito de Paulo Freire? Quando você pensa em Paulo Freire o que vem a sua mente?” . As respostas foram organizadas e agrupadas nos seguintes eixos temáticos: a) noção, ainda que superficial, acerca da concepção da educação bancária; b) noção superficial a respeito do método de Paulo Freire; c) desconhecimento sobre a teoria do autor; d) visão políticae social da vida e obra de Paulo Freire.

Com base nessa categorização de respostas, apresentamos abaixo alguns excertos dos depoimentos. Os docentes são identificados no trabalho pela indicação da letra “P” seguida de um número de 1 a 20.

a) Professores que demonstraram noção, ainda que superficial, acerca da concepção da educação bancária:

> **P3**. “[...] dar o protagonismo ao aluno, de fazer com que o aluno participe do processo todo para que ele não seja apenas um recebedor de conhecimento, mas que participe também... [...]. **P4**. [...] uma educação em que o centro não é o professor, o centro é o aluno, uma educação voltada para o aluno [...] (ENTREVISTA).

Com base nos excertos acima, embora os professores P3 e P4 não tenham apresentado uma reflexão aprofundada sobre a obra de Paulo Freire, ao que tudo indica, esses docentes acima tiveram acesso a conteúdos da obra freireana em algum momento de sua formação, ainda que por intermédio de outros autores, pois há coerência nas declarações no que se refere à crítica sobre a concepção bancária de educação.

b) Professores que demonstraram noção superficial a respeito do método de Paulo Freire:

> **P9.** [...] ele conseguiu alfabetizar em tempo recorde [...] eu acho que eram 40dias... o tema gerador que é do interesse do educando [...]. **P11**. [...] o que eu acho de interessante dele é a metodologia que ele criou para ensinar para os mais velhos [...]. **P12**. [...] ele tem ideias que são ainda muito à frente do que se propõe para os projetos de Educação do Brasil. O que a gente conhece bem do Paulo Freire é alfabetização de jovens e adultos. (ENTREVISTA).

Semelhante ao eixo anterior, os professores acima demonstraram saber algo sobre o método de Paulo Freire, reconhecendo a importância do autor para o campo da alfabetização de adultos.

c) Professores que demonstraram desconhecimento sobre a teoria e prática do autor:

> **P2**. Ele é pai da Educação, pai da pedagogia do amor. P6. Acho que ele é importante. Fala do ambiente escolar. **P8**. Não lembro... Tanto Paulo Freire como outros, nunca segui. **P10**. [...] eunão me recordo certo para te falar [...]. **P14**. Sei que ele foi um grande estudioso, que tem bastante conteúdo dele queé ligado à educação. **P15**. [...] a gente não tem referência dele. Até por ser... vamos dizer... até poruma coisa de ser um marco nosso... não tem nada específico, direcionado. **P16**. [...] falam que ele é o pai da pedagogia [...] muitas coisas que ele falou são coisas básicas, mas que são necessárias serem ditas, porque... é igual, por exemplo, o Augusto Cury para educação de pais para filho (ENTREVISTA).

Os professores do eixo acima demonstraram um aparente alheamento em relaçãoao pensamento freireano. Embora tenham ouvido falar do autor, alguns sabem que foi um estudioso, não há elementos consistentes nos depoimentos que demonstrem que esses docentes tenham tido estudos sobre a vida e a obra de Paulo Freire.

d) Professores que demonstraram ter visão política e social pautada na obra freireana.

> **P1**. [...] ele representa possibilidades para todos. Mostra que é possível mudar, é possível melhorar. **P7**. [...] é essa coisa da libertação, mesmo, conscientização. Entendi também que ele tinha essa prática libertária, de dar autonomia para esses oprimidos através da Educação. **P13**. [...] essa natureza social que ele consegue colocar de uma forma muito tranquila, eficiente dentro da Educação. [...]. **P17**. [...] quando a gente pensa em Paulo Freire, a gente tem que pensar qual é o papel da educação pública. [...] é um tipo de leitura que te ajuda a ver a vida diferente, ver a escola de uma maneira diferente, ver acriança de uma maneira diferente [...]. **P18**. [...] as teorias que ele elaborou ao longo da vida dele... houve uma evolução de pensamento em relação à educação. [...] o aprendizado, a educação está nesse diálogo entre o professor e o aluno [...]. **P19**. [...]a questão da ideia do Paulo Freire de que só dá para sair da condição social, mudar a sua condição social se você mudar primeiro a educação [...]. Então, foi um autor

> libertador. **P20**. Paulo Freire foi o primeiro brasileiro ou um dos únicos, na época, que já discutia o papel da educação como um papel libertador do trabalhador... A escola é o local em que o aluno vai refletir sobre esse problema. (ENTREVISTA).

Finalizando a pesquisa empírica, em entrevista individual, conversamos com os professores sobre o livro "Pedagogia da Autonomia", ressaltando a sua relevância para aformação docente e, por fim, lançamos a questão a respeito do que cada um compreendia e acreditava sobre os saberes necessários à prática educativa. Essa questão teve a principal finalidade de analisar as concepções pedagógicas implícitas e/ou explícitas nos depoimentos dos professores, visando correlacionar os conhecimentos dos entrevistados sobre o autor e os saberes validados por esses docentes em relação às necessidades da ação educativa. Entre os termos mais frequentes verbalizados, destacaram-se nessa questão: "estudo", "conhecimento", "pesquisa", "ética", "amor", "dedicação", "disciplina", "prática", "empatia", "experiência".

Os resultados desta pesquisa, com ênfase a questão acima, mostraram-nos que todos os professores, inclusive aqueles que demonstraram desconhecimento sobre a teoria freireana, expressaram ou mencionaram princípios abordados por Paulo Freire como necessários à educação na perspectiva libertadora, o que nos levou a outra hipótese que reforça a hipótese preliminar: se de um lado os docentes apresentam predisposição à reflexão sobre as posturas e conhecimentos necessários à prática educativa na perspectiva freireana, do outro lado, os programas de formação docente precisam organizar as formas e os conteúdos programáticos que garantam esses estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proeminência dos programas de formação continuada, especialmente, dos que ocorrem na escola, cremos que Paulo Freire pode ocupar um lugar de destaque nos referenciais teóricos dos professores, contribuindo na formação da identidade profissional e na formação de professores progressistas, mas isso requer o desenvolvimento de políticas estáveis e específicas de formação docente que valorizem essa visão libertadora de educação. Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de ações dentro dos sistemas de ensino e das escolas públicas brasileiras voltadas à incorporação da práxis freireana no cotidianos escolar.

No âmbito da formação continuada na escola, notamos a urgência de mudanças na concepção de educação escolar por parte dos gestores educacionais da macro e da microesfera, o que implica, entre outras coisas, a abertura da gestão educacional à construção coletiva do planejamento e da organização curricular e estrutural dos programas e cursos de formação docente.

Contudo, o movimento dialógico com o legado de Paulo Freire pode favorecer mudanças de paradigmas em torno das práticas educativas e isso pode transformar a escola, sobretudo, a escola pública, em um espaço privilegiado de exercício da democracia (Freire, 2003).

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, dez. 2011. (Edição especial de aniversário dePaulo Freire). Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 10 fev. 2107.

CRAIDE, Sabrina. **Senado rejeita proposta de retirar de Paulo Freire título de Patrono da Educação.** Agência Brasil - Últimas notícias do Brasil e do mundo. Brasília, 2017. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em 22 de fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto PauloFreire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1990.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem os professores?** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2017.

STREIT, Maíra. **Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire**: "Pedagogiado Oprimido é coitadismo". Revista Fórum, 19 mar. 2015. Disponível em: https://revistaforum.com.br/brasil/2015/3/19/professor-cria-polmica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-coitadismo-11891.html Acesso em: 07 de agosto. 2023.

A EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: UMA REFLEXÃO EM PAULO FREIRE PARA O SÉCULO XXI

Felipe da Cruz Miranda [1]
Danilo Garcia da Silva [2]

RESUMO

O sistema educacional brasileiro tem enfrentado uma ampla gama de desafios desde seus primeiros estágios de desenvolvimento, esses dilemas abrangem uma série de questões que afetam tanto os estudantes quanto os profissionais da educação, a comunidade escolar e por consequência diversas questões da nossa sociedade. Paralelamente a esses problemas, a escola precisa lidar com aspectos políticos de sua formação, além de observar as mudanças na linguagem e nas relações sociais impulsionadas pela evolução dos meios de comunicação e da tecnologia da informação. Essas transformações têm remodelado profundamente a sociedade, especialmente a partir do início dos anos 2000. A interação entre seres humanos e artefatos tecnológicos, juntamente com as redes emergentes, nos aponta aspectos de uma cultura digital. Este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade de reconstruir elementos centrais da educação brasileira como a autonomia, para alinhar as práticas educacionais com as novas condições de comunicação e tecnologias da informação. No século XXI, a comunicação tornou-se rápida e abrangente, o que pode criar um descompasso entre a tentativa do professor de construir conhecimento e as distrações proporcionadas pelas redes de comunicação e aparelhos de tecnologia que atuam na escola de maneira síncrona e também disputam atenção deste estudante.
Palavras-chave: Educação. Cultura Digital. Tecnologias da informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira desde o início de seu desenvolvimento enfrenta uma diversidade de problemas de todas as raízes possíveis, esses dilemas são explicitados desde a dificuldade que estudantes e trabalhadores da educação enfrentam diariamente na tentativa de exercer os processos de ensino e aprendizagem no chão da escola, cada vez que a comunidade escolar é afetada por arbitrariedade do Estado, toda vez que um estudante é impedido de acesso e permanência a uma educação de qualidade, e com mais ênfase nos últimos anos, toda vez que o Estado corrompe a autonomia das instituições de ensino e dos processos educativos em que estes sujeitos estejam envolvidos. Portanto, podemos considerar que na educação um dos contextos que mais implica condições a estruturação da comunidade escolar é o aspecto político, e principalmente em relação

[1] Mestrando. Universidade Federal do Mato Grosso. Felipe.a.negocios@outlook.com

[2] Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso. danilogsilvas@gmail.com

as políticas públicas voltadas para a educação, que se desenvolve desde a educação básica até o nível superior.

Além do problema político, neste trabalho gostaríamos de destacar aspectos da ordem da linguagem e das relações sociais que reforçam as transformações nos meios de comunicação e nas tecnologias da informação, que modificaram a sociedade de maneira profunda e irreversível, e a partir dos anos dois mil, de maneira mais popularizada e emblemática para nossa sociedade. A essa interação entre seres humanos e artefatos tecnológicos, e as redes que surgem e se desenvolvem a partir destas conexões, chamamos de cultura digital.

> "As consequências dessas tecnologias para a comunicação e a cultura são remarcáveis. Estamos sem dúvida, entrando em uma revolução da informação e da comunicação sem precedentes que vem sendo chamada de revolução digital. O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos, para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas." (SANTAELLA, 2003, p. 70).

A esta nova etapa da humanidade enfrentamos uma quantidade considerável de dilemas e a necessidade de reorganização de nossas instituições. Essa necessidade de reavaliarmos nossa condição de estar no mundo, nos trazem problemas da ordem ética, da ordem dos direitos fundamentais, e na educação da ordem de reavaliação de seus fundamentos, do seu caráter político, epistemológico, de formação e de seu papel na capacidade de permitir que os sujeitos que participam deste processo possam se desenvolver e construir conhecimentos.

Este trabalho, portanto, busca trazer uma reflexão sobre a necessidade de reconstrução de alguns elementos que fazem parte da educação brasileira, a fim de aproximar as relações educacionais as novas condições de comunicação e tecnologias da informação que tem se desenvolvido em nossa sociedade e cultura. Levando em consideração dois aspectos principalmente, em primeiro lugar o aspecto político da escola, e portanto as imbricações que correspondem a sua relação com o estado, os direitos dos trabalhadores da educação, o exercício da autonomia das instituições, as condições de acesso aos meios da educação, e o papel da escola na formação dos sujeitos, e desta forma, pautar que as relações humanas que ocorrem nos processos formativos devem conservar características como a afetividade e a solidariedade necessária para o pleno desenvolvimento destes sujeitos, coisa que só podemos promover a partir do desenvolvimento da sensibilidade.

O segundo grande aspecto que buscamos problematizar, diz respeito a comunicação e linguagem que ocorrem dentro das instituições de ensino, consideramos que principalmente a partir dos anos dois mil, houve uma ruptura com as perspectivas do século XX em relação a comunicação, se antes os processos de ensino e aprendizagem estavam amarrados, quase que literalmente, a uma relação linear e de ensino, pautada na transmissão de conhecimento, que sempre vem de uma única fonte. No século XXI a comunicação sofre uma revolução em relação a velocidade e alcance da mensagem, o que significa que em uma sala de aula, por muitas vezes existe um descompasso entre o que o professor tenta estabelecer em relação ao conhecimento, e todas as demais coisas que estão acontecendo no mesmo tempo e que o aluno observa pela janela, o problema é que agora além da janela física da escola, o aluno tem uma janela digital na palma de sua mão, que disputa junto com o professor e os colegas que brincam lá fora, por sua curiosidade e atenção.

2 Um horizonte possível: a comunicação e a educação na cultura digital.

A civilização humana ao longo de sua história, acumula alguns pontos específicos que trouxeram profundas transformações na forma como o ser humano se vê, e por consequência vê o mundo a sua volta, essa trama se desenvolveu a partir de um conjunto de forças que mais ou menos se engendram e determinam as condições específicas para o surgimento de um evento com tamanha ruptura. Essas transformações podem ser catalogadas em nossa história a partir de fatores como o surgimento da escrita, da eletricidade, das peças de teatro, da criação dos mitos, da nossa necessidade primitiva de comunicação e construção de redes sociais. Ou seja, desfrutar da experiencia de existir, significa contemplar as nossas experiencias em relação com a natureza, com nossos pares que compartilham conosco a realidade, e consigo mesmo e nossos ajustes entre o consciente e o inconsciente, a mente o corpo, a vida e a morte. E no século XXI essa experiencia ganha novos elementos que transformam a lógica comum até então de desenvolvimento destes processos, nas palavras de Lucia Santaella (2003) “Há uma espécie de discurso consensual sobre o caráter revolucionário e sem precedentes das transformações tecnológicas e culturais que a era digital esta´ trazendo para o mundo”

Estas correlações de forças, foram exercendo um aumento da complexidade das relações, se no princípio nossa civilização construía e acumulava conhecimento

através da oralidade, atualmente transformamos nossa relação com a linguagem por conta das redes sociais e de comunicação que se expandem diariamente pelas tecnologias da informação e da comunicação digitais. A mais recente destas transformações surge a partir de um contexto de guerra, com experimentos militares de comunicação e codificação de mensagens, o processamento de uma quantidade considerável de cálculos e simulações para auxiliar na tomada de decisões e automatização do serviço. Estas condições desenvolvidas a partir dos anos 1950, nos levaram a um momento ímpar da história humana, que eclodiu e se popularizou a partir dos anos 1990 e sobretudo na virada do século, transformando de maneira irreversível as relações humanas, suas conexões, sua comunicação, sua linguagem, e sua relação com o trabalho, a essa nova etapa da civilização humana chamamos de cultura digital.

> "Silicon Valley, mais do que um cenário, era um verdadeiro meio ativo, um caldo primitivo onde instituições cientificas e universitárias, industriais eletrônicas, todos os tipos de movimentos hippies e de contestação faziam confluir as ideias, paixões, e objetos que iriam fazer com que o conjunto entrasse em ebulição e reagisse" (LÉVY, 1993, P. 43).

No princípio deste período, países da Europa e os Estados Unidos começam a criar tecnologias digitais de comunicação em rede, desenvolvendo toda uma indústria de componentes eletrônicos, dispositivos de armazenamento e processamento de dados com base em programação, linguagens de programação e dispositivos de interface para usuários.

> "No final do século XX vivemos um desses raros intervalos na historia. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa "cultura material" pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. (....) Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/ radiodifusão, e optoeletrônica. Além disso, diferentemente de alguns analistas, também incluo nos domínios da tecnologia da informação e a engenha-a genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações. "(CASTELLS, 1999, P. 67).

Diferentes de outras tecnologias da comunicação como a escrita e ou a impressão, as tecnologias digitais trazem uma inovação em relação ao tempo com aponta Pierre Lévy.

> "O que, então, torna o hipertexto específico quanto a isto? A velocidade, como sempre. A reação ao clique sobre um botão, (...) leva menos de um segundo, a quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não linearidade." (LÉVY, 1993, P.37).

ISSN: 2176 - 1396

Na Cultura Digital, as informações e o conhecimento estão a milésimo de segundos de nosso alcance, somos capazes de a partir de alguns cliques e alguns segundos dedicados a interação com determinadas tecnologias digitais, fazer compras, aprender novas habilidades, consumir artefatos culturais como filmes e músicas, somos capazes de compartilhar conhecimento ou então os detalhes incomuns de nossa vida cotidiana, temos a oportunidade de trocar experiencias com pessoas de outros países, sem que o idioma seja um dificultador deste processo, através da internet temos um campo aberto para criação e compartilhamento de quase qualquer coisa que ocorra em nosso imaginário.

2.1 O problema da linguagem e da comunicação.

A linguagem é um dos elementos que destaca a nossa espécie das demais, nossa capacidade de comunicar e criar redes de relações sociais nos coloca em vantagem na disputa pela sobrevivência, nossa linguagem tem uma complexidade sem igual, nesse sentido, a seguir tentaremos conduzir uma breve reflexão em relação a este tema. Tendo em vista que o objetivo deste trabalho não é analisar exclusivamente as imbricações e problemáticas em torno da linguagem e da comunicação, e sim, sobre a maneira como essa comunicação poderia conduzir as condições educacionais na Cultura Digital, e quais possibilidades de abordagem em relação a linguagem são mais efetivas para a comunicação no espaço escolar, afim de promover maior interesse por parte dos estudantes e maior aproveitamento dos atores deste processo para a construção coletiva de conhecimento.

> “o jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros (...) o sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório. A cada instante, um novo comentário, uma nova interpretação, um novo desenvolvimento, podem modificar o sentido que havíamos dado a uma proposição (por exemplo) quando ela foi emitida.” (LÉVY, 1993, P. 22).

Neste sentido, se faz necessário retornar a compreensão que diz respeito a forma como nossa civilização construiu o desenvolvimento de sua comunicação, para tanto traremos as contribuições de dois teóricos que analisam profundamente essas características, a saber quando Pierre Lévy (1993), destaca que a existência de uma oralidade primaria, anterior a escrita, e uma secundaria, que compõem os processo de construção humana da linguagem e do conhecimento “ A oralidade Primaria remete ao papel da palavra antes que uma sociedade tenha adotado a escrita, a oralidade

secundaria está relacionada a um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal como o conhecemos hoje". Essas considerações são também estabelecidas a partir da problematização de Lúcia Santaella como veremos a seguir.

> "Para compreender tais passagens que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das era culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura de mídias e a cultura digital" (Santaella. 2003. P 13).

Com o avanço da técnica, nossa comunicação também se aprimorou, no desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação e informação, passamos a reescrever e reinterpretar o mundo a nossa volta, hoje em dia, além de nos comunicarmos com maior facilidade, e de maneira mais rápida e complexa, construímos redes de contatos e de interação, compartilhamos nossas informações e interpretações no mundo com os usuários desta rede, e compartilhamos um novo referencial cultural no que diz respeito a linguagem e a comunicação com nosso semelhantes, entretanto, vale destacar que essa complexificação não exclui os mecanismos iniciais do desenvolvimento da comunicação, mas pelo contrário, contribui para o aperfeiçoamento desses novos laços.

3 Sobre a preservação da utopia: as relações sensíveis de ensino e aprendizagem.

Todo o panorama descrito anteriormente em nosso trabalho, foi pensado a partir de sua relação com os pressupostos do ato de educar, ao longo do trabalho trouxemos algumas características da linguagem e do papel da comunicação na era digital, isso para pensar as relações destes campos do conhecimento com as tecnologias da inteligência, e sobretudo as tecnologias digitais de comunicação e da informação contemporâneas, além do impacto que o sucesso ou fracasso de nossa relação com tais tecnologias pode influir nos processos de ensino e aprendizagem e de construção do conhecimento, nas redes afora mas principalmente nas redes construídas dentro do espaço escolar, que dão conta de nossa capacidade humana de conhecer, comunicar, e atribuir sentido a realidade concreta e a forma particular como existimos.

Nosso intuito nesse sentido contempla o resgate da utopia como elemento fundamental da ação educativa, o que em outras palavras significa a necessidade de resgate da sensibilidade e da autonomia como pilares da ação educativa e

ISSN: 2176 - 1396

fundamento das relações de ensino e aprendizagem, que nasce no imaginário, no íntimo abstrato de cada sujeito que se propõe em aprender, que cresce e se desenvolve muito próximo aos nossos sonhos, e diante da realidade de nosso cotidiano, serve para nos dar força e discernimento em nossa complexa tarefa de educar.

> "Daí, a medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizara para as suas opções. Ai, então, ele mesmo se politizará. Quando um e analfabeto em Angicos, discursando diante do presidente Goulart, (...) declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se consciente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou a demissão emocional das massas, politizou-se." (FREIRE. 1969. P. 120).

Neste cenário temos a oportunidade de efetivamente transformar a vida uns dos outros, a partir da construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento de nossas habilidades, o que nos parece, não de maneira utópica, mas de maneira concreta, o real sentido por traz da educação e das relações de ensino e aprendizagem, a educação deve permitir a libertação do indivíduo, de suas correntes epistemológicas que o aprisionam e condicionam a uma vida de ilusão, bem como a libertação de suas condições de subsistência no mundo.

3.1 A cultura digital como meio de subversão do oprimido.

Por fim buscamos caracterizar a cultura digital como uma possibilidade de revolução dos fundamentos da educação, como vimos anteriormente, as tecnologias da informação e comunicação digitais, que podemos considerar como nossa tecnologias da inteligência contemporânea, são capazes de romper com as definições atuais do espaço escolar, consideramos a rede de computadores, a internet, e as mídias de comunicação digitais, como as condições possíveis de subversão cultural e epistemológica da educação dos oprimidos.

> "Mais do que nunca, a imagem e o som podem tornar-se os pontos de apoio de novas tecnologias intelectuais. Uma vez digitalizado, a imagem animada, pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, associada no interior de hiperdocumentos multimídia. É possível trabalhar com a imagem e o som tão facilmente quanto trabalhamos hoje com a escrita, sem a necessidade de materiais de custo proibitivo, sem uma aprendizagem excessivamente complexa. Discos óticos ou programas disponíveis na rede poderão funcionar como verdadeiros kits de simulação, catálogos de mundos que poderão ser explorados empiricamente, através de imagens e sons sistematizados" (LÉVY, 1993, P. 103).

ISSN: 2176 - 1396

Nossa problematização parte principalmente da transformação que este contexto nos coloca em relação a linguagem e a comunicação, que são essenciais para o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem no espaço escolar. De igual maneira, precisamos considerar o papel das redes sociais e de interação sociais que os sujeitos se apropriam e desenvolvem de maneira síncrona com as aprendizagens que devem ser desenvolvidas no espaço escolar, por este motivo consideramos que as transformações promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação digitais nos apontam elementos de uma nova cultura.

> "Os imensos bancos de imagens reunidos pelas companhias de produção cinematográfica e televisivas serão indexadas e acessíveis a partir de qualquer terminal da mesma forma que os bancos de dados de hoje. Estas massas de imagens óticas ou simuladas poderão ser filtradas, reempregadas, coladas, desviadas para todos os usos heterodoxos ou sistemáticos imagináveis. Em breve estarão reunidas as condições técnicas para que o audiovisual atinja o grau de plasticidade que fez da escrita a principal tecnologia intelectual" (LÉVY, 1993, P. 103)

Esse contexto de cultura digital em que vivemos, coincide com alguns sinais históricos de crise do capitalismo, o que nos coloca em uma janela histórica privilegiada, primeiro por que desfruta do início da revolução digital, e segundo por ter a oportunidade de construir uma alternativa emancipatória, ética, pública e de qualidade para a educação brasileira.

Essa conjuntura que desponta no início de nosso século traz consigo uma oportunidade de readequarmos nossa pratica educacional as necessidades epistemológicas, se estamos diante do surgimento de novas formas de comunicação de relação social, por consequência estamos também diante de novas formas de educar, e para tanto trazemos a reflexão a urgência do desenvolvimento de uma educação mais efetiva e que traga mais sentido para nossas crianças, a essa oportunidade apontamos a horizontalidade das relações de ensino e aprendizagem, o que contrapõe a lógica hierárquica e meritocrática da atual organização.

> "É uma relação horizontal de A com B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança e com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos, só aí há comunicação" (FREIRE, 1969, P. 107).

O que gostaríamos de trazer nesse trabalho, como contribuição nas discussões em torno da educação brasileira, passa pela percepção indescritível da necessidade de nutrir novas possibilidades de se fazer na educação, possibilidades estas que sejam construídas a partir da retomada da autonomia das instituições de ensino e profissionais da educação, que reestabeleça as relações de afeto em detrimento das relações meritocráticas de ensino, e que esteja atenta a revolução nas tecnologias da informação e comunicação da era digital, bem como as relações sociais e redes sociais que emergem do encontro destas pessoas com estas tecnologias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho nao tem a pretensão de desenvolver novos fundamentos da educação em um contexto de cultura digital, menos ainda definir quais metodologias, didaticas ou epistemologias da educação melhor definem nosso atual contexto, mas buscamos neste artigo abrir espaço para a reflexão em torno das relaçoes de construção do conhecimento na comunidade escolar que se estabelece a partir de interaçoes da cultura digital, e nesse sentido fica evidente a necessidade de um novo conjunto de elementos a ser incorporado pela educação que atenda as demandas de nossa sociedade e de sua cultura.

Sendo assim, nao podemos deixar de evidenciar que a linguagem e a comunicação nesse contexto, pasa por uma profunda reestruturação, se a algumas decadas apenas o quadro e o giz eram necessarios para transmitir o conteudo do professor aos alunos, agora, por meio das redes sociais na internet, os estudantes tem acesso instantaneamente a uma infinidade de referencias e interpretaçoes do mesmo conteudo na palma de sua mão, o que faz com que o professor precise se reconstruir, e reconstruir sua didatica, sair da condição de oráculo e assumir a posição de mediador do mundo e animador do conhecimento.

Destacamos tambem que para esse processo seja mais efetivo, é necessario uma ruptura com a lógica hierarquica de construção do conhecimento, pois as tecnologias da inteligencia, isto é, os artefatos tecnologicos de nosso tempo, as maquinas, os softwares, os dispositivos, as interfaces e a conexão em rede, nos dá as condiçoes de uma educação mais horizontalizada, onde os sujeitos desenvolvam coletivamente o conhecimento a partir de suas referencias e de suas conexoes, acreditamos que para a educação, as tecnolgias da informação e comunicação digitais e as redes podem ser as ferramentas de subversão dos oprimidos para promover uma

educação verdadeiramente libertadora.

5 REFERÊNCIAS:

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.1993.

FREIRE, Paulo, **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós humano:** Da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo: Paulos, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2003

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO E O TEXTO *A CRISE NA EDUCAÇÃO*, DE HANNAH ARENDT

Ewerton de Jesus Vieira[1]

RESUMO

O pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) surge no início do século XX. Nesse período marcado por transformações relevantes no mundo, e especialmente na sociedade estadunidense, Arendt nasceu em Linden, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906, e é considerada uma das pensadoras mais influentes do século XX, tendo trabalhado temas como regimes políticos, noção de liberdade, educação e cunhado o conceito de banalidade do mal. A filósofa era adepta do conceito de pluralismo no âmbito político e defendia que, pelo pluralismo, seria possível se gerar o potencial da liberdade e igualdade política entre as pessoas. A questão da educação presente no texto A Crise na Educação é uma das indagações desta proposta de trabalho. Nesse sentido, a educação é percebida como um aprendizado relacionado ao convívio entre seres humanos, e a educação não pode ser considerada um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século XX. Para se alcançar os objetivos do trabalho, foram utilizados escritos teóricos, na condição de fontes primárias, e artigos relacionados ao assunto. Por meio deste trabalho e aliado ao referencial teórico de Arendt, almeja-se refletir sobre o contexto histórico do período e realizar uma chave de leitura para os desafios da educação nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação. Política. História. Filosofia. Autoridade.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema tratado pela pensadora Hannah Arendt, no seu ensaio “A Crise Na Educação” de 1957. Com isso, a proposta deste trabalho se inicia a partir das discussões realizadas a respeito do texto na disciplina de fundamentos da pesquisa em educação. Nessa obra, a filosofa apresenta três concepções base para se pensar sobre o assunto em questão. A primeira delas é que existem um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; a segunda é sobre a questão do ensino; e por último a ideia do aprender pelo fazer. Hannah Arendt destaca que, quando se fala de crise na educação no período moderno, geralmente isso se apresenta de forma diferente nos diversos países. Por isso, ela inicia a sua análise a partir da América, para refletir sobre a crise da educação no século XX.

Nesse sentido, a reflexão sobre o contexto histórico do período é uma chave de leitura para esta proposta de trabalho. O século XX foi marcado por transformações relevantes no mundo e especialmente na sociedade estadunidense. No documentário

[1] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá e ewerton.jcorrea@gmail.com

"Vida Activa - O espírito de Hannah Arendt" (2020), é relatado que a filósofa embarcou, com a sua família, para a América em 1941, e, segundo o documentário, a pensadora viu na América um clima de pluralidade e diversidade.

No entanto, é importante se destacar o contexto da América nesse período. Com o final da Segunda Guerra Mundial (1939 -1945), os Estados Unidos saíram da guerra como líder militar e econômico do mundo, a economia passou a ser controlada por grandes corporações e promoveu grande estabilidade econômica na sociedade. Nos anos de 1950, na obra *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI,* Karnal (2007), apresenta que existia certa memória coletiva sobre a prosperidade econômica e a estabilidade familiar.

Nesse período, todo mundo tinha um emprego estável e ampla oportunidade de mobilidade social. Também, a televisão, o cinema e a literatura destacavam as famílias harmoniosas: pai trabalhando, mãe dona de casa e alguns filhos morando nos crescentes subúrbios em casas com quintais próprios e suas indefectíveis cercas brancas. Segundo Karnal (2007), o PIB dos Estados Unidos saltou de 250%, entre 1945 e 1960, com renda familiar crescente e baixas taxas de desemprego e inflação.

Nesse sentido, a classe trabalhadora obteve acesso sem precedentes à economia de consumo de massa, os sindicatos ganharam melhores salários e a expansão de benefícios, e o estado de bem-estar garantia, de certa forma, alguma segurança econômica desse país. No entanto, a sociedade dos anos de 1950 testemunhou contradições e desafios marcantes.

O crescimento dos Estados Unidos é um exemplo marcante, no entanto nem todo mundo conseguiu prosperidade. Em 1960, um quinto das famílias americanas viviam abaixo do nível da pobreza oficial estabelecido pelo governo e muitas outras sobreviviam apenas com a mínima segurança e conforto. No livro a *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*, Karnal (2007), apresenta que é possível se perceber que a população mais rica continuou controlando 45% de toda a renda, enquanto a 20% mais pobre controlava somente 5%. Essas pessoas eram, na sua maioria, indígenas, idosos, trabalhadores rurais e as populações afro-americana e latino-americana.

Em razão da discriminação e da falta de dinheiro, esses grupos raramente desfrutavam da vida suburbana, concentrando-se nos centros das cidades, onde empregos, comércios e serviços públicos tornavam-se cada vez menos acessíveis.

ISSN: 2176 - 1396

No entanto, a crescente preocupação com a ameaça da União Soviética manteve o orçamento militar, e reformas foram derrubadas pelo Congresso sob a eiva de socialistas. O que se pode entender é que a ideologia do inimigo externo foi fundamental para que os Estados Unidos aprovassem políticas conservadoras e a expansão imperialista pelo mundo. Na América Latina, pode-se citar a Guerra Fria, que começou nos fins dos 1940, quando os movimentos favoráveis às mudanças política e econômica surgiram no continente e acabaram refreados ou esmagados pelas elites locais com a ajuda dos Estados Unidos.

A retórica anticomunista foi fundamental para se manter os países latino-americanos sob a esfera da influência ocidental por meio de invasão, orquestrando golpes, colocando obstáculos à reforma social e apoio técnico e político a regimes militares repressivos. No âmbito interno dos Estados Unidos, isso não foi muito diferente, a retórica contra o comunismo foi incentivada internamente com a *caça aos vermelhos* dos anos de 1950, conhecida popularmente como macartismo, e a campanha contra a subversão em todos os aspectos da vida americana foi muito mais abrangente.

Nesse sentido, as investigações publicadas contra a suposta subversão de intelectuais, artistas e funcionários do governo federal resultaram em punições diversas: demissões, prisões e algumas acusações. Com isso, as autoridades dos Estados Unidos realizariam inúmeros esforços para manter o controle da situação e perpetuar a retórica do inimigo externo: comunismo.

Como se pode perceber, esse contexto é marcado por avanço econômico, baseado na retórica do inimigo externo e ratificado internamente pelo Congresso com políticas de combate e criação de órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco de Reconstrução e Desenvolvimento, hoje denominado de Banco Mundial. Com o grande poder econômico e político dos Estados Unidos, depois da guerra, essas instituições se potencializaram com objetivo econômico por quatro décadas, colocando os interesses dos Estados Unidos em primeiro lugar.

Com isso, o contexto político dos Estados Unidos no século XX apresentava que educação fazia parte desse contexto e que a crise da educação não era um fenômeno local e nem era desligada dos problemas mais relevantes da época. No entanto, a educação como formação do pensamento nesse período tinha como objetivo formar o “Novo Mundo”, que, segundo Hannah Arendt, tinha como projeto abolir a pobreza e a opressão.

No texto A *Crise na Educação,* existe esta citação, que representa um pouco da proposta do Novo Mundo: “vejo sempre a Constituição da América como o começo de um grande plano ou projeto da providência com vista à iluminação e emancipação de todos os povos oprimidos da terra" (Adams, John, 1765 apud Arendt, Hannah, 1957, p. 3). Fica muito evidente que a educação nos Estados Unidos, nesse período, se transformou em um instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação. Nesse contexto, a prática educativa foi uma forma de ideologia e, enquanto tal, teve como papel não apenas americanizar as crianças, mas também teve um efeito importante sobre os pais com o objetivo de abandonar o velho mundo e entrar no mundo novo.

Assim, foi por meio da educação que se transmitiram os conhecimentos e os valores necessários para a reprodução social dos Estados Unidos nesse período. Isso, de forma indireta, está problematizado na primeira parte do texto *A Crise na Educação*, de Arendt (1957), em que fica claro que a política exerceu papel fundamental na educação e na propagação da ideologia do inimigo externo como uma forma de garantir o Movo Mundo.

A partir do texto, é possível se pensar sobre a educação atualmente e na importância do papel do professor na seguinte citação: “compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito ao passado” (Arendt, 1957, p.12). No entanto, em quatro anos de governo e ainda hoje no Paraná, o professor é apresentado apenas como aquele que representa o passado. Com isso, a política da ideologia do inimigo externo, vista na história dos Estados Unidos por algumas décadas, pode ser percebida nos dias atuais, na figura do professor, como inimigo interno.

2 DESENVOLVIMENTO

No site *Brasil de Fato*, existe um artigo do jornalista Bemvindo (2018), com o título “Por que Bolsonaro odeia professores?”. O artigo apresenta que, desde 2014, o clã bolsonarista apadrinhou o projeto de lei “Escola sem partido” com o pretexto de combater uma pretensa doutrinação marxista e a ideologia de gênero nas escolas. Ao abraçarem essa proposta, Bolsonaro e seus filhos elegeram os professores como os verdadeiros culpados pelo fracasso do sistema educacional brasileiro.

Outro fato relevante é referente a uma palestra no Colégio São José. Segundo o jornalista Ivan Longo (2023), da revista Fórum, a escola decidiu cancelar o evento que seria ministrado pelo escritor Frei Betto, na instituição de ensino, após pressão feita por pais bolsonaristas de alunos. O tema da palestra seria "*As Fomes do Brasil e esperanças de futuro*", que ocorreria no dia 13, no entanto, no dia 12, o colégio enviou um comunicado aos pais dos alunos sobre o cancelamento do evento. Segundo o site, a decisão do colégio veio depois de um abaixo-assinado online subscrito por mais de 2 mil pessoas, a maioria dos pais dos alunos era contra o evento, pelo motivo bizarro do tema.

No dia 7 de julho de 2023, foi noticiado, no site *Carta Capital*, pelo jornalista Caio César, a seguinte matéria: "Eduardo Bolsonaro compara professores doutrinadores a traficantes". A declaração foi dada em um ato organizado pelo movimento Pró-Armas no Distrito Federal. No discurso dirigido a manifestantes bolsonaristas e apoiadores da pauta armamentista, o deputado pediu a todos os presentes no ato que prestassem atenção na educação dos filhos e acompanhassem o que os jovens aprendem para "não ter espaço para professor doutrinador tentar sequestrar as crianças". No entanto, não parou por aí. Segundo o deputado, não existe diferença entre um professor doutrinador e um traficante de drogas.

É importante se ressaltar que todos esses discursos estão ligados à profissão do docente, à liberdade de cátedra e à autonomia universitária. A educação que o bolsonarismo defendem é a que impede o posicionamento crítico a qualquer professor, que restringe a liberdade de abordagem de conteúdos de sua área de conhecimento e que não toque em temas que suscitem a reflexão. No entanto, na *Constituição Federal de 1988, no art. 2º* e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996*, a educação tem como finalidades "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Um outro ataque ao magistério acontece dentro das escolas cívico-militares. Segundo o site da *APP Sindicato* (2023), a militarização das escolas levanta um debate sobre a doutrinação pretendida pelos governos conservadores e grupos sociais que elegem os professores como alvos de ataques ideológicos. Isso é demonstrado com a desvalorização dos salários dos professores. Segundo especialistas da área da educação, os modelos das escolas cívico-militares são

ineficazes, e, segundo o mesmo sindicato, existe ausência de formação adequada dos militares escalados para atuarem nas escolas.

O projeto piloto das escolas cívico-militares foi implantado em 2020 e estas foram espalhadas pelos 22 estados e no Distrito Federal para promover um salto na qualidade educacional do Brasil. Segundo Dyelle Menezes e Tatiana Sócrates (2020), do *Portal MEC*, a região Norte foi contemplada com 18 escolas; a região Sul, com 13 unidades; a Centro-Oeste, com 11 instituições; a região Nordeste, com 7 escolas; e a Sudeste, com 5 escolas. No entanto, no dia 21 de julho de 2023, foi publicado, no Diário Oficial da União, o decreto que revogava o programa nacional das escolas cívico-militares.

No entanto, no dia 13 de julho de 2023, o governador do Paraná confirmou, que o governo estadual assumiria o modelo cívico-militar nas 12 escolas administradas atualmente pelas Forças Armadas no estado. Segundo o site da *Agência Estadual de Notícias* (2023), atualmente existem 2.109 escolas estaduais no Paraná, 194 são escolas cívico-militares via Polícia Militar e 12 via Forças Armadas. Nesse mesmo site, existe um dado que aponta que 80% das escolas que passaram para essa modalidade aumentaram a nota na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb).

Esses levantamentos mostram que não se pode ficar indiferente a esses acontecimentos do presente. Nesse sentido, Arendt ajuda a refletir que se é sempre tentado a admitir que se está perante problemas específicos e que só dizem respeito a quem por eles é diretamente afetado, no entanto, isso é um pensamento falso. Ela tenta explicar isso a partir do seu contexto: “podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país” (Arendt, 1957, p. 2).

Com isso, é necessário se pensar na própria realidade, a cada dia ela exige respostas, antigas ou novas, no entanto, como diz Arendt (1957), “isso precisa acontecer em forma de juízos diretos e sem preconceitos. É preciso fazer uma nova reflexão sobre esses acontecimentos”. Nesse sentido, o texto e o contexto da filósofa ajudam a refletir sobre o papel do professor atualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio de Hannah Arendt, a *Crise da Educação* (1957), foi a fundamentação teorica primária desta reflexão, no entanto o contexto histórico do século XX foi considerado a partir da obra *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*, de Karnal (2007). Com isso, essas duas obras apresentaram uma chave de leitura interessante para se refletir sobre o papel da política na educação dos Estados Unidos. Dessa forma, Arendt apresenta que a crise na educação envolve muitos aspectos. Segundo ela, não se pode pensar a crise da educação como algo específico, delimitado, isolado da realidade. Por isso, pensar a crise da educação como algo isolado é ter, segundo essa filósofa, uma "crença que hoje em dia se revela falsa" (Arendt, 1957, p. 2).

Por isso, Arendt alerta que é importante se pensar sobre o impacto político na educação, tendo-se em vista que isso afeta os diversos setores da sociedade, e a educação é uma delas. Dessa forma, a filósofa desenvolve as três ideias bases do texto. Segundo ela, a crise da educação pode ser compreendida como a crise de autoridade e, ao longo do texto, isso fica muito nítido com a figura do professor. Para Arendt, a educação necessita ser clássica no sentido formativo, tendo-se em vista que o professor desempenha papel fundamental: "compete estabelecer a mediação entre o antigo e novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraodionario respeito ao passado" (Arendt, 1957, p.12). Por isso, a educação, no sentido clássico, faz parte da "essência da atividade educacional, cuja a tareja é sempre abrigar e proteger alguma coisa" (Arendt, 2011, p. 242 apud Campos, 2018. p. 8).

Nesse sentido, pode-se entender que existe uma proposta de educação clássica com o desenvolvimento das três ideias base de Arendt. Segundo ela, "educar, nas palavras de Políbio, é apenas permtir a alguém ser digno dos seus antepassados, tarefa na qual o educador pode ser um par na discussão..." (Arendt, 1957, p. 13). No entanto, pode-se raciocinar que a questão política continuou impactando direta ou indiretamente a educação ao longo do século XX.

No documentario *Vida activa – O espirito de Hannah Arendt* (2020), fica muito clara a percepção que a filósofa tinha dos Estados Unidos em 1941; segundo ela, existiam um ar de pluralidade e um espírito de democracia no ar. No entanto, com a leitura do livro a "*História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*", de Karnal, é possível se perceber que isso fez parte de uma idelogia política com o final da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. A ideologia do inimigo externo foi fundamental na política do Estados Unidos. Por isso, a retórica do inimigo externo foi

fundamental no avanço econômico e internamente aprovou políticas de combate. Com o grande poder econômico e político, os Estados Unidos expandiram seus interesses em primeiro lugar pelo mundo.

Nesse sentido, é possível refletir que as discussões realizadas por Hannah Arendt sobre o impacto político na educação, ainda se fazem necessárias atualmente. A perda de autoridade do professor é um dos assuntos da sociedade brasileira, no entanto é possível se perceber, por meio da ideologia política do inimigo, que o professor passa a ser o inimigo a ser combatido justamente por ter a capacidade de estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, sendo acusado injustamente de doutrinar seus alunos. Por isso, é necessario se pensar as próprias questões, sendo basilares respostas novas ou antigas, como dizia Arendt, mas, acima de tudo, respostas em forma de juizos diretos. Portanto, deve-se refletir que o ódio pregado contra o professor não é um problema isolado, mas parte de uma idelogia política e que necessita ser pensada por todos e sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah et al. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000.

BEMVINDO, Vitor. Por que Bolsonaro odeia professores? **Brasil de Fato**, São Paulo, 26 de out. de 2018. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2018/10/26/artigo-or-por-que-bolsonaro-odeia-professores/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

BRASIL, Distrito Federal. lei de diretrizes e bases da educação brasileira. **Brasília: Presidência da República**, 1996.

CAMPOS, Rafael de. SOBRE “A CRISE NA EDUCAÇÃO”: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT. **Revista Acadêmica**, Presidente Prudente, n. 25, p. 1-13, 2006. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf >. Acesso em: 10 de ago. 2023.

CESAR, Caio. VÍDEO: Eduardo Bolsonaro compara professores ‘doutrinadores’ a traficantes. **Carta Capital**, São Paulo, 10 de jul de 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/eduardo-bolsonaro-compara-professores-doutrinadores-a-traficantes/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

DE FREITAS FELÍCIO, Carmelita Brito. Hannah Arendt e a crise na educação:" o que nos faz pensar?". **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 3, p. 967-982, 2016.

DO BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. Contexto, 2007.

MOREIRA, Thiago. Vida activa – o espírito de hannah arendt. Direção: Ada Ushpiz. Produção: Ada Ushpiz e Ina Fichman. Youturbe. 2020. 2h5m. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Py8-k7FJ3N8. Acesso em 01 de ago. 2023.

LONGO, Ivan. Palestra de Frei Betto em escola do RS é cancelada por motivo bizarro. **Forum**, Porto Alegre, 12 de jun. De 2023. Disponível em: https://revistaforum.com.br/brasil/2023/6/12/palestra-de-frei-betto-em-escola-do-rs-cancelada-por-motivo-bizarro-137503.html.Acesso em: 01 de ago. 2023.

GOVERNO federal encerra programa de escolas cívico-militares, mas luta continua no Paraná. **APP Sindicato**, 12 de jul. de 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/governo-federal-encerra-programa-de-escolas-civico-militares-mas-luta-continua-no-parana/ . Acessado em: 01 de ago. 2023.

MENEZES, Dyelle; SÓCRATES, Menezes. Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do MEC. **Portal MEC**, Brasilia, 26 de fev de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85831-saiba-quais-sao-as-54-escolas-que-receberao-o-modelo-civico-militar-do-mec . Acesso em: 03 de ago. 2023.

GOVERNADOR confirma que Estado vai incorporar escolas cívico-militares federais. **Agencia Estadual de Noticias**, Curitiba, 13 jul. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-confirma-que-Estado-vai-incorporar-escolas-civico-militares-federais#:~:text=Atualmente%2C%20das%202.109%20escolas%20estaduais,n%C3%A3o%20discriminamos%20modelos%20de%20ensino. Acesso em 02 ago. 2023.

8. POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Maria Lourdes Gisi / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Romilda Teodora Ens / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

José Luis de Oliveira / UNINTER - CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTER

8.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento e que se fundamentam no campo das Políticas Públicas em Educação, com ênfase para: 1. influência dos organismos internacionais e impactos em todos os níveis e modalidades de ensino; 2. modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação; 3. relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação; 8. análises de tendências na América Latina; 4. Políticas de avaliação em larga escala, vinculados à prática educacional, com objetivo de certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas; 5. questões teóricas e metodológicas na pesquisa sobre política educacional; 9. ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo.

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ – LEI N.º 10.097/2000 À LUZ DO PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU

Leandro Aparecido do Prado[1]
Maria Lourdes Gisi[2]

RESUMO

A Lei da Aprendizagem foi instituída a partir do ano 2000 com o objetivo de oportunizar formação técnica profissional básica para adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade. De acordo com o texto, a lei oferece qualificação para o trabalho aliada à prática profissional, que fica sob a responsabilidade da empresa contratante. As desigualdades sociais muitas vezes fazem com que os jovens tenham neste programa sua única oportunidade de formação profissional, porém, é preciso observar se a lei proporciona desenvolvimento humano ou apenas mão de obra barata para as empresas? Neste intuito, o presente trabalho[3], tem como objetivo analisar o Programa Jovem Aprendiz e suas orientações para a formação do jovem trabalhador à luz do pensamento de Pierre Bourdieu. De cunho bibliográfica e documental esta pesquisa busca na Lei n.º 10.097/2000 e em autores como Pierre Bourdieu (2001, 2004, 2011, 2018) o embasamento necessário para a compreensão desta conflitante relação entre educação e trabalho. Por fim, a autonomia relativa oportunizada pela Lei da Aprendizagem cumpre a sua função ideológica de auxiliar o Estado e a burguesia na inculcação de valores que reproduzem e mantêm uma cultura que garante o controle social por meio da formação do jovem trabalhador.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Programa Jovem Aprendiz.

1 INTRODUÇÃO

Em 1988, a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) proibiu o trabalho para menores de 16 anos, entretanto, a lei deixou uma ressalva, segundo a qual adolescentes a partir de 14 anos poderiam ingressar no mercado de trabalho na condição de aprendiz. No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (1943), que passou por um processo de ajustes e modernização com a promulgação da Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem.

---

[1] Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2022). Mestre em Educação pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2018). Graduado em Pedagogia pela Universidade UNICESUMAR (2021). Graduado em Administração pela Universidade UNICESUMAR (2016). Pesquisador do Projeto Políticas educacionais: concepções e práticas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. *E-mail:* leandroprado0507@gmail.com

[2] Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Professora titular pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, Paraná, Brasil. Coordenadora do Projeto Políticas educacionais: concepções e práticas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.

[3] Este artigo é resultado da tese de doutorado em Educação de Leandro Aparecido do Prado, defendida em 2022, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Conforme os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), a taxa de desemprego entre jovens tem aumentado consideravelmente. Nos últimos anos, 851 mil pessoas com idade entre 14 e 17 anos estão desempregadas, o que representa 46,3% desta população. Já o nível de desocupação dos que têm de 18 a 24 anos voltou a subir em 2021 e alcançou 31% no primeiro trimestre, fazendo com que este se tornasse o 2º maior porcentual da história, ficando apenas atrás do 3º trimestre de 2020, quando estava em 31,4%. Assim, o Estado, para cumprir a sua função, de garantir os direitos básicos à sociedade, entra em ação promovendo políticas que protejam e amparem seus cidadãos.

2 PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: CARACTERÍSTICAS E DESDOBRAMENTOS

Com o crescente número de jovens desempregados e a necessidade das empresas quanto à mão de obra, o Programa Jovem Aprendiz - PJA, amparado pela Lei n.º 10.097/2000 e pelo Decreto Federal n.º 5.598/2005 (BRASIL, 2005), é apresentado como uma possibilidade de aproximação entre a empresa e o jovem trabalhador, na tentativa de erradicar o trabalho infantil, bem como de formalizar os contratos que estavam em desconformidade com a lei.

De acordo com o art. 403 da Lei n.º 10.097/2000, é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos (BRASIL, 2000). Visando manter a integridade do jovem, a lei orienta que “o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola (BRASIL, 2000). De acordo com Amazarray *et al*. (2009), o trabalho é percebido pelos jovens como algo positivo, assim sendo, não se pode deixar de analisar as condições das atividades laborais, pois elas podem interferir ou prejudicar o desenvolvimento do jovem em suas múltiplas dimensões.

Sobre o contrato de aprendizagem, o art. 428 da CLT (1943) o define como especial, por escrito e com prazo determinado, no qual o empregador se compromete a assegurar que o jovem, além do trabalho, tenha a formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (BRASIL, 2000). Embora o discurso subjacente seja a empregabilidade do jovem, a lei não

garante a estabilidade no emprego. De acordo com Borges e Coutinho (2010), há um questionamento sobre o que de fato está sendo feito em prol do jovem por parte do Estado. Afinal, até o presente momento, não há nenhum índice que comprove as contratações ou permanência desses jovens na empresa contratante após o término do PJA (BRASIL, 2000).

Nos incisos 1º, 2º e 3º tem-se as orientações sobre a necessidade de o empregador fazer as devidas anotações na carteira de trabalho, efetuar o pagamento do salário-mínimo hora e não exceder o prazo máximo para o contrato de dois anos. Já o inciso 4º orienta sobre a formação técnico-profissional, caracterizada por atividades teóricas e práticas, que deverá ser organizada de forma metódica em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho (BRASIL, 2000).

O art. 429, dispõe que os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem o número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. Entretanto, conforme o inciso 1º, este limite não se aplica se o empregador for entidade sem fins lucrativos que tenha por objetivo a educação profissional. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, o art. 430 autoriza que esta necessidade seja suprida por outras entidades qualificadas, tais como: escolas técnicas de educação; entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comtiba), desde que contenham estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados, segundo as orientações do inciso 1º (BRASIL, 2000).

O movimento observado nos artigos 429 e 430 enfatiza as influências que a legislação sofreu desde a sua concepção. Ao direcionar os jovens as matrículas nos cursos ofertados pelo Sistema S, o governo terceiriza sua responsabilidade pelo processo formativo, deixando-a à mercê do capital. Nesse sentido, é possível perceber uma certa fluidez e convergência das políticas educacionais em nível global, que apontam para um “novo paradigma de governo educacional”, conforme já

anunciado por Ball (2001, p. 102). O modelo proposto pela Lei n.º 10.097/2000 deixa claro que o Estado transfere para o setor privado, a indústria, a responsabilidade de organizar e formar os jovens, de modo que atendam às suas necessidades produtivas.

Quanto à jornada de trabalho, conforme o art. 432, não poderá exceder seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada. Porém, para os jovens que já concluíram o ensino fundamental a lei prevê, no inciso 1º, a possibilidade de contratação por até oito horas diárias (BRASIL, 2000). De acordo com a legislação, pode se candidatar ao programa de aprendizagem jovens entre 14 e 24 anos, assim sendo, ao considerar a idade máxima de 24 anos permitida para ingresso, deve-se ter em mente que muitos jovens com esta idade provavelmente estariam cursando ou concluindo uma faculdade, portanto, há que se questionar de que forma a lei é implementada e com que intencionalidade.

No que se refere à extinção do contrato de aprendizagem, o art. 433 prevê que poderá ocorrer quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses: por desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave; ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou a pedido do aprendiz (BRASIL, 2000). Outra ressalva importante é que, conforme o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019), a idade para entrada e permanência no programa foi ampliada para até 24 anos por entender que a juventude compreende este período.

Os estudos de Freitas e Oliveira (2012) apontam que as atividades desempenhadas pelos jovens durante o programa são as mesmas dos adultos e com as mesmas responsabilidades, tendo como única diferença o salário, bem menor e permitido em lei, o que para os jovens pode se tornar um fator desmotivante. No Quadro 1 temos um resumo da Lei n.º 10.097/2000, que reforça o seu teor de formação para o trabalho.

Quadro 1 – Benefícios e direitos dos Jovens Aprendizes

BENEFÍCIOS – DIREITOS	**JOVEM APRENDIZ**
Formalização contratual	Sim, mediante Contrato de Aprendizagem
Registro em Carteira de Trabalho	Sim
Salário	Sim
Limite da jornada de trabalho	Sim, 8 horas diárias (Ensino Fundamental completo); 6 horas diárias (cursando o Ensino Fundamental).
Férias	Sim
13º salário	Sim
Vale transporte	Sim

Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)	Sim – 2%
Previdência social	Sim
Benefícios da Convenção Coletiva de Trabalho	Sim (se estiver previsto)
Seguro de acidentes pessoais	Sim (pois, é segurado obrigatório da Previdência Social)
Benefícios Previdenciários (Auxílio-doença, auxílio acidente, aposentadoria por invalidez etc.).	Sim (pois, é segurado obrigatório da Previdência Social)

Fonte: Prado (2022, p. 124-125)

Sgarbi e Ferrante (2010) destacam que, aparentemente, os programas de aprendizagem podem legalizar o trabalho infanto-juvenil, mas não incluem o jovem no mercado de trabalho. Esta limitação torna-se um impeditivo para a construção da trajetória do jovem. Segundo Bourdieu, em seu texto denominado *A ilusão biográfica*[4], a noção de trajetória visa analisar os processos sociais mal compreendidos que estão em jogo, e consiste em uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente ou um grupo em um espaço em construção, sujeito a incessantes transformações:

> Tentar compreender uma vida como uma série única, e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra vinculação que a vinculação a um "sujeito" cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 2011, p. 81-82. Grifos do autor).

Nesse contexto, é imprescindível para o jovem fazer parte de uma rede e estabelecer diferentes conexões em sua trajetória, para combater as práticas reprodutivistas. O combate a estas práticas foi tema de discussão durante a sessão de votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000, realizada no dia 5 de outubro de 2000, que tramitou em regime de urgência e, após aprovação, foi transformada na Lei Ordinária n.º 10.097/2000. Estavam presentes e votaram 14 deputados, porém, somente 6 fizeram uso da palavra para comentar o texto. Durante a votação na câmara é possível observar, por meio dos pareceres de alguns dos deputados

[4] Publicado originalmente sob o título *L'illusion biographique*, na *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (jun. 1986, p. 69-72). Há uma versão traduzida por Mariza Corrêa no livro Razões Práticas: sobre a teoria da ação (BOURDIEU, 2011, p. 74-82).

ISSN: 2176 - 1396

(Quadro 2), a dualidade no discurso, que ora enfatiza a importância da educação, ora reforça a necessidade de atender a demanda das empresas:

Quadro 2 – Parecer dos deputados - votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000

DEPUTADO	PARECER
ROBERTO ARGENTA (PHS – RS).	[…] **entende ser importante a possibilidade de o trabalho do menor ser feito juntamente com a aprendizagem.**
AYRTON XERÊS (PPS – RJ).	[…] dando-lhe, ao mesmo tempo, a oportunidade de aprender um ofício, para **transformar-se num cidadão mais operoso e útil para o Brasil.**
LNCOLN PORTELA (Bloco/PSL – MG).	[…] temos observado a existência de trabalho infantil escravizado no Norte e Nordeste. Precisamos mudar essa realidade.
WALTER PINHEIRO (PT – BA).	[…] temos defendido, de que **o lugar do menor é na escola** […] fixa um parâmetro para a jornada diferenciada, entendendo que se trata de menor aprendiz. Portanto, guarda relação direta com **uma jornada, que lhe permita a condição de estudante**, para que não abandone a escola. Segundo, fixa a relação entre o trabalho e o aprendizado dessa criança, **buscando a inserção do menor aprendiz numa atividade compatível com seu currículo escolar.** Terceiro, fixa o limite de idade entre quatorze e dezesseis anos, caracterizando não a constituição desemprego, mas a oportunidade de **aprimorar conhecimentos, do ponto de vista da atividade laboral.** Por isso, é importante a proibição do ingresso de menores de dezesseis anos no mercado de trabalho. […].
INOCÊNCIO OLIVEIRA (PFL – PE).	[…] **O menor aprendiz é o trabalhador** entre 14 e 18 anos de idade. Até então, era definido entre 14 e 16 anos, ficando um interregno entre os 16 e os 18 anos. Em segundo lugar, define, para o menor aprendiz, uma jornada de até seis horas de trabalho, apesar de defendermos uma jornada de quatro horas, porque **é fundamental que ele continue estudando.** […] O projeto define o menor aprendiz e dá continuidade ao PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que abrange crianças até 14 anos de idade. Dessa forma, o Governo propicia melhores condições de vida para aquelas crianças que exerciam trabalho penoso e **estabelece as empresas e escolas que podem ter a participação do menor aprendiz.**
RICARDO BARROS (PPB – PR).	[…] O projeto regula o trabalho dos menores entre 14 e 18 anos, permitindo que, além de frequentar a escola, eles **tenham renda e convivam num ambiente favorável à sua formação pessoal e profissional.** […]

Fonte: Prado (2022, p. 126)

No Quadro 2 é possível observar a ênfase na formação para o trabalho, manifestada pelos deputados ao darem seu parecer a favor da aprovação do Projeto de Lei n.º 2.845, de 2000 (BRASIL, 2000). Estes frisaram a importância de aliar aprendizagem e trabalho para ajudar a transformar o cidadão, deixando-o mais operoso e útil para o país. Alguns deixaram claro que o aprendiz é um trabalhador, e não um jovem em processo de formação e de descobertas como deveria ser. E houve ainda aqueles que fizeram uso de sua fala para salientar a necessidade das empresas de mão de obra. O deputado Inocêncio Oliveira (PFL – PE) frisou que o Projeto de Lei n.º 2.845/2000 dava continuidade ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entretanto, o que se observa é que este apenas legaliza a exploração.

Outras considerações ainda poderiam ser feitas acerca do campo de forças subjetivas responsáveis pela trajetória da Lei n.º 10.097/2000, fazendo uso das palavras de Bourdieu, ao afirmar que

> A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na <<vontade>> de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as <<vontades>> e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2018, p. 80).

Para Bourdieu (2018), há que se considerar os efeitos sociais que uma medida administrativa impacta em um determinado grupo social. Muitas vezes, os conflitos travados em determinadas arenas, *campos* de disputa, têm como prêmio o atendimento de necessidades individuais de determinados *agentes* ou grupos, com isso, a realidade das instituições fica à mercê do resultado dessas disputas.

Em relação às modalidades, os programas de Aprendizagem Profissional devem estar vinculados a uma ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), podendo ser desenvolvidos nas seguintes modalidades: a) aprendizagem profissional em nível de formação inicial por ocupação profissional ou arco ocupacional; b) aprendizagem profissional em nível técnico.

Para orientar a implementação da Lei n.º 10.097/2000 tem-se como referencial o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2019). Criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, este, teve sua elaboração motivada pelo Decreto n.º 5.598, de 1º de dezembro de 2005, com o propósito de esclarecer as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e, assim, orientar as empresas acerca dos procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes.

O processo de construção do jovem como agente social se constitui em um espaço, que segundo Bourdieu é denominado *campo*, no qual as posições dos agentes são relativamente fixadas. Este *campo* social tem sua estrutura, “definida em cada momento pela estrutura da distribuição de capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares […]” (BOURDIEU, 2018, p. 153). No entanto, apesar da relativa autonomia dos *campos*, Bourdieu destaca que há uma tendência de o *campo econômico* impor sua estrutura aos demais:

ISSN: 2176 - 1396

> […] se cada campo tem a sua lógica própria e a sua hierarquia própria, a hierarquia que se estabelece entre as espécies de capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos (BOURDIEU, 2018, p. 137).

Com isso, a primazia do *campo* econômico é atribuída principalmente à produção de novos discursos pelo Estado, que, sob a ideologia neoliberal, reduz a política econômica à política monetária e redefine as relações entre os diferentes *campos* em benefício do *campo econômico*. A teoria do *campo* proposta por Pierre Bourdieu, revela que o *agente econômico*, que atua no *campo econômico*, procura a apropriação máxima do capital específico desse *campo*, isto é, o *capital econômico*, pois, "o campo impõe para todos, mas com diversos graus de acordo com sua posição e suas capacidades econômicas, não somente os meios 'razoáveis', mas também os fins, isto é, o enriquecimento individual, da ação econômica" (BOURDIEU, 2000, p. 20).

Por fim, o campo escolar, e pode-se acrescentar a educação profissional, também tende a ser estruturada pela lógica do *campo econômico*, mas isso não significa sua total mercantilização. Segundo Bourdieu, o *campo* escolar é orientado para a reprodução e submetido a forças externas (BOURDIEU, 2004, p. 58-59), o que reafirma a teoria da lógica do *capital econômico* que se impõe sobre a formação dos jovens, que muitas vezes têm como única opção dar ênfase ao trabalho, deixando os estudos em segundo plano.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a sua constituição, a Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) tem suas premissas voltadas ao mundo do trabalho. Mas, por considerar que os adolescentes e jovens que buscam o primeiro emprego estão em fase de construção pessoal e profissional, não se pode deixar de lado o fato de que a qualificação profissional oferecida pelas instituições qualificadoras exerce grande poder sobre os agentes, que por permanecerem no programa entre um e dois anos poderão sofrer influências em sua cultura, o que repercutirá em sua tomada de decisões futuras.

Durante a votação do Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000 que deu origem à Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) pudemos observar, nos discursos proferidos pelos deputados, que a ênfase do voto se concentrava na formação para o trabalho.

Contudo, por serem os deputados em sua grande maioria apoiadores da ideologia neoliberal, a formação para a vida e o respeito às fases de desenvolvimento dos agentes jovens foram desconsideradas durante a discussão (Projeto de Lei n.º 2.845 de 2000) e aprovação do texto (Lei n.º 10.097 de 2000), deixando a ênfase centrada na necessidade de mão de obra para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

AMAZARRAY, Mayte Raya et al. Aprendiz versus trabalhador: Adolescentes em Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 329-338, jul./set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/LmqtNqrc79NZ3sRNTGSZLyN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Trad. João M. Paraskeva e Luís Armando Gandin. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BORGES, Regina Célia P.; COUTINHO, Maria Chalfin. Trajetórias juvenis: Significando projetos de vida a partir do primeiro emprego. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 189-200, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016849004.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **As Estruturas Sociais da Economia**. Campo das Letras, Porto, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Correa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Edições 70, 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm#:~:text=LEI%20No%2010.097%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Consolida%C3%A7%C3%A3o%20das,o%20de%20maio%20de%201943. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do Art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e emprego. **Manual da aprendizagem:** o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Edição revista e ampliada. 8. ed. Brasília: 2019. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/manual-da-aprendizagem-2019.pdf/view. Acesso em: 21 jun. 2023.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. Juventude e Educação Profissionalizante: Dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 111-120, jul. dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a04.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Divulgação Trimestral - 1º trimestre 2021**. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadct/brasil. Acesso em: 21 jun. 2023.

PRADO, Leandro Aparecido do. **Políticas públicas para juventude – a lei n.º 10.097/2000 no Estado do Paraná:** aprendiz trabalhador ou trabalhador aprendiz? 2022, 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2022.

SGARBI, Luciani Marconi Caetano Martins; FERRANTE, Vera Lúcia S. Botta. A lei da aprendizagem: uma solução possível para a questão do trabalho infanto-juvenil. **Revista Uniara**, v. 13, n. 1, p. 135-148, jul. 2010. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/24/revista_completa.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PNE: EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Renata Bento Leme[1]

Silvio Cesar Nunes Militão[2]

RESUMO

O presente texto busca analisar a Reforma do Ensino Médio (REM) e a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nas metas voltadas para a educação profissionalizante. A Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) marca e orienta a legislação educacional brasileira ao definir 10 diretrizes e estabelecer 20 metas e estratégias a serem cumpridas ao longo do decênio, em todas as etapas e modalidades da Educação básica e do Ensino Superior. Partindo de breves observações e problemáticas relacionadas a reformulações que passa a educação básica no Brasil, a rede pública de educação tem sofrido alteração em sua configuração após a REM instituída pela Lei 13415/2017, tanto em carga horária, quanto pelas modificações através dos itinerários formativos. Trata-se de pesquisa qualitativa que contemplou: pesquisa bibliográfica e documental, cujo percurso principal envolveu: levantamento de dados através do Periódicos Capes e Scielo para a seleção de artigos. A análise dos artigos foi necessária para trazer informações importantes sobre as pautas e definições das políticas educacionais e suas contradições que colocam a educação profissionalizante na última etapa da educação básica após a Emenda Constitucional (EC) 95 que limitou os investimentos no campo educacional, assim, inviabilizou a implementação da REM.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. PNE. Educação Profissionalizante.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil passou por reformulações em sua estrutura curricular e organizacional após a Lei n° 13415/2017. A Reforma do Ensino Médio (REM) foi desenvolvida por meio de uma Medida Provisória (MP) n° 746 no ano de 2016, e alterou a carga horária, o currículo, instituiu a formação dos alunos por meio de itinerários formativos e passou a organizar o ensino por meio de habilidades e competências estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A REM fez parte de diversas medidas que o breve governo de Michel Temer (2016-2018) formulou para a classe trabalhadora.

O itinerário formativo e a flexibilização curricular posto nas escolas públicas a partir da Lei n° 13.415/2017, encaminham para uma formação neotecnicista, uma

[1] Mestre em Educação pela UEL, Pedagoga (UNESP/FFC), doutoranda em educação, Universidade Estadual Paulista – FCT, e-mail: rb.leme@unesp.br
[2] Prof. Dr. no Departamento de Didática da UNESP/FFC, Universidade Estadual Paulista, e-mail silvio.militao@unesp.br

formação em massa que não forma o sujeito integralmente; ao contrário, forma sujeitos para adaptarem-se ao meio precário a partir das leis que retiram os direitos sociais. Decorrerá um aprofundamento no processo de fragmentação do conhecimento para os alunos da classe trabalhadora pois o projeto advoga à escola pública a função de educar com foco na empregabilidade. Os itinerários formativos terão dois pontos específicos: o primeiro é atender ao comércio e indústrias locais; o segundo é adaptar a classe trabalhadora ao meio precário com a noção do sujeito responsável por sua própria formação e empregabilidade, ou seja, se o contexto é de precarização nos meios de contratação e se há a questão do sujeito empreendedor responsável por seu próprio negócio, a escola transforma-se em um campo para formar essas subjetividades.

Entre as políticas austeras tomadas no período, vale destacar a Emenda Constitucional 95 (PEC 241), que tinha como propósito limitar os gastos públicos na área da saúde e educação, promulgada em 13 de dezembro de 2016. A PEC, conhecida como PEC da morte, limitou os gastos na educação e consequentemente, trouxe mais instabilidade para a materialização da REM. Mesmo para algo articuloso como foi posto na lei da reforma, as escolas públicas necessitam de orçamento para as suas infraestruturas. Por isso, ambas as reformas incluem e excluem os trabalhadores com diferentes qualificações, e tem como objetivo constituir um modo coletivo de trabalho dinâmico, que integra diferentes formas de subcontratação, ou trabalho temporário, além de ser combinado a diferentes formas de extração de mais-valia, que assegura a lógica do sistema capitalista.

A Emenda Constitucional 95 de 2016, restringiu o teto dos gastos em saúde, educação e programas sociais. Prejudicando a universalização do Ensino Médio, além disso, acabou com a possibilidade da meta do Plano Nacional de destinar 10% do PIB para a educação básica. Para Frigotto (2017, S/N):

> É interessante registrar que os intelectuais do golpe são muito articulados com o capital financeiro e, portanto, são funcionários dos grandes intelectuais coletivos, dentre eles o Banco Mundial. Você deve ter visto o relatório do Banco Mundial que se chama 'Um Ajuste Justo', que prega a austeridade no gasto público especialmente nas áreas de educação e saúde. Então todas essas reformas estão lá. São reformas que abocanham a parte do fundo público que era destinada a garantir direitos universais (que ainda não eram universais na realidade). A Emenda 95 atinge os mais pobres de várias formas: primeiramente estanca o aumento do salário-mínimo real, um mecanismo que nos últimos 15 anos garantiu efetiva distribuição de renda. O salário-mínimo triplicou praticamente. Hoje o salário-mínimo está estagnado

> e quem paga o preço? Vai ter menos qualidade de vida, menos saúde, menos possibilidade de as famílias apoiarem seus filhos na educação. (FRIGOTTO, 2017, S/N)

Entretanto, vale ressaltar outro aspecto relevante, dentro das políticas públicas voltadas para a educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, será um indicador do impacto da REM nas escolas públicas.

O PNE 2014-2024 trouxe, na meta 3, a mesma preocupação da universalização, tendo como principal meta "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento." (BRASIL, 2014).

Já para a educação profissionalizante, o PNE (2014-2024) em sua meta 11 traz o objetivo que consiste em "triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público." De acordo com o observatório do PNE[3], apenas 19,6% foram atingidos até o ano de 2022. Destacando que o desejo para alcançar o objetivo de 50% das matrículas é até 2024.

Percebe-se pelas políticas educacionais dos últimos anos que a etapa final da educação básica necessita de maior financiamento. Tanto para colocar em prática as metas do PNE, quanto para estruturar as escolas para ofertar o ensino de tempo integral e a educação profissionalizante.

O texto tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio e a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nas metas voltadas para a educação profissionalizante e como a EC 95 dificultou a materialização da REM. Em primeiro momento será discutido a base para a implementação da Lei n° 13415/2017 e, na segunda parte do texto, será discutido a meta 11 do PNE (2014-2024).

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI N° 13.415/2017

Como corrobora Duarte et al. (2020), a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei n° 13415/2017, modificou o conceito de educação básica da

[3] Observatório do PNE. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/

LDBEN (1996), tornou o aprendizado instrumentalizado para favorecer ao mercado de trabalho, flexibilizou o currículo de acordo com a própria flexibilização do mercado e desconsiderou os anseios dos alunos e de professores.

> A Lei nº 13.415/2017, que resultou da conversão da Medida Provisória (MPV) nº 746/2016, promoveu alterações em diversos aspectos atinentes à organização do ensino, destacando-se, para os efeitos da pesquisa ora realizada, as transformações pelas quais passa o ensino médio e, em especial, a possibilidade de que agentes sociais que não frequentaram cursos superiores de licenciatura se habilitem a lecionar nesse segmento da educação básica, com esteio no reconhecimento por parte do Estado da notoriedade do saber na área do conhecimento em que atuem. (SOUZA, 2018, p.9)

A reforma do ensino médio foi amplamente divulgada pelo governo com destaque no suposto protagonismo juvenil e adequação da escola a vida dos alunos. Uma grande contradição em diversos aspectos, a falta de infraestrutura e de professores com qualificação para ofertar conteúdos, sem contar que, a reforma destrói a essência da escola como uma instituição formulada e pensada para transmitir os conhecimentos acumulados da humanidade. Os percursos formativos foram (ou, estão sendo) implantados nas escolas públicas de acordo com a disponibilidade orçamentária e de profissionais, levando em consideração, também, a infraestrutura da rede pública.

> Como a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, as instituições de ensino poderão ofertar, na prática, poucas opções de escolha aos estudantes, uma vez que têm a obrigatoriedade de ofertar apenas um único itinerário formativo. Outro agravante se refere ao processo de georreferenciamento presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante a se matricular na instituição de ensino mais próxima de sua residência, impedindo uma possível escolha de instituições que ofereçam itinerários formativos de interesse do estudante. (DOMINGUES, LEÃO, ROLIN e TEIXEIRA, 2019, p. 64)

O currículo do ensino médio, com a implementação da reforma do ensino médio de 2017, é composto pela BNCC e por itinerários formativos.

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

ISSN: 2176 - 1396

A REM trouxe, segundo seus idealizadores, a inovação com a ideia dos itinerários formativos. A proposta de flexibilização na formação coloca o aluno como protagonista de seu percurso formativo. A essa formação profissionalizante e técnica, há inúmeros retrocessos a ser elencado: dependerá de qual itinerário o aluno terá acesso; a formação técnica é um meio de assegurar que a classe trabalhadora não adentre as universidades públicas; é um meio de adaptar o sujeito a um mercado de trabalho cada vez mais precário. Entretanto, já ocorreu em outros períodos históricos a introdução de itinerários que em suma, aprofundou o dualismo na oferta educacional. Como afirma Moraes (2021, p.14):

> [...] a reforma educacional do governo Temer, que instituiu um novo currículo no ensino médio, flexibilizado, que impôs aos alunos a escolha de um dos percursos formativos nesta etapa de ensino disponibilizados pelas escolas. A possibilidade de escolha de mais de um dos itinerários formativos já existiu em outros momentos de nossa história durante as gestões Getúlio Vargas.

A profissionalização posta com a reforma do ensino médio está em consonância aos documentos dos Organismos Internacionais como: Unesco (2003) e Banco Mundial (2007). Tais instituições propuseram o desenvolvimento de uma educação secundária flexível para que possa criar vínculos com o mercado de trabalho. Como afirma Duarte *et al.* (2020, p. 10):

> Na perspectiva dessas instituições, a enfase do processo de aprendizagem está colocada no desenvolvimento de competências e habilidades individuais das (os) estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser uteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade. (UNESCO, 2003; BANCO MUNDIAL, 2007). O modelo de empreendedorismo, defendido pelos organismos internacionais, está presente na contrarreforma e busca responsabilizar a(o) própria(o) jovem pela sua empregabilidade, reforçando os processos de individualização e culpabilizando-as(os) pelos seus sucessos e fracassos.

Ainda, a formação fragmentada a partir dos itinerários formativos reduz as possibilidades de continuidade no ensino superior. Uma forma de, ao mesmo tempo de contingência, formar sujeitos para integrarem as novas modalidades flexíveis de empregabilidade. Como corrobora Duarte *et al.* (2020, p. 10):

> Como se pode verificar, trata-se de uma contrarreforma que produz uma redução na formação geral e uma fragmentação da formação das(os) estudantes em itinerários, o que reduz, quando não inviabiliza, as possibilidades de aprovação desses sujeitos em processos seletivos para continuidade dos estudos na educação superior (KUENZER, 2017). Nesse sentido, pode-se dizer que o Ensino Médio

público está se restringindo a um instrumento voltado para formar as(os) estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar, também, a precários postos de trabalho (ARAUJO, 2019), quando estes estiverem disponíveis se se considerar o fenômeno do desemprego estrutural tão forte atualmente.

Com a REM sendo posta em prática, a formação dividida em itinerários já foi optada pelas escolas, mas, escondem a realidade de que não é o aluno que escolherá a área de conhecimento. Ressaltando que os municípios não têm capacidade de ofertar todas as opções. Como afirma Kuenzer (2020), os itinerários serão organizados a partir de diferentes arranjos curriculares, interligados a formação comum, mas, devem levar em consideração o contexto a qual a escola está inserida. Já a oferta de quais itinerários terá em cada cidade ficara a cargo da definição do sistema de ensino, o que levara a restrição de possibilidades por parte do alunado. Outro ponto é a possibilidade de o aluno cursar mais de um itinerário dependendo do número de vagas ofertadas. Ao formar em uma área especifica, poderá ser reduzido a chance de ingressar em cursos superiores diferentes de sua formação, uma vez que temos processos seletivos que comtemplam as diferentes áreas do saber.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO PNE 2014 - 2024

A primeira referência ao PNE surgiu com o movimento renovador da escola pública na década de 1920-1930. De acordo com Perin (2019), foi no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 foi estabelecido a necessidade de um plano nacional voltado para a educação. Assim, na Constituição de 1934 no Art. 150 mesmo que referenciado, não destacava as necessidades da educação no país.

> Com a aprovação da primeira LBD 4.024/1961, o primeiro PNE foi elaborado em 1962, para cumprir com o que a LDB estabelecia. O segundo PNE foi elaborado a partir da determinação do Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que previa a criação do plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do poder público. A regulamentação somente foi efetivada por meio da Emenda Constitucional n. 14 de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) e da LDB 9.394/96, deixando a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE. Em 2001 com a aprovação da Lei n° 10.172, de 09/01/2001, o PNE passa a ter vigência decenal. (PERIN, 2019, p. 51)

O Plano Nacional de Educação teve sua primeira vigência em 2001-2010. Na

ISSN: 2176 - 1396

primeira versão havia a preocupação com o acesso ao Ensino Médio por se tratar de um mecanismo de formação de cidadãos e qualificação de mão de obra, no citado plano, os objetivos e as metas seguiam de modo a estruturar as escolas para que pudessem dar acesso ao alunado nessa etapa de ensino: “Objetivos e Metas 3 1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública” (BRASIL, 2001). Ou seja, há poucos vinte e um anos não havia estrutura física para receber e ofertar ensino médio a todos.

No PNE 2014-2014, a meta 3 era de “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.” (BRASIL, 2014, tela 2). Para alcançar tal meta, as estratégias seriam: institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, elaborar proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as); implantação da BNCC; fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional.

Na meta 11 do PNE 2014-2024, o objetivo era: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (BRASIL, 2014, tela 3). A estratégia 11.4 pretende:

> 11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude. (BRASIL, 2014)

A REM, após sua promulgação através da Lei n° 13415/2017, colocou nas escolas públicas a educação profissionalizante no V Itinerário Formativo. De acordo com o Observatório do PNE (2014-2024), parte significativa da meta 11 foi cumprida até o ano de 2020. Entre o período de 2013 a 2020 houve evolução nos números de matrículas. “Objetivo 1: alcançar o número de 5.224.584 de matrículas na educação profissional de nível médio até 2024. Resultado parcial: 1.904.477 era o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio em 2020.” (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2023)

> Verificou-se a partir do referido monitoramento da Meta 11, a qual pretende triplicar as matrículas de educação profissional técnica de

ISSN: 2176 - 1396

> nível médio, houve evolução das matrículas, entre o período de 2013 a 2020, mas que ainda é distante do objetivo principal, que é a marca dos 4,8 milhões de matrículas previstas. Para o desenvolvimento desta meta, notou-se a participação do segmento público com a expansão da rede federal de ensino a partir da formação de trabalhadores baseado no investimento da educação profissional. (CABRAL; ALVES; SANTOS, 2021, p. 3)

Apesar da evolução nas matrículas na educação profissionalizante técnica, a meta 11 não foi cumprida satisfatoriamente.

> A partir do terceiro Relatório de Monitoramento das metas do PNE (2014-2024), os dados revelam insuficiência para que a meta referente a Educação Profissional seja alcançada, considerando que se contabiliza apenas 39,54% do Indicador 11. Quanto ao indicador 11, pode-se dizer que foi concluído, tendo em vista que a meta era atingir 50% e tem-se o percentual de 94,7%. Por fim, o indicador 11 atingiu 31,4%, em 2020. Portanto, pode significar que a referida meta pode não ser atingida, dado que o PNE terá vigência até 2024. (CABRAL; ALVES; SANTOS, 2021, p. 3)

Para colocar em prática a Educação Profissional na última etapa da educação básica, faz-se necessário o aumento de verbas destinado as escolas públicas. Entretanto, a EC n° 95 inviabilizou os investimentos para equiparem as instituições de ensino.

> A EC No 95 determinou que as despesas primárias do Poder Executivo como um todo deveriam ser reajustadas, a partir de 2018, pela inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior. Dessa forma, é possível afirmar que valores financeiros do MEC reajustados por índice maiores que o da inflação implicariam reajustes abaixo da inflação para outros organismos do Poder Executivo. As despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc.. Portanto, não estão sujeitas às restrições impostas às despesas primárias, aquelas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida e podem ser executadas em percentuais acima da inflação do ano anterior. (AMARAL, 2017, p. 104)

O PNE em vigência (2014-2024) entrou em confronto com as políticas austeras tomadas pelos últimos governos (Temer, 2016-2018; e Bolsonaro, 2019-2022). Para a implementação da REM gestada pelo governo Temer (2016-2018), há a necessidade de estruturar as escolas da rede pública do país e isso foi inviabilizado pela EC 95.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio e a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nas metas voltadas para a educação profissionalizante e como a EC 95 dificultou a materialização da REM.

Vale ressaltar que o debate sobre uma renovação de currículo para o Ensino Médio vem de longa data, porém se intensificou nos últimos anos – especificamente a partir de 2016 – com a Medida Provisória 746. Os Planos Nacionais de Educação (PNEs 2014-2024) e seus correlatos planos subnacionais já traziam a questão de reformulação da última etapa da educação básica, como na meta 3 que traz a universalização do Ensino médio que deveria ocorrer até 2016, ano em que foi divulgada a Medida Provisória 746.

Para Motta e Frigotto (2017), a urgência em que foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) era referente à necessidade em destravar as barreiras que impediam o crescimento econômico. Assim, a educação mais uma vez figura como a propulsora para a retomada do crescimento econômico, ideia inspirada na questão de que o investimento no capital humano potencializa a produtividade e ajuda a elevar as condições de competitividade do Brasil, no mercado internacional. Como afirmam Motta e Frigotto (2017, p. 358) “Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.”

No ano de 2014, o PNE (2014-2024) estabeleceu metas a serem cumpridas para a melhoria da educação no Brasil em diferentes aspectos, incluindo a educação profissional e tecnológica. No entanto, apesar das metas estabelecidas, há uma avaliação de que muitas delas não foram cumpridas ou foram cumpridas de forma satisfatória, especialmente no que se refere à qualidade da educação profissional devido à articulação com o mundo do trabalho. Além disso, há críticas quanto à priorização da educação profissionalizante de curta duração em detrimento da formação técnica e profissional mais completa, além de problemas na infraestrutura e na valorização dos profissionais envolvidos na educação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BRASIL. **Lei N° 10.172**, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014.Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2018.

AMARAL, . O "novo" ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

CABRAL, Telzy Ianare Soares; ALVES, Wennya de Mendonça; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A META 11 DO PNE (2014-2024) E SEU MONITORAMENTO. In: **Anais do Colóquio nacional e colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integra**l. Anais...Natal(RN) IFRN, 2021. Disponível<https//www.even3.com.br/anais/VIColoquioNacionaleIIIColoquioInternacional/447819-EDUCACAO-PROFISSIONAL--A-META-11-DO-PNE-(2014-2024)-E-SEU-MONITORAMENTO> . Acesso em: 22/06/2023

DOMINGUES, H. P.; LEÃO, G.M. C.; ROLIN, E. C.; TEIXEIRA, R. de F. B. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. **Educação para o Século XXI**, Belo Horizonte, 1 ed. v. 28, p. 59 – 66, 2019.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. Roteiro**, [S. l.],** v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528 Acesso em: 17 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Segregação aprofundada**. 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/ . Acesso em: 28 maio 2017.

KUENZER, Acácia Eneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 1. pp. 57-66. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt#ModalArticles

MORAES, Antonio Perci Bueno de. A reforma educacional de 2017 : liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento. **Tese/Doutorado**. UNESP- Rio Claro, 2021

PERIN, A. M. A Noção De Trabalho No Ensino Médio Noturno: Um Estudo Dos Discursos Dos Jovens E Dos Documentos Das Políticas Educacionais. **Dissertação Mestrado.** Chapecó/SC. 2019

SOUZA, Anderson Nunes de. **O notório saber para exercer a docência no ensino médio: novos desafios do mercado de trabalho brasileiro**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

UMA RELEITURA DE "A NOSTALGIA DO MESTRE ARTESÃO": E A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Clarice Schneider Linhares[1]

Eloisa Helena Mello[2]

João Pedro Crevonis Galego[3]

RESUMO

Este estudo pretende estabelecer uma relação entre a obra de Antônio Santoni Rugiu, intitulada *A nostalgia do mestre artesão* e a profissão docente no século XXI. Tem como objetivo central discutir o trabalho docente no Brasil e a dependência às políticas educacionais que normatizam as ações do professor em sala de aula. A metodologia se baseia na consulta a documentos que tratam da Resolução da BNC–Formação, da BNCC–Base Nacional Comum Curricular e da proposta do NEM – Novo Ensino Médio. O texto está dividido em três seções: apresentação dos impactos causados na implantação do modelo fabril na escola, e a relação da escola com a obra de Antônio Santoni Rugiu; as considerações sobre os documentos atuais que normatizam, indiretamente, a profissão docente; as alternativas possíveis para resgatar o trabalho docente, como elemento essencial para atender aos estudantes da escola pública e de classes populares. A fundamentação teórica apoia-se em Nóvoa (2022), Gatti (2022), Marli André (2010), autores que discutem a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, na atualidade. Pretende-se colocar em pauta a formação docente, inicial e continuada, diante das adversidades do momento, e ampliar as possíveis formas de superação no campo de trabalho.

Palavras-chave: Profissão docente. Políticas educacionais. Trabalho do professor.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a obra de Antônio Santoni Rugiu (1998), intitulada *A nostalgia do mestre artesão,* é um retorno ao momento quando o professor elaborava o seu próprio planejamento. Leva-se em conta que o trabalho docente no Brasil está subsumido pelas políticas educacionais, o que pode ser constatado pelos documentos que normatizam as ações do professor, tanto em relação à organização curricular, como especificamente pela sua formação inicial e continuada, proporcionada pelos órgãos governamentais. Entres esses documentos, estão a Resolução BNC–Formação (Portaria nº 2.167), a Base Nacional Comum Curricular (Resolução

[1] Doutora em Educação, PUCPR, clarinha_linhares@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação, PUCPR, e.lo.h@hotmail.com.
[3] Mestrando em Educação, PUCPR, joaopedrocrevonisgalego@gmail.com

CNE/CP nº 2/2017) e a proposta do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17). Essas regulamentações impactam, indiretamente, o trabalho do professor.

O texto está dividido em três seções: o momento da implantação do modelo fabril na escola, a fim de estabelecer um paralelo entre a obra de Antônio Santoni Rugiu e o trabalho do professor; as considerações e controvérsias sobre os documentos, anteriormente elencados, que determinam o trabalho do professor, impondo conteúdos/disciplinas; sugestões de alternativas para que se possa resgatar o papel do professor no processo ensino/aprendizagem e a função social da escola.

O estudo apresenta a valiosíssima contribuição de Nóvoa (2022), Gatti (2022) e Marli André (2010), autores que têm iniciado discussões sobre a formação inicial e continuada, bem como os rumos que a profissão docente poderá tomar neste século e de certa forma superar as mazelas que os órgãos superiores estabelecem por meio de portarias, resoluções, ao desconsiderar a participação da sociedade civil organizada e os organismos ligados à pesquisa e à produção acadêmica.

.

2 UM BREVE HISTÓRICO DO MODELO ARTESANAL

A obra *Nostalgia do Mestre Artesão* torna possível que estudiosos da educação e o público em geral possam ter acesso ao conhecimento do trabalho artesanal, não só em relação ao seu aspecto histórico, como em diversos aspectos relacionados à forma como produziam artesanalmente. No imaginário de professores e de estudantes, todos esses termos, como corporação, artesanato, ofício, mestre e aprendiz, referem-se à Idade Média e ao trabalho artesanal, conceitos que tiveram continuidade na tradição popular. A maioria das pessoas não entende o caráter e o significado histórico da produção artesanal.

De certa forma, a obra *Nostalgia do Mestre Artesão* preenche uma lacuna, tornando acessível aos estudiosos da educação e ao público em geral o conhecimento do trabalho artesanal tanto em seu significado histórico mais amplo, como na particularidade do modo como operavam cotidianamente os mestres artesãos, associando-se para resguardar a sua forma de produção.

Ao estabelecer uma relação entre a obra de Antônio Santoni Rugiu e a atuação do professor em sala de aula, segue a mesma linha de raciocínio, pois está muito próximo às considerações sobre o momento da produção artesanal e quando o professor elaborava o seu próprio planejamento. Em primeiro lugar, analisa-se a

palavra “nostalgia”, que significa “saudades de algo, de um estado, de uma forma de existência que se deixou de ter; desejo de voltar ao passado” (FERREIRA, 2004). E por que o mestre artesão? Talvez porque tenha conhecimento de que é impossível retornar ao momento em que era dono da sua própria produção. Ou seja, dominado pela manufatura e depois pela produção industrial, que sobrevive no momento da produção industrial.

Finalmente, a obra de Antônio Santoni Rugiu trata das origens medievais como também a sua inserção no desenvolvimento mercantil, com uma cultura e educação específica daquele momento. Apresenta os seus personagens além de seus itinerários formativos e dispositivos institucionais, até o domínio da manufatura e, posteriormente, da produção industrial generalizada.

3 RELAÇÃO DO ARTESÃO COM O MESTRE-ESCOLA

“Os mestres-escolas eram os representantes do conhecimento intelectual que saíam a caminhar como andarilhos no meio rural a pedido e remunerados por aqueles proprietários rurais que tinham melhor situação financeira” (SOUSA, 2016, p. 93).

Na relação do artesão com o mestre-escola, percebe-se que há uma igualdade: ambos são autônomos na realização da sua produção. O artesão se dedica inteiramente, desde quando entra em contato com a matéria-prima, até o resultado final. E o mestre-escola? Também se dedica inteiramente na formação de seus estudantes: ao elaborar o seu planejamento, ao desenvolver suas atividades de ensino e ao organizar o processo de avaliação. Tem autonomia total. Apenas recebe seus honorários por alguém que o contrata e a quem deve a prestação pelo trabalho executado.

Segundo o relato de história de vida desses profissionais, cujo recorte temporal data do século XIX, o mestre-escola usava a sua própria residência para receber seus estudantes. Havia então uma simbiose entre o lugar de aprender e o lugar de viver.

As classes multisseriadas até a década de 1990 eram inspiradas nesse modelo. O professor se desdobrava para atender aos estudantes de vários níveis escolares com igual atenção. Ainda mais, por ser membro da mesma comunidade, conhecia a vida familiar de cada um dos estudantes, o que facilitava a integração família-escola.

Em se tratando da fase em que o mestre-escola foi substituído pelo professor, atendendo à proposta de construção de uma nação moderna, foram criados os grupos

escolares. Desaparece, então, a figura do mestre-escola. A formação dos professores passa a ser por meio das escolas normais e estes contratados como servidores públicos, com a pretensão de que poderiam estar melhor preparados para ensinar.

Muitos estudantes dessa época, que receberam o processo ensino/aprendizagem por meio do ensinamento desses mestres-escola, foram memoráveis juristas, médicos, professores e tiveram bom desempenho profissional. Em nada ficaram aquém dos estudantes europeus, o que demonstra que os mestres-escola fizeram um bom trabalho.

Segundo Goodson (1995) é importante reconstruir o momento em que a presença dos mestres-escola faziam a diferença na comunidade. É importante também ter conhecimento sobre suas experiências de vida, o ambiente sociocultural: muitas são as lembranças daquela época com base em Gatti (2022).

Foi-se a época em que o conhecimento era ministrado nas varandas e casas da própria professora. A existência de um novo modelo de professor público atendia à expectativa e à demanda educacional, com o propósito de facilitar o ingresso do país como moderno e inovador. Muitos relatos em pesquisas sobre esse tema atestam como foi importante a presença do mestre-escola no cenário educacional.

A seguir, a apresentação dos documentos que norteiam as políticas educacionais e, consequentemente, de forma indireta o trabalho docente.

4 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÂO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

Historicamente, e aliado às políticas do governo federal, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Em seguida, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conforme Lei nº 13.415/17. Em seguida, foi apresentada a proposta da Base Nacional Curricular BNC–Formação, conforme Resolução nº 2/2019, homologado pela Portaria nº 2.167. A intenção era articular as políticas educacionais à formação de professores, como também dar ênfase às aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes, uma vez que estavam em seu pleno desenvolvimento.

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes como o zelo sobre a aprendizagem dos alunos, cabendo

à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério, com a programação em diversos níveis (BRASIL, 1996).

Em vista disso, a recente política de formação de professores instituiu as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, por meio da homologação da Portaria nº 2.167, que trata da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação), a qual tem produzido sérias discussões sobre a proposta em pauta. Há os que a defendem e há aqueles que a desaprovam.

Isso nos leva a ter uma reflexão mais profunda sobre os novos encaminhamentos, não só sobre a proposta e a formação inicial, mas também quanto ao que se refere à formação continuada, ou seja, sobre possíveis impactos na formação de professores por meio de um estudo de natureza qualitativa e de uma análise documental (BRASIL, 2019).

Com isso, evidencia-se que a formação de professores da Educação Básica tem sido negativamente impactada pela nova resolução, o que representa um profundo retrocesso, ignorando aspectos teóricos-científicos e práticos, visando apenas o atendimento aos pressupostos do mercado educacional.

Entende-se que as mudanças pontuais na educação brasileira nos últimos dez anos do presente século, somadas ao fato da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), deram início a um amplo debate nas instituições diretamente interessadas. Portanto, considera-se um retrocesso em relação às DCN/2015 ainda em vigor e de certa forma à Resolução nº 2/2019, passível de ser questionada como referencial para todas as licenciaturas, oferecida em diversas instituições do ensino superior, uma vez que a nova legislação, por meio de leis, portarias e resoluções (BNCC, NEM, BCN–Formação), propõe determinados conteúdos, mediante uma visão sistêmica, tentando superar a dicotomia entre teoria e prática, acrescida apenas da ênfase no emprego da pedagogia das competências.

5 RESGATE DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Marli André (2010), há critérios para se analisar a formação de professores, tendo em vista o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente. Pode-se dizer que a formação de

professores pode ser um campo de estudos? Ou pelo reconhecimento que a formação de professores é um elemento fundamental para se garantir a qualidade na ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores?

As pesquisas sobre a formação inicial e continuada dos professores, a partir dos anos 2000, tentam superar a dicotomia entre a teoria e a prática do professor, dando lugar às pesquisas sobre as concepções, representações, saberes e práticas.

Para Mizukami (2002), a formação docente ainda está em seu estágio embrionário. Outros, como Imbernón (2011), acreditam que a formação docente está sempre em contínuo desenvolvimento profissional, por meio dos processos de formação inicial ou continuada, que garantam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, a fim de atingir uma melhoria na educação. Acrescente-se que essa formação depende do compromisso pessoal, da disponibilidade para aprender a ensinar, das crenças, dos valores, do conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, das experiências passadas, assim como por meio da própria vulnerabilidade profissional.

É importante o trabalho colaborativo entre pesquisadores das universidades e de professores das escolas. Por ser um processo individual e coletivo, efetiva-se no próprio local de trabalho, de acordo com o seu desenvolvimento e experiência profissional, características pessoais, concepções de ensino/aprendizagem e a sua prática de ensino.

Ao considerar que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, pode-se elencar outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, da organização do trabalho, do clima institucional, dos recursos físicos e de materiais disponíveis, da participação dos pais, das políticas educacionais e dos depoimentos orais e histórias de vida de professores e estudantes.

Quanto à formação continuada, não é a única que responde pela melhoria da qualidade do ensino. Pesquisas na área demonstram que não depende somente de um rigor científico, mas também das experiências de formação (inicial e continuada), constatadas por meio das práticas do professor em sala de aula (NÓVOA, 2022).

Segundo Gatti (2022), o ponto central na formação dos professores está assentado sobre a visão que ele tem de sua prática, ou seja, ser capaz de analisar como ele a considera. A autora ainda define esse conhecimento a partir dos conceitos de contingente, coletivo e público. Tudo isso é necessário para que a formação de professores ocorra no plano institucional, profissional e público. Acrescenta que esse

lugar institucional pode ser de forma coletivo ou público, ou a partir do próprio professor (NÓVOA, 2022).

É necessário considerar qual é a função social da escola no presente século, uma vez que o momento requer novos encaminhamentos para a formação de professores, já que se exigem novas formas de educar, de acordo com as expectativas sociais e políticas do próprio processo de globalização. Portanto, é preciso considerar a formação em áreas específicas, em que se exige o conhecimento ministrado de forma interdisciplinar, como afirmam Gatti (2022) e Nóvoa (2022).

A função que a escola ocupa atualmente considera que os conhecimentos precisam ter significado para a vida social em geral. Para isso é necessário que o trabalho do professor esteja atualizado em diversos conhecimentos, como a vida no planeta, os conflitos entre as nações, os experimentos científicos, entre outros, e que este possa perceber os impactos que pode causar na vida cotidiana do estudante. Isso afeta a própria formação inicial e continuada dos professores. Questiona-se: formar por quê? Como? Para quê? (GATTI, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição desse estudo, cujo tema central foi estabelecer a relação entre a obra de Antônio Santoni Rugiu (1998), a produção artesanal e o trabalho docente, iniciou-se com a busca pelo significado da palavra “nostalgia”, que remete à sensação de saudade de um tempo que não volta mais. A Revolução Industrial substituiu a produção manufatureira e artesanal, tornando a produção em série e o trabalho parcelado. Como a escola se baseou no modelo fabril, o professor também perdeu a autonomia para construir o seu próprio planejamento.

Houve, portanto, desde a Escola Moderna, o surgimento do conhecimento dividido em disciplinas. Cada disciplina é assumida por um professor, com o intuito de que ele aprofundasse o conteúdo a ser ministrado.

Em vista disso, sempre houve a preocupação pela formação inicial e continuada do professor, o que exige uma mudança na cultura acadêmica, tanto em relação ao currículo, quanto à própria formação do professor (da educação básica ao ensino superior). Além disso, é urgente a reformulação das licenciaturas, incluindo a participação das instituições de ensino superior e dos grupos de pesquisa sobre a formação de professores (inicial e continuada.).

Novas questões e posturas são confrontadas com o advento de novos contextos sociais, o que exige a busca incessante de alternativas para práticas formativas que pensem o exercício da docência. Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser superados.

A formação de professores tem sido sempre atravessada por disputas e controvérsias, o que requer o atendimento às questões técnicas ou metodológicas. Descarta-se a possibilidade de que a docência se apreende por meio da prática (NÓVOA, 2022).

Atualmente, a supervalorização sobre as competências técnicas se destaca na formação docente. Descarta-se a necessidade de reflexão, contextualização ou problematização e dessa forma a figura do professor se torna apenas um mero executor na aplicação das técnicas de ensino. Cabe aqui refletir: "Os professores são definidos como 'aplicadores' de um conhecimento alheio e ignorados como 'produtores' de um conhecimento próprio*" (*NÓVOA, 2022, p. 5).

Acrescenta-se que alguns se sentem desvalorizados, seja pelo seu trabalho ou em relação a outras profissões, consideradas de maior relevância social. Vale lembrar que publicamente a formação de professores não se esgota nas fronteiras da profissão e precisa ter reconhecimento público, outorgando a possibilidade na participação em debates e nas decisões públicas sobre educação. Isso sugere maior atenção para as dimensões institucionais, profissionais e da própria escola pública. Em contraposição, os órgãos da iniciativa privada têm realizado cursos aligeirados que pouco trabalham ou refletem sobre a profissão docente.

Para que os professores se sintam como profissionais da área da educação, é necessário que as instituições do ensino superior assumam a responsabilidade pela formação inicial, agregando o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo referência como espaço de conhecimento, com a participação das escolas, dos professores da educação básica, bem como de outros atores.

Finalizando, a formação continuada é responsabilidade das escolas de educação básica e dos governos estaduais e municipais, porém com uma observação, evitar a prática pela prática. Isso é considerado repetição e inútil para a formação dos professores. É preciso considerar a proposta de formação compartilhada, criando novos caminhos para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019 Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL Ministério da Educação **A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores.** Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.167**, **de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br › docman › fileBRASIL. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação.Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004. Disponível em: https://isepe.jacad.com.br/academico/biblioteca/acervo/detalhes/5941#:~:text=Refer%C3%AAncia%20Bibliogr%C3%A1fica%3A%20FERREIRA%2C%20Aur%C3%A9lio%20Buarque,o%20dicion%C3%A1rio%20da%20l%C3%ADngua%20portuguesa. Acesso em: 04 fev. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Rev. Int. de Form. De Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes,1995. Disponível em: www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/. Acesso em: 4 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. 2011. Disponível em: pt.scribd.com/document/422410486/. Acesso em: 05 mar. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022, p. 1-20.

RUGIU, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUSA, Jane Bezerra. De mestre-escola à professora pública: a história de vida de Maria Pureza Cardoso Araújo (1920 a 2013). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 93-103, mar. 2016.

INTERSECÇÕES ENTRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO DO RELATÓRIO "EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR"

Luana Graziela da Cunha Campos[1]

Matheus Henrique da Silva [2]

Marcos Vinicius Francisco[3]

RESUMO

Os organismos internacionais produzem e direcionam projetos educativos para vários países, dentre esses o Brasil. Justifica-se o presente texto intencionando perceber por quais caminhos as ações dos organismos internacionais solidificam-se no cenário brasileiro. Ao discutir sobre documentos e políticas educacionais é preciso desprender-se do discurso aparente buscando captar os elementos implícitos. A partir do método do materialismo histórico-dialético objetiva-se compreender quais elementos dos quatro pilares, presentes no relatório "Educação um tesouro a descobrir" relacionam-se com os direitos de aprendizagem da BNCC da educação infantil, e qual projeto formativo atendem. Desta forma, problematiza-se quais elementos dos quatro pilares da educação do relatório "Educação um tesouro da descobrir" relacionam-se com os direitos de aprendizagem da BNCC da educação infantil? O que implicitamente eles expressam do ponto de vista formativo? Adotou-se o percurso metodológico bibliográfico e documental. Com relação à dimensão bibliográfica apropriou-se de aportes teóricos sobre o tema e de autores/as do método para subsidiar a análise documental. Essa por sua vez, foi realizada a partir dos documentos "Educação: um tesouro a descobrir" (1998) e a "Base Nacional Comum Curricular: etapa da educação infantil" (2018). As análises revelaram que a BNCC segue as recomendações do relatório Delors ao não privilegiar o conhecimento científico, ao focar em habilidades e competências, as quais desqualificam o trabalho educativo e privilegiam uma formação técnica.

Palavras-chave: Organismos internacionais. Base Nacional Comum Curricular. Materialismo histórico-dialético. Habilidades e competências. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Os organismos internacionais são instituições privadas e filantrópicas compostas por membros de alguns países, intencionadas às questões da economia mundial, dentre eles estão Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) dentre outros (SOUZA, 2016). A influência desses nos projetos, políticas e

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, luanagraziela97@outlook.com.
[2] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá, matheushs.soc@gmail.com.
[3] Doutor em Educação, Universidade Estadual de Maringá, mvfrancisco@uem.br.

documentos brasileiros é destacada por alguns autores, a exemplo de Moreira *et al*. (2020) e Souza (2016).

Conforme Souza (2016), é possível identificar que há uma proximidade na atuação dos organismos internacionais, sobretudo, nas propostas educacionais. Em seus projetos e documentos, mesmo que às vezes estruturados de forma distinta, implicitamente objetivam a mesma perspectiva de educação. Nesse sentido, Moreira *et al*. (2020) ao analisarem a atuação do Banco Mundial na educação escolar brasileira, evidenciam uma concepção de educação mercadológica, a qual está atrelada a uma perspectiva de retorno financeiro ao capital. Os direcionamentos desses organismos expressam-se em princípios presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Em vista disso, salienta-se um documento que foi amplamente divulgado à época de sua publicação, ou seja, o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (1998), encomendado e financiado pela UNESCO, organismo internacional voltado para projetos educacionais. Conforme Moreira *et al*. (2020), algumas propostas realizadas na década de 1990 ainda se materializam na educação brasileira. Desta forma, elencou-se o referido documento como fonte para discussão, além de outro documento educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Pondera-se a existência de pesquisas que apontam a relação da BNCC com organismos internacionais, no entanto, não esgotam análises sobre ao conteúdo desses, por exemplo Gontijo, Costa e Perovano (2020) e Koepsel, Garcia e Czernisz, (2020). Em posse disso, considera-se importante perceber se há relação entre os elementos do documento da UNESCO de 1998 com a BNCC da Educação Infantil.

Os dois documentos são amplos, à vista disso, esse texto tem por objetivo: compreender quais elementos dos quatro pilares da educação do relatório "Educação: um tesouro a descobrir" relacionam-se com os direitos de aprendizagem da BNCC da educação infantil, e qual projeto formativo atendem. Para tanto, delinearam-se as questões problematizadoras: Quais elementos dos quatro pilares da educação do relatório "Educação um tesouro da descobrir" relacionam-se com os direitos de aprendizagem da BNCC da educação da infantil? O que implicitamente eles expressam do ponto de vista formativo?

Metodologicamente a discussão estrutura-se a partir das dimensões bibliográfica e documental. Com relação à dimensão bibliográfica, contemplam-se

produções teóricas sobre a temática e de autores do referencial teórico adotado. A dimensão documental incide sobre os documentos já mencionados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Ademais, Evangelista e Shiroma (2019) explicam que a análise de documentos de políticas educacionais precisa deslocar o olhar do discurso imediato presente nesses textos, para um movimento de dialético, a fim de captar a sua essência. Por esse motivo, pretende-se refletir sobre os pilares da educação do relatório e os objetivos de aprendizagem anunciados na BNCC da Educação Infantil.

A fim de alcançar os objetivos e responder as problematizações propostas, recorreu-se ao método do materialismo histórico-dialético. Realizar discussões baseando-se nesse método requer considerar as relações sociais concretas e históricas em constante movimento. Além disso, é preciso considerar a materialidade da sociedade, seus aspectos epistemológicos e ontológicos e a que tipos de demandas tais documentos atendem (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

2 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista fortalece-se e é observável a criação de diferentes organismos internacionais que visavam a manutenção da acumulação do capital. Nesse cenário, destaca-se a criação do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Mundial (BM) no ano de 1944, da Organização das Nações Unidas (ONU) e do seu organismo integrado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945 entre outros. (BENDRATH; GOMES, 2010).

Essas instituições colocavam à disposição o auxílio técnico e financeiro aos países periféricos, já que esses seriam incapazes de levar as políticas para os caminhos corretos por si só, necessitando de auxílio, a fim de que retomassem o pleno desenvolvimento e pudessem inserir-se no mercado globalizado, ao mesmo tempo que os países centrais lucrassem com os serviços oferecidos (JIMENES; SEGUNDO, 2007). A partir do final da década de 1960 a educação começa a tomar o centro das intervenções, ela seria vista como importante mecanismo de regulação socioeconômica e de intervenção das organizações internacionais, dado que, a partir

ISSN: 2176 - 1396

da formação e aperfeiçoamento da mão de obra, garantir-se-ia a estabilidade do capital por meio da competitividade (MALANCHEN, 2010).

Segundo Scaff (2007), essas agências de cooperação internacional têm forte influência na implementação de projetos políticos e econômicos no Brasil. Destaca-se a atuação da CEPAL na América Latina, pós-guerra, na qual o planejamento era tido como principal técnica para o desenvolvimento econômico. Assim, encaminha-se como planejamento da educação do país a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e no ano posterior a elaboração do Plano de Educação.

Conforme a autora, durante o período de autoritarismo imposto pela ditadura militar, observa-se na Reforma Administrativa de 1967 o planejamento e a educação brasileira sob a influência dos tecnocratas brasileiros e estrangeiros. Esses últimos representados em grande medida pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que, por meio de convênios com o Ministério da Educação, disseminavam a perspectiva economicista e tecnicista, pela qual a educação era vista apenas como meio de capacitação dos agentes produtivos. Adiante, com o processo de redemocratização em 1980, começava-se a questionar o tipo de educação ofertado pelo convênio e os altos custos dos empréstimos feitos com a USAID, dessa forma o país acaba por romper seus vínculos com a organização (SCAFF, 2007).

Assim, com a crise política e econômica dos anos de 1990, abrem-se os caminhos para a aproximação de dois influentes órgãos na atual política educacional e econômica do Brasil. A UNESCO, por meio de suas conferências mundiais, documentos e parceria com governos detém grande força mundial na formulação das reformas educacionais, e o Banco Mundial apresenta-se como principal financiador de tais medidas (MOREIRA *et al.*, 2020). Para esses a organização e oferta da educação seria capaz de criar uma perspectiva de equidade entre os indivíduos e, com isso, reduzir as desigualdades sociais por meio da competitividade e aperfeiçoamento (BENDRATH; GOMES, 2010).

A partir disso, em 1990, por meio da assinatura da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, firmada na Conferência de Jomtien, o Brasil começa a se integrar ao grupo de países periféricos com problemas de acesso à educação básica. Por ocasião, estes países se comprometeram a garantir a universalização da educação para a promoção de “um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e

ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1990, s.p). Observa-se a determinação política desse pacto por meio da reformulação da LDBEN, que previa a elaboração do Plano Nacional de Educação em articulação com os ideais proclamados em Jomtien.

Desse pacto sucedem uma série de conferências, compromissos firmados e documentos entre a UNESCO e seus países-membros com base no projeto Educação Para Todos. (RABELO; SEGUNDO; JIMENES, 2009). Nesse cenário de crise do capitalismo, os organismos internacionais projetaram nas reformas educacionais a solução para os problemas sociais a partir da reestruturação da educação para as demandas do mundo globalizado.

Nesse intermeio, destaca-se como medida da UNESCO a formação da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que buscou elaborar uma base para orientar mundialmente a educação e formar diretrizes e princípios educacionais comuns, sob a liderança do economista francês Jacques Delors, sendo que no período de 1993 a 1996 elaborou-se o relatório "Educação: um tesouro a descobrir relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI" (DELORS, 1998). Essa comissão foi presidida por Jacques Delors, por isso, comumente o documento é denominado de relatório Delors. O qual, até os dias atuais, é utilizado como base para a formulação e implementação de políticas educacionais (PACHECO; DAROS JR., 2016).

O documento reitera a posição tomada, sobretudo, pelo Banco Mundial, que a partir dos anos de 1990 substitui o discurso economicista pela perspectiva humanitária da educação como arma socioeconômica, capaz de atuar na realidade social por meio da estreita relação de formação para o mundo do trabalho e da equidade (BORGES, 2003). Portanto, o projeto educacional se volta para a lógica empresarial e da boa "governança" como modo de gestão dos serviços públicos (BORGES, 2003; MOREIRA *et al*., 2020).

Tais perspectivas asseguraram a perpetuação de uma agenda comum mundial, que busca a homogeneização dos sistemas de ensino, a instauração de um consenso social sobre a desigualdade e a prática de políticas compensatórias. Porém, pouco atingem os reais problemas da sociedade, enfraquecem a figura do Estado, ao focarem na iniciativa privada e na competitividade como solução para os problemas emergentes (SOUZA, 2016; FREITAS, 2018).

3 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento obrigatório e normativo na educação brasileira, promulgada ao final de 2017 e acrescentada da etapa do Ensino Médio em 2018 (BRASIL, 2018). A BNCC é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste texto, o foco será a etapa da educação infantil. Dentre os diversos elementos presentes na etapa da educação infantil, esta investigação atem-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento direcionados à etapa da educação infantil.

O relatório “Educação: um tesouro a descobrir” apresentou propostas que organizavam a educação em quatro pilares de aprendizagem: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 90). Já a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil sendo: direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer (BRASIL, 2018).

Delors (1998) pontua a educação precisa focar nos saberes e saber-fazer, de forma constante, evolutiva, a fim de se alinhar as novas demandas da sociedade, visto que essas serão os fundamentos para as competências do futuro. A ideia de saber-fazer e de competências são identificadas na BNCC, sendo que os direitos de aprendizagem relacionam-se com as competências e habilidades exigidas na educação infantil por meio dos campos de experiência.

Conforme Santos e Orso (2020) a busca pelas competências é uma questão histórica nas políticas educacionais que remonta à década 1990, em um contexto de alinhamento dos países periféricos às propostas neoliberais dos organismos internacionais, expressando, por sua vez, os interesses do capital. Ou seja, o relatório Delors (1998) já expressava esse ajustamento, que anos depois foi materializado na BNCC.

Além disso, no relatório Delors (1998) aponta-se que a educação desde os primeiros anos não deve primar pelo acúmulo de conhecimentos, pelo contrário, é importante que ela forneça aos/as alunos/as habilidades de estar em constante conhecimento e adaptação ao mundo. Conforme Santos e Orso (2020), esse discurso representa a defesa de que a educação deve adaptar o sujeito ao mundo, e não o transformar.

ISSN: 2176 - 1396

O que implicitamente está expresso nos objetivos de aprendizagem da BNCC é a ideia do fazer sozinho (BRASIL, 2018). Os verbos utilizados indicam que a criança deve alcançar todos aqueles objetivos por si só, por isso, a todo momento os verbos reiteram a ideia da criança realizar e não há menção ao papel do professor nesse processo. É sempre a criança que deverá explorar, participar e fazer.

Diametralmente, Martins (2009) salienta que a educação infantil deve ser organizada com base nos conteúdos de formação teórica e operacional. Conteúdos que expressam a natureza conceitual, as apropriações da produção científica da humanidade deverão ser compartilhadas com os alunos como conteúdos escolares. Os conteúdos operacionais referem-se àqueles interdisciplinares, que não são abordados em sua dimensão conceitual, mas devem fazer parte do arcabouço teórico do docente como subsídio à prática pedagógica, sendo eles filosóficos, sociológicos, psicológicos entre outros. Esses em constante articulação devem direcionar o planejamento docente, pois, o professor é o responsável por criar condições de aprendizagem que culminem em desenvolvimento psíquico. Observa-se que esses não são contemplados nos objetivos de aprendizagem da BNCC, tão pouco no documento da UNESCO (1998).

Além disso, o relatório (1998) apresenta o pilar, aprender a conhecer, no qual ressalta que é preciso que a educação forme sujeitos que consigam sozinhos aprender a aprender, ignorando as circunstâncias e condições. Segundo Duarte (2001) implicitamente na ideia de aprender a aprender há uma desqualificação do processo pedagógico, como se o ideal fosse ensinar o estudante a aprender sozinho. O que coaduna com a ideia de não acumular conhecimentos, porque a defesa é pela competência de aprender a aprender, sobretudo, o aprender a se adaptar as demandas do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, os objetivos de aprendizagem da BNCC (2018) não expressam a valorização do conhecimento científico, e sim, os conhecimentos provenientes do imediato, a exemplo do que que se identificou no direito de brincar:

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

Ou seja, a BNCC é um documento para a educação escolar, mas nos direitos aprendizagem defende-se o brincar cotidianamente em suas várias formas, com diversas pessoas. No primeiro momento o discurso parece ideal, todavia, analisa-se que não há indicação do brincar dirigido pelo processo educativo, mas de ações que acontecem cotidianamente. Pasqualini (2010) ressalta que o brincar é uma das melhores formas para desenvolver o psiquismo, desde que o trabalho educativo seja organizado para tal fim. Além disso, se a escola abordar aquilo que a criança acessa em casa, ela deixa de cumprir seu papel de instituição de ensino.

O relatório Delors (1998) afirma que é preciso formações que qualifiquem mais habilidades comportamentais do que intelectuais. Outros países em desenvolvimento já evidenciam a constituição de um setor informal, moderno, baseado no artesanato e no comércio que “revela a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais.” (DELORS, 1998, p. 96).

Isto é, já desqualificava as habilidades intelectuais, valorizando as habilidades empreendedoras que fossem úteis para desenvolver qualquer emprego. Nesse sentido, Antunes e Alves (2004) destacam que é a busca por constituir sujeitos empreendedores, que em suma, são trabalhadores mais explorados, para os quais destina-se o trabalho não intelectual. Nesta perspectiva, não seria discrepante objetivar um ensino de aprender por si só. Destaca-se o objetivo de aprendizagem presente na BNCC:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38).

Esse apresenta elementos importantes para o desenvolvimento na educação infantil, no entanto, o verbo é explorar, apresentando uma ideia de que somente exploração é o suficiente para a aprendizagem, inclusive utiliza-se o termo saberes e não conhecimento.

Assinala-se que a ideia de apenas explorar é insuficiente para o desenvolvimento. Saviani (2013) explica que a natureza da educação é trabalhar com conteúdos científicos, sistematizando-os e compartilhando-as por meio da mediação pedagógica. A simples ideia de explorar reitera a crítica de Duarte (2001), pois, estar

apenas em um ambiente sem interação com objetos do conhecimento é insuficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

No pilar “aprender a viver juntos, aprender a viver com o outros”, defende-se que a educação escolar deve possibilitar o conhecimento de si e do outro, intencionando suprimir e solucionar problemas. Nesse processo, deve-se ofertar “uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos” (DELORS, 1998, p. 98). Atenta-se para o fato de o relatório da UNESCO (1998), quanto a BNCC serem documentos destinados a educação escolar, destarte, percebe-se que ambos não diferenciam as formas de educação institucionalizada e familiar. No primeiro documento, Delors (1998) afirma sobre a necessidade de ofertar uma visão ajustada do mundo, não importando a origem dessa educação. Na BNCC (2018) evidencia-se:

> Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Novamente apresenta a ideia de que todo esse processo de conhecer-se constituindo uma identidade é fruto de vivências na família, na instituição escolar e na comunidade (BRASIL, 2018). De acordo com Marsiglia (2010), não se nega de que há aprendizagens que ocorrem em diversos espaços, contudo, quando o assunto é a instituição escolar, é substancial diferenciar que, nesse caso, a discussão percorre dois documentos destinados à educação escolar.

Por fim, assinala-se que a concepção de educação escolar defendida a partir dos autores que se baseiam no método do materialismo histórico-dialético, é de ser espaço de privilégio do conhecimento sistematizado. Isto quer dizer, que a diferença entre a educação familiar e a escolar não se centra somente na estrutura física, mas em toda a gênese, função, conteúdo, intencionalidade e processos de ensino e aprendizagem (MARSIGLIA, 2010). Desta forma, percebe-se que não há essa distinção no discurso dos dois documentos analisados. Assim, a partir de Saviani (2013), pode-se dizer que, implicitamente, exprimem a visão de que a aprendizagem acontece independente do processo educativo, ao retirar da escola a função educativa primordial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indicações previstas em 1998 pela UNESCO, via relatório Delors, expressam-se na BNCC. Percebe-se que há um alinhamento do projeto formativo do relatório com o que se efetiva nos direitos de aprendizagem da BNCC da Educação Infantil, foco desta pesquisa.

Constatou-se que os organismos internacionais interferem na educação brasileira, sobretudo, na materialização de projetos educativos via documentos e financiamentos. A BNCC é um exemplo, dentre outros, nos quais há a estruturação e explicitação dos interesses capitalistas via atuação dos organismos internacionais.

Recorrendo a uma discussão pretérita de Duarte (2001), pode-se inferir que o substrato da relação entre esses dois documentos expressa uma proposta alienada, que tem por primazia uma formação técnica. Esta, por sua vez, fortalece o projeto ideológico do capital, ou seja, de ofertar aos filhos da classe trabalhadora, uma educação desqualificada e esvaziada das possibilidades de desenvolvimento psíquico superior.

Os dois documentos apesar de intencionarem a educação escolar, não a diferenciam dos demais tipos, nivelam uma concepção educativa de que a aprendizagem irá acontecer independente da escola (perspectiva do aprender a aprender), sendo as habilidades e competências identificadas em uma perspectiva de ajustamento aos interesses do mercado econômico e financeiro apenas. As discussões aqui apresentadas não esgotam todas as reflexões sobre os dois documentos, mas abrem caminho para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação &Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 set. 2022.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 16, n. 32, p.157-171, 2010.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, p. 125-138, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/jVq3rZMZFQBzHm4V4hv6psh/?lang=pt. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO no Brasil. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. ISBN: 85-249-0673-1.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, p. 43-54, 2005. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/50/50. Acesso em: 24 jun. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-Metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. COSTA, Dania Monteiro Vieira. PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, n. 28, 121-137, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793. Acesso em: 04 jun. 2023.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. GARCIA, Sandra Regina De Oliveira. CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-14, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: Políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 179-199, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5099/art13_32.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-120.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia Márcia (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 93-123.

MOREIRA, Jani Alves da Silva *et al.* Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 14, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622. Acesso em: 10 dez. 2022.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JR., Armando. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento "Educação, um tesouro a descobrir". **Revista Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326. Acesso em: 23 maio. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias**.** São Paulo: Editora da UNESP, 2010. p. 161-191. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins9788579831034.pdf . Acesso em: 01 dez. 2022.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097. Acesso em: 02 maio. 2023

SANTOS, Silvia Alvez dos. ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - Uma base sem base: o ataque à escola pública. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (orgs). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Aassociados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCAFF, Elisângela. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, p.331-344, 2007. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1471. Acesso em: 28 jun. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463-485, mai./ago. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947. Acesso em: 11 mai. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990.

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NA SUBJETIVIDADE DOCENTE.

Hugo Leonardo de Araújo Dias[1]

Clarilza Prado de Sousa[2]

RESUMO

O avanço no desenvolvimento de escolas de tempo integral no Brasil tem feito parte de discussões entre educadores e governantes, gerando pesquisas que contribuem para se pensar as políticas públicas de educação voltadas para escolas que aderem a programas de ensino integral, como o desenvolvido no Estado de São Paulo. O presente texto tem como objeto de estudo as escolas públicas do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, com foco na avaliação de desempenho de educadores que se realiza anualmente nas escolas pertencentes ao programa, sendo a avaliação uma das várias ferramentas de gestão exclusivas do PEI, o que nos leva a uma reflexão sobre suas premissas e normas. Consideramos como problema de pesquisa as possíveis reverberações na subjetividade dos educadores, assujeitadas pelo processo de avaliação de desempenho de professores presentes no PEI. Nosso objetivo foi o de analisar as tendências e desafios apontados pelos estudos correlatos sobre o PEI no Estado de São Paulo, para isso, foi utilizado uma revisão de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os estudos analisados foram os trabalhos de Marques (2017), Santos (2017), Barbosa (2019), Silva (2019), Favacho (2020), Rades (2020), Evangelista (2021) e Araújo (2021) e a revisão bibliográfica sobre as tendências apresentadas pelos estudos correlatos foram os trabalhos de Ball (2005), Dardot, Laval (2019a) (2016b), Agamben (2009) e Laval (2019) . A análise dos estudos nos aponta que há uma tendência neoliebral nas escolas do PEI e de que há possibilidades de implicações na subjetividade docente, viabilizando o surgimento de educadores pautados pela lógica do mercado e do gerencialismo.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral. Neoliberalismo escolar. Subjetividade. Avaliação de desempenho. Política educacional.

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi lançado no ano de 2012 e atualmente está presente em diversas escolas

[1] Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-graduação em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo, Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção e Licenciatura em História pela Universidade de Santo Amaro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e-mail: hugodias@prof.educacao.sp.gov.br

[2] Pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales e pela Maison des Sciences de L´Homme,doutorado em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e-mail: clarilza.prado@gmail.com

estaduais e dentre as suas diversas características podemos ressaltar a ampliação da carga horária escolar para até 9 horas diárias, atividades extracurriculares, normas e regulamentos próprios.

Este texto, construído a partir de um estudo ainda em desenvolvimento no mestrado profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, busca compreender as premissas do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEDUC-SP, com foco na avaliação de desempenho dos profissionais de educação.

O problema que orienta este trabalho é o de analisar o modelo do PEI, ressaltando uma reflexão sobre a avaliação dos educadores como uma possibilidade de orientação de uma cultura neoliberal na escola, assim será necessário compreender as bases da avaliação de desempenho no trabalho docente realizado no PEI e quais impactos desta avaliação na subjetividade dos docentes que exercem suas funções no Programa de Ensino Integral.

O objetivo é realizar uma análise dos estudos correlatos sobre o PEI, compreendendo as tendências apresentadas por estes trabalhos acadêmicos, gerando uma reflexão sobre os desafios presentes nas escolas do programa.

2. A Avaliação de desempenho no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

Em 04 de janeiro de 2012 surge na rede pública de ensino paulista a Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro que: “Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2012a). É o pontapé inicial para o começo do Programa de Ensino Integral paulista.

O Programa de Ensino Integral apresenta normas próprias, com novas ferramentas pedagógicas e de gestão. A avaliação dos profissionais de educação que fazem parte do PEI é uma destas ferramentas de gestão e segundo a SEDUC-SP estabelece critérios para formação contínua dos profissionais de educação, bem como a permanência ou a retirada do programa (SÃO PAULO, 2012). Já a Resolução SE 84 de 19 de dezembro de 2013, afirma que o processo de avaliação tem como objetivo

avaliar o desempenho dos educadores que compõem o quadro do PEI e indica que o resultado da avaliação de desempenho subsidiará as ações formativas docentes, bem como o estabelecimento de critérios para a manutenção ou não dos educadores no Programa de Ensino Integral em relação às competências, engajamento nas atividades e às atribuições previstas na legislação vigente.

A avaliação de desempenho dos profissionais de educação do PEI, mesmo com a existência do discurso formativo, também pode ser utilizado como mecanismo nas relações de poder existentes na escola. Veremos a seguir uma reflexão por meio de alguns estudos sobre a avaliação de profissionais de educação.

3. REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA LITERATURA SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Sousa (2000) afirma que a avaliação educacional pode ser definida conforme o local de sua atuação, imprimindo diversas facetas, como a avaliação de sala de aula, que tem como premissa compreender o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação de programa e projetos educativos que visa apontar caminhos para melhorar e/ou corrigir aspectos de um sistema de ensino, a avaliação de currículo, focada na compreensão do valor psicossocial para o estudante, a avaliação de sistema que por sua vez busca contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas de educação e a avaliação institucional que tem como objetivo compreender como a instituição (aqui no caso a escola) vem cumprindo ou não a sua função social.

Gatti (2006) afirma que a análise da avaliação de instituições de ensino ao se dar por meio quantitativo, não considera o contexto em que a instituição está inserida, distanciando a comunidade da instituição, impossibilitando o avanço no campo socioeducacional e cultural. A avaliação institucional possibilita um verdadeiro progresso quando se utiliza de instrumentos que possam desenvolver caminhos integrados sobre o processo histórico-institucional.

A necessidade de uma abordagem multidisciplinar em relação a avaliação institucional, levando em consideração o espaço da instituição educacional podem possibilitar uma melhor visão sobre a avaliação, contribuindo para uma construção sociocultural da instituição em questão.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2012) defende que a avaliação deve estar relacionada a uma dimensão ética e política, mas que muitas vezes está ligada a

lógica do mercado, com instrumentos e visões meramente tecnicistas, em que problemas típicos da subjetividade poderiam ser tratados apenas com mais aportes tecnocráticos, favorecendo a despolitização deste ser humano e da avaliação da qual ele faz parte. Neste mesmo caminho, Sá (2009) salienta para o uso quantofrênico da avaliação institucional, ou seja, de uma obsessão pelo quantitativo, imprimindo um paradigma chamado pelo autor de educação contábil, submissa ao gerencialismo e a tecnocracia. O discurso da qualidade em educação se tornou interesse de uma abordagem mercantil, exigindo que a eficiência e a eficácia se tornem mediações para as típicas modulações do jogo do mercado.

Corroborando com esta reflexão, Dardot e Laval (2016b) apontam para o uso da avaliação quantitativa como forma de desenvolvimento de sujeitos de desempenho. A avaliação consiste em forçar os indivíduos a controlarem a si mesmos, submetendo o sujeito ao cálculo, ao ponto de fomentar que estes sujeitos possam comprimir os objetivos que lhe são impostos, sem que estes possam ter alguma relação com seus próprios desejos, imprimindo nesta forma de avaliação a base para a construção do mercado. Nesta gestão do desempenho, a orientação é a eficácia econômica, tal objetivo é alcançado por meio da alteração da subjetividade, criando sujeitos de valor. A utilização de formas padronizadas de gestão, bem como a subjetivação contábil dos trabalhadores permite quantificar os seus resultados, criando índices numéricos a serem cumpridos e é neste sentido que as chamadas técnicas de calibração (como presente no PEI) e de avaliação da atividade, que comparam resultados obtidos com as metas fixadas, podem servir como material de punição para o indivíduo.

4. ESTUDOS CORRELATOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS.

A busca por compreender os caminhos já percorridos por outros pesquisadores que tiveram como interesse analisar o PEI da SEDUC-SP, bem como suas premissas, tendo como ênfase a avaliação de desempenho, nos levou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras chaves escolhidas foram: avaliação 360 e Programa de Ensino Integral (PEI).

A palavra-chave Avaliação 360 nos apontou 937 pesquisas, apresentando teses e dissertações que não se relacionavam com o tema de nossa pesquisa, logo, foi necessário usar um método para obter algo mais próximo de nosso interesse. Utilizamos as aspas (“) como forma de encontrar pesquisas que tenham a palavra-chave utilizada da forma que mais se aproxima de nosso estudo. Foram encontradas 16 pesquisas, 4 delas são da área médica, 6 ligadas à área empresarial, 1 das pesquisas está relacionada à avaliação de desempenho da polícia federal e 5 estão ligadas à educação (4 delas especificamente relacionadas ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo).

Ao pesquisar a palavra-chave Programa de Ensino Integral, nos deparamos com 4930 pesquisas, o que nos dá um indício da relevância de se estudar o PEI. Utilizamos novamente como forma de pesquisa o método do uso das aspas no campo busca da BDTD. Foram encontradas 30 pesquisas realizadas sobre o PEI. Escolhemos como estudos próximos ao nosso interesse seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Ao ler as dissertações e teses selecionadas, duas palavras chamaram a atenção por se repetirem e apontarem tendências acerca dos estudos sobre o PEI, são elas: neoliberalismo e gerencialismo.

As oito pesquisas selecionadas foram: Marques (2017), Santos (2017), Barbosa (2019), Silva (2019), Favacho (2020), Rades (2020), Evangelista (2021) e Araújo (2021).

Marques (2017) analisa a implementação do Programa de Ensino Integral e seu desenvolvimento no período de 2011 a 2017 e constata que podemos considerar o aumento do tempo do estudante na escola como uma possibilidade de melhoria no ensino, mas que ainda há problemas para que este tempo estendido possa servir como promotor de uma educação de qualidade. Já a pesquisa de Santos (2017) investiga como a avaliação 360º é entendida por diretores que fazem parte do PEI. Conclui que o tema avaliação de desempenho deveria ter maior impacto no cotidiano escolar e fazer parte da proposta pedagógica da escola.

Evangelista (2021) indica que nos anos 1990 a educação passou a compor um projeto neoliberal com reformas gerenciais nas políticas públicas de educação e que tais reformas neoliberais têm reverberações dentro das premissas e normas do PEI do Estado de São Paulo. A análise realizada por Barbosa (2019) se debruça a pensar como os professores que fazem parte do PEI se sentem frente à avaliação 360º, chamando a atenção para a avaliação de desempenho marcada pela lógica

gerencialista e empresarial. Os resultados apontam para uma precarização do trabalho docente e que a avaliação 360º não favorece uma formação significativa.

O trabalho de Silva (2019) se configura como um estudo analítico-descritivo das formações realizadas com professores de uma escola que pertence ao PEI. O pesquisador afirma que muitas formações são realizadas por órgãos centrais e que não consideram as reais necessidades da escola e dos professores.

Favacho (2020) investiga o PEI e a sua relação com o atual mundo do trabalho dentro da lógica neoliberal, apontando o Projeto de Vida como uma visão empreendedora e mercantilista da vida, típico da linguagem empresarial. Esta análise se relaciona com a pesquisa de Rades (2020), que nos apresenta a questão do gerenciamento empresarial nas escolas pertencentes ao PEI, utilizando o uso de ferramentas de gestão como o método PDCA (Planejamento- Execução- Acompanhamento- Ajuste), técnica oriunda do setor empresarial assim como o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Ainda no contexto da análise do PEI do ponto de vista de uma escola nos moldes neoliberais, Araújo (2021) analisa como se dá o desenvolvimento do trabalho docente e as relações sociais de sexo e classe dentro do programa, juntamente com anexação das ideias neoliberais e do gerencialismo na precarização do trabalho docente.

Os estudos correlatos apontam a presença de uma tendência neoliberal nas premissas, normas e formas de se pensar a educação dentro do Programa de Ensino Integral paulista, o que nos levou a buscar estudos que possam gerar uma reflexão sobre estes desafios, o que iremos apresentar a seguir.

Os sujeitos escolares, muitas vezes ligados as diretrizes do mercado e as nuances do desempenho, carregam a responsabilidade individual por seu desenvolvimento. Esta busca por desempenho dos sujeitos tem como finalidade servir como parâmetro de resultados, produtividades e determinar a qualidade, promoção e inspeção de instituições (BALL, 2005). Há uma luta para o desenvolvimento de um sujeito do desempenho, necessário para as estantes do mercado.

As escolas estão abastecidas de recursos gerenciais que determinam e tem reverberações na subjetividade docente, há uma tecnologia de poder que possibilita uma nova linguagem nas organizações educacionais reformadas, que buscam a todo momento alcançar metas de produtividade, novos papéis escolares e novas subjetividades são produzidos conforme os educadores são transformados em produtores/fornecedores, em administradores e empresários do campo educacional,

ficando assujeitados a avaliações e análises de seu desempenho. A produtividade, o desempenho e a performance são introduzidos na escola como forma de reproduzir os interesses contemporâneos do jogo do mercado e reduzir os sujeitos a números e tabelas (BALL, 2005).

O sujeito do neoliberalismo é um ser produzido a partir do dispositivo de desempenho/gozo (DARTOT, LAVAL, 2019a). Neste sentido, podemos compreender um dispositivo como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes [...] isoladamente ou em conjunto, os dispositivos são máquinas de produzir subjetivações que dependem destas para funcionar” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

A sociedade do sujeito neoliberal necessita de técnicas de gestão como avaliações, projetos, padronização de processo, descentralização, dentre outros procedimentos que contribuam para a adesão voluntária do indivíduo as vicissitudes da empresa, imprimindo uma racionalidade empresarial que consegue unir as relações de poder em um mesmo discurso. O sujeito neoliberal é em si uma empresa que deve a todo momento se moldar às marcas do jogo do mercado e isto não escapa ao professor, que ao carregar aspectos neoliberais, se encontra tendo que se autoformar, ser um empreendedor de si mesmo e com isso, com um superaquecimento do Eu, há um sujeito empresarial eclipsado em sua subjetividade pelas demandas do neoliberalismo, assim a subjetividade “feita de emoções e desejos, paixões e sentimentos, crenças e atitudes, foi vista como a chave do bom desempenho das empresas” (DARDOT; LAVAL, 2016a, p. 359).

Laval (2019) afirma que tais reformas impostas à educação são orientadas pela competitividade na busca por melhor produtividade econômica, melhorando a qualidade da força de trabalho que a escola produz e diminuindo gastos públicos. É preciso ter em mente que a própria avaliação é governada por um imperativo da eficiência econômica, e que os investimentos nela só são permitidos se ela conduzir à definição e a generalização das boas práticas e que a racionalização quantitativa nos faz fetichizar os dados.

Este modelo de avaliação seria portanto um importante agente da fábrica do sujeito neoliberal, como na avaliação de desempenho utilizada no PEI. É a lógica neoliberal na administração pública em que “A função atribuída à escola na formação de competências e os objetivos de eficiência que se esperam dela encontram no

sistema educacional sua continuação lógica, sob os auspícios da "revolução gerencial". O objetivo desta última é gerir a escola como uma empresa" (LAVAL, 2019, p. 251)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas pelos estudos correlatos apontam para tendências neoliberais no Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de que suas implicações fazem reverberações na subjetividade dos agentes escolares, possibilitando a escola como vetor de produção do sujeito neoliberal, marcado pela lógica do mercado, seus dispositivos de desempenho e de assujeitamento. É preciso pensar sobre as escolas do PEI e novas formas de avaliação que possam contribuir com os educadores, gerando uma escola mais democrática e livre de interesses privados no setor público.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos, 2009. p. 25-54.

ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. **O programa de ensino integral no Estado de São Paulo: a escola neoliberal**. 2021. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/86. Acesso em: 13 out. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447/452. Acesso em: 13 out. 2022.

BARBOSA, Mayara Letícia Calixto dos Santos. **Avaliação 360º**: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral. 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/190839. Acesso em: 13 out. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista Olho da História**, n. 22, abr. 2016b. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6978605/mod_resource/content/1/DARDOT%2C%20P.%20e%20LAVAL%2C%20C.%20-%20Neoliberalismo%20e%20subjetiva%C3%A7%C3%A3o%20capitalista.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas/Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2012. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/722. Acesso em: 22 maio. 2023.

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo**: um projeto societário multifacetado? 2021. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641806. Acesso em: 13 out. 2022.

FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola**: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante de ensino médio. 2020. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640774. Acesso em: 13 out. 2022.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n34/v17n34a01.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. 188 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20918. Acesso em: 13 out. 2022.

RADES, Thaís Cristina. **Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral**: percursos, possibilidades e desafios. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23268. Acesso em: 13 out. 2022.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais. **Ensaio**: avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, mar. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 11 maio 2023.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20395. Acesso em: 13 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Executivo** I. 07 jan. 2012a. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html. Acesso em: 13 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE 84**, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. 2013. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 216 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22012. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, Abel José da; Ramos, Géssica Priscila. O docente no modelo de Avaliação 360º do Programa Ensino Integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, maio-ago., 2020. Disponível em: www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1294/529. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218. Acesso em: 6 set. 2022.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES PARA INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO[1]

Santareno Augusto Miranda[2]
Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Professor do Centro Universitário Franciscano do Paraná e Faculdade Fidélis
santareno@gmail.com

RESUMO
Este artigo, apresenta uma pesquisa de natureza sistemática bibliográfica e tem como objetivo empreender uma discussão acerca dos conceitos interculturalidade-diversidade-avaliação em interface com a Educação Superior, em se considerando o contexto de inserção de estudantes migrantes e refugiados em instituições de ensino superior no estado do Paraná, na graduação e na pós-graduação. Para tanto, utiliza-se a abordagem pautada na metodologia predominante qualitativa, com o recurso da análise documental e procedimento técnico de triangulação dos dados apresentados. O levantamento de dados realizou-se considerando a revisão bibliográfica sobre a égide dos descritores: interculturalidade,diversidade, e avaliação, por meio da base de indexação Redalyc. A discussão sobre a temática na leitura dos dados tem aporte em Soares (2018), Coelho e Pisseta (2018), bem como Leis e Decretos que tratam da Educação Superior no Brasil (BRASIL, 1996; 2010; 2014), III Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO-CRES, 2018), nova Lei de Migração (BRASIL, 2017), a vulnerabilidade exposta de estudantes migrantes e refugiados frente às políticas institucionais na Educação Superior Baeninger (2018), Giroto e Paula (2020) e a interculturalidade e diversidade propostas por Boaventura Sousa Santos(2007; 2018) e Soares (2018), dentre outros. A discussão se dá mediante a concepção de interculturalidade, com vistas à construção coletiva e subjetiva da autonomia do estudante migrante e refugiado, com o propósito de propiciar uma avaliação constante das políticas institucionais empreendidas, frente aos desafios da inserção e permanência desses estudantes no ensino superior. Conclui-se que as políticas institucionais de acesso e permanência desses estudantes na Educação Superior, perpassa bases epistemológicas e metodológicas pautadas numa perspectiva de educação intercultural e emancipatória, oportunizando a necessária inclusão e permanência, impactando na redução das desigualdades tão marcantes em nossa sociedade, especialmente frente ao atual cenário migratório mundial.

Palavras-chave: Interculturalidade. Diversidade. Avaliação. Refugiados. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

[1] Pesquisa realizada na Disciplina Políticas de Currículo e Avaliação - PPGE/PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng.
[2] Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do Centro Universitário Franciscano do Paraná e Faculdade Fidélis.
e-mail: santareno@gmail.com

Este artigo, apresenta uma pesquisa de natureza sistemática bibliográfica e tem como objetivo empreender uma discussão acerca dos conceitos interculturalidade-diversidade-avaliação- em interface com a Educação Superior, em se considerando o contexto de inserção de estudantes migrantes refugiados em instituições de ensino superior no estado do Paraná, na graduação e na pós-graduação.

Considera-se que a natureza da pesquisa bibliográfica favorece o aprimoramento e atualização do conhecimento, estando inserida no meio acadêmico como uma possibilidade de sistematização do conhecimento, com vistas a apontar tendências e problematizar desafios emergentes ou futuros, que podem constituir pautas de pesquisas acadêmicas futuras relevantes. (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008).

A revisão empreendida, sobre os descritores: interculturalidade, - diversidade, e avaliação, considera o contexto no qual se insere a investigação, que se trata da Educação Superior, com ênfase na análise da presença de estudantes migrantes refugiados em contexto universitário.

Parte-se do pressuposto da educação como direito universal para todos, conforme preconiza o artigo 6° da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), bem como exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Com relação à educação superior, a garantia de acesso pressupõe igualdade entre todos, como direito universal e, conforme Santos (2018, p.10) “[...] o direito a educação universitária como direito universal para todos [...] é irreversível, é algo ao qual não podemos renunciar”.

Por isso que, diante do atual cenário de migração mundial, encontramos a necessidade de entender: como estudantes migrantes refugiados no Brasil, estão acessando seu direito à educação superior de qualidade, bem como sua permanência no contexto universitário?

O tema em questão, tem relação com o objeto de pesquisa da tese de doutoramento desenvolvida por este pesquisador, cujo foco encontra-se no propósito de: compreender as relações entre políticas públicas e institucionais de acesso à Educação Superior, bem como as estratégias de permanência manifestas pelos estudantes migrantes refugiados do ensino superior no estado do Paraná, com vistas a garantia do direito fundamental à educação prevista na Constituição Federal e na nova Lei de Migração (BRASIL,2017).

A abordagem sobre a temática migratória no atual cenário mundial é de suma importância, pois sua relevância se dá no fato de que a humanidade passa atualmente por uma crise migratória de grandes proporções. Segundo o relatório anual de 2022, do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2022) da ONU, o número de pessoas deslocadas por guerra, perseguição, violência e violações de direitos humanos atingiu o recorde de 108,4 milhões. Até junho de 2022, havia 61.731 pessoas refugiadas reconhecidas no Brasil, sendo que 49.829 eram pessoas refugiadas venezuelanas. Além disso, até dezembro de 2021, havia cerca de 110.000 solicitantes da condição de refugiado no país.

Grande parte dessa quantidade de migrantes refugiados, que buscam o Brasil para reconstruir a vida em conjunto com sua família, almeja mediante acesso ao Ensino Superior oportunidades para uma formação e qualificação acadêmica para a vida e, especialmente, com vistas a inserção no mundo do trabalho.

A legislação brasileira, lei n.º 9.474/97, diz em seu artigo 1º que será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira escolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e habilitação fora do país onde antes teve sua residência habitual, não pode ou não querer regressar a um elemento, em função das origens no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997)

Para Baeninger (2018, p. 18), o movimento migratório internacional é um fenômeno heterogêneo, “[...] que envolve diferentes contingentes de imigrantes e emigrantes, com necessidades e especificidades que devem ser contempladas para o acesso e exercício pleno de seus direitos humanos e de migrantes.”

Um dos desafios enfrentados por esses migrantes, refere-se ao exercício do pleno direito garantido de acesso à educação formal, em seus diferentes níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior (em suas diferentes etapas: da graduação a pós-graduação).

De acordo com Giroto; Paula (2020, p. 164) “[...]imigrantes e refugiados têm encontrado dificuldades quanto a garantia dos seus direitos, dentre esses, o direito à educação básica e ao ensino superior”.

No entanto, para além da garantia do direito, também, precisa-se entender a necessidade de permanência desses estudantes no ambiente universitário,

ISSN: 2176 - 1396

favorecendo sua integração e inclusão. Por isso, a relevância em pensarmos sobre aspectos de bases epistemológicas e metodológicas na Educação Superior que são necessárias para a inclusão e permanência dessa comunidade.

Para tanto, empreendemos a pesquisa de revisão bibliográfica, como uma possibilidade de compreender e repensar tais bases interfacetadas no contexto discutido, frente aos desafios da inserção e permanência desses estudantes no ensino superior.

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE REVISÃO

Empreendeu-se a pesquisa bibliográfica, tendo como descritores: interculturalidade, diversidade e, avaliação, selecionando a base de indexação Redalyc, que se constitui uma base internacional de dados que agrega artigos científicos de diversos autores tanto da América Latina como dos países ibero-americanos. Para realizar a pesquisa buscou-se na base redalyc, foi utilizaddo o operador booleano “AND”, definindo como descritores: interculturalidade AND diversidade AND avaliação.

No primeiro momento da busca, foram usados os descritores “Interculturalidade”, “Diversidade” e “Avaliação”. Os filtros utilizados foram: ano, idioma, disciplina e país. Para o corte de período empreendido, definiu-se a busca no intervalo do ano 2018 a 2022. Também se utilizou como filtro de idiomas o português e o espanhol; para a disciplina: Educação e, definiu-se o país: Brasil. Desta forma, ao final, foram encontrados 511 artigos.

A fim de aproximar os resultados ao tema do projeto de pesquisa de tese, que trata de Educação Superior e Políticas Públicas para Migrantes Refugiados, empreendeu-se uma segunda tentativa de busca utilizando descritores mais específicos, a saber: "interculturalidade” AND “diversidade” AND “avaliação” AND “refugiados” AND "educação superior".

Foram encontrados 4 artigos. Fez-se o filtro para o corte temporal, a partir do ano 2018 a 2022, disciplina: Educação e país: Brasil. O sistema apresentou 2 artigos:

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. 2018. pp. 661-674. DOI:https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0002

COELHO, Marcelo Bafica; PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. Esp. 13, núm. 2, Septiembre-Octubre. Editora: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SP. 2018. pp. 1407-1420. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11651

Os textos dos artigosforam analisados, considerando: objetivos, procedimentos metodológicos e os principais resultados, os quais estão sistematizados e apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Dados dos artigos encontrados no período de 2018 a 2022.

Artigos	**Objetivos**	**Procedimentos metodológicos**	**Principais resultados**
1. .	Esta pesquisa de natureza bibliográfica analisa algumas bases epistemológicas e metodológicas com o objetivo de compreender suas contribuições para a realização de uma educação intercultural. (p.661)	Utiliza-se a metodologia qualitativa com o recurso da análise documental e procedimento técnico de triangulação dos dados coletados das seguintes fontes: Leis e Decretos da Educação Superior (BRASIL, 2010, 2014), dados e índices estatísticos do INEP/MEC, UNESCO, revistas científicas, entre outras. (p.661)	Conclui-se que as novas bases epistemológicas e metodológicas na Educação Superior oportunizam a inclusão social e étnico-racial, as quais podem contribuir na redução de desigualdades e discriminações, com vistas à equidade de oportunidades nas diversas esferas de relações em sociedade. (p.661)
2.	pretendemos refletir sobre a docência em tempos de discurso universitário impactado pelos rumos do capitalismo atual, em que a autoria do professor pode ser um desafio, proposto na construção permanente de uma docência sempre em questão. Em virtude da pulverização do estilo e da subjetividade do professor na atualidade, vivemos uma constante demanda por aperfeiçoamento. (p.2)	Buscamos explicitar que, para efeito deste ensaio, entendemos arte como manifestação que engloba todas as criações realizadas pelo ser humano e que expressa uma visão mais sensível do mundo, em nosso caso específico, da educação. (p. 12)	Transformar ou expressar saberes através da poesia, música, e outras múltiplas linguagens seria uma forma de reinventar saberes e produzir arte, enquanto prática criativa que permite novas leituras, visões de mundo e o (re)conhecimento das diferentes culturas. (p.12)

Fonte: Miranda, Santareno A. (2023)

A análise dos artigos permite destacar argumentos sobre a temática em investigação, na sequência são destacadas contribuições dos autores na perspectiva da educação intercultural.

Uma educação intercultural fundamentada em bases epistemológicas e metodológicas, segundo Soares (2018), teria como impacto a oportunidade de ampliar a necessária inclusão e combate das desigualdades, em contexto da Educação Superior. Como pondera a autora (SOARES, 2018p. 664) os desafios impostos pelo crescente movimento migratório, demonstram a necessidade de "[...] adaptação cultural e de comunicação." Portanto, urge a educação intercultural como prática da liberdade.

No entanto, uma educação intercultural carece de uma formação de educadores que contemple todos os âmbitos que envolvam o fazer pedagógico, desde metodologia até curricular de materiais (SOARES, 2018). Além da necessidade de sistemas de monitoramento e avaliação, necessários para o que a autora considera uma "[...] revolução educativa de índole social, política, cognitiva e procedimental, orientada para um novo compromisso de consciência e solidariedade social e cultural." (SOARES, 2018, p. 667)

Nesse sentido, Coelho e Pisseta (2018) defendem uma inovação pedagógica que reinvente saberes e permita visões de mundo, com reconhecimento das diferentes culturas, promovendo a articulação de inclusão e interculturalidade, por meio das diversas formas de arte como prática pedagógica. Desta feita, propõem a dimensão da arte em suas variadas expressões no fazer pedagógico, como uma possibilidade para "[...] romper com paradigmas tradicionais e promover transformações de caráter individual, coletivo e institucional." (COELHO; PISSETA, 2018, p. 1417).

Corroborando com Soares (2018), no que se refere a necessidade de transformações nas universidades, a Santos (2018) afirma o caráter de pluriversidade das universidades, frente aos complexos desafios da sociedade contemporânea. Segundo o autor, a universidade,

> [...] está em uma fase instituinte que para aprofundar-se e manter sua identidade e o direito a Universidade como bem comum, tem que transformar muitas de suas ideias do passado para seguir adiante com força, com resistência. Então, ela tem que ter esta característica, [...] que já não vai ser uma Universidade, vai ser uma pluriversidade. (SANTOS, 2018, p. 21)

ISSN: 2176 - 1396

Quando pensamos na realidade do estudante migrante refugiado, considera-se que uma educação intercultural se apresenta como um caminho viável para o pleno direito efetivo à educação, bem como, na superação do estigma do estrangeiro que bate à porta, como aponta Bauman (2017), promovendo a emergente necessidade de inclusão e superação/combate da xenofobia enfrentada no dia-a-dia.

A possibilidade dessa pluriversidade (SANTOS,2018) sendo construída com os diversos saberes advindos da riqueza cultural dos povos, e a interculturalidade em condições igualitárias, reafirma que uma outra educação ainda é possível.

Conforme preconizado durante a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (2018),

> [...] a educação superior é coprodutora de conhecimento e inovação, fazendo destes, enquanto saberes articulados a práticas sociais, ferramentas de independência intelectual, transformação social e construção de estruturas políticas mais justas, equitativas, solidárias e, sobretudo, subsidiárias de valores compartilhados autóctones. (UNESCO-CRES, 2018, p. 103).

A universidade, enquanto espaço de coprodução de conhecimento e de transformação social, inclusivo em sua totalidade, intercultural em sua diversidade, dentre tantos outros aspectos, é o anseio de muitos que lutam por uma educação democrática e igualitária. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer que passa pela luta através do ato educativo, emancipatório e como prática de liberdade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a Interculturalidade na Educação Superior: possibilidades para inserção e permanência de estudantes migrantes e refugiados em contexto universitário, ponderamos que de fato a interculturalidade em seus inúmeros aspectos, pode se constituir em um caminho viável para a tão almejada inclusão dos estudantes no contexto universitário.

Portanto, concluímos que as políticas públicas e institucionais de acesso e permanência desses estudantes na Educação Superior, perpassa por bases epistemológicas e metodológicas, pautadas numa perspectiva de educação intercultural e emancipatória.

Nesse sentido, a garantia do direito do refugiado à educação superior, oportunizando a necessária inclusão e permanência, contribuirá impactando na redução das desigualdades tão marcantes em nossa sociedade, especialmente frente

ao atual cenário migratório mundial.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. Contribuições da academia para o Pacto Global da Migração: o olhar do sul. In: BAENINGER *et al.*(Org.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos da População Elza Berquó - NEPO/ Unicamp. 2ª edição. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7. BRASIL. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 13.445**, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

COELHO, Marcelo Bafica; PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. Esp. 13, núm. 2, Septiembre-Octubre. Editora: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SP. 2018. pp. 1407-1420. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756014/619866756014.pdf Acesso em: 29 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. Angeli T. de. IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 164–175, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867. Acesso em: 25 jun. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Universidad en el siglo XXI**. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Cides-Umsa/ Asdi y Plural editores,Bolívia: La Paz. Cuarta edición en castellano: julio de 2007. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Los dolores que quedan son las libertades que faltan para continuar y profundizar. El manifiesto de 1918*. In: **Revista Integración y Conocimiento**. Vol. 7 Núm. 2. Ano: 2018. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/1725. Acesso em: 30 de jun.2023.

SOARES, Marisa. Bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural. In: **Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 3, Setembro-Dezembro, Editora: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ano: 2018. pp. 661-674. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844906 Acesso em: 26 de jun. 2023.

UNESCO. CRES 2018 - Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. In: **Revista Integración y Conocimiento**. Vol. 7 Núm. 2. Ano: 2018. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/1725 . Acesso em: 30 de jun.2023.

A DIPLOMACIA DE SUBMISSÃO NO GOVERNO BOLSONARO: AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS À LUZ DO COMPLEXO DE VIRA-LATA

Mateus Cericato Carbone[1]

Airton Carlos Batistela[2]

Everton Marcos Batistela[3]

RESUMO

O jornalista e escritor Nelson Rodrigues inaugurou a expressão "complexo de vira-lata", inspirada pela derrota da seleção brasileira para o Uruguai, na Copa do Mundo de 1950, episódio em que, por saber da alta qualidade dos jogadores convocados pelo Brasil, buscou justificar a derrota pela baixa autoestima dos futebolistas brasileiros. Portanto, para o autor a seleção brasileira exteriorizou o complexo de vira-lata, no qual o brasileiro, voluntariamente, se inferioriza perante o restante do mundo. Assim, Marcia Tiburi utilizou-se de tal expressão para elaborar sua obra, em que discorre sobre os jogos de intersubjetivação, o circuito e a política da humilhação, tratando da subjetividade do povo brasileiro que constantemente se submetia a seus colonizadores e que carece de identidade própria. Consequentemente, o Brasil e os Estados Unidos demonstram similaridades, tendo ambos enfrentado a criação de uma identidade após o processo de colonização. Sendo assim, busca-se evidenciar o alinhamento automático, estratégia adotada pelo governo Dutra que aproximou o Brasil e os Estados Unidos, apresentando resíduos na atualidade. Nessa linha, tal pesquisa terá como foco o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2020), relacionando a Política Externa Brasileira desse período com o alinhamento automático, analisando se houve submissão de Bolsonaro perante os Estados Unidos, bem como se seu comportamento se enquadra no complexo de vira-lata. Para tal, será utilizada a lógica dedutiva, baseando-se em acordos e tratados internacionais, notícias e artigos de opinião, enquanto o referencial teórico será retirado de artigos científicos, livros, doutrinas e trabalhos acadêmicos, além de consulta a jurisprudências e legislação pertinente.

Palavras-chave: complexo de vira-lata. alinhamento automático. Bolsonaro. humilhação. Dutra.

1 INTRODUÇÃO

Tem-se como objetivo investigar e analisar o complexo de vira-lata, expressão cunhada pelo jornalista Nelson Rodrigues, que representa o comportamento adotado pelo brasileiro em se inferiorizar perante o resto do mundo, procurando

[1] Estudante de Direito, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, mateus0406@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação, Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, batistela.airton@gmail.
[3] Doutor em Sociologia, Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus de Dois Vizinhos, em.batistela@hotmail.com.

constantemente se identificar com culturas e ideologias diversas à sua, impedindo os brasileiros de desenvolverem uma personalidade e uma identidade própria, assim como busca-se analisar a relação de respectiva expressão com a política externa brasileira.

Desse modo, serão abordadas as teorias e os conceitos utilizados por Marcia Tiburi em seu livro, para compreender os jogos de intersubjetivação e o complexo de vira-lata como método de análise, explicando a forma com que o Brasil já se portou no cenário e no sistema internacional, discutindo sobre a subjetividade do povo brasileiro e sua falta de identidade própria, uma vez que são historicamente submetidos aos colonizadores.

Nesse contexto, será abordada a estratégia do alinhamento automático adotada pelo governo Dutra, que aproximou o Brasil e os Estados Unidos e apresentou uma relação de submissão entre os dois países, buscando identificar resquícios dessa política na atualidade.

Assim, a pesquisa terá enfoque no período do governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2020) e sua relação com os Estados Unidos, analisando se houve submissão do presidente brasileiro e se o seu comportamento se enquadra no complexo de vira-lata, bem como se apresenta similaridades com as atitudes adotadas pelo ex-presidente Eurico Gaspar Dutra.

Por meio dessa pesquisa, espera-se contribuir para a compreensão da dinâmica das relações internacionais do Brasil no período analisado, evidenciando a existência de um possível alinhamento automático e avaliando a submissão do presidente Bolsonaro frente aos Estados Unidos. Além disso, pretende-se examinar como o comportamento do presidente se relaciona com o complexo de vira-lata, fornecendo uma reflexão crítica sobre a construção da identidade nacional brasileira e suas implicações no cenário internacional.

2 JOGOS DE INTERSUBJETIVAÇÃO

Uma configuração antiga e especial de poder, popularmente conhecida como humilhação, pode ser enquadrada como forma de psicopoder. Desse modo, a humilhação é a consequência do poder aplicado sob a sensibilidade e a mentalidade, sobre a personalidade e a aparência do individuo, atingindo a sua subjetividade e, portanto, todas as esferas de seu ser. Assim, a humilhação é uma das ferramentas

pela qual o poder afeta o psicológico, sendo utilizada para criar uma espécie de medição em que as pessoas, se colocando na posição de objetos, continuam rebaixando uns aos outros (TIBURI, 2021).

Sob tal ótica, a humilhação enquadra-se como jogo de intersubjetivação, em que os sujeitos envolvidos constantemente afetam e se deixam afetar entre si. Quanto aos jogos de intersubjetivação, estes devem ser entendidos como a metodologia pela qual os indivíduos constroem todo seu ser, baseado em suas interações com outras pessoas, do que os outros causam a eles e do que os próprios indivíduos fazem com outros (TIBURI, 2021).

Ou seja, toda a humanidade está inserida em jogos de intersubjetivação. Em um panorama geral, existem duas formas dos jogos de intersubjetivação. Ora, se em um ponto há o jogo da humilhação, que utiliza-se da opressão e submissão para medir os outros, em outro ponto há o jogo do reconhecimento, em que os indíviduos aceitam e reconhecem os outros como equivalentes (TIBURI, 2021).

3 O CIRCUITO DA HUMILHAÇÃO

Quanto ao jogo da humilhação, este cria um ciclo vicioso que transforma as relações pessoais em competições constantes, sendo tendência que tal prática torne-se duradoura nas microrrelações do cotidiano. Ademais, essa forma de jogo intersubjetivo é estrutural, se expandindo por toda a sociedade até que ela esteja completamente dividida entre aqueles que humilham e aqueles que são humilhados (TIBURI, 2021).

Em vista disso, a humilhação é organizada na forma de um circuito em que é fácil emaranhar-se, pois apresenta um poder constritor. Ao serem submetidas à humilhação, as pessoas procuram submeter outras ao mesmo sentimento, criando uma cadeia infinita de seres humanos que diminuem constantemente uns aos outros (TIBURI, 2021).

Portanto, a humilhação é uma estratégia que pode ser usada contra pessoas em especifico, mas que pode ser usada também contra povos diversos e em sua integralidade. Desta forma, a colonização, que foi interiorizada e remodelada em ações, acaba por unir indivíduos - aqueles que colonizaram e aqueles que foram colonizados, os humilhadores e os humilhados - em um elo sadomasoquista, no qual sofrer e fazer sofrer constitui uma espécie de pacto (TIBURI, 2021).

ISSN: 2176 - 1396

Assim, se não há uma prevalência do jogo do reconhecimento e não é possivel construir algo em comum, uma democracia, uma comunidade humana ou meros consensos é porque a sociedade está entrelaçada com processos ligados à humilhação e que implicam não apenas os patamares éticos da vida em comum, mas também os patamares políticos e geopolíticos (TIBURI, 2021).

Desse modo, a humilhação se tornou uma tecnologia política. O assédio que as campanhas de marketing produzem em escala mundial são um tipo de humilhação, uma submissão à qual só se pode escapar com um intenso processo de produção de consciência e de autorrespeito. Nota-se, portanto, que só é necessário produzir autorrespeito quando justamente não se é respeitado pelos outros. E quem não é respeitado se encontra submetido ao circuito da humilhação (TIBURI, 2021).

Consoante à isso, a colonização é um gigantesco projeto que se confunde com a politica da humilhação. A colonização implantou no brasileiro a humilhação por meio da própria humilhação, ou seja, ela lançou-os no círculo vicioso da humilhação, entre o sadismo e o masoquismo, no qual humilhar e se deixar humilhar se combinam organicamente (TIBURI, 2021).

4 O COMPLEXO DE VIRA-LATA

Já o complexo de vira-lata serve como categoria de análise. Assim como Freud resgatou dos textos literários algumas de suas mais importantes formulações, deve ser levada a sério a possibilidade de, a partir de tal expressão, produzir um escrutínio do devir brasileiro (TIBURI, 2021).

O complexo de vira-lata serve de operador técnico para uma reflexão sobre o Brasil. Ele coloca aos brasileiros a pergunta de quem são ou quem podem ser como sujeitos psíquicos, morais e éticos. O que pode significar ser brasileiro ou tornar-se brasileiro é um problema real que precisa ser analisado com atenção caso exista a possibilidade de transformar as condições nas quais se desenvolve a subjetividade brasileira, sempre capturada pelos processos do psicopoder, ou seja, os cálculos do poder sobre a linguagem e o sentimento do mundo (TIBURI, 2021).

O que está em jogo com o complexo de vira-lata é a ética, a estética e as relações intersubjetivas que formam o todo o ser político brasileiro. Em outras palavras, o complexo de vira-lata é um poderoso tema para uma análise psicopolítica que deve ser empreendido com urgência, considerando os cálculos que o poder vem

ISSN: 2176 - 1396

fazendo sobre a forma de pensar, sentir e desejar dos brasileiros (TIBURI, 2021).

Ressalta-se que o psicopoder é o cálculo sobre a linguagem, a mentalidade e a sensibilidade que dela deriva e que visa manter as pessoas subjugadas a um discurso e a uma afetividade dominantes sem que se possa perceber a dominação, pois tais discursos e afetividades se apresentam como se fossem o desejo e o raciocínio de cada um (TIBURI, 2021).

5 O ALINHAMENTO AUTOMÁTICO

Em outro ponto, a literatura sobre política externa brasileira costuma estabelecer divisões por fases ou períodos e classificá-los de modo a facilitar a compreensão da atuação internacional de cada governo e, dessa forma, tende, muitas vezes, a simplificar os objetivos e as ações estatais. De modo geral, o período que compreende o governo de Eurico Gaspar Dutra é marcado pelo incremento das relações no continente americano e pela consolidação dos Estados Unidos como potência global no pós-Segunda Guerra Mundial (SZUCKO, 2018).

A Segunda Guerra proporcionou o grande impulso brasileiro rumo à zona de influência norte-americana. Com o bloqueio comercial imposto pela Inglaterra ocorreu um forte recuo nas relações comerciais entre Brasil e Alemanha, o que favoreceu os Estados Unidos da América. Para além da questão econômica os norte-americanos lançaram também uma ofensiva político-ideológica ao promover, entre outras iniciativas, as Conferências Panamericanas em torno de um objetivo comum: a defesa das Américas (LOTTERMANN, 2020).

Em sequência, no Brasil, Eurico Gaspar Dutra foi o presidente eleito pela coligação PSD-UDN. O general que outrora foi simpatizante dos governos autoritários da Alemanha e da Itália, passou a representar a retomada da democracia brasileira (LOTTERMANN, 2020).

Entretanto, o governo do General ficou caracterizado também pela veemente investida contra a esquerda. Dutra temia a agitação social que provinha do movimento sindical que sofria influência do socialismo soviético (VIZENTINI, 2004).

Assim, após um período de unilateralidade portuguesa e de hegemonia britânica durante o Império e os primeiros anos da República, inicia-se uma segunda fase da política exterior brasileira, na qual há um predomínio das relações hemisféricas pautadas pelo estabelecimento da hegemonia estadunidense

(VIZENTINI, 1999). Durante este período, a República Velha e o governo Dutra são considerados momentos de dependência passiva e de acomodação submissa em relação aos Estados Unidos (LOTTERMANN, 2020).

Em alguns casos há ainda a tendência de associar o alinhamento com os Estados Unidos da América durante o governo Dutra a uma falha de caráter do presidente, caracterizando-o como subserviente ou entreguista (GOMES, 2020).

6 POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA DURANTE O GOVERNO DE JAIR MESSIAS BOLSONARO

Já na atualidade, o período apresenta ampla complexidade, permitindo o florescer de inúmeras interpretações conjunturais acerca da sociedade, da política e da economia, interpretações estas que confundem as tomadas de decisões e polarizam cada vez mais o imaginário coletivo (BARROS, 2020).

Além disso, tal situação se estende também ao âmbito da Política Externa Brasileira (PEB), por meio de singularidades comportamentais do governo Bolsonaro que impactaram diretamente o funcionamento das relações do Brasil com o resto do mundo (BARROS, 2020).

Tal comportamento contribuiu para a decadência de laços de cooperação de outros países com o Brasil, ocorrendo assim uma mudança na direção da PEB (BARROS, 2020).

Ao analisar a estrutura do governo, aponta-se a presença de dois elementos principais que são divididos em dois grupos, o ideológico e o pragmático (SARAIVA e SILVA, 2019).

O governo desta época demonstrou elementos ideológicos de tendência olavista – linha de pensamento de Olavo de Carvalho – que se alocaram em cargos estratégicos, como no Ministério das Relações Exteriores, oficializando crenças da existência de uma ameaça à civilização ocidental e criando a necessidade de adotar uma “metapolítica externa brasileira” para assim combater o “globalismo” que desvaloriza a pátria, falas estas proferidas pelo chanceler Ernesto Araújo, Ministro das Relações Exteriores do Brasil no governo Bolsonaro (SARAIVA e SILVA, 2019).

Ademais, o súbito rompimento com a política sul-sul, acusada por Jair Messias Bolsonaro de ser uma política “ideológica” conduzida por governos petistas, justificou a aproximação do Brasil aos Estados Unidos da América (EUA) sob o governo de

Donald Trump e a definição de novos rumos e objetivos para o Brasil (MILHORANCE, 2018).

Por conseguinte, em março de 2019, a aproximação das relações diplomáticas entre Brasil e EUA contribuiram para uma série de acordos desequilibrados, sucedendo dentre as medidas, a oferta do visto brasileiro a todos cidadãos estadunidenses, o início do processo de entrada na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a concessão de uso da base de lançamento de foguetes de Alcântara, no estado do Maranhão (BARROS, 2020).

Além da série de acordos desequilibrados, houveram também sucessões de crises externas, como as dúvidas europeias em assinar um acordo de livre-comércio entre o Mercosul e a União Europeia, as ofensas à chefes de Estado e acusações infundadas, que trouxeram como consequência o isolamento do Brasil. Portanto, tais ocasiões somaram-se ao contexto geral, tornando constantes as crises internas proporcionadas por desentendimentos entre alas ideológicas e pragmáticas do governo (BARROS, 2020).

Desse modo, o governo brasileiro de Jair Messias Bolsonaro (2018-2020) inaugurou inédita direção de política externa, nunca antes vista em qualquer parte do mundo: uma política externa movida exclusivamente por motivações ideológicas, sem compromisso com qualquer concepção de interesses nacionais. A ausência deste norte fundamental traz uma adesão excessiva, quase totalmente automática e acrítica às decisões e políticas dos Estados Unidos de Donald Trump (GONÇALVEZ e TEIXEIRA, 2020).

Para além de tendências políticas e ideológicas, Bolsonaro manifestou e continua a manifestar sua admiração particular pela trajetória e pela personalidade do presidente Trump e seu desejo de ser reconhecido como um aliado próximo e preferencial do empresário novaiorquino (GONÇALVEZ e TEIXEIRA, 2020). Como gestos emblemáticos de sua adesão, impensáveis para o presidente de uma nação soberana, Bolsonaro bateu continência para a bandeira dos EUA em um evento na Flórida e, mais adiante, repetiu a saudação, ao receber o então conselheiro de Segurança Nacional de Trump, John Bolton, em sua casa, no Rio de Janeiro (MENEZES, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, percebe-se que todos os indivíduos são submetidos aos jogos de intersubjetivação, inclusive ao circuito da humilhação, de forma que afeta diretamente o modo de agir das pessoas perante a sociedade e ao mundo, uma vez que ao serem submetidas à humilhação, as pessoas procuram submeter outras ao mesmo sentimento, criando uma cadeia infinita de seres humanos que diminuem constantemente uns aos outros, desenvolvendo assim uma forma de discernir os melhores dos piores.

Desse modo, ao analisar o passado de um país colonizado como o Brasil, é possível perceber que a colonização implantou no brasileiro a humilhação por meio da própria humilhação, no qual humilhar e se deixar humilhar se combinam organicamente.

Nessa linha, ao utilizar o complexo de vira-lata como método de análise, percebe-se que o povo brasileiro se inferioriza perante os demais países, de modo que procuram constantemente se identificar com culturas e ideologias diversas à sua, situações ocasionadas pelo processo de colonização, em que o povo brasileiro constantemente se submetia aos seus colonizadores, o que impediu aos brasileiros de desenvolver uma identidade própria.

Ainda, tal comportamento também se fez presente nos líderes políticos brasileiros, como no governo de Eurico Gaspar Dutra, que rebaixou o Brasil perante o governo dos EUA na esperança de que fosse recompensado pela submissão ao país estadunidense, com aquilo que ficou conhecido como alinhamento automático, ou ainda, alinhamento sem recompensas. É explícita, portanto, a inferioridade manifestada pelo presidente brasileiro da época perante os Estados Unidos, elevando o país norte americano à um patamar acima do Brasil, como se um fosse superior ao outro.

Nesse sentido, é possível compreender a presença dos jogos de intersubjetivação na política exterior, em que países considerados melhores e mais fortes se sobressaem perante os demais, sendo assim representado o ciclo da humilhação, em que os países de primeiro mundo utilizam da força militar e do desenvolvimento tecnológico industrial para humilharem e diminuírem os países menos desenvolvidos.

Quanto ao complexo de vira-lata, o ex-presidente Dutra manifesta tal comportamento, uma vez que inferiorizou o Brasil perante os EUA, alinhando as decisões brasileiras com as decisões do país norte americano, sem reciprocidade por

ISSN: 2176 - 1396

parte estadunidense, restando o Brasil humilhado pelos EUA nos jogos de intersubjetivação, tendo sido os brasileiros novamente diminuídos perante o resto do mundo.

Sob tal ótica, o complexo de vira-lata e o ciclo da humilhação manifestam-se também na atualidade, tomando de exemplo o comportamento do governo de Jair Messias Bolsonaro, que constantemente exaltava os norte-americanos.

Quase que repetindo a história, Bolsonaro adotou ações parecidas com as de Gaspar Dutra, alinhando os pensamentos brasileiros com a política dos EUA, oficializando a crença de que existe uma ameaça ao ocidente, devendo assim o Brasil combater o globalismo e o comunismo que desvalorizam a pátria.

Ademais, o governo de Jair Messias Bolsonaro apresentou uma política externa movida exclusivamente por motivações ideológicas, sem compromisso com qualquer concepção de interesses nacionais, o que trouxe uma adesão excessiva, quase totalmente automática e acrítica às decisões e políticas dos Estados Unidos.

Além disso, o ex-presidente Bolsonaro utilizou do psicopoder e dos jogos de intersubjetivação para manipular e convencer seus eleitores de que suas escolhas eram o melhor para os interesses do Brasil. Desse modo, o cálculo sobre a linguagem, a mentalidade e a sensibilidade que dela deriva manteve o povo brasileiro subjugado a um discurso e a uma afetividade dominantes sem que percebessem a dominação exercida pelo governo, pois tais discursos e afetividades se apresentavam como se fossem o desejo e o raciocínio de cada um.

Por fim, ressalta-se os momentos em que Bolsonaro deixou explicita sua submissão perante os EUA, batendo continência mais de uma vez para a bandeira do país norte americano, ação inimaginável para o líder de um país soberano como o Brasil.

REFERÊNCIAS

BARROS, Renan Yamasaki Veiga de. A política externa brasileira atual em tempos de pandemia: retrocessos e consequências para o Brasil do futuro. **Revista Ensaios de Geografia,** v.5, p. 136-141, 2020.

GOMES, Daniel Costa. **A imposição do Alinhamento:** a política externa dos governos Dutra e Vargas (1946-1954). 2016. 0006 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONÇALVEZ, Williams; TEIXEIRA, Tatiana. Considerações sobre a política externa brasileira no governo Bolsonaro e as relações Brasil-EUA. **Revista Sul Global,** v.1, p. 192-211, 2020.

LOTTERMAN, Luiz Alfredo Fernandes. Política Externa brasileira no imediato pós-Segunda Guerra: Imposição do Alinhamento. **Revista de História e Geografia Ágora,** v.22, p. 138-147, 2020.

MENEZES, Roberto Goulart. Governo Bolsonaro: a busca de "relações carnais" com os Estados Unidos de Trump?. **Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais**, Universidade Federal de Goiás v.5, p. 1-5, 2019.

MOURA, Gerson. **O alinhamento sem recompensas:** a política externa do governo Dutra. Rio de Janeiro: Edusp, 1990.

MILHORANCE, Carolina. **O alinhamento de Bolsonaro com Trump.** Le Monde Diplomatique Brasil, 2018. https://diplomatique.org.br/o-alinhamentode-bolsonaro-com-trump/. Acesso em 09 de maio de 2023.

SARAIVA, Miriam Gomes; SILVA, Álvaro Vicente Costa. Ideologia e pragmatismo na política externa de Jair Bolsonaro. **Relações Internacionais,** v.64, p. 117-137, 2019.

SZUCKO, Angélica Saraiva. A inserção internacional do Brasil nos governos Vargas (1930-1945) e Dutra (1946-1951): um ensaio sobre os eixos analíticos da Política Externa Brasileira. **Revista de Estudos Internacionais (REI),** v.9, p. 165–179, 2018.

TIBURI, Marcia. **Complexo de Vira-Lata:** Análise da Humilhação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. O Brasil e o Mundo: a política externa e suas fases. **Ensaios FEE,** v.20, p. 134-54, 1999.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. **Relações Exteriores do Brasil (1945 – 1964):** o nacionalismo e a política externa independente. Petrópolis: Vozes, 2004.

A ANÁLISE DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Abdeljalil Akkari[1]

Altair Alberto Fávero[2]

Evandro Consaltér[3]

RESUMO

A privatização da educação é um fenômeno global, crescente, que tem se manifestado de Norte a Sul em distintas roupagens, mas sempre pautada pela perpetração do setor privado sobre o público, instituindo uma luta de forças entre o Estado e o mercado. Dessa forma, nossa proposição para este estudo é defender uma nova abordagem sobre a privatização da educação a partir de uma nova concepção teórica pautada pela hipótese da indefinição das fronteiras entre o público e o privado (Akkari et al., 2011). Entendemos que diante da complexa relação entre público e privado na educação é impossível se identificar com clareza as fronteiras entre os dois setores, ratificando a necessidade de um novo olhar teórico e metodológico sobre a privatização da educação. Assim, por meio de um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico abordaremos a crescente indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação, retratando, em especial, o caso do Brasil e a necessidade de se repensar a análise sobre a privatização da educação a partir deste fenômeno da indefinição de fronteiras e da compreensão da educação como um bem comum.

Palavras-chave: Privatização da Educação; Relação Público-privado; Indefinição de Fronteiras.

1 INTRODUÇÃO

Diferentes linhas de pesquisa compartilham a literatura sobre a privatização da educação. No entanto, em sua grande maioria, podemos classificá-las em dois grandes grupos. De um lado, os marxistas, que tecem uma crítica global da privatização neoliberal da educação, defendendo o estado como único meio de se assegurar uma educação verdadeiramente de qualidade e promotora da igualdade social. Do outro lado, temos a visão neoliberal, economicista, defendendo que a privatização é a melhor forma de melhorar a educação, organizando a competição entre setor público e setor privado, acreditando que para melhorar o setor público é preciso dinamizar o setor privado.

[1] Doutor em Educação, Universidade de Genebra. E-mail: djalil98@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Universidade de Passo Fundo. E-mail: altairfavero@gmail.com
[3] Doutor em Educação, Universidade de Passo Fundo. E-mail: evandroconsalter@gmail.com

A partir desta constatação, nossa proposição para este estudo é defender uma abordagem de privatização a partir de uma nova concepção teórica, pautada pela hipótese de indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação. Esse fenômeno materializa-se, sobretudo, a partir da adoção por parte da esfera da educação pública dos receituários da iniciativa privada, empresarial, tal como metas, desempenho e indicadores. Além disso, também pode ocorrer, como verifica-se, em especial no Sul Global, a partir de reformas públicas e percursos formativos pautados pelo interesse do setor empresarial, privado. Akkari (2011, p. 70) considera que nesta "paisagem escolar opaca", de fronteiras indefinidas, existem cinco mecanismos facilitadores da indefinição das fronteiras entre o público e o privado: i) uma legislação favorável ao ensino privado; ii) o financiamento público do setor privado; iii) as parcerias público-privadas; iv) o fornecimento de materiais pedagógicos formatados para o ensino público pelo setor privado; v) a circulação de alunos e professores entre o público e o privado.

Diante deste contexto, torna-se oportuno perguntar: Sabemos, hoje, o que é público e o que é privado? Analisamos bem a relação entre esses dois setores? Dessa forma, utilizando um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico, abordaremos a crescente indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação, retratando, em especial, o caso do Brasil e a necessidade de, a partir deste fenômeno, se repensar a análise sobre a privatização da educação a partir deste conceito de indefinição de fronteiras. Propomos uma abordagem para além da compreensão da educação como um bem público ou privado, atingindo a noção de educação como um bem comum.

2 COMO ANALISAR A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DIANTE DA CRESCENTE INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Os sistemas educacionais de hoje enfrentam uma realidade complexa, onde as fronteiras entre o mercado e o estado, entre o privado e o público são confusas. De acordo com Istance (2009), apresentar modelos de governança da educação nos países da OCDE ao longo de um eixo mercado-estado é uma simplificação exagerada. A forma como os Países Baixos criam organismos intermediários para o ensino primário e secundário, por exemplo, sugere um modelo que combina os dois elementos. Não há uma imagem simples no nível da OCDE ou mesmo dentro dos

países. Existem vários modelos de governança que combinam mercado e Estado de maneiras diferentes. Essa realidade complexa nos força a ir além dos debates ideológicos para avançar em direção a conceitos mais matizados e dados empíricos suficientes.

Uma vez ratificado este movimento de indefinição das fronteiras entre o público e o privado, torna-se limitada uma análise da privatização da educação pautada pelas tradicionais abordagens, que se subdividem em dois grandes grupos. Como já destacamos, de um lado estão os marxistas, que tecem uma crítica global da privatização neoliberal da educação, defendendo o estado como único meio de se assegurar uma educação verdadeiramente de qualidade e promotora da igualdade social. Do outro lado, por sua vez, os defensores de uma educação pautada pelo viés economista, neoliberal, defendendo que a privatização é a melhor forma de melhorar a educação, organizando a competição entre setor público e setor privado, acreditando que para melhorar o setor público é preciso dinamizar o setor privado.

Diante deste contexto, como analisar a privatização nos países do Sul Global, onde há maior incidência da indefinição das fronteiras entre o público e o privado? Neste cenário opaco, como identificar até onde é o Estado e até onde é o mercado? E mesmo quando trata-se de uma educação pública, mas pautada pelos interesses do setor privado-empresarial, tal qual a Reforma do Ensino Médio no Brasil, é possível compreender o que é Estado e o que é mercado, o que é público e o que é privado? É a partir desta paisagem de indefinição que propomos a posição de uma nova forma de pensar a pesquisa sobre privatização da educação, com novas perspectivas teóricas e metodológicas.

A proposição de uma nova perspectiva teórica está sustentada na tese de que não é possível tecer uma análise mais detalhada deste processo complexo apenas pelo viés marxista ou pelo espectro neoliberal. Quando o fenômeno da indefinição de fronteiras entre o público e o privado é analisado por este dualismo acaba produzindo análises dualistas, resultando em uma inevitável luta entre o bem e o mal, colocando público e privado em lados opostos.

O contexto brasileiro de escolarização básica e acesso à Educação Superior é denso, complexo e problemático. São mais de 50 milhões de matrículas envolvendo milhares de instituições públicas e privadas. Diante deste cenário, torna-se impossível barrar a perpetração do setor privado sobre a educação pública, principalmente no que tangencia ao material apostilado, por exemplo. O Brasil é extremamente

dependente do mercado editorial para a oferta do livro didático aos alunos da rede pública. Dessa forma, materiais padronizados, que podem ser produzidos em larga escala, obviamente se tornam amplamente atrativos para essas corporações editoriais. No entanto, a massificação destes materiais associados com o fenômeno de um mercado editorial crescente dentro das escolas, faz com que tais títulos sejam consumidos, equivocadamente, como se garantissem algo a mais e assegurassem um caminho menos tortuoso ao professor. Para Akkari (2011), ao regulamentar e padronizar as práticas de sala de aula, o ensino apostilado deixa pouco espaço para o pensamento reflexivo e crítico. “Isso desprofissionaliza o professor, convertendo-o em usuário zeloso e dócil das apostilas. Poderíamos chamar essa penetração do privado no público de proletarização do saber docente” (AKKARI, 2011, p. 78).

Por outro lado, também é inviável se pensar em um sistema nacional entregue totalmente à iniciativa privada. O exercício gerencial pautado pelo lucro, eliminaria o compromisso com a responsabilidade social e aumentaria ainda mais as desigualdades socioeconômicas e culturais. É nesse contexto que a educação geralmente é reduzida por todos aqueles que a entendem como um bem privado, que a sua posse por parte de alguns oferecerá benefícios em relação a outros grupos. Se tomarmos o conhecimento da leitura, por exemplo, como um bem apropriável e não compartilhado com toda a população é possível entender os 25 milhões de analfabetos no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, conforme mostram os dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Esse montante representava mais de 1/4 da população da época - em que apenas uma elite tinha acesso à educação escolar, à leitura e à escrita - e sempre dependia que outros lhe dissessem o que estava escrito ou lhes orienta-se quando ao como proceder diante de uma determinada situação. Em outras palavras, o domínio da leitura e da escrita também representava o domínio de uma parcela da população (elitizada) sobre outra parcela.

Com as políticas de expansão da educação básica dos anos 1990 e 2000, incluindo os projetos de alfabetização popular e em espaços não escolares, como os de Paulo Freire – entendimento da leitura e da escrita como um bem comum -, esse número de analfabetos caiu para cerca de 7% da população em 2015 (14 milhões de pessoas). Se não fossem as políticas de expansão da educação básica e de acesso à escola – educação como um bem comum -, mantendo-se os números da década de

1980, o Brasil teria hoje, aproximadamente, uma população de mais de 50 milhões de analfabetos.

A ideia de educação como um bem comum também pode ser exemplificada em relação ao acesso ao Ensino Superior. Mais uma vez, o Brasil é um exemplo de como a educação, historicamente, foi um bem apropriável por uma elite e não um bem comum. Novamente, os dados do IBGE nos mostram essa realidade. De 01 milhão de matriculas na década de 1980, políticas de acesso ao Ensino Superior nos anos 2000 fizeram com que esses números subissem para mais de 08 milhões em 2015, através de convênios entre o Estado e o setor privado. Estes números foram impulsionados principalmente por iniciativas de governo como o Programa Universidade Para Todos – ProUni. Criado em 2004, este Programa do Ministério da Educação concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, oferecendo em permuta, a renúncia fiscal como critério para a oferta de vagas. Outro exemplo é o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, criado pelo Ministério da Educação e destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores em instituições privadas. O programa, criado em 1999, mas reformulado 2010, passou a ter taxa de juros do financiamento de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 03 (três) vezes o período de duração regular do curso mais 12 meses.

Também no âmbito da esfera de educação superior pública, um exemplo que também vai além da compreensão de educação como bem público ou bem privado e vai ao encontro de uma concepção de educação enquanto um bem comum é a lei das cotas sociais nas universidades públicas. A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste 2012, prevê a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente

ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O objetivo principal desta lei foi o de corrigir um descompasso no acesso ao Ensino Superior público existente entre alunos provenientes do Ensino Médio da rede pública e da rede privada. Akkari (2011) destaca que no Brasil, o Ensino Superior público, tradicionalmente, recebe alunos oriundos de classes privilegiadas, que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas. O filhos das classes desfavorecidas, que normalmente frequentam o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, não estão, na maioria das vezes, preparados para passar nos processos seletivos das universidades públicas. Assim, eles se veem obrigados, se quiserem prosseguir seus estudos no Ensino Superior, a buscar instituições privadas. “O que eles gastam com este ensino é compatível com o que a classe média e alta investem no Ensino Fundamental e Médio na rede privada. Em outras palavras, o poder público gasta mais com educação dos grupos favorecidos do que com os filhos e filhas das classes desfavorecidas” (AKKARI, 2011, p.67), mais uma vez mostrando que a concepção de público e de privado vai além da definição de estatal ou não estatal.

Akkari (2011) ilustra essa realidade com o caso da Universidade de São Paulo (USP), a instituição pública superior mais importante do Brasil, que mostra o baixo percentual de alunos provenientes do Ensino Médio público. Em 2009, 30% dos estudantes que integravam nesta universidade eram procedentes da rede pública. Em 2010, o percentual caiu para 26%. (AKKARI, 2011, p.67). Sete anos depois, os resultados da política de cotas já são visíveis nesta mesma Universidade (USP), pois conseguiu cumprir sua meta autoimposta de ter 40% de seus calouros oriundos de escolas públicas.

Figura 01: Evolução de matrículas de alunos provenientes de escolas públicas na USP de 2007 a 2019

Fonte: Biazzi et al (2020)

Em 2020, a USP registrou um crescimento ainda mais significativo e atingiu o índice de 47,8% de alunos matriculados oriundos de escolas públicas em seus cursos de graduação. Dentre eles, 44,1% autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), e alcançou a meta estabelecida pelo Conselho Universitário para a reserva de vagas destinadas a esses estudantes.

Figura 02: Matrículas de alunos provenientes de escolas públicas na USP em 2020

ENSINO MÉDIO	%
Todo em Escola Pública	47,8%
Todo em Escola Particular	45,2%
No exterior	0,1%
Maior parte em Escola Pública	0,7%
Maior parte em Escola Particular	1,6%
Em outra situação (Escola particular com bolsa, Fundações, SESI, SENAI)	4,5%
Sem resposta	0,1%

Fonte: CRUZ (2020)

Esses programas de acesso à educação básica e à educação superior podem ser entendidos como ações que compreendem a educação como um bem comum, que vão além de uma visão maniqueísta entre público e privado. Mostram que tanto a lógica da educação como um bem público estatal quanto a visão neoliberal que defende o viés privativista de educação são concepções limitadas e não dão conta da complexidade da realidade educacional. Entender e conceber a educação como um bem comum, significa trabalhar em uma construção política, ou melhor, uma instituição da política representativa diante da política privativista. “Dizer que o comum, como indica sua etimologia, é político, já de imediato significa que ele obriga a conceber uma nova instituição dos poderes da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 487).

Dessa forma, é preciso pautar a pesquisa sobre a privatização da educação para além do público ou do privado. Nos países emergentes do Sul, como é o caso do Brasil, são legítimas e necessárias políticas de acesso à educação superior tais quais o ProUni, o Fies em instituições privadas ou a Lei de Cotas em universidades públicas. Essas iniciativas vão além da compreensão da educação como um bem público ou privado, atingindo a noção de educação como um bem comum.

Por outro lado, também é importante destacar que não se trata de defender a perpetração do setor privado sobre o público. No entendimento neoliberal, administrar uma escola, por exemplo, como se fosse uma empresa é priorizar os aspectos econômicos e financeiros ao invés do desenvolvimento social. Duas coisas opostas, que na opinião de Abrams (2016) deveriam ser uma consequência da outra, mas em ordem inversa, priorizando-se primeiramente o desenvolvimento social para se buscar o desenvolvimento econômico. O que defendemos é que, diante da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, a pesquisa sobre a privatização da educação pressupõe um olhar para além dessas duas esferas. Pressupõe a compreensão de que o privado não pode ser tomado como um vilão da educação e nem que o público pode ser única forma de promoção de um estado de bem estar social. Programas como ProUni e Fies comprovam isso. Público e privado podem conviver harmoniosamente. O que precisa ser considerado são as regras jurídicas e morais que regem este processo. Daí a potente ideia de educação como bem comum.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos contribuir para o debate teórico sobre os conceitos mais adequados para analisar a privatização da educação. Sobre o termo privatização, também não há consenso sobre qual termo usar, uma vez que alguns autores falam em mercantilização ou comercialização da educação. Tentamos demonstrar que conceitos extraídos exclusivamente do pensamento marxista ou liberal não são mais frutíferos para a compreensão da realidade da privatização hoje. Conceitos de indefinição, sobreposição, interferência, embaçadao, infiltração são muito mais adequados para pesquisas sobre privatização.

Dessa forma, a privatização da educação, em suas mais distintas roupagens, está presente em diferentes níveis e formas em todos os países. No entanto, com o crescente fenômeno da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, faz-se necessária uma nova forma de analisar a privatização da educação. Conforme analisamos, no bojo desta discussão está o problema de que mesmo tratando-se de instituições públicas, ao promoverem reformas educacionais ou até mesmo estabelecerem em suas grades curriculares atividades de interesse do parceiro privado, as escolas ratificam a ideia de espaço e serviço público como algo não meramente estatal ou não-estatal. Neste cenário de indefinição, mostra-se insustentável a tentativa de definição da educação como um bem exclusivamente público ou prioritariamente privado. Essa dualidade resultaria em uma incessante luta entre público e privado, como o bem contra o mal.

Por um lado, a retórica privativista da educação mostrou-se incapaz de melhorar os indicadores de qualidade, como Abrams (2016) evidencia em sua análise comparada dos países nórdicos (Finlândia/Suécia). Por outro, a aposta na formação dos professores e investimentos em educação pública mostraram ser um caminho promissor, como comprovado pelo exemplo do sistema finlandês (ABRAMS, 2016). Já nos países emergentes do Sul Global, em sua diversidade cultural e densidade populacional como é o caso do Brasil, a adoção de políticas públicas pautadas pela ideia de educação como um bem comum, tais como ProUni e Fies, parecem ser um indicador de uma abordagem consistente sobre a relação entre público e privado na educação.

Dessa forma, é preciso pautar a pesquisa sobre a privatização da educação para além do público ou do privado. Nos países emergentes do sul, tais qual o Brasil,

são legítimas e necessárias políticas de acesso à educação superior tais quais o ProUni, o Fies em instituições privadas ou a Lei de Cotas em universidades públicas. Essas iniciativas vão além da compreensão da educação como um bem público ou privado, atingindo a noção de educação como um bem comum.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, S. E. **Education and the Commercial Mindset.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais***:* transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

AKKARI, A; DA SILVA, C. P; COSTA, A. S. F; MESQUIDA, P. Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil. **Autrepart**, (3), 2011, p.109-124.

CRUZ, A. USP alcança meta de inclusão social em 2020e tem mais alunos de escolas públicas. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: < https://jornal.usp.br/institucional/usp-alcanca-meta-de-inclusao-social-em-2020-e-tem-mais-alunos-de-escolas-publicas/> Acesso em: 06 de setembro de 2021.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

FRIEDMAN, M. Public schools: Make them private. **Education Economics**, *5*(3), 1997, p.341-344.

GIDDENS, A. **A terceira via***:* reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JELDRES, J. F. H.; REYES-JEDLICKI, L.; SCHNEIDER. C. R. L'efficacité scolaire au Chili (1990-2014): un nouveau modèle de privatisation de l'éducation. **Éducation et Sociétés** (1), 2016, p.113-127.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador*).* **Epistemologías de la política educativa***:* posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The Privatization of Education***:* A Political Economy of Global Education Reform: Tea

ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Carolina Neumann Barbiero[1]

RESUMO

Desde a década de 90, as avaliações em larga escala vem sendo utilizadas com instrumento principal de mensuração da qualidade educacional, com base em políticas neoliberais de mercado, na contramão das ideias da pedagogia histórico-crítica. Sendo assim, busca-se compreender como analisar os resultados quantitativos diante dessa pedagogia. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as avaliações em larga escala no contexto educacional sob a perspectiva da perspectiva histórico-crítica. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica. O aporte teórico foi baseado em autores relevantes da pedagogia histórico-crítica, incluindo Dermeval Saviani (2014; 2021) e outros estudiosos na área de avaliação educacional Flávia Obino Corrêa Werle (2011) e Pedro Demo (2010). Os resultados da pesquisa revelam que as avaliações em larga escala, ao priorizarem resultados quantitativos e padronizados, tendem a desconsiderar a diversidade de saberes culturais e sociais presentes nas realidades educacionais. Isso leva a uma desvalorização da formação integral dos estudantes, com ênfase excessiva no desempenho em testes e competições, afetando negativamente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a formação cidadã. A pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma alternativa relevante para repensar a forma como as avaliações em larga escala são aplicadas, buscando uma educação mais crítica, transformadora e igualitária.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Neoliberalismo. Pedagogia histórico-crítica. SAEB.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma abordagem pedagógica que se fundamenta na teoria crítica e na concepção de educação como prática social transformadora. Desenvolvida no Brasil pelo educador Dermeval Saviani, a PHC busca superar a reprodução acrítica do conhecimento, promovendo uma educação que propicie a compreensão crítica da realidade e a transformação social.

Essa abordagem pedagógica parte do pressuposto de que a educação não é neutra e está diretamente relacionada à estrutura social em que está inserida. Assim, a PHC busca romper com a reprodução das desigualdades sociais, oferecendo aos estudantes uma educação que os capacite a compreender, criticar e transformar a realidade.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ana.barbiero@hotmail.com

No contexto da análise das avaliações em larga escala, a PHC tem uma postura crítica em relação a essas avaliações. As avaliações em larga escala, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), buscam mensurar o desempenho dos estudantes em relação a determinados conteúdos e habilidades.

A crítica da PHC em relação a essas avaliações está relacionada ao fato de que elas podem reduzir a educação a uma mera preparação para os exames, incentivando uma aprendizagem fragmentada, centrada na memorização e no treinamento para responder questões específicas. Além disso, essas avaliações muitas vezes reforçam as desigualdades educacionais, uma vez que não levam em consideração as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Nesse contexto, o artigo busca debater sobre ambas concepções e compreender como analisar os resultados quantitativos diante do embasamento teórico da PHC. O objetivo é refletir sobre as avaliações em larga escala no contexto educacional sob a perspectiva da perspectiva histórico-crítica.

O referêncial bibliográfico foi baseado em autores relevantes da PHC, incluindo Dermeval Saviani (2014; 2021) e outros estudiosos na área de avaliação educacional Flávia Obino Corrêa Werle (2011) e Pedro Demo (2010).

Para isso, compreende-se que a PHC propõe uma visão mais ampla e crítica da avaliação, que vá além da mensuração de resultados pontuais. Ela defende uma avaliação formativa, que auxilie no processo de ensino-aprendizagem, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes. Além disso, valoriza a avaliação como um instrumento de reflexão e diálogo entre professores e estudantes, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a transformação do processo educativo.

Este texto busca refletir sobre as possibilidades para os profissionais da educação que seguem esta abordagem pedagógica, como por exemplo a AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), inseridos em uma política educacional neoliberal que impõe a aplicação de quantificadores da educação, em analisar os testes padronizados por meio de um olhar histórico cultural.

Diante dos fatos e da bibliografia levantada, conclui-se que a PHC é fundamental na compreensão da qualidade da educação pois analisa o aluno de forma integral de acordo com seu contexto socioeconômico e cultural.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma abordagem pedagógica que busca promover uma educação crítica e transformadora. Desenvolvida no Brasil principalmente por Dermeval Saviani, essa perspectiva pedagógica parte do princípio de que a educação não é neutra, mas sim uma prática social que reflete e reproduz as relações de poder presentes na sociedade.

A formulação da PHC teve início na década de 1970, no contexto de um período de intensa luta política e transformações sociais no Brasil. Dermeval Saviani, influenciado pelas ideias marxistas e pelas discussões sobre educação e sociedade, propôs uma nova perspectiva pedagógica que superasse a educação tradicional e buscasse uma educação crítica e transformadora.

O pensamento de Saviani foi fortemente influenciado pelo pensamento de Karl Marx e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que enfatizavam a relação entre educação, ideologia e transformação social. Ao mesmo tempo, ele dialogou com outros autores e correntes pedagógicas, como Paulo Freire, Jean Piaget e principalmente Lev Vygotsky, incorporando suas contribuições à PHC.

> Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2021, p. 119 - 120).

Embora Saviani seja o principal autor e referência é importante destacar que outros educadores e pesquisadores brasileiros também contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento dessa abordagem pedagógica ao longo dos anos. Dentre eles, destacam-se autores como Newton Duarte, Cipriano Carlos Luckesi, José Carlos Libâneo e Paulo Sérgio Carneiro.

A PHC propõe uma ruptura com a educação tradicional, que se limita à transmissão de conhecimentos prontos e à reprodução acrítica das informações. Em vez disso, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender criticamente a realidade, questionar as desigualdades sociais e atuar de forma

transformadora.

A aprendizagem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é o que preza a PHC, de acodo com Duarte (2012) a pedagogia vai além da transmissão professor aluno ou da troca aluno aluno, mas sim ocorre nas “relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade (DUARTE, 2012, p. 16).

Essa abordagem pedagógica fundamenta-se na concepção de que o conhecimento é socialmente construído e historicamente situado. Assim, valoriza a contextualização dos conteúdos, relacionando-os com a experiência de vida dos estudantes e com a realidade em que estão inseridos. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se limita ao acúmulo de informações, mas busca desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de análise, reflexão, argumentação e resolução de problemas.

Saviani (2014) aponta que não se pode compreender a educação sem mencionar a escola, mas se pode compreender a escola sem o conceito de educação. Isso porque o saber sistematizado, produzido historicamente pelos indivíduos, a educação formal se concentra na escola.

Além disso, a PHC valoriza o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O professor é visto como um intelectual que guia os estudantes na compreensão crítica da realidade, estimula o pensamento reflexivo e promove a autonomia dos estudantes.

Por meio do trabalho pedagógico do professor o aluno passa a se apropriar dos conteúdos, permitindo a construção do saber elaborado. O aluno passa a desenvolver a prática social de acordo com os elementos incorporados pela educação, sendo assim a prática se modifica durante o processo de escolarização.

3 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

As avaliações em larga escala no contexto educacional têm sua origem relacionada ao movimento neoliberal que se disseminou globalmente nas últimas décadas do século XX. O neoliberalismo é uma corrente ideológica e política que preconiza a redução do papel do Estado na economia e a valorização do mercado como regulador das relações sociais.

No campo educacional, o neoliberalismo defende uma visão utilitarista da

educação, na qual a formação dos indivíduos é orientada para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, as avaliações em larga escala surgiram como uma ferramenta de mensuração e controle do desempenho educacional, com o intuito de promover a *accountability* (responsabilização) das escolas e dos sistemas educacionais.

No Brasil, as políticas educacionais de avaliação em larga escala ganharam destaque a partir dos anos 1990, com a implementação de programas como o SAEB e o ENEM. Essas iniciativas foram influenciadas por tendências internacionais, como o movimento de *accountability* educacional que se fortaleceu em países como Estados Unidos e Reino Unido.

No contexto neoliberal, as avaliações em larga escala são utilizadas para classificar e hierarquizar as escolas e os estudantes com base em indicadores padronizados. Esses indicadores são, muitas vezes, voltados para aferir o desempenho em áreas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando a diversidade de saberes e competências.

Werle (2011) levanta a hipótese de que avaliações em larga escala foram criadas como propósito secundar de modernização e racionalização do sistema direcionado para resultados, camuflando-se na ideia de proporcionar comparações e emulações a educação.

Essas políticas educacionais de avaliação em larga escala no Brasil têm sido objeto de debates e críticas. Alguns argumentam que elas contribuem para a padronização do ensino, incentivando uma educação voltada apenas para o alcance de bons resultados nessas avaliações, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Além disso, há preocupações sobre a forma como essas avaliações podem acentuar as desigualdades sociais e educacionais, uma vez que não levam em consideração as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Todavia, não há como negar que todo processo avaliativo é classificatório, para atingir determinados resultados é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem do aluno. Um exemplo é a utilização das avaliações como ferramentas de aperfeiçoamento escolar, considerando que “Dispensar a avaliação acaba coincidindo com o reconhecimento da classificação prévia, pois imaginar que todos sejam iguais em sociedade é a classificação mais drástica que se poderia pretender” (DEMO, 2010, p. 17).

Em todo caso, Esteban e Afonso (2010) salientam que o processo de avaliação

deve ser visto como uma prática social constituída de princípios que caracterizam seu rigor, utilidade e significado, buscando quando possível, solucionar os problemas da educação que afetam a sociedade.

Além disso, a avaliação também é fundamental para avaliar a eficácia dos currículos, métodos de ensino e políticas educacionais. Gatti (2011) aponta a educação como um julgamento de valor:

> Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas [...] a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola. Ao professor devem ficar claros os aspectos mais importantes a avaliar, não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação mais amplamente compreendida (GATTI, 2011, p. 234).

O processo avaliativo traz essa necessidade de rever o ensino e a aprendizagem na garantia de benefícios por meio da reflexão entre os sujeitos envolvidos.

Dentre as avaliações em larga escala no Brasil encontra-se o SAEB que é uma das principais ferramentas utilizadas para avaliar a qualidade da educação em larga escala. No entanto, apenas a análise dos resultados quantitativos obtidos pelas provas aplicadas pode não ser suficiente para compreender as complexidades e desigualdades presentes no sistema educacional.

Nesse sentido, os questionários contextuais aplicados juntamente com a prova de Língua Portuguesa e Matemática, surgem como uma forma complementar de análise, permitindo que sejam considerados aspectos qualitativos e contextualizados das escolas, dos estudantes e dos professores. Esses questionários buscam captar informações sobre a estrutura das escolas, o perfil socioeconômico dos alunos, a formação dos docentes, as práticas pedagógicas adotadas, entre outros aspectos relevantes.

Ao utilizar a abordagem da PHC para interpretar os resultados dos questionários contextuais do SAEB, é possível obter uma compreensão mais profunda e crítica dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. A PHC propõe uma análise da educação a partir de uma perspectiva histórica e social, destacando a importância de superar as desigualdades e promover uma educação voltada para a transformação social. O currículo da Educação Básica seguido pelos municípios do oeste do Paraná destaca:

> Para tanto, é preciso compreender que a educação escolar não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitando-se à relação professor-aluno. O ato pedagógico não é neutro, mas carrega implicações sociais, haja vista que está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas (AMOP, 2020, p. 43).

A partir dessa abordagem, é possível analisar os resultados do SAEB a partir dos questionários contextuais que apontam algumas informações referentes às condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias. Essa análise permite compreender como fatores como a renda, acesso a bens culturais, moradia, entre outros, influenciam diretamente no desempenho dos estudantes. Além disso, é possível verificar como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas estão contribuindo para a reprodução ou superação das desigualdades sociais.

A PHC também permite analisar os resultados dos questionários contextuais em relação à formação dos professores e às práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Essa análise pode revelar como as diferentes concepções pedagógicas e metodologias de ensino estão impactando no aprendizado dos estudantes. Além disso, é possível identificar possíveis desafios enfrentados pelos professores, como a falta de formação adequada, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos materiais e didáticos.

Portanto, a análise dos questionários contextuais do SAEB à luz da PHC contribui para uma compreensão mais ampla e crítica dos resultados das avaliações em larga escala. Essa abordagem permite identificar, as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, oportunizando formas de analise mais aprofundadas sobre os resultados superficiais os quais as avaliações em larga escala disponibilizam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das avaliações em larga escala sob a luz da PHC é de extrema importância, especialmente quando consideramos o contexto da massificação dos resultados e o ranqueamento impulsionado pelas políticas neoliberais de mercado. A PHC é uma abordagem educacional que busca compreender a educação dentro de um contexto social, histórico e político mais amplo. Ela enfatiza a reflexão crítica sobre o conhecimento, a valorização da cultura local e a conscientização dos alunos sobre

a realidade em que estão inseridos.

Em contraste, as avaliações em larga escala muitas vezes estão alinhadas com as políticas neoliberais de mercado, que veem a educação como uma mercadoria e valorizam principalmente resultados quantitativos e padronizados. Essas avaliações têm sido utilizadas para classificar escolas, professores e estudantes com base em seus desempenhos em testes padronizados, criando uma cultura de competição e foco excessivo nos resultados em detrimento de uma educação mais holística e contextualizada.

Nesse contexto, a PHC propõe que as avaliações em larga escala sejam contextualizadas e utilizadas como uma das ferramentas de avaliação, mas não como o único critério para medir a qualidade da educação. Ela enfatiza a importância de considerar as particularidades culturais, sociais e históricas de cada contexto educacional, permitindo uma visão mais ampla e crítica dos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas.** Editora Autores Associados, 3. ed., Campinas, SP, 2010.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados**, p. 1-17, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, BERNADETE A. Org. GARCIA, Walter E. **Bernardete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12º ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**,Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

INFLUÊNCIAS DA UNESCO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin[1]
Simone de Fátima Flach[2]

RESUMO

O artigo deriva de pesquisa de doutorado na área de Educação. As reflexões aqui estabelecidas focam nos elementos que subsidiaram a materialização do Novo Ensino Médio – (NEM) na educação brasileira e no debate sobre a presença desses elementos nas orientações da Organização das Nações Unidas Para a Educação Ciência e Cultura – (UNESCO) para o Ensino Médio – (EM). A pesquisa teve como questão orientadora: Quais são as orientações da UNESCO para o EM e como essas orientações se apresentam no NEM? Tendo como referencial teórico e metodológico o Materialismo Histórico e Dialético e recorrendo a contribuição teórica de Gramsci (2001; 2014; 2016) o objetivo da pesquisa foi desvelar como as orientações da UNESCO para o EM se apresentam na Lei 13.415/2016 que deu materialidade ao NEM brasileiro. O material empírico da pesquisa foi constituído pela Lei Nº 13.415/201 e por documentos produzidos pela UNESCO. Após a análise do conjunto de materiais, foram definidas algumas categorias, dentre as quais se destacam: Fragmentação Curricular; Atuação de Profissionais com Notório Saber; Educação Técnica e Profissional; Parcerias público-privadas, a partir das quais foi possível confrontar as perspectivas postas pela agência com os elementos que subsidiam o NEM. As reflexões aqui realizadas foram sistematizadas de modo a fomentar o debate sobre os usos políticos da educação no projeto de construção de um consenso hegemônico. Para tanto, pontuamos os elementos que contribuem para a fragilização da oferta de uma educação democrática e de sua qualidade buscando desvelar a possível influência das orientações da UNESCO para o EM no NEM brasileiro. Nas considerações finais indicamos que as categorias analíticas presentes no texto da Lei também se fazem presentes nos documentos da UNESCO, o que indica a influência da agência nas ideias e concepções que orientaram o NEM no Brasil.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Ensino Médio. UNESCO. Orientações. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A hegemonia capitalista depende tanto da exploração da mão de obra assalariada, como da submissão e a aceitação dos trabalhadores em relação a exploração vivenciada nas relações de trabalho. A difusão desse consenso é perversamente idealizada na sociedade civil, por meio da produção e reprodução de concepções de mundo, que estão presentes na cultura, educação, política e em todas as manifestações da vida, “individuais ou coletivas” (GRAMSCI, 2014, p. 98).

A educação desenvolvida na sociedade de classes auxilia na perpetuação das concepções capitalistas, como individualismo, competição, empreendedorismo etc. e,

[1] Doutora em Educação, egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: adiboutin@hotmail. com
[2] Doutora em Educação, docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: eflach@uol.com.br

com isso, auxilia para a formação de um consenso social que ao mesmo tempo que conforma os trabalhadores em relação a sua condição de classe, amplia as possibilidades de extração de capital.

A difusão dessas concepções ocorre em escala global, por meio de programas, políticas e diretrizes para a educação que buscam uniformizar as visões de mundo legitimadoras da ordem social hegemônica. Os organismos internacionais influenciam nesse processo, pois suas recomendações para a educação, priorizam as políticas de desregulamentação, privatizações, promoção da cultura empresarial, interferindo não apenas na gestão das instituições de ensino, mas também nos métodos, currículos e políticas que orientam a educação. (MACEDO; ARAÚJO, 2022)

A influência da UNESCO na educação ocorre em diferentes níveis, etapas ou modalidades de ensino, conforme apontam pesquisas de BENDRATH (2014); CARNEIRO (2015); FERNANDES (2015); GOMIDE (2012); MORGADO (2016). Contudo, sob a luz do materialismo histórico e dialético, para esse texto são consideradas orientações da agência que podem ter relação com o NEM, visto que o objetivo é desvelar as orientações da UNESCO para essa etapa da educação básica, e como tais orientações se apresentam no NEM. Da análise do material empírico emergiram algumas categorias analíticas: Fragmentação Curricular; Atuação de Profissionais com Notório Saber; Educação Técnica e Profissional; e, Parcerias público-privadas. As análises indicam possível presença das orientações da agência no NEM.

As reflexões aqui realizadas foram sistematizadas de modo a fomentar o debate sobre os usos políticos da educação no projeto de construção de um consenso hegemônico. A partir das categorias estabelecidas para a análise do material empírico, debatemos a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, apontamos os principais elementos que contribuem para a fragilização da oferta de uma educação democrática e de qualidade. Posteriormente, indicamos a presença das categorias analíticas e desvelamos a possível influência da UNESCO no NEM. Nas considerações finais indicamos que as categorias analíticas presentes no texto da Lei nº 13.415/2017, também se fazem presentes nos documentos da UNESCO, o que indica a influência da agência nas ideias e concepções que orientaram o NEM no Brasil

2 OS USOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Nos escritos de Gramsci (2016) a categoria do consenso é relacionada ao projeto de reprodução social da hegemonia. Para ele a hegemonia não está descolada da difusão do consenso passivo, que no âmbito da democracia burguesa, conduz as pessoas a caminharem em certas direções (GRAMSCI, 2001). Neste cenário, as ideologias dominantes ganham capilaridade, na medida em que as classes subalternas reproduzem as visões da classe dominante, legitimando o exercício do poder e o domínio realizado em diferentes âmbitos da vida social.

A educação é uma prática social que, por auxiliar na reprodução da sociedade, é constantemente remodelada e reformada, buscando contemplar os interesses de classes ou grupos dominantes. De acordo com Cury (2000, p. 59) a educação operacionaliza os mecanismos de domínio e se alinha às “aspirações dominantes” qualificando a força de trabalho para a produção de bens e mercadorias para a acumulação privada de capital, e, ao mesmo tempo, difunde visões de mundo que auxiliam para a formação da subjetividade legitimadora da sociabilidade capitalista apaziguando a luta de classes. Na composição desse quadro, o objetivo da educação é a formação de indivíduos aptos, tanto para a realização da práxis política burguesa, quanto para suprir mão de obra para o capital. A partir da oferta de uma educação instrumental e pragmática, que conforma e legitima a hegemonia dominante, situamos os usos políticos da educação.

O Estado, enquanto equilíbrio entre interesses da sociedade civil e da sociedade política, representa a classe hegemônica e com isso, reforça as desigualdades, visto que, no campo da educação qualifica minimante as classes subalternas, por meio de um conjunto de competências e habilidades para a inserção precoce e precária no mercado de trabalho, mesmo sob o discurso de educação de qualidade.

A UNESCO, enquanto parte desse processo, define objetivos globais para a educação, ciência e cultura, atua como um centro “intelectual e moral” e viabiliza a criação de subjetividades, alinhadas à criação do consenso que valida a hegemonia. De acordo com Gomide (2012, p. 39) as inciativas da UNESCO para a educação, são definidas tomando como referência duas frentes: uma que objetiva a “criação e articulação de ideias, constituídas por um corpo de princípios e valores que se transformam ao longo da história” e outra “destinada ao fomento e concretização dessas ideias”, as quais dispõem de “força moral” para afetar “ideologicamente a

legislação e as políticas educacionais de países membros".

Considerando o EM como uma área prioritária, a UNESCO apresenta orientações e, por meio de documentos (relatórios de reuniões, relatos de experiências, livros, artigos e documentos orientadores) problematiza a qualidade e a universalização da educação ofertada, colocando em discussão os objetivos e os desafios dessa etapa na atual sociedade sugerindo um conjunto de reformas tidas como necessárias. Essas orientações influenciam as políticas educacionais dos países signatários, padronizando a formação da juventude. Embora a agência justifique suas orientações por meio de propostas que visam: "promover o desenvolvimento social e econômico; erradicar a pobreza; [...] o bem de todos sem nenhum preconceito; defender a paz e os direitos humanos; repudiar a violência e o terrorismo; preservar o meio ambiente" (UNESCO, 2011, p. 07), é possível indicar que essas perspectivas, não estão descoladas do projeto de expansão do capital, visto que os organismos internacionais difundem a "ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico", defendem "que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 364). Nesta perspectiva, a formação da juventude se alinha aos interesses que mantém intocada a hegemonia capitalista.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO E A DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao vivenciar um período de crises as classes dominantes reorganizam as estratégias em favor da ofensiva hegemônica capitalista e, por meio de iniciativas reformistas, garantem a manutenção do seu domínio em toda a sociedade. Sanfelice (2016, p. 98) alerta que nas crises são adotadas as "políticas mais bárbaras, contra o social, em especial contra a classe trabalhadora, que ainda arca com os custos das crises". Na conjuntura de 2016, sob o falso argumento de solucionar as crises vivenciadas, o governo brasileiro colocou em prática um conjunto de reformas que cercearam o acesso e usufruto de direitos sociais. Dessas reformas, podem ser destacadas a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241, que tramitando no Senado Federal como PEC 55, objetivava estabelecer um teto para os gastos públicos para áreas essenciais como a educação e saúde, por um período de até 20 anos e a Medida Provisória 746 que visava estabelecer uma ampla reforma para o EM. Lançada no dia 22 de setembro de 2016, sem diálogo ampliado, a MP 746 repercutiu

negativamente na sociedade civil, sendo criticada, especialmente pelos estudantes que exerceram seu poder de manifestação ocupando 1.197 instituições de ensino em todo o país. No entanto, mesmo diante das críticas, a MP foi materializada na Lei nº 13.415/2017.

Ao analisarmos as alterações para o EM, dispostas no texto da Lei 13.415/2017, foi possível identificar as seguintes categorias: 1) Fragmentação Curricular; 2) Atuação de Profissionais com Notório Saber; 3) Educação Técnica e Profissional; 4) Parcerias público-privadas.

A categoria *Fragmentação Curricular* é um dos pontos controversos da reforma, pois mesmo sob a justificativa de que os jovens poderão realizar escolhas que contemplem seus interesses, a divisão do currículo em conhecimentos de base comum, definidos pela Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) e nos itinerários formativos, de acordo com Silva (2018, p. 43), nega o "direito a uma formação básica completa e comum a todos".

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a oferta dos itinerários formativos "será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino" (BRASIL, 2017), ou seja, não será opção dos jovens, mas seguirá determinações que não estão isentas dos condicionantes econômicos, sociais e ideológicos. Diante disso, Azevedo; Reis e Gonzaga (2018, p. 98) afirmam que os itinerários formativos não serão escolhidos, mas impostos, de modo a atender de um lado o "imediatismo do mercado" e de outro ao projeto de reprodução ideológica do capital. A *Atuação de Profissionais com Notório Saber*, não está desvinculada da *Fragmentação curricular*, visto que a atuação de profissionais sem formação específica em determinada área está prevista no texto da lei para a atuação no itinerário *Formação Técnica e Profissional*. Para Araújo (2019, p. 61) esse pode ser compreendido como o "itinerário dos pobres", pois além de fomentar o desenvolvimento da mão de obra técnica, desconsidera a qualidade do ensino, quando prevê o reconhecimento de saberes, experiências e competências adquiridas em outros espaços, além de indicar a possibilidade de atuação de profissionais com "notório saber" na educação pública.

Assim, a *Educação Técnica e Profissional* é destinada "prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora" (ARAÚJO, 2019, p. 61), de modo a atender as demandas imediatas do capital pela mão de obra técnica e qualificada com um corpo de competências e habilidades que auxiliem no processo da expansão privada de capital. Na categoria *Parcerias Público-privadas* foi possível evidenciar que

pressupostos do NEM não são isentos ou livres dos interesses que mantém a hegemonia dominante, visto que a Lei nº 13.415/2017 possibilita a realização de parcerias entre entidades públicas e privadas e, com isso, garante os lucros de segmentos do empresariado, os quais, além de difundir determinada visão de mundo, interferem nas políticas educacionais, auxiliando para a materialização de um projeto educacional que reproduz a sociabilidade capitalista.

A Lei nº 13.415/2017 indica que "os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento" (BRASIL, 2017), e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio reforçaram essa orientação, apontando que até 20% da carga horária do EM diurno e 30% do curso noturno poderá ser realizada no formato à distância (BRASIL, 2018). Diante disso, é possível inferir que o NEM contempla os interesses dos representantes dos setores privados, que seguem a cartilha do capital. As agências internacionais, com seus projetos globais de sociedade, possuem papel relevante nessa empreitada, pois atendem aos interesses das grandes potências que detêm a hegemonia e controle do capital.

4 INDICATIVOS DA PRESENÇA DA UNESCO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Buscando desvelar as orientações da UNESCO para o EM e como essas orientações se apresentam no NEM, analisamos os seguintes documentos: Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades (UNESCO, 2003); Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade (UNESCO, 2008) e Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. (UNESCO, 2011). As categorias de análise contribuíram para identificar a presença da agência no NEM.

A *Fragmentação Curricular* se mostrou categoria chave para a análise do NEM, pois está interligada com as demais. Essa categoria, não está desvinculada das orientações da UNESCO para o EM, estando presente nas perspectivas propostas para essa etapa da educação básica, nos documentos publicados pela agência nos anos de 2008 e 2011. A orientação da UNESCO (2008) é que os países membros realizem reformas no E.M, dividindo o seu currículo em dois ciclos, sendo um de base geral fundamentado em conhecimentos comuns e outro específico destinado à formação técnica e profissional. De acordo com a agência no primeiro ciclo, seriam

adquiridos conhecimentos básicos, ou seja, os saberes que são requisitos "mínimos para o desenvolvimento individual e social" (UNESCO, 2008, p. 11). No segundo ciclo, haveria a articulação entre o currículo básico e o ensino profissionalizante ou técnico. A proposta de *Fragmentação Curricular* está presente na publicação da UNESCO (2011), por meio da sugestão de dois "protótipos curriculares", sendo um deles "orientado para o mundo do trabalho e a prática social", o qual visa garantir "aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho" e, e outro que visa a "profissionalização mais imediata" atendendo "ao objetivo de formação de técnicos de nível médio".

De acordo com a UNESCO (2011, p. 35) o primeiro protótipo seria dividido em um núcleo comum, voltada para a aquisição de "conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho" e nas seguintes áreas do conhecimento: "(I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias". A UNESCO (2011, p. 17) ainda traz orientações para um segundo "protótipo curricular", que visa à integração entre EM e a *Educação Técnica e Profissional.* As orientações para esse protótipo seguem o mesmo modelo definido para o primeiro, ou seja, são estruturadas na divisão curricular tomando como base um núcleo articulador e áreas do conhecimento.

Identificamos que a categoria *Atuação de Profissionais com Notório Saber* está presente nas publicações de 2003 e 2008 articulada com as categorias *Educação Técnica e Profissional* e "*Parceria Público Privada*". Nesses documentos a agência indica que a educação profissional deve orientar-se por um esquema de parcerias com a inciativa privada, possibilitando inclusive a atuação de "instrutores dotados de certa experiência" (UNESCO, 2003, p. 11), referindo-se à "equipes educativas abertas a outras categorias além da de professores" (UNESCO, 2003, p. 23), os quais devem ser "considerados parte integrante da profissão docente". (UNESCO, 2008, p. 30)

A *Educação Técnica e Profissional* destacou-se sob a justificativa de que em um contexto de transformações sociais, a educação deve atender as demandas da sociedade, formando técnicos no EM (UNESCO, 2003). Essa perspectiva, também se faz presente no documento publicado em 2011, no qual a agência sistematiza um conjunto de orientações para a integração entre o EM e a *Educação Técnica e Profissional*, objetivando o desenvolvimento de um conjunto de competências ou

habilidades, essenciais tanto para a compreensão da vida em sociedade, como também, para a inserção no mundo do trabalho.

Para a integração entre o EM e a *Educação Técnica e Profissional* a UNESCO (2011 p. 17) apresenta um "protótipo curricular", no qual são sistematizados os objetivos de: desenvolver "conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relacionados à educação para o mundo do trabalho e para a prática social"; dominar "tecnologias comuns aos técnicos de nível médio, no âmbito dos diferentes eixos tecnológicos", "habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício específico de cada habilitação profissional de técnico de nível médio".

É importante destacar que a categoria *Educação Técnica e Profissional* nos documentos da UNESCO, assim como na Lei nº 13.415/2017, não é desarticulada da orientação para a realização de um esquema de parcerias com a iniciativa privada. A UNESCO (2003, p. 10) justifica que como estratégia para diminuir os gastos públicos com o ensino técnico, as instituições podem "contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas".

É importante destacar que a *Fragmentação Curricular* é categoria chave para a análise da Lei nº 13.415/2017, sendo orientada para a proposta de divisão do currículo em uma área comum e áreas de conhecimento, que se assemelham aos itinerários formativos do NEM. A *Atuação de Profissionais com Notório Saber* se articula com as demais categorias situando-se como estratégia para satisfazer as exigências do mercado e ao mesmo tempo garantir os lucros do empresariado do ensino, por meio das parcerias realizadas. A *Atuação de Profissionais com Notório Saber* na educação básica pode colocar em risco a realização de concursos públicos para a contratação de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado debateu a reforma do EM, buscando desvelar se as orientações da UNESCO se apresentam no NEM. Para tanto, analisamos o texto da Lei 13.415/2017 e três documentos da UNESCO sobre EM, por meio das categorias: Fragmentação Curricular; Atuação de Profissionais com Notório Saber; Educação Técnica e Profissional; Parcerias Público Privadas.

A análise dos documentos da UNESCO, evidenciou a presença dessas categorias nas orientações da agência, fato que indica sua influência na reforma

implementada. As categorias indicadas estão articuladas ao projeto de expansão social capitalista, fomentando a formação e aperfeiçoamento da mão de obra da juventude, ao mesmo tempo em que estabelecem consensos sobre a necessidade de a educação acompanhar as transformações da sociedade, justificando a necessidade de realização de reformas educacionais.

Destaca-se que a presença dos elementos que orientam essas categorias na reforma do EM, não é mera coincidência, visto que se originaram de um centro irradiador de concepções e modos de pensar, ou seja, de um "laboratório de ideias" (UNESCO, 2008, p. 32), ganhando materialidade na forma da lei.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis de.; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Ayres. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no Ensino Médio. *In*: AZEVEDO, José Clóvis.; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 79-110.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. **Gov.br**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/encceja- 2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco. Data de acesso:12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Brasília: Presidência da República, subchefia da casa civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Data de acesso: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n° 3 de 21de novembro de 2018**, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Câmara dos deputados, 2018b. Disponível em:http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Data de acesso: 06 jul. 2023.

BENDRATH, Eduard Angelo. A educação não formal a partir dos relatórios da Unesco. 2014, 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CARNEIRO, Daniela Gomes de Brito. A agenda temática da educação para o século XXI: uma leitura crítica das produções da Unesco (2010-2015). 2015, 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, José Eduardo. O ensino superior na sociedade da informação e o conhecimento na ótica da Unesco e do Banco Mundial. 2015, 324f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

GOMIDE, Angela Galize Vieira. A Unesco e a política de formação de professores no Brasil: um estudo histórico, 1945-1990. 2012, 421 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonion. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACEDO, Marconi Neves; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. A influência dos organismos internacionais na avaliação da educação superior brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 27 e270091 2022.

MORGADO, Suzana Pinguello. Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta ECPI da UNESCO. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANFELICE, José Luís. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se complementam. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de.; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 41-54.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Ensino Médio para o século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Brasília: UNESCO, 2008.

PESQUISA EM POLÍTICA CURRICULAR: A ETNOGRAFIA DE REDES POLÍTICAS NO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

Carin Cavalho Brugnara[1]

Cássia Ferri[2]

Rebeca Amorim[3]

RESUMO

As pesquisas em políticas públicas educacionais no Brasil têm ampliado seu campo de investigação sobre a atuação do Estado e de atores não estatais ou da rede de governança política nos processos regulatórios das políticas curriculares nacionais e locais. Esses estudos ampliaram-se no campo das investigações sobre a política curricular a partir da alteração da política curricular da Educação Básica e do Ensino Médio. Este trabalho apresenta um estudo realizado sobre a metodologia de pesquisa em políticas educacionais e curriculares, a etnografia de redes políticas, proposta por Stephen Ball. Representa parte de um estudo vinculado a um grupo de pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil, que tem como objetivo analisar a atuação da rede de governança na produção da política curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, decorrente da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, utilizando a abordagem da etnografia de redes políticas. De natureza qualitativa e de objetivo exploratório, esta pesquisa buscou identificar qual é o conceito de metodologia etnográfica de redes políticas e quais são suas contribuições para a análise de políticas educacionais e curriculares. Tratou-se, também, de sistematizar a existência de pesquisas que utilizam a etnografia de redes políticas para análise da política curricular do Ensino Médio do estado de Santa Catarina, a partir da Lei nº 13.415/2017, com foco na teoria da atuação. A produção dos dados valeu-se de levantamento bibliográfico em livros que trataram dos temas da análise de redes sociais e da etnografia de redes políticas, e em trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Diante de um novo contexto educacional global, objetivou-se levantar estudos que buscam compreender a atuação das redes de governança política. O estudo mostrou que não há pesquisas, até o momento, que utilizam a etnografia de rede política para a análise da política curricular do Ensino Médio de Santa Catarina a partir da Lei n° 13.415/2017. Além disso, observou-se um pequeno volume de pesquisas em educação que utilizam a metodologia da etnografia de redes políticas.

Palavras-chave: Política educacional. Política curricular. Rede de governança. Atuação de atores. Etnografia de redes políticas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe reflexões sobre a política curricular decorrente da

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB. carin@furb.br
[2] Doutora em Educação:Currículo pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG/PUC-SP. ferricassia67@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB. rebecaa@furb.br

reforma do Ensino Médio brasileiro, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, apresenta um estudo realizado sobre a metodologia de pesquisa em políticas públicas educacionais e curriculares, a *etnografia de redes políticas*, proposta por Stephen Ball.

Para Ball (2020), as políticas públicas curriculares estão sendo impactadas em seus processos regulatórios por disposições contemporâneas de reformas no setor público, resultantes da atuação do Estado e de atores não estatais, o que as conceitua como *redes de governança política.*

A partir dessas discussões, apresenta-se parte dos resultados de um estudo vinculado a um grupo de pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil, que tem como objetivo analisar a atuação da rede de governança na produção da política curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, decorrente da promulgação da Lei nº 13.415/2017, utilizando a abordagem da etnografia de redes políticas.

Assim sendo, esta pesquisa buscou identificar qual é o conceito da metodologia da etnografia de redes políticas e quais são suas contribuições para a análise de políticas educacionais e curriculares. Tratou-se, também, de sistematizar a existência de pesquisas que utilizam a etnografia de redes políticas para análise da política curricular do Ensino Médio do estado de Santa Catarina, a partir da Lei nº 13.415/2017, com foco na teoria da atuação.

De natureza qualitativa e de objetivo exploratório, a produção dos dados valeu-se de levantamento bibliográfico em livros que tratam dos temas da análise de redes sociais (ARS) e da etnografia de redes políticas, e de trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2 O CAMPO DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

O campo da pesquisa em políticas educacionais, do qual a pesquisa em políticas curriculares faz parte, vem se consolidando como campo de investigação desde os anos de 1950 (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Proposições para a educação tem sido alvo de exame ao longo de séculos, mas a composição de um campo de estudos circunspeto por análises sistemáticas de políticas data daquele período.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) estimam que foi a partir do final dos anos de 1990 que ocorreu, no Brasil, um aumento significativo de pesquisas, grupos de pesquisa, publicações e eventos sobre políticas educacionais. Ademais, no início dos anos 2000, observou-se a emergência de um *corpus* teórico e analítico em busca de consolidação e aprofundamento.

Na atualidade, diante da alteração da política curricular da Educação Básica e do Ensino Médio, decorrente das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Lei nº 13.415/2017, o que se observa é uma crescente emergência de pesquisas em políticas educacionais e curriculares atentas às reformas em curso e à atuação dos atores envolvidos na produção dessas políticas educacionais.

Por atuação de atores na produção de políticas, entende-se a participação de organizações, grupos ou pessoas (privadas ou filantrópicas) junto aos atores estatais (Governo, Ministérios, Secretarias de Educação), influenciando o conteúdo de uma política pública. Esse efeito forma o que Ball (2013) conceitua como *rede de governança política*.

Em uma leitura crítica desse contexto, Ball (2020) o aborda como disposições contemporâneas de reformas do setor público que representa o triunfo de uma nova ordem mundial de condução das relações econômicas, políticas e sociais, conceituado neoliberalismo. Dardot e Laval (2016), ao fazerem uma genealogia do neoliberalismo, o conceituam como uma nova *racionalidade* que tornou a concorrência e o mercado modelos de regulação. Por consequência, gerou-se uma crescente "[...] defesa e disseminação de soluções privadas e filantrópicas para os problemas da educação pública" (BALL, 2020, p. 25) e se promoveu uma nova modalidade de poder público por meio de redes políticas para a governança. Cada vez mais globais em vez de simplesmente locais ou nacionais, adotam reformas e a participação de diversos atores (públicos, privados e voluntários) na indução, elaboração e condução das políticas educacionais.

Em Santa Catarina, a partir da Lei nº 13.415/2017, promoveu-se uma nova organização para o Ensino Médio do estado, com base na publicação, entre os anos de 2020 e 2022, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Composto por seis cadernos, sua elaboração envolveu diferentes atores ligados à Rede Estadual de Educação, universidades e setor privado (CARVALHO; AMORIM, 2022). Em vista disso, no âmbito de um grupo de pesquisa de um Programa de Pós-

Graduação em Educação da região Sul do Brasil, tornou-se interesse de um trabalho de Doutorado compreender como a rede de governança atuou na elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, quais foram os principais atores e que efeitos objetivaram produzir.

Ball (2020), em sua obra *Educação Global S.A.*, provoca a reflexão sobre esse novo cenário de políticas envolvidas em processos de governança e de mudança na forma e nas modalidades de Estado. Considerado um dos autores de maior referência em análise de políticas educacionais, Ball (2020) apresenta uma proposta de metodologia de pesquisa ajustada ao contexto atual de políticas educacionais globais, a etnografia de redes políticas. Como argumento, Ball (2020, p. 11) discute que há "[...] uma enorme lacuna no campo da pesquisa em políticas educacionais. Apesar de toda conversa sobre globalização [...] e gestos em direção a novas formas de governança", a maioria das análises encontra dificuldade para olhar a política para além de uma perspectiva estadocêntrica.

De acordo com Ball (2020), compreende-se que a forma e o conteúdo dos relacionamentos dentro das redes de governança são diversificados e multifacetados, por isso difíceis de classificar. Assim sendo, o trabalho aqui apresentado busca adentrar o campo das pesquisas em políticas públicas educacionais e curriculares, investigando uma proposta de metodologia de análise de políticas em novos contextos, de políticas educacionais e curriculares complexas, globais e de governança em redes.

2.1 Etnografia de redes políticas: uma alternativa para a análise de políticas educacionais e curriculares em contexto neoliberal

A rede de atores em políticas compõe uma rede social que, para Ball (2020), é adequada conceituar como *rede política*. Por meio dela, emergem novos discursos em modalidades colaborativas que adentram os discursos das políticas estatais de modo fluido, múltiplo e difuso e causam efeitos. Para compreendê-las, é preciso um novo olhar para as políticas educacionais e seus novos modos de governança.

As redes políticas trabalham por intermédio de *contatos*, mas a natureza e o objetivo das relações entre os membros não é a mesma em cada caso. Enquanto nas redes sociais podem coexistir interesses pessoais, institucionais e, na atualidade,

ocorrer de forma *online*, nas redes políticas os interesses são, marcadamente, políticos e econômicos.

É importante esclarecer que, por rede social, nesse caso, não se entende plataformas de comunicação virtual, como *Facebook, Instagram ou WhatsApp*. Por rede social, entende-se o conjunto de pessoas, organizações, grupos ou comunidades (atores) que se encontram ligados (nós) por relacionamentos de cooperação, partilha, amizade, entre outros tipos de relacionamentos (FIALHO, 2020a).

As redes sociais são consideradas um campo de interesse dos cientistas sociais, designados como analistas de redes sociais. A Análise de Redes Sociais (ARS) é uma abordagem que tem como objetivo "[...] compreender a estrutura das relações sociais [...] para decodificar a estrutura social" (FIALHO, 2020b, p. 109-110) e "[...] explicar os fenômenos em estudo" (FIALHO, 2020b, p. 117).

Ball (2020), a partir da ARS, optou por uma metodologia que conceituou como *etnografia de redes políticas* para a análise das políticas educacionais. Buscando sanar o problema do viés mais abrangente da ARS, a etnografia de redes políticas se concentra em identificar, especificamente as relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos em políticas, diante de um novo contexto global e neoliberal. Ball (2020, p. 28) acrescenta à análise de redes políticas o termo "etnografia" para dar ênfase ao "[...] mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular" – neste caso, da comunidade das redes políticas em governança.

A análise de políticas educacionais pode tomar diversas formas. A etnografia, aliada à análise de redes políticas, busca identificar e estudar os atores envolvidos em contexto de governança, para, a partir disso, realizar uma leitura de como a política educacional vem sendo feita, as direções para as quais aponta, os impactos previstos e as possibilidades em aberto. Com o objetivo de apresentar uma resposta para os atuais desafios impostos aos estudiosos de políticas educacionais globais, Ball (2020) sugere as seguintes etapas para uma etnografia de redes políticas:

> [...] buscas extensas e exaustivas na internet sobre negócios em educação [...]; entrevistas com algumas pessoas-chave dos negócios em educação [...]; e o uso dessas buscas e dessas entrevistas para a construção das "redes políticas" [...] sujeitas à análise detalhada. (BALL, 2020, p. 27-28).

Para apresentar a rede de governança, encontra-se em Fialho (2020b) os grafos, que são imagens que possibilitam identificar os principais atores e os vínculos

estabelecidos. Para a composição dos grafos, existem *softwares* livres, entre eles o Gephi, que permite composições dinâmicas e hierárquicas. A partir dos grafos, é possível iniciar a análise da rede de governança em curso.

2.2 A etnografia de redes políticas em pesquisas: a política curricular de Santa Catarina

Para compreender o campo de investigação da política curricular de Santa Catarina, a partir da Lei n° 13.415/2017, realizou-se um levantamento na BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O objetivo foi mapear as pesquisas que fizeram uso da etnografia de redes políticas para a análise da política educacional e curricular, com foco na atuação da rede de governança.

Para o levantamento, foram aplicados descritores que possibilitassem o mapeamento pretendido, a saber: “etnografia de redes políticas”, “redes de influência”, “redes de governança”, “empresariamento” e “atuação de atores”, todos acompanhados dos complementos, “do/no Ensino Médio” ou “do/no Ensino Médio de Santa Catarina”. O recorte temporal compreendeu o ano de aprovação da Lei n° 13.415/2017 até o ano de 2023, a fim de levantar as pesquisas que utilizaram a metodologia da etnografia de redes políticas para mapear a atuação de atores em contexto de influência e de produção da política curricular.

Foram encontrados 622 trabalhos, dos quais foram selecionados 11 por possuírem vínculo com os objetivos previstos por este estudo. Além disso, em vista do objetivo da pesquisa de Doutorado, também se considerou investigações que realizaram o levantamento de atores para análise da política curricular, mesmo nomeando outra metodologia. Na Tabela 1, estão dispostos os descritores e os trabalhos selecionados. Os descritores acompanhados do complemento “do/no Ensino Médio de Santa Catarina” não apresentaram trabalhos vinculados aos objetivos previstos para este levantamento.

Tabela 1 – Descritores e trabalhos selecionados

Palavra-chave	Trabalhos encontrados na BDTD	Dissertação	Tese	Possuem relação com esta pesquisa	Dissertação que possui relação com esta pesquisa	Tese que possui relação com esta pesquisa
Etnografia de redes políticas do Ensino Médio	24	15	9	1	1	-

ISSN: 2176 - 1396

Redes de influência no Ensino Médio	421	304	117	4	1	3
Redes de governança do Ensino Médio	21	13	8	1	1	-
Empresariamento no Ensino Médio	62	40	22	4	2	2
Atuação de atores no Ensino Médio	24	14	10	1	-	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O levantamento possibilitou identificar que não há, até o presente momento, pesquisas de etnografia de redes políticas da política curricular do Ensino Médio de Santa Catarina, a partir da Lei n° 13.415/2017. Dos trabalhos analisados, observou-se que quatro analisaram a política curricular nacional da Educação Básica; quatro, a política curricular nacional do ensino médio; dois, a política curricular do Ensino Médio de seu estado (Rio Grande do Sul e Bahia); e um, a política curricular da Educação Básica de seu estado (Mato Grosso).

A análise desses trabalhos foi mantida tendo em vista o objetivo previsto pela pesquisa de Doutorado: a atuação de atores em contexto de governança. Dos trabalhos selecionados, dez demonstraram interesse pelo mapeamento de atores em contexto de influência e produção de política curricular, e um demonstrou interesse pela atuação de atores em contexto de produção e prática de política curricular.

Com uso do aporte teórico do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, os estudos do campo de política educacional e curricular têm considerado a análise de políticas educacionais a partir de seus "[...] contextos: de influência, de produção e de prática" (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 149), para uma perspectiva ampliada de análise. Os trabalhos analisados demonstraram o uso desse aporte teórico e uma leitura das polícias considerando seus contextos.

No que diz respeito às fontes, cinco trabalhos foram desenvolvidos em universidades da região Sul; quatro, da região Sudeste; um, da região Nordeste; e um, da região Centro-Oeste, as quais são descritas na Tabela 2.

Tabela 2 – Universidades

Região	Universidade	Pesquisas
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2
	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	1
	Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)	1
Sudeste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	1

	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1
	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	1
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1
Total		11

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Quanto às linhas e aos grupos de pesquisa, constatou-se que nove pesquisas são oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculadas a linhas e grupos de pesquisa que estudam políticas educacionais, demarcando como objetos de investigação: estado, educação, políticas, currículo e avaliação. Com perspectivas de investigação diferentes, dois trabalhos estão vinculados a linhas e grupos de pesquisa em formação docente e novas tecnologias e ensino de ciências e matemática.

No que diz respeito às lentes teóricas, seis trabalhos declararam uso de aportes teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, e cinco trabalhos declararam uso de aportes teóricos Pós-Estruturalistas ou Pluralistas. Com esse resultado, compreendeu-se que estão presentes vertentes de pesquisa que utilizam categorias e determinantes marcadamente econômicos, políticos e históricos. Por sua vez, há vertentes que analisam as políticas educacionais como textos e como discurso, resultantes de uma pluralidade de focos de poder, influência e concepções.

Sobre a metodologia, seis pesquisas mencionaram o uso da etnografia de redes políticas; duas, a pesquisa bibliográfica e documental; uma, a ARS; uma, o Ciclo de Políticas; e uma, a cartografia de controvérsia.

As pesquisas que utilizaram a etnografia de redes políticas realizaram o mapeamento dos atores envolvidos na produção da política educacional, bem como seu modo de atuação em torno das reformas. Do total, cinco analisaram propostas, ações e efeitos da intervenção das organizações privadas na produção das políticas educacionais da Educação Básica ou do Ensino Médio. Entretanto, uma pesquisa analisou, a partir do filme publicitário de promoção da BNCC e da reforma do Ensino Médio, a estratégia que o Ministério da Educação (MEC) utilizou para influenciar a opinião pública.

As duas pesquisas que utilizaram do método bibliográfico e documental analisaram a atuação do setor privado juntamente às políticas educacionais, indicando sua hegemonia e influência na construção e na significação dos currículos em contexto atual. Além disso, apresentaram os principais grupos privados que atuaram

junto ao Governo na definição da política curricular do Ensino Médio nacional e da política curricular da Educação Básica de seu estado.

A pesquisa que fez uso da metodologia de ARS apresentou os atores internacionais e o alinhamento do "novo" Ensino Médio e da BNCC às recomendações de organismos internacionais. A partir disso, analisou os efeitos das recomendações da política educacional internacional e de organismos internacionais na política educacional nacional do Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica.

O estudo que utilizou a metodologia do Ciclo de Políticas analisou os processos de interpretação e tradução da Lei n° 13.415/2017, na produção do referencial curricular do Ensino Médio de seu estado e na prática curricular de professores, em uma escola da rede pública estadual. Ademais, buscou compreender a atuação dos atores na produção da política e no planejamento e desenvolvimento, na escola, de novas unidades curriculares.

Por fim, a pesquisa que usou a cartografia de controvérsia analisou a influência das redes sociais da internet sobre a formulação das políticas públicas educacionais do Ensino Médio nacional. Com base em publicações de internet, mapeou os principais atores (pessoas ou grupos) que trataram do tema da reforma do Ensino Médio, compondo um diagrama ator-rede. Desse modo, a análise desse diagrama apresentou os sujeitos proeminentes, suas pautas e controvérsias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo previsto para o levantamento, dos descritores utilizados e do período delimitado, o estudo mostrou que não há pesquisas, até o momento, que utilizaram a etnografia de rede política para a análise da política curricular do Ensino Médio de Santa Catarina, a partir da Lei n° 13.415/2017. O que se observou foi um pequeno volume de pesquisas em educação que utilizam a etnografia de rede política. O estudo identificou a ocorrência do mapeamento de atores para a análise de políticas educacionais e curriculares, tendo por apontamento um contexto educacional novo: global, neoliberal e de governança em rede.

Uma pesquisa tornou-se distinta, com foco na atuação dos atores em processos de tradução e de interpretação da política curricular, em contexto de prática. Em oposição a uma perspectiva passiva de implementação, apresentou que

as políticas não são simplesmente implementadas, mas revestidas de tradução, o que mostrou que, na prática escolar, também há "atuação de atores" para atender interesses, necessidades e demandas reais e concretas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen John. Novos estados, nova governança e a nova política educacional. *In*: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando Gandin (org.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

CARVALHO, Carin; AMORIM, Rebeca. Ensino Médio: o contexto de influência da reforma em Santa Catarina. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 14., 2022, Cascavel. **Anais eletrônicos** [...]. Cascavel: ANPEd, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10649-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIALHO, Joaquim. A Sociedade das Redes. *In*: FIALHO, Joaquim (org.). **Redes sociais**: como compreendê-las – uma introdução à análise de redes sociais. Lisboa: Edições Sílabo, 2020a. p. 21-32.

FIALHO, Joaquim. Pressupostos para uma análise de redes sociais: conceitos e elementos-chave para o desenvolvimento da análise. *In*: FIALHO, Joaquim (org.). **Redes sociais**: como compreendê-las – uma introdução à análise de redes sociais. Lisboa: Edições Sílabo, 2020b. p. 109-133.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do Ciclo de Políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 143-168.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE ACUMULADO

Pedro Paulo Baruffi[1]

Romilda Teodora Ens[2]

RESUMO

Este artigo discute a flexibilização curricular no ensino médio. O objetivo é mapear o que os artigos científicos nos apresentam sobre as motivações em flexibilizar o conteúdo no ensino médio. A pesquisa se caracteriza como tipo estado da arte, levantando artigos científicos entre 2018 e 2022 nas plataformas da *Scielo* e na Capes Periódicos com a *string* de busca "flexibilização curricular" e "ensino médio". Mapeamos no total 18 artigos científicos, 4 foram descartados por não estarem de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Restaram 14 artigos científicos para a análise. A maioria dos trabalhos apresentam que as principais motivações ao adorarem uma flexibilização do currículo vai ao encontro das necessidades das concepções neoliberais que é a formação de estudantes cada vez mais voltado para os interesses do mercado, preparando uma mão de obra cada vez mais distante das concepções acadêmico-científicas e se aproximando de uma formação de adaptação para as demandas das instabilidades do capitalismo. Também observamos que os itinerários formativos substituem as disciplinas clássicas, esses itinerários criam na teoria uma possibilidade de escolha e autonomia do estudante, mas os estudos comprovam que isso não é possível tendo em vista que a realidade das escolas brasileiras não irá contemplar o real interesse dos jovens, mas sim as circunstâncias das escolas. Por fim vários autores dos artigos discutem o interesse que se dá pelo currículo nessa nova lei da reforma do ensino médio, tendo em vista que para eles há outros problemas históricos como a necessidade de universalização, infraestrutura entre outros, mas concordam que o currículo é uma disputa sobre a identidade das juventudes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo. Flexibilização. Políticas.

1 INTRODUÇÃO

Desde 2017 com a lei que reformula o ensino médio no Brasil observamos um aprofundamento das discussões em diferentes vertentes que envolvem esta etapa da educação. Uma reforma que é marcada por inúmeras tensões, principalmente pela característica autoritária, uma nova lei que foi baixada por medida provisória sem ouvir aqueles que são responsáveis pela oferta pública do ensino médio (SAVIANI, 2020).

As muitas mudanças que vão exigir a reorganização do ensino médio em todos os estados brasileiros vão desde o aumento da carga horária até a flexibilização do currículo e isso é evidenciado com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio no ano de 2018.

[1] Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica -PUCPR, baruffipedro@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica -PUCPR, romilda.ens@gmail.com

Importante refletir aqui o foco que se tem em torno do currículo, se pararmos para analisar de forma rápida e bem objetiva percebemos que a maior parte de toda discussão está centralizada no currículo. Costa (2018) aponta que esse holofote exagerado sobre o currículo desfoca os outros problemas que são históricos no Ensino Médio. Parece que os formuladores do Novo Ensino Médio acreditam que só as mudanças no currículo seriam o suficiente para resolver toda a negligência histórica que prejudicam tanto o ensino médio no país.

Levando em consideração que o currículo tem sido o grande ponto de mudanças com a nova lei do Ensino Médio, esse estudo se objetiva a mapear o que os artigos científicos nos apresentam sobre as motivações em flexibilizar o conteúdo no ensino médio.

Para o alcance do objetivo proposto, utilizamos a Scielo *(Scientific Electronic Library Online)* como base de dados e o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para o mapeamento das produções cientificas adotamos a *string* de busca “flexibilização curricular” e “ensino médio” inserindo nos portais apenas em português. O recorte temporal utilizado para filtrar os artigos foram os anos de 2018 até 2022.

Na plataforma da Scielo foi encontrado um único artigo, já na plataforma da Capes Periódicos foram encontrados 18 artigos, porém 4 deles foram descartados, pois eram específicos das áreas como linguagem, ciências da natureza e ciências sociais aplicadas e não traziam as discussões necessárias de acordo com o objetivo aqui traçado. Após todas as seleções destacadas os artigos selecionados para as referidas análises estão apresentados no quadro 01.

Quadro 1: Relação de plataformas, títulos, autores(as), ano, tipo de publicação.

Plataforma	Título	Autores(as)	Ano	Tipo de Publicação	N.º
SCIELO/ Capes Periódicos	A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Celso João Ferretti	2018	Artigo	1
Capes Periódicos	Considerações sobre a Reforma do ensino médio do Governo Temer	Idevaldo da Silva Bodião	2018	Artigo	2
Capes Periódicos	A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o	Ronaldo Marcos Lima Araújo	2018	Artigo	3

	cerco ao futuro dos jovens pobres				
Capes Periódicos	Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil	Gilvan Luiz Machado Costa, Maria da Graça Nóbrega Bollmann	2018	Artigo	4
Capes Periódicos	Ensino Médio e condições de trabalho do professor em escolas públicas: configurações e perspectivas nas regiões brasileiras	Gilvan Luiz Machado Costa	2018	Artigo	5
Capes Periódicos	O Ensino Médio no Brasil: Universalização do Acesso e Condições de Trabalho	Gilvan Luiz Machado Costa	2018	Artigo	6
Capes Periódicos	Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral	Ledyane Lopes Barbosa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	2019	Artigo	7
Capes Periódicos	O Ensino Médio no Brasil: ausências silenciadas	Gilvan Luiz Machado Costa	2019	Artigo	8
Capes Periódicos	O Ensino Médio brasileiro e a Lei nº 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado?	Dayanna Pereira Santos, Edson Silva Carvalho, Eudiane Nunes de Oliveira	2019	Artigo	9
Capes Periódicos	O Ensino médio na Região Sul do Brasil: urgência do tempo presente	Gilvan Luiz Machado Costa,	2020	Artigo	10
Capes Periódicos	O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: a educação pública em risco.	Dayanna Pereira Santos Edson Silva Carvalho	2020	Artigo	11
Capes Periódicos	A Reforma do Ensino Médio em escolas de assentamentos em Santa Catarina: contexto, estranhamentos e ressignificações	Willian Simões Edilaine Aparecida Vieira Juliano André Deotti da Silva Agnaldo Cordeiro	2021	Artigo	12

Capes Periódicos	Os programas suplementares do FNDE voltados à ampliação da jornada nas escolas: uma análise da crescente apropriação da racionalidade privatista no currículo do Ensino Médio em tempo integral.	Micilane Pereira de Araújo, Jamerson Antônio de Almeida da Silva	2021	Artigo	13
Capes Periódicos	Ensino Médio Integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?	Daniel de Souza França, Jane Mery Richter Voigt	2022	Artigo	14

Fonte: os autores (2023).

Neste estudo utilizamos a abordagem qualitativa pois é ela que "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.14). O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, com base nas reflexões de Romanowsky e Ens (2006, p. 39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas da área focalizada.

A escolha pelo uso somente de artigos se dá pela necessidade de "estudos sobre as publicações em periódicos da área" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

2 DESENVOLVIMENTO

No Artigo de França e Voigt (2022) é possível perceber como de fato há um grande interesse em torno do currículo, para os autores as propostas curriculares estão sempre em disputa, pois há um interesse na formação da identidade do jovem. Além disso os autores citados reforçam que o novo ensino médio abriu espaço para instituições de interesses privados na educação que na visão deles isso afeta negativamente o caráter democrático da educação.

No texto de França e Voigt (2022) também é apresentada importante análise

sobre a inserção dos aspectos socioemocionais, essa que ganha cada vez mais o discurso dentro do currículo, principalmente no ensino médio, pois a lógica do mercado exige um jovem cada vez mais adaptado as instabilidades do capitalismo. Os autores reforçam que a vida está muito além de aspectos socioemocionais e é necessário a promoção de uma educação que possibilite aos jovens a uma formação com acesso aos conhecimentos acumulados, pois é só dessa forma que acontece verdadeiramente uma emancipação.

Nos estudos de Araújo (2018) as mudanças no currículo promovem diretamente uma dificuldade de acesso a uma formação de base científica aos jovens do ensino médio, pois dificulta aos jovens trabalhadores o acesso aos conhecimentos críticos-racionais. Nas reflexões do autor a flexibilização curricular inviabiliza a democratização da escola e desconsidera os interesses das juventudes substituindo uma formação emancipatória para uma formação de acordo com as necessidades do mercado. Cabe aqui as palavras de Laval (2019, p. 92) ao apontar que o neoliberalismo vê os estudantes “como futuros trabalhadores que serão formados conforme as necessidades da economia”.

Nos estudos de Costa e Bollmann (2018) há uma preocupação de como a flexibilização curricular afeta as condições de trabalho docente, isso também aparece nos estudos de Bodião (2018) e são complementados no artigo de Ferretti (2018), para esses autores as mudanças curriculares impactam em diferentes vertentes.

O professor Ferretti (2018) levanta a preocupação em torno da escolha no itinerário formativo, que para ele nada mais é do que uma grande falácia, pois na visão dele é impossível que essa liberdade do estudante seja alcançada, tendo em vista que as condições das escolas brasileiras jamais comtemplariam os desejos de inúmeros jovens, dessa forma os estudantes teriam que escolher dentro das possibilidades da possibilitada pela escola e pelos professores.

Na mesma linha do autor citado no parágrafo anterior, Bodião (2018) alerta sobre as situações em cidades pequenas onde contam com uma única escola de ensino médio, e onde as estatísticas mostram a dificuldade de profissionais formados em determinadas áreas, para esse autor há um “[...] risco de empobrecimento do arcabouço cultural e científico[...]” (BODIÂO, 2019, p. 114). Esse risco está diretamente quando na implantação destes itinerários sejam confrontados com a realidade que se tem na escola e aquele discurso inovador, impactante, de mudanças caia por terra.

Na perspectiva de Costa e Bollmann (2018) há uma desvalorização dos professores do ensino médio tanto com a reforma em si como com as mudanças de flexibilização curricular, pois para os autores a flexibilização de currículo "[...] não oferece um caminho na direção da referida formação (COSTA E BOLLMANN, 2018, p 50). Importante frisar que à medida que os itinerários formativos ganham espaço no currículo do ensino médio, estamos tirando carga horária dos professores formados em suas áreas para distribuir novas disciplinas sem nenhum respeito com as formações de professores no Brasil.

Costa (2018) em outra produção científica ressalta que ainda no Ensino Médio há uma grande quantidade de professores temporários, que trabalham em diferentes escolas, tendo que dar conta de várias turmas e isso tende a piorar, pois em vários estados professores perdem as suas turmas com a entrada de novas disciplinas e assim os profissionais precisam circular entre as escolas dificultando um trabalho qualificado. O autor salienta que a flexibilização curricular não resolverá os problemas que são históricos no Ensino Médio, mas uma forma de iniciar a reparação desses problemas será garantir a frequência dos jovens e a valorização dos profissionais da educação.

Barbosa e Colares (2019) analisam que a prioridade em torno da flexibilização curricular acompanha velhas proposições neoliberais como a teoria do capital humano e a pedagogia das competências, velhas táticas de fortalecimento do individualismo em detrimento de uma sociedade coletiva permitindo uma conciliação de classes. Nas discussões dos autores essa prática nada mais é do que uma medida paliativa para problemas que são evidenciados historicamente pelas negligencias do Estado brasileiro.

Há também uma importante reflexão ao observar que as novas configurações curriculares desmontam todo esforço advindo desde a LDB de 1996 de um modelo único tão difícil de ser conquistado (BARBOSA; COLARES, 2019). Para esses autores a flexibilização é uma precarização que permite esvaziamento da consciência crítica e o fim da autonomia dos estudantes.

Para Santos e Carvalho (2020) os efeitos da reforma imactam negativamente a formação dos estudantes da classe trabalhadora pois ela reforça uma dualidade historica daqueles controlam e daquele que cumprimem o processo de trabalho. Na visão dos autores a reforma do ensino médio coopera para um conhecimento "que delineia as relações de competição orientadas atualmente pelo sistema capitalista"

(SANTOS; CARVALHO, 2020, p.145).

Nas reflexões de Santos, Carvalho e Oliveira (2019) há uma clareza de que com a flexibilização curricular há uma dissosiação entre a educação profissional e a educação científico-acadêmica a primeira ficando para os jovens filhos da classe trabalhadora e a segunda sendo absorvida por aqueles que sempre a tiveram.

Araújo e Silva (2020) apresentam as perspectivas curriculares dentro dos interesses mercadológicos, para eles há uma intencionalidade em formação de jovens individualistas que desconsdirem as desigualdades efetivando cada vez mais uma noção de formação própria e padronizada desses estudantes. Para eles a ausencia do diálogo das reformas com os setores educacionais prejudicam a educação pública.

No trabalho de Simões et al. (2021) há um aspecto positivo que apresenta uma resistencia em torno da implementação do Novo Ensino Médio das escolas do campo em Santa Catarina, os autores apresentam que nessa rede estadual há uma tentativa de conformação diantes as mudanças inclusive utilizando das fundações educacionais como Instituto Ayrton Senna e Instituto Iungo, nesse caso também apresentam a mobilização diante a organização de disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento que coadunem com legado histórico e continuem defendendo os interesses da comunidade.

Nos trabalhos de Costa (2018, 2019 e 2020) o autor volta a insistir na necessidade de resolução primeiro de problemas históricos como a universalização e as condiçoes necessárias e que o currículo por si só não vai trazer mudanças significativas no ensino médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira historicamente foi negligenciada em nosso país e o ensino médio foi ainda mais relegado por isso que a reforma do ensino médio em 2017 desperta tantas indignações, discussões e reflexões, a perspectiva de educação que começamos a construir desde a constituição de 1988 e a LDB de 1996 não poderia estar sendo afetada da maneira trágica que acompanhamos desde a inserção de concepçoes neoliberais, padronizações de curriculo e reformas.

Ao olhar para as mudanças que são exigidas com a reforma do ensino médio percebemos como o currículo recebe quase a totalidade dos holofotes, vários autores

reconhecem a atenção exagerada como se somente ele resolvesse grande parte dos problemas.

Muitos dos estudos mapeados apresentam que o foco da flexibilização do curriculo é em uma formação que colabore para os interesses das dinamicas do mercado e para as instabilidades do capitalismo. Muitos autores questionam o quanto perdemos, há de fato um empobrecimento da formação acadêmico-científica dificultando que a classe trabalhadora possa se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

Muitos estudos levantados apresentaram a preocupação com a condição de trabalho docente, tendo em vista que com as mudanças curriculares muitos professores perderam suas aulas das quais são formados e muitaz vezes precisam se aventurar em novas disciplina da qual não tem formação por conta dessa nova lei do ensino médio que desrespeita os processos históricos de formação de professores.

De forma geral podemos observar com os artigos cientificos mapeados a flexibilização curricular impacta negativamente a educação do nosso país abirndo uma grande lacuna na formação de jovens estudante compromentendo de forma direta com o futuro dos próprios estudantes e do país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Micilane P. de; SILVA, Jamerson A. de A. da. Os programas suplementares do FNDE voltados à ampliação da jornada nas escolas: uma análise da crescente apropriação da racionalidade privatista no currículo do Ensino Médio em tempo integral. **Horizontes**, Itatiba, SP, v 39, n. 1, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1072.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos,** Natal, RN, v. 8, p. 219-232, 2018. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065.

BARBOSA, Ledyane L.; COLARES, Maria L. I. S. Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 295-316, 2019. DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p295-316.

BRASIL. Presideência da República Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo

Decreto-Lei n.º 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, **Diário Oficial da União,** 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BODIÃO, Idevaldo da S. Considerações sobre a reforma do Ensino Médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, 2018. DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127

COSTA, Gilvan L. M. Ensino médio e condições de trabalho do professor em escolas públicas: configurações e perspectivas nas regiões brasileiras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2018. DOI: https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.908.

COSTA, Gilvan L. M. O Ensino Médio no Brasil: ausências silenciadas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, p. 32-52, 2019. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5460.

COSTA, Gilvan L. M. O Ensino Médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos,** São Paulo, SP, n. 45, p. 237-253, 2018. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n45.7795.

COSTA, Gilvan L. M.; BOLLMANN, Maria da G. N. Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 2, p.40-54, 2018. DOI: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n2.p39-53.

COSTA, Gilvan L.M. O Ensino Médio na Região Sul do Brasil: urgência do tempo presente | The High school in southern Brazil: Urgency of the present time. **Revista de Educação**, Campinas, SP, 25, p. 1-13, 2020. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4585.

FERRETTI, Celso. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [*s. l.*], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028.

FRANÇA, Daniel de S.; VOIGT, Jane. M. R. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16378.

LAVAL. Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Dayana P., CARVALHO, Edson S.; OLIVEIRA, Eudiane N. de. O Ensino Médio brasileiro e a Lei nº 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado? **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46491.

SANTOS, Dayanna. P.; CARVALHO, Edson S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a "nova" reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017: a educação pública em risco. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 134-150, 2020. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61088.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [*s. l.*], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512.

SIMÕES, Willian; VIEIRA, Edilaine A.; SILVA, Juliano A. D. da; CORDEIRO, Agnaldo. A reforma do ensino médio em escolas de assentamentos em Santa Catarina: contexto, estranhamentos e ressignificações. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), v. 4, p. 64-85, 2021. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.5295181.

PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE MONITORAMENTO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AFERINDO A META 18

Elisandra Ap. Czekalski[1]

RESUMO

O presente trabalho resulta de estudos em doutoramento, cujo objeto de investigação é a valorização do professor. A reflexão proposta nesse artigo, tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas que versem sobre como se deram os processos de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (2015-2025) acerca da meta 18, que enseja sobre a Valorização da Carreira do Magistério da Educação Básica. Para a busca foi utilizado a base de pesquisa da Redalyc, o recorte tomou o período entre 2017-2022. Para análise dos trabalhos identificados foram lidos os títulos, seguidos dos resumos, trazendo posteriormente um descritivo da quantificação dos descritores: participação e avaliação, conforme aparecem nos textos, bem como, se foram conceituados ou não. Os resultados demonstram a escassa produção acadêmica deste objeto, sendo campo fértil para futuras pesquisas, bem como, aponta ainda que nos trabalhos analisados, não foi identificado a conceituação teórica direta dos descritores avaliação e participação. E, quando estes são trazidos nos textos são alinhados a conceituações direcionadas, como o caso de participação, qual foi marcado por conceitos de participação social, participação democrática e democracia.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Monitoramento. Valorização Docente. Avaliação. Participação.

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre o qual nos propomos discutir nesse texto aborda, a carreira do magistério e a valorização desta, questão que historicamente tem sido discutida no campo da educação, e das políticas públicas. As pesquisas acadêmicas acerca dos planos de carreira, apresentam, propostas concisas, evidenciando a desvalorização política existente, ademais, uma vez se efetivando a depreciação da carreira docente, as consequências respingarão em toda a educação.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 238) os estudos da área da sociologia do trabalho constatam que “[...] a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”. Ou seja, o prestígio social dado a referida carreira é o que demanda a organização e a própria valorização dada a ela.

No campo da educação,

[1] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC - PR, eliczekalski74@gmail.com.

> a representação da docência como "vocação" e "missão" de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de "doação de si", o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria (GATTI e BARRETO, 2009, p. 239).

Para além das condições sociais, a busca por valorização e consolidação de uma carreira é instrução dada pela Constituição Federal de 1988, a qual destacou a importância da elaboração de planos que assegurassem um piso salarial profissional, destarte, este não teve forças suficientes para que tal orientação se efetivasse.

E, mesmo com um conjunto vindouro de legislações com o propósito de orientar entes federados na organização e cumprimento de planos e estatutos de carreira como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996a); da Emenda Constitucional nº 9424/96 que cria e regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF (BRASIL, 1996b); de orientações do Plano Nacional de Educação sob Lei 10.172/2001 (2001-2011), da Emenda Constitucional 53/2006 que regulamenta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); da Lei 11.738/2008 que dispõe e regulamente sobre o Piso Salarial Profissional Nacional para professores do magistério da rede pública da educação básica; e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) sob Lei 13.005/2014, dentre outras não citadas, a tão almejada valorização segue a margem das decisões e acordos da gestão pública.

São 27 anos de leis, pós LDB, prazos, discussões, planos, diante disso, o presente escrito pretende apresentar uma revisão bibliográfica acerca de como se deram os processos de participação e avaliação nas audiências de monitoramento dos Planos Municipais de Educação com enfoque na Meta 18 qual versa sobre a valorização da carreira do magistério da Educação Básica.

Os estudos de revisão bibliográfica são produzidos a partir de um determinado problema de pesquisa, corroboram nos processos de pesquisa acadêmica em tempo que possibilitam apontar resultados obtidos, indicando aos autores que lacunas demandam ser preenchidas e/ou respondidas, bem como, o que já foi produzido sobre a referida temática (SILVA et al. 2021). Portanto, o problema que orienta este estudo

ISSN: 2176 - 1396

de revisão é: como têm sido os processos de avaliação e monitoramento dos PME, e, quais são os personagens que têm acompanhado essa avaliação?

A revisão tomou como descritores para busca: Participação e Avaliação, uma vez que, ao analisar o contexto dos monitoramentos dos Planos Municipais de Educação, no que concerne a meta 18 que propõe a valorização da carreira docente, se faz necessário compreender em que aspectos os termos participação e avaliação aparecem no corpo dos textos, bem como, se estes foram conceituados ou não pelos autores. Bem como, faz-se necessário delinearmos o conceito de participação e avaliação ora tomados. Dias Sobrinho (2001) discorre que:

> A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então interessa a muita gente (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 07).

Figueiredo e Figueiredo discorrem que a avaliação política, é dada como “[...] a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p. 2). Avaliação da eficácia infere-se ser o termo mais adequado em relação aos planos decenais, uma vez que estes traçam metas com percentuais a serem alcançados.

> A avaliação de metas talvez seja o tipo mais simples e comum, e o mais difundido. Em geral é feita pelos próprios órgãos encarregados da execução da política. Enquadram-se aqui os relatórios anuais das entidades e as estatísticas que estes produzem com o intuito de demonstrar que "cumpriram Com as expectativas", no que se refere ao volume e à qualidade de produto. O critério de sucesso usado é o da eficácia objetiva, isto é, se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores às metas propostas. O modelo analítico empregado para a aferição do sucesso ou fracasso do programa consiste em medir se a diferença entre a meta atingida e a proposta está dentro de limites toleráveis. Estes limites ditam a faixa do sucesso/fracasso da política (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 112).

No entanto, “[...] neste tipo de avaliação, a maior dificuldade consiste na obtenção e confiabilidade das informações obtidas” (ARETCHE, 2013, p.130). No campo educacional a avaliação deve “[...] ser vista como uma questão pública, não apenas técnica. Não como uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar os conflitos, homogeneizar os interesses, camuflar as desigualdades” (SOUZA, 2009, p. 26).

Ainda no contexto e processos de avaliação das políticas públicas, há de se considerar o efetivo papel da participação dos sujeitos interessados neste rol. Gohn (2019) destaca que o termo participação é uma das palavras "mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos como democracia, representação, direitos, organização, conscientização [...]" (GOHN, 2019, p. 64). Souza (2009) destaca que,

> [...] a política educacional enquanto vertente da política social é um direito básico e vital de qualquer pessoa. Seu conjunto de planos e programas deve ser capaz de fomentar o saber pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais (SOUZA, 2009, p.24).

Bordenave (1994) pontua ainda que:

> Do ponto de vista dos planejadores democráticos, a participação garante o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção e à malversação de fundos. Quando a população participa da fiscalização dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidade (BORDENAVE, 1994, p. 13).

2 DESVELANDO OS TRABALHOS

Para a busca de trabalhos que apresentem a discussão acerca da valorização docente, e como estas se apresentam no corpo do texto dos planos municipais de educação acerca da meta 18, deu-se pelo delineamento de alguns princípios. Primeiramente houve a escolha da base de dados para a busca dos trabalhos acadêmicos com ajustamento dos descritores que trariam com êxito ou não, trabalhos que versassem sobre a temática.

A página do Redalyc, foi a escolha para a busca deste escrito, utilizando-se dos seguintes descritores: Plano Municipal de Educação; Valorização docente; Participação; Avaliação. Considerou-se o período dos últimos seis anos para recorte, tendo a educação como área de concentração, bem como, optou-se em relacionar pesquisas em português.

A primeira tentativa na base de dados do Redalyc, alocando os quatro descritores juntos, resultou em busca nula. Em segunda tentativa utilizando os termos Plano Municipal de Educação e Valorização docente resultou em 16 pesquisas. Ao ler o título de cada uma delas, restou para segunda análise apenas 01 trabalho.

Quadro 01 – Trabalhos identificados e selecionados para análise

Título	Autor(es)	Revista/Ano

Participação e controle social no contexto de elaboração e aprovação do plano municipal de educação de Alto Araguaia/MT (2015/2025)	Elizabeth Gottschalg Raimann; Sandra Rosimere Hermes dos Santos	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora revisado em 25/05/2023.

Na leitura do resumo deste, notou-se que a pesquisa tinha como objetivo verificar o efeito produzido pelos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), implantados no município de Campo Grande, no período de 1996 a 2016, em termos de remuneração salarial para um professor, ao longo de 20 anos de carreira. Não sendo assim, de interesse nesta revisão.

Na terceira busca com os descritores Plano Municipal de Educação e Participação, resultou um total de 190 trabalhos, com a leitura dos títulos restaram 09 para segunda análise. A partir da leitura dos resumos, restaram 06 trabalhos que destacavam questões relativas à participação em planos municipais de educação.

Quadro 02 – Trabalhos identificados e selecionados para análise

Título	Autor(es)	Revista/Ano
Participação e controle social no contexto de elaboração e aprovação do plano municipal de educação de Alto Araguaia/MT (2015/2025)*	Elizabeth Gottschalg Raimann; Sandra Rosimere Hermes dos Santos	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2022.
Avaliando o Plano Municipal de Educação: monitoramento e controle social	Elizabeth Gottschalk Raimann	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2020
A elaboração do plano municipal de educação: experiência de educação popular?	Tiago Zanquêta de Souza; Gercina Santana Novais	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2020.
Tramitação legislativa do plano municipal de educação de Jataí – GO: tensões, embates e perspectivas	Fernando Silva dos Santos; Camila Alberto Vicente de Oliveira	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 2020.
Plano municipal de educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e aprovação	Ana Luce Galvão Moreira; Lúcia de Fátima Melo	Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 2020.
A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas	Tatiane Oliveira Santos Nascimento; Maria Eliza Nogueira Oliveira; Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi	Práxis Educativa, 2020.

Fonte: Elaborado pela autora revisado em 25/05/2023. *Este trabalho também aparece quando selecionado essas palavras-chave.

Na quarta tentativa com os descritores Plano Municipal de Educação e Avaliação foram encontrados num primeiro momento 184 pesquisas, com a leitura dos títulos o número reduziu-se para 04 trabalhos.

Quadro 03 – Trabalhos identificados e selecionados para análise.

Título	Autor(es)	Revista/Ano
Planos de educação - processos, condições e situações	Antonio Bosco de Lima; Ari Raimann; Camila Alberto Vicente de Oliveira; Elizabeth Gottschalg Raimann	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020,
Plano Municipal de educação (PME): Valorização e desafios da carreira docente	Odorico Ferreira Cardoso Neto; Egeslaine de Nez	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020
Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil	Maria Alice de Miranda Aranda; Evally Solaine de Souza Rodrigues; Sílvio Cesar Nunes Militão	Educar em Revista, 2020
Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios	Jorge Najja; Marcelo Mocarzel; Karine Morgan	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2020

Fonte: Elaborado pela autora revisado em 25/05/2023.

Nota-se, que a quantidade de trabalhos é pequena, e, conforme, mencionado pelos autores de um deles,

> os resultados mostram que ainda é muito escassa a produção do conhecimento nacional voltada aos planos decenais de educação, sobretudo se considerado o foco exclusivo no monitoramento e avaliação dos Planos. Conclui-se, portanto, que tal foco de abordagem constitui-se num campo aberto e fértil para novas pesquisas (ARANDA, ROFRIGUES e MILITÃO, 2020, p. 01-02).

A fala acima, datada de 2020, é afirmada nesta busca. Os trabalhos acerca do monitoramento dos planos decenais, quer sejam nacionais ou municipais, são escassos, sendo necessário problematizá-los no campo acadêmico, possibilitando que os dados sejam mais explorados, como forma de ampliar a avaliação das políticas públicas.

Para além de tomar a leitura e análise dos trabalhos que trouxessem os aspectos de como se deu/dá os processos de avaliação/monitoramento dos PME's em relação as metas e estratégias propostas à valorização do magistério, em específico ligadas a proposição e implementação de planos de cargos e carreira docente, buscou-se averiguar como ou se há a menção dos termos participação e avaliação destes aspectos neste contexto, bem como, se estes foram conceituados.

Buscou-se ainda relacionar o quantitativo da utilização das palavras avaliação e participação nos trabalhos analisados.

Tabela 01 – Quantitativo de utilização dos termos nas pesquisas analisadas

Título da pesquisa	Avaliação	Participação
Participação e controle social no contexto de elaboração e aprovação do plano municipal de educação de Alto Araguaia/MT (2015/2025)	01	54

Avaliando o Plano Municipal de Educação: monitoramento e controle social	46	13
A elaboração do plano municipal de educação: experiência de educação popular?	04	31
Tramitação legislativa do plano municipal de educação de Jataí – GO: tensões, embates e perspectivas	03	13
Plano municipal de educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e aprovação	03	05
A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas	01	21
Planos de educação - processos, condições e situações	06	05
Plano Municipal de educação (PME): Valorização e desafios da carreira docente	02	0
Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil	74	03
Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios	13	03

Fonte: Elaborado pela autora, junho, 2023.

Em relação à análise sobre se houve conceituação dos termos pelos autores nos trabalhos, a partir das leituras foi organizada a síntese apresentada no quadro 4.

Quadro 04 - Conceituação dos termos participação e avaliação nos trabalhos analisados.

Título	Participação	Avaliação
Participação e controle social no contexto de elaboração e aprovação do plano municipal de educação de Alto Araguaia/MT (2015/2025)	Não há conceituação teórica, os autores tomam o termo participação social para definir a categoria de análise no processo de implementação e monitoramento do PME, mas não o definem.	Não há conceituação do termo no texto.
Avaliando o Plano Municipal de Educação: monitoramento e controle social	Não há conceituação teórica do termo no texto.	A autora não conceitua, destarte, parte do princípio de que monitoramento e avaliação não se dissociam e, é por meio destes que a política se viabiliza.
A elaboração do plano municipal de educação: experiência de educação popular?	É utilizado a perspectiva de participação democrática, tomando como meio de conceituação o autor Streck (1991), qual define que "a participação é um requisito essencial da cidadania e da democracia", e que tal participação "se coloca como um processo sob permanente vigilância e autocrítica" (STRECK, 2017, p. 193).	Não há conceituação teórica do termo no texto.
Tramitação legislativa do plano municipal de educação de Jataí – GO: tensões, embates e perspectivas	O termo participação não é propriamente conceituado teoricamente, e, sim alinhado ao de democracia, tendo como premissa, a ideia de que a participação, implica a representação real dos setores	Não há conceituação teórica do termo no texto.

ISSN: 2176 - 1396

	organizados no interior do Estado, e, desse modo, contrapõe-se ao projeto aprovado na Câmara em que se ditava que as decisões são compartilhadas pela sociedade política e pela sociedade civil (OLIVEIRA, 1998, p. 30)	
Plano municipal de educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e aprovação	Não há conceituação teórica do termo no texto.	Não há conceituação teórica do termo no texto.
A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas	O termo é tomado enquanto participação social, não conceituada, mas na forma de caracterizar quem foram os agentes que se envolveram nos processos de elaboração do PME.	Não há conceituação teórica do termo no texto.
Planos de educação - processos, condições e situações	Não há conceituação teórica do termo no texto.	Não há conceituação teórica do termo no texto.
Plano Municipal de educação (PME): Valorização e desafios da carreira docente	Não há conceituação teórica do termo no texto.	Não há conceituação teórica do termo no texto.
Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil	Não há conceituação teórica do termo no texto.	Não há conceituação teórica do termo no texto.
Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios	Não há conceituação teórica do termo no texto.	Não há conceituação teórica do termo no texto.

Fonte: Elaborado pela autora, junho, 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar os achados e também as lacunas presentes neste percurso de revisão. Dos trabalhos analisados nenhum deles abrange a discussão de como se configuraram ou se configuram os meios de monitoramento dos PME, em específico ao que concerne as metas voltadas a valorização da carreira do magistério. E, principalmente, não houve achado de nenhuma pesquisa que retrate se o que está proposto nos planos municipais, aferem com a realidade efetiva e implementada dos planos de carreira de professores da educação básica.

É possível inferir, nessa breve busca, que há uma necessidade imediata na proposição de pesquisas acadêmicas que evidenciem o monitoramento dos planos municipais de educação, acerca da valorização docente, e, se estes estão sendo implementados de forma coerente.

O quantitativo nulo de trabalhos que versem sobre como se deu/dá os processos de avaliação e participação em audiências públicas dos monitoramentos dos PME's, enseja um provável desinteresse social em relação às políticas públicas educacionais. Conforme pontuado por Raimann (2020), a falta de participação dos atores interessados no processo de construção e aplicação do PME deu-se pelo próprio esvaziamento da política proposta, em virtude de um governo nefasto que com a proposição da PEC acabou por impossibilitar que os municípios consigam propor metas superiores ao que estes possam concluir/cumprir.

Ainda há que se destacar, o jogo político de interesses por trás da construção e elaboração dos PME, também destacado por Novais e Souza (2020). E, deste modo as políticas públicas continuam à margem, marcadas pelo desinteresse.

A participação social ampla no acompanhamento e cobrança da aplicabilidade das políticas, enseja que efetividade na divulgação de dados e/ou resultados apresentados em monitoramentos de metas nas políticas públicas rumem a caminhos diversos do que temos visto nas conclusões das pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda; Rodrigues, Evally Solaine de Souza; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. Terceiro Milênio: **Revista Crítica de Sociologia e Política**, Ano 1, nº 01 Julho a Dezembro/2013.

BARRETO, Elba S de S. GATTI, Bernadete A. Carreira e salário dos docentes. In: **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

CARDOSO, Odorico Ferreira; NEZ, Egeslaine de. Plano Municipal de Educação (PME): Valorização e desafios da carreira docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, núm. 1, Esp., 2020, pp. 796-809.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Angelina. M. B. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Cadernos IDESP**, São Paulo, n. 15, p. 107-127, 1986.

GALVÃO MOREIRA, Ana Luce; MELO, Lúcia de Fátima. Plano municipal de educação de Rio Branco/AC (2015-2025): processo de elaboração, concepção e

aprovação. **Regae -** Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 9, núm. 18, 2020, pp. 1-18.

BARRETO, Elba S de S. GATTI, Bernadete A. Carreira e salário dos docentes. In: **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO: TÉCNICA E ÉTICA. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno C R H**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, Jan./Abr. 2019.

LIMA, Antonio Bosco de; RAIMANN, Ari; OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg Planos de Educação: processos, condições e situações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** vol. 15, núm. 1, Esp., 2020, pp. 698-703.

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 28, núm. 109, 2020, Outubro-Dezembro, pp. 1033-1053.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. A elaboração do Plano Municipal de Educação: Experiência de educação popular? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, núm. 1, Esp., 2020, pp. 764-779.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; SANTOS, Fernando Silva dos. Tramitação legislativa do Plano Municipal de Educação de Jataí – GO: tensões, embates e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, núm. 1, Esp., 2020, pp. 751-763.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; SANTOS, Sandra Rosimere Hermes dos participação e controle social no contexto de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de Alto Araguaia/MT (2015/2025) **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 17, núm. 1, 2022, Enero-Marzo, pp. 521-536.

SOUZA, Lanara Guimaraes de. LORDÊLO, Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: JAC., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS EM UMA INSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: UM OLHAR DOS EDUCADORES SOCIAIS

Larissa de Quadros Machado[1]

RESUMO

O referido texto decorre dos resultados de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2022. Apresenta, portanto, análise realizada a respeito do programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por meio de avaliação dos educadores sociais atuantes na área em uma instituição do município de Ponta Grossa – PR. Nesta ótica, tem por objetivos relatar as discussões empreendidas a respeito do programa e a avaliação dos educadores sociais da instituição; apresentar suas potencialidades e fragilidades e ainda, explicitar sua relação fundamental com o contexto educacional. A intenção de pesquisar sobre a temática originou-se de questionamentos e inquietações acerca do programa social aqui explicitado, que tem por objetivo identificar as vulnerabilidades sociais em que seus usuários se encontram, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, a fim de prevenir riscos para tais. A pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa e exploratória, utilizando como aporte teórico Fernandes (2011) e (2018), Januzzi (2014) e (2016), Porto (2021), Silvestre (2018), Bardin (2016), dentre outros autores. Assim, pôde-se identificar que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos está atingindo, em sua maioria, com seus objetivos, uma vez que acolhe, acompanha, fortalece e previne que crianças e adolescentes, bem como suas famílias estejam vulneráveis a quaisquer tipos de riscos sociais.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Programa Social. Educadores Sociais. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre Estado e sociedade define o que é primordial para o processo de formulação de uma política pública social, sendo essa expressa em programas e projetos. Neste sentido, as políticas públicas sociais são fundamentadas visando o bem-estar social e a redução das desigualdades. Concorda-se com Jannuzzi (2016, p. 35) que o Estado em ação se efetiva na implementação de tais políticas, pois

> A política pública é definida como o conjunto de decisões tomadas pelas instituições do Estado com o intuito de solucionar um problema que emerge do contexto de sua atribuição. Para operacionalizar uma política pública, faz-se necessário elaborar e instituir um programa, que se caracteriza como um conjunto de ações programadas e articuladas entre si. Assim, o objetivo do programa é assistir uma demanda pública específica, de acordo com as resoluções das políticas públicas do Estado ou do governo.

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, lariqm25@gmail.com

Nesta lógica, as políticas públicas sociais nascem, ainda, das demandas em que a própria sociedade se manifesta em prol de melhorias, sendo assim, fundamentais na vida dos sujeitos, uma vez que desempenham ações de lutas sociais. Zambon e Pereira (2017, p. 15) ressaltam que "as políticas sociais não podem ser vistas como favores do Estado e do sistema capitalista para as classes 'dominadas' [...] apresenta-se como expressão da correlação de forças e lutas na sociedade".

As políticas públicas sociais no Brasil começaram a surgir na década de 1930. No entanto, estavam focadas na mediação de conflitos provenientes do processo de desenvolvimento político e econômico do país. Fora somente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que as políticas e os direitos sociais ganharam repercussão, pois este documento legal avançou na direção do campo social. Desta maneira, seu arcabouço teórico trouxe indiscutíveis avanços no que diz respeito à proteção e a seguridade social. Do mesmo modo, explicitou a responsabilidade do Estado na oferta dos serviços das políticas de Assistência Social.

Dito isto, pode-se salientar que a Assistência Social adveio como política pública com a promulgação da Constituição ora mencionada. Ainda assim, "a Assistência Social constituiu-se como política por meio de uma grande luta que não se encerrou com a Constituição, pelo contrário, ali estava apenas começando" (ZAMBON; PEREIRA, 2017, p. 154).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, iniciado em 2009 e parte do objeto desta pesquisa, insere-se no *hall* de políticas públicas sociais da Assistência Social brasileira, sendo implementado de acordo com as ações do Estado.

É nesse contexto que se insere o presente texto, apresentando análise do referido programa com os seus respectivos educadores sociais em uma instituição do Município de Ponta Grossa – PR, suas contribuições ao campo educacional, bem como as fragilidades e as potencialidades evidenciadas na pesquisa.

2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO APERFEIÇOAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS SOCIAIS

Antes de elucidar o conceito de avaliação e sua relação com as políticas públicas sociais, faz-se necessário apresentar a conceituação de programas sociais,

como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Jannuzzi (2014, p. 27) delineia que

> A definição de programas também remete à necessidade de abordagem interdisciplinar na produção de informação e conhecimento sobre os problemas investigados. Pobreza, desigualdade, desempenho escolar e mortalidade infantil são questões sociais multideterminadas e influenciadas por uma série de dimensões sociais mais amplas e estruturais, assim, como de aspectos mais circunscritos e relacionados à falta de efetividade de programas públicos desenhados para o equacionamento das mesmas.

Ainda, para o referido autor, o programa é uma das ferramentas de operacionalização das políticas públicas sociais e, desta forma, trata-se de um emaranhado de ações articuladas e programadas entre si, com o objetivo de atender a uma demanda específica da sociedade.

Posto isto, Fernandes (2018, p. 5) ao se referir sobre a relação entre a avaliação e as políticas públicas corrobora que estas

> São consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradores de bem-estar social. A avaliação que é intrinsecamente política, pode contribuir para que a qualidade da política pública seja conhecida e discutida por setores mais ou menos alargados na sociedade.

Por isto, a avaliação tem “relevância [...] incontornável, podendo estar associada à transformação, à melhoria, à transparência, à inovação e, em geral, ao desenvolvimento de programas públicos” (FERNANDES, 2011, p. 186). Atentando para o fato de que o Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos é uma política pública social, a avaliação torna-se imprescindível.

Além disso, ao realizar a avaliação de um programa ou de uma política é fundamental estabelecer os vínculos entre os objetivos e o que foi observado, considerando este processo como contínuo e, de certo modo, formativo. Dito isto, concebe-se este processo como atividade inerente ao desenvolvimento dos programas sociais, sem romantizá-lo, pois, é tarefa complexa e exige certas especificidades. Neste sentido, “a avaliação de programas e de políticas públicas deverá estar associada ao desenvolvimento da democracia social e política, à igualdade e à equidade, através da participação de todos aqueles que, em geral, não são ouvidos” (FERNANDES, 2018, p. 10). Sob tal lógica, Draibe (2001, p. 26, grifo do autor) evidencia que

ISSN: 2176 - 1396

> As políticas e os programas têm [...] carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu *habitat*, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se "resolvem" ao longo do tempo.

Assim, faz-se necessário o conhecimento sobre a relação da avaliação com a política pública social para a compreensão dos processos inerentes à avaliação e sua relevância social, pois, conforme Fernandes (2018, p. 13, grifo do autor) "só assim as políticas públicas e seus programas poderão estar mais ao serviço da *coisa pública*, do bem-estar de todos os cidadãos e da democracia social".

3 SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

No âmbito das políticas sociais, as famílias têm se mostrado centrais ganhando atenção dos órgãos públicos. No entanto, é preciso considerar que quando se fala sobre família, esta, nem sempre tem como referência um determinado padrão, mas uma complexidade de determinantes. Silvestre (2018, p. 101) afirma que

> Discorrer sobre a proteção social para famílias com crianças e adolescentes exige considerar os processos que fizeram parte da história de formação da sociedade brasileira e que evidenciam a estratificação social em classes, e a grande desigualdade entre estas, bem como, os impactos da cor/raça e gênero como determinantes para as possibilidades de se viver e de como se viver em uma família.

Diante de tais desigualdades nas relações familiares, "a Proteção Social Básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários" (PONTA GROSSA, 2019, p. 7).

Para fins de fortalecer tais vínculos, na Proteção Social Básica, dentre os serviços ofertados está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que tem como objetivo, de maneira preventiva, a busca pela construção da estrutura e

ISSN: 2176 - 1396

do convívio familiar e comunitário, desenvolvendo, assim, a autonomia e o fortalecimento dos vínculos.

O programa analisado atende crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, em diferentes situações de vulnerabilidade social, além de outras faixas etárias. Para adentrar ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o usuário tem cinco formas de acesso, que podem ser visualizadas na figura a seguir.

Figura 1 – Fluxo de entrada ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

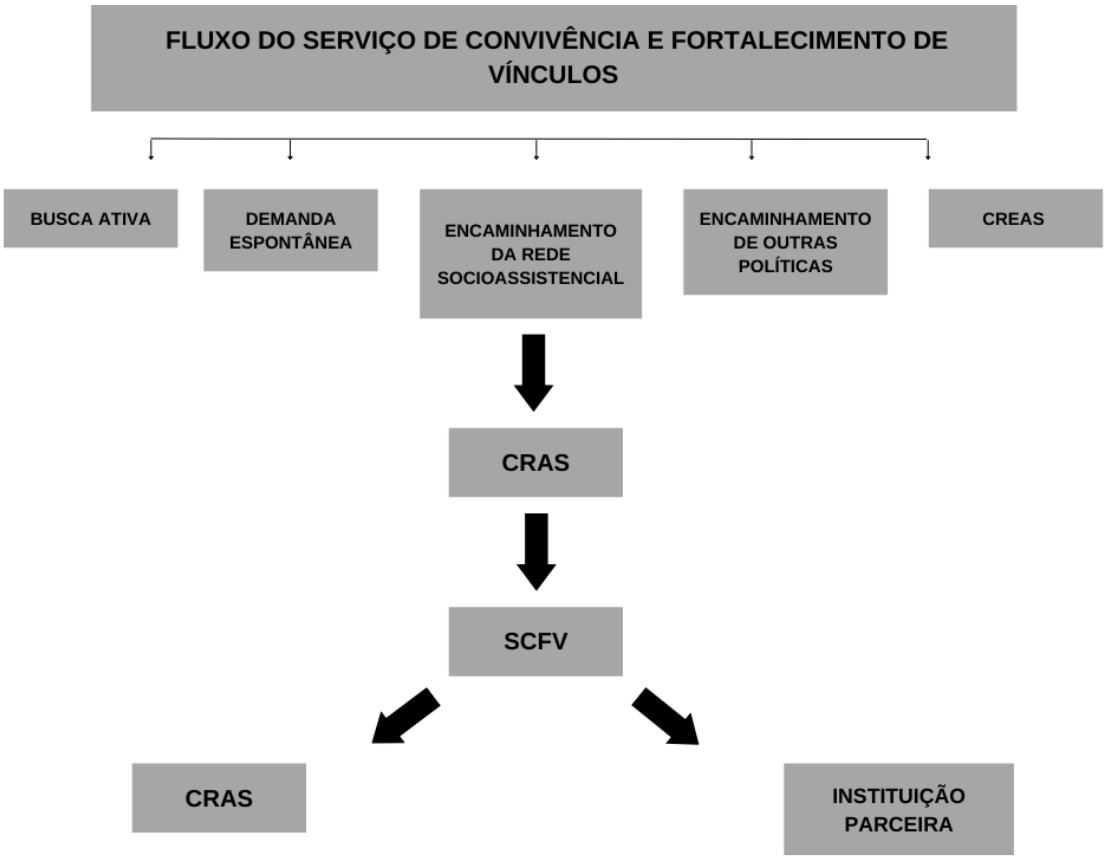

Fonte: Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2019). Adaptado pela autora (2022)

Para que o programa possa ser executado, de acordo com os seus objetivos, é preciso a garantia de um espaço físico condizente com as atividades que serão propostas. No Município de Ponta Grossa – PR são necessários: “sala de atendimento individualizado, sala de atividades coletivas e comunitárias, sala para atividades administrativas, instalações sanitárias com boas condições de funcionamento” (PONTA GROSSA, 2019, p. 16). Além disso, os usuários (as) do

programa devem, obrigatoriamente, estar referenciados no CRAS do território e incluídos no Cadastro Único (CadÚnico), quesitos prioritários para a vaga.

Dito isto, a instituição em que a pesquisa fora realizada, denominada durante a pesquisa de Instituição Francisco (nome fictício), é assistida pelo programa e está localizada na área urbana do município, atendendo o total de 140 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 17 anos. A instituição conta, ainda, com cinco educadores sociais, além de outros profissionais que auxiliam no atendimento. Para a realização da pesquisa os educadores responderam um questionário com perguntas sobre as práticas realizadas, as contribuições para o campo educacional e a avaliação do programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A Análise de Conteúdo de Bardin (2016) contribuiu para a compreensão das categorias que emergiram na interpretação dos dados, visto que se caracteriza como "[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2016, p. 147). Portanto, ao partir das respostas dos educadores sociais foi possível elencar as seguintes categorias:

Quadro 1 – Categorias elencadas de acordo com Análise de Conteúdo de Bardin (2016) a partir das respostas dos educadores sociais da Instituição Francisco – Ponta Grossa – PR

QUANTIDADE DE CATEGORIAS	CATEGORIAS
1ª categoria	"Oportunidade"
2ª categoria	"Acolhimento/Afetividade"
3ª categoria	"Compreensão dos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos"
4ª categoria	"Convivência familiar e comunitária"
5ª categoria	"Atividades desenvolvidas na instituição"
6ª categoria	"Cumprimento de objetivos"
7ª categoria	"Os impactos da pandemia"
8ª categoria	"Avaliação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos"

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Na primeira categoria apresentaram-se os motivos que levaram os educadores a trabalhar em instituições que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Segundo a avaliação realizada por eles fora uma questão de "*oportunidade*", ou seja, de vagas disponíveis nesta instituição em específico.

Com intuito de analisar como estes profissionais consideravam, ou não, importante compreender sobre a vida da criança e dos adolescentes assistidos pelo programa, a segunda categoria avaliou quanto à relevância do

ISSN: 2176 - 1396

"*acolhimento/afetividade*", descritos por eles como fundamental nas relações estabelecidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A "*compreensão dos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*" fora avaliada na terceira categoria. Mediante as respostas, pôde-se analisar a compreensão, pelos educadores, que estes possuíam clareza dos objetivos propostos para a efetivação do programa avaliado.

Na categoria quatro, denominada "*convivência familiar e comunitária*" todos os participantes avaliaram a importância do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para a vida da criança e do adolescente, inclusive para o contexto educacional. A convivência familiar e comunitária, a partir dos estudos realizados e conforme apontou a avaliação realizada, tornam-se fundamentais para a efetivação desta política pública social, uma vez que não somente as crianças e os adolescentes são beneficiados pelas atividades realizadas, mas também suas famílias.

Na quinta categoria que avaliou as "*atividades desenvolvidas na instituição*" constatou-se que são realizadas de acordo com planejamento proposto por ações artísticas, culturais, lúdicas, educativas e desportivas a fim de promover experiências às crianças e adolescentes que participam do programa.

Na sexta categoria sobre o "*cumprimento de objetivos*" fora possível verificar que os educadores sociais se identificam com a instituição, na medida em que esta possui um ambiente acolhedor, necessário para desenvolver as atividades citadas na categoria anterior, pois, conforme as exigências para efetivação dos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Município de Ponta Grossa (2019) é essencial que se garanta um espaço físico condizente com as atividades propostas.

Quando indagados sobre "*os impactos da pandemia*", sétima categoria, os profissionais do programa explicitaram que, após o retorno às atividades presenciais, passaram a desenvolver suas ações com dificuldades, devido o aumento da violência e a preocupação com a saúde mental dos usuários (as), intensificando, assim, um trabalho aprofundado nas relações entre eles, bem como na prevenção de riscos sociais, um dos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A última categoria referiu-se à avaliação do desenvolvimento do programa "*avaliação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*" em que todos

os educadores avaliaram a instituição de modo positivo, elencando, inclusive, melhorias que podem ser feitas na oferta do programa, que conforme Fernandes (2018) deve servir para melhorar a vida dos sujeitos, das organizações e da sociedade.

Diante do exposto, pôde-se compreender que o programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos possui inúmeras potencialidades e poucas fragilidades, conforme pode ser observado no Quadro a seguir.

Quadro 2 – Potencialidades e Fragilidades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de acordo com a análise da avaliação dos educadores sociais da Instituição Francisco – Ponta Grossa – PR

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Prevenção de riscos sociais	Período pós pandêmico
Garantia dos direitos dos usuários(as)	Falta de formação continuada devido aos impactos da pandemia
Atividades desenvolvidas (lúdicas, esportivas, culturais, artísticas, dentre outras)	Falta de profissionais de cunho psicológico
Fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários	
Auxílio no desenvolvimento escolar dos usuários (as)	

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No que se refere à relação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com o contexto educacional, vale salientar que o programa não possui caráter escolar, no entanto, a partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa é essencial que se destaque a importância deste para o âmbito. Porto (2021, p. 30) corrobora que

> O SCFV não é um serviço da Política de Educação, mas sim da Política de Assistência Social, portanto este não pode ser considerado um contraturno escolar, visto que, isto é atribuição da política pública de Educação. Entretanto, deve-se lembrar que o SCFV tem como um de seus objetivos contribuir para a permanência dos usuários no sistema educacional, assim pode haver um período determinado para que as crianças e os adolescentes realizem suas tarefas escolares.

Além disso, os dados analisados revelam que o programa proporciona ações em busca da garantia dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes. Ações que auxiliam no trabalho desenvolvido nas instituições de ensino regular, além de desenvolverem a criatividade, o senso de responsabilidade e a autoconfiança.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é complementar ao trabalho social com as famílias, o que auxilia na relação família-escola, tema amplamente debatido quando se fala da importância desta relação para o processo

ISSN: 2176 - 1396

de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. Portanto, em conjunto com outras políticas sociais, o programa possui um papel fundamental para que haja a plena garantia de direitos a estes sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste texto objetivou-se relatar as discussões empreendidas por meio da análise da avaliação do programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a partir das respostas dos educadores sociais em uma instituição do município de Ponta Grossa – PR. Além disso, fez-se o esforço de tecer algumas relações desta política pública de Assistência Social com o campo da Educação, bem como apresentar potencialidades e fragilidades do referido programa.

A partir do resgate histórico, da relação que se estabelece entre o papel do Estado e a formulação de políticas públicas sociais e da análise empreendida por meio da avaliação de programas sociais, ficou evidente que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem papel fundamental para o cumprimento dos direitos de proteção à criança e ao adolescente.

A avaliação realizada evidenciou que este programa auxilia na prevenção dos riscos sociais enfrentados por seus usuários (as) e consequentemente, contribui para que os fins educacionais sejam atendidos, pois, ao proteger os sujeitos em vulnerabilidade oferece condições para que as crianças e os adolescentes permaneçam no contexto escolar tendo acesso aos conhecimentos elaborados.

Por fim, concorda-se com Fernandes (2018) quando salienta que somente quando se avalia as ações dos programas, por meio dos seus agentes – neste caso os educadores sociais da Instituição Francisco –, a exemplo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é que as políticas públicas estarão a serviço da sociedade e dos seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Nobre.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões práticas. *In*: FERNANDES, Domingos. (org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. *In*: FERRÃO, João.; PAIXÃO, José Manuel Pinto. (orgs.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 1-16.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio./ago. 2014. DOI: https://doi.org/10.18222/eae255820142916

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais**: uma introdução a conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2016.

PONTA GROSSA. **Minuta de protocolo dos serviços socioassistenciais de proteção social básica**. Ponta Grossa: Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa, 2019. Disponível em: protocolo_psb_consulta-publica.pdf (wordpress.com). Acesso em: 10 jul. 2023.

PORTO, Marina Silveira. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**: contribuições sobre a proteção dos direitos da criança e do adolescente em contexto pandêmico. 2021. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVESTRE, Luciana Pavowski Franco. **Os serviços socioassistenciais para famílias com crianças e adolescentes em situação de risco e violação de direitos**: análise dos municípios da regional de Ponta Grossa/PR da SEDS 2014/2015. 2018. 283f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo.; PEREIRA, Maria Lucimar. **Fundamentos das políticas sociais e políticas sociais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

DA FALÁCIA DO "NOVO" AO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: NEOLIBERALISMO E A EDUCABILIDADE DO NEOSUJEITO.

Ana Léia Particheli[1]

Miriam Eger Klein [2]

Marcio Giusti Trevisol [3]

RESUMO

Este estudo surge de uma problemática central: como a falácia do novo, empregado como justificativa para as reformas educacionais, têm favorecido o empresariamento da educação? Desse modo o objetivo é analisar como a falácia do novo, justificam reformas educacionais que levam para o empresariamento da educação e a organização de moldes educativos que favorecem a formação do neosujeito do século XXI, baseando-se nas obras de Laval (2004) e Dardot; Laval (2016) . O texto explora o conceito de neosujeito, um sujeito neoliberal adaptado às regras do sistema, internalizando a lógica da concorrência e do empreendedorismo, tal lógica passa a ser incorporada nas escolas. A pesquisa adota uma abordagem metodológica de pesquisa exploratória, com base em fontes bibliográficas, conforme sugerido por Gil (2002). Além disso, discute-se Fávero e Trevisol (2020), a racionalidade neoliberal é apresentada como a razão do capitalismo contemporâneo, estruturando e organizando a ação dos governantes e a conduta dos governados por meio da generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. A influência dessa racionalidade é percebida na educação, onde a escola é vista como uma empresa, resultando em uma lógica individualista de concorrência, comprometendo a finalidade pública e democrática da educação. Após as análises bibliográficas é possível aferir que conceitos de novo, flexibilidade, entre outros, são utilizados para justificar reformas que adequam o sujeito as prerrogativas do neoliberalismo e que tais reformas não possibilitam uma formação democrática, entretanto atenuam a lógica do empresário de si. Este estudo demonstra uma análise crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação e seus impactos, fornecendo subsídios para o debate sobre a realidade crescente nas instituições educacionais e buscando promover uma postura crítica de resistência aos efeitos negativos do neoliberalismo na educação.

Palavras-chave: Neoliberal. Educabilidade. Neosujeito. Escola Empresa.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio é decorrente de estudos e pesquisas realizadas no componente curricular, Escola e Trabalho ofertada pelo Programa de Pós-Graduação

[1] Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) analeia88@gmail.com.
[2] Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) miriam1712eger@gmail.com.
[3] Dr, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) marcio.trevisol@unoesc.edu.br.

em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina. No contexto da mundialização do capital, a pesquisa procurou analisar como a racionalidade neoliberal tem lançado estratégias para educar o sujeito do século XXI. Como base de construção partimos de dois pontos a saber: compreensão da falácia do novo ao empresariamento da educação e a educabilidade do neosujeito no neoliberalismo.

O neoliberalismo segundo Fávero e Trevisol (2020, p.02) "[...] estrutura-se para além de um modelo econômico, político ou mesmo ideológico clássico. Torna-se uma nova razão de mundo – uma racionalidade que define organizações e instituições e as subjetividades a partir do princípio da concorrência." Estrutura-se dessa forma uma governabilidade incorporada nas instituições e na própria subjetividade. Os valores da nova racionalidade, de acordo com Dardot e Laval (2016), são originados dos valores de competitividade e da concorrência. Por via de regra esta compreensão permite visualizar como os princípios de concorrência e competitividade colonizaram a vida social em todas as esferas, tecendo novas formas de ser e comportar-se e, por consequência, formam-se estruturas pedagógicas de educabilidade do sujeito.

O problema de investigação se originou a partir da seguinte pergunta: como a falácia do novo, empregado como justificativa para as reformas educacionais, têm favorecido o empresariamento da educação? Como decorrência da pergunta nuclear surgem questões [1] secundárias, a saber: Como o neoliberalismo educa o sujeito para reproduzir sua ideologia/racionalidade e por quais motivos a educação virou um negócio? O objetivo é analisar como a falácia do novo justifica reformas educacionais que levam para o empresariamento da educação e a organização de moldes educativos que favorecem a formação do neosujeito do século XXI.

Trata-se de uma de uma pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório e de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2022, p. 44)

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

A base teórica/epistemológica é em Dardot e Laval (2016) e em Laval (2004). O ensaio é dividido em dois blocos. No primeiro bloco são apresentados os conceitos chave da racionalidade neoliberal e sua relação com a educação. No segundo bloco,

é apresentada como a escola ao incorporar a racionalidade neoliberal se torna uma empresa. Por fim, é discutido como os discursos que propõem o novo (reformas) da escola se tornam uma falácia para legitimar a entrada de princípios empresariais na escola. O estudo se justifica devido a relevância de levantar o debate por meio de uma análise teórico/conceitual das muitas falácias neoliberais suas subjetividades e racionalidade.

2 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

As falácias, enquanto aspecto ideológico, são utilizadas para ocultar uma verdade ou realidade. Normalmente são utilizadas como falsa consciência da realidade, mas que possuem como objetivo legitimar uma ação ou posição social. Segundo Chauí (2016), a noção da ideologia enquanto falácia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Dessa forma, observa-se que na construção e formulação de novas políticas educacionais são empregadas terminologias como: novo, reformas, flexibilidade e autonomia; como um corpus representativo que possui como finalidade produzir uma universalidade à partir dos interesses particulares de uma classe social.

Neste caso, as reformas educacionais utilizam-se desses termos para ocultar os reais sentidos, pois, ao instituir essas reformas passam a organizar os processos formativos adequados à lógica de produção neoliberal. Essa lógica falaciosa é amplamente utilizada no neoliberalismo especialmente em momentos de crise.

Em 2008 com a falência do Banco Lehman Brothers e a crise econômica, difundiu-se na Europa e nos Estado Unidos a idéia de que tais fatos viriam acompanhados do fim do neoliberalismo e que poderíamos sair anunciando em todos os cantos do mundo o seu fim; e assim consequentemente o do “Estado”. Mas não, porém, o fim das organizações partidárias deste "Estado", que regulam de acordo com seus interesses, pois estes interesses voltariam agora de forma “regulamentar". (DARDOT; LAVAL. 2016). Entretanto, segundo Dardot e Laval (2016) estas “ilusões” não se concretizaram:

> Enganar-se sobre a verdadeira natureza do neoliberalismo, ignorar sua história, não enxergar suas profundas motivações sociais e subjetivas era

ISSN: 2176 - 1396

> condenar-se à cegueira e continuar desarmado diante do que não ia demorar a acontecer: longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu a seu brutal fortalecimento, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros. (DARDOT; LAVAL, p. 13. 2016).

Segundo Dardot e Laval (2016), a análise da origem, criação e funcionamento do neoliberalismo, o condiciona para uma eficácia e resistência para além do eurocentrismo, seguindo para uma escala mundial.

Nessa escala global é fundamental a educação do neosujeito. Para Dardot e Laval (2016), a nomenclatura de neosujeito define um sujeito: o sujeito neoliberal, com a capacidade de “naturalizar”, adaptar-se às regras do neoliberlismo, internalizando a nova realidade do estado corporativo em que previdência, saúde, educação e lazer são produtos que os consumidores (cidadãos) podem obter com uma "liberdade de escolha" de aquisição e conviver com o desemprego constante, com a incerteza das relações de produção e das relações sociais de produção.

A naturalização do risco, a responsabilidade individual pelas consequências das próprias escolhas e a transmutação dos indivíduos em autoempreendedores, em permanente competição com outros sujeitos empreendedores; é a faceta deste novo mundo-razão. Por outro lado, essa mesma razão-mundo exige que o sujeito neoliberal se aperfeiçoe continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, adapte-se às variações contínuas da demanda do mercado, convertendo-se a lógica de um reality show, com a eliminação dos mais fracos e incompetentes. Essa "flexibilidade" dos "colaboradores" é um exemplo dessa nova mentalidade mundial. No entanto, a impossibilidade de governar o "mundo, que se tornou ingovernável pela sua própria globalidade", bem como a responsabilidade infinita dos indivíduos pelo seu próprio destino, tendo sempre em atenção o (inatingível) imperativo de serem "bem-sucedidos e felizes". eles produzem uma sociedade esquizofrênica e doentia (Dardot; Laval, 2016, p. 344).

Para Dardot e Laval (2016), o neosujeito precisa incorporar a nova racionalidade de mundo baseada nos princípios de concorrência e competitividade. A competição e a concorrência enquanto racionalidade coloca ao novo sujeito a responsabilização por ser produtivo, de tal modo que se não for produtivo e não prosperar será sua culpa, neste momento o estado se exime de culpa, pois o neosujeito lhe proporciona esta eximição. (DARDOT; LAVAL, 2016). Desta forma

orientam as suas relações de comportamento, bem como sociais, maneiras de viver e subjetividades; em resumo: a forma da nossa existência. A racionalidade neoliberal é definida como:

> [...]Antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra "capitalismo". O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, p.17, 2016).

Neste sentido, para Fávero e Trevisol (2020), esse novo modelo de governar através da concorrência, acaba sendo incorporado na escola. Para os autores, isso acaba comprometendo a finalidade da educação como bem público e democrático.

2.1 Concorrência e competitividade incorporados na escola.

A concorrência entre escolas é vista como saudável e sinônimo de qualidade. As famílias são influenciadas a buscarem escolas que sejam as melhores colocadas em indicadores de qualidade medidos por testes padronizados e índices de empregabilidade. A concorrência entre as escolas seria o vetor para a qualificação dos estabelecimentos educacionais. Neste viés, Fávero e Trevisol (2020, p.5,) “A instituição escolar – que até então era entendida como necessidade moral, política e de coesão social – se tornou propagadora de uma lógica individualista de concorrência[...].

Tal posição vai ao encontro dos escritos de Laval (2004, p. 03) que pontua,

> o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o “trabalhador autónomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico.

Para o autor a competitividade econômica passa também no sistema educativo, por meio de discursos dominantes neoliberais, que tendenciosamente justificam as reformas educacionais. Tais modificações refletem na sociedade e no sistema educacional. Esse reflexo/adaptação no sistema educacional dos futuros assalariados se dá por meio de representação do trabalho e a nova subjetividade esperada dos jovens.

> Paralelamente, e de acordo com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotado de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido: Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional conceito norteador é o da "empregabilidade' individual. (LAVAL,2003,p.16).

Do neosujeito do século XXI, de acordo com Laval (2004), espera-se que cultive a “competência" primeira, a meta-competência, consistiria em “aprender a aprender" para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional (LAVAL,2003, p.17).” Essa competência primária reflete em “[...] competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza [...]. (LAVAL,2003, p.17).” Nesta visão utilitarista tudo é visto como esforço pessoal e autonomia, principalmente se não atingir sucesso pessoal e profissional a culpa acaba recaindo sobre o próprio sujeito autônomo de si. O neosujeito precisa ser formado para incorporar tais competências e adaptar-se ao modelo produtivo neoliberal.

Nesse contexto, a responsabilidade pela própria trajetória profissional e sucesso recai sobre o indivíduo, e ele é incentivado a se tornar um eterno aprendiz, capaz de se adaptar rapidamente às mudanças do mercado de trabalho e enfrentar incertezas constantes. Essas características são altamente valorizadas no sistema neoliberal, que busca um sujeito empreendedor, competitivo e flexível, capaz de se autorregular e se responsabilizar por suas próprias conquistas e fracassos. Essa formação do neosujeito é parte do processo de disseminação da lógica da concorrência e do empreendedorismo na sociedade, buscando criar indivíduos que se ajustem ao mundo neoliberal e internalizem a busca incessante pela produtividade e sucesso individual. Essa perspectiva coloca a educação como uma ferramenta

ISSN: 2176 - 1396

essencial para a formação do neosujeito, moldando-o para se encaixar nos moldes produtivos da sociedade contemporânea.

Tal diagnóstico apontado por Laval (2004), é observado no Novo Ensino Médio (NEM) aprovado e chancelado para Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os conceitos de flexibilidade, escolha, autonomia das juventudes, adaptabilidade competências socioemocionais e educação atrativa para jovens, são bases nucleares de sustentação da suposta reforma educacional (BRASIL, S/D). A falácia do novo revela sua face ao propor por meios ideológicos uma reforma que, no final das contas, reativa e reabilita uma concepção pedagógica tecnicista da década de noventa. Cabe ainda destacar, que aglutina em torno deste modelo educativo tecnicista a formação de jovens que assumam como éthos de vida a concorrência e a competitividade travestidas por um ideal de educação empresarial, baseado no empreendedorismo e na inovação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é possível aferir que: (i) os conceitos de novo, flexibilidade, adaptabilidade, competências, habilidades socioemocionais e resiliência são utilizadas como falácias para justificar as reformas educacionais, que possuem como objetivo e finalidade a incorporação da lógica empresarial nas escolas; (ii) que a escola ao se tornar uma empresa, passa a formar o neosujeito do século XXI adequado às prerrogativas do sistema neoliberal; (iii) que as reformas educacionais baseadas na racionalidade neoliberal, operam o enxugamento da formação para a vida democrática ao supervalorizar a formação para as atividades produtivas de mercado; (iv) que a escola ao incorporar a racionalidade neoliberal, assegura a formação do empresário de si e; (v) que os discursos empregados para as reformas educacionais legitimam a entrada do empresariamento na educação.

Mediante aos expostos e aferições faz-se necessário pesquisas que evidenciem e denunciem tais reformas educacionais pautadas em falácias. Assim como fornece subsídios para debates sobre essa realidade crescente nas instituições educacionais, buscando promover uma postura crítica de resistência aos efeitos

negativos do neoliberalismo na educação e que colocam em risco uma educação democrática, pautada em desenvolver o indivíduo moralmente, civicamente, assim como desestrutura a coesão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 13 Jun. 2023

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal ;Tradução Mariana Enchalar. 1. ed, São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** ed. 4º, São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público ;Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina-PR: Planta, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. **Quando a educação se torna um negócio:** ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. Educação Unisinos – v.24, 2020.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

Andreia Xavier Teixeira[1]

Edina de Souza da Silva[2]

Juliana Picolotto [3]

Sandra Simone Höpner Pierozan[4]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir as Políticas Educacionais e os currículos escolares para emancipação dos sujeitos. A problematização parte da seguinte questão: As Políticas Educacionais e os currículos escolares contribuem para emancipação dos sujeitos? O estudo se caracteriza pela metodologia de pesquisa bibliográfica e tem aporte teórico de autores como Mainardes e Ball (2011), Freire (1997), Souza (2006) e Laval (2004). As Políticas Públicas são a materialização das ações de ordem governamental e podem também apresentar um caráter comportamental, quando implica ação ou ausência delas, permitindo distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz. No contexto das Políticas Educacionais enquanto campo de possibilidades da igualdade, da equidade e de oportunidades de emancipação, a qualidade essencialmente é o atendimento a educação na sua plenitude, o que exige dos formuladores da Política o reconhecimento dos deveres e responsabilidades do Estado com este setor. Identifica-se um descompasso entre as Políticas e a Educação, uma vez que na proposição de igualdade de oportunidades e acesso, são ignoradas as desigualdades econômicas, sociais e culturais dos sujeitos. Nos programas de currículos, ao longo da história da educação brasileira, a intencionalidade era adestramento, dogma e moralidade, focando no disciplinamento dos homens, buscando produzir competências técnicas para a empregabilidade. Destaca-se que no âmbito das Políticas Educacionais podem-se promover mudanças sociais, no que tange ao currículo a escola pode avançar na problematização do saber na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Currículo. Emancipação. Igualdade. Equidade.

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada (URI) Campus de Erechim. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Ibirubá. E-mail: andreia43teixeira@gmail.com

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Gestão Escolar pela UFFS. Especialização em Educação Ambiental Portal Faculdades. Graduação em Ciências Biológicas pela Unochapecó/SC. Professora da Rede Municipal de Concórdia/SC. E-mail: ednasys33@gmail.com

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Especialização em Educação Física Escolar. Especialização em Gestão Escolar. Especialização em Qualidade de Vida e Saúde, todas pela UNIASSELVI. Graduação em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Rede Municipal de Sananduva/RS.
E-mail: julianapicolotto28@gmail.com

[4] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir as Políticas Educacionais e os currículos escolares para emancipação dos sujeitos. A problematização parte da seguinte questão: As Políticas Educacionais e os currículos escolares contribuem para emancipação dos sujeitos? A relevância da discussão acerca do tema da emancipação dos sujeitos por meio da educação é sempre motivo de reflexão sobre o que é de fato uma formação humana e cidadã, sobre a necessidade da escola promover a formação de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos.

No campo da educação, vivemos uma era de incertezas, e sendo o território da escola, um espaço privilegiado de condições para práticas educativas pautadas na pluralidade do encontro de saberes entre os sujeitos, tecemos a ideia de que a emancipação é um valor inseparável à vida. Para avançarmos na perspectiva de uma sociedade emancipada, a educação é um caminho possível em estreita relação com o projeto de sociedade que se deseja construir.

Nessa direção, iniciamos trazendo o contexto das Políticas Educacionais enquanto campo de possibilidades da igualdade, da equidade e de oportunidades de emancipação pela educação. Em seguida, avançamos para a visibilidade dos currículos escolares vigentes como formatadores de sujeitos, problematizando a condição da escola como instituição demandada por muitas questões sociais. Por fim, apresentamos algumas reflexões acerca da emancipação dos sujeitos numa perspectiva de educação na pluralidade e diversidade de convivências.

2 DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À EDUCAÇÃO

As Políticas públicas são a materialização das ações de ordem governamental. Dito de outro modo são as realizações do governo interferindo direta ou indiretamente em toda a sociedade. Nas palavras de Souza (2006), a política pública pode ser compreendida, como a ação ou a análise dessa ação do governo, ou até mesmo, a proposição de mudança de tais ações no intuito de demonstrar seus propósitos em programas ou ações que se materializam em mudanças reais.

Nessa direção, iniciamos trazendo o contexto das Políticas Educacionais enquanto campo de possibilidades da igualdade, da equidade e de oportunidades de emancipação pela educação. No que tange a essas Políticas, a grande maioria das

ações é para garantir os direitos constitucionais atrelados ao setor da educação. De acordo com Souza (2006), a Política Pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não, necessariamente, se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. Nesse sentido, pode também apresentar um caráter comportamental, quando implica ação ou ausência dela, o 'fazer ou não fazer nada', dessa forma, a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

No que se refere à educação como ato político, Mainardes e Ball (2011, p. 33), afirmam que "a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricada no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos". Neste contexto, os autores afirmam que a Política Pública, seja Educacional ou outros processos políticos é uma ação com intenção e metas. No entanto, devem ser implementadas, acompanhadas e avaliadas para que assim possam ser efetivadas e atenderem aos seus propósitos.

Entre os diversos aspectos que justificam as Políticas Públicas, um deles é atingir a efetivação da ação com qualidade. Na educação a busca pela qualidade é evidenciada na literatura acadêmica. Para Ferreira e Santos (2017), as Políticas Públicas Educacionais são de extrema importância no que se relaciona a tornar o ensino fundamental público mais qualitativo, em todos os âmbitos, formando assim, verdadeiros cidadãos. Vários fatores relacionados à cultura da aprendizagem estão interligados à qualidade da educação. Em sua maioria, objetivam uma formação de cidadãos cujo anseio possa intuir em um crescimento crítico que perpassa todos os aspectos da vida de um indivíduo. Para isso, é imprescindível que a escola busque a melhor forma para efetivar esse conhecimento, através do ensino.

Contudo, a qualidade na educação essencialmente é o atendimento a educação na sua plenitude, o que exige dos formuladores da Política o reconhecimento dos deveres e responsabilidades do Estado com este setor. O direito à qualidade está diretamente relacionado ao direito à própria educação. Cury (2014, p.1059), em referência a relevância desta, afirma:

> Se tal é a importância da educação, então, ela só pode ter como própria de sua natureza a qualidade. Tanto é assim que este direito, assim juridicamente protegido, se vê ainda cercado de um financiamento vinculado à própria Constituição de modo que, pelo art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade.

Este direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e, encontra guarida na compreensão de que a educação está relacionada à transformação da ordem social e a atributos cívicos, entretanto, torna-se uma virtude fundamental zelar pela educação e aprimorá-la ao longo do tempo (BRANDÃO, 2017). É preciso apresentar aos sujeitos uma educação de qualidade e conhecimentos variados que lhes permitam sua inserção social, de modo a compreenderem o mundo em que vivem e atuarem *nele* e sobre *ele* como cidadãos emancipados.

Para atender ao direito a uma educação de qualidade, exige-se da escola uma postura diferente daquela criticada por Paulo Freire, ao discorrer sobre os espaços que se limitavam a transmissão de informação ou retenção de saberes. Paulo Freire (1987, p.43), afirma a contribuição ao indivíduo sobre a necessidade de uma educação transformadora, para ele:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação básica necessita ser uma das prioridades para uma possível transformação social, considerando a sua essência de educação que forma ou desforma o cidadão. Dessa maneira, a educação é um processo no qual as relações e ações repercutem no contexto social, porque faz parte de um ato político, pois sujeitos que pensam de diferentes modos e que podem ou não mudar seus olhares perante o mundo, estão no mesmo espaço e tempo pedagógico. Contudo, há que se considerar o descompasso entre as políticas e a educação, pois muitas vezes, as políticas educacionais e a escola propõem um modelo de igualdade de oportunidades e acesso, mas nessa proposição são ignoradas as desigualdades econômicas, sociais e culturais dos sujeitos (EYNG et al., 2015).

Na perspectiva de pensar o bem estar social de um projeto democrático, ‘sem direitos políticos’, as pessoas podem não confiar em seus direitos pessoais, e sem direitos sociais, os direitos políticos continuarão sendo um sonho inatingível. Para Bauman (2021), é a proteção que garante o seguro coletivo contra o infortúnio individual, e não a redistribuição de riqueza no Estado Social para as pessoas privadas de capital econômico, cultural ou social.

Nessa direção, é importante que se tenha claro que o direito a educação não pode ser concebido como qualquer educação que não seja a de qualidade. Para uma escola de qualidade a exigência é de um fazer pedagógico que busca a construção do sujeito como cidadão, isso passa pelo currículo, que é uma das materializações dos objetivos da educação na escola.

3 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS CURRÍCULOS ESCOLARES

O currículo escolar tem sua relevância pedagógica por se tratar de um norteador que encaminha o processo educacional. O currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, em direção da educação das crianças e jovens (SAVIANI, 2016). Em seguida, avançamos para a visibilidade dos currículos escolares vigentes como formatadores de sujeitos, problematizando a condição da escola como instituição demandada por muitas questões sociais.

No contexto das Políticas Educacionais para programas de currículos, ao longo da história da educação brasileira, a opção foi basicamente de uma política de adestramento, dogma e moralidade, focando disciplinamento dos homens e da sociedade. Essa condição materializou-se, por exemplo, quando se inseriu o ensino religioso, a moral e cívica no nível básico de ensino como espaço para a aprendizagem de valores. No entanto, os valores serviam ao pragmatismo do projeto governamental e passaram a constituir referência para a qualidade do ensino público: a formação de um homem útil e disciplinado a um Estado que se queria moderno, industrial e nacionalista (FONSECA, 2009).

A educação, neste contexto pragmático, buscava produzir competências técnicas para a empregabilidade, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado de trabalho. Para Fonseca (2009, p. 161) “a qualidade educacional definia-se pelo objetivo de formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação”. Nesta direção, a escola apenas transmite um *saber das coisas* e não um *saber sobre as coisas*, centralizando um currículo apenas pelo viés de conteúdos programáticos. Para (MACEDO e RANNIERY, 2018, p.743) o caráter destas políticas curriculares mostra-se audacioso, pois:

> As políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações [...]. Tal abordagem tem sido produtiva também para ajudar a perceber como as políticas curriculares se

> materializam através de dispositivos materiais, tecnologias, encarnações e espacialidades da atividade educacional.

Sendo assim, o currículo na maioria das vezes limita os sujeitos do processo educativo a determinados conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, definidos ‘de cima para baixo’ por instâncias educacionais distanciadas da escola que, utilizando-se de argumentos astutos e bem elaborados, continuam impondo o que a escola, seus estudantes, professores e demais segmentos devem fazer, ser, pensar e sentir (PADILHA, 2004). É possível afirmar, nos apoiando em Braga (2016), que o currículo escolar está embasado na educação voltada para o mercado/capital, com ênfase em formar cidadãos para o trabalho com conceitos de empregabilidade, flexibilidade e competências em prol a atender às necessidades do capital que exige trabalhadores multifuncionais, adaptáveis aos desafios imprevistos da nova rotina de trabalho.

Nessa direção, a escola passa a ser vista como uma finalidade profissional, ou seja, formar mão-de-obra humana em prol da economia. Essa intervenção direta do sistema neoliberal no processo de ensino e de aprendizagem interfere no ato pedagógico, nos currículos escolares e conteúdos específicos que constituem uma pressão da política de capital sobre a esfera educativa (LAVAL, 2004).

Nesse sentido, pensar numa educação emancipatória é problematizar o currículo das escolas, o modo como é concebido e construído. Ademais, o ensino e a aprendizagem precisam estar inseridos numa na perspectiva crítico-emancipatória que consideram a potencialidade da experiência e tornam possíveis ações veiculadas a solidariedade, cooperação e participação (KUNZ, 2014).

Portanto, uma das tarefas mais importantes para se pensar um currículo é que a prática educativa reflexiva e crítica possam propiciar as condições em que os sujeitos nas suas relações uns com os outros tenham a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos (FREIRE, 1997). Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que problematizar os currículos, seus programas e suas intencionalidades já são um bom começo para uma possível mudança de paradigma.

4 EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No que se refere à emancipação[5], há o direito em ser diferente em uma sociedade democrática, representando a liberdade conquistada de cada cultura. Na escola reside um espaço privilegiado de encontros de saberes entre os sujeitos, possibilitando a integração, a cooperação, a criatividade e o debate. E neste cenário dialético[6] no qual se entrecruzam as visões de mundo, de sujeitos e da vida, faz-se necessária uma educação para a emancipação, a partir do que se vivencia pela presença do outro, transformando assim a consciência humana numa inteligência capaz de conhecer o seu direito e também reconhecer o direito do outro. Para Freire (1967, p. 90), há a necessidade de uma deliberação coletiva no sentido de revalorizar a educação, pois para ele há a urgência de:

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões.

A responsabilidade social da instituição escolar é contribuir com a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, proporcionado experiências de aprendizagem que possibilitem a mediação entre o âmbito particular (constituído principalmente no seio familiar) com o mundo social (esfera pública), potencializando a realização desta transição com a construção de conhecimentos. Assim, os componentes curriculares se constituem metaforicamente em janelas, por meio das quais é possível realizar a observação, análise e intervenção no contexto sociocultural (BAGNARA; BOSCATTO, 2022).

A escola não forma cidadãos, mas sim, fornece elementos para sua emancipação. Portanto, mais do que nunca precisa legitimar-se como espaço de conhecimento e saberes que ampliam a *caixa de ferramentas* do pensar humano,

---

[5] Dicionário Paulo Freire: O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos (MOREIRA, 2008, p. 186).

[6] Dicionário Paulo Freire: a dialética na perspectiva freiriana é a essencial abertura ao mundo e à vida humana, considerando as novas formas de construção e modelos de vida, em constante transformação, compreendendo a importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado (ZITKOSKI, 2008, p. 149).

ISSN: 2176 - 1396

pois a verdadeira emancipação do sujeito perpassa por configurações de novas exigências que apresentam a pluralidade de ideias no processo educativo. Um clima de convivência multicultural tem a necessidade de promover uma eticidade como princípio curricular, que emerge dos sujeitos e suas necessidades formativas, sem jamais desconsiderar o caleidoscópio da diversidade (EYNG et al., 2015).

Nessa perspectiva de um olhar pelo caleidoscópio podemos pensar que as Políticas Educacionais precisam estar em consonância com as realidades de uma sociedade em transformação, de uma escola que já não se encontra mais no centro de tudo, mas ainda é o lugar de se possibilitar o exercício de conviver, de pensar e criar novas relações com o conhecimento, emancipando e não domesticando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões referentes à importância das políticas públicas à educação são indispensáveis, pois são estes debates que permitem encontrar soluções para as demandas relacionadas à escola, sejam, sociais, econômicas, culturais, ambientais, éticas ou estéticas. Através da diminuição destes desafios, os níveis de desigualdades na escolaridade podem reduzir ou até mesmo inexistir. Ademais, compreender a formação de um sujeito emancipado, pressupõe que no espaço educativo, ele tenha experienciado processos democráticos. Nesse viés, constatamos que os currículos escolares ainda precisam avançar no que tange à emancipação dos sujeitos, pois há que se considerar que o olhar para a diversidade exige transformação de práticas.

Nessa direção, o contexto das Políticas Educacionais enquanto campo de possibilidades da igualdade, da equidade e de oportunidades de emancipação pela educação é um caminho necessário para se promover mudanças sociais. No que tange ao currículo escolar, a escola pode avançar para além da transmissão do saber das coisas, começando com uma pergunta bem simples: o que é saber para a sociedade contemporânea?

Nesse sentido, o saber sobre as coisas emerge com sentidos mais profundos, porque implica em capacidade de reflexão sobre a ação. Essa capacidade é a condição de um sujeito emancipado que está preocupado com a transformação das situações que excluem a pluralidade de ideias, sobretudo nas formas de viver e agir em sociedade.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. A Educação Física no ensino médio integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades. **Educação em Revista** Belo Horizonte. V. 38 e26736 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhqPjd5Ky8gzxgzxfg9k9Gg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRAGA, Océlio Jackson. **Educação integral no Brasil: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de adorno.** 2016. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia da Educação, Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22080/1/2016_tese_ojbraga.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jul. 2023.

EYNG, Ana Maria; AMORIN, Cloves Antonio Amissis de; D"ALMEIDA, Maria Lourdes do Prado; PAVIEVITCH, Thais. **Direitos Humanos, justiça e convivência nas escolas: implicações na formação de professores**. *In* Espaços Educacionais das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPRess, 2015.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 16 mar. 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6627. Acesso em: 29 jul. 2023.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen John. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOREIRA, Carlos Eduardo; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte: 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural:** novos itinerários para a educação. Instituto Paulo Freire, São Paulo, Cortez, v.9, 2004.

SAVIANI, Dermerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento- Revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575.
Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006.

O PAPEL DO ESTADO FRENTE À ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto[1]

RESUMO

O presente texto discute o cenário da educação nacional para o ensino médio, o qual exige, do Estado, uma nova postura referente a essa etapa de ensino. Visto que a reforma do ensino médio definida na lei nº 13415/17, propõe inúmeras mudanças flexíveis, em que cada Estado da federação, pode implementar a legislação segundo os seus interesses. Com isso, surgiram várias discussões entre os pesquisadores e organizações educacionais de todo o país: Como implementar uma politica nacional com vinte sete modelos?. Sendo assim, este texto tem como objetivo discutir o papel do Estado e sua relação com as atuais políticas curriculares do ensino médio. Para compreender esta relação, foi realizada uma pesquisa nos documentos oficiais e aplicado um formulário para os gestores e assessores das escolas piloto que implementaram o novo ensino médio no ano de 2021. O método materialismo histórico dialético serviu como base de interpretação teórica, sob a lógica de THOMPSON (1981), MARX (2003) e Gramsci (1991). Como aporte teórico valiei-me das pesquisas de KUENZER (2000), CURY (2002), FERREIRA (2017), entre outros. Os resultados indicam fragilidades referente às estruturas das escolas, oferta de formação para os professores sobre a nova legislação e apontam a necessidade de um comprometimento efetivo por parte do Estado, na implementação da nova política do ensino médio.

Palavras-chave: Educação. Estado. Lei nº 13.415/17. Ensino Médio. Reforma do ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

Para se discutir o ensino médio brasileiro, faz-se necessário trazer presente a historicidade das políticas educacionais implementadas para essa etapa de ensino. Isso requer a compreensão do processo que se inicia na particularidade e chega ao universal, ampliando-se com a soma desse processo e que culmina na totalidade.

O objetivo é discutir o papel do Estado e suas relações com as políticas curriculares para o ensino médio, a partir da lei nº 9.394/96 até a lei 13.415/17, lei da atual reforma do ensino médio brasileiro. Haja vista que com a atual reforma cada Estado organiza o currículo de acordo com suas possibilidades.

Para compreender a realidade educacional, busca-se uma representação que parte sempre do concreto, tendo-se em conta a totalidade do fenômeno estudado,

1 Doutora em Educação, Coordenadoria Regional de Educação de Joinville - SC – E-mail: dulcefrasseto@sed.sc.gov.br.

pois concordo com Marx quando este afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, determina a sua consciência” (MARX, 2003, p.5). Para tanto, emprega-se o materialismo histórico dialético como forma de interpretação. Para Thompson, (1981 p. 82), “o materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge, não como mais uma história […], mas como uma história total da sociedade”.

E, no interior dessa história, podem-se encontrar e verificar as disputas políticas e econômicas em uma sociedade que, ao mesmo tempo, conforme Gramsci (1991, p.62-63), “[detêm] a função de orientar a ação, […] a organização das massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”.

Da mesma forma, em que o materialismo histórico, de acordo com Kosik (1969, p.109) “[….] não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social”.

Traduzir essa ideia para a educação requer pesquisar sobre a história da educação, seu processo de formação, considerando-se os sujeitos que a constituem e a totalidade educacional brasileira, além das consequentes mediações no decorrer da história. Nessa totalidade que compõe a realidade educacional, encontra-se a legislação, que “[...] é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma ‘superestrutura’ que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas” (THOMPSON, 1997, p. 349).

Ainda, a lei pode vir a substituir a insuficiência de uma estrutura governamental, que se encontra diante de uma conjuntura de exclusão e que não garante os direitos de todos, da mesma forma, também pode ser vista como mediação de conflitos social e econômico.

Para compreender o papel do Estado e sua relação com as atuais políticas curriculares do ensino médio, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que contou com análise documental e, como instrumento metodológico de coleta de dados, um questionário semiestruturado enviado por meio de formulário eletrônico para três gestores e assessores educacionais de três escolas de ensino médio de Joinville – SC, que implementaram o novo ensino médio no ano de 2021.

Assim sendo, o presente artigo foi organizado de modo a apresentar os aspectos históricos relacionados às políticas educacionais para o ensino médio entre 1988-2017 e discutir o papel do Estado nesse processo de reforma desta etapa de ensino, sob o olhar dos sujeitos educacionais envolvidos nesse processo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, DE 1988 ATÉ 2017

Desde a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o Brasil segue o regime republicano e, nesse contexto de República, perpassam várias formas de interpretar o Estado, e a última foi estabelecida pela Constituição de 1988, no artigo 1º, aquele se configura como Estado democrático de direito.

Esse Estado de direito propõe que a educação brasileira é dever do Estado, da família e da sociedade. A partir desse período, é possível identificar consideráveis mudanças na educação e, por conseguinte, no ensino médio, especialmente com a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, que fomentou uma trajetória intensa das políticas públicas para o ensino médio, chegando à lei nº 13.415/2017.

Para identificar as mudanças e suas repercussões, vale-se da lógica histórica e acredita-se que, como afirma Thompson, “o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências serão necessariamente sempre incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981, p. 232).

Nessa perspectiva, encontram-se, na história, os indícios das mudanças, levando-se em consideração movimentos como o da redemocratização do país, no ano de 1985, iniciado com as eleições de governadores de alguns estados. “Impulsionada, então, pelos governos estaduais do período 1983/87, a legislação federal foi induzida a mudar seu rumo, o que se acelerou pela eleição do primeiro Presidente da República civil, em 1985” (CUNHA, 2007, p.814).

Referente ao ensino médio, além de apontar mudanças na nomenclatura, a Constituição de 1988 prevê, no art. 2.008, no item II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988). Essa prerrogativa consolidou-se em 2009 com a emenda constitucional nº 59 que definiu a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos.

Com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, no início do ano de 1990 e os indicativos do

relatório, coordenado por Jacques Delors, (1998) foram elaboradas diretrizes educacionais para os países periféricos, entre esses, o Brasil.

Nesse contexto, foi inserida a nova LDB nº 9.394/96, que desencadeou outras reformas na educação brasileira. Para o ensino médio, o art. 35, da LDB, o define como etapa final da educação básica com duração mínima de três anos. Definiu ainda, o currículo e as diretrizes para a condução das políticas e dos programas mediadores do processo educativo e destaca a necessidade de organização metodológica e de avaliação.

No período entre a LDB nº 9.394/96 e a atual reforma feita pela lei nº 13.415/17, foram implementados vários programas e Projetos para o ensino médio. iniciaram com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em 1997; logo em seguida, a resolução nº 03/1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as novas diretrizes curriculares para o ensino médio (DCNEM) e definiu a elaboração dos Parâmetros Curriculares (PCNs).

Para Kuenzer (2000, p.16), “a Resolução 03/98, do CNE, é parte integrante das políticas educacionais […] que expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível”.

No ano de 2001, tivemos a aprovação da lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que proporcionou algumas mudanças positivas na educação e, por consequência, suscitou, mesmo que pontuais, ações específicas para o ensino médio como, por exemplo, a meta 6, que trata da infraestrutura e da revitalização dos ambientes escolares bem como do fornecimento de equipamentos tecnológicos.

Com as discussões feitas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil., foi aprovada a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em 2014, aconteceu a Conferência Nacional da Educação (CONAE), cujas discussões culminaram na elaboração do novo Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE, 2014-2024). Como se pode perceber, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, inúmeros programas e projetos voltados para o ensino médio sinalizando a organização da educação profissional foram aprovados. O currículo escolar é

ISSN: 2176 - 1396

carregado, visando à formação em educação geral, técnico magistério, técnico concomitante e técnico profissional.

Com a reforma que ocorreu em 2017, por meio da medida provisória 746/2016, transformada na lei nº 13.415/17, o currículo para o ensino médio passa a atender vários percursos, de diversas organizações, sob a lógica de currículo flexível. Dessa forma, percebe-se que as políticas de reformas da educação perpassam pela concepção de Estado e sua relação com os resultados que se pretende alcançar bem como a compreensão sobre os interesses que permeiam esses resultados pretendidos.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PAPEL DO ESTADO: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS

Para prosseguir a discussão sobre o papel do Estado na implementação da nova política para o ensino médio, faz-se necessário trazer alguns aspectos conceituais iniciais que orientam o olhar deste trabalho para os dados da pesquisa.

Sendo o Estado constituído pela contradição social, ora aparenta-se gigante, ora configura-se neutro, portanto, não atua em detrimento de uma única facção social. Por esse motivo, a ação do Estado passa a ser de mediação, conforme explicita Ianni (1965, p.128):

> Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente, mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes sociais antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante.

Dessa forma, o Estado age como mediador nas relações de classes. Para Ianni (1965, p.128), “no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar”. Por esse motivo, é possível se observar as políticas educacionais como resultado tanto dos conflitos entre as facções das classes sociais como do contexto socioeconômico.

Nesse contexto, a lei de Diretrizes e Base da Educação, resultado da tensão social em vigor no Brasil, no momento da discussão e da sua aprovação, organizou a educação básica em três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, estabelecido como a última etapa. Cury (2002, p.170) ressalta a

relevância da educação básica, pois "é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar".

Sobre o ensino médio, historicamente assumiu-se um modelo dualista, em que se organiza o ensino, privilegiando-se certos grupos de estudantes em detrimento de outros, "acentuando [-se], assim, a desigualdade entre as classes sociais ao tratar diferentemente os segmentos de ensino" (FERREIRA, 2017, p. 296). Por mais que os governantes se optem pela implementação de políticas de desenvolvimento do ensino, não sendo uma política de "Estado", poucos efeitos surtirão, em razão da transitoriedade de poder, isso porque cada governo quer impor sua própria política sem levar em consideração os bons resultados da política anterior.

O papel do Estado em relação às políticas educacionais vai muito além de mudanças no currículo, e é dever do Estado investir também na formação inicial e continuada dos professores. Esse investimento requer proporcionar estudos qualificados de pós-graduação, não se trata apenas de palestras aleatórias desconectadas da realidade, mas de uma formação específica, dialógica que possibilite a construção de novos conhecimentos.

> Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa (FERREIRA, 2017, p. 297).

A valorização do professor é uma questão que historicamente se discute, porém pouco se resolve, há grande desigualdade salarial entre a categoria. Com carga horária cheia, os professores não conseguem avançar nos estudos e pesquisas e, diante disso, como afirma Nóvoa (2009, p.21), "[...] nada será conquistado se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores".

Nesse sentido, para perceber o que pensam os gestores escolares sobre o papel do Estado nesse cenário de mudanças no ensino médio, a foi realizada uma pesquisa com três gestores e três assessores de escolas em Joinville-SC que tinham experiência em escolas piloto do novo ensino médio. Esses participantes

responderam a um questionário aplicado por meio de formulário online. As respostas foram transcritas e posteriormente analisadas.

De acordo com as respostas, foi possível elencar três pontos cruciais para a implementação da nova política para o ensino médio: infraestrutura, formação continuada e qualidade de apoio aos jovens. Para o Gestor 1, o papel do governo na implementação dessa reforma é incentivar e dar suporte e formação para os professores. O suporte que se espera do governo é realmente que este dê base às prioridades das escolas, pois a mudança iniciada com a reforma da estrutura curricular do novo ensino médio exige alterações nas estruturas físicas e profissionais das escolas. Veja-se o que declarou o Gestor 2:

> O Estado precisa garantir equipe de apoio (supervisor, orientador, coordenador…) nas escolas, recursos financeiros e um processo admissional e de ingresso que reduza a contratação de profissionais sem o mínimo de formação docente. Em relação às famílias, o incentivo e apoio aos adolescentes e professores já é o começo.

Com essa afirmação, o Gestor 2 traz, para a discussão, a necessidade de realização de concursos públicos, para suprir as necessidades de profissionais nas escolas, haja vista que não há possibilidade de se contratar um supervisor ou orientador de caráter temporário.

O Gestor 3 fez a seguinte afirmação: “Apoiar e dar todo suporte para o aluno e a escola”. Nesse sentido, dar suporte ao aluno requer assegurar sua permanência na escola, que vai além de se garantir a matrícula, mas apoiar aqueles que necessitam trabalhar para ajudar financeiramente a família; quanto à escola, dar condições para oferecer as novidades anunciadas pela reforma do ensino médio.

Ao analisar as respostas dos assessores da gestão educacional pronunciam obtivemos as seguintes respostas: “Trabalhar de forma colaborativa entre as três esferas: Estado, Escola e Família. Importante que cada pilar possa exercer sua parte que lhe compete com suas responsabilidades” (ASSESSOR 1).

A preocupação com a concretização da reforma do ensino médio também é demonstrada na fala do Assessor 2, quando este afirma que as escolas necessitam “de apoio para que o Novo Ensino Médio se consolide”. Essa consolidação se dará se forem garantidas as questões de infraestrutura, de recursos humanos e de formação continuada para tal implementação.

Os gestores e professores, conforme suas falas, reconhecem que as

ISSN: 2176 - 1396

mudanças nas práticas pedagógicas não ocorrem de acordo com o plano proposto, uma vez que os professores necessitam discutir e compreender as mudanças curriculares e ter acesso à formação continuada que lhes permita recontextualizar suas práticas. De acordo com Voigt e Morgado (2019, p.1678) "o papel dos professores na flexibilização do currículo, considerando o que afirmam os discursos políticos, não corresponde à realidade da prática docente".

Na resposta do assessor 3, indica como prioridade a qualidade na educação, e nesse sentido, priorizar a qualidade da educação significa pôr, em primeiro lugar, a valorização dos profissionais da educação, um plano de carreira atraente para os professores e a revitalização dos espaços escolares.

De posse dessas sugestões, se cumpridas, observa-se ser possível uma implementação em que a escola, os professores e os estudantes possam ter estruturas físicas para desenvolverem os conhecimentos intelectuais e estrutura material para prosseguir estudando. Esses requisitos devem ser prioridade do Estado nesse processo de implementação, pois está atrelada a um projeto de sociedade, uma vez que "é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo" (HÖFLING, 2001, p.32).

As políticas educacionais devem contemplar programas de ação que atendam a toda a sociedade, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais também pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico das políticas públicas para o ensino médio, após a Constituição Federal até a atual reforma feita pela lei nº 13.415/17, observam-se as inúmeras tentativas de se dar uma identidade própria a esta etapa de ensino. A travessia de um regime autoritário para o regime democrático trouxe novos ares, um esperançar de alegria, na certeza da participação e da democracia. Nesse novo período histórico, o Brasil aderiu às concepções neoliberais, perpetuaram-se os acordos com os organismos internacionais e, com isso, as reformas educacionais e a educação como um todo deveriam seguir as cartilhas do neoliberalismo.

Nesse sentido, identificam-se várias mudanças propostas para o ensino médio, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, sobretudo, com a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, que procurou desmistificar a dualidade histórica do ensino

médio e, para isso, transformou-o na última etapa da educação básica e elencou vários princípios para concretizá-la.

A atual reforma do ensino médio tem mobilizado os sistemas de ensino em todo o Brasil, porém essa mobilização deve ser regada de bons investimentos em todos os aspectos que envolvem o ensino médio. De acordo com os participantes da pesquisa apresentada neste artigo, isso perpassa pela estrutura física das escolas, pela estrutura humana e pela formação de professores.

As respostas dos gestores e assessores das escolas piloto que já vivenciaram em 2021 a reforma do ensino médio e que foram veiculadas neste artigo dão uma direção para esse novo cenário, ao apontarem o papel do Estado e reivindicarem uma série de questões que possivelmente contribuirão para que se alcance êxito na implementação da lei nº 13.415/1

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial** da União – Seção 1 – 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional 59/2009, altera os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, e torna educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Publicado no **Diário Oficial da União** de 12.11.2009

BRASIL. Lei n° 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. (publicação original).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Orçamentária e financeira anual. Diário **Oficial da União** de 17/02/2017, P. 1

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Agos. 2021

CURY, C. R. J. A Educação básica no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso

em: maio.2021

FERREIRA, E. B. **A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos de Pesquisa, Ano XXI, N° 55, Novembro, 2001.

IANNI, O. Estado e capitalismo: Estrutura Social e Industrialização do Brasil. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1965.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e AlderioToríbio. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: mar. 2021

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser).** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores:** a origem da Lei Negra. Tradução: Denise Bottmann. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

VOIGT, J. M. R. MORGADO, J. C. Políticas Curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1665--1683 out./dez. 2019. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum 166. Acesso em: 29.dez.2021

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INFLUÊNCIA DA GESTÃO PÚBLICA GERENCIALISTA

Silvane Brand Fabrizio[1]

Marilene Gabriel Dalla Corte[2]

RESUMO

Este trabalho articula-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Gestar/CNPq/UFSM e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, objetiva-se analisar a influência mercadológica do Banco Mundial (BM) e do modelo gerencialista nas políticas públicas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), considerando aspectos subjacentes à qualidade. Entende-se que há interlocução com a qualidade por meio de certificação, credenciamento diagnóstico e prestação de contas, tendo em vista as políticas de avaliação em larga escala tensionadas pela competitividade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com base na análise documental pautada em marcos normativos e indicadores de qualidade, orientada por uma perspectiva crítica. Parte-se do pressuposto de que a avaliação contribui com indicadores para melhorar a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES). Os resultados preliminares apontam que, mesmo tendo a qualidade como prioridade, as políticas públicas de avaliação estão fortemente relacionadas com as tendências do mercado. Conclui-se que a política pública do Sinaes reflete as influências do gerencialismo neoliberal e do BM, que buscam atender a regulação e demandas do mercado. Refletir sobre essas transformações tornou-se urgente e essencial, considerando as contradições e os desafios decorrentes do contexto e dos preceitos da gestão pública performativa, tendo em vista que a parceria público-privado, permeada por programas de governo, tem, recorrentemente, se constituído como estratégia gerencialista do Estado para investimento no desenvolvimento social e econômico por meio da educação superior.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação. Educação Superior. Qualidade. Banco Mundial.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diante de todas as transformações da gestão pública, em função da visão gerencialista neoliberal, a educação superior deixou de ser apenas assunto do mundo acadêmico e passou a ser um tema de interesse de todos os setores da sociedade, principalmente do mercado econômico. Por consequência, exige-se amplas reflexões sobre o papel e as responsabilidades estatais, como também demandam que a administração pública formule e implemente políticas e

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: silvane.brand@ufsm.br
[2] Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: marilenedallacorte@gmail.com

serviços públicos mais efetivos, eficientes e em processos interativos com a sociedade e com a iniciativa privada. Assim, pensar na educação superior tornou-se tão urgente quanto essencial, sobretudo para encontrar formas de desenvolvimento econômico e social de qualquer nação.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é analisar a influência mercadológica do BM e do modelo gerencialista nas políticas públicas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), considerando aspectos subjacentes à qualidade. Parte-se do pressuposto de que há interlocução com a qualidade por meio de certificação, credenciamento diagnóstico e prestação de contas, tendo em vista as políticas de avaliação em larga escala tensionadas pela competitividade. Buscou-se investigar a política pública de avaliação da educação superior que visa a regulação e a qualidade alinhada à perspectiva gerencialista, com destaque às esferas públicas orientadas pelo relatório do BM que tem por premissa dimensões a serem cumpridas tanto no ensino público quanto no privado.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2010), além de uma análise da legislação educacional vigente, orientada em uma perspectiva crítica. Para isso, os dados foram tratados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), tendo por base o Sinaes como política pública gerencialista, e a tendência mercadológica como sinônimo de eficiência e qualidade na Educação Superior (ES), como categorias de análise.

No desenvolvimento deste estudo, aborda-se a política pública do Sinaes no contexto neoliberal, e a influência mercadológica que o BC tem exercido na educação superior do Brasil. Por fim, as considerações finais apontam que a educação superior está ligada direta e indiretamente aos desígnios do mercado, justificado pelo desenvolvimento social e econômico da macroeconomia global.

2 POLÍTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) NO CONTEXTO DA GESTÃO PÚBLICA

Analisar as políticas públicas tem sido fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. Para Azevedo (1997), quando se analisa as políticas públicas é preciso levar em consideração as estruturas de poder e dominação, conflitos e interesses que se concentram no Estado. Diante desta relação, o Estado assume a posição de legitimar e regular a avaliação da educação superior por meio

das políticas públicas de avaliação. Por volta de 1970, o Estado incorporou processos de transformações sociais e políticas, oriundas da crise do “bem-estar social”. De acordo com Álvarez (2018), essa expressão conjugou o capitalismo, o intervencionismo estatal orientado para o pleno emprego e altas taxas de benefícios aos cidadãos, mudanças que resultaram na liberação mercadológica do/no controle estatal, provocaram a redução dos investimentos do Estado e a adoção do modelo neoliberal em todos os setores, inclusive na educação superior.

Bresser Pereira (1998) defende a visão gerencialista, no intuito de atingir a eficácia dos serviços prestados, que surgiu para responder à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. Neste aspecto, traz como centralidade, a redução de custos e o aumento da qualidade dos serviços prestados, tendo o cidadão como beneficiário. Para o autor, impacta numa maior eficiência da administração pública, geridos pela implementação de uma cultura gerencial empresarial nas organizações públicas.

Neste cenário, o Gespública[3], ao compreender que um dos maiores desafios do setor público brasileiro é de natureza gerencial, desenvolveu um modelo de gestão focado em resultados e orientado para o cidadão-usuário fundamentado em padrões internacionais. Implica na busca da transformação gerencial rumo à excelência, por consequência, a educação superior passa por critérios de avaliação para atender os padrões de qualidade que o mercado exige com o objetivo de contribuir à melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos.

Nessa perspectiva, a política pública do Sinaes (BRASIL, 2004) tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior para melhorar a qualidade da educação em todos os aspectos e garantir a eficácia institucional, Dias Sobrinho (2003a, p. 98) destaca que a “[...] avaliação é um instrumento essencial da reforma do Estado”.

Segundo Roger Dale (2010), o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública (NGP), tem como uma das suas características basilares o fato de não funcionar contra o Estado, mas por

[3] Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, criado pelo Ministério do Planejamento em 2005 com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos, consiste basicamente em um ciclo contínuo de autoavaliação, validação externa, elaboração de plano de melhoria de gestão, e implementação e monitoramento das melhorias adotadas, entre outras.

ISSN: 2176 - 1396

meio dele. O Estado precisa criar mecanismos/instrumentos legais que dão sustentação ao modelo.

Nessa conjuntura, a política pública de avaliação passou a adotar os princípios do neoliberalismo, como a produtividade, a eficiência e *accountability*, se constituindo num instrumento de controle para subsidiar e acompanhar a qualidade da educação.

Para tanto, a avaliação em larga escala torna-se um indicador de competitividade, por consequência deste modelo, incorporou-se a competição mercadológica pelas influências do setor privado e dos organismos multilaterais, entre elas as recomendações do BM. Dias Sobrinho (2010) argumenta que os exames nacionais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma, além de atender bem às finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação conforme modelo neoliberal com viés mercadológico.

Por outro lado, o BM destaca a necessidade dos serviços sociais promover a equidade e a eficiência aos cidadãos e, neste sentido, a política pública de avaliação da ES está entrecruzada pelo princípio constitucional previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a garantia do padrão de qualidade, assim como pela ideologia gerencialista ao focar na certificação, no credenciamento, no diagnóstico e na prestação de contas, buscando avaliar principalmente os aspectos de gestão, infraestrutura, ensino, pesquisa e da extensão.

O Estado, nessa conjuntura, tem como atribuição reconhecer, avaliar e validar a qualidade oferecida pelas instituições, posicionando-se como estado regulador com o desafio de conciliar a regulação com as demandas mercadológicas. Ao buscar mecanismos de regulação e mediação, o Estado criou mecanismos legais como a plataforma *on-line*[4] que permite acompanhar os processos que regulam a educação superior no Brasil, conduzido por meio de uma análise dos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Sinaes.

Nessa perspectiva, a política pública do Sinaes assume papel fundamental para credenciar, regular e qualificar por meio da avaliação, além de atender os princípios da NGP, importa destacar que a avaliação e a regulação são contraditórias no sentido

[4] Sistema e-MEC criado em 2007 para realizar a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. O sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente (MEC, 2007).

epistemológico, entretanto estão interligadas nesta política pública. Verhine (2015) argumenta que esta relação é estreita porque a avaliação serve para embasar as decisões de cunho regulatório e tensionar os ajustes realizados, a fim de contribuir com os indicadores de qualidade apontados pelo Sinaes que entrecruzam e ultrapassam o uso regulatório. Nessa lógica, o Estado assume papel de protagonista para orientar a performatividade institucional que amparam a lógica mercadológica de avaliação em larga escala com o intuito de aferir a excelência da/na educação superior.

3 INFLUÊNCIA MERCADOLÓGICA DO BANCO MUNDIAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O BM tem como meta principal a redução da pobreza nos países em desenvolvimento, além disso, fez recomendações e orientações para as IES, apresentou orientações para uma reforma na educação superior, como adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, entre outros. A influência do BM sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização (DALE, 2010).

Neste sentido, Sguissardi (2000) coloca que as políticas públicas estão alinhadas com a visão do BM, especialmente na reforma educacional, destacando que as orientações e diagnósticos têm influenciado significativamente na legislação brasileira e em outros países da América Latina.

Oliveira (2009), aponta que essas influências corroboraram para a criação de uma nova regulação educativa, embasada em três pilares: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica; essa reflexão é importante para entender o porquê de o BM ter justamente apostado nesses 3 eixos para conduzir a reforma educacional no Brasil num contexto Pós-Consenso de Washington[5] de consolidação da doutrina neoliberal com o processo de Reforma do Estado.

[5] Consenso de Washington, conjunto de medidas econômicas instituídas no final dos anos 80 aos países emergentes da América Latina, objetivando conter a crise do endividamento externo e da hiperinflação em curso nesses países por meio da disciplina fiscal, do reordenamento dos gastos públicos e da maior abertura econômica. A denominação foi atribuída pelo economista inglês John Williamson, com base nos ideais do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, todos com sede na cidade de Washington, para solucionar os problemas econômicos latino-americanos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 traz a expansão do acesso ao ensino superior para atender um déficit histórico no Brasil, praticamente todas as universidades públicas federais estavam instaladas em capitais, mostrando a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior público e gratuito. Nessa lógica, a interiorização e descentralização da educação superior foi considerada um salto significativo para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, entretanto, o déficit educacional mantém-se alto, visto que a expansão das universidades públicas não foi suficiente ou articulada de maneira a contemplar as reais demandas.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC) instituiu algumas políticas públicas em parceria do Estado e as IES privadas, no sentido de atender o *lobby* do setor privado, o qual defende a privatização da educação superior, justificada pela demanda reprimida, com o discurso de promoção ao acesso, a permanência na graduação e ao fortalecimento do Sistema de Ensino Superior. Exemplos desta parceria estão no Programa Universidade para Todos (Prouni) - política pública que financia a educação superior e isenta as IES privadas de pagarem tributos -, e no Programa de Financiamento para Estudantes (Fies) matriculados em cursos de graduação presenciais em IES privadas que tenham avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo MEC. Em contrapartida, as IES privadas oferecem bolsas de estudo integrais e/ou parciais aos estudantes matriculados em cursos de graduação.

Santos e Chaves (2020) argumentam que os empresários da educação (donos e acionistas dos conglomerados) construíram redes de cooperação dentro dos espaços políticos junto ao Congresso Nacional em que buscam implementar estratégias diversificadas, como as parcerias público-privadas na educação e, a partir disso, redefinem novas áreas de atuação no âmbito dos serviços públicos.

Os neoliberais defendem que a política educacional poderá ser bem-sucedida com a orientação principal dos ditames que regem os mercados. Se fortalece, então, a adoção da perspectiva da qualidade total, adotada pelas empresas e ora priorizada pelos sistemas de ensino público e privado. Um exemplo disso é o Sinaes que tem em sua centralidade a regulação, normatização e avaliação performativa[6].

---

[6] Performatividade é um conceito desenvolvido por Ball (1998; 2001; 2004;2005; 2010), a partir de experiências vividas no Reino Unido. No Brasil a temática foi explorada em um ensaio Ball et al (2013), a fim de compreender a atuação das políticas educacionais nos sujeitos, segundo o autor funciona

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade é um tema que possibilita diversas discussões, já que se trata de um conceito polissêmico que se altera no tempo e no espaço conforme as demandas e exigências de um dado processo histórico, considero que essa atuação do mercado liberal de estado mínimo tem forte influência. Morosini (2014), argumenta que a qualidade relaciona-se à adequação da educação superior a um dado nível de desempenho padronizado e se articula à empregabilidade e a lógica do mercado.

Neste contexto, o BM tem atuado fortemente para privatizar a educação, participando ativamente das negociações das políticas públicas no governo e partindo da premissa de que o sistema educacional deve desempenhar três papéis: i) desenvolvimento de habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico; ii) a contribuição para a redução da pobreza e desigualdade, oferecendo oportunidade educacional para todos; e iii) transformar gastos na educação em resultados educacionais, trazer melhores resultados com menos recursos públicos.

O setor educacional privado propôs um documento contendo diretrizes para a "nova política pública" da educação superior, entre elas: governança, regulação e supervisão, avaliação e qualidade, financiamento, pós-graduação e pesquisa, inovação acadêmica, tecnologia e educação digital (EaD), formação de professores, relação com outros setores, internacionalização, formação de redes de cooperação, responsabilidade social e extensão universitária, e educação vocacional.

Na sequência, o BM publicou o relatório "Ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" solicitado pelo governo brasileiro com oito temas de análise: sustentabilidade fiscal, funcionalismo público, compras públicas, previdência social, mercado de trabalho e assistência social, saúde, educação pública e políticas de apoio ao setor privado, e reformas para todos os setores, inclusive para a educação superior.

Como resultado desse processo, "[...] os serviços básicos de educação, saúde, segurança e previdência se deterioraram, sendo substituídos por serviços privados" a serem negociados no mercado (CHAVES, 2005b, p. 5-6). Nesta perspectiva, as parcerias público-privado se articulam a partir de indicadores, resultados, rankings, e

---

como medida de produtividade ou resultado, resume a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação, embasa-se por valores de competição, eficiência e produtividade. (BALL, 2001, p. 109).

ISSN: 2176 - 1396

outros dispositivos criados pelos organismos internacionais, com a “régua/meta bem elevada” para demonstrar a perspectiva de “Estado improdutivo”. Nesse sentido, para “sanar a improdutividade” é preciso realizar reformas voltadas aos interesses do mercado em competição e a liberdade são essenciais à concorrência e à produtividade. Em vista disso, no Brasil, realizou-se uma série de contrarreformas para reduzir a ação do Estado na oferta de serviços públicos, ampliando as parcerias e a atuação do setor privado, tendo como premissa a garantia e qualidade dos direitos sociais.

Por outro lado, Saviani (1992) argumenta que a ênfase dada ao desenvolvimento econômico do país é um pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, como consequência, produz-se uma inversão do papel da educação pública, colocando-a sob os desígnios do mercado de trabalho. Nesta lógica do desenvolvimento econômico, o PNE (2014), como política pública, indica algumas diretrizes fundamentais para a Educação Superior em âmbito nacional, inferindo que “[...] nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”.

O acesso à educação superior é considerado importante para a implementação de estratégias e políticas públicas, pois se entende que num contexto globalizado, complexo e altamente competitivo, os profissionais egressos das instituições de educação superior podem contribuir para o desenvolvimento institucional, impactando no desenvolvimento local e regional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se como resultado deste estudo, das categorias analisadas que a política pública do Sinaes está em consonância com o modelo gerencialista do neoliberalismo, influenciadas pela integração de características competitivas do mercado, como a eficiência, a produtividade e *accountability,* o Estado assume papel de regulador e avaliador da educação superior por meio de políticas públicas. Neste sentido houve redução dos investimentos estatais e a adoção das diretrizes do BM e do setor privado nas reformas educacionais, como a oferta de cursos de graduação tanto em IES públicas e privadas, inclusive por meio de parcerias público-privadas.

O Sinaes, como política pública tem por premissa melhorar a qualidade da educação superior e garantir a performatividade defendida pela gestão pública

gerencialista, por outro lado, a avaliação também pode ser considerada contraditória, pois seus resultados são utilizados como forma de controle e estão orientados pelo viés mercadológico da NGP neoliberal.

Por consequência dessa governança trazida pelo BM e pelo setor educacional privado, a política pública do Estado, por meio do Fies, se caracterizou como um "bom negócio" da educação, em uma escala sem precedentes e, por fim, passou a ser fortemente defendido pelas leis do mercado. Também, essa integração da política pública do Prouni possibilitou que as universidades privadas participassem ativamente dos recursos públicos fortalecendo as parcerias público-privadas e sendo beneficiadas pela visão neoliberal.

Em suma, as políticas públicas de avaliação de larga escala do Sinaes refletem as influências do gerencialismo neoliberal e do BM que buscam atender a regulação e demandas do mercado. Refletir sobre essas transformações tornou-se urgente e essencial, as quais geram contradições e desafios na/da gestão pública performativa, sobretudo para encontrar formas de desenvolvimento social e econômico por meio da educação superior.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete. Maria. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

ÁLVAREZ, Fernández. Lois. **Estado de Bem-Estar, Instituições Públicas e Justiça Social**. Revista Estudos Institucionais, v.4, n.2, 2018.

BAll, Stephen. Johon. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, 2010, p. 37-55.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 20 de junho. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. S. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em:https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report. Acesso em: 21 junho 2023.

DALE, Roger. **Sociologia da Educação e o Estado**. Educ. Soc.Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5. ed. 1979.

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

OLIVEIRA, Dalia. Andrade. **Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile**. Linhas Críticas (UnB), Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62,2009

PEREIRA, Bresser *et al*. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 4. ed. p. 21-38, 1998.

SANTOS, Aline. Veiga; CHAVES, Vera. Lúcia. **Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e241276, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 22, p. 66-75, 2000.

SILVA JÚNIOR; João . Reis. **A Racionalidade Mercantil da Pós-graduação. A Produção da ciência pragmática e do individualismo profissiona**l. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI L. (Org.). Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Paulo: Cortez, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Educação Corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações**. Sta. Cruz do Sul: EDUNISC e São Paulo: Cortez, 2005. p. 288-312, 2022.

VERHINE, Robert. **Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. v. 20, n. 3, 2015.

AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO PROPICIAR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA?

Flávia Kruk Faot[1]

Maria Lourdes Gisi[2]

RESUMO

Este trabalho define como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional que atende pessoas que não concluíram a educação básica na idade própria. Considerando as diversas barreiras socioculturais e econômicas enfrentadas por parte da população brasileira no ingresso e na permanência na educação básica durante a infância e a adolescência e a complexa relação traçada entre o trabalho e a educação, busca-se, a partir desse estudo, investigar de que maneira o mundo do trabalho influencia na formação humanizadora de estudantes da EJA, com ênfase no segmento equivalente ao Ensino Fundamental I. Para atingir tal objetivo, empregou-se uma abordagem qualitativa, com uma pesquisa do tipo documental, em que se analisou a relação traçada entre a EJA, o mundo do trabalho e a formação humanizadora dos discentes em legislações brasileiras vigentes, derivando em uma discussão fundamentada a partir das concepções de Freire (2021; 2022) e Antunes e Pinto (2017). Os resultados apontam que, ao finalmente terem o direito à educação assegurado, os estudantes da EJA ingressam em um ensino com grande ênfase na alfabetização e profissionalização. Denota-se, nos textos legislativos, a necessidade de considerar as especificidades do público-alvo dessa modalidade educacional, que são parcialmente atendidas com algumas medidas que favorecem a permanência de estudantes trabalhadores, enquanto, ao mesmo tempo, alinha-se à pressupostos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que invisibiliza a EJA e outras modalidades educacionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental I. Mundo do trabalho. Paulo Freire. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é recorte de um trabalho de conclusão de curso ainda não publicado que discorre a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educacional dedicada aos indivíduos que, por diversas motivações, não puderam concluir a educação básica na idade própria. Estabelece-se como objetivo principal desta pesquisa investigar de que maneira o mundo do trabalho influencia na formação humanizadora dos estudantes da EJA, com ênfase nos discentes que frequentam o segmento equivalente ao Ensino Fundamental I.

Em um contexto como a realidade brasileira hodierna, em que perseveram

[1] Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
[2] Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

crescentes disparidades econômicas entre os grupos sociais, pode-se compreender a educação como um fator com potencial de transformar vivências. Contudo, o acesso ao âmbito escolar não é universal. Nessa perspectiva, a relevância da temática evidencia-se na permanência do analfabetismo no Brasil. Em 2022, 5,6% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade era analfabeta, com maior predominância desse fenômeno nos grupos de maior idade situados em regiões menos abastadas do país, sendo descrita como uma das maiores motivações para evasão ou não ingresso na escola a necessidade de trabalhar (BRASIL, 2022).

Forja-se, dessa maneira, na vivência de muitos sujeitos que se tornam, posteriormente, discentes da EJA, uma complexa relação tecida entre a educação e o mundo do trabalho. Considerando as potencialidades de uma formação que garanta, efetivamente, o desenvolvimento do sujeito como transformador de sua própria vivência, devidamente inserido nas práticas sociais letradas e detentor de pensamento crítico que guie suas ações, é importante compreender de que maneira essas práticas educativas voltadas ao público jovem e adulto são descritas na legislação brasileira, se constituindo, assim, a seguinte problemática: como o mundo do trabalho influencia na formação humanizadora de estudantes da EJA?

Com o propósito de atingir os objetivos estipulados para este estudo, foi empregada uma abordagem qualitativa, em uma pesquisa do tipo documental, que, conforme Fontana e Pereira (2023), pode favorecer uma compreensão devidamente contextualizada de fenômenos investigados. Foram selecionadas para a análise as seguintes legislações: a Constituição/1988, as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 13.005/2014, e, por fim, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021. Buscou-se encontrar, a partir da leitura e análise dos documentos selecionados a relação estabelecida entre o mundo do trabalho, a educação de jovens e adultos e a formação humanizadora desses sujeitos, resultando em uma discussão fundamentada a partir das concepções de Freire.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é um fenômeno complexo em virtude de suas transformações motivadas pelas influências de múltiplos campos, como o social, econômico e cultural, enquanto alinha-se, também, aos propósitos delimitados aos processos educativos de

determinado tempo histórico. No que tange essa questão, Freire (2021; 2022) destaca duas grandes perspectivas: a educação bancária e a educação para a humanização.

De acordo com Freire (2022), em um contexto desigual, em que a maioria da população é oprimida por uma minoria detentora de poder, perdura uma concepção bancária da educação. Com o propósito de manter-se a estrutura social vigente, a educação bancária detém como um de seus principais objetivos o ajuste do homem à realidade e as disparidades que nela existem a partir da imposição da passividade e extinção da criticidade do ser.

A escola exerce, nessa perspectiva, o papel de veiculadora e perpetuadora das desigualdades, visto que, em sua própria estrutura, replica o cenário social em que está inserida (FREIRE, 2022). O autor descreve que, durante esse processo, o professor, detentor do saber, prescreve aos estudantes conhecimentos propositalmente desconexos da realidade, que devem ser aceitos de maneira passiva e acrítica. Se denota, ainda, na educação bancária, um caráter paternalista, que caracteriza os oprimidos como "[...] casos individuais, meros 'marginalizados' que discrepam da fisionomia geral da sociedade" (FREIRE, 2022, p. 84) e que necessitam, portanto, do ajustamento ao conjunto social.

À vista desse ângulo, cabe mencionar a dinâmica que surge diante da proximidade do mercado de trabalho e o âmbito educacional, que ocasiona, com as reformas educacionais

> [...] uma escola (e uma "educação") flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho "polivalente", "multifuncional" e flexível. Não é difícil perceber que a "educação" instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas como um prolongamento residual quiçá desnecessário (ANTUNES; PINTO, 2017, p.104).

Dessa forma, constitui-se uma educação pragmática e utilitarista, que deve garantir ao mercado de trabalho mão de obra devidamente qualificada e capaz de atender múltiplas demandas profissionais, porém, não compromissada com uma formação crítica que garanta a autonomia (ANTUNES; PINTO, 2017).

Porém, em uma perspectiva esperançosa perante os processos educativos, Freire (2022) propõe uma alternativa: uma educação que favorece a humanização. Realizada em conjunto com os oprimidos a partir do diálogo em um exercício que favorece a emersão do contexto desigual, aquele, que antes era oprimido, passa a refletir sobre os fenômenos que vivencia e pode, dessa forma, "[...] levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (FREIRE, 2021, p. 38).

Essa transformação do mundo possibilitada pela educação com viés de humanização ocorre a partir da práxis, que une a ação com a reflexão. Nesse processo, a alfabetização é um aspecto importante, pois, como coloca Freire (2022, p. 109), "[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens". Portanto, se reitera a educação como uma resposta a incompletude do homem (FREIRE, 2021) e algo que não pode ser prescrito, mas sim construído de maneira coletiva.

3 A PERSPECTIVA LEGISLATIVA PERANTE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Consoante ao que estipulam a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 9.397/1996, a educação básica tem que ocorrer, preferencialmente, dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esse nível educacional deve "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Ainda, reitera-se na Constituição/88 a educação como um direito social de todos, cabendo ao Estado garantir a oferta gratuita da educação básica, caracterizada, no documento, como um nível de ensino obrigatório. Essa oferta estende-se também aos indivíduos que não frequentaram a escola na idade própria (BRASIL, 1988).

Alicerça-se, na Lei n.º 9.394/1996, documento responsável pelas diretrizes e bases educacionais brasileiras, a incumbência do Estado em garantir a oferta pública

e gratuita do ensino fundamental e médio para todos. No inciso VII do art. 4, é mencionada como um dos deveres do Estado a

> [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, *garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola* (BRASIL, 1996, grifo nosso);

Seguindo desse mesmo propósito, é constituída a Educação de Jovens e Adultos, estabelecida pelo art. 37 da Lei n.º 9.394/1996, como uma modalidade educacional que

> [...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Essa lei também determina que essa educação voltada ao público jovem e adulto deverá oferecer "[...] oportunidades educacionais apropriadas, *consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho* [...]" (BRASIL, 1996, grifo nosso). É incumbido também o poder público de favorecer o acesso e a permanência dos estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Tomando outro enfoque, de mesmo modo é importante analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pelo art. 214 da Constituição/88, política que visa "[...] a manutenção e o desenvolvimento de todo o ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]", tendo como algumas de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a formação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O PNE vigente até 2024, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, divide-se em metas e estratégias que, caso cumpridas, deveriam favorecer o desenvolvimento brasileiro no âmbito educacional. Para alcançar tal objetivo, divide-se em 10 grandes metas, estabelecendo múltiplas estratégias para que os propósitos definidos sejam

ISSN: 2176 - 1396

devidamente atingidos. Entre as metas existentes nessa legislação, destacam-se majoritariamente para este estudo as metas 9 e 10 (BRASIL, 2014).

A meta de número 9 se relaciona com a erradicação do analfabetismo absoluto e redução da taxa de analfabetismo funcional no país. Para tanto, destina diversas ações voltadas a oferta de vagas em instituições de ensino para interessados na EJA, com ações que garantam a alfabetização desse público e outras medidas que favorecem a permanência de estudantes trabalhadores, como

> estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014).

A meta 10, por outro lado, visa expandir as matrículas da EJA vinculada à educação profissional, juntamente com o aumento da escolaridade dos trabalhadores brasileiros. Determina-se, dessa maneira, como uma das estratégias a construção de um currículo que favoreça as aprendizagens necessárias para a inserção nas diversas práticas sociais, incluindo o mundo do trabalho, em diversos âmbitos do conhecimento, enquanto também são reconhecidos os conhecimentos elaborados em espaços não formais (BRASIL, 2014). Outra estratégia prevista busca

> [...] institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014);

Por fim, cabe, para a discussão da temática, explorar a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, que implementa as diretrizes da EJA em alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2021).

Conforme esse documento, o segmento da EJA equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “[...] tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial” (BRASIL, 2021), destacando como componentes

essenciais para a carga horária 150 horas voltadas à alfabetização e para compreensão da matemática básica, respectivamente. Ainda, destaca-se que essa formação pode ser aliada à qualificação profissional, com uma carga horária acrescida de 160 horas para esse fim.

Torna-se significativo ressaltar, também, algumas das medidas que favorecem a permanência de estudantes que, por precisarem conciliar a jornada escolar com a carga horária de trabalho, enfrentam dificuldades para frequentar as aulas. Além da EJA que ocorre na modalidade a distância, existem ações como a EJA Direcionada, que possibilita maior flexibilidade aos estudantes, que podem cumprir a carga horária relativa à aula inicial ou final do dia a partir de atividades previamente preparadas pelo professor, e a Ausência Justificada com Critérios (AJUS), que amplia a quantidade de ausências permitidas, desde que devidamente justificadas e compensadas por atividades realizadas posteriormente, “[...] tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna” (BRASIL, 2021).

Por fim, destaca-se, ao longo do texto, a perspectiva do documento que prevê a EJA como uma transformadora da vivência dos sujeitos, com melhora das perspectivas de emprego e inserção de jovens e adultos que não estão inseridos no mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

4 DISCUSSÃO

Em uma concepção semelhante a sustentada por Freire (2022, p. 109), que denota a palavra como um direito universal, a Constituição/88 e a Lei n.º 9.394/1996 preveem a educação como um direito de todos. Contudo, em um contexto permeado por disparidades socioeconômicas que impactam diretamente na vivência dos indivíduos, o acesso e a permanência na educação básica não são assegurados para toda a população, em uma violação de direitos que, mesmo em 2022, afeta 5,6% dos brasileiros (BRASIL, 2023).

Seguindo desse mesmo viés, a incapacidade do Estado de efetivar o acesso de todos os sujeitos à educação básica é reiterada na Lei n.º 13.005/2014, que determina, como uma das diretrizes do PNE vigente até o ano de 2024 a erradicação do analfabetismo absoluto e a universalização do atendimento escolar (BRASIL,

2014), novamente alinhando-se a perspectiva de Freire (2022), que valorizava a alfabetização como um dos elementos para a humanização dos sujeitos.

Cabe ressaltar, a partir da análise conjunta das legislações selecionadas, a estreita relação traçada entre o trabalho e a educação, como pode-se observar quando a preparação para o trabalho é um dos propósitos delimitados para a educação básica (BRASIL, 1996) e a formação para o trabalho é uma das diretrizes do PNE (BRASIL, 2014). Dessa forma, ao versarem sobre uma educação voltada ao público jovem e adulto, que, muitas vezes, já encontra-se inserido no mundo do trabalho, as legislações aprofundam ainda mais essa conexão estabelecida entre os dois âmbitos.

Como previamente estabelecido, a EJA é prescrita como uma modalidade de ensino que deve, preferencialmente, vincular-se a uma formação profissionalizante (BRASIL, 1996), com essa aproximação repetindo-se também na Resolução, que prevê a EJA como uma possibilitadora de melhorias de trabalho e oportunidades de emprego (BRASIL, 2021). Entretanto, é importante perceber que, como apontado por Antunes e Pinto (2017), os processos educativos com grande ênfase no atendimento das exigências mercadológicas podem resultar em uma formação voltada ao ajustamento, assemelhando-se, dessa forma, da educação bancária relatada por Freire (2022).

Em contrapartida, um aspecto positivo são as ações estabelecidas com o propósito de favorecer a permanência dos estudantes trabalhadores, como descrito na Lei n.º 9.397/1996 e na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, pois apontam uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos os sujeitos e constituem, dessa forma, estratégias para a garantia do acesso à educação.

Com outro enfoque, é importante também destacar que a Resolução analisada também estabelece uma conexão entre a EJA com a Base Nacional Comum Curricular (EJA), porém, nesse documento, nenhuma modalidade é amplamente discutida. É repetida nas legislações a necessidade de considerar as especificidades do público jovem e adulto (BRASIL, 1996) e a importância da elaboração de um currículo que favoreça a inserção do sujeito nas práticas sociais (BRASIL, 2014).

Apesar disso, a própria base que guia os conteúdos que deverão ser abordados em âmbito escolar é pensada e direcionada ao público infantil e adolescente. Essa invisibilização da EJA na BCC é preocupante, especialmente ao se considerar que o grupo que frequenta essa modalidade de ensino já teve o direito à

educação inviabilizado previamente, e, agora, encontra-se marginalizado no documento que serve de base aos currículos nacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente estudo versou sobre a EJA, buscando investigar como o mundo do trabalho pode influenciar a formação humanizadora dos discentes da EJA, com enfoque maior no segmento equivalente ao Ensino Fundamental I. Mediante uma pesquisa do tipo documental, foram analisadas algumas das legislações vigentes referentes a temática, examinando a relação tecida entre a educação, o mundo do trabalho e a formação humanizadora desses discentes, analisada a partir das concepções de Freire (2021; 2022) e Pinto e Antunes 2017).

Assevera-se, a partir da escrita das legislações, a convergência do acesso e da permanência na educação básica com melhores oportunidades de emprego, motivando, desse modo, grande ênfase na vinculação dessa modalidade ao ensino profissionalizante. Concerne também mencionar, desse modo, a prescrição que determina o contexto e as especificidades relacionadas ao público-alvo da educação de jovens e adultos e a elaboração de estratégias que favorecem a permanência de estudantes trabalhadores.

Entretanto, é importante considerar que, para que a EJA se assemelhe à educação que promove a humanização descrita por Freire (2022), garantindo, de maneira efetiva, a inclusão social de toda a população brasileira nas práticas letradas, é preciso ir além da oferta de vagas em instituições de ensino e promessas de profissionalização. Em uma dinâmica que favoreça o diálogo e a construção coletiva das propostas educacionais, a EJA deve exercitar também, nos estudantes, o pensamento crítico acerca da própria realidade, para que possam, de maneira consciente, transformar o mundo que vivenciam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

BRASIL. **Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 28 de maio de 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Brasília: 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANAIS DO EDUCERE (2008-2018): UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Joice Rodrigues[1]

Regilson Maciel Borges[2]

Maria Eliza Nogueira Oliveira[3]

RESUMO

Neste trabalho, elegemos como objeto de estudo a avaliação institucional nas pesquisas publicadas nos Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, entre os anos de 2008 e 2018. A escolha do EDUCERE resultou do posicionamento consensual das pesquisadoras e dos pesquisadores de que se trata de um evento nacional de grande relevância na área da Educação que reúne apresentações e publicações de trabalhos de excelência desenvolvidos por todo o Brasil, portanto, de fundamental importância para as pesquisas. Neste estudo específico, o objetivo foi mapear os estudos desenvolvidos na temática em anais de eventos nacionais e internacionais da área, cujos resultados permitissem conhecer as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesta temática a partir de suas metodologias, seus pressupostos teóricos e, sobretudo, seus resultados. O tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa bibliográfica e o método de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Concluiu-se que os estudos têm se direcionado aos temas da avaliação institucional e da avaliação como instrumento de regulação, buscando identificar os processos e suas especificidades, os possíveis impactos e os pontos que demandam maior aperfeiçoamento. Concluímos que a avaliação da educação superior no Brasil comporta diversas perspectivas e está em contínuo processo de aperfeiçoamento, o que justifica o investimento em novas pesquisas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Avaliação e Regulação da Educação Superior. Pesquisa Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada durante o desenvolvimento da pesquisa interinstitucional “Atuação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) nas políticas de avaliação e regulação da educação superior e suas influências modeladoras nas universidades públicas estaduais”, por um grupo de quatorze pesquisadores[4] com o apoio financeiro do CNPq (Edital Universal MCTIC/CNPq 2018).

[1] Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Lavras. joice28rodrigues@gmail.com.
[2] Doutor em Educação. Universidade Federal de Lavras. regilson.borges@ufla.br.
[3] Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP. eliza@unesp.br
[4] Os pesquisadores atuam em universidades e redes de ensino situadas em diferentes regiões do país (Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - PMU, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP,

No projeto da pesquisa, o objetivo geral se direcionou à análise da atuação dos CEE nos processos de avaliação e regulação da Educação Superior. No conjunto de objetivos específicos, incluiu-se uma ampla pesquisa bibliográfica com a finalidade de mapear os estudos já desenvolvidos sobre a temática, em periódicos da área de Educação, teses e dissertações, e trabalhos completos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais, incluindo o Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. A escolha do EDUCERE resultou do posicionamento consensual das pesquisadoras e dos pesquisadores de que se trata de um evento nacional de grande relevância na área da Educação que reúne apresentações e publicações de trabalhos de excelência desenvolvidos por todo o Brasil, portanto, de fundamental importância para as pesquisas.

2 DESENVOLVIMENTO

O levantamento realizado nos anais dos congressos nacionais de educação do EDUCERE pretendeu estabelecer um recorte temporal a partir de 2001, ano inicial do evento, todavia a disponibilização dos trabalhos *online* só ocorreu a partir da edição de 2008 e, por este motivo, o levantamento se deu entre 2008 e 2018, considerando-se os seguintes descritores: “avaliação”; “regulação”; “regulamentação”; “gestão”; “educação superior”; “ensino superior”; “conselho”; “conselho estadual da educação”.

No total, contabilizaram-se 10.278 trabalhos publicados no período. Destes, 304 continham, no título, um dos termos descritores. Concluída a etapa inicial, foram selecionados 12 trabalhos com base nos temas abordados, dos quais 9 abordaram a “avaliação institucional”; 3 abordaram a “gestão”; e 1 abordou o tema “regulamentação”. O termo “educação superior” compareceu em 6 trabalhos; 3 mencionaram o termo “ensino superior”; e apenas 1 apresentou o termo “conselho estadual da educação”. Faz-se necessário frisar que os termos estiveram sempre associados à avaliação.

Após a leitura dos resumos, os textos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e agrupados na categoria “Avaliação/Regulação da Educação Superior” denominada, no quadro geral de categorias utilizada pelos pesquisadores, como CATEGORIA B. A elaboração de um quadro geral de categorias de análise foi feita por todos os pesquisadores com base nos referenciais teóricos da pesquisa e

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Universidade Federal de Lavras - UFLA e Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL).

utilizadas como categorias comuns para a pré-análise do conjunto de materiais coletado durante a fase de revisão sistemática da literatura em diferentes bases de dados. Nessa etapa, os 12 textos selecionados nos Anais do EDUCERE (2008-2018) foram incluídos na CATEGORIA B.

Posteriormente, os textos foram submetidos a um processo de subcategorização tomando como referência 3 subcategorias (B1-Avaliação da Educação Superior; B2- Regulação da Educação Superior; B3-Avaliação e Regulação da Educação Superior). Nesta fase, considerou-se que 8 textos se relacionam com a SUBCATEGORIA B1, cuja ênfase recai sobre a temática da avaliação, 3 com a SUBCATEGORIA B2 e 1 texto com a SUBCATEGORIA B3. Por fim, procedeu-se o processo de codificação, em que utilizamos como referência 15 Unidades de Análise, cujos resultados estão descritos no Quadro 1:

QUADRO 1 – Distribuição dos Trabalhos do EDUCERE segundo as Subcategorias (2008-2017)

CATEGORIA B Avaliação/Regulação da Educação Superior	**SUBCATEGORIA B1 - Avaliação da Educação**	**CODIFICAÇÃO**	**RESULTADO**
Unidades de Análise	Avaliação de IES (externa)	U1	ROVARIS; BASTOS (2013); SILVA (2015); HAAS (2017); LUFT; SCHEFFER (2017); COSTA; VITÓRIA (2017)
	Avaliação de desempenho de estudantes	U4	CARDOSO et al. (2015); ARAGÃO; FRANÇA; ZUCCOLOTTO (2015).
	Avaliação de docente	U7	SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR (2017).
CATEGORIA B Avaliação/Regulação da Educação Superior	**SUBCATEGORIA B2 - Regulação da Educação**	**CODIFICAÇÃO**	**RESULTADO**
Unidades de Análise	Outras	U8	ROSA (2015); HORIYE et al. (2017).
	Reconhecimento de Cursos de Graduação	U12	TORRES; PIMENTA (2017).
CATEGORIA B Avaliação/Regulação da Educação Superior	**SUBCATEGORIA B3 - Avaliação/Regulação da Educação**	**CODIFICAÇÃO**	**RESULTADO**

Unidades de Análise	Avaliação de desempenho de estudantes	U4	BERTAGNA (2008).

Fonte: elaborado pelos autores

Constatou-se que os trabalhos publicados nos anais do EDUCERE entre os anos de 2008 e 2018, nos eixos correspondestes à Avaliação/Regulação da Educação Superior, se voltaram ao estudo do tema mais especificamente após a criação do SINAES, em 2004. Em geral, as pesquisas analisaram a relação da avaliação com a regulação estatal e suas interfaces com a qualidade da educação, com os processos de autoavaliação e, em menor número, com a gestão de cursos, com a avaliação docente, bem como com a avaliação de cursos ou de propostas alternativas de ensino/avaliação.

A última etapa da análise, que será apresentada a seguir, consistiu em um processo de análise de conteúdo dos textos a partir das unidades de análises apresentadas no Quadro 1. Os textos foram lidos na íntegra e agrupados em uma tabela com as seguintes colunas: a) Categoria; b) Subcategoria; c) Unidades de Análise; d) Autores; e) Objetivos; f) Metodologia; g) Pressupostos Teóricos; h) Principais Resultados.

Em termos de exposição dos resultados da análise, os resultados serão apresentados segundo as Unidades de Análise e suas respectivas subcategorias B1, B2 e B3. Na primeira subcategoria (B1) constam 8 trabalhos, na segunda subcategoria (B2) constam 3 trabalhos e na terceira subcategoria (B3) encontra-se 1 trabalho. Assim, os resultados serão apresentados na seguinte ordem: 1) Avaliação da Educação Superior: 1.1. Avaliação de IES (externa); 1.2. Avaliação de desempenho de estudantes; 1.3. Avaliação docente; 2) Regulação da Educação Superior: 2.1. Outras; 2.2. Reconhecimento de cursos de graduação; e 3). Avaliação/Regulação da Educação Superior: 3.1. Avaliação de desempenho de estudantes.

1) Avaliação da Educação Superior

Neste item, foram apresentados os trabalhos classificados na subcategoria B1 que engloba os textos que tratam da Avaliação da Educação Superior, distribuídos em unidades de análise, conforme segue:

1.1. Avaliação de IES (externa)

Com relação ao conteúdo, os cinco textos que trataram da avaliação externa nas IES realizaram a revisão da legislação educacional ao longo da história no Brasil para identificar as concepções de avaliação existentes, compreender em qual delas se insere o SINAES e verificar os possíveis impactos deste sistema de avaliação nas IES. Luft e Scheffer (2017) distinguiram duas concepções de avaliação: a classificatória e a emancipatória. Rovaris e Bastos (2013) discutiram o caráter instrumental da avaliação enquanto objeto de controle estatal sobre as IES e a relação entre a autonomia destas e os limites atribuídos por aquela. Haas (2017) investigou o sistema de avaliação da educação superior desenvolvido no Brasil quanto aos seus pressupostos e características e os efeitos deste na administração acadêmica. Silva (2015) identificou o perfil docente universitário presente SINAES. Costa e Vitória (2015) sugeriram que o engajamento acadêmico do estudante passe a compor os requisitos de avaliação interna.

A respeito da metodologia adotada, todos os estudos adotaram a pesquisa documental, recorrendo à legislação que trata do processo de discussão e implementação SINAES (FRANCISCO; MONTEIRO, 2016; HAAS, 2017; SILVA, 2015), seguida de pesquisa bibliográfica em produções nacionais e internacionais (COSTA; VITORIA, 2017).

Com relação aos pressupostos teóricos, tanto Rovaris e Bastos (2013) quanto Luft e Scheffer (2017) e Haas (2017) defenderam a perspectiva da avaliação formativa amparados na literatura nacional, com destaque para Dias Sobrinho e Gladys Barreyro. Enquanto Silva (2015) teve como base Maria Isabel Cunha e Denise Leite. Costa e Vitória (2017) realizaram um trabalho de caráter expositivo amparados na literatura internacional por Laurence Pirot e Jean Marie De Ketele e nacional por Letícia M. Martins e José Luís Duarte Ribeiro.

Nos resultados, Luft e Scheffer (2017) apontaram que as exigências das avaliações das universidades surgiram na década de 1980, quando o caráter público dessas instituições passou a ser questionado (LUFT; SCHEFFER, 2017). Rovaris e Bastos (2013) concluíram que, na história de construção dos programas avaliativos, houve demonstrações de tentativas em se implantar um sistema de avaliação de caráter emancipatório, todavia, as ações controladoras de avaliação se impõem quando estabelecidas diretamente pelo governo ou quando oriundas de Comissão muito heterogenia. Haas (2017) concluiu que as instituições públicas demonstram menor envolvimento com as avaliações externas e baixa efetividade das avaliações

internas, motivada pelos resultados nas produções científicas e a estabilidade permanente do corpo docente que alavancam os índices avaliativos. Opostamente, na gestão das instituições privadas e confessionais, cujo destino é regulado e decidido pelo poder estatal, os processos avaliativos exercem ampla influência em diversos aspectos. Silva (2015) concluiu que, apesar de se reconhecer a intenção dos instrumentos de avaliação de buscar a melhoria da qualidade no ensino superior, a utilização desses instrumentos não significa, necessariamente, o alcance desse objetivo. Por fim, Costa e Vitória (2017) defenderam o engajamento acadêmico como uma variável de extrema importância a ser considerada na elaboração de políticas e ações institucionais.

1.2. Avaliação de desempenho de estudantes

Os dois textos que trataram da avaliação de desempenho de estudantes objetivaram analisar os índices avaliativos externos como aporte estratégico para melhor adequação das instituições aos requisitos exigidos. Assim sendo, Cardoso *et al*. (2015) propuseram articular os processos avaliativos, as Trilogias Semióticas e o BPM (*Business Proccess Management*) para melhorar o entendimento e apropriação dos conceitos/etapas por parte da gestão institucional, a fim de otimizar esse entendimento e as tomadas de decisão relativas ao atendimento às demandas do ENADE. Enquanto Aragão, França e Zuccolotto (2015) ressaltaram a importância de que o coordenador de curso conheça os mecanismos de avaliação de curso (externos), uma vez que as instituições são regidas pelo Ministério da Educação e estão sujeitas aos atributos de julgamento do mercado – *rankings.*

Quanto à metodologia adotada, um trabalho adotou a pesquisa experimental; outro trabalho adotou a pesquisa documental, apontando os problemas relativos aos índices do INEP.

A respeito dos pressupostos teóricos, Cardoso *et al.* (2015) adotaram a perspectiva mercadológica com foco na priorização dos resultados para a competitividade do mercado, enquanto no trabalho de Aragão, França e Zuccolotto (2015) os pressupostos não foram explicitados.

Nos resultados obtidos, ficou comprovado durante a aplicação da pesquisa que após o trabalho com a associação entre os processos avaliativos, as Trilogias Semióticas e o BPM, houve uma significativa evolução no entendimento e apropriação dos conceitos/etapas (CARDOSO *et al.,* 2015). Aragão, França e Zuccolotto (2015)

concluíram que, apesar de o sistema de avaliação do ensino superior ter sido implantado há algum tempo, sua lógica e seus mecanismos ainda são de conhecimento restrito a alguns especialistas, embora devessem ser de conhecimento dos coordenadores de curso.

1.3. Avaliação docente

O texto que tratou da avaliação docente objetivou compreender as práticas de avaliação na formação dos pedagogos a partir de três aspectos: o planejamento avaliativo; os instrumentos; e as estratégias para superar os desafios sinalizados no decorrer do processo formativo (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2017).

A respeito da metodologia adotada, a pesquisa foi documental e teve caráter qualitativo, seguida de um estudo de caso com docentes do curso de pedagogia de uma universidade pública do Ceará (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2017). Com relação aos pressupostos teóricos, os autores se basearam, principalmente, nos escritos de Santiago C. Arredondo e Jesús Cabrerizo Diago, Gilles Deleuze e Félix Guattari, dentre outros.

Os resultados obtidos indicaram o planejamento das práticas avaliativas nos cursos de Pedagogia. Os professores recorreram a vários recursos, além da avaliação, para obter informação sobre a aprendizagem dos alunos, e destacaram a escrita como maior obstáculo dos estudantes no ensino superior, o que os levou a fomentarem as produções escritas. Tais produções permitiram aos professores refletirem sobre suas práticas de avaliação e sua postura profissional, indicando a necessidade de repensar os processos formativos com base nos dados revelados na avaliação.

2) Regulação da Educação Superior

Neste item, foram apresentados os trabalhos classificados na subcategoria B2 que engloba os textos que tratam da Regulação da Educação Superior, distribuído em unidades de análise, conforme segue:

2.1. Outras

Os dois textos incluídos na unidade de análise “outras” objetivaram compreender o processo de consolidação da educação superior a distância no Brasil via criação da Universidade Aberta do Brasil, como forma de política pública, a fim de

demonstrar sua contribuição para a expansão da educação formal dos brasileiros (ROSA, 2015) e discutir os modelos/concepções de gestão, sobretudo na educação superior, destacando-se as características que os permeiam a partir da concepção de um chefe de departamento de uma universidade pública (HORIYE *et al.,* 2017).

Na metodologia, Rosa (2015) recorreu à pesquisa documental e investigação de cunho histórico, seguido de análise de documentos oficiais, enquanto Horiye *et al.* (2017) realizaram pesquisa bibliográfica e exploratória por meio de entrevista. Os pressupostos teóricos adotados, basearam-se na literatura nacional em ambos os estudos.

Quanto aos resultados, Rosa (2015) concluiu que o Ensino a Distância se revelou um eficiente instrumento de democratização da educação formal no Brasil e importante componente de inclusão social, embora reconheça o desafio em preencher as vagas ociosas e o domínio do setor privado sobre essa demanda. Enquanto Horiye *et al.* (2017) concluíram que, embora haja o discurso em defesa da democracia na gestão, alguns elementos da gestão gerencial ainda predominam e orientam efetivamente o cotidiano dos gestores, num modelo imposto pelo Estado.

2.2. Reconhecimento de cursos de graduação

O texto que tratou do reconhecimento de cursos de graduação buscou conhecer os subsídios para o processo de gestão destes colegiados a partir da visão de avaliadores externos de cursos de Graduação que integraram as Comissões de Verificação quando do reconhecimento dos cursos em discussão.

Com relação à metodologia, Torres e Pimenta (2017) realizaram pesquisa bibliográfica e documental, seguida de estudo de caso da Universidade Estadual da Bahia, com a realização de entrevistas semiestruturadas com avaliadores de cursos designados pelo CEE da Bahia. As informações e dados coletados foram analisados, à luz da técnica da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Nos resultados obtidos, os autores concluíram a existência de quatro funções a serem desempenhadas pelo coordenador de cursos: a acadêmica, a política, a gerencial e a fundamentação teórica para a compreensão dos procedimentos pertinentes ao reconhecimento de cursos de graduação.

3) Avaliação/Regulação da Educação Superior

Neste item foram apresentados os trabalhos classificados na subcategoria B3 que engloba os textos que tratam da Avaliação/Regulação da Educação Superior, distribuído em unidades de análise, conforme segue:

3.1. Avaliação de desempenho de estudantes

O texto que tratou da avaliação de desempenho de estudantes objetivou contribuir para a discussão de processos de avaliação do ensino superior no Brasil e apresentar algumas considerações sobre a experiência da UNESP/Rio Claro e o impacto de processos avaliativos num contexto em que as regras não se encontram claramente delimitadas.

A respeito da metodologia adotada, Bertagna (2008) realizou um resgate histórico e revisão de documentos oficiais. Com relação aos pressupostos teóricos, a autora adotou a concepção da avaliação com perspectiva emancipatória, amparadas na literatura nacional, sobretudo, José Dias Sobrinho.

Nos resultados obtidos, a autora identificou uma dicotomia entre a proposta do SINAES, como instrumento de melhoria da qualidade do ensino superior, e sua implantação, conforme define a lei. De modo especialmente prejudicial às IES públicas estaduais que aderem ao ENADE, cuja avaliação *in loco* cabe ao CEE, uma vez que a divulgação do ENADE caracteriza resultado parcial, o que fere o cumprimento da lei e acarreta impactos negativos, como o que ocorreu com a UNESP/Rio Claro, especificamente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos permitiu concluir que a avaliação da educação superior no Brasil comporta diversas perspectivas e está em contínuo processo de aperfeiçoamento, o que justifica o investimento em novas pesquisas. Identificou-se uma tendência em se instituir modelos de avaliação mais alinhados a uma perspectiva de controle das IES, com indicadores padronizados (SILVA, 2015; ROVARIS; BASTOS, 2013). Os estudos revelam ainda que as avaliações externas da educação superior, devido à sua característica gerencial, geram maior impacto nas IES privadas do que nas IES públicas (HASS, 2017). Esse dado corrobora o estudo de Costa e Vitória (2017) de que um dos desafios da avaliação externa é o engajamento e a mobilização de toda a comunidade acadêmica. Nesse sentido, Aragão, França e Zuccolotto (2015) destacam que os mecanismos da avaliação externa, ainda pouco

conhecidos pela comunidade acadêmica devido à centralização do debate nos especialistas, deveriam ser compartilhados, especialmente com os gestores/coordenadores de cursos. Entretanto, para os autores, este envolvimento se voltaria mais ao desenvolvimento de ações, por parte dos gestores, que impactassem nos resultados obtidos. Temos, portanto, duas propostas que, apesar de não serem excludentes, denotam movimentos que podem ser contraditórios. Vê-se que a demanda por maior participação da comunidade acadêmica pode se dar em, pelo menos, dois sentidos: influenciar a elaboração da política, tornando-a mais flexível e aberta ao atendimento das especificidades das IES; legitimar a política instituída a partir da produção dos resultados por ela intencionados.

Com relação à avaliação de desempenho dos estudantes, os estudos apontam para a importância da avaliação na identificação dos problemas de aprendizagem, sendo, portanto, fundamental o investimento em novas práticas avaliativas que possibilitem maior compreensão dos problemas educacionais.

Por fim, os estudos apontaram a relação entre a avaliação e a gestão institucional e de sistemas e sinalizaram o desafio de superação do modelo de gestão gerencial, que utiliza a avaliação como instrumento de controle e classificação, para a construção de um modelo mais democrático e emancipatório. Ao serem utilizados como instrumentos de regulação estatal, conforme apontou Bertagna (2008), os sistemas de avaliação podem, inclusive, prejudicar IES submetidas a mais de um sistema, sendo necessárias revisões também com relação a esses aspectos.

REFERÊNCIAS:

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; FRANÇA, Carlos Marshal; ZUCCOLOTTO, Paulo Antônio da Graça Lima. O Coordenador de Curso Frente aos Processos de Avaliação do Ensino Superior. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-17.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena Bertagna. Avaliação do Ensino Superior: Algumas reflexões a partir da experiência da Unesp/Rio Claro. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 1-12.

CARDOSO, Antônio Carlos Sanches; FARIAS, Flávio Augusto Lacerda; FERREIRA, Rodrigo Luiz Lasse; BARBOSA, Aldo Melhor. Avaliação da Educação Superior as Trilogias Semióticas e o BPM para potencializarem o ENADE: Um estudo sobre estas

aplicações na UNEB. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-14.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento Acadêmico: Aportes para os Processos de Avaliação da Educação Superior. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-17.

HAAS, Celia Maria. Concepção e característica do sistema de avaliação da educação superior brasileira (SINAES) e seus desafios atuais. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 11745-11763.

HORIYE, Thais Andrade et al. A gestão na educação superior: a concepção de um chefe de departamento no contexto de uma universidade pública. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 2653-2665.

LUFT, Isabel Cristina Miorando; SCHEFFER, Nilce Fátima. Conceitos de Avaliação Presentes nas Políticas Públicas da Educação Superior. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-12.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Educação Superior a Distância no Brasil: Regulamentação e Expansão. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-17.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Programas de Avaliação Institucional: Quais modelos e quais concepções?. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 1-10.

SILVA, Michel Alisson. O Perfil do Docente Universitário Indicado nos Instrumentos de Avaliação do Inep. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-18.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Práticas Avaliativas no Ensino Superior: Um Mapa dos Cursos de Pedagogia. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-17.

TORRES, Henderson Carvalho; PIMENTA, Lídia Boaventura Pimenta. Gestão Acadêmica em Cursos de Graduação: Olhar Pedagógico, Político e Administrativo. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-14.

MODALIDADES ESPECIAIS

ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: análise da flexibilização curricular nas regiões norte, sul e sudeste do Brasil

José Luis de Oliveira[1]

RESUMO DO PAINEL

Com a publicação da Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), foi estabelecida uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e uma nova organização para o Ensino Médio em todo o país. Dentre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária de estudos e a estruturação do currículo por áreas do conhecimento, contemplando agora uma Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Essa nova configuração do ensino médio nacional tem como um de seus objetivos promover um ensino significativo, em que as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem, destaca-se assim, o componente curricular de "Projeto de Vida". Este se configura como uma estratégia para instrumentalizar os(as) estudantes a refletirem e projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras. Nesse sentido, esse estudo tem por objetivo contextualizar o tema Projeto de vida no Ensino Médio, na rede estadual de educação dos Estados de Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo com vistas a dialogar as aproximações e distanciamentos da implementação do Componente Projeto de Vida nas respectivas regiões para dar evidência às mediações que a política pública educacional ressoa em cada espaço geográfico. A Rede Estadual de Educação do Paraná está dividida em 32 Núcleos Regionais de educação e o estado possui 9.453 estabelecimentos de ensino de Educação básica. No Paraná, a organização dos Itinerários Formativos compreende uma parte obrigatória, e outra eletiva, de escolha dos estudantes. Com relação ao Projeto de Vida, este componente curricular integra a parte obrigatória, uma vez que todos os estudantes deverão cursá-lo. Tem caráter obrigatório nas três séries do Novo Ensino Médio e em todas as ofertas e modalidades de ensino, de acordo com as suas especificidades.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Paraná.

ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DE MINAS GERAIS E DO RIO DE JANEIRO

Leonor M Santana[2]

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo contextualizar o tema Projeto de vida no Ensino Médio, na rede estadual dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, a partir da análise de documentos oficiais. O estado de MG, com população de jovens entre 15 e 17 anos estimada em 1.125.405, apresenta, em relação ao Ensino Médio, 707.944 matrículas. Em relação aos indicadores de educação, o estado apresenta IDEB de 4,2 (média nacional), e com índice de abandono de 3,5% e distorção idade-série de 19,9% - índices abaixo da média nacional. No que tange as orientações a respeito do Ensino Médio, a análise dos documentos evidencia que, a matriz curricular para o Novo Ensino Médio, conforme Resolução SEE nº 4777,está sendo implementada de forma gradativa: em 2023 para o 2º ano e, a partir de 2024, para o 3º

[1] Doutor em Educação, Pós-Doutorando pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná com supervisão da Prof.ª Dra. Romilda Teodora Ens, joseluisctba@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Pós-doutoranda Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS, leonor.santana@gmail.com

ano do Ensino Médio. No que tange ao tema Projeto de vida, na referida Resolução, é tratada como um componente curricular a ser ofertado nos três anos do Ensino Médio, e considerando três dimensões: a pessoal, a social/cidadã, e a profissional. No Estado do Rio de Janeiro, com uma população de 834.578 jovens entre 15 e 17 anos, apresenta indicadores educacionais que merecem atenção: IDEB 4,0 (abaixo da média nacional), índice de distorção idade série de 31,6% (acima do nacional), e índice de abandono de 1,9%. O Estado implementou o currículo para o Novo Ensino Médio, considerando a BNCC, a partir de 2022 - Resolução 6035/2022, sendo Projeto de vida considerado um componente curricular obrigatório para os três anos do Ensino Médio, abordando as dimensões Pessoal, Cidadã e Profissional.

Palavras-chave: Ensino Médio. BNCC. Projeto de vida.

ENSINO MÉDIO, PROJETO DE VIDA E O CONTEXTO DE SÃO PAULO

Simone de Oliveira Andrade Silva[3]

RESUMO
O objetivo deste estudo é apresentar o Ensino Médio na rede estadual do estado de São Paulo, a partir da análise dos documentos oficiais. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio - NEM (com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, componentes curriculares como parte diversificada). Esses componentes curriculares são obrigatórios e oferecidos nos três anos desta etapa de educação, apresentado como possibilidades de favorecer a reflexão e análise do estudante sobre seu projeto de futuro. O NEM se apresentou como revolucionário na educação para essa faixa etária com uma reforma do currículo e mínimo investimento público. O estado de São Paulo foi pioneiro na implantação do Novo Ensino Médio, a partir da Resolução SEDUC n. 97/2021, incluindo a formação geral básica e os itinerários formativos, Apesar da iniciativa, o estado tem apresentado problemas na organização em suas escolas, isto porque com a intenção de promover entre outras coisas, o desenvolvimento intelectual, visto que os indicadores de aprendizagem tem apresentado baixa proficiência, tanto em Português (nível básico) quanto em Matemática (nível insuficiente), recorrentemente. Há críticas também quanto a sua implantação e organização, tanto materialmente quanto nos recursos humanos, especificamente, quanto ao componente curricular Projeto de Vida, cujo objetivo descrito no Projeto para o Ensino Médio do Governo Estadual de São Paulo é fazer com que os jovens se conheçam melhor e tomem decisões pessoais e profissionais, também tem suscitado críticas com relação à sua organização e qualificação de seus profissionais para esse fazer profissional.

Palavras-chave: Ensino Médio. BNCC. Projeto de vida.

ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: perspectivas para formação de jovens paraenses

MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA[4]

RESUMO
Em 2021 o Brasil registrou uma população de 213.317.639 de habitantes, sendo o quinto país mais populoso do mundo, cuja distribuição é muito distinta entre as regiões do território nacional, apresentando áreas densamente povoadas e outras com baixa densidade demográfica. Do total de habitantes do país, a Região Norte concentra 18.430.980 (8,77%) e o Estado do Pará soma 8.777.124 em 2021. Na distribuição da população por faixa etária o

[3] Doutora em Educação, Pós-doutoranda pela Pontifícia Universidade de São Paulo, com supervisão da Prof.ª Dra. Clarilza Prado de Sousa, e-mail: monemestre@gmail.com.
[4] Doutora em Educação, Pós-doutoranda pela Universidade Federal do Pará sob a Supervisão da Profª. Emina Márcia Nery dos Santos, e-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com.

Brasil contabiliza na faixa de 15 a 17 anos 11.406.975 (5,35%) e no Estado do Pará, nessa faixa etária, o percentual corresponde a 6,3% (553.285). A política educacional paraense para essa população prescrita no Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA, é referendada por três princípios curriculares norteadores: 1) Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; 2) Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e 3) Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Mediado por esses princípios o Componente curricular Projeto de Vida ocupa lugar de integração na arquitetura curricular do Ensino Médio (EM), concebido como mediador do debate de questões relacionadas à identidade, território e mobilização social, obrigatório em todos os anos do curso, é apontado como mecanismos mobilizador do protagonismo juvenil, cuja aposta nas juventudes paraenses é torná-los comprometidos com a sua formação humana integral, bem como, com a sociedade na qual estão inseridos, de modo que reflitam criticamente os contextos local, nacional, regional e global, para que possam atuar como agentes de transformação social (PARÁ, 2019). Assim, no curso dessa implementação, na perspectiva de analisar a dinâmica de materialização da política de EM na Amazônia paraense nos orientamos pela indagação de como tem sido propiciado ao estudante do EM a elaboração e execução de seu Projeto de Vida com sucesso e continuidade. Todavia, concebemos que esse elo de integração que ambiciona estabelecer interlocuções entre os princípios curriculares norteadores da educação básica paraense, as categorias advindas das concepções histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana, presentes na concepção de formação humana integral da política proposta ainda não logra êxito de emersão de um inédito viável para o protagonismo da juventude paraense.

Palavras-chave: Ensino Médio. Projeto de vida. Amazônia paraense.

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INÍCIO DOS ANOS 2000

Erika Ferreira Floriano[1]

Leandro Aparecido do Prado[2]

Maria Lourdes Gisi[3]

RESUMO

O presente texto elabora uma breve discussão sobre trata da Educação Profissional e Tecnológica efetivada nos anos 2000. Comenta-se aqui sobre os acordos que resultaram na implementação do Pronatec durante os anos de 2011 e 2016 e suas relações com as propostas da Organização Internacional do Trabalho. O Brasil é marcado por avanços e retrocessos nas garantias trabalhistas e pela disparidade na oferta da escolarização, em especial, a Educação Profissional e Tecnológica oferecida aos jovens de famílias de classes de baixa renda. Tal conjuntura formulada ao longo dos anos, tem influência direta nas colocações no mercado de trabalho formal, o primeiro Governo Dilma Rousseff se propõe a reformular propostas nacionais se amparando em questões levantadas em acordos internacionais. O problema de pesquisa se encontra na relação entre trabalho e escolarização juvenil do período dos anos 2000, em especial de 2011 a 2016, e a correspondência ou não às orientações de organismos internacionais com a promoção da igualdade social, tendo como hipótese que a desigualdade para o brasileiro de classes de renda mais baixas se inicia no acesso à educação e perdura em sua inserção no mercado de trabalho, o que vem a atingir questões de dignidade e proteção social ao longo da vida.
Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho. Pronatec

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação PUCPR (2022), Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas PUCPR (2017), Especialista em Ensino da Matemática, Neuropsicologia Educacional e Psicopedagogia Institucional e Clínica Universidade Positivo (2020), graduada em Ciências Sociais PUCPR (2015). Gestora da Revista Veredas - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: erika.floriano@gmail.com

[2] Doutorado em Educação PUCPR (2022), Mestre em Educação UNINTER (2018). Graduado em Pedagogia UNICESUMAR (2021). Graduado em Administração UNICESUMAR (2016). Pesquisador do Projeto Políticas educacionais: concepções e práticas da PUCPR. E-mail: leandroprado0507@gmail.com

[3] Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Universidade de Genebra/Suíça. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem de São José de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista Diálogo Educacional, foi Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR - 2015-2017. Foi professora do Curso de Enfermagem da UFPR e Coordenadora do Curso de Enfermagem - 1986/1988. Foi Coordenadora Geral dos Estágios da UFPR - 1990/1994 e Representante do Setor de Saúde no Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR 1990/1994. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de políticas educacionais, acesso à educação e formação de professores e representações sociais.

O cenário brasileiro é fortemente marcado por desigualdades estruturais e a continuidade dessas discrepâncias têm bases educacionais e na divisão social do trabalho. A assimetria educacional e econômica brasileira têm origens históricas conforme destaca IBGE (2021) quando indica que o mercado de trabalho brasileiro promove baixos rendimentos, elevada desigualdade entre trabalhadores e possui grande heterogeneidade das atividades econômicas, sendo essas características construídas no desigual processo educacional na maior parte dos casos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) promove desde 1998 uma série de estudos e pesquisas que formam as Sínteses de Indicadores Sociais, levantamentos que viabilizam uma visão ampla das dinâmicas econômicas e sociais atuais.

Nesse sentido, IBGE (2018) aponta que o nível de instrução vem a ser um dos aspectos que favorecem a inserção da força de trabalho no mercado, havendo correlação entre nível de escolarização e a taxa de participação econômica, o nível elevado de um reflete no outro e vice-versa. Particularmente, os jovens vêm a ser o primeiro grupo impactado pela crise e o último que se reorganiza no mercado de trabalho ao longo da história nacional. Fato que se evidencia, segundo IBGE (2021), no ano de 2020 quando o nível de ocupação foi o menor da série, sendo os jovens o grupo com menor nível neste indicador. O percurso histórico brasileiro favoreceu a desproporcional dinâmica educacional, na qual o acesso à educação vem a estipular, na grande maioria das vezes, as perspectivas individuais e familiares. Sendo esse acesso vinculado à renda familiar e às questões de classe social que, por sua vez, podem restringir ou ampliar as possibilidades de ingresso em formações profissionais.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

É notável ao longo da história do país a busca por mão de obra que produzisse cada vez mais, na década de 1940 fica evidenciada a ânsia de servir ao então novo modelo industrial do país com mão de obra qualificada. No ano de 1942, o então ministro da educação Gustavo Capanema promove uma série de mudanças no ensino profissionalizante brasileiro que viria a ser conhecido como Reforma Capanema, também chamado de “leis orgânicas do ensino”. Destacando-se aqui:

a) Decreto Lei nº 4048 de 22 de janeiro de 1942: Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), (BRASIL, 1942);

b) Decreto Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do ensino Industrial, (BRASIL, 1942);
c) Decreto Lei nº 4244 de 09 de abril de 1942: reforma da Legislação para o ensino secundário, (BRASIL, 1942);
d) Decreto Lei nº 6141 de 28 de dezembro de 1943: Elaboração da lei orgânica para o ensino comercial, (BRASIL, 1943).

Para Boutin e Silva (2015), as reformulações no ensino e, particularmente, a implementação dos decretos citados reafirma o intuito de ampliação capitalista e atendimento aos interesses da elite, numa espécie de formação para servir e não para emancipação social e econômica. Esse é o período de criação e implementação do Sistema S fortemente marcado pela influência da elite industrial nas filosofias educacionais, o que não se limitava ao Sistema e sim a toda uma cultura educacional do momento histórico. Além da arraigada cultura industrial, Boutin e Silva (2015) indicam as alianças estabelecidas entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria e a Federação Industrial de Minas para a defesa da indústria nacional e industrialização do país.

A Reforma Capanema, ainda organizou o ensino industrial quando subordinou o SENAI ao Ministério da Educação e à direção da Confederação Nacional da Indústria, dinâmica que salienta o objetivo de profissionalizar o menor operário em uma íntima relação entre elite industrial e Estado, quando o ensino se volta à preparação da classe trabalhadora exclusivamente para o mercado de trabalho. Constatadas tais informações, pode-se abrir para a reflexão sobre a contradição de um Programa que teoricamente pretendia a superação da alta demanda por programas de distribuição de renda tem um de seus alicerces em um Sistema criado para servir à indústria e suas demandas por profissionais.

A inserção laboral em consonância com direitos trabalhistas é prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988, porém são recorrentes as relações desiguais de inserção, permanência e remuneração, em especial, no grupo social dos jovens. Retomando que os jovens são os mais atingidos, no que se refere à inserção laboral, nos momentos de crise e sendo os jovens pobres com baixa ou nenhuma qualificação que ficam à margem do mercado de trabalho formal se têm o perfil de um nicho populacional que demanda intervenções.

De acordo com IBGE (2018), o desemprego juvenil detém características específicas como as citadas acima e ainda destaca que a informalidade também é maior entre a juventude, sendo que todos esses atributos destacam a urgência de políticas públicas de apoio e inserção tanto no mercado de trabalho quanto na educação formal para as classes de menor renda, mulheres e negros.

O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n.º 13005/2014 (BRASIL, 2014) expõe que Educação Tecnológica e Profissional deve concentrar-se na oferta da formação para o trabalho extremamente heterogênea, sendo ofertada por redes federais e estaduais. A noção de que a formação profissional brasileira deveria passar por modificações já era notada no primeiro Censo da Educação Profissional do Ministério da Educação de 1999 quando assinalava que a oferta de cursos básicos e técnicos era insuficiente, mesmo com a expansão dos programas ao longo dos anos. Destacava ainda que essa circunstância se originava no alto custo de instalação e manutenção da formação profissional. A qualificação para o mercado de trabalho formal relaciona-se estreitamente ao acesso e permanência na educação básica, por esse motivo é necessário promover o aumento nos níveis de escolarização regular e sem que esta esteja reduzida apenas à instrução de técnicas.

A Agenda Nacional de Trabalho Decente (2006) é o documento que preconiza a promoção de um Programa Nacional de Trabalho Decente, na ocasião da ratificação do compromisso do Governo brasileiro para com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre estratégias e prioridades na relação entre trabalhadores e empregadores, considerando a formação da mão de obra. Tendo o Pronatec iniciado no ano de 2011 e no ano subsequente iniciada uma crise econômica que encontra certa estabilidade apenas em 2017, crise essa que o grupo da juventude entre os trabalhadores mais abalados, é preciso averiguar propostas e dados da realidade acerca dos jovens nesse período.

O projeto Promoção do Emprego de Jovens da América Latina da OIT, salienta que dentre as características do período da juventude está a busca pelo primeiro emprego, porém no cenário brasileiro fica explícito ingresso precoce no mercado de trabalho. O mesmo documento reconhece o aumento no número de anos de escolaridade dos jovens brasileiros ao longo dos anos, mas também aponta o aumento no número de jovens que interpõem trabalho e estudo em suas jornadas.

Destaca-se ainda que o ingresso no mercado de trabalho ainda é regido por outras variáveis para além da faixa etária, sendo elas sexo, cor, local de moradia e posição no domicílio. O estudo levanta que na combinação desses fatores, o nicho com maior prejuízo econômico e social é o de mulheres negras jovens e pobres, frisando que a situação de trabalho doméstico na qual grande parte está inserida, dificulta a entrada no mercado de trabalho formal.

Segundo Agenda Nacional de Trabalho Decente (2006), o compromisso com o fomento ao trabalho decente se dá em junho de 2003 com a assinatura de um memorando de entendimento pelo Governo brasileiro, na figura do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em concordância com as proposições da OIT representada por Juan Somavia. Fica estabelecido um Programa Especial de Cooperação Técnica para a Promoção de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente. A OIT preconiza diversas Agendas dedicadas ao Trabalho Decente a fim de que os variados grupos populacionais sejam atendidos em sua inserção no mercado de trabalho formal de forma digna.

A Agenda Nacional de Trabalho Decente prevista em 2003, vem a ser lançada em maio de 2006 e fortalecida em decreto presidencial, neste mesmo decreto surge o intuito da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude que por sua vez, se concretizará em 2009 em meio à formulação e efetivação de documentos e processos no mesmo sentido.

A Agenda Trabalho Decente brasileira compõe uma ação mais ampla que se encontra na Agenda Trabalho Decente nas Américas e de grande importância nesta formulação, dado que há um entendimento dos jovens trabalhadores em sua totalidade na América Latina e em suas especificidades nas diferentes dinâmicas sociais brasileiras. A Agenda Trabalho Decente nas Américas, é de abrangência hemisférica e refere-se ao período de 2006 a 2015, analisando as possibilidades de implementação do trabalho decente sugerindo propostas de políticas, gerais e específicas, pautadas nos objetivos estratégicos previamente estabelecidos. Desse modo, o Governo brasileiro caminha das macros observações e levantamentos para as inferências na atividade econômica e social do país. É nessa série de pactos internacionais que se formaliza a preocupação com o trabalho decente no Brasil,

ISSN: 2176 - 1396

porém há de se fazer a ressalva que a existência de decreto não presume força de lei, anuncia-se a intenção e não a efetividade.

Em 2010 surge o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente em deliberações entre vários órgãos federais para favorecer a autonomia do Estado brasileiro na resolução de problemas estruturais da sociedade e, em especial, do mercado de trabalho formal. A existência de tais problemas é notada na pobreza; desigualdade social; desemprego; informalidade; extensão da cobertura da proteção social; parcela de trabalhadoras e trabalhadores sujeitos a baixos níveis de rendimentos e produtividade; elevados índices de rotatividade no emprego; desigualdades de gênero e raça/etnia; condições de segurança e saúde nos locais de trabalho, em especial na zona rural. As justificativas para ações de maior efetividade são inúmeras tanto dentro do país, quanto fora. O Governo brasileiro acompanhava o movimento internacional de combate à pobreza via integração de políticas sociais, econômicas e ambientais com foco na promoção do emprego decente com proteção social dado que o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente compõe o Pacto Mundial pelo Emprego, a Agenda Hemisférica do Trabalho Decente e as Metas e Objetivos do Milênio.

A iniciativa quanto à promoção do trabalho decente também origina o Comitê Executivo Interministerial, órgão que fica responsável pela implementação das propostas e que cria a Agenda Nacional de Trabalho Decente específica para a juventude, coordenada pela Secretaria Nacional da Juventude e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com assistência técnica da OIT. O Brasil se estabelece como precursor nesta discussão por ser o único país no mundo a lançar uma Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude naquele momento. A Agenda define quatro prioridades: melhoraria do acesso e a qualidade da educação em todos os níveis; ampliação das possibilidade de conciliação entre trabalho, estudos e vida familiar; promover a criação de mais e melhores empregos, com igualdade de tratamento e de oportunidades e combate às causas de rotatividade; aumento e fortalecimento do diálogo social sobre as alternativas e condicionantes para melhorar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, estimulando a participação juvenil urbana e rural nos instrumentos de defesa de direitos do trabalho, na organização sindical e nas negociações coletivas.

Como resultado dessa gama de processos voltados à promoção do trabalho decente, logo em seu primeiro ano de mandato, em 2011 a então Presidente Dilma Rousseff sancionou em outubro a Lei 11513/2011 (BRASIL, 2011) para a criação do Pronatec (Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) para expansão e democratização da oferta da escolarização profissional e tecnológica, inserindo no mercado de trabalho a população mais fragilizada economicamente.

O então Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, apresenta por meio da série Cadernos de Estudos - Desenvolvimento Social em Debate pesquisas, resultados e visa subsidiar discussões e avaliações sobre as políticas e programas sociais desenvolvidos pelo Ministério. No Caderno de Estudos - Desenvolvimento Social em Debate de n.º 26 e nº 27 são disponibilizadas a Síntese das Pesquisas de Avaliação de Programas Sociais, dentre eles observações a respeito do Pronatec, referentes aos períodos de 2011 a 2014 e 2015 a 2016 respectivamente.

Primeiramente estipulou-se que os perfis que o Pronatec visou atender, segundo o Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2016) são três perfis de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social, sendo: Alunos jovens e escolarizados, filhos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; Mulheres mais velhas com filhos em idade escolar; Homens mais velhos, “Chefes de família”. O Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2014) estabelece quais são os critérios para inserção em cada um dos perfis. O primeiro grupo, Alunos jovens e escolarizados, filhos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, são aqueles estudantes com renda familiar per capita de até meio salário mínimo, pertencentes à famílias com pouca estabilidade financeiramente, mas que ainda assim conseguem assegurar tempo de dedicação aos estudos desses jovens. Via de regra, estes jovens concluíram ou estão concluindo o ensino médio e procuram aprimorar seus currículos para esquivar-se da precarização laboral futura, podendo ter a formação profissional como alternativa para o ingresso no mercado de trabalho formal.

Já no grupo das Mulheres mais velhas com filhos em idade escolar, de acordo com o Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2014), mulheres que encontraram que dificilmente conseguem concluir formações para o trabalho em

decorrência da manutenção de seus papéis tradicionais no tocante aos cuidados familiares e, ao mesmo tempo, seu ingresso no mercado de trabalho formal é atrapalhado por sua baixa escolaridade e pouca experiência. Ainda segundo o Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2014), o grupo Homens mais velhos, “Chefes de família” é formado pelos indivíduos de meia idade com pouco número de anos de escolarização inseridos no mercado de trabalho informal, com empregos precários e pouco duradouros, executando trabalhos que exigem esforço físico.

Dentre a população ocupada no ano de 2016, 29,2% dos jovens ocupados ingressaram no mercado de trabalho antes de completar 14 anos, porém é relevante destacar que os jovens de classe média são inseridos no mercado apenas após os 25 anos, demonstrando uma das desigualdades que jovens de classes de renda mais baixas vivem no Brasil no que diz respeito ao tempo para preparar seu ingresso no mercado de trabalho formal, além das discrepâncias perante as possibilidades de formação de acordo com IBGE (2016). A ocupação de postos de trabalho e as condições em que isso se dá compõem os fatores econômicos e sociais, que claramente se encontram em desequilíbrio no país.

Silva (2010) ressalta que a desigualdade econômica e social tem suas raízes na má distribuição da riqueza socialmente produzida; na falta de acesso à serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; além da ausência de participação social e política. Ou seja, a desigualdade é fruto do nível de poder aquisitivo de cada classe econômica e que é retroalimentada pelas mesmas carências que a originam. No ciclo das várias desigualdades destacam-se carente a oferta de oportunidades de escolarização, de ingresso e permanência no mercado de trabalho e no nível de escolaridade, as permanências de desigualdades econômicas e na distribuição de renda também compõem o circuito. A tendência contínua da pobreza das classes de menor renda permanece, sendo cada vez mais solidificada, IBGE (2021) reitera tal afirmação, uma vez que atesta que o modelo vigente no Brasil há anos muito contribuiu para a elevada concentração de renda e que o tipo de inserção de trabalhadores no mercado de trabalho vem a basear a reprodução das desigualdades sociais previamente existentes.

As ações conjuntas do extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Ministério da Educação resultaram em pesquisas e novas propostas, sendo a reorganização da Educação Profissional e Tecnológica por meio do Pronatec a mais significativa. Sobre o Programa, o Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2014) afirma que os jovens com idade entre 18 e 29 anos constituíam 47% das matrículas no Programa, detendo melhor desempenho em atividades escolares quando comparados ao grupos “Mulheres mais velhas com filhos em idade escolar” e “Homens mais velhos, “Chefes de família” ”. Além de melhor desempenho, proporcionalmente os jovens apresentam maior taxa de conclusão, do total de jovens, 79% dos matriculados concluíram os cursos e desses 87% com aprovação. Mesmo alguns não tendo desempenho escolar tão satisfatório, o número de concluintes é relevante, porém é preciso investigar os fatores que propiciaram a desistência de 21% dos jovens, bem como as causas de 13% dos concluintes não atingirem a aprovação.

Diagnósticos realizados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e divulgados no Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate (2014), assinalam os grupos “Mulheres mais velhas com filhos em idade escolar” e “Homens mais velhos, “Chefes de família”” tem como principais causas de sua desistência o cuidado com os filhos no decorrer do programa e a inserção em um novo emprego, respectivamente. Outro aspecto levantado é a mobilidade urbana, dado que os três grupos apontaram a dificuldade de locomoção enquanto fator de importância para sua manutenção nos cursos. É necessário identificar os fatores limitantes para a continuidade da população atendida nos cursos, a fim de promover efetivamente o Programa, ou outras propostas futuras, visto que os cursos oferecidos visam o atendimento de trabalhadores e estudantes em situação de vulnerabilidade social para sua qualificação e futura inserção no mercado de trabalho formal. A preocupação com a permanência também deve ser parte do conjunto de investigações e propostas do Governo Federal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A fusão entre os altos índices de homicídios e outros tipos de violência entre os jovens, o limitado número de anos de escolarização e a baixa qualidade do ensino determinam, na grande maioria das vezes, a precária inserção no mercado de trabalho formal. É urgente a redução de desigualdades para a promoção do resgate social e econômico dos jovens em situação de exclusão, bem como o fortalecimento de suas famílias no que se refere às dinâmicas sociais e econômicas. Observa-se nesse trabalho que organizações internacionais promovem esforços para que as questões problemáticas da juventude brasileira sejam superadas, enfatizando a necessidade de acesso à cultura, educação e qualificação profissional.

Uma real mudança não virá a acontecer com a alternância de programas governamentais, sim quando houver interesse dos governantes em emancipar social e economicamente os indivíduos com a garantia de salários que cubram suas necessidades e de sua família e não remunerações que financiam a subsistência. Quando o Governo estabelece a premissa de que um curso de curta duração para a formação profissional possibilitará à pessoa o ingresso ou uma ascensão profissional, a lógica passa a ser que prosperidade financeira daquele indivíduo e de sua família virá do esforço individual. Todos os outros fatores que interferem na dinâmica social e econômica se dispersam, inclusive os determinantes de permanência nas formações. Nesse contexto, os pobres “se salvam” de sua condição econômica servindo à classe dominante.

REFERÊNCIAS

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. **As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mai 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de out de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec. Brasília, DF, 25 jun 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 02 mai 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Pronatec**. Disponível em: <pronatec.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 02 mai 2022.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate À Fome. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate nº. 27 (2016)**. Disponível em: <aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2027.pdf>. Acesso em: 01 mai 2022.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Previdência. Agenda Nacional do Trabalho Decente**. Disponível em: <acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BD50168314818/pub_Agenda_Nacional_Trabalho.pdf> . Acesso em: 01 mai 2022.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate À Fome. **Plano Brasil sem Miséria**: Perguntas frequentes. Disponível em: <www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20/plano-brasil-sem-miseria-1/plano-brasil-sem-miseria> Acesso em: 15 jul 2015.

BRASIL. Ministério Do Trabalho E Do Emprego. **Plano Nacional de Trabalho e Emprego Decente**. Disponível em: < www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/pnetd_534.pdf > Acesso em: 6 jul 2017.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e Politicas Públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis** [online]. 2010, v. 13, n. 2, pp. 155-163. Disponível em: <doi.org/10.1590/S1414-49802010000200002>. Acesso em: 05 abr 2022.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE DESEMPENHO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Tiago Makoto Watanabe[1]
Ana Carina Stelko-Pereira[2]
Dayse Lorrane Gonçalves Alves[3]
Geysa Machado Cascardo[4]
Loriane Trombini Frick[5]

RESUMO

O desempenho e a satisfação acadêmica são indicadores centrais na identificação de sistemas educacionais de qualidade, os quais se encontram estreitamente relacionados. Frente a isso, este trabalho objetiva descrever a percepção de estudantes universitários sobre esses indicadores. Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva. É um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada com 3.484 estudantes universitários de 37 cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná, cujo intuito foi avaliar o clima universitário. Para isso, aplicou-se um questionário amplo, com mais de 100 questões, mas neste trabalho, foram consideradas apenas quatro questões referentes ao desempenho e à satisfação acadêmica. Os dados foram processados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas, frequências absolutas e percentuais, além de correlação de Pearson, de par em par, das respostas fornecidas para as quatro questões. A média de idade foi de 23 anos e a maioria se identificou como branco (n=2.524; 72,4%). De modo geral, a satisfação acadêmica associou-se com o desempenho acadêmico ou com a satisfação com o desempenho acadêmico. As análises de correlação indicaram que a avaliação do desempenho acadêmico tem relação com estar satisfeito com as disciplinas que se está cursando e com gostar de ser estudante universitário, mas está mais relacionada com a satisfação do que com o desempenho acadêmico. Destaca-se que gostar de ser universitário e estar satisfeito com as disciplinas cursadas tem a maior correlação dentre as calculadas (r=0,409, correlação moderada, p<0,01). Conclui-se pela necessidade das instituições educacionais de promover intervenções que se concentrem tanto em fatores estruturais e curriculares quanto em formas de promover recursos psicológicos e bem-estar como preditores críticos de desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Satisfação Acadêmica. Universidade. Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

[1],Graduando em Filosofia, Universidade Federal do Paraná e e-mail: tiago.makoto@ufpr.br
[2] Professora Adjunta do Setor de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: anastelko@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: dayselorranealves@gmail.com.
[4] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: geysamachado01@gmail.com.
[5]Professora Adjunta do Setor de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: loriane.trombini.frick@gmail.com

O desempenho e a satisfação acadêmica são indicadores centrais na identificação de sistemas educacionais de qualidade, os quais se encontram estreitamente relacionados (OCDE, 2017). Isso quer dizer que os estudantes bem-sucedidos não são somente aqueles com bom desempenho acadêmico, mas também que se sentem satisfeitos com as atividades e relações que estabelecem nos ambientes educacionais.

Comumente acredita-se que apenas no Ensino Infantil e Básico são necessários cuidados acerca de como os estudantes se sentem em relação ao seu desempenho acadêmico (SÁNCHEZ-CARDONA et al., 2021). Contudo, também no contexto universitário, o desempenho acadêmico e a percepção do próprio estudante sobre seu rendimento educacional impactam na subjetividade, na satisfação pessoal e na saúde mental do estudante. Esse impacto pode tanto ter consequências positivas à constituição do ser e gostar de ser universitário quanto consequências negativas, como a ansiedade relacionada ao cumprimento de atividades acadêmicas, frustração, perda de autoconfiança e deterioração da personalidade e das capacidades cognitivas (OSTI; BRENELLI, 2013; ARIÑO; BARDAGI, 2018).

Mas, o que exatamente envolve o desempenho acadêmico nos cursos de graduação? Tradicionalmente, as universidades se concentram na retenção de alunos e no desempenho acadêmico como uma métrica de sucesso (SÁNCHEZ-CARDONA et al., 2021). É possível mensurar o desempenho acadêmico por meio da média das notas finais obtidas nas disciplinas cursadas ponderadas pela carga horária. No contexto universitário tradicional, as notas obtidas nas atividades avaliativas mensuram o nível de excelência em relação aos parâmetros objetivos locais de aprendizagem, conforme certo nível de exigência. Além disso, permitem calcular a média da turma, com as notas mais altas ou mais baixas da turma, por exemplo.

Especificamente, na instituição universitária aqui investigada, isso acontece por meio do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Contudo, esse não é o meio mais completo de avaliação dos resultados das práticas educacionais. Além das notas propriamente ditas, o desempenho acadêmico em sentido estrito serve-se de publicação de resumos, resenhas, livros e artigos, participação em evento científico, realização de cursos, ser monitor em disciplinas, participação em programas de iniciação científica e projeto de extensão e realização de estágios.

Todavia, os ambientes de Ensino Superior não são apenas lugares onde se adquire habilidades acadêmicas, mas também onde as pessoas se conectam com

outras pessoas, desenvolvem sua personalidade e experimentam todas as facetas da sociedade (BÜCKER et al., 2018). Dessa forma, para uma avaliação mais completa da formação e da experiência estudantil, deve-se também considerar a maneira como as pessoas percebem e se sentem em relação ao ambiente universitário, o que se refere ao campo da satisfação acadêmica. Esse indicador se define como um estado emocional positivo na avaliação da própria experiência educacional, na qual se inclui qualidade acadêmica e pedagógica, infraestrutura física, serviços do corpo administrativo e clima social (MENEGHEL et al., 2019).

Portanto, torna-se fundamental investigar as percepções dos estudantes universitários sobre o seu bem-estar psicológico e os fatores influenciadores, com vistas a buscar estratégias para reduzir o insucesso acadêmico e aumentar a satisfação nas vivências no Ensino Superior, as quais contemplam aspectos afetivos, cognitivos e sociais (SCHLEICH et al., 2006). A identificação das condições particulares e gerais que permitem melhores e piores desempenhos acadêmicos é prioritária na implementação de políticas públicas que visam efetivamente concretizar a igualdade de oportunidades (GRINER et al., 2013; PEIXOTO et al., 2016; CAVALCANTI et al., 2019) .

Ante ao exposto, este trabalho tem como objetivo descrever a percepção de estudantes de uma universidade federal do sul do país sobre desempenho e satisfação acadêmica, centrando-se na seguinte pergunta de pesquisa: Qual a relação, se houver, entre desempenho acadêmico e satisfação acadêmica?

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva. É um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada com 3.484 estudantes universitários de 37 cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná, cujo intuito foi avaliar o clima universitário, compreendendo as percepções dos e das estudantes sobre saúde mental na universidade, engajamento, discriminação, saúde mental, agressão sexual e suporte social (FRICK et al., 2020). Os participantes foram estudantes de diferentes cursos da universidade, de todos os períodos e envolvendo todos os setores.

Para isso, aplicou-se um amplo questionário de clima universitário. Porém, neste trabalho, foram consideradas apenas as seguintes questões: 1. Como você avalia seu desempenho acadêmico na universidade atualmente? ; 2. Como você se

sente com relação a seu desempenho acadêmico na universidade atualmente?, 3. Pensando no último semestre, quanto você concorda com a declaração a seguir: Gosto de ser um(a) estudante universitário(a) e 4. Pensando no último semestre, quanto você concorda com a declaração a seguir Estou satisfeito(a) com as disciplinas que estou cursando.

A coleta de dados ocorreu em 2019, de modo presencial, após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte do discente. Uma equipe de pesquisa, coordenada pela última autora deste trabalho, apresentava o estudo nas salas de aulas sorteadas e entregava os questionários a serem respondidos anonimamente. Os dados foram processados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 23.0. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação à caracterização da amostra, a média de idade foi de 23 anos e a maioria se identificou como branco (n=2.524; 72,4%). Sobre a orientação sexual, 20,6% se descreveram como homossexuais, bissexuais, pansexuais ou outros e 79,4% como heterossexuais. Já em relação à identidade de gênero, 56,4% (n=1.966) se identificou com o gênero feminino, 43% com o gênero masculino e 0,5% como homem ou mulher trans ou pessoa não-binária.

A Figura 1 apresenta a avaliação do desempenho acadêmico atual. Nota-se que cerca de 65% se avalia com no mínimo a nota 7, o que é preocupante, visto que a média para aprovação nas disciplinas é o mesmo valor. Assim, é relevante que se considere maneiras de aumentar esse rendimento acadêmico.

Figura 1 – Avaliação do desempenho acadêmico atual (n = 3.439; em %)

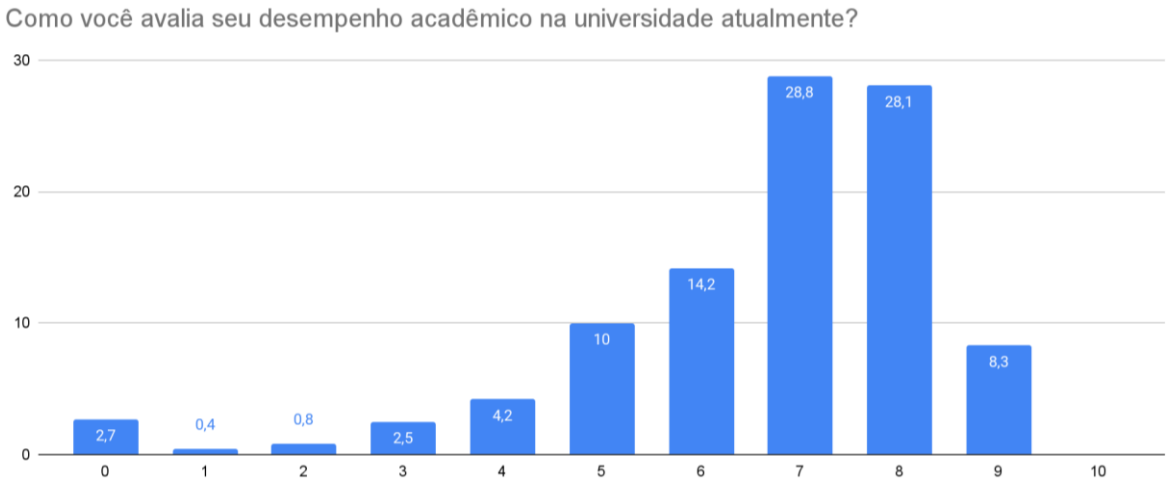

Fonte: elaborada pelos autores.

Por outro lado, a Figura 2 descreve como os estudantes se sentem em relação ao seu desempenho acadêmico atual. Verifica-se que somente cerca de 5% está muito satisfeito com o próprio rendimento acadêmico e que quase metade dos respondentes se sentem pouco satisfeitos ou insatisfeitos, sendo importante que a instituição educacional avalie como melhorar essa auto satisfação e esse rendimento, uma vez que, como indicado por Osti e Brenelli (2013), pode impactar na autoestima, saúde mental e evasão educacional. Para isso, Sánchez-Cardona et al. (2021) destacam que é necessário realizar intervenções que englobam tanto fatores estruturais e curriculares quanto formas de promover recursos psicológicos e bem-estar como preditores críticos de desempenho acadêmico.

Figura 2 – Apreciação quanto ao próprio desempenho acadêmico (N = 3462; em %)

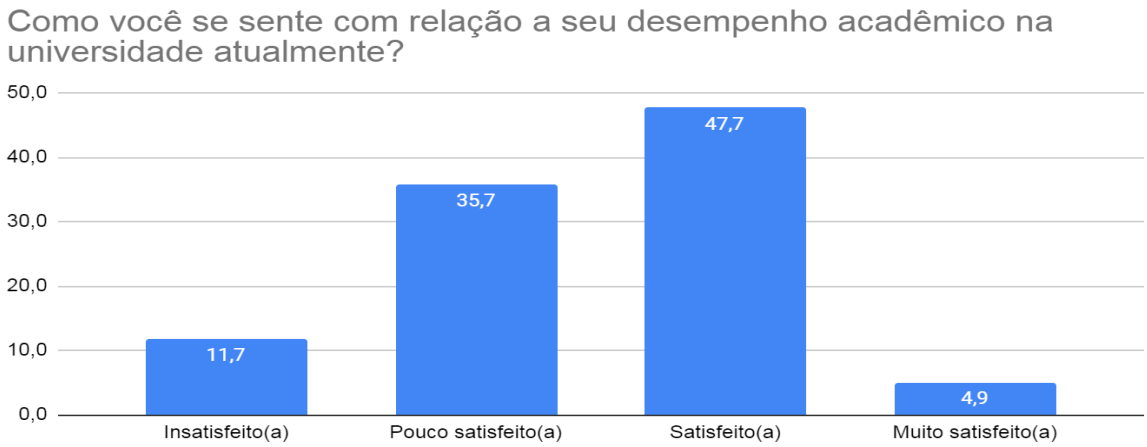

Fonte: elaborada pelos autores.

Comparando-se as respostas apresentadas na Figura 1 e na Figura 2, não se

verificam grandes discrepâncias entre a “curva” da avaliação “objetiva” (representada pelo IRA) e uma “subjetiva” (dada por autopercepção). Com relação às avaliações mais positivas, tanto quanto ao valor 10 quanto à resposta ‘muito satisfeito’, é notável em ambas uma baixa porcentagem.

É possível pressupor que há alguma associação entre desempenho acadêmico e IRA. Nesse sentido, é bastante provável que as respostas nas autoavaliações expostas na Figura 1 e na Figura 2 estivessem considerando o IRA como uma importante medida de desempenho acadêmico. É razoável supor que alguém com IRA abaixo de 4,0 dificilmente deve avaliar como 10 seu desempenho acadêmico, assim como alguém com IRA 9,5, mesmo sendo extremamente autocrítico, irá avaliar como 0 seu desempenho acadêmico. Em ambas questões, quanto mais o IRA for um fator importante para o avaliando, mais se sente satisfeito com seu desempenho acadêmico.

Figura 3 – Nível de concordância quanto a gostar de ser universitário e estar satisfeito com as disciplinas atuais (N = 3457; em %)

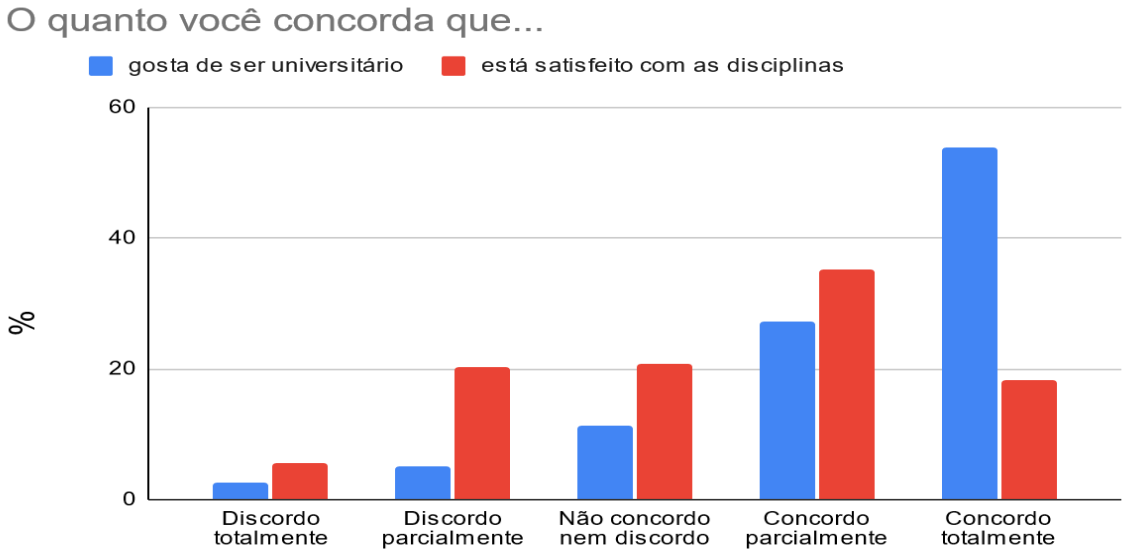

Fonte: elaborada pelos autores.

Quanto aos resultados da Figura 3, é possível afirmar que um atual quadro de disciplinas “satisfatório” se relaciona com a concordância “atual” sobre gostar de ser estudante, assim como um quadro “ruim” pode influenciar decisivamente para uma discordância “atual” sobre gostar de ser estudante. Contudo, nota-se que há uma importante diferença entre a distribuição de frequências das respostas entre gostar de ser universitário e apreciar as disciplinas que cursa: naquelas a frequência ascende até encontrar seu máximo em ‘concordo totalmente’ (53,8%), enquanto que nestas a

maior frequência está em ‘concordo parcialmente’ (35,2%), decaindo em seguida em ‘concordo totalmente’.

As respostas para gostar de ser universitário foram majoritariamente para ‘concordo totalmente’, ao passo que as respostas das outras questões se concentraram nos itens médios-superiores das escalas. É possível que a pouca frequência de avaliações excelentes se refiram ao clima universitário e aos aspectos didáticos, tais como autoeficácia, estratégias de aprendizagem e motivação (incluindo autoconfiança e responsabilidade) para aprender. Se a aprendizagem não ocorre como idealmente deveria ocorrer, por falta de condições ou capacidades melhores, ou se a percepção é a de que não se está obtendo os melhores resultados possíveis, a tendência é responder que não se sente totalmente satisfeito. Assim, a insatisfação com as disciplinas cursadas pode ter relação, tendo em vista as indicações de Meneghel et al. (2019), com a sua qualidade acadêmica e pedagógica, infraestrutura física e o clima educacional.

Conforme Tabela 1, observa-se que a maior correlação de Pearson foi encontrada entre gostar de ser um estudante universitário e estar satisfeito com as disciplinas que está cursando (r=0,409, correlação moderada), seguido da correlação da avaliação do próprio desempenho acadêmico e sentimento de satisfação em relação a tal desempenho (r=0,35, correlação fraca). A avaliação do próprio desempenho acadêmico e estar satisfeito com as disciplinas que se está cursando, ao contrário, apresentam a menor correlação (r=0,11, correlação muito fraca). A segunda menor correlação é entre gostar de ser universitário e a avaliação do desempenho (r=0,135, correlação muito fraca).

Tabela 1 – Correlações de Pearson, par a par, entre as questões 1, 2, 3 e 4

Questão	1)	2)	3)	4)
1) Como você avalia seu desempenho acadêmico na universidade atualmente?	1	0,354*	0,135*	0,117*
2) Como você se sente com relação a seu desempenho acadêmico na universidade atualmente?	0,354*	1	0,227*	0,252*

ISSN: 2176 - 1396

3) Gosto de ser um(a) estudante universitário(a).	0,135*	0,227*	1	0,409*
4) Estou satisfeito(a) com as disciplinas que estou cursando.	0,117*	0,252*	0,409*	1

*A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).
Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto à relação entre “gostar de ser estudante” e “estar satisfeito com as disciplinas” (FIGURA 3 e TABELA 1), é importante destacar que isso pode indicar que a satisfação estudantil está diretamente relacionada à forma como as disciplinas acadêmicas são ministradas, em termos de qualidade, pertinência, criatividade e estímulo às interações sociais e de aprendizagem. Infelizmente, é comum que essas disciplinas sejam conduzidas por meio de metodologias tradicionais, baseadas em relações verticalizadas entre professores e estudantes e na transmissão de conteúdos descontextualizados e descontinuados, com pouca conexão com a prática. Diante disso, é um desafio para gestores e profissionais da educação desenvolver currículos enriquecedores e experiências acadêmicas significativas, bem como promover condições adequadas aos estudantes, para que melhorem seu bem-estar e atinjam plenamente seu potencial enquanto universitários (SÁNCHEZ-CARDONA et al., 2021).

Percebeu-se também que houve correlações positivas entre desempenho acadêmico, representado pela questão 1, e satisfação com esse desempenho, com a vida estudantil e com as disciplinas (questões, 2, 3 e 4). Porém, as forças dessas correlações foram classificadas como fraca a muito fraca. Corroborando esse achado, uma metanálise encontrou que os alunos com baixo desempenho nem sempre relatam baixo bem-estar, e que alunos com alto desempenho não experimentam necessariamente altos níveis de bem-estar (BÜCKER et al., 2018). Isso reforça que a

satisfação acadêmica está relacionada com outros fatores e não somente com o desempenho acadêmico. Com base em uma visão multidimensional de satisfação acadêmica tal como exposta por Schleich et al. (2006) destacam que outros fatores além do IRA podem ter influenciado na satisfação com as disciplinas que se está cursando e principalmente no gostar de ser estudante universitário, tais como a expectativa de ascensão social e de realização profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o desempenho quanto a satisfação nas atividades acadêmicas encontram-se relacionados à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A análise de percepção discente sobre esses fatores são importantes de serem considerados em novas políticas institucionais. Muito embora uma grande quantidade de estudantes tenham declarado que gostam de ser universitários, relatam também que não estão satisfeitos com as disciplinas cursadas e com o próprio desempenho. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade das instituições educacionais de nível superior de promover melhores ambientes acadêmicos, tendo em vista não apenas o aprimoramento do desempenho acadêmico, mas também o bem estar de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandra M. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

ARIÑO, Daniela O.; BARDAGI, Marúcia P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24879/2018001200300544

BÜCKER, Susanne; NURAYDIN, Sevim; SIMONSMEIER, Bianca A.; SCHNEIDER, Michael; LUHMANN, Maike. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. **Journal of Research in Personality**, v. 74, p. 83–94, 2018. Disponível em: https://doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007

CAVALCANTI, Ivanessa T. N.; ANDRADE, Cláudia S. M.; TIRYAKI, Gisele F.; COSTA, Lilia C. C. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação: Revista**

Da Avaliação Da Educação Superior, v. 24, n. 1, p. 305-327, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1414-407720190001000016

CUNHA, Simone M.; CARRILHO, Denise M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004

FRICK, Loriane Trombini et al. **Clima Universitário**: conhecer para intervir. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17668.24967

GRINER, Almog; GOMES, Anna C. C.; SAMPAIO, Luciano M. B.; SOUZA, Shirley K. C. Políticas de cotas: desempenho acadêmico e determinantes de acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Ciênc. Admin.**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 166-185, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.5020/2318-0722.19.1.%25P

MENEGHEL, Isabella; MARTÍNEZ, Isabel M.; SALANOVA, Marisa; WITTE, Hans. Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 6, p. 875–890, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1002/pits.22253

OECD - ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2015 Results (Volume III)**: Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing, 2017.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise de representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 18, n. 3, p. 417-426, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008

PEIXOTO, Adriano de L. A.; RIBEIRO, Elisa M. B. de A.; BASTOS, Antônio V. B.; RAMALHO, Maria C. K. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p. 569–592, 2016. Disponível em: doi:10.1590/s1414-40772016000200013

SÁNCHEZ-CARDONA, Israel et al. Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. **Psychology in the Schools**, v. 58, p. 1432–1445, 2021.

SCHLEICH, Ana L. R.; POLYDORO, Soely A. J.; SANTOS, Acácia A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

ENUNCIADOS DE QUESTÕES DE PROVAS ESCRITAS E A RELAÇÃO COM A TAXONOMIA DE BLOOM

Silvano Pedro Amaro[1]

RESUMO

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa maior relacionada às variáreis consideradas por professores na elaboração de questões de provas escritas. O objetivo deste trabalho consiste em analisar os níveis de complexidade das operações mentais apresentadas em questões das provas e identificar a possível relação entre os enunciados de questões de provas escritas e a taxonomia de Bloom. Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa de nonos anos do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do litoral de Santa Catarina. Trata-se de pesquisa qualitativa em que, para produção dos dados, foi elaborado e aplicado um questionário, com perguntas que, no caso deste trabalho, foram direcionadas para as habilidades e operações do pensamento envolvidas em cada item. Ainda para obter dados, foram solicitadas provas escritas aplicadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Para dialogar sobre avaliação da aprendizagem foram chamados Vianna (2000, 2005) Hadji (1994), Moretto (2010). Fundamental neste trabalho foi a taxonomia da Bloom (1988). A análise dos dados teve como base a triangulação entre as respostas ao questionário e as provas disponibilizadas, de forma a verificar a convergência entre os aspectos indicados como resposta no questionário e as questões de provas elaboradas pelos docentes participantes como sujeitos desta pesquisa. Reunido todo o material, foi iniciada a análise dos dados, segundo a proposta de Bardin (2012): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Especificamente para análise das provas, constituíram-se como foco de atenção a utilização de texto e gramática nas provas, o nível de exigência cognitiva e a clareza dos enunciados de cada um dos itens das provas. A análise das provas contrasta algumas afirmações apresentadas no questionário. Quanto ao nível de exigência cognitiva, mais de 70% dos itens estão no nível do conhecimento, e mais de 23% no nível da compreensão, os dois níveis mais simples de exigência cognitiva. Alguns caminhos apontados foram a reflexão sobre possibilidade de ajuste na Matriz de Habilidades e Conteúdos, além de momentos de formação sobre a elaboração de provas escritas.

Palavras-chave: Instrumento de Avaliação da Aprendizagem. Prova Escrita. Taxonomia de Bloom.

1 INTRODUÇÃO

Uma das engrenagens que move comportamentos em nossa sociedade é certamente a avaliação; o ser humano permanentemente avalia e é avaliado. Direcionando o tema “avaliação” para a “avaliação educacional”, poderíamos apresentar uma série de objetos de estudo que se originam na avaliação, destacando-

[1] Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. silvano2911@gmail.com

se os processos de avaliação externa, os de autoavaliação, a avaliação da aprendizagem, a meta-avaliação. Conforme destaca Vianna (2000, p. 18), trata-se de um “conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos”.

Na educação, a avaliação assume importante papel, figurando como umas das colunas mestras do processo educativo, servindo, também, para mensurar a qualidade dos serviços prestados e a consecução de metas.

Por maior que seja o conjunto de possibilidades de instrumentos para acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem, a prova escrita, por diversas razões, se repete muito no cotidiano de nossas salas de aula, sobre a qual surgem questionamentos referentes à forma como este instrumento é utilizado, desde sua elaboração, aplicação, correção e devolutiva dos resultados. Ao observar, de forma aleatória, algumas provas apresentadas por professores (antes ou depois de aplicadas), é perceptível a variabilidade de enunciados, formatos distintos, extensão das questões como um todo, grau de dificuldade, operações do pensamento envolvidas.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa maior relacionada às variáreis consideradas por professores na elaboração de questões de provas escritas. O objetivo deste trabalho consiste em analisar os níveis de complexidade das operações mentais apresentadas em questões das provas e identificar a possível relação entre os enunciados de questões de provas escritas e a taxonomia de Bloom. Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa de nonos anos do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do litoral de Santa Catarina. Trata-se de pesquisa qualitativa em que, para produção dos dados, foi elaborado e aplicado um questionário, com perguntas que, no caso deste trabalho, foram direcionadas para as habilidades e operações do pensamento envolvidas em cada item. Ainda para obter dados, foram solicitadas provas escritas aplicadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A análise dos dados teve como base a triangulação entre as respostas ao questionário e as provas disponibilizadas, de forma a verificar a convergência entre os aspectos indicados como resposta no questionário e os itens de provas elaboradas pelos docentes participantes como sujeitos desta pesquisa. Reunido todo o material, foi iniciada a análise dos dados, segundo a proposta de Bardin (2012): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e

a interpretação.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Certamente, um dos grandes desafios do tema “avaliação” é distingui-la da mensuração, considerando que são muitos os docentes, alunos e pais que confundem “avaliação” com “medida”.

> [...] a avaliação não é um processo que conduz apenas ao levantamento de dado, à identificação de problemas para que os executivos da educação lhes deem as melhores soluções. A avaliação, vista sob o enfoque que pretendemos, é bem mais do que apenas isso; é uma forma de autoconhecimento da própria sociedade, que procura conhecer a si mesma através da identificação do que prevalece em uma de suas principais instituições – a escola -, que é responsável por sua continuidade. O fracasso refletido em uma avaliação representa, na realidade, o próprio fracasso da sociedade em concretizar seus objetivos, ficando, desse modo, detentora de uma forma de conhecimento que poderá utilizar, mas que pouco contribuirá para a sua sobrevivência: uma escola falida reflete uma sociedade igualmente falida nos seus objetivos. (VIANNA, 2005, p. 33).

Implantado um programa de avaliação, muitas vezes fica a dúvida: o que fazer com os resultados obtidos? Há envolvimento do maior número de atores nas discussões e decisões geradas a partir dos resultados? Destaque-se que há casos em que tudo é finalizado com a tabulação dos dados, transformados em quadros, gráficos, mas que não serviram para retroalimentar a ação docente. Vianna (2005, p. 25) deixa claro que “Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional.” Ou seja, os dados são o começo de uma nova etapa, cujos desdobramentos devem gerar ações que promovam o crescimento do sujeito. Afinal, como lembra Hadji (1994, p. 88),

> (...) *a avaliação é uma actividade que deve ser exercida em proveito daqueles sobre os quais ela se exerce* (por exemplo: os alunos), *ou daqueles que dizem respeito ao objecto sobre o qual ela se debruça* (neste caso, por exemplo, um método pedagógico). Esta hipótese privilegia um modelo de funcionamento: *a avaliação contribui para a resolução de certos problemas vividos pelos seus actores ou pelos seus agentes*. Querer pô-la a seu serviço conduz, pois, a interrogarmo-nos sobre estes problemas. (grifos do autor).

Ainda no sentido de abordar a avaliação como mensuração, Vianna (2000, p. 25) lembra que “A medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor [...].” Todavia, ainda hoje persiste a sobreposição da mensuração sobre o julgamento, a emissão de valor. Na prática, em muitas situações,

prevalece o *ranking*, que é o fim do processo, ou seja, as medidas inicialmente obtidas poderiam servir de objeto de análise para redirecionar encaminhamentos, retroalimentar o processo. Assim praticada, a avaliação não leva em conta o processo, mas um produto final de um conteúdo passado, sob a utilização de estratégias nem sempre correlatas aos objetivos propostos e aos instrumentos de avaliação.

3 TAXONOMIA DE BLOOM

Fundamental para a consecução dos objetivos deste trabalho e de modo especial pela análise das questões de provas, é necessário que se aborde a taxonomia de Bloom. Trata-se de um instrumento que tem a intenção de propor uma classificação, organização dos níveis cognitivos, de forma a auxiliar no desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, além de servir de bússola na elaboração de planos de ensino, organização de currículos, planejamento de avaliações. A ideia inicial era facilitar a comunicação entre examinadores, e a troca de ideias e materiais entre os especialistas em educação (BLOOM, 1988).

Consideramos muito oportuno o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem e os instrumentos de avaliação (evidentemente entre todos os demais elementos que compõem o plano de ensino), e no caso da prova escrita, direciona-se aos tipos de questão, de modo a contemplar, de forma articulada com os objetivos de aprendizagem, as demandas cognitivas inicialmente propostas. Bloom (1988, p. 24) aponta sua visão com relação aos objetivos educacionais:

> Entendemos por objetivos educacionais formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações. (...) A formulação de objetivos educacionais importa em escolha consciente por parte da equipe de professores, fundamentada em experiências anteriores e auxiliada pelas ponderações sobre diversos tipos de dados.

Dessa forma, compreendemos os objetivos de aprendizagem como o ponto no qual se deseja que o discente chegue a partir de todas as ações planejadas e executadas pelo docente, pressupondo a intencionalidade no ato de planejar.

Ao elaborar sua taxonomia, Bloom (1988, p. 16) e sua equipe elencam seis níveis, a saber: a) conhecimento; b) compreensão; c) aplicação; d) análise; e) síntese; f) avaliação. A definição das classes ocorreu de forma que “em uma classe

compreendem e se baseiam comportamentos incluídos nas classes precedentes do esquema."

Na sequência, apresentamos algumas características de cada um dos níveis, tendo como fonte a obra de Bloom (1988), que inspirou muitos outros autores, inclusive Moretto (2010) em sua obra "Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas", título este referenciado nesta pesquisa por subsidiar certas análises de questões de provas.

a) CONHECIMENTO: inclui comportamentos e situações de verificação, nos quais se salienta a evocação, por recognição ou memória, de ideias, materiais ou fenômenos. O comportamento que se espera do aluno em tal situação assemelha-se muito ao comportamento que apresenta em situação inicial de aprendizagem. O aluno, neste estágio, adquire e armazena algumas informações que mais tarde necessita evocar, ação esta que é o principal processo psicológico envolvido no nível cognitivo do conhecimento.

b) COMPREENSÃO: espera-se que o aluno seja capaz de entender o conteúdo e de fazer algum uso dos materiais ou ideias abrangidos. Por exemplo, é natural esperar-se que o aluno compreenda uma demonstração de física, um estilo arquitetônico específico ilustrado em uma construção, uma formação geológica observada em uma excursão de campo. Três tipos de comportamentos são considerados neste nível: translação (o indivíduo pode organizar uma comunicação em outra linguagem, em outros termos); interpretação (envolve o tratamento da comunicação como uma configuração de ideias, cuja compreensão pode exigir uma reordenação dessas em uma nova configuração na mente do indivíduo; extrapolação (inclui estimativas ou previsões baseadas na compreensão de tendências, direções ou condições descritas na comunicação. Envolve ainda, inferências relativas a implicações, consequências.

c) APLICAÇÃO: aplicação de abstrações apropriadas, em um problema novo, sem que lhe tenha sido sugerido quais estas abstrações ou sem que lhe seja ensinado como usá-la naquela situação. Ao demonstrar compreensão, o aluno pode usar a abstração quando o seu uso está especificado. Na aplicação, o aluno deve usar corretamente a abstração em uma situação na qual ela não estiver de modo algum especificada.

d) ANÁLISE: o foco é no desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização. Dentre as principais ações vinculadas à análise estão: estabelecimento de relações entre as ideias,

percepção das implicações não explicitamente formuladas; distinção das ideias ou temas dominantes dos subordinados, etc.

e) SÍNTESE: entende-se por síntese a união de elementos e partes, de modo a formar um todo. É um processo de trabalhar com elementos, partes e combiná-los para que constituam uma configuração ou estrutura não claramente percebida antes. Esta é a categoria do domínio cognitivo em que se proporcionam ao aluno maiores oportunidades de desenvolver um comportamento criador.

f) AVALIAÇÃO: processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, realizados com um determinado propósito. Ressalta-se a necessidade de que a avaliação seja baseada em critérios, pois não pode prevalecer a subjetividade.

Em relação aos instrumentos de avaliação, com atenção especial à prova escrita, nosso foco de atenção nesta pesquisa, pergunta-se: a forma como os docentes elaboram suas provas escritas contempla níveis mais elevados das operações do pensamento? Para responder a essa pergunta, um dos caminhos é a análise das questões preparadas pelos docentes, tratada a seguir.

4 O QUE DIZEM OS DADOS ANALISADOS

A prova escrita, em alguns casos, não tem o caráter de avaliação formativa, mas, ao contrário, alimenta um sistema de troca, em que o professor passa o conteúdo ao aluno, que no dia da prova o repassa ao professor em troca de nota, nestes casos com a preocupação, por parte do aluno, em devolver o conteúdo (leia-se responder as questões) da forma como o professor deseja recebê-los, forma esta que muito mais serve para classificar.

A prova escrita há muitos anos ocupa lugar de destaque como instrumento de avaliação, sendo vista, em certos momentos, como sinônimo de avaliação. Nos alunos causa certo temor e muitas vezes o objetivo da aula, na visão do aluno (e até de alguns professores) pode ser percebido por meio da fala "*O que vai cair na prova?*" ou "*Isso vai cair na prova*?". Percebe-se, dessa forma, que a prova é o produto final da aula. Por outro lado, por mais que a escola aplique instrumentos diversificados para a avaliação da aprendizagem, os exames de seleção (concursos, seleções, ingressos) e as avaliações externas se utilizam, em alguma de suas fases, da prova escrita,

permitindo a interpretação da prova como uma ferramenta que classifica e separa bons e ruins.

Não há nenhum pecado pedagógico na utilização da prova como instrumento de avaliação da aprendizagem. Todavia, a forma como ela é preparada, aplicada e retomada posteriormente faz a diferença no sentido de torná-la significativa, cumprindo o papel de um instrumento de avaliação, que é o de avaliar o percurso, o qual não é trilhado apenas pelo aluno, mas também pelo professor, ou seja, a avaliação da aprendizagem é também um retorno ao professor sobre o processo como um todo.

Dentre os sujeitos da pesquisa, que totalizavam vinte e seis, dezesseis deles entregaram ao menos uma cópia de prova escrita para análise na pesquisa. Foram recebidas quarenta e seis provas escritas, totalizando quatrocentos e setenta e cinco questões analisadas. Para efeitos de análise, com foco nos objetivos deste capítulo, levou-se em consideração: I – conteúdos abordados nas provas: a) se as provas contemplavam somente estudo de texto; b) estudo de texto e gramática; c) somente gramática; d) estudo e produção de texto e gramática. No caso das provas que contemplavam gramática, foi observado se as questões se utilizavam de texto como suporte. II – nível de exigência cognitiva, fundamentada na chamada taxonomia de Bloom, abordada anteriormente.

Paralelamente, observou-se o que cada um dos sujeitos apresentou como resposta ao questionário, de forma a comparar suas avaliações entregues para a pesquisa com o que foi afirmado em cada um dos questionamentos feitos.

Na tabela a seguir, há uma síntese da distribuição das questões sob dois aspectos: nível de exigência cognitiva (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação) e grupo de conteúdos abordados (estudo de texto, gramática, produção de texto), de forma a cruzar esses dois aspectos.

Tabela 1 – Distribuição dos itens por nível cognitivo e conteúdos.

Nível de exigência cognitiva	Estudo de texto	Gramática com suporte detexto	Gramática isolada	Produção de texto	TOTAIS
Conhecimento	145 (30,54%)	23 (4,84%)	168 (35,38%)		**336 (70,75%)**
Compreensão	113 (23,78%)				**113 (23,79%)**
Aplicação		3 (0,63%)	6 (1,26%)		**9 (1,89%)**
Análise	4 (0,84%)				**4 (0,84%)**
Síntese	9 (1,89%)			2 (0,42%)	**11 (2,31%)**
Avaliação	2 (0,42%)				**2 (0,42%)**
TOTAIS	**273 (57,4%)**	**26 (5,47%)**	**174 (36,64%)**	**2 (0,42%)**	**475**

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Foram analisadas quatrocentos e setenta e cinco questões nas quarenta e seis provas disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa. As questões que abordam estudo de texto representam mais da metade da soma de questões analisadas, ou seja, 57,47%. Os itens que abordam conteúdos gramaticais somam 42,11%, sendo subdivididos entre aqueles que apresentam texto como suporte (5,47%) e os que tratam de gramática de forma isolada (36,64%). Apenas 0,42% das questões tratavam especificamente da produção de texto, casos estes presentes em avaliações finais (exame final, ou 5.ª avaliação, como é chamada na Rede Municipal de Ensino pesquisada).

De modo geral, os itens apresentados nas provas disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa são simples, do nível cognitivo do conhecimento. Na grande maioria dos casos trata-se de itens objetivos, sendo pouco expressivo o número de itens discursivos.

ISSN: 2176 - 1396

Na tabela 1, observa-se que mais de 70% das questões contemplam o nível cognitivo do conhecimento. No questionário, o “Sujeito 2”, por exemplo, afirmou que, quanto às operações do pensamento, a maioria dos itens são do nível da aplicação, embora haja itens no nível do conhecimento e da compreensão. Todavia, de noventa questões analisadas das provas disponibilizadas por esse sujeito, apenas três são do nível de exigência cognitiva da aplicação. A maioria das questões (mais de 80%) são do nível do conhecimento e da compreensão.

Outro aspecto que fica evidente, a partir da análise de várias provas, é a preocupação em adequar suas avaliações aos formatos da Prova Brasil. Para essa adequação, muitos professores se pautam na Matriz de Referências de Língua Portuguesa, fato que se observa por meio do registro encontrado em diversas provas disponibilizadas. Um dos instrumentos disponibilizados pelo “Sujeito 3” contempla dez itens, todos contendo quatro opções para que se assinale uma delas como correta. Na primeira parte da prova há três itens de estudo de texto, tendo como suporte: “O negrinho do pastoreio” e “*Todas as cores e etnias*”. Os textos não estão impressos nas provas. Não ficou claro para o pesquisador de que forma o texto foi disponibilizado aos alunos. Ao final do conjunto destes três itens, foi apresentado “*Descritores: conhecer as manifestações artístico-culturais da comunidade africana e indígena*”.

Um aspecto sobre o qual importa refletir é o nível de exigência cognitiva contemplado nos itens de provas. Fundamentados na taxonomia de Bloom, o nível cognitivo mais presente foi o “conhecimento”, com pouco mais de 70% de todos os quatrocentos e setenta e cinco itens analisados. A prova escrita é um dos instrumentos que permite apresentar, no mesmo documento, distintos níveis de operações do pensamento, em cada um dos itens. Contemplar de forma acentuada apenas um nível foi o que ocorreu na maioria das provas, e ainda o primeiro dos níveis. Um estudo das operações do pensamento, talvez baseada na taxonomia de Bloom seria oportuno aos professores que atuaram como sujeitos da pesquisa.

Ficou muito bem marcada, a partir da análise das provas escritas, a preocupação em preparar o aluno para uma avaliação externa, no caso a Prova Brasil, com a aplicação de simulados cujo objetivo, não explicitado de forma escrita, é o de treinar para a avaliação externa mencionada. De fato, no questionário os sujeitos evidenciam que levam em conta os resultados da escola em avaliações externas. Apenas um terço dos docentes afirma que nunca ou raramente considera este aspecto ao preparar suas provas. Dessa forma, um dos principais elementos considerados

pelos docentes é a avaliação externa, com a preocupação de preparar os alunos para a obtenção de bons resultados. Ocorre que para isso, como houve afirmação de sujeito da pesquisa, em ano de aplicação de Prova Brasil a Matriz de Habilidades e Conteúdos da Rede Municipal pesquisada é deixada em segundo plano, e ganha destaque a Matriz de Referências da Prova Brasil. Pensando nessa sazonalidade curricular, a proposta seria rever o que se pretende, enquanto rede de ensino, para, se for o caso, efetuar uma alteração na Matriz de Habilidades e Conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem tem sido ponto de grande fragilidade em nossos sistemas educacionais. Os avanços, na prática, ocorrem a passos muito lentos, não são acompanhados pelas reflexões propostas em pesquisas desenvolvidas na área.

Os quatrocentos e setenta e cinco itens analisados em quarenta e seis avaliações disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa permitem afirmar que dois têm sido os focos de trabalho: a) avaliação externa, e para isso deixa-se de lado a Matriz de Habilidade e Conteúdos, 9.º ano, Língua Portuguesa, Rede Municipal de Ensino pesquisada; b) metalinguagem no ensino da língua. Talvez a Matriz local seja deixada de lado em ano de Prova Brasil por sua característica de trabalho com a língua, que se distancia da proposta de Bakhtin (2014) de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Segundo Geraldi (1996, p. 28),

> A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Não foram poucos os itens que, em busca do direcionar o holofote para a metalinguagem acabam por evidenciar, por meio de estruturas e regras, um modelo que define a língua como esse produto acabado como menciona Geraldi.

Nas provas analisadas é perceptível a diferença entre o que se busca pronto, como os simulados, e o que foi preparado pelo professor, tendo em vista os enunciados curtos, sem as informações necessárias para que o aluno responda adequadamente ao que a questão pede. De maneira geral, são questões que

trabalham com memorização, repetição e reconhecimento de estruturas. Se a preocupação é com o resultado em avaliação externa, além de ajustar a Matriz de Habilidades e Conteúdos, o investimento em formação para aperfeiçoar a elaboração de provas auxiliará em muito na obtenção dessa meta. Todavia, independentemente da preocupação com a Prova Brasil, é direito do aluno ser avaliado com instrumentos bem elaborados, que estabeleçam, de fato, uma conversa clara entre avaliador e avaliado.

A Rede Municipal de Ensino pesquisada oportuniza aos seus professores um momento de hora-atividade, tempo destinado ao planejamento, correção de avaliações, estudo com os pares em formações na própria unidade escolar ou promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Seria oportuno utilizar este momento também para refletir sobre os apontamentos levantados neste trabalho, de forma a contemplar: a) estudo sobre os níveis de exigência cognitiva; b) estudo sobre elaboração de provas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BLOOM. B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino** – exercícios de militância e divulgação. Campinas: /Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

MORETTO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Editora, 2005.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DOS APHs PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNC DA FORMAÇÃO INICIAL

Tatiane Aparecida Martini[1]

RESUMO

Este texto tem como objetivo geral: identificar a visão do Movimento Profissão Docente (PD) acerca da formação inicial de professores/as, a partir da seguinte problemática: Qual é a visão do Movimento Profissão Docente (PD) acerca da formação inicial de professores/as? Os objetivos específicos são: caracterizar o PD e elencar as estratégias discursivas do PD para implementação da Base Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução 2/2019/CNE). Quanto aos aspectos metodológicos, empregamos uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter descritivo, analítico e interpretativo. A fim de caracterizar o Movimento, inicialmente buscamos informações nos canais oficiais do PD. Dessa forma, verificamos como ele se configurou, as instituições que colaboram e a sua vasta produção documental. Após identificação e pré-análise, elencamos para análise o documento: "O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente" (PDa), produzido pelo PD no ano de 2021, em parceria com outras instituições, por considerar que ele representa a visão do Movimento acerca da formação inicial de professores, bem como, sua análise permite identificar as estratégias discursivas de implementação da Base Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução 2/2019/CNE). A análise documental nos permitiu identificar o embasamento conceitual e ideológico atrelado à pedagogia das habilidades e competências. Da mesma forma, a estratégia discursiva e o amparo ideológico, ficam evidentes ao analisar o título e o teor do documento "O professor que queremos", que indicam a intencionalidade de controle sob a formação inicial docente por parte dos aparelhos privados de hegemonia burgueses.

Palavras-chave: Movimento Profissão Docente. Aparelhos Privados de Hegemonia. Estratégias discursivas. BNC Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo geral: identificar a visão do Movimento Profissão Docente (PD) acerca da formação inicial de professores/as, a partir da seguinte problemática: Qual é a visão do Movimento Profissão Docente (PD) acerca da formação inicial de professores/as? Os objetivos específicos são: caracterizar o PD e elencar as estratégias discursivas do PD para implementação da Base Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução 2/2019/CNE).

Diante dos limites deste texto, abordaremos apenas o documento: "O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente", produzido pelo PD no ano de 2021, em parceria com outras instituições. Escolhemos este documento por

1 Doutoranda em Educação do PPGE da UFSC. Mestra em Educação (IFC - Campus Camboriú). E-mail: tatiane.martini@gmail.com

acreditarmos que ele representa a visão do Movimento acerca da formação inicial de professores, bem como, sua análise permite identificar as estratégias discursivas de implementação da Base Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução 2/2019/CNE) requerida pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs).

2 METODOLOGIA

A partir da definição dos objetivos e da problemática, empregamos uma metodologia de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, analítico e interpretativo. A pesquisa qualitativa é caracterizada por se preocupar com o universo de "[…] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 21). Quanto aos procedimentos da pesquisa, elegemos a pesquisa bibliográfica "[…] desenvolvida com base em material já elaborado" (GIL, 2002, p. 44), permitindo o acesso "[…] à produção acumulada sobre a temática em estudo." (SILVA, F., 2014, p. 37) e documental, a partir "[…] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2002, p. 46).

A fim de caracterizar o Movimento Profissão Docente, inicialmente buscamos informações nos canais oficiais da instituição. Dessa forma, verificamos como ele se configurou, as instituições que colaboram e a sua vasta produção documental. Após identificação e pré-análise, elencamos o documento: "O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente", produzido pelo PD no ano de 2021, em parceria com outras instituições, por considerar que ele representa a visão do Movimento acerca da formação inicial de professores, bem como, sua análise permite identificar também, as estratégias discursivas dos APHs para a implementação da Base Nacional Comum (BNC) da Formação Inicial (Resolução 2/2019/CNE).

3 O MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE

O Movimento Profissão Docente (PD) de acordo com as informações do seu *site* oficial[2], apresenta-se como "uma coalizão de organizações do terceiro setor que atuam para a melhoria da educação e uniram esforços para a valorização da carreira docente e para o fortalecimento da atuação dos professores de todo o país." (PD, 2023). Destaca-se ainda na seção 'Quem somos', que "fortalecer a profissão docente é o melhor caminho para elevar a qualidade da educação brasileira com equidade" e que os "Professores são os principais agentes de transformação da educação" (PD, 2023). Entre as instituições que fazem parte desta "coalizão" do Movimento Profissão Docente, identificamos: Instituto Península; Fundação Lemann; Itaú Social; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Todos pela Educação e Fundação Telefônica Vivo.

Na seção intitulada 'Como atuamos', há a informação de que a partir do entendimento de que os professores são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, o PD baseia a sua atuação em evidências nacionais e internacionais, produzindo estudos e pesquisas, construindo propostas e apoiando a implementação de políticas públicas docentes de qualidade, que possibilitem uma carreira mais atrativa, reconhecida e valorizada, e que contribua para que todos os estudantes brasileiros tenham um ensino de qualidade (PD, 2023). De acordo com o *site* do PD, as políticas públicas apoiadas pelo Movimento compreendem: Formação inicial docente de qualidade; Estágio eficaz nas licenciaturas; Seleção qualificada de profissionais; Formação continuada de qualidade e Carreiras atrativas que incentivam a melhoria da prática docente (PD, 2023, n. p.). A seção 'Nossa história' traz informações acerca de como o Movimento se configurou destacando que:

> [...] O Profissão Docente nasce, em 2017, [...]. Naquele ano, o Movimento foi se construindo com maior foco em pesquisas e discussões em torno do que poderia ser feito para transformar e apoiar a profissão professor. […] No mesmo ano, o Movimento ganhou força a partir de uma coalizão de grandes organizações do terceiro setor. Juntas, elas passaram a apoiar o Profissão Docente e garantir as condições necessárias para que as iniciativas e propósitos em prol da carreira de professor pudessem ser executadas e transformassem a educação brasileira. No ano seguinte, com ainda mais foco na causa e uma visão sistêmica sobre a formação do professor, o olhar do Profissão Docente foi direcionado para o aperfeiçoamento das políticas docentes e, sobretudo, como implementá-las. Os anos de 2019 e 2020 foram marcados pela construção de políticas docentes e também pelo amadurecimento do Movimento. Com um conhecimento mais profundo e ainda mais direcionamento e prioridades, foi possível estruturar e remodelar um planejamento mais robusto, levando em consideração também a pandemia da Covid-19, em 2020, que provocou uma série de mudanças e

2 Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/, identificado neste texto como (PD, 2023).

> impactos na educação brasileira.Em 2021, o entendimento foi de que era preciso além da construção de políticas, apoiar efetivamente as redes de educação, estar junto a elas e ajudá-las a implementar iniciativas de impacto. A partir desse ano, o Movimento tomou a decisão de ampliar o escopo de atuação e, além da produção de conhecimento, passou também a ajudar na execução, lado a lado, com as secretarias da educação (PD, 2023).

Partindo da compreensão de que a escola está atravessada por políticas que "pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [e] o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente" (HYPOLITO, 2019, p. 196), passamos a analisar o percurso histórico do Movimento Profissão Docente.

Nesse sentido, cabe mencionar a conjuntura na qual ele se configura. Surge exatamente no ano de 2017, contexto no qual o Brasil tinha vivenciado mais uma ruptura democrática, após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e durante a ascensão do vice Michel Temer, em que a burguesia nacional encontra terreno fecundo para o retorno e avanço das políticas educacionais conservadoras. Dessa forma, sem perder tempo, articula a formação de uma coalizão de organizações reconhecidas pela atuação em rede na ingerência de políticas públicas voltadas à educação, com o intuito de influenciar também a formação inicial e continuada de professores.

O passo seguinte, já no governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, um governo que representou a regressão de direitos e o ataque às minorias, foi encaminhar estudos e pesquisas, a fim não só de produzir a legislação necessária, como também para iniciar a implementação das políticas educacionais defendidas por este grupo. Vale mencionar, que neste contexto são aprovadas duas resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) voltadas à formação de professores, amparadas na noção de desenvolvimento de habilidades e competências, a Resolução 02/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação) (BRASIL, 2019). E em 2020, foi aprovada a Resolução 01/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Nem a pandemia de COVID-19, impediu a continuidade das articulações necessárias, ao contrário, o contexto pandêmico serviu como justificativa para a implementação das políticas educacionais conservadoras. Em um momento, na qual a prioridade era a manutenção da vida, em que grande parte dos trabalhadores de educação estavam atribulados com a realidade do ensino remoto ou híbrido e que não tinham como resistir coletivamente, o Movimento Profissão Docente passa a atuar dentro das Secretarias de Educação Brasil afora. Informação preocupante, ao saber que milhões de professores e estudantes brasileiros estão expostos desde aquele momento às orientações deste grupo.

A eleição de um governo de frente ampla em 2022, associado às pautas sociais, conduziu Luiz Inácio Lula da Silva ao terceiro mandato de Presidente, significou não só uma derrota à extrema-direita nacional e mundial, como também trouxe novamente a abertura do diálogo e a possibilidade de participação dos movimentos sociais e dos pesquisadores do campo progressista de educação nos temas relacionados à construção de uma educação socialmente referenciada. Contudo, a burguesia brasileira, seus organismos e intelectuais orgânicos, permanecem enraizados no Ministério da Educação (MEC) e, apesar da correlação de forças, a possibilidade de avanços está limitada.

Este estudo, identificou que o Movimento Profissão Docente possui uma quantidade significativa de documentos, pesquisas e livros publicados em seu *site* oficial, todos até este momento, disponíveis para consulta e *download.* Esses documentos versam acerca de assuntos diversos, como a política de formação continuada de Sobral (CE); recomendações de políticas docentes para o Governo Federal e estadual; orientações sobre a implementação do estágio de licenciaturas; aspectos jurídicos da seleção docente; desafios da Educação Básica no Brasil; temas estratégicos para as carreiras do magistério; BNC da Formação Continuada na prática entre outros. Contudo, diante da impossibilidade de abordar uma grande quantidade de documentos, neste texto, focalizaremos apenas em um deles, intitulado “O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente”.

3.1 O professor que queremos?

O documento analisado, é intitulado “O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente”. Para melhor identificá-lo neste texto e diferenciá-lo do *site* oficial, utilizaremos a sigla PDa para nos referirmos a ele. Este documento é um relatório que totaliza 35 páginas, resultou das discussões do Grupo de Trabalho (GT), denominado “Qualidade na formação inicial docente”, idealizado pelo Instituto Península (IP); pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES); pela Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); pelo Movimento Profissão Docente (PD); pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (PDa, 2021). Logo no início do relatório é enfatizado que o principal objetivo do GT “foi promover uma reflexão sobre o professor que queremos e quais os fatores de qualidade devem ser garantidos durante a formação inicial” (PDa, 2021, p. 11).

Pelos atores que fizeram parte deste GT podemos adiantar que representam Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia brasileira e, que fazem a defesa de uma educação de caráter privatista e economicista. O termo Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) tem origem nos escritos de Antonio Gramsci e, na atualidade, comumente é utilizado para designar as instituições empresariais[3] financiadas por indivíduos privados detentores do capital, que agem em rede e utilizam estas instituições para interferir nas políticas econômicas, educacionais e sociais, a fim de garantir seus interesses e propagar a ideologia neoliberal.

O relatório PDa destaca que ao aprofundar as discussões, surgiu a “necessidade de pactuar o entendimento sobre o “professor que queremos” e, a partir desse consenso, ampliar a compreensão sobre o currículo necessário para formar esse professor.” (PDa, 2021, p. 12), afirmação que demonstra a intencionalidade de influenciar e manter sob controle a formação inicial docente, com a finalidade de moldá-la de acordo com os ditames capitalistas-empresariais. O relatório PDa vai além da formação inicial, indicando que:

> [...] alguns países como Austrália, Chile e Cingapura focaram os esforços da sua política educacional no fortalecimento da docência. Para isso, entre outras ações, desenvolveram referenciais de atuação docente que permitiram

3 Exemplos de APHs atuantes no Brasil é o grupo “Todos pela Educação” e a “Fundação Lemann”.

> criar um entendimento comum sobre o que o professor precisa saber e ser capaz de fazer, estabelecendo com isso um alicerce importante para guiar a formação inicial, a formação continuada e a carreira docente como um todo. Além disso, esses países consolidaram um estilo de formação docente orientado cada vez mais pela prática, pela reflexão sobre a prática e pela experiência concreta do professor na escola, que é o campo de atuação desse profissional (PDa, 2021, p. 14, grifo nosso).

Esta descrição do PD a respeito dos "alicerces para guiar a formação docente", nos permite identificar que a proposta de formação defendida pelo documento é atrelada à pedagogia das habilidades e competências. Acerca da pedagogia das competências (SILVA, M. R., 2003) afirma o conceito de habilidades e competências, encontra ecos epistemológicos nas "teorias da competência". Tais concepções epistemológicas compreendem a formação humana como advinda do contato do indivíduo com o meio e explicam o desenvolvimento humano por meio dos aspectos biológicos e sociointeracionistas, porém desconsideram as questões culturais, históricas e as relações de poder que medeiam a sociedade. Portanto, as concepções formativas amparadas no desenvolvimento de habilidades e competências, conduzem a uma formação mecânica, instrumental, que desconsidera os aspectos históricos e não compromete-se com a emancipação humana nem com a superação das desigualdades educacionais e sociais.

O relatório (PDa, 2021) traz a informação no ano de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP 02/2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Destaca ainda, que as DCN de Formação Inicial estabeleceram a definição de competências no perfil esperado do egresso; Maior centralidade na prática, contemplando 800 horas, distribuídas em: 400 horas para estágio supervisionado obrigatório e 400 horas distribuídas no currículo aportado na realidade escolar; Alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Fortalecimento do conhecimento pedagógico do conteúdo; Estágio supervisionado com mentoria na escola e orientação na Instituição de Educação Superior (IES); Reforço da parceria entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas; Três dimensões observáveis

que compõem a competência profissional docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (PDa, 2021).

Ao retomar aspectos da BNCC, expõe que a partir da sua elaboração “o Brasil conquistou um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais” (PDa, 2021, p. 16) desconsiderando por completo todas as críticas dos pesquisadores do campo progressista de educação e dos próprios docentes da educação básica sobre a forma antidemocrática em que ela foi elaborada e sobre o seu caráter de prescrição e controle da formação dos docentes e dos estudantes.

De acordo com o relatório PDa (2021), o GT apresentou recomendações para se alcançar a inovação e avançar na construção do currículo dos licenciados, são elas: Atualizar os currículos à luz da BNCC e BNC Formação Inicial; Fortalecer o domínio das habilidades e competências estabelecidos na BNCC, seu ensino e sua aprendizagem; Desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo da etapa escolhida pelo licenciando; Garantir o conhecimento sobre o currículo local e as políticas locais e nacionais de educação; Propor um desenvolvimento curricular voltado ao trabalho colaborativo e ao uso de metodologias ativas; Utilizar dados da Educação Básica para monitorar e para saber fazer intervenções pedagógicas qualificadas durante o processo de formação; Utilizar situações-problemas reais da escola para tematização da prática e discussão das referências teóricas que têm experiências bem-sucedidas em FID; Garantir espaços qualificados para reflexão sobre a prática; Implementar avaliações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos licenciandos, relacionadas ao conhecimento, práticas e engajamento profissional, sendo elas efetivadas a partir de instrumentos diversificados como estudos de caso, pesquisas, portfólios, entre outros.

Chama a atenção a afirmação de que após importantes conquistas como “universalização do acesso à escola, orientações curriculares a partir da BNCC, transporte e merenda escolar [...] para garantir uma educação com excelência, será preciso, [...] priorizar os investimentos em melhores políticas docentes” (PDa, 2021, p.

31) e que “É preciso que os currículos dos cursos de licenciatura sejam repensados a fim de buscar atender [...] à resolução CNE/CP nº 2/2019 [...]” (PDa, 2021, p. 31-32).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu identificar informações e documentos produzidos pelo Movimento Profissão Docente (PD) em parceria com outras instituições, entre elas, instituições há muito conhecidas pelos pesquisadores do campo progressista de educação, por representarem interesses privatistas e uma visão mercadológica de educação. Ademais, a análise do documento PDa (2021) nos permitiu identificar que é embasado na Resolução 2/2019/CNE. Esta que, compreende recente orientação para a formação inicial de professores e, é conceitualmente e ideologicamente atrelada à pedagogia das habilidades e competências.

A estratégia discursiva e o amparo ideológico, ficam evidentes ao analisar o nome do documento PDa. Dessa forma, o seu título, “O professor que queremos”, indica a intencionalidade de controle sob a formação inicial docente por parte dos APHs. O que nos faz concluir, que a burguesia brasileira já percebeu que os docentes brasileiros são ao mesmo tempo entraves e instrumentos para se efetivar a educação de cunho economicista, que produzirá subjetividades ajustadas à mentalidade neoliberal e por isso, direciona esforços significativos com vistas a manter sob controle a formação inicial e continuada desses profissionais, a fim de atingir milhões de estudantes brasileiros e garantir seus interesses.

Por fim, vale recordar os motivos de contrariedade às DCN e à BNC – Formação, elencados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que afirma tratar-se de uma proposta de formação formatada; centrada apenas na BNCC e nas competências sociemocionais; que desconsidera o pensamento educacional brasileiro e a condição social do licenciando; ignora a indissociabilidade teoria-prática; repagina ideias que não deram certo; estimula uma formação *fast food e* com pouco recurso e; que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

Diante do exposto, reiteramos o posicionamento de profissionais e pesquisadores da educação, associações científicas, sindicatos e organizações

estudantis pela Revogação da BNC Formação (Resoluções 2/2019 e 1/2020) e a imediata retomada da Resolução 2/2015, para que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores possam estar inseridas em propostas socialmente referenciadas.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.** Disponível em: https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. **O professor que queremos:** fatores de qualidade na formação inicial docente. 2021a. 35 p. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/_files/ugd/1f15e7_cd2edc1e5391486d9b1f5858d7531393.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina:** desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências:** a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. 305 p. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.

DISCUSSÃO A RESPEITO DA IGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO ENTRE JOVENS TRABALHADORES E NÃO-TRABALHADORES

Erika Ferreira Floriano[1]

Maria Lourdes Gisi[2]

RESUMO

Esse trabalho se propõe a debater a relação entre trabalho decente e educação no Brasil nos últimos anos. Para tanto se reconhece que os Direitos Humanos são o conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais. Uma vez afirmado que os direitos devem ser garantidos pelo Estado, se analisa neste trabalho as políticas voltadas à efetivação de tais direitos. Essa pesquisa se refere à qualificação da juventude no mercado de trabalho e a análise dessas sob a perspectiva dos Direitos Humanos, discutindo igualdade de acesso dos jovens à educação e qual o papel do Estado na formulação e efetivação de Políticas Públicas na economia financeirizada. Serão discutidas as questões de igualdade de acesso à educação de jovens trabalhadores em comparação aos não-trabalhadores. Para isso se faz necessário definir o papel do Estado e o papel do mesmo na garantia da igualdade, assim como discutir de qual igualdade aqui se fala. O entendimento do que é um Estado sugere várias e distintas análises, uma vez que o assunto é objeto de estudo de várias ciências como a Sociologia, Ciência Política, Filosofia e Direito. Aqui o Estado será compreendido a partir da Ciência Política e da Sociologia. Para tanto, é necessário definir qual concepção de Estado está sendo tratada, qual a apreensão das relações deste com o capital e, por consequência, com o mercado de trabalho, já que será debatido o desenvolvimento do trabalho e da educação da juventude trabalhadora brasileira. Dentre os assuntos relacionados ao Estado estão os direitos fundamentais, aqui será examinado especialmente o direito à igualdade no Estado Democrático de Direito no intuito de proteger minorias, assim como legitimar políticas públicas e ações afirmativas. Entre as ações afirmativas estão as políticas educacionais de inserção do jovem no mercado de trabalho. A igualdade será tratada, primeiramente, na concepção de Giddens (1999) e, posteriormente, na relação entre igualdade e Direitos Humanos a partir de Piovesan (2014). Com a definição de igualdade e sua relação com o Estado, será abordado o papel das políticas públicas na efetividade dos Direitos Humanos. O artigo apresentará um comparativo entre o "Relatório trabalho decente e juventude" (2006) e a "Agenda nacional de trabalho decente para a Juventude" (2006) com o objetivo de estabelecer se as propostas internacional e nacional, respectivamente, estão alinhadas.

[1] Doutora em Educação PUCPR (2022), Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas PUCPR (2017), Especialista em Ensino da Matemática, Neuropsicologia Educacional e Psicopedagogia Institucional e Clínica Universidade Positivo (2020), graduada em Ciências Sociais PUCPR (2015). Gestora da Revista Veredas - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: erika.floriano@gmail.com

[2] Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Universidade de Genebra/Suíça. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem de São José de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista Diálogo Educacional, foi Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR - 2015-2017. Foi professora do Curso de Enfermagem da UFPR e Coordenadora do Curso de Enfermagem - 1986/1988. Foi Coordenadora Geral dos Estágios da UFPR - 1990/1994 e Representante do Setor de Saúde no Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPR 1990/1994. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de políticas educacionais, acesso à educação e formação de professores e representações sociais. E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com

Também se tratam igualmente o jovem trabalhador e o não-trabalhador no que diz respeito ao acesso à educação. Por fim, se tratará do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) enquanto programa educacional e de acesso ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Juventude. Políticas Públicas. Sociologia do Trabalho. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

A fase de vida da juventude é motivo de interesse em diversas pesquisas, por ser um período de transição entre infância e idade adulta e momento onde são estabelecidas características de personalidade, assim como o desenvolvimento das suas projeções e expectativas de vida. Nesse momento de transição, o jovem demonstra mais abertura a mudanças, pois está em um processo de construção de si mesmo.

A juventude enquanto construção social e histórica é entendida como um ciclo de passagem da vida infantil para a vida adulta. Essa passagem de um status para outro também envolve a entrada no mercado de trabalho, a independência em relação à família de origem e a formação de um novo núcleo familiar. No cenário brasileiro esse novo momento vivido pela juventude é marcado pela busca comum ao primeiro emprego a partir dos 16 anos, idade considerada legal para o trabalho, sendo que os jovens pertencentes a famílias de baixa renda costumam ingressar no mercado de trabalho ainda mais cedo.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Giddens (1999) interpreta que no Estado neoliberal são enfatizadas a competitividade e a geração de riqueza, sendo a política da terceira via também evidenciaram tais qualidades. Uma vez que a política de Terceira Via seria uma nova economia mista, buscaria a cooperação entre setores público e privado, tendo o governo um papel essencial a desempenhar investindo em recursos humanos e na infra-estrutura necessária para o desenvolvimento de uma cultura empresarial. Portanto, utilizaria o dinamismo dos mercados, porém visando o interesse público.

Para o modelo neoliberal , no entendimento de Giddens (1999), a igualdade deveria ser igualdade de oportunidades, não a meritocracia, que por sua vez é

insustentável por ameaçar a coesão social, pois, no modelo meritocrático o fracasso de muitos é essencial para que alguns obtenham o sucesso.

Igualdade, na concepção de Giddens (1999), é sinônimo de inclusão tanto de cidadania e direitos quanto de obrigações civis e políticas criando assim oportunidades de envolvimento com o espaço público. O autor também destaca que o acesso ao trabalho e à educação possibilita outras oportunidades.

A questão da exclusão também é tratada, pois essa está ligada aos mecanismos que que destacam grupos de pessoas do fluxo social predominante. Além da exclusão das camadas de rendas mais baixas, também há a exclusão voluntária das elites; o distanciamento das instituições públicas pelos grupos mais abastados que escolhem se desagregar da sociedade em geral. É preciso destacar que ambas exclusões são contaminadoras do espaço público, Giddens (1999) ainda revela que países com longos períodos de governos neoliberais demonstram maiores aumentos nas desigualdades econômicas que outros, sendo que a desigualdade econômica é um forte fator de exclusão.

A questão da igualdade é de grande relevância nas várias discussões que levaram à formulação do ideário de Estado democrático de direito. Historicamente, os direitos de liberdade e igualdade são postos nos regime democráticos como fundamentais para a efetivação de uma sociedade justa. Sendo assim, as constituições democráticas priorizam tais direitos, os situam em lugar de destaque e não permitindo sua mutação.

Para Sen (2011) a igualdade é sempre buscada, mas deve-se esclarecer “igualdade de quê” ao invés de “igualdade por quê?”, uma vez que o requisito de conceber todos enquanto iguais é uma exigência normativa de imparcialidade. Sen também destaca que algumas áreas são tradicionalmente relacionadas à ideia de igualdade como renda, o que tende a ser considerado igualitarismo. Enquanto a igualdade em outros espaços como direitos e liberdades presume expressar reivindicações anti-igualitárias.

Para Bobbio (2004), uma nova apreensão de igualdade expandiu o que se conhecia por direito em relação aos bens merecedores de tutela, direitos sociais, econômicos e culturais, assim como a concepção de sujeito de direito. O sujeito de

direito antes abstrato foi singularizado enquanto indivíduo concreto, historicamente situado e com particularidades. A partir dessa nova classificação de cidadão se fez necessária a evolução dos sistemas de proteção, no caso brasileiro a Constituição de 1988 efetiva a especificação do sujeito; já no contexto internacional são exemplos de documentos acerca da igualdade "Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial" (1969) e "Convenção sobre os direitos da criança",(1989) ambos formulados pela ONU e ratificados pelo Brasil.

Segundo Piovesan (2014), a perspectiva contemporânea do valor da igualdade concentra-se em duas premissas básicas: combate à discriminação e a promoção da igualdade. A desigualdade pode ser explicada como toda a distinção ou restrição dos direitos humanos e liberdades fundamentais, a autora ainda destaca que desigualdade e discriminação são equivalentes. O combate a desigualdade se demonstra insuficiente, é compulsória a promoção da igualdade, uma vez que a ausência da exclusão não garante a inclusão.

Já as ações afirmativas devem ser temporárias, os instrumentos de inclusão social são criados com o intuito de acelerar a promoção da igualdade substantiva. De acordo com Piovesan, as ações afirmativas são de finalidade pública dado que avalizam o projeto democrático de diversidade e pluralidade social. Tais ações ainda são interpretadas como retrospectivas em razão da compensação do passado e prospectivas no que se refere ao potencial de transformação social.

A juventude brasileira pode ser classificada como uma juventude trabalhadora. Segundo o projeto "Promoção do Emprego de Jovens da América Latina" da Organização Internacional do Trabalho (OIT), houve um aumento nos anos de escolaridade do jovem brasileiro, porém também aumentou o período no qual os jovens combinam estudo e trabalho em suas jornadas, assim como não foi adiado o ingresso no mercado de trabalho. A inserção no mercado de trabalho ainda é regida pelas variáveis sexo, cor, local de moradia e posição no domicílio. No caso das mulheres jovens e pobres ainda há o agravante do trabalho doméstico, na maioria destinado às mesmas, o que as impede de uma maior integração no mercado de trabalho.

Segundo a "Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude" (2006) os jovens que possuem renda mais elevada incorporam o mercado de trabalho a partir

ISSN: 2176 - 1396

dos 18 anos, quando já concluíram o ensino médio também em situação de maior proteção em relação aos jovens de renda mais baixa. A diferenciação entre as faixas de renda também é notada na permanência e ingresso nas vagas de emprego, jovens de renda mais elevada possuem maiores chances de obter vagas e permanecerem nas mesmas. A “inatividade juvenil”, quando o jovem não estuda nem trabalha, é fortemente evidenciada entre as jovens negras.

A questão do desemprego juvenil apresenta variáveis específicas, sendo sempre mais alto que o desemprego adulto. Já a informalidade também é maior entre os jovens. A partir das constatações aqui realizadas se destaca a necessidade de políticas públicas de apoio e inserção no mercado de trabalho para as classes de menor renda, mulheres e negros.

Atualmente definem-se políticas públicas como um conjunto de ações do governo que visa coordenar meios e recursos à sua disposição e do setor privado. Essas, em geral, são implementadas pelo Estado podendo haver interferências da sociedade civil. Por meio da escolha dos objetivos de intervenção, a partir dos problemas, cultura política e instituições o que é relevante é estabelecido por meio de disputas e jogos políticos, devendo haver capacidade de gestão. Questões sociais discutidas e defendidas por grupos divergentes, pressão de grupos são comuns uma vez que esse processo ocorre na sociedade como um todo, em seus aspectos econômicos, culturais e políticos. As políticas públicas modernas devem enfocar situações problemas e envolver atores para que haja um diagnóstico e promoção de planos de ação eficientes.

Com o propósito de expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, em Outubro de 2011, o Governo Federal sancionou a Lei 11.513/2011 para a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Os cursos ofertados têm por finalidade a qualificação de trabalhadores, estudantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social. Financiados pelo Governo Federal, os cursos são oferecidos de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apoiadas pelas redes estaduais, distritais e municipais, assim como pelo chamado Sistema S, onde estão inclusos SENAI, SENAT, SENAC E SENAR. Para a concretização dos cursos também

são fornecidos auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar além de outros subprogramas a modelo do Bolsa Família.

No período de 2011 a 2014 foram registradas mais de oito milhões de matrículas entre os dois tipos de cursos ofertados: técnico e formação inicial e continuada. Outras iniciativas, os chamados subprogramas, foram originadas pelo Pronatec. Como o Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do Governo Federal em parceria com as redes estaduais que se destina a expansão da oferta e fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio. Assim como a Rede e-Tec Brasil, que se destina a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada gratuitamente, na modalidade à distância. Já no que se refere ao Sistema S ocorre o acordo de gratuidade com os serviços nacionais de aprendizagem, tal acordo permite a ampliação progressiva das vagas gratuitas destinadas a pessoas com baixa renda no sistema.

A economia brasileira carece de profissionais qualificados para seu desenvolvimento, assim como demanda da superação da extrema pobreza. O Pronatec e os demais programas que compõem o Plano Brasil Sem Miséria pretendem assegurar a melhora para a população atendida. O país requer iniciativas e incentivos para superar seus déficits, como são os casos da educação e da distribuição de renda.

A justificativa para a implantação do Pronatec provém da argumentação que a economia brasileira carece de profissionais qualificados para seu desenvolvimento, assim como demanda da superação da extrema pobreza. O Pronatec e os demais programas que compunham o Plano Brasil Sem Miséria pretendiam assegurar através de políticas públicas sociais a melhores condições econômicas, educacionais e profissionalizantes junto à população atendida. Nessa direção o governo propôs iniciativas e incentivos para superar seus déficits como são os casos da escolarização e da distribuição de renda.

Do ponto de vista das políticas de promoção da igualdade social, a inclusão do jovem em programas que visem a ampliação de sua escolaridade é de extrema importância, uma vez que a baixa escolaridade proporciona uma ineficiente colocação no mercado de trabalho, além de suas várias más consequências.

Nesse sentido surgem o “Relatório Trabalho Decente e Juventude” da Organização Internacional do Trabalho e a “Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude” do Ministério do Trabalho e do Emprego.

O Relatório é uma agenda hemisférica para o período de 2006 a 2015, formulada especificamente para o Brasil por representantes do governo brasileiro, de empregadores, trabalhadores e de organizações não-governamentais, além do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). As observações realizadas no documento seguem as orientações das Nações Unidas. O Relatório faz parte de um diagnóstico da situação da juventude no Brasil, que trata do perfil educacional do jovem brasileiro, a evolução no mercado de trabalho para o jovem, a informalidade, as características dos trabalhadores e o desemprego. Avalia os programas e ações para a juventude no Brasil, desenvolvidos até o ano 2006 alguns como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Projovem Urbano, hoje extintos. Assim como as iniciativas do setor privado.

As recomendações e observações para as políticas para a juventude no Relatório sugerem que para a promoção do trabalho decente devem ser formuladas estratégias, sendo que além do crescimento econômico do país também deve haver uma preocupação com a qualificação do jovem, para além da formação no ensino médio; políticas voltadas para a juventude como políticas sociais de acesso à cultura, educação e qualificação profissional.

A respeito da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, o Relatório esclarece que serve de subsídio para essa, partindo do pressuposto que trabalho, cultura e educação são consensos para o desenvolvimento de políticas dedicadas à juventude. Porém a Agenda ainda está em processo de formulação e necessita de adaptações no Brasil.

A Agenda Nacional de Trabalho Decente se tornou compromisso do Governo Federal em 2003, sendo lançada em maio de 2006. Seu lançamento foi acompanhado do Decreto que criou um Subcomitê responsável pela promoção de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, documento finalizado em outubro de 2010.

ISSN: 2176 - 1396

A elaboração da Agenda segue alguns preceitos elencados no Relatório como a definição de prioridades para o desenvolvimento de políticas, planos e programas, também a articulação de atores envolvidos já que elaboram o documento representantes do governo brasileiro, de empregadores, trabalhadores e de organizações não-governamentais. Porém não cita o acompanhamento das ações referentes à execução da Agenda, também não mensura os impactos dos objetivos executados.

Relatório e Agenda se diferenciam em alguns pontos. O Relatório considera que a população jovem se encontra entre 16 e 24 anos; já a Agenda, mais abrangente, classifica a juventude dos 15 aos 29 anos. Importante recorte, pois a população visada é modificada promovendo um maior gastos com recursos por parte do governo.

O Relatório traz explicitamente o conceito “juventudes”, no qual se compreende que o contexto brasileiro é formado por mais de uma juventude, caracterizada das mais diversas maneiras. Termo não trabalhado na Agenda. É essencial que nos projetos relacionados à essa área seja assimilado que o país contém vários tipos de jovens, e que os jovens de classes de renda mais baixas, negros e mulheres tendem a ter maiores empecilhos no que diz respeito a sua entrada no mercado de trabalho.

A agenda se diferencia também do Relatório ao abordar apenas a qualificação profissional, enquanto o Relatório trata da qualificação social e profissional. A Agenda cita participação em atividades de caráter socioeducativo nos programas que atendem jovens infratores. Por tanto, pode-se concluir que o Relatório apresenta maior preocupação com a formação ampla do cidadão, enquanto a Agenda visa a formação para a rápida inserção no mercado de trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa para a implantação do Pronatec provém da argumentação que a economia brasileira carece de profissionais qualificados para seu desenvolvimento, assim como demanda da superação da extrema pobreza. O Pronatec e os demais programas que compunham o Plano Brasil Sem Miséria pretendiam assegurar através

de políticas públicas sociais a melhores condições econômicas, educacionais e profissionalizantes junto à população atendida. Nessa direção o governo propôs iniciativas e incentivos para superar seus déficits como são os casos da escolarização e da distribuição de renda.

Com essas constatações pode-se deduzir que o acesso à educação de jovens trabalhadores e não trabalhadores é diferenciado. Pois, uma vez que os jovens trabalhadores mesclam suas atividades entre educação e trabalho, o tempo dedicado ao estudo é inferior. Os mesmos ainda não atingiram o período médio de formação dos não-trabalhadores, em razão de abandonarem o processo de formação em decorrência da inevitabilidade de sua maior inclusão no mercado de trabalho.

Do ponto de vista das políticas de promoção da igualdade social, a inclusão do jovem em programas que visem a ampliação de sua escolaridade é de extrema importância, uma vez que a baixa escolaridade proporciona uma ineficiente colocação no mercado de trabalho, além de suas várias más consequências.

REFERÊNCIAS

BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, 2ª ed. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**. Disponível em: <pronatec.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 15 jul 2015

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Brasília, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999, p.109-139.

PIOVESAN, Flávia. A Responsabilidade do Estado na Consolidação da Cidadania. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014. 7ªed.

SEN, Amartya. **A ideia de Justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 325 - 351.

ISSN: 2176 - 1396

MODALIDADES ESPECIAIS

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo[1]

RESUMO DO PAINEL

A avaliação da aprendizagem é uma importante ferramenta pedagógica que constitui as práticas rotineiras dos professores, pois ocorre em todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Avaliar é um meio que condiciona a prática pedagógica (CALDEIRA, 2000), ou seja, a avaliação como uma ferramenta pedagógica que auxilia a diagnosticar, reorientar e recompor as aprendizagens dos estudantes, contribuindo e direcionando a prática pedagógica docente. Diante disso, é preciso superar a visão da avaliação como um mero instrumento de medir conhecimentos e classificar os estudantes em aprovados ou reprovados (LUCKESI, 2011). Numa perspectiva histórico-crítica, a avaliação deve ser utilizada como um meio para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes para que na interação e com a mediação do professor o conhecimento seja construído. Dessa forma, o processo avaliativo passa não somente a quantificar os resultados, mas também a qualificar todo o sistema de ensino (HOFMANN, 2014). Nesse contexto, este painel apresenta algumas experiências exitosas do processo avaliativo da Rede Municipal de Ensino de Araucária como uma ferramenta pedagógica que pode qualificar os processos educativos de maneira mais equânime e inclusiva. Para além das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) e das avaliações do Estado, como a Prova Paraná, o município de Araucária também desenvolveu um instrumento próprio para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino, aproximando o instrumento de avaliação ao contexto local, seu referencial curricular e demais documentos orientadores, ampliando as possibilidades qualitativas dos resultados, como a reflexão sobre a prática pedagógica docente e os processos formativos da rede. Como afirma Luckesi (2011) a avaliação só pode assumir seu papel de instrumento dialético de diagnóstico para o avanço, se estiver situada na realidade de cada estudante.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Ferramenta pedagógica. Prática pedagógica. Processos avaliativos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA MUNICIPAL

Elisa Daniele de Andrade [2]

RESUMO

Avaliar o ensino e aprendizagem é primordial para obter elementos visando diagnosticar, planejar e intervir no processo. A Avaliação Diagnóstica Municipal de Araucária, elaborada e aplicada por profissionais da própria rede, tem por objetivo diagnosticar o processo de aprendizagem para planejamento das intervenções necessárias, quer sejam individuais ou coletivas, no âmbito da unidade educacional ou da rede. A aplicação de avaliações diagnósticas para os estudantes da rede municipal de ensino destinada às turmas de 1º ao 5º

[1] Doutora em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e marilete.marqueti@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[2] Mestre em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e elisa.andrade@educacao.araucaria.pr.gov.br

ano, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Objetivando a obtenção de dados para subsidiar o planejamento de ações para avanços no processo de aprendizagem, a avaliação ocorre em três etapas (inicial, de percurso e final), no decorrer do ano letivo. Na versão do aplicador, para cada questão, com a intencionalidade de subsidiar o parecer do professor sobre a resolução apresentada pelo estudante, há um quadro em que constam os objetos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, algumas hipóteses prováveis da resposta do estudante e o gabarito da questão. A correção das avaliações é realizada pelas unidades educacionais, por meio de formulário eletrônico, e enviadas à mantenedora para a sistematização dos dados, para posterior mediação *in loco* com a equipe diretiva de cada escola. Além da mediação *in loco*, dentre as ações de intervenção, temos o processo de formação continuada pautado nos resultados obtidos abordando propostas de encaminhamentos metodológicos para superar possíveis lacunas de aprendizagem, considerando os objetivos de aprendizagem com menor índice de acertos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Processos avaliativos. Prática pedagógica.

AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Lucia de Fatima Skrzypnik [3]

RESUMO

Planejar, organizar e efetivar um modo para as análises do percurso da aprendizagem realizado entre a prática inicial e a final que possibilite a reorganização do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2014) é um grande desafio. Uma das ferramentas que podem auxiliar nesse processo é a avaliação (GASPARIN, 2011). Para isso, pensar em um diagnóstico municipal em larga escala, exige pautá-la em uma perspectiva inclusiva de ensino. Isto envolve um processo que parte do entendimento de como avaliar, de estabelecer uma mediação entre professor e estudante que favoreça o processo de ensino, aprendizagem, a cultura, política e práticas de inclusão em educação (SANTOS, 2012), até ter a compreensibilidade da formação integral do ser humano superando a avaliação como puro treino (FREIRE, 1999). Desta forma, promover a previsibilidade da avaliação, permitir que durante sua aplicação os suportes necessários sejam mantidos, possibilitar a adequação de horário e espaço são os primeiros elementos a serem assegurados aos estudantes público alvo da educação especial. De acordo com o aumento da necessidade de suporte, apresentam-se outras possibilidades: sugestões de flexibilização ou adaptação elaboradas entre os profissionais responsáveis pela avaliação, em parceria com os Centros Municipais de Atendimento Especializados, tradução em libras para os estudantes surdos, avaliações adaptadas conforme à necessidade do estudante. Mediar esses aspectos a partir de uma prática pedagógica que possibilitem o suporte que atenda as necessidades efetivação do processo de ensino e aprendizagem não é tarefa fácil (ALMEIDA; MENDES; POSTALLI, 2018). Cabe ressaltar que a avaliação tem o papel primordial como elemento para o planejamento seja no atendimento educacional especializado e no ensino comum (MENDES; D'AFFONSECA, 2015).

Palavras-chave: Avaliação. Perspectiva inclusiva. Ensino e Aprendizagem. Prática pedagógica.

[3] Mestre em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e lucia.skrzypnik@educacao.araucaria.pr.gov.br

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS ESTUDANTES

Patrícia Kudlaviec Przybylovicz[4]

RESUMO

A avaliação é instrumento de múltiplas facetas dentro do contexto escolar, sendo essa, desafiadora no interior das escolas e sociedade, para isso, faz-se necessário a descaracterização da função autoritária, pela ação libertadora (HOFFMANN, 2012). Assim, a avaliação no processo de ensino aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Araucária trilha pelo caminho da avaliação como instrumento dialético de diagnóstico para crescimento, preocupada com a transformação social, onde o estudante se perceba pertencente ao meio em que está inserido (LUCKESI, 2005). Atendendo toda a Rede de Ensino a Avaliação Araucária iniciou no segundo semestre de 2022, elaboradas com base nos objetivos de aprendizagem do referencial curricular do município, com questões objetivas e abertas. Cada edição da avaliação é temática, com assuntos relevantes que buscam despertar o protagonismo do estudante, assim, são inseridos textos, imagens e assuntos do próprio município, para que nessa perspectiva o estudante perceba o seu papel na sociedade. A Avaliação Inicial trouxe como tema os animais; a Avaliação de Percurso o trânsito e a Avaliação Final a alimentação saudável. A avaliação na Rede tem o papel de ser diagnóstica, instrumento dialético do avanço, para se tomar novos rumos (LUCKESI, 2003). Para elaboração de cada nova edição da avaliação, são analisados os dados sistematizados, para constatar as habilidades dos estudantes e as dificuldades recorrentes na aprendizagem, assim se necessário são retomados objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Diagnóstico. Identidade local.

[4] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Linguagem, Gestão Escolar e Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Araucária e patricia.przybylovicz@educacao.araucaria.pr.gov.br.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A PROVA PARANÁ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Maria Eduarda Annunziato[1]

Cristiane de Fatima Budek Dias[2]

Micheli Bordoli Amestoy[3]

RESUMO

Esta escrita é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento que tem como objetivo analisar as repercussões curriculares e práticas da Prova Paraná (PP) no cotidiano das escolas paranaenses. A PP é uma avaliação externa e em larga escala, criada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) em 2019, para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes das redes públicas estaduais e municipais do Paraná. A PP tem se constituído como um instrumento que promove mudanças no interior das escolas, a qual faz parte de uma agenda neoliberal mais ampla de padronização e regulação do trabalho docente. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise quantitativa das publicações relativas a estudos sobre a Prova Paraná. Para isso, este trabalho foi desenvolvido por meio da metodologia da Revisão Sistemática da Literatura, a fim de avaliar e sintetizar evidências de pesquisas já expostas sobre esse tema no contexto educacional brasileiro. A pesquisa foi realizada no mês de julho de 2023, nas bases de dados do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e do Google Acadêmico. A partir dos protocolos de pesquisa seguidos na revisão, foi possível perceber que os estudos sobre a Prova Paraná estão avançando, sendo que há maior concentração em pesquisas sobre determinados componentes curriculares. Percebeu-se, ainda, defasagem de pesquisa sobre a área das Ciências da Natureza, pois nenhum trabalho relacionado a ela foi mapeado nas buscas realizadas.

Palavras-chave: Avaliações externas. Prova Paraná. Revisão Sistemática de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é composta por uma gama de procedimentos que subsidiam a prática docente, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os docentes têm na avaliação um dos métodos para ter diariamente um *feedback* dos alunos sobre o processo do ensino e da aprendizagem tanto no âmbito individual quanto no coletivo, fazendo parte do cotidiano de toda escola e sendo um dos momentos de maior tensão na prática pedagógica.

[1] Licencianda em Ciências Biológicas, UEPG, dudaannunziato05@gmail.com.
[2] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia, UEPG, cristianebudekdias@gmail.com.
[3] Doutora em Educação em Ciências, UEPG, mbamestoy@uepg.br.

A avaliação interna, também nomeada como diagnóstica ou formativa, é caracterizada pelo uso de instrumentos com os quais o professor, baseado no que trabalhou em sala de aula, busca identificar a aprendizagem dos alunos. Já a avaliação externa, busca conferir as habilidades e as competências que se espera terem sido ensinadas em um momento certo da escolarização, identificando o nível de conhecimento do aluno a partir dos resultados conseguidos com a aplicação de testes e provas. Esse tipo de avaliação deve servir para direcionar ou redirecionar metas e métodos que assegurem a aprendizagem do aluno, além disso, deve subsidiar melhorias na gestão e na orientação de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino.

Segundo Freitas (2009), a avaliação externa é um "[...] instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas" (FREITAS, 2009, p. 47). No entanto, o que temos observado, nos últimos anos, são cada vez mais avaliações externas, sejam elas nacionais ou estaduais, classificando e ranqueando alunos, escolas e sistemas escolares, rotulando-os em "bons" ou "ruins".

As avaliações externas podem ocorrer nas esferas federais, estaduais e municipais. Em âmbito estadual, é possível observar algumas iniciativas já consolidadas e outras ainda em fases iniciais de implementação, como no caso do estado do Paraná, com Prova Paraná, que é foco deste estudo.

A prova Paraná é recente e é aplicada desde o ano de 2019. Nas três edições, avaliou, nas suas primeiras aplicações os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira edição do ano de 2020, foram adicionadas questões referentes à Língua Inglesa e na sua segunda edição desse ano, seriam adicionados os componentes curriculares de Ciências, História e Geografia (Ensino Fundamental) e as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (Ensino Médio), porém, essa segunda edição foi realizada somente em 2021, devido à pandemia da COVID-19.

A partir do ano de 2022, essa prova passou a ser realizada de maneira trimestral, com os conteúdos catalogados pelo Currículo de Rede Paranaense/Referencial Curricular do Paraná (CREP) e aplicada a estudantes do 5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental, da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio e da EJA (Fundamental II e de Ensino Médio). A aplicação é realizada em dois dias,

sendo um dia com provas de Língua Portuguesa e Matemática, e outro com provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Dessa forma, podemos dizer que a promulgação da BNCC e a indicação das aprendizagens essenciais a todos os estudantes, trouxe alterações estruturais para as avaliações externas, antes, geralmente, realizadas apenas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A inserção de conteúdos das Ciências da Natureza e Humanas pode ser vista como uma mudança para o campo do diagnóstico do desempenho dos estudantes, antes restrito ao letramento e ao cálculo.

A Prova Paraná se insere nesse alinhamento com as áreas da BNCC, produzindo resultados para diversos componentes curriculares e para as diferentes etapas da Educação Básica, tendo como objetivo a identificação de dificuldades e habilidades nesses componentes. Neste sentido, essa avaliação externa incita reflexões acerca da qualidade da Educação Básica, mais especificamente da educação pública paranaense.

Todavia, importa destacar que a Prova Paraná se constitui numa avaliação de verificação, em que seus direcionamentos são utilizados para verificar o desempenho e não avaliar a aprendizagem, isso significa dizer, que é possível observar os resultados obtidos servindo apenas para classificar os estudantes e as escolas.

Assim, embora recente, essa avaliação externa tem repercutido nas práticas escolares e tem sido alvo de estudos que buscam entender como a Prova Paraná se materializa no cotidiano escolar e quais são as suas implicações para o trabalho docente e para a qualidade da educação pública paranaense. Diante disso, este texto tem como objetivo apresentar uma análise quantitativa das publicações relativas a estudos sobre a Prova Paraná, seguindo a metodologia da Revisão Sistemática da Literatura.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo de Revisão Sistemática da Literatura, que consiste num método de pesquisa que utiliza a literatura sobre determinado tema como fonte de dados. Grant e Booth (2009) descrevem esse tipo de estudo como sendo uma busca sistemática para avaliar e sintetizar evidências de pesquisa.

Essa metodologia é frequente em outras áreas do conhecimento e começa a fazer parte das Ciências da Educação, o que permite congruência aos trabalhos a

serem desenvolvidos. Para Ramos *et al*. (2014, p. 20), é preciso que se busque "definir critérios, métodos precisos e sistemáticos, por forma a identificar e selecionar as fontes bibliográficas com o máximo rigor, grau de eficiência e confiança no trabalho desenvolvido". No protocolo definido para esta revisão, seguiu-se as etapas definidas pelos autores (Quadro 1):

Quadro 1: Etapas da Revisão Sistemática

Etapa	Ação
i) Objetivos	Definição da problemática de pesquisa;
ii) Equações de pesquisa	Definição das palavras-chaves e combinações (AND, OR, NOT);
iii) Âmbito	Definição das bases de buscas;
iv) Critérios de inclusão	Definição dos estudos aceitáveis;
v) Critérios de exclusão	Definição dos estudos não aceitáveis;
vi) Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão;
vii) Resultados	Registro dos passos realizados;
viii) Tratamento dos dados	Análise dos estudos selecionados.

Fonte: Adaptado de Dias *et al.* 2018.

Com isso, no primeiro momento, definiu-se a problemática da pesquisa: quais são os encaminhamentos e discussões realizadas nos estudos sobre a Prova Paraná? Como esses estudos apresentam a relação entre as aplicações da Prova Paraná e a qualidade do ensino?

As palavras-chave e as combinações foram definidas no segundo momento. Como o tema é recente optou-se apenas pelo uso do termo "Prova Paraná", sem um foco específico em componente curricular ou etapa da Educação Básica. As bases de buscas foram definidas na terceira etapa, com uma seleção de bases que pudessem disponibilizar estudos brasileiros, já que o tema faz parte de um contexto estadual. Assim, definiram-se as bases do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que abriga a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico.

Após a definição das bases de busca, partiu-se para a delimitação dos estudos aceitáveis, quarta etapa do protocolo de revisão. Assim foram delimitados os critérios de inclusão: 1) Artigos, teses, dissertações e TCC publicados entre os anos

de 2019 a 2023; 2) Artigos, teses, dissertações e TCC com estudos relativos à Prova Paraná; 3) Artigos, teses e dissertações sem duplicação.

Para o primeiro critério, foram aplicados o filtro de ano de publicação (2019-2023) nas bases consideradas nesta revisão. Para o segundo critério, foram analisadas o título, as palavras-chave e os resumos dos trabalhos. E para o terceiro critério foi observada a apresentação do mesmo trabalho em mais de uma das bases pesquisadas. Alguns critérios de exclusão foram aplicados nessa busca, atendendo à quinta etapa da revisão:

1) Artigos, teses, dissertações e TCC publicados antes do ano de 2019;
2) Estudos em áreas não relacionadas à educação (saúde; agronomia etc.);
3) Estudos não relacionados à Prova Paraná;
4) Estudos duplicados.

Como mencionado na explicação da etapa anterior, com a aplicação dos filtros de ano de publicação, foram excluídos os artigos anteriores ao ano de 2019, assim como também, os artigos duplicados. Os demais critérios de exclusão foram atendidos com a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos. A validade metodológica foi definida com a revisão dos critérios de inclusão e exclusão e com a realização da pesquisa por mais de um pesquisador e conferência por pares.

A busca ocorreu no mês de julho de 2023 e os resultados estão expostos na seção que se segue. Importa destacar que os resultados aqui apresentados se referem apenas à primeira fase do tratamento dos dados, com a indicação quantitativa dos trabalhos, ou seja, com a análise do número, ano e tipo de trabalho (dissertações, teses, TCC, artigos), das regiões onde ocorreram as pesquisas, das instituições aos quais os estudos estão vinculados e dos principais assuntos relacionados à PP a que se debruçaram.

3 RESULTADOS

De acordo com o termo de busca e com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para esta revisão, obteve-se um total de 24 trabalhos, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Números encontrados nas três bases de dados

Base de Dados	Nº de trabalhos encontrados
BDTD	7
Catálogo Capes	7

Google Acadêmico	10
Total	27

Fonte: elaborada pelos autores

A partir da exclusão dos trabalhos duplicados e da leitura dos títulos, palavras-chave e resumo de cada trabalho, para verificar o alinhamento com o tema foram excluídos 14 trabalhos, permanecendo os 13 apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para análise

DOSSENA, G. A. **Prova paraná fluência 2019**: r**eflexões e desdobramentos.** 2022. 111 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.	2022	Dissertação
COUTO, G. G. **Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná – área Língua Portuguesa**. 2021. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR.	2021	Dissertação
SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de Educação Básica**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.	2022	Dissertação
COSTA, W. J. S. da. **Ressignificando a gestão escolar democrática:** Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022	2022	Dissertação
NAKONIECZNY, A. C. O. **Prova Paraná: Uma análise de situações-problema multiplicativas e sua relação com o livro didático**. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.	2022	Dissertação
SILVA, J. R. da. **Análise multivariada para dados quantitativos discretos**: **estudo de caso do desempenho dos alunos na Prova Paraná**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Toledo, 2019.	2019	TCC
OLEKSZYSZEN, A. C.; NOGUEIRA, C. M. I. **Prova Paraná: a resolução de situações-problema de estruturas multiplicativas.** Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, v. 13, n. 1, p. 1-15, 28 mar. 2023.	2023	Artigo
BUENO, C. A. R.; DOSSENA, G. A.; SCOLARO, J. M. N.; ESTRADA, A. A. **Prova Paraná Fluência 2019: Reflexões sobre a avaliação externa para as turmas de alfabetização**. Peer Review, v. 5, n. 12, p. 164–182, 2023. https://doi.org/10.53660/570.prw2020	2023	Artigo
FELIPPE,SHIRLEY BARROS. **Prova Paraná e a governança transnacional**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaço, 2023.	2023	TCC
MACHADO, M. L. de O.; PASINI, J. F. S. **Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental I.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaço, 2022.	2022	TCC

DOSSENA, G. A; ESTRADA, A. A. **Prova Paraná fluência 2019: Reflexões sobre o uso dos resultados.** In.: Anais Eletrônico do XII EPCC, Unicesumar, Maringá, 2021.	2021	Artigo
ASSIS, L. M. L.; DEITOS, R. A.; DOLLA, M. C. **A qualidade da educação versus resultados das avaliações em larga escala: uma breve reflexão**. Educere et Educare, v. 15, n. 35, p. DOI: 10.17648/educare.v15i35.23912, 2020.	2020	Artigo
ROCHA, M. A.; FELIPPE, S. B.; VEIGA, L. A. **Geografia escolar e as avaliações externas na educação pública paranaense.** In: Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021.	2021	Artigo

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se que os trabalhos se dividem em cinco (5) dissertações, três (3) TCC (Trabalho de conclusão de Curso) e cinco (5) artigos. Um dos fatos de poucos trabalhos terem sido mapeados, pode ser pelo limite de data, ou seja, de 2019 a 2023, justamente pelo objeto de estudo ser atual. Importa destacar que a Prova Paraná surgiu em 2019, conforme o Ofício Circular no 007/2019 de 15 de fevereiro de 2019 (PARANÁ, 2019). E, por isso, não há muitos trabalhos e pouca descrição sobre esse tema. Outro fator que pode ter contribuído é que a Prova Paraná foi implantada no período da pandemia da COVID-19, com aplicações suspensas e demais variantes que interferiram no processo (PARANÁ, 2021).

O gráfico 1 apresenta a evolução das pesquisas sobre a Prova Paraná, desde o primeiro ano de sua implementação nas escolas da rede pública.

Gráfico 1- Evolução das pesquisas sobre a Prova Paraná

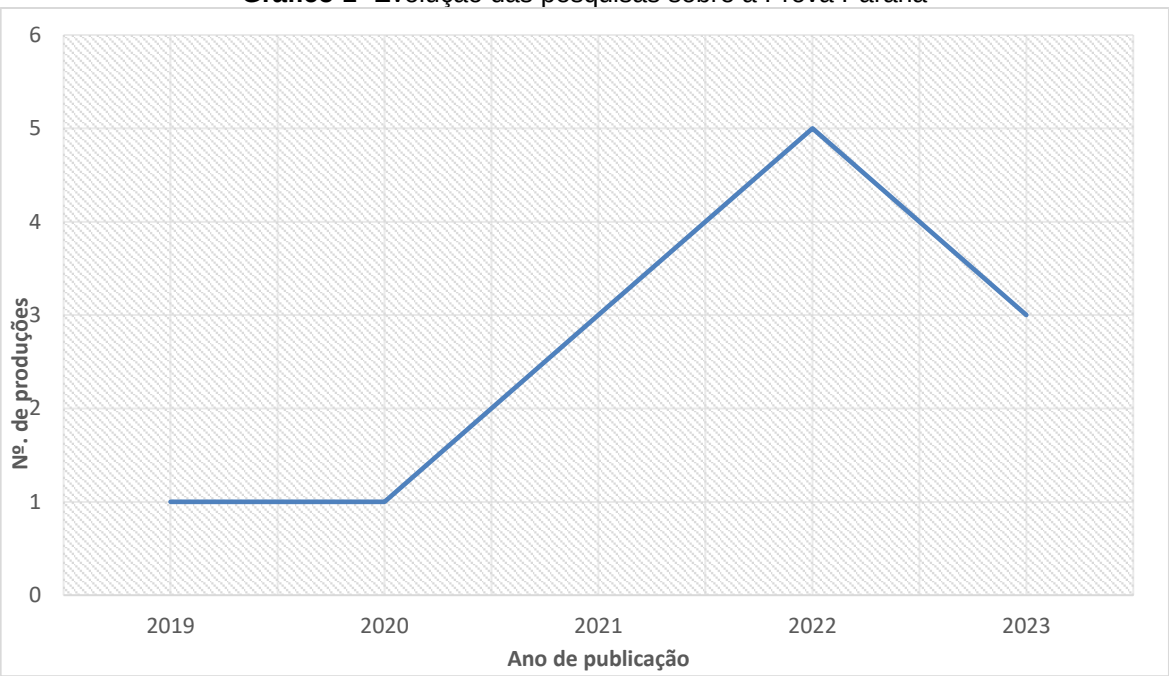

Fonte: elaborado pelos autores.

É nítido que o gráfico mostra uma evolução positiva acerca dos trabalhos realizados nos respectivos anos. Vemos que em 2019 e 2020 apenas um (1) trabalho foi publicado em cada ano, em 2021 esse número aumenta para três (3) trabalhos, e em 2022 temos um aumento com 5 trabalhos publicados.

O ano de 2023 ainda não é conclusivo acerca de números exatos de trabalhos, pois a pesquisa foi realizada até o mês de julho, e o ano está em curso. Além disso, é preciso considerar que este estudo considerou as três bases de dados indicadas na seção de Metodologia, o que permite sugerir que há mais trabalhos sendo realizados e publicados em eventos e periódicos não contemplados nesta revisão.

Todavia, é possível afirmar que há uma tendência de aumento das produções nos próximos anos. Dessa forma, se olharmos para o ano de início das pesquisas até 2022, vemos uma crescente constante. Em relação às cidades paranaenses nas quais as produções mapeadas realizaram ou aplicaram seus estudos, podemos considerar que nem todos os Núcleos Regionais de Educação (NRE) foram pesquisados, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Regiões do Paraná onde foram realizadas as pesquisas.

Cidade onde foi realizado o trabalho	Nº de trabalhos publicados
Cascavel	1
Cantagalo	1
Toledo	1
Quedas de Iguaçu	1
União da Vitória	1
Paraná (todo o estado)	1
Não identificado	7

Fonte: elaborada pelos autores

A partir da Tabela 2, podemos analisar que a maioria dos trabalhos não possuem especificidade em relação à região de aplicação das pesquisas, pois grande parte são trabalhos de caráter documental, sendo considerados então como “não identificados”. Já nas cidades de Cantagalo, Toledo, Quedas do Iguaçu e União da Vitória são regiões que realizaram pesquisas relativas ao desempenho dos alunos ou de análise da percepção de professores sobre a PP, além de uma pesquisa realizada em todo estado do Paraná.

No estado do Paraná, no ano de 2021 foram cerca de 399 municípios paranaenses com 1.063.835 matrículas, distribuídos em 2.117 instituições de ensino. O município de Quedas do Iguaçu, o qual teve um trabalho apresentado, segundo

dados da SEED é a região com maior número de unidades de ensino, com 14 instituições, e por isso é um município que se destaca ao apresentar pesquisas em trabalhos (COSTA, 2022, p.61).

Assim como temos muitas áreas de conhecimento envolvidas na PP, como de Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas, à medida em que desmembramos esses trabalhos, notam-se também áreas específicas, como História e Geografia que norteiam as discussões nos estudos. Além disso, é possível perceber produções com foco na gestão educacional, como se observa na Tabela 3.

Tabela 3 – Assunto Foco dos trabalhos mapeados

Assunto foco do trabalho	Nº de trabalhos
Prova Paraná Fluência	3
Gestão escolar	1
Geografia	2
História	1
Matemática	3
Percepção dos professores	2
Língua Portuguesa	1

Fonte: elaborada pelos autores.

A partir dos dados apresentados da Tabela 3, observamos diferentes focos de estudos. Um dos focos mais discutidos foi sobre a Prova Paraná Fluência. Os três trabalhos realizados especificamente sobre Fluência estão interligados, sendo uma dissertação e dois artigos derivados dessa dissertação que possui autoria de DOSSENA (2022), dessa forma analisamos uma mesma pesquisa, com o mesmo foco, mas fragmentado sequencialmente em dois artigos.

A Prova Paraná Fluência foi criada para verificar a fluência em leitura dos alunos em fase de alfabetização. Essa avaliação teve a primeira edição em 2023, e a intenção é propiciar o desenvolvimento de estratégias para melhorar o processo de ensino (PARANÁ, 2023, BUENO *et al.*, 2019, DOSSENA, 2022).

Em relação a componentes curriculares específicos, quatro são apontados nos trabalhos, sendo: Geografia História, que fazem parte da área de Ciências Humanas (BRASIL, 2018), e ainda a Matemática e Língua Portuguesa. As particularidades de cada área e sua importância, revelam como pesquisas centradas em componentes específicos são cruciais para o entendimento das implicações práticas no processo de ensino e aprendizagem desses componentes curriculares, como mostra a pesquisa de Machado (2022).

Foram mapeados também dois trabalhos análise sobre a percepção dos professores em relação à PP e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem das escolas paranaenses. Essas discussões nos proporcionam informações vindas direto da realidade escolar, com um público adequado para isso, pois são os professores que vivenciam o cotidiano das aplicações da PP.

Outro foco a ser destacado é o da gestão escolar, em que são discutidos a realização da Prova Paraná e suas implicações nos processos gestores da instituição. Trabalhos como esses nos auxiliam a entender como as políticas públicas de avaliação em larga escala interferem nos processos das escolas e no cotidiano do trabalho dos gestores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou aprofundar os dados existentes acerca da Prova Paraná e como essas pesquisas se distribuem, através da revisão quantitativa. Mesmo o foco desse trabalho ser recente, algumas pesquisas já foram realizadas, com um valor crítico, no qual alguns apresentam resultados tendo a escola como protagonista, mais especificamente, como os alunos se comportam através dessa avaliação, e como é a visão dos professores em relação a Prova Paraná, partindo para a influência na qualidade de ensino paranaense.

Dessa forma, podemos concluir que o interesse por esse assunto vem aumentando, e mostra diferentes visões no que tange a Prova Paraná. Há muitos questionamentos que podem ser identificados no cotidiano escolar ao que diz essa avaliação, e de maneira crítica e fundamentada, vem sendo discutida por meio de dissertações, TCC, teses e artigos. Todavia, não foram identificados trabalhos relativos à Prova Paraná da área de Ciências Naturais, revelando-se uma lacuna importante a ser discutida e pesquisada.

É muito importante fazer essas análises para que se estabeleça algumas relações por meio de percepções dos diferentes trabalhos, podendo analisar que mesmo em diferentes regiões, áreas de conhecimento, e temas discutidos pode-se identificar um leque de informações sobre o objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018

BUENO, C. A. R.; DOSSENA, G. A.; SCOLARO, J. M. N.; ESTRADA, A. A. **Prova Paraná Fluência 2019: Reflexões sobre a avaliação externa para as turmas de alfabetização**. Peer Review, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 164–182, 2023. Disponível em: https://peerw.org/index.php/journals/article/view/570 Acesso em 19 jul. 2023.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES). Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ . Acesso em 17jul. 2023.

COSTA, W. J.S. **Ressignificando a gestão escolar democrática: Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública.** 2022. 94 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim Biblioteca Depositária: Campus Erechim. 2022.

DIAS, C. F. B.; PEREIRA, C. S.; TENÓRIO, M. M.; SANTOS JUNIOR, G. **Formação continuada para o ensino de estatística:** as pesquisas no cenário brasileiro. In.: LOPES, R. P.;PIRES, M. V.; CASTANHEIRA, M. L. P.; SILVA, E. M.; SANTOS, G.; MESQUITA, C.; VAZ, P. M. F. (Org.). III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico, 2018, p. 859-867. Disponível em: http://hdl.handle.net/10198/17381.

DOSSENA, G. A. **Prova paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos.** 2022. 111 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. **A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies**. Health Information & Libraries Journal, Oxford, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Disponível em: < http://www.ibict.br/sobre-o-ibict >. Acesso em 17/06/2023.

MACHADO, M. L. O. et al. **Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental I.** 20f. Trabalho de Conclusão de Curso. UNILA, 2022.

PARANÁ. **Secretária de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Ofício Circular nº 31/2019 - SUED/SEED de 07 de maio de 2019. Aplicação da Prova Paraná - 2ª Edição. Curitiba, p. 1-13, 07 maio, 2019.

PARANÁ. **Prova Paraná**. Piá – Paraná Inteligência Artifical. 2021. Disponível em http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos. Acesso em 10 jun. 2023.

RAMOS, M. A. S., FARIA, P. M. M., & FARIA, Á. F. L. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n. 41, p. 17-36, 2014.

DOCUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA SÍNTESE

Francielli Czelusniak Costa Chepluki[1]

Lucas Antoszczyszyn[2]

RESUMO

Esse escrito apresenta um levantamento documental e problematiza os documentos oficiais que tratam da avaliação educacional no Ensino Fundamental brasileiro, tendo como objetivo elucidar quais as orientações desses documentos para a avaliação nas escolas, de forma a sintetizar essas informações. A saber, os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil são: a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tais análises partem do que se encontra sobre as avaliações educacionais em cada um desses documentos, sabendo que não há uma documentação própria ou em separado que aborde somente as avaliações educacionais no país.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Ensino Fundamental; Documentos norteadores da Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Esse escrito partiu da necessidade de sintetizar as diretrizes que norteiam as avaliações educacionais brasileiras, uma vez que essas informações encontram-se descentralizadas. No Brasil, não há uma documentação própria ou em separado que aborde somente as avaliações educacionais no país. Assim, esse escrito parte do que se encontra sobre as avaliações educacionais nos três principais documentos de abrangência nacional.

Destarte, o trabalho em questão apresenta e problematiza os documentos oficiais que tratam da avaliação educacional no Ensino Fundamental brasileira, a fim de sintetizar essas informações para os profissionais que queiram conciliá-las com suas realidades estaduais e municipais. A saber, os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil são: a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN); Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNGEB).

2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)

[1] Mestra em Educação (PPGE - Unicentro), franciellichepluki@gmail.com
[2] Doutorando em Educação (PPGE - Unicentro), antoszczyszyn98@outlook.com

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), de pronto, pode ser vista como um esforço em conciliar a educação com os interesses neoliberais, como os de descentralizar as obrigações do estado, atribuindo à sociedade tais responsabilidades. Para Libâneo, Oliveira e Toschi, essa lei

> centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com o trabalho voluntário na escola. Os Projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162).

Partindo propriamente para a análise das avaliações, na LDBEN a primeira citação está no TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional, no Art. 9º incisos VI, VIII e IX:

> [...]
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.
> [...]
> VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiveram responsabilidade sobre este nível de ensino;
> IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação, superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Percebe-se nesses incisos que eles discorrem sobre as avaliações externas ou em larga escala. No inciso VI em que cita “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996), entende que a União, os Estados e o Município têm de garantir as avaliações de larga escala, ou de rendimento escolar, como cita o texto, como objetivo de melhoria do ensino. Entretanto, uma avaliação realmente voltada à aprendizagem tem em seu viés o qualitativo sobressaindo ao quantitativo (as avaliações de rendimento baseiam-se primordialmente no número). Apesar dos outros dois incisos tratarem do ensino superior, o que não é o objetivo dessa análise, também discorrem sobre a avaliação nesse viés de supervisão das instituições de ensino.

No Artigo 13, incisos IV e V tratam das incumbências dos docentes:

> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996)

No inciso IV é citado o termo recuperação, que é uma avaliação forjada com o objetivo de proporcionar ao estudante uma forma de recuperar o conteúdo não aprendido. É um tema controverso, já que a recuperação normalmente é utilizada somente com o objetivo de aumentar a nota bimestral ou semestral do estudante. Luckesi (2014, s.p.) discorre sobre a recuperação da aprendizagem e como deu seu início:

> No caso, os estudantes que não obtivessem resultados satisfatórios até o final do ano letivo seriam submetidos a estudos de recuperação das aprendizagens não realizadas. Seriam 45 dias de estudos e de acompanhamento dos estudantes nessa situação. Vagarosamente, esse tempo de estudos de recuperação foi sendo reduzido até chegar a uma única e exclusiva nova prova. Nada mais do que isso.

Para o autor, se a avaliação fosse utilizada como um diagnóstico da aprendizagem do estudante, não haveria motivo da utilização da recuperação, e se o docente lançasse mão de recursos como novas atividades, trabalhos, novas explicações, etc, a recuperação da aprendizagem ocorreria em sala sem necessidade de uma nova prova. “Então, o termo recuperação desapareceria de nosso dicionário pedagógico” (LUCKESI, 2014, s.p).

No Capítulo II que trata da Educação Básica, Artigo 24, da organização da educação básica nos níveis fundamental e médio, no inciso 5, têm-se que:

> V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Apesar de ainda citar a recuperação e o rendimento escolar, nesse inciso a LDBEN discorre sobre a prevalência dos aspectos qualitativos antes os quantitativos na avaliação, assim uma correlação mais direta com a avaliação da aprendizagem. Também cita sem nomear uma avaliação processual, pois diz “resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Percebemos a importância de considerar o processo do estudante e não somente o resultado último.

Consideramos que a avaliação qualitativa leve em conta a real aprendizagem do estudante sem punir, sem excluir, sem ser autoritário, ou nos termos de Luckesi

(2011, p. 205) “avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) definem essa correspondência entre qualitativo *versus* quantitativo na educação e que muitas vezes evidenciamos em estudos sobre avaliação da aprendizagem.

> Na reflexão e no debate sobre a qualidade da educação e do ensino, os educadores tem caracterizado o termo “qualidade! Com os adjetivos social e cidadã – isto é, qualidade social, qualidade cidadã [...]. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. [...] Além disso, a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica de qualidade para todos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.166).

Por fim, o que se pode considerar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos aspectos levantados, é que ela deu um grande passo à frente ao definir que a avaliação escolar deverá ser contínua e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Com efeito, esse “aval” legislativo vem a significar um avanço no campo das avaliações educacionais se comparado aos anteriores.

3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que objetiva planejar, determinar as diretrizes e estratégias a partir de metas para a política educacional num período de dez anos, sendo de 2014 a 2024. Já de início, percebe-se que no PNE (BRASIL, 2014) há uma grande valia das avaliações governamentais, diferindo da LDBEN que, por mais que se refere às avaliações governamentais, se preocupou com as avaliações da aprendizagem. O objetivo e o caráter das avaliações como instrumento de investigação neste documento seria, segundo Ferreira (2016, p. 413) “verificação do progresso da qualidade da educação e a pretensão de ampliar e aprimorar as avaliações já instituídas”. Para a autora, o PNE

> é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014, p. 7).

Ao analisar o PNE, percebe-se o valor atribuído às avaliações externas, o que contempla em larga escala até mesmo a avaliação da aprendizagem em dadas

circunstâncias.Ainda na primeira parte dos artigos que mencionam a aprovação da Lei, cita o SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica), suas funções, objetivos e metas, a divulgação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) deixando desse modo bem elucidada a intenção de melhoria do rendimento escolar dos estudantes. Mais uma vez o viés neoliberal aplicado à educação.

O documento estabelece o Artigo 11 que define o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, liderado pela União em colaboração com estados, o Distrito Federal e municípios. Esse sistema tem como propósito fornecer informações para avaliar a qualidade da educação básica e orientar políticas públicas nesse nível de ensino. A cada dois anos, o sistema deve gerar indicadores de rendimento escolar, baseados em exames nacionais e dados do censo escolar, e indicadores de avaliação institucional, abrangendo diversos aspectos como perfil dos alunos e profissionais da educação, infraestrutura escolar e processos de gestão.

A criação e divulgação de índices de qualidade, como o IDEB, que agregam esses indicadores, não dispensam a divulgação individual de cada um. Os indicadores serão estimados em diversos níveis e amplamente divulgados, com ressalvas quanto a resultados individuais e indicadores por turma, que podem ser compartilhados apenas com a comunidade da escola e os órgãos gestores. O Inep é responsável pelo cálculo do IDEB e dos indicadores mencionados. A avaliação de desempenho dos estudantes pode ser feita pela União ou, por meio de acordo, pelos estados e municípios, desde que compatíveis metodologicamente com o sistema nacional de avaliação.

Passando para as Metas do PNE, a Meta 1 que trata da Educação Infantil, na estratégia 1.6, cita a implantação de uma avaliação da educação infantil a cada dois anos, porém não cita a avaliação da aprendizagem, o que dá a entender que será uma avaliação das condições da instituição da educação infantil. Ferreira (2016) diz que houveram conversas e discussões sobre uma avaliação governamental da Educação Infantil e que a Anei, porém “atualmente a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei) não está em vigor devido a revogação da dada portaria.”

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
> Estratégias:
> [...] 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (anos), com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de

ISSN: 2176 - 1396

> pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014)

A Meta 5 aborda o objetivo de alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, e uma das estratégias a partir disso são as avaliações em larga escala como instrumento de verificação e monitoramento desse objetivo. No 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental já se inicia, para os estudantes, esse ciclo das avaliações externas com a Provinha Brasil, antiga Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Com o objetivo de verificar a alfabetização em leitura e matemática tendo como "intuito a instituição de instrumentos de avaliação para cada ano do ensino [...]" (FERREIRA, 2016, p. 418) para assim conseguir alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, porém sem se atentar às especificidades do desenvolvimento de cada discente e as condições sociais que as escolas estão inseridas como sabe-se que essas condições influenciam no aprendizado das crianças. O que se pretende dizer é que uma aferição ou estatística global num país vasto não é viável sem se deter nas especificidades das instituições e dos estudantes.

> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
> Estratégias:
> [...]
> 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

A última meta aqui levantada é a sétima, que especificamente fala sobre atingir as médias do IDEB que as escolas precisam alcançar. O IDEB criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2007, tem como intuito aferir "em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações" (INEP, 2021).

Sobre a meta 7 do PNE, cuja súmula evidencia "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014), Ferreira (2016) discorre que ela é a que mais foca no sistema avaliativo e "embora ela almeje a qualidade da educação básica, seu objetivo final é a melhoria do fluxo e aprendizagem escolar atingindo os índices propostos pelo Ideb".

ISSN: 2176 - 1396

Nesse caso pode-se perceber por esse excerto do PNE o quantitativo sobrepondo o qualitativo nas avaliações da aprendizagem, já que o documento deixa explícitas as médias nacionais a serem atingidas pelas escolas e o objetivo maior das metas do plano serem o alcance das médias propostas pelo Ideb. Corrobora-se com o posicionamento de Ferreira (2016) sobre esse assunto:

> A valorização governamental da avaliação enquanto instrumento de controle da aprendizagem e diagnóstico do ensino se torna cada vez mais evidente, o que aparece com preponderância no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024. Presente em estratégias de mais da metade das metas, a avaliação permeia todo o documento e demonstra a necessidade de maiores estudos em relação a temática, o que fica evidente também por meio dos movimentos que visam atender estas estratégias, expressos em legislações e programas federais, estaduais e municipais (FERREIRA, 2016, p. 411).

Finalizando, reafirma-se o enfoque das avaliações governamentais no PNE e a partir disso o caráter neoliberal e capitalista que advém desse, o que se confirma com várias avaliações governamentais que foram criadas a partir da elaboração deste documento. A importância dada às questões quantitativas nas políticas de avaliação (como os índices do IDEB) pode ser facilmente percebida durante a análise do documento, pela quantidade de vezes que esse argumento é evidenciado.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNGEB)

Outro documento norteador da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) visam:

> [...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Na introdução do documento pesquisado, questiona-se a eficiência do sistema de avaliações externas, se esse sistema não estaria “aumentando o fracasso escolar”.

> Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como

> a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? (BRASIL, 2013, p.13).

No Artigo 42 as DCNGEB citam que o sistema de avaliação configura como um dos elementos constitutivos deste documento “Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (BRASIL, 2010).

Especificamente discorrendo sobre as avaliações, o documento em seu 2º capítulo diz que elas compreendem 3 dimensões que seriam as avaliações da aprendizagem; avaliações institucionais internas e externas e as avaliações de redes de Educação Básica; a partir daí trata sobre cada uma dessas modalidades (BRASIL, 2013).

Sobre a Avaliação da Aprendizagem, o Artigo 47 do documento destaca que essa é guiada pela visão de educação que envolve a relação entre professor, estudante, conhecimento e vida em constante movimento. A avaliação é vista como um ato reflexivo que reconstrói a prática pedagógica, sendo fundamental para questionar e transformar a educação de maneira política. A validade da avaliação, com foco no diagnóstico, está ligada à aprendizagem, permitindo ao aluno recriar e refazer o que aprendeu, promovendo uma avaliação global que vai além do aspecto quantitativo ao identificar o desenvolvimento da autonomia do estudante. Em termos operacionais, a avaliação considera conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, alinhados aos princípios da Educação Básica e ao projeto político-pedagógico da escola. Na Educação Infantil, a avaliação acompanha o desenvolvimento da criança sem objetivos de promoção. No Ensino Fundamental e Médio, a avaliação é predominantemente formativa, favorecendo o crescimento contínuo do aluno e organizada de acordo com regras comuns entre essas etapas.

O que se destaca desse artigo é a ligação que ele traz da avaliação diagnóstica e da aprendizagem do estudante. Mostra a importância da avaliação diagnóstica, seu aspecto qualitativo e de autonomia que traz ao discente. Cita as referências da avaliação da aprendizagem que precisam estar atreladas com os princípios da

Educação Básica e do Projeto Político Pedagógico da instituição. Se tratando da Educação Infantil, o documento considera que deve ser uma avaliação de acompanhamento e registro, diferindo do PNE que trazia a intenção de avaliação externa também para os discentes da educação infantil. Ainda considera que a avaliação da aprendizagem deve sobrepor ao caráter quantitativo, ao caráter classificatório e deve prevalecer o progresso do estudante com o objetivo de qualidade da educação.

Adiante, nas seções III e IV, o documento trata da Avaliação Institucional e das Avaliações de redes da Educação Básica, e dispõe que ela ocorre anualmente, integrada ao projeto pedagógico e ao plano de gestão, seguindo as regulamentações vigentes. Ela envolve toda a comunidade educativa para rever objetivos e metas, definindo indicadores alinhados à missão da escola e à qualidade social da aprendizagem. A avaliação de redes de Educação Básica, conduzida por órgãos externos, é realizada periodicamente e engloba os resultados da avaliação institucional. Esses resultados indicam se a escola mantém qualidade suficiente para continuar operando como está.

O que se percebe nas diretrizes é que elas deixam em segundo plano, ou não dão tanto destaque às avaliações em larga escala e trazem à tona as avaliações da aprendizagem. Desse modo se pode dizer ser um documento um tanto mais “democrático”, por assim dizer, que os demais analisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperançar é o que nós docentes temos feito ao longo dos anos, seja pela ânsia de novas iniciativas que contemplem melhorias efetivas para os campos educacionais, seja pela diminuição da desigualdade que evidencia as mazelas no nosso campo, seja pela vontade de mudança.

Os documentos aqui evidenciados demonstram esforços advindos de momentos distintos das últimas três décadas e apresentam vieses lotados em políticas, medidas econômicas, sociais e culturais. Enquanto existirem, podem e devem ser analisados, questionados, estudados, uma vez que a produção de conhecimento só se dá de forma: pela busca.

É nesse sentido que o presente artigo buscou sintetizar as propostas desses documentos, ao elucidar em quais momentos eles preocupam-se (isto é, se realmente se propõem a preocupações) com a avaliação. Esperançamos que as reflexões aqui

ISSN: 2176 - 1396

expostas possam ser debatidas e dialogadas especialmente entre docentes, e que possam conduzir caminhos reflexivos na nossa classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL.**Plano Nacional de Educação** (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

FERREIRA, Livia. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Meta**: Avaliação, [S.l.], v. 8, n. 24, p. 410 - 439, dec. 2016. ISSN 2175-2753. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138>. Acesso em: 13/08/ 2023.

INEP: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 24/02/2023.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez editora, 2012.

LUCKESI, C. C. **Sobre recuperação de aprendizagens**. Luckesi Blogspot, 2014. Disponível em: http://luckesi.blogspot.com/. Acesso em: 24/02/2023.

FORMAÇÃO AVAMEC: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva[1]

Alessandra Vidal Dias[2]

Tatiane Aparecida Martini[3]

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir o papel estratégico da formação continuada de professores para implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Para alcançar este propósito analisaremos elementos de uma formação continuada desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) chamada "Formação ao Mundo do Trabalho" e destinada aos professores do Ensino Médio. Metodologicamente esse texto se constitui como um estudo de abordagem qualitativa, que se utiliza de análise documental, visto que se utiliza de materiais que ainda não foram analisados ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 2002) e de pesquisa bibliográfica. Os principais aportes teóricos são: Hypolito (2019), Possamai, Zotti e Vizzoto (2021) e Souza (2006). Entre os resultados alcançados no estudo mencionamos: que a Reforma do Ensino Médio produziu impacto sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores, para além das mudanças na formação dos estudantes; que a formação continuada vêm se constituindo como estratégia para a implementação da Reforma do Ensino Médio a partir dos interesses dos reformadores, servindo, inclusive de mecanismo para a construção de novas subjetividades docentes alinhadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, empreendedorismo e sua interface com o projeto de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Subjetividades docentes. Empreendedorismo. Competências sociemocionais. Reforma do Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto resulta de pesquisas que ocorrem desde 2018 no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (GEPEFOPPE - IFC), sobre a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Esta contrarreforma instituiu alterações no Ensino Médio Brasileiro, que impactam na formação dos professores e estudantes, precarizando a oferta de uma formação sólida para ambos. Quanto às mudanças que afetam a formação dos estudantes, mencionamos a instituição da Lei n° 13.415/2017 a partir da Medida Provisória n° 746/2016, que reduziu a formação

1 Doutora em Educação, IFC – Campus Camboriú. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br.
2 Graduanda em Pedagogia, IFC – Campus Camboriú. E-mail: vidaldiasalessandra@gmail.com.
3 Doutoranda em Educação (UFSC). E-mail: tatiane.martini@gmail.com.

geral básica dos estudantes para 1.800 horas, mesmo tendo sido ampliada a carga horária total da formação dos jovens para 3.000 horas. A Lei n° 13.415/2017 impactou ainda na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2018 e em regulamentações relacionadas à formação inicial e continuada de professores.

Quanto às regulamentações relacionadas à formação inicial e continuada de professores, em 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que definiu "novas" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), "[…] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente" (BRASIL, 2019). No mesmo sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), "[…] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica" (BRASIL, 2020).

A partir destas Resoluções, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores passaram a ser inseridas na noção de desenvolvimento de habilidades e competências, estas regulamentações destinadas à formação inicial e continuada de professores, ratificam o papel estratégico de utilização da formação docente para a implementação da BNCC e do "Novo Ensino Médio".

A Lei nº 13.415/2017, que instituiu o que vem sendo chamado de "Novo Ensino Médio", faz referência direta à necessidade de ajustar também a formação dos professores, ou seja, demonstra com muita clareza que a escola está permeada "[…] por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo […], o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente" (HYPOLITO, 2019, p. 196).

Assim, desde o início da implementação da Lei nº 13.415/2017, tanto nacionalmente, quanto nos estados, a formação continuada de professores pode ser entendida como uma estratégia para implementar a BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio, configurando-se em um instrumento de viabilização discursiva e

convencimento dos docentes, servindo, como mecanismo para a construção de novas subjetividades docentes.

Tendo presente esta compreensão e buscando demonstrar o papel estratégico da formação continuada para implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, a seguir discutiremos alguns elementos de uma formação continuada desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e destinada aos professores do Ensino Médio.

2 METODOLOGIA

Este estudo deriva de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que "[…] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 21). Para atingir os objetivos da pesquisa, fazemos uso de estudos bibliográficos em produções teóricas acerca da temática das políticas educacionais, particularmente daquelas voltadas à formação dos estudantes da última etapa da Educação Básica e de seus professores. Além dos estudos bibliográficos, também incorporamos a análise documental, visto que esta se utiliza de materiais que ainda não foram analisados ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 2002).

Dessa forma, buscamos acompanhar e analisar as formações produzidas e disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de outubro de 2021, através da plataforma AVAMEC, a fim de identificar os temas abordados e a sua relação com a estratégia de utilização da formação continuada docente para a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Diante dos limites deste texto, como recorte das nossas análises, exploraremos a "Formação ao Mundo do Trabalho", destinada a todos os professores de todas as áreas do conhecimento.

3 "FORMAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO": CONSTRUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES ALINHADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES DO NOVO ENSINO MÉDIO

Ao acompanhar as atualizações no *site* do Ministério da Educação (MEC) e do *podcast* "Novo Ensino Médio", produzido também pelo MEC, e disponibilizado em uma plataforma de *streaming*, percebemos a necessidade de acompanhar as formações

destinadas aos professores, uma vez que nos pareceu consistir em uma estratégia que pudesse garantir o êxito da Reforma do Ensino Médio a partir dos interesses dos reformadores, ou seja, a formação de subjetividades docentes alinhadas aos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio.

A partir do acompanhamento realizado, identificamos que desde outubro de 2021 o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) tem disponibilizado algumas formações voltadas para as mudanças curriculares que ocorreram após aprovação da Lei nº 13.415/2017. Essas formações foram organizadas nas áreas de conhecimento previstas na BNCC: Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias e Formação ao Mundo do Trabalho. Como recorte das nossas análises, neste trabalho, exploraremos a Formação ao Mundo do Trabalho, destinada a todos os professores de todas as áreas do conhecimento.

No sétimo episódio do p*odcast* “Novo Ensino Médio”, em 2021 o diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação, à época, Renato de Oliveira Brito, foi convidado a responder algumas dúvidas e tecer alguns comentários sobre o “Novo Ensino Médio”. Em sua fala, o diretor recomenda que os professores realizem a formação da sua área de atuação e o módulo Mundo do Trabalho, defendendo que é nesse módulo que está toda a “mudança de pensamento em relação ao ensino médio, seguindo as exigências de um mundo cada vez mais dinâmico e complexo”.

Além disso, no mesmo *podcast*, no episódio 11, publicado em 27 de janeiro de 2022, a convidada, professora Naira Libermann, que foi a responsável por elaborar a formação “ao Mundo do Trabalho”, foi entrevistada e afirmou que o objetivo desse curso, “é mostrar aos docentes como preparar os estudantes para a complexidade de fatores que englobam a atividade humana do trabalho”.

A partir do apelo do diretor e da professora entrevistada no p*odcast* Naira Libermann, sentimo-nos instigadas a saber sobre o conteúdo do curso, tendo em vista que nessas falas observamos que se tratava de uma formação destinada ao alinhamento da formação dos professores aos eixos estruturantes da formação dos estudantes com ênfase no Empreendedorismo, no Projeto de Vida e nas Competências Socioemocionais. Assim, motivadas em saber mais, inscrevemo-nos no curso “Formação ao Mundo do Trabalho”, para conhecer seu conteúdo e analisá-lo. Dito isto, e mesmo considerando os limites de caracteres para a realização de

análises mais aprofundadas, nos lançamos ao desafio de trazer alguns elementos para o diálogo na próxima seção.

4 ESTRUTURA E CONCEITOS DO CURSO "FORMAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO"

A "Formação ao Mundo Trabalho" é ofertada pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), através da plataforma do Governo Federal AVAMEC, disponibilizada desde outubro de 2021. Até abril de 2023 obteve 922.400 mil visualizações, após esse período, a formação não esteve mais disponível, tendo em vista que as inscrições para as formações do Ensino Médio foram interrompidas temporariamente em decorrência da Portaria nº 627/23, que suspendeu os prazos em curso da Portaria MEC nº 521/21, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Esta formação, durante o período em que esteve disponível, destinava-se a todos os professores e gestores da Educação Básica e objetivava contribuir com o conhecimento desses profissionais sobre a preparação e capacitação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho.

O curso possui pleno alinhamento com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 CNE/CEB, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e instituiu os quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos do "Novo Ensino Médio", que são utilizados como norteadores das discussões e organização dos módulos do curso: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e, Empreendedorismo (BRASIL, 2018).

Figura 01 - Eixos estruturantes no curso

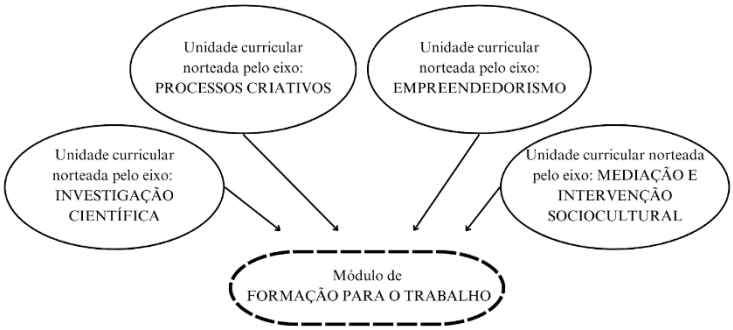

Elaborado pelas autoras a partir de BRASIL, 2021.

Quanto à organização do curso, a formação é constituída por três módulos. O primeiro módulo denominado “Introdução ao Mundo do Trabalho: Explorando Oportunidades”, apresenta as estratégias de formulação de conceitos e atividades que segundo seus formuladores estimulam, o “pensar estratégico docente”, ou seja, pensado para que os professores alinhem os projetos pedagógicos com os Projetos de Vida dos estudantes, para assim a educação “tornar-se uma alavanca da mudança social pretendida”. O módulo está organizado em três unidades temáticas: Mundo do trabalho; Investigação científica e Processos criativos.

O segundo módulo, cujo título é “Carreiras e Escolhas Profissionais”, propõe atividades que pretendem ampliar o conhecimento sobre os “propósitos de vida e a autoconsciência”, ainda que de forma introdutória, uma vez que esses assuntos transversalizam todo o curso. Como podemos observar, o professor é considerado estratégico para o processo de engajamento dos estudantes e no planejamento de suas futuras carreiras. Este segundo módulo está organizado nas seguintes unidades temáticas: Carreiras; Empreendedorismo, e Mediação e Intervenção sociocultural. O terceiro módulo, é “Avaliativo”, ou seja, consiste em uma avaliação sobre o aprendizado do cursista.

De maneira bastante resumida, podemos dizer que todos os módulos possuem articulação com a Lei n° 13.415/2017 e todos os seus desdobramentos, incluindo a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 e a Portaria do Ministério da Educação nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2019). Tal articulação é observada em vários aspectos, mas sobretudo entre o eixo estruturante Empreendedorismo, o componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme exploraremos a seguir.

5 EMPREENDEDORISMO, PROJETO DE VIDA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A segunda unidade do segundo módulo, intitulada: “Empreendedorismo”, é central para a discussão deste tópico, tendo em vista que preocupa-se com o aprofundamento de conhecimentos prévios dos professores quanto ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras. Busca, também, ampliar

habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo, projeto de vida e utilizadas para embasar iniciativas empreendedoras.

Ao iniciar a segunda unidade, utilizam a BNCC para definir a concepção de empreendedorismo. Na visão dos formuladores do curso, o empreendedorismo possui relação com a educação integral, ou seja, entende-se que a educação deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, compreendendo sua complexidade e rompendo com visões reducionistas. No decorrer da formação, ressalta-se que as competências empreendedoras, segundo pesquisa da Comissão Europeia (Parlamento Europeu) são indispensáveis de serem desenvolvidas, já que o estudo apontou “a inovação e o empreendedorismo como uma das oito competências-chave necessárias para uma sociedade baseada no conhecimento” (BRASIL, 2021). Estas habilidades, segundo o conteúdo da formação, não estão somente vinculadas ao ato de abrir empresas, mas com a capacidade de um indivíduo de transformar ideias em ação, que inclui criatividade, inovação e assumir riscos, bem como a capacidade de planejar e gerir projetos para atingir estes objetivos.

No que tange ao empreendedorismo social, o curso preocupa-se em defender que o empreendedorismo como uma competência, e refere-se, também, à capacidade de um indivíduo, agir e transformar ideias em realidade, ser um agente de transformação social. Dessa forma, a educação para o empreendedorismo, precisa refletir a inclusão de considerações de empreendimento social, inovação social e criatividade mais amplamente.

Quanto aos estudos que realizamos acerca da temática empreendedorismo, observamos que o empreendedorismo pode envolver: empreendimentos de novos negócios, empreendedorismo comunitário; empreendedor independente; e, intra-empreendedor. Seu agente é o empreendedor, o proprietário capitalista que assume riscos e incentivará a economia através da inovação, sendo ele, o motor da economia. São características importantes do empreendedor: flexibilidade, independência, inovação, assumir riscos pelos seus sonhos e ascensão (SOUZA, 2006).

Em nossas análises, observamos que o discurso empreendedor, acompanhado das qualidades que o empreendedor deve possuir, são dirigidos aos jovens por intermédio do “Novo Ensino Médio” em articulação com o protagonismo juvenil, a inovação e a responsabilização sobre os riscos e os sonhos dos jovens, reforçando a ideia de meritocracia. As leituras realizadas sinalizam que a perspectiva neoliberal sustenta o discurso meritocrático e da necessidade de desenvolver competências e

se tornar um microempreendedor, que se constitui na saída para o desemprego (SOUZA, 2006).

O microempreendedorismo individual conforma-se com a falsa ideia de que é uma alternativa incomum e com prestígio, tornando, assim, aceitável, um trabalho sem proteção social e precário, que é ocultada pela utopia da autonomia e liberdade da condição de autônomo, associando-se à concepção do mérito, e tendo efeitos negativos sobre a constituição da identidade do sujeito do século 21 (POSSAMAI, ZOTTI, VIZZOTO, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei n° 13.415/2017, que instituiu o que vem sendo chamado de “Novo Ensino Médio”, impactou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) e em regulamentações relacionadas à formação inicial e continuada de professores.

Entre as regulamentações relacionadas à formação inicial e continuada de professores, destacam-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Inicial e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Continuada. Ambas inseriram a formação inicial e continuada de professores na noção de desenvolvimento de habilidades e competências e ratificam o papel estratégico de utilização da formação docente para a implementação da BNCC e do “Novo Ensino Médio”.

Este texto teve como propósito discutir o papel estratégico da formação continuada de professores para implementação da BNCC e do “Novo Ensino Médio”. Para tanto, trouxe alguns elementos de um curso de formação continuada desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC) chamado “Formação ao Mundo do Trabalho”.

O conteúdo do curso, destinado aos professores do Ensino Médio, pode ser considerado como estratégico para a implementação da Reforma do Ensino Médio a partir dos interesses dos reformadores, servindo, inclusive de mecanismo para a

construção de novas subjetividades docentes alinhadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, empreendedorismo e sua interface com o projeto de vida dos estudantes.

Tal constatação, nos impele a problematizar a forma como as políticas educacionais vêm sendo implementadas no país, uma vez que, de forma orgânica e articulada, demonstram alinhamento com as políticas neoliberais que objetivam a formação de subjetividades docentes que corroborem na formação de subjetividades juvenis alinhadas ao interesse do mercado: a formação de sujeitos adaptáveis às necessidades do mercado, empreendedoras de si mesmas e responsáveis pelos seus êxitos e fracassos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. N**ovo Ensino Médio.** Yara Tanure e Márcio Brandt. [S.l]: MEC, 23 set. 2021. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/show/05LB1cNTKhj9khF5vCJnpy. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de abril de 2019, Seção 1, p. 94. Disponível em: https://www.imprensanacional.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-70268069. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. **Formação ao Mundo do Trabalho**. 2021. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em: 01 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POSSAMAI, Tamiris; ZOTTI, Solange Aparecida; VIZZOTTO, Liane. N. 10 - O EMPREENDEDORISMO COMO PONTO-CHAVE DOS PROGRAMAS “FUTURE-SE” E “NOVOS CAMINHOS”: apontamentos críticos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 15, 26 fev. 2021. Universidade Federal do Paraná. http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.77967.

SOUZA, Adriano Mohn e. **Jovens e educação empreendedora**: que discurso é esse?. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA RDS DO TUPÉ: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIA

Riulma Ventura Muller[1]

Camila Ferreira da Silva[2]

RESUMO

Este estudo objetiva refletir sobre a implementação das políticas públicas educacionais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável-RDS do Tupé, especificamente na escola Municipal São João, lócus da pesquisa em andamento, discutindo como se dá a execução das políticas públicas educacionais na comunidade. Dessa forma, trazemos o seguinte problema de pesquisa: Quais as consequências da Implementação do Ensino Médio do ponto de vista de territorialização e desterritorialização do Campo Amazônico? E como objetivo geral, o seguinte: Analisar o processo de implementação do Ensino Médio do ponto de vista de territorialização e desterritorialização do Campo Amazônico. Diante disso, foram traçados três objetivos específicos para responder o objetivo geral: 1-Entender o funcionamento do Ensino Médio mediado por tecnologia na Escola Municipal São João através do Centro de Mídias de Educação do Amazonas-CEMEAM; 2- Compreender como o tipo de oferta do E.M. Produz territorialização/desterritorialização para os jovens do Campo amazônico; 3- Caracterizar a LUTA dos Agentes que atuam na Educação formal sobre as contradições do Ensino médio mediado por tecnologia na Escola Municipal São João, debatendo-as perante um referencial teórico que inclui autores como: Pierre Bourdieu (2020), Caldart, Molina e Arroyo (2004), Borges (2015), Muller (2019), Silva (2020), Santos (2020) Aldemir (1996). Por meio de uma pesquisa do tipo descritiva com uma abordagem qualitativa, estamos realizando em relação aos procedimentos técnicos, uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, no Curso de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE na Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Realizar-se-á uma análise dialética Bourdiesiana, de acordo com o contexto descrito acima a fim de que possamos refletir sobre como as políticas públicas educacionais são formuladas e executadas no contexto amazônico. Como resultados parciais, a partir dos desdobramentos iniciais da pesquisa, realizamos a reestruturação no projeto inicial apresentado na seleção do Curso doutoral em andamento, através de um recorte que será o Ensino Médio mediado por tecnologia que é, atualmente, a última etapa da Educação Básica oferecida aos estudantes da comunidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educações, RDS, Contexto Amazônico, Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, a Educação do Campo vem compondo a agenda dos poderes públicos a partir da pressão dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo em prol de uma educação diferenciada que atendesse as suas especificidades, ou seja, uma educação que não fosse formulada para os seus

[1] Doutoranda, Universidade Federal do Amazonas-UFAM e riulmaventura@gmail.com.
[2] Doutora, Universidade Federal do Amazonas-UFAM e cfsilva@ufam.edu.br.

sujeitos a partir dos moldes urbanos, sem relevância para os seus povos e descontextualizada de sua realidade, mas sim uma educação que fosse construída com a sua participação e nos seus espaços de vida e de trabalho. As políticas públicas educacionais para as escolas do Campo têm sido incluídas na agenda pública a partir das lutas dos povos do campo que se articularam com instituições educacionais, conselhos nacionais, intelectuais, educadores entre outros com o objetivo de garantir dispositivos legais sobre as educações presentes no campo brasileiro, ou seja, buscava-se nesse contexto um entendimento nacional sobre os sujeitos do campo, considerando que o meio ambiente e o trabalho não deveriam ser concebidos de maneira individualizada (BORGES; SILVA; MULLER, 2021).

Inicialmente, este estudo pretendia refletir sobre a implementação das políticas públicas educacionais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável-RDS do Tupé, especificamente na escola Municipal São João, lócus da pesquisa em andamento, discutindo como ocorria a execução das políticas públicas educacionais na comunidade São João do Tupé.

Por meio de uma pesquisa do tipo descritiva com uma abordagem qualitativa, estamos realizando em relação aos procedimentos técnicos, uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, no Curso de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE na Universidade Federal do Amazonas-Ufam.

Também de forma preliminar, iríamos analisar como os agentes compreendiam as políticas públicas educacionais nos espaços relacionados aos três tipos de educações: formal, não-formal e informal, debatendo-as perante um referencial teórico que incluía autores como: Caldart, Molina e Arroyo (2004), Borges (2015), Muller (2019), Silva (2020).

Diante disso, esta pesquisa doutoral, em andamento, tinha proposto como objetivo geral: analisar a percepção dos sujeitos das Educações quanto à implementação das políticas públicas da Educação do Campo na Comunidade São João do Tupé. E como objetivos específicos, os seguintes: 1) compreender a percepção do gestor que atua na educação formal sobre a implementação das políticas públicas; 2) entender a percepção dos líderes comunitários que atuam na educação não formal sobre a implementação das políticas públicas; e 3) caracterizar

a percepção dos moradores que atuam na educação informal sobre a implementação das políticas públicas.

Realizar-se-ia uma análise dialética a partir das seguintes categorias: individual/geral; necessidade/acaso; conteúdo/forma; essência/aparência e; realidade/possibilidade de acordo com o contexto descrito acima a fim de que possamos refletir sobre como as políticas públicas educacionais são formuladas e executadas no contexto amazônico (MICHEL, 2015; RICHARDSON, 2017; OLIVEIRA, 2018).

Porém após uma visita exploratória a Comunidade São João do Tupé, algumas perspectivas foram levadas em consideração devido o diálogo com os moradores, estudantes e líderes que trouxeram alguns desafios presentes na comunidade. No ano de entrada no Curso, em 2022, recebi o convite para mediar uma visita a Comunidade são João do Tupé onde pude observar e dialogar com todos os sujeitos que lá estavam presentes, pais, estudantes, trabalhadores, funcionários da escola, membros das organizações sociais que foram convidados a apresentarem os desafios presentes na Comunidade. Eles deveriam participar de um momento de troca para um projeto financiado pela união europeia, chamado CONNECT, que deveria ouvir uma comunidade ribeirinha. Dessa forma, a socialização foi realizada de forma bem-sucedida, porém o que mais me chamou atenção foi o discurso dos agentes que lá se encontraram, e uma das questões mais relevantes foi o fato de que gostariam que na Comunidade tivesse o Ensino Médio presencial, já que o que tinha na comunidade era o Ensino Médio mediado por Tecnologia oferecido em parceria entre a SEDUC/SEMED.

A fala dos agentes da comunidade me fez refletir sobre o porquê das famílias mesmo tendo a oferta a todos os níveis de educação na comunidade, saíam da comunidade para que seus filhos estudassem nas escolas da cidade de Manaus. E mesmo nesse processo de saída da comunidade, retornavam com frequência para conferirem se ninguém tinha invadido suas casas e para trabalhar aos fins de semana e feriados nas barracas de venda de comida e bebida para os turistas que visitavam a praia do Tupé, que é considerada um ponto turístico importante na zona rural de Manaus.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao abordar a educação do campo, nesta pesquisa, constatamos que a partir da necessidade acima descrita, houveram avanços nas ações do Estado em relação à formulação de políticas públicas educacionais para as escolas do Campo, a partir das lutas e enfrentamentos dos sujeitos do Campo, como podemos destacar: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, que se organizaram e realizaram o 1° Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-ENERA em julho de 1997; a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998; a 1ª Conferência Por uma Educação do Campo, também em 1998 e a 2ª Conferência Por uma Educação do Campo, em 2004. Dessa forma, fica perceptível, a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores e trabalhadores do campo o direito à educação que seja no e do campo [...] (CALDART, 2012, p. 259).

Segundo Muller (2023), vários dispositivos legais foram aprovados para a implementação de uma política para o campo brasileiro, como podemos verificar a seguir:

> [...]"o parecer CEB/CNE, N° 36/2001, de 4/12/2001-Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, n° 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CEB/CNE, n° 01/2006, de 1/2/2006, o qual recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo, especificamente voltado ao nosso tema, o Decreto, n° 6.040/2007, de 7/2/2007- que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais entre outros dispositivos ou documentos."

De acordo com Borges (2016, p.), a escola pública do campo é proposta pelos seus sujeitos e, "pauta-se na construção coletiva que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais". Portanto, confirmamos que a identidade da escola pública do campo é construída por meio de um trabalho coletivo e não individual, em que os sujeitos do campo são os agentes de luta por políticas públicas educacionais de acordo com as suas demandas.

No Contexto Amazônico, identificamos a RDS do Tupé, chamada de Redes Tupé, que foi lócus de pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação-FACED no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM, na Linha de Pesquisa 2 “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”. Durante a trajetória no mestrado foi realizado uma revisão sistemática da literatura, sobre os estudos que investigaram o tema “políticas públicas e educação do campo no contexto amazônico” nos últimos dez anos. Foi utilizado o Portal de Periódicos CAPES e Scielo, onde foi encontrado um número reduzido de artigos que retratavam o turismo na região, porém, não foi detectadas pesquisas sobre Políticas Públicas Educacionais e Educação do Campo realizado na Região Amazônica, assim, foi destacado uma ausência de estudos voltados para a Educação do Campo no Contexto Amazônico.

A Comunidade São João do Tupé, que é conhecida pelos turistas e pelo povo local pelas suas belíssimas praias, lagos naturais e dunas de areia, fica localizada na zona rural da cidade de Manaus a 25 km da Capital em linha reta, na zona rural e o acesso à Comunidade se dá por meio fluvial, com um trajeto que dura em torno de 30 min ou mais dependendo do tipo de embarcação. Atualmente, a Comunidade conta com um total de 80 moradores que sobrevivem da retirada sustentável dos recursos naturais e do comércio realizado para os turistas.

A escola Municipal São João é o principal fruto de política pública educacional presente na Comunidade, que atende as crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade da Educação Infantil até os estudantes que cursam, na escola, de forma presencial, o Ensino Fundamental II. Os Estudantes que querem cursar o Ensino Médio têm a opção de realizar seus estudos ora no turno noturno, através de um acordo com a Seduc, pelo Telecentro, ora os estudantes que terminam seus estudos na zona urbana da cidade de Manaus. Compreendemos a Educação do Campo como um fenômeno recente na realidade brasileira, que nasce em oposição ao modelo de Educação Rural e como crítica à situação social (como o desemprego, a precarização do trabalho entre outros) dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária e por políticas públicas, tendo nos movimentos sociais seus principais protagonistas (BORGES; SOUZA, 2021).

Na Comunidade São João, uma das seis comunidades que formam a RDS, observamos a presença de três tipos de educações: a formal, representada pela instituição formal de ensino, a escola (Escola Municipal São João), na qual o órgão responsável por oferecer este tipo de educação na Comunidade é a Secretaria Municipal de Educação- SEMED; a educação informal, representada pela educação que se dá nas casas dos moradores e entre eles, nas suas relações sociais e culturais, este tipo de educação abrange uma gama de conhecimentos adquiridos desde a infância (linguagem) até a fase adulta (trabalho), de forma que o ser humano vivencia conhecimentos por meio da prática social e a educação não-formal, representada pelas instituições como: associação de moradores que possui representantes comunitários que levantam bandeiras de lutas na Comunidade (PINTO, 2010 ; BRANDÃO, 2013; FREIRE, 1996).

Para Muller (2023), é no encontro desses três tipos de educações (formal, não-formal e informal) que conseguimos visualizar:

> "o potencial dos modos de vida dos povos do campo do estado do Amazonas no sentido de suas lutas e proposições para uma Educação do Campo de fato. O ruralismo pedagógico, portanto, pode ser superado a partir da atenção que direcionamos às experiências cotidianas que são construídas no interior de uma comunidade como esta, uma vez que são tais experiências que devem ser colocadas no centro do debate sobre a construção das políticas educacionais para os povos do campo na Amazônia (MULLER, 2023, p. 13)."

Os sujeitos do campo amazônico possuem uma extensa diversidade social, cultural e geográfica que fazem com que construam aprendizados através das vivências adquiridas na comunidade; através da sua realidade e do diálogo com os outros moradores, compreendem os principais desafios presentes na comunidade, principalmente os educacionais e organizam-se coletivamente a fim de lutarem por ações efetivas junto ao Estado. Dessa forma, identificamos os processos de luta na comunidade por uma educação pública do campo que atenda às necessidades dos jovens da Comunidade São João do Tupé por toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio de forma presencial.

De acordo com o Plano de Manejo da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, a comunidade São João do Tupé foi criada em 18 de abril de 1988 e faz parte das seis comunidades da reserva, que possui uma área de 11.973 hectáres e abriga 836 famílias, cerca de 2.508 habitantes. A população total da reserva é de 5.000 pessoas ao total. A Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (REDES) é uma unidade de conservação localizada na zona rural de Manaus, à margem esquerda do Rio Negro, numa distância de 25km em linha reta da cidade de Manaus. Ela possui como principal objetivo, preservar a natureza e assegurar as condições necessárias para a reprodução e melhoria dos modos e qualidade de vida e exploração dos recursos naturais pelas populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do meio ambiente desenvolvidos na Comunidade. A Redes do Tupé (Figura 1) abriga 18 distritos distribuídos em seis comunidades: Agrovila, Central, Julião, Livramento, São João e Tatu, porém ao entorno da reserva, ainda há sete comunidades rurais, incluindo comunidades indígenas.

Figura 1-Mapa de Localização da RDS do Tupé

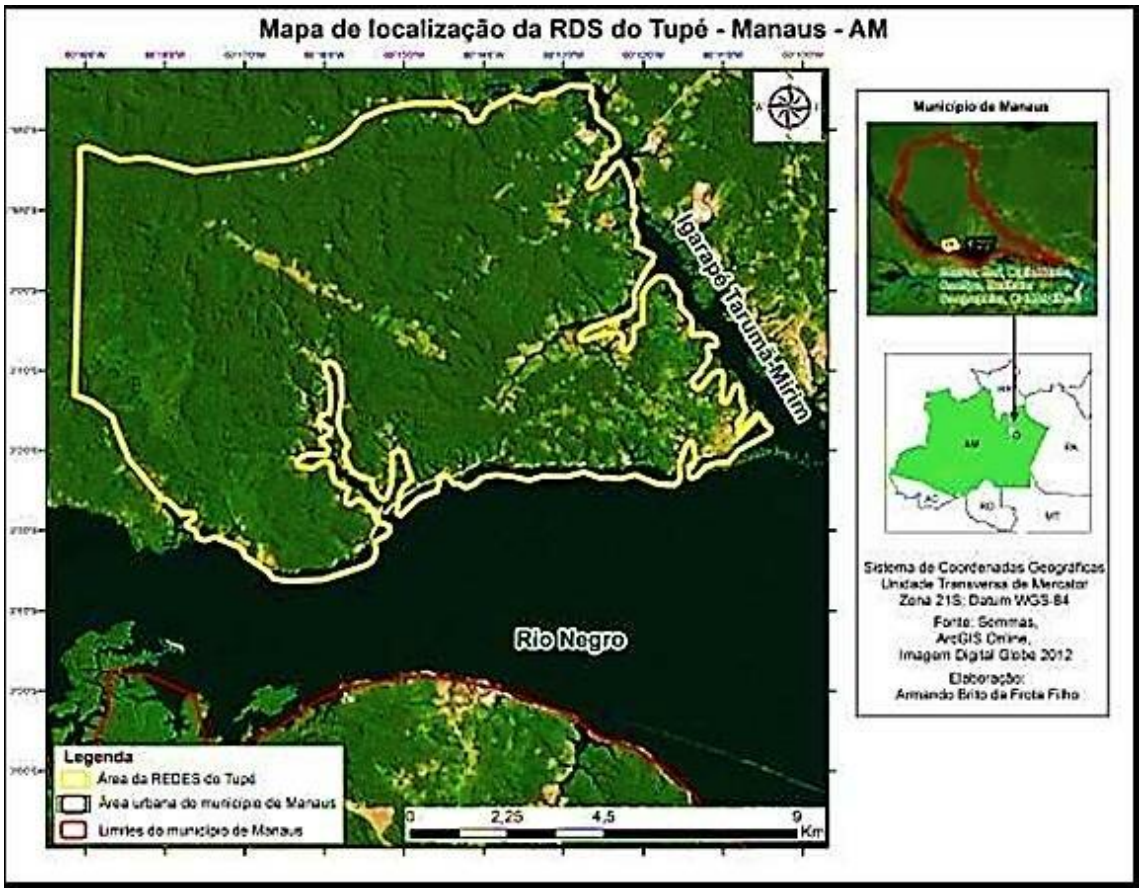

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Manaus, 2016.

De acordo com o plano de Gestão da Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade (2008), a comunidade São João do Tupé possui 109 famílias (Figura 2). No diálogo como os moradores, até o ano de 2022 moravam na comunidade cerca de 80 famílias, o que demostra que há uma equivalência dos dados registrados pela secretaria. De acordo com Muller (2019), na comunidade São João do Tupé é visível a ausência de políticas públicas que atendam as demandas das populações rurais que lá se encontram, como: indígenas, pescadores e migrantes vindos de outras partes do país.

Figura 2 - Praia do Tupé na Comunidade São João -AM.

Fonte: Manaus,2016

Diante do exposto, fez-se necessário reformular o projeto de pesquisa inicial apresentado na seleção do Curso de Doutorado em Educação. Atualmente, o problema de pesquisa é o seguinte: Quais as consequências da Implementação do Ensino Médio do ponto de vista de territorialização e desterritorialização do Campo Amazônico?

A partir dos diálogos com a orientadora e com as contribuições das disciplinas do Curso (Por exemplo: Pesquisa em Educação) e grupo de pesquisa (Grupespe) esta pesquisa também apresenta um novo objetivo geral: Analisar o processo de implementação do Ensino Médio do ponto de vista de territorialização e

desterritorialização do Campo Amazônico. Diante disso, foram traçados também, três novos objetivos específicos como forma de alcançar o objetivo geral: 1- Entender o funcionamento do Ensino Médio mediado por tecnologia na Escola Municipal São João através do Centro de Mídias de Educação do Amazonas-CEMEAM; 2- Compreender como o Ensino Médio produz territorialização/desterritorialização na Comunidade São João do Tupé e 3- Caracterizar a percepção dos Agentes que atuam na Educação formal sobre as contradições do Ensino médio mediado por tecnologia na Escola Municipal São João.

A partir do percurso investigativo que iremos, eu e minha orientadora, seguir, construímos a partir da elaboração do Plano de Capítulos, a organização dos capítulos, inicialmente, da tese em: 1) CAPÍTULO 1 (REVISÃO CONCEITUAL)- PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO NA COMUNIDADE SÃO JOÃO DO TUPÉ: 1.1 DESLOCAMENTO: PRINCIPAIS CAUSAS, PROCESSOS E CONSEQUÊNCIAS; 1.2 SOBREVIVÊNCIA: PLANO DE MANEJO DOS RECURSOS NATURAIS DA RDS;1.3 ENSINO MÉDIO PRODUZINDO DESTERRITORIALIZAÇÃO; 2) CAPÍTULO 2 (PESQUISA DOCUMENTAL) ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ZONA RURAL DE MANAUS (PESQUISA DOCUMENTAL): 2.1 CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS-CEMEAM- POLÍTICA DE ESTADO OU “TAPA BURACO”?; 2.1.1 CONTRAPONTO SOBRE AS TECNOLOGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO AMAZÔNICO (PÓS E CONTRA); 2.2 O QUE A BNCC TRATA SOBRE O ENSINO MÉDIO?; 2.3 ENSINO MÉDIO- NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO AMAZÔNICO- LEI N°: 13.415/2017; 2.4 ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO DO TUPÉ-DOC. : REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE DO ENSINO MÉDIO-RCA; 3) CAPÍTULO 3- LUTA DOS AGENTES PELO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO (PESQUISA DE CAMPO)-Análise de conteúdo-BARDIM, 2016;FRANCO, 2005: 3.1 ESTUDANTES/PAIS/ RESPONSÁVEIS:3.2 EQUIPE GESTORA e 3.3 PROFESSORES.

Portanto, esta pesquisa procura analisar a implementação da política do Ensino Médio mediado por Tecnologia na Comunidade São João do Tupé, e como os seus agentes podem se articular coletivamente a fim de encontrarem possíveis formas de resolver as questões percebidas em relação a educação formal que é oferecida pela

secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Dessa forma, iremos analisar a percepção dos agentes/sujeitos das educações na perspectiva de Silva (2017, p. 324), nos aspectos "Diagnóstico situacional; avanços e recuos; permanências e rupturas; o que precisa melhorar; desafios; pontos fortes e pontos fracos" em relação a implementação da Política do Ensino Médio na comunidade São João do Tupé. Segundo Muller (2022, p. 5), esta pesquisa doutoral em andamento permitirá "uma interpretação de como as políticas educacionais chegam nesta comunidade (educação formal), e como as próprias concepções e lutas dos povos do campo podem ser o ponto de partida para repensar e modificar essas políticas educativas".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, temos analisado que as educações informais e não-formais na Comunidade São João são consolidadas através, respectivamente, das educações que ocorrem nas próprias vivências dos moradores na comunidade, dos seus modos de vida e de trabalho e das suas relações socioculturais, além das organizações sistematizadas na comunidade como a associação de moradores que é um espaço de diálogo entre eles onde levantam bandeiras de lutas em prol de políticas públicas que atendam suas necessidades. Na esteira das análises, verificamos que a Educação formal ainda não atende de forma integral a necessidade dos estudantes pois não oferece de forma presencial o Ensino Médio, fato que ocasiona a saída da sua comunidade para concluir seus estudos na zona urbana de Manaus, fora do seu espaço de vida e de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos).

BORGES, Heloísa da Silva. (2017). EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO. Revista Amazônida: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas.

BORGES; Heloísa da Silva; SOUZA, Érika de Souza. Os movimentos sociais na construção das políticas de formação de educadores/as do campo. Rev. FAEEBA – Ed. E Contemp., Salvador, v. 30, n. 61, p. 68-84, jan./mar. 2021.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Carlos Augusto da; MULLER, Riulma Ventura. Política da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, no Amazonas, e as educações no contexto Amazônico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, Esp., p. 1253-1266, 2021.

CALDART. Roseli Salete. Educação do campo. (Org.)CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio.Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MULLER, Riulma. Educação do Campo na RDS do Tupé: Implementação das Políticas Públicas educacionais. Mosaico- Ed. , v. , n ,p. (No prelo)

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre a educação de adultos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Camila Ferreira. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos**. 2017 333f. Tese (Ciências da Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2017.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Hélio de Oliveira Dias[1]

Adriane Correa Ribeiro[2]

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva[3]

Janice Kleemann Thomé Da Cruz Bunn[4]

RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisas realizadas com o intuito de compreender de que forma as reformas educacionais em curso no Brasil, especificamente as que tratam da última etapa da educação básica, como a reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, estão impactando o trabalho docente. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que se utiliza de revisão bibliográfica e pesquisa documental para alcançar seus propósitos. As discussões acerca da temática ancoram-se em Silva (Abádia 2022), Thiesen (2021). Entre os resultados do estudo observamos, que há o enfraquecimento progressivo do trabalho docente e de sua atuação política, assim como da liberdade de cátedra e ainda, a precarização tanto de sua formação quanto prática docente. O acúmulo de carga horária, atrelado a ampliação do escopo de "disciplinas" ministradas, a responsabilização dos docentes pelo sucesso escolar dos estudantes, a falta de garantias legais de segurança e estabilidade profissional via concurso público, geram instabilidade, insegurança e distanciamento com as lutas da categoria, limitando as discussões de luta por direitos o que enfraquece e deslegitima politicamente o trabalho docente.

Palavras-chave: Reforma Educacional, Ensino Médio, Trabalho Docente

[1] Mestrando, Instituto Federal Catarinense, heliopoa@gmail.com;
[2] Mestranda, Instituto Federal Catarinense, a.cribeirors@gmail.com;
[3] Doutora, Instituto Federal Catarinense, filomena.silva@ifc.edu.br;
[4] Mestranda, Instituto Federal Catarinense, janicekbunn@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Medida Provisória 746 (MP 746/2016), a tramitação da Reforma do Ensino Médio no poder legislativo e a sua conversão na Lei 13.415/2017, observamos educadores, organizações científicas, educandos e sindicatos, demonstrando seu posicionamento crítico sobre esta reforma educacional. Apesar disso, a implementação do que vem sendo denominado de Novo Ensino Médio, têm ocorrido de forma irrefreada e acelerada sob a alegação da necessidade de mudanças que produzam melhorias nos indicadores educacionais de acesso, permanência e êxito. Apesar de recente, sendo sua implementação obrigatória apenas a partir de 2022, a reforma em curso já mostra inconsistências com a realidade educacional da escola pública brasileira, afetando não somente a formação dos estudantes como o trabalho docente.

É importante lembrar que o trabalho docente transcende as fronteiras da sala de aula e seus desafios alcançam elementos externos à escola, entre elas, inclusive estão as pressões do mercado que impactam sobre as políticas reformistas. Entre essas pressões, temos aquelas direcionadas ao currículo tanto da formação dos estudantes, quanto dos professores, que intencionam a formação de novas subjetividades e repercutem sobre o trabalho docente.

A pressa na aprovação e implementação de uma reforma na etapa final da educação básica, tendo em vista que do processo de publicação da medida provisória 746/2016 para sua posterior sanção na Lei 13.415/2017 se transcorreu apenas cinco meses, assim configurou-lhe uma característica antidemocrática e cujas alterações produzidas, entre elas a redução da formação geral básica, a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular estruturada no desenvolvimento de habilidades e competências, ancorada nas premissas da Teoria do Capital Humano; a supervalorização das disciplinas de Português e Matemática, que são as únicas de oferta obrigatória nos três anos da formação dos estudantes (curiosamente aquelas que são avaliadas nos exames internacionais como o Pisa); as alterações na Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica que permitiu a utilização de recursos públicos em instituições privadas para viabilização da Lei 13.415/2017 - demonstram seu alinhamento com as políticas neoliberais e os interesses do sistema produtivo

capitalista.

Tendo em vista os limites de caracteres para este trabalho e o nosso interesse em dialogarmos sobre alguns dos impactos já observados no processo de implementação do Novo Ensino Médio, particularmente sobre o trabalho docente, realizaremos algumas análises acerca do conteúdo dos Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense de Santa Catarina e sua repercussão sobre a instituição de um possível processo de deslegitimação do trabalho docente nas escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, este trabalho se constitui como de abordagem qualitativa, e utiliza de revisão bibliográfica e pesquisa documental para alcançar seus propósitos. A revisão bibliográfica é realizada com o propósito de buscar em autores que discutem a temática elementos para ampliar nossa compreensão e arcabouço teórico, além de fundamentar as análises do conteúdo dos Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense de Santa Catarina. A pesquisa documental, se dedica ao estudo propriamente dito desses cadernos.

3. ALTERAÇÕES CURRICULARES E A DESLEGITIMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A SERVIÇO DOS INTERESSES DO MERCADO

No Brasil, as políticas educacionais para o Ensino Médio refletem a dualidade educacional, que se sustenta sobre a própria divisão social do trabalho e de uma sociedade dividida em classes, que se manifesta em currículos diferenciados para a formação da juventude. O currículo do Novo Ensino Médio, que deve se alinhar atualmente à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), assim como o estabelecimento de cinco itinerários formativos, sendo referentes às quatro grandes áreas do conhecimento (matemática, linguagens, ciências humanas e ciências da natureza) e uma voltada à formação técnica profissional, evidenciam, segundo Thiesen (2021, p. 6), um deslocamento de direção política e o apagamento progressivo do movimento coletivo de construção curricular no estado de Santa Catarina, o que demonstra a deslegitimação da participação coletiva no processo.

Corroboramos com as análises de Thiesen (2021) tendo em vista que, anteriormente à BNCC, os documentos que constituíam a política curricular brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), não estabeleciam listas de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino a serem ensinados aos alunos. Isso permitia que as redes de ensino criassem suas propostas curriculares de forma descentralizada, respeitando os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, de acordo com suas realidades e necessidades, sem constituir documentos prescritivos.

Thiesen (2021) destaca que nos documentos catarinenses, é possível observar a "fagocitação" de conceitos da Proposta Curricular de Santa Catarina, ou então, a presença de um hibridismo conceitual, criando uma ilusão de que a antiga proposta se mantém. Tal ilusão cai por terra quando no contexto da prática observamos a reconfiguração do currículo, com a redução de conteúdos ministrados nas diferentes áreas do conhecimento, a drástica redução da carga horária de disciplinas da formação geral básica sob as quais se alicerça a formação inicial dos professores e a inclusão de componentes curriculares que os professores não possuem qualificação para ministrá-las (Projeto de Vida, Empreendedorismo, Pensamento Computacional, entre outras). Esses elementos nos permitem sinalizar que, as reformas educacionais voltadas para a última etapa da educação básica no Brasil permitem interpretações diversas, sendo sedutoras em seus textos (Ball, 2014), induzindo a sensação de protagonismo dos professores na criação de um currículo para a rede estadual de ensino e de um falso protagonismo juvenil na escolha do seu itinerário formativo, mas insatisfatórias no contexto da prática.

Esse falso protagonismo e a atual configuração do currículo da formação da juventude do ensino médio e dos seus professores, consiste em uma retomada das bases conceituais, filosóficas e epistemológicas neoliberais dos anos de 1990 no Brasil. Em Kuenzer (2001), encontramos elementos para enfatizar que o trabalho docente passa por dificuldades em termos de concepção e organização. Tanto em relação a sua concepção quanto à organização, destacamos que no território catarinense, o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, vem desencadeando diversas implicações sobre o trabalho docente.

Além de alterar a concepção de formação da juventude e impactar sobre diversos aspectos das escolas e a formação e o trabalho docente, a Lei 13.415/2017, que modifica a Lei n. 9.394/96 articula-se com as políticas de um trabalhador docente flexibilizado, cujo perfil passa a ser exigido pelo capital para formar jovens que da mesma forma se adaptem às novas necessidades de mercado.

Entre essas implicações temos o fato de que nos componentes curriculares da Formação Geral Básica, podemos observar um processo de precarização do trabalho, visto que houve uma significativa redução de carga horária, principalmente nos dois últimos anos do Ensino Médio. Tal precarização se materializa por meio da ampliação do número de turmas para compor a carga horária dos professores e, em muitos casos, tal atuação se dá em mais de uma escola, para manter sua carga horária e remuneração, resultando em um aumento expressivo na jornada de trabalho.

Além disso, as alterações nas legislações do Ensino Médio como as estabelecidas na Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que "Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio", provocaram impactos importantes sobre a organização do trabalho docente. Em seu Art. 5º, por exemplo, a referida resolução orienta que a última etapa da educação básica deve orientar-se pelos seguintes princípios

> I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
> II - *projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante*;
> III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
> IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
> V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
> VI - sustentabilidade ambiental;
> VII - *diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias* por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
> VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
> IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Como podemos observar, atrelada a Lei 13.415/17, o Art. 5º da Resolução 03/2018, traz o projeto de vida como um dos princípios a serem fomentados e incentivados na formação escolar da juventude que frequenta o Ensino Médio, como forma de organização de uma vida futura direcionada a inserção profissional, sem necessariamente considerar aqui, sua realidade concreta. O projeto de vida,

transformado em componente curricular da formação da juventude do ensino médio, passou a ser ministrado por professores da educação básica, sem a formação necessária para abordá-lo de forma articulada com a realidade em que os jovens e os professores estão inseridos, assumindo responsabilidades e responsabilizando estudantes sobre o futuro da juventude. Com isso, deslegitimam sua prática e corroboram com o processo de desprofissionalização da docência, já que podem atuar em componentes curriculares sem a devida formação para tal.

Em nossas análises, o Projeto de Vida traz consigo uma vinculação com a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, precisamos lembrar que tal mudança ocorre em paralelo com outras reformas em curso em nosso país. Ao sistematizar o percurso da contrarreforma do Ensino Médio, Silva, Possamai, Martini (2020), destacam que a perspectiva da contrarreforma do Ensino Médio, se articula, por exemplo, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB (Lei nº 11.494/2007); assim como o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

Como podemos observar, a partir do excerto da resolução de 2018 e das análises das autoras acima, as reformas educacionais no Ensino Médio têm reflexos que ecoam para além da escola; vimos um progressivo avanço reformista para atender aos interesses das elites que controlam o mercado.

A Parte Flexível do Currículo, composta pelas disciplinas como Projeto de Vida, Educação Financeira e Empreendedorismo, assumem um papel central na formação da juventude, a partir dos interesses dos reformadores e do sistema produtivo capitalista: uma formação precária para a juventude da classe trabalhadora, que precisa construir subjetividades subservientes aos interesses do mercado. Assim, tais disciplinas eletivas, assim como as trilhas de aprofundamento, que se organizam, entre outros, pelo eixo estruturante do empreendedorismo, compõem 40% do currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina.

Vale mencionar que na Parte Flexível do currículo, que compõem disciplinas eletivas e as trilhas de aprofundamento, os professores atuam em disciplinas que não estão diretamente relacionadas com sua formação acadêmica inicial, como já mencionamos anteriormente. Assim, além de enfrentarem um modelo deficiente de formação continuada para lecionarem tais matérias, assistem a um processo de

precariza sua atuação, conduz-lhes à processos de desprofissionalização e deslegitimação da sua prática e corroboram para a fragilização e fragmentação da formação dos estudantes.

Nesse processo, os professores são apontados como os principais responsáveis por darem materialidade para as disciplinas, conteúdos e metodologias de componentes curriculares e trilhas de aprofundamento, sem terem o conhecimento necessário tal. Preocupados e até mesmo acuados pelas condições materiais concretas de garantia da sua subsistência, buscam individualmente condições para tal em cursos que lhes permitam acessar algum conhecimento acerca dessas disciplinas ou se submetendo a formações continuadas que focalizam mais o método que o conteúdo.

Vale lembrar que essa perspectiva de formação da juventude e atuação docente, inclusive, retoma a ideia da educação tecnicista da década de 1970 e do currículo por competências dos anos de 1990, corroborando com a afirmação de Mészaros (2005) no que diz respeito ao fato de que os capitalistas se utilizam da educação como um mecanismo para internalizar nos sujeitos os interesses do capital, legitimando posições sociais e assim permitindo de forma mais dócil a adequação de expectativas e condutas através da educação oferecida especialmente para a juventude da classe trabalhadora.

A partir do exposto entendemos que, quando os processos educacionais são inseridos na escola, agora entendida inclusive como mercado, e na educação, entendida como serviço e não como direito, a atuação dos professores acabam se sofrendo alterações que se confundem ou se articulam com a lógica empresarial, ou seja, se reconfiguram para atender as demandas das novas políticas. Confundem-se, inclusive, com as demandas mercadológicas e isso inclui, essencialmente, o professor, por ser responsável pelo atingimento de metas da formação dos estudantes e ainda por dar forma de produto ao que precisa ser entendido como direito. A perspectiva de formação em curso para entregar o produto requerido, reforça a reprodução da lógica mercantil na escola, ou seja, são requeridos “novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2016, p. 230).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente enfrenta um processo de intensificação da deslegitimação e desprofissionalização, abrangendo tanto as dimensões materiais quanto simbólicas, independentemente do período histórico em que ocorra, sendo esses processos interligados e potencializados (FRIGOTTO, 2004, p. 57). Diante dessa realidade e considerando os saberes que o docente produz e divulga, que não são neutros, o trabalho no ensino médio possui a capacidade de mediar os interesses da classe que se identifica e representa.

A Reforma do Ensino Médio, ao se estabelecer como uma política de alinhamento centrada na Teoria do Capital Humano, focalizando a atuação para o desenvolvimento de competências e alcance de metas para os indicadores de avaliação em larga escala, produz um estreitamento curricular, relegando a segundo plano questões que tratam da formação humana de maneira mais ampla. Além disso, a Reforma do Ensino Médio desconsidera o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, culpabilizando-os e aos seus professores pelo seu desempenho escolar e pelos indicadores alcançados nas avaliações em larga escala. Tal abordagem revela-se incoerente e desonesta com a juventude da escola pública e com seus professores ao ignorarem as condições materiais concretas em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem e as desigualdades próprias de uma sociedade de classes.

A Reforma do Ensino Médio, em nossa análise, possui total alinhamento com a hegemonia do capital e está em contradição ao sentido de mundo do trabalho, revelando-se eficiente no adestramento e exclusão dos jovens frente a dificuldades para acessar a aquisição de conhecimentos que possibilitem sua autonomia intelectual (Moraes, 2023).

A transformação de um currículo em itinerários formativos composto de trilhas de aprofundamento e de uma parte flexível, produz a desprofissionalização e a deslegitimação do trabalho docente, o que corrobora para reduzir as possibilidades de acesso ao Ensino Superior pelos estudantes da escola pública, restando-lhes servir de mão-de-obra “barata” e flexível, formando contingente de reserva a serviço e espera dos interesses do mercado.

Aliado a este aspecto, os professores enfrentam desafios que vão desde uma formação desqualificada até a falta de condições adequadas de trabalho, resultando

em um agravamento contínuo de suas condições laborais, desmobilização política e burocratização de suas atividades (Bomfim, 2010).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Educação global S.A. **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. Jenete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOMFIM, M. I. R. M. **Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo?** Trabalho Necessário, Ano. 8, Nº 11, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm > 10 de julho de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional, de Educação Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf > 10 de julho de 2023.

FRIGOTTO, G. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Org.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. p.53-70.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

Moraes MCMM, organizador. **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A; 2003

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3.** Florianópolis: SED, 2020.

SILVA, F. L.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UM PERCURSO ATRAVESSADO PELOS INTERESSES DO EMPRESARIADO.** Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 58-81, 27 maio 2021.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores.** REVISTA BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO, 4, 4-13. 2021

DOCUMENTOS REGULATÓRIOS MOLDANDO O DIRETOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

Versão Cega

RESUMO

O presente artigo visa discutir sobre o perfil esperado do diretor escolar da escola pública estadual paranaense a partir de análises dos documentos que regulamentam as atribuições e competências estabelecidas pela mantenedora Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR) de 2019 até dias atuais. Fundamenta-se no método de investigação documental de GINZBURG (1989) para analisar o detalhe, particularidade, entrelinhas dos documentos que contribuem para construir a representação social do papel do diretor escolar que a mantenedora espera. Assim, analisa os principais decretos que definem a função e atribuições do diretor escolar. Dentre esses documentos destaca-se o *DECRETO 7943/22* (PARANÁ, 2021), o qual define os critérios para escolha mediante consulta à comunidade escolar, bem como, estabelece as atribuições e competências do Diretor Escolar e Diretor Auxiliar. Neste sentido, são os documentos que indicam o percurso da pesquisa. Os documentos são produzidos por alguém, ou instituição em determinado contexto e com determinada finalidade, conforme, o tempo, o lugar, ou seja, para WOODWARD, 2000, *a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas.* Neste sentido, busca nos acordos internacionais, na adesão do Brasil ao *PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* os indícios que tornaram a educação escolar mundializada, uma vez que para Carvalho (2009) esse programa subsidia as políticas educacionais pelas governanças dos países signatários. Ou seja, busca indícios de como documentos reguladores criados no Paraná buscam moldar a identidade do diretor estão em consonância com os planos de educação nacional que por sua vez resultam de relatórios, indicadores advindos do PISA, dos indicadores nacionais, a exemplo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, bem como, regularidade das Avaliações em Larga Escala no Paraná. Os documentos reguladores buscam moldar a identidade do diretor escolar ao estabelecer qual o papel a ser desempenhado neste contexto educacional, que necessita de um diretor escolar que lidere o processo pedagógico principalmente.

Palavras-chave: Diretor Escolar 1. Análise Documental 2. Competências 3. Identidade 4. Avaliação em Larga Escala 5.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar uma discussão sobre o perfil esperado pela mantenedora Secretaria de Estado da Educação de do Esporte - SEED/PR do diretor escolar, a partir das análises de documentos que determinam as atribuições e competências do diretor das escolas públicas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Documentos, a exemplo, o DECRETO 7943 - 22 DE JUNHO DE 2021: DECRETO 7943/22 que Regulamenta a LEI no 18.590, de 15 de outubro de 2015, que define os critérios de escolha mediante a consulta à Comunidade Escolar para

designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e dá outras providências (PARANÁ, 2021).Trata também do DECRETO 10767 de 12 de abril de 2022: “Regulamenta a Lei no 20.935, de 17 de dezembro de 2021, que institui a Gratificação de Incentivo Escalonada e Mensal e a Gratificação de Resultado de Aprendizagem para Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede de Educação Básica no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2022). Apresenta também a Resolução SEED 7123 - 09 de Novembro de 2022:

> Súmula: Estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências” (PARANÁ, 2022).

Neste sentido, direciona um olhar minucioso, atento aos detalhes sobre os documentos quanto aos indícios e sinais que podem contribuir para responder se há uma identidade do diretor escolar em construção a partir da mantenedora ao produzir documentos reguladores e assim, buscar os indícios das relações com a regularidade das avaliações em larga escala? Para tanto, ampara-se na metodologia de pesquisa em documentos em GINZBURG (1989, p.177), “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. No bojo da discussão menciona a responsabilidade do diretor escolar na organização e condução de uma gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e em seguida aborda a Base Nacional Comum de Competência do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar) PARECER CNE/CP Nº: 4/2021, aprovado em 15/05/21 (BRASIL, 2021), o objetivo de fazer essa menção à construção de uma “matriz” se traduz na ideia de estabelecer um padrão de diretor com atribuições e competências modelar, conforme apontada no próprio documento:

> O escopo da Matriz apresentada neste documento é o de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino. Esse objetivo geral se traduz em Competências, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto mínimo de expectativas em âmbito nacional (BRASIL, 2021, p.01).

A proposta metodológica é deixar os documentos falarem, e assim refletir sobre como os governos estaduais e municipais criam seus documentos, a partir da base nacional. Então, qual o perfil esperado do diretor escolar na atualidade, a partir das expectativas das instituições, como a SEED/PR?

Aborda sobre o Programa Internacional De Avaliação De Estudantes (PISA)[1], na busca dos indícios que o caracterizam e o torna influente nas decisões políticas no âmbito educacional dos países CARVALHO (2009), signatários de acordos internacionais, como o Brasil. Coteja também sobre o sistema complexo de avaliação em larga escala institucionalizado no Brasil. Pois, para (CHARTIER, 1988.p.17) "As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado, na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam". Assim, busca compreender como as representações são construídas nas relações culturais, sociais, políticas, econômicas, ao longo do tempo e lugar, e assim explicitar as competências desejáveis que o diretor escolar deve desempenhar no Paraná e se estas derivam das expectativas globais contemporâneas.

2 APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os documentos que estabelecem o papel do diretor paranaense constituem principais fontes e base para direcionar os próprios percursos deste estudo. Neste intuito, o *DECRETO 7943/22* que: Regulamenta a LEI no 18.590, de 15 de outubro de 2015, que define os critérios de escolha mediante a consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e dá outras providências" (PARANÁ,2021).Ressalta que, o trecho que diz, "dá outras providências", refere-se às atribuições e competências do diretor escolar e diretor auxiliar, bem como, as consequências do não cumprimento da função. O documento dispõe de quatro (04) páginas, feito pelo GOVERNADOR DO ESTADO PARANÁ no uso de suas atribuições, assinados também pelos, Chefe da Casa Civil e o Secretário da Educação da época. O contido no "Art 1º Ficam estabelecidas as atribuições e competências para atuação do Diretor e Diretor Auxiliar, organizadas nos âmbitos pedagógico, administrativo-financeiro e democrático para uma gestão de qualidade na educação" (PARANÁ, 2021, p.02), define o âmbito e frentes de atuação do diretor como principal responsável pela gestão

[1] BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**, tradução de *Programme for International Student Assessment*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa. Acesso em: 26/07/2023

escolar, pedagógica, administrativa e financeira. Apresenta também o DECRETO 10767/2022 (PARANÁ, 2022), que:

"Regulamenta a Lei no 20.935, de 17 de dezembro de 2021, que institui a Gratificação de Incentivo Escalonada e Mensal e a Gratificação de Resultado de Aprendizagem para Diretores e Diretores Auxiliares das instituições de ensino da Rede de Educação Básica no Estado do Paraná" (PARANÁ, 2022). O título do decreto já sinaliza que o documento estabelece, as regras, condições detalhadas de como essas gratificações serão creditadas na folha de pagamento do Diretor e Diretor Auxiliar, como por exemplo, destacado no "Art. 6°Quando o resultado da avaliação externa for divulgado no ano posterior à sua aplicação, o pagamento da Gratificação de Resultado de Aprendizagem - GRAP ocorrerá no mês subsequente" (PARANÁ, DECRETO 10767/22). Tal decreto também contém 04 (quatro) páginas 9 artigos que detalham as condições de recebimento da gratificação. No Capítulo III, trata das disposições gerais, e o 10º Art. Trata sobre a suspensão do pagamento. Há também parágrafo único que trata sobre fraude, conforme segue: "Parágrafo único. Constatada irregularidade ou potencial fraude nos dados da instituição, as gratificações serão imediatamente suspensas" (PARANÁ, 2022). Os dois decretos têm a finalidade de regulamentar a lei n° 20.935, de 17 de dezembro de 2021 decretada pela Assembleia Legislativa do Paraná e o Governador Carlos Massa sancionada em 17 de dezembro de 2021 que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022. Também, assinaram o decreto o Secretário de Educação e do Esporte do Paraná Renato Feder e o Chefe da Casa Civil João Carlos Ortega. A Resolução SEED 7123 de 09 de Novembro de 2022:

> Súmula: Estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências (PARANÁ, 2022).

Tal documento corrobora com os demais para estabelecer normas para o processo de consulta à comunidade para designação do diretor escolar, bem como, as atribuições e competências do Diretor e Diretor Auxiliar. Essa resolução contém 16 (dezesseis) páginas, 17 capítulos, 102 artigos, que tratam do assunto detalhadamente. O Art. 1º trata das normas complementares referentes à atuação, atribuições e competências do diretor e do diretor auxiliar. O Art. 8º determina os requisitos que o candidato ou integrantes da chapa devem atender. O Capítulo XVI determina as atribuições e competências do diretor e diretor auxiliar da escola pública estadual paranaense. Os referidos documentos estabelecem relação direta com a

legislação nacional vigente e já apresenta indícios, competências e atribuições descritas no documento Base Nacional Comum de Competência do Diretor Escolar (BNC - Diretor Escolar), (BRASIL, MEC, 2021.p.01), que aponta a expectativa e a necessidade de um novo perfil de diretor escolar, "A reconfiguração da figura do diretor escolar, com vias ao desenvolvimento de competências e habilidades de liderança que sejam capazes de endereçar os desafios do novo século". Assim, pode-se depreender que os documentos criados no Paraná decorrem de subsídios nacionais e internacionais.

O Brasil ao assinar carta compromisso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 09/03/1990 adere ao processo de mundialização da educação e decorrente desses acordos internacionais e dos compromissos assumidos em 1998, começam os trabalhos para a aplicação da primeira edição do Pisa no mundo. Em 1999, pré-teste é aplicado em todos os países participantes, no ano 2000, o Brasil foi o primeiro país sul-americano a aderir ao Pisa 2000 como país convidado. Em seguida, iniciam os primeiros trabalhos para a aplicação da avaliação e a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mas, o que é o PISA? Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na faixa de 15 anos, idade que coincide com o término do ensino obrigatório na maioria dos países signatários. A prova avalia o desempenho dos estudantes em Letramento em leitura e Resolução de Problemas, as áreas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O programa PISA é coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil aplica com regularidade a Prova PISA, a cada 03 anos, recebe também indicadores, relatórios que passam a balizar as políticas educacionais nacionais.

2.1 Breve panorama sobre a implantação da avaliação em larga escala no Brasil

A partir de 1992, estabelece internamente um complexo sistema de avaliação externa, ou em Larga Escala nas escolas públicas brasileiras com objetivo segundo Freitas (2007) *de "medir" levantar dados sobre o sistema escolar*, os dados obtidos sobre a performance dos estudantes são aliados a coleta de dados sócio demográficos (questionários), os quais produzem índices de qualidade da educação ofertada e subsidiam a elaboração de políticas educacionais. As metas e estratégias para a educação são estabelecidas nos planos nacionais, como o Plano Nacional de

Educação Nacional (PNE) Lei 13005 de 2014, o qual "determina diretrizes, metas e estratégias para política nacional no período de 2014 a 2024" (BRASIL, MEC, 2014), por exemplo o contido na: "META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para a IDEB (BRASIL,PNE, 2014)". Neste sentido, depreende-se que há uma ação modelar no desenvolvimento de políticas educacionais nacionais nos níveis nacionais, estaduais e municipais.

3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS DEFINIÇÕES DO PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

A metodologia para análise dos documentos regulatórios da função do diretor escolar deste artigo baseia-se em GINZBURG (1989) para tecer a trama, buscando nos documentos indícios do papel que o diretor deve desempenhar em tempos regidos pela regularidade das avaliações em larga escala. No trecho postulado por GINZBURG (1989), o autor trata sobre os *"modos*", a maneira de vencer os desafios e a fluidez conforme o tempo e lugar:

> de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os lugares. Existe, antes de mais nada, o nome, quanto mais a sociedade é complexa, tanto mais o nome parece insuficiente para circunscrever inequivocamente a identidade de um indivíduo (GINZBURG, 1989. p.171-172).

Deste modo, busca-se aqui cotejar entre a construção social das representações a partir de CHARTIER (1988) e de identidades, em (WOODWARD, 2000) bem, como sobre a função do diretor escolar que é regulamentada pelas leis, normas que se alteram conforme, o tempo, lugar, aspectos culturais, sociais e econômicos. A função do diretor escolar abarca responsabilidades administrativas e pedagógicas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96 ao dizer: "o diretor escolar é responsável pela gestão da escola, e suas ações devem ser guiadas por critérios de qualidade, eficiência e eficácia" (BRASIL,1996). Quando a lei que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, define a principal função, responsabilidade do diretor escolar, pode-se dizer que há uma sinalização da representação social do papel que o diretor deve desempenhar ao assumir tal cargo. Vale ressaltar que as representações sociais são criadas, conforme aponta (CHARTIER, 1988. p.17):

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a

> impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988. p.17).

Nas investigações feitas por (CHARTIER, 1988, p.17) acerca das representações sociais "supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação". Nessa esteira, (Woodward, 2000.p 17) afirma que, "a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito". Assim, a LDB pode representar ideais defendidos por grupos dominantes que a produziram naquela época para determinados fins.

3 REQUISITOS, ATRIBUIÇÕES E "PAPÉIS" DO DIRETOR EXPLICITADOS NOS DOCUMENTOS

Os requisitos necessários para se candidatar ao cargo de Diretor Escolar estão determinados na Resolução SEED 7123/22 (PARANÁ, 2022) é o documento que explicita os requisitos ao cargo, conforme determinado no Artº**:**

> Art. 8.o Para o registro da chapa, os candidatos devem atender aos seguintes requisito: I - pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ao Quadro Único de Pessoal, (QUP), ao Quadro Próprio do Poder Executivo (QPPE) e/ou Quadro de Funcionários da Educação Básica (QFEB):II - possuir formação em Curso Superior com Licenciatura ou, quando se tratar de instituição de ensino de Educação Profissional, os candidatos poderão registrá-la mediante comprovação de formação superior na sua área específica (PARANÁ, 2022.p.05).

Além dos requisitos citados acima, quanto sua formação profissional e documentos comprobatórios, deve também apresentar Plano de Ação consonante com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e com as políticas educacionais da SEED/PR para a gestão de 04 (quatro) anos. O documento fala que o diretor deve desenvolver, implementar um plano de trabalho na gestão escolar compatível com as políticas educacionais da mantenedora:

> VI - apresentar Proposta do Plano de Ação (Anexo XVIII) compatível com o Projeto Político Pedagógico da respectiva instituição de ensino e com as políticas educacionais da SEED, para gestão de 4 (quatro) anos; a) caso não seja aprovada a Proposta do Plano de Ação, as Comissões Consultivas Local e Regional solicitarão sua readequação, de forma fundamentada, sob pena de indeferimento do registro da chapa, garantindo o contraditório e a ampla defesa, conforme cronograma (Anexo) (PARANÁ, 2022 p.05).

Demais itens tratam da conduta do candidato a Diretor, como por exemplo, prestação de contas aprovadas. A seguir trataremos das atribuições estabelecidas no DECRETO 7943/22 (PARANÁ, 2021.p.02): "Art. 1º Ficam estabelecidas as

atribuições e competências para atuação do Diretor e Diretor Auxiliar, organizadas nos âmbitos pedagógico, administrativo-financeiro e democrático para uma gestão de qualidade na educação". Assim, o documento fala por si, define a responsabilidade do diretor na liderança da organização pedagógica, administrativa e financeira. Também, posiciona o diretor como principal responsável pela promoção de uma gestão democrática. Por conseguinte, o Art. 2º trata sobre o papel a ser desempenhado pelo diretor na condução do planejamento pedagógico, segue o trecho:

> Art. 2° Para a Gestão Pedagógica, o Diretor e o Diretor Auxiliar deverão conduzir o planejamento pedagógico, apoiando as pessoas diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, coordenando a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento educacional, desenvolvendo a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa (PARANÁ, 2021.p.02).

O Art 2º aponta mudança de paradigma, pois dá maior ênfase à responsabilidade do diretor na atuação frente às demandas pedagógicas. É o diretor que deve conduzir a organização do trabalho junto a equipe pedagógica, não pode deixar esse trabalho por conta da equipe, precisa liderar o processo, como define o Inciso 1º:

> § 1o A Gestão Pedagógica constitui responsabilidade fundamental no desenvolvimento do ensino-aprendizagem eficaz e efetivo, com vista ao alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino, para a qual o Diretor e o Diretor Auxiliar atuarão liderando, coordenando e conduzindo o trabalho coletivo e colaborativo por meio das seguintes ações (PARANÁ, DECRETO 7943/22, junho, 2021.p.02).

O Art 3º trata da Gestão Administrativa e Financeira, o qual deve zelar pelo patrimônio, espaços físicos, coordenar junto às instâncias colegiadas os recursos financeiros, elaborar os orçamentos, monitorar as despesas e manter as prestações de contas atualizadas: "Art. 3º Na Gestão Administrativo-Financeira, que consiste na coordenação das atividades administrativas, o Diretor e o Diretor Auxiliar deverão zelar pelo patrimônio e espaços físicos, assim como coordenar as equipes de trabalho" (PARANÁ, DECRETO 7943/22, junho, 2021). O Art. 4º trata sobre o papel do diretor na promoção da Gestão democrática. Os Art. 5º e 6º tratam sobre as implicações do não cumprimento de uma ou mais competências fixadas no DECRETO 7943/22 junho, 2021, inclusive afastamento definitivo do cargo, "Art. 5º O não cumprimento de uma ou mais competências fixadas neste DECRETO implicará o afastamento definitivo do Diretor e ou Diretor Auxiliar" (PARANÁ,2021 p.05). Neste sentido, a literatura produzida sobre Gestão Escolar, de acordo com a

ISSN: 2176 - 1396

"REVISÃO DE LITERATURA: O CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR" (OLIVEIRA e VASQUES-MENEZES 2018,p.22), nas considerações finais, também aponta que:

> O conceito estava direcionado aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra (OLIVEIRA e VASQUES-MENEZES 2018, p.22).

Os documentos tratados aqui, buscam estabelecer a identidade do diretor, o papel que deve ser desempenhado de forma a atender aos interesses também da instituição responsável pela criação dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises são iniciais, mas os documentos analisados já trazem indícios de um alinhamento das políticas educacionais estaduais, nacionais e internacionais. Bem como, sinalizam que o papel do diretor escolar lidere a coordenação dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões não se esgotam aqui, serão alvo de estudos e discussões posteriormente, pois, compreende-se que a gestão escolar é tema complexo contemporâneo e portanto, necessita de estudo de outros documentos que norteiam e direcionam o trabalho do diretor escolar nas diferentes dimensões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de ago. 2023.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI N° 13.005/2014.** Disponível em:https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 01/09/23

CARVALHO, Luis Miguel. **Artigo**. **Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação.** Educ. Soc., Campinas,vol.30,n.109,p1009-1036,set./dez.2009.Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/Q8pmFzJkZnpZj8HWM9dckKf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26/07/2023.

CHARTIER. Roger. **INTRODUÇÃO, Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. DIFEL. LISBOA. Editora Bertrand Brasil, S.A. Rio de Janeiro - RJ. 1990.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil. dimensão normativa pedagógica e educativa**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2007.

GUINZBURG, Carlo, 1939. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**: Tradução por Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OLIVEIRA, Ivana Campos e VASQUES-MENEZES Ione. **ARTIGO: REVISÃO LITERATURA: O CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR. SCIELO**. Cad. Pesqui. 48 (169) <https://doi.org/10.1590/198053145341>.Mai-Aug 2018. Acesso em: 26 jul.2023.

PARANÁ, **DECRETO 7943-22 de junho de 2021.** Disponível: https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-7943-2021-parana-regulamenta-a-lei-no-18-590-de-15-de-outubro-de-2015-que-define-os-criterios-de-escolha-mediante-a-consulta-a-comunidade-escolar-para-designacao-de-diretores-e-diretores-auxiliares-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-da-outras-providencias. Acesso em: 13 ago.2023.

PARANÁ. **DECRETO 10767 - 12 DE ABRIL DE 2022**. Disponível em:https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-10767-2022-parana-regulamenta-a-lei-no-20-935-de-17-de-dezembro-de-2021-que-institui-a-gratificacao-de-incentivo-escalonada-e-mensal-e-a-gratificacao-de-resultado-de-aprendizagem-para-diretores-e-diretores-auxiliares-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-no-estado-do-parana. Acesso em: 13 ago.2023.

PARANÁ. **Resolução SEED 7123 - 09 de Novembro de 2022. Estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências.** Disponível em: https://www.plural.jor.br/wp-content/uploads/resolucao-seed.pdf. Acesso em: 01 set.2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 13 ago.2023.

SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

Silmara Terezinha Freitas[1]
Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

No âmbito das discussões contemporâneas em se tratando de educação superior, tem ganhado centralidade os processos de internacionalização, devido a crescente importância da universidade no fortalecimento das economias nacionais e nos seus processos de desenvolvimento tecnológico e científico. Neste contexto, Organismos Multilaterais (OM) produzem documentos que influenciam os sistemas educacionais sob a justificativa de necessidade de implementação de políticas para a melhoria na qualidade de ensino. Este trabalho teve como objetivo compreender o contexto de influência no qual tem avançado a narrativa da internacionalização como um dos focos da educação contemporânea. Por meio de análise de documentos do Banco Mundial (2011), Unesco (2004, 2015) e Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – OEI (2010), procuramos expor as razões pelas quais, nas últimas décadas, o Estado e esses organismos se aproximaram para reformular as políticas educacionais. Esse estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre a temática da internacionalização da educação superior e justifica-se, pois, no momento atual onde a educação serve para responder aos interesses do mercado em um processo de mercadorização do conhecimento, a área educacional apresenta-se como um serviço de elevada rentabilidade, e os documentos em questão mostram um movimento que apresenta um caráter humanitário, mas com a face do viés econômico atrelado. Como resultados, considera-se que para enfrentar os desafios globais, são necessários projetos de cooperação que tragam benefícios a todos os parceiros, com possibilidades de preparar gerações de estudantes como cidadãos do mundo pela via das ações de internacionalização e assim potencializar e dinamizar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Organismos Multilaterais. Intervenção. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a globalização tem influenciado mudanças no cenário educacional mundial, em que aspectos de ordem econômica, política e tecnológica, atingem inevitavelmente as Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, discutir e refletir sobre os processos de internacionalização da educação superior é, ao mesmo tempo, uma das principais tendências e um desafio para as universidades

[1] Mestre em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, silmara.fisica@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM / Unicamp Campinas, malu04@gmail.com

nesse século, devido à crescente importância dada à educação no fortalecimento das economias nacionais.

Nesse cenário, cujas motivações ao desenvolvimento dos processos de internacionalização da educação superior estão sendo guiadas pelas demandas de mercado, em que os acordos e parcerias internacionais são fomentados para instigar a competitividade entre universidades e países, temos que ter presente a necessidade de debater sobre o real significado e objetivos das ações de internacionalização.

Partindo destes pressupostos, estudar a temática da internacionalização da educação superior se faz mister na contemporaneidade, pois a crescente demanda de competências e habilidades por parte dos profissionais formados e das universidades, associada ao acelerado aumento do empenho no desenvolvimento de pesquisas sobre inovação e tecnologia, traduzem-se em reformulações das políticas que regem o sistema educacional de ensino superior, as quais estão permeadas por "interesses" que perpassam a "[...] integração de dimensão internacional, intercultural ou global" (Knight 2003, p. 2) do conhecimento entre os povos.

Com base no exposto, nosso intuito nessa incursão foi compreender o contexto de influência no qual tem avançado a narrativa da internacionalização como um dos focos da educação contemporânea. Por meio de análise documental, procuramos expor as razões pelas quais, nas últimas décadas, o Estado e organismos multilaterais (OM) se aproximaram para reformular as políticas educacionais.

2 INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA OS ORGANISMOS MUTILATERAIS

As formas de intervenção no sistema educacional pelas classes dominantes se manifestam por meio de políticas que são decorrentes, em um primeiro momento, de recomendações de OM articulados ao Estado, cabendo aos governos e às Instituições de Ensino Superior o papel de negociar para executar as determinações. Segundo Krawczyk (2008) essa relação de aproximação entre Estados nacionais e OM no contexto da América Latina quanto à formulação de políticas educacionais, iniciou na década de 1940, quando o impulso aos processos de industrialização e a complexidade requerida para a administração dos governos, trouxeram à tona a necessidade de formação humana em áreas específicas.

A educação sob essa ótica evidencia formar profissionais que sirvam a todos os setores da economia, com habilidades e competências, adaptando-se a um modelo de produção flexível, sendo polivalentes e com qualificação em vários segmentos. Nesse cenário, encontramos a internacionalização como uma prática para o ensino superior que foi sendo modificada e cada vez mais fomentada pela globalização na lógica capitalista, em um movimento no qual as agências internacionais formulam recomendações sobre políticas sociais, entre elas as educacionais, para países que buscam acordos e financiamentos (o que inclui formas de regulação dessas políticas) alcançarem maior desenvolvimento econômico, a partir de acordos de cooperação entre as nações.

Na sequência, apresentamos a síntese de uma análise de quatro documentos de OM que transitam no cenário educacional, cada qual com propostas específicas à educação, a saber: BM, Unesco e a OEI. Os documentos são relativos às políticas educacionais, originados na primeira década do século XXI, intitulados: Internacionalização da Educação Superior no Brasil (UNESCO,2004); Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BM, 2011); Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração do bicentenário (OEI, 2010); Educação para o século 21: os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio. (UNESCO, 2015).

3 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Para nortear a análise documental, julgamos necessário compreender o papel estratégico assumido pela internacionalização, tanto no âmbito das IES quanto dos países e dos OM, que por meio de seus documentos apresentam orientações, diretrizes, financiamentos e acordos. Diante disso, apresentamos o conceito dado por Morosini (2006), que aponta exatamente para o tipo de interesses as ações internacionalizadas nas universidades estão voltadas, qual seja, internacionalização como forma de esforços sistemáticos para tornar a educação superior mais respondente às exigências e aos desafios referentes aos processos de globalização e às demandas do mercado de trabalho.

Outra contribuição conceitual (tomada como referência em diversos estudos sobre a temática e até pela própria Unesco, mesmo que apenas teoricamente) é dada por Knight (2005, p. 12): “Internacionalização a nível nacional, setorial e institucional

é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, com o objetivo, as funções, a oferta de ensino pós-secundário". Consoante a esta definição, podemos afirmar que os documentos analisados abordam questões relacionadas à educação tanto nos contextos nacionais quanto nos internacionais. Neles são enfocados assuntos específicos à educação superior, como gestão, financiamento educacional e expansão das instituições privadas por meio de incentivos (através de bolsas financiadas com recursos públicos e cursos técnicos voltados à formação de mão de obra).

O primeiro documento analisado foi o relatório "Internacionalização da Educação Superior no Brasil" (UNESCO,2004), que apresenta o cenário nacional dos processos de internacionalização, bem como, recomendações futuras sobre a maneira de internacionalizar áreas consideradas estratégicas globalmente para impulsionar via educação superior, o desenvolvimento econômico brasileiro. Entre os enfoques principais está o destaque à expansão do setor privado na educação superior como uma via para inserir as sociedades locais no contexto competitivo global. Com efeito, notamos a defesa da Unesco (2004) à ideia de redução significativa, ainda que de forma sutil, da autonomia da universidade, imprimindo à internacionalização um ritmo intensificado de competição mercadológica entre as IES no âmbito global, monitorada por avaliações externas e rankings internacionais.

Já o documento do BM (2011) "Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento", é assentado na estratégia de ênfase na aprendizagem para o desenvolvimento econômico, em que enfatiza a necessidade de se fazer reformas educacionais centradas em maior responsabilização e resultados, e ainda afirmando que os programas de formação na educação superior não podem se ater somente aos estudantes, mas se estender também às famílias, aos formadores e aos empregadores. Com a abordagem discursiva de "oportunidades de aprendizagem", podemos considerar a internacionalização como uma estratégia para viabilizar tal processo, mas no sentido apenas de a formação responder aos interesses imediatos do capital, pelo aprimoramento profissional requerido pelas corporações internacionais.

No documento "Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração do bicentenário" da OEI, de 2010, o qual aborda a implantação de políticas educacionais para a América Latina, podemos observar uma linha de continuidade

argumentativa, adaptada ao que os OM chamam de “necessidades globais” de modernização educacional. Cabe mencionar que o documento não é específico sobre educação superior e os processos de internacionalização, mas entre as 11 metas propostas, as ações recomendadas para o nível superior aparecem articuladas a termos como cooperação e rede de mobilidade. Neste enfoque, o desenvolvimento econômico é fortemente atrelado a partir do constructo da ideia de necessidade de articulação e coordenação de políticas entre os países para impulsionar a sustentabilidade socioeconômica no âmbito regional, nacional e internacional, um discurso sedutor (sem demonstrar tão abertamente o “interesse” econômico) para ludibriar e convencer de que todos são responsáveis pela educação e de que ela é a via de acesso à erradicação da pobreza e de tantos outros problemas sociais.

Por fim, articulando o mesmo discurso “atraente” de benevolência pela igualdade social entre as nações, o documento da Unesco (2015), intitulado “Educação para o século 21: os oito objetivos de desenvolvimento do milênio”, apresenta os objetivos que foram instituídos na Cúpula do Milênio das Nações Unidas, no ano de 2000, em que os Estados membros da ONU se comprometeram em buscar desde a erradicação da pobreza até o estabelecimento de parcerias internacionais para impulsionar o desenvolvimento econômico das nações. A partir desse documento, cada país em tese, deveria concentrar esforços para alcançar uma sociedade próspera e igual, o que sob a lógica capitalista temos clareza ser impossível acontecer. No caso do Brasil, os oito objetivos foram usados para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil 2014), o qual possui 24 metas e 48 indicadores. Cabe refletir se os objetivos do milênio não são apenas mais uma maneira de “consentir” e “negociar” os interesses do capital representados pelos organismos multilaterais.

Consoante a síntese documental apresentada, notamos que a educação para os OM serve para corresponder aos interesses das políticas de mercado por meio de um processo de mercadorização do conhecimento. Assim, embora os documentos emitidos contenham uma faceta humanitária de preocupação em “erradicação da pobreza” ou, ainda, a paz entre as nações que servem para ludibriar e seduzir, suas recomendações vinculadas ao setor econômico estão articuladas às negociações feitas com os governos de países que necessitam de financiamentos desses organismos, gerando materialidade expressas em reformas educacionais.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do constructo e análise desses documentos, que são expressão dos interesses das frações dominantes burguesas, podemos perceber que todos são compostos por conteúdos doutrinários relacionados às estratégias, às metas e, também, às formas de atuação do capital, em que o Estado altera suas legislações, reforma os sistemas educacionais e implanta programas e projetos articulados ao viés econômico, desconsiderando a importância e finalidade da educação voltadas à formação humana.

Nesse cenário de imposição e "recomendações" para a educação, os organismos multilaterais vão legitimando suas intenções mercadológicas e, nesse contexto, os processos de internacionalização da educação superior aparecem como uma estratégia de competitividade internacional para as IES.

Em contradição à realidade posta pelos documentos de OM, entendemos que existem inúmeros desafios para a universidade desenvolver a internacionalização, sendo que a premissa parte da compreensão de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, de que ela caracteriza-se não como um processo de relações mediadas pelo capitalismo, mas sim, como ações integralizadas para potencializar e dinamizar o ensino, da pesquisa e da extensão.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Banco Mundial 2011.

KNIGHT, Jane. **Updating Definition of Internationalization**. International Higher Education, nº 33, pp. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. **Em modelo de internacionalización:** respuesta a nuevas realidades y retos", in: WIT, H. et al. (ed.) Educación Superior em América Latina: la dimensión internacional. Bogotá: Mayol, p. 11-42, 2005.

KRAWCZYC, Nora. **As políticas de internacionalização das universidades no Brasil:** o caso da regionalização no Mercosul. Jornal de Políticas Educacionais, nº 4, Curitiba, jul/dez. 2008.

MOROSINI, Marília. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior** – conceitos e práticas. Educar, nº 28, Curitiba, pp. 107-124, 2006.

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA**. A Educação que queremos para a geração dos bicentenários:** Metas Educativas 2021. Madrid: OEI, 2008. Disponível em: https://www.oei.es/historico/metas2021/indicep.html. Acesso em: 20/11/2018.

UNESCO. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil:** relatório final. Organizado por Rosa Elizabeth Acevedo Marin e Walterlina Brasil. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2004.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS ESTADOS POSSUEM AUTONOMIA PARA CRIAR MODALIDADES DE ENSINO?

SILVA, Joselita Romualdo[1]

Em julho de 2023 o Governo Federal anunciou o fim do Programa Nacional de Escolas Cívico-militares no país, no entanto, esse anúncio, ao invés de enfraquecer o programa em âmbito Estadual teve o resultado inverso e representou o fortalecimento da política de militarização escolar, uma vez que um número significativo de governadores assumiram a continuidade e em muitos casos até a ampliação do Programa, diante deste contexto, constitui-se como objetivo desse texto problematizar em que medida o programa de militarização escolar fere o direito a educação pública e o papel do Estado brasileiro frente a garantia desse direito e, consequentemente, sua responsabilidade para o fim dessa política educacional. As reflexões aqui desenvolvidas estão fundamentadas nos princípios da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Os autores que contribuíram com as reflexões são: Dallari (2011), Ximenes (2014), Ranieri (2019) e Silva (2023).

Palavras-chave: Escola cívico-militar. Militarização Escolar. Política Educacional. Direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

No dia 19 de julho de 2023 o Governo Lula por meio do Decreto Nº 11.611/2023 encerrou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O programa foi criado por meio do Decreto Federal nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e foi considerado a principal política educacional do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Em pronunciamento oficial o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) disse não ser obrigação do Ministério da Educação cuidar das escolas cívico-militares deixando claro que os estados que quisessem teriam autonomia para decidir sobre o assunto.

Esse anúncio deixou descontente tanto os apoiadores da militarização escolar quanto os contrários a esse modelo educativo, o primeiro grupo ficou descontente porque o Governo Federal se desresponsabilizou pela gestão e financiamento do programa e o segundo grupo porque o Ministério da Educação abril mão de articular em âmbito nacional uma política contrária à militarização.

Imediatamente após o ofício encaminhado aos secretários estaduais de educação de todo o país, no qual o Ministério da Educação comunicou que faria o progressivo encerramento do programa de forma que não comprometesse o encerramento do ano letivo, vários governadores foram a mídia anunciar que iriam

[1] Doutoranda em Políticas Educacionais, UFPR: E-mail: joselita.silva@gmail.com

não apenas manter as instituições cívico-militares da sua rede como também iriam ampliar o número de escolas nesse formato.

De acordo com o levantamento elaborado pelo site Poder 360 e divulgado pela reportagem da Carta Capital em 14 de julho de 2023 quase que a totalidade dos governadores decidiram por manter o programa, sendo que apenas o governador de Alagoas informou que também encerraria o programa escolas cívico-militares. Os governadores do Acre, Pará, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina decidiram por manter e alguns até ampliá-lo. Entre os que indicaram a redução, mas não o encerramento do programa estão: Distrito Federal, Roraima, Ceará, Paraíba, Espírito Santo e cinco estados não informaram ao site um posicionado sobre o tema: Rio Grande do Sul, Rondônia, Amazonas e Amapá.

A reportagem chama a atenção para o fato de alguns estados comandados por aliados do governo Lula e até mesmo Estados cujo governador são do Partido dos Trabalhadores, como por exemplo, a Bahia, também informarem a decisão de dar prosseguimento, ainda que parcial, ao programa escolas cívico-militares idealizado pelo governo Bolsonaro.

Dentre os governadores que afirmaram manter e ampliar o programa está Carlos Massa Ratinho Junior (PSD), Governador do Paraná, o qual em entrevista à Rádio CBN, comunicou que, além das 194 escolas que já funcionam no modelo cívico-militar próprio estava assumindo as 12 escolas pertencentes ao Programa Federal.

Nessa entrevista o governador anunciou também que a Secretaria de Estado da Educação (Seed) já havia planejado a ampliação do modelo para aproximadamente 400 unidades a partir de 2024.

Diante desse senário o presente texto pretende refletir sobre como a política de militarização escolar interfere na garantia do direito a educação pública e o papel do Estado brasileiro frente a essa política educacional. O texto além dessa introdução contempla uma seção na qual será apresentado o papel do Estado frente o direito â educação, em seguida será problematizado em que medida e perspectiva as escolas cívico-militares negam o direito a educação considerando para análise os indicadores internacionais estabelecidos pela ONU (União das Nações Unidas) em seguida analisaremos os aspectos legais que indicam a ilegalidade das escolas cívico-militares, sendo o texto concluído com as considerações finais.

2 O PAPEL DO ESTADO FRENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Dallari (2011) nos apresenta o Estado como uma realidade viva, concreta e dinâmica, de que todos nós participamos e no prefácio da 20ª edição da Obra Teoria Geral do Estado aponta que a busca de preservação da liberdade, que foi um dos fatores de criação do Estado Moderno.

O autor defende que o Estado é indispensável para a preservação e promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana e complementa que o mesmo enquanto uma criação humana e instrumento de seres humanos, “não é bom ou mau em si mesmo, mas será aquilo que forem as pessoas que o controlarem”. (DALLARI, 2011, p.2).

Nessa perspectiva é importante analisar as ações do Estado na formulação das políticas públicas, especialmente considerando que conforme bem-dito por Dallari, este age por meio de pessoas ou grupos organizados que tomam e implementam decisões em nome do Estado, a exemplo disso temos o encerramento da política de militarização em âmbito federal pelo Governo Lula. Uma decisão que, como já dito, não agradou os partidos de oposição e movimentos sociais contrários a militarização, pois, Estados que quisessem poderiam continuar a manutenção do programa, desde que, arcasse com as responsabilidades e custos dele.

Sobre o papel do Estado brasileiro frente ao direito à educação é importante destacar que os artigos 205 e 206 da Constituição Federal estabelecem que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo o ensino ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Nessa perspectiva Ranieri (2019) afirma que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um projeto ambicioso em relação à oferta, garantia e promoção do direito

à educação no país. A autora sintetiza que o Estado brasileiro tem presença expressiva na educação, planejando, definindo políticas e as executando; além de legislar; regulamentar; interpretar e aplicar a legislação por meio dos Conselhos de Educação.

Ao Estado brasileiro cabe também financiar e subvencionar o ensino; mantendo instituições de ensino, programas de transporte, merenda e material escolar; autorizando, reconhecendo, credenciando, recredenciando, supervisionando cursos e instituições, enfim, cabe-lhe também promover o recenciamento e a avaliação de alunos, professores, cursos e instituições por todo o país e interferir na organização do ensino e estabelecer diretrizes curriculares.

3 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Para além dessas obrigações estatais para com a educação, as quais estão previstas na legislação brasileira, é importante considerar também os deveres previstos em âmbito internacional, como por exemplo, os direitos estabelecidos na década de 1990 pela Organização das Nações Unidas (ONU). São eles: de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos, dentre eles a educação. Assim, como o Estado como garantidor de direitos no que se refere a educação, deve observar 4 características fundamentais e inter-relacionadas as quais foram sistematizadas e analisadas por Ximenes (2014), sendo elas: a disponibilidade, a acessibilidade, a aceitabilidade e a adaptabilidade.

A disponibilidade está relacionada a quantidade suficiente de instituições e programas e condições estruturais para que o processo educativo aconteça, porém, esses devem ser acessíveis a todos, sem discriminação, sem obstáculos físicos ou econômicos, ou seja, havendo acessibilidade.

A aceitabilidade está relacionada a forma e conteúdo da educação, incluindo os recursos e os métodos pedagógicos e a adaptabilidade caracteriza pela necessidade da educação deve ter a flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades da sociedade.

Ximenes (2014) discorre sobre essas características e esclarece que elas podem ser compreendidas didaticamente a partir de quatro níveis de realização do direito à educação.

No primeiro nível ele fala sobre a existência e quantidade de escolas em condições suficientes para que o processo educativo aconteça, ou seja, a disponibilidade de vagas. Na política de militarização escolar observa-se que esse primeiro direito é negado. O programa não disponibiliza um número de vagas suficientes para todos os pais que quiserem matricular seus filhos nessas escolas. Esse inclusive é um diferencial para fazer com que as pessoas pensem que esse tipo de instituição é melhor que as demais, pois se não é para todos, acaba selecionando e excluindo estudantes que não se encaixam no seu perfil. É uma escola que segrega.

Passemos para o segundo nível. Para a garantia do direito a educação não basta a existência de vagas em números suficientes para atender a demanda de interessados, é necessário que a instituição seja acessível. Para Ximenes (2014)

> As dimensões da acessibilidade envolvem, inicialmente os aspectos físicos, ou seja, a distância entre as instituições escolares e a residência dos estudantes, as condições de transporte até a escola, as condições de seu entorno relativas à segurança e à salubridade e as condições física de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Por fim, há o aspecto da acessibilidade econômica. (XIMENES. 2014. P. 247)

O autor destaca que além do aspecto físico e econômico a acessibilidade envolve uma terceira dimensão: a de não discriminação, a qual “requer a não edição ou manutenção de normas e institutos discriminatórios, mas também a realização de medidas voltadas a eliminar as discriminações de fato”. (XIMENES, 2014, P. 251).

Na análise da política de militarização escolar, constata-se que as escolas cívico-militares não respeitam esse nível de direito, pois o programa se fundamenta na cultura militar e tem como princípio a disciplina e hierarquia. As escolas que funcionam nesse modelo educativo cobram um padrão de estudante e estabelece um espaço educativo no qual o diferente não é bem-vindo e muito menos acolhido, pois promovem a uniformização dos corpos tendo como referência o padrão militar e a cobrança de padrões baseados no estereótipo do homem branco, hetero e com vigor físico. Esse processo de exclusão é explicitado Lei Estadual nª 21.327/2022 que regulamenta o programa e estabelece que

> III - as instituições de ensino selecionadas e validadas pela comunidade escolar para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão:
> a) ofertar ensino integral;
> b) ser Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA;
> c) ofertar ensino noturno;

d) ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada;
e) ter dualidade administrativa. (PARANÁ, 2022, Artigo 13, Inciso III)

Nesse aspecto ressalta-se que estudantes trabalhadores que precisam estudar a noite tem seu direito à educação negado. Esse dispositivo da lei deixa claro que as escolas cívico-militares não são para estudantes trabalhadores, não são para estudantes pobres que precisam de um atendimento em tempo integral para que os pais possam trabalhar, e não são para estudantes de da área rural, indígenas ou negros.

O terceiro nível de direito apresentado é a aceitabilidade a qual está relacionada à qualidade da educação. “A educação de qualidade, nesse sentido, é a educação aceitável na composição entre os interesses superiores das crianças, as expectativas paternas e os objetivos públicos do ensino” (XIMENES, 20214, P. 253). O autor destaca ainda, que, aceitabilidade diz respeito tanta infraestrutura física das escolas quanto aos conteúdos, processos e resultados educacionais.

Um dos principais argumentos para a implementação das escolas cívico-militares no Estado do Paraná foi a promessa que nessas instituições as crianças aprenderiam mais e melhor, no entanto, não há evidências que comprovem isso, primeiro porque o programa é recente, sendo instituído apenas a partir de 2020 para as escolas que aderiram o modelo federal e a partir de 2021 para as escolas no modelo próprio, não sendo adequado mensurar o resultado educacional a partir de uma política implementada em tão pouco tempo, segundo porque seria equivocado comparar resultados educacionais de escolas públicas que recebem todas as crianças e jovens, independente de cor, orientação sexual, condição de aprendizagem, com resultados educacionais de uma escola cívico-militar que segrega.

Silva (2023) destaca também que na busca por melhores resultados a implementação das escolas cívico-militares no Estado do Paraná pode gerar um *apartheid* educacional.

Ao estabelecer recursos diferenciados para instituições escolares da mesma rede de ensino o governo do Paraná desrespeita o princípio da aceitabilidade, assim como também desrespeita esse princípio quando, infelizmente, em busca da uniformização da educação não respeita e não considera os interesses das crianças, adolescente e jovens ou, quando o Estado implementa uma política de cobrança de resultados, sem considerar o que isso realmente implica na formação deles.

O quarto nível de direito sistematização por Ximenes é à adaptabilidade a qual envolve os princípios da diversidade e do pluralismo no ensino. Essa característica tem por objetivo impedir que é garantia de um padrão de qualidade educacional, se converta em uniformização dos aspectos relacionados a essa qualidade. Sendo este o ponto de equilíbrio no qual a qualidade do ensino, que deve que deve almejar a igualdade enquanto respeita, protege e promove adversidade. Por tudo o que foi exposto até aqui é possível identificar que esse nível também não está contemplado no programa de militarização escolar, pois a lógica que impera nessas instituições é da pedagogia do quartel (SILVA, 2023) na qual se prega a uniformização e docialização dos corpos e das mentes.

Além dessas quatro características Adrião e Silveira baseadas nos estudos de Robert F. Kennedy Memorial Center for Human Rights analisam um quinto aspecto a ser considerado na proposição de políticas educativas para a educação: o da prestação de contas o qual envolve mecanismos de avaliação, prestação de contas e de responsabilização.

A legislação que regulamenta as escolas cívico-militares no Paraná contempla um dispositivo legal para monitoramento, acompanhamento e avaliação do programa.

Não se sabe ainda como se dará esse processo de avaliação, pois ainda não houve a sua regulamentação, no entanto, está claro que esse monitoramento tem por princípio um processo avaliativo com foco nos resultados, uma visão mercadológica, na qual a educação é tratada como um produto, ou seja, houve um investimento e com isso espera-se resultados.

4 A (I)LEGALIDADE DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

A legislação não possibilita aos entes federados organizarem a estrutura e o funcionamento da educação para além do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, quando o governo Bolsonaro criou o Decreto Federal instituindo o Programa Escolas Cívico-militares, imediatamente o Estado do Paraná não apenas aderiu a ele, como também criou o seu próprio programa por meio da Lei Estadual nº 20.338/2020. As entidades civis organizadas questionaram e tensionaram sobre a ilegalidade da criação das escolas cívico-militares, dentre elas

APP-Sindicato, OAB Paraná, Observatório das Escolas Cívico-militares, partidos políticos, entre outros, no entanto, não obtiveram êxito.

Diante da dificuldade para barrar a militarização escolar no Estado em 2021 o Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido Comunista do Brasil (PcdoB) entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.791/PR) contra a implementação das escolas cívico-militares no Estado do Paraná.

Um dos argumentos apresentados para a declaração da inconstitucionalidade foi que a lei que criou o programa estabeleceu bases para um novo formato de escola com objetivos, princípios e diretrizes diferentes das demais instituições da Rede Estadual de Ensino, ou seja, criou uma modalidade de ensino.

É importante observar que as modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, não havendo em nenhum artigo da lei, nem mesmo a menção da educação cívico-militar.

A ADI impetrada pelos partidos de oposição ao governo Ratinho questionou também a forma de escolha dos diretores para atuarem nessas instituições, considerando que essa escolha passou a ser feita pela Secretaria de Educação e não mais pela comunidade escolar e outros aspectos legais como: ofensa ao princípio da valorização do profissional da educação e da gestão democrática da escola por impor a militarização precoce aos jovens e violar os direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes ao exigir estudantes padrões, anulando assim as especificidades e singularidades deles.

Por todo o exposto é preocupante quando o Governo Federal não estabelece uma articulação nacional contrária a militarização escolar.

Santos e Ximenes (2023) em entrevista a Carta Capital também destacam que esse cenário é de preocupação e cobram uma postura mais enfática do governo federal contra a militarização da educação, política esta, que como já exposto não encontra amparo legal na legislação educacional do país. Os autores afirmam que o anúncio do fim do programa foi importante, no entanto, o seu encerramento não foi justificado pelo respeito aos princípios das diretrizes e das bases da educação nacional, o que diminui o peso dessa decisão.

Para Ximenes, o MEC adotou uma postura omissa ao afirmar a autonomia de governadores e prefeitos para decidirem sobre a continuidade ou não de programas dessa natureza. Diz o autor em entrevista a Carta Capital que "Isso não seria 'tratorar' ninguém, mas usar das ferramentas institucionais que o MEC tem para nortear, balizar a legislação educacional no âmbito nacional" (BASILIO, 2023, *s/p*) e destaca que

> Se houvesse uma posição contra a militarização em si, isso exigiria uma tomada de providências do MEC – como, por exemplo, pedir um posicionamento do Conselho Nacional de Educação sobre esse parecer. No âmbito do CNE, como órgão normativo, se poderia estabelecer uma proibição à militarização das escolas por incompatibilidade com a legislação da educação brasileira. (BASILIO, 2023*, s/p*)

Catarina Santos, também em entrevista para a mesma reportagem complementa que o cenário gera uma falsa autonomia para governadores e prefeitos, "à base da ilegalidade, porque esses programas são ilegais".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu problematizar a responsabilidade do governo federal na garantia do direito à educação, identificando sua atuação e responsabilidade em relação a implementação e, possivelmente encerramento das atividades cívico-militares nas escolas públicas do Brasil.

As escolas cívico-militares são aqui compreendidas como instituições criadas sem base legal e uma política educacional que nega direitos uma vez que exclui e segrega estudantes e, por isso, concluímos defendendo que é necessário e é de grande importância que o Ministério da Educação apresente uma postura mais séria e efetiva articulando, juntamente com Município e Estados o fim da militarização escolar.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADRIÃO, Theresa; SILVEIRA, Adriana Dragone. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. No prelo.

BASILIO. Ana Luísa. Por que o anúncio do MEC não garante o fim das escolas militarizadas no País. Carta Capital. Jul. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-o-anuncio-do-mec-nao-garante-o-fim-das-escolas-militarizadas-no-pais/ Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

CHEGA A 19 O NÚMERO DE ESTADOS QUE QUEREM MANTER OU AMPLIAR ESCOLAS CÍVICO-MILITARES APÓS DECISÃO DO MEC. Carta Capital, jul. 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/chega-a-19-o-numero-de-estados-que-querem-manter-ou-ampliar-escolas-civico-militares-apos-decisao-do-mec/ Acesso em: 30 jul. 2023.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria Geral do Estado. 30ª edição. Ed. Saraiva, 2011.

GOVERNADOR CONFIRMA QUE ESTADO VAI INCORPORAR ESCOLAS CÍVICO-MILITARES FEDERAIS. Agência Estadual de Notícias. Paraná. Jul. de 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-confirma-que-Estado-vai-incorporar-escolas-civico-militares-federais Acesso em 30 jul. 2023.

LULA SOBRE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: Se estado quiser criar, que crie. CNN ARENA, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5l-JVxeIFNU Acesso em 30 jul. 2023.

NINA, Ranieri. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. In. PRETTO, Renato Siqueira de; KIM, Richard Pae; TERAOKA Thiago Massao Cortizo (Coord.). Federalismo e Poder Judiciário. Escola Paulista da Magistratura. São Paulo, 2019

SILVA, Joselita Romualdo. Pedagogia do Quartel: formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares no Estado do Paraná. Curitiba: Ed. Appris, 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 6.791/PR. Relator: Ministro Dias Toffoli. Curitiba, 2021.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica. São Paulo. Quartier Latin, 2014.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS E A AUTONOMIA DOCENTE: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Mateus Orloski de Andrade[1]

Gabriela dos Santos Ribas[2]

Karine Ferreira Monteiro[3]

Viridiana Alves de Lara-Silva[4]

RESUMO

Partindo da concepção de que o estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores, deve basear-se na reflexão teórico-prática dos conhecimentos problematizados no âmbito universitário e dos fatos observados em campo de estágio, proporcionando a construção da identidade de um profissional pesquisador, desenvolve-se a temática deste estudo. Dessa forma, no âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II, de um curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade Estadual do Paraná, por meio da concepção de Estágio com pesquisa, os acadêmicos observaram e levantaram uma grande problemática que atualmente vem povoando as reflexões da comunidade escolar. Sendo assim, a partir da obrigatoriedade do acesso dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em plataformas educacionais para a realização de atividades avaliativas, surge a questão deste estudo: Quais são os desafios, limites e possibilidades na relação entre avaliação da aprendizagem por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente? Objetivamente, buscou-se apontar alguns desafios, limites e possibilidades da relação entre a avaliação da aprendizagem no ensino a distância, por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente**.** Este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, tipo exploratória, com procedimentos da pesquisa bibliográfica. Utilizou-se como aporte teórico os principais autores: Ghedin; Oliveira; Almeida (2015); Both (2018); Brandalise (2018; 2020); Kenski (2012). Como resultados preliminares elencou-se que por meio das TICs, existe uma construção de novas culturas dentro do ambiente escolar, necessitando de um conhecimento amplo dos profissionais escolares, a fim de desenvolver novas formas de manter a autonomia docente e ultrapassar o caráter técnico do uso das plataformas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Plataformas Educacionais. Tecnologia. Autonomia Docente.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduando em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa,morloskideandrade@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gabi26.s.ribad@gmail.com.
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná - Universidade Estadual de Ponta Grossa, pk.monteiro@hotmail.com.
[4]Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa- Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, viri.lara@hotmail.com.

O presente trabalho tem como objetivo apontar alguns desafios, limites e possibilidades da relação entre a avaliação da aprendizagem no ensino a distância por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente**.**

O interesse pela temática nasceu durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II, no curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Universidade pública do estado do Paraná, ao observar e interagir com pedagogas que acompanham o trabalho dos professores no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse contexto, o Estágio em Gestão deve ser articulador entre teoria e prática, numa perspectiva de pesquisa, possibilitando que os acadêmicos vivenciem a realidade e desenvolvam uma postura investigativa frente ao cotidiano. De acordo com Ghedin; Oliveira; Almeida (2015), a pesquisa no estágio pode ser entendida como a mobilização de saberes que permite a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, o que implica posturas diferenciadas frente ao conhecimento, supondo que se busque novos saberes na relação entre as explicações existentes e os dados que a realidade apresenta e que são percebidos por meio da atitude investigativa.

Sendo assim, por meio dessa atitude investigativa por parte dos acadêmicos e da necessidade de problematizar a realidade apresentada e vivenciada em campo de estágio, a problemática e o interesse por esse estudo justifica-se devido ao fato de que a partir do ano de 2023, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná integrou o Projeto Desafio Paraná, que faz parte do pacote de plataformas educacionais, que englobam, entre outras: Inglês Paraná, Redação Paraná, Leia Paraná, Matific e Khan Academy. Essas plataformas, além de outros objetivos, possuem a obrigatoriedade de avaliar a aprendizagem dos alunos. Para tal, diariamente os alunos precisam acessar as plataformas por meio do email institucional de cada escola ou colégio, com seu login e senha, para acessar as atividades avaliativas postadas**.** Tais atividades passam a compor a nota trimestral de cada disciplina, totalizando 30% da nota.

A partir dessa vivência em campo de estágio e do cenário exposto, evidencia-se a seguinte problemática: Quais são os desafios, limites e possibilidades na relação entre avaliação da aprendizagem por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente?

Para tanto, com o intuito de discorrer sobre a nossa problemática, dividimos este trabalho em três seções, além desta introdução. A primeira, denominada “Avaliação da Aprendizagem”, apresenta brevemente conceitos da avaliação da

aprendizagem e suas interfaces com a avaliação somativa e formativa. A segunda seção, “Plataformas Educacionais”, discorre sobre as plataformas implantadas na rede estadual de ensino. Por sua vez, a terceira e última seção, “Avaliação da Aprendizagem por meio das Plataformas Educacionais e a autonomia docente: uma relação possível?”, busca evidenciar alguns desafios, limites e possibilidades da relação entre a avaliação da aprendizagem por meio das plataformas e a autonomia docente. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca da avaliação da aprendizagem por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente.

2 AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM

De acordo com Roldão e Ferro (2015, p. 1), “[a] avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar”.

Partindo dessa concepção, a avaliação da aprendizagem pode ser de caráter formativo ou somativo. A fim de explicarmos brevemente o que cada perspectiva significa, trazemos algumas características de cada um dos processos.

A avaliação somativa tem caráter de julgamento no final do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo somatória ao resultado final de maneira que haja importância, valor ou mérito para as ações avaliativas, classificando o aluno. Desse modo, para Brandalise (2020, p. 136),

> [e]mbora a avaliação somativa normalmente seja realizada ao término de um processo educativo, de um programa, de uma política, ela pode também ocorrer em qualquer momento considerado importante para o desenvolvimento deles. É, portanto, sempre uma súmula, um balanço, uma parada pontual, momentânea, que possibilita averiguar o andamento das ações e das finalidades que se pretende alcançar.

Dessa forma, segundo a autora supracitada, a avaliação somativa preocupa-se com o produto de um determinado processo e/ou de uma determinada aprendizagem, fornecendo elementos para julgar a importância ou mérito do objeto avaliado.

Por sua vez, a avaliação formativa, de acordo com Both e Brandalise (2018, p. 810):

> [p]ressupõe movimento, percurso, passagem, evolução, progressão; pressupõe que os saberes são construídos num processo de negociações e que a tomada de decisões é uma prática constante para ressignificação

processual das autorias.

Sendo assim, encontramos na avaliação formativa um caminho efetivo para observar o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário um acompanhamento, um olhar atento do professor para com o aluno, sendo que a mesma "[...] vai ao porquê das coisas, privilegia o processo em relação ao produto; o método em relação ao conteúdo, à qualidade e não à quantidade; a participação e não o autoritarismo" (BRANDALISE, 2020, p. 135).

Importante destacar que algumas pesquisas têm enfatizado a relação entre a avaliação somativa e a avaliação formativa, enfatizando que a perspectiva somativa pode ser útil quando realizada durante o desenvolvimento de um processo, fornecendo pistas e indícios para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, sendo utilizada, desta forma, com fins formativos (SILVA; LARA-SILVA, 2020).

Portanto, pode-se afirmar que as avaliações ocorrem de acordo com a instituição, norteando os processos formativos que possibilitam o sucesso na aprendizagem do aluno. Para tal, a *priori,* não há distinção no meio de ensino, seja ele presencial, semipresencial ou totalmente a distância. Os elementos comuns descritos por Cappelletti (2007) são organizados de modo que torne o sistema de avaliação universal. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

> A ação pedagógica, tanto na modalidade presencial, semipresencial, como a distância, em termos gerais é constituída de elementos comuns: conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação, instrumentos avaliativos, feedback, resultados. Os objetivos orientam o trabalho docente, por isso é preciso ter clareza das metas estabelecidas no currículo para a formação dos alunos, por que "não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem". (CAPPELLETTI, 2007, p. 53).

Pensando na avaliação formativa como processo, do ponto de vista pedagógico, a instituição pode utilizar de diferentes instrumentos avaliativos para avaliar o aluno. Em decorrência dos inúmeros instrumentos, emergiu o *feedback,* como forma de devolutiva para as diferentes atividades avaliativas propostas. Atualmente, o *feedback* está em ascensão nas modalidades de ensino, pois consiste em uma forma de dialogar com o aluno por meio de uma devolutiva significativa da atividade. Sendo assim, "[f]ornecido aos alunos, o *feedback* deve informá-los sobre o seu desenvolvimento, de modo claro e descritivo (oral e/ou escrito), com o intuito de prever avanços na aprendizagem" (SILVA; LARA-SILVA, 2020, p.64).

Ainda, nesta linha de pensamento, denota-se a avaliação em dois viés:

avaliação “da” aprendizagem, vinculada a uma concepção somativa de avaliação e, avaliação “para” aprendizagem, vinculada a uma concepção formativa de avaliação, proposta por Lopes;Silva (2012). Para tal Silva; Lara-Silva (2020) explicam que a avaliação da aprendizagem “[...] está centrada no professor, com o intuito de medir o nível de desenvolvimento de aprendizagem do aluno, determinando seu sucesso ou fracasso” (p. 63). Enquanto, na avaliação para a aprendizagem, “[...] professores e alunos são agentes cooperativos, participam de forma ativa e intencional nos processos avaliativos” (p. 63), aumentando assim, o nível de autonomia, confiança e autoestima dos discentes.

Segundo Silva e Lara-Silva (2020),

> Diante das concepções apresentadas, avaliação DA aprendizagem e avaliação PARA aprendizagem, percebe-se que o que define a concepção de avaliação não são os instrumentos utilizados, mas a maneira como os resultados obtidos são analisados e utilizados nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. (p. 65).

Partindo desse pressuposto, se faz necessário problematizar a inclusão das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem por meio das plataformas utilizadas pela rede estadual de ensino, uma vez que são instrumentos avaliativos que compõem a nota final dos estudantes, mas que necessitam de uma avaliação para a aprendizagem, focando na maneira como esses resultados são obtidos e analisados.

3 PLATAFORMAS EDUCACIONAIS

Dentro das Tecnologias da Informação e Comunicação, há criações que visam o processo educativo ou que são adaptadas para tal utilização. Na rede pública estadual do Paraná, há aplicativos e plataformas contratadas pelo Governo do Estado, que são ligados à produção textual, leitura, programação, língua estrangeira, matemática e outros.

Entre exemplos de plataformas utilizadas na rede estadual estão o *Quizizz*, que foi implementado por meio do “Desafio Paraná”, o "Leia Paraná” e o “Matemática Paraná”, por meio de duas plataformas, *Matific* e *Khan Academy*. O *Quizizz* é uma ferramenta com gamificação de perguntas e respostas, onde há certo tom lúdico, cronômetro para responder as perguntas e explicação das respostas após o envio. Leia Paraná é uma proposta aplicada por meio de um sistema de “ecossistema de aprendizagem”, desenvolvido internacionalmente, o *Odilo*, que, na forma utilizada pela

rede estadual, funciona como uma biblioteca digital, contendo dezenas de livros disponíveis para alunos e professores, que são classificados por anos escolares e gêneros literários. Quanto ao Matemática Paraná, apresentamos brevemente o *Matific*, plataforma dedicada à gamificação de exercícios matemáticos, assim como o *Quizizz*, tendo certo tom lúdico e destinado à segunda etapa do Ensino Fundamental.

Para Both e Brandalise (2018, p. 812),

> A educação escolar precisa se adequar para o uso das tecnologias que lhe são contemporâneas, pois hoje as mudanças políticas, sociais, e econômicas provocaram mudanças estruturais nos espaços e tempos de ensinar e aprender.

Demos atenção ao *adequar*: adequar, adaptar, repensar, demanda tempo, planejamento, intencionalidades claras e novos rearranjos do e no processo ensino-aprendizagem. A cultura e os atores escolares precisam reorganizar-se, investimentos precisam ser acrescidos e problemas anteriores necessitam ser superados, solucionados.

Portanto, atuar com TIC na sala de aula demanda planejamento como quaisquer outras ações do meio docente. Por isso, não deve ser tomada como imposição, como regra, ou pior ainda, como índice para qualificar ou desqualificar determinadas instituições e profissionais.

Kenski (2012, p. 33) aponta para novos contextos, visto que,

> [a] linguagem digital, expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, [...] com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional.

De acordo com Kenski (2012, p. 45), as TICs, “[q]uando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”, entretanto a autora apresenta que essas tecnologias não são utilizadas em todo seu potencial.

Consideramos aqui a importância de se trabalhar com tecnologias, mas sem que haja uma imposição *a priori* para tal. O que vem ocorrendo, por meio das plataformas educacionais,é que as TICs estão sendo postas de maneira obrigatória à comunidade escolar da rede estadual, muitas vezes sem estudo, planejamento e preparo adequado para sua utilização.

Importante destacar que neste estudo, não estamos avaliando o conteúdo

proposto e já determinado pelas plataformas implantadas pelo estado do Paraná no âmbito educacional, mas sim a relação entre as mesmas e a autonomia docente, problematizando se existe possibilidade de utilizar as plataformas já existentes e obrigatórias em uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem, de caráter formativo, focando na visão do docente sobre os resultados obtidos.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E A AUTONOMIA DOCENTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Um relato de experiência publicado recentemente (SCHROH; LONGHI, 2023) nos faz pensar sobre a autonomia docente e institucional de cada escola pública do Paraná. O relato aponta para uma relação ensino-aprendizagem *controlada*, onde são disponibilizadas plataformas digitais que devem ser utilizadas por estudantes e professores, planos de aula pré-definidos e métricas que permeiam toda a ação docente-pedagógica, gerando pressão e esgotamento aos profissionais (SCHROH; LONGHI, 2023).

O Projeto Desafio Paraná, além de *obrigar* os docentes à enviarem uma quantidade de atividades por meio da plataforma, ocupa 30% do total da nota de cada trimestre, ou seja, reduz a *autonomia docente* sobre o processo avaliativo, deixando-o responsável pelas metodologias de avaliação de 70% da nota dos seus alunos, além de poder causar sobrecarga aos alunos, devido à quantidade de *Quizizz* enviados por dia (AEN, 2023). Tampouco há acesso de qualidade garantido para todos os estudantes, seja em casa ou na escola, mas isso é discussão para outros trabalhos.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2017, p. 41),

> Cabe à escola refletir e explicitar seus pressupostos educacionais, de modo que os instrumentos possam coletar informações sobre os educandos para a melhoria de seus desempenhos e de outros componentes importantes do currículo: perfil desejado do aluno, estratégias de ensino, desempenho docente, formas de avaliação, ambiente físico, entre outros.

A autonomia docente se deteriora ao passo que lhe são impostas ferramentas, métodos de avaliação e planejamentos pré-estabelecidos. Conforme discorrido em trechos anteriores, apenas o *Quizizz* subtrai 30% da nota trimestral, professores da área de Língua Portuguesa também atribuem nota às redações realizadas na

ISSN: 2176 - 1396

plataforma Redação Paraná e outras especificidades também são percebidas no que tange as notas dos estudantes.

Diante do exposto, cabe a reflexão de como encontrar espaços para que a autonomia docente, ainda possa exercer seu papel, mesmo com a deterioração do seu conceito perante a obrigação e imposição das plataformas digitais no estado do Paraná.

Podemos relacionar a imposição das plataformas com a concepção de avaliação somativa, ou seja, apenas o produto/resultado do aluno passa a ser considerado. Porém, retomando a afirmação de Silva e Lara-Silva (2020) de que o que define a concepção de avaliação não são propriamente os instrumentos utilizados, mas a forma como os resultados são analisados e utilizados no processo de ensino-aprendizagem, podemos levantar a questão de que mesmo partindo de uma concepção somativa, dependendo de como o docente exerce a sua autonomia a partir dos resultados obtidos nas diferentes plataformas educacionais, pode-se vislumbrar uma concepção formativa, em que alunos e professores possam concordar, discordar, dialogar e construir, a partir do exercício já estabelecido na plataforma, condições para melhorar o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, concordamos com Both e Brandalise (2018, p. 813), ao afirmarem que:

> [as] tecnologias de informação e comunicação contemporâneas no currículo podem constituir-se como meios materiais para criação de ambientes de aprendizagem emancipatórios, com uma prática avaliativa formativa. É certo que as TIC podem propiciar benefícios pedagógicos, mas integrá-las às práticas pedagógicas é ainda um grande desafio para as instituições escolares e para os professores.

Eis o grande desafio docente, trabalhar com plataformas educacionais impostas e obrigatórias, transformando uma concepção de avaliação somativa em formativa, utilizando para tal, a autonomia docente para estabelecer por meio do diálogo com os discentes, formas de interpretar e utilizar os resultados obtidos por meio das atividades em prol de uma melhoria no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que é de extrema pertinência a utilização de TICs no contexto escolar, mas isso não deve vir incubido de uma imposição ou de mera cópia de outros

sistemas de ensino. Conforme Kenski (2012) aponta, há uma construção de novas culturas por meio das TICs e, direta e indiretamente, isso afeta a cultura escolar e todos os indivíduos envolvidos.

Nesse contexto e de acordo com a questão levantada para este estudo: "Quais são os desafios, limites e possibilidades na relação entre avaliação da aprendizagem por meio das plataformas educacionais e a autonomia docente?", podemos elencar algumas considerações preliminares:

1) O uso obrigatório das plataformas no âmbito educacional do estado do Paraná tem gerado pressão e dúvidas aos docentes e discentes;
2) O fato de 30% da nota final de cada trimestre ser previamente definida pelo uso obrigatório das plataformas, deteriora a concepção de autonomia docente;
3) A definição da concepção de avaliação não se dá propriamente pelos instrumentos utilizados, mas sim pela forma como os resultados são analisados e discutidos numa perspectiva processual no processo de construção do conhecimento;
4) Existe uma possível relação entre a avaliação da aprendizagem por meio da utilização das plataformas educacionais obrigatórias e a autonomia docente, desde que o professor consiga transformar a perspectiva de avaliação somativa presente nas plataformas em uma perspectiva de avaliação formativa, por meio da interpretação e utilização dos resultados obtidos em prol de uma melhoria no processo de aprendizagem, processo este, que deve ser construído em conjunto com seus alunos.

As considerações preliminares elencadas estão longe de esgotar a temática deste estudo, sendo necessário ainda muita pesquisa, interpretação e acompanhamento do uso das plataformas educacionais no âmbito educacional do estado do Paraná, conhecimentos estes que podem continuar sendo refletidos e problematizados no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão II, na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

AEN. Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa. **Agência Estadual de Notícias**, Curitiba, 15 fev. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa. Acesso em: 28 jul. 2023.

BOTH, I. J.; BRANDALISE, M. Â. T. Interferência pedagógica na avaliação da

aprendizagem no ensino presencial e a distância com o uso de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 807–821, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9924. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRANDALISE, M. T. Avaliação educacional: Interfaces de conceitos, termos e perspectivas. *In*: BRANDALISE, M. T. (Org.) **Avaliação formativa e avaliação somativa.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 133-141.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. *In*: MARTINS, C. B. GOES, G. T. **Avaliação da aprendizagem:** discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007, p. 41-56.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso?** Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Ed. Senac, 2017.

GHEDIN, E. OLIVEIRA, E. S. de. ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v.26, n.63, p.570-594, set/dez. 2015.

SCHROH, O. A.; LONGHI, A. J. Relato de experiência na implantação do novo ensino médio. **Revista Paideia**, Curitiba, v. 1, n. 23, p. 14, 2023. Disponível em: https://www.seer-ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/view/44. Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, G. C.; LARA-SILVA, V. A. de. Avaliação da/para aprendizagem. In: BRANDALISE, M. Â. T. (org.). **Avaliação educacional**: interfaces, conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 63-69.

A (DE) FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB OS PARÂMETROS DA BNC-FORMAÇÃO

Ellen Kauane Rutes [1]

Carina Alves da Silva Darcoleto [2]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar os vínculos entre neoliberalismo e organismos internacionais e algumas de suas implicações na formação inicial de professores, especialmente por meio da reformulação e instauração da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), delimitando competências gerais e específicas para a formação inicial de professores. Aponta-se o papel dos organismos internacionais na determinação de onde e como deveriam ocorrer as reformulações em face da sua própria agenda; a exemplo disso destaca-se o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Como aporte teórico recorreu-se a Almeida e Sousa (2023); Aranha e Oliveira (2023); Behring (2023); Morais, Johann e Malanchen (2023); Tonelo (2020); Ximenes e Melo (2022); Evangelista e Shiroma (2007). Os resultados da pesquisa indicam que o avanço do neoliberalismo implica em reformas educacionais que culminam em alterações na formação inicial de professores, retornando às pedagogias das competências, com foco na formação para o atendimento das necessidades mercadológicas, em detrimento de uma formação com base nas reais necessidades sociais.

Palavras-chave: Formação de professores. BNC-formação. Formação inicial de professores. Organismos Internacionais. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo abordar os vínculos entre neoliberalismo e organismos internacionais e algumas de suas implicações na formação inicial de professores, especialmente por meio da reformulação e instauração da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), de 2019, o que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), delimitando competências gerais e específicas para a formação inicial de professores.

[1]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista da Fundação Araucária (FA), e-mail: ellenkrutes@gmail.com.
[2]Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP de Araraquara. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: carinadarcoleto@yahoo.com.br.

Com o avanço do neoliberalismo no Brasil, na década de 1990, as reformas promovidas pelo estado começaram a ser intensificadas, tendo em vista o discurso de eficiência e reestruturação das instituições. Em face disso, a educação, por agir na formação de crianças e jovens, é elemento estratégico, sendo reformulada para inserção na lógica neoliberal. Nesse sentido, busca-se apontar, neste texto, o papel dos organismos internacionais na determinação de onde e como deveriam ocorrer as reformulações em face da sua própria agenda; a exemplo disso destaca-se o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Como aporte teórico recorreu-se a Almeida e Sousa (2023); Aranha e Oliveira (2023); Behring (2023); Morais, Johann e Malanchen (2023); Tonelo (2020); Ximenes e Melo (2022); Evangelista e Shiroma (2007).

2 O NEOLIBERALISMO E AS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No Brasil, na década de 1990, apresentou-se medidas da ofensiva neoliberal, com destaque para a reforma gerencial anunciada por Bresser-Pereira, em 1995, que tinha “[...] o objetivo de tornar o aparelho de estado mais eficiente.” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 171). Behring (2023) salienta as principais medidas do neoliberalismo no país, situando que,

> Após o *outsider* Collor tomar as primeiras medidas neoliberais e ser afastado por impeachment da Presidência da República, tivemos o Plano Real (1994) e o PDRE/MARE de 1995, verdadeiros marcos da ofensiva neoliberal e monetarista no Brasil, e da contrarreforma do Estado. A estabilidade monetária a qualquer custo, especialmente após o acordo com o FMI de 1999, impôs uma série de constrangimentos ao gasto público primário, em detrimento dos gastos financeiros ao longo dos anos da redemocratização, dos quais destaco o superávit primário, a Lei de Responsabilidade Fiscal e a Desvinculação de Receitas da União como principais mecanismos de ajuste fiscal e que impediram um *boom* de investimentos nas políticas sociais, o que corresponderia ao espírito constitucional. Além disso, nos governos de FHC, 49 bilhões de dólares em ativos passaram do poder público para a esfera privada. (BEHRING, 2023, p.17-18).

Diante desse cenário, destaca-se também as influências da reestruturação produtiva, a qual implicou na ênfase da divisão do trabalho alienado, intensificando a separação entre os que pensam e os que executam, na medida em que “o processo de *acumulação flexível* é uma das características mais marcantes da reestruturação

produtiva neoliberal: sua marca é ter ultrapassado os limites da rigidez fordista, incorporando os elementos de avanço tecnológico do toyotismo.” (TONELO, 2020, p. 139, grifo do autor). Nesse aspecto, ainda de acordo com Tonelo (2020), os anos de 1980 e os anos de 1990 foram marcados pela “expansão de formas híbridas do toyotismo do Japão até o conjunto do Ocidente ‘rico’.” (TONELO, 2020, p. 140). As características que se somam ao neoliberalismo nesse período de 1990 adentram no conceito da forma de acumulação flexível, de acordo com Antunes (1999), conforme apropriação de Tonelo (2020), ao abordar a forma de acumulação flexível, que

> articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/ fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da produção de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’ dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semiautônomos’ além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada. (ANTUNES, 1999, p. 54 *apud* TONELO, 2020, p. 140).

O trecho citado traz uma síntese das mudanças ocorridas no século XX, que apresentam seus resquícios na forma de realizar o trabalho, bem como organizar a educação nos tempos atuais; ou seja, na perspectiva neoliberal a educação passa a ser tratada como uma mercadoria, e esse processo corrobora para reformulações também no âmbito da educação escolarizada, visto que a educação não está isolada do modo de produção social e dos antagonismos das relações de classe. Assim, a defesa por um trabalhador multifuncional e flexível adentra no campo da formação de professores, por meio de reformas administrativas do estado em favor do avanço do capital.

Os organismos internacionais corroboram para esse processo na medida em que atuam nos países considerados de capitalismo periférico aos grandes capitais internacionais; desse modo, as propostas e intervenções de reformas na educação do Brasil perpassam os organismos e organizações internacionais, a exemplo disso, o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), “cuja fundação decorreu do movimento estratégico do capital para a criação de uma

rede hemisférica, abordada nas discussões da I Reunião da Cúpula das Américas em 1994." (ARANHA; OLIVEIRA, 2023, p. 7). Em 1995, iniciou-se o funcionamento dessa organização. O PREAL, de acordo com Aranha e Oliveira (2023),

> [...] é dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), com sede em Santiago do Chile e financiado pelas seguintes organizações: Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Econômico (USAID) U.S. *Agency* for *International Development*), Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC – *International Development Resear*ch Centre), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Associação Internacional para Avaliação de Realização Educacional (IEA), GE *Foundation*, entre outros patrocinadores. (ARANHA; OLIVEIRA, 2023, p. 8).

Nesse contexto das sucessivas reformas ocorridas em favor do capital, bem como da atuação de organismos internacionais, a exemplo do programa PREAL, em que as organizações internacionais acima mencionadas condicionam o controle de ações e medidas a serem adotadas nos países da América Latina, são priorizados padrões de aprendizagem e avaliação, enaltecendo-se a prática e a chamada inovação, bem como as parcerias público-privada, para efetivação de um educação reformada sob a luz neoliberal (ARANHA; OLIVEIRA, 2023). A formação de professores no Brasil, para enquadrar-se nessas exigências, leva ao processo de engessamento da formação, acarretando a desvalorização do exercício da docência. Desse modo, o enxugamento do investimento em estrutura das escolas e universidades, processo que tem como um de seus efeitos congelar as carreiras de professores, ou ainda contratá-los temporariamente, sem direito à carreira, para desempenhar competências prescritas, colabora também para a perda de autonomia e da constituição da práxis no exercício da docência.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM FOCO EM COMPETÊNCIAS

Em outubro de 2019, 14 entidades nacionais assinaram a nota emitida pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em manifestação contrária à promulgação do parecer da Resolução CNE/ n. 2, de 2019, que altera a resolução CNE/CP n. 2/2015, afirmando ser um retrocesso a formação de professores pautar-se na reformulação neoliberal e descaracterizar a formação de professores (ANPAE, 2019). Desse modo, a entidade destacou que:

> A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora

> disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. (ANPAE, 2019, p.1).

A Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), do dia 20 de dezembro de 2019, definiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).” (BRASIL, 2019, p. 1). Dados os limites do resumo expandido, destaca-se aqui o capítulo 1 da Resolução, o qual trata da natureza do objeto a ser instituído, dando ênfase à conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2018, que prioriza o desenvolvimento de competências.

Nessa direção, em seu artigo terceiro, instituiu 10 competências gerais, as quais “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.” (BRASIL, 2019, p. 2). É importante ressaltar que, nessas competências apresentadas, o professor deve se tornar multifuncional, resiliente, flexível, engajado e criativo, mesmo que não possua formação específica, nem obtenha condições materiais para desenvolver as exigências. No que diz respeito às competências almejadas, Ximenes e Melo (2022) alertam para o fato de que, ao defender

> [...] o retorno à concepção de formação baseada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico. (XIMENES; MELO, 2022, p. 748).

As competências específicas aparecem no artigo quarto, com ênfase em três dimensões, sendo elas: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional (BRASIL, 2019), conforme figura 1, a seguir.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Competências específicas contidas na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. conhecimento profissional	2. prática profissional	3. engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, p. 13-14).

Ao abordar as pedagogias das competências, Almeida e Sousa (2023) contribuem, ao realçar seu impacto para a formação inicial de professores, alertando para o fato de que "[...] está se construindo com elas o reducionismo na formação através da reformulação dos Projetos Político-Pedagógico nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, articulado à lógica das competências, ou seja, à lógica do mercado" (ALMEIDA; SOUSA, 2023, p.135). Diante desse contexto, "[...] ao descortinar a BNC-Formação fica evidente o projeto de ajuste da formação humana para a adaptação e flexibilização." (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023, p. 7). Além disso, a formação de professores foca no controle das atividades e exalta as qualidades ideologicamente condicionadas nas competências, como o saber-fazer, intensificando a segmentação de teoria e prática, aspecto tão problemático na formação inicial, uma vez que não possibilita a compreensão da realidade educacional e social na sua totalidade. Ademais, também se ressalta a falta de responsabilidade do Estado, que, ao defender preceitos meritocráticos, culpabiliza os professores acerca de possíveis problemas e ou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, dando vasão

apenas ao processo individualizado da aprendizagem. Nessa perspectiva,

> A formação docente é formatada para a aprendizagem dos conteúdos que serão ensinados na educação básica, por meio do domínio dos objetos de conhecimentos nas diferentes áreas para saber como ensiná-los, sendo a compreensão de ensino reduzida ao como fazer, ou seja, à organização de procedimentos e estratégias metodológicas, desvinculada do conteúdo, acentuando o fosso entre teoria e prática, produzindo o aligeiramento e o esvaziamento da formação de professores. (MORAIS; JOHANN; MALANCHEN, 2023, p. 8).

Diante disso, a Resolução CNE/ CP n. 2 de 2019 limita a formação dos professores, ao enfatizar apenas o processo de aprendizagem; ainda, torna os professores em formação inicial meros decoradores de práticas descontextualizadas com a realidade social, e corrobora para o esvaziamento da função intelectual da docência. Nesse sentido, outro elemento silenciado nesse processo de cobrança das competências exigidas para a formação inicial de professores refere-se às condições de trabalho, uma vez que, ao se tornarem flexíveis, os professores aumentam suas demandas, para dar conta das realidades enfrentadas, as quais Evangelista e Shiroma (2007) caracterizam como sobretrabalho. Nos termos das autoras,

> Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Nesse contexto, ao desconsiderar as condições de trabalho dos professores, a reformulação do estado voltada à lógica neoliberal, no campo educacional, corrobora para manter a sociedade capitalista e o poder destrutivo do capital. Diante disso, os efeitos da precarização na saúde dos professores aparecem como efeitos do processo da desvalorização docente. Evangelista e Shiroma (2007) asseveram que

> Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.

537).

Dessa forma, a BNC-Formação traz em seu bojo a influência e atuação das reformas ocorridas no Brasil para a inserção neoliberal, bem como a influência da lógica dos organismos e organizações internacionais, que são balizados pela defesa do controle dos resultados por meio da formação de competências na formação inicial e continuada de professores, ao definir competências gerais e específicas que devem, obrigatoriamente, ser inseridas no campo educacional e na prática profissional dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos por objetivo abordar os vínculos entre neoliberalismo e organismos internacionais e algumas de suas implicações na formação inicial de professores, especialmente por meio da reformulação e a instauração da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), de 2019.

Para tanto, buscamos discutir como o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) auxiliou sob diligência dos organismos internacionais a padronizar a formação inicial de professores. Nesse sentido, ao resgatar as modificações ocorridas no século XX e início do século XXI, como a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, no Brasil, aumenta-se o movimento com foco nas competências gerais e específicas obrigatórias aos professores em formação, tornando-os como executores de eficiência e eficácia.

Os resultados da pesquisa indicam que a BNC-Formação pode promover um processo de deformação dos professores, conforme sinaliza o título deste trabalho, na medida em que seu foco está na formação para o atendimento das necessidades mercadológicas, em detrimento de uma formação com base nas reais necessidades sociais e da práxis docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos; SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. A precarização do trabalho docente na pandemia e a bnc-formação: algumas considerações. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 16, n. 27, p. 126-143, 24 fev. 2023. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

ARANHA, Rudervania da Silva Lima; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. A influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento na formação dos/das professores/as

da educação básica no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, n. 86096, p. 1-23, fev. 2023. FapUNIFESP (SciELO).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/noticias/483. Acesso em: 25 jul 2023.

BEHRING, Elaine Rosetti. Ofensiva ultraneoliberal no capitalismo em crise no Brasil e no mundo. **Revista Libertas**, v. 23, n. 1, p. 10-22, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. In: Maria Angela D'Incao; Hermínio Martins. (Org.). **Democracia, Crise e Reforma**: Estudos sobre a Era Fernando Henrique Cardoso. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010, v. 1, p. 171-212.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. 2007. Trimestral.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Educação para o desenvolvimento econômico: a bnc-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-17, 10 maio 2023. Universidade Federal de Alagoas.

TONELO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: Antunes, Ricardo. (org.) **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0** (Mundo do trabalho). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. p. 139-158.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, 27 dez. 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Crislaine Vargas Basso[1]

Luana Aparecida Barrozo[2]

Luana Leticia Reffiel Menta[3]

Sandra Simone Höpner Pierozan[4]

RESUMO

O investimento para a Educação Infantil é um direito público e fundamental das crianças e de suas famílias, e necessita constantemente ser reafirmado, principalmente porque a Educação de qualidade continua sendo um privilégio para poucos. A Educação Infantil que projetamos, concebe o reconhecimento da criança enquanto sujeito, o que conduz o nosso olhar na identificação de como a primeira etapa de ensino da educação básica está sendo promovida na atualidade. E nesse sentido, objetivamos com este trabalho destacar as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e os desafios que fazem parte desta etapa na busca por uma Educação de qualidade. Esta análise baseia-se em uma revisão de literatura, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas sobre a temática das políticas públicas voltadas para a primeira etapa da educação básica. Compreende assim, um estudo de caso de tipologia exploratória e abordagem qualitativa, considerando bibliografias que colaboram na busca de elementos necessários para a qualidade da Educação Infantil. Refletindo sobre a história das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação da infância percebe-se que para uma criança ser reconhecida enquanto sujeito de direitos foi e continua sendo necessária, uma constante luta social. E nesse cenário, em meio a tantos desafios e

[1] Mestranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Graduada em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Atua como Professora de Educação Infantil na rede municipal de Severiano de Almeida – RS. Contato: crislainevargasbasso@gmail.com

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Quatro Irmãos – RS. Contato:luanabarrozo@hotmail.com

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS- Campus de Erechim. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Gestão Escolar pela Fahe. Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS. Contato: luana.menta@smecd.pmgv.rs.gov.br

[4] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em Pedagogia Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, com atuação no Curso de Pedagogia, na Especialização em Gestão Escolar e no Mestrado Profissional em Educação (PPGPE). Contato: sandra.pierozan@uffs.edu.br

ISSN: 2176 - 1396

idealizações, destacamos o papel que as políticas públicas possuem na objetivação de uma Educação de qualidade.

Palavras-chave: Políticas. Educação. Qualidade. Infância. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

"Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio"
(GENTILI, 1995, p. 177).

Como podemos pensar a Educação e planejá-la de modo que ultrapasse os princípios do direito? Que consiga garantir a sua efetividade tanto política quanto pedagógica? Que considere as realidades, os contextos e as individualidades de cada criança? Ou melhor, que considere a criança enquanto sujeito? por muito tempo as crianças foram desconsideradas da sociedade e a luta pelo seu reconhecimento ainda é presente. Mesmo com o avanço ao direito à Educação sendo respaldado pela Constituição Federal (BRASIL,1988), ainda existe um longo caminho pela busca de sua efetividade. Mas, como efetivar de fato esse direito? As políticas públicas voltadas à Educação e em especial, as que correspondem à primeira etapa da Educação Básica são planejadas de forma adequada? Tais questionamentos permeiam e justificam o trabalho que apresentamos.

As políticas públicas são resultantes de muitas articulações e jogos de forças e interesses, mas entre a sua criação e a sua efetividade existe um grande obstáculo. Silva e Lima (2019, p.641) destacam que "[…] entre a previsão, as condições e a efetivação da educação como política pública, há um enorme abismo, ou seja, ainda é um eixo lacunar, é impreciso e poroso". Por isso, pensar sobre um conceito para qualidade da educação é algo relativamente complexo. A sociedade é bastante determinada pelas relações intrínsecas com questões de ordem social, cultural e econômica. Assim, ao refletir sobre esse significado, é necessário considerar toda a conjuntura envolvida que interfere na vida cotidiana das pessoas, suas famílias e consequentemente chegando até a criança que frequenta a escola.

A educação infantil se constitui enquanto um momento ímpar e primordial de formação e desenvolvimento de uma criança. Alguns autores com Sarmento, Fossatti e Gonçalves (2012, p.119) enfatizam que "[…] ter acesso à educação de qualidade desde a Educação Infantil é um direito da criança, pois tal educação poderá se

constituir num entrave ou num facilitador para seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer de sua trajetória escolar". A educação infantil que projetamos, concebe o reconhecimento da criança enquanto sujeito, o que conduz o nosso olhar na identificação de como a educação infantil está sendo promovida na atualidade. E nesse sentido, objetivamos com este trabalho reconhecer as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil (EI) e os desafios que fazem parte desta etapa na busca por uma educação de qualidade.

Decorrente do objetivo traçado para este estudo, nos propomos a abordar o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente em relação a Meta 1, e ao sentido que organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) apresentam ao preocuparem-se com a educação da infância. Para tanto, buscamos articular elementos da história da infância e das políticas educacionais. Nesta escrita abordamos a importância de mudanças nas políticas públicas, na formação dos docentes e nas práticas pedagógicas, de acordo com a realidade em que a criança está inserida, pois consideramos que investir na infância, então, é valorizar o início da vida. Para sua validade, este trabalho baseia-se em uma revisão de literatura, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas sobre a temática das políticas públicas voltadas para a primeira etapa da educação básica. Compreende assim, um estudo de caso de tipologia exploratória e abordagem qualitativa, considerando bibliografias que colaboram na busca de elementos necessários para a qualidade da Educação Infantil.

As escritas a seguir trazem discussões sobre os desafios contemporâneos para uma Educação de qualidade atrelados às políticas públicas direcionadas à EI.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A Educação Infantil como direito das crianças é uma concepção recente, sendo seu surgimento, ligado à expansão dos estudos sobre as crianças e a infância. Dialogando com os escritos do historiador francês Philippe Ariès (1986), este ressalta que no século XX, as crianças eram consideradas adultas logo que desenvolviam habilidades como se alimentar, caminhar ou vestir-se. A infância não era compreendida e não possuía lugar social, fato que pode ser observado nas próprias obras de arte da época, em que as crianças não eram retratadas pelos artistas. Segundo o autor, normalmente nestas obras, apenas o corpo era mantido em tamanho

real, mas seus traços e trajes eram de pessoas adultas (ARIÈS, 1986).

Nos séculos seguintes evidencia-se que o movimento de consolidação do direito da criança à Educação desde o seu nascimento se deu em um processo de múltiplas negociações. O debate em torno da EI se dava como direito associado ao trabalho de mães e pais, ou como superação do fracasso escolar. Também, à educação, com necessidade de profissionais com formação e atuação adequada às idades das crianças (CAMPOS, 1986; ROSEMBERG, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, representa um grande avanço para a consolidação do direito das crianças ao acesso da escola. A referida Lei, menciona em seu art.29 que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Anteriormente à LDBEN, a própria Constituição Federal (1988), já assegurava a Educação como um direito de todos, sendo um princípio afirmado pelo artigo 205: "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, p. 123). Entende-se que deste "todos", também deveriam fazer parte as crianças, porém, é com a LDBEN (1996) que essa "presença" é reafirmada.

A garantia da educação como um direito desencadeou um novo pensar sobre o ensino no Brasil. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) ao assumir 20 metas para a educação na década de 2014-2024, demonstrou também considerar a infância e a efetividade de seus direitos. Em sua Meta 1, propõe:

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O PNE destaca a importância de um trabalho que envolva diversos setores sociais, quando apresenta a estratégia 1.14, "fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância" (BRASIL, 2014, p.17). O Plano, ao tratar da primeira infância, enfatiza a importância de se fortalecer no município o trabalho intersetorial, iniciando quando a

ISSN: 2176 - 1396

criança ainda está no ventre de sua mãe, ofertando atendimento de qualidade e acompanhamento desde a gestação.

A preocupação com a qualidade[5] da primeira infância tem seu início por volta dos anos 80. Nesse momento, alguns pequenos esforços com o propósito de transformar as escolas para crianças em um espaço que para além do cuidar, objetivassem o educar, começam surgir. Desde então, a Educação pensada e planejada à infância aflora novas possibilidades de conhecimento, orientando-se em fundamentos metodológicos e teóricos.

É importante ressaltar que o conceito de qualidade considerado essencial na EI diverge de conceitos de qualidade definidos por avaliações externas. As avaliações externas indicam números, notas e conceitos de qualidade e determinam "padrões" por meio de avaliações especificas, partindo de interesses ocultos de certas empresas. Estes interesses "ocultos" influenciam diretamente na formulação e efetividade das políticas públicas direcionadas à Educação. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a presença de organismos multilaterais, como por exemplo, a Unesco e o Banco Mundial, exercem uma forte influência na formulação de políticas educacionais. Assim também, se faz importante perceber alguns elementos que organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) trazem sobre a questão de qualidade na creche e pré-escola:

> Na prática, porém, existe uma distinção que é geralmente feita entre as dimensões estrutural e de processo da qualidade. A dimensão estrutural da qualidade refere-se à presença (ou ausência) de recursos que possam facilitar as interações que devem ocorrer em um ambiente de aprendizado. Incluem aspectos relacionados à infraestrutura (espaço, iluminação, mobiliário e equipamento), elementos relacionados à saúde, às condições sanitárias e de segurança (protocolos de saúde, procedimentos de emergência), características dos educadores e cuidadores (capacitação prévia e no emprego, experiência, salários) e as características do grupo de crianças sob sua responsabilidade (número de crianças, faixa etária, proporção cuidadores/crianças). As dimensões de processo da qualidade referem-se a elementos das creches que exercem impacto direto sobre a experiência diária, o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Dizem respeito à implementação do currículo (se houver) e, em especial, à frequência, ao tipo e à qualidade das interações entre a criança e os cuidadores, entre a criança e seus pares, e entre cuidadores e pais. (BID,2015, p. 103).

Na composição do quesito qualidade, a capacitação dos educadores é parte

[5] "Cabe destacar que julgar a qualidade dos serviços de pré-escola é desafiador porque há visões distintas do que se entende por qualidade" (FRONER; SUDBRACK, 2014, p.68).

tanto dos aspectos relativos à dimensão estrutural, quanto se soma a dimensão de processo de qualidade. São muitos e variados os aspectos que precisam ser considerados e efetivados para que a educação voltada à primeira infância seja de qualidade. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.10):

> [...] construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação [...].

O investimento para a Educação Infantil é um direito público e fundamental das crianças e de suas famílias, e necessita constantemente ser reafirmado, principalmente porque ainda existe um olhar para a criança pequena de que qualquer coisa serve a ela e isso tudo assevera-se quando a educação é voltada aos mais pobres. Entre tantos elementos precarizados precisamos, além de tudo, reconhecer que “em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados” (FRONER; SUDBRACK, 2014, p.70-71). Dessa forma, ao negar à uma criança o direito ao seu pleno desenvolvimento, estamos limitando e excluindo a sua própria possibilidade de viver em uma sociedade democrática e menos desigual.

Felizmente, é possível notar um crescimento quanto ao acesso de crianças na pré-escola, o que é muito significativo e direciona para uma provável universalização, meta do PNE. A região nordeste brasileira foi a que mais apresentou êxito, com uma taxa de 96,7% na faixa etária de 4 a 5 anos. No entanto, esse crescimento não alinhou com a redução das desigualdades, sendo que em algumas situações, até aumentou:

> O percentual das crianças pertencentes aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda matriculadas nas Creches passou de 29,2%, em 2018, para 27,8%, em 2019, por exemplo. Para aquelas situadas no quartil mais alto de renda, o salto foi de 51%, em 2018, para 54,3%, em 2019. Sem o dimensionamento e o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais não será possível lidar de forma efetiva com a grande quantidade de crianças que está fora das Creches e Pré-Escolas [...] (TODOS PELA EDUCAÇÂO, 2021, p. 32).

Assim, nota-se o quanto a centralidade da qualidade na educação infantil perde

sua força quando correlacionada aos desafios que a perpassam. Um dos principais fatores que interferem na procura pela escola e permanência no ensino é a desigualdade social. Porém, essa é uma questão de amplo debate. Bourdieu (2007, p.41), em escritos, já afirmava que "[…] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas". Assim, ao discorrer, neste ensaio, sobre a história da infância e as políticas educacionais, mesmo que de modo abreviado, nos parece que o caminho que conduz ao encontro do que seria uma educação de qualidade e de acesso garantido, principalmente àqueles que mais precisam, ainda é longo e muitos esforços serão necessários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a história das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação da infância percebe-se que para uma criança ser reconhecida enquanto sujeito de direitos foi e continua sendo necessária, uma constante luta social. E nesse cenário, em meio a tantos desafios e idealizações, destacamos o papel que as políticas públicas possuem na objetivação de uma educação de qualidade. Elas não podem se constituir enquanto decisões de gabinete de determinados governos, mas sim, por meio de planejamento e ações concretas junto às escolas, secretarias de educação e seus pares. A forma como são propostas, interferem por exemplo, no número de crianças por professor, na metragem obrigatória dos espaços físicos, nas políticas curriculares e nas propostas de formação dos profissionais.

Deve-se levar em conta a seriedade com que cada esfera considera as políticas públicas direcionadas à educação infantil, seja ela atendida pela via municipal, estadual ou federal. Os formadores de políticas públicas e legisladores possuem concepções diferenciadas sobre a EI e isso pode fazer com que ações sejam constituídas de maneira inadequada. A sociedade necessita conhecer e verificar se seus governantes oferecem subsídios para não somente formular e sim efetivar e dar continuidade às políticas públicas. Afinal, como podemos pensar em uma educação infantil de qualidade, se as políticas públicas não apresentam continuidade? Se as crianças não são consideradas? Se rupturas de projetos acontecem entre trocas de governantes? Se o planejamento de políticas para a educação não parte da escola e sim de quem não conhece sobre as suas verdadeiras necessidades? Algumas

decisões possuem impactos em larga escala e não podem ser pensadas a partir de um único sujeito/governo ou para um momento único. Estas questões, fazem parte dos principais desafios contemporâneos associados à luta por uma Educação de qualidade na EI.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BID (Documento). **Os primeiros anos:** O bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Organizado por Maria Caridad Araujo et al. 2015. Disponível em: Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas | Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (fmcsv.org.br). Acesso em 02 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. A Constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65. 1986.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas Públicas para a Educação Infantil: dilemas e perspectivas diante da obrigatoriedade legal de escolarização aos 4 anos. In: SUDBRACK, Edite Maria. (Org.). **Políticas educacionais:** condicionantes e embates na educação básica. Frederico Westphalen: URI, 2014. p. 47-81.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC, SASE, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a constituição de 1988. In: OLIVEN. Ruben G.; RIDENTI. Marcelo; BRANDÃO. Gildo M. (Orgs.) **A constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: ANPOCS-HUCITEC, 2008. p. 296-333

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.25, n. 2, p.117-140, 2012.

SILVA, Petula, Ramanauskas, Santorum, e; LIMA, Paulo, Gomes. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: dimensões da oferta, acesso e qualidade. **Revista de Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, v.23, n. 2, p. 640-656, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 05/12/2021.

O ENSINO MÉDIO E O IMPACTO DA LEI 13.415 DE 2017: ONDE FICA A ESCOLA NOTURNA?

Juliane Apª Zambão Ignacio[1]

Paola Andressa Scortegagna[2]

RESUMO

Este trabalho, possui o propósito de analisar a Lei 13.415 de 2017, compreendendo o Novo Ensino Médio, trazendo apontamentos e reflexões, já que a reforma se encaminha para o segundo ano de sua efetivação. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresenta-se como objetivo geral: analisar os desafios do ensino médio noturno e como a reformulação impacta essa etapa da Educação Básica. Os dados coletados foram examinados à luz dos referenciais teóricos: Motta e Frigotto (2017) se encarregam de expor a dualidade existente entre a Educação Profissional e a Educação Básica e como ela irá impactar na vida do estudante da escola pública, Sposito (1989) traz uma visão que parte da situação do aluno de escola pública, o qual percebe a etapa de ingresso em uma universidade, uma reapropriação de um espaço que não imaginava conseguir estar e ocupar e Saviani (2016) traz como reflexão que a reforma propaga uma falsa ilusão de liberdade de escolha ao aluno, quando é totalmente ao contrário, frente a realidade do Ensino Médio. Através da análise realizada neste trabalho, percebe-se como a reforma não é de total retrocesso, mas que poderia haver uma viabilidade maior se pensada estrategicamente através de um debate que incluísse a comunidade escolar, e se percebesse a realidade presente nas escolas que ofertam esta etapa de ensino.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno. Reforma. Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, se encarrega do propósito de percorrer, através de uma análise crítica, da Lei 13.415 de 2017, o Novo Ensino Médio, trazendo apontamentos, benefícios e retrocessos, compreendendo que nos encaminhamos para o segundo ano de sua efetivação.

O Ensino Médio veio recebendo um olhar direcionado nas últimas décadas, através das políticas públicas, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica até os 17 anos. Essa expansão foi uma grande conquista para a área da educação, uma vez que o Ensino Médio se faz obrigatório, e ofertado de forma

[1] Licenciada em Pedagogia, UEPG, julianyaparecida2@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, UEPG, paola.scortegagna@uepg.com.

gratuita.

Mas, as discussões se limitam quando tratamos de público atendido, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino (BRASIL, 2012) mencionam, o fato do Ensino Médio Noturno não consta nas discussões e debates da Educação Básica, diferente de outras etapas.

Atualmente no Brasil, segundo o Censo Escolar (2020) 83,3% dos alunos quefrequentam o EM se encontram no diurno, enquanto 16,7% estão no noturno.

Ao longo deste trabalho, nota-se como a falta de políticas direcionadas ao Ensino Médio Noturno reforçam algumas desigualdades já existentes. Como a autora Oliveira (2004, p.171) expõem “as desigualdades educacionais refletem nas desigualdades sociais e, muitas vezes, umas reforçam as outras”, realidade esta muito presente no campo educacional.

Assim, este trabalho possui como objetivo central analisar a Lei 13.415 de 2017, que traz alterações significativas ao Ensino Médio, ofuscando ou não a abordagem atual, que coloca o aluno como protagonista do seu próprio desenvolver, analisando se há especificações para esta etapa noturna.

Este tema se deu a partir de experiências acadêmicas, as quais trouxeram vivências pessoais com o tema, com uma trajetória própria na escola noturna pública.

O autor Ferraço (2003, p. 3) aponta que quando pesquisamos sobre o cotidiano escolar, nos transformamos nos sujeitos de nossa própria investigação, em tempos e espaços diferentes, o autor ainda complementa:

> Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas, nós somos também esses outros e outros “outros”. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros. (FERRAÇO, 2003, p.160-161).

Reconhecendo os desafios inerentes a esta discussão no campo da pesquisa, compreendo sua importância e entendo-a como uma necessidade, este trabalho espera propor espaços para que se construam debates e olhares para estes

LEI 13.415 DE 2017 – O NOVO ENSINO MÉDIO

Com início da MP – Medida Provisória 746, direcionada através do Congresso Nacional em 2016, possuía-se o objetivo da reforma do Ensino Médio, com o intuito de tornar esta etapa de ensino mais atraente para os jovens, onde se ofertaria mais espaço para o "protagonismo juvenil", inclusive deliberando um espaço de autonomia, para que se possa escolher o que estudar.(SILVA, 2022)

Outra motivação para a reforma, seriam as estatísticas negativas referentes a educação pública, que se mantinham relutantes desde 2011, dentre deles níveis altíssimos de adolescentes e jovens fora da escola.

As propostas que continham nesta MP causaram mobilizações no país todo, onde a população se mostrava contrária a essa reestruturação desta etapa, uma das propostas incluídas possui a alteração da carga horária mínima de maneira anual de 800 para 1000 horas, totalizando 3.000, dividindo as em 1.800 horas para cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 1.200 para os itinerários formativos, descumprindo o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB).

Os itinerários formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, núcleos de estudos, entre outras organizações, que os alunos poderão optar qual realizar, oportunizando ao aluno se aprofundar em determinada área do conhecimento. Segundo Saviani (2016), os itinerários têm como princípio a flexibilidade e liberdade de escolha para todos, mas não deixa de ser uma determinação camuflada.

Uma vez que as escolas não poderão ofertar sempre dois itinerários como o previsto, já que grande parte não possui estrutura adequada para divisão de turmas e professores suficientes para tal, deixando a livre escolha para a própria escola, ao invés do proposto. E se o aluno querer um itinerário que a escola mais próxima não oferece? Será que ele terá condições de se encaminhar para outra escola?

O que irá garantir ao aluno que escolheu o itinerário que sairá empregado ao finalizar esta etapa de ensino? Presumisse então que o aluno que está no processo final da adolescência e início da juventude, conseguirá definir a sua vocação para a vida?

Os questionamentos surgem com grande facilidade a partir da compreensão da reformulação, embora a comunidade escolar não tenha sido consultada.

Se tratando do currículo, a proposta entendia que deveria se manter de maneira obrigatória os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e as matérias de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia com carga horária reduzida em determinado itinerário, embora nem todos os itinerários contemplem todas essas matérias.

A prevalência de conteúdo das disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, sobre matérias voltadas à formação humana como filosofia e sociologia, e formação cultural como artes, deixa em aberto uma brecha, onde se questiona "mas e a formação humana na sua totalidade?", a MP 746 deixa claro esta diferenciação:

> § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente,o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na Educação Infantil, o disposto no art. 31, no Ensino Fundamental, o disposto no art. 32, e no Ensino Médio, o dispostono art. 36.§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do EnsinoFundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, écomponente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno (MEDIDA PROVISÓRIA,Nº746/2016, p.1).

Uma das mudanças previstas na reforma, se trata do ensino e educação integral, mas o que vemos é o distanciamento de conhecimentos relacionados a formação humana.

Esta medida vem carregada fortemente da dicotomia que de maneira histórica tinha se vencido, entre a formação humana e a profissionalização do jovem aluno do Ensino Médio, como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) se posiciona:

> Com relação ao currículo, a reforma empobrece o Ensino Médio retirando (ounão) as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, conforme se anunciou na solenidade governamental e que depois foi retratada não se sabe exatamente o porquê. Propõe-se novamente a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, mas vai além, ao propor tambéma dicotomia entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensinotécnico profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p.1).

ISSN: 2176 - 1396

Mesmo com manifestações contrárias, até mesmo dos próprios alunos, os quais deveriam ser escutados, a implementação aconteceu.

Pensa-se então nos alunos que estão devidamente matriculados no ensino noturno, quando nessa reestruturação, não se tem cláusulas específicas, assumindo as particularidades deste período, se a atenção se mantinha grande antes das mudanças, agora de fato deverão ser necessárias.

De fato serão respeitado os cuidados, que através da lei, são dispostos a este alunos que se encontram na etapa noturna? De forma adequada?

> IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade equantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 8).

Uma vez que o público atendido neste turno tem particularidades que devem ser revistas e analisadas, o intuito de proporcionar essa educação integral a todos os alunos, fica defasada, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio na Resolução CNE/CEB nº 2, em 20 de janeiro de 2012, articulada às Diretrizes Curriculares para Educação Básica, realiza orientações que ficam a mercê para efetivação através da reforma.

Estas orientações, agregam ao Ensino Médio, pontuando que durante o período de estudos a escola deve proporcionar tempo e espaço próprio para estudos e atividades, reconhecendo as particularidades de cada aluno e suas necessidades, para um desenvolvimento significativo no Ensino Médio, com qualidade e universalidade. Como aponta no artigo 14, inciso VI:

> Art. 14-XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2012, p. 6).

Vale ressaltar, como a constituição desta lei gerou um marco na educação, uma vez que ela tem uma visão geral, e não atenta a particularidade de cada aluno, este considerado como retrocesso por vários autores, podemos citar aqui Motta e Frigotto (2017) quando expõem:

ISSN: 2176 - 1396

> Retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência parao ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Leinº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a Lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência; (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Finalizam os autores, demonstrando completa insatisfação com esta reformulação no seu todo. Trazendo retrocesso assustador para educação pública, já que o Ensino Médio incorpora um segmento técnico, guiando o aluno para o mercado de trabalho diretamente, não apontando para o aluno caminhos que os levam a vida acadêmica, formativa, mas sim pontuando que a conclusão do Ensino Médio é o suficiente para uma vida em sociedade:

> Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisãoclassista da educação. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Isso reafirma, a dificuldade de se aceitar uma lei que se concretizou de maneira tão acelerada e sem estudos prolongados sobre todo o contexto, pois falamos de uma das áreas educacionais, que enfrentaram grandes dificuldades e retrocessos na sua história, modalidade essa que possui dificuldade de permanência do aluno até sua conclusão. Observa-se também a falta de incentivo em se iniciar uma nova etapa da vida acadêmica após a conclusão do Ensino Médio, enquanto a realidade deveria ser outra, permitindo o aluno a visualizar um futuro além do emprego em si

> A faculdade é para o trabalhador-estudante um momento importante de reapropriação de um saber gradativamente expropriado ao longo da escolaridade e permite uma relação diferente com o processo de conhecimento e com a sua prática no mundo do trabalho (SPOSITO, 1989, p.115).

Nos resta construir debates e discussões em torno dessa modificação, e a lutapor condições de ensino aos nossos alunos com qualidade, propondo a

ISSN: 2176 - 1396

universalização, deixando a educação acessível a todos, como de fato por direito é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo no reconhecimento dos avanços que a educação conquistou no decorrer da nossa história, sinaliza-se como a reformulação do Ensino Médio trouxe retrocessos, instalando-se de maneira que permitiu que a identidade desta etapa de ensino se mantivesse confusa uma hora humanizadora e libertária, outra hora voltada apenas para um intuito: o trabalho.

Em um momento se trata de uma educação propedêutica, em outro uma formação voltada para o trabalho, permitindo que se faça divisões entre a educação para elite e outra para classe trabalhadora, uma possui oportunidade de escolha, outra deve aceitar o que se é oferecido.

Traz preocupações referentes a qualidade do ensino ofertado, devido a situação que nossas escolas se encontram atualmente, pois as escolas brasileiras não possuem estruturas adequadas para um atendimento neste porte. Pois cogita-se em uma escola que atenda em tempo integral, mas a educação a ser ofertada também necessita ser integral, como a autora Lopez (2017) defende.

Além de que, esperava se articulações ou apontamentos referentes ao Ensino Médio Noturno, que neste estudo nota-se, devido a sua demanda, que há a necessidade de políticas voltadas somente para estes alunos, que possuem demandas emergentes, como a dupla jornada de trabalho e estudo, que sobrecarrega e desgasta os alunos.

A reforma do Ensino Médio impacta totalmente na educação da juventude, e não se pode acreditar que uma educação profissionalizante, que foi proposta no ano de 1970 possa estar atendendo as demandas, objetivos e necessidades dos nossos alunos.

A formação humana está posta de forma superficial, uma vez que matérias que as norteiam estão sendo deixadas de lado, a formação integral pode ou não irá ocorrer.

O desafio está posto, para nós, estudantes, profissionais e críticos da educação, pois nunca foi tão urgente a necessidade de se pensar em políticas

educacionais sólidas, para ofertarmos uma educação integral, não apenas em tempo integral, uma educação humana, de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. : il.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis nos9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educaçãonacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n o 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acessoem 22/08/2022

CNTE – **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**, CNTE 2016, p.1, disponível em:

https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em 28/09/2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **PESQUISA COM O COTIDIANO**. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio**: ciência cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 157-180.

SAVIANI, Dermeval. A reforma do Ensino ou a antirreforma do ensino. https://www.youtube.com/watch?v=X6RaNuo5KBU. 2016.

SILVA, Edna Maria Lopes da. **O NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA**. 2022. Disponível em: file:///D:/CONTA%20CLIENTE/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID9060_05112021215124.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, Luiz Marcos. **ARTIGO: O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA**. 2022. Disponível em: https://www.sinteal.org.br/2022/03/artigo-o-novo-ensino-medio-uma-reflexao-critica/. Acesso em: 11 ago. 2023.

AVALIAÇÃO POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO REALIZADA PELOS PROFESSORES FORMADORES

Viridiana Alves de Lara-Silva[1]
Mary Ângela Teixeira Brandalise[2]

RESUMO

A presente comunicação discute dados parciais de uma pesquisa de doutoramento cujo objetivo geral consistiu em analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), voltado para o Ensino Fundamental, de seis cursos de licenciaturas de uma universidade pública paranaense, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. O referencial teórico dialogou com Fernandes (2010, 2011, 2018), Bourdieu (2004a, 2004b, 2014) entre outros. De natureza qualitativa, a pesquisa do tipo estudo de caso avaliativo, utilizou para coletar dados os seguintes procedimentos: análise documental, questionário *on-line* e o grupo focal. A metodologia utilizada para analisar os dados consiste na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta Moraes e Galiazzi (2007), sendo possível estabelecer três categorias: 1) Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS (C1); 2) Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto (C2); e 3) Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas na universidade (C3). As potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nos contextos presenciais e remoto emergiram na avaliação da política e dos programas das Licenciaturas, quando os professores formadores apontam os pontos contundentes do ECS no presencial e as dificuldades e fragilidades vivenciadas durante o ensino remoto, sinalizando a construção de novos *habitus* no desenvolvimento da disciplina, bem como a relevância de discussões coletivas que foram realizadas na instituição para recontextualização da política no contexto da prática no período de isolamento social. A avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social considerando as perspectivas dos professores formadores pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Ensino Presencial e Remoto. Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de licenciaturas constitui-se um dos componentes curriculares específicos para a formação inicial do professor, cuja função é possibilitar ao acadêmico a aprendizagem da docência e a inserção na escola, seu futuro espaço de atuação profissional.

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, e-mail: viri.lara@hotmail.com .
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, e-mail; marybrandalise@uol.com.br

Como parte integrante da formação inicial de professores nas licenciaturas, as quais são reguladas pelas políticas educacionais e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), considera-se relevante a avaliação da política e programas de ECS, objeto de estudo desta pesquisa, pois, como afirma Fernandes (2018, p. 20), "é imprescindível para conhecer e compreender a qualidade dos programas que a materializam, podendo assim contribuir para a sua transformação."

Sendo assim, parte-se da premissa de que uma avaliação do ECS nas licenciaturas, realizada por seus professores formadores, poderá contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a formação de professores, a construção dos *habitus*, e os processos formativos teórico-práticos desenvolvidos no campo da formação de professores, durante sua realização no curso de Licenciatura.

Embora várias pesquisas envolvendo o ECS já tenham sido realizadas no contexto brasileiro, considera-se relevante a proposição desta pesquisa fundamentada na Teoria da Avaliação de Políticas e Programas por/para uma agenda social, cujo propósito "é intervir social e politicamente para transformar e melhorar os programas e as políticas públicas, recorrendo ao envolvimento e à participação dos cidadãos." (FERNANDES, 2018, p. 3).

É nessa perspectiva teórica que a pesquisa aqui apresentada poderá, por meio da análise da avaliação realizada, apresentar alguns dados que possam gerar novas discussões, conhecimento e melhoria da política e dos programas de ECS desenvolvidos nas diferentes licenciaturas, apontando limites, possibilidades e lacunas. Assim, além de contribuir para as discussões do domínio da avaliação de políticas e programas educacionais, poderá interessar também aos professores e pesquisadores do campo da formação de professores.

2 AVALIAÇÂO POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL

Tomamos como base a avaliação por/para uma agenda social proposta por Fernandes (2010, 2018), apoiada em uma metodologia dialógica (FERRÃO, 2018) e trouxemos ainda contribuições de Bourdieu (2004a, 2004b) para compreender as estruturas e disputas dentro do campo acadêmico, autores que contribuíram com a discussão sobre as políticas educacionais envoltas nesse processo e autores que discutem a formação de professores.

Avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social caracterizada pelo raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, pela diversidade de dados coletados, pela descrição, análise e interpretação dos fenômenos que se observam, tendo em conta as perspectivas dos professores formadores e, ainda, pela flexibilidade e suas assumidas preocupações sociais, éticas e políticas pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

O aprofundamento dessa análise emergiu nos estudos teóricos e, posteriormente, da sistematização da revisão de literatura, o que aponta à carência de pesquisas e produções no que se refere à avaliação de políticas e programas voltados ao ECS. Por fim, pela produção de dados coletados durante as avaliações, via questionário e discussão no grupo focal, pelos agentes desta pesquisa: os professores formadores das disciplinas de ECS.

Para realizar a análise da avaliação de políticas e programas educacionais, é preciso ter clareza dos princípios, utilizando normas “que permitam escrutinar a sua qualidade tais como o rigor, a adequação ética, a exequibilidade e a utilidade”, explica Fernandes (2011, p. 186).

Em uma perspectiva dialógica, a avaliação de políticas e programas apresentada contou diretamente com a participação dos envolvidos nos programas de ECS, sendo eles os professores formadores das disciplinas. Fica evidente que a escolha pela perspectiva e metodologia privilegia a prática participativa de avaliação, cujas escolhas e procedimentos priorizam a comunicação e o diálogo (FERRÃO, 2018).

À luz da teoria de Bourdieu é possível entender as lutas e disputas existentes no campo, seja no contexto de produção da política posta (DCNs (BRASIL, 2015), Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) e Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013)) e no campo acadêmico.

Fernandes (2018) esclarece que a política se materializa por meio de programas, ou seja, o que está exposto nas políticas mencionadas se traduz nos programas de ECS da universidade, visando ao interesse público e à melhoria da vida social. Ao longo desta pesquisa enfatizamos a realização de uma avaliação por/para uma agenda social por valorizar as experiências e práticas dos professores

formadores, sendo uma avaliação baseada “em racionalidades interpretativas, críticas e sociocríticas.” (FERNANDES, 2018, p. 55).

3 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS REALIZADA PELOS PROFESSORES FORMADORES

Para analisar a avaliação da política e programas do ECS, pautada, numa concepção de avaliação por/para uma agenda social, analisamos os dados revelados pelos professores formadores dos (seis) cursos de licenciatura de uma universidade estadual paranaense.

A metodologia escolhida para analisar os dados empíricos deste estudo de caso avaliativo é a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem metodológica baseia-se em uma análise qualitativa, que utiliza os dados em forma de texto, por isso a denominação de análise textual. Para os autores, essa metodologia pode ser percebida como um processo de desconstrução, seguido de um novo processo de compreensão, no qual um conjunto de materiais discursivos são produzidos a partir de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

A partir da ATD categorias foram organizadas, de acordo com as dimensões estabelecidas *a priori*, junto às categorias emergentes que surgiram ao longo da avaliação realizada, que permite a construção deste metatexto.

A primeira categoria (C1) apresenta e discute a avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS, cuja etapas não foram alteradas na mudança do ensino presencial para o ensino remoto. A avaliação deixa transparecer que no ensino presencial a proposta para a organização e desenvolvimento já estava posta, desse modo, os professores formadores organizavam-se em seus pequenos grupos (por licenciatura) quando havia a necessidade de discutir algo sobre a disciplina.

Essa postura nos leva a perceber que já havia um *habitus*, este pode ser considerado um sistema de esquema de produção de prática, bem como de percepção e apreciação da prática, o que leva a exteriorizar a posição social em que foi elaborado, produzindo práticas e representações para a classificação “[...] que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social.” (BOURDIEU, 2004a, p. 158).

Os professores formadores entravam em contato com as escolas-campo dos ECS, combinando com as equipes gestoras e professores regentes as respectivas turmas que os acadêmicos-estagiários seriam inseridos. Nesse sentido, eles teriam a oportunidade de vivenciar situações no cotidiano escolar, observando a prática docente e como ocorre a construção do conhecimento. A carga horária destinada aos ECS está expressa nas políticas, ementas e programas dos cursos.

Com o fechamento das instituições escolas no contexto pandêmico, a política foi alterada e passou a considerar a realização das aulas por meio de plataformas digitais, videoaulas e *Meet*. Todavia, não houve, nas políticas postas, alterações em relação às etapas e carga horária destinadas aos ECS, o que levou os professores formadores a refletir, debater e reorganizar a disciplina para o ensino remoto, o que ocasionou à instituição novos *habitus*, tanto coletivo quanto individual.

Embora também estivesse posto nas políticas que o professor formador tem a função de acompanhar, no mínimo, cinquenta por cento do processo ECS, ele passou a acompanhar quase que cem por cento da carga horária prevista, para que pudesse compreender como as propostas de ensino estavam sendo desenvolvidas pelas SME e SEED diante do cenário inusitado de pandemia e do ensino remoto.

A partir do conhecimento da nova proposta, o professor formador realizou alterações no seu planejamento de ensino, para atender às demandas do contexto pandêmico e pôde (re)pensar em propostas para orientar seus acadêmicos-estagiários em relação ao desenvolvimento de suas intervenções/docências, enfatizando a relação teoria-prática.

Em meio a esse processo de adaptação, muitos foram os questionamentos: Diante desse novo cenário: como realizar as intervenções? Como orientar os acadêmicos-estagiários? Como ofertar um ensino de qualidade? Como minimizar os danos causados pelo ensino remoto no processo formativo? De que maneira realizar as intervenções privado de conhecer o perfil da turma e desprovido de interagir diretamente com a professora regente e seus alunos? Como realizar a exposição dos conteúdos? Será que os alunos vão entender o conteúdo ministrado, nesse novo formato de ensino? Como obter *feedback* se não houve interação com esses alunos?

Foi perante estas indagações que novos *habituas* foram se constituindo, na construção de um novo formato para o ECS no ensino remoto, primeiro no coletivo dos cursos e, posteriormente, no coletivo do grupo de professores formadores. A possibilidade encontrada para aquele momento, junto às secretarias de educação,

municipal e estadual, foi o acompanhamento das aulas pelo aplicativo e programas de TV, e realizações de videoaulas e de cursos para substituir as intervenções/docências presenciais. No entanto, não podemos deixar de apontar que novos desafios surgiram, referentes a todo o processo de planejamento, preparação, gravação e edição dos vídeos.

Uma avaliação de política e programa não deve ignorar as práticas, vivências e experiências dos agentes envolvidos, pois são elementos fundamentais para obter interpretações da realidade, descrições e análises (FERNANDES, 2018). Nessa premissa, a categoria C2 apresenta uma análise da avaliação realizada a partir dessas experiências vivenciadas pelos professores formadores.

Durante a avaliação, os dados revelam que, no contexto ensino presencial, o ponto contundente foi relacionado como a presença do acadêmico e a relevância do seu comprometimento com o processo formativo; no ensino ensino remoto foi a ressignificação de todo o trabalho realizado, apontando que professores e acadêmicos deixaram de lado o que já estava posto e instituído e foram em busca de novas estratégias que pudessem despertar o interesse, enriquecer e auxiliar no processo de construção do conhecimento, utilizando o auxílio da tecnologia. Fato que também caracteriza a constituição de novos *habitus*.

Nessa premissa, Thiry-Cherques (2006) explica que o *habitus* gera uma lógica da racionalidade prática, por isso é adquirido de acordo com a interação social, tornando-se condicionante e condicionador de ações, todavia, funciona como esquema de ação, percepção e reflexão, pode ser individual ou coletivo.

Embora muito se falasse sobre o uso das tecnologias, ficou claro no contexto do ensino remoto que os professores pouco a conheciam e usufruíam e que houve a necessidade de superação das dificuldades que se apresentaram para atender às demandas do ensino remoto. Contudo, todo aparato tecnológico não substituiu o trabalho do professor. Defende-se aqui a valorização e manutenção do ensino presencial, seja no âmbito da Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Foi diante desse cenário que mais uma vez a política do ECS foi alvo de profundas discussões e críticas, como apresentado na categoria C3 desta análise. As instituições públicas foram as mais prejudicadas no contexto pandêmico, porque políticas alteradas ou promulgadas para esse contexto de ensino remoto não consideraram as diversidades regionais, locais e socioeconômicas, o que acabou

privilegiando ainda mais algumas classes sociais e acentuando as desigualdades sociais já existentes.

Ademais, a análise da avaliação realizada revelou a luta existente no campo acadêmico, em que os agentes desvelaram o enfraquecimento da política de ECS da instituição após a extinção do Departamento de Métodos-Demet, departamento que até então abrigava todos os professores formadores de ECS. O coletivo foi destituído, perdeu força, segundo a avaliação, sendo somente com a implantação do ensino remoto que este coletivo voltou a se encontrar para reuniões e discutir as demandas do ECS, o que pode configurar o início de um processo de fortalecimento do grupo de professores de ECS.

Na avaliação da política de ECS realizada foi possível perceber que os professores formadores retrataram a "complexidade do programa e suas diferentes realidades e facetas, nomeadamente os aspectos que possam ser do agrado ou desagrado dos diferentes grupos envolvidos e interessados no processo." (FERNANDES, 2018, p. 58).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a política e programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (Ensino Fundamental) das licenciaturas de uma universidade pública paranaense, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação realizada pelos professores formadores.

A avaliação de política e programa realizada esteve pautada numa teoria de avaliação por/para uma agenda social, que utilizou diferentes abordagens teórico-metodológicos para coleta dos dados, o que desencadeou uma análise reflexiva e analítica, produzindo conhecimentos que possam contribuir para o aperfeiçoamento e a retroalimentação do programa de ECS dentro da instituição. Nesse viés enfatizamos que a avaliação de política e programa tem como finalidade melhorar e direcionar para novos planejamentos e inserções da realidade, contribuindo com ações sociais e principalmente o desenvolvimento institucional da referida universidade.

O ECS como um componente curricular das licenciaturas pode ser caracterizado como um programa, oriundo de uma política educacional, que integra uma política institucional de ECS da instituição e é, portanto, uma representação

dessa política, que tem como propósito a formação dos acadêmicos das Licenciaturas, futuros professores da educação básica.

A pesquisa realizada contou com a participação dos professores formadores de ECS, de seis cursos de licenciatura, na avaliação realizada foi preciso considerar as diferentes perspectivas e contextos, do ensino remoto e presencial, pois ao longo dessa caminhada fomos surpreendidas pela pandemia e passamos a utilizar do ensino remoto, o que nos permitiu averiguar as potencialidades, fragilidades e similaridades do ECS nas duas modalidades de ensino.

O material empírico produzido na pesquisa permitiu a construção de três categorias. Ao longo da análise de cada categoria é possível destacar há existência de *habitus* do grupo de professores formadores de ECS, bem como evidenciar que com o início da pandemia e o desenvolvimento do ensino remoto houve a necessidade de uma reorganização do componente curricular, que ocasionou a (re)construção de novos *habitus,* além de evidenciar as fragilidades postas nas políticas educacionais e algumas lutas existentes neste campo.

A partir da análise da avaliação realizada pelos professores formadores foi possível verificar, a partir de suas experiências, *habitus* instituídos para a realização do ECS no ensino presencial, oriundos ainda de formações e discussões coletivas findadas no departamento que por quatro décadas abrigou todos os professores de estágio da instituição. Entretanto, os professores formadores revelaram, durante a avaliação realizada, que durante o ensino remoto houve desafios, dificuldades, mas também a constituição de novos *habitus* para a realização do ECS.

A avaliação realizada pelos professores sobre a política e programa do ECS nos cursos de licenciatura, apoiada em uma teoria por/para uma agenda social, desvelou com a participação dos agentes envolvidos, como se configura esse componente curricular no interior dos cursos, valorizando a experiência dos participantes, numa avaliação partilhada. A partir da análise realizada, mudanças podem ser propostas, afinal, o propósito dessa perspectiva é justamente intervir social e politicamente, propondo melhorias das políticas e programas educacionais, em particular, para a formação inicial de professores, por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004b.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-206.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

FERRÃO, João. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 05-29.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE n. 046, de 11 de setembro de 2013**. Fica aprovado o Regulamento Geral de Estágios

Curriculares dos Cursos de Licenciaturas Presenciais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na conformidade dos respectivos Anexos I, II, III e IV, que passam a integrar este ato legal. Disponível em: https://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2013/046.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

9. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenação:

Adelina de Oliveira Novaes / FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Clarilza Prado de Sousa / PUCSP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Lúcia Villas Bôas / FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

9.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas, ou em desenvolvimento, que se fundamentem na perspectiva da teoria das representações sociais articulada às diferentes temáticas da educação.

UM ESTAR SEM ESTAR, UM CORPO SEM CABEÇA: REPRESENTAÇÕES DA (DES)MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Charlene Carneiro Quinto dos Santos[1]
Marinalva Lopes Ribeiro[2]

RESUMO

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa, cujo foco é a motivação da aprendizagem no ensino superior, tendo como base a Teoria das Representações Sociais, enfatizando o corpo como uma dimensão importante na comunicação social (MOSCOVICI, 1976, JODELET, 2006) e a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000, RUFINI; BZUNECK, 2019). O objetivo foi compreender, mediante a linguagem corporal, os sentidos da (des) motivação da aprendizagem representados por estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas de uma universidade pública baiana. De delineamento qualitativo, a pesquisa utilizou-se para a produção dos dados, a entrevista com indução de metáforas, adotando como método de análise, aproximações com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os achados indicaram que os sentidos atribuídos à motivação da aprendizagem pelos estudantes estão ancorados na motivação regulada e não na motivação autônoma que é a ideal para a aprendizagem. Além disso, foi possível perceber que em suas representações, os estudantes corporificam a desmotivação da aprendizagem ancorando-a em gestos e expressões que revelam desinteresse, inatividade, tristeza e apatia. Por fim, descobrimos que todas as representações apresentam indícios de que o tipo de relação que os graduandos estabelecem com seus professores tende a influenciar na qualidade da motivação dos estudantes e no prazer em aprender.

Palavras-chave: Motivação da aprendizagem. Representações Sociais. Ensino superior. Metáforas. Corpo.

1 INTRODUÇÃO

A motivação tem sido considerada um dos fatores que influencia diretamente no desempenho acadêmico (BZUNECK, 2009, RUFINI; BZUNECK, 2019, GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Para tais autores, a motivação é um construto complexo, multifatorial e multifacetado, que se manifesta através do comportamento dos estudantes. Concentramo-nos neste estudo, na linguagem corporal que comunica o estado motivacional dos estudantes. São corpos jovens, que ora apresentam posturas desejáveis, ora posturas indesejáveis para a sala de aula em um curso de formação de professores, expressando-se motivados ou

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. charllenequinto@gmail.com
[2] Pós-doutora em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. mlribeiro@uefs.br

desmotivados para a aprendizagem. Em vista disso, nos questionamos: Quais são os segredos que escondem esses corpos em relação à motivação ou desmotivação para a aprendizagem? Esta questão nos provocou a buscar "chaves" para desvendar tais segredos. Assim, objetivamos: compreender mediante a linguagem corporal, os sentidos da (des)motivação da aprendizagem representados por estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas de uma universidade pública baiana. Para tanto, recorremos à Teoria das Representações para conhecer as representações construídas pelos estudantes sobre os sentidos atribuídos à (des) motivação da aprendizagem e à Teoria da Autodeterminação para compreendermos os aspectos que estão implicados no desenvolvimento da motivação e as regulações que influenciam na qualidade da motivação dos estudantes.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2004), adotando como instrumento para produção dos dados a entrevista semiestruturada com indução de metáforas. As metáforas funcionaram nesta pesquisa potencializando a interpretação do pensamento social (LAKOFF; JOHNSON, 2002), "transformando um determinado objeto em algo que se apresenta como imagem, materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou âncora das significações postas na metáfora" (MAZZOTTI, 1998, p. 04).

A entrevista aconteceu no campus de uma universidade pública baiana com 4 estudantes do curso de Letras Vernáculas, do 2º ao 8º semestre. A escolha por estudantes deste curso se justifica por acreditarmos que pela especificidade do curso de Letras, tais estudantes teriam maior familiaridade com elementos da retórica, o que contribuiria para expressarem suas representações mediante imagens, no caso, metáforas, tendo em vista que elas possibilitam o processo de objetivação, ou seja, a passagem de ideias mediante imagens. Assim, de maneira descontraída os (as) estudantes foram incentivados a comunicar suas representações através de metáforas.

Antes, porém, foram informados/as quanto aos objetivos e métodos da pesquisa a partir da leitura do Termo de adesão e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após a leitura e assinatura dos termos, deu-se início à entrevista, que foi gravada e em seguida guardada em local seguro para posterior

análise. Na busca de compreender os achados, nos aproximamos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) em sua versão temática. Salientamos também que os dados que serão apresentados a seguir fazem parte de uma pesquisa maior que foi aprovada pelo Parecer nº 3.413.070 do CEP.

3 DIÁLOGO TEÓRICO

3.1 Teoria das Representações Sociais

As representações sociais são importantes para as pesquisas sociais e educacionais por serem elementos indispensáveis para a compreensão dos determinantes dos comportamentos e práticas sociais. Com uma lógica e linguagem peculiares as representações são baseadas “em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

Jodelet (1989, p. 36) elucida que a representação social é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais se ocupa em investigar como os saberes são produzidos no cotidiano, situando a Representação Social como um conhecimento prático, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978).

Além da palavra escrita e falada, a Teoria das Representações Sociais entende a “linguagem do corpo” que inclui expressões faciais, movimentos e posturas corporais (kinesthésique), que tem, ao lado da palavra, uma função comunicativa essencial. Jodelet (2006) nos explica que os comportamentos não verbais têm a função simbólica que completa o processo de comunicação e ajuda a atualizar as representações que o locutor quer comunicar. Jodelet (2006) explica ainda que as pistas que o corpo fornece, mesmo que às vezes sejam inconscientes, são codificadas socialmente.

Portanto, para Jodelet (2006), numa interação, os parceiros dão grande importância aos comportamentos não verbais. Estes por sua vez, podem permitir destacar certos aspectos dos sentimentos dos outros, de suas intenções e de sua

personalidade. Logo, o corpo é considerado pela Teoria das Representações Sociais como uma dimensão fundamental na comunicação social.

3.2 Teoria da Autodeterminação

Pesquisas contemporâneas apontam a motivação da aprendizagem como um processo multifatorial, que combina os fatores cognitivos, afetivos, emocionais e sociais, e decorrente de um sistema de interações multideterminadas (BZUNECK, 2009). Rufini e Bzuneck (2019) elucidam que a motivação é multidimensional, variando em termos de qualidade e, mais especificamente, em termos de autodeterminação. Desse modo, “as pessoas podem apresentar um dos tipos motivacionais, que se estendem num *contínuum* de autorregulação motivacional, ou seja, que variam na medida em que os indivíduos livremente se envolvem numa atividade” (RUFINI; BZUNECK, 2019, p. 11).

Assim, como explicam Ryan e Deci (2000) e Rufini e Bzuneck (2019), com exceção do estado de desmotivação, configura-se a motivação regulada ou controlada, ou seja, a motivação extrínseca e a motivação autônoma por regulação intrínseca que é considerada de melhor qualidade que a motivação regulada por desenvolver a autonomia estudantil e contribuir para a crença de autoeficácia.

Para Rufini e Bzuneck (2019, p. 14) a forma mais autodeterminada da motivação (a motivação intrínseca), será estimulada “quando o ambiente social atender às três necessidades básicas do ser humano – autonomia, competência e pertencimento/relacionamento/estabelecimento de vínculos”. Tais necessidades são consideradas pela Teoria da Autodeterminação como necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca.

Situando a aprendizagem acadêmica, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer é necessário que as interações em sala de aula sejam fonte de satisfação dessas três necessidades. Desse modo, o professor pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento dessas orientações motivacionais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

4. METAFORIZANDO OS SENTIDOS DA (DES) MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A seguir serão apresentadas as metáforas criadas pelos estudantes, a fim de objetivar suas representações, a partir das quais dialogamos com os teóricos que investigam o tema. Por questões éticas, os estudantes serão identificados por nomes fictícios escolhidos por eles.

Observemos a representação da estudante Emy:

> Quando penso em um estudante motivado pra aprender na faculdade me vem a imagem de um **aluno sentado** em uma mesa de estudo com suas atividades, com *notebook*, sem se distrair com outras coisas e **fazendo o que foi proposto de fato**. (EMY, 2022)

Para representar a motivação da aprendizagem Emy nos mostra a imagem de um estudante aparentemente concentrado, rodeado de instrumentos que transmitem conhecimento e com uma postura corporal que revela uma atitude passiva frente às situações de aprendizagem, reagindo às solicitações do professor.

A estudante Borboleta evidencia um outro movimento corporal para designar um estudante motivado:

> Ao pensar em um estudante motivado para a aprendizagem eu consigo ver a imagem de um estudante numa sala, **anotando tudo o que o professor fala** e **sem estar pegando no celular**. (BORBOLETA, 2022)

Diante dos excertos apresentados, podemos inferir que o sentido de motivação apresentado por Emy e Borboleta parece estar orientado para uma regulação externa ao sujeito e não a uma condição intrínseca de autodeterminação e autonomia para a aprendizagem. Assim, podemos pensar que os estudantes que mostraram esse sentido de motivação estão influenciados pelas representações sociais que circulam em nossa cultura, segundo as quais, o estudante motivado seria aquele sentado em sala de aula, numa atitude receptiva e passiva de informações que podem não se transformar em conhecimentos que servirão para a resolução de novos problemas e tarefas.

Observamos também que o sentido de motivação da aprendizagem, apresentado no discurso de Emy e Borboleta, parece estar orientado para o controle ou regulação do professor que manipula os estímulos e os reforços. Isto nos faz lembrar da prática pedagógica conservadora que se fez (e se faz) presente nos espaços da sala de aula e que se manifesta na relação educativa influenciando a

ISSN: 2176 - 1396

motivação da aprendizagem (POSTIC, 1984), produzindo corpos dóceis e submissos, conduzidos para desempenhar variadas tarefas conforme lhe são impostas (FOCAULT, 2008).

Outras posturas corporais indicam, segundo a estudante Docinho, o estar motivado para a aprendizagem. Vejamos o excerto:

> A imagem que mais me ocorre quando penso em um estudante motivado para a aprendizagem é de um estudante com dúvida, com cara de interrogação, **um estudante curioso**, que enquanto o professor está explicando ele está ali com a pergunta na cabeça e **tentando formular, entender como é que aquilo acontece**. Imagino um menino na sala de aula **com a mão na cabeça, fazendo caras e bocas diante de um assunto, uma ideia que ainda não foi apresentado** (DOCINHO, 2022).

Docinho nos apresenta outra postura corporal do estudante representado por ela como motivado: “mão na cabeça, fazendo caras e bocas”. Notemos que a representação imagética parece relacionada a sofrimento e não à felicidade, à satisfação. Todavia, como afirma Docinho, a pessoa que está motivada apresenta a cara de interrogação, de dúvida, de curiosidade, de esforço. De fato, estudar e pesquisar exige concentração, de modo que Docinho apresenta a imagem de um estudante curioso que elabora perguntas buscando por esclarecimentos, ou seja, um estudante envolvido com a situação de aprendizagem proposta, indicando a presença de motivação (ALONSO TAPIA, 2005).

Considerando o papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem mais ou menos motivadores pela forma como conduzem o processo educativo (GUIMARÃES, 2009; ALONSO TAPIA; 2005, BZUNECK, 2009), nos questionamos se o professor do estudante representado por Docinho assumiu o papel de mediador do conhecimento, atentando-se para o interesse do estudante e colaborando para que o mesmo sanasse suas dúvidas e compreendesse o que estava sendo proposto em sala.

Vejamos o excerto a seguir:

> Um estudante que chega atrasado, falta muito às disciplinas, mesmo sabendo que tem as responsabilidades de cumprir os trabalhos a serem feitos. **Não se importa muito**, deixa pra última hora tudo ou às vezes até não faz as atividades. É um aluno, assim, **largado em algum lugar**, assim, **deitado** e **ignorando tudo que ele deveria estar fazendo**. (EMY, 2022)

Emy nos mostra um corpo que fala, que revela pensamentos, sentimentos e reações frente a determinadas situações ou condições. O corpo largado e deitado expresso na representação de um estudante desmotivado apresentado por Emy revela descaso, displicência e desleixo de um estudante cuja motivação para aprender parece lhe ter abandonado.

Um sentido semelhante é identificado no discurso de Borboleta:

> Um estudante desmotivado para a aprendizagem no ensino superior seria aquele que se **senta no fundo, conversa muito e falta bastante as aulas** e **fica no celular a aula toda**. (BORBOLETA, 2022)

Borboleta menciona o uso do celular como um obstáculo à motivação da aprendizagem. Percebemos que tal discurso está crivado de aspectos das representações sociais de professores e estudantes do século passado, aqui no Brasil. Naquela época, os estudantes que “ousavam” utilizar o celular na sala de aula eram convidados a guardar ou até se retirar daquele ambiente para não perturbar a aula. Neste sentido, entendemos que os estudantes dos cursos de formação de professores precisam mudar as representações sobre o uso do celular em sala de aula, tendo em vista que na prática docente as mídias podem ser utilizadas a serviço das aprendizagens. Além do mais, os professores em formação precisam também dominar esses multiletramentos, a fim de mudar as representações e as práticas, de modo que se invista na formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores da realidade, caso seja necessário.

Contudo, todas as posturas desse estudante sinalizam que, de fato, ele não está motivado pois, mesmo que os professores não estimulem o uso dos celulares para as pesquisas em sala de aula, o corpo desse indivíduo desmotivado apresenta sinais de desmotivação pelo sentar-se ao fundo, conversar – provavelmente sobre outro assunto fora daquele tratado na aula – além de ausentar-se constantemente das aulas.

Vejamos o discurso de Blair:

> Imagino um estudante desmotivado como uma **pessoa apática**, uma pessoa que não esboça uma reação, sabe? (...) **Uma pessoa que vem por obrigação**, e eu acho que **a feição do rosto acaba mostrando isso** algumas vezes. (BLAIR, 2022)

Quando Blair nos apresenta a imagem de uma pessoa apática que vai (para as aulas) por obrigação, lembramos de Huertas (2009) quando sinaliza que o interesse

ISSN: 2176 - 1396

para a aprendizagem está diretamente relacionado com a motivação intrínseca e que esta tende a ser menor quando professores e estudantes se sentem obrigados a realizarem determinada atividade. Para Bzuneck (2009) a apatia revela uma motivação diminuída frente às demandas acadêmicas e é visível no comportamento dos estudantes manifestando-se no não cumprimento de atividades, mesmo aquelas valendo nota, relutância em iniciar uma determinada atividade, resistência em participar das aulas e através do comportamento desordeiro ou de se esconder e dormir durante as aulas.

Mais uma vez os sinais da desmotivação são representados mediante posturas corporais. Blair destaca nesse corpo, a apatia estampada no próprio rosto, indicando desânimo, abatimento, desinteresse, inatividade e indiferença. Navarro e Karlins (2008) explicam que as emoções produzidas diante de uma determinada situação que vivenciamos nos mobilizam para lidar com o que deflagrou a emoção, enviando sinais, mudanças nas expressões, na face, na voz e na postura corporal. Logo, a linguagem não-verbal é capaz de revelar pensamentos, sentimentos e intenções reais de uma pessoa.

Identificamos um sentido semelhante na representação de Docinho:

> A imagem que mais me ocorre para representar um estudante desmotivado para a aprendizagem é a de uma **pessoa presente de corpo, mas com a mente em outro lugar. Uma pessoa desconectada**, que está no lugar porque realmente tem que ir, mas você vê que ele está e não está ali. Muitas vezes pode ser cansaço ou realmente dúvida se deve ou não estar ali. Imagino uma pessoa assim no cantinho da parede, estando naquele lugar, mas **só de corpo presente e a cabeça em outro lugar**. (DOCINHO, 2022)

Mais uma vez os estudantes corporificam a motivação e não motivação: “um estar sem estar, um corpo sem cabeça”. Ao que parece, este estudante ausente, desligado, inativo, não se sente pertencente àquele espaço. Lembramos de Rufini e Bzuneck (2019) quando consideram que o senso de pertencimento é para a Teoria da Autodeterminação uma das necessidades psicológicas subjacentes à motivação intrínseca. Guimarães (2009) explica que a necessidade dos estudantes de pertencer ou de se sentir parte do contexto da sala de aula é promovida pela interação com o professor, que deve, portanto, dispensar atenção, cuidado e aceitação aos estudantes. O professor que estabelece esse tipo de relação educativa com os estudantes, colabora para estimular o interesse pela aprendizagem (ALONSO TAPIA, 2005).

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos achados desta pesquisa foi possível inferir que as representações estão ancoradas em um sentido de motivação orientado para uma regulação externa aos estudantes e não a uma condição intrínseca de autodeterminação e autonomia para a aprendizagem. Estar motivado para a aprendizagem é representado pelos estudantes por corpos dóceis e disciplinados na sala de aula, passíveis de manipulação e dominação, revelando situações de aprendizagem pautadas no modelo conservador de ensino. Sendo assim, nos questionamos: o que querem dizer os corpos indisciplinados e indóceis na sala de aula universitária? Observamos também que as representações sobre a desmotivação da aprendizagem estão ancoradas no desinteresse, inatividade e afetos desprazerosos, exteriorizados através de corpos tristes e apáticos. Ademais, ficou implícito que os sentidos atribuídos à (des)motivação da aprendizagem contemplam elementos que entrecruzam a relação professor e estudante, como a mediação do conhecimento, o incentivo e interesse do professor pelo aprendizado dos estudantes, contribuindo dessa maneira, na motivação e no prazer em aprender. Do contrário, uma relação hierarquizada, com distanciamento e formalismo docente, fundamentada no modelo conservador de aprendizagem, parece dificultar a motivação autônoma, de melhor qualidade que a motivação regulada, visto que desenvolve a autonomia estudantil.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, J. **Motivar en la escuela, motivar en la familia:** Claves para el aprendizaje. Spanish Edition. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, B M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, S.E.R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(2), pp.143-150, 2004. https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzkf5qgpZ6Q/?format=pdf&lang=pt

HUERTAS, J A. Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. In: **Psicología del aprendizaje universitario:** La formación en competências. EDICIONES MORATA, S. L. Madrid, 2009.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale des relations à autrui**. Paris: Armand Colin, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. SP: EDUC - PUC/ Campinas: Mercado das Letras Edições e Livraria, 2002.

MAZZOTTI, T. B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. Natal-RN, 1998, p. 1-12. CD-ROM.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8ª ed. Ed. Hucitec: São Paulo, 2004.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAVARRO, J.; KARLINS, M. **O que todo corpo fala:** Um ex-agente do FBI ensina como decodificar a linguagem corporal e ler as pessoas. Tradução: Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

POSTIC, M. **A Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

RUFINI, S.E; BZUNECK, J.A. A relação entre motivação e autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise.** Londrina, v.4, n.1, p.69-84, jan/ jul., 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p69.

RYAN, R.M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **Psychological Association**. Vol. 55, No. 1, 68-78, 2000. DOI: *10.1037110003-066X.55.1.68.*

A INVISIBILIDADE VIVENCIADA PELA PESSOA CANHOTA NA ESCOLA

Priscila Lambach Ferreira da Costa[1]

Clarilza Prado de Sousa[2]

RESUMO

A pessoa canhota é compreendida como aquela que exerce a maior parte de suas funções com o lado esquerdo do corpo. Ao longo da história, canhotos foram impedidos de usar a mão esquerda carregando preconceito, mitos e por consequência barreiras. A palavra canhoto é associada ao diabo, ao estranho e à incompetência. Com o objetivo de nos inteirarmos do cenário do canhotismo dentro das escolas atualmente, realizamos um estudo piloto em uma Escola Municipal em Santana de Parnaíba- SP no ano de 2019. Levantamos os dados por meio de questionários aplicados aos professores e alunos de 6 e 17 anos de idade. O que observamos foi que os professores não conhecem, não conseguem identificar quem são seus alunos canhotos, logo não sabem dizer se eles possuem necessidades específicas. Os alunos, em geral, referiram gostar de ser canhotos, apontando inclusive algumas vantagens, porém 70% deles desconhecem a existência de materiais próprios para canhoto. Tal estudo nos possibilitou estabelecer hipóteses que estamos investigando em pesquisa mais ampla à luz da psicologia social das representações sociais. O processo de discriminação do canhotismo se revela atualmente por sua invisibilidade. Seria essa uma nova artimanha da exclusão ao canhoto nos espaços escolares? Devido ao desconhecimento de quem são esses estudantes, eles acabam por não receber o atendimento adequado a sua especificidade, ou seja, a escola não disponibiliza a eles materiais e mobiliário próprios para pessoas canhotas, e os profissionais não colocariam na prática o reconhecimento e logo o respeito as diferentes lateralidades e sua forma de manifestação.

Palavras-chave: Canhoto 1. Educação 2. Representações Sociais 3. Inclusão 4. Invisibilidade 5.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta informações sobre a pessoa canhota, suas características, um breve histórico e elementos culturais nos quais o canhotismo está envolvido, além de suas necessidades específicas e de que forma a escola vem olhando (ou não) para essas questões. Quando o canhoto passa despercebido no contexto escolar, sua invisibilidade pode ser interpretada como exclusão, pois o não reconhecimento pode ter consequências no pleno atendimento desse aluno. É preciso auxílio na eliminação de barreiras que o canhoto encontra para se desenvolver integralmente. Trazemos elementos da Teoria das Representações Sociais sobre Inclusão para compor essa roda de análise e diálogo.

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, perspectivaop@gmail.com
[2] Pós-doutora pela Ecole des hautes études em sciences sociales, PUC/SP, clarilza.prado@gmail.com

2 A PESSOA CANHOTA

A pessoa canhota pode ser definida como aquela que tem preferência ou é mais habilidosa do lado esquerdo do corpo. Alguns pesquisadores compreendem a questão da lateralidade como biológica e outros se debruçam mais em compreender a influência do ambiente nesse processo. Os canhotos representam em média 10% da população mundial e historicamente sofreram um processo de exclusão visto claramente em algumas culturas, mais precisamente dentro das famílias e escolas. Compreendemos que é de grande relevância termos um olhar cuidadoso em relação ao canhoto em um mundo que foi feito para os destros.

O cérebro é constituído de dois hemisférios (esquerdo e direito) que são unidos por fibras nervosas que transmitem informação de um lado para o outro. O início do desenvolvimento da lateralização dos hemisférios cerebrais se dá principalmente aos dois anos de idade, podendo estender-se até os 5 anos (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2006). Cada um dos hemisférios possui funções primordiais apesar de atuarem em conjunto. O hemisfério esquerdo, por exemplo, é responsável por funções específicas como: cálculos matemáticos, fala, escrita, leitura, compreensão linguística, relações especiais qualitativas, preferências motoras lateralizadas e identificação de pessoas, de objetos e de animais. Já o hemisfério direito tem funções globais como prosódia, reconhecimento de categorias de pessoas e objetos, compreensão musical e relações espaciais quantitativas. (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2006, p. 37)

O termo lateralidade se refere ao predomínio ou maior eficiência de um dos lados do corpo e seu grau varia entre os indivíduos, envolvendo a questão manual, ocular e de membros inferiores. Sainburg (2005) especifica que ter a preferência definida é de grande vantagem para o indivíduo na organização e controle de seus movimentos.

Souza e Teixeira (2009) apresentam dois pontos de vista distintos sobre a origem e o desenvolvimento da lateralidade humana. Há quem considere a lateralidade como biológica, onde os genes trazem em seu código especificações diferenciadas de uma parte em detrimento da outra. E há quem além de considerar as questões biológicas defenda também a forte influência do ambiente, sendo corporal e cultural, biológico e social indivisíveis. (Fonseca, 2004, p. 121)

ISSN: 2176 - 1396

Coto (2012) apresenta três grandes tipos de lateralidade: integral ou homogênea (totalmente destra ou canhota), não integral (tendências canhotas e destras) e contrariada (quando há uma interferência na tendência seja da proibição do uso de uma mão ou a perda dos movimentos). Fazem parte também da lateralidade não integral a lateralidade cruzada (não há uma uniformidade na manifestação da lateralidade em diferentes partes do corpo) e mista (quando se utiliza mãos diferentes para atividades diferentes).

McManus (2002) apresenta a pesquisa que Philip Bryden realizou com 70.000 crianças e pôde constatar que a probabilidade de alguém ser canhoto é de 9,5% quando ambos os pais são destros; 19,5% quando um dos pais é destro e o outro canhoto; e 26,1% quando ambos os pais são canhotos.

Segundo Coto (2012), dos 3 aos 8 anos de idade, o predomínio por um lado ou outro do corpo se estabelece de forma qualitativa. Singh (*apud* Souza e Teixeira, 2009) realizou uma pesquisa com crianças de 4 e 6 anos de idade e encontrou diferentes porcentagens quanto à preferência manual variando entre os países. A preferência manual esquerda é presente em 3,2% das crianças indianas e em 9,6% das crianças francesas pesquisadas. Meng (*apud* Souza e Teixeira, 2009) realizou um estudo em escolas coreanas e constatou que 61% das crianças canhotas trocaram sua preferência manual para a direita. Esses dados nos mostram claramente que fatores culturais contribuem para a escolha do uso de uma mão em detrimento da outra. Em determinadas sociedades ser canhoto é visto como negativo, e ser destro mais desejável.

Ao longo da história a mão direita foi associada às coisas boas e a mão esquerda ao profano, ao mal. O esquerdo associado à feitiçaria, ao que precisa ser evitado, ao inferior, estúpido, enfermo, o diabo representado com a mão esquerda estendida. Já o direito ligado ao que deve ser seguido, o bom, o superior, gênio, saudável. Estão presentes, inclusive, em nosso cotidiano brasileiro superstições como entrar em um lugar com o pé direito indicando sorte, e quando estamos passando por um dia ruim, ouvirmos o questionamento de se levantamos com o pé esquerdo. Em culturas como a indiana, por exemplo, come-se com a mão direita, e usa-se a mão esquerda para limpar-se ao usar a toalete.

Alguns anos atrás, canhotos eram impedidos de usar a mão esquerda em suas famílias e escola. Muitos tiveram suas mãos amarradas e foram forçados a utilizar a direita. Atualmente entende-se que o canhoto possui necessidades específicas que

podem ser atendidas tanto pela família quanto pela escola. Alguns materiais escolares e objetos do cotidiano apresentam desafios em seu manuseio por parte dos canhotos. Para citar alguns: tesoura, carteira, apontador, régua, abridor de lata, espátula de bolo etc.

Pesquisas diferentes apontam que para o canhoto escrever da esquerda para a direita muitas vezes precisa articular o punho em forma de gancho e/ou verticalizar o papel para evitar o borrado (quando a mão passa por cima da escrita e a tinta suja o canto da mão). Alguns canhotos também apresentam maior lentidão para escrever e propensão à disgrafia e à inversão das letras. Essas questões podem gerar um sentimento de inferioridade pelos canhotos temerem sua competência, uma sensação de fracasso e uma possível timidez. O canhoto que é impedido de usar a mão esquerda, ou seja, o canhoto contrariado pode ter uma perda de até 1/3 do seu rendimento escolar devido a adaptação e uso de materiais.

Ao pensarmos na plena integração e envolvimento do aluno canhoto na escola, questionamos se suas necessidades específicas estão sendo atendidas e se estão presentes barreiras como falta de mobiliário (carteiras) e materiais escolares específicos para canhotos. Com o objetivo de mapear como isso se apresentava na escola, optamos por fazer um estudo piloto.

3 NOVA FACE DA EXCLUSÃO: A INVISIBILIDADE

Realizamos o estudo piloto no ano de 2019 na Escola Municipal de Santana do Parnaíba/São Paulo. Foram aplicados questionários com 7 professores e 17 alunos de 6 a 17 anos de idade.

Os resultados indicaram que dentre os alunos, a maioria se reconhece como canhoto, alguns deles consideram que o canhoto tem mais facilidade e habilidade para a realização de algumas tarefas, tem a letra mais bonita, é especial, divertido, diferente e legal. A grande maioria dos alunos não percebe diferença entre ser canhoto ou destro, exceto os que comentam sobre acharem que o canhoto aprende a ler mais devagar, e que precisa se acostumar com alguns materiais. Quanto aos materiais, 12 dos 17 (70,6%) desconheciam materiais específicos para o canhoto. Os alunos disseram que a carteira de canhoto poderia atendê-los melhor, mas apenas uma aluna identificou a presença de carteira de canhoto em sala de aula. Quase todos eles acreditam que os professores sabem lidar bem com o aluno canhoto.

Quanto aos professores, a maioria não soube identificar quem são seus alunos canhotos, e não vê diferença do aluno canhoto para o aluno destro. Tampouco reconheceram as dificuldades dos canhotos. Apenas 1 professor identificou a presença de carteira própria de canhoto em sala de aula, e grande parte entende que a responsabilidade de providenciar os materiais é tanto dos pais quanto da escola.

Pudemos perceber nessa sondagem inicial que o aluno canhoto não é notado na sala de aula. Ele é invisível, passa despercebido, talvez pela indiferença, ou por questões histórico-culturais que faz com que sejam ignorados.

À pessoa canhota muitas vezes há um fechamento de acesso a recursos (discriminação), um afastamento (segregação) e manutenção nesse distante lugar (marginalização). O que se resume em uma forma de exclusão.

4 SUJEITO HISTORICAMENTE EXCLUÍDO

Esse levantamento nos provocou inquietações e entendemos que a invisibilidade da pessoa canhota reflete a não inclusão de suas necessidades específicas em sala de aula. O canhoto enfrenta barreiras físicas de mobiliário e materiais adequados, mas também barreiras atitudinais. No dicionário a palavra canhoto aparece atrelada ao que é sinistro, escuro, perturbador, proibido, ameaçador, maligno, suspeito, inútil que denota falta de habilidade, de destreza, de jeito. Esses conceitos negativos em conjunto com o histórico de exclusão da possibilidade de ser canhoto pode ter um forte impacto na prática dos profissionais de educação em relação aos seus alunos canhotos.

Optamos por discorrer um pouco sobre os processos de inclusão e exclusão. Sawaia (2014) enfatiza que não podemos pensar na inclusão sem levar em conta a dialética inclusão/exclusão. A exclusão é vista como um processo múltiplo e complexo.

Jodelet in Sawaia (2014) discute dois conceitos importantes quando se trata da questão da exclusão: preconceito e estereótipo. Para ela, em resumo, o preconceito é um julgamento feito sem exame prévio de algo. Já os estereótipos são imagens que a opinião pública faz do ambiente social com a intenção de simplificar sua complexidade. Na dialética à exclusão/inclusão ambos estão presentes: às vezes, já se tem uma ideia prévia de quem é excluído, bem como há um estereótipo formulado sobre diferenças e diversidade, questões também muito presentes nesse campo.

Por vezes há um enfraquecimento do sujeito excluído e sofrimento ligado à injustiça e à desigualdade. Uma crença coletiva que leva à inferioridade de um grupo voltado para o sistema com base em suas especificidades. O canhoto ao não ser notado em sala de aula lhe é negado o direito a ser atendido com boa qualidade no que se refere às suas questões particulares de quem escreve com a mão esquerda (minimamente a disponibilidade de material e mobiliário adequados).

Iluminaremos essas questões utilizando a lente teórica da Teoria das Representações Sociais.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INCLUSÃO

No que diz respeito à sua conceituação, Moscovici (2011) afirma que as representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano.

Moscovici (2012) *apud* Ens (2013) resume que o cotidiano exige que indivíduos ou grupos se posicionem, interfiram, atuem com a intenção de fazer perguntas e buscar respostas. A relação entre os professores, alunos e inclusão ocorre diariamente nos mais diversos cenários.

Para discutir como essa teoria se apresenta em pesquisas de mestrado e doutorado que abordam a questão da inclusão realizamos uma pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2013 e 2018. Selecionamos pesquisas que tinham como palavras-chave e o título: Inclusão e Representações Sociais. Optamos por expandir a base de dados e recorremos -utilizando os mesmos critérios mencionados acima - à Biblioteca Digital Brasileira de *Teses e Dissertações* (BDTD), o que aumentou para 13 (treze) o número de documentos analisados.

A maioria dos trabalhos utilizam a entrevista como metodologia de pesquisa, mas há também o uso de questionário, desenho e observação, às vezes combinados, caracterizados como múltiplos instrumentos. As produções trabalharam com 5 a 245 sujeitos, e foram publicadas em várias regiões do Brasil. Os principais conceitos abordados foram: inclusão, aprendizagem, deficiência, atenção educacional especializada, surdez, cegueira, políticas de inclusão, formação e práticas

pedagógicas. Tendo como destaque as palavras: professor, deficiência, inclusão e educação, seguido por aluno, pedagógico, representação e pesquisa.

Para fazer uma análise mais profunda dos resumos dessas pesquisas, utilizamos o software IRAMUTEQ *(Interface de R pour les Analysiss Multinelles de Textes et de Questionários)* que foi desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009 e faz a análise léxica das palavras. O software organiza as palavras em grupos e é um aliado no trabalho do pesquisador para analisar e comparar dados.

Houve um aproveitamento de 84,17% do corpus para análise que gerou 4 categorias, distribuídas da seguinte forma:

- Categoria 1: 24,8%
- Categoria 2: 22,2%
- Categoria 3: 26,5%
- Categoria 4: 26,5%

Observa-se que a Categoria 1 tem aspectos relacionados à educação escolar e inclusiva, e ao processo de formação de professores na educação pública. A categoria 2 complementa a Categoria 1 trazendo informações sobre o aluno e seu aprendizado. A categoria 3 apresenta os aspectos apropriados da Teoria das Representações Sociais. A categoria 4 fornece elementos relacionados à metodologia utilizada na tese ou dissertação analisada.

Para os trabalhos apresentados, a proposta de educação inclusiva tem impactos diretos na configuração das escolas, na formação e na gestão dos professores. Na visão desses trabalhos para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, dependerá das pessoas:

> para que a escola seja de fato inclusiva dependerá também de sua comunidade de que maneira incorpora e modifica suas representações sociais pois consideramos que os sujeitos interferem na edificação deste movimento tanto quanto o princípio legal.

Resumo 13

Os professores são responsáveis por responder ao novo contexto escolar, e a escola inclusiva requer ações que lhes permitam atender efetivamente a diversidade dos alunos. Porém, sabe-se o quanto a implementação é difícil. Os docentes alegam falta de formação e propõem soluções como a presença do segundo professor para auxiliar nas atividades cotidianas e relatórios profissionais.

A categoria 2, como mencionado acima, está intimamente relacionada à categoria 1, tanto para auxiliar a identificar se as representações sociais interferem na ação docente, quanto para perceber os olhares dos alunos sobre a educação inclusiva. Eles apontam que essas performances ainda estão em construção, e o professor não sabe muito bem o que fazer com isso e o que eles fazem é limitado.

> Os professores tentam suprir essas dificuldades com práticas orientadas por diretrizes educacionais como o encaminhamento para a sala de recursos com vistas a obterem um atendimento especializado.

Resumo 12

A categoria 3 refere-se aos elementos da Teoria das Representações Sociais. Os dados apresentam que o que se entende por inclusão e/ou pessoa com deficiência, passando por questões como preconceito, desrespeito, discriminação, injustiça, desigualdade e segregação, impactam nos processos de ensino e aprendizagem do aluno. Antes de formar o professor para saber trabalhar com a inclusão, teria que haver uma mudança em toda a sociedade.

> Em linhas gerais acreditamos que ambiente social, documentos oficiais, escassez de disciplinas que enfoquem essa temática, e as representações sociais dos professores sobre essa temática são os responsáveis pela resistência do núcleo central das representações o que dificulta sua mudança.

Resumo 9

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir o canhoto na escola e na sociedade passa por um mobiliário adequado, por um acesso a materiais escolares próprios, mas também por um reconhecimento de sua existência e um atendimento de boa qualidade por parte do conjunto de pessoas que compõem a escola.

É necessário refletirmos e discutirmos sobre possíveis práticas que compreendam as dificuldades e necessidades tanto dos alunos quanto dos professores. Os alunos têm direito a receber uma educação que atenda as especificidades. (Souza; Sousa; Gonçalves, 2019)

Uma forma de aperfeiçoar o atendimento aos alunos é cuidar das incertezas e inseguranças dos profissionais de educação, da infraestrutura das escolas, e da compreensão da diversidade como valor e não como obstáculo. (Kitahara; Custódio, 2017)

REFERÊNCIAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) http://bdtd.ibict.br/vufind/> acesso em 15/ago/2019.

CAPES, Portal de Periódicos http://www.periodicos.capes.gov.br/ acesso em 15/ago/2019.

COSTA, Priscila Lambach F. da. **Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas em diferentes gerações**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

COTO, Rosana Fernández. **Cerebrando el aprendizaje**: recursos teóricos- prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje“. Buenos Aires: Bonum, 2012.

ENS, Romilda; VILLAS BÔAS, Lucia; BEHRENS, Marilda. **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade***:* perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KITAHARA, Adil M V; CUSTÓDIO, Edna M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. **Boletim Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 37, n. 92, p. 79-93, 2017.

McMANUS, Chris. **Right hand, left hand**. Londres: Orion Books, 2002

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia e RIESCO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem***:* abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAINBURG, Robert. Handedness: differential specializations for control of trajectory and position. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, Philadelphia, v. 33, n.4, p.206-213, out. 2005.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social**.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Angela; SOUSA, Clarilza; GONÇALVES, Helenice. **Representações sociais e inclusão:** lidando com a diferença. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1015-1037, jul./set. 2020.

SOUZA, Rosana Machado de; TEIXEIRA, Luis Augusto. Sobre a Relação entre Filogenia e Ontogenia no Desenvolvimento da Lateralidade na Infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.24, n.1, p.62-70, set./out. 2009.

Família – Escola: a estrutura das Representações Sociais elaboradas por alunos

Camila Iantas[1]

Viviane Terezinha Koga[2]

RESUMO

A família e a escola são duas instituições importantes que apresentam funções distintas na formação do cidadão, podendo atuar como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual e social. Uma boa interação entre elas pode, dentre outras coisas, influenciar no desempenho escolar dos alunos, contribuir para a construção de hábitos e de autonomia no estudo. Diante disso, este artigo analisa as representações sociais de alunos da educação básica acerca da relação entre a família e a escola. O referencial teórico é a teoria das representações sociais, a partir da abordagem estrutural. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário para 407 alunos das séries finais do ensino fundamental, de duas escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/PR. As análises das questões fechadas foram realizadas a partir da frequência e porcentagem, enquanto as questões abertas foram analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo e a questão da ALP com o auxílio do *software* EVOC. Os resultados indicaram a presença de uma ambivalência na representação social dos alunos acerca da relação família e escola. De um lado eles representam essa relação a partir de elementos positivos como *boa, ótima, amor, importante, estudar, educação e respeito.* Nesses elementos a discussão acontece em torno da importância do diálogo e do compartilhamento de responsabilidades e na participação da família nas atividades da escola para a construção de valores como respeito e educação. Porém, na periferia, com alta frequência, aparecem elementos negativos relacionados a sentimentos de *ansiedade, estresse, raiva, tristeza, etc.* oriundos da convivência na escola e na família.

Palavras-chave: Escola. Família. Ensino-aprendizagem. Alunos. Interação.

1. INTRODUÇÃO

A família e a escola apresentam funções distintas na formação do sujeito e uma boa interação entre elas pode, dentre outros aspectos, colaborar para a melhoria no desempenho dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto no meio social. Para Burgos *et al.* (2021) a relação família-escola pode ainda exercer influência sobre a vontade de aprender, bem como influenciar na construção da autonomia e, consequentemente, de uma maior motivação em relação aos estudos. Ao mesmo

[1] Residente no Programa Residência Pedagógica- Ciências/UEPG. Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. camilaiantas6@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Professora no Departamento de Biologia Geral, Orientadora no Programa Residência Pedagógica Ciências/UEPG e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa. vivikoga@uepg.br

tempo, em que o contrário pode influenciar negativamente, mantendo a criança na heteronomia, ocasionando o desinteresse e a evasão escolar (DESSEN, POLONIA, 2005). Seus papéis fundamentais estão, portanto, na transmissão de diferentes conhecimentos sociais, emocionais, culturais e cognitivos, além de valores morais e éticos (SANTOS; TONIOSSO; 2014, p.128).

Contudo, há que se ressaltar que essa relação se dá a partir de uma via de mão dupla. A família do aluno precisa acompanhar o processo educacional e a escola precisa saber qual é a relação do aluno com a família. É importante que essa relação aconteça de forma dialógica e contínua (BARBOSA, 2011), levando em conta também a heterogeneidade das famílias (ESTEVÃO, 2003). Essa relação precisa se dar a partir do respeito mútuo, da reciprocidade entre pais e professores (PIAGET, 1972 apud JARDIM, 2006, p.13), uma vez que ambos são parceiros no processo de ensino e aprendizagem e se complementam em relação à educação.

No Brasil, essa relação se dá principalmente a partir do acompanhamento dos pais na lição de casa, no comparecimento às reuniões de pais e mestres e na atenção aos comunicados da escola (CARVALHO, 2004), ou seja, uma participação normativa que, na maioria das vezes, só acontece quando convocados. Isso corrobora com os achados de Lomonaco e Garrafa (2009, p.34) sobre o acompanhamento da vida escolar dos filhos em famílias em situações de vulnerabilidade social.

Mesmo sabendo da importância dessa relação, são escassas as pesquisas que as investigam, e ainda mais as que a fazem a partir da perspectiva dos alunos. Circulando dentre esses elementos e detendo-se principalmente no último, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais elaboradas por alunos da educação básica acerca da relação família-escola. A questão problema é: Quais são as representações sociais dos alunos da educação básica acerca da relação família-escola?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A abordagem estrutural das Representações Sociais

Entendemos por representações sociais (RS) o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais estão, portanto, relacionadas com os conhecimentos e as experiências vividas que

são compartilhadas entre indivíduos que fazem parte de um determinado grupo social.

Portanto, as representações sociais não se resumem a “opiniões sobre” ou “imagens de” um objeto, mas a teorias, ciências destinadas a interpretação e a formação real, possuindo lógica e linguagem particular que apontam as comunicações, valores e conceitos entre grupos (MOSCOVICI, 2012 p. 47).

Abric (1994 apud SÁ, 1996 p.43) sistematiza as finalidades das representações sociais, atribuindo-lhes quatro funções essenciais: a) funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade; b) funções identitárias: definem a identidade e a especificidade dos grupos; c) funções de orientação: guiam os comportamentos e as práticas; e, d) funções justificatórias: possibilitam justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos.

Os elementos que compõem uma representação social estão organizados em torno de um núcleo central (NC), formado por elementos considerados estáveis e que resistem à mudança, determinando o real significado da representação social. Sendo assim, o NC é visto como um ponto estável, onde dificilmente ocorrem mudanças bruscas, e quando ocorrem acabam mudando a homogeneidade do grupo (SÁ, 1996).

Além disso, em torno das representações sociais existe um outro sistema, denominado sistema periférico (SP), sendo este mais flexível as mudanças, o qual mantém a heterogeneidade do grupo e a expressão individualizada. Portanto, “se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento” (SÁ, 1996, p.73).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário para alunos das séries finais do ensino fundamental, de forma presencial, no primeiro semestre do ano de 2023 em duas escolas públicas (A e B), localizadas no município de Ponta Grossa/PR. A escolha das escolas se deu a partir da sua localização periférica, por entendermos que, por vezes, nessas escolas as famílias são mais desassistidas em questões sociais e econômicas o que pode interferir negativamente nessa relação.

Participaram da pesquisa 410 alunos. Porém, em três questionários não houve a autorização por escrito, portanto, foram considerados para a análise 407 alunos participantes.

A escola “A” tem aproximadamente 1502 alunos matriculados, sendo 680 no período da manhã, 640 à tarde e 182 à noite. Ela atende principalmente alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos em sua maioria de núcleos habitacionais e de comunidades de baixa renda presentes no entorno da escola. Além do Ensino Fundamental e do Ensino médio regular, apresenta cursos técnicos (Técnico em química e Técnico em alimentos), e em função disso também acaba atendendo alunos de comunidades vizinhas. A escola dispõe de amplo espaço, além de quadras, banheiros, salas de aula, biblioteca, possui laboratórios e sala de informática.

A escola “B” tem aproximadamente 330 alunos matriculados no Ensino Fundamental, de 6° a 9° ano. Os alunos estão divididos em 10 turmas de acordo com a idade, sendo 6° e 7° ano no período vespertino e 8° e 9° ano no período matutino. Uma peculiaridade da escola é que existem alguns critérios para que os alunos consigam uma vaga na escola, por isso, as condições socioeconômicas das famílias são variadas, incluindo alunos que residem em regiões mais centrais e outros em regiões periféricas. A escola também apresenta um amplo espaço, possui área verde, quadra, refeitório, banheiros, etc.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer de aprovação n° 6.030.799) e todos os procedimentos foram feitos de acordo com os parâmetros definidos em pesquisas com seres humanos (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

O questionário iniciava com uma breve apresentação do tema da pesquisa, as respostas eram anônimas e analisadas e divulgadas individualmente, seguindo todos os cuidados éticos. As questões foram divididas em duas partes: a primeira parte continha questões de caracterização dos sujeitos participantes. A segunda parte tinha questões relacionadas ao tema investigado, incluindo a questão de Associação Livre de Palavras (ALP), onde os alunos deveriam listar as 5 primeiras palavras ou expressões que primeiro lhe vem à cabeça a partir do termo indutor “A relação Família e Escola é…”, e em seguida enumerá-las de acordo com a sua ordem de importância, justificando a que foi escolhida em primeiro lugar.

Após a aplicação do questionário, ele foi organizado em um banco de dados no Excel para posterior análise. As questões fechadas foram analisadas a partir da

frequência e porcentagem de respostas. As questões abertas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e a questão de ALP com o apoio do *software* EVOC (*Ensemble de programmespermettantl' analyse dês evocations*), o qual é empregado para a identificação da estrutura da representação social dos alunos, que por meio de cálculos de coocorências auxilia na construção dos quatro quadrantes e na identificação do provável Núcleo Central e Sistema Periférico da Representação Social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 407 alunos participantes, 256 pertencem à escola A e 151 à escola B. A maior parte desses alunos estavam matriculados nas turmas de 8° (F=122) e 9° (F=119) ano. Referente ao gênero, 53% declararam masculino, 43% feminino, 3% não se identificou com nenhum dos gêneros e 0,49% não respondeu. Com relação ao turno, 69% estuda no vespertino e 30% no matutino.

Na variável recuperação, 37% dos estudantes respondeu que sempre passou de ano com recuperação e 59% sem recuperação. Enquanto na variável reprovação, 85% diz que nunca reprovou e 13% que reprovou pelo menos uma vez. Esse dado evidencia que por mais que os alunos reprovem pouco, a maioria deles ficam para recuperação, o que pode estar relacionado com a pressão exercida pelas escolas para a aprovação dos alunos a fim de manter ou elevar os seus indicadores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já que o cálculo do IDEB é feito considerando a média que os alunos obtiveram na prova Paraná dividida pela média oriunda do Censo Escolar, o que inclui dentre outros fatores e distorção idade/série proveniente da aprovação, reprovação e evasão escolar.

Quanto às horas de estudo, a grande maioria, 57%, afirmou que estuda, em média, uma hora diariamente em casa, ou seja, eles assumem de forma deliberada que praticamente não estudam em casa. Esse dado corrobora com os achados de Koga e Rosso (2015) e Camilo e Koga (2022) ao investigarem os hábitos de estudo de alunos antes e durante a pandemia. Em outras palavras pode-se afirmar que no período anterior, durante e após a pandemia o padrão relacionado a ausência de hábitos de estudo dos alunos da educação básica se manteve igual. Quando perguntamos se eles estudam apenas nos períodos de provas, 53% responderam que sim, portanto, confirmando que não possuem hábitos de estudo diário. Estudam apenas quando há alguma cobrança, nesse caso oriunda das avaliações.

Ressalta-se ainda que esse dado está relacionado com a falta de autonomia no estudo, ou seja, eles assumem que não possuem hábitos e, consequentemente, não tem autonomia no estudo, uma vez que mais de 50% só estuda em virtude de uma pressão externa, nas avaliações. Vale destacar que para uma aprendizagem significativa, o hábito de estudo diário é importante, pois é por meio dele que o aluno consegue superar as suas dificuldades, e com autonomia, o aluno torna-se protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo independência para tornar o processo mais dinâmico (KOGA, 2012).

A falta de hábitos de estudo pode estar relacionada a vários fatores, como a falta de acompanhamento, tanto por parte da escola quanto por parte da família, a ausência de condições para o estudo, a dificuldade de atenção e a falta de gerenciamento do tempo, dentre outros. Mesmo assim, ao perguntar em relação à autoavaliação, a maioria dos alunos consideram-se bons e razoáveis. Portanto, se auto avaliam de forma mediana.

As palavras ou expressões evocadas pelos alunos, a partir do termo indutor: *"A relação Família e Escola é…"* foram analisadas com o auxílio do *software* EVOC. Para tanto, as palavras que possuíam os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Depois do processamento pelo *software* foi possível verificar que, do total de 407 sujeitos participantes, teve-se uma lista com 1712 palavras, sendo que 367 eram diferentes.

Os quatro quadrantes foram compostos considerando uma frequência intermediária de 36, e a Ordem Média de Evocação (OME) de 2,9, sendo esses valores extraídos do relatório de RANGMOT. A frequência intermediária estabelece que apenas as palavras com frequência acima de 36 façam parte da composição dos quadrantes superiores. Por outro lado, a OME define a posição das evocações em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Do conjunto de 367 palavras diferentes evocadas, 45 fazem parte dos quatro quadrantes, onde estão os prováveis elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico da representação social dos alunos acerca da relação entre a família e a escola, sendo esses elementos apresentados na Tabela 1, acompanhados de suas respectivas frequências e OME.

Tabela 1 - Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS da Relação Família - Escola.

Palavras	F>=36	OME <2,9	Palavras	F>=36	OME >=2,9
Ajudar	36	2,77	Amizade	55	
Amor	43	2,27	Atividades	40	

Boa	100	2,68	Chata	43	
Educação	64	1,96	Felicidade	56	
Estudar	41	2,65	Legal	84	
Importante	90	1,81	Ruim	36	
Respeito	62	2,30			
Ótima	36	2,44			
Palavras	**F<36**	**OME <2,9**	**Palavras**	**F<36**	**OME >=2,9**
Aprendizado	33	2,63	Alimentação	27	3,22
Atenção	5	2,80	Ansiedade	5	3,00
Compreensão	9	2,55	Brigas	5	3,20
Comunicação	16	2,37	Brincadeiras	12	3,50
Confiança	16	2,87	Cansativa	5	3,20
Escola	6	2,50	Carinho	17	3,29
Esportes	6	2,66	Divertida	33	4,09
Estressante	10	2,70	Ensinar	11	3,09
Harmonia	7	2,85	Eventos	12	3,16
Necessária	34	2,88	Horrível	7	3,42
Normal	7	2,57	Interessante	19	3,21
Obrigação	28	2,67	Paciência	8	3,12
Reunião	12	2,00	Paz	5	3,80
União	24	2,66	Preocupação	5	4,20
			Péssima	8	4,50
			Raiva	9	3,89
			Tristeza	5	3,80

Fonte: As autoras, 2023.

No primeiro quadrante encontram-se as palavras que provavelmente compõem o núcleo central: *ajudar, amor, boa, educação, estudar, importante, respeito e ótima.* Em conjunto, elas foram evocadas 472 vezes, o que indica forte tendência dos alunos, ao representarem a relação entre a família e a escola, manifestarem palavras que expressam aspectos positivos, incluindo atitudes positivas, ações, sentimentos e valores. Essas palavras e/ou expressões, são frequentemente citadas pelos alunos, além de serem lembradas nas primeiras posições.

A palavra com maior frequência de evocação e colocada nas primeiras posições foi *boa* que expressa uma atitude positiva. A relação entre a família e a escola é vista pelos alunos como boa porque há um bom relacionamento entre elas e porque a família o auxilia nas tarefas escolares. A seguir serão transcritas algumas justificativas apresentadas pelos alunos: “Boa porque a escola e a família me ajudam” (Aluno 229), “É boa porque nunca tive muitos problemas na escola e eles sempre me ajudam nas atividades” (Aluno 260), “É boa porque eles me ajudam a estudar” (Aluno 280).

Em segundo lugar, encontra-se a palavra *importante*, citada 90 vezes e que novamente expressa uma atitude positiva. Essa relação para os alunos é importante pois permite o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a escola e os

pais/responsáveis, intervindo de forma positiva no seu desempenho e no seu comportamento escolar, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade no futuro. Dentre as justificativas dos alunos destacam-se: "É muito importante para nossos pais saberem das nossas notas, nosso comportamento dentro dela" (Aluno 88), "Eu acho que a relação família e escola é importante para o nosso crescimento, para que os pais participem das atividades da nossa vida" (Aluno 245), "É importante saber do seu filho na escola e do seu desempenho. Ajuda muito ter um responsável que se importa com isso e te apoia sempre" (Aluno 263).

Em terceiro lugar está a palavra *educação*, com 64 evocações. Essa palavra expressa um valor e está relacionada ao comportamento nos locais em que frequentam e a forma como tratam as pessoas, ou seja, muita próxima do valor *respeito*, evocado 62 vezes. Os alunos acreditam que a educação e o respeito são essenciais para ser uma boa pessoa e para convivência com o outro e que esses valores são construídos tanto na escola quanto na família, como expressado a seguir: "Tanto a escola quanto a família ajudam a educar" (Aluno 249), "Respeito, porque é importante em casa e na escola" (Aluno 157), "Porque as duas partes precisam se respeitar" (Aluno 185).

Ainda no núcleo central encontra-se a palavra *amor,* evocada 43 vezes que está relacionada com a família, um sentimento que eles sentem pelos pais ou responsáveis. A palavra *estudar,* com uma frequência de 41 evocações, que se relaciona a necessidade de tirar notas boas, as quais são cobradas não somente pela escola, mas também, pelos pais ou responsáveis. Aparecem ainda as palavras *ajudar* e *ótima,* a primeira está relacionada a ajuda da família nas lições e atividades que são enviadas para fazer em casa. Já ótima tem relação com o ambiente, a escola e a casa, onde os alunos afirmam que gostam de ambos.

No segundo quadrante, apresentando tendência à centralização, com maior frequência aparecem as palavras *legal, amizade, felicidade* e *atividades*, que reforçam os pontos já discutidos anteriormente, onde os alunos representam aspectos positivos. Mas, além disso, com uma frequência alta aparecem as palavras *ruim* e *chata,* que evidenciam atitudes negativas frente a relação família e escola, com justificativas como: "*Eles não ligam tanto para a escola com tanto que eu aprenda alguma coisa. (Aluno 356)"* e "*A escola é extremamente chata, poderia deixar de existir. (Aluno 325)"*. Falas como estas evidenciam que existem muitas famílias que não participam da vida escolar do filho e isso pode acabar fazendo com que eles

percam a motivação para o estudo, tendo a visão de que escola é um lugar chato, o qual frequentam apenas por obrigação.

No terceiro quadrante, observam-se com maior frequência as palavras n*ecessária, aprendizado, obrigação, união, comunicação, confiança, estressante e compreensão,* as quais se aproximam dos aspectos discutidos anteriormente em que os alunos percebem a importância da comunicação, da união e da confiança na relação família e escola como necessárias para o aprendizado, mas que muitas vezes essa relação é percebida como uma obrigação e de tal modo é estressante.

No quarto e último quadrante, onde se localiza o sistema periférico da representação social, temos palavras como: *alimentação, carinho, divertida, interessante, ansiedade, raiva, péssima, horrível* e *tristeza.* Há, portanto, palavras relacionadas a sentimentos negativos dos alunos acerca dessa relação. Considerando que "o sistema periférico é funcional, e que graças a ele a representação pode se ancorar na realidade do momento" (SÁ, 1996, p.73), ele evidencia que há uma ambivalência na representação social dos alunos acerca da relação família e escola. De um lado aparecem os aspectos positivos relacionados ao aprendizado e a construção de valores e a importância disso para o futuro e de outro os aspectos negativos relacionados a cobrança, a obrigação, a sentimentos negativos oriundos da própria convivência no âmbito familiar e escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito analisar as representações sociais de alunos da educação básica acerca da relação família e escola. Para tanto, foi aplicado um questionário para 407 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais de Ponta Grossa/PR.

Destaca-se que referente às características dos alunos há um grande número de alunos que ficam para recuperação, mas em geral não reprovam. Quanto às horas de estudo, a maioria afirma de forma deliberada que não possui hábitos de estudo e que estuda em média uma hora semanal, apenas nos períodos de avaliação.

As representações sociais da relação família e escola são ambivalentes, ou seja, de um lado os alunos representam os aspectos positivos que se relacionam com a sua importância para o aprendizado e para a constituição de valores. De outro lado aparecem os aspectos negativos relacionados a cobrança, obrigação e a sentimentos negativos. Analisa-se essa ambivalência a partir da zona muda (ABRIC, 2005), já que

a família e a escola são objetos sociais e, de tal modo, possuem forte carga ideológica. De tal modo, os alunos ao representarem-nas deixam escondidas ou mascaradas os aspectos negativos em função de sua inadequação às normas sociais vigentes, já que são alunos falando da escola e filhos falando das suas famílias.

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste texto, destacamos a importância de se construir pesquisas que investiguem a relação família e escola, principalmente, a partir dos sujeitos envolvidos nesse processo, a fim de que se possa repensar o papel da escola, do aluno e do próprio ensino e aprendizagem como processos mais dinâmicos a partir da interação social dos envolvidos. Espera-se que esses achados provoquem o desejo por mudanças, a fim de que a relação família e escola se constitua como algo mais participativo e democrático e que de fato contribua para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **A zona muda das representações sociais.** In: OLIVEIRA, D. C de; CAMPOS, P. H. F. (Org.) Representações sociais: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Editora: Museu da República, 2005. p. 23-34.

BARBOSA, J. S. B. A **importância da participação familiar para a inclusão escolar**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade Aberta, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BURGOS, M. das N.; INACIO, A. L. M.; OLIVEIRA, K. L. de; BAPTISTA, M. N. Suporte familiar como possível preditor das estratégias e da motivação para aprender. **Psicologia escolar e educacional**, v. 25, 2021. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021227267

CAMILO, D. H. V.; KOGA, V. T. O Estudo no Ensino Remoto: Representações Sociais de Alunos da Educação Básica. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, 8, 2022. **Anais do VIII SINECT**, Ponta Grossa: UTFPR, 2022

CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, abr. 2004. doi: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100009

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escola e Educacional**, v.9, n.2, p.303-312, 2005. Doi: https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012

ESTEVÃO, C. V. Escola e participação: o lugar dos pais e a escola como lugar de cuidado. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas de educação, v.11, n.41, out./dez.

2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v11n41/v11n41a02.pdf. Acesso em 258 jun. 2023.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino-Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Oeste do Estado Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KOGA, V. T. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. v. 96, n. 244, set/dez 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330913300. Acesso em: 20 jun. 2023.

LOMONACO, B. P; GARRAFA, T. C. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**: pesquisa e ação educacional, v.4, n.6, 2009. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/21. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrmann. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAREDES, E. C. **Ser professor.** Cuiabá: EdUFMT, 2007. 50 p.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das representações sociais**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, v.1, n.1, p. 122-134. 2014. Disponível em: https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf . Acesso em: 28 jun. 2023.

A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO[1]

Laêda Bezerra Machado[2]

RESUMO

A pandemia da COVID-19 afetou de modo inesperado a vida das pessoas no mundo. O isolamento social para contenção da disseminação do vírus e manutenção das condições de atendimento nos serviços de saúde tornou imprescindível à suspensão das atividades escolares presenciais e teve grande repercussão para todos os envolvidos com o processo ensino aprendizagem nas escolas. O presente trabalho tem como objetivo identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio acerca da pandemia e seus impactos. Utilizando a entrevista semiestruturada e indução por metáforas, desenvolvemos um estudo de campo com 34 estudantes matriculados em diferentes escolas de ensino médio de Recife-PE. Os resultados, organizados com apoio da técnica de análise de conteúdo, revelaram representações sociais marcadas por mudanças, adaptação à novidade ruim, tristeza e atraso na educação. Ansiedade, tristeza, saudades da escola, das relações com a família e amigos foram os sentimentos mais comuns nos depoimentos. A análise simbólica, por meio de metáforas, convalidou os depoimentos. Caracterizados como animais, vegetais ou coisas, os estudantes representam a pandemia com um período de ociosidade, estagnação e clausura. O trabalho confirma o valor da escola como espaço de convivência social e aprendizagem para os adolescentes e jovens, bem como os prejuízos do isolamento social decorrentes da pandemia para formação dos estudantes.

Palavras-chave: Pandemia. Representações Sociais. Impactos. Estudantes. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma investigação mais ampla[3] e tem como objetivo identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio acerca da pandemia e seus impactos.

Sem igual na história a pandemia de COVID-19[4] que afetou a todos os países no ano de 2020 implicou na urgente necessidade de distanciamento social, as escolas foram

[1] A estudante de graduação em Pedagogia da UFPE Ana Cecília Ferreira Rodrigues, como bolsista de Iniciação Científica, colaborou com a pesquisa que deu origem a este texto.
[2] Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) E-mail: laeda01@gmail.com
[3] Olhares psicossociais sobre a prática pedagógica na escola de ensino médio: Processo CNPq nº 309687/2020-9
[4] Declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Disponível em https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus, acesso em 20 de out. 2020.

levadas a fechar suas portas. A fim de minimizar os impactos do isolamento, medidas excepcionais como a adoção do ensino remoto foram adotadas e, apesar da educação a distância já existir a muito tempo, nunca se teve antes a necessidade de uma substituição completa do ensino presencial pelo sistema remoto.

Nesse novo contexto, docentes e estudantes foram convocados a realizarem seu trabalho em espaço virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inusitada.

A pandemia, suas implicações em diferentes aspectos, no âmbito da literatura, tem sido amplamente abordada. No âmbito da educação são destacadas as desigualdades sociais e econômicas expostas por essa crise sanitária, desgastes emocionais de estudantes; agravamento da precarização do trabalho dos professores, não garantia efetiva do direito à educação etc.

Conforme Santos (2020) as formas de viver e se relacionar mudam ao longo do tempo nas sociedades, no entanto a pandemia impôs modos que até então pareciam impossíveis em nossos tempos pós-modernos. No campo da educação a adoção, em caráter emergencial, do ensino remoto, deu visibilidade à desigualdade em toda sua extensão tornando excluídos aqueles que não tivessem acesso à rede mundial de computadores e demais tecnologias de comunicação.

A respeito dessas desigualdades e referindo-se à educação básica, Pugliesi (2021) salienta a triste realidade brasileira. Segundo o autor, essas discrepâncias se intensificaram no contexto da pandemia, uma vez que as classes populares, já excluídas, nesse contexto de novas exigências, tiveram o direito à educação ameaçado.

Na mesma direção de Pugliesi (2021), Niz e Tezani (2021), em pesquisa sobre as lições da pandemia, indicam que essa crise explicitou as desigualdades em diversas áreas, principalmente na educacional. As autoras destacam que os impactos são diversos e imensuráveis, uma vez que o ensino remoto emergencial alcançou apenas uma parcela dos alunos devido ao uso das tecnologias digitais não serem acessíveis a todos.

A pandemia da COVID-19, de acordo com Santana e Sales (2020), evidenciou as fragilidades da educação expôs a necessidade de transformação dos modos de ensinar e aprender no século XXI. Os autores acrescentam que, no contexto pandêmico, predominaram práticas tradicionais de transmissão de conteúdos.

Sobre o comportamento dos estudantes durante a fase inicial da pandemia, o Conselho Nacional de Juventude, no primeiro semestre de 2020, constatou que essa crise sanitária “afetou diferentes aspectos da vida dos jovens em geral, como a qualidade do sono, a disponibilidade de recursos financeiros, os relacionamentos em casa e, principalmente, a saúde mental” (p. 69). Na mesma direção, Vasquez et al (2021) mostraram que o tempo de exposição às telas, a inversão do sono, o ensino remoto e os casos de

Covid-19 em casa, provocaram depressão e ansiedade durante a primeira onda da Covid-19 na região metropolitana de São Paulo.

Neri e Osório (2021), em pesquisa quantitativa sobre a pandemia, indicam que se agravaram as desigualdades de educação no Brasil durante a crise. Revelam que os alunos mais pobres e os mais novos foram os mais prejudicados na escola durante o isolamento social.

Ao analisar o processo de democratização do acesso à internet e os seus impactos na educação durante a pandemia, Macedo (2021) reitera o quanto essa crise foi dramática para todo o setor educacional e, citando Anísio Teixeira (1956, p. 18), adverte: não podemos aceitar "o dualismo pacífico entre os 'favorecidos' ou 'privilegiados". Mas, ao contrário, é preciso lutar por uma educação comum e acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

As considerações dos autores acerca do problema aqui apresentado associadas ao nosso contato com alunos recém-saídos do ensino médio remoto nas escolas nos encaminharam para investigar a escola de ensino médio em tempos de pandemia. Nos limites deste texto buscamos identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio acerca da pandemia e seus impactos

A construção das representações sociais ocorre quando um objeto estranho chama a atenção e/ou provoca certo desequilíbrio no sujeito, que deseja nomeá-lo e explicá-lo. O conteúdo novo desloca-se para o interior dos saberes correntes e, aquilo que era desconhecido para o sujeito, penetra no seu interior, e efetiva a criação de representações sociais (MOSCOVICI, 2003).

Tendo em vista o caráter *sui generis* da Teoria das Representações Sociais para o estudo de objetos estranhos e perturbadores admitimos sua relevância para se investigar a pandemia e seus impactos para os estudantes.

2 METODOLOGIA

Para concretização do objetivo proposto, desenvolvemos um estudo de campo em escolas de ensino médio, localizadas em Recife-PE. Os participantes foram 34 alunos matriculados em escolas de ensino médio. Eles foram selecionados considerando-se o tipo de escola em que estudam, ou seja, escolas de referência (EREM), regulares (ER) e técnicas (ETE) de nível médio.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista facilita a interação com o sujeito, permite esclarecimentos e adaptações. Consideramos que nas conversas são veiculados valores que ajudam na captura de representações sociais (MOSCOVICI, 2003).

Como recurso complementar à entrevista, aplicamos a "indução de metáforas," trata-se de uma técnica utilizada por pesquisadores em representações sociais, como Mazzotti

(1998) e Andrade (2007). Assim, para aplicá-la, ao final da entrevista, fazíamos as seguintes perguntas aos sujeitos: "*se, por exemplo, você como aluno durante a pandemia, fosse uma coisa, um animal, um vegetal, um mineral o que seria? Por quê?"* A técnica faz com que os sujeitos falem de modo menos racionalizado sobre o que se investiga.

Para organizar os depoimentos, utilizamos a análise de conteúdo Bardin (2007). Fizemos uso da análise categorial temática. Classificamos o corpus em unidades de registro que visam explicitar os sentidos das mensagens.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta seção, indicativos de representações sociais dos estudantes acerca da pandemia e seus impactos. Organizamos os depoimentos em três categorias: Sentidos compartilhados em torno da pandemia; Recordações marcantes de um tempo difícil; e Metáforas que definem os estudantes durante a pandemia.

Sentidos compartilhados em torno da pandemia

Nos depoimentos o impacto e o despreparo dos estudantes para lidar com a situação são marcantes. Os significados compartilhados sobre a pandemia foram os seguintes: *momento de dificuldade e tristeza; período de mudança e readaptação; atraso na educação e isolamento social.*

Para uma parcela dos entrevistados a pandemia foi marcada por dificuldades, medo e tristeza. Dizem em seus depoimentos: "[...] foi um momento difícil, acho que não só na minha vida, mas na de todo mundo" (E-5 / EREM); "[...] um período assustador, meio difícil também. Difícil e assustador" (E-34 / ETE); "[...] foi um momento muito triste também porque eu perdi uma tia né? Então acho que só isso mesmo." (E-32/ ETE).

Os estudantes que mais se referiram à tristeza foram os que passaram por experiências pessoais delicadas como o adoecimento ou morte de amigos ou familiares. Outra parte do grupo pesquisado comenta que a pandemia significou um momento de mudança, reflexão e readaptação. Sobre esses aspectos relatam: "[...] foi tipo o ano, o ano de mudança de você se adaptar [...] a me adaptar a um novo que... que eu não consegui." (E-31/ETE); "[...] um momento assim da gente pensar em nossas atitudes entre outras coisas [...] mudasse de atitude" (E-16/ EREM.

Para alguns dos entrevistados colocam que a pandemia implicou em impactos negativos para os estudos e educação. Afirmam: "pra mim é... essa pandemia atrapalhou bastante a gente aluno" (E-19/ ETE); "foi um atraso nos meus estudos e perdi muito assunto que era pra ter visto." (E11 - EREM); [...] atrasou no caso a vida de muita gente, inclusive a minha [...] a gente praticamente perdeu quase dois anos, então, foi tudo péssimo (E25/ER).

A pandemia e suas consequências para o atraso na educação estão presentes no discurso dos alunos dos três tipos de escolas pesquisadas, ou seja, gerou impacto negativo

na aprendizagem dos diferentes grupos de discentes. Tal resultado confirma o que afirmam Santana e Sales (2020) que explicitaram as fragilidades da educação nesse período e suas consequencias.

Nos depoimentos a maioria dos participantes salienta o isolamento social o afastamento das pessoas, a falta de convivência. Eles destacam: "[...] querendo ou não eu me afastei de muitos amigos, eu não saia muito …" (E-1 / EREM); "[...] a gente era acostumado a conviver e passou a viver de um jeito totalmente diferente, afastado das pessoas [...]" (E-2/EREM); "[...] foi ruim, foi porque ficou mais preso em casa, preso em casa" (E17/ EREM); "[...] senti tipo, uma pessoa muito presa assim. Não pode sair mais de casa." (E-21 - ETE).

Constatamos que são os estudantes matriculados em escolas de referência e técnicas, que funcionam em tempo integral, os que mais relatam o sentimento de aprisionamento resultante da pandemia.

Os resultados do material organizado nessa categoria indica que prevaleceram no grupo pesquisado indícios representacionais da pandemia como um período de aprisionamento. Alguns elementos dessas representações sociais podem ser indicados como mudanças e adaptação à novidade ruim, tristeza e atraso na educação.

- Recordações marcantes de um tempo difícil

Nesta categoria os estudantes retomam a apreensão devido ao isolamento social e suas consequências como: ansiedade; saudade das relações com a família e amigos e implicações negativas do afastamento da escola. Referiam-se ainda ao contágio da doença, as mortes e perdas que vivenciaram no período mais agudo da pandemia, além da impossibilidade de trabalhar e obter renda.

Um grupo de entrevistados, ao recordar o período pandêmico, fala do desconforto do isolamento social. Comentam: "[...] ficar preso dentro de casa, sem sair, eu acho que essa foi a que mais me abalou."(E-21 /ETE) "[...]ficar em quatro paredes o tempo todo acho que deixou é.. a gente mais ansioso" (E-7-EREM); "eu só faltei enlouquecer dentro de casa [...]" (E-33 - ETE).

Alguns dos participantes reiteram a falta de convivência com parentes e amigos e as dificuldades para suportar essas ausências. Afirmam: "[...] ficar sem ver os parentes, não poder vim ver as avó, minhas avós [...] ficou meio estranho." (E-8 /EREM); "não poder conversar com ninguém, presencialmente só pelo celular e internet, só isso [...]"(E-15 /EREM; "[...]eu tive que parar de sair e tal. acho, isso acho que afetou. Fiquei mais recluso em casa." (E-31 /ETE). Outros entrevistados destacam as implicações da pandemia para os estudos. Eles dizem: "acho que foi a dificuldade no ensino [...] abalou muito." (E-33 /ETE); "[...] atrapalhou muitos estudantes que queria estudar";(E-14 /EREM); "[...]era muito difícil

ISSN: 2176 - 1396

focar assim é algo muito novo" (E-30 /ETE); "[...] é… não conseguia criar um rotina de estudo que eu conseguisse acompanhar (E-6 /EREM).

O que mais abalou alguns estudantes nesse período foram as situações de contágio e as mortes. Afirmam: "[...] o tanto de gente que foi afetada, acho... Isso me abalou muito." (E-12 /EREM); "[...] o que mais me abalou foi o alto número de pessoas contaminadas e mortas [...] inclusive eu também perdi alguns amigos e parentes." (E-16 /EREM); "[...] ver o pessoal morrendo, ver o pessoal chorando por aí." (E-23 /ER).

Fica perceptível nos depoimentos o sentimento de aflição frente a possibilidade de contaminação pelo vírus e o medo da morte, quando dizem: "[...] eu fiquei com medo e tipo muita gente morrendo e se acontecer comigo também? Fiquei com medo também, de morrer." (E-8 /EREM); "[...] ficava assustado, porque eu vi muita gente [...] muitas pessoas morrendo, muitos casos de [...] e eu ficava com medo de alguém da minha família pegar e tal e minha mãe, que fumava aí muito medo mesmo." (E-9 /EREM); "ansiedade, porque eu tinha muito medo de eu mesmo pegar e minha própria família." (E-28 /ETE). Segundo esses jovens, o que mais os abalou durante o período foram: o contato direto com casos de Covid-19, contágio e óbito de pessoas próximas. Relatam: [...] eu também perdi alguns amigos e parentes por conta dela. (E-16/ EREM); "a perda da minha tia. Ela morreu no início da pandemia e abalou a família." (E-25 /ER); "[...] ver minha mãe doente e ficar longe dela, que ela era enfermeira, e perder dois parentes nesse período." (E-27- ER); "[...] o luto. Eu perdi um-uma pessoa muito querida da família" (E-5 /EREM).

Dois participantes falam sobre dificuldades de trabalho no período pandêmico. Afirmam: "[...] o povo não conseguia trabalhar com medo e isso atrapalhou" (E-14 /EREM);"muitos familiares meus dependiam do trabalho pra sobreviver e não podiam trabalhar, pois são autônomas e não poderiam sair pra fazer o trabalho" (E-18 /EREM).

Os depoimentos organizados nesta categoria confirmam que, nas representações sociais dos estudantes, ganharam centralidade a apreensão relacionada às consequências psicológicas do isolamento social, como ausência de relações sociais (família e amigos), além de atraso nos estudos, medo do contágio e da morte, perdas vivenciadas e dificuldades para se manter no trabalho e garantir uma renda.

Metáforas que definem os estudantes durante a pandemia.

As respostas ao questionamento "*se você, como aluno/a durante a pandemia, fosse uma coisa, um animal, um vegetal ou um mineral?"* foram variadas. Organizamos o conjunto das justificativas para as respostas do grupo pesquisado nos seguintes tópicos: sentimento de ócio, sensação de força; desejo de entender ou fugir da realidade pandêmica; vontade de ajudar ao próximo e mudança/adaptação à nova realidade.

O sentimento de ociosidade gerado pela pandemia aparece nas metáforas nas quais os estudantes se revelam como: bicho preguiça, planta, cão, lesma, urso, gato e o burro. A

sensação estarem desocupados foi comum nesses depoimentos com destaque para o uso dos termos parado, preguiçoso, dormindo etc. Algumas das falas destacam esse sentimento: "[...] eu seria uma preguiça, é, porque eu só fazia é, tipo comer, ficar deitado e tal, não fazia quase nada direito sabe... (E9/EREM); "seria um animal preguiça, um bicho preguiça... Porque eu tava morrendo de preguiça na pandemia, só ficava dento de casa, num queria fazer nada.' (E24/ ER); "uma planta, porque a planta só fica lá paradona." (E8/EREM); "[...] acho que um cão, porque muitas das vezes eu tava dormindo" (E2/EREM) "[...] é o urso geralmente é o urso que hiberna [...] todo mundo teve que ficar em casa e o urso, ele hiberna quando tá inverno e não tem como sair [...]" (E18/EREM).

De modo semelhante às metáforas dos participantes desta pesquisa, um estudo desenvolvido por Coutinho et. al (2020) acerca das representações sociais de universitários a respeito do ensino durante a pandemia, revelou que para esse grupo o ensino remoto durante a pandemia foi um período de solidão tristeza e tédio.

Como implicação da ociosidade e clausura, os estudantes ressaltam dificuldades para compreender os conteúdos trabalhados no ensino remoto. Sobre essas dificuldades afirmam: "[...] eu acho que eu seria uma lesma que vai andando bem lentamente nos assuntos [...] bem devagar" (E6/EREM); "eu seria um burro porque eu num fiz muita coisa não durante a pandemia não, não assistia muita aula não, aí eu perdi muito conteúdo" (E23/ER). Assim como demonstram os depoimentos, Santos et al (2022) também revelam que foram inúmeras as repercussões educacionais, prejuízos físicos e mentais provocados pelo isolamento social imposto pela pandemia.

Em respostas de outra parcela de participantes, foi evidenciado o sentimento de força gerado pelo período de pandemia. Nessas respostas os estudantes são associados aos animais: lobo, tigre e leão. Segundo eles, no período pandêmico foram fortes e resistiram aos obstáculos. Comentam: "[...] seria um… Lobo, uma Loba. [...]eu passei por muita coisa e... Eu consegui vencer isso tudo (E15/EREM); " eu seria tigre, garra! Tinha que ter muita garra, teve que ter, *muita força,* determinação *pra* aguentar tudo." (E12/EREM) "[...] vou me considerar um leão, porque o leão é corajoso, forte [...]eu não desisti, né? Cheguei até aqui graças a Deus' (E33/ETE).

Outro grupo de discentes manifestou em suas respostas vontade de entender ou fugir da realidade do período pandêmico que gerou tristeza e aprisionamento. Esses sujeitos se compararam a aves (passarinho e águia) mosca, água e caderno. Esses estudantes falam sobre o desejo de estarem livres daquele daquela situação de clausura. : "eu seria uma ave. [...] pra ficar voando por aí tal, ser livre, porque durante a pandemia quase ninguém pode sair de casa, já os pássaros e tal, foram pra todos os cantos" (E19/ETE); " eu seria um passarinho, porque eu poderia sair, poderia sei lá, voar por aí... é isso" (E27/ER); "queria ser

qualquer objeto que não fosse vivo naquele tempo (risos) Pronto! um caderno, pra não viver isso de novo, que foi horrível." (E25/ER).

Essas metáforas podem ser relacionadas ao estudo desenvolvido por Loyola et al (2001). Para esses autores a pandemia potencializou dificuldades já vivenciadas pelas pessoas. A sobrevivência substituiu o prazer de viver e o cansaço, estresse e ansiedade favoreceram o sofrimento psíquico de grande número de pessoas.

Os participantes, também, manifestam em suas falas o interesse e curiosidade para entender o que estava acontecendo na sociedade, sobre o vírus e entre as pessoas. Sobre esse interesse afirmam: "[...] uma mosca mesmo pra eu saber como tava a situação de outras pessoas [...] principalmente dos meus amigos durante a pandemia." (E28/ ETE); "[...] eu queria ser alguma coisa que desse pra ver o que se passava [...] queria ser o vento pra saber como o vírus se propagava" (E7/EREM).

Outros depoimentos sugerem o interesse de ajudar as pessoas a superarem dificuldades impostas pela pandemia. Esse grupo se enxerga como celular, lobo, árvore e água. Afirmam: "eu seria mais a água, ser calmo que nem a água [...] pra poder acalmar alguém porque foi tanto surto que eu vi na pandemia [...]" (E11/EREM); " eu seria uma árvore. [...] pra distribuir oxigênio pro mundo, que eu sou uma pessoa que eu gosto muito de ajudar os outros por nada." (E26/ER); " seria o lobo, porque o lobo quando ele procura sair tanto caçar quanto pra sobreviver [...] ele gosta de deixar o conjunto ali unido com ele né [...] Tipo eu comparo isso, porque na pandemia né, eu com um grupo de amigos a gente se juntou bastante, tipo, a gente sempre até hoje a gente se ajuda, tanto em atividades, provas e teste " (E16/EREM); "[...] Celular porque ajudei algumas pessoas a tentar estudar, sabe?" (E34/ETE).

O que depreendemos das metáforas (animais, vegetais e coisas) foi que os participantes compartilham representações sociais da pandemia com um período difícil,l marcado por ociosidade, estagnação e clausura. Outros elementos povoam essas representações sociais tristeza, dificuldades de aprendizagem, adaptação às mudanças, necessidade de compreender o que acontecia, enfrentamento do desafio e interesse em ajudar os outros.

Sobre os déficits de aprendizagem decorrentes da pandemia Santos et al (2020 reiteram seus prejuízos para o processo de escolarização. Conforme os autores, em virtude do longo período sem aulas, da dificuldade de acesso a recursos tecnológicos, e por residirem em ambientes não favoráveis para a modalidade de ensino à distância, esses limites implicam déficits de aprendizagem e contribuem para acentuar dificuldades já existentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciamos, procuramos com este trabalho identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio acerca da pandemia e seus impactos.

Entendemos representações sociais como normas grupais que definem o que é o que não é próprio para os grupos. No que diz respeito à pandemia os estudantes compartilham representações sociais marcadas por elementos como mudanças, adaptação à novidade ruim, tristeza e atraso na educação.

O trabalho reitera os aspectos afetivos das representações, pois os estudantes expressam variados sentimentos em relação à pandemia e suas consequências. Ansiedade, tristeza, saudades da escola, das relações com a família e amigos foram os mais evidenciados nos depoimentos.

A análise simbólica, por meio de metáforas, convalidou os depoimentos. Caracterizados como animais, vegetais ou coisas, os estudantes compartilham representações sociais da pandemia com um período de ociosidade, estagnação e clausura. Além disso, sinalizaram a pandemia como um período de dificuldades de aprendizagem e tentativas de superação. A pesquisa confirma o valor da escola como espaço de convivência social e aprendizagem para os adolescentes e jovens, bem como os prejuízos do isolamento social decorrente da pandemia para formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. da S. F. **Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria**? In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília. Anais eletrônicos Brasilia, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2007.

CAMPOS, P.H.F. As Representações Sociais Como Forma de Resistência ao Conhecimento Científico. In: SÁ. C. P; OLIVEIRA, D; CAMPOS, P.H.F. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora do Museu Histórico do Rio de Janeiro, 2005, v. 1, p. 85-98.

COUTINHO, M. P. L. et. al. Quarentena e aulas remotas representações sociais de universitários da saúde. **Revista Diálogos em Saúde**. Volume 3 - Número 1 - jan/jun de 2020

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CONJUVE). Pesquisa Juventudes e a Pandemia de Coronavírus [Relatório]. 2020 Jun [Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dba b994b44b00aabca41f971bb.pdf Acesso em 20 .04. 2022.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras.2002

LOYOLA, C.M.D et al. Desafios da pandemia na relação da saúde mental com o meio ambiente. **Rev Bras Enferm**. 2021;74(Suppl 3) https://doi.org/10.1590/0034-7167.202174Suppl301 e74Suppl30

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021

MAZZOTTI, T. B.. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. I Jornada Internacional sobre Representações Sociais. In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. **Anais eletrônicos**, Natal-RN, 1998 p. 1-12.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em Psicologia Social. Tradução: Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NERI, M; OSÓRIO, M.C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT** – Ano 10, nº 19, Jan-Jun/2021

NIZ, C. A. F; TEZANI, T. C. R. Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, e- 16068.035, 2021. Disponível em Disponível em

PUGLIESI, E. J. Desigualdades educacionais e pandemia: a necessidade de uma pedagogia revolucionária. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6,Número Especial. Setembro 2021

SANTOS, B de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020

SANTOS, B. M dos et. al. Enfrentamento à pandemia da COVID-19 por acadêmicos de uma universidade pública na Bahia: um relato de experiência. Práti**cas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v.1, n.e10592, p.1-16, 2020.

SANTOS J.M. S et al. Repercussões da pandemia da Covid-19 para adolescentes em vulnerabilidade social. **REVISA.** 11(2): 182-6. 2022 Doi: https://doi.org/10.36239/revisa.v11.n2.p182a186

SANTANA, C. L; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. Interfaces Científicas. Aracaju, V.10, N.1, p. 75 - 92 (Número Temático) 2020

VAZQUEZ, D. A., CAETANO, S., SCHLEGEL, R., LOURENÇO, E., Nemi, A., SLEMIAN, A., & SANCHEZ, Z. M. Schoolless life and the mental health of public school students during the Covid-19 pandemic. In **SciELO Preprints**. 2021 https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO SUPORTE DE ANÁLISE AO PROFESSOR MIGRANTE PENDULAR: um exemplo da Região Metropolitana de Salvador — RMS

Adeline Cerqueira Souza[1]

Carla Regina Zasso[2]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre o fenômeno migratório pendular de professores sob o olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) de maneira a contribuir com: novos estudos psicossocial, o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor, e por último, nas medições das suas práticas educativas. De forma específica sintetizar informações já publicadas sobre o tema descrito. A migração pendular, mencionada aqui, é potencialmente definida a partir de características de fluxo migratório populacional contínuo diário, realizado expressivamente com o propósito de estudar e/ou trabalhar, e ainda, apontada como o mais importante processo de deslocamento populacional na metrópole que contém expressividade numérica e/ou socioeconômica. Então, há a possibilidade de se assegurar que a partir dos anos 50 houve um aumento desse fenômeno no contexto da educação de modo análogo a expansão das universidades e interiorização do ensino técnico, ampliação do número de vagas nas escolas de nível básico (na Educação Infantil, Fundamental e Médio) e superior, as quais resultaram também em um crescimento quantitativo de vagas para concursos públicos em diferentes municípios do Brasil. Pode-se repercutir, neste âmbito, os impactos dessa migração inclusive na prática pedagógica, especialmente no pós-pandemia devido à alta taxa de desemprego expressiva. Nesse sentido, para tornar possível a realização de tais abstrações foi necessário selecionar os seguintes autores: Sousa e Villas Boas (2011), Bomfim (2012), Charlot (2008), Nóvoa (1999), Tardif (2013), Marandola Jr. (2014), Ojima (2010; 2011), Fusco (2020). Apesar do trabalho se encontrar em desenvolvimento, concebe-se que as possíveis representações sociais estarão no conteúdo de imagens cognitivas e afetivas relacionadas ao estilo de vida ativo, dinâmico e instável do professor que realiza o deslocamento espacial.

Palavras-chave: Educação. Migração pendular. Professor pendular. RMS. TRS.

1 INTRODUÇÃO

[1]Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Educação e Representações e Sustentabilidade (GIPRES), bolsista CAPES. Contato: addgeo@yahoo.com.br

[2]Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), SMED (Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz Cabrália - BA, professora efetiva da rede municipal de ensino) e membro do grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPPP). Contato: zassobahia@gmail.com

O estudo que se apresenta nasceu do resultado moldado das experiências de vida social, histórico-cultural, acadêmica, profissional e de senso comum em constantes tensões com o conhecimento científico. A partir deles tornou-se possível estruturar um objeto de pesquisa — representações sociais sobre migração pendular e o objeto social fluxo migratório pendular de professores — consistente e transformá-lo do universo consensual no reificado cientificamente. As abstrações transformadas em projeto de pesquisa se formalizaram após aprovação no mestrado acadêmico em Educação e Contemporaneidade PPGEduC-UNEB.

Para ser possível o desenvolvimento dessa investigação foi necessário uma densa e minuciosa revisão bibliográfica de busca na literatura dos estudos científicos, objetivando estudar o fenômeno da migração pendular de professores – observada de forma bastante densa na Região Metropolitana de Salvador (RMS) – como centro de suas preocupações. Oportunizando responder se as representações sociais de professores que fazem a migração pendular vem sendo o centro de preocupações das pesquisas científicas.

Nesse contexto, a migração considerada como um fenômeno contemporâneo, multifacetado e de amplas possibilidades de conexão dentro das pesquisas científicas, permite uma variação tempo-espacial em seus estudos, e foi sua natureza de caráter dinâmico e estrutural que seduziu Milton Santos (TENDLER, 2001) a estudar as epistemologias da Geografia.

Essa migração pendular, discutida no presente trabalho, assume característica de fluxo migratório contínuo diário, sendo o mais importante processo de deslocamento populacional na metrópole, podendo ser mais expressiva sob o aspecto numérico ou socioeconômico (SALIM, 1990). Todavia, mesmo que a migração pendular tenha se expandido de forma paulatina no contexto cotidiano da profissão docente – na maior parte dos casos na escala urbana, como a referida RMS –, a mesma se percebe de forma escamoteada nas pesquisas educacionais até o presente momento. Entretanto, do ponto de vista, apenas, da migração pendular há uma profusão acentuada de estudos (LOBO; CUNHA, 2019; MARANDOLA JR., E.; OJIMA, 2014; OJIMA, 2010 e 2011; BALBIM, 2016).

No tocante à escolha pela Região Metropolitana de Salvador se justifica por visualizar que ela propicia as migrações pendulares de professores, no caso em destaque, a RMS possui cidades como Mata de São João, Camaçari que concentra atividades do setor petroquímico, Lauro de Freitas que possui atividades de vários

segmentos incluindo serviços o que motiva a escolha delas quando relacionado às melhores condições habitacionais, educacionais e de trabalho no quesito proximidade geográfica com Salvador. Apesar disso, o tema em destaque possui uma profusão limitada de estudos voltados para o professor que faz esse tipo de migração. Há um olhar atento voltado para as migrações relacionadas ao mercado de trabalho, em seu aspecto generalizado, assim como estudos que contemplam características individualizadas da migração pendular, no entanto, questões relacionadas a uma ocupação profissional do professor que faz o deslocamento e suas representações sociais manifesta de maneira incipiente.

Positivamente a essa afirmação o Censo Demográfico de 2010 passou a realçar em suas pesquisas o deslocamento para o trabalho e/ou estudo (figura 01), o que já estimava no Censo de 1991, mas que durante um tempo ficou fora do levantamento estatístico, apenas sendo retomado no censo de 2000 e ampliado com novas categorias.

Para tornar possível atingir os objetivos e a questão desta investigação organizou-se-á em cinco seções. A primeira é esta introdução onde se apresenta o fenômeno estudado, estrutura e objetivo. Na segunda elaboram-se reflexões articulando a Teoria de suporte ao contexto da educação e da profissão do professor. A terceira descreve-se a sequência do processo metodológico. A quarta contempla os resultados. E por último, as considerações finais.

2 FUNDAMENTOS PARA PENSAR O DESLOCAMENTO DO PROFESSOR

Partindo do propósito de esquematizar a produção acadêmica teórico-conceitual acerca do professor migrante pendular, salienta-se que se buscou suporte conceitual da Teoria das Representações Sociais, do mesmo modo que alicerce no campo da Educação.

Nesse enredo, globalização, informação e mobilidade são certamente três das mais importantes características do nosso tempo, nas concepções de Göergen (2010). Segundo ele, o mundo encontra-se interligado do ponto de vista econômico, político, técnico e cultural. E, as novas formas de organização do trabalho, bem como o caráter multinacional das empresas exigem mobilidade constante de um grande número de pessoas que rotineiramente circulam entre diferentes Estados, regiões,

países e continentes. E nesse caso, o professor é conduzido a pensar segundo essa ótica: unindo o global e o local, bem como por ligar a escola à comunidade (CHARLOT, 2008).

Esse último raciocínio nos conduz à importância do estudo reificado do senso comum que é a concretização da Teoria das Representações sociais. Nessa lógica, Bomfim (2012. p. 13-14) afirma que,

> a representação social é parte do cotidiano e um produto da comunicação e da linguagem. Uma vez que se constitui uma organização de imagens e linguagem, a representação social realça e simboliza atos e situações cujo uso os torna comuns. São, portanto, modalidades particulares do conhecimento, que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Assim, a representação social tanto fala quanto mostra, tanto comunica quanto exprime.

Essa assertiva tem relação direta com o conteúdo cognitivo-afetivo estabelecido nas relações do sujeito-professor, de maneira a configurar a sua forma de construir, materializar e disseminar um conhecimento dentro do seu grupo enquanto saber prático que poderão ser evidenciado em suas formas de linguagens, comportamentais e pedagógicas.

As representações sociais compõem um sistema de valores, imagem e simbolismo social acerca do mesmo e de sua vivência profissional. Por sua vez, elas determinam suas formas de pensar e agir no mundo. Isto posto, pode-se perceber que a identidade do professor migrante pendular torna-se importante diante de um contexto de instabilidade sofrida por estes. Em razão de que esse fenômeno (migração pendular) pode resultar em transformações significativas no que se refere ao vínculo com o trabalho e comunidade.

Com isso, destaca-se que há de maneira consolidada, uma gama de trabalhos associando a TRS aos estudos de educação (SOUSA; VILLAS BOAS, 2011) com a finalidade de analisar o professor e sua prática, no sentido de discutir como o olhar psicossocial focado no âmbito educacional, permite compreender as tensões construídas na articulação entre o conhecimento científico e senso comum, que permeiam as RS do professor (SOUSA; VILLAS BOAS, 2011). Essa intenção teórica é feita sem perder o foco sobre as dimensões concretas do ensino, evidenciando se as dificuldades impostas a ele estão direcionadas ao saber de uma determinada disciplina/ciência ou nas situações utilizadas pelos professores (MAIA, 2001).

Seguindo o raciocínio anterior, pode-se afirmar que o professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e

culturais, uma vez que ele trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Para Charlot, no que se refere ao cenário da educação, quem é ativo no ato de ensino/aprendizagem é, antes de tudo, o professor. Entretanto, mesmo diante dessas observações o professor que comumente está situado em discursos vinculados ao campo da educação, reservam-lhe, atualmente, o lugar da passividade.

A contemporaneidade procura traduzir a existência de três tipos de saberes: a sabedoria da experiência (professor); o saber da pedagogia (especialistas em ciência da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento) (NÓVOA, 1999). Sendo assim, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação, e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente, posiciona o professor no lugar de morto (NÓVOA, 1999). Isso significa dizer que havia uma elevada atenção voltada para o professor, mas essa deferência hoje não se encontra mais canalizada no sujeito-professor, relegando ao mesmo a figura de segundo plano tanto no quesito conhecimento como no panorama educacional.

Como sugestão, Nóvoa compreende que, na lógica da profissionalização docente, os saberes devem ter elo com as disciplinas científicas e outro elo com as práticas de dimensão instrumental, resultando num processo de reconfiguração pedagógica dos conhecimentos provenientes dos vários campos do saber humano. Em virtude de que nota-se, portanto, uma desvalorização dos saberes práticos do professor promovido pela sua experiência e vivência dentro da coletividade.

A este âmbito acrescenta-se o pensamento de Tardif (2013) quando ele reconhece plenamente a importância de se partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particularidades, dificuldades e seus pontos fortes. Pontuando ser a docência, atividade compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica do seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana, um trabalho interativo sobre e com o outrem.

A Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixam pistas a serem pensadas sobre o trabalho do professor migrante pendular quando elas prescrevem que os conteúdos administrados

ISSN: 2176 - 1396

com o aluno, na escola, devem ser feitos através da valorização da experiência extraescolar do aluno inter-relacionando a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Traçando orientações que induzem a concepção do conhecimento curricular contextualizado, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos com base na realidade do lugar/local social e individual da escola e do seu alunado (BRASIL, 2018).

Desse modo, a ideia anterior pode indicar que uma porção dos professores por estarem na condição de migrantes pendulares encontram entraves para que possam fazer uma inserção maior da escola em direção à comunidade, assim como do currículo às suas práticas pedagógicas citadas aqui como uma exigência da legislação.

A pesquisa realizada pela UNESCO (2004) sobre a distribuição geográfica de professores, a qual quantifica a dispersão desses trabalhadores pelo Brasil também descreve a porcentagem de professores que se deslocam para trabalhar pendularmente entre capitais, municípios e periferias urbanas e ainda ressalta o sexo, faixa etária e classe social.

No mesmo país, o deslocamento de professores vem se acentuando nas últimas décadas, e com o processo de globalização e desenvolvimento técnico-científico-informacional (SANTOS; SILVEIRA, 2001), observou-se estímulos para ingressar via concurso público em escolas de todo país com vistas a: estabilidade proporcionada pela carreira pública, busca de melhores salários e facilidade de conciliar vários trabalhos. Nessa perspectiva, sendo aprovado, o docente desloca-se para assumir o cargo em regiões distantes de sua residência. No caso do deslocamento de trabalhadores, para Vendramini (2018), está relacionado especialmente com as mudanças espaciais do capital dentro de um padrão de contínua recriação de contradições entre trabalho e capital.

No território brasileiro, trabalhos pontuais focaram nas consequências advindas da mobilidade docente e principalmente da mobilidade docente pendular. Houve uma concentração de estudos em torno das discussões epistemológicas sobre o conceito de migração, mobilidade e deslocamento, assim como sobre questões estruturais e espaciais, de produção e organização do espaço, estigmatização e estigma territorial da migração pendular (Ojima et.al, 2010) e intermetropolitana, a exemplo de Lobo e Cunha (2019).

A maior parte das pesquisas encontradas neste levantamento deram ênfase em analisar as trajetórias de vida e identidades dos professores migrantes, outras priorizaram a migração de professores entre redes de ensino e escolas. Destaca-se alguns trabalhos como, o de Pinheiro o qual defende a tese de que "o lugar importa e que a migração tem significativa repercussão no cotidiano de quem a vivencia" (PINHEIRO, 2013, p. 140). O não estabelecimento de vínculo do docente com a cidade que trabalha e com a comunidade onde está inserido pode acarretar consequências, seja na sua subjetividade, seja na sua saúde. Para ele, é necessário romper com a concepção naturalizante que, a partir de uma visão reducionista, tende a apontar o docente como o principal culpado pela sua não adaptação ao ambiente de trabalho.

3 METODOLOGIA

O trabalho aqui descrito em forma de resumo expandido foi realizado através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo de revisão bibliográfica, uma vez que o estudo encontra-se ainda em desenvolvimento. Esse tipo de estudo possui características na qual os autores trataram os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, considerando os aspectos pertinentes levantados pela análise dos respectivos manuscritos.

Os instrumentos de pesquisa foram artigos científicos, livros acadêmicos, tese, dissertação, bem como os microdados tratados (IBGE, UNESCO, INEP) como fundamentos. Estes foram explorados na base de busca do Portal de periódicos de Catálogo e de Teses e Dissertações (CAPES/MEC), Google Acadêmico, Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Na referida investigação, localizou-se estudos científicos a partir das seguintes palavras-chave: "professor pendular", " RS sobre professor pendular", "RS sobre mobilidade pendular de professor", " RS sobre deslocamento de professores" e "RS sobre professor migrante".

O sujeito organizado para a pesquisa são professores que se deslocam para o seu trabalho em uma cidade diferente daquela do seu domicílio, dentro da Região Metropolitana de Salvador (RMS). A escolha pela demarcação do grupo originou-se do critério profissional e de deslocamento tempo-espacial realizada por parte do

sujeito-professor que integra um perfil semelhante de características socioeconômica, cultural e grau de instrução.

A pequena quantidade de pesquisas localizadas no decorrer de três anos de verificação da revisão bibliográfica levou a escolha de delimitar temporalmente dez anos de achados bibliográficos. Ao visualizar a insuficiência das pesquisas sobre essa temática, no Brasil, foi necessário ampliar a busca para a dimensão internacional, mas a delimitação, nesse momento, se conservará em torno da RMS. Portanto, o foco ampliou-se do local (Salvador e Região Metropolitana), regional (Bahia e Brasil) para o global (Portugal, Tokyo).

Assim, devido a baixa quantidade de trabalhos identificados, no momento de seleção dos registros da primeira etapa, tornou-se possível a leitura dos trabalhos em sua totalidade, não sendo necessário utilizar outras técnicas de refinamento. A análise dos dados foi realizada comparando os resultados obtidos entre a revisão e fundamentação teórica, mediada pelo objetivo de pesquisa.

4 RESULTADOS

Como resultados obtidos de maneira parcial foram encontrados os estudos de Fusco (et al, 2020), Sousa e Fusco (2020) o qual fornece um aporte metodológico de tratamento dos microdados dos censos escolares divulgados pelo Censos Escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisados entre 2013 a 2017, onde com ele foi possível registrar a mobilidade pendular para o trabalho de 23% dos docentes, sendo importante informar que estes dados estão conflitando com os dados do IBGE.

Além do mais, entre 2013 a 2017 (INEP) a Bahia se destacou como o estado da Região Nordeste que concentrava a maior proporção de professores migrantes do ensino médio (FUSCO et al, 2020).

Em escala maior, a figura 01 (IBGE, 2016) torna possível visualizar que a Região Metropolitana de Salvador acompanha a intensidade de deslocamento dando destaque para o Estado da Bahia.

Além disso, em análise feita pelos autores nos dados amostrais do Censo Demográfico (IBGE, 2010), utilizando-se da variável e de dados selecionados na plataforma SIDRA, expõe o percentual de professores para alguns municípios da Região Metropolitana de Salvador que não residem nos seus respectivos municípios

de trabalho e se deslocam diariamente para seus trabalhos em outra cidade/município, chegando às seguintes conclusões: Camaçari 28,9%; Lauro de Freitas 90%; Mata de São João 68,2%; Madre de Deus 51,9%; Dias d'Ávila 24,9%; Vera Cruz 23,7%; Itaparica 18%; Feira de Santana 12%.

Figura 1 – Intensidade dos deslocamentos para trabalho e estudo na Concentração Urbana de Salvador/BA

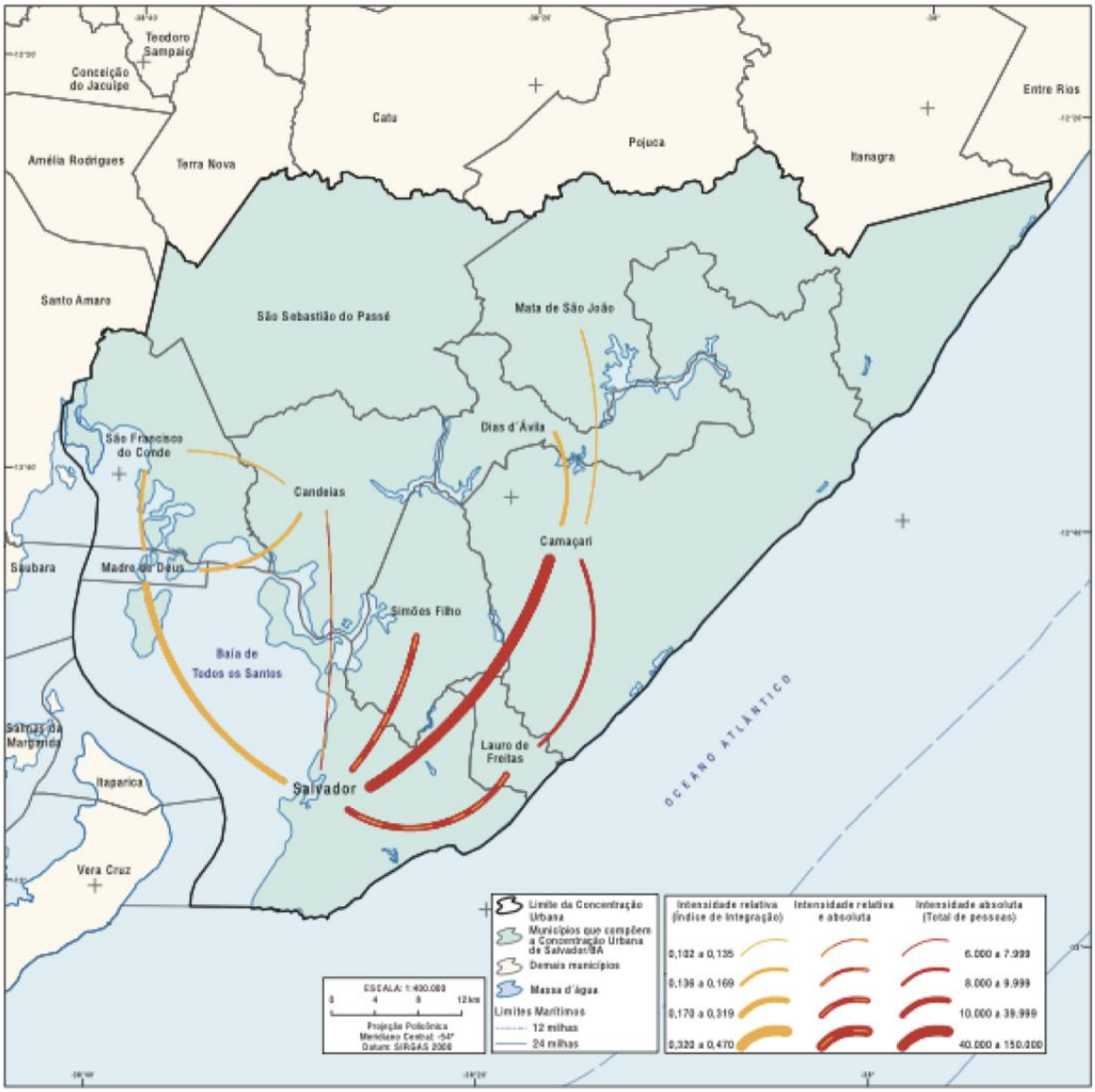

Fonte: IBGE, 2016, p. 149.

As apurações quantitativas identificadas, até o momento, são capazes de apontar representações sociais dos professores que fazem a migração mais próximas a um estilo de vida ativo de instabilidade (RODRIGUES E BRANCO, 2021), fatigado e de intenso estresse mental (NOMOTO; HARA; KIKUCHI, 2015).

Por conseguinte, essas representações sociais possivelmente estarão no conteúdo de imagens cognitivas e afetivas, de impacto simbólico, associadas à vida do professor que realiza o deslocamento espacial transformadas e apontadas na direção do seu estilo de vida ativo, dinâmico e instável. Essas características de viver e trabalhar, hipoteticamente, lhe trazem um desgaste físico, operacional, emocional com exigência adaptacional de auto e alter aceitação.

De modo consequente, a construção cognitiva-afetiva elaborada por eles será partilhada nos elementos constitutivos estrutural das representações sociais e, por fim, nas funções das representações enquanto orientadoras das práticas sociais dos professores.

Esse cenário demonstra a necessidade emergente de buscar percursos para o debate.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade está sustentada por complexidades e tensões. Estas, obviamente, se refletem de modo concreto no contexto da educação. Nesse dilema, o professor, figura fundante nesse sistema, carrega o peso de toda a estrutura, seja ela vertical ou horizontal, bem como de expectativas reservadas a eles. Nesse âmbito, os aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos do professor encontram-se suprimidos e muitas vezes escamoteados.

É necessário pontuar que os contratempos do mundo atual gerados por condições econômicas de ordem global-regional trouxeram mudanças substanciais ao mundo do trabalho derivadas das novas formas de organização desse trabalho, bem como do caráter multinacional das empresas a qual desterritorializa os trabalhadores dos seus territórios de origem dinamizando toda a produção em diferentes lugares do globo. Como consequência das funções desse arranjo se ampliaram as desigualdades que se fazem sentir de modo mais concreto no local.

As desigualdades promovem uma busca incessante por emprego gerando insegurança e instabilidade. Por isso, na tentativa de estabelecer um vínculo empregatício e de segurança de vida, o professor se sente motivado a migrar (pendularmente ou até mesmo definitivamente) para os locais onde se localizam as escolas/vagas.

ISSN: 2176 - 1396

As dificuldades encontradas no percurso diário do professor, decorrentes do fluxo contínuo do ir e vir, acarretam o desgaste físico, mental e emocional do professor, juntamente com a perda de vínculo, a qual para o trabalho do professor é extremamente importante. A partir do pressuposto de que o trabalho do professor é uma medição dele com um outro ser, o vínculo passa a ser um fator motivacional importante.

À vista disso, acredita-se que a não permanência no lugar de trabalho pode dificultar o seu envolvimento no capital cultural do aluno, assim como na aprendizagem, pois é possível que o professor não consiga captar hábitos, valores, dificuldades e facilidades que possam ter nesse capital cultural. Como resultado, pode lhe restar um planejamento de sua prática mais convencional sem a essência e concretude da realidade vivenciada pelos seus alunos e de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BALBIM, R. Mobilidade: uma abordagem sistêmica. *In*: BALBIM, R.; KRAUSE, C.; LINKE, C. C. (Orgs.). **Cidade e movimento**: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: ITDP, 2016. p. 23-42. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9198. Acesso em 11 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In. Educação e contemporaneidade: docência e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. **Revista da FAEEBA:** v. 17, n. 30 (jun/dez). Salvador: UNEB, 2008.

FUSCO, W. *et al*. Cenário da mobilidade espacial de docentes do ensino médio na Região Nordeste do Brasil. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN – ALAP, 9., 2020, Valparaíso, Chile. **Anais** [...]. Valparaíso: ALAP, 2020. Disponível em: https://congresosalap.com/alap2020/resumos/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0523-1.PDF. Acesso em: 21 abr. 2023.

GÖERGEN, Pedro (Org.). **Educação e Diálogo.** Maringá: Eduem, 2010. 274p.

_____. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. **Base Sidra:** pesquisa sobre deslocamento. Disponível em:

https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/amostra-educacao-e-deslocamento. Acesso em: 7 setembro 2022.

BOMFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Orgs.). **As representações na geografia**. Ilhéus: Editus, 2012.

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

LOBO, Carlos; CUNHA, José Marcos P. da. Migração e mobilidade pendular nas áreas de influência de metrópoles brasileiras. **Mercator,** Fortaleza, v. 18, e18017, 2019.

MAIA, Lícia. de Souza Leão. O que há de concreto no ensino de matemática? **Revista Zetetiké**, v.*9* n.15/16. Jan/Dez de 2001. p.77-98.

MARANDOLA JR., E.; OJIMA, R. Pendularidade e vulnerabilidade na Região Metropolitana de Campinas: repercussões na estrutura e no habitar urbano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 185-204, nov. 2014. Disponível em: https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/4750/4656. Acesso em: 21 abr. 2023.

NOMOTO, M.; HARA, A.; KIKUCHI, K. Effects of longtime commuting and long-hour working on lifestyle and mental health among school teachers in Tokyo, Japan. **Journal of Human Ergology**, Tokyo, v. 44, n. 1, p. 1-9, 2015. Disponível em: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jhe/44/1/44_1/_article. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

OJIMA, R. *et al*. O estigma de morar longe da cidade: repensando consensos sobre “cidades-dormitório” no Brasil. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 395-415, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4028/402837809004.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

OJIMA, R. Fronteiras metropolitanas: um olhar a partir dos movimentos pendulares. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.121, p.115-132, 2011. Disponível em: https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/430/690. Acesso em: 11 mai. 2023.

PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. **Percepções e Trajetórias Docente**s**: mobilidade no contexto da interiorização e expansão do ensino superior público no estado do Ceará.** Tese **(**Doutorado em sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. p. 252.

RODRIGUES, M. C.; BRANCO, M. L. Mobilidade Docente e Identidade Profissional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [*S. l.*], v. 29, n. 139, p. 1-21, out. 2021. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6287/2720/29710. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SALIM, Celso Amorim. **Migração:** o fato e a controvérsia teórica. Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP (Organização). Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Volume 3. Sessão temática 17. Belo Horizonte, MG, 1990. p 119-144.

SOUZA, C. J. de; FUSCO, W. Mobilidade espacial de docentes do ensino médio no Nordeste. **Caderno de Resumos da XVI Jornada de Iniciação Científica da Fundação Joaquim Nabuco**, Recife, p. 105-109, nov. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/pibic/pibic-2019-2020/18.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: Dezembro de 2022.

TENDLER, Sílvio. **Por Uma Outra Globalização -** O mundo global visto do lado de cá. Sílvio Tendler. YouTube. 4 de janeiro de 2001 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9jOmsQ-2sg8>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores Brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam - pesquisa Nacional UNESCO, - São Paulo: Moderna, 2004

VENDRAMINI, Célia Regina. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Rev. katálysis**. Maio-junho, 2022.

O QUE AS NARRATIVAS INDICAM SOBRE O IMPACTO DO CONTEXTO PANDÊMICO NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Martha Marques Teixeira Pereira[1]

Lúcia Villas Bôas[2]

RESUMO

O trabalho docente, assim como todo o sistema educacional, foi altamente impactado pelas ações emergenciais impostas pela pandemia da covid-19. A dinâmica de constituição da identidade profissional demanda o exercício de reflexões sobre como este contexto afetou a produção de narrativas em relação a expectativas de futuro de carreira considerando o momento de excepcionalidade permeado pelo legado do ensino remoto. O objetivo deste estudo é compreender as visões mais pessimistas dos professores visando ampliar a discussão sobre perspectivas de futuro em relação à carreira docente e em que medida elas estão imbricadas no processo de construção da identidade profissional. Para tal, este estudo vai apresentar parte dos resultados de Pereira (2023), considerando a perspectiva teórica das representações sociais de Moscovici e colaboradores. As análises incidiram sobre a classificação do corpus discursivo resultante das respostas à pergunta: *Na sua opinião, o momento pelo qual estamos passando vai levar a uma valorização ou a uma desvalorização do trabalho docente? Justifique.*, indicando que o grupo de professores mais pessimista em relação às expectativas de valorização do trabalho docente, ancora sua opinião em aspectos não pedagógicos, reificadas em um modelo figurativo pautado no caráter mercadológico das relações de trabalho, ao entenderem que o momento vai intensificar o processo de precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Precarização do trabalho docente. Representações sociais. Identidade profissional. Professores da Educação Básica. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Os descompassos das medidas restritivas impostas pela pandemia da covid-19 surtiram efeitos diretos no calendário escolar, retirando das salas de aula cerca de 39 milhões de estudantes da Educação (UNESCO, 2020). Somaram-se a este contexto, a dificuldade de implementação e adequação ao uso de recursos tecnológicos como como ferramenta educacional emergencial para enfrentar o ensino remoto, seja pela falta de infraestrutura digital ou por carência de traquejo instrumental tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

[1] Mestre em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, marthamarquest@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas, lboas@fcc.org.br.

O trabalho docente, como parte impactada por este contexto na medida em que a materialidade física foi transposta para a virtual ao tom de um ineditismo orquestrado com novos instrumentos de trabalho e com maior envolvimento da família na educação escolar, associado aos aspectos emocionais inerentes ao momento de crise, foi objeto de estudo sobre o que se debruçou Pereira (2023), visando entender como estão sendo (re)construídos os sistemas representacionais a respeito do futuro da carreira na visão dos professores.

Este artigo resulta de um recorte do trabalho realizado por Pereira (2023) e Pereira e Villas Bôas (2023) intentando aprofundar a discussão a respeito das visões mais pessimistas em relação a carreira, centrando-se em adicionar elementos para se refletir sobre em que medida as noções de futuro relacionadas ao processo de profissionalização docente, do ponto de vista da relação expectativa criada e realidade posta na perspectiva da coletividade, colaboram para se entender os movimentos de construção da identidade profissional, tal qual concebida por Morgado (2011, p. 798) como “um conjunto de características próprias e exclusivas de cada indivíduo, com base nas quais se diferencia quer dos seus semelhantes, quer dos outros grupos”.

Para tal, a perspectiva psicossocial imbricada no arcabouço teórico das representações sociais se configurou como elemento chave para aportar a análises descritivas e inferências.

2 PONTO DE PARTIDA: NOÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO APORTES PARA SE ANALISAR O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento profissional traz elementos e estruturas, tanto individuais como coletivas, que se entrelaçam, se modificam e se cristalizam para formar o *profissional*, em um processo contínuo e dinâmico.

A vivência da rotina e as situações gerais emergentes nas relações de trabalho estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional. Furlanetto (2009) relaciona esse processo ao trabalho docente e indica a prática profissional como fator de impacto nesse processo:

> O cenário no qual o professor atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Os problemas que emergem no contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos fora dos territórios da Ciência. (FURLANETTO, 2009, p. 1113)

ISSN: 2176 - 1396

Nesse sentido, são nos relacionamentos interpessoais e com o meio, é que o *ser docente* se edifica, e, em um fluxo permanente, se dá a construção da identidade profissional, que peculiarmente reflete as formas de pensar e agir de um grupo profissional.

A seguir, uma breve abordagem teórica e conceitual, dos termos *profissão* e *profissionalização*, cujos apontamentos recairão sobre as contribuições de Wittorski, através de uma contextualização sobre o movimento que influenciou a constituição dos conceitos atuais desses termos.

> […] a palavra "profissão" surgiu nos países anglo-saxônicos, no final do século XIX/início do século XX, por iniciativa de grupos sociais que buscavam obter ou ampliar seu lugar em um mercado concorrencial. A palavra "profissionalização" provém, por sua vez, de outras questões e apareceu mais recentemente, muitas vezes, por iniciativa das organizações (em ligação com a palavra "competência", a partir dos anos 1970-1980, no que se refere à França). Ela acompanha uma busca de mais "flexibilização" das pessoas. (WITTORSKI, 2020, p. 14)

A compreensão das aprendizagens e transformações das pessoas, decorrentes de sua atuação profissional, é tratada por Wittorski (2020) na perspectiva da profissionalização concebida como desenvolvimento profissional. Nesse âmbito, ele compreende profissionalização como: movimento resultante, dentre outros, da atuação do ator sobre sua atividade através das noções de ação, como produzida por um sujeito plural e, como ingrediente articulador entre ator e situação. "Nessa perspectiva, nossas condutas não se atualizam, por conseguinte, em uma situação que as chama automaticamente, mas no âmbito de uma coprodução ator-situação, uma 'propriedade relacional', uma 'propriedade de interação" (p. 33).

Na análise de Munari (2016) sobre a perspectiva do autor em relação a profissionalidade docente (elemento articulador da profissionalização):

> são especificidades adquiridas a partir da vivência, que é mantida na relação com o outro, em situações do cotidiano profissional, especialmente, nas atividades práticas vividas em sala de aula, ou seja, nas relações que passam a criar experiências que poderão servir de base para a construção de competências de fundo comportamental na formação de uma profissionalidade propriamente dita – o fazer de dentro para fora. (MUNARI, 2016, p. 31)

O desenvolvimento profissional por Wittorski (2020) transcorre da experiência, que é, portanto, "tarefa do sujeito que se debate com as situações singulares que o cercam" (p. 35) e, numa construção subjetiva, a partir das ações realizadas por ele em ambiente laboral quando em contato com os outros e com o ambiente material.

ISSN: 2176 - 1396

É, portanto, no encontro com a vivência da prática profissional que a identidade assume sua moldura, pelo qual tece Wittorski (2014, p. 909-910)

> conduzir um trabalho de reflexão e de análise a respeito das práticas permite levar em conta especificidades individuais, apoiar-se em situações locais, para refletir sobre respostas específicas, e, assim, possibilitar [...] construir sua profissionalidade singular enquanto destilam, ao mesmo tempo, uma cultura profissional comum (ao menos, os valores da instituição e/ou aqueles fornecidos pelo animador) pelo engajamento de um trabalho de grupo. Nisso, a análise das práticas evita produzir um único efeito de uniformização e de homogeneização sob formas de formação baseadas em uma lógica de transmissão de um discurso prático-teórico, de maneira unidirecional.[...] poderíamos dizer que uma das particularidades da análise das práticas consiste, assim, em construir uma cultura comum em torno do métier (dinâmica de reflexão coletiva que permite construir referências comuns) e preencher, ao mesmo tempo, uma função de diferenciação identitária (cada um constrói os contornos de sua identidade profissional a partir de suas práticas).

Aqui está o ponto de encontro das contribuições de Wittorski com a proposta deste trabalho de provocar reflexões sobre noções de futuro do trabalho docente, na visão dos professores impactada pelas situações emergenciais de enfrentamento da pandemia da covid-19, a partir de uma conexão com o processo de profissionalização e identidade profissional.

3 PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL E ARCABOUÇO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS CHAVE DE ANÁLISE

A formação do pensamento social sobre expectativas de futuro do trabalho docente diante de uma realidade costurada por um lado pelas relações de trabalho e por outro pelo papel social que o professor assumiu na pandemia, é o fenômeno em que este estudo se apoia e sobre o qual o arcabouço teórico das representações sociais fornece subsídios para sua análise e compreensão.

Representações sociais (RS) são definidas por Moscovici (1978, p.26) como: “[…] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.”. Assim, a teoria das representações sociais (TRS) destina-se a instrumentalizar o entendimento sobre o processo de integração do conhecimento novo à realidade cotidiana, vinculando-os a um sistema de valores, noções e práticas individuais, que orientam as interações e comportamento sociais nas quais esses saberes se inserem.

Sob essa ótica, o sujeito individual, isoladamente, não é suficientemente capaz de produzir representações de um objeto, mas adquire essa competência nos

ISSN: 2176 - 1396

processos relacionais, tendo o objeto simultaneamente como mediador e como produto. Assim as RS configuram-se como respostas às necessidades de indivíduos e grupos agirem, construírem sentidos e comportamentos, frente a novos objetos que nascem continuamente nas interações sociais.

A perspectiva psicossocial é, no entanto, uma postura epistemológica que considera a leitura ternária dos fatos, conjugando os elementos sujeito individual/sujeito social/objeto no constructo da realidade, de um lado preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social. (ALVES-MAZZOTTI, 1994; ABDALLA e VILLAS BÔAS, 2018)

A leitura psicossocial dos fatos é, então, a perspectiva chave para estudos em representações sociais no campo da educação, uma vez que se vincula direta e fortemente à epistemologia dialógica da TRS, quando reconhece a tríade eu-outro-objeto/mundo nos processos representacionais.

Este então será o arcabouço teórico recrutado como ferramenta heurística para refletir sobre a narrativa dos professores em relação ao trabalho docente neste contexto de imprevisibilidade, na medida em que as representações arquitetam uma estrutura que suporta a compreensão do mundo pelos indivíduos, orientando suas ações.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

As análises realizadas recaíram sobre o estudo de Pereira (2023) que objetivou identificar e compreender o que pensam os professores da educação básica acerca do trabalho docente no contexto pandêmico, considerando as especificidades dos anos finais do ensino fundamental e o processo de retomada ao ensino presencial.

Tal estudo se debruçou sobre as respostas à pergunta aberta do instrumento de coleta: *Na sua opinião, o momento pelo qual estamos passando vai levar uma valorização ou a uma desvalorização do trabalho docente? Justifique,* apresentando a classificação do corpus da seguinte maneira:

Figura 1 – Dendrograma resultante da classificação do material textual sugerido pelo ALCESTE referente a opinião dos professores sobre o trabalho docente

Fonte: Pereira (2023)

A estrutura hierárquica do conjunto se apresentou em 4 classes lexicais estáveis no processo de classificação, sendo enunciadas pela autora como: 1) valorização pela importância da presença física (relacional) mediada pelos espaços escolares no aprendizado; 2) Valorização pela percepção dos pais sobre o trabalho árduo de ensinar os filhos; 3) Desvalorização pelo descaso governamental e 4) Expectativa de valorização baseada no empenho individual para melhorar o trabalho na pandemia.

Este artigo se propõe a aprofundar reflexões sobre a classe 3 já que assume representatividade importante na amostra e porque nela está destacada a força de um discurso de trabalho penoso que, em certo grau, permeia o discurso das demais classificações.

São fortes nessa classe termos como *desvalorização, salário, governo*, indicando que este grupo, ao formar a opinião sobre o trabalho docente, recrutam vocabulários relacionados aos aspectos não pedagógicos implicados relações de trabalho, por conseguinte, imprimem um valor especial sobre carreira e profissão.

O ensino remoto emergencial exigiu a diversificação de estratégias educacionais para alcançar os lares, conforme ilustrado abaixo:

Figura 1 – Diversificação das estratégias educacionais adotadas pelas escolas no período de isolamento

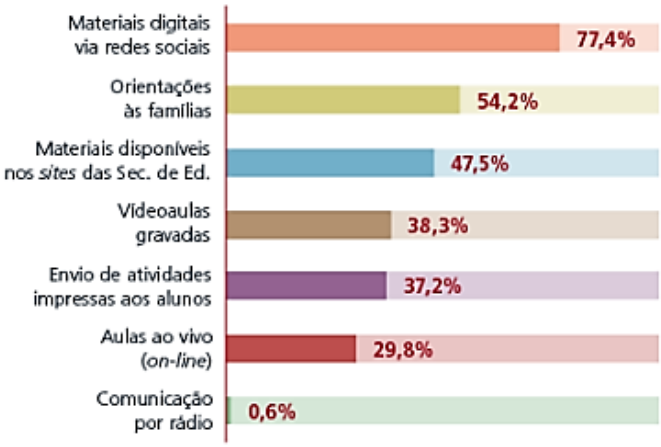

Fonte: FCC (2020)

No entanto, esses dados, quando analisados sob a ótica das mudanças das condições do trabalho docente, reforçam o que a literatura indica, de que a fusão da vida privada com a profissional no ensino remoto emergencial, consequentemente da ampliação da jornada de trabalho e do custeio próprio do profissional em relação aos instrumentos de trabalho, impulsionou uma precarização das condições de trabalho docente que já vinha em curso (SANTOS *et al*., 2021).

Novos termos são incorporados ao contexto educacional para expressar as mudanças nas relações de trabalho. A *youtuberização* para caracterizar o processo de transformação do ensino presencial em on-line, em referência à plataforma *YouTube*, que, no ensino remoto, ganhou força e notoriedade. A mcdonização para referir-se ao aspecto mercadológico dos sistemas educacionais em que se observa uma gestão cada vez mais gerencial e menos democrática (NEVES; FIALHO e MACHADO, 2021; SANTOS *et al*., 2021; BARBOSA; FERREIRA e KATO, 2020).

> Nessa situação, o processo educativo, como força-mercadoria, subjugado ao capital, traz consigo a tendência histórica burguesa que cumpre a função de fornecer ao mercado professores treinados à maquinaria segundo a lógica da produtividade. Com esses contornos, a mercadorização da educação se expressa pelo controle das classes dominantes sobre conteúdos e as formas da educação escolar, onde o Estado neoliberal, sob o amparo da incapacidade financeira, insere o empresariado na educação mediante parcerias público-privadas e consórcios, por exemplo. (NEVES; FIALHO; MACHADO, 2021, p. 10).

Essa condição expressa como as relações de trabalho têm sido reconstruídas ao longo do tempo, impactando não só a forma de fazer educação, mas também podendo afetar as questões de perspectivas de futuro sobre a carreira docente. Esses

aspectos estão muito presentes na produção textual da classe 3, conforme os excertos apontados por Pereira (2023):

Quadro 1 – Trechos que reportam a opinião dos professores sobre as condições e relações de trabalho

Me preocupo com futuro da docência e a substituição permanente das aulas presenciais
Sinceramente não, porque por mais que nos desdobremos sempre há um pai ou outro nos agredindo ou um político ou outro tentando puxar o nosso tapete com relação a alguns direitos adquiridos e salários. Agora estamos trabalhando dia e noite preocupados com os resultados e reuniões intermináveis, tentando nos reciclar para acompanhar os avanços tecnológicos.
Já estamos recebendo notícias nada animadoras que interferem na evolução da carreira.

Fonte: Pereira (2023, p. 81)

Soma-se ao peso da crise, o fechamento de cerca de 36 mil vagas de professores na pandemia (MAZZA; AMOROZO e BUONO, 2020).

Fez necessária apresentar o contexto educacional e como os docentes estão compondo o seu sistema representacional sobre o objeto *trabalho docente*, para ilustrar que somente a formação inicial não constitui o profissional. A socialização profissional na perspectiva da leitura ternária dos fatos, retomando Abdalla e Villas Bôas (2018), é elemento preponderante para dar consistência ao repertório docente no processo de construção da identidade profissional.

Dessa forma, acreditamos que é compreendendo o pensamento coletivo sobre objeto e seu contexto, que chegaremos a maior consistência nos debates sobre profissionalização e constituição da identidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível indicar que, na visão de uma parte considerável dos professores, o momento de excepcionalidade reforçou um caráter pessimista em relação não só às condições de trabalho, mas também ao futuro da carreira docente ilustrando um cenário de desmotivação quanto à perspectiva de valorização.

Ademais, para além do trabalho docente, o contexto pandêmico agudizou o cenário de precarização do sistema educacional como um todo ao indicar que a experiência possibilitou ao governo enxergar possibilidades de distanciar a escola do formato concreto, ao ampliar debates sobre outras possibilidades de educação formal como o *hommescholling*.

ISSN: 2176 - 1396

O sistema representacional elaborado pelos professores evidenciou que não só componente *salário* ilustra o caráter pessimista em relação ao trabalho docente mas também as condições de trabalho, reforçando as RS já constituídas de trabalho penoso, difícil, árduo.

Acreditamos que compreendendo os movimentos de profissionalização e identidade profissional, contribuiremos com a consistência dos debates com vistas a avançar em pautas concretas no âmbito das agendas de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para educação**. Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LkpmrMNhHBFCSsF6FjLTH9b/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 jun. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990. Acesso em: 15 jun. 2023.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de ciências e biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da regional 4 da SBENBIO (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 379-399. 2020. Disponível em: https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/396/126. Acesso em: 10 jun. 2023.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**: Informes – Relatórios de pesquisa. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/ Acesso em: 16 jun. 2023.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. *In*: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Braga, Portugal. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009, p. 1112-1121. Disponível em: t3c78.pdf (udc.es). Acesso em: 02 jun. 2023

MAZZA, Luigi; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. **Pandemia do desemprego**: o mapa da crise no Brasil. Portal Outras Mídias. Disponível em:

https://outraspalavras.net/outrasmidias/pandemia-do-desemprego-o-mapa-da-crise-no-brasil/. Acesso em: 26 jun. 2023.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: *untitled (scielo.br). Acesso em: 29 ago. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Edição para o Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNARI, Keiti de Barros. **Formação de professores:** um olhar para subjetividade docente. Orientadora: Zeila de Brito Fabri Demartini. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da covid19. **Educação Unisinos**, v. 25, 2021. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23128. Acesso em: 15 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, França, 2020. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/375582por.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

PEREIRA, Martha Marques Teixeira. **Trabalho docente durante a pandemia da covid-19:** um estudo com professoras/es dos anos finais do ensino fundamental. Orientadora: Lúcia Villas Bôas. 2023a. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PEREIRA, Martha Marques Teixeira; VILLAS BÔAS, Lúcia. Trabalho docente no contexto pandêmico: um estudo de representações sociais com professores da educação básica. **Revista @ambienteeducação**. No prelo

SANTOS, Renata Guilhões Barros; FERNANDES, Cláudia Sabino; GOMES, João Gabriel Hubner; FARIAS, João Henrique Gomes; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da covid19: uma análise a partir de uma noção e histórica do trabalho. **Revista Labor**, v. 1, n. 26, 2021. Disponível em:http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71595. Acesso em: 3 jun. 2023

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 154, p. 894-911, out-dez 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZhxjyZtGftLspY7c3YJ8vPm/?lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2023.

WITTORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: Profissionalização e desenvolvimento profissional | FCC. Acesso em: 19 jun. 2023.

"DOUTOR POR EXCELÊNCIA": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS E ESTUDANTES DE DIREITO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Érica Steffen Ramos[1]

Adelina Novaes[2]

RESUMO

A possibilidade de ampliação das aulas na modalidade a distância para até 40% da carga horária dos cursos de graduação em direito motivou o desenvolvimento do estudo, que buscou compreender as representações sociais de profissionais e estudantes de direito sobre a educação a distância. A pandemia do novo corona vírus conferiu maior atualidade ao tema, posto a necessidade que surgiu de se repensar as metodologias de ensino, aproximando-as da realidade social. Com a revisão de literatura foi possível constatar a escassez de produções científicas que associassem o ensino jurídico à educação a distância. A fundamentação teórico-metodológica se amparou na Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici (2012), Marková (2017), e Novaes (2010, 2015), cuja metodologia permitiu a construção de um questionário eletrônico composto por um teste de associação livre de palavras e questões objetivas e discursivas com o emprego de memes. No total, 51 participantes responderam ao questionário, dos quais 41 já haviam cursado pelo menos uma disciplina a distância. Os resultados obtidos evidenciaram tônicas nas representações sociais de profissionais e estudantes de direito, que compreenderam a educação a distância a partir de dois eixos centrais: a disciplina e a praticidade, cujas forças buscam equilibrar como uma balança, símbolo do curso de direito. Prevaleceu a convicção de que as aulas a distância não se adequam à graduação em direito, posto que nesta o professor é visto como o protagonista, ao passo que a educação a distância é vista como uma modalidade na qual o aluno deve assumir o protagonismo. Constatou-se que elementos menos contemporâneos do imaginário do ensino jurídico permanecem preservados, como o caráter elitista e o rigor formal, na medida em que compreendem a educação a distância como uma modalidade de pior qualidade, a qual rechaçam, uma vez que querem constituir-se profissionais do direito não só em vista de sua motivação social, mas também em vista do poder e *status* intelectual que lhe é conferido, assegurado pelo título de doutor.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Graduação em direito. Educação a distância. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

A expansão desordenada dos cursos de graduação em direito no país é causa de objeção pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sobretudo em vista da possibilidade de uma expansão ainda maior da oferta de cursos de graduação na modalidade integralmente a distância.

Essa possibilidade vem se tornando cada vez mais próxima da realidade de

[1] Mestre em Educação, UNICID, steffen_erica@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, FCC, UNICID, adelina.novaes@unicid.edu.br.

instituições de ensino privadas, cuja adesão a metodologias a distância já vem sendo adotada até seu limite legal, de 40% da carga horária total do curso, autorizada pela Portaria n. 2.177/2019 do Ministério da Educação (MEC), o que motivou o desenvolvimento do estudo.

A discussão assumiu maior relevância em vista da pandemia da covid-19, considerando a necessidade que surgiu de se repensar as metodologias de ensino com a inclusão de tecnologias de informação e comunicação (TICs), com vistas a aproximá-las da realidade social, tornando-as mais sofisticadas.

Este contexto favoreceu a busca para compreender as representações sociais dos profissionais e estudantes de direito sobre a educação a distância (EaD), bem como oferecer informações que possibilitassem refletir acerca dos cursos jurídicos no país, sejam estes presenciais ou a distância.

2 CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O imaginário social construído historicamente no país pela ocupação dos bacharéis em direito nos espaços de poder (ADORNO, 2019) contribui para a escolha do curso jurídico se manter em ascensão, indicando uma oferta cada vez mais crescente destes:

Gráfico 1 – Evolução do número de cursos de direito no Brasil.

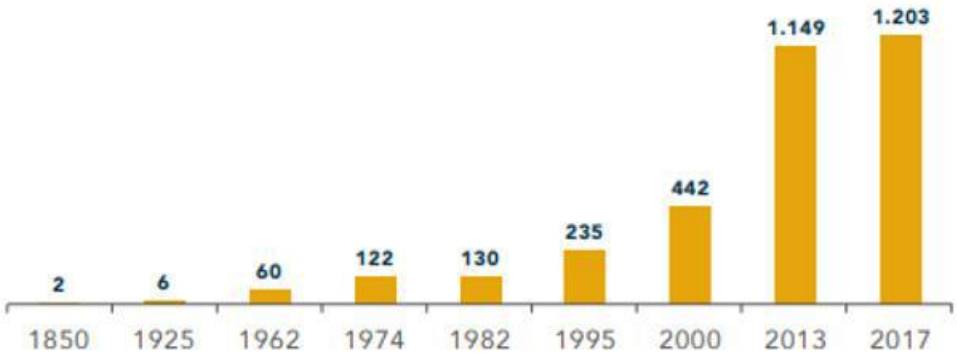

Fonte: OAB (2020).

Com vistas a obstaculizar a oferta desordenada dos cursos de direito no país, a OAB, que possui um papel consultivo junto ao MEC para criação e reconhecimento dos cursos jurídicos, intentou duas ações judiciais para suspender a oferta de novos

cursos, bem como para suspender a avaliação dos cursos de direito integralmente a distância, alegando um Estado de Coisas Inconstitucional e, que os cursos de direito a distância não se coadunam com a prática jurídica.

Conquanto a tentativa legítima, a entidade de classe não obtive êxito, recorrendo, então, a investidas políticas junto ao MEC, o que ensejou a aprovação de uma portaria instituindo grupos de trabalho com diversos representantes para estudar a temática da oferta do curso de direito integralmente a distância, bem como disciplinar o sobrestamento da avaliação destes cursos, o que ainda se encontra em vigor.

3 ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) como estratégia teórico-metodológica se deu em vista da possibilidade que esta teoria tem em explicitar como o fenômeno representacional opera nos grupos sociais, orientado por suas três dimensões, a atitude, a informação e o campo representacional ou imagem (MOSCOVICI, 2012), que permitem considerar como o sistema de valores, afetividade e cultura de determinado grupo contribui para a constituição do objeto representacional. No caso deste estudo, o grupo pesquisado correspondeu aos profissionais do direito, docentes e discentes, magistrados, juristas e advogados.

A definição do público alvo ocorreu em vista de que o ensino jurídico forma um verdadeiro amálgama com a profissão jurídica, tornando-se necessário compreender como esses profissionais enxergavam a EaD.

Para tanto, foi solicitado que os participantes respondessem a um questionário eletrônico, por autopreenchimento, disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*, em vista do período de pandemia em que foi divulgado, 1º de abril de 2022 a 30 de abril de 2022, no qual as instituições de ensino superior ainda estavam fechadas.

Este instrumento estava dividido em dois blocos de questões: o primeiro voltado ao estudo das concepções dos participantes sobre a “educação a distância” e, o segundo a questões do perfil socioeconômico.

Para a elaboração da primeira parte, utilizou-se a técnica de associação livre de palavras (TALP), com o enunciado: “Escreva 03 (três) palavras que lhe vem à mente quando ouve Educação a Distância. Enumere-as de 1 a 3, de acordo com a

ordem de importância", com vistas a obter elementos de forma espontânea acerca do universo semântico dos participantes (SÁ, 1998).

As demais questões foram dissertativas, das quais duas delas empregaram o gênero textual humorístico conhecido por meme, similar àqueles divulgados nas redes sociais, permitindo, assim, respostas mais espontâneas e simultaneamente críticas. Na segunda parte, seguiu-se as questões fechadas acerca do perfil dos participantes.

4 RESULTADOS

Ao todo 51 participantes responderam o questionário, dos quais 41 já haviam cursado pelo menos uma disciplina à distância. A maioria se identificou como do gênero feminino, destacando-se a faixa etária compreendida entre 18 a 24 anos de idade, cuja proporção de respondentes foi a maior.

Evocações para EaD

O *corpus* textual foi processado no programa computacional EVOC2000, que permitiu a elaboração de um gráfico com quatro quadrantes, possibilitando a aproximação de um complexo semântico associado ao objeto da representação.

Gráfico 2 – Relatório do programa EVOC para "educação a distância".

Evocações

Frequência mínima 3 | Frequência intermediária 5 | Rang moyen 2,00

	Rang < 2,00			Rang >=2,00		
Frequência >=5	disciplina	11	1,909	acessibilidade	5	2,400
	facilidade	5	1,400	distracao	5	2,400
	praticidade	11	1,545	economia	6	2,000
				flexibilidade	5	2,200
				menor_interacao	8	2,125
				tempo	6	2,000
3 <= Frequência <4	comodidade	4	1,500	custo_beneficio	4	2,500
	ineficiencia	3	1,667	dificuldade	3	2,667
	ruim	4	1,500	internet	4	2,250
				organizacao	3	3,000
				superficial	4	2,250

Fonte: dados da pesquisa.

ISSN: 2176 - 1396

Este relatório conjugou a ordem de frequência, a ordem das evocações e a ordem de importância atribuída pelos participantes, cujas palavras mais importantes considerando-se os três aspectos articulados foram “disciplina” e “praticidade”, com frequências idênticas, acompanhadas de facilidade com menor frequência e importância alta também.

As evocações do quadrante superior esquerdo sugerem que estão mais próximas dos elementos centrais da rede semântica, ao passo que aquelas constantes do quadrante superior direito sugerem estar menos próximas do centro. Aquelas situadas no quadrante inferior esquerdo compreendem os elementos de contraste e as que estão no quadrante inferior direito são os elementos mais periféricos (LIMA, 2009).

À guisa de esclarecimento, o estudo não objetivou utilizar uma abordagem estrutural da TRS, no entanto, as evocações obtidas de forma espontânea permitiram uma maior proximidade com a rede semântica dos participantes.

Diferenças entre EaD e ensino remoto

Ao responderem sobre a distinção entre EaD e ensino remoto, a maioria dos participantes respondeu que desconheciam a diferença (20), enquanto 15 apontaram diferenças relacionadas a sincronicidade das modalidades, 12 apontaram diferenças na organização pedagógica e 4 não apontaram com clareza as diferenças.

Destacou-se dos resultados a compreensão de que por ser assíncrona a EaD não propiciava momentos de interação imediata com o professor e demais estudantes, o que dificultava o aprendizado, ao passo que esta mesma característica permitiu flexibilidade aos estudos, posto que foi possível escolher o ambiente e instrumento de acesso com maior liberdade.

Interessante notar o estranhamento dos participantes em relação ao ensino remoto, o que sugere uma desestabilização nas representações sociais que possuíam sobre a organização didático-pedagógica das aulas, uma vez que em sua visão, a aula remota e presencial eram idênticas, por preservar horários rígidos, idêntico sistema de faltas e avaliações, salvo pelas primeiras serem mediatizadas por tecnologias da informação e comunicação. Essa constatação permite compreender a improvisação do ensino remoto e, concomitantemente permite ilustrar como a EaD,

cuja estrutura organizacional é previamente orientada para a virtualidade permite um melhor aproveitamento da aula pelo aluno neste tocante.

Experiência com a EaD

O meme empregado solicitava que os participantes relacionassem sua experiência na EaD com aspectos positivos ou negativos. De forma geral, obteve-se como resultados experiências positivas e negativas.

Entre os aspectos positivos destacou-se aqueles relacionados à praticidade, bem-estar e flexibilidade de horário para os estudos, bem como custo reduzido. Ao passo que os aspectos negativos se destacaram a carência de infraestrutura das instituições de ensino, a falta de motivação para estudar sozinho, entre outros.

Interação na EaD

Esta questão também apresentou um meme, que sugeria um momento síncrono entre professor e aluno, o que estaria associado ao ensino remoto, porém esta informação não foi fornecida aos participantes, que deveriam se manifestar espontaneamente.

Apenas um participante indicou corretamente que se tratava de um momento síncrono entre docente e estudante e por isso não se coadunava com a EaD, cuja característica principal é ser assíncrona.

A dificuldade relatada pelos participantes em vista da ausência de interação, pode indicar também a manifestação de um elemento cultural dos brasileiros, que são maiormente orientados para o contato físico, que é visto como espontâneo. A EaD, assim, causa um estranhamento por não permitir o toque físico, desestabilizando representações sociais ancoradas no imaginário do ser brasileiro (NOVAES; SOUSA, 2013) ao não saberem ao certo como interagir a distância, refletindo uma conduta ambivalente: parte dos participantes prefere não estabelecer interação, por ser mais cômodo, não ser necessário construir novas representações sociais, enquanto outra parte se sente desconfortável no início, mas ao longo do tempo constroem novas concepções acerca da interação, tornando o que era estranho, familiar (MOSCOVICI, 2012).

Uma síntese

Em complementação às análises das questões discursivas foi possível sistematizar os resultados por meio de um quadro, cujas categorias estavam divididas em categorias iniciais, intermediárias e final.

Quadro 1 – Categorias iniciais, intermediárias e final.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria Final
1. Disciplina	I. Proatividade do aluno	**I. Aluno protagonista no processo de ensino-aprendizagem**
2. Motivação		
3. Organização		
4. Concentração		
5. Autodidatismo		
6. Infraestrutura	II. Carência	
7. Desmotivação		
8. Superficialidade		
9. Ruim		
10. Enfadonho		
11. Falta de preparo dos docentes		
12. Sistema de avaliação deficitário		
13. Dificuldade em sanar dúvidas		
14. Tempo	III. Praticidade	
15. Bem-estar		
16. Flexibilidade		
17. Custo-benefício		
18. Prático		
19. Funcionalidade		
20. Inclusão		
21. Inovação		
22. Menor interação	IV. Contexto	
23. Pandemia		
24. Evasão		

Fonte: dados da pesquisa.

Depreendeu-se que as concepções que os participantes possuem da EaD estão associadas ao protagonismo do aluno, cujas características que deve apresentar são autonomia, determinação e capacidade para gerenciar o tempo, com vistas a fluidez dos estudos.

A autonomia está associada ao *background* cultural e intelectual exigidos do aluno para conseguir acompanhar as aulas a distância, que caso não possua, enfrentará dificuldades no acompanhamento do curso. A ausência de autonomia dos estudantes sugere uma das hipóteses para a evasão destes nos cursos a distância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido identificou tônicas das representações sociais de profissionais e estudantes de direito que compreendem a EaD a partir de dois eixos principais: a disciplina e a praticidade, buscando equilibrar essas duas forças como em uma balança, símbolo do curso de direito.

Enquanto a disciplina foi compreendida como uma condição *sine qua non* para o processo de ensino aprendizagem, que coloca o aluno como protagonista, a praticidade foi compreendida em termos de dinamismo dos estudos, flexibilidade de horários, facilidade no ingresso e no custo, e maior liberdade na escolha dos ambientes para estudo.

Conquanto a adesão de metodologias a distância nos cursos de direito venha ganhando cada vez mais espaço no decorrer do tempo, esta modalidade causou um estranhamento aos profissionais e estudantes, cujo imaginário está ancorado em elementos mais arcaicos como aulas expositivas, consoante o modelo coimbrão, do que se depreende que elementos mais inovadores, como metodologias que empregam TICs não integraram seus componentes curriculares na graduação.

A graduação, por sua vez, foi compreendida como o espaço no qual o protagonista é o professor, responsável por uma atuação de excelência, o que não coincide com a EaD, modalidade na qual o protagonista deve ser o aluno, sugerindo que este aluno só terá aptidão para ser protagonista na pós-graduação.

Constatou-se que elementos mais próximos da centralidade das representações sociais sobre ensino jurídico se mantém preservados: o caráter elitista e o rigor formal, posto compreenderem a EaD maiormente como uma educação de pior qualidade, que rechaçam, na medida em que desejam se tornar profissionais não só em relação a contribuição social, como também pelo *status* intelectual e social que a profissão lhes confere, confirmada pelo título de doutor.

A expansão desordenada dos cursos jurídicos no país reflete uma convergência de interesses de instituições de ensino privadas e uma demanda elevada em busca dos cursos jurídicos, o que sugere que a EaD é uma nova forma de se manter uma velha política educacional associada ao fenômeno do bacharelismo jurídico (NOVAES, 2015).

Em relação à oferta de cursos jurídicos de instituições de ensino de excelência, quando comparadas às instituições privadas que privilegiam a vantagem econômica,

constata-se um abismo, posto que aquelas oferecem uma EaD com recursos sofisticados, enquanto estas privilegiam a transmissão de conteúdo puramente. Pode-se compreender a EaD, assim, como uma das expressões do liberalismo, que permite uma educação formalmente democrática, mas materialmente desigual.

Este formato da EaD não parece se coadunar com o que permitirá ao aluno se tornar protagonista ainda na graduação, ou ainda que o aproxime de uma visão mais crítica sobre a realidade, com aptidão para transformá-la (FREIRE, 2019).

O estudo possibilitou informações para se pensar o ensino jurídico no futuro, bem como para se repensar as práticas profissionais, que formam um verdadeiro amálgama, já que maiormente os docentes das cátedras de direito, ainda são os expoentes em suas áreas de atuação, fora das academias, o que se espera possa ser modificado, a fim de contemplar disciplinas pedagógicas nos cursos de direito, uma vez que o discente de hoje será o docente de amanhã.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 06 dez. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 12 jul. 2023.

EVOC2000. Version 5. [**software na internet**]. Aix en Provence. 2002. Disponível em: https://evocation-2005.software.informer.com/download/. Acesso em: 8 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 58. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Andreza Maria de. **O bom aluno das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife.** 2009. 384 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4282. Acesso em: 31 dez. 2022.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Fundação Carlos Chagas e PUCPRess: Curitiba, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOVAES, Adelina. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946. Acesso em: 24 mar. 2021.

NOVAES, Adelina; SOUZA, Clarilza Prado de. Protagonismo? - identidade e representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil. In: ARRUDA, Angela; SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira**: um estudo construído com múltiplas possibilidades. São Paulo: Annablume, 2013. p. 27-52.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Exame de Ordem em Números**. 2020. Elaborada por FGV. Disponível em: https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

PASSADOR, Giseli; FAUSTINO-FERBER, Ana Paula; SILVA, Vâner Lima. LIMITES E POSSIBILIDADES DA OFERTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL. **Revista Gestão e Organizações**, [S.L.], v. 6, n. 3, p. 57, 18 set. 2021. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia da Paraiba. http://dx.doi.org/10.18265/2526-2289v6n3p57-82. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/rgo/article/view/5073. Acesso em: 20 jan. 2023.

PASSADOR, Giseli; NOVAES, Adelina; RAMOS, Érica Steffen. **Convergências de estudos no contexto do ensino jurídico:** contribuições da teoria das representações sociais. In: III HUMANITAS - I CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INDEPENDÊNCIA E IDENTIDADE, 2022. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/16818444833441de18fe9-6ff8-4729-8415-2468e2620152. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998. 110 p.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O TDAH: DETERMINISMOS E OBJETIVAÇÕES BIOLÓGICAS

Silvano Aparecido Redon[1]

RESUMO

Desde as últimas décadas, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) tem despertado o interesse da(s) ciências(s), da mídia e do público em geral diante do aumento no número de diagnósticos realizados em crianças e adolescentes e seus vínculos com a escola. Trata-se de um diagnóstico considerado controverso e polêmico em termos da sua etiologia, epidemiologia, avaliação e tratamento, cujos referentes podem ser compreendidos a partir das representações sociais que sobre ele são construídas. De um modo geral, a escola é a principal demandante de avaliações clínicas no intuito de sanar problemas relacionados à escolarização, como dificuldades de aprendizagem e de comportamento, tornados sintomas médicos. Diante disso, esta comunicação se propõe a discutir o modo pelo qual os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I da rede pública de um município do Paraná compreendem esse transtorno, uma vez que suas representações têm implicações para o direcionamento das práticas de acolhimento das crianças que apresentam comportamentos desatentos e agitados associados a essa categoria médica. A interlocução foi realizada com 25 professores(as) por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, cujo material foi organizado por meio de três categorias temáticas ou núcleos de sentido (MINAYO, 1999): a) Causas do TDAH; b) A identificação do “aluno TDAH”; e c) O caráter messiânico do medicamento.

Palavras-chave: Medicalização. Preconceitos. Professores. Representações sociais. TDAH.

1 INTRODUÇÃO

Caracterizado como “Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade” que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda sua vida (APA, 2014, p. 59), o TDAH é um dos diagnósticos psiquiátricos mais determinados a crianças em idade escolar, e sobre o qual se destacam duas abordagens distintas: a organicista, que o compreende como um transtorno do neurodesenvolvimento, de causas genéticas e comum a todas as culturas (MATTOS, 2020), resultado de um desbalanço da bioquímica cerebral no nível de concentração de alguns neurotransmissores, especialmente da dopamina, e as abordagens sociais, conduzidas por pesquisadores das áreas das ciências humanas e sociais, que questionam o reducionismo no qual o processo de ensino e aprendizagem é discutido, chamando atenção para os processos de medicalização da infância e da educação e a necessidade de se compreender os contextos sociais, familiares e educacionais de produção das características desatentas, hiperativas e impulsivas que o

[1] Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

configuram do ponto de vista médico.

De um modo geral, a demanda por encaminhamentos para avaliação clínica parte das escolas, sendo os(as) professores(as) os(as) primeiros(as) a considerar que dadas particularidades apresentadas por algumas crianças dizem respeito a esse transtorno. Nos dizeres de Araujo e Santos (2019, p. 883), “A escola de hoje é a primeira e a principal mensageira dos diagnósticos da infância”, e nessa lógica, essa instituição se transformou em um espaço privilegiado de seleção de crianças passíveis de ser submetidas ao processo de medicalização (CRUZ; OKAMOTO; FERRAZZA, 2016), conceito desenvolvido no campo da sociologia da saúde na década de 1960 como referência a algo tornado médico, em que questões de ordem política, histórica e social são individualizadas, biologizadas e naturalizadas.

No âmbito da escola, esse conceito se refere à entrada de explicações biológicas para as doenças do não aprender e do não se comportar, entre elas o TDAH, contexto no qual as práticas pedagógicas são atravessadas por uma racionalidade técnica e reducionista que passa a classificar os alunos que escapam às normas previamente estabelecidas (MANFRE, 2018). Trata-se de um processo contemporâneo à era dos transtornos, caracterizada pelo silenciamento dos conflitos, como os existentes nos cotidianos escolar e familiar, em que somos cada vez mais despossuídos de nós mesmos, capturados e submetidos a uma teia de diagnósticos, antigos e novos (MOYSÉS; COLLARES, 2013). A configuração das dificuldades de aprendizagem como patologias psiquiátricas tem sido realizada e informada como uma pretensa justificativa para o fracasso escolar, como o fora a teoria da carência cultural no início do século XX (PATTO, 2015) e a desnutrição entre os anos de 1970 e 1980 (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

A história do TDAH tem mais de cem anos, no entanto, apenas recentemente ganhou destaque nas discussões que envolvem o contexto escolar. Essa mudança tem implicações significativas para o campo da educação, pois as escolas estão delegando à medicina os desafios da aprendizagem, tradicionalmente da sua competência. Essa indefinição de fronteiras levanta questões sobre a atuação dos(as) profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem, os(as) únicos(as) especificamente formados(as) nesse domínio.

Uma vez que esse diagnóstico está associado ao início da escolarização, consideramos pertinente uma análise fundamentada na compreensão das representações sociais que os(as) professores(as) têm sobre o transtorno e seus

aspectos mais imediatos. A importância desta análise decorre do fato de a organização das práticas pedagógicas e de acolhimento às crianças estar relacionadas à sua compreensão sobre esse tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Representações Sociais: Sentidos e Práticas

O TDAH é um assunto circulante, um fenômeno social presente nas conversações e na mídia, que se sobressai e é apropriado por grupos específicos, como as famílias e os(as) profissionais da escola; sobre ele são construídos sentidos e significados, decisões, encaminhamentos, divergências e convergências por sujeitos ativos e pensantes, os quais, por meio de uma psicossociologia do conhecimento, mobilizam recursos para uma ação no mundo concreto. Trata-se de um tema condizente aos estudos com enfoque na Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual fornece aportes teóricos para a compreensão dos códigos construídos e partilhados sobre o que afeta os indivíduos e as coletividades.

A TRS remete aos estudos realizados por Moscovici (2012) sobre os conhecimentos da sociedade francesa a respeito da psicanálise, publicado na década de 1960. Trata-se de uma chave analítica para a compreensão da relação entre os fatos sociais e as dimensões individuais, e como os indivíduos, ao tempo em que são produtos da sociedade, elaboram, difundem, transformam, inventam e criam valores, teorias e significados frente aos objetos e fenômenos com os quais se deparam, sendo as representações sociais definidas como “um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

As representações sociais dizem respeito aos conhecimentos mobilizados pelas pessoas nas suas vidas cotidianas, e se originam “de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam” juntos, cujos temas que as geram são aqueles que despertam atenção e interesse nas pessoas comuns, relevantes e atuais e que circulam na sociedade desde o universo reificado, o âmbito das produções científicas, e penetram nas interações a partir dos universos consensuais, aqueles “que correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais” (SÁ, 2004, p. 28).

O TDAH é um assunto de relevância social e acadêmica. Possui uma 'espessura social' (SÁ, 1998) e sobre o qual os sujeitos sociais constroem conhecimentos que informam suas práticas, nesta pesquisa aquelas relacionadas às abordagens pedagógicas diante da criança considerada "portadora" do transtorno.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos deste estudo foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, CEP/UEPG, e aprovado conforme parecer n. 5.684.678. O texto apresenta o recorte de uma pesquisa, em andamento, que busca compreender as representações sociais que as famílias de crianças diagnosticadas e matriculadas no Ensino Fundamental I da rede pública de um município do Paraná e os(as) professores(as) que as atendem têm sobre o TDAH. Para esta comunicação, no entanto, foi destacado um conjunto de falas obtidas através da interlocução com 25 professores(as) por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, organizadas em categorias temáticas ou núcleos de sentido. Conforme Minayo (1999, p. 209), a noção de tema está ligada a afirmações a respeito de um assunto, e "Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado".

2.3 Resultados e Discussão

Para fins de exposição, o conteúdo das falas dos(as) professores(as) foi organizado em três categorias temáticas ou núcleos de sentido: a) Causas do TDAH; b) A identificação do "aluno TDAH"; e c) O caráter messiânico do medicamento.

a) Causas do TDAH

De um modo geral, as representações sociais dos(as) professores(as) sobre o TDAH ou das características a ele associadas são objetivadas numa perspectiva biológica. Dessa forma, ele é representado como um "problema neurológico", "médico", "psiquiátrico" e de "causas genéticas" que impacta desfavoravelmente na aprendizagem, cuja intervenção privilegiada é a sugestão ou o pedido para que as famílias realizem o encaminhamento da criança para avaliação clínica. Conforme o

conteúdo das suas falas, as causas do TDAH podem ser organizadas em duas categorias, a inata e a adquirida, as quais guardam relações entre si:

> *Quem tem TDAH tem um problema aqui, nessa região* [parte frontal do cérebro]. *O TDAH é um transtorno mental* (...). *É um transtorno neurológico, que deixa essa parte mais lenta, e a ritalina ativa essa parte. Se não houver essa ativação, a criança não consegue sozinha, porque ela é mais lenta na aprendizagem, porque tem esse problema. A criança não aprende, ela não consegue um foco* (professora, 31 anos).

> *Quando o problema é neuro, a criança já nasce com TDAH, e não consegue desenvolver uma aprendizagem na média das crianças com a mesma idade ou da mesma turma. Elas têm muita dificuldade de acompanhar a turma. Elas vão, mas não conseguem avançar* (professor, 46 anos).

> *Tem que fazer um tratamento, porque é médico. Deixa a criança acelerada, ela não consegue se controlar, não fica na média com as outras crianças, nem na aprendizagem nem no comportamento* (...). *Eu acho que já vem dos pais. Tem mãe que chega aqui e a gente percebe uma aceleração* (...). *O TDAH é novo, os médicos não conheciam, mas tem criança, que se os pais procurarem,* [eles, os pais], *devem ter também* (professora, 45 anos).

Algumas falas relacionaram as condições de vida das crianças, isto é, os contextos nos quais elas estão inseridas, como causas do TDAH ou das características que o informam, mas o fizeram para reforçar suas representações sobre seu caráter biológico:

> *Eu acho, pra ser sincero, é genético mesmo. O pai e a mãe não se cuidam. A gente atende criança de família gerada num clima muito complicado, pai e mãe que usam drogas, que briga, tem muita violência doméstica, todo tipo de trauma. Já são geradas nesse meio. Aqui tem pais e mãe traficante, pai preso* (...). *Porque se o pai e a mãe usam drogas, a criança vai ter um problema. Num ambiente desses, vai desenvolver um transtorno na gestação ou depois* (professor, 46 anos).

> *Eu acho que pode ser genético, da família, mas eu me pergunto porque aumentou muito o número. Parece que hoje todo mundo tem TDAH. Eu acho que pode ser da mãe, na gestação, uso de droga pela mãe. Aqui é uma região com muito problema de pobreza, de violência, isso interfere no psicológico da criança, na aprendizagem, na relação com as outras crianças aqui na escola* (professora, 51 anos).

ISSN: 2176 - 1396

Ao comunicar uma compreensão biológica para as causas do TDAH, suas falas indicam que a criança não aprende devido a um transtorno que compromete justamente o seu campo cognitivo, entendido como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (MANFRE, 2018), que não permitiria que ela alcançasse a "média" da turma, correspondente a uma normalidade estatística cujo desvio indicaria a presença do transtorno, aspecto bastante presente nessas representações.

Canguilhem (2011), no entanto, chama a atenção para o fato de a regularidade não necessariamente implicar algo saudável; do mesmo modo, o que se comporta de modo diferente à norma pode não ser patológico, apenas se diferir da média. Desse modo, diante daquilo que à difere, a criança é culpabilizada por suas dificuldades de escolarização: tudo poderia transcorrer bem, não fosse ela "portadora" de uma disfunção neurológica. No limite, essa culpabilização pode chegar à família, mas não alcança aspectos estruturais, ou seja, as demais instâncias que propiciam e mantém esse diagnóstico.

b) A identificação do "aluno TDAH"

Ainda que as características ou sintomas do TDAH digam respeito a espectos comportamentais e de desatenção, a maior parte dos(s) professores(as) destacaram exclusivamente problemas de comportamento, os quais "prejudicam a rotina da sala" e a execução do planejamento das aulas:

> *É a criança que incomoda, quer ser o centro, não deixa as outras crianças prestarem atenção, perturba mesmo, pede pra ir no banheiro a cada meia hora, não respeita os combinados* (professora, 57 anos).

> *É muito claro na sala de aula. Não acompanha, sai da carteira, senta em outro lugar, aí vai pro corredor, volta, senta, corre de novo, quer sair pra tomar água toda hora* (professora, 54 anos).

> *A gente percebe pelo comportamento: é incomodativo demais. Não para quieto, incomoda muito a sala. Fica querendo conversar com todo mundo. Sabe aquela criança inconveniente? Que atrapalha todo o planejamento? (*professora, 38 anos).

Essas falas, que expressam a criança que teria um transtorno neurológico, podem indicar atitudes observadas em crianças consideradas indisciplinadas, tão semelhantes são suas características, situação compreendida na medida em que

as representações sociais dos(as) professores(as) são elaboradas a partir do enfoque no corpo biológico da criança, e não nos fatores externos que interagem com ele.

Com relação à atenção, foram comunicados aspectos biológicos do desenvolvimento humano, desconsiderando seu caráter social e os aspectos relacionados à interação com o ambiente social:

> *Eu já tive turma que veio do infantil muito crua. Não tinha nem dimensão de espaço. A turma veio muito imatura. Tem criança que não tem foco, não se concentra. Elas vão chegar, mas não na média com outras crianças da idade* (professora, 39 anos).

> *Tem criança que não desenvolve, é muita imatura. Eu acho que faz parte de uma imaturidade cerebral. É algum problema que a criança não tem foco, ela não consegue focar a atenção pra aprender* (professora, 37 anos*).*

> *Eu acho que elas estão chegando muito imaturas, não tem um desenvolvimento, sabe? Elas chegam sem foco. A gente faz o trabalho, mas se elas têm um problema, aí foge do que a gente consegue* (professora, 45 anos).

Essas representações apontam para o caráter biológico da atenção, compreendida a partir do seu aspecto elementar, e não como uma função psicológica tipicamente humana, construída ao longo do desenvolvimento psíquico, como se a criança devesse, naturalmente, se apresentar atenta na escola. Nesse sentido, Ribeiro e Viégas (2016, p. 162), a partir dos referenciais da Teoria Histórico Cultural, apontam que ao se fixar numa aparente semelhança entre as formas involuntária e voluntária da atenção, os(as) professores(as) produzem uma análise superficial da complexa relação entre os aspectos culturais e biológicos no humano, pois a atenção não é uma capacidade inata, como entende o discurso organicista, mas decorrente de uma relação dialética entre um organismo biológico e seu meio sócio-histórico. Além disso, como apontado por Tuleski *et. al.* (2019, p. 159), a atenção voluntária não é “pré requisito para a apropriação dos conteúdos escolares, mas uma função psicológica que se voluntária ao longo do processo natural da criança”.

c) O caráter messiânico do medicamamento

O cloridrato de metilfenidato, tratamento de primeira escolha para o TDAH, foi

aprovado para comercialização no Brasil em 1998, e desde então seu consumo tem crescido de forma exorbitante. De um modo geral, o medicamento tem sido considerado um importante recurso para facilitar o processo de aprendizagem e resolver os problemas relacionados ao comportamento escolar:

> *Vou ser bem sincera. Eu sou a favor do remédio, da medicalização. Se todos tivessem acesso ao medicamento, quem precisa, tinha de ter. Eu acho que tem um tabu sobre o medicamento, que não pode tomar. Os pais não entendem que o medicamento é pra ativar uma parte do cérebro, que é imatura* (professora, 31 anos).

> *Não avança, se não tiver medicado. É inteligente, até acima da média, mas não avança. Tem que ter atenção pra focar, aí aprende. Se não tiver, não vai avançar. A aprendizagem fica pra trás* (...)*. A medicação melhora a atenção, o foco, porque a criança fica mais obediente, aí consegue* (professora, 40 anos).

Quando perguntados(as) sobre as crianças que embora diagnosticadas e com prescrição médica não aprendem, os(a) professores(as) consideraram a existência de outras doenças, sejam elas em comorbidade com o TDAH ou em substituição a ele:

> *Tem criança que mesmo tomando o remédio não vai, não aprende, mas aí é outra coisa. Pode não ser TDAH, ou não ser só TDAH* (...)*. Aí precisa passar por consulta de novo pra ver o que pode ser. Se for só TDAH, o remédio ajuda* (professora, 34 anos).

> *Mas às vezes não é TDAH. Não tem exame pro TDAH, né? O médico não pede exame, se pedisse, podia dar outra coisa. Eu tenho criança que deve ter autismo leve, uma deficiência leve, mas não é diagnosticada. Só tem laudo de TDAH* (professora, 55 anos)*.*

Além de não realizarem um questionamento sobre suas próprias práticas pedagógicas, há uma naturalização quanto ao uso do medicamento, considerado como um fim em si mesmo, capaz de normalizar o cérebro da criança portadora de um transtorno psiquiátrico que a impediria de aprender e se comportar a partir do que se considera adequado. Porém, o fato de as crianças não aprender, ainda que medicadas, sugere que o problema não está nos possíveis genes defeituosos, mas numa complexidade de fatores, inclusive educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos que os(as) professores(as) têm sobre o TDAH provém da

ISSN: 2176 - 1396

leitura de artigos médicos, da mídia, das “conversações” (MOSCOVICI, 2010) entre os pares e dos poucos cursos de formação continuada que abordaram o tema, mas sempre a partir de uma visão médica. Dessa forma, suas representações sociais são objetivadas numa visão biológica e determinista, que os leva a buscar as causas dos problemas de escolarização nas próprias crianças. Esse movimento tem importantes implicações para acolhida e o desenvolvimento das abordagens pedagógicas, pois sendo entendido como uma disfunção médica, intrínseca a criança, eles(as) acabam, de um modo geral, reduzindo suas práticas a encaminhamentos médicos e recebimento de crianças laudadas.

Embora reconheçam que as características desatentas e agitadas impactam o processo de escolarização, os(as) os professores(as), coerentes às suas representações sociais sobre o TDAH, entendem que a medicação é a principal forma de acolhida e intervenção junto a elas, somadas às orientações indicadas pelos médicos: fazer a criança se sentar na “primeira fila das carteiras” e “longe das janelas e da porta” e lhes possibilitar “um tempo maior para a resolução das atividades”. Além disso, são lhes oferecidas “atividades mais fáceis, que elas conseguem fazer”.

Como destacado por Jodelet (2007), a exploração das representações sociais fornece a compreensão sobre aspectos sociais, imprescindíveis à sua problematização e transformação, e embora tais estudos nem sempre resultem na construção de uma perspectiva de intervenção, pois constituído de um domínio científico em si mesmo, toda intervenção supõe, necessariamente, a compreensão das representações do grupo sobre determinado assunto.

REFERÊNCIAS

APA, Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM V. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ARAUJO, Rita de Cassia; SANTOS, Ilka. TDAH no contexto escolar: fracasso escolar ou sucesso do sujeito? **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 879-896, 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2011.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar***:* ensino e medicalização. São Paulo, SP: Cortez / FE-FCM –UNICAMP, 1996.

CRUZ, Murilo Galvão; OKAMOTO, Mary; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Revista Interface: comunicação, saúde, educação,** Botucatu, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In. MOREIRA, Brígido; CAMARGO, Vizeu. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: PB. Editora Universitária da UFPB, 2007.

MANFRE, Ademir. Está me chamando de doente? O discurso medicalizante do TDAH na escola: uma revisão. **Revista Colloquium Humanarum**, Maringá, v 15, n., p. 22-35, 2018.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade *(tdah).* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica França (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VIÉGAS, Lygia Souza. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 8, n. 1, p. 157-166, 2016.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

TULESKI, Silvana; FRANCO, Adriana; MENDONÇA, Fernando; FERRACIOLI, Marcelo; EIDT, Nádia. Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico cultural. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, 15(36), p. 154-177, 2019.

A violência é uma criança com medo: representações sociais de violências de educadores do Complexo do Salgueiro a partir de uma abordagem societal.

Lucas Salgueiro Lopes[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão acerca das representações sociais de violências partilhadas por educadores de um projeto socioeducativo no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Essa instituição estudada, presente num contexto considerado de marginalidade - e possuindo altos índices de criminalidade - oferece oficinas e assistência social para um público de crianças e adolescentes. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: investigar as representações de violências (e suas respectivas dinâmicas sociais) nesse grupo de educadores; e saber como essas representações sociais influenciaram na tomada de atitudes desses educadores, impactando em suas práticas ofertadas. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se como ferramentas metodológicas: a realização de entrevistas semiestruturadas com os educadores da referida instituição, que passaram posteriormente por uma análise retórico-filosófica; e a escrita de diários que relataram as práticas socioeducativas do projeto, amparadas em observação de campo inspiradas na fenomenologia de Edmund Husserl. Sobre a Teoria das Representações Sociais, foi escolhida a abordagem societal de Willem Doise como principal referencial deste trabalho. Quanto aos principais resultados encontrados a partir da investigação realizada, apontamos para um núcleo figurativo das representações sociais de violências que apresentam uma noção de "desvio" para explicar as manifestações violentas naquele contexto. Por conseguinte a esse núcleo figurativo existente, as temáticas dessas representações são geradas principalmente a partir de metáforas relacionadas à figura da "criança". Ou seja, permeado pela noção de violência como um “desvio social”, "explica-se" tal ideia a partir da imagem da "criança", que pode representar desde a vítima desse contexto (na figura da "criança com medo", aquela que é "desviada de sua natureza", principal metáfora utilizada para ilustrar à violência), até os próprios possíveis "culpados" pela existência desse desvio violento (representado pelo símbolo dos "meninos do tráfico", aqueles que "desviam"). Dessa maneira, conclui-se para a existência de representações sociais de violências construídas pelo grupo investigado a partir de aspectos de suas convivências. Além disso, percebe-se que as violências mais "visíveis" para esses educadores são as de manifestação direta e estruturais, o que faz com que, por vezes, outros tipos de violências ficassem em segundo plano nas ações educativas desse projeto.

Palavras-chave: Representações sociais. Violências. Educação. Abordagem Societal.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, oriundo de uma dissertação de Mestrado em Educação (LOPES, 2023), propõe uma discussão acerca da intercorrência das representações

[1] Mestre em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: salgueirollucas@gmail.com.
[2] Doutor em Educação – Psicologia da Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

sociais de violências de educadores nas práticas ofertadas por esses em um projeto social no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Essa instituição investigada, o "Instituto Impacto", presente num contexto considerado de marginalidade – e possuindo altos índices de criminalidade – oferece oficinas de caráter educacional e assistência social para um público de crianças e adolescentes do Salgueiro. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: investigar as representações sociais de violências partilhadas pelos educadores sociais e entender como essas representações influenciam nas práticas socioeducativas ofertadas por esses educadores.

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? A partir de uma perspectiva mais ampliada da violência, consideramos que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas existentes naquele contexto.

Quanto as justificativas para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Misse (2016), o termo violência se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em compreender sua abrangência, esse autor (e outros) preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais, tal como era da intenção de seu precursor, Moscovici (2015), vê-se com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para melhor compreender o conteúdo debatido, alguns referenciais teóricos e

metodológicos foram essenciais ao fornecer os conceitos adequados para este estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que essa pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que essa seja um "campo em construção" em nosso país, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, que "se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar" (CALIMAN, 2011, p. 486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960, onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Willem Doise (2002), que foi mais pertinente para a presente pesquisa. Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas e por quais locais das sociedades essas circulam, como destaca Angela Almeida (2009), podemos inferir em Doise (2001) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para servir de "ponto de partida" para esta pesquisa o modelo proposto por Galtung (1969; 2016), com a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para um superdesempenho que acaba favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus

integrantes.

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia transcendental de Edmund Husserl (2020), como organizado por Natalie Depraz (2011), relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003), como será mais bem desenvolvido no tópico seguinte.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

As representações sociais de violências partilhadas pelos educadores do Instituto Impacto possuem um núcleo figurativo que pode ser denominado a partir da metáfora “uma curva numa reta”, que tem como significado principal a noção de que as violências funcionam como um “desvio” de uma normalidade. A metáfora que utilizamos para designar esse nosso núcleo é parte de uma declaração de um dos diretores e fundadores do Impacto, em sua entrevista concedida. Veja o trecho no qual o diretor explica o porquê de as violências serem vistas como desvio para ele:

> Trecho de entrevista com “Diretor A”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.
> Lucas: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?
> “Diretor A”: Então, violência é... aquilo... é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal. E a violência tira também pessoas de sua rota, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim.

Na primeira resposta dada, é possível observar o farto uso de metáforas por parte do entrevistado para argumentar sua visão acerca das violências. Podemos

considerar como uma metáfora expandida a sequência do trecho: “[a violência é] um distúrbio da sociedade, uma curva numa reta”. Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração (geralmente patológica) de algo que se espera ser normal, tal como uma “curva numa reta” remete a uma “mudança de caminho”, algo que se desvia do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade, e não só dela, mas também dos indivíduos.

Podemos notar isso no trecho seguinte, combinando a figura de pensamento da conglobação com a figura de construção da gradação, que coloca termos em ordem crescente: “[violência é] aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal”. O sentido segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade como todo, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual o diretor argumenta que percebe a violência como individual e coletiva.

Por conseguinte, as representações sociais são construídas por temáticas, que geram os argumentos que vão defender o núcleo figurativo. Tais temáticas, recorrentes nas representações de violências partilhadas por esses educadores, vão variar em argumentos, ora pendendo mais às explicações de ordens sociais, ora às de base psíquicas. Essas formas de argumentar, por sua vez, podem partir desde uma crença comum partilhada por esse grupo social (no caso, a religião cristã protestante), quanto por um filtro sociocognitivo próprio, como visto na segunda hipótese do paradigma das três fases de Doise (2002), oriundo das experiências particulares de cada membro do instituto.

Desse modo, o núcleo figurativo aqui apresentado vai passar pelas quatro temáticas presentes nas representações sociais de violências encontradas; são elas: 1) *a violência como patologia*; 2) a *ausência de poderes*; 3) a *vulnerabilização*; 4) a *criminalidade*.

Nos discursos analisados, uma das figuras que melhor condensam o significado implícito na primeira temática, de violência como patologia, está presente na metáfora usada pela “Educadora A” em sua entrevista para esta pesquisa, quando a integrante do projeto foi solicitada a resumir sua prática no Impacto em duas palavras ou imagens:

> Trecho de entrevista com "Educadora A". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.
> Educadora A: Eu nunca pensei nisso. É... eu vou falar palavras, porque se elas já são difíceis, imagina imagens. Como imagem... eu... eu vou colocar um hospital, que já é uma palavra. Eu acredito muito que estamos aqui também, né, como uma cura para essas pessoas. Até porque a violência é uma doença. Isso não é normal. Eu acredito muito nisso.

Antes mesmo da metáfora principal que analisaremos, chama a atenção uma primeira metonímia, expressa pelo símbolo "hospital" atribuído ao Instituto Impacto. Ora, o hospital serve, logicamente, para receber aqueles são afetados por alguma doença ou mal-estar específico. Tal figura serve de preparação para a importante metáfora utilizada na sequência do discurso: "a violência é uma doença". Por quê? Porque "isso não é normal". Nota-se, aqui, que a violência, como dito, não é enxergada como algo normal, mas como um desvio daquilo que era o esperado por aquele grupo social.

Na sequência, o trecho que melhor exemplifica a segunda temática, da ausência de poderes como possível causa desse desvio que é a violência, manifestada de forma patológica, está contida na figura "... uma criança abandonada", parte da entrevista do "Educador B":

> Trecho de entrevista com "Educador B". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.
> Lucas: E por último, duas palavras ou imagens que pra você representam o que é violência.
> "Educador B": Ah... a maior violência que eu vejo aqui... e que é de partir o coração, é quando uma criança é abandonada. E aí eu falo, talvez... trazendo uma imagem de uma criança que é abandonada. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade. Porque você vê, as pessoas falam... que... que o menino tem cara de bandidinho. Eu costumo dizer que pessoas de bem são muito perigosas e são capazes de fazerem coisas muito ruins... e ofenderem crianças de formas terríveis. Então as crianças podem ser abandonadas por quem elas amam, pelo governo, pelo... pelo sistema. Elas podem ser abandonadas de diversas formas. E o abandono da criança é a pior coisa que pode acontecer.

Há algumas figuras retóricas importantes para entendermos a estrutura do argumento desse educador. A primeira delas, referente ao que ele diz sentir ao ver uma criança abandonada, se expressa na hipérbole "é de partir o coração". Na sequência, "Educador B" condensa sua imagem de violência na metonímia "uma criança que é abandonada", em que esse "abandono" simboliza diversos tipos de omissões e ausências de poderes – e por isso se caracterizando como uma figura retórica. Ele explica: "abandonada pelos pais (...) de incentivo, de afeto, pela

ISSN: 2176 - 1396

sociedade".

Na terceira temática, aparece a metáfora da "criança com medo". Considerando também nosso núcleo figurativo das representações sociais de violências, apontando para uma noção de desvio, tal como as temáticas da patologia e do abandono já desenvolvidas, podemos afirmar que tal figura aqui trabalhada se torna "anormal" (ou "desviada", para manter o termo) quando a criança perde seu caráter de inocência e fragilidade, por exemplo, ou o medo deixa de ser um simples estado e se torna patológico. Em resumo: o medo não é, necessariamente, atípico, mas pode vir a ser percebido (ou mesmo se tornar) uma patologia quando em níveis inaceitáveis aos parâmetros de um determinado grupo. Muito desse inaceitável pode nascer quando se trata de crianças, já que a visão moderna sobre essas lhe atribui um sentimento de pureza. Observemos na sequência um exemplo:

> Trecho de entrevista com "Educador C". Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.
> Lucas: E agora... pra encerrar de vez, duas palavras ou imagens que representam a violência pra você:
> "Educador C": Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior na verdade, é de que a violência é uma criança com medo.
> L: Uma criança?
> C: É... porque eu acredito que ela causa isso em algumas pessoas, o medo, mas por trás daquela arma tem alguém com medo também. Aí, quando vejo um pai batendo numa criança, é outro, uma pessoa com medo que tá batendo também. Entendeu? Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão. É complicado pensar nisso, é muito complexo pra mim, mas... eu só vejo isso.
> L: Acho que foi uma imagem ótima! Ainda mais que você aplicou em várias situações.
> C: Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...

Frente às dificuldades de desenvolver práticas socioeducativas num espaço onde o domínio do crime organizado é bastante evidente, os integrantes do Impacto assumem as adversidades encontradas nos seus trabalhos. É o que observamos na quarta temática. Pensando nas entrevistas do nosso grupo social investigado, não são poucos os discursos que apontam para o "aliciamento" sofrido pelas crianças do Salgueiro por parte dos criminosos. Todo esse processo é visto como uma espécie de "potencializador" de violências. Vejamos um exemplo:

> Trecho de entrevista com "Educadora D". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.
> Lucas: Você acredita que a sua prática pode interferir na violência observada

ISSN: 2176 - 1396

> no local?
> "Educadora D": Parece um... trabalho de formiguinha, aos pouquinhos. Mas eu acredito que sim, mesmo que a gente não consiga mudar a estrutura de uma hora para outra, né. Mas... eu vejo que, que quando a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico, é com crianças que são aliciadas. E se a gente se esforçar para quebrar isso lá no início, eu acredito que isso vai ter um impacto, de alguma forma vai. O nosso desejo é que tudo isso mude, mas tudo o que podemos fazer... a gente faz. Isso porque não adianta ter um desejo de ver tudo diferente, mas... mas não estar disposto a fazer isso, nem que seja por uma pessoa ou uma família.

No trecho, a educadora utiliza-se do símile "trabalho de formiguinha" para designar o tipo de ação que realiza na comunidade para combater às violências, reconhecendo que, ainda que "não consiga mudar a estrutura" (com uso de uma metonímia ao usar o termo "estrutura"), seu papel no Salgueiro é eficiente. Na sequência, faz uso do termo "alimentar" em sentido metafórico e de "tráfico" como metonímia para caracterizar a relação entre a violência e a criminalidade: "a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico". Por fim, vale destacar também, ao retomar seu argumento inicial (expolição), que o plano educativo dela seria tentar ajudar "nem que seja por uma pessoa ou uma família".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, como pudemos perceber a partir dos resultados da pesquisa, muito se tinha de "estranheza" por parte dos educadores do Impacto ao ter experiências no Complexo do Salgueiro, sobretudo, pela intensa presença de uma criminalidade armada (entendida muitas vezes como correlata à violência em si). Diante disso, que explicação foi criada por esse grupo? A partir de suas relações sociais e cognitivas estabelecidas, tal como das suas crenças comuns anteriores, o grupo social passou a entender essa violência contida no local como uma forma de desvio. Esse desvio, por sua vez, pode ser entendido tanto a partir de critérios sociais e culturais, quanto por valores religiosos.

Claro, ainda que essa noção de desvio esteja bastante presente em todos os discursos relatados acerca da violência, existiram diferenças entre uma fala e outra, mostrando variações entre as formas que os indivíduos se relacionavam com nosso objeto de pesquisa. Isso se dá pelos diferentes filtros cognitivos de cada uma dessas pessoas. Que filtros são esses? Também como visto, o corpo de integrantes do Instituto Impacto é bastante heterogêneo. Sendo uma instituição onde o trabalho é

feito integralmente por voluntários, o perfil dos educadores é distinto: existem trabalhadores da educação, estudantes, pessoas com experiência missionária religiosa, profissionais da saúde, entre tantos outros casos. Isso fez com que, ainda que houvesse um certo consenso de entendimento acerca da violência – e outros temas importantes para aquele contexto –, existissem variações entre um membro do grupo e outro.

Levando todos esses aspectos em consideração, as práticas socioeducativas do Impacto ficam marcadas por essas representações de violências, como também pudemos acompanhar no desenvolvimento das quatro temáticas do tópico anterior.

Na primeira delas, acerca das violências como patologias, entende-se, por parte dos educadores, que o Salgueiro passa por certa "desorganização social", que muitas vezes vai "contaminar" as crianças do local e desviaram-nas do que deveria vir a ser suas infâncias – na compreensão do que é preferível para aquele grupo. Na segunda temática, sobre a ausência (ou pouca efetividade) dos poderes na comunidade, o Estado e a família são apontados como principais "culpados" pelo "abandono" de muitas das crianças do Salgueiro. Em relação à vulnerabilização das pessoas do Complexo do Salgueiro – terceira temática –, enxergada maiormente nas crianças, notou-se a percepção, por parte dos educadores, de um atípico (e sistemático) sentimento de medo na comunidade. Por fim, na quarta temática, acerca da criminalidade, é percebida uma noção de que essa ampliaria as manifestações de violências num dado local. Sendo assim, o projeto educacional do Impacto atuaria como uma espécie de "rival" dos grupos criminosos daquele espaço.

Podemos inferir então, a partir dos resultados alcançados na já referida investigação que embasa este artigo, que a violência direta, como era previsível, foi a mais notada no trabalho. De forma um pouco mais surpreendente, pudemos concluir também que a violência estrutural é percebida (e representada como tal) pelo grupo de entrevistados. Por outro lado, violências dos tipos culturais e da positividade apareceram menos nesse material de pesquisa, não tendo tido recorrência suficiente para serem consideradas representações sociais dentro daquele grupo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, set./dez., pp. 713-737, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, pp. 485-503, 2011.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 187-204, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n.1, jan./abr., pp. 27-35, 2002.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol. 6, n. 3, pp. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, pp. 147-168, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**: Cinco Lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo**: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MISSE, Michel. Violência e Teoria Social. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 9, n. 1, pp.45-63, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** - Investigações em Psicologia Social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A MATA ATLÂNTICA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Vanessa Patrícia dos Santos[1]

Thaís Rafaela Hilger[2]

RESUMO

Sendo a representação social uma forma que utilizamos para interpretar a realidade, na educação o conhecimento das ideias que permeiam a área ambiental é essencial para a compreensão de quais aspectos do ensino podem ser reforçados ou alterados. Assim, o objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão sistemática que identificasse as representações sociais relacionadas à Mata Atlântica que emergiram de pesquisas feitas na educação básica. Para tal realizou-se uma busca nas plataformas BDTD, SciELO e Periódicos Capes utilizando três conjuntos de descritores. A partir da revisão 28 trabalhos foram analisados e estes versam, em sua maioria, sobre representações sociais ambientais de cunho naturalista e antropocêntrico, indicando que apesar dos esforços realizados, muito do que se tem enquanto realidade nas escolas ainda é a ideia de que o homem é um elemento externo ao meio. Algumas pesquisas indicam ainda que há representações estudantis em movimento e que consideram com maior ênfase às relações sociais e culturais que existem na sociedade. Ademais, apenas 3 dos estudos analisados utilizam a Mata Atlântica como objeto de representação, apesar da maioria das pesquisas analisadas terem sido realizadas em território de cobertura do bioma. Destes trabalhos, todos relacionam-se de alguma forma a uma visão naturalista do meio ambiente, onde os sujeitos demonstram maior valorização de elementos naturais.

Palavras-chave: Meio ambiente. Revisão. Bioma. Escola.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais (RS) são aqui compreendidas enquanto produto das interações existentes em um grupo social, como sistemas de interpretação da realidade com a qual os indivíduos interagem. É no decorrer do processo representativo que as informações desconhecidas e não-familiares ao indivíduo tornam-se relacionáveis e passam a incorporar a estrutura cognitiva dos sujeitos. Após a incorporação, podem ser responsáveis por orientar nossas decisões a respeito de determinados objetos e dessa forma, possuem um valor incontestável no campo ambiental quando buscamos a compreensão das dinâmicas sociais e dos comportamentos que são direcionados ao ambiente (POLLI; KUHNEN, 2011).

O posicionamento orientado ao ambiente adquirido em alguns grupos sociais

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, e-mail: vanessadbsantos@gmail.com.
[2] Doutora em Ensino de Física, Universidade Federal do Paraná, e-mail: thais.rh@gmail.com.

pode interferir em diversos processos ecológicos naturais e pôr em risco a existência de diferentes espécies animais e vegetais. Atualmente, no Brasil são encontrados 6 biomas e aproximadamente 70% da população vive em território original de Mata Atlântica, o que faz do bioma Mata Atlântica um dos mais ameaçados e que mais sofre com a degradação ambiental no país. Neste trabalho apresentamos os resultados de uma revisão sistemática realizada com o intuito de verificar quais RS voltadas à Mata Atlântica emergiram de pesquisas realizadas com alunos da educação básica.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma representação social se dá ao transformarmos algo que não é familiar à nossa estrutura cognitiva, em algo familiar, constituindo um tipo de realidade e não apenas a "imagem de" um objeto externo. Moscovici (2007, p. 54, grifos do autor) afirma que "*a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade*", sendo a presença real de algo ausente que define e caracteriza o não-familiar em familiar. É um processo por meio do qual o indivíduo, integrante de um grupo social, busca formas de integrar e relacionar novos conhecimentos que lhe são apresentados e/ou com os quais entra em contato com algo que já lhe é comum, conhecido, conferindo-lhe estabilidade ou descartando-o. O autor afirma ainda que o que é importante na representação é a natureza da mudança "através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade" (MOSCOVICI, 2007, p. 40).

Assim, Reis e Bellini (2013) inferem que, em determinados casos, a RS que se tem do meio ambiente e de quais relações são consideradas nele podem inviabilizar mudanças de atitude por parte do indivíduo. Na área da educação ambiental, as representações podem ser compreendidas como o ponto de início de onde se deve partir a ação pedagógica, identificando quais elementos da representação e do próprio processo de ensino podem ser reforçados ou não.

Nesse sentido, Reigota nos apresenta ao longo de suas obras um conceito de meio ambiente que é substancialmente socioambiental pois considera não apenas os aspectos físicos e naturais que compõem o meio ambiente, mas também as relações sociais, culturais e tecnológicas envolvidas. De acordo com o autor, é necessário que o debate que parte da educação ambiental e passa pelas representações considere

em sua gênese dois grupos muito específicos, o de professores e o de alunos. Pois esses são grupos que estão em constante contato com situações de ensino e de aprendizagem sobre essas temáticas.

3 METODOLOGIA

A revisão sobre o tema em estudo contou com os descritores: “representacoes” AND “ambiente”, “representacoes” AND “natureza” e “representacoes” AND “atlantic”. As buscas foram realizadas em três bases de dados, buscando ampliar a cobertura da pesquisa, sendo: SciELO, Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos Capes. Nenhum filtro temporal foi utilizado para que os resultados fossem maximizados. Após os retornos da pesquisa, os dados foram organizados por meio de uma planilha eletrônica e os critérios de inclusão e exclusão selecionados. Os processos de cada etapa são descritos nos Quadros 1 e 2 e na Tabela 1.

Quadro 1 - Critérios utilizados na revisão.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
A pesquisa trata de representações sociais	A pesquisa trata de percepções ou concepções
Os sujeitos são estudantes do ciclo básico de ensino (educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio)	Os sujeitos são professores, gestores, estudantes do ensino superior ou comunidade em geral
A pesquisa é na área da educação ou da psicologia	A pesquisa é em outras áreas (saúde, antropologia)
As representações trabalhadas são sobre o meio ambiente, a natureza ou a Mata Atlântica	As representações trabalhadas são sobre a natureza de outros conceitos (escola, educação, pertencimento)

Fonte: As autoras.

Quadro 2 - Descrição das atividades realizadas em cada etapa da revisão.

Etapa 1	Definição dos descritores
	Busca nas plataformas SciELO, BDTD e nos Periódicos Capes
	Tabulação dos dados
Etapa 2	Exclusão de duplicatas
	Definição dos critérios de inclusão e exclusão

ISSN: 2176 - 1396

Etapa 3	Análise dedutiva do título
	Análise do título + critérios
	Análise do resumo + critérios
Etapa 4	Tabulação e organização dos trabalhos selecionados em formato PDF em pasta única
	Leitura da metodologia + resultados individuais de cada trabalho selecionado
Etapa 5	Identificação das representações sociais que emergiram em cada um dos trabalhos
	Identificação do referencial teórico das representações sociais

Fonte: As autoras.

Tabela 1 - Trabalhos que emergiram da revisão.

Descritores	**Nº de trabalhos por plataforma**			**Nº de trabalhos**
	Scielo	**BDTD**	**Periódicos Capes**	
“representacoes” AND “ambiente”	11	91	145	247
“representacoes” AND “natureza”	11	26	84	121
“representacoes” AND “atlantic”	03	06	27	36
			Total de trabalhos	**404**
N° de trabalhos removidos do corpus final da pesquisa				
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
0	98	278	0	0
			N° total de trabalhos selecionados	**28**

Fonte: As autoras.

Após a leitura do material composto pelos 28 arquivos selecionados, definiu-se as categorias de análise para alocar os resultados que emergiram. As categorias utilizadas nesta pesquisa são as descritas por Reigota (1995): naturalista; antropocêntrica; globalizante. Segundo o autor, o que difere uma representação da

outra é o grau de reconhecimento que o indivíduo infere à ação e à participação humana no ambiente. Assim, uma representação naturalista trata da ideia de um meio ambiente como lugar intocado pela ação humana. A representação antropocêntrica aloca aquelas visões de mundo que consideram o meio ambiente enquanto um bem ou recurso a serviço do homem, tendo no ser humano uma parte que não afeta, mas é afetada. E a representação globalizante, por fim, trata de um homem que é parte integrante do todo, que modifica o espaço e é modificado por ele. Nessa perspectiva, reconhece-se a ação dos agentes sociais, culturais e naturais no que diz respeito ao meio ambiente e à natureza.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, 28 trabalhados fizeram parte do corpus final de documentos analisados e destes, pelo menos 16 utilizam explicitamente Reigota (1995) como referencial principal para tratar das RS voltadas ao meio ambiente. Os demais trabalhos utilizam-se de outras perspectivas de análise, como as propostas por Sauvé (1997), Lindemann-Matthies (1999) e Kellert (1993), conforme indica o Quadro 3.

Quadro 3 - Representações sociais que emergiram da revisão.

Representação Social identificada	Referencial identificado	Trabalhos
Naturalista	Reigota	Silveira (1997);Pereira (2002); Schwarz, Sevegnani, André (2007); Mendonça (2010); Algeri et al. (2013); Klug (2013); Freitas et al. (2017); Batista (2019); Vittorazzi, Gouveia, Silva (2020); Martins (2016); Loos-Sant'Ana (2014)
Naturalista/ Antropocêntrica	Reigota	Martinho (2004); Matos, Souto (2018)
Naturalista/ Globalizante	Reigota	Fragnani (2002); Mezzomo e Nascimento-Schulze (2004); Carboni (2005); Assis (2014); Fridrich et al. (2020)
Ambiente como problema/ Antropocêntrica	Sauvé/ Reigota	Barros (2008); Freitas (2009)
Ambiente como lugar para viver	Sauvé	Jesus (2013)
Natureza é o natural	Lefèvre, Lefèvre, Teixeira	Falcão e Roquette (2007)
Valor estético	Kellert	Monteiro Rafael (2011)

Visão ecoperceptiva	Dias	Silva, Santos (2019)
Dificuldade em nomear	Lindemann-Matthies	Schwarz, André, Sevegnani (2012)
Preservacionista	Del Rio	Aires, Bastos (2011)
-	-	Sousa (2008); Valdanha Neto et al. (2018)

Fonte: As autoras.

Os resultados obtidos corroboram os esperados. Em sua maioria, as representações identificadas são de cunho naturalista. As demais tratam de representações que movimentam-se entre naturalista e antropocêntrica e entre naturalista e globalizante. O que indica que embora ações de educação ambiental venham sendo amplamente realizadas nas escolas, a visão que os estudantes têm da natureza e do meio ambiente ainda é a de uma natureza intocada. Destes, apenas 3 trabalhos tratam explicitamente sobre a Mata Atlântica, tendo como objeto de pesquisa as representações sobre o bioma em questão, são eles: Schwarz, Sevegnani e André (2007); Monteiro Rafael (2011); Schwarz, André e Sevegnani (2012). Os demais abordam as representações de meio ambiente e de natureza, em sua maioria, e mesmo outras 19 pesquisas tendo sido realizadas em cidades localizadas na região da Mata Atlântica não fazem referência ao bioma.

Schwarz, Sevegnani e André (2007) investigaram os conhecimentos que 395 alunos de Joinville - SC possuíam a respeito da Mata Atlântica e de sua biodiversidade. Os resultados apontam para uma representação da Mata que busca enfatizar o "bom estado de conservação da Mata Atlântica". Os autores relatam que entre os ecossistemas associados ao bioma, o mais representativo nas produções dos alunos faz alusão à formação vegetal conhecida como Floresta Ombrófila Densa e às interações existentes entre plantas e animais, embora o homem seja pouco reconhecido no ambiente. É possível verificar ainda que as crianças representam com frequência espaços bastante preservados próximos ao ambiente que vivem, o que não necessariamente inclui o ser humano e as relações sociais e culturais existentes nos entornos desses lugares, ressaltando a ideia de natureza intocada e do homem como um elemento à parte.

Monteiro Rafael (2011) investigou as representações espaciais da biodiversidade da Mata Atlântica a partir de crianças e adolescentes de duas escolas localizadas em Camaragibe - PE. A autora classificou as respostas dos estudantes de

acordo com a Tipologia de Valores da Natureza de Kellert (1993) e a investigação das representações espaciais evidenciou um conhecimento botânico e zoológico escasso da biodiversidade local, influenciado pela pouca coexistência dos estudantes com os ambientes naturais, pelos meios de comunicação de massa e forte valor estético da percepção da paisagem.

Embora o trabalho de Schwarz, André e Sevegnani (2012) seja mais voltado aos aspectos da biodiversidade da Mata Atlântica, indica que apesar de os participantes da pesquisa residirem em território de Mata Atlântica e reconhecerem muitas espécies diferentes presentes no bioma, eles têm dificuldade em nomear aqueles que são nativos. Cabe mencionar neste espaço que não houveram citações ao ser humano como parte integrante da biodiversidade local no trabalho dos referidos autores.

Tiveram destaque ainda os trabalhos desenvolvidos por Silveira (1997), Assis (2014) e Matos e Souto (2018) onde as representações mostram-se, em alguns casos, em movimento. Os instrumentos de constituição de dados diversos foram essenciais em todos os trabalhos analisados, uma vez que, as representações são multifacetadas, a utilização de mais de um instrumento permite que a representação seja compreendida quase que em sua totalidade. Ter indícios de representações em movimento de naturalistas para antropocêntricas ou globalizantes comprova a necessidade de se insistir em projetos e ações que busquem integrar o ser humano e o fator social/cultural à noção que temos do que é o meio ambiente e qual nosso papel enquanto espécie vivente neste espaço.

Em relação ao trabalho de Valdanha Neto et al. (2020), os autores investigaram as representações de escola e de meio ambiente que crianças de uma reserva extrativista em Rondônia possuíam. Entretanto, não foi possível identificar as RS tal qual nos demais, isso porque os autores trabalham os dados constituídos de uma forma um pouco diferente, buscando na perspectiva da sociologia rural e da escola do campo o aporte necessário para suas discussões. Os resultados nos mostram que as crianças investigadas demonstram vasto conhecimento da biodiversidade local e mantêm relações afetuosas para com o espaço ao seu entorno.

Também tiveram destaque os trabalhos de Silva e Santos (2019) e de Aires e Bastos (2011) que tratam de visões ecoperceptivas e preservacionistas,

ISSN: 2176 - 1396

respectivamente. Os resultados de Silva e Santos (2019) indicam que apesar dos elementos de destaque nas produções das crianças participantes serem todos naturais há um forte sentimento atrelado à própria percepção no ambiente e as relações que se constroem nesse espaço. As discussões tratam de uma ecopercepção, onde se possibilita e promove uma reflexão em torno dos aspectos socioambientais existentes.

Aires e Bastos (2011) , por sua vez, nos mostram que as representações dos estudantes indicam que mesmo muitos trazendo elementos que caracterizam ambientes preservados, também há um alto índice de elementos como lago (em referência ao lago da cidade), lixeiras e casas. Os estudantes do ensino fundamental I e II apresentaram representações mais preservacionistas, atreladas à preservação dos ambientes naturais mantendo-os intocáveis, bem semelhante à visão naturalista descrita por Reigota (1995). Já os alunos do ensino médio fizeram alusão a um número muito maior de elementos urbanos construídos pela ação humana, o que pode ser um forte indício de representação globalizante, mesmo que no plano geral as representações de todos os participantes seja de fundo preservacionista.

O trabalho de Sousa (2008) encontra-se indisponível para consulta e até o momento as autoras não tiveram acesso ao material. Apesar de a autora se propor a investigar as representações sociais que crianças do Ensino Fundamental I possuíam, os resultados obtidos não podem ser confirmados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os trabalhos analisados foram desenvolvidos de forma pluri metodológica e alguns resultados promissores indicam que as representações dos estudantes estão em movimento. Apesar dos resultados massivos sob cunho naturalista, os estudantes mostram-se capazes de identificar e resolver problemas no meio ambiente considerando o aspecto social atrelado à presença humana no ambiente (SILVEIRA, 1997; CARBONI, 2005; MEZZOMO, NASCIMENTO-SCHULZE, 2004; FRAGNANI, 2002).

Assim, é importante que as investigações que movimentam-se de alguma forma pela educação ambiental proponham reflexões sobre a participação efetiva do

ser humano enquanto agente de transformação ambiental (REIGOTA, 1995). A valorização do espaço físico onde nos encontramos e do qual fazemos parte inicia com o reconhecimento do ser humano enquanto parte integrante deste local. Em relação ao bioma de que trata esta pesquisa, Schwarz (2007, p. 10-11) salienta que é possível contribuir para a manutenção dos remanescentes do bioma Mata Atlântica quando "se propicia aos jovens melhor entendimento do conceito e da importância da biodiversidade local".

REFERÊNCIAS

AIRES, B. F. C.; BASTOS, R. P. Representações sobre meio ambiente de alunos da Educação Básica de Palmas (TO). **Ciência & Educação** (Bauru). 2011, v. 17, n. 2, p. 353-364.

ASSIS, P. A. G. **Representações ambientais no Ensino Fundamental e a potencialidade de construção de novos sentidos a partir das vivências na natureza**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 03 jul. 2014.

CARBONI, L. R. **A influência de uma exposição científica sobre as representações sociais e atitudes relativas ao meio ambiente: um estudo com alunos do ensino médio.** 273f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2005.

FRAGNANI, E. C. F. S. **Representações sociais de meio ambiente em Criciúma: um estudo comparativo entre alunos do ensino fundamental (7ª e 8ª série) de escolas públicas e particulares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2002.

KELLERT, S. R. The biological basis for human values of nature. In: KELLERT, S. R. e WILSON, E. O. (orgs.) **The Biophilia Hypothesis**. Island Press, p. 42-69. 1993.

LINDEMANN-MATTHIES, P.**Children's perception of biodiversity in everyday life and their preferences for species**. 1999. 145f. Tese (Doutorado em Ciências Naturais) - Universidade de Zurique, Zurique, 1999.

MATOS, E. C. A.; SOUTO, P. H. Cidadania e ambiente: representações ambientais de discentes e o papel da instituição escolar. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 741–760, 2018.

MEZZOMO, J.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. **O impacto de uma exposição científica nas representações sociais sobre meio ambiente: um estudo com alunos do ensino médio**. Comunicação e Sociedade, [S. l.], v. 6, p. 151–170, 2004.

MONTEIRO RAFAEL, L. **Representações espaciais da biodiversidade da Mata Atlântica por jovens de Camaragibe, Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLLI, G. M.; KUHNEN, A. Possibilidades de uso da teoria das representações sociais para os estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 16, p. 57-64, 2011.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais como teoria e instrumento metodológico para a pesquisa em educação ambiental. **Rev. Reflexão e Ação** (Santa Cruz do Sul), v. 21, n. 1, p. 276-294, jan./jun. 2013.

SAUVÉ, L. **Pour une educação relativa ao meio ambiente - elements de design pedagogique**. Montreal: Guérin éditeur, 2a ed. 361 p., 1997.

SCHWARZ, M. L. A**s representações de crianças e adolescentes da biodiversidade de Mata Atlântica na região de Joinville (Santa Catarina, Brasil)**. 2007, 272f. Tese (Doutorado) Université de Montréal, Montréal, 2007.

SCHWARZ, M. L; ANDRÉ, P.; SEVEGNANI, L. Children's representations of the biological richness of the mata atlântica biome. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 18, p. 155-172, 2012.

SCHWARZ, M. L.; SEVEGNANI, L.; ANDRÉ, P. Representações da Mata Atlântica e de sua biodiversidade por meio dos desenhos infantis. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 13, n. 3, p. 369-388, 2007.

SILVA, D. S.; SANTOS, J. M. Ecopercepções: Representações Sociais da Natureza no universo infantil. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 1–24, 2019.

SILVEIRA, L. M. C. **Representações sociais do meio ambiente em crianças de um centro urbano**. 1997. 124f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

SOUSA, G. A. **Environmental Education: Representations of the Environment (a) s Parenting (a) s Series Initial Municipal School Jarbas Jayme of Goiânia / Goiás**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VALDANHA NETO, D.; WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C.; VASCONCELOS, V. O. Infância, educação e meio ambiente: representações de crianças da RESEX do lago do Cuniã/RO. **Retratos de Assentamentos**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 223-238, 2018.

MODALIDADES ESPECIAIS – Eixo Representações Sociais e Educação

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria de Fátima Barbosa Abdalla[1]

RESUMO DO PAINEL

O presente painel tem como objetivo contribuir com pesquisas que tratam da Educação Inclusiva para a Diversidade. Nesta perspectiva, os textos apresentam um conjunto de conhecimentos, metodologias e estratégias, apontando para a necessidade de que haja um investimento em políticas públicas e de formação de professores no sentido de se promover a inclusão de todos os alunos, além de situarem o compromisso das instituições formativas e de seus professores e estudantes. Os textos, ao discutirem a temática da inclusão social para a diversidade, tecem também relações teóricas com base em Moscovici e Bourdieu, colocando o acento nas representações sociais e nas práticas pedagógicas. Diante disso, o texto de Maria de Fátima B. Abdalla traz reflexões a respeito das representações sociais de professoras/coordenadoras e seus estudantes sobre o significado das oportunidades formativas de cursos de Pedagogia para a educação inclusiva voltada para a diversidade, apontando para os desafios, tensões e possibilidades referentes à formação inicial e à cultura profissional. O trabalho de Adriana Malmann Vilalva analisa as representações dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, indicando que é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito a uma Educação mais justa e igualitária. O texto de Solange Maria da Silva se refere às representações sociais de um grupo de docentes extensionistas sobre suas práticas pedagógicas inclusivas voltadas para transformação e emancipação de mulheres em situação de vulnerabilidade social (Programa Mulheres do IFSP), abordando como as normas institucionais afetam o *habitus* profissional e a constituição identitária. Por fim, as pesquisas indicam, de um lado, desafios e limites a serem superados em seus respectivos campos de atuação; e, de outro, procuram apontar espaços de possibilidades para suas respectivas instituições de formação e/ou de trabalho e os sujeitos envolvidos. Nesta direção, é preciso que, em um contexto de mudanças sociais complexas, as instituições formativas, tanto a Escola quanto a Universidade, possam assumir um compromisso social de garantir os direitos de todos a uma educação mais justa, inclusiva e que respeite a diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva para Diversidade. Representações Sociais. Práticas Pedagógicas. Escola e Universidade. Programa Mulheres do IFSP.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A DIVERSIDADE: REPENSANDO AS OPORTUNIDADES FORMATIVAS

Maria de Fátima Barbosa Abdalla[2]

RESUMO

---

[1] Doutora em Educação (FEUSP), com Pós-Doutorado em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do PPGE da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), e pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed/FCC). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". E-mail: mfabdalla@uol.com.br.
[2] Idem.

Este texto tem por objetivo identificar as representações sociais de um grupo de professoras/coordenadoras e de estudantes de cursos de Pedagogia sobre o que pensam em relação às oportunidades formativas para a educação inclusiva voltada para a diversidade. Fundamenta-se em Moscovici (2011, 2012), Bourdieu (1997, 1998) e outros referenciais teóricos que discutem as políticas de formação e as de inclusão social. Trata-se de um recorte de pesquisa desenvolvida junto à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC-Unesco Santiago, abrangendo três cursos de Pedagogia da região sudeste do Brasil. Desenvolve-se por meio de análise documental, entrevistas com professoras/coordenadoras e grupos focais com estudantes. A análise baseia-se nas dimensões propostas pela Unesco (2017, 2018): a *dimensão pedagógica da inclusão* – considerando os elementos representacionais sobre as possibilidades e/ou oportunidades formativas para um ensino efetivo em contexto de desvantagens; e a *dimensão da responsabilidade profissional*, no sentido de se identificar (ou não) a importância do trabalho colaborativo, da participação da comunidade escolar e da ampliação de espaços de reflexão. Por fim, os resultados apontam, de um lado, para as limitações, desafios e possibilidades dos diferentes cursos de Pedagogia, das especificidades institucionais, da cultura profissional, bem como das práticas de formação, das tensões e impasses próprios da formação inicial. E, de outro, indicam a necessidade de se investir em políticas públicas, que estimulem experiências diversificadas e desenvolvam ações formativas, possibilitando um espaço de convivência no sentido de se garantir os direitos de todos a uma educação mais justa, igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva para a Diversidade. Oportunidades Formativas em Cursos de Pedagogia. Representações Sociais.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NA INCLUSÃO PARA A DIVERSIDADE

Adriana Mallmann Vilalva[3]

RESUMO

A investigação analisou as representações dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à Educação. A pesquisa se justifica, pois, na última década, a população de jovens refugiados tem aumentado nas escolas brasileiras, conforme dados obtidos junto ao ACNUR, demandando estudos sobre essa temática tão emergente. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, na Teoria da Ação e em autores que se dedicam às políticas sociais ligadas às migrações forçadas, às políticas educacionais e de formação docente, às pedagogias de inclusão e ao direito à educação. Pesquisa qualitativa, desenvolvida em dois momentos: análise das legislações específicas sobre os refugiados e das políticas educacionais de acolhimento, integração e inclusão; e pesquisa de campo: com reuniões com equipe gestora e professores para compreensão do contexto da escola; observação da sala de aulas, para apreender como são realizadas as tarefas e operações cognitivas e como se efetiva o clima de sala de aula; entrevistas narrativas para entender as possibilidades ou os "espaços dos possíveis" no tocante às pedagogias de inclusão, acolhimento e integração de seus alunos. Os *resultados* obtidos indicam o esforço coletivo dos professores, no sentido de fortalecer as pedagogias de inclusão, que privilegiam estratégias de ensino e aprendizagem mais

[3] Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), bolsista Capes. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". E-mail: drikamallmann@gmail.com.

dinâmicas e ativas. Tais estratégias têm apresentado resultados diferenciados na direção de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Pedagogias de Inclusão. Representações de Professores.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES EXTENSIONISTAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TECIDAS PELA NORMATIZAÇÃO

Solange Maria da Silva [4]

RESUMO
O objetivo deste trabalho é disseminar, parcialmente, os resultados da pesquisa de doutorado a respeito das Representações Sociais de um grupo de docentes extensionistas sobre suas práticas pedagógicas inclusivas voltadas para transformação e emancipação de mulheres em situação de vulnerabilidade social (Programa Mulheres do IFSP). Os referenciais teóricos fundamentam-se em Moscovici (2011, 2012, 2015), Bourdieu (1989, 2011), Dubar (2009, 2020), Altet (2000, 2017) e outros autores. A pesquisa, predominantemente qualitativa, está apoiada na análise documental e análise de conteúdo sobre os resumos dos projetos de extensão, os dados do questionário aplicado, as entrevistas narrativas e as observações das práticas. Neste recorte da pesquisa, constata-se um certo consenso dos docentes com as normas do Instituto Federal de São Paulo e suas implicações no *habitus* profissional e na constituição identitária. Nesta perspectiva, as narrativas desvelam representações que se ancoram em "normas de objetividade" ao expressarem comentários sobre a gestão e continuidade do Programa; assim como afetam a identidade profissional desses sujeitos no que diz respeito: às *informações* que recebem das políticas institucionais e das políticas educacionais; ao *campo de representações ou imagem*, que acabam estruturando por terem que articular sua trajetória e atuação (*habitus*) que desenvolvem na execução dos projetos de extensão; e às *atitudes* que assumem ao enfrentarem os desafios e os limites para colocar em ação seus projetos. Neste contexto, inferimos que há uma "força de representação" (BOURDIEU, 1989), quando o grupo de docentes está de acordo com as "normas de objetividade" (MOSCOVICI, 2011) (im) postas pela Instituição.

Palavras-chave: Representações Sociais. Docentes Extensionistas. Práticas Pedagógicas.

[4] Doutoranda em Educação na UNISANTOS. Participante do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino, políticas e práticas pedagógicas". Professora do IFSP. E-mail: solange.silva.mic@gmail.com.

O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA ALUNOS DO CAMPO

Graziele Ribeiro

Viviane Terezinha Koga

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar q as representações sociais de alunos de escolas do campo acerca da Escola evidenciado as atitudes, conhecimentos e imagens. Para embasamento teórico foi utilizada a Teoria das Representações sociais. O estudo contou com a participação de 175 estudantes de duas escolas rurais da educação básica de Ipiranga-PR. O questionário era composto por questões objetivas analisadas a partir da frequência e porcentagem e questões descritivas submetidas a análises de conteúdo e categorização em núcleos significativos. Tínhamos como hipótese inicial da pesquisa que a maioria dos alunos estudam em um turno e no outro ajudam os seus pais na agricultura. Essa hipótese se confirmou, pois ao questionarmos sobre a condição de estudo a maioria dos alunos, cerca de 76%, disse que precisa ajudar a família no trabalho e ainda relataram que esse trabalho dura em média de 3 a 4 horas diárias. A escola possui dois sentidos distintos para os alunos. De um lado, mais central, está a representação dela como um espaço de socialização e outro lado, mais periférica, está a representação da escola a partir de características mais normativas, expressas pela cobrança dos pais, pelas avaliações, provas e atividades como os *quizzes* e plataformas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Escola do Campo. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais possuem dimensões históricas, sociais, culturais e analisam as interações humanas. Tendo em vista que a escola assume todas essas funções diversos autores investigam as representações sociais de escola, dentre eles destacam-se Eizirik (1999), Madeira (1998), Franco e Novaes (2001), Piotto (2010), Machado e Barra Nova (2010), Barra Nova (2011), Machado (2020) Silva; Gonçalves (2022), etc.

Para Machado e Barra Nova (2010) as representações sociais de escola, elaboradas por crianças da rede particular de ensino, revelam-se como um espaço de convivência social. Machado (2020) ao investigar as Representações sociais de “escola pública” elaboradas por estudantes universitários de diferentes cursos das áreas de Saúde e Biociências da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) revela que a escola é representada como possibilidade de formação e ascensão social, representação trazida principalmente por pessoas em vulnerabilidade social. Próximo disso, Franco e Novaes (2001) evidenciam que na representação de alunos do ensino médio de São Paulo, a escola é vista como uma qualificação para um

emprego de maior qualidade e *status* sociais. Para Vasconcelos *et a*l. (2021), os alunos da Universidade Estadual do Ceará veem a escola como uma possibilidade de sucesso no futuro ou de melhores condições de renda e emprego (PIOTTO, 2009; PIOTTO, 2010)

Já Silva e Gonçalves (2022) ao estudar as Representações sociais de alunos de Pernambuco evidenciam as funções pedagógicas da escola, ou seja, a representação social de escola é aquela que foi construída historicamente pela sociedade. Onde seu principal objetivo é a transmissão de conhecimentos. De outro lado Eizirik (1999 *apud* MACHADO, BARRA NOVA 2011) destaca que na representação social dos professores a escola é tida como uma instituição falida, devido sua sobrecarga de trabalho e a desvalorização do trabalho, causando um desinteresse desses profissionais. Na mesma linha Madeira (1998; apud MACHADO, BARRA NOVA 2011) traz reflexões de adultos analfabetos sobre a relação entre educação e aprendizagem. Segundo essa pesquisa, a escola é um espaço vazio, desprovido de significados positivos.

Circulando dentre esses elementos e entendendo que a compreensão das representações sociais dos alunos sobre escola pode evidenciar um novo caminho para o entendimento do espaço escolar sendo capaz de promover novas estratégias metodológicas, onde o foco são os alunos e o que eles esperam da escola. O presente trabalho parte da questão: Quais são as representações sociais de alunos de escolas do campo acerca da Escola? O objetivo geral é apresentar as representações sociais de alunos de escolas do campo acerca da escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As Representações Sociais

Moscovici (2012) destaca a importância de estudar a sociedade em grupos, analisando as interações sociais, que consistem em articular elementos afetivos, mentais e sociais ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação (JODELET 1989, apud SILVA; GONÇALVES, 2022). Por se tratar de um estudo psíquico e social, segundo Alves-Mazzotti (2008) o objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo).

ISSN: 2176 - 1396

Para Jodelet (2001 *apud* ALVES-MAZZOTTI) as representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que têm um objetivo prático a construção de uma realidade," ou seja, quando o sujeito recebe uma nova informação irá buscar a compreensão deste fato e com este propósito a mesma levará esta informação para seus grupos pertencentes, onde ela será debatida e julgada, segundo sua moral. Essas interações sociais vão criando "universos consensuais" no campo das novas representações e vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas.

Segundo Abric (1998) e Sá (1988) na abordagem estrutural, toda representação social está organizada em núcleo central (NC) e um sistema periférico (SP). Para Machado e Aniceto (2010) o núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, ele é mais estável e resistente a mudanças. Trata-se da parte mais duradoura e mais significativa. O sistema periférico, por sua vez, serve como um "para-choque" entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente, ou seja, são informações mais flexíveis, leves e fluídas (FLAMENT, 2001, apud MACHADO, ANICETO, 2010).

Segundo Silva e Gonçalves (2022), as representações sociais aplicadas à educação permitem identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de indivíduos, de modo a descrever a sua "visão de mundo", suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (ABRIC, 1996). Essas teorias sociais trazem uma nova perspectiva para educação, são importantes de serem analisadas, pois podem auxiliar em estudos para a compreensão de determinados aspectos da educação.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2001*apud* PIANA, 2009), é o tipo de pesquisa que busca a informação direto com a população de interesse. Este método exige que o pesquisador conheça e participe do espaço onde o fenômeno ocorre para reunir um conjunto de informações

a serem documentadas. Ela tem ainda uma abordagem qualitativa e uma natureza exploratória.

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, localizadas na zona rural da cidade de Ipiranga-PR, denominadas por escola A e B. A cidade de Ipiranga é composta por 15.251 mil habitantes (IBGE, 2021) e possui quatro escolas públicas, sendo três do campo e uma urbana, localizada na região central da cidade. Apesar de possuir um centro urbano pequeno, é uma cidade que possui 900.721km de extensão (IBGE, 2021).

A **escola A**, oferta o Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio no período matutino e em contraturno, possui a Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Mais Aprendizagem. O ensino fundamental II possui 4 turmas, a maior turma tem em torno de 30 alunos, totalizando 88 alunos matriculados. Todos dependem do transporte escolar, são moradores de diversas localidades rurais que sobrevivem da agricultura. Em geral, a população não possui uma renda mensal fixa, recebem seus rendimentos ao final do processo produtivo.

A **escola B**, fundada em 1992, oferta o Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio no período matutino. Em contraturno tem Sala de Recursos Multifuncionais. O ensino fundamental II conta com cinco turmas onde a maior tem em torno de 30 alunos, totalizando em torno de 132 alunos regularmente matriculados no ensino fundamental, advindos de áreas rurais vizinhas. Muitos desses alunos precisam percorrer longas distâncias, de até 30 km todos os dias para chegar à escola, de tal modo, muitos alunos saem de casa ainda muito cedo.

Pode-se afirmar que praticamente quase todos os alunos trabalham junto com suas famílias nas atividades rurais, em pequenas propriedades agrícolas. Há uma significativa parcela de alunos que auxilia os pais na safra de fumo, embora isso seja ilegal de acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990), por se constituir como atividade insalubre. Mas isso não impede que na época da colheita da safra, haja muitas faltas na escola pela necessidade do trabalho, o que demanda um esforço por parte do colégio para conscientizar os pais de que a falta dos filhos no colégio para fins de trabalho, constitui-se um crime de negligência e pode gerar dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem. Este contato com o

emprego desde cedo, a falta de espaço e tempo para lazer, a tranquilidade de uma vida no campo são características que trazem perspectivas diversas da visão dos alunos sobre a escola se comparadas aos alunos das escolas de áreas urbanas, por este motivo optamos por investigar os alunos de escolas do campo.

O estudo contou com a participação de 175 estudantes da educação básica de Ipiranga-PR que foram escolhidos por estarem no ensino fundamental II em escolas do campo, regularmente matriculados do 6º ao 9º ano. Foram seguidos todos os cuidados éticos como o anonimato e o resguardo de informações.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário constituído por questões objetivas e descritivas. O questionário composto por 3 partes inicia com uma breve descrição da pesquisa e das questões éticas relacionadas a ela, como o resguardo e o anonimato para a preservação dos sujeitos. As primeira parte possui questões de caracterização dos alunos a fim de conhecermos melhor os participantes e evidenciar em que contexto social eles estão inseridos. A segunda parte tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes frente aos seus hábitos de estudo e a sua autoavaliação. Por fim, a terceira parte , tinha por objetivo revelar a representação social destes alunos acerca da escola, incluindo a questão de associação livre de palavras (ALP), onde os alunos deveriam listar 5 palavras e enumerá-las de acordo com o grau de importância, a partir do termo indutor “ESCOLA É...”. Em seguida eles deveriam justificar o termo escolhido em primeiro lugar. Ao final do questionário há ainda uma questão onde os alunos assinalam se autorizam a utilização do questionário para a pesquisa, desde que preservada a sua identidade

A aplicação dos questionários ocorreu após a autorização da direção e em horário cedido pela mesma, após assinatura dos Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, para as autorizações, respectivamente, da direção das escolas e dos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Após aplicação dos questionários, os mesmos foram organizados em um banco de dados no *Excel* para posterior análise. Foi ainda elaborado um segundo banco de dados contendo as cinco palavras provenientes da questão de ALP para posterior análise com o apoio do *software* EVOC.

Os dados foram submetidos inicialmente à análise estatística descritiva básica, onde foi analisado a porcentagem e a frequência das questões objetivas e as questões discursivas foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2004), a qual possibilita a organização de dados verbais, textuais e imagens. No caso desta pesquisa, foi feita uma análise categorial, considerando as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação inferencial. A categorização diz respeito à classificação do *corpus* em um conjunto de unidades de registros significativos visando alcançar os núcleos ou significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto da pesquisa, neste caso a escola.

A questão de ALP será analisada com o apoio do *software* EVOC (*Ensemble de programmespermettantl' analyse dês evocations*), empregado para a identificação da estrutura da representação social, do provável NC e SP, que por meio de cálculos de ocorrências auxilia na construção dos quatro quadrantes (MACHADO; ANICETO, 2010) indicando o Núcleo Central e o Sistema Periférico da Representação social da escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Teve-se um total 175 alunos participantes na pesquisa. Todos residem no campo. A maioria deles, 54,3%, se considera branco, 44,0% pardo e somente 1,7% se considera negro. O questionário foi aplicado no ensino fundamental II, ou seja, nas turmas de 6º ao 9º ano, sendo que cada uma das escolas é composta por somente uma turma pequena de cada série, exceto o nono ano da escola B, que possuía duas turmas.

Com relação aos hábitos de estudo, a maioria dos alunos se considera um aluno regular (57,7%) ou bom (26,3%). Provavelmente se autoavaliam assim, pois apresentam poucas faltas e fazem as atividades, porém grande parte dos alunos, relata precisar de recuperação na maioria das matérias para manter suas notas acima do esperado (38,3%). Apenas 8,6% já reprovou pelo menos uma vez e cerca de 1,7% já teve duas ou três reprovações. Esse dado corrobora os achados em escolas urbanas, nas quais os alunos ficam para a recuperação, mas raramente reprovam. Vale destacar que a reprovação aumenta a defasagem de idade/série e traz maiores preocupações com relação a evasão escolar.

Tínhamos como hipótese inicial da pesquisa que a maioria dos alunos estudam em um turno e no outro ajudam os pais na agricultura. Essa hipótese se confirmou, pois ao questionarmos sobre a condição de estudo a maioria dos alunos, cerca de 76%, disse que precisa ajudar a família no trabalho e ainda relataram que esse trabalho dura em média de 3 a 4 horas diárias, ou seja, ocupa o turno em que eles não estão na escola. Em suas justificativas eles escrevem:

> "Porque preciso trabalhar em casa e ainda vir pra aula" (Aluno 169)

> "Porque eu podia estar trabalhando no tempo que estou na escola e tempo é dinheiro" (Aluno 155)

Considerando a vertente estrutural que diz que toda representação social está organizada em núcleo central e um sistema periférico, onde o núcleo central vai tratar da parte mais significativa, duradoura e o sistema periférico da parte mais flexível foi solicitado aos alunos 5 palavras e/ou expressões a partir do termo indutor: *Escola é…*, essas foram analisadas com o apoio do *software EVOC*. Para tanto as palavras que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Após o tratamento e processamento pelo *software,* verificou-se que, do total de 175 alunos, obteve-se uma lista contendo 876 palavras, das quais 150 eram diferentes.

Para compor os quatro quadrantes, são desprezadas as evocações com frequência igual ou inferior a 6 (25% do total) e consideradas a frequência intermediária 10 e a Ordem Média de Evocação (OME) 3,0, valores esses que foram extraídos do relatório RANGMOT. Onde a frequência mínima aponta palavras com seis ou mais evocações, e a frequência intermediária determina que somente as palavras com 10 ou mais evocações componham os quadrantes superiores. Por sua vez, a OME, determina a posição das evocações em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Do conjunto de 150 palavras diferentes evocadas, 33 fazem parte dos quatro quadrantes, onde estão as possíveis evocações constituintes do núcleo central e do sistema periférico da representação social dos alunos acerca da escola, sendo esses elementos apresentados na Ilustração 1, acompanhados de suas respectivas frequências e OME.

ISSN: 2176 - 1396

Ilustração 1: Possíveis elementos que compõem o NC e o SP da RS da Escola.

Palavras	F>=10	OME <3,0	Palavras	F>=10	OME >=3,0
aluno	14	2,643	aula	20	3,100
amigos	79	2,658	diversão	15	3,533
aprender	30	2,300	lanchar	32	3,688
educação física	15	1,533	legal	11	3,545
estudar	77	2,130	matéria	10	3,100
futebol	24	2,833	ônibus	29	4,310
futuro	25	2,720	plataformas	22	4,318
professor	81	2,778	prova	37	3,081
trabalho	18	2,722	quadra	11	3,000
			quizz	18	3,778
			recreio	18	3,167
Palavras	**F<10**	**OME <3,0**	**Palavras**	**F<10**	**OME >=3,0**
alegria	7	2,429	acordar cedo	6	3,167
atividades	7	2,429	caderno	7	3,714
educação	9	2,222	ciências	6	3,000
respeito	6	1,667	competição	9	4,000
			conversar	6	3,000
			ler	6	3,833
			preguiça	7	3,429
			quadro	8	3,875
			tarefa	9	3,667

Fonte: As autoras, 2023.

As palavras *professor* e *amigos* juntos apareceram 160 vezes o que indica que para os alunos da escola do campo, a escola é representada como um espaço de socialização. Também apareceram as palavras *futebol* (N=2) e *educação física* (N=15), o que reforça que os alunos do campo evidenciam um núcleo central sobre à escola principalmente como um lugar de ver e interagir com os amigos e os professores principalmente nos momentos em que jogam futebol na aula de educação física. Essa representação da escola se deve ao fato de, por vezes, eles não terem outros lugares e momentos de lazer, pois moram todos muito afastados, assim a escola acaba sendo o único local em que podem encontrar os amigos. Nas justificativas os alunos escrevem:

> "Porque eu gosto de jogar futebol na escola com amigos" (Aluno 130)

> "Porque a educação física é divertida e gosto de praticar esportes com os amigos" (Aluno 40)

Ainda no núcleo central aparecerem as palavras e *estudar* e *aprender*, que juntas apareceram 107 vezes. Elas estão relacionadas principalmente a obrigatoriedade do estudo, ao sistema normativo relacionado a ele, expresso pela cobrança dos pais e pela necessidade tirar boas notas.

"Porque se a gente não estudar não vai tirar boas notas" (Aluno 13)

"Porque meus pais acham importante estudar" (Aluno 46).

Próxima dessas palavras aparecem os elementos *futuro* e *trabalho*, que juntos apareceram 43 vezes. Eles expressam a importância de aprender e estudar para ter um futuro melhor, uma profissão, conseguir um emprego, na expressão dos alunos "ser alguém na vida". Essa representação da escola corrobora os achados de Koga e Rosso (2015), contudo ressalta-se que nas escolas urbanas essa representação é muito mais frequente que na escola do campo. Dito de outra forma, nas escolas urbanas os alunos representam mais a escola associada ao futuro que os alunos das escolas do campo.

No primeiro núcleo intermediário novamente aparecem elementos que reforçam a escola como um lugar de socialização. Dentre eles destacam-se lanchar (N=32), recreio (N=18), ônibus (N=29), quadra (N=11), pois são nesses momentos em que eles têm uma pausa nas aulas e atividades para comer e consequentemente conversar e interagir com os amigos. Chama a atenção no primeiro núcleo intermediário a palavra o ônibus, pois devido morarem distante da escola esse é o principal meio de transporte e por este motivo quando o transporte não chega devido à chuva, estrada ou problemas de mecânica eles sequer têm a oportunidade de ir à escola. Esse elemento também se configura como um elemento de socialização haja vista que eles passam longos períodos no ônibus e assim ele também se constitui como um lugar de socialização.

"Recreio porque dá para conversar com amigos" (Aluno 159)

"Lanchar porque dá tempo de conversar com meus amigos" (Aluno 15)

Próximo desses elementos novamente aparecem palavras prova (F=37), aula (N=20), quizz (F=18) e plataforma (F=22), as quais estão relacionadas ao sistema normativo da escola, expresso em suas atividades e avaliações o que acaba ocasionando estresse e tensão entre os alunos.

No segundo núcleo intermediário aparecem elementos relacionados às questões morais, valores para a convivência como educação (N=9) e respeito (N=6). Por fim, no sistema periférico, que por sua vez, é mais flexível e aparecem os

elementos quadro, tarefa caderno que estão presentes no cotidiano deles e também a preguiça de acordar cedo e as ações expressas pelos verbos ler e conversar.

A partir desses achados destaca-se que para os alunos do campo a escola possui dois sentidos distintos. De um lado, mais central, está a representação dela como um espaço de socialização, um local para ver e encontrar os amigos e professores. De outro lado, mais periférica, está a representação da escola a partir de características mais normativas, expressas pela cobrança dos pais, pelas avaliações, provas e atividades como os *quizzes* e plataformas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi evidenciado que os alunos veem a escola com um lugar para socialização e que trazem justificativas e ideias para maior tempo para que isso ocorra. Ela também é vista com um lugar desconectado do futuro, talvez por não se enquadrar no seu cotidiano e na vida deles. Talvez se pensar em uma educação mais significativa para esses alunos, enquadrando a sua realidade e permitindo uma interação maior entre eles o ensino seja mais eficaz.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Maria Manoela Bento; SILVA, Rejane Dias da. Representações Sociais de Escola compartilhadas entre estudantes de uma Escola Portuguesa. **Revista Conjecturas,** v. 22, n. 16, 2022. Disponível em: https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2081

MACHADO, Laeda Bezerra; NOVA, Taynah de Brito Barra. A Escola nas Representações Sociais de crianças da classe média. Revista **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB,** ISSN 1809– 0354 v. 5, n1, p. 21-37, jan./abr. 2010.Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1959

SILVA, Maclovia Correa; Ranzi, Sirlei Maria Fischer; GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo**. Educar, Curitiba,** n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.257

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violência nas escolas representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. Rev. **Diálogo Educ., Curitiba,** v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321279990_VIOLENCIAS_NAS_ESCOLAS_E_REPRESENTACOES_SOCIAIS_um_dialogo_necessario_no_cotidiano_escolar

SANTOS, Antonia Nadia Brito; LIMA, Felipe Gutierre Carvalho. Ensino de ciências e biologia: avanços e perspectivas a partir de reflexões e contextos da atualidade. Revista **Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.7, .n.2, fev. 2021. Disponível em: https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/603/311

BRAIT. Lilian Ferreira Rodrigues, et al. Relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. **Revista eletrônica do curso de pedagogia campus de jataí-UFG**. v.8.n 1, jan/jul. 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/rir/article/view/40868

MARQUES, Patricia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**.. v. 15, n. 1, p. 23-33Jan./Jun. 2011:. Disponível em:https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?format=pdf&lang=pt

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais e aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view%20File/1169/1181

SÁ, Celso Pereira de. **A construção de objeto de pesquisa em representações sociais**. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora: UERJ. 1998.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,

2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf

SILVA VASCONCELOS, F. D.; PAIVA DA SILVA, L.; SOUSA DAMASCENO, R.; VIANA SALES, B. E. A universidade pública para os jovens das classes populares: narrativas de superação e a luta por transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 8, n. 18, p. 288-311, 15 dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10187

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v.18, n.67, jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/?lang=pt

MATOS, Elaine Cristine do Amarante. Ensino de ciências pautado nas relações culturais com o ambiente da educação do campo. **Ensino Em Re-Vista,** v.22, n.2, p.411-422, jul./dez. 2015. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/38f8/f35bc19c90a345466cc1c383408ac5ee3d98.pdf

VENDRAMINI, Célia Regina. QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO? **Educ. rev.** 31 (3). Set 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698126111

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca. Da educação Rural à educação do campo: Revisão crítica. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010470432011000200018&script=sci_abstract&tlng=en

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ipiranga.html. Acesso 25/05/2023.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq**. 22 (1) • Abr 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006

Cidades IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ipiranga/pesquisa/23/22107. Acesso 04/07/2023.

TB BARRA NOVA. A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais. **repositorio.** ufpe.br. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4079

LB Machado. Representações sociais de escola pública: uma análise das trajetórias de estudantes universitários. Revista **Tempos e Espaços em Educação**. dialnet.unirioja.es. 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641412

MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua imagem e seu público. **Petrópolis: Vozes**, 2012.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. **Goiânia: AB**, 1998.

FRANCO, M.L.P.B; NOVAES, G.T.F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. Número 112, p.167-183, março 2001.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. Revista **Brasileira de Orientação Profissional**. Jul-dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 229-242

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? Revista **Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. V. 15, n. 1, 2011, pp. 81-89.

SENTIDOS COMPARTILHADOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DURANTE A PANDEMIA

Ednea Rodrigues de Albuquerque[1]
Laêda Bezerra Machado[2]

RESUMO

A exigência do distanciamento social para impedir a contaminação das pessoas pela Covid-19, durante a pandemia, exigiu a tomada de decisões emergenciais por diferentes setores da sociedade. Em tal contexto, as escolas tiveram que utilizar o ensino remoto para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. Nesta pesquisa, tivemos como objetivo identificar sentidos os compartilhados e as perspectivas do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por professoras no período da pandemia. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais, particularmente, a abordagem original proposta por S. Moscovici. Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada como estudo de campo com dez professoras de AEE, que atuam na rede pública de um município da região metropolitana de uma capital nordestina. Como instrumento de coleta, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada. Analisamos o material coletado com o apoio da técnica de análise de conteúdo. Organizamos o corpus em três categorias temáticas: AEE durante a pandemia: caracterização e organização das atividades no período pandêmico; marcas do período pandêmico e retorno dos estudantes ao AEE presencial. Os resultados revelaram que as professoras possuem um saber compartilhado do trabalho no AEE no período pandêmico, marcado por variados desafios, tais como: percalços e medos impostos pela doença; distanciamento social, condições desafiadoras impostas ao trabalho didático, vulnerabilidade física e social dos estudantes e de suas famílias. As contingências decorrentes do ensino remoto deixaram inúmeras sequelas e agravaram o problema do fracasso escolar. De posse desses achados, reconhecemos que todos os desafios vivenciados durante a pandemia, principalmente, os afastamentos das crianças com deficiência da escola contribuíram para fortalecer o papel dessa instituição e do serviço de AEE. A despeito dos limites da educação escolar inclusiva, podemos afirmar que sem a escola e seus professores os obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência serão ainda maiores.

Palavras-chave: Professoras de AEE; Pandemia; Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com deficiência figura entre os direitos sociais básicos expressos em políticas públicas e leis que buscam garantir sua cidadania. Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, que podem dificultar ou mesmo obstruir sua participação plena na sociedade. Às escolas, cabe garantir para essas pessoas possibilidades de

[1] Dra. em Educação, SME/JG, e-mail: ednearo27@gmail.com
[2] Dra. em Educação, UFPE, e-mail: laeda01@gmail.com

aprender, compreender o mundo à sua volta, reconhecer e respeitar o outro e, assim, favorecer a convivência com a diversidade.

Em meio a todos os limites que foram impostos à educação das pessoas com deficiência, a pandemia da COVID-19 transformou a dinâmica escolar de forma inesperada. Dessa forma, o ano de 2020, em razão da pandemia, foi marcado pelo cancelamento das atividades presenciais em escolas do Brasil inteiro. Devido à exigência do distanciamento social para impedir a contaminação das pessoas, decisões foram tomadas em diferentes setores. Desse modo, as escolas tiveram que se adaptar ao desenvolvimento de atividades não presenciais para garantir ao aluno seu direito de aprendizagem.

Nesse contexto, os problemas já comuns à educação tornaram-se ainda mais evidentes. Avelino e Mendes (2020) afirmam que, no espaço familiar, os estudantes enfrentaram inúmeras as dificuldades, quando precisaram ter acesso ao ensino remoto. De acordo com Souza (2020), no campo da educação, a adoção de medidas em caráter emergencial, particularmente, o ensino remoto, deu visibilidade à desigualdade em toda a sua extensão, pois tornou excluídos aqueles que não tinham acesso à rede mundial de computadores e às demais tecnologias de informação e comunicação.

Esses limites foram comuns aos estudantes e professores. Em estudo sobre trabalho docente em tempos de pandemia, Araújo e Yannoulas (2021) afirmam que as mulheres professoras foram as mais impactadas durante essa crise. Para as autoras, o aumento da sobrecarga de trabalho, horários atípicos, aceleração no desempenho das atividades, invasão da dimensão privada da vida e a ausência de condições materiais afetaram a produção docente. Tudo isso atingiu fortemente as professoras, que tiveram sua jornada de trabalho multiplicada.

Tendo em vista os percalços vividos no âmbito da educação regular, como técnicas da Secretaria Municipal de Educação, passamos a refletir sobre a educação inclusiva nesse contexto adverso, ou seja, levantamos questões acerca do trabalho desenvolvido por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia, no cenário de um município da Região Metropolitana de uma capital do Nordeste.

Reiteramos a importância do AEE para crianças, adolescentes e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas escolas. Ao professor desse serviço nas

escolas, dentre outras atribuições, compete: organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, elaborar e executar o plano do AEE por meio do atendimento na sala de recursos multifuncionais, disponibilizar recursos de acessibilidade e pedagógicos; orientar os professores das salas regulares e interagir com as famílias (Brasil, 2009).

Assim, tendo em vista as atribuições do professor de AEE e sua relevância para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas e, também, a pandemia e suas consequências, procuramos, a partir da investigação que deu origem a este trabalho, responder à seguinte questão: quais sentidos e perspectivas de inclusão foram construídos por professores do AEE no período da pandemia?

Considerando que a pandemia foi um fenômeno que abalou as nossas vidas, impondo novos modos de lidar com as mais diversas situações, inclusive as atividades dos docentes nas escolas, reconhecemos que o problema de pesquisa aqui apresentado pode ser abordado a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), pois, quando surge algo novo, que perturba ou gera desequilíbrio, surgem diversas representações sociais. Para Moscovici (2003), as representações sociais constituem uma construção coletiva, multifacetada composta de elementos cognitivos, afetivos, simbólicos e de valores, que são gerados pelos sujeitos sociais em situações de interação com a realidade na qual vivem.

As representações sociais circulam como discursos e são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Portanto, têm a finalidade de tornar familiar algo não familiar, ou novo no universo conceitual desse grupo ou a interpretação de um novo conceito de ciências, que foi vulgarizado na socialização, recebendo acréscimos e ou distorções (JODELET, 2001).

As representações sociais são modos de explicar a realidade, uma vez que dirigem os comportamentos e ações, orientam as práticas e as condutas. Tudo isso constitui sua função precípua. No âmbito deste trabalho, abordaremos os elementos compartilhados por professores do AEE acerca do trabalho realizado e perspectivas de inclusão durante a pandemia.

2 METODOLOGIA

A pesquisa da qual resulta este trabalho é de abordagem qualitativa. De acordo com Oliveira (2012, p. 58), esse tipo de investigação: “[...] se preocupa com uma visão

sistêmica do fenômeno ou objeto de estudo". Procura explicar em profundidade o problema investigado e considera que o conhecimento é construído com base no vivido e no experimentado no cotidiano.

Desenvolvemos um estudo de campo que, por sua especificidade, exigiu uma aproximação direta com os sujeitos em seu lócus de atuação. Nesse sentido, visitamos escolas de um município da região metropolitana de uma capital nordestina, para ter acesso às professoras.

Participaram 10 professoras do AEE, com formação inicial em Pedagogia e especialização em Educação Especial. Majoritariamente, todas eram mulheres, concursadas e na faixa etária entre 30 a 49 anos. Elegemos os seguintes critérios para participação: trabalhar na rede de ensino a partir de 2013; ter, no mínimo, cinco anos de experiência no AEE e estar desenvolvendo atividades pedagógicas nas escolas durante a pandemia.

Como procedimento de coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Trata-se de uma técnica capaz de capturar a "[...] perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). A entrevista é um recurso flexível que possibilita a compreensão dos dinamismos internos da organização, de acordo com as narrativas expostas.

Realizamos uma entrevista guiada por um roteiro, com duração média de 30 minutos. Durante os primeiros contatos, algumas professoras ficaram surpresas, quando informamos que seriam gravadas e solicitaram esclarecimentos sobre as perguntas, que seriam feitas. Após cada pergunta, algumas levaram um tempo refletindo sobre as respostas. Muitas ficaram emocionadas ao reviverem as memórias do trágico período de pandemia.

Após a transcrição das entrevistas, organizamos e analisamos os depoimentos, seguindo a orientação de Bardin (2011) para análise do conteúdo. A adoção desse suporte analítico exige que o pesquisador trate as informações, fazendo inferências com base no referencial teórico adotado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das entrevistas realizadas com as professoras do AEE emergiram três categorias: i) Caracterização e organização das atividades no AEE durante a

pandemia; ii) Marcas do período pandêmico; e iii) Retorno dos estudantes ao AEE presencial. A seguir, apresentaremos os elementos representativos dessas falas.

i) Caracterização e organização das atividades no AEE durante a pandemia

As professoras caracterizaram o trabalho desenvolvido no AEE durante a pandemia como difícil, marcado por descontinuidade do que já faziam e incertezas, pincipalmente, em relação à aprendizagem dos alunos. Em suas falas, ficam evidenciados os seguintes aspectos: dificuldades com o ensino remoto; falta de acesso e inabilidades com as tecnologias. Além disso, destacam os limites de cada família para acompanhar seu filho com deficiência em seu processo de aprendizagem. As docentes afirmaram: “Eu acho bem dificultoso [...] a quebra dessa rotina, com a quebra dessa adaptação escolar [...] querendo ou não atrapalhou dificultou muito” (Profa.8); “[...] não foi muito efetivo por conta que os alunos não tinham internet os alunos não tinham acesso aos aparelhos telefônicos que davam aquele atendimento efetivo” (Profa. 4); “[...] a gente não conseguiu dar continuidade há muitos dos projetos” [...] (Profa. 5).

As docentes ressaltam que, frente ao desafio do afastamento das crianças da escola, buscaram alternativas, no entanto, nem sempre conseguiam obter êxito por inúmeras razões, tais como: limitações para trabalhar com o sistema remoto, características dos estudantes e condições materiais das famílias, que não dispunham de recursos tecnológicos para fazer essa parceria no acompanhamento dos filhos. Afirmam: “[...] a maioria dos nossos alunos precisa de uma rotina equilibrada e com a quebra dessa rotina a gente acaba tendo resultados negativos” (Profa. 8); “[...] Planejamos o atendimento *on-line*, mas que não foi muito efetivo por conta que os alunos não tinham internet, não tinham acesso aos aparelhos telefônicos que davam aquele atendimento efetivo” (Profa.4).

Essas representações das docentes acerca do trabalho desenvolvido no AEE, durante a pandemia, encontram respaldo em Queiroz e Mello (2021), que explicitam os seguintes aspectos: preocupações dos professores com os limites das famílias em relação à não disponibilidade de internet e aos demais equipamentos tecnológicos; quebra da rotina escolar e suas implicações para a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere à organização do AEE durante a pandemia, as professoras consideraram como principal desafio: a elaboração de atividades que deveriam ser

encaminhadas aos alunos com deficiência em seus domicílios. Por meio de convocação e sob a orientação da coordenação das escolas, elas começaram a trabalhar de forma on-line, mediadas pelo celular e computador e, também, usaram o aplicativo do *WhatsApp* e videochamadas para elaborar esse material.

> Olha, a gente foi convocada, né? Pela coordenação a fazer, a elaborar as atividades e de acordo com o perfil dos alunos que a gente já acompanhava né? De acordo com as necessidades pedagógicas. E aí a gente começou a elaborar pesquisando através da pesquisa, né? E pelo computador e adequando e muitas vezes criando às vezes a gente copiava, mas aí na maioria (Profa.1)

> Como grupos de *WhatsApp* como e atendimento virtual através do computador e um mínimo que nós já tínhamos esse material em casa. Nós já tínhamos recebido (Profa. 6).

> [...] eu formei um grupo com os alunos da sala de recursos, eu fiz um grupo e eu postava algumas atividades, alguns vídeos pra os pais, pra desenvolverem em casa com as crianças, não é? E depois a gente criou (...)os cadernos pra que o aluno em casa fizesse algum tipo de atividade (Profa. 9).

Essas atividades, elaboradas palas docentes, eram organizadas e distribuídas para os estudantes por meio da Secretaria Municipal que as denominou de "*Caderno Turbine seus Conhecimentos-atividades Adaptadas*". De acordo com documento orientador do município (2021), composto por vários volumes[3], os cadernos constituíram: "[...] uma organização diferenciada de atividades pedagógicas para dar suporte as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. É composto por 3 (três) cadernos de atividades organizado por níveis de aprendizagens (nível 1, nível 2 e nível 3) em graus de complexidades crescente". Sobretudo devido à falta de acesso dos estudantes às tecnologias e à internet, a Secretaria de Educação utilizou essa estratégia.

Sobre a confecção dos cadernos, as docentes afirmam: "[...] quem confeccionava éramos nós junto com os apoios pedagógicos. Nós fazíamos em casa enviávamos pra escola... aí a escola, por sua vez, enviava pro departamento que aí elaborava os cadernos" (Profa. 7).

O processo de envio dos cadernos aos estudantes ocorreu durante a distribuição mensal de cestas básicas às famílias. Na ocasião da primeira distribuição, os professores entregavam os cadernos e, nos meses seguintes, a cada nova entrega

[3] https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos

de nova cesta, recebiam as atividades para a correção. Sobre esse trâmite, afirmam as entrevistadas:

> Era entregue um caderno de atividades adaptadas porque infelizmente o nosso município não dispõe né de uma rede de internet para todos. Então, a gente não pôde limitar o acesso à informação a alguns que tinham essa condição (Profa. 8).
>
> [...] no dia da entrega das cestas básicas a gente entregava o caderno elaborado [...] e na outra entrega de cesta básica a gente pedia devolução desse caderno pra que a gente desse um retorno (Profa. 7).

De acordo com as docentes, ao longo da pandemia, o referido caderno sofreu várias modificações, por exemplo: inicialmente eram apresentadas apenas questões, mas, em um segundo momento, passou ser colorido e recebeu ícones, que indicavam o tipo de ação que o estudante deveria fazer (ligar palavras e/ou objetos, colar, recortar). Os enunciados das questões passaram a ser mais objetivos e diretos.

Dos depoimentos das professoras, quando se referem ao trabalho do AEE durante a pandemia, depreendemos inúmeros indícios de representações sociais, que estavam pautadas na busca por soluções para garantir o mínimo de apoio pedagógico às crianças com deficiência. Tais soluções ficam materializadas na percepção das dificuldades materiais e tecnológicas enfrentadas pelas famílias e na elaboração de atividades a partir dos cadernos, que foram confeccionados com o apoio da Secretaria de Educação. A despeito dessas iniciativas, em seus depoimentos, também perpassam os impactos negativos do isolamento social para a inclusão dos estudantes com deficiência no período pandêmico.

ii) Marcas do período pandêmico: o emocional fragilizado

Nesta categoria, reunimos depoimentos que revelam as marcas do período pandêmico. As falas enfatizam os desafios enfrentados pelas docentes, por exemplo: ausência das crianças, sofrimento pessoal, temor em relação à vida desses estudantes, pois muitos têm comorbidades e inúmeras mortes (de pessoas de suas famílias, dos estudantes e de profissionais das escolas).

> [...] pra elas e pra gente já levou a uma assim a uma situação delicada né? De reflexão de pensar que forma poderia ajudar as crianças, de que forma a gente poderia se estruturar também, porque a gente também estava sofrendo, né? Perdendo parentes, perdendo amigos, né? (Profa. 1)
>
> O afastamento das crianças da escola. A gente teve perdas significativas né? Algumas escolas a gente perdeu os nossos estudantes e tem a questão da deficiência, mas alguns têm comorbidades que vieram junto. A gente teve perdas aqui na escola. A gente perdeu, né? (Profa. 2)

> O afastamento mesmo. Esse distanciamento do poder do não poder fazer a coisa. Passou por isso mesmo e ainda está passando. Está passando. Né? A gente não está passando por isso (Profa. 10).

As falas das entrevistadas acerca desse período de distanciamento estão marcadas pelo medo. Elas se referem a algo muito impactante e paralisante. Período de dúvidas, tensões, além de incertezas sobre como seria o retorno do AEE. Destacaram as dúvidas, que acalentavam em relação à possibilidade de não retorno de alguns de seus alunos com deficiência. Medo e tensão são sentimentos marcantes em suas falas: "[....] era aquele medo de não voltar. Não vê-los novamente e perdê-los de alguma forma. Né? Então a gente sempre ficava tentando receber notícias" (Profa. 5); "[...] era o medo real... ausência desses alunos marcou muito porque a escola não tinha mais eh aquele caráter inclusive que eu gostaria" (Profa. 7); "[...] a gente parou. Foi um ano parado. Ficamos com medo professores, os alunos ficaram com medo, as mães ficaram com medo" (Profa. 4).

As docentes salientam a falta de contato presencial com os estudantes na escola como algo significativo. Em geral, elas ficaram emocionadas, quando lembraram como foi difícil enfrentar o período, particularmente, a tristeza decorrente do isolamento e da ausência dos alunos nas escolas. Além disso, fizeram menção aos desequilíbrios provocados pela pandemia em alguns colegas. Afirmam:

> Eu... eu não quero dizer pois me emociono mulher, mas foi a falta deles. Porque se pra mim estava sendo muito difícil [...] ficava imaginando o quanto pra eles também estava sendo muito difícil estar em casa [...] mas eu acho que é a ausência do trabalho presencial o presencial (Profa. 3).

> Depois de uns dias, depois de uns meses né? Então foi uma situação difícil. Muitas colegas minhas eh ficaram adoecidas, doentes mesmo. [...] Então assim, foi necessário um controle muito grande pra superar esse período e ainda por cima trabalhar e mostrar resultado (Profa. 6).

Para Souza (2020), além dos desafios de lidar com a ameaça iminente do vírus, outra preocupação estava implicada no quesito saúde mental. As incertezas já estavam aguçadas e, em paralelo, a forte circulação de *fakes news* e o alto poder de contágio do vírus potencializaram o risco do desenvolvimento de transtornos psíquicos, portanto, contribuíram para a instabilidade e desequilíbrio da saúde emocional e física.

Do que nos falaram, podemos depreender que as impossibilidades de convivência, o medo de estar contaminada ou contaminar, o sofrimento pessoal e o temor em relação à vida dos alunos marcaram as representações sociais das

docentes do AEE durante a pandemia. Tal resultado está de acordo com Arruda (2007), quando afirma que os processos de representar não se desvinculam das emoções e subjetividades humanas.

iii) Retorno dos estudantes ao AEE presencial

Após dois anos de afastamento das unidades educacionais, o retorno ao trabalho presencial mobilizou novas práticas pedagógicas para lidar com os estudantes no período pós-pandemia. As docentes destacaram a sobrecarga de trabalho, que acumularam em consequência do serviço prestado aos alunos durante a pandemia. Contudo, consideram que foram se adaptando ao "novo normal" e, assim, retomaram às atividades cotidianas do processo educativo.

O retorno ao ensino presencial, segundo elas, foi menos tenso e gradativo para os estudantes. A vacina foi um instrumento que reestabeleceu a confiança e proporcionou segurança para a volta à escola. No entanto, era necessário *um tempo* para a superação das lacunas decorrentes da pandemia: segurança, conforto, trabalho. Vejamos algumas falas:

> Logo no retorno nós tivemos uma sobrecarga muito grande porque parecia que nós tínhamos que fazer a parte presencial e on-line ao mesmo tempo, e aos poucos a situação foi se acomodando, né? Então quando a gente volta pro presencial e muitos pais ficavam seguros né? (Profa. 6).
>
> [...] quando voltamos a gente já tinha sido vacinada né? Estávamos vacinadas, mas os alunos ainda não estavam, né? Professor, sim. e aí foi feito todo aquele trabalho de conscientização. Nós trabalhamos com os alunos não foi rápido não voltaram todos, gradativamente foram voltando foram se vacinando e aí conseguimos (Profa. 4).

Nas falas das entrevistadas, destacamos mais um aspecto relevante, que foi compartilhado com ênfase: após o retorno ao ensino presencial, o trabalho do AEE passou a ser mais valorizado pelas famílias, que demonstraram dar maior importância ao serviço. As participantes afirmaram que, as experiências vividas na pandemia trouxeram para suas práticas algumas contribuições, por exemplo: novas perspectivas na forma de relacionamentos e de parcerias com as famílias dos estudantes; e foco no atendimento individualizado na sala de recursos multifuncionais (SRM). Uma das participantes em seu depoimento afirma:

> Eu senti que as mães estão mais abertas pra gente, sabe? Eh mães que nos procuraram pra saber quando é que voltava tudo eu acredito que elas mesmo começaram a dar mais valor sabe? Essa coisa de que eles precisam realmente de um atendimento também além de estar na escola. E aí eu estou percebendo que estão querendo vir, sabe? (Profa. 7).

As professoras também destacaram que, no retorno à escola, a frequência era insuficiente, o que mobilizou as instituições escolares e a gestão em busca dos estudantes. Sobre essa evasão, a Profa. 2 comenta: “[...] a gente teve baixa frequência, então a gente teve que fazer um resgate mesmo dos meninos, chamar, trazer de volta, trazer essa família, mostrar a importância do de estar na escola”.

A respeito de evasão e de perdas dos estudantes, mesmo admitindo que a educação brasileira não era a melhor até 2019, Neri e Osório (2021) ressaltam que a pandemia da COVID-19 tornou a educação ainda mais desafiadora, pois contribuiu para a regressão de variados aspectos do processo ensino-aprendizagem. Reconhecemos o posicionamento desses autores, que consideram a evasão escolar como um problema histórico da educação no Brasil, no entanto, não podemos negar que a pandemia agravou ainda mais o quadro educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirma Jodelet (2001), a representação social é uma forma de saber que liga um sujeito a um objeto, ou seja, é sempre produto de interações entre quem representa e o objeto representado.

No âmbito da investigação que deu origem a este trabalho, já referida, as professoras do AEE, que enfrentaram e acompanharam estudantes durante a pandemia, revelaram um saber compartilhado desse serviço marcado por desafios, tais como: percalços e medos impostos pela doença; distanciamento social, condições desafiadoras impostas ao trabalho didático e, sobretudo, vulnerabilidade física e social dos estudantes e suas famílias. Sem dúvidas as contingências impostas pelo ensino remoto deixaram inúmeras sequelas e agravando o problema do fracasso escolar.

Conforme demonstramos, na organização do trabalho docente, as entrevistadas lançaram mão de várias alternativas: contato com as famílias via mídias sociais e a elaboração dos cadernos de atividades que, mediados pela Secretaria de Educação, eram direcionados às crianças com a finalidade de garantir a efetivação do processo de aprendizagem.

Em relação aos sentimentos marcantes, que impactaram as professoras, durante a pandemia, o medo, em suas diferentes faces, ganhou relevo. Detectamos que, as representações sociais das participantes indicam perspectivas para um trabalho de inclusão no AEE e, também, o fortalecimento de parceria com as famílias dos estudantes com deficiência.

ISSN: 2176 - 1396

Em face do exposto, reconhecemos que todos os desafios vivenciados durante a pandemia, principalmente, o afastamento das crianças com deficiência da escola, contribuíram para fortalecer o papel dessa instituição e do serviço de AEE. Reafirmamos que os limites da educação escolar inclusiva, sem a escola e seus professores os obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência são ainda maiores.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra; YANOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 03. jul. 2023.

ARRUDA, Angela. **Meandros da teoria**: a dimensão afetiva das representações sociais. Conferência proferida na V Jornada Internacional de Representações Sociais, Brasília, agosto, 2007.

AVELINO**,** Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista. 2(5), 56-62, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892 Acesso em: 03. jul. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

JODELET, Denise. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU,1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em Psicologia Social. Tradução: Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NERI, Marcelo.; OSORIO, Manuel Camilo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT**. Núcleo de Estudos de Economia Catarinense - Ano 10, nº 19, Jan-Jun. Florianópolis, Necat/UFSC, 2021. Disponível em: http://revistanecat.ufsc.br. Acesso em: 03. jul. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, *34*, e 35/1–24, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X64174 Acesso em: 03. jul. 2023.

SOUZA, Marcio Costa de. Enfrentamento à pandemia da COVID-19 por acadêmicos de uma universidade pública na Bahia: um relato de experiência. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, Salvador, v.1, n.e10592, p.1-16, 2020.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – UM ESTADO DA ARTE.

Isabella Teixeira Pinheiro[1]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as representações sociais de estudantes de Psicologia, sobre o transtorno do espectro autista (TEA), por meio de uma revisão de literatura do tipo "Estado da Arte". A pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa qualitativa, adotando uma postura epistemológica da metodologia hermenêutica, que vem sendo usada amplamente no campo da Educação. Para a análise dos dados, utilizou-se Análise do Discurso do Sujeito Coletivo, com a organização de dados qualitativos e teve como fundamento a teoria da Representação Social. Como referencial teórico, utilizou-se a Teoria de Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici. As representações sociais compreendem as concepções que um sujeito possui sobre determinado tema, refletindo diretamente em suas condutas e valores. Sendo assim, conhecer o que pensam acadêmicos de Psicologia sobre o transtorno do espectro autista, é de extrema relevância ao considerar a atuação do psicólogo como indispensável no acompanhamento de pessoas com TEA. Analisou-se a lacuna temporal de 2010 a 2022. Foram encontrados três documentos, mostrando a lacuna existente e a necessidade de novas pesquisas a fim de promover um diálogo entre a Educação e a formação de profissionais da Psicologia que se comprometam a transformar as representações sociais ora disseminadas na comunidade.

Palavras-chave: representação social do espectro autista; autismo; representação social; estudantes de Psicologia.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo, foi investigar as representações sociais de estudantes de Psicologia, sobre o transtorno do espectro autista presente nos artigos publicados em português no período de 2010 a 2022. O nosso problema se configurou como: Qual é o repertório da literatura sobre a forma como os estudantes de Psicologia compreendem o transtorno do espectro autista?

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que no entendimento de Esteban (2010), é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. E a postura epistemológica para análise dos dados foi a hermenêutica.

A metodologia hermenêutica tem sido amplamente utilizada no campo da educação, entre eles: Miranda (2013), Hermann (2002) e Stein (2014), confluindo esses autores para o entendimento de que a postura interpretativa é adequada aos estudos do tipo documental, e para a análise dos dados, utilizou-se Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE, LEFEVRE E MARQUES, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO

Atualmente temos uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que propõe aos sistemas de ensino, o repensar da organização das escolas e das classes especiais para que todos os alunos tenham especificidades atendidas (BRASIL, 2008). E no entendimento de Rigo e Naujorski (2017) essa política propõe que todas as crianças com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação podem estar na escola comum e não mais em escolas ou classes especiais. Esse processo pode ter a contribuição de profissionais da Psicologia. E nessa revisão que ora apresentamos, buscamos identificar as representações sociais que o futuro Psicólogo (a) tem sobre o Transtonro do Espectro Autista/Autismo.

O conceito de representações sociais foi formulado por Sergei Moscovici em 1961. Moscovici (2007) e Vala (2006) conceituam as representações sociais como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. [..]” “assim, as representações sociais são diferentes tipos de cognições coletivas, senso comum ou sistemas de pensamento das sociedades ou grupo de pessoas”. (HOIJER, 2011)

No que tange a conceitualização do Transtorno do Espectro Autista, a última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 -TR (2023), aborda que ao avaliar o autismo, é necessário se atentar a 5 critérios: *A* (déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos ao longo da história do indivíduo); *B* (padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses); *C* (Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, porém eles podem não estar totalmente aparentes até que exista uma demanda social para que essas habilidades sejam exercidas, ou podem ficar mascarados por possíveis estratégias de aprendizado ao longo da vida); *D* (os sintomas causam prejuízos clínicos significativos

ISSN: 2176 - 1396

no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa); *E* (esses distúrbios não são melhor explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento).

Em 2013, portanto há uma década, Catarina Andrade Castela realizou uma dissertação de mestrado na Universidade do Algarve, em Portugal, analisando as representações sociais e atitudes face ao autismo. Naquele estudo ela apontou que o posicionamento e inclusão de crianças com autismo iam de encontro ao que é descrito na literatura, mas que ainda permaneciam algumas representações sociais pré-concebidas que poderiam interferir na educação desses alunos.

A construção das representações sociais do autista e suas ancoragens foi objeto de estudo da tese de doutorado de Nara Rúbia Maia França em 2021. A pesquisadora se ocupou de estudantes do ensino superior, analisando a experiência de três alunos de diferentes instituições universitárias em Goiás. França (2021, p. 77 e 78), destaca que:

> Sabemos que em todo processo de objetivação e ancoragem as funções básicas da representação social perpassam por três dimensões: atitude, informação e representação ou imagem, e, para tanto, vem a admitir que a atitude é mais frequente que a informação e a imagem, sendo que é "razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada". Nesse sentido, podemos perceber que as inúmeros ideias ou conceitos formulados tanto pelos alunos, quanto pelas suas mães demonstram o exercício de tomada de atitudes, ao emitir respostas em que: ora as ideias ou conceitos surgem de forma positiva, ora de forma vitimada ou vice e versa. Quanto aos professores, por desconhecerem esse transtorno, suas respostas são aquelas de uma imagem formulada pela experiência de docência em sua relação professora/aluno, ou seja, imagens próprias a todo o aluno. MOSCOVICI (2017, p. 74).

Dado a importância do estudo das representações sociais que produzem sentido e constroem significados, Santos e Santos (2012), investigaram as representações sociais de professores sobre o autismo infantil e concluíram que ao analisar as representações sociais de 16 participantes, sendo 9 professoras experientes na educação de crianças autistas e 7 professores sem experiência com tais crianças que paradoxalmente, a aproximação com o objeto não pareceu conduzir a uma maior familiarização e ressaltam que "há incertezas e fluidez quanto a considerar o autismo uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em acreditar que essas crianças apresentam inteligência acima da média ou deficiência intelectual". (SANTOS E SANTOS, 2012, p. 364)

Com o objetivo de identificar a estrutura e os processos sociocognitivos da representação social do autismo elaborada por universitários, Dias *et al* (2021) realizara um estudo com 206 universitários brasileiros e concluíram que o autismo foi ancorado na doença mental e objetivada na descrição de autismo infantil contida na CID-10 destacando que tais representações refletem uma atmosfera de muitos desafios para a superação de fenômenos como o preconceito e a discriminação.

Considerando os estudantes de Psicologia como parte do conjunto de estudantes universitários, esse estudo de revisão de literatura do modelo "estado da arte" teve como objetivo analisar a literatura disponível acerca das representações sociais do autismo para estudantes de Psicologia.

A coleta de dados foi realizada por meio das bases de dados Psico-USF, Periódicos CAPES, PePSIC, RUNA (Repositório Universitário da Ânima) e Sapientia (Repositório da Universidade de Algarve). As palavras chaves utilizadas foram: representação social do espectro autista; autismo; representação social; estudantes de Psicologia. A lacuna temporal investigada, compreendeu o período de 2010 a 2022. Foram encontrados 2 artigos e 1 dissertação que atenderam os critérios de inclusão, conforme apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Representação social do autismo em estudantes de psicologia

Autor	Periódico	Título	Objetivo	Metodologia	Palavras-chave	Conclusão
1. Luiza Corrêa Mendes; **2.** Rosa Cristina Ferreira de Souza.	RUNA	Representação Social dos Estudantes de Psicologia Acerca do Transtorno do Espectro Autista.	Descrever as representações sociais dos estudantes de Psicologia acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Pesquisa qualitativa de caráter descritivo.	representação social; transtorno do espectro autista; psicologia.	A representação social dos participantes foi construída a partir da proximidade que eles possuem com as pessoas que têm o espectro e com a base teórica com a qual já tiveram contato.
1. Camila Cristina Vasconcelos Dias; **2.** Silvana Carneiro Maciel;	Psico-USF	Representações Sociais Sobre o Autismo Elaboradas por	Identificar a estrutura e os processos sociocognitivos da representação social do	Pesquisa qualitativa de caráter temático-categorial e com a utilização	autismo; psicologia social; associação livre; análise de conteúdo;	Os resultados indicaram que a representação social do autismo foi ancorada na doença mental e

3. João Victor Cabral da Silva; **4.** Thaís de Sousa Bezerra de Menezes		Estudantes Universitários	autismo elaborada por universitários	da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).	representação social.	objetivada na descrição de autismo infantil contida na CID-10, visto que o elemento mais frequente da estrutura foi "criança" e o mais prontamente evocado foi "doença".
1. Catarina Andrade Castela **2.** Maria Helena Martins	Sapientia	Representações Sociais e Atitudes face ao Autismo	Investigar as representações sociais e atitudes de uma amostra de estudantes universitários e de população em geral face à educação e inclusão de alunos com perturbações do Espectro do Autismo no sistema regular de ensino.	Pesquisa qualitativa de caráter descritivo-correlacional.	autismo; representações sociais; atitudes; inclusão.	A maioria dos resultados em termos do posicionamento face ao desenvolvimento e inclusão de crianças com autismo vão ao encontro do que é descrito na literatura, evidenciando representações bastante inclusivas, é possível verificar que permanecem ainda algumas representações sociais pré-concebidas e não científicas e que podem interferir na educação destes alunos

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme exibe a Tabela 1, os três artigos tiveram em comum o estudo da representação social de estudantes sobre o autismo. Além do que, os três possuem semelhanças, como a metodologia qualitativa. E também, os três artigos apresentaram a *representação social* como palavra-chave (ou a derivação desta no plural, na dissertação apresentada na terceira linha da Tabela 1).

A conclusão do artigo sinalizado na primeira linha da Tabela 1, *Representação Social dos Estudantes de Psicologia Acerca do Transtorno do Espectro Autista*, foi de que os estudantes de Psicologia concebem as representações sociais do autismo com

base na proximidade que possuem com os indivíduos do espectro que conhecem e de acordo com o conhecimento visto ao longo do curso de Psicologia a respeito do tema.

O artigo representado na segunda linha da Tabela 1, *Representações Sociais Sobre o Autismo Elaboradas por Estudantes Universitários,* não especificou estudantes de psicologia, mas sim estudantes universitários de diferentes cursos, portanto, o fator de conhecimento sobre o assunto, não esteve presente na conclusão. Os resultados dessa pesquisa, mostraram que o transtorno do espectro-autista para esse grupo de estudantes é associado a um aspecto da doença e não a uma condição do neurodesenvolvimento.

Ainda na Tabela 1, o artigo da terceira linha, *Representações Sociais e Atitudes face ao Autismo,* enfatiza a educação e inclusão na análise dos resultados da pesquisa. Portanto, o foco desse estudo, foi compreender como as representações sociais de estudantes e da população em geral sobre o espectro autista, estão presentes dentro do cenário da educação, ampliando para uma análise sobre a inclusão. Outros estudos como Santos e Santos (2012) que abordou as representações sociais de professores sobre o autismo infantil e, Brasil (2022) que analisou a inclusão de pessoas portadoras do TEA, são exemplos de estudos que correlacionam o tema do autismo com o mundo da educação. Desta forma, foi possível verificar representações bastante inclusivas, mas ainda a existência de representações sociais não científicas e projetadas, podendo acarretar uma interferência na educação dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro aspecto a ser considerado é a precariedade da produção de estudos sobre as representações sociais do autismo para estudantes de Psicologia. Isso chama a atenção, porque o profissional psicólogo, é um dos principais agentes no atendimento e acompanhamento de pessoas portadoras do TEA. Parece ser necessário e urgente que a formação de psicólogos se ocupe da tarefa de transformar as representações sociais disseminadas na comunidade. E assim contribuir para que a assistência e cuidado de pessoas autistas, sejam realizadas de forma humana, técnica e socialmente corretas, contribuindo para a transformação das representações sociais

ISSN: 2176 - 1396

(o conhecimento que está divulgado pelo senso comum), e, reverberar nas macroesferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão. Brasília, MEC/SEESP, vol. 4, n.1, 09-17, jan.-jun., 2008.

BRASIL, G. M. **Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

CASTELA, Catarina Andrade. **Representações sociais e atitudes face ao autismo**. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Algarve, Faro, 2013.

DIAS, Camila Cristina Vasconcelos et al. **Representações sociais sobre o autismo elaboradas por estudantes universitários.** Psico-USF, Paraíba, v. 26, p. 631-643, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-82712021260403 Acesso em: 04 de jul. 2023.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

HERMANN, N. **Hermenêutica.** Rio de janeiro: DP&A, 2002.

HOIJER, B. Social Representation Theory. *In* **Nordicom Review,** p. 3-16, 2011.
MENDES, Luiza Corrêa. **Representação social dos estudantes de psicologia acerca do transtorno do espectro autista.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C; MARQUES, M. C. C Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 1193-1204, 2009

MIRANDA, J. V. A. Hermenêutica e educação: O lugar do intérprete no diálogo com o texto/tradição. *In* **Revista Artifícios**, v. 3, p. 1-13, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** (5ª ed). Petrópolis: Vozes, 2007.

RIGO, N. M. e NAUJORSKI, M. I. As representações do sujeito com deficiências no processo de inclusão escolar. **In Anais do 1º. SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE**

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ensino e a aprendizagem em discussão. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2017. (p. 1107-1124).

SANTOS, M. A. E SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *In* **Psicologia & Sociedade,** 24 (2), 364-372, 2012.

STEIN, E. Gadamer e a consumação da Hermenêutica. *In* **Problemata: Revista internacional de Filosofia,** v. 5, n. 1, p. 204-226, 2014.

VALA, J. Representações sociais e Psicologia Social do conhecimento quotidiano. Em, VALA E MONTEIRO, **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. (p. 457-502).

UM OLHAR SOBRE O ABUSO SEXUAL A PARTIR DO CINEMA: APROXIMAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIOS SOCIAIS NA DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA

Larissa Rosso Dutra[1]

Valeska Fortes de Oliveira[2]

RESUMO

O cinema não é mero divertimento, ele é um dispositivo de formação que contém expressão, linguagem e comunicação. Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo elucidar as representações sociais e imaginários sociais frente a estória de uma mulher vítima de abuso sexual. O cinema, denominado de a sétima arte, representa sensibilização diante do mundo, portanto, esta pesquisa também busca ir ao encontro de uma educação sensível no campo da psicologia ao fornecer informações mais compreensíveis, uma vez que o tema é pensado para a educação superior na contemporaneidade. Por tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental com base na série cinematográfica *Tomorrow*, disponível na *Netflix*. Mediante à trama que aborda o tópico delicado, se aproxima as teorias sustentadas pelo psicólogo social Serge Moscovici e o filósofo e psicanalista francês Cornelius Castoriadis, e pensando na esfera da docência – no campo disciplinar da psicologia –, é possível trabalhar com a sétima arte, adequando desta forma, uma análise que se apoia em autores, quanto às suas bases teóricas, para contextualizar um determinado assunto. Afinal, a educação está em todo lugar e das mais variadas formas, e o cinema é vasto, é útil, e juntamente pode ser pensado como um processo de ensino-aprendizagem, concebendo assim, um esperançar sobre o prisma de uma mediação de conhecimento criativo no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Abuso sexual; Ensino; Cinema; Imaginários Sociais; Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

O cinema é inegavelmente fantástico. Ele constrói elos entre saberes e mundos, com suas imagens em movimento, abre horizontes ao lançar a impressão de realidade, sendo assim, cabe assinalar que o cinema é denominado de forma abrangente como a sétima arte. Em 1980, Jean-Claude Bernardet lançou *O que é cinema?* (1996), obra que iniciou respondendo com a escrita do subtítulo: *Realidade*

[1] Psicóloga pela Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), com graduação parcial pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista com MBA em Administração de Recursos Humanos pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Mestranda em Educação e Integrante do Grupo de Pesquisa em Imaginário Sociais (GEPEIS) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: larissadutra20@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Titular no Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

e dominação: a arte do real, onde o autor menciona que a magia do cinema é a força que ele tem de impor a realidade, independentemente de o gênero ser uma fantasia.

Outrossim, ele explica que o cinema reproduz a própria visão do sujeito e, o que distingue a sétima arte das demais, é o movimento. Movimento este, que se torna visível e seduz o universo cultural ao reproduzir a vida tal como é, através de fotogramas e da reciprocidade dos sons que reproduzem assim, uma narrativa. Também, reforça-se a justificativa que o cinema é uma expressão, é uma linguagem, é uma comunicação, isto significa que é um dispositivo de formação. É errôneo pensar que filmes e séries são meros divertimentos, Bernardet (1996) coloca que a sétima arte procura levar informações e reflexões nos mais diversos campos do saber, ao contar estórias.

A fim de exemplificação, Costa (2003), afirma que o cinema é um objeto de estudo que expressa o visível e o sonoro da vida cotidiana tornando-a um espetáculo e, em suas palavras é um dispositivo de "conhecimento e informação válidos por si só" (ibid, p. 39). Em consonância, Duarte (2007) ressalta que a sétima arte é universal, que possui uma linguagem fortemente rica e de infinitos significados, determinando desta forma, grande interesse para o campo educacional através de experiências culturais, saberes, identidades, crenças e visões de mundo.

Em enlace ao exposto, a temática central nesta pesquisa está inserida na série *Tomorrow* (em tradução livre, *Amanhã*), através da narrativa fracionada no episódio intitulado *Respira*, disponível na plataforma *Netflix*, que prenuncia o trauma de um abuso sexual. Portanto, a performance fictícia abre espaço para discussões no âmbito da psicologia, especificamente a psicologia social. Desta forma, o objetivo central é elucidar as representações sociais e imaginários sociais frente a estória da protagonista. Ademais, este tema é pensado para a educação superior na contemporaneidade e, busca ir ao encontro de uma educação sensível ao fornecer informações mais compreensíveis, porque a sétima arte representa sensibilização diante do mundo.

2 TECENDO A METODOLOGIA

Com o intuito de atender a proposta da pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa documental com base na série cinematográfica *Tomorrow* (em tradução livre *Amanhã*). Disponível como uma produção original do catálogo da *Netflix*, a série teve

sua estreia no Brasil em abril de 2022, simultaneamente com o lançamento de seu país natal, a Coréia do Sul. A obra referida, foi dirigida por Sung Chi-wook e Tae Yun Kim e escrita por Park Ran. Conta com o total de dezesseis episódios, com aproximadamente sessenta minutos cada. Contudo, foi analisado o décimo episódio intitulado *Respira*, que retrata a estória de uma mulher abusada sexualmente, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Tempo de tela e Atos do episódio *Respira.*

Minutagem do episódio	Divisão de atos/cenas
3min30seg até 21min40seg.	Apresenta o Ato 1, ou seja, a Exposição e/ou Situação, onde os personagens centrais (vítima e agressor) são apresentados e quais são os seus conflitos.
21min41seg até 42min02seg.	Conta com o Ato 2, o Conflito e/ou Ação, no qual exibe uma provocação que se deseja solucionar. Nesta referida minutagem é possível ver o julgamento do ocorrido, os conflitos pessoais e sociais, e sua repercussão nas mídias sociais.
42min03seg até 56min13seg.	Encerra com o Ato 3, Resolução e/ou Situação Modificada, onde os personagens centrais lidam com o conflito, e eliminam/enfrentam o problema.

Fonte: Adaptado de Carreiro (2021); Netflix (2023).

A partir dos Atos 1, 2 e 3 foram analisadas qualitativamente as cenas focadas na vítima de abuso sexual, chamada Cha Yun-hui, e o agressor Tak Nam-il, interpretados pelos atores coreanos Lee Ji-Won e Joon-Kyung Kim, respectivamente. Desta forma, pensando na escolha metodológica, destaca-se que o material estudado emprega dados primários, pois não passou por nenhuma análise científica. Loizos (2015), ainda descreve que esta metodologia empregada fornece um registro poderoso, porque tanto filmes quanto séries cinematográficas desempenham papéis importantes por serem acessíveis quase que universalmente.

3 NARRATIVAS DO EPISÓDIO CINEMATOGRÁFICO E SUAS REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIOS SOCIAIS

Sentimento de culpa, anseio e desejo latente de cometer suicídio: isto descreve a decorrência de uma violência sexual vivida pela protagonista Cha Yun-hui. O cinema não se restringe ao óbvio e, reproduz dimensões que instigam os mais diversos campos do saber ao trazer assuntos que levam em conta a realidade da sociedade. Dito isto, a compreensão destes fatos impacta de forma direta o campo da psicologia

e o educacional. Afinal, por trás de uma ficção existe um acontecimento real, sob o olhar atento a uma tela está presente o mundo, suas representações e significações sociais.

Neste contexto, Duarte (2007) reforça que o cinema exerce relação com a educação, na medida em que existe disposição para analisar qualquer estória. Em suma Koff (2002), indica que na psicologia este dispositivo de formação fornece criatividade, descoberta e uma reinvenção do sentido. Afinal, é uma prática social associada a produção de significados a partir de mitos, crenças e valores que aproximam a realidade a partir de imaginários sociais e representações sociais.

No que tange as representações e imaginários sociais, levando em conta que a primeira apresenta um significado social mais aparente e, a segunda uma rede de significações, Larrañaga e Riffo-Pavón (2022) mencionam que atualmente existe avanços teórico-reflexivos na América Latina sobre as teorias mencionadas. Consequentemente, os autores supracitados, explicam que ao aproximá-las como instrumentos de investigação, é feita uma análise integral, que proporciona em sua totalidade, significados sociais denotativos (representações) e conotativos (imaginários) de uma produção discursiva, linguística e visual, que refletem no tocante da psiquê, individualidade e coletividade que compõem uma sociedade.

Voltando a premissa, a série *Tomorrow*, através do episódio *Respira*, apresenta Cha Yun-hui, uma mulher jovem que costumava ser extrovertida e que tinha prazer pela vida, que perde sua essência, ou melhor, sua identidade após um ataque que a torna vítima de abuso sexual. Ela, que foi perseguida por um homem em um beco, que foi empurrada contra o chão e puxada pelo cabelo até um banheiro público, teve a gravação do terrível ocorrido espalhada em mídia nacional (ilustrada na figura 1), porém o flagrante não foi o suficiente para que ela ouvisse julgamentos de pessoas desconhecidas, de sua família a culpando por usar roupas “muito atraentes”, e da justiça questionando se ela não teria “cedido facilmente”.

Figura 1 – Captura de tela que exibe o momento da agressão.

Fonte: Netflix (2023).

Recapitulando a cena da agressão, Yun-hui implora para que não seja morta. Enquanto é arrastada para o banheiro, ouve as palavras “Fique quieta e ande se não quiser morrer”. Após ser violentada, o agressor pergunta se ela quer continuar vivendo, em concordância, ele exige que ela conte até mil para que dê tempo de ele deixar o local. No entanto, ela conta até seiscentos e oitenta e três, e ao abrir a porta do banheiro se depara com o agressor e, novamente é brutalizada. Perverso, ele fica com os documentos pessoais dela e ameaça ir atrás caso acione a polícia. A ilustração cinematográfica, da protagonista no banheiro, pode ser vista abaixo.

Figura 2 – Captura de tela que exibe Yun-hui no banheiro.

Fonte: Netflix (2023).

No tribunal, o agressor sorri enquanto escuta os questionamentos da justiça, que tenta impor uma parcela de culpa a vítima. O júri leva em conta que o malfeitor é jovem, participa de trabalhos voluntários, tem bons amigos e é um bom aluno de medicina. Com defesa preestabelecida, a sentença é reduzida para dois anos, mas sem o resultado do segundo julgamento, ele não é preso e, é visto como inocente. A série então mostra que ele vive uma vida normal, animada e acadêmica. Ao mesmo

tempo que Yun-hui vive se martirizando (ilustrada na figura 3). Para evitar as lembranças assombrosas ela compartilha que ao se mutilar, ao sentir o rasgado da carne, a dor ocasionada à faz esquecer de tudo que aconteceu. “Eu preciso da dor para sobreviver, é a única forma de fugir da realidade. Falam que minhas cicatrizes são horríveis, mas não é nada comparado ao que aguentei”, comenta ela.

Figura 3 – Captura de tela que mostra o curativo de uma automutilação.

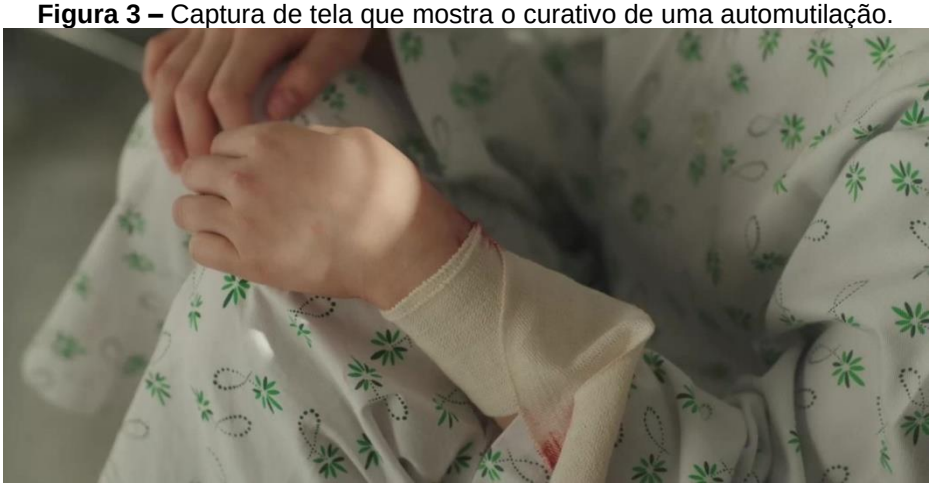

Fonte: Netflix (2023).

A partir da estória da protagonista, a repercussão na mídia onde as pessoas a colocam como culpada, Yun-hui enfrenta o júri ao ouvir que: “Se não tivesse gostado, teria resistido”; e “Não se pode fazer a força, mesmo com uma mulher se ela resistir”. No contexto dos imaginários sociais, conforme a teoria sustentada por Cornelius Castoriadis, é instituído (posto) uma significação social frente ao ocorrido. Parafraseando o autor, a sociedade que a condena fecha os olhos e tapa os ouvidos, porque não existe um interesse verdadeiro em saber “se o que há “é” ou “não é”, se é “real” ou “não real” (CASTORIADIS, 1985, p. 366). Em suma, é mais fácil rechaçar a vítima por ser mulher!

É válido dizer que na perspectiva das representações sociais, teoria de Serge Moscovici, são criadas representações coletivas ditas como reais, que distanciam o caso de Yun-hui da verdade. Portanto, Moscovici (2001) explica que o indivíduo, neste caso, a protagonista de *Tomorrow*, “sofre com a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos” (ibid., p. 49). E isso se reforça com a mídia questionando o caso, que na perspectiva da psicologia social, conduzem os modos de pensar, tanto para algo positivo, quanto negativo, que colocam à prova a estória dela (MININNI, 2008).

Como relatado anteriormente, Yun-hui era uma jovem extrovertida, com prazer pela vida e era considerada vaidosa. Mas depois do ocorrido, passou a se isolar e a usar as roupas masculinas e largas do irmão (ilustrada na figura 4). Vivendo com medo, angústia e lutando para sobreviver, ela passou a adquirir um gatilho: a automutilação e ideação suicida. Perpassando por um turbilhão de emoções, por causa dos sentimentos que alimentam a protagonista, mescla-se os imaginários sociais, onde Castoriadis (1985) fala sobre o caos (o abismo) que contesta impasses dos quais tenta explicar as fragilidades de uma realidade pessoal e social.

Figura 4 – Captura de tela que mostra Yun-hui usando as roupas do irmão, enquanto se julga na frente do espelho.

Fonte: Netflix (2023).

Exemplificando, os imaginários sociais no qual o autor supracitado fala, não se limita ao ilusório, vai além de novas formas, tendo em vista que é um magma de significações imensamente complexas que não se esgotam, não se limitam entre elementos racionais e reais. Em síntese, com base no caos, Castoriadis (1987) menciona o caos psíquico do sujeito, como algo insensato e incontrolável, no qual existe uma realidade conjuntista-identitária, que representa uma estabilidade relativa e transitória, ou seja, um opróbio que pode ser superado. E é isso que o episódio de *Tomorrow* mostra em seus minutos finais.

Assim, compreende-se também que nas representações sociais “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2005, p. 35). Para complementar, Jodelet (2001) aponta que o sujeito cria representações na necessidade de identificar e resolver os conflitos que se apresentam. E como os imaginários sociais, as representações sociais também são fenômenos complexos, e

que agem em ação na vida social. A partir dos falsos julgamentos que a personagem vive, eventualmente, o que era caos torna-se em decisões defensivas.

Neste trajeto, o episódio *Respira* exibe a vitória judicial de Cha Yun-hui contra seu agressor. No tribunal, lança-se a narrativa de que a violência sexual é o único crime onde dizem que a vítima também tem culpa, com o pretexto de justificar suas vestimentas e quaisquer que sejam a ocasião (horário da noite, rua deserta, bebida etc.). Com apenas vinte anos de idade, Yun-hui tem toda a vida pela frente, e não importa se o agressor é jovem, estudante e com um futuro brilhante. E em alto e bom tom, o episódio termina com a seguinte frase: “Violência sexual é o assassinato da alma. De agora em diante, os agressores deveriam ser punidos como criminosos. Sem desculpas para mitigar as punições”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi inspirada por alguns encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que este ano completará 30 anos, através de um vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tendo em vista o objetivo proposto, foi elucidado as representações sociais e imaginários sociais frente ao episódio *Respira* da série *Tomorrow*. Levando em consideração as duas teorias, os caminhos para pensar em uma docência em psicologia foram percorridos, atravessando questões profundas que não podem ser ignoradas e devem ser trabalhadas em prol de uma sensibilização para impedir que “assassinem a alma” de qualquer mulher.

Com isso, pensando na esfera da docência – no campo disciplinar da psicologia –, é possível trabalhar com a sétima arte, adequando desta forma, uma análise que se apoia em autores, quanto às suas bases teóricas, para contextualizar um determinado tema. Afinal, a educação está em todo lugar e das mais variadas formas, e o cinema é vasto, é útil, e juntamente pode ser pensado como um processo de ensino-aprendizagem, concebendo assim, um esperançar sobre o prisma de uma mediação de conhecimento criativo no contexto contemporâneo. E, para completar, esta ideia é corroborada por Duarte (2007), a qual entende que assistir filmes/séries é uma prática social importante.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARREIRO, Rodrigo. **A linguagem do cinema:** uma introdução. Recife: Editora UFPE, 2021.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 2003.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In:* JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KOFF, Rogério Ferrer. **Pensando com o cinema:** uma aventura interdisciplinar. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2002.

LARRANÃGA, Roberto Sancho; RIFFO-PAVÓN, Ignacio. Análisis semiótico del discurso: identificando representaciones e imaginários sociales. *In:* SÁEZ, Felipe Aliaga (ed.). **Investigación sensible:** metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2022.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In:* Bauer, Martin W.; Gaskell, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015.

MININNI, Giuseppe. **Psicologia cultural da mídia**. São Paulo: A Girafa Editora, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In:* JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMORROW. Direção: Sung Chi-wook; Tae-Yun Kim. Roteiro: Park Ran. Intérpretes: Lee Ji-Won; Joon-Kyung Kim. Coréia do Sul, Studio N, 2022. **Netflix** (Temporada 1, Episódio 10), 2023.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS SOBRE O PROFESSOR PELOS ALUNOS, A PARTIR DOS POSTS DO *TWITTER* NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Yasmin Queiros Silva[1]

Idorlene da Silva Hoepers[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, com o objetivo de discutir a formação das representações sociais construídas pelos alunos, sobre os professores, a partir de *posts* do *Twitter* durante o contexto da pandemia. Pautado na abordagem qualitativa (GIL, 2008) e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2003), as postagens coletadas foram submetidas a um recorte temporal, entre março de 2020 e dezembro de 2021. Foram selecionadas 137 postagens de estudantes com perfis anônimos na plataforma. As análises foram realizadas por meio da triangulação entre as postagens, a produção acadêmica sobre a docência e pandemia, em diálogo com a obra de Serge Moscovici (2015), sobre as representações sociais, utilizado como autor basilar para o exercício de compreensão. Com Moscovici (2015), trabalhamos os conceitos de convenção e prescrição, e seus efeitos na relação entre estudantes e professores. O *Twitter* foi caracterizado, principalmente, a partir dos estudos de Quadrado e Ferreira (2020). A plataforma, voltada para o diálogo público (TWITTER, 2022), permite que os usuários façam postagens espontâneas. Tal característica evidencia seu estado emocional, o que levamos em consideração nesta pesquisa ao analisarmos os *tweets* selecionados. A docência foi problematizada, especialmente, a partir de Castanho (2001), Nóvoa (1995) e Cunha (2017). Como resultados, ao dialogar com as postagens, pudemos compreender que a expectativa, a experiência e as vivências dos estudantes interferem na representação que fazem sobre os educadores e a forma como irão expressá-las, neste caso, no *Twitter*.

Palavras-chave: Pandemia. *Twitter*. Representações Sociais. Professor. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

A Covid-19 impactou o mundo – pânico social envolto por uma crise global – e, por estarmos situados, historicamente, em uma lógica mundial (e capitalista), nos banhamos nos malefícios e benefícios sociais, econômicos e sanitários que caracterizam nossa sociedade. As interações sociais, embora quebradiças, moldaram-se para atender às nossas necessidades. As pressões profissionais assimiladas ao afastamento social tornaram o “teletrabalho” (VOMMARO, 2020) um modo para manter os indivíduos minimamente produtivos durante a pandemia.

[1] Graduanda do oitavo período no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú - e-mail yasminqueiros1414@gmail.com.
[2] Drª. em Educação e Professora Orientadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú - e-mail idorlene.hoepers@ifc.edu.br.

Como destaca Pablo Vommaro (2020), este é um elemento significativo para a elevação da precarização profissional, visto que o indivíduo é ensinado e incentivado a ser, primordialmente, uma força produtiva. Assim, abdicar do pessoal e social para investir no profissional visando destacar-se é um dos efeitos das representações sociais (MOSCOVICI, 2015) da nossa realidade. Nesta perspectiva, inferimos que, a partir da possibilidade de criar perfis anônimos no *Twitter*, os estudantes podem expressar suas ideias como quiserem, sem restrições ou correções, fato que abre precedentes para fazerem críticas aos métodos, aos professores e à pandemia e suas implicações na Educação. Deste modo, buscamos discutir a formação das representações sociais construídas pelos alunos, sobre os professores, a partir dos *posts* do *Twitter* durante o contexto da pandemia.

O trabalho encontra-se organizado em quatro segmentos. O primeiro refere-se às escolhas metodológicas para a elaboração desta pesquisa, que engloba, a título de exemplo, a seleção dos descritores para a identificação dos *tweets* e a delimitação temporal. Logo após, discorremos sobre a relação entre o *Twitter* e a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015). A seguir, discutimos a formação das representações sociais construídas pelos alunos, sobre os professores, a partir dos *posts* do *Twitter* durante o contexto da pandemia. Por fim, trazemos as considerações sobre as consequências da representação dos professores.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Conforme Gil (2008), a abordagem qualitativa estuda aspectos das ciências sociais, como o comportamento humano e os fenômenos da sociedade, com o uso do subjetivismo. A pesquisa é também bibliográfica, uma vez que, tivemos necessidade de conhecer e aprofundar conhecimentos sobre o que tem sido produzido e publicado sobre o tema, como livros e pesquisas (MARCONI; LAKATOS, 2003). A finalidade foi ter acesso, na medida do possível, a diversos materiais que podem ser tomados como referência, a exemplo do livro “Representações Sociais: Investigações em psicologia social” de Serge Moscovici (2015), utilizado para estudo e definição de representação social.

Considerando que a plataforma do *Twitter* permite utilizar palavras-chave para a busca por postagens específicas, inicialmente foram utilizados os seguintes

descritores: Professor; Prof; #AulaRemotaPraQuem; Aula Remota; Aula Online; Aula Online Desabafo; EaD. Os participantes selecionados para esta pesquisa foram estudantes com perfis anônimos na plataforma. O recorte temporal para a coleta das postagens foi fixado a partir de março de 2020, marcando o início da pandemia da Covid-19, até dezembro de 2021.

Após seleção, as 245 postagens retiradas do *Twitter* foram organizadas em arquivo e analisadas individualmente. Este movimento possibilitou perceber as 137 que realmente importavam à discussão proposta e estavam alinhadas ao seguinte critério: os diálogos deveriam envolver discussões temáticas sobre a relação professor-aluno durante a pandemia. No processo de análise foram elaborados três quadros para distinguir as postagens de professores com seus desabafos, de alunos sobre os professores, recursos e metodologia e, um terceiro sobre as consequências do ensino à distância.

Neste texto apresentamos somente as discussões referentes às postagens dos alunos sobre os professores, recursos e metodologia. As análises foram realizadas por meio da triangulação entre as postagens, a produção acadêmica sobre a docência e pandemia, em diálogo com a obra de Serge Moscovici (2015), sobre as representações sociais. Por este motivo, no próximo segmento, relacionaremos a Teoria das Representações Sociais e o Twitter, os caracterizando no processo.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TWITTER

Observando o cenário atual, podemos considerar que todos são representados, ou categorizados, de uma determinada forma. O que alguém representa é o que irá defini-lo e descrevê-lo. Segundo Serge Moscovici (2015), é possível notar que a representação é parte do senso comum, ninguém consegue representar (definir) algo, ou alguém, de forma crua, porque sempre há influência externa; as informações chegam distorcidas, seja pelos meios de comunicação ou pelas conversas no dia a dia. Nós nunca fazemos associações sem algum conhecimento prévio e “[...] no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados” (MOSCOVICI, 2015, p. 32). Sendo assim, temos predisposição para herdar construções representativas sobre o mundo que nos cerca e sobre as pessoas que convivemos.

Lançado em 2006, o *Twitter* permite que os usuários publiquem mensagens, chamadas de tweets, de até 280 caracteres (AMARAL; GUIMARÃES; SOUZA, 2011). “A finalidade do *Twitter* é proporcionar o diálogo público […] Nossas regras foram criadas para garantir que todas as pessoas possam participar do diálogo público com liberdade e segurança” (TWITTER, 2022). Sendo o *Twitter* uma rede social que reúne fragmentos da manifestação humana e cultural, tem como foco a comunicação e a troca de experiências, uma vez que, todas as suas ferramentas guiam o usuário para este caminho.

Consideramos que o exercício de compreensão sobre a formação de representações sociais a partir das ações do professor, tendo o *Twitter* como mecanismo de busca, passa necessariamente pelas alterações que as representações sociais passam no tempo. Ou ainda, as formas pelas quais o professor de hoje não é visto/considerado como o professor de ontem e vice-versa.

Conforme Quadrado e Ferreira (2020), o uso intensivo da internet e seus mecanismos sociais contribuíram para a formação de perfis extremistas, intolerantes e radicais, que atuam na política, economia, cultura e sociedade. Estes perfis, tomados pela fúria, participam de debates e criam polêmicas, não há espaço para opiniões opositoras. “As pessoas refutam, com os argumentos mais simplistas, todo questionamento às suas opiniões a respeito do assunto do dia, ainda que seu nível de conhecimento sobre o mesmo seja mínimo” (QUADRADO; FERREIRA, 2020, p. 421). Para estes usuários não é preciso compreender e nem dominar as questões que rondam suas discussões, tudo o que buscam é vencer os debates e tornar hegemônico o seu ponto de vista, ou, até mesmo, o seu estilo de vida.

De acordo com Moscovici (2015), as Representações Sociais possuem duas funções: *convencionalizar* e *prescrever*. A primeira, trata-se das convenções, ou o modo como as pessoas e coisas são categorizadas e associadas para que sejam decodificadas e compreendidas. Cores podem ser associadas a sentimentos, pessoas a estereótipos e sintomas a doenças, estas ocorrem mediante a significados preliminares. A segunda trata-se da prescrição, ou o modo como as representações se impõem aos indivíduos. Desde o nascimento, as pessoas são influenciadas pelas conversas com os pais e professores, pelas notícias que assistem no jornal, como também pelo modo como esta notícia será transmitida pelos apresentadores, pelo comportamento formal ou informal dos colegas de trabalho; sempre haverão respostas e comportamentos pré-determinados. Tudo é reutilizado e massificado.

Quadrado e Ferreira (2020) destacam que no *Twitter*, o usuário recebe conteúdo filtrado e personalizado, uma vez que a própria plataforma omite *tweets* que discordem do que o usuário normalmente curte ou *retweeta*. Estes "[...] filtros agem mecanicamente retirando boa parte do conteúdo contrário, o resultado pode ser o estabelecimento de um consenso artificial e perigoso" (QUADRADO; FERREIRA, 2020, p. 422). Portanto, o usuário é "alimentado" com tudo o que gosta, com tudo o que está aberto a conhecer, tornando-se apático ou hostil com informações desviantes. Ao compreendermos como as representações sociais manifestam-se em nossa vida e como o *Twitter* fortalece ideais unilaterais, podemos relacionar estes dois aspectos com a docência no contexto da pandemia.

4 DOCÊNCIA, PANDEMIA E REPRESENTAÇÕES

Afinal, o que caracteriza um bom professor? Em sua pesquisa, Maria Eugênia Castanho (2001) nos traz as características que constituem um bom professor. O professor marcante é definido como alguém realizado profissionalmente; alguém que acolhe e motiva seus alunos, que sabe como tornar uma aula interessante. Há também o equilíbrio entre o pessoal e profissional do educador, aspectos indissociáveis do sujeito, pois, a personalidade, o cotidiano, a história de vida e as aspirações, profissionais ou não, influenciam a linha teórica e metodológica do educador.

Nóvoa (1995) afirma que não é possível separar esses dois polos. O docente é constituído a partir da união dessas partes; moldado segundo sua personalidade e história. Pensamos que, se cada pessoa é única, cada professor também é. Com o distanciamento social em razão da Covid-19, o professor familiarizado com o presencial precisou familiarizar-se com o silêncio dos "alunos presentes"; alunos que não ligavam os microfones e muito menos as câmeras. Ele também foi impelido a levar a sala de aula para o local em que vivia, saindo de modo abrupto, do ensino presencial para o ensino remoto. Esta brusca alteração, sem tempo hábil para aprender novas formas de exercer a docência, levou ao improviso e sem domínio das tecnologias necessárias para ensinar à distância, obrigou muitos professores a se replanejarem para reestruturar o planejamento, com vistas a adaptar-se a algo, até então, inimaginável.

Esta situação provocou os estudantes que, por estarem aprisionados em casa, mantinham contato com os outros através das redes sociais. Nascimento *et al* (2012) explicam que, como o Twitter permite que as mensagens de seu usuário sejam enviadas em tempo real, as mensagens captam os sentimentos em sua essência e autenticidade. Diante desta realidade, consideramos importante discutirmos suas postagens em relação à docência no contexto pandêmico.

É importante destacar que os estudantes anônimos desta pesquisa, não tinham o objetivo de caracterizar o professor e suas práticas como os ex-alunos entrevistados por Maria Isabel da Cunha (2017), em uma pesquisa que buscava adjetivar bons professores e boas práticas. Interpretamos, a partir de seus *posts*, que eles queriam apenas desabafar, trocar experiências com alguém – ou, simplesmente, reclamar. Um estudante afirma: "*enfim ODEIO professor que não exibe um slide, que fica só falando a aula toda, ainda mais por EAD que a gente já não consegue se concentrar*". Enquanto outro apresenta uma opinião contrária: "*Eu não aprendia matemática nem com a professora pegando na minha mãozinha e desenhando os números, imagina por Ead com o professor lendo slide*".

A partir destes *tweets* em contradição, consideramos que o esperado pelo estudante, advém de sua subjetividade e que não há um método que agrade a todos. Ambos os estudantes expressam suas divergências com as escolhas metodológicas dos professores, neste caso, o uso dos *slides* como ferramenta de apoio. Enquanto o primeiro sente que seu uso é necessário para a sustentação de sua concentração, o segundo expõe o quanto as dificuldades nas aulas presenciais, mesmo com o auxílio dos professores, intensificaram-se na pandemia e com as escolhas metodológicas do docente.

Há um padrão comum em alguns dos *tweets* selecionados: duras referências a desorganização e ineficiência dos professores durante a pandemia da Covid-19. Estes *tweets* ignoram o contexto e focam-se no que é apresentado. Estes estudantes veem o professor com dificuldades para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e para estruturar suas aulas. No entanto, não veem as crises econômicas e sociais que caracterizaram o período da pandemia e que, como consequência, também afetaram os professores. Citamos alguns exemplos: "*Nunca senti tanta vergonha na minha vida igual a hoje, nem o EAD do primário é tão desorganizado*" e "*Tem vídeo aula aí que explica melhor que o próprio professor que mandou*".

Cunha (2017) afirma que há expectativa na relação aluno-professor. A expectativa nasce a partir da ideologia, do que é aceito ou não socialmente. Quando relembramos os porquês das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), notamos que a ideologia é uma das faces da prescrição. A estrutura social e a tradição são anteriores e posteriores à nossa vida e, de modo imperceptível, nos docilizam e educam. Somos mediados por conceitos e representações que orientam nossos aspectos pessoais e interpessoais, e, como são perpetuados através da comunicação, essas forças incentivam esse movimento através de palavras e ideias, imagens, ações e pessoas.

A escola normatiza o comportamento do estudante e do professor a partir do modelo social vigente e a expectativa nasce a partir do que um pensa do outro. Fundamentados nas convenções, outro alicerce das representações sociais, estudantes e professores são categorizados como bons ou maus, produtivos ou improdutivos – o que gera estereótipos e expectativas que induzem o indivíduo a manter-se social e profissionalmente indispensável. Consumidos, orientados e supervisionados por forças exteriores, eles são ajustados a estas representações (MOSCOVICI, 2015). Deste modo, quando as expectativas de alguns estudantes são quebradas, mesmo em um contexto atípico, o professor é retratado, digital e socialmente, como ineficiente.

Os estudantes cansados, não se identificavam com os métodos utilizados pelos professores, sujeitos também cansados: "*uai tem faculdade que professor preocupa com saúde mental de aluno*?" e "*Nossa professor pq será que quase ninguém assiste sua aula??? Nossa ninguém tá cansado desse formato de aula online não, magina, quase 2 anos de um curso de saúde CANSADOS?? JAMAIS!!*". Notamos que o estado emocional dos estudantes também contribuiu com as representações feitas sobre os professores. Por exemplo, a primeira estudante aparentemente sentia falta dos laços sociais, enquanto a segunda demonstrava sentir falta de pertencer a um lugar; um lugar próprio para sua educação.

Entretanto, há estudantes que reconhecem as dificuldades de uma "docência improvisada": "*Mds respeito os professores que deram aula remota pra adolescente pq Jesus amado mandaram um vídeo de "pérolas" de aula remota e é só adolescente atrapalhando a aula tacando música, colocando áudio editado etc etc*" e "*Imagina quão escroto é a administração que bota um professor praticamente cego pra dar aula remota com zero acessibilidade?*".

Compreendemos que os *tweets* representam as percepções e vivências dos estudantes e são mediados pelas expectativas sociais e ideológicas sobre os professores enquanto categoria. Há comportamentos previstos e estereotipados (MOSCOVICI, 2015). Do bom professor (CASTANHO, 2001) espera-se inovação, motivação e profissionalismo. Os que não abarcam tais características, conforme os *tweets* expressam, podem ser tidos como retrógrados, desorganizados e desmotivados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serge Moscovici (2015) expõe na Teoria das Representações Sociais que somos interceptados por ganhos e perdas culturais ou por novas e velhas representações. Elas tornam-se parte do corpo social quando difundidas e apropriadas. Normatizam nossas relações familiares, profissionais, sociais e, com base neste recorte, educacionais. Fundamentados na análise dos *tweets* expostos, compreendemos que a representação dos professores é forjada a partir das expectativas e experiências dos estudantes.

Os alunos esperavam soluções enquanto precisavam lidar com a frustração e a instabilidade emocional. A intensificação do uso das redes sociais durante a pandemia da Covid-19 demonstra que as plataformas foram utilizadas como válvula de escape (VOMMARO, 2020) e para a manutenção e exposição das representações que categorizam o professorado. Serge Moscovici (2015) compreende a comunicação como um processo social. Não há comunicação sem representação e não há representação sem comunicação. A comunicação – a troca de ideias – precisa de representações para sustentar-se e eleger os procedimentos necessários para a comunicabilidade entre os indivíduos, enquanto as representações sociais sustentam-se na comunicação para sua propagação.

Em paralelo aos estudantes, com o pessoal e o profissional (NÓVOA, 1995), aspectos indissociáveis abalados, o professor precisou ensinar e solucionar problemas de conexão virtual e interpessoal. Alguns estudantes não levaram em consideração que a realidade que os inquietava, também inquietava o professor. No entanto, no sentido oposto dos ataques, outros conseguiram compreender que há muitas implicações em aulas (experimentais) à distância, como a interferência dos

próprios alunos e da coordenação escolar.

Concluímos que as representações sociais formadas pelos alunos sobre os professores no período da pandemia da Covid-19, é condicionada às expectativas e percepções dos estudantes, do que esperam ou não de um bom professor. Os fatores socioeconômicos são pertinentes para alguns, enquanto outros sustentam seus entendimentos a partir do que sentem e veem superficialmente. Assim, os professores são/serão compreendidos ou incompreendidos a partir das análises de seus discentes e a forma como suas convicções estão alinhadas com as representações dominantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcela da Silva, GUIMARÃES, Silvia Adelia Henrique, SOUZA, Carla de. (2011). **O Twitter sob a perspectiva do significado acional na Análise Crítica do Discurso**. Signo, 36(61), 172-189. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v36i61.2136. Acesso em: jun. de 2022.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. [S. l.]: Papirus, 2013. p. 153-163. 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. 220 p. ISBN 978-85-224-5142-5.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003. 316 p. ISBN 85-224-3397-6.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015. 408 p. ISBN 978-85-326-2896-1.

NASCIMENTO, Paula; AGUAS, Rodrigo; LIMA, Débora de; KONG, Xiao; OSIEK, Bruno; XEXÉO, Geraldo; SOUZA, Jano de. Análise de sentimento de tweets com foco em notícias. In: **Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining (Brasnam),** 1, 2012, Curitiba. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2012. Disponível em: http://www2.sbc.org.br/csbc2012/anais_csbc/eventos/brasnam/artigos/BRASNAM%20-%20Analise%20de%20sentimento%20de%20tweets%20com%20foco%20em%20noticias.pdf. Acesso em: jun. de 2022.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, Dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**.

Campinas (SP): Papirus, 1995.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva**.** Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis [online].** 2020, v. 23, n. 03, pp. 419-428. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419>. Epub 16 Out 2020. ISSN 1982-0259. https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419. Acesso em: jun. de 2022.

TWITTER. **As regras do Twitter**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/twitter-rules. Acesso em: jun. 2022.

VOMMARO, Pablo. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, n. 2, p. 1095–1115, abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/FgCBc5MG7zRNvNkWGzbgWPJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: maio de 2023.

IDEIAS DE PROFESSORES A RESPEITO DO PROJETO PICCE – CIÊNCIA CIDADÃ

Rodrigo Pessoa[1]

Marllon Moreti de Souza Rosa[2]

Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade[3]

RESUMO

A Alfabetização Científica (AC) visa ampliar o conhecimento de alunos e professores sobre Ciência e Tecnologia, promovendo uma formação cidadã através de discussões, resolução de problemas e posicionamento crítico. Pensando no Ensino de Ciências e o desenvolvimento dos princípios da AC em sala de aula, projetos de Ciência Cidadã (CC) podem ser um caminho para o envolvimento da comunidade escolar em problemas de pesquisa como o Projeto Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola (PICCE), que utiliza protocolos experimentais na forma de práticas científicas. A pesquisa buscou analisar as representações sociais dos professores participantes do PICCE à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para a identificação das RS, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras para captar evocações mediante a um questionário com termos indutores relacionados a 2 eixos: Ciência Cidadã e Ensino de Ciências por meio de Protocolos. As evocações dos professores foram lidas em software, que realizou uma Análise Fatorial de Correspondência e, em seguida os resultados foram discutidos à luz da Análise de Conteúdo Temática. A partir dos dados, foram constituídos Grupos Sociais, que divergem nos 2 eixos. De forma geral, sobre o os eixos de Ciência Cidadã, os professores possuem divergências quanto aos conceitos Ciência Cidadã, indicando que o projeto ainda deve reforçar a formação de professores, haja visto que poucas evocações formadoras de Representações Sociais para o tema.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Ciência Cidadã. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em pesquisas na área de Ensino de Ciências, é recorrente trabalhos que se referem à Alfabetização Científica (AC) buscando e propondo estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento de seus princípios em sala de aula. Um desses princípios está presente em Lorenzetti (2021), ao argumentar que para o desenvolvimento da AC, as atividades docentes devem superar exposição e descrição dos fatos, promovendo momentos de reflexão, análise e crítica.

[1] Graduado em Ciências Biológicas (UEL), Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: rodrigopessoa8@gmail.com
[2] Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL), Universidade Estadual de Londrina (UEL) E-mail: marllon.moreti@uel.br.
[3] Doutora em Educação Para a Ciência (UNESP), Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mariana.bologna@gmail.com.

Uma possibilidade para a promoção da AC nos ambientes escolares é a aplicação de atividades de Ciência Cidadã (CC), devido sua capacidade interdisciplinar, integrando ciências naturais, físicas, humanas e da saúde (TAUGINIENE *et al*., 2020). A CC apresenta um significado amplo de acordo com diferentes autores, sendo os pesquisadores Irwin (1995) e Bonney (1996) frequentemente reconhecidos por terem cunhado esse conceito (MARTINS, CABRAL, 2021).

Um exemplo de projeto que busca aplicar as atividades de ciência cidadã em sala de aula é o Projeto Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola (PICCE), um projeto que envolve 7 universidades do estado do Paraná, que tem como objetivo promover a educação científica por meio da formação de professores que aplicam protocolos experimentais na Educação Básica.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar Representações Sociais sobre Ciência Cidadã de professores da Rede Estadual do Paraná que participam do PICCE no âmbito dos protocolos de Ciência Cidadã.

2 DESENVOLVIMENTO

No Ensino de Ciências, a AC é considerada uma das linhas de pesquisa emergentes, objetivando ampliar os conhecimentos de alunos e professores sobre Ciência e Tecnologia, com a finalidade de uma formação cidadã, focando na geração de discussões, na resolução de problemas e no posicionamento crítico. Para Saviani (2018), uma educação crítica requer, em um primeiro momento, que os alunos sejam integrados por completo na sociedade, rompendo com a marginalização presente em diferentes aspectos da vida e, para que isso ocorra, os educandos necessitam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente, presentes nos currículos escolares.

Além da potencialidade de desenvolver uma educação compromissada com a transformação social, Gerárd Fourez (1994) argumenta que a AC é fundamental para a superação de um Ensino de Ciências puramente dogmático, conteudista, tecnicista e transmissivo. Nesse sentido, a alfabetização científica se torna uma abordagem teórica imprescindível para a compreensão do desenvolvimento da ciência em suas relações com a sociedade e com a história, produzindo significados capazes de promover uma educação contextual (MATTHEWS, 1995)

Nessa direção, de acordo com Lorenzetti e Delizoicov (2001), o Ensino de Ciências não deve almejar, necessariamente, a formação de futuros cientistas, mas sim fornecer subsídios para que os alunos compreendam e discutam os significados dos assuntos científicos e os apliquem no dia a dia. Além disso, o ensino deve superar a simples aprendizagem de conceitos e vocabulário, articulando as relações do conhecimento sistematizado pela escola, com os assuntos do cotidiano. Quando pensamos no desenvolvimento da AC, as atividades docentes devem transcender a exposição e descrição de fatos, promovendo momentos de análise, reflexão e crítica. A aprendizagem a partir desses pontos parte da premissa de que com o aumento no nível da AC, pode-se ampliar a participação dos cidadãos em assuntos que envolvem Ciência e Tecnologia (LORENZETTI, 2021).

Em relação às possíveis metodologias de ensino que podem auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades que promovam os princípios da AC, encontramos as atividades em projetos de Ciência Cidadã (CC). O termo foi definindo pelo analista de política científica Alan Irwin (1995) e o ornitólogo Richard Bonney (1996). Para o primeiro, a CC pode ser compreendida como uma abordagem que visa atender à necessidade e às preocupações dos cidadãos, sendo, ao mesmo tempo, desenvolvida pelos próprios cidadãos (IRWIN, 1995). Já para o ornitólogo, o termo pode ser descrito a partir de projetos científicos nos quais os “amadores” são responsáveis por fornecer os dados observacionais e, consequentemente, adquirirem, em troca, novas habilidades científicas (BONNEY, 1996).

O termo, ainda, possui alguns sinônimos importantes, como “ciência participativa” e “ciência aberta”, todos indicando a participação de não cientistas na ciência (CLÍNIO, 2019). Na atualidade, a CC pode ser entendida como uma abordagem que pode ser aplicada em diversos campos de pesquisa, destacando seu alto potencial na geração e análise de dados quando comparada a outros métodos de pesquisa da ciência (PALMA, 2016)

Pensando em contextos educacionais, a CC pode ser utilizada como um método de ensino, principalmente por meio de projetos, capazes de envolver a comunidade escolar com os problemas de pesquisa reais da sociedade, que tem um potencial de interdisciplinaridade, integrando ciências naturais, físicas, humana e da saúde (TAUGINIENE *et al*., 2020). Enquanto participantes dos projetos de Ciência Cidadã, os alunos podem ser envolvidos em práticas de investigação científica, como coletas de dados e sua análise, a interação social no meio científico e o aprendizado

na área das ciências (BELA *et al.,* 2016).

Um exemplo de projeto que busca aplicar as atividades de CC em sala de aula é o Projeto Interinstitucional de Ciência Cidadã na Escola - PICCE, que tem como objetivo central promover a educação científica por meio de protocolos experimentais, que são guias de campo para as atividades científicas.

O projeto tem como eixo comum a Ciência Cidadã, no qual professores e alunos participam ativamente na coleta de dados, bem como de sua análise e interpretação, buscando soluções para os problemas da realidade local. Participam do projeto a Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).

Os professores, enquanto docentes das atividades pautadas na Ciência Cidadã, tem o papel de mostrar aos estudantes que a ciência ultrapassa os limites do que é ensinado e aprendido em sala de aula, possuindo relações com a cidadania, além de atuarem como orientadores na coleta dos dados e nas discussões. Logo, mediante as experimentações científicas, os professores criam um ambiente de aproximação dos alunos ao contexto em que estão inseridos.

É importante ressaltar que a ação docente pautada na Ciência Cidadã só é possível quando há uma estrutura psicossocial por parte do professor que reconhece os pressupostos teóricos e metodológicos dessa estratégia pedagógica. Um caminho possível para verificar a apropriação desses pressupostos e nortear a prática docente é a análise de Representações Sociais (CRUSOÉ, 2004). Representações Sociais (RS) podem ser definidas como a articulação entre um sujeito que representa e uma sociedade representada (MOSCOVICI, 1978). Em outras palavras, RS são um produto e um processo de uma atividade mental de um indivíduo que expressa o aparato cognitivo de um grupo responsável por atribuir significado à realidade (ABRIC, 1996). Logo, a Representação Social é uma reconstituição racional do real a partir de uma estrutura coletiva.

Considerando o papel dos professores no desenvolvimento dos protocolos, esta pesquisa busca analisar as RS dos professores da Rede Estadual do Paraná que participam do projeto. Para a realização desse movimento, partimos do conhecimento

cotidiano do grupo dos professores, buscando identificar como o conhecimento prático influência nas condutas dos indivíduos participantes (MOSCOVICI, 1978). Assim, as RS dos professores do PICCE podem nos auxiliar na compreensão de como receberam e articularam os protocolos do projeto em sua prática docente.

Ainda, destacamos a importância dos estudos das RS no Ensino de Ciência, pois o entendimento das representações dos sujeitos acerca do conhecimento científico permite uma compreensão do que se passa em sala de aula durante a interação educativa, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Para esta pesquisa, utilizamos a abordagem Sócio-dinâmica/Societal das Representações Sociais de Doise (2001), que trabalha a partir de dimensões nas quais as representações são formadas a partir dos grupos sociais que o sujeito faz parte. Doise (2001) em sua abordagem, buscou organizar o que de fato são as Representações Sociais, pois, existe um conjunto heterogêneo de elementos dentro da categoria. Dessa forma, as Representações Sociais são estruturadas em 4 dimensões: a) nível intrapessoal ou intra-individual; b) nível interpessoal; c) nível intergrupal; d) nível societal. Dessa forma, a análise das Representações Sociais por Doise (2001) adquiri caráter dimensional, comparando as diferentes dimensões, como a constituição psíquica do sujeito e os grupos sociais que ele faz parte.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem quali-quanti. O percurso metodológico consiste em três etapas: coleta de dados a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (MERTEN, 1992); análise fatorial de correspondência (AFC) das evocações a partir do *Software Tri-Deux-Mots*; discussão dos resultados à luz da Análise de Conteúdo Temática (ACT) (MINAYO, 1998). A TALP é uma técnica de coleta que parte da hipótese de que a estrutura psicológica humana pode se tornar consciente a partir de evocações, revelando elementos psicossociais (NÓBREGA; COUTINHO, 2008). Assim, essa técnica consiste na construção de um questionário composto de termos indutores geradores de Representações Sociais, que podem ser qualquer tipo de signo.

O *Software Tri-Deux-Mots* realiza uma AFC, técnica estatística com objetivo de organizar ordenadamente um número de variáveis correlacionadas entre si, identificando covariações. As variáveis analisadas no *Tri-Deux-Mots* são: variáveis fixas, variáveis de estímulo e variáveis de opinião. As variáveis fixas são sociodemográficas, utilizadas para caracterizar os participantes; as variáveis de estímulos são os termos indutores e as de opinião são as evocações dos participantes mediante o termo.

Os sujeitos da nossa pesquisa são os professores da Rede Básica do Paraná que participaram a fase inicial do projeto que consistiu na testagem dos protocolos nas escolas. Os professores eram bolsistas de Apoio Técnico, de diferentes escolas do estado com diferentes formações (Ciências Biológicas, Química, Física, Geografia, História e Educação Física).

Os participantes receberam um questionário eletrônico via *Google forms* com as variáveis e os termos indutores descritos no quadro 1, com espaço para a evocação de cinco palavras que venham a mente após a leitura dos termos. A solicitação de 5 evocações para cada termo indutor respeita o padrão exigido pela literatura (COUTINHO; DO BÚ, 2017). Para as variáveis fixas, foi aplicado um questionário de questões fechadas.

Quadro 1 - Variáveis Fixas e de Estímulo

VARIÁVEIS FIXAS	
Nível de Formação	Graduação
	Pós-Graduação *lato sensu*
	Mestrado
	Doutorado
Tempo de Trabalho	0 a 1 ano
	2 a 4 anos
	5 a 9 anos
	10 a 15 anos
	16 anos ou mais
Tipo de contratação	QPM (quadro próprio do magistério)
	PEPR (professor contratado pelo Paraná Educação)
Papel da Educação	A educação tem o papel de fornecer aos estudantes as bases científicas necessárias para que sejam capazes de atuar bem no

	mercado de trabalho, com um salário coerente com a profissão exercida.
	A educação tem o papel de contribuir, através dos conhecimentos científicos, para que os estudantes sejam capazes de reconhecer as contradições sociais e lutar, coletivamente, por uma justiça social.
Participa de Grupos Sociais	Sim
	Não
VARIÁVEIS DE ESTÍMULO	
Eixo	**Termos Indutores**
Eixo I – Ciência Cidadã	Ciência Cidadã
	Cidadãos Cientistas
	Ciência Aberta
	Educação Científica
	Aprender Ciência
Eixo II – Ensino de Ciências por meio dos Protocolos	Protocolo
	Ensino de Ciências a partir da Ciência Cidadã
	Ensino de Ciências a partir de aulas regulares
	Aprendizagem a partir de protocolos

Fonte: Próprio autor

Para a prática docente em Ciência Cidadã, os professores receberam cursos de formação, ministrados por professores das Universidades participantes do projeto e que desenvolveram os protocolos. Esses cursos, além de apresentar a CC, também tinham o objetivo de orientar na aplicação dos protocolos em sala de aula. Esses professores aplicaram os protocolos em sala de aula com seus alunos como também retornaram para as Universidades o *feedback* sobre os protocolos.

Por fim, esses professores participaram ativamente na correção desses protocolos, reformulando-os para a realidade escolar quando necessário. Toda a pesquisa realizada com esses professores foi após esse percurso dentro do PICCE.

4 RESULTADOS

Em nossa amostra, para as variáveis fixas utilizamos o nível de formação, tempo de trabalho e tipo de contratação. Para essas variáveis, temos os seguintes resultados: em relação à formação, dos 22 professores participantes, 2 possuem apenas graduação (9.09%), 3 possuem alguma especialização *lato sensu* (13,63%), e 17 possuem uma especialização *strictu sensu* (77,27%), sendo 10 professores com mestrado (45,45%) e 7 professores com doutorado (31,81%). Com relação ao tempo de trabalho, 1 professor possui tempo de trabalho 0 a 1 ano (4,54%), 4 professores possuem de 1 a 4 anos (18,18%), 2 professores possuem de 5 a 9 anos (9,09%), 9 professores possuem de 10 a15 anos (40,90%) e 6 professores possuem 16 anos ou mais (27,27%). Quanto ao tipo de contratação, 11 (50%) professores possuem o tipo de contrato QPM e 11 (50%) possuem o tipo de contrato PERP.

No que tange a variável fixa *papel da educação na vida dos estudantes*, os 22 professores (100%) afirmaram que a educação tem como papel contribuir, através dos conhecimentos científicos, compreender as contradições sociais e lutar coletivamente por uma justiça social. Essa concepção se aproxima da perspectiva crítica proposta por Saviani (2018) quando elabora a Tipologia de Tendências Educacionais. É preciso ressaltar que o questionário não é capaz de determinar a concepção de educação dos professores, mas sim uma aproximação, sendo possível formar grupos distintos utilizando esses termos como variáveis.

Na Análise Fatorial, as variáveis *Participação em Grupos Sociais* e *Visões de Educação* não foram consideradas saturadas porque todos os participantes apresentaram a mesma visão de educação e participam de grupos sociais. Isso significa que não houve discrepância suficiente entre as respostas para que o software pudesse considerá-las como variáveis significativas.

Quanto a variável fixa *Tipo de Contratação*, optamos por não a utilizar para a formação dos grupos sociais, pois percebemos, através dos dados, que o tipo de contrato não tem influência significativa na formação dos grupos sociais, além de excluir outras variáveis fixas na formação dos grupos sociais

Dessa forma, utilizando a TALP e a AFC, foi possível a formação de grupos sociais a partir das evocações formadoras de Representações Sociais desses professores. Percebemos que os grupos formados divergem entre os eixos, o que evidencia uma dinamicidade dos professores entre os temas propostos. Isso é explicado por Doise (2001), na sua abordagem dinâmica/societal, considerada uma abordagem

contextual, que leva em conta a aceitação de normas sociais, sistemas de crenças, na qual as produções culturais e ideológicas criam as diferenciações sociais. Logo, as representações desses professores se alteram dentro de diferentes temas.

4.1 Eixo ciência cidadã

Para o Eixo 1, sobre Ciência Cidadã, para os Estímulos indutores Ciência Cidadã, Cidadãos Cientistas, Ciência Aberta, Educação Científica e Aprender Ciência foi possível perceber nos dados que entre os professores participantes do PICCE, existe um grupo social que é caracterizado por professores participantes do PICCE, com especialização ou doutorado, que atuam pelo tempo de 10 a 15 anos, que chamamos de grupo A. Logo abaixo apresentamos um quadro com as evocações, mediante aos estímulos indutores:

Quadro 2. Evocações do Grupo Social do Eixo 1

Grupos Sociais	Ciência Cidadã	Cidadãos Cientistas	Ciência Aberta	Educação Científica	Aprender Ciência
A1	Direitos Prática Conhecimento	-	População Pesquisa Prática Conhecimento	-	-

Fonte: Próprio Autor

Para o Grupo Social A1, houve evocações formadoras de representações sociais somente em dois Estímulos Indutores, *Ciência Cidadã* e *Ciência Aberta*, que são considerados sinônimos (CLÍNIO, 2019). Para os Estímulos Indutores *Cidadãos Cientistas*, *Educação Científica* e *Aprender Ciência* não houve evocações formadoras de representações sociais.

Para o Estímulo *Ciência Cidadã*, o grupo objetivou os termos *direitos*, *prática* e *conhecimento*. Esses termos evocados pelos professores pode indicar a concepção de aulas mais interativas de ciências a partir da Ciência Cidadã como método de ensino. Esse grupo também evoca a palavra *direitos*, levando a entender que a Ciência Cidadã seria um direito de todos poderem praticar ou participar.

Para o Estímulo Ciência Aberta, foi objetivado os termos *população*, *pesquisa*, *prática* e *conhecimento*. O grupo traz no Estímulo Indutor *Ciência Aberta* uma concepção semelhante à de Ciência Cidadã, sendo algo mais prático, mas também nos traz a

ISSN: 2176 - 1396

concepção de pesquisa, que também é uma concepção da Ciência Aberta e a Ciência Cidadã como um método de pesquisa (PALMA, 2016).

O eixo sobre Ciência Cidadã não apresentou grupos para o grupo de professores apenas graduados e mestre, mesmo após os trabalhos com o PICCE, o que consideramos problemático. A divergência de evocações desses professores, que impede a formação de um grupo sólido, indica a incipiência do processo formativo oferecido pelo projeto, sendo incapaz de gerar RS.

O conceito de Ciência Cidadã é novo para muitos desses professores, contudo, as atividades do projeto tiveram o objetivo de aproximar os docentes dos conceitos pertencentes a esse campo, possibilitando apropriação dos conceitos estruturantes da CC. Os nossos dados mostram que esse objetivo ainda não foi atingido, apontando que as próximas fases do projeto precisam intensificar as estratégias formativas no âmbito da Ciência Cidadã.

4.2 Eixo ensino de ciências por meio de protocolos

Para o Eixo Ensino de Ciências por meio de Protocolos para os Estímulos Indutores Protocolo, Ensino de Ciências a partir da Ciência Cidadã, Ensino de Ciência a partir de aulas regulares e Aprendizagem a partir de protocolos, obtivemos dois grupos sociais, que estão sendo caracterizados pela formação e tempo de trabalho. O grupo que chamaremos de B1 é constituído por professores com especialização, que atuam pelo tempo de 1 a 4 anos e o grupo B2, formado pelos professores doutores que atuam pelo tempo de 10 a 15 anos. Abaixo apresentamos um quadro com as evocações, mediante aos estímulos indutores:

Quadro 3. Evocações dos Grupos Sociais do Eixo 2

Grupos Sociais	Protocolo	Ensino de Ciências a partir da Ciência Cidadã	Ensino de Ciências a partir de aulas regulares	Aprendizagem a partir dos Protocolos
B1	Método	Possibilidade	-	Participação
B2	Ciência Dados Organização	Desenvolvimento	Inovação	Método

Fonte: Próprio autor

Para o Estímulo Indutor *Protocolo*, o grupo B1 objetivou o termo *método*, enquanto o grupo B2 evocou os termos *ciência*, *dados* e *organização.* Os termos

ISSN: 2176 - 1396

evocados nos dois grupos trazem uma noção de um protocolo como guia, que estrutura as atividades para a coleta e análise dos dados. Os Protocolos produzidos pelo projeto têm como objetivo fornecer subsídios para as atividades realizadas em campo, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Para o Estímulo Indutor Ensino de Ciências a partir da Ciência Cidadã, o Grupo B1 evocou o termo *possibilidade* e o grupo B2 evocou o termo *desenvolvimento*. Os dois termos são vagos para a descrição do estímulo, porém dão uma noção de que a Ciência Cidadã como método de ensino em sala aula poderia ser uma opção para as aulas tradicionais de ciência, já que os protocolos de CC possibilitam um maior envolvimento em práticas científicas em sala de aula (BELA, *et al*. 2016).

Para o Estímulo Indutor Ensino de Ciências a partir de aulas regulares, o Grupo B1 não evocou nenhum termo formador de representação social, enquanto o Grupo B2 evocou o termo *inovação*, o que consideramos um termo equivocado para descrever as aulas tradicionais de ciências dentro da escola, se aproximando de uma concepção mais tecnicista do ensino de ciências.

Para o Estímulo Indutor Aprendizagem a partir dos Protocolos, o grupo B1 evocou o termo *participação* e o grupo B2 objetivou o termo *método*. O primeiro grupo entende que nessa aprendizagem há maior participação nas aulas de ciências, uma representação resultante de suas experiências em sala de aula durante a aplicação dos protocolos. O segundo grupo trouxe o termo *método*, que se aproxima das noções descritas no primeiro estímulo indutor, um protocolo como guia para a aulas de ciências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aborda a Ciência Cidadã e as Representações Sociais sobre temas específicos, associados a dois eixos, Ciência Cidadã e Ensino de Ciências por meio de Protocolos, visando compreender como os professores participantes do PICCE compreendem os temas.

De forma geral, os dados obtidos nos eixos *Ciência Cidadã* e *Ensino de Ciências por meio de Protocolos*, indicam que há uma discrepância nas evocações dos professores, haja visto que houve formação de poucos Grupos Sociais, indicando um contato recente desses professores com as práticas de CC. Pelos nossos dados, o projeto em suas próximas fases deve reforçar a formação dos professores, uma vez que,

com essa grande divergência e os poucos termos que formam representações sociais, podemos inferir que a prática docente em Ciência Cidadã desses professores também é contrastante.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Specific processes of social representations. **Papers on social representations**, v. 5, p. 77-80, 1996. Disponível em: http://www.psr.jku.at/psr1996/5_1996abric.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras,** v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: file:///D:/Downloads/1169-1961-1-PB.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BELA, Györgyi *et al*. Learning and the transformative potential of citizen science. **Conservation biology: the journal of the Society for Conservation Biology** vol. 30,5 (2016): 990-9.

BONNEY, Rick. Citizen science: a lab tradition**. Living Bird,** Nova York, v. 15, p. 7-15, 1996.

CLÍNIO, Anne. Ciência aberta na América Latina: duas perspectivas em disputa. **Transinformação**, Campinas, v. 31, 2019.

COUTINHO, Maria da Penha; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72. Acesso em: 25 jul. 2023.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065. Acesso em: 25 jul. 2023.

DOISE, Willem. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Livros Horizontes, 2001.

FOUREZ, Gérard. A construção das ciências**. Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

IRWIN, Alan. **Citizen Science**: A Study of People, Expertise and Sustainable Development, Oxon, UK: Routledge. 1995.

LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica e tecnológica: pressupostos, promoção e avaliação na educação em ciências. In: MILARÉ, T. et al. **Alfabetização científica e tecnológica na Educação em Ciências**: Fundamentos e Práticas. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH.Acesso em: 25 jul. 2023**.**

MARTINS, Diny Gabrielly de Miranda.; CABRAL, Eloisa Helena de Souza. Panorama dos principais estudos sobre ciência cidadã. **ForScience**, Formiga, v. 9, n. 2, dez. 2021.

MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v. 4, 1992 Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde**.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Trad. CABRAL, A. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**, p. 67-77, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/rQnTkNhpf3cmcWPK9Cq5ZJq/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

PALMA, Diego Araujo da. **Monitoramento de qualidade da água com o enfoque ciência cidadã**: estudo de caso em Brazilândia. 2016. 76 p. Monografia Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TAUGINIENE, Loreta, *et al*. Citizen science in the social sciences and humanities: the power of interdisciplinarity. **Palgrave Commun**. v. 6, p. 1–11, 2020.

VALA, Jorge. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, Lisboa, v. 32, n. 140, p. 7-29, 1997.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "ALUNO" DOS EDUCADORES DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL NO COMPLEXO DO SALGUEIRO EM SÃO GONÇALO-RJ

Alan Navarro Fernandes[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, objetiva investigar as possíveis representações sociais de "aluno" compartilhadas por um grupo de educadores que atuam no Pré-Vestibular Social do Salgueiro, localizado no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. O estudo visa compreender como as práticas socioeducacionais promovidas por esses educadores afetam e são afetadas a partir das representações sociais que o grupo de educadores possui acerca do sujeito para qual sua prática é destinada: o "aluno" do pré-vestibular social. A pesquisa possui como objetivo específico a contextualização do pré-vestibular social como potencial campo para pensar as práticas socioeducacionais amparadas pela Pedagogia Social (CALIMAN, 2010) e pela abordagem societal da Teoria das Representações Sociais (DOISE, 2001). Além deste, estima-se identificar se as representações compartilhadas pelo grupo são sociais ou não, e, sendo sociais, de que maneira elas influenciam no modo que essas práticas são elaboradas pelos educadores do pré-vestibular social. Será utilizado como base metodológica os seguintes critérios: a construção de diários de campo inspirados na fenomenologia transcendental de Husserl (2020) e sistematizados por Depraz (2011) e Ferreira (2015) para fazer a descrição do campo. A partir dos referidos diários de campo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004) com 1/3 dos educadores do projeto. Esse material será analisado através da análise retórico-filosófica do discurso, consoante a Aristóteles (2015), utilizada por Mazzotti (2003) e Ferreira (2012).

Palavras-chave: Complexo do Salgueiro. Educação Não Escolar. Pedagogia Social. Pré-Vestibular Social. Teoria das Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de comunicação oral visa apresentar os apontamentos iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento. O objetivo deste estudo consiste em investigar as possíveis representações sociais de "aluno" compartilhadas por um grupo de educadores que promovem práticas socioeducacionais em um Pré-

[1] Mestrando em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, alan.navarro08@gmail.com.
[2] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, arthuruerjffp@gmail.com.

Vestibular Social[3] (PVS) situado no Complexo do Salgueiro. O território corresponde a um conjunto de regiões conflagradas pelo tráfico de drogas em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Atualmente, os bairros que compõem o Complexo do Salgueiro são: Fazenda dos Mineiros, Itaoca, Itaúna, Luiz Caçador, Palmeiras, Recanto das Acácias e Salgueiro. O PVS investigado está estabelecido nesta última.

O presente estudo busca contribuir para as discussões referentes a uma formação docente ampliada (FERREIRA, 2012) para a atuação em espaços *não escolares*. Compreende-se o PVS como um espaço socioeducacional no qual são perpassados aspectos que transcendem as competências curriculares do saber escolar e o treinamento para uma prova, dado que sua origem está totalmente associada à práticas socioeducacionais promovidas pelos movimentos sociais no final do século XX (NASCIMENTO, 1999). Com efeito, este trabalho de fundamentação teórica pretende notar a experiência docente no PVS enquanto um potencial espaço para a mediação de práticas educativas amparadas pelo campo da Pedagogia Social, que tem como um dos seus teóricos precípuos Geraldo Caliman (2010; 2011).

Somado a isso, almeja-se notar como esta a experiência docente neste contexto afeta o modo com que as práticas-didáticas são organizadas por esses sujeitos no seio das dinâmicas educacionais do PVS. A Teoria das Representações Sociais (TRS), pensada mormente por Serge Moscovici (1978), se apresenta como um notório campo para provocar reflexões quanto aos fenômenos psicossociais nas relações entre os grupos sociais. De forma mais atenta, essa investigação pretende colaborar com as pesquisas relacionadas à abordagem societal da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Willem Doise (2001; 2002), no campo da Educação.

O campo desta pesquisa é o Pré-Vestibular Social do Salgueiro, que ocupa o espaço da Organização Não Governamental (ONG) - Mulheres do Salgueiro, presente há mais de vinte anos na região, promovendo práticas de empoderamento feminino e economia solidária. O pré-vestibular conta com um grupo de 15 educadores em diferentes estágios de formação, vinculados a Universidades Públicas e Privadas. Estes mediam conhecimentos de áreas como Física, Química, Matemática, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Redação, Literatura, Língua Portuguesa e Inglês.

[3] Utiliza-se como termo “Pré-Vestibular Social”, pois é assim que se autointitula o projeto analisado. No entanto, poderiam ser utilizados os termos “Pré-Vestibular Popular”, “Pré-Vestibular Comunitário” ou outros mais como sinônimos que aludem às experiências de pré-vestibulares de cunho social.

Além destas disciplinas, que ocorrem aos sábados, são promovidas atividades complementares como visitas de campo e rodas de conversa sobre atualidades. Dentre os principais objetivos do projeto estão a melhor preparação dos educandos para o acesso aos vestibulares e concursos públicos. Todavia, há uma atenção ao preparo destes estudantes a melhores oportunidades no mercado de trabalho e na construção destes como cidadãos autônomos e conscientes dos seus direitos.

Assim, como já mencionado, o objetivo principal deste estudo é investigar as possíveis representações sociais de "aluno" existentes entre os educadores do Pré-Vestibular Social do Salgueiro no Complexo do Salgueiro. Como objetivos específicos, esta pesquisa busca contextualizar o PVS como um espaço socioeducacional que se articula com o campo da Pedagogia Social e com a abordagem societal da Teoria das Representações Sociais. Além deste ponto, observa-se se as representações compartilhadas pelos educadores são sociais ou não. Por fim, este trabalho pretende analisar de que forma as possíveis representações sociais afetam e são afetadas pelas dinâmicas sociais dos sujeitos atuantes naquele ambiente socioeducacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Justificativa

No ano de 2021, estudantes do Complexo do Salgueiro foram impossibilitados de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na data regular, devido à deflagração de uma operação da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) na favela. Naquele ano, as datas de aplicação da prova regular do Enem foram nos dias 21 e 28 de novembro. No entanto, a operação[4], comandada pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), teve seu início no sábado, dia 20 de novembro de 2021, tornando o direito de ir e vir no território cerceado durante todo o final de semana. A ação brutal resultou em oito mortos, encontrados em uma região de mangue com marcas de tortura e seus corpos recolhidos pelos próprios moradores do Complexo. Cerca de quinhentos estudantes teriam sido prejudicados com o episódio, não sendo possível que estes chegassem em seus respectivos locais de prova em

[4] Disponível em: https://extra.globo.com/casos-de-policia/acabou-sonho-este-ano-drama-dos-estudantes-do-complexo-do-salgueiro-que-perderam-enem-por-causa-da-operacao-policial-25288919.html. Acesso em julho de 2023.

segurança.

Neste cenário de guerra, os estudantes do Complexo do Salgueiro se defrontariam com uma questão, aparentemente, difícil de ser respondida: seria possível solicitar uma reaplicação da prova para os casos de violência policial? Para a obtenção desta resposta oficialmente, foi preciso aguardar nove dias desde a operação policial para que essa possibilidade fosse confirmada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que é a autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável pela aplicação do Enem, através de nota veiculada em suas redes sociais[5].

Em seu histórico com o Enem, o INEP só tinha como precedente para a garantia de reaplicação da prova situações como incidentes logísticos por desastres naturais ou pane elétrica. Havia também a possibilidade de reaplicação da prova por doenças contagiosas. É pertinente sublinhar que esse item era fulcral naquele contexto, dado que aquele ano de vestibular ainda seria atravessado pela pandemia de COVID-19, que teve seu fim decretado em maio de 2023[6], deixando mais de 700 mil mortos[7] em todo o país. Após a pressão dos movimentos sociais, organizações de moradores de São Gonçalo e uma articulação da Defensoria Pública da União (DPU), os estudantes do Complexo do Salgueiro tiveram a garantia dos seus direitos assegurados, podendo participar da reaplicação da prova em janeiro do ano seguinte[8].

Para além da tensão natural para uma prova da magnitude do Enem — principal forma de acesso ao ensino superior público no Brasil —, quando se é um estudante morador do Salgueiro é preciso lidar com uma sucessão de *odisseias*, isto é, uma série de “imprevistos singulares” que permeiam o cotidiano da favela e caracterizam alguns dos desafios do acesso à universidade pública por esta população. No entanto, toda a movimentação e o debate público em torno da causa dos estudantes do Complexo do Salgueiro evidenciou que essa população resiste e anseia por ocupar o espaço universitário mesmo atravessado por fenômenos pandêmicos e pela violência, que faz parte do cotidiano desses moradores.

Este trabalho aponta para a relevância de investigar as práticas

[5] Disponível em: https://www.instagram.com/p/CW1dCFXMim-/?igshid=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em julho de 2023.
[6] Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em julho de 2023.
[7] Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em julho de 2023.
[8] Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/inep-autoriza-reaplicacao-do-enem-a-prejudicados-por-operacao-no-salgueiro/. Acesso em julho de 2023.

socioeducativas que visam a preparação dos sujeitos para o vestibular neste recorte geográfico: o Complexo do Salgueiro. Desde 2009 o Enem possui uma grande relevância para o acesso às universidades públicas devido ao SISU (Sistema de Seleção Unificado). O Exame é dividido em dois domingos de finais de semana subsequentes. No primeiro dia são realizadas as provas de Linguagens, Ciências Humanas e Redação. No segundo dia os estudantes fazem as provas de Ciências da Natureza e Matemática.

São significativos os números de pré-vestibulares sociais espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Santos (2020), ao estudar a evasão em pré-vestibulares populares, buscou mapear como esses cursos estavam distribuídos no Estado no ano de 2020. Este é um dos principais mapeamentos sobre o tema, sendo um importante indicativo quanto a forma que eles estão dispostos no Estado atualmente. No referido estudo, destacam-se os dados referentes à Região Metropolitana, que concentra 84% dos PVSs. Esses dados incluem as experiências de pré-vestibulares comunitários, sociais, populares, e outras nomenclaturas mais, além dos pré-vestibulares universitários.

Tabela 1 - Cursos Pré-Vestibulares Sociais localizados na Região Metropolitana do RJ

Municípios da Região Metropolitana	Quantidades de Pré-Vestibulares Sociais localizados	Percentual
Rio de Janeiro	177	60%
Belford Roxo	4	1,4%
Cachoeira de Macacu	0	0,0%
Duque de Caxias	14	4,7%
Guapimirim	1	0,3%
Itaboraí	4	1,4%
Itaguaí	1	0,3%
Japeri	0	0,0%
Magé	5	1,7%
Maricá	3	1,0%
Mesquita	3	1,0%
Nilópolis	4	1,4%
Niterói	21	7,1%
Nova Iguaçu	17	5,7%
Paracambi	1	0,3%

ISSN: 2176 - 1396

Queimados	2	0,7%
Rio Bonito	1	0,3%
Rio das Ostras	1	0,3%
São Gonçalo	19	6,4%
São João de Meriti	15	5,1%
Seropédica	2	0,7%
Tanguá	1	0,3%
Total	**296**	**100%**

Fonte: Santos, 2020.

Ao todo, o Leste Fluminense[9] tem cinquenta cursos pré-vestibulares de caráter social. Esse fator demonstra a relevância de estudos que analisem as demandas que esses grupos enfrentam, sobretudo, quando consideramos a conjuntura socioeconômica em que estão inseridos, bem como os fatores que podem justificar o significativo número desses na região. É pertinente compreender como esses cursos PVSs estão organizados no Leste Fluminense, com foco no município de São Gonçalo, onde estão localizados dezenove desses pré-vestibulares. Em especial, este estudo busca ter um olhar mais específico para essa experiência de preparo para o vestibular ao notar a preparação de estudantes do Complexo do Salgueiro, território em que só foi identificado um pré-vestibular social.

2.2 Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, utiliza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (DUARTE, 2004). Como procedimentos metodológicos, serão produzidos diários de campo a partir do método fenomenológico proposto por Ferreira (2015), ao acompanhar as reflexões de Depraz (2011) acerca da fenomenologia transcendental de Husserl (2020). Nessa perspectiva, há uma latente preocupação com a descrição do fenômeno em sua essência. Para tanto, Ferreira (2015, p. 8) ponderou que *noema*, *noese* e *variação eidética* são as três perspectivas necessárias para a observação sistemática do campo da educação através de um olhar fenomenológico.

[9] O Leste Fluminense refere-se à região onde se localizam os municípios de Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Itaboraí, Maricá, Niterói, Rio Bonito, Rio das Ostras, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Silva Jardim e Tanguá.

O *noema* refere-se à parte mais objetiva do relato analisado e exige a riqueza de detalhes. É a descrição técnica do fenômeno visando se aproximar da imparcialidade. De modo complementar, *noese* é o relato imbuído de subjetividade, permitindo com que o pesquisador exponha suas lembranças, sentimentos e percepções relacionadas ao fenômeno. Por fim, a *variação eidética* é a forma de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros que fazem parte da ação, realizando um exercício de alteridade ao se colocar na perspectiva do outro sobre o processo experienciado.

Junto a observação de campo serão utilizadas como ferramentas de pesquisa as entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004) com um grupo transdisciplinar composto por cinco educadores do PVS, que representam 1/3 do grupo. A leitura do material será realizada a partir da análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015), observando as *figuras retóricas*, consideradas por Olivier Reboul (2004). Conforme Reboul (2004, p. 113), as figuras retóricas são aquelas que possuem como finalidade a persuasão e que se manifestam como ferramentas capazes de ampliar as capacidades retóricas dos sujeitos. Por sua vez, os discursos retóricos são construídos a partir de três elementos: o orador (*ethos*), o assunto (*logos*) e a pessoa (*páthos*) (ARISTÓTELES, 2015, p. 49). Através da retórica, o orador (o entrevistado) busca persuadir o ouvinte (o pesquisador) ao coadunar um conjunto de ideias para convencê-lo de que aquela argumentação é passível de adesão.

Dessa maneira, estima-se desvelar as *representações sociais* compartilhadas pelo grupo de educadores acerca dos alunos do pré-vestibular social ao notar as figuras retóricas que constam em seus discursos retóricos, constituindo-se em seus *núcleos figurativos* (MAZZOTTI, 2003; FERREIRA, 2012) ancorados a partir *metáforas* do discurso destes. Através desta análise, serão observadas de que forma as representações sociais compartilhadas pelos educadores refletem sobre como estas afetam os grupos sociais na organização de suas práticas e das relações sociais estabelecidas no Pré-Vestibular Social do Salgueiro.

2.3 Fundamentação Teórica

A TRS e a Pedagogia Social apontam-se enquanto campos basilares para embasar teoricamente este estudo. Nascimento (1999) nos diz que o fenômeno do pré-vestibular social está intimamente relacionado às práticas educativas promovidas

por movimentos sociais, que, por sua vez, podem ser apoiadas pelo guarda-chuva teórico da Pedagogia Social (CALIMAN, 2011; RIBAS MACHADO, 2014). É relevante, além disso, pensarmos na formação de educadores para atuar em ambientes não escolares como o PVS. À vista disso, é possível sugerir caminhos para a promoção de diálogos mais aprofundados entre a prática em questão e o campo da Pedagogia Social.

De acordo com Caliman (2010), a Pedagogia Social procura estabelecer uma ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica. Caliman sustenta que a Pedagogia Social é uma corrente que se concentra na transformação social promovida por práticas educativas não escolares, conhecidas, consagradamente, como não formais ou informais (GOHN, 2010). Ainda, Caliman (2011, p. 486) irá definir as práticas não escolares como as

> Atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social [...]; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade [...]; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário.

As práticas de Educação Social podem proporcionar novas perspectivas para o saber-fazer pedagógico dos educadores que atuam nos pré-vestibulares sociais. É preciso pensar nas possíveis interações entre o campo e as práticas de trabalho voluntário que ocorrem nos pré-vestibulares de cunho social. Esse movimento é relevante, uma vez que muitas das práticas de educadores sociais também estão presentes na realidade desses sujeitos que estão atuando em um ambiente não escolar voluntariamente. Portanto, a Pedagogia Social, e as práticas advindas desse campo, podem auxiliar a prática dos educadores que atuam nos pré-vestibulares sociais.

Além da Pedagogia Social, é preciso considerar a Teoria das Representações Sociais como elemento central para as análises deste estudo. TRS foi criada por Serge Moscovici (1978). O psicólogo social irá teorizar sobre como as crenças comuns compartilhadas pelos grupos sociais impactam e são impactadas nos grupos sociais, influenciando os aspectos culturais desses grupos. Moscovici ponderava contra os pressupostos positivistas que caracterizavam os métodos científicos de sua época, que acreditavam em uma ciência isenta de subjetividade.

ISSN: 2176 - 1396

Foi Denise Jodelet uma das pesquisadoras responsáveis por sistematizar a TRS. Nas palavras da autora, as representações sociais são

> uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22).

A TRS pode ser utilizada com diversas abordagens e metodologias a depender do fenômeno analisado. A abordagem utilizada neste estudo é a abordagem societal (DOISE, 2001; 2002). Outras abordagens comumente utilizadas em pesquisas na área da Educação são a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric (2001) e a abordagem processual de Denise Jodelet (2009). Neste estudo, optou-se pela abordagem societal para observar a inserção do educador nas dinâmicas sociais dos grupos como fator determinante nas representações sociais que esses sujeitos forjam.

Doise busca compreender como as representações sociais são formadas durante o processo de ancoragem presente nas interações interpessoais. Consoante o autor, as representações sociais são crenças que orientam os sujeitos a tomarem posições, posturas e atitudes diante dos fenômenos. Nesta pesquisa, essas ações podem abranger a tomada de decisão do educador por uma escolha específica de um material didático, um exemplo para ilustrar a aula ou, até mesmo, sua conduta ética perante seu alunado. A opção pela abordagem societal é justificada porque se pretende ter uma compreensão sobre as atitudes que representações sociais provocam nos indivíduos e, de maneira especial, em relação aos alunos que são parte da ação pedagógica destes educadores dentro do Pré-Vestibular Social do Salgueiro.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo em vista que esta pesquisa de mestrado se encontra em andamento, podemos chegar às seguintes considerações parciais: faz-se importante estudar os pré-vestibulares sociais a fim de averiguar as práticas de Educação Social que se dão no Leste Fluminense, em especial, no Complexo do Salgueiro. Até o presente momento, ao realizar buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre o

"Complexo do Salgueiro", só foram encontradas duas dissertações sobre o Complexo do Salgueiro (SOUZA, 2022; LOPES, 2023). Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações apenas mais uma (NASCIMENTO, 2016). Dessa forma, se apresenta como uma conclusão parcial o fato de que ainda carecem as investigações científicas desta natureza no Complexo do Salgueiro sobre o campo da Educação Social.

Somado a isso, ao realizar pesquisas com cinco nomenclaturas diferentes referentes ao pré-vestibular de cunho social, a saber: "Pré-Vestibular Social", "Pré-Vestibular Comunitário", "Pré-Vestibular Popular", "Pré-Vestibular Alternativo" e "Pré-Vestibular Social", não foram encontrados trabalhos que relacionam "Pré-Vestibular" e "Pedagogia Social". Quando procurado por Pré-Vestibular e Representações Sociais nestes bancos, não foi encontrado nenhum trabalho. A partir disto, entende-se a necessidade, o ineditismo e a relevância que esse estudo tende a proporcionar ao fazer a relação entre o campo dos pré-vestibulares de cunho social e a Teoria das Representações Sociais, dando maior visibilidade a esse território no meio acadêmico e não apenas em manchetes de jornal.

É notório que a oportunidade de discutir a pesquisa com a comunidade acadêmica é parte essencial do aprimoramento das discussões do estudo. Desta forma, enfatiza-se a importância dessa investigação, até o presente momento, de contribuir com a produção acadêmica associada aos cursos pré-vestibulares sociais situados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. E de maneira particular, no campo da Teoria das Representações Sociais e a formação de educadores para atuar em espaços não escolares com as camadas em situação de vulnerabilidade social no Leste Fluminense.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 155-169, 2001.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL, Americana/SP, Ano XII, n. 23, 2º Semestre, p. 341-368, 2010.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 187-204, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia:** Teoria e pesquisa. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Arthur Vianna**. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas**. Rev. Brasileira de Ensino Superior. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional:** práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia:** Cinco Lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

JODELET, Denise. O lobo, nova figura do imaginário feminino. Reflexões sobre a dimensão mítica das representações sociais. In: PAREDES, Eugenia Coelho; JODELET, Denise (Org.). **Pensamento mítico e representações sociais.** Cuiabá: EdUFMT, p. 33-84, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **In:** JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo:** educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, do Alexandre. **Movimentos Sociais Educação e Cidadania:** Um estudo sobre os pré-vestibulares populares, 1999. 111f. Dissertação (Mestrado), UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, Rejane Baptista do. **Um estudo de caso sobre o Projeto Amo Salgueiro em São Gonçalo (RJ)**: histórias e memórias de vinte anos de formação cultural em São Gonçalo. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada:** o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 300f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS**, Angela Cristina da Silva. Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares:** um estudo de caso na Maré – Rio de Janeiro/RJ, 2020. 317f. Dissertação (Mestrado), UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2020.

SOUZA, Mariana Ribeiro David de. **Educação Física em áreas conflagradas:** uma análise documental etnográfica do Complexo do Salgueiro. 69f. Mestrado em Ciências da Atividade Física Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2022.

IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 EM AULAS REMOTAS NO CURSO DE BACHARELADO DE UMA DISCIPLINA DE PRIMEIRO ANO

Morgana Claudia da Silva[1]

Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires[2]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo identificar os discursos de alunos ingressantes do curso de educação física bacharelado sobre aulas remotas no ano de 2020 e 2021. Com o COVID-19 as instituições de ensino tiveram que se organizar para um novo formato de ensino, sendo que diferentes áreas do mundo do trabalho, educação entre outros foram afetados. Em uma universidade pública do norte do Paraná os estudantes ingressantes do primeiro ano do curso de bacharelado em educação física, após 3 semana de aula em março de 2020 tiveram suas aulas paralisadas, e o ensino remoto iniciou-se em agosto de 2020, utilizando a ferramenta do Google Meeting para as aulas aula. Esta é uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório, que se utilizou de uma autoavaliação na qual a última questão remetia as percepções do aluno em relação as aulas remotas via Google meeting. tendo como pergunta base: *"Como foram as aulas no período pandêmico e após o retorno presencial?"*. Responderam ao instrumento 52 estudantes. A representação da realidade dos estudantes, o cotidiano vivido nesse formato remoto é permeado por vários sentidos simbólicos e, a partir deles, a análise do discurso nos permitiu uma aproximação com a linguagem produzida pelos estudantes do 1º ano. Podemos dizer que as aulas apesar de ser desafiadoras, não proporcionou viverem à universidade em sua plenitude, o isolamento social propiciou maiores dificuldades em prestar atenção nas aulas, câmeras fechadas por muitos por não ter uma boa estrutura para as aulas, dificultando o diálogo em sala. Podemos apontar que as aulas remotas foram extremante desafiadoras para docentes e estudantes. Os aspectos negativos foram mais presentes nos discursos, porém é necessário refletir sobre a necessidade de tematizar as mudanças emergentes, levando os estudantes a pensarem sua própria formação, assim como, ressignificar o papel da formação universitária, a qual deve sempre problematizar a sociedade em transformação na qual está inserida
..

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Bacharelado em educação física.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara como pandemia a doença infecciosa causada pelo SARS-COV-2, conhecido como o novo coronavírus, que surgiu na cidade de Wuhan na China pela primeira vez em dezembro de 2019. Com esse novo panorama ocorreram muitas transformações nas cidades, estados, países, desta forma, um novo cenário assola o país, e tentando evitar uma calamidade pública órgãos nacionais e internacionais da saúde passam a orientar o uso de máscaras e álcool em gel. Nesse contexto a sociedade começa a se organizar.

[1] Doutora, Universidade Estadual de Londrina – NEFEL/CEFE/UEL – morgana@uel.br
[2] Doutor, Universidade Estadual de Londrina – NEFEL/CEFE/UEL – agmgpires@uel.br

A doença se propagou rapidamente e a necessidade de isolamento social, fez com que tudo parasse, escolas fechando temporariamente, comércio parado, pessoas perdendo o emprego, o trabalho remoto passa a ser a única alternativa para todos os campos. A partir desse cenário, e com a obrigatoriedade de isolamento social, o campo educacional brasileiro teve que agir rapidamente, sendo assim, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria n° 343 de 17 de março de 2020, passa a autorizar a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, durante o período pandêmico.

Nesse contexto, as instituições públicas e privadas passaram a pensar em formatos que deveriam suprir as aulas presenciais, e de acordo com Miranda et. al (2020, p, 3) o "[...] sistema educacional necessitou estabelecer uma nova perspectiva para conseguir se adaptar a esse novo aspecto social". Os órgãos educacionais passaram a buscar soluções para pensar a educação de forma viável tentando não prejudicar (ainda mais) os estudantes. Para isso, foi necessário identificar novos métodos de ensino que permitissem manter as orientações da OMS sobre o isolamento social, e aulas remotas enquanto medida emergencial. passaram a ser o novo formato no Ensino Superior para todos os estudantes, começa os debates para utilização de tecnologias sob o formato digital de comunicação (MÉDICI, TATTO, LEÃO, 2020). No Paraná, não foi diferente e as universidades estaduais passaram a se organizar de forma individual para a tentativa de organizações de novos formatos para as aulas.

Então no ápice da pandemia, docentes tiveram que aprender a organizar suas aulas de forma remota, e atividades de ensino passaram a ser mediadas pelo uso da tecnologia, mas que deveriam se orientar pelos princípios básicos da educação presencial (ROSA, 2020). Todos precisaram aprender/possuir habilidades específicas para dominar ferramentas tecnológicas como a Plataforma do Google Meet, usada nas universidades em geral como ferramenta principal. No ano de 2020, os estudantes de uma universidade estadual do norte do Paraná, já estavam na terceira semana de aula, e de repente as aulas foram suspensas. Desta forma, as medidas tomadas na universidade, embora necessárias, trouxeram consequências para todo o processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Ao final do primeiro semestre de 2020 a Universidade Estadual de Londrina - UEL passa a organizar seu retorno, buscando qualificar seus professores para trabalharem

com as plataformas digitais operacionalizando o retorna das aulas de forma remota, e um novo calendário escolar foi apresentado à comunidade universitária. E, em agosto de 2020 as turmas retornam de forma remota em toda universidade, como já estavam ocorrendo em escolas municipais, estaduais e particulares na cidade, e professores e estudantes passam a se adaptar ao modelo emergencial imposto, configurando-se como práticas pedagógicas organizadas pelas plataformas digitais (ALVES, 2020), na UEL utilizou-se o Google Meet.

Ouvir os estudantes que participaram desse processo considerado duro, foi importante para podermos balizar as ações e a própria construção de conhecimento (se ocorreu e como ocorreu) nesse período. Por meio de uma pesquisa qualitativa buscamos identificar os discursos de alunos ingressantes do curso de educação física bacharelado sobre aulas remotas no ano de 2020 e 2021.

1.1 O ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Com as dificuldades que o Brasil estava passando nos últimos anos em suas universidades com a diminuição de verbas para o ensino público de forma geral, as estruturas físicas, laboratórios e outros sendo sucateados, soma-se a tudo isso uma crise sanitária que obriga as pessoas ficarem em casa. Se faz necessário dominar os meios tecnológicos para iniciar o ano letivo no processo de formação com aulas remotas. Desta forma, o ensino remoto emergencial, no qual o professor de cada disciplina via Google Meet inicia as aulas com o conteúdo as ser trabalhado no ano, sob forma de salas virtuais podendo haver encontros síncronos ou assíncronos foi iniciado. Para Alves (2020, p.352) foi dentro desse contexto que emergiram configurações “[...] do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais”.

Behar (2020, não paginado) diz que o ensino remoto tem como ponto seu caráter excepcional no contexto da pandemia, ela diz que é considerado remoto devido professores e estudantes “[...]estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado”. Diante desse cenário, esse novo modelo trouxe resistência por parte dos professores, por parte dos alunos, para eles, muito mais pela falta de aparelhos tecnológicos, internet entre outros, porém todos tiveram que se adaptar. O diferente

ISSN: 2176 - 1396

assustou, porém, a vida tinha que seguir, e o ensino teve que se adaptar. O ensino remoto foi considerado a única alternativa, e segundo Santiago, Souza e Silva (2020), ele se fez necessária para dar continuidade as aulas e todas as outras atividades acadêmicas, não sendo fácil para estudantes e professores vivenciarem esta atípica realidade. Hodges et al. (2020, não paginado) dizem que

> Muitos alunos se prejudicaram por causa de problemas como precariedade e/ou falta de acesso à internet, como também tiveram que aprender a utilizar as diversas ferramentas digitais além de terem que possuir aparelhos específicos como celular e notebook o que também se configura como um desafio por conta da situação financeira dos alunos e estes serem equipamentos de alto custo. Por ter pegado todos de surpresa prejudicou também a organização e planejamento dos professores.

De certa forma, a universidade com seu compromisso de ser pública e de qualidade, procurou levar adiante o único formato de educação superior permitida naquele momento. As desigualdades sociais encontradas nas universidades pularam fortemente aos olhos de todos, e pudemos perceber as fragilidades de nossos estudantes, na qual, as oportunidades não eram as mesmas, e essas dificuldades distanciavam ainda mais os alunos do ensino. Isso ficou muito evidente principalmente nos cursos das áreas de humanas, onde esses estudantes em sua maioria são trabalhadores e com o contexto pandêmico passaram a ajudar os pais no sustento da casa. No curso de educação física da UEL tanto bacharelado como na licenciatura isso também aconteceu.

Se podemos apontar algum ponto positivo nessa maneira de ensino, podemos dizer que fomos possibilitados a nos conectar com vários lugares. Os professores puderam propiciar discussões, debates com profissionais/professores de outras instituições, cidades, estados e até mesmo outro país. Isso possibilitou um olhar mais plural sobre o objeto estudado na disciplina. Porém, como ponto negativo apontamos a falta de concentração, a dificuldade de se manter conectado na aula. A falta do ambiente escolar trouxe um grande distanciamento entre estudante com seus pares em sala, e estudantes e professores. Mas essa foi a única opção possível naquele momento.

2.METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

Em termos metodológicos estudo foi classificado de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Utilizamos os relatos/discursos dos estudantes ao final da disciplina de Atividades lúdicas e de lazer, do 1º. Ano em um curso de educação física bacharelado, em documento de autoavaliação na qual a última questão remetia as percepções do aluno em relação as aulas remotas via Google meeting.

Participaram da pesquisa todos os estudantes do primeiro ano do curso de bacharelado com entrada em 2020/01, porém foram selecionados 53 estudantes que autorizaram utilizar a autoavaliação que fizeram. Todos participes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)., tendo como pergunta base: *"Como foram as aulas no período pandêmico e após o retorno presencial?*". Considerando que as representações sociais se manifestam por meio dos discursos produzidos, optamos por fazer uso do princípio teórico-metodológico da análise do discurso francesa (ORLANDi, 2005) enquanto ferramenta. A representação da realidade dos estudantes, o cotidiano vivido nesse formato remoto é permeado por vários sentidos simbólicos e, a partir deles, a análise do discurso nos permitiu uma aproximação com a linguagem produzida pelos estudantes do 1º ano, uma vez que "o discurso é a prática da linguagem e concebe-a como a intermediação entre o homem e a realidade social" (PIOVESAN *et al.*,2006, p.2).

3. ITINERÁRIO PROPOSTO NA DISCIPLINA

Percebendo a necessidade de contextualizar os componentes organizados na disciplina e acolher[3] os alunos em um novo formato de ensino, foram elaboradas estratégias que pudessem proporcionar reflexões sobre os condicionantes presentes na nova realidade posta ao profissional. Durante a disciplina remota organizou-se uma estrutura propiciando aos estudantes aulas expositivas, leituras e debates de textos científicos, seminários, diálogos em rede virtual, análise de filmes entre outros, objetivando contemplar de maneira mínima o formato remoto, para que os alunos pudessem ter um aprendizado necessário mínimo dos conteúdos, visto que na área da educação física se faz necessária a relação da teoria com a prática para vivenciar aspectos específicos da área no campo profissional.

[3] **Acolher**: foi a palavra mais usada nesse momento de pandemia na universidade, com intuito de oferecer amparo, conforto aos estudantes nesse período.

"O lazer é direito fundamental social inerente ao ser humano, com papel transformador num contexto de desenvolvimento social, político e cultural, de engrandecimento pessoal e coletivo" (VIEIRA, 2022, p.62), e aprender sobre no processo de formação profissional é fundamental. Recreação e lazer fizeram parte da matriz curricular nos cursos de Educação Física após 1962, através do Parecer n. 298 (MAGALHÃES PINTO, 2001), e podemos dizer que existe uma extensa variedade de temáticas que envolvem as discussões dessa disciplina, o que influencia diretamente ao enfoque a ser escolhido para o desenvolvimento da disciplina no ensino superior, bem como as indicações bibliográficas que embasam as aulas para o processo de construção dos saberes que serão passados aos estudantes ao longo do ano (CAVALCANTE; LAZZAROTTI FILHO, 2021).

Na UEL em julho a instituição se organizou para um retorno via remoto com seus estudantes. Então, aqui iniciou-se as estratégias de aulas remotas via Google meeting. No período remoto foram trabalhadas três unidades referente ao lazer e ao lúdico. Utilizamos como base autores como Bacal (2003); Caillois (1990); Dumazedier (1979); Marcellino (2003); (Pimentel (2003) entre outros.

As aulas remotas, traziam discussões sobre as temáticas, artigos e convidados para o pensar o lazer principalmente no período remoto. Uma discussão muito importante foi a relação pandemia e meio ambiente em que buscamos entender os impactos relacionados as pessoas no que tange a não utilização do meio ambiente entre eles os parques, lagos, praças entre outros, refletindo sobre esse tempo que estávamos em isolamento e como o lazer é tratado historicamente. Bem como entender as leis e como o lazer está posta nelas. Gerar discussões sobre o lazer, que muitas vezes é visto de maneira geral apenas como um tempo de não trabalho, nos possibilitou olhar o lazer enquanto fenômeno social.

3.2 DISCURSOS PRODUZIDOS

A fim de levantar elementos que nos permitiu identificar como os estudantes viram o período remoto na sua formação, partimos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (2015), em uma abordagem ancorada na Psicologia Social, e Educação para analisar os olhares do sobre o esse período de

início da formação profissional, privilegiando o olhar do estudante sobre essa formação.

Na disciplina Atividades lúdicas e de lazer, também é fácil perceber que o ensino remoto como ferramenta naquele momento foi marcado como uma experiencia inovadora para todas as instituições, foi gerado muitas dúvidas no que diz respeito a quais seriam os impactos no processo ensino-aprendizagem remoto no período pandêmico, e para Silva e França (2021, p.3-4) esse cenário interferiu na "[...] formação dos estudantes como no desempenho profissional dos docentes, e de como deve ser processo de ensino-aprendizagem", podemos evidenciar nos discursos: Estudantes 7 que aponta: "***As aulas*** *nesse período remoto,* ***proporcionaram momento de dificuldade*** *... O ensino a* ***distância se torna relativamente complicado*** *para alguns, devido as diversas dificuldade que possa estar ocorrendo[...]*". Estudante 1 "*Devido à situação de aulas remotas,* ***a absorção de aprendizado torna-se mais complicado****[...]*". Essa dificuldade apresentada pelo estudante, também aparece para os professores, pois o cenário trouxe para ambos incertezas e complicações para o processo de ensino no ensino superior.

Da mesma maneira que a sociedade se viu obrigada a se adaptar, eles tiveram que organizar meios para gerir seu tempo, criar autonomia para o estudo. O estudante 8 diz que: "[...] ***no inicio foi difícil****, mas* ***depois fui me adaptando,*** *planejando meus estudos, tem várias vantagens, mas estava louco para começar* ***o presencial****",* que dialoga com a pesquisa de Pereira et al (2020, p.52) que diz "[...] competências como planejamento das ações e organização do trabalho, também ficaram evidentes" demonstrando que no processo remoto o aprender com autonomia poderia facilitar esse desenvolvimento profissional.

É lógico que as medidas de afastamento social, naquele momento era imprescindível devido a segurança quanto a exposição de todos ao Covid-19, e que segundo Pereira et.al (2020) estar isolado em suas residências foi a principal medida de restrição para a tentativa de diminuição da disseminação do vírus, na qual se tinha como objetivo naquele momento a redução de contaminação. Esse processo afetou diretamente as relações que são constituídas entre estudantes e professores, e se pensarmos em estudantes de primeiro ano, que estavam chegando à universidade, eles não tiveram vivência com colegas de turma, com professores entre outros, viver a universidade, nesse momento foram tolhidos da vida acadêmica plena. Em relação

ao período remoto o discurso do estudante 2: *"[...]* ***acho que foi um ano muito difícil****, por ser remoto e não estar na faculdade presencialmente*. *Quando você está na sua casa e assiste uma aula online,* ***a gente perde muito o foco rapidamente****, com várias distrações*".

O que aproxima os discursos dos estudantes é a grande dificuldade de se encaixar naquele momento em uma forma de estudo na qual eles nunca vivenciaram. Para Silva et al (2020) os estudantes dividem suas opiniões no que diz respeito a vivência de aulas remostas, visto que o vestibular prestado é para aulas presenciais. Ainda segundo Pereira et al (2020, p.54) apontam que alguns estudos "[...] a maior dificuldade dos alunos está no tempo e organização pessoal, sendo isso a chave para o sucesso neste momento".

4.CONSIDERAÇÕES

Nos discursos dos estudantes do primeiro ano emergiram questões que apontavam para dificuldades em se encaixarem nas aulas remotas, porém, apontamos que ao mesmo tempo que diziam ter certa comodidade, pois estavam em suas casas, ao longo dos meses, começaram a perceber certa falta de interesse pelas aulas, dificuldade está apresentada por eles por não dominar muito bem os meios eletrônicos, falta de aparelhos específicos para as aulas, na qual a maioria se utilizava do celular como instrumento de aula, dificuldade de uso da internet e local apropriado para acompanhar as aulas, pois muitos ou perderam o emprego ou familiares e estavam de certa forma "dando um jeito para a sobrevivência".

Em geral, os alunos em sua maioria, apresentaram que as aulas apesar de ser desafiadoras, não proporcionou o viver universidade, e a dificuldade em prestar atenção nas aulas, que em sua maioria os alunos ficavam com suas câmeras fechadas, dificultando o diálogo em sala. Podemos apontar que as aulas remotas foram extremante desafiadoras para docentes e estudantes. Os aspectos negativos foram mais presentes nos discursos, porém é necessário refletir sobre a necessidade de tematizar as mudanças emergentes, levando os estudantes a pensarem sua própria formação, assim como, ressignificar o papel da formação universitária, a qual deve sempre problematizar a sociedade em transformação na qual está inserida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 349-365, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/9251-Texto%20do%20artigo-25201-1-10-20200704.pdf . Acesso em: 1 jul. 2023.

BACAL, Sarah. **Lazer e o universo dos possíveis.** Editora Aleph, 2003.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância.** Rio Grande do Sul, URGS. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/ . Acesso em: 20 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAVALCANTE, Fernando Resende; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O lazer nos currículos dos cursos de Educação Física: diversidades e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, 2021.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning Acesso em: 27 jun. 2021.

MAGALHÃES PINTO, Leila Mirtes Santos. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 53-71, Acesso em: 10 mai. 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer**: formação e atuação profissional. Campinas: Papirus, 2003.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837 Acesso em: 12 Junho 2023.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Conedu - VII Congresso nacional de Educação**. 2020. Disponivel em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em 19 Jun 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2000] 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3 ed. Campinas: SP: Pontes,2005.

PEREIRA, Renata Martins da Silva et al. Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. Revista Práxis, v. 12, n. 1 (sup), 2020. Disponível em: https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458 . Acesso em 20 de jul. 2023.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Lazer**: fundamentos, estratégias e atuação profissional. Jundiaí: Fontoura, 2003.

Piovesan, Ângela Maria Walesko et al. A análise do discurso e questões sobre a linguagem. **Revista X**, v.2 2006.

ROSA, Rosane. Teresinha Nascimento. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. **Rev. Cient. Schola**, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020.

SANTIAGO, Deymisson de Souza; SOUSA, Lázaro Luis de Lima; SILVA, Jusciane da Costa. **As dificuldades do ensino remoto no ensino superior**, 2022. Trabalho de Conclusa de Curso – Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA, Mossoró – Rio Grande do Norte, 2020.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo; FRANÇA, Tereza Luiza de. A educação física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino aprendizagem. **Motrivivência** (Florianópolis) v.33, n.64 p.01-21 2021.

SILVA, Maria Ana Letícia da et al. A avaliação do ensino semipresencial sob à ótica do acadêmico de enfermagem**. Revista Eletrônica**. Acervo Saúde, n.47, p.3080-3080, 2020. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/3080 . Acesso em: 09 jul 2023.

VIEIRA, Andréa Marília Demetrio Gaia. **O direito fundamental ao lazer na pandemia COVID-19**. Disponível em: https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/direitos-fundamentais-em-processo-2013-estudos-em-comemoracao-aos-20-anos-da-escola-superior-do-ministerio-publico-da-uniao/3_o-direito-fundamental-do-lazer-1.pdf Acesso em 18 mar 2023.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIGITAIS PARA ESTUDANTES SURDOS: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Eliane Cristina de Oliveira[1]

Denise Teberga Mendanã[2]

Edna Querido de Oliveira Chamon[3]

RESUMO

O objeto desta pesquisa é o trabalho docente abordado à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. O estudo foi realizado em uma escola municipal de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e tratou da relação com a produção de materiais didáticos digitais, promotores da inclusão escolar para estudantes surdos. Estabeleceu-se, como objetivo, analisar as representações sociais dos professores sobre o trabalho docente na educação bilíngue de surdos no ensino fundamental e sua relação com a produção de materiais pedagógicos digitais. Metodologicamente procedeu-se à aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com uma amostra por adesão de 54 docentes. Os dados levantados pela TALP foram tratados pelo software IRaMuTeQ que realizou o quadro dos quatro quadrantes e posteriormente, foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Como resultados foi possível verificar, ao considerar o conceito de *themata*, segundo Marková (2006), que as Representações Sociais se revelam em algumas antinomias que fornecem pistas sobre os conteúdos que foram mobilizados em relação à expressão indutora "produção de material educacional digital". Essas antinomias são: necessário e imprescindível, em oposição a escasso e negligenciado. As antinomias encontradas expressam as contradições em que o trabalho docente está cotidianamente mergulhado e que funcionam como pressão para mudança, ou seja, impõe-se uma demanda para inovação por parte dos docentes, embora as condições para efetivação delas, na maioria das vezes, não sejam garantidas.

Palavras-chave: Inclusão 1, Materiais Digitais 2, Representações Sociais 3, Surdo 4, *Themata* 5.

1 INTRODUÇÃO

A implementação do ensino bilíngue para surdos em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na região do vale do Paraíba Paulista, motivou o

[1] Doutora em Educação pela Estácio de Sá, Rio de Janeiro - RJ, Docente da Educação Básica Municipal, E-mail: elianecristinadeoliveira2271@gmail.com,
[2] Doutora em Educação pela Estácio de Sá, Rio de Janeiro - RJ, Docente da Educação Básica Municipal, E-mail: deniseteberga@gmail.com,
[3] Doutora em Educação e docente na Pós graduação na Estácio de Sá, Rio de Janeiro - RJ, e na Universidade de Taubaté, São Paulo, E-mail: edna.chamon@gmail.com

estudo sobre o tema, relevante para a comunidade escolar no sentido da promoção da inclusão de surdos na Educação Básica. Desta forma, a partir 2011, a instituição pesquisada apresenta-se como uma alternativa/um exemplo de política bilíngue para surdos articulada à perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a pesquisa debruça-se sobre a experiência docente realizada nesta escola.

Desde a implementação do ensino bilíngue, o corpo docente da unidade escolar pesquisada se mobilizou, tanto para compreender as práticas pedagógicas específicas com os surdos, como para desenvolver materiais pedagógicos, inclusive digitais, com o intuito de promover a aprendizagem destes estudantes. Os materiais digitais com interpretação em Libras produzidos pelos docentes da unidade escolar trazem novas possibilidades de compreensão do fazer pedagógico.

Este estudo, exploratório e descritivo, possibilitou apreender a construção dos saberes docentes que se efetivaram em sua prática. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou responder: Quais representações sociais dos professores sobre o seu trabalho com vistas na aprendizagem para a inclusão de surdos estão expressas na produção de materiais didáticos digitais inclusivos?

Trata-se de um fenômeno que, ao ser analisado e divulgado, proporcionou avanços na compreensão das condições e formas de inclusão efetiva de estudantes surdos, bem como contribuiu com o campo da Teoria das Representações Sociais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O conceito de Representações Sociais (RS), foi esboçado por Serge Moscovici em seu estudo sobre as formas como a psicanálise adentrou na sociedade francesa com a publicação da obra “Psicanálise, sua imagem e seu público” em 1961 (MOSCOVICI, 2015). Neste estudo, ele buscou apresentar como se opera a apropriação/transformação de um saber científico, a psicanálise, em outro conhecimento, o senso comum, e vice-versa (JODELET, 2001). Segundo Sá (2011, p. 591), “[...] as representações sociais, são desta forma, conhecimentos do senso comum, construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados”. Compõem essa operação de transformação processos complementares de “ancoragem” e “objetivação”, transformando “o não-familiar em familiar”.

Nos estudos das representações sociais (RS) busca-se saber como uma teoria científica (específica) é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum e como se constrói um significante (geral). Neste sentido, as RS alimentam-se, não somente das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas. É nesse quadro de identificação do papel ativo do sujeito e da importância do contexto social que reside a inovação trazida pelo conceito de RS de Moscovici (VALA, 2003).

Para Moscovici, os fenômenos que podem ser tratados como RS são *themata*,

> "[...] um conjunto de concepções gerais, de ideias-força enraizadas na memória coletiva de um grupo social; elas normalmente implicam numa oposição entre duas ou três noções que dão lugar à formação de representações diferentes e ativação de conflito de ideias" (PALMONARI, 2009, p. 40).

O conceito de *themata* foi introduzido no domínio das explicações científicas por Gerald Holton em 1973. Centrando-se no papel dos temas na elaboração de explicações científicas, ele demonstrou que pensar temas em oposições diádicas fundamenta a estrutura das teorias físicas e seu desenvolvimento. Essa forma antitética de pensamento, de existência inegável e demonstrada em várias culturas ao longo da história, encontra-se presente nas ciências e no pensamento humano em geral. Nas ciências físicas, Holton identificou um número limitado de pares antitéticos, em torno de 50. Já no pensamento em geral, esse número é ilimitado. Para ele, essa forma de pensamento possibilita a criatividade humana e leva ao desenvolvimento (MARKOVÁ, 2017). A introdução do conceito *themata* na TRS ocorreu a partir dos anos 1990 (MARKOVÁ, 2006).

Se o pensamento é de natureza oposicional, isso permite supor que as *themata* são antinomias de pensamento do senso comum de onde se originaram as *themata* científicas [vice-versa]. As antinomias referem-se a dois componentes criados conjuntamente, pois a imagem de fundo de uma evoca o seu oposto, constituindo-se em complementariedades integrais de forma sequencial e simultânea. Quando as antinomias alcançam a esfera do debate público, tornam-se *themata* (MARKOVÁ, 2006).

3 METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada na unidade escolar e para a coleta de dados foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 54 docentes, sendo 45 que estavam em exercício no ano letivo de 2021 e 9 que atuaram em algum período entre 2011 e 2020 na unidade escolar, sendo estendido o convite a todos os docentes e a amostra deu-se por livre adesão.

A TALP refere-se a um conjunto de técnicas desenvolvido pelo grupo do Midi (Aix/Marseille, França) para identificar a estrutura interna das representações, como seus elementos estão organizados. Essas técnicas são norteadas por um mesmo princípio, o de solicitar ao sujeito da pesquisa uma ação cognitiva de análise que consista em refletir, comparar e hierarquizar suas respostas (ALMEIDA, 2005).

Segundo Wachelke (2009, p. 103), a TALP é “[...] um procedimento realizado com evocações livres, em que se computam suas frequências e ordem média com que aparecem no discurso em relação às demais palavras”.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) compõe-se de “[...] uma palavra ou uma expressão” que funcionará como termo para induzir o objeto de representação sob investigação de forma mais espontânea, permitindo expor os elementos que compõem o conjunto dos variados sentidos que uma única palavra pode assumir em relação ao objeto de estudo (LANDIM, 2019, p. 159).

A partir da técnica levantam-se três indicadores, para designar a representação do objeto que estão relacionados à frequência das palavras, ordem média de evocação, ou seja, palavras evocadas mais prontamente e ordem de importância destas palavras (ALMEIDA, 2005).

Neste estudo, utilizou como expressão indutora “produção de material digital educacional inclusivo”. Para essa expressão indutora foram solicitadas 5 evocações, sendo três evocações o mínimo que deveria ser apresentado por cada participante.

A análise foi realizada a partir dos parâmetros da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016) apoiados na fundamentação da Teoria das Representações Sociais.

A seguir apresenta-se os resultados e análises obtidos com a técnica.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Com os dados em mãos, procedeu-se ao preparo do corpus fornecido pelas respostas dos docentes à expressão indutora da TALP, para submeter ao tratamento do IRaMuTeQ e realizar as análises e interpretações contemplando os aspectos

necessários para a descrição dos resultados , foi realizada categorização das palavras conforme explicado por Wachelke e Wolter (2011).

O corpus com as categorizações realizadas foi tratado pelo IRaMuTeQ que "[...] calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto de termos evocados" (OLIVEIRA et al., 2005, p. 581). Para a expressão indutora "produção de material digital educacional inclusivo" obteve-se um total de 232 evocações (média de 4,64 evocações por docente).

Desse total de evocações, após o tratamento de equivalência realizado, 83 foi o número de palavras diferentes apresentadas, com um ranking médio de 2,58 (ou ordem média de evocação - OME). Assim, quanto à segunda expressão indutora solicitada obtiveram-se, de modo geral, as seguintes informações referentes à distribuição de palavras (Tabela 1):

Tabela 1 – Informações gerais da expressão indutora "produção de material digital educacional inclusivo" da TALP

Características	Quantitativos
Número de participantes respondentes da TALP	54
Número total de evocações	232
Número médio de evocações	4,64
Número de palavras diferentes	83
Ranking médio de evocações	2,58

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vergès (2005 p. 473) e nos dados do IRaMuTeQ (2022).

Esses dados são organizados a partir da definição de ponto de corte considerando frequência e ordem mínimas das evocações (WACHELKE; WOLTER, 2011), em quatro quadrantes.

A partir do ponto de corte definido pelo pesquisador, os elementos evocados são distribuídos em uma representação gráfica de quatro quadrantes, "[...] em função dos dois indicadores citados: (1) +frequentes/+salientes; (2) +frequentes/–salientes; frequentes/+salientes; (4) –frequentes/–salientes" (SOUSA, 2021, p. 1554).

Os quadrantes de análise (Quadro 1) apresentado é o que utilizou uma frequência mínima de 4 vezes para uma palavra ser incluída no quadrante. Deste

ISSN: 2176 - 1396

ponto de corte, resultou a distribuição de 19 palavras. Assim, as palavras com frequência igual ou abaixo de 3 evocações não compuseram os quadrantes (64 palavras ou expressões).

Para a distribuição das evocações pelos quadrantes, a frequência considerada foi de 7.53 e a ordem média de evocação, 2.58. No cruzamento destas duas coordenadas – a frequência e a ordem média de evocação (OME) - organizam-se os termos pelos quatro quadrantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Quadrante das evocações para "produção de material digital educacional inclusivo"

Elementos do provável núcleo central			Elementos da Primeira Periferia		
Elementos (palavras evocadas)	**Frequência > = 7.53**	**OME < = 2.58**	**Elementos (palavras evocadas)**	**Frequência > 7.53**	**OME > 2.58**
acessibilidade	15	2.4	recursos visuais	11	2.6
tecnologia	14	1.7	jogos	9	3.3
necessário	11	1.9	aprendizagem	9	3.2
inclusão	10	2	interatividade	8	3
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Elementos (palavras evocadas)	**Frequência < 7.53**	**OME < 2.58**	**Elementos (palavras evocadas)**	**Frequência < 7.53**	**OME > 2.58**
inovação	6	2.3	acesso	7	2.9
vídeo	6	1.7	formação	7	3
escasso	4	2.2	surdo	5	3.4
material	4	2.5	Libras	5	3.4
autonomia	4	2.5	conhecimento	4	3
			motivação	4	4

Fonte: Elaborado pela autora (dados IRaMuTeQ, 2022).

Os dois quadrantes superiores são formados por quatro termos cada um. As palavras agrupadas no quadrante superior esquerdo correspondem aos conteúdos mais latentes ou com maior saliência para o grupo social pesquisado (COUTINHO, 2017). Esses quadrantes dizem respeito às palavras com maior frequência e ditas prontamente (baixa ordem de evocação), as quais são: *acessibilidade* (f 15; OME 2.4), *tecnologia* (f 14; OME 1.7), *necessário* (f 11; OME 1.9) e *inclusão* (f 10; OME 2).

Os termos que compõe a primeira periferia, estão dispostas no quadrante superior direito e trata-se dos elementos que também apresentam elevada frequência e ordem de evocação superior ao dos elementos de contraste, correspondendo a conteúdos importantes para o grupo. Nessa primeira periferia tem-se: *recursos visuais* (f 11, OME 2,6), *jogos* (f 9, OME 3.3), *aprendizagem* (f 9, OME 3.2) e *interatividade* (f 8, OME 3).

No quadrante abaixo à esquerda, estão os termos com menor frequência e baixa ordem média de evocação. Portanto, trata-se dos termos dittos menos vezes,

porém, mais prontamente evocados. Compôs esse quadrante de contraste os termos: *inovação* (f 6, OME 2.3), *vídeo* (f 6; OME 1.7), *escasso* (f 4; OME 2.2), *material* (f 4; OME 2.5) e *autonomia* (f 4, OME 2.5).

No quadrante abaixo à direita estão os elementos que apresentaram baixa frequência e maior ordem de evocação e indicam conteúdos menos proeminentes. Estes elementos foram: *acesso* (f 7; OME 2.9), *formação* (f 7, OME 3), *surdo* (f 5; OME 3.4), *Libras* (f 5; OME 3.4), *conhecimento* (f 4; OME 3) e *motivador* (f 4; OME 4).

Pode-se apreender dos conteúdos apresentados para a expressão indutora "produção de material digital educacional inclusivo" a presença de antinomias (figura 1) que apontam às dificuldades e condições em relação a sua produção e ao seu uso.

Figura 1 - Conteúdos antinômicos apresentados para a expressão indutora "produção de material digital educacional inclusivo"

Fonte: Elaborada pela autora.

As dificuldades são expressas, pelos professores, nos termos escasso (raro) e acesso (falta):

> *Escasso. Não há ferramenta e nem muito material produzido* (Sujeito 53).
>
> *Proporcionar primeiramente o acesso a esse material.* (Sujeito 42).
>
> *Para realizar bom proveito de materiais pedagógicos desenvolvidos é importante que aluno saiba acessá-lo. Acesso em casa. Também é preciso garantir acesso à tecnologia fora do*

> *ambiente escolar, pois o período de aprendizagem não se dá apenas no tempo do ensino formal* (Sujeito 23).

Além desse sentido que aproxima escasso e acesso quando considerada a falta de material digital (pouco e/ou não disponível), vários outros aspectos são relacionados a acesso: conteúdo, equipamentos, internet, saber como acessar, disponibilidade de estrutura, material e recursos.

Várias condições são apontadas pelos docentes nas justificativas para a produção de material digital educacional inclusivo: investimento em pesquisa; formação, estudo e empenho; pessoas capacitadas; conhecimentos metodológicos e tecnológicos; suporte pedagógico; precisa de apoio; dar condições financeiras, custear material e estrutura; ter qualidade, não é feito de qualquer modo; participação dos surdos na elaboração; material visual; ser desafiador e ter sentido; considerar a realidade e o cotidiano dos estudantes (surdos); valorizar as vivências dos estudantes; ter intencionalidade, objetivos de aprendizagem.

A pesquisa de Bastos e Ribeiro (2020), diferentemente dos resultados encontrados neste estudo, aponta que o aspecto positivo relacionado ao uso das tecnologias digitais está sintetizado pela antinomia certo/fácil; e o negativo por difícil/errado. Nessa pesquisa, todas as articulações em relação a tecnologia – acessibilidade – aprendizagem, corroboram que os docentes consideram seu uso como necessário, imprescindível, em oposição a escasso (Figura1). Nesse sentido infere-se que são indicados pelos docentes como materiais necessários à inclusão, à condução da atividade, porém são materiais escassos e que se apresentam com dificuldade de acesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite concluir que as representações sociais de trabalho docente na educação bilíngue de surdos inclusos na unidade escolar pesquisada em relação a produção de material educacional digital, giram em torno da acessibilidade, tecnologia, necessário e inclusão. Todos esses constituem-se como elementos que se articulam entre si e em torno dos quais se organizam outros conteúdos e se colocam as demandas de aprimoramento para que a educação bilíngue de surdos na unidade escolar avance ainda mais no sentido da promoção da aprendizagem dos estudantes.

ISSN: 2176 - 1396

As antinomias identificadas (Figura 1) apontam para as contradições em que o trabalho docente está cotidianamente mergulhado. Elas funcionam como pressão para mudança, para inovação por parte dos docentes, embora as condições para efetivação delas, na maioria das vezes, não sejam garantidas. Essas condições acabam por ser buscadas e efetivadas de forma fragmentada por pequenos grupos ou até individual, se viabilizando quando parcerias conseguem ser firmadas, como no caso da unidade escolar pesquisada e Institutos de Ensino Superior.

Os resultados sugerem que há necessidade de inovação, no entanto, a falta de estrutura, ou mesmo de acesso dos discentes aos conteúdos digitais podem tornar-se empecilhos para o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In:* SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda M. (orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações sociais**. Recife: EdUFPE/EdUFAL, 2005, p. 117-160.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1038-1063, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416x2020000301038&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso 21 out. 2022.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/ campodosaber/article/view/72. Acesso em: 12 dez. 2022.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: As dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Themata in science and in common sense. **Kairos. Journal of Philosophy & Science**, v. 19, n. 1, p. 68-92, 2017b. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.1515/kjps-2017-0011. Acesso em: 20 out. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LANDIN, E.; ESPINDOLA, E.B.M.; MAIA, L. Teste de associação livre de palavras e entrevista: um percurso para a investigação das representações sociais de pessoas com deficiência. *In:* BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R.O. **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Editora UFPE, 2019. p. 151-172.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análises das Evocações Livres: Uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais*. In:* MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. cap. 19, p. 573 – 603.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a Psicologia Social. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise. (org**.**). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009, p.35-50.

SÁ, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, F.T. **História da Psicologia** – Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541-1560, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article /view/64034. Acesso em: 12 dez. 2022.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coords.). **Psicologia social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2021.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 27, p. 521-526, 2011.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt&format=html. Acesso em: 2 nov. 2022.

UMA DOENÇA QUE DÁ EM MENINO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TDAH ENTRE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS

Silvano Aparecido Redon[1]

RESUMO

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), caracterizado como um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade (APA, 2014), é um dos diagnósticos psiquiátricos mais comuns em crianças em seus vínculos com a escola. De um modo geral, as famílias encaminham seus(uas) filhos(as) para avalição médica a pedido dos(as) professores(as), embora sejam elas as primeiras a observar os comportamentos das crianças, razão pela qual se mostram surpresas com a possibilidade delas apresentar alguma disfunção neurológica. Nesse sentido, o texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa que analisa as representações sociais sobre o TDAH, elaboradas e comunicadas pelas famílias de crianças diagnosticadas e matriculadas no Ensino Fundamental I da rede pública de um município do interior do Paraná. Trata-se do recorte de um estudo maior, que além das famílias tem a participação dos(as) professores(as) que atendem essas crianças. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a vinte e seis famílias, de forma presencial e/ou remota. O conteúdo das representações sociais foi organizado em três categorias temáticas ou núcleos de sentido (MINAYO, 1999): a) Definições e causas do TDAH; b) Diagnóstico e tratamento do TDAH; e c) Aprendizagem das crianças diagnosticadas com TDAH.

Palavras-chave: Aprendizagem. Famílias. Medicamento. Representações sociais. TDAH.

1 INTRODUÇÃO

O TDAH é um dos diagnósticos psiquiátricos mais recorrentes quando se investiga as patologias relacionadas a problemas de aprendizagem. Do ponto de vista médico, trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento e de causas genéticas, que aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda vida. Decorrente de uma disfunção na neurotransmissão doparminérgica na região do córtex cerebral (BARKLEY, 2002), é caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade (APA, 2014). Considerado comum a todos os grupos sociais, independentemente das suas condições socioeconômicas, étnicas e de escolaridade (BARKLEY, 2002; MATTOS, 2020), sua normalização demandaria o uso de medicamentos psicoestimulantes. Nesse aspecto, o Brasil é o segundo país do mundo que mais consome cloridrato de metilfenidato, substância da família das anfetaminas, comercializado com nomes como ritalina e concerta.

Por outro lado, diversos trabalhos desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica têm questionado a banalização desse diagnóstico, sua estreita relação com o

[1] Mestre em Ciências Sociais. Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

processo de medicalização e suas expressões no âmbito da escola, espaço onde ocorrem as primeiras classificações diagnósticas, e o que ele representa: a culpabilização da criança, e no limite da sua família, pelo fracasso escolar, em um movimento que desloca o eixo das discussões político-pedagógicas sobre os problemas de escolarização para pretensas causas e soluções médicas, inacessíveis à educação (MOYSÉS; COLLARES, 2010). Logo, sem negar a existência de crianças que estão hiperativas e desatentas, características que podem levá-las a apresentar dificuldades de aprendizagem, essas abordagens têm apontado para a necessidade de se compreender os contextos sociais, familiares e educacionais nos quais elas estão inseridas para ampliar a compreensão dos diferentes aspectos relacionados à manifestação desses comportamentos. A avaliação médica, realizada por meio de um questionário atravessado por valores da cultura e composto por critérios frágeis, padronizados e descontextualizados, e os efeitos adversos dos medicamentos prescritos, reforçam as críticas a esse diagnóstico.

As famílias ocupam um espaço intermediário entre a escola e os serviços de saúde, e embora sejam as primeiras a observar os comportamentos das crianças, até então considerados *normais*, a elas são demandados encaminhamentos médicos pelos(as) professores(as), razão pela qual se mostram surpresas com a possibilidade delas apresentar algum transtorno médico. Conforme apontado pelas famílias, seus conhecimentos sobre o TDAH se limitavam ao que elas *ouvia*[m] *falar*, mas a partir do momento em que foram confrontadas com o diagnóstico, passaram a mobilizar e partilhar saberes e experiências para dar sentido a esse novo elemento, acomodá-lo em quadros mentais pré existentes e tomar decisões com relação à avaliação médica e ao acompanhamento das crianças. Diante dessas considerações, este estudo apresenta e analisa o conteúdo das representações sociais comunicadas por vinte e seis famílias de crianças diagnosticadas com TDAH.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Representações Sociais: Aspectos Teórico-conceituais

Nos dizeres de Jodelet (2001, p. 22), temos uma necessidade de estarmos informados sobre o mundo e dominá-lo, física e intelectualmente, identificar, dar sentido e enfrentar os problemas que se apresentam. Para isso, produzimos representações sociais, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma

realidade comum a um conjunto social". Embora manifestadas a partir de elementos cognitivos, não se reduzem a eles, pois acessadas e compreendidas a partir das suas condições de produção e circulação, se referindo a um sistema de interpretações que organiza as comunicações, em que representar constitui-se num ato do pensamento pelo qual o sujeito se relaciona com o objeto, "que pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas que sempre requer um objeto" (ibidem).

As representações sociais fazem parte do senso comum, situam-se na interface entre o individual e o social, recebem influência da ciência, da mídia e das interações entre os indivíduos, permitem a compreensão da realidade e orientam as práticas sociais, sendo uma de suas funções "tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2010, p. 54) por meio de processos criativos e simbólicos pelos quais são atribuídos sentidos aos fenômenos valorizados. Para Minayo (1999, p. 158), elas são "como categorias do pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a", possuem um grau de nitidez com relação aos fenômenos sociais e são um material consensualmente importante para a pesquisa na área das ciências humanas.

Trata-se de perceber como, a partir de um acontecimento circulante, conhecimentos são apropriados, produzidos e transformados num domínio que é público, próprio dos saberes populares e do senso comum. Esses conhecimentos são adaptados às crenças e às necessidades que as pessoas têm em seus contextos sociais específicos, se organizam em "sistemas que possuem uma lógica e uma linguagem particular" e funcionam "como teorias, como ciências coletivas sui generis, destinadas à interpretação e à formação do real" (MOSCOVICI, 2012, p. 47). É no "mundo das conversações" que as trocas verbais ocorrem e são misturadas aos conhecimentos, vocabulários, conceitos, diálogos, leituras, escutas, lembranças, experiências, reflexões e opiniões pré existentes.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Esta comunicação apresenta uma análise das representações sociais, elaboradas e comunicadas por vinte e seis famílias de crianças diagnosticadas com TDAH sobre esse transtorno, suas causas, diagnóstico, tratamento e implicações. De natureza qualitativa, o estudo se dá em seis escolas do Ensino Fundamental I, que

atende crianças de seis dez anos (idade de maior prevalência para o TDAH), da rede pública de ensino de um município do interior do Paraná.

Para fins de apresentação, as falas das famílias, obtidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, foram organizadas em categorias temáticas ou núcleos de sentido. Conforme Minayo (1999), a noção de tema está relacionada a uma afirmação que as pessoas fazem a respeito de algum assunto, o qual se desprende como uma unidade de significação. Fazer uma análise temática implica descobrir os núcleos de sentido de uma comunicação, cuja presença expressa significados, denota valores de referência e modelos de comportamento e de práticas sociais presentes na fala das pessoas participantes. Desse modo, foram organizados três núcleos de sentido: a) Definições e causas do TDAH; b) Diagnóstico e tratamento do TDAH; e c) Aprendizagem das crianças diagnosticadas com TDAH.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), conforme parecer de aprovação n. 5.684.678. Destaca-se que as ciências humanas e sociais mantém uma preocupação histórica sobre o modo como suas pesquisas são realizadas, e compreendem a pesquisa etnográfica como um encontro consensual e dialógico entre sujeitos que interagem. Desse modo, os processos de assentimento e de consentimento ocorreram de modo a permitir às pessoas participantes ter clareza, compreensão e tempo para a tomada de decisão com relação a participar ou não do estudo, observados os princípios éticos já consolidadosnessas áreas.

2.3 Resultados e Discussões

Para fins de exposição, o conteúdo das representações sociais das famílias foi organizado em três núcleos de sentido: a) Definições e causas do TDAH; b) Diagnóstico e tratamento do TDAH; e c) Aprendizagem das crianças diagnosticadas com TDAH.

a) Definições e causas do TDAH

O TDAH é representado pelas famílias como uma *doença*, um *transtorno* ou um *problema* que compromete a *atenção*, o *foco*, a *quietude* e a aprendizagem das crianças, as quais *tentam, mas não conseguem se concentrar na escola*. Conforme uma das mães, trata-se de *uma doença que dá em menino*, fala que aponta para um índice de prevalência já observado em algumas pesquisas: o transtorno é mais

frequente em pessoas do sexo masculino do que do feminino, além de ter maior probabilidade de os meninos apresentar características hiperativas e impulsivas na comparação com as meninas, predominantemente desatentas (APA, 2014; MATTOS, 2020). Nesta pesquisa, das vinte e seis crianças cujas famílias foram interlocutoras, apenas três são meninas. Embora não sejam o foco da análise, as teorias sobre risco e masculinidade podem oferecer importantes contribuições a esse campo, uma vez que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pelas noções de perigo e de insegurança, e os meninos, principalmente os das classes populares, considerados representantes dessa sociedade. A medicalização da infância, da qual o diagnóstico do TDAH faz parte, pode ser uma possibilidade de prevenção a condutas futuras.

A etiologia do TDAH é um dos aspectos mais recorrentes nas representações sociais das famílias, sendo comunicadas causas biológicas e sociais para o surgimento do transtorno, em que as segundas podem reforçar as primeiras:

> *Eu acho que é genético, mas algumas coisas pode piorar* (...)*. Eu li sobre as telas, celular, que podia deixar as crianças hiperativas, agitadas, podia dar ansiedade. E eu percebi que ele ficou melhor antes de tomar o medicamento, porque eu tirei o celular, e depois que eu fui atrás de achar médico pra ele* (...)*. Pode ser que a mente da criança fica muito preguiçosa pra algumas coisas e muito agitada pra outras* (mãe, 29 anos).

> *Eu acho que já vem da família. Nem eu nem meu marido éramos bons em matemática* (...). *Mas também tem o celular. Antes ele perdia a noção do tempo no celular, era demais. Eu cortei desde o ano passado. Ele fica um pouco e tem que parar, depois mais um pouco, mas ele não fica mais direto* (mãe, 35 anos).

Esses trechos foram destacados porque, além dos aspectos biológicos, apontam para uma regularidade nas comunicações das famílias sobre as causas do TDAH: o uso prolongado das telas, objeto de investigação de estudos que apontam para as consequências da hiperestimulação às quais as crianças são expostas (SORBARA, 2012). Por outro lado, o fato de algumas delas permanecer *várias horas seguidas* no celular, *atentas*, *interessadas* e *concentradas*, levam as famílias a questionar como o TDAH pode se manifestar apenas na escola:

> *Se deixar, é 24 horas nos joguinhos. Eu tomo, agora eu dei faz pouco, daqui a pouco eu tiro. Aí ele se concentra, baixa os joguinhos. Ele consegue baixar os joguinhos em inglês. Ele vai lendo, em inglês. E baixa. Tem joguinho que precisa hackear, ele hackeia, ele aprendeu*

> *sozinho. O que você pedir pra ele do celular ele sabe. Ele se concentra tanto que não adianta chamar. Tem que ir lá e bater a mão nele, mas na escola ele não consegue ter atenção* (mãe, 47 anos).
>
> *Aqui em casa, parece que ele não tem nada. Se deixar, ele fica no celular o dia inteiro. Ele fica concentrado, sabe mexer em tudo lá* (pai, 44 anos).
>
> *A gente não entende porque que na escola ele é assim* [inquieto/falante]. *Aqui, se deixar ele, ele fica no celular que a gente até esquece que ele tá aqui. Ele se concentra muito no celular. Mas na escola, a professora fala que ele não tem atenção, que se perde toda hora, que fica correndo pros lados* (mãe, 42 anos).

Também foram destacados aspectos exclusivamente de ordem social, dos âmbitos educacional e familiar:

> *O pai é bruto com a família, grita muito, não tem paciência com ele, chama de retardado, de burro. Eu acho que ele fica com essas coisas na cabeça, pensando porque o pai faz assim.* [Ele] *sente falta do pai* (...) *Eu me separei quando* [ele] *tinha um mês, ele só foi conhecer depois de oito meses. Ele tinha medo dele, não conhecia ele. Aí ele ia de três em três meses, às vezes* (...). *Eu acho que ele ficou assim por conta do pai, que é muito bruto aqui. Tem dia que chega do serviço bravo, não dá nem pra conversar com ele* (mãe, 35 anos).
>
> *Ele começou a ficar hiperativo com cinco anos* (...), *mas aqui em casa parecia normal, foi a professora que viu* (...). [O pai] *ficou uns três anos sem aparecer. Agora ele veio porque o oficial de justiça achou ele. E ele quer fazer DNA* (...). *Eu acho que foi alguma coisa que desenvolveu nele, do pai dele ter ido embora sem avisar que ia* (...). *E lá na escola, a gente não tá lá, mas ele diz que a professora não tem paciência com ele. Eu acho que juntou tudo* (mãe, 31 anos).
>
> *Ele reclama muito da escola. No ano passado ele não tinha esse problema. Foi esse ano, que mudou a professora. Ele diz que ela bate na carteira dele, briga, fala alto. Ele não gosta de barulho, ele fala que incomoda* (...). *A outra professora, quando ele vê, ele sai correndo pra abraçar ela* (mãe, 44 anos).

A importância de se compreender os contextos nos quais as crianças consideradas desatentas e agitadas estão inseridas tem sido problematizada pelas abordagens sociais do TDAH. Especificamente com relação ao modo como elas são acolhidas na escola, alguns trabalhos destacam o fato de o transtorno se construir a

partir de práticas pedagógicas produtoras de sofrimento, que levam à constituição das características consideradas sintomas médicos (SIGNOR, 2013).

b) Diagnóstico e tratamento do TDAH

Na maior parte dos casos, a demanda por diagnósticos foi apresentada pelos(as) professores(as), sendo a desatenção e a agitação as principais queixas escolares relacionadas a uma disfunção de ordem médica:

> *Quando a escola chamou, a professora disse que ele era muito agitado e atrapalhava a sala. Os outros alunos queriam ficar quietos e ele queria conversar, que ele tava atrasado. Todo mundo iniciando a alfabetização e ele ficando pra trás* (...)*. Que podia ter algum problema e que tinha que levar ele no médico* (mãe, 37 anos).

> *A escola pediu pra levar. Já chamaram no primeiro ano, porque ele não parava, era agitado, não fazia o que as outras crianças faziam. Aí no segundo ano a professora chamou de novo, porque eu não tinha levado. Pra mim era normal, era o jeito dele. Mas a professora falou que ele não deixava as outras crianças estudar. Ele conversava e eles não faziam porque ele não deixava, e que ele não tava aprendendo* (mãe, 48 anos).

As consultas, rápidas e impessoais, não permitem às famílias expressar suas dúvidas sobre o transtorno e o tratamento, principalmente com relação aos efeitos adversos dos medicamentos. Das vinte e seis famílias interlocutoras, vinte e três apontaram que o diagnóstico foi realizado na primeira consulta médica:

> *Foi na primeira consulta, e a médica já viu o que era* (mãe, 35 anos).

> *Na primeira consulta o médico já falou que era o déficit. Ele tinha déficit, que deixava ele distraído, que não obedecia* (pai, 44 anos).

> *Foi na primeira vez. O médico fez as perguntas, mais pra ele* [a criança] *do que pra mim, e já disse que era TDAH. Eu levei o laudo da escola e ele já deu o diagnóstico, que era TDAH* (mãe, 37 anos).

A principal forma de tratamento prescrita às crianças foi a farmacológica, sendo a ritalina a primeira, e geralmente a única, indicação terapêutica. Seus efeitos adversos foram recorrentemente anunciados, sendo os mais relatados: *perda de apetite*, *hiperatividade*, *emagrecimento*, *olhar parado*, *sudorese* e *ansiedade*. Mesmo indicando preocupação com o uso do medicamento, a maior parte das famílias

manteve a prescrição, diferentemente do que muitos(as) professores(as) afirmam, e o fizeram por se tratar de uma recomendação médica, considerada legítima, e por pressões da escola, cujos(as) profissionais relacionaram o desenvolvimento da aprendizagem à continuidade do tratamento. A ideia de discurso competente (CHAUÍ, 1997), aquele que não pode ser veiculado por qualquer pessoa, em que os interlocutores já tiveram reconhecidos seus lugares de falar e ouvir, e a preocupação das famílias diante das dificuldades de aprendizagem das crianças possibilitam reflexões sobre suas decisões com relação à manutenção do medicamento.

c) Aprendizagem da criança diagnosticada com TDAH

Se num primeiro momento, ainda que surpreendidas, as famílias atenderam ao pedido da escola e realizaram o encaminhamento médico para a verificação da existência de algum transtorno que impediria as crianças de aprender, e suas falas se ancoraram nas promessas da ritalina, de fazê-las *prestar atenção nas aulas e aprender*, num segundo momento elas passaram a questionar o tratamento e as abordagens pedagógicas, uma vez que as crianças não apresentaram a aprendizagem prometida:

> *Ele* [está no terceiro ano, mas] *não sabe ler nem escrever. Não forma as palavras, não consegue juntar as letras sozinho. Casa, ele não sabe escrever. Tem que falar C, depois A...e A de árvore. Fada: ele escreve letra por letra, a gente fala F, depois A...Foca, se ele nunca escreveu foca, ele não sabe. Aí tem que falar: F de faca, A de árvore, ele precisa associar, pra depois escrever* (...). *Por isso que eu falo que ele tinha que reprovar. Mas a escola não reprovou o ano passado* (pai, 44 anos).

> [Ele] *não sabe nada. Não sabe ler, não sabe escrever, não sabe matemática. E as professoras falam que ele tá bem, tá tudo bem, que* [ele] *é comportado, que ele faz as coisas, mas* [ele] *não faz. Ele fica largado lá. Ele só sabe fazer o nome dele, só o primeiro. O sobrenome ele não sabe escrever. Ele diz que não decorou no papel como que faz. E ele só sabe letra de forma, letra de correr ele não consegue escrever, nem o nome. Agora ele foi pro quarto ano, sem saber ler* (mãe, 47 anos).

> *Ele tá no quinto ano, mas ele não sabe nem escrever, nada. Eu acho que a escola tinha que reprovar ele. Eu vim conversar, mas a pedagoga falou que só pode repetir numa série tal, mas quando ele fez essa série era na pandemia, e tinha uma lei que não podia reprovar ninguém na pandemia. Mas ele é bem fraco* (...), *e eu acho que ele vai sofrer buling* [no Ensino Fundamental II], *porque ele tem essa dificuldade. Quando eu vim aqui na última reunião, eu nem*

ISSN: 2176 - 1396

assinei os laudos [parecer] *. Ele não tá aprendendo* (mãe, 41 anos)*.*

Trata-se de uma preocupação atual e futura, uma vez que essas crianças *não v*[ão] *conseguir acompanhar o ginásio*, *com mais professores e mais disciplinas*. Além de informar sobre a aprendizagem insuficiente, as falas apontam para o que as famílias entendem ser uma possibilidade para o desenvolvimento da criança: a retenção, que oportunizaria a *repetição* dos conteúdos escolares anteriormente vistos, os quais poderiam ser melhor *decorados*. Ao destacar as *burocracias* que impedem a retenção, e seus esforços, na maior parte das vezes sem sucesso, para que a escola o faça, as famílias remetem à invisibilidade das "crianças que não-aprendem-na-escola" (MOYSÉS, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir da escola, das "conversações" e de *sites* da internet que as famílias acumulam e produzem conhecimentos sobre o TDAH. Os médicos são invocados apenas quando elas desejam reiterar aspectos já apontados ou para apresentar situações pertinentes ao encontro clínico, principalmente quanto à realização de consultas rápidas, imediatistas e pautadas nos relatórios encaminhados pelas escolas e na observação das crianças no momento em que elas se apresentam para a consulta, expressões de um recorte das suas vidas.

De um modo geral, as famílias se surpreenderam com a solicitação ou sugestão da escola para o encaminhamento das crianças à avaliação clínica, mas o fizeram por preocupação com a aprendizagem. Aos poucos, porém, à esperança que as ampara segue a desilusão diante das dificuldades de escolarização, que se mantém mesmo com o uso do medicamento, indício de que o problema não se restringe a um desbalanço da bioquímica cerebral. Há, ainda, uma preocupação a respeito do modo como a criança é vista na escola. Sobre isso, autores como Signor (2013) problematizaram como as práticas discursivas desfavoráveis podem acarretar prejuízos à imagem da criança e ao seu processo de escolarização, comprometendo sua constituição como sujeito da aprendizagem.

Para concluir, entendemos que a compreensão das representações sociais que os atores envolvidos - famílias e profissionais da escola - têm sobre o TDAH é importante na medida em que elas orientam suas abordagens com relação à criança que se apresenta desatenta e agitada na escola, e ressaltamos a urgência da

construção de práticas não patologizantes para a constituição de espaços de escuta, acolhimento e aprendizagem com vistas à superação da lógica medicalizante.

REFERÊNCIAS

APA, Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM V. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BARKLEY, Russell. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas**.** São Paulo, SP: Cortez, 1997.

COLLARES, Cecília Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2001.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2017.

SIGNOR, Rita. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, 2013.

SORBARA, Giuliana. Geração psicoestimulantes: problemas pedagógicos e políticos. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, v. 12, 2012.

ESCOLA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marisa de Fatima da Luz [1]

Irineu A. Tuim Viotto Filho[2]

RESUMO

O texto apresenta a compreensão sobre o contexto da escola e sua vinculação com a educação desde uma perspectiva da formação da consciência crítica dos estudantes camponeses por meio da Educação histórico-crítica do Campo. Apresenta ainda os elementos constitutivos da questão agrária a qual configura o contexto de inserção dos sujeitos camponeses na luta social e seus desafios buscando coligar na luta social caminhos e possibilidades na produção de uma consciência crítica. Busca na educação do campo o conjunto das possibilidades para a construção de uma consciência crítica dos estudantes desde a ação na escola embasada no contexto do campo e suas implicações sociais, políticas, culturais e educativas, destacando a função do acesso a educação escolar e sua função na formação de uma consciência crítica a partir do acesso a conhecimentos produzidos pela humanidade. Para esse percurso, faremos uso de estudos bibliográficos sobre a produção da consciência crítica com base em Marx e Gramsci, a função da escola na produção dessa consciência desde Saviani, além do posicionamento da educação do Campo a partir da abordagem de Caldart e sistematizações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. Como resultado, ressaltamos a importância do acesso à educação a partir do contexto das escolas do campo enquanto espaço de fortalecimento da identidade coletiva e de produção de umas práxis formativas condizentes com um projeto educativo emancipatório.

Palavras-chave: Consciência crítica. Escola. Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

O texto que segue busca apresentar reflexões sobre a função da educação escolar e da escola no contexto de produção de uma consciência crítica que decorre da luta social dos trabalhadores camponeses organizados e sua vinculação com a Educação escolar da Escola do Campo.

Tratamos de identificar o caráter da luta social demarcada pela organização dos trabalhadores camponeses na luta pela conquista da Reforma Agrária enquanto práxis sociais que engendra uma consciência crítica, considerando o contexto

[1]Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Membro do grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar – GEIPEE.
[2]Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho, docente do Programa de Pós-Graduação e Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Coordenador do grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar – GEIPEE.

histórico de enfrentamento organizado e liderado pelo MST das contradições inerentes a concentração agrária representada pelo agronegócio em nosso país.

No âmbito da educação escolar, demarcamos nossa compreensão sobre trabalho educativo escolar e sua função napassagem do senso comum à consciência filosófica, situação que se articula à vivencia dos estudantes camponeses no contexto da luta social que leva em consideração as determinações sociais e a mediação das contradições para a superação da alienação no campo e construção de uma consciência crítica dos sujeitos que vivem e estudam no campo.

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pelos sujeitos no interior de sua prática social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, que apregoa a formação de um sujeito social e coletivo, dotado de conhecimentos e de práxis capazes de atuar de forma transformadora na sociedade, entendemos que esses sujeitos têm um lugar importante nos embates da sociedade de classe, a exemplo da luta pela conquista da Reforma Agrária, sobretudo sua ação política, consciente e crítica no plano da sociedade capitalista (CALDART, 2012).

Decorrente dessa pratica social vinculada ao movimento social, a emergência da Educação escolar e da Escola do Campo se torna relevante na medida em que a escola produz no interior da sua pratica social e educativa os fundamentos para a construção de uma consciência crítica ampliada que além de compreender o contexto social imediato dos sujeitos envolvidos, avança na direção da compreensão da totalidade da sociedade capitalista para realizar a crítica à sua estrutura e dinâmica na busca de sua transformação.

2 ORGANIZAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas práticas pedagógicas produzidas no interior da organização dos trabalhadores camponeses a partir de sua trajetória histórica de resistência e de enfrentamento a concentração agrária no país, estes passam ao longo dos anos a tornarem-se o que foi denominado princípios da Educação diante das inúmeras praticas educativas desenvolvidas em seu interior, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (MST,1996). Os pressupostos desse processo evidenciam uma educação para a transformação, demarcando sua práxis educativano plano da luta política vinculada atransformação da sociedade e a busca

de justiça social, radicalidade democrática e a produção de valores humanistas e socialistas(MST, 1996).

Essa dinâmica expressa nas práticas pedagógicas permite a construção de espaços de organização coletiva onde os sujeitos sociais militantes possam vivenciar a organização de uma nova sociabilidade. Esses espaços podem ser identificados na organização das moradias, na organização da produção de alimentos saudáveis, na participação em espaços de estudo e reflexão sobre a realidade social, nas mobilizações, marchas, ocupações, e também no espaço escolar desde a perspectiva da educação escolar cuja ação se efetiva na medida em que a organização desses trabalhadores camponeses passam a reivindicar a conquista das escolas do campo em seu território junto aos assentamentos rurais.

O acesso à educação dos sujeitos camponeses destaca-se nessa reflexão diante do percurso originário da conquista do direito a educação. Parte, especialmente, de um processo de organização e reivindicação dos camponeses que diante do enfrentamento de classe posto na dinâmica agrária brasileira, se propõe aconstruir escolas e espaços pedagógico-formativos para a garantia de acesso ao conhecimento construído pela humanidade no sentido de possibilitar a produção de uma consciência crítica de reconhecimento da condição de sujeito social de direito de vida no campo, trabalho, saúde e educação.

O fato de buscar organizar coletivamente a conquista da escola em seus territórios e do reconhecimento do direito a educação junto ao grupo de trabalhadores camponeses evidencia a ampliação de uma consciência de um movimento organizado em defesa de uma matriz formativa que possa desdobrar-se em consciência crítica sobre a realidade agrária na sociedade de classe e sua necessidade de transformação.

Esse movimento se põe em construção na medida em que os camponeses tomem consciência em sua construção histórica, do direito a terra, trabalho, saúde e educação de qualidade, evidenciando o exercício prático de experiências educacionais condizentes com uma pedagogia humanizadora nas áreas de acampamento e assentamentos e no interior das escolas do campo (KOLING 2012).

Ao reivindicar o direito a educação a partir de pressupostos pedagógicos e críticos evidencia-se a necessidade de elaboração de uma compreensão sobre a concepção de formação humana e de educação escolar voltada a práxis educativa e social, haja vista a necessidade de enfrentamento das contradições atuantes sobre o

quadro educacional vigente de natureza neoliberal e sobre a sociedade capitalista de forma geral. (CALDART, 2012).

Nisso, identifica-seque a concepção educação produzida na luta social a partir da organização coletiva dos trabalhadores camponeses, a exemplo do MST se sustenta na compreensão de que a mesma esteja a serviço da construção de novos sujeitos sociais compromissados com a mudança e dotadas de uma consciência crítica sobre o seu contexto e sobre a sociedade de classe.

Essa compreensão corrobora com reflexões sobre os fundamentos da educação marxista, pois entende que o trabalho educativo se torna um meio pelo qual cada indivíduo possa realizar apropriação e objetivações das produções históricas. Para que essa apropriação seja possível, é necessário identificar os conteúdos mais desenvolvidos e as melhores formas de sua transmissão para que os sujeitos possam se apropriardo saber produzido historicamente pela humanidade.

Diferentemente da concepção de educação em que se valoriza apenas dimensão técnica cuja preocupação norteadora se dá em função das demandas do mercado (LUZ, 2017), a prática educativa deve estar aberta à perspectiva de construção da história de modo mais inclusivo e emancipatório, contexto em que se inserem os processos de articulação e luta pela Educação escolar e pela escola do campo.

Identificamos na Educação do Campo enquanto uma possibilidade de inserirações e reflexões da realidade do campo, novas perspectivas sobre o futuro e fundamentalmente a produção de uma nova consciência sobre sua realidade. Para a sua compreensão, entendemos ser necessário resgatar o seu significado para a realidade da educação. A esse respeito Caldart afirma:

> Mas uma primeira compreensão necessária pra nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. (CALDART, 2008, p.69).

. Trata-se de uma educação crítica, comprometida com a realidade de luta dos povos que sofreram e sofrem o processo de exclusão e expropriação do campo.

A educação do campo com a qual discorremos contraria o entendimento de setores ligados ao agronegócio que compreendem a educação como forma de

ISSN: 2176 - 1396

qualificação técnica para a profissionalização em um objetivo que se justifica claramente em função das novas demandas de mão-de-obra melhor capacitada, porém que não interfere nas condições estruturais sob as quais a questão agrária brasileira se assenta, ou seja, a concentração de terra e renda (LUZ, 2017).

3 EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Para avançarmos sobre a construção da análise sobre o processo de produção da consciência crítica dos sujeitos camponeses partimos de uma compreensão sobre a significativa contribuição do trabalho educativo na escola do campo como significativo nessa construção. Essa compreensão alia-se a afirmação de que a história das lutas de todas as sociedades existentes é a história das lutas de classes (MARX; ENGELS, 1999).

Como aponta Mészáros (2002):

> A libertação, diz Marx, é um ato histórico, não um ato mental [...]. A transformação, através da divisão do trabalho, dos poderes (relações) pessoas em poderes materiais não pode ser dissipada descartando-se da mente a idéia que se tem dela, mas só pode ser abolida pelos indivíduos quando novamente sujeitam estes poderes materiais a si mesmos e abolem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. Somente dentro da comunidade cada indivíduo possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a liberdade pessoal só se torna possível dentro da comunidade[...]. Na comunidade real, os indivíduos obtêm sua liberdade por meio de sua associação (MÉSZÁROS, 2002, p. 488-489).

Há que se destacar que as mudanças essenciais que demarcam a produção e uma consciência crítica partem de uma construção social, portanto material e baseada na construção e luta coletiva, evidenciando o modo de organização comunitário e associado, já que, a dinâmica histórica não é uma força externa e sim "uma intervenção múltipla de seres humanos num determinado período histórico e de intensidades de confrontos hegemônicos e antagônicos de uma dada concepção de mundo o que precede uma mudança social significativa" (MÊSZÁROS, 2008, P. 50). Reafirmamos, portanto, que o homem é resultado das relações sociais, é um ser social produzido historicamente a partir da apropriação da cultura pois, "apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem", conforme afirma Leontiev (2004, p.281).

A formação do ser humano em sua amplidão perpassa pelo processo de humanização, que implica a transmissão de conhecimentos e experiências de gerações passadas, sendo que as características das várias gerações são

apropriadas pelos indivíduos, desde costumes, valores, condutas e outros conhecimentos produzidas no interior do seu grupo social(LEONTIEV, 2004). Assim, o movimento da história efetiva-se na medida em que ocorrea transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana mediadas pelo trabalho, situação histórica em que o ser humano organiza a sua conduta, transforma as suas necessidade e funções naturais econstrói e transmite cultura.

A Pedagogia histórico-crítica nos afirma a necessidade da construção da consciência crítica junto à classe trabalhadora no campo e na cidade, sobretudo por meio de uma educação de natureza crítica e revolucionária, sendo a educação escolar, ainda que diante dos limites de uma estrutura condicionada socialmente, apresenta suas contradições, sobretudo quando possibilita o acesso ao saber e a distribuição igualitária dos conhecimentos (SAVIANI, 1986; 2000), ou seja, o acesso ao saber mais elaborado pela humanidade encontra-se na filosofia, nas ciências, na história, literatura, artes, conhecimentos que ajudam na complexificação da consciência dos estudantes e seu direcionamento crítico e transformador. Assim, a escola do campo deve assumir a necessidade de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, notadamente os conhecimentos clássicos que se perpetuaram ao longo da história da humanidade pela sua qualidade e característica humano-genérica universal (DUARTE, 1983; 2013).

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato om a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história. (MARTINS, 2013, p. 24). Nessa direção, Saviani (2008) afirma que torna-se necessário compreendermos a educação como um fenômeno especificamente humano de característica não material que socializa conceitos, ideias, saberes e teorias que foram sendo objetivadas ao longo do processo histórico da humanidade. É por isso que a escola torna-se um espaço privilegiado de formação conforme nos afirma Saviani:

> Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele

ISSN: 2176 - 1396

> não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

É também importante considerar que a escola deve ser o espaço do conhecimento crítico, dos conhecimentos universais, dos conhecimentos clássicos que se perpetuaram ao longo do tempo, espaço de humanização dos sujeitos oriundos das classes trabalhadoras e portanto o espaço de instrução da classe trabalhadora conforme salientam Marx, Gramsci e Lenin. Conforme assinala Saviani (2008)

> Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. […] Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. "O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada" (SAVIANI, 2008, p. 22).

Corroborando com a concepção materialista histórico dialética de ser humano, conforme a orientação do pensamento marxiano, o ser humano é resultado da construção histórica, social e culturalmente constituído pelo trabalho coletivo de transformação da natureza e dos próprios seres humanos, de construção de instrumentos, da linguagem, pensamentos e consciência. Essa compreensão marxiana, diferencia-se uma compreensão religiosa que explica o ser humano a partir de uma origem divina. Leontiev (2004, p.279) assinala que: “Não concedemos qualquer atenção às teorias que partem da ideia de uma origem espiritual, divina do homem, que constituiria a sua essência particular: admitir tal teoria é colocarmo-nos fora da ciência”. Nesse sentido, sua compressão sobre a função da ciência, e especialmente a ciência progressista está numa condição em que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” Leontiev (2004, p. 279).

A partir da análise Gramsciana, a educação deve posicionar-se na função significativa da elevação do senso comum para uma consciência crítica, articulada, coerente e unitária de concepção de mundo em sua totalidade. Nessa construção destacamos a mediação exercida pelos conhecimentos construídos na escola para a formação da consciência crítica dos sujeitos (Gramsci,1999). O autor nos apresenta

em sua reflexão a necessidade da superação do senso comum em que atribui a atividade intelectual restrita a uma camada específica do saber e afirma que é necessário mostrar que todos os homens são filósofos e que essa característica se expressa na linguagem, no conjunto dos conhecimentos, valores, opiniões etc e a escola certamente contribuirá para com esse processo.

Mas ocorre também o que Gramsci (1999) apresenta como visão de mundo desordenada ao expressar o senso comum junto as classes subordinadas, ao aceitar a imposição de uma visão de mundo externa, ao invés de produzir a crítica e sua interpretação a fim de elaborar a sua própria concepção de mundo, num sentido de situar-se enquanto sujeito histórico e atuar ativamente na produção consciente da história. Assim, o senso comum se apresenta enquanto uma concepção desagregada da história, de incoerência e adaptada a posição social e cultural a qual a sociedade representa, fortalecendo, dessa maneira o conformismo, a obediência e a naturalização das formas sociais predominantes.

Ao contrário dessa perspectiva de concepção de mundo naturalizaste, Gramsci chama a necessidade ao bom senso, sendo esse lugar que mesmo se encontrando no senso comum, denota os elementos da racionalidade e bom senso. Para o autor,

> Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia se chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada Filosofia científica e a Filosofia popular que é apenas um conjunto desagregado de idéias e de opiniões (GRAMSCI, 1978, p. 160)

Evidenciamos, portanto, que somente a compreensão histórico-crítica possibilitará o avanço da consciência humana numa direção crítica e para além do senso comum, com capacidade de extrair o bom senso do cotidiano de vida das pessoas.

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de produção de uma práxis desde a educação escolar do campo, integrada a luta social e política dos movimentos sociais críticos organizados, que permita desenvolver uma consciência crítica, pois é nas relações econômicas e sociais reais que cada ser humano toma consciência de sua condição humana e da sua condição de vida em sociedade, traços os quais identificamos na atuação social e consciente dos trabalhadores camponeses vinculados a luta pela Reforma Agrária.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso da pratica social dos trabalhadores camponeses e suas formas de organização e produção da consciência, evidenciamos as práticas educativas escolares e os espaços de lutas nos movimentos sociais organizados, tal como o MST, processos formativos articulados a formação da consciência crítica dos sujeitos. Nesse sentido, se faz necessária a compressão sobre a importância do acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade e a participação e luta política em defesa da terra, trabalho, saúde e educação no campo pela consolidação da Reforma agrária.

Compreendemos que o acesso aos conhecimentos sistematizados através das objetivações humanas é necessário na realização de uma pratica pedagógica condizente com as mudanças sociais, uma vez que evidenciam a capacidade de uma maior apreensão sobre os fundamentos históricos e sociais da vida na sociedade capitalista, permitindo uma gama de possibilidades de produção de conhecimentos alicerçados em um compromisso ético-politico para a sua transformação.

Salientamos que a Educação e a Escola do Campo são essenciais ao processo de construção da consciência crítica dos sujeitos, ações que devem vincular-se a luta social e construção de uma identidade coletiva para a construção de uma práxis condizente com a produção de uma consciência crítica e de um caminho importante na consolidação de uma projeto educativo e social emancipatório.

5 REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: **notas para uma análise de um percurso**. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa II: questões parareflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação,2010.

CALDART, Roseli. Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Fiocruz eSão Paulo: Expressão Popular,2012.

CALDART, Roseli. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**.4ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-ediçãode Luiz SérgioHenriques e
Marco Aurélio Nogueira, Vol.I, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos N. Coutinho. RiodeJaneiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOLLING, Edgar. Jorge. **O MST e a Educação**.In: Dicionário da Educação do Campo.CARDART,Roseli et al (Orgs.),Rio de Janeiro: Fiocruz . São Paulo: Expressão Popular,2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: ed. Horizonte universitário, 1978

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LUZ, Marisa. Fatima. **A investida do capital na educação**: uma analise do projeto daeducação desenvolvida pela empresa Odebrecht no município de Teodoro Sampaioregião do Pontal do Paranapanema/SP. In: MOREIRA, E.M. et al. (Org.). Educação doCampo, práticas pedagógicas e questão agrária. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBROn-line, Campinas, Nº 52, p. 286-300,set/2013
.
MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret,2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: L&PM Editores, 1999.

MÉSZÁROS, Istvãn .**Para além do Capita**l. São Paulo: Boitempo, 2002.

MST. **Princípios da Educação no MST**: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

SAVIANI, Demerval**. A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores associados, 2008.
_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados,2008.
_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novastecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Senso comum à consciência filosófica**. 11ªEd. Campinas: Autores Associados,1996.

_____; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes naeducação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MARIE CURIE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Mikaelly Rafaela Mariniak[1]

Thaís Rafaela Hilger[2]

Camila Silveira da Silva[3]

RESUMO

Diante do desfavorável cenário de ingresso e ascensão de mulheres em carreiras científicas, este trabalho visa sistematizar as representações sociais sobre Marie Curie, a cientista mais notória da atualidade. O trabalho, de natureza quali-quantitativa, caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. O setor "Teses e dissertações nacionais", foi investigado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os "Periódicos nacionais e internacionais" foram analisados a partir das bases de indexação: Dialnet, Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizados os descritores "representação social" AND "Curie", sua adequação para o plural e traduções para espanhol, inglês e francês. A partir da análise da adequação dos resultados iniciais aos critérios de inclusão estabelecidos, chegou-se ao resultado final constituído por nenhum trabalho para os dois setores investigados. O resultado indicou uma possível lacuna de pesquisa no campo de Educação em Ciências. Marie Curie possivelmente é fonte de representações sociais, ao menos para determinados grupos, tendo em vista que atende as principais condições de emergência propostas pela teoria moscoviciana. Identificar como a sociedade representa a cientista é de interesse, tendo em vista que estas representações possivelmente influenciam o modo de ação em relação a desigualdade de gênero na Ciência.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Ensino de Física. Mulheres na Ciência. Desigualdade de gênero. Moscovici.

1 INTRODUÇÃO

A Ciência inegavelmente faz parte do imaginário humano. Uma vez que, definida como um objeto real, será traduzida pela mente humana por meio de representações, construídas a partir das dimensões que constroem o próprio ser que representa. Assim, dimensões objetivas, como a política e a econômica, e dimensões subjetivas, como a afetiva e espiritual, estarão presentes já que tanto o objeto Ciência quanto os seres humanos são complexos, portanto multidimensionais (MORIN, 2021). Atrelada à representação de Ciência está a representação de quem faz Ciência,

[1] Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR). Universidade Federal do Paraná (UFPR). mikaellyrafaela@gmail.com.
[2] Doutora em Ensino de Física (UFRGS). Professora adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR). hilger@ufpr.br.
[3] Doutora em Educação para a Ciência (UNESP). Professora adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR). camilasilveira@ufpr.br.

evidenciada pela literatura como a de um homem de personalidade caricata (SIQUEIRA, 2006; KOSMINSKY e GIORDAN, 2002).

Muito além de uma representação inofensiva e pontual, há a denúncia de que a desigualdade de gênero na Ciência, e especialmente na Física, é um “elefante branco” na sociedade. De modo que existe desperdício de talentos por meio do desfavorável cenário de ingresso e ascensão de mulheres em carreiras científicas (AGRELLO e GARG, 2009; PANDINI, BARTELMEBS e TEGON, 2021; LINO e MAYORGA, 2016). Aos poucos, e com muita resistência, este cenário vem mudando. Isto ocorre tanto a partir de movimentos orgânicos, com projetos como o Meninas e Mulheres nas Ciências da Universidade Federal do Paraná[4], vencedor do prêmio Estratégia ODS Brasil 2022 na categoria Academia – Ensino, Pesquisa e Extensão (UFPR, 2022). Mas também por movimentos normatizadores, exemplificados pela existência da estratégia 14.8 do Plano Nacional de Educação, a saber:

> 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências. (BRASIL, 2014).

A invisibilização das mulheres cientistas ao longo da história, por vezes, leva à crença de que não existiram contribuições femininas relevantes na Ciência. Como se a regra criada pela sociedade excluísse as resistentes exceções. Contrariando este possível pressuposto, algumas cientistas conseguiram se tornar e/ou foram tornadas visíveis. Neste cenário, Marie Curie consolidou-se como um nome recorrente ao se discutir o pioneirismo feminino na Ciência, sendo a cientista mais notória da atualidade (EL JAMAL e GUERRA, 2022).

Mas o que a sociedade sabe sobre Marie Curie? É diante desta questão que este trabalho foi construído. Considerando que a visibilidade desta cientista não se traduz na representação mais corriqueira sobre quem faz Ciência. Assim, busca-se sistematizar as representações sociais construídas sobre Marie Curie a partir de uma revisão sistemática de literatura.

2 MARCO TEÓRICO

De acordo com Jodelet as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e

[4] https://www.instagram.com/mulheresnasciencias.ufpr / https://linktr.ee/mulheresnasciencias.ufpr

concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1989, p. 36 *apud* SÁ, 1996, p. 19). Estas representações têm a função de tornar familiar objetos distantes, a partir da tradução entre dois Universos, o reificado - mundo da Ciência, e o consensual - mundo cotidiano (MOSCOVICI, 2015).

Para que um objeto seja fonte de representações sociais é necessário o atendimento a condições de emergência, sendo as principais: dispersão da informação; focalização e pressão à inferência. A dispersão da informação indica que, por diferentes questões, não é possível que um sujeito tenha acesso a todas as informações disponíveis sobre o objeto. A focalização potencializa a atenção do sujeito em aspectos específicos do objeto, em detrimento de aspectos gerais, reduzindo a compreensão global. Por fim, a pressão à inferência faz com que o sujeito sinta necessidade de expressar a sua opinião sobre um assunto emergente, com certa urgência, o tornando suscetível a ceder às opiniões do grupo (HILGER, 2013).

Considera-se que Marie Curie pode ser fonte de representações sociais, tendo em vista que o sujeito que se propõe a pensar sobre a cientista pode fazê-lo a partir de diferentes perspectivas, por exemplo, ignorando toda a sua trajetória pioneira e a reduzindo “a pessoa que descobriu a radioatividade”, ou a vendo como um ícone pop, à exemplo do que ocorre com Albert Einstein.

A mídia e demais meios de comunicação em massa tendem a aumentar a distância entre o Universo reificado e o Universo consensual, já que é comum que não exista diálogo entre estes mundos (MOSCOVICI, 2015). Marie Curie é uma cientista visível, presente em meios midiáticos, o que pode levar a pressão à inferência dos sujeitos que entram em contato com os conteúdos que a representam. Ainda, os próprios conteúdos podem ser o indício de representações sociais estabelecidas.

Em 2019 foi lançado o filme “Radioactive” no serviço de streaming Netflix. Mas este não foi o primeiro filme protagonizado pela história de Marie Curie. A cientista também é destacada nos filmes “Madame Curie” de 1943, “Marie Curie, une femme sur le front” de 2014 e “Marie Curie” de 2016.

A cientista também é mencionada em músicas de diferentes idiomas e épocas, como “The Ballad Of Marie Curie” de Army Of Lovers. Observando trechos de algumas obras é possível obter indícios de representações sobre Marie Curie. A música “Supremacia” de Anta, diz “Soy Marie Curie si hablamos de entre hombres destacar” (Sou Marie Curie se falarmos sobre se destacar entre homens). Em “Stralar” de Vintersorg, há o trecho “Marie Curie; din strävan i” (Marie Curie, seu espírito é livre).

Já em “Radioakktivity” de C-Lekktor, a pesquisa da cientista é destacada, “Discovered by Madame Curie” (Descoberto por Madame Curie), ao se referir a radioatividade.

Marie Curie também é retratada em memes, conceito que pode ser entendido como uma “unidade propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo” (TORRES, 2016, p. 60).

Figura 1 – Memes sobre Marie Curie relacionados à Radioatividade

Disponível em: https://pt.memedroid.com/memes/detail/2463414/marie-curie e https://www.memegenerator.es/meme/32358850

Figura 2 – Meme sobre Marie Curie destacando a sua visibilidade

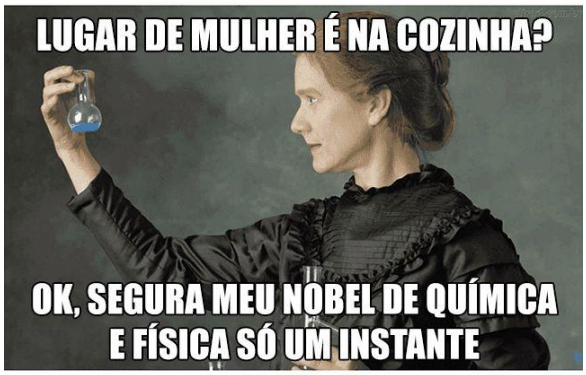

Disponível em: https://www.pinterest.com/pin/14214555058697187/

Figura 3 – Meme sobre Marie Curie destacando a sua visibilidade e ridicularizando causas atuais

Disponível em: https://br.ifunny.co/picture/marie-curie-outras-Sebm5Xin7

A Figura 1 traz o humor a partir das consequências da exposição da pesquisadora à radiação. Na Figura 2 há um discurso implícito sobre empoderamento feminino, destacando a visibilidade de Marie Curie a partir de seus prêmios Nobel. Por fim, na Figura 3 também há o destaque a Marie Curie, no entanto ela contrasta com a Figura 2 na medida em que ridiculariza lutas feministas, de classe e do movimento LGBTQIAPN+. Os diferentes memes sobre Marie Curie são um indício de que podem existir diferentes representações sociais sobre a pesquisadora, a depender do grupo analisado, o que está de acordo com a teoria moscoviciana.

3 METODOLOGIA

Este estudo quali-quantitativo se caracteriza como uma revisão sistemática de literatura, entendida como o “processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos” (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 55). Sua estruturação se dá em etapas com ações específicas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Ações para cada etapa de uma revisão sistemática

Etapa	Ação
1	Delimitação da questão a ser pesquisada
2	Escolha das fontes de dados
3	Eleição das palavras-chave para a busca
4	Busca e armazenamento dos resultados

5	Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão
6	Extração dos dados dos artigos selecionados
7	Avaliação dos artigos
8	Síntese e interpretação dos dados

Fonte: Costa e Zoltowski (2014)

A pesquisa visa investigar "Quais são as Representações Sociais sobre Marie Curie?". Não foram definidos marcos temporais e regionais para o estudo, visando aumentar a abrangência da investigação. Foram considerados os setores de publicação: "Teses e dissertações nacionais" e "Periódicos nacionais e internacionais". Para o setor "Teses e dissertações nacionais" foram utilizados os bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O setor "Periódicos nacionais e internacionais" foi investigado a partir das bases de indexação: Dialnet, Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os descritores escolhidos foram **"**representações sociais" AND "Curie" e "representação social" AND "Curie". A supressão do primeiro nome da pesquisadora foi feita visando um maior número de resultados e a possível inclusão de resultados referentes a Irène Joliot-Curie, filha cientista de Marie Curie e Pierre Curie. Ainda, foram consideradas as traduções dos descritores, adequadas ao banco de dados, para espanhol, inglês e francês.

A partir da busca inicial nos bancos de dados foram construídas as colunas "Resultado Inicial" das tabelas 1, 2, 3, 4 e 5. E, após leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, foram incluídos aqueles que definiram Marie Curie e/ou a temática de mulheres cientistas sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. O critério de incluir pesquisas referentes a mulheres cientistas foi estabelecido considerando que Marie Curie poderia estar entre as cientistas investigadas. Levando em consideração os critérios expostos foram construídas as colunas "Resultado final" das tabelas já mencionadas.

4 RESULTADOS

Inicialmente serão apresentados os resultados para o setor "Teses e dissertações nacionais". A tabela 1 exibe os resultados obtidos para o CTDC.

Tabela 1 – Resultados obtidos a partir do CTDC

CTDC		
Descritores	**Resultado inicial**	**Resultado final**
“representação social” AND “Curie”	4	0
“representações sociais” AND “Curie”	5	0

Fonte: Autoria própria (2023).

Após análise da adequação dos resultados iniciais aos critérios de inclusão estabelecidos, chegou-se ao resultado final constituído por nenhum trabalho.

Na tabela 2 estão organizados os resultados referentes a BDTD.

Tabela 2 – Resultados obtidos a partir do BDTD

BDTD		
Descritores	**Resultado inicial**	**Resultado final**
“representação social” AND “Curie”	1	0
“representações sociais” AND “Curie”	0	0

Fonte: Autoria própria (2023).

Novamente chegou-se ao resultado final constituído por nenhum trabalho para o banco de dados. De modo que não foram encontrados trabalhos para o setor “Teses e dissertações nacionais”.

A seguir serão apresentados os resultados referentes ao setor “Periódicos nacionais e internacionais”. Os resultados obtidos para a base Dialnet encontram-se na tabela 3. A pesquisa foi realizada considerando o tipo de documento “Artículo de revista”.

Tabela 3 – Resultados obtidos a partir da base Dialnet

DIALNET		
Descritores	**Resultado inicial**	**Resultado final**
“representação social” AND “Curie”	2	0
“representações sociais” AND “Curie”	1	0
“representación social” AND “Curie”	13	0
“representaciones sociales” AND “Curie”	42	0

“social representation” AND “Curie”	10	0
“social representations” AND “Curie”	4	0
“représentation sociale” AND “Curie”	10	0
“représentations sociales” AND “Curie”	4	0

Fonte: Autoria própria (2023).

Nenhum trabalho obtido a partir do banco de dados atendeu aos critérios de inclusão.

Os resultados referentes ao banco de dados DOAJ estão expostos na tabela 4.

Tabela 4 – Resultados obtidos a partir da base DOAJ

DOAJ		
Descritores	**Resultado inicial**	**Resultado final**
“representação social” AND “Curie”	1	0
“representações sociais” AND “Curie”	0	0
“representación social” AND “Curie”	0	0
“representaciones sociales” AND “Curie”	1	0
“social representation” AND “Curie”	14	0
“social representations” AND “Curie”	6	0
“représentation sociale” AND “Curie”	0	0
“représentations sociales” AND “Curie”	0	0

Fonte: Autoria própria (2023).

Novamente não foi encontrado nenhum trabalho.

Os resultados referentes ao banco de dados SciELO encontram-se na tabela 5.

Tabela 5 – Resultados obtidos a partir da base SciELO

SciELO		
Descritores	**Resultado inicial**	**Resultado final**
“representação social” AND “Curie”	0	0
“representações sociais” AND “Curie”	0	0

ISSN: 2176 - 1396

“representación social” AND “Curie”	1	0
“representaciones sociales” AND “Curie”	0	0
“social representation” AND “Curie”	1	0
“social representations” AND “Curie”	0	0
“représentation sociale” AND “Curie”	0	0
“représentations sociales” AND “Curie”	0	0

Fonte: Autoria própria (2023).

A base de dados não contribuiu com pesquisas adequadas aos critérios de inclusão. Assim, chegou-se ao resultado final constituído por nenhum trabalho para o setor “Periódicos nacionais e internacionais”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de trabalhos referentes às representações sociais sobre Marie Curie indicam uma possível lacuna de pesquisa no campo da Educação em Ciências. É de interesse saber como a sociedade representa Marie Curie, tendo em vista a visibilidade da cientista, seu pioneirismo e referência para futuras pesquisadoras, sobretudo a partir de movimentos de enfrentamento à desigualdade de gênero na Ciência.

Os fenômenos sociais ocorrem a partir dos domínios de ação pelos quais os seres humanos se movem (MATURANA, 2002), de modo que é inviável desconsiderar dimensões diferentes da racional na constituição de representações sociais (VILLAS BÔAS, 2004). Assim, o que os grupos sociais constroem em relação a Marie Curie não se limita a usar as informações que possuem quando são questionados sobre a pesquisadora. As representações sociais moldam as ações, conscientemente ou não, o que possivelmente influenciará o modo como o sujeito se move em relação a desigualdade de gênero na Ciência.

REFERÊNCIAS

AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 1305-1 -

1305-6, 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.005. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 de jul. 2023.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. Manual de Produção Científica. Porto Alegre : Penso, 2014.

EL JAMAL, N. O.; GUERRA, A. O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em ciências. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 24, p. 1-22, 2022.

HILGER, T. R. **Representações Sociais de conceitos de Física Moderna e Contemporânea**. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado Acadêmico em Ensino de Física) – Instituto de Física – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

KOSMINSKY, L.; GIORDAN, M. Visões sobre Ciências e sobre o Cientista entre Estudantes do Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, v. 15, p. 11-18, 2002.

LINO, T. R.; MAYORGA, C. As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. **Saúde & Transformação Social**, v.7, n.3, p.96-107, 2016.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PANDINI, C. A.; BARTELMEBS, R. C.; TEGON, M. M. F. A invisibilidade das mulheres na física: um recorte nos últimos 12 anos na produção de eventos e revistas de alto impacto. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 3, 2021.

SÁ, C. P. **Representações Sociais**: Teoria e pesquisa do núcleo central. Temas em psicologia, n. 3, p. 19-33, 1996.

SIQUEIRA, D. C. O. O cientista na animação televisiva: discurso, poder e representações sociais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 131–148, 2006

TORRES, T. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, v. 68, n.3, p.60 - 61, 2016.

UFPR. **Projeto de extensão da UFPR que incentiva a participação feminina nas ciências vence prêmio Estratégia ODS Brasil.** Curitiba, 2022. Disponível em: <https://ufpr.br/projeto-de-extensao-da-ufpr-que-incentiva-a-participacao-feminina-nas-ciencias-vence-premio-estrategia-ods-brasil/>. Acesso em 02 ago. 2023.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, n. 19, p. 143-166, 2004.

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO DISCENTE E A INSERÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Vinicius da Silva Freitas[1]

Luci Rocha[2]

Marcelo Silva Rodrigues[3]

José Antonio da Silva[4]

Antônia Santos Agrella[5]

RESUMO

A pesquisa aborda a importância dos processos de formação do discente e da inserção do protagonismo juvenil na educação. Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema por entender que o protagonismo do discente torna-se um aspecto fundamental a ser considerado. A ideia de protagonismo remete à capacidade do aluno de assumir um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento. O objetivo é analisar esses processos, investigar o conceito de protagonismo juvenil, compreender as práticas pedagógicas que promovem esse protagonismo e identificar os desafios da sua implementação nas escolas. A metodologia utilizada é a bibliográfica, por meio da análise de fontes relevantes sobre o tema. O problema central da pesquisa é como potencializar os processos de formação do discente por meio do protagonismo juvenil no contexto educacional. Em suma, a formação do discente e a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional são processos que se complementam e promovem um ensino mais participativo e significativo. Diante desse cenário, é fundamental promover a reflexão e o debate sobre a importância do protagonismo juvenil e a forma como ele pode ser integrado nas práticas educacionais. É necessário investir em formação continuada para os educadores, incentivando o desenvolvimento de metodologias participativas e valorizando a voz e as experiências dos estudantes. É necessário superar desafios e investir em práticas e estratégias pedagógicas que valorizem a voz, as ideias e as habilidades dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos ativos e transformadores na sociedade.

Palavras-chave: Protagonismo educacional. Formação. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida adulta e contribuindo para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade. Nesse sentido, os

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estácio de Sá, viniciuscarvalho34@hotmail.com.
[2] Mestranda em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, lu.ky.rocha@hotmail.com.
[3] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, marcelo.rodrigues@ifmt.edu.br.
[4] Doutor em Educação, Universidade Americana, janthonous@uol.com.br.
[5] Mestranda em Letras, Universidade Federal De Roraima, antonia.agrella37@gmail.com.

processos de formação do discente e a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional têm sido temas de interesse crescente na área da educação. (MORAIS, 2013)

Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema por entender que o protagonismo do discente torna-se um aspecto fundamental a ser considerado. A ideia de protagonismo remete à capacidade do aluno de assumir um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento. Ao inserir o protagonismo no currículo do tempo integral, busca-se estimular a autonomia, a criatividade, a liderança e a capacidade de tomar decisões dos estudantes, preparando-os para os desafios e demandas do século XXI (LOPES, 2012).

Esta pesquisa tem como base a metodologia bibliográfica, que consiste na análise de fontes bibliográficas relevantes sobre o tema em questão.

O problema que motiva esta pesquisa está relacionado à compreensão dos processos de formação do discente e à importância da inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional. Apesar de reconhecer-se a relevância desses aspectos para o desenvolvimento dos estudantes, ainda há lacunas e desafios a serem enfrentados no que diz respeito à implementação efetiva de práticas que promovam o protagonismo juvenil nas escolas. Portanto, o problema central desta pesquisa é: como os processos de formação do discente podem ser potencializados pela inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional?

Os objetivos deste trabalho se encontram em analisar os processos de formação do discente no contexto educacional, considerando as dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas envolvidas, investigar o conceito de protagonismo juvenil e sua relevância para o desenvolvimento dos estudantes, compreender as práticas e estratégias pedagógicas que favorecem a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional e identificar os desafios e as oportunidades relacionados à implementação efetiva do protagonismo juvenil nas escolas.

Ao final desta pesquisa, espera-se obter subsídios teóricos e práticos que possam contribuir para o debate e a implementação de estratégias que promovam o protagonismo juvenil nas escolas, fortalecendo os processos de formação do discente e favorecendo o seu desenvolvimento integral.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Juventude: uma breve contextualização

O conceito de juventude, adolescência ou jovem varia em consonância com o objeto de análise de diferentes ciências. Para a medicina, são relevantes os aspectos biológicos, sobretudo ligados à sexualidade e reprodução. Por sua vez, a psicologia dedica-se à compreensão da transição entre infância e idade adulta, enquanto a sociologia busca compreender a atuação do jovem no cotidiano social, e assim por diante (COSTA; VIEIRA, 2006).

As Nações Unidas definem jovens como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, adaptando-se à realidade de cada país. Chaves Júnior (1999) destaca que tal conceito varia de acordo com o contexto social, mencionando o exemplo do Japão, onde são considerados jovens aqueles com até cerca de 35 anos.

Embora a faixa etária seja um parâmetro necessário para delimitações iniciais, não pode ser a única análise na definição de juventude. Outros fatores também devem ser observados, como o período da vida, a posição social e o contexto populacional. Um jovem de uma classe marginalizada ou socialmente excluído da educação e informação não pode ser equiparado em termos etários a um jovem de uma classe de alto poder econômico (COSTA; VIEIRA, 2006).

Costa e Vieira (2006) afirmam que a definição de juventude por faixa etária é útil para a demografia, que busca entender o peso dos jovens na população, mas pode ser complicada do ponto de vista jurídico, pois agrupa na mesma faixa pessoas com status legais diferentes, como menores e maiores de idade.

Abramo (1997, p. 28) ressalta que a juventude é um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a idade adulta (maturidade). Ela enfatiza que é um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos integram-se à sociedade adquirindo elementos da "cultura" e assumindo papéis adultos.

A juventude também deve ser analisada pelas atividades em que os jovens se dedicam e pelos diversos contextos da vida social, como educação, trabalho, comunicação e participação ou exclusão no consumo. Nesse sentido, a educação é vista como um período de preparação, instrução e formação para os papéis adultos que os jovens assumirão, sendo um dos processos sociais mais importantes ao caracterizar a juventude (COSTA; VIEIRA, 2006).

ISSN: 2176 - 1396

Nesta etapa, manifesta-se uma certa emancipação em relação à família, acompanhada pela construção e consolidação da identidade pessoal. Os jovens alcançam a definição de sua identidade individual por meio da exploração de diferentes papéis. Desse modo, eles experimentam várias representações de si mesmos até chegarem à escolha daquela que melhor se adequa a cada um.

Segundo Boran (1994), esse processo de conquista da identidade ocorre por meio de uma crise, uma reavaliação e um questionamento profundos, além da assimilação de um conjunto de referências e valores que conferem sentido e orientação à vida.

Diante das informações teóricas apresentadas pelos autores nesta seção, pode-se afirmar que o jovem, muito mais do que uma mera classificação etária, é um ser em formação e, como todo processo de formação, apresenta um status incompleto. Sua interação construtiva ou destrutiva com a sociedade será determinante na construção de sua identidade pessoal. As crises enfrentadas nessa fase serão superadas com o apoio da família, da escola e da cultura do grupo de idade ao qual o jovem pertence.

2.2 Educação e protagonismo juvenil

A concepção de protagonismo juvenil utilizada neste trabalho consiste na proposta e estímulo, que representa uma possibilidade concreta para o desenvolvimento e exercício da cidadania. Ao enfocar o sujeito, ela se relaciona com a formação da identidade, autoconceito e autoestima, componentes fundamentais para a construção da identidade e autonomia. (GANDOLFO, 2005)

O termo "Protagonismo Juvenil", como uma modalidade de ação educativa, refere-se à criação de espaços e condições que permitem aos jovens se envolverem em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva dos jovens na vida escolar, comunitária ou na sociedade em geral.

Outros estudos enfatizam a importância do protagonismo juvenil como uma forma de envolvimento dos jovens em atividades que vão além de seu dia a dia e de seus interesses individuais. Gandolfo (2005) concebe o protagonismo como ações

ISSN: 2176 - 1396

coletivas e participativas dos próprios jovens, baseadas em seus interesses, que constroem sua autonomia por meio do envolvimento coletivo

O protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. Portanto, o protagonismo juvenil, além de ser um direito, é um dever dos adolescentes. Para o autor, a liberdade e a solidariedade, valores essenciais para a prática do protagonismo juvenil, são os dois valores fundamentais que servem como princípios constitutivos da concepção de educação brasileira proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e devem estimular o pensamento e ação de todos que atuam em qualquer área da educação e formação de adolescentes. (BALEEIRO *et al*, 1999)

O respeito e o estímulo à curiosidade crítica do estudante constituem a base sólida para a autonomia do aluno. Para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), a autonomia por meio do protagonismo juvenil tem tido ampla repercussão na área educacional, especialmente com a implementação da reforma curricular do ensino médio, que adota esse conceito como um dos pilares das inovações sugeridas.

Ao que cerne Silva (2000) e Becker (1985) destaca que a "ambiência pós-moderna" permeou várias esferas da vida dos adolescentes, criando novas formas de ser, viver e consumir. Isso indica uma necessidade social urgente de promover a formação de valores e atitudes cidadãs que permitam a esses indivíduos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação visa atender a uma demanda social, respondendo às angústias dos adolescentes diante dos desafios e exigências das sociedades pós-modernas.

Costa (2000) considera o protagonismo juvenil como uma proposta pedagógica em que os adolescentes atuam como personagens principais em iniciativas voltadas para a solução de problemas reais em suas comunidades. Nessa fase da vida, esse tipo de participação autêntica e não manipulada se traduz em ganhos de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, elementos importantes na construção de sua identidade pessoal, social e em seus projetos de vida. Portanto, o protagonismo pode ser exercido por diversos atores sociais em diferentes formas de participação social, evidenciando que se trata de um conceito amplo, não limitado à adolescência.

Atualmente, as sociedades enfrentam o desafio de fornecer às gerações jovens princípios éticos de convivência e ideais humanos que possam ser compartilhados por pessoas com diferentes origens e formações. Uma representação convincente da

democracia parece ser o caminho para o desenvolvimento de identidades autônomas, preparadas para se adaptar e responder às rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas. "Essa representação enfatiza a liberdade e a interdependência, a tolerância e o respeito mútuo, a iniciativa e a competência para o trabalho construtivo e cooperativo" (SOUZA, 2003).

3 METODOLOGIA

Com relação à presente pesquisa, que possui caráter exploratório, destaca-se, de acordo com Severino (2007, p. 123), que a pesquisa exploratória busca primordialmente obter informações sobre um objeto específico, delimitando, assim, um campo de trabalho e mapeando as condições de manifestação desse objeto. Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador um maior conhecimento sobre o tema em questão, permitindo-lhe questionar os dados aparentes da realidade com base nas informações adquiridas, a fim de avançar na compreensão de suas múltiplas determinações e analisar e descrever com maior precisão um determinado assunto.

Com o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada e detalhada da proposta atual, é compreendido que a presente pesquisa também se configura como descritiva, uma vez que fornecerá uma visão mais precisa e minuciosa da mesma. Triviños (2010, p. 110) afirma que o estudo descritivo tem como objetivo descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Ao utilizar o estudo descritivo, buscamos obter informações que revelem dados mais significativos para a pesquisa.

Ao considerar os procedimentos da pesquisa, fundamentamo-nos na pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Conforme destacado por Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se baseia nos registros disponíveis provenientes de pesquisas anteriores.O autor ainda ressalta que os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados, e o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nesses textos.

Serão consultados livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam os processos de formação do discente e a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional. A análise e interpretação dessas fontes permitirão identificar as principais tendências, teorias e abordagens existentes nessa área de estudo.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os processos de formação do discente e a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional são questões cruciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais participativa e engajada. Esta pesquisa utilizou a metodologia bibliográfica, analisando uma variedade de fontes relevantes sobre o tema, incluindo livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Os processos de formação do discente são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético dos estudantes. A educação desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para enfrentarem os desafios da vida adulta e para se tornarem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Esses processos incluem não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, mas também o estímulo ao pensamento crítico, à criatividade, à capacidade de resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores éticos. (KLEIN, 2006)

O protagonismo juvenil remete à capacidade dos alunos de assumirem um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao permitir que os estudantes sejam protagonistas, a escola incentiva a autonomia, a criatividade, a liderança e a habilidade de tomar decisões, características essenciais para enfrentar os desafios e as demandas do século XXI (RABÊLLO, 2004)

A inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional requer a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e participativas. Isso pode ser alcançado por meio de metodologias ativas de ensino, onde os alunos são estimulados a se envolverem em projetos, debates, discussões em grupo e atividades práticas que os coloquem como protagonistas do seu aprendizado. Além disso, é importante que os professores atuem como facilitadores e mediadores, encorajando o diálogo e a participação dos estudantes em suas próprias trajetórias educacionais. (COSTA, 2001)

A pesquisa demonstrou que a formação do discente e a inserção do protagonismo juvenil são temas de extrema relevância na área educacional. A construção de um ambiente escolar que estimule o protagonismo dos estudantes promove o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências, preparando-os para serem cidadãos ativos, críticos e comprometidos com a sociedade.

ISSN: 2176 - 1396

A inserção do protagonismo juvenil não deve ser vista como uma mera tendência pedagógica, mas sim como uma necessidade imperativa para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. As práticas pedagógicas devem ser repensadas e adaptadas para possibilitar a participação efetiva dos alunos em sua própria aprendizagem, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Contudo, é importante destacar que a implementação do protagonismo juvenil enfrenta desafios, como resistência de alguns educadores em abandonar abordagens (CUSATI, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que os processos de formação do discente vão além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Eles abrangem também o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, éticas e o estímulo ao pensamento crítico, visando à formação integral dos estudantes.

Compreender a formação integral dos estudantes é fundamental para promover uma educação mais significativa e relevante, que vá além do simples repasse de conhecimentos e habilidades.

A investigação do conceito de protagonismo juvenil foi um ponto crucial deste estudo. O protagonismo juvenil refere-se à capacidade dos estudantes de assumirem um papel ativo em sua própria formação e no ambiente escolar, tornando-se agentes de mudança e contribuindo para a construção de uma escola mais participativa e democrática. Essa abordagem pode ser um poderoso catalisador para o desenvolvimento dos estudantes, incentivando-os a se envolverem ativamente na aprendizagem e a desenvolverem habilidades de liderança e resolução de problemas.

As práticas e estratégias pedagógicas que favorecem a inserção do protagonismo juvenil no contexto educacional também foram analisadas neste trabalho. Tais práticas incluem o estímulo à participação ativa dos alunos em projetos, discussões e decisões na escola, bem como o fomento à autonomia e à responsabilidade na condução do próprio aprendizado. Essas estratégias podem criar um ambiente de aprendizagem mais significativo, onde os estudantes se sintam motivados e engajados em suas jornadas educacionais.

Contudo, a implementação efetiva do protagonismo juvenil nas escolas apresenta desafios e oportunidades a serem considerados. Dentre os desafios, destacam-se a resistência a mudanças por parte de alguns educadores e gestores, a

falta de estrutura e recursos adequados, além da necessidade de capacitação dos professores para atuarem como facilitadores e mediadores do protagonismo dos alunos. No entanto, as oportunidades são promissoras, pois a inserção do protagonismo juvenil pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais participativo, inclusivo e criativo.

Assim, as considerações finais enfatizam que a abordagem do protagonismo juvenil na formação do discente é uma estratégia valiosa para promover uma educação mais abrangente e significativa. O desenvolvimento das dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas dos estudantes, aliado ao estímulo à participação ativa e à autonomia, pode resultar em uma formação mais completa e preparar os jovens para serem cidadãos conscientes, críticos e ativos em suas comunidades. Portanto, é fundamental que escolas, educadores e gestores trabalhem em conjunto para superar os desafios e aproveitar as oportunidades relacionadas à implementação do protagonismo juvenil, visando uma educação mais transformadora e comprometida com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, n. 5, p.25-36, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf Acesso em: Julho de 2923

BALEEIRO, M.C. et. al. **Sexualidade do adolescente – Fundamentos para uma ação educativa.** Salvador: Fundação Odebrecht e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1999.

BORAN, Jorge. Adolescentes e jovens. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2006. Cap. 1, p. 72-74.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf> Acesso em: Junho de 2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006. 343 p.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em Tempo Integral: Resultados e Representações de Professores de Matemática e de Alunos do Terceiro Ciclo da Rede de Ensino de Belo Horizonte.** 2013. 216f. Tese (Doutorado Programa de Pósgraduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo

CHAVES JÚNIOR, Elizeu De Oliveira. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. In: SCHOR, Néia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castello (Orgs.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 1999. p. 41-48. Disponível em: http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/cadernos1.pdf Acesso em: Julho de 2023

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE G.L.B.P. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. C**adernos de Pesquisa, v.24, n.122, p. 411- 423, São Paulo. Maio/ago.2004.

GANDOLFO, M.A.P. **Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibiidade de experiências de protagonismo juvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KLEIN, Ana Maria. **Escola e Democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../dissertacaoAnaKlein.pdf. Acesso em: Julho de 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n° 26, p. 109-118, mai./ago. 2004.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco:** uma análise do programa de educação integral. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea - PPGEDUC, Caruaru.

RABÊLLO, Maria Eleonora D. Lemos. **O que é protagonismo juvenil?** Disponível em: http://www.cedeca.org.br/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabe llo.pdf, 2004. Acesso em: Junho de 2023

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G.S.N. **A construção do adolescer masculino e o uso do preservativo**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, V. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. I**ntrodução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: < https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-medio> Acesso em: Junho de 2023.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES EM UMA INSTITUIÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI-RJ

Adam Alfred de Oliveira[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

Esta pesquisa busca desvelar as representações sociais de inclusão digital por parte dos educadores sociais que atuam em duas unidades de um projeto socioeducativo localizado no município de Niterói-RJ. Essas unidades oferecem, além de diversos serviços, oficinas educativas em tecnologia para jovens, crianças e adolescentes das comunidades próximas. Os principais objetivos desta pesquisa são identificar as representações sociais de inclusão digital compartilhadas pelos educadores sociais dessa instituição e compreender como essas representações constituem as práticas socioeducativas oferecidas. O estudo adota uma abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da instituição, bem como diários de campo que registram o cotidiano, as práticas e as interações dos educadores. Esses diários são construídos com base em observações de campo, inspiradas na fenomenologia transcendental proposta por Edmund Husserl, e servem como instrumento de coleta de dados. A partir do material coletado, é realizada uma análise retórico-filosófica, fundamentada nas ideias de Aristóteles e Olivier Reboul, visando revelar o núcleo figurativo que está sendo reificado entre os profissionais participantes da pesquisa. Além disso, como principais referências teóricas, são utilizadas obras de Pierre Levy e Manuel Castells para compreender o contexto cibercultural, bem como de Mark Warschauer para compreender como a educação em tecnologia se direciona às camadas menos privilegiadas. No campo da Pedagogia Social, são consideradas as contribuições de Paulo Freire e Geraldo Caliman, e no campo da Teoria das Representações Sociais, são consideradas as teorias de Willem Doise e Serge Moscovici. Os resultados da pesquisa revelaram a presença de representações sociais de inclusão digital que retratam uma percepção de "necessidade de acesso", em que se configura uma noção rasa, que restringe inclusão digital à obtenção de dispositivos digitais e à conexão às redes telemáticas. Conclui-se que essas representações sociais de inclusão digital compartilhadas pelo grupo investigado não contribuem efetivamente para a formação dos alunos. Outrossim, observa-se que os educadores tendem a priorizar seus próprios anseios e aspirações, o que influencia a organização e a constituição das ações educativas em tecnologia desenvolvidas na instituição.

Palavras-chave: Educação social. Inclusão digital. Representações sociais. Cibercultura. Aluno-pobre.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, o cenário de educação digital tem adquirido crescente importância, não apenas nas instituições escolares, mas também em outras

[1] Mestre em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, adamalfred1@gmail.com.
[2] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, arthuruerjffp@gmail.com.

organizações voltadas à educação, mas que não estão ligadas as redes formais de ensino. Com a eclosão da pandemia de Covid-19 em 2020, que se espalhou globalmente e impactou severamente o Brasil e as dinâmicas sociais, essa realidade se aprofundou ainda mais. Professores, educadores, alunos, universidades, instituições escolares e não escolares, foram compelidos a se integrar a um cenário altamente digital, onde a maioria das relações, sejam elas de trabalho, educacionais ou interpessoais, passaram a ser mediadas e exercidas pelas redes e pelas tecnologias digitais.

Entretanto, essa transformação não foi experienciada de forma igual para todos. As populações mais desfavorecidas foram as mais afetadas, tanto em termos de saúde quanto de recursos financeiros e educacionais, devido à falta de acesso, dificuldades em lidar com as tecnologias ou à escassez de meios financeiros para adquirir e/ou manter dispositivos digitais, bem como garantir a conectividade.

Embora a pandemia possa ter findado, a revolução tecnológica não será desacelerada; ela veio para ficar. Portanto, a discussão sobre inclusão digital e os avanços das tecnologias digitais precisam ser debatidos. Em um mundo em que a tecnologia permeia todos os aspectos, quais dificuldades as populações empobrecidas enfrentarão para ter acesso aos serviços, a produção, a garantias de direitos. Nesta nova realidade interconectada, quais critérios definem quem é considerado um cidadão pleno?

Nesta linha de raciocínio, as mudanças sociais induzidas pela cibercultura[3] criaram um novo paradigma social, a tal ponto em que chegamos a entender a contemporaneidade indissociável do mundo digital. Mas este fenômeno cobra um preço, e neste sentido, Levy reconhece a possibilidade da existência de uma exclusão gerada pela disseminação das tecnologias digitais quando afirma que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita” (LÉVY, 1999, p. 242).

Da mesma forma, Castells (1999) salienta que a nossa sociedade atual está viabilizada pelos avanços que possibilitaram o surgimento da Internet, um sistema global que interliga todas as redes, o alicerce de uma comunicação mundial baseada

[3] “Cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

ISSN: 2176 - 1396

em computadores (CMC). Para Castells (1999, p. 441), essa tecnologia “moldou de forma definitiva a estrutura do novo veículo de comunicação [...], na cultura de seus usuários e nos padrões reais de comunicação”, mas causou uma forte desigualdade social, gerada pela falta de acesso.

Assim, mais um desafio sem impõe às camadas empobrecidas, além da exclusão social e econômica já imposta pelo capitalismo, a exclusão digital, portanto, se torna uma realidade presente em uma sociedade hiperconectada.

> A exclusão digital possui forte correlação com as outras formas de desigualdade social, e, em geral, as taxas mais altas de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda. A desigualdade social no campo das comunicações, na sociedade moderna de consumo de massas, não se expressa somente no acesso ao bem material – rádio, telefone, televisão, Internet –, mas também na capacidade do usuário de retirar, a partir de sua capacitação intelectual e profissional, o máximo proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação. (SORJ, 2003, p. 59).

Esta não é uma tarefa que a escola sozinha conseguirá remediar, visto que muitos indivíduos não estão mais em idade onde permanência escolar não é mais garantida. Neste sentido, as instituições não escolares comprometidas com as populações empobrecidas podem, e muito, contribuir em um processo de inclusão digital.

Mas mesmo assim, nenhum trabalho pode ser realizado sem um compromisso ético dos profissionais docentes responsáveis por um processo de inclusão fora do contexto escolar: os educadores sociais em tecnologia.

A simples posse de recursos financeiros, mesmo que vultuosos, por parte de uma instituição, juntamente com alunos ávidos por conhecimento e a disponibilidade de avançados dispositivos tecnológicos, não seria o bastante para garantir um projeto educacional emancipatório de inclusão digital. É fundamental a presença de profissionais docentes éticos e compromissados com a inclusão e com a transformação social. Profissionais atuantes e que estejam alinhados com uma práxis socioeducacional inclusiva, ou seja, que verdadeiramente contribua para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos. Dessa maneira, poder-se-ia assegurar um ambiente educacional genuinamente inclusivo e que promova o crescimento integral daqueles a quem as práticas educativas em tecnologia se destinam.

Para se compreender o desenvolvimento do trabalho realizado por educadores sociais em tecnologia, foi se utilizado a Teoria das Representações Sociais de Moscovici com o intuito de se desvelas as representações sociais de inclusão digital, ou seja, compreender o que os profissionais de uma instituição social estão compartilhando sobre aquilo que está sendo reificado neste grupo de profissionais. Segundo Ferreira (2012) uma representação social compartilhada pelos indivíduos interfere nas relações de alteridade entre os sujeitos, construindo e estruturando as práticas educativas. Assim, essa teoria pode contribuir para desvelar as percepções e entendimentos que esses profissionais apresentam sobre seu próprio trabalho, realizado e oferecido a alunos oriundos das camadas empobrecidas.

Nesse contexto, o estudo e a compreensão dos educadores sociais e suas ações em instituições que têm como princípio a inclusão digital podem, em certa medida, auxiliar na compreensão deste complexo tema e suas implicações nos processos educacionais. Assim, um projeto de inclusão digital deve prover recursos para que as comunidades se desenvolvam e participem de forma digital, em busca de uma integração social mais ampla e emancipatória.

2 OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA E O ESPAÇO DE PESQUISA

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2011, por meio do Conselho de Direitos Humanos, divulgou um relatório afirmando que o acesso à internet é um direito humano fundamental. O texto abordado, enfatiza a relevância desse tema, em consonância com o artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata do direito "à liberdade de opinião e expressão" (ONU, 1948). Nesse documento, é garantido o direito de receber e transmitir informações, por qualquer meio, entre qualquer indivíduo e, especialmente, através das fronteiras.

No relatório, o Conselho reconhece o poder revolucionário da Internet e sua potencialidade de compartilhar ideias e informações:

> [...] ao contrário de qualquer outro meio de comunicação, como rádio, televisão e publicações impressas baseadas em transmissão de informações, a Internet representa um salto significativo como meio interativo. De fato, com o advento dos serviços Web 2.0, ou plataformas intermediárias que facilitam o compartilhamento participativo de informações e a colaboração na criação de conteúdo, os indivíduos não são mais destinatários passivos, mas também editores ativos de informações. (ONU, 2011).

ISSN: 2176 - 1396

Em resumo, o direito ao acesso à internet, de acordo com a ONU, é reconhecido como um aspecto fundamental dos direitos humanos. No mesmo sentido, no Brasil, o "Marco Civil da Internet", uma legislação de 2014 que tem como objetivo regulamentar o uso da internet no território nacional, em seu artigo 7º, enfatiza a relevância da internet como um recurso "essencial para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2014), especialmente em um mundo cada vez mais digitalizado, onde a falta de acesso à internet pode agravar as desigualdades sociais.

Apesar das garantias de direitos, tanto a nível internacional quanto nacional, a questão do acesso à internet continua sendo um grave problema para uma parcela significativa da população. A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), conduzida em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que um em cada quatro brasileiros acima dos dez anos de idade não possui acesso à internet, representando 21,7% da população nessa faixa etária, totalizando cerca de 40 milhões de pessoas excluídas da conexão com a rede mundial de computadores.

Considerando esse contexto, Valente (2018) salienta que, com o avanço acelerado dessas tecnologias e o surgimento da Internet 4.0, juntamente com os impactos significativos na produção - também conhecida como Indústria 4.0 - caracterizada por uma nova abordagem de produção, logística e gestão, com a proliferação de robôs operados por inteligência artificial, tem-se observado transformações profundas na produção, cultura e relações humanas. Essas mudanças têm gerado pressões e desafios para acompanhar essas transições no âmbito educacional, criando assim um cenário complexo e instigante. Conforme Valente (2018, p. 18) destaca, "se as pessoas não estiverem preparadas para lidar com essa complexidade, enfrentarão grandes dificuldades para navegar no oceano de informações e novas situações emergentes".

Assim, o trabalho foi realizado em duas unidades de uma instituição não escolar presentes em duas comunidades no município de Niterói. Esta instituição atende a famílias, jovens, crianças e adolescentes, oriundos das comunidades do entorno, com atividades extracurriculares de esportes, sociabilização, artes e oficinas em tecnologia, que constitui o foco deste estudo. A pesquisa foi realizada com 9 profissionais da instituição, entre educadores e corpo técnico, a fim de se pesquisar as representações sociais de inclusão digital.

3 METODOLOGIA DE TRABALHO

Esta investigação foi desenvolvida em uma pesquisa qualitativa, com base nessa abordagem, optou-se pela base epistemológica da fenomenologia para a captura de dados através das entrevistas semiestruturadas e dos diários de campo de inspiração fenomenológica, enquanto a análise dos dados obtidos ficou a cargo do olhar retórico filosófico de Aristóteles que define os gêneros discursivos. A partir deste olhar, buscou-se se encontrarem as figuras retóricas debatidas por Reboul (2004), sendo as figuras de sentido as mais relevantes, principalmente as metáforas segundo descrito por Mazzotti (2003) e as demais figuras conforme demonstrado por Ferreira (2012) como indícios de possíveis núcleos figurativos das representações sociais partilhadas através dos discursos proferidos pelos profissionais participantes desta pesquisa e que constituem seus grupos de pertença.

Para a apropriação daquilo que foi visto, vivenciado e experienciado no campo de pesquisa, Ferreira (2015, 2020, 2021) propõe o exercício descritivo do *noema* e da *noese*, presentes nas observações do campo educacional, com o intuito de levar a compreensão de uma *variação eidética*, conceito fenomenológico chave, como debatido anteriormente. Dessa maneira, os diários serão construídos seguindo a estrutura básica de inspiração fenomenológica - *noema, noese e variação eidética* – tal qual demonstrado por Depraz (2011) e organizado por Ferreira (2015; 2020, 2021), com base na teoria fenomenológica de Husserl (1975), através das interpretações e das vivências observadas e extraídas no *lócus* da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1978), são um ramo dentro das Psicologia Social. As RS são definidas como um conhecimento que parte do senso comum, estruturam uma realidade e, de certa maneira, influenciam o meio social. Esta teoria surge como uma crítica às representações coletivas desenvolvida por Durkheim. Para Moscovici as “representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Logo, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos” (FERREIRA, 2012, p. 131).

Portanto, ao construir representações, os indivíduos não constroem suas próprias concepções sobre um objeto, algo ou alguém, mas são produzidas elaboradas e transmitidas das mais variadas fontes, misturando a classe geral de ideias e crenças às experiências individuais da realidade ao qual está inserido. (ibidem, p. 131)

Este entendimento gera uma imagem, um modelo mental que não se distancia das opiniões e percepções do indivíduo, mas parte de um meio social e o retroalimenta.

> Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. (MOSCOVICI, 1978, p. 25)

Além dos estudos das TRS de Moscovici, também nos embasamos nas contribuições da abordagem societal de Willem Doise. Segundo Doise, as representações sociais não estão dissociadas dos grupos sociais ao qual os indivíduos estão inseridos, ou seja, a estratificação dos sujeitos na sociedade pode definir as suas representações (FERREIRA, 2012, p.136).

Segundo Doise (2001), as representações sociais são propulsoras de tomadas de posição simbólicas realizadas por grupos dentro de uma sociedade que interferem em suas interações sociais. Neste sentido, as práticas conduzidas por educadores sociais voltadas para a educação em tecnologia, orientadas à inclusão digital, desenvolvidas no interior de uma instituição não escolar, podem ser compreendidas. Logo, a análise retórico-filosófica junto à teoria das representações sociais de Moscovici, sob a abordagem societal, foram utilizados no processo metodológico para desvelar as representações sociais de inclusão digital, na compreensão das práticas educativas, desenvolvidas no interior da instituição pesquisada.

Segundo Doise (2001), as tomadas de posição se aglutinam em categorias temáticas se organizam conforme o engajamento de um grupo pesquisado em relação à representação que está sendo estudada. Quanto mais engajado um grupo, mais coeso serão os seus argumentos, e em menos temáticas os discursos se moverão.

Estas temáticas presentes, direta ou indiretamente, nos discursos dos profissionais que atuam na instituição e, de certa forma, constituem e organizam o desenvolvimento das práticas dos educadores presentes nas oficinas de tecnologia

da instituição pesquisada. São elas: o ‘aluno-zero’, a “necessidade da oportunidade’, ‘o acesso ao certificado, o grande objetivo’ e ‘ter a tecnologia na sua mão’.

Na temática ‘o aluno-zero’, os profissionais compartilham o entendimento de um jovem ‘que não chega com base’, que sai de um ‘estágio totalmente zero’ para aprender a mexer em um mouse. Um aluno com ‘baixo poder aquisitivo’, que ‘aparece quando quer’ e com ‘dificuldade de leitura’. Estes argumentos apresentam os alunos-pobres que, por problemas econômicos e sociais, não possuem o acesso às tecnologias e, por conta de sua condição de serem/estarem pobres, têm impossibilitado ou dificultado o seu acesso pleno aos equipamentos informacionais.

Com a temática a ‘necessidade da oportunidade’, os argumentos construídos estão sendo orientados às possibilidades de mudança, de se alcançar melhores condições de vida por conta do acesso a estas tecnologias. Os argumentos compartilhados condensam a intenção do que está sendo realizado por estes profissionais, para que a pobreza seja sanada pela oportunidade do acesso ao mercado de trabalho. Assim, argumentos como ‘a área tem um imenso leque’, ‘sem a inclusão digital não terão acesso ao mercado’ e ‘preparar eles para um jovem aprendiz’, estruturam a ação educativa destes profissionais e constituem os processos articulados para este fim. Desta forma, acessar as tecnologias pode, segundo estes discursos, proporcionar melhorias a estes alunos-pobres.

A partir da temática ‘o acesso ao certificado, o grande objetivo’, os discursos simbolizam, através da certificação, a grande realização do trabalho que está sendo traçado. Argumentos como ‘certificar o maior número de pessoas’, ‘a informática dá uma qualificação’, e ‘este é o grande objetivo’, buscam superar o estado de precariedade sofrida pela pobreza, a fim de proporcionar ao aluno-pobre uma perspectiva de acesso ao mercado de trabalho, representada pela obtenção desta certificação.

Logo, a temática ‘ter a tecnologia na sua mão’ concerne ao que está sendo compartilhado pelos profissionais em relação à necessidade de acesso dos alunos pobres às tecnologias, constituindo-se no campo figurativo das representações sociais de inclusão digital. Este entendimento acaba por consolidar como todo um trabalho está sendo oferecido aos estudantes, definindo e configurando as relações de alteridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi encerrada em março de 2023 e apresentada a comunidade acadêmica através de uma dissertação compilando os dados encontrados no campo de investigação.

A partir da análise dos foros e seus respectivos significados apresentados no capítulo anterior, constata-se a presença de um núcleo metafórico compartilhado que estabelece uma compreensão específica acerca do trabalho socioeducacional. Esse núcleo metafórico gira em torno do conceito de 'acesso', sendo identificado como elemento central das representações de inclusão digital presentes nos discursos analisados.

Com base nisso, entende-se que a metáfora 'ter a tecnologia em sua mão' condensa aquilo que está reificado entre os profissionais desta instituição: o entendimento compartilhado de que o acesso aos dispositivos digitais se configura em inclusão digital. Assim, o campo figurativo da representação social de inclusão digital está caracterizado pela 'necessidade de acesso', ancorado no significado *'ter acesso é estar incluído',* podendo ser descrito como núcleo dessa representação. Como pode-se perceber, este juízo está presente em todas as temáticas descortinadas que orbitam este núcleo.

Desta maneira, é importante que o processo de inclusão digital seja entendido em sua totalidade, considerando não apenas o acesso às tecnologias digitais, mas também a capacidade de as utilizar de forma ampliada, crítica e reflexiva. Em um processo prolífico, que atenda às necessidades dos alunos, da comunidade e de sua cultura, em que as aulas não estejam apenas centradas na formação para o mercado, mas para o desenvolvimento ético e ontológico da "humanização" e do "ser mais", assim como apregoado por Freire (2004). Logo, é necessário que os profissionais envolvidos no trabalho socioeducacional tenham uma compreensão mais ampla e complexa acerca da exclusão digital, a fim de promover a inclusão efetiva e garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Vol 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a. p.187-204

FERREIRA, A. V. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar**. Revista Cocar.** v.15. n.º 32, p.1-19, 2021.

FERREIRA, A. V. As possíveis intersecções entre o estágio supervisionado e a fenomenologia na prática de observação de atividades extraclasses em São Gonçalo (RJ). In: FONTOURA, Helena Amaral; MOREIRA, Sueli de Lima. (Org). **Experiências partilhadas de formação docente:** estágios e outras práticas na faculdade de formação de professores da universidade do estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Niterói: Intertexto, 2020.

FERREIRA, A. V. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: elementos das práticas educativas com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, A. V. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior.** Passo Fundo v.1, n.º 2, p. 5-14, out./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 1975.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. Conselho dos Direitos Humanos. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue**. Agenda item 3. 11 maio 2011. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/a.hrc.17.27_en.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SORJ, B. **brasil@povo.com:** a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão digital:** a exclusão digital em debate. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

PRÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A PRÁTICA

Angela Maria Baltieri Souza[1]

Clarilza Prado de Sousa[2]

RESUMO

Esta pesquisa buscou aprender a prática docente enquanto esta acontece no cotidiano, considerando-se um contexto histórico e sociocultural mais amplo. Para atender o objetivo de desvelar a prática docente na cotidianidade focalizou-se o olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais sob a hipótese da dialogicidade como constructo teórico a fim de estabelecer relação entre práticas e representações sociais. Para a compreensão da prática sob referencial teórico da Teoria das Representações Sociais considerou-se, principalmente, autores como Serge Moscovici e Ivana Marková privilegiando a compreensão de Representações Sociais de professores. Realizou-se um estudo de caso com inspiração em elementos da etnografia e uso diversos instrumentos de coleta de dados como compreensão da prática: técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação. A pesquisa ocorreu em uma escola da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, localizada em uma região periférica do município de Osasco, região da Grande São Paulo, região de grande vulnerabilidade social. Participaram do estudo três docentes do sexo masculino, que ministravam aulas de Língua Portuguesa aos 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, distribuídas entre manhã (cinco) e tarde (cinco). A investigação permitiu vivenciar o contexto escolar, conhecer a subjetividade do professor e sua prática docente, acentuando-se nesse sentido indicadores de profissionalidade e continuidade na carreira e indicadores de contexto dificultadores da prática pedagógica.

Palavras-chave: Prática. Trabalho Docente. Representação Social.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão visou compreender a prática da docência como um lugar privilegiado para o desvelamento de representações sociais de professores de Língua Portuguesa. Assim, ao tratar da prática docente é fundamental considerar a constituição da subjetividade do professor e o trabalho de ensinar desenvolvido dentro de um contexto.

[1] Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e angelamariabaltieri@yahoo.com.br .
[2] Pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales e pela Maison des Sciences de LHomme. Doutorado em Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, clarilza.prado@gmail.com .

As práticas escolares são continuamente submetidas a questionamentos distintos, sendo um deles a qualidade de ensino permeada pela relação de avaliações com aquilo que se espera dos educandos ao final de cada etapa de ensino.

Além disso, tensões sociais e processos de segregação urbana que se tornam sociologicamente visíveis, logo, as representações sociais que circulam na escola pública que conduz a um mal-estar. Nesse sentido, há contradição uma vez este é essencialmente um espaço histórico e social de combate às desigualdades e injustiças, mas vem acolhendo relações tensas, conflituosas e até violentas, que sistematicamente negam direitos dos alunos (SOUZA; SOUSA, 2022).

O fato de que políticas públicas educacionais desconsideram o sujeito professor e suas condições de trabalho já é conhecido. Gatti (2011) afirma que os professores precisam ser tratados como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações e não podem ser ignorados por políticas educacionais, logo, é preciso que a identidade docente não seja

> [...] somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modelo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (GATTI, 2011, p. 162).

Isto possibilita entender que elementos materializados por políticas educacionais regulatórias fazem surgir um mal-estar que colabora para a desvalorização da profissão docente. Assim, a excessiva responsabilização do professor com relação ao debate sobre a qualidade de ensino público ser unicamente resolvido por uma formação de professores, deixando de lado o contexto em que ocorre o trabalho de ensinar.

Ball (2013) acrescenta que as interferências do neoliberalismo nas políticas educacionais regulatórias forjam uma subjetividade docente alterada no contexto da performatividade.

Do mesmo modo, as condições de trabalho docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir dos anos 1990, originam-se de um lado a partir de bases legais e discurso de valorização do professor e, de outro, encaminham um trabalho à

precarização marcando o exercício educacional pelo neoliberalismo e reformas educativas (MELLO, 2013).

A subjetividade docente é alterada num contexto de sociedade globalizada, por um viés neoliberal, que perpassa por reformas educacionais com matrizes históricas e políticas que implicam mudanças pedagógicas e curriculares.

Em contrapartida, seria necessário um processo de constituição de profissionalidade que subjaz que o ser e o agir docente estejam inter-relacionados com a formação, uma vez que a complexidade da profissão perpassa por diversas dimensões, tais como: técnico-profissional, criativa e sensível, socioformativa, bem como inúmeros desafios presentes.

Marca-se aqui a inter-relação com a dimensão biográfica do trabalho docente, que vai além da formação acadêmica do professor, uma vez que focaliza também trajetórias pessoais e profissionais como elementos constituidores da profissionalidade professor pautada no compromisso ético e social e de dispositivos que potencializam a inovação pedagógica.

A constituição de subjetividade revela-se desde a formação na educação básica, durante a graduação/licenciatura ou estágio supervisionado, bem como no cotidiano como docente. A constituição da identidade docente perpassa pela história pessoal de cada um, atravessada pela dimensão biográfica. Desse modo o exercício/prática docente envolve uma identidade na qual se entrelaçam saberes, valorações, expectativas e nas tramas da história da humanidade.

Assim apresenta-se com extrema relevância a constituição da subjetividade docente, contudo como mencionado sustenta-se da desvalorização docente presente com maior intensidade na Educação Básica representada pela themata encantamento/desencantamento da profissão docente, a qual alimenta-se da falta de condições para o desenvolvimento do trabalho docente motivo também de adoecimento dos docentes, presença de relações tensas e até violentas no ambiente escolar da Educação Básica que sistematicamente negam direitos, ausência de apoio institucional e falta de reconhecimento do caráter emancipador relacionado ao processo educacional.

Nesse sentido, embasa-se na pesquisa realizada por Novaes *et. al.* (2019), que demonstra a importância de investigar representações sociais como possibilidade de acesso às subjetividades sociais.

A questão também é mencionada em uma revisão integrativa realizada por Souza e Sousa (2022), procurando tendências e desafios na área de Educação com um recorte temporal de cinco anos (2013 a 2018). Trabalhos produzidos por alunos de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação de Universidades Brasileiras de diversos estados da federação, que tomaram por base a Teoria das Representações Sociais. As autoras mostraram a importância de a prática constituir-se pelas dimensões profissional e biográfica, em que se consideram o sujeito e a experiência do sujeito. O que desponta uma tendência à formação de professores apontando uma mudança sensível com relação à epistemologia do conceito de formação sociocultural e socialmente construído. Essa nova teoria da formação heurística, que tem como perspectiva uma formação contextualizada e uma visão não fragmentada, permite a formação docente. Por conseguinte, olhar para cultura incorporada proporciona identificar elementos que propiciam aos docentes a avaliação de seus próprios saberes (julgamentos), uma reflexão constante sobre sua atuação no processo educacional, em prol de mudanças a partir de situações reais do cotidiano, o que possibilita afirmar que não se pode mais falar em formação focalizando o individual, pois o sujeito é socialmente construído.

Para tanto, o conhecimento e a experiência se dão a partir do reconhecimento das trajetórias de formação dos professores e vivências em seus tempos de criança como estudantes, que resultam na formação de representações sobre o conhecimento e que interferem na atuação, prática pedagógica, escolha profissional e permanência na carreira docente (SOUZA, SOUSA, 2022).

Há constatação que que o docente é visto socialmente como o principal agente da educação escolar, uma escola vista como uma instituição dinâmica que não exerce uma ação de sentido único.

A educação escolar possui papel fundamental na transformação da vida das pessoas e da sociedade e, nesse sentido, o professor é o principal agente desse processo. A escola é vista como uma instituição dinâmica que não exerce uma ação de sentido único em que os docentes constroem a prática comprometida com o aprendizado do educando.

Sob estes apontamentos coloca-se a problemática do estudo da prática docente enquanto esta acontece considerando-se os processos psicossociais presentes nas formas de saber, conhecer, sentir advindas das construções e

aquisições partilhadas. Estes são provenientes das interações entre *Ego-Alter*-Objeto, que manifestam a subjetividade inter-relacionando realização pessoal, profissional, isto é, relação entre vida pessoal e social.

Apreender os processos psicossociais interligados à prática e à identidade docente pode possibilitar a identificação de que a psicologia social direciona a compreensão do pensamento social (MOSCOVICI, 1984).

2 REFERNCIAL TEÓRICO

Para pensar a prática do professor submerso por tendências e desafios constituídos por raízes históricas como mencionado anteriormente, procurou-se, com o estudo compreender a prática da docência concebendo a prática como uma construção de conhecimento a partir da experiência vivida, que perpassa por vivências dos sujeitos em interação com os outros no quadro da vida cotidiana.

O estudo envolveu uma imersão sobre a realidade, considerando o docente e os Outros que o constituem para compeender as representações sociais do professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Ao tratar da problemática da prática na cotidianidade, embasou-se em referenciais teóricos da Psicologia Social, a partir da Teoria das Representações Sociais.

Para tanto, utiliza-se a tríade dialógica de Serge Moscovici, que parte da epistemologia do senso comum e da triangulação *Ego-Alter*-Objeto, uma vez que propõe um olhar psicossocial do sujeito midiatizado com o mundo e o outro.

Moscovici (2015a) salienta que a representação social é uma modalidade específica de conhecimento cujas funções são elaboração de comportamento e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. Significa que o sujeito que produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade é construtor da realidade e é construído pela realidade social.

A essa tríade Marková (2015; 2017) acrescenta que o ser humano faz escolhas éticas e tem capacidade de avaliar e julgar acontecimentos, suas próprias condutas e de outros por meio de uma mente dialógica.

A questão da dialogicidade como epistemologia da vida cotidiana e das práticas profissionais permite estudar e desenvolver teorias sobre o pensamento humano, aquisição de formas de conhecimento e interações sociais.

Ao buscar compreender as representações sociais expressas e construídas na comunicação, que se estabelecem nas relações entre *Ego-Alter*-Objeto, entendidas como éticas, avaliativas e críticas (MARKOVÁ, 2015).

Procurou-se com o presente estudo, identificar crenças e valores dos professores considerando o contexto em que ocorrem a prática e o agir desse sujeito entendendo que esta emerge de tomada de decisão, envolve valores, sentimentos, crenças e emoções que se configuram atitudes ou um agir.

Jodelet (2009) esclarece sobre o potencial de escolha das ações do sujeito, analisando que isto possibilita intervir de forma autônoma no sistema das relações sociais, como detentor de decisões e ações.

Por outro lado, para Moscovici (1978; 2015a) existe esta possibilidade com uma mudança de prática legitimada por informações, imagens e condutas que se entrelaçassem com atitudes, valores, normas e crenças que constituíssem um pensamento social.

Considerando o referencial teórico exposto, considerou-se estudar a prática da docência sob o olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais, buscando analisar a contribuição da Teoria das Representações Sociais no desvelamento da prática da docência com objetivo de investigar quais eram as representações sociais orientavam a prática do professor de Língua Portuguesa de uma escola estadual do estado de São Paulo?

Considera-se, aqui, apenas um recorte do estudo de caso realizado para desvelar o agir docente que se concretiza no dia a dia, assim como para compreender as representações sociais e a constituição de subjetividade docente sob abordagem da Teoria das Representações Sociais considerando a abordagem de Serge Moscovici e Ivana Marková na compreensão da prática em momento que esta acontecia, privilegiando-se a compreensão de Representações Sociais de professores sob a hipótese da dialogicidade, considerando-se pensamento e comportamento, mas também valores, crenças e a dimensão biológica.

ISSN: 2176 - 1396

Para tanto considera-se o professor em interação com outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entre estes o aluno, mas também abrange os

Conforme Moscovici (2015b, p.15) explicar os comportamentos e as relações entre os homens, segundo a maneira pela qual eles são representados e pela qual os representamos para nós, permite chegar ao “pensamento de dentro” de cada um, à consciência e às falas sociais e, com certa “suspeição”, ao “real”, “ao pensamento de fora” de todos.

É nessa perspectiva que seria possível remeter à subjetividade, mas também à intersubjetividade, buscando conhecer e compreender quem lhe fala, mas também ouvir um nós sob um eu.

Assim, portanto, o estudo da prática pode evidenciar os efeitos simbólicos provocados por representações sociais, o que propicia o entendimento de saberes, práticas e crenças dos sujeitos. Recorrendo-se à hipótese da dialogicidade como alternativa para a constituição de subjetividade.

3 MÉTODO

Realizou-se um estudo de caso com inspiração em elementos da etnografia para compreender a prática docente sob referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, considerando-se o professor que se constitui e é constituído ao mesmo tempo, dependendo do contexto social em que se insere.

Utilizou-se diversos instrumentos de coleta de dados (técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação) como compreensão da prática.

Participaram da pesquisa três docentes do sexo masculino, que ministravam aulas de Língua Portuguesa aos 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, distribuídas entre manhã (cinco) e tarde (cinco). A referida escola localizava-se na periferia de Osasco, um município do Estado de São Paulo e faz parte à Rede Pública Estadual de Ensino.

Para análise da coleta de dados triangulou-se todos os instrumentos de coleta de dados a fim de compreender a prática, considerando o referencial Teórico da Teoria das Representações Sociais.

4 Análise e discussão das informações produzidas no estudo de caso

A seguir sistematizam-se a análise e a discussão das informações produzidas no estudo de caso de forma breve e suscinta uma vez que se investigou a prática no momento em que esta acontecia, isto é, na cotidianidade, considerando-se a multiplicidade de significados presentes na prática e na instituição.

Ressalta-se, que se limita aqui, à realização de sistematização dos resultados obtidos ponderando-se de forma breve analisados sob a ótica psicossocial da Teoria das Representações Sociais, uma vez que a investigação envolveu a utilização de diversos instrumentos: técnica de observação e anotação em diário de campo, entrevista antropológica, questionário semiestruturado e de escala, narrativa autobiográfica, documentação.

Para tanto, adotou-se duas dimensões básicas ao realizar a análise do estudo de caso: o contexto; a profissionalidade e continuidade na profissão de professor.

O contexto foi analisado considerando a infraestrutura da escola, os recursos humanos, os espaços disponíveis para a prática de lazer e convivência no entorno escolar, a vulnerabilidade social e a participação dos alunos nas aulas.

Os professores 1, 2 e 3, participantes da pesquisa, foram analisados ponderando-se à compreensão de sua realização pessoal, formação, relações interpessoais do cotidiano escolar, profissionalidade docente e aspectos psicossociais.

Ao analisar a prática da docência, considerou-se a triangulação das informações produzidas no estudo de caso, o que possibilitou a apreender nove categorias a seguir:

1 – *Conhecendo os professores participantes da pesquisa*;

2 – *Dimensões da prática docente: escolha da profissão, trajetória pessoal, profissional e psicossocial*;

3 – *Desafios enfrentados na prática da docência*;

4 – *Aperfeiçoamento da prática docente*;

5 – *Prática docente a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa*;

6 – *Visões dos docentes sobre a escola onde trabalham*;

7 – *Visões dos docentes sobre seus alunos*;

8 – *Visões dos docentes sobre a própria prática*;

9 – *Observações realizadas em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa*.

Para tanto, nesta categoria, especialmente, triangulou-se a compreensão de 70 aulas (duas aulas de 50 minutos), ou seja,100 minutos cada aula. O que totalizou 116 horas, 39 minutos e 6 segundos de observação de aula com a realização de anotações em diário de bordo. Ressalta-se que essa categoria se desmembrou em oito itens:

9.1 – *Clima da aula*;

9.2 – *Preparação do clima da aula*;

9.3 – *Eleição do tema da aula articulado à vida dos alunos e ao lugar onde moram*;

9.4 – *Objetivo do trabalho*;

9.6– *Envolvimento dos alunos*;

9.6 – *Como lida com aparte*;

9.7– *Tempo para dificuldades ou embaraços dos alunos*;

9.8 – *Relação interpessoal*.

Ressalta-se, ainda, que o último item *Relação interpessoal,* resultou o desmembramento em quatro subitens:

9.8.1 – *Relação interpessoal professor-aluno*,

9.8.2 – *Relação interpessoal aluno-aluno*,

9.8.3 – *Relação interpessoal professor-professor,*

9.8.4 – *Relação interpessoal aluno-professor-gestor-funcionários***.**

Como forma de sintetizar os resultados da pesquisa, apresenta-se a seguir uma matriz construída a partir da triangulação de dados que contempla *Indicadores de*

contexto dificultadores da prática docente (quadro 1) e *Indicadores de profissionalidade e continuidade na profissão de professor* que suscitaram do estudo (quadro 2).

Quadro 1 – Indicadores de contexto dificultadores da prática da docência

Dimensão	Indicador de contexto
Falta de infraestrutura na escola	Distribuição do espaço físico
	Número de alunos por sala
	Falta de materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por exemplo, cópias de exercícios, não há tinta para impressão, papel etc.
	Falta de títulos de livros adequados à faixa etária do Ensino Fundamental Anos Finais
	Baixa velocidade à banda larga da escola, considerada muito lenta.
	Computadores de uso de alunos quebrados
	Falta de rampas de acesso para alunos com deficiência
	Contrato estabelecido entre Diretoria de Ensino e empresa terceirizada que contrata o cuidador, uma vez que esta necessita incluir cláusula contratual, assim, em caso de exceção, isto é necessidade do aluno em ser acompanhado por um cuidador em sala de aula durante o período de aula
Recursos humanos (escola)	Falta de funcionário responsável pelo acessa escola, sala de aula que contempla 8 computadores em funcionamento para uso dos alunos
	Falta de funcionário na biblioteca, num incentivo constante e diário à leitura e ao empréstimo de livros
	Falta de cuidador em sala de aula para exceções, como o caso apresentado do aluno com múltiplas deficiências em que o professor necessitava permanecer abraçado ao aluno durante a aula
	Falta de formação do cuidador para atuação como educador
	Falta de formação docente para atuar com a questão da inclusão
Falta de espaços públicos disponíveis à prática de lazer e à convivência no entorno escolar	Não há nenhuma praça ou área verde na localidade para realização de esportes e lazer
Alto grau de vulnerabilidade social	Índices elevados de violência, roubos e furtos
	Emoção: medo de se relacionar com pessoas más, medo de onde está por causa da violência. O que gera desconfiança e manutenção de distância entre os grupos de alunos em âmbito escolar
Assiduidade do aluno	Constatação referente à falta de assiduidade do aluno para ficar com irmãos menores, evidenciando necessidade de construir/disponibilizar creches no entorno escolar e bairros vizinhos

Fonte: (SOUZA), 2022).

Quadro 2 **–** Indicadores de profissionalidade e continuidade na profissão de professor

Indicadores	Assumir a docência e permanecer na função sem desistir
Realização pessoal	Ser professor porque gosta do que faz
Formação	Continuidade aos estudos para o enfrentamento das dificuldades impostas pelo contexto da docência

ISSN: 2176 - 1396

Relação interpessoal	Relação entre professor e aluno para que a prática pedagógica se realize
Requisitos pessoais necessários	Ter satisfação em lecionar
	Ser paciente
	Ser tolerante
	Foco
	Persistência
	Bom humor
	Controle emocional
	Criatividade
	Dedicação
	Ter determinação para continuar na docência
	Muita psicologia. Saber lidar com várias situações do dia a dia. Problemas pessoais dos alunos e de aprendizagem
	Sempre que o professor não conseguir solucionar algo, precisa conversar com a direção para que ambos trabalhem como equipe
	Respeitar os alunos e às adversidades
	Ter ética e cidadania com participação e interação com a comunidade escolar e seus arredores, ter amor ao próximo e empatia
	Ser verdadeiro e cumprir com o que fala para os alunos. Ética e cidadania com participação e interação com a comunidade escolar e seus arredores, ter amor ao próximo e empatia.
Requisitos profissionais necessários	Conhecer sobre adolescência e juventude
	Conhecer as regras internas
	Conhecer o regimento escolar
	Utilizar como base a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto de Jovens e Adolescentes
	Conhecimento pedagógico
	Conhecer a comunidade escolar, entender os problemas desta comunidade e trabalhar com a realidade do educando
	Ter boa formação, além de constantes cursos de aperfeiçoamento e extensão. Melhor, ainda, mestrado e doutorado. Educador só deveria entrar em sala de aula se estivesse devidamente formado
	Domínio do conteúdo
	Relação interpessoal entre professor e aluno essencial para prática pedagógica: começar as aulas com diálogo, apresentar-se para os alunos, conhecer os alunos e suas aspirações, estabelecendo um contrato pedagógico em conjunto
Psicossocial	Compromisso com a escola e com o aluno
	Confiança epistêmica
	Dimensão afetiva
	Dialogicidade

Fonte: (SOUZA, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que a temporalidade e o espaço são carregados de sofrimento, o que nomeou-se por desamparo docente. Reforçando a importância de que políticas

públicas governamentais se atentem aos indicadores de contexto e de profissionalidade docente apontados na pesquisa, assim como os dados produzidos no estudo, como a invisibilização da inclusão pelas políticas educacionais, visto que mudanças passam essencialmente pela educação.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para Políticas Educacionais. Reunião Nacional ANPED, n.36, 2013, Goiás.

GATTI, B. A.; GARCIA, W.E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti. Belo Horizonte**. Minas gerais: Autêntica, 2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
MARKOVÁ, Ivana. A Fabricação da Teoria das Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, jan./mar., 2017.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José. **As Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MELO, Miriam Morelli. **A escola como um espaço de transformação social**: professores, trabalho e hegemonia. 2013. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: JODELET, D. **Loucuras e representações sociais.** Tradução Lucy Magalhães. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

MOSCOVICI, S. Le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. **La psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVAES, Adelina *et al*. Concepções de sujeitos e Representações Sociais. NOVAES, Adelian; SOUSA, Clarilza Prado de.; VILLAS-BÔAS, Lúcia (org.). **Sistematização e proposições para o campo da educação e das representações sociais**. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Angela Maria Baltieri. **A prática do Professor de Língua Portuguesa: representações sociais**. 2022. 688 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da

Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de. Olhares Psicossociais para Prática Docente: Tendências da área de Educação em Representações Sociais. In: SOUZA, Angela Maria Baltieri; SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Estudos em Representações Sociais e Educação**: Revisão Integartiva. São Paulo: Editora Pontes, 2022.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

Waldma Maíra Menezes de Oliveira[1]

Adelmo Viana Wanzeler[2]

RESUMO

O problema de pesquisa desta investigação versa sobre: como a Teoria das Representações Sociais está presente nas teses e dissertações vinculadas ao banco de dados da CAPES, sobre a atuação do intérprete educacional no contexto educacional brasileiro no período de 2013 a 2023? como objetivo geral se propôs: mapear e analisar, através do estado do conhecimento, as produções de teses e dissertações, tendo com objeto de investigação a atuação do intérprete educacional articulado com a Teoria das Representações Sociais, presentes no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia centrou-se em uma pesquisa bibliográfica articulada por meio do estado do conhecimento, através do mapeamento das dissertações e teses que tratam sobre o objeto de estudo: atuação do intérprete educacional. Como resultado dos dados encontrou-se 42 (quarenta e dois) trabalhos que tinham como objeto de investigação a atuação do intérprete educacional, todavia somente 03 (três) no campo da teoria das Representações Sociais. Os três trabalhos ilustram que atuação do intérprete educacional é fundamental e importante no processo de inclusão do sujeito surdo, uma vez que este profissional é mediador de duas línguas (LP e LIBRAS) e acaba exercendo também um papel de educador, na consolidação da inclusão e da promoção da acessibilidade.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Intérprete educacional. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva traz, em sua essência, a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, onde, partindo da diferença como alteridade, os sujeitos com ou sem deficiência possam aprender e construir suas identidades, por meio de encontros pedagógicos dialógicos, amorosos e afetivos com o outro (OLIVEIRA, 2015).

Ao pensar na educação de surdos, na conjuntura da educação inclusiva, devemos considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o educando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue, que favoreça a construção de sua identidade e valorize a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

[1] Doutora em Educação, PPGEDUC/UFPA/CUNTINS. E-mail: waldmamaira@hotmail.com
[2] Professor Esp. em Educação Inclusiva, GESAT/UFPA/CUNTINS. E-mail: adelmowanz@gmail.com

Todavia, pesquisas apontam que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispõe de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não possibilita um ambiente efetivamente bilíngue (OLIVEIRA, 2015, LACERDA, 2000). Entendemos que estar no mesmo ambiente convivendo com ouvintes não significa que o surdo esteja efetivamente incluso, haja vista que pode estar em um ambiente e não ter acessibilidade linguística e pedagógica.

É pertinente mencionar que a criação de um ambiente bilíngue deve ser a primeira medida realizada para inclusão do educando surdo no espaço educativo, porém, fazem-se necessárias outras medidas para possibilitar uma efetiva inclusão educacional e linguística, como: construir um currículo flexível; promover práticas pedagógicas inclusivas, utilizar metodologias diferenciadas, entre outras.

Para que ocorra a participação do educando surdo, é importante que professores, alunos ouvintes, técnicos e todos aqueles que vivenciam esse nível de ensino sejam bilíngues, isto é, usuários da Língua Portuguesa e da Libras. Entretanto, tal condição é raramente atendida, pois são poucos os ouvintes que conhecem a Libras (OLIVEIRA, 2015).

Dessa forma, no processo de inclusão do aluno surdo, surge um personagem imprescindível, o Intérprete, que medeia as relações pessoais e de conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, assumindo lugar de destaque por se configurar como um recurso humano de acessibilidade. O Intérprete Educacional[3] é o profissional que trabalha com a interpretação de duas línguas em um contexto bilíngue: “[...] será por ele que o surdo será ‘falado’ e ‘ouvirá’ o outro, compreendendo o seu papel e as dinâmicas geradas em sala de aula” (LACERDA, 2000, p. 52).

A pessoa com deficiência, incluindo a pessoa surda, tem garantido na atualidade brasileira, de acordo com as legislações vigentes, o acesso ao nível superior. Alguns dispositivos legais são as Lei nº 10.436/ 2002, Lei º 13.146/ 2015 e o Decreto nº 5.626/2005. Esses dispositivos estão diretamente relacionados ao acesso e permanência da pessoa com deficiência no nível superior.

A inserção de alunos surdos nas Instituições de Ensino Superior (IES)

[3] O termo Intérprete Educacional é usado em muitos países (como EUA e Austrália) para diferenciar o profissional intérprete, em geral, daquele que atua na educação, em sala de aula. Trata-se de um profissional que deve versar conteúdo da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolve de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares à sua forma de atuação (LACERDA, 2009, p. 33).

ISSN: 2176 - 1396

materializa cada vez mais as práticas de respeito às diferenças, as identidades e a alteridade do outro, a priori ancoradas em nossas representações, imaginários e nos discursos. O espaço acadêmico deve garantir não somente um ambiente bilíngue, mas também onde a Libras seja a língua usada pelos graduandos surdos, sendo necessária, assim, a contratação do Intérprete Educacional (IE) para mediar a comunicação entre os sujeitos, mas também que seja um ambiente que respeite as diferenças e onde haja profissionais que saibam trabalhar com ela.

Assim, ao pensar na educação de surdos, na conjuntura da educação inclusiva, devem-se considerar as especificidades linguísticas inerentes a esses sujeitos. Isto significa que o graduando surdo deve conviver em um ambiente bilíngue, que favoreça a construção de sua identidade e valorize a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para tanto, faz-se necessário realizar um levantamento das teses e dissertações que articulassem as temáticas do estudo na área de Representações Sociais[4] e Intérprete educacional no banco de dados da CAPES, focando a interface de dois descritores: (1) Representações Sociais e (2) intérprete educacional.

Neste sentido, o problema de pesquisa que visa dar conta desta investigação versa sobre: como a Teoria das Representações Sociais está presente nas teses e dissertações vinculadas ao banco de dados da CAPES, sobre a atuação do intérprete educacional no contexto educacional brasileiro no período de 2013 a 2023? E como objetivo geral: mapear e analisar, através do estado do conhecimento, as produções de teses e dissertações, tendo com objeto de investigação a atuação do intérprete educacional articulado com a Teoria das Representações Sociais, presentes no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O estudo foi ancorado por meio da pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p.71) a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o dado assunto”.

[4] Representações Sociais se configuram em: Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p.21).

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa bibliográfica efetivou-se também por meio do estado do conhecimento, através do mapeamento das dissertações e teses que tratam sobre o objeto de estudo: atuação do intérprete educacional. Para Romanowski e Ens (2006, p. 40) o estado de conhecimento é "o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento".

Este estudo, portanto, caracterizou-se por ser descritivo e analítico ao realizar um levantamento do que se conhece sobre determinada área. Para tanto, foi realizado o estado do conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[5], para os seguintes descritor: Representações Sociais e Intérprete educacional.

Na sistematização e análise dos dados utilizou-se técnicas da Análise de Conteúdos, por se tratar de um "[…] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem" (BARDIN, 2002, p. 38).

2. AS ABORDAGENS DA TEORIA GERAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O campo das Teorias das Representações Sociais (TRS) originou quatro abordagens teóricas complementares: Abordagem Processual, descritas por Moscovici, e seguida por Jodelet; Abordagem Relacional, trabalhada por Willem Doise; Abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, Abordagem dialógica de Ivana Marková.

A abordagem Processual tem como foco a gênese das representações sociais que intenciona conhecer e "[...] os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam (ALVES-MAZZOTI; MAIA; MAGALHÃES, 2010, p.5).

De acordo com Jodelet (2001, p.22), as representações sociais "são abordadas concomitantemente como produto e processos de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social desta realidade".

[5] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 15.06.23

A segunda abordagem, chamada de Abordagem Relacional, defendida e estudada por Willem Doise, articula as representações sociais com a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, focando o aspecto sociocontextual das representações sociais.

Nessa perspectiva, Doise (2001) entende as representações sociais, como:

> Um conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posições simbólicas ligadas a inserções especificas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos os grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p.193).

Doise (2001) entende que as representações sociais são impregnadas de posições simbólicas, estruturadas de formas diferentes entre os sujeitos, sendo elaboradas por meio das relações de comunicação e relações pessoais.

A terceira abordagem, chamada de Abordagem Estrutural, de Jean-Claude Abric, trabalha a identificação dos fenômenos constantes que estruturam a representação como foco central desta abordagem. “Sua finalidade é explicar o funcionamento interno das representações sociais.” (NASCIMENTO, 2013, p. 54).

Nesse prisma, Abric (2001) trata as Representações Sociais como:

> um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, e crenças e de informações referentes a um objeto ou uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p.156).

O autor trabalha diretamente em torno de uma hipótese geral que gera a representação e se organiza em torno de um núcleo figurativo, no qual define que “a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu (s) elemento (s) central (is)” (ABRIC, 1994, p. 69).

A quarta abordagem, chamada de Abordagem Dialógica, de Ivana Marková, trabalha com a dialogicidade e pensamento aplicada ao conhecimento social e a Teoria das Representações Sociais. Assim, pressupõe que o pensamento social e a linguagem são ritmos de mudanças geradas por determinado grupo social.

Marková (2006) defende que a dialogicidade é “a condição *sine qua non* da mente humana”. Por dialogicidade compreende “a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do *Alter*” (MARKOVÁ, 2006,

p. 15). A tríade dialógica alter-ego-objeto é marcada pela tensão ou não como forma de interação, assumindo como essencial o papel do outro na relação dialógica.

Já que pensar o sujeito é manter coesa a íntima relação **eu-outro**. E nesta dinâmica este **outro** é alguém necessário e imprescindível para a compreensão de mim mesmo (GUARESCHI, 1995, p. 160-161) nas representações sociais tidas e partilhadas por determinado grupo.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

No total foram levantas 42 (quarenta e duas) produções sobre a atuação do intérprete educacional no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), [6]sendo 28 (vinte e oito) dissertações em mestrado acadêmico, 08 (oito) dissertações em mestrado profissional e 06 (seis) teses. As áreas do conhecimento são: ciências humanas com um total de 30 (trinta) trabalhos, Multidisciplinar tendo um total de 07 (sete) trabalhos, Linguística, Letras e Artes 04 (quatro) trabalhos e ciências da saúde 01(um) trabalho.

Dentro esse quantitativo somente 03 (três) dissertações centravam-se no objeto de investigação intérprete educacional (IE) no campo teórico das Representações Sociais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Representações sociais sobre a atuação do intérprete educacional

N.	Autor	Título	Instituição	Programa	Ano
1	Waldma Maíra Menezes de Oliveira	Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)	2015
2	Vanessa José Riva do Nascimento Mandriola	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS/PORTUGUÊS (TILSP): identidade e práticas profissionais	Universidade Estácio de Sá	Programa de Pós-graduação em Educação	2019
3	Tiago Augusto Nascimento Rodrigues	O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Representações Sociais de Tradutores/Intérpretes da Universidade Federal do Pará- dos Campi (s) Universitários de Castanhal e Belém	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA)	2023

Fonte: Elaboração dos autores (2023)

[6] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 15.06.23

Em sua dissertação de mestrado Oliveira (2015) objetivou analisar as representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete educacional, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos educandos surdos. Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) educandos surdos que partilharam suas representações sobre atuação do intérprete educacional no nível superior. A investigação apresentou enfoque qualitativo, com o uso, nos seus procedimentos, de um roteiro de entrevista semiestruturada e da técnica do desenho. A abordagem no campo das Representações Sociais foi a processual de Moscovici (2009).

No trabalho identificou-se que as Representações Sociais sobre os intérpretes educacionais, pelos educandos surdos, interferem diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, a aprendizagem só é efetiva e satisfatória para o educando surdo quando o IE se faz presente e atua diretamente no seu ensino. Segundo os dez sujeitos desta investigação, quando o intérprete educacional está em sala de aula o surdo tem acesso às informações e, assim, aprende (OLIVEIRA, 2015)

As representações sociais partilhadas pelos educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional ancorou-se como: fundamental, importante, inclusão, acesso e amigo; e se materializaram em alguns dizeres em que descreveram o intérprete educacional sendo fundamental, pois ele proporciona acessibilidade comunicacional ao educando surdo, sua prática se torna importante, em virtude dele interpretar conceitos ensinados em Língua Portuguesa (LP) para Libras, possibilitando, desse modo, acesso as informações e ao conhecimento e, nas relações pessoais ele torna-se amigo, haja vista que entende e ajuda o surdo a desenvolver-se cognitivamente, linguisticamente e afetivamente no espaço educacional (OLIVEIRA, 2015).

Madriola (2019) em sua pesquisa de mestrado retrata a formação e as diversas práticas realizadas por Tradutores/Intérpretes de Libras-Português em diferentes contextos inclusivos, seu trabalho fomenta reflexões a respeito da formação deste profissional. Em consonância com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS), a autora ilustra de que maneira o profissional Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais-Portuguesa (TILSP) é reconhecido como fenômeno da inclusão de pessoas surdas.

Assim, o “presente trabalho teve como objetivo conhecer a representação social da profissão de TILSP e as práticas profissionais associadas, sob a perspectiva

dos próprios sujeitos que atuam no campo" (MANDRIOLA, 2019, p. 51). Utilizou-se um "questionário, contendo uma questão de evocação tendo por 52 indutor o termo "TILSP"; 02 questões de escolha com base em um inventário de práticas; 06 itens de uma escala de implicação; e 07 questões abertas sobre a formação e as práticas do profissional" (MANDRIOLA, 2019, p. 51).

O conjunto de indivíduos pesquisados neste estudo foi composto por 108 (cento e oito) entrevistados, ao final da aplicação. A autora retratou e avaliou em sua pesquisa a representação social dos tradutores intérpretes de LIBRAS, e percebeu como ocorreu o processo de formação desse grupo e quais práticas garantiu a construção do mesmo, como: vivências com a Libras no meio social por meio de amigos, familiares e da comunidade surda, práticas em espaços educacionais e religiosos.

Por fim, a autora destaca que na atuação profissional no campo educacional os TILSP desenvolvem práticas pedagógicas que favorecem a inclusão, desse modo as representações sociais sobre suas atuações refletem a importância na consolidação da compreensão e na acessibilidade comunicacional para os sujeitos surdos.

Rodrigues (2023), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo de investigar o papel do tradutor/intérprete de libras na educação de surdos na Universidade Federal do Pará, e Representações Sociais de Tradutores/Intérpretes dos Campus Universitário de Castanhal e Belém. Os sujeitos são 03 tradutores e intérpretes de LIBRAS da UFPA, que partilharam suas representações sobre atuação no nível superior. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa de campo, para a produção dos dados foi usado questionário, entrevista estruturada com técnicas. A abordagem no campo das Representações Sociais (RS) processual de Moscovici (2009).

Os resultados apontam representações sociais partilhadas pelos intérpretes na afirmação que o profissional está em processo de construção identitária. Evidenciando, que o ato de interpretar não é apenas técnico, exigindo compromisso e qualificação profissional com a parceria docente e IE e o tempo necessário para que o TIL se qualifique se prepare (RODRIGUES, 2023).

As representações sociais partilhadas pelos intérpretes comungam na afirmação de que este profissional estar em processo de construção identitária, mas, se reconhece como importante e necessário no processo de inclusão da pessoa surda, percebendo ainda a necessidade de buscar conhecimento e atualizações. Assim, a pesquisa evidenciou que o ato de interpretar não é somente técnico, exigindo

um compromisso com a qualificação profissional continua e com a parceria docente e IE além do tempo necessário para que o TIL se qualifique se prepare (RODRIGUES, 2023).

Nota-se que 02 (duas) pesquisas são desenvolvidas na região norte, mais especificamente na região metropolitana de Belém e em Castanhal, apresentam um aporte teórico da Teoria das Representações Sociais no campo da abordagem processual, mas se diferenciam no grupo que representa a atuação do IE, na pesquisa de Oliveira (2015) são graduandos surdos e ade Rodrigues (2023) são os próprios intérpretes que atribuem sentidos e significados sobre suas atuações, conforme a imagem a seguir:

Figura 1 – RS sobre a atuação do IE

Fonte: Elaboração dos autores (2023)

A abordagem utilizada nas pesquisas é a processual, de Moscovici (2009), por tratar sobre a gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação, a partir da historicidade e do contexto de produção, formando, assim, dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si fomentam a construção do núcleo figurativo, que por sua vez é constituído de uma estrutura figurativa e simbólica.

Os dois trabalhos ilustraram que as representações sociais sobre a atuação do intérprete educacional são “fundamental, importante, inclusão, acesso e amigo” (OLIVEIRA, 2015, p. 206) já que ele “se enxerga como essencial, mediador, educador, necessário” (RODRIGUES, 2023, p. 76).

O trabalho de Mandriola (2019), por sua vez foi realizado na região sudeste e fez uso da abordagem estrutural de Abric (1994). O seu trabalho aproxima-se de Rodrigues (2023) no que tange a própria representação social dos TILSP sobre sua

formação e prática, o qual ilustra que a formação inicia de modo “natural” no contato com a comunidade surda e a Libras e se qualifica em cursos de capacitação, tendo uma formação formal institucionalizada. Na prática retratam sua atuação como “muito importante para sociedade” (MADRIOLA, 2019, 77).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrou-se 42 (quarenta e dois) trabalhos que tinham como objeto de investigação a atuação do intérprete educacional, todavia somente 03 (três) no campo da teoria das Representações Sociais. A pesquisa de Oliveira (2015) constatou que as representações sociais partilhadas pelos educandos surdos sobre a prática do intérprete educacional ancoraram-se como: fundamental, importante, inclusão, acesso e amigo. A investigação de Mandriola (2019) ilustrou as representações sociais dos tradutores intérpretes de LIBRAS, no campo da formação e das práticas, percebeu-se que a formação inicia pelo contato com a comunidade surda e posteriormente é institucionaliza por cursos de formação inicial e continuada. Suas práticas são demarcadas como: importante tanto para o meio social como educacional.

Na pesquisa de Rodrigues (2023) as imagens e sentidos são produzidos pelo intérprete sobre a sua atuação como intérprete no ensino superior a partir; da sua relação com o aluno surdo e o com a comunidade surda o intérprete na UFPA se enxerga como essencial, mediador, educador, necessário. Por fim, ambos os trabalhos ilustram que atuação do intérprete educacional é fundamental no processo de inclusão do graduando surdo, uma vez que este profissional é mediador de duas línguas (LP e LIBRAS) e acaba exercendo também um papel de educador.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J; MAGALHÃES, E. M. M; MAIA, H. **Representações sociais de trabalho docente**: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010 Acesso em: 07. 08.23.

ABRIC, J-C. **Práticas e Representações Sociais.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J-C. **O estudo experimental das representações sociais.** In: JODELET, D (Org.). tradução, Lilian Ulup – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155- 172.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/ decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23.04.23.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23.04.23.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23.04.23.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 187-203.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 8.ed. Petrópolis: Vozes,1995.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.

LACERDA, C. B. **Atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

MANDRIOLA, V. J. R. D. N. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS/PORTUGUÊS (TILSP):** identidade e práticas profissionais. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/4684363/dissertacao_22-de-outubro_c-folha-de-aprovacao.pdf Acesso em: 15.06.23

MARCONI, M. D. A; LAKATOS, E. M**. Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ed. São Paulo: atlas, 2006.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCIVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, I P. Articulações sobre o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013, p.35-57.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior.** Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 200f. [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 15.06.23

RODRIGUES, T. A. N. **O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** Representações Sociais de Tradutores/Intérpretes da Universidade Federal do Pará- dos Campi (s) Universitários de Castanhal e Belém. Bragança: Universidade Federal do Pará, 2023, 108f. [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 15.06.23

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação.** Revista diálogos e Educação, Curitiba, v. 6, nº19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf Acesso em: 13.06.23.

O USO DA FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO NA PESQUISA EM TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Raphael Aguiar Leal Campos[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

O objetivo do texto é descrever o uso da Fenomenologia enquanto método de observação de campo na pesquisa em Teoria das Representações Sociais, a partir da experiência do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. Esse trabalho configura-se como um ensaio teórico e está organizado em três partes. Primeiro, é contextualizada a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, apresentando seus principais conceitos, bem como sua relevância no campo da Educação. Segundo, é introduzida a Fenomenologia elaborada por Edmund Husserl, suas ideias-chave e também sua importância para a pesquisa educacional. Terceiro, é discutida a possibilidade de articulação entre as duas perspectivas teórico-metodológicas no âmbito da técnica de observação de campo, tal como desenvolvida pelo referido Grupo. Nesta técnica, redige-se um diário de campo, composto por noema (o fenômeno em sua concretude, tal como ele se apresenta), noese (a vivência subjetiva do pesquisador) e variação eidética (os diferentes sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados ao fenômeno em questão), buscando com isso averiguar como as representações organizam as práticas educativas do grupo estudado. Conclui-se que a metodologia concebida e adotada pelo Grupo contribui para o desenvolvimento da pesquisa em representações sociais por apresentar um procedimento metodológico original. Ressalta-se ainda a necessidade de seguir discutindo tal técnica.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Metodologia científica. Observação de campo. Teoria das Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever o uso da Fenomenologia enquanto método de observação de campo na pesquisa em Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir da experiência do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula.

O texto configura-se como um ensaio teórico e está organizado em três partes. Primeiro, será contextualizada a TRS elaborada por Moscovici. Em seguida, será apresentada a Fenomenologia de Husserl. Por fim, será discutida a possibilidade de articulação entre as duas teorias no âmbito do método de observação de campo, a partir da experiência do Grupo 'Fora da Sala de Aula'.

[1] Mestrando, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), raphaelaguiar054@gmail.com.
[2] Doutor, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), arthuruerjffp@gmail.com.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais teve origem em meados do século passado. Seu marco é a publicação da obra de Serge Moscovici (1925-2014), *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961. Nessa obra, o autor busca investigar a produção social do conhecimento.

A proposta da TRS é refletir sobre a questão de como o homem constitui sua realidade (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014). Traduzindo essa proposta em uma pergunta: Como os indivíduos constituem socialmente essa realidade? Conforme a teoria, uma resposta à questão pode ser elaborada a partir do conceito de representação social.

Representação, segundo o dicionário filosófico de Abbagnano (2007), significa conter a semelhança de algo. Nesse sentido, representar é formar uma imagem ou ideia a partir de um objeto de conhecimento. Contudo, as representações caracterizadas como sociais possuem especificidades.

Moscovici (1978) afirma que a representação social é uma modalidade de conhecimento com função de convívio grupal. Toda representação social é um saber compartilhado socialmente que viabiliza a comunicação, as interações e a organização do comportamento em sociedade. Em suas palavras,

> (...) a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de trocas (...) (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A TRS de Moscovici representa um avanço à teoria sociológica de Durkheim. Para Durkheim (2015), de um lado localiza-se a representação individual, conteúdo da Psicologia, que diz respeito à imagem e significado particular que um sujeito tem de um objeto. De outro, está a representação coletiva, conteúdo da Sociologia, considerada como um fato social, amplo, estável e coercitivo, acima do saber individual, que compõe a estrutura social como um todo.

Diferentemente da visão de Durkheim, a representação social proposta por Moscovici localiza-se no espaço entre o individual e o social. Trata-se de um saber mutável, historicamente situado e variável entre os grupos de uma sociedade. A

representação social compõe tanto o sistema cognitivo de uma pessoa quanto o imaginário social. Portanto, a representação social seria um conteúdo da Psicologia Social.

Outros dois movimentos que definem a ideia de representação social são os seus processos de constituição: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 1978).

Na ancoragem, visa-se tornar o objeto, até então “estranho”, em algo familiar. Ancorar significa inserir o objeto representado em um sistema de conhecimento já estabelecido. Nesse momento, o objeto é comparado, classificado e categorizado de acordo com um sistema de valores.

Já na objetivação, busca-se tornar visível ou concreto algo abstrato. Nesse processo, o grupo condensa o sentido do objeto representado em um modelo figurativo. Isso acontece a partir de um movimento onde o grupo privilegia certa qualidade do objeto, em detrimento de outras, e a transforma em uma imagem representativa desse objeto.

Sobre esses dois processos, Moscovici (2015, p. 78) escreve:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

No campo da Educação, a pesquisa sobre as representações sociais e seus processos de constituição (ancoragem e objetivação) possuem grande valor.

Ferreira (2020), por exemplo, parte da premissa de que cada indivíduo está inserido em um grupo social para destacar que toda realidade educacional é composta pela dinâmica grupal. O autor argumenta que as representações sociais possibilitam aos grupos organizarem as relações pedagógicas que ocorrem nos ambientes escolares ou não escolares.

Crusoé (2004) vai ao encontro com as ideias de Ferreira. Conforme destaca a autora, as práticas pedagógicas são orientadas pela forma como os sujeitos representam a situação educacional. Portanto, compreender as representações que configuram o ambiente educacional é de suma importância.

Outra abordagem epistemológica que investiga a construção do conhecimento entre os sujeitos sociais é a fenomenologia, que será abordada na seção seguinte.

3 A FENOMENOLOGIA

A Fenomenologia surgiu como vertente filosófica entre os séculos XIX e XX, tendo como seu idealizador Edmund Husserl (1859-1938). Na visão desse pensador, "(...) a fenomenologia designa, igualmente e acima de tudo, um método e uma atitude do pensar: a atitude do pensar especificamente filosófica, o método especificamente filosófico" (HUSSERL, 2020, p. 79). Trata-se, portanto, mais de uma atitude ou processo metodológico do que de uma teoria em si.

Depraz (2011) apresenta a Fenomenologia como um método descritivo. A autora explica que o método fenomenológico é um processo de decomposição detalhada e minuciosa daquilo que se manifesta à consciência humana. Sendo, portanto, uma atitude que valoriza tanto a subjetividade quanto o rigor filosófico.

O método fenomenológico distingue-se dos métodos de caráter positivista. Enquanto as pesquisas de cunho positivista propõem explicações causais, considerando a neutralidade do pesquisador e a objetividade do fato analisado, as pesquisas de orientação fenomenológica levam em conta a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados, atribuindo um papel fundamental aos significados sociais do fenômeno estudado (BICUDO, 1994).

A premissa da Fenomenologia husserliana é a consciência intencional. Segundo esse conceito, toda consciência é sempre consciência de algo. Nas palavras de Husserl (2013, p. 11), "A propriedade fundamental dos modos de consciência em que eu, enquanto eu vivo, é a chamada intencionalidade, é, em cada caso, o ter consciência de qualquer coisa".

Se a consciência é consciência de algo, então o fenômeno a ser conhecido é o próprio objeto da consciência. Abbagnano (2007) estabelece que, em seu sentido fenomenológico, o fenômeno corresponde ao somatório de sua aparência (suas características percebidas pela consciência de alguém) com o seu *eidos* (sua essência ou seu sentido verdadeiro).

Através da interação entre a consciência intencional e o fenômeno observado, estabelece-se uma unidade sujeito-objeto. Contudo, essa união não é exclusiva de um único sujeito, pois cada indivíduo conhecedor encontra-se sempre numa relação com outros sujeitos que também percebem o mesmo objeto. Os sujeitos envolvidos no processo de conhecimento constituem uma dinâmica intersubjetiva, na qual

atribuem simultaneamente diferentes compreensões, interpretações, significados e discursos sobre o fenômeno percebido (BICUDO, 1994).

Examinando mais atentamente a dinâmica entre sujeito(s)-objeto, Husserl distingue duas faces complementares da realidade observada. A primeira é a realidade noética, vivenciada na consciência intencional de cada um, que diz respeito à experiência subjetiva com o fenômeno. A segunda é a realidade noemática, real e concreta, que acontece independentemente das consciências ali presentes e dos seus significados. Assim, "(...) permanece para nós, noeticamente, a vida pura da consciência aberta e infinita e, do lado do seu correlato noemático, permanece o mundo visado puramente enquanto tal" (HUSSERL, 2013, 75).

No sentido de compreender a variação entre essas realidades, a descrição fenomenológica depende do exercício da *epoché*. Esse trabalho consiste em não aceitar, afirmar ou negar quaisquer juízos da realidade, mas suspendê-los durante a análise, colocando-os "entre parênteses" – como sinaliza Depraz (2011).

Apresentados alguns de seus principais conceitos, cabe aqui realçar a aplicabilidade da perspectiva fenomenológica na pesquisa em Educação. Defende-se que essa teoria possibilita compreender as redes de significados existentes entre os sujeitos da educação, além de propiciar uma análise das dinâmicas intersubjetivas que compõem o espaço vivido por esses atores (FINI, 1994).

Dado que a TRS se dedica à compreensão de como os indivíduos organizam socialmente suas atitudes e saberes a partir de representações sociais, e que a Fenomenologia reflete sobre as dinâmicas intersubjetivas de produção de conhecimento, percebe-se uma possível conexão entre essas duas vertentes epistemológicas. Tal conexão será melhor trabalhada na próxima seção.

3 A POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE FENOMENOLOGIA E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PESQUISA DE OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Para exemplificar a proposta de aproximação entre a TRS e a Fenomenologia no âmbito da pesquisa científica, particularmente na estratégia de observação de campo, será relatada a experiência do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula.

Esse grupo existe desde 2016 e desenvolve suas atividades pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

Suas pesquisas buscam investigar representações sociais de fenômenos que atravessam as práticas de educadores atuantes em contextos não escolares. Nesse sentido, seus estudos percorrem uma metodologia específica, utilizando-se da análise retórico-filosófica de entrevistas semiestruturadas e de dados coletados em observações de campo de base fenomenológica.

No recorte deste texto interessa a observação de campo. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a observação de campo é considerada uma estratégia de pesquisa científica que auxilia na coleta de dados de um determinado contexto social, servindo a um objetivo de pesquisa pré-estabelecido.

Nesse sentido, as observações, tal qual preconizadas no 'Fora da Sala de Aula', são previamente planejadas e conduzidas a partir de uma certa regularidade no tempo a ser definida pelo pesquisador. Além disso, o pesquisador-observador não está diretamente integrado às práticas pedagógicas coletivas no seu contexto de pesquisa, cumprindo papel de "espectador" no contexto investigado.

Para o registro das informações observadas, o pesquisador utiliza a técnica de diário de campo. Cada diário é redigido ao término do dia de observação, e divide-se em três partes: noema, noese e variação eidética.

O noema é a descrição mais imparcial e detalhada possível da situação educacional. Ferreira (2021, p. 11) afirma que "O noema é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, a descrição da realidade tal qual ela pode ser entendida e captada pelos sentidos de cada pessoa (...)". Na pesquisa de Lopes e Ferreira (2019, p. 224) sobre o trabalho socioeducativo realizado em uma Organização Não Governamental de São Gonçalo/RJ, tem-se como exemplo de noema:

> A primeira oficina visitada é a de Reciclagem, uma das embrionárias do projeto. A aula se inicia pouco depois das 15h e acontece na cozinha do projeto, onde pode ser aproveitada a mesa central onde os alunos se sentam juntos, em círculo. A aula começa ainda com três alunos – dois aparentando pouco menos de 10 anos e uma um pouco mais. (...) A Educadora repete que a intenção da aula era que todos fizessem objetos iguais, e que só terminaria com todos prontos (...) O garoto da turma pede ajuda por não saber fazer determinado recorte sozinho. A Educadora se põe a fazer para ele. Quase todo o restante da turma se coloca em protesto, e repete que se fosse assim, ela deveria fazer para todos os outros alunos. Pouco depois do fato, esse aluno se levanta e vai para a parte externa da sede. Ao fim, quando todos já terminam, a Educadora e outros voluntários o chamam de volta. Todas as crianças que iniciam a aula conseguem chegar até o fim, e terminam depois de quase duas horas seus artesanatos.

Por conseguinte, o noese é a descrição da vivência subjetiva do pesquisador,

suas impressões, sensações, emoções, memórias e afetos. Segundo Ferreira (2021, p. 12), “O noese tem a ver com o corpo do indivíduo diante do fenômeno, possibilitando o sujeito entrar em contato com os sentimentos suscitado pelo fenômeno (...)”. Ainda utilizando como exemplo a pesquisa de Lopes e Ferreira (2019, p. 228), tem-se como exemplo de noese:

> Sento-me em uma das carteiras, misturado aos alunos. Ainda pareço bem mais introvertido pela situação de novidade que os alunos; durante a aula eles interagem a todo o momento, e por várias vezes tenho de ‘corrigir’ seus exercícios. Entendo que pela diferença de idade eles me diferenciam da condição de aluno; talvez pela postura no local, acabam me classificando como um ‘assistente de aula’. No geral são alunos que me surpreendem pelo tanto de carinho que dão, mesmo me conhecendo há pouco tempo. Vejo a Educadora conseguir lidar com bastante calma com as dificuldades naturais dos alunos, e isso vêm a me fazer refletir num dos principais sinais vistos nessa aula: é pensar como é facilitada e otimizada a atuação docente a partir do momento que se pode lidar com uma turma mais reduzida – como dito, oito alunos –, além do conhecimento prévio que a Educadora tem por já conhecer os alunos, sua história e seu processo de desenvolvimento. A relação parece se tornar mais próxima, e o tempo melhor aproveitado.

Já a variação eidética é um movimento empático, onde o pesquisador transcreve as diversas perspectivas que o fenômeno assume para os educadores, educandos e outros sujeitos envolvidos. “Em vista disso, o sujeito é convidado a imaginar as diferentes formas vivenciadas pelos outros que compartilham desse mesmo fenômeno” (FERREIRA, 2021, p. 12). Segue-se um exemplo:

> Os alunos iniciam a aula tímidos, falando pouco e atendendo aos comandos da Educadora. A partir do tempo que entram mais alunos, cada vez saem mais do tema das aulas e conversam mais de forma paralela. No passo que vão desenvolvendo seus objetos, a rivalidade dos alunos também aumenta; fazem brincadeiras com quem tem o ritmo mais lento e/ou não consegue fazer o objeto da forma planejada. A Educadora mantém a paciência e consegue sempre apaziguar esses conflitos. O único garoto nessa oficina parece ter algumas fases distintas durante a aula: a primeira caracteriza por uma dispersão em relação à aula e os assuntos tratados nas conversas. Quando o aluno recebeu ajuda da Educadora pela dificuldade na execução da atividade, e acabou ouvindo críticas dos colegas, a dispersão pareceu dar lugar ao desestímulo. Ele consegue terminar seu artesanato ao fim, e recebendo elogios da Educadora demonstra maior alívio e deixa escapar um sorriso. Uma das alunas da turma aparenta ser mais velha que os outros – cerca de doze anos. Essa faz sua atividade normalmente, mais interage muito pouco com os colegas. Não parece se identificar com os comportamentos e assuntos paralelos. A diferença de idade parece ser o diferencial para essa aluna se entrosar menos. (LOPES; FERREIRA, 2019, p. 232).

Após a escrita das três partes do diário de campo, a etapa de observação é finalizada. Nesse momento, cabe destacar duas particularidades do método

ISSN: 2176 - 1396

empregado pelo ‘Fora da Sala de Aula’.

A primeira é que o noese dos diários não compõe os resultados da pesquisa em representações sociais, sob a justificativa de evitar o envolvimento das representações do pesquisador com as representações do grupo pesquisado.

A segunda é que nenhum procedimento fenomenológico de análise é realizado, uma vez que a pesquisa tem como norte a investigação de possíveis representações sociais e não sobre a essência do fenômeno em questão.

Esse método fenomenológico de observação descrito acima vem sendo aplicado em pesquisas realizadas em programa de pós-graduação na área de Educação. São os casos de Lopes (2023), Oliveira (2023) e Dias e Ferreira (2022) que investigam, respectivamente, as representações sociais de violência, inclusão digital e pobreza para diferentes grupos de educadores em contextos não escolares.

Lopes (2023) salienta que essa técnica investigativa embasa o entendimento das práticas socioeducativa situadas num tempo-espaço. Ao longo de seu estudo, pode-se perceber como os registros em diários de campo permitiram verificar como as representações de violência se manifestavam na prática dos educadores.

Também a respeito da técnica, Oliveira (2023) pontua sua relevância. Para ele, a observação fenomenológica permite o aprofundamento no contexto cultural no qual o pesquisador se insere, bem como nas dinâmicas e funcionamento da instituição pesquisada.

Dias e Ferreira (2022) acrescentam que o método serviu para identificar a carga simbólica partilhada pelos grupos em suas práticas diárias. Potencializando, desta forma, a compreensão da realidade socioeducacional vivida pelos educadores e educandos pesquisados.

Para além dos pesquisadores do ‘Fora da Sala de Aula’, outros autores ressaltam a necessidade de se valorizar o método de observação nas pesquisas em representações sociais. Na concepção de Reis e Bellini (2011, p. 153), por exemplo, a observação sistemática “(...) nos dará os meios de entender a gênese e a estrutura das representações sociais *in situ*”, justamente por buscar compreender a interação entre os elementos da realidade social estudada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir ao objetivo do texto, ao longo deste ensaio foram discutidos três pontos. Primeiro, foi apresentada a TRS. Na sequência, apresentou-se a Fenomenologia. Por fim, foi defendida a possibilidade de convergência entre as duas abordagens teóricas na técnica de observação de campo, tendo como base empírica as pesquisas do 'Fora da Sala de Aula'.

Conclui-se que a metodologia concebida e adotada pelo Grupo contribui para o desenvolvimento da pesquisa em TRS no campo da Educação. Pois ela se configura como uma possibilidade meotodológica original na área, que possui especificidades pensadas para a investigação sobre representações sociais.

Ressalta-se, com isso, a necessidade de seguir discutindo essa estratégia de pesquisa nos meios acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1994. p. 15-22.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065. Acesso em: 3 de ago. 2023.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Thiago Simão; FERREIRA, Arthur Vianna. Hospitalidade e representações sociais de pobreza: práticas educativas em uma escola pública em São Gonçalo-RJ. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.9, n. 12, p. 158-173, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7220. Acesso em: 3 de ago. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Bauru, SP, Edipro, 2015.

FERREIRA, Arthur Vianna. Nasceu pobre ou nasceu gente? A relevância dos estudos de abordagens psicossociais nos processos educacionais brasileiros. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Educação, hospitalidade e pobreza.** Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020. p. 25-64.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que Tem a Fenomenologia como Suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1994. p. 23-34.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia:** cinco lições. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas e Conferências de Paris**, Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2013.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo:** educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro. 2023. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2023.

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 219-238, jan./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.515. Acesso em: 3 de ago. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Adam Alfred de. **Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ.** 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256. Acesso em: 3 de ago. 2023.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teoria das representações sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 134-163.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES E DISCENTES DE DIREITO ASSOCIADAS AO ENSINO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: COMPLEXO REPRESENTACIONAL?

Giseli Passador[1]

Adelina de Oliveira Novaes[2]

RESUMO

A pesquisa buscou compreender se docentes e discentes de cursos jurídicos compartilham representações sociais associadas ao ensino da inteligência artificial aplicada ao direito, com o intuito de oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e para a reflexão sobre os currículos. Os avanços tecnológicos conferem à inteligência artificial (IA), diferente dos *softwares* de gestão, uma capacidade cognitiva de contínuo aprendizado por meio de análise de dados, o que permite reduzir custos, economizar tempo, aumentar a produtividade e gerar uma maior precisão na análise de dados. No entanto, a grande maioria das instituições de ensino está em defasagem na formação para o emprego de ferramentas tecnológicas. Para amparar a pesquisa, elegeu-se a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 1988, 2003; JOVCHELOVITCH, 1998, 2000, 2011; JODELET, 1989, 2007, 2015; NOVAES, 2010, 2015, 2017; ARRUDA, 2014; SEIDMANN, 2015) para verificar se docentes e discentes possuem representações sociais sobre o ensino da IA na graduação em direito (MARKOVÁ, 2006, 2017a, 2017b; NOVAES e ORNELLAS e ENS, 2017), e como tais representações orientam as ações destes sujeitos para o ensino e para a aprendizagem, bem como para a inserção no mundo do trabalho. Entrevistas semiestruturadas com duas informantes chave contribuíram para a contextualização do fenômeno e para a elaboração de questionários eletrônicos do tipo *survey* respondidos por 29 docentes e 28 discentes de cursos de graduação em direito. Com os resultados obtidos e as análises prévias decorrentes da pesquisa, foi possível compreender que o tradicionalismo jurídico, que redunda na demora para a aceitação da mudança, bem como no conservadorismo do direito, constituem obstáculos para o ensino da IA nos cursos jurídicos em maior escala pelos docentes e em menor escala pelos discentes, sendo de fundamental importância atuar sobre a formação de professores para que se diminua a desigualdade formativa entre graduados.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Inteligência Artificial. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender se docentes e discentes de cursos jurídicos compartilham representações sociais associadas ao ensino de inteligência artificial aplicada ao direito, com o intuito de oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e para a reflexão sobre os currículos.

[1] Doutoranda, Universidade Cidade de São Paulo e Faculdade Progresso, giselipassador@gmail.com.
[2] Doutora, Universidade Cidade de São Paulo, Fundação Carlos Chagas, anovaes@fcc.org.br.

O ensino de inteligência artificial (IA) aplicada à área jurídica, em especial nos cursos de graduação em direito, pode gerar confusões conceituais. Quando se fala em ensino de IA nos cursos de direito, compreende-se IA como todas as ferramentas tecnológicas que permitem a automação de atividades diretamente ligadas ao exercício dos profissionais do direito. Tem-se, identificadas, duas dimensões destas ferramentas tecnológicas, uma ligada

> [...] a tecnologia como transformação da atividade realizada por profissionais do direito (e.g. advogado(a)s, juíze(a)s, promotore(a)s, etc.) e por suas organizações (e.g. escritórios, departamentos jurídicos, etc.) - fenômeno que promete trazer consequências mais profundas para o campo jurídico (SILVA, et. al., 2018, p. 7).

A outra dimensão destas ferramentas tecnológicas é conhecida como direito digital, um ramo do direito que visa regulamentar o uso de ambientes digitais pelas pessoas com vistas à proteção de informações que correm o risco de serem usadas indevidamente, hackeadas por ataques virtuais, vazamento e destruição de informações (SOUZA, et. al., 2020), sendo que, nesta dimensão,

> [...] novas tecnologias se apresentam como objeto de análise no campo jurídico, servindo como debate em demandas judiciais (e.g. uso de bots para impulsionamento de conteúdo durante as eleições) ou na esfera administrativa regulatória/sancionadora. Regulação da internet (Lei n.º 12.965/2014), da proteção de dados pessoais (Lei n.º 13.709/2018) e da Internet das Coisas (Plano Nacional da Internet das Coisas, lançado em 2018 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações1) são apenas alguns exemplos recentes de novas tecnologias sendo incorporadas na regulação jurídica (SILVA, et. al., 2018, p. 7).

Contraditoriamente, o avanço destas dimensões no campo jurídico não encontra lugar na maioria dos cursos de graduação em direito no Brasil. Razão pela qual, mostrou-se imperativo investigar, por meio de um estudo de caráter exploratório, como as representações sociais de docentes e estudantes de direito, associadas ao emprego de IA, orientam as práticas de ensino-aprendizagem e a inserção no mundo do trabalho.

O emprego de IA é um fenômeno social que tem se tornado de fundamental importância no mundo contemporâneo. Os fenômenos sociais são multifacetados e heterogêneos e são um dos campos de estudo da psicologia social. Em 1961, Serge Moscovici introduziu a teoria das representações sociais (TRS) por meio da obra *La psychanalyse, son image et son public*. Ao debater um fenômeno complexo, buscou

explicar a vida cotidiana a partir do conteúdo simbólico existente nos ambientes sociais e nas relações interpessoais, uma vez que os fenômenos que resultam na elaboração de representações sociais:

> [...] estão "espalhados por aí", na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social (SÁ, 1998, p. 21).

Cientes das diferentes formas de conhecimento produzidas pela sociedade, passa a ser de fundamental importância compreender como um determinado objeto (neste estudo a IA aplicada ao direito) é significado por grupos de sujeitos sociais (professores e alunos de direito) em um determinado contexto social e histórico, bem como analisar as atitudes, as opiniões, as imagens, os valores e o conhecimento que os sujeitos sociais possuem em relação ao objeto. Para tanto, pode-se apoiar na TRS, tendo em vista que:

> A representação é um processo fundamental da vida humana; ele subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. Representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da fala, é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço. A realidade do mundo humano é em sua totalidade, feita de representação e não faz sentido falar de realidade em nosso mundo sem o trabalho da representação (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 33).

Nesse sentido, o estudo pretendeu compreender, por meio das representações sociais, se existem obstáculos, em cursos de graduação em direito, para os processos de ensino e aprendizagem da IA. Para tal, buscou-se obter um panorama para o entendimento do ensino jurídico contemporâneo, nesse sentido a história da criação das faculdades de direito, sua instituição no Brasil e a análise do bacharelismo no país foram fundamentais. Também de fundamental importância foi realizar uma breve incursão nas revoluções tecnológicas e na evolução da IA em nossa civilização e sua utilização no mundo jurídico. O estudo acurado das representações sociais permitiu dar subsídios teórico-metodológicos para a elaboração das estratégias de produção da informação, quais foram, revisão de literatura, entrevistas com informantes chave e respostas aos questionários eletrônicos.

2 O BACHARELISMO, O DIREITO E A IA

O direito é uma das áreas de conhecimento mais antigas, que transita entre o tradicional e o contemporâneo, e, apesar de todos os avanços da humanidade, é uma área do conhecimento que incorpora a mudança de uma forma mais gradual. No que se refere ao ensino jurídico, não é diferente, e isso se deve, em grande parte, à forma como foi introduzido no Brasil.

Após a independência do Brasil, passou a ser necessária a autonomização cultural e nacionalização do pensamento de Estado, quando se apresentou o problema político da formação de quadros para a burocracia (VENÂNCIO FILHO, 1977). Os cargos políticos e administrativos do recém-criado Estado passaram a ser ocupados principalmente por uma pequena elite formada em direito na Universidade de Coimbra no fim do século XVIII e no início do XIX.

Com os óbices criados com a independência para que os brasileiros pudessem continuar se formando na Universidade de Coimbra, foi proposta a criação de universidades e cursos jurídicos no território nacional.

E, a partir deste contexto, foram criadas, por meio de lei de 11 de agosto de 1827, as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, sob a proposta de formação de uma elite intelectual, que seria constituída como meio de ascensão social e oportunidade de ocupação dos cargos políticos do Império.

A Academia de Direito de São Paulo, com suas inúmeras dificuldades na estrutura didática do ensino jurídico, seguiu a tradição de Coimbra, e, por meio de seus lentes, valorizou orientações conservadoras. Ela enxergava o novo e não o proclamava, apresentou apego ao passado e à tradição, se opôs ao espírito moderno, dificultando a aceitação da mudança, isso aliado à utilização de noções do direito público eclesiástico e à tradição jusnaturalista introduzida no século anterior, resultou no espírito que dominava as arcadas e a formação de um típico profissional do direito (ADORNO, 1988).

Na formação do profissional do direito está presente um conjunto de valores, de práticas e de conceitos desenvolvidos a partir de condicionantes culturais e históricos que criam um ideário, propiciando formas de ver e entender o mundo. O ser humano, desde a antiguidade, buscou transferir para outros seres suas aptidões mentais e motoras e já imaginava robôs que ora eram criados por deuses ora

destruídos por eles. Os seres mitológicos gregos, egípcios, romanos, indianos e chineses representados por estátuas sagradas possuíam atributos humanos como sabedoria e emoções. Essa noção de autômatos ou outras formas de vida artificial permitiram a criação de máquinas reais como a criada por Hefesto, um deus grego que construiu Talos, o primeiro robô que foi feito em bronze (MAYOR, 2018).

A IA é compreendida como uma das novidades tecnológicas que está abarcada por um fenômeno ainda maior, a nova revolução tecnológica, composta também pela robótica, pela internet das coisas, pela nanotecnologia, pela impressão 3D, pela computação quântica, pela ciência dos materiais, pela biotecnologia, entre muitas outras. O impacto destas tecnologias na humanidade é algo sem precedentes na história, e já está gerando uma grande transformação nos relacionamentos, na comunicação, na vida, no trabalho, na justiça, na educação, no transporte etc.. O avanço no uso destas tecnologias é algo assombroso no que se refere à velocidade, escala e escopo permitindo infinitas possibilidades, sobretudo pelo fato de tecnologias de diferentes áreas de conhecimento estarem se desenvolvendo e se conectando umas às outras para criar novas que unam mundos diferentes como o físico, o digital e o biológico.

Durante a Segunda Guerra Mundial, pesquisas de várias áreas foram desenvolvidas no sentido de criar máquinas que fizessem o trabalho de agir e pensar do ser humano. “As primeiras explorações sobre o potencial da Inteligência Artificial datam da década de 1930, e os primeiros mapeamentos teóricos já vinham sendo realizados aproximadamente desde a década de 1950” (STEIBEL, VICENTE e JESUS, 2020, p. 52). Warren McCulloch e Walter Pitts, no ano de 1943, publicam um artigo que inaugura a ideia de redes neurais que são consideradas estruturas com raciocínio artificial criadas por modelos matemáticos que reproduzem nosso sistema nervoso (RUSSELL e NORVIG, 2004).

Em que pese o desconforto que gera a ideia de utilização de soluções baseadas em IA no âmbito do direito diante do conservadorismo e do desconhecimento de muitos profissionais da área, com efeito há um consenso entre os especialistas em IA no sentido de ser ela uma das tecnologias mais importantes na prática do direito.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A estratégia empregada pela pesquisa buscou considerar imbricados aspectos psicossociais com foco nos contextos analisados, uma vez que o estudo adotou a compreensão de que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Representações sociais que afloram de um grupo específico podem tanto permitir que os educandos se aproximem quanto se distanciem (obstacularizem) do aprendizado de um objeto de conhecimento. Importante ressaltar que opiniões ou visões de mundo não querem dizer que o saber de um é melhor ou pior do que o do outro, mas devem ser vistos como meios de exercitar os processos de diálogo e de negociação.

A IA sendo considerada um fenômeno relativamente novo, desconhecido para muitos ou incomum na sociedade e ao mesmo tempo importante e difundido pelos meios de comunicação e grupos sociais, pode fazer emergir representações sociais a seu respeito, e, por existirem informações limitadas ou incompreensíveis, que geram preocupação e vigilância, motivam uma intensa atividade cognitiva para compreender, controlar ou se defender dela.

Uma representação social surge de forma gradual e espontânea "e se baseia em três tipos de fenômenos: a dispersão de informações, a focalização e a pressão para fazer inferências"[3] (VAN LANGE, KRUGLANSKI e HIGGINS, 2011, p. 482).

No mesmo sentido, Rateau e Lo Monaco entendem que um conceito novo na sociedade pode ser um fator que faça emergir uma RS:

> […] é o surgimento de uma situação nova, de uma situação inovadora, de um fenômeno desconhecido, ou de um evento não habitual que favorece a emergência de uma representação social. Devida a condição de novidade do objeto ou do fenômeno, a informação sobre ele é limitada, incompleta e desarticulada para os diferentes grupos sociais implicados na emergência do objeto (o que Moscovici denominou de dispersão da informação).[4](RATEAU; LO MONACO, p. 28, 2013).

[3] No original: "[...] and is based on there kinds of phenomena: the dispersion of information, focalization and the pressure to make inferences".

[4] No original: "[…] es la aparición de una situación nueva, innovadora o bien de un fenómeno desconocido o de un evento inhabitual que favorece la emergencia de una representación social. Debido a la condición de novedad del objeto o del fenómeno, la información a propósito del mismo es limitada, incompleta y desarticulada para los diferentes grupos sociales implicados en la emergencia del objeto (lo que Moscovici denomina la dispersión de la información)".

Os docentes e estudantes do curso de direito estão inseridos em um contexto social onde se apresentam regras codificadas, princípios e normas que constituem uma realidade de mundo com valores e crenças que os qualificam como sujeitos sociais com características de pertencimento a esse grupo, e que são compreendidas como verdades, o que auxilia na construção de sua identidade, daí a importância de investigar o contexto social em que esses grupos estão inseridos, suas práticas e as instituições ou organizações a qual pertencem.

A produção dos dados recorreu um roteiro de entrevista semiestruturada empregado para a consulta de duas informantes chave, expoentes profissionais no ensino da IA aplicada ao direito, com vistas a aprofundar, por meio de um diálogo estruturado, em um momento relacional privilegiado, sobre temas relacionados ao campo investigado. As entrevistas contribuíram para a elaboração de dois questionários eletrônicos do tipo *survey*: um destinado a professores e o outro a estudantes de cursos de graduação em direito.

Os dados das entrevistas e dos questionários foram sistematizados e categorizados, respeitando-se as orientações de Franco (2012).

4 RESULTADOS

Das entrevistadas foi possível depreender que são inúmeras as referências ao novo profissional do direito: que precisaria se enxergar como mais um funcionário na produção de valor de seu cliente, integrado e interagindo com todos os demais polos da mesma cadeia. Com isso, demanda-se dele capacidade de gerenciamento e administração de processos para tornar mais eficiente e racional a atividade, seja do escritório de advocacia, seja do departamento jurídico. Atividades de negociação para a obtenção dos melhores acordos entre clientes, e mesmo dentro da própria empresa, são cada vez mais apreciadas: o direito é valorizado como uma variável de grande relevância para o poder de barganha do cliente, fato que torna um profissional com boa capacidade de negociação um ativo vantajoso no mundo corporativo. Uma habilidade essencial em falta seria o domínio sobre a linguagem de programação computacional.

Para as entrevistadas, as ferramentas de trabalho no direito estão cada vez mais integradas ao ambiente on-line e às máquinas de inteligência artificial, gerando uma alta demanda por profissionais que consigam transitar fluentemente entre a

esfera profissional e a plataforma computacional. Ao domínio da técnica de programação se soma a necessidade por um profissional que entenda sobre métodos quantitativos e estatísticos, que são cada vez mais usados para precificar os ativos e passivos jurídicos.

Não é só com o cidadão autônomo que a profissão precisa se preocupar. Outros agentes não jurídicos podem passar a fazer o trabalho do advogado. Um caso clássico são as grandes consultorias empresariais que oferecem um serviço completo a seus clientes, desde planejamento empresarial, análise de mercado e, agora, o litigioso e consultivo. O mercado jurídico sofre pressão, portanto, dos consumidores finais de seus produtos como também de concorrentes de setores econômicos diversos. O monopólio dos bacharéis em direito parece cada vez mais ameaçado.

A leitura flutuante (FRANCO, 2012) das respostas dos 29 docentes aos questionários tem permitido levantar pré-categorias que indicam que, embora entendam que a IA e suas ferramentas sejam importantes e úteis para a atividade jurídica, na prática, a grande maioria apenas utiliza as ferramentas básicas para pesquisa em jurisprudências.

Os questionamentos referentes ao ensino e ao conteúdo do ensino da IA revelam que mais da metade (f = 15) dos respondentes ensina e os demais (f = 14) não, e que os que ensinam utilizam a pesquisa de jurisprudência e modelos de petições. A grande maioria (*f* = 24) dos respondentes leciona em instituições que não possuem laboratório para o ensino das ferramentas de IA e entendem que o ensino da IA nos cursos de direito deve se dar em todas as disciplinas e não em uma disciplina estanque. Ao serem questionados sobre como eles se consideram em relação à adoção de novas tecnologias, a grande maioria (*f* = 23) respondeu que acha importante, mas espera que as tecnologias estejam mais difundidas para poderem utilizar.

A leitura flutuante das respostas dos 28 discentes tem permitido levantar pré-categorias que indicam que eles veem mais pontos positivos do que negativos com a utilização da IA nas atividades jurídicas. Todos os respondentes afirmaram que este conteúdo deve ser ensinado nos bancos acadêmicos. A maioria dos estudantes (*f* = 15) conhece a grade de disciplinas do seu curso, mas não lhes é oferecido este conteúdo, nem laboratório para aprendizagem das ferramentas da IA. Ao serem questionados se a utilização de tecnologias que empregam a inteligência artificial é importante no seu futuro contexto profissional, 53,6% (*f* =15) dos respondentes

concordam que é importante. E 82,1% (*f* = 23) entendem que a IA é “ferramenta” de trabalho para a otimização de serviços jurídicos mecânicos. Ao serem questionados sobre como se consideram em relação à adoção de novas tecnologias, 50% (*f* = 14) respondeu que acha importante, mas espera que as tecnologias estejam mais difundidas para poder utilizar.

5 CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

O curso de direito é marcado por formalismo e certo distanciamento dos profissionais hierarquicamente tidos como “superiores” aos outros. Assim, há a tão conhecida (e falsa) cultura de imaginar que o juiz ou o promotor estão em patamar superior ao do advogado, o advogado em patamar superior ao do seu estagiário, o mestre em relação ao que é graduado, o professor em relação ao seu aluno.

A necessidade cada vez mais marcante da interdisciplinaridade no curso de direito, estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, Resolução nº 9 de 2004, a qual exige a inter-relação não apenas entre ramos do direito, mas também das ciências humanas, sendo que agora precisará se interrelacionar com disciplinas da Ciência da Computação, em face da necessidade de inserção da inteligência artificial na graduação em direito.

O déficit na qualificação profissional é comprovado pelos exames, e isso se deve, em parte, ao modelo que ainda é empregado nas instituições de ensino jurídico. É necessária uma transformação na forma obsoleta em que a maioria destas instituições de ensino do nosso país forma os futuros operadores do direito. Há uma disparidade muito grande entre o recém-formado e o mundo do trabalho com o qual ele irá se deparar fora da faculdade. As universidades precisam se adequar a essa nova realidade.

À situação apresentada soma-se ainda a inexistência de formação específica para professores do curso de direito, de modo a tentar suprir a carência didático-pedagógica insurgida na formação acadêmica. Destarte, temos que muitos professores de direito, ante a carência de formação específica na área, buscam por meio da pós-graduação *lato sensu*, sobretudo aquelas em docência no ensino superior, suprir tal lacuna de conhecimento, buscando por si só uma maior qualificação, para poder ingressar em sala de aula com maior propriedade.

Ainda hoje vigora nos cursos de direito as práticas docentes adotadas na época do Império, tendo o professor de direito como sendo aquele dotado de conhecimento técnico, saber jurídico e uma postura distante do aluno aliada a uma boa oralidade (NOVAES, 2010). Resultado disso são aulas maçantes, pouco produtivas, sem qualquer atividade prática, carregadas de informações, sendo o docente um transmissor de conhecimento, ministrando sua aula de forma expositiva, em vez de atuar como mediador do conhecimento e instigar nos alunos a busca pelo saber jurídico.

Ao professor compete não apenas informar que existem *softwares*, ou aplicativos que auxiliam o profissional do direito, mas a ensinar a raciocinar sobre o papel destas ferramentas, o papel do profissional do direito imerso nesta nova tecnologia, e como dominar esse conhecimento e colocá-lo em uso na prática em favor do seu desenvolvimento profissional, otimizando tempo com aquilo que pode ser exercido pela inteligência artificial.

Olhar para o futuro é uma característica do ser humano e o profissional do direito do futuro é a geração que hoje está nos bancos acadêmicos e que deve ser capaz de manejar essas novas ferramentas e se colocar a frente delas, como ser humano político, pensante que possui uma postura antecipatória fundamental para a sobrevivência do profissional do direito que deve ser contemporâneo do seu tempo, mas olhando continuamente para o futuro.

No passado, as universidades de direito educaram as elites e produziram profissionais aptos para ocupar os altos cargos do executivo, do legislativo e do judiciário, mas agora precisam preparar os bacharéis para atuar neste admirável e tecnológico mundo novo.

Dois obstáculos se apresentam para a grande maioria dos profissionais do direito em relação a IA, o primeiro é o medo do novo e do desconhecido e o segundo é enxergar o novo com os olhos do velho.

A prática jurídica se mostra cada vez mais personalizada e especializada, demandando um conhecimento muito específico. As novas tecnologias e a IA passam a realizar as tarefas corriqueiras e burocráticas dos advogados, mas não apenas estas, daí urge a necessidade de não negar o novo, mas sim olhar e aprender com ele, pois serão exigidos dos profissionais do Direito novas habilidades e competências, como criatividade, empreendedorismo, empatia, autoconfiança, liderança carismática, dinamismo, poder de realização, senso de oportunidade,

também conhecidas como habilidades humanas (*soft skills*) tema abordado no Fórum Econômico Mundial (ONU) de 2020, além das habilidades jurídicas, conhecimento em inovações tecnológicas e em soluções de tecnologia da informação (TI).

Com os resultados obtidos e as análises preliminares da pesquisa, foi possível depreender que o tradicionalismo jurídico, a demora na aceitação da mudança, bem como, o conservadorismo do direito está presente como obstáculo para o ensino da IA nos cursos jurídicos em maior escala por significações dos docentes e em menor escala pelos discentes, sendo de fundamental importância atuar sobre a formação dos professores para que se diminua a desigualdade formativa entre graduados de direito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: Angela Arruda e as representações sociais**: estudos selecionados**/Clarilza Prado de Sousa [ET AL.], organizadora. – Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 39-66.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**/ Maria Laura Barbosa Franco. – Brasília, 4ª edição:Liber Livro, 2012.

JODELET, Denise. **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET,
Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. *In*: PARDAL, Luis et al. (Orgs). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 11-25.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia, MENDES, Felismina, LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Coleção Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**. 10(1) jan./jun.1998. p.54-68.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAYOR, Adrienne. Gods and Robots: **Myths, Machines, and Ancient Dreams of Technology.** Editora Princeton University Press, 2018.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso. Acessos em: 06 Apr. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143760.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NOVAES, Adelina. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOVAES, Adelina. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. *In:* CARVALHO, Evandro Menezes. (Org.). **Representações do professor de direito**. 1ed.Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 87-102.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 06 abr. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433. Acesso em: 25 mar. 2019. http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.

RATEAU, Patrick; LO MONACO, Grégory. **La Teoría de las Representaciones Sociales:** orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. CES Psicología, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 22-42, june 2013. ISSN 2011-3080. Disponível em: http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615. Acesso em: 29 fev. 2020.

RUSSELL, Stuart, e NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial.** Trad. Vandenberg D. de Souza – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SEIDMANN, Susana. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 156, pp. 344-357. Disponible en: https://doi.org/10.1590/198053143204. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. https://doi.org/10.1590/198053143204. Acesso em: 30 mar. 2019.

SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina; CAMELO, Ana Paula; GOMES, Fabrício Vasconcelos; SANTOS, Guilherme Kenzo dos; LIMA, Stephane Hilda Barbosa; AQUINO, Theófilo Miguel de; SILVEIRA, Victor Doering Xavier da; LUCCAS, Victor Nóbrega. O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@? **Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação - FGV Direito SP**. 2018. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace;starleocandle/bitstream/handle/10438/28628/Sum%c3%a1rio%20Executivo%20da%20Pesquisa%20Quantitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Acessos em: 14 jan. 2023.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2004.

REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE BAIRROS PERIFÉRICOS

Adeline Cerqueira Souza[1]
Livanildes Pereira Santos[2]

RESUMO

Este texto foi estimulado pela vivência profissional cotidiana experimentada enquanto professoras dos bairros periféricos: Fazenda Grande do Retiro e São Caetano, os quais estão situados na cidade do Salvador. Portanto, a prática profissional e o lócus de estudo circunscrevem-se em espaço similar ao citado anteriormente. Os bairros periféricos de Salvador, em geral, possuem uma importância significativa devido ao seu denso contingente populacional. Eles são marcados pela exclusão sócio-territorial da cidade, com construções irregulares e deficientes infraestruturas. E ainda, são marcados historicamente pela violência urbana. No entanto, por estar em fase inicial de pesquisa — procurou-se realçar uma escala menor de análise transladando da Fazenda Grande e do São Caetano para bairro periférico —, utilizou-se do método da revisão bibliográfica com o objetivo de discutir os achados deste tipo de análise, da mesma forma que atingir os objetivos e as indagações. Igualmente, buscou-se o aporte na Teoria e nos teóricos das Representações Sociais (RS) (MOSCOVICI,1978; 2007) (JODELET, 1989) (ABRIC, 1994), e nas suas bases fundantes. Desse modo, as práticas pedagógicas cotidianas fizeram aflorar o objeto de representação social que são as representações socioespaciais de estudante sobre bairro periférico, as quais estão mergulhadas no contexto de identidade, construção de subjetividade e de conhecimento do seu entorno. Logo, a partir dele foi construindo e ampliando os seguintes questionamentos: como as representações sociais e espaciais sobre bairro periférico vem sendo desenvolvida no meio acadêmico? Essas representações sociais e espaciais colocam o sujeito estudante como protagonista da análise? À vista disso, de modo geral foram selecionados trabalhos no banco de dados da CAPES, BDTD, SciELO e Google Acadêmico que contivessem em sua investigação representações sociais e socioespaciais sobre bairro periférico, e de maneira específica fizesse referência ao estudante como ponto de partida da análise. Como resultado, percebeu-se uma grande diversidade de trabalhos que recorrem ao espaço vivido, percebido e concebido. Contudo, houve um contingente relativamente pequeno de pesquisas com similitude estabelecida para a questão de pergunta apontada, pois poucos estudos encontrados usaram a Teoria das Representações Sociais, e raramente conectaram os estudantes enquanto sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Representações socioespaciais. Estudantes. Bairro Periférico.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Educação e Representações e Sustentabilidade (GIPRES), bolsista CAPES. Email: addgeo@yahoo.com.br
[2] Especialista em Ensino de Geografia – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora Efetiva da Rede Estadual ensino da Bahia. Email: livanildes@yahoo.com.br

A presente investigação, ainda em fase embrionária, insere-se nas relações cotidianas, de vida cultural e social, de inquietação e de senso comum experienciada pelo ser docente que se sente constantemente motivado a consubstanciar cientificamente o saber de senso comum coletivo pulverizado e muitas vezes marginalizado socialmente.

Nesse cenário, a escolha pela referida temática se deu por ser o espaço vivido e percebido (bairro periférico da Fazenda Grande do Retiro e São Caetano, situados na cidade do Salvador) pelas presentes autoras deste texto, onde as mesmas desenvolvem suas atividades cotidianas, até mesmo quando passaram a desenvolver atividades laborais, na rede pública e privada, no Estado da Bahia. Ao decorrer da trajetória profissional foi verificado diferenças nos espaços ocupados, assim como na percepção desses por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sobretudo dos estudantes.

Por conta desse fato, o objeto de representação real de investigação, a princípio, são os bairros periféricos da Fazenda Grande do Retiro e do São Caetano. Entretanto, por possuir características de trabalho inicial, optou-se por ampliar o horizonte de delimitação para pesquisas já concluídas em outros bairros periféricos contidas em bancos de dados previamente selecionados.

Esta busca teve a observação como ponto concreto da investigação seguido pela revisão de literatura em contextos de bairros periféricos, marcados pela exclusão sócio-territorial dentro das cidades, muitas vezes caracterizado por construções irregulares, deficientes infraestruturas, saneamento e historicamente apontados pela violência urbana. Nesse ensejo, se intenciona compreender como as representações socioespaciais podem corroborar e contribuir para o melhoramento das práticas pedagógicas, através da compreensão de como os estudantes percebem e estruturam seu espaço periférico de vida. Logo faz-se necessário costurar a análise junto a categoria geográfica de lugar.

Conceitualmente, o Bairro insere-se no contexto de espaço urbano, caracterizado pela fragmentação, articulação (CORRÊA, 1993), sendo reflexo social, condição social, e configura-se em campo simbólico e de lutas. O termo designado para bairro é carente de definição, mas Souza (1989, p.150) apoia-se em Kevin Lynch e em Yu-Fu Tuan para afirmar que a existência de um bairro condiciona-se a "um considerável espaço de manobra para a intersubjetividade, para uma ampla interseção de subjetividades individuais".

No pensamento de Tuan (1983) o mundo vivido tem como componentes básicos: o tempo e o lugar, este último atribui valor, ou seja significado, e assim organiza o mundo vivido, fazendo-se compreender o modo como as pessoas conhecem e constrói sua experiência.

Já Gonçalves (2020) completa as visões acima trazendo a perspectiva de bairros não somente em uma perspectiva estruturalista como também inclui a visão de lugares como o de práticas cotidianas, uma vez que o vê como fruto da utilização dos atores sociais, realizados por vários grupos em diferentes atividades, sem desprezar o contexto territorial, contudo incorporando as "idênticas e contínuas estruturas morfológicas, residenciais, funcionais e práticas socio-culturais" (GONÇALVES, 2020, p.15).

O mesmo autor discute a configuração sociológica de centro e de bairros, no sentido sociológico analisando a relação vivida em um específico espaço que tem como alicerce as práticas cotidianas, e liga-se às relações afetivas, tanto no sentido atrativo quanto repulsivo; além de debater a existência de bairro com variadas classes sociais e as com características similares, sendo este último propício a fomentação das identidades culturais. Assim, a lógica de apropriação do espaço social do bairro relaciona-se com as percepções e significações dadas ao bairro a partir das práticas sociais variadas com cada contexto de inserção, apoiando-se nas diversidades de relações presentes no espaço.

Diante disso, vislumbrou-se a necessidade de discutir os achados acerca das representações sociais e socioespaciais dos estudantes da rede pública estadual sobre o seu bairro periférico, se fazendo relevante no que concerne às possíveis aplicações nas práticas pedagógicas cotidianas.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais (TRS) ressignifica cientificamente a vivência cotidiana de senso comum observadas diretamente nas relações dos grupos de aluno por meio do seus discursos, expressões corporais, linguísticas e de representações mentais.

Metodologicamente procurou-se realçar o método da revisão bibliográfica e o aporte da Teoria das Representações Sociais com o propósito de estruturar discutindo os achados deste tipo de análise, a fim de atingir os objetivos e as indagações delimitadas previamente. Essa metodologia é indispensável quando se inicia uma pesquisa científica, pois ela auxilia na organização e estruturação de dados assim como de hipóteses, sintetiza achados, possibilita ao pesquisador avaliar criticamente

a metodologia, substanciar os resultados dos estudos, e ainda, pode servir como auxílio a responder a uma indagação de pesquisa notadamente elaborada.

A TEORIA QUE FOMENTOU O TRABALHO

Por entender que as representações sociais se difundem, entrelaçam e solidificam, conforme Moscovici (1978), mediante os ditos, "não ditos" e encontros realizados em interações sociais, ou seja, em nosso universo cotidiano, é que esta investigação se ampara na TRS. Além do mais, verificar a importância que as construções sócio-cognitivas, socioespaciais e afetivas fazem dentro dos grupos podendo interferir nas práticas educativas.

A TRS originou-se na Sociologia e Antropologia, a partir de Durkheim e Lévi-Bruhl, respectivamente, teve como contribuinte: Ferdinand Saussure com a Teoria da linguagem, Piaget por meio da teoria das representações infantis e Vygotsky com a teoria do desenvolvimento Cultural (ALEXANDRE, 2004), sendo considerada uma vertente sociológica da Psicologia Social.

Durkheim postula a teoria das representações coletivas, na perspectiva de tornar a Sociologia uma ciência autônoma, esta abrange uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço. Ele explica como "às forças e estruturas que podem conservar ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração" se mantêm coesas. Deste modo, tal termo é empregado em um "caráter mais fixo, ou estático" (MOSCOVICI, 2007, p.14).

Quanto à teoria das representações sociais, formulada por Serge Moscovici, embora tenha se embasado na supracitada anteriormente, esta tem um caráter dinâmico característico das representações, orientando-se por "questões de como as coisas mudam na sociedade" (MOSCOVICI, 2007, p.15). Moscovici defende que é impossível fazer distinção entre o social e o coletivo – ainda que o autor insere a mudança, tal como a conservação e preservação de Durkheim – nos processos sociais, “tornando-a" parte da vida social. A inquietação dele com relação aos modelos de influência social, que apreenderam apenas a conformidade e submissão, sem levar em conta o rompimento destes ao longo do processo histórico, levaram Moscovici a interessar-se pelo processo de influência da minoria. Este explorou a diversidade das ideias coletivas, que:

> reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem (DUVEEN *apud* MOSCOVICI, 2007, p.15-16).

A argumentação permite perceber que a TRS permite analisar a plasticidade e mobilidade comum na atualidade, desta maneira, a existência de diferentes representações sociais, a depender de qual grupo faça-se parte. Para Jodelet (1989, p.4-5) "as representações sociais são fenômenos sociais ativos que agem na vida social", denominada de "saber do senso comum", embora distinta do conhecimento científico, é "um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele", e possui extrema importância por esclarecer os processos cognitivos e as interações sociais.

> Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva. Deste ponto de vista, as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade. Ou seja, está-se interessado em uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte, os processos, e constituído, os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento que tem sua especificidade em seu caráter social (JODELET, 1989 p.5).

Estes podem ser compreendidos, a partir do processo de construção de ancoragem e da objetivação. O primeiro refere-se a tornar o não familiar em familiar, por meio da classificação, dando nome a algo ainda desconhecido pelo sujeito até aquele momento. Contudo, isso não deve ser uma operação puramente intelectual, refere-se a não-familiaridade como:

> A presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tomar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça, como no caso de um robô que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado (MOSCOVICI, 2007, p.41).

Deste modo, o não-familiar causa nas pessoas e comunidade a sensação de incômodo, ameaça, estranhamento, gerando-lhes mal-estar, embora os atraiam e os intriguem. Contudo, no dia-a-dia, a partir da comunicação entre os indivíduos, e das

informações obtidas começa-se a familiarização com o estranho, ao passo que a ancoragem refere-se justamente "a assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente" (SAWAIA, 2004, p.76 apud BERTONI; GALINKIN, 2017, p.102).

Segundo, Moscovici (1978) o processo de ancoragem transforma algo estranho e perturbador, intrigante, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de um grupo que nós pensamos ser apropriado, assim, as classificamos e damos nome a alguma coisa. Já o último - objetivação - é a materialização de uma abstração, ou seja é tornar o abstrato em algo concreto, deste modo, torna real um esquema conceitual, estando a materialidade diretamente relacionada aos signos linguísticos, e neste ocorre a seleção, a qual sofre influências de critérios socioculturais e de normas, a formação de um núcleo figurativo por sua vez, é "um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias" (MOSCOVICI, 2007, p.72),

No momento da naturalização os indivíduos absorvem e incorporam elementos do núcleo figurativo em seus discursos, esquecendo que anteriormente já lhe fora não-familiar. Assim, a partir da ancoragem e objetivação, conforme Bertoni e Galinkin (2017), é possível tornar as representações sociais compreensíveis pela ciência, sem a alteração do universo que as originaram.

Moscovici (1979) ainda no decorrer das suas abstrações teóricas formula uma hipótese que cada universo social apresenta três dimensões das representações: a atitude, a informação e o campo das representações ou a imagem. A informação decorre da organização dos conhecimentos já obtidos pelo grupo referente a um objeto social, a atitude levaria a tomada de posição, tanto no sentido favorável, quanto desfavorável e o campo da representação fornece perspectiva global de seu conteúdo e sentido.

Em particular, Abric (1998, p.28 apud Bertoni e Galinkin, 2017) trata a representação como um sistema que pré-codifica a realidade, pelo fato dela determinar o agrupamento de "antecipações e expectativas", e por ser importante na dinâmica estabelecida nas relações sociais e práticas. Estas respondem a função: saber, a qual possibilita a compreensão e explicação da realidade; identitária que permite a definição da identidade e proteção da particularidade dos grupos; orientação por direcionar os comportamentos e as práticas; por fim, justificadora, a qual admitem

as tomadas de posição e comportamento, que podem conduzir a preservação e a justificativa da diferenciação social.

Ainda para o mesmo autor, a representação organiza-se por intermédio do núcleo central que determina a significação e organização e do núcleo periférico, que se forma à volta do central. Por serem mais concretos, a periferia das representações regulam e realizam a defesa do núcleo central.

O estudo das representações sociais, para Jodelet (1989), associa-se aos elementos afetivos, mentais e sociais imbricados à cognição, linguagem e comunicação levando-se em consideração as relações sociais. Corroborando com o pensamento da referida autora, Pimentel, Bomfim e Santana (2021, p.38) entendem que o objeto é sempre representado socialmente por alguém, por conseguinte a TRS faz uma ligação entre o objeto e o sujeito, podendo este último ser de natureza social, material ou ideal, por meio das práticas sociais.

Desse modo, os pesquisadores tanto da área de educação, quanto de outra, segundo Ornellas (2013) têm se preocupado com a integração dos aspectos cognitivos-afetivos e simbólicos na análise das representações sociais, vinculando-as como uma contingência psicossocial. Então, teoricamente, as RS permitem a compreensão dos significados e sentidos que o grupo de estudante atribui a um dado bairro periférico vivido por ele, de maneira a revelar imagens, como constructos simbólicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse sentido, preocupou-se em selecionar estudos sobre as representações sociais e socioespaciais, amparada na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, recorrendo-se a banco de dados do Google acadêmico, Capes SciELO e BDTD, com as seguintes categorias de análise “Representações sociais do espaço”, "Representações sociais de estudantes sobre bairro", "Representações socioespaciais de estudantes", "Representações socioespaciais sobre bairro", "Representações sociais sobre bairro periférico" e “Representações socioespaciais sobre bairro periférico” decorrente dos últimos dez anos.

Quando utilizado a categoria “representações sociais de estudantes sobre bairros periféricos” como palavras indutoras, encontrou ínfimos artigos, teses e dissertações que se relacionam direta ou indiretamente com os objetivos propostos

neste artigo.

Dentre os achados, que possuem diálogo entre as representações sociais e espaciais de bairros periféricos no contexto educacional, sobretudo protagonizando os estudantes como sujeitos, situou-se em maior número em publicações de Bomfim (2016; 2020; 2021). Presumidamente, esse resultado pelo fato do mesmo autor desenvolver pesquisas aplicadas no seio do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), onde muitas delas associam seu objeto de estudo ao ensino de geografia.

Especificamente, Bomfim (2020) buscou articular os sistemas perceptivos e cognitivos ao cotidiano no espaço, pelos sujeitos e sua inter relações com o lugar que resultam em padrão de comportamentos associados às práticas sociais. Ainda no mesmo grupo de pesquisa Correia e Bomfim (2018; 2020) reforçam a necessidade de análise desses sujeitos, como elementos contributivos ao processo de ensino aprendizagem. Correia (2016) traz ao bojo da discussão o bairro periférico da Engomadeira e o contexto educacional na dimensão vivida, percebida e concebida pelos docentes no referido bairro e suas representações socioespaciais.

Já Martins (2018) busca compreender as Representações sociais dos estudantes do ensino fundamental II, moradores do Setor Habitacional Sol Nascente sobre o lugar, o que pode ajudar no processo de ensino aprendizagem da Geografia. A investigação de Pereira (2014) tem como sujeitos de RS jovens e adultos homens estudantes, moradores da periferia, e como objeto de análise o espaço urbano e o medo, em Ponta Grossa no Paraná, metodologicamente este aproxima-se da abordagem estrutural. Enquanto, Gamalho (2015) trabalha com grupos focais, com estudantes do ensino fundamental e médio no bairro de Guajuviras, Canoas/RS, em escolas públicas, aproximando-se mais do sujeito aqui descrito. Destaca-se também Oliveira (2021) que tece um diálogo com temáticas como direito à educação e sustentabilidade, através da análise de desenhos e narrativas de estudantes moradores de periferia.

Andrade et al (2018) articulam três pesquisas sobre as representações sociais e socioespaciais de suas autorias fundamentando-se nas TRS e na Teoria Histórico Cultural de Vigotski. de modo a analisar o espaço urbano sob a significância dada pelos estudantes de escolas públicas e privadas, a qual transforma-se em referencial identitário, assim como em objeto de representação social que atuam nos modos de ser e estar no mundo. Ao passo que Petropoulon *et al* (2021) discutem as favelas na

perspectiva de espaços de resistência, tendo a escola como locus de enriquecimento de educação intercultural, a partir da cultura de rebeldia,entretanto, não fazem um entrelaçamento com a TRS.

Já Avendaño Arias (2017) apesar de pesquisar na linha das representações socioespaciais, utilizando em seu arcabouço teórico e metodológico a TRS, fundamentando-se em Jodelet e De Alba, além de teóricos na área da Geografia Humanística, não insere-se no contexto educacional, ao contrário de Shiraishi (2022) embora tenha como sujeito das RS, os urbanistas, traz reflexões acerca da relação da criança com a cidade, a partir da TRS, com ênfase nas abordagens sociogenética e dialética. Já Oliveira (2018) e Carneiro (2019) abordam as representações socioespaciais dos moradores sobre bairro periférico.

Em suma, os trabalhos acadêmicos buscados que atenderam a questão e objetivos levantados decorreu dos estudos de Bomfim (2016; 2020; 2021) ou deste em sistema de coautoria com Correia (2016, 2018, 2020). Contudo, é preciso destacar que todos os referenciais teóricos supracitados anteriormente transitam no universo dos espaços urbanos periféricos, seja a partir do prisma dos moradores ou de estudantes, estes últimos sujeitos de RS, portanto de maior valoração a presente pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Achados conclusivos da revisão de literatura mostraram uma grande diversidade de trabalhos que recorrem ao espaço vivido, percebido e concebido. Todavia, houve um contingente relativamente pequeno de pesquisas com similitude estabelecida para a questão de pergunta apontada, pois poucos estudos encontrados usaram a Teoria das Representações Sociais. Ademais, raramente conectaram suas investigações aos estudantes enquanto sujeitos que criam representações.

Dessa maneira, pode-se inferir sobre o conteúdo de apreensão das representações sociais dos estudantes, através das pesquisas consultadas, que provavelmente estão associadas ao seu espaço concebido, vivido e percebido, fruto das construções de saberes desenvolvimentos em seu entorno. Posto que os estudantes constroem imagens cognitivas que anunciam construções afetivas sobre o seu bairro. Esse sistema dinâmico cognitivo-afetivo pode sugestionar ou reforçar o entendimento de contextos necessários ao cotidiano da aprendizagem.

O levantamento das representações sociais e socioespaciais sobre bairro periférico, especialmente de estudantes, são capazes de contribuir para melhorar práticas pedagógicas dos professores, suas mediações de aprendizagem servindo para dar continuidade a pesquisas teóricas e experiências futuras.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. Pratiques sociales, représentations sociales. *In*: _____. (Ed.). **Pratiques sociales y représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 217-238.

ANDRADE, D.B.S.F. *et al*. Cuiabá: A cidade "moderna" de suas crianças no centro-oeste brasileiro. In: SUÁREZ, P. M.; JADER, J.L.M.; MELGAREJO, P.M. **Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica.** Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018, p.57-80. Disponível em: https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3342/Geografias_Tomo_II_Ebook.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso: 20 mai 2023.

AVENDAÑO ARIAS, J.A. "Representações socioespaciais (toporepresentações) de Bogotá: perspectivas (in)segurança." *Sociedad y economía* 33 (2017): 55-75. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n33/1657-6357-soec-33-00055.pdf. Acesso: 12 jul 2023.

BERTONI, L.M.; GALINKIN, A.L. Teoria e métodos em representações sociais. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online].** Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p.101-122.

BOMFIM, N.R. Representações Sociais: Elos com saberes, práticas e juventudes no espaço. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

_____. Representações e Práticas Sociais de juventudes no espaço geográfico**. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, Ceará, v. 9, n. 19, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5528/552857130013/552857130013.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.

_____.A psicogeografia como trajetos metodológicos: dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos,"fora da escola". ***Ciência geográfica,*** *Bauru* 24.1 (2020): 191-203. Disponível em: https://agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-14.pdf. Acesso: 12 jul 2023.

BOMFIM. N. R; CORREIA, S.L.C. P. Representações Sociais do Espaço e ensino Da Geografia. **Caminhos de Geografia** - revista online. Uberlândia. v. 17, n.58

Set/2016. p.18-31.

_____. **Narrativas imagens: relação entre currículo praticado e as maneiras de morar,(com) viver e experienciar o bairro**. Ciência Geográfica - Bauru - XXIV - Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro - 2020. p.335-352. Disponível: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-26.pdf

_____. **Interfaces: representações socioespaciais, geotecnologias e formação de professores**. SciELO-Editus-Editora da UESC, 2018.

CARNEIRO, P. B. **Representações Sociais sobre o direito à cidade e à habitação: um olhar da periferia**. 2019. 144 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2019.

CORREIA, S.L.C.P. **Entre ruas e ladeiras, Engomadeira sou eu!. Representações sócio espaciais e professores sobre o bairro.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016.

CORRÊA, R.L. O espaço urbano: Notas teórico metodológicas. **GEOSUL** No.15· Ano VIII·10. semestre de 1993

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: MAZZOTTI, T.B. Revisão Técnica: ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith. UFRJ- Faculdade de Educação, dez.1993.

GAMALHO, N.P. **Entre dominações e apropriações, reproduções e criações, centralidades e periferias: práticas e espaços de representações de jovens do Guajuviras – Canoas/RS**. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015, 312 f.

GONÇALVES, A.C. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. **Geografia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 4, 2020.

MARTINS, T.M. **Geografia escolar e as representações sociais de estudantes do ensino fundamental sobre o Sol Nascente - DF**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 2018, 103p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. As ideias que se convertem em objetos de senso comum. In: MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.110-125.

OLIVEIRA, P.S. de. **Memória social do bairro de Jardim da Penha do município de Vitória-ES**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Espírito Santo, 2018, 253p.

OLIVEIRA, A.L.dos S. **Desenhos-estórias e narrativas de adolescentes: representações sociais de estudantes moradores de periferia, qualidade de vida e suas leituras de mundo.** São Paulo: Editora Dialética, 2021.

PEREIRA, R. **Só na cabreragem: medo e representações sociais de jovens homens moradores da periferia do espaço urbano de Ponta Grossa no exercício de suas masculinidades.** Dissertação (Mestrado em Gestão do Território : Sociedade e Natureza) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014, 120p.

PETROPOULOU**,** C. *et al*. Salvador de Bahía: culturas de rebeldía y descolonización de la educación en un contexto biopolítico de desarrollo urbano desigual. **Territorios: Revista de estudios urbanos y regionales**. Bogotá, n.44. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9029. Acesso: 8 jul 2023.

PIMENTEL, G.S.R.R; BOMFIM, N.R; SANTANA, J.L. Redes de Coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 9, n. 3, p.30-55, 2021.

SHIRAISHI, G.H.K. **Cuiabá das crianças?: Representações sociais de urbanistas sobre a criança no espaço urbano.** Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

SOUZA, M.J.L. de. O Bairro Contemporâneo: Ensaio de Abordagem Política*.* **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, abr /jun 1989, p.139-172.

TUAN, Yu-Fu_. **Espaço e Lugar**: A perspectiva da experiência. Tradução de: OLIVEIRA, L. de. São Paulo: DIFEL, 1983, p.03-21.

AS CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o que dizem os alunos do Ensino Médio

Kathiane Fernanda Seára da Silva[1]

Maria Heloise Silva dos Santos[2]

Leonéa Vitoria Santiago[3]

RESUMO

O presente estudo buscou identificar e compreender as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais de Maceió-AL. O estudo é de natureza qualitativa e do tipo exploratório-descritivo. O grupo estudado foi composto por 13 alunos do ensino médio, com a faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, de ambos os sexos. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, o compilado de respostas permitiu a identificação das construções de sentidos voltados à saúde, ao espaço físico, à sociabilidade e ao esporte. Nas construções dos sentidos foram destacadas a relação entre as aulas práticas de educação física com a saúde, que foi identificada como a melhoria do condicionamento físico e bem-estar; com a socialização durante as aulas; e com os esportes e jogos que a maioria mostrou gosto de praticar, que é o futebol e o queimado. Contudo, foi notável em uma das escolas a não participação dos alunos por conta do espaço físico inapropriado para prática das atividades, diferentemente da outra escola, onde o espaço foi considerado adequado, foi identificada maior participação e satisfação nas aulas práticas. Considera-se que o estudo atingiu seu objetivo, na medida em que permitiu a identificação e compreensão das construções de sentidos dos alunos em relação ao objeto em estudo, promovendo informações que contribuem para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Aulas Práticas. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Física vem sendo vista como fator indispensável para a promoção da saúde e qualidade de vida. É importante ressaltar quando aplicada ao contexto escolar “pretende ampliar seus conteúdos e suas perspectivas acerca do corpo e do movimento, sendo expresso pelo objetivo pedagógico que alguns estudiosos da área chamam de cultura corporal” (BRACHT, 1996, p.140).

A Educação Física, enquanto disciplina, busca demonstrar sua prática através das teorias de desenvolvimento humano, resultantes das percepções socioculturais de corpo e de movimento; no ambiente escolar passa por profundas transformações

[1] Graduada em Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Alagoas, seararoch@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, heloisesantos.20@gmail.com.
[3] Doutora em Ciências do Desporto, Universidade Federal de Alagoas, leoneabrenha@gmail.com.

devido às várias inquietações existentes, uma das principais diz respeito à relação entre aulas teóricas e práticas enquanto conteúdo curricular, esse fator mostra-se presente desde a formação do professor de Educação Física, a abordagem desse tema contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e tem sido o objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente, sendo necessário analisar a prática e a teoria para produzir novos conhecimentos para elas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam os Professores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais em cada disciplina. Na área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultural corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas; o documento evidencia que a aprendizagem desses conteúdos nos aspectos procedimentais é mais perceptível, pois está vinculada à experiência prática (BRASIL, 1998). Diante da afirmação, podemos destacar a relevância das aulas práticas de Educação Física para promover uma aprendizagem efetiva dos seus conteúdos.

Ao participar da disciplina de Estágio Supervisionado 3 do curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, onde o estagiário tem total liberdade para colocar em prática tudo o que lhe foi passado ao decorrer da graduação, observou-se que grande parte dos alunos do ensino médio não gostavam de participar das aulas práticas de Educação Física, já que a mesma sempre iniciava com um diálogo e aula teórica antes da prática, isso também foi percebido em outras escolas, pelos colegas estagiários. Diante disso, surgiu o seguinte problema da pesquisa: quais as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio das escolas públicas de Maceió-AL?

Sendo assim, o estudo teve como objetivo identificar e compreender as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para os alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais de Maceió-AL, a fim de contribuir para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

2 DESENVOLVIMENTO

Educação física e planejamento curricular

A Educação Física é uma disciplina que pode ser definida como um processo de desenvolvimento das capacidades motoras, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais e estéticas. Tendo em vista que uma das metas do professor de Educação Física é dar uma orientação da atividade humana relacionada com o meio social em um determinado contexto, sua aula deve proporcionar experiências que estimulem e propiciem o desenvolvimento harmonioso do indivíduo (KOGUT; SILVA, 2009).

O planejamento das aulas de Educação Física é crucial para que o professor possa organizar os métodos de ensino dos temas das aulas teóricas e práticas e consiga realizar as atividades mais próximas da realidade da escola e do aluno. Libâneo (1994), ao falar da importância do planejamento, afirma que este é um processo que visa a articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais característicos da sociedade em que vivemos.

Independente do direcionamento da atividade, o professor pode e deve se utilizar das suas aulas como meio para trabalhar as propostas apresentadas pelos documentos referenciais, tendo os PCN's (BRASIL, 2000) como forte norteador, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e reflexiva e os aspectos relacionados à formação íntegra do indivíduo.

Educação física no ensino médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o Ensino Médio tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento como pessoa humana; a formação ética e pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996). Dessa forma, são necessárias intervenções que contemplem tanto às aulas teóricas quanto às práticas abordando aspectos que favoreçam o alcance desses conteúdos para a promoção de um aprendizado efetivo aos alunos; essa importância se torna evidente inclusive na disciplina de Educação Física, onde é comum nesta etapa de ensino a baixa participação dos alunos nas aulas práticas se comparado às aulas teóricas.

Considerandoa relevância dos momentos práticos para um aprendizado satisfatório dos conteúdos, o professor deve articular propostas que aproximem os alunos dessa vivência (BRASIL, 2000).

Na área da Educação Física, a proposta dos PCN's (BRASIL, 2000) para o ensino médio é o desenvolvimento orientado e de maneira objetiva, para que os profissionais possam trabalhar de forma lúdica e educativa permitindo que o aluno aprenda diferentes conteúdos, tornando-se um cidadão capaz de resolver diferentes situações da vida cotidiana; algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas aulas de Educação Física é a compreensão do funcionamento do organismo humano; e o desenvolvimento das noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, e as maneiras de como aplicá-las em suas práticas corporais. A vivência prática das habilidades apresentadas é indispensável para sua concretização na vida dos alunos.

3 METODOLOGIA

O estudo é de cunho qualitativo, do tipo exploratório-descritivo, pois buscou dar voz aos sujeitos, identificando e interpretando as construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física, "pesquisas assim objetivam a aprimoracão de ideias, sendo seu planejamento flexível, favorecendo a investigação nos diversos aspectos" (GIL, 2007, p.45).

No primeiro momento foi selecionada e contatada duas escolas da rede pública estadual de Maceió-AL que ofertavam aulas práticas e teóricas de Educação Física no ensino médio nos turnos matutino ou vespertino, solicitando a autorização por parte da direção e coordenação para a realização da pesquisa. Os participantes foram escolhidos por conveniência, que se trata de um método em que "o pesquisador de campo seleciona falantes da população em estudo que se mostrem mais acessíveis, colaborativos ou disponíveis para participar do processo" (FREITAG, 2018, p.671). Dessa forma, houve o contato com os alunos para explicar sobre a pesquisa e solicitar a autorização do responsável legal para aqueles que se disponibilizaram em participar. Como critérios de inclusão os sujeitos precisavam estar regularmente matriculados na instituição de ensino, participar das aulas de Educação Física e ter entregado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável legal.

Participaram da pesquisa 13 alunos do ensino médio, sendo 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com a faixa etária entre 15 e 17 anos de idade. O instrumento para coleta de dados utilizado para esse estudo foi uma entrevista semiestruturada, que tem como característica a prévia construção de um roteiro norteador que torna a entrevista flexível e dinâmica, seguindo um fluxo discursivo de acordo com o que o entrevistado vai produzindo com o entrevistador (ARAGAKI et al., 2014), o roteiro usado na pesquisa contou com 6 perguntas pertinentes à temática: “Você participa das aulas de Educação Física frequentemente? por quê?”; “Você gosta de fazer aula prática de Educação física? Por quê?”; “O que você mais gosta de fazer nas aulas de Educação Física?”; “Na sua opinião as aulas sãodadas em local apropriados? Justifique?”; “O que poderia ser modificado nas aulas de educação física teórica e prática?” e “E o que você leva das aulas de educação física para sua vida?”. As respostas foram gravadas em aparelho de celular e posteriormente transcritas para serem analisadas.

4 ANÁLISE DE DADOS

As falas dos entrevistados foram organizadas de acordo com suas respostas, durante a análise foi possível identificar as construções de sentidos que se repetiam nas respostas de vários participantes, o que posteriormente permitiu a criação de um gráfico de setores (pizza) contendo os pontos mais evidentes, a construção do gráfico foi feita pelo editor de planilhas Microsoft Excel 2019. O compilado de respostas permitiu a identificação das construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para alunos do ensino médio das escolas públicas de Maceió-AL, voltados à saúde, ao espaço físico, à sociabilidade e ao esporte.

Gráfico 1 – Construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física para alunos do ensino médio das escolaspúblicas de Maceió-AL.

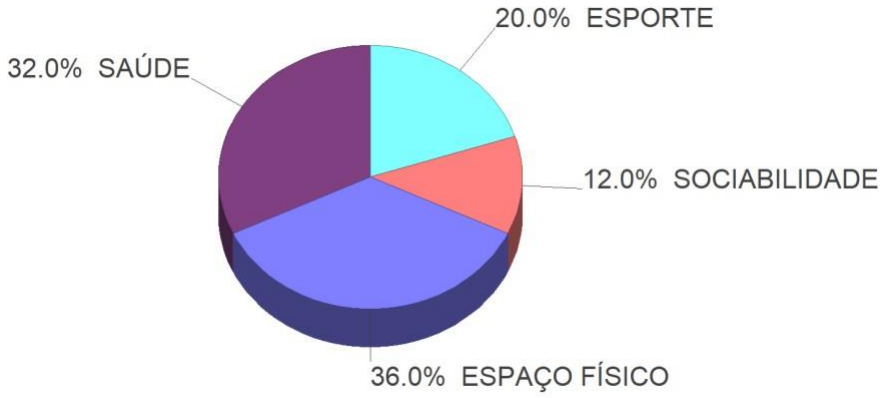

Fonte: Autores, 2021.

Saúde

Ao abordarmos as construções de sentidos dos alunos, apresentamos como eles associam a prática nas aulas de Educação Física com a manutenção da saúde, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (1948) define saúde como "[...] um estado de completo bem-estar físico, mentale social" não estando somente relacionada à ausência de doenças ou enfermidades, sendo assim, ao falarmos desse conteúdo devemos levar em consideração todos os aspectos na vida dos sujeitos. Identificamos essas construções de sentidos nas falas a seguir: "[...]cuidar da minha saúdeé bem importante, saber como funciona a parte motora do nosso corpo, me traz muitos benefícios e me ajuda a manter meu corpo em forma" (A8, fem.). "[...] melhora o desempenho, o meu físico, ajuda na saúde e pode ajudar a prevenir doenças" (A10, masc.). "[...] a aula prática você trabalha o corpo e também a mente" (A11, masc.). "[...] exercícios sempre faz bem para nossa saúde e que futuramente vai trazer benefícios para nossa vida" (A7, fem.). "[...] benefícios para saúde e saber que praticando meu corpo vai estar em forma" (A9, masc.).

As falas apontam as aulas práticas de Educação Física como um meio para se obter saúde, nelas percebemos o reconhecimento de alguns dos benefícios fisiológicos advindo das práticas, como a melhora da aptidão cardiovascular, o aprimoramento da coordenação motora, o aumento da circulação sanguínea e o aumento do gasto calórico. O reconhecimento desses benefícios é um fator que contribui para a participação contínua nas aulas, possibilitando a prevenção de doenças e a manutenção e promoção da saúde.

Miranda (2006) aponta a escola como espaço ideal para que se direcione a educação para saúde, sendo a educação física o fio condutor desse processo pedagógico; com isso, podemos considerar as aulas de Educação Física como uma

forma adequada para conscientizar os jovens à prática de atividade física para ter uma vida saudável e comqualidade.

Espaço Físico

As falas também apresentam a relação existente entre o espaço físico e a adesão às aulas práticas de Educação Física; quanto ao espaço, o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado inteiramente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados das outras disciplinas; as aulas de educação física são ministradas principalmente em espaços livres: quadras, campo, terrenos, e, na ausência destes, em praçase clubes situados nas imediações das escolas (SOARES et al., 1992).

A referente relação se mostra evidente nos seguintes recortes: “[...] não gosto por causa do sol, é muito quente, gosto mais da aula teórica que é na sala” (A3, masc.). “[...] A quadra não é apropriada, eu acho que deveria ser em um lugar fechado e que tenha sombra, é muito quente, os alunos se arriscam a se machucar e ter uma insolação” (A4, fem.). “[...] inapropriada a estrutura, precária, muito quente e pode ocasionar quedas” (A7, fem.). “[...] é fechada e a bola não bate nas pessoas e por ter muita segurança” (A9, masc.). “[...] localmuito apropriado, é uma quadra muito boa e tem uma estrutura segura” (A12, masc.). “[...] a quadra é coberta, ventilada e tem arquibancada para sentar” (A13, fem.).

Percebermos algumas divergências nas falas, isso ocorre pelo fato de os sujeitospertencerem a escolas com espaços diferentes; para os alunos da escola 1 era muito difícil participar das aulas práticas por não terem um espaço adequado e com segurança (quadra descoberta e com buracos, permitindo o incômodo do sol no horário da aula e possíveis acidentes); já na escola 2 é o oposto, os alunos tem uma quadra coberta, arejada e segura, comvestiários e arquibancadas.

Com tudo que foi falado podemos considerar que a infraestrutura é fator importante para a participação dos alunos nas aulas práticas. Marri e Racchumi (2012) apontam uma associação positiva entre infraestrutura escolar e desempenho dos alunos, alegando que este pode ser um fator relevante em países como o Brasil; considerando os espaços para a prática das aulas de Educação Física como parte do ambiente escolar, se faz necessário espaços e instalações adequados que contribuam para a uma maior participação dos alunos, possibilitando um desenvolvimento positivo.

Sociabilidade

As construções de sentidos das aulas práticas de Educação Física apresentadas pelos participantes, também estiveram voltados para a sociabilidade, fator relevante para a formação do cidadão. Isso é notório nas falas: “Gosto de ficar conversando com minhas colegas” (A2, fem.). “[...] jogar bola com meus amigos, futebol e queimado” (A9, masc.). “Gosto de participar, estar com meus amigos praticando e se divertindo jogando bola” (A10, masc.). As falas apresentam que ao participar das aulas práticas os alunos gostam de jogar com os amigos e conversar, e assim desenvolvem a sociabilidade e demonstram um compromisso de relação amigável um com o outro, realizando as atividades e buscando atingir as metas em comum.

Para Oliveira (2015, p.7) “A escola é o local onde geralmente reflete o comportamento atitudinal e emocional dos alunos, consequentemente esse comportamento será reproduzido fora da escola, na vida social de cada aluno”. Por tanto, a escola auxilia para o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade. Segundo Bueno (2001, p.5) “[...] à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”. Concordando com o autor, podemos considerar as aulas práticas de Educação Física como potencializadoras da socialização, pois promove a interação, a participação e o pertencimento social dos alunos. Garritano (2008, p.165) aponta este período da vida como:

> “[...] um momento de consolidação de sentimentos de respeito, fidelidade e valores éticos. É neste período que se edificam as aspirações pessoais e sociais, através da busca de novos pares e construção de ideais, onde os laços sociais são estabelecidos pelo compartilhar com o grupo social de determinada cultura.”

Conforme a autora aponta, se faz necessário estimular a socialização no ensino médio; a prática de atividade física e esporte promovem momentos interativos e fazem com que os alunos se aproximem dos colegas pelos jogos e outras atividades ensinadas nas aulas.

Esporte

O esporte também se torna evidente nas respostas dos participantes, eles apontam as aulas de Educação Física como um momento para a prática de esporte:

"[...] gosto de jogar bola, futebol e queimado" (A11, masc.). "[...] gosto de jogar futebol, vôlei e queimado" (A12, masc.). "[...] deveriam ser mais dinâmica tipo futsal entre as turmas" (A8, fem.).

Para Oliveira (2013) o esporte é um grande aliado no seu processo de ensino eaprendizagem, estimula o aluno a ter valores éticos e morais, como a socialização, respeito, disciplina, cooperação e tantos outros fundamentais para a formação integral, possibilitando o pertencimento à um grupo social.

O esporte escolar contribui com vários aspectos do desenvolvimento, inclusive com a questão do trabalho em grupo, quando não há exclusão, podendo também trabalhar a cooperação e o companheirismo (PEREIRA, 2004). Com isso, os alunos aprendem a desempenhar de forma solidária as atividades tanto coletivas como individual através da parceria.

Os alunos falaram muito no futebol, mais caracterizado pela expressão "jogar bola", era a atividade preferida nas aulas, por ser um dos esportes mais populares no mundo e cultural em nosso país. Este esporte desperta o interesse em função de sua disputa atraente, domodo simples de ser jogado e por grande parte dos alunos terem noção de como se joga.Outro tipo de modalidade muito falada por eles foi o queimado, que é um jogo muitopraticado nas escolas por ser de fácil acesso e possuir regras e números de jogadores variáveis.

Por outro lado, foram identificadas também algumas falas de alunos que não aderiam às aulas práticas por se considerarem não habilidosos com os exercícios e principalmente comas modalidades de esportes que eram abordadas, a fala a seguir demonstra essa afirmação: "[...] não tenho prática em jogos". (A7, fem.). "[...] prefiro jogar queimado que é uma brincadeira comum e fácil de jogar" (A6, fem.). Considerando as inúmeras propostas epossibilidades para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física, tendo os PCN's (BRASIL, 2000) como um grande norte, se faz necessário um planejamento de aulas construído de acordo com a realidade, com os interesses e as necessidades dos alunos, pois, possibilitando atividades em que eles se identifiquem, provavelmente haverá uma maior adesão.

De acordo com PCN's (BRASIL, 2000, p.33) "[...] é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a pratica desportiva"; Por esse motivo muitos dos alunos não participam das aulas de Educação Física, porque geralmente ela é voltada ao esporte

como competição e como muitos deles consideramnão ter habilidade nem prática das modalidades se sentem excluídos e acabam não participando das aulas. Nesse sentido, a disciplina precisa privilegiar o coletivo e a participação de todos, promovendo o esporte “da” escola (criado de acordo com a cultura dos participantes) e não o esporte “na” escola (com princípios de rendimento atlético e desportivo de instituições esportivas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As construções de sentidos encontradas foram voltados à melhoria da saúde (32%); sociabilidade (12%); prática de esportes (20%) e espaço físico (36%). Com relação à saúde foiidentificado bastante interesse pela prática associada a melhoria do condicionamento físico e bem-estar, tanto a curto como a longo prazo. Constatou-se também que alguns alunos identificou a Educação Física como um momento de lazer e diversão que possibilitam interagir e sociabilizar durante as aulas, esse é um fator importante na formação de valores positivos paraao cidadão.

Boa parte dos alunos mostrou interesse nas aulas práticas voltada ao esporte, a modalidade que a maioria mostrou gosto foi o futebol e o queimado, que são os jogos mais populares nas escolas e com regras mais fáceis de serem compreendidas, mas o grande descontentamento para uma das escolas participante da pesquisa era com relação ao espaço físico (a quadra onde era realizada as aulas) sua estrutura era inapropriada para tal prática, e esse pode ser considerado um dos sentidos que mais justifica a ausência da participaçãodos alunos, cabe salientar a necessidade da busca por um local apropriado e a possível intervenção de autoridades públicas na reforma ou construção de uma nova quadra. Na outra escola onde o espaço foi considerado adequado, foi identificado maior participação e satisfação nas aulas práticas.

Levando em consideração tudo que foi exposto, considera-se que o estudo atingiu seu objetivo, na medida em que permitiu a identificação e compreensão das construções de sentidos dos alunos em relação ao objeto em estudo, promovendo informações que contribuem para a atuação de futuros estagiários e professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, S. et al. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. InSPINK, M. et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. 1.ed. – Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicaçãovirtual). Disponível em: file:///C:/Users/Maria/Downloads/SPINK_A_producao_de_informacao.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL, Congresso. Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394/96,de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20fev. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.Educação Física, 3o e 4o ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf. Acesso em: 19set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **ParâmetrosCurriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessoem: 23 jun. 2020.

BRACHT, V. **A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960até nossos dias: onde ficou a Educação Física?** Encontro Nacional de História do Esporte,Lazer e Educação Física, 4., 1996, Belo Horizonte. Coletânea... Belo Horizonte, UFMG/EEFTO, 1996. p.140-148.Disponível em: http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4044438.pdf. Acesso em:19 set.2019.

BUENO, J. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf. Acesso em: 13 Ago.2020.

FREITAG, R. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência?.**Revista deEstudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/205452684.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

GARRITANO, E. **O adolescente e a cultura do corpo**. 2008. 165p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade,Prática Psicanalítica, Rio de Janeiro, 2008. Disponivel em: http://livrozilla.com/doc/533769/o-adolescente-e-a-cultura-do-corpo. Acesso em: 25 ago. 2020.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20%20como_elaborar_projeto_de_p esquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

KOGUT, C.; SILVA, E. O. Os saberes do professor de educação física. *In:* Congresso

Nacional da Educação: III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos...**Paraná, 2009.v. 1, n. 1, p.5697-5711. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3001_1825.pdf. Acesso em: 22 set.2019.

LIBÂNEO, J. C**. Didática**. São Paulo: Cortez. 1994. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/sintese-do-livro-didatica-de-jose-carlos-libaneo/. Acessoem 17 jun. 2020.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**. Anais... Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/54964746-Infraestrutura-escolar-e-desempenho-educacional-em-minas-gerais-possiveis-associacoes-1-izabel-marri-2.html. Acesso em 17 jul. 2020.

MIRANDA, M. Educação física e saúde na escola. **Revista UCG**, Goiânia, v.33, n. 7/8, p. 643 – 653, jul./ago. 2006. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/143/109. Acesso em: 17 jun.2020.

OLIVEIRA, D. **A socialização de alunos dos anos iniciais da escola padre Antônio Seppatravés de jogos de cooperação.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, 2015. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2908/vers%c3%a 3o%20final%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, J. **Educação Física, Esporte e Sociedade.** São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas. 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd203/a-importancia-do-esporte-no-processo-educacional.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 1948. Disponível em: https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions#:~:text=What%20is%20the%20WHO%20definition,absence%20of%20disease%20 or%20infirmity.&tex. Acesso em: 17 jul. 2020.

PEREIRA, J. **A formação do bacharel em educação física e esporte: em contexto, asdisciplinas de voleibol.** Rio Claro: universidade estadual paulista, 2004**.** Disponível em: http://www.eefe.ufscar.br/upload/2.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2020.

PIMENTA, S.; LIMA, M.**Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Suporte/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em 13 de jun.2020.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS LINGUAGENS DA ARTE: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS NO CAMPO DA ARTE/EDUCAÇÃO

Charbele Júlia Ferreira Lins[1]

Viviane de Bona[2]

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as pesquisas acadêmicas que abordam as representações sociais compartilhadas por professores da Educação Infantil em relação às linguagens da arte, visando compreender o panorama atual desses estudos no campo da Arte/Educação. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) é tomada como objeto enquanto embasamento teórico das pesquisas analisadas. Para alcançar o objetivo, o estudo focou nas dissertações e teses indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 a 2022. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, utilizando uma abordagem bibliográfica, caracterizada como Estado do Conhecimento (MOROSINI et al, 2021). Para a constituição do corpus de análise, foi empregada as etapas que constituem o Estado do Conhecimento (EC): Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e a Categorização temática das produções. Dentre as 289 pesquisas encontradas, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão de trabalhos para análise dos estudos. Os resultados da análise apontam para a existência de três produções acadêmicas que abordam as representações sociais dos professores da educação infantil em relação às linguagens da arte. O nosso estudo também destaca a necessidade de ampliar o número de pesquisas sobre essa temática específica, com o intuito de aprimorar a formação docente e a prática pedagógica no contexto da Arte/Educação.

Palavras-chave: Representações sociais. Linguagens da arte. Educação infantil. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Sistematizada há pouco mais de seis décadas pelo psicólogo social Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (TRS) vem sendo discutida, disseminada e reformulada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Como evidencia Sá (1998), a referida teoria constitui uma abordagem que é explorada por diversos campos como ciências, saúde, desenvolvimento humano, educação, trabalho, exclusão social, entre outras.

Ao retratar os estudos desenvolvidos em cada um desses campos, Sá (1998) destaca que no campo educativo a TRS é utilizada para investigar a representação do aluno, a representação da instituição de diferentes níveis e a própria aplicabilidade da teoria no campo educativo. Além disso, reiteramos que a teoria também vem sendo

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: charbele.flins@ufpe.br
[2] Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: viviane.bona@ufpe.br

empregada para investigar as representações sociais dos professores em relação a determinado objeto e como essa representação influencia na sua prática (DIAS, 2008; BONA, 2014; LEITE, 2021).

Esse imbricamento da Teoria das Representações Sociais com a educação tem desempenhado um papel crucial na compreensão das crenças e atitudes dos indivíduos envolvidos no processo educativo, oferecendo uma valiosa contribuição na análise das representações sociais relacionadas ao ensino, aprendizagem, aos papéis dos estudantes e dos sujeitos educacionais.

Dentre os inúmeros objetos que podem ser investigados sob a ótica da teoria, Carvalho e Sá (2022) destacam que há poucos estudos que relacionam Arte e Representações Sociais. Diante de uma revisão integrativa sobre esses campos, os referidos autores apontam que "poucas pesquisas objetivam identificar e/ou analisar as representações Sociais de professores sobre as linguagens artísticas presentes no currículo escolar" (CARVALHO; SÁ, 2022, p.39).

Essa lacuna evidenciada pelos estudiosos nos instigou a levantar as produções acadêmicas desenvolvidas acerca das Representações Sociais referentes às linguagens da arte, especialmente as compartilhadas por professores que atuam na Educação Infantil. Já que é uma etapa pautada sob uma abordagem que organiza as vivências das crianças em torno de campos de experiências e objetivos de aprendizagens, distanciando-se da lógica que rege as demais etapas de ensino ao estruturar o ensino em áreas de conhecimentos compartimentados.

Perante essa perspectiva de organização das práticas educativas, as atividades artísticas desenvolvidas na Educação Infantil são integradas ao cotidiano das crianças, proporcionando-lhes múltiplas formas de expressão, experiências e descobertas envolvendo as principais linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) previstas na Lei Federal nº 13.278/2016.

A arte é amplamente reconhecida por ser essencial para o desenvolvimento infantil, sendo primordial para o desenvolvimento da sensibilidade, da cognição, da criatividade, da imaginação e da expressão das crianças. Contudo, a sua efetivação no espaço escolar é atravessada pelos sentidos que os professores atribuem para as linguagens artísticas.

Nesse contexto, consideramos que compreender como os professores representam as linguagens da arte pode contribuir para aprimorar a formação docente e a prática pedagógica. Deste modo, torna-se relevante questionar: qual é o panorama

atual das pesquisas que tomam como foco a Teoria das Representações Sociais para investigar as linguagens da arte na Educação Infantil?

O presente estudo, que integra uma dissertação em desenvolvimento, constitui um Estado do Conhecimento das produções acadêmicas brasileiras e tem como objetivo analisar as pesquisas acadêmicas que abordam as representações sociais compartilhadas pelos professores da Educação Infantil em relação às linguagens da arte, visando compreender o panorama atual desses estudos no campo da Arte/Educação.

Este estudo bibliográfico, caracterizado como Estado do Conhecimento (EC), consiste no mapeamento da literatura com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar o que já foi produzido sobre determinado tema. Para Morosini et al (2021) o Estado do Conhecimento possibilita compreender o processo de construção do conhecimento de uma determinada área, sendo importante para fundamentar a produção de uma tese ou dissertação.

As etapas da Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, que constituem os processos do Estado do Conhecimento proposto por Morosini et al (2021), nos possibilitaram ter um panorama das produções acadêmicas. No contexto dessas etapas, é importante destacar que a Bibliografia Anotada envolve a anotação dos trabalhos que se enquadram nos critérios de seleção. Já a etapa da Bibliografia Sistematizada é caracterizada pela seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento. Enquanto a Bibliografia Categorizada se destina à categorização, envolvendo uma análise mais minuciosa dos resumos, metodologias, objetivos e resultados das pesquisas escolhidas.

Como a presente pesquisa tem como foco a Teoria das Representações Sociais, buscaremos apresentar os aspectos relevantes que a estrutura, para então a partir da metodologia adotada evidenciar os achados e compartilhamentos sobre o campo das artes na Educação Infantil.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE APRESENTAÇÃO CONCEITUAL

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, em seu trabalho intitulado "La Psicanalyse: son image et son public". O referido estudo teve o objetivo de investigar como o conhecimento científico sobre a psicanálise foi assimilado e reinterpretado por outros grupos sociais, para

além do grupo social que originou o conhecimento.

Esta teoria emerge de uma reformulação de uma concepção preexistente de representações coletivas, defendida por Émile Durkheim. Para este sociólogo as representações coletivas são forças sociais que exercem influência sobre o comportamento dos indivíduos, estabelecendo normas e valores que são compartilhados socialmente (SALES, 2017).

Para Moscovici (1978) a concepção de representações coletivas abrangia uma classe mais ampla dos fenômenos sociais e psíquicos, para ele, esse caráter genérico e estático das representações coletivas não era suficiente para explicar a dinamicidade e a singularidade que envolve o fenômeno das representações sociais. Deste modo, para Moscovici (1978), as representações sociais são fenômenos dinâmicos, intrinsecamente ligados a um modo específico de compreensão e comunicação. Essas representações constituem uma forma de pensamento que desempenha um papel significativo na construção da realidade e na formação do senso comum (BONA, 2014).

Representações sociais são fenômenos amplamente difundidos na cultura, presentes nas práticas sociais, nas instituições, nas comunicações interpessoais e de massa, bem como nos pensamentos individuais (SÁ, 1998). Estes fenômenos são entendidos como conjunto de imagens, opiniões e crenças que constituem o conhecimento do cotidiano e orientam as práticas sociais (BONA, 2022). Portanto, ao falarmos em representações sociais, estamos nos referindo ao conhecimento produzido no senso comum (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Segundo Santos e Almeida (2005), o senso comum é uma forma de conhecimento diferenciada que tem como função orientar condutas, permitir a comunicação, compreender e explicar a realidade, além de justificar a tomada de posição e condutas do sujeito e ter uma função identitária possibilitando definir identidades e salvaguardar especificidades do grupo (SANTOS; ALMEIDA, 2005). Deste modo, para o idealizador da teoria, as representações sociais são consideradas como "teorias" ou "ciências coletivas", destinadas à interpretação e elaboração da realidade e, uma preparação para ação (MOSCOVICI, 1978).

Assim sendo, a Teoria das Representações Sociais (TRS) torna-se um arcabouço teórico que se propõe a investigar e compreender o fenômeno das representações sociais, visando explicar a construção dos conhecimentos do senso comum.

Para Moscovici (1978) os conhecimentos do senso comum irrompem a partir dos processos de objetivação e ancoragem. A objetivação consiste em um processo que torna quase concreto o que é abstrato, transformando um conceito em uma imagem ou núcleo figurativo, cujo objetivo é refletir ideias a partir de imagens. A imagem é uma organização complexa de juízo de valor, compreendida como uma representação interna que reflete uma realidade externa. Enquanto a ancoragem consiste em um processo de inserção do objeto em um sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações. O Objetivo desse processo é facilitar a interpretação de características e formar opiniões.

A teoria em questão desdobra-se em correntes e abordagens teóricas complementares que oferecem perspectivas distintas para a compreensão das representações sociais. Cada pesquisador toma como referência a abordagem que mais se adequa para uma análise mais ampla e abrangente do objeto e fenômeno escolhido.

3 METODOLOGIA

Para o levantamento das produções acadêmicas, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, visto que este acervo apresenta uma ampla gama de dados.

Ao iniciar a nossa busca tínhamos estabelecido como palavras-chave os termos “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS” AND “ARTE” AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”. Todavia, devido ao baixo número de trabalhos encontrados redirecionamos os termos para as palavras-chaves “ARTE” e “EDUCAÇÃO INFANTIL” como maneira de ampliar o quantitativo de estudos relacionados a temática. Ressaltamos que efetuamos a pesquisa por meio dos Operadores Booleanos, empregando letras maiúsculas e com a utilização do operador AND entre as palavras, com o intuito de localizar pesquisas que estivessem relacionadas a estes termos.

Foram localizadas o total de 289 produções, publicadas entre os anos de 1995 até 2022, em um período de 27 anos. Para a realização de uma pré-análise organizamos os dados das pesquisas em uma planilha no *Excel* considerando as seguintes informações: título, autor, ano, nível, instituição de ensino, situação de acesso do material na plataforma (disponível ou indisponível), região, resumo e palavras-chaves.

Na construção do nosso *corpus* de análise foi possível considerar apenas os

trabalhos que estavam com acesso disponível na plataforma. Assim desconsideramos 133 estudos que estavam com o acesso indisponível por serem indexados antes da implementação da Plataforma Sucupira.

Diante do acervo de 156 trabalhos com acesso disponível, realizamos uma primeira leitura flutuante dos títulos e dos resumos para identificar os trabalhos pertencentes ao campo da Arte/Educação, localizamos 80 pesquisas (65 dissertações e 15 teses).

A partir do nosso corpus de análise, pudemos realizar a categorização temática das produções, o que nos permitiu perceber que as pesquisas em Arte/Educação abarcam uma grande variedade de objetos. Nesta análise, observou-se que a temática sobre inclusão e seus múltiplos determinantes requerem uma investigação mais aprofundada no contexto do ensino de arte. Além disso, estudos relacionados a aspectos étnicos raciais constitui outra temática de relevância que necessita de amplo debate de modo a contribuir com a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nessa categorização temática das produções constatamos que, apenas, 4% dos estudos estavam relacionados a temática das Representações Sociais sobre ensino da arte e suas linguagens. Nesta categoria localizamos três pesquisas das seguintes autoras Norma Lima (2015), Márcia Oliveira (2016) e Ana Paula Leite (2021) que foram cuidadosamente analisadas.

As análises dos estudos também nos levam a chamar a atenção para a distinção entre concepção e representações sociais. Essa observação parte do estudo de Oliveira (2016) que, ao buscar apreender as representações sociais e as concepções que professores da Educação Infantil têm sobre a Arte na Infância, acaba não apresentando a diferenciação conceitual desses termos. Ressaltamos a necessidade desta distinção, pois trata-se de processos diversos.

A concepção consiste em um processo de formação de conceitos. Enquanto a representação social é um fenômeno mais abrangente, caracterizado como uma forma de conhecimento estruturado em sistemas de interpretação. Não podendo, portanto, serem tratados como sinônimos (MATOS; JARDILINO, 2016).

Assim, diante dessa observação inicial, buscaremos apresentar os resultados dos estudos. Realizando, posteriormente, as nossas considerações.

4 PANORAMA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tese intitulada *Representações Sociais dos Professores das Creches das Universidades Federais da Paraíba Sobre Arte na Educação Infantil*, publicada em 2015, buscou conhecer as representações sociais dos professores sobre a Arte na Educação Infantil, identificando práticas e habilidades artísticas desenvolvidas nas instituições educativas investigadas e refletindo sobre as contribuições da Arte para a formação integral da criança.

Em seu trabalho, Norma Lima (2015) apontou que dentre as representações encontradas nos resultados da pesquisa, atribui-se destaque para as seguintes representações: Arte é uma área de conhecimentos composta por diversas linguagens específicas; a Arte é comunicação e expressão humana ou, ainda, que a Arte é tudo aquilo que é criado pelo homem; ensinar Arte é uma ação educativa, mediadora, uma ação facilitadora dos professores na prática pedagógica; Arte interfere no processo de desenvolvimento e formação da criança através do desenvolvimento da criatividade, autonomia, bem como da sua valorização e da livre expressão, ampliando sua visão de mundo, dentre outras. A partir dessas representações, Lima (2015), identificou a necessidade de um profissional especializado na área de Arte, para apoiar os professores nas dificuldades enfrentadas na prática pedagógica diária, na tentativa de conciliar o trabalho docente com novos conhecimentos e novas experiências na área de Arte.

No ano de 2016 Márcia Oliveira publica a sua dissertação intitulada *Representações Sociais e Concepções dos Professores sobre Arte na Infância e Implicações na Educação Infantil*, objetivando analisar as concepções e representações dos professores com foco nas implicações destas na ação educativa com as crianças no interior dos Centros de Educação Infantil (CEIs).

Ao analisar os dados, Oliveira (2016) formula quatro categorias sobre as concepções e representações que as professoras apresentam sobre a arte na infância. A primeira categoria, com maior evocação, é "atitudes", que expressa o protagonismo da criança na construção do seu conhecimento e desenvolvimento. A segunda categoria que emerge da análise são as "manifestações culturais", que traduzem a concepção de arte das professoras enquanto forma diferenciada de expressão, contemplando linguagens diferentes. A terceira categoria é sobre "materiais", que retratam os diversos recursos empregados nas vivências com a arte

na infância. A última categoria, com menor frequência, refere-se às "potencialidades da arte", enquanto elemento colaborador para o desenvolvimento da capacidade criadora e inovadora da criança. Para a autora esta categoria ainda é um território a ser desvendado pelas entrevistadas.

Já a pesquisa intitulada *Representações Sociais do Ensino Da Arte por Professoras da Educação Infantil*, publicada em 2021, Ana Paula Leite (2021) destaca a ausência de estudos direcionados ao campo da arte, na formação continuada das professoras. Além disso a autora aponta o predomínio de atividades voltadas para as artes visuais e para a música, ficando em segundo plano as atividades de dança e teatro. Ao analisar a proposta curricular do município, Leite (2021) constata que todos os níveis de ensino analisados apresentam como objetivo conhecer e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações locais por meio das diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro).

No que se refere as representações sociais, a autora estabelece quatro categorias de análise (Arte: passado versus presente; Ensino da Arte: desafios e possibilidades; Experiências no ensino da Arte; O que é Arte para as professoras e qual o papel delas no ensino da Arte) concluindo que as Representações Sociais encontradas estão relacionadas às atitudes das professoras diante do trabalho com as linguagens artísticas em sala de aula, sendo determinante a influência do grupo e da subjetividade humana na constituição e remodelação dessas concepções.

Esse panorama dos resultados das pesquisas analisadas nos possibilitam traçar algumas considerações que serão retratadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES

As produções acadêmicas sobre o campo da Arte/Educação têm sido amplamente desenvolvidas ao longo dos anos, devido à importância que a educação artística tem para o desenvolvimento integral do ser humano. Ao investigar estudos relacionados ao campo da Arte e das Representações Sociais, Carvalho e Sá (2022) constatam uma lacuna de estudos nesse campo. Sobretudo em estudos relacionados as Representações sociais dos professores sobre as linguagens artísticas, motivando-nos a investigar trabalhos desenvolvidos acerca da temática na etapa da educação infantil.

Ao levantarmos as produções científicas indexadas no portal de Teses e Dissertações da CAPES, também constatamos que ainda há uma necessidade de

desenvolver estudos que contemplem a temática das representações sociais sobre o ensino da arte e suas linguagens na Educação Infantil, pois esse objeto representa apenas 4% dos estudos relacionados as palavras-chave "ARTE" e "EDUCAÇÃO INFANTIL".

Ao aprofundarmos nosso olhar nesse universo temático, encontramos três produções acadêmicas que se dedicaram a estudar as representações sociais dos professores sobre a arte e suas linguagens na Educação Infantil, realizadas por Lima (2015), Oliveira (2016) e Leite (2021). Essas pesquisadoras destacam que a formação inicial dos professores tem impacto direto na constituição de suas representações sociais sobre a arte, sendo influenciada também por suas memórias e experiências com a arte durante o período em que eram estudantes.

Durante seus discursos, as pesquisadoras chamam a atenção para alguns aspectos que merecem cautela, como a formação inicial de professores que não habilita para a atuação na área, gerando desconhecimento das linguagens artísticas. A formação continuada também é apontada como um meio para aprimorar o trabalho com as linguagens da arte. Além disso, os trabalhos evidenciam que os recursos utilizados nas práticas pedagógicas merecem atenção, pois o acesso a uma variedade de materiais possibilita vivências enriquecedoras que promovem o protagonismo das crianças.

Deste modo, consideramos que a relação entre Arte/Educação e Representações Sociais é um campo de estudo promissor, mas ainda necessita de maior aprofundamento e investigação, especialmente no âmbito da Educação Infantil. As pesquisas aqui analisadas lançam luz sobre a importância da formação docente, o papel da formação continuada e o emprego dos recursos utilizados no ensino das linguagens artísticas. Assim, reiteramos que estes estudos trouxeram avanços para o conhecimento sobre área e para a valorização do ensino da arte como uma forma essencial de desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BONA, Viviane de. **Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente**. Tese (Doutorado). 261 f. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

BONA, Viviane de. **Estudo das práticas docentes: representações sociais em foco**. 1. ed. Belo Horizonte: Caravana, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278/16**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm (acesso em 02/07/2023)

CARVALHO, Leonardo Birche de. SÁ, Ivo Ribeiro de. **Representações sociais sobre as linguagens da arte**. IN: SOUSA, CLARILZA; SOUZA, A. M. B. (Org.). Estudos em representações Sociais e Educação: Revisão Integrativa. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LEITE, Ana Paula dos Santos. **Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil.** Dissertação (mestrado). 155f. Universidade de Taubaté. 2021.

LIMA, Norma Maria de. **Representações sociais dos professores das creches das Universidades Federais Paraibanas sobre arte na educação infantil**. Tese (Doutorado). 161f. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutorado em Educação, 2015.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa.** Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111. Acesso em: 7 ago. 2023.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Marcia Franco de. **Representações sociais e concepções dos professores sobre Arte na infância e implicações na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2016.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do Objeto de Pesquisa em representações sociais**. RJ. 1998.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. **Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais e Ergologia**. Tese (Doutorado em Educação). 219f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2017.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Leda Maria. **Diálogos com a teoria da a teoria da representação social**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais.** Tese (doutorado). 240 f. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR-SUJEITO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE SI NA EDUCAÇAO CONTEMPORÂNEA

Ediênio Vieira Farias[1]

Maria de Lourdes Soares Ornellas[2]

RESUMO

O presente texto trata-se de um recorte teórico, metodológico e analítico de uma pesquisa doutoral, em andamento, a qual versa sobre a constituição do professor-sujeito frente aos (im)passes da educação contemporânea. A problemática 'tornar-se professor-sujeito', no âmbito desta pesquisa qualitativa, engloba o entrelaçamento de algumas unidades discursivas de Michel Foucault e Jacques Lacan. Apropria-se da abordagem moscoviciana da Teoria das Representações Sociais (TRS) para delinear os processos de objetivação e ancoragem da produção subjetiva docente. Frente à tríade Educação, Psicanálise e Representações Sociais, apreendeu-se que os modos de subjetivação docente entoam princípios de inquietação e de escuta de si e do outro no espaço escolar, o que desperta sentidos outros acerca da subjetividade na trama educacional contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Professor-sujeito. Representações Sociais. Subjetivação.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos fenômenos sociais que atravessam a educação contemporânea, faz-se necessário delinear algumas inquietações que emergiram no contexto da pesquisa doutoral, em andamento, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus* I). Tais inquietações referem-se aos processos de subjetivação de professores bacharéis e tecnólogos (não licenciados) que atuam no Ensino Técnico e Tecnológico da Educação Profissional (EBTT) e as implicações dessa constituição na práxis pedagógica escolar.

Em termos gerais, a pesquisa move-se pelas seguintes perguntas: como o professor bacharel e tecnólogos se identifica no cenário do Ensino Técnico e Tecnológico da rede federal? Qual o seu sentimento de pertença social frente aos (im)passes da educação contemporânea? De que maneira representam sua

[1] Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa). E-mail: edieniovfarias@gmail.com.
[2] Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Psicanalista. E-mail: ornellas1@terra.com.br.

subjetivação docente na interação com os estudantes, professores e demais sujeitos da educação?

Diante desses pontos de flexão, é preciso contextualizar que o cenário da Educação Profissional está delimitado ao estudo da realidade educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), o qual oferta, pelo sistema de *multicampia*, cursos técnicos nas formas integrada e subsequente e, bem como, cursos de graduação e pós-graduação. Por esta complexidade formativa, o IF Baiano contorna um contexto educacional que engloba profissionais das diversas áreas do conhecimento: os licenciados que atuam diretamente no ensino da base nacional comum e os bacharéis e tecnólogos (não licenciados) que lecionam em componentes curriculares do núcleo técnico e tecnológico, configurando-se, assim, em um espaço multirreferenciado e formacional, com filosofias, leituras de mundo, práticas discursivas e estilos didático-pedagógicos diversos.

Nesse cenário, o professor bacharel e tecnólogo desenvolve sua prática docente por meio de intencionalidades, conteúdos formativos, métodos específicos e experiências, pelos quais objetivam a formação do perfil do egresso de cada curso técnico em que atua. Nesse sentido, o professor não licenciado é visto como aquele que não domina as concepções didáticas e pedagógicas da educação, sendo responsabilizado pela formatação do ensino tecnicista e neoliberal, sob viés mercadológico e funcional. Por essa visão estereotipada, rotulam os bacharéis e tecnólogos enquanto profissionais carentes de conhecimentos teórico-metodológicos da educação e propulsores de muros em sala de aula.

Diante da problematização e questões norteadoras apresentadas anteriormente, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: que lugar e posição têm as representações sociais da constituição de professor-sujeito (não licenciado) frente aos (im)passes da educação contemporânea e quais as suas implicações na práxis pedagógica referenciada?

Posto isto, esta investigação objetiva apreender as representações sociais da constituição do professor-sujeito frente aos (im)passes da educação contemporânea com vista a uma práxis pedagógica referenciada. A fim de alcançar uma resposta aproximada do problema inicial, adotou-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar os (im)passes no imaginário do professor-sujeito no cenário da Educação Profissional; ii) desvelar, por meio dos discursos do professor-sujeito, os afetos que esses (im)passes provocam em sua práxis pedagógica; iii) analisar as implicações dos

(im)passes no processo de constituição do professor-sujeito na educação contemporânea.

Para sustentar essa base investigativa, apropriou-se da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual constitui-se por ancoragem e objetivação. Processos pelos quais elevam o senso comum ao lugar de conhecimento consensual para situar os estudos acerca da subjetividade do sujeito, tomando por base o enlace entre as funções cognitivas, afetivas e sociais. O movimento de ancorar e objetivar (ou vice-versa), nesse cenário de pesquisa, converte a noção performática de 'ser professor' para a um torsão fundada de 'tornar-se professor-sujeito', levando em conta as unidades de convergência que há entre o discurso filosófico e psicanalítico.

2 RECORTE TEÓRICO: ALGUNS ENLACES DISCURSIVOS

Torna-se necessário situar o sentido de 'constituição' no laço com o sujeito psicossocial, apresentando alguns traços analíticos mais ressaltados. O 'constituir-se' nas Ciências Humanas e Psicológicas desvela-se em uma complexidade proeminente, pois a transgressão do termo latim *constitutio* (variação de *constituere)* para além do 'ato de estabelecer-se ou arranjar-se', aponta para formulações e conceituações práticas e teóricas fundamentadas em um *corpus* analítico e crítico que acena para o distanciamento entre a noção de subjetividade e as meta-narrativas fundadas no Iluminismo. De outro modo, a constituição do sujeito segue a virada do indivíduo consciente/pensante para a noção de sujeito do desejo (do inconsciente, da falta) ou a virada do processo de objetificação para o movimento de subjetivação do sujeito.

Enquanto a objetificação marca o lugar da centralidade do objeto e, consequentemente, o enaltecimento da razão (pura) em relação ao indivíduo pensante; a subjetivação refere-se ao descentramento do sujeito em relação ao indivíduo, no sentido de que o sujeito do discurso ou da enunciação é movimentado pelo conteúdo insurgente do inconsciente, o qual se desvela através de lapsos, sintomas, sonhos, enganos, atos falhos, esquecimentos, etc (LACAN, 1999. ORNELLAS, 2019) e pelo domínio 'ser-consigo' (FOUCAULT, 2010; 2016).

Então, nesse percurso investigativo, a ideia de 'constituição' arranja-se na ideia de identificação significante em Lacan (2003a) e no processo de subjetivação (ser

consigo) em Foucault (2010). Em relação à identificação, a noção de constituição opera-se no lugar do traço unário, o qual simboliza o processo em que o sujeito é capturado por experiências subjetivas do outro, inclusive por uma troca inconsciente. Esse movimento de captura faz com que o traço acolha uma suposta relação com o objeto, pois "[...] é do objeto que o traço surge, de algo do objeto que o traço retém, justamente sua unicidade, o apagamento, a destruição absoluta de todas essas outras emergências, de todos esses outros prolongamentos, de todos esses outros apêndices [...]" (LACAN, 2003a, p. 100-101).

Quanto ao processo de subjetivação, a constituição amplia-se pela significação da 'prática de si', a qual "[...] tem por objetivo liberar o eu, fazendo-o coincidir com uma natureza que nunca teve a ocasião de nele manifestar-se." (FOUCAULT *apud* GROS, 2010, p. 485). Além disso, Foucault (2010, p. 462) defende que "[...] o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber)." Assim posto, o encontro entre Lacan (2003a) e Foucault (2010) mostra que o sujeito contemporâneo é marcado pelo desejo, pela falta, ou seja, revela que "[...] somos seres incompletos, que há falha em nossas relações, há furos em nosso saber e que estamos em descompasso." (ORNELLAS, 2017, p. 48).

Por esse caminho, 'tornar-se professor-sujeito' está em consonância com os construtos subjetividade e intersubjetividade no campo das representações sociais. Como lembra Jodelet (2017), enquanto a subjetividade leva em conta os processos emocionais, cognitivos, sociais e afetivos que atuam no nível interior e nos mundos de vida do sujeito; a intersubjetividade refere-se às situações em que esses processos se (re)constroem na interação entre os sujeitos, o que contribui com a elaboração de representações sociais. Inspirado nesse dois conceitos, 'tornar-se professor-sujeito' é uma significação que ultrapassa a gênese performática do 'ser professor' frente aos espaços de formação e posição técnico-positivista.

Inclusive, Dotta (2006) desvela que o processo de identificação com a docência perpassa por questões simbólicas e imaginárias do próprio professor, o qual é atravesso pela falta, angústias e incertezas. Para Novaes (2015; 2020), o 'tornar-se professor-sujeito' manifesta nas pesquisas e estudos sobre a subjetividade social, a qual atribui que "[...] as subjetividades dos professores [...] são construídas no contexto de interação com seus alunos e com o entorno escolar, visto que eles oferecem os recursos simbólicos e materiais para a vivência dialética entre o sujeito

singular e o mundo social." (NOVAES, 2020, p. 61). Nessa dialética, o professor-sujeito produz suas representações por subsídios não somente cognitivos, mas afetivos e sociais. Cabe destacar, também, as investigações de Marcondes, Sousa e Ferreira (2018) em relação as representações acerca de 'ser professor' frente aos processos psicossociais de formação docente nos cursos de licenciatura. As autoras colocam que a problemática da 'constituição do professor-sujeito' assenta-se nas representações sociais da profissão, nos aspectos psicossociais relacionados aos processos identificatórios e na construção da subjetividade social.

Conforme sustentam acima, a constituição do professor-sujeito expressa saberes práticos (saber-fazeres) e dilemas subjetivos que apreendem e nomeiam o 'ser professor' para além das questões performáticas e reprodutivistas. 'Constituir-se professor-sujeito' acompanha a noção de educação contemporânea, a qual representa uma complexidade de desafios e impasses subjetivos que são reflexos de processos, sociais, econômicos e políticos historicamente construídos.

3 RECORTE METODOLÓGICO: ALGUMAS NOTAS PRÁTICAS

Em razão da complexidade investigativa, a pesquisa doutoral se constitui pela abordagem da pesquisa qualitativa em Educação. Esta escolha se justifica por acreditar que a investigação qualitativa transcende os limites da escuta dos aspectos culturais, educacionais e sociais com os quais defrontamos perante a um espaço cada vez mais plural. Além disso, essa modalidade de pesquisa integram princípios epistemológicos, aspectos reconstrutivo/criativos e critérios práticos de inserção ao campo empírico. Como anuncia Gatti e André (2013, p. 34), a integração "[...] de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para os estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais [...]", permite ao pesquisador iluminar aparências e artefatos que antes estavam ocultados pelas pesquisas quantitativas. De modo complementar, a adoção dessa abordagem faz encontro com as representações socais (MOSCOVICI, 2015. JODELET, 2017) que também presa pela busca do desconhecido, do não familiar, do oculto, do invisível, que pode ser transferido para a categoria do conhecido ou do não-ocultado.

Por esta natureza investigativa, enlaçadas aos aspectos teórico-metodológicos em Representações Sociais, a aproximação com 05 (cinco) professores bacharéis (não licenciados), no cenário educativo do IF Baiano, emergiram possibilidades para

aprofundar a análise acerca dos fenômenos sociais e suas dimensões, sem perder de vista os modos de subjetivação do sujeito na contemporaneidade. Do ponto de vista prático, o percurso investigativo se compôs pela aplicação de três dispositivos de coletas de informações ou evidências, a saber: entrevista individual semiestruturada (BLEGER, 1985; ORNELLAS, 2011); encontros dialogais (MORAIS, 2019) e a fita de Moëbius. Em acordo com Minayo (2014, p. 189), os dispositivos do trabalho de campo "[...] visam a fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica."

Nessa mesma trilha, a inserção dos dispositivos, em questão, foi mediada por critérios éticos, respeitando as singularidades dos participantes. Isso também se deve ao fato de tratar da constituição do professor-sujeito na contemporaneidade, pela qual é preciso considerar a linguagem do senso comum que emerge desses sujeitos ou do espaço formativo do IF Baiano. Assim, a (inter)mediação e análise entre o conhecimento científico e a vida cotidiana foi sustentada pela Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, com referência basilar em Orlandi (2012).

4 RECORTE ANALÍTICO: ALGUNS APONTAMENTOS

A fim de colher os ditos, não-ditos e interditos de professores bacharéis (não-licenciados) acerca das representações de sua constituição enquanto professor-sujeito frente aos (im)passes da educação contemporânea, adentrou-se aos espaços e reuniões pedagógicas para socializar o projeto de investigação doutoral e selecionar, pelo desejo do participante, 5 (cinco) professores(as) para participar das entrevistas e encontros dialogais. No quadro de 56 professores, em efetivo exercício no IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa, 3 (três) professoras e 2 (dois) professores Engenheiros(as) Agrônomos(as) mostraram-se desejantes a colaborar com o processo investigativo, os(as) quais foram designadas de Professor A, Professora B, Professor C, Professora D e Professora E.

Por meio dos dispositivos, foram coletadas falas, discursos e gestos que revelam as representações sociais de professor-sujeito acerca da constituição de si na trama educacional contemporânea. Para apreender melhor esse processo de subjetivação, definiu-se as unidades de análise e os processos discursivos que permeiam estas unidades.

Quadro 01 – Síntese do *corpus* analítico-discursivo

Unidades de análise	Processos discursivos
Traço docente	Posição/lugar e afetos do professor na sala de aula do IF Baiano
Professor-sujeito	Noção de ser professor frente a formulação de um conceito
(Im)passes na educação	Posicionamentos acerca dos dilemas subjetivos que atravessam o sujeito na escola contemporânea
Subjetivação docente	Escuta de si e do outro frente à *práxis* pedagógica

Fonte: Próprios autores, 2023.

O 'traço docente' refere-se a identificação significante (LACAN, 2003a), a qual foi desvelada no processo discursivo de cada sujeito quando mencionou sobre sua posição/lugar e afetos que lhe atravessam no seu saber-fazer em sala de aula. A unidade 'professor-sujeito' situou a conceituação que os próprios sujeitos atribuíram ao termo, levando a perceber que estava atribuindo um sentido a si mesmo enquanto docente. Os '(im)passes na educação' tornou-se um atalho para olhar e escutar quais os dilemas (subjetivos) são capturados por eles e como esses (di)lemas afetam na trama da escola contemporânea. Por fim, a 'subjetivação docente' veio para analisar o movimento de produção subjetiva do professor nesse cenário, buscando entender como a escuta de si e ao outro criam possibilidades para retroalimentar sua práxis pedagógica. Diante dessas unidades analíticas, apreendeu-se parcialmente algumas representações sociais dos sujeitos A ao E sobre sua constituição enquanto professor.

Quadro 02 – Ancoragem da constituição do professor-sujeito

Sujeitos	Representações da constituição do professor-sujeito frente aos *(a)muros* da educação contemporânea
Professor A	- Escuta à (auto)crítica sobre a sua prática docente; - Reconhecer-se incompleto, faltante;
Professora B	- Capturar-se pela fala, gestos, do outro. - 'O desejo do desejo do outro'
Professor C	- O lugar de aluno; - Transferência professor-aluno;
Professora D	-Despertar-se para a docência;
Professora E	- Subversão ao sujeito suposto saber;

Fonte: Próprios autores, 2023.

Os professores A e B reconhecem o seu lugar da falta, da incompletude, diante da interação com o outro no espaço escolar. Conforme Ornellas (2019, p. 47), a "[...] subjetividade é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma que o sujeito se percebe está relacionada com as relações sociais que se estabelecem [...]". Por esse sentido, no interdiscurso do professor C, essa relação está marcada pela noção transferência, "[...] aquilo que manifesta na experiência a atualização [*mise en acte*] da realidade do inconsciente" (LACAN,1998, p. 147). Além disso, quando este professor fala do seu lugar de aluno, desvela o traço identificatório docente para

alcançar o seu lugar e posição de professor atualmente. No professor E, o processo de subjetivação está situado na noção 'cuidado de si foucaltiano', em que "[...] situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira. [...] Constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. (FOUCAULT, 2010, p. 09). Assim, a constituição do professor-sujeito refere-se a um 'ocupar-se consigo mesmo'. Por fim, a professora E aborda sobre o seu 'constituir-se' na docência, fazendo críticas ao Sujeito suposto Saber (SsS), ou seja, "[...] um sujeito não supõe nada. Ele é suposto. Suposto pelo significante que o representa para outro significante" (LACAN, 2003b, p. 253). Nesse questão, a constituição do professor-sujeito pressupõe a queda do SsS, do mestre em ser apenas o que sabe, para dar lugar ao professor que também possui desejos, angústias, paixões, necessidades, etc.

5 (IN)CONCLUSÃO

Assim posto, o 'tornar-se professor-sujeito' desvela uma formação borromeana significante, em que o imaginário (*imago,* projeção de ser ou não ser professor), simbólico (dizível e não dizível do professor) e real (o que o professor não encontra, tropeça) permeiam o processo de constituição perante sua práxis pedagógica. Nesse resultado parcial de tese, já podemos direcionar o olhar e a escuta para os (di)lemas contemporâneos para que se possa ampliar estudos e pesquisas a respeito do 'tornar-se professor-sujeito', sem perder de vista, a noção de 'ser-consigo' foucaultiana e traço identificatório lacaniano, ao invés de limitarmos esse movimento sobre o ''ser professor', suas condições de profissionalização e identidade docente enquanto um mero *habitus* profissional.

REFERÊNCIAS

BLEGER, J. **Temas de psicologia:** entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In.: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29 – 52.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

LACAN, J. "**Resumo do seminário** - O ato psicanalítico" In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003b.

____.**A identificação:** seminário 1961-1962. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003a.

____**. O Seminário 5** - As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

___**. *O Seminário – livro 11:*** *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARCONDES, A. P.; SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. **Formação docente nas licenciaturas:** um olhar psicossocial com foco nos espaços sociais, tempos e valores. In.: SOUSA, C. P. de. *et. al.* (Orgs.). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 67-96.

MORAIS, E. M. de. Encontros reflexivos dialogais (ERD): um recurso metodológico possível nas ciências humanas e sociais. **Educação e Linguagem,** v. 22, n. 2, p. 193-206, jul./dez., 2019.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. de SOUZA. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORNELLAS, M.de L. S. **Psicanálise e educação:** o que falta em um está no outro?. Salvador: EDUFBA, 2019.

____. **O sujeito do verbo se fez carne na constituição das Representações sociais.** In.: ____. (Org.). **Representações sociais e educação:** letras imagéticas IV. Salvador: Edufba, 2017. p. 11-22.

____. **[Entre]vista:** a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

NOVAES, A. Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n.01, jan.–abr. 2020 pp. 59-79.

_____. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 45, n. 156, p.328-343 abr./jun. 2015.

(DES)CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS METODOLÓGICAS

Morgana Claudia da Silva[1]

Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires[2]

RESUMO

Um dos maiores obstáculos para a construção de um trabalho científico é o domínio da metodologia a ser aplicada no trabalho. Se faz necessário sair da zona de conforto e passar a trilhar os caminhos do fazer científico, fazendo uso de instrumentos que ajudem no processo final. O presente artigo objetiva apresentar o percurso metodológico para a construção de uma tese de doutorado na área da educação física, no qual para a construção do processo metodológico voltamos nossas lentes para a realidade social produzida pelos atores sociais da pesquisa. Apresentamos o processo metodológico, e apontamos que o percurso metodológico nos deu a condição de conduzir o processo da pesquisa de forma confortável. Percalços ocorreram ao longo do caminho, todavia, nada que pudesse desestruturar a pesquisa. Podemos dizer, que realizar um pré-piloto foi fundamental para darmos início a estrutura final do instrumento. Apresentamos uma ferramenta que padronizou nosso fazer científico de forma sistematizada.

Palavras-chave: Organização estrutural. Processo metodológico. Representações sociais. Conhecimento. Trilhas.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.84) a ciência surgiu "[...] no contexto humano com uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos", na qual envolve um conjunto de procedimentos para a busca do conhecimento científico, para isso se faz necessário o "[...] uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário" (CERVO e BERVIAN, 2002, p.16). Então, a construção de um percurso metodológico enquanto prática de produção de conhecimento, não deve se pautar em somente delinear rigorosos caminhos inflexíveis para se chegar ao resultado.

Nos propomos a apresentar as trilhas que percorremos ao longo do desenvolvimento do processo de pesquisa que desenvolvemos como tese de doutoramento sobre a formação profissional de treinadores de natação. Optamos por iniciarmos a pesquisa com a etapa de implementação do "pré-piloto" com a finalidade de levantar as condições estruturantes do processo de coleta de dados, que depois

[1] Doutora, Universidade Estadual de Londrina – NEFEL/CEFE/UEL – morgana@uel.br

[2] Doutor, Universidade Estadual de Londrina – NEFEL/CEFE/UEL – agmgpires@uel.br

de passarem por análise críticas, serviram de indicadores para a construção do instrumento que seria submetido a coleta piloto com o objetivo de garantir a fidedignidade dos dados coletados que seriam analisados para buscarmos uma melhor compreensão do objeto de estudo. Esse processo de produção do instrumento foi marcado por um tensionamento intenso, visto não termos conseguido identificar na literatura uma base teórica para ancorarmos a justificação da realização da fase "pré-piloto". A opção metodológica que fizemos, nos colocou diante de alguns obstáculos epistemológicos ao longo das diferentes trilhas que percorremos para desenvolvermos a pesquisa.

Para a pesquisa foi muito importante termos assumido a representação sobre obstáculos epistemológicos da noção bachelardiana (BACHELARD 1996, p. 17), que remete a serem em "termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado", sentido que forjou o desenho do eixo central da justificação para nossa opção metodológica. Também foi relevante termos incorporado em nossa prática científica outra concepção bachelardiana afirmando que o "[...] ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização".

A partir da própria experiência profissional como ex-treinadora de natação e pesquisadora questões sobre a formação profissional do treinador passaram a ser o mote principal para definir o *lócus* da pesquisa, desta maneira, o início do processo de construção da tese, me deparei com uma evolução (des)contínua do fazer científico, que me levou à ruptura com o olhar estabelecido sobre "ser treinadora de natação", na medida em que superou a concepção de que o local em que era construída a carreira dos profissionais, "a beira da piscina". Nesse processo de ruptura e superação, consegui fazer a transposição do olhar sobre o objeto da pesquisa para então poder deixar emergir a pesquisadora.

Nesse sentido, concordando com Jovchelovitch (2000), as representações são construídas pelos atores sociais, no caso da pesquisa formação de treinadores de natação, o modo que eles se apropriam e se familiarizam delas, atribuindo então um determinado sentido. A partir desse processo interacional com a vida cotidiana dos atores, nos foi possível identificarmos que eles tendem a tecer teias de sentidos que são organizadas pelas suas representações sociais. A autora diz que os atores sociais, "[...] constroem e organizam campos representacionais, eles o fazem de forma a dar sentido à realidade, a apropriá-la e interpretá-la" (p. 176-177).

Ao longo do caminho tentamos evitar desacertos, mas, nos deparamos com alguns obstáculos metodológicos, pois, na tentativa de organização e apropriação do objeto pesquisado para atender aos objetivos da pesquisa, eles de certo modo tangenciaram as ações do processo, desde a construção do processo de coleta dos dados, implementação do pré-piloto e piloto, até suas análises finais, partindo do tratamento e confronto dos dados. É importante pontuarmos que, conforme nos deparávamos com os obstáculos, procurávamos produzir procedimentos para que pudéssemos superá-los de maneira positiva para o desenvolvimento da pesquisa, o que significou marcar o processo de superação dos obstáculos epistemológico como condição determinante para pudesse conseguir atingir os objetivos estipulados.

Sendo assim, na construção da pesquisa, considerando o objeto escolhido, nos orientamos pela realidade histórico-social construída pelos atores no campo investigativo: à beira da piscina. Buscamos focar nosso olhar na identificação de como produzem sua realidade social, a partir das teias de relações que tecem no seu cotidiano profissional. Consideramos a teoria das Representações Sociais (MOSCOVIVI, 2005) importante, pois nos propiciou condições teóricas básicas para compreendermos o objeto da pesquisa.

A busca para fazer emergir os sentidos instituídos nos imaginários dos atores participantes da pesquisa sobre o objeto estudado, fez com que a identificação dos processos de produção elaborados pelos atores para significar suas práticas profissionais fosse determinante para melhor compreendermos os sentidos das representações instituídas sobre sua formação profissional. Dessa maneira, objetivamos apresentar o percurso metodológico para a construção de uma tese de doutorado. No desenvolvimento da pesquisa focamos nosso olhar na maneira como os treinadores de natação produziam sua realidade social a partir de sua formação. Essa é uma condição determinante e objetiva para à compreensão dos sentidos das representações sociais da formação profissional instituída em seu imaginário.

2. ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

A metodologia adotada na investigação tomou como referencial o objeto de estudo: formação profissional de treinadores de natação paranaenses. A utilização da Teoria das Representações Sociais nos foi útil na medida em que nos proporcionou as condições teóricas básicas para que compreendêssemos o objeto do estudo. E, na

tentativa de um possível afastamento de uma fragilização metodológica, uma das providências tomadas se refere ao processo de eleição das trilhas que foram percorridas no decorrer da construção da tese.

Após a definição da natureza e metodologia da pesquisa, optamos por percorrer essas trilhas, assumindo o risco de nos depararmos com situações e/ou problemas que possivelmente poderiam desfocar do objeto da pesquisa. Dessa forma, como o objetivo central da tese era identificar como estava instituída no imaginário social dos treinadores de natação paranaense a construção de sua formação profissional, buscamos a partir das representações, utilizar algumas questões norteadoras para complementar à questão central do estudo, pois elas iam se formando ao longo da pesquisa realizada.

No processo da construção do instrumento de pesquisa, apontamos os obstáculos que foram superados pela pesquisadora, tomando como referência a noção de obstáculos epistemológicos de Bachelard (1996), que são inerentes ao processo de conhecimento. Eles se caracterizaram como os entraves para a construção científica. Muitas vezes, o conhecimento do senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento científico, e ainda para o autor (1996, p.56), é tido como um “[...] erro grave pensar que o conhecimento empírico pode ficar no plano do conhecimento meramente assertivo, limitando-se à simples afirmação de fatos”. Já Lecoutr (1980, p.26), criticando os obstáculos aponta que eles “preenchem a ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico e restabelece a continuidade ameaçada pelo progresso do conhecimento científico”.

O primeiro obstáculo identificado foi à necessidade de desconstrução-ruptura, descolamento da minha visão de mundo de treinadora sobre o mundo da natação e da prática profissional enquanto treinadora. Desse modo, a primeira delas estava apoiada na minha experiência de treinadora, que no processo inicial da construção da pesquisa dificultou a aprendizagem para olhar o objeto pela lente da ciência. Meu cotidiano à beira da piscina, foi construído durante 16 anos de experiência, propiciando um olhar que destacava o campo do senso comum algumas vezes, e que trazia à tona práticas construídas e vivenciadas no seu dia a dia, e partilhadas com os pares à beira da piscina. Outro obstáculo refere-se à construção das conversas, onde a preocupação principal concerne ao meu comportamento de pesquisadora, ou seja,

era ficar atenta para não assujeitar o ator social, devido também, à experiência de treinadora também.

Bachelard (1996), afirma que o novo espírito científico se dá na descontinuidade ou na ruptura com o senso comum. Pode-se apontar a aproximação feita com o autor em relação ao obstáculo que é necessário transpor, o senso comum. Sendo que neste momento ocorre o primeiro olhar da pesquisadora enquanto treinadora. Foi preciso fazer a transposição desse obstáculo, para a construção do espírito científico, e por fim, olhar o objeto por meio da ciência, enquanto pesquisadora, tarefa que ao longo do percurso se tornou muito difícil, porém, enfim realizada.

2.1 TRILHAS METODÓLOGICAS ELEITAS

Foi uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório com traços de pesquisa participante. A interpretação do objeto estudado, tanto a produção de conhecimento, como os significados de suas práticas profissionais remeteram a um forte potencial para fazer emergir os sentidos das interpretações dos nossos atores. De acordo com Gil (2006), a pesquisa qualitativa tem o propósito de estudar certas características de um grupo específico, pois acredita-se que seja possível identificar os conhecimentos produzidos por eles acerca do campo em que estão inseridos. Por conseguinte, ela possibilita conhecer, se aproximar dos valores, temores e crenças construídos por eles a respeito de sua formação profissional.

A condição de pesquisadora/ex-treinadora reporta à ideia de uma pesquisa marcada por traços de uma pesquisa participante, pois sua condição implicou em compromisso com vivências profissionais da época. Neste sentido, fica inegável a existência de uma cumplicidade entre pesquisadora e os atores sociais do estudo. Faerman (2014, p. 49-50), diz que a pesquisa participante; [...] requer uma opção relacionada à cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado; para realizá-la, é necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa.”

Gonsalves (2007), declara que a pesquisa exploratória se caracteriza por possibilitar condições para esclarecimento de ideias, apresentando então, uma visão geral sobre o fenômeno estudado.

Considerando seu aspecto simbólico elaborado com o objetivo de transformar algo não-familiar em algo familiar, e que esse processo se manifesta por meio dos discursos dos sujeitos de um grupo, é possível justificar, por si só, que a utilização da análise de discurso (ORLANDI, 1996) como técnica fez emergir os sentidos das representações sociais instituídas no imaginário dos técnicos de natação do Paraná, envolvidos na pesquisa. Portanto, a opção por lançarmos mão da análise de discurso como técnica de interpretação dos sentidos, se apoia na fala de Eni Orlandi (1996), quando afirma que é através do discurso que "melhor se compreende a relação entre linguagem/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação" (p.12). Ora, as representações também são elaboradas partindo desse princípio, as relações estabelecidas pelos sujeitos como algo de seu cotidiano que não lhe é familiar. Assim, na própria relação com o mundo, ele elabora um sentido que torne familiar aquilo que não lhe é familiar.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

O processo de pesquisa foi constituído em três fases: A **primeira fase** identificada como conversa de aproximação pré-piloto; a **segunda fase** identificada como organização do instrumento denominado piloto caracterizada pelo procedimento em que se realizou o refinamento do instrumento (roteiro de entrevista) para o registro dos discursos. Todo esse processo possibilitou a construção do instrumento final da pesquisa para a coleta de dados na **terceira fase**.

A 1ª fase: conversa de aproximação, para achar quem seriam os atores da pesquisa. Começamos a ter conversas iniciais buscando atores que portavam um saber simbólico diferenciado à beira da piscina, e elencamos três professores universitários e que também foram treinadores esportivos para essa conversa inicial, na qual fomos refinando o que gostaríamos de conversar com nossa amostra. Esse momento se constituiu um instrumento inicial denominado pré-piloto, considerando instrumento

inicial para testar as conversas com 3 treinadores selecionados para verificação do instrumento.

2ª. fase: Organização do instrumento após a realização do pré-piloto, então pudemos organizar o instrumento piloto, que foi refinado para testar as entrevistas que seriam utilizadas, aqui mais 3 treinadores foram ouvidos e pudemos organizar o instrumento final da entrevista semiestruturada para a utilização na coleta de dados. Nesse momento também, entendemos que poderíamos constituir nossos atores por treinadores do estado do Paraná. Após realizarmos busca nos arquivos da Federação de Desportos Aquáticos do Paraná – FDAP, sobre as competições importantes para eles, elencamos a competição "Chico Piscina", que possui no seu corpo técnico da seleção estadual, ao longo dos anos, um grupo de treinadores considerados os melhores dos Estado pelos resultados de seus atletas. Aqui foi importante o processo do pré-piloto e piloto para testar o instrumento a ser utilizado.

Selecionamos 12 treinadoresde natação do Paraná, eleitos de forma intencional, na medida que somente participaram do processo de pesquisa aqueles convocados pela FDAP no período de 10 anos (2006 – 2016), para serem treinadores da seleção paranaense de natação em algum momento de sua trajetória profissional, fazendo parte do selecionado paranaense. Assim, a opção pelo Campeonato Brasileiro e/ou Internacional Chico Piscina, que é o único evento com seleções de estado, se justifica não apenas pela delimitação de nosso objeto de estudo, mas pelos indícios[3] da importância da competição que reúne os melhores nadadores do país nas categorias Infanto-Juvenil, bem como os técnicos selecionados são considerados os melhores do estado; e essas características ajudaram na definição do *lócus* da pesquisa.

3ª. fase: Coleta de dados se deu a partir da organização do piloto, onde foi estruturada a entrevista que foi aplicada com os 12 treinadores selecionados. A técnica de coleta de dados também permitiu à pesquisadora a liberdade de ação e intervenção no que diz respeito ao encaminhamento orientado da entrevista, com o objetivo de garantir o processo de coleta sólido, bem como a construção de interação densa com os atores sociais. Por essas características, também se considera que a

[3]. **Indícios**: aqui está sendo usado como uma indicação, uma informação, uma prova ou sinal. Ele é o vestígio de algo que pode levar a alguma pista.

ISSN: 2176 - 1396

técnica é um instrumento favorável à entrevistadora para que oriente a conversa no sentido de criar as condições que qualifiquem melhor suas respostas. Esse ponto foi relevante no momento da interpretação dos sentidos das falas, na medida em que permitiu explorar de forma flexível e radical os aspectos dos discursos que foram considerados relevantes à pesquisa.

Para fazer emergir as representações sociais, adotou-se como pergunta deflagradora das entrevistas, com o objetivo de registro dos discursos dos atores sociais a seguinte pergunta deflagradora: O que te levou a ser técnico de natação? A opção por esta pergunta deflagradora se deu porque ela colocou os atores sociais diante de uma questão global e aparentemente simples, ou seja, para respondê-la não seria necessária grande dose de aprofundamento de conhecimentos. Mas, contraditoriamente, é esse aspecto da questão que seduz, pois entende-se que é com esse desenho simples que os atores sociais se sentiriam tranquilos para falar, tomando inicialmente como fonte/arquivo de informações sobre o objeto da pergunta, seu banco de dados referente ao mundo aquático e das relações de sua profissão.

Em todas as entrevistas utilizamos o gravador digital, sendo as conversas registradas para facilitar o tratamento dos dados. Um diário de campo também foi utilizado, pois serviu para que a pesquisadora registrasse observações feitas em relação a expressões e sensações que não foram captadas no gravador. A entrevista semiestruturada reflete a ideia de considerá-la uma conversa orientada, pois iniciou-se com uma estrutura fundante previamente constituída. Havia um roteiro estabelecido ou preestabelecido; a qual a coleta permitiu a partir da construção de um processo interacional melhorar a qualidade dos dados. Sendo assim, nesse tipo de pesquisa, os treinadores de natação não sofreram nenhum tipo de restrição referente à sua fala, eles discursaram livremente. A entrevista semiestruturada permitiu que a partir do conhecimento que estes produziram ao longo do tempo acerca da temática, que esses conhecimentos norteassem a entrevista. Ressalta-se que como a pesquisa trabalhou com “coisas das memórias” dos atores sociais, ela não teve ordem fixa, cristalizada. Sua natureza transformou cada discurso em único.

Foi nesse momento que buscamos identificar indícios para se chegar às pistas que deram validade ao instrumento eleito e fidedignidade aos dados coletados, na tentativa de desvelar os sentidos e significados dos discursos; nos mantivemos fiéis à

ISSN: 2176 - 1396

fala de Doise (2001), que aponta que nos discursos aparecerão inserções muito específicas das representações, estas que fazem parte de um conjunto de relações sociais organizadas via processos simbólicos de suas relações travadas no campo profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi apresentar o processo metodológico de forma sistematizada apontando o percurso tomado para a tese de doutoramento. O percurso metodológico nos deu a condição de conduzir o processo da pesquisa de forma confortável. Percalços ocorreram ao longo do caminho, todavia, nada que pudesse desestruturar a pesquisa. Podemos dizer, que utilizar o pré-piloto e piloto foram fundamentais para darmos início a estrutura do instrumento final. Apresentamos uma ferramenta que padronizou nosso fazer científico de forma sistematizada

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, D. (Orgs.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.187-204.

FAERMAN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito da ciências sociais. **Revista Ciências Humanas** - UNITAU. v.7,n.1, jan-jun, 2014, p.41-56,.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LECOURT, Dominique. **Para uma crítica da epistemologia**. Lisboa: Assírio e Alvim,1980.

MOSCOVICI, Serge**. Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli**. Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2 Ed. Campinas: SP: Pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

PIRES, Antonio Geraldo Magalhães Gomes. **As bóias-frias e suas representações sociais sobre tempo livre e lazer.** Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2000, 350f.

O ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Alice de Nazaré Corrêa Nunes[1]
https://orcid.org/0000-0002-6662-8592

RESUMO

Este trabalho aborda a temática sobre a violência nas relações escolares, elaborado a partir da necessidade de identificar quais são as medidas de prevenção nas instituições de educação básica, para combater a violência?.Teve como objetivos conhecer e analisar as manifestações de *bullying*, assim como elencar as ações para eliminá-las nas instituições de educação básica. Por meio da abordagem qualitativa, com utilização da pesquisa bibliográfica e documental a partir de um conjunto de leituras orientadas e de buscas nas bases de dados SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. A sistematização e análise dos resultados, considerando o objetivo do estudo, foram realizadas utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). As bases teóricas que orientam a reflexão se pautam nos estudos de Fante (2011), Fante (2005), Michaud (1989) e nos documentos da legislação vigente como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O estudo mostrou que: a prevenção e o enfrentamento sobre o *bullying,* podem ter diferentes enfoques; há necessidade de programas e campanhas de Combate ao *bullying* nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná e também sugere formação continuada para o corpo docente e equipe gestora da escola, no sentido de buscar ações que promovam a paz e segurança nas escolas.

Palavras-chave: Violência na escola. Bullying. Educação básica. Medidas de prevenção.

1 INTRODUÇÃO

A violência no contexto escolar é um assunto preocupante, nos últimos anos observou-se com mais frequência ocorrência de casos que envolvem agressão física, verbal, psicológica e o vandalismo. Desse modo, o presente estudo elaborado cujo objetivo mais amplo visa conhecer e analisar o contexto escolar, como os profissionais da educação promovem a cultura de paz nas escolas. A problemática desta pesquisa consistiu em responder a seguinte questão: quais são as medidas de prevenção nas instituições de educação básica, para combater a violência?. Teve como objetivo principal, conhecer e analisar as ações para eliminar o *bullying* nas escolas. Considerando o objetivo deste estudo, foi possível caracterizar e

[1] Graduação, PUCPR e bittencourt.anc@gmail.com.

problematizar o *bullying,* elencar as ações para eliminar o *bullying* e identificar as condições oferecidas nas instituições de educação básica.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental, se constitui como a fundamentação teórica do tema. Em seguida, por meio de sites eletrônicos, localizamos trabalhos publicados em a partir de um conjunto de leituras orientadas e de buscas nas bases de dados SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. As produções científicas selecionadas foram desenvolvidas na tentativa de combater a violência nas escolas. A sistematização e análise dos resultados considerando o objetivo do estudo foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: busca por palavras chaves, exploração documental e tratamento dos resultados.

A partir da realidade da rotina escolar, que na atualidade vem dividindo espaços entre a aprendizagem e a insegurança, observa-se que a violência e casos de vandalismo na educação básica, que ganham os holofotes, via meios de comunicação e mídias, os casos de mortes ocorridos em escolas, sobretudo quando o crime assume as características de massacre.

O lugar deveria ser um espaço constituído por segurança e proteção, onde ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem. Professores, colaboradores e alunos têm sido alvo de ataques, causando uma insegurança em toda a comunidade escolar e na sociedade em geral, todos os que frequentam e trabalham nas escolas não deixam de pensar que podem passar por situações semelhantes.

Desta forma, a prática da violência na educação básica. Contudo, o *bullying* é preciso deixar esclarecido que nem toda relação tensa nesse âmbito considera-se *bullying*. Define-se o *bullying* “como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de "brincadeiras" que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar" (Fante, 2005, p. 29). Portanto, cabe avaliar quando trata-se do fenômeno.

> todos nós precisamos entender que o *bullying* está relacionado com poder. Quando identificamos, por exemplo, dois estudantes brigando, e não existe um desequilíbrio de forças, isto é, ambos são munidos de capacidades físicas e psicológicas semelhantes, e não há uma assimetria nessas relações de poder, não estamos lidando com o *bullying* (Teixeira, 2011, p. 20).

O ambiente da educação infantil, é nessa etapa da vida, entre os 5 e 6 anos de idade, que acontece a descoberta para a socialização, a aquisição de conhecimento e suas descobertas, geralmente as crianças que recebem pouco atenção dos pais demonstram um “padrão de comportamentos que preza a violência e a agressividade como estratégias de resolução de problemas, ela assumirá esse comportamento aprendido com os pais”. (Teixeira, 2011, p. 52).

Nessa fase do desenvolvimento humano é de suma importância começar a trabalhar a questão do respeito e das diferenças de cada um. Como por exemplo, o *bullying,* que pode ser combatido, para isso, os responsáveis legais e o corpo docente devem identificar as características que considera-se violência “Estudiosos do fenômeno concordam que o problema maior dos pais e dos professores se deve à dificuldade de identificar a ocorrência dessas pressões, já que a maioria das crianças reluta em falar abertamente sobre o assunto” (Fante, 2011, p.74).

É necessário que o cidadão, como sujeito parte de uma organização social, compreenda o entendimento sobre o conceito da violência, e as ações que caracterizam um ato violento, desta forma, considera-se violência quando:

> há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou áspera, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, p. 10-11).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 9.394 aprovada em 1996. O inciso IX indica a necessidade de *promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a Intimidação Sistemática* (*bullying*), no âmbito das escolas”. No inciso X: “estabelecer ações destinadas a promover cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 1996).

2 DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica relativa ao tema deste trabalho foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica e documental com enfoque na abordagem qualitativa, o que significa compreender e explicar os fenômenos, portanto, preocupa-se com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na

compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (MINAYO, 2001, p. 14).

O levantamento foi referendado nos estudos de: Fante (2011), Fante (2005), Teixeira (2011), e nos documentos da legislação vigente como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O Plano de trabalho desta pesquisa, consiste na pesquisa documental bibliográfica e, por meio dos sites eletrônicos, levantou-se os acontecimentos relacionados à existência de violências nas escolas, o que tem sido observado com uma frequência assustadora, ocasionando insegurança no cotidiano escolar. E, com base em Bardin (2011), realizar a sistematização e análise dos resultados considerando o objetivo do estudo, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Para esta pesquisa realizou-se um levantamento da produção científica a partir de um conjunto de leituras orientadas e de buscas nas bases de dados SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. Os instrumentos da pesquisa foram as análises do levantamento da produção científica, recursos online, que abordam o tema *Violência na escola*. Num primeiro momento, levantou-se o total de 747 resultados, utilizando a palavra chave *bullying* obteve 640 resultados, no período de 2017 a 2021. Observou-se nos trabalhos selecionados diversas maneiras para identificar a violência na escola.

Deparamo-nos com alguma dificuldade para encontrar trabalhos científicos, que abordassem sobre as ações dos profissionais da educação a fim de prevenir a violência nas escolas. Desse montante, selecionou-se oito trabalhos científicos e os documentos da legislação vigente, que discutem sobre a violência no contexto escolar.

No entanto, percebemos seus direitos sendo violados, atos desrespeitosos e, muitas vezes, cruéis com o aumento dos casos de violência nas escolas; o espaço que deveria ser um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento humano tornou-se nos últimos tempos, inseguro e violável. Portanto, este trabalho consiste em destacar as medidas de prevenção nos âmbitos escolares *e* analisar a prática preventiva do *bullying,* em seu cotidiano, sob a luz do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Assim, discutir como a práxis tem afrontado a dignidade humana nessa dimensão, lembrando que na Constituição Federal do Brasil (1988), em seu (Art.1º, inciso III), reza acerca da dignidade da pessoa humana.

> ECA. Art. 53. "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]" (BRASIL, 1990, p. 47).
>
> CF Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 12).

A Violência na escola vêm sendo discutida, seja no aspecto nacional ou internacional, como por exemplo, em eventos acadêmicos, seminário e congressos. O tema ganhou holofote por sua gravidade, cada vez mais assola os profissionais que trabalham nesse espaço e sua comunidade local. As crianças que já sofreram algum tipo de violência, podem ser identificadas pelo medo e a falta de confiança, tornando-se vulneráveis no recreio escolar. O *bullying* provoca nas pessoas o "medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetência por faltas, problemas de aprendizagem ou evasão escolar" (Teixeira, 2011, p. 25).

Neste sentido, o corpo docente assume um papel de mediador importante para garantir o conhecimento em sua plenitude, assim, deve atentar-se ao comportamento das crianças, desta forma, assegurar o direto da aprendizagem, assim combater o *bullying* na escola, pesquisas realizadas comprovam que a violência "tem grande poder desencadeador de transtorno psíquico e que pode se transformar em tragédia social" (Fante, 2005, p. 25).

Para tanto, é preciso que os órgãos competentes de esfera estaduais e municipais oportunizem aos profissionais da educação, uma formação rigorosa para seu fortalecimento, no intuito de dirimir os desafios com a violência. O caso é tão assustador, que podemos visitar no código penal da Lei nº 2.848/1940 (Art. 146 - inciso 1º, 2º e 3º), constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, constituem alicerces de proteção contra a prática do *bullying*. Além disso, estes profissionais da educação necessitam ter formação teórica, científica e técnica, como agentes formadores do conhecimento.

3 Medidas de Prevenção nas escolas.

Nos últimos anos a violência nas escolas vem acontecendo com mais frequência, pois registros recentes mostram a fragilidade dos profissionais que

atuam nesse contexto, em proteger suas crianças. O levantamento de leis nacionais e estaduais que abordam o *bullying*, além da consulta à Constituição Federal, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também foi realizada pesquisa documental nos sites do estado do Paraná e da Prefeitura de Curitiba, utilizando as palavras-chave *bullying*, *violência na escola e a cultura de paz*.

Sobre a análise do levantamento, discute os casos dos relatos das vítimas da violência dentro da escola, em que o autor conclui sobre a necessidade de serem implantadas novas ações e medidas que valorizasse o professor. Todas as pesquisas realizadas discorrem sobre o contexto escolar, o resultado mostra as medidas mais utilizadas nas escolas, para o combate à violência.

Figura 1 – Medidas de prevenção utilizadas nas escolas.

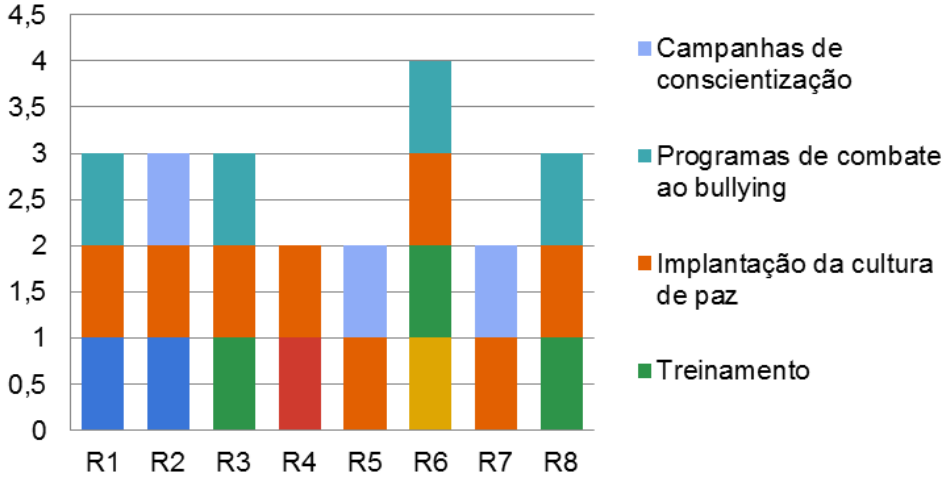

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2023).

Observou-se que mesmo diante de algumas medidas utilizadas pelas instituições de ensino, é necessário que se busque a parceria dos responsáveis legais, assim como, a criação de projetos e estratégias de intervenção, para tornar possível o combate a violência na educação básica, é preciso a participação ativa da comunidade escolar e, sobretudo a consciência do fenômeno e suas consequências.

.

4 Medidas de Prevenção adotadas no estado do Paraná.

A partir do levantamento online, analisaram-se os documentos legais do estado do Paraná, apresentando cunho informativo, ou seja, trazem formas de conscientização e prevenção ao combate a todos os tipos de violência. A pesquisa mostra, que a Lei nº 17.355 aprovada em 2012, que institui o Programa de Combate ao *bullying* nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná, trata-se de natureza informativa, isso revela as medidas preventivas de combate ao *bullying,* no Estado do Paraná (PR).

Por meio da análise documental, a pesquisa apropriou-se do levantamento online, de produção científica e, nessa perspectiva, foi possível observar o anúncio do site da Agência Estadual de Notícias (AEN), uma matéria sobre o programa *escola segura*, na terça-feira de 13 de abril de 2023. O programa assegura a presença de policiais na porta das escolas que tenham históricos de violência, assim como, sistemas de monitoramento por câmera, treinamento para servidores da educação e criação de um comitê intersetorial para o monitoramento.

Ainda sobre o Estado do Paraná (PR), por sua vez, a Prefeitura Municipal de Curitiba, capital do Estado, junto à Secretaria Municipal da Educação (SME), desenvolve diversas ações de conscientização para evitar o *bullying* nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), entre elas destaca a campanha do dia 20 de outubro, dia mundial de combate ao *bullying*. O programa *Curitibinhas na Inclusão, Bullying Não!*. Oferece palestras de boas práticas em suas unidades e propostas que promovem a ludicidade e brincadeiras para as crianças, onde as famílias e a comunidade local participam. Sendo a Gralha Azul o mascote do Programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda a temática sobre a violência nas relações escolares, elaborado a partir da necessidade de identificar quais são as medidas de prevenção nas instituições de educação básica, para combater a violência no cotidiano escolar. Teve como objetivos conhecer e analisar as manifestações de *bullying*, assim como elencar as ações para eliminá-las nas instituições de educação básica.

A pesquisa de cunho documental e bibliográfica, aliada aos sites eletrônicos, nos possibilitou levantar os acontecimentos relacionados à existência de violências nas escolas. As análises dos dados mostraram alguns elementos para

refletir sobre a importância da revisão de literatura, a formação continuada dos professores e medidas de prevenção ao *bullying.*

Considerando o cenário apresentado, destacam-se alguns pontos que merecem cuidados e atenção, por exemplo, a falta de informação do corpo docente ainda presente na escola, em tempos marcados pelo medo, constante violência abusiva nos espaços escolares, muitos deles fatais. Tais situações ainda demandam ações continuadas e persistentes, para garantir segurança para todos. Por outro lado, esforços e empenho também são visíveis como, articulação em projetos, campanhas e treinamentos elaborados por seus órgãos competentes, dentro dos seus respectivos estados.

Ao observar os desafios do contexto escolar aqui apontados, torna-se evidente a necessidade e continuação de novas medidas articuladas com a formação continuada dos professores e as novas literaturas entre teoria e prática. Além disso, ainda há muito para ser feito no combate à violência, entre eles, o *bullying.*

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 2011.

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

BRASIL. Decreto-lei n.º 2.848/40. **Código Penal.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 19 de Jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.069/990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 16 jul. 1990. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 de Jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de Jan. 2023.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. -6ª ed. - Campinas, SP: **Verus** Editora, 2011.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: **Verus,** 2005. 224 p.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola**: como identifica-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. – Recife: EDUPE, 2010.

MICHAUD. Y. **A violência**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANÁ. Curitibinhas na inclusão - Bullying não! **Secretaria Municipal da Educação**. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curitibinhas-na-inclusao-bullying-nao/12649 Acesso em: 13 de jul. 2023.

PARANÁ. Governador anuncia pacote de ações de prevenção à violência nas escolas. **Agência Estadual de Notícias**, Curitiba, 13 abr. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-anuncia-pacote-de-acoes-de-prevencao-violencia-nas-escolas#:~:text=Arquivo%20de%20Not%C3%ADcias-,Governador%20anuncia%20pacote%20de%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20viol%C3%AAncia%20nas,intersetorial%20para%20monitoramento%20dos%20col%C3%A9gios. Acesso em:13 jul. 2023.

PARANÁ. Lei nº 17.355/2012. **Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar, intersetorial e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas no Estado do Paraná**. Diário Oficial Paraná. Curitiba: PR, 2018. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=246061 Acesso em: 23 de jan. 2023.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual Antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

A MORTE NA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO CENÁRIO DE UMA PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Milene Gabriela Winck de Carvalho[1]
Daniela Barros da Silva Freire Andrade[2]

RESUMO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado sobre a relação adulto-criança e o anúncio da morte no contexto da pandemia. Trata-se de um exercício investigativo fundado em uma abordagem psicossocial, no qual destaca-se um estudo de caso que possibilitou compreender as significações atribuídas por uma educadora, considerando-a elemento orientador de práticas educacionais ao tratar do anúncio da finitude da vida para o público infantil no contexto da pandemia por Covid-19. As elaborações teórico-reflexivas tecidas amparam-se na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003) em articulação com o debate sobre os processos narrativos (JOVCHELOVITCH, 2012), no diálogo com a abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008). A etapa de produção de dados foi realizada em ambiente remoto. Como ferramenta metodológica, utilizou-se a técnica *A vida por um fio* (ANDRADE, SANTOS, LOPES, 2017), enquanto instrumento de intervenção em contexto de pesquisa, apoiada a um roteiro de entrevista semiestruturado. Tal metodologia, a partir de uma perspectiva compreensiva, possibilitou o entendimento sobre as práticas educacionais dirigidas às crianças com relação ao anúncio da morte, revelando os dilemas vivenciados pela educadora, assim como, suas dificuldades sociocognitivas emocionais. Ademais, a referida técnica orientou a produção imagética da participante, sendo também suporte na orientação do pensamento e dos seus processos simbólicos.

Palavras-chave: Anúncio da Morte. Crianças. Pandemia. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo, fundado em uma abordagem psicossocial, trata-se da síntese de uma pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2021); tomando como base e elemento de investigação as significações sobre morte e sobre criança, compartilhadas por uma educadora, considerando-a como elemento orientador de práticas educacionais que tratam do anúncio da finitude da vida para o público infantil no contexto da pandemia por Covid-19. Ademais, o presente registro propõe apresentar as potencialidades da técnica *A vida por um fio* (ANDRADE, SANTOS, LOPES, 2017), enquanto instrumento de intervenção em contexto de pesquisa, como procedimento metodológico apoiado a um roteiro de entrevista semiestruturado.

[1] Psicóloga, Mestra em Educação, Doutoramento em Educação, bolsista CAPES, Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso e e-mail milenewinckpsicologia@gmail.com.
[2] Psicóloga Doutora em Educação, Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, e-mail freire.d02@gmail.com.

As investigações relacionadas às questões do adoecer, da morte e do luto anunciam a compreensão em torno da qual afirma-se que poucas são as opções de escuta, apoio e suporte ao processo de finitude da vida. No entanto, encontrar um espaço social em que se é possível falar, vivenciar, trocar experiências relacionadas à perda é essencial para o processo de enfrentamento do luto, a contar, que em um cotidiano por vezes empobrecido e limitado, a vida não pode perder seus sentidos e significados até seu último momento. Por conseguinte, a análise sobre a repercussão dos impactos sociais no enfrentamento da disseminação do Covid-19, convida-nos a ressignificar as práticas e as estratégias para as intervenções e acolhimento impostos pelo agravamento dos problemas a partir da pandemia.

Assim, o presente cenário justifica o desenvolvimento deste estudo, onde os principais resultados apontam inclusive para a necessidade de compreender melhor como os adultos anunciam a morte para crianças, também como é o processo de comunicação entre adulto-criança envolvendo o tema morte/morrer no cenário de uma pandemia (COVID-19). Deste modo, a pesquisa objetivou privilegiar a análise do estatuto social da criança no diálogo intergeracional dedicado a familiarização da morte. Ademais, considerou-se a análise das narrativas da educadora e a noção da participação social e política das crianças no contexto de vida pandêmico.

De tal maneira, os pressupostos teóricos adotados neste estudo alicerçaram-se nas aproximações entre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), em seus estudos sobre os processos narrativos (JOVCHELOVITCH, 2012), no diálogo com a abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008). Tais escolhas permitem analisar o desenvolvimento social dos sujeitos, ao considerar o contexto da vida na pandemia no tocante às significações da morte. Assim, em razão de que foram expostos a esse tema de forma recorrente, impactante e explícita, tal cenário pode se apresentar como uma oportunidade de desenvolvimento e mudança no campo representacional para adultos sobre o diálogo com as crianças acerca da morte e da finitude da vida.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PROCESSOS NARRATIVOS E ABORDAGEM ONTOGENÉTICA

Este trabalho, a partir de uma perspectiva psicossocial[3], tem como preceito que as negociações e apropriações em torno dos conteúdos representacionais se configuram no seio das relações sociais que os sujeitos estabelecem com o outro e consigo mesmo, mediante múltiplas dimensões, dentre estas, sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais determinam e constituem continuamente os seus processos identitários.

A Teoria das representações sociais (TRS) pode ser compreendida enquanto uma forma de conhecimento cuja característica se refere ao fato de ser um conhecimento construído de maneira coletiva, no que lhe compete uma conexão entre um grupo social. Esse conhecimento, segundo Jodelet (2001), corresponde a um conjunto de informações, opiniões e crenças que se referem a um determinado objeto, e se organizam a partir da experiência partilhada entre indivíduos em um contexto específico.

A TRS, desenvolvida por Moscovici (2003), é definida pelo autor como uma perspectiva que busca compreender os /diversos fenômenos e objetos do mundo social, concebendo o ser humano nos contextos mais amplos das relações sociais. A representação social (RS) como um fenômeno de pensamento social traz, consigo, memórias e a história do sujeito e de sua atividade, o que implica na indissociabilidade entre a esfera individual e a coletividade, elementar para uma proposta de análise desta modalidade de pensamento.

Nisto, as RS têm como intuito atribuir familiaridade ao não-familiar, e atuaria como uma forma de atribuir ao incomum, características que permitiriam encaixá-lo em categorias já conhecidas, alterando-o de seu contexto original e separando-o de seus conceitos e percepções previamente interligados (MOSCOVICI, 2003).

Em se tratando da dimensão da formação das representações sociais, estas seriam elaboradas a partir de dois processos fundamentais para o estabelecimento de seu conteúdo e estrutura: a ancoragem, e a objetivação. Ambas atuariam complementarmente com o propósito de conferir familiaridade ao que é estranho.

Segundo Moscovici (2003, p.61), a objetivação busca “transformar algo abstrato em algo concreto”, enquanto que a ancoragem, consiste em um processo de transformação de algo estranho e perturbador no sistema particular de categorias. Em

[3] Pela abordagem psicossocial, considera-se que os sujeitos se constituem socialmente numa relação indissociável entre indivíduo e sociedade/sujeito e objeto, distinto de um pensamento reducionista acerca dos fenômenos sociais.

outros termos, objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”; e ancorar é “classificar, dar nome a alguma coisa”, de forma a integrá-la no universo de pensamento preexistente (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Em vista das formas de apreensão das RS, veiculadas nos processos de comunicação sociais, dentre as várias possibilidades, destaca-se a aproximação e o diálogo entre seu estudo e o estudo de narrativas como modalidades discursivas.

De um ponto de vista epistemológico, entende-se que é possível extrair conhecimento a partir das narrativas e que a teoria das representações sociais é uma via para isso. Neste trabalho compreende-se que a narrativa de um sujeito se organiza ancoradas nas singularidades de suas experiências, estando essas imersas no contexto social. Neste sentido, as narrativas podem constituir, de um ponto de vista metodológico, um caminho para a apreensão das representações sociais na medida em que trazem em si as significações atribuídas pelos sujeitos à experiência vivida. Assim sendo, ao invés de operar uma separação entre essas duas lógicas, a TRS permite englobá-las em uma construção de sentidos próprios a um grupo social.

Com base em uma abordagem ontogenética das representações sociais, tem-se como enfoque o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos/as tornam-se atores/atrizes sociais ao ter acesso às representações que os/as permitem atuar na vida de um grupo. O interesse geral dessa abordagem respalda-se na compreensão das maneiras pelas quais as representações sociais são psicologicamente ativadas nos sujeitos, sob a forma de identidades sociais, que, por sua vez, são sustentadas pelas representações sociais.

Em geral, a pandemia da Covid-19 pode ter trazido desafios únicos para crianças e suas formas de participação social. Destaca-se a importância de adaptar abordagens para incentivar a participação social das crianças, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas em tempos desafiadores. Neste sentido, ao estudar a representação sobre a criança, torna-se necessário discutir sobre o seu estatuto social, uma vez que, historicamente, tem sido negada a ela a condição de ator social, da norma de não cidadão; caracterizada por traços de negatividade: a idade do não adulto, da não fala, da não razão, do não trabalho e da não infância (SARMENTO, 2000 *apud* TOMÁS, 2007).

Com base nessas explanações, justifica-se que a presente pesquisa se baseia na abordagem ontogenética das representações sociais, posto que busca analisar

como os educadores anunciam a morte para crianças, também como é o processo de comunicação entre adulto-criança envolvendo o tema morte/morrer no cenário de uma pandemia (COVID-19). Em outros termos, busca-se refletir sobre os desdobramentos e implicações identitárias suscitadas a partir dos conteúdos representacionais que os pares negociam e com os quais interagem, que são fornecidos pelas relações sociais, comunicações, práticas e discursos no contexto da unidade de análise familiar investigada nesta pesquisa.

Assim, ao conectar essas perspectivas, do ponto de vista psicossocial, o estranhamento da vida na pandemia exigiu de nós, adultos e também nas crianças, um grande esforço de reconstrução sociocognitiva e afetiva. Nos seus estudos, Apostolidis (2020) afirma que o vírus tensionou as sociedades e intensificou conflitos já existentes, o que fez com que fosse anunciado como um objeto de representação social com ampla ação em múltiplos domínios: biológico e médico, científico, cultural, de produção, educacional, psicológico, ambiental.

No âmbito deste estudo, o estranhamento da vida na pandemia é analisado levando em consideração o estudo de Kalampalikis (2012) sobre a experiência da estranheza e familiaridade. Para o autor, no âmbito da teoria das representações sociais, a função da familiarização atribuída à ancoragem pode possibilitar o efeito contrário, isto é, operar para transmitir e garantir o não familiar de modo que o objeto de representação seja nomeado e classificado como estranho. Neste processo, o estranho pode parecer menos estranho, menos ameaçador e mais familiar, sem que perca totalmente o status inicial.

Ao aproximar tal contexto com a ideia de anúncio da morte para as crianças, a pesquisa apresenta aos seus informantes um outro estranhamento presente no tecido cultural: conversar sobre morte com crianças. Essa dimensão surge como aspecto bastaste relevante na pesquisa - os conteúdos representacionais e suas implicações subjetivas. Para tanto, esse diálogo auxiliará no exercício investigativo, qual seja: explorar as implicações identitárias de tais conteúdos representacionais e analisar sua relação com as estruturas de oportunidade para o desenvolvimento de adultos educadores e crianças em situações que envolvam a temática morte/morrer.

METODOLOGIA

A metodologia empregada na pesquisa inspira-se na realização de entrevista

semiestruturada, adaptada para a abordagem remota (MENDES, 2009), via plataforma para comunicação online; caracterizando-se enquanto um estudo de caso, privilegiando uma educadora. Como modo auxiliar de produção de dados utilizou-se a técnica *A vida por um fio* (ANDRADE; SANTOS; LOPES, 2017) cuja função de suporte para a organização do pensamento atuou na produção de imagens-síntese do conteúdo representacional.

Participou do estudo uma educadora de nome Arlete Maria (A.M), 47 anos, mãe e avó, filha de 32 anos, filho de 23 anos, filha 13 anos, netas 6 e 13 anos, denomina-se cristã, professora com formação em Pedagogia, pós-graduada Mestra em Educação. Arlete Maria foi selecionada entre os seguidores do perfil da Dra Ana Tsuru[4], assim como os demais educadores nesta investigação, independentemente do nível de interação e adesão ao conteúdo do projeto; contextualizando uma investigação tanto em ambiente doméstico quanto em ambiente escolar.

O roteiro de entrevista com a participante foi organizado em torno das seguintes questões: *Dados sociodemográficos*, *Breve contextualização do contexto*, *Associação de palavras: criança e morte* e *Indução de narrativas com produção imagética*, onde este último buscou estimular a participante ao exercício narrativo, organizando uma espécie de álbum de memórias em torno dos temas: Vida na pandemia; O adoecimento e a morte anunciados pela pandemia; A criança diante da pandemia e Conversa com a Dra. Ana Tsuru. Ao final de cada tema, a pesquisadora solicitava a participante que produzisse livremente uma imagem com o fio colocado à disposição da entrevistada, de modo a estabelecer uma correlação entre o discurso verbal e o imagético.

Os dados foram analisados compreensivamente e organizados em torno de eixos temáticos, caracterizados pela análise dos sentidos e significados anunciados pela participante da pesquisa. A seguir, estão alguns dos trechos como ilustração, dos quais a educadora/participante entrevistada será reconhecida por nome fictício a critério de escolha pela própria integrante da pesquisa.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

[4] Este último procedimento aludido foi sistematizado mediante o emprego de narrativas coletivas, produzidas com o auxílio de um vídeo intitulado A vida por um fio, postado nas redes sociais pelo projeto Conversa com a Dra Ana Tsuru, sendo que tinha por objetivo retratar a síntese de várias narrativas (narrativas coletivas), mobilizadas por meio da técnica denominada A vida por um fio (DA SILVA FREIRE; DOS SANTOS; LOPES, 2017).

ISSN: 2176 - 1396

Vida e morte na pandemia, do caos labiríntico à familiarização da realidade

A participante Arlete Maria em entrevista mencionou que alguns de seus familiares adoeceram, vivenciando inclusive a morte de sua mãe durante o período da pandemia. Na modalidade de trabalho, a participante menciona a quebra de rotina alternada por uma escala de maneira remota, seguida de um retorno presencial ao escritório realizado por escalas. A princípio, as assertivas de Arlete Maria destacaram a ideia de *meada* (fios enrolados, embrulhados entre si - figura apresentada ao final do texto), associada à um sentimento de insegurança e desencontro, sem saber alcançar uma saída para a vida no contexto de uma pandemia.

No decorrer da entrevista, foi possível observar que o processo reflexivo sobre o anúncio do adoecimento ou morte para as crianças acionou nos adultos envolvidos na trama, várias zonas de sentido. Apresentou-se pelo adulto/educador o sentido da negação e do silenciamento, da possível não capacidade da criança compreender o fato da morte. No entanto, A. M pareceu reconhecer e compreender a particularidade das crianças para a elaboração do luto, ao sustentar um diálogo sobre o assunto com elas, retratando a ideia da criança enquanto um sujeito pensante e reflexivo, ao anunciar as perguntas das crianças e seus desabafos:

> [...] a pequenininha, ela pergunta, até hoje né, porque que a vó não tá mais aqui, pergunta o porquê, né. E aí, tem que explicar todas as vezes porque que não tá mais, ‘ela era tão boa, porque que ela morreu?’, ‘porque que Deus fez isso com a avó?’, com a bisa dela, né. Então são coisas assim, que elas não conseguem entender mesmo. (Arlete Maria).

A fala demarca em outro trecho, o olhar de um educador que tem conhecimento sobre os processos infantis e que compreende a importância de informar as crianças.

> A princípio, minha filha não queria que falasse pras meninas, né. E eu falei assim: ‘Não, tem que falar! Tem que falar porquê elas precisam saber que o pai tá com Covid. Isso é importante’. (Arlete Maria).

Por outro episódio, a educadora anuncia a correlação das expressividades infantis com o processo de compreender, nomear e elaborar as perdas. Entrevistada: “[...] ficaram com insônia, perderam o sono, aumentou a vontade de comer, né. Então, tudo isso, é a consequência desse período”. (Arlete Maria).

Os conteúdos da presente entrevistada revelam de maneira muito significativa a sensibilidade na percepção da educadora Arlete Maria em identificar as vontades

das crianças perante esse elemento afetivo do medo. Por fim, o reconhecimento da importância da fala sobre o luto para o bem-estar revela os muitos momentos em que ela se põe no diálogo sem certezas de respostas, um desafio que muitos adultos temem enfrentar. A seguir, o adoecimento do pai durante a pandemia, possivelmente retratando um luto dessa vez antecipado da criança pelo pai doente.

> É, elas ficaram três dias sem dormir. Três dias. Elas dormiam assim, num intervalo de duas horas né, de manhã duas horas, à tarde, umas duas horas, a noite duas ou três horas. Então foi muito ruim. Atrapalhou o sono delas, nesse período elas não assistiram aula, porquê elas estavam na escola particular e elas, não podiam.
> Então nós, né, eu conversei com o coordenador da escola delas, eu pedi essa flexibilização, porque não estava sendo fácil pra elas. E aí, depois, desses três ou quatro dias, meu genro falou com elas pelo celular. Depois que elas viram o pai bem, que estava bem, conversando bem, aí elas tiveram uma noite tranquila de sono. Mas enquanto elas não viram o pai, elas não ficaram tranquilas. (Arlete Maria).

A seguir, observa-se a iniciativa da criança inserir a temática nas trocas simbólicas cotidianas, seja na relação direta com os adultos, seja se apoiando nas narrativas societais (filmes, telejornais, rituais e outras fontes de informação), como se pode notar a seguir:

> [...]. Aí, até no repertório delas mesmo, de assistir filme, elas começaram a assistir filmes de cadáver, tinham desenhos também, elas assistiam muuuito esses desenhos, assistiam também, que... o menininho... assim, sabe, estilo Frankenstein, sabe? Esses desenhos assim, achei interessante isso. E às vezes elas perguntavam, a gente conversava né, sobre isso. E aí eu entendi, que era uma forma de lidar com o medo também, né, de...de, assim, fica mais... es...estreito o laço do medo também, uma forma que elas encontraram. Eu percebi isso também (Arlete Maria).

Neste sentido, os achados configuraram a concepção de que, quando o adulto então percebe o movimento infantil de elaboração e reconhece sua função, permite que a criança tenha oportunidade de elaborar narrativas acerca do tema, se respaldando em significações socialmente compartilhadas sobre o tema.

Por outro lado, de início, as formulações desenvolvidas revelam que a imagem do adulto protetor, aquele que ampara a criança frente às ameaças da realidade foi tensionada com a imagem do adulto fragilizado, inseguro, que também não sabia como se orientar frente a novidade.

Ademais, de uma composição confusa e embolada, a informante passou a identificar um início e um fim, mostrando a potência do ato de narrar. A título de análise

imagética, observa-se a diferença da objetivação produzida pela participante com o uso do barbante no início e fim da entrevista com as figuras[5] a seguir.

Figura 1 – A meada de Arlete Maria

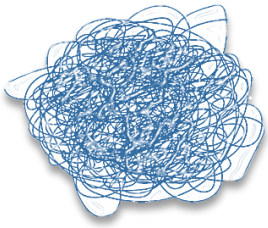

Fonte: A autora

Figura 2 - A linha do tempo de Arlete Maria

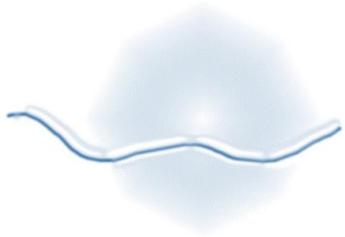

Fonte: A autora

Ao final do processo narrativo, observou-se ainda a mudança na produção imagética da participante com o uso do barbante no início e fim da entrevista. Pois, se no início a produção imagética atuava como suporte para a organização do pensamento, ao final, a imagem passou a ser projeção da narrativa produzida, demonstrando a potência do ato de narrar na interpretação da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o estudo sobre a dinâmica do compartilhamento de sentidos e significados, na perspectiva compreensiva, possibilitou o entendimento sobre as práticas educacionais dirigidas às crianças com relação ao anúncio da morte, revelando os dilemas vivenciados pelos adultos, suas dificuldades sociocognitivas emocionais bem como seu sistema representacional com relação ao ser criança e ser adulto, uma vez que as construções identitárias se inscrevem na relação Eu-outro.

Em suma, observou-se que a técnica atuou como mediadora na produção de narrativas com potencial de indução de metáforas. Orientou a produção imagética da participante, sendo também suporte para o estudo das objetivações das representações sociais anunciadas, bem como atuando na orientação do pensamento e dos processos simbólicos da educadora no referido estudo. Contudo, outro aspecto relevante demonstrado pela técnica foi sua ampla possibilidade de utilização, ao considerar a sua aplicabilidade em contextos e com públicos diferentes.

REFERÊNCIAS

[5] Elaboração meramente ilustrativa com base nas produções com o uso do barbante, considerando que a qualidade das imagens reais na pesquisa fora comprometida.

APOSTOLIDIS, Thémis; SANTOS, Fátima; KALAMPALIKIS, Nikos. Society Against Covid-19: Challenges for the Socio-genetic Point of View of Social Representations. **Papers on Social Representations Volume 29**, Issue 2, pages 3.1-3.14, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345775898_Society_against_covid-19_challenges_for_the_socio-genetic_point_of_view_of_social_representations Acesso em: 23 dez. 2020.

ANDRADE, Daniela; SANTOS, Claudenilde; LOPES, Gabriel. **A vida por um fio:** narrativas e significações de crianças em tratamento oncológico. Revista Corixo de Extensão Universitária, n. 7, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corixo/article/view/8060. Acesso em: 12 de fev de 2022.

CARVALHO, Milene, G. W. **Mãe, foi assim que você chorou quando a minha irmã morreu?:** Práticas educacionais no anúncio da morte para, pela e com crianças no contexto da pandemia de covid-19 – um estudo em representações sociais. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2021.

DUVEEN, Gerard.; LLOYD, Barbara. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales:** Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, [p. 29-39], 2008.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais.** Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-44].

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Narrative, memory and social representations:** a conversation between history and social psychology. Integrative psychological and behavioral science, v. 46, n. 4, p. 440-456, 2012. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/46752/ Acessado em: 23 mai. 2023.

KALAMPALIKIS, Nikos. Das representações sociais: ancoragens, terrenos, tensões. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 245-251, 2012. Disponível em: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00804593/ Acessado em: 10 mai. 2021.

MENDES, Conrado. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus: revista digital**, v. 2, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, Portugal, v. 11, p. 119-134, 2007. Disponível em: http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.

10. PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Coordenação:

Evelise Maria Labatut Portilho / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Mirian Celia Castellain Guebert / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Caroline Elizabel Blaszko / UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

Luci Frare Kira / GRUPO DE PESQUISA MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM DIFERENTES CONTEXTOS - PPGDH

10.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo Psicopedagogia tem o objetivo de fortalecer, divulgar e refletir o conhecimento produzido na área. Ele engloba pesquisas relacionadas a aprendizagem humana em diferentes âmbitos de atuação, formação, avaliação, intervenção, na educação e na saúde. Tem o intuito de divulgar estudos e pesquisas concluídas ou em andamento sobre educação e inclusão em diferentes segmentos e contextos, priorizando investigações que perpassam estudos teóricos ou práticos desenvolvidas junto às minorias, para além do campo da educação especial e inclusão escolar. Portanto, as propostas para este eixo, devem refletir sobre movimentos para democratização da educação a partir das diferenças humanas, sociais, culturais, econômicas para valorização da diversidade em uma perspectiva inclusiva e orientada por uma concepção crítica emancipatória.

O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: DISCUSSÕES E REFLEXÃO

Olga Mara Bueno[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual na Educação para Jovens e Adultos (EJA).Considerou o seguinte problema: a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem possibilitado acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual na EJA, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio? Teve como objetivo geral discutir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, em uma escola de EJA, um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná. Os objetivos específicos se subdividiram em: a) analisar os números sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência intelectual na EJA na escola pesquisada; b) identificar os aspectos que contribuem para o acesso e permanência de estudantes com deficiência intelectual, nas etapas finais da escolarização, nessa modalidade; c) destacar os pontos positivos e pontos de fragilidade nas questões do acesso e permanência. A pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, utilizando -se dos instrumentos da análise documental e de entrevista semiestruturada, aplicada a três estudantes com deficiência intelectual. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo. Os referenciais precípuos do estudo são: Oliveira (2014); Souza (2018); Morais (2019) e Bueno e Oliveira (2022). Destacaram-se os seguintes resultados: a) identificou-se que houve acesso, permanência e conclusões, no período pesquisado (2014-2021); b) o acesso e a permanência na EJA estão relacionados às expectativas que os jovens e adultos com deficiência intelectual projetam para a vida social. A permanência na EJA é benéfica ao desenvolvimento da vida adulta. Assim, as oportunidades para o mundo do trabalho e a efetiva participação social, precisam ser construídas, de forma intersetorial, pois reverberam no acesso e permanência, do jovem ou adulto com deficiência intelectual, na escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Deficiência intelectual. Acesso; Permanência; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, com início no ano de 2021 e finalizada no ano de 2022, tem como tema a educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual na EJA. Considerou o seguinte problema: a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail:olgamarabueno@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail:soliveira@uepg.br

possibilitado o acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual na EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio?

Esse questionamento partiu das inquietações da prática, como professora da EJA, ao observar que jovens e adultos com deficiência intelectual estão chegando aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, entretanto, muitos deles não permanecem, e da condição de pesquisadora, ao identificar que os estudos científicos pouco exploram a EJA e seus desafios para a inclusão de pessoas com deficiência (BUENO; OLIVEIRA, 2022). Assim, infere-se que, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantir o direito de todos à escola, ainda há um árduo caminho para concretizar o acesso e ir além dele, na questão da permanência do estudante com deficiência intelectual na escola de EJA. Com esse propósito, teve como objetivo geral discutir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, em uma escola de EJA, um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná. Os objetivos específicos foram subdivididos em: a) analisar os números sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência intelectual na EJA na escola pesquisada; b) identificar os aspectos que contribuem para o acesso e permanência de estudantes com deficiência intelectual, nas etapas finais da escolarização, nessa modalidade; c) destacar os pontos positivos e pontos de fragilidade nas questões do acesso e permanência.

Sustentando-se teoricamente em Oliveira (2014); Souza (2018); Morais (2019) e Bueno e Oliveira (2022), a pesquisa, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, que evidenciou os seguintes resultados: a) identificou-se que houve acesso, permanência e conclusões, no período pesquisado (2014 - 2021); b) o acesso e a permanência na EJA estão relacionados às expectativas que os jovens e adultos com deficiência intelectual projetam para a vida social. A permanência na EJA é benéfica ao desenvolvimento da vida adulta. Assim, as oportunidades para o mundo do trabalho e a efetiva participação social, precisam ser construídas, de forma intersetorial, pois reverberam no acesso e permanência, do jovem ou adulto com deficiência intelectual, na escola.

Este estudo se apresenta estruturado pela presente introdução e por três seções, sendo: a primeira que fundamenta teoricamente a pesquisa; a segunda que discorre sobre os procedimentos metodológicos, e a terceira que discute e tece

reflexão sobre os resultados. E para finalizar, apresentam-se as considerações sobre o estudo.

2 INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A EJA, como espaço de escolarização para jovens e adultos com deficiência, traz importantes contribuições para o desenvolvimento e vivência da vida adulta de estudantes com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2014; SOUZA 2018). Nesse sentido, a atuação da Educação Especial no espaço da EJA, colabora para a adequação das práticas dessa modalidade às necessidades desses estudantes, com o intuito de promover a inclusão e colaborar com a inserção no mercado de trabalho e a efetivação participação social, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

As políticas de inclusão escolar têm possibilitado que cheguem aos espaços da EJA os que outrora estavam à margem (ARROYO, 2017). No entanto, ainda que pesem os avanços na legislação, Morais (2019), Souza (2018) e Bueno e Oliveira (2022) revelam os desafios para essa modalidade que interferem nas questões do acesso e da permanência, como a carência de estudos acadêmicos sobre a aprendizagem escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, e a necessidade de políticas de inclusão que compreendam as especificidades dos estudantes jovens e adultos, com formação para inserção social e a relação com o mundo do trabalho.

A implementação de políticas de inclusão que considerem as diferentes trajetórias para a EJA seria capaz de ressignificar a disponibilidade das formas de atendimento nessa modalidade (BUENO; OLIVEIRA, 2022), combater as situações de exclusão, discutir as possiblidades de formação para o mundo do trabalho e a vivência social e fortalecer encaminhamentos para se disponibilizar o acesso à escola e garantir a permanência nesse espaço (OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2018; TRENTIN, 2018). De acordo com Oliveira (2014, p. 6), para além do que diz a legislação, as condições socioeconômicas e o apoio da família são fatores que contribuem para que as pessoas com deficiência intelectual possam “ter acesso à escola e nela permanecer, bem como atingir processos de compensação sociopsíquicas”. Então, se a materialização das políticas não conclama as famílias, prevendo a articulação com estruturas de apoio para a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual,

ainda há que se ampliar as discussões para que esse processo, de fato, possa acontecer, rompendo com os históricos processos de acomodação e invisibilidade.

Segundo Souza (2018, p. 102), ainda que pese a superproteção, é fundamental a estruturação de políticas que garantam a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual na EJA, pois "apesar dos avanços, as políticas de inclusão, ainda se encontram muito distantes da realidade encontrada por esses sujeitos nas escolas. Nessa perspectiva, a escola não conseguiu superar suas práticas homogeneizadoras de organização e ensino".

O acesso aos anos finais do Ensino Fundamental, e posteriormente ao Ensino Médio da EJA, está articulado também, ao processo de inclusão, de acesso e permanência que é operacionalizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA. Essa etapa compreende estudantes que estavam fora da escola regular ou tiveram acesso na idade adequada, mas não conseguiram avançar, marcados por sucessivas reprovações e abandonos, ou ainda que frequentaram apenas escolas de Educação Especial, fazendo-os chegar à adolescência ou à idade adulta sem avançar às etapas finais da escolarização.

Assim, a EJA, nessa etapa, configura-se como um importante espaço do processo inclusivo e deveria ser imbuída pela responsabilidade de fazer com que esses estudantes se sentissem acolhidos e motivados a prosseguir os estudos (OLIVEIRA, 2014). Desse modo, as políticas de inclusão deveriam também privilegiar os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA, e a Resolução do CNE/CEB 01/2021 (BRASIL, 2021), que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, traz a orientação de que os estudantes que são público-alvo da Educação Especial têm direito à educação ao longo da vida, devendo ser organizadas e ofertadas pelos sistemas de ensino turmas com ênfase na educação, ao longo da vida, em escolas regulares, com disponibilidade de AEE no mesmo turno e currículos diferenciados.

No entanto, não está suficientemente esclarecido como se dará essa organização e os sistemas de ensino ainda terão que estruturar essa oferta. Essa proposição traz a esperança de avanços e ampliação das possibilidades de acesso às etapas finais do processo de escolarização para muitos jovens e adultos com deficiência, que hoje se encontram fora dos espaços escolares, ou em um sistema que não possibilita avanços.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em uma escola de EJA, um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná. Essa escola contava com 453 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, sendo cinco desses estudantes, pessoas com deficiência intelectual, e três deles, com idade entre 20 e 48 anos, concordaram em participar da pesquisa. Quanto às etapas da escolarização, dois frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental e um estava no Ensino Médio. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Parecer Consubstanciado n. 4.825.587.

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, realizada no Sistema Estadual de Registro Escolar da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SERE/PR), e entrevista semiestruturada, aplicada aos estudantes com deficiência intelectual, composta pelo seguinte roteiro: 1. Acesso: O que motivou você (família, trabalho, para aprender mais ou outro) a continuar os seus estudos na EJA?; 2. Permanência: O que (elementos, pessoas, apoios etc.) ajuda você a permanecer na escola?; 3. Perspectivas: Em quais aspectos da sua vida (trabalho, socialização, questões da vida adulta etc.) a permanência na escola pode colaborar trazendo melhorias? Para a análise dos dados, utilizou-se da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), tendo como referência a análise da enunciação, onde cada entrevista foi analisada de forma individualizada, respeitando-se a irredutibilidade de cada locutor. Portanto, os resultados das entrevistas são apresentados, centrados em três categorias: 1. Acesso; 2. Permanência; 3. Perspectivas, com os alunos identificados por A1 até A3.

4. ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

4.1 Da análise documental: o acesso e a permanência

No Estado do Paraná, na EJA, o atendimento educacional especializado (AEE) ao estudante com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino

Fundamental e Ensino Médio da EJA, é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (PARANÁ, 2016). Na EJA, o atendimento poderá ocorrer no turno inverso, ou ainda, no mesmo turno da escolarização. Para receber o AEE no mesmo turno, o estudante deverá cursar menos componentes curriculares em cada semestre, porque esse atendimento deverá ocorrer em horário diferente daquele em que frequenta o componente curricular (PARANÁ, 2021).

Os dados de acesso (matrículas) de alunos com deficiência intelectual na EJA, na escola pesquisada, foram obtidos no sistema SERE/PR, tendo como período pesquisado o ano de 2014, ano em que os dados de matrícula dos alunos com deficiência passaram a ser registrados nesse sistema, até o ano de 2021, quando a pesquisa foi realizada. O gráfico 1 ilustra o número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual realizadas nesse período:

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA (período: 2014-2021)

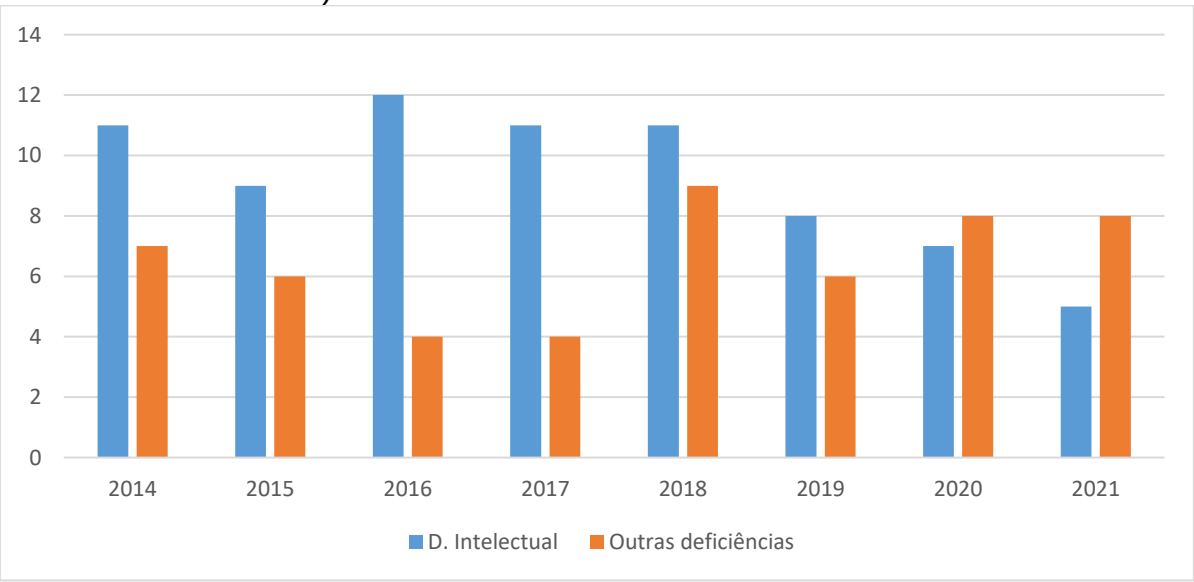

Fonte: dados do SERE (2021), gráfico elaborado pelas autoras (2021).

Esses dados permitem afirmar que: o número de matrículas de pessoas com deficiência intelectual na EJA, que representa o acesso desses estudantes à escola, apresentou variações, com declínio iniciado a partir do ano de 2019.

Na sequência, buscou-se conhecer os números que mostram o quantitativo de alunos com deficiência intelectual que foram transferidos, evadidos e os que concluíram a escolaridade básica na EJA no período pesquisado. O gráfico 2 apresenta esses dados.

Gráfico 2- Matrículas, evasão, transferência e conclusão da escolaridade, de alunos com deficiência intelectual na EJA (período 2014 – 2021)

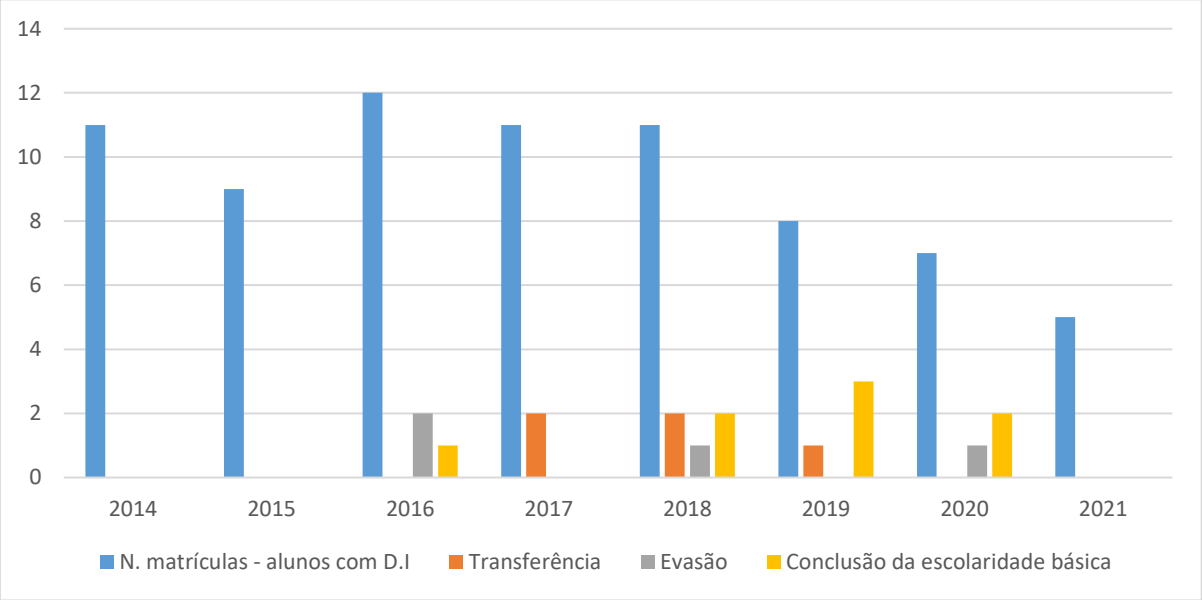

Fonte: Dados obtidos no SERE/PR (2021), gráfico elaborado pelas autoras (2021).

Os dados mostram que na escola pesquisada o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA aumentou no período de 2014 a 2018, com alunos concluindo o Ensino Médio a partir do ano de 2016. Houve aumento nas conclusões no ano de 2019, e recuo[3] no ano de 2020. Pode-se afirmar que é a partir da implementação das políticas de inclusão escolar, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que estruturas vão se materializando para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual na EJA (OLIVEIRA, 2014; SOUZA, 2018; BUENO; OLIVEIRA, 2022).

O movimento de acesso, permanência e conclusão da escolaridade observado nesse período é reflexo dos movimentos das políticas e da absorção pela sociedade dessa concepção de educação, constituída por uma escola que é para todos, oportunizando acesso aqueles grupos que durante muito tempo estiveram à margem (ARROYO, 2007), como jovens e adultos com deficiência intelectual. Essa

[3] O ano de 2020 foi o primeiro ano da pandemia de COVID 19 , onde a necessidade de isolamento social, obrigou as aulas a ocorrerem no sistema remoto, sendo que alguns alunos, principalmente jovens e adultos, não deram continuidade aos estudos nesse período. Como a escola não tinha ainda dados das desistências desse período, não foi possível precisar se esse fenômeno influenciou ou não o declínio observado no número de matrículas e na conclusão da escolaridade dos estudantes com deficiência intelectual.

constatação representa um avanço, entretanto, ainda, existem pontos a aprimorar para que mais estudantes com deficiência possam chegar aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA (TRENTIN, 2018; MORAIS, 2019), para além de concluírem os estudos, conquistarem oportunidades de desenvolvimento social e uma vida produtiva, dotada de significados.

4.2 Acesso, permanência e perspectivas: vozes dos estudantes

4.1.1 Acesso

Os dados mostraram que os motivos que impulsionam os estudantes com deficiência intelectual a ingressarem na EJA, vai além do direito de acesso, e estão relacionados à busca de oportunidades para melhorias em suas condições de vida, como: " terminá a escola para consegui um bom serviço" (A1); " trabaiá na (nome da empresa), pra ganhá mais" (A2); ou ainda "terminá a escola aqui [...] prá depois fazê um curso lá no colégio agrícola" (A3). Esses apontamentos revelam o que Oliveira (2014) e Souza (2018) definem como condições fortalecedoras, para superação das situações de exclusão, construção de encaminhamentos e formação para o mundo do trabalho e a vivência social, que a EJA deveria possibilitar.

4.1.2 Permanência

Os elementos elencados pelos estudantes como contributivos à permanência, compreendem desde os sonhos de desenvolvimento social que os alentam, até o companheirismo, a amizade e os laços que a vivência na escola permite construir: "eu fico na escola porque quero terminá tudo, prá tê um serviço bão depois" (A1); "eu gosto da escola, de vim pra escola, de conversá cos amigo e os professor [...] das conversa, a gente dá risada [...], de istudá e de aprendê" (A2); e que, " tem dia que dá vontade de largá mão, é muito difícil, mais continuo, porque quero terminá tudo, pra mostrá que sô inteligente, que sei das coisa [...] e depois, quero trabaiá lá na (nome de uma empresa do município)" (A3).

De acordo, com Bueno e Oliveira (2022), Souza (2018) e Trentin (2018), a permanência na escola do jovem ou adulto com deficiência intelectual, requer que além das estruturas de atendimento pedagógico disponibilizadas, se pensem em

formação crítico-reflexiva que envolva a formação para o trabalho, para a vivência social e cultural, o que implicaria em parcerias com a sociedade e a implementação de políticas sociais pelos governos.

4.1.3 Perspectivas

Da manifestação das expectativas, emergem, oportunidades não só de escolarização, mas, sobretudo, de ampliação de formação para inserção no mercado de trabalho, melhores condições de vida e participação social: “Eu quero terminá os estudo e trabaiá, pra tê uma vida melhor, né [...]” (A1); “[...] então, eu já parei de estudá um montão de veiz [...], mais agora, vô terminá porque é preciso para o serviço [...] e depois, lá em casa, todo mundo vai ficá feliz, porque consegui terminá a escola” (A2); e que, “ quero terminá o Ensino Médio, pra podê ganhá mais, porque hoje é preciso isso [...]” (A3).

As perspectivas que acalentam a permanência na escola, transcendem o espaço das escolas de EJA, mas, de acordo com Souza (2018) e Bueno e Oliveira (2022), é inevitável que esse debate desponte nesse contexto, levando questionamentos às políticas e estruturas, não só de inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, mas para a reflexão sobre as oportunidades de inclusão e desenvolvimento social, ou seja, o que fazer fora da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou discutir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, em uma escola de EJA, um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no Estado do Paraná.

Os resultados mostraram que estudantes com deficiência intelectual estão chegando aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, com as políticas locais de implementação da inclusão escolar, previstas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para os estudantes que chegam a essas etapas, o ingresso se dá movido pelas oportunidades, para inserção no mundo do trabalho e participação social, que a conclusão da escolaridade básica representa. Sendo esses, também, os elementos

que se sobressaem, como influenciadores da permanência na escola. Assim, as expectativas, do mesmo modo, relacionam-se à manutenção ou a conquista de oportunidades para a efetiva participação social.

Essas questões compreendem demandas que despontam pela escolarização na EJA e urge serem contempladas não somente nas políticas de inclusão escolar, mas sobretudo, de inclusão social, de jovens e adultos com deficiência intelectual, em articulação intersetorial (educação, trabalho, cultura, lazer, assistência social etc.), para que as redes locais se reorganizem, em mudanças, não apenas estruturais, mas, em atitudes e engendramento de oportunidades para essas pessoas na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, 01/06/2021.Edição: 10 2. Seção: 1. Página: 108. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442. Acesso em: 07 de jul. 2021.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e2/1–26, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908. Acesso em: 11 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interface entre Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Especial:** contextos de múltipla (in) visibilidade. 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098. Acesso em: 04 jan. 2021.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/1922. Acesso em: 16 jan. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02/2016.**Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**.** Curitiba, 2016.

PARANÁ. Diretoria de planejamento e gestão escolar. Departamento de governança de dados educacionais. Sistema Escolar de Registro Escolar. Departamento de legislação escolar. Diretoria de educação. Departamento de educação profissional. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Informação Conjunta n. 01/2021-SEED/DPGE/DGDE/CRE, SEED/DPGE/DLE/CDE e SEED/DEDU/DEP/CEJA.** Assunto: Classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos e progressão parcial das matrículas da EJA. Curitiba, 2021.

SOUZA, Nathalia Eugenio de. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual:** uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida. 2018, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5347040". Acesso em: 02 de jan. 2021.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** 2018, 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621. Acesso em: 08 jan. 2021.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERPSECTIVA INCLUSIVA EM TESES E DISSERTAÇÕES (2009-2019)

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino[1]

RESUMO

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa de doutorado em Educação que analisou 10 teses e 18 dissertações com a temática da inclusão no Ensino Superior defendidas em programas de Educação com notas acima de cinco, no período 2009-2019. Os pressupostos teóricos abordam o conceito de que o acesso à educação é um direito fundamental, inalienável e subjetivo, que a redução de injustiças promove a justiça, e que as instituições de Ensino Superior devem constituir-se com os princípios estabelecidos na educação especial com perspectiva da educação inclusiva. A base epistemológica é o pluralismo, a perspectiva a crítico-reflexiva, com característica descritivo-analítica, a abordagem é qualitativa, do tipo documental, com elementos da metapesquisa no seu desenvolvimento. A análise dos relatos das pesquisas permitiu elencar três níveis de inclusão no Ensino Superior: nível básico ou legal; nível intermediário ou significativo; nível avançado ou transformador. O estudo aponta que um ambiente inclusivo nas instituições pode ser promovido por meio de atitudes objetivas (ATOs) para atender as especificidades e particularidades que a diversidade humana apresenta.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Especial. Ensino Superior. Níveis de Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais ocorridas no Brasil e no mundo nas últimas décadas, têm promovido transformações de diferentes aspectos nas instituições de ensino. Em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a transformação demanda mudança de paradigma (MANTOAN, 2003; 2018), o que envolve a desconstrução de conceitos historicamente construído de discriminação e preconceitos, em relação aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro do autismo, com altas habilidades e ou superdotação, denominados de público-alvo da educação especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), e dos com transtornos funcionais específicos (TFE) (BRASIL, 2008a), ou seja, da eliminação de uma relação capacitista, para o reconhecimento de possibilidades de exercício da cidadania para esse grupo de estudantes. Essas transformações têm sido discutidas nos contextos dos movimentos

[1] Doutora em Educação, professora da Educação Básica no Município de Teresópolis-RJ.
e-mail: cristinakenupp@gmail.com

sociais, nos âmbitos políticos e conceituais e envolvem o direito de acesso à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Pesquisas com em relação aos investimentos na educação; a relação público-privado; a reserva de vagas; a formação de professores; a acessibilidade física; a acessibilidade didático pedagógica, a acessibilidade comunicacional; as atitudes frente a esse grupo de estudantes; ao empoderamento e autoadvocacia; a participação da família, dentre outras buscam discutir as demandas, os desafios e as soluções encontradas na promoção de possibilidades inclusivas para esse grupo de estudantes na classe comum.

Este estudo justifica-se pelas transformações que esse grupo de estudantes tem promovido no contexto do ensino superior, devido à diversidade de suas especificidades, como apontam os dados publicados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020), o qual indica o número de 59.001 declarações preenchidas por estudantes que relatam possuir alguma deficiência, autismo e ou superdotação, ademais os com transtornos funcionais específicos, os quais não encontram-se contabilizados nesses dados.

Para atender as demandas que esse público de estudantes exige das Instituições de Ensino Superior (IES), como os em relação à estrutura física, à didático-pedagógica, à comunicacional e à atitudinal, são desenvolvidos diferentes programas, planos e ações no âmbito federal.

Nas IES públicas o Programa Incluir, criado em 2005, destina orçamento para realização de obras para adequar a estrutura física, adquirir equipamentos eletrônicos e mobiliário adaptado, contratar profissionais especializados na área da educação especial, criar Núcleos de Acessibilidade, dentre outras ações com a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2005). Outro marco importante refere-se à promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que acrescenta as Pessoas com deficiência na relação do público beneficiário da Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), conhecida como a lei de cotas por estabelecer reserva de vagas para estudantes de diferentes grupos étnicos, e para os socioeconomicamente desfavorecidos. Nas IES privadas os investimentos decorrem dos recursos próprios.

Ressalta-se que, em ambas as autarquias, as adaptações e recursos oferecidos para garantir acessibilidade aos estudantes considerados como público-

ISSN: 2176 - 1396

alvo da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) são analisados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004), o que significa que no contexto do Ensino Superior, esse grupo de estudantes tem os recursos de acessibilidade sendo avaliados.

Diante das demandas para garantir qualidade ao processo educativo são necessárias diferentes ações, visto que as especificidades e particularidades dos estudantes são diversas. Assim, este estudo buscou nos textos que constituíram o Corpus da pesquisa responder a seguinte pergunta: como tem sido promovido o acesso, a acessibilidade e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos?

2 MÉTODO

Parte-se do princípio de que o direito à educação de nível superior é inalienável e subjetivo, devendo ser garantido à todos que o desejam a partir da exigência de uma formação mínima para o ingresso, como expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nesse encadeamento a justiça é abordada como sendo a redução de injustiças (SEN, 2011), a Democratização do ensino superior como oportunidade de ingresso (DUBET, 2015) as políticas de Ação Afirmativa como fator de justiça social (FERES JÚNIOR et al., 2018), o acesso equitativo à educação de nível superior como direito (MCCOWAN, 2016; 2018). No estudo, entende-se que a deficiência está na dificuldade de interação com os ambientes sociais (VYGOTSKY, 1997), e, portanto, a avaliação biopsicossocial deve ser considerada nos contextos que atuam com a perspectiva inclusiva.

O estudo apoia-se no pluralismo e no pensamento crítico-reflexivo, sendo descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, do tipo documental, e utiliza elementos da metapesquisa no seu desenvolvimento. A base empírica da pesquisa é composta por 10 teses e 18 dissertações defendidas com a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em programas de pós-graduação que obtiveram notas 5, 6 e 7 na avaliação quadrienal (2013-2016), que discutem como tem transcorrido a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, e dos com transtornos funcionais específicos, selecionadas a partir das palavras-chave:

"inclusão no ensino superior", "pessoa com deficiência no ensino superior", "acessibilidade no ensino superior", colocadas entre aspas.

Na seleção dos trabalhos da base empírica foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ter sido publicado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD, ser vinculado à programas de pós-graduação acadêmico em educação com nota cinco, seis e sete na avaliação quadrienal (2013-2016), estar completo e disponível na rede mundial de computadores no período da busca, que foi realizada durante o mês de janeiro de 2020, ser indexado na busca a partir das palavras-chave "inclusão no ensino superior", "pessoa com deficiência no Ensino Superior", e "acessibilidade no Ensino Superior", colocadas entre aspas; ter sido defendido no período 2009-2019; a temática discutida abordar os estudantes PAEE e os com TFE no Ensino Superior.

A partir desses critérios segue-se com a aplicação de oito filtros para a seleção dos trabalhos, os quais encontram-se listados no Quadro 1, e com referência ao quantitativo de trabalhos excluídos e restantes em cada filtro utilizado.

Quadro 1 - Os filtros, o quantitativo de trabalhos excluídos e os restantes

Nº	Filtros	Excluídos	Restante
01	Palavras-chave colocadas entre aspas e área das Ciências Humanas	-	226
02	Trabalhos duplicados	81	145
03	Modalidade do programa	64	81
04	Disponibilidade para consulta e *download*	7	74
05	Período 2009-2019	8	66
06	Título e confirmação pelo resumo	9	57
07	Leitura do resumo e sumário	6	51
08	Conceito Capes	23	28

Fonte: Elaborado pela autora

Embora, o primeiro momento de uma metapesquisa seja processual, com a exploração dos dados brutos dos trabalhos, percebe-se que este período além de fundamental para a estrutura da pesquisa a ser desenvolvida, torna-se essencial na formação do pesquisador que a tem como proposta. Um movimento que vai além da vigilância epistemológica e da reflexividade indicadas pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) (TELLO, 2012), pois estimula e motiva o aprendizado, a busca pelo conhecimento, e de como advém o fazer da ciência.

Esse movimento tem início a partir da escolha da temática a ser pesquisada e segue com a construção de cada parte do projeto, desde a escolha do título; passa pela responsabilidade em assumir a perspectiva epistemológica com a qual a pesquisa direciona-se, como destacado Moreira (2019, p.847), se refere a "cosmovisão", a maneira como o investigador compreende o mundo; atentando que esta implica na definição dos conceitos com os quais seu objeto de estudo é analisado; e que também implica na escolha de como é desencadeada sua investigação.

Na análise das 10 teses e 18 dissertações, segue-se as observações relatadas por Moreira (2019), ao realizar a análise de 23 Teses produzidas sobre o Prouni, no período de 2007 a 2017, no que se refere ao detalhamento e sistematização da base empírica, por meio da confecção de quadros, mapas e tabelas.

Ressalta-se que a construção dos mapas, quadros e tabelas possibilitaram analisar o Corpus da pesquisa na sua individualidade e no seu conjunto, o que tornou possível responder a questão do estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos textos das pesquisas analisadas percebe-se que são realizadas diferentes ações pelas IES, as quais atendem a determinação das normativas legais, mas que há vários desafios que precisam ser enfrentados e que dificultam a garantia de um ambiente inclusivo no Ensino Superior.

As discussões contemplam os programas, planos e ações desenvolvidos para garantir o acesso e a permanência no Ensino Superior; averiguações por meio da avaliação da satisfação desse grupo de estudantes em relação às condições de acesso, acessibilidade e permanência nos ambientes das IES; das relações atitudinais e concepções em relação à inclusão, de professores, demais estudantes, dos próprios estudantes com público-alvo da educação especiais e dos com transtornos funcionais específicos; da trajetória pessoal e escolar desse grupo de estudantes; das questões das especificidades da inclusão do estudante com Surdez usuário da Libras; da inclusão na modalidade EAD; e da formação de professores.

Permeiam essas discussões as questões do financiamento para o Ensino Superior; da expansão das IES públicas e privadas; das políticas de ação afirmativa; da formação de profissionais especializados para atuar com as especificidades e particularidades desse grupo de estudantes; do exercício da docência para turmas

inclusivas; das adaptações didático-pedagógicas; de estrutura física; das relações interpessoais de aceitação e preconceito perante a multiplicidade humana; da trajetória escolar; da responsabilidade da família; do estudante e da sociedade com o ideário de uma sociedade justa e igualitária, ou seja, problemáticas que envolvem desafios para o acesso, o ingresso, a permanência, a conclusão do Ensino Superior e o exercício profissional pelos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos.

Constata-se nos relatos das pesquisas analisadas que há diferenças nas modalidades e quantidades das ações entre as instituições para atender as especificidades e particularidades dos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos.

4 CONCLUSÕES

Após a análise do material empírico, da intercessão das temáticas e sistemáticas abordadas na base empírica, nas reflexões promovidas nas literaturas de textos normativos e de autores que discutem a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão, no referencial teórico adotado e nos dados do Censo da Educação Superior elenca-se três níveis de inclusão no contexto do Ensino Superior de acordo com as ações promovidas, visto que nesse nível há exigências básicas de recursos instituídas para o atendimento as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, a saber: nível básico ou legal; nível intermediário ou significativo; nível avançado ou transformador.

O nível básico ou legal caracteriza os trabalhos nos quais as ações inclusivas demonstram atender de maneira mínima o que determina a legislação, ou seja, não foram identificadas mudanças significativas na IES em relação à matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos, embora tenham sido contratados profissionais para dar apoio no vestibular, apoio durante as aulas e criados Núcleo de Atendimento pedagógico, assistencial e psicológico aos estudantes.

O nível intermediário ou significativo caracteriza os trabalhos que realizam as ações identificadas no nível básico ou legal e buscam minimizar as dificuldades em relação às especificidades e particularidades dos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos com a oferta de

cursos de capacitação para os profissionais da IES e demais interessados no campo da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

O nível avançado ou transformador caracteriza os trabalhos que atendem as indicações do nível intermediário ou significativo e nos quais o autor descreve um ambiente inclusivo, com a oferta de condições formativas para os estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos de igual maneira a dos demais estudantes, garantindo o atendimento a todas as especificidades e particularidades dos estudantes, ou seja, um estudante cujo processo ensino-aprendizagem desenvolve-se por meio de estratégias diferenciadas dos demais.

Embora nesse nível estejam presentes desafios para serem superados, as soluções são encontradas e a busca pela garantia de um ambiente inclusivo nas instituições de ensino superior são relatadas na pesquisa, ou seja, há preocupação das instituições de ensino superior em garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de Ensino Superior com equidade. Nesse nível, os estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos relatam que se sentem incluídos no ambiente e no processo educacional.

Promover possibilidades inclusivas, dentro das instituições de educação, demanda transformações significativas na maneira de pensar, agir e fazer a educação. Algumas mudanças como: projetar a arquitetura com base nas orientações do Desenho Universal; disponibilizar recursos humanos e de Tecnologias Assistivas para atender as especificidades e particularidades dos estudantes; ter sempre a participação ativa de profissionais da educação especial nas decisões administrativas, na elaboração das propostas pedagógicas dos cursos, oferecendo formação na área da educação especial para o corpo docente, discente, funcionários e demais pessoas interessadas na temática, acompanhando o estudante no seu percurso acadêmico, fazendo os ajustes necessários para garantir a permanência e conclusão, são possíveis por de meio de programas, planos e ações, promovendo argumentos contra o preconceito em relação ao acesso, a permanência e à conclusão do Ensino Superior pelos estudantes público-alvo da educação especial e dos com transtornos funcionais específicos .

Compreende-se que no nível iniciante ou formal, torna-se fundamental a mudança de paradigma, como relata Mantoan (2003; 2018), para que as instituições iniciem as transformações para atuar com os princípios inclusivos.

No nível básico ou legal, percebe-se a partir de Dubet (2015) e Sen (2011), a importância do movimento para reduzir as injustiças impostas aos grupos excluídos historicamente e atualmente do acesso aos bens culturais e sociais, mas que não são suficientes para considerar o ambiente justo e igualitário.

Em relação ao nível intermediário ou significativo, destaca-se com Bobbio (1986; 1992) que embora o ideal seja conhecido, desejado e alcançado em alguns contextos, a presença de forças em sua contraposição é real, ou seja, o contexto político, social, cultural e econômico impede que o ideal sobreponha o real.

Para o nível avançado ou transformador, destacam-se Freire (1983) e Vygotsky (1997; 2005) para ressaltar a importância de promover a dialogicidade entre as partes envolvidas, ou seja, quando os desafios manifestam-se, os responsáveis em tomar as decisões e o público-alvo dessas escolhas precisam, por meio do diálogo, encontrar as possibilidades para ultrapassá-los e ou minimizar seus efeitos a curto, médio e longo prazo.

Ressalta-se que não se identificam os trabalhos, apenas contabiliza-se o quantitativo pelo nível de inclusão, com base nos relatos dos pesquisadores. Toma-se essa iniciativa, pois acredita-se que os achados relatados se referem a: um período de tempo cronológico em que os contextos culturais, políticos e econômicos determinaram e influenciaram comportamentos em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Ensino Superior dos sujeitos/participantes das pesquisas; diferentes maneiras de analisar os objetos estudados; diferentes perspectivas, posicionamentos epistemológicos e epistemetodologias utilizados pelos pesquisadores e que podem não estar de acordo com o momento atual.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL**.** Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o sistema nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília: DF, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: DF, [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 marc. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: MEC/SEESP, [2005].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, [2022]. Disponível em: https://download.inep.gov.br. Acesso: 05 set. 2022.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 22 abr. 2020.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação Afirmativa: conceitos, história e Debates**. Rio de Janeiro: EdU-ERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI** (MEC/2008). Leped Fe/UNICAMP, 2018. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com. Acesso em: 12 fev. 2022.

MCCOWAN, Tristan. Three dimensions of equity of acess to higher education. UCL Institute of Education London, UK. **Education Published in Compare**, v. 46, n. 4, p. 645-665. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281221321. Acesso em: 18 jan. 2020.

MCCOWAN, Tristan. A “desagregação” do Ensino Superior. The “unbundling” of-Higher Education. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago., 2018. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 15 abr.

MOREIRA, Laélia Portela. O Programa Universidade para Todos em teses na área da Educação: temáticas, fundamentos e níveis de abstração. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, p. 871-892, set./dez., 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org. Acesso em: 14 jan. 2019.

TELLO, C. Las epistemologías de La política educativa: vigilância y posicionamento espistemológico Del investigador em política educativa. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, enero/junio., 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/894/89423377004.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. 1983. Tradução Júlio Guilhermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DE REVISÃO EM BASE DE DADOS

Irlaine A. Favoretto[1]

RESUMO

A Psicopedagogia, no contexto atual brasileiro, ocupa dentro do cenário educacional, posições cada vez mais robustas e abarcando diversos ambientes de atuação, ainda que se concentre, de maneira mais intensa, em espaços escolares. Nesse contexto, o presente trabalho, ainda em desenvolvimento, pretende investigar, em um estudo de revisão, os artigos presentes na Biblioteca Virtual da Plataforma Educ@ (Fundação Carlos Chagas) relacionados com a Psicopedagogia. Como referencial teórico, dentre outros, utilizou-se os estudos de Moura et al (2019) e Blaszko e Portilho (2021). Entende-se este estudo como relevante, na medida em que, no futuro, poderá sugestionar políticas públicas e gestores, suplantar lacunas e fornecer subsídios a outros pesquisadores, além de ressignificar o trabalho dos psicopedagogos. Até o momento, por meio das análises preliminares, é possível depreender, de uma maneira geral, que as publicações evidenciam o crescimento no número de publicações com enfoque, principalmente, nos bancos escolares abarcando não só público infanto-juvenil, como também, o universo do ensino superior; a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais que atuam na área; a expansão da atuação em termos de ambientes e grupos etários, além de estudos que contemplam a prática psicopedagógica em outros países. Entende-se como necessária a continuidade de estudos e publicações que iluminem a Psicopedagogia vislumbrando patamares superiores no número de intervenções psicopedagógicas.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Estudos de revisão. Plataforma Educ@.

1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia, ao longo dos anos, consolidou-se como campo da Educação. Apesar de suas contribuições se estenderem por diversos grupos e faixas etárias variadas, sua visualização parece concentrar-se em ambientes escolares. Seu foco centra-se na possibilidade de potencializar os processos de aprendizagem, minimizando ou sanando as demandas propostas.

Nesse contexto, o presente trabalho, ainda em fase de desenvolvimento, pretende investigar, em um estudo de revisão, os artigos presentes na Biblioteca Virtual da Plataforma Educ@ (Fundação Carlos Chagas - FCC) relacionados com a Psicopedagogia. Para tal, optou-se por uma busca e seleção de artigos nesta temática na base de dados da Plataforma Educ@ (FCC). Entende-se este estudo como

[1] Psicopedagoga; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), irlainefav@terra.com.br.

relevante na medida em que no futuro, poderá sugestionar políticas públicas e gestores, suplantar lacunas e fornecer subsídios a outros pesquisadores, além de ressignificar o trabalho dos psicopedagogos.

2 PSICOPEDAOGIGIA: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Aportes literários relatam atividades psicopedagógicas em um núcleo dessa natureza em meados de 1946 (ARAÚJO, 2014). Existiram contribuições originadas da Pedagogia, da Psicologia, bem como da Psicanálise. Neste período, a Psicopedagogia centrava-se no público infantil, mais especificamente, em suas dificuldades de aprendizagem, ententendo que a demanda se iniciava em questões/disfunções de ordem cerebral (COSTA *et al*, 2015).

Paulatinamente, são verificadas alterações e a Psicopedagogia admite perspectivas mais amplas em relação às questões do aprender vislumbrando os indivíduos em sua totalidade, em deterimento às abordagens focadas apenas nas alterações do estado de saúde (patologias) ou do funcionamento cerebral.

A literatura relata os primórdios de atividades psicopedagógicas brasileiras influenciadas sobremaneira pelos portões argentinos (SÁ *et al*, 2008) – contexto que aconteceu, aproximadamente, entre 1960 (MOURA *et al*, 2019) e, concordando com os estudos de Batista (2013), em 1970. Não só foram iniciativas que demoraram a adentrar as fronteiras brasileiras, como também caminharam a passos modestos, uma vez que a Educação era afetada, em seus movimentos, pela vigência do regime militar.

Entretanto, existiram, por volta dos anos 90, novas tendências no trabalho docente, alavancando os patamares da Psicopedagogia, que passa, então, a ocupar posições mais robustas. Esta reivindica, como indicam os estudos de Ramos (2007) para si mais do que uma ideia simplista de adição de “fatias” da Pedagogia e da Psicologia, impondo-se, efetivamente, como área da Educação. Pode-se afirmar que:

> A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender (ABPp – Código de Ética do Psicopedagogo, 2023, p.1).

Nessa direção, a Psicopedagogia, no contexto atual brasileiro, ocupa dentro do cenário educacional, posições cada vez mais robustas e abarcando diversos segmentos da educação, a exemplo, ambientes hospitalares e organizações não governamentais, estendo-se aos mais variados públicos (não somente crianças), em causa das mais variadas demandas de aprendizagem, ainda que se concentre, de maneira mais intensa, em espaços escolares. Para Blaszko e Portilho (2021, p. 31) "[...] a Psicopedagogia busca ober uma visão global do aprendiz e constitui-se em uma área de estudos direcionada para o processo do aprender humano".

Ela vai de encontro aos anseios de uma sociedade que, em sua concepção atual, movida pela globalização e pelo advento do processo tecnológico, propõe uma nova leitura nos modos de ser e estar no mundo, compreendendo, muitas vezes diferentes posicionamentos – exige que o sujeito sejam respeitados em sua diversidade, sendo suas capacidades exploradas e potencializadas, no intuito de torná-lo um indivíduo capaz de atuar de forma funcional e competente, transformando sua realidade nos contextos dos mais variados grupos que está inserido, aqui considerados desde a sua família até nosso planeta.

E assim, a Psicopedagogia traça sua trajetória no campo educacional brasileiro e fornece subsídios para que os indivíduos possuam, ao longo de sua jornada, a oportunidade de acessarem mais e melhores oportunidades em prol de seu processo de aprendizagem.

3 A INVESTIGAÇÃO: DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Justifica-se a escolha da base de dados da Plataforma Educ@ (FCC) em função desta estar disponível para consulta *on line*, possuir extenso volume de produções e, sobretudo, possuir alta credibilidade frente à comunidade acadêmica, enfim,

> permite a publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos (revistas, jornais, artigos, etc.) e organização de base de dados bibliográficas e textos completos, com uma recuperação eficiente e imediata de textos a partir de seus conteúdos, bem como a preservação dos arquivos eletrônicos. Contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto da literatura científica com indicadores estatísticos, a partir dos quais especialistas poderão analisar a literatura incluída na biblioteca (FCC, 2023, p. 1).

O percurso investigativo percorre três etapas, com realização ao longo do primeiro semestre de 2023:

Etapa 1: proceder um levantamento englobando todos os artigos que, de alguma maneira, se conectassem à temática em questão, utilizando como via de acesso o filtro de busca disponibilizado pela referida base de dados denominado "formulário livre", a partir do termo "Psicopedagogia". Seguiu-se, também, as orientações do site, ao se utilizar o símbolo "$" (cifrão) no intuito de resgatar palavras com a mesma raiz;

Etapa 2: construir um quadro com todos os artigos que atenderam ao critério de elegibilidade: conter em seu título, resumo ou palavras-chave o termo "Psicopedagogia" (respeitadas suas variações gramaticais);

Etapa 3: expor os resultados obtidos, evidenciando a distribuição temporal dos artigos, bem como as análises preliminares.

4 EXPOSIÇÃO E ESTRUTURAÇÃO

Em conformidade ao que foi proposto no percurso teórico-metodológico, foram discriminados os artigos que se enquadraram nos critérios pré-determinados, situando-os numa sequência cronológica, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos localizados atendendo critérios em sequência cronológica

Período	Anteriores 2000	2000 até 2005	2006 até 2010	2011 até 2015	2016 até 2020	2021 e 2022
Artigos	05	07	13	14	20	09
					Total:	68

Fonte: A autora (2023)

A base de dados mostrou-se estável no período de seleção e em resposta à busca realizada, disponibilizou um total de 68 artigos distribuídos em uma organização temporal que se iniciou antes dos anos 2000, com encerramento em 2022. Convém explicitar que a referida base possui como acervo para apresentação das buscas solicitadas revistas a ela indexadas, motivo pelo qual são resgatados artigos anteriores a data de criação da Plataforma Educ@ (2010). Optou-se por uma divisão em que os artigos foram elencados num período de cinco anos, a exceção as

extremidades da sequência, em função dos anos anteriores a 2000 possuírem um baixo número de publicações e grande espaçamento de datas, e na outra extremidade por não contemplar um quinquênio.

Notou-se, de forma visível, um movimento crescente nas publicações, culminando com o período 2016-2020, que representou 13,6% do total apresentado. Acredita-se que o número de publicações referentes ao período de 2021 e 2022 foi afetado pelo contexto pandêmico e que haverá, futuramente, um crescimento expressivo de artigos que se refiram à temática pesquisada, mesmo porque o período evidenciado não equivale a cinco anos.

A partir da leitura dos resumos que compuseram o quadro de artigos selecionados – Quadro 2 – para este estudo, foi possível depreender a grande contribuição da Psicopedagogia para a Educação no que se refere aos bancos escolares; ainda que se perceba, com nitidez, sua presença em outros espaços, a exemplo, ambientes hospitalares. Nessa mesma linha, nota-se que além do atendimento ao público infanto-juvenil, a Psicopedagogia também contempla o universo do ensino superior – conjunto que abrange as mais variadas graduações, o que pressupõe de certa maneira, abranger também, um público heterogêneo no que diz respeito à idade.

Também foi possível detectar um outro eixo temático que vislumbra estudos com foco em outros países, destacados os continentes latino-americano e europeu. Fato que ratifica o movimento crescente deste campo educacional – aspecto extremamente positivo na ótica de um trabalho que se multiplica de forma exponencial.

Percebe-se uma discreta, todavia presente, preocupação com a formação acadêmica para atuação neste campo da Educação, concorrendo para uma atuação profissional em patamares de qualidade.

Constatou-se a presença de artigos publicados em revistas voltadas para a área médica, convergindo com a literatura ao indicar uma interface, da temática estudada, entre Educação e Saúde.

De uma maneira geral, as intervenções psicopedagógicas, segundo a análise dos artigos selecionados para este estudo, em sua maioria, giram em torno de déficits no campo do raciocínio ligado às operações e cálculos matemáticos ou na aquisição/desenvolvimento da leitura e escrita, assim como nas dificuldades de aprendizagem descritas em função de determinada patologia. Nota-se, de maneira

surpreendente, a ausência amplificada de estudos nessa linha que enfoquem a Psicopedagogia em um trabalho preventivo, ou mesmo, nas questões relacionadas à dificuldades específicas, isto é, passageiras.

Ainda que a Psicopedagogia esteja em movimento de expansão, muitos sujeitos não possuem acesso a esse tio de intervenção. Por certo, o caminho psicopedagógico brasileiro ainda encontrará obstáculos e adversidades e por diversos motivos. No entanto, o montante crescente de artigos publicados nos leva à crença de um futuro promissor em que um número maior de pessoas tenham suas necessidades de aprendizagem contempladas com excelência.

Em complemento às análises, apresenta-se o quadro 2, com o título dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Título dos artigos selecionados

1	A atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar
2	A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular
3	A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down
4	A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos
5	A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX
6	A formação do leitor e os textos de Clarice Lispector
7	A literatura como motivação nas aulas de ciências: uma análise a partir da categoria motivo de Leontiev
8	A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos
9	A pedologia como polígrafo da pedagogia (pressupostos psicopedagógicos) em Faria de Vasconcelos (1880-1939)
10	A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos
11	A pesquisa de intervenção psicopedagógica: evidências sobre o ensinar e aprender matemática
12	A relação afetiva na situação de aprendizagem: diferentes significados e formas de atuações
13	Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica
14	Alternativas para o tratamento em saúde mental. Estratégias psicopedagógicas no atendimento a jovens portadores de distúrbios emocionais severos
15	Apoio motivacional e desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do ensino fundamental
16	Avaliação da demanda preliminar de atendimento dirigida pelo aluno ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao estudante da faculdade de medicina (Napem) da Universidade Federal de Minas Gerais
17	Avaliação e intervenção em classes especiais
18	Cansaço emocional em estudantes universitários peruanos no contexto da pandemia de Covid-19
19	Cenas de inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira
20	Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa
21	Consumo de estimulantes cerebrais por estudantes em instituições de ensino em Montes Claros/MG
22	Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas

23	Cuadro de mando integral para el diseño y validación de instrumentos para valorar el desempeño académico de docentes
24	De um corpo aos pedaços a um sujeito: o que Gepeto sempre pode ensinar sobre isso a quem educa?
25	Dificuldades de aprendizagem: contribuições da psicologia cognitiva e da fenomenologia
26	Discalculia do desenvolvimento: um mapeamento sobre intervenções pedagógicas e psicopedagógicas
27	Do discurso à construção do pensamento lógico matemático
28	Durval Marcondes – o primeiro capítulo da psicanálise e da psicopedagogia em São Paulo
29	Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista
30	El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial
31	El perfil del buen docente universitário desde una perspectiva del alumnado
32	Ensino e aprendizagem: a análise do discurso como técnica de pesquisa
33	Estratégias de orientações psicoeducacionais para familiares de deficientes
34	Estudio sobre la formación de futuros docentes em estrategias de comprensión lectora y expresión escrita
35	Evaluación psicopedagógica basada em el juego em educación infantil: um análisis comparativo entre instrumentos
36	Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI)
37	Experiência do estudante de semiologia médica em aulas práticas com o paciente à beira do leito
38	Fatores de inovação docente em Portugal segundo os professores
39	Hannah Arendt: pensar a crise na educação no mundo contemporâneo
40	Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar
41	Implantação de um programa de mentoria remoto para estudantes de medicina em tempo de pandemia
42	Implicaciones de la acción educativa em espacios específicos de proyección profisional em España
43	Invenção da identidade sul-mato-grossense no teatro de uma escola técnica
44	La docencia sobre alfabetización mediática em las facultades de Educación y Comunicación
45	O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita
46	O ideário científico-pedagógico de Faria de Vasconcelos (1880-1939) em prol duma escola nova e atual
47	O uso do computador na educação: pressupostos psicopedagógicos
48	Para um discurso das regras na escola ou na psicopedagogia: uma análise construtivista
49	Perfil do aluno de psicopedagogia
50	Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura
51	Psicologia da educação na formação de professores
52	Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entre em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França
53	Redes de apoio: estado, família e escola como contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento
54	Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenômeno em crescimento
55	Teoria(s) da atribuição: um quadro explicativo para o rendimento acadêmico
56	Transversalizando conteúdos de física no ensino médio: o efeito estufa causado pela pecuária
57	Tratamento psíquico prévio ao ingresso na universidade: experiência de um serviço de apoio ao estudante
58	Tutoria em escola médica: avaliação por discentes após seu término e ao final do curso
59	Uma investigação sobre disfunções familiares em estudantes de medicina
60	Una web Quest para la orientación vocacional y profisional em bachellerato

ISSN: 2176 - 1396

61	Una reinterpretación de la violencia en las escuelas
62	Una valoración de la formación inicial de profesores em España: el máster em educación secundaria
63	Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad
64	Registro clínico baseado em problemas como instrumento para desenvolver competências em programa de residência médica
65	Serviços de apoio à saúde mental do estudantes de medicina: um revisão sistemática
66	Subteste de aritmética: desempenho de estudantes com indícios de discalculia no desenvolvimento
67	Trajetórias escolares e atendimento especializado precoce em escolas especiais
68	Vozes de estudantes e dificuldades em matemática escolar: inclusão e prática psicopedagógica (sic) prática psicopedagógica

Fonte: A autora (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ainda em desenvolvimento, busca oferecer contribuições para a Educação por meio de um estudo que investiga e analisa o que vem sendo publicado sobre a Psicopedagogia utilizando-se como fonte de busca a base de dados da Plataforma Educ@ (FCC). Sua relevância aponta para a possibilidade, em tempo futuro, de ofertar sugestões no que se refere à implantação de políticas públicas, nas decisões de gestores, na edificação de outros estudos de cunho científico, bem como revitalizar o trabalho dos psicopedagogos.

A Psicopedagogia é um campo educacional que vislumbra as mais variadas questões dos processos de aprendizagem com vistas a explorar e potencializar as capacidades dos sujeitos.

Ainda que tenha caminhado a passos tímidos em sua trajetória inicial, a atividade psicopedagógica, na atualidade brasileira, encontra-se consolidada dentro da Educação. É um campo que ganha, cada vez mais, opulência e vitalidade, abarcando outros ambientes educacionais e grupos etários diversos.

O processo que envolveu a contabilização, leitura e análise das publicações, de forma geral, evidencia o foco na atividade psicopedagógica voltado à questões das aprendizagens relacionadas aos contextos escolares – enfatizadas as intervenções voltadas à demandas relacionadas principalmente à leitura/escrita e na matemática; todavia, ampliando a perspectiva para, também, cenários que envolvam o ensino superior. Percebe-se, com nitidez, uma escala ascendente no número de publicações em relação à temática, o que em linhas gerais, admite o fortalecimento da categoria.

Depreende-se como necessária a continuidade de estudos e publicações que iluminem a Psicopedagogia com vistas a acompanhar as demandas propostas pela sociedade, bem como alcançar patamares superiores no que diz respeito à quantidade de pessoas que possam usufruir deste tipo de intervenção.

REFERÊNCIAS

ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Código de Ética do Psicopedagogo.** [site institucional]. Disponível em: https://www.abpp.com.br/. Acesso em 15.jun.2023.

ARAÚJO, Paula Fernandes Corrêa de. **A Psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 70f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1025/1/PaulaAraujo.pdf. Acesso em 15.mai.2020.

BATISTA, Drielly Adrean; LEPRE, Rita Melissa; COSTA, Rodrigo Cesar; KADDOKA. Aline. Psicopedagogia: estratégias para trabalhar com crianças com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Colloquium Humanarium**. Presidente Prudente, v. 10, n. especial, p. 640-647, jul./dez., 2013. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/Psicopedagogia%20estrat%C3%A9gias%20para%20trabalhar%20com%20crian%C3%A7as%20com%20Transtorno%20de%20D%C3%A9ficit%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20e%20Hiperatividade%20(TDAH).pdf. Acesso em 01.fev.2021.

BLASZKO, Caroline Elizabel; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Formação e atuação profissional do psicopedagogo nos municípios da região sul do Brasil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 30-43, abr. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15.jun.2023.

COSTA, Karina da; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira de; MONTEL, José Maria; BARTHOLOMEU, Daniel. Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 182-188, 2015. Disponível em: Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02.fev.2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS [site institucional]. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/. Acesso em 15.jun.2023.

MOURA, Anaisa Alves de; MARTINS, Evaneide Dourado; MOURA, Vithória Alves de; MARTINS, Adriana Pinto. A psicopedagogia e suas estratégias facilitadoras no processo de aprendizagem. **RPGE – Revista On line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 23, n. 2, p. 479-493, mai./ago., 2019. Disponível em:

https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12654. Acesso em 27.dez.2020.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **A história da classe hospitalar Jesus.** 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040654.PDF. Acesso em 02.jun.2020.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão *et al*. **Introdução à Psicopedagogia**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57797584/INTRODUCAO_A_PSICOPEDAGOGIA-libre.pdf?1542560674=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIntroducao_a_Psicopedagogia.pdf&Expires=1687829946&Signature=QmVUQdZhU5BAX9m6jtdl8aBdEzpgzbu1h7U3Ie6icRQDOD~~mHvUL1UQuRbbJsltmO9LOGEuLxFMlx1dyp8JdV7pPsRhfwcHI02jw0BtjlkdNLsUh2oWkYC9AJGV7gqn5RQPPv9mBf-aMyQN7qVfk4uhkwCKzppfXz2t416FcFFe79yt1ugIrIEVifmZW6QVyMTQ917VVwLThE8jI9bvuuu2tQExzzRnGhb5MXUh3aCnlLpQd1UJUv22MEamTcFt-hl0Vfu-6UC-OqqzoQCKrPvNXzzicAXPs5~99al2EiUz5AVWFBECsJ1wz8FwX9wr-r5TadHe22j2zp5QOlAVA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em 17.jun.2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Claudovil Barroso de Almeida Júnior[1]

RESUMO

Nos últimos anos, observou-se que houve diversos avanços relacionados a acessibilidade educacional, em razão da publicação de políticas públicas direcionadas ao contexto da inclusão, como também o interesse de pesquisadores da educação especial em investigar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior. Nesse sentido, a pesquisa apresenta como objeto de estudo a preparação de docentes universitários para a atuarem na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Quanto a problemática de pesquisa, esta decorre em querer saber como deve ser a formação de professores do ensino superior para atuarem com estudantes com deficiência física neuromotora (DFN). O objetivo visa discutir a formação desses profissionais para a inclusão de alunos com DFN. Metodologicamente, apresenta abordagem qualitativa, mediante a pesquisa exploratória. Para a fundamentação teórica foi utilizado os estudos de Gatti (2010), Garcia (2013), Piccolo (2015), Leite (2016), Garnica et al. (2016). Ao que se refere aos resultados, constatou-se que apesar da difusão de políticas púbicas direcionadas ao ensino superior numa perspectiva inclusiva, os professores não se sentem preparados para receber estudantes com DFN em sala de aula. Logo, é necessário que o ambiente universitário estimule os docentes com formações direcionadas à inclusão, especialmente aos estudantes com deficiência física neuromotora, resultando em uma educação de qualidade, democrática, sobretudo, inclusiva.

Palavras-chave: Formação. Professores universitários. Acessibilidade. Estudante. Deficiência física neuromotora.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de professores na perspectiva inclusiva é importante levar em consideração o contexto que estes profissionais estão atuando, como também o público que irão atender, visto que ao se reportar à palavra *inclusão* várias possibilidades de discussões com sucessivas análises podem ocorrer.

O presente trabalho teve a pretensão de abordar criticamente a formação de professores universitários para acessibilidade do estudante com deficiência física neuromotora (DFN). Essa deficiência precisa ser compreendida por

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, claudoviljr@gmail.com.

> [...] diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2006).

Assim, é interessante evidenciar que o indivíduo que nasce com essa deficiência, consequentemente apresenta paralisia cerebral. De acordo com *O'Shea* (2008), aproximadamente 70% das pessoas com essa condição dispõe do cognitivo preservado, porém a semântica da palavra *paralisia cerebral* faz com que o meio social relacione à deficiência mental.

Em vista disso, tendo como pressuposto básico a educação como direito público e subjetivo, observa-se que o processo educacional apresenta uma visão estereotipada sobre os estudantes com deficiência física neuromotora, visto que as relações sociais são estigmatizantes por meio de discursos ideológicos, desencadeando em sua exclusão socioeducacional.

Essa visão poderá vir acontecer na prática pedagógica de professores, ao impossibilitar que o estudante com DFN participe de sua aula, visto que para a maioria desses profissionais é a pessoa com deficiência que deve se "adequar" à sua proposta de ensino, em razão da baixa expectativa produzida sobre a mesma.

Mediante a esse contexto, surge um questionamento: como deve ser a formação de professores universitários para atuarem com estudantes com deficiência física neuromotora? Logo, o estudo justifica-se pelo fato de se observar esporádicas formações para professores do ensino superior na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo discutir a importância da formação de professores universitários para a inclusão de alunos com DFN.

Metodologicamente se utilizou a pesquisa exploratória, com a coleta de dados a partir de pressupostos teóricos que abordam a temática discutida. De acordo com Nery e Borges (2005), esse tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico, tendo como objetivo reconhecer as informações contidas no material consultado. Além disso, procura conhecer contribuições científicas que podem ser acessadas sobre o assunto pesquisado.

Dentro dessa perspectiva, houve a identificação sucinta das referências obtidas, com a verificação se estas estavam em acordo com a pesquisa. Em

seguida, a elaboração de um plano de leitura com a finalidade de fundamentar e refinar o objeto de estudo, para posteriormente a produção escrita.

O texto está dividido em três seções: políticas de acessibilidade na educação superior; estudantes com deficiência física neuromotora no ambiente universitário e; importância da formação de professores universitários para a acessibilidade do estudante com DFN.

2 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, as discussões sobre o acesso de estudantes com deficiência à educação superior foram iniciadas a partir de 1990, de acordo com estudos de Moreira (2004), em 1994 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em consonância com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), propôs a adoção da disciplina "Aspectos Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011) depois de seis anos o MEC perante o Aviso Circular 277 no ano de 1996, estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior (IES) viabilizassem condições de acesso para estudantes com deficiência em seus processos seletivos, como também determinou o desenvolvimento de ações a partir da flexibilidade de serviços, infraestrutura e formação continuada ao seu corpo docente e técnico administrativo, na intenção de promover o acesso destes estudantes à academia.

No ano de 1999, o MEC expediu o Decreto nº. 3.298/99 (BRASIL, 1999) com orientações às IES para a inserção de programas de acessibilidade de candidatos com deficiência, como também definiu que estas instituições se adequassem para atendê-los em suas necessidades específicas, com a adaptação de provas e concessão de apoios, sendo estes: humanos e/ou materiais específicos, além de tempo adicional para a realização do exame do processo seletivo.

No entanto, percebe-se que apesar de a acessibilidade estar assegurada legalmente aos estudantes com algum tipo de deficiência, os mesmos apresentam dificuldades para adentrar ao ensino superior, em virtude na ausência da concretização de políticas públicas desde os primeiros níveis da educação básica. Logo é fundamental que políticas e práticas de acessibilidades estejam sempre

presentes nos ambientes universitários, para que estudantes com deficiência consigam acessá-los e, principalmente, se manter.

Neste contexto, é sempre importante evidenciar que as instituições de ensino superior são centros formadores de múltiplos saberes, todavia, podem reproduzir ações excludentes com aquele que se difere dos demais por não se adequar à métrica universitária, isto é, um acadêmico sem deficiência.

Nesta ótica, a educação superior precisa ser estimulada em todas às suas ações para incorporar a perspectiva da educação inclusiva em seu ensino, pesquisa e extensão, beneficiando sua comunidade acadêmica. Assim, para acessibilidade de estudantes com deficiência acontecer satisfatoriamente é preciso democratizar a educação superior, objetivando que estes sujeitos consigam ingressar e, sobretudo permanecer.

3 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Com a reestruturação das políticas educacionais no Brasil, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que denominou o público-alvo da educação especial, sejam estes: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), com isso as matrículas destes alunos começaram a se intensificarem desde a educação infantil à educação superior (PLESTCH; SOUZA, 2021).

Assim, é notório considerar que com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a presença de alunos com algum tipo necessidade educacional específica foi e é percebida com mais frequência nos ambientes de ensino regular. Com isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), mais conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), veio reiterar a importância da inclusão escolar desde a educação infantil, mencionando em sua redação possibilidades de acessibilidades no contexto socioeducacional para pessoas com deficiência.

Diante do exposto e com a construção de políticas direcionadas à educação especial no Brasil, contemplando a educação básica e a superior, observa-se consideráveis avanços neste último nível de ensino, com destaque à Lei nº. 13.049/16 que, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em

cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Por meio da aplicação desta Lei, o acesso de pessoas com deficiência à educação superior começou a ser com mais frequência, visto que anteriormente essa demanda não se encontrava neste nível de ensino, devido seu histórico de invisibilidade, apagamento, silenciamento, mas principalmente, de exclusão, iniciada na educação infantil. Logo com a chegada de estudantes com deficiência física neuromotora nas universidades, faculdades e/ou institutos, os *campi* precisaram se adequar e considerar a nova demanda acadêmica, inicialmente ocupada apenas pela população sem deficiência.

Nesta perspectiva, a instituições de ensino superior devem construir políticas institucionais que contemplem os acadêmicos que possuem essa e outras condições específicas, os oportunizando e assegurando sua acessibilidade, bem como disponibilizar recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos com qualificação direcionadas ao contexto inclusivo.

Assim, é importante que as instituições de ensino superior produzam normativas de acessibilidades e as excutem, a partir de ações afirmativas tornando-as efetivas para acessibilidade do estudante com DFN, na intenção de conquistar o seu acesso e permanência neste nível de ensino, com princípios e valores democráticos e inclusivos.

4 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

Um desafio que se coloca para a acessibilidade dos estudantes com deficiência física neuromotora é a ausência de capacitação dos professores da educação superior, por meio de uma formação fundamentada em pressupostos da educação inclusiva. De acordo com Oliveira e Silva (2010, p.105), “a formação de professores para a inclusão educacional precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade”. E uma instituição de ensino superior que se destaca por sua qualidade é aquela que atende as necessidades específicas de todos os estudantes.

Logo, para assegurar o direito à educação das pessoas com DFN é necessário que o poder público ofereça formação inicial e continuada aos professores da educação básica e superior, todavia, o que se observa é que essas formações acontecem de maneira insatisfatória.

Garcia (2013), advertiu em seu estudo que a profissionalização docente estava perpassando por uma "*desintelectualização*", em razão de os profissionais da educação não estarem sendo preparados para possuírem conhecimentos teóricos, com habilidades para produzirem reflexões críticas e analíticas sobre a educação numa perspectiva inclusiva, restringindo-se à técnica sem fundamentação.

> O conhecimento base da profissionalização docente trata-se de 'um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional' [...]. Tal modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos. O termo profissionalização sofreu alterações de significados no âmbito da reforma educacional para assumir ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar (GARCIA, 2013, p.110/111).

Assim, é essencial que na formação do professor direcionada à inclusão, haja uma análise crítica sobre o contexto de sua profissão, com possibilidades de atender com qualidade o estudante com deficiência física neuromotora nos diferentes níveis de ensino. Mas para que isso aconteça é necessário que políticas públicas sejam colocadas em prática, com debates constantes sobre o ingresso e a estabilidade destes alunos na educação superior.

Neste sentido, é imprescindível que o professor conheça as características individuais de seus alunos, sobretudo, dos que apresentam DFN, no que tange em planejar suas aulas de acordo com a realidade da sua sala de aula. Nozi e Vitaliano (2012) alertam que tal conhecimento não deve se restringir apenas a hipótese, identificação precoce ou diagnóstica, apresentada pelo aluno com deficiência, representado aqui pelo educando com deficiência física neuromotora, haja vista que o educador deve ter a percepção nítida das potencialidades do mesmo.

Para que isso aconteça, as instituições de ensino superior devem prever em seu Plano de Desenvolvimento Institucional a oferta de formação continuada periodicamente para seu corpo docente, com a finalidade de adquirirem conhecimentos pedagógicos e, principalmente humanísticos direcionados à

educação de estudantes que possuem esta condição específica – a DFN, concebendo estes a partir do modelo social da deficiência que, percebe o indivíduo além de sua condição biológica, com potencialidades a desenvolver e aperfeiçoar (PICCOLO, 2015).

Todavia, segundo Gatti (2010) as formações dos professores estão sendo insuficientes, por não possibilitarem a vivência prática dos conteúdos aprendidos nas salas de aula, fazendo com que estes profissionais não despertem para a pesquisa, exercendo suas atividades pedagógicas sem condições necessárias para uma intervenção significativa no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Dentro desta perspectiva, para que os alunos com deficiência física neuromotora possam participar com sucesso na academia é imprescindível que os professores estejam empenhados na interação, acolhida e escuta destes estudantes, como também interessados em compreender suas necessidades e desejos, disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes da maioria da turma, pessoas sem deficiência.

Desse modo, a formação dos professores da educação superior na perspectiva da educação inclusiva precisa estar sempre direcionada para a garantia do direto à educação do estudante com DFN, respeitando suas diferenças como oportunidade de adquirir e exercitar conhecimentos teóricos e práticos, no intuito transformar sua realidade educacional.

Todavia, de acordo com análises em pesquisas realizadas no campo epistemológico (PLETSCH, 2009; RODRIGUES, 2014; LEITE, 2016; GARNICA et al., 2016) observa-se que os professores não se encontram preparados para receber alunos com necessidades educacionais específicas em suas salas de aula, devido ausência da valorização docente. Ou seja, não há um comprometimento do Poder Público em oferecer formação continuadas de qualidade periodicamente aos profissionais de educação, para desenvolverem e/ou estimularem as potencialidades dos educandos com deficiência, incluindo os com DFN, desde à educação básica a superior.

Desta maneira, é necessário romper com as ideologias impostas nos documentos oficiais ao compreender e saber que elas imprimem poderes por meio do “aceitável, do correto e do normal”. Como, também, atentar-se para não reforçar

ISSN: 2176 - 1396

uma concepção ideológica, simbolicamente representada pela “anormalidade”, dentro de um contexto inclusivo.

Logo, a conquista de igualdade e de diferença acaba se tornando como algo frágil e complexo, simultaneamente, dentro da educação na perspectiva inclusiva por não atender às necessidades de grupos minoritários politicamente, visto que se exige é o direito à educação, neste caso, uma educação superior de qualidade a estudantes com DFN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discutiu a importância da formação continuada de professores universitários para a inclusão de alunos com deficiência física neuromotora, por observar que há poucas pesquisas educacionais direcionadas para essa temática. Neste sentido, no decorrer do debate observou-se que independentemente de haver políticas de educação inclusiva no ensino superior, sua aplicabilidade não é plena.

Tal constatação denota pelo fato de ainda conceber a pessoa com deficiência física neuromotora com um olhar puramente clínico, sob o viés do contexto da saúde e, não da inclusão numa perspectiva socioeducacional, que irá demandar de acessibilidade no ambiente universitário como um direito que precisa ser respeitado sem questionamentos, a possibilitar sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, como os demais estudantes sem deficiência.

Nessa perspectiva, é fundamental que o ambiente universitário estimule professores com formações direcionadas à educação inclusiva, oportunizando-os em adquirir conhecimentos teórico-práticos, mas também humanísticos sobre as pessoas com deficiência física neuromotora. Fomentando neste contexto, uma educação de qualidade, em que a inclusão esteja sempre presente na universidade, não sendo como um discurso ideológico, mas uma realidade democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 199, **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Senado, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Senado, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº. 13.049, de 28 de dezembro de 2016**, Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF: Senado, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 101-119. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 01 jul. 2023.

GARNICA, Tamyris Proença Bonilha *et al.* O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 02, jul./dez. 2016, p. 58-87. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970/599 . Acesso em: 18 mai. 2023.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2023.

LEITE, Teresa I. Formação de professores para a inclusão. **Anais do Congresso Internacional Escola Inclusiva**: educar e formar para a vida independente. Cascais, 3 dez. 2016. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818. Acesso em: 18 mai. 2023.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehke. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco.

Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2023.

NERY, José Reinaldo Cardoso; BORGES, Maria Lúcia Teixeira. **Orientações técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Macapá: UNIFAP, 2005.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai./ago. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824. Acesso em: 27 mai. 2023.

OLIVEIRA, Marinalva da Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: uma análise a luz da teoria sócio-histórica. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 3, dez. 2010, p. 93-108. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/79/125. Acesso em: 26 jun. 2023.

O'SHEA, Thomas Michael. *Diagnosis, tratment, and prevention of cerebral palsy in near-term/ter infants*. **NIH-PA Author Manuscript**. Estados Unidos, v. 51, n. 4, p. 816-828, dez. 2008. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3051278/. Acesso em: 20 jun. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba, PR: Appris, 2015.

PLESTCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010. Acesso em: 17 mai. 2023.

PLESTCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Acesso em: 18 mai. 2023.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, vol. 7, n. 2, p. 5-21, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176. Acesso em: 17 mai. 2023.

O PROFESSOR SURDO NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ: Desafios e contribuições à Inclusão

COELHO, Luiz André Brito[1]
SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais[2]

RESUMO

O presente artigo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, centrada também no campo de trabalho do primeiro autor, a saber a UTFPR (Universidade Tecnológica do Paraná) em Ponta Grossa. Tem como objetivo evidenciar a presença do professor surdo para a docência de Libras, no ensino superior, destacar como se dá a inclusão desse professor na universidade, apresentar seus desafios e oportunidades no trabalho e fazer considerações sobre o ensino, os resultados alcançados pela universidade quanto a inclusão do profissional e estudantes surdos. Tem como base de análise, a legislação vigente da área, políticas institucionais e autores como: Cardoso (2014), Quadros (2017), Lodi e Lacerda (2015), Martins e Napolitano (2017), Schubert (2019), Gama (Et.al.; 2022). Destaca-se o professor surdo enquanto modelo referencial das possibilidades de sucesso acadêmico e profissional, além da representatividade para estudantes surdos. Trata dos desafios, preconceitos e estereótipos que o professor surdo pode enfrentar no espaço de ensino e contribuições que a instituição propõe na atualidade, bem como as que ainda são possíveis e necessárias trazer a essa realidade. Apresenta as políticas públicas educacionais, específicas da área da educação de surdos e próprias da UTFPR, as oportunidades que o professor surdo pode encontrar no ensino superior, mas também não deixa de evidenciar lacunas na formação do docente e desafios na inclusão.

Palavras-chave: Professor Surdo1. Inclusão 2. Libras 3. Desafios 4. Ensino Superior 5.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Graduado em Matemática e em Letras/LIBRAS pela UFSC. É especialista em Educação Bilíngue para Surdos - LIBRAS/Língua Portuguesa, em Educação Especial Inclusiva. Professor de Libras na UTFPR. e-mail landre68@msn.com
[2] Doutora e Mestre em Educação, especialista em educação especial, educação bilíngue para surdos, educação infantil e Psicopedagogia clínica e institucional; Professora nas instituições: Universidade Tuiuti do Paraná, UNIFAEL e Prefeitura Municipal de Araucária. e-mail. silschubert@yahoo.com,.br

A inclusão de pessoas surdas no trabalho educacional tem sido uma pauta cada vez mais relevante e necessária. A busca por uma sociedade inclusiva e igualitária requer o reconhecimento dos direitos e a promoção da participação plena das pessoas surdas em todos os aspectos da vida, incluindo o acesso à educação. Nesse contexto, o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) desempenha um papel fundamental na garantia desse direito.

Para desenvolver esse trabalho optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e do campo por ser lócus de trabalho do primeiro autor na instituição em questão. Temos como objetivo principal evidenciar a importância do professor surdo no ensino da Libras, mesmo em tempos em que a inclusão permite que professores não-surdos usufruam desse direito. Para tanto, objetivamos apresentar a UTFPR com foco em Ponta Grossa, destacar como se faz a inclusão do professor surdo no quadro de professores, discutindo seus desafios e oportunidades, e fazer considerações sobre o ensino da Libras, as garantias de inclusão nos contextos educacionais; e os resultados alcançados pela universidade, visando a inclusão e valorizar a diversidade no ambiente acadêmico.

A educação inclusiva tem como princípio o respeito à diversidade e a valorização das diferenças individuais, portanto vai além da adaptação física ou disponibilização de recursos de acessibilidade, entende-se como necessário a representatividade a partir da presença de professores surdos.

Uma pessoa surda e usuária de língua de sinais, é um facilitador linguístico natural conforme destaca Quadros (2017), essa pessoa compreende as particularidades da cultura surda e das experiências vividas entre surdos e não-surdos (ouvintes). Na universidade, a inclusão de pessoas surdas objetiva ensinar Libras para interação em diferentes contextos sociais, para os estudantes provenientes de cursos diversificados como disciplina obrigatória e/ou optativa, conforme o previsto na lei 10436 (BRASIL, 2002). Justifica-se, portanto, a importância do tema ao apresentar e assegurar o professor surdo como articulador dos direitos linguísticos conquistados e a instituição de ensino superior federal como promotora da inclusão, contribuindo para uma sociedade mais justa.

A UTFPR, é uma instituição de ensino reconhecida pela excelência acadêmica, conta com a presença do professor surdo no ensino de Libras, pautando-se no compromisso com a educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades auditivas. Neste artigo, examinaremos a

importância da inclusão do professor surdo e de estudantes surdos no ensino superior, com foco no contexto da UTFPR, tendo como base de análise à docência de Libras, seus desafios, oportunidades, representatividade e resultados para promoção da inclusão e valorização da diversidade no ambiente acadêmico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com base nos documentos da universidade (UTFPR, 2007;2017) e (MEC/UTFPR, 2017), destaca-se que a UTFPR é uma instituição de ensino superior pública, fundada em 1909 tem como missão promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país. Quanto ao ensino de Libras, atende a legislação, LDB (BRASIL, 1996), Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e Decreto 5626 (BRASIL, 2005), mantém compromisso com a inclusão e acessibilidade. Na instituição há implementação de iniciativas que visam promover a formação de profissionais capacitados no ensino de Libras.

A universidade oferta cursos de graduação e pós-graduação que abordam a educação inclusiva, o ensino de Libras e promove ações de sensibilização e conscientização sobre a inclusão de pessoas surdas, voltadas para estudantes, corpo docente e comunidade em geral. Incentiva a contratação de professores surdos para o ensino de Libras em diferentes espaços, o que proporciona um ambiente inclusivo e enriquecedor para os estudantes surdos, tanto pela representatividade, quanto pela comunicação direta e natural na Língua de Sinais.

Além disso, a universidade busca disponibilizar recursos de acessibilidade para a inclusão de pessoas surdas, como: intérpretes de Libras e materiais didáticos acessíveis para garantir participação plena dos estudantes surdos no ensino superior.

2.1 LIBRAS NA UTFPR

A Libras (BRASIL, 2002) é uma língua de modalidade gestual-visual utilizada pela comunidade surda no Brasil, com estrutura gramatical própria enquanto direito linguístico, garantindo aos surdos o acesso à comunicação e à informação de forma igualitária, possibilitando a plena participação na sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº13.146 (BRASIL,2015), reforça a importância da Libras como direito linguístico fundamental para promover a igualdade de

oportunidades e a participação ativa dos surdos em diversos aspectos da vida cotidiana, comunicação, expressão de ideias, acesso às informações e exercício da cidadania sem impedimentos.

Quando a instituição tem em seu quadro um ou mais professores surdos, tem representação da inclusão de fato e direito, como destaca Schubert (2019), pois contribui para o bilinguismo e representatividade para o povo surdo e traz reconhecimento das potencialidades da pessoa surda no âmbito acadêmico. Isso é um avanço na promoção da inclusão e acesso a língua de sinais como segunda língua aos não surdos (ouvintes), sem barreiras por ser uma língua da comunidade que esse professor representa.

Não se trata apenas da legislação e do que justifica a inserção desse professor, mas também dos desafios, possibilidades e resultados reais do trabalho. É importante dizer que para professores e estudantes surdos sinalizantes, a língua de sinais é herança, patrimônio linguístico e cultural. A compreensão de mundo, de sociedade e de cultura do surdo é diferente do não-surdo, é visual, requer recursos de visualidade. Com isso ao mesmo tempo que enriquece o espaço acadêmico, desafia os estereótipos e preconceitos associados à surdez, promovendo conscientização sobre as habilidades e capacidades das pessoas surdas na docência.

Na educação superior inclusiva, os professores surdos são modelo positivo para que estudantes surdos busquem realizações acadêmicas e profissionais. No empenho por continuar a ter representatividade surda no ensino superior, a UTFPR procura desenvolver programas de capacitação e formação que desenvolvam habilidades pedagógicas e técnicas necessárias para pessoas surdas atuarem no contexto acadêmico, oferecendo suporte e recursos para o aprimoramento profissional em diversas áreas, entre elas a docência.

3. INCLUSÃO DO PROFESSOR E DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: Contribuições

Para o desenvolvimento deste artigo, selecionamos produções das quais destacamos Martins e Napolitano (2017). Os autores tratam da educação de surdos no ensino superior e a perspectiva inclusiva; aferem sobre os avanços e também desafios enfrentados pelos surdos para acesso e permanência, bem como as políticas e direitos voltados para esse grupo.

Cardoso (2014), que aborda sobre a inserção do professor surdo nos institutos federais e destaca que os professores aprovados são poucos e considera a necessidade de adequação das estratégias e métodos de interações e inclusão para o profissional no ensino superior, fenômeno que corrobora com o nosso estudo. Gama (et.al, 2022), tratam sobre a acessibilidade linguística, as políticas nacionais que regulam o sistema de ensino e a importância da inclusão. Aponta para as redes federais, destacando o aumento de matrícula de pessoas surdas nesta etapa de ensino, segundo os autores essas questões não apenas oportunizam, mas potencializam o ingresso e a permanência das pessoas surdas no ensino superior.

Lodi e Lacerda (2015), falam sobre o esforço na formação de professores para o ensino de Libras em todos os níveis de ensino, no entanto, não deixam de evidenciar as lacunas na formação, pois privilegia-se a língua de sinais, mas outras questões formativas precisam de atenção. Concordamos com as autoras, quando refletimos sobre a disciplina de Libras na educação superior enquanto lugar no qual as questões formativas referentes à educação de surdos são contempladas; além de ser espaço privilegiado de trabalho para professores surdos, oportunizando troca de experiência com não surdos na formação de professores, mas os investimentos públicos na educação privilegiam a educação inclusiva geral, mas não privilegia as bases da educação bilíngue que os surdos necessitam e requerem para si, o que é apresentado no estudo de Schubert (2019).

Os estudos selecionados evidenciam a importância da inclusão de pessoas surdas no ensino superior e destacam o ensino de Libras como uma ferramenta fundamental, mas não única nesse processo, bem como a presença de professores surdos para o ensino de Libras, com garantia de acessibilidade comunicacional e formação adequada, considerados elementos essenciais para o sucesso da inclusão nessa etapa de ensino. Em cada produção selecionada encontramos apontamentos quanto as lacunas no que se refere a inclusão de qualidade, tanto de professores surdos, quanto dos estudantes surdos na UTFPR em Ponta Grossa, na qual o primeiro autor é o único professor surdo do quadro profissional. Consideraremos, portanto o perfil que se delimita para o ingresso do professor surdo na instituição.

3.1 Perfil do professor surdo na UTFPR

De acordo com o presente em documentos como UTFPR (2007, 2017) e MEC/UTFPR (2017), a instituição prioriza o professor surdo somente para o ensino

de Libras na universidade, por meio de concurso público e aponta características profissionais que espera dele, das quais destacamos:

- Fluência em Libras
- Formação acadêmica: Adequada para lecionar Libras, ou seja, com graduação em Letras - Libras, Pedagogia com habilitação em Libras, ou em outro campo relacionado, de acordo com o Decreto 5626 (BRASIL, 2005).
- Experiência profissional e conhecimento técnico sobre: metodologias de ensino, materiais didáticos e tecnologias para surdos, bem como atualização sobre práticas pedagógicas inclusivas e compromisso com o ensino e acessibilidade.
- Habilidades de comunicação e mediação: a fim de promover a inclusão e a compreensão mútua entre surdos e não-surdos.

É importante ressaltar que o perfil do professor surdo na UTFPR pode variar de acordo com as políticas institucionais, requisitos de seleção e desenvolvimento profissional estabelecidos pela universidade. Quanto aos desafios e oportunidades

3.2 Desafios e oportunidades

O professor surdo que atua no ensino de Libras na UTFPR enfrenta desafios específicos relacionados à surdez e ao contexto acadêmico. Apresentamos alguns dos desafios que podem ser identificados:

- Barreiras de comunicação: Um dos desafios é a comunicação em sala de aula, visto que a Libras não é um meio comum de comunicação para alunos ouvintes, nem sempre têm conhecimento básico de Libras. Isso pode resultar em dificuldades na comunicação, compreensão e interação em sala de aula, exigindo esforços adicionais do professor para garantir que os alunos possam acompanhar o conteúdo.
- Falta de materiais didáticos acessíveis em Libras. A adaptação e produção de materiais acessíveis em Libras demanda tempo e recursos adicionais.
- Desafios quanto ao reconhecimento e valorização da competência profissional. Ainda há muitos estereótipos e preconceitos em relação às pessoas surdas, o que pode afetar a percepção e o valor atribuído ao trabalho do professor surdo.
- Falta de acessibilidade em eventos acadêmicos, reuniões e atividades extracurriculares. É necessário eventos acessíveis para que o professor surdo

ISSN: 2176 - 1396

participe ativamente e possa contribuir com ideias e conhecimentos.

- Desafios na interação com colegas ouvintes

É importante destacar que, apesar dos desafios apresentados, o professor surdo na UTFPR traz uma perspectiva significativa para o ensino de Libras, ele é modelo linguístico e cultural, representação para os estudantes surdos e contribui para a valorização da língua de sinais e da cultura surda no contexto acadêmico.

O apoio institucional, a sensibilização e o trabalho colaborativo podem ajudar a superar esses desafios e promover inclusão. É essencial promover sensibilização e conscientização sobre a inclusão no ambiente universitário, isso pode ser feito por meio de campanhas educativas, palestras, workshops e eventos que abordem tais temas. Há ainda a necessidade de assegurar ou implementar políticas inclusivas e essas podem estar previstas regimento interno; pode-se firmar, manter ou ampliar parcerias, criar espaços acessíveis e valorização da diversidade nas práticas de ensino e pesquisa para visibilidade e o reconhecimento da riqueza de experiências presentes na comunidade acadêmica.

A UTFPR tem se destacado por algumas iniciativas inovadoras e projetos especiais voltados para a inclusão e valorização da diversidade. Destacamos algumas ações bem-sucedidas na instituição: a) Projeto Libras em Ação: que tem como objetivo a disseminação da Libras na UTFPR, a qual oferece cursos de Libras para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa; b) Funcionamento do NAPNE, Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, responsável por coordenar ações voltadas para a inclusão e desenvolvimento de projetos e programas de conscientização. c) Programa de Mentoria para Estudantes Surdos, para apoiá-los na trajetória acadêmica e profissional, conectando estudantes surdos com profissionais surdos ou ouvintes que atuam em áreas relacionadas, para orientação, apoio emocional e compartilhamento de experiências e incentivo ao networking.

A universidade investe em tecnologias assistivas e acessibilidade digital para o acesso equitativo aos recursos acadêmicos, utilizando recursos como: legendas em tempo real nas aulas e eventos, plataformas de ensino online acessíveis e tecnologias de reconhecimento de voz e transcrição automática em tempo real; realiza Festival de Cultura Surda com apresentações artísticas, exposições, palestras e workshops sobre cultura surda, Libras e inclusão. Essas ações mostram que a universidade procura disponibilizar e incentivar um ambiente acadêmico inclusivo e preparar profissionais conscientes das necessidades e potencialidades dos surdos, mesmo entre inúmeros

desafios.

4. CONSIDERAÇÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

No presente artigo buscou-se apresentar os diversos aspectos relacionados à inclusão do professor surdo na universidade e os reflexos sobre as pessoas surdas no ensino superior na UTFPR.

Destacou-se a importância da inclusão do professor surdo e sua representatividade às pessoas surdas na educação, ressaltando os benefícios e valorização da diversidade e do acesso igualitário para todos. Fez-se uma breve contextualização sobre a UTFPR, ressaltando o ensino de Libras e a inclusão de pessoas surdas. A literatura selecionada tratou sobre a inclusão do professor surdo e de pessoas surdas no ensino superior, com ênfase no ensino de Libras e valorização da cultura surda onde destacou-se que a formação para a educação de surdos e docentes surdos e ouvintes em relação a Libras, ainda deixa lacunas quanto a inclusão, há permanência de estereótipos a respeito da cultura surda, pois o enfoque está na língua de sinais restando falhas em outros quesitos formativos.

Apresentamos as políticas e legislações relacionadas à inclusão e ao ensino de Libras, destacando a Lei da Libras (BRASIL, 2002), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que estabelecem diretrizes e garantias para a educação inclusiva e o uso e difusão da Libras.

Quanto ao perfil do professor surdo para o ensino de Libras na UTFPR, o profissional não foge à regra de formação acadêmica, experiência profissional e habilidades linguísticas, mas precisa apresentar competências específicas de conhecimento linguístico, habilidades de comunicação Libras/Português, domínio técnico-pedagógico e sensibilidade cultural.

Há muitos desafios e estereótipos a serem superados como: as barreiras de comunicação com os colegas não surdos e estudantes em sala de aula, falta de acessibilidade linguística para participação plena em eventos e reuniões, falta de adaptação de recursos pedagógicos, entre outros.

Ao tratar de oportunidades de inclusão e valorização da diversidade na UTFPR, destacou-se a necessidade de: sensibilização e conscientização, políticas inclusivas, apoio acadêmico e emocional, colaboração e parcerias, criação de espaços acessíveis e práticas de ensino e pesquisa; mas, ressaltamos que há práticas

positivas que a UTFPR já desenvolve, tais como: ensino de Libras à comunidade, contratação e formação de professores surdos, disponibilidade de intérpretes de Libras e a oferta da disciplina de Libras.

O professor surdo no ensino de Libras na UTFPR, traz uma perspectiva única para o ambiente acadêmico, pois promove a inclusão e representa uma referência positiva para os estudantes surdos, pois podem contemplar possibilidades de sucesso acadêmico e profissional mesmo diante dos desafios e estereótipos relacionados à surdez.

Para que a inclusão de professores e estudantes surdos na universidade seja mais efetiva, algumas ações podem ser consideradas, tais como: Estudos sobre formação e capacitação de professores surdos, formação específica para atuar no ensino de Libras no contexto universitário; investigar modelos positivos e eficazes de capacitação e aprimoramento profissional para esse público; avaliação de políticas e práticas inclusivas implementadas nas instituições de ensino, como a UTFPR no que diz respeito à contratação, suporte e desenvolvimento de carreira dos professores surdos. Firmar parcerias com outras instituições de ensino, comunidades surdas ou organizações que apoiem no enriquecimento das experiências formativas e culturais sobre os surdos, intercâmbio de conhecimentos, compartilhamento de boas práticas, colaboração em projetos de pesquisa e criação de redes de apoio.

Pausamos essa produção apontando ações que evidenciam desafios e lacunas, despertam para novas propostas e estratégias de inclusão, desvelam pontos que precisam ser melhorados em todas as etapas de ensino, para que continuemos avançando na promoção da inclusão de estudantes e professores surdos, para um ambiente acadêmico acessível e de qualidade para todos, mas também abrindo oportunidade para novas contribuições que possam surgir sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005**. Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm> acesso em julho/2023.

_____. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> acesso em julho/2023.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> acesso em julho/2023.

CARDOSO, Antonio Carlos. **A INSERÇÃO DO PROFESSOR SURDO NO ENSINO SUPERIOR**. Congresso Internacional de educação e inclusão. Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade. 2014. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_19_20_30_idinscrito_4369_fc16b92ff1544531b08c425c60300f86.pdf> Acesso em junho/2023.

GAMA, Aline Costalonga (et.al). **ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E AS PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. InterSciencePlace, v. 17, n. 5, 2022. Disponível em: http://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/456. Acesso em: 12 jul. 2023.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DESTA AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO**. Uberlândia, v. 29, p. 279 - 299, 2015. Disponível em: < https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983/18249 > Acesso em julho/2023.

MARTINS, Sandra S. de O.; NAPOLITANO, Carlo J. **Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior**. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. Esp.3, p.107-126, dez/2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/# > Acesso Junho/ 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico (doc. pdf). Conselho de Graduação e Educação Profissional/Câmara de Licenciaturas e Bacharelados**. PONTA GROSSA. Junho de 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre. Penso, 2017.

SCHUBERT, Silvana Elisa de M**. A necessária Formação para Educação de Surdos**. Ed Appris. CURITIBA. 2019.

UTFPR. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007.

_____. **Resolução 027/17** – Conselho de Graduação e Educação Profissional da Universidade Tecnológica do Paraná. 2017.

CAMINHOS DIRETOS E INDIRETOS: Um olhar sobre a alfabetização no contexto da inclusão

Marineiva Moro Campos de Oliveira[1]

Mara Cristina Fortuna da Silva[2]

RESUMO

O texto em tela apresenta fragmentos de uma pesquisa em desenvolvimento em nível de grupo de pesquisa acerca da escola de Vigotski que objetiva evidenciar as discussões sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência que marcam a trajetória de Lev Semionovitch Vigotski (1896- 1934) pioneiro da perspectiva histórico-cultural. Com base nas pesquisas de Vigotski, este texto objetivou analisar a organização dos caminhos indiretos no processo de alfabetização das crianças com deficiência. A partir dos fundamentos epistemológicos da psicologia histórico-cultural (PHC), forma definidos como caminhos metodológicos a leitura de obras acerca da defectologia e posterior entrevista com duas alfabetizadoras que atuam nessa etapa de ensino a mais de 10 anos e em todos esses tiveram a presença de crianças com deficiência. Nos resultados, apresentamos um debate sobre as práticas de alfabetização destinadas às crianças Público-Alvo da Educação Especial (APEE) a partir do sistema conceitual que consideramos angular na discussão sobre a deficiência na Teoria Histórico-Cultural, os caminhos indiretos de desenvolvimento e aprendizagem humana. Ao analisarmos os enunciados das alfabetizadoras, podemos constatar que os caminhos indiretos são possibilitados pelas alfabetizadoras, mas ainda de forma fragilizada e às vezes confundidos com simplificações de ensino. Como considerações, destacamos a importância de compreendermos os caminhos indiretos como elementos essenciais para a consolidação de uma escola inclusiva, pois baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de caminhos indiretos distintos para acessar, na fase de alfabetização, o bem cultural que é escrita.

Palavras-chave: Caminhos indiretos. Alfabetização. Defectologia.

1 INTRODUÇÃO

O texto em tela apresenta um fragmento de uma pesquisa em desenvolvimento em nível de grupo de pesquisa da Escola de Vigotski que objetiva estudar a abordagem teórica de Vigotski e aos princípios da defectologia, em específico no campo do desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência, ou como nomeamos aqui a partir da política de Educação Especial na

[1] Doutora em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc, marineiva.oliveira@unoesc.edu.br.
[2] Doutoranda em Educação - UEPG - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente - Fama. maracris193@yahoo.com.br.

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2020) estudante Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Para este texto, levamos em consideração as concepções de Vigotski sobre a defectologia, atualmente nomeada como Educação Especial. O autor destaca que inicialmente a deficiência era vista como condição da não aprendizagem e por consequência da incapacidade de aprender, ou seja, a aprendizagem e desenvolvimento humano estavam condicionados, ou aprisionados, em suas condições biológicas.

Vigotski (1998) ao analisar a defectologia sinalizou caminhos indiretos como vias potenciais para superar o aprisionamento biológico. Para o autor, a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, mas se desenvolve de uma maneira diferente.

Definiu o autor que a insuficiência orgânica debilita o desenvolvimento e cria dificuldades, mas ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, ou seja, mecanismos necessários para superar as limitações. Esses mecanismos são nomeados como caminhos indiretos que são elaborados quando por caminhos diretos o sujeito está limitado a realizar determinada ação.

Diante dessa contextualização e com o objetivo de analisar a organização dos caminhos indiretos no processo de alfabetização das crianças com deficiência, este texto foi organizado em duas seções, na primeira apresentamos os fundamentos da defectologia apresentados por Vigotski (2011), especialmente sobre os caminhos indiretos. Na segunda, destacamos, por meio dos enunciados das alfabetizadoras, a existência e a fragilidades dos caminhos indiretos no processo de ensino da linguagem escrita.

2 A DEFECTOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM VIGOTSKI

O comportamento humano como determinante e determinado pelo desenvolvimento histórico geral de nossa espécie foi o que conduziu Vigotski[3] (1998) a investigar o desenvolvimento humano no início do século XX. Com fundamentos na abordagem dialético-materialista, o autor defendeu a tese de que a linguagem e o

[3] Existem diversas formas de escrever o nome de Vigotski, nesta produção vamos usar a grafia Vigotski, mas nas referências manteremos a grafia original de cada obra.

pensamento são fatores decisivos para o desenvolvimento humano. As pesquisas do autor constituíram a base teórica da Psicologia Histórico-cultural. E, com essa fundamentação teórica, no início do século XX o autor escreveu seus primeiros textos acerca da defectologia, o que hoje nomeamos como Educação Especial.

Nas obras sobre a defectologia, o autor se dedicou a superar o aprisionamento biológico impregnado na época, especialmente às crianças anormais[4], para o campo da psicologia histórica e cultural que possibilitava estabelecer reflexões acerca de que "a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto" (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Vigotski (2011, p. 864), explica que os caminhos indiretos são aqueles que antes de realizar o comando direto, por exemplo, dividir peças de lego, a criança conta com quantas crianças ela terá de dividir e depois realiza a divisão. Nesse exemplo, o caminho direto, dividir, "é adiado, é deixado para o final, e o intervalo é preenchido por uma série de operações, que consistem em um caminho indireto para a resolução da tarefa".

No contexto escolar, outro exemplo de caminho indireto é o momento em que o professor solicita que a criança responda o resultado da adição 2+2 e para isso a criança, sem saber a resposta direta da equação, se apropria das mãos para realizar a contagem e posterior informar ao professor o resultado. Nesse segundo exemplo de caminhos indiretos, "as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança" (VIGOTSKI, 2011, p. 864). Assim, percebemos que ao surgir obstáculos no caminho direto, a estrutura do caminho indireto se manifesta.

Os caminhos indiretos e diretos são vias da cultura humana compartilhados socialmente ao longo da história. E ao longo dessa história humana, todo o aparato da cultura está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Eis a constatação que conduziu Vigotski (2011) a olhar para a defectologia e reafirmar o papel da cultura na constituição do ser humano. Os caminhos indiretos e diretos são vias da cultura humana compartilhados socialmente. Ao suprimir a importância dos determinantes culturais pela valorização máxima do desenvolvimento biológico, as

[4] Manteremos o termo utilizado na época, atualmente utilizamos criança com deficiência.

crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE)[5], são consideradas crianças com desenvolvimento defeituoso, que significa menos, falha, o que limita e estreita o desenvolvimento da criança.

Assim como Vigotski (2011, p. 869), compreendemos que a deficiência atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança. Contudo, esses elementos "servem de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem".

A nova ordem demanda novas formas de pensar o ensino às crianças, ao passo que a deficiência limita, ela também serve de estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adequações indiretas. Como esses caminhos indiretos são considerados na escola, especialmente em fase de alfabetização?

3 CAMINHOS INDIRETOS PRODUZIDOS NA ESCOLA

A partir da indagação que finaliza a seção anterior, adentramos no contexto de pesquisa. Nesta pesquisa analisamos as narrativas de duas professoras alfabetizadoras que possuem em suas turmas estudantes PAEE. As professoras foram selecionadas por serem as duas professoras que atuam há mais de 10 anos em turmas de alfabetização e que em todos os anos tiveram em suas turmas estudantes PAEE[6].

Perguntamos às professoras sobre o processo de alfabetização dos estudantes PAEE, e elas responderam que o processo é lento comparado a aprendizagem das outras crianças e que criam algumas estratégias de adaptações para o ensino. "Eu crio assim, adaptações das letras por exemplo, eu recorto e deixo elas bem coloridas para que o estudante possa visualizar e memorizar as letras, quando eles não conseguem, eu crio formas de possibilitar que consigam" (Alfabetizadora 1).

A adaptação sinalizada pela alfabetizadora demonstra um caminho indireto das formas complexas de ensino das letras para a criança, a qual consistiu numa estrutura

[5] A partir desse parágrafo usaremos o termo Público-alvo da Educação Especial (PAEE) para dialogar no contexto atual.
[6] Informações fornecidas pela Secretaria de Educação do município com base no censo escolar do município da pesquisa, localizado no oeste de Santa Catarina.

de caminhos indiretos do ensino da grafia da letra pela visualização do tamanho, das formas e de cores diferentes. Ela utiliza de elementos diferentes que possibilitam ao estudante aprender as letras por um caminho indireto quando o caminho direto, aqui sendo a grafia das letras, fica limitado.

A professora relata que: “sempre realizo adaptações para os meus estudantes, essas adaptações possibilitam que eles realizem as mesmas atividades, mas de forma diferente, com materiais diferentes, mas o objetivo é ensinar e eles aprenderem” (Alfabetizadora 2).

Observamos que as alfabetizadoras realizam o que chamam de adaptações quando os estudantes não conseguem realizar a atividade da mesma forma dos demais colegas, eis que estão atuando com o caminho indireto, pois a estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida.

As alfabetizadoras conduzem os estudantes a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança e da professora. Os caminhos indiretos não estão somente relacionados ao processo de aprendizagem, mas na atividade do ensino. Esses caminhos são organizados quando, pela questão da deficiência, a criança apresenta limitações de seguir aprendendo pelo caminho direto.

Assim como sinalizou Vigotski (1997, p. 73), a deficiência “não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa”. Ou seja, nas práticas das alfabetizadoras a partir da relação que elas estabelecem com as crianças elas elaboraram adaptações para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, não limitando esse desenvolvimento e aprendizagem à deficiência, mas visualizando as potencialidades de aprender da criança.

Nesses termos, as professoras possibilitam às crianças o acesso aos caminhos indiretos, também nomeada por Vigotski (2011, p. 266) de forma superior de adaptação, é uma constante no desenvolvimento humano, “e acontece sob pressão da necessidade, pois tudo que se desenvolve desenvolve-se por necessidade”.

Dessa forma, sentindo a necessidade de ensinar, essas alfabetizadoras elaboram caminhos indiretos que possibilitem o acesso ao conhecimento, contudo, precisamos lembrar que criar caminhos indiretos não pode ser interpretado como

simplificação de ensino, mas criar possibilidades que estimulam um progresso elevado e intensificado, que coloque a criança em situação de desafio, pois esse processo rompe com o equilíbrio típico do desenvolvimento e possibilita as reorganizações psicológicas para estimular a emergência de caminhos alternativos de adaptação, ou seja, "todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação" (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

Os caminhos alternativos de desenvolvimento nos casos da deficiência se orientam para a compensação social da limitação orgânica estabelecendo a produção de novas possibilidades que substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. É por meios culturais adequados que são apresentadas as vias para compensar o defeito orgânico, essas vias são os caminhos indiretos que são a condicionalidade social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011).

Nesse contexto, urge estabelecer diálogos acerca das práticas de ensino que na tentativa de possibilitar caminhos indiretos simplificam o ensino, como o relato da alfabetizadora "Às vezes tem uma avaliação para fazer com muitas questões, então eu seleciono umas duas, que eu acho que a criança vai conseguir fazer e faço só essas" (Alfabetizadora 2).

Nesse enunciado, o caminho indireto não é possibilitado, mas o que entra em cena é a simplificação do ensino e a definição de que a criança não será capaz de fazer de outra forma as demais atividades. Ainda, esse enunciado se articula ao enunciado da alfabetizadora 1 quando relata que "nas formações que recebemos, somos orientadas a fazer somente o que o estudante consegue fazer, pois não adianta avançarmos se eles não conseguem".

Práticas simplificadas orientadas pelo processo de formação continuada que desacredita nas potencialidades das crianças e na atividade docente como via de potencializar caminhos indiretos de aprendizagem da leitura e da escrita às crianças PAEE. É necessário ir além das adaptações simplificadas, precisamos dialogar sobre os caminhos indiretos como via de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

> Aqui o caso é essencialmente diferente daquele observado no campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofísiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos - mão, olho, ouvido - e de certas funções cerebrais. Todos

> os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

O autor chama atenção para que o docente ao receber em sua sala de aula uma criança que possui uma deficiência possa compreender que a convergência dá lugar à divergência entre as linhas do desenvolvimento natural (biológico) e cultural e suas práticas são essenciais para o ensino de todas as crianças e via de superação da inclusão seletiva.

> Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 2011, p. 41)

Para Jannuzzi (2012, p. 32), romper com a inclusão seletiva demanda superarmos o processo de ensino baseado “na espontaneidade, na valorização do impulso interno, na iniciativa, na educação utilitária e na inter-relação entre a escola e vida”, a superação requer um processo de ensino objetivado às aprendizagens e ao desenvolvimento humano de todos.

Superar essa lógica de seletividade, demanda considerar as diferenças de aprendizagem, por isso, é fundamental pensar em um ensino na perspectiva da diferenciação. Segundo Pletsch (2009), essa perspectiva se constituiu como um princípio filosófico orientador das práticas de ensino, que objetivou superar a perspectiva de adaptações e flexibilização que, por sua vez, pressupõem a simplificação de conteúdo. Para a autora, a diferenciação é a possibilidade de repensar o currículo e os conteúdos de forma que esses sejam diferenciados do currículo e dos conteúdos de base comum, o que demanda, também, práticas de ensino diferenciadas.

Articuladas à concepção de diferenciação no ensino, as pesquisas de Mainardes (2001, 2007) nos apresentam uma tessitura sobre os discursos que sustentam as políticas que ensejam uma forma alternativa de escolarização às

crianças com deficiência, ou, como referencia o autor, às crianças com limitações de aprendizagens e que demandam mais tempo para aprender.

A forma alternativa proposta pelo autor é a aprendizagem em ciclos. Contudo, destaca que a implantação dessa medida requer a alteração de diversos aspectos relacionados à reorganização do tempo, do currículo, da avaliação, da organização da escola, especialmente das práticas pedagógicas. Mainardes (2007) tece seus argumentos definindo que a implantação da escolarização em ciclos causa um movimento de tensões, especialmente por objetivar romper com a lógica das avaliações de caráter somativo, típicas do regime seriado destinado à Educação Básica regular.

O autor analisou o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) para estudantes com limitações de aprendizagens e destacou que o ensino organizado por CBA possibilita a aprendizagem aos estudantes que necessitam de mais tempo. Ele destaca que no CBA ocorre a eliminação da reprovação, gera maior heterogeneidade nas classes e a implementação de estratégias que atendam aos diferentes níveis dentro das mesmas classes.

Pensar em ensino inclusivo é pensar na garantia de acesso, mas, acima de tudo, de permanência, o que pressupõe a desconstrução das práticas de segregação, às quais as pessoas com deficiência foram submetidas historicamente. Segregação vista também entre a alfabetização e o ensino inclusivo, foco do nosso trabalho. Por isso, compreender as formas de materialização da alfabetização, no contexto do ensino inclusivo e identificar os caminho indiretos, as alterações nas práticas, nos currículos é necessária para rompermos e superarmos essa lógica que limita nossas crianças com deficiência de acessar e permanecer na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da perspectiva histórico-cultural compreendemos que nenhuma deficiência está acima das potencialidades da criança e que esta tem a capacidade de compensá-la por meio de um ensino adequado, com os recursos e métodos adaptados às suas necessidades, mas principalmente através da mediação apropriada do professor, visando ir além dos conhecimentos atuais do aluno, em direção ao seu desenvolvimento futuro.

Ao criticar a escola especial daquela época, Vigotski (2011) evidenciou a

necessidade de transformar os seus princípios, não apenas no aspecto pedagógico, mas sobretudo nos aspectos estruturais e sociais, uma vez que a função da instituição escolar não é segregar o indivíduo com deficiência, criando muros e separando-o da sociedade, mas sim inseri-lo na mesma e buscar alternativas diferentes para desenvolvê-lo de maneira integral.

Desse modo, levando em consideração as concepções de Vigotski (2011) sobre a defectologia, verificamos por meio das narrativas das alfabetizadoras, os caminhos indiretos são organizados quando, pela questão da deficiência, a criança apresenta limitações de seguir aprendendo pelo caminho direto. Portanto, as alfabetizadoras reconhecem a importância dos caminhos diretos, mas também entendem que, em alguns casos, é necessário recorrer a caminhos indiretos para que a criança possa aprender. Porém, caminhos indiretos são possibilitados pelas alfabetizadoras, mas ainda de forma fragilizada e às vezes confundidos com simplificações de ensino, visto que esse caminho surge durante os obstáculos encontrados no caminho direto, por meio das adaptações de atividades e avaliações.

Diante disso, podemos concluir que as adaptações são imprescindíveis no processo de desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, constituindo possibilidades de aprendizagem e obtenção de respostas educacionais que visam a participação de todos os alunos, na perspectiva de que cada indivíduo aprende de maneiras diferentes, e por isso, o caminho indireto pode ser uma alternativa para o seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020- 280529948. Acesso em: 24 jun. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.
MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/citation/?lang=pt. Acesso em 25 jun. 2023.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III** – Problemas do desenvolvimento da psique. Madrid: Machado Libros, 2012.

POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA: DIREITO À EDUCAÇÃO DO SURDO

Autor: Ednilson Assenção Luiz [1]

Co-autor: Dinair Iolanda da Silva Natal[2]

RESUMO

A educação inclusiva vem intensificando ao longo dos anos, se tornando um movimento mundial, um dos impulsionadores refere-se a Conferencia Mundial de Educação para Todos (1990), trazendo ao conhecimento a Declaração de Salamanca (1994). Neste artigo apresenta discussões sobre as Política Pública Inclusiva, relacionada ao direito à educação da Pessoa com Deficiência (PcD), na perspectiva da educação do surdo na escola inclusiva, ancorada nas principais leis de educação e nas suas diretrizes, tendo como recorte da pesquisa relacionado ao direito à educação do surdo. A problemática que discute o direito à educação e as Políticas Públicas Inclusivas, elaborada como fundamento escolar, em suas funções, barreiras e cada momento de sua implantação. O objetivo geral do artigo é a descrição da Política Pública Inclusiva e como está sendo inserida na perspectiva da inclusão, sobretudo com relação da educação escolar dos surdos. As fontes desta pesquisa bibliográfica e documental foram: Constituição federal (1988), os Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024), adentrando nas Leis Municipais do Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (2015) e Leis de inclusão do sujeito surdo no período de 2002 a 2020. A pesquisa aponta as demarcações temporal na implantação da Política Pública Inclusiva e a aceitação daqueles que participam para uma conscientização de todos.

Palavras-chave: Política Pública Inclusiva. Educação Inclusiva. Legislação. Surdo. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

A palavra Política Pública Inclusiva descreve a proteção dos direitos, a promoção da harmonia e a convivência entre os sujeitos em uma sociedade. E foi através das Políticas Públicas Inclusivas, que com o passar dos anos a educação escolar se encontrou com grandes desafios, o processo de aprendizagem e ensino dos alunos com deficiência. E em função disso, houve conquistas, uma amostra da evolução educacional, foi o ensino bilíngue para os alunos surdos. Como Políticas Públicas Inclusiva, fundamentaram o direito à educação do sujeito surdo, quebrando

[1] Doutorando em Educação pela Universidade TUIUTI, Mestre em Educação pela Universidade TUIUTI, Graduado em Normal Superior, Professor Bilíngue na Universidade UNESPAR, ednilson.assencao@unespar.edu.br
[2] Doutorando em Teoria Literária pela Universidade Uniandrade, Mestre em Desenvolvimento territorial Sustentável pela UFPR, Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade UNINTER, Professora Bilíngue na Universidade UNESPAR, dinair.natal@unespar.edu.br

barreira, e assim, sucedeu-se sua implantação nas escolas especiais. Buscando compreender a dimensão desta Legislação inclusiva, que para Pedro Demo "política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais" (DEMO, 2002, p,14). Direcionando para o entendimento da realidade escolar reduziu-se a evasão desses alunos surdos nas escolas, para a fim de promover direito a igualdade através dos avanços políticos legais.

A pesquisa objetiva neste artigo, uma descrição das Políticas Públicas Inclusivas, Nacionais e algumas influencias internacionais de âmbito mundial, e como está sendo injetada na educação, na perspectiva inclusiva do aluno surdo. Pesquisa de cunho bibliográfico e documental, busca-se compreender em que medida as legislações contemplam as PcDs. Com base nas Lei e Decretos: Constituição Federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Planos Nacionais da Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (PME), de 2015 e Leis e Decretos de inclusão do sujeito surdo no período de 2002 a 2020.

Neste sentido, o foco desta pesquisa surge da pressão da educação especial para surdos, em busca da concretização de direitos das PcDs, sobre o direito dos sujeitos surdos. Configurando assim, um significativo ponto social, para transformação e melhoria da vida. Direito esse contemplado no sistema jurídico brasileiro. Porém, sabe-se que, mesmo com a Lei, parte da população ainda não é contemplada com educação, cultura, economia e educacional.

2 O DIREITO DO SUJEITO SURDO: EDUCAÇÃO

A Lei que rege o país, promove direitos e a harmonia, a Constituição Federal Brasileira (1988), dispõe em seus artigos numeros: 205º e 214º, conteúdos que prevê a educação inclusiva, ressalta a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Conforme Carlos Roberto Jamil Cury (2002), o direito à educação é mais que uma herança cultural, mas um saber sistemático onde o cidadão se torna capaz tendo mais possibilidade de participação na sociedade e de se apossar na transformação cognitiva e formativa, pois só assim, abrem-se novos horizontes e dominio de conhecimento. Ter acesso a educação é um direito de todo cidadão brasileiro.

Nesse sentido a Constituição Federal Brasileira (1988), em sua pagina 108, no artigo 205º, referenda o papel indiscutivel que a educação além de ser um direito, deve ser promovida também pela sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa em eexercio da cidadania e para sua qualificação proficional. Esses direitos que vêm de encontro fundamental para a liberdade do sujeito. Segundo Lima (2003), a caracteristica da liberdade está na existência dos direitos, que assim derivam a educação como principal deles. Como sendo um direito de todos, a educação pode ser vista de uma maneira subjetiva, como os demais direitos sociais, por isso deve-se assegurar a cada sujeito suas especificidades e necessidades, sejam elas fisicas ou mentais.

Dentro dessa perspectiva do direito à educação, consta-se a necessidade do Governo estabelecer um plano com intenções ao direito à formação continuada do educador, para que assim este esteja preparado para atender, disposto na Constituição Federal Brasileira (1988), no artigo n. 214º que estabelece um Plano Nacional de Educação (PNE), que visou à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus varios níveis e a integração do poder público em que suas articulações visavam “I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanistica, científica e tecnologica do País.”(BRASIL, 1988, p. 112). O que para Cury (2002), na especificação é quando os novos direitos são reconhecidos: os das crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada, das mulheres serem atendidos seus direito e dos jovens e adultos nas escolas, dos portadores de necessidades especiais sejam elas de locomoção, audição ou outro problema deve-se atender sua peculiaridade. O propósito constitucional é de atender a diversidade. Aos logos dos anos as Leis tem sido pautado o direito dos PcDs, tema que será apresentado a seguir referente a educação do surdo.

2.1 Leis sobre o etendimento ao surdo na educação

Nesta seção, vamos apresentar Leis em ordens cronológicas, e as suas disposições: Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu artigo 2º, o apoio às pessoas portadoras de deficiência, em sua integração social, era apenas sobre os direitos básicos – material escolar, transporte público, merenda e bolsa de estudos, o aluno estava inserido na escola seja ela pública ou privada, mas não incluído. O

começo de uma conquista foi através da regulamentação da Lei 7.853/89, no Decreto n. 3.298/99, embora, discorria apenas a inserção da pessoa com deficiência, pensa-se em discutir sobre essa inserção, e a sua permanência, direito individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Esse decreto visa regulamentar, institui e estabelece planos e normas dando assim, outras providencias políticas para a integração das pessoas com deficiências. (BRASIL, 1999, p. 1). O qual fundamenta a política de inclusão Nacional em seu artigo n. 9º, que compete a lei sobre o direito básico e responsabilizando: “Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999, p. 4).

O Congresso Nacional sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394 (LDB) em 20 de dezembro de 1996, fundamentada e relacionada com a Constituição Federal Brasileira, foi com a legislação que regulamentou o sistema educacional do Brasil, com finalidade de organizar, e assim, dar estrutura aos princípios constitucionais, em seu art. 4º, inciso I ao X:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino;
> IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; 10 Lei de diretrizes e bases da educação nacional;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
> VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
> IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
> X - vaga na escola pública de educação. (BRASIL, 1996, p. 2, negrito nosso).

Ao se referir a atendimento educacional especializado, no inciso III, a palavra “preferencialmente”, se torna abrangente, nas outras redes, pois preferencialmente,

não o faz obrigatória. Um exemplo seria o atendimento escolar em língua de sinais ao sujeito surdo, ou o braile ao cego, ou de outras ferramentas de apoio e assim por diante. Afim de atender as demandas do PNE, a cidade do Município de Paranaguá, assegurado pela Lei, já mencionada nesse universo da pesquisa, sancionou seu Plano Municipal de Educação (PME), no ano de 2015-2025, um projeto Lei n. 3.468 que entrou em vigor em 23 de junho de 2015, que em seu artigo 2º cria a formação de um Conselho Municipal de Educação (COMED), juntamente co a Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI), em conjunto com a sociedade. (PARANAGUÁ, 2015).

Através dessas Legislações, houve a Lei n. 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiencia (Estatuto da Pessoa com Deficiencia), que certifica a oferta de educação bilingue ao sujeito surdo no seu artigo 28, inciso IV, em escolas e classes bilingues, “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, p. 7).

Determinar que o sujeito surdo esteja dentro da escola, não se torna garantia de aprendizagem ou permanencia deste. Ebasado nesse pressuposto, a autora Ronice Muller de Quadros, forneceu a condição do surdo ao fazer utilização de sua língua natural, a língua de sinais.

> Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser 46 ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito. (QUADROS, 1997, p. 27).

A língua de sinais para o sujeito surdo, já denotava e fornecia condições para que esse aprenda e socialise com os demais falante de sua língua de sinais como proposta bilingue desde 1997, nas pesquisas de Ronice Muller de Quadros, proposta essa que visava o desenvolvimento humano e a educação linguistica do surdo. O Presidente Bosonaro em respeito a identidade surda, sanciona a Lei n. 14.191 de 3 de agosto de 2021, no artigo 60-A, que auterou a Lei 9394 de 1996 (LDBEN), dispondo a modalidade de escola bilingue:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua,

ISSN: 2176 - 1396

> em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, p.1)

A educação bilingue de surdo, passa a ser iniciada na idade zero, fazendo uso do atendimento educaional especializado bilingue, na educação infantil, educação fundamental, ensino médio, e ensino superior.

3. EDUCAÇÃO: LINGUISTICA DO SURDO

> I – Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, **a expressão oral**, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.
>
> UNICEF, 1990, grifo nosso.

Na Conferência Mundial de Jomtien (1990), em seu “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, partindo do princípio que a “educação é direito de todos”, em seu documento, no capitulo primeiro, observa-se a “expressão oral” para aprender o conteúdo básico da aprendizagem necessária para todo os seres humano, inclusive para o sujeito surdo, que ainda , esse era obrigado a se submeter a filosofia oralista desde 1888, no Congresso de Milão, o que para época era comum. No documento da UNICEF (1990), ficou promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que em 2001 foi estabelecido seus objetivos e metas, com um fim de garantir ao Atendimento Especializado, aos sujeitos da educação especial. O PNE 2001-2011, em sua meta 11:

> Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (BRASIL, 2001, p. 56)

Um panorama que somente em 2002, o cidadão brasileiro surdo, teve seu direito garantido, dentro de uma perspectiva inclusiva do sujeito surdo na escola, fez-se necessário o uso de sua língua materna e segundo Bagarollo e França (2015, 52), “proporcionando as crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos ativos dentro da sociedade.” A língua materna do cidadão brasileiro surdo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, reconhecida no Brasil pela Lei n. 10.436 em 24 de abril de 2002, oficializa sua primeira língua na forma espaço visual, e o Português na sua forma escrita.

Cabe destacar que por um longo periodo os sujeitos surdos ficaram a margem da educação, onde o direito a educação era pacial e por vezes negada. Sem considerar as suas especificidade da surdez, Capovila nos chama a atenção, ao afirmar que um estudante surdo tem sua aprendizagem melhorada quando está inserido em uma escola bilíngue, que se encarrega de ensinar em duas línguas, escolas especiais que em sua disciplina ensinam o Portugues e a Libras. Assim, ampliam sua capacidade de decodificar, conhecimento, compreensão lexica, vocabulário de Libras, e no reconhecimento de palavras em português. (CAPOVILLA, 2011). O movimento surdo, as comunidades de todo o Brasil vem reinvidicando o direito à educação, onde tramitam duas línguas, a língua de sinais e o português, e a sua cultura sejam respeitadas e se adequem não só no curriculo escolar, mas sejam ativadas por todos os demais alunos, que funcione como uma língua, a lingua brasileira de sinai, Libras. A educação bilíngue, no contexto brasileiro para o surdo em nosso Brasil. Foi com a regulamentação da Lei 10.436 de 2002, através de Decreto 5.626 de 2005 que prevê a organização de turmas bilingues, onde tramita duas línguas, a libras e o portugues nos espaços educacionais.

Para a pesquisadora Silvana Elisa Moraes Schubert (2012) o ensino bilíngue ainda se faz, um desejo guardado, pois sua língua ainda se encontra nos ambientes educacionais, sendo traduzidas por profissionais interpretes – bilíngues, e ou por professores bilíngue, embora caso esses profissionais não se façam presente, retrocede-se aos primórdios é o que tristemente reflete em salas de aula. O que reflete no sujeito é apenas sua incapacidade nesses espaços. Para Schubert onde estiver um surdo ele continua sendo estereotipado de deficiência, na qual sua cultura é mutilada e sua identidade negada em meio a uma hegemonia ouvinte, que carece de

conhecimento a respeito do sujeito surdo. Concordando com o que comentava Karnopp que:

> Tais iniciativas foram conquistas fundamentais alcançadas através da luta que perdura até os dias de hoje nas escolas e universidades brasileiras, na garantia por um ensino de qualidade, por um sistema de avaliação que considere a diferença linguística e cultural dos surdos, por intérpretes, pela divulgação da Libras na sociedade, entre tantas outras. (KARNOPP, 2005, p.106)

O conceito de uma aprendizagem bilíngue, significa respeitar as suas necessidades linguísticas e a sua cultura. Constituindo a identidade de um sujeito através de sua língua, de seus saberes e de suas lutas históricas, que segundo Moura e Vieira:

> O Bilinguismo permite que o Surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser deficiente em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada. A Língua de Sinais possibilita que ele estabeleça relações de pensamento equivalentes, no que tange a abrangência e a complexidade. O aprendizado da Língua Portuguesa pode ser de fato, contemplado nessa abordagem que não se utiliza do auditivo, mas do visual. (MOURA E VIEIRA, 2011, p. 5)

A importância de aprender uma língua para o sujeito surdo, a língua de sinais assume o papel de uma língua natural, fácil de ser aprendida pelo sujeito surdo, que permite o seu desenvolvimento cognitivo nas mais diversas situações, de relações, de conceitos, de criatividades, de conceptualização, e em todas as áreas de conhecimento. Ainda concordando no uso da língua de sinais libras como primeira língua e o português na forma escrita, para a pesquisadora Silvana Elisa Moraes Schubert (2012), pede a probabilidade da educação como direito adquirido ao sujeito surdo, para que esse não tenha mais prejuízo, “[...] o bilinguismo e a formação de professores para surdos precisam ser analisados historicamente e no seio das políticas de inclusão”. (SCHUBERT, 2017, p. 37). A discussão sobre o bilinguismo e a formação dos professores e também com ira se fazer o desempenho, requer sim analise e recursos sobre a língua, cultura, identidade, e experiências visuais dos sujeitos surdos em ambiente educacional. Foi com o Plano Nacional de Educação (PNE), que teve possibilidade de reconhecer e o aperfeiçoamento linguístico da pessoa surda ao tratar como mais uma categoria para os sujeitos da educação especial inclusiva: fortalecendo as práticas socioculturais dos surdos e a sua língua,

ao manter os programas destinados à educação bilíngue para surdos, surdo-cegos, sinalizantes, desenvolver materiais didáticos bilíngues e currículos e métodos, assim, com atendimento no ensino superior sem prejuízo. (BRASIL, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância das Políticas Públicas Inclusivas, abordadas em relação ao direito à educação da Pessoa com Deficiência (PcD), na perspectiva da educação do surdo na efetivação de uma escola bilíngue, demonstrada nas principais Leis de educação e nas suas diretrizes, foi revelado na pesquisa o direito à educação do surdo adquirido ao longo dos anos e lutas, sua superação e equidade dentro das práticas inclusiva. Com uma demarcação temporal desvelou-se através da Política Pública Inclusiva que a aceitação daqueles que participam para uma conscientização educacional apresentam a importância das Leis e respeito para que essa seja vigente a capacitação do aluno surdo e de todos os demais alunos. O objetivo da pesquisa conclui-se que as Políticas Públicas Inclusivas em sua efetivação foi plenamente evoluindo, conforme gerou-se conhecimento de suas necessidades e lutas ao longo da história chegando aos dias de hoje nas escolas bilíngues, compreendemos o caminhar das Políticas Públicas: Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Planos Nacionais da Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação do Município de Paranaguá (2015) PME e as Leis referentes aos sujeitos surdos em que medida embasaram a construção do conhecimento e um ensino em duas línguas.

REFERÊNCIAS

BAGAROLLO. Maria Fernanda, FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.79, n.193, (dez. 1998). Brasília. 1998. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000319.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989,** dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298 Acesso em: 20 de junho 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art.18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. 133 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL, Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Alteração da Lei n. 9.394/96, (LDBEN), para dispor **sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**, 2021. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749 Acesso em 10 de junho de 2023.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade à diferença. Cad. Pesqui. , São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 133.

MOURA, Debora Rodrigues.; VIEIRA, Claudia Regina. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, no 28, 2011.

PARANAGUÁ. Lei Municipal 3.468, de 23 de junho de 2015. **Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Paranaguá** e dá outras providências. Paranaguá: Prefeitura Municipal de Paranaguá, 2015. Disponível em https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/paranagua/lei-ordinaria/2015/346/3468/lei-ordinaria-n3468-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-de-paranagua-eda-outras-providencias. Acesso em: 20 de junho de 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHUBERT, Silvana Elisa Moraes. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira**. 2012. Folhas XX f. Dissertação (Mestrado em área) – Nome da Faculdade, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190788/SCHUBER%20Silvana%20Elisa%20de%20Moraes%202012%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UTP.pdf?se quence=1&isAllowed=y Acesso em 10 de junho de 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unicef, 1990. Disponível em https://www.google.com/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+mundial+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+pdf&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+Mundial+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos%3A&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgCEAAYgAQyBggAEEUYOTIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIICAMQABgWGB4yCAgEEAAYFhgeMggIBRAAGBYYHjIICAYQABgWGB4yCAgHEAAYFhge0gEIOTM2M2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em 10 de junho de 2023.

A CRIANÇA DA ESCOLA ESPERANÇA DA APROAUT DE PONTA GROSSA E SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Geovana Aparecida de Oliveira Carvalho[1]

Gisele Brandelero Camargo[2]

RESUMO

A presente pesquisa, que está em andamento, tem por temática as percepções das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre seus processos de aprendizagem, na Escola Esperança da APROAUT (Associação de Proteção aos Autistas). A abordagem utilizada é qualitativa do tipo pesquisa de campo, e estabelece o seguinte objetivo do geral: compreender a percepção das crianças, da escola APROAUT de Ponta Grossa, sobre seus processos de aprendizagem. O viés teórico baseia-se em autores como: Ariès (1981), Bosa (2002), Sarmento (2004), Soares (2005), Klin (2006), Oliveira (2007), Tomás e Fernandes (2011), Pereira (2014) Schimidt (2019), Camargo (2020). Também utilizamos documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) e Projeto Político Pedagógico (APROAUT, 2019). A pesquisa está em etapa da produção de dados. Os dados estão sendo produzidos, na Escola Esperança da APROAUT, com as crianças do Ensino Fundamental, por meio de observação participante e entrevistas individuais. Em busca da legitimação do entendimento sobre a criança com TEA como sujeito e ator social, considera-se sua participação no processo de aprendizagem, elemento substancial no caminho do protagonismo infantil. Assim, espera-se da pesquisa encontrar a participação da criança com TEA tanto nos processos de aprendizagem escolar.
Palavras-chave: Criança. TEA. Participação. Processo de aprendizagem. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é composta por uma pluralidade de indivíduos que carregam consigo suas identificações, condições e histórias. Hoje, independente de classe, gênero, etnia, credo, condição ou quaisquer circunstâncias que sejam inerentes ao sujeito, a sua participação nos meios sociais devem ocorrer, fator que é aportado por leis. Entretanto, muitas pessoas durante o desenvolvimento histórico e social foram excluídas da participação cidadã e precisaram aguardar por tempos a conquista de direitos que antes lhe eram recusados.

A criança é um sujeito que, por algum tempo, foi afastada de (seus) direitos de participação ativa e dignidade na sociedade. Ariès (1981), apresenta que na Idade

[1] Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, geovanacarvalho9006@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG, gbcamargo@uepg.br

Média, crianças e adultos não possuíam distinção entre suas funções, suas vestes e seus locais de trabalho. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura. O sentimento de infância era inexistente, surgindo apenas com a Modernidade. Só nesse período a criança começa a ser vista como um indivíduo com necessidades diferentes das do adulto, ou seja, nasce uma consciência da particularidade infantil (ARIÈS, 1981).

Com o decorrer das décadas, as particularidades da criança vão sendo consideradas através de estudiosos e de implementação de leis, dessa forma o infante vai se tornando um sujeito de direitos no espaço social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) torna-se um importante documento que rege os direitos das crianças brasileiras, que incorporou os direitos firmados na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Além da atenção através de leis, estudiosos, da corrente da Sociologia da Infância começam a pensar a criança como um ator social (SARMENTO, 2004) que produz cultura, participa da sociedade com potencialidades para transformá-la.

Detentora de especificidades, as crianças vão apresentar inúmeros grupos que dizem respeito as suas condições, contextos e pertencimentos. Na atualidade, muito se têm discutido sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que diz respeito as alterações nas dimensões das habilidades de interação social recíprocas, de comunicação e comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, que é identificado principalmente na fase infantil.

Assim como todas as demais, a criança com TEA, descobre o mundo à sua maneira e precisa participar, ativamente, dos ambientes sociais. A escola é um dos principais espaços que contribui nos múltiplos desenvolvimentos da criança, como cognitivo, social e físico, além de promover o arranjo do educando para a vida cidadã, como explicita o ECA (1990), e garantir a participação da criança em seu processo de aprendizagem é elemento importante para esse desenvolvimento cidadão.

A criança com TEA, é atendida em seu processo escolar pela modalidade da Educação Especial, que acontece dentro do ensino regular ou em centros especializados, caso não seja possível a integração do educando no ensino regular (BRASIL, 1996).

No município de Ponta Grossa, a Escola Esperança da APROAUT, é uma escola de Educação Especial que se dedica ao atendimento de pessoas com TEA. Em busca de conhecer mais sobre a escola e como se dá o processo de

aprendizagem nela a problemática que circunda a pesquisa se dá pela seguinte questão: quais as percepções das crianças da Escola Esperança da APROAUT sobre os seus processos de aprendizagem?

Valorizando a participação para a cidadania e desenvolvimento da criança, o presente trabalho têm por objetivo geral: compreender a percepção das crianças, da Escola Esperança da APROAUT de Ponta Grossa, sobre seus processos de aprendizagem, por meio da identificação as falas verbais e não verbais das crianças com TEA, sobre seus processos escolares na Escola Esperança da APROAUT, como também, conhecer o currículo, as práticas pedagógicas, os espaços e tempos da escola da APROAUT.

A justificativa da pesquisa se dá a partir de observações da dificuldade em escolas regulares no atendimento da criança com TEA. Além disso, a pesquisa busca contribuir para o aprofundamento da temática, enfatizando a importância da participação da criança em seu processo de aprendizagem, compreendendo-as como sujeitos conscientes de suas participações.

A pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativa, pois é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto.” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). A pesquisa de campo está em andamento, sendo que a produção de dados ocorrerá em agosto de 2023, por meio de observação participante e entrevistas individuais com as crianças entre 06 e 12 anos de idade da Escola Esperança da APROAUT. Fundamentados em aspectos teóricos e legais, a pesquisa traz considerações em torno do conceito de criança, sobre o TEA e versa sobre a participação da criança no seu processo de aprendizagem.

2 A CRIANÇA COM TEA: UM SUJEITO CULTURAL

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz em seu art. 2º, que considera criança como a pessoa até doze anos de idade incompletos e no art. 3°, enfatiza que esse sujeito (juntamente ao adolescente) goza de todos os direitos essenciais e inerentes à pessoa humana, os assegura de todas as oportunidades, a fim de garantir o desenvolvimento, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e dignidade. (BRASIL, 1990). Esses direitos devem ser garantidos pelo Estado, com auxílio da família e da sociedade.

O ECA (BRASIL, 1990), colabora com a construção do entendimento da criança que enfatizamos em nossa pesquisa, como “ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p.2), pois além de enfatizar as questões necessárias ao bem-estar da criança no meio em que vive, reconhece a criança como produtora de cultura[3]. A criança entendida como ator social, se refere aquela que atua em seu processo de desenvolvimento e detem sua identidade, como afirma Camargo (2020) ao mencionar os estudos da Sociologia da Infância:

> entendo a criança como agente de transformação social, sujeito competente que (re) cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional, é destemida no uso dos seus movimentos corporais e suas lógicas próprias para ser e agir no universo em que vive, ou seja, é perita em infância. (CAMARGO, 2020, p.22).

Ao percebemos a criança como produtora de cultura e detentora de direitos, devemos olhar para a multiplicidade de crianças que compões nossa sociedade, para assim prezar pela garantia da posição de ator social, independentemente de qualquer circunstância. O ECA (BRASIL,1990), em relação as leis dispostas no documento, exprime que elas se destinam a todas as crianças sem discriminação.

O Transtono do Espectro Autista (TEA), faz parte da gama de diversidade social e faz necessário compreende-lo para tomar atitudes que visem a participação desssa criança no ambiente social, o escolar principalmente, para que as ações pedagógicas ocorram de forma a melhor atender os educandos com TEA.

2.1 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Para compreendermos as particularidades da criança com TEA, precisamos desenvolver o entendimento em torno do que se trata o Transtorno do Espectro Autista, que na esfera educacional faz parte do público-alvo da Educação Especial e é o sujeito o qual essa pesquisa se interessa.

Esse reconhecimento dos padrões comportamentais e das relações do indivíduo que possui o TEA, foram encontradas a partir das primeiras considerações dos estudos de Leo Kanner, psiquiatra austríaco, em 1943, ao observar algumas crianças internadas, constatou essa atipicidade nas relações interpessoais, a qual se

[3] Presente no Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura. BRASIL, 1990, p. 203)

diferia de outras patologias (BOSA, 2002). Com isso, estabeleceu um quadro clínico que levaram a consideração do “autismo típico”. Outro médico que investigou sobre o autismo foi Hans Asperger, também psiquiatra, em 1943. Assim como Kanner, observou o comportamento de algumas crianças e reconheceu características similares às levantadas por Kanner, porém Asperger acreditava que a síndrome que observara se diferenciava em alguns aspectos (BOSA, 2002). Ele destacou os gestos e olhares das crianças e levantou a hipótese de incidência do quadro em pessoas do sexo masculino (KLIN, 2006), sua pesquisa culminou na Síndrome de Asperger.

Conforme Bosa (2002,) ambos os médicos utilizaram o termo autismo para descrever o quadro, no começo como um adjetivo, posteriormente colocado como um substantivo para assinalar a natureza do comprometimento, autismo – palavra derivada do grego autos = si mesmo + ismos = disposição/orientação.

Ao olharmos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta-se incluso nos Transtornos do Neurodesenvolvimento e o documento caracteriza-o:

> por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31)

Lorna Wing foi a psiquiatra inglesa que trouxe a nomenclatura de “espectro”, para o autismo, pois verificou a manifestação com uma flexibilidade e uma variabilidade, englobando as especificações antes diferidas (autismo típico, Síndrome de Asperger). Com isso se estabelece a denominação espectro, pois está relacionado as múltiplas manifestações que o autismo apresenta, como expõe Schimidt (2019):

> o autismo ainda pode ser expresso em diversos graus de severidade. Têm-se usado o termo continuum ou espectro para definir a variabilidade de características que podem estar mais ou menos acentuadas nesses sujeitos, o que explica porque algumas vezes uma pessoa com autismo é tão diferente de outra que possui o mesmo diagnóstico. (SCHIMIDT, 2019, p. 2)

Com tudo, ao compreender do que se trata o TEA, concebemos, no que diz respeito a criança com TEA, que essa é um sujeito, ator social, que produz cultura, e constrói compreensões de sua maneira, apresentando como particularidade o TEA, com condição de possíveis alterações nas dimensões das habilidades de interação social recíprocas, de comunicação e comportamentos, interesses e atividades

ISSN: 2176 - 1396

estereotipadas. Ou seja, a criança com TEA possuiu especificidades que devem ser reconhecidas e assistidas, contudo, o transtorno não deve passar à frente do que representa sua identidade que é ser criança.

3 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é uma ação contínua e requer incorporação de conhecimentos e habilidades dos sujeitos envolvidos (PEREIRA, 2014) contemplando muitos elementos para que esse seja significativo para a formação do sujeito. Dentre esses elementos, um que se caracteriza ponto chave na busca de uma educação para a cidadania, é a promoção da participação da criança no processo de aprendizagem. Como colocado por Tomás e Fernandes (2011), “entendemos que a participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas”. (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p. 254). Além de criar instrumentos que possibilitam a ascensão dos interesses infantis no meio em que estão inseridas, Soares (2005), enfatiza que a participação, também é um elemento primordial na construção de identidade de um indivíduo:

> A individualidade e a procura de uma identidade própria passam a ser um dos princípios fundamentais da ação dos indivíduos, assim como a participação é encarada como um valor indispensável na procura de tal individualidade, pois somente dessa maneira os interesses e as prioridades de cada indivíduo poderão ser representadas e alcançadas. (SOARES, 2005, p. 124)

A construção de identidade e participação da criança, em um mundo centrado apenas no adulto, torna-se dificultosa, ao se verificar que todos os seus papéis e espaços sociais são pensados e elaborados pelos adultos, pois além de serem detentores do poder político e social, tomam para si os processos de administração simbólica das crianças (SARMENTO, 2004, p. 11).

Tomás e Fernandes (2011), defendem que o paradigma de participação infantil possibilita a quebra de estereótipos relacionados a medida de competência das crianças e de valores adultocêntricos ou paternalistas que opõem adultos e crianças as retirando da posição de produtoras de saberes e culturas. As autoras ainda, sistematizam alguns critérios que ao serem concretizados contribuem na efetivação da participação infantil, entre eles, estão: a diminuição das desigualdades sociais, o reconhecimento dos saberes e culturas das crianças, os interesses políticos e econômicos como fatores não determinantes e principalmente a promoção de

espaços democráticos para as crianças. Ao ponto em que a criança vai ganhando meios de participação, os seus interesses e necessidades vão sendo considerados, com isso há a diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. (SOARES, 2005, p. 124).

4 A ESCOLA ESPERANÇA DA APROAUT

A presente pesquisa, tem o seu foco investigar uma escola especializada na modalidade de Educação Especial. No Art. 58 da LDB (1996), em seu parágrafo segundo coloca-se que:

> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

A Escola Esperança compõe a Associação de Proteção dos Autistas (APROAUT), no município de Ponta Grossa. A instituição divide-se em três atendimentos: Centro dia (atendimento assistencial), Clínico (atendimento multiprofissional) e Escola (atendimento educacional). A escola constitui-se de um Projeto Político Pedagógico que visa organizar e orientar seu trabalho e demonstrando suas concepções para a ação escolar e fundamenta as descrições sobre a escola no presente trabalho.

A área de atendimento da Escola Esperança se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e organiza-se da seguinte forma: Educação Infantil - Estimulação essencial (0 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (04 anos a 05 anos e 11 meses) - Ensino Fundamental: Ciclo contínuo: 1° ciclo e 2°ciclo (06 anos a 15 anos) - Educação de Jovens e Adultos - Ciclo único (a partir dos 16 anos)

O espaço da Escola Esperança se organiza da seguinte forma: 03 pavilhões com salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, área administrativa, brinquedoteca, sala de artes, de música, área para recreação, garagem, espaço clínico e parquinho.

Sobre os materiais pedagógicos, conforme o PPP (APROAUT, 2019), são relevantes a utilização de materiais diferenciados, em busca de instigar o interesse dos estudantes e propiciar muitas experiências de aprendizagens. Todas as salas possuem brinquedos e materiais pedagógicos. A disposição dos professores, estão: computador com acesso à internet, impressora, livros para leituras com respeito às

ISSN: 2176 - 1396

deficiências encontradas na escola, livros pedagógicos de várias disciplinas para pesquisas e organização das aulas.

O corpo docente é formado por professoras, majoritariamente, formadas em Pedagogia, e todas possuem especialização em Educação Especial.

Em relação aos tempos na Escola Esperança, esse são estabelecidos através de uma rotina, que estabelece uma programação diária, para que os estudantes se organizem, pois, a imprevisibilidade pode acometer mudanças no comportamento dos autista (SCHIMIDT, 2019). Esse sequenciamento (rotina), é importante que seja apresentado através de recursos visuais ou objetos concretos às crianças.

De forma geral, a proposta curricular da escola visa o desenvolvimento de habilidades individuais dos estudantes. O documento descreve que a criança que faz parte do Ensino Fundamental, podem ser encaminhados ao ensino regular, desde que haja um ajuste para o cotidiano escolar, maior autonomia, entre outros comportamentos.

Ao verificarmos o ensino e a aprendizagem no PPP (APROAUT, 2019), observamos que:

> A proposta curricular observa leitura, escrita, cálculo matemático, promove o conhecimento de si e do outro enquanto participantes de um mesmo espaço, conhecimentos funcionais, saberes que estimulem o desenvolvimento da autonomia, desenvolvimento da capacidade de pensar e de interpretar, etc. (APROAUT, 2019, p. 17).

A avaliação no Ensino Fundamental é semestral, processual, diagnóstica e descritiva, através da construção de relatórios que englobem os avanços, comportamentos, mudanças, retrocessos, em suma, todo o desenvolvimento e nas áreas cognitiva, motora e socioafetiva (APROAUT, 2019).

O planejamento é proposto de forma transdisciplinar, baseando-se em um currículo funcional, orientado por diretrizes curriculares, segue a BNCC (2017), de acordo com uma proposta na dimensão da Educação Especial, com objetivos e expectativas. É adaptado, considerando os vários profissionais envolvidos e segue o método Teacch. Segundo o PPP (APROAUT, 2019), na Escola Esperança, utiliza-se o Método Teacch (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação - traduzido), em busca de ver o estudante na sua completude. Para isso, mais que um simples método, se constitui o programa “que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico em uma prática

predominantemente psicopedagógica" (APROAUT, 2019) que foi formulado nos EUA, para atendimento dos autistas.

A identificação de currículo, tempos, espaços e práticas dentro do Projeto Político Pedagógico, nos destina a um conhecimento teórico de como estão organizadas as propostas da Escola Esperança.

Instigadas a reconhecer como acontece a participação da criança em seu processo de aprendizagem considerando todos os elementos constitutivos do PPP em ação na escola, nos propomos a identificar essa relação através da percepção dos sujeitos vitais dessa pesquisa, as crianças do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar as especificidades da criança, enquanto sujeito social de direitos, é relevante no processo de aprendizagem e colocar a sua participação efetiva como elemento central nesse processo se faz substancial para a valorização da criança como sujeito detentora de saberes e produtora de cultura, pois instiga sua autonomia e estimula a construção de saberes, partindo da própria criança.

Esperamos, com essa pesquisa, estabelecer as relações entre as propostas descritas no PPP da escola com as que ocorrem no cotidiano, a partir das percepções da criança com TEA, análisando sua participação nos processos de aprendizagem, em busca de identificar as ações em prol de seu protagonismo infantil que se vão ao encontro de príncipios da Sociologia da Infância, a fim ser ferramenta meio, que estimule as ações também de escolas regulares.

REFERÊNCIAS

APROAUT ESCOLA ESPERANÇA. **Projeto Político Pedagógico**. Ponta Grossa, 2019

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais** – DSM-5 Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-eestatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em 12. jul. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

1990.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações *In:* BAPTISTA, C B. (Org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAMARGO, G. B. **A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. USA, vol.28, p. 1 -9, 2006 Disponível em: . Acesso em: 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança** Disponível em : https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 15 maio 2023.

PEREIRA, C. S. **O processo de aprendizagem na educação escolar** :as concepções de professores. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SCHIMITD, C. **Transtornos Do Espectro Do Autismo na escola**: protagonismos no processo inclusivo. UFSM, 2019

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes.** 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos daoCriança,oPortugal.oDisponível0em:http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978. Acesso em 17. maio 2023.

TOMÁS, C; FERNANDES, N. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. *In:* MAGER, M; MUËLLER, V. R.; SILVESTRE, E; MORELLI, A. J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens.** Maringá: Eduem, 2011. p. 251-270.

CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina de Souza[1]

RESUMO

Considerando que a educação inclusiva é uma temática, que é ainda muito nova dentro das discussões acerca da educação, este estudo têm como objetivo compreender as aplicações práticas da inclusão escolar e destacar possíveis impasses entre o que é proposto pelas legislações e políticas públicas que atendem a temática e o suporte oferecido às escolas para que seja efetivado a garantia de ensino aos alunos público-alvo da educação inclusiva. A partir disso, foi utilizado como referencial teórico Mantoan (2015) *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* para discutir o que é a inclusão escolar e a teoria de Piaget explicada por Taille, Oliveira e Dantas (2019) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* para pensar a importância das práticas de inclusão. Para o desenvolvimento do estudo foi utilizado uma pesquisa do tipo bibliográfica, onde foi possível entender que a inclusão é um processo muito complexo, que envolve a quebra de um paradigma educacional, e que apesar de existirem legislações e políticas públicas que visam assegurar o direito a inclusão escolar, a falta de supervisão e suporte faz com que essa proposta ainda não seja efetivada da forma correta. Conclui-se que para a efetivação da educação inclusiva é necessária uma mobilização de diferentes agentes envolvidos nesse processo, vai muito além da simples inserção de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, trata-se de uma proposta de socialização e efetivação da aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: inclusão; educação; ensino fundamental; políticas; prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar é uma grande conquista para a Educação em geral e principalmente para o público a quem se destina, através dela é possível que alunos com necessidades educacionais especiais possam ser incluídos em turmas de ensino regular, recebendo apoio necessário para que assim consigam alcançar sua formação integral enquanto indivíduo portador de direitos e integrante da sociedade. Este é um direito previsto na Constituição Federal (1988) em seu Capítulo III, Art.208, Inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em normativas posteriores o termo “deficiência” que aparece na lei é substituído por pessoa com “necessidades educacionais especiais” abrangendo o público-alvo dessas políticas. Conforme a Resolução nº2 CNE/CEB (2001) Art.05, Inciso I explica:

[1] Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, maria.souza12@pucpr.edu.br.

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Outras legislações e políticas públicas reiteram esse direito e preveem orientações de como deve ser realizado na prática pedagógica, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014), entre outros pareceres, decretos e diretrizes.

Logo, existe a garantia de direito à inclusão escolar previsto por lei, mas deve-se questionar a qualidade do ensino que as crianças estão tendo acesso. Deve-se lembrar que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais requer recursos específicos que nem todas as escolas possuem, e ainda assim estão diante da obrigatoriedade de receber esses alunos.

Existem diversas legislações acerca da temática da inclusão escolar, no Brasil, a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/1996) no capítulo V (Art. 58) explica que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino...” e é “dever constitucional do Estado” (art. 58, § 3º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art.59, I) também prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” e “[...] professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III).

Com isso, a partir do momento que esses alunos são inseridos em turmas regulares, surge a necessidade do professorar adaptar as atividades para o tipo de necessidade especial que esse aluno apresenta, além disso, pode ocorrer do professor ter vários alunos de inclusão dentro da mesma turma, o que torna ainda mais trabalhoso o planejamento das atividades a serem realizadas. Essa questão também está assegurada na LDB nº 9.394/96 explicada por Barros et al (2015, p.151):

> Outro aspecto a ser considerado refere-se ao quantitativo de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, onde a Lei nº 9.394 (Brasil,1996) estabelece, no artigo 25, que caberá às "autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento.

Apesar dos quesitos legais assegurarem o direito a escolarização para toda pessoa com necessidades especiais (criança), na prática é facilmente observado a dificuldade que as escolas apresentam, o que leva o ensino e a aprendizagem dessas turmas a serem colocadas em constante questionamento.

Diante isso, este artigo tem como objetivo entender quais são as contradições entre os aspectos legais e o suporte dado às escolas da rede pública de ensino? Deve-se questionar a capacidade da instituição escolar ou quem deveria oferecer suporte a elas? Assim, objetiva-se rever algumas das políticas públicas que tratam desse assunto, suas eficácias na prática a partir de estudos que já foram realizados até o momento sobre essa temática.

Visando compreender como as pesquisas vêm abordando esse tema, realizei uma busca através do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a seleção dos artigos foi feita através de alguns critérios, primeiramente, no Portal da CAPES, foi realizado a busca através de 3 palavras-chave acerca do tema: educação inclusiva; escolas públicas; políticas. A partir isso foram encontrados 497 resultados. Em seguida, a pesquisa foi refinada usando o critério temporal, procurando por artigos publicados a partir de 2017 (5 anos), com isso chegando a 287 resultados. Por fim, selecionando o critério de somente artigos, chegando a 286 resultados.

Em seguida, o critério de análise passou a ser feito a partir da compatibilidade do título de cada um com o tema do estudo, chegando a 26 artigos selecionados. E por fim, ao analisar o resumo de cada artigo, foram descartados 21 artigos, assim concluindo a seleção do referencial teórico em 5 artigos acadêmicos que mis se alinham ao que pretendo discutir aqui. A saber:

O artigo *Contradições e Limites das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil,* de Crochick, Costa e Faria (2020) que traz uma reflexão acerca do

progresso, das contradições e dos limites das políticas de educação inclusiva no contexto atual da sociedade.

O artigo *A Dimensão Constitutiva do Meio: implicações políticas e práticas em educação especial,* de Dainez, Smolka e Souza (2022), que discute como as políticas e legislações acerca da educação especial integram o ambiente escolar e afetam as relações dos sujeitos envolvidos dentro das escolas.

O artigo *Conceitos e Relações entre Educação Inclusiva e Educação Especial nas Legislações Educacionais do Brasil*, Santa Catarina e Blumenau, de Fraga *et al* (2017), que analisa os conceitos e as relações entre educação especial e inclusão escolar a partir das políticas educacionais no contexto nacional.

O artigo *Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família*, de Silva e Engelbrecht (2019), que analisa a interação da família na política de educação acerca da educação especial.

O artigo *A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino*, de Pinheiro (2020), que compreende os desafios enfrentados pelos professores em relação a inclusão escolar, levando em consideração o preparo desses profissionais para atender os alunos público-alvo da educação inclusiva.

Estes artigos se constituem as fontes deste trabalho que tem por metodologia a pesquisa do tipo bibliográfica e documental, uma vez que articula as políticas às produções da área que olham mais detidamente para as práticas. Como referencial teórico, utilizei Mantoan (2015) *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* para discutir o que é a inclusão escolar e a teoria de Piaget explicada por Taille, Oliveira e Dantas (2019) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* para pensar a importância das práticas de inclusão.

2 CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Ao propor um estudo acerca da inclusão escolar, se faz necessário levar em consideração diversos aspectos, pois, está uma temática que ainda está sendo estruturalizada a partir das propostas de políticas públicas e legislações que preveem

sua implementação e a prática que vêm ocorrendo nas escolas. Conforme explica Fraga *et al* (2017, p.43) foi a partir dos anos 2000 que começaram a surgir leis mais específicas a respeito dessa temática as autoras destacam que:

> Foi a partir das Diretrizes Nacionais que se afirmou a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas de Educação Especial no Brasil, destacando-se: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto Nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU - Ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, Resolução - Nº 4 CNE/CEB 2009, e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) que entrou em vigor em janeiro de 2016. (FRAGA *et al*, 2017, p.43)

Para compreender o conceito de inclusão escolar, Mantoan (2015, p.20) explica que para a sua efetivação no ambiente escolar é necessária uma mudança de paradigma educacional, o que faz com que seja vista com um olhar de radicalismo. A autora explica que a educação inclusiva deve abranger todos os alunos, sem propor nenhum tipo de especificidade de regras, ensino ou avaliação.

A partir disso, entende-se que a proposta de inclusão escolar é muito mais que a simples inserção de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares, é uma proposta de trabalho que evita exclusão de qualquer tipo. É interessante pensar a educação inclusiva como uma forma de socialização desses alunos, pois, ao serem inseridos em turmas regulares, propondo a inclusão de forma eficaz, faz que com que, grupo que anteriormente foram excluídos e tratados com diferença, agora sejam entendidos como membros da sociedade de forma igualitária e que devem ter os mesmo direitos e deveres que quaisquer outro.

A teoria de Piaget, traz muito sobre o aspecto social da educação, conforme explica Taille, Oliveira e Dantas (2019) o que caracteriza a teoria Piagetiana é o fato de o autor defender que o homem é um ser social, mas que interage de formas diferentes dentro de sua individualidade. Essa é uma questão interessante para pensar a educação inclusiva, que conforme já explicado, é uma forma de propor a socialização de alunos público-alvo da educação especial, que antes, eram privados de interagir com os demais alunos, mas que conforme explica o autor, também são

seres sociais e essa proposta de interação traz benefícios de desenvolvimento intelectual e pessoal.

Com isso, entende-se a importância da proposta de inclusão escolar, mas, sabe-se que o que é proposto na teoria, dificilmente ocorre na prática em sua totalidade, ainda mais, se tratando de uma temática consideravelmente nova nos parâmetros educacionais e que exige uma grande mudança em seu paradigma. Existes legislações e políticas públicas que tratam da educação inclusiva, visando propor diretrizes a serem seguidas para a efetivação prática da inclusão escolar, mas, dificilmente se vê uma preocupação por parte de quem deveria assegurar que essas estão sendo seguidas ou propostas de suporte que as instituições de ensino precisam para a sua devida efetivação na prática. Ao considerar o viés legislativo, Dainez, Smolka e Souza (2022, p.03) explicam que “um importante marco da Constituição de 1988 é a explicitação da responsabilização do Estado pela educação da pessoa com deficiência e a formulação, em lei, do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino”, a partir disso, entende-se que o Estado tem a responsabilidade de assegurar que os alunos público-alvo da educação especial estejam recebendo uma educação inclusiva e de qualidade dentro de todas as diretrizes propostas.

Além da falta de suporte e supervisão por parte de quem deveria garantir a eficácia da educação inclusiva, existem outros aspectos que devem ser levados em consideração ao tentar entender o contexto das práticas de inclusão escolar, uma contradição bastante comum dentro dessa temática é explicada por Crochick, Costa e Faria (2020, p.07):

> [...] a proposta de uma “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” limita a própria inclusão, ou seja, a discriminação presente na educação especial se mantém ao se contrapor à proposta de educação inclusiva, a qual visa à modificação das condições escolares para incluir o aluno, e não a manutenção da educação especial sob um muro simbólico.

A educação especial e educação inclusiva são conceitos que muitas vezes são entendidos como sinônimos ou como conceitos que estão fundidos. Esse é um erro bastante comum, e que conforme explica Crochick, Costa e Faria (2020) traz consequências negativas para o processo de inclusão escolar. Ambos abordam o

ISSN: 2176 - 1396

atendimento educacional especializado realizado na rede regular de ensino, então se faz necessária a compreensão de que o conceito de Educação Especial se refere a uma modalidade da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Já o conceito de Inclusão ampara um público-alvo maior, conforme explicado na de Salamanca (UNESCO, 1994, P.06):

> Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Tendo em mente esses conceitos. Outro aspecto, é refletir quanto a formação dos profissionais da educação para atuar com a educação inclusiva, essa é uma questão bastante abrangente, a qual, não se pretende aprofundar nesse estudo, apenas destacar. Mantoan (2015, p.18) traz essa questão previamente, ao explicar que mesmo após anos de implementação da inclusão escolar, os professores do ensino regular ainda trazem a ideia de não estarem preparados para lidar com as diferenças em sala de aula e ensinar todos os alunos. No artigo de Pinheiro (2020, p.628) a pesquisa realizada aponta alguma dessas dificuldades relatadas por esses profissionais:

> Nesse sentido, percebeu-se na escola investigada, certa angústia e aflição ao ser tocado no assunto acerca da inclusão na referida escola, pois desde a direção até os professores havia um discurso de que a escola não tinha condições de realizar a inclusão no seu real sentido, uma vez que havia indisponibilidade de recursos, não havia suporte e na maioria dos casos a falta de acessibilidade plena tinha implicações no próprio professor que se dizia despreparadas para desenvolver seu trabalho com alunos com deficiência, por falta de formação e de conhecimento sobre a mesma.

Além disso, é necessário pensar a educação inclusiva como um processo que envolve o trabalho de diversos agentes para que seja efetivada de forma eficaz para a aprendizagem dos alunos público-alvo da inclusão, já foi aqui citado a responsabilidade do Estado, das escola e dos professores, mas, Silva e Engelbrecht (2019, p.214) destaca em seu artigo que “A escola inclusiva objetiva atender os

alunos em todas as suas especificidades envolvendo as famílias e a comunidade escolar, sendo este um processo em construção para os educadores.”, essa é um ponto importante a se consideração ao pensar na educação inclusiva, a atuação e participação das famílias nesse processo é de suma importância, para que o trabalho de inclusão e inserção social não fique limitado ao ambiente escolar, mas que continue ocorrendo no cotidiano desses alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva e sua aplicação e um assunto que vêm ganhando cada vez mais destaque do cenário acadêmico. A inclusão escolar é uma grande conquista para a modalidade da educação especial, permite que alunos com necessidades educacionais especiais possam ser inseridos em turmas regulares de ensino com o direito ao acesso à educação e de qualidade. A partir desse processo esses alunos são socializados e inseridos em um ambiente que proporciona igualdade. Mas, com isso, é necessário atentar se essas questões estão realmente sendo colocadas em prática, há diversas legislações que asseguram o direito a educação inclusiva, mas muitas vezes não ocorre a devida assistência para a garantia da eficácia dessa modalidade.

Neste artigo percebeu-se que existem diversos aspectos que devem ser levados em consideração ao pensar na efetivação da inclusão escolar, esse é um trabalho bastante complexo que exige uma grande mudança nos parâmetros educacionais, além de exigir uma mobilização de diferentes agentes envolvidos nesse trabalho. Conclui-se que para a efetivação desse direito de forma integral é necessário pensar questões como: adaptações curriculares, acessibilidade e formação docente para atuar com a inclusão escolar, tudo isso com o objetivo de, além de proporcionar o acesso à educação na rede regular, garantir continuidade e terminalidade dos estudos visando a posterior inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

A educação em geral é direito de todos e o estudo das políticas públicas de educação inclusiva propõe expor os direitos que eles alunos possuem e promover a consciência de que a inclusão é muito mais a simples inserção de alunos com necessidades especiais em turma regulares, trata de garantir uma educação de qualidade e bem-estar desses alunos nesse ambiente. No entanto se essas políticas

não vierem acompanhadas de práticas efetivas de inclusão essa não se efetiva e a proposta fica apenas no papel.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alessandra Belfort. *et al*. Dificuldades no Processo de Inclusão Escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia,** São Paulo, vol.35, num.88, p.145- 163, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94640400010.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

CROCHICK, J. L.; ALVES DA COSTA, V.; FELÍCIO FARIA, D. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-19, 14 dez. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628. Acesso em: 28 de mai. 2023..

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A Dimensão Constitutiva do Meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.256418. Acesso em: 28 de mai. 2023.

FRAGA, J. N. *et al*. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 30, n. 57, p. 41–54, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012. Acesso em: 28 de mai. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PINHEIRO, J. F. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 11, n. 31, p. 625–649, 2020. Disponível em:

https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4517. Acesso em: 28 de mai. 2023.

SILVA, J. M. A.; ENGELBRECHT, M. R. Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família. Revista Libertas, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/27783. Acesso em: 28 de mai. 2023.

TAILLE, Y. L; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

UNESCO, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. BRASIL: UNESCO e MEC, 1994. Disponível em: https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf. Acesso em: 28 de mai. 2023.

ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS STRICTO SENSU PRESENTES NA CAPES?

Lucilia Vernaschi de Oliveira[1]

Terezinha dos Anjos Abrantes[2]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é decorrente de alterações no neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Pesquisas sobre a educação inclusiva de estudantes com TEA no ensino superior mostram que esta é uma demanda que vem crescendo, especialmente amparadas por políticas públicas inclusivas, como a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA. Nesse sentido, no presente estudo, objetivamos analisar teses e dissertações produzidas entre os anos de 2012 a 2022, que abordam o atendimento educacional destinado aos alunos com TEA, no ensino superior. Diante disso, a problematização desta temática pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: o que tem sido investigado nas pesquisas stricto sensu em relação à educação especial inclusiva de estudantes com TEA, no ensino superior? O estudo se caracteriza como um estado de conhecimento, conforme preconizado por Romanovski e Ens (2006). As buscas foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras-chave “autismo” and “ensino superior”; “TEA” and “educação superior”; “autismo” and “educação superior”. Ao todo selecionamos e analisamos 10 pesquisas, sendo nove dissertações e uma tese, as quais apresentamos no Quadro 1, seguida de síntese de seus principais elementos, de acordo com Bardin (2016). Os resultados das pesquisas stricto sensu ora apresentadas, destacam o complexo processo de inclusão do estudante com TEA no ensino superior, com ênfase à falta de formação do professor para lidar com as especificidades do espectro, especialmente no que tange às questões metodológicas de ensino e no processo de adaptações e flexibilizações curriculares para esse público.

Palavras-chave: Autismo. Ensino Superior. Capes. Teses e Dissertações. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em uma desordem do neurodesenvolvimento, definida a partir de critérios clínicos.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, as características essenciais do transtorno do espectro autista (TEA) compreendem

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Docente no Instituto Federal do Paraná campus Umuarama, E-mail: lucilia.vernaschi@ifpr.edu.br.
[2] Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Pedagoga no Instituto Federal do Paraná campus Umuarama, E-mail: terezinha.abrantes@ifpr.edu.br.

> [...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (DSM-V, 2014, p. 53).

Em suma, esta desordem neurológica leva a prejuízos nas trocas sociais, os quais são persistentes e marcados pela dificuldade de a pessoa com TEA participar de atividades imaginativas, em fazer amizades e na falta de interesse por pares (APA, 2014), aspecto que se repete ao longo da vida, principalmente se as necessidades decorrentes do TEA não forem adequadamente trabalhadas.

Os direitos das pessoas com TEA foram assegurados, principalmente, com a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o presente estudo se justifica pelo crescente número de estudantes com TEA que acessam o ensino superior e pelos poucos estudos de revisão acerca do atendimento especializado destinado a esse público nesse nível de escolaridade. Além disso, ele pode contribuir com reflexões sobre os desafios que se colocam em nossa prática educativa, aspectos que precisam ser superados para que realmente ocorra a inclusão escolar e social.

Dessa reflexão, decorre a problemática que pretendemos investigar, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: o que tem sido investigado nas pesquisas stricto sensu em relação à educação especial inclusiva de estudantes com TEA, no ensino superior?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar teses e dissertações produzidas entre os anos de 2012 a 2022, que abordam o atendimento educacional destinado aos alunos com TEA, no ensino superior. Assim, este texto se caracteriza como um estado do conhecimento, conforme destacam Romanovski e Ens (2006, p. 39), que esse tipo de pesquisa compreende apenas “[...] um setor das publicações sobre o tema estudado”.

As buscas foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras-chave “autismo” and “ensino superior”; “TEA” and “educação superior”; “autismo” and “educação superior”. Ao todo selecionamos e analisamos 10 pesquisas, sendo nove dissertações e uma tese, as quais apresentamos no Quadro 1, seguida de síntese de seus principais elementos, conforme Bardin (2016).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa estão apresentados no Quadro 1, organizados em tipo da pesquisa stricto sensu, o ano de publicação, título, autoria e instituição de ensino superior. Localizamos nove dissertações e uma tese, apresentadas a seguir.

Quadro 1. Distribuição das dissertações e teses localizadas no portal da Capes

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
Dissertação 1	2017	A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades	Dulcimar Lopes Carvalho	Universidade da Região de Joinville - Univille Joinville - SC
Dissertação 2	2019	Desafios da inclusão: barreiras enfrentadas por pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior	Claudia Paola Carrasco Aguilar	Faculdades Pequeno Príncipe Curitiba - PR
Dissertação 3	2019	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Elaine Caroline de Macedo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal - RN
Dissertação 4	2019	Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior	Rosana Meire Cazadei Rezende	Universidade do Oeste Paulista – Unioeste Presidente Prudente - SP
Dissertação 5	2021	Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural.	Kétila Batista da Silva Teixeira	Universidade Federal de Rondônia – Unir Porto Velho - RO
Dissertação 6	2021	Intensitea: protocolo de exercício físico para funções executivas de universitários(as) com TEA	Adeline Oliveira da Silva	Universidade Federal do Pará Belém - PA
Dissertação 7	2021	Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Suellem Teixeira do Nascimento	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro - RJ
Dissertação 8	2021	Processos inclusivos: percepções de alunos do ensino superior sobre uso das tecnologias digitais / jogos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA	Adriana Von Stein	Universidade Pitágoras Unopar Londrina - PR
Dissertação 9	2022	Adultos autistas: permanência na educação superior e participação no mundo do trabalho	Vanessa Rodrigues Amorim da Silva Brum	Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf Campos dos Goytacazes - RJ
Tese	2021	Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de	Jefferson Falcão Sales	Universidade Federal do Ceará

		caso na Universidade Federal do Ceará		Fortaleza - CE

Fonte: Elaboração dos autores a partir do portal da Capes (2023).

Na primeira pesquisa, Carvalho (2017), por meio de estudo de caso, abordou a trajetória de inclusão de pessoas com autismo no ensino regular, especialmente de um estudante com autismo, da educação básica até o acesso à educação superior. Os resultados mostram que as interações educacionais e a intervenção precoce contribuem para a inclusão educacional das pessoas com autismo; no entanto, existem desafios a serem vencidos, como o preconceito, as barreiras advindas do diagnóstico, as lacunas na formação dos professores, entre outros. A autora salienta que para que a inclusão de fato ocorra, é necessária uma profícua reestruturação nas escolas, sobretudo no modo como o autismo é percebido e entendido por todos que lidam com esses estudantes.

No segundo trabalho, Aguilar (2019), utilizou-se de pesquisa do tipo exploratória descritiva, com sete estudantes com autismo, com diagnóstico de TEA matriculados no ensino superior, sendo que três deles, como estratégia de adaptação, optaram por divulgar o diagnóstico aos colegas de sala e aos seus professores e quatro preferiram omitir essa informação. A pesquisadora buscou identificar como se dava o processo de adaptação à universidade, bem como as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas pelo discente com TEA para sua adaptação, além da identificação dos recursos oferecidos pelas universidades a esses estudantes. Os participantes apresentaram dificuldades no relacionamento com seus pares e com os docentes, aspecto que demonstrou a falta de estratégias para lidar com as desabilidades sociais e de comunicação. Os pesquisados relataram que as instituições de ensino superior (IES) têm dificuldades para oferecer adaptações didático-pedagógicas, embora existam núcleos de acessibilidade para essa finalidade.

Na terceira pesquisa, Macedo (2019) avaliou as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre o processo de ensino para estudantes com TEA. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, dividida em três fases: na primeira, realizou-se um levantamento do conhecimento e das demandas formativas de 48 docentes da instituição a respeito do TEA, assim como analisou-se a percepção de dois estudantes com TEA sobre seu processo de escolarização. Na

segunda etapa ofertou-se um curso de formação continuada aos docentes. Na última etapa, por meio de entrevistas e questionários aplicados avaliou-se os ganhos de conhecimento e mudanças nas práticas de ensino, tanto do ponto de vista dos professores quanto dos alunos. Para a autora, os resultados do estudo sinalizam ações que favorecem a inclusão social e educacional de alunos com TEA em IES.

Na quarta dissertação, Rezende (2019) analisou o perfil da formação teórica e prática de nove docentes e nove coordenadores de cursos de graduação de uma IES para atuarem na inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, por meio de entrevista semiestruturada. Segundo a autora, os resultados contribuíram para o debate acadêmico-científico como indicadores das necessidades específicas e coletivas dos docentes de ensino superior, para uma ação crítico-reflexiva de inclusão universitária dos estudantes com TEA, no atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem advindas do espectro.

Na quinta pesquisa, Teixeira (2021) investigou por meio de entrevistas semiestruturadas vivências de um grupo de três pessoas com TEA, egressas do ensino superior, à luz dos postulados de Vigotski. Os resultados apontaram que para o primeiro participante da pesquisa, o diagnóstico precoce contribuiu para que pudesse concluir o ensino superior, sendo o motivo principal para tal, o sentido gerado pelo incentivo da mãe. Para o segundo participante, seu percurso de escolarização foi marcado por lutas, preconceitos, discriminação e diagnóstico tardio, sendo que o acompanhamento psicológico, o uso de medicação e o apoio dos familiares foram essenciais em seu processo de superação. A terceira participante teve sua trajetória marcada por sofrimento com as consequências da deficiência secundária, no entanto, com o apoio de familiares, amigos e de alguns professores, conseguiu superar e compensar dificuldades que apareceram no seu processo de conclusão do curso superior. Respectivamente, os três pesquisados se formaram em medicina, engenharia e advocacia.

De acordo com o estudo realizado na sexta dissertação, Silva (2021) elaborou e validou um protocolo de exercícios físicos, o qual foi ratificado por um grupo de sete profissionais de diferentes áreas, denominado de Intensitea, para ser utilizado para estimulação de funções executivas de atenção, inibição e memória de trabalho em estudantes com TEA. O protocolo pode ser utilizado por profissionais que atendam esse público no ensino superior, formatado em PDF e videoaula em MP4. Participaram da pesquisa quatro estudantes de graduação com diagnóstico de TEA

ou de TEA com outras comorbidades associadas. A pesquisa foi desenvolvida em três sessões de intervenções pelo Google Meet. A autora salienta que, o produto Intensitea poderá contribuir na melhoraria do desempenho em tarefas que demandem bom funcionamento das funções executivas de atenção, inibição e memória de trabalho em estudantes com TEA.

Na sétima pesquisa, Nascimento (2021) mapeou os estudantes com deficiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ingressantes entre 2004 e 2020, bem como, buscou compreender, por meio da narrativa de alguns desses alunos, suas percepções positivas e negativas acerca do processo de inclusão vivenciado na Universidade. Dos 442 estudantes com deficiência, matriculados no período pesquisado, doze deles, com matrícula ativa no ano de 2020 responderam à entrevista semiestruturada, sendo que dos três estudantes com TEA, dois deles responderam à pesquisa. Nesse contexto, embora a pesquisa não trate especificamente do autismo no ensino superior, observou-se que na IES onde se realizou a pesquisa há um Grupo de Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa, o qual se dedica ao ensino e à investigação sobre a linguagem e a comunicação de pessoas com deficiência, em especial aquelas com paralisia cerebral, autismo, deficiência intelectual severa, deficiência múltipla e surdocegueira, aspecto que demonstra a preocupação do grupo com assunto de inclusão do estudante com TEA. A autora pontua a inexistência de dados cadastrados referentes aos graduandos com TEA na referida universidade. Destaca também que apesar das barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas, a universidade tem se configurado em um espaço inclusivo.

No oitavo trabalho, Stein (2021) analisou as percepções e o conhecimento dos estudantes em relação ao uso de jogos e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Participaram da pesquisa 1.939 alunos do Ensino Superior EaD, de uma universidade particular, do curso de Pedagogia de diferentes regiões do Brasil, em modalidade presencial, semipresencial e EaD, os quais responderam a um questionário on-line, por meio do google forms, estruturado com questões abertas e fechadas. Os resultados indicaram que a maior parte dos participantes conhece alunos com TEA e compreende aspectos do desenvolvimento e do processo educacional desses alunos. Em relação aos jogos, a maioria deles compreende a necessidade dos cuidados na hora da escolha, considerando as especificidades e a opinião dos alunos com TEA. Os participantes reconhecem

também que o curso de Pedagogia prepara minimamente para o uso dos jogos digitais no processo educacional dos alunos com TEA, contudo há a falta de disciplinas específicas para essa prática.

Na nona e última dissertação, Brum (2022) analisou trajetórias de vida, narradas por onze adultos autistas, no que diz respeito à escolarização e participação no mundo do trabalho, bem como os desafios e necessidades decorrentes do TEA. Como resultado, as narrativas dos entrevistados são marcadas por características de autismo que não foram diagnosticadas na infância; adolescência assinalada pelo bullying; fase adulta evidenciada pela sensação de liberdade e compreensão de si após o diagnóstico tardio; pelo preparo para acesso, pela permanência e êxito no ensino superior. Em relação ao mundo do trabalho, constatou-se a situação de desemprego de alguns participantes e as narrativas de trabalhos antigos e atuais.

A décima pesquisa localizada na Capes, trata-se de uma tese de doutorado produzida por Sales (2021), na qual o autor investigou a prática de avaliação da aprendizagem destinada aos estudantes com TEA matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Participaram da pesquisa quatro estudantes com TEA, o coordenador de curso e seis docentes. Os resultados mostram que as adaptações realizadas para avaliar o educando com TEA são insuficientes. As dificuldades listadas foram a inexistência de formação docente sobre o TEA; falta de adequação das avaliações às especificidades do autista; comunicação superficial entre os responsáveis pela inclusão dos autistas; e falta de maior sensibilização sobre o tema. Sugere-se avaliações mais individualizadas, melhor intercâmbio institucional e a implementação de um programa de formação docente.

Das pesquisas stricto sensu apresentadas, podemos depreender que os estudantes com TEA estão alcançando cada vez mais o ensino superior, no entanto, há barreiras que dificultam o processo de inclusão, como as metodológicas, avaliativas, comunicacionais, interacionais e outras. Asseveramos também que, as IES, assim como as de educação básica, carecem de políticas públicas de formação docente para a inclusão, além de outras medidas inclusivas que viabilizem a presença de pessoas com TEA no ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou reflexões a respeito dos desafios que se colocam para que ocorra a educação inclusiva de estudantes com TEA no ensino superior, bem como sobre a responsabilidade de todos (família, escola e sociedade) para que eles aprendam e se desenvolvam.

O caminho por onde passa a inclusão ainda apresenta lacunas a serem refletidas, uma vez que, por mais que pesquisas e estudos tenham sido realizados, ainda vemos a escola receber os estudantes com TEA com um certo receio e estranhamento, e isso não é diferente no ensino superior. Pelo viés da legalidade, temos uma legislação robusta, mas ainda há um déficit nas políticas públicas para a inclusão, especialmente quanto ao aspecto de formação docente.

De forma geral, as pesquisas stricto sensu ora apresentadas, também destacam o complexo processo de inclusão do estudante com TEA no ensino superior, com destaque à falta de formação do professor para lidar com as especificidades do espectro, especialmente no que tange às questões metodológicas de ensino e no processo de adaptações e flexibilizações curriculares.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, C. P. C. **Desafios da inclusão**: barreiras enfrentadas por pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior. 178 f. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Pós-Graduação em Ensino nas Ciências da Saúde das Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba/PR, 2019.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). M**anual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRUM, V. R. A. S. **Adultos autistas**: permanência na educação superior e participação no mundo do trabalho. 96 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes/RJ, 2022.

CARVALHO, D. L. **A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior**: desafios e possibilidades. 162 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville/SC, 2017.

MACEDO, E. C. de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 132 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019.

NASCIMENTO, S. T. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2021.

REZENDE, R. M. C. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.**147 f. Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista – Unioeste, Presidente Prudente/SP, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulina.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo – estado da arte. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SALES, J. F. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.133 f. Tese de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2021.

SILVA, A. O. da. **Intensitea**: protocolo de exercício físico para funções executivas de universitários(as) com TEA.136 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021.

STEIN, A. V. **Processos inclusivos**: percepções de alunos do ensino superior sobre uso das tecnologias digitais / jogos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar, Londrina/PR, 2021.

TEIXEIRA, K. B. S. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior no município de Porto Velho/RO**: uma análise histórico-cultural.188 f. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2021.

OS DESAFIOS ESCOLARES DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NÃO VERBAL (TANV) E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

HANSEL, Ana Flávia[1]

RESUMO

A referida produção tratou-se de uma investigação de cunho qualitativo, cujo objetivo geral consistiu na exploração bibliográfica dos obstáculos funcionais dos Transtornos de Aprendizagem Não Verbal e as possibilidades pedagógicas para o trabalho escolar com estes estudantes. Os principais autores foram Rourke, que em 1989 relacionou os sintomas com as alterações, contribuindo para a compreensão do quadro; Fonseca (1984, 1995, 1998, 2009, 2020), que mais tarde, detalhou as disfunções, e Muñoz (2016), que estabeleceu as orientações pedagógicas. Na descrição do distúrbio, relacionou-se três categorias de comprometimentos como sendo as mais relevantes: dificuldades na organização viso espacial, distúrbios psicomotores e impercepção social. O texto apresentou as características dessas ocorrências, correlacionando-as com as consequências para aprendizagem. Porém, tais manifestações são passiveis de trabalho e ascensão educacional, se houver a correta condução pedagógica. Concluiu-se que os déficits na aprendizagem destes estudantes são complexos e pouco conhecidos, pois ainda não estão incluídos nas classificações internacionais. Sendo de identificação laboriosa, além das orientações aos familiares, do acompanhamento interdisciplinar e do aumento gradativo do potencial cognitivo com as intervenções escolares dinâmicas, estes alunos tendem a prosperar na construção das suas aprendizagens e do âmbito social. Neste contexto, é importante destacar que a observação e a assimilação das informações não contribuem no processo de aprendizagem destes alunos e sim a utilização de instruções verbais muito precisas, explicitas e descritivas.

Palavras Chave: Aprendizagem; Transtornos de Aprendizagem Não Verbal; Estratégias Pedagógicas.

1.INTRODUÇÃO

De acordo com Fonseca (2007b), mais recentemente se reconhece, de forma científica, que os desafios de aprendizagem também podem ser não verbais, implicando em outros tipos de problemas que são de natureza organizacional viso espacial, perceptuais e de aspectos motores. Estes desafios são caracterizados por revelarem déficits não verbais, tais como desempenho nas funções executivas, resolução de problemas, formação de conceitos,

[1] Doutora, Unicentro - afhansel@unicentro.br

raciocínio hipotético, entre outros (ROURKE, 1995). Em estudos de comparação psicométrica, o mesmo autor infere que essas pessoas apresentam quociente verbal superior, e quociente de realização inferior à média. Isso significa que, suas áreas mais fracas são as de competências não verbais.

Neste contexto, detectou-se o problema de pesquisa, ou seja, as produções nacionais e internacionais sobre os transtornos de aprendizagem não verbais – TANVs, ainda são muito escassas e a temática necessita de mais estudos, pois suas manifestações são enfraquecedoras da aprendizagem e interferem diretamente nas aquisições humanas básicas. Além disso, torna-se importante estabelecer as relações entre os comprometimentos e a condução pedagógica, na construção dos conhecimentos destes estudantes.

Isso suscitou a formulação do objetivo deste trabalho: investigar os sinais disfuncionais dos estudantes com TANV, indicando algumas alternativas de trabalho pedagógico com foco nos processos cognitivos da aprendizagem.

A metodologia teve abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos a partir da busca de material publicado em textos científicos sobre a temática. Cervo, Bervian e Silva (2007), inferem que a pesquisa bibliográfica constitui um elemento essencial para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.

2.DESENVOLVIMENTO

De acordo com TABAQUIM (2016, p.359):

> O transtorno de aprendizagem não-verbal (TANV) é uma alteração específica, caracterizada por prejuízos marcantes no raciocínio matemático, na cognição visoespacial, na coordenação motora, na percepção sensorial e nas habilidades sociais [...].

Não existem explicações claras para os efeitos desses tipos de desafios; porém, Rourke (1989) estabelece uma relação com a organização inter-hemisférica. As observações clínicas do pesquisador, apontam para uma estreita associação entre a experiência não verbal e a aquisição do significado. Isso pode ser explicado, por exemplo, se observarmos que a palavra laranja não tem significado, se anteriormente o indivíduo não tiver experimentado e vivenciado a fruta, sua forma, textura, sabor ou sua cor. Quando o aluno demonstra um déficit

na aprendizagem não verbal, trata-se de reconhecer que o significado e a integração da sua própria experiência estão comprometidos. Comprova-se, assim, que uma perturbação nos processos cerebrais intra e inter-hemisféricos podem afetar os aspectos do comportamento verbal, não verbal, ou ambos. O fato de um deles estar afetado, enquanto o outro se apresenta intacto, leva-nos a crer que o cérebro classifica a experiência em verbal ou não verbal (FONSECA, 1984).

Quando se pretende hierarquizar o fator experiência, a sensação aparece no nível mais primitivo. Depois encontramos a percepção, a imagem, a simbolização, e finalmente, no nível mais elevado e superior, a conceitualização (FONSECA, 1998). Os desafios não verbais de aprendizagem, situam-se nos níveis da percepção e da imagem e, por isso, constituem maior alteração de toda a experiência, pois seu nível de integração e de processamento da informação é mais elementar. Esta é uma das razões por que os alunos com déficits não verbais se encontram em um nível cognitivo abaixo da sua idade cronológica e da sua maturidade social (McCARTHY; McCARTHY, 1974, apud FONSECA, 2016).

A forma como as palavras são utilizadas pelos alunos com déficits cognitivos não verbais de aprendizagem fornecem algumas pistas para a compreensão do problema. Elas representam uma espécie de vazio, o que leva a pensar que a facilidade com que são usadas é apenas superficial, e não significativa e integrada. As manifestações não verbais são, de fato, distorções da percepção, da imagem e da representação mental da experiência. A seguir categorizou-se os principais comprometimentos do TANV.

- DIFICULDADES NA ORGANIZAÇÃO VISO ESPACIAL

Um dos processos cognitivos identificados é a incapacidade de se orientar no espaço. A natureza específica dessa dificuldade ainda é desconhecida. Existe uma dificuldade de reconhecer e integrar (aprender) o significado da informação sensorial, que pode ser visual, auditiva, ou tátil sinestésica. A disgnosia é caracterizada por uma dificuldade ou incapacidade de aprender ou integrar onde o sujeito se encontra situado. Pessoas com essa dificuldade estão quase sempre perdidas e desplanificadas. Neste caso, o sistema cognitivo da memória não

processa a informação, que é viso espacial. Parece que a pessoa vê o mesmo espaço sempre pela primeira vez, o que lhe provoca confusão, ansiedade, comportamento errático, desorganização e descontextualização. A disgnosia espacial não ocorre isoladamente, pois para Fonseca (2016), apoiado nos estudos de Das et al. (1979) e Kaufman et al. (1984), ela aparece frequentemente associada a uma dificuldade para aprender o significado do tempo e do ritmo. Esta é a razão de surgirem problemas de processamento simultâneo e sequencial de informação, que obviamente estão implicados em todas as formas superiores de aprendizagens. Com esse perfil neuropsicológico, as dificuldades acadêmicas identificam-se na cópia de desenhos geométricos simples ou compostos; nos grafismos rítmicos; na coordenação oculomotora; na figura-fundo; na constância da forma; no transporte de posições e relações viso espaciais; na organização de pontos de referência, com especial repercussão na escrita e nos processos perceptivos e motores. Inúmeras disfunções cognitivas decorrem desses processos, como por exemplo os problemas de projeção, de discriminação, de dimensão, de direção, de mudanças de orientação e perspectiva, de utilização de informação pertinente, de descoberta de estratégias, entre outros, que se projetam em manifestações comportamentais, ocorrendo em múltiplas situações adaptativas quotidianas. Isso explica o porquê as pessoas com este déficit se apresentam frequentemente perdidos em relação a objetos, imagens, palavras, números, etc., não retirando sentido de tais dados da informação. Possuem desinteresse por diagramas, quebra-cabeças e brinquedos de construção. Não evoluem com facilidade para novas relações ou mesmo abstrações espaço-temporais. Devido a esses problemas, não se lembram de dados, não os reutilizam, nem os articulam ou constroem nas partes e no todo, ou perdem-se na sequência processual que envolve muitas atividades de aprendizagens. Segundo Johnson e Myklebust (1987), o distúrbio de percepção viso espacial resulta em dificuldades para compreender a relação de quantidade, ordem, tamanho, correspondência biunívoca, espaço, distância e conservação da quantidade. Os mesmos autores ainda indicam que distúrbios de imagem corporal são bem frequentes, com desenhos da figura humana desorganizados. Apresentam dificuldades relacionadas à compreensão de tamanho e comprimento. Sua habilidade para seriar pode estar comprometida devido à falta de compreensão e percepção de tamanhos e comprimentos

diferentes. Também apresentam dificuldades relacionadas à discriminação de formas, como reconhecer e diferenciar figuras geométricas. Em geral, os TANVs não obtêm êxito em procedimentos matemáticos, já que apresentam dificuldades de estabelecer conceitos numéricos, pois memorizam os números sem compreendê-los. Com frequência sabem o significado das palavras, mas apresentam dificuldades de compreender o conteúdo de unidades maiores. Apresentam dificuldades relacionadas à orientação espacial e lateralidade, isto é, dificuldade para distinguir entre direita e esquerda, também podendo apresentar um fraco sentido de direção. Podem, ainda, apresentar problemas para compreender indicações não-verbais com fins de orientação (JOHNSON; MYKLEBUST, 1987).

- DISTÚRBIOS PSICOMOTORES

Destacam-se basicamente três tipos de déficits: os posturais, mais ligados ao controle tônico-postural da atenção; os somatognósicos (capacidade para reconhecer as partes do próprio corpo), mais relacionados com a tomada de consciência do Eu e os práxicos, voltados aos processos de aprendizagem motora e de investimento lúdico e construtivo. Por ser um sistema básico de aprendizagem onde emergem sistemas funcionais mais complexos, o controle postural, subentendendo vários subsistemas (oculomotor, proprioceptivo, ...) tem particular intervenção nos mecanismos da atenção, vigilância, manutenção da concentração, integração somatognósica dinâmica e da integração significativa da experiência. Fonseca (2016), apoia-se no estudo de Quiros e Schrager (1985) quando afirma que a integração postural constitui a potencialidade corporal que facilita o acesso à percepção e ao insight. Sem eles, as distorções perceptivas multimodais interferem com os sistemas corticais superiores que suportam as aprendizagens simbólicas. Os déficits somatognósicos, nos TANVs, segundo Fonseca (1998), podem apresentar sinais no âmbito neurológico (problemas de lateralizarão e orientação espacial, etc.), no psicanalítico (perturbações do simbolismo corporal, problemas de introjeção, projeção, fobias, problemas pulsionais, afetivos e emocionais), no fenomenológico (problemas de autorreferência, de subjetividade espacial, de integração experiencial, etc.), e no psicológico (problemas instrumentais, problemas de conscientização corporal e espacial, problemas de processamento de informação, espaço-temporal,

dispraxias, etc.). Como destaca Fonseca (2016), em seus estudos, Hecaen (1963) et al. e Ajuriaguerra (1974), inferem que todos esses sinais disfuncionais são condicionadores sistêmicos da cinestesia, noção do EU, representação dinâmica da consciência histórica do sujeito, através dos quais ele se encontra em interação com a realidade, para nela agir com harmonia e eficácia. O processo de autopercepção não acontece isolado e implica em uma facilidade de perceber as partes do próprio corpo, uma das facetas da percepção social, sendo um aspecto importante para fazer e construir representações apropriadas sobre as intenções, desejos e propósitos das ações dos outros, uma espécie de condição prévia da comunicação interpessoal e da linguagem, como evocam Baron-Cohen (1995) e Humphrey (1993), (FONSECA, 2016). Os distúrbios na autopercepção, que segundo Johnson (1967) et al. e Myklebust (1975), refere-se à dificuldade de percepção das várias partes do seu corpo, também as dos outros. A somatognosia constitui-se como um processo de comunicação básico, processo não verbal vital, centro de diálogo consigo e com o mundo social e contextual. Com déficits posturais e somatognósicos, os déficits práxicos são inevitáveis. A dificuldade em aprender padrões motores não verbais nos jogos com bola, no controle de bicicletas, patins, e outros, é frustrante para essas pessoas que ficam embaraçadas em muitas situações porque o seu desempenho psicomotor não é bom. Também apresentam dificuldades em adquirir e utilizar padrões motores necessários para lidar com objetos familiares, amarrar os sapatos, se lavarem e vestirem, abrir um pacote de leite, desenhar e escrever. Elas sabem o que devem fazer, não possuem qualquer tipo de paralisia que as impeça de realizar o movimento, mas não conseguem relacionar nem planificar e sequencializar os padrões motores. Não sabem separar cada tarefa nos vários movimentos, não recorrem a automatismos e rotinas que os integram, e não conseguem realizá-los em conjunto, de forma harmoniosa (FONSECA, 1995). Por isso têm medo e são inseguras nas brincadeiras, não exploram objetos com movimentos precisos, não dispõem de repertório nas aprendizagens mecânicas, têm privação lúdica, tendem ao isolamento e não se integram.

- IMPERCEPÇÃO SOCIAL

Implica numa dificuldade para compreender o envolvimento social e a complexidade das relações sociais, particularmente do seu próprio

comportamento (Johnson et al.,1976; Myklebust, 1975; Vaughn et al., 1988, apud FONSECA 2016). Talvez o problema mais sério associado às deficiências na percepção social, seja a maneira como elas limitam e impedem o desenvolvimento e a aquisição da significação e da interiorização da experiência (competência social que permite que a pessoa se adapte ou responda às expectativas da sociedade). Esse envolvimento interiorizante que causa uma desordem na aprendizagem não verbal é muito enfraquecedor. No processamento cognitivo normal da informação, as funções verbais e não verbais funcionam simultaneamente. Contudo, os déficits no processo verbal não interferem tão negativamente na experiência como os déficits não verbais, mais focados na inteligência emocional e na autoestima (GOLEMAN, 1995). Por outro lado, déficits no processo não verbal levam a distorções da própria experiência, resultando imaturidade e incapacidade para adaptações necessárias à vida quotidiana além de comprometimento pessoal e social. Várias características do desajustamento social são apontadas nas pessoas com TANV, desde problemas com conflitos interativos, problemas de ambiguidade comunicativa, irritabilidade, negativismo, oposição e negligência aos sentimentos dos outros, inconformidade e impopularidade, fraco autoconceito, egocentrismo, insensibilidade e irresponsabilidade, problemas de inserção social, entre outros, são possíveis de serem detectados nesses casos. Dependem mais dos aspectos verbais do que dos não verbais, evocando dificuldades específicas para resolverem problemas dessa natureza. Eles têm dificuldades em ajustar a sua comunicação aos interesses e desejos ou ao nível de linguagem dos seus pares, pondo em risco aspectos da sua sociabilização e maturidade afetiva, assumindo ocasionalmente comportamentos evitativos. Normalmente, as pessoas aprendem, de forma natural, a perceber os sentimentos dos outros, o significado dos contatos corporais, o significado transmitido pelo tom ou entoação da voz, pelas anedotas, sarcasmos e outras ações, gestos, mímicas e pantomimas. Os TANVs apresentam dificuldades de avaliar as situações e se adaptarem, mas gradualmente adquirem certo ajuste e aprendem a antecipar as consequências do seu comportamento e de competência social. Eles não conseguem interpretar o comportamento das outras pessoas através da observação e da imitação, não percebem o significado das expressões faciais, das ações e dos gestos. Têm tendência a repetir comportamentos inapropriados, sem evocarem sentimento

de culpa ou remorso por comportamentos antissociais. Assim, podem manifestar confrontações, violar normas frequentemente, apresentar falta de empatia. Relacionando-se com os outros de forma muito superficial, não têm flexibilidade perante situações novas e são inábeis afetiva e socialmente.

- MEDIAÇÔES PEDAGÓGICAS

Existem algumas concepções que tentam explicar como a recuperação das funções cerebrais, em caso de alterações, podem ocorrer:

- Ser mediadas por partes próximas de tecido nervoso que não sofreram alterações, e a consequência do comprometimento dependeria mais da quantidade de tecido poupado do que da localização da alteração;

- Pela mudança qualitativa da função de uma via nervosa íntegra que passa a controlar uma função que antes não era sua;

- Por meio de estratégias motoras diferenciadas na ação de uma atividade que esteja alterada, sendo o movimento recuperado diferente do original, embora semelhante (KANDEL; SCHAWARTZ, 2003; KOLB; WHISHAW, 2002).

Já Muñoz (2016) descreve três enfoques de intervenção neuropsicológica para alunos com TANV:

-Estimulação constante da função deficitária;

- Compensação dos déficits com ajudas externas (sinalização de espaços, relógios com cores, caderno quadriculado para cálculos, entre outros);

- Utilizar as funções competentes para o trabalho acadêmicos, sobretudo com explicações verbais

O mesmo autor ainda destaca mais algumas medidas de apoio em sala de aula:

> Ocupar un sitio fijo em clase, lejos de las ventanas y paredes y cercano a la pizarra y mesa del profesor. Sesiones de clase estructuradas con información al início de cada sesión de las actividades a realizar. Ofrecer ayudas verbales para facilitar la organización y orden de materiales. Utilizar una instrucción unimodal, con presentación simultanea de información verbal y visual. Seguir una estrategia inductiva - o de las partes al todo durante la explicación de los contenidos. Conectar la nueva información con los conocimientos previos. Dar explicaciones verbales complementarias con posterioridad a la explicación general [...] MUÑOZ (2016, p. 189-190)

Bastos (2017), apregoa que com situações de vivências, simulações e significados, os estudantes possam experimentar os passos dos conteúdos, provocando melhores resultados na aprendizagem. A solução de problemas necessita ser acompanhada pelo professor através de respostas espontâneas e acompanhamento do aluno. A organização das atividades, a partir de um objetivo, deve ser desenvolvida pelo estudante, pois, assim, ele faz suas tentativas e estrutura seu conhecimento. Outra indicação é não acelerar conteúdos, mas facilitar o desenvolvimento deles a partir da graduação de atividades, que exige, inicialmente, o entendimento sobre o enunciado do problema, a formulação de hipóteses para resolvê-lo, a experimentação e a conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os TANVs sinalizam prejuízos marcantes que se relacionam a déficits associados a interpretação de aspectos de natureza não verbal existentes no meio, o que pode comprometer demasiadamente a educação escolar dos alunos, se não observados e estimulados a tempo.

As manifestações comportamentais desses casos são desafiadoras e complexas e, na maioria das vezes, desconhecidas pelos educadores. O diagnóstico é interdisciplinar e a caracterização psicoeducacional desse aluno é importante. É função da escola otimizar e enriquecer o potencial cognitivo dos discentes, sendo que os professores precisam determinar alternativas de trabalho com foco nos processos cognitivos da aprendizagem, levando em conta alguns aportes neuropsicológicos.

As alterações nas estratégias metodológicas em sala de aula são possíveis, quando educador e equipe pedagógica estão dispostos e atentos a isso. Os transtornos específicos de aprendizagem, de forma geral, necessitam ampla observação para um dimensionamento justo e adequado de cada caso.

A identificação precoce é fundamental, pois ajuda a estabelecer estratégias preventivas da minimização dos efeitos. Existe necessidade de avaliação e acompanhamento interdisciplinar de forma dinâmica. Isto proporciona a compreensão do estilo de aprendizagem do aluno e permite uma

intervenção que fortaleça as áreas fortes, e tenta buscar a compensação das áreas fracas.

Referências

BASTOS, J. A. O cérebro e a matemática. São Jose do Rio Preto – SP: Editora do autor, 2017.

CERVO, A. ; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. metodologia cientifica. 6 ed. São Paulo: Pearsno Prentice Hall, 2007

FONSECA, V. Uma Introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa. Editorial Notícias, 1984.

FONSECA, V. da. Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Aprender a aprender a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, V. Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Rev. Psicopedagogia, 2007(b), 24 (74): 135 – 148. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. de 2020.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica. Rev. Psicopedagogia, 2016: 33(102): 365-384. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/13.pdf. Acesso em 12 abr. 2020

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e Práticas Educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.

KANDEL, E.; SCHAMARTZ, J. Princípios da Neurociência. São Paulo: Manole, 2003.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. Neurociências do comportamento. São Paulo: Manole, 2002.

MUÑOZ, D. G. Trastorno de aprendizage no verbal. Madrid: Editora GiuntiEOS, 2016.

ROURKE, B. Identifying features of the syndrome of nonverbal learning disabilities in Children, in perspectives. The orton dyslexia society, vol. 21 n. 1 (10-13), 1995.

TABAQUIM, M. L. M. Transtornos da aprendizagem não-verbal. Rev. Psicopedagogia. 2016; 33(102):358-364. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/13.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020

A Abordagem Pikler-Lóczy como potencializadora do Atendimento Educacional Especializado na etapa da Educação Infantil

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nacimento dos Santos[1]

BESSA, Jéssica Zagoto[2]

TEIXEIRA, Anselma Aparecida Dias[3]

Eixo: Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão

RESUMO

Este artigo visa apresentar como abordagens progressistas desenvolvidas no pós segunda guerra mundial, que tem como foco central a qualidade de vida de bebês e crianças de zero a três anos, podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem qualificado em instituições públicas de ensino. A angústia, ou seja, o problema que permitiu a visualização da abordagem como um contributo, se deu pela ampla carência de referências para desenvolver o trabalho com bebês e crianças com deficiências e/ou altas habilidades de superdotação na rede pública de ensino. A metodologia consiste em um ensaio teórico que visa dar sustentação teórica a experiência de instalação de um ambiente projetado nesta modalidade de trabalho em uma rede pública de ensino. Para compor o corpus teórico, foram contemplados teóricos tais como, MELLO e SINGULANI (2014); PATRICIO e MINAYO (2020), PORTUGAL; GABRIEL e PICCININI (2019), dentre outras referências. Os resultados apontam a partir da análise das metodologias inovadoras apresentadas - abordagem pedagógica Pikler-Lóczy e Desenho Universal Para Aprendizagem(DUA) - que, existe uma grande possibilidade de que, as crianças que não se adequam totalmente às metodologias padronizadas ou tradicionais, possam usufruir de diferentes alternativas e possibilidades de aprendizagem quando o professor de AEE se apropria das mesmas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Desenho Universal de Aprendizagem. Abordagem Pikler-Lóczy.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, diversos são os discursos sobre educação inclusiva e são inúmeras as receitas prontas que indicam “fórmulas mágicas”, “caminhos milagrosos” e “soluções imediatas e definitivas” que seriam capazes de solucionarem todos os impasses, dilemas, angústias e dúvidas que permeiam o

[1] Dra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI; Vice-líder no Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental – UNIRIO”; Diretora de Ensino da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC. E-mail: zemilda11@yahoo.com.br.
[2] Mestranda em Educação pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, Técnica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC. E-mail: zagotojessica2@gmail.com.
[3] Pós-graduada em Gestão Educacional, Diretoria Geral de Ensino da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC. Diretora de Ensino Geral da Educação do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC. E-mail: anselmadias@hotmail.com.

processo de inclusão de crianças com deficiência nas instituições de educação infantil nos sistemas públicos de ensino. Para Neves; Rahme e Ferreira (2019, p. 7),

> [...] a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas.

No entanto, o que a realidade nos mostra é que, não existe o caminho "ideal", tampouco soluções mágicas ou milagrosas para resolver a dimensão da inclusão escolar. É preciso, dentre outras coisas, que haja boa vontade política, pedagógica, familiar e social para que a inclusão ocorra da melhor forma possível sem que o processo de formação e o desenvolvimento integral dos bebês e crianças sejam prejudicados, independentemente das necessidades ou dificuldades apresentadas por cada um deles, no decorrer deste processo. Neste sentido, "O conceito de educação inclusiva não substitui simplesmente a educação especial. A educação inclusiva parte das lutas e bandeiras da educação especial, mas retoma a educação democrática para todos" (NUNES; SAIA; e TAVARES, 2015, p.1109).

E quando falamos em educação democrática para todos, adentramos a seara da inclusão escolar dos bebês e crianças na faixa etária de zero a seis anos, que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aqui, partimos da premissa de que é necessário voltar-se à investigação dos processos educacionais e de aprendizagem/desenvolvimento. Embora a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tenha ampliado a discussão de forma considerável, na etapa da Educação Infantil, ainda são escassos os estudos.

Além disso, as redes de ensino podem propor-se a entender essas temáticas e questões a partir das trajetórias vivenciadas por esses sujeitos na infância, estabelecendo um diálogo com a legislação e as Políticas Públicas atuais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase nas práticas pedagógicas e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente com os bebês e crianças que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para Franco e Schutz (2019, p. 248),

ISSN: 2176 - 1396

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis do sistema educacional, realiza o AEE, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Seguindo nesta direção, este ensaio teórico tem como objetivos: 1) apresentar possibilidades de abordagens inovadoras no âmbito da efetivação da educação e cuidado de bebês e crianças com deficiência; 2) reconhecer metodologias e estratégias que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças em salas de Atendimento Educacional Especializado; e 3) refletir sobre a importância do diálogo entre as diferentes interfaces da educação para qualificar o atendimento de bebês e crianças com deficiência na escola regular comum.

Para justificarmos a importância da discussão no âmbito de um ensaio teórico, trazemos como Plano de Imanência (Deleuze e Guattari, 2010), para dar sustentação aos escritos, a concepção e conceituação que concebemos como plena de sentido acerca do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim, como os autores, entendemos que não basta disponibilizar um espaço nesta modalidade nas instituições que atendem a etapa da Educação Infantil, é necessário que estes espaços se constituam em “lugares” (Agostinho, 2003) onde a vida na infância pulsa em toda sua potência e complexidade. Daí a importância de metodologias inovadoras para qualificar os processos de atendimento educativo na etapa de zero a seis anos nos espaços/lugares do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, apresentaremos a concepção e conceituação eleitas com vistas a qualificar o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições de ensino que atendem a etapa da Educação Infantil.

2.1 Do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), principal serviço da

ISSN: 2176 - 1396

Educação Especial, ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais, tem a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras. Andrade et al (2022, p.13) mencionam que a "Sala de Recursos Multifuncionais deve, sobretudo, respeitar as particularidades de cada educando, pois cada indivíduo é um ser único, com características próprias".

Essa organização colabora de forma efetiva com o processo Complementar e Suplementar em caráter transitório tendo em vista a autonomia e a independência, a fim de corroborar com o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças. Andrade et al (2022, p.14) também afirmam que as "intervenções pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais devem ser estabelecidas para o desenvolvimento das funções cognitivas" do bebê e da criança.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais possui materiais e serviços que são propícios para estimular e tornar possível interações e construções substanciais para o aprimoramento dos participantes, sendo o local no qual o profissional de educação do Atendimento Educacional Especializado atuará como potencializador do processo de inclusão como um todo (GALVÃO FILHO, 2012).

Ainda, vale esclarecer que, a finalidade central da Sala de Recursos Multifuncionais não se constitui em um substitutivo à escolarização em todas as etapas, níveis e modalidades, mas sim, na organização arquitetônica e pedagógica e recursos de Tecnologia Assistiva, Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, que contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento e aprendizagem do público atendido.

Além do DUA, para a etapa da Educação Infantil, apontamos a abordagem pedagógica Pikler-Lóczy como metodologia inovadora, devido aos benefícios que a mesma oferece para as crianças atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado na etapa da Educação Infantil.

Portanto, o atendimento educacional especializado - AEE, pode e deve utilizar-se de estratégias e instrumentos que contribuam para a efetivação dos processos educativos que de fato se dão no âmbito da inclusão. Dentre estas estratégias, no âmbito deste ensaio teórico, propõe-se que a organização dos espaços e dos materiais contemplem os princípios da abordagem pedagógica Pikler-Lóczy e a Metodologia do Desenho Universal Para Aprendizagem - DUA.

3. O DUA e a abordagem Pikler-Lóczy como potencializadores da constituição da Sala

de AEE em um “lugar” potente para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças

Como contribuição que emerge de forma potente deste ensaio teórico, apresentamos a seguir as metodologias inovadoras anunciadas como estratégias de qualificação para o Atendimento Educacional Especializado - AEE de bebês e crianças nas Salas de Recursos Multifuncionais.

3.1 A Metodologia do Desenho Universal de Aprendizagem-DUA e sua potencialidade no âmbito da qualificação da prática pedagógica do professor

O conceito do “Desenho Universal” teve origem no campo da Arquitetura, com a proposta de construção de prédios ou outros ambientes físicos acessíveis a todos, ou seja, sem barreiras para pessoas com deficiência ou algum outro tipo de dificuldade. Por exemplo, optar pelo uso de rampas no lugar de escadas. Escadas são acessíveis apenas a algumas pessoas, já rampas podem ser utilizadas por todos, desde pessoas com limitações motoras, até pessoas sem esse tipo de comprometimento (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021).

Lima e Marcondes (2018, p.05) mencionam que “o DUA tem-se mostrado como um caminho para propiciar a inclusão escolar”. Desse modo, o DUA apresenta caminhos para uma sociedade mais humana, cidadã e igualitária, sendo assim, dentre as metodologias consideradas inclusivas, o DUA foi elaborado objetivando que todas as crianças participem das atividades propostas, tenham seu conhecimento avaliado e desenvolvam suas habilidades acadêmicas.

Os pesquisadores, ao trazer a metodologia do “Desenho Universal para Aprendizagem” para o campo da educação inclusiva, passaram a utilizá-la com o propósito de remover as barreiras no processo de apropriação do conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todas as crianças. Seguindo nesta direção, podemos afirmar que o DUA pode ser definido, então, como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, que primam pelo objetivo de construir um ambiente instrucional qualificado, bem como,

oportunizar a aprendizagem a todas as crianças, considerando suas mais diversas características. De acordo com Goés e Costa (2022), o DUA estabelece sete princípios essenciais:

> I. **Igualitário:** busca garantir espaços e produtos a ser utilizados por pessoas com diferentes deficiências, criados igualmente para todos.
> II. **Adaptável ou flexível:** produtos ou espaços adaptáveis para atender a todos, para qualquer uso.
> III. **Óbvio ou intuitivo:** qualquer produto ou espaço deve ter fácil assimilação e compreensão do indivíduo, independentemente de sua experiência, habilidade e conhecimento.
> IV. **Conhecido ou informação de fácil percepção**: a comunicação e a informação precisam atender ao público receptor nas suas diferentes aplicações, como símbolos, Sistema Braille, entre outros.
> V. **Seguro ou tolerante ao erro**: produtos e ambientes devem ser idealizados para diminuir os riscos e consequência de acidentes.
> VI. **Sem esforço ou baixo esforço físico**: é necessário que os produtos e ambientes proporcionem conforto na utilização de produtos e ambientes, incluindo a minimização de ações repetitivas.
> VII. **Abrangente**: os produtos e ambientes devem ter dimensões apropriadas para acessar, alcançar, manipular e utilizar produtos e ambientes.

Ao observar os sete princípios quando da elaboração do seu planejamento, o professor condensa neste instrumento a essência do DUA, que se amplia no ambiente educacional ao possibilitar o trabalho pedagógico a partir de diretrizes metodológicas que consideram todos os envolvidos no processo, eliminando possíveis barreiras pedagógicas e potencializando a emergência e efetivação de um processo educativo onde a aprendizagem e o desenvolvimento são estendidas a todas as crianças.

De outro modo, é dizer que, o DUA permite que todos aprendam com o mesmo recurso, com a mesma metodologia, estratégias, material didático e outros. Recursos estes que contribuem para a aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências específicas. Esta dinâmica de trabalho do professor, potencializa as possibilidades de inclusão nas salas de referências e demais espaços educativos das unidades de ensino que atendem a etapa da Educação Infantil.

3.1 A abordagem pedagógica Pikler-Lóczy e os benefícios para as crianças atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado na etapa da Educação Infantil

O cuidado amoroso, com o qual se cria uma relação de confiança e

ISSN: 2176 - 1396

interação traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento da criança. E é exatamente este um dos princípios básicos da abordagem de educação infantil desenvolvida por Emmi Pikler (1902-1984), uma pediatra húngara que criou um novo paradigma sobre os cuidados com a primeira infância.

A pediatra deixou como legado educacional uma maneira sensível e ética de cuidar de crianças pequenas de forma coletiva, ou seja, em creche, escola, maternidade ou abrigo, por exemplo. O trabalho nesta abordagem tem foco no desenvolvimento neuropsicomotor da criança a partir do movimento livre o que possibilita que o educador entenda a criança e estabeleça um vínculo com ela (PORTUGAL; GABRIEL; PICCININI, 2019).

A partir da experiência desenvolvida em um orfanato para acolher bebês e crianças pequenas após a segunda guerra mundial, seu método se tornou famoso no mundo todo, e até a atualidade acontecem atividades de pesquisas sobre a infância. A instituição atualmente é chamada Instituto Pikler e é dirigida pela psicóloga infantil Anna Tardos, filha de Emmi Pikler. Assim, a abordagem Pikler-Lóczy, junção dos nomes da pediatra com a de seu instituto, ficou conhecida pela maneira de cuidar de crianças em ambientes coletivos com foco na atenção e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia.

De acordo com Dalledone e Coutinho (2020, p. 52), são quatros os princípios que norteiam essa abordagem educacional:

> 1) o profundo respeito pela criança e sua individualidade, reconhecendo-a como sujeito de direitos;
> 2) a valoração da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas, aliada ao foco no desenvolvimento gradativo da autonomia; 3) a importância do vínculo entre adulto e criança, construído com base em uma relação afetiva privilegiada e de qualidade;
> 4) a liberdade de movimentos para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno.

Portanto, no contexto da educação infantil, a abordagem pikleriana rompe com a ideia de criança dependente total e passiva dos cuidados e ensinamentos de um adulto. O adulto, neste caso, o professor de AEE, precisa estar por perto e atento sem, no entanto, interferir continuamente e invadir o tempo da criança. Por fim, quando o ambiente é preparado com a mobília e materiais que foram desenvolvidos pela pesquisadora Emmi Pikler, não há necessidade de que somente o professor estimule a criança, pois o próprio

ISSN: 2176 - 1396

espaço será um convite para que a criança explore os brinquedos, objetos e outras possibilidades.

A criança repete inúmeras vezes, em diferentes momentos, os movimentos que estão despertando sua curiosidade. Por isso, um ambiente estável e firme é essencial. Deixar a criança em um chão mole ou acolchoado pode parecer seguro para o professor, que tende a achar que ela não vai se machucar. Por outro lado, a criança tem uma base instável, o que dificulta que ela tome coragem para experimentar novas posturas (MELLO; SINGULANI, 2023).

Figura 1; 2; 3; 4 – Sala de Recursos Multifuncional do Centro Educação Infantil Eurípedes de Paula da Silva

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2023).

É importante ressaltar que, o mobiliário eleito para o espaço de uso das crianças pode assumir tanto a função de acomodar objetos, bem como, de se constituir em suporte/apoio seguro para elas. Assim, elas poderão testar as propriedades e possibilidades da mobília, irão tocar, tentar puxar, empurrar, escalar e se apoiar (COCITO, 2018).

> Destacamos que a abordagem Pikler possui uma série de equipamentos em madeira que podem compor o espaço [...], são túneis/labirintos, módulos e rampas em diferentes tamanhos e altura, propícios para o desenvolvimento motor autônomo. Constituem-se em um mobiliário específico que possibilitam a exploração de diferentes capacidades motoras como subir, descer, engatinhar, arrastar-se e ainda permite a construção de alguns conceitos como alto/baixo, dentro/fora, subir/descer (COCITO, 2018, p. 5).

Compreendemos que, devido a todas estas possibilidades, bem como, sua funcionalidade e utilidade, a mobília da abordagem Pikler-Lóczy se

ISSN: 2176 - 1396

constitui em uma estratégia ou metodologia potente para as Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado na etapa da Educação Infantil, tendo por finalidade desenvolver intervenções pedagógicas no processo de Estimulação Precoce dos bebês e crianças com deficiência perante as estratégias benéficas para as crianças atendidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico buscou incluir no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, metodologias inovadoras que possibilitem a constituição de um espaço em lugar, de forma específica, o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais onde são realizados os atendimentos educacionais especializados.

A partir da análise das metodologias inovadoras apresentadas - abordagem pedagógica Pikler-Lóczy e Desenho Universal Para Aprendizagem(DUA) - verifica-se que, existe uma grande possibilidade de que, as crianças que não se adequam totalmente às metodologias padronizadas ou tradicionais, possam usufruir de diferentes alternativas e possibilidades de aprendizagem quando o professor de AEE se apropria das mesmas.

Portanto, acreditamos que, permitir que as crianças possam usufruir de espaços ou “lugares” que estão instrumentalizados com metodologias inovadoras que favorecem a inclusão, bem como, a aprendizagem e o desenvolvimento, é o primeiro passo para ensinar sobre tolerância e combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e acolhedora (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. O Espaço da Creche: que lugar é este? Florianópolis, SC. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ANDRADE, Lúcio Costa de;TARGINO, Edêlma; LEMOS, Evanice Brígida Cavalcanti. **Salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado:** formação, práticas e pesquisas.Itapiranga: Schreiben, 2022

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **O Atendimento Educacional Especializado**

emSalas de Recursos. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, V. 9, p. 1-11, jan/ jun. 2011.
NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. DA R. J.. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019.

BETTIO, Claudia Daiane Batista, MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil.** 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.

COCITO, Renata Pavesi. A **Abordagem Pikler-Lóczy e a organização do espaço para bebês na educação infantil.** Anais, Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 1-7.

DALLEDONE, Giovanna Castro e COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As contribuições da Abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês:** uma análise dos princípios orientadores. Zero-a-Seis, V. 22, N. 41 (Jan./Jun.2020), Florianópolis, Brasil.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

FRANCO, A. M. DOS S. L.; SCHUTZ, G. E.. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe4, p. 244–255, 2019.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. Disponível http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf. Acesso em 26 jul. 2023.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. (Organizadores). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva.** Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LIMA, P. C.; MARCONDES, F. G. V. Inclusão e o ensino da matemática sob a perspectiva do desenho Universal. In: **VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.** 2018. Anais... Foz do Iguaçu: SIPE, 2018.

NUNES, S. DA S.; SAIA, A. L. TAVARES, R. E.. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106–1119, out. 2015.

A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Carolina Cieslinski[1]

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado acerca das significações de professoras da educação especial sobre seu fazer docente e sobre a Educação Especial, tais significações foram analisadas em um percurso de formação pautado na dialogicidade e na valorização dos saberes docentes. Em um recorte para esta abordagem, trazemos a análise das trajetórias acadêmico-profissionais e delineamos o seguinte problema: Quais as significações das docentes do percurso sobre sua constituição como professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) considerando suas trajetórias acadêmico-profissionais? O objetivo se compôs em apreender as significações nas trajetórias acadêmico-profissionais das professoras como constituição de sua docência. Os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica e da análise nos Núcleos de Significação embasam a apreensão das significações que constituem estas professoras. A análise das significações produzidas pelas docentes mostra sua constituição dadas nas condições da formação e do trabalho que, por sua vez, não possibilitam efetivamente a plena inclusão dos estudantes. A investigação apontou as seguintes situações: a formação inicial na modalidade Educação a Distância (EAD) não as fundamentou para o trabalho no AEE, as formações continuadas realizadas centraram-se nos conhecimentos da área da saúde que considera quaisquer especificidades de aprendizagem como patologia e as más condições do trabalho para o AEE. As trajetórias revelam a constituição das professoras na docência, em um movimento de realização e desrealização (ANTUNES, 1995) pois, é notório o esforço destas profissionais, para além das condições que se apresentam, na realização de estratégias pedagógicas, onde alcançam em muitos e exemplares momentos, o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial, Trajetórias acadêmico-profissionais, Significação de professoras, Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que tematiza a significação de professoras da educação especial acerca do seu fazer docente e da Educação Especial, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um percurso de formação docente proposto na dialogicidade (FREIRE, 2021) e na valorização dos saberes e da inventividade docentes. O percurso realizado na pesquisa de mestrado contou com um grupo de oito professoras da rede pública em

[1] Licenciada em Pedagogia, Mestranda na Universidade da Região de Joinville Univille, carolinacie7@gmail.com
[2] Doutora em Psicologia (Psicologia da Educação) pela PUC/SP, Professora-pesquisadora na Univille, aliciene_machado@hotmail.com

uma cidade de Santa Catarina, e se deu por meio de uma entrevista individual e sete encontros presenciais coletivos.

Nos encontros do percurso, o diálogo foi orientado pelos seguintes temas: 1º) Histórias da formação acadêmica-profissional e do tornar-se professor, realizado por meio de uma entrevista com cada participante, elaboração de uma carta por cada professora com a escrita de sua história acadêmica-profissional e um encontro coletivo sobre as trajetórias contadas nas cartas; 2º) O trabalho docente no AEE, em que o diálogo foi propiciado a partir de um objeto representativo da docência na Educação Especial, o qual foi selecionado e trazido por cada uma das professoras; 3º) A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras, abordadas a partir de excertos de textos de Freire (2013; 2021), Vigotski (2021) e Padilha (2018) para tematizar as possibilidades do trabalho na Educação Especial relacionado aos contextos das professoras e, no último tema, 4º) A Defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no AEE, neste enfoque buscou-se aprofundar alguns conceitos da Defectologia (VIGOTSKI, 2021).

Em um recorte para este trabalho, trazemos a análise de um dos Núcleos de Significação acerca das trajetórias acadêmico-profissionais abordadas durante o primeiro tema do percurso com as participantes. Assim propusemos um problema para esta análise: Quais as significações das docentes do percurso sobre sua constituição como professoras do AEE considerando suas trajetórias acadêmico-profissionais? E delineamos como objetivo apreender as significações nas trajetórias acadêmico-profissionais das professoras na constituição de sua docência.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica orientam esta pesquisa, então, apoiados em Aguiar, Aranha e Soares (2021) concebemos as significações como articulação entre sentidos e significados na pretensão de explicar o indivíduo engendrado nas relações sociais e históricas. Nesta perspectiva, entendemos a humanização deste indivíduo em constituição na relação dialética com o social e com a História, e com ajuda dos instrumentos que medeiam este processo (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015).

A mediação torna-se uma categoria essencial, pois explica as determinações que agem como elementos constitutivos na relação entre o sujeito e o mundo, relação que não é direta e a qual produz as significações (AGUIAR, OZELLA, 2008). A mediação liga a singularidade à universalidade, o indivíduo ao social e organiza tal fenômeno, explicando a totalidade da constituição do singular no universal

(OLIVEIRA, 2001). O procedimento dos Núcleos de Significação nos permite apreender as determinações que medeiam a constituição dos sujeitos, bem como a aproximação das subjetividades e significações (MAGALHÃES, 2021).

Na análise das significações, as falas das professoras participantes são o ponto de partida, concebidas como palavras com significado; busca-se o entendimento das palavras no contexto que lhes imprime o significado (AGUIAR; OZELLA, 2006), acerca da palavra significada nos atentamos a Vigotski (2002, p. 8):

> As propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado.

Pautados em Aguiar e Ozella (2006), intencionamos, portanto, compreender os sujeitos a partir das palavras significadas. A linguagem é elemento mediador da constituição humana, a palavra como signo é instrumento para comunicação e instrumento do sujeito consigo mesmo que constitui sua consciência, sua subjetividade. Buscamos nos aproximar da subjetividade, da singularidade dos indivíduos pela aproximação dos seus sentidos, para apreender o “que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito” (AGUIAR, OZELLA, 2006, p 227).

Na palavra significada das professoras, apreendida durante o percurso de formação, observamos aspectos de sua trajetória acadêmico-profissional. A seguir apresentamos, portanto, as análises das significações produzidas pelas professoras, nos aproximando de sua constituição enquanto profissionais na Educação Especial.

2 AS SIGNIFICAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Entende-se que é no percurso de vida pessoal, acadêmica e profissional que docentes, e, portanto, as participantes dessa pesquisa, se constituem professoras, assim as docentes estão em constante aprendizado do ser professora. Nos alicerçamos no conceito de “ser inacabado” de Freire (2002, p. 55) ao citar que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” e que os

humanos são os únicos seres conscientes do inacabamento. Logo, as professoras participantes da pesquisa remeteram significações a respeito deste inacabamento:

> Eu vim para cá para trabalhar com AEE, foi novidade para mim. (...) É muito aprendizado. Semana passada até eu estava parando para pensar em quanta coisa eu aprendi esse ano, né? Porque às vezes a gente se cobra tanto no sentido de "será que estou fazendo certo?" (...) (E1 Profa. Fernanda)

Nesta perspectiva, entende-se que as professoras vão se constituindo singulares, sempre em relação ao contexto social e histórico. Assim, a dimensão singular das professoras se constitui no seu fazer docente articulado às relações no contexto da Educação Especial e da Educação Básica. Para Marx e Engels (1998 p. 11), o trabalho, o modo de vida dos homens e mulheres deve ser considerado na materialidade, o que estes sujeitos são "coincide com suas produções, com o que produzem e com o modo que produzem. Portanto, o que os indivíduos são depende das condições materiais de suas produções".

Para iniciar a análise das significações consideramos como as docentes situam suas carreiras no momento presente por meio dos achados nas cartas em que as professoras trouxeram suas histórias para se apresentar ao grupo. Há, em algumas destas narrativas, a descrição da busca pelo aperfeiçoamento do trabalho, das dificuldades enfrentadas na rotina e de uma atitude combativa diante dos desafios a serem superados constantemente nas escolas. As dificuldades parecem advir sobretudo da alta demanda de trabalho e das condições da escola pública.

> [dos] desafios que enfrentei podia sim fazer um relato de uma página e meia, mas hoje eu não vejo mais como um grande problema e sim como mais um degrau superado que hoje faz parte da minha experiência e me motiva (...) hoje eu olho estes obstáculos e desafios como eu sendo parte atuante para ajudar a solucionar ou a amenizar os impactos sobre o meu aluno ou até mesmo sua família. (Carta sobre a história profissional – Profa. Luciana)

A significação acima pode ser articulada ao contexto da educação brasileira de forte tendência à meritocracia e responsabilização pelo processo ensino-aprendizagem quase que, exclusivamente, sobre as escolas e professores (FREITAS, 2011). Estes aspectos estão nas afirmações sobre a superação dos desafios e a busca do aprimoramento de seu trabalho. Remetemos a fala das professoras, na qual se responsabilizam por questões que estão além do fazer pedagógico à discussão

realizada por Evangelista (2007, p. 537) que fala da intensificação do trabalho docente que, em um contexto que exige a transformação do professor em "um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas". São significações dentro de uma lógica que considera que basta o esforço e dedicação do professor para que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno sejam alcançados.

Para compreender a trajetória profissional, consideramos importante conhecer o motivo da escolha pela profissão que, entre algumas professoras, se deu pela: empregabilidade, incentivo recebido de um familiar ou amigo e afinidade pela docência, sendo que este último apareceu em poucos relatos. Outros motivos apontados mostram a escolha pela profissão envolta em aspectos afetivos, o que se observou nas memórias das brincadeiras de ser professora ou por estar seguindo a profissão de alguém por quem tinha admiração. Aguiar e Soares (2008) observam que, na análise dos sentidos deve-se considerar sua unidade afetivo-cognitiva e com esta perspectiva corrobora a elaboração de Freire (2001, p.79) que relaciona a importância do entendimento dos aspectos afetivos do ser professor que se relacionam com "suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos". Para algumas participantes a ideia de ser professora existia desde um imaginário infantil:

> quando eu era pequena, eu lembro que eu gostava de reunir as crianças ali, os vizinhos, né? As amigas e filho e irmãos das minhas amigas, a gente fazia assim um cantinho e a gente passava A, E, I, O U (...) (E1 – Profa. Ana)

O exemplo e afetos familiares impulsionaram a escolha pela docência:

> (...) tenho uma tia que é professora de educação infantil. Foi, da família, a única que é formada até então. Então eu via a paixão dela pela profissão e eu sempre falei: Eu quero ser professora, eu vou ser professora de educação infantil. Aí ingressei na faculdade, com a ajuda dessa tia. (E1 – Profa. Paula)

Sobre a decisão das professoras em atuar no AEE, as falas sugerem que esta escolha foi realizada sem um conhecimento a respeito deste trabalho. A professora Ana indica que sua decisão se deu por ter considerado um trabalho mais leve e ao observar, o trabalho no AEE de outra professora considerou *"muito bacana esse trabalho que ela fazia na sala do AEE, com os alunos, com horário marcado, achei nossa que tranquilo."* (E1- Profa. Ana). O trabalho no AEE exige conhecimentos

específicos sobre a Educação Especial a fim de criar condições para a aprendizagem dos estudantes, um apoio especializado e trabalho articulado com outros professores (BRASIL, 2011, p. 2), por isso a significação trazida pela professora Ana pode ter ido de encontro com as exigências do trabalho que agora passara a desenvolver, pois posteriormente ela afirmou da intensidade das atividades exercidas no AEE.

A formação acadêmica evidencia aspectos importantes acerca deste grupo. Desta forma, analisamos as falas sobre a formação inicial que indicam uma grande lacuna quanto ao enfoque da Educação Especial. Nos relatos das professoras esta lacuna se destaca: "*Quando eu comecei a faculdade, não se falava muito na educação especial*" (Profa. Paula), "*na graduação, você tem apenas uma pincelada sobre o que que é inclusão*" (Profa. Luciana). Por meio destas falas, entende-se que os conteúdos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, nas licenciaturas, não foram considerados suficientes para a atuação em um trabalho especializado como o AEE. A maioria das professoras fez a graduação na última década, quando a Educação Especial já era bastante referenciada, ainda assim as professoras expuseram muitas dificuldades quanto ao seu despreparo ao ingressar na área da Educação Especial.

Ainda sobre a formação inicial, entre as oito participantes, cinco delas cursam Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD). A fragilidade deste modelo de formação pode ter comprometido a atuação das professoras, Gatti et al. (2019, p. 54) discorre os problemas desta modalidade para a formação de professores:

> A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas.

A continuidade da sua formação foi buscada por todas as professoras por meio de cursos *lato sensu* em Educação Especial. Destes cursos, quase todos eles tinham vínculo com a área da saúde: Neuro-psicopedagogia ou Psicopedagogia. A aproximação da educação com a área da saúde tem conduzido ao sentenciamento, por meio de diagnósticos, de quaisquer dificuldades de aprendizagem como um problema orgânico do desenvolvimento do estudante (LEONARDO; SILVIA, 2022). Tal concepção limita a análise do processo ensino-aprendizagem, atribui o problema da aprendizagem exclusivamente ao estudante e desconsidera as condições da escola e suas estratégias que nem sempre atendem as variedades das formas de

aprendizagem (SCARIN; SOUZA, 2020). Assim, muitas das formações que as professoras realizam têm esta concepção patologizante que busca classificar a dificuldade do estudante como um transtorno de aprendizagem.

A proeminência dos conhecimentos da área da saúde na formação docente reflete na valorização dos conhecimentos da fisiologia e das especificidades neurológicas sobre o campo da pedagogia e do ensino. Uma das professoras refere-se a profissionais da área da saúde que convidou para realizar uma formação que pretendia organizar em sua escola: "*a gente queria chamar a psicóloga e um neuro. Um neuro, não conseguimos. Só a psicóloga*". Este movimento parece desvalorizar o saber do professor, ao considerar que ele precisa aprender a docência com profissionais de outras especialidades (GOMES; CORDEIRO, 2021).

Após a compreensão das significações acerca da formação acadêmica das professoras, miramos o fazer docente, considerando o trabalho como constituinte do ser humano e concebendo-o no contexto da Educação Básica atual. Toma-se o trabalho nas condições da vida material que age sobre a vida social dos sujeitos e que "Não é a consciência dos homens [e das mulheres] que determina o seu ser, mas é seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência." (MARX, 1977, p. 28 apud CIAVATTA, 2023, p. 3). Refletimos sobre as circunstâncias para a realização da docência como determinantes sobre a constituição das professoras:

> esse desespero que a gente vive, a instabilidade do dia, tu chega de manhã, tu não sabe como vai ser? E essa instabilidade, a estrutura da escola, falando da estrutura física, ela já não tem a estrutura pra isso, tá? Eu hoje trabalho numa sala ruidosa, né? Tá pra mudar outro aí pra um lugar mais um ruidoso que este(...) (E2- Profa. Helena)

As significações sobre o trabalho no AEE revelam as dificuldades para sua efetivação: alta demanda de trabalho que impossibilita a organização de uma rotina e a efetivação do planejamento previamente realizado, variedade de funções que compete as profissionais do AEE e problemas na estrutura física e organizacional da escola. Ainda apontamos outras situações elencadas pelas professoras como a instabilidade do vínculo empregatício; entre todas as professoras do AEE desta rede de ensino apenas uma foi admitida como funcionária efetiva nesta função, a maioria são contratadas temporariamente, neste contexto as professoras, muitas vezes, não conseguem realizar um trabalho de continuidade por muito tempo em uma escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras se constituíram nas relações estabelecidas em sua formação acadêmica e no exercício de seu trabalho, contudo tais condições não foram suficientes para alicerçar sua atuação, a qual, mesmo desempenhada com dedicação, não atinge plenamente a finalidade do AEE. As trajetórias acadêmico-profissionais mostram que a escolha profissional já se mostrou crítica. Para algumas professoras esta escolha ocorreu em uma idealização sobre a profissão que pode ter ido de encontro com as exigências da docência. Muitas das professoras iniciaram no AEE sem o conhecimento sobre a especificidade do trabalho (RENGEL; CORDEIRO, 2017), o que dificultou seu fazer no início da atuação neste espaço. Para uma parte do grupo a definição pela docência, deu-se pela empregabilidade, ao que Gatti e Barreto (2009) observam que a área da educação é vista como acesso fácil e emprego estável, o que não condiz, muitas vezes, com um desejo real sobre a docência.

Outro momento observado na trajetória das professoras foi quanto a sua formação acadêmica, a realização da licenciatura no modelo EAD converteu-se em base teórica frágil a respeito da Educação Especial. Considerando o cenário da formação de professores, Gatti (2019, p. 93) expõe o crescimento da formação em EAD no país e pontua questões sérias e “carências qualitativas visíveis” nesta modalidade. As significações das participantes denotaram dificuldades sobre como organizar seu trabalho, principalmente no momento que ingressaram no AEE devido as lacunas na formação inicial em relação a Educação Especial.

Na intenção de fundamentar seus conhecimentos, as professoras cursaram especializações. É notório que formações tinham foco nos conhecimentos da área da saúde que pauta o trabalho pedagógico no diagnóstico médico (LEONARDO; SILVIA, 2022) e que, de certa forma, predetermina até onde o aluno aprenderá. As formações com este enfoque podem explicar o atendimento isolado ao aluno no AEE que, em alguns momentos, parece funcionar como atendimento clínico, pois tais atendimentos são, quase que exclusivamente em atendimentos individuais. O atendimento neste formato parece reforçar uma perspectiva de que o problema da aprendizagem está exclusivamente no estudante e que as estratégias da sala regular não precisam ser modificadas. A prioridade dos conteúdos da saúde também reforça a desvalorização dos profissionais da educação, como se eles precisassem aprender sua profissão com profissionais de outras áreas (CORDEIRO; GOMES, 2021).

As significações produzidas pelas professoras nos auxiliam a compreender suas trajetórias que, inseridas em condições específicas definem sua atuação. A docência que potencialize os estudantes com deficiência é dificultada pelas circunstâncias do trabalho em suas escolas e no contexto da educação. Entendemos tais condições na lógica capitalista de "intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação" (SOUZA; MOHN; SILVA, 2021, p.260). Neste cenário, a docência das professoras oscila entre a limitação que mantêm suas estratégias restritas ao espaço do AEE e o seu esforço para possibilitar a inclusão do estudante em toda a rotina escolar. Compõe-se uma situação caracterizada pela realização e desrealização (ANTUNES, 1995) que age na constituição das professoras.

Escutar as professoras e realizar uma formação dialógica, é uma das formas de sustentar uma postura crítica que combata a naturalização de uma visão de deficiência pautada na lógica do déficit e da estigmatização. A formação que traz para o diálogo os saberes, as incertezas, as vivências na docência, tem potência para compor uma formação que, ao considerar o trabalho e seus desafios, possa não só problematizar as condições em que o fazer docente se dá, mas vislumbrar coletivamente possibilidades de enfrentamento de fragilidades no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.J.; SOARES, J.R., MACHADO, V.C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, nº 155, Jan.-Mar. 2015a.

AGUIAR, W. J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética em constante movimento. **XII Educere**, 2015b.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2011/decreto /d7611.htm. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. In**: 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Pará, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

DE FREITAS. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. **III Seminário de Educação Brasileira**. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Coleção questões da nossa época. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2011.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A relevância da escola no desenvolvimento das Funções Mentais Superiores: Contrapondo-se à medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional,** V.6. 2022.

MAGALHAES, LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA**. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação** Orientadora: Wanda Maria Junqueira Aguiar. 2021. 611 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PADILHA, Anna Lunardi. Alunos com deficiência intelectual sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, set. 2018.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. De repente, não mais que de repente": O processo de inserção profissional docente no Atendimento Educacional Especializado. **Atos de Pesquisa em Educação Blumenau**, v. 12, n.3, p.661-676, set./dez. 2017.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. 2020.

SOUZA, Rosiris Pereira de Souza; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil: reflexões a partir do materialismo histórico-dialético. **Polyphonía**, v. 32/2, jul./dez. 2021.

O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SEU REFLEXO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Daiane Cristina Peternela[1]

Regiane Coitim Dias [2]

Mariane Grando Ferreira [3]

RESUMO

A pandemia da COVID -19 nos mostrou que o ambiente educacional realizou um papel para além dos moldes convencionais de ensino. Frente a isso, a elaboração deste artigo a partir de revisão bibliográfica, partiu da iniciativa de refletir sobre as possíveis lacunas educacionais que a pandemia desencadeou no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação inclusiva, o que poderia acentuar as dificuldades de aprendizagens que os estudantes já enfrentam. Dados recentes revelam índices de evasão e repetência cada vez mais acentuados no Brasil, e uma das causas desse problema pode ser a falta de uma educação inclusiva eficaz, com o agravante que este cenário se mantém constante há décadas, o que comprova a seletividade de nosso sistema educacional. Nesse passo, podemos então afirmar que a educação, no Brasil, registra a democratização das oportunidades escolares, por meio de vagas, mas não da escolarização, e esse abandono educacional pode ter sido agravado com a pandemia. Assim, o presente artigo apresenta alguns autores como: Aquino (2020); Freire (2021); Freitas, Napimoga e Donalisio (2020); Paín (2008); Tardif (2011), para discorrer sobre a temática. Por esse prisma, consideramos ser necessário o fomento de discussões permanentes sobre a nossa educação e que essa experiência vivenciada no período de maior intensidade da pandemia possa ressignificar um novo olhar para a educação e as metodologias de ensino e aprendizagem direcionadas aos alunos.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19; Ambiente Educacional; Dificuldades de Aprendizagem; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Com o surto de Coronavírus (SARS- COV-2), houve grande preocupação no mundo (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020). Esse vírus foi espalhado a partir da China em dezembro de 2019 e ocasionou uma crise sanitária mundial (AQUINO et al., 2020).

Dessa maneira, a transmissão do Coronavírus, comprovadamente, ocorre por meio de gotículas contaminadas presentes no corpo humano, a partir de superfícies,

[1] Pedagoga; Ciências biológicas e Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Titulação, daiapeter@hotmail.com
[2] Pedagoga, Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, enaiger87@gmail.com
[3] Mestre em Educação em Ciências, Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mariane.ferreira@unioeste.br

objetos contaminados, entre outros. Além disso, é importante lembrar que os sintomas da doença podem levar até 13 dias em sintomas leves, para serem curados (AQUINO *et al.,* 2020).

No Brasil, com a presença dessa doença, a mesma relatou mais de 37.671,420 milhões de casos confirmados até a data de vinte e sete de junho de dois mil e vinte três (BRASIL, 2019). Todavia, foram propagadas diferentes maneiras para controlar o vírus, sendo: o isolamento, a quarentena e o distanciamento social, algumas das medidas que foram adotadas (AQUINO *et al.,* 2020).

No ambiente escolar algumas dessas medidas foram também tomadas, entretanto, a que mais atingiu a escola foi o distanciamento social. Seu reflexo nas escolas é comentado por Aquino *et al.,* (2020, p. 2424) quando dizem que as medidas cumpridas produziram "[…] o fechamento de escolas e locais de trabalho, a suspensão de alguns tipos de comércio e o cancelamento de eventos para evitar aglomeração de pessoas".

Assim, no dia 17 de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) pela portaria n.º 343, determinou a substituição das aulas presenciais no país pelas aulas via meio digital, enquanto durasse a pandemia (SANTANA; SALES, 2020).

Porém, mesmo que o fechamento das escolas pareceu benéfico, muitas mazelas aconteceram com o alto número de crianças sendo cuidadas pelos avós; instabilidade econômica das famílias; aumento considerável de stress; fome devido à falta de merenda escolar, entre outros (AQUINO *et al.,* 2020).

Assim, o fato é que a pandemia fez com que a prática pedagógica das escolas mudasse, (VIEIRA; SILVA, 2020). Por esse panorama, com a presença das crianças da Educação Básica em seus domicílios, o ensino remoto proposto pelo MEC incluiu o uso de plataformas como *Google Classroom* ou outro sistema específico que cada escola poderia adotar, inclusive, podendo também fazer uso das redes sociais como o *Facebook, Instagram, WhatsApp*, para que a comunicação entre escola, família e professores não fosse perdida (MONTEIRO, 2020).

Contudo, corrobora-se com a ideia de que a pandemia realçou ainda mais as fragilidades da educação brasileira, e que é extremamente necessária uma transformação no modo de ensino, em especial quando se pensa no uso de tecnologias voltadas para educação no período em que estamos vivendo (SANTANA; SALES, 2020).

Deve-se refletir que o artigo n.º 208 da Constituição Federal Brasileira estabelece que o estado tem sete responsabilidades para efetivar seu compromisso com a educação, sendo um deles, o atendimento educacional especializado para os alunos com dificuldades de aprendizagem**,** preferencialmente na rede regular de ensino.

À vista disso, no presente artigo visamos discorrer sobre os seguintes questionamentos: Qual o impacto educacional e as lacunas de aprendizagem nas crianças que necessitam de uma educação inclusiva, no período de pandemia? O ambiente educacional proporcionou o desenvolvimento desses alunos? Há formação aos docentes para que eles consigam trabalhar com essa nova realidade?

2 AS POSSÍVEIS LACUNAS DE APRENDIZAGEM PARA AS CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Estabelecida a obrigatoriedade da inclusão escolar no ensino regular, (Resolução CNE/CEB n. º 2/2001), a Educação Inclusiva é, hoje em dia, um tema muito discutido entre a sociedade e, claro, os educadores e teóricos da educação.

Dessa maneira, sabemos que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores aplicados e com vontade de implementarem mudanças em sala de aula, com a finalidade de poder atender as necessidades dos seus alunos. É necessário muito mais do que uma política pública alicerçada em um belo discurso de cunho humanitário. Percebe-se, que mesmo com a disposição de inúmeros instrumentos para auxiliar na trilha da educação inclusiva, a falta de relação entre a teoria e prática é latente.

A educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento humano, pois oferece benefício social ao promover interações entre as pessoas e a inclusão do indivíduo na sociedade, isto por que desde que nascemos, estamos em constante aprendizado. A concepção de Vygotsky ressalta que:

> […] o aprendizado conduz ao desenvolvimento, já vista que o comportamento humano funciona como uma superação/suscitação constante de aprendizado e desenvolvimento durante toda a sua existência (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 54).

Nesse sentido, no período pandêmico, a educação teve que se reinventar, principalmente na preparação das aulas remotas, nas metodologias a serem adotadas

ISSN: 2176 - 1396

e na elaboração de um planejamento que atendesse a todos os alunos em suas necessidades específicas de aprendizado.

Mas, infelizmente muitos alunos não conseguiram, sequer, ter acesso ao ensino de maneira remota. Isso não somente revelou a diferença entre alunos com maior e menor poder aquisitivo, mas explicitou ainda mais, uma de nossas grandes mazelas, a saber, a grande desigualdade social que temos em nosso país e como isso influencia diretamente o processo educativo, em todos os seus níveis. Logo, o que ocorreu nesse momento foi um ensino totalmente fragmentado e uma enorme incerteza quanto ao volume de aprendizado obtido nesse período.

É importante dizer que estas desigualdades que foram acentuadas no período pandêmico, já eram identificadas no discurso oficial do estado.

> Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das 110 áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças […] (BRASIL, 2013, p. 112).

Essa mudança trouxe insegurança para as famílias, alunos e professores. Deixou os pais sobrecarregados e muitos não possuindo o conhecimento necessário para auxiliarem seus filhos, de outro lado, professores que tiveram que adaptar a sala física para sala *online* em um estalar de dedos e com uma incerteza de que quando as aulas retornarem ao “normal”, quais serão as lacunas de aprendizagem desses alunos pós-pandemia em um período tão importante que é a educação básica.

Assim, é importante ressaltar a diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, mesmo com tantas informações, esses dois conceitos acabam sendo confundidos pela sociedade e também no meio educacional.

Dificuldades de aprendizagem trata-se de um obstáculo temporário, e se referem a causas externas do indivíduo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional, como menciona Paín (2008). Para essa autora, a maioria desses problemas podem ser resolvidos no próprio ambiente escolar, haja vista que se tratam de questões psicopedagógicas. Já

os transtornos da aprendizagem, é uma disfunção neurológica persistente, com origem biológica, não decorre apenas de disfunções emocionais ou sociais.

Os transtornos de aprendizagem são divididos conforme as habilidades afetadas. Podem ser transtornos específicos do desenvolvimento fala e linguagem, transtorno do desenvolvimento da escrita expressiva, transtorno específico da habilidade aritmética.

Assim, esses dois conceitos devem ficar bem esclarecidos, principalmente para os professores e para aqueles que oferecem disciplinas dirigidas para a educação inclusiva.

3 O DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

O processo de aprendizagem pode ser compreendido mediante diferentes concepções, um ponto comum presente nas várias teorias da aprendizagem é a correlação entre as representações e condições internas do sujeito e as situações externas a ele.

Podemos conceituar a aprendizagem como o processo de aquisição de conhecimentos, informações, habilidades, competências, atitudes e valores possibilitados através do estudo, do ensino ou da experiência, ou seja, construída por fatores neurológicos, relacionais e ambientais. Sobre isto, Nunes e Silveira (2015) destacam:

> Existem diversos tipos de aprendizagem, consubstanciadas nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa, como: sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha, etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola […]. (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 11).

Assim, se conseguimos fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos, pois" [...] o saber se faz através de uma superação constante". (FREIRE, 2021, p. 35), e o processo de aprendizagem é complexo, e sua fonte encontra-se no meio natural-social, abrangendo os hábitos que formamos e a assimilação de valores culturais ao longo do desenvolvimento.

Nesse sentido, não tem como falar de aprendizagem sem citar Vygotsky, pensador russo do século XX, um dos grandes influenciadores na área da educação,

apesar de uma vida breve até os 38 anos quando morreu devido a tuberculose, ele conviveu com essa doença por quatorze anos da sua vida.

Iniciou sua carreira aos 21 anos, se interessava por várias áreas do conhecimento, como as artes, a literatura, a linguística, a filosofia, a neurologia, a educação e a formação de professores.

> Pode se afirmar que Vygotsky "cruzou como uma fúria veloz" pela densidade e agudez de um intenso trabalho desenvolvimento numa curta vida. Nasceu em Orsha, a 5 de novembro de 1986, mas quando tinha um ano de idade sua família se radicou em Gomel, ambas cidades da Bielorrussa. (BAQUERO, 1998, p. 17 grifo do autor).

Vygotsky realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel das relações sociais nesse processo, trazendo reflexões sobre a educação e seu papel no desenvolvimento humano, as suas obras proporcionam contribuições para a educação e ao contexto escolar.

Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas, ele defende que não há desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se modificando conforme o tempo passa ou pela interação externa.

> No nível social, podemos considerar aprendizagem como um dos polos do ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, especifica (escola) ou secundariamente (família), promovem a educação. (PAÍN, 2008, p. 17).

Nos primeiros anos de vida das crianças, especialmente dos 0 aos 6 anos, as situações vividas por elas fazem muita diferença para a formação de seu corpo, seu pensamento e suas emoções, quando uma criança entra na escola, já acumulou informações em sua mente.

Essas informações são o ponto de partida para proceder novas interpretações e construir, assim, novos conhecimentos.

> A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isso porque desde o primeiro dia de vida ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 142).

Assim, entendendo sobre o desenvolvimento dos alunos e os processos da aprendizagem, na pandemia percebeu-se que os professores encontraram inúmeras

ISSN: 2176 - 1396

dificuldades para elaboração e execução dessas atividades através das aulas remotas, principalmente quando essas atividades eram para inserir todos os alunos de inclusão, pois alguns precisam de espaços adequados e materiais específicos (VILAS-BOAS; BUZONI; CARNEIRO, 2021).

Outro fator importante nesse período foi o estreitamento da relação entre escola e família, algumas famílias perceberam uma defasagem no processo de aprendizagem da criança, pois em alguns casos a falta de internet e "[…] falta de pessoas especializadas na família para mediar às atividades dos alunos em inclusão é uma das dificuldades encontradas" (VILAS-BOAS; BUZONI; CARNEIRO, 2021, p. 43), ficando claro que nem todas as famílias conseguiram acompanhar o processo educacional no período pandêmico.

No que tange ao ambiente educacional, na pandemia com o ensino remoto percebeu-se "[…] que o uso das tecnologias pesou ainda mais nas questões de exclusão do que inclusão, uma vez que nem todos podem adquirir" (VILAS-BOAS; BUZONI; CARNEIRO, 2021, p. 345).

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE À PANDEMIA

Há muito tempo é questionado sobre a formação de professores, visto que ocupam "[…] uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares" (TARDIF, 2011, p. 228).

Em sua rotina, os profissionais da educação utilizam saberes específicos desfrutados em ambiente de formação, ou seja, é no trabalho dos professores que se encontra a efetiva prática educativa, ficando "[…] evidente que o processo pedagógico é complexo, mais até do que se imaginava" (KEMP, 1977, p. 6).

Os professores são sujeitos ativos e aqueles que assumem a responsabilidade de atuarem em uma parte significativa da formação social e da construção do conhecimento na vida do outro. Por esse panorama, "[…] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros." (TARDIF, 2011, p. 230), mas aquele que constantemente planeja e reorganiza seus saberes e suas atividades profissionais.

Devido à pandemia, Vilas-Boas, Buzoni e Carneiro (2021, p. 21) afirmam que "[…] a educação, ao nosso ver, entrou num desafio enorme, com as mudanças

bruscas de didáticas em sala de aula, com aulas remotas, reorganização de calendário, práticas pedagógicas". De fato, vivenciamos esse cenário, pois houve uma corrida na esfera federal, estadual e municipal para nos adequarmos a uma oferta de educação baseada e totalmente dependente da tecnologia da informação, e todos, gestores escolares, docentes, estudantes e seus familiares foram surpreendidos por essa necessidade de se adaptarem e esse novo e modelo educacional remoto.

Entretanto, mesmo reconhecendo que essa era uma necessidade emergencial e que todos deveriam, quer gostassem ou não, atuarem em suas atividades letivas, alguns professores da educação básica, tiveram dificuldades em desenvolver as aulas remotamente, sendo que uma "[…] grande parcela dos professores do Brasil não sabiam ainda, que a educação não se faz apenas de conteúdo, nem de tecnologia, mas da interatividade" (VILAS-BOAS, BUZONI; CARNEIRO, 2021, p. 21).

Essa reflexão mostra que a formação de professores, não os prepara para as diversas faces da educação. Todavia, não se pode negar que o ensino nos últimos anos tem ampliado "os novos conhecimentos a respeito da maneira como as crianças aprendem.'' (KEMP, 1977, p. 6), bem como, encorajado os professores a encontrarem novos métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, encontramos uma barreira que perdura há anos na educação brasileira, isto é, "[…] se tentar impor novos métodos ou materiais na estrutura da escola tradicional, mantendo a mesma rotina e as mesmas qualificações e atitudes por parte do corpo docente, não se pode jamais esperar uma mudança eficaz" (KEMP, 1977, p. 7).

Apesar da rejeição por parte dos professores pelo ensino tradicional, há evidências que se continua a praticar este método, pois está intrinsecamente enraizado na formação dos docentes, na sua didática (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Mediante isso, "[…] É claro que esta mudança didática não é fácil" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 40), porém, "a necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 77), deixando claro a necessidade urgente de se investir no processo de formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a escola tem um papel social fundamental, como agente

formador do ser humano. Em longa data a educação perpassou e ainda perpassa por transformações, atendendo as necessidades da sociedade em vários segmentos.

Com a pandemia no mundo todo, em especial, no Brasil, o ensino remoto acelerou uma mudança atrelada com a tecnologia. Isso alterou as metodologias de ensino, fazendo com que os professores exercessem um papel muito importante, tanto na adaptação, como na execução das aulas.

Dessa maneira, o cenário da Educação Inclusiva em meio à pandemia ressaltou as dificuldades que o meio educacional enfrentou nesse novo modo de ensinar, sendo: na elaboração das aulas, o acompanhamento dos alunos e a sua relação na resolução das atividades, visto que alunos possui suas particularidades na forma de aprendizagem.

Assim, desvelou-se a importância de discussões em torno das práticas pedagógicas que proporcionam uma verdadeira educação inclusiva, revelando uma necessidade de reformulação de políticas públicas voltadas para a inclusão, assim, a educação é um direto de todos, e as esferas governamentais precisam assegurar e garantir ao aluno de inclusão uma educação que atende suas necessidades de aprendizagem.

Por fim, o mundo pós-pandemia, teve que lidar com inúmeras e complexas situações na sociedade, e principalmente na área educacional, além de estimar quais são as dimensões dessa consequência é uma tarefa muito complexa se tratando dos alunos que precisam de inclusão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Estela Maria L; SILVEIRA, Ismael Henrique; PESCARINI, Julia; Aquino, Rosana; Souza-Filho, Jaime Almeida. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 252423 – 2446.
Disponível em: http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/medidas-de-distanciamento-social-no-controle-da-pandemia-de-covid19-potenciaisimpactos-e-desafios-no- brasil/17550?id=17550&id=17550. Acesso em: 27 de jun. 2023.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013, p.112, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em:23 de jun.de 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução N. — 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário da união, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de jun.2023.

BRASIL. **Coronavírus Brasil**. Painel de casos de doença pelo Coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. 2019. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 27 de jun. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**: Tendência e inovação. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista Facevv**, Vila velha, n.3, p.49-56, jul. /dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita**.** Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, 2020.

KEMP, Jerrold. E. **Planejamento de ensino**: um plano para desenvolvimento de unidades e cursos. Rio de Janeiro: S.A, 1977.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS, PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRESSUPOSTOS DO ESTADO DA ARTE

Luana Santos[1]

Gisele Brandelero Camargo[2]

RESUMO

Visando compreender melhor as tangentes teóricas que discorrem a temática da educação especial na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tornou-se necessário realizar um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para a construção do Estado da Arte do referido trabalho. Destaca-se que as análises realizadas para esse trabalho compõem, também, parte do estado da arte de uma dissertação de mestrado que ainda está em fase de desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa consiste em explicitar alguns apontamentos sobre a transição da Educação Infantil (EI) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), considerando as falas, verbais e não verbais, das crianças, público-alvo da educação especial. Enfatiza-se, com o aporte teórico na Sociologia da Infância, que todas as crianças são sujeitos competentes e produtores de saberes, desse modo salienta-se que crianças com deficiências, transtornos ou altas habilidades precisam ser valorizadas e respeitada em todas as esferas da vida social. Nessa conjuntura, a educação especial deve ser pensada enquanto uma modalidade de ensino que proporcionará meios pedagógicos eficazes para a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças. Assim, o presente trabalho divide-se em dois pontos principais: breve apresentação sobre a importância da educação especial na transição da EI para EF e análise das pesquisas encontradas na BDTD. Como resultado da análise constatou-se a inexistência de pesquisas que englobem a temática proposta, bem como a importância da realização de pesquisas com crianças e não sobre crianças.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Fala da Criança.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação especial e inclusão são propulsores de vários debates nas últimas décadas, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) que expos de forma mundial a necessidade e a importância de uma educação inclusiva para todos, bem como, da urgência de organização da educação especial, visando um atendimento de qualidade para crianças e adolescentes com deficiências (MENEZES, 2001). Desde então, as discussões, pesquisas e a demanda de diagnósticos de pessoas com deficiência aumentou gradativamente.

Diante disso, enfatiza-se, a necessidade em discutir sobre a infância e a

[1] Mestranda em educação e pesquisadora do Grupo GEICE, Universidade Estadual de Ponta Grossa/ PPGE-UEPG, 23040201030@uepg.br
[2] Titulação, instituição e e-mail.

escolarização dessas crianças, público-alvo da educação especial, as quais foram negligenciadas e excluídas, por séculos, em nossa sociedade, pois a idealização de infância e criança concebida atualmente, perpassa continuamente por uma construção social e histórica. Destaca-se que na Idade Média crianças eram vistas apenas como adultos em miniatura e suas especificidades não eram consideradas como relevantes ou necessárias (ÀRIES, 1981).

Nesse contexto, destaca-se que crianças nascidas com algum tipo de deficiência sofriam deliberadamente com as concepções preconceituosas da sociedade, essas crianças, consideradas maldições para as famílias, eram expostas a situações de tortura, cárcere ou até mesmo a morte (PESSOTI, 1984).

O histórico que permeia as deficiências, desde antiguidade ao contexto atual, é demarcado pela luta e pelo preconceito, portanto julga-se primordial fomentar discussões que abordem a imprescindibilidade da inclusão de crianças público-alvo da educação especial, considerando como problemática a forma que a educação brasileira é pensada e organizada para essas crianças, com ênfase no âmbito escolar.

Desse modo, o objetivo central desse trabalho, consiste em apresentar alguns apontamentos sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para as crianças, público alvo da educação especial, a partir de um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Destaca-se que o levantamento bibliográfico realizado para esse trabalho constitui uma parte do estado da arte que irá compor uma dissertação de mestrado com o objetivo de compreender a fala da criança público-alvo da educação especial sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, enfatiza-se que tal levantamento bibliográfico impulsionou um processo reflexivo sobre a temática proposta, bem como, possibilitou uma compreensão acerca das pesquisas já realizadas no Brasil em relação ao objeto de estudo almejado.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As discussões que abrangem o âmbito da educação especial são relativamente recentes no Brasil e no mundo, durante longos períodos históricos não houve uma

preocupação expressiva com a discussão de tal temática, nem tampouco com a inclusão de crianças com deficiências, transtornos e altas habilidades nas diversas esferas da sociedade (GARCIA, 2013).

Todavia, nas últimas décadas, os índices de crianças diagnosticadas com algum tipo de deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento cresceu significativamente, desencadeando a necessidade contínua de se pensar os parametros de uma educação especial, pautada nas necessidades desse público alvo.

Desse modo, enfatiza-se que a educação especial, nas premissas da legislação brasileira, é definida como um processo educacional, pautado em uma forma diferenciada de ensino, e é organizada com o objetivo de respeitar e incluir sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem. Corroborando com tal afirmativa, o Conselho Nacional de educação, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, salienta que:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Nessa perspctiva, compreende-se a necessidade da educação especial no processo formativo de crianças e adolescentes, pois valida-se a concepção de que todos os sujeitos são seres repletos de habilidades e potencialidades, de modo que carecem de meios eficazes para o aprimoramento de seus saberes. Assim, a educação especial surge para promover tal ideário de desenvolvimento e de inclusão, visando assegurar o direito de uma educação de qualidade para todos, como previsto na Constituição Federal de 1988.

Cabe ressaltar que o eixo norteador desse trabalho designa-se a refletir sobre a educação especial de crianças inseridas nos anos finais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo ponto de vista delas. Considera-se que a educação especial deve ser cautelosamente organizada nesse processo de transição, pois estas crianças necessitam de um olhar atento, repleto de empatia e respeito.

ISSN: 2176 - 1396

Nessa perspectiva, ressalta-se que, de acordo com o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o termo criança público-alvo da educação especial é designado para referir-se a todas as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Defende-se a concepção de que as crianças público-alvo da educação especial são, como toda e qualquer criança, atores sociais, produtores de conhecimento, saberes, culturas e sujeitos de suas experiências. Nesse sentido, corrobora-se com Sarmento (2008) que, pelo viés da Sociologia da Infância, defende a importância da percepção das crianças como atores sociais, sujeitos capazes de compreender o mundo e de produzir informações perante suas vivências.

Assim, analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dessas crianças é algo que se faz totalmente válido e necessário, afinal todas as crianças, público-alvo da educação especial ou não, inseridas em escolas regulares transcorrem por esse momento, portanto seus sentimentos, anseios, dúvidas e espectivativas devem ser acolhidos, legitimados, discutidos e analisados.

3 AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de análise e reflexão a partir de pesquisas já publicadas possibilita, a novos pesquisadores, estabelecer relações plausíveis com publicações anteriores, bem como propicia ponderar e refletir a respeito de possíveis encaminhamentos em relação a temática a ser investigada (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Desse modo, a construção do estado da arte em um trabalho acadêmico possibilita ao pesquisador delimitar seu campo e objeto de pesquisa, além de contribuir na construção de seu aporte teórico. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) salientam que:

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38)

ISSN: 2176 - 1396

A construção desse estado da arte se faz necessária para entender com maior amplitude as possibilidades de pesquisa e os caminhos já percorridos em relação ao tema a ser estudado. Diante disso, para o desenvolvimento desse trabalho, fez-se necessário realizar uma pesquisa inicial na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de modo que utilizou-se o termo: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, com isso apenas 11 trabalhos foram localizados. Devido ao baixo número de pesquisas encontradas não tornou-se necessário a utilização de descritores para afunilar a busca.

Após uma breve leitura e analise dos trabalhos encontrados notou-se que apenas 3 trabalhos realmente abordavam aspectos atrelados ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação de pesquisas já publicadas acerca da temática proposta (BDTD)

Título	Ano De Publicação	Autor(a)	Região	Universidade	Tipo De Trabalho
As Práticas De Leitura E Escrita: A Transição Da Educação Infantil Para O Primeiro Ano Do Ensino Fundamental	2011	Bárbara Sabrina Araújo de Souza	Nordeste	Universidade Federal De Pernambuco	Dissertação
Da Educação Infantil Ao Ensino Fundamental: Com A Palavra A Criança: Um Estudo Sobre A Perspectiva Infantil No Início Do Percurso Escolar	2008	Teresa Cristina Fernandes Teixeira	Sudeste	Universidade De São Paulo	Dissertação
Tchau, Creche! Adeus, Creche! Vamos Pra Escola: Os Sentidos Que As Crianças Da Educação Infantil Constroem Sobre A Escola De Ensino Fundamental	2011	Geane de Aquino Castodi	Sul	Universidade Federal De Santa Catarina	Dissertação

Fonte: Elaborada pelas autoras

A partir da análise realizada observou-se que todos os trabalhos são resultados de pesquisas a nível de mestrado e foram publicados entre os anos de 2008 e 2011. De modo geral, as pesquisas supracitadas explanam aspectos pertinentes em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pela ótica

de crianças e professoras, todavia em nenhum trabalho ocorre um debruçamento acerca da inclusão ou da educação especial nesse processo transição.

A pesquisa de Bárbara Sabrina Araújo de Souza trata-se de uma pesquisa exploratória realizada em duas escolas de Educação Infantil (uma pública e uma particular) e posteriormente em duas escolas de Ensino Fundamental (uma pública e uma particular) da cidade de Recife. O foco norteador da pesquisa foi o processo de alfabetização das crianças observadas, de modo que a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma observação participante com as crianças e o desenvolvimento de uma entrevista semi-estruturada com as professoras destes dois seguimentos. Como resultados de pesquisa, a autora aponta a queixa das crianças em relação a ausência de tempo para brincadeiras e a elevação das tarefas e atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto na rede pública como na privada.

Como o foco central da pesquisa tratava-se do processo de alfabetização, a autora enfatiza que durante suas observações tornou-se perceptível, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, um modo de ensino muito transmissivo, com ausência de estímulos em relação a leitura e escrita, de modo que as práticas observadas em sala de aula valorizavam a repetição e a memorização das informações passadas pela professora.

Já na pesquisa de Teresa Cristina Fernandes Teixeira, realizada em duas escolas de Educação Infantil e posteriormente duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São Paulo, evidencia-se uma preocupação com os sentimentos da criança em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Desse modo, a pesquisa foi realizada a partir da análise de comportamentos, desenhos e entrevistas realizadas com as crianças, por meio da qual constatou-se que as crianças compreendiam a escola, em seus dois seguimentos, como um lugar para brincar e encontrar os amigos, bem como, percebeu-se uma certa preocupação e anseio em relação as atividades de leitura e escrita exercidas no 1° ano do Ensino Fundamental.

Na pesquisa de Geane de Aquino Castodi também destaca-se a preocupação com os sentimentos da criança em relação a inserção nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desse modo a pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública em Santa Catarina. Por meio das observações e das entrevistas realizadas com as crianças concluiu-se que que as crianças participam ativamente de seu cotidiano e criam continuamente diferentes estratégias para lidar

com o que lhes é imposto nos diferentes contextos de sua vida social, de modo enfatiza-se que a criança aprende, e ensina, a partir do que lhe é imposto cotidianamente, de uma forma leve e lúdica.

Após análise dos três trabalhos observa-se que todas as autoras discorrem sobre o aumento de atividades e a redução de tempo de brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que as crianças demonstram anseios em relação a essa transição, mas demonstram interesse em estar nesse novo seguimento.

Considera-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental demarca uma ruptura com muitos paradigmas da concepção de infâncias, de modo que a brincadeira, que deveria ser comum a todas as crianças, é pensada exclusivamente como um pré-requisito da Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental fica tangenciado ao processo de leitura, escrita e realização de atividades. Nessa conjuntura a identidade da criança é diretamente afetada, pois a ausência de uma transição gradual pode causar impactos na construção do sujeito - criança/aluno- nas práticas escolares (MILLER; MOTTA, 2013). Cabe destacar que as práticas das infâncias deveriam ser valorizadas em todo o processo de construção social da criança, desde a Educação Infantil até seus respectivos seguimento.

Outro aspecto notável evidenciado nos três trabalhos é a concepção da criança como produtora de saberes e com ampla competência de interpretação do contexto social em que está situada, uma vez que no processo de pesquisa as crianças envolvidas foram escutadas, observadas e analisadas como os atores do processo de ensino e sujeitos da pesquisa. Julga-se válido enfatizar a importância de se compreender que a criança não é um sujeito passivo, nem apenas um mero integrante do processo de ensino, mas sim um participante ativo na construção social da infância (CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, acredita-se que a criança, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou culturais, é a principal especialista para discorrer sobre suas vivências e suas compreensões acerca da infância, desenvolvendo em si a habilidade de expressar-se pelas mais diversas formas plausíveis de análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do respectivo trabalho possibilitou compreender o quanto as pesquisas voltadas para a educação especial na transição da Educação Infantil

ISSN: 2176 - 1396

para o Ensino Fundamental no Brasil ainda encontram-se fragilizadas, de modo que não foram localizadas pesquisas que explicitem claramente pressupostos referentes a tal temática. Tornou-se perceptível que, embora a educação especial tenha apresentado grande abrangência nas últimas décadas, esse modelo pedagógico ainda não é alvo de muitas pequisas em programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado no Brasil.

Outro aspecto de grande relevância, evidenciado a partir do estado da arte, é a importância da realização de pesquisas com crianças, não sobre crianças. Pesquisas que busquem apresentar a criança como a protagonista em seu projeto de ensino, como um sujeito competente e produtor de saberes. A partir da análise das pesquisas localizadas na BDTD constatou-se que as crianças são sujeitos peritos em infância, capazes de promover discussões e auxiliar na compreensão das infâncias.

Acredita-se, a partir das pesquisas analisadas para fins desse estudo, que discutir a transição de ciranças público-alvo da educação especial da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é algo de extrema urgência e necessidade. Como supracitado, crianças com deficiência já foram muito negligenciadas e excluidas em nossa sociedade, desse modo é essencial romper totalmente esses paradigmas preconceituoso e respeitá-las enquanto sujeitos competentes, únicos e produtores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Vol. 2. Livros tecnicos e científicos, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 de julho de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 10 de julho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 29 de julho de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução n. 2, de 11 de setembro. 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso em 10 de julho de 2023.

CASTODI, G. de A. Tchau, Creche! Adeus, Creche! Vamos Pra Escola: Os Sentidos Que As Crianças Da Educação Infantil Constroem Sobre a Escola De Ensino Fundamental. 2011. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94834 Acesso em: 20 de junho de 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011. Disponível em:https://www.scielo.br/j/csc/a/Q6PYC77G4sgKZJDT6GgDXcm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 16 de julho de 2023.

GARCIA, R. M. C.. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, 18(52), 101–119. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 de julho de 2023.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/ Acesso em :11 de julho 2023.

MILLER, F.; MOTTA, N. **De crianças a alunos**: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013, p.166.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Queirós/Edusp, 1984.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176 Acesso em 20 de julho de 2023.

SOUZA, B. S. A. de. As Práticas De Leitura E Escrita: A Transição Da Educação Infantil Para O Primeiro Ano Do Ensino Fundamental. 2011. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal De Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17807 Acesso em: 15 de junho de 2023.

TEIXEIRA, T. C. F. Da Educação Infantil Ao Ensino Fundamental: Com a Palavra a Criança: Um Estudo Sobre a Perspectiva Infantil No Início Do Percurso Escolar. 2008. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2008.tde-17062008-104724 Acesso em: 18 de junho de 2023.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FUNÇÃO DOS PROFESSORES: ORENTAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Edi Marise Barni[1]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo trabalhar a compreensão da educação inclusiva e orientações políticas. Compreender a educação inclusiva no contexto social, escolar e familiar, pois é o mundo onde a pessoa com deficiência está. A sociedade precisa avançar na questão da inclusão da pessoa com deficiência, no sentido que a mesma possa ser respeitada e tendo o direito a exercer o seu papel como um cidadão. Nesse sentido a escola tem um papel preponderante para diminuir a exclusão da pessoa com deficiência. Quanto a família é fundamental que acompanhe todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do filho com deficiência. Para que tudo isso aconteça de maneira efetiva o estado precisa fazer a sua parte. O estado através das políticas públicas referente aos direitos da pessoa com deficiência, tem o dever de juntamente com a sociedade, escola e família colaborar para que a pessoa com deficiência possa sentir-se participe do mundo em que vive. Vale ressaltar o papel do professor nessas questões. O professor juntamente com a equipe pedagógica, e caso a escola tenha o profissional de atendimento educacional especializado (AEE) possam acolher, avaliar, acompanhar o processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência, criando um ambiente pautado na diversidade de recursos pedagógicos, e que ultrapassem qualquer limite de exclusão, fortalecendo a integração e a inclusão na totalidade.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas Públicas. Educação. Professores. Orientações.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem ampliando o seu papel e ganhando espaço na sociedade, mas tem muito o que avançar na sua efetivação para o bem-estar da pessoa com deficiência. Vale lembrar o que é educação? Segundo Davis e Oliveira (1991) educação é um processo que busca a aprendizagem do estudante, respeitando as informações que traz da sua história. Tendo assim a escola o papel de sistematizar o conhecimento do estudante, pautado no processo de construção do conhecimento.

Quanto ao processo de inclusão do estudante com deficiência na escola, é necessário que se reflita sobre o que é inclusão? Etimologicamente a palavra inclusão no latim significa INCLUDERE “fechar em inserir, rodear. Inclusão é colocar dentro o que está fora. A inclusão é a convivência social para o desenvolvimento do indivíduo. Nessa inclusão o estudante com deficiência, deve exercer o direito pleno como cidadão. A Declaração de Salamanca apresentou (2021) os princípios, políticas e

[1] Pedagoga e psicóloga. Mestre em Educação pela PUC PR. Docente da Prefeitura Municipal de Curitiba, FEMPAR, UniEnsino e Uniandrade. e-mail: edimaricebarni@gmail.com.

práticas na área da educação especial e inclusiva. Enfatizou o desenvolvimento de orientações para uma educação escolar inclusiva, onde cada estudante tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir, e manter um nível aceitável de aprendizagem. Nesse nível de aprendizagem cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Nesse sentido os sistemas de educação devem ser planejados, e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.

Ainda ressaltando a Declaração de Salamanca (2021) as crianças e os jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada no estudante, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Dentro dessa perspectiva inclusiva, proporcionam uma educação adequada à maioria dos estudantes e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo.

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo, a partir de uma revisão narrativa de literatura, trabalhar a compreensão da educação inclusiva e orientações políticas para os professores.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

É necessário ressaltar que a partir da Declaração de Salamanca, os países de maneira geral foram discutir e construir suas diretrizes, suas leis para investir na inclusão da pessoa com deficiência na educação, ou melhor no ensino regular desde a educação infantil ao ensino superior. No Brasil tivemos várias portarias, leis, sendo apresentada na Constituição (1988) , na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e na LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, lembrando que cada município e estado através dos documentos oficiais, discutem e fazem adaptações de acordo com a realidade local.

Na LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 se tem a definição do público que faz parte da inclusão Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Independente da deficiência do estudante a sociedade, a escola e a família precisam fornecer um ambiente acolhedor, onde ela possa sentir incluída. A LEI Nº 13.146 DE 6 DE JULHO DE 2015 apresenta a questão da acessibilidade que é importante, sendo: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Na aplicação da acessibilidade, cada munícipio deve criar projetos que realmente se efetive a proposta em relação a inclusão da pessoa com deficiência. Para isso deve-se aplicar o desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras de transporte, barreiras de comunicação, barreiras atitudinais e tecnológicas. Percebe-se que essa aplicabilidade de projetos que diminuam a exclusão da pessoa com deficiência não é tão simples assim, pois requer vontade política e mobilização social.

A vontade política, e mobilização social precisam partir do pressuposto que a discriminação deve ser combatida. Segundo a LEI Nº 13.146 DE 6 DE JULHO DE 2015:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

> Como se sabe, a educação brasileira se insere no quadro de transformações e discussões da inclusão escolar com um rápido percurso iniciado em 1990, que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de terceiro mundo. Mas é com a condensação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, assim como as metas posteriores lançadas pelo governo (descentralização da administração de verbas, currículo básico, educação à distância, avaliação nacional das escolas), que se fundem ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos.Todavia, alguns alinhamentos internacionais ganharam maior destaque ao buscarem

ISSN: 2176 - 1396

> abordar, especificamente, a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, que tomam forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993, e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação (GOMES E SOUZA, 2011, p. 186)

A pessoa com deficiência deve ser protegida de toda forma de exclusão, na sociedade de forma geral. Vivemos em uma sociedade cada vez mais diversificada, onde a pluralidade cultural, social e a diferenças individuais fazem parte do dia a dia. Nesse sentido escola sendo uma instituição voltada para informação e formação, deveria ser um espaço que enfatizasse a postura mais humana, principalmente perante os estudantes com deficiência. Nesse contexto a educação tem um papel importante a seguir e desempenhar. Ela tanto pode ser serva da exclusão, como pode despertar mudanças críticas e sistemáticas pautada em uma prática social concreta e viável a favor da inclusão. Está prática precisa buscar a construção de alguns valores como, solidariedade, liberdade e igualdade na diversidade.

> A inclusão envolve várias questões que precisam ser discutidas para que sua implantação não consista apenas na matrícula desses alunos na escola regular. A proposta da inclusão é fundamentada na ideia de que todos os alunos precisam ter acesso a ensino de qualidade em escola regular, independentemente de suas características ou limitações. A inclusão deve proporcionar meios de aprendizagem, de socialização e preparar os alunos para a inserção na sociedade. Algumas pesquisas têm verificado a exclusão desses alunos da escola, concluindo que eles passam a maior parte do tempo sozinhos. Mesmo assim, a socialização, que não é o principal objetivo da inclusão, é considerada o maior, ou único, ganho do processo (MEDEIROS E BARRARA, 2018, p. 192).

Para que isso aconteça muitas vezes as escolas precisa inovar, mudar o foco para onde está trilhando o caminho. Segundo Arroyo (1999): Inovar é mudar a análise que tem sido constante em nossa tradição para irmos ao cerne, à complexidade de toda ação formadora, socializadora e cultural, na qual a educação escolar se situa, na qual os mestres reinventam seu ofício, a escola e o currículo.

A inovação escolar é necessária muitas vezes, e o professor no seu fazer pedagógico deve buscar uma reflexão crítica, e contextualizada que atinja o estudante

com deficiência nas suas especificidades. A escola tem um papel de destaque na formação do cidadão, porém muitas vezes o ser humano em geral, tende a pensar que a pessoa com deficiência não precisa aprender, não precisa formar-se nem se informar.

3 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

O professor neste contexto inclusivo precisa olhar o estudante com deficiência com os olhos de que este tem capacidade de aprender, absorver conhecimentos, acreditando nas janelas de oportunidades e capacidade de busca da autonomia. Da autonomia no sentido global desde as atividades de vida diária, aos conteúdos apresentados nas respectivas disciplinas.

Nas disciplinas o professor deve buscar as adaptações necessárias, para que o estudante obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem. A experiência tem mostrado que o estudante, independente da sua deficiência é capaz de motivar-se e, consequentemente, aprender, o que se revela e concebe o estudante como gestor da sua própria cognição.

A partir dessa visão de um mundo de possibilidades, que busque modificabilidade cognitiva, podemos acreditar que o ser humano é aberto a mudanças, às renovações e ao aprendizado. Isso nos traz a colocação de Fonseca (1995, p.30): “O ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação do envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades”.

Podendo ser no aspecto social, educacional, político é necessário acreditarmos nas capacidades, possibilidades de todos os estudantes sem distinção. Neste aspecto é necessário repensar o significado de prática pedagógica, a fim de não cometer os mesmos erros do passado, quando os estudantes com deficiência eram deixados ao esquecimento.

> Em 2004, o Sistema Conselhos de Psicologia instituiu 14 de abril como o Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva (Conselho Federal de Psicologia, 2018). Esta data simboliza e marca o empenho cotidiano da psicologia na promoção da inclusão. No campo da Psicologia Escolar e Educacional, o tema tem sido alvo de análises e de intervenções produzidas na interface entre psicologia e educação há, pelo menos, três décadas. Práticas potentes e criativas apontam para novas possibilidades de atuação. Na contramão do saber-fazer psicológico influenciado pelo discurso médico-patologizante, tradicionalmente aplicado ao âmbito escolar, encontramos saídas para consolidar uma psicologia escolar cada vez mais pujante. Intervenções em

> que a psicologia tem sido pensada e praticada em conexão com outros saberes despontam como dispositivos fundamentais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), indígenas, ciganos, negros, quilombolas, população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, meninas e homossexuais, dentre outros grupos historicamente excluídos dos processos escolares. O empenho da psicologia é crucial porque, embora a educação básica seja direito de todos os cidadãos brasileiros, sabemos da dificuldade de grande parte da população para acessá-la. Aqueles que nela ingressam se deparam com a fragilidade de um modelo escolar muito aquém do que se espera para a formação educacional. Vários estudos apontam o problema do "fracasso escolar", sobretudo nas escolas frequentadas pelas camadas populares. O problema é intensificado quando a ele acrescentamos as demandas e os desafios para a consolidação da educação inclusiva (NASCIMENTO, 2019, p. 7).

Deve-se garantir que os estudantes com deficiência, possam ser participantes e colaboradores na construção de uma sociedade com bem-estar, e que o valor social da igualdade seja consistente e pertinente, com uma escola de qualidade, ou seja, com uma prática pedagógica inclusiva e eficaz. Incluir estudantes com deficiência nas turmas de educação regular eleva o compromisso de consciência, dos aspectos relacionados com a escola, comunidade, sociedade, porém é necessário ultrapassar os limites.

Neste sentido a educação de qualidade para todos é um pensamento em ação, para diminuir a desigualdade que muitas vezes se instala dentro dos espaços escolares. O desafio é estender uma escola inclusiva para o maior número de estudantes possíveis, contribuindo para o aprendizado de todos.

Os espaços escolares precisam proporcionar um ambiente de estímulo, curiosidade, e que motive esse estudante a avançar no seu processo de ensino aprendizagem. Para que isso se efetive é necessário investir na formação do professor, em recursos tecnológicos, em programas e projetos que possibilite parcerias entre sociedade, família e escola.

Quanto a formação do professor é necessária que tenha qualificação superior, e de preferência especialização em educação especial inclusiva. Porém na realidade nem sempre isso é possível, mas pode-se investir na formação continuada desse professor. Para Romanowski (2007, p. 130): O objetivo da formação continuada é a “melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão”.

Na formação continuada do professor deve-se planejar a busca constante do saber, proporcionando momentos de leituras, pesquisa de troca de experiência entre

ISSN: 2176 - 1396

os colegas. Essa troca de experiências pode ser realizada através de roda de conversa, onde cada um expõe as suas práticas pedagógicas. Através dessa troca, cada um analise o que pode ser aplicado com os estudantes que trabalha. Sendo uma forma simples e eficaz, pois se parte da realidade da escola, onde todos são protagonistas do processo.

Além das rodas de conversa existem outras modalidades de formação, como cursos, seminários, projetos, grupo de estudo, grupo focal, laboratório de aprendizagem. A formação continuada pode ser formal e informal, formal é sistematizada e a informal são as ações que ocorrem no dia a dia.

Muitas vezes o professor é dotado de uma prática enraizada, sem muitas mudanças. Cabe a ele se reinventar, se reconstruir buscando inovações, técnicas que possam amenizar as dificuldades do estudante com deficiência.

No momento se enfatiza muito a prática inovadora, um professor voltado para a pesquisa constante, se renovando e atuando de forma comprometida com o sucesso do estudante deficiente.

Em relação a formação dos professores é fundamental que essa discussão seja inserida, todos os seguimentos da educação, pois a inclusão está presente desde a educação infantil até o ensino superior. Quanto as práticas inovadoras tem se enfatizado as metodologias ativas trazidas por Diesel et al (2021) em que os autores apresentam a definição de metodologias ativas, trazendo uma proposta de uma prática inovadora, saindo da escola tradicional. Diante desse cenário segundo Moran (2015, p.24), o professor que utiliza das metodologias ativas tem o papel de curador e de orientador:

> Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais

Analisando a afirmação de moram (2015) percebe se que o professor num contexto com o uso das metodologias ativas, inicialmente precisa assumir uma postura de pesquisador, refletindo sobre sua prática e buscando soluções para efetivar de maneira plena a inclusão do estudante com deficiência. O professor

ISSN: 2176 - 1396

reflexivo de ter o olhar atendo para o estudante, analisando todo o contexto no momento de planejar suas ações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que sobre as políticas de inclusão, diante do papel dos setores públicos, sociedade, escola e família, que se possa através dos vários pontos levantados, apresentar uma escola com espaços onde o estudante com deficiência, sinta-se incluído, tendo o direito de exercer a plena cidadania.

> Reconhecemos que, para a inclusão se concretizar, é necessária uma mobilização em vários âmbitos, como o político, o social e o institucional, no entanto, como nossa proposta era discutir o papel do professor nesse processo, priorizamos a análise da importância de seu papel nesse contexto, ressaltando, contudo, que a questão da inclusão não pode ser tomada como responsabilidade unicamente do professor. O empenho do professor na busca por resolver os problemas que se colocam em sua prática interfere, de forma decisiva, no desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Desta forma, o sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças do professor. As crenças exprimem percepções e pensamentos que funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar o comportamento do professor em relação a esse aluno. Assim, as crenças que o professor tem sobre os alunos com necessidades especiais influenciam o seu modo de ensiná-los. Essas crenças são resultantes das representações que foram construídas ao longo da história sobre a criança com necessidades especiais que, muitas vezes, têm em sua base rótulos e estigmas. Assim, ao entrar na escola tanto esse sujeito como os professores terão que se defrontar com essas representações e enfrentar o desafio de superá-las. Em razão disto, as representações que o professor tem acerca deste aluno definirá a forma de relação entre eles e, em consequência, as possibilidades de desenvolvimento do aluno (BARBOSA E SOUZA, 2010, p. 353).

É necessário que se tenha ações rápidas e efetivas quanto a formação do professor, e a valorização da educação como um todo pelo poder pública, e a sociedade em geral. Que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica, buscando inovações que garanta o sucesso escolar da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Experiência de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. BRBOSA (org.) Currículo políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia

Histórico-Cultural. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em: 10 de março de 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso no dia 14 de março de 2021.

FONSECA, Vitor. **Educação especial: programa de estimulação precoce** – introdução as ideias de Feuerstein. E ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
LEI DE INCLUSÃO: LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 03 de janeiro de 2021.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista psicopedagia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011.

MEDEIROS, Ana Paula; BARRERA, Sylvia Domingos. Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. **Psicologia revista (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 191-208, jan. 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.).**Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27ago. 2015.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 6-18, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. e atual – Curitiba, IBPEX, 2007.

A PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Miriam Eliane Olbertz Meirelles[1]

RESUMO

O presente estudo de caso busca trazer reflexões sobre atividades individualizas psicopedagógicas aplicadas a um estudante de 5º ano do Ensino Fundamental o qual ainda não estava totalmente alfabetizado, o mesmo apresentava laudo de deficiência intelectual leve. Durante as atividades propostas pela pesquisadora o mesmo se mostrou interessado e participativo onde não se obteve resultados mais evidentes de aprendizagem provavelmente devido ao curto período de tempo das intervenções psicopedagógicas com o estudante.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Aprendizagem. Alfabetização. Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade são muitos os desafios encontrados em sala de aula, onde os professores acabam buscando especializações nas diferentes áreas da educação para aumentar o aparato de conhecimentos específicos e assim melhorar sua prática diária, a formação em Psicopedagogia surge como aparato para auxiliar no trabalho educativo com estudantes que apresentam algum laudo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem as quais necessitam de adaptações curriculares e um olhar atento do docente. O trabalho aqui apresentado é parte de um estudo de caso dentro da área da psicopedagogia, a atividade foi autorizada pela escola, família e instituição formadora e busca discutir como essa área de estudo pode contribuir com a aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual.

Após definido o estudante que iria participar do estudo iniciou-se a atividade por meio da observação da turma como um todo (primeiro contato) ocorreu na turma do 5º ano matutino onde haviam 29 estudantes matriculados os quais frequentam aulas com a professora regente de turma a qual ministra os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, e também são ministradas aulas com professores de formação especificas em Música, Arte, Inglês e Educação Física. Também alguns estudantes frequentavam atividades no

[1]Mestre em Educação em Ciências e Matemática UFPR, Rede Municipal de Ensino de Irineópolis SC, miriamolbertz@gmail.com.

Apoio Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a Orientadora de Educação, tais atividades visam trabalhar habilidades ainda estão pouco desenvolvidas pelas crianças e que são necessárias em situações de leitura, escrita, interpretação e letramento matemático.

Na observação foi possível constatar que a criança em estudo apresentou dificuldade em realizar as atividades propostas para o ano escolar ao qual frequentava. A criança mesmo com laudo não tinha um professor auxiliar para dar-lhe apoio em tempo integral, isso provavelmente se justifique pelo seu tipo de deficiência a qual lhe permite desempenhar com autonomia ações de alimentação, higiene e comunicação. No entanto de qualquer forma de acordo com a Lei nº 13.146/2015 a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.
>
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; (BRASIL, 2015).

A leitura e a escrita são ferramentas importantes para as pessoas conseguirem comunicar-se, trabalharem e utilizarem nas diferentes situações do dia-a-dia, na escola é importante o contato e presença de pessoas especializadas e preocupadas com as dificuldades de aprendizagem, deste modo a presença de um profissional em Psicopedagogia pode trazer sugestões e ideias a serem aplicadas na instituição, também para a criança atendida as atividades podem ser benéficas uma vez que as mesmas visam auxiliar na superação de barreias da aprendizagem.

O tema foi escolhido por entende-se que alfabetização é um processo importante na vida das pessoas e que quando o mesmo não ocorre até o segundo ano do Ensino Fundamental como previsto por lei tem-se a necessidade de um apoio maior para a criança para que a mesma consiga se alfabetizar e usar socialmente a leitura e a escrita.

ISSN: 2176 - 1396

Durante o desenvolvimento das atividades de intervenção buscou-se motivar o estudante por meio de palavras positivas e elogios, pois quando nos sentimos bem e confiantes temos uma chance maior de reter a aprendizagem (reforço positivo).

O objetivo geral do presente estudo foi contribuir com a aprendizagem e ajudar a desenvolver habilidades de leitura e escrita de uma criança com Deficiência Intelectual Leve que ainda não estava completamente alfabetizada no 5º ano do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos foram reforçar a importância da leitura e da escrita no dia-a-dia; utilizar materiais concretos e tecnológicos no auxílio da alfabetização; Estimular a leitura e a escrita.

2 O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

Qual a importância nos dias atuais da pessoa ser letrada? Pois bem na maioria dos casos o estudante sai letrado do Ensino Fundamental e com isso consegue exercer seus diretos e deveres perante a sociedade, no entanto tem-se uma parcela de estudantes que mesmo frequentando os bancos escolares não conseguem dominar a língua escrita e isso acaba por dificultar ações diárias dos mesmos que envolvam a escrita, leitura e interpretação de códigos escritos em sua língua materna. Mesmo as pessoas que não são letradas nos têm muito a ensinar, no entanto quando dominamos os códigos do alfabeto temos oportunidade de aproveitar o que os outros já nos deixaram registrados. Como descrito por Paulo Freire (1996, p. 68-69) “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, [...]”.

A heterogeneidade de aprendizagens encontradas nas salas de aula é um desafio e acabam por interferir no processo de letramento dos estudantes, muitas vezes o professor não dá conta de atender todas as dificuldades de aprendizagem dos estudantes a ele confiados. Como destacado por Valle (2013, p. 82): “o que se vê na maioria das escolas são classes heterogêneas, compostas por crianças com vivências diferentes, oriundas de famílias com diversas formações, em que as histórias e singularidades de cada um fazem a diferença”. Também destacado por Piaget (1983) o conhecimento é resultado das interações que produzem entre sujeitos objetos, a criança precisa ser ativa e participar da sua aprendizagem.

Existem alguns princípios teóricos na alfabetização de grupos heterogêneos descritos no Projeto Nacional de Intercâmbio de Experiências Educacionais (2007, p. 39) que podem contribuir com a reflexão, são eles:

1. Toda criança é produtora de saberes e cultura.
2. A aprendizagem acontece na ação das crianças sobre o mundo, ou seja, na relação que estabelecem com o meio, com os objetivos e com os outros.
3. O cotidiano do trabalho prioriza os afetos e os relacionamentos onde as crianças experienciam o respeito mútuo, a escuta, a solidariedade e a parceria.
4. A valorização das diferenças é fundamental.
5. É importante apostar nas possibilidades de cada corpo, na pluralidade de cada um e nas diferentes formas de expressão (dança, música, desenhos, construções, dramatização, textos, entre muitos outros).
6. Reconhecer o valor social assumido pela leitura e pela escrita.

No presente estudo buscou-se refletir principalmente sobre o último item listado “Reconhecer o valor social assumido pela leitura e pela escrita”, visto que a criança observada já estava no 5º ano do Ensino Fundamental e ainda não dominava o código escrito o que pode vir provavelmente a intervir no seu dia-a-dia e acabar por gerar uma baixa confiança e baixa autoestima.

A alfabetização não deve ser apenas entendida como as relações entre fonemas e letras de uma língua, mas sim como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019). Já autora Emilia Ferreiro destaca em seus escritos que para se alfabetizar não é suficiente apenas copiar mecanicamente os exercícios é necessário também um movimento interno no sujeito que aprende que o faça refletir sobre o que está construindo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

As crianças desde pequenas devem ser incentivadas a escrever e refletir sobre textos com diferentes finalidades como receitas, bilhetes, listas de compras, cartas dentre outros. De acordo com Valle (2013, p. 104) “algumas atividades de produção de textos são: as crianças recortaram de revistas alguns alimentos de que gostam e a tarefa delas é compor um anúncio de venda desses produtos, respondendo a questões como: que palavras poderiam usar para descrever tais alimentos? Qual preço que colocariam?”. É importante trazer situações reais de uso da escrita para a sala de aula, pois deste modo a chance de ser ter uma aprendizagem significativa é maior.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que as crianças sejam alfabetizadas durante os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com habilidades em reconhecer o sistema alfabético e manipulá-lo com autonomia (BRASIL, 2018). No entanto algumas crianças não conseguem seguir este padrão e passam mais tempo em fase de alfabetização dentre elas muitas com alguma forma

ISSN: 2176 - 1396

de deficiência ou dificuldade de aprendizagem sejam elas laudadas por equipe multiprofissional ou não, e conforme a legislação estas crianças devem ter direito de igualdade de oportunidades inclusive para serem alfabetizadas sem discriminações. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015):

> Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
>
> § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Sendo assim a escola, seus educadores e toda a equipe que está em contato com os estudantes devem buscar alternativas para deixar o mais agradável e produtivo possível o tempo de permanência do estudante nos diversos níveis de ensino. Ainda de acordo com a mesma lei tem-se:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

As crianças devem conviver com as diferenças e aprender a respeitá-las no ambiente escolar o que possivelmente irá contribuir com a formação de cidadãos mais empáticos e sensíveis ao outro. Também cabe ressaltar que muitas vezes tal convívio no ambiente escolar também beneficia as pessoas com deficiência que podem interagir, evoluir e socializar com seus pares, o que também contribui para suas formações.

3 A PSICOPEDAGOGIA AUXILIANDO NA ALFABETIZAÇÃO

A Deficiência Intelectual (DI) já mudou de nomenclaturas ao longo do tempo e de modo geral se caracteriza por um desenvolvimento intelectual insuficiente para a

idade do indivíduo. A mesma é listada no CID-10 (Código Internacional de Doenças), que utiliza a pontuação do QI (quociente de inteligência) como aspecto mais importante para defini-la (DUARTE, 2018).

Quando se pensou nas intervenções que seriam realizadas com a criança buscou-se organizar as atividades do mais simples para o mais complexo utilizando-se de diferentes recursos materiais e tecnológicos.

Na primeira atividade foi trabalhado com tinta guache e o alfabeto onde a pesquisadora foi solicitando oralmente quais grafemas gostaria que o estudante pintasse com a tinta, a atividade foi pensada para perceber se a criança conhecia as letras, onde a criança atendeu assertivamente para todos os comandos e com boa velocidade de resposta (grafemas solicitados e pintados: E, L, P, V e A). Em um segundo momento foi solicitado que a criança pensasse em palavras iniciadas com o grafema que seria dito e foram obtidas as seguintes respostas: grafema escolhido "D" resposta da criança: *"dado e Deise"*; grafema "J", resposta da criança: *"janela, Joice e jacaré";* grafema "S", resposta da criança: *"sapo";* grafema "V", resposta da criança: *"veado e verde";* grafema "J", resposta da criança: *"ovo e ovelha".* Já nesta segunda intervenção percebeu-se mais lentidão e dificuldade nas respostas. Também a criança identificou de forma assertiva as letras iniciais de "BORBOLETA E CACHORRO".

Na primeira atividade de proposta de leitura, foi possível perceber nervosismo na criança a qual começou a tremer e ficar agitado com as mãos, a pesquisadora conversou com a criança tentando lhe acalmar e falando para ler o que conseguisse. A leitura seleciona era composta com palavras com silabas simples, ouve algumas trocas na pronuncia como nas palavras: ZICO onde foi lido ZINO; e na palavra NOVE onde foi lido NOLE (dentre outras). Foi feita a releitura de toda a lista onde ocorreu ajuda na pronuncia das palavras com maior dificuldade.

Também foram propostas atividades utilizando o alfabeto móvel, onde a pesquisadora solicitou que a criança procurasse e montasse as palavras de sua preferência com o material, onde a criança escreveu o nome próprio completo, quando solicitado para escrever o nome de um animal a criança escreveu "ABELHA", na sequência a pesquisadora fez solicitações verbais de escrita e o estudante atendeu prontamente, com pequenos erros de grafia como em: CARNE onde o mesmo escreveu "*CRANE "*invertendo a posição do A e do R na palavra. Foi possível perceber durante a atividade que a criança pronunciava em voz alta a

palavra que queria escrever, antes e durante a execução da escrita. Quando questionado se havia gostado da atividade o mesmo disse que sim demonstrando receptividade nas propostas.

Na atividade de leitura solicitou-se que a criança fizesse a leitura em voz alta de frases que vinham acompanhadas de imagens, onde foi possível perceber que a mesma tentou adivinhar o que estava escrito com base nas imagens. Na figura 01 encontram-se algumas fotos das atividades.

Figura 01: Atividades de leitura e formação de palavras

Fonte: autora do estudo, (2023).

Foram utilizados diferentes materiais para as intervenções um desses materiais foi confeccionado pela pesquisadora com material reciclado, a ideia foi retirada da internet e aqui será denominado de “dado de frases”, a atividade foi executada com os dados onde cada dado tinha uma classe de informações exemplo um dado tinha apenas sujeitos o outro apenas alimentos etc. foi mostrado e conversado com a criança sobre os dados foi feita uma frase de exemplo e solicitou-se que o mesmo formula-se outras frases. As frases criadas foram *“1. O cachorro gosta de sorvete; 2. O menino gosta de pimenta; 3. A rainha viaja de trem”.* A criança conseguiu executar a atividade sem auxilio apenas com interação, foi possível observar que as imagens auxiliaram na construção das frases, também foi realizada a leitura das frases em voz alta.

A atividade de leitura na intervenção desta vez era um pouco mais complexa, um texto intitulado “O caldeirão da Bruxa” da autora Gláucia Lemos, no mesmo haviam palavras variadas onde se percebeu certa dificuldade da criança na leitura

de silabas complexas como AM, ÃO, TEM, e sempre Lê a silaba CA com som de SA.

Em outra intervenção foram utilizados jogos digitais de alfabetização, onde a criança gostou da proposta e tentou fazer a leitura das palavras para “ganhar”, nas palavras com silabas simples não teve dificuldade já nas complexas precisou de auxilio. No “jogo dos dinos” teve dificuldades em ler as pistas no tempo estipulado, mas quando a pesquisadora o auxiliou na leitura teve ótima interpretação e acertou todas as respostas.

A atividade de leitura proposta nesta intervenção contou com o apoio concreto de um livro infantil intitulado “Pinóquio”, em anexo a esse livro havia adesivos para complementar as cenas do livro, a leitura foi feita de modo calmo e com auxilio, os adesivos geraram interesse por parte da criança, foi possível perceber que o mesmo memoriza palavras onde precisou de auxilio em um primeiro momento para fazer a leitura de “Gepeto” e “Pinóquio” e em momentos posteriores já reconheceu a escrita destas. A maior dificuldade foi percebida na leitura de palavras de pouco uso cotidiano da criança.

Destacando a importância social da escrita foi conversado com a criança sobre a importância da escrita em nosso dia-a-dia, onde precisamos ler anúncios, placas, textos dentre outros o tempo todo. Foi proposto para a criança fazer a escrita de uma lista de compras. Onde o mesmo listou vários alimentos com assertividade na grafia sendo as palavras listadas: *“pão, leite, uva, tomate, suco, maçã, água, ovo e sopa,* houve ainda duas palavras que precisaram ser reescritas sendo elas: *“magarina/margarina e chicletas/chicletes”.* O que gerou orgulho e autoestima da criança com o elogio sobre a boa escrita por parte da pesquisadora.

A intervenção com a turma por inteira ocorreu depois da observação e intervenção individual com a criança. Foi explicado para a turma a importância da escrita no cotidiano e como a boa grafia auxilia no entendimento da mensagem. A proposta feita para os estudantes foi de produzirem um anuncio de venda, os mesmos poderiam trabalhar em equipes ou de modo individual e poderiam escolher os objetos e informações que julgassem importantes. Surgiram trabalhos variados e a maioria conseguiu atingir o objetivo da proposta. A criança observada optou por trabalhar sozinha e com pouco auxilio conseguiu desenvolver bem a atividade proposta.

ISSN: 2176 - 1396

4 REGRISTRO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

Com relação aos resultados gerados com a intervenção junto aos sujeitos foi possível perceber que os mesmos puderam refletir sobre a importância de ser letrado para as ações do cotidiano e como a escrita está presente nas produções de propaganda, placas, listas entre outros, deste modo considera-se positiva a intervenção desenvolvida.

Com relação a criança participante em especifico o caminho observado para amenizar a problemática seria ter um profissional especializado para estar lhe dando uma atenção individualizada durante as aulas para assim desenvolver melhor suas habilidades.

Com relação a desmistificação de conceitos pré-concebidos (no local) e as reflexões em torno de “normatizações” de dinâmicas educacionais que precisavam ser reelaboradas, a pesquisadora pode repensar seus conceitos onde imagina que uma criança com Deficiência Intelectual seria lenta em todo o processo (leitura, escrita, raciocínio, oralidade, interpretação etc.) o que não foi observado durante a intervenção pois a criança apresentou ótima velocidade na oralidade, raciocínio e interpretação. Também se observou que ainda há uma lacuna entre o que diz a legislação quanto as adaptações curriculares e o que é feito na escola, o que ainda precisa ser melhorado para melhor atender as crianças com deficiência.

Os encaminhamentos necessários para transpor os obstáculos relacionados a deficiência da criança seria dar continuidade ao seu processo de alfabetização frisando o registro escrito, também poderia ser pensado na utilização de uma tecnologia assistiva que contribuísse com o registro (a criança verbalizar o que deseja registrar de modo escrito).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade foi desenvolvida e bem aceita pela instituição e sujeitos envolvidos, onde possibilitou a reflexão coletiva sobre a importância da leitura, escrita e interpretação para as ações diárias e o pleno exercício da cidadania.

Com as intervenções foi possível contribuir com o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura e escrita da criança, mas devido ao curto período de intervenção não se pode observar resultados mais expressivos, para o melhor

desenvolvimento seria necessário um período maior, mas de qualquer modo se acredita que foram validas as atividades, conversas e reflexões.

Também foi possível perceber que ainda é necessário maior preparo dos profissionais e estruturação das redes de educação para estarem em conformidade com a legislação referente a educação inclusiva, onde muitas vezes a falta de tempo dos professores acaba limitando o desenvolvimento das habilidades das crianças com deficiência (falta de material, falta de professores especialistas, falta de recursos etc.).

REFERÊNCIAS

BRASIL,Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC; SEALF, 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/pna-artigo-a-artigo Acesso em: 30 out. 2022.

DUARTE, Regina Célia Beltrão. **Deficiência intelectual na criança.**Resid Pediatr. 2018;8(0 Supl.1):17-25 DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-04 Disponível em: http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/337/deficiencia%20intelectual%20na%20crianca Acesso em 10 nov. 2022.

FERREIRO, E.; TEREROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de; DIAS, Sueli de Souza. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. **Ensaio** • Rev. bras. educ. espec. 19 (2), Jun 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Pensadores).

VALLE, Luciane de Lucca Dalla. **Metodologia da alfabetização.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E AS CONSEQUÊNCIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Amanda Valenga[1]

Cintia Taiss Coraleski Pereira[2]

Ivonete Ferreira Haiduke[3]

RESUMO

O desempenho escolar da criança, principalmente durante a infância e início da adolescência, está sujeito a diversas influências, entre elas a violência doméstica, sendo que algumas são negativas e contribuem para o baixo desempenho acadêmico. Assim, colocou-se como problema para esta pesquisa o questionamento sobre o impacto da violência doméstica sobre o desempenho escolar do indivíduo e como a escola pode contribuir para a minimização desse problema. Como objetivo geral propôs-se, nesta pesquisa, investigar de que forma a vulnerabilidade familiar interfere no desempenho acadêmico do indivíduo. Buscou-se, especificamente, analisar a violência doméstica, seus tipos e características, em relação a crianças e adolescentes, além de procurar entender a relação existente entre a violência doméstica e o baixo desempenho escolar, assim como identificar as ações que a escola pode desenvolver em busca de soluções para o problema. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com a contribuição teórica de Riba e Zioni (2022), Alves (2020), entre outros, além da legislação pertinente ao tema. Fez-se, também, uma pesquisa por meio de link solicitando-se resposta às questões apresentadas em formulários desenvolvidos no *Google Forms*. Participaram 28 professores de ensino fundamental, tanto de anos iniciais quanto finais, com alunos de três escolas públicas, duas da rede municipal e uma da rede estadual, em dois municípios da área metropolitana de Curitiba. Conclui-se que os professores reconhecem que é praticada a violência doméstica contra a criança e o adolescente, embora haja necessidade de capacitação desses docentes para que possam fazer os encaminhamentos necessários.

Palavras-chave: Violência Doméstica. Desempenho acadêmico. Contribuições da escola.

1 INTRODUÇÃO

A violência física, a negligência, o abuso emocional são algumas formas de violar a integridade e os direitos das crianças. Essas diferentes formas de violência podem acontecer em ambientes variados e, muitas vezes, têm início já na vida intrauterina da criança, trazendo consequências negativas tanto em nível físico, como

[1] Professora da Rede Municipal de Curitiba; Pedagoga/UFPR; Especialização em Alfab. e Letramento e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, UniBagozzi - amandavalenga21@gmail.com
[2] Professora da Rede Municipal de Curitiba; Pedagoga/UNINTER; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Unibagozzi - coraleski@gmail.com
[3] Mestre em Educação; Professora Estadual; Professora UniBagozzi (grad. e pós-graduação) – ivonetehaiduke15gmail.com

psicológico, limitando suas possibilidades no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem. Espera-se que o ambiente familiar seja seguro e favoreça o desenvolvimento da criança, que as relações afetivas sejam positivas e transmitam confiança, favorável à evolução das habilidades e potencialidades das crianças. No entanto, as situações não se desenvolvem sempre dessa maneira, pois há interferências diversas, tanto sociais quanto econômico-financeiras.

Considerando-se essas questões, a problemática desta pesquisa consiste em identificar o impacto da violência doméstica sobre o desempenho escolar de crianças e adolescentes e como a escola pode contribuir para que o problema seja minimizado ou, mesmo, erradicado. Como objetivo geral propôs-se investigar de que forma a vulnerabilidade familiar interfere no desempenho acadêmico do indivíduo e, como objetivos específicos, buscou-se analisar a violência doméstica, seus tipos e características, em relação a crianças e adolescentes, além de entender a relação existente entre a violência doméstica e o baixo desempenho escolar do aluno, assim como identificar as ações que a escola pode desenvolver em busca de soluções para o problema.

A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico, realizada a partir do levantamento de publicações existentes em suportes diversos, como livros ou e-books e artigos científicos, conforme Fonseca (2002) e referendado por Gil (2002, p. 44), que aponta que a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A abordagem dos estudos é qualitativa, que consiste em investigação, coleta e análise de dados concretos não estabelecendo uma pesquisa rígida, mas uma pesquisa que traz novas contribuições para a compreensão dos elementos problematizadores que podem modificar as interpretações feitas a partir das primeiras leituras, conforme Gil (2002).

Fez-se, também, uma pesquisa por meio de questionário, no *Google Forms*, distribuído eletronicamente, com acesso por meio de um link enviado aos participantes, os quais responderam a seis questões, fechadas, mas com opção de justificativa para a resposta dada, o que traz uma maior quantidade de contribuições para serem analisadas. Participaram 28 professores de ensino fundamental I e II, de duas escolas da rede municipal e uma da rede estadual, em dois municípios da área metropolitana de Curitiba.

A análise das respostas foi realizada com base na proposta de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016) e consistiu na leitura dos artigos selecionados após fez-se a coleta e revisão das informações qualitativas trazidas pelos participantes, que deram origem à análise textual. Por último, realizou-se a discussão dos resultados, à luz da contribuição dos autores selecionados, como por exemplo Riba e Zioni (2022), Alves (2020), entre outros, além da legislação pertinente ao tema.

O trabalho está organizado em introdução, onde se apresenta o tema, problema, objetivos, metodologia e descreve-se a organização teórica. Essa, inicia-se com a caracterização da violência, seguida da discussão a respeito da articulação da violência com o desempenho escolar dos alunos.

Conclui-se apontando que, embora os professores afirmem que conhecem os sinais de violência quando a criança sofre maus-tratos, ainda ficam em dúvida sobre os encaminhamentos legais, embora a legislação existente defenda a capacitação dos professores para que os mesmos saibam, além de encaminhar os alunos, dar-lhes segurança e acolhida, quando necessário.

2 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

As sociedades contemporâneas têm a violência contra a criança como uma situação considerada quase como corriqueira, prática de crueldade que foi dotada de invisibilidade, mas que se manifesta de diferentes formas no cotidiano de muitos lares. Desde os tempos primitivos, a violência é considerada como fenômeno social e cultural extremamente relevante, sendo conceituada como “todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima” (MINAYO, 2001, p. 91).

No mundo, segundo Riba e Zioni (2022), há uma média de trezentos milhões de crianças com idades de 2 e 4 anos que sofrem castigos físicos ou violência psicológica, de maneira constante, ações essas praticadas por pais ou cuidadores. O Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania traz, em sua página, que “nos quatro primeiros meses de 2023 foram registradas, ao todo, 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2023), números que representam um índice de aumento de 68% em relação ao mesmo período do ano anterior.

O Brasil possui legislação específica para a proteção da criança e do adolescente, representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, também conhecida como Lei Menino Bernardo, que se constitui um avanço em relação à promoção da educação de crianças e jovens, sem que seja feito o uso de qualquer forma de violência.

Apesar disso, a violência física contra a criança e o adolescente ainda é presença constante, pois os pais decidem, de formas imprevisíveis e, por vezes, arbitrárias, as questões pertinentes à vida de seus filhos e isso faz com que, muitas vezes, vinculem atos de violência física ao processo que entendem como educativo, conforme Riba e Zioni (2022).

Existem diversas formas de violência doméstica contra as crianças, como a física, psicológica, verbal, de abandono ou sexual dentre outras que a mídia publica, conforme Riba e Zioni (2022), e essa violência pode ser praticada de diferentes maneiras, podendo ser representada por tapas, beliscões, chutes e pontapés, ou ainda pelo arremesso de objetos, práticas que podem causar lesões, tanto físicas quanto emocionais, ou traumatismos, assim como queimaduras e mutilações.

3 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O DESEMPENHO ESCOLAR DO ESTUDANTE

As dificuldades observadas no processo ensino e aprendizagem eram explicadas, pelos gestores educacionais e professores, a partir da crença de existência de deficiências físicas ou psicológicas, tanto de crianças como de seus familiares, mas estudos realizados por Patto (2022), trouxeram contribuições para que a questão do desempenho escolar de crianças e adolescentes fosse analisada a partir de uma nova ótica, considerando também os efeitos das desigualdades sociais.

Os 28 professores participantes da pesquisa apresentada neste artigo têm, em suas turmas, alunos de 6 a 7 anos (21,4%), assim como alunos de 8 a 9 anos (25%); outros, com alunos de 10 a 11 anos (28,6%) e 50% dos professores, com alunos de outras faixas etárias, que estão matriculados no Ensino Fundamental II.

Pesquisadores sobre violência e aprendizagem apontam que é uma das funções da escola dar atenção aos alunos com baixo desempenho, entre eles os que se encontram em situação social e cultural de desfavorecimento, considerando que a escola, para ser de qualidade, deve agir com equidade e estimular o desenvolvimento

das capacidades cognitivas, sociais e afetivas de todos os alunos, conforme Prioste (2020).

Os professores participantes da pesquisa, questionados sobre suas crenças a respeito da violência doméstica contra a criança, e se ela pode interferir na aprendizagem, foram quase unânimes em confirmar que sim, pois 96,4% responderam afirmativamente, embora haja duas respostas que equivalem à afirmação de que a violência doméstica não afeta o desempenho escolar do estudante (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Violência doméstica e aprendizagem

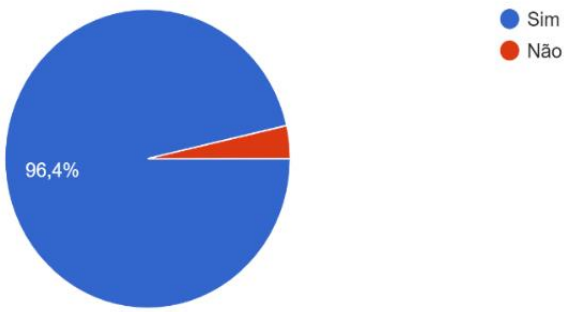

Fonte: Pesquisa realizada, 2023.

Os alunos que presenciam ou sofrem violência no ambiente familiar podem apresentar interferência em seu desenvolvimento emocional e comportamental, o que influencia na aprendizagem, conforme corroborado por Alves (2020). Nesse contexto, é de suma importância retratar que a timidez e a apatia também foram citadas por professores como indicativos de que a criança está tendo algum tipo de problema familiar e, os procedimentos e atitudes “devem se pautar na afirmação da escola como uma instituição socializadora no sentido de promoção, não só do conhecimento, mas também dos direitos das crianças e adolescentes” (RISTUM, 2014, p. 23).

Vygotsky (2007) defende que a aprendizagem não pode acontecer isoladamente, ela tem que estar associada ao contexto histórico, social e cultural em que o indivíduo está inserido. Nogueira *et al*. (2022), referendam a tese de Vygotsky e apontam que é possível estudar as relações entre o desempenho escolar do estudante e o meio em que está inserido, as relações sociais e familiares de seu entorno, e isso explicaria os elevados índices de fracasso escolar em regiões social e economicamente desfavorecidas.

Existem duas respostas que apontam que a violência, de qualquer tipo, não afeta o desempenho escolar e, quanto a isso, apresenta-se a contribuição de Pereira *et al*. (2008, p. 145), que relata que “a violência em casa não prejudica, necessariamente, o desempenho escolar da criança, pois [...] vai depender de cada caso”.

A pergunta seguinte era referente ao estabelecimento de relações, pelo professor, de alguma situação de existência de baixo desempenho escolar devido à presença de violência doméstica. As respostas trouxeram 64,3% de afirmativas e 35,7%, negativas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Relação entre violência doméstica e baixo desempenho escolar

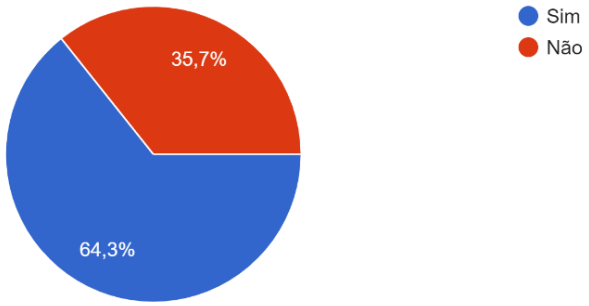

Fonte: Pesquisa realizada, 2023.

Os professores que vivenciaram essa relação entre violência doméstica e desempenho escolar apresentaram descrições das situações, citando a agressividade no relacionamento com os colegas, não querer fazer as atividades e apresentar ideias suicidas, baixa autoestima, apatia e registros por meio de desenhos que demonstram medo e insegurança.

São apontados também a falta de atenção e bloqueio de raciocínio, dificuldade de concentração, isolamento, falta de confiança em adultos e receio de contato físico. Uma das professoras relatou também o caso de um aluno que tinha medo de errar, pois era agredido fisicamente quando apresentava erros nas atividades ou tinha notas baixas.

Há professores que relataram nunca ter percebido qualquer sinal de que algum de seus alunos tivesse sofrido violência doméstica, embora os professores devam ser capacitados “sobre o tema da violência, seu reconhecimento e o papel da escola na descoberta e no direcionamento”, conforme Elsen *et al*. (2017, p. 312).

Os professores foram também questionados sobre as atitudes que tomam quando supõem ou constatam que tenha havido violência contra a criança e, principalmente, se a escola toma alguma providência para evitar que o problema se torne recorrente. Entre as respostas, tem-se três registros de que a escola procura "informar os profissionais e autoridades competentes", outros doze registraram que "a escola informa ao Conselho Tutelar", onze professores responderam que a escola chama a família e, em sete respostas, encontra-se também a informação de que a escola comunica às redes de proteção.

Martins (2016) destaca que não é papel da escola investigar as informações ou suspeitas em relação aos casos de violência percebidos pelos professores ou demais agentes educacionais, no ambiente escolar, mas que essa instituição deve observar o comportamento e o desempenho escolar dos alunos.

Uma das respostas aponta que primeiro é feito o relato para o setor pedagógico e para a direção, e somente após esse relato é que seria feito um "possível encaminhamento para a rede de proteção". Nesse caso, cabe lembrar que os artigos 13 e 56, inciso I, da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), estabeleceram a notificação obrigatória por parte dos profissionais da educação (BRASIL, 1990).

A última pergunta refere-se ao desenvolvimento de ações rotineiras que poderiam ser consideradas como de enfrentamento ao baixo desempenho escolar do aluno e às situações de violência doméstica. Observou-se que onze professores responderam que, ou a escola não toma providência alguma, ou isso não chega ao conhecimento dos docentes. Como as três escolas em que se realizou a pesquisa são de pequeno porte, causa estranheza a afirmação de que alguma ação tenha sido realizada sem que os professores soubessem.

As demais dezessete respostas apontam que a escola realiza ações diversas para o enfrentamento do problema, tais como "trabalhando o acolhimento social", "formações aos professores", "reuniões com os pais", realizando "atendimento individualizado e escuta ativa", "aula de educação cristã e capelão na escola onde são abordados vários assuntos", assim como "conversa constante com as crianças dentro de sua faixa etária".

Outro aspecto que as respostas sinalizam é sobre a presença do professor corregente como auxiliar de sala, assim como o reforço escolar, em contraturno, para o atendimento aos alunos com baixo desempenho, independente de terem sofrido

violência doméstica. Uma professora assinalou que “poderiam ser mais efetivas, porém as ações acontecem e parecem estar acontecendo com maior frequência atualmente, como exemplo posso citar a Escola de Pais”.

Desde 1997 já exista uma preocupação legal em relação à formação docente nesse aspecto, como dispõe a Proposta Preliminar de Prevenção e Assistência à Violência Doméstica (1997, p.19), que indica a necessidade de incluir nos cursos de formação de educadores a temática relacionada à violência contra crianças e adolescentes, assim como também recomenda a Lei n.º 13.010/2014, ou Lei do Menino Bernardo, sancionada no dia 26 de junho de 2014. Mais recentemente, foi sancionada a Lei n. 14.344/22, ou Lei Henry Borel que, entre outras providências, estabelece medidas protetivas para as crianças e adolescentes que são vítimas de violência doméstica e familiar.

Os professores participantes da pesquisa também citam o comunicado ao Conselho Tutelar e notificação à rede de proteção. Melo *et al*. (2020) apontam que a rede de proteção “é conceituada como um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais, funcionando como um mecanismo eficaz para a interrupção da violência”.

É importante destacar que a função da escola não se encerra quando é feito o encaminhamento aos órgãos competentes, mas deve ser feito um acompanhamento para que haja garantias de que o estudante encaminhado está recebendo um atendimento digno, com profissionais comprometidos com sua proteção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos tipos de violência, mas a violência doméstica, que muitas vezes é uma ação velada dentro da estrutura familiar, traz consequências danosas para a criança, que ainda não sabe como lidar com situações que podem comprometer seu desenvolvimento psicossocial e o desempenho escolar.

Assim, como se percebe pelas respostas à pesquisa, os profissionais que atuam na educação devem estar atentos às dificuldades que a criança apresenta em sua aprendizagem, em qualquer etapa de sua escolarização, observando-a como um ser indissociável, para que possam atendê-la de forma digna, com encaminhamentos pertinentes às suas necessidades, principalmente em casos de violência doméstica.

A pesquisa realizada indica, ainda, que devem ser abordados, nas capacitações docentes que envolvam os conhecimentos sobre a prática pedagógica dos conteúdos curriculares, também assuntos sobre a violência doméstica contra a criança e o adolescente, e também sobre a legislação existente e outros mecanismos legais que podem respaldar os docentes, a escola e, fundamentalmente, a criança, que terá acesso aos recursos que lhe permitirão a reconquista de seus direitos básicos e fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. da S. **Violência doméstica contra a mulher**: seu impacto no desempenho escolar da criança. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2020. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/194193/alves_es_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 26 de junho de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Disque 100 registra mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023**. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/**.** Acesso em 4 de junho de 2023.

_____ . **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. 16 Jul 1990.

_____ . **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. 26 de junho de 2014.

_____ . **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0220violencia.pdf. Acesso em 20 de junho de 2023.

ELSEN, I. *et al*. Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Psicologia Argumento**, *[S. l.]*, v. 29, n. 66, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324628283. Acesso em: 9 de julho de 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MARTINS, R. A. **Influência da violência doméstica no aprendizado infantil**. Especialização em Gênero e Diversidade na escola. Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51994. Acesso em 13 de junho de 2023.

MELO, R. A. *et al*. Rede de proteção na assistência às crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência. **Rev. Gaúcha Enferm**. 2020; 41: e20190380. doi: https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190380. Acesso em 12 de junho de 2023.

MINAYO, M. C. de S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 1, n. 2, p. 91–102, maio 2001. Disponível em https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-290479. Acesso em 04 de julho de 2023.

NOGUEIRA, Q.K.P. *et al*. Fracasso escolar e vulnerabilidade social: a relação e consequência no contexto psicológico. **Rev. Expr. Catól.**; v. 11, n. especial; novembro; 2022; p. 121-132. http://publicacoes.unicatolicaquixada.edu.br/... Acesso em 16 de junho de 2023.

PATTO, M. H. S. (org.) **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. Digital. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, P. C.; WILLIAMS, L. C. A. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 12, Número 1, Janeiro/Junho 2008. 139-152. Disponível em https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/12-1.pdf. Acesso em 18 de junho de 2023.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 46, p. 1-20, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046220336. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187098. Acesso em 20 de junho de 2023.

RIBA, A. C. e ZIONI, F. O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/Sinan. **Saúde em Debate** [online]. v. 46, n. spe5, 2022, pp. 193-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E516>. Acesso em 02 de junho de 2023.

RISTUM, M. As marcas da violência doméstica e a identificação por professor do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Psicologia,** 1 (1), 3-12. Disponível em <http://revpsi.org/wp-content/uploads/201401/ristum2014>. Acesso em 2 de junho de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA EM *SETTING* CLÍNICO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Josemary Scos (Espaço Acalento)[1]

Giselle Cristina Smaniotto (UEPG)[2]

RESUMO

A alfabetização de crianças autistas é um desafio para professores e profissionais que atuam na área clínica. Este trabalho, originado na experiência de uma neuropsicopedagoga em atuação na atualização e aprendizagem didática em turmas de um curso de Pedagogia, na disciplina de Alfabetização e Letramento, justifica-se pela relevância da discussão sobre a alfabetização na relação entre o espaço clínico e o de formação docente. A partir dessa interação e do reconhecimento das demandas apresentadas pelas(os) acadêmicas(os) do curso, problematizou-se a necessidade de formação das(os) futuras(os) professoras(es) em relação às especificidades relacionadas à alfabetização de crianças com TEA, em um diálogo constante e harmonizado ao acompanhamento clínico. Para tanto, objetivou-se: a) refletir sobre o processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo (TEA); e b) demonstrar como ocorre a prática e processo de alfabetização de crianças com TEA em um diálogo com a formação inicial de professores. Com esse intuito, estudos sobre a alfabetização e o letramento (SOARES, 2006, 2016, 2020; ROJO, 2009) e sobre o transtorno do espectro autista (BRIGANDI et al., 2015; CARNAHAN, WILLIAMSON, 2010; CARNAHAN, WILLIAMSON, CHRISTMAN, 2011) subsidiaram as reflexões no âmbito acadêmico e as atuações na área clínica, por meio de trocas entre os atores desses espaços educativos. As experiências no setting clínico para a intervenção junto à alfabetização de crianças com TEA e o compartilhamento dessas vivências contribuíram para a formação das futuras(os) docentes, bem como os estudos realizados na formação inicial subsidiaram a elaboração de planos de intervenção no consultório, de modo que a aprendizagem inicial da escrita por crianças com TEA fosse propiciada por meio de recursos e atividades lúdicas. O trabalho realizado na clínica desvela que a alfabetização de crianças atípicas não só é possível, mas que pode ser prazerosa, significativa e interativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. TEA. *Setting* Clínico. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato se faz a partir da reflexão sobre vivências em *setting* clínico e em um curso de Pedagogia de uma universidade pública, na intersecção das

[1] Mestre em Educação (UEPG), Professora alfabetizadora. Neuropsicopedagoga Clínica Espaço Acalento. josyscos@hotmail.com
[2] Doutora em Linguística (UFSC). Professora do curso de Pedagogia (UEPG). gisellesmaniotto@yahoo.com.br

discussões sobre a alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA).

Ressalta-se que o processo de inclusão ainda se apresenta com muitas lacunas na área escolar e/ou social. Quando se refere ao transtorno do espectro autista (TEA) as barreiras são múltiplas, seja por falta de formação de profissionais, pela ausência ou conhecimento insuficiente e/ou equivocado sobre o TEA, ou mesmo pelo preconceito, visto que as discussões sobre a temática são recentes comparadas às outras necessidades especiais.

Muitas vezes, quando se ouve a palavra autismo a sociedade tende a caracterizar o sujeito autista como uma criança/adolescente que vive de forma isolada, realiza brincadeiras de forma não “convencional”, faz o uso do balançar do corpo de um lado ao outro, está sempre em um mundo diferente do “normal”, vive em uma espécie de bolha, não faz contato visual, anda nas pontas dos pés. Entretanto, esses sinais, embora possam indicar a necessidade de um diagnóstico, não são suficientes para caracterizar a complexidade que envolve essa neurodivergência e os limites e possibilidades do sujeito.

Diante das demandas crescentes de intervenção no espaço escolar e clínico em face do TEA, este trabalho problematiza a necessidade de formação dos futuros professores em relação às especificidades relacionadas à alfabetização de crianças com TEA em um diálogo constante e harmonizado ao acompanhamento clínico. Para tanto, tem-se como objetivos**:** a) Refletir sobre o processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo (TEA); b) Demonstrar como ocorre a prática e processo de alfabetização de crianças com TEA em um diálogo com a formação inicial de professores.

Assim, pretende-se demonstrar nesse relato que o processo de alfabetização é possível para crianças, jovens e adultos com autismo, enfatizar para a sociedade que eles são capazes de aprender. Quando trata-se do processo de alfabetização, é necessário destacar que é uma aprendizagem complexa para “todos” e não existem receitas prontas, para atuar com os autistas também não há receitas, mas sim estudo, empatia e amor.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Brigandi (2015) destaca que o transtorno do espectro autista é identificado como um quadro que acomete o neurodesenvolvimento infantil de forma global, que por sua vez acarreta em desordens complexas no desenvolvimento e atraso da linguagem, apresenta também dificuldades em estabelecer comunicação, bem como há comprometimentos em comportamentos e interação social, alterando assim as rotinas e vivências do sujeito.

Nessa afirmativa consideram-se pertinentes os esclarecimentos da APA (2014), por meio do manual DSM-5, de que as especificidades do TEA estão divididas em dois critérios: “1) os prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; 2) os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 27).

Portanto, é possível identificar as primeiras manifestações do TEA já nos primeiros anos de vida da criança. Porém, ressalta-se que as mesmas apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos. Dessa forma, não pode-se afirmar que os infantes com TEA sejam exatamente iguais, ou seja, assim como as crianças típicas, as crianças atípicas possuem suas singularidades. Logo, os diagnósticos se fazem de forma diferente para cada paciente, visto que uma criança diagnosticada com TEA pode também ter suas excepcionalidades, conforme apontado pelo APA (2014).

Algumas características de crianças ou adultos atípicos podem ser evidenciadas. Entre elas, destacam-se: dificuldades para compreender o objetivo da comunicação, é raro iniciarem uma comunicação com pessoas que não fazem parte do seu convívio; não apresentam os mesmos interesses que os colegas da sala ou os irmãos; por vezes, alguns fazem gestos, expressões faciais e de linguagem corporal de forma “inapropriada”; nem todos, porém alguns, não fazem contato visual; falam de forma literal, não entendem piadas; ficam com o pensamento em um mundo próprio em singularidades; outros apresentam comportamentos hiperativos; rejeitam ordens constantemente; nomeiam objetos do dia a dia com nomes de pessoas ou imaginam que os objetos são brinquedos ou personagens.

Não é possível determinar e mensurar quantas são as características e diferenças apresentadas pelas pessoas atípicas, visto que cada uma possui suas particularidades quanto às suas alterações, assim, busca-se expor algumas que são mais perceptíveis por quem convive com os sujeitos atípicos.

No entanto, se reconhece que há muitos aspectos sobre os indivíduos com TEA que não foram explicados pelo campo científico. Entretanto, destacam-se três

teorias que auxiliam, esclarecendo o que ocorre com os sujeitos com TEA. São elas: Teoria da Mente (ToM), Coerência Central (CC) e Função Executiva (FE) (CARNAHAN et al, 2011). A Teoria da mente refere-se à capacidade do sujeito em reconhecer e compreender os seus próprios processos mentais e das demais pessoas, ou seja, como define Tonelli: "habilidade *automática* e espontânea de atribuir estados mentais a si mesmo e a terceiros, no intuito de se poder predizer e explicar comportamentos" (TONELLI, 2011, p. 126).

A teoria da Coerência Central (CC) refere-se à compreensão da capacidade de relacionar informações e estímulos em diversos contextos, permitindo assim que o aprendizado seja focado no todo e não apenas em partes (PACHECO, 2012).

Quanto a Função Executiva (FE), é definida como a capacidade do indivíduo apropriar se dos processos mentais, os quais permitiram a resolução de problemas, bem como conduzir a comportamentos que o possibilitem realizar os objetivos propostos (Fisher & Happé, 2005; Ozonoff *et al.*, 1991), assim as funções se fazem no planejamento, memória de trabalho, controle dos impulsos, flexibilidade ou inibições mentais, sendo que todas estão relacionadas para ações mentais, diante disso algumas crianças atípicas possuem falhas nas funções executivas, ocasionando atrasos no seu desenvolvimento.

Assim, compreender a Teoria da Mente, da Coerência Central e as Funções Executivas dentro dos aspectos do TEA é essencial para auxiliar no aprendizado da criança com diagnóstico, possibilitando o entendimento sobre determinados comportamentos e ações. Esses subsídios teóricos facilitam ao educador o reconhecimento dos motivos pelos quais algumas habilidades são difíceis de serem alcançadas pela criança em fase escolar e, principalmente, referente à alfabetização.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMAR-SE PARA ENSINAR CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS

Partindo do pressuposto de que a alfabetização na perspectiva do letramento é direito de todos(as), se reconhece a necessidade de uma formação docente que garanta um ensino que atenda as demandas de um número cada vez maior de crianças que necessitam de diferentes intervenções para o aprendizado da língua escrita.

Nos cursos de formação inicial do professor alfabetizador, o conhecimento e reflexão sobre os conceitos e práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem da escrita são primordiais. Nesse sentido, inicialmente, faz-se necessário explicitar o que se entende por alfabetização e letramento. Rojo (2009) conceitua alfabetização como sendo a "[...] 'ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever', que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado." (ROJO, 2009, p. 44). Nessa acepção, o conceito de alfabetização corresponde ao processo de apropriação do funcionamento do sistema alfabético-ortográfico de escrita que permite que a pessoa alfabetizada leia e escreva.

Na mesma direção, Soares (2020) define alfabetização como o processo de apropriação da tecnologia da escrita. Neste sentido, ela é vista como uma aprendizagem da (de)codificação dos códigos criados socialmente. A autora ressalta ainda que o processo de alfabetização requer mais que apenas conhecer as letras, exige habilidades no preparo motor, no segurar o lápis, na postura para realizar a escrita, na localização das linhas, é um processo complexo que vai além do ler e escrever. Mas também é entendida como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Para além da faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2016, 2020), a pesquisadora, já em 2006 destaca que o discente, para viver em um mundo letrado, precisa do "domínio da tecnologia de escrita", que é adquirida no processo de alfabetização, mas também do "domínio de competências de uso dessas tecnologias", ou seja, ler e escrever em diferentes situações e contextos, práticas sociais adquiridas no processo de letramento. Considerando-se as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, surge o conceito de letramento, que diz respeito a um contexto mais amplo. Ele não se limita à aprendizagem das letras e símbolos escritos, mas à função social que a linguagem escrita ocupa em uma sociedade. Soares (2020) define letramento como:

> Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (SOARES, 2020, p. 27)

O letramento atribui significado aos usos da leitura e da escrita em práticas sociais diversas. Dessa forma, para que haja um processo significativo de aprender a ler e escrever é necessário que eles sejam interdependentes. Desse modo, como afirma Soares (2016), não basta ao professor apropriar-se de um método, pois o que determina o fracasso ou sucesso do processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita é a sua formação.

Soares (2016) sugere a utilização da expressão e concepção *alfabetizar com método,* que denota que cabe ao professor ter conhecimentos de diferentes áreas a fim de:

> Orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (SOARES, 2016, p. 331)

Além dos conhecimentos de diferentes áreas é necessário conhecer as particularidades e capacidades de cada aluno, pois cada sujeito possui um tempo e uma forma próprios de aprender. Corrobora-se, em anuência a Farias e Graciano (2019) que o maior desafio, encontrado pelos docentes, esteja no rompimento dos estereótipos em relação às dificuldades e aceitação das individualidades. As autoras indicam o caminho para a superação dessa visão:

> O principal desafio nesse campo, entretanto, diz respeito ao rompimento de estereótipos e rótulos que ainda são enfrentados por aqueles que não se enquadram no padrão de normalidade estabelecido histórica e culturalmente. Para a superação do preconceito, é preciso investimento em propostas educativas que não reforcem as dificuldades do sujeito, e sim suas potencialidades, por meio da aquisição dos conteúdos científicos que a escola tem a responsabilidade de ensinar, tornando possível a educação para todos. (FARIAS; GRACIANO, 2019, p.17)

Essas necessidades reiteram a imprescindibilidade do trabalho coletivo entre família, escola e demais profissionais. Esta seção enfatiza que a formação do(a) alfabetizador(a) requer os conhecimentos advindos das múltiplas áreas que propiciam a compreensão do sistema alfabético da escrita (entre eles das áreas da Linguística, Psicologia, Sociolinguística, entre outras) e seus usos sociais (teorias de letramento), mas também o diálogo constante com conhecimentos especializados que possam atender as demandas de crianças atípicas, entre elas, as autistas.

ISSN: 2176 - 1396

4 METODOLOGIA: O DIÁLOGO ENTRE O ESPAÇO CLÍNICO E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A metodologia contempla o estudo, reflexão, observação e atuação no espaço clínico e formativo da universidade. No primeiro, foram realizadas sessões de intervenção neuropsicopedagógica voltadas ao processo de alfabetização de crianças entre 6 a 12 anos diagnosticadas com TEA e, em alguns casos, com duplas excepcionalidades. Para tanto, quatro crianças[3] que apresentaram "fracasso escolar" diante da leitura e da escrita receberam acompanhamento em *setting* clínico, tornando-se assim sujeitos da pesquisa. Cada sessão, durava, em média, uma a duas horas semanais, as quais voltavam-se para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita das crianças. Para tanto, foram utilizados diversos protocolos, jogos e recursos que auxiliam no processo de alfabetização.

O desenvolvimento das sessões e a análise dos dados gerados se fez em diálogo com a formação inicial de professores oferecida em um curso de Pedagogia de uma universidade pública, por meio da disciplina de Alfabetização e Letramento, da qual as pesquisadoras participam como formadora e docente em atualização e aprendizagem didática. As interações favorecem a atuação no *setting* clínico, bem como contribuem, significativamente, para o conhecimento e formação da professora formadora e das(os) acadêmicas(os) em formação, visto que uma prática complementa a outra para o enfrentamento dos desafios da alfabetização de crianças com TEA.

5 RESULTADOS: O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA ALFABETIZADORA EM *SETTING* CLÍNICO E O DIÁLOGO COM AS(OS) FUTURAS(OS) ALFABETIZADORAS(ES)

O processo de alfabetização não é algo fácil para as crianças/adultos e, quando nos referimos a crianças atípicas, esse aprender é algo ainda mais complexo, visto que algumas possuem "dificuldades" que estão para além do aprendizado convencional.

[3] Ressalta-se que os responsáveis pelas crianças mencionadas no texto concordaram com a utilização das explanações sobre o processo de alfabetização de seus filhos e filhas.

Diante das especificidades das crianças atípicas, a alfabetização demanda por parte do profissional um olhar específico para cada característica e particularidade que as crianças com TEA apresentam ao chegarem em *setting* clínico. Dessa forma, relata-se como a prática alfabetizadora se desenvolve, no âmbito dessa pesquisa, com crianças diagnosticadas com TEA em *setting* clínico.

Em um primeiro contato com a criança e com a família, é realizado um diálogo sobre as observações da família a respeito do desenvolvimento escolar da criança. Também é solicitada à escola e a outros profissionais que acompanham a criança um relatório sobre o perfil da criança e seu desenvolvimento. Bem como, se faz a leitura e compreensão detalhada sobre o diagnóstico do neuropediatra responsável pelo tratamento da criança.

Na sequência, realiza-se uma sondagem com a criança, por meio da escrita do seu nome, dos nomes de familiares, outras tentativas de escrita, leitura e reconhecimento de palavras, entre outras atividades que envolvem o uso de jogos e recursos pedagógicos. A partir da reunião e análise de todas as informações são registradas as ações a serem realizadas com a criança, construindo um plano educacional individualizado (PEI). O PEI apresenta os objetivos, demandas e protocolos voltados para a alfabetização e letramento da criança, entre eles, o teste de desenvolvimento escolar (TDE) e o instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização (IAR), entre outros. Ressalta-se que as ações são flexíveis e mutáveis, visto que a cada sessão as crianças podem apresentar outras demandas que precisam ser consideradas e avaliadas. Destaca-se também que as reflexões e (re)construções propiciadas no ambiente formativo colaboram para a definição das estratégias e recursos a serem utilizados.

Neste sentido, a alfabetização das crianças atípicas parte dos interesses delas, dos hiperfocos e dos estímulos a cada nova curiosidade. Assim, a cada sessão o ato de alfabetizar se torna mais desafiador, visto que os interesses se alteram, os hiperfocos mudam, e, portanto, é necessário sempre ter disponível um grande número de materiais, a fim de atender a tais mudanças. Todavia, o inverso também pode ocorrer, pois algumas crianças ficam meses com o hiperfoco em um único assunto. Logo, o conhecimento dessas idiossincrasias é necessário não só ao terapeuta, mas também ao docente das classes de alfabetização, bem como aos tutores das crianças com TEA. Dessa forma, o conhecimento especializado utilizado em consultório pôde

ser compartilhado com as docentes em formação e foram de grande relevância, visto que muitas já atuam em seus estágios não obrigatórios com crianças autistas.

Outro desafio é a criança permanecer concentrada e sentada para desenvolver as práticas de reconhecimento do alfabeto, visualização de palavras, leituras de livros ou frases. Assim sendo, o primeiro passo é prender/motivar a concentração da criança por um “monte de letras” (fala de uma autista, ME). Diante disso, a prática não se faz tão somente pelo “domínio do conteúdo da alfabetização” ou por “manter a criança parada”, mas são necessários recursos que façam-na aprender de uma forma interativa, visto que ela não ficará por mais de 5 a 15 minutos sentada e concentrada.

De tal modo, a prática utilizada em *setting* clínico se faz com o uso de recursos como caça às letras/palavras pelo espaço, visualização e oralização de palavras por meio de jogos dispostos sobre a mesa ou no chão como ferramentas lúdicas e práticas, o uso do dispositivo Alexa, de microfones, de jogos de montar, de fichas com lista de palavras e imagens, de objetos do cotidiano dos alunos, de alimentos (seletividade alimentar), da participação da família em alguns momentos como na leitura de livros ou jogos.

Quanto aos resultados, as intervenções em *setting* clínico confirmaram que o processo de alfabetização é complexo e multifacetado, porém os pacientes atendidos nas sessões apresentaram um avanço quanto ao processo de alfabetização. Assim, após quatro sessões alguns testes foram realizados para verificar como se encontrava o avanço de cada participante. Dois participantes com diagnóstico de TEA e transtorno da leitura e da escrita (dislexia) conseguiram fazer a relação entre palavras impressas e a correspondência com desenhos, o que indica que as classes de estímulos equivalentes resultaram em reconhecimento, leitura, escrita e aprendizado. As outras duas crianças estão no processo de oralizar as imagens, reconhecer as letras do alfabeto e de junção das sílabas.

O diálogo estabelecido entre as futuras(os) docentes alfabetizadoras(es) e (algumas) já atuantes como tutoras de crianças autistas, com a pedagoga e neuropsicopedagoga em atuação no *setting* clínico, reiterou a necessidade de uma formação múltipla que atenda as demandas da alfabetização e letramento da diversidade dos estudantes nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Reafirma-se que o processo de inclusão caminha a passos curtos e que há muito a se discutir em políticas públicas e formação específica para os profissionais de educação atuarem nesta área. A experiência relatada ressalta a importância do diálogo, já na formação inicial docente, entre os estudos e vivências no *setting* clínico e as discussões realizadas no contexto acadêmico em relação ao ensino e à aprendizagem inicial da escrita, não só por crianças típicas, mas também por crianças atípicas, tais como as que são diagnosticadas com o TEA.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRIGANDI, S.A. et al. Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in **Red Blood Cells. International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, p. 10061- 10066. 2015.

CARNAHAN, C.; WILLIAMSON, P. Quality Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorders. Shawnee Mission: AAPC Textbooks. 2010.

CARNAHAN, C.R.; WILLIAMSON, P.S.; CHRISTMAN, J. Linking Cognition and Literacy in **Students With Autism Spectrum Disorder. Teaching Exceptional Children**, v. 43, n. 6, p. 54-62, 2011.

FARIAS, E. R. S; GRACIANO, E. R. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem.** Série Panoramas da Psicopedagogia. Curitiba: InterSaberes, 2019.

FISHER, N. & Happé, F. (2005). A Training Study of Theory of Mind and Executive Functions in Children with Autism Spectrum Disorders. ***Journal of Autism and Development Disorders*.** 35 (6). Pp. 757–771. DOI: 10.1007/s10803-005-0022-9.

PACHECO, A. F. **Teorias Neuropsicológicas:** Relação com a Comunicação e a Linguagem no Autismo. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

TONELLI, H. A., ALVAREZ, C., & da SILVA, A. A. Esquizotipia, alterações no processamento de habilidades "Teoria da mente" e vulnerabilidade à psicose: Uma revisão sistemática. **Revista de Psiquiatria Clínica***, 36*(6), 229-239. 2009.

ISSN: 2176 - 1396

AS EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR AEE: O USO (OU NÃO) DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

Osni Marques Junior[1]

Vania Evalda José do Valle[2]

Regina Célia Linhares Hostins[3]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que vimos desenvolvendo no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior cujo propósito foi discutir as experiências de professores no uso das metodologias ativas em tempos de revolução tecnológica. No caso desse trabalho, discutem-se as experiências do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE no uso dessas metodologias, no momento de transição do ensino presencial para o ambiente virtual de escolas de um município de Santa Catarina, no período trans e pós pandemia. Desta forma, buscou-se, contextualizar as diretrizes das políticas curriculares nesse período, considerando a reestruturação e realocação dos processos de ensino para o Ensino Híbrido, com o uso das plataformas virtuais. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), duas competências são relevantes no que se refere à tecnologia como habilidade para o aprendizado, a saber: o domínio das linguagens tecnológicas e digitais, e a utilização da tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética. Por ocasião da COVID 19, identificou-se que as mudanças também atingiram a modalidade do atendimento da educação especial na escola, desde o planejamento pedagógico, à preparação do professor para utilização das novas ferramentas virtuais, além da alocação de recursos tecnológicos adequados. Desse modo, indaga-se: Quais foram os desafios enfrentados pelos professores do AEE ao utilizar as metodologias ativas durante a transição do ensino presencial para o ambiente virtual, no período de transição e pós-pandemia, considerando as diretrizes curriculares da BNCC e a mediação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Foram entrevistados professores do AEE que atuam no sistema público de ensino, mediante formulário Google Forms. Neste trabalho, discute-se os resultados da entrevista com três professores, que fizeram uso dos mais variados recursos tecnológicos, buscando adequar suas estratégias de ensino. Os resultados indicaram que é possível correlacionar a aprendizagem sistemática e as vivências dos alunos e professores no processo de aprender, mediante o planejamento virtual e físico, de modo a garantir melhores condições para o acesso tecnológico, sem distanciá-los das mesmas condições de aprendizagem.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação especial. Metodologias ativas. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho,é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que vimos produzir no grupo de pesquisa do Mestrado em Educação, e tem como propósito discutir a

[1] Mestrando em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, osni.jr@edu.univali.br
[2] Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, vaniadovallevv@gmail.com
[3] Dourado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, reginalh@univali.br

experiência docente no uso das metodologias ativas em tempos de revolução tecnológica, de transição do ensino presencial para o ambiente virtual de escolas municipais de um município de Santa Catarina, notadamente no período trans e pós pandemia. Desta forma, busca-se, indiretamente discutir a tradução no contexto escolar das diretrizes das políticas curriculares, para esse período. Toma-se como referência as experiências do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, para quem, como os demais, os processos de ensino tiveram que ser reestruturados, reinventados, realocados para o Ensino Híbrido.

Como docentes temos nos preocupado com alguns aspectos que envolvem o usa das plataformas virtuais pelas escolas, em especial as públicas, pensando nos desafios enfrentados pela educação em tempos atuais, estes reforçados pelas diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular no que se refere a mediação das tecnologias no processo de ensino - aprendizagem.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), duas competências são relevantes no que se refere à tecnologia como habilidade para o aprendizado. Essas duas competências abordam o uso das linguagens tecnológicas e digitais, e a outra na utilização da tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética, consoantes informações extraídas do documento norteador da BNCC, que apontam essas competências:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9)

Por meio de um recorte histórico por ocasião da COVID 19, foi possível analisar que as instituições públicas reestruturaram a mediação de ensino-aprendizagem, por meio de plataformas virtuais. Tais mudanças também atingiram a educação especial, desde a estruturação dos currículos, planejamento do trabalho pedagógico, preparação do professor para utilização das novas ferramentas virtuais, além da alocação de recursos tecnológicos adequados.

Nos modelos de ensino-aprendizagem (ensino a distância, ensino híbrido e ensino remoto) costuma-se fazer uso dos mais variados recursos tecnológicos, buscando estratégias diversificadas de ensino.

Percebe-se que é possível correlacionar a aprendizagem sistemática e as vivências sendo a base da estimulação ao engajamento no processo de aprender, de construir conhecimento.

Este processo para uma construção docente atualizada e proativa faz com que o planejamento virtual e físico, seja fundamental para a adequação dos que não tem acesso e suporte tecnológico, sem distanciá-los das mesmas condições de aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sendo assim, a base deste trabalho apoia-se na reflexão sobre o significado das inovações nas práticas pedagógicas e sua utilização no contexto da escola no período trans e pós pandemia, destacando-se quais metodologias ativas estão sendo ainda utilizadas pelo professor do AEE e como está sendo utilizado na sala de recursos.

Do conjunto de informações obtidas, mediante entrevista via formulário *Google Forms,* com professores de AEE do sistema público de ensino de Itajaí, foram retiradas as respostas de três professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. O objetivo foi descrever as práticas pedagógicas mais utilizadas pelo professor no período trans e pós pandemia.

Por tanto, foi essencial a troca de experiências e o acesso às formações continuadas para dialogar sobre a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor e promover ações necessárias para suas práticas pedagógicas, para que os alunos PCDs pudessem receber um ensino de qualidade e equitativo.

2 DESENVOLVIMENTO

Como docentes e pesquisadores em educação preocupou-nos compreender o modo como as experiências vivenciadas são significadas, notadamente as que envolvem o uso das plataformas virtuais, pensando nos desafios enfrentados pela educação em tempos atuais, estes reforçados pelas diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular no que se refere a mediação das tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), duas competências são relevantes: as que abordam o uso das linguagens tecnológicas e digitais, e o seu uso de maneira significativa, reflexiva e ética. Por ocasião da COVID 19, as instituições públicas reestruturaram a mediação de ensino-aprendizagem, por

meio de plataformas virtuais. Essas mudanças, por consequência, afetaram a educação especial, desde a flexibilização dos currículos, o planejamento do trabalho pedagógico, a utilização das novas ferramentas virtuais pelo professor e a alocação de recursos tecnológicos adequados.

Para além das orientações do currículo, durante o período da pandemia do Covid19 (2020-2021) as escolas tiveram que adaptar todos os seus processos escolares e administrativos para oferecer aos estudantes o ensino remoto às pressas, posto que este decorria de orientações legais conjuntas do Ministério da Saúde e da Educação e das autoridades governamentais nos âmbitos federal, estadual e municipal. Entre as legislações em âmbito nacional que ampararam essa transição do ensino presencial para o remoto destacam-se: PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 e, ainda o PARECER CNE/CP Nº:11/2020, de 07 de julho de 2020 que apresentava orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia. O CNE recomendava também “a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC” (BRASIL, 2020, p. 20).

O conjunto de orientações estabelecidas no âmbito do Estado, nas diferentes instâncias governamentais, aliada a uma tendência crescente de discussões sobre a inovação na educação, estabeleceu uma cultura pautada na perspectiva do ensino híbrido e no uso de metodologias ativas no contexto escolar, a qual passou a circular nas escolas, em todos os níveis de ensino. Mas a inclusão, do corpo docente e discente neste processo foi um desafio temido por muitos, pois além da resistência, a falta de conhecimento sobre os novos recursos e estratégias elencados nesse método de ensino, houve a carência de um aporte tecnológico necessário para o desenvolvimento dessas novas metodologias.

Sendo assim, a base deste trabalho apoia-se na reflexão sobre o significado das inovações nas práticas pedagógicas e sua utilização no contexto da escola no período trans e pós pandemia, destacando-se as metodologias ativas utilizadas pelo professor do AEE na sala de recursos.Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que vimos desenvolvendo no âmbito do grupo de pesquisa do qual participamos.

Especificamente para este trabalho, a produção de dados decorreu de resultados da entrevista junto a três professores de AEE, que atuam de cinco a dez anos no sistema público de ensino de um município de SC, nas salas de recursos. O formulário contemplava três eixos de discussão (com cinco perguntas) A:1- o uso pelo professor de alguma metodologia ativa no AEE; 2- ferramentas tecnológicas mais utilizadas no período trans e pós pandemia; 3- descrição de experiências positivas e negativas que resultaram no uso das metodologias ativas no AEE.

A análise de dados demonstrou o envolvimento dos professores neste processo e resgata experiências significativas na tentativa de tornar a aprendizagem dos alunos com deficiência, envolvente, participativa e mediada pelas tecnologias. Quando perguntados sobre os tipos de metodologias ativas usadas, foi indicado a utilização da Avaliação Sócio Afetiva (ASS); criação de personagens; criação de jogos de aplicativos e gamificação. As ferramentas tecnológicas utilizadas no período trans e pós pandemia, foram: notebooks, computadores, celulares, câmeras, tablets e programas pacote office.

As experiências dos professores do AEE, decorrentes do período trans e pós pandemia, resultaram em percepções positivas e negativas que contribuíram para a compreensão do uso das metodologias ativas. Isto foi descoberto quando os profissionais foram convidados a relatar (até) cinco experiências positivas que resultaram do uso das metodologias ativas no seu trabalho de AEE.

P1 descreveu que: *"Descobri que meu aluno autista não verbal, era capaz de verbalizar usando microfone do meu primeiro gradiente; descobri que minha aluna autista não verbal - autismo severo, gostava de músicas internacionais e que sabia se comunicar no Tablet; descobri que meu aluno não verbal escrevia em inglês perfeitamente. descobri que meu aluno, síndrome de Down e apraxia de fala, é ótimo na produção e edição de vídeos nas plataformas sociais; descobri que podíamos juntos criar uma plataforma digital de compartilhamento de materiais entre os professores".*

O relato de P1 detalha as aprendizagens inusitadas dos seus alunos que foram identificadas no decorrer da pandemia: a verbalização por meio de microfone por alguém considerado não verbal, os gostos, as preferências e os domínios de habilidades linguísticas e tecnológicas pouco evidentes até então. Esta descoberta só foi revelada devido o imprevisível, mas demonstrou o quanto "não vemos" todo potencial de nossos alunos no ambiente formal de ensino. Dessa descoberta foram

criados novos processos de planejamento escolar que requerem, a partir de então, o uso compartilhado e exponencial de recursos tecnológicos associados à estimulação e motivação dos estudantes nesse processo e a atuação conjunta de professores.

P2 descreveu que: *"maior interação do educando com o tema proposto; mediação para autonomia do educando; letramento dos educandos por meio do uso destes recursos de tecnologia digital; organização de sequências didáticas".*

P3 descreveu que: *"Com as aulas acontecendo em forma remota, os alunos ficaram muito ligados à tecnologia, ao uso de celular, tablets, computadores. Além de fazerem as atividades e receberem as atividades escolares por essas ferramentas tecnológicas, também estavam em contato direto com jogos e aplicativos, e foi através da gamificação que consegui unir o útil ao agradável planejando os entendimentos através de jogos lúdicos, desafios, que não fugiam do momento tecnológico que todos estavam vivenciando. Uma experiência que marcou foi ao usar o Jogo POU que além de trazer vários jogos, trás o autocuidado com ele, pois o POU tem que ser alimentado, cuidar da higiene dele, se ficar doente dar medicamento, e cuidar da saúde mental dele pois ele fica muito triste se não jogarem brincarem com ele. E o que me marcou foi que um aluno mencionou que assim como ele cuidava do POU ele ajudava em casa a cuidar do vovô, não deixar o vovô ficar doente ou triste, e agora ia brincar mais com o vovô porque se o POU ficava feliz ao brincar, o vovô também ficaria".*

Na perspectiva do P2, a interação parte do sujeito compreender por meio da internalização o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver a autonomia e suas potencialidades. O P3, por sua vez, investigou os desafios e as estratégias por meio da gamificação visando o engajamento dos alunos com deficiência na aprendizagem de conceitos. Essas abordagens práticas possibilitaram aos estudantes a utilização de métodos que causam uma função metalinguística na usabilidade dessas ferramentas.

Quanto às experiências negativas que resultaram do uso das metodologias ativas na prática desses professores no período trans e pós, foram evidenciados o déficit no processo de alfabetização e na estimulação psicomotora, às vezes um recurso tecnológico escasso e as dificuldades de acesso às tecnologias por conta das famílias, pois nem sempre todos tinham acesso a essas ferramentas. P1 afirmou: *percebi alguns alunos em fase de alfabetização que estão com atraso no desenvolvimento psicomotor; [...] percebi um aumento significativo de tecnologia e desequilíbrio entre o uso, a atenção e a demanda familiar"*. P2 respondeu que: *"Não*

vejo como algo negativo, talvez a utilização da internet para a aplicação de algumas etapas da metodologia. Às vezes é um recurso escasso".

Na visão desses professores (P1 e P2) a tecnologia trouxe contribuições, todavia, sua utilização descuidada ou em excesso, demanda cuidados por parte da família e a contrução de hábitos pelos alunos. Também evidenciam a ampliação da atenção por parte dos familiares criando uma rotina de sobrecarga e ao mesmo tempo uma sensação de desconforto para os casos de famílias sem condições financeiras de suprir as necessidades tecnológicas requeridas a partir de então. Nessa perspectiva P3 enfatiza: *"Experiência negativa é mais a frustração de que nem todos tem esse acesso a tecnologias, muitas famílias tem um celular para vários filhos e também não disponibiliza de internet para o uso eficaz de algumas ferramentas ou nem todas as escolas têm condições de ter ferramentas tecnológicas para ampliar a oportunidade de um aprendizado mais lúdico, que venha de encontro ao momento que estamos vivendo, que venha de encontro com a necessidade de ampliar os horizontes, de ampliar o aprendizado, de quebras de barreiras através da tecnologias. Na maioria dos alunos não se interessam muito por jogos de papel, eles têm acesso diretos ao celular entre outras tecnologias e nós professores devemos ir de encontro a essa necessidade, a esse interesse dos alunos."*

O contexto aqui discutido e a consequente inserção das tecnologias e metodologias ativas nesse novo cenário educacional, possibilitam novas relações com o conhecimento e novos modos de agir e de se relacionar na escola. Neste sentido, educadores passam a lidar com o volume e a rapidez de informações e o modo diferenciado de processá-las e praticá-las, pois o conhecimento está cada vez mais ao alcance de todos. Vivemos enfim um momento de grandes incertezas, as quais servem de reflexão sobre as experiências anteriores, que em si, já não faziam mais sentido e se mantinham por razões que hoje podem ser questionadas.

Reinventar a prática docente passa a ser um papel fundamental em meio aos obstáculos, não sendo mais cabível postergar as requeridas mudanças, como se fazia até então. As metodologias ativas se tornam fundamentais a partir do entendimento de que as práticas pedagógicas proativas é que proporcionam uma maior interação entre os alunos na sua aprendizagem com proposições e significados.

Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e estratégias tecnológicas. (BRASIL, 2020 p.41). Todavia esse

momento ainda continua sendo de muita incerteza, aprendizado e reflexão, pois o distanciamento social e, além de todo um cenário político fragilizado e desgastado, empurrou a sociedade para um grande fluxo de mudança em todos os âmbitos da vida social (BAUMAN, 2001).

Moran (2015), discute que unir metodologias ativas e as tecnologias digitais pode possibilitar melhorias nas vivências, por meio da aprendizagem colaborativa e personalizada, firmada em problemas, jogos, projetos e práticas. Melhor dizendo, começou-se a incorporar na cultura da escola a compreensão de que as tecnologias digitais podem contribuir para ampliar e motivar o uso das metodologias ativas de aprendizagens.

Neste processo as metodologias ativas possibilitam interação tanto presencial, como remota, possibilitam outra relação do aluno com o conhecimento. Nesse modelo as aulas propostas seguem um planejamento bem elaborado possibilitando o desenvolvimento das competências ao longo das etapas independente das adversidades.

> Pode-se compreender as metodologias ativas como uma alteração nos papéis do aluno e professor que, nas metodologias tradicionais, tinham o professor como centro e o aluno como mero ouvinte, que recebia passivamente o conhecimento. Nas metodologias ativas, o aluno se transforma em protagonista e participa, ativamente, do processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO NETO, 2019, p.5)

Essa transformação pode ser observada nos depoimentos e experiências relatadas pelos professores sobre seus alunos com deficiência. Nessa mudança de paradigma do processo de aprendizagem, o ensino híbrido e também as metodologias ativas tem levantado vários questionamentos, quebrando pré-conceitos, abrindo possibilidades outras de conhecer os alunos e suas capacidades de expressão e de elaboração de conceitos. Nota-se que algumas práticas dos docentes não condizem mais com este século XXI, e que há todo um aporte teórico para fundamentar novas abordagens de ensino, possibilitando novos desafios para superar o cenário da sala convencional. Segundo Oliveira (2012, p. 102):

> [...] já não é possível pensar hoje num ensino à base de quadro negro, giz e livro didático somente, pois o aluno de hoje vive em um mundo basicamente virtual". No entanto, vale lembrar, que o giz já foi uma grande tecnologia utilizada por educadores nos séculos passados.

Os docentes que atuam nesta etapa de ensino buscam a experienciar um aprendizado mais dinâmico, interativo e colaborativo, assumindo o papel de mediador

ISSN: 2176 - 1396

que observa as individualidades de cada um e possibilita que, todas as habilidades e potencialidades do aluno sejam desenvolvidas, dando autonomia para que alunos expressem suas capacidades cognitivas, pessoais, socioemocionais e culturais que são adquiridas ao longo do seu desenvolvimento, de suas vivências e experiências enquanto sujeito.

As tecnologias aqui apresentadas não se tratam apenas das mídias digitais, mas também de estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais mecanismos, como meios investigativos no campo da ciência e das relações humanas.

Isso implica no conhecimento aprofundado do professor de AEE dos conceitos, estratégias, recursos didáticos e de novas tecnologias da informação e comunicação, ou seja, todos os elementos que possam contribuir para o domínio destas tecnologias pelo professor e sua aplicação atendendo as necessidades de seus alunos, público da educação especial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto aqui discutido e a consequente inserção das tecnologias e metodologias ativas nesse novo cenário educacional, possibilitam novas relações com o conhecimento e novos modos de agir e de se relacionar na escola. Neste sentido, educadores passam a lidar com o volume e a rapidez de informações e o modo diferenciado de processá-las e praticá-las do conhecimento adquirido está cada vez mais ao alcance de todos, atrair e manter o foco do aluno numa sala de aula se já era um desafio torna-se ainda mais desafiador. Vivemos enfim um momento de grandes incertezas, as quais servem de reflexão sobre as experiências anteriores, que em si, já não faziam mais sentido e se mantinham por razões que hoje podem ser questionadas.

Reinventar a prática docente passa a ser um papel fundamental em meio aos obstáculos, não sendo mais cabível postergar as requeridas mudanças, como se fazia até então. As metodologias ativas se tornam fundamentais a partir do entendimento de que as práticas pedagógicas proativas é que proporcionam uma maior interação entre os alunos na sua aprendizagem com proposições e significados.

A Formação do professor AEE, tanto a inicial como a continuada, é

extremamente relevante e envolve todos os sujeitos da ação pedagógica: o professor, a Coordenação Técnica Pedagógica, a supervisão e equipe gestora, pois esses processos não acontecem sem um alinhamento discursivo e unificado. Para desenvolver projetos e propostas na contemporaneidade é necessário que sejam democraticamente discutidas, elaboradas e muito bem fundamentadas no Projeto Político Pedagógico e este se torna norteador para um planejamento de ensino atrativo, inovador e inclusivo.

Para tanto as ações de formação continuada precisam contar com o apoio de todo a equipe pedagógica , caracterizadas por meio de formações teóricas, atividades práticas e trocas de experiência entre professores, permitindo diferentes vivências e reflexões, em um ambiente em que atue a desconstrução do preconceito e que apareça a valorização a diversidade e o respeito pelas diferenças.

Os docentes nesse processo de formação crítico e bem fundamentado, aprendem a lapidar o seu processo de ensino por meio da linguagem digital e se aproximam das diferentes formas de processar o conhecimento pelo aluno.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**.Brasília: MEC, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de praticas/ensino-fundamental-anos-finais/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

CARVALHO NETO, C. Z. **Educação 4.0: Princípios e práticas de inovação em gestão e docência.** 2ª.ed. São Paulo: Laborciência editora, 2019.

MORAN, J. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção mídias contemporâneas, v. 2, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/ uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, J. S. de. **Professor X TICS: Dificuldades ou comodismo**. Diálogos Educacionais em Revista, v. 3, n. 1, 2012.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**/ Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ENTRE PANORAMAS E VIVÊNCIAS: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR EM CAMETÁ-PA

Adelmo Viana Wanzeler[1]

Waldma Maíra Menezes de Oliveira[2]

RESUMO

Este trabalho trata acerca do atendimento pedagógico hospitalar em Cametá-PA, discutindo suas possibilidades e desafios. Nesse sentido apresenta-se o atual panorama desse atendimento e como são desenvolvidos em dois hospitais de Cametá, tratando das vivências de atuação dos pedagogos nas duas instituições. A partir desse panorama traça-se questões e reflexões sobre o impacto desses atendimentos e sua legalidade. Para tanto utiliza-se de uma pesquisa de campo, com características de pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Baseia-se, nesta abordagem, em Brasil (1996, 2002 e 2018), no que se refere aos parâmetros que subsidiam o atendimento pedagógico hospitalar, bem como em pesquisas acerca da temática voltados ao estado do Pará e ao âmbito nacional, como Fonseca (2015) e Lacerda (*et.al.* 2015) e, por fim, em Oliveira (*et. al.* 2016*)*, com que discutimos a importância de uma prática pedagógica freiriana que se desenvolve, no ambiente hospitalar, enquanto práxis educativa. Conclui-se, que o atendimento pedagógico desenvolvido nos hospitais de Cametá apresenta grande impacto social, contribuindo com o bem estar e continuação do processo escolar dos educandos-enfermos, mas que ainda é cercado de falta de incentivos, apoio e parcerias, o que coloca o trabalho realizado pelos profissionais em uma posição de instabilidade e, até mesmo, de uma certa ilegalidade e falta de reconhecimento.

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico. Pedagogia Hospitalar. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Nesse texto apresenta-se os resultados de duas pesquisas realizadas em 2021 e 2023 para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS). Ambas as pesquisas tiveram como *lócus* o ambiente hospitalar como espaço de educação onde é desenvolvido o atendimento pedagógico hospitalar aos educandos da educação básica, impossibilitados de frequentar as aulas em sua escola de origem devido a internação para tratamento de saúde.

A primeira, realizada em 2021, investigou o processo de humanização do ambiente hospitalar por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pela pedagoga do Hospital Regional de Cametá (HRC). A segunda, realizada em 2023, investigou as

[1] Professor Esp. em Educação Inclusiva, GESAT/UFPA/CUNTINS. E-mail: adelmowanz@gmail.com
[2] Doutora em Educação, PPGEDUC/UFPA/CUNTINS. E-mail: waldmamaira@hotmail.com

ações e o papel do pedagogo no trabalho pedagógico em ambiente hospitalar, e teve como *lócus* o Hospital e Maternidade Santa Luísa de Marillac (HMSLM).

A partir das discussões realizadas nas duas pesquisas entende-se a necessidade de analisarmos: como se dá a oferta desse atendimento no município de Cametá, estado do Pará? Desse modo, o presente estudo apresenta um panorama sobre o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar no município de Cametá-PA. A partir dos dados discute-se sobre as políticas públicas que asseguram esse atendimento, reflete-se sobre as dificuldades desse tipo de atendimento educacional, e aponta-se questões importantes para sua ampliação e melhoria.

Este estudo parte da necessidade de evidenciar o trabalho desenvolvido nos dois hospitais do município, visto que estes não são contabilizados nos dados oficiais da Secretária de Educação do Estado do Pará, de modo que possam ser assistidos pelo governo estadual, garantindo assim o direito à educação nos hospitais do interior do estado.

Com os dados que serão apresentados contribui-se com a literatura recorrente à temática uma vez que, a partir do levantamento bibliográfico realizado, percebe-se que a maioria das pesquisas sobre o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar voltam-se às Classes Hospitalares, diferindo-se da realidade desta pesquisa, pois, como será apresentado no texto, os atendimentos contemplam aos educandos-enfermos que ficam hospitalizados por períodos curtos de internação, sendo realizados nos corredores da enfermaria pediátrica, no leito do próprio educando-enfermo e na brinquedoteca.

Como metodologia utilizou-se uma pesquisa de campo com características de pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa (GIL, 2002). Para tanto fez-se a revisão da literatura sobre o tema tratado, em que foi possível refletir sobre o percurso do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar no Brasil e no estado do Pará. Realizou-se também a análise documental, por meio de consultas a documentos referente às legislações vigentes e políticas públicas que fundamentam essa modalidade de educação no território nacional e estadual, bem como levantamento do quantitativo de instituições hospitalares que ofertam o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar no Brasil e no estado do Pará.

Na pesquisa de campo, realizada em 2021 e 2023, nos dois hospitais de Cametá-PA, contou-se com a observação participante. Destaca-se também o uso de diário de campo, gravação em áudio e registros fotográficos afim de corroborar com o

processo de compreensão e interpretação dos dados apresentados. Os dados obtidos foram analisados e são apontados como resultados desta investigação.

2 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EM AMBIENTE HOSPITALAR

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996) em seu Art. 5º sobre a obrigatoriedade de ensino, estabelece que cabe ao Poder Público fomentar acesso em todas as etapas e modalidades da educação básica, adaptando propostas pedagógicas, técnicas, recursos educativos e serviços capazes de apoiar as metodologias educacionais comuns, de modo a atender as demandas dos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). Ainda segundo a LDB (1996), alterada pela Lei 13.716/2018, fica assegurado o "atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado [...]" (BRASIL, 2018, Art. 4 - A).

O atendimento pedagógico em ambiente hospitalar é denominado de Classe Hospitalar, sendo um serviço educacional prestado a estudantes da educação básica que não estão frequentando a escola por motivo de doença ou tratamento de saúde e cabe a Estados, municípios e Distrito Federal a implantação e aplicação dessa modalidade (BRASIL, 2002). Em consonância com leis de inclusão e a garantia da oferta de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, as unidades hospitalares passam a implementar esse serviço para o acompanhamento de práticas pedagógicas com atividades curriculares.

Segundo Fonseca (2015), no Brasil, há 155 hospitais que ofertam o atendimento em Classe Hospitalar, distribuídos em 19 estados e no Distrito Federal. Considerando as dimensões territoriais do país, esse quantitativo mostra-se ainda reduzido. No estado do Pará, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), por meio da Coordenação de Educação Especial (COEES) e o Programa Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar (CHAD), atualmente, oferta atendimento pedagógico em 8 unidades e conta com 50 professores, atendendo aproximadamente 600 alunos por mês (MAFFRA, 2023).

Segundo dados da COEES/SEDUC os espaços educativos onde ocorrem os atendimentos pedagógicos são: Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará; Espaço Acolher; Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência; Hospital Regional

do Baixo Amazonas; Hospital Oncológico Infantil Octávio Lobo; Hospital de Clínicas Gaspar Viana; Hospital Universitário João de Barros Barreto e Abrigo João Paulo II. A equipe do programa é formada por pedagogos, licenciados plenos, assistente social, psicólogo e agente administrativo (MAFFRA, 2023).

Pautando-se nos estudos de Lacerda e Silva (2015), Vilhena (2020) e Wanzeler (2021), identifica-se mais 3 hospitais que ofertam atendimento pedagógico hospitalar, que não constam nos dados da COEES/SEDUC: Hospital Regional Público do Araguaia, sediado em Redenção-PA, Hospital Regional de Cametá e Hospital e Maternidade Santa Luísa de Marillac, ambos localizados em Cametá-PA.

Com relação às políticas públicas voltadas para esse atendimento no estado do Pará têm-se o marco inicial, em 2002, com a assinatura de um termo de cooperação técnica entre o Hospital Ophir Loyola e a SEDUC/PA, complementado mais tarde pela Portaria nº 054/2005 – SALE/SEDUC (SALDANHA, 2012), seguida das Resolução N° 1/2010 (CEE/PA), Resolução nº 3004/2017 (CEE/PA) e Resolução nº 769/2018 (CEE/PA). As diretrizes presentes nesses documentos orientam o trabalho pedagógico desenvolvido através da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar no Estado.

3 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NOS HOSPITAIS DE CAMETÁ-PA

O município de Cametá está localizado no estado do Pará, na região do Baixo Tocantins, que compreende também outros 10 municípios. Na região existem polos industriais e campis universitários das Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Em Cametá-PA existem dois hospitais. O Hospital Regional de Cametá (HRC) pertencente a rede estadual do Pará, configurado como uma unidade de saúde de média complexidade, que realiza atendimentos aos usuários de saúde que geralmente permanecem hospitalizadas por períodos curtos de internação. Os casos mais graves, que demandam maior suporte e tempo, são sempre transferidos para os hospitais da capital do estado, Belém-PA.

Há também o Hospital e Maternidade Santa Luísa de Marillac (HMSLM), pessoa jurídica de direito privado, sociedade civil e religiosa de caráter beneficente. Considerado de alta complexidade, com restrições, presta atividades de atendimentos hospitalar, exceto pronto-atendimento e unidades para atendimento a urgência (86.10-

1-01). Possui também contrato com o Sistema Único de Saúde (SUS) que proporciona assistência apenas em algumas especialidades.

Em ambos os hospitais há a oferta de atendimento pedagógico hospitalar, todavia, nenhuma das instituições recebe apoio das Secretarias estaduais e municipais de Saúde e de Educação que fomente a prática pedagógica desenvolvida.

3.1 Atendimento pedagógico no HRC

No HRC o atendimento pedagógico hospitalar é realizado pela pedagoga, concursada desde 2008. Sua formação inicial é Licenciatura em Pedagogia, possui também mestrado e doutorado em Educação, pelas universidades federais do Pará (UFPA) e do Rio Grande do Norte (UFRN), respectivamente.

As atribuições do cargo, presentes no edital do concurso, que competem à pedagoga da instituição de saúde são várias, dentre as quais estão: o planejamento e formação continuada para os servidores, mediação com outras instituições do Estado, participação em núcleos na instituição (valorização e integração), humanização do trabalho dos servidores, melhoria da relação interpessoal entre gestor, servidores e usuários de saúde, participação em projetos do governo (PARÁ, 2004).

Dentre as atribuições supracitadas, destacam-se as seguintes:

> atender o trabalhador nas dificuldades inerentes a escolarização, a fim de melhorar o seu aproveitamento escolar e o relacionamento com os professores, colegas e demais pessoas; emitir parecer conclusivo em assuntos didáticos e pedagógicos quando for necessário; promover atividades que subsidiem o educando a reconhecer as suas aptidões e habilidades, capacidade e limitações; executar outras atribuições correlatas ao cargo (PARÁ, 2004, p. 7).

Percebe-se que dentre as atribuições previstas para a Pedagoga do HRC, sua grande maioria estão voltadas aos servidores da unidade, porém nem sempre essas formações acontecem mensalmente, pois conforme nos relata, “essas formações/capacitações dependem de dotação orçamentária, que nem sempre o Governo Estadual disponibiliza” (PEDAGOGA DO HRC, 2021). Desse modo, “para não ficar parada, sem fazer nada” (PEDAGOGA DO HRC, 2021) é que a Pedagoga passou a realizar o trabalho de atendimento pedagógico com as crianças internadas na enfermaria pediátrica, por perceber a necessidade de tal acompanhamento, a partir

de tomar conhecimento das práticas educativas ocorridas em outros hospitais do Brasil.

Durante o período de observação *in lócus* pôde-se perceber que a pedagoga do HRC desenvolve ações formativas aos trabalhadores da saúde, e também práticas pedagógicas aos usuários de saúde nas enfermarias, na sua sala de atendimento e no ambulatório (urgência e emergência). Desse modo, para garantir o direito à educação dos educandos-enfermos a pedagoga desdobra-se para garantir o mínimo de assistência educacional às crianças e adolescentes em tratamento de saúde ao mesmo tempo em que cumpre suas funções com a instituição.

As ações pedagógicas voltadas para o público adulto e idoso consistem em informativos de prevenção e tratamento sobre ISTs, hepatites virais, câncer de mama e de próstata e o projeto de incentivo à leitura e informação “Ler Faz Bem!”, no qual são disponibilizados livros de histórias infanto-juvenis e informativos da campanha do HumanizaSUS.

A profissional atua mais diretamente na enfermaria pediátrica, fazendo visitas diárias a essa ala e desenvolvendo atendimento pedagógico com as crianças e os adolescentes, como contação de histórias, trabalhos de pintura de desenhos, colagens, entre outras, que segundo a mesma possuem sempre finalidade educativa, para que as crianças não percam o vínculo com a escola, dando continuidade ao seu processo de desenvolvimento de aprendizagem.

Ao acompanhar a pedagoga em suas atividades na enfermaria pediátrica, observou-se que as crianças reagem de maneira positiva à sua presença, preservado aos casos daquelas que estão tendo seu primeiro contato com a profissional. Em conversa com as mesmas, elas relataram que gostam desse momento pois se distraem e recebem as ações com prazer. Isso mostra a importância de se usar atividades lúdicas com finalidade educativa em um local que, até pouco tempo atrás, parecia ser improvável, pois não havia essa relação entre saúde e educação no ambiente hospitalar.

Quando as crianças já estão matriculadas numa escola regular a pedagoga procura verificar a questão da leitura, através de exercícios. Caso a criança ou o adolescente encontre-se em período de avaliação a pedagoga solicita aos pais os cadernos dos educandos, realizando uma espécie de revisão para que, ao receber alta hospitalar, possa realizar a avaliação. Tal ação corrobora com a redução de prejuízos escolares e evita a evasão escolar.

ISSN: 2176 - 1396

Entretanto, de acordo com a entrevistada, exercer a função de pedagoga em um ambiente que trata de saúde física é desafiador por inúmeros motivos, dentre eles ela cita a falta de outros profissionais de educação para que possa discutir a respeito de atividades e projetos a serem realizados. Nesse sentido, para o atendimento das necessidades educacionais dos usuários de saúde do HRC, são propiciadas ações pedagógicas por meio de parcerias com projetos de extensão universitária, estágios supervisionados do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, entre outras.

Foram relatadas pela Pedagoga, durante a entrevista, outras dificuldades, dentre elas destacam-se as seguintes: 1) falta de estrutura adequada, como uma brinquedoteca e uma biblioteca para a contação de história, 2) falta de recursos financeiros para investimento em infraestrutura e na promoção de ações. Com relação ao item 1, este fator configura-se como um desafio à sua prática uma vez que a profissional não possuía sala própria, dividindo uma sala com mais dois outros profissionais. Somente em 2020 é que a Pedagoga passou a ter uma sala exclusiva para realizar suas atividades.

Com relação à brinquedoteca, observa-se que o disposto na Lei nº 11.104/2005, sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, não está sendo cumprido nesta unidade hospitalar. Outras leis como a Resolução nº 41/1995 – CONANDA, Portaria nº 2.261/2005 e Portaria GM/MS nº 881 de 19/06/2001 – Política Nacional da Humanização da Atenção Hospitalar, também dão suporte para a instalação e garantia de espaços de recreação nas enfermarias pediátricas dos hospitais.

3.2 Atendimento pedagógico no HMSLM

No HMSLM o atendimento pedagógico é desenvolvido desde maio de 2021 por um pedagogo voluntário, formado em Pedagogia (UFPA), com especializações em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (UFPA) e em Educação Inclusiva e Especial e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (Faculdade FUTURA) e formações complementares em atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar (UFMS).

O trabalho voluntário prestado pelo pedagogo ao HMSLM é regido por um termo de adesão assinado por ambas as partes, ficando claro que “o serviço prestado

está de acordo com a Lei nº 9.608/1998, caracterizando a atividade como não remunerada, com finalidade assistencial, sem vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim" (MARILLAC, CLÁUSULA PRIMEIRA, 2021).

Ainda segundo o documento, fica garantido a prestação do trabalho voluntário na área pediátrica, tendo como atividade o atendimento educacional em ambiente aos usuários no âmbito hospitalar e ambulatorial da Unidade e ações próprias do serviço pedagógico, visando a promoção e atenção à saúde, humanização e educação (MARILLAC, CLÁUSULA SEGUNDA, 2021), ficando vedado ao pedagogo o uso de pessoal ou recursos materiais do HMSLM durante o serviço (MARILLAC, CLÁUSULA QUINTA, 2021).

Com isso, o pedagogo desenvolve o atendimento pedagógico exclusivamente com os educandos-enfermos da enfermaria pediátrica que possuam idade a partir de 1 ano. Os atendimentos consistem em atividades lúdicas às crianças da educação infantil, sendo utilizados para isso brinquedos, contação de histórias e pinturas realizadas na brinquedoteca, no leito ou no espaço de convivência da enfermaria pediátrica

Também são realizadas na brinquedoteca as atividades escolares aos educandos do ensino fundamental, apesar desta não possuir materiais que possibilitem um melhor conforto aos educandos. Por isso, alguns preferem realizá-las em seu próprio leito ou no espaço de convivência. São realizadas ainda atividades de pinturas de desenhos e de peças em gesso, além de brincadeiras e contação de histórias.

A atividades pedagógicas ofertadas são condizentes com o ano escolar em que se encontram, para isso o pedagogo produz os materiais e imprime em sua casa para uso nos atendimentos. De modo geral, o atendimento pedagógico desenvolvido no HMSLM visa a ludicidade de forma que as práticas de aprendizagem educacionais se tornem prazerosas e que se façam presentes no brincar e imaginar das crianças.

Nas classes hospitalares há educandos de diferentes faixas etárias e ano escolar, com dificuldades na aprendizagem e desmotivação em virtude do tratamento de saúde. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas em ambiente hospitalar sejam dinâmicas e provocadoras, no sentido de instigá-los a participar das aulas e a aprender de maneira significativa e prazerosa.

No âmbito do atendimento pedagógico desenvolvido no HMSLM, o pedagogo nos informou que a maioria dos educandos-enfermos que atende são provenientes dos territórios rurais do município, o que compreende os ribeirinhos, campesinos das estradas e as comunidades remanescentes de quilombolas, por isso, em sua prática pedagógica, busca articular os saberes da experiência dos educandos aos saberes escolares.

A esse respeito, Oliveira (*et. al.*, 2016), refletindo sobre o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar no contexto da Amazônia Paraense, consideram importante que este trabalho educacional tenha como base os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire. Assim, deve-se partir da realidade social dos educandos enfermos, estes de classes populares e provenientes dos territórios rurais do Estado paraense, o que aponta para uma perspectiva plural e multicultural da realidade e sujeitos da Amazônia.

Sobre desafios outros e dificuldades enfrentadas pelo pedagogo para sua atuação no HMSLM este nos afirmou que necessita de uma estrutura adequada e materiais, visto que sua ação pedagógica no hospital só é possível graças a doações, pois o hospital cedeu apenas o espaço físico e o acesso a ele. Outra demanda necessária é a garantia de recursos financeiros para a melhora do trabalho, visto que este é voluntário e, em alguns momentos, conforme relatou, precisou dedicar-se ao trabalho remunerado que desenvolve numa escola particular.

Tais dificuldades corroboram para que o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar desenvolvido na instituição não ocorra de maneira plena, por isso a necessidade de se ter políticas públicas que efetivem essa modalidade de educação, a nível nacional, estadual e municipal. Portanto, a ausência de tais medidas implica na falta de parcerias com as secretarias, no não suporte ao profissional e na instabilidade do serviço ofertado.

Mesmo com os desafios e as dificuldades apresentadas, o pedagogo diz que se sente recompensado com o trabalho que desenvolve, pois em entrevista nos relatou o seguinte:

> Fico muito feliz quando ouço os relatos positivos dos pais e acompanhantes das crianças, como “que bom que o senhor veio hoje, meu filho é autista e passou todo o final de semana inquieto querendo ir para casa, ontem durante seu atendimento ele ficou tranquilo”. “Meu filho e os coleguinhas estavam lhe esperando desde às 14h. Toda hora vinham perguntar que horas eram”. “O senhor é bom mesmo, o meu filho trocou de professora na escola dele e não

ISSN: 2176 - 1396

> quis mais estudar, agora com o senhor ele está fazendo as atividades tranquilo" (PEDAGOGO DO HMSLM, 2023).

Ainda na entrevista ele nos fala de sua relação com os profissionais da saúde com os quais convive diariamente na enfermaria pediátrica. "Eles reconhecem meu trabalho e dizem que, a partir de minha chegada no hospital, o trabalho ficou mais tranquilo" (PEDAGOGO DO HMSLM, 2023), diz ainda: "eles perceberam que os pacientes ficaram mais felizes com sua chegada e aceitam com mais facilidade os procedimentos clínicos" (PEDAGOGO DO HMSLM, 2023).

O hospital não dispõe de um profissional da psicologia e em alguns momentos, segundo o pedagogo, ele é chamado para mediar situações que necessitam de uma escuta sensível,

> em situações delicadas, como o de uma mãe que estava muito nervosa, visivelmente abalada psicologicamente com o adoecimento de sua única filha e sua não melhora aos procedimentos médicos. Conversei com ela, ela chorou e a aconselhei da melhor forma possível. Situações como essa são recorrentes no hospital, sempre as ouço, as vezes a pessoa só quer desabafar, falar o que está sentindo (PEDAGOGO DO HMSLM, 2023).

O trabalho desenvolvido pelo pedagogo no HMSLM, considerando todos os pontos discutidos e abordados acima, é de suma importância, uma vez que contribui não somente com a garantia do direito de atendimento pedagógico aos educandos-enfermos, como também contribui para o melhoramento do atendimento aos pais e/ou responsáveis que acompanham seus filhos durante toda sua hospitalização, no que diz respeito a humanização do espaço hospitalar, tornando-o mais acolhedor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no decorrer das discussões faltam políticas públicas a nível nacional que regulamentem e estabeleçam parâmetros e diretrizes a serem seguidas pelos profissionais que atuam nesses espaços educativos. Alguns estados já possuem legislações próprias que orientam o atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, outros não, o que configura em diferentes realidades.

No caso do município de Cametá-PA, o ponto aqui parece contraditório já que há um atendimento, mesmo que feito por apenas um profissional, mesmo que esse profissional esteja exercendo algo para além de suas atribuições de concurso ou de

forma voluntária e, ao mesmo tempo, esse atendimento não existe se considerar-se sua legalidade perante o Estado.

Essa falta de legalidade afeta a qualidade do serviço ofertado, primeiro pela instabilidade que ele apresenta, visto que a pedagoga do HRC, precisará priorizar as funções para quais fora admitido na instituição, o que implica em deixar em segundo plano o atendimento educacional às crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

No voluntariado, caso do HMSLM, percebe-se a mesma instabilidade caso pense-se na possibilidade de uma oferta de trabalho que coincida com o tempo necessário e dedicado ao trabalho voluntário. Tempo este que vai desde a preparação e custeio de material para realização de atividades, até à busca por doações de materiais para utilização nos atendimentos.

Além disso, tal falta de legalidade implica numa escassez de recursos didáticos-pedagógicos e na falta de estrutura adequada para a realização do atendimento. Sabe-se que tornar o atendimento reconhecido pelo Estado não o fará milagrosamente estruturado, já que isto não está inserido como pauta ou prioridade em quaisquer governos que estejamos assistidos.

No entanto, compreende-se que o reconhecimento legal poderá facilitar o acesso a parcerias com as secretarias, resultando num melhor intercâmbio entre as instituições, programas e, finalmente, num melhor desenvolvimento do trabalho do pedagogo. Um profissional que não esteja sobrecarregado com a busca por garantir coisas mínimas para o seu trabalho, por estar sendo assistido por parcerias, desenvolve melhor sua atuação.

Todas as dificuldades e singularidades aqui apresentadas apontam sempre para a mesma questão: o direito à Educação das crianças e adolescentes em tratamento de saúde nas instituições em Cametá é atendido ou não? Dificilmente encontra-se uma resposta específica, o que não impede o surgimento de novas questões. Se existem leis de garantia desse direito, se há o trabalho sendo realizado, se há demandas nas instituições, por que as secretarias não garantem a legalidade e suporte? O que mais se faz necessário?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br Acesso em: 25/07/23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponívem em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 25/07/23.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.716/2018.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso em: 25/07/23.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate.** Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul., 2015, p.12-28. Disponível em: https://seer.ufu.br Acesso em: 25/07/23.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, F. B.; *et. al.* A classe hospitalar no estado do Pará: implantação e implementação. v. 2 (2015). **Diversidade, diálogos interculturais e currículo**. Belém, 2015. Disponível em: https://periodicos.uepa.br Acesso em: 25/07/23.

MAFFRA, S. Classe Hospitalar da Seduc inicia ano letivo com aula na Santa Casa. **Agência Pará (ASCOM SEDUC)** Por Bruno Magno (SEDUC) 16/02/2023 17h31**.** Disponível em: https://agenciapara.com.br Acesso em: 10/07/23.

MARILLAC, Hospital e Maternidade Santa Luísa de. **Termo de Adesão do Serviço Voluntário.** [Documento impresso] Cametá-PA, 17 de maio de 2021.

OLIVEIRA, I. A.; *et. al.* Saberes, práticas e currículo na perspectiva freiriana: reflexões sobre a classe hospitalar na Amazônia. *In*: FERREIRA, H. P. de A. *et.al*. (Orgs.). **Classe Hospitalar:** a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

PARÁ. **Concurso Público C-75.** Edital n.º 1/2004 – SEAD/SESPA, de 7 de janeiro de 2004. Disponível em: http://www.cespe.unb.br Acesso em: 25/07/23.

SALDANHA, G. M. M. M. **A educação escolar hospitalar:** práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém-PA. (Dissertação de mestrado) PPGED/UFPA, Belém-PA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br Acesso em: 25/07/23.

VILHENA, E. P. Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar – PARÁ. *In:* **Webinar. Atendimento escolar hospitalar e domiciliar:** ações na pandemia e perspectivas futuras. Núcleo de Extensão Universitária: FAE Centro Universitário. 15 e 17 de dezembro de 2020.

WANZELER, A. V. **Processo de Humanização em Ambiente Hospitalar:** vivências e experimentações no Hospital Regional de Cametá. 2021. (Monografia) Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UFPA/CUNTINS. Disponível em: https://bdm.ufpa.br Acesso em: 25/07/23.

TEORIA E REFLEXÃO SOBRE A METACOGNIÇÃO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Beatriz Gomes Vaz[1]

Sônia Maria Carvalho[2]

Evelise Maria Labatut Portilho[3]

RESUMO

A aprendizagem é um fenômeno inerente a todas as espécies animais, em maior ou menor grau de sofisticação. Contudo, nos seres humanos podemos reconhecer características únicas e específicas que tornam este processo tão complexo e interessante do ponto de vista da ciência. Neste trabalho destacamos aspectos inerentes a aprendizagem humana como a metacognição e a aprendizagem ao longo da vida, os quais demonstram que, tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto da neurociência, estamos em constante evolução enquanto indivíduos e espécie. O interesse pelos estudos que demonstram a contribuição da metacognição especificamente na aprendizagem em uma perspectiva ao longo da vida direcionou a presente pesquisa cujo objetivo foi realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito das temáticas em questão. O trabalho apresentou o conceito de metacognição e sua contribuição para o processo de aprendizagem, assim como uma proposta de reflexão teórica sobre os processos metacognitivos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A pesquisa bibliográfica teve como referência os aportes teóricos da Educação, da Psicologia e da Neurociência, principalmente em Portilho (2011, 2018, 2020); Claxton (2005) e Eagleman (2020). Podemos constatar a importância das temáticas da metacognição e aprendizagem ao longo da vida para fundamentar e avançar no conhecimento a respeito do processo de aprendizagem humana. A metacognição representa um caminho importante para potencializar o aprendizado em diversas circunstâncias e possibilitar a transformação durante cada etapa do desenvolvimento vital do ser humano. Diante do exposto e devido à grande complexidade que envolve as referidas temáticas, consideramos importante ampliar esta proposta em futuras pesquisas. Novos estudos podem aprofundar a importante relação entre metacognição e o aprender ao longo da vida como construtos teóricos essenciais para o desenvolvimento do saber sobre a aprendizagem humana.

Palavras-chave: Metacognição. Aprendizagem. Aprendizagem ao Longo da Vida.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenômeno inerente a todas as espécies animais, em

[1] Psicóloga. Especialista em Educação Inclusiva e Psicologia Jurídica. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR. Professora adjunta. E-mail: gomesvazbeatriz@gmail.com
[2] Licenciada em Geografia, Especialista em Sociologia Política, Educação do Campo, Geografia Física e Gestão Escolar. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação (PUCPR). Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: scarvalho@escola.pr.gov.br.
[3] Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Mestre e Doutora em Educação (Universidade Complutense de Madri). Professora titular da PUCPR. E-mail: eveliseportilho@gmail.com

maior ou menor grau de sofisticação. Contudo, nos seres humanos podemos reconhecer características únicas e específicas que tornam este processo tão complexo e interessante do ponto de vista da ciência.

Vale destacar que, nesta pesquisa, partimos do pressuposto que a aprendizagem é um "processo de interação entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido, em um movimento de significação e atribuição de sentido próprio, que o transforma" (Portilho et al., 2018, p. 53).

É ainda mais exclusivo da aprendizagem humana a capacidade de "aprender sobre o aprender" ou "pensar sobre seu próprio pensar" a qual denominamos de metacognição cujo conceito será explanado de forma mais detalhada no decorrer no trabalho. Outro aspecto essencialmente importante refere-se a incompletude do ser humano e, portanto, sua possibilidade de aprender e estar em constante transformação. O aprender ao longo da vida demonstra que, tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto da neurociência, estamos em constante evolução enquanto indivíduos e espécie.

Especificamente sobre as temáticas em investigação neste trabalho, vale destacar que a importância dos processos metacognitivos na educação, no ensino e na aprendizagem em diversos contextos é confirmada pela literatura (Ribeiro, 2003; Portilho, 2011; Portilho e Brojato, 2021). Mas os estudos têm evidenciado a contribuição da metacognição na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida?

Esta questão direcionou o presente trabalho cujo objetivo foi realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito da temática metacognição na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Este método, segundo Lakatos e Marconi (2003), caracteriza-se por um apanhado geral da literatura sobre a temática estudada, fornecendo dados atuais e relevantes que contribuem no sentido de representar uma fonte de informações e até mesmo orientar questionamentos.

A partir desta pesquisa, apresentaremos o conceito de metacognição e sua contribuição para o processo de aprendizagem, assim como uma reflexão teórica sobre os processos metacognitivos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A pesquisa bibliográfica sobre as temáticas indicadas teve como referência os aportes teóricos da Educação, da Psicologia e da Neurociência, principalmente em Portilho (2011, 2018, 2020); Claxton (2005) e Eagleman (2020).

2 METACOGNIÇÃO

A introdução do conceito de metacognição na literatura tem sido atribuída a John Flavell, inicialmente no campo da Psicologia, na década de 1970. Desde então, esta temática vem expandindo e ganhando notoriedade em diversos campos do conhecimento, especialmente na área da Educação.

A metacognição, segundo Flavell et. al. (1999, p. 125) é definida como "qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva". Ou seja, "a cognição acerca da cognição".

A cognição envolve processos mentais necessários para o desenvolvimento humano, sem os quais não seria possível pensar, tomar decisões, memorizar, adaptar-se e aprender nas diversas situações da vida. Não obstante, a metacognição, como a própria etimologia da palavra indica, se propõe a ir além. Conforme Ribeiro (2003), a essência do seu significado está relacionada ao processo de conhecer sobre o próprio conhecer, ou, em outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

Portilho (2011) ressalta que o estudo sobre a metacognição está relacionado à própria existência do ser humano e, referenciando Sócrates com a máxima "conhece-te a ti mesmo", confirma-se a importância do seu significado. A autora destaca que a metacognição pode ser reconhecida quando determinada informação se refere ao mundo interior e trata-se de um conhecimento procedimental do nosso próprio conhecimento.

Sendo assim, reconhecemos que a cognição é um pilar fundamental para o funcionamento humano, pois envolve a capacidade de percepção, aquisição, armazenamento, organização, transformação e uso do conhecimento. Contudo, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas permite conhecer seu próprio aparato com a intenção de utilizá-lo de forma mais adaptada e eficiente nos processos de aprendizagem.

Nas palavras de Claxton (2005, p. 144), o bom aprendiz precisa dedicar-se ao autogerenciamento de forma consciente e deliberada e "ter suas habilidades de aprendizagem organizadas de tal modo que possam dançar conforme a tarefa". Podemos reconhecer, portanto, que diferentes atividades podem requisitar diferentes habilidades. Por exemplo, uma pessoa muito apta em culinária pode enfrentar certa dificuldade em elaborar um texto científico.

É fato que nosso repertório de habilidades não cumpre de forma plena todas

as tarefas nas quais nos deparamos ao longo da vida, pois, inevitavelmente existem escolhas que levarão a maior competência em determinadas áreas. Contudo, o processo metacognitivo pode inspirar o bom aprendiz a perceber seu próprio processo de aprendizagem e identificar quais elementos podem potencializar a aprendizagem diante de determinada tarefa para garantir uma boa desenvoltura.

Estes aspectos podem relacionar-se com a analogia da caixa de ferramentas da aprendizagem, proposta por Claxton (2005). O autor indica que, para além do conhecimento formal sobre alguma temática, é importante que os indivíduos saibam encontrar a melhor ferramenta, adaptar suas estratégias de aprendizagem de acordo com a exigência da tarefa e saber gerenciar sua vida acadêmica, pessoal ou profissional de modo a encontrar possibilidades de vivenciá-la de forma satisfatória.

A respeito das estratégias de aprendizagem, consideramos o conceito de Portilho (2011, p. 108) cuja definição é:

> [...] um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executada. O fato de o conceito de estratégias estar relacionado ao aspecto procedimental de nossos conhecimentos nos leva a considerar que uma sequência de ações encaminhadas a conseguir uma determinada meta seria indispensável sem a atuação de mecanismos reguladores.

Sendo assim, as estratégias desenvolvem-se necessariamente por meio do planejamento, controle e avaliação, ou seja, atividades conscientes e intencionais por parte do sujeito que deseja saber o que e como alcançar uma determinada meta (Portilho, 2011).

Como exemplo, podemos considerar um estudante que precisa elaborar uma apresentação sobre um tema para sua turma. A apresentação possivelmente envolverá não apenas o domínio do conteúdo e a capacidade de comunicar-se oralmente com o professor e os colegas. Será necessário planejar o tempo e quantidade de informações a ser transmita, regular as emoções que envolvem o fato de falar em público e estar sendo avaliado, assim como gerenciar as lembranças de situações semelhantes passadas que podem ser motivadoras ou inibidoras do seu desempenho. Podemos reconhecer que o processo metacognitivo pode potencializar a aprendizagem e o estudante pode melhorar sua eficácia no desempenho acadêmico, tornando-se um aprendiz mais eficiente e bem-sucedido.

Ao longo da vida, é necessário pensarmos e agirmos estrategicamente diante de diferentes situações com as quais nos deparamos, e para isso necessitamos ter

ISSN: 2176 - 1396

autoconsciência para guiar nossos próprios processos de aprendizagem. Por meio da observação, monitoramento, regulação e avaliação da nossa própria aprendizagem, a metacognição reflete um dos caminhos possíveis para potencializar os processos de aprendizagem (Claxton, 2005; Portilho, 2020)

Ainda que a aprendizagem esteja muito vinculada ao campo do saber, do conhecimento ou domínio sobre algo, Claxton (2005, p. 19) nos provoca a pensar de uma forma particularmente interessante a respeito deste processo:

> A aprendizagem, da maneira como estou usando o termo, é o que fazemos quando não sabemos o que fazer. Aprender a aprender, ou o desenvolvimento do potencial de aprendizagem, é melhorado quando sabemos quando, como e o que fazer quando não sabemos o que fazer.

Esta perspectiva apresentada pelo autor a respeito do aprender pode ser representada em algumas situações, como exemplos: o estudante do ensino médio que está conhecendo os primeiros conceitos da física e não sabe como resolver as questões da prova; uma funcionária no primeiro dia de emprego que precisa compreender a dinâmica do trabalho; uma pessoa idosa que já teve diversas experiências durante a vida, mas precisa utilizar um recurso tecnológico pela primeira vez; um casal que está diante do nascimento do primeiro filho, entre outros.

Estes exemplos indicam que, em diversas situações, a aprendizagem pode emergir de experiências desafiadoras nas quais não existe necessariamente um conhecimento prévio. Sendo que justamente o “não saber” pode impulsionar o processo de aprender e se transformar. Além disso, diante da dificuldade de encontrar a resposta de como agir em determinada situação, as estratégias metacognitivas podem conduzir o bom aprendiz a um caminho que potencialize seu processo de aprendizagem.

Como podemos reconhecer, aprender nem sempre é um processo fácil, pois envolve, necessariamente, transformações relacionadas às dimensões cognitivas, físicas, relacionais e socioemocionais. Certamente, ao longo da vida, vivenciamos muitas experiências desafiadoras nas quais nos deparamos com um “não saber” e precisamos recorrer ao nosso repertório de habilidades cognitivas e metacognitivas ou desenvolvê-las para continuar avançando. Dessa forma, abordaremos mais especificamente a contribuição da metacognição na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida

3 METACOGINIÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Como vimos anteriormente, a metacognição está relacionada aos processos de autoconsciência, regulação e monitoramento da própria atividade cognitiva. Dessa forma, compreendemos que o seu desenvolvimento depende de experiências metacognitivas que, nas palavras de Flavell et al. (1999), envolve experiências afetivas ou cognitivas pertinentes a uma iniciativa cognitiva.

Considerando que a metacognição desenvolve-se a partir de diferentes experiências, podemos supor que seu desenvolvimento está relacionado às diversas situações de aprendizagem a que estamos expostos ao longo da vida. Sendo assim, Claxton (2005, p. 18) afirma que "aprender pode ser aprendido". Fato que reforça a ideia de que o potencial de aprendizagem não se constrói automaticamente, mas a partir da interação que temos com o mundo ao redor.

Desde o nascimento, o ser humano passa por diversos estágios e está em constante transformação. Esta construção é permeada pela interação com outras pessoas e experiências que levam a aos processos de aprendizagem. O fato do indivíduo usar estratégias metacognitivas para ter maior consciência sobre seu funcionamento, monitorá-lo e regulá-lo pode contribuir para o potencial de cada salto de desenvolvimento.

Nesse sentido da aprendizagem ao longo da vida, Claxton (2005) determina p. 16) que "estar vivo é estar aprendendo" (p. 16) e que "aprender a aprender é o companheiro inseparavel da prórpria aprendizagem" (p.18). Estas afirmativas reforçam a importância da metacognição nas diferentes situações de aprendizagem que enfrentamos ao longo do desenvolvimento.

Na perspectiva da neurociência, podemos relacionar com o conceito "*livewired*" ou "cérebro em ação" de Engleman (2020). De forma sucinta, este termo retoma a perspectiva de neuroplasticidade e descreve como o cérebro opera como um sistema vivo e incompleto que continua se remodelando durante toda a vida. Para o autor, enquanto nos desenvolvemos, nossos circuitos estão constantemente sendo reescritos para enfrentar desafios, aproveitar oportunidades e compreender as situações sociais ao nosso redor.

Portilho (2020) reitera que atualmente o conhecimento da neurociência nos permite saber que a aprendizagem modifica a estrutura física e funcional do cérebro, mobilizando toda sua estrutura. Segundo a autora, quando aprendemos nos transformamos e, portanto, é necessário compreender que aprendizagem não é um

processo fácil.

Vale destacar que este processo pode acontecer no cotidiano escolar ou acadêmico, mas, para além do campo educacional, também ocorre em situações pessoais e profissionais, como por exemplo: primeiro relacionamento amoroso, uma entrevista de emprego, a apresentação de um projeto, o luto diante da perda de alguém, uma nova atividade de lazer, entre outras.

Apesar dos adultos gradualmente adquirirem maior domínio sobre seu processo de autogerenciamento devido ao grau de complexidade de suas ferramentas e capacidade cognitiva, Claxton (2005, p. 100) afirma que a competência metacognitiva pode começar a ser desenvolvida na infância. De acordo com as fases do desenvolvimento cognitivo, consideramos que experiências iniciais já possam encorajar o desenvolvimento de pilares essenciais do “aprender a aprender”, como por exemplo, a próprio exercício de brincar.

Sob outro ponto de vista de Eagleman (2020), o aprendizado vitalício e a vida longa do cérebro fazem com que o sistema humano equilibre continuamente a proteção de dados antigos enquanto absorve novas informações. O autor explica que existem regiões cerebrais equipadas para aprender a vida toda, pois codificam detalhes variáveis do mundo, enquanto outras áreas do cérebro estão envolvidas em relações estáveis.

Desde a infância até a fase adulta, a metacognição manifesta-se em uma progressão notável, moldando a abordagem adaptativa da aprendizagem. Em idades iniciais, podemos identificar o desenvolvimento ainda incipiente da metacognição, como quando uma criança percebe, por exemplo, que precisa pedir ajuda para montar um quebra-cabeça complexo. À medida que avançam no desenvolvimento, as estratégias utilizadas indicam uma compreensão emergente dos próprios processos cognitivos. Finalmente, na fase adulta, a metacognição pode ser evidenciada por uma abordagem mais sistemática para lidar com a complexidade dos desafios cognitivos, seja na vida acadêmica, pessoal ou profissional.

Em suma, a trajetória evolutiva reflete um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, sustentando uma aprendizagem adaptativa em toda a jornada da vida. Podemos relacionar com a abordagem da neuroplasticidade descrita por Eagleman (2020, p. 252):

> [...] embora a plasticidade cerebral diminua com o passar dos anos, ela ainda está presente. O *livewiring* não é unicamente privilégio dos jovens. A

> reconfiguração neural é um processo contínuo que dura toda nossa vida: formamos novas ideias, acumulamos informações novas e lembramo-nos de pessoas e de acontecimentos.

Este fato reforça a importância do conhecimento metacognitivo que pode contribuir na autoconsciência, regulação e monitoramento dos nossos aspectos cognitivos. Considerando que nosso cérebro está constantemente equilibrando ora conhecimentos estáveis ora flexíveis e que não podemos reter e memorizar todas as informações disponíveis ao nosso redor, é necessário compreendermos a exigência de cada tarefa para mobilizarmos o repertório adequado de habilidade e competências.

A neurociência demostra que esta reconfiguração é um processo complexo e contínuo ao longo de toda a vida. O cérebro humano nasce extraordinariamente inacabado e a interação com o mundo é essencial para sua completude, uma vez que "acumulando-se por minutos, meses e décadas, as mudanças inumeráveis do cérebro somam o que chamamos de você. Ou pelo menos o você neste momento. Ontem você era ligeiramente diferente. E amanhã será outra pessoa de novo" (Eagleman, 2020, p. 17).

Esta afirmativa nos inspira a pensar sobre a importância dos diversos processos de aprendizagem ao longo do desenvolvimento vital dos seres humanos. Desde as intensas transformações dos primeiros anos da infância até as mais cristalizadas, e não menos importantes, aprendizagens dos últimos momentos de vida. Aprendizagens estas que, conforme constatamos ao longo do trabalho, envolvem não somente aspectos cognitivos, mas necessariamente habilidades metacognitivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem humana é um tema que desperta interesse em diferentes áreas do conhecimento. Devido a sua complexidade, seu objeto de estudo e desdobramentos são investigados por diversos campos, tais como os aportes teóricos utilizados nesta pesquisa - Educação, Psicologia e Neurociência.

Por meio da revisão de literatura, é notável a importância das temáticas da metacognição e aprendizagem ao longo da vida para fundamentar e avançar no conhecimento a respeito do processo de aprendizagem humana. A metacognição representa um caminho importante para potencializar o aprendizado em diversas

circunstâncias e possibilitar a transformação durante cada etapa do desenvolvimento vital do ser humano.

A metacognição representa um componente essencial no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, fundamentando-se na capacidade do indivíduo de conhecer sobre seus próprios processos cognitivos. Esta habilidade transcende o contexto de educação formal, estendendo-se para a aprendizagem em diversas situações. Através das estratégias metacognitivas, o bom aprendiz pode capacitar-se para enfrentar desafios cognitivos com maior eficácia e adaptabilidade. A interação entre a metacognição e a aprendizagem ao longo da vida pode fortalecer uma pesrpectiva enriquecedora de transformação.

Diante do exposto e devido a grande complexidade que envolve as referidas temáticas, consideramos importante ampliar esta proposta em futuras pesquisas. Novos estudos podem aprofundar a importante relação entre metacognição e o aprender ao longo da vida como construtos teóricos essenciais para o desenvolvimento do saber sobre a aprendizagem humana.

REFERÊNCIAS

CLAXTON, Guy. **O Desafio de Aprender ao Longo da Vida**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

EAGLEMAN, David. **Cérebro em Ação**: a história detalhada da eterna reconfiguração do cérebro. Tradução: Ryta Vinagre. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 2020.

FLAVELL, John. H., MILLER, Patricia. H., MILLER, Scott. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução: Cláudia Dornelles. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, Estilos e Metacognição. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2011.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel Cristina Hierro; BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. **A instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

PORTILHO, Evelise. Estratégias metacognitivas em sala de aula. In **Tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR, 2020, 207-218.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. ***Psicologia: Reflexão e Crítica***, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 109-116, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07 mai. 2023

MODALIDADES ESPECIAIS

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL: QUANTAS VEZES O ÓBVIO PRECISA SER DITO?

Sheila Marques Duarte Bassoli[1]
Salete Teresinha Tartari [2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA

O objetivo deste trabalho é analisar a inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD's) a partir das garantias legais, das políticas públicas e dos paradigmas que fundamentam os estudos relacionados à inclusão. Tal objetivo está alinhado ao nosso problema de pesquisa: Por que a Inclusão educacional e social das pessoas com deficiência enfrenta dificuldades, mesmo diante das garantias previstas na legislação e asseguradas por meio das políticas públicas? A partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática, constatou-se que, ao longo da história, a sociedade desenvolveu diferentes paradigmas para lidar com as PcD's, denominados Modelo Médico, que visava restaurar o corpo físico por meio de intervenções médicas, em resposta a esse modelo, surgiu o Modelo Social, que enfatizava a importância de eliminar as barreiras sociais e, mais recentemente, surgiu o Modelo Pós-Social, que busca conciliar os dois modelos anteriores, reconhecer a diversidade das PcD's e a liberdade de suas escolhas. No entanto, apesar dos avanços na discussão e na promoção da inclusão das PcD's, ainda existem desafios a serem superados, em especial quanto ao preconceito. Nesse sentido, à família compete um papel fundamental na construção de uma personalidade livre de preconceitos e à escola cabe a atribuição de promover a convivência e a aprendizagem entre as crianças com e sem deficiência, proporcionando um espaço e tempo de ser e estar enquanto sujeitos da sociedade. Entendemos que as garantias previstas nos documentos normativos asseguram o direito de ter acesso à escola, permanecer nela e aprender e, ao mesmo tempo, contribuir para que todos os cidadãos convivam numa sociedade que respeite as pessoas de forma equânime. Nesse sentido, a escola tem um importante papel, de assegurar o direito e efetivá-lo por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, a escola, enquanto motriz, impulsionada pelas PcD e suas famílias, poderá, desse modo, contribuir na mudança de postura da sociedade e, talvez assim, o que entendemos como óbvio, que é o direito de estar e fazer parte da sociedade, não precise mais ser dito e discutido, mas sim vivido e refletido em mudanças cada vez mais profundas no que diz respeito à inclusão social e educacional.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Diversidade. Sociedade Inclusiva. Paradigmas da Inclusão.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Intérprete de Libras Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: sheila.bassoli@uffs.edu.br.
2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Servidora Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: saletetartari@uffs.edu.br.

MODALIDADES ESPECIAIS

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL: QUANTAS VEZES O ÓBVIO PRECISA SER DITO?

Sheila Marques Duarte Bassoli[1]
Salete Teresinha Tartari [2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA

O objetivo deste trabalho é analisar a inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD's) a partir das garantias legais, das políticas públicas e dos paradigmas que fundamentam os estudos relacionados à inclusão. Tal objetivo está alinhado ao nosso problema de pesquisa: Por que a Inclusão educacional e social das pessoas com deficiência enfrenta dificuldades, mesmo diante das garantias previstas na legislação e asseguradas por meio das políticas públicas? A partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática, constatou-se que, ao longo da história, a sociedade desenvolveu diferentes paradigmas para lidar com as PcD's, denominados Modelo Médico, que visava restaurar o corpo físico por meio de intervenções médicas, em resposta a esse modelo, surgiu o Modelo Social, que enfatizava a importância de eliminar as barreiras sociais e, mais recentemente, surgiu o Modelo Pós-Social, que busca conciliar os dois modelos anteriores, reconhecer a diversidade das PcD's e a liberdade de suas escolhas. No entanto, apesar dos avanços na discussão e na promoção da inclusão das PcD's, ainda existem desafios a serem superados, em especial quanto ao preconceito. Nesse sentido, à família compete um papel fundamental na construção de uma personalidade livre de preconceitos e à escola cabe a atribuição de promover a convivência e a aprendizagem entre as crianças com e sem deficiência, proporcionando um espaço e tempo de ser e estar enquanto sujeitos da sociedade. Entendemos que as garantias previstas nos documentos normativos asseguram o direito de ter acesso à escola, permanecer nela e aprender e, ao mesmo tempo, contribuir para que todos os cidadãos convivam numa sociedade que respeite as pessoas de forma equânime. Nesse sentido, a escola tem um importante papel, de assegurar o direito e efetivá-lo por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, a escola, enquanto motriz, impulsionada pelas PcD e suas famílias, poderá, desse modo, contribuir na mudança de postura da sociedade e, talvez assim, o que entendemos como óbvio, que é o direito de estar e fazer parte da sociedade, não precise mais ser dito e discutido, mas sim vivido e refletido em mudanças cada vez mais profundas no que diz respeito à inclusão social e educacional.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Diversidade. Sociedade Inclusiva. Paradigmas da Inclusão.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Intérprete de Libras Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: sheila.bassoli@uffs.edu.br.
2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Servidora Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: saletetartari@uffs.edu.br.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19: percepções de coordenadores pedagógicos

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[1]

Andressa Graziele Brandt[2]

Nadja Regina Sousa Magalhães[3]

Marcia Dutra da Silva[4]

Lucas Martini[5]

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que discutimos a educação especial na perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência na pandemia da covid-19. Socializamos neste artigo só as percepções dos coordenadores pedagógicos, para tanto, partimos da questão norteadora: quais as percepções dos coordenadores sobre o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência em tempos de pandemia? Delimitamos como objetivos: analisar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas públicas, processo de inclusão e acessibilidade educacional da pessoa com deficiência na Covid-19; e verificar as dificuldades e estratégias adotadas pelos coordenadores no acompanhamento pedagógico dos estudantes no contexto pandêmico. A metodologia seguiu a pesquisa descritiva e exploratória, método dialético, concepção quali-quantitativa de análise dos dados, utilizamos como instrumento um questionário e como técnica a observação. Fundamentamo-nos em autores como: Cortez e Farias (2011); Mendes (2006); Araújo e Lima (2011); Lanuti e Montoan (2021, 2022); dentre outros. Com base nos resultados da pesquisa entendemos que o trabalho do coordenador na pandemia da Covid-19 ficou mais complexo, pois tinham que direcionar as atividades para as crianças com e sem deficiência, mas como não conheciam as diferenças e especificidade de cada criança dificultava o acompanhamento e a aprendizagem. Sentiram dificuldades em efetivarem as políticas públicas educacionais inclusivas da pessoa com deficiência por conta do distanciamento e não tiveram a contento neste período formação continuada sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Políticas Educacionais. Deficiências.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante de um estudo maior vinculado ao Projeto de Pesquisa universal aprovado e financiado na forma de auxilio pela Fundação de

[1]Doutora em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e-mail: franclanecarvalhon@gmail.com.
[2]Doutora em Educação. Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, e-mail: andressa.brandt@ifc.edu.br.
[3]Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná - Campus Irati, e-mail: nadjamagalhaes78@gmail.com
[4] Especialista. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e-mail: marciadutradasilva04@gmail.com
[5] Doutorando, Universidade Federal do Paraná - UFPR, e-mail: lucasmartini@ufpr.br.

Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão *(*FAPEMA*)*, Edital nº 02/2022, Projeto de pesquisa intitulado "Inclusão educacional de pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagens na pandemia da covid-19: percepções de professores, coordenadores pedagógicos e mães/pais[6]"[7].

Esta pesquisa é fruto das nossas inquietações como professoras e pesquisadoras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Instituto Federal do Paraná - Campus Irati e do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú no curso de Pedagogia e outras licenciaturas, da experiência como Coordenadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão - SEMECT e da curiosidade de melhor entender o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência nas escolas públicas municipais de Caxias - MA.

Entendemos que a produção de um estudo acontece quando há necessidade de investigar e resolver inquietações. Para tanto, partimos do problema de pesquisa: quais as percepções dos coordenadores sobre o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência em tempos de pandemia? Delimitamos como objetivos: analisar as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas públicas, processo de inclusão e acessibilidade educacional da pessoa com deficiência na Covid-19; e verificar as dificuldades e estratégias adotadas pelos coordenadores no acompanhamento pedagógico dos estudantes no contexto pandêmico.

O interesse em desenvolver esta pesquisa sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiências e ou com transtornos de aprendizagens deveu-se também à observação da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) que institui o processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais e a verificação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes, para assegurar ao educando com deficiência a assistência e direcionamento educacional nas escolas (BRASIL, 2015; BRASIL, 2014).

O processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência advém de reivindicações de diferentes grupos em prol de seus direitos humanos, cidadania e do convívio social. As legislações educacionais representam uma evolução nas políticas direcionadas às pessoas com deficiências. Para Carvalho (2006, p. 36) a educação inclusiva pressupõe um movimento contra exclusão nas instituições de ensino

[6] Projeto de pesquisa submetido a Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, CAAE:56529322.6.0000.5554 e Número do Parecer: 5.313.541.
[7] Recebemos apoio também do Programa Bolsa de Apoio Técnico Institucional – BATI da UEMA.

regulares, baseada na "[...] defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, [...] implica previsão e provisão de recursos de toda ordem [...]". Possibilitando as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando a individualidade e a diferença.

Desta forma, pessoas com deficiência constituem grupos que reúne, indivíduos com vários tipos de deficiência, seja física, sensorial, intelectual e mental. As ações de saúde voltadas para esse segmento têm que considerar as diferentes necessidades. Assim, por mais que as lutas sociais causaram impactos na legislação, o acesso à educação das pessoas com deficiência não se efetivou de direito na prática, mantendo-se no discurso político e as situações de desigualdades vivenciadas por esses grupos permanece (LANNA JÚNIOR, 2011).

Os transtornos de aprendizagem, podem estar ligados a deficiências orgânicas, resultado de alterações anatômicas funcionais do cérebro, desenvolvendo quadros de dislexia, disgrafia, discalculia e disortografia. Para Cortez e Farias (2011), os transtornos de aprendizagem são incuráveis e os sintomas associados respondem a problema específico, mas o transtorno persiste. As dificuldades de aprendizagens afetam a vida das pessoas, desordens na aquisição da leitura, escrita e dos raciocínios matemáticos, desencadeados pela desmotivação e falta de estímulos do aluno.

Dessa forma, adotar uma postura inclusiva é o início para promover a melhoria das relações interpessoais nos contextos sociais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), a educação inclusiva é um movimento político, cultural, social e pedagógico, que combate a discriminação e estimula a diversidade no contexto escolar.

Os estudantes com necessidades especiais (NEE) devem ser incluídos na rotina escolar, na mesma sala de aula com alunos sem deficiências e receber atendimento especializado. Estes estudantes devem ser estimulados a participar das atividades escolares, recebendo uma educação que o ajude no desenvolvimento social, emocional, intelectual e tenham a diferença respeitada por todos da escola.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A BASE LEGAL

Este estudo possui como objeto a inclusão educacional de pessoas com deficiência no contexto da pandemia da covid-19. Para Briant e Oliver (2012) na perspectiva da educação inclusiva, uma classe com crianças neurotípicas e atípicas

pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias para criar um contexto educativo mais produtivo, ou seja, as mudanças metodológicas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, beneficiando todos os alunos.

A inclusão escolar da pessoa com necessidade especial é fato contemporâneo na educação brasileira, que se agrava com a ausência de informações mais precisas quanto ao resultando da inclusão entre os professores, pais e pessoas com deficiência. Conforme Mendes (2006), apesar da ação educacional estar apoiada nas leis e apresentar avanços, esse é um processo que apresenta dificuldades, sendo um desafio a ser superado pelas pessoas envolvidas neste processo inclusivo.

O período pandêmico trouxe desafios à sociedade, impactou a vida humana no planeta, ditou, desde o mês de março do ano de 2020, novos modos de relações humanas, tal qual o isolamento social e a suspensão presencial de funcionamento em instituições educacionais, comércio, espaços diversos, de modo a conter a circulação de pessoas e prevenir a disseminação do Coronavírus, causador da COVID-19.

Enquanto reflexão crítica, a pandemia trouxe questionamentos imperativos de reorganização da prática pedagógica, seja por meios como teletrabalho, ensino remoto, EaD, metodologias síncronas e assíncronas e mediação pelas mídias digitais.

No recorte desse estudo, vamos nos ater ao Município de Caxias do Maranhão. Nesse esteio, o calendário escolar foi flexibilizado, aportado nas orientações da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro (BRASIL, 2020), Medida Provisória nº 934, de 1º de abril (BRASIL, 2020), e no Parecer nº 5, de 20 de abril (BRASIL, 2020), que permitiram a flexibilização dos calendários escolares e normas do ano letivo de 2020 da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil, para enfrentamento de saúde pública.

A organização do ensino remoto deveria ter sido vinculado as políticas públicas de inclusão, evidenciando as diferenças das pessoas com deficiências. Para Veiga-Neto (2007) devemos defender a inclusão do diferente e não contribuir com a invisibilidade do sujeito com deficiência, mesmo citado nas legislações permanece nas práticas com sua identidade invisível, por conveniência das políticas neoliberal.

Assim, produzimos conjecturas para aliar a inclusão escolar com o cuidar do outro, à necessidade de uma incorporação escolar de pessoas com atipias. Araújo e Lima (2011) evidenciam que o processo da inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda se encontra marcado por indefinições sobre a forma como deve acontecer e, apesar das escolas se mostrarem receptivas à chegada dessas pessoas, os pais e os educadores ainda constatam que há falta de formação para recebê-la.

Nesta perspectiva, Silva (2019) apontou os tipos de deficiências mais recorrentes em alunos matriculados nas escolas regulares, a citar: visual, física, auditiva, altas habilidades ou superdotação, surdo-cegueira e intelectual. A deficiência intelectual acomete o maior número de discentes atípicos. As matrículas de alunos com deficiência intelectual compõem a maioria.

A efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, (BRASIL, 2008), tem impactado na organização/funcionamento dos serviços especializados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como público-alvo da Educação Especial. Plano Nacional de Educação – PNE Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) na Meta 4 especifica: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, [...]”.

Considerando-se os princípios inclusivos da Declaração de Salamanca (1994) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988), entende-se por educação inclusiva uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade. Esta proposta está inserida nos movimentos sociais, que lutam por uma escola democrática, como contexto de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) foi realizada com a intenção de promover, proteger e assegurar os direitos humanos e liberdades por parte das pessoas com deficiência. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação barreiras, podem obstruir a participação efetiva na sociedade. A instituição escolar deve garantir práticas planejadas para contribuir para que esta pessoa se aproprie dos conteúdos de maneira crítica e produtiva (CORTEZ e FARIA 2011). Assim, o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais a todos os brasileiros, como dever do Estado e da família.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, método dialético com concepção quali-quantitativa de análise dos dados. A pesquisa descritiva proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a

constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm por objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descobertas de intuições" (GIL, 2009, p. 41).

O estudo exploratório, para Prestes (2007), fornece informações sobre o assunto, possibilitando a delimitação do tema e objetivos a ser investigado. O cenário da investigação Caxias - MA, campo de pesquisa as escolas públicas municipais da cidade e campo. Foram contempladas 45 escolas da cidade/zona urbana e 10 escolas do campo, 10 escolas de Educação Infantil e 45 do Ensino Fundamental que tiveram alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagens matriculados na pandemia.

Os participantes da pesquisa foram 135 professores, 45 coordenadores pedagógicos e 90 mães/pais das escolas da cidade/zona urbana; e 20 professores e 10 coordenadores pedagógicos e 20 pais do campo/zona rural que possuem filhos com deficiências ou transtornos de aprendizagens matriculados nas escolas públicas municipais de Caxias. Totalizando 320 participantes entre professores, coordenadores pedagógicos e mães/pais. Neste artigo socializamos as percepções de 15 coordenadores pedagógicos visto a dimensão do documento em evidência.

Utilizamos como instrumento um questionário do Google Formes com questões abertas e fechadas e como técnica a observação. Os dados qualitativos foram produzidos a partir das perguntas abertas e da observação, sendo submetidos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), seguimos a Análise Temática, que busca os núcleos de sentido, os quais constituem a comunicação e expressão e revela algo de importante para o objeto estudado. Os dados quantitativos foram coletados pela aplicação do questionário organizados em tabelas, analisados por estatísticas descritivas simples e interpretados à luz da literatura.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Neste trabalho socializamos os dados da pesquisa com 15 coordenadores pedagógicos, com idade entre 29 à 56 anos, possuem licenciatura em Pedagogia, com especialização *lato senso* em coordenação pedagógica, educação especial e inclusiva, supervisão, atendimento educacional especializado, dentre outras.

Estado civil dos coordenadores: 05 solteiros, 08 casados, 01 união estável, outro 01. Renda familiar de 1-2 salários mínimos, 06; 3-4 salários mínimos, 07; até 5 salários mínimos 01. Questionamos sobre a etimologia da palavra deficiência, 73% marcaram na resposta que: "Deficiência é a perda ou redução em caráter permanente

de uma estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão normal para o ser humano. 27% dos coordenadores não souberam ou quiseram responder/emitir juízo de valor.

Categoria 1 - Conhecimento sobre Educação Inclusiva

A inclusão escolar está em processo no sistema educacional brasileiro, o que ainda causa dúvidas e incertezas nas práticas pedagógicas dos profissionais da escola. Questionamos os coordenadores sobre a vivência da educação especial na perspectiva inclusiva. Abaixo suas posições, as quais foram transcritas na integra:

> **CP1:** A educação inclusiva integra alunos com necessidades especiais em escolas regulares, com ensino contemporâneos, com objetivo garantir o direito de todos à educação.
> **CP2**: São ações educativos que visa inserir de forma igualitária todos os estudantes, efetivando o direito de frequentar um ambiente educacional
> **CP3:** Que busca adaptar o sistema educacional a fim de assegurar o acesso, permanência e condições de aprendizagem sem preconceitos.
> **CP4:** É a efetivação da educação para todos onde busca atender as necessidades dos educandos dentro do contexto escolar.
> **CP5:** É uma modalidade de ensino na qual o ensino deve ser considerado um processo social onde todas as pessoas com deficiência ou não temo direito a escolarização, também atua transformando a escola em um espaço de integração entre o ensino regular e o especial.
> **CP6:** É uma educação que garante o direito de todas, sem discriminação de cor, raça ou de pessoas com necessidades especiais, dando acesso ao ensino e aprendizagem de qualidade.
> **CP7:** Consiste em garantir o acesso a educação a todos com ou sem necessidades especiais, com as condições formativas e estruturais para promover a aprendizagem
> **CP8:** São políticas públicas voltadas para atender as pessoas com deficiências, garantindo o acesso as mesmas oportunidades que as crianças ditas normais nas escolas públicas.
> **CP9:** Educação que inclui, inclusão em sua totalidade, deveria ser.
> **CP10:** É a educação que integra os alunos com necessidades especiais em escolas regulares.
> **CP11:** Podemos dizer que é a busca de assegurar condições de acesso a todos que procuram a educação escolar.
> **CP12:** a dificuldade de aprendizagem é uma realidade, as crianças com deficiência têm direito a educação em todos os instância.
> **CP13:** A Educação Inclusiva foi em meio que a Educação em nossos pais, encontrou para incluir os alunos com necessidades especiais.
> **CP14:** A educação inclusiva leva em conta a diversidade e as necessidades especificas de cada estudante.
> **CP15:** Segundo a LDB, entende se por educação especial a modalidade de educação oferecida preferencial na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Para 80% dos interlocutores da pesquisa, a Educação Especial deve ser vivenciada na perspectiva Inclusiva, assegurada como direto a todas as pessoas através das políticas públicas. Contudo CP1, CP2 e CP10 adotam em suas respostas, essa modalidade como uma forma de integrar/inserir os alunos com necessidades especiais, se distanciando da perspectiva inclusiva. O sistema educacional inclusivo é incompatível com a integração, pois, segundo Mantoan (2003), a inclusão implica na inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, todavia, no processo de

integração é previsto a possibilidade do aluno transitar no sistema escolar, de maneira a garantir o acesso, mas não a efetiva participação desses alunos.

A dificuldade de aprendizagem é ressaltada por CP12, como uma realidade no contexto escolar, principalmente em uma estrutura educacional que classifica e hierarquiza as inteligências e recentemente passou por um período delicado na saúde e educação causado da Covid-19. A escola inclusiva reconhece a liberdade do ato de aprender que fogem das amarras da classificação do aluno, valorizando os diversos caminhos da aprendizagem. (MANTOAN; LANUTI, 2021; 2022), mas como promover a inclusão quando não se conhece as barreiras que impedem os alunos de aprender durante a pandemia? Estas barreiras devem ser extirpadas da escola.

Felizmente os profissionais da educação reconhecem a Educação Inclusiva como uma forma de atender as necessidades educacionais de cada estudante, como dito por CP14, o que considera a singularidade humana e sua capacidade de transformação constante, uma compreensão necessária em uma escola inclusiva.

Categoria 2 – Atendimentos e cuidados prestados a alunos com deficiência

A Educação Especial oferece recursos e serviços dos quais os alunos necessitam para participar plenamente das atividades pedagógicas com base nas barreiras identificadas que os impedem de se desenvolver. Solicitamos para especarem os cuidados que você presta as crianças/jovens com alguma deficiência,

> **CP1:** A atenção e o respeito, são bases para um melhor
> **CP2:** Compreender o meio familiar que está inserida, orientar professor e agente de inclusão
> **CP3:** Sempre que posso ajudo as meninas com ele dando atenção e carinho.
> **CP4:** É feito adaptações e acompanhamento a outros setores quando solicitado.
> **CP5:** Integrar na atividade da escola e na sala de aula. Planejamento com o professor da AEE no desenvolvimento dessas atividades incluindo o professor da sala de aula; [...]
> **CP6:** Parceria família e escola; informar os docentes sobres as deficiências de cada estudante; estimular a cooperação, livre de preconceito; conhecer as necessidades de cada aluno.
> **CP7:** Fazer o acompanhamento das relações familiares; identificar os tipos de atendimento que o aluno (a) tem acesso (médico, terapias, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.); acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; estudo e planejamento de intervenções pedagógicas.
> **CP8:** Cada criança tem seus cuidados específicos, de acordo com as necessidades de cada criança e suas deficiências.
> **CP9:** Acompanhar professores, alunos e garantir que os seus direitos sejam garantidos (ao menos o mínimo) dentro de uma estrutura que está em processo lento de adaptação.
> **CP10:** Procuro me aproximar deles e de seus familiares para entender melhor suas dificuldades e necessidades, me faço presente em sala de aula na tentativa de ajudar.
> **CP11:** Acompanhamento de seu desenvolvimento educacional, avanços e dificuldades.
> **CP12:** Apoio e acolhimento para melhor desenvolvimento dessa criança no espaço familiar.
> **CP13:** Orientando-os na escola e informando sobre assunto relacionado aos desempenhos.
> **CP14:** Tudo com respeito e consideração, sempre valoriza o potencial de cada um, trato todos com muito amor, paciência e perseverança e muito estimulo.

ISSN: 2176 - 1396

> **CP15**: Fazemos acompanhamento junto aos professores de casos a serem analisados, encaminhamos para o setor especializado para as dúvidas, constatações e cuidados necessário, possuímos sala de AEE para atendê-lo.

Entre os atendimentos e cuidados, os coordenadores pedagógicos destacam pelo menos três ações realizadas: acompanhar as relações familiares dos alunos; identificar os tipos de atendimento que o estudante necessita; planejar com professores da sala comum e da sala do AEE; e avaliar o desempenho dos professores, e alunos (avanços e dificuldades). Essas ações refletem as funções desse profissional de mediar, articular e de formação, todas almejando a melhoria na qualidade da educação. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

A mediação do coordenador com a família é um fator relevante nesse processo, pois durante o período pandêmico esse foi o canal de comunicação e interação entre a escola e os alunos, um vínculo que pode ser fortalecido quando entendido como fundamental no desenvolvimento e escolarização do estudante, haja vista que o aspecto familiar é considerado no estudo de caso do aluno, processo investigativo elaborado por meio da observação detalhada e criteriosa do professor do AEE.

O planejamento com os professores de sala comum e professores do AEE, citado pelo CP5, pode ser um contexto de discussão e colaboração, visto que a parceria entre esses professores será importante, principalmente para a avaliação das ações pedagógicas desempenhadas. Contudo, essa colaboração não pode interferir no ensino curricular da sala comum ou subverter as contribuições do professor do AEE. (MANTOAN; LATUNI,2022). Essa parceria deve acontecer entre todos os professores e o professor do AEE, visto que sem a cooperação mútua e sem alinhamento das ações não há como as práticas inclusivas se concretizarem na comunidade educativa. (MANTOAN; LANUTI, 2021). Essas ações evidenciam a preocupação da escola em promover a educação especial na perspectiva inclusiva.

Categoria 3 - Coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar

Diante das dificuldades e desafios no contexto escolar, os colaboradores da pesquisa foram questionados sobre: sobre a importância do coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência:

> **CP1:** Facilitar para que o discente tenha um desenvolvimento educacional com qualidade e inclusão nas tarefas expostas.
> **CP2:** Apoio e estimulo necessários para a compreensão da deficiência do aluno. Mediar, orientar e encaminhar as famílias para o tratamento que contribua na aprendizagem da criança.
> **CP3:** É planejar e acompanhar de todo o processo didático-pedagógico da instituição

CP4: o trabalho pedagógico é uma parceria com os demais profissionais da escola.
CP5: A coordenadora articula, monitora, busca meios para estabelecer uma rotina sistemática para que os alunos se sintam acolhidos e respeitados no ambiente escolar.
CP6: Esse profissional é importante no processo de articulação, que visam a melhoria da aceitação das diferenças individuais e no planejamento das estratégias de aprendizagens dos estudantes, com e sem deficiência, onde o aluno é o sujeito central de toda ação educativa.
CP7: O coordenador constitui o articulador e mediador família-escola, aluno-professor, aluno-aprendizagem. Com o coletivo institucional busca criar condições de aprendizagem.
CP8: É planejar e acompanhar a execução de todo processo didático pedagógico da instituição escolar, como um todo.
CP9: O Coord. Pedagógico dentro do processo de inclusão é importante, pois ele acompanha todos os profissionais, busca formação continua e observar se de fato está acontecendo o processo de inclusão, principalmente na parte pedagógica, acesso as atividades adaptadas, se o professor está recebendo suporte (ao menos o mínimo) para realizar seu trabalho.
CP10: Como no processo educacional regular, sou mediadora entre família-professora-aluno procurando facilitar a aprendizagem do aluno.
CP11: O coordenador auxilia no atendimento especializado oferecido e no apoio a família.
CP12: Acompanhar a evolução da aprendizagem no espaço escolar e as relações escola, família e comunidade.
CP13: Importante, quando o coordenador pedagógico tenha sensibilidade sobre o assunto.
CP14: É importante, porque contribuiu de maneira significativamente para que as mudanças nas escolas aconteçam, pois também auxilia o aluno na formação e realização no PPP, também sendo apoio e estimulo necessário para todos os que pertencem à comunidade escolar e que colaboram p/ que os desafios que envolvem a educação inclusiva sejam superados.
CP15: Está trabalhando juntamente com a escola e a comunidade e órgãos competentes para o melhor atendimento e processo de inclusão dos alunos com necessidade especiais.

Considerando o período da pandemia da Covid-19, o papel do coordenador pedagógico como mediador e articulador das interações na escola continuou em destaque, porém foi evidenciado por CP9, CP14 e CP15 outra função que contribui no processo de inclusão escolar, o seu papel formador. Segundo Placco (2012), ele deve promover não só a formação dos professores, como sua própria formação, haja vista que 60% dos coordenadores interlocutores dessa pesquisa não possuem formação na área da Inclusão escolar, além de estar envolvido nas propostas previstas das políticas públicas e no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

Para planejar a formação continuada, é preciso ter conhecimento da realidade da escola, levantar as demandas educacionais dos alunos e da equipe pedagógica. O processo de formação continuada, as possibilidades de atualização, além de novas informações, propiciam troca de ideias e a colaboração entre os professores. (MANTOAN; LANUTI, 2022). O coordenador, assim, desempenha um papel crucial na resolução dos desafios que a educação especial e inclusiva pode apresentar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico como profissional que tem um papel diversificado, complexo e decisivo no contexto escolar, deparou-se com uma realidade nunca

vivenciado antes, que foi a pandemia, principalmente pelas mudanças ocorridas temporariamente na educação e nas relações sociais. Organizar, planejar e avaliar as ações e atividades pedagógicas sem conhecer as diferenças e especificidade de cada criança dificultou o acompanhamento pedagógico e a aprendizagem.

De acordo com os resultados da pesquisa outra dificuldade foi a efetivação das políticas públicas educacionais inclusivas das pessoas com deficiência, as adaptações de materiais, o fornecimento de atendimento educacional especializado, e contratação de profissionais de apoio, “cuidador”, monitor ou acompanhante.

Os coordenadores pedagógicos sentiram dificuldades também por falta de formação continuada na área de educação especial na perspectiva inclusiva, uma demanda não apenas deles, como dos professores e outros profissionais presentes na escola, problema que foi agravado na pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 281-304, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n° 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Presidência da República -Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso 15/02/2022.

_____. Ministério da Educação. **Súmula do Parecer CNE/CP Nº 5.** Reunião Ordinária dos Dias 27, 28, 29 e 30 do mês de abril de 2020. Disponível em http://www.in.gov.br/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735. Acesso 18/02/2022

_____. Congresso Nacional. **Ato do Presidente da Mesa do Congresso Nacional Nº 42, de 27 de maio de 2020. Disponível em:** http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ato-do-presidente-da-mesa-do-congresso-nacional-n-42-de-2020-258914904. Acesso 28/02/2022.

_____. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)**. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso: 01 mar. 2022.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, v.4, p. 7-17, jan./jun. 2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso 05 de março de 2022.

_____. Projeto de Lei n° 228. **Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas**. 2014. Disponívelem:http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=153268&tp=1. Acesso 28/02/2023.

_____. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

CORTEZ, R. V. de M; FARIA M. A. Distúrbios de aprendizagem e os desafios da educação escolar. **Revista eletrônica saberes da educação**. Vol. 02, nº 1, 2011. Disponível: www.docs.uninove.br/. Acesso 24/02/2022

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

_____(org). **Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev Bras de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**. V. 42, N.147, p.754-771, set./dez.2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006. Acesso em 02/08/2023.

PRESTES, R. T. Tipo de pesquisa exploratória na saúde pública. **Rev Eletr da Saúde**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 432-440, fev/mar, 2007.

SILVA, M. M. P. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino:** uma análise das publicações da revista nova escola. (Monografia). Londrina: UEL, 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**. vol.28, n.100, p.947 – 963, 2007.

A VISÃO DE ALUNOS E SERVIDORES DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ SOBRE O NAPNE

Rafael Arruda Nocêra[1]

Silmara de Oliveira Gomes Papi[2]

RESUMO

O presente trabalho discute a visão de servidores e alunos com deficiência de um Instituto Federal do Paraná sobre o trabalho do NAPNE e as ações inclusivas executadas por ele. Compõe parte de uma pesquisa de doutorado, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolvido por meio de revisão de literatura, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas, é um estudo de caso de tipo etnográfico, conforme o proposto por André (2005), e foi realizado em um campus localizado no interior do Estado do Paraná. Os dados foram analisados por meio da Análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), e evidenciaram que alunos e servidores destacam a importância do trabalho do NAPNE para PcD na educação profissional. Embora destaquem a importância do trabalho desenvolvido, apontaram que existem problemas como a falta de profissionais, falta de programas de capacitação aos servidores, além de fragilidades em questões estruturais. Os servidores apontam o núcleo enquanto o setor responsável pela tomada de iniciativa nas ações inclusivas, enquanto que os estudantes têm no núcleo um setor de atendimento e mediador para a relação professor-aluno.

Palavras-chave: Educação Profissional. Inclusão. Pessoa com Deficiência. NAPNE. Instituto Federal.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é compreendida como uma modalidade educacional que está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/1996, apresentando como finalidade a preparação do indivíduo para o exercício de profissões, para que possa se desenvolver no convívio social e no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Com o avanço na oferta da EPT no Brasil, e as diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na educação por meio da política de reserva de vagas, é crescente o número de matrículas de PcD na EPT.

Assim, a presente discussão é desenvolvida buscando compreender o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

[1] Mestre em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela UTFPR-LD, Professor de Geografia no IFMT Sorriso, Doutorando em Educação pelo PPGE-UEPG (rafael.nocera@ifmt.edu.br).
[2] Doutora em Educação pela PUC-PR, Docente do PPGE-UEPG (silmarapapi@gmail.com)

e sua contribuição para o desenvolvimento da inclusão de PcD na educação profissional. Assim, o presente trabalho objetiva conhecer a visão de estudantes e servidores do IF a respeito do NAPNE e de sua atuação na instituição.

Compõe parte de uma pesquisa de doutorado, realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que busca analisar as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência matriculados no curso técnico integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal do Paraná.

Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado por meio de revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977).

2 DESENVOLVIMENTO

A EPT possui um longo percurso histórico, marcado por intensas transformações. Desde a sua criação, com as Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, mantinha um caráter de atendimento às classes populares da população brasileira. Durante o percurso histórico e legal de estabelecimento da EPT no Brasil, existiram grandes alterações quanto à modalidade, organização, estrutura, e até mesmo quanto às nomenclaturas das instituições, porém, não vemos grandes movimentações pela inclusão de PcD nessa modalidade de ensino.

Castel (1997) destaca que embora a EPT fosse concebida para o atendimento às minorias e classes populares da sociedade, as PcD não foram contempladas pelas ações educacionais e profissionalizantes.

No tocante à educação profissional para PcD, Klein (2003) aponta que as primeiras ações desenvolvidas datam de 1925, ocasião em que o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, passaram a ofertar cursos de qualificação profissional, numa busca pela preparação e inserção de seus alunos no mercado de trabalho.

Para fomentar o ingresso de PcD na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é iniciado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

(TECNEP), em junho de 2000, sendo reformulado em 2010 e então denominado de Ação TECNEP.

Como ações de destaque oriundas da Ação TECNEP, pontuamos: a adaptação de currículos e materiais didáticos a alunos com deficiência; a oferta de capacitação aos servidores por meio de cursos; a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nas instituições pertencentes à RFEPCT (BRASIL, 2010).

Os NAPNEs foram instituídos por meio do Programa TECNEP, sendo compreendidos como um núcleo organizado em cada campus da instituição pertencente à RFEPCT, responsável por oferecer suporte e orientação aos estudantes com necessidades educacionais específicas, assim como aos demais membros da comunidade acadêmica, por meio de uma equipe multiprofissional.

Algumas das principais funções do NAPNE incluem: o atendimento individualizado aos alunos, a adaptação de materiais e recursos, a capacitação de docentes e servidores, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e, a articulação com os outros setores da instituição (BRAIL, 2010).

Santos, Vilaronga e Mendes (2023), apontam que os contrastes e particularidades existentes entre as instituições da RFEPCT, impactam a implementação e ação dos NAPNEs, uma vez que cada IF tem autonomia para definir suas estratégias e formas de atuação.

A expansão da aplicação do TECNEP com a formação dos núcleos pelo país foi impulsionada pela criação dos IFs. Criados em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), resultaram da necessidade de ampliar e modernizar a oferta de EPT no país, além de integrar a formação técnica e tecnológica à educação básica, com vistas à inclusão:

> [...] a realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a de que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação. (BRASIL, 2010, p.39).

Entendemos que falar sobre a inclusão de PcD na EPT brasileira, ultrapassa o campo legal e as regulamentações da RFEPCT, sendo necessária a compreensão e reflexão dos profissionais e todo o corpo discente que está inserido na EPT acerca do que é a inclusão e o que é necessário para alcançá-la.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é desenvolvida inicialmente por meio de uma revisão de literatura e análise documental da legislação que regulamenta a atuação da educação profissional e inclusiva no país. A revisão de literatura buscou as produções acerca da inclusão na educação profissional, em especial na RFEPCT. A análise documental, com base no proposto por Tozoni-Reis (2009) analisou documentos que fundamentam a EPT no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva nessa modalidade de ensino.

Então, foi desenvolvido um estudo de caso de tipo etnográfico, baseado no proposto por André (2005), em que a autora aponta que a natureza desse tipo de estudo está na adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. O estudo de caso foi desenvolvido por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas em um campus do IF do Paraná, localizado no interior do Estado, com alunos com deficiência, divididos em três categorias: ingressantes, concluintes e egressos.

A análise documental foi realizada utilizando os registros mantidos pela instituição sobre a vida escolar dos participantes da pesquisa e os Relatórios de Autoavaliação da instituição (em que os servidores avaliam diversas instâncias da instituição por meio de formulário online, criado pela Comissão Própria de Avaliação do IFPR), seguida da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência, participantes da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo duração média de 35 minutos, transcritas de maneira *ipsis litteris* (em que a fala integral e literal é transcrita). Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 38), consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A caracterização dos entrevistados, com base nos dados obtidos pela análise documental e entrevistas, pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Tipo de Deficiência	Curso
Ingressante 1	M	16	TEA	Jogos Digitais
Ingressante 2	M	15	TEA	Automação Industrial
Ingressante 3	F	16	Surdez	Informática
Concluinte 1	M	18	Física/Paralisia Cerebral	Automação Industrial

ISSN: 2176 - 1396

Concluinte 2	M	17	Intelectual Leve	Mecânica
Egresso 1	M	21	Síndrome de Asperger	Informática
Egresso 2	M	21	Síndrome de Asperger	Mecânica

Fonte: Nocêra (2023)

Para que as questões éticas envolvendo a pesquisa fossem avaliadas, o projeto de pesquisa foi submetido para apreciação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG e do IFPR, sendo aprovado respectivamente pelos pareceres de número 5.684.675 e 57.580.499. Algumas ações foram tomadas para minimizar os riscos aos participantes da pesquisa, entre elas: a garantia do anonimato dos participantes e a supressão da divulgação da cidade em que se localiza o campus pesquisado.

4 NAPNE NA PRÁTICA: A VISÃO DE SERVIDORES E ALUNOS

Algumas pesquisas realizadas sobre a inclusão nos IFs apontavam para as dificuldades de atuação do NAPNE junto à instituição, por diversos fatores. Carlou (2014) e Almeida (2021) evidenciaram que existem problemas estruturais quanto à disponibilização de recursos para atuação do NAPNE, porém, o grande ponto de atenção é a formação dos profissionais que atuam junto ao núcleo.

Como é formado por diversos servidores (docentes, técnicos administrativos, entre outros) há falta de capacitação para que os profissionais envolvidos com o núcleo, consigam implementar de fato o que os objetivos propõem.

Além disso, Silva (2017) e Esteves Neto (2014) apontam para o fato de que existe a necessidade da comunidade do IF entender melhor o papel do NAPNE junto à instituição, fazendo com que exista uma espécie de preconceito institucional e também da comunidade escolar, sobre a atuação do núcleo.

Reforçando essa problemática levantada nas pesquisas, o NAPNE apareceu como uma das categorias de análise dos dados produzidos por meio das entrevistas e análise documental realizadas com os participantes.

De acordo com o Relatório de Autoavaliação 2020-2021 da Comissão Própria de Avaliação do IFPR participante deste estudo, publicado em 2021 (IFPR, 2021), o NAPNE encontra problemas com as condições estruturais, mostrando uma preocupação em atender às demandas legais de disponibilização de reservas de vagas, mas nem sempre acompanhada por adequações estruturais necessárias.

> A acessibilidade física é um dos grandes problemas. Nos blocos, as rampas são bastante inclinadas, dificultando o acesso de pessoas com mobilidade reduzida. O acesso externo e entre os blocos e a biblioteca e a cantina também é precário (pessoas com mobilidade reduzida são frequentemente vistas acompanhadas, não conseguindo transitar livremente e independentemente pelo espaço do campus) isso prejudica o trabalho do núcleo. (IFPR, 2021. p.374)

Outra dificuldade indicada no Relatório diz respeito à capacitação da equipe que compõe o NAPNE, uma vez que não existe uma padronização dos profissionais que compõem o núcleo, nem uma determinação de qual profissional deva ser o coordenador, ou então, de qual a formação que os participantes do núcleo necessitam.

> É difícil porque faltam cursos na nossa área, isso desmotiva o pessoal a trabalhar, sem dizer que sempre, sempre falta muita gente na DE (direção de ensino), SEPAE (seção de assuntos pedagógicos) e NAPNE. (IFPR, 2021. p. 224)

Outro ponto de preocupação é quanto às condições de trabalho dos profissionais que compõem o núcleo. Além de não possuírem capacitação específica para desempenhar a função, precisam ainda participar de outras atribuições na instituição, o que pode prejudicar o andamento do trabalho no núcleo, tendo ainda a falta de profissionais disponíveis para compor o quadro do NAPNE.

> [...] os servidores ligados à SEPAE e o NAPNE são muito comprometidos, porém, o seu número reduzido prejudica o desenvolvimento de suas atribuições. Estão todos sobrecarregados. Só tem uma interprete de libras, quando tira atestado médico, os alunos surdos ficam completamente desassistidos. (IFPR, 2021. p.369)

Um dado da pesquisa de Santos, Vilaronga e Mendes (2023) que chama a atenção, é a ausência de profissionais como o professor de Educação Especial, psicólogos e demais profissionais especialistas, na maior parte dos IFs pesquisados. O mesmo pôde ser constatado no Relatório de Autoavaliação do campus participante da pesquisa:

> Acredito que a falta de um professor-apoio, bem como de uma sala de recursos, fazem com que esse atendimento seja muito limitado no nosso campus, bem como no IFPR como um todo. Acho também que falta capacitação contínua para os docentes acerca de questões inclusivas. Muitos têm uma noção bastante equivocada sobre esse assunto.' (IFPR, 2021. p.407)

ISSN: 2176 - 1396

Mesmo com os problemas levantados, o trabalho desempenhado pelo NAPNE é importante para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência no IF, ao ser apoio não apenas para os estudantes, mas também para os servidores da instituição. Conforme os relatos, existem pontos que precisam ser corrigidos e melhorados, mas sem o trabalho desenvolvido pelos núcleos, a atuação dos IFs estaria ainda mais distante da promoção de um ambiente inclusivo.

Tal percepção, da importância do NAPNE e do seu trabalho, é também externada pelos servidores:

> O NAPNE e SEPAE são setores no Campus que são muito empenhados e focados nas pessoas que possuem algum tipo de deficiência e estão sempre disponíveis a dar todo o suporte à comunidade acadêmica (alunos NEE, alunos que não fazem parte do NAPNE, Docentes, TAES, terceirizados e comunidade em geral. Sabe-se que sempre há muito a ser melhorado.' (IFPR, 2021. p. 407)

Os servidores visualizam o NAPNE como o setor responsável pela inclusão no campus, aguardando que as ações inclusivas a serem desenvolvidas na instituição partam do núcleo, assim como compreendem os problemas que o núcleo enfrenta no tocante à estrutura física, disponibilidade de profissionais e sua capacitação para o trabalho inclusivo.

O que podemos visualizar é que o NAPNE acaba auxiliando em problemas gerais que possam estar ocorrendo com o estudante, ultrapassando a questão da adaptação de atividades ou demandas pedagógicas relacionadas à inclusão, atuando em problemas de demanda social e emocional, conforme destacam os alunos com deficiência:

> Não posso reclamar de nada, sempre me ajudaram no que dava, até na pandemia me emprestavam as coisas pra usar em casa e quando meu pai ficou desempregado ajudaram nós a conseguir um benefício da prefeitura, acho que é da prefeitura... se não fosse isso eu não ia poder continuar indo na escola. (Egresso 2 – Entrevista)

> Me ajudou com meus problemas, tipo... em casa também. Porque foi uma fase meio complicada, difícil... minha mãe não me escuta muito e duvida muito de mim. Eles pelo menos sabiam como que dava pra me ajudar pra eu não ir tão mal. (Ingressante 1 – Entrevista)

As ações inclusivas desenvolvidas pelo núcleo, que foram melhor percebidas pelos alunos, são os atendimentos e a intermediação professor-aluno realizada pelo NAPNE:

ISSN: 2176 - 1396

> No começo tive bastante dificuldade, teve um professor que acho que não gostava de mim, sei lá. Ele não entendia bem que eu conseguia fazer, só tinha que me mostrar mais com prática, com coisas que eu pudesse ver, medir... eu sou melhor vendo assim as coisa. Aí eles pediram pro professor, e ele começou a usar umas peças mesmo, eu consegui entender melhor a matéria. (Concluinte 1 – Entrevista)

> Os horários de atendimento foi o que mais me ajudou. Que aí dava pra falar com os professores, eles davam as atividade pra gente refazer, e aí também dava pra ele falar mais pra mim mesmo, aí ficava melhor. Sempre que eu ia mal já falava com eles pra eles falarem com os professores pra fazer. (Ingressante 1 – Entrevista)

Embora os relatos ressaltem como o núcleo ajuda na permanência dos estudantes com deficiência na instituição, os problemas não foram deixados de lado, sendo também apontados por eles:

> Não fazia né... (risos). Não tinha o intérprete (de LIBRAS) até uma parte desse ano. Eu usava por tablet, conversava com ele (intérprete) por lá. As vezes ele conseguia conversar comigo sobre alguma coisa da matéria, mas as vezes não dava nem pra ver e ouvir nada, travava é... a internet não pegava. Mas eu me dava bem com ele, conversava, e as pessoas aqui não sabem como falar comigo, eu ficava mais com ele no tablet. (Ingressante 3 – Entrevista)

Assim como relatado pelos servidores no Relatório de Autoavaliação, a estudante destaca a falta do intérprete de LIBRAS, e como isso impactou na sua permanência na instituição, tendo a disponibilização de um *tablet* para se comunicar com um intérprete à distância, tendo ainda outras barreiras como a precariedade do sinal de *internet*.

Mesmo com os problemas e limitações, tanto servidores quanto alunos destacam que o NAPNE cumpre importante papel para a permanência e êxito na instituição, atendendo os alunos desde o ingresso na instituição, até o acompanhamento de seu desempenho, realizando ainda a mediação com as famílias.

> Eu só tenho que agradecer, principalmente a ******** do NAPNE que sempre me atendeu, os professores, todo mundo. Se não fosse a ajuda deles eu não sei. Até na minha família sempre teve gente que não achava que eu podia e ter me formado lá foi muito importante pra mim. (Egresso 2 – Entrevista)

Enquanto os servidores frisam a questão do atendimento às demandas inclusivas e de adaptação de atividades, os estudantes com deficiência atendidos pelo NAPNE destacam a importância da atuação do núcleo no atendimento aos estudantes e na realização da intermediação na relação professor-aluno.

ISSN: 2176 - 1396

Ainda que essas atribuições sejam pertinentes ao núcleo, percebemos que há necessidade de um trabalho intensivo para que o papel desempenhado pelo NAPNE seja compreendido e cada vez mais valorizado na instituição, a começar pela maior capacitação dos seus membros, disponibilidade de recursos e profissionais para atuação junto ao NAPNE, além de compartilhar com a comunidade acadêmica as conquistas e atendimentos executados pelo núcleo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de PcD na EPT foi um importante passo para a inclusão social e no mundo do trabalho. Embora tenha sido tardia, a RFEPCT lançou ações como o Programa TECNEP para fomentar o ingresso e permanência de PcD em suas instituições.

O NAPNE surgiu a partir dessa ação, sendo atualmente, o principal setor nas instituições da RFEPCT para a promoção de ações inclusivas e atendimento aos estudantes com deficiência.

Servidores e alunos reconhecem sua importância para a permanência dos estudantes com deficiência na instituição, porém, apontam que existem problemas quanto à disponibilidade de profissionais para atuar nos núcleos, falta de capacitação dos servidores, além de problemas estruturais limitadores.

Mesmo com as limitações, é destacada a importância do trabalho do NAPNE, em especial no atendimento aos estudantes, servidores e famílias, atuando como intermediador para as ações inclusivas, atendimentos e adaptações realizadas para os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nayara Barbosa de. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2021. 127p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Diamantina, MG, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições, 1977.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 de ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892/08. **Diário Oficial da União**, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 03 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento Base. Brasília, 2010.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ** . 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2014.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH,** Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038 Acesso em: 23 de mar. de 2022.

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e Contato Intergrupal: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas.** 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

IFPR. **Relatório de Autoavaliação 2020-2021 CPA/IFPR**. Curitiba: PR, Março de 2021. Disponível em: https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/cpa_20_21.pdf Acesso em 01 de jun. de 2023.

KLEIN, Melanie. **Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos.** 2003. 134 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X70712 Acesso em 13 de abr. de 2023.

SILVA, Rosilene Lima da, **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil**. 2017. 180 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pamela Domingues[1]

Sandra Salete de Camargo Silva[2]

Sávio Bueno[3]

RESUMO

A presente pesquisa que está em desenvolvimento no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia-UNESPAR Campus de União da Vitória, tem como intuito a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, sabendo que essa criança muitas vezes pode apresentar dificuldades de aprendizagem, socialização e comunicação. Nosso problema de pesquisa é: como podemos pensar no processo de inclusão da criança com TEA para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil? O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil, a metodologia é bibliográfica, o aporte teórico traz o contexto da educação inclusiva entendendo o histórico da educação especial com Cabral e Marin (2017) e Miranda (2003), depois é colocada a importância da educação infantil para as crianças com TEA, bem como traz o processo histórico da educação infantil com a LDB, Nascimento (2015) e o documento Saberes e Práticas da Inclusão (2004) e por fim o conceito do Transtorno Espectro Autista (TEA) entendendo suas características com Maciel e Filho (2009). A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e até o momento podemos concluir que é importante que o professor organize o ensino buscando estratégias de aprendizagem e materiais de apoio para essa criança, ressalta-se ainda que a falta de formação inicial e continuada dos professores para promover a inclusão acaba dificultando a efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, outro aspecto verificado é a importância da colaboração do professor da sala de aula regular com o da sala de recursos, que juntos buscarão estratégias para essa criança.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo tem como finalidade a inclusão da criança do Transtorno Espectro Autista (TEA) na educação infantil, então como podemos pensar no processo de inclusão da criança com TEA para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil? Entendemos que a criança autista pode apresentar dificuldades de aprendizagem e comunicação e por isso demora mais para aprender, por isso a importância de frequentar a escola desde a educação infantil, pois assim o quanto mais cedo ela começar poderá se desenvolver melhor.

[1]Acadêmica, Universidade Estadual do Paraná-Campus União da Vitória, pameladomingues38@gmail.com.
[2] Mestra e Doutora, Universidade Estadual de Maringa (UEM), sandra.salete@unespar.edu.br.
[3] Mestrando, Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, saviobueno2017@gmail.com.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de inclusão da criança autista na educação infantil, assim podemos compreender melhor através de estudos como ela poderá se desenvolver.

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Cabral e Marin (2017), a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ocorreu nas escolas a partir da década de 1990 e se deu por influência de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

Como relata Miranda (2003), a primeira fase em que as pessoas com deficiência eram completamente destratados eram perseguidos, abandonados e eliminados justamente pelas suas condições e para a sociedade era como se isso fosse algo normal. A segunda fase era onde os deficientes eram protegidos nas instituições residenciais, a terceira fase é quando já oferecem educação e escolas para eles.

De acordo com Bueno, Bueno e Portilho (2023, p.3)

> A Educação Inclusiva ainda é um grande desafio, mesmo com as mudanças educacionais ocorridas ao longo da história brasileira, principalmente quando se trata não apenas de integrar a pessoa/estudante com deficiência em salas de aula regulares, mas de estabelecer relações eficazes que favoreçam o atendimento igualitário entre os estudantes com e sem deficiência, para que todos se sintam incluídos no contexto escolar e social.

É importante trazer a inclusão para que as outras crianças entendam que existem diferenças e saibam respeita-las, pois mesmo que ainda tenha desafios podemos começar por elas, assim fazendo com que essa criança com deficiência possa conviver com outras crianças.

Como cita Bueno, Bueno e Portilho (2023, p.3) “uma educação inclusiva consiste não somente na aceitação ou integração da pessoa com deficiência em uma sala de aula regular, mas, sobretudo, na valorização das diferenças [...].”

Coelho e Pisoni (2012), trazem que Vigotsky acaba defendendo a educação inclusiva pensando no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e pelas que tem deficiência poderem conviver com as que não tem que acaba tendo uma troca

de saberes e experiência e acabam um aprendendo com o outro. Também é citado que crianças com deficiência tem um nivel grande de desenvolvimento.

3 IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 art. 58 § 3º a educação especial deve começar a partir da educação infantil. Também no art. 59 III. Que precisa ter professores capacitados para que haja a convivência dessas crianças nas classes comuns.

Como afirma Martins (2012), a partir de 1990 acontece um movimento em que a inclusão nas classes comuns precisa ocorrer desde a educação infantil. Ressaltando essa importância da criança da educação especial frequentar a escola desde bem pequeno, pois muitas vezes tem dificuldades em seu desenvolvimento.

Segundo Nascimento (2015), quando começou a educação infantil que era chamada de creches, não se pensava em algo para o desenvolvimento da criança e sim para que os pais tivessem onde colocar elas para trabalhar, dessa forma aos poucos isso foi mudando e hoje a educação infantil é vista para que a criança tenha seu desenvolvimento que muitas vezes em casa acaba não tendo pelos pais não terem conhecimento de como estimular a criança.

Como cita Nascimento (2015), primeiro foram criados os jardins de infância privado em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, já em 1896 foi criado o setor público em anexo a uma escola em São Paulo, que mesmo sendo pública frequentavam filhos da elite paulistana.

Coelho e Pisoni (2012), ressaltam que mesmo a criança tendo seu aprendizado antes de chegar à escola como coloca Vigotsky, o aprendizado na escola vai fazer com que seu desenvolvimento melhore, elas citam a zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento real, que se refere quando a criança já realiza funções sem a ajuda de outra pessoa como comer sozinha, escovar os dentes e o desenvolvimento potencial que a criança realiza funções com a ajuda de outra pessoa como citado antes quando a criança é bem pequena necessita da ajuda para comer, escovar os dentes, que acaba que ela aprende através das experiências que consegue.

Coelho e Pisoni (2012) também colocam que a zona de desenvolvimento proximal é importante para a fase infantil da criança porque através da avaliação que será feita ela passará do desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real.

No documento *Saberes e Práticas da inclusão* o professor muitas vezes tem dificuldades de interagir com a criança TEA no momento do processo de inclusão, então ela acaba não conseguindo se comunicar e ter interação social. Também é colocado que a criança não aprende e se desenvolve apenas por estar rodeada de outras crianças, então ela precisa de tempo para se desenvolver. (BRASIL, 2004).

Como é citado no documento anterior é importante à criança autista ter independência, mas para isso é necessário entender a diferença do seu contexto, assim percebendo que mesmo que precise se desenvolver demora mais do que as outras crianças. (BRASIL, 2004).

Ressalta-se a importância da interação da criança autista com as outras para isso trazem alguma estratégias para as atividades para que se efetive a inclusão da criança autista na educação infantil, são importantes as outras crianças ofereçam elementos como materiais, brinquedos, oferecer e pedir ajuda fazer algum elogio como de uma atividade, desenho, fazer perguntas a ela, persistir até receber a resposta dela. (BRASIL, 2004).

É indispensável para que ocorra a inclusão o apoio do ensino regular com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim sendo um plano para esse atendimento de acordo com as singularidades do autista, pois cada um tem suas dificuldades de aprendizagem e varia muito de um para outro, avaliando os problemas de comportamento. (BRASIL, 2004).

Segundo Octavio et al. (2018) o professor precisa conhecer o nível de desenvolvimento da criança autista, também é importante trazer a inclusão para sala de aula de forma que as outras crianças entendam as diferenças, que nem todos são iguais e assim é preciso respeitar o outro.

Conforme Octavio et al. (2018) é necessário a capacitação dos professores para que realmente ocorra a inclusão, pois eles muitas vezes não tem conhecimentos necessários que poderão facilitar quando for incluir a criança autista com os demais da sala, isso muitas vezes falta muito na educação.

Octavio et al. (2018) coloca que a criança na educação infantil busca o acolhimento do seu professor, pois muitas vezes é ali que tem a primeira separação da sua família e está a conviver com pessoas diferentes das que convivia antes.

Percebe-se a falta de capacitação de alguns professores, porém, não é apenas isso, a falta de recursos escolares também é frequente e nota-se que a inclusão, dia-a-dia que passa está mais a frente nas escolas e, com ela, torna-se necessário à busca pelo conhecimento de como receber e estar preparado para estes alunos e, a partir daí, tornar a vida dos mesmos, ao menos, maleável e, concretizando assim, a estabilidade social. (Octavio et al., 2018).

Podemos perceber que hoje em dia os professores precisam buscar conhecimentos por eles mesmos pela falta de formação dos professores, onde está bastante precária essa parte, também a falta de materiais para trabalharem porque muitas vezes não tem recursos para ajudar na sala de aula.

De acordo com Octavio et al. (2018) mesmo que a criança autista não goste de se enturmar e queira sempre estar sozinha, cabe ao professor fazer com que ele interaja com as demais crianças.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A partir do que define Maciel e Filho (2009), a criança do Transtorno Espectro Autista (TEA) tem as mudanças no comportamento que é notado entre os dois e três anos de idade, são caracterizados na interação social, na comunicação e na falta de interesses.

A palavra autismo teve o surgimento como cita Maciel e Filho (2009) em 1908 a partir dos sintomas da esquizofrenia através de Eugene Bleuler junto com Freud, os autores também colocam que mesmo a criança autista por vezes aparentar que esteja distraída na verdade ela vê o mundo de uma forma diferente.

Algumas características da criança autista através do documento *Saberes e Práticas da Inclusão* são a falta de linguagem verbal, ficam repetindo o que escutam, sempre está agitado e se movimentando, ela dificilmente consegue olhar nos olhos das pessoas, tem dificuldades de comunicação muitas vezes não obedecendo as ordens, não consegue se concentrar também a criança com TEA muitas vezes pode aprender a ler sozinha antes dos quatro anos sem ajuda de ninguém. (BRASIL, 2004).

Segundo Maciel e Filho (2009), muitas vezes quando ele tampa os ouvidos é porque algum som não está lhe agradando, por não conseguirem se comunicar direito acaba prejudicando o desempenho na escola, por isso a importância de se

começar o quanto antes a frequentar, e muitas vezes tem frustação por não ser bem compreendido.

De acordo com os autores Maciel e Filho (2009), primeiramente é importante identificar o mais rápido que a criança é autista, após ser diagnosticada é preciso ter um planejamento educacional para que ela possa conviver com outras e assim superando suas dificuldades e conseguindo aprender.

Revière (2004) ressalta que é importante o envolvimento da família com a escola que terá mais relevância com os trabalhos educacionais e terapêuticos com a criança autista.

Maciel e Filho (2009), colocam um relato de família que a ludicidade e a música ajudou na comunicação com seu filho, mesmo que sendo dito que não ajudaria, e através de música foi que conseguiram que ele se comunicasse.

O documento *Saberes e Práticas da Inclusão* traz que a criança autista acaba se tornando independente através do seu aprendizado ou pelas informações que são orientadas e que muitas vezes vai se referenciar pela família e professores. (BRASIL, 2004).

Segundo o documento anterior a criança autista não aprende como as outras, por meio de exploração e observação, por isso é preciso um ambiente de apoio para que ela possa se desenvolver, também é colocada a importância de trazer brincadeiras e jogos que não sejam livres, pois assim essa criança não terá seu interesse. (BRASIL, 2004).

Também podemos compreender que a criança autista tem dificuldades de comunicação e linguagem, por isso é importante começar o quanto antes o processo de aprendizagem, pois quanto antes comece ao crescendo conseguirá ter interação com outras crianças. (BRASIL, 2004).

No documento acima também é citado da relevância de ensinar a apontar para objetos que deseja, colocando em lugares que não será alcançado e assim ao querer este objeto ela apontará para que seja entregue a ela. (BRASIL, 2004).

É mencionado um exemplo que o professor pode fazer com a criança, ele vai separar quatro garfos e quatro colheres e duas caixas e em cada uma vai colocar um objeto de cada citado, depois vai pegar um deles e vai entregar para ela dizendo igual, para que coloque o objeto na caixa que tem igual, mais depois será falado o nome e o nome e dizendo que é igual ao da caixa, é interessante que seja feito isso com objetos diferentes. (BRASIL, 2004).

É importante que a criança aprenda com materiais do seu cotidiano, para que assim possa conseguir interagir e se comunicar, utilizando objetos que ela usará para sua vida, como prato que é indicado quando for comer, ou copo para tomar água quando estiver com sede.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a importância da inclusão da criança autista começar desde a educação infantil, para minimizar ao maximo as suas dificuldades de aprendizagem, dessa forma é necessário ter um planejamento visando seu nivel de desenvolvimento, entendendo que cada criança tem seus níveis de aprendizagem.

A parceria do professor da sala de aula regular com o da sala de recursos é importante pois assim os dois podem dialogar sobre estratégias de ensino para essa criança, o professor da sala de recursos pensando em um planejamento para essa criança autista e o professor da sala regular pensando na inclusão dela com a sala de aula.

É necessário trazer materiais de apoio que ajudarão essa criança na aprendizagem e desenvolvimento, também sempre pensando na comunicação que por vezes seja dificil que ela tenha com as demais crianças.

Para ajudar na interação dessa criança podemos trazer brincadeiras e jogos principalmente que tenha relação com seu cotidiano, dessa forma ela irá interagir com a sala de aula e também entenderá da sua rotina, o que muitas vezes ajuda essa criança autista.

Além disso é necessário a formação inicial e continuada dos professores com vistas a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que está em falta no ensino, para que eles tenham o conhecimento necessário para buscar formas de inclusão para a sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 Art 59 III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo / coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão. - Brasília : MEC, SEESP, . 2004

BUENO Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena; **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:** UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA, Educação em revista, Belo Horizonte, 2017, 1-30.

COELHO Luana; PISONI Silene; **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** Revista e - Ped – FACOS / CNECO sório Vol.2 Nº1–AGO/2012 – ISSN 2237-7077

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. **Autismo:** uma abordagem tamanho família. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador, 2009, p. 225-236.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**, **O Professor e a educação inclusiva:** Formação, práticas e lugares, Salvador, 2012, p. 25-38.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **HISTÓRIA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Uberlândia/MG, 2003 p. 1-7.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado.; **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil:** Educação ou Assistência?, Curitiba, 2015, 17439-17455.

OCTAVIO, Ana Julia Moraes.; EVARISTO, Ana Luiza Alves.; CARVALHO, Bianca Marques.; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes.; **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil**, Research, Society and Development, vol. 8, núm. 1, Itajubá-MG, 2019, Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662192028

RIVIÈRE, A. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. In: MARCHESI, A. et al. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-253.

APRENDIZAGEM: UMA INTERPELAÇÃO A CONHECER A SI MESMO

Johanna Ortiz Zuñiga [1]

Rayka Hinschinck de Paula [2]

RESUMO

Este artigo nasce da seguinte pergunta inquietante: como e onde você aprende? Questão essa que visa refletir sobre o que é aprender e como esse processo tende a ser. A problemática se desenvolve no sentido de que aprender é uma ação complexa única de cada sujeito, além disto aprendizagem é movimentada por fatores internos e externos, os quais dinamizam a apropriação de conhecimentos. Além disto, é interessante colocar que as interações favorecem e mediam o processo de internalizar conhecimentos, para que isto aconteça é necessário que exista as aprendizagens significativas. O tipo de pesquisa se qualifica como bibliográfica qualitativa. Apresentando como referencial teórico Moreira (2012) e Pereira (2010). No tocante aos resultados, considera-se que fundamental que o professor não fique estagnado na sua formação, mas que esteja em constante formação, possibilitando um ensino atrativo para seus discentes, o qual favoreça aprendizagem significativa, pois aprender é um processo complexo visto que todo indivíduo aprende de maneiras diferentes, em outras palavras, a aprendizagem é única para cada sujeito, e é isto que a torna complexa. Sendo assim é válido pontuar a necessidade de a educação oferecer tempo e espaço do estudante conhecer a si mesmo, aspecto este importantíssimo para o estudante saber como ele aprende.

Palavras-chave: Aprender. Aprendizagem Significativa. Fatores Internos. Mediação. Informação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de uma reflexão sobre o questionamento: como e onde você aprende? Pergunta esta realizada em sala de aula da disciplina “Psicopedagogia”, ofertada no curso de Pedagogia. Deste modo, o artigo se desenvolve no quesito da importância de o sujeito perceber como ele aprende.

Neste contexto, questiona-se o complexo que é aprender, uma vez que há várias formas de internalizar os conhecimentos. Sendo assim, é significativo pensar: como o ser humano realiza aprendizagens. Neste panorama, nasce o objetivo da presente pesquisa que é refletir sobre o aprender e conhecer fatores que favorecem

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br ou noviciajuanamscs92@gmail.com

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br ou raykadepaula@outlook.com

o processo de aprendizagem no estudante.

Percebe-se que a pergunta é desafiadora bem como relevante, pois contribui para que o ser humano busque o autoconhecimento, ou seja, realize o hábito de se observar. Neste cenário, se faz necessário questionar sobre como se realiza as aprendizagens lembrando que o processo de aprendizagem é complexo e individual.

É neste patamar que é preciso discutir também em elementos educacionais que favoreçam a aprendizagem do estudante, para isso é interessante pontuar que o professor seja convocado a estar atento as diferentes maneiras de aprender do seu discente e é neste contexto que o profissional necessita conhecer as diversas formas de aprendizagem dos seus alunos.

Importante ressaltar, que há aspectos do meio ambiente, tanto do meio interno, como o externo, que tendem a influenciar o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas, uma vez que cada pessoa tem, um tempo e processo para desenvolver uma aprendizagem significativa. Neste breve trabalho, além das reflexões, discute-se também teoricamente algumas interpelações que o processo de aprendizagem realiza para o discente.

A temática chama a atenção pois, na atualidade é difícil os seres humanos pararem e pensarem nos diferentes meios de aprendizagens, visto que, contempla-se o imediatismo muito presente, e porque não dizer o efêmero e volátil toma conta e coloca o ser humano em uma situação de viver sem muitas vezes estar consciente de si, ou seja, sem se conhecer, ação está fundamental e primordial para o processo de aprender.

Nesta conjuntura, é notável trazer teóricos como: Moreira (2012) que trabalha sobre aprendizagem significativa; Vygotsky o qual discute o aprender em grupo, citado por Corrêia (2016); Giusta (2013), no tocante concepções de aprendizagem; Pereira (2010) que aborda sobre aprendizagem; Godoy e Tavares (2016) que discorrem a respeito de autoconhecimento e aprendizagem; Palangana (2015) que trabalha sobre desenvolvimento e aprendizagem nas concepções de Piaget e Vygotsky, bem como Abreu et al (2010), que versam no que se refere a epistemologia genética.

É neste cenário que esta pesquisa se desenvolve visando reflexões pertinentes a temática em questão. Desta maneira, serão desenvolvidas temáticas como: a importância do autoconhecimento para aprender, ensinar de forma significativa e diversas formas de aprender. Para tal finalidade, foi realizada uma pesquisa qualitativa bibliográfica.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem, está relacionado com o contexto social que o sujeito está inserido, já que os indivíduos aprendem um com os outros, realizando trocas de conhecimentos, como Palangana (2015, p. 10) explana que:

> [...] as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito escolar vem sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagens e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito.

Sendo assim, cabe evidenciar que o aspecto social é essencial para que as aprendizagens sejam concretizadas de maneira apropriada, além disto, a aprendizagem se desenvolve à medida que os diferentes ensinamentos façam sentido.

2 FATORES INTERNOS E EXTERNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É importante estar atento aos diferentes processos que acontecem dentro do nosso corpo, como é o caso do cérebro, parte esta importantíssima para realizar a concretização dos processos das aprendizagens, o qual usa dos sentidos para internalizar novos conhecimentos e criar outros saberes. Para Giusta (2023, p. 22) “a definição de aprendizagem é considerada como: “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. Deste modo, a autora observa que quando se dá as aprendizagens, ocorrem mudanças no ser humano. Salienta-se assim, que é fundamental o professor conhecer e ajudar os estudantes a perceber como eles aprendem, levando em conta, que quando acontecem aprendizagens há o movimento de mudança, ação está relevante a qual se encontra presente no processo de aprender.

Desta maneira, é interessante refletir sobre o autoconhecimento do ser humano, pois acredita-se que ele caminha em conjunto com a aprendizagem, uma vez que é por meio do autoconhecimento, que a pessoa consegue reconhecer como ocorre o seu próprio processo de aprendizagem, o que alavanca a sua aprendizagem, para isso se concretizar é importante incentivar esse autoconhecimento, já que

> [...] quando desenvolvem autoconhecimento, em particular uma consciência de si mesmos como seres culturais, bem como uma consciência das formas

> como sua cultura molda suas visões. Os educadores que desenvolvem essa consciência não apenas estão cientes de que existem várias perspectivas, mas também podem criar oportunidades para os alunos articularem suas visões e descobrir maneiras como suas experiências e cultura popular moldam essas visões. (BRANSFORD, 2019, p. 216)

Ou seja, é por meio do autoconhecimento que a pessoa sabe de suas capacidades, limitações, habilidades e conhece seu corpo e sua mente, o fato de conhecer a si mesmo contribui para que o ser humano realize várias experiências, sendo uma delas o quesito educacional, a qual implica um conhecimento de si, pois é desta maneira que o sujeito sabe do que gosta e poderá buscar crescer sobre a temática de estudo e se desenvolver e aprender aspectos que lhe chamem sua atenção. Neste sentido, conforme Godoy e Tavares (2016, p. 8):

> Ampliar a visão de si e do mundo e cada ciclo educacional que conquistar, seria um passo a mais no conhecimento de si mesmo, como ser humano de infinita possibilidade, talvez parece utópica e romântica esta visão, ou algo beirando ao piegas, mas é a educação que dá certo, é o que efetiva o conhecimento e torna ele prático, ativo, é além do 'bá,be,bi,bo bu', é educar de verdade.

Percebe-se assim, que as concepções exploradas por Godoy e Tavares (2016) evidenciam que a educação favorece ao sujeito o conhecimento de si próprio. Deste modo, é fundamental realizar na educação práticas que interpelem o estudante a se distinguir, de reconhecer meios de concretização da aprendizagem que são positivas para a sua compreensão, mas mais do que isso saber quem ele é, isto além de oportunizar crescer profissionalmente e conquistar seus sonhos no mundo acadêmico, também o coloca em um patamar de se desenvolver como humano, fato este que está cada vez mais difícil de ser realizado, pois o excesso de tecnologia utilizada pelas pessoas as deixa em um cenário de superficialidade. Ou melhor dizendo, acaba por vezes dificultando que a pessoa se conheça a si mesma e conheça os outros e consequentemente não se desenvolva, pois o ser humano precisa conviver com seus semelhantes para crescer como pessoa de modo integral.

Em diálogo com o que vem sendo refletido é importante elencar alguns aspectos internos e externos que estão presentes no processo de aprendizagem, os quais segundo Pereira (2010, p. 117) se referem ao:

> [...] fator de ordem interna, por exemplo, temos que ponderar sobre o seu grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o sujeito se enquadra. Se nos detivermos aos fatores de ordem externa, temos

> que observar o social, o meio em que o sujeito vive, o econômico, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

Observa-se que a autora Pereira (2010) indica que os fatores internos na aprendizagem são endógenos do sujeito, já os externos são elementos exógenos. Sendo assim, é válido ponderar, como exposto por Pereira (2010), como esses fatores podem contribuir na construção de conhecimentos.

Deste modo, os fatores internos possibilitam para a pessoa olhar para sua vida a qual detém uma história, em outras palavras, um movimento onde conhecimentos foram construídos, a partir das diferentes vivências que o ser humano concretiza.

Referente aos fatores externos que possibilitam aprendizagens, com elementos que se encontram fora. Para tanto a mesma autora expressa que os dois fatores trabalham juntos. Neste patamar, Pereira (2010) pontua a necessidade de os professores conhecer seus estudantes para melhor os ajudar na construção de novos conhecimentos. No sentido de aprender com outro, menciona que é fundamental o vínculo afetivo positivo, pois isto favorece aprendizagem.

3 ENSINAR DE FORMA SIGNIFICATIVA

Para ensinar de forma significativa é interessante conhecer primeiramente o que é a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2012, p. 2):

> [...] é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Nota-se, no próprio vocábulo “significativa” um sentido importante conforme Moreira (2012) utiliza que não é algo superficial, mas uma combinação com entendimentos considerados significativos presentes na pessoa. Ou seja, ele aprende porque lhe chama atenção, apreender tal dado, pode-se dizer também que o sujeito encontra gosto, prazer por tal informação.

Considera-se pertinente conhecer o significado do conceito informação de acordo com o dicionário Silveira Bueno (2000, p. 436) se trata de “Esclarecimento; explicação; instrução; aviso; comunicação; fornecimento de dados; notas;

argumentos". Isso posto, nos adentra em uma ideia de que a informação é importante para o processo, uma vez que ela facilita conhecer novos aspectos referente a alguma temática.

Desta forma, é apropriado discutir o pensamento de Piaget, referente a assimilação e acomodação, conceitos estes discutidos por Abreu et al (2010), em que os autores trazem que a assimilação se dá quando o a informação é assimilada incluída na anteriormente organização cognitiva. Com relação a acomodação, acontece no momento em que o organismo muda de maneira a incluir o novo conhecimento. Já a equilibração se dá mediante a vários acontecimentos de estabilidade. Assim o não equilíbrio, vem a ocasionar um novo movimento de assimilação e acomodação.

Panorama, esse que chama a atenção ao professor, para visar um ensino e aprendizagem que desenvolva um processo de construção de conhecimentos por parte dos discentes de maneira prazerosa, atrativa. Para isso, ser viável de efetuar, se faz necessário que o educador seja um agente ativo e pesquisador, buscando desenvolver cada vez mais o seu melhor papel social de ensinar.

Por conseguinte, é interessante ressaltar como a aprendizagem significativa, interagindo com as novas informações podem construir novos conhecimentos para a pessoa. Desta maneira, é necessário pontuar que o papel do professor é muito importante, pois ele por meio do conhecer os estudantes é interpelado a buscar formas de garantir as diferentes formas de aprendizagens significativas para a vida dos discentes. Assim é válido, dizer que o educador tem de estar em constante formação visto que o contingente que hoje chega nas escolas é diverso. Para tanto a formação continuada é de vital importância.

Além do que foi exposto, é pertinente colocar que a relação entre professor e aluno, de maneira positiva, vem a contribuir para que o estudante realize melhor a construção de aprendizagens significativas, visto que a boa convivência social está relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro elemento a ser considerado, é a mediação que o docente precisa realizar para contribuir no desenvolvimento do discente, como o autor Corrêia (2016, p. 62) discorre sobre a ideia de Vygotsky para expor a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

A esse intercâmbio entre a interação e o meio, no processo de ensino e

> aprendizagem, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele compreende a ZDP como um facilitador do nível real e subjetivo de desenvolvimento, como algo que se situa entre o conhecimento a ser alcançado e aquele que a criança ainda não alcançou sozinha, mas poderá vir a alcançar com a mediação.

Neste sentido, é interessante ressaltar a importância da interação, visto que é fundamental para mediar o desenvolvimento, desta maneira, quem se encontra em um processo de aprendizagem e realiza interações apropria-se de novos conhecimentos.

Para tanto, é necessária a formação continuada dos professores que os auxilie no cotidiano da prática docente.

> Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370)

Conforme, Prada, Freitas e Freitas (2010), os autores trazidos na citação, é válido afirmar que a formação do profissional da educação é e deve ser um processo ao longo de seu papel de ensinar, pois o professor é um ser que interage com várias dimensões, as quais lhe permitem crescer como pessoa e no seu exercício de docente. Por conseguinte, é fundamental lembrar que o educador é convocado a estar em uma constante aprendizagem daquilo que sua profissão e o contingente diverso de alunado lhe exige.

4 DIVERSAS FORMAS DE APRENDER

Somos pessoas únicas, por tanto diferentes, existem pessoas que aprendem por meio da audição ou contato visual, já outras fazendo relações de conceitos e experiências, apresentando assim diversas maneiras de aprender. Sendo assim, é considerável discutir primeiramente o que é aprender, como pontua Pereira (2010, p. 114):

> O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito.

Em vista disso, aprender é um processo complexo, pois ele influência em uma dinâmica que atinge várias dimensões. Neste cenário, Pereira (2010) enfatiza a relevância de provocar na pessoa por meio de ações a construção de capacidades e comportamentos que lhe favoreçam não somente apropriar-se de saberes, mas que desenvolva um pensamento crítico-reflexivo, que o coloque em um patamar de autonomia referente a sua aprendizagem, já que internalizar conhecimentos é uma dinâmica pessoal.

Deste modo, é fundamental que os professores contribuam para que os estudantes sintam satisfação em aprender, ou seja, que eles se deparem com um ambiente escolar atrativo e incentivados a buscar cada vez mais conhecimento. Assim eles sentirão desejo de desbravar conhecimentos bem como construir e elaborar os deles, uma vez que o incentivo para estudar pode estimular os discentes a se colocarem no caminho de uma busca por novas experiências como é aprender coisas diferentes. Portanto, os professores têm uma grande tarefa para com seus discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto, percebe-se que é necessário realizar o ato de refletir a complexidade de aprender, não apresentando somente um estilo de aprendizagem, ao contrário, se tendo diversos tipos, já que cada indivíduo tem a sua própria maneira, método e estilo de aprendizagem e de internalizar os conhecimentos obtidos para a vida do sujeito, uma vez que toda pessoa, está sujeita em qualquer momento da vida a novas experiências de aprendizagens.

Outro elemento interessante, é o fator do professor possibilitar o gosto e prazer para que os estudantes sintam desejo de conhecer cada vez mais. Ou seja, seu papel de ensinar deve favorecer a aprendizagem significativa. Desta maneira é preciso que a formação continuada por parte dos professores seja vivenciada, a fim de contribuir na prática metodológica dos profissionais da educação.

Além do refletido, é válido colocar que é importantíssimo que a educação ofereça tempo e espaço para os discentes se conhecerem, visto que, este aspecto é relevante para o processo da aprendizagem. Assim sendo, as diversas formas de aprender se farão presentes em sala de aula deixando este espaço um ambiente rico

em diversidades de compartilhamento e trocas de conhecimentos pela mediação e interação do espaço e entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Marcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias; MARTINS, Sonia R.; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. Epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.** 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19973/22059. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Revista e atualizada. São Paulo. FTD, 2000.

CORRÊA, Mônica de Souza. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagens e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 29 n. 01 p. 17-36. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2023.

GODOY, Herminia Prado; TAVARES, Raquel Rocha. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **UniÍtalo em Pesquisa**, URL: www. Ítalo.com.br/portal/cepesq/revista eletrônica.html. São Paulo SP, v.6, n.2, p. 188-203, abr/2016. Disponivel em: http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=63. Acesoe em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é ao final aprendizagem significativa?. **Instituto de fisica UFRGS**. 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 17 jul.2023.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância social. 6 edição. SP. Summus, 2015.

PEREIRA, Debora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

A IMPORTÂNCIA DE SE TER O AUTOCONHECIMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Johanna Ortiz Zuñiga [1]

Rayka Hinschinck de Paula [2]

RESUMO

Este artigo nasce da seguinte pergunta inquietante: como e onde você aprende? Questão essa que visa refletir sobre o que é aprender e como esse processo tende a ser. A problemática se desenvolve no sentido de que aprender é uma ação complexa única de cada sujeito, além disto aprendizagem é movimentada por fatores internos e externos, os quais dinamizam a apropriação de conhecimentos. Além disto, é interessante colocar que as interações favorecem e mediam o processo de internalizar conhecimentos, para que isto aconteça é necessário que exista as aprendizagens significativas. O tipo de pesquisa se qualifica como bibliográfica qualitativa. Apresentando como referencial teórico Moreira (2012) e Pereira (2010). No tocante aos resultados, considera-se que fundamental que o professor não fique estagnado na sua formação, mas que esteja em constante formação, possibilitando um ensino atrativo para seus discentes, o qual favoreça aprendizagem significativa, pois aprender é um processo complexo visto que todo indivíduo aprende de maneiras diferentes, em outras palavras, a aprendizagem é única para cada sujeito, e é isto que a torna complexa. Sendo assim é válido pontuar a necessidade de a educação oferecer tempo e espaço do estudante conhecer a si mesmo, aspecto este importantíssimo para o estudante saber como ele aprende.

Palavras-chave: Aprender. Aprendizagem Significativa. Fatores Internos. Mediação. Informação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de uma reflexão sobre o questionamento: como e onde você aprende? Pergunta esta realizada em sala de aula da disciplina “Psicopedagogia”, ofertada no curso de Pedagogia. Deste modo, o artigo se desenvolve no quesito da importância de o sujeito perceber como ele aprende.

Neste contexto, questiona-se o complexo que é aprender, uma vez que há várias formas de internalizar os conhecimentos. Sendo assim, é significativo pensar: como o ser humano realiza aprendizagens. Neste panorama, nasce o objetivo da

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br ou noviciajuanamscs92@gmail.com

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rayka.paula@pucpr.edu.br ou raykadepaula@outlook.com

presente pesquisa que é refletir sobre o aprender e conhecer fatores que favorecem o processo de aprendizagem no estudante.

Percebe-se que a pergunta é desafiadora bem como relevante, pois contribui para que o ser humano busque o autoconhecimento, ou seja, realize o hábito de se observar. Neste cenário, se faz necessário questionar sobre como se realiza as aprendizagens lembrando que o processo de aprendizagem é complexo e individual.

É neste patamar que é preciso discutir também em elementos educacionais que favoreçam a aprendizagem do estudante, para isso é interessante pontuar que o professor seja convocado a estar atento as diferentes maneiras de aprender do seu discente e é neste contexto que o profissional necessita conhecer as diversas formas de aprendizagem dos seus alunos.

Importante ressaltar, que há aspectos do meio ambiente, tanto do meio interno, como o externo, que tendem a influenciar o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas, uma vez que cada pessoa tem, um tempo e processo para desenvolver uma aprendizagem significativa. Neste breve trabalho, além das reflexões, discute-se também teoricamente algumas interpelações que o processo de aprendizagem realiza para o discente.

A temática chama a atenção pois, na atualidade é difícil os seres humanos pararem e pensarem nos diferentes meios de aprendizagens, visto que, contempla-se o imediatismo muito presente, e porque não dizer o efêmero e volátil toma conta e coloca o ser humano em uma situação de viver sem muitas vezes estar consciente de si, ou seja, sem se conhecer, ação está fundamental e primordial para o processo de aprender.

Nesta conjuntura, é notável trazer teóricos como: Moreira (2012) que trabalha sobre aprendizagem significativa; Vygotsky o qual discute o aprender em grupo, citado por Corrêia (2016); Giusta (2013), no tocante concepções de aprendizagem; Pereira (2010) que aborda sobre aprendizagem; Godoy e Tavares (2016) que discorrem a respeito de autoconhecimento e aprendizagem; Palangana (2015) que trabalha sobre desenvolvimento e aprendizagem nas concepções de Piaget e Vygotsky, bem como Abreu et al (2010), que versam no que se refere a epistemologia genética.

É neste cenário que esta pesquisa se desenvolve visando reflexões pertinentes a temática em questão. Desta maneira, serão desenvolvidas temáticas como: a importância do autoconhecimento para aprender, ensinar de forma significativa e diversas formas de aprender. Para tal finalidade, foi realizada uma pesquisa qualitativa

ISSN: 2176 - 1396

bibliográfica.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem, está relacionado com o contexto social que o sujeito está inserido, já que os indivíduos aprendem um com os outros, realizando trocas de conhecimentos, como Palangana (2015, p. 10) explana que:

> [...] as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito escolar vem sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagens e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito.

Sendo assim, cabe evidenciar que o aspecto social é essencial para que as aprendizagens sejam concretizadas de maneira apropriada, além disto, a aprendizagem se desenvolve à medida que os diferentes ensinamentos façam sentido.

2 FATORES INTERNOS E EXTERNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É importante estar atento aos diferentes processos que acontecem dentro do nosso corpo, como é o caso do cérebro, parte esta importantíssima para realizar a concretização dos processos das aprendizagens, o qual usa dos sentidos para internalizar novos conhecimentos e criar outros saberes. Para Giusta (2023, p. 22) “a definição de aprendizagem é considerada como: “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. Deste modo, a autora observa que quando se dá as aprendizagens, ocorrem mudanças no ser humano. Salienta-se assim, que é fundamental o professor conhecer e ajudar os estudantes a perceber como eles aprendem, levando em conta, que quando acontecem aprendizagens há o movimento de mudança, ação está relevante a qual se encontra presente no processo de aprender.

Desta maneira, é interessante refletir sobre o autoconhecimento do ser humano, pois acredita-se que ele caminha em conjunto com a aprendizagem, uma vez que é por meio do autoconhecimento, que a pessoa consegue reconhecer como ocorre o seu próprio processo de aprendizagem, o que alavanca a sua aprendizagem, para isso se concretizar é importante incentivar esse autoconhecimento, já que

> [...] quando desenvolvem autoconhecimento, em particular uma consciência

> de si mesmos como seres culturais, bem como uma consciência das formas como sua cultura molda suas visões. Os educadores que desenvolvem essa consciência não apenas estão cientes de que existem várias perspectivas, mas também podem criar oportunidades para os alunos articularem suas visões e descobrir maneiras como suas experiências e cultura popular moldam essas visões. (BRANSFORD, 2019, p. 216)

Ou seja, é por meio do autoconhecimento que a pessoa sabe de suas capacidades, limitações, habilidades e conhece seu corpo e sua mente, o fato de conhecer a si mesmo contribui para que o ser humano realize várias experiências, sendo uma delas o quesito educacional, a qual implica um conhecimento de si, pois é desta maneira que o sujeito sabe do que gosta e poderá buscar crescer sobre a temática de estudo e se desenvolver e aprender aspectos que lhe chamem sua atenção. Neste sentido, conforme Godoy e Tavares (2016, p. 8):

> Ampliar a visão de si e do mundo e cada ciclo educacional que conquistar, seria um passo a mais no conhecimento de si mesmo, como ser humano de infinita possibilidade, talvez parece utópica e romântica esta visão, ou algo beirando ao piegas, mas é a educação que dá certo, é o que efetiva o conhecimento e torna ele prático, ativo, é além do 'bá,be,bi,bo bu', é educar de verdade.

Percebe-se assim, que as concepções exploradas por Godoy e Tavares (2016) evidenciam que a educação favorece ao sujeito o conhecimento de si próprio. Deste modo, é fundamental realizar na educação práticas que interpelem o estudante a se distinguir, de reconhecer meios de concretização da aprendizagem que são positivas para a sua compreensão, mas mais do que isso saber quem ele é, isto além de oportunizar crescer profissionalmente e conquistar seus sonhos no mundo acadêmico, também o coloca em um patamar de se desenvolver como humano, fato este que está cada vez mais difícil de ser realizado, pois o excesso de tecnologia utilizada pelas pessoas as deixa em um cenário de superficialidade. Ou melhor dizendo, acaba por vezes dificultando que a pessoa se conheça a si mesma e conheça os outros e consequentemente não se desenvolva, pois o ser humano precisa conviver com seus semelhantes para crescer como pessoa de modo integral.

Em diálogo com o que vem sendo refletido é importante elencar alguns aspectos internos e externos que estão presentes no processo de aprendizagem, os quais segundo Pereira (2010, p. 117) se referem ao:

> [...] fator de ordem interna, por exemplo, temos que ponderar sobre o seu grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o

> sujeito se enquadra. Se nos detivermos aos fatores de ordem externa, temos que observar o social, o meio em que o sujeito vive, o econômico, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

Observa-se que a autora Pereira (2010) indica que os fatores internos na aprendizagem são endógenos do sujeito, já os externos são elementos exógenos. Sendo assim, é válido ponderar, como exposto por Pereira (2010), como esses fatores podem contribuir na construção de conhecimentos.

Deste modo, os fatores internos possibilitam para a pessoa olhar para sua vida a qual detém uma história, em outras palavras, um movimento onde conhecimentos foram construídos, a partir das diferentes vivências que o ser humano concretiza.

Referente aos fatores externos que possibilitam aprendizagens, com elementos que se encontram fora. Para tanto a mesma autora expressa que os dois fatores trabalham juntos. Neste patamar, Pereira (2010) pontua a necessidade de os professores conhecer seus estudantes para melhor os ajudar na construção de novos conhecimentos. No sentido de aprender com outro, menciona que é fundamental o vínculo afetivo positivo, pois isto favorece aprendizagem.

3 ENSINAR DE FORMA SIGNIFICATIVA

Para ensinar de forma significativa é interessante conhecer primeiramente o que é a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2012, p. 2):

> [...] é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Nota-se, no próprio vocábulo “significativa” um sentido importante conforme Moreira (2012) utiliza que não é algo superficial, mas uma combinação com entendimentos considerados significativos presentes na pessoa. Ou seja, ele aprende porque lhe chama atenção, apreender tal dado, pode-se dizer também que o sujeito encontra gosto, prazer por tal informação.

Considera-se pertinente conhecer o significado do conceito informação de acordo com o dicionário Silveira Bueno (2000, p. 436) se trata de “Esclarecimento; explicação; instrução; aviso; comunicação; fornecimento de dados; notas;

argumentos". Isso posto, nos adentra em uma ideia de que a informação é importante para o processo, uma vez que ela facilita conhecer novos aspectos referente a alguma temática.

Desta forma, é apropriado discutir o pensamento de Piaget, referente a assimilação e acomodação, conceitos estes discutidos por Abreu et al (2010), em que os autores trazem que a assimilação se dá quando o a informação é assimilada incluída na anteriormente organização cognitiva. Com relação a acomodação, acontece no momento em que o organismo muda de maneira a incluir o novo conhecimento. Já a equilibração se dá mediante a vários acontecimentos de estabilidade. Assim o não equilíbrio, vem a ocasionar um novo movimento de assimilação e acomodação.

Panorama, esse que chama a atenção ao professor, para visar um ensino e aprendizagem que desenvolva um processo de construção de conhecimentos por parte dos discentes de maneira prazerosa, atrativa. Para isso, ser viável de efetuar, se faz necessário que o educador seja um agente ativo e pesquisador, buscando desenvolver cada vez mais o seu melhor papel social de ensinar.

Por conseguinte, é interessante ressaltar como a aprendizagem significativa, interagindo com as novas informações podem construir novos conhecimentos para a pessoa. Desta maneira, é necessário pontuar que o papel do professor é muito importante, pois ele por meio do conhecer os estudantes é interpelado a buscar formas de garantir as diferentes formas de aprendizagens significativas para a vida dos discentes. Assim é válido, dizer que o educador tem de estar em constante formação visto que o contingente que hoje chega nas escolas é diverso. Para tanto a formação continuada é de vital importância.

Além do que foi exposto, é pertinente colocar que a relação entre professor e aluno, de maneira positiva, vem a contribuir para que o estudante realize melhor a construção de aprendizagens significativas, visto que a boa convivência social está relacionada com o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro elemento a ser considerado, é a mediação que o docente precisa realizar para contribuir no desenvolvimento do discente, como o autor Corrêia (2016, p. 62) discorre sobre a ideia de Vygotsky para expor a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

A esse intercâmbio entre a interação e o meio, no processo de ensino e

> aprendizagem, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele compreende a ZDP como um facilitador do nível real e subjetivo de desenvolvimento, como algo que se situa entre o conhecimento a ser alcançado e aquele que a criança ainda não alcançou sozinha, mas poderá vir a alcançar com a mediação.

Neste sentido, é interessante ressaltar a importância da interação, visto que é fundamental para mediar o desenvolvimento, desta maneira, quem se encontra em um processo de aprendizagem e realiza interações apropria-se de novos conhecimentos.

Para tanto, é necessária a formação continuada dos professores que os auxilie no cotidiano da prática docente.

> Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370)

Conforme, Prada, Freitas e Freitas (2010), os autores trazidos na citação, é válido afirmar que a formação do profissional da educação é e deve ser um processo ao longo de seu papel de ensinar, pois o professor é um ser que interage com várias dimensões, as quais lhe permitem crescer como pessoa e no seu exercício de docente. Por conseguinte, é fundamental lembrar que o educador é convocado a estar em uma constante aprendizagem daquilo que sua profissão e o contingente diverso de alunado lhe exige.

4 DIVERSAS FORMAS DE APRENDER

Somos pessoas únicas, por tanto diferentes, existem pessoas que aprendem por meio da audição ou contato visual, já outras fazendo relações de conceitos e experiências, apresentando assim diversas maneiras de aprender. Sendo assim, é considerável discutir primeiramente o que é aprender, como pontua Pereira (2010, p. 114):

> O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito.

Em vista disso, aprender é um processo complexo, pois ele influência em uma dinâmica que atinge várias dimensões. Neste cenário, Pereira (2010) enfatiza a relevância de provocar na pessoa por meio de ações a construção de capacidades e comportamentos que lhe favoreçam não somente apropriar-se de saberes, mas que desenvolva um pensamento crítico-reflexivo, que o coloque em um patamar de autonomia referente a sua aprendizagem, já que internalizar conhecimentos é uma dinâmica pessoal.

Deste modo, é fundamental que os professores contribuam para que os estudantes sintam satisfação em aprender, ou seja, que eles se deparem com um ambiente escolar atrativo e incentivados a buscar cada vez mais conhecimento. Assim eles sentirão desejo de desbravar conhecimentos bem como construir e elaborar os deles, uma vez que o incentivo para estudar pode estimular os discentes a se colocarem no caminho de uma busca por novas experiências como é aprender coisas diferentes. Portanto, os professores têm uma grande tarefa para com seus discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto, percebe-se que é necessário realizar o ato de refletir a complexidade de aprender, não apresentando somente um estilo de aprendizagem, ao contrário, se tendo diversos tipos, já que cada indivíduo tem a sua própria maneira, método e estilo de aprendizagem e de internalizar os conhecimentos obtidos para a vida do sujeito, uma vez que toda pessoa, está sujeita em qualquer momento da vida a novas experiências de aprendizagens.

Outro elemento interessante, é o fator do professor possibilitar o gosto e prazer para que os estudantes sintam desejo de conhecer cada vez mais. Ou seja, seu papel de ensinar deve favorecer a aprendizagem significativa. Desta maneira é preciso que a formação continuada por parte dos professores seja vivenciada, a fim de contribuir na prática metodológica dos profissionais da educação.

Além do refletido, é válido colocar que é importantíssimo que a educação ofereça tempo e espaço para os discentes se conhecerem, visto que, este aspecto é relevante para o processo da aprendizagem. Assim sendo, as diversas formas de aprender se farão presentes em sala de aula deixando este espaço um ambiente rico

em diversidades de compartilhamento e trocas de conhecimentos pela mediação e interação do espaço e entre professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Marcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias; MARTINS, Sonia R.; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. Epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum.** 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19973/22059. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Revista e atualizada. São Paulo. FTD, 2000.

CORRÊA, Mônica de Souza. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagens e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v 29 n. 01 p. 17-36. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2023.

GODOY, Herminia Prado; TAVARES, Raquel Rocha. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **UniÍtalo em Pesquisa**, URL: www. Ítalo.com.br/portal/cepesq/revista eletrônica.html. São Paulo SP, v.6, n.2, p. 188-203, abr/2016. Disponivel em: http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=63. Acesoe em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é ao final aprendizagem significativa?. **Instituto de fisica UFRGS**. 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 17 jul.2023.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância social. 6 edição. SP. Summus, 2015.

PEREIRA, Debora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS

Karin Rank Liebl[1]

Janete Lopes Monteiro[2]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discorrer sobre a inclusão em educação no que concerne aos estudos realizados em âmbito nacional, especificamente, para o ensino superior. Para tanto realizou-se inicialmente um levantamento das pesquisas já realizadas com esse direcionamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal da Scientific Electronic Library onLine (SCIELO) no período entre 2012 e 2022. Ainda, realizou-se o adensamento do processo de inclusão no contexto do ensino superior acerca das culturas, políticas e práticas a partir dos estudos realizados por meio do Índex para Inclusão, proposto por Booth e Ainscow (2012). O conceito de inclusão em educação foi articulado a partir dos estudos desenvolvidos por Santos, Silva, Pinto e Lima (2017); Santiago e Santos (2015); Santiago, Santos e Melo (2017). Como considerações, este estudo demonstra que, para que a inclusão em educação seja uma realidade no ensino superior, as ações que venham para diminuir as barreiras à participação e à aprendizagem devem ser uma constante nas discussões e, para tanto, devem ser ouvidos estudantes, docentes, funcionários, gestores bem como toda a comunidade envolvida.

Palavras-chave: Inclusão em educação. Ensino superior. Barreiras à participação e à aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000 o número de pessoas que pertencem ao público alvo da educação especial[3] (BRASIL, 2008) que tem ingressado no ensino superior apresentou um aumento significativo. De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior do MEC/INEP/2016, ano que antecede à implementação da reserva de vagas para as pessoas com deficiência[4] nas instituições federais, havia 35.891 estudantes matriculados com diferentes condições de deficiência em instituições públicas e privadas em diversas unidades da federação. Em 2021, na Sinopse Estatística da Educação Superior do MEC/INEP/2021, cujos dados foram

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, karinsbs10@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, lopesmonteirojanete@gmail.com
[3] Consideramos em nosso estudo pessoas público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
[4] Lei nº 13.409/2016.

atualizados em 2022, há o registro de 63.404 matrículas distribuídas em diferentes unidades no território nacional, o que representa um aumento de mais de 76% em comparação à 2016. Tal aspecto tem relação com as políticas públicas educacionais que têm sido ampliadas para a inclusão desse público específico na educação básica e, nos últimos anos por meio de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, tem ganhado espaço significativo para a expansão das discussões acerca da qualidade da inclusão em educação.

Ressalta-se que pessoas com deficiência, de acordo a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, são aquelas que possuem "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Assim, a partir dessa breve contextualização devemos buscar compreender o modo como os espaços das universidades tem se organizado para atender as demandas específicas para a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2011) desse público específico.

Ademais, quando tratamos de inclusão em educação devemos atentar-nos à quebra do paradigma presente neste termo em relação ao bastante utilizado, educação inclusiva. Conforme Santos, Silva, Pinto e Lima (2017, p. 333) "Inclusão em Educação, portanto, envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade". Nesse sentido, podemos depreender que, ao tratarmos especificamente da inclusão em educação no ensino superior, devemos direcionar os olhares para as barreiras existentes nas universidades e o modo como as instituições têm se organizado para que estas sejam diminuídas e/ou eliminadas.

Assim, o objetivo central do presente estudo é articular elementos no aspecto da inclusão em educação no que concerne aos estudos realizados em âmbito nacional especificamente para este processo no ensino superior, em articulação às barreiras à participação e à aprendizagem encontradas e as condições e possibilidades de tornar o espaço do ensino superior mais inclusivo no que tange às culturas, políticas e prática de acordo com os estudos desenvolvidos por Booth e Ainscow (2011) no Índex para Inclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

Para podermos analisar o que tem sido produzido acerca da temática da inclusão em educação das pessoas público alvo da educação especial no ensino superior, iniciamos uma revisão sistemática em busca das pesquisas já realizadas que possam contribuir para a construção de nosso estudo uma vez que, "a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação [...] envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia" (BENTO, 2012, p. 42). Dessa maneira, e a partir do entendimento que estudos acerca da inclusão das pessoas com deficiências no ensino superior estão sendo produzidos no território nacional, realizamos a busca para a revisão sistemática nas plataformas nacionais tendo em vista, conforme Bento (2012), obter uma melhor aproximação sobre o atual estado das pesquisas realizadas acerca dessa temática, bem como as lacunas e contribuições das investigações, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento.

Assim, iniciamos por estudos já realizados nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal da Scientific Electronic Library onLine (SCIELO) referente ao período de 2018 a 2022, com a combinação dos seguintes descritores: acesso e permanências no ensino superior e pessoas com deficiência. A tabela 01 exibe os resultados das buscas nos dois portais, conforme as combinações dos descritores.

Tabela 01 – número de ocorrências por plataforma

Combinação de Descritores	BDTD	SCIELO
Acesso e permanência no ensino Superior	425	25
Pessoa com deficiência no Ensino superior	336	9
Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino Superior	68	2

Fonte: BDTD e SCIELO. Elaboração das autoras, 2023.

Tendo em vista o número de ocorrência obtidas, nos debruçamos em analisar os resumos dos textos relacionados às combinações de três descritores, ou seja, acesso e permanência, pessoas com deficiência e ensino superior. Desta forma, vimos que na BDTD, das 68 ocorrências, 59 eram dissertações, 9 eram teses, e havia 1 dissertação e uma tese repetida. Desta forma , nos restaram 58 dissertações e 8 teses para análise.

Das 8 teses no portal da BDTD, identificamos que 4 não tinham relação direta com esta proposta do estudo, ou seja, embora mencionasse pessoas com deficiência, não se relacionavam com as questões educacionais no ensino superior e tampouco com a permanência.

Das 4 restantes, duas estavam relacionadas à docência universitária, salientando a importância de práticas pedagógicas inclusivas para atender as demandas específicas dos estudantes com deficiência. Uma abordava a temática de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior e a última tratava de política de inclusão de PCD no ensino superior.

Na tese, intitulada de "Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária" de Oliveira (2021), a autora destaca que as:

> [...] questões contemporâneas como acesso, permanência, pertencimento, inclusão, acessibilidade e flexibilização curricular são temas emergentes que passam a configurar o contexto universitário, devendo, portanto, ocupar um espaço de relevância no campo da formação docente. Em se tratando de estudantes com deficiência, por exemplo, que se distinguem no espaço universitário dos demais estudantes por suas formas diversas de acessar o conhecimento e a cultura acadêmica, é requerida uma série de adaptações didático-pedagógicas que costumam escapar às formas tradicionais de formação do docente universitário (OLIVEIRA, 2021, p. 98).

Já a tese de Bezerra (2022) - Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE), o objetivo geral foi analisar as práticas e as concepções docentes de professores do ensino superior sobre a inclusão do estudante com deficiência, relacionando-as com suas experiências em sala de aula. No estudo, a autora destaca que, conforme a fala dos docentes, é preciso implementar uma política de inclusão que auxilie os docentes a atender as diferentes demandas educacionais dos estudantes com deficiência.

Com relação às 58 dissertações, nossa busca retornou diferentes resultados, que pelo quantitativo, foi organizado por temática, conforme descrito na tabela 2:

Tabela 02 – número de ocorrências conforme temática

Temática	BDTD
Educação básica	04
Curso técnico	03
Acessibilidade para pessoa com deficiência no ensino superior	06
Políticas de inclusão para pessoa com deficiência no ensino superior	10

ISSN: 2176 - 1396

Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino Superior	23
Acesso e permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação	01
Sem relação com nenhum dos descritores	11
Total	58

Fonte: BDTD. Elaboração das autoras, 2023.

A partir da organização por temática, nos debruçamos em analisar os resumos das 23 ocorrências, que envolvem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Foi possível inferir pelos títulos dos estudos e os objetivos gerais de cada um, que para além da garantia de ingresso, as universidades precisam investir na formação do corpo docente, criar políticas inclusivas e promover a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, programáticas e instrumental, a fim de permitir a permanência dos estudantes com deficiência. Ademais, é necessário implementar campanhas de combate à discriminação e eliminação de barreiras atitudinais.

Quanto ao portal da SCIELO, o primeiro artigo, cujo título é “Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior “ de autoria de Jailma Cruz da Silva e Adriana Miranda Pimentel do ano de 2021, aborda a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior. Nele as autoras indicam que, embora o acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência esteja legalmente amparado, não basta apenas possibilitar o ingresso, é preciso garantir estruturas físicas adequadas e recursos materiais disponíveis e acessíveis para garantir a permanência do estudante com deficiência visual.

O segundo artigo, denominado “Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior” de Lilian de Fátima Zanoni Nogueira e Fátima Corrêa Olivera, de 2018, versa sobre a importância da criação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior, para favorecer o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Ressalta ainda a contribuição dos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão.

Em ambos, percebe-se a importância de recursos humanos e de acessibilidade para que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior possa ser garantida.

3 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao tratarmos da inclusão em educação, em nossos estudos, consideramos imprescindível o entendimento contextualizado do que concerne tal aspecto no que se direciona às culturas, políticas e práticas, que, de acordo com os estudos de Booth e Ainscow (2011), deve-se relacionar os aspectos de ensino-aprendizagem a partir da conjuntura das relações com as experiências de vida dos próprios estudantes para que seja possível modificar-se as culturas, políticas e práticas que se fazem presentes nas instituições com vistas a inclusão em educação de maneira efetiva. Nesse sentido, "inclusão é, portanto, processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. Uma proposta de inclusão em educação implica assumir novas lógicas no plano individual, coletivo e institucional" (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 640).

Com o entendimento da necessidade de se organizar o processo ensino-aprendizagem no espaço do ensino superior para que sejam atendidas as necessidades específicas de todos os estudantes em prol de seu envolvimento e desenvolvimento de maneira eficaz durante o percurso formativo, as ações coletivas que venham a atender as necessidades específicas e individuais de cada estudantes devem estar articuladas às propostas institucionais para a garantia da permanência e conclusão dos cursos. Assim, de acordo com Santiago, Santos e Melo (2017, p. 643) um "elemento importante no processo de inclusão é compreender que alunos com deficiência são de responsabilidade coletiva dos atores da escola", e, assim sendo, as propostas de alinhamento para a inclusão em educação devem estar fundamentadas nas orientações elaboradas dentro desses espaços por meio da participação dos estudantes, docentes e demais funcionários para que as barreiras à participação e à aprendizagem sejam diminuídas e, talvez, até eliminadas. Cabe esclarecer que entendemos que o processo de inclusão é infindável, estando em movimento constante, sendo contínua a necessidade de se refletir e agir para o alcance de uma sociedade mais inclusiva.

A partir da indicação da necessidade de que todos estejam engajados para a inclusão em educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) durante o percurso de formação no ensino superior, nos utilizamos dos estudos de Booth e Ainscow acerca do Índex para Inclusão (2011) para esmiuçar a compreensão acerca

das culturas, políticas e práticas que, para as pesquisadoras é fundamental para a inclusão em educação no ensino superior de modo efetivo.

Assim, as dimensões acima citadas referem-se à:

> políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados. Mudar as culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.13).

De acordo com a PNEEPEI (2008) a educação especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas de ensino com a realização de atendimento educacional especializado com a disponibilização de recursos e serviços necessários para a suplementação ou complementação durante a formação com o direcionamento à autonomia dos estudantes. Assim, a perspectiva de inclusão em educação, considerando culturas, políticas e práticas, é um elemento que promove tais aspectos, especificamente durante o ensino superior, com a intencionalidade de garantia de permanência e conclusão de curso.

Nesse sentido, “escutar torna-se mais importante do que falar” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 19), possibilidade que torna a reflexão das reais necessidades para a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem no ensino superior, haja vista que, dentro das discussões propostas pelo Índex para a Inclusão, “identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola”(BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 40). Tal aspecto se relaciona ao processo infindável para verificação e remoção de limitadores à participação e à aprendizagem, sempre por meio de diálogo reflexivo com todos os envolvidos no processo de inclusão em educação dentro dos espaços do ensino superior, buscando a promoção de condições e possibilidades para melhorias constantes em espírito de colaboração.

Ademais, “todas as formas de a inclusão e exclusão são sociais, suscitadas nas interações interpessoais e com ambientes” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 20) e, assim sendo, todas as ações realizadas para tornar os espaços educacionais mais inclusivos possibilita mudanças no processo de inclusão em toda a sociedade. Portanto, tornar os espaços do ensino superior mais inclusivos, torna, em consequência, a sociedade como um todo mais disposta a ações para a inclusão de todos.

Por fim, “uma perspectiva de inclusão em educação pressupõe considerar as particularidades e potencialidades de cada sujeito como eixo central na ação pedagógica” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 643). Dessa maneira, o processo de inclusão em educação o ensino superior, especificamente em nossa discussão para as pessoas público alvo da educação especial (BRASIL, 2008), deve romper com os estigmas educacionais que dificultam a plena participação e aprendizagem para a garantia de condições de permanência e conclusão do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo podemos inferir que a inclusão em educação se demonstra em constante movimento e que, especialmente no ensino superior, as instituições têm se mobilizado para ampliar a participação e a aprendizagem das pessoas público alvo da educação especial por meio do diálogo que objetiva a diminuição das barreiras encontradas naqueles espaços.

Por fim, entendemos que há um vasto espaço para a realização de pesquisas que venham a identificar ações em prol da inclusão em educação que podem auxiliar outras instituições na construção de espaços mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE).** 2022. 364f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira),** n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel**. Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3 ed. Bristol, UK, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 de agosto de 2009, seção 1, p. 3.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse . Acesso em: 01/07/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep, 2022**. Disponível em:** https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao . Acesso em: 01/07/2023.

OLIVEIRA, G. K. A. Pignata**. Inclusão na Educação Superior: Novas Tessituras Para O Campo Da Docência Universitária.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento** - Revista da Faculdade de Educação UFF, n. 7, p. 78-91, maio 2003

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. Ciclo de Formação de Professores sobre Inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva omnilética. **36ª Reunião Nacional campus Samambaia da UFG**, Goiânia, Goiás, set./out. 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da; PINTO, Regina Maria de Souza Correia; LIMA, Carolina Barreiros de Lima. Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percurso Acadêmico**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

ISSN: 2176 - 1396

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Joelma Fátima Castro[1]
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[2]

RESUMO

A educação para as crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde, é um meio de possibilitar que aos estudantes que se encontram internados possam dar continuidade nos seus processos escolares e ao receberem alta possam ser reintegrar a comunidade escolar ou continuar os estudos de forma domiciliar. além disso a educação para estas crianças e adolescentes permitem quelas durante o tratamento de saúde, crie laços afetivos O presente estudo tem como objetivo central expor os aspectos da pedagogia hospitalar e concomitantemente abordar as contribuições de Paulo Freire para a educação de crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde, a fim de alcançar o objetivo proposto, optamos por um estudo qualitativo com procedimento a pesquisa bibliográfica. Como fundamentação teórica, nos pautamos nos estudos de Freire (1967, 1989, 2021, 2022), em relação a pedagogia hospitalar foram considerada as autoras: Zaias e Paula (2009), Paula e Davina (2018), Castro e Paula (2022) e Castro (2022), esta pesquisa também se respalda nos documentos que regem sobre a educação no âmbito hospitalar e domiciliar. como resultado, é notável que o Brasil está caminhando para que a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde de fato seja realmente efetivada por meio da criação de leis, evidenciamos também neste estudo que as obras de Freire trazem grandes contribuições para que a educação de fato ocorra tanto no hospital como no atendimento domiciliar, ao propor uma educação por meio do diálogo, do respeito e ao mesmo tempo permitir a apropriação de conceitos científicos. Conclui-se que os estudo de Freire vem ressignificar a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, oportunizando ao educando dar continuidade aos seus estudos e dialogar com seus pares sobre suas inquietações, tornando-os seres ativos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Paulo Freire. Educação. Pedagogia hospitalar.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde veio ganhando espaço e reconhecimento por professores, profissionais da área de saúde e educação como também estudantes de licenciaturas, porém ainda há muito que se discutir sobre essa temática para que de fato a educação seja efetivada, pois segundo Paula e Davina (2018) os cursos de licenciatura priorizam a educação formal, desconsiderando os espaços não escolares. Para tanto é preciso ter explicito

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), castrojoelmaf@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Bahia (UFBA), professora no Departamento de Teoria e Prática na Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM), erciliaangeli@yahoo.com.br.

o que está descrito na constituição de 1988 no qual estabelece “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, p. 123).

As crianças e adolescentes ao passar por tratamento de saúde, muitas vezes irão sentir medo e tristeza pelo fato de estar afastados de seus familiares, amigos, escola, da sua vida cotidiana, desta maneira é preciso considerar que a educação vai não é apenas a transmissão de conhecimentos científicos, é permitir que a criança e o adolescente que se encontram afastado da sua escola de origem devido alguma patologia se sintam acolhidos, e possam estar inseridos em um ambiente que preze as especificidades e respeite a história de vida de cada um.

Nesse sentido Freire (2022, p. 32) nos traz o seguinte questionamento: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?” seguindo essa ideia Castro e Paula (2022, p. 6) discorre que: “As crianças têm numerosas histórias de vida, que não devem ser desconsideradas devido ao tratamento de saúde”.

Diante do exposto, acreditamos que a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde precise ser emancipatória, que leve os educandos a internalizar os conteúdos, compreender o seu lugar de fala e que mesmo afastados de suas escolas de origem, ou de seus familiares devido o tratamento, eles possuem direitos que devem ser cumpridos.

Desta maneira o objetivo deste trabalho é apresentar algumas os aspectos da pedagogia hospitalar e apresentas algumas contribuições de Freire para a educação de crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde, de maneira a contribuir com a formação de professores e estudantes de licenciaturas abrindo espaço para novas discussões. A seguir contemplaremos a metodologia aplicada neste estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

Pensando no objetivo proposto, a metodologia deste estudo, fundamenta-se em uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica.

Referente a pesquisa de abordagem qualitativa, Creswell (2010) aponta que esse tipo de abordagem é uma maneira do pesquisador explorar e compreender o

significado atribuído por indivíduos ou grupos a um determinado problema seja ele social ou humano. Quanto ao procedimento de pesquisa bibliográfica Gil (2002) nos assinala que esse estudo é realizado a partir de materiais já elaborados como livros e artigos, possibilitando ao pesquisador um número mais expressivo de fontes.

Este trabalho além da introdução e desta seção no qual apresentamos a metodologia, foram desenvolvidas mais três seções em que abordaremos primeiramente os principais aspectos da pedagogia hospitalar, posteriormente descreveremos algumas contribuições de Paulo Freire a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde e a última seção destinada as considerações finais deste estudo.

3 PEDAGOGIA HOSPITALAR

Antigamente a educação e a saúde eram vistas como áreas distintas, porém com o passar do tempo novas pesquisas foram realizadas e notou-se que elas poderiam caminhar juntas e trazer benefícios para a criança e ao adolescente que estão em tratamento de saúde, desta maneira a educação também passa a ser vista para além dos muros da escola.

Segundo Fonseca (1999) o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar teve seu início no Brasil a partir de 1950, com a criação da primeira classe hospitalar no Rio de janeiro. Depois de alguns anos o Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente (CONANDA) deliberou o texto proveniente da Sociedade Brasileira de Pediatria, no qual foi estabelecido a declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado, Resolução nº41 de 13 de outubro de 1995.

Dentre os vários direitos das crianças e adolescentes presentes nesta resolução destacamos dois direitos, por considerar que eles se conectam ao pensarmos na pedagogia hospitalar “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante a permanência hospitalar” (1995, p. 1) que está relacionado com o “Direito ao respeito a sua integridade física, psíquica e moral” (1995. P. 2).

A relação entre esses dois direitos citados ocorre pois não há como promover uma educação a criança e ao adolescente que estão em tratamento de saúde, sem falar de respeito a especificidades de cada indivíduo e a integridade de cada um tanto físico, como psíquico e moral, acreditamos que a educação e o respeito caminham

juntos.

Em 2002 o Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Especial (SEESP), implementou o documento que aborda estratégias e orientações para a promoção de atendimento pedagógico e espaços hospitalares e domiciliares, denominado “Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: estratégias e orientações”, no qual define a Classe hospitalar como:

> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância de atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p. 13)

Diante da definição de classe hospitalar, não podemos deixar de mencionar que o atendimento para crianças e adolescentes também ocorrem em espaços como: ambulatórios, hemocentros, Organização Não Governamentais (ONG), casas de acolhida, atendimento de psicopedagogia e atendimento domiciliar este definido como:

> Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 13)

O atendimento pedagógico domiciliar é realizado quando a criança está matriculada na rede regular de ensino, porém devido algum motivo de doença se encontra impossibilitado de frequentar a escola e não há necessidade de internação, nesse caso o professor vai até a casa do aluno para realizar o atendimento pedagógico.

Seguindo em 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N°9.394/96 sofreu algumas alterações, sendo adicionada da Lei 13.716 de 2018 (BRASIL, 2018), o artigo 4 da seção III, que assegura o direito ao atendimento educacional em atendimento hospitalar ou domiciliar para o aluno em tratamento de saúde. É notável a importância das leis para garantir a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, Zaias e Paula descrevem que:

> Portanto as leis que amparam a educação em contexto hospitalar vêm

> reforçar e legitimar o direito à educação, visto que o desenvolvimento de uma criança, bem como o seu aprendizado não para em virtude de uma internação (ZAIAS; PAULA, 2009, p. 1251)

Para a educação ser efetivada nesses espaços, é preciso ir além do que está descrito nas leis, é preciso pensar como o trabalho pedagógico será realizado pautado em questões que cercam a vida da criança e do adolescente em tratamento de saúde, como já citamos por exemplo o distanciamento de familiares e amigos, desta maneira a seguir abordaremos como os estudos de Paulo Freire podem contribuir para a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

4 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA HOSPITALAR

Paulo Freire sempre buscou trazer por meio de seus estudos, que a educação deve possibilitar ao educando uma visão de mundo e não apenas compreender conceitos, para Freire a educação deve permitir que o educando se reconheça como um indivíduo de direitos, que possa compreender qual o seu lugar de fala, refletir sobre questões da sociedade de maneira a não aceitar o que é imposto por uma minoria, ao mesmo tempo Freire em seus estudos traz questões elementares para uma educação efetiva, como o diálogo, respeito, afetividade e a empatia, nesse viés o autor discorre que:

> Antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. (FREIRE, 1989, p. 40)

Nessa perspectiva, a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde permiti dialogar sobre as especificidades de cada indivíduo, sobre os direitos estabelecidos tanto pelo Estatuto da criança e do Adolescente como os direitos

A educação no âmbito da pedagogia hospitalar não pode ser dissociada das relações afetivas, à luz das palavras de Freire (2022) temos que a seriedade docente e a afetividade carecem permanecer unidas, para um melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, o autor ainda discorre que: "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje" (FREIRE, 2002, p. 140).

Nesse sentido a autora Castro (2022), nos aponta a importância da relação professor-aluno nos diferentes espaços que atendem as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, visa ser uma relação de cumplicidade, em que o professor busca compreender a história e as especificidades de cada um.

Fundamentado nas falas de Freire (2022) e Castro (2022), temos que o professor ao entrar em contato com a criança, adolescente e seus respectivos familiares terá a oportunidade de conhecer um pouco sobre a história da vida de cada um, buscando saber qual o melhor meio de trabalhar os conteúdos escolares ou mesmo quando as crianças e adolescentes não poderão sair do leito e as aulas deverão ser realizadas no próprio quarto.

O conteúdo a ser ministrado na escola hospital é enviado pelos professores das escolas de origem, logo a escuta possibilita que o professor também possa reavaliar se as atividades propostas condizem com a realidade do aluno, considerando que em alguns casos a criança e o adolescente devido não saber qual a patologia, ou o tratamento adequado, acaba por não frequentar a escola de origem e nem a escola no hospital por um determinado período, sendo necessário que o professor retome os conteúdos já abordados.

Outro ponto importante, que não podemos desconsiderar é que alguns tratamentos são evasivos a criança ou o adolescente possa não querer realizar determinada atividade, nesse caso por meio do diálogo o professor poderá abordar outros temas que a criança ou o adolescente venham mostrar interesse e ao mesmo tempo possibilitar que eles se apropriem de conceitos.

Acreditamos que o diálogo seja a base para que a educação de fato ocorra nos hospitais ou no atendimento domiciliar, pois conforme Freire (1967, p. 108) nos apresenta “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, logo na comunicação entre professor e educando, há sempre um propósito, pode ser um conceito dito de forma implícita, um assunto que o instigue a querer saber mais, ou mesmo uma palavra de conforto para minimizar o sofrimento daquele momento, pois as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, muitas vezes trazem angústias, medos, sonhos e alegrias que querem compartilhar com seus pares nesse momento.

O professor ao estar aberto para o diálogo, permite que a criança e o adolescente em tratamento de saúde não sejam vistos como seres passivos, mas como indivíduos capazes de criarem possibilidades para a construção do seu conhecimento conforme descrito por Freire:

ISSN: 2176 - 1396

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2022, p. 47)

Pautado nas palavras de Freire (2022), o conhecimento não irá acontecer pela mera transferência de conteúdos, ou seja de forma maçante, mas irá ocorrer de maneira que o educando sinta vontade de querer aprender e internalize o conhecimento. Nesse sentido vamos de encontro com as palavras e temas geradores proposto no método de Paulo Freire, segundo Gadotti (1989) as palavras geradoras eram escolhidas pelo grupo, e a partir dela seriam trabalhados os temas geradores.

O professor ao trabalhar com crianças e adolescentes em tratamento de saúde poderá por meio da roda de conversa, instigar que os participantes falem palavras que frequentemente fazem parte do seu cotidiano naquele momento, a partir das falas, desenvolver debates, conversas e atividades sobre temas variados tendo como base as palavras geradoras do grupo.

Ao trabalhar com as palavras geradoras descritas pelos educandos, o professor assume o papel de formar um cidadão, de transformar a consciência, para que a criança e o adolescente não sejam indivíduos passivos na sociedade, portanto respaldado em Freire (2021) temos que

> Há uma diferença radical entre treinar e formar. Não é somente uma questão semântica. Formar é algo mais profundo que simplesmente treinar. Formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. (FREIRE, 2021, p. 73)

Sendo assim, os estudos de Freire nos direcionam a um novo olhar para a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, no qual além dos conteúdos o professor irá possibilitar aos educandos pensar qual o seu papel na sociedade, compreender que mesmo afastado da escola devido alguma patologia eles possuem o direito de dar continuidade no processo de escolarização e de socializar-se com seus pares. A seguir temos as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos apresentar brevevemente aspectos fundamentais da pedagogia hospitalar, que tem como objetivo a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde tanto no hopsital como no atendimento domiciliar.

Aprensentamos os pricipais documentos que visão garantir a educação para os educandos em tratamento de saúde, porém enfatizamos que ainda há muito que se discutir, pois mesmo com documentos oficiais, ganhando novos espaços, esse direito ainda não é conhecido por todos.

É importante destacar que a educação para estas crianças e adolescentes, não deve ser vista apenas para o processo de escrita e leitura, mas é permitir que eles dialoguem sobre seus sonhos, medos, angustias e felicidades. Nesse sentido Freire destaca a importancia de uma educação afetiva, em que o diálogo é a base da educação, permitir que o educando questione sobre suas dúvidas, ou fale sobre temas que lhe chamam a atenção é abrir possiblidades para que a criança e o adolescente compreendam sobre novos assuntos.

Ao discorrer sobre Freire na pedagogia hospitalar, temos que uma das contribuiçoes mais significativas desse estudioso, é dar visibilidade para a criança e adolescente que estão em tratamento saúde, e que a educação para eles deve considerar as especificades, o que sentem, a história de cada um. É saber respeitar o tempo da criança e do adolescente, pois devido ao tratamento nem sempre eles irão estar dispostos a brincar, realizar atividades, ou mesmo de conversarem.

Destacamos que ao propor o diálogo com a criança e o adolescente, o professor poderá trabalhar a partir de palavras geradoras, vários assuntos que instiguem o educando a querer aprender, conforme os estudos de Freire discorrem.

Por fim concluimos que Freire contribui com a educação para criança e adolescente em tratamento de saúde, ao oportunizar relações afeitvas, a troca de experiências entre seus pares, a reflexão sobre seus direitos ao mesmo tempo em que o professor trabalha direta ou indiretamente os conteúdos, de maneira que que a criança e o adolscente internalize oaprendizado e possa ter uma nova visão de mundo.

Esperamos com este trabalho abirir possibilidade para novas pesquisas direconadas a pedagogia hospitalar e aos estudos de Paulo Frere, para que assim tanto a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde ganhem mais visibilidades como a educação proposta por Paulo Freire.

6 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Ed. Revista dos tribunais, 1989. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 24 de jul. 2023.

BRASIL. Lei federal n° 8069, de 13 de julho de 1990.Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília- DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf. Acesso em 20 de jul. 2023.

CASTRO, Joelma Fátima. **Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde**: um estudo pedagógico das produções nacionais. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CASTRO, Joelma Fátima; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O papel dos professores das crianças em tratamento de saúde e das brinquedotecas hospitalares: diferentes desafios. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26052. Acesso em: 06 de agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº14, de 13/10/1995. **Diário Oficial da união**: República federativa do Brasil. Brasília: Conselho Nacional da criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm. Acesso em: 03 de agos. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, Eneida Simões. Classe hospitalar: ação sistemática às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. Editora Scipione, São Paulo, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2022.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; DAVINA, Lilian Cristiane Garcia Cardulo Tait. Literatura infantil para crianças enfermas: Contribuições na formação de professores. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente - SP, v. 29, n. 3, p. 95-107, set/dez, 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5095. Acesso em: 23 de jul. 2023.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A classe hospitalar como garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado: uma necessidade na cidade de Ponta Grossa. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia ESBPP, 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1247-1260. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-classe-hospitalar-como-garantia-do-direito-da-crianca-e-do-adolescente-hospitalizado-uma-necessidade-na-cidade-de-ponta-grossa,98915664-8f93-4e7b-aab3-f2ff14df62dc. Acesso em: 24 de jul. 2023.

IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL (NAE) NO IFSC DE ITAJAÍ

TIBURCIO, H.L[1]

BRADACZ, D.C[2]

MONTEIRO, C.M.A[3]

RESUMO

O projeto de pesquisa intitulado Repensando o Núcleo de Acessibilidade Educacional para a Ressignificação da Prática Educativa, aprovado com recurso financeiro no edital interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), de nº 23/2020/PROPPIDAE) (Pró Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação e Diretoria de assuntos Estudantis) - Pesquisa como Princípio Educativo, propôs resolver a problemática do campus Itajaí de não ter um Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) instituído e com participação ativa da comunidade escolar. Assim, teve como objetivo geral pesquisar ações sistêmicas e articuladas envolvendo o Campus Gaspar e o Campus Itajaí, sob a perspectiva de educação inclusiva, como meio para a organização de um NAE no Campus Itajaí. Diante disso, alguns dos objetivos específicos foram: promover espaços qualificados de pesquisa sobre os contextos em que estão inseridos os sujeitos da deficiência do Campus Itajaí; Motivar a formação de grupos de docentes e alunos para dialogar sobre o processo de inclusão; atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência por meio da aquisição de materiais bibliográficos, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, dentre outros. ressalta-se que como o projeto foi aplicado durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2020, a metodologia utilizada abrangeu estratégias de encontros e palestras online, devido a restrição social daquele momento. Em relação ao aporte teórico foi muito utilizada a legislação brasileira de inclusão de pessoas com deficiência, sendo as mais importantes para a pesquisa em questão, contextualizada com as necessidades da instituição, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 e a Lei de Cotas que estabelece reservas de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. Dos resultados esperados, percebeu-se que houve maior aceitação dos docentes em relação à inclusão dos estudantes público da educação especial, houve a aquisição de bibliografias da área da educação especial para a biblioteca do campus que não possuía sobre inclusão de PCDs, além da aquisição de jogos educativos e de uma plastificadora para a confecção de materiais pedagógicos.

Palavras-chave: Instituto Federal. Núcleo de Acessibilidade Educacional. Campus Itajaí. Campus Gaspar. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Os institutos federais têm como objetivo oferecer educação técnica e tecnológica integrada aos concluintes do ensino fundamental, buscando assim

[1] Mª em Educação Profissional e Tecnológica, IFSC, hagar.lara@ifsc.edu.br.
[2] Mª em Engenharia de Produção, IFSC, dulce.bradacz@ifsc.edu.br.
[3] Mª em Educação Profissional e Tecnológica, IFSC, catia.monteiro@ifsc.edu.br

promover a formação profissional dos estudantes, tendo como principais finalidades gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

Diante disso, a demanda vinda para os campus do IFSC são de ingressos que procuram uma qualificação profissional e com isso melhores condições de vida. Diante dessa perspectiva é fato que há muitos ingressantes com extrema vulnerabilidade social, o que exige que as instituições assumam uma postura inclusiva e acolhedora.

2 JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Nas últimas décadas, o tema inclusão tem sido muito explorado em todas as instâncias, tanto na educação, como na área médica e social, devido às políticas afirmativas que fortalecem os direitos humanos e que atualmente são reafirmadas nos objetivos sustentáveis da Agenda 2030 da ONU. Porém, no âmbito educacional o segmento mais polêmico é a inclusão de pessoas com deficiência, que segundo o artigo 2o da LBI (2015)

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Diante disso, a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, enquanto uma tentativa do Estado de ampliar a participação dessas na sociedade, é uma realidade recente no Brasil, tendo sido ampliado o acesso a vagas para esse público somente com a instituição da política de cotas por meio da Lei 13.409/16. Anteriormente à implantação dessa política afirmativa, as pessoas com deficiência que buscavam acessar tanto o ensino técnico como o superior, deparavam-se com barreiras que acabavam por impedir sua participação plena na sociedade.

Dessa forma, com ampliação da política de cotas para pessoas com deficiência, a partir de 2017 iniciou-se uma demanda por matrículas nos cursos técnicos e superiores do IFSC, que cresceram gradativamente de semestre a semestre. No levantamento registrado pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) no ano de 2019, a instituição contava com 204 alunos com deficiência matriculados em 22 Campi. No entanto, no ano de 2021, o Campus Itajaí contava com 7 alunos laudados com deficiência, sendo que destes, 5 possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Porém, no momento de pandemia que se instaurou mundialmente e que trouxe isolamento social desde março de 2020 no Estado de Santa Catarina, muitos estudantes com deficiência evadiram por vários motivos. Dentre esses, está a falta das aulas presenciais e as várias barreiras que durante o isolamento ficaram mais exacerbadas como o reforço da desigualdade social, já que a continuidade das atividades acadêmicas foram promovidas de forma remota, ou seja, com o uso de Internet e equipamentos tecnológicos (computadores, tablets, celulares) dos quais grande parcela dos estudantes não tinham acesso, não só aqueles com deficiência.

Vale ressaltar, ainda, os estudantes que ainda não possuíam laudo médico, cuja família, até então, não tinham conhecimento da sua especificidade e/ou não recebeu instruções para que pudesse realizar os devidos encaminhamentos. Nesse sentido, o IFSC torna-se ponte para esse processo.

Considerando que para incluir é necessário romper com estigmas e preconceitos pressupondo transformação atitudinal em todos os indivíduos envolvidos e impondo, segundo Monteiro (2020, p.14): “uma reviravolta no sistema educacional tradicional, exigindo uma mudança de atitude que rompa com a lógica da organização dos sistemas escolares marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo, o afetivo e o criador”.

Diante disso, o que se observa muitas vezes nos espaços educacionais são atitudes de inclusão impostas pelo receio de penalidades legais ou por pressão de grupos sociais, mas é imprescindível que as ações inclusivas se dêem “pela compreensão de que a sociedade é plural e de que a diversidade deve ser respeitada e, desta forma, compreendida como fonte de riqueza no processo de construção de uma sociedade mais justa”. (FILIETAZ, 2006 apud MONTEIRO, 2020, p.22).

A partir do exposto, é de responsabilidade da escola contribuir e oportunizar meios para a construção de uma sociedade justa por intermédio da inclusão, pressupondo um espaço acolhedor com respeito às diferenças. Desse modo, o acolhimento de estudantes com deficiência “deve ter em vista uma abordagem interdisciplinar, considerando as dimensões histórico, social e cultural que constituem a subjetividade do estudante”. (MONTEIRO, 2020, p.29)

Sendo assim, a escola precisa ser um espaço onde a inclusão esteja como pauta educativa, seja realizando ações e eventos que promovam o respeito à diversidade, não só por parte dos funcionários mas também dos estudantes.

3 NAE: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO

Considerando a importância da abordagem interdisciplinar nos espaços educacionais, pressupõe então uma organização multiprofissional que tenha por objetivo fomentar ações inclusivas. Nas instituições federais de ensino, esses espaços são conhecidos geralmente como Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Porém, na rede IFSC, o nome foi alterado para Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), que conforme a Resolução do CONSUP no 38 de 2019, tem por finalidade:

> – promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e o respeito;
> – fomentar práticas democráticas de inclusão como diretrizes de atuação do câmpus;
> – contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva;
> – integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica na construção da ação educativa de inclusão na Instituição;
> – fomentar e participar de capacitações relacionadas à inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial;
> – incentivar, mediar e facilitar os processos educacionais e profissionalizante de pessoas público-alvo da Educação Especial na instituição; (IFSC, 2019, s.p.)

Para que isso aconteça, é fundamental ter um NAE estruturado, com recursos materiais e humanos qualificados, que possibilitem não só o acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial, mas também o acompanhamento do seu processo de ensino-aprendizagem.

3.1 O NAE NO CAMPUS ITAJAÍ

No Campus Itajaí, tentou-se implantar um NAPNE algumas vezes, sem sucesso, pois o trabalho de buscar, acolher e acompanhar os estudantes com deficiências ou outras necessidades específicas, ficava a cargo somente dos integrantes do Núcleo que também já tinham atribuições na Coordenadoria Pedagógica. Ocorreu que esse grupo foi enfraquecendo e por fim havia algumas ações pontuais de apenas poucas pessoas, o que inviabilizava que a inclusão ocorresse de fato.

Decorrente disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que iniciou

na rede no segundo semestre de 2019 ficou comprometido com a falta de uma sala de recursos multifuncionais para a devida assistência aos estudantes atendidos. Observou-se que não havia bibliografia na instituição que remeta à inclusão das pessoas com deficiência. Na sala disponibilizada, eram mínimas as tecnologias assistivas que existiam e que atendiam somente a necessidade de estudantes com baixa visão. Não tinha computadores para uso de estudantes com deficiência e nem jogos pedagógicos para a estimulação de suas funções cognitivas. Esses materiais são considerados imprescindíveis no fazer pedagógico do AEE.

Por essa razão, a pesquisa que se propôs foi investigar ações sistêmicas e articuladas no âmbito do Campus Gaspar e do Campus Itajaí na perspectiva de educação inclusiva, como meio para a reorganização do Núcleo de Acessibilidade Educacional. Ou seja, conforme as ocorrências das ações propostas pelo projeto observado de forma concomitante o impacto de tais ações no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Ademais, um NAE fortalecido supõe um AEE qualificado e que consequentemente repercute no processo de ensino-aprendizagem do estudante dentro da sala de aula.

4 RESULTADOS DO PROJETO

Inicialmente foram realizadas reuniões com a equipe do projeto para acordar ações e materiais necessários para o início do trabalho. Após foram feitas reuniões com os estagiários para uma melhor explicação do projeto de pesquisa quanto a seus objetivos e metodologia. Como estamos em um ano de pandemia, o projeto foi executado de forma remotamente com reuniões semanais pelo google meet. O projeto deu início com o levantamento bibliográfico das referências bibliográficas existentes no campus Itajaí que deveria ser feito pelos estagiários. Que em consulta às bibliotecárias observou-se que o campus não dispõe de nenhuma bibliografia referente ao assunto tema da pesquisa.

Posteriormente, foi feita uma investigação no campus Gaspar das ações exitosas que poderiam ser replicadas, no campus Itajaí. Nesta investigação foram encontrados vários eventos que foram replicados como:

- Eventos relacionados ao dia do Autismo - Live : Conversa com o médico neuropediatra Kligiel Vatutim Belzek da Rosa - palestra Funções executivas e os

efeitos comportamentais de estudantes com autismo.

- Publicação no Instagram relacionados no Setembro Azul que tem programação especial de valorização dos surdos e de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O mês de setembro é o mês de visibilidade da comunidade brasileira conhecido como "Setembro Azul", em referência ao dia 26 de setembro, data em que é comemorado o Dia Nacional do Surdo. Também foi feita indicação de uma lista de livros e filmes relativos à surdez, além da divulgação de mitos e verdades sobre a cultura e comunidade surda.

O presente trabalho também visou elencar algumas estratégias práticas de ensino para que fossem possível incluir os estudantes com deficiência e facilitar o trabalho docente em sala de aula. Para que tal objetivo fosse alcançado foram promovidos pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional, Coordenadoria Pedagógica e reuniões de cursos de área diálogos sobre a vivência dos docentes e os impactos no processo ensino- aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para que a estratégia descrita acima fosse melhor alcançada, no dia 10 de outubro de 2021 foi realizado um trabalho com uma psicopedagoga cujo título foi Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. Nesta palestra, ela orientou os docentes e técnicos administrativos no trabalho pedagógico com alunos com transtornos de aprendizagem.

Este projeto também promoveu o sentimento de pertencimento do aluno com deficiência na comunidade acadêmica por meio da pesquisa, já que por meio da bolsa do próprio projeto foram selecionados dois estudantes autistas que trabalharam no projeto como bolsistas. A estes alunos foi dada a oportunidade do contato com projeto de pesquisa e entender os passos da elaboração de uma pesquisa científica.

Para consecução deste projeto e procurando atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência foram adquiridos materiais bibliográficos, tecnologia assistivas, jogos pedagógicos, dentre outros. O recurso financeiro do projeto permitiu a aquisição de bibliografia para a biblioteca que não havia nenhum título, Tecnologias Assistivas para cegos baixa visão (teclado ampliado, reglete e punção) Produção de materiais: Planner semanal para distribuir preferencialmente aos estudantes autistas. Além de jogos pedagógicos que poderiam ser usados no atendimento aos alunos ou dinâmicas de grupos.

Figura 1 - Aquisição de bibliografia

Fonte: Arquivos do projeto

Por este projeto foram feitas várias discussões sobre o funcionamento e importância do Núcleo de Acessibilidade que resultou no Regulamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), regulamento que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Acessibilidade Educacional – NAE do Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, pode-se concluir que o projeto possibilitou o fortalecimento do NAE e disseminação da inclusão educacional de estudantes com deficiência com ações de pesquisa, extensão e ensino, além da potencialização da aprendizagem dos mesmos, considerando as especificidades de cada estudante, planejando e executando atividades e buscando sempre o aperfeiçoamento pedagógico por meio da formação e uma inclusão social autônoma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 20 Jul. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de Julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Planalto do Governo Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

FILIETAZ, Marta Rejane Proença. **Políticas públicas de educação inclusiva:** das normas à formação do intérprete de língua de sinais. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188279?show=full. Acesso em: 20 jul. 2023.

IFSC. **Resolução Consup nº 38 de 16 de dezembro de 2019**: Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional - NAE. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao38_2019_Aprova_NAE_com_anexo.pdf. Acesso em: 06 Ago. 2023.

MONTEIRO, Cátia Maria Alves. PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Acolher para incluir:** caderno de orientações para o acolhimento de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. 2020. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574365. Acesso em: 20 jul. 2023.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: USO DE APLICATIVO PARA UM ALUNO COM TEA

Bárbara Couto Gomes[1]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de desenvolvimento que dificulta a comunicação verbal e não verbal apresentando, às vezes, comportamentos estereotipados e excessiva aderência a certas rotinas/padrões comportamentais como dificuldade de comunicação, interação sociais, obstáculos para independência. Nos dias atuais, com o aumento no número de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular, houve uma preocupação de como estaria essa aprendizagem e quais seriam os meios possíveis para as intervenções e adaptações no currículo, atendendo a diversidade e a inclusão em sala de aula. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar por meio de um relato de experiência, o uso da TA por meio de aplicativos como recurso facilitador do ensino e aprendizagem para alunos com TEA. Trata-se de pesquisa qualitativa com relato de experiência, o qual será feito por meio de observações no cotidiano de uma criança de 5 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com a auxílio de um aplicativo para estimular o desenvolvimento da fala.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Políticas Públicas. Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

A temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) apesar do número crescente de diagnósticos não é tão difundida na sociedade. No âmbito escolar apresenta maior espaço nas primeiras séries da Educação Infantil. Com o avanço das ciências e tecnologias inovadoras o autismo vem sendo cada vez mais estudado e os portadores desse transtorno estão aos poucos conquistando uma melhor qualidade de vida no âmbito educacional e social.

A busca e aperfeiçoamento de métodos e práticas de ensino voltados para a pessoa com necessidades especiais precisa ser cada vez mais estimulada pelos profissionais na área de educação, elementos norteadores devem ser inseridos em sala e no dia a dia do aluno contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Em conformidade com Goutien e Cia (2011), que o estágio de desempenho de uma pessoa com TEA pode ser modificado de forma excessiva por meio de um

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação e Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG). E-mail: barbaracouto1@hotmail.com.

tratamento terapêutico adequado, principalmente através de uma assistência precoce, isto é, antes dos três anos de idade podendo ser aprimorados ajustamentos de condutas, utilização do vocabulário e/ou cognição, assim como desempenho social.

A educação exerce papel chave na definição do futuro das pessoas, em meio ao panorama social, profissional e pessoal de cada. Os novos moldes do ensino estão em constante busca por aperfeiçoar e manter a atenção participativa dos alunos, é um desafio diário de professores que acabam por terem que dinamizar o ensino no ritmo do avanço das tecnologias de informação.

Em meio a este cenário, pode-se considerar que os aplicativos (apps) são recursos valiosos na aprendizagem, transportando de maneira lúdica e prazerosa o desenvolvimento prático dos conhecimentos escolares, auxiliando o educador como um mecanismo a mais em sua prática educativa no processo de Ensino-Aprendizagem (NEVES e KANDA, 2016).

Em contrapartida, a utilização de app como recurso de ensino ainda é uma prática escassa, visto que, os docentes preocupam-se mais com os conteúdos programáticos, gerando uma dificuldade em relacionar o uso de Aplicativos com determinados conteúdos.

Assim, o trabalho tem como objetivo analisar por meio de um relato de experiência, o uso da TA por meio de aplicativos como recurso facilitador do ensino e aprendizagem para alunos com TEA.

O relato de experiência se dará no contexto de sala de aula, no qual um sujeito em idade pré-escolar diagnosticado com TEA fará utilização de um aplicativo como TA no auxílio do desenvolvimento da sua fala e posterior comunicação oral.

2 ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo “autismo” advém do grego “*autos*”, que possui o significado de “voltar-se para si mesmo”, criada no ano de 1906 por Ploulle em suas pesquisas acerca dos processos de pensar de seus pacientes com diagnóstico de demência, contudo, a palavra só foi divulgada em 1911 por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, que o destacou como um dos prognósticos a fugir da realidade e marco fundamental de pacientes esquizofrênicos (DIAS, 2015).

Leo Kanner, psiquiatra austríaco foi o responsável pelas primeiras publicações a respeito da síndrome do autismo, em 1943, chamando primeiramente de “Distúrbio

Autístico do Contato Afetivo", como uma situação de natureza e conduta intrínseca. As propriedades comportamentais observadas por Kanner foram: solidão autística extrema – isto é, oposição à modificações, assim como a constância da monotonia; presença de bons potenciais cognitivos, físico aparentemente normal, condutas baseadas em rituais, conturbações com o ambiente social onde a pessoa está inserida, gestos motores com estereotipias, falta de aptidão na utilização da linguagem para a comunicação com os outros. (TAMANAHA *et al*, 2008).

Sabe-se que o TEA é um transtorno de desenvolvimento global, o qual é definido de um ponto de vista comportamental e apresenta etiologias múltiplas, caracterizadas por graus variados de gravidade. A aprendizagem do aluno com TEA é permeada por diversos desafios para toda comunidade escolar, visto que para que o aluno consiga atingir o seu potencial e conseguir desenvolvimento da melhor maneira possível, é necessário que a escola reformule sua estruturação e planejamento em novos modos de ensino, com o objetivo de que a criança com TEA seja, de fato, incluída (CUNHA, 2011).

O diagnóstico do TEA pode causar repercussões no contexto familiar, como a difícil aceitação dos pais e o distanciamento de membros da família. Essas crianças, em sua maioria, se mostram incapazes de viver de forma independente, tornando indispensável o apoio de familiares ou mesmo de instituições (KLIN, 2006). Mesmo que se trate de uma síndrome ainda incurável, vale ressaltar que a partir de um diagnóstico precoce é possível obter evoluções no comportamento, nas habilidades motoras e nas habilidades sociais e comunicativas da criança (PINTO *et al*., 2016). Assim, quanto maior o apoio a essas crianças, maiores as chances de um futuro promissor (PINTO *et al*., 2016).

3 INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

As diretrizes que estabelecem a inclusão no sistema educacional brasileiro demonstram a importância desse processo para a evolução da sociedade, assegurando a prerrogativa do ensino a todos os indivíduos. Os recursos financeiros destinados para essa finalidade ainda estão muito abaixo do que corresponde à realidade, marcada por diversos aspectos complexos envolvendo os ambientes social, educacional e familiar, principais eixos para a base educacional de qualquer indivíduo.

ISSN: 2176 - 1396

A educação especial – estabelecida por meio da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) – é um processo educacional desenvolvido com base em princípios pedagógicos, garantindo uma série de investimentos e ações com foco no ambiente educacional especial, com a finalidade de apoiar, complementar, suprir e, dependendo do caso, até substituir determinadas atividades educacionais prestadas de forma tradicional, no sentido de oferecer suporte, tanto para o educador, quanto para o educando no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1994, mediante a Declaração de Salamanca que tratou dos Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), foram promovidos debates para fomentar uma educação verdadeiramente democrática, levando em consideração as particularidades de cada estudante, bem como compreendendo que o acesso e a permanência dos sujeitos com necessidades educativas especiais no meio escolar é o melhor caminho para o desenvolvimento social, com base nos princípios da dignidade humana (UNESCO, 1994).

O direito à educação se trata do primeiro dos direitos garantidos à sociedade, definido por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), reconhecendo a importância da educação no processo de formação do indivíduo como cidadão. Baseando-se na importante fundamentação de tal direito assegurado na sociedade brasileira, o mesmo deve ser garantido e concedido para todo e qualquer indivíduo, independentemente de qualquer aspecto peculiar, cujos direitos encontram-se assegurados constitucionalmente por meio do artigo 205, que estabelece que o ensino é uma prerrogativa assegurada para todos os indivíduos, bem como trata-se de um dever formal do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido por meio da Lei 8.069 (BRASIL, 1990), caracteriza o direito à educação para todos os indivíduos, onde, por meio do artigo 55, destaca a obrigação de pais e/ou responsáveis no sentido de matricular as crianças no sistema regular de ensino brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 (BRASIL, 2014), definido legalmente por meio da Lei 13.005, estabelece diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas no que tange ao ensino especial, como a meta nº 4, de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

4 TECNOLOGIA ASSISTIVA

O uso da tecnologia pode trazer benefícios no sentido de aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, pela ocorrência de suas peculiaridades envolverem a repetição de ações buscando a melhora no desempenho, análise de casos, a organização de estratégias, a absorção de informações para cumprimento de metas, a tomada de decisões, dentre as diversas outras atitudes que se relacionam na utilização de funções cognitivas, exclusivamente das executivas (RAMOS e SEGUNDO, 2018).

A TA foi criada em 1988 como elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law* 100-407, que compõe o *American with Disabilities Act*. Ela ganhou uma forte dimensão social a partir do final da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos e os países europeus buscaram alternativas para reabilitar os deficientes, projetando tecnologias de acessibilidade e capacitação humana (BERSCH e TONOLLI, 2006).

Uma das áreas que a TA pode ser aplicada é na educação, principalmente, pela utilização de *tablets*, computadores de mesa, notebooks e aparelhos móveis de telefonia como mediadores dos processos educativos de ensino e aprendizagem, visando uma inclusão e construção de uma autonomia de sujeitos que tenham algum tipo de deficiência.

A educação especial, no âmbito da educação inclusiva, busca na TA uma forma de incluir pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento. A sua utilização por estes sujeitos, deve ser centrada na possibilidade deles exercerem sua autonomia e direitos humanos (ALVES, FERREIRA e VIANA, 2017).

5 METODOLOGIA

Este estudo assume a abordagem de pesquisa qualitativa na medida em que busca produzir conhecimentos em prol do avanço da ciência, considerando a singularidade e a especificidade do fenômeno.

O relato de experiência será feito por meio de observações no cotidiano de uma criança de 5 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com a auxílio de um aplicativo para estimular o desenvolvimento da fala. Ele vive com sua família (pai e mãe) em Araucária, cidade da região metropolitana de Curitiba - PR. Sua casa está localizada na zona urbana, a criança está matriculada em uma escola de ensino regular.

Em um aparelho celular, será feito o *download* do aplicativo e, dentro dele, criado um portfólio de imagens de animais que pertencem ao bioma Mata Atlântica (esse bioma foi escolhido por se tratar das características naturais que a criança está inserida e tem contato) e do alfabeto. Durante sete (7) dias de dez (10) a quarenta (40) minutos, a criança terá acesso ao aplicativo com portfólios do alfabeto e de animais encontrados no bioma. Enquanto ele interagir com o aplicativo, serão feitas observações e anotações do comportamento dele em relação à usabilidade do aplicativo pelo responsável da criança. Depois de uma semana sem a utilização do aplicativo, como forma de examinar a assimilação do que foi aprendido com o uso da TA, será feito um teste de reconhecimento dos portfólios, por meio de projeções em *power point*.

Por se tratar de uma criança com menos de seis (6) anos de idade, será necessário a utilização e assinatura, pelos responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que concordaram com o estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados prévios do relato de experiência, pois a pesquisa ainda está em andamento e necessita de autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, demonstram que a intervenção em sala de aula, da criança com TEA, parte do pressuposto que tem que ser realizada, em um primeiro momento, com muito carinho e amor, pois a criança é muito inteligente, mas não conhece os limites e é muito opositor.

O desenvolvimento emocional, tem vindo a ser considerado uma das mais importantes aquisições para o bem-estar e para a adaptabilidade escolar e social. A competência emocional tem um papel central na vida humana e está interligada com os outros sistemas de desenvolvimento humano, nomeadamente, o cognitivo, o biológico, o comportamental e o social (MACHADO, 2012).

O desenvolvimento de competências emocionais, ocorrido na idade pré-escolar, é bastante exigente no sentido de requerer que as crianças consigam corresponder às exigências cognitivas e sociais, às limitações que lhes são impostas e às relações estabelecidas entre pares e com o grupo (MACHADO, 2012).

Em resultados preliminares, os dispositivos sensíveis ao toque são os mais utilizados por pais de crianças com TEA e que elas interagem sozinhas de forma

independente com estes aparelhos. Em sua grande maioria, o Youtube é o aplicativo mais acessado pelas crianças (FERREIRA et al., 2018).

Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), a pesquisa realizada sobre o consumo de internet por crianças e adolescente com idades entre 9 e 17 anos, revelou que 48% das crianças utilizam o celular como forma de acesso a conteúdos cibernéticos, visualizam vídeos mais de uma vez por dia (NIC, 2020). Esses resultados demonstram o potencial do aplicativo Youtube no consumo de conteúdos em formatos de vídeos por crianças e adolescentes nativas digitais (CORRÊA, 2015; PRENSKY, 2001).

Para que haja uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, alguns fatores como participação da família e educadores e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos são importantes neste processo (ALVES e MATSUKURA, 2011). Neste estudo, à medida que a criança está sendo apresentado aos portfólios do alfabeto e animais, foi observado uma maior interação e autonomia dela para o uso do aplicativo conforme relatado pela responsável, no qual "A criança está totalmente independente quanto ao uso do aplicativo [...]", principalmente com os recursos sonoros e de imagem.

Esse relato demonstra que o aplicativo despertou interesse e culminou na aprendizagem da criança acerca do alfabeto e dos animais. A criança também utilizou de recursos de assimilação entre as letras do alfabeto com os nomes dos animais. Tais observações também foram encontradas em Radwan e Cataltepe (2016), que mostraram como a tecnologia assistiva utilizada em um *tablet*, pode ser usada para o melhoramento do reconhecimento de objetos de ensino para estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a popularização e a fácil utilização dos smartphones, há um crescente número de aplicativos que auxiliam em atividades e tarefas do dia a dia, bem como podem desempenhar funções educativas. Esse relato de caso contribui para as reflexões sobre a utilização de aplicativos em *smartphones* por crianças diagnosticadas com TEA, no contexto das TA's. Os aplicativos para esses aparelhos de telefonias móveis podem apresentar possibilidades de emprego em atividades que

visam o letramento, a alfabetização e a comunicação oral de crianças com TEA por pais, professores e responsáveis por estes sujeitos.

Incluir crianças com TEA no ambiente educacional envolve uma série de mecanismos na educação e na legislação, bem como também está associado, principalmente, à evolução da sociedade, da família e, principalmente, dos indivíduos que atuam no ambiente escolar, tanto em sala de aula, quanto na administração, na organização e outros setores ligados, direta ou indiretamente, ao cotidiano do jovem portador de Autismo no ambiente escolar. Em relação aos aspectos escolares, a instituição de ensino deve ser formada por profissionais devidamente qualificados, por meio de uma estruturação educacional adequada – técnicas, conhecimento, experiência, entre outros atributos –, para atender os estudantes de acordo com as suas necessidades e peculiaridades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Cristina J.; MATSUKURA, Thelma. S. A tecnologia assistiva no contexto da escola regular: relatos dos cuidadores de alunos com deficiência física. **Distúrbios da Comunicação**, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/dic/article/download/8041/5905. Acesso em 08 maio 2023.

ALVES, Maria Dolores Fortes; FERREIRA, Guilherme Vasconcelos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Tecnologia assistiva na perspectiva de educação inclusiva: o ciberespaço como lócus de autonomia e autoria. **Laplage em revista**, v. 3, n. 2, p. 159-169, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756522014/552756522014.pdf. Acesso em 08 maio 2023.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José. Tecnologia Assistiva. 2006. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

CORRÊA, Luciana. Geração Minecraft: Uma abordagem cultural sobre o consumo de vídeos por crianças no YouTube Brasil. In: **Congresso Internacional Comunicação E Consumo**, 2015, São Paulo.

CUNHA, Eugênio, Autismo e Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopatol. Fundam.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, June 2015.

FERREIRA, Verilene; SOUSA, Tamires; MENDES, Marília; MARQUES, Anna. Investigando o uso de tecnologias de software por pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *In*: PÔSTERES - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS (IHC), 17., 2018, Belém. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. DOI: https://doi.org/10.5753/ihc.2018.4193.

GOUTIEN, P. C., CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão de literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 15(1), 43-51. 2011.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang. Acesso em 05 maio 2023.

MACHADO, A. P. O conhecimento emocional e o desenvolvimento socioemocional em crianças de idade pré-escolar. **Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional**. ISPA-IU, Lisboa, 2012.

NEVES, Libni Almeida; KANDA, Jorge Yoshio. Desenvolvimento e avaliação de jogos educativos para deficientes intelectuais. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, v. 12, p. 612-617, 2016. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/612-617.pdf. Acesso em 05 maio 2023.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572. Acesso em 06 maio 2023.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. Bingley: **MCB University Press**, 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

RADWAN, Akram; CATALTEPE, Zehra. The use of tablet PCs in teaching object recognition to students with ASD. In: **3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES**. 2016. Istambul, Turquia. Disponível em: http://dspace.ucas.edu.ps/handle/123456789/398. Acesso em 06 maio 2023.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fabio Rafael. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade**, v. 43, n.2, p.531-550, jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623665738. Acesso em 05 maio 2023.

TAMANAHA, Ana Carina; Perissionoto, Jacy; Chiari, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dosonceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**., v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. BR/1998/PI/H/7. UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ALTERNATIVA[1]

Sávio Bueno[2]

Eliziane Manosso Streiechen[3]

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo[4]

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as contribuições da contação de histórias para crianças autistas nos anos iniciais. Para tanto, consideram-se as discussões sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mais especificamente da inclusão das crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular. Como instrumentos para constituição dos dados, serão utilizados os registros de observações, e a videografia como ferramenta da investigação microgenética para que seja possível reconhecer os movimentos, os gestos, a fisionomia, as expressões e as ações das crianças, além da oralidade e da interação durante a atividade. Tais instrumentos auxiliarão na busca de respostas para o problema de pesquisa que é: como a contação de histórias pode auxiliar na socialização desenvolvimento da oralidade de crianças autistas dos anos iniciais? E a partir disso, constituir episódios e cenas que contemplem momentos em que a criança autista tenha apresentado interesse, socialização, desenvolvimento da oralidade entre outros aspectos importantes para o seu aprendizado. A pesquisa tem cunho qualitativo a partir de um estudo de caso e da pesquisa-ação, a pesquisa se apoiará em autores como Vygotski (1994) e Mantoan (2003) entre outros que discutem a importância da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para discutir questões ligadas a linguagem se apoiará em autores da Teoria Dialógica da Língua(gem) como Bakhtin, Volóchinov e Mediédev. O estudo será composto por seis etapas, sendo que atualmente encontra-se na elaboração da fundamentação teórica. As intervenções na escola estão previstas para o segundo semestre do ano de 2023.

Palavras-chave: Contação de histórias. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Socialização e Interação. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as Políticas Públicas estão focadas na inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com os dados do Ministério da Educação

---

[1] Pesquisa desenvolvida com o apoio da UNICENTRO e da Fundação Araucária – Pesquisa Básica e Aplicada (Projeto Flexibilização curricular em Língua Portuguesa para alunos com transtornos do neurodesenvolvimento). A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento, no Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO e foi aprovada pelo comitê de ética da UNICENTRO.

[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. saviobueno2017@gmail.com

[3] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. eliziane@unicentro.br

[4] Doutora em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. cristiane.mpa@gmail.com

(MEC), o Censo Escolar da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019), indica o número de aproximadamente 1,18 milhões de alunos da Educação Especial, sendo que cerca de 990 mil estão matriculados na rede pública de ensino regular, registrando um aumento de 11% em relação ao ano de 2017.

Desse modo, acredita-se na importância de didáticas pedagógicas com vistas à efetiva inclusão. Contudo, a aplicação dessas didáticas precisa iniciar desde o primeiro contato das crianças com a escola, para que todos tenham a oportunidade de se desenvolver e ter acesso ao conhecimento, por meio da equiparação de oportunidades de que necessitam.

Para tal, a presente pesquisa utilizará a contação de histórias, por meio de fábulas, contos entre outras histórias infantis no sentido de proporcionar o envolvimento e a interação de todos os estudantes nessas atividades.

O ensino ofertado nas escolas pelos professores possui como finalidade aproximar as crianças de um determinado conhecimento, para isso é necessário que os professores compreendam a importância da busca por estratégias capazes de instigar essas crianças a se envolverem nas atividades propostas e que essas atividades sejam inclusivas e possibilitem que o aprendizado ocorra como algo natural.

Com relação à inclusão das crianças com deficiência, mais especificamente daquelas que apresentam diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscam-se respostas para o problema de pesquisa que é: como a contação de histórias pode auxiliar na socialização e no desenvolvimento da oralidade de crianças autistas dos anos iniciais?

Embora o foco da presente pesquisa esteja voltado para crianças autistas, como trabalharemos com a perspectiva da Educação Inclusiva, oportunizaremos espaços de aprendizagem para todos os estudantes que a sala de aula contemplar.

Na busca de respostas para tal questão e para atingir ao objetivo da pesquisa que é “analisar as contribuições da contação de histórias para a inclusão de crianças autistas nos anos iniciais”, pretende-se, por meio das contações de histórias, possibilitar situações de aprendizagem voltadas especificamente às crianças autistas, e que levem em consideração as limitações e potencialidades de cada uma das crianças presentes em sala de aula.

Nesse sentido, ao obtermos respostas para essa pergunta, e caso a mesma seja favorável, será possível auxiliar professores para trabalhar com diferentes

conceitos e também demonstrar que a contação de histórias pode atingir a criança autista e permitir criar e adaptar vindo de encontro às necessidades particulares de cada criança.

Não se almeja desenvolver uma receita, e tem-se a ciência de que as respostas obtidas, nessa pesquisa, não poderão ser aplicadas com a garantia de se alcançar o mesmo resultado com todas as crianças autistas, pelo contrário, apresenta-se uma forma que quando pensada para uma criança específica, tomando como base as suas potencialidade e limitações, pode lhe proporcionar momentos de aprendizagem e inclusão, isso pode se aplicar para outros públicos, ao professor se dispor a entender cada criança.

A pesquisa se justifica pelo fato de que a promoção da inclusão ainda se mostra como um desafio para muitos professores que, por diversos motivos, não se sentem à vontade para agir no sentido a incluir.

Ao pensarmos na questão da inclusão de crianças autistas, que frequentam os anos iniciais, percebemos que as histórias têm um importante papel, mas que na prática, muitos professores acabam se restringindo à leitura de histórias, deixando assim de aproveitar as potencialidades da prática de contação de histórias.

Acredita-se que essa falta de utilização pode ser pelo desconhecimento das potencialidades dessas práticas e, nesse sentido, a presente pesquisa buscará investigar e descrever cientificamente tais potencialidades a fim de auxiliar outros professores.

Ainda existe uma grande defasagem em pesquisas no campo da inclusão e a presente pesquisa se mostra como mais um importante passo na busca pela inclusão das crianças autistas.

Estima-se que a partir das análises da pesquisa, seja possível verificar a que medida a contação de história estimula a socialização e o desenvolvimento da criança autista, além de que essa pesquisa poderá contribuir com as futuras pesquisas na área, bem como permitirá verificar a importância da organização do ensino, capaz de alcançar a criança que apresenta o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, pelo fato de ser pensada especificamente para ela e para aquela turma de modo geral.

Como justificativa da presente pesquisa, podem-se destacar os possíveis benefícios aos estudantes, fruto da possibilidade de aprendizagem na prática, pois no momento em que eles participam ativamente das atividades propostas, eles aprendem coletivamente envolvidos na ludicidade da história que está sendo contada.

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa visa a alternativas para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como uma sociedade com mais igualdade e garantia de direitos, em que as crianças autistas possam contar com práticas educacionais desvinculadas das tradicionais estanques e descontextualizadas que não dão conta de atender a singularidade dos públicos diversos que compõem as salas de aula, dentre eles, as crianças autistas.

2 DESENVOLVIMENTO

Há um aumento considerável de crianças e jovens com TEA frequentando as escolas regulares, devido à instituição de Leis e Políticas Públicas, fruto também da luta incansável de pais, familiares e demais profissionais pelos direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Para Silva, Gaiato e Reveles (2012),

> O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida [...] caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social. (SILVA, GAIATO E REVELES, 2012, p. 11).

Recentemente, foi aprovada a Lei no 13.977/2020 que protege os Direitos das Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a lei institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Diante da realidade das salas de aula atualmente, devem-se buscar diferentes modos de relação, a fim de criar situações que possibilitem melhor entrosamento e socialização, bem como que todas as crianças tenham os mesmos direitos.

No levantamento bibliográfico, parte constituinte do nosso estudo, percebe-se uma escassez em pesquisas sobre a contação de histórias e a inclusão de crianças com TEA. Ao se tratar de um público específico como as crianças autistas que estão nos anos iniciais a carência de pesquisa é ainda maior, mesmo esse tipo de atividade podendo ser uma atividade produtiva para a inclusão, uma vez que suscita a interação entre os indivíduos que fazem parte da atividade.

Consideramos que:

> As histórias infantis estão valorizando a diversidade e o direito à diferença de uma forma que estas passam a contribuir para o desenvolvimento social, a criticidade e a melhoria das atitudes das crianças enquanto participante ativo

> da sociedade. (MARIA; VALENTE, 2013, p.10).

Inserir e investigar as potencialidades da inserção de tais atividades no cotidiano escolar pode ser uma opção produtiva na busca pela promoção de práticas inclusivas no ambiente escolar e, ao se tratar de crianças que estão nos anos iniciais devemos considerar ainda que:

> O hábito de ouvir histórias desde cedo ajuda na formação de identidades; no momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre contador e ouvintes, o que faz com que toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes venha à tona, assim, levando-os a ser quem são. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p.2).

Esse momento de contar histórias, para que seja de fato produtivo, deve ir além da simples leitura, pois conforme Matos e Sorsy (2009, p.6) “Sim, existe diferença entre contar e ler uma história, porque também existe diferença entre palavra oral e palavra escrita” e o professor ao conseguir promover momentos como esse consegue ir além de uma interação distante entre leitor e ouvinte, consegue então estabelecer uma constante interação entre contador, história e espectador.

Parte-se do pensamento de Bakhtin (2008) para conceber-se “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”, bem como do que afirma Jobim e Sousa (1994) ao dizer que “é na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história” e desse modo, entende-se que é na linguagem e nas trocas por ela oportunizadas a partir da contação de histórias que a inclusão pode ser favorecida.

Nesse sentido, acredita-se que a contação de histórias pode contribuir para o processo de inclusão de crianças autistas dos anos iniciais e que se propõe investigar de que modo e a que medida essa contribuição pode acontecer.

Conforme Cunha (2015, p. 23), pode-se compreender que “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”.

Todas as crianças com TEA ou qualquer outro tipo de necessidade especial, têm o direito à inclusão no ensino regular e/ou ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cunha (2015, p. 19) destaca que:

> É fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles

> com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres.

É essencial que a escola esteja instruída e preparada para todos os casos, sobretudo, compreender as particularidades de cada criança, mesmo que essas apresentem necessidades especiais ou não. Vygotsky (1994, p. 13) apresenta que:

> O professor deve ter consciência de sua importância como mediador e compreender que cada criança dentro de sala de aula se desenvolve, amadurece e aprende de forma particular, ou seja, atinge expectativas de aprendizagens únicas e que a todo tempo deve ser valorizada e estimulada a atingir níveis cada vez mais elevados (VYGOTSKY, 1994, p.13).

O autor salienta a importância da escola para organização de uma educação inclusiva, ou seja, promover a aprendizagem de todas as crianças, em especial daquelas com deficiência. Desse modo Santos (2009) afirma ainda que a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escolaridade atual.

Para Vygotsky (1989, p.28):

> [...] não existe uma única forma de aprender e tão pouco uma única forma de ensinar, mas o bom aprendizado é, aquele que envolve sempre a interação com os outros indivíduos e a inferência direta ou indireta deles, e fundamentalmente, o respeito ao modo peculiar de cada um aprender.

De modo geral, as orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas nos indicam a importância do trabalho em grupo e organizado de modo cooperativo, do cuidado com os recursos a serem utilizados, da proposição de situações de aprendizagem significativas, explicitando práticas inclusivas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa terá cunho qualitativo e “analisa os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma com que estes registros foram registrados ou transcritos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48) e será desenvolvida em turmas dos anos iniciais que tenham crianças autistas.

A pesquisa contará com seis etapas, sendo a primeira delas, a análise do que se tem pesquisado com relação à contação de histórias com vistas à inclusão de

crianças autistas.

A segunda etapa será o contato com a Instituição em que a pesquisa pretende se desenvolver, realizando nesse momento o agendamento de uma reunião com os professores da escola, a fim de convidá-los para participarem da pesquisa, apresentando todos os procedimentos, sanar possíveis dúvidas quanto à realização do projeto. Também, será solicitada uma autorização que permita a gravação de áudio e vídeo dessas crianças e dos professores que vierem a estar presentes no momento das intervenções.

Será ressaltado na reunião que para manter o sigilo dos participantes da pesquisa serão utilizados nomes fictícios, elaborados pelas próprias crianças no início dos encontros, e também serão usados os registros escritos, sendo o diário de campo a fim de anotar o máximo de informações, bem como serão realizados registros fotográficos.

Com o contato com a instituição e o aceite em participar da pesquisa, passamos para a terceira etapa, em que nos reuniremos com os professores, para saber mais sobre as crianças autistas de suas respectivas turmas, conhecendo as limitações, dificuldades e habilidades que cada criança com TEA apresenta, bem como definiremos juntamente com esses professores as histórias que serão propostas para a turma, a quantidade de encontros em que iremos realizar as intervenções, a fim de construir uma organização conjunta que venha ao encontro das necessidades de cada criança autista e que de fato consiga promover a inclusão.

Durante o processo de construção, o pesquisador irá passar pela quarta etapa, a qual consiste em desenvolver observações para verificar a participação as crianças autistas em atividades, comportamento, oralidade e interação, para que a construção da contação de história seja pensada considerando o que o professor apresentou e também tomando como base aquilo que foi observado.

Na quinta etapa passaremos para a aplicação em que faremos momentos de contação de histórias com as crianças em que eles estarão envolvidos e farão teatros e desenho.

Por fim, a sexta etapa consistirá no retorno ao ambiente escolar, buscando discutir como foi a experiência de inserir a contação de histórias no cotidiano escolar, gerar questões para que os professores relatem as experiências vivenciadas com essas práticas, buscando saber se elas colaboraram em suas práticas para que assim seja possível compartilhar com outras escolas e professores.

A pesquisa utilizará como instrumentos de constituição de dados: registros de observações realizadas em sala de aula e a videografia que é uma ferramenta para a investigação microgenética de Wertsch (1985).

Conforme Vygotsky (2001) define a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. Desse modo, será possível analisar de maneira minuciosa as ações durante as atividades desenvolvida, principalmente nos momentos em que o pesquisador estiver realizando as contações de história.

Essa duração corresponde a uma ou poucas sessões, em delineamentos planejados ou a curtos segmentos interativos, em situações naturais, ou seja, os participantes terão suas reações registradas para posterior análise da maneira mais natural possível, ou seja, as análises serão realizadas considerando que o desenvolvimento psíquico do homem se realiza pormeio do que Vygotski (2001) chamou de processo de internalização.

Ainda, segundo o autor, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva) com interação em diferentes espaços de formação, principalmente pela especial atenção que teremos aos processos de inclusão e socialização oportunizados pelas atividades propostas aos estudantes.

Os vídeos posteriormente serão transcritos inteiramente, o que possibilitará uma análise mais geral, e para a organização e exposição dos dados a pesquisa trará episódios e cenas, que permitirão responder à seguinte pergunta de pesquisa “como a contação de histórias pode auxiliar na socialização e desenvolvimento da oralidade de crianças autistas dos anos iniciais?”, bem como o objetivo que é “Analisar as contribuições da contação de histórias para a inclusão de crianças autistas nos anos iniciais”.

E muito além disso, pretende-se que o projeto seja o ponta pé inicial para que os professores participantes possam inserir a contação de histórias em seu dia a dia de sala de aula sempre pensando em alternativas para atingir a todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estima-se que a partir das análises da pesquisa, seja possível investigar

a socialização, a inclusão e a aprendizagem de crianças autistas dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando a contação de histórias.

Dessa forma a pesquisa poderá contribuir com as futuras pesquisas na área, bem como o próprio encaminhamento das aulas empregado por professores dos estudantes que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista incluídos em salas de aula regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**.** Altera a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei no 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a **Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências**. Diário Oficial [da] União Federativa do Brasil, Brasília, DF: 09 jan. 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

MANTOAN. M. T. E; **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo : Moderna , 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar (INEP)**. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais (Cresce o número de estudantes com necessidades especiais) - MEC. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

SILVA, A. B. B; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012. Disponível em: http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Mundo-Singular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf. Acesso em 02 de agosto de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994..

MATOS, G.A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: Perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Primeira parte, p. 1-58.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. **Contação de histórias**: resgate da Memória e estimulo à Imaginação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre, V. 4, n.1, jan/jun 2008. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Forense Universitária, 2008

JOBIM e SOUZA, S**. Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel[1]

Vera Lucia Martiniak [2]

RESUMO

Este texto apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que almejou compreender A contribuição da ludicidade para a intensificação da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Sabe-se que a ludicidade deve estar presente na sala de aula, sendo elemento necessário no cotidiano de toda criança, independente da sua faixa etária, principalmente dos alunos que são considerados público alvo da educação especial e estão inseridos nas classes regulares. Nesse contexto, a relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, como o estímulo ao uso da fala para se comunicar, na organização do pensamento, seguindo uma sequência lógica, no desenvolvimento da imaginação, que estabelecem relações significativas de aprendizagem. O mundo do brinquedo, é um mundo composto, que representa o apego a imitação, a representação das experiências vivenciadas, a interação com o meio e a comunicação, que não aparecem simplesmente como uma exigência indevida, algo isolado do contexto social, sendo desafiador. Tem-se como objetivo compreender as práticas inclusivas a partir do Planejamento Educacional Individualizado -PEI, articulando-o com o lúdico, que engloba o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, de modo que o trabalho educativo seja organizado e sistematizado por meio de diferentes momentos de brincadeira. Com isso espera-se que as intervenções do professor contribuam com o desenvolvimento cognitivo e motor, possibilitando que no ambiente composto por alunos com diversas necessidades especiais, possibilite um ambiente de aprendizagem e respeito à diversidade. Para atingir os objetivos propostos a pesquisa têm como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como referencial teóricos os estudos de Vygotsky (1988), Luria (1991), Leontiev (1978), Winnicott(1975), e Kishimoto(1994),, explicitam a relevância ao lúdico como promotor de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola.

Palavras-chave: Inclusão. Ludicidade. Aprendizagem.

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: psicopedagogaalexsandra@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0642050632750354.

[2] Titulação, instituição e e-mail. Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vlmartiniak@uepg.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2586663143728140.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a ludicidade no espaço escolar é oportunizar à criança elementos culturais, que possam ser utilizados em outras formas de vivências, ampliando o seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papeis em toda sua riqueza e complexidade, preservando esse espaço conquistado por ela desde o seu nascimento, protegendo todas as demandas de outras atividades da classe, sendo assim que realizando experiências de aprendizado significativos e enriquecedores.

Assim, essa pesquisa teve como ponto de partida a seguinte indagação: como as atividades lúdicas contribuem para a intensificação da aprendizagem dos alunos que frequentam a educação inclusiva? Diante desse questionamento faz-se necessário que a educação possa estar se adequando a esta nova realidade, formulando políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade de ensino, partindo-se da premissa fundamental de que todos podem aprender! Adequar-se ao aluno, por meio de estratégias e recursos lúdicos é uma ferramenta importante para efetivar a aprendizagem e fazer valer a garantia dos seus direitos.

Complementando a LDBEN de 1996, por meio do Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, a educação especial foi tratada como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase na atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008a). Considerou a deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999).

Neste mesmo ano foi promulgado no Brasil o Decreto nº 3.956/2001, que assegurou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, determinando discriminação com

base na deficiência toda diferenciação que venha impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008b)

Os princípios inclusivos tem como pressuposto o sucesso de cada criança por meio da utilização de um planejamento centrado no aluno, a fim de intervir nas potencialidades que ele traz, mesmo com aquelas, que possuem desvantagens severas. Neste sentido, os estudos de Vigotsky, Luria, Leontiev, Winnicott e Kishimoto, explicitam a relevância ao lúdico como promotor de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola.

Aliar a ludicidade nesta proposta é possibilitar as capacidades que elas trazem, desenvolvendo as habilidades necessárias neste processo. Trabalhar sobre os temas dos jogos, brinquedo e das brincadeiras, oferecem para a criança elementos culturais para a sua utilização em outras vivências, ampliando seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua riqueza e complexidade, preservando esse espaço conquistado, protegendo todas as demandas de outras atividades da classe, realizando assim experiências de aprendizado significativos.

Essas reflexões levam a ponderar sobre a organização do trabalho escolar em momentos de trabalho e de brincadeira, de modo que as intervenções do adulto, ensinem a criança a brincar e favoreçam o seu desenvolvimento integral. O estudo se caracteriza de natureza qualitativa, exploratória, a partir do registro e coleta de dados dos diários de campo da pesquisadora, por meio da definição de categorias analíticas. Direciona-se as discussões para a ludicidade e a sua contribuição para os alunos público-alvo da educação especial. No segundo eixo apresentam-se os procedimentos metodológicos e por fim, são levantadas as possibilidades da ludicidade na aprendizagem dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

A centralidade no eixo da ludicidade tem relevância a partir da percepção das atividades lúdicas como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos. Para Kishimoto (2010, p. 1) a criança ao brincar tem possibilidade de “[...] explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”. Nesta direção, o estudo centrou-se no desenvolvimento das atividades lúdicas como

estratégia para a intensificação da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial. A produção científica, que tem como objeto a ludicidade na educação inclusiva, ressalta que o desenvolvimento de atividades lúdicas tem se tornado um importante aliado no trabalho educativo. Tanto na sala regular quanto nas salas de recursos, as pesquisas demonstram que a aprendizagem se intensifica, proporcionando aos alunos a apropriação dos conteúdos essenciais.

Vários estudos principalmente os de Vygotsky (1987), Leontiev (1978), Winnicott (2015), Luria (1997) e Kishimoto (2010) referem-se a relevância do lúdico como promotor de aprendizagens. Esses conteúdos originam-se nas interações entre as crianças quando estão brincando e permitem sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo incorporados as estruturas anteriores modificando – as. Para Kishimoto (2010, p. 1) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

A ludicidade necessita estar presente na vida dos alunos, principalmente dos que estão inseridos nas salas de aulas regulares e que possuem necessidades especiais educacionais. A relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, entre elas: o uso da fala, do pensamento e da imaginação, pois o mundo do brinquedo, é um mundo composto, que representa o apego a imitação, a representação, e não aparece simplesmente como uma exigência indevida, algo isolado do contexto social, mas representa a vontade de crescer e de se desenvolver a partir dela mesma.

Para Vygotsky “[...] a brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas”. (VYGOTSKY, 1987, p. 35) Aprender não quer dizer desenvolver, porém, desenvolver quer dizer aprender, ou seja, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2000, p. 118). Assim, o desenvolvimento

de atividades lúdicas, principalmente para os alunos com necessidades especiais possibilita a interação social.

Leontiev afirma que o brincar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Em outros termos, ao agir e participar ativamente da coletividade, realizando ações e atividades que reproduzam os processos culturais contidos nos objetos humanos, os sujeitos se apropriam dos conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que os precederam. Isso lhes permite assimilar a consciência social transformando-a em individual, pois "[...] é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente" (LEONTIEV, 1978, p. 130). Já para Winnicott (2015, p. 5) "[...] o lúdico é estimado como sendo algo prazeroso, por conta da sua capacidade de absorver o indivíduo de modo total e intenso, proporcionando um clima de entusiasmo".

Para Kishimoto (1998), o brinquedo tem aspecto cultural, material e técnico, ou seja, auxilia nas brincadeiras, já que a mesma é a ação que a criança realiza ao concretizar o ato de brincar. Entendemos que a ludicidade potencializa as aprendizagens recíprocas e, nesse sentido, deve estar presente nas atividades sistematizadas pelo professor.(KISHIMOTO, 2003, p.15). "[...]Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?

É de fundamental importância compreender a distinção entre os termos: jogo, brinquedo e brincadeira, diferenciando os significados atribuídos e entendendo as regras e objetos que as caracterizam, estudar a brincadeira e analisá-la na construção das funções do pensamento, da linguagem, da criatividade e da imaginação, direcionando ao lúdico incluindo ambos dentro da mesma metodologia de aprendizagem. A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos conteúdos acadêmicos.

ISSN: 2176 - 1396

3 LUDICIDADE

A essência para redefinir uma nova prática em que os professores, de um modo geral compreendam e recuperem o verdadeiro sentido do aprender se concretizando através da ludicidade, apropriando-se de diferentes materiais utilizados, sejam eles, objetos, cartinhas e ou sucatas, enfim, quando possuem um sentido profundo se estiverem representados pelo ato de brincar, a criança o interpreta como significativo e não se cansa de pedir aos adultos que brinquem com ela, reforçando esse significado.

Quando brincamos com a criança, tem-se a vantagem de dispor de uma experiência vasta, rica, podendo ir cada vez mais longe em a sua imaginação, aumentando com isso seu coeficiente não só de informações intelectivas, mas também em nível linguístico. Quando uma criança está brincando, o professor consegue realizar uma análise, a calcular melhor as proporções, equilíbrio, possui um repertório rico do ponto de vista linguístico e por isso ganha em organização e direção, abrindo novos horizontes para a criança, desafiando-a, não se trata de brincar no lugar da criança regulando ou levando a um papel de mera espectadora ou simplesmente de observadora do brinquedo, mas é o olhar de alguém que além de discernir o que serve e o que não serve, é capaz de colocar seu serviço de buscar com ela e para ela, os verdadeiros estímulos que ativem suas capacidades inventivas e diferentes possibilidades para brincar sozinha ou com outras crianças dando-lhe a oportunidade de interagir através das suas relações, fortalecendo-as.

Com o foco na ludicidade, compreendemos que o brincar é a peça fundamental neste processo, ela vem de encontro com o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio lógico e de tantas outras habilidades que complementam o seu desenvolvimento. Ao manipular, comparar, agrupar os brinquedos em seus diferentes espaços, a criança estará transferindo as hipóteses do que ela já conhece, associando-as com novas hipóteses aprendidas sendo mediadas pela professora e por seus colegas, ampliando o seu repertório linguístico e cognitivo.

Contribuem para a transformação da consciência da criança através da interação dela com a realidade, aguçam a imaginação, desenvolvem as funções executivas (controle inibitório, planejamento, execução e cognição), ampliam o vocabulário e o repertório linguístico, vivem experiências únicas de aprendizagem.

Por isso é muito importante valorizar a forma da criança olhar, interagir e construir o seu próprio conhecimento através da brincadeira, dessa forma estamos considerando os aspectos dinâmicos e modulares do cérebro, a sua especialização funcional, as relocações da rede neuronal e a cooperação intermodalidades desde o nível sensorial até a organização das funções cognitivas, a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade contempla múltiplos enfoques e consequentemente o aprendizado é inesgotável.

O sucesso das intervenções realizadas durante a brincadeira, não depende só de um ambiente estimulador, repleto de brinquedos, mas do contexto em que a criança estará inserida e da naturalidade com que a brincadeira começará a fazer parte de sua vida. A criança é curiosa por natureza, quando proporcionamos a elas condições favoráveis para criar, ela vai muito além, descobrindo um universo de possibilidades.

Brincando ela está experimentando, usando a aprendizagem cinestésica e a cada nova descoberta ela estará ampliando não só o seu vocabulário, mas também as conexões com o mundo que a rodeia. Essas oportunidades de aprendizagem aparecerão tanto individual como coletivamente, através das interações entre as crianças e os adultos que as rodeiam, saberão futuramente resolver conflitos, que foram vivenciados na brincadeira, desenvolverão habilidades que flexibilizam o raciocínio utilizando a comunicação.

4 POSSIBILIDADES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

Tratando-se da implementação de atividades lúdicas aliadas aos conteúdos curriculares no planejamento foi perceptível que os alunos demonstraram maior interesse e participação nas atividades. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Em relação a aprendizagem acadêmica foi perceptível os avanços na interação e na socialização, questões de autonomia, no raciocínio lógico, na apropriação do sistema de escrita alfabético e na ampliação do vocabulário dos alunos. Os avanços foram possíveis devido ao trabalho realizado por meio das atividades lúdicas.

O Decreto nº 7.611/2011 apresenta a garantia do ensino fundamental assegurando as adaptações de acordo com as necessidades individuais; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011). O PEI – Plano Educacional Individualizado, deve conter informações sobre o estudante, sugestões de encaminhamentos e de um programa pedagógico, com sugestões de adequações aos conteúdos e metodologias integrativas.

Após a coleta dos dados seguiu-se a análise de dados por meio da abordagem da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006), a qual transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Vale salientar que esta pesquisa dispõe de resultados preliminares que permanecem sendo investigados, durante o desenvolvimento deste estudo está sendo perceptível a importância da articulação entre o lúdico e a aprendizagem na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do estudo foi perceptível a importância da articulação entre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no planejamento curricular, tornando o processo educativo pertencente à aprendizagem. Os conteúdos foram adaptados para os alunos com necessidades educativas especiais, proporcionando-lhes diferentes momentos de ludicidade, respeitando as diversas maneiras de aprender de acordo com a individualidade de cada aluno.

Quando o pensamento havia sido flexibilizado, a base pedagógica estava consistente e a aprendizagem foi perceptível, os avanços na apropriação do sistema de escrita alfabético e na ampliação do vocabulário do aluno se evidenciaram, assim como foi despertado o desejo em aprender e buscar estratégias de conquistá-la. Muitos avanços foram possíveis devido ao trabalho realizado por meio da brincadeira, sendo sistematizados aliando ludicidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação **Referências** Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 17 dez. 2022.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 28 mai 2023.

KISHIMOTO. T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO. T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO. T. M. **Jogo Brinquedo Brincadeira e a Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Bases Psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento.** PSICOLOGIA E PEDAGOGIA.1, ed. São Paulo: Moraes,1991.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 mai. 2023.

VIANNA, M. M.; PLETSCH, M. D. & MASCARO, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: **Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/ arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf>. Acesso em 27 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas Às Pessoas Com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 09 jun. 23.

VYGOTSKY,L.S.LURIA,A.R,LEONTIEV,A.N. **linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2. ed. São Paulo:Ìcone,1988.

WINNICOTT,D.W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro, RJ: 1975, IMAGO EDITORA LTDA. Disponível em: https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/o-brincar-e-a-realidade-donald-winnicott-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 09 jun. 23.

MODALIDADES ESPECIAIS

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APLICADA AO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

RAFAELA CRUZ DIAS[1]

RESUMO DO MINICURSO
A deficiência, interpretada como um obstáculo ao desenvolvimento escolar, aplica-se à definição estabelecida a partir do Modelo Médico da deficiência, ainda presente no contexto escolar. Embora não constitua uma perspectiva consideravelmente difundida no Brasil; quando comparada a outras interpretações, como o próprio Modelo Médico; o Modelo Social da deficiência, o qual compreende o conceito a partir de fatores políticos e coletivos, apresenta uma forma mais abrangente de interpretação, do que a desenvolvida em face da existência de uma doença ou ausência de determinada capacidade. Entender a deficiência como algo além de uma imperfeição, considerando a amplitude pessoal de cada aluno, destacando suas múltiplas funcionalidades e potencialidades, deve ser a base do ensino de pessoas com alguma singularidade física ou cognitiva. O objetivo deste minicurso é conceituar a deficiência a partir de diferentes perspectivas, diferenciando deficiência física e intelectual, assim como serão apresentados conceitos associados à Educação Inclusiva e suas potencialidades acerca do Ensino de Ciências e Matemática. Será proposta uma conversa com os participantes sobre as suas experiências com pessoas com deficiência, em sua trajetória escolar e acadêmica. Também serão explorados conceitos como Inclusão e Acessibilidade, sendo assim diferenciados, de acordo com exemplos práticos. Posteriormente, será proposto um debate, como introdução aos conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, destacando as especificações, características relativas à realidade de inclusão e prevalência de deficiências em âmbito nacional. A partir das abordagens iniciais sobre os temas, serão exemplificadas metodologias e ferramentas de auxílio a discentes com determinadas deficiências físicas e intelectuais. Posteriormente, serão elencadas perspectivas lúdicas de aplicação inclusiva, exemplificadas através de associações com conteúdos específicos de Ciências e Matemática, de modo que o potencial dos alunos seja desenvolvido e amplificado. Como atividade prática, será proposto aos participantes a elaboração de um plano de aula, desenvolvido na perspectiva inclusiva, envolvendo conteúdos de Ciências e Matemática, para uma turma hipotética, que possui alunos com deficiências físicas e intelectuais específicas. As deficiências serão definidas previamente e os conteúdos serão de escolha dos participantes. Essa proposição deverá abordar a produção de um material paradidático, como ferramenta de apoio à aula elaborada. Serão disponibilizados aos participantes, diferentes materiais, como papéis de diferentes texturas, palitos de madeira, bolas de isopor, além de ferramentas para a elaboração dos materiais, como tesoura e cola. Durante o minicurso, serão exploradas toda a fundamentação teórica e prática necessária para a elaboração dos materiais, de acordo com o tipo de deficiência, definido como foco da elaboração das aulas. O minicurso foi elaborado e será aplicado com base em estudos realizados previamente, além da legislação vigente acerca de deficiência, e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, Materiais paradidáticos.

1

PROJETO INFORMÁTICA INCLUSIVA

H. Oliveira[1]

P. Godri[2]

RESUMO

Por meio do edital interno de apoio à extensão do campus Gaspar, foi contemplado no primeiro semestre de 2022 o projeto de extensão Oficinas de Informática Inclusiva, ação do NAE que teve como objetivo fomentar as competências da área de Tecnologia da Informação por meio de oficinas diversas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem. No segundo semestre por meio de novo edital o projeto teve a segunda versão. O público alvo de ambos os projetos foram a comunidade surda e educadores municipais que lecionavam com crianças surdas, como participantes externos. Já os discentes com deficiência, bem como os alunos ingressantes na primeira fase do curso integrado de informática foram os participantes internos. O protagonismo discente foi demonstrado pelos bolsistas remunerados com a ação, assim como pelos bolsistas voluntários do curso de análise e desenvolvimento de sistemas que tiveram a incumbência de pesquisar e aplicar as oficinas nos espaços internos e externos do campus. Como resultados destaca-se o envolvimento da comunidade externa nos dois projetos, os surdos frequentantes da Associação Blumenauense de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (ABADA) que conseguiram aprender a se comunicar por email; os professores da rede municipal que aprenderam a confeccionar jogos bilíngües Libras/Português e disseminar o conhecimento nos espaços educativos; os estudantes com deficiência que tiveram contato. com conteúdos mais lúdicos da área de informática e outros mais aprofundados, melhorando assim o seu envolvimento com o curso.

Palavras-chave: Informática inclusiva. Estudantes com deficiência. Programação.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais são instituições de ensino que têm como uma das suas finalidades principais gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Essas instituições foram criadas pela Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 IFs distribuídos por todo o país. De acordo com essa lei, o objetivo dos IFs é oferecer educação técnica e tecnológica integrada aos concluintes do ensino fundamental, buscando assim promover a formação profissional dos estudantes. Essa modalidade de ensino permite que os alunos cursem juntamente ao ensino médio regular e o ensino técnico em uma determinada área de

[1] Vínculo, servidor [Gaspar/área Educação Especial] e-mail: hagar.lara @ifsc.edu.br.
[2] Vínculo, (aluno/ [curso integrado de informática]) e e-mail: pedro.g2006@aluno.ifsc.edu.br

conhecimento. Além disso, a resolução CNE/CEB 06/2012 estabelece as diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, destacando como um dos princípios norteadores o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades. Isso inclui o público das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, buscando garantir sua inclusão e igualdade de oportunidades. Essa resolução também prevê a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) para esse público, bem como a adaptação curricular e a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal. No entanto, estudos recentes, como o de Rosa e Valer (2021), apontam problemas relacionados à permanência dos estudantes nos cursos integrados dos IFs. Segundo os autores, há uma alta taxa de evasão escolar nesses cursos, que pode ser atribuída a diversos fatores, como dificuldades financeiras, falta de motivação, baixo desempenho acadêmico, incompatibilidade com o curso escolhido, entre outros. É fundamental não apenas atrair novos alunos, mas também mantê-los nas instituições de ensino profissionalizante, oferecendo uma educação de qualidade. Nesse contexto, os Núcleos de Acessibilidade (NAEs) desempenham um papel importante, proporcionando acesso e aprendizagem para pessoas com deficiência por meio de ações e estratégias inclusivas. Os NAEs são órgãos vinculados aos IFs que têm como função coordenar e executar as políticas de inclusão e acessibilidade nas instituições. Eles são responsáveis por identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência e oferecer os recursos e serviços adequados para cada caso. No entanto, a implementação de ações pontuais, como os NAEs, nem sempre é suficiente para combater a evasão escolar, especialmente se não estiverem alinhadas a políticas públicas de permanência. O público das pessoas com deficiência enfrenta uma grande vulnerabilidade, trazendo consigo experiências de exclusão e discriminação por parte da sociedade em geral. Essas experiências podem afetar sua autoestima, sua confiança e sua motivação para continuar os estudos. Além disso, eles podem enfrentar dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar, aos conteúdos curriculares e às exigências acadêmicas. Por isso, é necessário que as instituições de ensino profissionalizante criem condições favoráveis para que esses estudantes se sintam acolhidos, valorizados e apoiados em seu processo de aprendizagem. Isso implica não apenas garantir a acessibilidade e o atendimento educacional especializado, mas também promover a participação social, o

protagonismo estudantil e a integração com os demais membros da comunidade escolar.

2 INCLUSÃO NA ÁREA DA INFORMÁTICA

Blumenau, cidade vizinha de Gaspar, onde está localizado o IFSC, é considerada a segunda cidade que mais cresce no Brasil na área de Tecnologia da Informação (TI). Empresas de grande porte e altamente reconhecidas no mercado estão situadas nessa região do Vale do Itajaí. O crescimento do setor de TI pode ser acompanhado de perto, uma vez que diversos estudantes concluintes ou egressos do campus Gaspar têm conseguido estágios ou empregos nessa área.

No entanto, para pessoas com deficiência, a área de informática apresenta desafios adicionais, uma vez que envolve habilidades prévias de raciocínio lógico para a interpretação de problemas, habilidades que muitas vezes não são acessíveis a esse público. Portanto, é essencial oferecer formação na área de informática para pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagem, a fim de promover a inclusão sem negligenciar as exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, tendências educacionais, como a abordagem do Pensamento Computacional (PC), têm sido amplamente difundidas. O Pensamento Computacional é um conjunto de técnicas da Ciência da Computação que podem ser aplicadas na resolução de problemas em diversas áreas. Sua implementação por meio de oficinas e atividades educacionais requer o planejamento e pesquisa por parte dos estudantes extensionistas dos cursos de informática. Eles precisam definir os conteúdos a serem ministrados, demonstrando o conhecimento adquirido durante o curso e tendo autonomia para buscar competências adicionais. Dessa forma, o tripé ensino, pesquisa e extensão é evidenciado, promovendo uma abordagem mais abrangente e enriquecedora para os estudantes. Com a ampliação dessas atividades e a inclusão de pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem, busca-se promover a igualdade de oportunidades e a formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mercado de trabalho em constante evolução. Ao oferecer formação técnica e tecnológica acessível e de qualidade, os IFs desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento social e econômico das comunidades em que estão inseridos.

3 METODOLOGIAS UTILIZADAS

3.1 Atividades ofertadas no primeiro semestre de 2022

Após uma reunião inicial altamente produtiva com a equipe do projeto, composta por professores e discentes bolsistas da área de informática, surgiu um planejamento abrangente de várias oficinas voltadas para a comunidade externa e interna do campus. O objetivo principal dessas atividades era promover o ensino e a compreensão de conceitos lógicos e de programação computacional, fortalecendo assim a alfabetização digital.

As oficinas ministradas pelos bolsistas abordaram uma ampla gama de tópicos. A primeira delas foi a Oficina de Introdução à Lógica, utilizando o site code.org como uma plataforma interativa para familiarizar os participantes com o pensamento lógico computacional através de jogos. Essa oficina foi especialmente projetada para os estudantes ingressantes no curso técnico do campus, a fim de criar uma base sólida para suas futuras explorações no campo da programação. Além disso, foram oferecidas oficinas de programação utilizando as linguagens Portugol e Python, focando nos fundamentos e na lógica da programação. Essas oficinas foram estruturadas para fornecer aos participantes uma compreensão prática dos conceitos, permitindo-lhes desenvolver habilidades básicas de codificação, como a utilização de estrutura de dados, variáveis, laços de condição e repetição.

Com o intuito de alcançar a comunidade externa, em especial a ABADA (Associação Beneficente de Assistência ao Deficiente Auditivo), foi realizada uma oficina específica sobre o uso das ferramentas do Google como o Gmail e Docs. Nessa atividade, os participantes foram introduzidos aos recursos e funcionalidades do Gmail, além de receberem conhecimentos úteis sobre outros aspectos do Google Docs. Outras oficinas ministradas pelos bolsistas abrangeram uma variedade de temas importantes. Uma delas abordou o uso de planilhas, apresentando aos participantes algumas opções disponíveis no Excel e fornecendo orientações sobre como aproveitar ao máximo essa ferramenta poderosa. Outra oficina concentrou-se em Java POO (Programação Orientada a Objetos), uma abordagem fundamental para o desenvolvimento de software eficiente e modular. O projeto também abraçou o campo da impressão 3D, oferecendo uma oficina dedicada a essa tecnologia inovadora. Os participantes puderam explorar os princípios básicos da impressão 3D

ISSN: 2176 - 1396

e até mesmo experimentar a criação de objetos simples.

Uma visita técnica na empresa Lince Tech com o foco na área de TI em Gaspar foi realizada com o intuito de mostrar aos estudantes a rotina de um programador em uma empresa, juntamente com uma oficina focada no framework Vue.Js na qual desenvolveram uma pequena aplicação de login. Essa atividade permitiu que os participantes explorassem e aprendessem sobre essa ferramenta popular para o desenvolvimento de aplicações web. Uma faceta inspiradora do projeto foi a inclusão de dois estudantes com deficiência, que compartilharam seus conhecimentos sólidos em programação com outros alunos que também tinham deficiências. Essa iniciativa, além de promover a inclusão, demonstrou a importância da troca de conhecimento entre os participantes e o poder da colaboração.

Durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), o projeto se dedicou a oferecer uma oficina especial para os professores de educação especial do município de Gaspar. Nessa atividade, os bolsistas desenvolveram jogos bilíngues em Libras/Português, utilizando um banco de sinais em Libras previamente organizado. Esses jogos foram criados com o intuito de auxiliar no aprendizado de forma inclusiva, incentivando a educação bilíngue para estudantes com deficiência auditiva. Como resultado dessas oficinas e atividades abrangentes, o projeto foi capaz de disseminar conhecimentos fundamentais nas áreas de informática e tecnologia, capacitando os participantes e incentivando o interesse em campos relacionados à computação e à programação. Essas iniciativas contribuíram para fortalecer a alfabetização digital, promover a inclusão e aumentar a conscientização sobre a importância da tecnologia no mundo contemporâneo.

3.2 Atividades ofertadas no segundo semestre de 2022

As atividades realizadas pelo NAE para os estudantes com deficiência iniciou com um coffee break de acolhimento para apresentação da equipe do núcleo, quando começaram as aulas do semestre 2022-2 e posteriormente duas visitas técnicas em empresa de TI, sendo que uma delas teve somente a participação de 4 alunos autistas, realizada no mês de maio na empresa Lince Tech. A outra visita técnica à empresa Senior Sistemas, sua sede localizada em Blumenau e filiais pelo Brasil e América do Sul que tem o propósito sobre gestão empresarial, de pessoas, de logística, de clientes, de supermercados e de acesso e segurança. Nesta visita

tivemos a participação de oito estudantes, onde além de ter uma palestra sobre a empresa, puderam fazer um tour e conversar com a recrutadora que explicou o processo de contratação para PCDs.

No mês de setembro foi apresentado durante o intervalo cultural uma música com interpretação em Libras, já que o campus possui uma estudante surda. Em relação aos feitos do projeto de extensão de Oficinas de Informática Inclusiva, foram realizadas várias oficinas de informática pelos dois alunos bolsistas da 4ª fase do curso integrado em informática e também com a colaboração de alunos extensionistas do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Todas as oficinas para o público interno foram realizadas no formato presencial nos laboratórios de informática. Exceto, uma que iniciou em uma das empresas que foi feita a visita técnica, onde os estudantes observaram e tiveram a explicação sobre a rotina dos desenvolvedores e depois foi finalizada no campus, com o desafio de desenvolver um projeto com a orientação de um estudante do ADS, colaborador da empresa. As oficinas realizadas pelos dois estudantes bolsistas do integrado foram: Oficina Introdução à Lógica, na qual utilizaram um site chamado code.org que teve como objetivo auxiliar os alunos das fases iniciais (1ª e 2ª), a compreender os pensamentos lógicos computacionais, logo em sequência a oficina de lógica, começaram a oficina de programação, de tal modo que introduziram os alunos na linguagem de programação Portugol e Python, mostrando as emendas básicas sobre programação como, tipos de variáveis, estruturas condicionais, estruturas de repetição e sintaxe.

A escolha pelas primeiras fases para a promoção dessa oficina inicial de lógica e programação se deu pelo fato de ter matriculados na turma três estudantes autistas e uma estudante surda das oficinas promovidas pelos estudantes do curso superior em ADS, foi realizada no início da execução do projeto, ainda em junho uma oficina de Arduino, onde o aluno formando do curso superior abordou uma programação bem básica com um aluno autista e uma aluna surda, a fim de promover o envolvimento destes na atividade. Outra estudante do curso superior trabalhou com três alunos das quarta e quinta fases, promovendo uma atividade de Programação Orientada a Objetos, conteúdo exatamente dessas fases. Porém, a aluna abordou o conteúdo de uma forma lúdica e acompanhando os três estudantes no passo-a-passo da execução da atividade, sendo que ao final lançou um desafio que todos conseguiram realizar. Na oficina que teve início na empresa de TI, onde os alunos autistas primeiramente observaram a rotina dos estagiários desenvolvedores da empresa, que também são

ISSN: 2176 - 1396

alunos das últimas fases do curso de informática do campus, tiveram a explicação das ferramentas utilizadas no dia-a-dia da empresa. No dia seguinte, com a mediação do aluno do curso superior, tiveram o desafio de praticar o que observaram na empresa, utilizando uma framework chamada VUE.JS para gerar uma front-end. Nessa oficina participaram três estudantes autistas das últimas fases.

4 RESULTADOS OBTIDOS NO ANO DE 2022

A seguir serão apresentados os resultados obtidos na comunidade interna e externa participantes do projeto.

4.1 Resultados do semestres 2022.1

Os resultados obtidos demonstraram-se altamente positivos, conforme relatado pelos estudantes ingressantes no curso de informática. Esses alunos perceberam a ação significativa do projeto em seu processo de aprendizagem, especialmente porque não possuíam conhecimento em nenhuma linguagem de programação. A participação nas oficinas proporcionou-lhes um primeiro contato enriquecedor com os fundamentos da programação, contribuindo para a ampliação de suas habilidades e conhecimentos nessa área. Além disso, foi observado que os estudantes autistas também apresentaram melhorias nas notas das Unidades Curriculares (UCs) de programação. Isso indica que o projeto teve um impacto positivo não apenas no aprendizado em geral, mas também no desempenho acadêmico específico desse grupo de estudantes.

Na comunidade externa, especificamente entre as pessoas surdas que frequentam a ABADA e os professores da rede municipal que atendem crianças surdas, a avaliação do projeto foi extremamente positiva. Os participantes tiveram a oportunidade de acessar novos conceitos e conhecimentos por meio das oficinas ministradas pelos bolsistas. Esse aprendizado adicional despertou o interesse em continuar a explorar as temáticas abordadas e a aplicar os conhecimentos adquiridos em suas respectivas áreas de atuação. Esses resultados evidenciam o impacto significativo do projeto tanto na comunidade interna quanto externa. Os relatos dos estudantes ingressantes, o progresso dos estudantes autistas e o feedback positivo dos participantes da comunidade externa reforçam a importância e o sucesso das

ações promovidas pelo projeto. O envolvimento e a contribuição dos bolsistas foram fundamentais para proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora e inclusiva para todos os envolvidos. Esses resultados incentivam a continuidade das ações do projeto, ressaltando a importância de fornecer oportunidades educacionais e promover o acesso a novos conceitos e conhecimentos nas áreas de informática e programação. Através do engajamento e do comprometimento com a inclusão e a capacitação, é possível impactar positivamente a vida dos participantes e contribuir para o avanço da educação tecnológica em geral.

4.2 Resultados do semestres 2022.2

Foram muitos os resultados positivos das ações mencionadas, tanto das duas visitas técnicas promovidas pelo NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante) quanto das oficinas promovidas pelo projeto de extensão.

Na primeira visita técnica, surgiu uma parceria que possibilitou aos alunos autistas do curso de informática retornarem à empresa para observar a rotina dos programadores e realizar uma tarefa proposta. Os quatro alunos relataram que gostaram da empresa, destacando o acolhimento e a inclusão presentes no ambiente, especialmente porque havia um estudante egresso autista trabalhando lá. Durante a primeira visita, esse estudante compartilhou sua trajetória motivadora de desenvolvimento após a formação e ingresso no mercado de trabalho. Esse depoimento teve um impacto significativo nos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes perspectivas de futuro e maior engajamento no curso de informática. Na última visita técnica realizada em uma empresa de maior porte, os alunos da educação especial tiveram a oportunidade de conversar diretamente com a responsável pelo recrutamento de colaboradores, esclarecendo dúvidas sobre as exigências para contratação. Durante a visita, eles foram informados de um edital aberto na empresa para capacitação de pessoas com deficiência. Um dos estudantes presentes na visita se inscreveu para o processo seletivo, demonstrando o interesse e a motivação gerados pela visita. Em relação às oficinas, os participantes com deficiência e outros alunos da primeira fase do curso de informática, que também participaram da oficina de lógica para programação, bem como das oficinas de Python e Portugol, relataram que receber o conteúdo de outros alunos em fases mais avançadas, mas com uma abordagem mais simples, tornou o aprendizado mais compreensível para eles. Eles mencionaram que alguns conceitos abordados ainda

não tinham sido apresentados nas aulas regulares, mas por meio das oficinas conseguiram ter uma compreensão melhor. Essa abordagem diferenciada permitiu que eles desenvolvessem habilidades de forma mais efetiva. Do ponto de vista dos extensionistas responsáveis pelas oficinas, os resultados foram o protagonismo dos envolvidos na busca por conhecimento sobre como abordar os conteúdos com a estudante surda e com os demais alunos com deficiência. Essa experiência possibilitou o aprimoramento das práticas pedagógicas, adaptando-se às necessidades específicas de cada participante.

Esses resultados demonstram o impacto positivo das visitas técnicas e das oficinas no desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos com deficiência. As parcerias estabelecidas e os aprendizados adquiridos durante as atividades proporcionaram oportunidades concretas de inclusão, capacitação e perspectivas de futuras inserções no mercado de trabalho. Além disso, a abordagem diferenciada nas oficinas contribuiu para a compreensão dos conceitos de programação, promovendo o aprendizado de forma mais acessível e significativa para os participantes. Esses resultados reforçam a importância de projetos de extensão e atividades inclusivas, que valorizam o protagonismo dos estudantes e promovem a igualdade de oportunidades no contexto educacional e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas nas oficinas não apenas auxiliaram os participantes aprendizes, mas também proporcionaram um benefício significativo para os discentes extensionistas que ministraram as atividades. Os estudantes tiveram a oportunidade de adquirir novos conhecimentos que ainda não haviam sido abordados em seu curso regular. Dessa forma, o objetivo de fomentar competências tecnológicas e promover a inclusão de pessoas com deficiência na área da informática foi plenamente alcançado. Essa constatação reforça a importância das ações mencionadas para a inclusão digital como um todo. As oficinas e as atividades promovidas proporcionaram um ambiente de aprendizado enriquecedor, onde os participantes puderam adquirir competências tecnológicas relevantes e ampliar suas habilidades no campo da informática.

Além disso, as atividades demonstraram que o acesso a novos conhecimentos e a oportunidade de compartilhar esse pensamento de forma inclusiva contribuem para a formação integral dos estudantes envolvidos. Ao proporcionar experiências de

aprendizado inclusivas, o projeto não apenas fortaleceu a inclusão digital, mas também promoveu uma maior conscientização sobre a importância da diversidade e da equidade no contexto tecnológico. Essas ações inspiram o desenvolvimento de habilidades tecnológicas em um público mais amplo, criando uma sociedade mais inclusiva e capacitada. Os resultados alcançados destacam a relevância de projetos de extensão e iniciativas educacionais que buscam promover a inclusão digital e desenvolver competências tecnológicas em pessoas com deficiência. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado acessível, adaptado às necessidades individuais e valorizando a diversidade, essas ações têm o potencial de transformar vidas, abrir oportunidades e construir um futuro mais igualitário e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 05/07/2023. Acesso em: 13 jul. 2023.

ROSA, A. M.; VALER, F. A. Análises sobre a Permanência Estudantil nos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623694874. Acesso em: 15 jul. 2023.

NDMAIS. Do têxtil ao TI: Blumenau é referência na economia catarinense. NDMAIS, 2022. Disponível em: https://ndmais.com.br/economia/do-textil-ao-ti-blumenau-e-referencia-na-economia-catarinense/. Acesso em: 01 ago. 2023.

Desafios no Atendimento Educacional Especializado: Relato de Experiências

Janecir Carla de Souza [2]

Joaquim Francisco Dias Setin [1]

RESUMO

A educação inclusiva, como definido pela normativa e legislação brasileira, é uma necessidade no processo de ensino-aprendizagem. Um ensino de qualidade e para todos e todas é um que consiga suprir as necessidades de seus estudantes, independentemente de questões como posição socioeconômica, local de nascimento, gênero e deficiência. Sem que haja processos de educação inclusivos, muitos estudantes em posição de vulnerabilidade estariam com seu desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo em risco. Para evitar esse cenário, a inclusão na área de educação é um conjunto de ações que possibilitam um ensino que promova equidade e diversidade, atendendo às necessidades diversas de discentes, às de docentes, e às dos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma profissional do atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da inclusão escolar. Tem-se que a obrigatoriedade da inclusão na educação está estabelecida em legislação, como a lei n 7853, de 1989, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n 9394, de 1996, sendo que ambos os documentos determinam a indispensabilidade de que os estudantes com deficiência sejam acolhidos e tratados conforme sua intersubjetividade pela escola regular. Um dos principais desafios para a inclusão escolar debatidos neste trabalho é a ausência do material didático e estrutura necessários para que o profissional AEE consiga exercer sua função, de forma que esse possa atender a intersubjetividade dos educandos. Constata-se certo grau insensibilidade por parte do corpo docente para o exercício do AEE e resistência deles para as intervenções realizadas por esse profissional, resistência que em momentos toma a forma de oposição, acentuada devido a dinâmicas de poder fomentada pela gestão da escola e relações interpessoais. É importante questionar a formação inicial de docentes, no sentido de melhor informar sobre inclusão e o papel do profissional AEE, para superar barreiras que possam frear o processo de desenvolvimento intelectual e individual de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Estudante com Deficiência. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

[1]Especialista em Neuropedagogia e Educação Especial pelo Grupo Rhema Educação Arapongas, Licenciada em Pedagogia – Faculdade Estadual de Campo Mourão – FECILCAM - souza.janecircarla@gmail.com.
[2] Mestre em Bioética, Licenciado em Ciências Biológicas, Pesquisador pelo Grupo de Pesquisa CNPq/PUCPR Bioética e Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – joaquimsetin@gmail.com.

A inclusão é realizada a partir de um conjunto de ferramentas e ações destinadas a eliminar a exclusão de pessoas de diferentes classes sociais, etnias, gênero, idade, condições físicas, deficiências ocultas e diversos aspectos, que são impedidas de exercer integralmente seus direitos (MONTOAN, 2003). Para a pedagoga Maria Teresa Montoan (2003), incluir é compartilhar o mesmo espaço, interagir com o outro, integrar as pessoas sem fazer distinção entre elas, sem deixar ninguém de fora. A autora ainda esclareceu em sua obra que há sustentação para a inclusão escolar na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no decreto nº 6.094 – Plano de Metas e Compromisso "Todos pela Educação", na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Decreto 7.611/11 – Educação Especial e o atendimento educacional especializado, no decreto nº 7.612/12 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Segundo Ferreira (2008), é necessário entender qual é o verdadeiro papel da educação inclusiva:

> "Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2008)."

Recentemente, Borges (2020), em sua obra acerca do Atendimento Educacional Especializado, reitera os apontamentos de Montoan (2003) e acrescenta a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais (UNESCO) como marcos normativo-teóricos – mesmo que sem peso de lei – para a inclusão na educação. Compreende-se, portanto, que a inclusão na Educação é um conceito fundamentado em tratados nacionais e internacionais e já tipificados e positivados em lei, restando, portanto, a realização no contexto do ambiente escolar.

Especificamente o Decreto nº 3.298 alterou a Lei nº 7.853, de 1989, que institui a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, definiu a educação especial como modalidade complementar aos níveis de ensino, modificando drasticamente o formato com o qual o estudante com deficiência será atendido na educação básica, procurando uma melhor inserção deste nas instituições de ensino e integração maior na comunidade. Como descrito por Borges (2020), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, artigo

4º, inciso III, estabeleceu que é dever do Estado garantir a assistência educacional especializada gratuita aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A base normativa e legal prevê que a comunidade escolar deve realizar atendimentos, disponibilizar recursos e orientar professores para o processo de aprendizagem no ensino regular. Para tal, definiu-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo profissional encarregado cabe elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento no qual consta as medidas de acessibilidade necessárias para garantir a participação dos estudantes nas atividades escolares, além de orientações para professores, inspetores e familiares, e esboço de parcerias com profissionais da área da saúde (BORGES, 2020; CHIARADIA e CARON, 2020; MENEZES, 2023).

Este trabalho tem como objetivo geral relatar a experiência de uma profissional de atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da inclusão escolar e, para tal, tem como objetivos específicos a) relatar a prática pedagógica em duas escolas que atendem estudantes com deficiência e b) discutir, a partir desse relato, os desafios e possibilidades para a inclusão escolar. A elaboração deste trabalho contou, para além da experiência profissional da autora, com a análise dos documentos norteadores da educação relevantes para o tópico.

2 DESENVOLVIMENTO

A prática pedagógica objetivo deste trabalho foi realizado em duas escolas, referidas aqui como escola A, e escola B. A primeira instituição de ensino (Escola A) fica localizada numa região periférica da cidade de Curitiba. Nesta instituição, o público atendido é majoritariamente estudante dos ensinos fundamental e médio, do 6 ano até 3 ano do ensino médio, caracterizando-se como ensino regular, no turno matutino.

A segunda instituição de ensino (Escola B), localizada na mesma região da Escola A, é parte do programa Paraná Integral, ofertando, portando, Educação em Tempo Integral (ETI), com professores atuando com dedicação exclusiva. Nessa instituição, os estudantes são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), permitindo maior atenção por parte do docente, visto que grande parte do atendimento

ISSN: 2176 - 1396

é realizado de forma individual ou em pequenos grupos, com o objetivo de permitir que possíveis barreiras de aprendizagem sejam mitigadas.

Assim como para as demais escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento referência para definição dos objetivos, escopos e conjuntos de aprendizagens no Ensino Básico (BRASIL, 2018), porém no contexto específico das escolas integrais do estado do Paraná, têm-se o Documento Orientador das Escolas de Tempo Integral (DO) que expande a normativa para abarcar as possiblidades que surgem com o regime integral de permanência na escola – o que por exemplo, torna possível incorporar à grade escolar o que noutras escolas de turno único são aplicados no contraturno.

A autora atuou em ambas as instituições como profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apesar de diferenças, as experiências em ambas as escolas foram marcadas por obstáculos ao seu trabalho, principalmente devido a resistência dos professores das disciplinas regulares, falta de espaços e materiais adequados para atendimento aos estudantes e má administração de conflitos e demandas por parte da gestão. Contudo, nem todas as situações nas escolas foram ruins. Destacam-se poucos professores que, dada a oportunidade, buscaram parceria com a autora para o desenvolvimento de atividades adaptadas, pediram orientação e informações, aceitaram a colaboração em planos e realizações de aula e estiveram abertos para críticas e dicas.

Além disso, as relações de poder e questões de gestão na escola interferiram nos limites do que era possível realizar, o que não surpreende, visto que, como discutiu Oliveira (2018), o estilo de gestão da escola pode gerar redes de discriminação pelas quais trabalhos como os de AEE são prejudicados, além do que, como debateu Simplício (2022), as relações interpessoais na escola podem exercer profunda influência nesses parâmetros para a ação.

À luz dos autores citados anteriormente, é importante relatar das experiências da autora que na Escola B a dinâmica de relacionamento interpessoal de um grupo limitado de professores e gestores – notadamente atuantes há mais tempo na instituição – e a propensão ao favorecimento e privilégio desses em detrimento à maioria da equipe, baseado puramente em relações interpessoais aquém das atribuições profissionais, comprometeram o trabalho em prol da inclusão social, até mesmo impossibilitando a autora, em determinados momentos, de atuar como a normativa prevê e como estava disposta.

Por ser uma instituição de único turno, os atendimentos da escola A são realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno, com dias e horários previstos no cronograma elaborado pelo professor da sala. Quando realizados em grupos, os atendimentos são divididos em turmas conforme as deficiências: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). É um espaço físico equipado com mesas, cadeiras, computadores, recursos pedagógicos e tecnologia assistiva, utilizados de acordo com a especificidade do estudante com o intuito de estimular o processo de aprendizagem.

No ensino integral, os profissionais da Educação Especial que trabalham com Atendimento Educacional Especializado são reconhecidos pela sigla AEE-I, que destaca a especificidade da ETI como campo de atuação. Neste ponto é importante ressaltar a diferença no atendimento nas duas modalidades das escolas – Tempo Integral e turno único: as instituições ETI, como a Escola A, não dispõem de uma SRM, sendo que

> "As salas de recursos multifuncionais têm a lógica de potencializar o ensino dos estudantes com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Não são um reforço e não substituem as atividades de salas regulares, com as quais devem estar em sintonia. São ambientes com materiais, mobiliários e equipamentos tecnológicos para ofertar o atendimento educacional especializado" (FAEC, 2021).

Como discutiram Vieira *et al*. (2017), ainda não há uma regulamentação que defina em que espaço e tempo esse estudante será atendido sendo que a legislação aponta que a participação tanto no atendimento educacional especializado (AEE) quanto nas propostas curriculares são direitos do público-alvo da educação especial. Assim, os atendimentos são realizados na sala de aula, durante as aulas, privilegiado, portanto, com participação em tempo real no processo educacional do estudante. Contudo, para aqueles estudantes que necessitam ou se beneficiariam de um atendimento mais individualizado, essa diferença tende a fazer com que instituições como a Escola B falhem em oferecer um atendimento mais eficaz em casos específicos, considerando que, como debateu Sotero, Cunha e Garcia (2019), é importante para a inclusão do estudante com deficiência.

O professor de educação especial acompanha o estudante em diversas disciplinas auxiliando nas atividades curriculares, pois nesse espaço não é possível utilizar-se de recursos pedagógicos para estimulação do desenvolvimento de

ISSN: 2176 - 1396

aprendizagem. Por esse motivo os profissionais de educação especial são facilmente confundidos pela comunidade escolar como professores de reforço (RODRIGUEZ, 2018). A falta de entendimento leva a um pensamento equivocado sobre as suas funções.

> "Muitos professores questionam a Educação Inclusiva por não entenderem realmente o papel do Atendimento Educacional Especializado. Infelizmente, ninguém contou para eles como deveria funcionar realmente o AEE: aspectos legais, quem atua, recursos e serviços oferecidos e quando é necessário recorrer ao Ministério Público para efetivar o atendimento do estudante que mais precisa" (RODRIGUEZ, 2018. Pg. 1)

Essa concepção equivocada sobre o profissional AEE não foi um problema na Escola A, provavelmente devido ao discutido anteriormente: a existência de uma SRM, espaço equipado e dedicado exclusivamente ao AEE. Na escola B, no entanto, um dos maiores desafios é a visão que os demais professores tem do profissionais AEE-I. Nessa instituição, esse profissional é visto pelos colegas não como um par, mas como uma figura cuja atuação pedagógica está subordinada às disciplinas curriculares; cuja atuação é não a de orientar, mas realizar as adaptações metodológicas; não como colaborador do processo educacional, mas como único responsável pelos estudantes com deficiência.

Ora, sim, os professores de educação especial têm o papel central na educação inclusiva, cabe a eles identificar e conhecer as dificuldades do estudante e suas características próprias. A partir disso, propõem atividades adaptadas garantindo o ensino mais eficaz. Contudo, "as pessoas têm que entender que a Educação Inclusiva é um direito e não um jogo de boa vontade ou favor por parte de educadores ou gestores" (MOLON e PACHECO, p. 2) e, portanto, como debatido por Chiaradia e Caron (2020), o papel do profissional AEE-I é concomitante ao dos demais professores, não subordinado ou menor na ordem da comunidade escolar.

Sobre inclusão, destaca-se:

> "Segundo a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), as adaptações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, quando necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Ainda, essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os estudantes que necessitam igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos" (MENEZES, 2023).

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, para que a educação inclusiva aconteça na escola se faz necessária a sensibilização e formação continuada do corpo docente, da equipe gestora e de todos os colaboradores, tendo em mente que toda pessoa tem direito a aprender de maneira igualitária e que cada um aprende de forma específica. Além disso, é na escola que os estudantes precisam ser acolhidos e estimulados a desenvolver todo o seu potencial. As instituições de ensino devem também viabilizar o acesso de pessoas com limitações físicas criando rampas, instalando elevadores, portas e banheiros adaptados para a utilização de cadeirantes. Além disso é indispensável a contratação de profissionais de apoio para acompanhar estudantes que não possuem autonomia para sua locomoção e outras atividades (MONTOAN, 2003; FERREIRA, 2008)

Considerando a normativa e as leis que regem a educação, as instituições de ensino devem assumir a responsabilidade de organizar o atendimento dos estudantes com deficiência ou não, e assegurar as condições necessárias para oferecer a eles uma educação de qualidade. Ainda segundo os documentos citados, para o envolvimento integral do educando no ensino regular, são levadas em consideração condições específicas de deficiência física, déficits cognitivos, altas habilidades, autismo e outras condições.

Nesse contexto e antes de tudo, tal qual discutiram Mendes (2015), a escola deve acolher pessoas com deficiência e promover as mudanças necessárias para assegurar seu direito à educação como previsto legalmente. O papel da escola é dar formação contínua aos professores preparando-os para trabalhar com estas exigências, devendo também assegurar cuidadosamente as adaptações e equipamentos necessários à aprendizagem.

Não obstante, ainda amparado pelos estudos de Mendes (2015), o que se vê nas escolas são profissionais despreparados e/ou ignorantes acerca dos parâmetros legais e de inclusão escolar como um todo, evidenciado nas experiências nas instituições A e B. Em ambas as instituições, os professores em geral resistiram às demandas de fornecer as atividades adaptadas, a colaborar com os professores AEE para aprimorar a abordagem pedagógica em sala de aula e alguns até mesmo se opuseram, de forma direta e até mesmo antagônica, às aproximações da autora quando esta agia em função de seu papel como profissional da educação especial.

Supõe-se dessas experiências, reforçado pelos apontamentos de Mendes (2013) acerca da necessidade de uma formação inicial informada na questão da inclusão escolar, e nos relatos contidos na obra de Chiarada e Caron (2020), que essa

predisposição negativa ao trabalho conjunto com a profissional AEE e a dificuldade em compreender a obrigatoriedade e a positivação dos direitos do estudante com deficiência vertem, em especial, de uma formação inicial carente e insuficiente nas vicissitudes da educação e na intersubjetividade dos educandos que a rede pública brasileira atende.

Portanto é importante que a instituição de ensino promova encontros e diálogo nos quais os docentes possam compartilhar experiências, numa dinâmica horizontal, sem hierarquizar ou inferiorizar o profissional AEE, estimulando novos aprendizados e auxiliando os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e a receptividade dos seus estudantes (MENDES, 2015). A fim de garantir a inclusão de estudantes com deficiência, tal como descreveu Borges (2020) ao discutir a normativa e legislação sobre educação especial, as atividades e avaliações devem ser adaptadas para dar suporte à aprendizagem atendendo à necessidade específica de cada estudante. É à luz dos apontamentos desses autores e da experiência da autora que se destaca como urgência o preparo da gestão escolar, especialmente no que tange a gestão democrática e numa perspectiva de Educação em Direitos Humanos, como forma de fomentar a inclusão e auxiliar os educadores AEE em suas escolas.

Considerando o escopo debatido aqui, é possível afirmar que a falha em identificar a Educação de qualidade como Direito Humano, característica ainda premente no Brasil e no mundo (EYNG, SILVA e PACHECO, 2022), permanece como um dos motivos de a inclusão escolar, especialmente a ação de profissionais do AEE ainda encontrar tanta resistência e terreno tão hostil, como o relatado pela autora. Supõe-se que num ambiente calcado na educação articuladora entre diferença e igualdade e na educação em e para Direitos Humanos, como discutido por Candau *et al.* (2013), as experiências da autora nas instituições A e B fossem diferentes, contando com uma gestão mais efetiva, um ambiente mais acolhedor e disposto para o ensino-aprendizagem de estudantes com (e sem) deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluído o objetivo de relatar a experiência como profissional de AEE, o que desponta é a necessidade de estudo(s) futuros para responder os questionamentos que podem ser traçados do que foi debatido neste trabalho. A

ISSN: 2176 - 1396

resistência encontrada pela autora é comum para os demais profissioanis AEE? Se sim, quais os motivos? A formação inicial está falhando na formação de professores e professoras que compreendam a necessidade e, para lalém disso, a obrigatoriedade – moral e legal – da inclusão nas escolas?

Ao longo do texto destaca-se como maiores desafios para a inclusão escolar a resistência dos professores e professoras em relação às ações e intervenções dos profissionais AEE, relações de poder que privilegiam uma parcela da equipe e que, caso essa parcela se oponha ao trabalho do profissional AEE, compromete o trabalho para inclusão escolar. Outro desafio evidenciado pelas experiências da autora é a falta de material e espaço adequado para que o profissional AEE possa se adequar à intersubjetividade dos estudantes com deficiência – além da falta de sensibilidade do corpo docente para essa intersubjetividade, o que predispõe muitos dos profissionais educadores contra as adaptações necessárias em suas atividades para atender a esses alunos.

REFERÊNCIAS

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

CANDAU, V. M.; PAULO, I.; ANDRADE, M.; LUCINDA, M. C.; SACAVINO, S. E AMORIM, V **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

EYNG, A. M.; SILVA, J. A. P. e PACHECO, E. F. H. A DEMOCRATIZAÇÃO EDUCATIVA COMO DIREITO E MEIO PARA UMA GLOBALIZAÇÃO HUMANIZADA. In.: **journal of Culture, Politics and Inovation**, n. 2, 2022.

FERREIRA, F. (2008) **Educação inclusiva**: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. Disponível em: https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisafazer/> Acesso em 06 de agosto de 2023

KLING, F. O que são salas de recursos multifuncionais e como está sua ampliação. **FAEC**, 2021. Disponível em: https://feac.org.br/o-que-sao-salas-de-recursos-multifuncionais-e-como-esta-sua-implantacao/. Acesso em 05 out. 2023.

MENDES, E. G. CIA, F. e CABRAL, L. S. A. Inclusão **Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine& Manzini, Marília: ABPEE, 2015

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete adaptações curriculares. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/adaptacoes-curriculares/>. Acesso

em 06 ago 2023.

MOLON, H. S.; PACHECO, R. D. **O conceito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2019.

MONTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003

OLIVEIRA, A. C. P. **Gestão, liderança e clima escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

SIMPLÍCIO, A. K. M. A importância das relações interpessoais na escola: alicerce para uma gestão democrática. In.: **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

SOTERO, M. C.;CUNHA, E. B. J. e GARCIA., V. A. Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? In.: **Caderno CEDES**, v. 39, n. 108, 2019.

VIEIRA, A B; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento:** atravessamento nos currículos escolares. V.44. Educação e Pesquisa. 2017.

PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Melissa Pereira Mello [1]
Edina de Souza da Silva [2]

RESUMO

O presente artigo traz aspectos voltados à pessoa com deficiência em seus processos inclusivos, seja no ambiente escolar ou na sociedade como um todo. Como problema, apresentamos o questionamento de como os processos inclusivos precisam ocorrer para que se possam atender as necessidades dos estudantes com deficiência de forma que contemple seu pleno desenvolvimento e aprendizagem? O objetivo é discutir sobre os processos inclusivos além do diagnóstico, no sentido de ver o estudante com deficiência enquanto sujeito aprendente e, portanto, como cidadão de direitos. A metodologia é de caráter qualitativo, partindo de pesquisa bibliográfica com o principal enfoque para artigos científicos de Vasques (2015), Bisol, Pegorini, Vanlentini (2017) e Mello e Santos (2021), além de obras clássicas de Freire (2014) e Lévi-Strauss (2006). Como resultado, a partir da análise das leituras escolhidas, foi possível refletir que ainda existem muitas práticas capacitistas e excludentes, que enxergam o diagnóstico antes da pessoa com deficiência. Por outro lado, há uma luta e efervescência bastante grande por parte de familiares e de muitos educadores em fazer valer os direitos dessas pessoas com um olhar mais humano e respeitoso. Nesse sentido, é preciso ressaltar que o papel da escola é ensinar, é estabelecer relações de ensino e aprendizagem, e, portanto, o diagnóstico não pode ser o ponto de partida para que a aprendizagem ocorra.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência. Diagnóstico. Aprendizagem. Sujeito.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se faz proveniente a partir de um marco histórico fundamentado em movimentos e lutas pela inclusão. Neste contexto, a partir de 2008, se legitima como documento normativo de todo o paradigma educacional relacionado à defesa dos direitos pertencentes aos alunos com deficiência, no sentido da socialização, participação e equidade. No documento oficial constam diretrizes, nas quais, se faz

[1] Mestranda em Educação pelo PPGPE/UFFS *Campus* Erechim. Psicopedagoga, especialista em Educação Especial e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Gramado/RS. E- mail: melissa.mello@edu.gramado.rs.gov.br

[2] Mestranda em Educação pelo PPGPE/UFFS *Campus* Erechim. Especialista em Gestão Escolar pela UFFS/*Campus* Erechim. Especialista em Educação Ambiental pela Portal Faculdades. Graduação em Ciências Biológicas pela Unochapecó. Professora da rede municipal de Concórdia/SC. E-mail: ednasys33@gmail.com

referência ao combate à discriminação e exclusão, as quais são submetidas muitas crianças. Neste sentido, BRASIL, 2008a, p. 5, afirma que:

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Há, sim, a necessidade de permear legitimamente, através de políticas públicas ou mesmo na instância escolar, a inclusão educacional, no sentido de materializar essas concepções relacionadas à educação de qualidade a todos, como direito. Pois, precisa ocorrer o fortalecimento de transformações socioculturais que possam contrapor culturas discriminatórias e de exclusão. Neste sentido, Freire (2014, p. 37), afirma que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, nações. Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência”. E, portanto, a escola como instituição social reconhecida, além de assegurar o direito à inclusão, também precisa auxiliar no desenvolvimento socioemocional de todos os estudantes.

A inclusão social fortalece a construção de valores e princípios voltados à diversidade, ao incluir e auxiliar na aceitação fortalece a necessidade da convivência humana de forma colaborativa e harmoniosa. Quando há a igualdade de oportunidades, se contribui à construção da cidadania, porém, essa condição e posição, parece não ter sido, ainda alcançada. Pois, continuam a existir grupos estigmatizados e excluídos em situações que se reproduzem socialmente.

Para Lévi-Strauss (2006), a diversidade das culturas em nossa contemporaneidade confere aos processos de convivência social uma atitude reflexiva do que entendemos ou interpretamos, necessariamente, “a guisa da diversidade", qual seja: social, cultural, política, sexual, econômica, jurídica, estrutural, ambiental, biológica, de gênero, de gostos, de raças, etnias, credos e assim sucessivamente. O âmbito da discussão engloba variados aspectos da vida social – de sociabilidades.

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, a escola é uma referência na formação de um indivíduo. A figura do professor constitui uma autoridade para os discentes. Portanto, deve-se levar em consideração a importância de se ter clara a abordagem pedagógica que se fará em relação à inclusão em sala de aula, o que desempenhará um papel fundamental na abordagem e questionamento sobre discriminação e preconceito social em relação à criança com deficiência.

Nessa perspectiva, entendemos que em muitas situações o diagnóstico é entendido como a única característica do estudante com deficiência no próprio espaço educacional.

Neste sentido, o presente artigo procura enfatizar a necessidade de uma abordagem além dos diagnósticos, tendo como problema a seguinte questão: Como os processos inclusivos precisam ocorrer para que se possam atender as necessidades dos estudantes com deficiência de forma que contemple seu pleno desenvolvimento e aprendizagem?

Para tanto, torna-se indispensável compreender como a escola é capaz de contribuir no desenvolvimento de valores que transformem os espaços escolares em ambientes que oportunizem a possibilidade de construção de autoestima e autonomia ao aluno com deficiência. E, por outro lado, que seja também, capaz de favorecer a ruptura de preconceitos sociais, e, desta forma, estimule a aprendizagem entre os alunos de modo colaborativo.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA AO ENCONTRO DA INCLUSÃO A PARTIR DA DIVERSIDADE

A escola, dentro de seu contexto social, tem um papel essencial na desmistificação de preconceitos sociais além de propiciar a aceitação das especificidades dos estudantes. Através de processos pedagógicos, torna-se um importante instrumento de construção ou reconstrução de valores e atitudes que permeiam e permitem posturas reflexivas, coerentes e críticas, em relação às deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, refletindo diretamente sobre práticas sociais preocupantes de desigualdades, produções de preconceitos e discriminações.

Uma vez que processos pedagógicos específicos sejam estimulados no ambiente escolar proporcionará aos alunos com deficiência a possibilidade de

identificarem-se ou diferenciarem-se com suas características, e, consequentemente, sentirem-se, socialmente valorizados. De acordo com Camacho (2003, p.9), há uma necessidade vigente em reformular as práticas pedagógicas no sentido de propiciar a valorização e a inclusão a partir da diversidade, portanto, é preciso:

> Estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros, as capacidades, permitindo assim o acesso a uma escola, uma educação, na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com as suas necessidades e características peculiares.

A aplicação de métodos pedagógicos definidos e bem elaborados, dentro do contexto pedagógico, além de incluir o aluno com deficiência, auxilia na apropriação de princípios sociais, aos outros alunos sem deficiência ou crianças neurotípicas, o que acaba por favorecer a empatia, naturalização e aceitação da diversidade de forma harmoniosa, aspecto extremamente positivo, influenciando ações plenas de cidadania fora do ambiente escolar. Neste sentido, a Declaração de Salamanca, (1994, p. 3 e 4), ao propor a estrutura de ação em educação especial, já reportava como princípio, a necessidade de estabelecer uma educação inclusiva com vistas à qualidade como direito aos estudantes com deficiências, além de facilitar a exclusão da discriminação, pois:

> [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

A escola, em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. O dever da escola, mais, precisamente do educador, é influenciar o educando a tomar consciência dessas necessidades sociais, que colaborem com o real discernimento de quais são essas necessidades essenciais e nas suas articulações sociais. É preciso questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão

ISSN: 2176 - 1396

ao que aprendem [...]. Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua - que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o 'natural'; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997).

Neste sentido, ponderar uma educação inclusiva além do diagnóstico, se faz necessária e urgente, considerar as potencialidades dos alunos com deficiência e desenvolvê-las, além do aspecto humanitário é um direito legítimo. Para Vasques (2015, p. 113), considerar somente o diagnóstico sem uma intervenção pedagógica adequada, acarreta um entrave no desenvolvimento das habilidades, torna-se reducionista e contrária, a inclusão que se espera, para a autora:

> No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. O apego descritivo às síndromes e "constelações de sintomas dos transtornos autísticos" permanece furtivo e não muito bem iluminado. Esvaziado de seu valor de conceito, ele é naturalizado. E o aluno, geralmente simplificado, é reduzido ao seu comportamento.

Essa abordagem pedagógica além do diagnóstico, assim como, a relevância ao desenvolvimento ao aluno com deficiência será abordada na próxima seção.

Nessa abordagem trazemos como enfoque o lugar da criança ou adolescente com deficiência enquanto sujeito pertencente ao espaço escolar e, portanto, com direito de ser visto e compreendido da forma como é, ou seja, a partir de suas singularidades.

3 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA - UM SUJEITO QUE PRECISA SER VISTO ALÉM DO DIAGNÓSTICO

As crianças, adolescentes e também adultos com deficiência estão ocupando os espaços escolares, exercendo o direito mínimo de suas cidadanias.

O processo de inclusão hoje é um caminho sem volta, resultado de muita luta tanto por parte das famílias quanto das próprias pessoas com deficiência. Obviamente numa sociedade capitalista em que vivemos, onde a diferença de

classe é extremamente demarcada, onde existe a exclusão do que não cabe numa normalidade, as pessoas com deficiência acabam não tendo a visibilidade e o respeito que deveriam.

Inclusive, ainda é perceptível em nossa sociedade atitudes capacitistas, negacionistas, falas de alguns profissionais da educação trazendo uma série de desculpas em relação ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência.

É preciso que haja muita mobilização no sentido de ainda conscientizar professores, educadores, gestores, funcionários de escola de que a inclusão não precisa ser um “bicho de sete cabeças”. Trabalhamos com seres humanos na maior amplitude de diversidade, vivemos num país plural, miscigenado, rico em cultura, com diferenças sociais, de gênero, de crenças, de modo de ser e de pensar.

Com as pessoas com deficiência não é diferente, portanto, não são elas que precisam se adaptar a escola que temos, é a escola que temos que precisa se adaptar a elas.

Nesse viéz Oliveira (2011) *apud* Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 94) partindo da teoria do modelo social de deficiência traz que

> Essa mudança de perspectiva permitiu aos teóricos do modelo social defender a ideia de que não se pode compreender o ser humano de forma isolada, individualizada, como se fosse a manifestação de um problema que deve ser corrigido para retornar à normalidade, mas como um ser em relação, que deve ser entendido como parte de um grupo social, de dada cultura, envolvido por uma história, constituído a partir de relações micro e macrossistêmicas.

Nesse contexto, a primeira atitude da escola perante este estudante que está frequentando o espaço escolar é enxergá-lo enquanto sujeito. Sujeito de sua própria história, sujeito de desejo de ser “gente”, de ser aprendente, de ser objeto de desejo do outro. Nós nos constituímos sujeito a partir do olhar do outro.

O termo “o olhar do Outro”, é bastante utilizado nas leituras psicanalíticas pra referir-se à pessoa enquanto um ser humano que se constitui sujeito, a partir do olhar de outra pessoa. O que Paulo Freire diria - se constrói “gente”.

Nessa perspectiva Mello e Santos (2021, p. 142) trazem que o “olhar do Outro” ganha um significado ainda maior no sentido de como a criança que possui alguma deficiência se vê em relação ao outro, ou seja, como ela se percebe e se entende e como essa relação se estabelece a partir da forma como o outro a vê, e essa dinâmica se dá pelas questões do inconsciente tanto familiar como escolar.

E olhar a criança como ser desejante e aprendente é ter um olhar inclusivo.

> Muitas vezes, o professor não precisa falar nada: ele consegue incluir ou excluir a criança apenas com o olhar. O olhar desejante, aquele que acolhe e que acredita no aluno, faz toda a diferença no processo de inclusão, principalmente de crianças com deficiência. Não somente o olhar do professor, mas da instituição escolar como um todo é de fundamental importância. (MELLO; SANTOS, 2021, p. 145).

O olhar desejante do professor para com o aluno com deficiência é o primeiro passo para que se possa ver o estudante com deficiência, além do diagnóstico. É o primeiro passo para que se possa enxergar essa criança/adolescente/adulto com plenos potenciais para a aprendizagem.

É necessário romper com os estigmas de um padrão de comportamento que se encaixa nos moldes da normalidade escolar. O nosso estudante com deficiência pode não deixar de ter deficiência, de ter paralisia cerebral, autismo, por mais que façam terapias para conquistarem uma melhor qualidade de vida, não existe cura para a deficiência, e nem esse deveria ser o propósito.

.

> Há uma mudança grande de perspectiva quando se passa a considerar que os problemas das pessoas com deficiência são causados por falhas de uma sociedade que precisa mudar. Outro ponto relevante é a distinção proposta entre doença e deficiência, sendo que esta última requer mudanças no ambiente, e não intervenções médicas (OLIVER, 1999a apud Bisol, Pegorini e Valentini, 2017, p.95).

Nesse aspecto, a escola enquanto esfera educacional, portanto, pedagógica, precisa compreender como essa criança aprende e nesse aspecto procurar conhecer suas particularidades, individualidades, estreitar laços com a família para compreender este estudante. Principalmente avaliar pedagogicamente quais são os déficits e potencialidades para efetuar o plano pedagógico desse estudante, conhecendo os pontos fortes, gostos e etc.

> Compreender a história social - pessoal - escolar como uma narrativa a ser lida, escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro, pode ser recontado, reconstruído permitindo outras significações. Os significados, os sentidos, as possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, mas produzem-se num *a posteriori*, ou seja, num tempo retroativo que é o próprio da linguagem. (KUPPER, 2000; JERUSALINSKY, 1999 *apud* VASQUES, p.114-115).

Obviamente, que quando se trata de aprendizagem, seja de alunos com deficiência ou sem deficiência, nem todos aprendem da mesma forma, alguns o processamento da informação pode ser mais lento, outros são mais visuais, alguns precisam de diversas entradas sensoriais para a aprendizagem e essas questões vão além do diagnóstico.

Enfatizamos, portanto, a importância de conhecermos aquelas crianças ou adolescentes, todos, independente de diagnóstico, e se soubermos do diagnóstico, melhor, podemos compreender de forma ampla o olhar que necessitam.

Outro aspecto relevante a ser colocado é que esta criança ou adolescente não necessita de um olhar capacitista do educador, não é para isso que serve o diagnóstico. Não serve para sentirmos pena ou pensar em oferecer qualquer tipo de atividade como uma pintura sem contexto. Esse tipo de prática capacitista, excludente e preconceituosa deve ser combatida nas escolas. Pois a escola é o espaço e tempo de aprender a fazer e ser.

O diagnóstico para pessoa com deficiência deve servir para que possa ser traçados os melhores planos terapêuticos com o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade vida. Para a escola, deveria servir para compreender melhor o funcionamento daquela criança ou adolescente e nunca para determinar suas capacidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de termos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que é a ultima legislação elaborada que traz o respaldo legal da pessoa com deficiência na sociedade, ainda é necessário combater no dia-a-dia, nos espaços escolares, falas e posturas de cunho excludente e desrespeitoso.

A importância daqueles profissionais da educação que têm uma postura mais engajada, que assume seu papel pedagógico enquanto ato político, é crucial nos espaços escolares para combater atitudes capacitistas. Fazer valer os direitos dos estudantes com deficiência e levar para o debate aspectos sobre a construção de uma inclusão mais humana e que, sobretudo enxergar esses estudantes enquanto sujeitos de suas próprias histórias e que não estão presos a um diagnóstico, são condutas que fazem toda a diferença.

É preciso lutar pela efetivação de políticas públicas, em investimento de formação de qualidade para os professores, em equipamentos para as escolas, em recursos de acessibilidade e humanos. Pois, o conhecimento, os saberes científicos podem desmistificar a compreensão equivocada que o diagnóstico define as possibilidades de aprendizagem, compreensão e participação na sociedade.

E ainda, escola como lugar de direito, lugar que legitima a constituição do sujeito estudante, lugar de socialização, mas, sobretudo de aprendizagem. As crianças, adolescentes e adultos têm o direito de aprenderem e se desenvolverem de forma cognitiva, social, emocional e física, independente de ter alguma deficiência ou transtorno.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. **Pensar a deficiência além do modelo médico, social e pós-social**. Cad. Pes., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367. Acesso em: 26 jul. 2023.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção a Diversidade e Educação Especial. *In*: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. *In*: Lévi-Strauss, Claude. **Diversidade das culturas**. São Paulo: Editora Presença, 2006.

MELLO, Melissa Pereira. SANTOS, Luís Carlos Borges. **A Psicopedagogia no Processo de Aprendizagem e a Inclusão da Criança com Deficiência.** Formação dos Professores em Revista, Taquara, v. 2, n. 2, jul./dez. 2021. Faccat. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/formacao/issue/view/116
Acesso em: 27 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

VASQUES, Carla Karnoppi. O diagnóstico e a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: ABPEE, 2015. E-book.

CIDADES INTELIGENTES: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM CURITIBA-PR

Letícia Wolf Moura Justus[1]

Patricia Rosi Bozza[2]

Tane Silvana Sumi Forgati[3]

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[4]

RESUMO

O presente artigo propõe um estudo sobre as políticas públicas de Educação Especial no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Município de Curitiba, com o objetivo de investigar as políticas públicas para estudantes com AH/SD, suas aplicabilidades e inovações, por meio de um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, que buscou descrever e interpretar o contexto das políticas públicas no Município de Curitiba. A pesquisa utilizou como aporte teórico principal o Modelo dos Três Anéis de Renzulli e a Legislação Brasileira que trata sobre o tema. Revelou que, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), a Prefeitura Municipal de Curitiba atende à legislação e às normativas federais que tratam de educação especial e da capacitação continuada dos profissionais, para que possam aplicar práticas para a melhoria da qualidade do relacionamento social, promovendo a incorporação de hábitos que estimulem atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas. Outro aspecto constante no estudo se refere à lacuna existente entre o acompanhamento do estudante com AH/SD na passagem de níveis de escolarização, quanto ao repasse de informações dos estudantes do municipal para o estadual e do estadual para o federal, ou seja, talentos durante essa trajetória podem ser perdidos. Neste contexto, propõe-se, por meio do Ecossistema de Inovação de Curitiba, o Vale do Pinhão, a criação de um Grupo de Trabalho para AH/SD na educação do sujeito com AH/SD, com a participação de diferentes Órgãos/Entidades Municipais, Secretaria de Estado da Educação, universidades, iniciativa privada e startups com o intuito de desenvolver políticas públicas para evidenciar as AH/SD em Curitiba e criar uma ferramenta para conectar todos esses atores, tornando Curitiba a cada dia uma cidade mais inteligente.

Palavras-chave: Educação. Altas Habilidades/Superdotação. Políticas Públicas. Cidades Inteligentes.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo

[1] Bacharel em Administração. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes. Prefeitura Municipal de Curitiba. lemoura@curitiba.pr.gov.br.
[2] Mestre em Educação. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes. Licenciada em Educação Física. Prefeitura Municipal de Curitiba. patriciabozza70@gmail.com.
[3] Mestre em Teoria Literária. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes. Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Curitiba. taneforgati@gmail.com.
[4] Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto Municipal de Administração Pública. cintiaccavalheiro@gmail.com.

o ensino fundamental, a etapa obrigatória assegurada pelo sistema, bem como o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, que se caracteriza como objeto da presente pesquisa, o estudo das Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD).

A legislação brasileira define pessoas com AH/SD, como aquelas que "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; artes; psicomotricidade, entre outras" (BRASIL, 2008, p. 15) e, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva, essas pessoas também apresentam "elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e para realização de tarefas em áreas de seu interesse". (BRASIL, 2008, p. 15).

Apesar das políticas e legislações garantirem direitos e orientações para o público da Educação Especial, ainda existem desafios na sua operacionalização na prática, pois a falta de conhecimento sobre o tema impossibilita a identificação desses estudantes na escola, sendo necessário aplicar a efetividade da educação especial no âmbito das AH/SD na prática. Para o acolhimento, o estudante com AH/SD é direcionado para a Educação Especial, a fim de desenvolver suas potencialidades com os direitos previstos na Constituição de 1988 e na Lei Federal n. 9.394/1996.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2021, os estudantes que se enquadram no público-alvo da Educação Especial não são obrigados à apresentação de um laudo médico para receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que o diagnóstico é caracterizado como pedagógico e não clínico.

Segundo Pereira e Rangni (2023) é importante ressaltar que os dados sobre crianças com AH/SD são subnotificados, uma vez que muitos casos não requerem avaliação neuropsicológica para superdotação, gerando dessa forma uma demanda reprimida para atendimento aos estudantes com AH/SD, que muitas vezes enfrentam dificuldades no ambiente escolar por apresentarem comportamento diferente.

Destaca-se, então, que as Cidades Inteligentes são aquelas priorizam os seus cidadãos e buscam atender as reais necessidades das comunidades por meio da formulação e implementação de políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas. Seguindo este pensamento, compreende-se que o campo educacional é uma das bases e meio para o crescimento individual das pessoas e que, a partir de programas e projetos de políticas públicas em prol da educação, é possível almejar o progresso em virtude da qualificação das pessoas para serem criativas e capazes de

compreender, codificar e resolver problemas cotidianos.

Neste contexto, considerando que as Cidades Inteligentes têm como objetivo melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos, a presente pesquisa tem como questão norteadora: como as políticas públicas no Município de Curitiba contribuem para o enriquecimento escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação? O objetivo principal do estudo é, então, investigar as políticas públicas no âmbito da Educação Especial para estudantes com AH/SD suas aplicabilidades e inovações no Município de Curitiba. Para a obtenção do objetivo geral, elencaram-se os objetivos específicos, sendo: descrever as características das Altas Habilidades/Superdotação AH/SD; analisar as políticas públicas desenvolvidas no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação no município de Curitiba, suas boas práticas e sua aderência aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para tal, como estratégia metodológica a pesquisa se fundamentou num estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, que buscou descrever e interpretar o contexto das políticas públicas de Educação Especial desenvolvidas no Município de Curitiba, utilizando-se apenas de dados de domínio público referente a tais políticas, disponibilizados na Rede Internacional de Computadores.

O estudo se justifica pela necessidade de produção acadêmica que estimulem a identificação das potencialidades na Educação Especial com ênfase em AH/SD, abordando aspectos como identificação, socialização, cognição, cidadania e autonomia, e tem relevância social ao analisar e interpretar o contexto educacional, social e político para propor sugestões ao atendimento público às pessoas com AH/SD, por meio da ação articulada de setores como saúde, educação, cultura, esporte, assistência social, família e direitos humanos e outros, pois a investigação sobre crianças com AH/SD em Cidades Inteligentes é importante para garantir a devida atenção educacional para o pleno desenvolvimento de seus potenciais e talentos em uma perspectiva inclusiva.

2 ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS

Altas Habilidades/Superdotação é caracterizada pela alta potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada pelo alto desempenho em diversas áreas das atividades humanas, inclusive acadêmicas, demonstrada desde a infância. Essas

áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

É importante ressaltar que o campo das Altas Habilidades/Superdotação apresenta concepções teóricas divergentes, o que favorece a observação estereotipada, proporcionando visões distorcidas em geral pautadas em casos raros que situam esta condição humana como um caráter de competência extrema em todas as áreas, quando na verdade não se trata de grupos homogêneos.

Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 11), “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes estudantes, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades”. Com isso, o atendimento, seja em sala de recursos multifuncional, em sala de aula comum, ou partindo de outra proposta educacional, precisa contemplar as necessidades educacionais desses estudantes, possibilitando a eles espaços mais desafiadores, com práticas diferenciadas, que sejam condutoras de reflexões, produção de conhecimento e ideias criativas.

A identificação de crianças com AH/SD tem se pautado na perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (2014), que consiste em um modelo de três círculos que se sobrepõem e representam a interligação da persona e dos fatores externos no início dos três anéis. Nesse modelo, a AH/SD é decorrente da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Segundo Pérez e Freitas (2012) alguns indicadores de habilidade acima da média são: vocabulário rico e avançado em relação aos pares; capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida; memória destacada; muitas informações sobre o tema de interesse; ser adaptável a novas situações; aprendizagem rápida em relação aos seus interesses. As autoras ainda referenciam como indicadores relacionados ao anel da criatividade as seguintes características: extrema curiosidade; ideias vistas como diferentes ou esquisitas; imaginação e inventividade; gosto pelo desafio, realização de perguntas provocativas, que exploram outras dimensões não percebidas.

Para discutir sobre o conceito de AH/SD, é preciso entender o conceito de inteligência. Muitos pesquisadores estudam a inteligência e diversos são os conceitos preconizados, porém por escolha teórico-metodológico será abordado o conceito de

Howard Gardner, que apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas. Este é um conceito muito apreciado no Brasil por sua aplicação prática nas escolas.

Segundo Gardner (1995, p. 21), a inteligência

> [...] implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo.

Na teoria das Inteligências Múltiplas, foram descritas oito inteligências, sendo elas: inteligência linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal ou cinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista. Na abordagem do autor, as inteligências são independentes, podendo apresentar-se em níveis diferentes, pressupondo-se, assim, que os estudantes superdotados e/ou com altas habilidades não necessariamente apresentam habilidades acima da média em todas elas.

Entende-se, então, que é preciso promover o desenvolvimento das crianças AH/SD a partir de sistemas de apoio para ajudá-las a aceitar suas habilidades, baseando-se em programas educacionais apropriados. A responsabilidade pelo enriquecimento extracurricular aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é realizado pela Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza como o principal serviço para essa modalidade de ensino, bem como tem sido concebido como um meio para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é umas das ações educacionais possíveis e que visa promover a efetiva inclusão dessas pessoas a partir de propostas de adaptação e enriquecimentos curriculares.

Em relação aos aspectos legais, originariamente, o ordenamento legal e normativo para pessoas com AH/SD está presente na legislação brasileira desde a década de 1960. Conforme parecer n. 23001.000.184/2001-92 do Ministério da Educação (MEC), foi a partir da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o título “Educação dos Excepcionais” e, em 1967, considerando estudantes superdotados prioridade nacional, o MEC instalou uma comissão nomeada por Portaria Ministerial a fim de estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes superdotados.

Em seguida várias foram as leis que fundamentaram o atendimento priorizado para estudantes com AH/SD, com destaque a legislação atual Constituição da

República Federativa do Brasil de 1988; Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN); a Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, e introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação” na LDB. A Lei n. 13.234, em 29 de dezembro de 2015, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação” entre outras leis que dão embasamento jurídico para o atendimento à pessoa com AH/SD.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a aceleração escolar é um procedimento recomendado para estudantes com AH/SD e um direito desse alunado. A LDBEN prevê a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, mediante avaliação feita pela escola para adequá-los. Dentre as diversas possibilidades de aceleração previstas, pode-se citar avanço nos cursos e nas séries, aproveitamento de estudos concluídos com êxito e organização de classes com estudantes de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento na matéria. (BRASIL, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado, que é garantido por lei e uma das formas mais comuns no Brasil de suprir as especificidades desse público, juntamente com a aceleração. Guenther (2009, p. 283), afirma que existem diversos tipos de aceleração e ressalta a importância de que seja feita a partir de uma avaliação bem estruturada, respeitando as peculiaridades do estudante.

Outras possibilidades para o atendimento educacional de estudantes com AH/SD incluem atividades realizadas durante as férias, períodos de contraturno, cursos na modalidade de educação à distância e obtenção de créditos em exames especiais que permitam a dispensa de algumas disciplinas durante o curso.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No Município de Curitiba, a política de Educação Especial é de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME), que a executa por meio do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), criado em janeiro de 2017, com o objetivo de adequar o setor à nomenclatura atual referente às políticas nacionais e diretrizes da Educação Especial e Inclusiva.

O atendimento aos estudantes com AH/SD é realizado nos Centros Municipais de Educação Especial (CMAEE), da Rede Municipal de Ensino (RME), que têm como missão a promoção da inclusão, o apoio às famílias e aos profissionais da educação, com atendimento de qualidade. O atendimento é realizado no contraturno escolar, sendo que o CMAEE deve prever e prover na organização de suas classes comuns, a criação de estratégias de ensino para os estudantes com AH/SD e, para atuar com estudantes que apresentem AH/SD, o professor deve fazer parte do quadro próprio do magistério – Docência I, ter curso de graduação e pós-graduação em Educação Especial ou AH/SD, e formação continuada que o habilite para atuação na área de AH/SD.

A identificação do alunado no município de Curitiba, é o primeiro passo para que as necessidades dos estudantes que possuem AH/SD sejam atendidas, pela RME, que possui aproximadamente 140 mil estudantes, dos quais foram identificados apenas 362 estudantes com comportamento superdotado atendidos pelos CMAEE nas dez regionais da cidade. No entanto, aponta-se que as salas para atendimento a AH/SD foram quadruplicadas, de cinco para 20 salas, o que evidencia a necessidade de potencializar esforços da sociedade e do poder público para a implementação de políticas públicas para esta parcela de estudantes, que tem como objetivo:

> • Ampliar o repertório cognitivo e socioemocional a partir do convívio em grupos de enriquecimento.
> • Proporcionar atividades de enriquecimento extracurricular, contemplando as diversas áreas de interesse e temáticas específicas.
> • Ofertar recursos diversos (humanos, físicos e materiais) para o desenvolvimento de projetos nas temáticas definidas pelas crianças e pelos estudantes.
> • Articular o processo formativo sobre a área de AH/SD junto com os profissionais das escolas e as famílias das crianças e dos estudantes.
> • Ampliar experiências investigativas por meio do trabalho por projetos.
> • Organizar a logística de atendimento da Sala de Recursos com vista à flexibilização do horário de atendimento e agrupamentos, conforme perfil e área de interesse do estudante. (CURITIBA, s.d, p.129).

Aponta-se que a SME está em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), cabe observar que o objetivo 10, trata da redução das desigualdades, mais especificamente na meta 10.2 que visa empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra e, o ODS 4 que dispõe a eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir

a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade, sendo a meta 4.5. Já a meta 4.7 se propõe a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, includentes e eficazes para todos. (BRASIL, 2014).

Neste escopo, o DIAEE busca promover o desenvolvimento de crianças/estudantes, bem como das relações fundamentais na convivência e na valorização das diferenças, pautando-se na equidade, em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE, indicada na meta 4, bem como a consolidação de ações na inclusão escolar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os estudantes que apresentam indicativos de AH/SD podem participar de atividades exploratórias na Sala de Recursos para AH/SD, onde o professor especialista da área pode observar as habilidades e os interesses, por meio da interação do estudante em diferentes grupos e materiais disponíveis no espaço. Nesse contexto, o AEE nas Salas de Recursos para AH/SD propicia uma prática pedagógica flexível, por meio de projetos que permitem a conjunção de interesses, a promoção de estímulos, o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento das diferentes habilidades. Para matrícula na Sala de Recursos para AH/SD, deve ser apresentada a avaliação e/ou apresentado o laudo que ateste essa condição.

No Município de Curitiba, os procedimentos gerais para o processo de encaminhamento estudantes matriculados em CMEIs e Escolas Municipais para Avaliação Psicopedagógica possuem protocolos a serem seguidos para o encaminhamento de estudantes com suspeita de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, sendo o trabalho conjunto entre professor que atua com a criança e o pedagogo a partir de preenchimento de Ficha Roteiro de Informação e visita para análise do CMAEE. Após consenso é emitida autorização para avaliação juntamente com ofício e demais documentos e por fim o recebimento da devolutiva da Avaliação Pedagógica, o pedagogo da escola deve dar continuidade aos procedimentos necessários e orientar a família.

Ressalta-se que o Município de Curitiba está em consonância com a legislação em vigor e com normas do Governo Federal que tratam de educação especial no âmbito da AH/SD, pois o Município de Curitiba, em consonância com o art. 4º da Lei n. 9394/1996, que traz como dever da educação escolar pública a garantia de

atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, aplicando a prática da educação extracurricular e oferecendo a capacitação continuada aos professores para que possam aplicar práticas para a melhoria da qualidade do relacionamento social, promovendo a incorporação de hábitos que estimulem atitudes de compreensão e aceitação das diferenças por parte de colegas, reduzindo dessa forma o bullying e quadros de violência escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A políticas públicas destinadas para pessoas com AH/SD são incluídas dentro da educação especial de uma maneira genérica, sendo necessárias medidas focais no atendimento de parâmetros específicos para a execução dessas políticas, principalmente no que concerne à ampliação de profissionais capacitados para identificar estudantes com AH/SD e conduzi-los ao processo de avaliação nos CMAEE ou institutos especializados.

Por meio da pesquisa realizada, constatou-se que Curitiba atende a legislação federal e desenvolve políticas públicas no âmbito das AH/SD por meio do DIAEE de sua Secretaria Municipal da Educação, sendo este o responsável por coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de estudantes que apresentam AH/SD, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da SME.

A pesquisa enfatizou que a educação especializada deve ter um olhar particular ao estudante com AH/SD, pois estes pertencem a um grupo subdimensionado aos olhos dos gestores públicos e do AEE, se comparado com os outros grupos que compõem o seu público-alvo. Observou-se, também, que o processo de identificação é o ponto inicial para ampliação de políticas educacionais voltadas a AH/SD, visto que, com uma identificação reduzida, vários superdotados estarão invisíveis e desperdiçados como pedras preciosas não lapidadas. Destaca-se, então, que processos de identificação de superdotados devem ser constantes, com a aplicação de regulamentos e protocolos padronizados entre os sistemas de ensino, principalmente, no ambiente escolar.

Outra demanda importante que se sugere é a construção conjunta de políticas públicas para AH/SD entre os governos Municipal e Estadual, a partir de uma intersetorialidade efetiva, integrando sistemas, informações e dados para

ISSN: 2176 - 1396

acompanhamento desse estudante na sua vida estudantil, acadêmica e profissional. É necessário mapear a produtividade e o aproveitamento acadêmico dos estudantes superdotados, ou seja, qual a contribuição do mesmo na comunidade onde ele está inserido atendendo dessa forma a Lei n. 13.234/2015 que dispõe sobre o cadastro nacional de superdotados.

Seguindo a linha da inovação, no âmbito da educação para superdotados, destaca-se que Curitiba quadruplicou o número de Salas de Recursos de AH/SD em 2022, passando de cinco para vinte salas, que ofertam AEE aos estudantes com AH/SD, regularmente matriculados nas escolas e nos CMEIs da RME. Pelos dados, o DIAEE recebeu mais de 660 formulários com indicação de estudantes com comportamento superdotado e nestes foram identificados 362 estudantes para atendimento prioritário.

A cidade de Curitiba, tem a inovação no seu DNA, pois uma cidade inteligente se desenvolve economicamente ao mesmo tempo que aumenta a qualidade de vida de seu cidadão e gera eficiência nas operações urbanas. Para promover ações neste sentido, a Prefeitura de Curitiba implementou um ecossistema de inovação denominado “Vale do Pinhão”, com o propósito de fortalecer e potencializar o ambiente de inovação por meio do empreendedorismo, economia criativa e tecnologia para transformar Curitiba em uma cidade cada vez mais inteligente. Assim, neste o ecossistema de inovação pulsante na cidade, poderia ser implementado um Grupo de Trabalho (GT) para Altas Habilidades/Superdotação na Educação dos Curitibinhas[5].

O GT, por meio do trabalho em rede, poderia ser criado com o objetivo de traçar o perfil desse alunado, observando-se talento a ser lapidado; mapear a localização residencial e escolar desses estudantes; compilar e conectar dados municipais, estaduais e da educação superior, além de manter um relacionamento próximo com os sujeito com AH/SD para poder canalizar o capital cultural e intelectual para um direcionamento profissional junto às empresas, Universidades e outros setores da sociedade civil para o ingresso na vida adulta, com vistas à utilização das potencialidades destes para o bem, evitando desvios de conduta com práticas ilícitas como exemplo ser um “*cracker*”, ocasionando desajustamentos sociais.

A composição do GT se daria por meio das Secretarias Municipais da Educação, Saúde, Esporte, Lazer e Juventude, Fundação Cultural de Curitiba,

[5] Termo utilizado pelo Prefeito de Curitiba, Rafael Greca de Macedo, para se referir às crianças nascidas e/ou residentes no município de Curitiba.

ISSN: 2176 - 1396

Fundação de Assistência Social, Agência Curitiba de Desenvolvimento, Instituto Municipal de Administração Pública, Secretaria de Estado da Educação, universidades como a Universidade Federal do Paraná, por meio do Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades e Superdotação (NEPAHS), que tem por objetivo desenvolver ações de política institucional para colocar em evidência as AH/SD nas universidades brasileiras. Desta forma, os estudantes receberiam o enriquecimento pedagógico em conformidade com a competência que cada um possui para ser estimulada e potencializada pela prestação dos serviços que os Órgãos/Entidades municipais oferecem à comunidade, visando – consequentemente – à ampliação dos serviços ofertados nas Salas de Recursos dos CMAEE.

Considera-se também a conexão com as *startups* integrantes do ecossistema de inovação que estão interessadas em pesquisar e desenvolver ferramentas para reunir numa única plataforma testes para serem aplicados nos estudantes, materiais de formação contínua para os professores, dados estatísticos desse público e uma conexão de profissionais e estudantes. Outro ator importante é a iniciativa privada via seus centros e institutos voltados ao público com AH/SD, onde parceria com a educação municipal e estadual podem ser aplicadas por meio de convênios, parcerias e cooperações técnicas em conformidade com a legislação municipal para acordos e ajustes, por meio de projetos inovadores e de parcerias. No caso de Curitiba, os projetos e parcerias podem proporcionar, por exemplo, para a abertura de escolas da SME aos sábados para o desenvolvimento de projetos de enriquecimento escolar.

Diante do exposto, acredita-se na possibilidade de explicações mais efetivas e transparentes para a comunidade de como as políticas públicas para AH/SD são importantes, tendo como consequência o aumento das habilidades e da qualidade de vida dos estudantes com AH/SD, que resultando em adultos potencializados por meio de práticas educacionais compatíveis com a excepcionalidade de cada um, estimulando a formação de competências para o seu futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ods/. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, **de 9 de janeiro de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Acesso em: 25 de mar. 2023.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.

CURITIBA. **Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba**: diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, s.d. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/diretrizes-da-inclusao-e-da-educacao-especial-de-curitiba-dialogos-com-a-bncc/19769. Acesso em: 12 jan. 2023.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas Habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Zenita Cunha. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 281-298set./dez., 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810/554. Acesso em: 10 set. 2022.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplina de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-28, jan./dez. 2023. Disponível em:

https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/5533/1318. Acesso em: 12 jan. 2023.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In:* VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas: Papirus, 2014.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves[1]

Alex Oleandro Gonçalves[2]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta a interação social, a comunicação e o comportamento. Alunos com TEA necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas para terem êxito na escola. Este estudo tem por objetivo apresentar práticas pedagógicas de intervenção para a Sala de Recursos Multifuncional e sala de aula regular visando a inclusão do aluno com TEA. Temos como problema de pesquisa: Quais práticas pedagógicas são apresentadas por teóricos sobre o TEA? Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, revisão narrativa, com base em Ribeiro (2014) e Sousa et al (2018). Para definir e caracterizar o TEA utilizamos como aporte teórico Ferrari (2012), Belisário Filho e Cunha (2010), Surian (2015), Williams e Wright (2008). São coletados dados bibliográficos de práticas pedagógicas de Williams e Wright (2008), Marco, Spalato e Duarte (2013), Silva, Arantes e Elias (2020). Concluímos que há necessidade de trabalho conjunto entre os professores da sala de aula regular, da sala multifuncional, da família e dos profissionais que trabalham com o aluno com TEA para melhores resultados. É importante levar em consideração, a realização de atividades diversificadas, considerando as preferências dos alunos, uso de pistas visuais para comunicação, estabelecer rotinas, utilizar histórias sociais, dentre outras, para o sucesso do trabalho na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncional.

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Estratégias Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

As nomenclaturas para se referir ao autista foram sendo alteradas ao longo da história. Neste artigo, utilizamos Transtorno do Espectro Autista – TEA. Nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre a temática têm aumentado. No entanto, ainda é uma área que merece atenção.

De acordo com a Lei nº 12.764/2012, “Lei Berenice Piana”, parágrafo 2º, “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” Prevê que “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado.” Mas, é necessária a adaptação curricular com estratégias pedagógicas para que de fato ocorra inclusão.

O diagnóstico da criança com TEA, muitas vezes, ocorre tardiamente perdendo-se muito tempo de estimulação. Ainda não há consenso de qual é a melhor

[1] Doutora em Educação (UFPR), SEEDPR, clauealex1@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (PUCPR), SEEDR, clauealex2@gmail.com.

intervenção para as crianças com TEA, mas, há consenso de que quanto mais precoce for a intervenção, melhores serão as possibilidades de desenvolvimento. Assim, este estudo justifica-se, possibilitando reflexões sobre a prática pedagógica com alunos com TEA na sala de Recursos Multifuncional e na sala de aula regular.

Temos por objetivo apresentar práticas pedagógicas de intervenção na Sala de Recursos Multifuncional e na sala de aula regular para o trabalho com alunos com TEA. Quais práticas pedagógicas são apresentadas por teóricos sobre o TEA? Realizamos um estudo apresentando estratégias possíveis para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, Professores de Apoio Educacional Especializado – PAEE – e professores da sala de aula regular. Nesta pesquisa qualitativa utilizamos a revisão narrativa, a qual tem a preocupação de fornecer sínteses narrativas, que permitem reunir informações de vários textos, disponibilizando de forma compreensiva aos leitores. (RIBEIRO, 2014). As etapas da revisão narrativa consiste em escolha do tema, busca na literatura, seleção de fontes, leitura transversal, redação e referências. (SOUSA et al, 2018).

Inicialmente apresentamos as definições de autismo elaboradas por pesquisadores ao longo dos tempos, descrevemos as principais características apresentadas em alunos com TEA. Depois, o foco deste estudo, estratégias pedagógicas para alunos com TEA e, por fim, algumas considerações.

2 TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Ao longo dos anos, o autismo foi classificado e definido de formas diferentes pelos pesquisadores que o estudaram. De acordo com Ferrari (2012, p. 5):

> O termo ‘autismo’ origina-se do termo grego autos, que significa ‘de si mesmo’. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. (FERRARI, 2012, p. 5).

Kanner em 1943, foi o primeiro a tratar o autismo com maior atenção, como "incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações". (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 9). Em 1944, o médico austríaco Asperger em “A psicopatia autista na infância” (LYRA; SOUPER, s/d, s/p), também identificou dificuldades na interação social e dificuldade de interação e tendência ao isolamento.

Williams e Wright (2008, p. 3), denominam autismo como Distúrbio do espectro do autismo (Autisc Spectrum Disorder – ASD) e o definem como um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança e afeta a comunicação, interação social, imaginação e comportamento: na área social o contato com o outro; na área da comunicação o atraso na linguagem e a dificuldade de compreensão e diálogo; na área do comportamento a preocupação com coisas incomuns, como padrões, detalhes e movimentos. (WILLIAMS; WRIGHT, 2008, p. 17).

Cada indivíduo pode apresentar maiores ou menores dificuldades em cada uma das áreas apresentadas. Por esse motivo, os estudos atuais englobam a criança com autismo num espectro que vai desde sintomas mais leves até os casos com sintomas mais severos em várias áreas, incluindo-se nesse espectro a Síndrome de Asperger.

Os Manuais sobre Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM) foram publicados pela Associação Americana de Psiquiatria e são referência mundial para pesquisadores, fornecendo nomenclaturas e critérios de padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos, inclusive para TEA (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Manuais sobre Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais

1952[3]	*DSM-I*	Autismo estava classificado como um subgrupo da esquizofrenia infantil.
1968[4]	*DSM-II*	O autismo infantil não estava incluído na classificação como uma síndrome, apenas como esquizofrenia e início da infância.
1980[5]	*DSM-III*	O autismo foi reconhecido como uma condição específica: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).
1994[6]	*DSM-IV*	A Síndrome de Asperger foi incorporada, passando a incluir casos mais leves.
2013[7]	*DSM-V*	Todas as subcategorias do autismo são incorporadas num único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA), com diferentes níveis de gravidade.

Fonte: Os autores, com base em DSM-I, DSM-II, DSM-III, DSM-IV e DSM-V (2022).

O CID-10 - Classificação Internacional de Doenças e DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – são dois dos principais sistemas clínicos internacionais de classificação de doenças mentais. Em 2018 foi publicado o CID 11. Profissionais da saúde utilizam esses sistemas para o diagnóstico do TEA.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), o TEA se classifica em Níveis e não mais

[3] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 1 ed.Washington D/C, 1952.
[4] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 2 ed. Washington D/C, 1968.
[5] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM. 3 ed. Washington D/C, 1980.
[6] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –DSM. 4 ed. Washington, 1994.
[7] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V. 5. ed. Washington, 2013.

em Grau Leve, Moderado e Grave ou Severo. No Nível 1, o autista necessita de pouco suporte e dificuldades em iniciar ou manter interação. No Nível 2, suporte substancial, dificuldade na comunicação verbal e não verbal, prejuízo social com inflexibilidade comportamental. No Nível 3, necessita muito suporte, severos prejuízos na comunicação, inflexibilidade no comportamento, resistência e alto nível de estresse.

Os índices de autismo têm aumentado desde que iniciados os registros. Em 2004 era de 1 para cada 166 nascimentos, em 2018 já se registrava 1 para cada 59 (PAIVA JUNIOR, 2019). Assim, quanto mais cedo for o diagnóstico, melhores serão os resultados com intervenção precoce. Sinais devem ser observados nos bebês ocorrer um diagnóstico precoce: ausência de intercâmbio com a mãe e outras pessoas, calma excessiva ou agitação desordenada, distúrbios psicomotores, dificuldades de alimentação, ausências de sorriso, de apontar objetos, de balbucios (ou com pouco significado) e principalmente linguagem tardia. FERRARI (2012, p. 98-103).

Nos casos mais leves de autismo é mais difícil o diagnóstico precoce, ocorrendo após a criança entrar na escola entre três e cinco anos, quando professores identificam alguns sinais. Entre comportamentos que causam preocupação, Williams e Wright (2008, p.11) destacam a falta do contato visual, desinteresse por outras pessoas, repetição de frases (ecolalia) e a sensibilidade ao barulho, aromas, ou ao toque. Quando adolescente, dificuldade ou desinteresse em ter amigos, em compartilhar, comportamentos inadequados e necessidade obsessiva por uma rotina.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA

O trabalho pedagógico com alunos com TEA é, no mínimo, muito desafiador. Como as dificuldades estão centradas na comunicação, no comportamento e na interação social, um dos principais desafios é quebrar a barreira e entrar seu “mundo”. Como estimulá-lo se não se comunica ou possui muita dificuldade em manter um diálogo? Como realizar um jogo em grupo se parece estar “longe” e não aceita toques ou aparentemente não está prestando atenção nos comandos? Como realizar atividades na sala regular se constantemente tem crises, birras e gritos, incomoda-se com barulhos, música, movimentos? É possível incluir esse aluno no ensino regular com aprendizagem significativa? Acreditamos que sim, e apresentamos algumas práticas pedagógicas diferenciadas que podem ser adequadas a cada aluno com TEA.

O trabalho do professor da sala regular, do professor da sala de recursos multifuncional, do professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), da família e de outros profissionais que acompanham o aluno com TEA precisa ser realizado em conjunto, de forma colaborativa, contribuindo na definição de atividades e estratégias para o aprendizado. O diálogo constante para trocas de informações e ações conjuntas fortalecerão o trabalho e o desenvolvimento do aluno com TEA.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aquele ofertado no contraturno na Sala de Recursos Multifuncional e as atividades desenvolvidas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, complementando e/ ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

A escola desempenha importante papel na inclusão, devendo conhecer as características da criança e provendo acomodações físicas e curriculares; treinar profissionais e buscar novas informações e consultores para avaliar as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis, pois os autistas têm diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada. De modo geral, deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para a aprendizagem do aluno incluído. (ALVES, 2010, p 45). Uma das primeiras etapas é uma entrevista com pais ou responsáveis sobre as características principais do aluno com TEA suas preferências. Após o levantamento começa o planejamento de ações para melhorar a interação, a comunicação e o comportamento do aluno.

Como o aluno com TEA apresenta dificuldades sensoriais que desencadeiam crises, a organização do espaço escolar para recebê-lo pode antecipar situações que geram dificuldade na inclusão. Williams e Wright (2008) propõem algumas estratégias: sinalizar o início, transição ou finalização de uma atividade com sons ou movimentos; reduzir ruídos durante a realização de atividades; manter alunos com dificuldades de concentração longe de janelas e portas de grande circulação; promover a antecipação das atividades com apresentação de rotina do dia.

Estratégias preventivas são importantes aliadas na antecipação de possíveis reações do aluno com TEA que possam interferir no processo ensino aprendizagem. É essencial evitar que a sensibilidade aos sons, cores, animações, desenhos, luzes, cheiros, texturas comprometam a permanência do aluno com TEA em sala de aula ou gerem crises que atrapalhem o andamento da aula e a aprendizagem. Porém, pode-

se usar as questões sensoriais a favor da boa interação do aluno, desde que lhe sejam agradáveis, podendo contribuir para seu desenvolvimento.

Mesmo os que falam podem ter dificuldades na compreensão das situações vividas, ou mesmo, na realização das atividades escolares. Geralmente, alunos com TEA que não se comunicam verbalmente apresentam maiores dificuldades. Para alunos que não falam é muito valioso o trabalho com figuras e fotografias para compreender significados, bem como o uso de objetos. Usar linguagem simples é essencial: dizer primeiro o nome do aluno e depois verbos e substantivos simples, fazendo contato frente a frente. O uso de computadores pode ser proveitoso, pois alunos com TEA reagem bem às informações nas telas dos computadores. Há vários jogos e programas que podem ajudar. Usar os interesses e aptidões do aluno: se é interessado em marcas de carro, por exemplo, tentar criar jogos relacionando os desenhos com palavras. Alguns alunos, às vezes, não se interessam pela fala, mas ficam fascinados com música ou canto, que podem também ser aproveitados.

Para ajudar alunos que falam a melhorar a comunicação podemos criar oportunidades que contem sobre seus interesses; pode-se propor ao aluno que diga a última palavra de cada verso de uma música infantil conhecida. Ensine roteiros, por exemplo, como e quando dizer “olá” e “tchau”. Para o aluno aprender o revezamento, pode ser usado um cronômetro que fique na mão de quem está na vez de falar.

É muito comum alunos com TEA repetirem palavras, frases, perguntas, e diálogos, o que pode ser útil para desenvolver a linguagem no início, mas é possível acrescentar novos repertórios, novos assuntos. Como entendem o significado literal, pode-se usar o “paralelismo”, escrevendo a expressão e ao lado o seu significado real.

Para antecipar crises de comportamento do aluno com TEA é necessário verificar se esta não está relacionada ao ambiente: etiquetas em roupas, luzes, sons, cores, multidões, aromas. Avaliar se o comportamento está relacionado à mudança ou transição; usar horários visuais para ajudar a entender o que irá acontecer em seguida; ajudar a enfrentar o revezamento e a perda com jogos, como os de memória.

Para comportamentos inadequados do aluno com TEA, as histórias sociais são possibilidades de intervenção. Criamos uma história com desenhos ou escrita (para os alfabetizados) contendo uma ação correta a ser realizada (FIGURA 1), deixando de lado o comportamento inadequado e passando a seguir o esperado socialmente.

FIGURA 1 – Exemplo de História social para alunos com TEA

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Silva, Arantes e Elias (2020, p.8).

Pistas visuais auxiliam a compreensão do aluno com TEA, sendo o painel de rotina, um grande aliado, com comandos verbais curtos, claros e diretos para que compreenda melhor como será o seu dia e diminuir a ansiedade. Muita informação pode gerar confusão mental e gerar crises. Para alguns, uma rotina geral do dia já é suficiente (FIGURA 2), para outros, é necessária a rotina mais detalhada de cada aula.

FIGURA 2 – Painel de Rotina

Fonte: Marco; Spalato; Duarte (2013, p. 44).

Professores da sala de aula regular, da Sala de Recursos Multifuncional e PAEE, com auxílio da equipe pedagógica e direção devem observar habilidades do aluno com TEA para criar as estratégias, definindo o objetivo que se pretende com o aluno com TEA. “Ao especificar o objetivo em termos comportamentais, dividimos a habilidade a ser ensinada em pequenos passos.” (SPALATO; DUARTE, 2013, p. 35).

Para alunos com muita resistência à escrita, mesmo para os já alfabetizados sugere-se: a Ajuda Física (AF) que consiste em pegar a mão da criança e fazer todo o movimento com ela (por exemplo, segurar a caneta com ela, em todo o percurso do

movimento); a Ajuda Leve (AL) consiste em tocar a mão da criança, direcionando o movimento (por exemplo, dar um toque no braço, ao invés de segurar a caneta); na Ajuda Gestual (AG) basta apontar para o que ela deve fazer (por exemplo, apontar para a caneta que queremos que pegue); já o aluno Independente (I) faz sozinho a ação (por exemplo, pega a caneta se solicitado verbalmente). Para alguns será necessária adaptação com outros materiais, como computador, notebook ou tablet.

Uma alternativa para que o aluno com TEA desenvolva autonomia para demais atividades escolares é a comunicação por fichas contendo ou não imagens a respeito do que se pretende: ir ao banheiro, pegar o lanche na mochila, formar fila com os colegas, participar da aula de Educação Física, pegar livro, entre outros. Aos poucos o aluno ganha independência e autonomia, o que varia muito de aluno para aluno, pois cada um apresenta maior ou menor resistência, tem peculiaridades únicas, as quais precisam ser observadas para que as estratégias estejam voltadas para cada objetivo esperado. Vale ressaltar, que os objetivos precisam ser graduais, voltados para uma ou duas ações esperadas de cada vez. Muitas mudanças exigidas de uma só vez podem sobrecarrega-lo e piorar seu comportamento e habilidades esperadas.

As práticas pedagógicas apresentadas neste estudo não esgotam as possibilidades de trabalho com os alunos com TEA na escola. Porém, trazem à luz algumas práticas que são possíveis de serem desenvolvidas no dia a dia de sala de aula e que podem fazer a diferença na inclusão dos alunos com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos apresentar práticas pedagógicas para serem desenvolvidas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de Recursos Multifuncional e nas salas de aula regular. Os alunos com TEA apresentam problemas relacionadas ao comportamento, à linguagem e à interação social. Dessa forma, as práticas pedagógicas necessitam levar em consideração essas características, as quais atrapalham a aprendizagem dos alunos com TEA.

Evidenciamos que, inicialmente, se faz necessário conhecer preferências e o que causa algum desconforto ao aluno com TEA. A partir daí, é possível iniciar a aproximação por meio de seu personagem, desenho, brinquedo preferido e assim ampliar seu repertório de interesses. Então, preparar a sala de aula evitando situações e objetos que podem desencadear uma crise.

A apresentação de rotina visual facilita tal compreensão do aluno com TEA sobre suas ações, pois como a comunicação a partir da linguagem é falha, este tem dificuldade em compreender informações dadas a partir da fala. Quando compreende, a ansiedade diminui e a previsibilidade do que se espera dele faz com que realize com menor dificuldade as atividades escolares. A sensibilidade sensorial pode ser outro fator gerador de crises. Dessa forma, o ambiente em que deve ser observado pelos professores para evitar que luzes, sons, cores, aromas possam estimular uma situação de irritação do aluno e atrapalhe o andamento da atividade a ser realizada.

Evidenciamos que alguns alunos com TEA necessitam de auxílio para realização de atividades escritas, muitas vezes de auxílio físico de seu professor. No entanto, gradativamente, faz-se necessário que o aluno seja estimulado para que realize as atividades com autonomia.

A história social também foi uma prática destacada por autores, pois muitos alunos têm dificuldade em se colocar no lugar do outro, de interagir com colegas e professores e realizar algumas atividades mais complexas. Então, a história social, seja por meio de desenhos (para alunos não alfabetizados) ou da escrita, auxilia a compreensão do aluno de como deve agir em determinadas situações.

Concluímos que não há um modelo único para o trabalho com os alunos com TEA, mas, todos os profissionais que trabalham com o aluno com TEA, a família e os profissionais da escola necessitam estar em constante comunicação, trabalhando em conjunto, contribuindo para que os avanços sejam mais significativos. Dando continuidade a este estudo, pesquisas que analisem a aplicação destas e outras estratégias na inclusão de alunos com TEA, contribuirão para a área de estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia. Mesquita.Cardoso; LISBOA, Denia de Oliveira. Autismo e Inclusão Escolar. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras: SE, 2010.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Fortaleza: 2010.

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

FERRARI, Pierri. Autismo infantil: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2012.

LYRA, Glaciene Januário. Hottis.; SOUPER, Hévilla Mayara. Transtornos globais do desenvolvimento na escola. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza. 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/transtornos-globais-do-desenvolvimento-na-escola. Acesso em 03 jun. 2017.

MARCO, Carmem Lídia da Silva Trunci; SPALATO, Marina Helena Trunci Oliveira; DUARTE, Viviane Rosalie. Estratégias acadêmicas. Autismo & Realidade. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Quantos autistas há no Brasil? Revista Autismo nº 4, 2019. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/revista/ . Acesso em 13 abr. 2022.
RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. Psicologia, Saúde & Doenças, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf. Acesso em 26 abr. 2022.

SILVA, Mirella Cassia da. ARANTES, Ana. ELIAS, Nassim Chamel. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. Psicologia Em Estudo, v. 25. e43094, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/Xk54pKzCmPVFPxpG68zsV7q/?lang=pt#. Acesso em 22 abr. 2022.

SOUSA, L. M. M; FIRMINO, C. F; MARQUES-VIEIRA, C. M. A; SEVERINO, S. S. P; PESTANA, H. C. F. C. Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. Revista Portuguesa de Enfermagem de Reabilitação. v. 1, n.1, p. 45-54, 2018. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25938/1/rperv1n1%2Cp.45-54.pdf. Acesso em 26 abr. 2022.

SURIAN, Luca. Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. Convivendo com o autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books, 2008.

BIBLIOTECA ESCOLAR INCLUSIVA

Tamires Cassia Rodrigues Okada[1]

RESUMO

A necessidade de ações inclusivas no ambiente escolar, é um assunto que se evidencia a cada dia mais em nosso país e no mundo. É necessário que alternativas sejam criadas e repensadas com o intuito de atender à essas demandas e construir parcerias com especialistas. Nesse sentido, o presente artigo, trata-se de um relato de experiência de um projeto de inclusão em uma biblioteca escolar localizada em uma escola social em Londrina no Paraná. O projeto apresenta ações para familiares de estudantes em situação de vulnerabilidade social neuroatípicos, com o intuito de acolher angústias e dúvidas e promover o acesso à informações úteis sobre inclusão e neurodiversidade. Para a realização desse projeto foram realizados encontros com profissionais especialistas e que atendem pessoas neuroatípicas, juntamente com pais dos estudantes dessa escola, realizando uma roda de conversa para atender ao público-alvo já mencionado. Como resultado, foi considerado que uma biblioteca escolar inclusiva necessita para além de atendimento formal e tecnicista, um olhar sensível às necessidades dos estudantes e seus familiares e que envolvam práticas atitudinais.

Palavras-chave: Biblioteca escolar inclusiva. Inclusão. Neuroatípicos. Vulnerabilidade social. Direitos.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, questões voltadas à inclusão no ambiente escolar têm crescido significativamente, no que tange a buscar alternativas para acolher estudantes neuroatípicos.

Nesse sentido, a biblioteca pode atuar como um espaço que promove o acesso à informação sobre essa temática, além de realizar ações que possam ser voltadas ao atendimento desse público, integrando comunidade escolar, estudantes, familiares e cuidadores.

O presente trabalho objetiva apresentar possibilidades de ações inclusivas na biblioteca escolar, para isso apresenta um relato de experiência sobre um projeto em andamento em uma Escola Social, que oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio Técnico e concomitantemente atende por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

[1] Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina e Bibliotecária no Marista Escola Social irmão Acácio. tamires.okada@grupomarista.org.br.

Como justificativa, apresenta-se a necessidade de promover ações inclusivas na escola utilizando a biblioteca com espaço para escuta, fala e compartilhamento de experiências. Para isso, é necessário que haja um olhar sensível em relação a essa temática e que alcance práticas atitudinais de todos os envolvidos no atendimento de estudantes.

Sob esse contexto, a biblioteca é um equipamento potente e que deve atuar de forma a dialogar com toda a comunidade escolar, sendo multiplicadora de práticas inclusivas e proporcionando acolhimento a todos. Possui ainda, um papel fundamental na construção da cidadania, pois, é na biblioteca que muitos encontram o acesso a informações importantes. É um espaço que vai além de princípios meramente pedagógicos, mas um lugar que pode promover o sentimento de pertença. Mendes (2015) comenta que é possível a elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação e a socialização com colegas e profissionais, elaborando atividades lúdicas específicas no que se refere ao atendimento neuroatípicas.

2 BIBLIOTECA INCLUSIVA

No que se refere ao atendimento de estudantes com alguma condição neuroatípica, a escola deve propiciar espaços que promovam o acolhimento e acesso às informações, que oferte possibilidades de acessibilidade e inclusão indo além de sua função tecnicista.

De acordo com Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021), O conceito de neuroatipicidade afirma que diferenças neurológicas são conexões neurológicas atípicas fora dos padrões ideais perpetuados na e pela sociedade, e essas devem ser compreendidas como quaisquer outras particularidades humanas, e não como doenças a serem tratadas e curadas. Tendo em vista essa afirmação, estudantes neuroatípicos não são considerados deficientes, contudo, entram nessa categoria em casos específicos perante a legislação.

A Lei 7.853/1989: estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e considera os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (Brasil, 1989). Ou seja, assegura o pleno direito dessas pessoas perante a lei. O que

engloba inúmeros contextos que podem vir a impactar diretamente no atendimento e acolhimento dessas pessoas, como é o caso da biblioteca.

A biblioteca escolar, que faz parte de um equipamento dentro da escola, possui esse papel inclusivo, que vem ao encontro do decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências às pessoas com tais necessidades (Brasil, 2011). É imprescindível que haja então, não só sensibilidade, mas ações que concretizem tais políticas e acesso à esses direitos.

A biblioteca escolar deve então ser considerada como um

> [...] espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos estudantes da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural. Este lugar físico e digital é designado por vários termos (por exemplo, centro de mídia, centro de documentação e informação, biblioteca/ centro de recursos, biblioteca/ centro de aprendizagem), mas biblioteca escolar é o termo mais utilizado e aplicado às instalações e funções. (International Federation of Library Associations, 2016, p. 19).

Dentro de todas essas atribuições, a biblioteca escolar pode realizar parcerias, a fim de qualificar seus serviços e contemplar a todas as áreas que deseja e necessita alcançar. A biblioteca inclusiva e acessível, possui inúmeras possibilidades de atuação a depender de quem está atuando e qual objetivo almejado.

Para Marcolino e Castro Filho (2014), a biblioteca pode ser uma ferramenta pedagógica, realizando atividades lúdicas que trabalhem o desenvolvimento ético e a saúde mental dos estudantes, comentam ainda sobre as possibilidades de iniciativas, como hora do conto, atividades manuais, artesanatos, clubes de leitura entre outras.

Já Santos, Diniz e Fernandes (2017), comentam sobre a importância de capacitar os profissionais que atuam nesse espaço, trazendo temáticas inclusivas em formações e informações sobre questões da neuroatipicidade. Além disso, citam ainda a utilização de recursos, como imagens e figuras para facilitar a comunicação e compreensão de avisos e eventos, atividades com telas de toque, *fidget toys*[2], e a utilização de tecnologias assistivas, como recursos informacionais. Tudo isso, visando

[2] Brinquedos para "inquietação ou agitação", exemplo: pop it, cubo infinito, etc (GQ, 2021, [online])

ISSN: 2176 - 1396

a autonomia do indivíduo e a construção de um ambiente acolhedor, confortável e agradável.

A partir do exposto, nota-se que a biblioteca acessível e inclusiva em uma escola pode ser um ambiente que proporciona diversos tipos de ações, voltadas aos colaboradores da própria biblioteca, de professores e educadores, familiares e demais interessados. É possível ainda considerar a importância de um trabalho em rede, que é multidisciplinar, ou seja, abrange os vários profissionais que atuam na escola, nas quais as habilidades de cada um se complementam e qualificam um atendimento aos estudantes com condição neuroatípica.

Pensando nessas possibilidades, o projeto **Infinito** foi criado com o intuito de pensar em iniciativas voltadas a estudantes que apresentem alguma característica neuroatípica como Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros.

3 PROJETO INFINITO

O projeto Infinito, partiu da necessidade de acolhimento às famílias de estudantes neuroatípicos com laudo e suspeitas de casos, em uma escola social, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, localizada em Londrina no interior do Paraná.

A ação teve a iniciativa da bibliotecária, que entrou em contato com a equipe da escola, e em parceria com a psicóloga e assistente social da instituição deu início ao projeto.

Com o objetivo de promover o acesso à informação sobre questões sobre a neurodiversidade, a equipe focou nos familiares, cuidadores e interessados sobre a temática, entendendo que a informação pode apresentar um preparo maior para lidar com algumas situações.

Os encontros são mensais e contam com a participação de um profissional especialista, que é convidado a falar sobre a área em que atua e realizar uma roda de conversa com os participantes. Dentre os profissionais convidados, estão fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, dentre outros que tenham experiência em atendimentos com pessoas neuroatípicas.

ISSN: 2176 - 1396

O convite para os encontros foi feito pelos professores, educadores e biblioteca e também via grupo de *Whatsapp*. A fim de alcançar um público que tivesse interesse pela temática.

A biblioteca escolar, por se encontrar na escola pode ser o único espaço em que estudantes e familiares terão acesso à informação, especialmente se tratando de um público-alvo em situação de vulnerabilidade social, como é o caso das pessoas que participaram desse projeto.

O primeiro encontro teve como convidados um casal de pais de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual foi realizado uma roda de conversa. Ambos compartilharam angústias e desafios enfrentados em diversos contextos e trouxeram muitas informações úteis para os demais pais presentes.

Foi possível notar que, a empatia e presença de pais que passaram por situações semelhantes possibilitou uma abertura maior, para que os participantes pudessem se sentir acolhidos e compartilhassem suas histórias também.

Dentre os relatos, várias situações de discriminação, e negação da condição do filho foram relatadas, a maioria dos pais presentes afirmou que a escola foi a primeira a identificar um comportamento que pudesse ser caracterizado como uma neurotipicidade. A professora responsável, no caso, a primeira pessoa a comunicar a família sobre a necessidade de buscar um profissional qualificado e atendimento especializado para essa questão. A resistência em aceitar essa informação e buscar atendimento foi relatada pela maioria, contudo agradeceram pela coragem dessas professoras em entrar em contato, mesmo estando cientes da possível relutância das famílias.

Nesse sentido, é importante salientar o papel da escola, em relação a esses cuidados, quando não deve estar preocupada apenas com o aprendizado, mas também com o bem-estar de seus estudantes. Bucker et. al (2018) comentam que, a escola possibilita que os estudantes adquiram não só competências acadêmicas, mas se conectem a outras pessoas, construam sua personalidade e experimentem facetas da sociedade, o que influencia diretamente em seu bem-estar. Sob essa perspectiva, não somente professores que atuam cotidianamente com os estudantes devem se atentar a essa afirmação, mas toda a comunidade educativa que acompanha e pode identificar algum ponto de atenção, assim como é o caso da biblioteca.

É importante salientar que, não cabe a nenhum profissional, nesse contexto diagnosticar ou laudar estudantes, uma vez que suas atribuições e formação técnica

não compete essa função. Mas se sensibilizar para comunicar a gestão escolar, bem como as famílias e propor ações inclusivas que possam auxiliar no desenvolvimento desse estudante é atribuição direta de uma escola.

Outro encontro realizado, teve como convidada uma fonoaudióloga que atende pessoas neuroatípicas e compartilhou experiências de atendimento com os participantes do projeto. Após a apresentação de algumas informações sobre o desenvolvimento da fala e dificuldades enfrentadas pelos seus pacientes, alguns pais relataram não saber como lidar com situações que envolvem o desenvolvimento dos filhos e contam com a escola para apoiá-los nesse processo, uma vez que o sistema público de saúde é lento e burocrático.

Um ponto a ser ressaltado é que, à medida que a demanda sobre inclusão se evidencia, o mercado para esse tipo de conteúdo também cresce. É perceptível a quantidade de cursos, pós-graduações e palestras ofertados em torno dessa temática, sendo em sua maioria pagos e não gratuitos. Desafios, que do ponto de vista da biblioteca, podem ser impactantes a depender do olhar de gestão, que poderá investir ou não na promoção dessas práticas, considerando os custos que possam ser tidos.

Por esse motivo, é importante que a biblioteca busque alternativas para sanar essas necessidades. Para a realização dos encontros, foram expostas as questões que perpassam uma escola social, bem como o público-alvo atendido, assim, alguns profissionais compreenderam e se ofereceram para realizar os encontros voluntariamente, já outros, realizaram altos orçamentos que não condiziam com a realidade da escola.

Desse modo, é possível concordar com Wellichan e Lino (2018, p. 5) quando salientam que, “o usuário de biblioteca, a criança ou adolescente com deficiência ainda é pouco contemplado pelos serviços, acervo e ambiente de forma geral, principalmente quando o assunto se refere aos serviços [...].” Além disso, é possível notar que a escola e demais equipamentos como a biblioteca podem e devem ser um espaço preparado para acolher essas demandas. É importante salientar ainda, que os recursos humanos, a capacitação de colaboradores e o olhar sensível em relação a esse público faz toda a diferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância ao que foi apresentado, considera-se que, a base para que uma biblioteca escolar seja inclusiva, não parte apenas de recursos ou de técnicas. Mas também de práticas atitudinais que vão além de habilidades tecnicistas.

Em relação ao relato de experiência sobre o projeto apresentado, é possível notar que práticas inclusivas dentro do ambiente escolar se relacionam com posicionamentos éticos e políticos também. Pois os diversos equipamentos, gestão e colaboradores devem estar alinhados em prol de um objetivo incomum, que é o de promover ações para estudantes neuroatípicos. Ações que podem partir de diversos princípios ou causas em que o trabalho em rede é a melhor opção.

O trabalho multidisciplinar também é fator decisivo no sucesso de projetos como esse, os quais habilidades se complementam a fim de qualificar o atendimento e alcançar objetivos propostos. A biblioteca dentro da escola, pode e deve se caracterizar não somente como um espaço de leitura em que recebe seus usuários de modo estático e passivo, mas que busca alternativas para atender necessidades informacionais de seu público-alvo, ser um espaço de acolhimento e apoio para a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. SILVA; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-19, 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BÜCKER, S.; NURAYDIN, S.; SIMONSMEIER, B.; SCHNEIDER, M.; LUHMANN, M. Subjective Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis. **Journal of Research in Personality**, v. 74, p. 83-94. 2018.

GLOBO. **Fidget Toys**: brinquedos para adultos estressados e ansiosos. 2021. Disponível em: https://gq.globo.com/shopping/noticia/2021/08/fidget-toys-brinquedos-para-adultos-estressados-e-ansiosos.ghtml. Acesso em: 04 ago. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS**. Diretrizes da IFLA para Biblioteca Escolar**. 2016. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/schoollibraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf.Acesso em: 04 ago. 2023.

MARCOLINO, M. A. R.; CASTRO FILHO, C. M. de. O bibliotecário na biblioteca escolar e os usuários especiais: o desafio da inclusão. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 10, 2014

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. 2015. 54 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N.; FERNANDES, E. M. Acessibilidade informacional para usuários com transtorno de espectro autista na biblioteca. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 1863-1882, 2017

WELLICHAN, D. S. da P.; LINO, C. C. T. S. A biblioteca escolar no contexto da inclusão: como oferecer e vivenciar experiências inclusivas nesse ambiente. **Biblionline**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 3-16, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/40603. Acesso em: 04 ago. 2023

SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Priscila Godoy[1]

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado[2]

RESUMO

A Educação na perspectiva Inclusiva vem ganhando destaque a cada ano, mas ainda existem lacunas que são resultado de uma época em que pouco se falava sobre inclusão. Neste sentido, esta pesquisa, que deriva de uma pesquisa de Mestrado, objetivou identificar as experiências e conhecimentos dos professores com os estudantes que têm necessidades educacionais específicas (NEE), as estratégias pedagógicas adotadas na prática pedagógica. Caracteriza-se como de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, desenvolvida no período de abril de 2021 a abril de 2023. Os participantes compõem o quadro de docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e dos Cursos Superiores do Campus Telêmaco Borba do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e de grupo focal. Para análise dos dados coletados no questionário e no grupo focal foi utilizado a Análise de Conteúdos com base em Bardin (2016). Os resultados apontam que o processo de formação docente para aprender a ensinar se prolonga durante toda a vida, a maioria dos professores não tiveram formação específica voltada à Educação Especial e Inclusiva, mas, por meio dos “saberes experienciais”, realizam adaptações que proporcionam aos estudantes o acesso ao conhecimento com equidade.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Inclusão. Saberes experienciais. Necessidades educacionais específicas. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Falar em Educação Especial e Educação na perspectiva Inclusiva no Brasil é algo relativamente novo, já que segundo DueK (2011) a discussão da política educacional inclusiva começou a ser delineada na década de 80 e ganhou força nos anos 90 por meio da influência dos organismos internacionais e da publicação de diversos documentos e diretrizes normativas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 foram marcos históricos importantes para avançar as políticas voltadas à inclusão. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reafirmou o direito de todos à educação e ampliou garantindo universalização e equidade. A Declaração

[1] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Paraná (IFPR), e-mail priscila.godoy@ifpr.edu.br
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná (IFPR), e-mail mercia.machado@ifpr.edu.br

de Salamanca (1994) contém 83 artigos exclusivamente sobre Educação Especial. A LDBEN n.º 9.394/1996, em vigor até hoje, dedicou o Capítulo V integralmente à Educação Especial.

Esses foram os primeiros documentos que abordaram com maior ênfase a Educação Especial e a Educação na perspectiva Inclusiva. Posterior a eles, diversos Decretos e Resoluções foram criadas visando garantir o direito de todos à educação e a adequação das escolas e professores para atender as necessidades educacionais dos estudantes. As políticas públicas criadas a partir da década de 90 são avanços em direção a uma educação mais inclusiva e, consequentemente, uma sociedade mais inclusiva.

Os Institutos Federais (IFs) foram criados com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e têm em sua gênese a missão de ser uma instituição inclusiva visando a emancipação e transformação social. Nesse mesmo ano, também houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que estabeleceu alguns objetivos que tem contribuído para o movimento em direção a inclusão, dos quais:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Após a publicação desse documento os índices de matrículas dos alunos com deficiência passaram progressivamente a estar em maior número nas classes do ensino comum (BAPTISTA, 2019). Cabe destacar que a Educação na perspectiva Inclusiva vai muito além do que oferecer e efetivar a matrícula dos estudantes na rede regular de ensino, envolve, entre outras coisas, acessibilidade, capacitações, adaptações e flexibilizações curriculares para que além do acesso o estudante tenha permanência e êxito em seus estudos. É um processo contínuo e dinâmico no qual as instituições de ensino precisam adequar sua estrutura física, materiais e equipamentos para atender os estudantes e os profissionais da educação precisam

buscar capacitação para oferecer uma educação com qualidade. Assim sendo, é um processo desafiador aos professores que não se consideram preparados para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) com a justificativa que tiveram formações aligeiradas e superficiais e/ou não tiveram nenhuma preparação em seus cursos de formação inicial.

Nesse sentido, a formação de professores para trabalhar com estudantes com NEE é fundamental para que ele se sinta seguro de suas ações na prática pedagógica, para que todos tenham acesso ao conhecimento e para a evolução do processo de uma educação mais inclusiva.

Diante disso, considerando que é durante a prática pedagógica, por meio da experiência do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE é que o saber é construído, questiona-se: quais são estratégias adotadas pelos professores nas suas experiências práticas com estudantes com NEE, diante de tantas fragilidades na formação do professor?

Tecer reflexões acerca desta temática justifica-se pela necessidade e importância de contribuir para o desenvolvimento de produções científicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva. Nessa vertente, as reflexões apresentadas derivam da pesquisa de mestrado[3] e tem como objetivo identificar as estratégias adotadas pelos professores nas suas experiências práticas com estudantes com NEE, diante de tantas fragilidades na formação do professor.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Kunzler, Both e Machado (2019), é indispensável a utilização de critérios metodológicos com o intuito de desenvolver pesquisas que tragam novidades e respondam corretamente às perguntas de pesquisa. Concordando com esta afirmação, esta investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. O campo de pesquisa foi o Campus Telêmaco Borba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), o período de investigação foi de abril de 2021 a abril de 2023 e os participantes da pesquisa foram os professores que compõem o quadro de docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e dos Cursos Superiores. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica,

[3] Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

pesquisa documental, questionário e grupo focal.

O questionário aplicado foi desenvolvido no *Google Forms*, composto por 18 questões (5 abertas e 13 fechadas) e enviado a todos os 63 professores por e-mail, e desses 44 aceitaram participar da pesquisa. Para o grupo focal foi utilizado um roteiro com 5 questões norteadoras. Quanto aos participantes foram selecionados apenas 21 professores que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão para essa etapa da pesquisa. Para análise dos dados coletados no questionário e no grupo focal foi utilizado a Análise de Conteúdos com base em Bardin (2016).

3 ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUINDO "SABERES EXPERIÊNCIAIS"

Dos 63 professores do campus, 44 responderam o formulário e deste, 21 foram convidados para participarem do grupo focal, mas apenas 13 professores compareceram no dia agendado e participaram. Inicialmente buscamos saber se os professores tiveram formação voltada à Educação Especial. Os dados indicam que a maioria (25) dos docentes participantes da pesquisa não recebeu nenhuma formação, 18 receberam formação superficial e apenas 1 recebeu formação aprofundada no curso superior.

Na sequência buscamos saber se os professores consideram que estão preparados para a Educação na perspectiva Inclusiva realizando adaptações e flexibilizações curriculares. Os dados coletados apontam que a maioria dos docentes (25) participantes da pesquisa consideram estar pouco preparados para realizar adaptações e/ou flexibilizações curricular para os estudantes que têm NEE, seguido de 19 professores participantes que consideram não estar preparados. Não houve participante que informou estar muito preparado.

Para identificar as experiências dos docentes com estudantes que têm NEE foram geradas as categorias: i) Não lecionam e nunca lecionaram; ii) Lecionam ou já lecionaram; iii) Tipos de NEE que tiveram oportunidade de trabalhar; e iv) Adaptações realizadas.

Apenas dois professores mencionaram que não lecionam e nunca lecionaram para estudantes com NEE, os outros 42 informaram que lecionam ou já lecionaram e quais as NEE eles tinham. As NEE que eles tiveram oportunidade de lecionar foram: Transtornos do Espectro Autista (21), Transtornos mentais (14), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (13), Deficiência auditiva e surdez (10), Deficiência visual (7), Transtorno Específico da Aprendizagem (dislexia) (7), Paralisia cerebral (6),

Deficiência física (4), Deficiência intelectual (2), Dificuldade de aprendizagem (2), Paralisia facial (2), NEE temporárias (2), Altas habilidades ou superdotação (2), Transtorno Específico da Aprendizagem (disgrafia) (1), Distrofia miotônica (1), Síndrome de Down (1). Os dados apontam para uma maior incidência de professores que lecionaram para estudantes com Transtorno do Espectro Autista[4]. A cada ano que passa tem aumentado o número de estudantes com NEE nas escolas regulares, isso reforça a necessidade de os professores refletirem sobre a própria prática e buscar capacitações para o processo contínuo de aprender e ensinar.

Para Zeichner (1993) a reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Os professores participantes que indicaram que lecionam ou já lecionaram em algum momento para estudantes com NEE descreveram as estratégias utilizadas por eles durante a prática pedagógica, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 2 – Adaptações realizadas pelos professores

Necessidade Educacional Específica	Adaptações realizadas pelos professores
Deficiência auditiva e surdez	● Apoio de intérprete de Libras em sala de aula. ● Preparo prévio da aula para compartilhar com o TILSP. ● Trabalho colaborativo com o TILSP na adaptação de conteúdos, atividades e avaliações às condições do estudante. ● Atendimentos individualizados. ● Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. ● Uso de vocabulário mais objetivo. ● Produções de texto curtas. ● Substituição do registro escrito por ilustrações. ● Apresentações para a professora e para o grupo mediadas pelo intérprete de Libras. ● Uso de recursos visuais como imagens e vídeos.
Deficiência visual	● Atividades e avaliações em braile. ● Leitura de textos usando aplicativos. ● Ampliação da letra dos materiais. ● Criação de materiais táteis, como bexigas, linhas e palitos que pudessem representar átomos, moléculas e a organização de gráficos em alto relevo. ● Adaptação das aulas práticas laboratoriais.

[4] Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode apresentar três níveis diferentes de gravidade e é caracterizado por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...] padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...] presentes precocemente no período do desenvolvimento”. (DSM-5-TR, 2023, p. 56).

ISSN: 2176 - 1396

	• Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. • Conteúdos, atividades, avaliações e práticas laboratoriais adaptados às condições do estudante. • Atendimento individualizado. • Posicionamento do estudante mais próximo ao quadro (baixa visão). • Busca de conteúdos mais auditivos para substituir os vídeos.
Deficiência física	• Mobiliário e equipamentos adaptados. • Adaptação da estrutura da bancada, de mesas e cadeiras. • Atendimento individualizado. • Conteúdos, atividades, avaliações e práticas laboratoriais adaptados às condições do estudante.
Transtorno do Espectro Autista	• Atendimentos individualizados. • Atividades e avaliações relacionando os conteúdos com o hiperfoco do estudante. • Atividades individuais quando o estudante não se sente bem ao realizar atividades coletivas. • Conteúdos, atividades, avaliações e aulas práticas laboratoriais adaptados às condições do estudante. • Avaliações orais individuais. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. • Atividades e avaliações mais curtas. • Material extra de apoio. • Posicionamento do estudante mais próximo ao professor. • Textos e atividades mais objetivos. • Leitura em voz alta para o estudante. • Revisão de conteúdo. • Conteúdo impresso. • Disponibilização de conteúdo digital. • Interação com os estudantes que têm professor de apoio. • Cuidado com o uso de metáforas. • Cuidado com o excesso de estímulos sonoros.
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	• Atendimento individualizado. • Atividades de reforço. • Posicionamento do estudante mais próximo ao professor. • Aulas mais atraentes e mais curtas. • Conteúdos, atividades e avaliações adaptados às condições do estudante. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. • Material extra de apoio. • Atividades mais curtas e que envolvem movimento, como pequenas dramatizações. • Convite ao/à estudante para auxiliar em algumas tarefas na sala de aula, como entrega de materiais aos colegas. • Leitura junto ao estudante. • Revisão de conteúdo. • Explicação ao estudante do que melhorou e o que ainda precisa melhorar.
Problemas psicológicos ou psiquiátricos	• Atendimentos individualizados. • Conteúdos, atividades e avaliações adaptadas às condições do estudante. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. • Cuidado com as palavras em sala de aula.
Transtorno Específico da Aprendizagem (dislexia)	• Avaliações orais. • Atividades e avaliações mais curtas. • Atendimento individualizado. • Leitura em voz alta para o estudante.

ISSN: 2176 - 1396

	• Conteúdos, atividades e avaliações adaptados às condições do estudante.
Transtorno Específico da Aprendizagem (disgrafia)	• Conteúdo impresso. • Disponibilização de conteúdo digital. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis.
Paralisia cerebral	• Atendimentos individualizados • Conteúdos, atividades, avaliações e práticas laboratoriais adaptados às condições do estudante. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis. • Material extra de apoio.
Síndrome de Down	• Conteúdo impresso. • Disponibilização de conteúdo digital. • Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis.
Dificuldade de aprendizagem	• Acompanhamento mais cuidadoso. • Conteúdos, atividades e avaliações adaptados às condições do estudante.
Altas habilidades ou superdotação	• Conteúdos, atividades e avaliações adaptados de acordo com as particularidades do estudante.
NEE temporárias	• Prazo de entrega e tempo de realização de atividades flexíveis.

Fonte: GODOY (2023).

Dentre as estratégias pedagógicas mencionadas, as mais frequentes foram: adaptar conteúdos, atividades e avaliações de acordo com as particularidades de cada estudante (19 respostas); realizar atendimento individualizado (16 respostas); e flexibilizar os prazos de entrega e o tempo de realização das atividades (oito respostas).

O nível de dificuldade dos estudantes com NEE determina as adaptações e flexibilizações necessárias de conteúdos, atividades e avaliações. Mesmo com diagnósticos iguais, cada estudante é único e isso se reflete nas adaptações necessárias. O atendimento individualizado, mencionado por 16 professores como um dos instrumentos utilizados por eles, é um recurso que aproxima estudante e professor, pois proporciona um contato direto com eles e possibilita identificar quais são as reais necessidades dos estudantes, bem como suas habilidades e limitações, a fim de o professor realizar as adaptações mais adequadas de modo a favorecer a inclusão e o acesso ao conhecimento.

A flexibilização dos prazos para realização e entrega de atividades foi mencionada por oito professores. Eles consideram que assim podem trabalhar essas atividades nos horários de atendimento individual e explorá-las de diversas formas para fazer uma avaliação qualitativa.

Nesse movimento de tornar o processo educativo mais inclusivo, as três adaptações mais citadas se complementam em um movimento cíclico que contribui para a aprendizagem dos estudantes, conforme representado na Figura 1 a seguir.

Figura 1– Movimento cíclico que contribui para a aprendizagem

Fonte: GODOY (2023).

Ao aplicar uma atividade ou avaliação e verificar que o estudante não conseguiu realizá-la, o professor flexibiliza os prazos de entrega, realiza atendimento individualizado, identifica as habilidades e dificuldades do estudante na execução das atividades ou avaliações propostas, faz as adaptações necessárias para que o estudante tenha êxito e as aplica novamente. É um movimento que aproxima professor e estudante, estabelecendo um vínculo entre eles, por isso é importante que esteja previsto no planejamento do professor.

Mesmo boa parte dos professores participantes considerarem que não estão preparados para realizar adaptações e/ou flexibilizações curriculares, eles às realizam sem saber que o que estão fazendo é adaptar.

Segundo Schön (1995) é “epistemologia da prática” o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação das experiências vividas que irão contribuir para o desenvolvimento da prática docente. A escola é um local privilegiado que proporciona as vivências, o contato do professor com estudantes com NEE, mas é fundamental ter um direcionamento para que o processo formativo se concretize e torne a escola um ambiente cada vez mais inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Educação na perspectiva Inclusiva, é fundamental se apropriar da definição dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular para conduzir os estudantes com equidade de acordo com suas necessidades. Quando se tem claro essas definições não cabem equívocos associando ao reducionismo ou empobrecimento curricular, fica evidente que se trata de trajetórias personalizadas.

A maioria dos professores participantes tiveram formação superficial por não ter sido abordado nos cursos de graduação aspectos importantes para Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, isso não foi uma limitação para eles, visto que a maioria informou considerar estar um pouco preparado para realizar adaptações e flexibilizações curriculares.

Totalmente preparados nunca estaremos, é humanamente impossível! Mas precisamos buscar capacitação a cada estudante que chega até nós com alguma necessidade educacional específica. Já não nos cabe mais o discurso “Eu não tive formação”, para justificar o fato de não realizar adaptações e flexibilizações aos estudantes que necessitam.

Mesmo diante de tantas fragilidades na formação dos professores, eles têm buscado desenvolver um bom trabalho por meio “saberes experienciais” construídos na prática pedagógica, realizam diversas adaptações que conduzem os estudantes ao conhecimento e desenvolvimento, mesmo sem saber que o que estavam fazendo é adaptar, é tornar o conhecimento acessível ao estudante, é trabalhar com equidade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [on-line], v. 45, p. e217423, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217423. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC:** Brasília, DF, 7 jan. 2008d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL, Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

DSM. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais **DSM-5-TR** / [American Psychiatric Association]; tradução: Daniel Vieira [et al.]; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa [et al.]. – 5ª Ed., texto revisado – Porto Alegre: Artmed, 2023.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação Inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GODOY, Priscila. **Adaptação e flexibilização curricular para estudantes do ensino médio integrado com necessidades educacionais específicas do Campus Telêmaco Borba:** conhecimentos, experiências e desafios apresentados pelos professores Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2023.

IFPR – Instituto Técnico Federal do Paraná. **Minuta de Resolução de Flexibilização Curricular.** Curitiba, 2023. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?bQdXWIUhq46-kuNuYYlAsyjFfu3aG4dBu2PjbFgpOb_9MvqFNtXlXEMWSYTBr1f7z0g5p97pRY7Jz5GItK4e8d1EMLI85_vZTml94PFC9g5L7j0Xkdw1JXN4HaoAmwre. Acesso: 2 ago. 2023.

KUNZLER, Odair José; BOTH, Evandro; MACHADO, Fernanda de Camargo. Pesquisa científica: função social e metodologia. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; CANTERLE, Lisiane Darlene; MACHADO, Fernanda de Camargo. (Orgs.). **Metodologia(s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica:** dilemas e provocações contemporâneas. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa Professores, 1993. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704. Acesso em: 1 ago. 2023.

MODALIDADES ESPECIAIS

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: metodologias e formação docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Passo Fundo

Samanta Santos da Vara Vanini (1)[1]
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2)[2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA
Atualmente vivencia-se que, nas salas de aula de Ensino Superior do Instituto Federal Sul-riograndense - Câmpus Passo Fundo (IFSUL), cada vez mais estudantes com deficiência tem chegado. No entanto, esse universo parece ainda novo e desafiador para os professores, pois pouco material é encontrado para tratar e pesquisar esse assunto. Além disso, apesar de perceber algumas conquistas que foram alcançadas com a chegada de estudantes com deficiência no ensino superior, tem-se encontrado grandes angústias dos professores e entende-se que existe uma necessidade de se pesquisar sobre o assunto para contribuir de fato com uma inclusão mais efetiva, ou seja, visando que o estudante seja amparado desde o processo seletivo de inserção no ensino superior, até a sua permanência e êxito durante sua formação. Nesse viés, esse trabalho se justifica pela escassez de publicações sobre o tema e pelos desafios que os professores do ensino superior do IFSul enfrentam com a chegada de estudantes incluídos. Logo, procura-se encontrar métodos e adaptações curriculares e pedagógicas para trabalhar com estudantes incluídos no ensino superior da instituição, e verificar quais políticas públicas precisam ser criadas ou melhoradas para que essa inclusão seja de fato efetiva. Dessa forma, tem-se como questão diretriz: Quais são as metodologias que podem contribuir na formação docente e nos processos de ensino e de aprendizagem, nos cursos superiores do IFSul, visando a consolidação de uma inclusão mais efetiva? Assim, pretende-se gerar nessa roda de conversa uma ampla discussão acerca da temática e da investigação sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no IFSul e demais Instituições em diversas regiões regionais e nacionais, seja com métodos utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem e/ou na melhoria de políticas públicas e criação delas.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas Públicas. Formação Docente. Metodologias. Ensino Superior.

[1] Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF); Professora do Instituto Federal sul-riograndense (IFSul) - Câmpus Passo Fundo; e-mail: samantavanini@ifsul.edu.br.
[2] Doutora em Educação; Professora do Programa de pós graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF); e-mail: rosimaresquinsani@upf.br.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

Eri Cristina dos Anjos Campos[1]

RESUMO

O processo evolutivo do desenvolvimento da criança depende dos estímulos que estas recebem no contato com outras pessoas e do ambiente ao qual está inserida. A criança com Transtorno do Espectro autista, ao se caracterizar por suas dificuldades na interação social, na comunicação e comportamento, requer maior interação para que, no contato com o outro encontre alternativas para se desenvolver com maior autonomia. O tema abordado neste artigo tem por relevância compreender a importância da interação social na educação infantil, para o neurodesenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Se justifica por entender que a intervenção precoce dos estímulos oferecidos às crianças desde bebês, são essenciais para seu desenvolvimento ao longo da vida. É com base neste direcionamento, que se busca por meio deste artigo, compreender qual a importância da interação social na educação infantil para o neurodesenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA? Tem por objetivos analisar, por meio de revisão de literatura, a importância da interação social na primeira infância para as crianças com TEA; compreender como a criança com TEA interage com os colegas na educação infantil; Identificar os processos evolutivos do neurodesenvolvimento da criança com TEA por meio da estimulação da escola. A metodologia se dará por meio da revisão de literatura, trazendo o que autores como: Vigotski, Rego entre outros trazem suas contribuições a respeito do tema de estudo deste artigo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, educação infantil, interação social, neurodesenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

As crianças como um ser em desenvolvimento, demandam vivenciar desde bem pequenas, experiências que favoreçam a evolução em seu desenvolvimento social, intelectual e psicomotor. A convivência entre as crianças em ambiente estimulador, contribui com suas necessidades evolutivas enquanto seres humanos em constante desenvolvimento.

Para Vigotski (2007), a criança ao se perceber como um ser em construção, dotada de sentimentos e que precisa ser estimulada principalmente em suas necessidades biológicas e sociais, encontra significado para seu desenvolvimento integral como ser humano, no contato com o objeto e na interação social com o outro no meio onde está inserida.

[1] Professora Mestra coordenadora do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Lages – SMEL. Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica, Faculdade Censupeg, eri.campos.nk@gmail.com

Assim Vigotski descreve que:

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 2007, p. 19 e 20).

A criança com TEA, assim como as demais crianças, necessitam de um ambiente de interação social acolhedor, dinâmico, que estimule suas habilidades e supra suas necessidades de interação com o outro. Nesse encontro de diversidade é fundamental acontecer momentos para partilhar conhecimentos, como seres que trazem suas bagagens culturais de suas vivências.

O tema deste artigo tem por relevância, compreender sobre “A importância da interação social na educação infantil para o neurodesenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA”. O ambiente educativo da educação infantil é favorável a estimular toda e qualquer criança, pois proporciona a interação entre os pares, aguçando estimular as habilidades de todos.

Esta pesquisa se justifica por entender que a intervenção precoce dos estímulos oferecidos às crianças desde bebês, são essenciais para seu desenvolvimento ao longo da vida. Neste caso, as crianças com TEA, as quais geralmente apresentam dificuldades no relacionamento social, na comunicação e no comportamento, podem evoluir nestes aspectos, na interação com outras crianças.

Os objetivos para esta pesquisa se encaminha a analisar, por meio de revisão de literatura, a importância da interação social na primeira infância para as crianças com TEA; compreender como a criança com TEA interage com os colegas na educação infantil; Identificar os processos evolutivos do neurodesenvolvimento da criança com TEA por meio da estimulação no ambiente escolar.

A metodologia se dará por meio da revisão de literatura, trazendo o que autores como: Vigotski, Luria e demais autores desta temática, trazem em suas contribuições a respeito do tema de estudo deste artigo. No diálogo entre autores será possível refletir sobre os processos de desenvolvimento das crianças na educação infantil, em específico a criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA.

As crianças, buscam no outro reforçar suas potencialidades e assim se constituir como indivíduo autônomo e protagonista do seu eu. É no espaço escolar

que a criança tem a oportunidade de se encontrar consigo e com o outro e assim se ver como ser único e ao mesmo tempo integrante de um coletivo, parte essencial de sua história.

2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os primeiros anos de vida da criança são essenciais para seu desenvolvimento global. Por meio das interações com o meio, as crianças podem vivenciar experiências as quais lhe trarão grandes evoluções para sua formação humana. Neste sentido, quando não acontecem essas interações, há maior probabilidade de prejuiso no neurodesenvolvimento da criança.

Atrasos no neurodesenvolvimento são classificados, segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria − DSM-5 (2014, p. 31), “por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. Os fatores ambientais, biológicos e socioculturais tem grande importancia para a evolução positiva no neurodesenvolvimento da criança em sua integralidade.

De acordo com Rego (2017, p. 59), Vigotski enfatiza que a “constituição humana” se estabelece em duas linhas, ou seja na origem “biológica” e de origem “sociocultural”. Sendo assim, a autora ressalta que segundo Vigotski, os fatores psicológicos, as experiências vivenciadas pela criança desde o nascimento e a interação com adultos na mediação das relações com o mundo, são determinantes para impulsionar seu desenvolvimento nas diversas etapas da sua vida.

O desenvolvimento dos processos psicológicos da criança se constrói, segundo Rego (2017, p. 61), por meio das experiências construídas no ambiente social onde está inserida e mediada por outras pessoas de seu convívio, para que assim possam atribuir “significado à realidade". Este processo resulta em uma transformação interna e externa dos pensamentos da criança, em relação às mudanças na estrutura dinâmica de seu desenvolvimento enquanto ser social.

A criança na sua interação contínua com outras pessoas e no contato com o ambiente onde está inserida, se reconhece como sujeito em transformação de suas ações, respeita o espaço do outro e se constrói como sujeito ativo de seu desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Orrú (2012), Vigotski compreende que a aprendizagem e o

desenvolvimento da criança, são ações distintas e ocorrem separadamente, mas se complementam no processo evolutivo da criança em suas diversas potencialidades. De acordo com a autora, na compreensão de Vigotski a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram na interação das relações sociais, seguindo o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e onde ela consegue chegar.

Neste sentido, Vigotski (2007, p. 103), evidencia que a ligação da aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no sentido em que "o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas".

Palangana (2015) explica que para Vigotski, a aprendizagem está presente na vida das crianças desde o nascimento, já o desenvolvimento ocorre em dois níveis denominado por ele de nível desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, destacando ainda a zona de desenvolvimento proximal.

> Segundo Vigotski, existe uma "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real - determinado pela solução de problemas independente da ajuda alheia - e o nível de desenvolvimento potencial, determinado com base na solução de problemas sob a orientação de adultos ou companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal constitui-se por aquelas funções que ainda não estão maduras, mas sim em processo de maturação [...] (PALANGANA, 2015, p. 135).

Palangana (2015, p. 158), descreve que para Vigotski a uma "passagem do social para o individual" e que esse processo se dá no compartilhar das situações, nas experiências partilhadas e no convívio com o outro. Nessa interação que a criança parte de seu nível real (com base naquilo que consegue realizar sozinha), para o nível de desenvolvimento potencial, ao qual se utilizará da ajuda de outras pessoas para estabelecer novas aprendizagens.

Trazendo as contribuições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), para a compreensão do desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, compreendemos que este documento, parte do entendimento que o ambiente faz com que a criança se reconheça e reconheça o outro, como ser social, com suas diferenças e habilidades e ao mesmo tempo respeitando as diferentes formas de agir e de pensar do grupo onde está inserido.

Neste sentido a BNCC (2017), traz no campo de experiência "o eu, o outro e o nós, a compreensão da experiência da criança na interação com o outro em um

ISSN: 2176 - 1396

ambiente social, destacando que:

> [...] Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando- se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio[...] (BRASIL, 2017, pág. 40)

As relações estabelecidas no convívio social das crianças, trazem situações que exigem tomadas de decisões em situações conflituosas. A interação social faz com que a criança desde de pequena compreenda que não existe um mundo somente dela e que seu espaço também é do outro, que a tomada de decisões em conjunto fortalece suas descobertas.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a BNCC (2017), descreve que, “desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem”. Sendo assim a criança precisa sentir-se acolhida e segura para explorar o ambiente que se encontra e tudo que acontece ao seu redor.

Esta segurança transmitida pelo adulto em suas diversas atitudes, em cada gesto acolhedor, no olhar cuidadoso, no toque afetivo ou nas palavras carinhosas, fará com que se estabeleça uma interação motivadora entre o adulto e a criança. Os estímulos recebidos, lhes proporcionarão respostas espontâneas a esse universo de informações recebidas. Dessa forma, é preciso considerar o reforço afirmativo ou negativo que é oferecido à criança como resposta que potencializa suas ações.

Ainda no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a BNCC (2017), enfatiza que “As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro”, sendo estes princípios fundamentais para o processo desenvolvimento da criança.

Para tanto, a criança precisa sentir que o espaço onde ela está inserida, é um ambiente acolhedor e seguro, onde possa espontaneamente expressar suas intenções em relação às diversas experiências vivenciadas. Este ambiente precisa estar preparado para incluir as crianças em suas individualidades, considerando cada uma em suas especificidades de condições físicas, cognitivas, sensoriais e sociais.

ISSN: 2176 - 1396

3 A INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a necessidade da interação social para o desenvolvimento das crianças desde seus primeiros meses de vida, é possível compreender que é na educação infantil que se inicia o processo de inclusão entre as crianças de modo espontânea, sem qualquer possibilidade de discriminação.

Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, a educação infantil proporciona importante papel na construção do desenvolvimento global de todas as crianças, pois entende que os estímulos oferecidos nesta etapa proporcionam vivências interpessoais construtivas para cada momento da infância.

> A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008)

As primeiras vivências sociais da criança acontecem nos espaços educativos da educação infantil. Essas experiências precisam acontecer de forma prazerosa, regada de sentimentos afetuosos, as quais compartilhados na infância, se entrelaçam em experiências e se transformam em momentos que ficarão registrados na memória e serão levados para a vida toda.

É na construção do processo do desenvolvimento infantil e na interação social, que a criança reorganiza o seu pensamento, avaliam suas ações, refletem sobre seu modo de interagir com o outro e consigo mesma. Um espaço estimulador, potencializa a autoconfiança e o desenvolvimento espontâneo entre as crianças em um ambiente educativo.

Bee e Boyd (2011) compreendem que os processos de aprimoramento do neurodesenvolvimento da criança nos aspectos biológico, social, emocional, intelectual, motor e da comunicação se aprimoram conforme os estímulos recebidos desde bebês. A criança em fase de desenvolvimento traz dentro de suas necessidades, interagir com outras pessoas para que seu desenvolvimento aconteça em cada etapa de sua vida.

ISSN: 2176 - 1396

A interação social das crianças com TEA em ambientes da educação infantil, demarcam um período de evolução no processo do neurodesenvolvimento destas. O convívio social torna a criança mais confiante de suas ações, estabelece critérios em sua interação e reconhece a dinâmica do seu processo de desenvolvimento baseado em conflitos e soluções para suas descobertas.

O convívio social diário com seus pares e a mediação do professor neste processo, fortalece as diversas relações socialmente estabelecidas com o outro, e difere a identidade de cada ser humano em suas subjetividades, necessidades e mediações específicas.

Russo (2015), se referenciando aos estudos de Vigotski ressalta que, é de suma importância as relações sociais das crianças, como seres históricos e culturais, para o desenvolvimento de suas habilidades e assim, para formação do pensamento. Ressalta ainda que é por meio da vida social que se estabelecem relações e experiências as quais processam o aprendizado e assim o desenvolvimento intelectual.

Segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria − DSM-5, crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA são identificadas pelo comprometimento na comunicação e a interação social, ou seja: "Déficit na reciprocidade sócio emocional, déficit nos comportamentos, déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos". A singularidade da criança com TEA se diferencia em cada caso e em cada pessoa acometida pelo transtorno.

Neste sentido, o DSM-5 destaca as características essenciais do Transtorno do Espectro Autista-TEA como:

> As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (critérios C e D). (DSM-5, 2014, p 53).

As características evidenciadas pelo DSM-5 sobre o Transtorno do Espectro Autista permite compreender que estas crianças apresentam comportamentos inerentes a elas, como movimentos estereotipados ou momentos disruptivos que

ISSN: 2176 - 1396

necessitam de intervenção correta no ambiente desta criança, seja na escola ou no ambiente familiar.

Assim se reconhece a importância das experiências de socialização, compartilhadas na educação infantil para estimulação precoce das crianças com TEA em relação ao seu potencial de habilidades. É importante observar cada criança conforme suas especificidades, como ser único, no que se refere ao desenvolvimento da comunicação, da interação social com o outro e também para seu reconhecimento intrapessoal.

Considerando a importância do neurodesenvolvimento dessas crianças e o reconhecimento de suas necessidades, é possível compreender segundo que um dos critérios diagnósticos para identificação do Transtorno do Espectro Autista-TEA, segundo o DSM-5, se caracteriza pelo,

> Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (DSM-5, 2014, p 50).

Compreendendo o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista como uma condição permanente e que se leva para toda a vida, percebe-se, que é imprescindível que o diagnóstico do transtorno, seja realizado o mais cedo possível, para que assim se possa trabalhar com maior relevância em torno da estimulação precoce das habilidades das crianças com TEA para o desenvolvimento de sua autonomia.

Segundo o DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista, se identifica pela dificuldade de estabelecer relações. Desta forma, percebe-se que crianças com TEA terão maior oportunidade de desenvolvimento, quando incluídas em espaços de interação social da educação infantil, pois nestes espaços acontecem trocas de experiências com os pares da mesma idade, sejam essas de características afetivas ou mesmo na tomada de decisões em resolução de conflitos.

A estimulação precoce das potencialidades na educação infantil, se reflete como incentivo diário para se alcançar avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, motor, da comunicação e linguagem, e na interação social de todas as crianças dessa faixa etária, sejam estas com ou sem alguma deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil se encontra o primeiro espaço de interação social para muitas crianças. É o lugar onde elas se encontram fora do ambiente familiar e precisam estabelecer relações sociais, reconhecendo desde cedo, o outro como ser diferente e ao mesmo tempo com semelhanças em algumas necessidades diárias. Reconhecer entre seus pares o outro e a si mesmo.

Os professores têm papel importantíssimo na mediação inter e interpessoal de todas as crianças, pois é nos espaços da educação infantil que se estreitam laços entre cada criança e seus pares, considerando a faixa etária de cada um. Nestes espaços é possível proporcionar riquissimos momentos de trocas de experiências, de interação com outro, de relações afetivas e também na ajuda das tomadas de decisões.

É nesse ambiente de relações sociais educativas que a escola consegue observar comportamentos nas crianças que possam servir de sinais de alerta para o Transtorno do Espectro Autista, sendo estes em momentos de socialização ou até nas atividades individualizadas.

Essas observações são possíveis devido às respostas dadas pelas crianças ao interagirem em seus espaços com os colegas ou pelos resultados obtidos nas diversas atividades realizadas, sejam estas pedagógicas, recreativas, atividades da vida diária ou até na expontaneidade de respostas expressadas aos estímulos oferecidos.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista, apresentam singularidades específicas do transtorno. Entre eles os comportamentos estereotipados e momentos disruptivos, os quais precisam ser atendidos em ambiente tranquilo e de forma individual para que a criança consiga se restabelecer e se encontrar novamente no ambiente ao qual está presente.

Reconhecendo a educação infantil como um espaço ativo de interação social, podemos entender que este ambiente pode ser indispensável para as crianças com transtorno do Espectro Autista, visto que estas são acometidas pela dificuldade da comunicação e sua relação na interação social. O espaço educativo da educação infantil, torna-se um espaço favorável à inclusão por acolher todas as crianças sem que estas se percebam diferentes.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: ARTMED, 2014, 5a. ed. 948p.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **A etapa da Educação Infantil**. In Base Nacional Comum Curricular. p.31-51, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CONSTANTINO, J. N., GRUBER, C. P., **SRS-2** - Escala de Responsividade Social, Hogrefe, https://www.hogrefe.com.br/srs-2-escala-de-responsividade-social-segunda-edicao.html. Acesso em 05/04/2023.

LAPLANE, A. L. de (2018). **Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola.** *Horizontes*, *36*(3), 111-120. https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.709. Acesso em 16/03/2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:** a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

REGO, T. C. **Vigotski:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Introdução, Conceitos, Teoria e Prática. Curitiba: Juruá, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et. al. (et al). Tradução de José Cipolla Netto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA ESCOLA REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA

Daniela Leal[1]

Ângela Karina Martins[2]

Cintia de Souza Klein Davila[3]

RESUMO

As políticas aplicadas à educação das pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento variam consideravelmente em cada um dos países do mundo: umas priorizam a educação em escolas, outras em centro especiais; há ainda as que tentam estabelecer aulas especiais em escolas integradas ou, ainda, escolas inclusivas que visam identificar e remover barreiras, de forma a oportunizar uma educação voltada à igualdade e aos direitos humanos. Entretanto, mesmo considerando que o Brasil adote esta última possibilidade de política pública, observa-se que nos espaços escolares muitos são os fatores que podem contribuir para facilitar ou inibir práticas pedagógicas inclusivas e equitativas nos sistemas regulares de ensino. Diante desse cenário, objetiva-se neste trabalho apresentar o estado do conhecimento realizado sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola regular para crianças com TEA, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural de Lev S. Vigotski. Uma vez que, repensar as práticas implica, essencialmente, ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das próprias práticas pedagógicas usualmente utilizadas no contexto excludente do ensino, bem como considerar a importância da formação dos professores nesse processo. Adotar o olhar da perspectiva histórico-cultural implica, também, afastar-se do ponto de vista meramente organicista e médico dado ao TEA, para pensar em mudanças que garantam tanto o acesso quanto a permanência do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino, de forma a possibilitar os processos de aprendizagem com base nos conteúdos historicamente construídos e na busca pelos caminhos indiretos de aprendizagem, quando os diretos se encontram indisponíveis, como afirmava Vigotski.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista. Perspectiva Histórico-Cultural. Práxis. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão têm se tornado cada vez mais um desafio às instituições de ensino. Isto porque, além de contemplarem as práticas pedagógicas dos profissionais e considerar as particularidades dos estudantes, faz-se necessário ressignificar o que se compreende por inclusão e conhecer o contexto social e

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, daniela.leal@unochapeco.edu.
[2] Mestranda em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, angela.martins@unochapeco.edu.br.
[3] Graduação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, ckdavila@unochapeco.edu.br.

histórico no qual o mesmo está inserido.

A inclusão, nesse sentido, deve ser entendida "como um processo datado e advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8). Pensar a inclusão de modo a possibilitar de fato uma atitude contemporânea de inclusão, requer focar nos acontecimentos do passado na tentativa de estabelecer relações entre "acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19), de forma a:

> [...] problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar (que tem na ordem seu princípio regulador), nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristãs que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do País frente às exigências do presente. (LOPES; FABRIS, p. 15)

Pelo contrário, as atuais inquietações a respeito da inclusão eclodem para além do cumprimento de normatização de leis e/ou documentos oficiais. Elas se encontram diretamente ligadas à ação consciente capaz de promover transformação da realidade atual (práxis) e modificar as atitudes voltadas aos preceitos de uma inclusão concreta, não excludente e/ou segregadora. Uma vez que, a inclusão, segundo Lockmann (2020, p. 69), "não é um conceito unívoco, mas polissêmico, pois apresenta aplicabilidades muito heterogêneas e articula-se às formações políticas que se organizam ao redor de uma racionalidade que orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas".

Diante desse cenário, sabe-se, também, que, historicamente, crianças com deficiência e/ou transtornos estiveram entre os grupos mais marginalizados e excluídos. Consequentemente, em vários momentos, lhes fora negado o direito a uma educação de qualidade (WHO, 2011). Isto porque, as políticas aplicadas à educação desse público-alvo da educação variam consideravelmente em cada um dos países do mundo: umas priorizam a educação em escolas, outras em centro especiais; há ainda as que tentam estabelecer aulas especiais em escolas integradas ou, ainda, escolas inclusivas que visam identificar e remover barreiras, de forma a oportunizar uma educação voltada à igualdade e aos direitos humanos (UNESCO, 2019).

Contudo, mesmo considerando que o Brasil adota esta última possibilidade de política pública para a educação, observa-se que nos espaços escolares muitos são

os fatores que podem contribuir para facilitar ou inibir práticas pedagógicas inclusivas e equitativas nos sistemas regulares de ensino, como por exemplo: a infraestrutura, o currículo, as habilidades dos professores e as estratégias pedagógicas. O que leva, portanto, a problemática deste trabalho: Como as práticas pedagógicas inclusivas adotadas em sala de aula para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido significadas pelos professores?

Afinal, refletir sobre as práticas pedagógicas "implica reconhecer que ainda há diversos desafios a serem superados e conquistas para serem preservadas e difundidas cada vez mais, no interior das escolas" (ARAÚJO; REDIG; 2022, p. 21440), assim como identificar que "a incorporação de princípios e práticas inclusivas na formação profissional não implica uma mudança da noite para o dia, mas envolve um agrupamento progressivo de profissionais orientados com base no enfoque da inclusão" (DUK, 2006, p. 109).

Diante do exposto, objetiva-se neste trabalho apresentar o estado do conhecimento realizado sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola regular para crianças com TEA, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural de Lev S. Vigotski. Cabe destacar que, este é um recorte de uma pesquisa guarda-chuva que tem por objetivo apreender, por meio das significações dos(as) professores(as), os movimentos de práxis gerados a partir do processo formativo para a construção de novas práticas pedagógicas.

2 METODOLOGIA

O processo de construção do estado do conhecimento se configura como uma etapa importante em todo o processo de pesquisa. Isto porque, contribui para o processo de identificação, registro e classificação, especialmente ao apresentar uma síntese sobre a produção científica em uma dada área, em um tempo e espaço específicos junto de artigos, teses e dissertações sobre o tema a ser pesquisado.

Por ser destinado a identificar, documentar e categorizar a pesquisa que foi realizada em um determinado campo ou área do conhecimento, o estado do conhecimento permite catalogar informações de forma mais densa sobre o estado das coisas relacionados a um campo de pesquisa, de forma a evitar a cristalização do conhecimento e inspirar movimentos de busca pelo novo na ciência.

Partindo do tema central da pesquisa, práticas pedagógicas adotadas na escola

regular para crianças com TEA, foram elencados os seguintes descritores 'transtorno do espectro autista' AND 'autismo' AND 'práticas pedagógicas' AND 'Vigotski' para a etapa do processo de revisão bibliográfica. O recorte temporal constituiu-se no intervalo dos anos de 2018 e 2022, a fim de verificar os trabalhos mais recentes publicados na área de pesquisa. A seleção dos trabalhos ocorreu por similaridade e maior proximidade ao tema. As bases de dados consultadas foram o Portal de Periódicos da CAPES e o Banco de Teses e Dissertações também da CAPES.

3 DA CONCEITUAÇÃO AO ESTADO DO CONHECIMENTO: O OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTAS PARA ALUNOS COM TEA

De acordo com o relatório do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC, 2021), com dados coletados em 2018 e publicados em 2021, a prevalência do TEA entre crianças de 8 anos encontra-se em 1 a cada 44 crianças, indicando assim um aumento de 22% em relação ao relatório anterior, de 2016, que informava 1 para cada 54 crianças. No Brasil, diante de tais dados, estima-se que o país tenha cerca de 4,84 milhões de pessoas com o TEA. Contudo, ainda não há no país um número de prevalência; haja vista que, foi colocado pela primeira vez o TEA nas estatísticas do Censo do IBGE de 2022, como forma de mapear quantas pessoas vivem com o transtorno e quantas podem ter, mas ainda não tiveram diagnóstico.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o TEA é descrito como um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação e o comportamento, tendo como principal característica a dificuldade nas habilidades sociocomunicativas. Logo, por ser considerado um espectro, deixa evidente que cada pessoa com TEA experimenta diferentes combinações de traços autistas, em diferentes intensidades.

Como evidencia o DSM-V-TR (APA, 2022), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como critérios diagnósticos uma díade de padrões comportamentais, composta por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; sendo que os sintomas devem estar presentes precocemente no desenvolvimento além de causarem prejuízos clinicamente no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida.

Fica evidente que tais definições são, de certa forma, parciais, pois consideram o empírico e o observável, uma vez que, a descrição contida nos Manuais e/outro documentos não consideram o contexto ao qual a criança com TEA está inserida; há uma certa tendência para se adotar "crivos de interpretação 'normocêntricos' compreendendo como deficitário o que poderia ser analisado como uma maneira diferente de funcionamento psíquico, realçando a importância do respeito à diferença, sem o filtro da normalidade como parâmetro ideal" (BIALER; VOLTOLINI, 2022, p. 10)

Nesse sentido, ao contrário do autismo como significante mestre da psicopatologia da infância ou mesmo como um problema médico, neste trabalho passa-se a discutir as questões dos transtornos por meio do chamado modelo social da deficiência, que tem como principal objetivo deslocar o foco do impedimento orgânico e patológico, para a existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, "o aspecto do déficit/lesão deve ser concebido como uma forma natural de criação humana, parte da diversidade humana, e não como característica indesejada que deve ser curada ou corrigida" (SILVA; GESSER; NUERNBERG, 2019, p. 193).

Seguindo essa lógica e com amparo da teoria de Vigotski (1997), afasta-se do modelo biomédico da deficiência, baseado na comparação, reabilitação pessoal e incapacidade, para defender a ideia da deficiência como constructo social. Em outras palavras, segundo Vigotski (1997), a criança com algum tipo de incapacidade não é mais ou menos desenvolvida que uma criança sem deficiência; apenas se desenvolve de modo distinto. O que a distingue encontra-se exatamente nos aspectos qualitativos, que estão diretamente imbrincados à estrutura orgânica e psicológica do desenvolvimento diante dos desafios culturais, e não nos aspectos quantitativos como adotado pelo pensamento hegemônico das teorias biologizantes. A criança com TEA, portanto, não é reconhecida como deficiente e/ou incapaz, mas sim como uma criança que apresenta peculiaridades em seu desenvolvimento e que têm um modo próprio de ser, pensar e estar no mundo.

3.1 Olhares sobre as práticas pedagógicas adotadas ao alunos com TEA

Ao que se referem as práticas pedagógicas observou-se um universo de possibilidades que versam desde o uso das tecnologias digitais, perpassando a

importância do trabalho multidisciplinar dos profissionais envolvidos com o estudante diagnosticado com TEA até chegar na análise das práticas adotadas. Entretanto, os números caem significativamente quando se passa a significá-las com base na perspectiva histórico-cultural. Isto porque, pensar as práticas pedagógicas dentro desta perspectiva é compreendê-la como sendo práxis. Uma vez que:

> [...] nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. [Uma vez que,] a prática e reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, n.p)

Assim, compreender as práticas pedagógicas adotadas por professores que trabalham como alunos com TEA, não é compreender apenas o saber envolvido ou a técnica adota, como se observava na perspectiva positivista. Tampouco é a mera modificação da maneira de compreendê-la a partir de crenças e atitudes inerentes à maneira de pensar atual, como se observava na perspectiva interpretativa. Pelo contrário, é compreendê-la como uma prática social complexa que “acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidas” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, n.p.), estando presentes elementos da constituição histórica, política e econômica que interferem de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas.

Pereira (2018) ao estudar sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares, especialmente ao observar a construção do conhecimento tanto por parte do aluno quanto do professor, assim como a transformação dos modos de agir e o impacto na relação pedagógica entre ambos a partir do conhecimento, destaca a importância de proporcionar a interação e a conversa, em vez de enfatizar simplesmente a transmissão de informações, uma vez que, para a autora, a relação professor-aluno, mediada pela palavra, se configura como um espaço de transformação, elaboração e desenvolvimento para ambos.

Kliemann (2018) destaca, também, o papel da tecnologia como mediadora de aprendizagem e de comunicação para alunos com TEA, pois esta, segundo a autora, desempenha um papel importante como mediadora de aprendizagem, adaptação e organização da rotina. Embora não substitua materiais concretos, a mesma auxilia na aquisição de conhecimentos curriculares, na progressão da interação, na comunicação e no desenvolvimento cognitivo dos alunos autistas. Além disso, o uso

da tecnologia contribui para ampliar a compreensão das condições e a relação entre conhecimento e comportamento adaptativo, bem como promover a transdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a combinação de uma abordagem pedagógica mediada com o uso de tecnologias assistivas pode ser uma estratégia valiosa para aprimorar a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como foi identificado por Souza (2019), há uma contribuição significativa do uso de tecnologias no trabalho pedagógico do professor, especialmente quando se fala em práticas inclusivas que não excluem as singularidades dos alunos com TEA no ambiente escolar.

Moura (2019) aos investigar sobre práticas pedagógicas para inclusão evidenciou a importância das experiências escolares, terapêuticas e familiares no processo inclusivo por meio de uma proposta pedagógica colaborativa para a escolarização de crianças com TEA. O que levou a autora a constatar que, o sucesso ou fracasso da escolarização de crianças com TEA dependem do planejamento e da organização de estratégias de ensino, das adequações realizadas na escola, da formação continuada dos professores e do trabalho colaborativo.

Nesta perspectiva, o estudo de Dambros (2019) ao analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para a escolarização e desenvolvimento de alunos com TEA, traz uma reflexão importante sobre a necessidade de uma atuação integrada entre escola, família e equipe multidisciplinar. Ao ver da autora, a integração é fundamental para a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA e promovam a inclusão escolar.

Coadunando com Dambros, Bacaro (2020) enfatiza a importância de se compreender os estilos de aprendizagem específicos de alunos com TEA para que se possa implementar novas práticas de ensino, de forma que os levem a atingirem seus objetivos de aprendizagem com base no atendimento de sua necessidades específicas.

Por sua vez, Mourão Junior (2021), ao analisar as práticas pedagógicas empregadas por uma professora da sala de aula regular e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, ambas voltadas à educação de uma criança com TEA, evidenciou a necessidade de aperfeiçoamento profissional contínuo para se

estabelecer práticas pedagógicas mais efetivas e empoderadoras, que contribuam verdadeiramente para o desenvolvimento da criança com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado aqui, com base nos resultados preliminares da pesquisa, pode-se dizer que os estudos apresentados até o momento ressaltam a importância de compreender as necessidades específicas de aprendizagem das crianças com TEA para que se possa desenvolver práticas pedagógicas adequadas e recursos apropriados para o desenvolvimento das crianças com TEA.

A continuidade da pesquisa, desempenhará um papel crucial em fornecer informações mais contundentes sobre as significações dos professores tanto na literatura quanto na prática dos profissionais que trabalham com crianças com TEA, ajudando a desenvolver novas metodologias e práticas pedagógicas mais efetivas.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARAÚJO, Monica Dias de; REDIG, Annie Gomes. Práticas Inclusivas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 21437-21449, mar. 2022. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45737/pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BACARO, Paula Edicleia Franca. **Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem**. 2020. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Paula%20Edicleia%20Franca%20Bacaro. .pdf . Acesso em: 14 dez. 2022.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 27, e45865, 2022, Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/45865. Acesso em: 01 jul. 2023.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práticas Pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/. Acesso em: 15 fev. 2023.

CDC. Centers for Disease Control and Prevention. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. EUA: CDC, 2021. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 30 ago. 2022.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual e Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, 2018.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf. Acesso em: 15 fev. 2006.

KLIEMANN, Marciana Pelin. **Autismo, tecnologia e aprendência: de ritornelo e de polifonia**. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Campus Cascavel, 2018.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n52/0121-2494-pys-52-67.pdf . Acesso em: 15 fev. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elin Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOURA, Katia Maria de. **Transtorno do espectro do autismo: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar**. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional do Cariri, Crato Biblioteca Depositária: URCA, 2019.

MOURÃO JUNIOR, Orlando Sergio Pena. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: UNDEFINED, 2021.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Relações de ensino: possibilidades de (trans)formação de um aluno com transtorno do espectro autista e seu professor**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara, 2018.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Chapecó, v. 15, n. 2, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf. Acesso em: 19 maio. 2023.

SOUZA, Andiara Cristina de. **O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alfenas, Alfenas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UNIFAL-MG, 2019.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Disability**. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182. Acesso em: 15 fev. 2023.

ATIVIDADES DE MEMÓRIA PARA IDOSOS: UMA AÇÃO DO PROJETO 60+ DO IFSC, CAMPUS GASPAR

H. Oliveira[1]
D. Macedo[2]

RESUMO

A população está envelhecendo e com isso ações educativas que busquem incluir as necessidades deste público tornam-se imprescindíveis. Diante disso, o projeto de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC) campus Gaspar, denominado IFSC 60+ busca proporcionar inclusão e acolhimento do público referido, tendo como objetivos promover a participação de idosos (60 anos ou mais) dos municípios de Gaspar, Blumenau e região, em atividades de ensino, pesquisa e extensão das diversas áreas de conhecimento e capacitar os alunos, técnicos e docentes em diversas áreas do conhecimento para atuarem de maneira eficaz e com compromisso ético diante do contexto da pessoa idosa. Ao longo das reuniões, trabalhou-se sobre memória semântica e episódica. Esses dois tipos de memórias pretendem, recordar memórias vividas e resgatar o conhecimento geral. Algumas atividades trabalhadas dentro da memória episódica foram: acrósticos, relatos da infância/juventude e entrevistas entre os idosos. Já na memória semântica foi trabalhado alguns jogos, como: stop e lista de palavras que exigiam pequenos conhecimentos gerais. Essas atividades foram realizadas com a ajuda de orientadores, monitores e bolsistas da área. O tema trabalhado, tem uma relevância grande na aprendizagem, por permitir aproveitar experiências, isto é um processo ativo de armazenamento e recuperação do conhecimento. Por conseguinte o desempenho dos idosos foi exímio, a maioria especificou a sua memória episódica. Pode-se concluir que o acolhimento aos idosos é fundamental, pois com isso, os mesmos se sentem mais motivados a participarem de atividades físicas e sociais, além disso, ajuda a esclarecer os direitos dessa população e reduz as chances de desenvolver um quadro de ansiedade e depressão, assim proporcionando uma boa qualidade de vida.

Palavras-chave: memória semântica. memória episódica. idosos . IFSC 60+.

1. INTRODUÇÃO

Com o crescente envelhecimento da população, ações nas esferas políticas, educacionais e da saúde são fundamentais para a inclusão deste público. Os dados do IBGE confirmam esse crescimento, pois em 2005 no Brasil a população idosa era representada por 9,8%, já em 2015 esse percentual aumentou para 14,3% (IBGE, 2016). Diante desse fato, é certo que dentro de poucos anos a predominância da faixa etária sênior exigirá procedimentos e serviços que viabilizem o acolhimento desse público.

Sendo assim, condutas educativas são necessárias o quanto antes na direção de preparar a população futura de jovens que estarão convivendo com a população idosa. Considerando que a longevidade, de acordo com Paschoal (2006 apud Lóss et al 2021) é uma circunstância que tem relação com "fatores ocorridos pelo meio, do ambiente físico em que este idoso se encontra alojado" e por isso, a população está

cada vez mais atingindo idades avançadas devido à melhorias no saneamento básico e ao acesso à saúde pública. Fatores estes que ainda precisam evoluir mais no sentido de ampliar o acesso pressupondo um envelhecimento saudável.

2. A QUE SE PROPÕE O PROJETO 60+ DO CAMPUS GASPAR

O projeto tem como escopo a intervenção com os idosos de 60 anos ou mais do entorno da cidade de Gaspar, sendo organizado em três etapas: 1) Pesquisa para levantamento de demandas, especificidades de atuação e interesses junto à população idosa e aos agentes públicos que atuam com essa população; 2) Desenvolvimento do Projeto com ações contínuas, cursos de longa, média e curta duração e eventos; 3) Desenvolvimento de tecnologias sociais (metodologias de trabalho e produtos educacionais) que contribuam para a promoção da atividade física, desenvolvimento cognitivo e letramento, letramento digital de idosos. As ações são realizadas nas dependências do IFSC Gaspar e nos espaços cedidos pela comunidade.

Segundo os dados do projeto, o objetivo geral é

> desenvolver tecnologias sociais que promovam a participação de idosos em atividades de ensino, pesquisa e extensão das diversas áreas de conhecimento e capacitar os alunos, técnicos e docentes em diversas áreas do conhecimento para atuarem de maneira eficaz e com compromisso ético diante do contexto da pessoa idosa.

Para isso, os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma:

> • Avaliar o desempenho cognitivo e motor antes e após as intervenções;
> • Desenvolver manuais, cartilhas, jogos, brincadeiras e materiais didáticos em geral que possam ser utilizados nas intervenções realizadas e que se voltem especificamente ao atendimento da pessoa idosa, promovendo desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo-social, letramento em língua materna e letramento digital;
> • Contribuir para a melhoria de qualidade de vida das pessoas idosas;
> • Desenvolver projetos que promovam educação continuada intergeracional;
> • Proporcionar ações que estimulem a autoestima e autonomia do idoso para o resgate da cidadania e de uma participação efetiva na vida social e familiar;

Em relação à metodologia, os instrumentos de pesquisa aplicados foram dois questionários para identificar as características sociodemográficas e definir o nível econômico da população participante respectivamente. Além disso, para identificar os aspectos cognitivos dos idosos, houve a aplicação de testes escritos como a Avaliação Cognitiva de Montreal (MoCA) e o teste de software denominado Stroop Task.

Após a identificação das especificidades do grupo, as intervenções foram

realizadas, sendo a aplicação de jogos de tabuleiro de forma sistemática, onde levaram os jogos para casa propiciando participação de familiares com vistas a garantir a assiduidade da intervenção.

Finalizando a mediação com os jogos deu-se início ao trabalho de atividades escritas e orais, pretendendo o resgate de memórias declarativas, ou seja, episódica e semântica, sendo enfatizado por meio de narrativas, a memória episódica.

3. MEMÓRIAS EPISÓDICA E SEMÂNTICA

A memória explícita ou declarativa, é de longo prazo, que se consegue evocar das aprendizagens adquiridas, passado muitos anos. Ela pode ser classificada como memória episódica e memória semântica. A memória episódica, segundo Brandão (2004), envolve o resgate de eventos datados, que diz respeito à história de vida de cada indivíduo, como lembrar de acontecimentos da infância, por exemplo, sendo evidenciada por tempo e espaço. (OLIVEIRA, FALCOSKI, MANIGLIA, 2022)

Porém, para o autor a memória semântica

> não é datada, isto é, as informações são armazenadas sem precisar como e quando elas foram inseridas nos arquivos de memória. Refere-se a conhecimentos adquiridos sobre o mundo, compartilhados por outros como, por exemplo, aprender princípios éticos de conduta, saber a capital da França, jogar xadrez etc. (BRANDÃO, 2004, p. 105)

A figura 1 mostra a organização da memória explícita ou declarativa.

Figura 1 - classificação dos tipos de memória explícita

Fonte: Oliveira, Falcoski, Maniglia, 2022. s.p

3.1 MEMÓRIA EPISÓDICA E SEMÂNTICA: PROPOSTAS PARA A TERCEIRA IDADE

Essa etapa do projeto foi assumida pela professora de educação especial do

campus Gaspar, sendo que as tarefas propostas tiveram como objetivo promover a memória episódica por meio de atividades de escrita e de entrevista com ênfase no resgate da história de vida de cada sujeito idoso. Para isso, o primeiro encontro iniciou com a apresentação da proposta seguida pela apresentação oral de cada um dos idosos. Posteriormente tiveram que escrever os nomes num papel dobrado em formato de crachá e depois do outro lado do papel, fizeram um acróstico com os nomes preenchendo as letras com as qualidades e características.

A segunda atividade, baseada no livro de Berjaga (2016), consistiu em um roteiro onde o público precisou relatar sobre o nascimento (lugar e data), sobre o casamento e sobre os filhos. Finalizou-se a proposta do primeiro dia com a atividade em dupla onde cada um fazia a entrevista a partir de um roteiro com abordagem de alguns aspectos da infância e do primeiro emprego, trocava-se a ordem e ao final cada um contava a história da sua dupla entrevistada.

No segundo encontro o grupo de idosos apresentou a entrevista do seu par, lendo as respostas do que o outro havia respondido. Porém aqueles que faltaram, apresentaram usando o mesmo roteiro, mas falando de si mesmos. Constatou-se que todos tiveram uma infância difícil com carências de subsídios materiais e por isso tiveram que trabalhar desde muito cedo.

Alguns, apesar da dificuldade da infância, relembraram momentos felizes sobre as brincadeiras e aventuras a que se submetiam. Houve relatos de muita brincadeira ao ar livre, subidas em árvore, banhos no rio, brincadeiras de escolinha, com bonecas, bolinha de gude e muitas outras brincadeiras, as quais observaram que hoje em dia os netos já não brincam mais pelas mudanças estruturais que aconteceram na sociedade moderna.

Ainda no segundo encontro, por ser véspera de férias escolares, para dar continuidade ao trabalho realizado nos primeiros encontros e considerando que os efeitos benéficos da estimulação cognitiva para idosos pressupõe uma constância, conforme apontam Liberato, Laus e Sgobbi:

> O reforço ou as atividades repetitivas acabarão levando o encéfalo adulto a se lembrar da nova atividade. Pelo mesmo mecanismo, o ambiente enriquecido e estimulante oferecido ao encéfalo danificado acabará por levar à recuperação. (LIBERATO, LAUS e SGOBBI, 2016. s.p)

Assim, foi estabelecido que durante as férias fizessem relatos sobre o dia. Diariamente, se possível sempre ao final do dia, quando fossem descansar tinham que descrever em uma tabela como tinha sido o café da manhã, o almoço, se houve

ISSN: 2176 - 1396

algo diferente durante o dia e depois como foi o jantar. Além disso, sugeriu-se que relatassem as companhias que tiveram nesses episódios diários.

No retorno das férias pediu-se que alguns do grupo socializassem com todos o diário que haviam feito. Dessa forma, foi observado que a maioria dos idosos já têm uma rotina diária preestabelecida, ou seja, sempre nos mesmos horários e quase sempre da mesma forma e com as mesmas pessoas.

Para finalizar a etapa da abordagem com memória episódica, sugeriu-se que no último encontro trouxessem algum prato que remetesse à afetividade, por exemplo, um prato que a mãe mais gostava de fazer, ou que alguém importante para eles, mais gostasse de comer.

Feita a proposta de socialização, fez-se uma retomada dos dois tipos de memória abordadas durante a intervenção com a professora de educação especial e enfatizou-se a memória semântica, iniciada naquele momento com a proposta de se fazer listas de dez palavras de cada grupo semântico, sendo respectivamente, lista de animais, frutas e países.

Alguns integrantes do grupo fizeram rapidamente, outros demoraram mais para fazer e fizeram a observação que tinham que pensar mais para responder. Ficaram em dúvida se galinha ou outra ave eram animais, pelo que a professora aproveitou para explicar sobre o Reino Animal e suas cinco classes a fim de mitigar as dúvidas e relembrar conhecimentos que possivelmente tiveram no tempo de escola.

Com as atividades descritas acima foi evidenciada a evocação da memória de longo prazo, nesse caso a memória episódica por meio da escrita e estimulação da oralidade, além da memória semântica por meio de listas de grupos semânticos.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas realizadas atingiram o objetivo que era o resgate da memória de longo prazo por meio da evocação de histórias de vida do grupo monitorado e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Propiciou-se a socialização oral dos relatos, trazendo por meio destes exemplos de superação das dificuldades evidenciando a resiliência.

Ademais, o grupo sênior demonstrou interesse em praticar as atividades cognitivas buscando mais informações de como fazer e relatando que estavam gostando desse conhecimento. Com esta evidência vislumbra-se a importância de ações como as realizadas no projeto 60+ Gaspar, para a manutenção da saúde mental e cognitiva do público idoso.

REFERÊNCIAS

BERJAGA, Mónica Palomo. **Exercícios práticos para estimular a memória.** Vol.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BRANDÃO, Marcus Lira - **As bases biológicas do comportamento: introdução à neurociência**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2004. 223p. ilus. ISBN 85-12-40630-5

LIBERATO, José Luiz. LAUS, Maria Fernanda. SGOBBI, Renata Ferreira. **Neuroplasticidade.** 2022. 8 f. Texto para o curso de extensão universitária Curso Ciências da Vida na Escola: Neurociências Aplicada à Educação
Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Mariê Moreira de. FALCOSKI, Raquel Messi. MANIGLIA, Mariana Ribeiro. **Memória e Aprendizagem.** 2022. 10 f. Texto para o curso de extensão universitária Curso Ciências da Vida na Escola: Neurociências Aplicada à Educação
Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

ISSN: 2176 - 1396

A ABORDAGEM CURRICULAR PROPOSTA PELO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DA OFICINA ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Camila Elizabete da Silva (1)[1]
Elizabete Cristina Costa-Renders (2)[2]

RESUMO

A democratização do acesso ao ensino regular trouxe diferentes grupos, antes marginalizados, para a escola. Todavia, as concepções voltadas para uma educação para todos não atingiram essa mudança, nos deparamos ainda com modelos monoculturais de ensino, que dificultam práticas de fato inclusivas. Considerando o necessário respeito à heterogeneidade e à variabilidade dos e entre os aprendizes, este trabalho fundamenta-se no Design Universal para Aprendizagem (DUA) e apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em educação. Parte-se da seguinte questão: como a consideração da variabilidade contribui para a construção do ensino inclusivo? O objetivo é apresentar os desafios do ensino inclusivo e confrontá-los com os princípios do DUA. Trata-se de pesquisa empírica que combinou a pesquisa narrativa e a pesquisa de desenvolvimento, de caráter intervencionista. O material documentário foi colhido por meio de cartas, entrevistas e rodas de conversas com cinco professoras da rede pública da região do Grande ABC paulista. Os resultados apontaram que a variabilidade não tem sido considerada na escola, sendo o principal desafio docente enfrentar a burocratização do seu ofício e, consequentemente, encontrar tempo para planejar o ensino inclusivo. Em contrapartida podemos identificar como o Design Universal para a Aprendizagem, tem se mostrado uma abordagem capaz de possibilitar práticas mais inclusivas no ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Variabilidade. Educação inclusiva. Desenho universal para aprendizagem. Ensino Inclusivo.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte da educação especial, mas não se restringe a ela, uma vez que se considera a presença de outros grupos marginalizados, hoje inseridos na escola. Nossos fundamentos teóricos são o paradigma da inclusão como mola propulsora na construção da escola para todos, o Design[i] Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma base para o planejamento de ensino. Especialmente,

[1] Mestre em Educação, Rede Municipal de Ensino de Santo André, camilaelizabete@gmail.com .
[2] Doutora em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, elizabetecostarenders@gmail.com .

no DUA, consideramos o conceito da variabilidade das redes neurais de aprendizagem e as demandas desse conceito para o ensino inclusivo. A variabilidade nos remete a questões intra e interpessoais quanto às diferenças dos e nos aprendizes e demanda uma abordagem curricular acessível a todos os aprendizes.

As diferenças são intrínsecas ao ser humano, por isso devem ser vistas e valorizadas no planejamento das práticas educacionais. Mas qual tem sido a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas? Nossa hipótese é que a consideração da variabilidade dos aprendizes, desde o planejamento do ensino, desfoca a visão na deficiência e abre espaço para o respeito às diferenças, como um todo, no ambiente escolar.

A partir deste cenário, partimos da seguinte questão: como a consideração da variabilidade dos e nos aprendizes contribui para a construção do ensino sem barreiras? Nosso objetivo é apresentar os desafios do ensino inclusivo com base nos princípios do DUA, com destaque para a relevância do conceito de variabilidade no campo da educação inclusiva.

Nesse cenário, se coloca a relevância desta pesquisa, pois há pouquíssimas pesquisas brasileiras sobre o DUA como suporte para o planejamento do ensino inclusivo. No levantamento das pesquisas correlatas, não foram encontrados trabalhos que tratam do termo variabilidade de forma explícita, sendo o termo variabilidade pouco familiar entre as professoras e professores. Ao elucidar esse conceito, contribuímos para uma educação mais inclusiva, criando as condições para a acessibilidade curricular.

Metodologicamente, a pesquisa teve um viés intervencionista, pois buscou atuar sobre os processos de ensino e aprendizagem. Trabalhamos com base em instrumentos de pesquisa que combinaram a pesquisa narrativa (ouvindo professores) e a pesquisa de desenvolvimento (construindo um objeto de aprendizagem inclusivo). Portanto, o material documentário foi recolhido por meio de cartas, entrevistas e rodas de conversas realizadas com professoras que atuam no grande ABC Paulista. Vale ressaltar que isto se deu no contexto pandêmico da COVID-19, quando do fechamento das escolas e do advento do ensino remoto emergencial. Isto demandou a utilização de meios digitais síncronos e assíncronos para a coleta dos dados.

2 O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Pensar numa escola para todos é considerá-la mais do que um espaço comum que todos ocupam, mas sim, um espaço comum em que todos aprendam. Para essa premissa ser validada, é necessário que todos os profissionais envolvidos nesse processo acreditem, primeiramente, que todo sujeito aprende.

A partir desse pressuposto, cabe aos professores e professoras ofertarem múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento para os e as aprendizes, sendo protagonistas de seu processo de aprendizagem. A Declaração de Salamanca destaca esse princípio.

> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada nas crianças objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (ONU, 1994, p.8).

Partindo-se dessa perspectiva, políticas internacionais defendem a garantia de que todas as crianças aprendam juntas, pois o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (ONU, 1994, p.5).

Neste cenário de transformação da escola, os aprendizes elegíveis aos serviços da educação especial possuem todo um aparato legal para estar em qualquer escola regular, independentemente da modalidade ou nível de ensino.

A presença do aluno com deficiência no ambiente escolar sem dúvida é a ruptura de um antigo paradigma educacional tradicional, onde a escola não se via como responsável pela inclusão de todos os sujeitos inseridos em seus espaços, partindo assim para um novo paradigma que busca garantir o direito à educação escolar a todos.

No entanto, esse olhar diferenciado deve ser estendido a todos os aprendizes. “Os alunos com deficiência não são os únicos cujo rendimento diverge dos “padrões” comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula” (FÁVERO, 2013, p. 22).

Dessa forma é notável o quanto é imprescindível a escola se reinventar, se reestruturar, de modo que acolha todos os aprendizes e os reconheça, juntamente com professoras e professores, como sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Essa renovação exige novos caminhos pedagógicos para eliminar as barreiras que serão encontradas inevitavelmente no percurso de escolarização.

Especialmente, a prática monocultural é o grande desafio para a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Esperar que todos aprendam o que foi determinado, da mesma forma, num mesmo tempo e espaço, com as mesmas estratégias, é tornar invisíveis e excluídos quaisquer sujeitos que fujam de um padrão pré-estabelecido.

A inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino regular é de fundamental importância para promover as mudanças que precisam ser feitas, pois eles são, talvez, os aprendizes que mais revelam o quanto as instituições de ensino ainda não estão prontas para ensinar respeitando a diferença como uma condição humana.

A partir deste cenário, nos aproximamos do design universal para aprendizagem (DUA). O DUA é uma abordagem que vem apoiar os professores e professoras no planejamento do ensino inclusivo, considerando os múltiplos meios para favorecer caminhos alternativos de aprendizagem. Partindo do estudo das redes neurais de aprendizagem, defende que todo sujeito aprende diferentemente e pauta-se na variabilidade dos e nos sujeitos para o planejamento do ensino inclusivo na comunidade escolar.

3 O DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E O RECONHECIMENTO DA VARIABILIDADE NOS E ENTRE OS APRENDIZES

Considerar as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem vai além do reconhecimento de que as diferenças existem como condição humana, pois demanda a transformação da escola rumo à prática do ensino inclusivo. Isto nos remete aos estudos sobre o design universal para aprendizagem (DUA), o qual parte do reconhecimento da variabilidade das redes neurais de aprendizagem.

A proposta do DUA funda-se em três princípios orientadores do ensino sem barreiras. Noutras palavras, nós professoras e professores, ao trabalharmos com o design universal para aprendizagem, deveríamos: fornecer múltiplos meios de representação do conteúdo, prover múltiplos meios de ação e expressão e oportunizar múltiplas formas de auto envolvimento dos aprendizes na abordagem curricular

proposta (CAST, 2018). Deste modo, a variabilidade das redes neurais de aprendizagem seria respeitada no desenvolvimento de uma aula, por exemplo.

Nos estudos sobre a educação inclusiva ou o paradigma da inclusão, é comum lermos sobre a diversidade ou sobre as diferenças no contexto escolar, mas quase não se vê a consideração da variabilidade. A variabilidade tem sido apresentada no contexto dos estudos sobre o design universal para aprendizagem (ROSE; MEYER, 2014). As redes neurais de aprendizagem se apresentam de forma dinâmica a apontam para a singularidade dos aprendizes.

> A variabilidade é a característica dominante do sistema nervoso. Como as impressões digitais, não existem dois cérebros iguais. Cada cérebro é uma rede complexa e interconectada que é esculpida e influenciada pela genética e pelas interações com o meio (CAST, 2018, p. 1[3]).

Entendemos, portanto, que é imprescindível promover a inclusão escolar ao mesmo tempo que se discute a variabilidade da aprendizagem, pois o ensino inclusivo demanda este movimento reflexivo. Importa que professoras e professores tenham clareza da variabilidade em sala de aula ao planejar suas aulas, direcionando seu olhar para a variabilidade existente no grupo e para a variabilidade interna pertinente a cada aprendiz.

> O conceito de neuro-variabilidade é importante para educadores, porque nos lembra que os aprendizes não têm um “estilo” de aprendizagem isolado, mas dependem de muitas partes do cérebro trabalhando juntas para funcionar em um determinado contexto. Não existe uma maneira única de o cérebro perceber, se envolver e executar uma tarefa. A variabilidade não é apenas uma consideração importante para pensar sobre as diferenças entre os aprendizes, mas também dentro dos aprendizes em diferentes contextos (CAST, 2018, p.2 [4]).

Segundo o CAST (2018), a partir dos estudos da neurociência, entendemos que o cérebro é feito de diversas conexões neurais em dinamismo o tempo todo, essas estruturas cerebrais vão mudando constantemente, de acordo com nossas experiências e interações com o meio ambiente. Sendo assim, compreender a plasticidade do cérebro é importante para educadoras e educadores, pois os ajuda a reconhecer que o aprendizado é um processo constante construído ao longo do tempo, variavelmente. Hall et al.(2012) corroboram esta perspectiva, ao considerarem que habilidades não são estáticas, estão em constante mudança em contato com o

[3] Tradução nossa.
[4] Tradução nossa.

meio, existindo, portanto, grande variabilidade na percepção do que nos é apresentado, inclusive em sala de aula.

Dessa forma, o DUA, com base no conceito de variabilidade, se contrapõe a qualquer concepção monocultural de ensino. Segundo Heredero,

> Nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média. (2020, p.735)

As redes neurais de aprendizagem diferem-se individualmente na forma como os aprendizes compreendem as informações (redes de reconhecimento), como expressam o que sabem (redes estratégicas) e nas maneiras pelas quais são motivados a aprender (redes afetivas). Portanto, se as diferenças facilitam a aprendizagem ou se tornam um impedimento para ela depende muito do contexto educacional.

> Se um ambiente de aprendizagem é flexível e pode ser ajustado para corresponder aos pontos fortes de um indivíduo, uma característica que é um déficit em um contexto de aprendizagem se torna um ativo em outro. As características de um aprendiz e de um currículo não são entidades fixas, mas evoluem continuamente juntas à medida que o aprendiz cresce e progride (STRANGMAN, 2014, p.16[ii]).

Pensar a variabilidade é pensar constantemente que o objeto de aprendizagem utilizado precisa garantir possibilidades de acesso e variar de acordo com as especificidades que o aprendiz apresenta no decorrer do processo educativo. Nesse sentido, o Design Universal para Aprendizagem (DUA) defende que ao invés de se adaptar uma proposta para um único aprendiz, deve-se apresentar propostas múltiplas e variáveis para os aprendizes, alcançando um número maior de sujeitos no processo. Evidentemente, isto demanda um currículo flexível aberto à influência dos aprendizes.

Reconhecer a variabilidade nada mais é que reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças dos e nos aprendizes. Falamos, portanto, da abordagem curricular que deve considerar as diferenças em suas múltiplas dimensões. Entendemos, portanto, que o Design Universal para Aprendizagem se faz necessário para a garantia de uma escola inclusiva. Segundo COSTA-RENDERS (2019), o DUA permite que docentes possam criar um currículo acessível que vai ao encontro das necessidades do aprendiz e rompe com a prescrição que exclui.

ISSN: 2176 - 1396

> Quando o currículo não está aberto a alterações e os professores não estão dispostos a alterar seus planos conforme a variabilidade dos aprendizes, a prescrição se impõe e exclui. Portanto, há que se garantir as condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas unidades escolares (COSTA-RENDERS, 2019, p.16).

Como uma comunidade, a escola precisa considerar as especificidades de cada aluno, de modo que busque soluções para atender às necessidades de todos, evitando assim qualquer tipo de segregação (NUNES; MADUREIRA, 2015). Trata-se de criar oportunidades para que todos possam ter acesso ao currículo.

4 A APLICABILIDADE DO DUA E A CONSTRUÇÃO DA OFICINA ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A pesquisa que motivou este trabalho se deu com cinco professoras atuantes em escolas municipais na região do Grande ABC paulista, sendo todas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os nomes apresentados são fictícios em respeito à privacidade das participantes da pesquisa.

A primeira etapa se deu de maneira individual, em que as professoras puderam optar em oferecer uma entrevista ou escrever uma carta pedagógica. Em ambas as situações narrativas, a questão disparadora foi: “ensinar respeitando as diferenças é....”. A partir destes relatos individuais foram levantados alguns desafios para o ensino inclusivo segundo a percepção das professoras.

A segunda etapa da pesquisa se deu por meio das rodas de conversa online, objetivando problematizar os desafios individualmente apresentados, aproximando-os aos estudos do DUA sobre o conceito de variabilidade para, depois, propor uma abordagem curricular baseada no DUA. Os principais desafios apresentados pelas professoras foram: a demanda pela elaboração de atividades que incluam todos os alunos, respeitando a heterogeneidade da turma; a dificuldade em administrar o tempo e espaço para planejamento do ensino devido à burocratização institucional que compromete o ato de planejar.

Considerando nossa pretensão de apoiar as professoras no processo de ensino inclusivo, trabalhamos com os ciclos da pesquisa de desenvolvimento (análise, avaliação e validação) nas Rodas de Conversa. Este foi o momento de trabalho coletivo e colaborativo no sentido do desenvolvimento de um objeto de aprendizagem que pudesse apoiar professores. Deste modo, o resultado deste processo foi a proposta da Oficina Estações de Aprendizagem.

4.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DA OFICINA ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Foi sugerido pela professora Carla, replanejar uma aula de matemática da sua turma, em que ela teve muita dificuldade em alcançar a todos. Para o replanejamento da aula sugerida, foi necessário tratar sobre o conceito de variabilidade.

Para ilustrar esse conceito, trouxemos a analogia do jantar que propõe a seguinte situação: ao prepararmos um jantar para determinado grupo de pessoas e servimos refeições *a la carte,* com pratos prontos, onde todos se servem do mesmo alimento e na mesma ordem (entrada, prato principal, sobremesa...), dificilmente contemplaremos todos, em suas especificidades.

No entanto, se servimos uma grande mesa posta com todos os alimentos, possibilitando que cada um se sirva como preferir, escolhendo a ordem e qual alimento desejar, você terá uma maior possibilidade de atender a todos. O fato de alargar possibilidades, faz com que todos sejam incluídos nesse jantar.

Transferindo essa analogia ao DUA, ao passo que, assim como os alimentos ao serem servidos de uma única forma não atendem às especificidades de todos os envolvidos no jantar, um ensino monocultural também não inclui todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Por isso, o DUA vem como uma abordagem que confronta um modo único de ensino, pois defende que múltiplos meios devem ser ofertados, para que todos sejam inseridos no processo.

Tendo o conceito de variabilidade compreendido entre as professoras, voltamos ao replanejamento da aula, sugerido pela professora Carla. Essa aula tinha sido aplicada na sua turma de 3º ano do Ensino Fundamental, e tratava de subtração com reserva. A professora se via frustrada pois seguiu exatamente o que sugeria o material didático, mas ainda assim a turma seguia sem compreensão.

Refletindo com o grupo de professoras, chegamos à conclusão de que a real dificuldade do grupo se encontrava na compreensão do valor posicional. Tendo clareza desse fato, a professora fez o exercício de perceber a variabilidade do seu grupo, considerando quais características a turma possuía para a construção da sua aprendizagem, e chegamos à seguinte conclusão:

Quadro 1 – Variabilidade da turma

- A maioria já domina a subtração simples;
- Possuem dificuldade em compreender o conceito de valor posicional;
- Eles não dominam os termos matemáticos;
- Facilidade em relacionar com situações do cotidiano;
- Uso do material concreto como facilitador;
- Atividades coletivas (aprendem com as estratégias dos outros);

Fonte: SILVA, 2022, p.106

Durante o processo, a professora Aline pautando-se na analogia do jantar, sugeriu que fosse pensada uma aula com estações de aprendizagem, para que os alunos pudessem se "servir" das propostas ofertadas. Organizamos então seis estações, contemplando a variabilidade do grupo, organizando-se com as seguintes estratégias trazidas pelas professoras:

Figura 2 – Estações de Aprendizagem

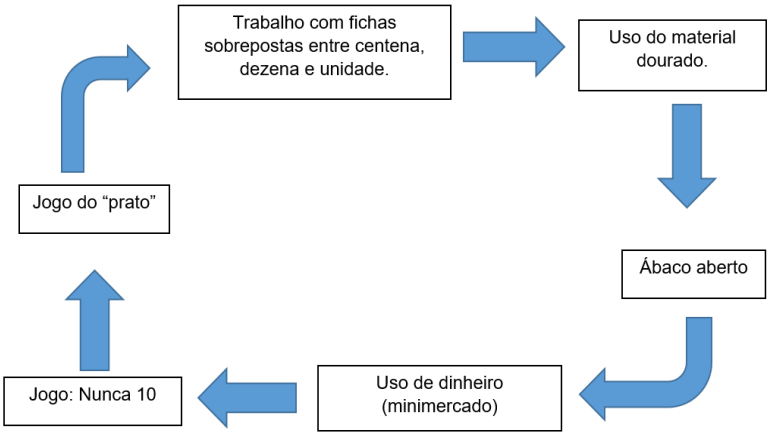

Fonte: SILVA, 2022, p.108

Com o planejamento concluído, a professora Cala se comprometeu a aplicar a aula com sua turma. A professora Aline que também atuava no 3º ano, se propôs a aplicar também. Ficamos com o encaminhamento de ambas compartilharem suas experiências no terceiro e último encontro.

A Oficina Estações de Aprendizagem, baseada no conceito de variabilidade, buscou apoiar os educadores em seus processos de ensino, visando contribuir para uma educação mais inclusiva. Ela nos remete a um objeto de aprendizagem digital, disponível no Sway, que propõe a aplicação dos princípios do design universal para

aprendizagem numa sequência didática de matemática. Está disponível no seguinte link: https://sway.office.com/6ZZoZnjBc10EuwX1?ref=Link .

Propõe a organização de estações de aprendizagem numa sala de aula, de modo que os estudantes possam optar pela forma que gostariam de se apropriar do conteúdo curricular apresentado pelo professor. Estas estações permitem o trabalho com a pluralidade. Ou seja, alunos trabalharam simultaneamente o mesmo tema, mas por diferentes meios e possibilidades de ação e expressão em sala de aula. O resultado desta abordagem curricular apontou para o maior grau de influência dos aprendizes nas decisões de currículo, bem como a melhor apropriação do conteúdo proposto pelas professoras.

4.2 SOCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA

Nesse último encontro, tanto a professora Aline quanto a professora Carla, puderam trazer seus relatos de experiência. Além dos relatos, foram compartilhadas imagens das crianças na situação proposta.

Essa prática oportunizou a oferta de um contexto de ensino flexível, superando qualquer mentalidade monocultural. Partiu-se da ampliação de estratégias, e flexibilização de tempo e espaço.

As Estações de Aprendizagem foram organizadas fora da sala de aula, no espaço da biblioteca, e foi valorizado o tempo vivido. Não houve marcação de término para essa experiência, as crianças puderam se envolver de acordo com seu nível de engajamento e envolvimento.

A professora Aline relatou que sua turma ficou envolvida por horas, encerraram o processo por conta da saída dos alunos, concluíram a proposta solicitando que continuassem no dia seguinte. O que evidencia que quando o aluno realmente é considerado no centro do processo desde o planejamento, suas experiências de aprendizagem se tornam mais significativas.

Nesse processo também foram reconhecidos os diferentes tipos de saberes. Inevitavelmente as crianças estavam em níveis diferentes de compreensão do conteúdo trabalhado. Considerando esse fato, as estações foram organizadas da

seguinte maneira: os alunos com maiores dificuldades realizariam as propostas, e os que já haviam consolidado esse saber, atuavam como mediador, com o intuito de intervir sempre que fosse necessário ajudar um amigo na execução da proposta, assim como sinalizar se o resultado obtido era o esperado ou não.

Como essa experiência se deu no final do ano letivo, não foi possível acompanhar como afetou a construção dos saberes das turmas envolvidas. O que pudemos concluir com essa experiência, é que ela ressignificou a prática das professoras participantes, como consta no relato a seguir:

> Eu acho bacana ficar com isso gravado: da gente não apresentar de uma única forma. Isso fica gravado! Nossa, hoje mesmo eu estava conversando sobre outra coisa, e estava todo mundo sentadinho, um atrás do outro com livrinho aberto, e vai dando uma angústia que você não tem noção. Você pensa “Poxa vida, você sabe que tem que apresentar de outras formas, não pode ser só o livro”, e vai dando um aperto porque sabe que não está certo fazer isso... (Diário de pesquisa, Aline, relato 4).

Como também se fez presente a percepção dos conceitos novos, ressignificando práticas já existentes, como podemos notar:

> Isso mexe muito comigo, com as crianças pequenas, até com os maiores, essa coisa que você falou do monocultural, da monocultura dos espaços escolares, isso é uma coisa muito séria, e eu acho que a escola ainda enxerga isso de maneira muito leviana, porque os espaços são muito importantes para você vivenciar diversas aprendizagens, são fundamentais. E, quando a gente tira a criança da sala, a gente vê um povo olhando, não sei se com vocês acontece isso, as pessoas te olhando torto porque você está tirando as crianças daquele momento da sala para outras aprendizagens. É impressionante como isso é fundamental e é visto de maneira tão engessada ainda, porque a gente vê o quanto eles aprendem quando vão para outros espaços, quando a gente apresenta de maneira diferenciada não só o fato de abarcar alguns, mas todos. Faz toda diferença, é o que eu vejo e faz parte do trabalho que vocês desenvolveram, né? (Diário de pesquisa, Rose, relato 4).

O DUA surge como uma abordagem facilitadora para os processos inclusivos, e ao longo do processo tivemos a oportunidade de validar que realmente é um conceito que facilita um ensino para todos. Sua aplicabilidade vem para apoiar o professor num ensino sem barreiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que a educação tem passado por modificações, é inevitável reconhecer que as práticas educacionais precisam ser revistas. Grandes mudanças

ISSN: 2176 - 1396

no ensino se fazem necessárias, mas enquanto não há mudanças estruturais na educação para favorecer um ensino de fato inclusivo, é válido reconhecermos abordagens que possam apoiar os docentes em sua prática. Deste modo, neste trabalho, colocamos em questão qual a percepção das professoras sobre a variabilidade nos e entre os aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção do ensino inclusivo.

Nessa experiência podemos constatar que a aplicabilidade do DUA contribuiu para um ensino para todos. O DUA apoiou as professoras no seu planejamento considerando ao máximo a variabilidade dos sujeitos envolvidos, reconhecendo de fato seus alunos como centro do processo.

Também foi possível constatar que para sua aplicabilidade, é necessário considerar contextos flexíveis. Para essa vivência foi importante flexibilizar não só as estratégias de ensino, mas também tempos e espaços, superando qualquer mentalidade monocultural.

Essa experiência se tornou significativa, pois para além de apresentar uma nova abordagem para as professoras envolvidas, afetou o modo de se pensar o processo de ensino. Podemos validar através dos relatos trazidos pelas profissionais, o quanto foi uma experiência que ressignificou não só a prática, mas também sua concepção de ensino.

REFERÊNCIAS

CAST (2018*)*. UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from. Disponível em: http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M.A.; SANTOS, M. H. dos. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 319-343 jul./set. 2019.

FÁVERO. E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.

HALL, T. E.; MEYER, A.; ROSE, D. H.; **Universal Design for Learning**: pratical applications. The Guilford Press: New York, 2012.

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning**: Theory and practice, Wakefield MA: CAST, 2014.

SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. Madison, 2004. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Rev. Bras**., Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out-Dez, 2020.

SILVA, Camila Elizabete da. **A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes:** a proposta do DUA para o ensino sem barreiras**.** 136 folhas. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2022.

STRANGMAN, N.; VUE, Ge; HALL, T.; MEYER, A. **Graphic Organizers and Implications for Universal Design for Learning Curriculum Enhancement Report**. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (Links updated 2014). Disponível em: http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-graphic-organizers-udl.html. Acesso em: 22 jul. 2023.

ISSN: 2176 - 1396

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES E DA ATIVIDADE DE ESTUDOS

Profª. Drª. Maria Lidia Sica Szymanski[1]

Profª. Esp. Cíntia Kamila de Bona Ribeiro[2]

RESUMO

Este artigo fundamenta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e busca apresentar a importância das questões emocionais para a Educação Especial. O encaminhamento para a compreensão do desenvolvimento das emoções foi a discussão da Teoria da Atividade de Estudo, pois apresenta-se como uma das mais importantes teorias educacionais e está relacionada à periodização, permitindo compreender a emoção no psiquismo e seu envolvimento com a motivação. Trata-se da reflexão sobre a própria atividade, como o sujeito se relaciona com o mundo, transformando-o e transformando a si próprio. Na Atividade de Estudo, há ainda a preocupação com o conhecimento. Assim, busca-se a compreensão da importância das emoções na educação especial propriamente e como a relação entre as emoções e a atividade se constitui, pois as emoções e a Atividade de Estudo têm implicação na formação psíquica do próprio sujeito. Conclui-se que as emoções e o afeto são elementos fundamentais, tanto do funcionamento quanto no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, atuando nas neoformações e na maneira como o desejo e a motivação relacionam-se com o conhecimento e a autotransformação. Assim também ocorre a formação da personalidade dos alunos, por isso a responsabilidade dos professores diante da reflexão sobre as emoções e a atividade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural**,** Desenvolvimento emocional, Educação Especial, Atividade de Estudos, Psiquismo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente sabe-se da importância de se refletir sobre a atividade humana, uma vez que é pelo trabalho que o homem se constitui como humano e apropria-se da cultura, da técnica, enfim dos conhecimentos necessários à sua sobrevivência. Na perspectiva da Teoria da Atividade, a Atividade de Estudo vai muito além da realização das tarefas escolares, pois pressupõe o planejamento pelo professor de tarefas que, possibilitem ao aluno a apropriação do conhecimento científico, permitam o avanço no pensamento do aluno, o qual gradativamente, vai se desenvolvendo de um nível empírico, linear, a um nível complexo, que compreende contradições e amplia o conhecimento por meio de generalizações cada vez mais abrangentes.

[1]Maria Lidia Sica Szymanski é Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Docente do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD-UNIOESTE). E-mail: szymanski_@hotmail.com

[2] Cíntia Kamila de Bona Ribeiro é especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Guairacá, Pedagoga e Psicóloga, Mestranda em Educação da Unioeste. Professora pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: cintiak.psi@gmail.com

Nos estudos mais recentes sobre a Atividade de Estudo, o papel das emoções passou a ser central, como elo fundamental da relação entre motivação ou desejo e a ação do sujeito na própria realidade.

Compreender o papel fundamental das emoções na Atividade de Estudo, permite ao professor, conhecer melhor as necessidades dos alunos e organizar/reorganizar tarefas que possam tornar o ambiente educacional mais adequado ao pleno desenvolvimento da Atividade de Estudo.

Como a relação entre as emoções e a atividade se constitui? Será que é dada à emoção algum destaque no processo pedagógico na área da Educação Especial? Ela está presente nesse processo? Como pensar um processo pedagógico na área da Educação Especial que considere as emoções?

Responder a essas questões envolve um longo processo de pesquisa, o qual só pode ser percorrido passo a passo. Dessa forma, optou-se como primeiro passo, por investigar o que é a emoção, e qual sua relação com a atividade, a partir de uma teoria que contempla a emoção no processo de aprendizagem.

Assim, este artigo apresenta primeiramente uma reflexão sobre a relação entre a emoção e a atividade e, no caso do escolar, com a Atividade de Estudo, com o objetivo de entender a questão das emoções nesse processo. Na segunda parte ~~deste~~ analisa-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino com características próprias, discutindo-se a questão da avaliação pedagógica nessa área, um de seus principais desafios. Por fim, discute-se a importância das emoções para a formação da personalidade e para a Atividade de Estudo no campo da educação especial, encerrando com a necessidade de um estudo interdisciplinar sobre as emoções enquanto objeto de pesquisa.

2 RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES E A ATIVIDADE

Compreender o papel fundamental das emoções na Atividade de Estudo permite, ao professor, conhecer melhor as necessidades dos alunos e organizar/reorganizar tarefas que possam tornar o ambiente educacional mais adequado ao pleno desenvolvimento do aluno.

Para o psicólogo Alexis N. Leontiev (1978b), é a partir da atividade social, na apropriação pelo homem da cultura, que se desenvolve o psiquismo humano, estruturando-se na relação objetiva com a produção histórica. A psique humana é

formada a partir do processo das mudanças históricas, nas quais se insere a atividade social.

Não se descarta a base biológica que constitui os seres vivos, mas destaca-se que as funções psicológicas superiores, que são propriamente humanas, como atenção voluntária, percepção, comportamento com intenção e capacidade de abstração, por exemplo, são atividades cerebrais, com base biológica, mas principalmente, resultam da interação mediada pelo homem com os objetos culturais.

> Há uma mudança nas leis do desenvolvimento do psiquismo nos animais, que é regido pela evolução biológica, enquanto no humano são leis sociais que decorrem do desenvolvimento social, histórico e cultural, baseadas "na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza". (Leontiev, 1978b, p. 68).

Nos animais trata-se das relações naturais, entre as coisas que se transformam. No homem, trata-se de "[...] uma **atividade** submetida a relações sociais desde a sua origem[...]. Esta é a causa imediata, que dá origem à forma especificamente humana, do reflexo da realidade: a consciência humana" (Leontiev, 1978b, p. 79, grifo nosso).

O psiquismo apresenta-se na atividade tanto de maneira objetiva na existência dos sujeitos, quanto subjetivamente, na ideia, na imagem e reflexo da realidade, para então, ser consciência. Para Leontiev (1978b, p. 183), as conexões que ocorrem nos processos psíquicos, estão além da consciência, incluem a vivência psíquica, resultado das relações objetivas com o mundo. A atividade humana é a materialização de atos em que o sujeito se constitui na realidade objetiva e, concomitantemente, transforma a sua realidade subjetiva.

De acordo com essa teoria, em cada etapa do desenvolvimento psíquico uma determinada atividade torna-se a mais importante, por impulsionar de maneira mais decisiva o desenvolvimento psíquico. Na entrada da criança no Ensino Fundamental, essa atividade, denominada atividade-guia constitui-se na Atividade de Estudo.

Quando a criança chega no Ensino Fundamental, passa gradativamente da "Brincadeira de papéis" atividade-guia do desenvolvimento nos anos finais da Educação Infantil, para a Atividade de Estudo, que seria a atividade mais importante para o desenvolvimento psíquico durante todo Ensino Fundamental.

A Atividade de Estudo, por explicar a relação entre o sujeito e a aquisição do conhecimento, "constitui-se como um potente meio de permitir aos estudantes a

ISSN: 2176 - 1396

apropriação de conteúdos teóricos e o desenvolvimento de capacidades relacionadas" (Miller, 2020, p. 94) para além das aparências. Trata-se da ação pedagógica que permite lidar com o conhecimento e a própria realidade, transformando-a qualitativamente de maneira autônoma.

O termo Atividade de Estudo engloba a atividade de ambos, professor e aluno numa "unidade constitutiva da atividade docente, que inclui tanto o trabalho com teor didático do professor (orientação e cooperação) quanto o de autotransformação dos alunos" (Puentes, 2020, p. 84).

Assim, a Atividade de Estudos refere-se à proposta de tarefas que possibilitem a assimilação da maneira como se expressa a consciência social, seja pela arte, ciência, moral ou o direito, por exemplo. As atividades que as crianças realizam envolvem tarefas que materializam as atividades humanas historicamente elaboradas.

Por isso, a Atividade de Estudo, é a atividade reitora, pois ela "[...] tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam [...]" como brincadeiras ou outros tipos de atividade. E ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade considerada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade [conforme a criança adentra e avança no Ensino Fundamental] e a formação de sua personalidade em conjunto. (Davidov, 1988, p. 159).

Leontiev (1978b), ao estudar a dinâmica da atividade humana e sua relação com a necessidade e os motivos, traz entendimentos importantes para a unidade afetivo-cognitiva, destacando sua relação com a personalidade. A necessidade está relacionada a uma carência emocional, promovendo uma tensão que leva à ação.

> O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas, funcionalmente autônomas. É evidente que a caminhada percorrida para o desenvolvimento das necessidades humanas se inicia a partir do momento em que o homem atua para satisfazer necessidades vitais. Entretanto, é como fruto dessa caminhada que as relações se invertem e o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar. (Martins, 2007, p.72).

As necessidades humanas são resultado de um complexo processo de formação, que não está isento de uma tonicidade emocional, seja pela sua realização ou pela sua frustração. Para a pesquisadora Martins (2011, p. 202), "a mesma relação sujeito-objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à

necessidade, suscita vivências emocionais, [e] ocorre sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados".

Assim, conforme apontou Leontiev (1978b) as emoções não são partes da atividade, mas instituintes dela, constituem-se em um importante "qualificador" dos motivos da atividade para o atendimento das necessidades.

> Às emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade. (Leontiev, 1978b, p. 154).

Essa vivência está conectada ao desenvolvimento da consciência, que possibilita especializar os estados emocionais, permitindo vincular diferentes emoções às experiências. Leontiev chama de afectogênese do objeto essa ressonância afetiva, que se adapta às complexas mediações da atividade humana. Para ele, estes estados emocionais não são fixos na relação sujeito-objeto, estão conectados à história e ao próprio desenvolvimento do sujeito, fazendo com que as emoções levem a um estreitamento entre motivo e atividade.

Leontiev (1978a, p. 161) afirma que o querer e o desejar não são motivos por não provocarem por si próprios uma ação, uma vez que o que provoca a ação seria a possibilidade de obter o objeto. Entretanto, é evidente a importância das emoções na atividade. Os estados afetivos fazem parte da atividade humana, emanando dela e mediando o concreto da vida. Leontiev converge com o posicionamento de Vigotski, por compreender que os estados emocionais, estão conectados ao desenvolvimento do pensamento e da consciência, e têm origem histórico-social.

As emoções envolvem múltiplas dimensões, estados psíquicos e fisiológicos, como parte de um complexo cultural e social. Esses estados estão presentes em todas as atividades humanas, pois as emoções têm também como função capacitar as pessoas para uma certa atividade vital, "capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo". (Davidov, 1999, p.7).

ISSN: 2176 - 1396

Vigotski ainda em um de seus primeiros textos, *Psicologia pedagógica* (1926) já situa sua preocupação com o lugar das emoções no psiquismo:

> Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. (...) As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento (Vigotski, 2004a p. 139).

Em *Teoria das emoções*, Vigotski avança quanto ao sentido das emoções, inserindo-as como parte do psiquismo, não apenas como um elemento interno interferindo na ação. Reconhece também que "as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções" (Vigotski, 2004b, p.126).

Enfim, Vigotski reflete sobre a emoção ou afetividade na vida cotidiana, considerando-a como uma dinâmica ativa na relação social. Esta dinâmica é marcada pela cultura, pelas relações ideológicas e de poder, pois no desenvolvimento das emoções, como já dito, há influência da própria história.

Assim, o desenvolvimento das emoções tem importância singular no psiquismo humano, elas são preponderantes na atividade, interferem na necessidade e motivação das relações empreendidas socialmente, em suas múltiplas faces. Atentar-se a isso na Educação, significa compreender este espaço social e histórico do desenvolvimento das emoções no processo pedagógico, para que afeto, sentimento e emoções possam ser considerados como elementos psíquicos para compreensão e transformação da vida.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO

A educação especial deveria ser uma área que privilegiasse a preocupação com o desenvolvimento emocional. Na educação especial há formação específica dos professores para o Atendimento Educacional Especializado, desde a avaliação dos alunos até a concepção de um Plano de Atendimento Individualizado, assim, é importante que o cuidado com as emoções permeie todo esse processo pedagógico, para que o atendimento aconteça de forma adequada.

O entendimento da legislação educacional é de que o estudante com deficiência apresenta uma necessidade educacional especial. Alerta-se que Vigotski (1997)

apresenta uma “[...]visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades” (Rossetto, 2012, p. 55), focando sempre no contexto social e cultural deste estudante.

Em *Fundamentos da Defectologia*, Vigotski (1997, p. 23) discute que a deficiência não está relacionada ao defeito da criança, mas às dificuldades sociais que são impostas ao desenvolvimento. A proposta vigotskiana é de que a educação possa realizar uma compensação social destas dificuldades, possibilitando meios para sua superação. Rossetto (2012, p. 61) afirma que “(...) quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito”.

Assim, justifica-se a importância de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que considere o desenvolvimento do psiquismo em sua totalidade, não deixando, por exemplo, as condições emocionais de lado, pois estes processos interpsicológicos portanto mediatizados por meio da cultura e da história (Nascimento; Szymanski, 2016) promoverão consequências intrapsicológicas.

O AEE constitui-se em um ambiente educacional, espaço cultural importante de relações sociais para que cada indivíduo possa produzir sua própria história, pois,

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotski, 2010, p. 114)

Mesmo tendo desenvolvimentos diferentes, as crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais apresentam os mesmos processos psicológicos de desenvolvimento. Atender suas necessidades sociais para a superação, significa dar a mesma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento oferecidas aos demais (Vigotski,1997), de forma a enriquecer, em atividades coletivas, as oportunidades de circulação das funções interpsiquicamente.

Neste sentido, é importante ressaltar que as desigualdades são de ordem econômica e social. Já as diferenças dos estudantes fazem com que cada um tenha um processo de desenvolvimento diferente, sem que exista a impossibilidade de

desenvolvimento em decorrência da deficiência. Para Vigotski (1997, p. 18, tradução nossa), "[...] é uma criança com desenvolvimento de outro modo"[3].

A educação deveria ser um sistema dinâmico, "não se trata, de uma transferência passiva, de mão única que vai do social ao sujeito". (Machado, 2017, p. 32), e sim considerar cada estudante como um sujeito de sua história, com capacidade de transformação e de desenvolvimento, para isso, "é essencial pesquisar e usar métodos, procedimentos e técnicas específicas para que aconteça o desenvolvimento[4]" (Vigotski, 1997, p. 5, tradução nossa), uma vez que:

> [...] qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensações. Por isso, o estudo dinâmico da criança portadora de deficiência não pode se limitar à determinação do grau e gravidade da insuficiência, mas inclui, indispensavelmente, o controle dos processos de compensação, substituição, processos edificantes e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança[5]. (Vigotski, 1997, p. 23, tradução nossa).

Esta compensação não acontece de maneira natural, automática, e sim, ocorre por uma via indireta e complexa, desde a consciência sobre o defeito, até o entendimento da natureza social e psicológica do defeito e suas implicações na relação social e histórica de cada estudante. Para Rossetto (2012, p. 66) o "princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito se envolve na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas [...]".

Vigotski (1997) destaca que a compensação nem sempre tem êxito, mas sempre modifica uma criança com deficiência, permitindo a reorganização de suas funções psicológicas superiores e a elaboração de novos processos para seu desenvolvimento psíquico. Assim,

> [...] o trabalho a ser realizado pelos profissionais que atuam com a Educação Especial, no processo de escolarização, deve estar direcionado às especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência/NEE, uma vez que, a limitação imposta em decorrência do defeito, não tem sua gênese na deficiência em si, mas nas suas consequências sociais. [...]. (Teixeira, p. 33, 2021)

---

[3]"[...] es un niño, pero desarrollado de otro modo"

[4] "[...] es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas especificas para lograr este desarrollo"

[5][...] cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estúdio dinâmico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de lagravedad de la insuficiencia, pero incluyein dispensablemente el control de los procesos de compensacíon, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrolo y en la conducta del niño.

ISSN: 2176 - 1396

Nessa perspectiva, professores e escola são de grande importância para a superação das consequências sociais da deficiência, incluindo-se aqui também, um ambiente que considere as emoções, seja do ponto de vista psíquico e/ou social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação especial é evidente a importância da Atividade de Estudos para a percepção dos motivos para que exista uma melhor relação entre o professor e os alunos. As emoções não podem estar desconectadas da atividade, é fundamental a compreensão de sua importância no desenvolvimento psíquico.

Faz-se necessária uma educação especial dinâmica que possa perceber as necessidades individuais dos alunos e responder a elas sem deixar de preocupar-se com o desenvolvimento psíquico como um todo. As emoções neste processo são fundamentais para que empaticamente o aluno compreenda e qualifique o mundo ao seu redor, possa orientar seus motivos e fazer com que ele se sinta confortável com a educação.

Deste modo, entende-se que para a reflexão sobre as emoções na Atividade de Estudos, como também para a pesquisa sobre as emoções, mesmo com a grande quantidade de referências para a área, há necessidade de um estudo mais orgânico e interdisciplinar, que possibilite a compreensão dialética das emoções no desenvolvimento, para não incorrer no risco que Vigotski aponta, de produzir um conhecimento de aparência e superficial.

As emoções e o afeto são elementos fundamentais do funcionamento e no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, implicando nas neoformações e na maneira como o desejo e a motivação relacionam-se com o conhecimento e a autotransformação. Assim também se eleva a formação da personalidade dos alunos, por isso a responsabilidade dos professores diante da reflexão sobre as emoções e a Atividade de Estudos.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y eldesarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.V. **Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade**. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca), AarthusUniversity Press, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MILLER, S. **Atividade de Estudo**: especificidades e possibilidades educativas. Teoria da Atividade de Estudo. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. (Org. Roberto Valdés Puentes; Suely Amaral Mello) Uberlândia: EDUFU, v.10, 2020.

NASCIMENTO, S. R. M. B. do; SZYMANSKI, M. L. S. **Ensino e concepção de Deficiência Intelectual**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 453-457, 2016.

PUENTES, R. V. **Teoria da Atividade de Estudo**: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davídov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba :CRV, 2020 Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

ROSSETTO, E. **Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva histórico-cultural**. In: ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte (Orgs.). Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação a partir de.... Cascavel: EDUNIOESTE, 2012

TEIXEIRA, A. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**. Tomo V. Fundamentos da defectología. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: 2010.

CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA EM BAIXA VISÃO: ENTENDENDO A IMPORTÂNCIA DOS ESTÍMULOS VISUAIS PARA A APRENDIZAGEM

Vassão, Adriane Meyer[1]

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar a pesquisa de base do trabalho desenvolvido para acadêmicos com visão subnormal e também para a comunidade em geral e para grupos de pessoas com baixa visão, bem como os resultados obtidos, sendo estes pertencentes ao projeto de extensão desenvolvido em uma universidade pública do Centro Sul do Estado do Paraná. Desenvolvido presencialmente e também de forma on-line de modo que fossem dadas as orientações necessárias para aqueles indivíduos que fazem parte dos grupos acima citados, pois os mesmos são compostos de pessoas de várias partes do Brasil e se faziam presentes nas aulas on-line para terem acesso às informações necessárias para realizarem a estimulação visual. Nesta investigação, apresentamos o estudo bibliográfico realizado, suporte do trabalho executado, com base no que há de disponível na literatura e nos documentos sobre a estimulação visual. Constata-se a importância deste trabalho pois a visão é um sistema de sensações perceptivas que dão ao sujeito as condições necessárias para que ele apreenda o mundo a sua volta. É através dela que recebemos setenta e cinco por cento das informações necessárias ao cérebro para identificar, analisar, sintetizar e formar conhecimentos sobre todos os aspectos da nossa vida. Precisamos compreender que o desenvolvimento da habilidade de ver está intrinsecamente relacionada a uma boa estrutura do aparelho visual e da estreita relação deste com o cérebro. São as percepções que levam o indivíduo a entender e se relacionar com o ambiente a sua volta, com os seres animados e inanimados. Portanto levar ao conhecimento das redes de educação e saúde sobre as gnosias[2] e a importância deste processo para o desenvolvimento da criança e posteriormente em sua vida adulta, são essenciais para o atendimento a todos, principalmente nos casos de uma deficiência visual quer seja ela leve moderada ou severa. Como referência, contou-se com: Masini, 2007; Kandel, 2008; Frostig 2006; Fonseca, 2002; Gimenez, 2011 dentre outros.

Palavras-chave: Estimulação visual. Baixa visão. Estudos. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado teve por objetivo ofertar o serviço de estimulação visual para as pessoas que possuam baixa visão ou também conhecida como visão subnormal (ou seja, aquele indivíduo que mesmo utilizando-se de correção óptica - óculos ou lentes- não desempenha satisfatoriamente suas atividades diárias). Este trabalho era desenvolvido em escolas públicas através dos centros de atendimentos especializados a deficiência visual - CAEDVs, porém ao final dos anos 1990, início dos anos 2000, foram extintos ou deixaram de atender esta demanda específica, transformando-se em Salas de Recursos Multifuncionais, obedecendo às novas políticas públicas, atendendo exclusivamente às questões pedagógicas. Abriu-se

[1] Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Irati; Mestre em Distúrbios do desenvolvimento pela Universidade Mackenzie – adrianevassao@gmail.com

[2] Faculdade de, pelos sentidos, reconhecer um fato ou reconhecer um objeto e a sua forma

então uma lacuna na melhoria da qualidade da visão e de vida das pessoas com baixa visão, pois a reeducação/estimulação visual consiste em "trabalhar todo o resíduo visual da pessoa com baixa visão, desde ambliopia ao portador de alterações do campo visual ou de qualquer outra manifestação de visão abaixo do normal que requeira de alguma forma treinamento para a sua melhoria". (BARRAGA,N.E, MORRIS,J.E.,1985,P.12). Este fato constata-se através da experiência de 20(vinte) anos como estimuladora visual em um centro de atendimento especializado em uma escola pública, onde acompanhamos a evolução da melhoria da acuidade visual, bem como da melhoria da aprendizagem acadêmica dos alunos atendidos por este centro.

Sabe-se que a estimulação visual, segundo Marianne Frostig e David Horne (1964) irá trabalhar as falhas na percepção visual que o portador de baixa visão possui, bem como as funções óticas que são prejudicadas devida a presença de patologias que impedem o correto funcionamento do aparelho visual. Este funcionamento deficitário causa dificuldades de aprendizagem, principalmente nas questões da leitura e escrita, bem como senso de direção e espaço que dificultam a mobilidade independente do indivíduo. Portanto o Centro de Estudos, avaliação e pesquisa em baixa visão oportuniza aos acadêmicos e a comunidade em geral, melhorias na qualidade de aprendizagem e de vida.

2 Centro de Estudos, avaliação e Pesquisa em Baixa Visão: falando um pouco do serviço ofertado.

Atender uma demanda existente e excluída da rede de educação básica e não havendo nenhum atendimento similar na rede de atenção à saúde, foi a âncora propulsora para ofertássemos este serviço. Foram oferecidos atendimentos tanto para a comunidade acadêmica quanto para pessoas com deficiência visual não pertencentes a esta comunidade; atendemos também a três associações de pessoas com baixa visão, que se reunem e debatem as questões da deficiência visual através da mídia social Whats App e Google meet.

Esses atendimentos foram realizados de acordo com os programas de Estimulação Visual da Dra. Natalie Barraga, o de Percepção Visual da Dra. Marianne Frostig e David Horne. São cessões de no máximo 60 minutos e 20 min no mínimo, realizadas de duas a três vezes por semana conforme a condição visual apresentada. Cada participante do projeto fez uma avaliação de entrada no programa para definir as cessões a serem realizadas. Esta avaliação é composta do laudo médico, trazido pelo participante do projeto e com base nas condições visuais e da patologia acometida, indicada pelo médico oftalmologista. Sobre a avaliação médica é realizada outra avaliação técnica sobre o potencial visual e após definida as atividades a serem realizadas. A cada bimestre era refeito o teste de acuidade visual para que fosse verificado o progresso ou não das condições visuais.

Natalie Barraga (1985) parte de alguns princípios básicos e fundamentais, resultado de seus estudos e que levam em consideração as dificuldade perceptivas. Segundo a pesquisadora a habilidade de enxergar não é inata, é aprendida, há diferenças no desenvolvimento visual de cada um de nós, podemos apresentar maior ou menor grau de potencial para o desenvolvimento da eficiência visual. Esta eficiência pode ser aprendida através de estímulos adequados as três funções óticas básicas. O programa desenvolvido para o trabalho com a estimulação visual é um programa cientificamente estudado que propõe ao educando atividades sequenciadas e gradativas ao desenvolvimento normal das funções óticas; ou seja proporcionar condições que propiciem o desenvolvimento das funções óticas que se encontrem defasadas, estacionárias ou mesmo em estado latente. FAYE (1972) aponta a necessidade da correção óptica desde a descoberta da baixa visão e o acompanhamento médico. Quanto mais cedo a pessoa com baixa visão receber os estímulos adequados, mais chances de um melhor desenvolvimento visual, melhores condições de visão e consequentemente de qualidade de vida e de aprendizagem acadêmica futura. Em seus estudos TARTARELLA(1994) afirma que o propósito da estimulação visual está em identificar e aprimorar a eficiência visual, através de estímulos adequados, orientar a família quanto ao uso dos auxílios ópticos e proporcionar a melhoria das relações na família, na sociedade e na escola.

Sendo um conhecimento científico fundamental para a qualidade das “aprendizagens” das pessoas, não seria normal que países como o nosso tivessem uma política de atendimento às pessoas desprovidas e ou com comprometimentos sensoriais, para receberem atendimento profissional especializado? Ou mesmo em suas escolas houvesse um cuidado especial com a acuidade e o desenvolvimento da visão dos seus alunos? Sendo uma atividade importante para proporcionar a melhoria da qualidade de vida e da visão das pessoas, vemos a necessidade da continuidade desse tipo de atendimento na rede pública de atendimento, quer seja educacional ou em um serviço da área da saúde. Portanto, consideramos de grande importância a oferta desse atendimento em nossa instituição.

3. O ATO DE VER

A habilidade de ver é aprendida durante os primeiro seis/sete anos de vida. A visão é um sistema de sensações perceptivas que dão ao sujeito as condições necessárias para que ele apreenda o mundo a sua volta. É através dela que recebemos setenta e cinco por cento das informações necessárias ao cérebro para identificar, analisar, sintetizar e formar conhecimentos sobre todos os aspectos da nossa vida. Precisamos compreender que o desenvolvimento da habilidade de ver está intrinsecamente relacionada a uma boa estrutura do aparelho visual e da estreita relação deste com o cérebro. São as percepções que levam o indivíduo a entender e se relacionar com o ambiente a sua volta, com os seres animados e inanimados. Portanto levar ao conhecimento das redes da educação e saúde sobre as gnosias[3] e a importância deste processo para o desenvolvimento da criança e posteriormente em sua vida adulta, são essenciais para o atendimento a todos, principalmente nos casos de uma deficiência visual quer seja ela leve moderada ou severa

[3] Capacidade que o cérebro tem para reconhecer, através dos nossos sentidos, informações adquiridas anteriormente, tais como objetos,

Nestes casos Gomez e Téran (2008) nos indicam que também há pessoas com agnosias[4] que impossibilitam ao sujeito de perceber as informações visuais, pois a agnosia se caracteriza como um transtorno nas funções perceptivas na discriminação, identificação e no reconhecimento pelo canal visual dos objetos, dos rostos ou de suas representações, não apresentando nenhuma deformidade no aparelho visual e nem déficit nas funções mentais superiores.

> É uma alteração que ocorre em pessoas que, mesmo tendo a visão perfeita, não conseguem reconhecer ou distinguir o que veem. Por exemplo, uma pessoa com uma agnosia visual não será capaz de nomear um objeto que esteja olhando; no entanto será capaz de nomeá-lo sem dificuldade se o pegar com suas mãos. (Gomez e Téran(2008, p. 113

Portanto todo o conhecimento sobre o desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo, deve ser levado em consideração no processo educativo formal para que o mesmo tenha pleno êxito e ajude ao profissional da educação a entender que um sistema visual alterado, pode desenvolver um processo de aprendizagem como o de um sistema visual normal, precisando apenas da utilização de atividades voltadas a promover a eficiência visual. Outro ponto a ser levado em consideração é que a maioria das causas da deficiência visual são causas evitáveis, ou seja, medidas simples de prevenção não foram tomadas em tempo certo e isto foi a causa do surgimento do déficit visual. Percebemos a necessidade constante de ações que promovam a educação para a saúde e desenvolvimento humano.

Considerado um importante órgão dos sentidos, nosso olho não só capta a luz e a direciona para que o cérebro a interprete e nos devolva em imagem; como nos fornece e nos permite informações precisas sobre o ambiente em que estamos e as pessoas a nossa volta; é participante ativo de todas as formas de aprendizagem e a falha no aparelho visual bem como nas áreas cerebrais responsáveis pela imagem e a sua decodificação, nos prejudicarão na interpretação da vida em nossa volta. Através da aprendizagem o indivíduo concebe,interpreta e modifica conceitos mediante a sua interação com o meio ambiente em que está inserido, nisto consiste à base de todo o desenvolvimento da cognição. Falhas no processo de formação da imagem, da percepção visual levarão o sujeito a enfrentar problemas nas mais diversas formas de aprendizagem, inclusive a acadêmica (FROST, 1978 ; FAYE,1994; BRUNO,2018).

3. O ATO DE VER E A APRENDIZAGEM

Tanto a pessoa com algum tipo de deficiência visual quanto às crianças que apenas não receberam estímulos adequados ao desenvolvimento da sua visão necessitam de orientação e de atividades que lhe proporcionem melhoria da percepção visual, sendo então imperativo que administradores públicos tenham o conhecimento da importância deste tipo de atendimento à população. Esse conhecimento também deve chegar às escolas e aos cursos de Formação Docente oferecendo assim subsídios de apoio ao trabalho docente, na tentativa de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Grande parte de nossas impressões sobre o mundo que nos cerca são baseadas nas informações que nossos olhos fornecem ao cérebro. Segundo Kandel e Wurtz (2008)

[4] Perda da capacidade de identificar objetos, utilizando um ou mais dos sentidos. Os sintomas variam dependendo de onde o cérebro é lesionado

nosso encéfalo reconhece forma, movimento, profundidade e cor utilizando-se de procedimentos que nenhum computador pode conseguir realizar. Comparado muitas vezes com uma câmera fotográfica nosso aparelho visual vai muito além dessa simples comparação, pois a mesma não consegue explicar como ele capta/percebe o mundo tridimensionalmente; a mesma analogia não consegue mostrar a função cognitiva do sistema visual. Este sistema de aparência simples "transforma padrões transientes de luz na retina em uma interpretação coerente e estável de um mundo tridimensional" Kandel (2008, p. 493). A percepção visual tem seu início na retina e ocorre em dois momentos como nos explica Kandel(2008) a luz que chega a retina é convertida em pulsos elétricos que vão através do nervo óptico a regiões superiores no encéfalo para um processamento posterior, necessário à percepção. Qualquer dificuldade ou bloqueio que surja neste processo, trará para o indivíduo dificuldades de formar a imagem, e ou de perceber detalhes, cores e ou formas. Por isso o desenvolvimento da visão deveria ser melhor entendida pelos profissionais que atendem a criança na primeira e na segunda infância, visto que o aparelho visual e as áreas destinadas à formação de imagem se completam e se complementam após o nascimento do ser humano. Os processos da cognição se iniciam nas funções sensoriais. Se um órgão sensorial é ativado, a percepção é registrada pelos centros corticais e lhe são atribuídos um significado particular, a depender das nossas experiências, possibilidades e habilidades. A interpretação correta dessas percepções, levam o sujeito a respostas ou ações apropriadas. As habilidades perceptivas não somente envolvem a discriminação dos estímulos recebidos, mas também a capacidade de organizar todas as percepções e sensações em um todo significativo, segundo Gomez e Téran(2010). Condemarin (1998) citado por Terán nos diz que "o processo total de perceber é uma conduta psicológica que requer a atenção, a organização, discriminação e seleção e é expresso indiretamente – através de respostas verbais, motoras e gráficas. Portanto ao surgir dificuldades perceptivas, via de regra essas dificuldades se prolongarão na vida do indivíduo, principalmente no que tange a habilidade de se apropriar da linguagem escrita. Este processo de aprendizagem é complexo, pois o cérebro deve reagir a uma sucessão de estímulos os quais devem ser percebidos através de padrões espaciais e temporais. Os alunos que apresentam dificuldades perceptivas, usualmente terão dificuldades para interpretar e obter significado dos estímulos proporcionados pelo ambiente. Mediante aos dados levantados, é primordial que a Educação Infantil (principalmente, pois é a fase em que as crianças estão aperfeiçoando seus aparelhos visuais) realize um trabalho efetivo com a percepção visual, sobretudo se estas crianças apresentarem um déficit ou comprometimento visual.

As relações figura-fundo, a discriminação visual, a organização visual, a memória visual, a relação espacial, a constância de forma e o que chamamos de fechamento visual ou seja reconhecer algo no todo, mesmo que lhe seja apresentado de forma incompleta, a coordenação visomotora devem estar previstas no currículo escolar dos infantes. Além dessas habilidades a atenção seletiva e alternada, a atenção sustentada e a atenção compartilhada, são elementos essenciais para a formação de percepções completas e integradas, dando melhores possibilidades ao indivíduo de desenvolver-se integralmente e consequentemente ter uma melhor compreensão das interações e experiências vivenciadas Convém ressaltar que o atendimento ao deficiente visual subdivide-se em duas áreas, uma que atende ao indivíduo desprovidos totalmente da visão, ou seja possui ausência completa de resposta aos estímulos visuais, e a visão subnormal, onde os sujeitos apresentam resíduo visual, resíduo este de variadas intensidades e que não conseguem melhorar

através do uso de correções ópticas simples, como óculos ou lentes de contato. Neste segundo caso o resíduo pode, na maioria das vezes, ser estimulado para a melhoria da qualidade do seu potencial visual. Quem orienta para a prática da estimulação/reeducação visual é o oftalmologista que indica a oclusão, prescrição de auxílios ópticos mais complexos, acrescidos da indicação de treinamento visual para perto e/ou para longe, nos casos de estimulação visual ou o desenvolvimento da reeducação visual onde refazemos todo o caminho de aquisição da imagem pelo cérebro, trabalhando dentro das três funções ópticas básicas. Baseado nos princípios do desenvolvimento típico do aparelho visual e de todo o processo de construção da imagem no cérebro, Natalie Barraga através de suas pesquisas e experiências evidenciou alguns princípios básicos e fundamentais para a estimulação visual onde Bruno (1999, 0. 03) nos mostra:

 Enxergar não é habilidade inata, é aprendida.

 As pessoas se diferenciam na habilidade de usar a visão podendo apresentar maior ou menor grau de potencial para o seu desenvolvimento.

 A capacidade e a eficiência visual podem ser aprendidas através de um programa sequencial de experiências visuais.

Sobre as suas constatações Barraga elabora levando em consideração as dificuldades perceptivas da pessoa com baixa visão um programa para o desenvolvimento da eficiência do funcionamento visual das pessoas com déficit visual.

Este programa objetiva o controle da musculatura ocular e da capacidade de discriminar, enfocar, fixar e manter o olhar, interpretar as imagens visuais e dar oportunidade para a aquisição da consciência visual (Bruno p.02/03). Os procedimentos a serem realizados para iniciar este programa é a realização de uma avaliação diagnóstica onde verifica-se a existência do resíduo visual e parte-se para o procedimento de avaliação diagnóstica. De posse do laudo médico com o exame de fundo de olho realizado, elabora-se testes individuais para precisar o campo e o potencial visual. Independentemente da idade, condições socioeconômicas, cognitivas e ou escolares do sujeito, é possível realizar as avaliações e elaborar um programa específico para cada indivíduo, porém cabe salientar que o programa de reeducação visual, contém uma sequência de passos a serem seguidos independentemente da idade ou das condições do aparelho visual, ou mesmo da patologia congênita ou adquirida do indivíduo.

Segundo FROSTIG (2006),Barraga (1985) o desenvolvimento visual passa por uma sequência de etapas especificadas da seguinte forma e sequência de aprendizagem

1. Sensação
2. Perceção de Formas
3. Representação de Formas
4. Representação de figuras e cenas
5. Análise e síntese visual
6. Simbologia abstrata

As habilidades acima citadas compõem e propiciam o desenvolvimento das funções ópticas e que ao se encontrarem defasadas, estacionárias ou mesmo latentes, a estimulação visual proporcionará a aquisição ou melhoramento destas habilidades e fornecerá condições do desenvolvimento do campo visual e da acuidade visual. Continuando na perspectiva de estudos das autores elas focalizam cinco capacidades perceptivas visuais que consideram de maior importância para o desenvolvimento escolar, os quais são:

 Percepção de posição no espaço Percepção de relações espaciais Constância perceptual Coordenação viso-motora Percepção de figura fundo Análise e Síntese visual

Sem mencionarmos ainda as questões mais básicas da percepção que são a discriminação, a seleção, a ordenação que fazem parte dos processos mentais básicos para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Como anteriormente falado, constata-se a importância do atendimento educacional adequado na primeira e segunda infância, propiciando às crianças desenvolvimento integral das suas habilidades percepto visuais que trarão para ela melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento da sua cognição, possibilitando a interpretação correta dos dados obtidos através dos sentidos.

Via de regra é na escola que muitas deficiências e deficit tantos sensoriais ou cognitivos são descobertos, pois é nesse ambiente que algumas habilidades são mais necessárias e no dia a dia a falta delas passa desapercebida. Quando pela agnosia, dificuldade ou deficiência a escola precisa estabelecer estratégias de suporte para o desenvolvimento de atividades para crianças com dificuldades perceptivas ela deverá utilizar um programa de sequência de evolução visual que ajudaria no desenvolvimento da percepção visual, bem como da cognição, que tem início nos processos sensoriais.

Na literatura hodierna, estudos nacionais e internacionais tem apontado a necessidade de se detectar precocemente possíveis disfunções, agnosias e deficiência visual, pois quanto mais cedo o diagnóstico melhores serão os resultados da estimulação visual quando ela for possível, bem como evitar sequelas de situações que podem ser previstas e tratadas, impossibilitando a perda em demasia do campo ou da acuidade visual. Estabelecer campanhas de prevenção e uma formação a crianças, jovens e adultos que permeie os cuidados básicos necessários à saúde, a prevenção de deficiências, é premente, principalmente na atualidade, onde vivemos uma pandemia que, para superarmos necessitamos da consciência, do conhecimento e de ações básicas de higiene e promoção da saúde

4. ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS

No desenrolar das atividades propostas para a sequência de aprendizagem visual, foram percebidas melhoras significativas nos processos mentais básicos tais como a classificação, seriação, correspondência. Foram relatadas melhoria significativa nos alunos em fase de alfabetização. Também foram observadas mudanças de comportamento, menos ansiedade e medo em fazer as atividades escolares. Percebeu-se a diminuição de dores oculares e de dores de cabeça.

ISSN: 2176 - 1396

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a necessidade de incrementar serviços públicos já existentes, como o Programa da Saúde da Criança (desde 1974) que atende a crianças de 0 a 12 anos e mesmo de criar ou ativar programas essenciais como o Programa Nacional de Saúde Ocular (1984). Realizar formações para professores , pais e responsáveis, é outra dinâmica coerente com as necessidades apontadas pelas pesquisas como as de Operandi (1999), Armond, Temporini e Alves (2001); além de proporcionar conhecimentos e cuidados e perspectivas de ações tanto no ambiente escolar quanto doméstico, proporciona-se a possibilidade da busca pelo atendimento público de qualidade na área da saúde e também por que não da educação especial, uma vez que esta modalidade de ensino é transversal, deve permear a todos os níveis de ensino, e tem como objetivo principal dar suporte ao ensino comum, mas também proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades latentes, adormecidas ou mesmo em disfunção . Concluindo: a pesquisa demonstrou uma séria carência de políticas afirmativas na prevenção e no cuidado com as pessoas acometidas por uma deficiência visual. É considerável memorar que o desenvolvimento ocular se dá no decorrer dos primeiros sete anos de vida, o que justifica e se torna imperativo buscar políticas públicas de promoção e proteção à saúde ocular, principalmente nesta faixa etária onde muitas patologias podem surgir e ou traços de sinais hereditários, genéticos e ou adquiridos costumam demonstrar seus primeiros sinais visíveis de algo não está bem com a visão da criança Estas políticas de ações preventivas e de atendimento possuem respaldo na lei 8080/90 que diz que é dever do Estado garantir saúde por meio de políticas públicas que reduzam os riscos de doenças e o estabelecimento de condições que assegurem o acesso igualitários a todos os membros da nossa sociedade, a serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMOND, J. E.; TEMPORINI, E,R,;MILTON, R, A. Ocular health promotion at school: the teacher’s perception of refractive errors in the eye Trabalho realizado na Faculdade de Saúde Pública e Faculdade de Medicina - Universidade de São Paulo.: São Paulo, 2001.

BARRAGA, Natalie. Programa para Desenvolver a Eficiência no Funcionamento Visual. São Paulo. Fundação Para o Livro do Cego no Brasil. 1985. P.73 V. 1

BARRAGA, N. C. (1964a). Increased visual behaviour in low vision children (formato PDF). ISBN: 978-08991280-415, 188 p. Nueva York: American Foundation for the Blind.

BARRAGA, N. C. (1964b). Teaching children with low vision. New Outlook for the Blind 58, 323-326.

BARRAGA, N. C. (1970). Teacher’s guide for the development of visual learning abilities and utilization of low vision (formato PDF). Louisville (Kentucky): American Printing House for the Blind

BARRAGA, N. C. (1985a). Disminuidos visuales y aprendizaje: enfoque evolutivo (formato DOC). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Barraga, N. C. (1985b). Textos reunidos de la doctora Barraga. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

BRUNO, M. M. G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce. São Paulo; Newswork; 1993. 144 p. Livroilus, tab.

Monografia em Português| Ministério da Saúde | IDmis-22249
Biblioteca responsável:BR599.1
Localização: BR599.1; 617.75:159.922.73, B894d, AG. 10001025982

FAYE, E.E. El enfermo com déficit visual. Experiência clínica em adultos y nifios. Barcelona: Científico-Médica, 1972.

Frostig M., Horne D. The Frostig program for the development of visual perception. Chicago; Follett, 1964

FROSTIG, Mariane. HORNE, David. MILLER, Ann- Marie. Programa Para o Desenvolvimento da Percepção Visual. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Panamericana. 1980.

FROSTIG, M., Horne, D., & Miller, A. Figuras y Formas. Madrid: Editorial Medica PanAmerican, S. A; 1994 _____Programa para el desarollo de La percepcion Visual: Guia par el Maestro. Editorial Médica Paranamericana SA 14 ª edição Málaga, 2006

FROSTIG, M., Maslow, P., Lefever, D. M., & Whittlesey, J. R. The Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto: Ed. Consulting Psychologist Press;(1964)

FONSECA, L. F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C.C. Compêndio de neurologia infantil. Belo Horizonte: MEDSI Editora Médica e Científica Ltda, 2002.

GAGLIARDO, H. G. R. G. e NOBRE, M.I. R.S. Intervenção precoce da criança com baixa visão. Neurociências, v.9, n. 1, p. 16-9, 20

GIMÉNEZ, P. V. Tanta inteligência, tão pouco rendimento: poderia ser a visão a chave para desbloquear sua aprendizagem? São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

GRIEVE, J. Neurologia em Terapia Ocupacional: exame da percepção e cognição. São Paulo: 2ª ed. Santos, 2005.

KANDEL, E. Princípios da Neurociência. Mc Mac Hill, Artmed. 5{ edição. São Paulo, 2008.

PERANDIO, A.M.G. Promoção da saúde ocular e prevenção precoce de problemas visuais nos serviços de saúde pública, Revista de Saúde pública/ Journal of Public Health. USP: São Paulo, 1999.

SILVEIRA, A. M. I. O processamento da informação visual em crianças na alfabetização. Pouso Alegre, 2019, 95 f.

PRATICAS EDUCATIVAS DE CUIDADORES ESCOLARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafael Martins Ribeiro[1]

Itamar França Pereira Figueiroa Junior[2]

RESUMO

O presente artigo se objetiva a analisar quais as práticas educativas dos Cuidadores Escolares (CE) no que tange à inclusão de alunos de 6º a 9º anos, de Escola que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental em cidade da região sudoeste da Bahia. Utiliza como base teórica autores como Carvalho (2004), Moussinho (2010) e Stobaus e Mosquera (2004). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com três Cuidadores Escolares de uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental de cidade pertencente à região sudoeste da Bahia, onde se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista. Destas se pode analisar que os CE são os profissionais que estão mais próximos aos alunos durante sua estada na escola, que há quase nenhum planejamento em suas ações, muito menos uma formação para a realização de seu trabalho. Ainda assim utilizam os poucos recursos que lhes são oferecidos pela escola, de forma pouco técnica, mas com um componente afetivo evidente.

Palavras-chave: Cuidador Educacional. Necessidades Educacionais Especiais. Anos Finais do Ensino Fundamental. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as práticas pedagógicas vêm sofrendo mudanças no que tange o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles que necessitam de um currículo escolar especializado.

De fato, entendemos que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, assegura o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), garantindo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender suas necessidades, tornando sua permanência sólida e prazerosa nos espaços escolares. (BRASIL, 1996).

[1] Doutorando, Universidad Nacional de Rosario, rmriber@gmail.com.
[2] Professor pedagogo, Sec. Mun. de Educação de Porto Seguro-BA, juniorfigueiiroa@gmail.com.

Justamente por compreender os aspectos específicos tratados por essa lei, precisamos analisar quais são as práticas pedagógicas inseridas em sala de aula, que de fato demandam um ensino que atenda não somente as especificidades de cada aluno, mas também uma práxis dinâmica centralizada em compreender o mundo no qual o aluno especial está inserido.

Nesse interin se está inserido o Cuidador Escolar (CE), que é um profissional que desempenha um papel importante em fornecer apoio e assistência a alunos com necessidades especiais ou com alguma condição que demande atenção extra durante o período escolar.

É certo que o responsável principal pela aprendizagem dos alunos é professor, porém, quando se trata de alunos com NEE, é o cuidador que tem um papel mais próximo a este, realizando um acompanhamento individualizado, assinstindo-o em suas atividades diárias, garantindo sua segurança e até mesmo dando suporte emocional, entre outras atividades.

Diante disto, esta pesquisa se objetiva a analisar quais as práticas educativas dos Cuidadores Escolares (CE) no que tange à inclusão de alunos de 6º a 9º anos, de Escola que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental em cidade da região sudoeste da Bahia. É importante ressaltar que o nome da cidade está sendo preservado neste texto, já que a escola em questão é uma única instituição que oferece os anos finais do Ensino Fundamental, nesta cidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Foi realizada em escola da região sudoeste da Bahia, que atende a 900 alunos da zona urbana e do campo, nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental. Possui 8 CE, trabalhando em regime de 40 horas semanais, que se reversam no apoio aos alunos com NEE, sempre mediante a necessidade da escola.

Nesta investigação, participaram como sujeitos de pequisa três (03) CE, um deles possuindo graduação em Normal Superior (CE1); o segundo, tendo formação somente em Ensino Médio (CE2); e o terceiro, tendo formação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia (CE3).

O instrumento de coleta de dados utilizados foi a entrevista semi estruturada, pois neste tipo de pesquisa o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem

liberdade para discorrer sobre o tema sugerido (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Essas atividades foram realizadas durante a primeira semana do mês de setembro de 2022, após os dados coletados, estes foram organizados e sua analise se encontra na seção Resultados e Discussões.

2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem NEE. Contudo, isso depende de uma disponibilidade interna de encarar as inovações e essa condição não é inata aos nossos sistemas educacionais de ensino.

O processo educacional deve ter o intuito de capacitar e produzir nos alunos habilidades diversas, portanto, numa educação que se considera inclusiva esse cuidado precisa ser ainda maior, pois valores como tolerância, liberdade e solidariedade devem ser adquiridos, permitindo que este aluno adquira uma concepção da realidade que integre simultaneamente conhecimento e sua avaliação moral e ética (GONZALEZ, 2003).

Atualmente no modelo tradicional de se ensinar que vivemos é difícil compreender a possibilidade de se fazer uma inclusão total. Essa resistência é compreensível, pois segundo Stobaús e Mosqueira (2004, p. 31) “ninguém se arrisca a acolher a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, livro didático aberto na mesma página, ou uma só lição na lousa e uma só resposta válida e esperada nas provas”.

Essa abordagem unilateral que fomenta a competição em classe, a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, além da mera transmissão do conhecimento e o medo de errar, impedem alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer as riquezas que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora da escola.

O papel de uma escola inclusiva não é preparar para a vida. Esta tem o papel de ser a própria vida que flui, possibilitando ao aluno, que também é um cidadão, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (CARVALHO, 2004).

A garantia de uma educação inclusiva implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Por isso o direito à igualdade de oportunidades não se trata apenas de um modo igual de educar a todos e sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. Nesse ínterim, a escola:

> [...] precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para a vida (CARVALHO, 2004, p. 35).

Por isso, consideramos que a escola inclusiva deve se adaptar às necessidades de seus alunos, buscando além de sua permanência na escola, seu máximo desenvolvimento, estando apta para oferecer uma educação com qualidade para todos, considerando que cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem diferenciados.

Na busca de se realizar uma educação verdadeiramente inclusiva, figura um ator importante neste processo que é o Cuidador Escolar (CE). Segundo Moussinho (2010) o CE é um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio em tempo integral e irá auxiliar o professor regente, no trabalho com estes alunos. Este agente educacional tem por atividade cuidar da alimentação, higiene e locomoção da pessoa com NEE ou deficiência, atuando em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias, e em todos os níveis e modalidades de ensino.

A atividade do CE, está embasada em várias leis, entres estas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), 13.146/15; a Lei Berenice Piana, 12.764/12; além do PL n° 228 de 2014, entre outras.

Diante disso, atualmente, todo aluno com NEE ou não, que necessite de cuidados especiais e está inserido em uma escola regular, tem assegurado, por lei, o direito a um CE, que irá, mediante sua atividade profissional, apoiar, auxiliar, cuidar do desenvolvimento das atividades básicas, sejam elas de mobilidade, comunicação, compreensão entre outras, que tenham sido oferecidas pelo professor em sala de aula ou fora dela.

ISSN: 2176 - 1396

Segundo Silva (2018) é inegável que a atuação deste profissional está ligada ao processo de inclusão educacional de crianças com NEE, seu posto de trabalho se concretiza nas práticas de uma educação inclusiva e sua prática educacional e presença no ambiente escolar se faz imprescindível no cenário educacional brasileiro.

Numa realidade onde cada vez mais pessoas com NEE tem adentrado ao âmbito escolar mediante as políticas de inclusão, tem sido um desafio para os professores realizar um processo educacional verdadeiramente inclusivo, pois este não consegue sozinho atender a toda essa diversidade, fazendo com que o papel do CE seja cada vez mais importante.

Nesse ínterim a parceria Professor e CE é imprescindível, cada um realizando seu papel, tendo em vista que é do professor o papel de colocar em pratica as propostas pedagógicas, enquanto que fica a encargo do CE a função de ser o intermediário entre o aluno e as situações vivenciadas no dia-a-dia, oferecendo ao professor pistas importantes para planejamento de suas ações. Por este motivo, o CE precisa ser visto como um agente de inclusão em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno (MOUSSINHO, 2010).

Por isto, este deve ser um profissional atuante, comprometido no processo de inclusão dos alunos que estiverem sobre sua tutela, levando-os a se aproximarem dos colegas de sala, ao mesmo tempo que dá apoio ao professor dentro da sala de aula, auxiliando na aplicação das atividades individualizadas, jogos educacionais, trabalhos em grupos e outros, ajudando no processo de racionalização dos tempos educativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados durante a pesquisa *in loco* nos permitiram analisar como se dá o trabalho do CE no âmbito escolar, no que tange o processo de inclusão dos alunos da escola pesquisada.

Buscando verificar como ocorre o trabalho dos CE em relação aos alunos com NEE sob sua tutela, indagamos: como são desenvolvidas as atividades com os alunos que apresentam NEE? Ao que obtivemos como resposta:

> Os alunos que nós cuidamos tem muita dificuldade, eles têm um grau de aprendizagem bem reduzida. Entre os que nós orientamos nas atividades, um deles é mais habilidoso, porém ele não retém muito do que você explica ou ensina. Os demais além da falta de coordenação motora, não conseguem compreender ou absorver nenhum conteúdo ou atividade. As atividades são

> mais voltadas para cores, figuras, desenhos, pinturas planejadas para aliar matemática, português, ciências entre outras (CE1).
>
> As atividades são bem diferenciadas para eles. Porque o ritmo da sala é outro, devido as dificuldades desses alunos. O professor segue o conteúdo normal e nós tentamos retirar alguma parte importante voltada para a realidade de cada um (CE2).
>
> Na maioria das vezes é o professor que traz as atividades, e essas atividades são desenvolvidas por mim. Ocorre que tem dias em que o professor não elabora atividade para os alunos (com NEE), então eu faço o planejamento e executo as atividades com eles. Antes eu tinha que esperar o conteúdo vindo do professor, mas hoje faço o planejamento, porque fica desagradável para os alunos não terem o que fazer. Mas é difícil, porque o desenvolvimento deles é pouco, então geralmente passo conteúdo com pintura e desenvolvo uma interpretação, tentando relacionar os conteúdos abordados pelo professor. Então a maioria é para o desenvolvimento motor, a oralidade, entre outros (CE3).

Pode-se perceber nas respostas dos CE que estes são os que estão mais próximos dos alunos, desenvolvem uma prática educacional que de certa maneira contempla um padrão que busca ser inclusivo, porém algo mais voltado para a prática do dia-a-dia, sem muito planejamento, pois como explanado, todos estes utilizam ferramentas básicas e simples para a inclusão dos alunos.

É importante destacar que somente o CE3, que é especializado em psicopedagogia planeja suas ações, porém de forma desconexa com as atividades produzidas pelo professor em sala de aula. Isso demonstra claramente uma pratica pouco inclusiva, com ares de segregação, mesmo o aluno com NEE estando inserido em sala de aula.

Outro ponto importante foi entender se os CE conhecem as especificidades das NEE dos seus alunos. Diante da indagação obtivemos respostas muito parecidas. Todos responderam positivamente, que sim, conhecem as especificidades de cada aluno, sendo as limitações na coordenação motora e nível de aprendizagem muito baixos, unanime entre todos os alunos assistidos pelos CE na escola. Alguns tem atrofia muscular, um deles possui doença degenerativa, tendo a maioria muitas dificuldades em desenvolver as atividades mais simples da aprendizagem.

É fundamental que os CE conheçam os limites e especificidades de cada um dos alunos sob seus cuidados, principalmente os que dependem de uma prática educativa mais especializada.

Diante disto Carvalho (2004) aponta que a inclusão não prevê a utilização de práticas escolares especificas para esta ou aquela deficiência ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de boa qualidade,

os profissionais da educação devem levar em conta esses limites e explorar convenientemente as possibilidades de cada um.

É importante que professores e CE conheçam e analisem a natureza das especificidades dos seus alunos, quer este tenha NEE ou não, para planejar uma intervenção pedagógica individualizada de apoio a aprendizagem.

Dando continuidade às entrevistas, sentimos a necessidade de identificar os meios que os educadores utilizam para tornar a educação desses alunos mais prazerosa e inclusiva, por isso perguntamos: Quais são os instrumentos de apoio utilizados para auxiliar na sua prática com os alunos com NEE?

Todos os CE entrevistados foram unanimes ao responderem que utilizam joguinhos educativos, pinturas e desenhos voltados ao nível educacional de cada aluno, na grande maioria das vezes, produzidos e pensados por estes mesmos, não pelo professor, muitas vezes de forma desconexa dos assuntos que estão sendo trabalhados durante a aula.

É perceptível que a oferta de instrumentos fica a cargo dos CE, pois fazem o possível para que os alunos sejam parte integrante da sala de aula, uma vez que elaboram atividades condicionadas aos seus limites.

O que se percebe na fala dos CE, é que estes, em sua pratica diária, apresentam a si próprios como os verdadeiros agentes de inclusão do aluno com NEE em sala de aula, na escola em questão, porém, por inúmeros motivos, seja por falta de formação, pela pouca estrutura existente, a segregação acaba tomando os espaços, e o CE acaba por se tornar um agente que promove atividades passatempo para que o aluno com NEE não fique entediado ou atrapalhe o bom andamento da aula em relação aos demais alunos.

Isso se confirma na fala do CE3 quando diz que “as vezes os alunos ficam inquietos por não conseguirem aprender o que o professor ensina, então eu já tenho atividades prontas que passo a eles para que o professor tenha mais tempo de dar a aula e a aula discorra com tranquilidade” (CE3).

Pensando nas práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar para os alunos que necessitam de um currículo adaptado, procuramos identificar como os CE avaliam o desenvolvimento dos alunos assistidos por estes. Diante da indagação os profissionais responderam:

> Consigo fazer uma análise baseada no dia a dia. Por meio das atividades, a interação social. Eu cuido de três alunos, porém um destes é o que mais

> demonstra aprendizagem, é mais inteligente, prestativo, habilidoso, mais tranquilo. Os outros dois são muito agressivos e nervosos, resistentes com as atividades e na maioria das vezes preferem ficar isolados no cantinho da sala. Mas quando passam do controle tentamos apaziguar, acalmá-los para que a aula volte ao curso normal. Mas confesso que é bem difícil lidar com eles em sala de aula, justamente por conta do comportamento de cada um (CE1).

> Não conseguimos mensurar a aprendizagem desses alunos, porque eles não conseguem assimilar os conteúdos, seja o mais simples como as vogais, as consoantes, os números, nosso trabalho é bem superficial, pois as dificuldades neurológicas são bem acentuadas (CE2).

> Sempre dentro das possibilidades o nosso trabalho é fazê-los se sentirem partes integrantes da escola, passar para eles que cada um é especial do jeito que é. Dentro do planejamento, solicito na aula um tempinho para que eles participem, elaboro perguntas da realidade de cada um, eles se sentem muito privilegiados, ficam felizes. Eles ficam eufóricos quando apresentam algo na sala, e os colegas também apoiam bastante. O professor não avalia os alunos, esse trabalho sou eu que desenvolvo CE3).

Por estarem mais próximos dos alunos, mesmo não tendo a formação necessária, é perceptível que os CE conseguem realizar uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Vê-se que o único dos entrevistados que informou não conseguir fazer uma avaliação mais acurada foi o CE2 que possui como formação somente o Ensino Médio. Isso demonstra a importância da formação pedagógica para todos aqueles que trabalham diretamente com os alunos em sala de aula.

Por isso se percebe uma segurança maior na fala do CE3, principalmente quando diz que os próprios professores deixam a encargo deste o papel de avaliação da aprendizagem do aluno. Vê-se também um olhar para além da técnica, um olhar humano sobre a realidade do aluno com NEE, isso certamente se dá por sua formação em psicopedagogia.

Como último questionamento, buscamos saber dos CE quais as dificuldades enfrentadas por estes em relação ao dia-a-dia em sala de aula com esses alunos que demandam métodos educacionais específicos, sobre essa possibilidade, perguntamos: Qual a sua maior dificuldade em atuar com alunos que apresentam NEE? Ao que responderam:

> A dificuldade maior foi diferenciar as especificidades um do outro. Eles são três irmãos portadores de uma doença rara, a distrofia muscular de duchenne. Mesmo portando a mesma distrofia, cada um é diferente, a personalidade não é a mesma, um tem mais habilidade do que outro, ou mais fácil de lidar, compreende mais. Passando esse tempo com eles em sala de aula, comecei a compreender como cada um se comporta e também fui adquirindo habilidades e maneiras diversificadas para trabalhar com cada um (CE1).

ISSN: 2176 - 1396

> Por não termos uma formação adequada para lidar com esses alunos. Nosso esforço é fruto do nosso carinho por eles (CE2).
>
> Não vejo dificuldades em trabalhar com eles, foi uma escolha própria e pessoal, pois já havia o desejo de desenvolver um auxílio com esses alunos especiais. Mas considero que se tivesse uma capacitação o trabalho seria melhor desenvolvido (CE3).

Os educadores precisam de algumas habilidades para trabalhar com seus alunos, principalmente aqueles que necessitam de uma dinâmica escolar menos padronizada. Nesse interim, a formação tem um papel importante na construção da pratica educativas do CE, mas pelas falas apresentadas, se infere que para além dos conhecimentos básicos necessários para a realização do trabalho, há uma importância no aspecto afetivo, na necessidade social de se realizar esta atividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a escola inclusiva potencializa e reforça o direito que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que prioriza que os objetivos educacionais e o planejamento de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir nessa trajetória. O papel dos educadores e todos aqueles que compõem a unidade escolar é sempre da melhor maneira possível intervir na melhoria das condições e fomento da qualidade e da inovação educativa.

Entendemos que não é tarefa fácil, muito menos simples para educadores criarem mecanismos apropriados para os alunos com necessidades especiais, pois isso demanda formação e capacitação e também disponibilidade de recursos apropriados para que o trabalho seja feito com êxito. Mas se vê evidente que para além de toda a falta de formação necessária, as condições de trabalho incipientes, a vontade de ver esses indivíduos se desenvolvendo, a gana para a realização das atividades inerentes ao trabalho, são um componente importante na construção da pratica educativa de um Cuidador Educacional.

.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. E**. Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Meditação, 2004.

GONZALEZ. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MOUSINHO, Renata. **Mediação escolar e inclusão** - revisão, dicas e reflexões/Renata Moussinho - Revista de Psicopedagogia, São Paulo, 2010.

STOBÄUS, C.D.; MOSQUEIRA, J. J. M.(Orgs). **Educação Especial:** em direção à Educação Inclusiva. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABORDANDO O *BULLYING*: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Maycon Hryniewicz de Almeida[1]

Adriana Aparecida Antoniacomi[2]

Patricia Fernanda da Silva[3]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise abrangente sobre o tema *Bullying*, sendo abordado suas várias manifestações em ambientes escolares, locais de trabalho, na família, grupos sociais e espaços virtuais. Exploramos os fatores causais que podem contribuir para a ocorrência do *Bullying*, bem como suas consequências tanto para as vítimas quanto para os agressores. Além disso, investigamos os mecanismos psicológicos e sociais subjacentes a esse comportamento agressivo e repetitivo que o torna um fenômeno social preocupante e amplamente estudado em diversas áreas acadêmicas. Para a realização de tal trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica, dentre os autores destacamos Olweus (1993), Macêdo (2016), Fante (2005, 2012), Silva (2010), por meio do qual se verificou os pontos educacionais, culturais, históricos e sociais do tema em questão. Por fim, elencamos algumas estratégias de prevenção e intervenção que têm sido propostas para combater efetivamente o *Bullying* e promover uma cultura de respeito, empatia e inclusão no espaço escolar. Ao aprofundar a compreensão sobre o *Bullying*, espera-se fornecer subsídios valiosos para a conscientização e ações voltadas a enfrentar esse desafio social dentro da escola e construir uma sociedade mais saudável e solidária, para que no futuro saibam lidar com as diferenças, viver plenamente livres do medo e da angústia causados pelo fenômeno.

Palavras-chave: *Bullying*. *Ciberbullying*. Violência escolar. Prevenção. Fenômeno social.

1 INTRODUÇÃO

O *Bullying* é um fenômeno que tem ganhado cada vez mais atenção da comunidade escolar, ocorre muitas vezes de forma ardilosa, ambientes de trabalho e outros espaços sociais. Esse comportamento agressivo e repetitivo pode ter consequências devastadoras para as vítimas e até mesmo para os agressores. O fenômeno *Bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana (CHALITA, 2008, p. 81).

"O *Bullying* é uma violência que cresce com a cumplicidade de alguns, com a tolerância de outros e com a omissão de muitos. " (CHALITA, 2008, p.109).

[1] Especialista em Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, maykondealmeida@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, adriantoniacomi@hotmail.com.
[3] Especialista em Contação de História e Literatura Infantil e Juvenil, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, paty_boddah@hotmail.com.

Embora o termo *Bullying* tenha surgido na década de 70, e muitas vezes foi ignorado pela sociedade até os dias atuais, é de grande importância que haja discussões sobre o tema. O que antes acontecia de forma esporádica, após a década de 1990, tornou-se em uma grande sequência de suicídios e assassinatos dentro das escolas, inclusive no Brasil. A violência nas escolas é um fenômeno real que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país, sendo o *Bullying* uma de suas principais manifestações (ROSA, 2010, p.54).

Diante da gravidade desses fatos virem se repetindo ao longo dos anos, muitas perguntas e indagações são feitas pelos professores: Quais os motivos que levam os alunos a praticarem tal ato? Muitas hipóteses se baseiam na estrutura da família em que o aluno vive, nas companhias, uso de drogas, distúrbios psicossociais, no meio em que está inserido e pelo fato de sofrerem *Bullying* durante o período escolar.

O fato, é de que, com o aumento da violência escolar nos últimos anos, a prática do *Bullying* não acontece de forma esporádica e nem escolhe escola, é algo que acontece em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, onde muitas instituições passaram a ser reféns instauradas pelo medo e insegurança. Ela se manifesta de diferentes maneiras, algumas vezes de forma sutil, outras de forma oculta nas relações sociais, tendo-se assim uma utopia sobre o real papel da escola.

Em primeiro lugar, a preocupação com o *Bullying* deriva de suas graves consequências para as vítimas. As experiências de agressão e intimidação podem levar a efeitos emocionais devastadores, como ansiedade, depressão e baixa autoestima. Muitas vezes, as vítimas enfrentam dificuldades acadêmicas e têm seu desempenho escolar prejudicado, afetando seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, os agressores também sofrem impactos negativos em sua jornada de vida. A adoção de comportamentos agressivos pode levar a problemas comportamentais, dificuldades interpessoais e até mesmo a possíveis consequências legais. A compreensão dos fatores subjacentes que levam alguém a se tornar um agressor pode ajudar a direcionar estratégias de intervenção e prevenção de forma mais eficaz.

Dentre elas, “A violência física, apesar de ser a mais visível face da violência, é apenas um dos vários tipos de violências presente nas escolas, podendo falar-se também, entre outros tipos, da violência psicológica (relações de poder), social (exclusão), cultural (desrespeito às diferenças), racial (racismo), afetivo/emocional

(incivilidade), ou da violência contra a estrutura física da escola e seus equipamentos (vandalismo). ” (MACÊDO, 2016, p.09).

Uma das facetas de tal prática que ocorre em meios não físicos, mas sim tecnológicos é denominado de *Cyberbullying*, está impulsionado pela disseminação da tecnologia e das mídias sociais, apresenta desafios únicos para a sociedade contemporânea. A anonimidade proporcionada pela internet pode aumentar a frequência e a intensidade das agressões, tornando as vítimas ainda mais vulneráveis. Seu impacto vai além das fronteiras individuais, afeta o bem-estar coletivo, social e, principalmente, o escolar. Muitas vezes esse fenômeno age de forma silenciosa e desencadeia transtornos psicológicos e refletem de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Ao compreendermos o *Bullying* em suas diversas nuances, podemos contribuir para uma maior conscientização sobre o tema e, consequentemente, adotar medidas mais efetivas para enfrentá-lo dentro da escola. Afinal, para construirmos uma sociedade mais saudável e empática, é essencial investigar as raízes desse problema e promover mudanças significativas em nossas atitudes e práticas cotidianas, com objetivo de explorar o fenômeno do *Bullying*, analisando suas diversas manifestações, fatores causais e consequências na vida escolar do aluno. Além disso, busca-se compreender os mecanismos psicológicos e sociais envolvidos nesse comportamento, bem como as estratégias de prevenção e intervenção que têm sido propostas para lidar com esse desafio dentro e fora das escolas.

Através da revisão crítica da literatura disponível, esperamos fornecer uma base sólida para compreendermos melhor o impacto do *Bullying*, seus determinantes e as estratégias promissoras para criar ambientes mais seguros e respeitosos para todos. Ao fazer isso, a escola se torna mais empática, inclusiva e livre do flagelo do *Bullying*. É importante lembrar que o *Bullying* não é uma questão isolada, mas sim um sintoma de problemas mais amplos em nossa sociedade, requerendo uma análise crítica de questões culturais, institucionais e estruturais que contribuem para a perpetuação desse comportamento. Esta pesquisa tem como objetivo reunir estudos e contribuições acadêmicas relevantes sobre o *Bullying*, oferecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1~~2~~ MANIFESTAÇÕES DO *BULLYING* EM DIFERENTES CONTEXTOS:

O *Bullying* pode ocorrer em diversos contextos, sendo mais comumente observado em ambientes escolares, no local de trabalho, na família, grupos sociais e até mesmo nas redes sociais.

De acordo com Fante (2005, p.28-29) pode-se definir *Bullying* como:

> [...] conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento *Bullying* (FANTE, 2005. p. 28-29).

Isso pode desencadear impacto negativo na autoestima e no desempenho, levando ao fracasso escolar, que não se configura apenas no nível da repetência e da evasão, ele ocorre também toda vez que a escola não consegue cumprir o seu papel social de formação. Esse universo compreende não somente o campo das disciplinas curriculares, mas também o desenvolvimento das relações interpessoais. Sem perceber que o aluno está sendo vítima do *Bullying*, o professor pode enquadrá-lo como aluno com dificuldades de aprendizagem e este se vê duas vezes fracassado: nas relações sociais e na aprendizagem (ROMANINI, 2010, p.21).

No ambiente de trabalho, pode se manifestar através de comportamentos hostis, assédio moral e sabotagem de colegas (EINARSEN et al., 2011, p.2). Deste modo, colegas de trabalho ou superiores podem praticar intimidação, discriminação ou humilhação contra um ou mais funcionários. Isso pode levar a problemas de saúde mental e afetar a produtividade e o bem-estar dos trabalhadores.

Com o aumento do uso da internet e das redes sociais, o *Bullying* online tornou-se uma preocupação significativa. Hoje, muitos alunos sofrem outras formas de violência, que perpassa os muros da escola e recai diretamente na internet. Essa prática, ficou conhecida como *Cyberbullying* ou *Bullying digital,* por se utilizar da internet, principalmente das redes sociais (LOPES NETO, 2005, p.1).

As pessoas podem ser alvo de insultos, ameaças, difamação e ridicularização nas plataformas digitais. O *Cyberbullying* ganha destaque, caracterizado por ameaças, difamações e humilhações virtuais (KOWALSKI et al., 2008, p.12).

Contudo, relacionamentos abusivos podem envolver comportamentos de *Bullying*, onde uma pessoa exerce poder e controle sobre a outra, usando táticas de intimidação, manipulação emocional e violência. Infelizmente, o *Bullying* também pode ocorrer dentro das famílias, onde um membro é alvo de abusos verbais, físicos ou emocionais por parte de outros membros da família. Em certos casos, grupos de pessoas podem praticar *Bullying* contra indivíduos ou outros grupos com características distintas, como etnia, religião, orientação sexual ou deficiências.

2.2 FATORES CAUSAIS DO *BULLYING*:

Os fatores que contribuem para a ocorrência do *Bullying* são complexos e multifacetados. Estudos indicam que tanto fatores individuais quanto contextuais desempenham um papel significativo, mas é importante lembrar que a culpa não deve ser atribuída exclusivamente à vítima ou ao agressor. O *Bullying* é influenciado por uma combinação de fatores pessoais, sociais e ambientais. Em muitos casos, agressores podem ter vivenciado ou testemunhado violência em suas famílias ou comunidades, internalizando padrões agressivos como uma forma de lidar com seus próprios problemas (ESPELAGE & SWEARER, 2003, p.23).

Além disso, características individuais, como baixa empatia, dificuldade em controlar impulsos e autoestima inadequada, também estão associadas ao comportamento agressivo (JUVONEN & GRAHAM, 2014, p.4). Por outro lado, ambientes que toleram a violência e não estabelecem regras claras contra o *Bullying* tendem a favorecer a sua proliferação (SMITH et al., 1999, p.7).

2.3 CONSEQUÊNCIAS PARA VÍTIMAS E AGRESSORES:

O fenômeno *Bullying* é caracterizado por existir a vítima, o agressor e o espectador. Fante (2012, p.71) define a vítima típica como sendo o indivíduo ou grupo de indivíduos geralmente pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e não possui habilidades para reagir. Pode ter aspecto físico mais frágil que os agressores, coordenação motora deficiente, especialmente entre os meninos, extrema sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizado, ansiedade e aspectos depressivos, dificuldade de impor-se ao grupo, fisicamente ou verbalmente, tem conduta habitual não agressiva, motivo pelo qual parece denunciar

ao agressor ser uma “presa fácil”, pois mostra que não irá revidar a ataques. Muitas vezes a vítima relaciona-se melhor com pessoas adultas do que com seus pares.

É intitulado como o valentão, o brigão, o que escolhe suas vítimas através da aparente fragilidade delas e não demonstram respeito, na maioria das vezes consegue se livrar das situações em que seus atos produzem sérias consequências, (FANTE, 2012. p.73). Para Olweus (1993, p.35) o agressor é caracterizado pela impulsividade e forte necessidade de dominar os outros, tem pouca empatia com as vítimas de *Bullying*, ele geralmente tem uma visão relativamente positiva de si mesmo. O agressor costuma ser mais forte fisicamente que os meninos em geral e que as vítimas em particular.

No ambiente escolar os agressores começam seus ataques com brincadeiras, que evoluem para gozações, risos provocativos, hostis e desdenhosos. Coloca apelidos pejorativos e ridicularizantes, de forma maldosa, insulta, ameaça, difama, constrange e menospreza suas vítimas, faz ameaças diretas ou indiretas, perturba, intimida, dá socos, empurrões, pontapés, tapas, beliscões, puxa os cabelos, as roupas. Envolve-se direta ou indiretamente nos conflitos entre os estudantes ou entre eles e o professor, costuma ser agressivo e desafiador, não respeita hierarquias, manipula e mente, muitos são arrogantes e comportam-se como se nada de errado tivesse acontecido (SILVA, 2010, p.50).

Os espectadores assistem e são omissos aos ataques que presenciam, geralmente costumam manterem-se calados sobre o que sabem, os mais sensíveis chegam a narrar alguns fatos acontecidos (SILVA, 2010, p.51).

É importante reconhecer que ambos os grupos podem ser afetados negativamente, e a abordagem para resolver o problema deve levar em conta as necessidades de ambos.

Diferentemente do *Bullying*, o *Cyberbullying* não possui barreiras físicas, se propaga de forma rápida, garantindo, em alguma medida, o anonimato dos envolvidos (PHAM& ADESMAN, 2015, p.13). O *Cyberbullying* é prejudicial aos envolvidos. As vítimas tendem a sentirem culpa, preocupação, raiva, desesperança, tristeza e vontade de vingança (SOUZA et al., 2016, p.6; TOGNETTA & BOZZA, 2012, p.24).

2.4 MECANISMOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS DO *BULLYING*:

O *Bullying* é influenciado por uma interação complexa de fatores psicológicos e sociais. A teoria da aquisição social destaca como os indivíduos aprendem comportamentos agressivos ao observar modelos agressivos em seus ambientes (BANDURA, 1973, p.1).

Além disso, teorias sociológicas enfatizam a dinâmica de poder e status dentro de grupos sociais, onde alguns indivíduos podem recorrer ao *Bullying* para ganhar ou manter uma posição dominante (PIOTROWSKI et al., 2017, p.19). O papel da tecnologia também se tornou significativo, permitindo que o *Cyberbullying* se propague rapidamente e alcance um amplo público (SLONJE & SMITH, 2008, p.14).

Essa prática de *Bullying*, ocorre principalmente por xingamentos, fotos montadas, comentários discriminatórios, publicações indevidas utilizando nome/perfil da rede social da vítima, entre outras (SILVA, 2012, p.3). Esta perseguição pode ocorrer via websites, mensagens via celular ou redes sociais (MALLMANN et al., 2018, p.15). Diferentemente do *Bullying*, o *Cyberbullying* não possui barreiras físicas, se propaga de forma rápida, garantindo, em alguma medida, o anonimato dos envolvidos (PHAM& ADESMAN, 2015, p.12).

2.5. ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO:

Diversas estratégias têm sido propostas para combater o *Bullying* e criar ambientes mais seguros e respeitosos. A implementação de programas de conscientização nas escolas, focados na promoção da empatia e na educação voltada para o desenvolvimento da cultura da paz, mostra-se cada vez mais eficazes na redução do *Bullying*.

Nesse contexto, a escola precisa contribuir com diversas orientações de caráter pedagógico, para os devidos cuidados com que os alunos devem ter em relação a utilização da internet, buscando sempre sites de pesquisas confiáveis, cuidando com pessoas mal-intencionadas em *chats* e por fim, orientar os pais que estejam sempre juntos ou monitorando o acesso de seu filho. Dessa forma, compreende-se que:

> As escolas deveriam educar as emoções dos seus alunos, estimulando-os a pensarem antes de agirem; a lidarem com seus medos, angústias, rejeições, fracassos e frustrações; a canalizarem sua agressividade para atividades proativas; enfim, a não ter medo do medo, a serem líderes de si mesmos, autores de suas próprias histórias (FANTE, 2005, p. 96-97).

ISSN: 2176 - 1396

Além disso, a importância da participação ativa de pais e professores no combate ao *Bullying* deve ser efetiva, estabelecendo relações e criando vínculos de união para o combate e enfrentamento sobre ele. Sendo assim, as "Abordagens que envolvam toda a comunidade, incluindo estudantes, educadores e funcionários, têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas na erradicação do *Bullying*. " (SMITH et al., 2004, p.1).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado com a temática *Bullying*, um fenômeno social que afeta significativamente a vida de muitas de pessoas no mundo todo, teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre as causas, consequências e estratégias de prevenção e intervenção no ambiente escolar relacionadas a esse comportamento hostil.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, as competências socioemocionais passaram a fazer parte do currículo e cabe aos professores, juntamente com escola devem aplicar atividades pedagógicas que desenvolvam essas competências, a fim de levar os alunos à terem uma compreensão sobre os efeitos que o *Bullying* causa nas pessoas.

Foi possível constatar que o *Bullying* é um problema que ocorre de forma isolada, multifacetado, influenciado por fatores individuais, sociais e ambientais. Suas implicações vão muito além do ambiente escolar, atingindo também o ambiente familiar, o local de trabalho e a vida social das vítimas. Na escola, pode ter efeitos duradouros na saúde mental e no bem-estar emocional dos alunos afetados, levando a depressão, baixo rendimento escolar, ao isolamento social e até mesmo suicídio.

Um dos apontamentos elencados foi a importância de uma abordagem preventiva e educativa para combater o *Bullying* dentro da escola. A conscientização sobre o problema, tanto por parte dos educadores, pais e responsáveis, quanto dos próprios alunos, é fundamental para criar um ambiente mais saudável e seguro em escolas e comunidades onde se encontram. Deve ser pautada uma cultura de respeito, empatia e tolerância para reduzir a incidência de comportamentos agressivos.

Destarte, o apoio psicológico e social às vítimas que sofrem *Bullying* também é de extrema importância. Oferecer um espaço seguro para que essas pessoas possam expressar suas angústias e medos é fundamental para que elas possam superar o trauma e reconstruir sua autoestima. A implementação de programas educacionais de apoio e orientação nas escolas podem fazer a diferença para muitos alunos que sofrem com essa situação.

Contudo, a luta contra o *Bullying* não é uma responsabilidade apenas das instituições educacionais. A sociedade deve estar envolvida, e tem o papel essencial para promover mudanças significativas e efetivas, através de políticas públicas que incentivem a prevenção e punição adequada dos agressores, campanhas de conscientização e formação de redes de apoio são algumas das medidas que devem ser adotadas para enfrentar o problema social.

Neste contexto, para a sensibilização e reflexão sobre o *Bullying* e suas implicações é imprescindível que a escola se una em prol de um ambiente mais respeitoso, inclusivo e acolhedor, que saibam lidar com as diferenças, onde todos possam viver plenamente, livres do medo e da angústia causados pelo fenômeno. A construção de uma escola mais igualitária, humana, voltada para a formação integral do aluno é um papel desafiador para o professor, principalmente nos dias atuais e cabe a cada um de nós fazermos a nossa parte nesse processo, pois somente assim poderemos criar um mundo livre da violência e a intolerância.

Portanto, o *Bullying* é um problema social complexo que exige uma abordagem pedagógica, multidisciplinar, voltada para o diálogo, juntamente com o apoio da família. Ao compreender suas várias manifestações, fatores causais e consequências, bem como os mecanismos psicológicos e sociais envolvidos, podemos desenvolver estratégias de prevenção e intervenção em todos os níveis escolares. Com isso, garante ambientes mais seguros, empáticos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 07 ago. 2023.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores.** São Paulo: Gente, 2008.

EINARSEN, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, CA. **Bullying e assédio no local de trabalho: desenvolvimentos na teoria, pesquisa e prática**. Imprensa CR. 2011.

ESPELAGE, D.L., & Swearer, S.M. **Pesquisa sobre bullying escolar e vitimização: o que aprendemos e para onde vamos a partir daqui?.** Revisão de psicologia escolar, 32(3), 365-383, 2003.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.São Paulo: Verus, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7ª ed. Campinas, SP: Versus Editora, 2012. 224p.

JUVOVEN, J. & Graham, S. **Bullying nas escolas:** o poder dos agressores e a situação das vítimas. Revisão anual de psicologia, 65, 159-185, 2014.

KOWALSKI, R.M., Limber, S.P., & Agatston, P.W. **Cyberbullying:** Bullying na era digital. John Wiley & Filhos, 2008.

LOPES NETO, A. A. **Bullying:** Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro), v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005.

MACÊDO. Ana. **Os Observadores de Bullying numa Escola do Nordeste do Brasil:** Comportamentos, Emoções e Percepções de Efeitos da Exposição ao Bullying. (2016). Disponível em: https://core.ac.uk/download/48582188.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

MALLMANN C. L., Lisboa, C. S. M., & Zanatta Calza, T. (2018). **Cyberbullying y estratégias de afrontamiento en adolescentes del sur de Brasil.** Acta Colombiana de Psicología, 21(1), 25-34.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. Blackwell, publishing, 1993.

PHAM, T., & Adesman, A. (2015). **Teen victimization: Prevalence and consequences of traditional and cyberbullying.** Current Opinion in Pediatrics, 27(6), 748-756.

ROMANINI, Maria Elisabete dos Anjos; LÜDERS, Valeria. **Bullying na formação continuada de Professores de 5ª séries.** Cadernos PDE 2010. Vol. 1. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. SEED, 2010.

ROSA, M. J A. **VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR:** REFLETINDO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. 2010. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010.. Disponível em: http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%202.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social – implicações para a docência.** Taubaté: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, S. B., Simão, A.M.V., Ferreira, P.C., Paulino, P. & Francisco, S.M. (2016). **O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal:** vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 11(3), 1674-1691. https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9067. Acesso em: 05 ago. 2023.

SMITH, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. **A natureza do bullying escolar:** uma perspectiva internacional. Routledge. 1999.

TOGNETTA, L. R. P., & BOZZA, T. C. L. (2012). **Cyberbullying:** um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. Nuances: Estudos sobre Educação, 23(24), 162-178. https://doi.org/10.14572/nuances.v23i24.1896. Acesso em: 06 ago. 2023.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Marta Rejane Proença Filietaz[1]

Jamile Cristina Ajub Bridi[2]

RESUMO

No atual cenário brasileiro, é de extrema importância estabelecer espaços de formação para os professores do ensino superior, a fim de atender de forma efetiva o público-alvo da educação especial. A inclusão de estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas instituições de ensino superior está se tornando uma realidade concreta. Nesse contexto, é crucial eliminar as barreiras arquitetônicas e didático-pedagógicas enfrentadas por esses estudantes, com o objetivo de promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Para alcançar esse propósito, é fundamental investir em programas de formação docente que abordem de maneira abrangente e aprofundada as questões relacionadas à educação inclusiva. Assim, os professores do ensino superior poderão refletir sobre práticas pedagógicas efetivas e inclusivas para esse público. Um exemplo de iniciativa nesse sentido é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por meio de seu Departamento de Educação, que promoveu ações de formação para docentes com foco na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa realizada para embasar essas ações teve abordagem qualitativa e incluiu revisão bibliográfica, bem como dados das formações para docentes ocorridas na universidade entre janeiro de 2022 e julho de 2023. A Instituição de Ensino Superior (IES) busca promover a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de diversas ações de formação docente. Esse esforço visa garantir que o ensino superior seja cada vez mais inclusivo e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais.

Palavras-chave: 1. Educação Superior. 2. Educação inclusiva 3. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de formação do professor do ensino superior para atender o público-alvo da educação especial no Brasil é de extrema importância e urgência. A

[1] Doutora em Educação, Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
[2] Doutora em Educação, Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Professora Faculdade UNISE, jamilebridi@utfpr.edu.br.

inclusão de estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nesse nível de ensino tem se tornado cada vez mais relevante, com vistas a garantir igualdade de oportunidades, acesso e permanência com êxito ao conhecimento para todos, por meio da construção de uma cultura inclusiva, capaz de promover atividades que envolvam os estudantes de forma contextualizada. A partir dessa premissa é fundamental investir em programas de formação docente que abordem, de maneira abrangente e aprofundada, as questões relacionadas ao contexto de educação inclusiva, a fim de dialogar com os professores do ensino superior formas efetivas para a inserção do público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, o presente texto visa refletir sobre propostas de ações para a formação do docente de uma universidade federal localizada no estado do Paraná, pelo Departamento de Educação, voltadas para a educação inclusiva.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e os dados das ações de formações para docentes que versavam sobre o tema educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior, executadas na universidade entre janeiro de 2022 a julho de 2023.

2 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ASPECTOS LEGAIS

As políticas brasileiras na atualidade reconhecem a importância da garantia de igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças ou necessidades. Isso significa romper com a segregação histórica que caracterizou a educação brasileira (FURLAN, 2020).

Atualmente, a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Brasil, 1996), e a Lei n.º 13.146, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), respaldam a inclusão educacional e a necessidade de se promover práticas pedagógicas inclusivas que perpassem por todos os níveis de ensino. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, artigo 28, inciso XVI, que trata do Direito à Educação (Brasil, 2015, s/p), dispõe: “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”.

A partir da efetivação dessas leis, tem-se verificado o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiências e NEE no ensino superior.

Com o ingresso cada vez maior de alunos com NEE na educação superior, se faz necessário o aprofundamento da reflexão sobre a educação inclusiva também nesse âmbito educacional. No decorrer de uma pesquisa acerca da educação inclusiva no ensino superior, Ferrari e Sekkel (2007) identificaram desafios a serem enfrentados, dentre eles os atores ressaltam à necessidade de capacitação pedagógica dos professores do ensino superior para lidar com a educação inclusiva e a construção de uma prática educativa que promova a participação dos alunos e dos professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para eliminar as barreiras encontradas.

Nesse sentido, é imprescindível conceber que:

> […] não basta que sejam estabelecidas disciplinas/conteúdos que tratem da inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores. Os docentes, em sala de aula, deverão estar preparados para uma atuação que evidencie o respeito à diversidade e o desenvolvimento específico de cada estudante. Com isso, não somente o papel do professor precisa ser repensado, mas também a função social da escola, frente à proposta de construção de uma sociedade inclusiva. (FILIETAZ; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

Cabe ressaltar sobre a intenção de inclusão apresentada na legislação, por intermédio das quais se interpõe uma tentativa de consolidação de um ideário inclusivo, o que nem sempre se consolida, na prática pedagógica, tendo em vista as condições da estrutura física, a formação docente e os entendimentos da função social da escola.

Tais desafios, ressaltam a importância de o professor somar ao conhecimento específico da sua disciplina o conhecimento pedagógico (ZABALZA, 2004). Isso significa que as atividades de ensino não se resumem à mera reprodução das pesquisas realizadas ou estudadas pelos docentes; elas requerem conhecimentos teóricos e práticos relacionados à área educacional.

3 AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Instituição de Ensino Superior (IES), objeto de estudo, reserva 50% das suas vagas para alunos cotistas, incluindo os alunos com deficiência, com o objetivo de atender às especificações da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

> Art.3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, s/p)

Tal ação tem resultado no aumento de alunos com deficiência na instituição e na necessidade de se construir momentos para que o docente reflita sobre as estratégias pedagógicas que considerem a diversidade.

As cotas destinadas às pessoas com deficiência da IES são:

> L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
> L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
> L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. 39
> L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Para atender os estudantes oriundos do ensino público e alvo da educação especial, a IES tem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que segundo a Instrução Normativa [3] PROGRAD/ASSAE n.º 02, de 4 de julho de 2019, que estabelece a criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas atividades nos *campus* da UTFPR, se refere a um núcleo de acolhimento, orientação e acompanhamento das pessoas público-alvo da educação especial que desenvolve e/ou apoia ações considerando as políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em cada *campus* e oferece alternativas de inclusão à comunidade acadêmica dos *campus* da UTFPR. Em parceria com o NAI, o Departamento de Educação (DEPED) envolve-se com ações de formação do docente, entendendo que o docente da educação superior tem um papel fundamental na inclusão destes alunos.

[3] http://www.utfpr.edu.br/estrutura/grad/contatos/dirgrad-pb/nai/arquivos-nai/InstruoNormativa22019NAI.pdf

Nossa concepção de formação do docente do ensino superior fundamenta-se na ideia de que ela deve ocorrer de maneira múltipla, levando em consideração a diversidade de ações e considerando tanto a experiência quanto o conhecimento do docente. Reconhecemos que a formação de um professor não se resume apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também envolve a reflexão sobre a prática e a troca de experiências com outros profissionais. Acreditamos que a formação docente deve ser um processo contínuo, no qual os professores tenham a oportunidade de participar de cursos, *workshops*, seminários, grupos de estudo e outras atividades que os auxiliem no desenvolvimento de competências pedagógicas, na ampliação de repertórios metodológicos e na reflexão crítica sobre sua prática.

Entendendo dessa maneira, as ações de formação docente, organizadas entre 2022 e 2023 pelo Departamento de Educação da IES, contemplaram as seguintes ações:

- Oficinas pedagógicas, ofertadas no início de cada ano, nas semanas de planejamentos, com o objetivo de proporcionar um espaço de reflexão sobre formação docente, compreendendo de que forma tais temas podem contribuir com a prática educativa e pedagógica do professor.
- A oferta do módulo “Práticas Docentes e Educação Inclusiva”, no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial, destinado a professores ingressantes na IES.
- Pesquisa e disseminação do conhecimento para a comunidade acadêmica em revistas científicas.
- Massive Open Online Courses (MOOCS), versando sobre o tema educação especial na educação superior e aspectos específicos como formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Projeto de extensão em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação e outros departamentos da IES.
- Palestras referentes aos temas Educação Inclusiva, Diversidade Cultural e Educação Especial.
- Momentos de troca de experiências de práticas docentes.

Dessa forma, a formação do docente para trabalhar com alunos de inclusão na educação superior é fortalecida por diversas ações que valorizam o

desenvolvimento profissional e a troca de conhecimentos. As oficinas pedagógicas, oferecidas no início de cada ano durante as semanas de planejamento, desempenham um papel fundamental ao fornecer espaços de reflexão e capacitação sobre práticas inclusivas. A inclusão do módulo "Práticas Docentes e Educação Inclusiva", no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial, é uma iniciativa relevante, especialmente direcionada aos professores que ingressam na IES, proporcionando-lhes embasamento teórico e ferramentas práticas para atender às demandas da diversidade de alunos.

A pesquisa e disseminação do conhecimento para a comunidade acadêmica, por meio de publicações em revistas científicas, contribui para o avanço do campo da educação inclusiva no ensino superior e favorece espaços de discussões para pensar a inclusão na IES. Essas pesquisas, ao investigarem e compartilharem boas práticas, estratégias e resultados, proporcionam subsídios para aprimorar a atuação dos docentes e enriquecer o debate acadêmico.

A utilização de Massive Open Online Courses (MOOCs), que aborda o tema educação especial na educação superior e aspectos específicos, como a formação em Libras, e cursos como “Produção de Material em Braille”, amplia o acesso a recursos educacionais e oportunidades de aprendizado. Essa modalidade de curso, acessível e flexível, permite que os docentes aprimorem suas habilidades e conhecimentos, promovendo a inclusão de alunos com deficiência e NEE.

A parceria entre a IES, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e outros departamentos da instituição contribui para o desenvolvimento de projetos de extensão que promovem a inclusão na educação superior. Esses projetos, ao envolverem professores, alunos e comunidade em ações conjuntas, possibilitam a vivência prática das estratégias inclusivas, fortalecendo o compromisso social da instituição e proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo.

As palestras ministradas por especialistas na área da educação inclusiva são oportunidades valiosas para os docentes adquirirem conhecimentos atualizados, discutirem conceitos-chave e ampliarem sua perspectiva sobre práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, momentos de troca de experiências entre os docentes, nos quais compartilham suas práticas pedagógicas, desafios e sucessos, são fundamentais para o aprimoramento profissional. Essa troca de experiências promove

a construção coletiva do conhecimento, estimula a reflexão e possibilita o aprendizado com a experiência dos colegas.

Dessa forma, essas ações, como oficinas pedagógicas, módulos de formação, pesquisas, MOOCs, projetos de extensão, palestras e momentos de troca de experiências, contribuem significativamente para a formação do docente no ensino superior, preparando-o para trabalhar de maneira efetiva com alunos de inclusão. Essas iniciativas fortalecem o conhecimento teórico e prático do professor, ampliam sua consciência sobre a importância da inclusão e favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da formação docente para a educação inclusiva, é fundamental reconhecer que ela deve ser um processo contínuo. A formação não se resume apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também envolve a reflexão sobre a prática e a troca de experiências. Portanto, as ações de formação docente oferecidas pela IES visam não apenas fornecer conhecimentos e ferramentas, mas também promover a reflexão crítica sobre a prática docente e estimular o desenvolvimento de competências pedagógicas. Ao valorizar a diversidade, promover a inclusão e capacitar seus docentes, a instituição está contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais igualitário e enriquecedor para todos os alunos. Essas ações representam um passo importante na busca por uma educação superior verdadeiramente inclusiva, em que cada aluno seja reconhecido, valorizado e tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasilía, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.409/2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html. Acesso em: 21 jul. 2023.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

FILIETAZ, M. R. P.; OLIVEIRA, O. S. Políticas públicas em educação: desafios e perspectivas da inclusão. *In*: OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: múltiplos olhares. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2016, v. 1, p. 9-354.

FURLAN, E. G. M. *et al*. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 416-438, maio 2020.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Irineia Aparecida dos Santos Silva[1]
Maria de Fátima Ramos de Andrade[2]

RESUMO

O direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência está pautado e garantido nas legislações vigentes que cerceiam o universo da Educação Especial, mas se realmente no contexto escolar ocorre a aprendizagem de todos, como defendido no currículo da Cidade de São Paulo, baseado na perspectiva inclusiva, é uma questão que necessita ser respondida. Logo, conhecer estudos correlatos sobre o processo de inclusão na rede municipal de educação de São Paulo se faz necessário e urgente, pois a diversidade está cada vez mais presente no âmbito educacional. O presente estudo tem como objetivo, por meio de um levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de apresentar e analisar estudos correlatos sobre a educação especial, na perspectiva inclusiva, na rede de educação de São Paulo. Detemo-nos na análise de oito trabalhos que tiveram como foco central a política paulistana de educação especial e sua dinâmica no contexto escolar, trazendo para discussão como ela favorece o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados na rede. Para efeito da análise, contextualizaremos as seguintes categorias: implementação, acesso, permanência, currículo, atendimento educacional especializado (AEE), professor de atendimento educacional especializado (PAEE), a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos multifuncionais (SRM) e formação de professores. Com a realização da pesquisa, além de contribuir com a educação especial, numa perspectiva que valorize a inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar matriculado na rede de educação da Prefeitura de São Paulo, constatamos a importância de estudos que versem sobre as práticas pedagógicas que tenham como objetivo promover a equidade no contexto escolar sob a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas. Educação Especial. Rede de educação de São Paulo.

[1] Doutoranda no Programa Educação, Arte e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. irineiassilva@yahoo.com.br. Este material faz parte da tese de doutorado que está em desenvolvimento.
[2] Professora doutora no Programa Educação, Arte e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. maria.andrade@mackenzie.br

1 INTRODUÇÃO

Se eles não aprendem do jeito que a gente ensina, nós ensinamos do jeito que eles aprendem.

Ivar Lovaas

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na Rede Paulistana de Educação tem o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é o responsável, por desenvolver estratégias pedagógicas para que o estudante com deficiência, tenha condições de acessar o currículo da sala regular. Portanto, a forma como o PAEE organiza e estrutura sua ação didática na SRM pode favorecer ou não o processo de escolarização do estudante com deficiência. Nesse processo é primordial compreender que somente o AEE, não irá garantir a participação, acessibilidade ou permanência do estudante com deficiência no âmbito escolar, pois o processo inclusivo, envolve a aceitabilidade da escola e requer um projeto político pedagógico que tenha como premissa a equidade na educação.

Trazendo como problema a seguinte questão analisar as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE pelo PAEE para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, busca-se por meio de estudos correlatos investigar as contribuições do AEE no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Primeiramente, é legítimo destacar que o AEE se encontra amparado nas legislações vigentes das políticas de educação especial, mas, é importante enfatizar que a implantação de políticas educacionais voltadas para a educação especial, não terminariam com os paradigmas que cercam esse fazer pedagógico. Como destaca Ball e Mainardes, (2001, p. 11):

> [...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Essas concepções apresentadas configuram em entender a política como um processo inacabado, que está em construção na sociedade, no que diz respeito a educação especial, nos leva a refletir, que nesse sentido,

> As políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e, em última análise recriadas nos contextos das práticas (BALL, 2009, p. 102)

Mas independente de políticas frágeis, como destaca Darling; Bransford et al, (2019, p. 197):

> Nas escolas de hoje, os professores devem estar preparados para ensinar uma população diversa de alunos. Naturalmente a diversidade é a natureza da espécie humana, e os alunos são e sempre foram diferentes entre si de várias formas.

Em relação a prática pedagógica do professor na perspectiva da educação inclusiva, Darling; Bransford et al, (2019, p. 203), ressaltam que,

> Os professores que "pensam pedagogicamente" sobre a diversidade são capazes de construir uma prática que seja academicamente desafiadora e responsiva aos alunos. Construir uma prática culturalmente responsiva requer que os docentes criem uma ampla base de conhecimentos que cresce e transforma conforme os alunos, contextos e assuntos mudam.

Os autores "sugerem que as escolas e os professores precisam proporcionar salas de aula que deem suporte às crianças e aceitem as diferenças" (Darling; Bransford et al, 2019, p. 217).

Sobre a questão da formação docente o autor Carlos Skilar (2006, p. 32) afirma que "não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades".

Importante salientar que a pesquisa científica exige reflexão, busca por saberes, desconstruções de ideias, reconstruções de pensamentos, inquietações epistemológicas que permeiam esse caminho e se tratando do universo da educação especial verifica-se a relevância do aprofundamento dessa temática, por isso ao apresentar o estado de conhecimento, cuja fragmentação está na delineação das produções científicas sobre a temática investigada, destacamos a relevância social e científica desse estudo.

ISSN: 2176 - 1396

2 UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTUDOS CORRELATOS DESENVOLVIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Reconhecendo a importância de inteirar-se sobre o que já foi produzido sobre a temática da educação especial na rede municipal de educação de São Paulo, optou-se pela busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A plataforma escolhida se deu devida sua relevância na base de dados, que engloba produções em âmbito de mestrado e doutorado. Como o presente estudo tem como foco investigar a Educação Especial na Rede Municipal de Educação de São Paulo, utilizamos o descritor: “Atendimento Educacional Especializado e Práticas Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo”. Com isso, encontramos sete pesquisas acadêmicas. No quadro 1, a seguir, apresentamos o que foi identificado.

Quadro 1 – Dissertações e Teses

ANO	IES	TIPO	AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	DOI
2022	UPM	Mestrado	Souza, Thiago Pereira	Política Paulistana de Educação Especial: análise dos estudantes com TEA matriculados nas classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30654
2019	USP	Mestrado	Rosa, Marcos Rodrigo da	Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano	https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-07122019-182427
2017	UPM	Doutorado	Rodrigues, Marta Cristina	Entrelaçamento: Percepções e Experiências Vivenciadas na Formação de Conceitos por Cegos Congênitos	http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24638
2017	USP	Mestrado	Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa	Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia	https://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-05072017-153235
2016	USP	Doutorado	Moura, Guadalupe	Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e	https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-

ANO	IES	TIPO	AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	DOI
			Marcondes de	práticas docentes no município de São Paulo	18062019-112824
2016	PUC/SP	Doutorado	Lara, Patrícia Tanganelli	Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de São Paulo	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10522
2012	UPM	Mestrado	Jacob, Rosangela Nezeiro da Fonseca	Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial	http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24756
2010	USP	Mestrado	Martins, Mary Grace	Direito à Educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência	10.11606/D.48.2010.tde-19092013-125735

Fonte: Elaborado pelo autor

O levantamento revela que ao envolver a modalidade da educação especial há uma lacuna que precisa ser investigada entre o fazer pedagógico do PAEE e sua intencionalidade de favorecer a acessibilidade para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O primeiro trabalho intitulado “Política Paulistana de Educação Especial: análise dos estudantes com TEA matriculados nas classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, trata-se de uma dissertação de mestrado que objetivou mapear os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). O autor propôs uma ferramenta para a qualificação das informações necessárias para o bom andamento da Política Paulistana de Educação Especial. O pesquisador mapeou os dados dos estudantes com TEA, baseados em publicações oficiais e nos Termos de Convênio encaminhados à DIE (Divisão de Informações Educacionais). Sobre os estudantes com TEA matriculados, os dados levantados, consideraram que há na rede cerca de 49% de estudantes, mas esse número pode ser maior, pois há estudantes que estão em processos de investigação, e assim seus dados não estão computados no EOL – (Escola Online: que identifica os estudantes matriculados em

escolas da rede municipal de São Paulo). Os dados evidenciaram a necessidade de formação em nível de especialização em AEE em TEA. O pesquisador propôs o projeto intitulado “Centro Avançado de Estudos e Pesquisas de Educação Especial e Inclusiva” – SRM Conceito, que seria um espaço interativo com recursos de tecnologia assistiva, com diversos materiais e possibilidades para acessibilizar o trabalho na SRM e na sala de aula, um espaço para ofertar oficinas e cursos do universo da educação especial. E o Projeto Centro Avançado de Estudos, seria uma sala preparada para formação de profissionais, grupos de trabalho e articulação com grupos de pesquisas de diferentes Universidades. Sua leitura trouxe como assertiva a importância da formação docente para a compreensão das práticas que envolve os estudantes com TEA na rede de educação paulistana.

O segundo estudo, intitulado “Trajetórias do público alvo da educação especial no ensino médio paulistano” mapeou a trajetória educacional do público da educação especial que estava matriculado no ensino médio, de 2016 até 2018. Sua pesquisa considerou as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), evasão e distorção idade-série. O pesquisador concluiu com o estudo que a transferência dos estudantes, foi a principal causa de saída da rede municipal de educação, antes da conclusão da etapa dessa modalidade. Foi verificado que estudantes com deficiência física não cadeirante, foram o que mais sofreram interrupção nesse fluxo, o que causa estranheza, pois, segundo o pesquisador trata-se de uma categoria com menor comprometimento intelectual. Em relação aos estudantes com TEA, foi totalizada 50% de evasão para essa categoria. Os estudantes com surdez, tiveram grande número de transferência, reprovação e evasão. Os dados coletados mostraram que a deficiência intelectual é a terceira mais numerosa no ensino médio. Foi identificado apenas um caso de estudante com altas habilidades ou superdotação, que concluiu o ensino médio com idade inferior à esperada e um estudante com surdocegueira, que concluiu o ensino médio em três anos, sem o registro de matrícula no AEE. O trabalho destaca a importância de investigar de forma crítica os caminhos percorridos pelos estudantes com deficiência na modalidade da educação básica. Além disso, demonstra a relevância social da escola pública e a fragilidade da educação inclusiva.

O terceiro estudo intitulado “Entrelaçamento: percepções e experiências vivenciadas na formação de conceitos por cegos congênitos”, teve como objetivo compreender o processo de aquisição de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita. Sua pesquisa observou dois adolescentes matriculados em escola da rede

pública estadual da cidade de São Paulo e os outros três, em escola da rede municipal de São Paulo. Nas entrevistas com os adolescentes cegos congênitos, foi possível compreender que a construção de conceitos acerca do mundo é dada sobretudo pela sua experiência perceptiva tátil-cinestésica (toque, cheiro, audição...). Para todos os participantes entrevistados, a aquisição de conceitos ocorre por meio da multiplicidade de experiências que cada estudante vivenciou na sua interação com o objeto e com o mundo, por meio do corpo como fonte da existência humana, tendo o poder de significação de qualquer experiência. Um valioso e rico estudo sobre como ocorre a aquisição de conhecimentos do deficiente visual.

O quarto estudo com o título “Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia”, envolveu entrevistas semiestruturadas com os professores de História e do AEE, que lecionam para estudantes cegos matriculados no 7º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública municipal de São Paulo. O resultado da pesquisa mostrou que o planejamento do professor de História, não ocorre em parceria com o professor do AEE, verificou-se também que a percepção do estudante cego não é considerada, e ainda mesmo que haja recursos na SAAI para tornar a iconografia acessível, o PAEE não trabalhou a imagem com os objetivos do ensino de História. Um estudo relevante que descreve as fragilidades da prática pedagógica dos professores, especialistas ou não na área da educação especial, uma leitura que nos leva a refletir sobre ação docente e sua relação com a formação continuada.

A quinta tese “Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo” defendida pela educadora Moura (2016), traz como foco analisar os conhecimentos e práticas dos professores que atuavam nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Fundamental e Médio (EMFMs) em SAAI, com alunos surdos, verificou-se o AEE e outros assuntos correlatos. A pesquisa revela que o AEE para alunos surdos no município de São Paulo deve ser repensado, no sentido de resultar em novas práticas e ações mais efetivas, de acordo com uma educação bilíngue real, para corresponder com as necessidades desses estudantes e sua comunidade. A autora destacou a necessidade de investimentos na formação do docente. Um estudo importante sobre a possibilidade de se desenvolver no contexto escolar uma prática pedagógica que corresponda com as necessidades educativas dos estudantes surdos, mostra as fragilidades que ocorre nesse processo.

O sexto estudo intitulado “Alteridade na escola regular: uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla deficiência sensorial” discorre sobre os estudantes com múltipla deficiência sensorial, teve como foco pesquisar as formas de comunicação e linguagem. A pesquisa ressaltou que os professores ainda encontram dificuldade em identificar a forma como o estudante com múltipla deficiência sensorial se comunica expressivamente, o professor tem dificuldade em definir como ele se expressa, o que sente, como se manifesta nas diversas situações, e quando detectam com clareza a manifestação do estudante, eles não conseguem responder ao que foi identificado. Para a pesquisadora, os estudantes pesquisados, por causa de suas condições motoras, sensoriais e cognitivas, correm o risco de ficarem excluídos na escola. A pesquisa possibilitou observar, que os processos de inclusão na escola regular estão caminhando, mas há situações complicadoras para o sucesso e permanência desses estudantes na sala regular, principalmente quanto à comunicação e linguagem e a carência da formação docente.

O sétimo trabalho “Direito à Educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência”, traz como investigação a acessibilidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecidas aos estudantes com deficiência visual e física. O ponto central da pesquisa foi observar de que forma os recursos são usados/aplicados e a coerência entre as ações e os princípios defendidos e manifestados pelo sistema. Na finalização da pesquisa, surgiram algumas indagações: como o desafio de integrar as tecnologias para ajudar nas aprendizagens dos estudantes, de acordo com o currículo ou proposta da escola. Outro desafio é que nem todos os professores se encontram preparados. Na área da Educação Especial, foi possível identificar uma fragmentação de papéis e a fragilidade das responsabilidades que divide os professores do ensino comum e do AEE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor na contemporaneidade, exige saberes multidisciplinares, afinal a prática pedagógica se depara com a diversidade presente na sala de aula, e uma ação educativa baseada na perspectiva inclusiva envolve inquietações e desafios.

Importante destacar que os professores, iniciantes ou não, quando recebem em suas salas estudantes ou crianças com deficiência precisam se preparar para realizar aprendizagens formativas ao longo de sua carreira profissional.

Esse estudo correlato sobre a educação especial paulistana foi essencial para

compreender que na sociedade contemporânea, o desenvolvimento profissional do docente é um processo que ainda está em construção, portanto nas próximas décadas, teremos como desafio construir uma nova profissionalidade docente, com objetivo de tornar real uma escola possível, que tenha como premissa o bem-estar do outro, onde a educação inclusiva realmente seja vivida em sua integralidade.

No processo de escolarização, a diversidade está presente, ou seja, a escola tem que ter como princípio uma educação voltada para “todos”, sem distinção ou discriminação. E caso ainda existam professores isolados, que em sua prática não toleram a presença do diferente em sua sala, a escola deveria ter uma ação educativa e elucidadora no sentido de formar e informar sobre a educação inclusiva, pois estamos vivenciando novas formas de aprender, e é inadmissível que haja educadores que não compreendam que o direito de aprendizagem dos estudantes é para “todos”, independente se ele tenha deficiência ou alguma dificuldade em seu processo de ensino e aprendizagem.

Se de um lado nos preocupa, que os estudos correlatos pesquisados alarmaram para o distanciamento de uma prática pedagógica em prol dos estudantes com deficiência na rede de educação de São Paulo, de outro indicaram a importância de cada vez mais garantir o acesso e a permanência desses estudantes.

Por isso, a necessidade de estudos que contemplem a temática da educação especial, para que a escola compreenda cada vez mais que a valorização da heterogeneidade dos estudantes com ou sem deficiência, com o propósito de romper de barreiras e que preze pela qualidade da educação, numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

DARLIND-Hammond, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução de Cristina Fumagalli Mantovani. Revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. (39ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra. 1996.

JACOB, Rosangela Nezeiro da Fonseca. **Alteridade na escola regular:** uso de alternativas de comunicação e de linguagem para a inclusão de alunos com múltipla

deficiência sensorial. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem:** análise do documento oficial da Secretaria Municipal de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MARTINS. Mary Grace. **Direito à Educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência.** Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: UFSCAR - INEP. /COMPED, 2004. 3ª ed.

MOURA, Guadalupe Marcondes de. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos:** concepções e práticas docentes no município de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

ROSA, Marcos Rodrigo da. **Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Marta Cristina. **Entrelaçamento: percepções e experiências vivenciadas na formação de conceitos por cegos congênitos.** Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: conversa com CARLOS SKLIAR. **Revista Teias.** São Paulo, v. 13, nº30, p. 311-325, 2012. Disponível em: Carlos Skliar[1].pdf. Acesso em 31 jul. 2023.

SOUZA, Thiago Pereira. **Política Paulistana de Educação Especial: análise dos estudantes com TEA matriculados nas classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2022.

BREVE HISTÓRICO DOS INSTRUMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Erika Ferreira Floriano[1]

Geisa Melo de Oliveira Barbosa Neves[2]

RESUMO

A sala de aula é heterogênea e, em meio à diversidade de pessoas nesse ambiente, nela estão pessoas com deficiência que devem ter seus direitos efetivados. A chamada Educação Especial precisa ser socialmente construída, exigida e garantida por marcos legais. Esse estudo busca apresentar os aspectos historicamente relevantes ao desenvolvimento dos instrumentos legais da Educação Especial brasileira abordando os próprios documentos e marcos. O objetivo deste trabalho é evidenciar o dever do Estado de formular e garantir as demandas da sociedade civil, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Também destaca-se que as garantias de direitos educacionais para pessoas com deficiência são muito recentes e precisam ser continuamente pensadas e repensadas a fim de serem plenamente efetivadas. Em relação aos documentos de âmbito internacional, aborda-se aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial de Educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Com relação ao contexto nacional, apresenta-se o histórico da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que culmina na LDB 9394/96 e é comentado sobre aspectos da Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2016. Os aspectos jurídicos da Educação Especial são inúmeros e esse texto discorre de uma parcela dessa gama de demandas, assim compreende-se que essa questão tão recentemente discutida indispensavelmente deve continuar a ser pensada.

Palavras-chave: Educação Especial. Legislação educacional brasileira. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A educação limitada à escolarização foi a ideia construída historicamente e frequentemente legitimada nas práticas educacionais. Com a democratização da educação, o compasso entre inclusão e exclusão se tornou cada vez mais debatido, pois a educação é um direito humano e a distinção por características intelectuais,

[1] Doutora em Educação PUCPR (2022), Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas PUCPR (2017), Especialista em Ensino da Matemática, Neuropsicologia Educacional e Psicopedagogia Institucional e Clínica Universidade Positivo (2019), graduada em Ciências Sociais PUCPR (2015). Gestora da Revista Veredas - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. E-mail: erika.floriano@gmail.com

[2] Mestre em Educação PUCPR (2016), Especialista em Psicopedagogia Universidade Positivo (2019). Especialista em Neuropsicologia Educacional Universidade Positivo (2019), Especialista em Gerontologia pela Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein (2023), Parecerista da Revista Veredas - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

culturais, físicas ou sociais não pode ocorrer. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases propõe o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais preferencialmente dentro do sistema de ensino público. Documento de grande importância é a Constituição Federal de 1988 que define no artigo n.º 3 inciso IV: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", já no artigo n.º 205 explicita-se que a educação é um direito universal, e no artigo n.º 206 que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo o dever do Estado de ofertar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esses são artigos que vêm a ser decisivos no processo de inclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) reitera tais questões, assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nesse conjunto se reconhece que os sistemas de ensino devem abranger educação especial em sua integralidade.

2 ASPECTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, a pessoa com deficiência tem sua visibilidade como sujeito de direitos condicionado ao empenho das Políticas Públicas com a plena integração à vida social, uma vez que as pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social.

As medidas governamentais dirigidas às pessoas com deficiência eram concebidas de maneira isolada em relação às políticas gerais, o que favoreceu o desenvolvimento de instituições segregadas de atendimento, inclusive educacional. As instituições alheias ao Estado, são oriundas da mobilização de familiares e simpatizantes que buscavam soluções às problemáticas que encontravam-se ao descaso do Estado. O próprio Estado brasileiro disseminou tal modelo, criando também instituições especializadas, ou então classes especiais, ambiente segregado no interior de uma escola comum.

A Declaração de Salamanca (1994) redimensionou-se a atenção à pessoa com deficiência no campo da educação, no centro de um imenso debate sobre conceitos, indicadores e políticas sociais. Já em 2003, o Ministério da Educação realizou a revisão dos conceitos referentes às deficiências, especificando a identificação dos alunos cegos e com baixa visão; surdos e com deficiência auditiva, e ampliou a coleta

de dados, incluindo a série em que estão matriculados os alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2004 foram acrescentados três novos conceitos: Autismo[3], Síndrome de Down e Surdocegueira.

Bourdieu (2001) formula o conceito de "excluídos do interior" onde classifica que alunos que podem até estar dentro do sistema de ensino, e mesmo em escolas comuns, mas permanecem *excluídos* em relação à perspectiva de progresso escolar, para si mesmos e para os formuladores de políticas. Frente a todas as transformações da sociedade pós-moderna, fica evidente a importância da verificação dos direitos e garantias previstos nos dispositivos legais para as pessoas deficientes.

Como os instrumentos jurídicos formam um complexo conjunto de regras, podendo apresentar diversos âmbitos de aplicação no componente geográfico-espacial, se fez necessário nesse trabalho a separação do ordenamento internacional e dos dispositivos legais internos ressaltando em cada um deles os pontos específicos inerentes ao papel do professor tutor na educação inclusiva no ambiente escolar.

2.1 O ORDENAMENTO INTERNACIONAL

No plano global, o ordenamento jurídico trata o tema de forma ampla e baseada nos princípios de não discriminação e dignidade de pessoa humana. Na sequência serão explanados alguns dispositivos legais de maior relevância: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial de Educação para todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

O projeto da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigido por René Cassin em substituição à Declaração de Direitos Humanos, de 1789 e aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, pela resolução n. 217. O diploma possui caráter moral, não impondo qualquer obrigatoriedade para os Estados. A dignidade humana é proclamada como valor fundamental, passando a sociedade, a partir de então, a criticar o modelo de isolamento das pessoas com deficiência. Apesar de não fazer menção à pessoa com deficiência na educação,

[3] Transtorno de Espectro Autista (TEA).

proclama no seu artigo n.º 26.º, parágrafo n.º 1: "Toda a pessoa tem direito à educação (…)." Logo no parágrafo 2.º postula:

> A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das diferentes liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (…).

Em "A Reinvenção dos Direitos Humanos" (2009), Flores em seu primeiro capítulo compreende que o debate sobre os Direitos Humanos é um grande desafio para o século XXI, apesar dos avanços nas formulações de bases mínimas de direitos universais. Os Direitos Humanos são mais que normas bastantes em si mesmas, mas também como processos, resultado das lutas sociais para a conquista daquilo que se entende ser o único elemento ético, político e universal: a dignidade humana e como tal, não devem ser compreendidos como algo posto de cima para baixo. As razões que justificam, "o que", o "por quê" e o "para quê":

Para criar condições materiais concretas que permitam uma satisfação digna, a dignidade da pessoa humana é um fim que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que permitam viver dignamente.

Já a Convenção sobre os Direitos da Criança aconteceu em 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. É um documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais – de todas as crianças, assim como as respectivas disposições para que sejam aplicadas. O quinto princípio desta Convenção explicita os direitos dos indivíduos com necessidades especiais, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais. Para a Convenção, a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequada, que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível (UNICEF, 2009).

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação e proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Seus dez artigos ratificam o direito de toda criança à educação, direito este proclamado desde a Declaração de Direitos Humanos em 1948.

Na sequência, a Declaração de Salamanca traz o conceito da escola inclusiva, em que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível e sem nenhuma distinção entre as diferenças que elas possam ter. Esta declaração foi aprovada pela ONU em 1994 por meio da Resolução n. 48/96 e elenca regras sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência. A reunião em Salamanca (Espanha) teve a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo de educação para todos e a abordagem de inclusão.

Em 1999, a Organização dos Estados Americanos (OEA) redigiu a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra indivíduos com necessidades– ou Convenção da Guatemala como ficou conhecida. A Convenção da Guatemala caracterizou-se por sua originalidade na definição de pessoa com deficiência com base no modelo social de direitos humanos e foi o primeiro documento regional que assumiu o caráter vinculante no tocante aos direitos das pessoas com deficiência. A importância desse Decreto, para a educação, é que ele exige uma reinterpretação da educação especial compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social e educacional.

Anos depois, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006 e subscrita pelo Brasil em março de 2007, promove a proteção global especializada à pessoa com deficiência. Essa Convenção teve participação direta de ONGs de pessoas com deficiência que tiveram voz ativa em sua elaboração e faz parte de um cenário de direitos humanos em pleno desenvolvimento. O dispositivo contém cinquenta artigos que asseguram a pessoa com deficiência muitos direitos, dentre eles se destaca: direitos econômicos, sociais e culturais (art. 4º), igualdade e não discriminação (art. 5º), à acessibilidade (art. 9º), à liberdade de expressão, opinião e acesso à informação (art. 21º), à educação (art. 24º), à cultura, recreação, lazer e esporte (art. 30º), entre outros.

Em suma, o ordenamento internacional é bastante amplo e leva em consideração princípios básicos de direitos e dignidade humana. Para entendimento do papel do professor tutor na educação inclusiva e no ambiente escolar é de grande importância que estes dispositivos e suas diretrizes sejam entendidas, uma vez que a legislação brasileira está pautada nos mesmos fatores norteadores.

ISSN: 2176 - 1396

2.2 A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A primeira menção à defesa dos direitos da pessoa com deficiência na Carta Magna brasileira aconteceu somente em 1967, onde se garantia uma melhoria na condição social deste indivíduo:

> Somente com a Emenda n.º 01 à Constituição de 1967 é que surgiu uma vaga referência à pessoa portadora de deficiência, quando tratou da "educação dos excepcionais". Até então, era como se não existissem pessoas portadoras de deficiências e, por isso, não havia necessidade de nenhuma proteção legal para garantia e satisfação de seus direitos fundamentais. (FERREIRA, p.18)

Um novo avanço aconteceu em 1978, por meio da emenda n.º 12 que complementa a Constituição de 1967, quando estabelece que:

> Artigo único: É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:
> I - educação especial e gratuita;
> II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
> III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
> IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

A partir da criação da Constituição Federal de 1988, mudanças significativas e inovações a respeito do direito do deficiente foram notadas, começando pela introdução da expressão "aos portadores de deficiência".

No contexto educacional se destaca o art. n.º 208, inciso III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino que tem direta relação com o papel do professor tutor na educação inclusiva.

Especificamente no campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define e organiza o ensino brasileiro de acordo com os princípios da constituição como o direito universal de educação. Até a década de 1930 os assuntos ligados à educação eram tratados no Departamento Nacional de Ensino que pertencia ao Ministério da Justiça, nesse período o Brasil deixava de ser um país agrícola e viva a expansão das indústrias, com isso tornava-se necessária a formação de profissionais qualificados aos novos postos de trabalho e com isso a regulamentação do ensino.

O Ministério da Educação foi criado em 1931, porém ainda não havia uma lei exclusivamente referente à educação. A Lei de Diretrizes e Bases foi citada pela primeira vez na Constituição em 1934, durante o governo Getúlio Vargas. Em 1948, o Presidente Gaspar Dutra aliou-se aos Estados Unidos da América durante a Guerra Fria e investiu em obras estruturais, movimentando a economia brasileira. Dessa forma era necessário regulamentar e investir na educação para produzir o contingente de profissionais necessários.

O projeto da LDB foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, mas com a disputa entre privatistas e os defensores do ensino público, o projeto foi aprovado apenas em 1961 no governo João Goulart. Nesse momento a disputa continuava, os defensores do ensino público exigiam educação gratuita às crianças de 7 a 14 anos, na lei aprovada a educação passou a ser um direito de todos, mas o Estado tinha a obrigatoriedade de oferecê-la . Em 1961 fixou-se um currículo mínimo para o Ensino Básico e Secundário. Em 1971, no governo Médici e período de Ditadura Militar, promulgou-se uma segunda LDB que abrangia apenas a educação básica, o ensino superior passou a ser objeto de outra lei, a 5540. A LDB de 1971 reformulou o ensino, dividindo-o em 1.º grau, com duração de oito anos, e 2.º grau, com duração de três anos, também introduziu o ensino profissional obrigatório na rede pública.

Percebeu-se a necessidade de reforma na LDB em 1988, no governo José Sarney. Após longos anos em debate e exigências de um sistema nacional de educação cuidado pela união por parte dos setores organizados no Fórum Nacional em defesa da Educação, a nova LDB foi promulgada em 1996, durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, com 96 artigos.

Infelizmente, os desníveis educacionais não foram superados mesmo com as novas perspectivas educacionais o país ainda não supre essa demanda, pois ainda há omissão do Estado nas políticas públicas. Outro ponto preocupante é a legitimação das elites através do saber escolar, nelas concentradas além das questões pedagógicas e administrativas a exemplo da má formação de docentes e a falta de recursos.

A Lei 9.394/1996 (LDB) aborda em seu capítulo V as diretrizes nacionais para a Educação Especial e a define como uma modalidade específica, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O dispositivo demonstra a necessidade do serviço de apoio especializado e o atendimento educacional em função das necessidades específicas dos alunos, trazendo a figura do profissional tutor como professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A implementação da Política Nacional de Educação Especial tem grande relevância na mudança do conceito da educação inclusiva no Brasil, de substitutiva ela passa a ser complementar. As diretrizes da Política de Educação Especial se fundamentam na diferenciação para incluir e são extensivas a todas as ações e serviços da educação especial, devendo estar presentes transversalmente, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Vale ressaltar alguns quesitos chaves da política e que devem ser considerados na necessidade e atuação de um profissional tutor: a garantia do acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais professores para a inclusão; promoção da acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação; estímulo à participação da família e da comunidade; promoção a articulação intersetorial na implementação das Políticas Públicas educacionais; oferecimento do AEE.

A lei federal 13.146 de 2015 é um marco na defesa e proteção da pessoa com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes com o objetivo de garantir a essas pessoas inclusão social e cidadania. Oficialmente denominado "Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" entrou em vigor no início do ano de 2016.

A Lei corrobora todos os demais direitos já garantidos pelos dispositivos legais anteriores e já citados neste trabalho. No que concerne à educação inclusiva e o papel de tutoria o dispositivo traz alguns avanços expressivos no Capítulo IV (do Direito à

Educação): a preparação da escola e o aprimoramento dos sistemas educacionais a fim de incluir todos os alunos com deficiência, inclusive através da disponibilização de tecnologias assistivas e cuidadores; ações e programas que garantam a acessibilidade plena, o atendimento educacional especializado e o combate à discriminação; a adaptação dos currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação a fim de que se garanta a aprendizagem com qualidade; a disponibilização de programas de capacitação dos profissionais de educação, tanto em serviço como durante a formação e a capacitação e disponibilização de profissionais em braile, Libras e outros meios de comunicação alternativos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um breve apanhado sobre o desenvolvimento das legislações referentes à Educação Especial e, observa-se que, as documentações não esgotam as discussões sobre a temática. A Educação Especial para a efetiva inclusão está em constante desenvolvimento e necessita de novas análises, estudos, reflexões e práticas.

A série de documentos citados anteriormente reforçam o papel do Estado e da sociedade para que o processo seja concreto e qualificado, também que a todos seja garantido o direito à educação. Fica clara a necessidade de repensar e ressignificar concepções para que todos tenham sua dignidade humana garantida em meio a uma sociedade amplamente heterogênea.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo.** 4ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso em:

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf Acesso em: 06/jul/2018

_____. Ministério da Educação (MEC). **Legislação Específica / Documentos Internacionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. (Acesso em: 06/jul/2018).

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. (Acesso em: 06/jul/2018).

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas.** São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

FLORES, Joaquín Herrera. **A Reinvenção dos Direitos Humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

USO DA LUMINOSIDADE E CORES PARA ALUNOS DE BAIXA VISÃO – UMA REVISÃO NARRATIVA

Ivanise Pinto Nogueira Zanlorenzi[1]
Maria Lourdes Gisi[2]

RESUMO

A luz é o elemento essencial para a percepção do mundo que nos rodeia. Ela é que proporciona aos olhos a visualização das cores, e assim colorir o ambiente vivido. A falta de iluminação ou excesso dela e por consequência a não percepção das cores podem afetar a aprendizagem de alunos com baixa visão na educação básica regular. A baixa visão é um tipo de comprometimento das funções visuais que interfere ou limita a execução de tarefas e o desempenho geral. Esse comprometimento pode variar desde a percepção simples da luz até a redução da acuidade e do campo visual. Isso importa dizer que a baixa visão apresenta variações que devem ser conhecidas e divulgadas, para que se efetiva uma educação de qualidade. O conhecimento do número elevado de alunos com deficiência visual, bem como o fato de que as escolas não têm condições adequadas para o aprendizado, levaram ao interesse do estudo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma revisão narrativa, no sentido de identificar como vem sendo abordada a questão da luminosidade e das cores no mundo acadêmico, na aprendizagem dos alunos com baixa visão. No âmbito dos resultados destaca-se a confirmação da necessidade do uso de contrastes de cores para alunos com baixa visão e maior aprimoramento no estudo das cores para essa finalidade.

Palavras-chave: Baixa visão. Luminosidade. Cores.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa busca compreender como está a produção científica sobre luminosidade e cores para alunos com baixa visão. A importância do entendimento da luminosidade para uma melhor adequação da educação para o aluno com baixa visão, possibilitando uma efetiva inclusão. Como inclusão aborda a ideia mais ampla do que o acesso à escola, busca a efetiva inclusão no sentido de que todos têm o direito a uma educação de qualidade e igualitária. O problema assim abordado centra-se na questão de que como será possível uma efetiva inclusão, sem maiores conhecimentos pelos professores quanto à influência da luminosidade e das cores, especificamente em alunos com baixa visão? Nesse contexto como anda a produção científica na educação inclusiva quanto ao tema da baixa visão, especificamente quanto à adequação de cores no aprendizado?

Cada pessoa sente, reflete e tem impressões diferentes sobre as cores. O uso das cores nos identifica e define nossa personalidade, o que está diretamente

[1] Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: ivanise.nogueira@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora titular do PPGE-PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com.

relacionado à nossa adaptação. É algo que não pode ser deixado de lado: como tal fenômeno pode ser visto por pessoas com baixa visão? O estudo coloca em evidência a importância de se fazer com que educadores possam permitir às pessoas com necessidades especiais levar um estilo de vida absolutamente contemplado com todas as atividades que alunos videntes possam desempenhar. Seus objetivos assim contemplam-se em: a) identificar produções científicas que tratem do tema relacionando luminosidade, cores e baixa visão em alunos de educação fundamental; b) apresentar conceitos e análise sobre a eficácia da luminosidade e das cores no aprendizado de alunos com baixa visão.

2 A BAIXA VISÃO, A LUZ E A COR

Segundo Romagnolli (2008, p.13), a visão baixa ou subnormal pode ser considerada uma alteração da capacidade funcional da visão que pode ser causada por vários fatores diferentes ou relacionados. Isso ocorre em virtude de problemas de desenvolvimento, crescimento desordenado dos elementos do olho, inflamação e a degeneração, bem como outras mudanças na anatomia e fisiologia (KLEINSTEIN, 1984, p. 369). O Conselho Brasileiro de Oftalmologia – CBO (CBO, 2019) enfatiza que as categorias 1, 2 e 3 de deficiências visuais são descritas com as palavras "visão subnormal" no CID 10 (atual). Por outro lado, "visão subnormal" tem um significado específico no campo dos cuidados visuais, que inclui o seguinte: “ A pessoa com visão subnormal é aquela que possui uma deficiência da função visual mesmo após tratamento e/ou correção refrativa, apresentando acuidade visual entre menos de 20/60 e percepção de luz, ou um campo visual inferior a 10 graus de campo visual central, mas que usa sua visão, ou é potencialmente capaz de usá-la para o planejamento e/ou execução de uma tarefa” (CBO, 2019, p.12).

Quando conseguimos compreender que o aluno com baixa visão apresenta inúmeras particularidades, podemos entender melhor porque ele está em uma situação indefinida, entre os videntes (que enxergam normalmente) e os cegos. Vários aspectos de seu desempenho são afetados por suas limitações visuais. Como resultado, não podem ser considerados videntes normais; no entanto, não podem ser considerados cegos, pois ainda têm visão residual que os permite realizar certas tarefas. Encontram-se em um "limbo visual" que a sociedade não entendeu e não se adaptou a eles. Limitações associadas à variedade de experiências, formação de conceitos, mobilidade, interação, segurança psicológica, habilidades básicas,

comunicação escrita, progresso informativo e apreciação do belo são impostas pela cegueira ou visão reduzida (Quast, 2013).

O significado de baixa visão, também conhecida como ambliopia, visão subnormal ou visão residual, é complicado devido ao grande número e intensidade das funções visuais. A percepção da luz e a redução do campo visual estão entre essas funções, que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. O nistagmo, ou movimento rápido e involuntário dos olhos, é frequentemente observado, o que resulta em fadiga e redução da acuidade visual durante a leitura (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 16).

> A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 17).

Martin e Ramírez (2003, p. 43) entendem que a baixa visão se caracteriza pela falta de capacidade de perceber massas, cores e formas, bem como pela limitação de visão de longe. No entanto, eles também têm a capacidade de distinguir e identificar objetos e materiais que estejam próximos a uma distância de poucos centímetros.

De acordo com Carvalho (1994, p.19), dois indivíduos com idêntica acuidade visual podem agir de maneira diferente em termos de percepção visual e também podem ter diferentes eficiências visuais, como quando um indivíduo acha uma tarefa simples e outra a considera difícil. Isso mostra não apenas como lidar com os alunos de maneira eficaz na sala de aula.

Como então se estabelece uma relação dessas diferenças com a luminosidade. Segundo Pedrosa (2022, p. 20) a luz e a cor possuem um relacionamento direto para todo observador, ou seja, a cor não possui existência material, mas apenas reflete a luminosidade do objeto para a visão. Isso mostra-se extremamente relevante à medida que compreendemos que toda apreensão de um objeto depende do conhecimento armazenado no passado. Só assim podemos ver o presente e imaginar o futuro imediato (GREGORY, 1997, p.2). Portanto, a percepção do objeto é um processo muito rido se em condições ideais. Segundo Gregory (1997, p.2) as representações cerebrais são mais do que imagens, representante grande importância na formação do homem para seu pleno desenvolvimento.

> “As imagens do olho são quase inúteis para o comportamento até que sejam lidas em termos de propriedades significativas dos objetos, e porque a sobrevivência depende do comportamento ser apropriado ao futuro imediato,

> sem atraso, embora o olho e o cérebro levem tempo para responder ao presente. Nós nos comportamos no presente por antecipação do que provavelmente acontecerá, e não por estímulos imediatos" (GREGORY, 1997, p. 10).

Inquestionavelmente, ter uma visão adequada é essencial para compreender a realidade que envolve cada ser humano. E numa interpretação apropriada, o que se vê na explicação de Gregory (2007) é que a incidência da luz e seus tons quando ela entra no olho criam um impulso elétrico que é então transmitido ao cérebro e combinado com as experiências do observador permite que o cérebro reconheça as cores associando-as a objetos ou mesmo a palavras escritas. Como compreender tal processo se compreendemos que o aluno com baixa visão nas séries iniciais não possui tamanha experiência visual, primeiro porque possui limitações visuais e segundo, porque possui pouca idade. A dificuldade de perceber as cores devidamente começa neste momento.

Gregory (1997, p. 52), afirma que a retina é uma camada fina de células nervosas ligadas entre si, incluindo bastonetes e cones. Os cones são sensíveis à luz e a transformam em sinais elétricos, que são como o sistema nervoso se comunica. Além disso, na retina existem duas formas de células que recebem a luz: os batonetes e os cones. Eles podem ser facilmente vistos nas bordas da retina, mas no centro, os receptores estão muito próximos e parecem bastonetes. Os bastonetes, são cerca de mil vezes mais sensíveis à luz do que os cones. Os cones funcionam em condições de luz do dia e fornecem visão colorida. As hastes funcionam sob baixa iluminação, fornecendo imagens (idem, 1997, p.55). Tais ensinamentos nos indicam que se o aluno com baixa visão tem visão periférica, ele tende a apresentar maior sensibilidade à luz. Retrojetores nesse caso não são aconselháveis, como qualquer forma de incidência de luz direta.

A escrita e a leitura procedida pelo aluno com baixa visão nada mais são do que observação de objetos, aos quais deve-se providenciar a melhor condição possível.

A baixa visão pode ter numerosas causas. Segundo Rodriguez et all (2023) em revisão sistemática sobre as causas de baixa visão em crianças as principais encontradas foram: catarata, albinismo, nystagmus, distrofias retinianas, retinopatia de prematuridade, atrofia ótica e glaucoma.

Compreender todas as implicações relatadas acima tem relevância para conhecer qual a dificuldade de visão que o aluno com baixa visão possui. Não basta

saber que aluno possui baixa visão, o aumento da fonte do material impresso nem sempre é suficiente para possibilitar uma efetiva inclusão. Muitas vezes, o fundo do texto precisa ter uma cor diferente e pode ser necessário fazer outras mudanças. O material educacional tem pouco valor ou não existe se a criança não pode ver partes ou seu todo. A criança acha que sua forma de enxergar é como todas as outras pessoas. Assim como você se conforma em não conseguir enxergar detalhes, o aluno com baixa visão também não sabe o que está perdendo e vê isso como algo "normal". (BOWMAN, BOWMAN, AND DUTTON, 2010, p. 24)

3 BASES METODOLÓGICAS

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de revisão narrativa. Essa metodologia foi adotada para poder mapear o conhecimento sobre o estudo de cores e luminosidade junto a alunos com baixa visão com base nas publicações ocorridas no site Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Eric e Periódicos da Capes, a partir da análise da literatura. Ribeiro (2014, p. 677) explica que as revisões narrativas tem a preocupação primária de fornecer "sínteses narrativas" baseadas na interpretação crítica do autor, apresentando-as para o leitor sem o compromisso de descrever critérios de coleta e seleção de obras incluídas.

> As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. São, basicamente, análises da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas ou digitais, baseadas na interpretação e análise crítica do autor [...]. (RIBEIRO, 2014, p. 676-677).

Para a presente pesquisa, porém, é necessário justificar alguns procedimentos abordados. Os descritores utilizados, sendo que as expressões "baixa visão" e "cores", sem nenhum recorte temporal. Em que pese nossa pesquisa refira-se a "alunos", o uso desse descritor revelou-se muito restritivo, eliminando trabalhos que apresentavam relevância para o objetivo proposto, assim obteve-se um resultado de 48 trabalhos científicos. O critério utilizado para inclusão das publicações era ter as expressões utilizadas nas buscas no título ou palavras-chave, ou ter explícito no resumo a expressão cores em qualquer contexto. Foram adotados como critérios de exclusão: duplicidade de trabalhos; trabalhos com tratativas em ambientes que não se relacionavam com alunos ou escola. A exclusão desses trabalhos resultou na análise detalhada de 17 trabalhos científicos. Esta breve análise já nos revela uma evidente lacuna na pesquisa quanto às dificuldades do aluno com baixa visão e sua relação com cores.

4 RESULTADOS

No geral, os trabalhos analisados destacaram a importância de cores fortes e contrastantes (critério da luminosidade), como elementos a serem observados sempre em contato com alunos com baixa visão. Dentre os trabalhos 6 deles apresentam a utilização gráfica como fator fundamental à assimilação de cores por alunos com baixa visão, com desenvolvimento de modelos específicos. Fazem menção genérica, 3 trabalhos analisados, destacando nesse caso apenas a importância do uso de cores apropriadas ou contrastantes, sem relacionar tais usos com dificuldades de aprendizagem.

Foram 2 os trabalhos encontrados que abordam as dificuldades de alunos com baixa visão com reconhecimento de cores. Cakmak, Yilmaz, Isitan (2017, p. 539) conclui que alunos do ensino fundamental que possuem baixa visão estão em desvantagem em relação aos seus colegas que possuem o poder de visão normal e utilizam o mesmo livro didático para estudo. Destaca a necessidade de que a impressão de materiais didáticos deve levar em consideração as limitações de tais alunos. Da mesma forma, Kaiser e Herzberg (2017, p.) reconhece em sua pesquisa que 93% dos professores de alunos com baixa visão tinham dificuldades na percepção de cores, o que revela o quão as cores têm significado na aprendizagem de todo aluno.

Dentre os trabalhos analisados observa-se que quatro deles trazem abordagens bastante intensas quanto às cores, porém no aspecto relacionado à Teoria das Cores. Esse tipo de pesquisa mostra-se relevante no sentido de que colabora para a melhor compreensão das cores e sua eficácia para a melhor adequação junto a alunos com baixa visão.

Apenas dois trabalhos tratam sobre livros adaptáveis e a necessidade do uso de cores contrastantes e forte e não somente de ampliação de fontes. Já o uso da interface gráfica, como material de auxílio a esses alunos, é referenciado em cinco trabalhos. Desses Kulpa (2009, p. 35) apresenta trabalho em que houve relato da interferência da luz refletida como aspecto negativo. Além dessas experiências, os colaboradores do trabalho em questão (que são adultos), também trazem suas experiências pessoais, o que implica que eles sabem exatamente o que estavam procurando, bem como sabem manifestar as dificuldades encontradas na realização

da pesquisa analisada. O mesmo já não se pode esperar de crianças em idade de letramento que sequer estão preparadas para a sociedade sendo que muitas vezes não sabem manifestar suas dificuldades, ou ainda acreditando que elas são aspectos dentro de sua própria normalidade, isto é, a sua pouco experiência vivida não lhe permite compreender que suas dificuldades de aprendizagem se referem as dificuldades visuais encontradas.

Ainda de acordo com Kulpa (2009, p. 113), o uso de várias cores na mesma interface dificulta a adaptação de usuários com deficiência visual às mudanças de cores e exige uma opção de contraste invertido. Para usuários com forte sensibilidade à luz, a ausência dessa opção dificulta a navegação. Vale ressaltar que a maioria das pessoas com baixa visão com visão periférica tem essa sensibilidade mais acentuada. O estudo também concluiu que o contraste em um fundo cinza claro com âmbar brilhante ou verde claro se destaca como o melhor contraste para a leitura de textos longos, pois causa menos fadiga ocular, embora tenda a reduzir o tamanho do tipo, bem como o contraste em um fundo cinza claro com âmbar brilhante ou verde claro se destaca como o melhor contraste para a leitura de textos longos, pois causa menos fadiga ocular, embora tenda a reduzir o tamanho do tipo. Para uma leitura mais ampla, são sugeridos os seguintes fundos: fundo preto com texto azul claro; fundo cinza claro com texto azul claro; fundo verde brilhante com texto azul claro; e fundo âmbar claro com texto azul claro. O fundo é violeta escuro com texto em preto, âmbar com texto em preto ou vermelho com texto em preto para leitura rápida.

Ao analisarmos o movimento temporal tomamos por base o ano do Estadudo da Pessoa com Deficiência (2015) que impulsionou a matrícula de alunos com deficiências em escolas regulares conforme informação do Censo Escolar de 2022 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira (INEP 2022, p. 30). Nesse critério observou-se que a produção desenvolveu-se da seguinte forma: 7 trabalhos foram publicados após o ano de 2015, e 10 trabalhos foram publicados anteriormente a esse ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento dos tipos de baixa visão e o modo de ver que cada um possui é igualmente relevante, uma vez que permitem propostas diversas para a percepção e assimilação de conteúdo. Como não se pode considerar o aluno de baixa visão como cego, o mais importante para que ele adquira conhecimento é que ao menos se

proporcione a possibilidade de que ele possa ver o conteúdo a ser assimilado. A adoção de medidas nesse sentido não acarreta prejuízo aos demais, na verdade o uso de cores como por exemplo para elaboração de mapas ou imagens, além de possibilitar ao aluno com baixa visão que ele veja o conteúdo facilita aos alunos videntes a assimilação do mesmo.

Da análise feita fica evidente a urgente necessidade de se aprimorar estudos no sentido de construir tecnologias que melhorem a incidência da luz (para mais ou para menos), melhorando os contrastes, e proporcionando aos alunos com baixa visão uma melhor apreensão daquilo que se espera que ele observe, dentro de suas capacidades. A necessidade da valorização do trabalho com as cores junto aos alunos de baixa visão mostra-se essencial, eis que nosso ambiente é feito de cores. Importante nos apropriarmos delas e usar as cores a nosso favor como elemento de inclusão. Além disso, também se mostra urgente a necessidade de ampliação de informação a ser disponibilizada aos professores para aprimorar os recursos utilizados ou criar outros mais eficazes. Somente o aprofundamento do conhecimento sobre baixa visão e suas nuances, promoverá uma efetiva inclusão.

Se o mundo é cheio de cores e diferentes maneiras de se expressar, a pessoa com baixa visão precisa entender e se relacionar com seu ambiente. Infelizmente, essas pessoas não têm informações suficientes para apreender a maior parte do que está ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BOWMAN, Richard; BOWMAN, Ruth; DUTTON, Gordon. **Disorders of vision in children: a guide for teachers and carers**. Disponível em: http://www.ssc.education.ed.ac.uk/resources/vi%26multi/bowmandutton/disordersvision.pdf. 2010. Acesso em 20.05.2023.

CAKMAK, Salih; YILMAZ, Hatice Cansu; ISITAN, Hacer Damlanur. **Determining the Appropriateness of Visual Based Activities in the Primary School Books for Low Vision Students**. European Journal of Educational Research, Vol. 6 n 4. 2017, págs. 523-540. Disponível em https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158575.pdf. Acesso em 23.06.2023.

CARVALHO, Keila Miriam M. [et al.]. **Visão Subnormal: orientações ao professor do ensino regular**: 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA, CBO. **As condições de saúde ocular no Brasil 2019**. 1ª edição: São Paulo, 2019.

GREGORY, Richard Langton. **Eye and Brain: The Psychology of seeing**. 5ª edition. Princeton University Press: New Jersey, 1997. Kindle Edition

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar 22. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

KAISER, Justin T.; HERZBERG, Tina S. **Procedures and tools used by teachers when completing functional vision assesments with children with visual impairments**. Journal of Visual Impairment & Blindness, 2017, págs. 441-452. Disponível em https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156228.pdf. Acesso em 23.08.2023.

KLEISTEIN, Robert N. **Vision Disorders in Public Health**. Rev. Public Health: 1984. Págs. 369-384. Disponível em https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.pu.05.050184.002101. Acesso em 30.08.2022.

KULPA, Cínthia Costa. **A contribuição de um modelo de cores na usabilidade das interfaces computacionais para ususários de baixa visão**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Design, 2009. Disponível em https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17632/000721399.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 13.02.2023.

MARTIN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Francisco Ruiz. Visão Subnormal. Págs. 27-44. In: MARTIN, Manuel Bueno, BUENO, Salvador Toro (org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda, 2003.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Ed. Senac São Paulo: São Paulo, 2022.

QUAST, Audrei Ramos. **Expressões do silêncio: a Alma nos sentidos. Manifestações artísticas e cromáticas para educação de pessoas com deficiência visual**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ecologia Humana, 2013. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/2013_AudreyRamosQuast%20(1).pdf. Acesso em 20.02.2022.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. Psicologia, Saúde & Doenças, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

RODRÍGUEZ, M.C. Garzón; FIGUEIREDO, L.S. Reyes; RODRÍGUEZ, L.Á. Velandia; RUIZ, O.D. Mendez; LOZADA, D.Garcia. **Causes of low vision in children: a systematic review.** Revista Arquivos de la Sociedade Española de Oftalmología, Vol. 98 n2. 2023, págs. 83-97. Disponível em https://www.sciencedirect.com/journal/archivos-de-la-sociedad-espanola-de-oftalmologia-english-edition/vol/98/issue/2. Acesso em 23.06.2023

ROMAGNOLLI. Glória Suely Eastwoood; ROSS, Paulo Ricardo. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino. Orientação para Professores**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008. Disponível em http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf. Acesso em 18.08.2022.

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência Visual.** SEESP/SEED/MEC: Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 13.03.2020.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO NAS AULAS DO PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM

POTOSKI, Graziele[1]
BATISTA, Giovani de Paula[2]
JUNIUS, Orivaldo Alexandre[3]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar os estilos de aprendizagem de estudantes e de ensino de professores presentes nas aulas do Programa Mais Aprendizagem ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A fundamentação teórica sobre estilos de aprendizagem está fundamentada em autores como Alonso, Gallego e Honey (1994) e Portilho (2009), já o aporte teórico sobre os estilos de ensino aconteceu a partir dos estudos de Portilho (2011), Banas (2013), Portilho e Batista (2020). A metodologia de pesquisa de caráter qualitativo permitiu o reconhecimento dos estilos de aprendizagem de 60 estudantes e de ensino dos 4 professores participantes deste estudo que atuam no Programa Mais Aprendizagem dos Núcleos Regionais de Educação de Apucarana, Área Metropolitana Sul, Cascavel, Jacarezinho e Wenceslau Braz, (ZANELLA, 2009). Por meio dos resultados apresentados foi possível reconhecer que ainda há um distanciamento entre as formas de aprendizagens dos participantes da pesquisa e das formas de ensinar por parte dos professores. Considerando a relevância do Programa Mais Aprendizagem para os estudantes, ainda se faz necessário um equilíbrio dos estilos de aprendizagem, de modo que as práticas metodológicas possam contemplar um maior número de estudantes atendidos no Programa. Destaca-se também a necessidade de se trabalhar nos programas de formação continuada a temática dos estilos de aprendizagem e de ensino, de modo que os docentes possam durante as aulas flexibilizar a maneira como planejam, desenvolvem e avaliam dentro das aulas no Programa Mais Aprendizagem, permitindo aos estudantes estratégias diferenciadas para a superação de dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e resolução de problemas.

Palavras-chave: Programa Mais Aprendizagem. Leitura, escrita e interpretação. Resolução de problemas. Estilos de Aprendizagem. Estilos de ensino. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

A globalização da cultura e dos saberes exige do professor uma ressignificação constante da prática pedagógica, tomando consciência do

[1] Mestre em Educação, UEL- Universidade Estadual de Londrina, grazielepo@escola.pr.gov.br

[2] Doutor em Educação, PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná,giovani.batista@escola.pr.gov.br

[3] Especializa em Metodologia do Ensino da matemática – Faculdade internacional de Curitiba, orivaldo.alexandre@escola.pr.gov.br

modo como conduz a ação educativa, auxiliando os estudantes a buscarem estratégias para que a aprendizagem aconteça.

Em seus estudos Portilho (2011) destaca que:

> os tempos atuais necessitam de professores que se disponham a aprender enquanto ensinam; que possibilitem uma relação dialógica e democrática em sala de aula; que respeitem as diferenças e tenham a sensibilidade suficiente para perceber o ritmo de cada aluno; e consigam tornar o ambiente educativo, alegre e significativo; que tenham como ponto de partida seu próprio processo de aprendizagem para que tenham condições de compreender e acolher o aprender de seu aluno (PORTILHO, 2011, p. 190).

Nesse contexto, é importante destacar que as aprendizagens adquiridas durante o trabalho pedagógico acontecem a partir do momento em que o docente faz uma reflexão sobre a própria ação, verificando se o modo como está conduzindo sua prática favorece a aprendizagem de seus alunos.

Ao considerar uma educação que coloque o estudante como protagonista, ou seja, participante de sua aprendizagem, os estilos de aprendizagem precisam ser ponto de partida para a adoção das diferentes estratégias metodológicas que reflitam de maneira assertiva no processo de ensino-aprendizagem engajando os estudantes e, consequentemente contribuindo com sua aprendizagem.

É importante destacar que, entre outros fatores, o abandono escolar muitas vezes está atrelado às dificuldades acadêmicas, sobretudo, no que diz respeito a maneira como os professores conduzem suas aulas, o seu estilo de ensino, que em muitos casos é deslocada das preferências de aprendizagem dos estudantes.

O programa Mais Aprendizagem desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação - SEED PR é pautado no desenvolvimento de práticas de ensino diversificadas de modo que os estudantes que no momento apresentam defasagens de aprendizagem possam por meio de práticas de ensino diversificadas construam possam aprender de forma diferente da maneira como o professor trabalhou na sala de aula regular. Entretanto, o fato do programa ter como premissa práticas de ensino diversificadas não garante que os professores de fato diversifiquem suas aulas de modo a

atender as diferenças de aprendizagem entre os educandos. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: Quais os estilos de aprendizagem e de ensino presentes nas aulas do Programa Mais Aprendizagem?

Para responder ao problema de pesquisa apresentado, estabeleceu-se como objetivo identificar os estilos de aprendizagem de estudantes e de ensino de professores presentes nas aulas do Programa Mais Aprendizagem.

2 O PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM

Cada indivíduo aprende de diferentes formas, e essa diversidade é um fator crucial a ser considerado no contexto educacional. Entretanto, quando não ocorre a personalização do ensino na sala de aula, isso pode acarretar, em alguns casos, em defasagens de aprendizagem, deixando os estudantes desmotivados durante as aulas, ou até mesmo resultando em evasão e abandono escolar. O desafio de oferecer uma educação que respeite as peculiaridades de cada aluno é complexo, mas é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Em resposta a esses desafios identificados em sala de aula, em 2019 é implementado na rede Estadual do Paraná o Programa Mais Aprendizagem (PMA) com foco nos estudantes do Ensino Fundamental e Médio que enfrentam defasagens de aprendizagem. O PMA se apresenta como uma iniciativa eficaz no cenário educacional do Paraná.

O PMA está estruturado em dois níveis, Nível I e Nível II, adequados às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes. Essa divisão permite que as estratégias pedagógicas sejam direcionadas de forma mais precisa, atendendo tanto aos alunos que apresentam dificuldades mais leves quanto àqueles que necessitam de um apoio mais intensivo.

Considerando a diversidade de estilos de aprendizagem e as particularidades de cada aluno (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 1994), o PMA adota uma abordagem baseada em metodologias ativas e lúdicas. Essas estratégias têm se mostrado eficazes em cativar o interesse dos estudantes, estimular a participação ativa e promover a compreensão profunda dos conteúdos. Através de dinâmicas de grupo, jogos educativos,

projetos práticos e outras atividades interativas, os alunos são incentivados a explorar o conhecimento de maneira envolvente e significativa.

A tecnologia digital também desempenha um papel fundamental na ampliação das possibilidades de personalização do ensino. Desse modo, o Programa Mais Aprendizagem utiliza algumas Plataformas educacionais, como *Khan Academy, Quizziz e Matific*, que enriquecem ainda mais a experiência de aprendizagem. Isso permite que os estudantes tenham acesso a uma variedade de possibilidades de aprendizagem, favorecendo aprender de modo que esteja alinhado ao seu estilo e ritmo de aprendizado. Além disso, essas plataformas oferecem ao professor oportunidades para acompanhar o progresso individual, identificar áreas que necessitam de maior atenção e ajustar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO

Diante da complexidade presente na escola, bem como da forma como o ensino está sendo concebido, optou-se por trazer para esta parte os estilos de ensino como uma proposta para que o professor repense a maneira como conduz suas aulas, de modo a atender as diferenças de aprendizagem de seus alunos.

Ao citar as diferenças de aprendizagem, é oportuno enfatizar a teoria dos estilos de aprendizagem e a teoria das múltiplas inteligências, como referências ao que já é de consenso a respeito do fato de que as pessoas aprendem de maneira diferente (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 1994; PORTILHO, 2009).

Em seus estudos Alonso, Gallego e Honey (1994, p. 48) definem os estilos de aprendizagem como “os traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem de indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem”. Essa teoria trabalha com quatro estilos de aprendizagem: *ativo, reflexivo, teórico e pragmático.* Cada um deles apresenta características específicas que correspondem às escolhas que cada um faz na hora de aprender, isto é, como gosta de aprender.

Ao abordar a teoria dos estilos de aprendizagem, é natural que se faça relação direta com o ensino, considerando que, ao tomar consciência do estilo predominante na sua aprendizagem, o professor perceba no seu estilo de ensino as influências de seu modo particular de aprender, bem como o reflexo disso no aprender de seu aluno. Portanto, ao mencionar as diferenças na aprendizagem, é possível relacionar o mesmo princípio com os estilos de ensino, em que o professor, para atender a pluralidade na aprendizagem do seu aluno, planeja, organiza e conduz o ensino de maneira flexível e diversificada (PORTILHO, 2011).

O estilo de ensino é o modo como o professor conduz sua prática pedagógica. É o conjunto de atitudes e ações sustentadas e manifestadas em um ambiente educativo definido e relativo a aspectos como a relação docente/aluno, planejamento, referências, metodologia e sistema de avaliação. Pode-se dizer que os estilos de ensino se referem à maneira particular como o professor organiza e controla o trabalho pedagógico, revelados em seus procedimentos didáticos, tais como em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem de seu aluno e, ainda, nos instrumentos de avaliação adotados (BANAS, 2013).

Em seus estudos Banas (2013) propõe quatro estilos de ensino na prática pedagógica, tendo como referência os procedimentos didáticos utilizados pelo professor aliados aos estilos de aprendizagem. Isso resultou em quatro estilos de ensino: *estilo dinâmico; estilo analítico; estilo sistemático; estilo prático.*

O professor que apresenta em sua prática características predominantes do *estilo de ensino dinâmico* é aquele que, ao planejar suas aulas, considera possíveis mudanças no planejamento da disciplina e nem sempre segue a sequência da programação. Já o *estilo de ensino analítico* aparece de maneira predominante no professor que, ao planejar suas aulas, oportuniza um tempo maior que o previsto para determinados conteúdos e organiza as atividades a serem realizadas pelos alunos de modo a esgotar minuciosamente os detalhes do conteúdo. Por sua vez, o *estilo de ensino sistemático* é característico no docente que, ao planejar suas aulas, considera a objetividade, a coerência e a estruturação, o

controle da turma, a contextualização do tema e do autor que fundamenta o assunto estudado. Por fim, o *estilo de ensino prático* se manifesta de modo predominante no professor que, ao planejar suas aulas, busca contextualizar os conteúdos com fatos cotidianos, articula teoria e prática, organiza a aula de modo a proporcionar momentos de experimentação do conteúdo (BATISTA; PORTILHO, 2020).

Pelo fato do Programa Mais Aprendizagem ter como princípio o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas de modo a atender as especificidades de aprendizagem de cada estudante, a diversificação da maneira como o professor conduz suas aulas, ou seja o seu estilo de ensino, é fundamental para que os estudantes construam conhecimentos que permitam avanços na vida escolar.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (ZANELLA, 2009), permitiu o reconhecimento dos estilos de aprendizagem de estudantes e de ensino de professores nas aulas do Programa Mais Aprendizagem ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Participaram da pesquisa 60 estudantes matriculados nas turmas do Programa Mais Aprendizagem, dos Núcleos Regionais de Educação de Apucarana, Área Metropolitana Sul, Cascavel, Jacarezinho e Wenceslau Braz, bem como 4 professores dessas respectivas turmas. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o Questionário CHAEA-Jr de estilos de aprendizagem para adolescentes composto por 40 itens referentes aos estilos de aprendizagem *ativo, reflexivo, teórico e prático.* Assim como o Questionário Portilho/Banas de estilos de ensino por 40 itens referentes aos estilos de ensino *dinâmico, analítico, sistemático e prático.*

Para aplicação dos questionários de estilos de aprendizagem e de ensino uma técnica do Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação reuniu-se com técnicos dos Núcleos Regionais que atuam no acompanhamento do Programa Mais Aprendizagem, explicando a proposta de trabalho e a maneira como os instrumentos deveriam ser aplicados. Estes, por sua vez, realizaram a

aplicação dos instrumentos com os estudantes e professores das turmas selecionadas.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar os dados apresentados no Gráfico 1 é possível perceber que 35% dos estudantes tem preferência por aprender de forma teórica, 30% de modo reflexivo, 22% ativo e 13% pragmático.

Gráfico 1 - Estilos de aprendizagem

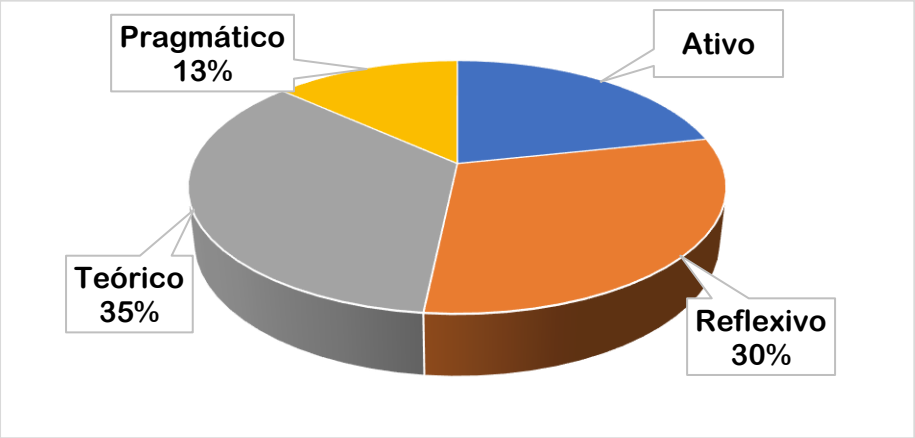

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar comparativamente os dados dos estilos de aprendizagem teórico e reflexivo é possível perceber que 65% dos estudantes preferem atividades que exigem observação, a análise, o detalhe e que tenham um tempo maior para a sua realização (estilo de aprendizagem reflexivo), bem como por atividades que envolvam a pesquisa, pautadas da análise crítica e no debate (estilo de aprendizagem teórico).

Entretanto, o resultado indica a ausência de preferência por atividades em que são convidados a construírem alternativas diferenciadas de trabalho, que envolvam diferentes etapas e que envolvam situações do cotidiano (estilo de aprendizagem ativo), assim como atividades em que envolvam trabalhos práticos, trabalhem com experiências e atividades do entorno dos alunos (estilo de aprendizagem pragmático).

Os dados apresentados chamam a atenção pelo fato do Programa Mais Aprendizagem ser um programa que tem como princípio o

desenvolvimento de atividades diferenciadas, com foco em práticas de mão na massa. De modo geral, os resultados apresentados sobre o perfil de aprendizagem dos estudantes se afastam desta característica. Neste sentido, buscou-se também identificar qual o perfil de ensino os professores acreditam priorizar no desenvolvimento das aulas, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Estilos de ensino

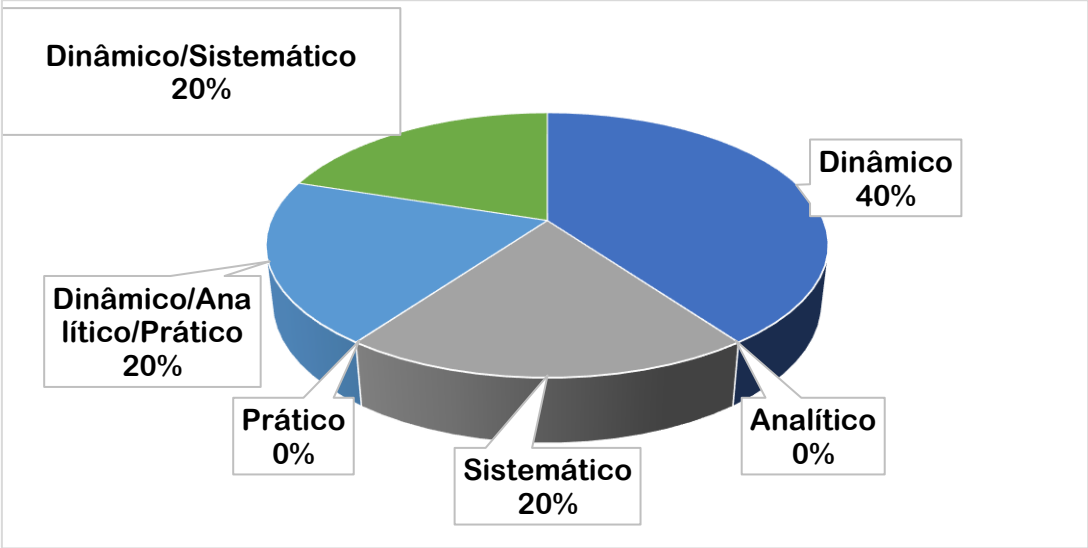

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados no gráfico estilos de ensino apontam que 40% dos professores entrevistados adotam o estilo de ensino dinâmico, 20% faz uso do estilo sistemático, 20% adota de forma combinadas os estilos dinâmico/sistemático; 20% os estilos dinâmico/analítico/prático. por fim, os estilos sistemático, analítico e prático não são mencionados.

Ao analisar conjuntamente a preferência de ensino apontada pelos professores é possível perceber que 80% das respostas encontradas apontam a preferência pelo estilo de ensino dinâmico indicando que em suas práticas atividades que ao planejar suas aulas, considera possíveis mudanças no planejamento da disciplina e nem sempre segue a sequência da programação. Com relação à aprendizagem, percebe que os alunos aprendem quando demonstram habilidade em resolver problemas, têm autonomia para realizar as atividades e dialogam sobre o tema trabalhado (BATISTA; PORTILHO, 2020).

Chama a atenção a ausência dos estilos de ensino prático 0% e do

estilo de ensino analítico 0%, o que indica que a seleção de estratégias de ensino que promovam a construção de soluções práticas e rápidas, que trabalhem com experiências e atividades do entorno dos alunos, que não despendem muito tempo com explicações teóricas (estilo prático), bem como a seleção de recursos didáticos que permitem análise detalhada das situações, que esgotem as possibilidades de análise e argumentação, que promovam trabalhos em que os alunos utilizem a observação e detalhamento do assunto proposto (estilo analítico), não estão sendo priorizadas nas aulas (BATISTA; PORTILHO, 2020).

Contudo, foi possível observar a presença de estilos de ensino combinados como os estilos dinâmico/analítico/prático 20% e dos estilos dinâmico e sistemático 20%. A presença combinada destes estilos de ensino vai ao encontro do aporte teórico que o fundamenta (PUPO, 2012), uma vez que se em uma mesma sala de aula há diferentes formas de aprender é necessário que o professor diversifique a maneira como ensina.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os estilos de aprendizagem de estudantes e de ensino de professores presentes nas aulas do Programa Mais Aprendizagem ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Diante dos resultados apresentados foi possível perceber uma discrepância aprendizagem dos estudantes e de ensino dos professores, o que indica mesmo utilizando atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, desenvolvimento de atividades em grupos, atividades em espaços externos à sala de aula, entre outras, tais atividades não estão atingindo os estudantes na sua dimensão prática. Em outras palavras, são atividades em que o estudante é colocado diante de situações de ensino em que precisam realizar passos previamente determinados pelo professor, em muitos casos por meio de exercícios que não os colocam em situações de reflexão e de construção de alternativas diferenciadas de trabalho.

Tais ações conduzem a aprendizagens que não necessariamente atende aos objetivos do programa que é a superação de lacunas de

aprendizagem e de reforço por meio da leitura, escrita e interpretação e resolução de problemas indicadas por meio das avaliações internas e externas realizadas na escola.

Diante dos dados apresentados sugere-se novas pesquisas com um número maior de professores e de estudantes de outras regiões do estado, a observação das aulas realizadas pelos professores e a proposição de novos programas de formação continuada com os docentes para discussão da temática trabalhada de modo que possam diversificar a maneira como ensinam, apresentando novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C.M.; GALLEGO, D.J.; HONEY, P. **Estilos de Aprendizaje.** Que son. Como se diagnostican. Bilbao: Mensajero, 1994.

BANAS: Julia Cristina Bazani: **Estilos de Ensino do professor:** construção de um instrumento pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BATISTA, Giovani; PORTILHO, Evelise. **Estilos, estratégias e técnicas de ensino na educação básica:** professores em formação continuada. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 64, p. 50-74, jan./mar. 2020

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

PORTILHO, Evelise. **Alfabetização:** aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat, 2011.

PUPO, Eleanne Aguilera: **Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria:** Revista Estilos de Aprendizaje, nº10, Vol 10, octubre de 2012.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC: Brasília. CAPES: UAB, 2009.

LITERATURA INFANTIL E A PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM OLHAR PARA ALÉM DA ENFERMIDADE

Joelma Fátima Castro[1]

RESUMO

A literatura infantil encanta tanto as crianças, como adolescentes e adultos, a história possibilita ao ouvinte, que ele viaje pelo desconhecido, conheça novas culturas e povos, além de vivenciar momentos lúdicos, de emoção, de entretenimento e de afetividade com seus pares durante a contação de história. A literatura infantil também oportuniza a construção de conhecimentos, ao criar a curiosidade por novos assuntos. Diante do exposto, acreditamos que a literatura infantil possa trazer contribuições significativas para as crianças e os adolescentes que se encontram em tratamento de saúde, ao permitir que por meio de livros, da contação de história e da leitura, eles possam vivenciar momentos afetivos, alegres e desfrutar de novos conhecimentos de modo lúdico e concomitantemente desviar o olhar mesmo que por um momento de sua patologia. Desta maneira, temos como objetivo fundamental deste trabalho trazer reflexões de como a literatura infantil pode contribuir com as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, de maneira a promover uma educação humanizadora aos educandos que se encontram internados ou em atendimento domiciliar devido a alguma patologia. Pensando no nosso objetivo, consideramos o estudo qualitativo com procedimento a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica, está pautada nos clássicos da literatura infantil como: Abramovich (2006) e Coelho (2000) e pesquisadores do quais destacamos Vendrame (2015). Sobre a pedagogia hospitalar consideramos os estudos de Paula e Davina (2018), Castro e Paula (2022) e Castro (2022). Como resultado, evidenciamos que por meio da literatura infantil o professor tem a oportunidade de realizar atividades interdisciplinares, englobando diversos conteúdos de maneira lúdica com as crianças e adolescente em tratamento de saúde. A literatura infantil permite também que a criança e o adolescente em tratamento de saúde dialoguem sobre suas inquietações, sonhos e medos e ao mesmo tempo crie nos educando a curiosidade em aprender sobre temas relacionados a história contada. Concluímos que a literatura infantil viabiliza olhar para a pedagogia hospitalar para além da enfermidade, enxergar que a criança e o adolescente mesmo estando em tratamento de saúde tem direito ao brincar e a educação.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Literatura infantil. Educação. Criança. Adolescente.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil por um determinado período foi vista como uma mera distração para os educandos, uma maneira de entreter aqueles que participavam de uma contação de história, com o passar do tempo, a literatura infantil passou a ser vista de outra maneira, além do olhar lúdico, como um meio de instigar a criança e o

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), castrojoelmaf@gmail.com.

adolescente a conhecer o novo, ter acesso à cultura e ao conhecimento de forma prazerosa.

A luz das palavras de Abramovich (2006, p. 16) temos que “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)”, Castro (2022) complementa essa ideia ao discorrer que por meio da literatura infantil o educando irá ter seu primeiro contato com os livros, despertando a curiosidade e o interesse em aprender. Nesse viés temos que:

> A literatura desperta o interesse e a atenção da criança, desenvolvendo nela, dentre outros fatores, a criatividade, a percepção de diferentes resoluções de problemas, autonomia e criatividade, que serão elementos importantes para a formação pessoal e social do ser humano. (BERNARDINELLI; CARVALHO, 2011, p. 459)

A literatura precisa ser atrativa, para a criança e o adolescente, para que assim o professor além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a atenção, possa trabalhar conteúdos interdisciplinares como matemática, geografia e história e contextualizar com questões que envolvem a realidade do educando que se encontra em tratamento de saúde, desta maneira temos que:

> É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...é ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 2006, p. 17)

Além de possibilitar a descoberta de outros lugares e da relação feita com outras disciplinas, Castro (2022) aponta a importância da literatura infantil para as crianças e adolescente em tratamento de saúde, pois por meio da literatura, a criança e o adolescente passam a compreender sobre seus diretos, a cidadania e contribui para que eles darem continuidade no processo de escolarização tanto no hospital como no atendimento domiciliar.

A pesquisadora Alves (2020, p. 160) corrobora ao discorre que “A leitura para a criança mais do que um modo de lazer e aquisição de saberes é uma forma de compreensão e reelaboração do mundo”.

É preciso destacar que a criança e o adolescente devido alguma patologia, precisam se afastar de seus familiares, amigos, da sua escola de origem, para realizar

o tratamento adequado, isso ocasiona a tristeza, o medo e a angústia, nas crianças e adolescentes, e uma das maneiras de diminuir esses sentimentos é por meio da literatura infantil, a história facilita ao educando desviar o olhar por um momento do tratamento de saúde e vivenciar momentos de alegria, sorrisos e afetividade ao vivenciar uma contação de história.

Desta maneira, o objetivo desse trabalho é trazer reflexões de como a literatura infantil pode contribuir com as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, de maneira a possibilitar uma educação humanizadora aos educandos que se encontram internados ou em atendimento domiciliar devido a alguma patologia. Para alcançar o objetivo proposto delineamos como pergunta norteadora para este estudo: Como a literatura infantil pode contribuir para a educação de crianças em tratamento de saúde?

Pensando em como alcançar nosso objetivo, a seguir apresentamos a metodologia utilizada, para este trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de alcançar o objetivo proposto neste estudo, a metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, pois conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50) nos aponta que "Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas" nesse viés Creswell (2010), p. 26) complementa que "A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano", quanto ao procedimento optou-se pela pesquisa bibliográfica, conforme Medeiros, (2000) há a possiblidade de explorar um número maior de materiais já produzidos sobre essa temática, nesse viés temos, segundo Gil, que:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Diante do exposto este estudo foi elaborado a partir do levantamento de artigos, livros, dissertações, teses e documentos disponíveis nas seguintes plataformas

digitais: Portal da Capes, Biblioteca Digital brasileira de teses e Dissertações (BDTD) e Google acadêmico tendo como descritores: pedagogia hospitalar, literatura infantil, educação, criança e adolescente, além da consulta a livros físicos.

O trabalho está estruturado em quatro seções, além da introdução, e metodologia, há uma seção que apresentaremos as contribuições da literatura infantil para a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde e por último as considerações finais.

3 A LITERATURA INFANTIL E A PEDAGOGIA HOSPITALAR

A pedagogia hospitalar no Brasil tem por objetivo garantir o direito a educação de crianças e adolescentes que devido algum problema de saúde, tem seu processo de escolarização interrompido. O trabalho pedagógico poderá ser realizado em diversos espaços como hospitais, ambulatórios, hemocentros, organizações não governamentais, casas de acolhida e o atendimento domiciliar, de maneira que a criança e o adolescente prossigam seus estudos durante o tratamento.

O atendimento pedagógico para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, vai para além das disciplinas, é permitir que eles estejam inseridos em ambientes que promovam seu desenvolvimento por meio do lúdico, da cultura, do brincar e do respeito, nesse sentido, Castro (2022) assinala que o ambiente hospitalar não deve remeter a tristeza e a dor, mas há um ambiente de possibilidades e afetividades, em que as crianças e adolescentes possam ser acolhidas por seus familiares e profissionais da equipe médica e pedagógica.

A literatura infantil no atendimento de crianças e adolescentes em tratamento de saúde além de ser um meio lúdico para a apropriação dos conceitos, tem a capacidade de modificar o ambiente hospitalar, não sendo visto apenas como um lugar de dor, mas de cura, onde os medos são superados, assim temos que:

> A criança doente, em tratamento ou hospitalizada, inserida no mundo das histórias, se permite sonhar, criar o seu próprio mundo, no qual não há dores, nem agulhas, nem remédios, ou se existem, geralmente são vencidos e superados, de alguma forma. (ANSOLIN, 2015, p. 32)

O hospital deixa de ser um espaço de sofrimento, e começa a ser visto como um local de cura, de novas possibilidade e aprendizados. Mas é preciso destacar que a seleção dos livros é relevante para os educandos hospitalizados ou em atendimento

domiciliar, conforme nos aponta as autoras:

> A seleção desses livros deve ser cuidadosa e minuciosa, pois a criança está em condição de vulnerabilidade. Os livros precisam ser interessantes para elas nesse momento difícil de suas vidas. É preciso ter critérios para escolher os livros e aliado a este aspecto, é necessário refletir sobre como os professores contarão essas histórias, ou seja, modo como as narrativas serão apresentadas para as crianças. (PAULA; DAVINA, 2018, p. 98)

A escolha dos livros é relevante para o desenvolvimento das atividades com as crianças e adolescentes em tratamento, o professor precisa ter um olhar humanizador ao escolher a literatura infantil, além da faixa etária é necessário considerar a história de vida e as especificidades de cada educando, pois os livros infantis poderão remeter na criança ou no adolescente a dor, ou a tristeza devido a sua vulnerabilidade, devido o distanciamento de seus familiares e amigos.

Outro ponto importante em relação à escolha dos livros, é que o professor poderá abordar temas como direito, respeito, diversidade, dentre outros, no qual leve tanto a criança como o adolescente a refletir sobre questões da sociedade e sobre seus direitos. Neste viés destacamos alguns livros que oportuniza trabalhar por meio da literatura infantil temáticas variadas “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” da autora Rocha (2002), “Tudo bem ser diferente” do escritor Parr (2002) e o livro “Greg o menino que morava em um trem” escrito por Badaró (2019).

Ao desenvolver as atividades por meio da literatura infantil, o professor conseguirá de maneira lúdica introduzir os direitos da criança e dos adolescentes em tratamento de saúde estabelecidos na declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado pela Resolução n°41 de 13 de outubro de 1995. Dentre os diversos direitos fazemos uma ressalva no “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante a permanência hospitalar” (1995, p. 1).

Ao encontro dessa ideia temos as palavras de Vendrame (2015, p. 47) ao apresentar que “a literatura é criadora de mundo, de sujeitos, e é uma ponte que nos conduz ao mundo das realizações e das trocas de vivências”. Logo a literatura infantil abre novos caminhos para o diálogo entre seus pares, sobre as inquietações, sonhos e vivências, além de criar laços afetivos e permitir que eles conheçam outras crianças ou adolescentes que também estão realizando o mesmo tipo de tratamento.

ISSN: 2176 - 1396

> Ao contar história, o professor cria um ambiente de encantamento, dando espaço aos sentimentos, suspense, emoções no qual os personagens ganham vida permitindo que a criança dê asas à imaginação, deixando de ser meros ouvintes e se tornando protagonista da história (CASTRO; PAULA, 2022, p. 9)

Normalmente ao contar uma história a criança ou mesmo o adolescente irá se colocar no papel do personagem, por isso além dos livros infantis, o professor poderá explorar as histórias inventadas em que os educandos ao criar uma história possa além de expor seus sentimentos, apresentar para seus pares os costumes de sua região, as brincadeiras que mais gostam, falar sobre as comidas da sua cidade, considerando que muitas vezes a criança ou o adolescente irá realizar o tratamento em outra cidade, ou mesmo estado.

O professor durante a história inventada pode ir acrescentando elementos sobre a cultura, o espaço, instigar que os educandos busquem a saber mais sobre determinada, localidade. Além de ouvir a criança e o adolescente, em determinados momentos a literatura infantil será apenas um meio de os educandos falarem o que sentem, sem ter a necessidade de dar continuidade a atividades.

Ter esse olhar humanizador, é saber respeitar o tempo da criança e do adolescente, pois mesmo a literatura infantil sendo afetiva, terá momentos que os educandos não iram querer falar ou realizar atividades devido o tratamento e está tudo bem, amanhã será um outro dia, e sempre haverá uma nova história para contar e encantar o ouvinte.

> A criança em tratamento de saúde se permite ver o mundo através da literatura, criando, conhecendo outros tempos e outros lugares, imaginado o que está ali naquele livro, algo que para alguns são apenas folhas. Para ela, a literatura é como se fosse um medicamento que ameniza suas angústias. (CASTRO, 2022, p. 35)

Desta maneira acreditamos que olhar a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde por meio da literatura infantil é olhar não o machucado, o soro que o educando está tomando, o curativo, mas é ver para além das enfermidades, é proporcionar por meio literatura infantil um aprendizado humanizado, que considere a história de vida de cada um, e leve a criança e o adolescente em atendimento hospitalar ou domiciliar a internalizar conceitos científicos e ao mesmo tempo vivenciar momentos de alegria, amizade, afetividade e respeito.

Findamos este trabalho, deixando como reflexão as palavras de Castro (2022, p. 35) “A literatura é o oxigênio que nos faz respirar em dias alegres, ou em dias tristes,

em dias chuvosos ou em dias ensolarados, se estamos no meio de um caos ou a tranquilidade que predomina, sempre haverá uma história para contar", é esse oxigênio, a literatura infantil, que nós como professores devemos proporcionar para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde de maneira a garantir o direito a educação de maneira afetiva, lúdica e criativa.

A seguir será apresentado as considerações finais deste trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta norteadora para este estudo: Como a literatura infantil pode contribuir para a educação de crianças em tratamento de saúde? Consideramos que este estudo alcançou o objetivo, que foi trazer reflexões de como a literatura infantil pode contribuir com as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, de maneira a possibilitar uma educação humanizadora aos educandos que se encontram internados ou em atendimento domiciliar devido a alguma patologia.

Evidenciamos que a literatura infantil está presente na vida do educando desde muito cedo, ao ouvir uma história contada pelos pais ou algum familiar, e depois ao ingressar na escola e ter contato com os livros infantis.

Acerca do papel dos professores para crianças e adolescentes em tratamento de saúde é notável que nos dias atuais eles buscam por meio da literatura infantil abordar conteúdos científicos, de maneira a estimular o imaginário, a curiosidade e a criatividade da criança, além de trabalhar de maneira interdisciplinar os conteúdos de matemática, história e geografia, dentre outros.

Outro ponto importante é sobre a escolha dos livros, para que de fato a literatura infantil contribua para a educação de crianças e adolescente em tratamento de saúde, pois conforme descrito há livros que não são considerados adequados por remeter a tristeza devido a vulnerabilidade e o distanciamento de familiares e amigos.

Vale ressaltar que a literatura infantil no hospital ou em atendimento domiciliar, vai para além de um meio para a apropriação de conceitos, pois a literatura infantil permite que o educando que está em tratamento de saúde, desvie mesmo que por um momento o olhar de sua patologia e vivencie por um período a magia, a alegria e o mistério contido em uma história.

A literatura infantil permite que o educando, dialogue com seus pares sobre seus medos, angústias, medos, sonhos e felicidades, há uma troca significativa de

conhecimentos durante a contação de história, que será agregado na formação da criança e do adolescente.

Concluímos que por meio da literatura infantil o professor busca olhar para além da enfermidade do educando, no qual busca oportunizar uma educação humanizadora para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, em que a afetividade e o respeito se fazem presente.

Finalizamos este trabalho deixando a possibilidade para que novas pesquisas sejam realizadas, sobre a literatura infantil e a educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, por ser uma temática que ainda não é conhecida por todos.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

ALVES, Mariana de Souza. Leitura, literalidade e literatura infantil: reflexões necessárias à biblioteconomia. Informação @ Profissões, v. 9, n. 1, p. 143-162, 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/37974. Acesso em: 12 de agos. 2023.

ANSOLIN, Marcia. **A contação de histórias como instrumentos de manifestação de concepções e vivências de crianças com leucemia**. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento comunitário). Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Irati-PR, 2015. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/tede/208. Acesso em 12 de agos. 2023.

BADARÓ, Ana Luiza. **Greg o menino que morava em um trem**. Rio de Janeiro: Tigrito, 2019.

BERNARDINELLI, Laura Lima; CARVALHO, Vanderleia Macena Gonçalves de. A importância da literatura infantil. III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano. Educação e Pesquisa: A produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. Lins, 17 a 21 de outubro de 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/7494952-A-importancia-da-literatura-infantil-laura-lima-bernardinelli-vanderleia-macena-goncalves-de-carvalho-resumo.html. Acesso em: 12

de agos. 2023.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Joelma Fátima. **Educação matemática e literatura infantil para crianças do ensino fundamental I e em tratamento de saúde**: um estudo pedagógico das produções nacionais. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://old.ppe.uem.br/dissertacoes.htm. Acesso em: 27 de jul. 2023.

CASTRO, Joelma Fátima; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O papel dos professores das crianças em tratamento de saúde e das brinquedotecas hospitalares: diferentes desafios. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26052/22705. Acesso em: 26 de jul. 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria: análise: didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº14, de 13/10/1995. **Diário Oficial da união**: República federativa do Brasil. Brasília: Conselho Nacional da criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm. Acesso em: 03 de agos. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: A prática de fichamentos, resumos e resenhas. 4. Ed, Editora: Atlas, 2000.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2002.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; DAVINA, Lilian Cristiane Garcia Cardulo Taiti. Literatura infantil para crianças enfermas: Contribuições na formação de professores. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 95-107, set/dez, 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5095. Acesso em 11 de agos. 2023.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Salamandra, 2002.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos. **Da história contada ao sujeito da contação**: Como me fiz contadora de história. 133 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2015. Disponível em: http://old.ppe.uem.br/dissertacoes.htm. Acesso em: 10 de agos. 2023.

RETRATO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE SCIELO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Irismar de Fátima Cordeiro[1]

Nájela Tavares Ujiie[2]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma desordem do desenvolvimento de ordem neurológica, a qual pode afetar a tríade linguagem, comunicação e interação social. O diagnóstico precoce é de suma importância desde a mais tenra idade e a inserção na educação infantil, pois a não detecção podem trazer danos persistentes no que se refere ao comportamento, interesse, realização das atividades interativas e comunicacionais, intensificando assim, a falta de rendimento escolar caso não haja uma orientação correta para direcionamento pedagógico eficaz para suas especificidades. Frente ao exposto, temos por objetivo compreender o TEA na educação infantil, a partir das publicações da base de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo). O estudo tem enquadramento teórico e metodológico amparado pela análise documental e leituras exploratórias de constituição de base referencial, a partir do qual buscou-se constituir um retrato das discussões emanadas das pesquisas no que tange cronologia, mapeamento autoral e periódico, elementos estruturais do resumo, tais como, foco temático, objetivo, metodologia, aporte teórico e resultados. A pesquisa evidenciou 4 (quatro) artigos científicos com o escopo TEA na educação infantil, sendo publicados no interstício 2014 a 2020, todos de autoria nacional. Destarte a revisão de literatura no Scielo possibilitou analisar os estudos científicos referentes ao tema, identificar a incipiência e contextualizar a necessidade de mais estudos e pesquisas na área. De tal modo que justifica e fortalece o andamento da pesquisa de mestrado em andamento que prima por compreender a percepção dos professores acerca da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil, em um munícipio de pequeno porte da região Noroeste Estado do Paraná.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. TEA. Análise documental.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste de um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014; WHO, 2022), de condição biológica e não adquirida, caracterizada por uma diversidade de manifestações clínicas e prejuízos correlacionados a tríade linguagem, comunicação e interação social. Com relação a suas causas, não se tem determinada, sendo assim, existem indícios que é um

[1] Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: irismardefcordeiro@outlook.com.
[2] Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

transtorno multifatorial, podendo se desencadear na composição genética de ordem hereditária, relacionada a alterações ou mutações genéticas ambientais na constituição humana fetal.

No contexto atual, percebe-se que a Educação Infantil, tem assumido um papel cada vez mais imprescindível no que se refere a formação integral da criança. De modo que as crianças com TEA, ou não, encontram na escola um ambiente que proporciona desenvolvimento e acesso a diversas informações linguageiras e sensoriais, neste momento também que se evidenciam as limitações no processamento, onde se geram barreiras para a participação nas atividades do contexto escolar (PILLER, FLETCHER, PFEIFFER, DUNLAP, & PICKENS, 2017; MILLS & CHAPPARO, 2017).

Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 167). Logo, entendemos que a educação é um direito de todos, de caráter obrigatório, que deve ser propiciada pautada na equidade, o que contempla todos e cada um inclusive os indivíduos com TEA, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Neste preâmbulo a Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, como forma de garantir o acesso a sala comum da rede regular de ensino e assegurando ainda o direito a um acompanhante, se necessário (BRASIL, 2012). Porém mesmo com a existência da lei os estudantes com TEA tem suas especificidades, que são muitas vezes marcadas pela Disfunção de IS, podem provocar *déficits* de participação e do desempenho no contexto escolar, necessitando de adaptações no ambiente, assim, atendendo às demandas apresentadas pelo sujeito (HOWE e STAGG, 2016).

Nesse sentido, a Educação Infantil é uma etapa muito importante, uma vez que marca o início da trajetória escolar das crianças e as primeiras vivências fora do núcleo familiar. Para as crianças com autismo, a inserção na escola desde a Educação Infantil é fundamental para seu desenvolvimento, pois possibilita a interação com outras crianças e vivências pautadas no brincar (MACHADO e RAULINO, 2020).

Frente ao exposto, temos por objetivo compreender o TEA na educação infantil, a partir das publicações da base de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo).

O estudo tem enquadramento teórico e metodológico amparado pela análise documental e leituras exploratórias de constituição de base referencial, a partir do qual buscou-se constituir um retrato das discussões emanadas das pesquisas no que tange cronologia, mapeamento autoral e periódico, elementos estruturais do resumo, tais como, foco temático, objetivo, metodologia, aporte teórico e resultados. Assim, na tessitura do trabalho que se apresenta a seguir teremos três seções sendo a que primeira focada em apresentar o fundamento teórico e respaldo metodológico da pesquisa, a segunda voltada a debater resultados e discussões que emergiram da revisão junto a plataforma Scielo e a terceira na qual serão constituídas as considerações finais do estudo.

2 RESPALDO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Em 1911, o psiquiatra suíço Elugen Bleuler definiu o termo autismo para se referir ao processo em que ocorre a perda de contato com a realidade gerando impossibilidade na comunicação de um indivíduo com o meio em que o cerca.

Ainda que a definição do termo tenha se dado no ano referido acima, os estudos acerca desta temática tiveram início somente no ano de 1943, por um psiquiatra chamado Leo Kanner, onde revelou ter indicativos de que algumas crianças apresentavam características singulares quando comparado a outras comorbidades (PAULA e PEIXOTO, 2019).

De acordo com American Psychiatry Association (APA), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se manifesta na primeira infância, acarretando prejuízos na linguagem, interação social e comunicação (APA, 2014).

Com relação aos sintomas da criança com autismo, afirma-se que dentre as características comportamentais apresentadas, pode-se observar atraso na linguagem e falta de interesse em se relacionar com os demais, bem como pode-se notar através da regressão no desenvolvimento, no comportamento social e na comunicação (APA, 2014).

A Organização Pan Americana da Saúde (OPAS), no ano de 2017, menciona que as pessoas com o TEA sofrem de discriminação frequentemente, onde o acesso aos serviços e apoio para essa população é considerado inadequado, principalmente pelo despreparo profissional, demonstrando assim, a necessidade de ampliação de discussões sobre este tema, principalmente no âmbito escolar.

O estudo de Vicari e Rahme (2020), afirma que o número de alunos com diagnóstico de TEA matriculados na Educação Infantil, vem apresentando crescimento significativo, com aumento de mais de 500% entre os anos de 2012 a 2019.

O cotidiano escolar deve demandar relações de ensino, organização da rotina e metodologias pedagógicas que favoreçam a flexibilidade acerca promoção e efetividade da inclusão educacional de acordo com as particularidades de cada criança, inclusive as com TEA (FELTRIN e OLIVEIRA, 2022).

Sabe-se que é direito da criança com TEA frequentar a escola, sendo esse processo importante para ampliarem suas capacidades. Contudo, é preciso que a escola tenha um alicerce, viabilize condições e estratégias pedagógicas para que os professores possam atingir o objetivo de proporcionar a inclusão em sua totalidade (ARRUDA e AZEVEDO, 2022).

Além disso, de acordo com Feltrin e Oliveira (2022), para que as escolas inclusivas se tornem realidade, é necessário apoio e orientação a escola e ao professor, buscando minimizar os sentimentos de medo, impotência e angústia, diante as crianças com autismo, ressalta-se ainda a importância na relação entre ambiente escolar e familiar para agregar na inclusão social, promoção de qualidade de vida e desenvolvimento a essas crianças.

Frente ao exposto, o estudo em pauta busca realizar um levantamento analítico dos estudos publicados pelo portal da internet em relação à temática do Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, mediado por uma busca bibliográfica de artigos indexados na base de dados eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O enquadramento metodológico da pesquisa realizada estruturou-se como uma análise documental a qual tomou por espaço a base de dados Scielo na organicidade de uma revisão de literatura, considerando identificar, analisar e compreender as publicações correlatas a TEA na educação infantil.

A revisão de literatura, conforme Soares *et al* (2014), possui grande importância no que tange proporção de evidência científica, além de direcionar os pesquisadores a achados significativos, visto que, sintetizam o passado da literatura, propiciam a compreensão de um acontecimento, além de apontar a necessidade de desenvolvimento de novos estudos para que lacunas do conhecimento sejam preenchidas.

Ujiie *et al* (2016) destacam que um estudo de natureza documental permite obter informações de estudos existentes que poderão ser categorizadas e analisadas para fim de responder um problema de pesquisa e criar possibilidades de novos estudos. “Os documentos escritos são ricas fontes de pesquisa documental. São os mais utilizados e podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares e também podem ser garimpados na internet” (UJIIE *et al*, 2016, p. 45).

A pesquisa em questão foi desenvolvida com rigor metodológico, respalda por Souza, Silva e Carvalho (2010) no que dispõem as seguintes etapas: 1) Definição do tema da pesquisa e elaboração da pergunta norteadora; 2) Escolha da base de dados; 3) Definição dos descritores; 4) Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Reconhecimento dos artigos pré-selecionados; 6) Avaliação dos artigos selecionados; 7) Apreciação dos resultados e por fim, 8) Apresentação do condensado de conhecimento em forma do trabalho científico cunhado.

A temática focalizou o TEA na educação infantil, enquanto questão norteadora: O que evidenciam as publicações em relação ao TEA na educação infantil? A base de dados escolhida foi o Scielo, por sua excelência no que tange o cadastro de periódicos e publicização de pesquisas no território nacional brasileiro. Foram utilizados nesta revisão de literatura a busca avançada com dois descritores: Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil.

Os critérios de inclusão dos artigos foram: estar publicado no idioma em português, estar disponível na íntegra na base de dados na modalidade de artigo científico, ter a correlação TEA na educação infantil e ser uma pesquisa realizada no Brasil, afim de compreender a realidade no país. Foram excluídos os artigos que não apresentavam relação temática com os dois campos TEA e educação infantil.

Inicialmente, ao realizar as buscas, emergiram 7 (sete) artigos, após a leitura de análise preliminar título, resumo e palavras-chave foram excluídos três artigos por não condizerem especificamente com o tema predefinido, totalizando 4 (quatro) artigos para análise pormenorizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como fora mencionado, a pesquisa teve enquadramento de análise documental, com busca realizada na base de dados Scielo, utilizando os descritores “Transtorno do Espectro Autista” e “Educação Infantil” sem filtro temporal.

Obtivemos como resultado de busca quatro artigos publicados nos anos de 2014, 2019 e 2020, sendo que o último ano mencionado apresentou duas publicações, uma média por ano de publicação que ao considerar o interstício 2014 a 2020 é de 0,57 (zero vírgula cinquenta e sete) e ao considerar os três anos com publicação é de 1,33 (um vírgula trinta e três), o que demonstra incipiência de publicações e discussões de pesquisas com ênfase no TEA na educação infantil.

No quadro 1 a seguir sistematizamos dados analíticos com relação aos artigos ano de publicação, título, nome dos autores, objetivo, instituição de realização da pesquisa/ instituição de vínculo do pesquisador e o periódico em que o artigo está publicado.

Quadro 1 – Artigos publicados no Portal SciELO sobre Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Nº	Ano	Título	Autores	Objetivo	Instituição/Vínculo	Periódico
1	2020	Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	MONTEIRO, Rubiana Cunha; SANTOS, Camila Boarini dos; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; GARROS, Danielle dos Santos Cutrim; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado.	Identificar a percepção dos professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Educação Infantil e Ensino Fundamental I de escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo/Universidade Estadual Paulista (UNESP).	Revista Brasileira de Educação Especial

ISSN: 2176 - 1396

2	2020	Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo	RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia.	Este estudo teve por objetivo analisar os efeitos do Picture Exchange Communication System (PECS) associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM) nas habilidades comunicativas de três crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Necessidades Complexas de Comunicação.	O estudo foi realizado nas dependências de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo/ UNISAGRADO e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Revista Brasileira de Educação Especial
3	2019	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.	Este estudo objetivou investigar as concepções de crianças com desenvolvimento típico acerca de suas vivências escolares em contextos de inclusão de colegas com Transtorno do Espectro Autista - TEA em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo, com vistas a verificar possíveis mudanças nessas concepções a partir da convivência com os pares com TEA.	Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, Brasil/ Universidade Federal da Paraíba (UFPA).	Revista Brasileira de Educação Especial
4	2014	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico	FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin.	Este estudo faz parte de um projeto maior com objetivo de utilizar recursos de teleducação como estratégia de ação para prover informações aos professores do ensino infantil visando à inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autístico (TEA) na rede regular de ensino.	Escolas de ensino infantil da rede pública municipal da cidade de Bauru/ Universidade de São Paulo (USP).	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Organização das autoras, coleta de dados base Scielo, junho de 2023.

No que se refere a localização dos artigos analisados, todos foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, vinculada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), situada no munícipio de Bauru, no interior paulista. No que diz respeito a vinculação institucional dos pesquisadores e o lócus de realização das pesquisas três (3) artigos são oriundos do Estado de São Paulo, e provenientes de três Universidades Públicas de referência UNESP, UFSCar e USP, e um (1) artigo tem procedência do Estado da Paraíba, sendo a instituição de investigação da municipalidade de João Pessoa e as autoras da UFPA.

Todos os textos possuem autoria compartilhada no universo de produção de quatro artigos temos engajados doze pesquisadores, sendo nove do Estado de São Paulo e três do Estado da Paraíba.

As pesquisas foram analisadas a partir de seus resumos, no que tange a rigorosidade científica dos artigos, considerando cinco categorias, que são apresentadas a seguir: 1. Apresentação da temática (AT); 2. Objetivos da pesquisa (O.P.); 3. Base teórica (B.T); 4. Metodologia da pesquisa (M.P.); e, 5. Resultados.

No quadro 2, que segue identificam-se as análises, sendo que os pontos na cor preta demonstram o que consta nos resumos e o “não” descrito de forma abreviada, manifesta o que não é apresentado.

Quadro 2 – Resultado da Rigorosidade Científica apresentada nos artigos analisados com a abordagem do TEA na Educação Infantil no Brasil.

Categorias	Artigos analisados			
	1	2	3	4
1. A.T.	ñ	ñ	ñ	•
2. O.P.	•	•	•	•
3. B.T.	•	•	•	•
4. M.P.	•	•	•	•
5. R.	•	•	•	•

Fonte: Organização das autoras, coleta de dados base Scielo, junho de 2023.

A estruturação dos artigos em análise contém todos os elementos estruturantes, com exceção da apresentação temática que está presente em apenas um deles, os demais iniciam a escrita pelo objetivo do estudo sendo a temática intrínseca a estrutura do resumo.

No que tange a metodologia da pesquisa os quatro (4) artigos configuram-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que abordam o transtorno do espectro autista na educação infantil, onde cada autor analisou sua proposta de estudo em relação ao objeto de pesquisa que buscamos detalhar a seguir.

No artigo *Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista* o objetivo é identificar a percepção dos professores acerca do processo sensorial de alunos com TEA, tendo como relevância a justificativa da necessidade de se identificar qual a percepção dos professores, á habilidades das crianças, com o intuito de intervir com propostas baseadas em trabalhos colaborativos entre profissionais, terapeuta ocupacional e professores.

Os autores a partir da investigação demonstram ser fundamental a identificação das informações sensoriais do ambiente escolar, propondo modificações do ambiente para que se adequem as capacidades dos alunos com TEA, como por exemplo, ruídos, iluminação, cheiros, excesso de estímulos visuais etc. O estudo e adequação do ambiente social envolvem também a expectativa dos estudantes em relação as pessoas do meio escolar, nesse critério a necessidade de descobrir as pessoas que os alunos se identifiquem, capacitar os profissionais, trabalhar a socialização com outros alunos, levando em consideração a expectativas da faixa etária, considerar também a rotina caso haja alguma interferência no desempenho do aluno TEA.

O estudo *Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo* visa realizar análise dos efeitos do Picture Exchange Communication System (PECS) associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM) nas habilidades comunicativas de três crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e Necessidades Complexas de Comunicação, de uma escola de educação infantil do interior paulista.

O artigo *Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?* objetivou investigar as concepções de crianças com desenvolvimento típico acerca de suas vivências escolares em contextos de inclusão de colegas com Transtorno do Espectro Autista - TEA em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo, com vistas a verificar possíveis mudanças nessas concepções a partir da convivência com os pares com TEA. Foi demonstrado a partir das narrativas apresentadas, no bojo da investigação ensejada o quanto o ambiente de educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças com Transtorno do

Espectro Autista, principalmente no que se refere a suas atividades diárias e autonomia. Nas falas, as crianças típicas mostram que as crianças com TEA não são compreendidas apenas por suas dificuldades, mas pelas capacidades que vão adquirindo no decorrer do trajeto escolar, onde os educadores podem facilitar essa percepção das crianças pela maneira que se referem as crianças com TEA.

A pesquisa publicada *Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico* teve por objetivo captar via questionário o relato de professores do ensino pré-escolar em relação as crianças com TEA, para posteriormente elaborar um DVD com conteúdo, sendo o objetivo primordial utilizar recursos de teleducação como estratégia de ação para prover informações aos professores do ensino infantil, visando à inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. O estudo descreve que os resultados mostraram que a maioria dos professores tem pouco conhecimento sobre as características do autismo, apresentaram respostas casuais, saberes populares e sem cientificidade.

Frente ao exposto dimensionamos que são poucos os estudos publicizados na base Scielo que possuem verticalidade ao TEA na Educação Infantil, dentre os quatro trabalhos publicados temos dois que tomam o professor como sujeito da pesquisa, e dois que tomam as crianças, sendo um com foco em crianças atípicas e um com crianças típicas. Muito temos a fazer e investigar nesta ceifa, a revisão de literatura realizada impulsiona o andamento da pesquisa de mestrado reitera a importância da escuta ativa de mais docentes, para adequação da práxis educativa de crianças com TEA na educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado não conclui a investigação neste campo, refere-se a uma análise elaborada a partir de achados na plataforma SciELO, permite apenas que se abra caminhos para novas pesquisas, visto que não se emergiram muitos artigos para análise, apresentando somente 4 (quatro) publicações.

Cabe reiterar que a Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, como forma de garantir o acesso a sala comum da rede regular de ensino e assegurando ainda o direito a um acompanhante, se necessário (BRASIL, 2012). As pesquisas analisadas

demonstraram que para a criança com TEA se apropriar de conhecimentos sistematizados ou não, ela necessita de intervenções apropriadas que vem de encontro com suas especificidades, tais como: propostas baseadas em trabalhos colaborativos entre profissionais, terapeuta ocupacional e professor, intervenção com o PECS associado ao POVM, adequação do ambiente escolar e formação continuada de professores da educação infantil atuantes na cotidianidade das escolas da infância.

A análise ensejada demonstrou que são poucos os estudos publicizados na base Scielo sobre a temática do TEA na educação infantil, trazer à tona este debate tem por intento promover mais engajamento para tais pesquisas, originando mais investigações, pesquisas e produções que consolidem o estatuto científico da área e orientações pedagógicas claras de corroboração a práxis educativa com aluno com TEA, haja visto que a incidência de alunos com o transtorno do espectro autista vem se estabelecendo em um crescimento constante.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 453-468, 2019.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.** 5. ed. Arlington: APA, 2014.

ARRUDA, Renata de Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A Inclusão Escolar para a Criança Autista. **Revista de Estudos em Educação** v. 8, n. 1, p. 189-201, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

BRASIL. Lei n°12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**; e altera o & 3°do art. 98 da Lei n°8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 01, p. 103-116, 2014.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein** (São Paulo), v. 15, p. 233-238, 2017.

HOWE, Fiona EJ; STAGG, Steven D. How sensory experiences affect adolescents with an autistic spectrum condition within the classroom. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 46, p. 1656-1668, 2016.

MACHADO, Cristina Anastácio Bicalho; RAULINO, Rayner. Desafios Da Inclusão De Alunos Com Autismo Na Educação Infantil. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

MILLS, Caroline; CHAPPARO, Christine. Use of perceive, recall, plan, perform stage two cognitive task analysis for students with autism and intellectual disability: the impact of a sensory activity schedule. **Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention**, v. 10, n. 3, p. 232-253, 2017.

MONTEIRO, Rubiana Cunha; SANTOS, Camila Boarini dos; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; GARROS, Danielle dos Santos Cutrim; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Percepção de Professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 623-638, 2020.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019.

PASSOS-BUENO, Maria Rita; VADASZ, Estevão; HUBNER, Maria Martha Costa. Um retrato do autismo no Brasil.[Depoimento a Carolina Oliveira]. **Espaço Aberto**. Comportamento, n. 170, p. on-line, 2015.

PILLER, A., FLETCHER, T., PFEIFFER, B., DUNLAP, K., & PICKENS, N. Reliability of the participation and sensory environment questionnaire: teacher version. **J Autism Dev Disord***, 47*, 3541-3549, 2017.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Implementação do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na Educação Infantil para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 26, p. 403-420, 2020.

SOARES, Cassia Baldini; HOGA, Luiza Akiko Komura; PEDUZZI, Marina; SANGALETI, Carine; YONEKURA, Tatiana; SILVA, Deborah Rachel Audebert Delage. Integrative review: concepts and methods used in nursing. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 335-345, 2014.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

UJIIE, Nájela Tavares; SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Tipos de pesquisa em Educação e Ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances. In: PAGANINI-SILVA, Eliana; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa científica em**

Educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes. 1. ed. Curitiba-PR: Íthala, 2016, p. 42-55.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 33, e24, p. 1-23, 2020.

WHO. ICD-11 International Classification of Diseases (ICD), 11th revision. 6A02 **Transtorno do espectro do autismo**. Geneva, 2022. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http:// id.who.int/icd/entity/437815624?view=G1.

DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[1]

Patricia Rosi Bozza[2]

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar conceitos acerca do Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC, bem como as características e comportamentos apresentados pelas pessoas com DPAC, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem a partir de sugestões de ações e encaminhamentos metodológicos para geração de um ambiente propício à aprendizagem de alunos com o distúrbio, que se refere à capacidade de organizar e compreender estímulos sonoros que chegam pelo sentido da audição. Os alunos com DPAC apresentam características e manifestações comportamentais que permitem a identificação do distúrbio, sendo essencial o conhecimento dessas características e comportamentos por parte dos professores/profissionais da educação para que se tenha a possibilidade de encaminhamentos e diagnóstico prévio do aluno, quando for o caso e de adequações metodológicas em sala de aula. A pesquisa teve caráter bibliográfico para o embasamento dos dados, utilizando-se dos estudos de Johnson e Mykebust (1987), Katz e Tillery (1997), Sanchez et al (2002), Momensohn-Santos e Branco-Barreiro (2004), Costa e Ferreira (2007); posteriormente, realizou-se a pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma escola municipal e uma particular, situadas no município de Curitiba, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC. Após a análise dos dados levantados e dos referenciais teóricos, verificou-se a necessidade de ampliação da formação continuada docente para atuação com alunos com DPAC, bem como do desenvolvimento de estratégias metodológicas para atuação neste contexto. Observadas as particularidades, o presente estudo apresenta contribuições pedagógicas que visam corroborar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DPAC.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento Auditivo Central. Inclusão. Adequação Metodológica. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O Déficit do Processamento Auditivo consiste no distúrbio na percepção sonora em sujeitos que não apresentam perda auditiva. Os estudos relacionados à temática

[1] Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto Municipal de Administração Pública. cintiaccavalheiro@gmail.com.
[2] Mestre em Educação. Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes. Licenciada em Educação Física. Prefeitura Municipal de Curitiba. patriciabozza70@gmail.com.

são relativamente recentes, tendo em vista que seu diagnóstico foi reconhecido somente em 1996 pela Associação Americana da Fala, Linguagem e Audição[3].

O processamento auditivo se refere à capacidade de organizar e compreender estímulos sonoros que chegam pelo sentido da audição, ou seja, o indivíduo com o distúrbio no processamento auditivo apresenta falha nas habilidades de atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender as informações sonoras, o que não significa perda auditiva, mas sim, que o indivíduo ouve, porém, sem a compreensão daquilo que ouviu. Assim, pressupõe-se que os alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central apresentam baixo desempenho escolar, o que pode ser evidenciado na sua trajetória acadêmica, no entanto, acredita-se que com encaminhamentos metodológicos adequados o professor poderá auxiliar este aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar conceitos de DPAC, bem como as características e comportamentos apresentados pelas pessoas com DPAC, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem a partir de sugestões de ações e adequações metodológicas para geração de um ambiente propício à aprendizagem de alunos com o distúrbio.

Observa-se que devido à falta de conhecimento/entendimento dos professores/profissionais da educação e do alto índice de alunos que apresentam o distúrbio, justifica-se a necessidade de estudo e compreensão do tema, como forma de auxiliar o trabalho dos profissionais da educação a partir de contribuições pedagógicas que possam auxiliá-los no trabalho com alunos que apresentem o DPAC. Nesta reflexão, tem-se como questão norteadora: os professores e profissionais da educação básica estão devidamente preparados para identificar e trabalhar com alunos que apresentem DPAC?

A pesquisa teve caráter bibliográfico para o embasamento dos dados, pautando-se em definições do distúrbio no processamento auditivo central segundo os autores: Johnson e Mykebust (1987), Katz e Tillery (1997), Sanchez *et al* (2002), Momensohn-Santos e Branco-Barreiro (2004), Costa e Ferreira (2007). Posteriormente, realizou-se uma pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma municipal

[3] ASHA – *American Speech-Language-Hearing Association* é composta por profissionais e pesquisadores com o objetivo de buscar estratégias para que a comunicação seja acessível a todos, entendendo-a como um direito do ser humano.

e uma particular, situadas no município de Curitiba-PR, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC.

Destaca-se que após a mensuração e análise dos dados levantados, tendo em vista os referenciais teóricos, elencaram-se contribuições pedagógicas que visam corroborar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com DPAC, por meio de adequações metodológicas.

2 DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO – DPAC

O Processamento Auditivo Central foi definido pela American Speech-Language Hearning Association (ASHA, 2005) como um conjunto de mecanismos e processos realizados pelo sistema auditivo, responsáveis pelos fenômenos comportamentais de localização e lateralização da fonte sonora, discriminação auditiva, reconhecimento de padrões auditivos, aspectos temporais da audição e "desempenho" auditivo em presença de sinais acústicos competitivos e degradados.

O termo Processamento Auditivo Central se refere à capacidade de organizar e compreender os estímulos sonoros que recebemos e desenvolve-se a partir das experiências sonoras pelas quais a criança passa principalmente nos dois primeiros anos de vida devido ao amadurecimento das estruturas do sistema nervoso central. O mesmo envolve um conjunto de habilidades necessárias para atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender a informação auditiva (COSTA-FERREIRA, 2007).

Então, o Processamento Auditivo Central é o processo de gerenciamento das informações recebidas auditivamente por uma pessoa (MOMENSOHN-SANTOS; BRANCO-BARREIRO, 2004). Para Medeiros (2008) o Processamento Auditivo Central é como um sistema auditivo, pois analisa e organiza o que é ouvido; é onde o estímulo sonoro percorre o sistema nervoso, passando por regiões do tronco cerebral, que são responsáveis por diferentes habilidades auditivas, tais como: a atenção, detecção e identificação, ou seja, o Processamento Auditivo Central se trata do termo que descreve o que acontece quando o cérebro reconhece e interpreta o som.

De acordo com Sanchez et al. (2002) o processamento auditivo é um conjunto de habilidades específicas mediadas pelos centros auditivos, das quais o indivíduo depende para interpretar o que houve. Além disso, para Katz e Tillery (1997) o sinal

auditivo e o processamento auditivo central são de vital importância para a habilidade de comunicação e educação.

No distúrbio do processamento auditivo, o sujeito apresenta inabilidade nesse processo, gerando a falha na percepção auditiva, embora não haja perda de audição. Alvarez et al. (1997) ressaltam que o distúrbio pode ter várias causas, entre elas herança genética, processos alérgicos, respiratórios, otites frequentes durante os primeiros três anos de vida, hereditariedade, falhas genéticas, disfunções ou pequenas lesões subclínicas durante os primeiros anos de vida em qualquer etapa das vias de condução dos estímulos sonoros desde o ouvido externo até o córtex cerebral e/ou experiências auditivas insuficientes durante a primeira infância.

Para detectar o DPAC, entre os testes utilizados pelos fonoaudiólogos está o SSW (*Staggered Spondaic Word*), criado por Jack Katz em 1962 nos EUA, que tem como objetivo inicial avaliar a audição central, determinando o local da disfunção em casos com suspeita de lesões cerebrais ou de tronco encefálico. Por meio deste teste é possível analisar como as pistas do sinal de fala estão sendo utilizadas para reconhecer, analisar, interpretar e compreender a mensagem falada, em função das habilidades auditivas envolvidas para tal processo. (KOZLOWSKI et al, 2004).

No tratamento do DPAC, faz-se necessária uma equipe multidisciplinar composta por pais/responsáveis, professores, médicos, fonoaudiólogos, neurologistas, pedagogos e psicólogos. Segundo a ASHA (2005) o tratamento deve incluir as modificações ambientais, que envolvem avaliação da acústica da sala de aula com a mudança de lugares, uso de técnicas que incluem o uso de imagens e formas de comunicação que auxiliem a compreensão das informações; exercícios de linguagem, a ser realizados por profissionais habilitados, que têm função de aumentar a capacidade de a criança aprender novas palavras aumentando a sua base linguística; e Terapia Fonoaudiológica , com o objetivo de reciclar o sistema auditivo e diminuir a distorção auditiva.

Medeiros et al. (2008) destacam que o aluno deverá ser submetido a uma terapia, complementada com atitudes pedagógicas afetivas dentro do ambiente escolar, aplicadas pelo professor, na intenção de colaborar com o tratamento indicado. Essa colaboração está relacionada a estímulos que tem o objetivo de melhorar o desempenho da criança, fortalecendo suas habilidades e facilitando as estratégias que utiliza para a compensação de dificuldades).

2.1 ALUNO COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL –DPAC

Os alunos com DPAC apresentam características e manifestações comportamentais que permitem a identificação do distúrbio, assim, o conhecimento dessas características e comportamentos por parte dos professores é essencial para que haja a possibilidade de encaminhamentos pedagógicos e diagnóstico prévio, quando for o caso.

Katz e Wilde (1989) indicam como características do aluno com DPAC: dificuldade na discriminação figura-fundo, atenção auditiva pobre, limitações de memória, habilidade reduzida para informação auditiva em sequência, dificuldade na associação grafema-fonema e o atraso no desenvolvimento da linguagem, apesar do nível de inteligência e audição periférica estar dentro da normalidade. Russo e Momensohn-Santos (2009) destacam como características presentes em indivíduos com problemas perceptuais e/ou de processamento auditivo, sendo: déficit na discriminação figura-fundo, atenção auditiva diminuída no tempo e na qualidade, limitações na memória e na evocação, retardo no desenvolvimento da linguagem receptiva, padrões deficitários para habilidades integrativas, redução na habilidade para sequenciar a informação auditiva, dificuldade para associar símbolos auditivos e visuais, dificuldades para receber estímulos de fala cuja velocidade foi alterada.

Musiek (1989) acrescenta os comportamentos relacionados ao distúrbio, sendo: desatenção, dificuldade de entender solicitações, verborreia excessiva. Já Pereira (1996) enfatiza que as desordens do processamento auditivo central podem apresentar uma ou mais manifestações comportamentais nas esferas: comunicação oral, comunicação escrita, comportamento social, desempenho escolar e audição. Entre outras manifestações relatou: problemas de produção de fala e linguagem; dificuldade de compreensão em ambiente ruidoso; disgrafia, agitação; distração; desempenho escolar inferior em leitura, gramática, ortografia, matemática e atenção ao som prejudicada.

Na relação com a família a criança/aluno que apresenta o distúrbio geralmente é rotulada como “desatenta”. Os pais/responsáveis normalmente se irritam em ter que repetir um comando duas ou três vezes para que a criança realize uma tarefa simples, como por exemplo: pegar um objeto em determinado local.

No contexto educacional, é de fundamental importância que os profissionais da educação consigam identificar nos alunos as características, para possibilitar a compreensão e adequação metodológica para o desenvolvimento da aprendizagem.

Destaca-se que após, faz-se necessário o encaminhamento para uma avaliação multiprofissional, para investigar o que se encontra alterado.

3 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Para Fachin (2003), pesquisa é um procedimento intelectual em que o pesquisador tem como objetivo adquirir conhecimento por meio da investigação de uma realidade e da busca de novas verdades sobre um fato objeto ou problema. Neste âmbito, realizou-se uma pesquisa aplicada por meio de questionário a professores de uma escola municipal e uma escola particular, situadas no município de Curitiba-PR, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC.

Ao serem questionados “Você já trabalhou com algum aluno que apresenta DPAC?”, 30% dos entrevistados na rede de ensino municipal já trabalharam com alunos que apresentavam DPAC, enquanto na rede de ensino privada o resultado demonstra que 20% dos professores tiveram essa experiência. O DPAC é uma situação real, que de acordo com a ASHA (2005), atinge cerca de 7% das crianças em idade escolar, além de atingir cerca de 20% da população, entre crianças, jovens e adultos, que nem sempre são diagnosticados e encaminhados para tratamento. Com base nesses dados, registra-se que os profissionais da educação possivelmente terão em algum momento um aluno que apresente o DPAC. Nesse contexto, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o distúrbio e seus impactos na aprendizagem, para proporcionar ao aluno um processo de acompanhamento mais eficaz, considerando o conhecimento desse profissional acerca do distúrbio.

Perguntou-se, também: “Você já encaminhou algum aluno para equipe multidisciplinar que foi diagnosticado com DPAC?”. A respostas evidenciam que dentre os entrevistados na rede municipal de ensino, 10% deles realizaram encaminhamento para equipe multidisciplinar onde o aluno foi diagnosticado com DPAC, enquanto na rede privada 30% dos professores realizaram o encaminhamento.

Destaca-se que o DPAC pode coexistir com outras disfunções como Dislexia, Autismo, Transtorno de Linguagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros distúrbios cognitivos que apresentam características semelhantes ao DPAC, causando dificuldade para chegar a um diagnóstico e realizar o tratamento adequado (ASHA, 2005). Deste modo, é essencial que em parceria com o profissional da educação haja uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, neurologista,

fonoaudiólogo, pedagogo e os pais/responsáveis para que os comportamentos e características do aluno sejam identificados, para assim, chegar-se à conclusão de um diagnóstico preciso.

Para analisar o conhecimento dos professores sobre as características do DPAC, solicitou-se que as assinalassem num quadro características/comportamentos que acreditavam serem relacionadas ao DPAC. Dentre as características/comportamentos estavam três que estão relacionadas ao DPAC:

a) Dificuldade de atenção e audição em ambiente ruidoso.

b) Não acompanha conversa com muitas pessoas ao mesmo tempo.

c) Parece não escutar e ao mesmo tempo se mostra ligada a todos os sons do ambiente (caneta que cai, carro que buzina, etc.).

Destas a primeira alternativa foi assinalada por 50% dos participantes como relacionada ao DPAC. A segunda, teve 100% de indicação pelos entrevistados da escola particular e 60% da escola pública. Já a terceira, teve 80% dos participantes da escola particular selecionando-a e 60% da escola pública.

As características/comportamentos não relacionados ao DPAC foram três e foram apontadas/os pelos participantes como relacionadas ao DPAC, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Características/comportamentos não relacionados ao aluno com DPAC.

ALTERNATIVAS	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Dificuldade de interação social.	100%	60%
Relutância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental.	10%	20%
São agressivos	10%	10%

Fonte: elaborada pelos autores

Baseando-se na pesquisa teórica apresentada neste estudo e observada a pesquisa, é possível identificar que os participantes assinalaram alternativas que traziam características/comportamentos diferentes aos relacionados ao DPAC, o que demonstra pouco conhecimento acerca das características/comportamentos que o aluno com DPAC apresenta. Neste âmbito, enfatiza-se que conhecimento dessas características é essencial para que o profissional da educação consiga identificar um possível caso de distúrbio, encaminhando-o para equipe multidisciplinar.

No que concerne às estratégias metodológicas para o trabalho com o aluno que tenha DPAC, os professores foram questionados sobre quais seriam os encaminhamentos a serem aplicados. Dos entrevistados, 55% deixaram a questão em branco, sendo a maior parte deste percentual, os entrevistados da escola particular, que correspondem a 64% do percentual; o que assegura a falta de conhecimento acerca do DPAC. No quadro 2, apresentam-se as sugestões apresentadas pelos entrevistados:

Quadro 2 – Em sua opinião, quais encaminhamentos metodológicos devem ser utilizados com os alunos que apresentam DPAC?

RESPOSTAS ESCOLA PARTICULAR:	RESPOSTAS ESCOLA PÚBLICA:
P1: Para trabalhar com alunos com esse distúrbio, penso que precisaria estar em uma sala de aula com professores capacitados e acompanhamento de especialistas.	P1: Observação mais atenta da professora encaminhamento para unidade de saúde.
P2: Depende do grau de distúrbio. Devem ser usadas atividades que explorem imagens, cores, jogos que envolvam conteúdos para desenvolvê-los com esta criança.	P2: Os docentes deveriam ser preparados no campo universitário para trabalhar com metodologias que contribuísse para seu aprendizado e do seu estudante, com materiais e recursos tecnológicos, que será um facilitador no aprender da criança.
P3: Geralmente são analisados casos clínicos, médicos, psiquiátricos e psicológicos. E feito um levantamento histórico, familiar, social e econômico do paciente, para começar o tratamento e ser feito o acompanhamento.	P3: Código de sinais. Professor que auxilie o aluno com atividades diversificadas
	P4: Atividades que faça a criança com DPAC ter interação com outras crianças e atividade que ele tenha mais raciocínio.
	P5: Professor falar em tom mais alto, procurar falar no lado que o aluno escuta melhor. Fazer com que o aluno olhe para o professor enquanto ele fala para poder entender melhor.
	P6: Professor dar aula em tom um pouco acima e falar sempre olhando diretamente para esse aluno. Na alfabetização mostrar bem o movimento da boca na pronuncia das palavras.

Ao observar as sugestões indicadas no quadro 2, nota-se que os professores número 1 de ambas as redes de ensino não responderam corretamente à pergunta realizada, o professor número 2 da rede privada argumentou corretamente sobre os encaminhamentos a serem desenvolvidos com os alunos, embora o professor número 2 da rede municipal tenha afirmado a necessidade de mais informação no campo universitário quanto aos encaminhamentos metodológicos. Percebe-se que

ISSN: 2176 - 1396

os professores número 3 também não sugeriram encaminhamentos metodológicos, além de o professor número 3 da rede municipal ter sugerido a língua de sinais, o que não é o correto, pois o aluno que apresenta DPAC não possui perda auditiva. Já o professor número 4 da rede municipal não apresentou encaminhamento correto, pois o aluno com DPAC não demonstra falta de interação com os demais.

A resposta do professor número 5 da rede municipal são sugestões válidas como estratégias que podem facilitar o trabalho do professor, embora não seja um encaminhamento metodológico para atividades com o aluno. O mesmo caso se repete na resposta do professor número 6 da mesma rede de ensino.

Portanto, com a análise desses resultados a problemática do trabalho é respondida, isto é, conclui-se que realmente os professores da educação básica em ambas as redes de ensino não estão preparados para identificar e trabalhar com alunos que apresentam Distúrbio no Processamento Auditivo.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA CONTRIBUIR NO TRABALHO DO PROFESSOR

Para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados o professor precisa buscar estratégias metodológicas que atendam às especificidades individuais e coletivas de seus alunos, o que será possível por meio de avaliação diagnóstico-processual e olhar atento do professor e família. Quando se trata do aluno com DPAC, observa-se que este apresenta algumas dificuldades de aprendizagem devido às falhas no processamento auditivo, o que não o torna incapaz de aprender, porém, a abordagem necessita ser diferenciada, ou seja, de adequação metodológica.

O aluno que apresenta o DPAC pode expressar dificuldades de linguagem, de compreensão, inversão de letras na escrita, o que poderá ocasionar agitação ou isolamento. O conhecimento sobre o DPAC possibilita que o professor proporcione ao seu aluno um processo de ensino-aprendizagem com qualidade, estabelecendo um vínculo de interação e comunicação entre professor e aluno, ensinando o aluno a aprender a ouvir. Medeiros (2008) sugere algumas estratégias que podem auxiliar no processo, sendo: reduzir o barulho ambiente em atividades que requerem concentração; posicionar a criança próxima ao professor e longe de parede, portas e janelas; falar alto, articuladamente e próximo à criança; usar frases curtas e com entonação; fornecer pistas contextuais; acompanhar a leitura oralmente,

acompanhando com o dedo; certificar-se que o aluno compreendeu a sequência de organização das atividades e, se necessário, repetir e significar para a compreensão; e reforçar a relação fonema e grafema, mesmo que o método de alfabetização adotado não seja este.

Tais estratégias contribuem significativamente para prestar assistência ao trabalho do professor, principalmente no aspecto pedagógico para com os alunos que apresentam DPAC. Juntamente com as estratégias mencionadas, poderão ser realizadas adequações nos encaminhamentos metodológicos para auxílio na concentração e envolvimento do aluno com DPAC. São elas:

a) Jogos: Para Pereira (1996), crianças diagnosticadas com DPAC apresentam problemas com a fala e linguagem, dificuldade de compreensão. Portanto, ao trabalhar com jogos é possível “treinar” a memória auditiva que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Os benefícios que os jogos podem trazer nesse contexto são inúmeros, entre eles o aumento da percepção, maior estímulo à criatividade, além de expandir a própria inteligência da criança. Segundo Passerino (1998), os jogos apresentam desenvolvimento da memória visual, auditiva, cenestésica; a coordenação motora ampla e fina; bem como da expressão linguística, oral e escrita, trabalhando planejamento e organização. Mais do que brincar o professor quando propõe este encaminhamento metodológico possibilita à criança várias experiências. Nesse sentido, por meio dos jogos os alunos estão sujeitos a experimentar novas situações que possibilitem uma educação de forma apreciada, consciente, fazendo com que o aluno construa a sua realidade e não sejam levados por uma realidade onde há uma possível dificuldade.

Ao adotar os jogos o professor consegue contribuir no desenvolvimento do lado crítico criativo e participativo do aluno, promovendo a interação social, além de proporcionar aos alunos situações que os faça construir conhecimentos de forma lúdica e desafiadora.

b) Tecnologias: a tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos. É comum ouvi-los relatando sobre situações e brincadeiras com o uso de computadores, tabletes, celulares e outros meios de comunicação tecnológicos. Segundo Tristão (2006) é possível afirmar que estes recursos ajudam no trabalho do professor facilitando o processo de ensino e aprendizagem, pois são atrativos aos olhos dos alunos. Para Felkembach (2005), com a grande aceitação da *Internet* e com a chegada de *plug-ins* de multimídia para *browsers*, muitos professores estão usando jogos baseados na

Web para: simular; educar e assessorar, pois, por se tratar de objetos que emitem som, imagens e possibilitam a interatividade do aluno, corroboram que os alunos com DPAC se mantenham concentrados, já que se dispersam facilmente e precisam ser estimulados à concentração o tempo todo.

c) Livro: o livro é um instrumento que o professor tem em mãos no dia a dia em sala de aula, então, pedir a opinião sobre a imagem, ou mesmo ler pausadamente e explicar o texto em uma linguagem facilitadora, torna-o um recurso para o aluno com DPAC. O professor deve buscar no livro as contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno, para que este se aproprie da linguagem (BRANDÃO, 2013).

Por meio do livro é possível trabalhar a atenção seletiva. Por exemplo, enquanto lê o texto o professor pede para que o aluno acompanhe e toda vez que ouvir certa palavra deve fazer um sinal que será previamente combinado. Desta forma, instiga-se o aluno a utilizar a audição, auxiliando-o na ampliação de sua compreensão e interpretação.

As sugestões de organização do ambiente e de estratégias metodológicas devem ser combinadas de acordo com o grau de DPAC e o perfil do aluno, observando-se que à medida que se tem algum tipo de evolução, novos desafios devem ser lançados, quer seja no aspecto metodológico, quer seja no ambiental, o que auxiliará o aluno nos diferentes aspectos de seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem requer instrumentos que corroborem para a sua efetividade, então, para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados é fundamental buscar e implementar estratégias metodológicas que atendam às especificidades individuais e coletivas dos alunos, mas, para que isso ocorra, os professores precisam ampliar seus conhecimentos no que se refere a transtornos, distúrbios, síndromes, relações sociais, etc.

Assim, para contribuir com o processo contínuo de aperfeiçoamento, o presente estudo apresentou conceitos relacionados ao processamento auditivo e ao DPAC, bem como suas características e comportamentos, pautando-se numa pesquisa bibliográfica e empírica, onde dados coletados demonstraram a fragilidade no conhecimento do DPAC. Sugeriu-se estratégias que podem ser adotadas pelos

professores para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do aluno com DPAC, visto que, este apresenta dificuldades de aprendizagem devido às falhas no processamento auditivo, o que não a torna incapaz de aprender.

Embora o tratamento do DPAC envolva uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais clínicos (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos), a pesquisa aponta que o papel do professor é fundamental para auxiliar o aluno a desenvolver suas habilidades dentro do ambiente escolar, proporcionando-lhe o espaço e o tempo adequados à aprendizagem, consequentemente, contribuindo para sua vivência fora do ambiente escolar. Neste âmbito, destaca-se a importância da colaboração da família no processo,

De fato, poucas são as informações a respeito do DPAC, o que reforça a contribuição desta pesquisa para a informação dos profissionais da educação quanto ao distúrbio, por meio de definições e apresentação de características e comportamento que auxiliem numa possível identificação dos alunos que apresentam a disfunção. Acredita-se que, a partir do momento que o professor reconhece essas características e comportamentos, estará mais atento para identificar os prováveis casos de DPAC dentro da sala de aula e proceder aos encaminhamentos necessários, oportunizando ao aluno um ambiente propício à aprendizagem.

Com a abrangência do tema, esta pesquisa poderá ter continuidade, a partir da ampliação da amostragem de participantes, com o direcionamento à formação docente e à identificação do DPAC, bem como com o aprofundamento de estratégias e adequações metodológicas para a atuação com o aluno com DPAC no ambiente escolar e exemplificação de atividades.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta et al. **Processamento Auditivo Central: O que é isto?** Fono Atual, 1, 346-349, 1997.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION – ASHA. **Auditory Processing Disorders**. Working Group on Auditory Processing Disorders. 2005. p.1-19. Disponível em: http://www.asha.org/members/deskref-journals/deskref/default. Acesso em: 7 de fev. 2023.

BRANCO-BARREIRO, Fátima Cristina Alves. Intervenção audiológica nos distúrbios do processamento auditivo. *In:* **Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**, 16, 2003. Campos do Jordão. Anais. SBFa, 2008. p.164.

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O Papel do Livro Didático no Processo de Ensino Aprendizagem: uma introdução ao conceito de função**. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

COSTA-FERREIRA, Maria Inês Dornelles da. **A influência da terapia do processamento auditivo na compreensão em leitura: uma abordagem conexionista**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FACHIN, Odília. **Fundamento da metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

KATZ, Jack; TILLERY, Kim L. Uma introdução ao processamento auditivo. *In:* LICHTIG, Ida; CARVALLO, Renata Mota Mamede. **Audição: Abordagens Atuais**. São Paulo: Pró-Fono, 1997. p. 145-72.

KATZ, Jack; WILDE, Lorin. Distúrbios da percepção auditiva em crianças. *In:* KATZ, Jack. **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989. p. 674-98.

KOZLOWSKI, Lorena; WIEMES, Gislaine R.M; MAGNI, Cristiana; SILVA, Angela L. G. da. A efetividade do treinamento auditivo na desordem do processamento auditivo central: estudo de caso. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. 2004, vol. 70, n.3, p.427-432. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992004000300023. Acesso em 17 dez. 2022.

MEDEIROS, Priscila Livorati Salgado de. SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; ALMEIDA, Antônia Lucineire de. **Processamento Auditivo na escola: Como trabalhar pedagogicamente o aluno**. v. 11, n. 12, p. 463-476. 2008. Disponível em: https://xdocz.com.br/doc/processamento-auditivo-na-escola-48geejjlqdn2. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; BRANCO-BARREIRO, Fátima Cristina Alves. Avaliação e intervenção fonoaudiológica no transtorno de processamento auditivo. *In:* FERREIRA, Lélie Piccolloto; BEFI-LOPES, Debora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 553-568.

MUSIEK, Frank. E. Aplicação de testes auditivos centrais: uma abordagem geral. *In:* KATZ, Jack. **Tratado de Audiologia Clínica**. São Paulo: Manole, 1989. p. 323-39.

PASSERINO, Liliana Maria. Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados. *In:* **Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. 1998. Chile. Anais. Disponível em: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98/html/prefacio.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

PEREIRA, Leliane Desgualdo. Processamento auditivo. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 12, n. 11, p. 7-14, 1993.

RUSSO, Ieda C. Pacheco; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa M. **Audiologia Infantil**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SANCHEZ, Maura Lígia; ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta; CABETE, Caroline Farha F.; FRAZZA, Márcia Moniz. Central auditory function evaluation in adults. *In:* **XXIXth Congress of the NESS**, 2002, Bad Kissigen. XXIXth Congress of the NESS. Disponível em: https://europepmc.org. Acesso em: 20 nov. 2022.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS PAEE

Fernanda Marques Gonçalves[1]

Cícera Aparecida Lima Malheiro[2]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar e apresentar a evolução da educação inclusiva dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no âmbito das instituições de ensino brasileiras, durante o período compreendido entre os anos de 2017 e 2021. Para tal, serão consideradas as políticas públicas instituídas, bem como serão destacadas as tendências, obstáculos e conquistas relacionadas à inserção desses alunos nas salas de aula regulares. A ênfase especial será conferida às disparidades identificadas entre as redes de ensino, com abordagem particular no contexto de Barbacena, localizada no estado de Minas Gerais. A abordagem metodológica adotada nessa investigação é de natureza qualitativa, utilizando-se o método de estudo de caso proposto por Triviños (1987), visando uma análise aprofundada e contextualizada do cenário educacional brasileiro, com foco específico na realidade de Barbacena. A escolha desse método se baseia na pertinência ao objeto de estudo e na abordagem abrangente que a complexidade da matéria exige, alinhando-se à profundidade necessária para a eficácia da pesquisa. Os resultados encontrados apontam para avanços na área da educação inclusiva no Brasil no intervalo temporal supracitado, refletidos na inclusão de 90% dos alunos com deficiência nas aulas regulares. Entretanto, no setor privado, esse índice cai para 39,8%, ressaltando assim a existência de desafios prementes em relação à inclusão. Tais desigualdades entre os setores público e privado elucidam obstáculos consideráveis que demandam atenção. No contexto regional de Minas Gerais, as barreiras persistem, o que denota a resistência às mudanças. Apesar dos progressos evidenciados, o país ainda enfrenta desafios significativos no toque à educação inclusiva, tornando-se imperativa a realização de análises contínuas para garantir a eficácia da integração de todos os alunos.
Palavras-chave: Educação Inclusiva. Matrícula. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem emergido como uma prioridade nas políticas educacionais contemporâneas, sendo catalisada por movimentos sociais que advogam por uma educação equitativa. A proposta inclusiva visa nivelar as oportunidades educacionais, considerando as características individuais de cada aluno (CUNHA; PEREIRA; PEREIRA, 2021). Entretanto, efetivar essa proposta demanda significativas transformações pedagógicas, o que implica um repensar contínuo das metodologias e a adaptação do ambiente escolar (ZERBATO; MENDES, 2018).

[1] Mestranda, UNESP, fernanda.m.goncalves@unesp.br
[2] Doutora, UNESP, cicera.malheiro@unesp.br

Diante desse cenário é importante resgatar brevemente o histórico que permeou a trajetória histórica da sociedade em relação ao desenvolvimento do processo de escolarização do público-alvo da educação especial, a qual revela um quadro inicial de marginalização e abandono. Conforme apontado por GUGEL (2007), pessoas "diferentes" eram estigmatizadas, rejeitadas. Esta perspectiva condenatória estava tão enraizada que, em alguns casos, aqueles que sobreviviam à rejeição familiar tornavam-se atrações circenses.

No entanto, não se pode ignorar que, em meio a este panorama sombrio, surgiram instituições que procuravam atender a esse público. Uma das mais notáveis foi a Igreja Católica. Estas instituições, por mais que oferecessem cuidados básicos, mantinham seus acolhidos à margem da sociedade, desenvolvendo um serviço de assistencialismo.

Um avanço nesta direção foi a fundação de instituições para cegos e surdos no Brasil em 1854 e 1857 pelo imperador D. Pedro II. Posteriormente, os conflitos bélicos contribuíram para o desenvolvimento de próteses, auxiliando na reabilitação e reintegração social das pessoas com deficiência física (JANNUZZI, 2004).

Aranha (2001) destaca que, ao longo do tempo, surgiram instituições asilares que, embora destinadas a "cuidar" das pessoas, as isolavam da convivência social e com esse movimento surge o período de integração entre os anos 1960 a 1980. Durante este período, houve uma mudança gradual de integrar as pessoas com deficiência em escolas regulares, desde que manifestassem a possibilidade de se adaptar a esses espaços.

A Educação Inclusiva, surge nos anos 90 como uma resposta às limitações do período de integração, e com a finalidade de remoção de barreiras que limitam o acesso e o sucesso na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

A Educação Inclusiva é considerada como um paradigma educacional porque representa uma mudança fundamental na maneira como a educação é concebida e praticada. O paradigma da educação inclusiva rompe com a abordagem segregacionista, na qual as pessoas público-alvo da educação especial eram frequentemente separadas dos demais e atendidas em classe especial e instituições especializadas.

O objetivo desse texto é analisar e apresentar a evolução da educação inclusiva dos estudantes que são seu público-alvo nas escolas brasileiras de 2017 a 2021,

considerando as políticas públicas instituidas e destacar sobre as tendências, desafios e resultados da inclusão em classes comuns, com ênfase nas disparidades observadas entre as redes educacionais e no contexto específico Barbacena em de Minas Gerais.

2 METODOLOGIA

Esse estudo é pautado na abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso proposto por Triviños (1987). Este método é concebido como uma modalidade de pesquisa que se dedica à análise aprofundada de uma unidade específica. A escolha deste método é fundamentada em duas principais características. Primeiramente, destaca-se a natureza e a abrangência da unidade em estudo, ou seja, o contexto Brasileiro. Em segundo lugar, a complexidade inerente ao estudo de caso (Contexto de Barbacena) é subsidiado pelos arcabouços de dados e investigação em locus. Assim, o estudo de caso não é apenas uma escolha metodológica, mas uma estratégia que se alinha à complexidade do fenômeno em análise e à profundidade desejada na pesquisa. Sendo assim, para a composição desse artigo optou-se por apresentar um recorte de dados desse estudo.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA EVOLUÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

A noção de inclusão, derivada etimologicamente do latim "includere", implica colocar algo ou alguém dentro de um espaço anteriormente inacessível. Sob essa perspectiva, é lógico refletir sobre o impacto gerado ao se promover a inclusão e ponderar sobre os propulsores dessa ação nos ambientes escolares.

A Educação Inclusiva, conforme discorrido por Loureiro (2021), foi primeiramente introduzida à comunidade global através da Declaração de Salamanca. Este documento, elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial de 1994, organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO, estabeleceu a educação para todos como um princípio fundamental. Contudo, eventos precedentes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Convenção de Guatemala (1999), já delineavam uma trajetória da Educação Especial em direção a uma abordagem mais inclusiva.

Desse momento em diante, a inclusão de estudantes público alvo da educação especial, tanto em ambientes sociais quanto em salas de aula regulares, passou a ser

reconhecida como a mais avançada forma de democratização das oportunidades educacionais.

O Brasil, ao longo das últimas décadas, tem se mostrado progressivamente comprometido com a inclusão social e educacional de indivíduos com deficiência. Esse compromisso não emerge simplesmente de uma evolução cultural, mas se solidifica a partir de um arcabouço legal que estabelece a inclusão como um direito inalienável.

Primeiramente, é imprescindível mencionar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) , considerada a principal norma do país. No Art. 208, ela vai além de apenas reconhecer o direito à educação para todos, estipulando especificamente o Atendimento Educacional Especializado para aqueles com deficiência. O que é notável aqui é a preferência dada à inclusão destes indivíduos na rede regular de ensino, indicando a intenção do Estado em promover uma integração genuína e não simplesmente uma "acomodação" em espaços segregados.

Em sequência, temos a Lei nº 7853/89 (BRASIL, 1989) que, além de estabelecer diretrizes para o apoio e integração social de pessoas com deficiência, adota uma postura severa quanto à discriminação. Ao determinar, no Art. 8º, que é crime negar matrícula a um aluno com deficiência, a lei reconhece a gravidade da exclusão e toma medidas punitivas para prevenir tais práticas.

Não menos importante, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 59, serve como um complemento às anteriores, ao definir garantias para a adequação do sistema educacional às necessidades destes estudantes.

Dito isso, é evidente que o Brasil, no papel, construiu uma base sólida para a promoção da educação inclusiva. A inserção destes artigos e leis demonstra uma consciência nacional em evolução, que reconhece a importância de garantir direitos iguais a todos os cidadãos, independente de suas particularidades. No entanto, é fundamental que esta consciência transcenda os textos legais, manifestando-se na prática diária das instituições educacionais, garantindo, assim, um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

Em 2008, foi introduzida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta política, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), promove uma educação sem discriminação e garante igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Desde então, várias legislações foram promulgadas para reforçar, adaptar ou contrariar as propostas inicialmente estabelecidas, como o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008)., Resolução nº 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009)., Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011)., Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012)., Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, Decreto nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019)., Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020). e, mais recentemente, o Decreto nº 11.370/23 (BRASIL, 2023).

Esta evolução legislativa reflete os desafios, avanços e retrocessos nrdds jornada, mostrando a importância de se manter um debate contínuo e atualizado sobre o tema. Na seção seguinte apresenta-se dados que refletem a evolução dessa política no Brasil.

4 TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o direito à educação para todos, independente de suas particularidades. Neste contexto, o Censo Escolar de Educação Básica emerge como uma ferramenta valiosa, fornecendo dados cruciais sobre a trajetória da inclusão educacional no país. Essa análise se torna ainda mais relevante quando focamos em regiões específicas, como Minas Gerais e, mais particularmente, na cidade de Barbacena.

Os dados que são apresentados a seguir demonstram um panorama de evolução das matrículas de alunos público alvo da educação especial, considerando os dados do Censo de Educação Básica no Brasil e em Minas Gerais pela Secretaria de Estado da Educação e na cidade de Barbacena. Dessa forma, podemos observar como a matrícula desses alunos em classes comuns e especiais estão sendo manifestadas na rede ao longo do período analisados.

Os dados revelam tendências, desafios e conquistas, que ajuda a refletir sobre a situação atual, bem como sobre os próximos passos a serem tomados, visando o desenvolvimento da educação inclusiva para todos os estudantes brasileiros no contexto analisado.

Figura 1: matrículas de alunos público alvo da educação especial (PAEE) em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa do ensino - Brasil 2017 – 2021.

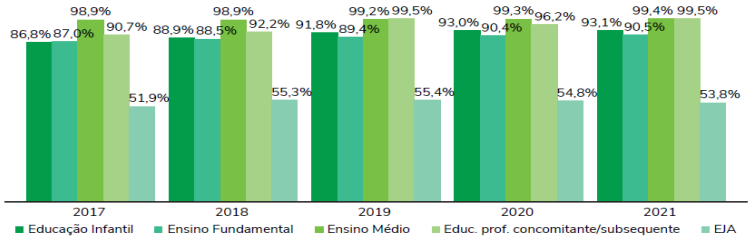

Fonte:Deed/Inep com base no Censo Escolar de Educação Básica (2021 p. 36)

Através da figura 1 é possível constatar que o percentual de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculadas em classes comuns estão aumentando gradualmente. Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissionalizante apresentam mais de 90% dos estudantes com deficiências incluídos em classes comuns em 2021. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional com 99,5%. Já o maior aumento de alunos incluídos entre 2017 e 2021 ocorreu no segmento da Educação Infantil.

Figura 2: Percentual de alunos público alvo da educação especial (PAEE) matriculados em classes comuns, segundo a etapa de ensino. – Brasil 2017 – 2021.

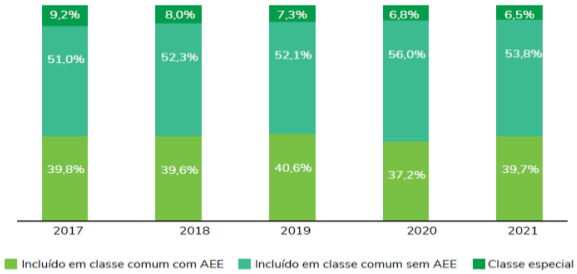

Fonte:Deed/Inep com base no Censo Escolar de Educação Básica (2021 p. 36)

Observando as informações apresentadas na figura 2 é possível constatar que o percentual de matrículas de alunos com deficiências matriculados nas classes comuns aumentou gradativamente com o passar dos anos. O percentual de alunos atendidos em classes especiais foi reduzindo à medida que aumentava o ingresso nas escolas regulares.

Figura 3: Percentual de matrículas de alunos público alvo da educação especial (PAEE) de 4 a 17 anos de idade que frequentam classes comuns – com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil 2017 – 2021.

ISSN: 2176 - 1396

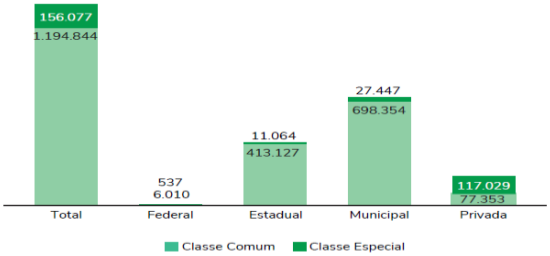

Fonte: Deed/Inep com base no Censo Escolar de Educação Básica ((2021 p. 37).

Analisando as ofertas de ensino inclusivo no país observa-se que as redes municipais e estaduais apresentam os maiores percentuais, com 96,2% e 97,4% respectivamente. Já na rede privada a situação é diferente pois apenas 39,8% dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculadas em classes comuns.

Figura 4: Quantitativos de alunos público alvvo da educação especial (PAEE) de 11 a 17 anos de idade que frequentam classes comuns – com e sem atendimento educacional especializado (AEE) - Região da 13ªSRE - Minas Gerais 2022.

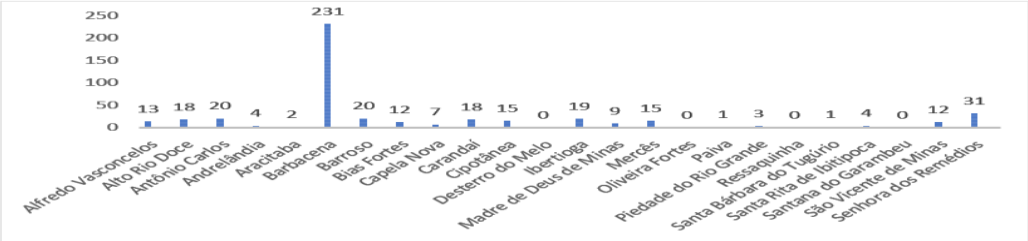

Fonte: 13ª Superintendência Regional de Ensino em 11/12/2022.

Analisando a figura constata-se que as escolas regulares da 13ª Superintendência Regional de Ensino contam com 472 alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos nos segmentos do ensino fundamental II e ensino médio. Barbacena se destaca pelo número de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Figura 5: Quantitativo de alunos público alvo da educação especial (PAEE) matriculados nas creches e escolas de educação infantil regulares do município de Barbacena/MG em 2022.

Fonte: Secretaria municipal de Educação de Barbacena/MG em 02/12/2022.

Figura 6: Quantitativo de alunos público alvo da educação especial (PAEE) matriculados escolas de ensino fundamental regulares do município de Barbacena/MG em 2022.

Fonte: Secretaria municipal de Educação de Barbacena/MG em 02/12/2022.

Analisando as figuras constata-se que as escolas regulares do município de Barbacena contam com 323 alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos nos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental. Algumas séries se destacam por apresentarem um número expressivo de alunos incluídos nas turmas regulares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão educacional no Brasil, ao longo dos últimos anos, tem sido marcado por avanços significativos. Isso se manifesta claramente na evolução do número de matrículas e percentuais de alunos com deficiências incluídos em classes comuns entre 2017 a 2021. Tais dados, por meio de figuras apresentados, servem como indicadores do compromisso nacional em proporcionar um ambiente educacional mais integrador e inclusivo.

No entanto, ao analisarmos esses dados mais profundamente, identificamos cenários distintos que refletem tanto conquistas quanto desafios pendentes. É notável que, em 2021, mais de 90% dos alunos com deficiências estão incluídos em classes comuns na maioria das etapas de ensino. Esta estatística é um reflexo da crescente tendência de inclusão em classes regulares, o que consequentemente aponta para uma diminuição progressiva do atendimento em classes especiais. Tal movimento reflete uma conscientização e efetivação de práticas pedagógicas que visam a integração total desses estudantes.

Por outro lado, ao considerarmos o setor privado da educação, somos confrontados com um cenário menos animador. Apenas 39,8% dos alunos com deficiências estão inseridos em classes comuns. Esta discrepância, em relação ao

setor público, suscita questões acerca das políticas de inclusão nas instituições privadas e aponta para a necessidade de ações direcionadas que garantam a inclusão em todos os ambientes educacionais.

Além das perspectivas nacionais, é fundamental direcionar o olhar para realidades específicas, como é o caso de Minas Gerais e, mais pontualmente, da cidade de Barbacena. A inclusão nesses locais também segue uma tendência positiva, mas a análise detalhada dos dados sobre o número de alunos incluídos e os recursos disponíveis para eles é crucial para entendermos as nuances regionais da inclusão.

Em conclusão, o Brasil tem realizado avanços no campo da educação inclusiva, mas ainda se depara com desafios significativos, especialmente no setor privado. Para garantir que o direito à educação seja uma realidade para todos, é fundamental que continuemos a mapear esses dados e analisar os contextos escolares, com vista a levantar novos questionamentos e contribuir com melhorias as práticas de inclusão em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: <http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf.> Acesso em: 01/08/23.

BRASIL. Decreto nº 11.370/23 de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021 notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021.

_____. Decreto nº 10.502/2020 de 30 de setembro de 2020. Institui a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

_____. Decreto nº 9.465/2019 de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

_____. Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Decreto nº 6.571/2008 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. Lei nº 7853/89, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

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

CUNHA, Nathália Moreira da. O estagiário mediador na proposta de educação inclusiva: desafios e possibilidades (monografia). Licenciatura em Pedagogia. UERJ, 2013

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd.> Acesso em: 1/8/23.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil:dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Januzzi, et al. Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contexto / Ivan Vale Sousa (Organizador) - Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021. Recurso digital.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. 1928- Introdução a pesquisa em Ciências Sociais; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Unisinos. v. 22, n. 2, 2018.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA "ESCOLA INCLUSIVA": ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA ZONA MUDA

Sabrina Araujo de Almeida[1]

Pedro Humberto Faria Campos[2]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores sobre a "escola inclusiva", a fim de identificar se as práticas que constituem tal proposta permanecem como reprodutoras da noção de exclusão. A investigação versa sobre identificar se existe uma zona muda, ou seja, se existem elementos relacionados ao termo "escola inclusiva" que não foram evocados de pronto pelos sujeitos em um primeiro estudo, mas, somente depois de serem convidados a responderem pelos seus colegas. O estudo *foi realizado em quatro municípios:* Barra do Piraí/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Piraí/RJ; com 243 professores da Educação Infantil. A metodologia foi construída a partir da aplicação *de* um instrumento com uma questão de evocação sobre "escola inclusiva", seguido de outro onde os professores deveriam se colocar no lugar de seus colegas para responderem a mesma questão, utilizando a técnica de Zona Muda. Os dados foram organizados a partir da análise temática de conteúdo de Bardin e do software EVOC 2003® (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations). Assim, com base na análise dos dois instrumentos sobre as representações de "escola inclusiva", foi possível afirmar que o elemento desafio aparece em destaque no suposto núcleo central demonstrando que a construção de uma escola inclusiva é algo novo e desafiador na construção de novas práticas. Mas, quando os professores foram convidados a falar sobre o que está implícito em suas práticas e o que não pode ser descoberto, eles admitiram que são acometidos pelo medo, assumindo o quão difícil e trabalhoso é oportunizar estratégias diferenciadas para aos alunos diferentes na escola comum, devido à falta de apoio, conhecimento, caracterizando a zona muda das representações sociais. Neste sentido, foi possível concluir que, quando os professores foram convidados a responderem de acordo com o discurso dos colegas de trabalho, apareceram novos elementos anteriormente escondidos, como a falta de "apoio", o "medo" e o "despreparo", caracterizando a existência de uma "zona muda" no discurso dos professores. Quando se trata da escola inclusiva, quanto mais distante da responsabilidade sobre o meu discurso, maior é a oportunidade de conseguir expressar o que está guardado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Processos de Exclusão. Representações sociais. Práticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos de Educação para todos, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a inclusão escolar, devido à interdependência entre os

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora do IFRJ- campus Engenheiro Paulo de Frontin. E-mail: sabrina.almeida@ifrj.edu.br

[2] Doutor em Psicologia pela Universidade de Provence. Docente do Programa de Psicologia Social da UNIVERSO-RJ, Brasil. E-mail: pedrohumbertosbp@terra.com.br

termos, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum, de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Durante a história do reconhecimento e atendimento a pessoa com deficiência pode-se registrar que, na Antiguidade a mesma era exterminada, enquanto na era cristã passa a ter alma e necessita de cuidados e, por fim, com as descobertas da ciência, os médicos começam a admitir a existência de uma patologia que precisa ser desvelada e atendida para que seus direitos como cidadã sejam resguardados.

Para o desenvolvimento de serviços e atendimento pedagógico a esta clientela foi constituída a modalidade de atendimento denominada Educação Especial, reconhecendo que as pessoas com deficiência são capazes de aprender, abrindo caminhos para a utilização de diferentes estratégias envolvendo-as no processo de escolarização. Neste contexto, percebe-se a capacidade de aprendizagem de muitos alunos, antes considerados “incapazes de aprender”, construindo então o modelo pedagógico, centrado nas possibilidades do sujeito que substitui o modelo médico, centrado na doença, construindo os primeiros passos para o conceito de Inclusão Educacional.

Assim, é neste cenário que está alicerçado o presente trabalho, chamado por Moscovici (2012) de pano de fundo de uma investigação social que procura mostrar ao leitor a trajetória da pessoa com deficiência, desde a elaboração de serviços para o atendimento em Educação Especial até a busca por uma Educação Inclusiva, fazendo uma análise da relação entre inclusão e exclusão no processo de escolarização do sujeito.

A partir deste contexto, associado à minha experiência pessoal, está a justificativa de um grupo de professores de que “a inclusão ainda está no outro”, pois “não me sinto capaz de incluir”. Assim, mesmo com a criação de políticas e organização de movimentos que sustentem a inclusão, que se revela como um desafio de investigação cuja abordagem mais eficaz é traduzida pelo estudo das Representações Sociais de professores sobre a inclusão e exclusão do aluno com deficiência.

A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais, considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

Quanto à escolha do segmento a ser pesquisado, a Educação Infantil foi escolhida por ser o início da vida escolar, onde, por vezes, acontece a descoberta da deficiência, sugerida ou diagnosticada com a ajuda da escola.

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre a exclusão do aluno autista em situação de inclusão na escola comum.

Por outro lado, a presente investigação procura levantar questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelem uma exclusão que transita no processo de inclusão. Tal investigação parte da premissa sustentada no objeto central da pesquisa que sugere as práticas de exclusão ainda como presentes no contexto escolar.

Entretanto, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão segundo o objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional. Campos (2003, p.95) afirma que “a exclusão é o resultado de um sistema social específico”.

A hipótese levantada inicialmente diz respeito à existência de práticas de exclusão exercidas no ambiente escolar por professores que acreditam trabalhar no contexto da inclusão educacional. A suspeita é que, por trás do discurso de atender às diferenças dos alunos, o imaginário social dos professores esteja alicerçado na formação homogênea que receberam baseada no discurso de que todos aprendem da mesma forma.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação Especial atualmente é considerada como uma modalidade de ensino que perpassa os segmentos da Educação Básica, tornando-se responsável pelo atendimento das pessoas com deficiência em diferentes espaços, como escolas especiais, instituições especializadas, atendimento domiciliar e hospitalar e na escola comum.

O objetivo principal da criação de tal modalidade foi o de construir uma nova perspectiva de intervenção, mais inclusiva, diferente do modelo tradicional que surge no Brasil a partir dos anos 30, com a criação das instituições segregadas.

Inicialmente, a Educação Especial é concebida como um sistema “paralelo e segregado de ensino” por atender pessoas com deficiência que necessitam de

métodos diferenciados de aprendizagem, desenvolvidos por profissionais de áreas técnicas, com estratégias e recursos diferentes em escolas especiais ou em escolas comuns (GLAT e BLANCO, 2007).

Este modelo persistiu por muito tempo no território das especialidades, sem sugerir intervenções pedagógicas que fizessem com que tais sujeitos fossem capazes de se desenvolver e seguir de forma independente.

Com relação ao conceito de exclusão, mesmo nascendo na França, Paugam (1999) afirma que o estudo de tal conceito não pode ser considerado estritamente francês, mas também europeu devido às diferentes formas de exclusão vividas na Europa da época e, consequentemente vivenciadas no Brasil, mas de forma mais naturalizada.

A noção de exclusão tem suas raízes em ações políticas, sendo analisada a luz das ciências sociais, que procuram compreender os processos que envolvem a diferença produzida entre o "acúmulo de desvantagens (denominados handicaps)" e em contrapartida este fator como produtor de novas formas de fragmentação social, ou melhor, engrossando o conceito de desigualdade**.** (PAUGAM, 1999, p. 50).

Esta então passa a ser discutida por diversos autores, com diferentes perspectivas. Conforme Sawaia a exclusão é um produto do sistema social, que deve ser combatida por prejudicar a "ordem social". Também considera "o processo de exclusão como algo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas" (SAWAIA, 2009 p. 9).

De acordo com CAMPOS (2003, p.105) situações de exclusão são definidas a partir da observação de crises nos vínculos sociais, caracterizadas pela "perda progressiva ou súbita, total ou parcial da capacidade de participar econômica, social e politicamente, seja da capacidade de participar dos mecanismos de organização da sociedade, seja da capacidade de participar dos benefícios materiais e culturais desta mesma sociedade".

Neste cenário o termo exclusão pode ser caracterizado por dois pontos distintos: da exclusão social como "uma quebra de laços sociais ou a um não cumprimento de direitos sociais; ou como fruto de "casos extremos de desigualdade social" (BRACHO, 2001)

A exclusão considerada como fenômeno é objeto de representação, porque cada grupo social representa a exclusão e os "seus" excluídos tendo este se tornado um paradigma societário, ou seja, cada grupo a ela se refere segundo seu

posicionamento na estrutura social, o que corresponde a dizer que “a exclusão é um diferenciador social”. (CAMPOS, 2003 p. 105).

Se os laços sociais são tecidos pelo trabalho, permeados pelas relações de sociabilidade primária, então a escola pode ser reconhecida como espaço que proporciona a quebra destes vínculos, pois o indivíduo diferente é reconhecido como improdutivo desde a infância, desde as primeiras relações sociais construídas neste ambiente.

No contexto educacional, como já existe um insucesso identificado no processo de escolarização a questão é considerar o futuro do indivíduo diferente dos demais no que diz respeito à vida independente ou profissional; até que ponto ele será autossuficiente para ser considerado “um ser produtivo para a sociedade”?

A partir deste conceito percebe-se que o indivíduo diferente inicia seu itinerário social de exclusão, segundo as relações vivenciadas no contexto escolar, classificando este espaço como precursor da exclusão social. A questão da exclusão na escola está perpassada por diversos problemas relacionados à estrutura social, que regem tal instituição, tais como a segmentação escolar responsável pela formação do sujeito colocando “a escola como lugar de mecanismos de exclusão a partir da estrutura social em que está alicerçada”.

Existe a necessidade de pensarmos na importância do estudo da exclusão social e suas relações com a exclusão educacional por dois pontos fundamentais: o primeiro com relação ao viés exclusão como um fenômeno social e o segundo por considerarmos que a exclusão educacional marca o indivíduo socialmente excluído.

Podemos pensar então nos excluídos escolares como aqueles que nunca puderam frequentar uma escola, os analfabetos, os evadidos do sistema escolar, enfim, indivíduos que não fazem parte da sociedade da produção ou do conhecimento.

Entretanto, é necessário refletir sobre a inclusão educacional que vem sendo construída na escola comum e se existem fatores que ainda revelam uma exclusão velada neste processo.

3 METODOLOGIA

A metodologia foi construída a partir da aplicação de um instrumento com a questão de evocação “educação inclusiva”, seguido de outro instrumento onde os professores deveriam se colocar no lugar de seus colegas para responderem a mesma questão, utilizando a técnica de Zona Muda. Os dados foram organizados a

partir da análise temática de conteúdo de Bardin e do software EVOC 2003® (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations).

O estudo foi realizado em quatro municípios*:* Barra do Piraí/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Piraí/RJ; com 243 professores da Educação Infantil.

Para que fosse identificada a zona muda, os sujeitos responderam primeiramente quanto às suas impressões pessoais e em seguida foi solicitado que eles respondessem sobre o que seus colegas de trabalho pensavam sobre o termo indutor 'educação inclusiva".

A utilização da técnica da "Zona Muda" se dá pela necessidade de investigar a hipótese de que nem sempre as práticas exercidas pelos sujeitos condizem com o discurso apresentado em um primeiro momento. Segundo ABRIC (2005 p. 23) existem duas partes que compõem a representação sobre determinado objeto "uma representação explícita, verbalizada; uma segunda parte da representação, não verbalizada, não expressa – é o que chamamos de zona muda".

4 RESULTADOS

A questão de evocação com o termo indutor "educação inclusiva" teve como objetivo colher no discurso dos professores elementos que permanecem escondido, mas são revelados no chão da escola, a partir de práticas que, nem sempre estão de acordo com a proposta de educação inclusiva.

Questão de Evocação: Quando você escuta a expressão "Educação Inclusiva", quais são as palavras que lhe vêm à cabeça?

Os resultados encontrados após o tratamento de dados foram organizados conforme o quadro abaixo:

Quadro 1. Quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação à primeira questão de evocação com o termo indutor "Educação Inclusiva*", após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.*

Frequência	*Ordem média de evocação*	
	Inferior a 3,8	*Superior a 3,8*
>13	**Núcleo Central** 30. Desafio (3,100) 20. Dedicação (3,400) 20. Respeito (2,700) 19. Dificuldade (3,211) 16. Direito (3,375) 15. Igualdade (3,733) 15.Comprometimento (2,867)	28. Amor (4,036) 15. Adequação (4,667) 13. Família (5,615)
<13	12. Acolhimento (2,583) 10. Responsabilidade (3,600) 8. Capacitação (3,750) 8. Carinho (3,750)	12. Estudo (4,750) 12. Parceria (4,250) 11. Superação (4,364) 11. Apoio-especializado (3,909) 10. Novo (4,600) 10. Escola (3,800) 9. Compreensão (4,222) 9. Insegurança (5,222) 9. Medo (4,000)

No primeiro quadrante os dados mostraram que os professores reconheceram a educação inclusiva como algo desafiador e difícil, segundo a construção de novas práticas exercidas com maior dedicação e comprometimento. Em contrapartida os elementos respeito, direito e igualdade compõem um discurso pautado na ideologia que a proposta abarca, onde todos os indivíduos são iguais e que oferecer espaço na escola comum aos considerados diferentes.

No segundo quadrante, considerado intermediário e mais próximo do núcleo central, aparecem elementos importantes, mas que sinalizam a necessidade em adequar novas práticas e recursos para fundamentar a educação inclusiva.

O terceiro quadrante, trata da existência, para os professores, de condições para que a educação inclusiva faça parte do ensino comum, mas que somente os componentes afetivos não bastam para garantir a implementação da educação inclusiva.

No quarto quadrante, estão os elementos considerados periféricos: que demonstram insegurança e medo do novo, admitindo o papel da escola no processo e a necessidade de estudo e apoio especializado, estabelecendo uma parceria a fim de fazer com que o aluno com deficiência supere suas dificuldades a partir da compreensão por parte dos professores.

A segunda questão proposta no instrumento teve como função colher, no discurso dos professores, o que está implícito nas práticas, o que não é dito de pronto, ou seja, o que está escondido por traz das normas sociais e que o sujeito não é capaz de verbalizar sem o julgamento dos seus pares. Por isso sugerir na questão que ele responda por seus colegas de trabalho da escola.

Questão de evocação: Agora, responda conforme você acha que seus colegas, professores que atuam na sua escola, responderiam esta questão? Quando você escuta a expressão "Educação Inclusiva", quais são as palavras que lhe vêm à cabeça?

Assim, os resultados encontrados após o tratamento de dados foram organizados conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2. Quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação à segunda questão de evocação com o termo indutor "Educação Inclusiva*", após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.*

Frequência	*Ordem média de evocação*	
	Inferior a 3,6	*Superior a 3,6*
>13	**Núcleo Central** 31. Desafio (2,290) 25. Dificuldade (2,200) 18. Apoio (3,000) 18. Medo (2,944) 16. Despreparo (2,750) 15. Amor (3,533)	13. Dedicação (3,923) 13. Família (4,308) 13. Trabalho (4,385)
<13	11. Busca (3,455) 11. Insegurança (2,636) 11. Paciência (3,091) 10. Responsabilidade (3,500) 9. Mediador (3,333) 8. Novo (3,375) 7. Ansiedade (2,571)	12. Respeito (4,167) 12. Adequação (3,917) 11. Carinho (4,636) 10. Adaptação (4,700) 9. Conhecimento (4,000) 8. Estudo (5,125) 8. Recursos (4,250)

Através da análise do primeiro quadrante, observa-se que o elemento "desafio", a "**dificuldade**", o "**despreparo**", o "**medo**" do novo e a falta de "**apoio**" para o desenvolvimento de práticas inclusivas ainda instigam o grupo. O elemento "**amor**" aparece no quadrante com função de justificar que apesar de todas as dificuldades, é necessário incluir levando em conta os componentes afetivos.

Enquanto os elementos, de cunho afetivo, encontrados no segundo quadrante demonstram a importância destes para a educação inclusiva.

ISSN: 2176 - 1396

O terceiro quadrante revelou elementos que reforçam a necessidade da busca constante, pois se sentem inseguros e ansiosos frente ao novo, sugerindo ser necessário ter paciência e responsabilidade para o trabalho.

No quarto quadrante foram distribuídos os elementos com frequência menor, e que os professores julgam ser importantes como buscar conhecimento, recursos e adaptações, mas reconhecendo a condição presente nos elementos, pois estes podem emergir ou desaparecer a partir de novas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, foi possível concluir que, com relação aos elementos “desafio” e “dificuldade”, estes foram elementos considerados de maior força, por conta do número expressivo de evocações presentes nas três questões, mostrando que os professores representam a educação inclusiva como algo desafiador segundo as dificuldades em construir novas práticas que garantam aos alunos incluídos o acesso, sucesso e permanência na escola comum.

Como elementos declarados como “centrais”, na primeira questão, surgiram como aqueles que estão enraizados em práticas institucionais e no discurso politicamente correto que transita na proposta de educação inclusiva como a “dedicação” e suas raízes no “cuidado”, o “respeito”, o “direito”, a “igualdade” e o comprometimento.

Quando os professores foram convidados a sugerir termos tendo como base o discurso dos colegas de trabalho, sejam eles da escola ou da rede em que trabalham, apareceram novos elementos que ficam escondidos como a falta de “apoio”, o “medo” e o “despreparo”, caracterizando a existência uma de uma “zona muda” no discurso dos professores quando se trata da educação inclusiva, quanto mais distante da responsabilidade sobre o meu discurso maior é a oportunidade de conseguir expressar o que está guardado, mas que reflete nitidamente nas práticas exercidas no ambiente escolar.

Os elementos afetivos apareceram nas três questões, mas variando pelos quadrantes, mostrando que não são considerados centrais, mas importantes na manutenção e regulação dos elementos que compõem o núcleo central.

Quanto à formação e a busca por um conhecimento maior os professores admitiram ser importante, mas não a ponto de estarem em uma posição de maior frequência.

O “medo”, por exemplo, é um elemento periférico que compôs o quarto quadrante na primeira questão, mas quando solicitado ao professor que respondesse pelo colega, passou a ser considerado “central”. Quanto a se dedicar ao trabalho na educação inclusiva, os professores, na primeira questão, mencionaram como elemento considerado “central”, pois partiram do seu próprio envolvimento com o trabalho, admitindo que “vestem a camisa”. Por outro lado, quando convidados à responder por seus colegas, julgam esta dedicação não ser suficiente, questionando a postura dos colegas frente à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C. de; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

BRACHO, T. Exclusão Educacional como dispositivo de exclusão social. In: OLIVEIRA, M. C. (org). **Demografia da exclusão social- Temas e abordagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Nepo, 2001 (p.119-134).

BRASIL, MEC. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . acesso em 27/10/2016.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Quando a exclusão se torna objeto de representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. **Representações Sociais: teoria e prática.** Ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003 p. 95-111. 2003 janeiro: 7Letras, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar**.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

PAUGAM, Serge. **Abordagem sociológica da exclusão.** In: VÉRAS, M. P. B. **Por uma sociologia da exclusão: o debate com Serge Paugam.** São Paulo: EDUC: 1999. P.49-62

SAWAIA, B. (org.) Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social**.** 11ª ed Petrópolis, Vozes: 2009.

XIBERRAS, M. **As Teorias da exclusão:** para uma construção o imaginário do desvio. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1993.

11. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenação:

Patricia Lupion Torres / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Luciane Hilu / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

11.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Esse eixo pretende oferecer espaços para problematizar a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender, na educação formal e não formal, em diversos níveis e contextos. Objetiva ainda discutir o surgimento de novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede. Inclui ainda os seguintes temas correlatos: tecnologias emergentes e ambientes digitais de aprendizagem, aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua, jogos e gamificação na educação, o uso educacional das redes sociais e de realidade aumentada, tecnologias assistivas, metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, literacia digital, recursos educacionais digitais, educação a distância e educação virtual.

BATALHA BIOLÓGICA: CRIAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE DIENÇAS NEGLIGENCIADAS

Sam Adam Hoffmann Conceição[1]

Fábio Anastácio de Oliveira[2]

Arandi Ginane Bezerra Júnior[3]

RESUMO

Constantemente, estamos em contato com muitas iniciativas de desinformação científica na internet. Seja com a Terra plana, teorias conspiracionistas pseudocientíficas ou movimentos antivacina, os estudantes parecem ser um alvo em potencial dessas ideologias ancoradas em movimentos conservadores e em plataformas digitais. Procurando por formas de atrair os estudantes para os conceitos verdadeiramente científicos, buscou-se na metodologia da Aprendizagem Baseada em Jogos uma forma de trabalhar conteúdos e conceitos acerca das Doenças Tropicais Negligenciadas. Este trabalho relata a criação, desenvolvimento e implementação do jogo Batalha Biológica, um game online, que foi produzido com a utilização de softwares livres e sem a necessidade de programação. Espera-se que o desenvolvimento utilizado possa inspirar professores e educadores a também produzir e utilizar jogos autorais em suas práticas pedagógicas, tendo em vista a eficiência que os games têm em gerar motivação e engajamento nos estudantes.

Palavras-chave: Palavra 1. Palavra 2. Palavra 3. Palavra 4. Palavra 5.

1 INTRODUÇÃO

Constantemente, estamos em contato com iniciativas de desinformação científica na internet. Seja com a Terra plana, com movimentos antivacina ou até mesmo com teorias conspiracionistas pseudocientíficas, os estudantes parecem ser um alvo em potencial dessas ideologias enraizadas em formas contemporâneas de desinformação ancorada em movimentos conservadores e em plataformas digitais, no ritmo veloz das redes sociais (VILELA, 2020). A pandemia de Covid-19, infelizmente, evidenciou como essas ideias podem se espalhar, ganhar força e prejudicar a todos.

Por outro lado, a escola, local onde teoricamente os estudantes deveriam receber instrução científica acurada, ao usar metodologias ultrapassadas de ensino, acaba por afastar estes alunos das informações fidedignas. Por este motivo educadores do mundo inteiro estão em busca de novas metodologias que possam despertar o interesse e a motivação dos jovens por aprender. Neste contexto,

[1] Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, clubecienciacuriosa@gmail.com.
[2] Mestre, Secretaria de Educação do Paraná, foliveira@escola.pr.gov.br.
[3] Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, arandi@utfpr.edu.br.

merecem destaque as metodologias ativas.

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica (MORAN,2018). Neste sentindo, uma metodologia que parece se adequar bem a esta realidade é o *Game-Based Learning*, ou Aprendizagem Baseada em Jogos, que se utiliza dos *games* como ferramentas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos de aprendizagem podem ser considerados únicos, pois o objetivo de facilitar a aprendizagem cria uma tensão no processo de design, que requer um equilíbrio cuidadoso da necessidade de cobrir o assunto e o desejo de promover a jogabilidade (PLASS, PERLIN, & NORDLINGER, 2012). Isso quer dizer que, ao se descuidar, o professor pode tornar um jogo demasiadamente teórico, tornando-o tedioso e desinteressante, ou, por outro lado, focar tanto na diversão que o game se torna altamente engajador, mas completamente vazio do ponto de vista pedagógico.

Este trabalho objetiva relatar a experiência da construção de um jogo de aprendizagem online para trabalhar conceitos relacionados a doenças negligenciadas na disciplina de Biologia do Ensino Médio. O termo “doenças negligenciadas” se refere a um conjunto de doenças causadas por agentes infecciosos e parasitários (vírus, bactérias, protozoários e helmintos) que são endêmicas em populações de baixa renda vivendo, especialmente em países em desenvolvimento nos continentes africano, asiático e americano (SOUZA, 2012). Pode-se dizer que estas enfermidades são, ao mesmo tempo, causa e consequência do subdesenvolvimento social e econômicos destas populações (ZICKER, 2019). A ideia de se utilizar a expressão “negligenciada” se deve ao fato de que estas doenças não despertam o interesse das grandes indústrias farmacêuticas, uma vez que estas não enxergam nestas doenças a possibilidade de vendas expressivas de medicamentos, e também pelo fato de que são doenças cujo estudos são pouco financiados pelas agências de fomento (SOUZA, 2012).

Essencialmente, existem três formas pelas quais professores podem utilizar o *Game-Based Learning* em suas práticas docentes: (1) se valer da utilização de um jogo pronto, seja ele educativo ou de entretenimento; (2) adaptar um jogo existente para determinado objetivo pedagógico; (3) utilizar das mecânicas e dos elementos de jogos para construir um jogo completamente novo, tendo por base os objetivos pedagógicos desejados (KALMPOURTZIS, 2018). Para este trabalho optou-se por se utilizar da terceira forma e, na próxima seção, será explicitado todo o processo de

construção de um jogo de aprendizagem para o trabalho com doenças negligenciadas a partir da perspectiva do *game design* instrucional.

Espera-se que a partir deste relato professores e educadores possam se identificar e encontrar caminhos para também criar seus próprios jogos de aprendizagem.

2 A CRIAÇÃO DO JOGO BATALHA BIOLÓGICA

A criação do jogo Batalha Biológica partiu do *framework* MDA, um acrônimo para mecânicas, dinâmicas e estética (do inglês, *Mechanics, Dynamics and Aesthetics*) (HUNICKE, 2004). Esta é uma ferramenta idealizada para tornar o entendimento sobre os jogos mais acessível, partindo da análise dos componentes básicos de um game. Segundo esta perspectiva, todos os jogos consistem da soma de três componentes básicos (HUNICKE, 2004):

- Mecânicas: são uma maneira de descrever e padronizar a forma de jogar do ponto de vista das ações possíveis em um jogo;
- Dinâmicas: descrevem a execução das mecânicas agindo sobre as ações que os jogadores performam.
- Estética: é o conjunto de experiências que levam um jogador a se divertir durante um jogo.

O protocolo MDA foi desenvolvido tendo por base jogos de entretenimento, e não contempla toda a complexidade de jogos de aprendizagem. Por este motivo, para o desenvolvimento de um game que pretenda ser utilizado como ferramenta de ensino, se faz necessário inserir mais um ponto de atenção: a intencionalidade pedagógica.

A produção do Batalha Biológica foi dividida em quatro momentos distintos. O primeiro e ponto de partida de todo o processo foi o momento da Intencionalidade Pedagógica; o segundo foi destinado a selecionar as mecânicas e dinâmicas mais adequadas para o objetivo pedagógico selecionado (aqui será chamado de *Game Design*); o terceiro foi o momento da produção gráfica dos componentes do jogo, a Arte e a Estética; e por fim o momento de tornar o game um jogo digital online, com o uso das Tecnologias Digitais.

Cada uma destas etapas será trabalhada isoladamente nas próximas quatro subseções.

2.1 DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Diferentemente dos processos convencionais de game design, o planejamento de um jogo de aprendizagem conta com um desafio a mais: propiciar o aprendizado. Nas palavras do designer de jogos educacionais George Kalmpourtzis (2018):

> Jogos podem ser ferramentas poderosas para aprender quando projetados com atenção e dedicação, mas também podem revelar-se bastante ineficaz se o seu aspecto de aprendizagem for não devidamente e adequadamente apresentado. Os jogos educativos não pretendem apenas divertir ou entreter, mas também ajudar as pessoas a crescer e desenvolver seus conhecimentos e habilidades. (KALMPOURTZIS, 2018, p.58).

Por este motivo, o processo de criação do jogo Batalha Biológica se iniciou a partir da delimitação da sua intencionalidade pedagógica, resgatando o papel da disciplina de Biologia como parte integrante das Ciências Naturais, segundo o que consta na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2022):

> Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias (BNCC, 2022).

Neste sentido, a construção do jogo foi baseada na habilidade **EM13CNT310**, a saber:

> Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de avaliar e/ou promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população (BNCC, 2022).

Para isso, optou-se por trabalhar com os conteúdos relacionados às doenças, especialmente as doenças negligenciadas causadas por agentes infecciosos e parasitários (vírus, bactérias, protozoários e helmintos). O objetivo pedagógico do jogo consistiu em apresentar aos estudantes as doenças negligencias, bem como seus agentes causadores, formas de transmissão, tratamentos possíveis, profilaxia e suas

ISSN: 2176 - 1396

peculiaridades.

Uma vez definido o objetivo educacional, iniciou-se a etapa de criação do jogo propriamente dito.

2.2 DO GAME DESIGN

O *game design* é o processo de criação do conteúdo e das regras de um jogo. Um bom *game design* é o processo de criar objetivos que um jogador se sente motivado a alcançar e regras que um jogador deve seguir enquanto toma decisões significativas em busca desses objetivos (BRATHWAITE & SCHREIBER, 2009). Seguindo o proposto no protocolo MDA (HUNICKE, 2004), conforme explicitado anteriormente, esta etapa da produção foi destinada a pensar nas mecânicas e dinâmicas que constituiriam o jogo Batalha Biológica.

Embora as definições de “mecânica” e “dinâmica” sejam diferentes do ponto de vista do protocolo MDA, neste ponto optou-se por trabalhar com ambas como sinônimos. Esta decisão foi tomada ao constatar que diversos livros de *game design* discordam sobre que elementos podem ser considerados uma coisa e quais podem ser considerados outra.

De maneira geral, decidiu-se trabalhar com um game competitivo, em que os estudantes precisassem utilizar os conceitos da aula (doenças, tratamentos, agentes patológicos, vacinas e etc.) como ferramentas para chegar ao final do game. Esta decisão será mais bem explicada na próxima seção. Dentro deste escopo, foram selecionados 14 elementos de jogos para constituírem o cerne do game. Cada um destes elementos (mecânicas e dinâmicas) são comentados e explicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Elementos de Jogos usados no Batalha Biológica

Elemento de jogo	Descrição	Como foi utilizado
Ação Simultânea	Se refere ao fato de que os jogadores podem realizar suas ações concomitantemente, sem a necessidade de esperar que um jogador conclua sua jogada para que outro possa iniciar.	Para não fazer com que os estudantes ficassem parados sem fazer nada em nenhum momento do jogo, todos podem executar suas ações simultaneamente, e os efeitos acontecem quando todos encerram suas jogadas.

Argumentação	Se refere ao fato de que um jogador pode influenciar a tomada de decisão de outro jogador utilizando argumentos retóricos.	Durante o jogo os estudantes podem negociar com seus colegas para estabelecer tréguas enquanto focam suas atenções em outro jogador, aumentando o equilíbrio do game.
Combos	Se refere ao fato de se conseguir um efeito maior ou melhor em alguma jogada ao unir dois elementos diferentes do jogo.	Os estudantes podem usar diferentes tipos de cartas juntas para potencializar um movimento. Por exemplo, podem usar a carta de “Tuberculose” + a carta de “Máscara” para transmitir a doença para todos no jogo e se manter protegido.
Compra de Cartas	Se refere ao ato de retirar um número específico de cartas de um baralho e transferi-las para a mão do jogador.	Os estudantes podem usar uma gama de doenças para atacar os adversários, bem como utilizar uma série de medicamentos, vacinas e hábitos sanitários para se proteger. Todos estes itens são comprados aleatoriamente do baralho.
Eliminação de Jogadores	Se refere ao fato de que os jogadores que tiverem um desempenho abaixo dos demais serão eliminados do jogo, até que ao final reste apenas um.	Como a proposta do jogo é simular uma batalha biológica, os jogadores vão perdendo seus pontos de vida conforme não tratam as doenças com as quais foram contaminados. Ao chegar a zero o jogador é eliminado.
Estrutura Competitiva	Se refere ao fato de que o jogo possui um objetivo comum aos jogadores, mas mutuamente excludente, de modo que apenas é possível um alcançá-lo.	Como o objetivo é ser o único jogador com pontos de vida, cada estudante está competindo diretamente com os demais.
Fases Intercaladas	Se refere ao fato que a rodada do jogo é dividida em etapas, cada uma possibilitando um conjunto de ações específicas que não podem ser desempenhadas em outras etapas.	Em cada rodada do jogo existem duas etapas: a primeira em que os estudantes podem gerir seus tabuleiros inserindo medicamentos, utilizando itens, usando vacinas e assim por diante; e a segunda na qual os estudantes podem atacar outro jogador na mesa com uma doença.
Gestão de Cartas	Se refere ao fato de que os jogadores podem gerenciar cartas como recursos que lhes	Os estudantes não têm a obrigatoriedade de utilizar as cartas assim que compram do

ISSN: 2176 - 1396

	conferem vantagens ou oferecem desvantagens aos oponentes.	baralho, podendo gerir sua utilização para momentos mais oportunos.
Gestão de Tabuleiro	Se refere ao fato que de os recursos devem ser colocados sobre o tabuleiro, e a partir dele os jogadores podem realizar o gerenciamento.	Durante a primeira etapa de cada rodada, os estudantes podem usar vacinas, itens, curas e habilidades. Devem se preocupar em evitar perder pontos de vida, e em receber pontos de conhecimento para aprender habilidades novas e melhores.
Interrupções	Se refere ao fato de que jogadores podem impedir outros jogadores de realizar alguma ação, geralmente se utilizando de algum artifício específico do jogo.	Existem itens específicos que podem evitar que os jogadores utilizem certas cartas no jogo.
Marcadores	Se refere a utilização de itens que servem para representar algum efeito dentro do jogo.	O jogo utiliza diversos marcadores, para indicar tipo de transmissão de doenças, agentes causadores e dano causado.
Poderes Variáveis	Se refere a existência de um conjunto de itens, em que cada componente apresenta características diferentes, geralmente associadas à ação de gerar dano no adversário.	O jogo utiliza 34 doenças diferentes. Cada doença tem o seu conjunto de características específicas (estas serão melhor detalhadas na seção sobre estética e arte).
Rolagem de Dados	Se refere ao uso da aleatoriedade na forma do lançamento de um dado.	Alguns efeitos são pautados pela aleatoriedade, para simular o desconhecimento que temos na vida real sobre o desenvolvimento de determinadas doenças.
Semi-Cooperatividade	Pode ser considerada uma forma de competição, na semi-cooperatividade os jogadores podem optar por trabalhar juntos, mas no final ainda haverá um único vencedor.	Durante o jogo os estudantes podem optar por criar alianças temporárias para tentar diminuir a vantagem de um jogador ou um grupo de jogadores específicos.

Fonte: Autoria Própria (2023)

Com os objetivos pedagógicos definidos e o conjunto de mecânicas e dinâmicas selecionados, chega o momento de produzir os componentes do jogo, partindo de uma perspectiva em que a arte contribui para o sucesso da aprendizagem.

2.3 DA ARTE E ESTÉTICA

Engana-se quem imagina que a estética de um jogo se refere apenas e exclusivamente aos seus gráficos. Muito mais do que isso, a estética representa o conjunto de experiências que o jogador terá a oportunidade de desfrutar durante a partida (HUNICKE, 2004).

Outro ponto importante, que costuma passar despercebido, é o papel da arte como ferramenta de entrega do conhecimento que se pretende trabalhar. Quanta confusão poderia causar um jogo que pretende ensinar sobre células sanguíneas, mas com uma arte que faz com que cada leucócito se pareça uma célula epitelial? Certamente seria um game que mais atrapalharia os estudantes do que contribuiria para sua formação.

A preocupação nesta etapa dividiu-se em duas vertentes: (a) como e quais emoções evocar nos estudantes durante o jogo; e (b) como utilizar a arte para comunicar o conteúdo de forma eficaz.

Optou-se por se trabalhar com três elementos estéticos, segundo Hunicke et. al. (2004):

- Sensação: o estilo artístico escolhido para os materiais do jogo contou com uma coloração apostemática e símbolos de risco biológico, para gerar uma sensação de estresse e tensão nos jogadores, afim de aumentar a sensação de conflito, como pode ser visto no tabuleiro da imagem na Figura 1;
- Narrativa: o pano de fundo que uniu a jogabilidade com a proposta pedagógica foi a existência de uma guerra em um futuro distópico, em que os bens de consumo são escassos e devem ser preservados, mesmo com as batalhas. Neste sentido, utilizar agentes patogênicos como armas se justifica pelo fato de eliminar os inimigos e manter intactos os demais bens. Esta narrativa foi escolhida também para possibilitar discussões éticas e morais com relação à guerra e ao uso da ciência com propósitos bélicos;
- Desafio: para evitar a utilização de inteligência artificial no game, difícil de ser modelado para cada estudante, o desafio foi criado utilizando o elemento de competitividade dos jogadores. Assim, o obstáculo para o

sucesso de um estudante é o seu colega de classe, e ao mudar os colegas com quem está jogando novas estratégias aparecem e o desafio muda, aumentando o fator rejogabilidade.

O tabuleiro traz muitas informações relevantes para o game. À esquerda, na forma de uma bolsa de sangue, estão os pontos de vida, que ao chegarem a zero fazem com que o jogador seja eliminado. Os dois primeiros *slots* menores, partindo do inferior à esquerda, representam os espaços em que o estudante pode equipar vacinas, para se proteger dos ataques dos adversários. Os outros três *slots* menores são destinados às cartas de medicamentos, itens e habilidades. O espaço maior, destacado com o símbolo de risco biológico, é destinado aos adversários, que colocarão cartas de doenças para infectar o jogador.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo Batalha Biológica

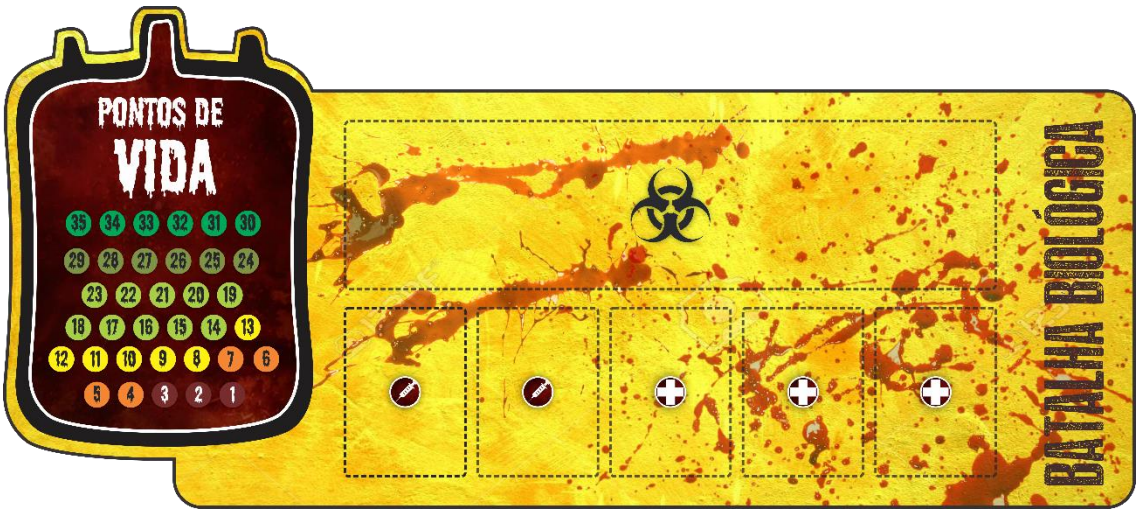

Fonte: Autoria Própria (2023)

A arte das cartas também foi pensada para resumir de forma didática as informações que se objetivava transmitir, como pode ser observado no exemplo da carta da AIDS, na Figura 2 (à esquerda). Todas as cartas de doenças trazem na parte superior uma imagem em microscopia eletrônica do agente causador do mal, bem como sua identificação na parte centra à direita. Destacado com um fundo amarelo e preto e fonte branca está o nome comum da doença, pela qual os estudantes provavelmente a conhecem. Em vermelho, à esquerda, está um elemento exclusivo do jogo, que é o dano causado por rodada nos pontos de vida do jogador que está contaminado. As circunferências verde e azul indicam, respectivamente, o agente

causador e a transmissão da doença. Por fim, no inferior da carta, existe um efeito especial, que difere de doença para doença conforme suas características. Por exemplo, embora o dano gerado pela carta AIDS seja zero, o efeito especial desta faz dobrar o dano causado por outras doenças. Este efeito foi colocado desta forma para suscitar discussões com relação as doenças oportunistas.

As cartas de vacina, como pode ser visto na Figura 2 (centro), trazem uma imagem ilustrativa, o nome da vacina e as doenças para as quais é eficaz. Uma vez utilizada no jogo, o jogador fica imune aos efeitos das cartas destas doenças até o final do jogo. As cartas do tipo “item” são recursos que os estudantes podem usar de maneira estratégica, sempre relacionados com conteúdos que se pretende abordar. A exemplo da Figura 2 (à direita), é possível observar a carta do tipo item chamada barbeiro, que pode ser usada por um jogador para contaminar um adversário com Doença de Chagas.

Figura 2 – Cartas de doença de AIDS, da vacina Tríplice Viral e do item Barbeiro

Fonte: Autoria Própria (2023)

Para a produção de todos os materiais foi utilizado o *Inkscape*, um software livre para a edição de imagens vetoriais. Todas as imagens foram salvas em formato .png para serem utilizadas na última etapa deste trabalho, a criação do game online.

2.4 DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como o jogo que havia sido criado até este momento caracteriza um *boardgame*, um jogo físico, para levar para a escola e jogar com os estudantes.

Bastaria imprimir os materiais, adquirir um dado, e o game estaria pronto. Entretanto, este jogo foi idealizado e adaptado para ser utilizado no ensino remoto, de maneira a tornar fundamental a transformação em um jogo digital online, adaptado às telas de computadores (vide Figura 3).

Para isso, escolheu-se trabalhar com a plataforma *Tabletopia* (vide Figura 3), que permite de maneira gratuita (limitado a um jogo e a dois *setups*) subir (fazer *upload*) materiais e criar uma sala online de jogo. Esta sala permite a entrada de até 8 estudantes, e os demais podem participar a partir da videoconferência das aulas. Dentro da plataforma não é possível programar eventos e ações automáticas, sendo considerada uma *sandbox*, na qual os materiais são colocados e os jogadores contam com total liberdade. Por este motivo é fundamental a presença do professor, pelo menos nas primeiras seções do jogo.

Figura 2 – Cartas de doença de AIDS, da vacina Tríplice Viral e do item Barbeir

Fonte: Autoria Própria (2023)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de concluído, o jogo foi aplicado com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de Curitiba, na modalidade remota, totalizando uma participação de 12 estudantes.

Os estudantes destas turmas apresentavam histórico de desinteresse nas aulas online, e é provável que muitos apenas comparecessem para garantir a presença na chamada. No dia da aplicação da aula com o jogo todos os estudantes se mostraram participativos e demonstraram interesse pela ferramenta, conforme consta de registro no diário de bordo do professor-pesquisador que desenvolveu e aplicou a atividade.

Houve certa complicação com aqueles alunos que participavam das aulas usando celular, mas este problema foi rapidamente resolvido e todos puderam participar. Dado o número reduzido de estudantes, foi possível que todos ingressassem na sala virtual do *Tabletopia*.

Durante o jogo, foi possível constatar a interação dos participantes guiada pelas mecânicas e dinâmicas escolhidas para o game. A ideia de argumentação e semi-cooperatividade funcionou muito bem e, naturalmente, os estudantes começaram a fazer conchavos e alianças para derrubar quem mais se destacava na partida. A eliminação de jogadores não se mostrou uma mecânica ruim, o que era um receio, já que os alunos eliminados permaneciam na sala para torcer contra quem havia lhes dado o golpe de misericórdia – uma informação importante quando se trata de elementos da gamificação quando pensados enquanto estratégias de mobilização e para despertar a atenção e a participação dos estudantes.

As informações e a arte do game possibilitaram discussões que foram acontecendo durante o curso do jogo. A princípio se imaginou realizar o jogo e depois conduzir uma aula mais dialogada para discutir os aspectos científicos do game, mas esta estratégia não foi necessária já que ao longo das rodadas era possível pontuar e discutir a ciência atinente a cada um dos componentes.

Um ponto de atenção foi para o tempo de *gameplay*, que se mostrou maior que o disponível em uma aula. Como as atividades com essas turmas acontecem de maneira conjugada, foi possível concluir as partidas, o que não aconteceria no tempo de uma aula de 50 minutos.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2022.

BRATHWAITE, Brenda; SCHREIBER, Ian. **Challenges for game designers**. Boston, Massachusetts: Course Technology/Cengage Learning, 2009.

KALMPOURTZIS, George. **Educational Game Design Fundamentals: A journey to creating intrinsically motivating learning experiences**. AK Peters/CRC Press, 2018

HUNICKE, Robin; LEBLANC, Marc; ZUBEK, Robert. MDA: A formal approach to game design and game research. In: **Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI**. 2004. p. 1722.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018.

PLASS, Jan L.; PERLIN, K.; NORDLINGER, J. The games for learning institute: Research on design patterns for effective educational games. In: **Game Developers Conference, San Francisco, CA**. 2010

SOUZA, Wanderley de et al. Doenças Negligenciadas. 2012.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico?. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, p. 1722-1747, 2020.

ZICKER, Fabio. Doenças tropicais negligenciadas: uma agenda inacabada / Fabio Zicker, Priscila Costa Albuquerque, Bruna de Paula Fonseca e Fonseca. – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2019. 45 p. – (Textos para Discussão; n. 35)

LABORATÓRIOS VIRTUAIS E O METAVERSO: POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Sam Adam Hoffmann Conceição[1]

Fábio Anastácio de Oliveira[2]

Arandi Ginane Bezerra Júnior[3]

RESUMO

Em outubro de 2021 a companhia Facebook, por meio da figura do seu fundador, Mark Zuckerberg, anunciou a mudança do seu nome para "Meta", justificando que o conglomerado está olhando para o futuro, e que este futuro consiste no Metaverso. Isso chamou a atenção do grande público para um termo ainda desconhecido por muitos. O Metaverso, que pode ser entendido como um mundo virtual imersivo e interconectado, é uma tendência que está se aproximando a passos largos, e muito provavelmente também irá se impor ao contexto educacional. Durante a pandemia de Covid-19, muitas instituições de ensino optaram por adotar o modelo de ensino remoto, e nesse contexto foi possível perceber que a falta de preparo na utilização das tecnologias digitais, por parte dos docentes, fez com que o processo fosse menos eficiente do que poderia ter sido. Neste sentido, com o objetivo de clarificar questões e apontar potencialidades sobre uma tecnologia que deve se colocar sobre a Educação na próxima década, este trabalho aborda como o Metaverso pode ser utilizado para promover a Educação Científica, sobretudo no que diz respeito à utilização de laboratórios virtuais. Além disso, é apresentado um breve relato de caso sobre a construção de um laboratório virtual de Ciências Naturais para utilização via computadores ou dispositivos de Realidade Virtual.

Palavras-chave: Metaverso. Laboratórios Virtuais. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

É senso comum afirmar que as escolas brasileiras, sobretudo aquelas do âmbito público de ensino, padecem com inúmeras adversidades. Um dos maiores desafios, que afeta especialmente os professores das Ciências Naturais, é como tornar as aulas menos excessivamente teóricas e mais voltadas à aplicabilidade prática dos conteúdos. Um caminho para isso é a realização de aulas experimentais, que costumam acontecer nos laboratórios. Entretanto, neste ponto, os professores se deparam com outro problema: a falta de laboratórios nas escolas. Segundo dados do INEP (2019) o laboratório de Ciências está presente apenas em 37,5% das escolas da Rede Estadual, e 28,8% da Rede Municipal. Mesmo nas escolas de Educação Básica da Rede Federal, o laboratório falta em 16,6% das instituições.

[1] Mestre, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, clubecienciacuriosa@gmail.com.
[2] Mestre, Secretaria de Educação do Paraná, foliveira@escola.pr.gov.br.
[3] Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, arandi@utfpr.edu.br.

Quando presentes, em muitos casos os laboratórios se encontram defasados, sem equipamentos, com falta de materiais fundamentais, sem a assistência de um professor laboratorista, tornando a experimentação científica inviável de ser executada. Isso sem citar que muitos professores se sentem despreparados para conduzir atividades práticas em laboratórios (DA COSTA RAMOS & DA SILVA ROSA, 2016).

A falta ou o sucateamento dos laboratórios de ciências escolares representa um problema de difícil resolução, uma vez que componentes laboratoriais, em geral, apresentam um alto custo de aquisição, e, por muitas vezes, esta não é a prioridade da escola, que precisa resolver outras demandas mais urgentes com os limitados recursos que possui. Neste sentido, uma alternativa viável que pode mitigar esta problemática é o uso da tecnologia.

Pode parecer contraintuitivo imaginar que ambientes que apresentam tantas carências podem se valer de recursos tecnológicos, mas o período de aulas remotas, ocasionadas pela pandemia de Covid-19, demonstrou como ferramentas de tecnologia digital podem ser grandes aliadas ao processo de ensino e aprendizagem. Lamentavelmente estas ferramentas foram impostas aos docentes por força da ocasião, e muitos tiveram grande dificuldades para assimilá-las.

O Metaverso, um mundo virtual imersivo e interconectado, é uma tendência que está se aproximando a passos largos, e muito provavelmente também irá se impor ao contexto educacional. Neste sentido, é fundamental que professores conheçam e discutam as potencialidades do Metaverso como uma ferramenta de apoio para processo de ensino/aprendizagem. Este artigo tem o objetivo de apresentar algumas destas potencialidades, objetivando-se apresentar à comunidade questões relacionadas à conexão entre o Metaverso e o Ensino de Ciências, bem como apresentar o desenvolvimento de um laboratório virtual de Ciências utilizando-se de ferramentas e tecnologias associadas ao Metaverso.

2 O METAVERSO

No dia 28 de outubro de 2021 a companhia Facebook, por meio da figura do seu fundador, Mark Zuckerberg, anunciou a mudança do seu nome para “Meta”, justificando que o conglomerado está olhando para o futuro, e que este futuro consiste no Metaverso. Isso chamou a atenção do grande público para um termo ainda

desconhecido por muitos. Na realidade, “Metaverso” não é um termo novo, foi cunhado na década de 90 pelo autor de ficção científica Neal Stephenson (1992) na obra Snow Crash. Na trama, os personagens podem acessar um universo digital de maneira completamente imersiva, como se tivessem sido levados para dentro da rede. Embora a narrativa seja bastante ampla, ela acompanha Hiro Protagonist, um personagem adulto, e não nos dá muitos vislumbres sobre como a educação é encarada neste universo. Vale ressaltar que Neal Stephenson publicou sua obra apenas três anos após Tim Berners-Lee propor a criação World Wide Web (ARAYA & VIDOTTI, 2010), o que mostra como este tipo de pensamento acompanha o universo online desde seus primórdios.

Entretanto, mais recentemente, outra obra com o mesmo mote fez bastante sucesso, o livro Ready Player One, de Ernest Cline (2012). Com uma temática parecida, no livro acompanhamos Wade Watts, um jovem em idade escolar, que passa a maior parte do seu tempo no Metaverso da história, que no caso se chama OASIS. Interessante destacar que, segundo o autor, a educação permanece a mesma que conhecemos, com a única diferença de acontecer dentro do OASIS. A estrutura é igual, sala de aulas com carteiras, um professor a frente transmitindo o conhecimento, mas ao invés de acontecer na realidade, acontece com os avatares. De certa forma, é possível interpretar uma percepção conservadora da educação, que mesmo em ambientes distópicos como o da obra, encontra uma maneira de se manter a igual.

Mas, afinal, o que é o Metaverso?

Não se reconhece uma definição universalmente aceita para o que é, de fato, o Metaverso. O termo é composto por duas ideias, “meta”, que significa “além” e “verso”, que remete a ideia de universo, indicando um ambiente que está além do nosso universo. Tipicamente se utiliza este termo para descrever o conceito de uma interação futura da internet, baseada em espaços virtuais 3D persistentes e compartilhados, vinculados a percepção de um mundo virtual (CULTURE GROUP, 2021). Segundo Alexander Lee (2021):

> O Metaverso é uma ‘forma sucessora’ da internet moderna, com todos os mesmos conteúdos, porém, menos limitações quanto ‘onde’ e ‘como’ esse conteúdo pode ser acessado. Plataformas on-line atuais permitem que os usuários se movam um pouco livremente dentro dos limites de serviços específicos, mas limita a interoperabilidade entre plataformas: você pode construir qualquer coisa no "Minecraft", mas não pode transferir suas criações

> para um mapa no “Fortnite”. O Metaverso permitirá que os usuários gerem seus próprios conteúdos e distribuam livremente em um mundo digital amplamente acessível. (CULTURE GROUP, 2021).

Para além da intercambialidade, Lee, Grider & Maximo (2021) (In: GREYSCALE RESEARCH, 2021) citam a importância da criação de mundos, e propõem a seguinte definição: “O Metaverso é um conjunto de mundos virtuais 3D interconectados, experienciais, onde pessoas localizadas em qualquer lugar podem socializar em tempo real para formar mundos, digital e físico, persistentes, de propriedade do usuário, abrangendo economia online”.

Independente da definição que se utilize, existem características que são fundamentais em um Metaverso (CULTURE GROUP, 2021), que deve incluir os seguintes aspectos: *Social* (possibilitar que os usuários possam compartilhar ambientes virtuais com outras pessoas e transmitir uma verdadeira sensação de presença); *Persistente* (de ser um local de existência contínua e perpétua); *Dispositivo-Independente* (os mundos digitais devem ser possíveis de serem acessados por diferentes plataformas, seja por dispositivos de realidade virtual e realidade aumentada, por dispositivos mobile como celulares e tablets, por wearables, ou ainda por computadores); *Conteúdo Gerado pelo Usuário* (a criatividade é uma das características que o Metaverso deverá valorizar nos usuários, e por este motivo, deve haver um forte componente de criação de conteúdo e experiências pelos próprios usuários); *Economicamente Ativo* (os mundos virtuais terão economias funcionais baseadas em criptomoedas e tokenização); *Intercambialidade* (usuários devem ser capazes de viajar entre os mundos virtuais e carregar elementos de um para o outro, além de interagirem também com o mundo real, criando uma espécie de sociedade híbrida).

Ao analisar estas características, é possível concluir que o Metaverso ainda não existe, pois nenhuma iniciativa atual atende satisfatoriamente todos estes requisitos, mas está em construção. Enquanto o Metaverso pode parecer um conceito impossivelmente “distante” aos olhos de muitos, a verdade é que já vivemos entre proto-metaversos, e o futuro estará aqui antes que estejamos realmente prontos para isso (NEWZOO, 2021).

3 O METAVERSO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

Com o intuito de manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, ocasionado pela pandemia de Covid-19, muitas instituições de ensino optaram por adotar o ensino remoto, no qual os educadores se viram obrigados a adaptar os conteúdos curriculares para o formato online (CORDEIRO, 2020). Embora o despreparo das escolas e de muitos docentes, as limitações tecnológicas dos estudantes e o fator cultural dos brasileiros de maneira geral, essas atividades online foram cruciais para mitigar os prejuízos no período de ausência das aulas presenciais.

As disciplinas de Ciências Naturais foram especialmente afetadas por este panorama, uma vez que as aulas remotas inviabilizaram não somente as aulas convencionais em sala de aula, mas também as atividades experimentais realizadas em laboratório. Realizar tais práticas de maneira online representou um degrau a mais de desafio para os docentes, uma vez que não se sentiam seguros e confortáveis diante das questões metodológicas do ensino remoto pautado no uso de tecnologias digitais (DO NASCIMENTO BORBA, 2020).

Baseando-se nessas experiências, e entendendo que o Metaverso é uma tecnologia que também acabará por se impor aos ambientes educacionais, da mesma forma que as tecnologias das aulas remotas emergenciais, é primordial que professores e educadores conheçam e se preparem para esta nova realidade que está se aproximando.

Ainda são relativamente escassas as iniciativas educacionais sérias que estejam estruturadas, de alguma forma, no conceito de Metaverso. O NFTeacher.io é uma destas iniciativas, e representa a primeira escola completamente baseada em blockchain. Os estudantes só podem acessar a área de membros e o campus virtual se possuírem uma NFT Varsity Jacket Keys. Outro projeto promissor é o Metaverse School, que oferece ambientes virtuais 3D e espaços de colaboração online, os quais podem ser acessados pelo navegador. Com ele é possível criar espaços personalizados onde os estudantes podem ingressar, usando seus avatares, e realizar atividades ou conduzir discussões.

Existem outras iniciativas que podem ser citadas que, embora não tenham sido criadas pensando no Metaverso, estão concorrendo para isso. A ESSEC Business School, na França, introduziu aulas baseadas em Realidade Virtual (VR) para reduzir a necessidade do transporte dos estudantes, e, consecutivamente, diminuir a pegada de carbono da instituição (KEFFORD, 2021). NEOMA Business School, também

francesa, criou o primeiro campus virtual da Europa, no qual os alunos podem estudar de maneira remota, unindo aspectos educacionais físicos e digitais. Outra instituição que optou por utilizar as tecnologias de Realidade Virtual (VR) e Realidade Aumentada (AR) é a americana College of Business Administration at Loyola Marymount University, em uma iniciativa para conectar estudantes a líderes indígenas.

A plataforma de ensino global k20 Educators está desenvolvendo um mundo virtual chamado Eduverse, baseado em web 3.0, com o objetivo de conectar educadores ao redor do mundo e fomentar a colaboração para a solução de obstáculos locais. O Brasil também possui representantes, é o exemplo da MedRoom, uma startup que utiliza realidade virtual para o auxílio no ensino de medicina.

Todas estas iniciativas validam o ponto de que o Metaverso de fato impactará, de alguma forma, a Educação a nível global. Entretanto, há que se pensar de maneira crítica, pautada em conceitos educacionais, sobre como essa influência pode ser conduzida. A seguir, é apresentada uma discussão sobre como algumas tecnologias associadas ao Metaverso podem influenciar o Ensino de Ciências, e é exposto um breve relato sobre o início da construção de um laboratório virtual para uma abordagem experimental nas disciplinas de Ciências da Natureza.

4 CRIAÇÃO DE UM LABORATÓRIO VIRTUAL

No campo das ciências e da tecnologia, os estudantes necessitam tempo suficiente de laboratório para adquirir a competência esperada nos campos científicos escolhidos (SRIADHI, HAMID & RESTU, 2022). Não apenas no âmbito da Educação Básica, mas também no Ensino Superior a prática laboratorial é fundamental. Estudantes da área da saúde, por exemplo, podem desenvolver habilidades psicomotoras primordiais para a atuação profissional, bem como entender processos complexos e compreender conceitos científicos a partir de uma aprendizagem baseada em investigação e experimentação (WALDROP, 2013).

Muitos são os desafios para a realização de atividades experimentais nas escolas. Em uma pesquisa, Ruseck et al. (2020) identificaram, a partir de um questionário com 466 professores primários, que mesmo que os experimentos sejam considerados fundamentais par a educação, a proporção de professores que os utilizam é expressivamente baixa. Não se pode afirmar que este dado não seja

compreensível, uma vez que muitos fatores determinantes atuam para o sucesso de uma aula de laboratório (BHATTI et al., 2017), especialmente se comparada com aulas expositivas tradicionais que acontecem em sala de aula.

Diferentes variáveis podem afetar a utilização destas estruturas, como o tempo limitado de laboratório, o custo para a realização dos experimentos, segurança, falta de estrutura para um preparo prévio dos estudantes e até mesmo diferentes estilos de aprendizagem (KOK et al., 2021). Sriadhi et al. (2022) aponta que muitas aulas laboratoriais não acontecem pela falta de instalações apropriadas e o número limitado de instrutores para lidar com o número de estudantes. Neste contexto, laboratórios virtuais podem ser uma solução viável.

Laboratórios virtuais basicamente podem ser entendidos como softwares interativos multimídia desenhados para simular atividades laboratoriais como se s usuário estivesse em um laboratório real (CHIODI, SOUTADET & BOSIO, 2021). São ferramentas que derivam dos avanços tecnológicos e possibilitam uma aprendizagem individualizada e ativa da Ciência (DE VRIES & MAY, 2019). As simulações em laboratórios virtuais são frequentemente associadas à ambientes de aprendizagem construtivistas, nos quais os estudantes podem participar do processo de aprendizagem de maneira ativa e construir as novas informações que devem ser adquiridas (HUANG & LIAW, 2018).

Estes laboratórios já estão sendo utilizados em diversas áreas, como na saúde para treinamento e avaliação de habilidades profissionais (MCGAGHIE et al., 2010), mas também em cursos de química (PLASS et al., 2012), educação em biotecnologia (BONDE et al., 2014), genética (MAKRANSKY et al.,2016) e uma ampla variedade de outras áreas (WALDROP, 2013).

Entendendo a importância que as tecnologias associadas ao Metaverso terão no campo da Educação, especialmente no que se refere às práticas experimentais e laboratoriais no Ensino de Ciências, optou-se pela criação de um laboratório virtual que possibilitasse o trabalho com conteúdos das disciplinas de Biologia, Química e Física.

Este trabalho ainda está em desenvolvimento, no âmbito de um projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A iniciativa visa a desenvolver soluções baseadas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), num contexto em que seja possível estabelecer sua validação,

inclusive em sala de aula, tendo em vista que, nos programas profissionais, há exigência de que exista um produto associado à tese de doutorado (RIZZATTI, 2020). Até o momento a estrutura do laboratório, que constitui parcela do produto associado ao referido doutorado, já está produzida, podendo ser "visitada" via computador ou por dispositivos de Realidade Virtual. Uma visão preliminar do ambiente desenvolvido é apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Laboratório Virtual

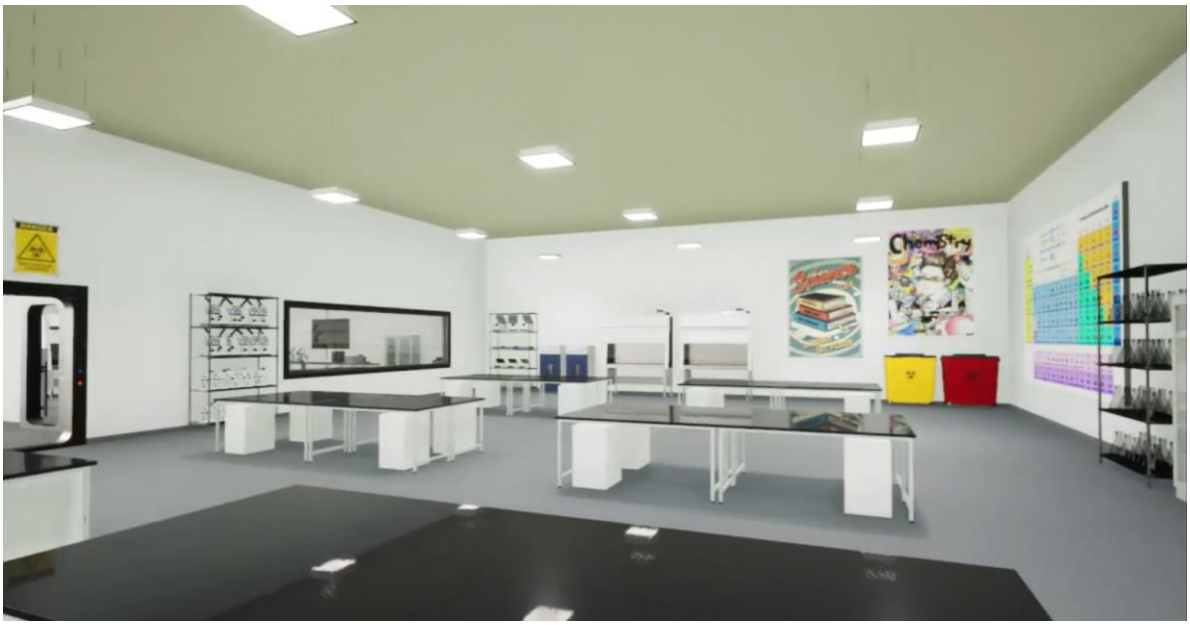

Fonte: Autoria própria (2023)

Para a criação do espaço laboratorial virtual foi utilizado o motor gráfico Unreal Engine, um software desenvolvido pela Epic Games para a criação de jogos e outras experiências em 3D. Além de possibilitar a criação destes espaços virtuais, a engine ainda disponibiliza recursos, ferramentas e assets para a implementação de ambientes, animações, luzes, física e até mesmo inteligência artificial.

O espaço foi desenvolvido para ser amplo, como pode ser observado na Figura 1, tendo em mente que este será um projeto *multiplayer*, ou seja, tanto o professor como os estudantes compartilharão o mesmo ambiente concomitantemente, de modo que a interação continuará a acontecer, sendo mediada, no entanto, pelo meio virtual. Além disso, como no ambiente digital não existem os riscos e limitações impostas nas instalações reais, foi "construído" um espaço que simula um laboratório de risco biológico, para o trabalho com projetos envolvendo virologia e epidemiologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Metaverso não é um termo recente, e inclusive é possível encontrar estudos e pesquisas que datam da década passada. Entretanto, este trabalho apresentou o conceito de Metaverso atualizado segundo as potencialidades tecnológicas de Realidade Aumentada, Realidade Virtual, WEB3, Blockchain e NFTs. Além disso, introduziu potencialidades deste “novo” Metaverso para o ensino de Ciências, especialmente no que tange a utilização de laboratórios virtuais.

Por muitas vezes a Educação, como área do conhecimento, parece ser reativa ao que surge em outros campos. Espera-se o surgimento das novas tecnologias, para então estudá-las e verificar suas potencialidades para os processos de ensino e aprendizagem. O Metaverso é uma tecnologia que ainda está sendo construída, e que provavelmente impactará a sociedade mais do que até mesmo a própria internet o fez no passado, e oferece a rara possibilidade para os educadores, professores e demais profissionais da educação atuarem de forma criativa e colaborativa, se envolvendo no processo desde sua gênese.

Esta pode ser a primeira vez, desde o advento da educação como a conhecemos, que as escolas passarão globalmente por mudanças radicais em suas estruturas e processos, abandonando um modelo oriundo da revolução industrial. Neste sentido, os laboratórios virtuais criados em ambientes digitais imersivos tridimensionais se mostram não só como uma solução viável para diversos problemas que impedem a realização de atividades práticas experimentais nas escolas, mas como uma evolução natural dos recursos didáticos em Ciências.

Muito embora o foco deste trabalho tenha sido as atividades experimentais em laboratórios no Metaverso, muito do que se discutiu aqui é relevante e pode também ser apropriado por outras disciplinas que não fazem parte do escopo das Ciências Naturais. Entretanto, para isso acontecer, é fundamental que os professores e educadores se apropriem da lógica e das ferramentas tecnológicas que constituirão os futuros mundos digitais.

No que tange ao laboratório aqui apresentado, como próximos passos o seu desenvolvimento deve ser concluído, com a implementação de alguns experimentos e atividades práticas, para posterior teste com professores e estudantes. Dessa forma, espera-se oportunizar que estudantes possam realizar atividades experimentais

dentro do escopo das Ciências Naturais, e acessar experiências que, de outra forma, seriam impossíveis de serem vivenciadas, tornando o aprendizado mais ativo e significativo.

REFERÊNCIAS

ARAYA, Elizabeth Roxana Mass; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio. Criação, proteção e uso legal de informação em ambientes da World Wide Web. 2010.

BHATTI, Zeeshan et al. Be-educated: Multimedia learning through 3D animation. **arXiv preprint arXiv:1802.06852**, 2018.

BONDE, Mads T. et al. Improving biotech education through gamified laboratory simulations. **Nature biotechnology**, v. 32, n. 7, p. 694-697, 2014.

CHIODI, Gustavo Alberto; SOUTADET, Aaron Jose; BOSIO, Maria Alejandra. Virtual Laboratory and Mobile Devices as a Support Tool for the Teaching-Learning Processes of Physics in Pandemic Times. **International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)**, v. 9, n. 3, p. 76, 2021.

CLINE, Ernest. Ready Player One: A Novel. Broadway Books, 2012.

COLLEGE OF BUSINESS ADMINISTRATION AT LOYOLA MARYMOUNT UNIVERSITY. College of Business Administration at Loyola Marymount University [*College*]. Disponível em: https://newsroom.lmu.edu/college/cba/. 2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

CULTURE GROUP & MMA. THE METAVERSE IS THE MEDIUM. Relatório técnico. 2021.

DA COSTA RAMOS, Luciana Bandeira; DA SILVA ROSA, Paulo Ricardo. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2016.

DE VRIES, Lisbeth Elvira; MAY, Michael. Virtual laboratory simulation in the education of laboratory technicians–motivation and study intensity. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, v. 47, n. 3, p. 257-262, 2019.

DO NASCIMENTO BORBA, Rodrigo Cerqueira et al. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 153-171, 2020.

ESSEC BUSINESS SCHOOL. ESSEC Business School [*Home*]. Disponível em: https://www.essec.edu/en/. 2022.

GRAYSCALE RESEARCH. The Metaverse: Web 3.0 Virtual Cloud Economies. Relatório técnico. 2021.

HUANG, Hsiu-Mei; LIAW, Shu-Sheng. An analysis of learners' intentions toward virtual reality learning based on constructivist and technology acceptance approaches**. International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 1, 2018.

INEP. Notas estatísticas censo escolar 2018. Brasília: MEC, 2019.

K20 EDUCATORS. K20 Educators [*Home*]. Disponível em: https://www.k20educators.com/. 2022.

KEFFORD, Matt. Virtual Reality to Startups: How ESSEC Business School Teaches Sustainability. [2021]. Disponível em: < https://www.businessbecause.com/news/mba-degree/7599/essec-business-school-sustainability?sponsored> Acesso em: 29 mai. 2022.

KOK, Yih-Yih; ER, Hui-Meng; NADARAJAH, Vishna Devi. An Analysis of Health Science Students' Preparedness and Perception of Interactive Virtual Laboratory Simulation. **Medical Science Educator**, v. 31, n. 6, p. 1919-1929, 2021.

LEE, Alexander. IN: CULTURE GROUP & MMA. THE METAVERSE IS THE MEDIUM. Relatório técnico. 2021.

MAKRANSKY, Guido et al. Simulation based virtual learning environment in medical genetics counseling: an example of bridging the gap between theory and practice in medical education. **BMC medical education**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2016

MCGAGHIE, William C. et al. A critical review of simulation-based medical education research: 2003–2009. **Medical education**, v. 44, n. 1, p. 50-63, 2010
MEDROOM. MedRoom [*Home*]. Disponível em: https://www.medroom.com.br/ . 2022.

METAVERSE SCHOOL. Metaverse School [*Home*]. Disponível em: https://metaverse.school/. 2022.

NEOMA BUSINESS SCHOOL. NEOMA Business School [*Virtual Campus*]. Disponível em: https://neoma-bs.com/glossary/virtual-campus/. 2022.

NEWZOO TREND REPORT 2021. Intro to the Metaverse. Relatório técnico. 2021.

NFTEACHER. NFTeacher [*Home*]. Disponível em: https://nfteacher.io/. 2022.

PLASS, Jan L. et al. Investigating the effectiveness of computer simulations for chemistry learning. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 49, n. 3, p. 394-419, 2012.

RIZZATTI, I. M., Mendonça, A. P., Mattos, F., Rôças, G., da Silva, M. A. B. V., de S Cavalcanti, R. J., & de Oliveira, R. R. (2020). Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. Actio: Docência em Ciências, 5(2), 1-17

RUSEK, Martin et al. Conditions for experimental activities at elementary and high schools from chemistry teachers' point of view. **Chemistry-Didactics-Ecology-Metrology**, v. 25, n. 1-2, p. 93-100, 2020.

SRIADHI, Sriadhi; HAMID, Abdul; RESTU, Restu. Web-Based Virtual Laboratory Development for Basic Practicums in Science and Technology. 2022.

STEPHENSON, Neal. Snow Crash, Bantam Books. New York, NY, 1992.

WALDROP, M. Mitchell. The virtual lab: Confronted with the explosive popularity of online learning, researchers are seeking new ways to teach the practical skills of science. **Nature**, v. 499, n. 7458, p. 268-271, 2013.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA ATIVIDADES EM GRUPO DE PESQUISA

Elaine Pasqualini[1]

Eunice Correa Sanches Belloti[2]

Rosemeiry de Castro Prado[3]

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi criar e avaliar um sistema para gerenciar as atividades ligadas a um grupo de pesquisa de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Logo, devido à necessidade de compartilhamento de informações para promover o ensino e aprendizagem do Grupo Educação e Acidentes (EDACI), elaborou-se o sistema *Gedaci* (Gerenciamento do Grupo de Pesquisa EDACI). Para a criação do *Gedac*i, fez-se a revisão da literatura sobre o tema abordado e entrevistas com a responsável do grupo (líder), bem como com os demais membros, profissionais da educação, da saúde e da área de informática. O sistema *Web* foi documentado para se obter uma melhor compreensão dos seus requisitos e suas funcionalidades, interfaces foram pensadas, com os menus, os botões, etc. e foram realzados os testes necessários e suas correções. Para a avaliação do sistema, participaram oito membros que usaram o *software*, realizaram as atividades propostas de forma *on-line* e responderam questionários que envolviam suas opiniões e suas expectativas a respeito do sistema. Verificou-se que os membros avaliaram-o de forma positiva. Para a continuidade do trabalho, sugere-se novas pesquisas, como a aplicação para outros grupos de pesquisa, com outras amostras. Concluiu-se que o sistema se mostrou viável para gerenciar as atividades do grupo de pesquisa EDACI.

Palavras-chave: Software. Sistema. Pesquisa. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2022), um grupo de pesquisa é definido como um conjunto de pessoas que se organiza em torno de uma liderança, existindo atividades de estudo e cujo trabalho se encaixa dentro de uma linha de pesquisa. Para Dutra (2017), os grupos de pesquisa reúnem docentes, pesquisadores e discentes que trabalham para o aprendizado, promovendo o avanço do conhecimento e a disseminação de informações científicas, sendo que, os membros de um grupo de pesquisa podem ser permanentes ou temporários. Os membros permanentes são representados pelos docentes e seus líderes e, os temporários, são formados geralmente por estudantes, que permanecem durante um determinado período no grupo (geralmente corresponde à duração de seus cursos de graduação e pós-graduação). Dessa forma, quando um novo membro

[1] Doutora, Facudade de Tecnologia de Ourinhos. elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br
[2] Mestre, Facudade de Tecnologia de Ourinhos. eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br
[3] Doutora, Facudade de Tecnologia de Ourinhos. rose.prado@fatecourinhos.edu.br

é inserido no grupo, necessita-se saber o histórico das suas atividades e do seu funcionamento (FREITAS JÚNIOR et al, 2017).

Percebe-se que, a dinâmica que possibilita promover o compartilhamento científico, o ensino e a aprendizagem de um grupo de pesquisa, demanda a criação de mecanismos para a socialização de informações e da produção acadêmica, sendo que, uma das maneiras de agilizar a comunicação pode ser mediante o uso das tecnologias da informação.

O uso de sistemas de informação, como ferramenta de apoio aos pesquisadores, permite coletar, armazenar e disseminar informações para fins específicos (JANNUZZI; FALSARELLA; SUGAHARA, 2014).

Destaca-se que os grupos de pesquisa produzem várias atividades que necessitam de gerenciamento, pois alguns membros são rotativos e cada novo participante que ingressa desconhece o histórico do grupo e as atividades já concluídas e em andamento, fazendo-se, assim, necessário então, o armazenamento desses dados para o compartilhamento das informações acerca do grupo de pesquisa.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi criar e avaliar um sistema (*software*) chamado *Gedaci* para gerenciar atividades ligadas ao grupo de pesquisa.

2 MÉTODO

O sistema *Gedaci* (Gerenciamento do Grupo de Pesquisa EDACI) foi desenvolvido para o Grupo Educação e Acidentes (EDACI), de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo e contou com a colaboração de profissionais da educação, da saúde, da informática e demais áreas correlatas, bem como pesquisadores, docentes e discentes de diferentes formações dentro da temática.

Os dados foram coletados com os membros do grupo. Foram convidados a participar da avaliação do sistema 12 membros, sendo que 8 (66,67%) aceitaram, fizeram as atividades propostas que corresponderam a usar o sistema com todas as funcionalidades (opções).

Os 8 participantes possuíam as seguintes características: 6 (75%) eram do sexo feminino, 4 (50%) não exerciam atividades remuneradas, 2 (25%) eram bolsistas na graduação, 1 (12,5%) era mestrando, 1 era doutorando (12,5%) e 4 possuíam o

doutorado já concluído (50%). Em relação à idade, 2 (25%) tinham até 20 anos, outros 2 possuíam de 21 a 40 anos (25%) e 4 (50%) tinham acima de 40.

2.1 Materiais e instrumentos

Para a criação do sistema foram necessários: as entrevistas semiestruturadas com membros do grupo EDACI realizadas presencialmente e por meio de ferramentas de comunicação, como *e-mail* e *Whatsapp*, para a identificação dos requisitos e das necessidades do sistema; a ferramenta *MySQL*, banco de dados para o armazenamento de dados; as linguagens de programação *PHP* e *Javascript* para desenvolver os códigos *Web* e a linguagem de marcação de *HTML* e o mecanismo *CSS*, que definem a aparência dos elementos visuais das telas.

Utilizou-se os seguintes materiais para aplicação: 1- internet com qualquer navegador; 2- programa de computador desenvolvido (sistema *Gedaci*); 3- termo de consentimento livre e esclarecido; 4- questionário para a coleta de dados como: dados pessoais, acadêmicos, profissionais, expectativas sobre o sistema, entre outros; 5- manual do sistema para os participantes (material didático criado e usado para capacitação).

2.2 Procedimentos

Na fase de criação foi utilizado o modelo de desenvolvimento cascata, que apresenta as seguintes fases: especificação de requisitos; documentação do projeto e descrição das funcionalidades do sistema, como também o projeto de interfaces; implementação; codificação do programa de computador e implementação do banco de dados; testes para identificação dos possíveis erros no programa e manutenção (SOMMERVILLE, 2011).

Para a especificação dos requisitos foram definidas as necessidades por meio de entrevistas semiestruturadas de forma presencial e *online* com os membros do grupo EDACI. Foi realizado também um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e os resultados mostraram que os pesquisadores usam tecnologias, como *e-mails, home pages*, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outras, para gerenciar suas atividades de pesquisa.

Nos trabalhos pesquisados não havia um único sistema que reunisse várias funções. Essa base foi pesquisada em virtude de os trabalhos de doutorado e de

mestrado estarem vinculados às instituições de ensino superior e, desse modo, terem grupos de pesquisa envolvidos. Nesse sentido, foi possível definir os recursos do sistema, juntamente com as entrevistas realizadas com o grupo EDACI.

Definidas as necessidades, fez-se a documentação do sistema, para melhor compreensão dos requisitos e funcionalidades. Também foram feitas as interfaces com os menus, botões, etc. por meio das ferramentas *HTML* e *CSS*.

Posteriormente, os programas foram criados por meio das linguagens de programação definidas e projetado o banco de dados para o armazenamento das informações. Foi feita a implantação do sistema no servidor da universidade onde se localiza o EDACI.

Em seguida, foram realizados testes para detectar erros no sistema e identificar se as especificações atendiam aos requisitos definidos no projeto, juntamente com a líder do grupo.

Finalizada essas etapas, os participantes puderam ser capacitados para usar o *software*. Para tanto, foi realizada a revisão de literatura e optou-se por usar na capacitação a educação a distância, que é definida como uma modalidade em que a mediação didático-pedagógica de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização das tecnologias da informação, com discentes e docentes fazendo atividades em lugares e/ou tempos diferentes (BRASIL, 2005).

A educação a distância envolve um aprendizado planejado que ocorre em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas para a criação de cursos e de materiais instrucionais, por meio de diferentes tecnologias (GONÇALVES; NUNES; AGUIAR, 2019).

Com o devido planejamento, foi elaborado o material didático com 8 unidades de ensino com textos e imagens das telas do sistema, descrevendo suas funcionalidades/recursos, ou seja, seus conteúdos, além de atividades a serem executadas no final de cada uma delas. Dessa forma, o material criado foi inserido no sistema e os participantes tiveram acesso a ele.

Para a coleta de dados, enviou-se um *e-mail* aos membros explicando o objetivo do trabalho e os procedimentos necessários para acessar o sistema, como conectar-se ao *software*, fazer o pré-cadastro com seu nome, *e-mail* e senha para que o administrador do grupo (líder) pudesse liberar o sistema para uso. Explanou-se também aos participantes que eles deveriam somente na primeira vez aceitar, caso desejassem, o termo de consentimento livre e esclarecido, que consistiu na permissão

para uso das informações de forma anônima, sem acarretar prejuízo.

Também foi mencionado no *e-mail* que eles deveriam responder um questionário a fim de se obter informações sobre diversos assuntos, como por exemplo, suas expectativas em relação ao sistema, quanto ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Assim, concluídas essas etapas, um menu apareceria com todos os recursos do sistema.

Para desenvolver as atividades solicitadas, deveriam acessar a opção “Biblioteca”, presente no menu, fazer *download* de um arquivo (material didático) e seguir suas instruções passo a passo para fazer as atividades, ou seja, constituiu-se um momento de capacitação dos usuários.

Após o término da realização das atividades orientadas no material didático, um questionário foi respondido para avaliar o sistema. Foi explicado, por último, que quaisquer dúvidas poderiam ser esclarecidas também pelo administrador via *e-mail* ou *Whatsapp*.

Além do questionário, que gerou os resultados e análises sobre as opiniões dos participantes acerca do sistema, ao final de cada unidade da capacitação foram colocadas atividades que foram acompanhadas, identificando quais funcionalidades eles usaram, já que o sistema armazenava e permitia o acesso, na condição de administrador do sistema.

O sistema também gerou um relatório quantitativo do tempo de acesso de cada participante.

3 RESULTADOS

Para a criação do *Gedaci* foram estabelecidos os tipos de usuários do sistema, como o administrador (líder do grupo) e usuários (membros do grupo).

O administrador teve acesso a todas as funcionalidades do sistema e os usuários a algumas funções.

Na Figura 1, tem-se a tela de *login*, com as opções de “Cadastro”, “Entrar” e “Esqueci minha senha”.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 - Tela de Login

Fonte: autores (2023)

Na opção de cadastro foi pedido o nome do usuário, *e-mail*, senha e confirmação de senha.

Para o usuário, caso fosse a primeira vez que estivesse acessando o sistema, era necessário concordar com o termo de consentimento e, se aceitasse, era exibido um formulário para preenchimento dos dados pessoais, acadêmicos, de trabalho e um questionário para identificar o perfil de cada um. Vale ressaltar que o questionário foi definido pelo líder do grupo.

As funcionalidades do sistema exibidas a partir do momento de sua entrada eram: atas de reuniões, biblioteca (documentos padronizados do grupo, como modelo de carta de consentimento, etc.), configurações (alterações do perfil), *e-mail*, planos de atividades e metas dos membros, *portfolio*, produção do grupo, quadros de disponibilidade de horários para reuniões de cada membro, de eventos (cadastro de congressos, seminários, etc.), de literatura (textos de interesse do grupo, ou seja, relacionados com a linha de pesquisa), questionários (correspondem ao gerenciamento de conteúdos a serem aprendidos sobre um assunto relacionado ao tema do grupo de pesquisa) e controle de trabalhos de correção para ser usado de forma colaborativa (cada membro pode participar da autoria de um documento e acompanhar as alterações realizadas, preservando todas as versões).

O sistema mostrava avisos ao grupo ou para cada membro específico, caso o administrador inserisse.

3.1 Aplicação e avaliação da coleta de dados

Um questionário foi disponibilizado aos membros do grupo de pesquisa para que se pudesse (re)pensar alguns pontos importantes. As questões e respostas relativas ao questionário foram: 1- utilização de computadores: mais de 5 anos, 8 (100%); 2- uso de computadores em horas por semana (média): de 2 a 5 horas, 1 (12,5%), de 6 a 10 horas, 3 (37,5%) e mais de 10 horas, 4 (50%); 3- tempo de navegação na internet: mais de 4 anos, 8 (100%); 4- uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), 6 (75%); 5- uso de ferramentas de videoconferência, como *Teams*, 1 (12,5%), *Google Meet*, 3 (37,5%), *Skipe*, 3 (37,5%) e *Zoom*, 1 (12,5%); 6- tempo de participação do EDACI: de 1 a 2 anos, 2 (25%) e mais de 2 anos, 6 (75%); 7- funções que um sistema computacional ligado ao EDACI deveria ter para atender às necessidades de gerenciamento das atividades (aqui sinalizadas por respondente 1 (R1) e assim por diante): R1: armazenamento seguro dos dados coletados pelo grupo e facilidade de acesso pelos membros; R2: local para anexar documentos dos membros do grupo; R3: compartilhamento de estudos, banco de dados do grupo com as pesquisas elaboradas; R4: local para recados, biblioteca com artigos para serem disponibilizados, agenda de reuniões e eventos; R5: área para postagem de literatura apropriada ao grupo; R6: banco de dados com sistema de busca de trabalhos (por membro, título, etc.); R7: disponibilidade de arquivos de interesse, trabalhos do grupo e atas de reuniões; R8: função de revisão como no *Word* para trabalhos; 8- expectativas em relação ao uso do *Gedaci*: R1: que o sistema possa responder às necessidades dos membros e armazenar os dados coletados; R2: estou com boas expectativas, especialmente em relação a feitura das planilhas de atividades; R3: contribuir para o grupo; R4: tornar possível a participação de quem está longe fisicamente mais ativa no grupo e poder realizar as atividades em qualquer local e horário; R5: melhorar a troca de conteúdo de pesquisa e comunicação; R6: agilizar o trabalho dos membros do grupo; R7: ajudar de maneira positiva o trabalho no grupo; R8: diminuir, organizar e categorizar as atividades espalhadas em outros meios de comunicação; 9- aspectos que poderiam ser facilitadores com o uso do sistema para aumentar a eficiência das atividades relativas ao grupo EDACI: R1: seleção e visualização dos trabalhos de cada membro; R2: organização do trabalho e facilidade de acesso aos materiais dos membros do grupo; R3: praticidade, objetividade e simplicidade; R4: fácil acesso às funcionalidades do sistema; R5: disponibilização de

um banco de dados sobre a literatura de interesse e melhor comunicação entre os membros; R6: o sistema deve ser fácil de se utilizar; R7: informações com facilidade de se encontrar; R8: ser intuitivo e fácil de se usar; 10- aspectos que poderiam ser dificultadores com o uso do sistema para o grupo de pesquisa: R1: se não tiver um recurso de "*help*" seria dificultoso seu uso; R2: talvez no começo gastaríamos um tempo para aprender a usá-lo e organizar tudo no sistema; R3: complexidade nas instruções; R4: necessidade de internet, pois às vezes temos dificuldade com o acesso por conta disso; R5: Nenhum; R6: telas complicadas para o acesso e busca de dados; R7: Nenhum; R8: *layout* (caso não seja intuitivo); 11- comentários e/ou sugestões que desejavam fazer sobre o *Gedaci*: R1: acredito que o sistema venha responder a uma demanda de segurança no armazenamento dos dados, maior agilidade na busca dos dados e fidelização aos membros do grupo EDACI; R2, R3, R4, R7: Nenhum; R5: parabenizo pela iniciativa e pela produção do sistema; R6: achei interessante a ideia da criação de um sistema de gerenciamento de atividades ligadas às pesquisas do grupo.; R8: ficou visualmente agradável.

Além desse questionário, também foi solicitado para que os participantes que fizessem atividades de acordo com o material disponibilizado no sistema. Essas atividades foram: colocação de sua disponibilidade para reuniões em um dado período, cadastro de evento qualquer, inserção de uma ata., um arquivo no seu *portfólio*, um artigo no quadro de literatura, um plano de atividade, envio de *e-mail* ao administrador do grupo e colocação de um trabalho seu (artigo, dissertação etc.) para correção ao administrador, ou seja, todas essas atividades correspondiam às funcionalidades do *software*.

Os membros do grupo concluíram todas as atividades aproximadamente em 0h50m21s.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi criar e avaliar de forma qualitativa e quantitativa um sistema para gerenciar atividades ligadas a um grupo de pesquisa.

Com relação ao desenvolvimento do sistema, foram implementadas as funcionalidades identificadas por meio da revisão da literatura e pelas reuniões semiestruturadas com um grupo de pesquisa.

Para a aplicação, foi criado um questionário para a coleta de dados sobre

diversos assuntos relacionados aos membros e do sistema propriamente dito.

Observa-se que 66,67% fizeram as atividades, uma porcentagem significativa, pois essas tarefas foram realizadas a distância e de forma *online*.

Destaca-se que as funções que um sistema computacional ligado ao EDACI deveria ter para atender às necessidades de gerenciamento das atividades, foram satisfeitas por meio da implementação do sistema como: planilha para inserir as atividades de cada membro, local para armazenar e anexar documentos dos membros do grupo apreciarem (trabalhos para correção), banco de dados do grupo, pesquisas elaboradas (produção do grupo), local para recados (quadro de avisos), biblioteca com artigos (quadro de literatura), quadro de eventos e atas de reuniões e de disponibilidade.

Vê-se que os participantes têm experiência com o uso de computadores, internet, ambientes virtuais de aprendizagem e outras ferramentas, como também a maioria está no grupo de pesquisa há mais de 2 anos e metade da amostra concluiu seu doutorado. Dessa forma, pode-se inferir que eles têm condições de avaliar o sistema e suas funcionalidades.

Quanto aos aspectos dificultadores, destaca-se o cadastro no sistema das atividades já realizadas anteriormente pelo grupo, pois ele foi criado em 2004 e várias produções foram desenvolvidas e, se lançadas na íntegra, demandaria tempo.

Os resultados, obtidos de forma quantitativa e qualitativa, trazem informações importantes, pois foi possível saber quantos participantes fizeram as atividades e a visão de cada membro sobre as funções que o sistema deveria ter para atender às expectativas.

Segundo levantamento da literatura, existe escassez de trabalhos sobre esse assunto, ou seja, não foi encontrado um sistema que reunisse várias funcionalidades, porém sugere-se essa pesquisa em outras bases.

Conclui-se que o sistema se mostra viável para gerenciar as atividades diversificadas do grupo de pesquisa, sobretudo de modo virtual, sendo avaliado de forma positiva.

Para a continuidade do trabalho, sugere-se a criação de um *chat* e novas pesquisas, como a aplicação para outros grupos de pesquisa, incluindo outras amostras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2005. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Grupos de pesquisa**. Disponível em: <http://plsql1.cnpq.br/diretorioc/html/faq.html#g1>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DUTRA, Marianna Caroline Zanine. **Modelo de gestão integrada para o desenvolvimento de projetos em um grupo de pesquisa**. 2017. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FREITAS JÚNIOR et al. Uma arquitetura para sistemas de gestão do conhecimento orientada a grupos de pesquisa e desenvolvimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 7, p. 126-144, Mar. 2017.

GONÇALVES, Marluce Lima; NUNES, João Batista Carvalho; AGUIAR, Amanda Nobre. Estado do conhecimento da EAD no norte e nordeste com base nos trabalhos do EPENN. **Caderno de Pesquisa.**, v. 26, n. 1, p. 107- 124, Jan./mar., 2019.

JANNUZZI, Celeste Aída Sirotheau Corrêa; FALSARELLA, Mina; SUGAHARA, Cibele Roberta. Sistema de informação: um entendimento conceitual para a sua aplicação nas organizações empresariais. **Perspectivas em Ciência da Informação,** v. 19, n. 4, p. 94-117, Out./Dez., 2014.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software**. 9. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2011.

O FACEBOOK COMO MÍDIA SOCIAL PARA A AMPLIAÇÃO DE NOVOS LETRAMENTOS

Edemilson da Silva Muniz[1]

Edenilton da Silva Muniz[2]

RESUMO

O texto aborda a temática das narrativas digitais e o uso do Facebook como uma mídia social para ampliar novos letramentos. O objetivo do artigo é analisar o potencial educativo do Facebook, explorando suas oportunidades e desafios. Este artigo foi produzido a partir da conclusão da disciplina de narrativas na cultura digital realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2021. Os objetivos específicos do artigo são apresentados, incluindo a discussão teórica sobre o Facebook como mídia social para ampliar novos letramentos e a problematização dos desafios relacionados ao seu uso educativo. Em seguida, o texto destaca a importância das narrativas digitais e seu impacto nas mídias sociais. As mídias digitais oferecem recursos variados para a criação de narrativas, permitindo aos usuários expressar e contar suas próprias histórias. O Facebook é apresentado como uma plataforma que possibilita novas formas de contar e narrar histórias, ultrapassando os limites das narrativas tradicionais. O terceiro ponto discute a influência do Facebook nas narrativas digitais. São apresentados os elementos que constituem a narrativa no Facebook, como mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação. As narrativas digitais no Facebook são caracterizadas pela imersão e proximidade entre o real e o virtual. A interconexão e interatividade social permitem a criação e compartilhamento de histórias pessoais. O texto destaca a importância da mídia-educação no contexto das narrativas digitais, tanto na abordagem crítica dos conteúdos midiáticos quanto no uso da mídia como ferramenta didática. Como enfoque metodológico, o texto trata de um estudo bibliográfico. Em conclusão, o texto ressalta a importância das narrativas digitais como forma de explorar e ampliar novos letramentos. O Facebook, como mídia social, oferece oportunidades para a interação social, compartilhamento de conhecimento e colaboração. No entanto, também apresenta desafios relacionados à privacidade e desinformação, que devem ser abordados de forma consciente e ética.

Palavras-chave: Educação. Facebook. Narrativas Digitais. Novos Letramentos. Mídia Social

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: edemilsonmuniz@gmail.com
[2] Mestrando em Educação (UFSC) e Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). E-mail: edeniltonmuniz@gmail.com

Este artigo foi produzido com base na disciplina de *narrativas na cultura digital*, do programa de pós-graduação do curso de mestrado em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como requisito para finalização da disciplina que estudou e pesquisou os principais componentes do mundo narrativo, as narrativas e mídias, a remediação, a autoria digital (do copyright ao remix), as espécies/tipos de narrativas, transmídia, digital storytelling, cultura participativa e as escritas colaborativas e interativas, produção de narrativas nos diversos gêneros/dispositivos digitais, teorias/pesquisas e metodologias de investigação com, sobre e através de narrativas digitais na educação.

O tema deste artigo, “O Facebook como mídia social para a ampliação de novos letramentos”, tem como objetivo analisar o uso do Facebook, a partir de elementos teóricos-críticos enquanto Mídia social para ampliar novos letramentos, explorando os desafios e oportunidades sobre seu potencial educativo e responsável. Os objetivos específicos compreendem: apresentar discussões teóricas sobre o Facebook como mídia social para ampliar novos letramentos; problematizar os desafios relacionados ao potencial educativo do Facebook, incluindo questões de privacidade e desinformação; explorar as oportunidades oferecidas pelo Facebook para ampliar novos letramentos como meio para a interação social.

Diante da crescente importância do Facebook como uma plataforma de mídia social e sua influência no cenário educacional, surge a necessidade de analisar criticamente seu uso como mídia social para ampliar novos letramentos. Trata-se de uma pesquisa com enfoque bibliográfico. No entanto, há desafios e oportunidades a serem considerados em relação ao potencial educativo e responsável do Facebook. Como explorar as oportunidades oferecidas pelo Facebook para ampliar novos letramentos?

O Facebook é essencial diante das transformações tecnológicas e sociais em que estamos imersos. A fundamentação teórica nessa abordagem permite compreender criticamente as dinâmicas educativas envolvendo o Facebook, considerando suas potencialidades e desafios. A mídia-educação proporciona uma perspectiva crítica para explorar o potencial educativo do Facebook. Freire (1997) e Jenkins (2009), destacam a importância de promover a leitura crítica da mídia, permitindo que os indivíduos se tornem participantes ativos e responsáveis na sociedade digital.

Ao analisar os desafios, como a privacidade, a disseminação de informações falsas e o equilíbrio entre o uso pessoal e educativo do Facebook, busca-se desenvolver estratégias que promovam um uso consciente e ético dessa plataforma. Paralelamente, é fundamental explorar as oportunidades oferecidas pelo Facebook, como a interação social, o compartilhamento de conhecimento e a colaboração, visando ampliar novos letramentos.

2 AS NARRATIVAS DIGITAIS E SEU IMPACTO NAS MÍDIAS SOCIAIS

As mídias digitais oferecem uma variedade de recursos de exibição e apresentação, permitindo aos pesquisadores criar uma realidade virtual altamente detalhada que se assemelha ao mundo real. O mercado de comunicação desenvolveu diversas formas de atrair a atenção das pessoas, desde videogames até hipertextos escritos, como o Facebook e outras mídias sociais. Essas narrativas criam expectativas nos usuários, permitindo-lhes expressar e contar suas próprias histórias como verdadeiros repórteres.

Quando Mark Zuckerberg idealizou o Facebook, ele tinha em mente uma nova concepção de narrativas digitais, explorando a expansão audiovisual e tecnológica para possibilitar e ampliar novas formas de contar e narrar histórias. Essa inovadora abordagem da narrativa "computadorizada" encontrou seu espaço e enriqueceu a capacidade humana de expressão, ultrapassando os limites da compreensão linear tradicional encontrada em livros, peças teatrais e filmes.

De acordo com Murray (2011, p. 50), as múltiplas formas de narrativa presentes atualmente refletem a física pós-einsteiniana, a sociedade secular assombrada pela imprevisibilidade da vida e uma nova sofisticação na concepção da narração. Essas versões alternadas da realidade se tornaram parte do nosso pensamento e da nossa experiência do mundo. Viver no século XX implica ter consciência das diferentes identidades que podemos assumir, dos mundos possíveis que se entrelaçam e das histórias que se entrecruzam infinitamente no mundo real. No entanto, capturar essa cascata de permutações exige mais do que um romance labiríntico denso ou uma sequência de filmes - é necessário o uso de um computador.

Nessa lógica de pensamento, podemos perceber que as narrativas

tradicionais verbais e escritas, atualmente, são produzidas a partir da interferência dos mais variados tipos de mídias, colaborando para um maior aprimoramento. Robin (2006), classificou as narrativas digitais em três categorias, que são os documentários, as narrativas pessoais e as histórias informativas, estabelecendo uma correlação com o autor, podemos perceber que o *Facebook* oferece a premissa das pessoas contarem e mostrarem suas histórias pessoais, sendo que o foco se encontra na exposição de situações expressivas da vida de alguém ou mesmo que se animem a compartilhar. É visível e cabe mencionar que as narrativas se transformaram dos meios analógicos para os digitais e as mídias são responsáveis por esse feito.

3 O FACEBOOK E SUA INFLUÊNCIA NAS NARRATIVAS DIGITAIS

Ainda se tratarmos dos elementos que constituem a narrativa a partir da mídia social *Facebook*, ancorado pela análise de Paul (2007), mídia, ação, relacionamento, contexto e comunicação, é possível confirmar com o delineamento realizado por Murray (2011), no tangente a utilização e possibilidades das mídias digitais quando pensamos ou criamos um enredo nos elementos da narrativa trazidos pelo autor, onde o leitor ou como falamos nos dias de hoje “seguidor” ou mesmo os “influenciadores digitais", interagi com o narrador. Destarte, as narrativas produzidas pelo Facebook, onde nesse contexto os autores têm essa interlocução imediata e em tempo real, a partir de uma interatividade social com vídeos, fotos, infográficos, compartilhamentos e os famosos *“Likes”,* essa mídia e os demais ambientes e espaços virtuais, acaba por fomentar, conforme Murray (2011), questões “procedimentais”, ou seja, gera um padrão ou pensamento algoritmo; participativos, tendo em vista que advêm de reconstituição codificada de respostas comportamentais; espaciais, já que há o processo interativo da navegação; enciclopédicos, devido à alta capacidade de armazenamento dos dados.

Vale ressaltar que o *Facebook*, como uma mídia e espaço para narrativas digitais, é caracterizado pela “imersão”, termo cunhado por Murray (2011). As histórias expostas no ambiente virtual, tem uma proximidade entre o real e o virtual, ainda sobre esse aspecto, Lévy (1996), afirma que o espaço virtual é um ambiente real, no qual todas as criações virtuais reproduzem uma determinada realidade,

entretanto, incompleta, e pode não corresponder com o mundo verdadeiro.

Diante do que foi exposto até então, é possível verificar que as narrativas digitais no ciberespaço, é o lugar onde as pessoas estão imersas, sincronizadas e interligadas de tal modo que expressam seus pensamentos e opiniões em relação a tudo que é postado, constituindo um “espaço de comunicação aberto pela interconexão dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, os sujeitos apresentam variáveis possibilidades de práticas sociais, expressões, atitudes, opiniões com pensamentos e valores, caracterizando desse modo a cibercultura, onde essa multiplicidade de modos de comunicação, de expressão e relações sociais, cria espaços únicos de práticas de leitura e escrita na difusão e alargamento das narrativas digitais em um movimento colaborativo.

A partir dessa premissa podemos pensar nas narrativas digitais de modo a trazê-las e utilizá-las como uma forma metodológica de exploração na ruptura das práticas tradicionais da educação, visto que, a partir de novas capacidades e qualidades humanas do conhecimento, o sujeito de aprendizagem consiga se apropriar dos signos no processo de ensino e aprendizagem no que se refere à alfabetização e letramento.

Ribeiro (2014, p. 134) explica que, as narrativas, antes estruturadas de forma cronológica e seguindo fórmulas mnemônicas, adquirem novos contornos. Cada uma dessas possibilidades, quando experienciada e manipulada, passa a integrar o repertório de um leitor que busca acumular experiências. O leitor é capaz de estabelecer conexões entre diferentes experiências, reconhecendo novos objetos de leitura e escrita. O letramento abrange a diversidade de experiências e os cruzamentos que o leitor pode realizar, bem como a habilidade do leitor/escritor em utilizar de forma versátil os materiais e veículos que conhece ou deseja conhecer

Com isso, as narrativas digitais e aqui nesse artigo exemplificando com a mídia social Facebook, é pertinente dizer que a partir da interconexão e as várias comunidades de uma cultura participativa, travadas nessa mídia, é tida como uma ferramenta que se utiliza da inteligência coletiva para expressar a cultura dos jovens, adultos e crianças no âmbito da leitura, escrita e narrativa digital. Essa realidade virtual baseada nas próprias experiências e vivências dos usuários, pode colaborar para o processo de criação das histórias contadas e escritas por eles mesmos, logo se torna mais atrativo essa personificação da vida real.

Nesse contexto, onde as narrativas da cultura digital é explorado, a própria

mídia-educação se torna necessária no processo, frente a isto, Fantin e Rivoltella (2012), consideram que a educação "para" a mídia envolve uma abordagem crítica em relação aos conteúdos e mensagens midiáticas. Já a educação "com" a mídia refere-se ao uso da mídia como uma ferramenta didática, como um recurso de apoio para os professores em sala de aula, por exemplo, por meio do uso de projetores multimídia e computadores. Além disso, a educação também pode acontecer "através" da mídia, especialmente quando se trata da habilidade de produção na escola, onde o processo educativo ocorre por meio do trabalho organizado e proposto aos estudantes na sala de aula

Desse modo vale frisar que, questões polêmicas, conteúdos impróprios, manipulação entre outros assuntos oriundos das mídias digitais, como é o caso do *Facebook*, é abarcado durante o processo e abordagem com o trabalho, para e através da mídia-educação. O letramento midiático vai além da definição do “estar alfabetizado” ou de como o professor está articulando e mediando esse processo na escola. Com as informações chegando a todo momento e a posição que a mídia ocupa na sociedade, a função e a figura do professor precisa ser ressignificada, já “que além da capacidade de escrever e ler, necessita emergir na cultura e dominar os códigos das diferentes linguagens” (FANTIN, 2008, p. 69). Essa condição representa e busca uma liberdade para a escolha das informações e a forma como o indivíduo se expressa a partir de sua leitura crítica, proporcionando assim o criar e educar as crianças desde a tenra infância como consumidoras e produtoras de conteúdos pensantes e reflexivos por meio da mídia-educação.

E é nos espaços onde são produzidos as narrativas digitais que vislumbra-se esse conhecimento crítico das várias leituras, escritas e narrativas que se organizam pelos inúmeros tipos e gêneros de autores criando e contando suas histórias para uma ampla dimensão de leitores, por vezes colaboradores críticos nesse processo. É preciso ressaltar que “assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar” (JENKINS, 2009, p. 237), nesse sentido essa educação para as mídias precisa ser considerada pelos professores quando estes pensam na educação para a apropriação da leitura e escrita, por exemplo. Essa expressão é de fundamental significância quando evidenciamos que o letramento midiático é “a prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico

e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação" (SETTON, 2010, p.10).

A comunicação narrada e divulgada no Facebook é algo muito aberto e direto, nessa perspectiva essa mídia social deve ser aproveitada como ferramenta de estudo pela educação, ou seja, os sujeitos de aprendizagem precisam se apropriar dessa narrativa digital de forma a explorar as possibilidades do letramento midiático.

Redes sociais como o Facebook exercem controle sobre nós ao permitir que naveguemos e utilizemos seus produtos de acordo com suas políticas. Ao concordar com os termos e políticas de privacidade, aceitamos as condições e a exclusão de conteúdo inadequado. Isso nos condiciona a ser julgados e medidos com base em nosso comportamento nas redes sociais. No entanto, a busca por um mundo feliz e satisfeito é ilusória, já que faz parte da natureza humana ter dias bons e ruins. É importante lembrar que não há problema em não estar bem.

4 REFLEXÕES: CONTROLE, VIGILÂNCIA VERSUS POTENCIAL EDUCATIVO NA ERA DAS REDES SOCIAIS

O mundo globalizado do controle onde as pessoas se tornaram expostas como vitrines a serviço da vigilância do governo e diferentes instituições de segurança, monitorando as opiniões políticas, as referências culturais, ideias, arte, costumes, tudo está sendo muito bem controlado. Esse corpo sob controle e vigilância, afirma Deleuze (2010, p. 226) que, "os indivíduos tornaram-se "dividuais", divisíveis e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos". Percebe-se o proveito das empresas na utilidade dos dados de seus clientes formando diferentes perfis.

O *Facebook* e suas críticas voltadas a eleições americanas como um controle ou não nomeado como "Fake News", ou notícias falsas reafirmando a polarização na relação dos eleitores com o resultado final dos votos em que se investiga a interferência da Rússia nas eleições dos Estados Unidos. "O que nos preocupa é que para ter censura na internet, também deve haver vigilância na internet" (ASSANGE, 2012, p.123).

Esses dados de informação e a alta exposição de usuários trazem consequências tanto para a vida profissional como para a vida pessoal, pois muitas são informações contidas na internet.

No que diz respeito ao potencial educativo, pode-se dizer que o *Facebook* tem sua legitimidade no processo educativo ao fazer uso de softwares com foco no ensino e aprendizagem (hiperlinks, vídeos, hipertextos), entre outras possibilidades que contribuem para o estudos educacionais.

> Quando utilizadas em contextos educacionais [narrativas digitais] podem ser espaços de promoção da autoria e de diálogo entre os sujeitos do currículo potencializando aprendizagens mais significativas, contextualizadas e crítico-criativas. As narrativas digitais também permitem associação com o conceito de currículo narrativo, ainda que tenham sido pouco exploradas no âmbito das pesquisas científicas (RODRIGUES, 2017, p. 9).

Sobre o potencial educativo, Patrício e Gonçalves (2010) nos permite pensar que o *Facebook* é uma das redes sociais com mais usuários em todo o mundo para as relações sociais. Desse modo, essa relação entre as pessoas a partir dos comentários de perfis, pela participação em grupos de debates ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, socialização, opiniões, provavelmente, o mais utilizado entre acadêmicos e estudantes de modo geral.

É preciso compreender que vivemos no ápice das redes sociais, particularmente à rede social *Facebook* que cada vez mais impulsiona a comunicação e a interação, onde cada vez mais as pessoas estão aderindo a esse software.

Sob esse prisma os estudos realizados por Patrício e Gonçalves (2010, p. 593), explicam que:

> As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem, individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir o seu próprio conhecimento.

Substancialmente, o *Facebook* não é simplesmente um software de comunicação, mas um recurso exponencialmente útil para a educação, professores e estudantes para compartilhar conhecimento, informação, dentre outras possibilidades educativas, não é difícil de fazer uso, pois as ferramentas são populares, oferecendo diferentes serviços.

Patrício e Gonçalves (2010), apresentaram seus resultados da pesquisa sobre o potencial educativo da Facebook que a participação dos estudantes se torna mais ativa quando experimenta novas possibilidades de práticas de ensino e aprendizagem

e no processo de apropriação do conhecimento, pois permite a aprendizagem colaborativa em rede e no desenvolvimento de competências digitais e sociais.

É importante destacar que o *Facebook* entre outras redes sociais pertinentes como ferramentas Web 2.0, oportuniza a transformação cultural, a criação de um espaço colaborativo. Bonilla e Pretto (2015, p. 24), a intensificação da comunicação entre as pessoas e entre diferentes áreas do conhecimento está relacionada a uma maior conexão entre a educação e a cultura, especialmente a cultura digital. Isso implica na possibilidade de transformar tanto professores quanto alunos em produtores de conhecimento e agentes do seu próprio tempo. No entanto, essa transformação requer um processo formativo abrangente para toda a sociedade, a fim de evitar que os indivíduos se tornem apenas consumidores passivos das tecnologias. É fundamental desenvolver uma postura crítica em relação aos dispositivos, softwares e informações que circulam nos ambientes digitais

Para Bonilla e Pretto (2015, p. 29), nessa dimensão crescente de liberdade de acesso a todos os recursos produzidos historicamente pela humanidade, exige que crianças e jovens tenham uma formação no entendimento de ampliação de repertório para além do ensino escolarizante, com objetos de aprendizagem específicos dos componentes curriculares, sem, obviamente excluídos do processo de ensino e aprendizagem, mas, pensar em formação de um sujeito contemporâneo que desenvolva novos letramentos para, com e através das mídias e redes sociais.

Esse movimento apresentado pelos autores, contribui certamente para uma nova perspectiva educacional, um novo rumo, à transformação tecnológica, política e cultural, novas possibilidades de construir o conhecimento no processo do movimento colaborativo e aberto em rede, que está presente nas redes sociais, mais especificamente o *Facebook*. Em resumo, as narrativas digitais têm um impacto significativo nas mídias sociais, como o Facebook, proporcionando novas formas de contar histórias e interagir com os outros. No entanto, é necessário promover a educação midiática e abordar as questões de controle e vigilância para garantir um uso responsável e crítico das mídias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Facebook possui um potencial significativo quando utilizado como parte de um movimento colaborativo aberto em rede, capaz de potencializar práticas pedagógicas e promover a formação humana crítica e reflexiva através da construção coletiva do conhecimento. É essencial estabelecer diálogo entre esses movimentos colaborativos e a educação, garantindo que o sistema educacional vá além do mero repasse de informações.

Ao problematizar e analisar o uso do Facebook, a partir de elementos teóricos-críticos enquanto mídia social para ampliar novos letramentos, entende-se que é possível repensar práticas pedagógicas com formação continuada de educadores para incorporar o Facebook como uma mídia educativa potencializadora para a aprendizagem. Dessa forma, esse estudo contribuirá para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade digital, promovendo uma educação responsável e para os desafios contemporâneos e emergentes.

Em suma, as narrativas digitais têm um impacto significativo nas mídias sociais, como o Facebook, proporcionando novas formas de contar histórias e interagir com os outros. No entanto, é necessário promover a educação midiática e abordar as questões de controle e vigilância para garantir um uso responsável e crítico das mídias digitais.

REFERÊNCIAS

ASSANGE, Julian. **Cypherpunks: Liberdade e o futuro da internet**. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, 2015. Disponível em: https://www.gedai.com.br/wp-content/uploads/2015/10/revista_completa_em_aberto_94_marcoswachowicz.compressed-1.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Ed.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008, p. 69-85.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MURRAY, H. J. **Hamlet no Holodeck**. O futuro da narrativa no ciberespaço. Trad. E. K. Daher; M. F. Cuzziol. São Paulo: Itaú cultural: Unesp, 2011.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vítor. Facebook: rede social educativa?. **I Encontro Internacional TIC e Educação**, p. 593-598, 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf. Acesso em: 28 de mai. 2022.

PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARY, Pollyana (org), **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela / letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceake; Autêntica Editora, 2014.

ROBIN, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. In: CRAWFORD, C. et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education 125 International Conference**, 2006. p. 709 -716.

RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias:** uma narrativa-tese. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/20196. Acesso em: 28 de mai. 2022.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. Contexto: São Paulo, 2010.

ORIGENS HISTÓRICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA

Patricia Rabelo[1]

Rosemary Trabold Nicácio[2]

RESUMO

Em 1762, Rousseau já afirmava que, para manter a curiosidade dos alunos, o professor deveria apresentar-lhes questões desafiadoras, ao invés de responder às suas perguntas, o tempo passou, e ainda hoje, discute-se sobre metodologias que desafiem e coloquem os alunos em plena ação. Esta pesquisa, cujo objeto foi o processo histórico e a origem da sala de aula invertida, partiu do seguinte problema de investigação: quais suas origens históricas? O objetivo geral foi identificar as origens da sala de aula invertida, e os objetivos específicos foram identificar as condições do surgimento da aprendizagem ativa e das metodologias ativas e mapear as primeiras experiências de sala de aula invertida. Constatou-se que a escola e a metodologia de ensino que predominam até hoje surgiram no século XVI, na transição entre o período medieval e a modernidade, com a emergência da sociedade burguesa. Verificou-se que foi no século XX que a psicologia fez contribuições importantes para desenhar as metodologias ativas, por meio das teorias de pesquisadores como Dewey (2023), Vigotski (1991) e Talbert (2019), entre outros. Concluiu-se ainda que as experiências seminais de sala de aula invertida inspiram-se nas propostas de Eric Mazur, em 1990, na Universidade de Harvard; de J. Wesley Baker, em 1995, na *Cedarville University*; e de Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, em 1996, na *Miami University*. Mas, foi apenas em 2006, na *Woodland Park High School*, que os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams denominaram 'sala de aula invertida' (*flipped classroom)* a sua experiência de inversão da aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem ativa. Sala de aula invertida. Tecnologias digitais. História.

1. INTRODUÇÃO

Ao se falar dos métodos ativos de aprendizagem é oportuno recuperar uma ideia formulada por Rousseau ainda no século XVIII, quando disse "não há dúvidas de que se adquirem noções mais claras e seguras das coisas quando se aprende por si mesmo do que quando se aprende pelo ensino dos outros" (ROUSSEAU, 1995

[1] Doutoranda em Educação a Distância e e-Learning, Universidade do Minho. Mestra em Emergent Technologies in Education, Miami University of Science and Technology, patiup@gmail.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Marília, rosenicacio@gmail.com

apud ABREU, 2009, p. 20).

Duzentos e sessenta anos depois, o psicólogo John Dewey declarava que não seria possível conceber uma aprendizagem efetiva sem a experiência do aluno, levando muitos educadores a voltar-se para as metodologias ativas.

A presente pesquisa, que teve como objeto a sala de aula invertida, partiu do seguinte problema de investigação: quais suas origens históricas? Desta questão, traçou-se como objetivo geral identificar as origens da sala de aula invertida, e os objetivos específicos foram identificar as condições do surgimento da aprendizagem ativa e das metodologias ativas e mapear as primeiras experiências de sala de aula invertida.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a partir da coleta e análise de dados e informações provenientes de fontes como livros, artigos científicos, dissertações e teses. A estrutura deste artigo apresenta, inicialmente, as metodologias ativas e aprendizagem ativa; em seguida, apresentam-se as origens da sala de aula invertida, e, ao final, são tecidas as considerações finais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM ATIVA

Ao contrário do que pode parecer a princípio, as metodologias ativas não possuem uma essência propriamente nova (BACARIN, 2020), pois, segundo Abreu (2009), em Emilio ou Da Educação, tido como o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental, Rousseau prefigura o que mais tarde viriam a ser os métodos ativos de aprendizagem defendendo, nesse livro, a valorização da experiência. A semente da aprendizagem residiria na atividade, não na mera transmissão conceitual: “[…] a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 1995, p. 16). Rousseau acreditava que “para sustentar a curiosidade do aluno não se deveria ter pressa em responder às perguntas. Propõe, ao invés disso, oferecer-lhe questões a resolver” (ABREU, 2009, p. 20). O pressuposto é que, ao tentar resolver as questões, o estudante tem a possiblidade de aprender e desenvolver habilidades de forma mais efetiva do que recebendo respostas prontas.

Mas, foi apenas no século XX que, com o desenvolvimento da psicologia, surgiram as bases que moldariam os métodos ativos na educação, por meio do trabalho de pesquisadores como Dewey, Vigotski, Ausubel e Davidov, entre outros.

Para o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, cabe ao educador criar as condições necessárias para incentivar e aprimorar diariamente as capacidades ativas dos estudantes. Segundo o autor, “a mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros” (DEWEY, 1903, p. 237, *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 25). Isso significa que, para Dewey, assim como para Rousseau, a educação não deve fornecer soluções prontas para os desafios, mas incentivar os alunos a pensar criticamente e a encontrar soluções por conta própria. Por meio desse processo, os estudantes podem desenvolver habilidades – como a autonomia e o pensamento crítico – que as ajudarão a lidar com problemas e desafios ao longo da vida.

A teoria Histórico-Cultural – iniciada pelo psicólogo bielo-russo Vygotsky e que contou com a colaboração dos psicólogos russos Leontiev e Luria, entre outros – ressalta a importância da comunicação entre os indivíduos durante a atividade prática como o fator primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas (PALANGANA, 2015). Nessa perspectiva, a aquisição da cultura, da linguagem e o desenvolvimento do raciocínio só são possíveis quando o indivíduo está imerso em um ambiente social com seus pares (COLVARA; SANTO, 2019).

Para o ser humano, a importância da interação com os semelhantes remete a algo que Aristóteles (2006, p. 5) afirmou em A Política, quando escreveu que o homem é um animal social e que por isso “nenhum pode bastar-se a si mesmo. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto” – e essa ideia ecoou no tempo.

Segundo Vygotski (1991), a construção do conhecimento requer uma interação colaborativa, pois é por meio do contato com outros indivíduos que se fundam as conexões entre o sujeito e sua cultura, mediados por signos e instrumentos, mediação que pode ser realizada pelos professores, outros adultos ou, ainda, por colegas mais experientes.

Na década de 1960, David Ausubel, psicólogo estadunidense, desenvolveu uma teoria de viés cognitivista para explicar a aprendizagem (MOREIRA, 2012). O conceito-chave dessa teoria é a noção de aprendizagem significativa, na qual um conteúdo novo, logicamente organizado, é integrado aos conceitos já existentes na estrutura cognitiva, que servem para ancorar novos conhecimentos, que “sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

Encerrando o marco teórico aqui delimitado para fundamentar a noção de aprendizagem ativa, tem-se o psicólogo russo Vasili Davidov, que reitera a importância da atividade para a promoção do desenvolvimento, defendendo que a atividade de estudo “é definida como uma via a partir da qual os estudantes podem se apropriar, ativamente, dos conhecimentos escolares e, ao estabelecer uma relação com a atividade de ensino, compõe uma unidade dialética que nomeamos como atividade pedagógica” (LIMA; SEKKEL, 2018, p. 406). A atividade de estudo tem como objeto o conhecimento escolar, e um aspecto fundamental a ser destacado em relação a esta é a postura ativa a ser adotada pelo estudante. Na abordagem davidoviana, é basilar a ideia de que a atividade de estudo tem um caráter ativo, criativo e transformador (DAVIDOV, 1999).

Algumas décadas após as contribuições dos autores citados acerca da noção de aprendizagem ativa, há cada vez mais discussões voltadas para as metodologias ativas. Isso pode ser explicado por fatores como o excesso e a facilidade de acesso às informações, além da intensa presença das tecnologias digitais que facilitam o uso de pedagogias alternativas (VALENTE, 2018).

Na visão de Valente (2018), a difusão das metodologias ativas foi impulsionada pelas tecnologias digitais, e Lage, Platt e Treglia (2000) compartilham dessa mesma perspectiva:

> O uso de tecnologias de aprendizagem, particularmente multimídia, oferece novas oportunidades para os alunos aprenderem, oportunidades que não são possíveis com outras mídias (Alexander, 1995). Por exemplo, o uso de computadores multimídia de banda larga mundial (e/ou videocassetes) permite que os alunos assistam às aulas em laboratórios de informática ou em casa, enquanto as tarefas de casa podem ser feitas em sala de aula, em grupos (LAGE, PLATT e TREGLIA, 2000, p. 32).

Alinhado com Valente (2018) e com Lage, Platt e Traglia (2000), Talbert (2019) afirma que até seria possível que a aprendizagem invertida tivesse surgido sem o apoio de inovações tecnológicas como o *clicker* (sistema de respostas em sala de aula), a *internet* inicialmente restrita aos *campi* universitários e a *internet* comercial. Porém, destaca Talbert (2019, p. 38) que, em termos históricos, a aprendizagem invertida "se desenvolveu com a assistência de novas tecnologias e possivelmente por causa dessas tecnologias". Portanto, embora existam autores que defendam que, hipoteticamente, as metodologias ativas até pudessem ter nascido sem o suporte das novas tecnologias digitais, uma análise histórica evidencia que, em termos objetivos, os professores que as propuseram de modo formal e sistemático lançaram mão dessas tecnologias.

Por outro lado, também é importante considerar que, apesar dessa origem histórica vinculada às tecnologias digitais, para Sefton e Galini (2022), o uso de tais ferramentas não é obrigatório para a implementação de uma metodologia ativa. E, nessa perspectiva, Talbert (2019) propõe a seguinte questão: "A relação aparentemente indissociável entre a aprendizagem invertida e a tecnologia deve nos fazer perguntar: pode ser implementada a aprendizagem invertida onde houver pouca ou nenhuma tecnologia disponível?", afirmando não desejar que a aprendizagem invertida seja um modelo disponível apenas para alguns poucos privilegiados, mas sim algo acessível a todos. Daí a importância que ela possa "ser desenvolvida em um contexto tecnologicamente minimalista", de acordo com Talbert (2019), não sendo preciso dispor de um ambiente tecnológico avançado para implementar a aprendizagem invertida. Muito embora a modalidade possa se beneficiar de um contexto tecnológico de alta intensidade, o essencial é organizá-la em momentos individuais e em grupo e aplicar os princípios norteadores dessa metodologia (TALBERT, 2019, p. 170).

Mas, o que seriam, então, as metodologias ativas? Trata-se de alternativas pedagógicas que colocam os aprendizes no centro do processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2018) e os engaja em "atividades cada vez mais criativas e elaboradas" (BACARIN, 2020, p. 8), favorecendo sua autonomia e "estimulando

tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante" (BACARIN, 2020, p. 13).

As metodologias ativas se baseiam em três fundamentos: aprendizagem centrada no estudante; seu protagonismo na experiência educativa e; aprendizagem contextualizada, personalizada e significativa (SEFTON; GALINI, 2022). Por atender a esses três requisitos, a sala de aula invertida, cujas origens serão vistas a seguir, é considerada um tipo de metodologia ativa, assim como outras.

3. A METODOLOGIA ATIVA DA SALA DE AULA INVERTIDA: ORIGENS

No 'mundo dos fatos' ou da experiência material a lógica da sala de aula invertida já vem sendo aplicada há algum tempo, ainda que não sob esse nome. Há relatos de exemplos pontuais de inversão do processo de aprendizagem ocorridos há várias centenas de anos, em que docentes organizavam de forma invertida a metodologia de suas aulas (TALBERT, 2019).

Na visão de Medina (2021), a origem do ensino centrado no aprendiz pode ser rastreada até a maiêutica socrática, que, de acordo com Melo e Almeida (2020), é um método utilizado por Sócrates na Grécia Antiga como uma forma de ajudar as pessoas a alcançarem o conhecimento e a verdade por si mesmas. Etimologicamente, a palavra 'maiêutica' significa 'arte de partejar', e Sócrates a utilizava como uma metáfora para descrever como ele ajudava as pessoas a 'dar à luz' a ideias e conceitos que já estavam dentro delas. Sócrates acreditava que o aprendizado só poderia ocorrer por meio da reflexão e do diálogo, por isso o filósofo grego fazia perguntas e provocava seus interlocutores para que estes pudessem chegar às respostas por conta própria (MELO; ALMEIDA, 2020). Por meio do diálogo crítico, Sócrates pretendia levar o interlocutor a questionar suas próprias crenças e a alcançar uma compreensão mais profunda sobre algo que este apenas supunha saber. A divisa 'só sei que nada sei', atribuída por Platão a Sócrates, é uma síntese bem acabada dessa atitude em relação ao conhecimento.

Mas, embora o método socrático possa ser reconhecido como uma aprendizagem invertida *avant la lettre*, nesta pesquisa, será estudada a sala de aula invertida tal como começou a ser praticada a partir da década de 1990.

Tendo como linha-mestra uma revisão de literatura realizada por Talbert (2019), neste estudo, rastrearam-se quando e onde "a aprendizagem invertida se

originou como um conceito intencional e organizado [. . .] feita *com* propósito e *de* propósito" (TALBERT, 2019, p. 28, grifos do autor) e sendo sustentada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Ou seja, trata-se aqui de identificar as primeiras experiências – executadas com a ajuda das novas tecnologias digitais de comunicação, relatadas em primeira pessoa e publicadas – de aprendizagem invertida que seguiam uma abordagem coerente e intencional, não sendo "implementadas meramente pelos docentes uma única vez, mas com a intenção de transformar a aprendizagem invertida em um programa de trabalho pedagógico coerente e de longo prazo" (TALBERT, 2019, p. 28).

No ano de 1990, preocupado com a baixa compreensão conceitual por parte de seus alunos, Eric Mazur, físico e professor da disciplina de física introdutória na *Harvard University*, criou um sistema de instrução chamado *peer education*. A técnica, que ficaria mais conhecida como *peer instruction* ou instrução por pares, enquadra-se no conceito do que hoje entendemos como aprendizagem invertida (TALBERT, 2019). A ideia subjacente à *peer instruction* é a de que os alunos aprendem melhor quando são desafiados a explicar conceitos com suas próprias palavras e a se envolverem em debates com seus colegas.

Em 1995, J. Wesley Baker, professor de comunicação da *Cedarville University*, no estado de Ohio (EUA), desenvolveu um método instrucional para a disciplina de *design* gráfico, que, segundo Talbert (2019, p. 33), seria "a epítome da aprendizagem invertida". No primeiro semestre daquele ano, após a instalação de uma rede de computadores no *campus*, Baker conseguiu disponibilizar os *slides* da sua aula na rede e utilizar os sistemas atualizados em sala de aula para suas apresentações. Logo após a instalação do novo sistema, porém, notou que não fazia sentido que os alunos copiassem as informações dos *slides* diretamente para seus cadernos sem que antes refletissem sobre o conteúdo (TALBERT, 2019). Foi a partir dessa constatação que Baker mudou sua forma de ensinar, passando a disponibilizar previamente suas aulas expositivas na rede do *campus*.

Em 1996, Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, professores do departamento de economia da *Miami University*, também situada em Ohio:

> [...] estavam detectando problemas com a aprendizagem dos alunos em economia que eram diferentes, mas não menos sérios, do que os problemas que Mazur estava encontrando com seus alunos de física em Harvard (TALBERT, 2019, p. 34).

Ao perceberem que o estilo de aula convencional não atendia aos estilos de aprendizagem de todos os alunos e que os professores estavam limitados em suas opções de variar os métodos de ensino devido à falta de tempo suficiente em sala de aula, os três pesquisadores propuseram uma abordagem que, à época, denominaram *inverted classroom* (LAGE, PLATT e TREGLIA., 2000). Como o nome indica, o método implicava inverter a dinâmica da sala de aula: atividades que antes ocorriam dentro dela passaram a ser realizadas fora, enquanto outras que aconteciam fora da sala de aula passaram a ocorrer em seu ambiente.

Para Talbert (2019, p. 35), o artigo publicado no ano 2000 por Lage, Platt e Treglia, no qual eles descreviam a *inverted classroom*, constitui “uma das imagens mais claras que temos da aprendizagem invertida em suas origens, e foi o primeiro artigo revisado pelos pares voltado para um público amplo, fornecendo uma estrutura formal para a aprendizagem invertida”.

É importante perceber que os três casos aqui relatados ocorreram na década de 1990, época em que a *internet* comercial ainda era incipiente, mesmo nos Estados Unidos, onde esta só foi disponibilizada ao público em 1991 (TALBERT, 2019). Interessante notar ainda, que essas três experiências parecem refletir um certo *Zeitgeist*, termo alemão que significa espírito do tempo.

> […] os valores socioculturais refletem o espírito do tempo (*Zeitgeist*), que se fragmenta em distintas tendências de comportamento e consumo, que se revelam e se hibridizam em diferentes manifestações culturais, denunciando a alma de uma época por meio da arte, da moda, do *design*, da publicidade etc. Em outras palavras, é como se juntas todas as tendências formassem um *patchwork* ou quebra-cabeça que denuncia a sensibilidade dominante de um determinado período (SILVA, 2015, p. 33).

De algum modo, é como se Mazur, Baker e Lage, Platt e Treglia tivessem funcionado como antenas que captaram o espírito do tempo então reinante. Isso porque, de acordo com Talbert (2019, p. 36), aparentemente, nenhum desses pesquisadores “tinha conhecimento do trabalho nas outras universidades, apesar de inventarem e implementarem suas ideias quase ao mesmo tempo”.

Em 2006, na *Woodland Park High School*, localizada na pequena cidade de *Woodland Park*, no estado do Colorado (EUA), os professores de química Jonathan

Bergmann e Aaron Sams perceberam que, pelo fato daquela ser uma escola de ensino médio situada em zona rural, muitos alunos frequentemente faltavam às aulas devido a competições esportivas ou outras atividades (BERGMANN; SAMS, 2018).

Como gastavam muito tempo recapitulando as lições para os alunos ausentes, Bergmann e Sams começaram a gravar suas aulas e disponibilizá-las *on-line*. Os professores descrevem, assim, o momento do *insight* que os levaria a criar a *flipped classroom* "[E] se gravássemos *todas* as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como 'dever de casa' e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?" (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 21). E foi dessa forma que uma estratégia simples para descomplicar o ensino em sala de aula se revelou algo com potencial revolucionário (TALBERT, 2019).

De acordo com Talbert (2019), chama a atenção o fato de que a experiência conduzida por Bergmann e Sams não tenha como origem a publicação pioneira de Lage, Platt e Treglia, embora esta tenha sido mencionada em outros 46 artigos entre 2000 e 2008, conforme revela uma busca por '*inverted classroom*' no *Google Scholar*[3]. Em e-mail datado de 16 de maio de 2016, Bergman afirmou que ele e Sams não tiveram conhecimento do artigo de Lage, Platt e Treglia até que seu livro Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem[4] já estivesse prestes a ser impresso (Talbert, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de ensino tradicional passa a ser questionada diante das rápidas transformações tecnológicas ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Com o declínio do modelo industrialista e o surgimento da economia do conhecimento, ocorreram tentativas de adotar um método de aprendizagem investigativo, colaborativo e orientado para o processo, com maior adequação à era pós-industrial. E nesse momento começaram a ganhar relevância as discussões sobre as metodologias ativas na educação.

[3] Ver em http://bit.ly/1Xg3dvg, conforme Talbert (2019).

[4] *Flip Your Classroom: reaching every student in every class every day.*

Embora, em 1762, Rousseau já tivesse antecipado uma semente daquilo que, séculos depois, seria chamado de métodos ativos de aprendizagem, foi apenas no século XX que importantes contribuições, principalmente no campo da psicologia, desenharam as metodologias ativas, por meio do trabalho de pesquisadores como Dewey, Vigotski, Ausubel e Davidov, entre outros.

A sala de aula invertida, que opera invertendo o propósito e a dinâmica tradicional da sala de aula, possibilitando a aprendizagem ativa, começou a ser praticada nos EUA a partir da década de 1990. As experiências seminais do que mais tarde viria a ser chamado de sala de aula invertida foram realizadas por Eric Mazur, em 1990, na Universidade de Harvard; por J. Wesley Baker, em 1995, na *Cedarville University*; e por Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, em 1996, na *Miami University*. Mas foi apenas em 2006, na *Woodland Park High School*, que os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams denominaram de 'sala de aula invertida' (*flipped classroom*) a sua experiência de inversão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas - Necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009.

ARISTÓTELES. **A Política**. *E-book*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: https://doceru.com/doc/nn5xns5. Acessado em 03 de maio de 2023.

ARONSON, Elliot. **The social animal**. *E-book*. Nova Iorque: Worth Publishers, 2012. Disponível em: https://doceru.com/doc/cs8xns5. Acessado em 03 de maio de 2023.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Curitiba: Contentus, 2020. *E-book*.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*.

COLVARA, Jonas dos Santos; SANTO, Eniel Espírito. **Sala de aula invertida**: desafios para o ensino superior. Curitiba: Appris, 2019. *E-book*.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, (7), 1-9, 1999. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br. Acessado em 29 de abril de 2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, nº1, 30-43, 2000. https://doi.org/10.2307/1183338. Acessado em 06 de abril de 2023.

LIMA, Cárita Portilho de; SEKKEL, Marie Claire. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22(2), 403-411, 2018. https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105. Acessado em 29 de abril de 2023.

MEDINA, José Luis. A aula invertida na docência de ensino superior. In: MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; MEDINA, José Luis (Orgs.) **Experiências de sala de aula invertida em enfermagem e saúde** (pp. 16-40). Curitiba: Appris, 2021. *E-book.*

MELO, Francisco Cleano Lima; ALMEIDA, José Carlos Silva de. O ensino da filosofia no ensino médio na perspectiva de Sócrates: ironia e maiêutica. **Revista *Dialectus***, 9(20), 27-42, 2020. https://doi.org/10.30611/2020n20id62605. Acessado em 23 de abril de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista *Qurriculum***, 25, 29-56, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956. Acessado em 29 de abril de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. *E-book*.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015. *E-book*.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Portugália Editora: Lisboa, 1964. *E-book*.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: https://marcosfabionuva.com. Acessado em 04 de maio de 2023. *E-book.*

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias Ativas**: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*.

SILVA, Janiene dos Santos e. **Tendências socioculturais**: recorrências simbólicas do espírito do tempo no sistema publicitário. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019. *E-book*.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática (pp. 77-108). Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book.*

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Curitiba: Martins Fontes, 1991. *E-book.*

WESTBROOK, Robert Brett. In: WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. *E-book.*

DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS DIMENSÕES DO REPERTÓRIO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÃO DE LICENCIADOS EM MATEMÁTICA

Tanise Paula Novello[1]

Fernanda Fátima Cofferri[2]

RESUMO

O uso de tecnologias digitais na educação tem sido amplamente discutido por professores e pesquisadores. São apontados vários obstáculos, como a falta de infraestrutura, ausência do uso pedagógico das tecnologias digitais durante a licenciatura e a necessidade de os professores se apropriarem metodologicamente dessas tecnologias. Nesse contexto abrangente, este artigo tem como foco a formação inicial de professores, com o objetivo de analisar os entendimentos de licenciandos em matemática sobre o uso de tecnologias digitais em sua formação inicial a partir de dimensões de um repertório pedagógico. A pesquisa foi realizada com base nos registros elaborados por 31 licenciados durante a disciplina de Software na Educação Matemática, oferecida de forma remota em uma universidade pública federal. A partir da análise desses registros, foram identificadas três dimensões do repertório pedagógico: metodológica, formativa e infraestrutura. Os resultados são gerados a partir da análise dos registros dos licenciandos pela identificação da(s) dimensão(ões) em uma tessitura com os pressupostos conceituais que balizam a discussão teórica do artigo. Por fim, o estudo indica que os licenciandos têm entendimento das potencialidades das tecnologias digitais ao ensinar matemática, contudo apontam que é importante inserir as tecnologias digitais na formação inicial para que os futuros professores se sintam apropriados para integrar essas tecnologias em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação inicial. Matemática. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o avanço das tecnologias digitais nos diversos tempos e contextos da sociedade é recorrente e antiga. Tal avanço tecnológico trouxe mudanças significativas, afetando costumes, culturas, comunicação e influenciando diretamente a vida das pessoas. Assim, ir além de uma visão ingênua ou simplista das tecnologias é fundamental, no sentido de problematizar e refletir sobre essas mudanças. As transformações em espaços educativos também têm ocorrido por meio e com as tecnologias digitais, ainda que, estão aquém de toda a rapidez tecnológica social.

[1] Doutora em Educação Ambiental. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tanisenovello@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), fernandacofferri@hotmail.com

Nesse sentido, refletir sobre como escolas e universidades podem se atualizar para dar conta desse novo cenário social e como contemplar as tecnologias digitais enquanto ferramentas de aprendizagem são algumas incertezas que surgem, pois as mudanças ocorridas na sociedade têm impactado diretamente na educação. Para Lèvy (2003) a evolução tecnológica vem romper com essas duas formas, a linear e a cíclica, e criar um tempo mais complexo, um tempo múltiplo, desafiando-nos a lidar com essas novas configurações de tempo, definida por multitemporalidade. Para o autor, estamos interconectados em qualquer lugar, contudo agora a questão é: como usaremos as tecnologias de forma significativa para aumentar a inteligência humana coletiva?

Nesse sentido, o presente artigo foi construído a partir de um recorte de um estudo mais amplo envolvendo uma vivência pedagógica com as tecnologias digitais, tendo por objetivo analisar os entendimentos de licenciandos em matemática sobre o uso de tecnologias digitais em sua formação inicial a partir de dimensões de um repertório pedagógico. Problematizar a formação inicial é fundamental, principalmente, em consonância com os processos formativos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior e as demandas da sociedade atual.

De acordo com os estudos de Bernardete Gatti, em que têm abordado o uso das tecnologias digitais na formação inicial de professores, a autora destaca que o domínio dessas ferramentas é relevante para que os futuros educadores estejam preparados no enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. Além disso, reitera que as tecnologias digitais devem ser integradas maciçamente nos processos formativos, permitindo aos licenciandos vivenciarem experiências práticas e reflexivas que os aproximem do uso pedagógico dessas ferramentas (GATTI, 2018).

Assim, acredita-se que a construção de um repertório pedagógico é essencial para que a formação inicial de professores promova a utilização das tecnologias não apenas como instrumentos técnicos, mas como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2012), Morosini (2006), Gatti et al. (2019) afirmam que a licenciatura deve contemplar um conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres docentes considerando os domínios específicos da área de atuação, bem como a construção do conhecimento na experiência, visto que, o saber, o saber-como e o saber-fazer não são dados a priori, mas cotidianamente construídos. Neste estudo, denomina-se de repertório pedagógico esse conjunto de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Ademais, é durante a formação inicial

que os licenciandos têm a oportunidade de desenvolver competências digitais, como a capacidade de selecionar, avaliar e utilizar recursos tecnológicos numa perspectiva formativa, crítica e ética.

Corroborando com o que vem sendo discutido, Kenski (2003) destaca que a aproximação entre os professores e as tecnologias digitais o mais cedo possível, preferencialmente nos cursos de licenciatura, é relevante para que os professores em formação experienciem momentos de aprendizagem digital. Isso porque, é comum que os licenciandos reproduzam as metodologias vivenciadas durante a formação inicial, portanto, muitas vezes, ao atuarem nas escolas, nem sempre os professores exploraram o uso das tecnologias digitais em sua prática docente por não terem tido contato e/ou vivências formativas com as tecnologias digitais.

Contemplar diferentes recursos digitais na formação inicial de professores para ressignificar a prática pedagógica é um desafio ainda mais amplo, quando nos referimos ao ensino de matemática, uma vez que, ao longo dos tempos, naturalizou-se o discurso de que a matemática é uma ciência difícil, com linguagem abstrata e "para poucos". Assim, a inserção das tecnologias nas aulas de Matemática pode modificar a dinâmica da sala de aula e também nos métodos de ensino e de aprendizagem, embora existam limites e possibilidades na formação de professores. (MARTINEZ, COFFERRI e NOVELLO, 2017).

Dessa forma, o artigo tem como foco a formação inicial de professores e o papel das tecnologias digitais, reconhecendo a importância da licenciatura na construção da identidade docente, que está diretamente relacionada à construção de conhecimentos e estratégias intencionais e planejadas de atuação. A pesquisa é organizada com a análise dos registros elaborados por graduandos em matemática matriculados em uma disciplina chamada de Software na Educação Matemática.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS REPERTÓRIOS PEDAGÓGICOS

Os repertórios pedagógicos são compostos por elementos metodológicos, formativos e materiais que influenciam diretamente a prática docente. Segundo Morosini (2006), Cunha (2019), Gatti (2018) a metodologia é o conjunto de métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo professor para promover a aprendizagem dos estudantes. As autoras destacam a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptável às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a

formação dos professores é elemento fundamental no desenvolvimento de repertórios pedagógicos eficazes.

A capacitação docente deve ser contínua, abrangendo tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, e proporcionar oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica. Em se tratando do uso das tecnologias digitais para ampliar esse repertório, tem-se desafios e possibilidades distintas de acordo com os contextos sociais da educação brasileira. Sabe-se que nem todas instituições de ensino provêm de recursos financeiros e tecnológicos disponíveis para promover uma educação tecnológica, o que influencia diretamente o repertório pedagógico dos professores. Investimentos adequados em infraestrutura, tecnologia educacional e materiais didáticos são essenciais para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Portanto, para desenvolver repertórios pedagógicos, é necessário considerar os elementos metodológicos, buscando estratégias flexíveis e adaptáveis; os elementos formativos, investindo na formação contínua dos professores; e os elementos financeiros, garantindo recursos adequados para aprimorar a prática docente. A integração desses aspectos contribui para uma educação de qualidade, que atenda às demandas dos estudantes e promova sua prática pedagógica.

A inserção das tecnologias digitais, de acordo com Kenski (2003), requer uma compreensão das suas especificidades e uma conexão entre os objetivos de ensino e os recursos tecnológicos possíveis. Isso porque, a criação desse repertório pedagógico deve estar alinhada com o uso dos recursos como computadores, *softwares*, aplicativos digitais e a *Internet*. É fundamental que os professores tenham um amplo conhecimento (dimensão formativa) das características tecnológicas e comunicacionais dessas ferramentas (dimensão infraestrutura), além da compreensão das metodologias de ensino (dimensão metodológica) e dos processos de aprendizagem, a fim de utilizá-las de forma efetiva no contexto educacional. O simples conhecimento de como usar os dispositivos tecnológicos não qualifica automaticamente os professores para sua utilização pedagogicamente.

Entende-se o repertório pedagógico com a teoria de Tardif (2012) em que o autor aborda a integração entre os saberes docentes. Esses são compostos por diferentes elementos que se entrelaçam, incluindo os saberes disciplinares (conhecimentos específicos da área de ensino), os saberes curriculares (relacionados à organização e seleção de conteúdos), os saberes pedagógicos (estratégias de

ensino, gestão da sala de aula, avaliação), os saberes experienciais (baseados na prática e experiência do professor) e os saberes da experiência social (relacionados à interação com alunos, pais e comunidade). A integração desses saberes é indispensável, pois o trabalho efetivo dos professores não se baseia apenas em um único tipo de conhecimento, mas sim na mobilização e articulação de diversos saberes em sua prática pedagógica, o que contribui para a formação de um professor reflexivo e capaz de lidar com os desafios complexos da sala de aula.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido no curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública federal localizada no estado do Rio Grande do Sul. O curso é estruturado em dez semestres e oferecido no período noturno. O currículo inclui duas disciplinas diretamente relacionadas às tecnologias digitais: (1) Programação em Software de Matemática, ofertada no terceiro semestre, e (2) Software na Educação Matemática, ofertada no quarto semestre. Vale ressaltar que a segunda disciplina não possui pré-requisito, o que significa que os estudantes envolvidos neste estudo não necessariamente cursaram Programação em Software de Matemática.

A disciplina de Software na Educação Matemática tem uma carga horária de quatro horas semanais, com duas horas de aulas teóricas e duas horas de aulas práticas. Em sua ementa, são abordados tópicos como análise de aplicativos e recursos tecnológicos para o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, além de abordar planejamento, execução e reflexão de aulas experimentais de matemática utilizando tecnologias digitais. A disciplina foi oferecida no segundo semestre de 2021, com a participação de 25 estudantes, e no primeiro semestre de 2022, com a participação de 19 estudantes, ambos semestres no ensino remoto. As aulas foram organizadas semanalmente, com encontros síncronos por meio de webconferência e atividades assíncronas no Ambiente Virtual Institucional.

É importante ressaltar que alguns ajustes foram realizados no desenvolvimento da disciplina devido à impossibilidade de realizar atividades presenciais ou de vivência escolar. Durante o semestre, foram realizadas leituras de textos sobre tecnologias, análise de notícias relacionadas a projetos e iniciativas em escolas com o uso de tecnologias digitais, exploração de recursos digitais com base em critérios

predefinidos, elaboração de planos de aula de matemática envolvendo o uso de recursos digitais e, por fim, a participação na avaliação da disciplina por meio do preenchimento de um instrumento elaborado pela professora, que é o foco de análise deste artigo. Ao longo da disciplina, foram utilizadas diversas ferramentas digitais (Figura 1) com ou sem intencionalidade na matemática, como murais digitais coletivos, nuvens de palavras, quadros digitais interativos, vídeos, entre outros.

Figura 1 – Ferramentas utilizadas

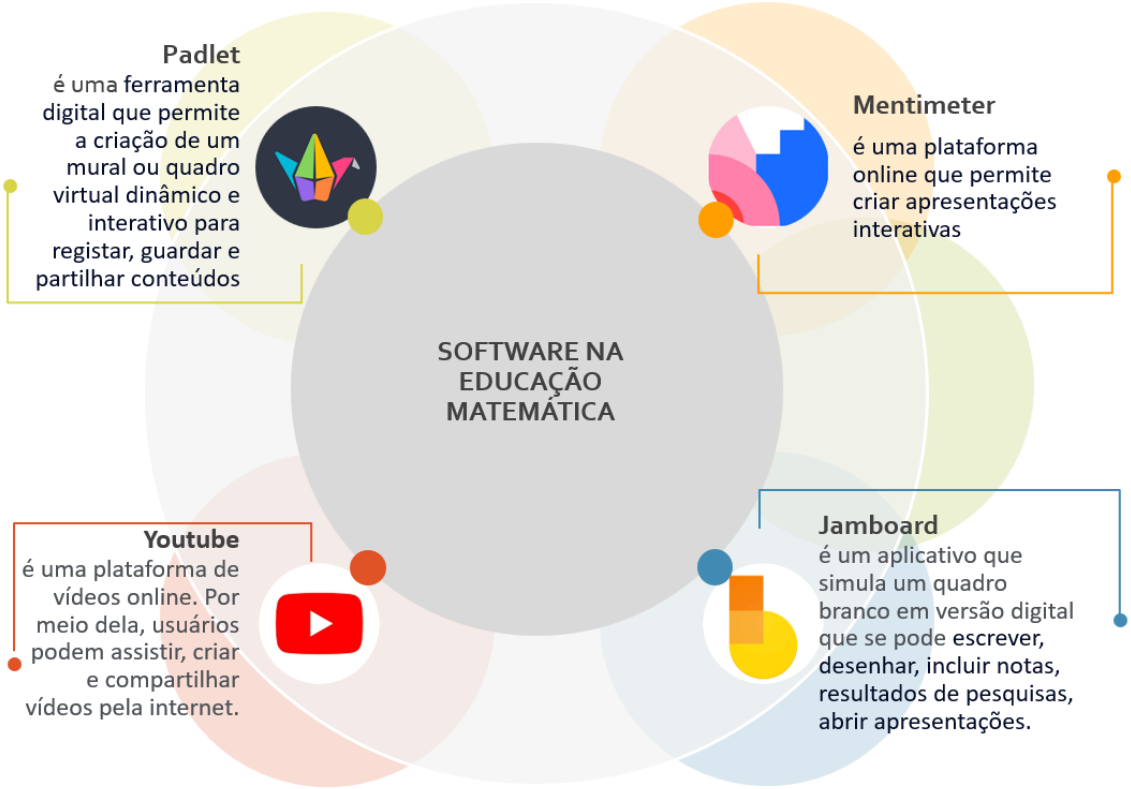

Fonte: Autoras (2023)

Os registros analisados nesse artigo foram produzidos a partir do instrumento de avaliação da disciplina disponibilizado no Ambiente Virtual, que contemplava questões com diferentes interfaces envolvendo os conteúdos, dinâmicas e vivências do semestre. Para tanto, nesse artigo foi feito um recorte das questões que contemplavam: desafios e potencialidades em trabalhar com tecnologias digitais e reflexões acerca do seu processo formativo na licenciatura em relação à apropriação tecnológica.

A análise dos registros foi elaborada numa perspectiva qualitativa (GIBBS, 2009). Optou-se por essa abordagem, pois permite explorar e interpretar a subjetividade dos dados, contribuindo para o desenvolvimento de novas percepções, teorias e *insights*. Além disso, busca identificar significados subjacentes aos registros, por meio de uma imersão profunda no conteúdo. É um processo interativo e reflexivo, que envolve a categorização, a codificação e a interpretação dos registros, permitindo uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno em estudo.

Nesse sentido, optou-se pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) por ser uma abordagem metodológica que permite analisar dados qualitativos, como entrevistas, documentos, textos, imagens e outras formas de registros. O processo de análise de conteúdo, de acordo com a autora, envolve três etapas principais: (1) pré-análise, realização da leitura cuidadosa do material, identificação das unidades de registro (segmentos relevantes) e definição das categorias ou temas que serão utilizados para classificar e agrupar os dados; (2) exploração do material, busca pela identificação de padrões, relações e variabilidades nos dados, e assim a definição das categorias, que nesse estudo que foram estabelecidas a partir de três dimensões do repertório pedagógico: metodológica, formativa e infraestrutura; e (3) tratamento dos resultados, interpretação dos registros, estabelecimento de relações entre as categorias e a elaboração de inferências teórico-reflexivas sobre o material analisado, considerando o contexto em que os registros foram produzidos.

A seção a seguir apresenta a discussão dos resultados a partir dos excertos dos licenciandos (identificados por um número, a fim de garantir o anonimato) que terão uma apresentação gráfica da(s) dimensão(ões) (Figura 2) que cada um desses registros contempla.

Figura 2 – Dimensões do Repertório Pedagógico

Fonte: Autoras (2023)

É importante ressaltar que a discussão apresentada neste artigo é fruto de um processo reflexivo-teórico, que busca estabelecer conexões, diferenças e convergências entre as diferentes perspectivas abordadas.

4 RESULTADOS

Dos 44 matriculados, 31 graduandos optaram por enviar as respostas. Em uma primeira análise identificou-se que somente 13 estudantes tiveram vivências durante o curso de graduação envolvendo experiências com alguma tecnologia digital. Já os demais (18) relataram que a disciplina foi o primeiro contato com tecnologias digitais durante o curso. Esse dado aponta que um percentual expressivo de estudantes não teve contato com as tecnologias digitais, suscitando algumas indagações: Como as tecnologias poderiam ser problematizadas ao longo do processo formativo? De que forma pode-se pensar em um currículo que transversalize as tecnologias digitais nos diferentes componentes curriculares que compõem o curso de licenciatura?

Apesar desse grupo ter tido poucas vivências formativas com o uso pedagógico das tecnologias digitais, os licenciandos evidenciam o potencial dessas tanto no planejamento quanto na experiência dos estudantes, conforme o extrato a seguir:

> O mais interessante foi visualizar que o ensino da matemática tem tudo a ver com as tecnologias digitais e que elas **são parceiras incríveis na hora de planejar e executar as aulas**, pude ter contato com vários softwares que não conhecia e isso implementou ainda mais meu repertório para quando estiver elaborando meu planos de aula. (LICENCIANDO 4, grifo nosso)

Metodológica | Formativa | Infraestrutura

Ao mencionar o contato com diversos softwares que desconhecia, o estudante ressalta a importância da ampliação de suas habilidades e conhecimentos tecnológicos, que serão fundamentais na elaboração de seus planos de aula. Esse extrato evidencia uma discussão recorrente sobre ‘o como’ os professores têm utilizado as tecnologias digitais principalmente para atividades de planejamento, preparação de materiais e recursos, mas acabam não explorando seu potencial como uma atividade prática junto com os estudantes.

Valente (2019) destaca que, muitas vezes, os professores utilizam a tecnologia apenas como uma ferramenta para o planejamento de suas aulas, mas não a incorporam de forma prática, interativa e significativa durante as atividades com os estudantes. Para o autor, é importante adotar uma perspectiva pedagógica que integre as tecnologias de forma efetiva, considerando a realidade e as necessidades dos estudantes, bem como, a especificidade da área de conhecimento. No excerto a seguir, o licenciando destaca a importância de incorporar a tecnologia corroborando

ISSN: 2176 - 1396

Valente, ou seja, como uma atividade prática, que dá protagonismo ao estudante e dinamicidade ao processo de aprendizagem.

> **Desperta o interesse pela matemática**, e com certeza **potencializa o aprendizado**. Porque foge um pouco do tradicional, listas enormes de exercícios, muitos conteúdos no quadro, etc. Mas, precisa de uma metodologia diferenciada, não tradicional. (LICENCIANDO 22)
>
> Metodológica | Formativa | Infraestrutura

> [...] acredito que se o professor quiser levar a tecnologia para o ensino a fim de potencializar o aprendizado dos alunos, **é necessário que o professor seja criativo, não acomodado**, e que se dedique em saber onde quer chegar com os alunos a partir do recurso digital. É preciso que o professor domine aquilo que ele vai apresentar aos seus alunos. Por exemplo, o recurso Poly Pro, não oferece muita coisa na exploração dos poliedros, dentro do próprio software, porém o professor pode utilizar esse recurso atrelado com alguma atividade, deixando a aula atrativa e com grande potencial. Mas, se o professor levar apenas o Poly Pro à aula, do meu ponto de vista, vai ficar "chata" e "maçante". (LICENCIANDO 17, grifo nosso)
>
> Metodológica | Formativa | Infraestrutura

Nesse sentido, Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre as tecnologias de forma significativa e não apenas como um mero recurso complementar, ou seja, a dimensão metodológica do repertório pedagógico é determinante. Assim, as tecnologias precisam ser incorporadas de maneira crítica e reflexiva, permitindo aos alunos explorar conceitos matemáticos de forma prática e interativa. À vista disso, destaca-se a importância do papel do professor como mediador nesse processo, incentivando a participação ativa dos estudantes e promovendo a construção de conhecimento matemático por meio da exploração das tecnologias. Contudo, o questionamento que emerge é: como tem sido o processo de formação inicial (e continuada) desses futuros professores?

> Deveria ter uma **qualificação para os professores nessa área da tecnologia**, pelo motivo que muitos professores estão sempre na mesma coisa por não saber elaborar coisas simples para trazer uma coisa nova para os seus alunos. (LICENCIANDO 7, grifo nosso)
>
> Metodológica | Formativa | Infraestrutura

> [...] **os professores precisam de maior treinamento para que possam usar as tecnologias digitais em sala de aula** e os alunos precisam ter os equipamentos necessários para também usufruírem das tecnologias disponíveis. (LICENCIANDO 29, grifo nosso)
>
> Metodológica | Formativa | Infraestrutura

Os excertos anteriores, contemplam a dimensão formativa ao expressarem o desassossego de que muitos professores estejam presos a métodos de ensino

ISSN: 2176 - 1396

tradicionais, incapazes de elaborar atividades simples que ofereçam dinamicidade no ensino. Primar por espaços de formação inicial qualificada, é fundamental, em que se propicie a exploração de recursos e estratégias inovadoras, tornando as aulas mais envolventes e descentralizadas do professor.

Nesse sentido, Gatti (2018) ressalta que a formação inicial deve se configurar em espaços de reflexão sobre as potencialidades e limitações do uso de tecnologias no contexto educacional. Os estudantes de licenciatura precisam ser incentivados a refletirem sobre as abordagens pedagógicas possíveis com o uso das tecnologias, considerando suas contribuições para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades.

Ademais, os excertos também referem-se à dimensão infraestrutura do repertório pedagógico. A infraestrutura tecnológica não deve ser vista como um fim em si mesma, e sim, como um meio para potencializar as práticas pedagógicas. Ou seja, essa dimensão nas escolas, não se resume apenas à disponibilidade de computadores e acesso à internet, mas também inclui a existência de uma infraestrutura adequada para suportar o uso efetivo das tecnologias. Isso envolve desde a disponibilidade de equipamentos, como computadores, *tablets* e projetores, até a qualidade da conexão à internet, passando pela formação e capacitação dos professores no uso dessas tecnologias. (KENSKI, 2003).

É sabido que os professores e estudantes fazem uso das tecnologias digitais no seu dia a dia, contudo o desafio é fazer a transposição para o contexto educativo, incorporando-as na prática.

> [...] a educação deve acompanhar a evolução da sociedade, principalmente as ferramentas ao nosso alcance. **Se utilizamos o celular para conversar, por que não podemos usar para aprendermos algo ou tirarmos dúvidas, por exemplo?!** O que falta é uma preparação para isso, uma formação ou curso que mostre brevemente a utilização de ferramentas e app para isso. (LICENCIANDO 30, grifo nosso)

Metodológica | Formativa | Infraestrutura

De acordo com Kenski (2003) o uso pedagógico das tecnologias requer uma reflexão crítica, no sentido de promover o uso intencional destas e, sempre que possível, ser ofertado de forma igualitária. As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma adequada, têm o potencial de transformar o processo de ensino e aprendizagem considerando os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos.

ISSN: 2176 - 1396

Tardif (2012) destaca que o trabalho do professor envolve uma combinação complexa de saberes, que vão além do conhecimento disciplinar, contemplando três categorias principais: os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Articular e integrar os diferentes saberes das dimensões do repertório pedagógico é essencial para o professor compreender e atender às complexidades da sua prática educativa, refletindo e adaptando-se ao contexto, no sentido de promover a aprendizagem significativa e aprimorar continuamente sua prática profissional.

Assim, "[...] é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem". (NÓVOA, 2009, p. 15-16). Nesse sentido, as tecnologias digitais têm sua importância, mas sem esquecer que os protagonistas continuam sendo os professores e os estudantes.

5 CONCLUSÃO

Os repertórios pedagógicos referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, estratégias e recursos que os professores utilizam em sua prática educativa. Esses repertórios são fundamentais para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas e visam alcançar os objetivos educacionais promovendo uma aprendizagem significativa.

É fundamental abordar e problematizar os cursos de formação inicial e continuada quando se trata da integração das tecnologias digitais no contexto pedagógico. As três dimensões (metodológica, formativa e infraestrutura) do repertório pedagógico que emergiram, evidenciam que a temática é complexa e multifacetada, demandando um (re)pensar em diferentes interfaces. Contudo, no contexto específico da formação inicial de professores, que é o foco deste estudo, uma das principais preocupações diz respeito à estrutura curricular dos cursos de licenciatura e ao papel dos formadores, ou seja, dos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior. Da mesma forma, é essencial que as tecnologias sejam incorporadas de forma abrangente nos cursos de graduação para além de apenas uma ou duas disciplinas específicas sobre o tema. Práticas docentes integradas às tecnologias digitais, permitem romper com abordagens teóricas, prescritivas e desconectadas do campo profissional, como foram destacadas pelos

licenciandos.

No entanto, somente introduzir as tecnologias na formação do professor e esperar que ele as incorpore em suas práticas não é suficiente para transformar o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é ofertar uma formação em que o professor compreenda a importância das tecnologias digitais como uma possibilidade de aprimorar o ato de ensinar, permitindo que ele escolha, de maneira crítica, aquelas que são mais adequadas aos seus objetivos.

Existe uma distância entre a realidade acadêmica vivida durante a formação e a prática profissional, assim, o desafio é estreitar esses espaços. É imprescindível repensar os cursos de formação inicial de professores de modo a abranger uma prática formativa em consonância com os repertórios pedagógicos dos contextos educativos. Além disso, a integração das tecnologias digitais na formação de professores contribuirá para uma prática docente mais atualizada e alinhada às demandas educacionais do século XXI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 121-133, jul. 2019.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores: pesquisadora expõe os obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. **Revista Pesquisa FAPESP**, ed. 267, maio de 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de- formacao-de-professores. Acesso em: 20 de jun. 2023.

GATTI, B. A., et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação.Brasília, DF: Unesco, 2019 . Acesso em: 22 jun. 2023.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MARTINEZ, M. L. S.; COFFERRI, F. F.; NOVELLO, T. P. Utilização das tecnologias digitais nos contextos educativos: concepções de licenciandos em matemática. In:

XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba, p. 16776-16785.

MOROSINI, M. C.. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 181-199, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Novoa.pdf. Acesso 20 de jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012. 325 p.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior : uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871. Acesso em: 17 de jun. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA ESPAÇOS *MAKERS*

Solange Daufembach Esser Pauluk[1]

RESUMO

O presente artigo é parte da tese de mestrado finalizado em agosto de 2022, tem como objetivo analisar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) presentes nos espaços *makers* que contribuem para uma aprendizagem significativa e o protagonismo dos estudantes. A metodologia é a Pesquisa Bibliográfica, realizada em livros, sites e artigos científicos, por meio de uma revisão de literatura sobre o referido tema. Teve como objetivos específicos de verificar o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas pela BNCC, assim como de analisar as ferramentas digitais que são utilizadas nos espaços *makers*, pesquisar as contribuições das TDICs para a aprendizagem dos estudantes, conceituando as diferentes possibilidades de seu uso nos espaços *makers* com as abordagens da aprendizagem criativa e do Design *Thinking* e de destacar a importância da educação *maker* dentro do espaço escolar. Concluiu-se que a abordagem da aprendizagem criativa com o *Design thinking* trouxe a possibilidade de criar projetos e aulas mais interessantes, nos quais o estudante pode ser o protagonista da sua aprendizagem ao ser desafiado a realizar construções com suas próprias mãos, compartilhando e trocando experiências com os colegas e professores que ali estão, principalmente com os recursos das TDICs, que já fazem parte da vida deles, o que eles necessitam é que se sintam preparados para utilizarem sempre que precisarem. O espaço *maker* proporciona a utilização de diversas ferramentas em diferentes projetos e trabalhos envolvendo a criticidade e a reflexão para a formação integral do ser humano, como agente ativo e consciente de sua aprendizagem.

Palavras-chave: TDICs. Aprendizagem criativa. Espaço *maker*. Design *thinking*.

1 INTRODUÇÃO

Proporcionar momentos de experimentação, de construção com os pares, de resolver desafios concretos, despertando a curiosidade e a responsabilidade do uso consciente das tecnologias e a criatividade dos estudantes de forma significativa e motivadora é dever da escola, o qual, para muitos é o único lugar em que terão acesso ao mundo digital e tecnológico. Dessa forma, proporcionar e oferecer atividades diferenciadas, como no espaço *maker,* faz com que o estudante reflita sobre seu papel na sociedade em transformação, que busca por profissionais preparados e inovadores.

Este espaço educativo, dependendo do tipo de atividades propostas,

[1] Graduada em Pedagogia pela UFPR. Especialização em Alfabetização e Letramento numa Perspectiva Interdisciplinar pela Faculdade Padre João Bagozzi/Curitiba. Especialista em Gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação pela UTFPR. Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação pela *Must University. E-mail: soldaufem@gmail.com*

oportuniza diferentes experiências, que podem despertar o pensamento criativo e incentivo dos estudantes de forma colaborativa e diferenciada das aulas tradicionais que são oferecidas dentro da sala de aula, como robótica, linguagem de programação, construção de jogos analógicos e digitais, prototipação com diferentes materiais, com a impressora 3D e ou cortadora a *laser*, construção de aplicativos, utilizando-se de diferentes plataformas digitais para pesquisa e criação de inventos e muito mais.

Dada a diversidade de recursos e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que eles oportunizam, identificou-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os recursos tecnológicos e digitais que são utilizados nestes espaços e como podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e que realmente desperte o interesse pelos conteúdos de sala de aula de maneira mais atrativa contribuindo para o protagonismo estudantil. Sendo assim questionou-se: Quais as TDICs utilizadas nos espaços *makers* que podem contribuir para uma aprendizagem significativa e favorecer o protagonismo dos estudantes?

Na perspectiva de se oferecer um aprendizado significativo, autônomo, de experimentação, que motive e crie momentos de interação e interatividade, que faça despertar a curiosidade e a responsabilidade do estudante, propôs-se então diante da questão levantada o objetivo principal da presente pesquisa que é de analisar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação presentes nos espaços *makers* que contribuem para uma aprendizagem significativa e o protagonismo dos estudantes.

A presente pesquisa, segundo sua finalidade, se classificou como pesquisa aplicada, como é proposto pela *Adelaide University* (*apud* Gil, 2010, p. 27), que são “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Segundo os objetivos apresentados, se apresenta como pesquisa exploratória, que segundo Gil (2010), “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, sendo assim foi necessária a utilização um levantamento bibliográfico para aprofundamento do tema. Ainda segundo o autor, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p.50), oportuniza o acesso a materiais que dificilmente seriam coletados pelo pesquisador em um limitado campo de estudos, assim foi possível acessar livros, artigos, plataformas *on-line*, entre outras.

O presente estudo teve como base teórica o construcionismo de Papert que embasa a abordagem da aprendizagem criativa de Resnick (2020), que se complementa com a abordagem do *design thinking* de Brown (2017). A utilização e implementação de ferramentas digitais e tecnológicas (TDICs[2]) são defendidas dentro da Base Comum Curricular - BNCC (2018), para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento do estudante em sua integridade, o que embasa todo o trabalho realizado dentro dos espaços *makers* nas escolas e na pesquisa realizada.

2 TDICs, APRENDIZAGEM CRIATIVA (AC), DESIGN THINKING (DT) E ESPAÇO MAKER

Pode-se considerar que os primeiros educadores surgiram com os anciãos das cavernas que transmitiam aos seus descendentes tudo aquilo que descobriram e aprendiam fazendo, o aprender a fazer e a ser, por meio da linguagem oral, como descreve Kenski (2010, p.28), “por meio dos signos comuns de voz, que eram compreendidos pelos membros de um mesmo grupo, as pessoas se comunicavam e aprendiam. A fala possibilitou o estabelecimento de diálogos, a transmissão de informações, avisos e notícias”.

Dentre tantas definições encontradas para a palavra tecnologia o artigo intitulado como “Tecnologia: buscando uma definição para o conceito”, onde os diferentes conceitos e definições da palavra foram amplamente discutidos e descritos detalhadamente, Veraszto et al (2009, p.79), por fim descrevem, “que a tecnologia abrange um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e intuitivos. Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas”.

Englobando assim, as diferentes visões e definições descritas por muitos teóricos, colocadas pela sociedade em cada situação em que se utilizou e de qual forma foi relacionada durante a longa história em seu desenvolvimento.

Silva e Correa (2014), descrevem sobre o início da sociedade da informação, em que,

[2] TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

> Essa expansiva e massiva bola de informações nasce em meados da revolução industrial, quando não se tinha acesso a livros, a conhecimentos diversos e de uma hora para outra se passou a fornecer e receber uma produção intelectual de diversas partes para diversas pessoas. Nos anos 80 (oitenta) com a efervescência da industrialização, o capitalismo pós-industrial eclodiu, impulsionando a terminologia "sociedade informacional" que passou a substituí-lo. (Silva & Correa, 2014, p.3)

Desde então, houve um grande avanço na área tecnológica informacional e de comunicação, o que gerou uma corrida pelo desenvolvimento de novas formas de se informar e comunicar de maneira mais rápida, resultando em uma avalanche de contínuas inovações.

Com a evolução das tecnologias e a expansão dos meios de comunicação, a necessidade de se formar cidadãos aptos de lidar e desenvolver coisas novas é crescente e a escola se torna o lugar ideal para que isso aconteça.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no ano de 2018, ao qual foi definida como, "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2018, p.9). Foram, então, definidas dez competências gerais para a educação, visando a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por competência a BNCC (2018, p.10), descreve como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho", ou seja, preparar o estudante como ser integral, objetivando garantir a transformação da sociedade, com acesso ao conhecimento, aos valores, atitudes e o desenvolvimento de habilidades, necessárias para a formação do futuro cidadão.

Dentre os temas citados nas competências, a tecnologia está presente em pelo menos dois itens, que a tratam como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades humanas, que são os itens 4 - Comunicação e o 5 - Cultura digital, ao qual pode-se perceber a relação pedagógica com foco em duas visões, uma no seu uso como ferramenta, a outra como uma linguagem digital, sendo evidente a sua utilização crítica, reflexiva e consciente.

Dessa forma, na medida em que as TDICs estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea da terceira década do século XXI, é preciso incluí-las também nas atividades diárias da escola, introduzindo o estudante de forma

consciente e prática no mundo digital, sendo apresentadas suas diferentes possibilidades de interação e utilização. Caminhando assim ao encontro da proposta de Seymour Papert que defende o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Papert (1985), deixou claro que não são os computadores que devem programar as crianças e sim, as crianças que devem programar seus computadores, por isso oportunizar meios e formas para que os estudantes possam criar e experimentar essa maneira diferente de aprender, é prepará-los para lidar com todos os problemas que aparecerão quando adultos e nas novas profissões que surgirão. Por que não ensiná-las a aprender fazendo?

Por isso a importância de bons instrumentos de aprendizagem, ou seja, de recursos e ferramentas que despertem o interesse no estudante de também querer aprender. Nesse sentido, Papert (2008, p.135), defende, “por isso precisamos de computadores - e saber onde existem águas férteis - motivo pelo qual precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades mateticamente[3] ricas, ou micromundos", criar espaços apropriados e ricos de aprendizagem, onde os alunos queiram realmente descobrir e inventar algo interessante, significativo, elaborando novas possibilidades e construções.

Os estudantes de hoje são ativos e necessitam ser protagonistas de sua aprendizagem, precisando de apoio e de recursos para que a aprendizagem aconteça de forma criativa e inovadora. O construcionismo se destaca pela proposta de ensinar o estudante a buscar essa aprendizagem de forma ativa, participativa e autônoma, o que resulta em pessoas mais responsáveis e reflexivas acerca de sua atuação futura, de aprender a buscar o que querem de forma natural e significativa.

Aquilo que o estudante de maneira abstrata vê em sala de aula, pode de forma concreta ser testado e verificado por meio de tentativas de erros e acertos. É preciso despertar o aprender a fazer, o pensar, o refletir, o experimentar, a interatividade, o construir reconstruindo, indo assim ao encontro das propostas da Aprendizagem Criativa e do *Design Thinking*.

Mitchel Resnick cunhou a expressão Aprendizagem Criativa (AC), ao qual diz respeito a uma abordagem educacional que é baseada em correntes como o

[3] Para Papert (2008, p.91), “O que é matética aqui é a mudança de foco do pensar se as próprias regras são eficazes na aplicação imediata, para procurar explicações múltiplas do modo como trabalhar com as regras pode contribuir, a longo prazo, para a aprendizagem.”

ISSN: 2176 - 1396

construcionismo de Papert, que defendia o uso criativo da programação e da robótica na educação, além disso, também em conceitos de Froebel, Dewey, Montessori, Paulo Freire, entre outros.

Resnick (2020, p.11), propõe o processo da Espiral da Aprendizagem Criativa, em que as crianças transitam por ela várias vezes, refazendo todo o processo quantas vezes foram necessárias, desenvolvendo e refinando habilidades, dessa maneira, desenvolvem suas próprias ideias, testam, experimentam, compartilham ideias, criam e recriam novos pensamentos baseados nas próprias experiências.

O processo da espiral da aprendizagem criativa inicia-se no IMAGINAR - passando pelo momento de CRIAR - BRINCAR quando experimentam suas criações - COMPARTILHAR opiniões e ideias - REFLETIR sobre o que estão fazendo e se precisar refazer, refaz, o que perpassa por todo o processo novamente. Para Resnick (2020), esse é o motor que move a aprendizagem criativa para desenvolver o pensador criativo. A abordagem pode ser utilizada em qualquer nível de ensino.

Para isso, foram desenvolvidos, junto com os pesquisadores de seu grupo de estudos do MIT *Media Lab*, quatro princípios orientadores que são chamados ‘4 Ps’, que são: Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando (Play), que também desenvolveram as plataformas *Scratch e ScratchJr* de r a linguagem de programação com blocos de comandos, com interface visual simples facilitando o entendimento e o processo de construção de uma programação de jogos, animações e histórias digitais. Está presente no mundo todo com mais de 70 idiomas, gratuitamente.

Nessa mesma perspectiva, pode-se citar aqui a abordagem do *Design Thinking* - TD, em que Brown (2017, p.215), descreve que é uma “abordagem de inovação ‘centrada no ser humano’”, para isso propõe soluções inovadoras e criativas voltadas para o bem-estar das pessoas envolvidas nos projetos a serem construídos.

Ao relacionar a abordagem DT com a educação, Brown (2017, p.209), defende que o “objetivo no que se refere à aplicação do *design thinking* em escolas deve ser desenvolver uma experiência educacional que não destrua a inclinação natural das crianças de experimentar e criar, mas incentivar e desenvolver essa inclinação”. Para a sociedade contemporânea é preciso estimular a capacidade de inovação, com momentos de criatividade, por isso a escola precisa oferecer atividades concretas, que façam com que os estudantes aprendam na prática, construindo, inventando, questionando, levantando hipóteses, experimentando novas soluções, errar e corrigir seus projetos de forma reflexiva e consciente.

Para Brown (2017, p.212), “esse processo tem início com o cultivo da criatividade natural de todas as crianças, mantendo-a viva à medida que elas avançam pelo sistema educacional e entram na vida profissional”, portanto incentivar o modo criativo do estudante no espaço escolar é prepará-lo para lidar com as dificuldades que terão futuramente quando adultos, de maneira criativa e inovadora.

O processo da abordagem do *design thinking* - DT é organizado pelas etapas de 1 - Descoberta; 2 - Interpretação; 3 - Ideação; 4 - Experimentação; 5 - Evolução. Cada etapa do processo oscila entre o pensamento convergente e divergente, em que Brown (2017, p. 62) descreve, “se a fase convergente da resolução de problemas é o que nos aproxima das soluções, o objetivo do pensamento divergente é multiplicar as opções para criar escolhas”, ou seja, quando se testa ideias e protótipos dos projetos existe a oscilação entre os pensamentos que se convergem durante o processo e dos momentos que se divergem as opiniões e as decisões.

Em relação ao espaço *maker* e aprendizagem, Hjorth (*apud* Valente & Blikstein, 2019) explica que,

> Apesar de, inicialmente, o movimento *maker* não estar diretamente relacionado à aprendizagem, seu potencial nas experiências de aprendizagem foi descoberto relativamente rápido, e espaços maker com objetivos claros de aprendizagem foram estabelecidos em centros comunitários e programas de contraturno escolar, com um formato semelhante aos primeiros *Computer Clubhouses*. Paulo Blikstein fundou a iniciativa *FabLab@School* em 2009 e inseriu os *FabLabs* nas escolas com a finalidade explícita de auxiliar nos objetivos educacionais (Blikstein & Krannich 2013). Desde então, *FabLabs* têm se disseminado em escolas por todo o mundo. (Hjorth, *apud* Valente & Blikstein, 2019, p.28)

A cultura *maker* foi sendo introduzida nos espaços escolares, por ser uma abordagem em que os estudantes se transformam em protagonistas, pois são inseridos em um processo de aprendizagem ativa e colaborativa, motivando pessoas de todas as idades a explorar sua criatividade por meio de projetos e desafios, aprendendo conceitos e desenvolvendo habilidades essenciais no processo de formação do estudante. Sobre a educação baseada no aprender fazendo e centrada no aluno Valente e Blikstein (2019) citam que,

> Um dos primeiros educadores a adotar essa abordagem pedagógica foi Dewey, no início do século passado. Esse autor criticou o ensino centrado em aulas expositivas, considerando-o antiquado e ineficaz, e propôs a implementação de situações de aprendizagem fundamentadas no fazer, no *hands-on* (Dewey, 1916). (Valente & Blikstein, 2019, p.5)

ISSN: 2176 - 1396

Com a presença cada vez mais frequente das ferramentas TDICs nos espaços escolares e com a disseminação do saber fazer advindas das ideias construcionistas de Papert referentes ao uso das tecnologias digitais na educação, os espaços *makers* se tornaram uma excelente opção pois segundo Valente e Blikstein (2019, p.6) "nesses espaços, o aluno pode aprender por meio de experiências 'mão na massa' (*hands-on*) e 'imersão mental' (*heads-in*)", um espaço que pode alinhar conhecimento com o uso e a exploração de diferentes ferramentas, tanto tecnológicas como digitais ou outros recursos que tiverem a sua disposição.

Considerando os conceitos das abordagens Aprendizagem Criativa (AC) de Resnick (2020) e do *Design Thinking* (DT) de Brown (2017), percebe-se a convergência de pensamentos e da importância de se unir propostas como a de projetos e do aprender fazendo, das experimentações, do compartilhamento de ideias e do trabalho entre pares, do fazer e refazer, da construção e recriação, do pensamento e solução criativa dos desafios propostos e principalmente na aprendizagem centrada no ser humano, do estudante ser protagonista ativo de seu processo de aprendizagem.

A prototipação e o *design* estão presentes nas duas abordagens AC[4] e DT[5], por isso a importância de se trabalhar com estratégias diversificadas e que se complementam para a realização do projeto. O processo é flexível e construído conforme a evolução e a materialização do projeto, assim como o amadurecimento de ideias.

O espaço *maker* promove uma aprendizagem que interliga e conecta as disciplinas e os conteúdos sem a preocupação de uma educação separada da compreensão, utiliza das estratégias de projetos que se conectam e faz com que o estudante estabeleça conexões com o mundo que o cerca. Além disso, ele é o protagonista podendo fazer escolhas sobre conceitos e temas que serão trabalhados no espaço.

Valente e Blikstein (2019) ainda deixam claro que,

> Um aspecto central dos espaços *maker* ou dos laboratórios de fabricação digital é a construção de objetos usando diferentes materiais como sucata, madeira, papelão, dispositivos eletromecânicos e eletrônicos, que podem ser

[4] AC refere-se as iniciais de Aprendizagem Criativa
[5] DT refere-se as iniciais de *Design Thinking*

> combinados com atividades de programação de computadores e uso de ferramentas de fabricação como cortadora a *laser* e impressora 3D. A ênfase é promover o engajamento e forte experimentação com os materiais e as mídias enquanto se constrói conhecimento e se pratica a colaboração e a criação de comunidades. O 'fazer' envolve a tentativa de resolver um problema específico, criar um artefato físico ou digital e compartilhar esse produto com o público. A interação entre os participantes e o processo de compartilhamento de conhecimento são muitas vezes mediados por tecnologias em rede, assim como por bases de repositórios de conhecimento, ferramentas e manuais de instrução. (Valente & Blikstein, 2019, p.3-4)

O espaço *maker* possibilita a utilização de diferentes recursos digitais, que depende do projeto que será realizado e das estratégias que os estudantes vão escolher durante todo o processo de construção e da mediação e orientação do professor curador. Podendo citar as plataformas *Scratch, ScratchJr* e CODE.org usadas para a linguagem de programação ou ciência da computação para os estudantes; *Tinkercad* aplicativo da *web*, gratuito, de prototipação 3D, eletrônica e codificação e o *Inkscape* para edição de imagens para preparação de peças para o corte a *laser* ou criação de marcas ou logotipos para serem enviadas e editadas para outras plataformas ou aplicativos. O arduino e robótica necessitam de ferramentas digitais para programar e dar vida aos projetos com a utilização das plataformas como, por exemplo, a placa *MicroBits* que pode ser usada com a programação em blocos nas plataformas *Scratch, MakeCode* e em texto com o *Python*.

Existe uma variedade enorme de recursos digitais disponíveis que devem ser testados, experimentados e utilizados de acordo com aquele que mais irá ao encontro do processo de aprendizagem. A prototipação ou o produto é apenas a concretização de todo o trabalho realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços criativos geram interatividade, o pensar crítico e reflexivo, para experiências significativas, para o aprender experimentando. A aprendizagem criativa com o *design thinking* trouxe a possibilidade de criar projetos e aulas mais interessantes, nas quais o estudante pode ser o protagonista da sua aprendizagem, em que pode ser desafiado a realizar construções com suas próprias mãos, compartilhar e trocar experiências com os colegas e professores que ali estão, principalmente com os recursos das TDICs, que já fazem parte de suas vidas; o que eles necessitam é de que a escola por meio de seu corpo de profissionais diretamente

ligados aos discentes, os oriente e os ensine como utilizar essas ferramentas de maneira crítica, consciente, reflexiva, criativa, produtiva, para que se sintam preparados para utilizarem sempre que precisarem.

E o espaço *maker* pode ser considerado uma grande oportunidade da concretização de um ambiente criativo, compartilhado e interativo, onde os estudantes podem criar projetos e concretizar suas ideias de forma prazerosa e significativa. O espaço proporciona a utilização de diversas ferramentas em diferentes projetos e trabalhos envolvendo a criticidade e a reflexão para a formação integral do ser humano, como agente ativo e consciente de sua aprendizagem.

Criando-se hipóteses e testando-as, gerando sabedoria e conhecimento.

São muitas as ferramentas que são utilizadas no espaço *maker* e que precisam de análise cuidadosa e criteriosa para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pela BNCC, portanto o espaço *maker* ou espaços criativos devem ser construídos para o desenvolvimento de pessoas criativas e pensantes, precisam ser mais explorados e disponibilizados nas escolas, com professores que gostam e querem construir uma educação mais significativa, afetiva, ativa e significativa, o que requer investimentos na formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 29 de mai de 2022.

BROWN, Tim. ***Design Thinking***: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Tradução: Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

GIL, Antonio. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

PAPERT, Seymour. **Logo:** Computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da Informática. Tradução: Sandra Costa. Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral; revisão técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVA, Renildo F.; CORREA, Emilse S. (2014). **Novas Tecnologias e Educação**: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea. Educação & Linguagem, ano 1, 23-35. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf Acesso em: 29 de mai de 2022.

VALENTE, José A.; BLIKSTEIN, Paulo. **Educação *Maker:*** onde está a construção do conhecimento? 2019. Disponível em: https://tltlab.org/wpcontent/uploads/2020/10/Educac%CC%A7a%CC%83o-Maker-onde-esta%CC%81-aconstruc%CC%A7a%CC%83o-do-conhecimento-BliksteinValente.pdf Acesso em: 29 de mai de 2022.

VERASZTO, Estéfano V.; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato A.; SIMON, Fernanda O. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito**. Prisma.com (Portugual), n. 8, p. 19-46, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/66904. Acesso em: 22 mai. 2022.

ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ALIADO A RECURSOS TECNOLÓGICOS E TAREFAS INVESTIGATIVAS: DESVENDANDO AS HABILIDADES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Victoria Beatriz Lessa Rosolem[1]
Patricia Franzoni[2]
Gabrielle Barcellos Martins[3]
Bruna Fonseca de Pinho[4]

RESUMO

Este estudo conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e tem o objetivo de analisar como uma tarefa investigativa relacionada ao processo de escolha da cafeteria com o melhor custo-benefício para se utilizar a *internet* pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, tendo em vista que os professores estão tendo que buscar conhecimento sobre o tema para se sentirem mais seguros e preparados para ensinar nas escolas. Os participantes da pesquisa são professores de Matemática, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (rede estadual, Educação Básica) de um município gaúcho. O referencial teórico é composto por estudos de autores como Kistemann Jr. (2011), Teixeira (2015), Franzoni (2020), Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), entre outros. Foram utilizadas as resoluções da atividade, gravações de áudio e vídeo *online* e questionário *online* como instrumentos de coleta de dados. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise textual discursiva, na qual surgiram duas categorias: (a) conjecturas e estratégias de resolução; (b) percepções dos professores com relação a tarefa investigativa e aprendizagem. Conclui-se que os professores foram capazes de formular hipóteses, testar conjecturas e compreender a existência de vários caminhos e fatores a serem considerados para se chegar a um resultado final, indo além de uma única resposta correta. Espera-se que os resultados possam incentivar os participantes da pesquisa a aderirem a métodos inovadores nas aulas de Matemática, tornando-as mais dinâmicas e interativas aos estudantes.

Palavras-chave: Educação Financeira. Ensino. Aprendizagem. Tecnologia. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Financeira é um processo contínuo de aprimoramento do entendimento sobre conceitos e produtos financeiros, buscando capacitar os indivíduos a lidar de forma consciente e segura com questões financeiras (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2018). Nesse contexto, o acesso à informação desempenha

[1] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: lessavictoria90@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/ João Pessoa), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br
[3] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: gabemartins80@gmail.com
[4] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: brunafonsecapinho@hotmail.com

um papel fundamental, permitindo que as pessoas compreendam os diferentes aspectos desse mundo, desde noções básicas de orçamento e planejamento até investimentos e crédito, influenciando diretamente suas decisões financeiras.

De acordo com Vasconcellos (2011) e Rosseti *et al*. (2009), o consumidor age de forma racional ao buscar maximizar suas preferências dentro de suas possibilidades. Nesse contexto, as abordagens da Educação Financeira, conforme destacado por Rosa e Orey (2016) contribuem para a compreensão dos conceitos comerciais e financeiros por meio de informações e orientações apropriadas. Essas abordagens visam desenvolver as habilidades e competências necessárias nos indivíduos, capacitando-os a se tornarem cidadãos conscientes das oportunidades e atentos aos riscos envolvidos no processo de tomada de decisão.

No ambiente escolar, o ensino de Educação Financeira desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para tomar decisões conscientes e responsáveis em relação às suas finanças pessoais (BRASIL, 2017). No entanto, muitas vezes os conteúdos de Matemática Financeira são abordados de maneira desvinculada da realidade, com uma ênfase excessiva em fórmulas e tabelas, o que dificulta o processo de aprendizagem e resulta na falta de interesse por parte dos alunos (TEIXEIRA, 2015). Portanto, é essencial buscar a integração entre teoria e prática, estabelecendo uma ligação significativa entre os conteúdos, a fim de promover um ensino mais contextualizado e envolvente.

Entretanto, até o ano de 2017, a Educação Financeira não era abordada de forma curricular na maioria das escolas brasileiras, refletindo a deficiência educacional das pessoas em relação ao dinheiro e sua gestão. Essa falta de abordagem nas instituições educacionais contradiz um dos principais pressupostos da Educação Financeira, que é iniciar o ensino do tema desde a infância (OCDE, 2012). Somente a partir de 2017, com a inclusão da Educação Financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é que houve um avanço nesse sentido, tornando o tema obrigatório no ensino fundamental e proporcionando uma iniciação à Educação Financeira (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2018).

A incorporação da Educação Financeira no ensino de Matemática é considerada crucial para capacitar os estudantes a enfrentarem os desafios financeiros do mundo real (LUSARDI *et al.*, 2014). Nesse sentido, é fundamental que os professores de Matemática sejam capacitados em habilidades financeiras e estratégias de ensino eficazes, a fim de transmitir esse conhecimento de forma prática

e relevante para os alunos. Consoante a isso, a abordagem de investigação matemática desempenha um papel central no processo de aprendizagem, incentivando a colaboração entre os estudantes e promovendo o desenvolvimento de habilidades que contribuem para uma compreensão mais abrangente dos conteúdos (GOLDENBERG, 1999; FRANZONI, 2020). Essa abordagem também promove um consumo consciente e sustentável, criando um ambiente estimulante e criativo em sala de aula, no qual os alunos possuem a liberdade para compartilhar ideias e soluções, fortalecendo a integração e a interação social.

Diante desse cenário, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para investigar como uma tarefa de investigação matemática relacionada à tomada de decisão[5] pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, sobretudo para os professores de Matemática, aplicado a uma unidade de ensino pública e estadual do Rio Grande do Sul. Foram utilizados questionários *online*, resoluções da tarefa e gravações *online* dos pequenos e grande grupo como instrumentos de coleta de dados. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), resultando na identificação de categorias relacionadas a estratégias de resolução e conjecturas, e percepções dos professores de Matemática com relação a atividade e a aprendizagem. Vale ressaltar que este estudo conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, por meio do Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica – PROEdu.

2 METODOLOGIA

O presente estudo, financiado pela FAPERGS em parceria com a Universidade e Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, adota uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender os processos de ensino e aprendizagem, sem considerar aspectos quantificáveis. A pesquisa visa contribuir para a formação dos professores de Matemática, especificamente aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como buscar estratégias para aprimorar o ensino, especialmente no que diz respeito à Educação Financeira.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa foi conduzida principalmente de forma remota, utilizando o *Google Meet* como plataforma de comunicação, devido à

[5] Essa tarefa investigativa, parte de três cenários de cafeterias hipotéticas, na qual estão localizadas em um aeroporto fictício, com o intuito de acessar a *internet* e aguardar o horário do embarque.

pandemia de *Covid-19* e obteve dezoito professores de Matemática inscritos na formação, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio, na rede estadual de educação básica de um município no Rio Grande do Sul. Para promover a interação e o desenvolvimento da tarefa investigativa, foram criados quatro grupos distintos, tais como: "Economia", "Matemática", "Educação Financeira" e "Ensino". Cada grupo teve seu próprio *link* de acesso no *Google Meet* para facilitar a organização e a colaboração entre os professores. Todas as etapas do estudo, desde a aula inaugural até as discussões nos grupos para o compartilhamento das atividades, foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora do projeto.

Nesse sentido, para garantir uma melhor experiência, a pesquisadora utilizou uma combinação de recursos, incluindo uma televisão, celular e dois computadores. Essas medidas permitiram uma abordagem flexível e adaptada às restrições impostas pela pandemia, promovendo a interação e a colaboração entre os professores e monitores envolvidos no estudo, mesmo à distância. No encontro inaugural, cada professor preencheu um questionário inicial (*google docs*) sobre suas respectivas informações pessoais. Neste mesmo encontro foi solicitado um segundo questionário *online* com questões vinculadas aos temas de Educação Financeira e conceitos de Economia, a fim de investigar o perfil e o conhecimento dos professores acerca desses assuntos. Na sequência, foi proposto aos professores que realizassem uma planilha virtual contendo informações sobre seus orçamentos pessoais, criando uma relação sob o consumo consciente e sustentável. Essa percepção inicial foi postada em uma plataforma virtual (*Moodle*), com o intuito de criar interações. É importante ressaltar que o ambiente virtual é essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente durante a pandemia da *Covid-19*, visto que os professores tiveram a liberdade de refletir sobre o tema, comparar respostas e cooperar, promovendo a interação e enriquecendo o aprendizado, a autonomia e o pensamento crítico.

Foram conduzidas dez atividades atreladas a Educação Financeira com os professores, uma em cada encontro síncrono, com duração de quatro horas e com encontros planejados para ocorrer duas vezes por mês, aos sábados de manhã. Após o desenvolvimento de cada atividade e a socialização do que foi realizado nos grupos criados, os professores foram solicitados a responder individualmente a um questionário *online* sobre a atividade e sua própria experiência de aprendizado em Educação Financeira. Esse questionário foi disponibilizado através da plataforma *Google Docs*. Além das intervenções da coordenadora do projeto nos grupos, havia

cinco monitores responsáveis por um grupo de professores, atuando como mediador, orientando, questionando, instigando os integrantes deste estudo a investigação, sem fornecer respostas nos encontros síncronos, via *Google Meet*.

Em relação aos dados utilizados na pesquisa, estes foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é um método de análise de dados qualitativos que visa compreender e interpretar o conteúdo de um texto, de maneira minuciosa. Ela consiste em uma abordagem sistemática, que envolve a identificação de unidades de registro, categorização e análise das informações presentes no texto. Sua aplicação é composta por três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, em que é desconstruído o texto, fragmentando-o em unidades de significado. O processo de unitarização é a etapa essencial no desenvolvimento da ATD. Nesta unidade estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. A segunda compreende a organização de categorias, as quais podem ser reagrupadas. Na terceira etapa, produz-se um metatexto com as novas compreensões obtidas.

Cabe salientar que neste artigo apenas a tarefa investigativa acerca do tema "tomada de decisão", desenvolvida pelo *Google Meet,* será analisada. O objetivo da atividade é descobrir a cafeteria com o melhor custo-benefício para se utilizar a *internet*, conforme é demonstrado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Cafeteria e Tomada de Decisão

Um indivíduo precisa escolher entre 3 cafeterias do aeroporto para acessar a *internet* e aguardar o horário do seu vôo. Sabe-se que:

CAFETERIA A
R$ 20,00 mais R$ 30,00 por hora de acesso à *internet.*

CAFETERIA B
R$ 7,00 por hora de acesso à *internet.*

CAFETERIA C
R$ 9,00 por hora de acesso à *internet*, menos R$ 6,00 de desconto sobre o valor total da nota (desde que consuma algum café/lanche).

a) Qual das 3 cafeterias é a mais vantajosa? Justifique a sua resposta.
b) Se você tivesse que formalizar o cálculo realizado, para ser aplicado a qualquer situação da mesma natureza, como ficaria?
c) É possível associar a algum conteúdo da Matemática? Exemplifique.
d) Essa situação-problema está relacionada com Educação Financeira? Justifique.
e) Existem outros fatores que não foram levados em consideração na letra "a", mas podem fazer parte da análise no processo de tomada de decisão? Se sim, quais?

Fonte: Elaborado própria, baseado em Franzoni (2020).

Por fim, este estudo seguiu a Resolução 510/2016, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Os professores consentiram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por razões éticas, os seus nomes não serão divulgados e serão identificados como P1, P2 e etc.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentadas as principais descobertas e os resultados obtidos a partir da análise textual discursiva dos dados, incluindo as categorias emergentes: estratégias de resolução e conjecturas, e percepções dos professores sobre a tarefa investigativa e a aprendizagem. Além disso, serão discutidas as relações entre essas categorias e os conceitos teóricos abordados na literatura. Nesse sentido, busca-se fornecer uma compreensão mais aprofundada dos resultados encontrados, destacando suas contribuições para a área de estudo.

a) Estratégias de resolução e conjecturas

Esta tarefa inicial foi realizada com o propósito de identificar a cafeteria com o melhor custo-benefício para o uso da *internet*, visando compreender a capacidade do sujeito em tomar decisões em situações do seu dia a dia. Embora fosse uma tarefa simples, os grupos propuseram hipóteses e resoluções distintas. Durante a execução da tarefa investigativa, destaca-se que os grupos mencionados adotaram uma abordagem colaborativa, valorizando as interações entre seus membros. Ponte, Boavida e Abrantes (1997) destacam a importância dessas interações grupais para a resolução de problemas complexos e enfatizam que a interação entre os membros de um grupo é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ainda afirmam que a colaboração promove a discussão de diferentes estratégias, o confronto de ideias e a construção coletiva de soluções mais abrangentes e eficazes.

Ao adotar uma abordagem baseada em interações grupais, o grupo Economia valorizou a diversidade de perspectivas e conhecimentos, permitindo a criação de múltiplas hipóteses para a resolução do problema. Essa prática enriqueceu o processo de tomada de decisão, incentivando a reflexão crítica, a criatividade e a busca por soluções inovadoras. Além disso, contribuiu para a consideração de diferentes variáveis, como custo-benefício, preferências individuais e fatores ambientais (KAHNEMAN, 2011). Em paralelo, é destacado as interações entre os professores no decorrer da resolução da tarefa, no qual são discutidos possíveis hipóteses de

resolução, envolvendo desde o uso de habilidades lógicas até raciocínios matemáticos, considerando os três cenários de cafeteria.

> *P6: Essa questão do tempo, que vai usar a cafeteria, entraria na letra E, os fatores que precisamos analisar de forma mais exata. Na letra A só pergunta a mais vantajosa [...].*
>
> *P7: E na C, no conteúdo eu coloquei que seria uma função de 1º Grau e na D, coloquei que sim, porque está relacionada a uma tomada de decisão mediante a uma situação problema. Na E, coloquei os fatores que a P6 falou do tempo, custo que ele quer ter.*
>
> *P8: Foi a primeira pergunta que fiz, quanto tempo ele ficará lá, porque não é definido, então tem que deduzir o tempo e calcular. Na D, coloquei bem simples. Sim, porque no nosso dia a dia analisar gastos, vantagens, descontos, acréscimos tem a ver com Educação Financeira.*

O comentário de P8 ao analisar gastos, vantagens, descontos e acréscimos está relacionada as preferências do consumidor. Ao considerar esses elementos financeiros na tomada de decisões, os consumidores estão refletindo sobre suas preferências e prioridades em relação aos produtos ou serviços que desejam adquirir. Kahneman (2011), Simon (1982) e Kistemann (2011) abordam o comportamento do consumidor e a tomada de decisões com base em preferências e fatores financeiros. Eles exploram como os consumidores avaliam as vantagens e desvantagens, custos e benefícios, descontos e acréscimos ao tomar decisões de compra. Assim, o relato de P8 está alinhado com a importância de desenvolver habilidades de Educação Financeira, que envolvem a compreensão das preferências do consumidor e a consideração de fatores financeiros relevantes ao tomar decisões de consumo. Essas habilidades auxiliam os indivíduos a fazer escolhas mais conscientes, levando em conta seus próprios valores, necessidades e objetivos financeiros.

De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2015), quando o sujeito se torna ativo e soluciona o problema, a partir da formulação e testes de conjecturas e generalizações, como realçam P4, P6 e P9 a seguir, a tarefa de investigação matemática tende a favorecer o seu envolvimento na própria aprendizagem:

> *P4: No primeiro momento é interpretar a questão, segundo coletar dados e pensar estratégias para a resolução do problema. Depois que escutamos outros grupos é que percebemos o tanto de maneiras e pensamentos diferentes existem.*
>
> *P6: Nós pensamos na questão do tempo de utilização para perceber qual seria mais vantajosa, não ampliamos as hipóteses com relação aos outros grupos. As ideias de analisar os resultados através de gráficos e equações de primeiro grau foi comum em todos os grupos, pelo que percebi das resoluções, mas a forma de analisar esses dados foi o diferencial.*
>
> *P9: Pensamos em por nas Cafeterias A, B e C um consumo de algum lanche nos valores de R$5,00; R$10,00 e R$15,00 para podermos comparar os preços havendo o consumo de algum lanche, assim como sem o consumo de lanche para tirar conclusões em ambos os casos. A atividade foi maravilhosa porque contribuiu no pensar das diversas possibilidades de se tomar uma decisão consciente levando em considerações os diversos fatores que influenciam como, por exemplo, comodidade, qualidade dos serviços prestados, entre outros.*

Portanto, a investigação matemática é uma abordagem de aprendizado que requer reflexão e busca ativa de conhecimento. Segundo Brocardo (2001), esse tipo de tarefa motiva os indivíduos a buscarem soluções para os problemas e adquirir conhecimento.

b) Percepções dos professores com relação a tarefa investigativa e a aprendizagem

Lave e Wenger (1991) ressaltam que a aprendizagem é um processo social e situado, sendo facilitada por interações e engajamento ativo. Os comentários dos professores P3, P4 e P9 corroboram essa perspectiva, destacando a produtividade da tarefa investigativa e seu impacto positivo no aprendizado.

> *P3: Que podemos associar várias questões a Educação Financeira.*
>
> *P4: Atividades investigativas fazem com que nós possamos pensar bem antes de tomar qualquer decisão financeira.*
>
> *P9: Foi uma forma de estimular o raciocínio e pensar nas tomadas de decisões. Acredito que tenha sido ótima, pois ajuda a ter uma escolha consciente.*

No que tange a importância da tarefa investigativa no ensino de Educação Financeira, os grupos prontamente perceberam a relevância de relacionar a questão aos conceitos matemáticos, especialmente com funções de primeiro grau, e compreenderam a importância de uma análise aprofundada dos custos e benefícios no processo de tomada de decisão. Em relação à pergunta da letra "d" da tarefa, os grupos destacaram que fatores adicionais, como o bem-estar proporcionado pela cafeteria, a velocidade da conexão de *internet*, a distância do portão de embarque, a higiene no local, a qualidade do atendimento, a poluição sonora e a precisão na cobrança das horas, também podem influenciar a escolha.

4 CONCLUSÃO

O estudo reforça a importância de os professores utilizarem metodologias inovadoras em suas aulas e relacionarem os conteúdos matemáticos com situações do cotidiano dos alunos, estimulando sua autonomia e pensamento crítico. O envolvimento dos alunos na reflexão, investigação e busca por soluções contribui para que eles tomem decisões corretas e se tenha um impacto positivo na sociedade. Além disso, a formação científica na área da Matemática é fundamental para que os cidadãos deste século possam interpretar situações em diversos contextos, incluindo questões financeiras. O uso de estratégias matemáticas, permite que os indivíduos

compreendam e enfrentem os desafios do mundo contemporâneo, capacitando-os a fazer escolhas mais conscientes e racionais.

Essa competência da Matemática, aliada a outras habilidades, contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Os indivíduos são encorajados a investigar os problemas e interpretar situações econômicas, buscando soluções inovadoras. Dessa forma, eles se tornam agentes de mudança capazes de contribuir para a sociedade. Portanto, é fundamental que a Educação Financeira seja abordada de maneira integrada ao ensino de Matemática, proporcionando aos professores ferramentas e conhecimentos necessários para lidar com questões financeiras e tomadas de decisão de forma consciente, a fim de repassar para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **O Banco Central e a Educação Financeira.** 2018. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/pefpublicoexterno.asp?frame=1. Acesso em: 13 de maio de 2023.

BRASIL. **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 13 de maio de 2023.

BROCARDO, J. **Investigações na aula de Matemática:** a história da Rita. In: LOPES, I. C.; SILVA, J.; FIGUEIREDO, P. (Ed.). Actas ProfMat. APM, Lisboa, p. 155-161, 2001.

FRANZONI, P. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

GOLDENBERG, P. **Quatro funções da investigação na aula de Matemática.** In: ABRANTES, Para.; PONTE, João Pedro da; FONSECA, Hermes.; BRUNHEIRA, Luiz. Investigações matemáticas na aula e no currículo. Lisboa: APMM e Projecto MPT, p. 35-49, 1999.

KAHNEMAN, D. **Thinking, fast and slow.** São Paulo: Macmillan, 2011.

KISTEMANN JR., M. A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro, SP: UNESP, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: MIT Press, 1991.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The Economic Importance of Financial Literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature**, v. 52, n. 1, p. 5–44, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

OCDE – Organisation for Economic Cooperation and Development. **OECD infe guidelines on financial education in schools.** França: 2012. p. 1-24. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf. Acesso em 13 de jul. de 2022.

PONTE, J. P. BOAVIDA, A. M., Graça, M. e ABRANTES, P. **Didáctica da matemática:** ensino secundário. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário. Lisboa: DES do ME, 1997.

PONTE, J. P. da; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSA, M.; OREY, D. C. Encontros polissêmicos entre a educação financeira e a etnomatemática: um ensaio teórico. BOEM – **Boletim *online* de Educação Matemática**, v. 4. n. 7, p. 139-162, 2016.

ROSSETI JR., H.; SCHIMIGUEL, J. **Educação matemática financeira:** conhecimentos financeiros para a cidadania e inclusão. Revista Científica Internacional: Inter Science Place, ano 2, n. 9, p. 1- 13. Out/nov. 2009.

SIMON, H. A. **Models of bounded rationality:** empirically grounded economic reason. Cambridge: MIT Press, 1982.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

VASCONCELLOS, M. A. S**. Economia: micro e macro – teoria e exercícios, glossário com os 300 principais conceitos econômicos**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA AVALIAR O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Danielle Cristine Silva[1]

Rerlen Ricardo Silva Paglia[2]

RESUMO

A presente investigação parte do seguinte problema de pesquisa: no ensino superior, como os professores definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais e quais são as principais dificuldades encontradas? A escolha desse tema justificou-se à medida que ainda existe uma lacuna nos estudos que analisam os processos avaliativos em que o ensino-aprendizagem faz uso das tecnologias digitais, além de os docentes lidarem com os contextos digitais na prática educativa, que foi colocada em maior evidência no período de pandemia do novo coronavírus. Buscando entender esse cenário, o objetivo geral desse estudo consistiu em investigar como os professores do ensino superior definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais. No que tange a metodologia, a pesquisa abarcou o mapeamento sistemático, realizado a partir de estratégias de busca no repositório da USP, abrangendo os textos publicizados entre os anos de 2011 e 2022. O quadro teórico abarca os autores: Bloom, Luckesi, Sant'anna, Petersen, dentre outros. Os resultados obtidos apontaram que os docentes utilizaram diversos recursos digitais a fim de mediar a construção do conhecimento, utilizando-se de metodologias ativas e de metodologias avaliativas que coadunam com a aprendizagem autônoma, participativa e colaborativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem em contexto digital. Ensino superior. Mediação docente contemporânea. Processo avaliativo.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário de intenso fluxo midiático, é de suma relevância voltar a atenção para as questões teórico-práticas que envolvem a influência das tecnologias digitais [TD] para o âmbito educacional, principalmente em um contexto pós-pandêmico, em que o professor está frente a uma perspectiva de ensino que demanda o uso das ferramentas tecnológicas digitais.

Tendo as TD como objeto de mediação das atividades dentro e fora da sala de aula, pode-se considerar que elas trazem uma perspectiva diferenciada para o processo ensino-aprendizagem, haja vista que a inserção dos artefatos digitais nos afazeres docentes e discentes demanda novas práticas educativas.

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal de Lavras e danielle.letrasufla@gmail.com
[2] Doutor em Educação, PUC-PR e rerlenr@bol.com.br

Assim, são colocadas novas perspectivas para o trabalho docente, em especial para os processos avaliativos das aulas presenciais que utilizam as tecnologias digitais, uma vez que precisam considerar diversas questões educacionais, dentre elas o perfil de estudantes dessa nova geração e daquelas que ao longo das últimas décadas já vem sofrendo as influências do uso das TD.

Dessa forma, o trabalho com as TD em salas de aulas presenciais demanda que a avaliação esteja alinhada ao contexto de aprendizagem, isto é, as tecnologias permitem um conjunto variado de atividades particularizadas do meio digital, que requer avaliações que contemplem essas singularidades.

Nesse viés, pretende-se pesquisar a forma como os professores do ensino superior determinam o processo avaliativo das tarefas presenciais que utilizam artefatos digitais. A escolha desse tema justifica-se à medida que, após breve levantamento exploratório da literatura, pode-se perceber que ainda existe uma lacuna nos estudos que analisam os processos avaliativos em que o ensino-aprendizagem faz uso das TD, além de os docentes lidarem com os contextos digitais na prática educativa, que foi colocada em maior evidência no período de pandemia do novo coronavírus vivenciada.

A utilização das TD como recursos prático-educativos para o ensino-aprendizagem presencial enseja a análise da questão acerca do processo avaliativo utilizado nesse contexto. A partir dessa inquietação, surgiu o interesse de pesquisa do presente estudo, que culminou no seguinte problema de pesquisa: no ensino superior, como os professores definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais e quais são as principais dificuldades encontradas?

Nesse sentido, são objetivos propostos:

Objetivo geral:

- Investigar como os professores do ensino superior definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais.

Objetivos específicos:

- Identificar quais artefatos tecnológicos digitais os professores do ensino superior utilizam nas aulas presenciais;

ISSN: 2176 - 1396

- Verificar como os professores das licenciaturas do ensino superior avaliam o desempenho dos alunos ao realizarem, nas aulas presenciais, tarefas por meio dos artefatos digitais;
- Averiguar os impactos dos atos avaliativos utilizados no ensino superior quando permeiam tarefas que utilizam as tecnologias digitais e suas implicações para a formação de futuros professores.

A metodologia de levantamento e análise dos dados foi realizada a partir do método mapeamento sistemático, o qual permitiu que fosse realizada uma investigação ampla sobre as metodologias utilizadas pelos professores para avaliar o ensino quando mediado por TD, contemplando as características, conclusões e lacunas da literatura sobre o tema.

O método pautou em um rigoroso protocolo, visando instaurar parâmetros e procedimentos para buscar, selecionar e sintetizar os dados de pesquisa, auxiliando na identificação e classificação do conteúdo pesquisado, que conta com as seguintes etapas, de acordo com Petersen et al. (2008): questões de pesquisa (problema de pesquisa), máquinas de busca (base de dados para busca), idioma (língua de publicação do trabalho), parâmetro cronológico (período em que as pesquisas sistematizadas foram publicadas), descritores (palavras-chave para busca na base de dados), critérios de inclusão (pré-requisito para que o estudo faça parte do mapeamento), critérios de exclusão (pré-requisito não cumprido para que o estudo não faça parte do mapeamento), extração dos dados (tabulação dos dados de pesquisa e análise) e síntese dos dados (considerações sobre o resultados obtidos).

Para o referido estudo, tem-se o seguinte protocolo:

Quadro 1 - Etapas do mapeamento sistemático

Questão de pesquisa	No ensino superior, como os professores definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais e quais são as principais dificuldades encontradas?
Máquinas de busca	Repositório da USP
Idioma	Língua Portuguesa
Parâmetro cronológico	Pesquisas entre os anos de 2011 e 2022
Descritores	Avaliação de ensino e as tecnologias digitais
Critérios de inclusão	Artigos de periódicos que contemplem metodologias aplicadas no E.S. voltadas para o

ISSN: 2176 - 1396

	modo de avaliar o ensino mediado por tecnologias digitais
Critérios de exclusão	Dissertações, teses, textos em língua inglesa ou que contemplem parcialmente os requeridos de critérios de inclusão

Fonte: Elaborada pelos autores

Assim, para a coleta de dados da pesquisa foi acessado o repositório da USP, por meio do link https://repositorio.usp.br/, buscando sobre avaliação de ensino e as tecnologias digitais, foram encontrados 82 resultados, sendo 20 artigos de periódicos. A ênfase foi dada nas 10 pesquisas que estabeleciam um diálogo entre o modo de avaliar o ensino e as tecnologias digitais, as quais, em sua predominância, foram desenvolvidas pelo curso de licenciatura em Enfermagem da USP.

2 DESENVOLVIMENTO

A função do ato avaliativo perpassa, de acordo com Sant'Anna (2018), o planejamento, a seleção e a classificação, às políticas e às práticas curriculares, o diagnóstico, a aprendizagem e o ensino, às situações individuais de aprendizagem, a interpretação de resultados, a promoção e agrupamento, dentre outras. Nesse contexto, às funções da avaliação irá alterar conforme concepção de ensino, de escola, de aluno e de sociedade, pois cada qual terá um objetivo distinto a cumprir.

Sant'Anna (2018) postula três principais objetivos da avaliação: avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação da aprendizagem. A primeira tem como foco avaliar para elevar o rendimento dos alunos, é o suporte dos professores para obter dados sobre a aprendizagem, averiguando o conhecimento, verificando às falhas de aprendizagem e buscando o maior aproveitamento do estudante. A segunda coloca o aluno enquanto construtor, juntamente com o professor, da aprendizagem e da avaliação. A terceira julga o desempenho do aluno frente aos objetos de aprendizagem, geralmente utilizada no fim da unidade de ensino para certificar ou planificar.

O ato de avaliar permeia uma ação dotada de intencionalidade. Nessa linha de pensamento a qual é adotada pela pesquisa, avaliar não é uma atividade neutra, é uma atividade que demanda um posicionamento pedagógico do professor.

Em um viés epistemológico do processo de se avaliar, Benjamin Bloom (1983) traz três denominações: diagnóstico, formativa e somativa. Esses termos evidenciam três momentos distintos em que a ação do ato de avaliar incide nos atos avaliativos, isto é, não são formas diferentes de se avaliar, mas sim, situações diversas as quais incidem a avaliação.

A avaliação diagnóstica é a atividade de verificar a situacionalidade para posteriormente implementar a ação. Essa avaliação pode ser utilizada antes, durante ou após a ação avaliativa. A avaliação formativa é aquela presente no momento em que a ação de avaliar está sendo realizada. Ela mensura os resultados intermediários do ato avaliativo. E a avaliação somativa envolve o contexto final do ato de se avaliar, a qual detém acerca da qualidade da ação final da atividade avaliativa.

Contudo, Luckesi chama a atenção para as nomenclaturas adotadas no processo de se avaliar:

> Seria mais adequado e justo configurar esses atos avaliativos como atos de investigar a qualidade (01) 'do' contexto que demanda uma ação, (02) 'dos' insumos (entradas) para a execução de uma ação, (03) 'dos' resultados sucessivos obtidos enquanto a ação vai sendo executada e, por isso, produzindo resultados sucessivos e (04) 'do' produto final como resultado das múltiplas intervenções no percurso da ação. (LUCKESI, 2016)

Assim, o autor problematiza o uso das terminologias: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A primeira, pois não seria o melhor termo para tratar dessa ação, haja vista todas as práticas avaliativas já serem de cunho diagnóstico. A segunda, porque não há processo formativo no ato de avaliar, e sim, revela um resultado acerca do processo ensino-aprendizagem que o sujeito esteja perpassando. A terceira, uma vez que o fim da ação demonstra o resultado obtido e não a somatória de passos.

A fim de investigar como os professores do ensino superior definem os processos avaliativos das tarefas propostas nas aulas presenciais que fazem uso de recursos tecnológicos digitais foi utilizado o repositório da USP. Os artigos selecionados estão listados na tabela abaixo:

Quadro 2 - Artigos de periódicos por ano de publicação com link para acesso aos trabalhos

Artigo de periódico	Ano de publicação	Link para acesso
Elaboração de uma hipermídia educacional para o ensino do	2011	https://repositorio.usp.br/directbitstream/26229a59-61bb-42ca-bf6c-

procedimento de medida da pressão arterial		cf64e0d1c5b2/PIERIN%2C%20A%20M%20G%20doc%2046.pdf
Serious game e-baby e *software* de avaliação clínica do prematuro: influência na aprendizagem de estudantes de enfermagem no tema neonatal	2014	https://www.scielo.br/j/reben/a/Z7PTCVmgwyVF9z6DJngv6RB/?format=pdf&lang=pt
Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais	2015	https://repositorio.usp.br/directbitstream/4645cc42-ce9f-48c2-8d2a-1eb59cd91848/PRADO%2C%20C%20doc%2056e.pdf
Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes	2015	https://revistas.ufg.br/fen/article/view/34856/20679
Simulação por computador e em laboratório no ensino em enfermagem neonatal: as inovações e o impacto na aprendizagem	2016	https://repositorio.usp.br/directbitstream/9576d35b-0aa3-4938-8c20-03fd7c7ca1d8/002802496.pdf
Desenvolvimento de recursos educacionais digitais para o ensino em enfermagem	2017	https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/13972/16815
E-baby integridade da pele: inovação tecnológica no ensino de enfermagem neonatal baseado em evidências	2018	https://repositorio.usp.br/directbitstream/c03e6857-afd1-4103-b960-8eb929fc5886/002924312.pdf
Educação e tecnologias digitais em tempos de pandemia: uma experiência, muitos desafios	2020	https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-20-spe-0091/2238-202X-sobep-20-spe-0091.x19092.pdf
Uso de simulação digital no Ensino Técnico de Enfermagem para prevenção de lesões por pressão	2020	https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/14241/11860
Desenvolvimento e avaliação de infográfico animado: medicação segura em saúde da criança	2022	https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-35-eAPE0387345/1982-0194-ape-35-eAPE0387345.x42714.pdf

Fonte: Elaborada pelos autores

Os estudos foram publicizados entre os anos de 2011 e de 2022. Os trabalhos fazem parte das pesquisas desenvolvidas pelo curso de licenciatura em Enfermagem da USP, uma vez que, utilizando os critérios estabelecidos, não foram encontrados artigos desenvolvidos no âmbito de outros cursos.

Os 10 artigos de periódicos analisados utilizaram das tecnologias chat, hipermídia, infográfico, vídeos, jogos, webquest, simulação virtual, google forms e feedback para o processo ensino-aprendizagem. Os autores relataram que uma das principais dificuldades foi a formação de professores para o trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais. Por outro lado, ao empregar as tecnologias digitais com cunho didático, os docentes observaram que havia maior motivação e autonomia dos discentes em aprender. O ensino pautou nas metodologias ativas a partir da

utilização de problemas, situações reais e debates; pautou ainda em um ensino colaborativo, em que o aprendiz passou a ter papel ativo na construção do conhecimento.

Os processos avaliativos que permearam as pesquisas se deram pelos próprios artefatos digitais. Em alguns casos, os professores avaliavam as tomadas de decisões dos alunos nas práticas propiciadas, tendo avaliações com cunho construtivista - avaliação como aprendizagem (Sant'anna, 2018), em outros, porém, apesar de utilizar da tecnologia, pautou em um ensino tradicional no ato de avaliar, uma vez que verificou a aprendizagem cognitiva do estudante por meio de questionário e provas que foram apenas transpostas para o meio digital - avaliação para aprendizagem (Sant'anna, 2018). Os professores lançaram mão da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, de acordo com Bloom (1983), uma vez que fizeram avaliações antes, durante e após o ensino, considerando o conhecimento inicial que os estudantes traziam consigo, bem como o conhecimento agregado no processo e ao final.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos de periódicos analisados contemplaram tecnologias digitais contemporâneas, que promoveram uma nova roupagem e perspectiva no processo ensino-aprendizagem.

Os professores utilizaram de métodos colaborativos de aprendizagem e o processo avaliativo escolhido pelo professor coadunou com a perspectiva dos letramentos digitais, trazendo a avaliação como aprendizagem (Sant'anna, 2018).

Os docentes deixaram à mostra algumas dificuldades na utilização das ferramentas digitais, contudo não houve impedimento para que conseguissem propiciar o ensino mediado por tecnologias a partir dos mais diversos recursos digitais, desempenhando uma aprendizagem pautada nas metodologias ativas, cujas didáticas colocavam o aprendiz no centro do processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, D. C.; PIERIN, A. M. G. **Elaboração de uma hipermídia educacional para o ensino do procedimento de medida da pressão arterial.** Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/26229a59-61bb-42ca-bf6c-cf64e0d1c5b2/PIERIN%2C%20A%20M%20G%20doc%2046.pdf

AREDES, N. D. A. et al. **Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes.** Disponível em: https://revistas.ufg.br/fen/article/view/34856/20679

AREDES, N. D. A. et al. **E-baby integridade da pele: inovação tecnológica no ensino de enfermagem neonatal baseado em evidências.** Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/c03e6857-afd1-4103-b960-8eb929fc5886/002924312.pdf

BLOOM, B. S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

COSTA, J. F. et al. **Desenvolvimento e avaliação de infográfico animado: medicação segura em saúde da criança.** Disponível em: https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-35-eAPE0387345/1982-0194-ape-35-eAPE0387345.x42714.pdf

CHERMAN, C. M. T. et al. **Uso de simulação digital no Ensino Técnico de Enfermagem para prevenção de lesões por pressão.** Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/14241/11860

FONSECA, L. M. M. et al. **Serious game e-baby e software de avaliação clínica do prematuro: influência na aprendizagem de estudantes de enfermagem no tema neonatal.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/Z7PTCVmgwyVF9z6DJngv6RB/?format=pdf&lang=pt

FONSECA, L. M. M. et al. **Simulação por computador e em laboratório no ensino em enfermagem neonatal: as inovações e o impacto na aprendizagem.** Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/9576d35b-0aa3-4938-8c20-03fd7c7ca1d8/002802496.pdf

FONSECA, L. M. M. et al. **Educação e tecnologias digitais em tempos de pandemia: uma experiência, muitos desafios.** Disponível em: https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-20-spe-0091/2238-202X-sobep-20-spe-0091.x19092.pdf

LUCKESI. C. **109 - Tipificação da avaliação em educação: uma questão epistemológica.** Luckesi - avaliação em educação, 2016. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016_07_06_archive.html>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

PARIGI, D. M. G. et al. **Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais.** Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/4645cc42-ce9f-48c2-8d2a-1eb59cd91848/PRADO%2C%20C%20doc%2056e.pdf

PETERSEN, K. et al. (2007). **Systematic Mapping Studies in Software Engineering.** Disponível em: http://robertfeldt.net/publications/petersen_ease08_sysmap_studies_in_se.pdf

SANT'ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIBES, C. M. et al. **Desenvolvimento de recursos educacionais digitais para o ensino em enfermagem.** Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/13972/16815

A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS CONTEUDISTAS

Silva, Fabiane Cattai [1]

Silva, Cláudia Sebastiana Rosa da[2]

RESUMO

Ao projetar-se conteúdos digitais para atividades realizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou objetos de aprendizagem digitais disponibilizados aos estudantes, deve-se partir da premissa que há um público diversificado a ser atendido, sejam pessoas com limitações físicas, sensoriais e/ou cognitivas e que podem enfrentar dificuldades em acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital. No entanto, percebe-se no cotidiano que existem barreiras digitais que excluem essas pessoas do acesso à informação e, consequentemente, ao conhecimento. Para tanto, este estudo questiona: qual a importância de formar professores e profissionais conteudistas para a produção de materiais visando a acessibilidade digital? Objetiva-se apresentar os resultados de um processo de formação de professores e produtores de conteúdos por meio de um curso sobre acessibilidade digital a fim de responder essa pergunta. A pesquisa realizada apoiou-se em referenciais legais e bibliográficos e dois instrumentos de pesquisa: um formulário com dados sobre o estudante preenchido no início do curso e um formulário de avaliação preenchido pelos estudantes ao final do curso. Durante o processo de formação, foram realizadas ações com o intuito de tornar os materiais digitais e objetos de aprendizagem acessíveis aos estudantes, permitindo assim a avaliação do impacto dessas medidas para profissionais, com ou sem deficiência. A pesquisa revelou a necessidade de haver conscientização das pessoas sobre a importância das práticas de acessibilidade digital na produção dos materiais educacionais digitais, bem como a apropriação de conceitos e das práticas relacionadas a acessibilidade digital. A produção deste artigo apoiou-se em autores como: Donavan (2020) e Sassaki (2003) e as leis LDB nº 9394/1996 e LBI nº 13.146/2015, entre outros documentos.

Palavras-chave: Acessibilidade Digital. Formação de Professores. Profissionais Conteudistas. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), há mais de 17 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Este número aumenta para mais de 1 bilhão quando se refere ao mundo (ONU, 2021). O relatório analisado por Donovan (2020), “The Global Economics of Disability 2020 - World Federation of Advertisers”, organização que representa os interesses comuns dos profissionais de marketing, revela que existem por volta de 1,85 bilhões de

[1] Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University, fabiane.cattai@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela PUCPR. Professora da MUST University, clausers@gmail.com

pessoas com deficiência no mundo, o que representaria a somatória da população dos EUA, Japão e China, comparativamente. Esse número, portanto, revela-se bem expressivo para refletir a importância de planejar e implementar produtos e serviços digitais acessíveis a esse público.

A partir da pandemia da COVID-19, os modos de fazer e pensar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram reestruturados e repensados. As tecnologias ganharam maior visibilidade e tornaram-se imprescindíveis, especialmente para as pessoas que antes não tinham acesso a meios digitais, dificuldadades para participar de aulas e eventos, devido à falta de acessibilidade. Percebe-se, no entanto, que ainda existe desinformação e falta de aplicação da acessibilidade digital, o que impede que alguns estudantes, especificamente em cursos à distância, participem das formações e tenham acesso aos conteúdos para melhor aproveitamento educacional.

Quando projeta-se os conteúdos digitais para as atividades realizadas tanto em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou em objetos de aprendizagem digitais que são disponibilizados aos estudantes, é preciso pensar na diversidade do público que acessará os materiais. As pessoas que possuem limitações, seja física, sensorial e/ou cognitiva, apresentam dificuldades para acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital. Por esse motivo, essa pesquisa e o entendimento desse tema são relevantes, pois, para essas pessoas, há barreiras digitais que impedem ou dificultam esses acessos à informação e, consequentemente, ao conhecimento.

A partir desse contexto, esse artigo apresenta o seguinte questionamento: qual a importância de formar professores e profissionais conteudistas para a produção de materiais visando a acessibilidade digital? Para responder essa problematização, pretende-se apresentar os resultados de um processo de formação de professores e produtores de conteúdos por meio de um curso sobre acessibilidade digital.

O processo teve início por meio de experiências de atuação profissional de uma das autoras desse artigo como professora conteudista em cursos EAD sobre “Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações”, nas quais foram realizadas ações para tornar os materiais digitais e objetos de aprendizagem acessíveis aos estudantes, onde foi possível avaliar o impacto desta experiência de ensino e aprendizagem aos cursistas que são profissionais com e sem deficiência. Como diferencial, os cursistas tiveram a oportunidade de experimentar, juntamente com um

dos professores, que é cego e usuário de leitor de tela, os diversos recursos de acessibilidade digital, proporcionando assim uma experiência empática. Para atingir o objetivo proposto, utiliza-se uma pesquisa bibliográfica com apoio de dois instrumentos de pesquisa intitulados: "Informações do Estudante" e “Avaliação do curso”.

Esse trabalho encontra-se dividido em quatro momentos além dessa introdução: inicialmente destaca-se os fundamentos legais referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, apresentando conceitos sobre ações para garantir a conformidade com a legislação; como segundo momento, define-se acessibilidade digital, W3C e WCAG; como terceiro momento, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa e propõe-se práticas de acessibilidade digital para os professores usuários de leitores de tela e professores conteudistas; por fim, apresenta-se algumas considerações acerca do estudo sem pretensão de esgotar o tema.

2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO (LBI)

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 constitui a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que é o conjunto de diretrizes que regulamenta o ensino brasileiro. Nessa lei destacam-se três grandes eixos relacionados à construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino: o eixo da flexibilidade, o eixo da avaliação e o eixo da liberdade.

Segundo a LDB, capítulo V relacionado a Educação Especial, o Art. 59 prevê: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, n.p.). A lei, portanto, ressalta que os estudantes precisam acessar materiais educacionais que atendam às suas necessidades, por isso, é necessário disponibilizar materiais digitais acessíveis aos estudantes com alguma limitação em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, e em cursos ofertados em contextos diversos.

Em consonância a LDB nº 9.394/96, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146 de 6 de junho de 2015 – reitera que a pessoa com deficiência tem o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme

estabelecido desde a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), define que:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, n.p.).

Pessoas com deficiência, como quaisquer outras, portanto, têm habilidades, competências, protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades, a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

A nomenclatura correta a ser utilizada até o momento é “Pessoa com Deficiência” (Sassaki, 2003, p.16) e compreende-se que é fundamental internalizar alguns conceitos sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência segundo a LBI, com relação a sua aplicabilidade, para que estudantes com limitações possam participar efetivamente de ações realizadas não apenas no ambiente digital, mas em qualquer outro contexto.

3 CONCEITUANDO: ACESSIBILIDADE DIGITAL, W3C E WCAG

A World Wide Web ou W3C (2013), é um consórcio internacional de organizações filiadas, que compõem equipes que desenvolvem padrões para a Web. Liderado pelo inventor da web Tim Berners-Lee e o CEO Jeffrey Jaffe, o W3C tem como missão conduzir a World Wide Web para que atinja todo seu potencial, desenvolvendo protocolos e diretrizes que garantam seu crescimento a longo prazo.

Segundo o W3C (2013), acessibilidade digital é a capacidade de fornecer conteúdo e funcionalidades da web de forma que possa ser acessado e utilizado por todos, incluindo pessoas com limitações, tais como físicas, sensoriais ou cognitivas. Isso é possível através de práticas de padrões desenvolvidos internacionalmente, como as WCAG 2.1 (2018) que são as Diretrizes de Acessibilidade a conteúdo Web.

A WCAG 2.1 é desenvolvida através do processo W3C em colaboração com pessoas com e sem limitações e organizações em todo o mundo, com o objetivo de fornecer padrão compartilhado referente à acessibilidade do conteúdo da Web, que vá ao encontro das necessidades das pessoas, das organizações e dos governos em

ISSN: 2176 - 1396

nível internacional. Segundo informações do site oficial do W3C (2011), as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1 seguindo estas diretrizes irá tornar o conteúdo acessível a um maior número de pessoas com deficiência, incluindo a cegueira e baixa visão, surdez e perda auditiva, limitações de movimentos, incapacidade de fala, fotossensibilidade e combinações destas características, e alguma acomodação para dificuldades de aprendizagem e limitações cognitivas; mas não abordará todas as necessidades de usuários com essas deficiências. O conteúdo da Web também ficará mais acessível aos usuários em geral ao seguir estas diretrizes.

As Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG[3]) 2.1 são divididas em quatro princípios chamados de POUR – Perceptível, Operável, Compreensível e Robusto. Estes princípios ajudam profissionais como desenvolvedores, designers, professores conteudistas e outros na criação acessível de objetos de aprendizagem, sites, aplicativos da web, navegadores e outras ferramentas digitais.

4 PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE EM MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Para elucidar o impacto da criação de materiais digitais acessíveis com base na experiência de ensino e aprendizagem em um curso de Educação a Distância (EAD) direcionado a profissionais com e sem deficiência, ministrou-se o curso "Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações" durante os meses de maio e junho de 2023 na empresa Interacessibilidade, fundada em 2021, com foco em treinamentos na criação de soluções acessíveis em ambientes digitais As aulas contaram com a participação de um professor especialista em acessibilidade digital, usuário de leitor de tela e com cegueira.

Os objetivos do curso foram compreender o conceito e a importância da acessibilidade digital, aprender a criar documentos e apresentações acessíveis utilizando os programas Word e Power Point e conhecer as melhores práticas para tornar documentos e apresentações acessíveis a usuários de tecnologias assistivas.

Para alcançar esses objetivos, o conteúdo do curso abrangeu conceitos básicos sobre acessibilidade digital, a importância de seguir as diretrizes segundo o

[3] O WCAG 2.1 pode ser consultado através do link WCAG 2.1: https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/ e a versão WCAG 2.2 está no formato de rascunho, mas pode ser acessado por: https://www.w3.org/TR/WCAG22/

WCAG 2.1(2018) e sua aplicabilidade em documentos e apresentações. Foram abordados temas como a criação de textos alternativos para imagens, a estruturação de documentos e a utilização de contrastes acessíveis, além da adição de recursos de acessibilidade, como hierarquia dos textos e marcadores. O curso teve uma carga horária total de 20 horas, distribuídas em 5 aulas síncronas de 2 horas cada.

Foram elaborados materiais educacionais digitais acessíveis, como e-books, vídeos, apresentações, documentos, links e atividades, seguindo as diretrizes recomendadas pelo WCAG 2.1 mencionadas anteriormente. Esses materiais digitais foram disponibilizados em uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A análise dos resultados desta pesquisa foi realizada a partir de dois instrumentos de pesquisa: o formulário "Informações do Estudante" (Anexo 1), preenchido pelos estudantes no início do curso e o formulário "Avaliação do Curso" (Anexo 2), preenchido pelos estudantes ao final do curso.

O curso contou com a participação de 05 estudantes, sendo 04 sem deficiência e 01 com deficiência visual, que utiliza leitores de tela. Esses estudantes atuam em diferentes áreas profissionais, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do curso

Profissão	Tem deficiência?	Se sim, qual
Jornalista | Audiodescritora	Não	Em branco
Analista de Marketing Digital	Não	Em branco
Pedagoga | Editora de Braille | Servidor Público	Não	Em branco
Analista em acessibilidade digital | Professora universitária	Sim	Deficiência Visual - Cegueira
IT Business Partner	Não	Em branco

Fonte: a autora, 2023.

A motivação dos estudantes em realizar o curso pode ser observada no Gráfico 1, no qual se destaca que 3 dos estudantes manifestaram o desejo de trabalhar com acessibilidade digital. O gráfico também está disponível em formato de audiodescrição no Gráfico 1, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.[4]

[4] Audiodescrição do Gráfico 1: https://drive.google.com/file/d/1DhFcdTlYzqacOnaLYKRH7b-uUSSS6DoP/view?usp=sharing

Gráfico 1 – Motivação dos estudantes em realizarem o curso

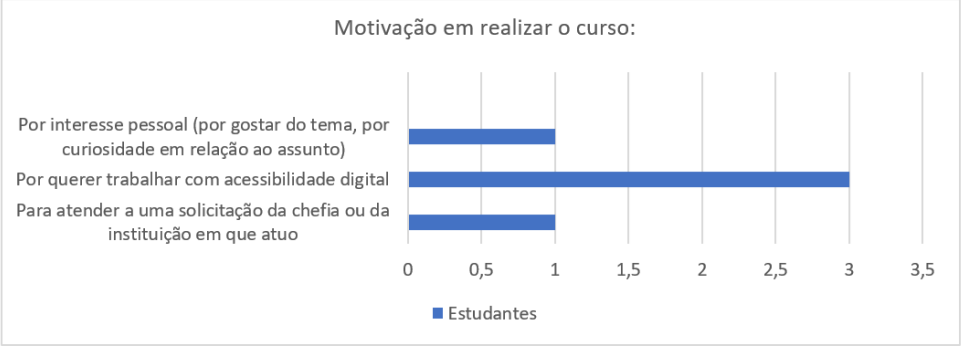

Fonte: a autora, 2023.

Na segunda parte da avaliação, foram incluídas questões para avaliar o impacto dessa experiência de ensino e aprendizagem nos participantes do curso. Essas questões abordaram o nível de dificuldade encontrado durante o curso, a clareza das informações, orientações e conteúdos apresentados, a qualidade das mídias e materiais digitais utilizados em relação à acessibilidade, bem como a recomendação do curso a outros profissionais. Esses aspectos estão descritos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Questionário Avaliação do curso Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações

Questão	Resposta	Quantidade Cursistas
Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria ao nível de dificuldade encontrado durante a realização do curso?	0 1 2	2 2 1
Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à clareza das informações, das orientações e dos conteúdos do curso?	10 9	3 2
Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à qualidade das mídias e materiais digitais utilizadas no curso quanto a acessibilidade?	10 9	3 2
Você indicaria este curso?	Sim	5

Fonte: a autora (2023)

Os dados coletados por meio do questionário apresentado no Quadro 2 revelaram que a maioria dos estudantes não encontrou dificuldades para acompanhar o curso e conseguiu compreender o conteúdo de forma clara. Além disso, os resultados evidenciaram a qualidade das mídias e materiais digitais em relação à acessibilidade. Esses dados corroboram com as declarações dos profissionais

participantes, confirmando os aspectos positivos do curso em relação às práticas profissionais dos estudantes:

> Com uma abordagem clara, objetiva e prática foi possível inserir conceitos da WCAG para a produção de documentos e apresentações acessíveis. As aulas foram dinâmicas, com exemplos resolvidos e desafios que nos permitiram executar, durante as aulas, as melhores soluções em contraste, tipo de fonte, formatação, espaçamento, hiperlinks, listas, hierarquia de títulos e descrição em texto alternativo. O suporte dos professores foi fundamental para o sucesso do curso. Agradeço à Interacessibilidade por esse projeto inovador e enriquecedor para um contexto digital ainda mais acessível para todos (Profissional com cegueira - Analista em acessibilidade digital | Professora universitária).
>
> O conteúdo está muito bem explicado, o fato de todas as nossas dúvidas serem sanadas durante o curso, o incentivo da participação dos participantes e o acompanhamento durante o exercício (Profissional sem deficiência - Analista de Marketing Digital).
>
> Excelente abordagem e didática, com práticas e aderência ao WCAG 2.1. Indico para profissionais e empresas que necessitam aprofundar e melhorar seus conhecimentos, processos e tecnologias de acessibilidade digital (Profissional sem deficiência - IT Business Partner).

Outro aspecto relevante das práticas de acessibilidade no curso foi a participação do professor cego, que demonstrou o uso do leitor de tela nas aplicações dos programas abordados em sala de aula. Isso evidencia a importância de seguir as diretrizes do WCAG 2.1 na criação de conteúdos digitais, como destacado por uma das estudantes do curso:

> A participação do consultor cego no curso foi um diferencial. Agrega muito ao conhecimento do vidente e creio que tenha enriquecido o conhecimento dos cursistas com deficiência visual (Profissional sem deficiência - Pedagoga | Editora de Braille | Servidor Público).

Alguns pontos de melhoria foram identificados no curso, como o aumento da carga horária, a explanação de outros programas para criação de documentos, aprimoramentos na qualidade do áudio e a inclusão de tutoriais em vídeo ou áudio sobre o uso do leitor de tela nos programas. Essas sugestões foram implementadas nas turmas subsequentes.

Quanto à aptidão e motivação para realizar práticas de acessibilidade em documentos e apresentações digitais, todos os participantes do curso relataram sentir-se seguros e confiantes para realizar essas práticas, como pode ser observado no

ISSN: 2176 - 1396

Gráfico 2. O gráfico também está disponível em formato de audiodescrição no Gráfico 2, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.[5]

Gráfico 2 – Aptidão e confiança nas práticas em acessibilidade digital

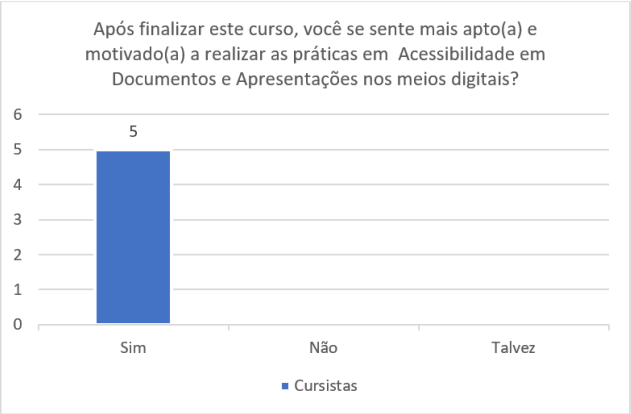

Fonte: a autora (2023)

Com base nos dados apresentados neste trabalho, constata-se que as práticas de acessibilidade digital na construção de conteúdos digitais desempenham um papel fundamental no processo de aproximação e inclusão dos estudantes em todas as fases de um curso na modalidade da Educação a Distância (EAD). Além disso, este experimento evidencia que a participação plena de estudantes com deficiência e a participação do professor com cegueira só foram possíveis devido à elaboração de materiais didáticos acessíveis, seguindo as recomendações das diretrizes da Web (WCAG 2.1).

É importante ressaltar a relevância dos profissionais responsáveis pela produção de conteúdo digital e o interesse na implementação da acessibilidade digital desde o início do planejamento de suas criações. Essa abordagem possibilita uma inclusão mais abrangente dos estudantes, inclusive aqueles com limitações ou deficiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade digital é uma questão fundamental no mundo educacional atual, ambiente em que a maioria dos materiais educacionais estão disponíveis em

[5] Audiodescrição Gráfico 2: https://drive.google.com/file/d/1fQaugfahWCnEuXRa0LghlaQzLeAaVSo8/view?usp=sharing

formato digital. A construção de materiais educacionais digitais acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou psicológicas, é fundamental para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e equidade.

Para conscientizar-se sobre a importância das práticas de acessibilidade digital nos materiais educacionais digitais, é imprescindível que os profissionais adquiram os conceitos em acessibilidade digital e se aproximem das pessoas que possuem limitações. É importante ressaltar que simplesmente adotar práticas de acessibilidade digital não garante a inclusão dos estudantes no ambiente educacional, mesmo em cursos na modalidade EAD. É fundamental desenvolver outras habilidades, como a acessibilidade atitudinal, que envolve a forma como nos relacionamos com cada indivíduo que possui uma limitação e cultivar a empatia para que possamos compreender cada vez mais a importância da acessibilidade.

Destaca-se, a partir deste estudo, a importância de oferecer oportunidades aos profissionais que utilizam leitores de tela ou outras tecnologias assistivas[6], nas atividades realizadas em ambientes de Educação a Distância (EAD), a fim de permitir que os cursistas entrem em contato com essa realidade, proporcionando assim uma experiência empática significativa.

Reitera-se que a formação de professores e profissionais conteudistas com foco na acessibilidade digital precisa ser planejada e implementada a partir da geração de políticas públicas favoráveis à valorização da formação, a construção de atitudes e o aprimoramento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de mai. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13146/15. **Lei Brasileira de Inclusão.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 de jun. 2023.

[6] Saiba mais sobre tecnologia assistiva pelo site: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/tecnologias_assistivas#:~:text=Tecnologia%20Assistiva%20(TA)%20%C3%A9%20um,de%20vida%20e%20inclus%C3%A3o%20social.

DONAVAN. Rich. **The Global Economics of Disability**. World Federation of Advertisers. 2020. Disponível em: https://wfanet.org/knowledge/diversity-and-inclusion/item/2020/09/01/The-Global-Economics-of-Disability-2020. Acesso em: 03 de jan. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil.** São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=resultados. Acesso em: 22 de jun. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Um bilhão de pessoas com deficiência entre as mais impactadas pela pandemia.** 2021. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772482#:~:text=03%20de%20dezembro%20%C3%A9%20o,vivem%20em%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento. Acesso em: 01 de jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as Pessoas que Têm Deficiência?** In: Vida Independente: História, Movimento, Liderança, Conceito, Filosofia e Fundamentos. p.12-16, São Paulo, 2003.

W3C. **Cartilha de Acessibilidade na Web W3C Brasil - Fascículo I.** Brasil, 2013. Disponível em: https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html#prefacio. Acesso em: 22 de jun. 2023.

WCAG 2.1. **Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web.** Brasil, 2018. Disponível em: https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/. Acesso em: 22 de mai. 2023.

ANEXOS: Anexo 1 Formulário Inicial do Curso

O anexo também está disponível em formato de audiodescrição no Anexo 1, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.[7]

INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE: CURSO ACESSIBILIDADE DIGITAL EM DOCUMENTOS E APRESENTAÇÕES

Preencha as informações abaixo para que possamos atendê-lo(a) da melhor forma possível em nosso curso.

1) Nome Completo: _____
Data de Nascimento: ___/___/___ Cidade: _____
Estado: ____

2) WhatsApp (99) 99999-9999: _____

3) Autoriza o envio de mensagens pelo WhatsApp? Política de privacidade e de uso
☐Sim ☐Não

4) E-mail: _____

5) Autoriza o envio de mensagens pelo E-mail? Política de privacidade e de uso
☐Sim ☐Não

6) Autoriza o uso de imagens em redes sociais e site institucional? Política de privacidade e de uso
☐Sim ☐Não

7) Profissão: _____

8) Possui deficiência ou alguma limitação seja física, sensorial, cognitiva e/ou psicológica?
Se sim, qual? _____

9) Precisa de alguma tecnologia assistiva (Libras, leitor de tela, linguagem simples, entre outros) para participar do curso? _____

10) Qual seu nível de conhecimento dos softwares Microsoft Word e Google Docs? Sendo 1 nível mais básico e 5 nível mais avançado.
1 2 3 4 5

11) Qual seu nível de conhecimento dos softwares Microsoft Power Point e Google Apresentação? Sendo 1 nível mais básico e 5 nível mais avançado.
1 2 3 4 5

12) Observações: (Caso queira citar algo importante para a participação do Curso On-line)
_____
_____

[7] Audiodescrição Anexo 1: https://drive.google.com/file/d/1beLzhbw63V0Wl3IPwmqKH4kLHBZpgibm/view?usp=sharing

ANEXOS: Anexo 2 –Formulário da Avaliação do Curso

O anexo também está disponível em formato de audiodescrição no Anexo 2, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.[8]

Avaliação Curso Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações

Primeiramente agradecemos a participação do Curso da Interacessibilidade. Pedimos a gentileza de responder as perguntas de avaliação para que possamos cada vez mais melhorar nossos serviços.

1) Nome Completo: _____
2) E-mail: _____
3) Através de qual meio soube do Curso?
☐Facebook ☐Instagram ☐Site ☐ LinkedIn ☐Youtube ☐Outro: _____
4) O que te levou a fazer o curso?

☐Por interesse pessoal (por gostar do tema, por curiosidade em relação ao assunto)
☐Para facilitar o dia a dia da rotina profissional
☐Para alcançar alguma promoção profissional
☐Para atender a uma solicitação da chefia ou da instituição em que atuo
☐Por querer trabalhar com acessibilidade digital
☐Outro:
_____

5) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria ao nível de dificuldade encontrado durante a realização do curso?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à clareza das informações, das orientações e dos conteúdos do curso?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à qualidade das mídias e materiais digitais utilizadas no curso quanto a acessibilidade?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) Você indicaria este curso?
☐Sim ☐Não ☐Talvez ☐Outro: _____

9) Complete a frase: Na minha opinião, os pontos positivos do curso foram...
_____
_____

10) Complete a frase: Na minha opinião, os pontos negativos do curso foram...
_____
_____

11) Após finalizar este curso, você se sente mais apto(a) e motivado(a) a realizar as práticas em Acessibilidade em Documentos e Apresentações nos meios digitais?
☐Sim ☐Não ☐Talvez ☐Outro: _____

12) Qual curso gostaria de fazer na área de acessibilidade digital?
_____
_____

13) Sugestões, elogios, críticas ou outras observações:

[8] Audiodescrição Anexo 2: https://drive.google.com/file/d/1MMa2fK56k0TYdpXYWRE5v7zJHTH3P3kf/view?usp=sharing

A TECNOLOGIA GERANDO AUTONOMIA E PRÁXIS A IMIGRANTES E REFUGIADOS NO ACESSO À PLATAFORMA "ÁREA DO ALUNO"

Eliel Kaiser Ribeiro[1]

RESUMO

Atualmente, não há como negar a estreita relação entre a tecnologia e o homem. Muitas vezes, por não ser algo natural e confortável, as pessoas acabam deixando os recursos tecnológicos disponíveis em segundo plano. A falta de divulgação, capacitação e incentivo são os principais geradores de tal desconforto. No ambiente escolar, em especial na Secretaria Escolar, a tecnologia moderna auxilia e muito, por exemplo, com o aumento de estudantes imigrantes e refugiados o repasse de informações foi adaptado a língua inglesa e espanhola, como foi o caso do tutorial da matrícula *online* na plataforma área do aluno. Nesse contexto, a pergunta norteadora é: Com o aumento de estudantes imigrantes e refugiados, as ferramentas tecnológicas que adaptam a língua (inglês/espanhol) é o suficiente no repasse de informações no ambiente escolar? Por isso, neste estudo objetiva-se apresentar uma nova proposta de acesso que envolve ação e a prática através do aplicativo WhatsApp e disponibilização do QR Code de idiomas. O intuito é auxiliar pais e/ou responsáveis imigrantes e refugiados no acesso à plataforma "Área do aluno". Com o acesso dos pais/responsáveis à esta plataforma o gerenciamento da rotina ficará muito mais ágil. No entanto, é necessário realizar adaptações conforme a necessidade e a realidade da escola. Isto posto, o tema apresenta-se relevante, devido principalmente ao grande número de imigrantes e refugiados que, sem condições de acesso à educação, amparam seus filhos em escolas públicas municipais. Para realização deste estudo, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa seguida de pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos científicos e reportagens de sites Governamentais envolvendo a temática em questão. Por fim, como conclusão fica o legado de que a educação é o caminho mais eficaz para a transformação social e, as ferramentas tecnológicas fazem a ponte para aproximar os beneficiários – que neste caso, são os imigrantes e refugiados – da oportunidade de um recomeço. Logo, essas pessoas precisam e tem urgência de serem assistidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Ferramentas tecnológicas. QR Code. Imigrantes. Refugiados.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende argumentar sobre tecnologias disponíveis no âmbito escolar, principalmente, as que possam auxiliar pais e/ou responsáveis dos estudantes imigrantes e refugiados no Brasil desde o primeiro contato com a escola, ou seja, da matrícula.

---

[1] Graduado em Gestão Pública pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2021-2023). Graduando no curso Tecnólogo em Design Gráfico pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Cursando MBA em Inovação Digital e MBA em Marketing Digital pela Universidade Anhanguera Curitiba - Polo Centro. Pós-Graduando no curso Inteligência Artificial e Machine Learning; e no curso Educação Especial com Ênfase em Comunicação Alternativa pela Universidade Anhanguera Curitiba - Polo Centro. Atua como Agente Administrativo da Prefeitura Municipal de Curitiba. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Secretaria Escolar. E-mail: elielkk@gmail.com.

Nesse sentido, o tema deste estudo abordará como a tecnologia do WhatsApp e QR Code pode auxiliar os pais ou responsáveis na matrícula *online* dos estudantes imigrantes e refugiados do 5º ano na rede municipal para frequentar o 6º ano na rede estadual de ensino, a partir do acesso a plataforma "área do aluno" da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). O intuito é disponibilizar o tutorial através do QR Code encaminhado via WhatsApp para auxiliar nessa transição.

É fato que a tecnologia moderna auxilia a secretaria escolar. No gerenciamento da rotina, no repasse de informações e a diminuição de atendimentos presenciais. Porém, é necessário realizar adaptações conforme a necessidade e a realidade da escola. Surge nesse contexto a seguinte problematização: Com o aumento de estudantes imigrantes e refugiados, as ferramentas tecnológicas que adaptam a língua (inglês/espanhol) é o suficiente no repasse de informações no ambiente escolar?

Para responder à questão norteadora, objetiva-se neste estudo apresentar uma nova proposta de acesso que envolve ação e a prática através do aplicativo WhatsApp disponibilizando QR Code de idiomas para auxiliar pais e/ou responsáveis imigrantes e refugiados no acesso à plataforma "Área do aluno". O intuito é que essas pessoas consigam fazer desde a matrícula até o acompanhamento do seu filho na escola sem constrangimento de não "conseguir" compreender o que o atendente, no caso, o Secretário Escolar, está tentando explicar.

Assim sendo, este tema justifica-se por apresentar grande relevância, principalmente, diante de uma crise mundial – política, econômica e social –, onde escolas públicas municipais estão sendo impactadas com uma boa parte de imigrantes e refugiados, por conta da fome, desemprego e desordem política. Vale destacar que essas pessoas buscam apenas segurança e perspectivas de uma vida melhor. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta ser urgente educar em direitos humanos para o respeito, promoção e valorização destes direitos (BRASIL, 2018). Sabe-se que é uma tarefa desafiadora, porém, emergente.

Falando em direitos humanos, não há como não citar Paulo Freire, pois este, concebeu a educação alicerçada na conscientização dos cidadãos por meio do diálogo e, no livro "Pedagogia do Oprimido", retrata bem a luta constante dos imigrantes e refugiados pela sobrevivência, dignidade e esperança. Para Freire (1987, p. 19), a "luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação

dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação". Complementa o autor que esta luta somente é possível devido a desumanização, não porque seja um destino dado, mas sim, o resultado de uma desordem injusta que gera a violência dos opressores aos menos favorecidos.

Na concepção de esperança, onde a sensação de insegurança é uma ameaça real no dia a dia, porém, o derrotismo não pode prevalecer. Freire (1992) sustenta o chamado a luta, abordando uma educação contínua onde oprimido é chamado a reflexão e a ação comprometida contra as desigualdades e o desamparo, atribuindo esperança crítica e o poder de transformar a realidade. Frisa-se que as ferramentas tecnológicas nas escolas é a ponte que liga para o caminho para a real transformação.

Para realização deste estudo, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa seguida de pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos científicos e materiais de sites Governamentais envolvendo a temática em questão (CARDANO, 2017).

2 A TECNOLOGIA ALIADA À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS

Nos últimos tempos, os avanços da tecnologia fazem parte do contexto escolar, principalmente na secretaria. Instala-se uma crescente demanda de imigrantes e refugiados nas escolas públicas que para sair da condição de misarilibidade, fazendo-se oportuno mudar desta condição por meio da continuidade da educação e da esperança através da assistência tecnológica básica.

No cenário nacional, conforme o disposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, embora haja mobilização da sociedade civil para promoção dos direitos humanos dos estrangeiros, através de programa e projetos, há muito ainda que ser feito, pois, apesar dos avanços normativos, o que se observa no dia a dia é a desigualdade e exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental. Reforça-se nesse contexto que

> [...] há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (BRASIL, 2018, p. 9).

ISSN: 2176 - 1396

Isto posto, os direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática inspirada em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, igualdade, equidade e diversidade, afirmando sua universalidade e interdependência. Logo, a escola torna-se um ambiente voltado além da educação, pois, ajuda os estudantes a desenvolver competências básicas para viver em sociedade.

As ferramentas tecnológicas auxiliam e muito no desenvolvimento escolar, visto a enorme quantidade de informações, conhecimentos e competências disponíveis para educação. A educação nesse contexto é “mais do que simples transmissão de informações através do ensino: é, na verdade, um processo de real preparação para a vida, que acontece na medida em que as pessoas ativamente se envolvem no desenvolvimento das competências” (SOFFNER, 2005, p. 2).

Isso vale não somente aos estudantes, como também, a todos envolvidos no processo, dentre eles, a secretaria escolar, pais e responsáveis. O apoio da tecnologia proporcionado a esse processo pode ser decisivo, no entanto, requer-se capacitação, cooperação e ferramentas explicativas que facilitem o acesso.

A secretaria escolar tem papel fundamental no acesso à informação, visto que é através dos secretários que os pais e responsáveis realizam desde a matrícula até o acompanhamento das notas, faltas, dentre outras informações relevantes do estudante.

Lange (2022, p. 1) lembra bem o exposto e afirma que “a secretaria escolar é uma das principais tarefas na manutenção de uma instituição de ensino e essa função importantíssima depende de um profissional fundamental: o secretário escolar”. Desta forma, resta claro que a tecnologia caminha junto com a secretaria escolar, sendo fundamental e urgente a atualização tecnológica deste setor, pois é o responsável por toda documentação dos estudantes, funcionários, registros, comunicados e expedições do processo escolar.

2.1 Tecnologias

A tecnologia moderna é fruto da realização do sonho de indivíduos que incluíram em seu projeto de vida a tarefa de construir ferramentas que tornassem mais fácil a concretização de atos cotidianos. Porém, imaginaram o benefício social e não

impacto comercial visível nos dias atuais. No caso particular, da tecnologia, aliada à educação.

Atualmente, a tecnologia é um importante marco no desenvolvimento de potenciais, que poderia ajudar na transformação de crianças, pais e pessoas envolvidas. No entanto, a realidade escolar é outra, “quando trata todos seus alunos como sendo de origem e características cognitivas semelhantes” (SOFFNER, 2005, p. 28).

Observando sob uma visão pedagógica, a tecnologia poderá cumprir seu papel no momento em que possibilitará de fato o conhecimento, as habilidades, o ritmo e o estilo de aprendizagem, disponibilizando assim, apoio aos envolvidos. No entanto, a escola democrática garante igualdade no acesso as tecnologias evitando a exclusão social (FREIRE, 1992).

A pedagogia proposta por Freire caracteriza-se se por uma prática pedagógica, reflexiva e transformadora. A educação nessa proposta, apoiada pela tecnologia, busca contribuir com o processo de transformação social, ou seja, implica num compromisso constante com as práticas sociais (FREIRE, 1987). Assim sendo, a simples existência das tecnologias não pressupõe sua utilização para si.

Na perspectiva tecnológica, pode-se considerar inúmeras possibilidades, dentre elas, as implicações que utilizaram as novas tecnologias no campo da educação. Para melhor entendimento, abaixo, cita-se algumas ferramentas tecnológicas que vem contribuindo na gestão escolar:

a) Registro de Classe *Online* (RCO): é um sistema que permite de forma *online*, o registro de frequência, conteúdos e avaliações, substituindo o livro “registro de classe”. Esta ferramenta foi instituída pela Secretaria Estadual da Educação (SEED) através da Resolução nº 3550/2022, para que os usuários compartilhem informações, ferramentas e recursos visando melhorar a gestão escolar (PARANÁ, 2023);

b) Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE): é uma ferramenta tecnológica desenvolvida pela SEED Paraná para auxiliar na gestão escolar de Curitiba; está presente em todas as escolas estaduais e municipais através do SERE WEB, “que é um sistema de informação *online*, com acesso através de usuário e senha, devidamente cadastrados” (RODRIGUES; VINHA, 2014, p. 4). Desta forma, o SERE se faz de extrema relevância para otimizar o trabalho dos gestores, fornecendo soluções e informações para melhorar a eficiência e rapidez da gestão;

c) E-mail corporativo PAM da Inteligência Artificial: é uma ferramenta oferecida pela SEED Paraná ao município de Curitiba, para auxiliar no gerenciamento de informações e processos, otimizando o trabalho da gestão escolar. As principais características são: envio de notificações, geração de relatórios, agendamento de reuniões e acompanhamento de processos (PARANÁ, 2014).

As ferramentas citadas acima são utilizadas e já auxiliam no processo gerencial das escolas municipais e estaduais no Estado do Paraná. O que se sugere neste estudo é a utilização do aplicativo Whatsapp para disponiblizar QR Code de idiomas para auxiliar pais e/ou responsáveis imigrantes e refugiados no acesso à plataforma "Área do aluno". Segue descrição básica destas ferramentas:

Whatsapp é um aplicativo popular de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo, disponível em dispositivos móveis e computadores. O aplicativo é gratuito, seguro e privado, permitindo que os usuários se comuniquem facilmente com amigos e familiares em todo o mundo (WHATSAPP, 2023).

Dia a Dia Educação é um portal educacional que oferece recursos e serviços para educadores, alunos e pais, incluindo disciplinas trabalhadas nas escolas, ferramentas pedagógicas, boletim escolar, agenda, conteúdos pedagógicos, informações sobre eleição de diretores de escolas municipais em Curitiba e serviços para os pais (DIA A DIA, 2023).

O QR Code é uma evolução do código de barras que revolucionou a identificação de produtos. Neste programa você cria e personaliza seu dinâmico QR Code (QR CODE, 2023).

O intuito do fácil acesso a estas novas tecnologias é objetivo principal deste estudo. Assim sendo, no próximo capítulo, abordar-se-á, de forma superficial, como o acesso a plataforma "área do aluno" através do aplicativo WhatsApp e QR Code poderá auxiliar na prática pais e responsáveis dos estudantes imigrantes e refugiados, desde a comunicação no momento da matrícula do estudante até o desempenho dos filhos no decorrer do ano letivo.

3 ACESSO NA PRÁTICA À PLATAFORMA "ÁREA DO ALUNO" ATRAVÉS DO APLICATIVO WHATSAPP E QR CODE

A plataforma "Área do aluno" possibilita o desempenho de várias funções. Na prática, o acesso a esta plataforma ocorrerá a partir da criação de um grupo no

aplicativo WhatsApp e a disponibilização de um QR Code de idiomas para auxiliar pais e responsáveis de estudantes imigrantes e refugiados. A possibilidade de os secretários escolares conseguir comunicar-se de forma efetiva com esses pais torna esta ferramenta nas escolas públicas de suma relevância.

A figura 1 apresenta, de forma simples, a interface do funcionamento da plataforma "Área do aluno", com os devidos *links* de acesso.

Figura 1 – *Layout* da plataforma "área do aluno"

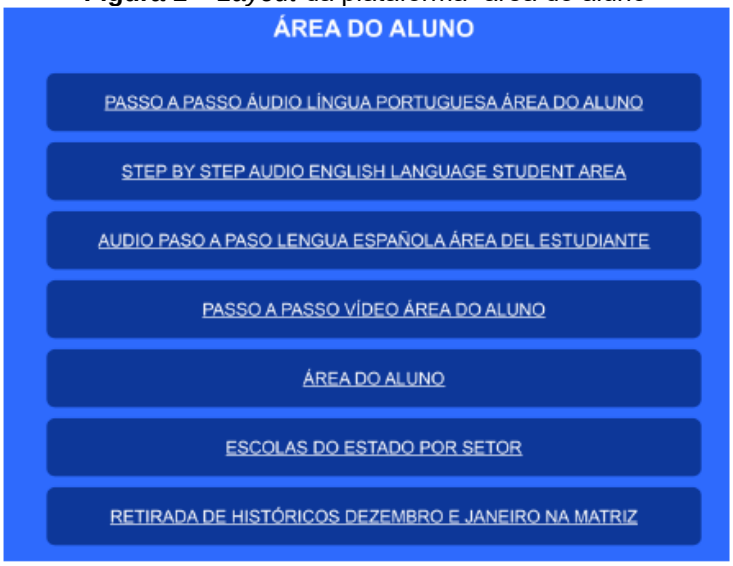

Fonte: O autor (2023).

Ao acessar os *links* apresentados na figura acima, os pais e/ou responsáveis dos estudantes imigrantes ou refugiados terão acesso a um tutorial com áudio ou vídeo em português, inglês ou espanhol, explicando passo a passo como deverão proceder para matricular seus filhos do 5º ano (rede municipal) para o 6º ano (rede estadual).

O *link* "escolas do Estado por setor" mostrará todas as escolas estaduais pertencentes ao setor mais próximo onde o pai trabalha ou mora. Ou seja, quando o pai fez a matrícula do aluno na escola municpal, ele levou uma conta da Copel e, com este registro a Secretaria de Educação do Estado garante uma vaga para esse estudante, de acordo com o endereço no registro da Copel. No entanto, o pai não desejando essa vaga que lhe foi ofertada pela Secretaria de Educação, dará a recusa na "área do aluno" e aí entrará no *link* "escolas do Estado por setor" aonde solicitará a possibilidade de vaga em outras 3 escolas. O intuito é que se localize a escola mais próxima para que o estudante tenha maior acessibilidade. Criou-se este *link* porque, na maioria das vezes, os pais, por falta de informação, a busca por uma escola mais próxima, ou até mesmo, uma escola "melhor", acabam perdendo a vaga para seu filho.

A transição do 5º para o 6º ano implica a mudança da rede municipal para a estadual – conforme já exposto –, por isso a dificuldade. Do 1º ao 5º ano, a vaga já é garantida, sendo necessário somente a rematrícula. Nesse contexto, observa-se de grande importância este *link*.

E, no *link* "retirada de histórico" foi criado para informação aos pais, onde poderão ter o controle de toda a vida escolar dos estudantes da educação infantil ao 5º ano. Para fazer a matrícula do 6º ano (rede estadual), os pais precisam do histórico do estudante e, na sua grande maioria é um problema para os pais e para a escola, visto que em dezembro, os históricos vão para o setor do núcleo da educação. Nesse caso, o pai irá se deslocar até o núcleo regional de educação da prefeitura (porque as escolas estarão de férias) e retirará o histórico escolar. Para dar continuidade a matrícula, o pai depois de "Aceito" pela escola do Estado, para efetivar a matrícula levará esse documento "histórico escolar".

Após entendimento da funcionalidade dos *links* de acesso na plataforma, segue-se para a descrição de como os pais e responsáveis terão acesso à plataforma.

Para iniciar o acesso, a direção da escola cria um grupo de Whatsapp com os pais ou responsáveis dos estudantes matriculados no 5º ano (rede municipal). Criado grupo do Whatsapp, o secretário escolar disponibilizará o QR Code, de modo que os pais/responsaveis imigrantes ou refugiados possam ter acesso às orientações em seu próprio idioma.

Por atuar na Secretaria Escolar de uma escola municipal de Curitiba, diariamente ocorre casos em que os pais desesperados procuram ajuda. A partir deste problema é que surgiu o propósito de desenvolver esta ferramenta e diga-se que a mesma tem se mostrado uma grande aliada por parte de alguns pais de estudantes com a direção da escola, visto que agiliza alguns aspectos da rotina escolar, principalmente na comunicação, no repasse e orientações básicas no momento da matrícula do 5º ano para o 6º ano, pois, na maioria das vezes não compreendem a língua portuguesa.

Normalmente, a matrícula é um processo rápido, o secretário escolar é responsável para repassar essas informações aos pais, porém, com o grande aumento de imigrantes e refugiados, este processo acabou ficando complexo, principalmente, devido a dificuldade na comunicação. Por isso, é fundamental que se compreenda que já existem ferramentas tecnológicas disponíveis para auxiliar na usabilidade dos pais, secretários, tutores, gestores e alunos nas escolas, porém, o

que se apresenta neste estudo, o diferencial é que via aplicativo Whatsapp e do QR Code idiomas, os pais e responsáveis terão acesso mais facilitado e a interação ficará ainda mais direcionada.

Finalizando, cabe ressaltar neste momento que o tutorial de matrícula *online* na plataforma "área do aluno" é de simples acesso e operacionalidade, propriciando à todos envolvidos o acesso à informação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, fica o legado de que a educação é o caminho para a transformação social e, as ferramentas tecnológicas fazem a ponte, neste caso, para os pais/responsáveis pelos estudantes imigrantes e refugiados no acesso à informação, dando a oportunidade de os mesmos aproximar-se de um recomeço próspero.

Isto posto, verificou-se no decorrer deste estudo que as novas tecnologias são peças fundamentais em um novo modelo de escola, pois, além de ofertar informações, geram subsídios para que nos tempos de novas tecnologias haja eficácia em seu uso.

A utilização de tecnologias digitais e o entendimento do Whatsapp e do QR Code como ferramentas de comunicação capazes de favorecer a participação dos pais/responsáveis, leva a entender que a tecnologia é um mecanismo eficaz para ampliar as fronteiras da gestão democrática nas escolas públicas.

Em se tratando da plataforma "Área do aluno", verificou-se que é uma ferramenta segura e de fácil acesso, sendo assim, fundamental para todos os envolvidos no processo educacional. O intuito do acesso a esta plataforma através do aplicativo WhatsApp e QR Code de idiomas foi demonstrar aos pais e responsáveis por alunos imigrantes ou refugiados que esta tecnologia só tem a contribuir a todos, principalmente, na comunicação, visto que os tutoriais disponíveis estão nas línguas português, inglês e espanhol.

Na prática, é possível afirmar que pais e responsáveis serão beneficiados de forma ampla e efetiva, visto a facilidade no acesso e o engajamento com a escola no contexto geral, desde o acesso às informações até o compartilhamento das dúvidas e/ou esclarecimentos necessários.

Portanto, a tecnologia sendo aplicada para o bem comum sempre atrairá bons resultados. Contudo, cabe a cada um fazer sua parte, pois, imigrantes e estrangeiros

precisam e tem urgência de serem assistidos no cotidiano escolar, necessitando de políticas públicas efetivas voltadas à assistência, monitoramento e capacitação. O que não se pode, é que as políticas públicas deixem em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, conforme o disposto no Plano Nacional de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 3ª reimp. simpl. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. Portal educacional. Disponível em: <https://www.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em: 6 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANGE, Carla Helena. **Qual é o papel do secretário escolar?** 9 set. 2022. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/qual-o-papel-do-secretario-escolar/> Acesso em: 6 jul. 2023.

PARANÁ. Sistemas de registro: sistema escola. **Portal Dia a Dia Educação**, SEED, 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=221>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Acessar registro de classe on-line (RCO) da rede de ensino**. 4 maio 2023. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Professores-e-servidores/Acessar-Registro-de-Classe-On-line-da-Rede-de-Ensino-RCO-JGoM5vo0> > Acesso em: 5 jul. 2023.

QR CODE. **Crie e personalize seu dinâmico QR code.** Disponível em: <https://www.qrcode.com/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

RODRIGUES, Iara. **LGPD na educação:** o que muda para a sua Instituição de Ensino? 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.clicksign.com/blog/lgpd-na-educacao>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOFFNER, Renato Kraide. **As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano**. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

WHATSAPP. **O que é o WhatsApp**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/> Acesso em: 6 jul. 2023.

REALIDADE ESTENDIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA AULA COM TECNOLOGIA IMERSIVA

Gabriel Fernandes da Silva[1]

Cinthia Bittencourt Spricigo[2]

RESUMO

A partir da inauguração do Centro de Realidade Estendida (*Extended Reality* – XR) na PUCPR em junho deste ano (2023), estrutura única no Brasil, apresentamos um relato de experiência sobre o uso de realidade virtual imersiva (RV) no curso de Educação Física da referida universidade. O objetivo é relatar como ocorreram aulas-piloto em uma disciplina do curso de graduação em Educação Física com o uso de realidade estendida, descrevendo percepções de estudantes e pesquisadores. A experiência de aprendizagem imersiva foi realizada com uma turma de 33 alunos, divididos em três subgrupos. A experiência imersiva em realidade virtual foi construída com vídeos 360 produzidos no espaço da academia de musculação da PUCPR. Os estudantes tinham a oportunidade de observar, avaliar a execução de exercícios físicos. Os autores que fundamentam teórica e metodologicamente o trabalho são: Afonso et al. (2020), Goellner et al. (2010), Makransky e Petersen (2021), Moreira (2021) e Tarouco et al. (2020). Os resultados preliminares indicam que uso de tecnologia imersiva na Educação Física pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o aprendizado dos alunos e prepará-los para sua prática profissional futura. No entanto, é importante considerar que o uso de tecnologias imersivas deve ser cuidadosamente planejado e integrado ao currículo de forma adequada, para evitar que se torne uma distração ou uma mera novidade tecnológica.

Palavras-chave: Realidade Virtual Imersiva. Aprendizagem Imersiva. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

As ferramentas tecnológicas têm desempenhado papel cada vez mais relevante no ensino de Educação Física, oferecendo novas maneiras de engajar os estudantes, assim como caminhos para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, integrando-as em práticas pedagógicas. Uma das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) mais promissoras para esse fim é a realidade virtual imersiva (RVI) que permite aos alunos experimentar possíveis situações relacionadas à futura prática profissional por meio de simulações computacionais fidedignas à realidade. A realidade virtual imersiva, embora seja uma tecnologia relativamente nova no contexto educacional, está inserida tanto no campo das TIC's, como também no campo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) que nos últimos anos têm se expandido significativamente na realidade brasileira, aliada a

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, fernandes.gabriel@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Engenharia Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, c.spricigo@pucpr.br

recursos de Realidade Aumentada, modificando a forma de ensino e aprendizagem (TAROUCO et al, 2020, p. 18).

Recentemente, no dia 5 de junho de 2023, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi a primeira universidade no Brasil a inaugurar um Centro de Realidade Estendida (XR), isto é, um imenso laboratório composto por diversas tecnologias imersivas que incluem realidade virtual, aumentada e mista, em múltiplos ambientes disruptivos, tais como: ambientes de projeção 360, estúdio de produção virtual, salas de movimentação livre para uso de dispositivos VR (*Virtual Reality*) e MR (*Mixed Reality*), laboratório de impressão 3D, dentre outros espaços que possibilitam a criação e exploração de tecnologias para a prática pedagógica.

O Centro de Realidade Estendida (XR) da PUCPR vem explorando o uso de tecnologias imersivas no ensino de graduação, oferecendo aos alunos uma experiência única de aprendizado. Dentre os projetos-piloto que já possuem programas para aplicação na prática pedagógica, está o curso de Educação Física. Com base nisso, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: como ocorreram as aulas-piloto com uso de realidade estendida no curso de Educação Física da PUCPR? Neste trabalho, portanto, temos como objetivo relatar a aplicação de uma experiência de ensino em realidade estendida em uma disciplina do curso de Educação Física, descrevendo os desafios e benefícios da aplicação desta tecnologia para o ensino.

O início de uma formação acadêmica de nível superior implica a qualquer estudante expectativas em relação à aprendizagem que será construída ao longo do curso, de modo a atender as demandas formativas exigidas pelo mercado de trabalho para a futura inserção profissional. Para um estudante de Educação Física, as expectativas em relação às experiências práticas são grandes, afinal, a prática é um componente formativo importante para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação na área. As oportunidades de vivenciar diferentes modalidades esportivas, conhecer regras e estratégias de cada uma delas, experimentar diferentes técnicas de treinamento e condicionamento físico dependem, em grande medida, da estrutura e possibilidade de tempo, recursos e situações de aprendizagem. Além disso, a oportunidade de trabalhar em equipe, liderar grupos e desenvolver habilidades de comunicação e resolução de problemas constituem aprendizagens essenciais que nem sempre são trabalhadas. Por essas razões, a experiência prática é fundamental para a formação de um profissional completo e

preparado para atuar na área. A partir desses pressupostos, professores do curso de Educação Física da PUCPR e a equipe de desenvolvimento do Centro XR, visando promover uma simulação prática de observação e avaliação de exercícios físicos, além de aplicar conhecimentos teóricos previamente abordados em sala de aula, desenvolveram uma simulação imersiva *gamificada* em realidade virtual, nomeada *Health Pro Game*, na qual estudantes do 3º período do curso puderam atuar como um *personal trainer*. Os autores Slater e Wilbur (1997), citados por Moreira (2021, p. 23), conceituam imersão em uma simulação em realidade virtual do seguinte modo:

> Imersão se refere a quão preciso determinado sistema computacional é ao prover ao usuário a ilusão de uma realidade diferente daquela na qual este se encontre, ou seja, é o nível objetivo em que um sistema de RV envia estímulos aos receptores sensoriais do usuário (SLATER; WILBUR, 1997 apud MOREIRA, 2021, p. 23).

Nessa experiência imersiva, que simulou a atuação dos estudantes, foram trabalhados conceitos de cinesiologia e biomecânica, essenciais para a formação de profissionais da área da Educação Física, embora de alta complexidade de compreensão teórica e aplicação prática. Cinesiologia e biomecânica são áreas de estudo que permitem a análise em planos anatômicos de movimentos do corpo humano. Posta a complexidade do estudo, estudantes da Educação Física que têm acesso a esses conhecimentos apresentam dificuldade em sua compreensão quando o trabalho é realizado somente de maneira teórica, por isso há preocupação com a visualização prática dos conceitos.

A experiência em realidade virtual foi produzida com o objetivo de levar o estudante a vivenciar diferentes situações de exercícios em um ambiente de academia virtual, colocando-o mais próximo da realidade profissional. A aplicação desenvolvida estimula o estudante a tomar decisões em ambiente seguro, pois equívocos na escolha de execução dos movimentos não produzem consequências reais. As decisões são tomadas com base em aprendizagens prévias acerca da cinesiologia e biomecânica.

2 Relato da experiência

Para atender ao objetivo deste trabalho, empregamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, que “[...]muito mais que um conjunto de procedimentos organizados para representar os fatos, [...] constitui-se [...]em um campo de estudos

complexos que ultrapassa as fronteiras disciplinares" (GOELLNER et al, 2010, p. 381). Metodologicamente, decidimos pelo relato de experiência, pois trata-se de uma vivência na qual nós, equipe de pesquisadores e professores, estivemos envolvidos coletando dados. Os instrumentos utilizados para essa coleta foram: 1) a observação dos pesquisadores, 2) registros em frameworks e 3) questionário estruturado aplicado ao grupo de estudantes do curso de Educação Física. O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº 6.156.307/2023 (Plataforma Brasil / PUCPR).

Realizamos a experiência de aula em realidade virtual imersiva com um grupo de 33 alunos de uma disciplina, do curso de graduação em Educação Física da PUCPR. A aula foi projetada para explorar o uso da tecnologia imersiva para a simulação de práticas de atividades físicas, oferecendo aos estudantes a oportunidade de observar e avaliar a execução de exercícios físicos em uma projeção tridimensional do espaço da academia da PUCPR, produzida através de vídeos 360 graus. Na experiência, o usuário precisava observar um atleta executando um dos exercícios físicos disponíveis na aplicação e selecionar dentre alternativas propostas quais as orientações adequadas para cada parte do corpo do atleta em movimento. O *Health Pro* foi desenvolvido utilizando o motor de jogos *Unreal Engine*, e possui como elementos de jogo a contagem do número de respostas corretas e a perda de pontuação pela decisão por usar as dicas disponíveis para cada exercício físico. A aplicação ainda dispõe de explicações e correções das atividades realizadas, de modo a possibilitar maior compreensão ao estudante sobre seus próprios erros.

No início da aula os professores realizaram pré-treinamento com os alunos, demonstrando como manipular os óculos de projeção 3D PICO *Neo Pro*, equipamento utilizado para a simulação em RVI, seu protocolo de uso, além das funcionalidades permitidas pelo programa no interior do ambiente imersivo. Os docentes esclareceram qual era o objetivo daquela atividade, informaram que haveria monitoramento para a devida condução da experiência e esclarecimento de dúvidas. Para tanto, houve feedbacks constantes em relação ao conteúdo, bem como à utilização da ferramenta. A Figura 1 registra os dois professores que conduziram a experiência. À esquerda, o professor realiza demonstração inicial da experiência imersiva para os estudantes. À direita, um deles demonstra a simulação – imerso nela, enquanto o outro explica o conteúdo teórico que foi objeto da aula, ancorando-o ao conhecimento prévio dos estudantes.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Professores explicando conteúdo e realizando pré-treinamento

Fonte: autoria própria (2023).

Os estudantes foram divididos em equipes de cinco alunos. A experiência foi iniciada com um aluno por vez interagindo dentro do ambiente imersivo, enquanto os demais o acompanhavam visualizando sua imersão, que era projetada ao grupo em uma televisão. O aluno que estava com os óculos era capaz de ouvir seus colegas, mas sua visão estava inteiramente dentro do ambiente imersivo. Ao adentrarem o ambiente virtual da academia da PUCPR, os estudantes deveriam escolher um dos exercícios disponíveis: 1) abdominal, 2) agachamento, 3) elevação, 4) stiff e 5) supino. Ao selecionarem o exercício, era projetado um atleta real, gravado virtualmente em 360 graus, que executava os movimentos característicos da atividade escolhida. . O desafio proposto aos estudantes, então, era que eles encontrassem pontos de execução errados e os corrigissem selecionando a alternativa correta dentre as opções que a própria simulação oferecia, dentro do tempo estabelecido. Em todos os exercícios, eram sempre 3 pontos de análise do movimento. Os estudantes revezavam o uso do dispositivo RV, cada um analisando um exercício diferente. Os colegas que assistiam pela tela plana colaboravam discutindo o exercício, opinando sobre a alternativa correta a ser selecionada e apoiando com o controle do tempo da experiência. O professor responsável pela experiência realizou pequenas inferências para relembrar os estudantes do conteúdo estudado em sala, de forma a realizar mediação do conhecimento teórico com a aplicação na experiência de simulação prática.

Ao final, os estudantes foram convidados a responder um questionário online estruturado sobre a percepção que tiveram da experiência imersiva, no qual manifestaram sua opinião a respeito da sensação de presença, além de informar sua percepção de aprendizagem. Os dados destes questionários ainda estão em processo

de análise teórica, à luz das categorias do Modelo Cognitivo Afetivo elaborado por Makransky e Petersen (2021), pois "Como o modelo é desenvolvido com base em pesquisa empírica, esperamos e incentivamos os pesquisadores a testar empiricamente as suposições e previsões feitas pelo modelo e incluir outras variáveis relevantes" (MAKRANSKY; PETERSEN, p. 953, 2021). Os resultados preliminares indicam que a categoria de incorporação possibilitou maior engajamento dos estudantes na simulação em RVI. Esta categoria faz referência às possibilidades de interação que o sujeito tem dentro da imersão, a quantidade de ferramentas que ele pode manipular e o menor tempo de resposta para que essas manipulações sejam modificadas dentro da simulação.

A partir da observação dos pesquisadores em relação à interação entre os alunos, foi possível identificar que, ao longo da experiência imersiva, quando os estudantes interagiram entre si, elaboraram hipóteses coletivas sobre qual movimento estava sendo executado corretamente ou não, bem como a melhor solução para sua correção. Essas hipóteses foram validadas ou refutadas à medida que os alunos interagiram com a própria simulação, que apresentou quadros explicativos sobre os exercícios, além de fornecer feedbacks constantes. Em outro momento, quando o professor realizou intervenções para mediar o conhecimento teórico, relembrar os estudantes das aulas que tiveram previamente e aprofundar o conteúdo a partir da necessidade prática, o que prevaleceu foram as hipóteses individuais dos estudantes que, após a explicação do professor, compreenderam a relação entre a teoria e prática.

Ao todo, foram coletadas 33 respostas dos participantes que aceitaram participar da pesquisa pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, embora um deles seja menor de 18 anos e tenha sido descartado da análise. Deste grupo, 11 participantes têm entre 18 e 20 anos, 12 participantes entre 21 e 26 anos, seis participantes entre 27 e 35 anos, três participantes entre 36 e 45 anos. Decidimos por esse recorte de idade em função das diferentes gerações que acompanharam as diversas evoluções tecnológicas e digitais na realidade brasileira. Dos respondentes, 28 deles utilizaram óculos de realidade virtual durante a experiência, enquanto quatro não usaram. Este dado representa que o grupo de quatro estudantes participou da experiência como espectador, auxiliando seus colegas que estavam dentro da simulação. Para muitas questões da pesquisa, utilizamos escala *Likert* de cinco níveis: concordo totalmente (CT), concordo parcialmente (CP), não concordo e nem discordo

(NCND), discordo parcialmente (DP) e discordo totalmente (DT). O resultado das respostas coletadas está exposto na Figura 2. Observamos que mais de 60% dos estudantes concordaram totalmente que: a) sentiram-se presentes no ambiente da academia; b) a experiência foi interessante; c) sentiram-se motivados com a experiência; d) foram capazes de aprender durante a experiência imersiva; e) perceberam melhoria no desempenho ao longo da experiência; f) sentiram-se mais seguros para identificar problemas na execução de exercícios em situações reais.

Figura 2 – Respostas em escala Likert de cinco níveis

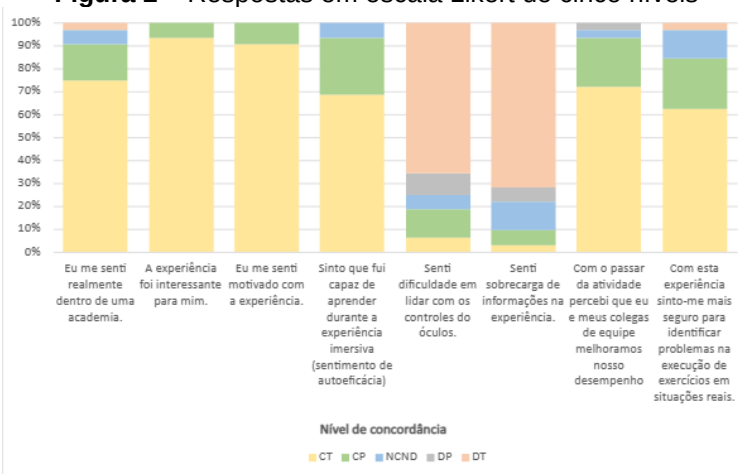

Fonte: autoria própria (2023).

Em análise às respostas foi possível identificar que 65% dos estudantes não sentiram dificuldade para lidar com os controles dos óculos, 70% não sentiu sobrecarga de informações na experiência. Os alunos sugeriram que a simulação poderia ofertar mais exercícios e habilitar a função de andar dentro da academia para analisar melhor os movimentos, por diversos ângulos. No entanto, foi possível perceber que os espelhos da academia emitiam reflexos dos movimentos em determinados exercícios, permitindo a visualização através de diferentes ângulos. Outros estudantes sugeriram que seria melhor haver mais tempo disponível para análise da execução do movimento. Uma das respostas merece menção ao articular o conteúdo teórico das aulas, mediado pela experiência imersiva, com a futura inserção na prática profissional:

> Adorei a experiência imersiva dentro de uma academia. Na minha opinião, é ótimo o fato de você estar sozinho dentro da realidade virtual, nela você consegue se desenvolver psicologicamente, melhorando sua ansiedade, insegurança e olhar crítico para o exercício, aí quando chegar a hora de ajudar pessoalmente com seu cliente. Tudo fica mais fácil. (participante 10).

Após a coleta de informações por meio do questionário, consultamos a nuvem de palavras que compila a percepção que os participantes tiveram acerca da imersão, a partir de suas respostas discursivas. Entre palavras gerais como “aprendizado, realidade virtual, análise, ângulos, dúvida, movimentos, função, exercícios, realização, tempo” entre outras, o termo mais recorrente entre as respostas dos participantes da pesquisa foi “experiência”, conforme está registrado na Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de palavras elaborada a partir dos participantes da pesquisa

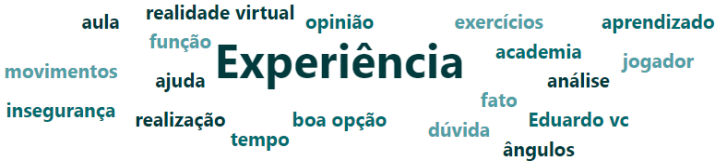

Fonte: autoria própria (2023).

Em análise mais detalhada sobre as respostas dos participantes, percebemos que a maioria mencionou a experiência de forma positiva, pois como relata um dos estudantes, “O fato de ser uma experiência completamente nova, claramente motivou todos nós para a realização da aula e o aprendizado foi muito mais aproveitado” (participante 3). Além disso, os alunos também reconheceram o valor da aprendizagem proporcionada pela atividade com uso de tecnologia imersiva, como está evidente em outros dois relatos, na qual a participante afirmou que “Achei incrível a experiência, o tempo podia ser um pouquinho mais, porém pode agregar muito no conhecimento e ajuda em análise” (participante 5) e, em outra resposta, “Experiência incrível e muito instrutiva. Realmente ajudou a analisar o movimento e aprender de uma maneira divertida” (participante 9).

A presença da palavra “dúvida”, faz referência a resposta “Sem dúvida um trabalho que irá auxiliar no desenvolvimento dos alunos” (participante 6). O termo “insegurança” foi mencionado na resposta da participante 10, já citado anteriormente, e faz menção aos benefícios que experiência tecnológica proporciona aos estudantes ao se apropriarem da teoria. A palavra “ajuda” está contextualizada na resposta da participante 5 e, em nossa análise, refere-se à contribuição que a experiência forneceu à capacidade de analisar os movimentos.

Algumas variáveis importantes que foram observadas nas experiências imersivas são as possíveis *cybersickness* (doenças cibernéticas, em tradução livre) que acometem determinados sujeitos durante as simulações; ou seja, algum tipo de

mal-estar que pode ocorrer quando o estudante interage com a realidade virtual imersiva, sendo elas "[...]sintomas como náuseas, desorientações, dores de cabeça, sudorese, e tensão ocular [...] podem também aparecer com uso de pouco tempo em RVI" (AFONSO et al, 2020, p. 65). Nem sempre ocorre *cybersickness* com os sujeitos que participam das simulações, assim como o acometimento em um sujeito não implica nos mesmos sintomas que outros sujeitos podem experimentar. Nessa experiência, a percepção que os estudantes relataram sobre *cybersickness* estão expressas na Figura 4.

Figura 4 – Relatório de *cybersickness* dos participantes da pesquisa

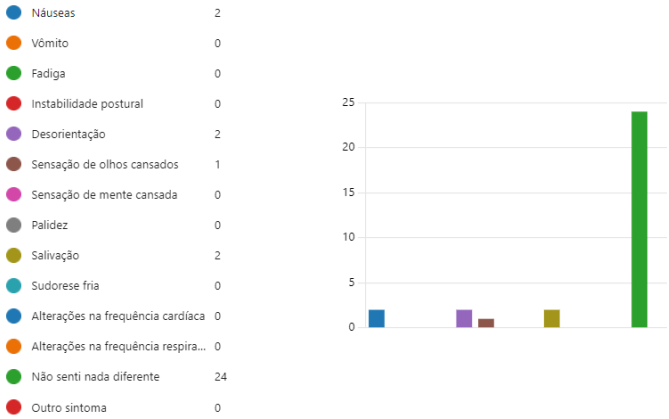

Fonte: autoria própria (2023).

Percebemos, como ilustra a Figura 5, que a maior parte dos estudantes (24) não sentiu qualquer sintoma colateral ao participar realidade virtual imersiva, embora os alunos que sentiram náuseas (2), desorientação (2), salivação (2) e sensação de olhos cansados (1), informaram essas percepções apenas ao responderem o questionário de pesquisa aplicado ao final da experiência, isto é, as sensações relatadas não impediram que os estudantes fizessem uso da experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a experiência, os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões sobre a aula e como os conhecimentos trabalhados ao longo dela poderiam ser aplicados em sua futura prática profissional. Essas respostas foram compartilhas verbalmente, em grupo. Os resultados foram de que a maioria dos alunos considerou a experiência de aula imersiva altamente positiva, destacando a sensação de realismo e imersão proporcionada pela tecnologia de realidade virtual.

Além disso, sobressaiu no relato dos alunos que a experiência os ajudou a compreender melhor as técnicas e conceitos envolvidos nas atividades físicas, o que pode contribuir para um melhor desempenho acadêmico e uma melhor prática profissional no futuro.

Com base nesses resultados, concluímos que o uso de tecnologia imersiva na Educação Física pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o aprendizado dos estudantes e prepará-los para sua futura prática profissional. No entanto, é importante destacar que o uso de tecnologias imersivas deve ser cuidadosamente planejado e integrado ao currículo de forma adequada, para evitar que se torne uma distração ou uma mera novidade tecnológica. Nesse sentido, a experiência de aula imersiva descrita neste trabalho pode fornecer *insights* valiosos para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e integradas para o uso de tecnologias imersivas na Educação Física.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G. B.; MARTINS, C. C.; KATERBERG, L. P.; BECKER, T. M.; SANTOS, V. C. dos; AFONSO, Y. B. Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1800. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOELLNER, S. V.; FILHO, A. R. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P. e NETO, V. M. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teóricoe modos de usar. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010. Disponível em: Microsoft Word - 02_Pesquisa qualitativa_Silvana Goellner (researchgate.net) Acesso em: 15 de jun. 2023.

MAKRANSKY, G.; PETERSEN, G. B. The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. **Educational Psychology Review,** v. 33, p. 937–958, 2021. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2021-06442-001. Acesso em: 12 de jun. 2023.

MOREIRA, P. M. **Tecnologias imersivas na educação:** estudos de caso de aplicação de realidade virtual para aprendizado e treinamento na educação superior. 2021. Dissertação (Mestrado em Sistemas Digitais) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.3.2021.tde-10092021-105229. Acesso em: 23 de jun. 2023.

TAROUCO, L. M. R.; SILVA, P. F.; HERPICH, F. (org). **Cognição e aprendizagem em mundo virtual imersivo**. 2ª ed. 2020. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210530/001115223.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2023.

PROJETO AMBIÊNCIAS EDUCADORAS – SESCS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Lúcia de Souza Lopes[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do desenvolvimento do Projeto Ambiências Educadoras para estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino, tendo a temática dos SESCs como espaço de ambiência educadora para a criação de objetos propositores e da apropriação de tecnologias digitais. A proposta é desenvolvida a partir do aporte Teórico pautado na Aprendizagem Significativa de David Ausubel, discutido por Moreira e Masini & Moreira (2008) e no que se refere a repertório cultural e artístico com Martins e Picosque (2012). Ainda discute inovação pedagógica com Pacheco (2019). A proposta visa a ampliação do repertório cultural e das práticas de mediação cultural, da docência e da produção de recursos educacionais. O objetivo do trabalho é apresentar uma experiência projetual vinculado ao componente curricular Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação, desenvolvido na primeira etapa do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privado. A experiência ora apresentada foi desenvolvida no primeiro semestre de 2023, envolveu a participação 18 estudantes de Pedagogia, com a mediação da professora do componente. A metodologia do projeto foi desenvolvida em cinco fases de desenvolvimento: (i) pesquisa sobre a potência da ambiência educadora SESCs na cidade de São Paulo; (ii) visita *in loco* a uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo; (iii) apresentação e imersão dos objetos propositores (jogos), (iv) análise dos objetos propositores e sistematização de quadro analítico e (v) registro da Aprendizagem dos estudantes, cujo tema escolhido foi os SESCs de São Paulo. As etapas do projeto são apresentadas neste estudo e os resultados discutem a potência da proposta para uma aprendizagem significativa a partir dos quadros analíticos e dos registros de aprendizagem dos estudantes. Os resultados apontam para uma experiência exitosa e que aponta caminhos para renovação das práticas formativas e avaliativas na formação inicial de professores e contribui para a apropriação de cultura digital em contextos educacionais, tendo a articulação entre teoria e prática para ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Objetos Propositores. Ambiências Educadoras. Metodologias inovadoras. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias, especialmente as digitais, impulsionaram mudanças das mais diversas naturezas em nossa sociedade e, consequentemente impactaram as formas de aprender e ensinar. Neste sentido, torna-se desafiador (re)pensar práticas pedagógicas, numa perspectiva em que a inovação considere a articulação entre currículo, as metodologias e a docência, tendo o virtual como um lugar de aprendizagem e que deve ser apropriado de forma intencional.

[1] Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: analucia.souza@mackenzie.br .

A formação docente, especialmente a inicial carece de momentos que mobilizem nos estudantes a capacidade de compreender como as novas formas de comunicação, numa perspectiva propositiva e imersiva em que a ação docente possa ser potencializada nos vários contextos formativos em que este estudante irá atuar ao longo da docência.

O Projeto Ambiências Educadoras surge como uma iniciativa interdisciplinar, desde o ano de 2019 no processo de formação inicial de alunos de Pedagogia de uma instituição privada de ensino e tem como objetivo potencializar práticas pedagógicas na educação básica que tem como objetivo compreender a potência de ambiências educadoras como um conjunto de condições sociais, culturais, estéticas que podem ampliar o repertório cultural e ampliar as práticas de mediação cultural, da docência e da produção de recursos educacionais.

Os estudantes da primeira a sexta etapas do curso são mobilizados a desenvolverem ou aprimorarem objetos propositores criados por outros colegas, a partir de temáticas que permitam pensar em recursos educacionais como objetos propositores. Os projetos são articulados com componentes curriculares de cada etapa, sendo que pode ser realizado por um docente ou mais, dependendo das componentes curriculares envolvidas em cada etapa do curso.

Os espaços para além da sala de aula são identificados como “ambiências educadoras” e a partir daí as ações permitem aos estudantes vivenciarem e proporem ações que ampliam o olhar cultural, estético e artístico que é objeto da criação de novas estratégias, materiais ou práticas que ampliam também o repertório dos estudantes da educação básica. Compreende-se o conceito de objetos propositores, a partir da ideia da artista Lygia Clark, apropriada por Martins e Picosque (2012), que provoca a reflexão de que:

> (...) a obra em si não é mais importante, é apenas um veículo por meio do qual os espectadores revelam sua própria poética. Os “jogos de mediação” são mais do que jogos, pois desejam potencializar a experiência estética por meio de uma atitude lúdica. (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 82)

Assim, os objetos propositores são compreendidos como “provocadores” e mobilizadores de sentidos, a partir de experiências estéticas em ambientes que vão para além da sala de aula. Portanto, os estudantes são incentivados a pesquisar lugares potencialmente educadores na cidade (ambiências educadoras) como

parques, museus, centros esportivos, centros culturais, espaços multidisciplinares, teatros, bibliotecas, dentre outros. A experiência relatada neste trabalho envolve o desenvolvimento do projeto ambiências educadoras no componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação (CTSE), realizado durante o 1º. semestre de 2023, com estudantes da primeira etapa do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino. A temática escolhida para a etapa foi os SESCS como ambiência educadora e envolveu uma pesquisa sobre a potência desta ambiência e sua articulação com a escola, cuja dinâmica e os resultados serão apresentados ao longo desta comunicação.

A experiência foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo, articulando teoria e prática e culminou com uma apresentação dos grupos em sala de aula num primeiro momento e, num segundo momento compartilhada com todos os estudantes de todas as etapas do curso, sendo esta parte da avaliação do componente CTSE.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OBJETOS PROPOSITORES

As mudanças na sociedade, especialmente impactadas pelas tecnologias digitais e pelos deslocamentos que elas promovem, impulsionam novas compreensões acerca da relação entre o conhecimento e o modo como se aprende em contextos diferenciados de aprendizagem. Pensar em inovar na educação implica em formar profissionais que tenham a capacidade de desenvolver e propor novas dinâmicas e práticas pedagógicas que mobilizem processos de colaboração, investigação, inovação, autonomia, inclusão, diversidade e equidade. (PACHECO, 2019).

Criar condições para uma aprendizagem significativa é totalmente condizente com as demandas formativas da atualidade, especialmente porque as tecnologias digitais podem conferir a este processo instrumentos e recursos que permitem materializar a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel (1818-2008). Segundo este aporte teórico a aprendizagem torna-se significativa quando o estudante atribui significado àquele conhecimento em sua estrutura cognitiva. Neste sentido, mobilizar o estudante a tomar consciência do seu processo de aprendizagem torna-se fundamental para a incorporação de novos conhecimentos e permite aprender com significado. Para o adulto, é de grande relevância tomar

consciência do seu processo de aprendizagem, de forma a integrar positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações.

Para que a aprendizagem significativa ocorra são necessárias duas condições essenciais: (i) que os materiais e recursos sejam potencialmente significativos e (ii) que o estudante tenha pré-disposição para aprender (MASINI & MOREIRA, 2008). Os autores apontam que:

> Aprendizagem significativa é aprendizagem com atribuição de significados, com a compreensão (ainda que de modo pessoal), com incorporação, não arbitrária e não literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo. (MASINI & MOREIRA, 2008, p. 17)

Assim, a ideia de ambiência educadora é associada a apropriação de espaços para além da escola que podem ser ressignificados como potências educadoras na cidade, como parques, museus, centros esportivos, centros culturais, espaços multidisciplinares, teatros, bibliotecas, dentre outros.

Tendo em vista que os materiais devem ser potencialmente significativos, os objetos propositores, a partir de artista Ligia Clark, são compreendidos como objetos provocadores de sentidos, a partir de experiências estéticas, tendo o objeto propositor a intencionalidade de uma ação interativa entre o objeto e público que se torna potencializada por meio da mediação. Assim, podem ser criados textos, jogos, vídeos, ebooks, podcast, dentre outros, que culminam na produção de materiais didáticos inovadores capazes de estimular diferentes etapas formativas da educação básica. Nesta perspectiva a atenção se volta para objetos que possibilitem ao estudante uma experiência ativa em que possa participar, construir, ressignificar e ampliar repertórios artísticos e culturais de forma interdisciplinar.

Moran (2018) aponta que os alunos têm necessidade de expressar de forma prática suas aprendizagens, de forma criativa e socialmente relevantes e que apontem para a evolução do processo de construção de conhecimentos. Neste sentido, ainda acrescenta que as tecnologias facilitam este tipo de aprendizagem colaborativa e participativa entre os pares e em diversos contextos. Portanto, é importante destacar que os processos de aprendizagem são contínuos e que a intencionalidade pedagógica é essencial na mobilização das várias possibilidades de aprendizagem do estudante.

3 O PROJETO AMBIENCIAS EDUCADORAS

O Projeto Ambiências Educadoras é desenvolvido de forma interdisciplinar em diversas etapas do Curso de Pedagogia e envolve os estudantes em ações pedagógicas de acordo com temáticas que surgem da discussão entre professores e estudantes, conforme a distribuição apresentada a seguir:

Quadro 1 – Componentes e Temas do Projeto Ambiências Educadoras – 1/2023

Etapa	*Componente(s) envolvido(s)*	*Temas*
1ª. Etapa	*Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação (CTSE)*	*SESCs*
2ª. Etapa	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Artes e Alfabetização Estética Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Educação Física	Circo
3ª. Etapa	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil Metodologia da Educação Infantil	Água
4ª. Etapa	Fundamentos Teóricos do Ensino de História	Povos em movimento
5ª. Etapa	Ensino de Língua Portuguesa: especificidades didáticas Ensino de Geografia: especificidades didáticas	Espaços Multiculturais
6ª. Etapa	Tecnologias Digitais e Processos de Ensino e Aprendizagem	Temas Pluriculturais

Fonte: A autora (2023)

O componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação é oferecido na primeira etapa do curso de Pedagogia e contou no 1º. semestre de 2023, com 18 estudantes. Para o Projeto Ambiências Educadoras foram organizados 4 grupos e foi desenvolvido segundo as fases apresentadas a seguir:

Quadro 2 – Fases de desenvolvimento do Projeto Ambiências Educadoras – 1/2023

Fase	*Descrição*
1- *Pesquisa para identificação da potência da Ambiência Educadora*	Os estudantes realizam pesquisa bibliográfica e de campo para identificar potências educadoras que podem ser exploradas a partir do tema. Os estudantes pesquisaram algumas unidades dos SESCs da cidade de São Paulo e elencaram pontos relevantes sobre esta experiência identificando potências educadoras.
2- *visita a escola de educação infantil municipal*	Os estudantes realizaram uma visita de campo à uma escola de educação infantil da cidade de São Paulo para conhecer a escola, as possibilidades de atividades e compreender demandas da instituição sobre os processos e estratégias pedagógicas. Nesta fase os estudantes puderam conhecer a escola (alguns pela primeira vez) e identificar como a temática do SESCs poderia ampliar o repertório cultural e a aprendizagem interdisciplinar das crianças.
3 - *Objetos propositores (jogos sobre os SESCs)*	Nesta fase, os estudantes da primeira etapa da disciplina de CTS se encontraram com os alunos da segunda etapa do curso e estes apresentaram 3 jogos que foram criados a partir da temática dos SESCs no 2º. Semestre de 2022. Os estudantes fizeram uma experiência imersiva com os jogos criados e foram organizados quatro grupos com os alunos da 1ª. Etapa para análise dos jogos.
4- *Análise dos objetos propositores*	Sistematização do quadro analítico. Os estudantes (em grupo) analisaram os jogos, sistematizaram um quadro com a percepção dos estudantes sobre o jogo, a potência, mediação cultural e sugestões de ajustes.
5 – Registro da aprendizagem	Os estudantes (individualmente) realizaram registros das aprendizagens e da percepção sobre o projeto ambiências em ação.

Fonte: A autora (2023)

O Projeto contou, ainda, com apresentação da fase 4 em sala de aula pelos grupos e a atividade compôs a nota de avaliação no componente. Houve, ainda, uma apresentação geral de todos os projetos/etapas/turmas realizadas ao longo do semestre de forma a socializar cada experiência.

3.1. Objetos Propositores

Os três recursos analisados foram criados a partir da temática dos Sescs como ambiência educadora e foram analisados pelos estudantes tendo como critérios: a potência da ambiência educadora, a análise técnica do jogo, análise da mediação cultural e apresentou sugestões e ajustes para enriquecer a experiência educacional.

1. *Dicionalário:* O Dicionalário foi inspirado no restaurante dos SESCs que é denominado de Comedoria. A partir daí foi pensada numa estratégia gamificada inspirada no Livro “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha, que envolvia a criação de palavras e objetos, animais ou pessoas presentes no cotidiano das crianças. Foram convidadas crianças entre 5 e 8 anos do convívio dos estudantes para realizar a experiência. Os estudantes da primeira etapa reproduziram a experiência e construíram um dicionalário.

Figura 1 – Síntese – Grupo 1

DICIONALÁRIO			
JOGO (REGRAS)	ANÁLISE TÉCNICA	ANÁLISE MEDIAÇÃO CULTURAL	SUGESTÕES/NOVAS REGRAS
DICIONALÁRIO: As crianças devem criar palavras para objetos, animais ou pessoas, que estão presente em seu cotidiano. Depois deverão fazer um desenho representando o que foi escolhido. Ex: Cidade do peixe (mar) e Molhador de planta (regador).	O jogo deveria ter mais objetos para facilitar o entendimento do jogo e de forma que deixasse ele mais didático. O jogo não apresenta nenhuma peça ou nada em que as crianças possam mexer. Além disso, a apresentação dos desenhos poderiam ser mais organizadas, ou até mesmo inventar um dicionário em que as crianças poderiam mexer e se divertir. Porém, o jogo faz com que as crianças desenvolvam sua imaginação.	O jogo faz com os alunos ampliem sua visão de mundo e aumentem a sua imaginação. Possibilitando a interação com o meio que vivem e "transformando-o" de certa forma. Além disso, amplia o entendimento do cotidiano de cada uma e os elementos que estão ao seu redor (objetos, animais e pessoas. Mas o jogo poderia proporcionar maiores conversas e relações entre as crianças, deixando o jogo mais dinâmico e interessante.	Depois de criada as palavras e os desenhos feitos, todo mês as crianças só poderiam falar usando a palavra inventada, durante um dia inteiro. E no decorrer do ano, montariam um grande dicionário com todas as palavras inventadas pelas crianças, sendo exposto para os pais também. Com isso, as crianças teriam mais interações entre si e ficariam felizes quando o visse o dicionário completamente produzido, com palavras que eles mesmos inventaram.

Fonte: A autora (2023)

2. *Obra e criador:* O jogo Obra e Criador é feito de cartas que combina imagens de Obras dos SESCs e a relação das imagens com os artistas. A experiência

envolve a discussão em grupo e colaboração para associar corretamente as imagens aos artistas. Dois grupos analisaram este jogo a apresentaram suas sugestões. O jogo não tinha suas regras escritas, então um dos grupos escreveram as regras. A seguir apresentamos as regras e o quadro síntese.

Figura 2 – síntese – Grupo 3

Análise do jogo!			
JOGO	ANÁLISE TÉCNICA	ANÁLISE MEDIAÇÃO CULTURAL	SUGESTÕES
Jogo dos cartões com obras e artistas (Adivinha só?)	• REGRAS • *Cartas*: 10 ARTISTAS 20 OBRAS (30 no total)	Através do jogo é possível desenvolver o conhecimento artístico, a capacidade de dedução e a curiosidade.	• Divisão do jogo em 3 níveis (do mais fácil para o mais difícil) • Incrementação de mais informações do artista e das obras para que a cada nível tenham mais detalhes omitidos.

Fonte: A autora (2023)

3. *Os SESCS em SP*: o jogo tem por objetivo conhecer os SESCs em São Paulo e o que ele oferece como espaço de cultura e lazer. A ideia do jogo é conhecer cada SESC e suas características. Para este jogo o grupo propôs um Manual de Instruções (que não havia na versão original) usando uma ferramenta digital e valendo-se do gênero dos quadrinhos.

Figura 3 – síntese – Grupo 4

Os Sesc`s em São Paulo	Análise Técnica	Análise Mediação Cultural	Sugestões Novas Regras
	as novas regras do jogo, com auxílio da roleta, proporcionam uma dinâmica mais etrativa e descontraída	Tem o objetivo de promover a democratização do acesso à cultura	Tamanho de texto: ao analisarmos o jogo, percebemos que os textos presentes nos cards eram muito compridos, fazendo com que o jogador fique cansado de após muitas jogadas.
	o vencedor do jogo, aquele que visitar todos os sescs, é instigado a conhecer o espaço social, conhecendo novas produções culturais	Comedoria	Fim de jogo: O jogo antes parecia infinito, mas agora o fim do jogo é declarado quando o jogador mais rápido que passar por todos os SESCs
	o mapa do São Paulo estar presente no jogo mostra a possibilidade de integrar diferentes núcleos sociais através da cultura	Museus e exposições	Curiosidades: durante o jogo, a pessoa jogando poderia se deparar com a seguinte situação: Estar no SESC Paulista, mas receber uma curiosidade do SESC Pompeia, por exemplo Sendo assim, o grupo acha que as curiosidades deveriam ser apresentadas sobre o SESC em geral, como quando surgiu o primeiro, por que o nome do refeitório é comedoria, etc
	o jogo promove a participação ativa da sociedade em espaços de democratização do acesso a cultura e lazer	espaço de lazer - esporte	O caminho: Antes o jogador poderia fazer o próprio caminho, pulando de um SESC ao outro, mesmo que distantes, o que poderia gerar confusão, então para isso, o grupo criou uma solução: A roleta: Criamos uma roleta com todos os SESCs presentes tabulados, onde o jogador irá girar e ela indicará para onde o jogador deve ir Caso o jogador caia em um SESC repetido, ele deve retornar a ele, e atrasando de vencer o jogo

Fonte: A autora (2023)

Figura 4– Os Sescs em SP – Grupo 4

Fonte: A autora (2023)

4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: REGISTROS DE EXPERIÊNCIA

A proposta, pautada no referencial teórico buscou, ainda, a reflexão dos estudantes sobre a sua experiência de aprendizagem ao longo do desenvolvimento do projeto. Por meio de registros realizados em portfólios de aprendizagem foi possível apreender aspectos relevantes da experiência significativa dos estudantes. Alguns relatos apresentados a seguir exemplificam a potência do projeto.

> O Projeto Ambiências foi a minha parte preferida da matéria do curso. Desde o momento em que foi apresentado o tema "Sescs" para a turma, criei expectativas e fiquei muito feliz por ter a oportunidade de conhecer meus colegas de outros semestres. Jogamos alguns jogos relacionados ao nosso tema, criado por outros alunos. Depois montamos grupos da nossa sala para escolher um dos jogos para criarmos novas regras com a intenção de deixar o jogo mais divertido e dinâmico. (...) Para um maior entendimento do nosso tema, a turma de Pedagogia visitou a EMEI (...) Eu adorei a visita! Nunca tinha ido a uma escola pública e conhecer essa, me mostrou que é falso acreditar que a escola pública "está perdida". O ponto que eu mais gostei (...) foi o projeto que as crianças saem na rua, para conhecer São Paulo e buscar pelo espaço delas na sociedade. (Janaina[2], Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso)

Este excerto demonstra a potência do projeto, especialmente por promover experiências significativas que articulam teoria e prática, experiências imersivas e a possibilidade de refletir criticamente sobre a realidade e o contexto escolar. Ainda, apresenta o trabalho coletivo e a consciência da educação para o desenvolvimento social e cultural das crianças, já no primeiro semestre do curso.

> O Projeto Ambiências Educadoras transformou minha percepção sobre quem pode atuar na sociedade, fez com que considerasse o professor como ser ativo e necessário para a mudança no ambiente escolar, ao abordar questões sociais e levar a sala de aula para diferentes espaços da cidade. (Samantha, Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso)

[2] Para garantir o anonimato dos estudantes, foram criados nomes fictícios.

ISSN: 2176 - 1396

Este relato apresenta como o projeto possibilitou ampliar os olhares sobre as formas de atuação do pedagogo na sociedade. Vale destacar o impacto do projeto na percepção da estudante, visto que faz referência sobre como a experiência ampliou seu olhar enquanto docente em formação. Identifica novas possibilidades de renovar práticas e ocupar outros espaços da cidade para além da sala de aula.

> O projeto ambiências foi onde aprendemos sobre diferentes estímulos ao ensino e da importância de lugares como os SESCs, que promovem uma educação prazerosa. (...) A matéria de CTS me trouxe uma melhor percepção da influência da tecnologia na educação e como devemos usá-la para melhorar nosso ensino, todavia devemos ter um senso crítico pois nem toda inovação é sinônimo de melhoria. (Pedro, Pedagogia, 1ª. Etapa – grifo nosso)

Ainda, é possível identificar como as tecnologias digitais auxiliam neste processo, bem como as metodologias como a gamificação e o uso dos jogos.

> (...) o projeto ambiências me trouxe muita diversão, conhecimentos e alegria. Desde jogar os jogos juntamente com a outra turma até entender um pouco mais sobre a gamificação e como a educação pode ser transformada ao usar jogos. (Patrícia, Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso).

Neste relato demonstra-se como a experiência imersiva e o registro da percepção sobre ela mobiliza a consciência do aprendizado e revela o quanto a aprendizagem foi significativa. Pedro aponta que “É importante entender como ocorre o avanço científico e tecnológico na nossa sociedade e como o pedagogo deve lidar com isso quando falamos da educação”. (Pedro, Pedagogia, 1a. Etapa).

É possível, pois, compreender como experiências imersivas que propõe a incorporação de linguagens digitais, especialmente tendo a ideia de ambiências educadoras, objeto deste trabalho, mobiliza o estudante a uma aprendizagem significativa e corrobora com os aspectos teóricos que embasam o componente curricular e o projeto desenvolvido de forma interdisciplinar. Destaca-se a possibilidade de colaboração e partilha de saberes entre os estudantes, seus pares e os colegas das diversas etapas do curso de Pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolver o Projeto Ambiências Educadoras em Ação no contexto do componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação para

estudantes da primeira etapa do curso de Pedagogia foi desafiadora e ao mesmo tempo muito convergente com a proposta metodológica do projeto que tem por objetivo explorar as potências educadoras de ambiências para além de sala de aula, sistematizar novas práticas, materiais e recursos didáticos, a partir da ideia de objetos propositores, com foco nas etapas formativas da educação básica.

A experiência é considerada exitosa, já que os projetos foram desenvolvidos, os jogos e recursos de didáticos analisados foram revisitados, ressignificados e os quadros analíticos e regras que foram sistematizadas contribuem para a eficácia do uso desses objetos em ambientes formais e não formais de ensino.

A riqueza e criatividade dos jogos tendo o SESC como temática são considerados o ponto alto da experiência, como apontam os relatos e registros de aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar o quanto uma proposta interdisciplinar, imersiva e que mobiliza o estuante de forma ativa traz uma ampla percepção da própria formação e do papel do pedagogo na sociedade como também revelam os registros de aprendizagem. A socialização dos projetos e partilha das experiências com os pares e colegas de outras etapas também se configura como um momento importante no desenvolvimento do projeto e na formação dos estudantes. Por fim, a experiência se configura como uma oportunidade de renovar a formação dos estudantes de pedagogia, numa perspectiva interdisciplinar, criando possibilidades de aprender e ensinar. A experiência possibilita o desenvolvimento de estudantes críticos, criativos e, ainda, ampliar sua bagagem cultural que implica na formação pessoas capazes de ler o mundo a partir das suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

MARTINS, M.C; PICOSQUE, G. (org.). **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. In:** Objetos propositores: a mediação provocada. (MARTINS, M.C. (org). São Paulo: Intermeios, 2012, p. 77-113.

MASINI, E.S.; MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**: condições para ocorrência & lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora, 2018, p. 2-25.

PACHECO, J. A. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Editora Porto, 2019.

PROJETO AMBIÊNCIAS EDUCADORAS – SESCS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Lúcia de Souza Lopes[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do desenvolvimento do Projeto Ambiências Educadoras para estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino, tendo a temática dos SESCs como espaço de ambiência educadora para a criação de objetos propositores e da apropriação de tecnologias digitais. A proposta é desenvolvida a partir do aporte Teórico pautado na Aprendizagem Significativa, discutido por Masini & Moreira (2008) e no que se refere a repertório cultural e artístico com Martins e Picosque (2012). Ainda, discute inovação pedagógica com Pacheco (2019). A proposta visa a ampliação do repertório cultural e das práticas de mediação cultural, da docência e da produção de recursos educacionais. O objetivo do trabalho é apresentar uma experiência projetual vinculado ao componente curricular Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação, desenvolvido na primeira etapa do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privado. A experiência ora apresentada foi desenvolvida no primeiro semestre de 2023, envolveu a participação 18 estudantes de Pedagogia, com a mediação da professora do componente. A metodologia do projeto foi desenvolvida em cinco fases de desenvolvimento: (i) pesquisa sobre a potência da ambiência educadora SESCs na cidade de São Paulo; (ii) visita *in loco* a uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo; (iii) apresentação e imersão dos objetos propositores (jogos), (iv) análise dos objetos propositores e sistematização de quadro analítico e (v) registro da Aprendizagem dos estudantes, cujo tema escolhido foi os SESCs de São Paulo. As etapas do projeto são apresentadas neste estudo e os resultados discutem a potência da proposta para uma aprendizagem significativa a partir dos quadros analíticos e dos registros de aprendizagem dos estudantes. Os resultados apresentados apontam, por meio de registros de aprendizagem dos estudantes, para uma experiência exitosa e que aponta caminhos para renovação das práticas formativas e avaliativas na formação inicial de professores. Considera-se que esta experiência por meio de sistematização e registros de aprendizagem contribui para a difusão e apropriação de cultura digital em contextos educacionais, tendo a articulação entre teoria e prática para ampliação do repertório cultural dos estudantes na área de educação uma vez que esta experiência desenvolvida para o curso de Pedagogia tem potencial para ser difundida em outras licenciaturas por seu caráter interdisciplinar.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Objetos Propositores. Ambiências Educadoras. Metodologias inovadoras. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias, especialmente as digitais, impulsionaram mudanças das mais diversas naturezas em nossa sociedade e, consequentemente impactaram as formas de aprender e ensinar. Neste sentido, torna-se desafiador (re)pensar práticas pedagógicas, numa perspectiva em que a inovação considere a articulação entre

[1] Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: analucia.souza@mackenzie.br .

currículo, as metodologias e a docência, tendo o virtual como um lugar de aprendizagem e que deve ser apropriado de forma intencional.

A formação docente, especialmente a inicial carece de momentos que mobilizem nos estudantes a capacidade de compreender como as novas formas de comunicação, numa perspectiva propositiva e imersiva em que a ação docente possa ser potencializada nos vários contextos formativos em que este estudante irá atuar ao longo da docência.

O Projeto Ambiências Educadoras surge como uma iniciativa interdisciplinar, desde o ano de 2019 no processo de formação inicial de alunos de Pedagogia de uma instituição privada de ensino e tem como objetivo potencializar práticas pedagógicas na educação básica que tem como objetivo compreender a potência de ambiências educadoras como um conjunto de condições sociais, culturais, estéticas que podem ampliar o repertório cultural e ampliar as práticas de mediação cultural, da docência e da produção de recursos educacionais.

Os estudantes da primeira a sexta etapas do curso são mobilizados a desenvolverem ou aprimorarem objetos propositores criados por outros colegas, a partir de temáticas que permitam pensar em recursos educacionais como objetos propositores. Os projetos são articulados com componentes curriculares de cada etapa, sendo que pode ser realizado por um docente ou mais, dependendo das componentes curriculares envolvidas em cada etapa do curso.

Os espaços para além da sala de aula são identificados como “ambiências educadoras” e a partir daí as ações permitem aos estudantes vivenciarem e proporem ações que ampliam o olhar cultural, estético e artístico que é objeto da criação de novas estratégias, materiais ou práticas que ampliam também o repertório dos estudantes da educação básica. Compreende-se o conceito de objetos propositores, a partir da ideia da artista Lygia Clark, apropriada por Martins e Picosque (2012), que provoca a reflexão de que:

> (...) a obra em si não é mais importante, é apenas um veículo por meio do qual os espectadores revelam sua própria poética. Os “jogos de mediação” são mais do que jogos, pois desejam potencializar a experiência estética por meio de uma atitude lúdica. (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 82)

Assim, os objetos propositores são compreendidos como “provocadores” e mobilizadores de sentidos, a partir de experiências estéticas em ambientes que vão

ISSN: 2176 - 1396

para além da sala de aula. Portanto, os estudantes são incentivados a pesquisar lugares potencialmente educadores na cidade (ambiências educadoras) como parques, museus, centros esportivos, centros culturais, espaços multidisciplinares, teatros, bibliotecas, dentre outros. A experiência relatada neste trabalho envolve o desenvolvimento do projeto ambiências educadoras no componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação (CTSE), realizado durante o 1º. semestre de 2023, com estudantes da primeira etapa do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino. A temática escolhida para a etapa foi os SESCS como ambiência educadora e envolveu uma pesquisa sobre a potência desta ambiência e sua articulação com a escola, cuja dinâmica e os resultados serão apresentados ao longo desta comunicação.

A experiência foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo, articulando teoria e prática e culminou com uma apresentação dos grupos em sala de aula num primeiro momento e, num segundo momento compartilhada com todos os estudantes de todas as etapas do curso, sendo esta parte da avaliação do componente CTSE.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OBJETOS PROPOSITORES

As mudanças na sociedade, especialmente impactadas pelas tecnologias digitais e pelos deslocamentos que elas promovem, impulsionam novas compreensões acerca da relação entre o conhecimento e o modo como se aprende em contextos diferenciados de aprendizagem. Pensar em inovar na educação implica em formar profissionais que tenham a capacidade de desenvolver e propor novas dinâmicas e práticas pedagógicas que mobilizem processos de colaboração, investigação, inovação, autonomia, inclusão, diversidade e equidade. (PACHECO, 2019).

Criar condições para uma aprendizagem significativa é totalmente condizente com as demandas formativas da atualidade, especialmente porque as tecnologias digitais podem conferir a este processo instrumentos e recursos que permitem materializar a Teoria da Aprendizagem Significativa (MASINI & MOREIRA, 2008). Segundo este aporte teórico a aprendizagem torna-se significativa quando o estudante atribui significado àquele conhecimento em sua estrutura cognitiva. Neste sentido, mobilizar o estudante a tomar consciência do seu processo de aprendizagem

torna-se fundamental para a incorporação de novos conhecimentos e permite aprender com significado. Para o adulto, é de grande relevância tomar consciência do seu processo de aprendizagem, de forma a integrar positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações.

Para que a aprendizagem significativa ocorra são necessárias duas condições essenciais: (i) que os materiais e recursos sejam potencialmente significativos e (ii) que o estudante tenha pré-disposição para aprender (MASINI & MOREIRA, 2008). Os autores apontam que:

> Aprendizagem significativa é aprendizagem com atribuição de significados, com a compreensão (ainda que de modo pessoal), com incorporação, não arbitrária e não literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo. (MASINI & MOREIRA, 2008, p. 17)

Assim, a ideia de ambiência educadora é associada a apropriação de espaços para além da escola que podem ser ressignificados como potências educadoras na cidade, como parques, museus, centros esportivos, centros culturais, espaços multidisciplinares, teatros, bibliotecas, dentre outros.

Tendo em vista que os materiais devem ser potencialmente significativos, os objetos propositores, a partir da artista Ligia Clark (MARTINS e PICOSQUE, 2012), são compreendidos como objetos provocadores de sentidos, a partir de experiências estéticas, tendo o objeto propositor a intencionalidade de uma ação interativa entre o objeto e público que se torna potencializada por meio da mediação. Assim, podem ser criados textos, jogos, vídeos, ebooks, podcast, dentre outros, que culminam na produção de materiais didáticos inovadores capazes de estimular diferentes etapas formativas da educação básica. Nesta perspectiva a atenção se volta para objetos que possibilitem ao estudante uma experiência ativa em que possa participar, construir, ressignificar e ampliar repertórios artísticos e culturais de forma interdisciplinar.

Moran (2018) aponta que os alunos têm necessidade de expressar de forma prática suas aprendizagens, de forma criativa e socialmente relevantes e que apontem para a evolução do processo de construção de conhecimentos. Neste sentido, ainda acrescenta que as tecnologias facilitam este tipo de aprendizagem colaborativa e participativa entre os pares e em diversos contextos. Portanto, é importante destacar que os processos de aprendizagem são contínuos e que a intencionalidade pedagógica é essencial na mobilização das várias possibilidades de aprendizagem do estudante.

3 O PROJETO AMBIENCIAS EDUCADORAS

O Projeto Ambiências Educadoras é desenvolvido de forma interdisciplinar em diversas etapas do Curso de Pedagogia e envolve os estudantes em ações pedagógicas de acordo com temáticas que surgem da discussão entre professores e estudantes, conforme a distribuição apresentada a seguir:

Quadro 1 – Componentes e Temas do Projeto Ambiências Educadoras – 1/2023

Etapa	*Componente(s) envolvido(s)*	*Temas*
1ª. Etapa	*Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação (CTSE)*	*SESCs*
2ª. Etapa	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Artes e Alfabetização Estética Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Educação Física	Circo
3ª. Etapa	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil Metodologia da Educação Infantil	Água
4ª. Etapa	Fundamentos Teóricos do Ensino de História	Povos em movimento
5ª. Etapa	Ensino de Língua Portuguesa: especificidades didáticas Ensino de Geografia: especificidades didáticas	Espaços Multiculturais
6ª. Etapa	Tecnologias Digitais e Processos de Ensino e Aprendizagem	Temas Pluriculturais

Fonte: A autora (2023)

O componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação é oferecido na primeira etapa do curso de Pedagogia e contou no 1º. semestre de 2023, com 18 estudantes. Neste componente partiu-se para uma experiência interdisciplinar com as outras etapas do curso, que implicou no desenvolvimento deste projeto a partir da temática dos SESCs e para a execução do Projeto Ambiências Educadoras foram organizados 4 grupos de trabalho entre os estudantes, para os quais foram desenvolvidas as seguintes fases, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Fases de desenvolvimento do Projeto Ambiências Educadoras – 1/2023

Fase	*Descrição*
1- *Pesquisa e identificação da potência da Ambiência Educadora*	Os estudantes realizam pesquisa bibliográfica e de campo para identificar potências educadoras que podem ser exploradas a partir do tema. Pesquisa sobre algumas unidades dos SESCs da cidade de São Paulo e elencaram pontos relevantes sobre esta experiência identificando potências educadoras.
2- *Visita a escola*	Visita de campo à uma escola de educação infantil da cidade de São Paulo para conhecer a escola, as possibilidades de atividades e compreender demandas da instituição sobre os processos e estratégias pedagógicas. Nesta fase os estudantes puderam conhecer a escola (alguns pela primeira vez) e identificar como a temática do SESCs poderia ampliar o repertório cultural e a aprendizagem interdisciplinar das crianças.
3 - *Objetos propositores (jogos sobre os SESCs)*	Os estudantes da primeira etapa da disciplina de CTS se encontraram com os alunos da segunda etapa do curso e estes apresentaram 3 jogos que foram criados a partir da temática dos SESCs no 2º. Semestre de 2022. Experiência imersiva com os jogos criados e foram organizados quatro grupos com os alunos da 1ª. Etapa para análise dos jogos.
4- *Análise dos objetos propositores*	Sistematização do quadro analítico. Os estudantes (em grupo) analisaram os jogos, sistematizaram um quadro com a percepção dos estudantes sobre o jogo, a potência, mediação cultural e sugestões de ajustes.

ISSN: 2176 - 1396

5 – Registro da aprendizagem	Os estudantes (individualmente) realizaram registros das aprendizagens e da percepção sobre o projeto ambiências em ação.

Fonte: A autora (2023)

O Projeto contou, ainda, com apresentação da fase 4 em sala de aula pelos grupos e a atividade compôs a nota de avaliação no componente. Houve, ainda, uma apresentação geral de todos os projetos/etapas/turmas realizadas ao longo do semestre de forma a socializar cada experiência. Nesta etapa foi possível compartilhar experiências entre os estudantes das diferentes etapas do curso, compreender convergências e olhares diferentes sobre cada aspecto abordado do projeto. No caso da temática relacionada ao SESCs foi interessante que os alunos das etapas subsequentes puderam ver os seus objetos de aprendizagem revistos e ressignificados pelos estudantes da primeira etapa do curso.

3.1. Objetos Propositores

Os três recursos analisados foram criados a partir da temática dos Sescs como ambiência educadora e foram analisados pelos estudantes tendo como critérios: a potência da ambiência educadora, a análise técnica do jogo, análise da mediação cultural e apresentou sugestões e ajustes para enriquecer a experiência educacional.

1. *Dicionalário:* O Dicionalário foi inspirado no restaurante dos SESCs que é denominado de Comedoria. A partir daí foi pensada numa estratégia gamificada inspirada no Livro “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha, que envolvia a criação de palavras e objetos, animais ou pessoas presentes no cotidiano das crianças. Foram convidadas crianças entre 5 e 8 anos do convívio dos estudantes para realizar a experiência. Os estudantes da primeira etapa reproduziram a experiência e construíram um dicionalário.

2. *Obra e criador:* O jogo *Obra e Criador* é feito de cartas que combina imagens de Obras dos SESCs e a relação das imagens com os artistas. A experiência envolve a discussão em grupo e colaboração para associar corretamente as imagens aos artistas. Dois grupos analisaram este jogo a apresentaram suas sugestões. O jogo não tinha suas regras escritas, então um dos grupos escreveram as regras. A seguir apresentamos as regras e o quadro síntese.

3. *Os SESCS em SP*: o jogo tem por objetivo conhecer os SESCs em São Paulo e o que ele oferece como espaço de cultura e lazer. A ideia do jogo é conhecer cada SESC e suas características. Para este jogo o grupo propôs um Manual de Instruções (que não havia na versão original) usando uma ferramenta digital e valendo-se do gênero dos quadrinhos.

Quadro 2 – Sínteses dos Grupos

Sintese Grupo 1 – Dicionalário

DICIONALÁRIO

JOGO (REGRAS)	ANÁLISE TÉCNICA	ANÁLISE MEDIAÇÃO CULTURAL	SUGESTÕES/NOVAS REGRAS
DICIONALÁRIO: As crianças devem criar palavras para objetos, animais ou pessoas, que estão presente em seu cotidiano. Depois deverão fazer um desenho representando o que foi escolhido. Ex: Cidade do peixe (mar) e Molhador de planta (regador).	O jogo deveria ter mais objetos para facilitar o entendimento do jogo e de forma que deixasse ele mais didático. O jogo não apresenta nenhuma peça ou nada em que as crianças possam mexer. Além disso, a apresentação dos desenhos poderiam ser mais organizadas, ou até mesmo inventar um dicionário em que as crianças poderiam mexer e se divertir. Porém, o jogo faz com que as crianças desenvolvam sua imaginação.	O jogo faz com os alunos ampliem sua visão de mundo e aumentem a sua imaginação. Possibilitando a interação com o meio que vivem e "transformando-o" de certa forma. Além disso, amplia o entendimento do cotidiano de cada uma e os elementos que estão ao seu redor (objetos, animais e pessoas. Mas o jogo poderia proporcionar maiores conversas e relações entre as crianças, deixando o jogo mais dinâmico e interessante.	Depois de criada as palavras e os desenhos feitos, todo mês as crianças só poderiam falar usando a palavra inventada, durante um dia inteiro. E no decorrer do ano, montariam um grande dicionário com todas as palavras inventadas pelas crianças, sendo exposto para os pais também. Com isso, as crianças teriam mais interações entre si e ficariam felizes quando o visse o dicionário completamente produzido, com palavras que eles mesmos inventaram.

Síntese Grupo 2 -

Análise do jogo!

JOGO	ANÁLISE TÉCNICA	ANÁLISE MEDIAÇÃO CULTURAL	SUGESTÕES
Jogo dos cartões com obras e artistas (Adivinha só?)	• REGRAS • *Cartas*: 10 ARTISTAS 20 OBRAS (30 no total)	Através do jogo é possível desenvolver o conhecimento artístico, a capacidade de dedução e a curiosidade.	• Divisão do jogo em 3 níveis (do mais fácil para o mais difícil) • Incrementação de mais informações do artista e das obras para que a cada nível tenham mais detalhes omitidos.

Sintese Grupo 3 – Sugestoes e novas regras

Os Sesc`s em São Paulo	Análise Técnica	Análise Mediação Cultural	Sugestões Novas Regras
	as novas regras do jogo, com auxílio do relato, proporcionam uma dinâmica mais atrativa e descontraída	Tem o objetivo de promover a democratização do acesso à cultura	Tornando do texto: ao analisarmos o jogo, percebemos que as textas presentes eos cards eram muito compridas. Fazendo com que o jogador fique cansado de quinze rodas jogadas.
	o vencedor do jogo, aquele que visitar todos os sescs, é instigado a conhecer o espaço social, conhecendo novas produções culturais	Comedoria	Fim do jogo: O jogo antes parecia infinito, mas agora o fim do jogo é declarado quando o jogador mais rápido que passar por todos os SESCs
	o mapa de São Paulo estar presente no jogo mostra a possibilidade de integrar diferentes núcleos sociais através da cultura	Museus e exposições	Curiosidade: durante o jogo, a pessoa jogando poderia se deparar com a seguinte situação: Estar no SESC Paulista, mas receber uma curiosidade do SESC Pompeia, por exemplo. Sendo assim, o grupo achaque as curiosidades deveriam ser aquarentadas sobre o SESC em geral, como quando surgiu e primeiro, por que o nome do refeitório é comedoria, etc
	o jogo promove a participação ativa da sociedade em espaços de democratização do acesso a cultura e lazer	espaço de lazer - esporte	O caminho: Antes o jogador poderia fazer o próprio caminho, pulando de um SESC ao outro, mesmo que distantes, o que poderia gerar confusão, então para isso, o grupo criou uma solução. A rotta: Crianças com rotas feitas com todos os SESCs por ordem individual e, ainda o jogador é girar a roleta, devendo parar onde o jogador deve ir. Caso o jogador saia em um SESC repetido, ele deve retornar ao lo, a retomada de vencer o jogo

Síntese Grupo 4 – Regras

Fonte: A autora (2023)

Os objetos propositores foram ressignificados, as novas regras foram aplicadas aos jogos e os estudantes puderam compartilhar com os pares novas formas de uso daqueles jogos, bem como, identificar a potência das ambiências educadoras como possiblidade de ampliação de repertório cultural. Assim, a experiência do Projeto permite a discussão sobre a potência das ambiências educadoras em ação e de forma metacognitiva permitindo que ao fazer a experiência da a ambiência educadora, possa criar objetos propositores que mobilizem essa experiência em crianças e jovens convidados a participar da experiência do projeto em contextos formais ou não formais de ensino.

4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: REGISTROS DE EXPERIÊNCIA

A proposta, pautada no referencial teórico buscou, ainda, a reflexão dos estudantes sobre a sua experiência de aprendizagem ao longo do desenvolvimento do projeto. Por meio de registros realizados em portfólios de aprendizagem foi possível apreender aspectos relevantes da experiência significativa dos estudantes. Alguns relatos apresentados a seguir exemplificam a potência do projeto.

> O Projeto Ambiências foi a minha parte preferida da matéria do curso. Desde o momento em que foi apresentado o tema "Sescs" para a turma, criei expectativas e fiquei muito feliz por ter a oportunidade de conhecer meus colegas de outros semestres. Jogamos alguns jogos relacionados ao nosso tema, criado por outros alunos. Depois montamos grupos da nossa sala para escolher um dos jogos para criarmos novas regras com a intenção de deixar o jogo mais divertido e dinâmico. (...) Para um maior entendimento do nosso tema, a turma de Pedagogia visitou a EMEI (...) Eu adorei a visita! Nunca tinha ido a uma escola pública e conhecer essa, me mostrou que é falso acreditar que a escola pública "está perdida". O ponto que eu mais gostei (...) foi o projeto que as crianças saem na rua, para conhecer São Paulo e buscar pelo espaço delas na sociedade. (Janaina[2], Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso)

Este excerto demonstra a potência do projeto, especialmente por promover experiências significativas que articulam teoria e prática, experiências imersivas e a possibilidade de refletir criticamente sobre a realidade e o contexto escolar. Remete ao caráter interdisciplinar e de colaboração entre as várias etapas do curso, o que por si já se apresenta como uma grande possibilidade de aprendizagem e troca entre pares com diferentes olhares, habilidades e conhecimentos construídos ao longo da formação inicial. Ainda, apresenta o trabalho coletivo e a consciência da educação para o desenvolvimento social e cultural das crianças, já no primeiro semestre do curso dos estudantes de Pedagogia.

> O Projeto Ambiências Educadoras transformou minha percepção sobre quem pode atuar na sociedade, fez com que considerasse o professor como ser ativo e necessário para a mudança no ambiente escolar, ao abordar questões sociais e levar a sala de aula para diferentes espaços da cidade. (Samantha, Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso)

Este relato apresenta como o projeto possibilitou ampliar os olhares sobre as formas de atuação do pedagogo na sociedade. Vale destacar o impacto do projeto na percepção da estudante, visto que faz referência sobre como a experiência ampliou seu olhar enquanto docente em formação. Identifica novas possibilidades de renovar práticas e ocupar outros espaços da cidade para além da sala de aula.

[2] Para garantir o anonimato dos estudantes, foram criados nomes fictícios.

> O projeto ambiências foi onde aprendemos sobre diferentes estímulos ao ensino e da importância de lugares como os SESCs, que promovem uma educação prazerosa. (...) A matéria de CTS me trouxe uma melhor percepção da influência da tecnologia na educação e como devemos usá-la para melhorar nosso ensino, todavia devemos ter um senso crítico pois nem toda inovação é sinônimo de melhoria. (Pedro, Pedagogia, 1ª. Etapa – grifo nosso)

Ainda, é possível identificar como as tecnologias digitais auxiliam neste processo, bem como as metodologias como a gamificação e o uso dos jogos.

> (...) o projeto ambiências me trouxe muita diversão, conhecimentos e alegria. Desde jogar os jogos juntamente com a outra turma até entender um pouco mais sobre a gamificação e como a educação pode ser transformada ao usar jogos. (Patrícia, Pedagogia, 1a. Etapa – grifo nosso).

Neste relato demonstra-se como a experiência imersiva e o registro da percepção sobre ela mobiliza a consciência do aprendizado e revela o quanto a aprendizagem foi significativa. Pedro aponta que “É importante entender como ocorre o avanço científico e tecnológico na nossa sociedade e como o pedagogo deve lidar com isso quando falamos da educação”. (Pedro, Pedagogia, 1a. Etapa).

É possível, pois, compreender como experiências imersivas que propõe a incorporação de linguagens digitais, especialmente tendo a ideia de ambiências educadoras, objeto deste trabalho, mobiliza o estudante a uma aprendizagem significativa e corrobora com os aspectos teóricos que embasam o componente curricular e o projeto desenvolvido de forma interdisciplinar. Destaca-se a possibilidade de colaboração e partilha de saberes entre os estudantes, seus pares e os colegas das diversas etapas do curso de Pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolver o Projeto Ambiências Educadoras em Ação no contexto do componente Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação para estudantes da primeira etapa do curso de Pedagogia foi desafiadora e ao mesmo tempo muito convergente com a proposta metodológica do projeto que tem por objetivo explorar as potências educadoras de ambiências para além de sala de aula, sistematizar novas práticas, materiais e recursos didáticos, a partir da ideia de objetos propositores, com foco nas etapas formativas da educação básica. A experiência é considerada exitosa, já que os projetos foram desenvolvidos, os jogos e recursos de

ISSN: 2176 - 1396

didáticos analisados foram revisitados, ressignificados e os quadros analíticos e regras que foram sistematizadas contribuem para a eficácia do uso desses objetos em ambientes formais e não formais de ensino.

A riqueza e criatividade dos jogos tendo o SESC como temática são considerados o ponto alto da experiência, como apontam os relatos e registros de aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar o quanto uma proposta interdisciplinar, imersiva e que mobiliza o estuante de forma ativa traz uma ampla percepção da própria formação e do papel do pedagogo na sociedade como também revelam os registros de aprendizagem. A socialização dos projetos e partilha das experiências com os pares e colegas de outras etapas também se configura como um momento importante no desenvolvimento do projeto e na formação dos estudantes. Por fim, a experiência se configura como uma oportunidade de renovar a formação dos estudantes de pedagogia, numa perspectiva interdisciplinar, criando possibilidades de aprender e ensinar. A experiência possibilita o desenvolvimento de estudantes críticos, criativos e, ainda, ampliar sua bagagem cultural que implica na formação pessoas capazes de ler o mundo a partir das suas múltiplas dimensões. Ainda, compartilhar esta experiência em âmbitos acadêmicos promove inspiração e novas possibilidades para (re)pensar a formação inicial de estudantes de Pedagogia, tendo em vista a articulação entre teoria e prática e a implementação destes em ações extensionistas e mobilizadoras de aprendizagens para a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

MARTINS, M.C; PICOSQUE, G. (org.). **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. In:** Objetos propositores: a mediação provocada. (MARTINS, M.C. (org). São Paulo: Intermeios, 2012, p. 77-113.

MASINI, E.S.; MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**: condições para ocorrência & lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora, 2018, p. 2-25.

PACHECO, J. A. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Editora Porto, 2019.

EDUCOMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gisele Ihlenfeldt Braholka[1]

Luís Fernando Lopes[2]

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da Alfabetização e Letramento, tendo em vista a ampliação de possibilidades prático-pedagógicas com a integração da Educomunicação no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, o uso da Educomunicação, como recurso, e mais especificamente do Jornal apresentando neste estudo a título de exemplo, visa contribuir tanto para o conhecimento da leitura e da escrita, quanto para o conhecimento de mundo. Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa considerando índices de avaliações externas que possibilitam repensar a prática pedagógica alfabetizadora em sala de aula. Os aportes teóricos consideram sobretudo as contribuições de Freire (1996), Soares (2000), e Soares (2004). O principal resultado é a problematização de como a Educomunicação pode contribuir de forma significativa no processo de alfabetização de estudantes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educomunicação. Jornal.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente as telas de telefones, *tablets*, televisões, computadores, entre outros equipamentos eletrônicos, e consequentemente o acesso a aplicativos e às próprias redes sociais estão presentes no cotidiano dos estudantes, que inclusive, já nasceram em meio a esse mundo tecnológico digital. Assim, eles vivem imersos em um mundo no qual a difusão de informações e o compartilhamento de ideias acontece quase que instantaneamente.

Nesta perspectiva, a educomunicação poderá contribuir de forma significativa na construção do processo de ensino-aprendizagem, pois, ao integrar recursos que coloca os sujeitos participantes em contato com o todo, colabora para uma atitude crítica e ativa na construção do processo de conhecimento, utilizando o próprio meio e suas interações sociais.

Diante dessa realidade, o presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões e práticas, com vistas à ampliação do processo de Alfabetização, integrando

[1] Mestranda em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional UNINTER, gisabraholka@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional UINTER, luis.l@uninter.com

os recursos da Educomunicação, conforme as perspectivas de Paulo Freire. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura acrescida de uma consulta documental considerando índices de IDEB, PISA e taxa de analfabetismo no Brasil.

Para uma melhor sistematização dos assuntos abordados a organização do artigo segue em três seções. Na primeira, analisa-se alguns dados estatísticos mais recentes e ressalta-se a necessidade de repensar a alfabetização no Brasil. Já a segunda seção apresenta a Educomunicação, sua importância, principais autores, e destaca as valiosas contribuições de Paulo Freire para com a educação nessa perspectiva.

Na terceira seção por sua vez discorre-se sobre a Alfabetização, Letramento e o uso da Educomunicação em sala de aula, numa perspectiva de uso significativo de informações do contexto de vivência dos estudantes e das relações construídas por eles. Por fim, considerando a aplicabilidade da Educomunicação, apresenta-se a proposta de uma prática de pedagógica para estudantes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental na qual utiliza-se o jornal digital, impresso e radiofônico, como recurso pedagógico no processo da Alfabetização e Letramento.

2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

Considerando o seu desenvolvimento histórico e ainda particularmente os dados estatísticos mais recentes, ressalta-se a necessidade de repensar a alfabetização no Brasil. Novas estratégias precisam ser utilizadas a fim de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos os estudantes, visto que, atualmente muitas crianças não aprendem o mínimo necessário, o que, entre outros problemas tem como consequência o atraso no desenvolvimento social, político e econômico do país.

Vale lembrar que a cada três anos acontece o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é um estudo internacional comparativo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que fornece dados sobre o desempenho de estudantes de 15 anos, a faixa etária que deve acontecer o encerramento da escolaridade básica.

> Fornece, assim informação sobre o ensino e permite a comparação do desempenho de estudantes de um número alargado de países. O PISA é a maior avaliação em larga escala que avalia conhecimentos e competências dos estudantes e a sua preparação par a participação futura em sociedade,

> fornece informação internacionalmente comparável com o desempenho dos estudantes, analisa a relação entre o desempenho dos estudantes e fatores escolares e características dos estudantes, analisa as alterações no desempenho ao longo do tempo e ajuda a orientar a política educativa (SERRÃO 2013, p. 8).

Essa avaliação, não obstante às ambivalências que a circunscreve, é realizada com o objetivo de aferir as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos estudantes, realizar a comparação dos resultados entre os países, utilizar as práticas positivas de diferentes lugares, elaborar programas e políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do processo educacional ao redor do mundo. Em razão das dificuldades enfrentadas com a pandemia do COVID-19, os países que compõe a OCDE alteraram a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e de 2024 para 2025. O Pisa 2022 ainda não teve os gráficos divulgados.

Com base nos dados da Organização: “Todos pela Educação”, o Brasil encontra-se no 57º lugar na avaliação dos indicadores de aprendizagem em leitura com um resultado de 43,2%. Destaca-se que ao todo são 79 países que participaram da avaliação. Os países que possuem os sistemas educacionais mais desenvolvidos e até mesmo outros países com realidade parecida com o Brasil, como o México e a Colômbia, aparecem na frente. Considerando que a média da OCDE é de 13,4%, o percentual de estudantes brasileiros que estão em níveis muito baixos de aprendizado nas três disciplinas avaliadas (43,2%), é muito alto.

Outro problema existente e que afeta a população em nosso país, é o analfabetismo. De acordo com os dados da PNAD contínua (2019), o analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais diminuiu de 6,6% em 2019 para 5,6% em 2022, havendo uma pequena redução de aproximadamente 490 mil analfabetos no Brasil. Os dados pertencem a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2022, divulgada pelo IBGE. As taxas ficaram em 16,0% entre as pessoas com 60 anos ou mais, 9,8% entre as pessoas de 40 anos ou mais, 6,8% entre aquelas de 25 anos ou mais e 5,6% entre a população com 15 anos ou mais. A taxa de analfabetismo das pessoas de 60 anos teve a maior redução (GOMES; FERREIRA, 2023).

Não obstante a permanência de problemas históricos que marcam a nossa realidade educacional, a analfabetismo no Brasil segue em trajetória de queda, isso significa que a população mais nova está tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizada enquanto crianças. Porém, de acordo com o IBGE, ainda permanece um percentual de analfabetos, formado em sua maioria, por pessoas idosas que não

tiveram acesso à educação na idade adequada e permanecem analfabetas na vida adulta. Desta forma, é preciso registara que o analfabetismo ainda não foi erradicado em nosso país.

Conforme a meta vigente prevista para ser alcançada até 2024, de acordo com o Plano Nacional de Educação:

> Meta 09: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p.10).

Outra situação, além do analfabetismo, tem-se uma parcela da população que é considerada analfabetos funcionais. Eles reconhecem os códigos, escrevem e decodificam, porém não compreendem o significado do que estão lendo e escrevendo, nem de textos simples e nem cálculos matemáticos mais elaborados.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), os resultados divulgados no início de 2019, confirmam que:

> 3 em cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais e apenas 12% da população está no nível “proficiente”, o mais alto da escala. O número de analfabetos subiu de 4%, em 2015, para 8%, em 2018, diferença que, do ponto de vista estatístico, aponta mais para uma estagnação do que para um crescimento. Uma boa notícia é que o analfabetismo funcional já é muito menor entre os mais jovens do que entre os mais velhos. Segundo a coordenadora do estudo, Ana Lúcia Lima, os números da pesquisa mostram que o gargalo está, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (ANNUNCIATO, 2019, p.1).

Ainda persiste a ideia de que a pessoa é alfabetizada quando ela consegue codificar e decodificar a escrita. O letramento deve ser desenvolvido juntamente com o processo de alfabetização, é um processo simultâneo. A competência leitora desenvolve-se durante toda a vida escolar, de forma sistemática. O desenvolvimento acontece à medida que o estudante tem acesso a diferentes gêneros, acontecimentos da vida cotidiana, no desenvolvimento de opinião crítica daquilo que lê ou ouve. Do contrário, a compreensão da leitura e escrita é limitada.

> Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais” (RIBEIRO, 1997, p. 145).

Nessa perspectiva, quando se pensa em alfabetização, infere-se que somente saber ler e escrever de forma mecânica não é suficiente para dar conta das necessidades atuais da vida em sociedade. A sociedade é dinâmica, com a diversas formas de interação. Assim, torna-se essencial alfabetizar e letrar para que o estudante reflita e se posicione diante de situações vividas. Alfabetizar é letrar e proporcionar condições para que se tenha acesso ao real mundo da escrita, não sendo só capaz de ler e escrever, propiciar a codificação e a decodificação de um sistema, mas, sobretudo possibilitar o uso significativo da escrita, como instrumento no exercício de direitos.

> Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 18).

Nesse sentido, considera-se essencial que a educomunicação faça parte do processo de Alfabetização e Letramento, pois comunicar-se, seja de forma oral, escrita ou ainda, de outras maneiras, é uma prática humana necessária para estabelecer relações e possibilitar a convivência em sociedade. Nessa perspectiva, a educomunicação é uma ferramenta que poderá contribuir fundamentalmente no processo de alfabetização. Contudo, ressalta-se a necessidade de utilizá-la criteriosamente como recurso pedagógico, que possibilitar trazer dados do cotidiano para proporcionar uma aula significativa.

3 EDUCOMUNICAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA

A interação entre os campos da educação e da comunicação deu origem à Educomunicação, trazendo para as salas de aula, novas possibilidades de aprendizagens, com o uso de diferentes estratégias, voltadas para interação do estudante com o meio social, sua relação com a sociedade e o seu próprio processo de aprendizagem.

> Entenda-se por educomunicação um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações

> provocadas pelas estratégias de produções, circulação e distribuição da informação e do conhecimento (GOMES, 2014, p.9).

A educomunicação surge para professores e alunos como uma nova perspectiva de interação educacional, com técnicas que permeiam os meios de comunicação, proporcionando aos estudantes não serem mais meros receptores passivos da informação, mas produtores ativos de mensagens cheias de significado e relevância social, interligando a escola e a sociedade por meio do conhecimento de mundo, com apoio das tecnologias. “A prática não planejada produz um saber pouco reflexivo, um saber de experiência [...] na qual falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 43). A intenção da Educomunicação é proporcionar aos estudantes que os meios de informação estejam a serviço dos seus interesses e suas necessidades.

Soares (2000) define a educomunicação como um conjunto de ações capazes de integrar os meios de comunicação às práticas educativas. O autor, que contribuiu para a difusão e ampliação da Educomunicação na América Latina nos anos de 1980, teve como principais referências: Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesús e Martín-Barbero.

A Educomunicação ganhou força no início do século XX, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Em 1999, o termo Educomunicação consolida-se, quando o professor Ismar conclui uma pesquisa na Universidade de São Paulo (USP), realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), onde trabalhou com a participação de 12 países da América Latina, em uma amostragem representativa, que desenvolviam trabalhos que relacionavam a comunicação social com a educação. Após o evento o termo Educomunicação passou a ser utilizado em ONG’ s e universidades, com o objetivo de nomear as técnicas de comunicação no processo pedagógico.

Ao percebermos a alfabetização e o letramento como um processo que instiga a compreensão e a importância do uso da leitura e escrita na visão de mundo, a Educomunicação vêm contribuir significativamente na efetivação de uma aprendizagem ampliada. O aprendizado da leitura e da escrita necessita do acesso a diferentes gêneros textuais. Toda e qualquer situação comunicativa, seja ela oral ou escrita é realizada através de diferentes gêneros.

Nesse contexto, é importante disponibilizar aos estudantes o acesso aos diferentes tipos de textos presentes na sociedade. Há muitos gêneros textuais

presentes em nosso cotidiano, elas são, as cartas, exposições orais, e-mails, receitas, entrevistas, poemas, dentre outros e eles vão surgindo ou desaparecendo, conforme as necessidades da sociedade. Os suportes tecnológicos da comunicação, por terem uma grande influência no cotidiano e nas atividades comunicativas da realidade, ajudam a criar e vão criando diferentes gêneros característicos. Entre esses suportes tecnológicos estão, entre outros, o rádio, a televisão, o jornal, a revista e a internet, que abrigam novas formas discursivas tais como as notícias, telefonemas, editoriais, teleconferências, reportagens ao vivo, e-mails, aulas virtuais, entre outras.

Com a necessidade de dar maior significado a aprendizagem e despertar a atenção dos estudantes, pode-se explorar a produção de diferentes gêneros textuais através de diferentes mídias, estimulando o posicionamento de maneira questionadora e crítica, adentrando no mundo da Educomunicação.

Paulo Freire (1996), entende a comunicação como indissociável da educação como prática libertadora, visto que, é por meio do diálogo, da comunicação e interação que a aprendizagem se instaura. Para comunicar é preciso ter a correspondência do ato, sendo sujeitos ativos e comunicativos numa relação mútua. Nos processos de educomunicação no Brasil, Paulo Freire teve forte influência promovendo a comunicação com vistas a mudanças sociais, humanização, cultura, conscientização e sobretudo ao diálogo. Com base em Freire as propostas metodológicas pautaram-se em metodologias que visaram o conhecimento integral do sujeito, seu mundo, sua realidade e seu contexto.

4 ALFABETIZAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A título de exemplo, um meio de comunicação que pode ser considerado para ser utilizado como instrumento pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental, é o jornal. Seja impresso ou digital, ele oferece diferentes possibilidades para o contexto escolar, como: atualidade e diversificação de conteúdos, interdisciplinaridade e caráter documental dos fatos registrados.

> Falar de comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos em uma sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (CITELLI e COSTA, 2014, p. 123).

O acontecimento pode ser transmitido por diferentes fontes e de diferentes formas, incluindo a versão impressa, digital, radiofônica e televisiva, propondo assim um debate sobre os avanços tecnológicos. Por ele, obtêm-se informações sobre os acontecimentos do bairro, cidade, região de vivência do estudante, inclusive do mundo. O jornal auxilia na mudança de uma educação tecnicista para uma educação reflexiva, trazendo a realidade para dentro de sala de aula, promovendo debates e despertando a criticidade. Desta forma, o jornal pode ser utilizado em diversas atividades que estimulam a leitura, escrita e o pensamento reflexivo. Ao utilizar o jornal o professor aproximará o estudante do mundo que o cerca.

> Apenas em praticar o manuseio típico de um leitor de jornal, o aluno está aprendendo a fazer escolhas críticas em relação ao que quer e quando quer ler. Ele elege a reportagem, seção ou coluna que mais desperta seu interesse naquele momento. E esta seleção, em si, já implica em posicionamento crítico, participativo, denotando liberdade democrática de escolha (DINIZ, 2004, p. 138).

Assim, é possível apresentar um jornal com diferentes notícias aos estudantes, o digital, impresso, televisivo e o radiofônico. No modelo do jornal impresso, por exemplo, após a realização da leitura das notícias pelo(a) professor(a), visto que, os estudantes ainda não dominam totalmente a leitura, eles poderão escolher, de forma democrática, aquela que despertou o maior interesse da turma. Assim estará eleito um “tema gerador”. É importante proporcionar momentos para a exposição dos conhecimentos prévios sobre o tema gerador, aquilo que as crianças já conhecem, refletindo juntos sobre pontos positivos e negativos da situação exposta.

É necessário ocorrer também a exploração do gênero, título, fonte, autor. Após análise da notícia serão escolhidas as “palavras geradoras” dentro do texto. Estas serão escritas para visualização, no quadro, cartaz ou slide e serão analisadas por três critérios conforme Freire (1996), riqueza fonética, dificuldade fonética e comprometimento pragmático, com a exploração das sílabas e suas famílias fonéticas, das palavras geradoras, assim poder-se-á ocorrer a formulação de novas palavras incluído as sílabas exploras.

Para consolidação da proposta ocorrerá a produção de um texto final, será coletiva, comtemplando uma lista de palavras vinculadas a notícia, que tenham ligação com o “tema gerador”, a professora será a escriba. A lista após concluída, poderá ser colocada em ordem alfabética, reforçando o reconhecimento e a sequência

ISSN: 2176 - 1396

alfabética das palavras. Tendo assim articulado o mundo de vivência dos alunos com a educomunicação, a alfabetização e o letramento, numa dinâmica interativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou algumas reflexões acerca da Alfabetização e Letramento, tendo em vista a ampliação de possibilidades prático-pedagógicas com a integração da Educomunicação no processo de ensino aprendizagem. O uso da educomunicação em sala de aula abre portas para um novo modelo de educação, onde o estudante sente-se mais presente dentro do seu próprio processo de aprendizagem.

Promover o uso da educomunicação como uma ferramenta pedagógica é colocar o estudante em contato com o mundo real e fazê-lo aprender e refletir dentro da própria realidade, é um recurso didático pedagógico que articula o campo da comunicação e da Educação contribuindo para a contextualização e a integração entre a escola e a vida do educando, ampliando a capacidade de alfabetização, comunicação e reflexão.

Os métodos de alfabetização utilizados de forma isolada e sem contexto, tornam-se práticas sem significado, nas quais, muitas vezes, pode-se somente alfabetizar para a codificação e decodificação dos códigos, não sendo possível tornar um estudante letrado para ler mundo aos seu redor. Desta forma, consdiera-se que a Educomunicação pode ser uma parceria efetiva no processo de alfabetização, entre a Educação e a Comunicação, que juntas poderão ensinar o estudante a ler, escrever e compreender as entrelinhas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2014

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Lei 13.005/20214. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em:< https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 >. Acesso em: 22 jun. 2023.

GOMES, I,; FERREIRA, I. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE notícias**, 07 jun. 2023. Disponível em: < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste > Acesso em: 12 jul. 2023.

IBGE. **Informativo PNAD Contínua 2019.** Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2023.

INEP. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2019**, resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília: Inep, 2021

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

SERRÃO, A. (2013). **O PISA e a participação de Portugal**. CIES e-Working Papper,1(162). https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9847/1/CIES-WP162_Serrao.pdf

SOARES, I. Educomunicação: Um campo de Mediações. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo (19): p. 12 a 24 Set./Dez. 2000. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36934/39656/43472 > Acesso em: 06 jul. 2023.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica,** 29 de fevereiro de 2004. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf > Acesso em: 06 jul. 2023.

GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM FONTES

Renan da Cruz Padilha Soares[1]

RESUMO

O Ensino de História apresenta uma série de desafios em comum com outras áreas do conhecimento, mas também suas especificidades. A relação dos saberes acadêmicos com os saberes escolares e a utilização de fontes históricas em sala de aula são duas dessas especificidades presentes neste artigo. Soma-se o interesse em analisar como o uso da gamificação e de tecnologias digitais podem contribuir com esta questão apresentada. Assim, o problema da pesquisa é pensar como o uso da gamificação pode contribuir para o uso de fontes históricas no Ensino de História. Portanto, toma-se como objetivo geral analisar a gamificação como metodologia pertinente para se trabalhar com fontes históricas na Educação Básica. Para isso, os objetivos específicos são: compreender a importância do uso de fontes históricas no Ensino de História da Educação Básica; analisar a metodologia da gamificação e como pode se relacionar com a disciplina histórica e discutir sobre a apropriação da tecnologia digital na sala de aula. A pesquisa foi feita a partir do levantamento bibliográfico com autores relacionados ao tema, entre eles Nilton Pereira (2008) e Fernando Seffner (2008), para abordar o uso de fontes históricas em sala de aula. Pereira (2013) também contribuiu, junto com Marcello Giacomoni (2013) na análise da relação dos jogos com o Ensino de História. Johan Huizinga (2000), Flora Alves (2015) e Mark Prensky (2012) foram utilizados para a análise da gamificação e Andrew Feenberg (2013) e Thierry Karsenti (2020) debatendo sobre a apropriação da tecnologia digital, entre outros. Deste modo busca-se apresentar o potencial de unir os estudos sobre gamificação e ensino de História objetivando alcançar os objetivos postos da disciplina para a Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de História. Fontes Históricas. Gamificação. Jogos. Tecnologia Digital.

1 INTRODUÇÃO

Há um antigo, mas não ultrapassado, debate na educação sobre o distanciamento entre a produção científica dos institutos de pesquisa e aquilo que é ensinado em sala de aula. Diversas ciências passam por esse debate e a História não ficará de fora. Pensando nas especificidades da produção da ciência histórica, o uso e análise das fontes históricas se torna o centro desta questão. Assim, nas últimas décadas, diversos estudos do campo têm se debruçado sobre o uso de fontes históricas no Ensino de História.

Este é um rico debate que envolve a análise das importantes diferenças na construção do saber histórico na Educação Básica e na academia. Pensando nas

[1] Doutorando em Educação pela UFSC, professor de História no Centro Universitário Internacional (Uninter). Rencruz89@gmail.com

particularidades da cultura escolar, este artigo se propõe a analisar o uso da metodologia da gamificação no auxílio para professores e professoras de História trabalharem fontes históricas em sala de aula, estando atento aos objetivos do Ensino de História para a Educação Básica.

A questão da tecnologia digital na sala de aula, também se fará presente nesta pesquisa. Ainda que possa parecer que o uso da gamificação pressupõe a apropriação de tecnologia digital, isto não é verdade. É preciso debater as possíveis relações entre esse tipo de tecnologia, a gamificação e o Ensino de História, visando apresentar as oportunidades positivas que esta relação pode proporcionar, sem fugir de possíveis problemas e dificuldades que acarretam.

Parte-se, portanto, do seguinte problema: como o uso de métodos gamificados e da tecnologia digital podem contribuir para o trabalho com fontes históricas, no Ensino de História? E este tema justifica-se pela junção de uma série de questões relevantes para a pesquisa no campo do ensino em geral e do Ensino de História em Particular. A gamificação como metodologia escolar vem crescendo, não só no meio acadêmico, mas também como proposta de diretores e gestores de instituições da Educação Básica. Tal como o uso da tecnologia digital, é muitas vezes apresentada como solução única e final para os problemas da educação nacional. Estes são temas vividos diariamente por professores e professoras de História e, por isso, faz-se necessária uma reflexão contínua sobre tais questões, à luz das pesquisas na área. Então, entrelaçar esses debates mais gerais da educação, com as especificidades do Ensino de História, como o uso de fontes históricas, tem potencial de contribuir de forma importante para o campo.

Desta forma, se traçou como objetivo geral analisar a gamificação como metodologia para o uso de fontes históricas no Ensino de História, a partir da apropriação de tecnologia digital. E os objetivos específicos são: compreender a importância do uso de fontes históricas em sala de aula; analisar os jogos como metodologia educacional e sua relação com o Ensino de História; investigar como a gamificação e a apropriação de tecnologia digital poderão contribuir com um ensino de história.

Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico com alguns autores importantes de cada uma dessas temáticas, entre eles: Nilton Pereira (2008), Fernando Seffner (2008) e Marcello Giacomoni (2013) analisando questões relacionadas ao Ensino de História e o uso de jogos e gamificação na disciplina.

Também debatendo jogos e gamificação, utilizou-se Johan Huizinga (2000), Flora Alves (2015) e Mark Prensky (2012), enquanto Andrew Feenberg (2013) e Thierry Karsenti (2020) contribuíram no debate sobre a apropriação e uso da tecnologia digital.

2 AS FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

Antes de adentrar no debate específico sobre o uso de fontes históricas nas aulas de História, faz-se necessário compreendermos quais são os objetivos declarados do Ensino de História, visto que, é para atingir tais objetivos que serão traçados os debates deste trabalho.

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010, p. 24) apontam que “Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos”. Perceba que os autores apontam como o papel do Ensino de História é muito mais amplo do que uma visão simplista poderia apontar. Ensinar História tem profunda relação com a forma como os estudantes se relacionam e se relacionarão com a sociedade em que estão inseridos.

Por isso, é tão importante entendermos que a História na Educação Básica possui objetivos e pressupostos diferentes da História nas Universidades. Isto, porém, não significa uma posição inferior ou subalterna. Ilmar de Mattos (2006, p. 12) corrobora com essa ideia ao escrever que

> Assim, recusamos uma exclusão, que não raro se desdobrava em um sentimento de inferioridade – os que ensinam história contam uma história, mas não fazem história – para afirmar que os professores de história fazem história por meio de uma aula. [...] Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica.

Mattos recusa uma pretensa inferioridade da História da Educação Básica em relação com a História acadêmica. Além disso, aponta um possível motivo para essa diferença ao escrever que, uma aula, jamais será mera repetição do que foi lido em um texto historiográfico. A aula está envolvida em um universo próprio: a escola.

ISSN: 2176 - 1396

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 118), vão ao encontro dessa perspectiva e acrescentam alguns entendimentos sobre a diferença entre a História ensinada na escola e àquela produzida nas universidades quando escrevem que

> O que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia, e nem poderia ser. Isso se explica por duas ordens de fatores: os processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de várias fontes, sendo uma delas o conhecimento produzido pela pesquisa histórica; e os interesses, circunstâncias socioculturais específicas e contexto político específico daqueles que são os receptores da história ensinada na escola, alunos e comunidade de pais e professores.

Ou seja, os autores argumentam que, além do conhecimento produzido na academia, o ensino de História escolar também depende dos contextos específicos em que a escola está inserida. E não deve-se esquecer dos objetivos do ensino de História já tratados anteriormente.

Porém, na citação dos autores acima, também se confirma que há uma relação entre a História escolar e a produzida nas universidades. Respeitando as diferenças aqui já trabalhadas, essa relação é importante e positiva para ambos os lados. Isto leva à importância do uso de fontes históricas nas aulas de História.

Mais uma vez Pereira e Seffner (2008, p. 114) ajudarão nesta compreensão, agora relacionando o uso de fontes históricas em sala de aula, com os objetivos do Ensino de História, ao apontarem que

> Partimos da suposição de que o uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não tem como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida.

Portanto, analisar fontes em uma aula de História se relaciona diretamente com o objetivo de contribuir para que os estudantes se insiram de forma crítica e autônoma na realidade em que estão imersos.

Mas como o uso de fontes em sala de aula pode constribuir com essa inserção? Aqui podemos pensar em duas questões importantes: a primeira se relaciona à desnaturalização dos saberes históricos e a segunda com a memória em constante disputa na sociedade.

Com relação a desnaturalização dos sabres históricos, trata-se de evidenciar para os estudantes que aquele determinado conteúdo que está sendo trabalhado, não

ISSN: 2176 - 1396

chegou até nós naturalmente. Eles são frutos de pesquisa científica e disputas acadêmicas e, por isso, estão em constante movimento. Tal como observam Pereira e Seffner (2008, p. 126-127)

> Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção.

E o segundo motivo relaciona-se com este, na medida que a memória sobre determinados acontecimentos e personagens estão em constante disputa na sociedade e a história é, sistematicamente, utilizada para os mais diversos fins por pessoas e instituições não historiográficas.

> Assim, entendemos que o discurso histórico disputa espaço com outras representações acerca do passado que transitam na nossa sociedade, como aquelas produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelo rádio, pelas propagandas comemorativas oficiais do governo ou das empresas etc.

Ao trazer documentos históricos diversos para sala de aula e analisá-los criticamente com os estudantes, os professores e professoras de Histrória contribuem para que esses estudantes, quando em contato com outras representações históricas, possam ter um olhar crítico.

Contudo, como trazer e analisar fontes históricas em sala de aula, sem que isto se torne um exercício maçante para jovens que, não necessariaemente, se interessarão em seguir por uma carreira historiográfica? Aqui entra a análise dos potenciais dos jogos.

3 OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Para traçar a relação entre jogos e Ensino de História é preciso, antes, fazer uma breve definição do jogo. Assim, recorre-se à um autor clássico dos estudos neste campo. Johan Huizinga (2000, p. 13) definirá jogo como

> poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não-séria' e exterior à vida habitual [...]. É uma atividade desligada de todo e

> qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Algumas partes desta citação merecem destaque. O autor apontou o jogo como uma “atividade livre”, mas também coloca como sendo praticada dentro de limites de espaço, tempo e seguindo determinada ordem e regras. Isto é um ponto importante que diferencia o jogo da brincadeira livre. Ou seja, quando estamos falando do uso de jogos em sala de aula, estamos falando de uma atividade que possui os limites mencionados, o que não significa que esses limites não possam ser definidos coletivamente, ou que sejam imutáveis.

E por que a utilização do jogo em sala de aula pode ser positiva? Flora Alves (2015, p. 18) aponta que

> Uma das teorias atribui ao jogo o papel de preparar o jovem para as tarefas, que ele mais tarde terá que executar e que aqui encontramos evidências que os *games*, nas diferentes culturas, contribuem para o processo de aprendizagem.

Portanto, a relação entre jogo e aprendizagem vai além do ambiente escolar, o que torna ainda mais relevante a sua apropriação para sala de aula, visto que na escola ele pode ser pensado criticamente e utilizado para estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Para o Ensino de História, essa relação também possui potencial positivo, quando pensamos as especificidades da disciplina. Nilton Pereira e Marcelo Giacomoni (2013, p. 19) analisam pensando sobre o uso dos jogos nas aulas de História, escrevem que “Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma ávida, aos modos de vida, aos antigos presentes”. Para os autores, ao jogar os estudantes estão imersos no conteúdo e, assim, podem vivenciar de forma mais clara a formação de conceitos fundamentais para o ensino da disciplina.

E as fontes históricas neste processo? Incorporadas aos elementos dos jogos, as Fontes Históricas podem ser analisadas pelos estudantes em um ambiente lúdico e imersivo. A ludicidade é parte intrínseca dos elementos dos jogos e contribuem de forma decisiva para seu sucesso no ambiente escolar. Mark Prensky (2012, p. 36)

ISSN: 2176 - 1396

defende, que

> A verdadeira revolução da aprendizagem do século XXI é que a forma de aprender [...] está finalmente se livrando das algemas da dor e do sofrimento que a têm acompanhado por tanto tempo. Durante boa parte de nossa vida, a aprendizagem estará, na maioria das vezes, realmente centrada no aprendiz e será *divertida*.

Tal ambiente divertido, ajuda a quebrar com a rigidez acadêmica no trato com as fontes históricas, permitindo realizar esta crítica documental em um ambiente descontraído e motivador.

Porém, ainda é preciso analisar de forma mais efetiva como é possível incorporar as fontes históricas em um jogo para as aulas de História. Aqui o conceito de gamificação é fundamental.

4 GAMIFICAÇÃO, TECNOLOGIA E FONTES HISTÓRICAS

Percebe-se, portanto, que há diferença nos conceitos de jogos e gamificação. Para Eliane Schlemmer (2014, p. 77), escreve que “A gamificação se propõe a criar uma camada de jogo numa aplicação ou produto, no lugar de ser, na origem, um jogo”. Portanto, quando falamos da gamificação estamos pensando na utilização dos elementos dos jogos, que possibilitam dotar com uma “camada de jogo” algo que não era, originalmente um jogo. Tais elementos possuem a capacidade de motivar os jogadores a permanecerem jogando por tempo considerável.

E por que este conceito será essencial neste trabalho? Pois, entende-se que, os professores e professoras de História que dominarem estes elementos dos jogos que são capazes de motivar um jogador, podem aplicá-los para o Ensino de História e motivar seus estudantes nas atividades propostas. E, como o foco desta pesquisa relaciona-se com o uso de fontes históricas, entende-se que a construção de um ambiente de jogo para a análise crítica de fontes históricas é capaz de unir os elementos positivos do uso das fontes, com os elementos positivos do uso dos jogos em sala de aula. Laura Caríssimi e Roberto Radünz (2017, p. 49) indicam que

> A utilização do jogo na sala de aula oportuniza ao aluno a interação social, a 'emoção' que o jogo permite, a investigação, o levantamento das fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica,

> oportunizando o conhecimento significativo e a construção da consciência histórica.

Tendo isso em mente, pode-se unir a metodologia gamificada com o uso de tecnologia digital, para melhor proveito de atividades com fontes históricas.

Apesar de parecer uma relação óbvia, a metodologia gamificada não pressupõe o uso de tecnologia digital, afinal, é possível aplicar esta "camada de jogo" em qualquer atividade analógica. Ainda assim, se optou por incorporar este elemento na discussão deste trabalho, visto que os estudantes estão, cada vez mais, imersos neste mundo digital. Não só, os professores e professoras constantemente incorporam essas tecnologias em seu dia a dia escolar, principalmente depois de pandemia de COVID-19 que, por mais de um ano, tornou o ensino remoto uma realidade no país.

Neste período, uma série de ferramentas digitais foram apresentadas aos professores e incorporadas em diversos níveis nas salas de aula. Ferramentas como o *Padlet*, *Google Forms,* plataformas de encontro virtual, redes sociais e outras tornaram-se cada vez mais comuns na educação.

A introdução dessas tecnologias digitais são uma realidade e tentar navegar contra essa corrente se faz um exercício inútil. Helena Mendonça (2018, p. 107) afirma que "estudos mostram que as sociedades digitais promovem a expansão de epstemologias, nas quais novas habilidades e capacidades são exigidas, considerando novas formas de participação social e profissional que delas emergem." Portanto, não podemos considerar a tecnologia digital como a vilã do aprendizado. E, menos ainda, como a grande heroína e redentora da educação Thierry Karsenti afirma que precisamos lutar "[...] contra a tendência a ver as TICs como uma solução por sua própria natureza. [...], o alto nível de tecnologia não garante *de facto* a sua qualidade e ainda menos a sua pertinência educativa (KARSENTI, 2020, p. 185).

É preciso fazer um exercício de desnaturalização do ambiente virtual. A tecnologia digital não é algo neutro à serviço da melhoria da educação, ou de sua destruição. Tecnologias (e não somente a digital), são feitas por seres humanos, que estão inseridos na sociedade e possuem objetivos e interesses nesta sociedade. Andrew Feenberg (2013, p. 10), analisando a filosofia da tecnologia, escreve que

> Isso significa que a tecnologia é neutra, como acredita o instrumentalismo? Não realmente: as sociedades modernas devem todas objetivar à eficiência nos domínios nos quais aplicam a tecnologia, mas afirmar que eles não

> podem efetivar nenhum outro valor significativo além de eficiência é negligenciar as diferenças óbvias entre eles.

Para Feenberg, sua questão principal é que devemos entender a tecnologia digital de forma profunda e, assim, intervirmos para uma maior democratização dela. Para o propósito deste trabalho, incorporar a tecnologia digital nas aulas de História é uma oportunidade de compreendermos seus propósitos para além de um simples instrumento. E, incorporar esta tecnologia gamificando-a, abre um arco de possibilidades para o professor e a professora problematizarem questões sobre como o saber histórico é produzido através das fontes históricas e até a maneira como as tecnologias digitais são inseridas em nossa sociedade.

Na prática como isso poderia ocorrer? A partir de ferramentas digitais que não são jogos, os professores e professoras de História que dominarem os elementos intrínsecos dos jogos, podem criar, eles mesmos, jogos que incorporem em sua dinâmica a análise de fontes históricas relacionadas ao conteúdo que vai ser lecionado.

Por exemplo: um *Padlet* com diversas fontes históricas, onde os estudantes, divididos em grupos, precisam analisá-las e organizá-las cronologicamente, conquistando pontos ao atingirem algumas metas, tais como a colaboração com os colegas. Um *Google Forms* que permita os estudantes “viajarem” em um período histórico narrado, tomando decisões que os levem para caminhos diferentes na narrativa e, assim, tendo contato com documentos históricos como se estivessem vivenciando a criação deles. As possibilidades são inúmeras e não se limitam ao momento de aplicação do jogo gamificado, repleto de fontes históricas. Sua preparação e as reflexões posteriores abrem possibilidades de diálogo e construção do saber histórico com muito potencial para a sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios dos professores e professoas de História em sala de aula são inúmeros. Devem lidar com estigmas relacionados à disciplinas, muitas vezes expostos em frases como “Para que eu vou estudar algo que já aconteceu?”. Ademais, o acesso à informação está cada vez mais facilitado, possibilitando que os estudantes

ISSN: 2176 - 1396

tenham contato com produtores de conteúdo histórico, não raramente de qualidade dúvidosa, ou mesmo que estão na contramão dos valores e objetivos do Ensino de História.

Assim, este trabalho buscou, brevemente, fazer um levantamento de questões essenciais a respeito do contidiano escolar dos professores e professoas de História. Questões como as possibilidades do uso de fontes históricas como maneira de desnaturalizar o conhecimento histórico, a partir da compreensão de como se produz História. Uso de fontes que também contribuem para que os estudantes tenham uma visão mais crítica do mundo ao seu redor. Também foi analisado os benefícios do uso dos jogos no Ensino de História, como fator motivador e capaz de possibilidar a imersão nos conteúdos trabalhados. Problematizamos o uso da tecnologia digital e pensamos os conceitos de gamificação na educação.

Porém, mais importante que cada um destes elementos em separados, é o entrelaçar dos mesmos. Buscou-se, assim, apresentar a ideia de que os professores e professoras de História que se apropriem dos saberes relacionados aos jogos e seus elementos, da apropriação da tecnologia digital e do uso de fontes históricas na sala de aula, podem inovar suas práticas de ensino. Incorporando esses debates de forma articulada é possível construir um cotidiano escolar motivador para os estudantes, possibilitando contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente, se apoximando, assim, dos objetivos do Ensino da História.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS, 2015.

CARISSIMI, Laura. B.; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História. **Métis: história & cultura**, v. 16, n. 31, p.47-69, 2017.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. 2ª, Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2013. p. 49-66.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KARSENTY, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 181-199.

MATTOS, I. R. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul./dez. 2006.

MENDONÇA, Helena. A.. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 106-128.

PEREIRA, Nilton M. e GIACOMONI, Marcelo. P. Flertando com o Caos: os jogos nos Ensino de História. In. PEREIRA, N. M e GIACOMONI, M. P. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128. 2008.

PRENSKY, Mark. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: *Design* e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SILVA, Marcos A. e FONSECA, Selva G. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33. 2010.

AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alessandra Bueno De Grandi[1]

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição do processo formativo, dos cursos de licenciaturas, no desenvolvimento das competências digitais educacionais de seus alunos. O objetivo é oriundo do seguinte questionamento: como se dá o processo de ensino de competências digitais no ensino superior? O trabalho foi realizado, primeiramente, através de consultas e pesquisas bibliográficas, no segundo momento foi utilizado a análise de conteúdo de planos de curso, das disciplinas identificadas com o teor da pesquisa, nos fluxogramas disponíveis no site da na UESB/Jequié-Ba. Os autores utilizados foram Dias-Trindade (2022, Bates (2017), Gil (2019) entre outros. Os resultados obtidos nesta pesquisa, mostraram que apenas três cursos de licenciatura, da instituição referida, têm disciplinas voltadas para as competências pedagógicas digitais, nos planos de curso analisados e observou-se que elas contemplam algumas áreas de competências propostas pelo DigcompEdu, utilizado como referencia.

Palavras-chave: Competências Digitais. Formação de professores. TDICs.

1 INTRODUÇÃO

A discussão, nos ambientes acadêmicos, sobre competências digitais educacionais se aprofundou durante a pandemia da Covid-19, primeiro pelo uso intensivo que fizemos da comunicação online, e consequentemente dos aparelhos tecnológicos. Mesmo isolados, os processos de sobrevivência básica e de socialização, precisaram ser mantidos, assim as tecnologias digitais passaram a permear cotidianamente nossas vidas, de uma forma mais intensa do que o habitual, uma vez que não eram só as redes sociais, já conhecidas, mas toda uma série de aplicativos e ferramentas, que nos mantiveram conectados ao mundo de forma geral.

Enquanto professora de uma instituição de ensino superior, percebi no desenvolvimento das disciplinas que leciono, durante o ensino remoto emergencial, a importância de pensar as competências digitais e competências digitais em educação, refletir sobre letramento digital, ou melhor, fluência digital, que durante a pandemia, nos permitiram usufruir de uma qualidade de vida melhor, próprio a quem tinha acesso a aparelhos tecnológicos, como celular e computador, e não só, quem sabia como usar estes aparelhos para acessar uma quantidade de aplicativos, de serviços, de ambientes, nunca antes necessários para uma parcela da população. Nessa perspectiva, essas competências foram extremamente importantes, quem tinha

[1] Mestre, UESB, florbi@uesb.edu.br

domínio no manuseio das tecnologias teve um desempenho melhor no seu cotidiano, independente do contexto: educacional, profissional ou social.

Mas onde essas competências digitais necessárias para manusear aparelhos e aplicativos ou para conseguir usufruir de todo potencial que esse universo digital proporciona, deveriam ser obtidas? Na relação entre educação e sociedade, trazendo o professor como mediador do processo de formação dos indivíduos nos mais diversos níveis, entre as várias possibilidades de acesso, o olhar foi para o espaço educacional, assim discutindo a formação do formador, do professor.

E aqui chegamos ao recorte da proposta de pesquisa, tendo sido a questão norteadora: qual a contribuição dos cursos de licenciatura, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / campus de Jequié, no desenvolvimento das competências digitais de seus alunos, futuros professores dos mais diferentes níveis educacionais e modalidades? Ou seja, profissionais esses que terão a responsabilidade de, através de processos diversificados de ensino, em espaços formais e informais de educação, inserir em suas metodologias e conteúdos, no cotidiano da sala de aula, uma formação para o uso responsável e consciente das tecnologias e seus derivados.

Nossos objetivos foram analisar a contribuição do processo formativo, dos cursos de licenciaturas, no desenvolvimento das competências digitais educacionais de seus alunos e averiguar se as disciplinas específicas de educação e tecnologia, e suas variantes, estariam presentes no processo formativo desses alunos.

A proposta metodológica consistiu em analisarmos os fluxogramas dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - campus de Jequié, identificando as disciplinas direcionadas à educação e tecnologias digitais da informação e comunicação, ou educação e formação docente, ou suas variáveis. Posteriormente averiguamos nos planos de curso se efetivamente as ementas, os conteúdos e as metodologias utilizadas estariam possibilitando o desenvolvimento das competências digitais conforme o DigCompEdu (2017), referencial escolhido. Os fluxogramas foram obtidos na página da UESB[2], no catálogo de cursos e os planos de curso foram solicitados por email aos departamentos responsáveis pelo oferecimento das disciplinas. Na sequencia apresentamos a discussão teórica e os resultados da pesquisa.

[2] http://catalogo.uesb.br/cursos

2 AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS

Atualmente, a profissionalidade dos professores tem exigido um contínuo desenvolvimento de competências relacionadas com o chamado conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, que demanda uma compreensão das situações de contexto socioeconómico e político do alunado e do processo de gestão das situações de aprendizagem É preciso também atentar para que “o processo de ensino dos conteúdos curriculares contemplem, sobretudo, técnicas pedagógicas e estratégias didáticas ancoradas na utilização de tecnologias digitais emergentes”, como aponta Dias -Trindade (2022, p.06).

É interessante observar, que muito se discute a respeito da função da escola nos dias atuais, no formato das aulas, da estrutura educacional, que tem se mantido dentro de uma perspectiva conservadora, com a manutenção de conteúdos a partir de disciplinas estanques, de metodologias tradicionais, de um processo avaliativo ainda de mensuração. Nessas discussões damos destaque sobre a importância de se desenvolver e utilizar novas metodologias, recursos tecnológicos disponíveis, aplicativos e ferramentas para trazermos a sala de aula, um universo de conhecimento que está disponível na internet, otimizando o tempo e as experiências dos alunos, que vivenciam cotidianamente a sociedade digital de uma forma mais dinâmica, lúdica, relacionada com seus interesses e contextos sociais.

Neste sentido, a busca por cenários sustentáveis de aprendizagem, termo utilizado por Sara Dias -Trindade (2022), nos leva a refletir sobre a importância de termos ambientes motivadores e criativos, utilizando as ferramentas digitais que fazem parte da vida dos alunos. De acordo com a pesquisadora, em uma sociedade cada vez mais imersa em contextos híbridos, "há que procurar um uso dessa hibridização que proporcione ambientes educativos de qualidade e, sobretudo, onde os jovens que hoje estão imersos numa cultura digital se sintam verdadeiramente integrados” (2022, p. 08).

É importante entender que as tecnologias digitais são um meio e não o fim, o que muda a estética das metodologias, ou seja, é importante saber potencializar as tecnologias para ampliar a qualidade de vida dos indivíduos, porque cada vez mais estamos imersos em uma sociedade digital, como bem coloca Figueiredo (2016, p.20)“[…] o desafio não é […] o de integrar o “digital” na relação ensino-aprendizagem, nem de desenvolver nos jovens competências instrumentais para o “uso” das

ISSN: 2176 - 1396

tecnologias da informação e da comunicação", o desafio consiste que a inserção nesses novos tempos seja culturalmente completa, madura, integrada ao espaço-tempo de cada um.

Mas quais seriam as competências digitais necessárias que o professor deveria possuir enquanto regente ou gestor do espaço escolar nesses moldes? Como se caracterizam essas competências? Em um levantamento sobre as propostas de programas voltados para o desenvolvimento das competências digitais, de diversos organismos europeus, os chamados Referenciais para as competências digitais docentes, Dias -Trindade (2022) elenca e vai analisar algumas propostas de países europeus, como o referencial da UNESCO (de 2008 atualizado em 2011 e posteriormente em 2018), o DigCompEdu e traz também, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira, que em 2019 elaborou sua proposta, além de ter proposto um questionário de avaliação das competências dos professores.

Os Referenciais determinam áreas de competências e conteúdos a serem trabalhados, a partir de níveis, e segundo Fallon (2020, p.10) servem para "orientarem e informarem sobre o design e o conteúdo de um currículo e de um programa, adaptados para profissionais especializados ao contexto em que devem funcionar", não tendo a intenção de fechar a proposta, mas sim de orientar a elaboração. Destes referenciais, temos os modelos conceituais, com uma variada descrição das competências digitais, e em alguns casos, da elaboração de instrumentos de pesquisa que avaliam o nível destas competências entre professores, administradores, alunos e funcionários, para que se possa desenvolver um trabalho para melhorar e ampliar os diferentes estágios que encontram-se a comunidade escolar.

O processo de aprendizagem das competências digitais pode ser avaliado a partir dos elementos encontrados nesses referenciais e modelos, internacionais e nacionais, que discorrem sobre sua importância, seu conteúdo, e seu alcance. As competências digitais podem ser elencadas em algumas categorias como: informação e literacia informacional, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança e resolução de problemas, também está contida na prática pedagógica, na avaliação, na personalização, na curadoria e criação. Podemos observar que não abrangem apenas o saber usar as tecnologias a seu favor em sala de aula, é mais complexo do que isto, o que desmistifica as competências como algo tecnicista.

As competências digitais estão interligadas com termos como alfabetização digital, mais direcionado ao uso das tecnologias, ou ao termo fluência digital, que para

Canchola-González e Morales (2020, p.16) amplia o anterior ressaltando a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, que são necessário para "resolver problemas complejos de manera creativa y autónoma, utilizando diferentes tecnologías en distintos contextos, en momentos determinados y para objetivos específicos". E para desenvolver uma fluência digital ou, como alguns chamam letramento digital é preciso que, no ambiente formal de educação, isso venha a ocorrer, pois o que temos observado é que "os jovens têm vindo a adquirir as suas competências digitais em contextos informais, fora do contexto escolar, o que nos faz repensar nas estratégias a reinventar em contexto educativo" (GIL, 2019, p.11), o que nos leva novamente a questão de que o professor, também precisa ser formado, educado, estimulado, motivado a ter essa fluência digital.

Para o professor, a apropriação dessas competências digitais, necessárias para manter sua fluência digital, vai se dar em diferentes espaços formativos, mas é preciso levar em conta que apenas a experiência não é suficiente para que o indivíduo construa suas competências, é preciso uma combinação com a teoria. Terá assim a possibilidade de elaborar reflexões prático-teóricas, que incluam habilidades técnicas, cognitivas e competências emocionais e sociais. Essa formação profissional inicial, com teoria e prática, deveria acontecer na graduação, não só através de disciplinas específicas, mas também permeando as metodologias e recursos das demais disciplinas, as experiências envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, onde as competências digitais irão possibilitar uma perspectiva pedagógica diferenciada, isto falando da licenciatura, que não pode ser menosprezada.

Para entendermos quais seriam as competências digitais que deveriam permear os currículos das licenciaturas, escolhemos, entre as propostas e projetos descritos por Dias -Trindade (2022), o que foi oriundo da União Européia, o DigCompEdu, desenvolvido pelo Joint Research Centre da União Europeia, através do EU Science Hub, que iniciou-se em 2005, mas foi atualizado em 2016 e 2017, e está sendo revisado desde 2021. O projeto inicialmente tinha como proposta demonstrar a importância do domínio, do letramento / fluência digital dos cidadãos, para utilização no cotidiano social, no contexto de cada um, e posteriormente foi adaptado para a área educacional.

De acordo com Dias -Trindade (2022) o DigComEdu apresenta 6 áreas de conhecimento com 21 competências digitais, que o professor poderia dominar. Estas áreas são 1) Envolvimento Profissional, 2) Tecnologias e Recursos Digitais, 3) Ensino e

Aprendizagem, 4) Avaliação, 5) Capacitação dos Estudantes e 6) Promoção da Competência Digital dos Estudantes.

Essas competências a serem adquiridas / desenvolvidas pelos professores indicam que a formação exigida para os professores precisa ser alterada. Os professores precisam de subsídios para pensar seus métodos de ensino, que por sua vez devem propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para alunos que vivem em uma sociedade baseada no conhecimento, e que vivenciam tecnologias que estão em constante mutação. Trazemos Bates (2017, p.497) para contribuir com a reflexão sobre a importância da formação do professor na sociedade atual e o desenvolvimento de competências digitais específicas, quando diz que não é só aprender a manusear as tecnologias, é compreender que habilidades são desenvolvidas a partir de diferentes mídias, utilizando os diferentes sentidos.

A formação disponibilizada na graduação para licenciados precisa então discutir qual o perfil do professor que cabe a sociedade atual, quais os requisitos específicos de um domínio ou área de conhecimento em particular relacionado aos conteúdos e as práticas que são então necessárias, para transformar a sala de aula, independente do nível escolar em algo realmente significativo para a vida dos alunos.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os cursos de licenciatura têm em seus projetos políticos pedagógicos o delineamento da estrutura do curso, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. O desenvolvimento das competências pedagógicas pode ser contemplado em uma variedade de atividades, inseridas nas mais diversas disciplinas, de forma direta ou de forma transversal, enquanto conteúdo, metodologia, recurso, enfim inúmeras possibilidades onde a fluência digital pode ser proposta. Lembrando que as competências pedagógicas educacionais, para o professor, devem ser ampliadas por todo o processo laboral, em formações continuadas e/ou no cotidiano de vida de cada, mas neste momento da pesquisa o foco eram as disciplinas.

Os cursos de licenciatura na UESB de Jequié, são os seguintes: Pedagogia, Letras, Teatro, Dança, Matemática, Química, Biologia e Educação Física. No site da instituição é possível encontrar os Projetos políticos pedagógicos, os fluxogramas, as disciplinas e suas ementas. Os planos de curso não estão disponíveis, mas é possível solicitar aos departamentos, que por email, retornam os dados requeridos. Este foi o

procedimento, uma vez identificadas as disciplinas com o teor pesquisado, que tivessem adesão ao conteúdo voltado para educação e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e/ou, competências digitais educacionais.

Após o levantamento dos fluxogramas, buscamos as disciplinas que contivessem em seus nomes termos como educação, tecnologias, informática, formação, e outras que pudessem indicar que o conteúdo versace para uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais, competências digitais educacionais e o processo de ensino e aprendizagem. Apenas os cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, Química e Educação física apresentavam alguma/s disciplinas específicas, e destas a maioria das disciplinas que encontramos são de caráter optativo, que nunca foram oferecidas, portanto não haviam planos de curso. Poderíamos ter nos focado nas ementas, mas o planejamento de uma disciplina é maior do que o conteúdo indicado, todos os elementos contidos em um plano de curso propiciam o delineamento da proposta da mesma.

Os cursos de Letras, Teatro e Dança não têm disciplinas voltadas para a formação de competências digitais pedagógicas, o que não significa que as demais disciplinas formativas, em algum momento, não trabalhem com as TDIC ou com as competências digitais, mas como não é nosso foco, não fizemos essa análise. Das disciplinas constantes nos fluxogramas, as optativas em Biologia, Matemática, Educação física, Pedagogia e Química, não possuem plano de curso, ou seja, até o momento, não foram oferecidas.

É importante observar que o não oferecimento de disciplinas que desenvolvam as competências digitais, o letramento ou a fluência digital é tão significativo como a não solicitação das optativas, temos aí um rol de futuros docentes, que vão precisar de formação continuada formal ou informal, posterior a graduação, para poder utilizar as tecnologias, a internet, as novas metodologias, a seu favor, seja enquanto professores regentes seja como gestores.

Em relação às disciplinas ofertadas, o levantamento das ementas apresenta conteúdos diversos, mas em sintonia com a área de formação de cada curso. É importante levar em consideração que as ementas são elaboradas em um determinado contexto histórico, e que o professor não pode mudar a ementa para a composição de seu plano de curso, os demais elementos como metodologia, bibliografia, recursos e avaliação podem sofrer modificações a critério do mesmo. Assim, alguns termos e palavras, ou até mesmo descrição de softwares utilizados

podem no corpo do plano de aula serem alterados, outros recursos ou aplicativos ou ferramentas serem acrescentados.

Analisando essas ementas sob a proposta das áreas de competência digital do DigcompEdu, poderíamos dizer que nenhuma das quatro disciplinas trabalha com a área de *Avaliação*, ou seja, "concretamente na forma como são usadas as tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes (DIAS-TRINDADE, 2022, p.36)".

Sobre as competências *Capacitação dos Estudantes e Promoção da Competência Digital dos Estudantes*, subentende-se que ao se propor trazer uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais e de softwares no ensino e na pesquisa, os estudantes acabem utilizando esse conteúdo no desenvolvimento de seus trabalhos enquanto acadêmicos, ainda que apenas a disciplina do curso de pedagogia, Educação, tecnologias da informação e comunicação, contemple uma discussão sobre as "*implicações pedagógicas e sociais desse uso*" atendendo a questão de usar "tecnologias digitais de forma criativa e responsável (DIAS-TRINDADE, 2022, p.37)" .

Em relação as competências *Tecnologias e recursos digitais e Ensino e aprendizagem*, a ementa de Informática aplicada ao ensino da matemática I, traz um conteúdo interessante, que é a "*Construção de Ambientes de Ensino*", que tanto pode ser ampliada para a construção de ambientes online enquanto um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como ambientes de ensino através de recursos digitais, não necessariamente online. Uma riqueza, levando em consideração que durante a pandemia, foi através destes ambientes, que a educação conseguiu manter-se ativa, ou seja, graças "à capacidade de os usar, partilhar e proteger (DIAS-TRINDADE, 2022, p.36)".

Quando analisamos o item 'Objetivos' contidos nos planos de curso, observamos que nos cursos de matemática e química temos objetivo geral, focando no histórico da informática e a área específica, e em pedagogia entre o objetivo geral e específicos, o conteúdo abrange a sociedade e o contexto em que o curso, os alunos estão inseridos, a relação das tecnologias com a educação, a compreensão da discussão e conceituação de elementos que permeias as tecnologias.

Os objetivos da disciplina Informática aplicada ao ensino da matemática pretende "*Realizar discussão sobre o uso da Informática na Educação e no Ensino da Matemática*" e também "*Entender o funcionamento da Internet e como utilizá-la como*

fonte de Pesquisa e Ferramenta na Educação/Ensino". Estes objetivos, com uma grafia aproximada, também estão nos objetivos da disciplina Informática na Educação, e percebe-se um direcionamento mais técnico para o uso da informática, as tecnologias como recursos, não há objetivos que contemplem criatividade, colaboração, sociedade, termos que ampliam o uso da informática na educação.

Os objetivos da disciplina Educação, tecnologias da informação e comunicação, do curso de pedagogia tem um viés diferente das anteriores, trazendo a sociedade antes das tecnologias, inserindo estas no contexto de possibilidade de transformação, como pode ser observado já no objetivo geral "*Compreender a configuração da sociedade contemporânea, a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, e suas implicações na dinâmica social*".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudar as competências digitais no processo de formação de professores dos cursos de licenciatura da UESB de Jequié, partem da necessidade de entender como isto vem acontecendo. Compreender o alcance das competências digitais educacionais faz com que ampliemos nossos pontos de vistas, fugindo de uma concepção tecnicista, de uma formação para o uso das tecnologias enquanto recurso para o ensino e aprendizagem. Fica claro no referencial teórico utilizado que as competências digitais educacionais, possibilitam aos docentes ensinar, mediar, gestar com as tecnologias digitais de informação e comunicação, entendendo o contexto dos alunos, trazendo metodologias adequadas a cada conteúdo, frente a uma proposta de transformação social, de amplitude de qualidade de vida.

O que encontramos foi um cenário crítico, onde de oito cursos de licenciatura, apenas três trazem uma disciplina, cada, voltada para a Informática na educação ou Educação e TICs. Nos planos de cursos dessas disciplinas, observamos nas ementas, que várias áreas de competências são atendidas, mas quando vamos para os objetivos fica mais claro que as áreas de exatas têm uma compreensão mais fechada do conteúdo, uma utilização mais instrumental. Na disciplina do curso de pedagogia, tanto na ementa como nos objetivos percebe-se uma discussão envolvendo as tecnologias, o processo de ensino através das TDICs inserido no contexto social, trazendo as áreas das competências digitais que envolvem desenvolvimento

profissional, ensino e pesquisa, promoção da competência digital dos estudantes e tecnologias e recursos digitais.

A ausência de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de competências digitais na educação nos cursos de licenciatura significa uma formação deficitária, visto que estamos inseridos em uma sociedade em que a comunicação e a informação permeiam nosso cotidiano, em que as metodologias de ensino e o processo avaliativo precisam urgentemente serem repensados. Sugerimos, que outras pesquisas possam ampliar a análise realizada, se estendendo para as demais disciplinas e para a pesquisa e a extensão desses cursos. Como a formação universitária se baseia no tripé ensino-pesquisa-extensão, e as competências digitais educacionais permeiam outros espaços formativos podemos ter algumas surpresas.

REFERÊNCIAS

BATES, T. **Educar na era digital** [livro eletrônico] : design, ensino e aprendizagem. [tradução João Mattar]. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf

CANCHOLA-GONZÁLEZ, José A.; MORALES, Leonardo D. G. El concepto de fluidez digital: una revisión sistemática de literatura 2010-2020. **Texto Livre:** Linguagem e Tecnologia, vol. 13, núm. 3, pp. 25-46, 2020. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5771/577165121003/html/.

DIAS-TRINDADE, S. **Educação digital: Competências digitais na educação**. 2022. Curso de Especialização em Educação Digital. UNEB. E-book. Disponível em: https://posunead.uneb.br/pluginfile.php/46586/mod_resource/content/1/ddigital/docs/e-book.pdf

FALLOON, G. From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. **Education Technology Research and Development**, v. 68, 2020, p. 2449- 2472. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09767-4

FIGUEIREDO, A. D. Por uma escola com futuro… para além do digital. **Nova Ágora**, v. 5, 2016, p. 19-21.

GIL, H. A Literacia Digital e as Competências Digitais para a Infoinclusão: por uma inclusão digital e social dos mais idosos. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning,** Volume 2, Número 1, Março 2019. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/22058

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO HÍBRIDO NO MODELO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO POSSIBILIDADE DE ESPERANÇAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA

Anderlise Vaz Ortiz Borges[1]

Andreia Sias Rodrigues[2]

RESUMO

O tema educação financeira tem recebido grande destaque nos últimos anos. Pela preocupação quanto ao grau de endividamento do país, inserir o ensino da educação financeira é proposta no eixo que foi incluído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), do ensino infantil e fundamental como disciplina transversal, presente em diversos componentes curriculares, passando a ser obrigatória a partir de 2020. Nesse âmbito, o presente trabalho propõe criar uma sequência didática direcionada a professores dos anos iniciais. Este estudo dará origem a um produto educacional e iniciou-se com a seguinte questão de pesquisa: Como configurar um espaço de convivência capaz de possibilitar conhecimentos de educação financeira de forma lúdica e ativa para crianças dos anos iniciais? O objetivo do estudo é a elaboração de um produto educacional contendo uma sequência didática para proporcionar conhecimentos de educação financeira para crianças dos anos iniciais de forma lúdica e ativa por meio do modelo de ensino híbrido de rotação por estações. A partir da elaboração do produto educacional, espera-se proporcionar esses conhecimentos de forma aprazível e colaborativa, bem como salientar a importância da Educação Financeira. A metodologia possui abordagem qualitativa, configurando-se em uma pesquisa do tipo intervenção-pedagógica (Damiani, et al, 2013), utilizando o ensino híbrido para combinar atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A pesquisa articula o ensino de uma área considerada exata, com as relações, reflexões e integração dos estudantes, sua família e da prática pedagógica dos educadores, demonstrando, assim, que não existem áreas duras, existem são áreas que se conectam e que podem ter apoio pedagógico nas perturbações e no emocionar de MATURANA (2004), e no esperançar de Paulo Freire (1992). Como resultados, aplicamos a proposta de produto educacional e registramos o aprendizado da educação financeira na escola pública, de modo a incentivar os estudantes quanto a uma postura crítica e consciente frente aos eventos financeiros que irão se deparar na vida adulta.

Palavras-chave: Educação Financeira. BNCC. Sequência Didática. Ensino Híbrido. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de divulgar um produto educacional que está em processo de construção, em fase de aplicação, desenvolvido como parte integrante

[1] Mestranda, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, anderliseortiz@gmail.com.
[2] Doutora em Ciências da Computação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, andreiarodrigues@ifsul.edu.br.

da dissertação de Mestrado Profissional em Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação – PPGCITED, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Visconde da Graça (CaVG), Pelotas, RS, Brasil. O objetivo do estudo é a elaboração de um produto educacional contendo uma sequência didática para proporcionar conhecimentos de educação financeira para crianças dos anos iniciais de forma lúdica e ativa por meio do modelo de ensino híbrido de rotação por estações.

A educação financeira é uma habilidade essencial para o sucesso na vida adulta. Ensinar crianças sobre o valor do dinheiro, a importância da economia e o desenvolvimento de hábitos psicológicos saudáveis desde cedo é uma forma de capacitá-las para tomar decisões conscientes e responsáveis no futuro. Neste contexto, o conceito de Paulo Freire, conhecido como "esperançar", oferece uma base sólida para a educação financeira nos anos iniciais. A esperança valoriza o potencial transformador da educação, buscando empoderar os estudantes para que se tornem agentes ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário. Neste trabalho, exploraremos como a educação financeira pode se beneficiar dos princípios da esperança de Paulo Freire (1992), da metodologia ativa e seus recursos, do modelo de ensino híbrido rotação por estações e do emocionar de Humberto Maturana (2004).

Ao criar uma sequência didática que visa contemplar estudos da educação financeira na infância, esperamos que ela venha auxiliar professores que dela fizerem uso, possibilitando a base do aprendizado do tema antes da obrigatoriedade do mesmo de forma lúdica, ativa, criativa e atrativa, bem como, salientando a importância do estudo do tema na infância, a fim de contemplar o nosso objetivo.

A educação financeira nos anos iniciais deve promover as experiências pessoais das crianças. Isso significa que os educadores podem explorar as diferentes realidades financeiras presentes na sala de aula, promovendo uma compreensão de que cada criança possui uma história única. Ao permitir que os estudantes compartilhem suas perspectivas e opiniões sobre dinheiro e finanças, eles se tornam coautores do processo de aprendizagem, construindo conhecimento de forma colaborativa. Nesta proposta, sugerimos a utilização do ensino híbrido no modelo rotação por estações para facilitar este processo.

O diálogo é uma ferramenta poderosa para promover a reflexão crítica sobre questões financeiras. Através do diálogo, as crianças podem explorar as relações de

poder presentes no mundo financeiro, compreendendo as desigualdades e injustiças que existem. Essa abordagem voltada para o emocionar (MATURANA, 2004), permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre o sistema financeiro e sobre suas vivências, ao mesmo tempo em que são encorajados a buscar soluções para essas questões, por meio de cada atividade desenvolvida nos encontros propostos utilizando metodologias ativas no modelo de ensino híbrido rotação por estações para a construção dessa sequência didática.

2 CONHECENDO O ENSINO HÍBRIDO NO MODELO ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Conceitualmente, o Ensino Híbrido (*Blended Learning),* concerne a uma combinação de meios pelos quais se aprende, a uma integração de todos os espaços e tempos. Esta modalidade de ensino segue uma tendência de mudança e precisa ser entendida, não como modismo na educação, mas como um importante aliado ao ensino. É uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015).

O objetivo é que os modelos de ensino se complementem e promovam uma aprendizagem mais eficiente, personalizada e motivadora. O estudante tem acesso aos materiais em vários outros espaços, diferentes ambientes e situações, propiciando uma aprendizagem colaborativa e por serem diferentes entre si, podem tornar mais dinâmicas as atividades escolares.

Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido (on-line e off-line), que ocorre dentro da escola. É uma metodologia baseada em criar diferentes ambientes dentro da sala de aula, permitindo que os estudantes abordem determinado conteúdo de diferentes maneiras.

Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015):

> Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

Geralmente, é organizado na sala de aula, com a divisão das estações ao longo do espaço disponível e pelo menos uma delas, deverá ser on-line.

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), a Educação sempre foi um conjunto de vários espaços, tempos, exercícios, pessoas, entre outros meios, e com a tecnologia fica mais claro entender esse procedimento de ensino.

Na perspectiva da Rotação por Estações de Aprendizagem, deverá ser criada uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Esse circuito será organizado em estações, e cada uma delas deve propor uma atividade diferente sobre um mesmo tema central e ao menos uma das estações deve incluir alguma tecnologia digital. Por conseguinte, a compreensão sobre essa distinção envolve o planejamento, a organização do espaço, do ambiente, do mobiliário bem como prever a interação entre os estudantes por meio de dinâmicas de grupos ou atividades individuais, e é isso que fizemos para facilitar os estudos de educação financeira com as crianças.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pedagogicamente, o trabalho de Educação Financeira que temos visto nas escolas é o de o tema estar sendo trabalhado na matemática, como reconhecimento de moeda, de grandezas e medidas, por exemplo. A temática, trabalhada de forma transversal, agrega outros conceitos, inclusive, na nossa proposta, chamamos a atenção a outro viés, que é a questão emocional, de consumo, de conhecimento do orçamento de casa, se distinguindo apenas das habilidades matemáticas que mais apareciam na BNCC.

Destarte, é dever da escola contribuir para o crescimento dos estudantes de forma integral, possibilitando que se desenvolvam conscientes do seu papel na sociedade. A educação tem a potência de ser multiplicadora nas famílias dos estudantes.

Segundo D’Aquino (2008, p.10):

> Educar não é tarefa fácil. Sobretudo quando se trata de educar num cenário em que a ética do consumo, as rápidas transformações dos vínculos familiares e a novidade de viver num ambiente de economia estável se juntam para nos confundir. Todavia, mesmo difícil, cansativa e tantas vezes desnorteadora, a aventura de proteger, formar e emancipar alguém a quem se quer tão bem não tem paralelo em prazer e amor. Ensinar os filhos a lidar com o dinheiro é parte fundamental nesse processo.

Perrenoud (2000) anuncia que a participação dos pais é uma das competências para ensinar:

ISSN: 2176 - 1396

> [...] seja qual for sua pedagogia, um professor precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela, pelo menos globalmente, em nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem. Essa necessidade é, sem dúvida, maior do lado das pedagogias novas, porque incitam mais, por razões ideológicas, mas também didáticas, a mobilizar e envolver os pais. (PERRENOUD, 2000. p. 120).

Dialogando com Perrenoud, percebemos que o cuidado em aproximar a família do aprendizado escolar, gera crescimento para todos os envolvidos.

Se, aliado à conscientização sobre o tema, viabilizarmos esta aprendizagem de forma lúdica, quebrando barreiras e pré-conceitos, estaremos contribuindo para um processo de crescimento integral. As tecnologias e metodologias ativas presentes nos processos educativos proporcionam a aproximação com os estudantes e contribuem para uma aprendizagem aprazível, envolvente e que considere os diversos ritmos e perfis de aprendizagem.

Segundo Pierre Lévy,

> a educação é a primeira fase de criação da inteligência do indivíduo. É importante direcionar a sociedade para ambientes que reflitam sobre o progresso das novas tecnologias, a virtualização da informação que se encontra em andamento e a mutação global da civilização que dela resulta. Com as novas formas de Gestão Escolar direcionada às transformações na relação com o saber, "[...] as questões relativas à educação e formação aliadas com as novas tecnologias da Educação, pode a sociedade organizar-se para o desenvolvimento sem medo ou constrangimento" (LÉVY, 2007, p. 17).

Ademais, unir tecnologia, educação financeira e a aproximação das instituições sociais, escola e família compreende uma proposta de pesquisa que percebe o estudante como sujeito ativo tanto em suas aprendizagens como em sua participação no seio familiar. Já nos dizia Humberto Maturana (2004), que a interação e a convivência nos colocam no lugar de ver o outro como legítimo outro nesta convivência.

> (...) nossos 'pontos cegos' cognitivos são continuamente renovados e não vemos que não vemos, não percebemos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, quando somos bruscamente transportados a um meio cultural diferente -, e nos permitimos refletir, é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que consideramos como garantidas (Maturana e Varela, 2005, p. 264).

A pesquisa articula o ensino de uma área considerada exata, com as relações, reflexões e integração dos estudantes, sua família e da prática pedagógica dos educadores, demonstrando, assim, que não existem áreas duras, existem são áreas que se conectam e que fazem parte das perturbações e do emocionar (MATURANA, 2004), envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

ISSN: 2176 - 1396

Para Paulo Freire:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992).

Esperança na escola pública é preciso e a abordagem da esperança proposta por Paulo Freire enfatiza a transformação social por meio da conscientização e ação coletiva. Ao unir esses elementos, é possível promover uma educação financeira que capacite as crianças a lidar com as demandas do mundo atual e construir um futuro próspero.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), a Educação sempre foi um conjunto de vários espaços, tempos, exercícios, pessoas, entre outros meios, e, com a tecnologia, fica mais claro entender esse procedimento de ensino. Alinhados a essa temática, a educação financeira está proposta no eixo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018), como disciplina transversal, presente, portanto, em diversos componentes curriculares, passando a ser obrigatória a partir de 2020. Assim, estas atividades não são restritas à área da matemática, mas interdisciplinares, pois envolvem ética, preservação da natureza, cidadania, críticas às formas de marketing voltadas para o consumo e responsabilidade no ato de consumir (PREGARDIER, 2015).

A Educação Financeira, quando trabalhada na escola, proporciona que saibamos, desde cedo, usar o nosso dinheiro de forma consciente, proporcionando que possamos conhecer as implicações das decisões que tomamos e tenhamos uma atitude equilibrada.

4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA – OS ENCONTROS

A proposta foi realizada em quatro encontros com o público-alvo contendo vinte e oito estudantes do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Para que as crianças entendessem a proposta do ensino híbrido no modelo rotação por estações, criamos dentro da sala de aula estações de trem, da qual embarcando em um trenzinho, eles viajavam, desembarcando na estação do seu

interesse para que assim pudessem realizar as atividades propostas ao estudo da educação financeira.

Os encontros foram aplicados e desenvolvidos da seguinte maneira:

Quadro 1 – Organização dos encontros

Encontros	Atividades nas Estações	Duração
Primeiro	Recepção aos estudantes, integração e identificação de conhecimentos prévios. Jogo da Mesada. Registros por meio de desenhos e escritas.	4h/a
Segundo	Poupar através de continhas. Leitura de gibis, hora do conto, atividades impressas, atividades com uso de tecnologias – palavras cruzadas.	4h/a
Terceiro	Negociação e manuseio do dinheiro (compra, troco, lucro). Pintou problema, hora de negociar, fato ou fake.	4h/a
Quarto	Gastos fixos familiares, receitas e despesas e a importância da conscientização do uso do dinheiro. Problematizando e solucionando, confecção de cofrinho, vídeo interativo e nuvem de palavras.	4h/a

Fonte: própria da autora

Todas as atividades foram realizadas de forma prática e prazerosa pelas crianças, com auxílio da professora sempre que solicitada. Algumas atividades, os pais ou responsáveis participaram de forma ativa, desenvolvendo as mesmas em suas residências, enviando devolutivas entregues pelos estudantes à professora no próximo encontro.

Ao término de cada encontro, as crianças se mostravam dispostas para continuar com as atividades, perguntavam quando seria o próximo e assim, observamos que a prática foi proposta de forma atrativa, ensinando, aprendendo, brincando e trocando vivências que contribuíram com os estudos de educação financeira.

Figura 1 – Atividades nas Estações - Prática Pedagógica

Fonte: própria da autora

Na Figura 1, podemos observar o trem em que as crianças embarcavam para desenvolver as atividades e algumas das estações construídas dentro da sala de aula.

Todo o material utilizado, atividades, jogos, links, serão disponibilizados na sequência didática que culminará no produto educacional.

5. RESULTADOS

Os dados obtidos por meio de observação e registros estão sendo analisados qualitativamente, tomando por base a obra de Yin (2016). Os registros ocorreram por forma de observação, diário de bordo da professora pesquisadora e atividades desenvolvidas pelas crianças.

No primeiro encontro, ao longo do desenvolvimento das atividades, foram registradas as reflexões dos estudantes com relação a poupar, saber administrar o dinheiro e usá-lo com sabedoria, bem como manusear o mesmo e dar troco, por meio do jogo da mesada. Ao final das atividades propostas, os estudantes registraram os conhecimentos que adquiriram por meio de desenhos ou escritas, destacando o que mais aprenderam.

No segundo encontro, colocando em prática as nossas estações, os estudantes desenvolveram atividades on-line, com uso de Chromebooks, realizando palavras cruzadas relacionadas ao tema, estação dos gibis, fazendo leituras diversas sobre a educação financeira na vida das crianças e trocando ideias com os colegas, desenvolveram cálculos matemáticos que chamavam atenção para a importância de poupar. Neste encontro, foi disponibilizado a cada aluno um livro para realizarem a leitura com os pais e trazerem suas observações no próximo encontro.

No terceiro encontro, em uma das estações, os estudantes retiravam de uma latinha intitulada “pintou problema”, questões matemáticas para solucionarem e através dos cálculos, analisavam as situações e se posicionavam quanto à negociação e o manuseio do dinheiro. Aprendemos a negociar através de um minimercado montado em uma das estações, da qual foi possível realizar compras que precisariam fazer no dia-a-dia. Para isso, usaram e administraram uma mesada fictícia. Na estação da tecnologia, usando os recursos do Software Nearpod, com questões pré-determinadas, observaram várias situações e desenhos, da qual

indicaram se os mesmos eram fato ou fake, registrando assim os conhecimentos adquiridos no decorrer dos encontros.

No quarto e último encontro, trabalhamos com os gastos fixos da família, realizando uma atividade bem representativa da vida real, da qual preenchiam uma planilha com os gastos que consideraram terem em casa e diminuíam esses com o salário da tabela, observando se estavam gastando muito ou não e decidindo o que faziam com o dinheiro que restava, se gastavam com algo ou se valia a pena poupar. Confeccionaram um cofrinho para levar para casa e ali juntar um dinheiro para realizar seus sonhos. Na estação on-line, trabalhamos a partir de um vídeo sobre educação financeira, do qual iam respondendo questões interativas que apareciam no decorrer do vídeo e ao acertar, liberavam a continuidade da atividade. Por fim, registramos o que aprendemos em uma grande nuvem de palavras, compartilhada com a turma.

Todos os encontros ocorreram em sequência, sem nenhum contratempo, dentro do tempo programado.

Resumidamente, essas atividades nos demonstraram como é importante a prática da educação financeira na infância, pois as crianças aprendem desde pequenos a lidar melhor com os recursos disponíveis, desenvolvendo ao longo dos anos mais planejamento e organização, reponsabilidade, autocontrole e independência para a sua vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que com as atividades podemos contribuir para aproximar os estudantes da realidade do mercado financeiro, para que possam entender o comportamento do dinheiro no tempo e organizar suas finanças.

Os impactos esperados com o desenvolvimento deste produto educacional é o de colocar à disposição de professores dos anos iniciais do ensino fundamental uma Sequência Didática para que possam trabalhar com a Educação Financeira de forma lúdica e com ferramentas diversificadas, aproveitando as vantagens do ensino híbrido; que o estudo seja percebido como importante aliado na vida das pessoas desde a infância, trazendo benefícios para a vida adulta.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância da educação financeira na infância e propõe a utilização do ensino híbrido no modelo de rotação

por estações, como uma possibilidade para promover a conscientização e a ação coletiva em relação às finanças desde cedo. Por meio dessa integração, na prática, as crianças podem adquirir habilidades financeiras essenciais, tomar decisões responsáveis e participar ativamente na construção de um futuro financeiramente sustentável.

Utilizar o esperançar, o emocionar e as tecnologias, integra, diversifica e facilita o processo. A criança precisa apoderar-se de conhecimentos para que consiga estar segura das suas ações futuras. É isso o que “esperançamos”!

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. NETO. Adolfo. TREVISANI. Fernando. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: 2018.

D’AQUINO. Cássia de. **Educação Financeira.** Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel,Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 6. Ed. São Paulo: Ed.34, 2007.

MATURANA, H.; VARELA, F. 2005. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. 1.ed. São Paulo: Palas Athena, 2004. 264p.

PERRENOUD, Philippe. **As 10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PREGARDIER, Ana. **Educação financeira. Jogos para sala de aula:** a abordagem lúdico vivencial de formação de hábitos. Porto Alegre: Intus Forma/AGE, 2015.

YIN, Robert k. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaisa Rodbard Mileo[1]

Ricardo Antunes de Sá[2]

RESUMO

O presente artigo retrata pesquisa que procurou retratar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em relação ao uso de dispositivos digitais para as aulas remotas no período da pandemia do Covid-19. A pesquisa de abordagem qualitativa se inscreve num quadro de investigação no campo da educação como uma pesquisa ação colaborativa de formação para o uso das tecnologias digitais com professores que atuam na Educação Infantil. Os procedimentos utilizados no presente estudo foram: a revisão de literatura na fase exploratória, a aplicação do questionário diagnóstico, a realização da formação colaborativa, análise dos planos de aula e observação das aulas aplicadas pelas professoras participantes com aplicação de questionário pós- formação para identificar se os objetivos da formação foram atingidos. A base teórica compreende os seguintes autores. Santos e Sá (2022), Endlich e Sá (2017), Moran (2006), Masetto (2006), Dias (2016), Kenski (2003), Moreira e Schlemmer (2020), entre outros. Para a análise de conteúdo da tríade uso – apropriação – integração, inspirada utilizou-se Araújo (2015) que visou compreender cada um dos conceitos elegidos e identificar a relação entre eles e o efeito que cada uma das partes dessa tríade causa no contexto do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. A formação colaborativa foi uma estratégia investigativa fundamental para que ocorressem discussões sobre a temática entre os professores participantes da pesquisa. Após os encontros realizados na formação colaborativa, a análise dos planos de aula dos participantes da pesquisa e a observação das aulas, conclui-se que apenas uma das três participantes conseguiu atingir as três etapas da tríade uso – apropriação – integração.

Palavras-chave: Formação colaborativa. Professores. Tecnologias digitais. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução da internet e o avanço das tecnologias digitais vivenciamos o que Castells (2002) chama de Sociedade da Informação e podemos ainda dizer que nos encontramos imersos na Cibercultura (LEVY, 1999). Neste contexto, Libâneo (2001) salienta que a transformação geral da sociedade e os impactos gerados pelo advento das tecnologias digitais refletem também no ambiente escolar.

[1] Mestre em Educação. Colégio Nossa Senhora de Sion E-mail: thaisamileo@hotmail.com
[2] Pós-Doutor em Educação, UFPR. E-mail: antunesdesa@gmail.com

Desde as últimas décadas as crianças já nascem inseridas no mundo digital e encontram-se em contato com diferentes dispositivos eletrônicos desde muito cedo, portanto, inserir as tecnologias digitais no campo da educação já é uma realidade presente nas escolas e traz influências em toda cultura escolar.

No início do ano de 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia do Covid - 19 que se manteve com restrições severas de segurança para a saúde até meados de 2021, em meio aos protocolos indicados pelos órgãos de saúde para conter o avanço da doença, a rotina escolar foi transferida para o ensino remoto. Os professores passaram a dar aulas em frente aos computadores, gravando vídeos visando manter o contato com os seus alunos e fazendo com que estes estivessem entretidos. No entanto, no retorno às atividades presenciais, as tecnologias digitais permaneceram bastante presentes no dia a dia escolar. Diante das adversidades vivenciadas e para que ocorra um avanço relacionado a esse contexto, é essencial que já feita uma leitura crítica da realidade perpassando também pela formação de professores para o uso das tecnologias e mídias digitais PRETTO (2017 apud MORAES, 2020).

Para Santos e Sá (2022, p.290) “não há como desenvolver um trabalho com as tecnologia e mídias digitais (TMSs) sem existir uma infraestrutura adequada, principalmente nas unidades educacionais”. Por outro lado, Araújo e Sá (2021, p.174) afirma que a formação continuada precisa levar os professores a “compreenderem o que, como, por quê e para quê (IMBERNÓN, 1998) integrar as tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica”.

Perante o exposto, torna-se evidente que a formação de professores para o uso das tecnologias digitais é um dos desafios, sendo importante que os professores compreendam as diferentes possibilidades do uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica (ALMEIDA e VALENTE, 2011).

Baseadas nas vivências dos pesquisadores com alunos de diferentes faixas etárias durante as aulas remotas no período de pandemia, mas se tratando principalmente de alunos da Educação Infantil, tornou-se necessário questionar: Como os professores da Educação Infantil estariam utilizando as tecnologias digitais em sua prática pedagógica?

A partir deste questionamento e do contexto apresentado anteriormente, a pesquisa visou identificar a necessidade de qualificação dos professores de Educação Infantil para utilizarem, apropriarem-se e integrarem as tecnologias digitais em sua

prática pedagógica. Dentro do processo investigativo, desenvolveu-se uma revisão de literatura na fase exploratória e, na sequência, a aplicação de questionário diagnóstico. A partir daí, elaborou-se uma formação colaborativa para o uso das tecnologias digitais voltada para professores que atuavam na Educação Infantil. O objetivo geral do estudo foi desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa de formação para o uso das tecnologias digitais com professores que atuam na Educação Infantil. Tinha como objetivos específicos: Estudar o uso das tecnologias digitais por parte dos professores que atuam na Educação Infantil; identificar dispositivos digitais gratuitos disponíveis para o uso dos professores que atuam na Educação Infantil; aplicar uma formação colaborativa para o uso das tecnologias digitais para docentes que atuam na Educação Infantil; avaliar os resultados da formação colaborativa para o uso das tecnologias digitais proposta aos professores da Educação Infantil.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) salientam que “as relações [...] pedagógicas contemporâneas têm sofrido grandes transformações impulsionadas pela apropriação de diferentes tecnologias digitais” e isso torna-se evidente no ambiente escolar quando se percebe que os dispositivos digitais se encontram ao lado dos demais materiais escolares. Nesse cenário, Kenski (2003, p. 52) afirma que as “atuais tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais”. Logo entende-se que as transformações oriundas dos avanços tecnológicos desempenham um papel definitivo nessa “nova realidade” que vive a cultura escolar dentro da era da informação. Conforme aponta Dias (2016, p.441) “o espaço escolar é [...] um dos lugares que têm sido fortemente impactados pelo avanço da cultura digital”.

Junto com a utilização das tecnologias digitais - que colaboram de forma significativa no processo ensino-aprendizagem, é necessária uma mudança na postura do professor para conseguir inserir os dispositivos digitais em sala de aula, nesse viés Moran (2006, p.32) assegura que: “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias”. Para que realmente ocorra a mudança na postura do professor e com isso a (re) significação da prática pedagógica os docentes precisam conhecer e se apropriar da gama de dispositivos digitais disponíveis atualmente. Endlich e Sá (2017, p. 272) afirmam que o uso das tecnologias

digitais “apresenta-se como um dos grandes desafios para as organizações escolares [...] para que se configure um processo de (re) significação do trabalho pedagógico escolar sistematizado”.

Como indicado anteriormente e baseados em autores como: Santos e Sá (2022), Endlich e Sá (2017), Moran (2006), Masetto (2006), Dias (2016), Kenski (2003), Moreira e Schlemmer (2020), entre outros, entende-se que os professores, ao utilizar as tecnologias digitais, precisam dominar os dispositivos digitais disponíveis para atingir os objetivos pedagógicos, mas também ter um novo olhar para suas práticas pedagógicas.

3 METODOLOGIA

O foco central desta investigação foi uma pesquisa-ação colaborativa por meio da aplicação de uma formação colaborativa sob o princípio básico de participação das docentes na pesquisa, enquanto colaboradoras e coprodutoras de conhecimentos. Thiollent (2008, p.14 apud Knechtel, 2014, p.150) aponta que “a pesquisa-ação é um tipo de investigação [...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos”. A escolha por esse método de pesquisa se deu pelo fato de um dos pesquisadores estar inserido diretamente no local de pesquisa. Em ter-se deparado com as dificuldades encontradas para o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica e, então, optar por investigar e compartilhar os conhecimentos com os demais docentes do colégio.

Os procedimentos utilizados no presente estudo foram: a revisão de literatura na fase exploratória, a aplicação do questionário diagnóstico, a realização da formação colaborativa, análise dos planos de aula e observação das aulas aplicadas pelas professoras participantes, e aplicação do questionário pós- formação para identificar se os objetivos da formação foram atingidos.

A base teórica compreende os seguintes autores: Santos e Sá (2022), Endlich e Sá (2017), Moran (2006), Masetto (2006), Dias (2016), Kenski (2003), Moreira e Schlemmer (2020), entre outros Para a análise de conteúdo da tríade uso – apropriação – integração, inspirada utilizou-se Araújo (2015) que visou compreender cada um dos conceitos elegidos e identificar a relação entre eles e o efeito que cada uma das partes dessa tríade causa no contexto do uso das tecnologias digitais na

ISSN: 2176 - 1396

prática pedagógica.

O programa de formação colaborativa foi implementado visando a tríade uso – apropriação – integração das tecnologias digitais em sala de aula, aconteceu em quatro etapas: questionário diagnóstico para identificar o conhecimento dos professores acerca das tecnologias digitais e as dificuldades enfrentadas por eles. Como isto pode-se estruturar a formação colaborativa visando atender as demandas do grupo. Na sequência, desenvolveu-se a formação colaborativa visando qualificar os professores para o uso, a apropriação e a integração das tecnologias digitais por meio de dispositivos digitais destinados ao público da Educação Infantil. Ao término da formação avaliou-se o processo formativo por meio de um questionário e ainda as condições de uso das tecnologias digitais na prática pedagógica das professoras participantes por meio da observação das aulas e da análise dos planos de aula elaborados.

A pesquisa empírica aconteceu entre os anos 2021 e 2022 em uma escola confessional da rede privada da região de Curitiba, o público participante inicial foi de seis professoras que demonstraram o interesse em participar da formação, mas no decorrer do processo, e quando efetivamente ocorreram os encontros da formação, somente três professores que atuam em turmas de Educação Infantil, participaram efetivamente da pesquisa, sendo este o público final de participante.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O estudo procurou identificar e caracterizar elementos relacionados ao uso, apropriação e integração das tecnologias digitais em sala de aula, relacionado- os com o referencial teórico utilizado na pesquisa, sendo essa tríade o ponto focal dessa análise.

FIGURA 1 – TRÍADE DE ANÁLISE (uso-apropriação-integração)

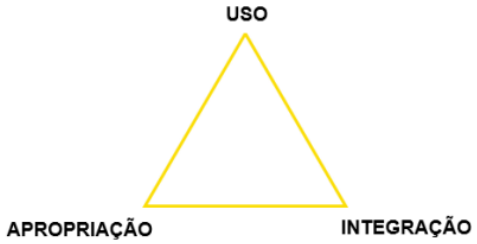

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

Araújo (2015, p.61) explica o processo da tríade da seguinte maneira:

> [...] inicia com a utilização, em seguida ocorrem mudanças pontuais que podem ser caracterizadas como integração, para ao final alcançar mudanças profundas, que resultam na apropriação

Para compreender os termos e trazê-los para o contexto da pesquisa é necessário basear-se em autores como Araújo (2015), Basso (2009), Moran (2007), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer(1997) e Moersh (1996).

Tratando-se do processo do *uso* das tecnologias digitais pelo professor Moran (2007, p. 90) aponta que: “os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho [...] mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos são capazes de propor inovações”.

Quando se abordou a categoria de *apropriação*, Araújo (2015, p. 69) esclarece que “é produto do uso e da integração [...]. Portanto, integração e apropriação das tecnologias dependem da utilização pelo professor”. Basso (2009, p. 8) nos auxilia a compreender que a *integração* é “[...] a capacidade das tecnologias integrar-se à educação para [...] diversificar práticas pedagógicas”. Resumindo, os três conceitos estão interligados e cada um deles produz um impacto direto no outro, conforme indica a imagem abaixo.

FIGURA 2- CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

Entende-se que o uso - apropriação - integração das tecnologias digitais pelo professor é uma tríade que se configura numa relação sistêmica, interligada e

interdependente entre os três conceitos, portanto, não há necessariamente uma ordem entre cada uma das etapas a ser seguida.

Para a apresentação e descrição e discussão dos resultados optou-se por iniciar com o resumo da análise dos dados do questionário diagnóstico, em seguida um resumo da formação colaborativa, para em seguida apresentar a análise dos planos de aula elaborados pelas professoras participantes da formação colaborativa, na sequência serão apresentados os dados na observação da aplicação dos planos de aula pós- formação colaborativa, e por fim, o resumo dos dados dos questionários aplicados após a formação colaborativa. A tríade uso – apropriação – integração será utilizada como método de análise de dados na etapa III e etapa IV.

4.1. Análise dos dados da Etapa I – questionário diagnóstico

Os questionários foram encaminhados para os participantes da pesquisa por meio da plataforma Microsoft Forms e tinham como objetivo identificar se os participantes já haviam usado as tecnologias digitais em sala de aula, quais os dispositivos digitais foram usados, se sentiam-se seguros ao utilizar as tecnologias digitais em sala de aula e qual a necessidade em conhecer novos dispositivos digitais.

Dos seis participantes, cinco deles, já utilizaram as tecnologias digitais em suas aulas, sendo citados os seguintes dispositivos digitais: vídeos educativos, celular, caixas de som, computadores, jogos online, projetores de vídeo. Quatro dos seis participantes, apontaram que se sentiam seguros para utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, sendo uma das justificativas: “Sim, pois as tecnologias fortalecem o trabalho em sala de aula. Ajuda a despertar maior interesse dos alunos. Proporciona uma aula diferente da tradicional”. E por fim 100% dos participantes indicaram que sentiam a necessidade em conhecer novos dispositivos digitais para usar em sala de aula.

4.2. Análise dos dados da Etapa II – Formação colaborativa

A segunda etapa da pesquisa foi a formação colaborativa organizada em sete encontros on-line com duração de duas horas cada para apresentação e manuseio dos sites selecionados. Previamente aos encontros foram disponibilizados, um a um, os tutoriais de acesso e utilização de cada site para que os participantes pudessem

ISSN: 2176 - 1396

fazer uma leitura antecipada e estarem familiarizados com o *template* e as funções do site a ser manuseado.

4.3. Análise dos dados da Etapa III – Planos de aula

4.3.1. Análise pelo viés do USO

Notou-se que as três professoras já atingiram a etapa do *uso* dos dispositivos digitais apresentados na formação colaborativa, uma vez que os docentes estão inseridos na Cibercultura e já utilizam diferentes dispositivos digitais em seu cotidiano o que facilita a manipulação destes também em sua prática pedagógica.

4.3.2. Análise pelo viés da APROPRIAÇÃO

O conceito de apropriação é resultado da utilização e do manuseio dos dispositivos tecnológicos digitais por parte do professor no sentido de apoderar-se das funcionalidades da tecnologia. Analisando o plano de aula da professora 1 identificou-se que ela se apropriou do dispositivo digital escolhido. Já a professora 3 optou em sua prática pedagógica por trabalhar com materiais concretos específicos da metodologia do colégio, bem como trazer as tecnologias digitais para dentro do seu planejamento, conclui-se então que a (P3) ainda não se apropriou do dispositivo digital escolhido, pois, para que o professor atinja essa etapa é necessário que ele elabore novas estratégias de ensino. E por fim a professora 4, mostrou estar acomodando a tecnologia e iniciando um processo de movimento para o uso das tecnologias digitais em seu planejamento, sendo assim, é possível afirmar que ela ainda não se apropriou dos dispositivos digitais.

4.3.3. Análise pelo viés da INTEGRAÇÃO

Ao analisar o plano de aula elaborado pela (P1), identificou-se que efetivamente o dispositivo digital foi integrado a aula, uma vez que a professora utilizou o site (*Padlet*) para ilustrar a sua aula. Com relação ao plano de aula proposto pela (P3) O dispositivo digital escolhido também foi integrado sendo utilizado para completar a exposição do conteúdo, visto que as crianças manipularam os jogos criados pela professora por meio do site *Wordwall*. Já a (P4) utilizou a tecnologia digital em sua

proposta, trabalhando um jogo para a fixação do conteúdo uma das atividades foi realizada exclusivamente por meio do site escolhido tornando-se essa proposta parte integrante da aula, mas não se pode dizer que esta já atingiu a integração.

4.4. Análise da Etapa IV – Observação das aplicações dos planos de aula

Notou-se que o dispositivo digital escolhido pela (P1) foi utilizado como um mediador no processo ensino – aprendizagem, pois uma das características da medicação pedagógica é, segundo Masetto (2006, p. 145) "[...] cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens". Analisando a prática pedagógica com base nos conceitos da tríade percebe-se que para o site escolhido, a professora em questão já atingiu, até o momento, as três etapas uso – apropriação – integração. Torna-se importante ressaltar que a análise é pontual, visto que, conforme Kenski (2008, p. 660) explana "nada é permanente e duradouro neste segmento, tudo muda". Observando a prática pedagógica da (P3), constatou-se que ela utilizou de maneira adequada o dispositivo digital escolhido, integrando a atividade elaborada no site com o conteúdo apresentado de maneira lógica com o seu planejamento. Conforme apontado nas análises do tópico anterior, a (P4) usou o dispositivo digital escolhido, entretanto não se pode dizer que a mesma conseguiu se apropriar e integrar o site escolhido em sua prática pedagógica. Em razão de propor atividades isoladas e desconectadas umas das outras como reforço de conteúdo, trazendo o jogo de traçar relações ao final da aula, sendo que poderia ter aproveitado mais de outros dispositivos digitais apresentados na formação colaborativa para apresentar e desenvolver a sua atividade.

4.5. Análise dos dados da Etapa V – Questionário pós-formação colaborativa

O objetivo desse segundo questionário foi identificar se os professores participantes apresentavam maior segurança em utilizar a tecnologia digital em sala de aula após os encontros da formação colaborativa. Essa etapa da pesquisa ocorreu em março de 2022, por meio do aplicativo Microsoft Forms. Notou-se com base nos dados obtido que os participantes que inicialmente não se sentiam seguros para usar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica, após a formação estão seguros em trazer os dispositivos digitais para as suas aulas. Percebeu-se a importância da formação continuada para os professores quando o assunto abordado são as

tecnologias digitais, pois são fundamentais no processo de uso – apropriação – integração configurando-se como um momento de planejamento e de troca de experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de formação colaborativa com ênfase no uso das tecnologias digitais para a prática pedagógica de professores de Educação Infantil, foi uma estratégia fundamental para que ocorressem discussões acerca dessa temática entre os professores da instituição escolhida como campo de pesquisa. Um dos fatores que repercute nas etapas da tríade uso – apropriação – integração é a formação continuada. Identificado isso, a formação colaborativa foi construída tendo um caráter teórico e prático, onde foi possível além de conhecer os dispositivos digitais disponíveis, compreender como manusear, para então aplicar e integrar os dispositivos em seu planejamento.

Após os encontros realizados na formação colaborativa, a análise dos planos de aula dos participantes da pesquisa, bem como da observação das aulas, conclui-se que apenas a (P1) conseguiu atingir as três etapas da tríade uso – apropriação – integração. Reconhece-se que a (P4), por mais que tenha se mostrado mais à vontade ao manusear e explorar os dispositivos digitais apresentados durante os encontros e ter indicado que possuía segurança ao utilizar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica, ainda precisa integrar de forma mais efetiva os diferentes dispositivos digitais em seus planejamentos para então se apropriar dos mesmos. Já a (P3) encontra-se no processo de apropriação das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, uma vez que ainda utiliza os materiais do cotidiano em suas aulas, deixando de inovar e fazer o uso mais efetivo das inúmeras opções de dispositivos digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, M.T.M. de. A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Setor de Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 197 f. 2015.

ARAÚJO, M.T.M de, SÁ, R.A. de. **Saber tecnológico – a construção dos saberes**

docentes à luz da epistemologia da complexidade. Curitiba: Editora Appris, 2021.

BASSO, M.A.J. Currículo e web 2.0. Argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. **Rev. E-Curriculum**, v. 4, n.2, jun.2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3222 Acesso em: 01/03/2022

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DIAS, V.C. Ensinar e aprender em tempos de cultura digital. **Percurso acadêmico**, Belo Horizonte, v.6, n.12, p. 435 – 448, jul./ dez. 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/P.2236-0603.2016v6n12p435 Acesso em: 10/12/2021

ENDLICH, E; SÁ, R.A. As tecnologias e mídias digitais na escola e a ação do pedagogo sob o olhar complexo. In: GUÉRIOS, E, PISKE, F.H.R; SOEK, A.M; SILVA, E.J. (orgs.) **Complexidade e educação: diálogos epistemológicos transformadores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 267- 283

KENSKI, V.M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n.10, set./dez. 2003, p. 47 - 56. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba: PR. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf

_____Educação e comunicação: Interconexões e convergências. **Educação e sociedade**, v.29, n.104, pp.647-666.Campinas: Cedes/ Cortez, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgntWSLXhgNjZrydx7sHK/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14/07/2021

KNECHTEL, M.R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. P. 133- 173. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 10ª ed., 2006.

MORAES, D.R.S. Novos rumos, desafios e aprendizagem frente à pandemia/COVID 19: um panorama de rápidas mudanças. In: MORAES, D.R.S.; SUZUKI, J.C.; BORGES, V. (Orgs.) **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos.** São Paulo: FFLCH/USP, 2020. P. 49-75. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/554/490/188 6-1 Acesso em: 02/05/2021

MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 10ª ed., 2006.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Papirus: Campinas, 2007.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma da educação digital onlife. **Rev. UFG**, 2020, V. 20, 63438, p. 2- 35. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438 Acesso em: 10/04/2021.

SANTOS, T. W.; SÁ, R.A. de; **Formação continuada de professores, tecnologias digitais e o pensamento complexo**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.

CINEINCLUSÃO: CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Luís Fernando Lopes[1]

RESUMO

Analisa-se a possibilidade de aplicação de uma proposta flexível e complementar de cineclube na perspectiva freiriana dos Direitos Humanos, para o processo de formação continuada de professores que atuam na modalidade de Educação Especial. A problemática que guia o desenvolvimento das análises questiona em que medida as tecnologias digitais, e mais especificamente, a prática cineclubista podem contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial. A perspectiva de análise é fenomenológica, considerando, sobretudo, as contribuições das obras de Paulo Freire. A abordagem da pesquisa é qualitativa adotando-se procedimento bibliográfico e documental. Os resultados indicam que a prática cineclubista, além de proporcionar reflexões e ações pedagógicas, pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica, na modalidade de educação especial, incidindo para além do espaço formal de educação comum.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educomunicação.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a busca pela superação de condições objetivas e subjetivas que podem condicionar (não determinar) a existência, propor um estudo que aborde a educação especial e as tecnologias digitais, com o cineclube como possibilidade dialógica e libertadora, significa olhar para o contexto em que a educação especial está, não à margem, mas sim integrada em um contexto mais amplo, em que as condições objetivas de vida e as formas das relações sociais exercem influências recíprocas.

Dessa forma, pode-se argumentar que, contemplada no âmbito das novas tecnologias, as tecnologias digitais estão imersas em vários contextos sociais na atualidade. No entanto, além de esse acesso ainda depender da melhor implantação e implementação no contexto formal de educação, também carece de maiores estudos e pesquisas para que, de fato e de direito, possam ser efetivamente debatidas e implementadas. Assim, indagar, debater, estudar, pesquisar, refletir, investigar e abordar desafios e possibilidades que possam ser provenientes das tecnologias digitais na perspectiva fenomenológica em Direitos Humanos são ações diretamente conectadas às múltiplas relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética.

[1] Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional UINTER, luis.l@uninter.com.

Uma dessas relações se refere ao fato de que o direito público subjetivo inalienável de acesso à escolarização e aos níveis mais elevados de ensino, aliado às tecnologias digitais — e, mais especificamente, a prática cineclubista — ainda configura um desafio para implantação e implementação dessa prática de modo a contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial.

Contraditoriamente, pode-se afirmar que possíveis abusos por meio do contato com as tecnologias digitais podem inibir relações dialógicas e libertadoras, tornando-se um instrumento que pode reverberar em práticas de antidiálogo, aprisionando possibilidades no exercício das liberdades sociais (FREIRE, 1983). Assim, democratizar e inserir no âmbito do processo de formação continuada, na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, uma proposta metodológica que possa contribuir para um processo educativo dialógico e libertador, na perspectiva freiriana, é o desafio que motiva o presente estudo.

Para tanto, a necessidade do reconhecimento ao respeito comum à dignidade da diversidade na vida humana configura condição *sine qua non* para o mais fundamental e essencial dos valores que constituem uma sociedade que pretende ser inclusiva.

2 EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: APROXIMAÇÕES FREIRIANAS

O objetivo deste tópico é apresentar um estudo que inter-relaciona educação e novas tecnologias por meio de aproximações com as concepções de Paulo Freire — que, ao defender de forma crítica os avanços científicos e tecnológicos, argumenta sobre a importância da Filosofia não como puro encanto, e sim como espanto diante do mundo e da História.

Acolhendo criticamente as tecnologias, as concepções de Freire na utilização das tecnologias no campo educacional são consideradas essenciais, e a atualidade de seus argumentos para pensar e agir na educação agregam a necessidade de respeito comum, incluindo a vida para além dos muros escolares ou acadêmicos. Para tanto, ainda que sinteticamente, uma abordagem em torno do sistema educacional brasileiro que pode denotar características controladoras e centralizadoras também é contemplada, assim como um debate sobre a natureza da educação sistemática e dos

trabalhos educativos, em que se visa analisar o conceito de educação para além da denominada “educação bancária”, criticada por Freire e ainda presente na atualidade.

> O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a disciplina nos horários. A maneira como a Cidade é tratada por seus habitantes, por seus governantes. A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados (FREIRE, 2001, p.14).

Nessas múltiplas relações de encontros que diferem em sua função social nos espaços-tempos sociais, pode-se afirmar que tudo o que ocorre no contexto educacional exerce influências para além desses espaços, assim como o que ocorre nos diferentes territórios e cidades igualmente exerce influências sobre as unidades educacionais em múltiplas relações de interdependência, notadamente, por meio das tecnologias digitais, que são uma categoria das novas tecnologias.

A educação formal não é neutra e não está à parte; a educação formal faz parte dos princípios que regem todos os Direitos Humanos, seja na perspectiva da possibilidade de ainda ser evidenciada como conquista ou como exercício de pleno direito. Assim como a cidade faz e refaz os sujeitos e suas múltiplas leituras, a educação formal também faz e refaz. Na obra: Medo e Ousadia, Freire e Shor (1986), fazendo referência à importância da leitura, que é uma das categorias evidenciadas, considera:

> Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15, grifo no original).

Nesse contexto, estudar categorias que possam auxiliar no uso das denominadas novas tecnologias na perspectiva de Freire (1996, p. 95) torna-se um desafio à curiosidade, no sentido de que não se pode invadir o direito à privacidade do outro e expô-lo aos demais, assim como definir de forma unilateral todos os conteúdos programáticos desvinculados da realidade para um cumprimento pro forma de normas regulamentadoras, que podem estar distantes da essência das existências humanas, principalmente quando se refere à temática das tecnologias digitais.

Com isso, ganha relevância o fato de se considerar a contribuição freiriana como possibilidade para dias melhores por meio da curiosidade, “[...] por essa

curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais. Essa não é curiosidade que tenha quem se saiba abarrotado de saber" (FREIRE, 1992, p. 97).

Reinventar a prática educativa com responsabilidade social, ética e política pode implicar no sonho da libertação no contexto atual, em que os riscos decorrentes da negação da tecnologia (assim como perfilar apenas seus benefícios) podem comprometer a própria reinvenção educativa cotidiana — reinvenção essa que precisa considerar a subjetividade dos sujeitos, como argumentado por Freire em Pedagogia da Autonomia:

> E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terápica (FREIRE, 1996, p. 74).

Reinventar o processo educacional pressupõe, para além da ação e reflexão teórica, conceber o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica. E, por mais que os professores sejam professores, essa profissão inclui demandas que ultrapassam a leitura da palavra, sendo esta precedida pela leitura do mundo, conforme evidenciado por Freire em Pedagogia da Autonomia.

> Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 63).

Superar a consciência ingênua por uma visão mais crítica do mundo, da educação e da existência humana na produção do conhecimento, por meio de obras fílmicas, pode implicar no reconhecimento de interesses antagônicos permeados por condições objetivas e subjetivas, pois: "Se existem fatores subjetivos que ligam todas as experiências históricas das cinematecas, existem também interesses e consequências políticas disso em função de determinadas conjunturas" (CORREIA JR., 2007, p. 40).

> O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora da sala de aula, pode exibir filmes, pode complementar pontos de vista (FREIRE; SHOR, 1986, p. 62-63).

Considerando essas e outras possibilidades metodológicas, entre alguns dos filmes referenciados, cita-se: a) em Educação como prática da liberdade, Doutor Jivago, filme baseado no romance de Boris Pasternack; b) em Medo e ousadia: o cotidiano do professor, o filme Pão e Chocolate, dirigido por Franco Brusati; c) em Medo e ousadia: o cotidiano do professor, também há a referência acerca do humor de Chaplin e da seriedade da temática, assim como a importância da percepção subjetiva, que deve ser considerada sem expor senão a si mesmo. A simplicidade e a diversidade de temas de interesse que tratam de questões da educação, da tecnologia e da ciência podem ser encontradas em Medo e ousadia: o cotidiano do professor, em que se afirma:

> Temos que ser simples. Simplicidade, porém, não significa caricaturar os alunos como se fossem simplórios. Ser simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade, mas de forma suficientemente fácil para que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa (FREIRE; SHOR, 1986, p. 75).

O desafio da simplicidade, sem recair no simplismo (que pode descaracterizar o objeto de estudo), requer muita dedicação e trabalho no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, de modo a: “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho” (LISPECTOR, 1998, p. 22). Na busca pela superação de mecanismos que podem oprimir e inibir o potencial de cada sujeito em sua existência humana, refletir acerca da natureza política e de políticas públicas em relação às tecnologias digitais na educação pode ser compreendido como o tom para o respeito comum, que se dá em uma sociedade constituída pela diversidade — diversidade essa permeada por contradições e cujos antagonismos persistentes ainda pendem de superação para o acesso às tecnologias digitais.

3 CINEINCLUSÃO: PERSPECTIVAS FREIRIANAS

A proposta aqui apresentada e analisada visa inserir o cineclube como complemento no processo de formação continuada na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, na perspectiva fenomenológica em direitos humanos, e a sua relação com a pesquisa por meio das tecnologias digitais. Desta

maneira, esta proposta tem como objetivo geral: inserir o cineclube, denominado "Cineinclusão", como instrumento complementar para estudos e pesquisas na perspectiva fenomenológica em direitos humanos no processo de formação continuada na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, incluindo epistemologia freiriana.

Os objetivos específicos por sua vez buscam: inserir temáticas fílmicas vinculando-as aos direitos humanos; utilizar categorias relacionadas às teorias do conhecimento de Paulo Freire; contribuir para reflexões sobre a importância da perspectiva fenomenológica em direitos humanos; inserir sugestões para a elaboração de textos autobiográficos sobre as experiências escolares e formativas; facilitar o fomento de práticas de pesquisa em atividades cineclubistas.

Metodologicamente a proposta consiste em: selecionar filmes/documentários para o cineclube, incluindo diferentes atividades para o estudo e a discussão dos conteúdos fílmicos; produção de narrativas escolares e formativas; pesquisa de categorias de Paulo Freire incluindo perspectivas de diferentes autores; introdução da prática de pesquisa: narrativas de experiências no processo escolar e formativo.

Nessa perspectiva, a proposta denominada "Cine inclusão", constitui parte do resultado do estudo envolvendo "Educação especial e tecnologias digitais: o cineclube como possibilidade frente às perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas" por meio do qual se apresenta um roteiro com abordagens exemplificativas estruturado em 3 (três) tópicos: 1) professores; 2) comunidade escolar; 3) estudantes.

Pode-se argumentar que, por meio do cineclube, ampliam-se possibilidades de reflexões e ações com incidência para além do espaço formal de educação:

> [..] reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e porque não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 9).

Considerando a perspectiva freiriana de que formar assume um significado amplo, detalha-se as proposições exemplificativas relacionada com a sugestão referente a proposta flexível complementar: formação continuada.[2] Com o objetivo de exemplificar a proposta e possibilitar sua análise e compartilhamento a seguir, vamos

[2] Disponível em: <https://sway.office.com/8lWIlf0PWq7sjlJG>.

apresentar um recorte que focaliza na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, na perspectiva fenomenológica em direitos humanos, e a sua relação com a pesquisa por meio das tecnologias digitais.

No processo de experiências vividas e de atualização histórica, cultural, política e ética, a humanidade que constitui cada pessoa pode repercutir no conjunto de todas as relações sociais, sendo que o processo de transformação para o diálogo e a liberdade requer ampliar o grau de consciência coletiva. Nesse sentido, um dos filmes que se pode sugerir refere-se ao documentário *Crip Camp* (Acampamento de pessoas com deficiência, em tradução livre), sendo:

Quadro 1: Proposição de análise do filme *Crip Camp*

SOBRE O FILME	
Título	*Crip Camp*
Visão geral	O longa mostra as formas de relações entre as pessoas com deficiência em um acampamento de verão, trazendo à tona a busca pela conquista de direitos civis na perspectiva dos direitos humanos e os limites a serem superados devido às condições do meio e as políticas de inclusão em seu sentido amplo.
Direção	James Lebrecht, Nicole Newnham
Ano de lançamento	2020
Duração	105 minutos
Classificação indicativa	Não recomendado para pessoas menores de 12 anos.
Gênero	Documentário – História
Motivos para assistir	Apresenta-se ao espectador a necessidade e a importância de se reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças e os exercícios das liberdades sociais, assim como a necessidade da democratização das relações sociais e dos espaço-tempos para a participação efetiva de todas as pessoas no mundo e com o mundo, possibilitando reflexões acerca de espaços que podem ser considerados de refúgio ou de exclusão quando não proporcionadas condições em espaços comuns a todas as pessoas, como na educação.

Fonte: Kaczmarek (2023).

Na sequência, sugere-se a análise do trailer legendado: *Trailer: Crip Camp*.[3] Por meio do documentário, é possível refletir acerca da necessidade de superação de aspectos que podem minimizar os efeitos e impactos negativos oriundos de atitudes que podem denotar autoritarismo. Assim, sugere-se na sequência, a análise do vídeo: "A personalidade autoritária como base do cotidiano".[4] Em seguida, como uma possibilidade de reflexão a partir do vídeo indicado anteriormente, uma leitura que

[3] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Dgdg_7Sbg-8>.
[4] Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=zFRww4gkyw0>.

recomendada é a de Theodor Adorno (2003): “Educação após Auschwitz”.[5]

Ainda que, na atualidade, pairem questionamentos sobre as monstruosidades contra a humanidade que ainda podem ser encontradas, considera-se que refletir sobre o que são os direitos humanos pode ser visto como algo da qual a educação e todas as pessoas não podem se eximir. Assim, sugere-se assistir ao episódio 1: O que são direitos humanos?[6] da Série Direitos Humanos produzida pela FGV Direito SP para explicar os direitos humanos de forma simples e didática.

Integrando o conjunto dos direitos humanos, conhecer o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o reconhecimento e respeito à dignidade humana representa uma das intenções. Sendo a liberdade social fundamentada na dignidade humana, assim como a justiça e a paz, acredita-se que o respeito comum por meio de relações dialógicas pode contribuir para a reflexão do cotidiano. Da mesma forma, pode contribuir para reflexões acerca da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e possibilitar aprofundamentos para uma compreensão mais ampla de todos os direitos humanos. Nesse sentido, recomenda-se o estudo da Declaração.

Por fim, para aprofundar ainda mais as reflexões, sugere-se o estudo da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que além de se constituir em um documento movido pelas necessidades e demandas de pessoas com deficiência, também pode-se depreender da referida convenção a complexidade das deficiências do meio, incluindo as deficiências no acesso à educação, aos recursos tecnológicos e a uma gama de condições que ainda precisam fazer parte dos contextos sociais — e que podem facilitar a vida de todas as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo desse estudo, evidencia-se a necessidade de conciliar a natureza da educação sistemática com trabalhos educativos, pois, enquanto aquela só pode ser mudada com o poder, essa deve ser realizada com os oprimidos, no processo de sua organização.

Ao acolher criticamente as tecnologias, Freire defende que a educação não

[5] Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>.
[6] Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=7wbIQRzggTI>.

pode prescindir delas e que se fazem necessários mecanismos que superem as desigualdades que possam ser ocasionadas pelo uso inadequado das tecnologias, que pode colocar pessoas em condições desfavoráveis de vida; daí que o efetivo respeito comum, que envolve todas as pessoas e a diversidade humana, torna-se fundamental para o estabelecimento de relações dialógicas e libertadoras.

Nessa defesa, Paulo Freire utilizou diferentes tecnologias, inovando em relação aos conteúdos e formas de ensino e aprendizagem, possibilitando condições objetivas e subjetivas para que muitas pessoas pudessem e possam ser mais, pois os estudos de seus trabalhos revelam temas atuais que se reportam não apenas na área da educação, e sim em várias outras áreas do conhecimento, inclusive incidindo sobre a vida em sociedade e sobre a educação quando da utilização das tecnologias digitais.

De acordo com Freire (2013), estar no mundo e com o mundo implica em buscar compreender a existência humana, elevando o grau de conscientização e de experiências subjetivas, ampliando as possibilidades de contribuição para reflexões e ações na prática social por meio de relações de interdependência objetivas e, principalmente, subjetivas, que envolvem o sujeito consigo mesmo, com as outras pessoas e com o mundo.

Desmistificar discursos com tendências fatalistas que propagam que: “não tem muito o que fazer” é um dos desafios atuais a ser superado por meio das tecnologias digitais, em que relações dialógicas e libertadoras (porque participativas) podem configurar possibilidades para transformações de vida social — e acompanhadas, para tanto, do necessário respeito comum fundado na ética às dignidades humanas para a efetividade do bem comum por meio do bem público que é a educação. Nesse contexto, a prática cineclubista, além de proporcionar reflexões e ações pedagógicas, pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica, na modalidade de educação especial, incidindo para além do espaço formal de educação comum.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CORREIA JR., F. D. **Cinematecas e Cineclubes**: Cinema e política no projeto da Cinemateca Brasileira (1952-1973). [Dissertação de Mestrado]. Assis SP: UNESP, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**.14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. Revisão técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KACZMAREK, M. **Educação especial e tecnologias digitais: o cineclube como possibilidade formativa na perspectiva freiriana.** Dissertação de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias. Curitiba: Centro Universitário Internacional UINTER, 2022. Disponível em: < https://repositorio.uninter.com/handle/1/1414 >. Acesso em: 10 jul. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

CINECLUBE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Luís Fernando Lopes[1]
Carla Sibele Posnik dos Santos[2]
Elisângela Nascimento Gonçalves de Souza[3]
Marili Oliveira Alcantara[4]
Vanessa Aparecida Carvalho Moreira Pacheco[5]

RESUMO

Este trabalho de caráter bibliográfico também amparado em experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica ao longo do primeiro semestre de 2023 tem como objetivo descrever a prática pedagógica denominada: Cineclube na Escola e refletir sobre os desafios e possibilidades a respeito da utilização do cinema na escola, e ainda da realização da prática cineclubista considerando o contexto do Ensino Fundamental: Anos Iniciais. O cineclube é uma prática que consiste na exibição e discussão de filmes em espaços educativos. Nesse sentido, a proposta é que os filmes sejam utilizados como ferramentas de aprendizagem, permitindo aos alunos explorar diferentes temas e perspectivas. A problemática que norteia o desenvolvimento das análises questiona em que medida o uso do cinema e mais especificamente a prática cineclubista pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista também a integração entre escola e comunidade. Os aportes teóricos consideram sobretudo as contribuições de: Duarte (2002), Napolitano (2011), Ribeiro e Sgarbi (2011), Menezes (2017) e Lopes et al (2019). Os resultados apontam que a prática cineclubista criteriosamente planejado apresenta-se como uma estratégia metodológica que pode contribuir, entre outros aspectos no enriquecimento cultural, nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental: Anos Iniciais, além de se constituir como uma prática apropriada para promover uma maior integração entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Cineclube. Escola. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Embora o cinema não seja uma nova tecnologia, seu uso no ambiente escolar ainda é um desafio. Não obstante a importantes projetos e práticas diretamente relacionadas com o uso do cinema na Escola, que fazem parte de nossa realidade educacional é preciso registrar também a descontinuidade em alguns casos, além da falta de estrutura e formação apropriada oferecida aos professores para trabalhar com esse recurso.

[1] Doutor em Educação, Centro Universitário Internacional UNINTER, luis.l@uninter.com
[2] Especialista. Escola Municipal Professora Maria Marli Piovezan, carlaposnik@hotmail.com
[3] Estudante do curso de Pedagogia UNINTER, Participante do Programa Residência Pedagógica, goncalveseliz74@gmail.com
[4] Estudante do curso de Pedagogia UNINTER, Participante do Programa Residência Pedagógica, mariliyagami@gmail.com
[5] Estudante do curso de Pedagogia UNINTER, Participante do Programa Residência Pedagógica, vanessapacheco664@gmail.com

Diante dessa realidade, este trabalho analisa os desafios e possibilidades de utilização do cinema na Escola e mais especificamente no Ensino Fundamental. Além do referencial teórico consultado o estudo considera também uma experiência realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica, cujo Projeto trata da temática Cineclube na Escola com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto que já realizou duas sessões de Cineclube no primeiro semestre de 2023, além da participação dos estudantes contou também com a participação das famílias. Desta maneira, essas sessões de Cineclube foram realizadas no sábado para proporcionar essa possibilidade de participação.

2 CINEMA E CINECLUBE NA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Duarte (2009) ao tratar da pedagogia do cinema faz referência a Pierre Bourdieu, e salienta que a experiência cinematográfica contribui para o desenvolvimento daquilo que pode ser denominado como: “competência para ver”. No entanto, o desenvolvimento dessa competência não se limita apenas ao ato de assistir à filmes, pois está intrinsecamente relacionado ao contexto social e cultural dos indivíduos.

Em sociedades audiovisuais, como a nossa, o domínio dessa linguagem torna-se um requisito fundamental para transitar em diversos campos sociais. Assim, a relação entre a imagem em movimento e a construção de nossas identidades, o que suscita uma reflexão acerca da linguagem audiovisual em nossa sociedade. Embora nossa cultura valorize amplamente a linguagem escrita e a familiaridade com uma vasta gama de obras literárias e seus respectivos autores, a leitura de imagens e a prática de observar e analisar filmes assumem um papel extremamente importante e significativo em nosso cotidiano. No contexto da educação concebida como um processo de socialização, a questão da linguagem audiovisual adquire uma importância especial para nós, professores e professoras (DUARTE, 2002).

Napolitano (2011) argumenta que os filmes podem gerar experiências que vão além do mero entretenimento. Ao assistir a um filme, analisar o seu conteúdo, comentar sobre ele e debater ideias, é possível pensar o mundo de uma forma diferente. Os filmes podem nos ajudar a entender diferentes culturas, perspectivas e pontos de vista

Um cineclube é uma organização dedicada à exibição, discussão e reflexão

sobre filmes. Os cineclubes geralmente são organizados por pessoas interessadas em cinema e que compartilham o mesmo interesse. Eles oferecem um espaço para pessoas assistirem a filmes que não são exibidos nos cinemas comerciais, bem como para discutir e refletir sobre os filmes exibidos.

Em seu artigo "Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história", Butruce (2003) apresenta uma história emocionante sobre os 75 anos de atividade cineclubista no Brasil. O artigo descreve o surgimento dos primeiros cineclubes brasileiros, os desafios que eles enfrentaram, e o papel que eles desempenharam na divulgação do cinema nacional e na formação de público para o cinema. Assim, os cineclubes têm uma longa história no Brasil. O primeiro cineclube do Brasil foi o Chaplin Club, fundado em São Paulo em 1928. Desde então, surgiram vários outros cineclubes em todo o país. Os cineclubes brasileiros têm desempenhado um papel importante na divulgação do cinema nacional e na formação de público para o cinema.

Os cineclubes brasileiros continuam a desempenhar um papel importante na divulgação do cinema nacional e na formação de público para o cinema. Eles oferecem um espaço para pessoas assistirem a filmes que não são exibidos nos cinemas comerciais, bem como para discutir e refletir sobre os filmes exibidos. Os cineclubes também contribuem para a formação de uma cultura cinematográfica no Brasil, incentivando as pessoas a assistirem a filmes e a refletir sobre o cinema.

Butruce (2003, p. 123) consdiera:

> [...] imprescindível aprofissionalização da atividadecineclubista, com a formação de novosquadros, propiciando tanto a geração deempregos quanto benefícios sociais eculturais em curto prazo. Os cineclubesdevem se tornar uma alternativa real aocircuito de exibição comercial, consoli-dando-se como um espaço que incentive a pluralidade da atividade cinematográfica e garantindo sua difusão.

No âmbito escolar, um cineclube pode ser uma ferramenta para estimular o interesse dos alunos pelo cinema e pela arte em geral. Além disso, pode ser uma oportunidade para promover debates e reflexões sobre temas importantes e relevantes para a educação infantil e o ensino fundamental. Os cineclubes escolares podem proporcionar momentos de lazer e entretenimento para os alunos, mas também podem ter diversos benefícios educacionais. Por meio dos filmes exibidos, é possível trabalhar temas transversais, como ética, cidadania, diversidade cultural, meio ambiente, entre outros. Além disso, o cineclube pode ser uma forma de desenvolver habilidades como a leitura crítica das imagens e a interpretação dos significados implícitos nas obras cinematográficas. Também é uma oportunidade para

ISSN: 2176 - 1396

estimular a criatividade dos alunos, por meio da produção de curtas-metragens ou da criação de roteiros e personagens.

Entre os objetivos pedagógicos que justificam a realização de cineclubes no âmbito educacional é possível destacar: a) estimular o interesse dos alunos pelo cinema e pela arte em geral, b) promover debates e reflexões sobre temas importantes e relevantes; c) desenvolver habilidades de leitura crítica das imagens; d) interpretar os significados implícitos nas obras cinematográficas; e) estimular a criatividade dos alunos (LOPES et al, 2019).

Os cineclubes escolares podem ser organizados por professores, alunos ou por uma combinação de ambos. Os filmes exibidos podem ser escolhidos livremente ou de acordo com um tema específico. É importante que os filmes sejam adequados à faixa etária dos alunos e que eles possam ser discutidos de forma ampla e abrangente. Assim, os cineclubes escolares podem ser uma ótima maneira de promover a educação e a cultura entre os alunos. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas e criativas, e também podem ajudá-los a aprender sobre diferentes culturas e perspectivas. Os cineclubes escolares também podem ser uma oportunidade para os alunos se divertirem e se socializarem. Ainda “sobre um Cineclube é importante saber: 1. Cineclube não tem fins lucrativos; 2. Cineclube tem uma estrutura democrática; 3. Cineclube tem um compromisso cultural ou ético”. (RIBEIRO e SGARBI, 2013, p. 13).

Para organizar um cineclube na escola, é preciso ter um espaço adequado para a exibição dos filmes, como uma sala de aula ou um auditório. Também é importante ter um equipamento de projeção de qualidade, como um projetor e uma tela de projeção. Assim, “a montagem física de um Cineclube escolar requer alguns conhecimentos técnicos para aquisição de material eletrônico e também avaliação do espaço onde serão realizadas as sessões” (RIBEIRO e SGARBI, 2013, p. 11). Além disso, é necessário escolher os filmes que serão exibidos, levando em consideração a faixa etária dos alunos e os temas que serão trabalhados. É importante também preparar atividades complementares, como debates e discussões sobre os filmes, para estimular a participação dos alunos e a reflexão crítica sobre as obras cinematográficas.

Existem muitos filmes que podem ser exibidos no cineclube da escola, dependendo dos objetivos pedagógicos e da faixa etária dos alunos. Para crianças da educação infantil, por exemplo, é possível escolher filmes mais simples e lúdicos,

ISSN: 2176 - 1396

como desenhos animados e contos de fadas. Já para alunos do ensino fundamental, é possível escolher filmes que abordem temas mais complexos, como bullying, diversidade cultural, meio ambiente, entre outros.

Menezes (2017) apresenta uma metodologia de trabalho com filmes em contexto educativo formal, incentivando o acesso plural de narrativas audiovisuais para o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da autonomia criativa em diferentes campos do conhecimento. Para essa autora, a presença do cinema na sala de aula pode ocorrer de diversas maneiras e seu uso não deve ser limitado apenas como um recurso metodológico que facilite a aprendizagem de um determinado conteúdo ou como uma forma de lazer e entretenimento. Assim, a incorporação do cinema como recurso pedagógico pode contribuir para a construção de uma educação crítica e reflexiva, capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais em estudantes.

Para tornar o cineclube mais interativo e dinâmico, é possível realizar algumas atividades complementares durante a exibição dos filmes. Uma ideia é fazer perguntas aos alunos sobre o que estão assistindo, para estimular a reflexão crítica e a interpretação das imagens. Também é possível propor atividades de produção de texto, como resenhas e críticas dos filmes, ou ainda atividades de criação de roteiros e personagens, para estimular a criatividade dos alunos. Outra ideia é realizar votações para escolher os próximos filmes a serem exibidos, para dar voz e participação aos alunos.

Nesse sentido, Azevedo (2020, s/p.) que registra a experiência do Cineclube: “Um Cineminha no Quintal”, traz um relato do organizador desse projeto que considera: “os curtas são bacanas para começar as sessões, deixamos eles rolando enquanto estamos testando tudo, preparando para começar e as crianças vão chegando [...]”

Diversos são os benefícios tanto para alunos quanto para professores que participam do projeto Cineclube nas Escolas. O cineclube proporciona a fruição e a reflexão sobre o filme, configurando-se como um ato cultural e um poderoso instrumento de intercâmbio que permite o estabelecimento de um espaço de convívio e diálogo entre o acervo audiovisual do aluno, consagrado em sua experiência cotidiana, e como produções artísticas e culturais reconhecidas de diferentes épocas e contextos socioculturais, aprovadas pela escola. A criação de um cineclube potencializa a utilização do cinema como ferramenta pedagógica, uma vez que os

filmes podem ser relacionados a diversos campos do saber. O cineclube tem como objetivo ser um espaço democrático, estabelecendo um ponto de encontro para reflexão e discussão (MENEZES, 2017).

O cineclube pode não ser apenas uma ferramenta de aprendizagem para os alunos, mas também pode mobilizar os professores para temas pertinentes ao seu cotidiano. Filmes que discutem a educação e seus desafios podem ser úteis para a reflexão e a ressignificação do processo educativo. Tanto filmes inspirados quanto comerciais podem ser objetos de análise crítica da equipe docente. A criação de um cineclube na escola pode ser uma forma de estabelecer uma relação de colaboração e crítica entre o grupo de professores (INSTITUTO CLARO, 2017).

3 CINEMA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste tópico procuramos fazer um relato da experiência realizada ao longo do primeiro semestre de 2023 com a prática cineclubista em uma Escola da Rede Municipal da Ensino de Curitiba. Destaca-se que a prática a se insere no contexto do Projeto Residência Pedagógica realizado pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música do Centro Universitário Internacional UNINTER.

Inicialmente é preciso registrar que para o desenvolvimento da atividade foram realizadas reuniões de planejamento, visitas à escola para observação e conhecimento da realidade. Deste modo, a partir da apresentação do projeto pelo professor orientador da Instituição de Ensino Superior de um primeiro contato dos estudantes com a realidade da escola, foi possível delinear e ajustar o projeto para a realização das atividades. Nesse sentido é preciso destacar a acolhida e envolvimento dos professores preceptores, bem como todo apoio oferecido pela direção, pedagoga e toda comunidades escolar. Também foram realizadas reuniões de formação sobre o uso de cinema na escola e a realização de cineclubes na escola para subsidiar o desenvolvimento das atividades.

Após algumas reuniões foi preciso decidir o filme a ser utilizado na primeira sessão, uma vez que a atividade seria relativamente nova para a escola. Durante o diálogo foram sugeridos vários filmes como: Cinema Paradiso (1988), Divertida Mente (2015), Wall-e (2008), Tá dando onda (2007), A viagem de Chihiro (2001), Valente (2012), Zootopia: Essa Cidade é o Bicho (2016), As Aventuras de Peabody e Sherman (2014), entre outros. Entretanto, após refletir sobre a realidade das turmas e

considerando a necessidade de envolver a participação das famílias foi escolhido o curta-metragem de animação brasileiro: Umbrella (2019).

Assim, entre os critérios para a seleção do filme foram levados em conta: a duração do filme, adequação a idade dos estudantes, conteúdo temático para que toda a família pudesse participar. Ressalta-se que o filme Umbrella é um curta-metragem brasileiro de animação de 8 minutos dirigido por Helena Hilario e Mario Pece. Foi indicado ao Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação em 2021 e conta a história de Joseph, um menino que vive em um orfanato e sonha em ter um guarda-chuva amarelo. Um dia, uma jovem garota chega ao orfanato e doa um guarda-chuva amarelo para Joseph. Joseph fica muito feliz com o presente e começa a imaginar todas as coisas que pode fazer com o guarda-chuva. Ele pode usá-lo para se proteger da chuva, para brincar, para viajar para lugares distantes. O guarda-chuva se torna um símbolo de esperança e liberdade para Joseph.

Uma vez definido o filme, data para a realização foram iniciados os preparativos para concretizar a sessão. Para tanto, foram desenvolvidos materiais de divulgação: banner digital, áudio e vídeo[6] para a divulgação da Sessão de Cineclube na Escola que foram compartilhados nas Redes Sociais, sobretudo no Whats App para incentivar a participação e o envolvimento das famílias na Atividade realizada na Escola.

Figura 1: Banner de divulgação Cineclube na Escola

Fonte: Elaborado pelos autores

Para a definição da data e horário considerou-se sobretudo a necessidade de

[6] O vídeo de divulgação da sessão de Cineclube na Escola está disponível em: <https://clipchamp.com/watch/HeRR1cDhZfX>.

contar com a participação das famílias. Assim, optou-se por realizar a sessão de cineclube em um sábado no período da tarde. Convém relatar que a Escola em tela dispõe de uma sala de projeção com 50 cadeiras estofadas, projetor, tela, computador com internet, o que constitui um espaço adequado para a realização da prática proposta.

Como não foi realizada uma inscrição antecipada e tendo em vista a duração do filme, foi planejada a possibilidade de realizar várias sessões com um intervalo de 30min entre uma sessão e outra. Os estudantes residentes em colaboração com os professores preceptores foram responsáveis pela acolhida dos participantes. Após um período de 15 dias de divulgação foi realizada a prática que contou com a participação e aproximadamente 90 pessoas, entre pais, responsáveis e estudantes, de modo que foi necessário realizar duas sessões.

Antes do início da sessão uma das professoras preceptoras realizou uma fala de saudação e acolhida das crianças e famílias. Na sequência os estudantes residentes fizeram uma breve apresentação da atividade, falaram de alguns aspectos do filme escolhido, ficha técnica, sinopse e motivaram crianças e familiares para assistir ao curta-metragem. Durante a exibição do filme foi servido pipoca e suco aos participantes.

Figura 2: Sessão de Cineclube na Escola Maria Marli Piovezan

Fonte: Acervo dos autores (2023)

Após a exibição do filme os estudantes residentes realizaram um breve diálogo com as crianças a respeito de alguns aspectos do filme: personagens, história, mensagem, significado de alguns gestos e objetos. Na sequência, considerando a mensagem do filme foi realizado um breve diálogo com os pais destacando a

importância de vivenciar experiências em família que produzam boas memórias. Nesse sentido, a própria participação na sessão de cineclube foi apresentada como um exemplo de experiência marcante vivenciada em família. Acrescenta-se que os participantes se manifestaram indagando a respeito de quando seria a realizada a próxima sessão de sessão de cineclube na Escola, o que evidencia a pertinência da proposta.

Assim, o cineclube na escola pode ser uma metodologia difereneciada para estimular o interesse dos alunos pelo cinema e pela arte em geral, além de promover debates e reflexões sobre temas importantes e relevantes para a educação infantil e o ensino fundamental. (MENEZES, 2017).

Para tanto, o planejamento e a organização são elementos fundamentais para proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante para a exibição e a reflexão sobre filmes, e ainda promover atividades complementares que enriqueçam a experiência dos alunos. O cineclube realizado no ambiente escolar pode ser uma forma divertida e criativa de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, tanto para os alunos quanto para os professores.

Nesse sentido, recomenda-se a utilização da prática cineclubista na escola para promover o evolvimento dos sujeitos com os temas abordados, além das possibilidades de ampliação do repetório cultural de professores, alunos e por extensão toda a comunide escolar que poderá paraticipar da atividade desenvolvida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo desse estudo que procurou descrever a prática pedagógica denominada: Cineclube na Escola e refletir sobre os desafios e possibilidades a respeito da utilização do cinema na escola, considerando o contexto do Ensino Fundamental: Anos Iniciais é possível afirmar que a prática proposta, ainda em desenvolvimento alcançou parcialmente seus objetivos.

Por se tratar de uma primeira experiência, uma análise posterior já permitiu identificar aspectos que podem ser aprimorados para realização das sessões futuras. Desde a identificação das melhores formas de divulgação da atividade, realização de uma inscrição prévia dos participantes, tempo de duração da sessão, organização do diálogo até a própria exibição do filme, entre outros, há elementos que podem ser aprimorados.

Contudo, não obstante aos aspectos que podem ser melhorados considerando a possibilidade da realização de novas sessões, a prática denominada: “Cineclube na Escola”, realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica, mostrou-se pertinente, entre outros objetivos, para a) estimular o interesse dos alunos e seus familiares pelo cinema e pela arte em geral, b) promover debates e reflexões sobre temas importantes e relevantes; c) desenvolver habilidades de leitura crítica das imagens; d) interpretar os significados implícitos nas obras cinematográficas; e) estimular a criatividade dos alunos. Além disso, a prática, mostrou-se pertinente para promover o envolvimento da comunidade em atividades desenvolvidas na escola.

Um dos desafios da prática cineclubista é a escolha dos filmes. Os filmes devem ser selecionados de acordo com a idade e os interesses dos alunos, e também devem ser relevantes para os conteúdos que estão sendo estudados. Outro desafio é a organização das sessões. Os filmes devem ser exibidos em um ambiente confortável e apropriado, e os alunos devem ter tempo suficiente para discutir os filmes e compartilhar suas ideias.

Não obstante aos desafios, a prática cineclubista apresenta diversas possibilidades. O cineclube pode ser uma metodologia diferenciada para a aprendizagem, pois possibilita aos alunos explorar diferentes temas e perspectivas, desenvolver habilidades de linguagem, pensamento crítico e criatividade, e se envolver em discussões sobre questões sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. “Cineminha no Quintal” busca auxílio para sessões. **DOL**. Edição do dia 26 de março de 2020. Disponível em: < https://dol.com.br/entretenimento/cultura/580051/cineminha-no-quintal-busca-auxilio-para-sessoes?d=1> Acesso em: 02 maio 2023.

BUTRUCE, D. Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história**. Acervo,** Rio de Janeiro, v. 16, no 1, p. 117-124, jan/jun 2003. < https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/140/140 >. Acesso em: 2 maio. 2023.

DUARTE, R. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

INSTITUTO CLARO. **Cineclube na escola: muitas possibilidades**. Educação, publicado em 18 de janeiro de 2017. Disponível em:< https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/opiniao/cineclube-na-escola-muitas-possibilidades/ > Acesso em: 02 maio 2023.

LOPES, Luís Fernando et al. Cineclube na educação superior a distância: reflexão, inovação e pertencimento. In: **Anais XIV ENFOC**: Encontro de Iniciação Científica e XIII Fórum Científico e V Seminário PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Anais. Curitiba PR: UNINTER, 2019. Disponível em: < https://www.even3.com.br/anais/uninterenfoc2018/116842-cineclube-na-educacao-superior-a-distancia---reflexao-inovacao-e-pertencimento/ >. Acesso em: 17 jul. 2023.

MENEZES, L. B. A arte do encontro: o cineclube na escola. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017. DOI: 10.9771/re.v6i1.18352. Disponível em: < https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/18352 >. Acesso em: 2 maio. 2023. DOI: https://doi.org/10.9771/re.v6i1.18352

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula.** 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, K. K.; SGARBI, A. D. **Cineclube na escola: uma proposta de alfabetização científica na perspectiva CTSA.** Instituto Federal do Espírito Santo, Editora IFES, 2013. Disponível em: < https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564303 > Acesso em: 17 jul. 2023.

Inteligência artificial, inclusão e letramento de futuro

Guiullianna Carolina Quirino de Lima Drapcynski Bot
Katia Ethienne Esteves dos Santos

RESUMO

O uso da Inteligência Artificial (IA) tem se firmado como uma tecnologia transformadora em diversas áreas da sociedade, desde assistentes virtuais até sistemas de recomendação personalizados e detecção de padrões em grandes conjuntos de dados. A integração harmoniosa do mundo físico com o mundo digital, através do conceito de “Phygital” e incorporação de ferramentas baseadas em IA em um mundo hiperconectado – onlife, pode revolucionar o processo de como todos acessam o mundo. Esse avanço tem o potencial de mudar a forma como vivemos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor é evidente. Para garantir que essa transformação seja inclusiva e benéfica para todos, é crucial promover o acesso para todos, independentemente de origem socioeconômica, educação ou localização geográfica. Nesse contexto, o conceito de "letramento de futuro" surge como uma abordagem essencial para capacitar indivíduos para entender, usar e influenciar a tecnologia de forma crítica e responsável. O acesso equitativo à IA é fundamental para não acentuar desigualdades sociais, mas sim reduzi-las. No entanto, questões éticas como privacidade de dados devem ser consideradas para garantir que o uso da IA seja justo e inclusivo. O uso da IA na Educação 5.0 valoriza ainda mais o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais necessárias para o uso crítico e ético da tecnologia, bem como a integração harmoniosa do mundo físico e digital, pois representa uma oportunidade única para transformar a educação e a sociedade, preparando-os para o século XXI e formando cidadãos críticos e responsáveis. Ao aproveitar o potencial da IA, podemos oferecer um ensino mais personalizado, eficiente e humano, para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que essa tecnologia oferece. Além disso, é fundamental capacitar os professores para integrar a IA ao currículo e enfrentar os desafios que surgem com sua implementação.

Palavras-chave: Inovação tecnológica. ChatGPT. OpenAI. Educação Digital. Docência

1 Mundo hiperconectado

O mundo mudou e vai mudar cada vez mais, pois nos últimos anos, a Inteligência-Artificial (IA) tem se estabelecido como uma tecnologia transformadora em diversas áreas da sociedade. O uso de IA remonta às décadas de 1940 e 1950, ao criarem máquinas capazes de simular o comportamento humano (SCHULZ *et al.,* 2005).

Percebe-se que a IA tem o potencial de revolucionar a forma como as pessoas vivem e interagem com o mundo ao seu redor e no planeta. Nos dias atuais, a IA abrange uma ampla gama de áreas de estudo permeando muitos aspectos de nossas vidas, e a educação não pode ficar fora deste movimento.

No entanto, para que essa transformação seja realmente benéfica e inclusiva,

é fundamental que o letramento em IA seja promovido nos diferentes níveis sociais. Na área da educação, apresenta-se como um assistente a ser utilizado com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o conceito de "letramento de futuro" emerge como uma abordagem essencial para formar indivíduos e comunidades para compreenderem, utilizarem e influenciarem a tecnologia de forma crítica e responsável.

O letramento de futuro não se trata apenas de aprender a usar ferramentas tecnológicas, mas também de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e éticas necessárias para navegar em um mundo cada vez mais impulsionado pela IA, pois envolve capacidades cognitivas, sociais e éticas necessárias para navegar no mundo digital e ONLIFE de maneira crítica, responsável e eficaz.

Apesar do amplo acesso ao mundo digital, muitas pessoas ainda não conseguem aproveitar todo o potencial oferecido por esses recursos, de modo que a inclusão desempenha um papel fundamental nessa equação, pois a tecnologia não deve acentuar ainda mais as desigualdades sociais, mas sim reduzi-las e proporcionar oportunidades iguais para todos.

Sabe-se que a alfabetização digital é o novo imperativo da educação para o século XXI, pois não é apenas sobre o uso de tecnologias digitais, mas também sobre o desenvolvimento de habilidades para participar plenamente da sociedade e moldar a própria vida. É sobre compreender, avaliar, utilizar e criar informações de forma crítica, criativa e ética, além da capacidade de resolver problemas complexos, tomar decisões informadas/conscientes e colaborar efetivamente em ambientes digitais.

Este artigo explora a interseção entre Inteligência Artificial, inclusão e letramento de futuro, em uma a sociedade em constante transformação. Portanto esperamos contribuir para este debate e fomentar ações que permitam desenvolver o potencial da IA de maneira inclusiva, equitativa e benéfica para os seres humanos. O futuro já está batendo à porta, e cabe a todos se prepararem para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que são apresentadas pelas inovações.

2 Formando a sociedade para um mundo em constante transformação

Uma das características marcantes da sociedade atual é a interconexão constante entre o mundo digital e o mundo físico. Nesse contexto, o conceito de "*Onlife*" ganha destaque, criado pelo filósofo Luciano Floridi (2015), o termo apresenta

a integração cada vez mais profunda entre a vida online e offline.

Nesse contexto, o letramento de futuro, é fundamental para formar os indivíduos a participarem plenamente da sociedade, compreendendo como as tecnologias digitais afetam suas vidas, desenvolvendo habilidades para utilizar essas tecnologias de forma crítica e ética, analisando as implicações sociais, culturais, políticas e econômicas dessas tecnologias.

Tendo em vista que o letramento de futuro também envolve a capacidade de integrar harmoniosamente o mundo digital com o mundo físico, transformando as interações e experiências cotidianas em uma combinação fluida de ambientes na concepção de *phygital* (físico e digital), em um mundo hiperconectado - *onlife*, se tornando uma realidade tangível, onde as fronteiras entre a vida online e offline se dissipam.

O conceito de *Phygital* associado a letramento de futuro, constitui um paralelo ao conceito de *Onlife*. O termo *Phygital*, surge de uma combinação das palavras "*physical*" (físico) e "*digital*" e refere-se à integração harmoniosa e fluída do mundo físico e digital, em que a tecnologia se torna uma extensão natural das vidas cotidianas. Compreender e utilizar o Phygital se torna essencial aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela IA, ou seja, não apenas aprender a utilizar recursos digitais, mas também integrá-los de maneira significativa nas experiências físicas e sociais de forma crítica, responsável e significativa.

A IA desempenha um papel fundamental nesse cenário, à medida que se torna mais sofisticada e difundida, pode estar presente dispositivos móveis, casas inteligentes, carros conectados e até mesmo em interações sociais e profissionais. Essa fusão do digital com o físico redefine a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo, exigindo um letramento que vá além do simples uso da tecnologia.

A democratização da IA implica garantir que as pessoas tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades relacionadas, independentemente de sua origem socioeconômica, nível de educação ou localização geográfica. Iniciativas de inclusão digital e programas de formação devem reduzir as lacunas existentes e permitir que indivíduos marginalizados ou sub-representados tenham voz ativa, além de promover a diversidade, representatividade e evitar preconceitos ou discriminações algorítmicas. De modo que questões éticas e sociais complexas que precisam ser abordadas, pautados por princípios de transparência, responsabilidade e privacidade, garantindo que os indivíduos tenham controle sobre seus próprios dados.

Ao abordar os aspectos críticos do uso da IA, o letramento de futuro busca fomentar a reflexão sobre as implicações sociais e éticas da IA desenvolvendo habilidades para avaliar os benefícios e riscos envolvidos em sua utilização.

Ao verificar-se como tem sido interesse das pessoas pelo tema, verifica-se na pesquisa do Google Trends que tem sido frequente esta busca, como apresenta-se no gráfico da Figura 1.

Figura 1 – Levantamento palavra - Inteligência Artificial

Fonte: - Google Trends (autoras, 2023)

Em relação a mesma pesquisa em uma visão global, dos países de Língua Portuguesa revela-se o seguinte levantamento, apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Visão global

Fonte: - Google Trends (autoras, 2023)

À medida que a IA se torna mais presente em nossas vidas, cresce também a conscientização sobre as implicações éticas, sociais e econômicas. Percebe-se que com o advento da internet e o acesso generalizado à informação, é crescente o

interesse em aprender e entender conceitos complexos, relacionados a IA, que corrobora sobre a importância do letramento digital.

Verifica-se que outros modelos de IA surgiram rapidamente nos últimos anos, impulsionados por avanços em algoritmos, poder computacional e disponibilidade de grandes conjuntos de dados, resultando em aplicações práticas cada vez mais impressionantes, despertando o interesse do público em geral e pesquisadores, impulsionando a pesquisa e a busca por conhecimento nesse campo, que tem se mostrado altamente impactante com ampla gama de aplicações e benefícios potenciais.

A disseminação de recursos educacionais online, têm permitido que indivíduos com diferentes níveis de conhecimento acessem informações e aprofundem seus conhecimentos contribuindo para o aumento da pesquisa e do interesse nessa área.

O desenvolvimento de novos modelos de linguagem como o Chat GPT, tem proporcionado uma experiência de interação mais natural e humanizada. Esses modelos têm a capacidade de gerar respostas coerentes e contextualmente relevantes, o que desperta a curiosidade e incentiva as pessoas a explorarem mais sobre o tema e como pode ser aplicada em sistemas conversacionais.

4 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

Atualmente a IA tem sido uma das tecnologias mais transformadoras do século XXI, proporcionando uma mudança na forma como se aprende e como se ensina, permitindo que este processo seja focado, personalizado com as necessidades, habilidades e objetivos de quem a usa e de quem programa seus algoritmos (ROZO; VELÁSQUEZ; SILVA, 2018).

O principal desafio pedagógico de acordo com Pacheco *et al.* (2020) diante da sociedade contemporânea é a necessidade de repensar o ensino de maneira formal e informal, quanto o impacto das tecnologias digitais que têm promovido grandes mudanças nas formas atuais de ensino e aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (2017) já descreve, sobre o uso desta ferramenta:

> [...] entre as competências gerais da educação básica, a de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo

> as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". A partir de tal diretriz, ressalta-se a importância de avançar nas discussões acerca de temas como recursos educacionais digitais, plataformas adaptativas, práticas pedagógicas inovadoras e a importância de ressignificação dos processos de formação de professores para lidar com os desafios decorrentes da inserção da tecnologia e da IA como ferramenta pedagógica em sala de aula (BRASIL, 2021, p. 15).

Neste sentido diante dos avanços tecnológicos, em breve a alfabetização em IA e letramento do futuro serão tão importantes quanto a alfabetização clássica. Todavia é fundamental refletir acerca do desenvolvimento profissional e contínuo dos professores para que estes desenvolvam competências digitais, de forma integrada ao currículo por meio de metodologias que se traduzam em resultados de aprendizagem (BACICH, 2018).

A fim de atingir novos patamares, segundo a UNESCO, a alfabetização e o letramento de futuro em IA compreende-se:

> [...] como um conjunto de competências que empodera os cidadãos, permitindo que eles acessem, busquem compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais (UNESCO, 2016, p. 17).

A IA já faz parte de propostas educacionais como parte integrante, na perspectiva educacional, *ad exemplum* no acompanhamento individualizado por Sistemas de Tutores Inteligentes (STI), ao simular a interação tutor humano e aluno, permitindo um suporte contínuo ao estudante, mesmo fora do ambiente formal de aprendizagem. O acesso a oportunidades de desenvolvimento passa a ser fonte de emancipação e conhecimento.

4.1 Apresenta-se a seguir alguns exemplos de utilização de IA, educacionalmente.

Sistemas de Tutores Inteligentes (STI): Oferece suporte personalizado aos estudantes, simulando a interação tutor-aluno, ao identificar as necessidades e habilidades individuais dos alunos, direcionando o aprendizado de acordo com o ritmo

e o desempenho de cada estudante. Podem ser usados para fornecer respostas rápidas a dúvidas dos alunos, oferecer material de estudo complementar e auxiliar na pesquisa de informações.

Plataformas de Aprendizagem Adaptativa: Identifica e rastreia o progresso do aluno além de adaptar automaticamente o conteúdo e a dificuldade dos exercícios com base em seu desempenho. Caso um aluno apresente habilidade em um tópico específico, a plataforma pode oferecer desafios mais avançados nessa área, enquanto fornece mais suporte e explicações detalhadas para os tópicos em que o aluno apresenta dificuldade.

Avaliações e Correções Automáticas: Permite criar e corrigir avaliações automaticamente, ao gerar bancos de questões e atribuir notas com base em critérios pré-definidos, economizando tempo para os educadores, permitindo maior concentração mais na interação com os alunos e planejamento das aulas.

Recomendações de Conteúdo Personalizado: Oferecer recomendações com base no perfil e desempenho de cada aluno, por meio de diversos recursos que possam enriquecer a experiência de aprendizagem do estudante.

Como discutem muitos autores como Harvey (1992); Lyotard (2009); Bernheim e Chauí (2008); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Frigotto (2019), a elevação da qualificação dos trabalhadores e a regulação das políticas na educação para atender essa demanda, fica evidente a importância que todos possam de fato participar de modo efetivo da sociedade do conhecimento que demanda de um profissional preparado, com habilidades digitais e criativas, capaz de se adaptar às mudanças tecnológicas.

5 EDUCAÇÃO 5.0 E OUTROS RECURSOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A Educação 5.0 proporciona um ensino mais humano, com foco no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e na geração de soluções inovadoras, ao incluir as evoluções tecnológicas já presentes na sociedade e no mundo do trabalho, consolidando a necessidade de maior qualificação do educador como mediador do conhecimento.

A educação que segue um modelo "tamanho único", já não é mais suficiente. O uso da IA como recurso, abre caminho para uma nova abordagem de aprendizagem, transformando a maneira como se aprende, permitindo um ensino

adaptado às necessidades individuais, ao oferecer sistemas de aprendizagem adaptativos e progresso individual, identificando pontos fortes e necessidades que precisam ser aprimoradas, e revolucionar o processo de ensino-aprendizagem.

O uso do *Perplexity AI* ferramenta similar ao *ChatGPT* se diferencia ao agregar referências, artigos acadêmicos e informações recentes, em um resumo rápido com as fontes citadas que, por sua vez, podem ser acessadas para ampliar ainda mais a pesquisa, outro exemplo é o *Microsoft 365 Copilot* que incentiva e auxilia competências como criatividade, produtividade e organização.

A utilização planejada destas ferramentas possibilita a construção de habilidades e estratégias de ensino adequadas, além de auxiliar os professores no planejamento, análise de lacunas, construção de conteúdos complementares, exercícios e avaliações personalizadas, oferecendo aos professores economia de tempo e mediação do conhecimento. Outro benefício é fornecer *feedback* imediato de erros e acertos reforçando a motivação e engajamento.

Discutir nas escolas sobre o tema e poder integrar o letramento de futuro em IA nos currículos, ajuda os estudantes a compreenderem, utilizarem e influenciarem ativamente as tecnologias digitais de forma consciente e reflexiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as consequências totais do desenvolvimento da IA ainda não possam ser previstas, é altamente provável que os aplicativos de IA ainda permaneçam como um dos principais temas de debate nos próximos anos. As tecnologias oferecem recursos que têm grande potencial de modificar questões sociais e, principalmente, educacionais.

Aplicada em contexto educacional independentemente da etapa em que o estudante se encontra apresenta inúmeras possibilidades de aplicação, podendo ser utilizadas para apoiar as aprendizagens, acompanhar e monitorar o progresso, capturar e gerar insights sobre o processo de construção do conhecimento, prever a progressão acadêmica, além de promover o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, inclusivos, interativos, éticos e eficazes.

Portanto, é fundamental desenvolver um currículo integrado à tecnologia, que aborde as habilidades exigidas, e vistas como alternativa capaz de desenvolver a autonomia, o pensamento reflexivo, a aprendizagem ativa e assim ser utilizada como

uma ferramenta real de construção do conhecimento, bem como garantir que a IA seja desenvolvida e usada de maneira responsável e transparente, evitando preconceitos e discriminações algorítmicas, diante de regulamentações adequadas para garantir a segurança e a proteção em um mundo cada vez mais impulsionado pela IA.

Sugere-se que um dos novos caminhos para a educação em conjunto com o uso da IA é adaptar as diferentes realidades das etapas e modalidades de ensino, como uma oportunidade de buscar alternativas e explorar percursos que possibilitem repensar, recriar e questionar, com base no compromisso de promover a educação integral e de qualidade para todos. Para tanto, faz-se necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista que estes são os principais agentes de mudança.

Figura 3 – Recado do ChatGPT

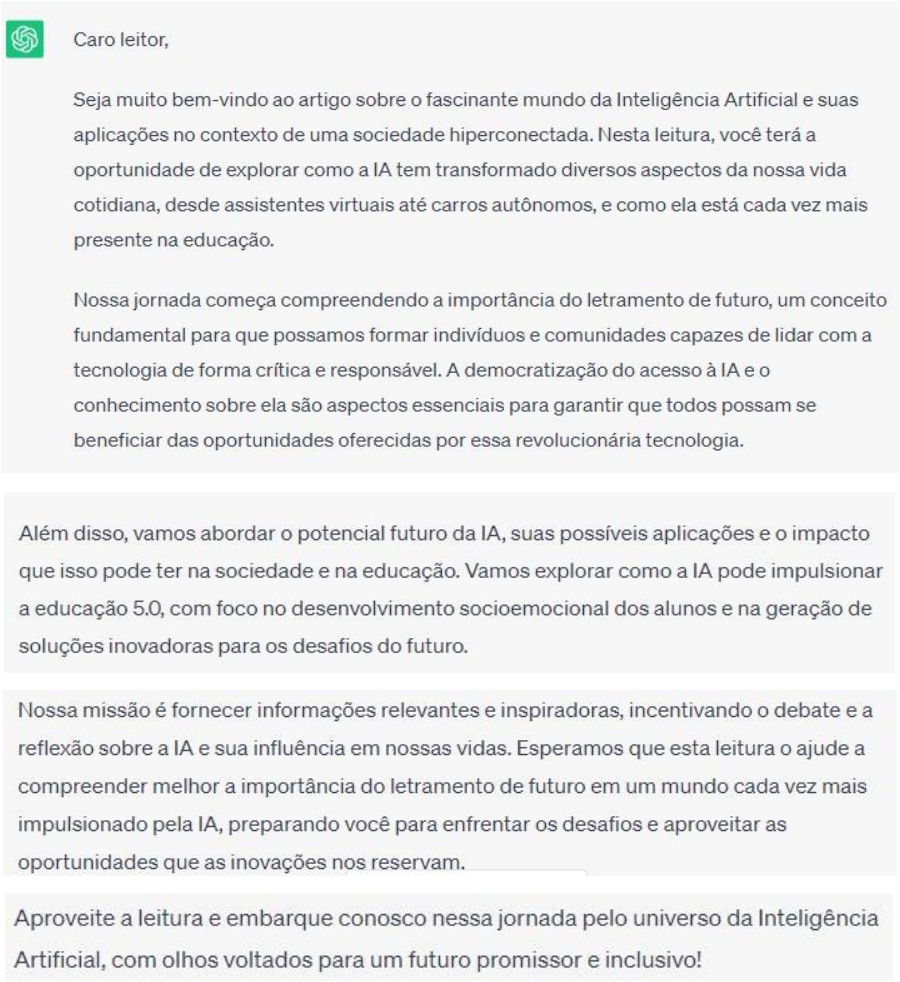

Caro leitor,

Seja muito bem-vindo ao artigo sobre o fascinante mundo da Inteligência Artificial e suas aplicações no contexto de uma sociedade hiperconectada. Nesta leitura, você terá a oportunidade de explorar como a IA tem transformado diversos aspectos da nossa vida cotidiana, desde assistentes virtuais até carros autônomos, e como ela está cada vez mais presente na educação.

Nossa jornada começa compreendendo a importância do letramento de futuro, um conceito fundamental para que possamos formar indivíduos e comunidades capazes de lidar com a tecnologia de forma crítica e responsável. A democratização do acesso à IA e o conhecimento sobre ela são aspectos essenciais para garantir que todos possam se beneficiar das oportunidades oferecidas por essa revolucionária tecnologia.

Além disso, vamos abordar o potencial futuro da IA, suas possíveis aplicações e o impacto que isso pode ter na sociedade e na educação. Vamos explorar como a IA pode impulsionar a educação 5.0, com foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos e na geração de soluções inovadoras para os desafios do futuro.

Nossa missão é fornecer informações relevantes e inspiradoras, incentivando o debate e a reflexão sobre a IA e sua influência em nossas vidas. Esperamos que esta leitura o ajude a compreender melhor a importância do letramento de futuro em um mundo cada vez mais impulsionado pela IA, preparando você para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que as inovações nos reservam.

Aproveite a leitura e embarque conosco nessa jornada pelo universo da Inteligência Artificial, com olhos voltados para um futuro promissor e inclusivo!

Fonte: ChatGPT (autoras, 2023)

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. 46p.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo aula magna proferida no curso de pedagogia - Niterói, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019. RevistAleph, n. 33, p. 13-32, 20 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PACHECO, J. A. et al. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 528-575, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26460. Acesso em: 18 jul. 2023.

ROZO, J. J. P.; VELÁSQUEZ, H. E. P.; SILVA, R. G. Educación versus tecnología y su convergencia hacia la IA. Revista Vínculos: Ciencia, Tecnología y Sociedad, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 186-194, jul./dez. 2018. Disponível em: https://doaj.org/article/cb02d1bc83e7454fbf3f0482e8c894aa. Acesso em: 18 jul. 2023.

UNESCO. Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI):disposição e Competências do País. Brasília: Cetic, 2016.

PROJETO CHARRIOT – UM ATLAS VIRTUAL DE HISTOLOGIA

Gabriel Mathias Carneiro Leão[1]

Luiza Vithoria Prats de Franca[2]

Julia da Costa Furtado [3]

Daniel Bussolaro [4]

RESUMO

A histologia é um ramo da biologia que estuda a estrutura e a função dos tecidos corporais. Para que as aulas de histologia sejam conduzidas de maneira mais completa, é importante a utilização de lâminas permanentes e microscópios ópticos, materiais nem sempre disponíveis nas escolas. Nesse sentido, um atlas virtual de histologia pode auxiliar estudantes e professores de biologia, servindo como um recurso visual complementar no processo de ensino-aprendizagem. Um atlas virtual é uma ferramenta interessante devido ao baixo custo, além de apresentar outros benefícios em relação a um atlas de histologia impresso, incluindo acessibilidade, interatividade, qualidade de imagem e facilidade de atualização. O objetivo desse projeto é elaborar um atlas virtual de histologia disponibilizado no Instagram. Os conteúdos que compõem o atlas virtual envolvem as principais características morfológicas e funcionais dos tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso. Os temas foram selecionados de acordo com os conteúdos dos principais livros didáticos de Biologia no Ensino Médio. As lâminas permanentes disponíveis no laminário do Laboratório de Biologia do *campus* Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR) foram selecionadas para a realização dos registros fotográficos. Testes foram realizados utilizando diferentes equipamentos (câmeras e celulares), adaptadores e regulagens das máquinas. Legendas e descrições são adicionadas nas postagens para facilitar a compreensão das imagens e trazer maior detalhamento sobre as estruturas. As imagens selecionadas foram tratadas com o software Adobe Lightroom. Para abrigar os conteúdos do atlas virtual, a página no Instagram foi criada com o nome Projeto Charriot (em francês, carrinho), considerando que o objetivo do atlas virtual é conduzir os estudantes no estudo da histologia. Regularmente, novas imagens, descrições e curiosidades são adicionadas, alimentando o conteúdo da página. Todos os conteúdos postados são analisados e aprovados pelos professores responsáveis pelo projeto. O Instagram pode auxiliar a ilustrar conceitos biológicos abstratos e tornar o aprendizado mais visual e atraente. Além disso, o Instagram é uma plataforma popular entre os jovens, o que torna o aprendizado mais acessível, e como muitas fotos foram obtidas a partir de telefones celulares, os estudantes podem se sentir motivados a explorar a experiência com os seus próprios dispositivos.

Palavras-chave: Biologia. Ensino Médio. Educação. Redes sociais. Instagram.

1 INTRODUÇÃO

A histologia é um ramo da biologia que estuda a estrutura e a função dos tecidos

[1] Doutorado, Instituto Federal do Paraná (IFPR), gabriel.leao@ifpr.edu.br.
[2] Estudante do Ensino Médio, Instituto Federal do Paraná (IFPR), luizatotoia02@gmail.com.
[3] Estudante do ensino Médio, Instituto Federal do Paraná (IFPR), juliadacostafurtado@gmail.com.
[4] Doutorado, Instituto Federal do Paraná (IFPR), daniel.bussolaro@ifpr.edu.br.

do corpo humano e de outros organismos. Esses tecidos são compostos por células especializadas que se organizam de forma específica para cumprir funções específicas. A histologia permite que os estudantes compreendam as bases celulares e moleculares de diversos processos fisiológicos, bem como entender os mecanismos de diversas patologias (BARCELOS, 2010). Os objetos de estudo da histologia incluem a morfologia, a organização e as funções dos diferentes tipos de tecidos, como o tecido epitelial, o tecido conjuntivo, o tecido muscular e o tecido nervoso. Além disso, a histologia também investiga as interações entre os diferentes tecidos e sua relação com a função dos órgãos e sistemas do corpo humano (GARTNER, 2007; 2014).

A Histologia explora as atividades que ocorrem no interior das células que constituem os tecidos corporais, abordando diversos aspectos microscópicos e submicroscópicos da vida. Estes conceitos podem apresentar desafios consideráveis, especialmente para estudantes que atravessam uma fase crucial de transição, tanto no âmbito educacional quanto pessoal, em uma era dominada pela informação. Os conceitos abstratos derivados desses aspectos microscópicos e submicroscópicos da vida frequentemente figuram entre os principais obstáculos no processo de ensino e aprendizagem (CARLAN e colab., 2014).

No ensino médio, a sala de aula se caracteriza por sua notável diversidade de estudantes, abrangendo distintas realidades sociais e níveis de conhecimento, o que acrescenta uma camada adicional de complexidade ao trabalho do professor. Em linhas gerais, as turmas são compostas por alunos recentemente transpostos do ensino fundamental, muitos dos quais, apesar de terem em média catorze anos de idade, já são tratados como jovens adultos, enfrentando uma mudança significativa na abordagem dos professores, no número de disciplinas e na profundidade dos conteúdos. Entretanto, é improvável que os estudantes se adaptem imediatamente a um ensino mais aprofundado caso não tenham sido previamente expostos a determinados conteúdos (JONES e colab., 2015).

Devido à crescente avalanche de informações geradas diariamente, é cada vez mais imperativo que os educadores no campo da Biologia concentrem seus esforços em abordagens educacionais integradoras, em detrimento de conhecimentos excessivamente específicos e desvinculados de contexto (SEED, 2008). Reconhece-se que é impossível abarcar a totalidade do vasto conhecimento biológico e tecnológico associado a ele. Assim, mais do que simplesmente transmitir informações,

é essencial que o ensino da Biologia se concentre no desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes a manipular, compreender, elaborar e, quando necessário, questionar informações. O objetivo final é dotar os alunos com as ferramentas necessárias para compreender o mundo e agir de forma autônoma, aproveitando os conhecimentos adquiridos em Biologia e tecnologia (BRASIL, 2000).

É fundamental dissipar a noção equivocada de que a Biologia Celular se resume a uma coleção de fatos ou eventos a serem memorizados. Em vez disso, os estudantes devem se envolver ativamente e cultivar interesse, pois somente assim o processo de aprendizado se desenrolará de maneira eficaz (DICARLO, 2006).

Assimilar os princípios da Histologia são tarefas complexas, e estimular a participação ativa dos estudantes, a fim de assegurar que permaneçam engajados tanto nas aulas quanto nas atividades fora do ambiente escolar, representa um grande desafio para os educadores. Mesmo com a incorporação de aulas enriquecidas com recursos multimídia, como vídeos e animações, frequentemente se depara com dificuldades por parte dos estudantes na compreensão de muitos dos conceitos explorados (RANDI, 2011).

Os conceitos específicos da Biologia Celular devem ser revigorados em termos de significado para os alunos, capacitando-os a solucionar problemas e a compreender os processos que ocorrem no ambiente ao seu redor. Nesse contexto, é essencial que o professor não hesite em explorar, inovar, ousar e experimentar novas abordagens, uma vez que seu principal compromisso reside na excelência da aprendizagem dos estudantes (LABURÚ e colab., 2003).

Nesse sentido, as aulas práticas desempenham um papel crucial no ensino da histologia, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão profunda e prática das estruturas celulares e teciduais. Elas complementam a instrução teórica e proporcionam uma base sólida para o estudo da biologia celular e dos tecidos.

Para que as aulas de histologia sejam conduzidas de maneira mais completa, é importante a utilização de lâminas permanentes e microscópios ópticos, materiais nem sempre disponíveis nas escolas (VASCONCELOS, 2013). Um atlas virtual de histologia pode ser de grande importância para estudantes e professores de biologia, servindo como um recurso visual que apresenta imagens microscópicas dos tecidos, permitindo uma melhor compreensão da temática.

Um atlas virtual de histologia pode ser uma ferramenta educacional importante para o ensino e estudo da histologia. Um atlas virtual de histologia pode facilitar a

visualização de estruturas, permitindo que os estudantes e professores visualizem imagens de tecidos, células e estruturas microscópicas com alta qualidade. Isso facilita a compreensão das características morfológicas das células e dos tecidos. Um atlas pode servir como ferramenta para complementar o ensino em sala de aula e a aprendizagem fora do ambiente escolar. Os estudantes podem acessar imagens e descrições detalhadas para revisar e aprofundar seu conhecimento. Antes das aulas práticas de histologia, os estudantes podem utilizar o atlas virtual para se familiarizar com as estruturas que irão estudar. Isso ajuda a maximizar o tempo de laboratório. Recursos de autoavaliação interativos, como testes e quizzes, podem ser incorporados para permitem aos estudantes testar seu conhecimento e identificar áreas que precisam de mais estudo. Os estudantes podem explorar as imagens e estruturas à sua própria velocidade, o que é especialmente útil para aqueles que desejam estudar de forma independente. Além disso, a natureza virtual do atlas permite o acesso a qualquer momento e em qualquer lugar com uma conexão à internet. Isso é conveniente para estudantes que desejam estudar em casa ou fora do campus. Os atlas virtuais muitas vezes são mais acessíveis do que comprar livros ou conjuntos de slides físicos, tornando o estudo da histologia mais econômico, e a natureza digital dos atlas permite atualizações regulares para incluir novas informações ou imagens atualizadas, mantendo o conteúdo relevante e atualizado.

Um atlas virtual é uma ferramenta atrativa para professores e estudantes devido ao baixo custo, além de apresentar outros benefícios em relação a um atlas de histologia impresso, incluindo acessibilidade, interatividade, qualidade de imagem, atualização e integração com outras ferramentas de aprendizado (OLIVEIRA, 2017). Partindo deste princípio, o objetivo desse projeto é elaborar um atlas virtual de histologia através da realização de fotografias de lâminas permanentes e disponibilizar esse material em uma rede social bastante utilizadas por estudantes do ensino médio, o Instagram. Dessa forma, a ideia é tornar o estudo da histologia mais acessível e interessante, contribuindo para a realização de aulas de biologia mais diversificadas e interativas.

3 METODOLOGIA

Os temas específicos que compõem o atlas virtual envolvem as principais características morfológicas e funcionais dos tecidos epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso. Os temas selecionados fazem parte dos conteúdos dos principais livros

didáticos de Biologia no Ensino Médio, e devem integrar o conteúdo programático do plano de ensino dos professores de Biologia (AMABIS e MARTHO, 2010; CATANI e colab., 2013; LINHARES e GEWANDSZNADJER, 2014; LOPES e ROSSO, 2013; MENDONÇA, 2013). A partir dessa definição, as lâminas permanentes disponíveis no laminário do Laboratório de Biologia do *campus* Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR) foram selecionadas para a realização dos registros fotográficos.

Vários testes com técnicas de macrofotografia foram realizados, com diferentes equipamentos (câmeras e celulares), adaptadores e regulagens das máquinas (figura 1). Também foram discutidos procedimentos de limpeza das lâminas, microscópios e lentes das câmeras fotográficas. Com a definição da melhor metodologia, os registros foram iniciados.

Figura 1 - À esquerda, microscópio óptico com adaptador para realização dos registros fotográficos. À direita, caixa com lâminas permanentes.

Fonte: Leão (2023).

As imagens de microscopia óptica com melhor qualidade foram selecionadas e tratadas com o software Adobe Lightroom, um software de edição de fotos e gerenciamento de imagens desenvolvido pela Adobe Systems. Legendas e descrições foram adicionadas para facilitar a compreensão das imagens e trazer maior detalhamento sobre as estruturas, funções e características dos tecidos ou órgãos em cada postagem. O microscópio óptico também foi fotografado para que seus componentes e respectivas funções possam ser explicadas no atlas virtual, auxiliando

dessa forma a compreensão de seu funcionamento e a realização de eventuais aulas práticas no laboratório de biologia.

Uma página no Instagram foi criada para abrigar os conteúdos do atlas virtual de Histologia. O nome escolhido foi Projeto Charriot (@projetocharriot), tendo em vista o significado da palavra em francês, *carrinho*, considerando que o objetivo do atlas virtual é conduzir os estudantes no estudo da histologia.

As imagens foram incialmente postadas como uma *Publicação* na página do atlas virtual, acompanhadas de suas respectivas legendas e descrições. As imagens postadas como um *Story* são organizadas como *Destaques dos stories* no Instagram, sendo que cada destaque corresponde a um tecido básico do organismo. Regularmente, novas imagens, descrições e curiosidades serão adicionadas, alimentando e atualizando o conteúdo da página. Periodicamente, as imagens podem ser organizadas como *Reels*, evidenciando o que já foi postado na página do projeto. Todos os conteúdos postados são analisados e aprovados pelos professores responsáveis pelo projeto, e novas ações serão discutidas com o grupo.

4 Resultados e discussão

O Instagram é uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos que foi lançada em 2010. Ele permite que os usuários publiquem imagens e vídeos em seus perfis, que podem ser vistos por seus seguidores. O aplicativo também oferece várias ferramentas de edição e filtros que podem ser aplicados às imagens para melhorar sua aparência. Além de compartilhar fotos e vídeos, os usuários também podem seguir outras contas e interagir com elas através de curtidas, comentários e mensagens diretas. O Instagram também inclui recursos como os *Stories*, que são imagens e vídeos que desaparecem após 24 horas, e o *Reels*, que permite a criação de vídeos curtos com efeitos especiais. O Instagram se tornou uma das redes sociais mais populares do mundo, com mais de um bilhão de usuários ativos mensais em todo o mundo. Ele é amplamente utilizado por indivíduos, para compartilhar sua vida pessoal, ou por empresas e organizações para promover suas marcas. O aplicativo é acessível através de dispositivos móveis e pode ser baixado gratuitamente nas lojas de aplicativos iOS e Android.

O Instagram pode ser uma ferramenta útil para ajudar no ensino da biologia de várias maneiras, permitindo que professores e estudantes compartilhem imagens e vídeos de experimentos, amostras de laboratório e estruturas biológicas, por exemplo. Isso pode auxiliar a ilustrar conceitos biológicos abstratos e tornar o aprendizado mais visual e atraente. Os professores podem indicar páginas de conteúdo educativo e científico no Instagram para seus estudantes, correlacionando as imagens e definições com suas aulas e atividades. Isso pode ajudar a promover a colaboração e o engajamento dos estudantes com a matéria. Os estudantes podem seguir perfis de biólogos e instituições de pesquisa para se manterem atualizados sobre as últimas descobertas e avanços na biologia. Professores e estudantes podem usar *hashtags* relevantes para agrupar o conteúdo relacionado à biologia, tornando-o mais fácil de encontrar e acompanhar. É possível criar atividades que envolvam o uso do Instagram, como desafios de fotos relacionados à biologia ou solicitando que os estudantes encontrem exemplos de conceitos biológicos no mundo ao seu redor.

Um atlas virtual de histologia, disponibilizado em uma rede social bastante utilizada pelos estudantes, é uma estratégia atrativa para o ensino da biologia no ensino médio. O atlas de histologia permite que os estudantes e professores identifiquem os diferentes tipos de tecidos e suas características, o que é fundamental para entender suas funções e a relação com os outros tecidos e órgãos do corpo. Muitos vestibulares exigem conhecimento em histologia, e o atlas virtual pode ajudar os estudantes a se prepararem para esses exames, oferecendo uma visão geral dos tecidos e órgãos que integram o conteúdo programático dessas provas (SANTOS et al., 2022). O atlas de histologia pode ser usado por pesquisadores que estudam tecidos e órgãos e o próprio processo de ensino e aprendizagem da biologia. A criação de um atlas de histologia no Instagram pode ser uma maneira inovadora de tornar o estudo da biologia mais acessível e atraente para estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento.

O atlas inclui imagens de microscopia óptica de diferentes tecidos e órgãos, bem como legendas e descrições detalhadas para explicar as estruturas e funções dessas células e tecidos. A plataforma do Instagram permite a interação entre os usuários, incentivando perguntas e discussões sobre os temas abordados. Essa iniciativa pode ajudar a promover o interesse e a compreensão da biologia, e ser uma ferramenta útil para os estudantes em seus estudos e preparação para o vestibular.

Através de imagens e descrições detalhadas de tecidos e órgãos, os estudantes podem entender melhor a estrutura e função do corpo humano e se preparar para o a vida acadêmica. Além disso, o Instagram é uma plataforma popular entre os jovens, o que torna o aprendizado mais acessível e atraente, e como muitas fotos foram obtidas a partir de telefones celulares, os estudantes podem se sentir motivados a explorar a experiência com os seus próprios dispositivos. A interação com outros estudantes e professores na plataforma também pode ajudar a esclarecer dúvidas e aprofundar a compreensão dos estudantes sobre o assunto. Portanto, um atlas de histologia no Instagram pode ser uma maneira eficaz de apoiar e motivar estudantes do ensino médio em seus estudos de biologia.

As imagens inicialmente incluídas no atlas virtual foram postadas como publicações, acompanhadas de uma breve descrição de cada tecido e estruturas presentes no material. Os seguidores podem curtir e compartilhar as postagens, auxiliando a divulgação da página e dos conteúdos (figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 – À esquerda, página inicial do Projeto Charriot no Instagram. À direita, QR code que direciona os usuários à página do Projeto Charriot no Instagram. Esse código pode ser compartilhado e divulgado em aulas ou eventos científicos, ampliando o alcance do atlas virtual.

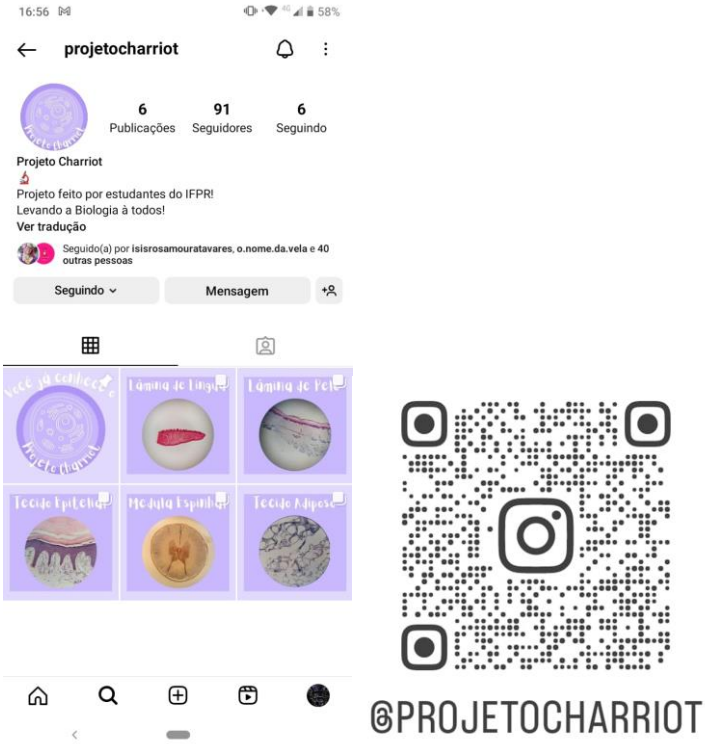

Fonte: Leão (2023).

Figura 3 - À esquerda, exemplo de postagem na página do Projeto Charriot no Instagram. À direita, imagens do tecido com a indicação do aumento observado, além de uma breve descrição.

Fonte: Leão (2023).

Figura 4 - Cada publicação traz imagens em diferentes aumentos do tecido, evidenciando diferentes estruturas que podem ser observadas.

ISSN: 2176 - 1396

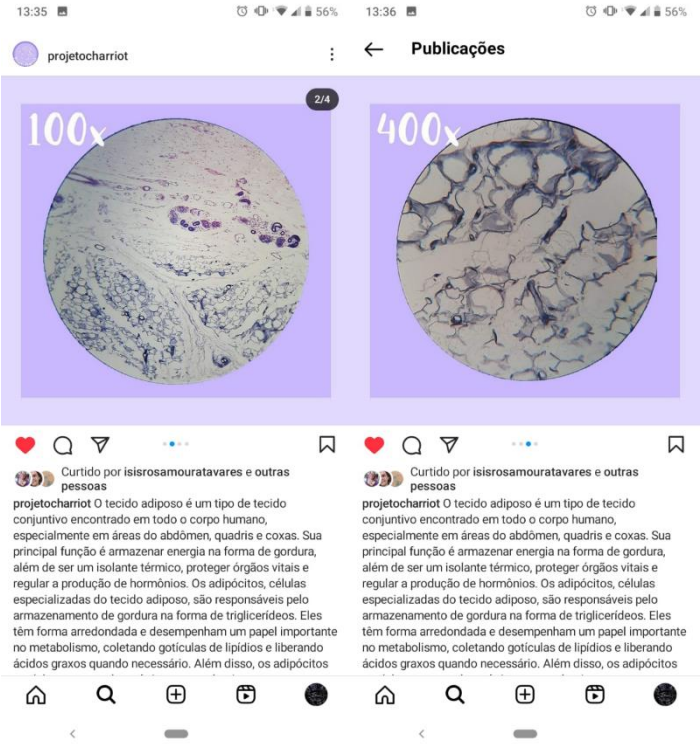

Fonte: Leão (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instagram pode ajudar no ensino da histologia ao permitir o compartilhamento de imagens, criar uma comunidade, seguir perfis relevantes, usar *hashtags* e criar atividades relacionadas à matéria. Um atlas virtual de histologia pode ser acessado de qualquer lugar com conexão à internet, o que permite que os estudantes e professores possam estudar e revisar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora. Um atlas virtual de histologia pode ser interativo, incluindo recursos como zoom e rotação de imagens, permitindo que os usuários examinem as imagens de forma mais detalhada e personalizada. As imagens de alta qualidade disponibilizadas, com maior resolução do que uma impressão em papel, permitem que os usuários visualizem os detalhes dos tecidos com maior clareza. Outro aspecto importante é que um atlas virtual de histologia pode ser atualizado com mais facilidade e com maior frequência do que uma publicação impressa, permitindo que os estudantes e professores tenham acesso às informações mais recentes e precisas. As imagens podem ser integradas com outras ferramentas de aprendizado, como quizzes e jogos educativos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador.

REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano, & MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BARCELOS, K. A.; FERNANDES, E. L.; CASTRO, A. D.; ASSIS, F. A. G.; BARRETO, C.F. **Recurso Digital como Apoio para o Ensino de Histologia**. Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos. 3 (1), 2010.

CARLAN, Francele de Abreu e colab. **Teaching Cell Biology in Primary Schools**. Education Research International, v. 2014, p. 1–5, 2014.

CATANI, André. **Ser protagonista**: Biologia. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

DICARLO, Stephen E. **Cell biology should be taught as science is practised**. Nature reviews. Molecular cell biology, v. 7, n. 4, p. 287–90, Abr 2006.

GARTNER, Leslie P.; HIATT, James L. **Atlas Colorido de Histologia**. 6ª ed. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2014.

GARTNER, Leslie P.; HIATT, James L. **Tratado de Histologia em Cores**. 3ª ed. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2007.

JONES, Harriet e colab. **Indications of Knowledge Retention in the Transition to Higher Education Indications of Knowledge Retention in the Transition to Higher Education**. Journal of Biological Education, v. 9266, n. September, p. 261–273, 2015.

LABURÚ, Carlos Eduardo e ARRUDA, Sérgio de Mello e NARDI, Roberto. **Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 247–260, 2003.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNADJER, Fernando. **Biologia Hoje**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sérgio. **Bio**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MENDONÇA, Vivian L. **Biologia**. 2ª ed. São Paulo: AJS, 2013.

OLIVEIRA, Ruthellen de Kássia Barros Pinto de. **Atlas histológico digital: desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica para o ensino de biologia**, 2017.

RANDI, Marco Antonio Ferreira. **Criação, aplicação e avaliação de aulas com jogos cooperativos do tipo RPG para o ensino de biologia celular**. 2011. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SANTOS, Carina Oliveira dos. BOMFIM, Jaime de Souza, NASCIMENTO, Franciane da Silva, ROCHA, Tainá Marcelle Rodrigues. **Aprendendo anatomia do sistema**

locomotor e respiratório através do Instagram @cbartesuneb. Expressa Extensão. ISSN 2358-8195, 27 (2): p.131-142, mai-ago, 2022.

VASCONCELOS, Daniel Fernando Pereira; VASCONCELOS, Any Carolina Cardoso Guimarães. **Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino em Histologia para Estudantes da Saúde**. Revista Brasileira de Educação Médica. 37 (1): 132-137, 2013.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UMA POSSIBILIDADE DE MODELO EDUCACIONAL SUPERIOR NO BRASIL

Alisson de Souza[1]

Ana Maria Vavassori[2]

Antônio da Silva[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo esclarecer o conceito e o cenário da Educação Híbrida no Brasil. Partindo do histórico e da concepção desse modelo educacional. Por isso, inicialmente serão abordadas questões importantes relacionadas ao conceito de Educação a Distância e sua posição atual no país. Além disso, serão trazidos aspectos que fundamentam o surgimento, a legislação e o uso de ferramentas digitais de ensino na educação, especialmente no contexto da Educação Superior. Em seguida, será apresentada a compreensão da história do modelo híbrido de educação, também conhecido como *Blended Learning*, a partir das definições e experiências propostas pelo *Clayton Christensen Institute* nos Estados Unidos da América. O cenário da Educação Híbrida ao longo da pandemia do *COVID-19* também será abordado, destacando o formato adotado pelo Reino Unido para garantir que os estudantes do Educação Superior não fossem prejudicados e recebessem apoio adequado em sua formação. Para isso, será analisado o documento proposto pela *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Por fim, será apresentada a situação legal que respalda a Educação a Distância no Brasil, com ênfase nos decretos e leis promulgados ou aprovados a partir de 2020. Ressalta-se que uma educação híbrida de qualidade é possível e pode ampliar o acesso dos alunos aos conteúdos, combinando estudos *online* e presenciais para manter o engajamento dos estudantes em sua jornada educacional. No entanto, é necessário investir nas instituições de ensino para que esse processo formativo seja realizado com qualidade e efetividade.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Educação a Distância. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

A construção de sociedades sólidas é baseada em pilares bem estruturados e definidos, como saúde, educação e desenvolvimento humano. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo essencial para a formação de cidadãos e a construção de uma nação. No contexto do ensino superior, sua importância é ainda mais destacada, uma vez que contribui direta ou indiretamente para o bem público, enriquece as cidades e regiões onde está presente, impulsiona a geração de empregos nos mercados regionais, estimula a produção, inovação e pesquisa e promove projetos de extensão voltados para o bem-estar social.

[1] Doutorando em Educação, PUCPR, alisson.souza05@gmail.com
[2] Especialista em Ensino, UFPR, anavavassori@gmail.com
[3] Mestre em Engenharia Mecânica, UFPR, dasilva.c.antonio@gmail.com

Com o avanço das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, a dinâmica da sala de aula tem passado por transformações para atender às necessidades e características dos estudantes atuais, bem como às demandas por novos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Educação a Distância tem sido cada vez mais utilizada, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mesmo em momentos de distanciamento físico ao longo do processo educacional.

Pensando nisso, este artigo tem como objetivo abordar alguns aspectos que fundamentam o surgimento, a legislação e a implementação de um modelo educacional híbrido, especialmente no âmbito do Educação Superior. Além disso, será apresentada uma introdução ao conceito de Educação Híbrida, que propõe a combinação de encontros presenciais com momentos de aprendizagem remota, utilizando tecnologias digitais de comunicação. Para tal, serão abordadas propostas para a aplicação dessa modalidade de ensino nos Estados Unidos da América, bem como no Reino Unido, a partir do cenário pandêmico do *COVID-19* vivenciado a partir de 2020.

2 CONTEXTO DO EAD NO BRASIL

A educação passa por um constante aprimoramento de seus processos. Por volta dos meados do século XX, tecnologias adentraram efetivamente nos ambientes educacionais, impulsionada pelos avanços surgidos com a eletricidade. Dessa forma, mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem tornaram-se cada vez mais visíveis e evidentes. Além disso, com um acelerado ritmo de globalização e uma crescente complexidade nas atividades conectadas, de alguma forma, as tecnologias e/ou as informações, a educação se faz algo de extrema importância (PEREIRA, 2007, p.02).

Nesse sentido, pode-se observar mudanças significativas nas metodologias educacionais, tanto no quesito organização quanto no uso de tecnologias. De fato, as contribuições tecnológicas para a aprendizagem têm se tornado mais relevantes para as mais diversas áreas que compõem a sociedade, em especial após o período de pandemia global causado pelo *COVID-19*. Modelos educacionais pautados no uso total ou parcial da tecnologia, como a Educação a Distância (EaD), preveem que professores assumiram o papel de mediadores entre o aprendiz e o conhecimento.

Assim, são oferecidas condições para que o próprio aluno se torne um agente ativo no processo educacional, analisando dados, informações e argumentos a fim de otimizar o processo de ensino (KEMCZINSKI, 2005).

O EaD, por exemplo, é uma modalidade que viabiliza o atendimento de alunos impossibilitados, seja por necessidade, comodidade ou preferência, de participar de maneira presencial. Assim, esse aluno tem a oportunidade de participar e realizar uma aprendizagem efetiva, sem que haja perda de qualidade nos serviços ou no acompanhamento necessários ao longo de toda a trajetória educacional, seguindo integralmente o que é proposto nos modelos tradicionais (SILVA, 2001).

A presença da Educação a Distância no Brasil é regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, que autoriza a oferta de cursos nesse formato mediados por tecnologias. Para melhor explicitar o que é proposto nessa legislação, serão listados alguns de seus artigos.

O primeiro deles é o Artigo 36, que em seu inciso 11º, estabelece parcerias e convênios entre instituições de ensino, a fim de cumprir todos os requisitos do currículo do ensino médio. Já no Artigo 62, é proposto que, mesmo na EaD, os professores devem receber formação continuada e capacitação profissional, a fim de utilizar adequadamente os recursos disponíveis, em todos os processos que envolvem os conteúdos trabalhados. Além disso, é afirmado que a formação inicial dos profissionais do magistério deve priorizar o ensino presencial, utilizando recursos e tecnologias de Educação a Distância subsidiariamente.

De acordo com o artigo 80, fica estabelecido que o Poder Público tem a responsabilidade de fomentar programas de EaD em todos os níveis e modalidades, assim como promover a educação continuada. A implementação desse modelo educacional deve estar em conformidade com a legislação e os regulamentos estabelecidos, os quais devem ter caráter especial, estando alinhados com a realidade do que está previsto. Portanto, cabe à União regulamentar os requisitos para a realização de exames, avaliações e autorizações dos modelos propostos pelas instituições educacionais (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o país busca viabilizar a educação de forma possível e acessível a todos, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para além disso (LEANDRO; CORRÊA, 2018):

busca aperfeiçoar a qualidade, a eficácia, a motivação e a eficiência dos

> processos de ensino e de aprendizagem através do estímulo à melhoria das relações interpessoais entre os discentes e docentes, fomento à autonomia intelectual discente e à reflexão continuada sobre a atuação pedagógica docente.

E a partir da Portaria nº 4.059/2004, fica autorizada a introdução de modelos de Educação Semipresencial no âmbito da Educação Superior, em conformidade com a Lei nº 9.394 mencionada anteriormente. Permitem-se, inclusive, organizações de experimentos educacionais que obedeçam a Lei nº 9.394/1996, conforme fica estabelecido no Artigo 81: "é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que sejam obedecidas as disposições desta Lei" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a legislação brasileira define que esse modelo educacional se caracteriza por atividades didáticas, unidades ou módulos voltados para a autoaprendizagem, com o suporte de tecnologias de comunicação remota. Também fica autorizada a oferta de até 20% dos cursos e/ou disciplinas de forma integral ou parcial no modelo EaD, permitindo o surgimento de um cenário favorável para a implementação do *Blended Learning* ou Educação Híbrida no Brasil (BRASIL, 2004).

Agora que foram brevemente apresentadas as regulamentações existentes nas leis brasileiras sobre o EaD e a Educação Semipresencial, é possível adentrar e discorrer a respeito da Educação Híbrida. Para isso, serão trazidos dois exemplos práticos da aplicação deste modelo pelo mundo. O primeiro deles é estadunidense, surgindo em 2013 e o segundo, por sua vez, deu-se na Inglaterra em meio a pandemia do *COVID-19*, no ano de 2020.

3 CENÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

No ano de 2013, os Estados Unidos da América (E.U.A.) observou uma forte ascensão do modelo híbrido de educação. Tratava-se de uma inovação a partir do modelo educacional tradicional, o qual visava otimizar o ensino, combinando a flexibilidade de acesso aos conteúdos *online* e os benefícios de uma experiência em sala de aula. A relação e a experiência na sala de aula tradicional são modificadas, uma vez que a presença integral nesse ambiente não é necessária (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

A Educação Híbrida, ou *Blended Learning*, por vezes vista como uma forma despretensiosa de educação, entre aqueles que não são consumidores habituais de

ISSN: 2176 - 1396

um determinado conteúdo ou serviço educacional, impulsionados principalmente pela curiosidade. Destaca-se, também, a importância de uma constante atualização priorizando aquelas que se mostram benéficas para o processo educativo. No entanto, é importante ressaltar que o *Blended Learning* pode se tornar mais complexo ou encontrar dificuldades em sua adoção devido ao seu formato. Christensen, Horn e Staker afirmam (2013, p.03):

> Nos termos da recém-criada nomenclatura do ensino híbrido, os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino *online*.

Trazendo ao contexto da pandemia do *COVID-19*, é possível apresentar as propostas da *The Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), órgão responsável pela regulação da Educação Superior no Reino Unido. O documento, intitulado "Como a educação superior do Reino Unido mudou para o formato digital durante a pandemia da *COVID-19*" (tradução livre), busca delinear diretrizes a serem adotadas pelas instituições de ensino durante esse período desafiador para a humanidade. De acordo com o documento, destaca-se a necessidade de uma árdua transição para a Educação Híbrida durante esse período, exigindo flexibilidade e rapidez dos envolvidos. Por isso, a partir desse contexto, tornou-se crucial a elaboração do mesmo, servindo como guia orientador para as entidades educacionais (QAA, 2020).

Inicialmente, enfatizou-se a importância de encontrar um planejamento adequado que considere a diversidade de cenários enfrentados no território britânico, a fim de atender às necessidades dos estudantes e garantir a manutenção da saúde pública. Assim, a Educação Híbrida foi proposta aos alunos, levando em conta suas necessidades e desejos, com respeito à opção pessoal de escolher encontros presenciais. Para que esse modelo tivesse pleno funcionamento, tornou-se necessário preparar alunos e professores uma adaptação a essa nova realidade. Os estudantes receberiam informações sobre os conteúdos que seriam abordados, as expectativas e os critérios de avaliação a serem aplicados. Os professores, por sua vez, forneceriam suporte contínuo, esclarecendo dúvidas, orientando processos e avaliando o progresso das atividades acadêmicas, levando em consideração a escolha individual de cada aluno (QAA, 2020).

Por outro lado, as políticas de formação desses professores ficariam sob a responsabilidade de cada instituição superior. As universidades assumiriam o compromisso de realizar, disponibilizar, adaptar, capacitar e oferecer treinamento e suporte para uma utilização adequada das ferramentas tecnológicas disponíveis aos seus profissionais. Há também a possibilidade de digitalização de materiais, gravação de conteúdos, criação de atividades e exercícios digitais, entre outros recursos disponíveis para aprimorar as ferramentas de estudo. A proposta do QAA indica ainda a importância da participação de todo o corpo universitário diante dessas grandes mudanças. Também é necessária a ação de grupos administrativos, em especial a equipe de gestão dessas instituições, é fundamental para o sucesso da Educação Híbrida (QAA, 2020). Então, o que se pode apontar sobre a Educação Híbrida no Brasil?

4 CENÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

A legislação brasileira abarcou, ao longo dos anos, a EaD como uma possibilidade factível para a formação formal de cidadãos. Porém, após os desafios sociais impostos pela pandemia do *COVID-19* a partir de 2020, foi dada maior visibilidade para esse formato educacional. Por isso, é preciso compreender de que forma se deu a trajetória para a estruturação legal dela.

Seu surgimento teve início na década de 1970, mas foi somente na década seguinte que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) começaram a ser reconhecidas como ferramentas importantes nas políticas públicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos federais. A partir das discussões fomentadas com o Seminário Nacional de Informática em Educação, no ano de 1981, foram abordadas as primeiras pesquisas, além de serem definidos os princípios para a implementação de Programas de Informática na Educação. Tornou-se, então, essencial: adotar políticas de inclusão digital para a população; formar de profissionais; fomentar programas de inserção dessas novas tecnologias; e investir na infraestrutura adequada nas escolas como a conexão à internet (VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Ainda que a Educação a Distância seja uma opção válida para a formação formal do cidadão, uma vez que tem apresentado resultados significativos e sólidos, observa-se que o progresso das TICs não tem atingido a totalidade populacional. Isso

por quê há desigualdades, dificuldades e desafios sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil. Valente e Almeida afirmam (2020, p.04):

> A educação brasileira se depara com dilemas básicos no que concerne à apropriação das TIC. De um lado, as atividades realizadas pela esfera administrativa da educação com o uso das TIC se desenvolvem por meio de sistemas de gestão, de logística, de distribuição de tempos e espaços, locação de professores e controle acadêmico; de outro, as atividades-fim da educação ainda apresentam dilemas sobre utilizar ou não as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir da disseminação do *COVID-19*, no ano de 2020, o Brasil passou a investir e/ou apoiar mais modelos educacionais a distância. Uma das primeiras ações do Ministério da Educação (MEC) diante da pandemia foi a emissão da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizava o uso de ferramentas e plataformas de aprendizagem (BRASIL, 2020a). Além disso, outras duas portarias, a nº 345 e a nº 473, foram assinadas, prorrogando os prazos estabelecidos por mais 30 dias (BRASIL, 2020b e BRASIL, 2020c). Por meio da Portaria nº 544, o MEC também autorizou o uso dessas plataformas até o final daquele ano, com exceção das atividades que requeriam presença física (BRASIL, 2020d).

Já no início de novembro de 2022, a Educação Híbrida se viu legislada de maneira efetiva, não mais provisória ou temporária, como ocorria ao longo da pandemia do *COVID-19*. Nessa data foi aprovada a Portaria nº 865, que contempla de modo efetivo esse modelo educacional, estabelecendo a Rede de Inovação para a Educação Híbrida. Essa rede tem por objetivo fomentar a adoção de estratégias de para a aplicação desse formato em todas as esferas governamentais do país, além de colaborar com a implementação do Novo Ensino Médio de maneira justa e eficaz. Para isso, ela considera as seguintes etapas, conforme aponta o Artigo 2º (BRASIL, 2022):

I. adquirir, desenvolver e disponibilizar os recursos tecnológicos necessários para a Rede;
II. fornecer treinamento técnico para o uso dos ambientes tecnológicos da Rede;
III. selecionar, adaptar e reutilizar recursos educacionais que facilitem e automatizem atividades educacionais; e
IV. estabelecer o Observatório Nacional de Educação Híbrida para

monitorar as atividades realizadas no âmbito da Rede.

Faz-se necessário apontar que a adesão a tal plano não é obrigatória, conforme é apontado no Artigo 4º, que afirma que tal adesão se dá de maneira voluntária, mediante termo de adesão. Desta forma, a Portaria nº 865 traz como objetivos para Rede de Inovação para a Educação Híbrida (BRASIL, 2022):

> [...] I - garantir apoio técnico e de infraestrutura dos ambientes tecnológicos de educação híbrida, para o fomento e para desenvolvimento da educação híbrida, às secretarias estaduais e distrital de educação para a implantação da Rede, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;
> II - contribuir para a consecução das Metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;
> III - atender ao disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que aprovou a reforma do ensino médio;
> IV - contribuir, por meio de sistema de colaboração, para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais, nesta etapa de ensino;
> V - ampliar, por meio de sistema de colaboração, a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
> VI - fomentar a educação híbrida para ampliar a capacidade de oferta das secretarias de educação, em especial em relação aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

No que diz respeito a Educação Superior, mesmo com o respaldo legal proporcionado por essas leis e portarias para atuar por meio de plataformas educacionais ao longo da pandemia, a maioria das universidades optou por suspender completamente suas atividades a partir de meados de março (CASTIONI et al., 2021).

> Após período com as atividades de ensino paralisadas, a maioria das universidades federais iniciou pesquisas para investigar a situação social dos seus alunos e docentes durante a pandemia. Nesse período, a criação de diversos comitês voltados à *COVID-19*, nas suas várias dimensões, foram instalados pelas universidades para estabelecer medidas de segurança e protocolos para um possível retorno, comitês para acolhimento de estudantes que manifestassem necessidades de assistência, comitês para o desenvolvimento de projetos de combate à pandemia e até de doação de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), além da abertura de editais para convocação de interessados em receber computadores e pacote de dados para o acompanhamento das aulas, que começaram a ser programadas para meados de agosto.

Assim, apesar de existir uma legislação robusta acerca do EaD, apenas recentemente a Educação Híbrida se viu prestigiada legalmente de maneira breve, ainda que enfrentando grandes desafios. Além disso, essa metodologia requer um caráter pedagógico mais flexível, aberto e personalizado, exigindo a combinação de

diferentes elementos para aprimorar o processo educacional. É preciso mencionar também que as desigualdades existentes no Brasil comprometem sua eficiência, limitando drasticamente seu campo de aplicação e adesão. Por isso, pensar numa transição definitiva para esse modelo educacional, abandonando a dinâmica tradicional, ainda está em fase embrionária. Moran afirma (2021a):

> O ideal é o equilíbrio entre a personalização (mais escolhas do aluno, mais autonomia) com a aprendizagem colaborativa (aprendizagem ativa, entre pares, por projetos), a tutoria/mentoria, avaliação formativa, oferecendo as melhores condições de aprendizagem em tempo real (sala de aula, plataformas *online*, espaços profissionais) e de forma assíncrona (com itinerários e atividades mais individualizados) (MORAN, 2021a).

Esse modelo faz sentido em um contexto onde existam políticas públicas sólidas e coerentes, juntamente com uma visão de longo prazo dos cenários a serem enfrentados ou enfrentados. Assim, torna-se pertinente que haja um planejamento institucional e sistêmico que valorize e reestruture os currículos e a abordagem pedagógica proposta (MORAN, 2021b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do *COVID-19* trouxe ao mundo a necessidade da readaptação daquilo que era tido como comum. Distanciamento social, higienização constante de mãos e produtos e restrições para se frequentar locais são alguns dos exemplos. Mas outro setor também foi afetado fortemente por ela, a Educação.

Desde o século XX o Brasil tem se mostrado atento a uma nova realidade do processo educacional. Diretrizes, legislações e recomendações foram decretadas pelo governo que esteve à frente do poder, a fim de organizar e determinar os caminhos que envolvem os processos EaD. A inclusão da Educação a Distância como um formato válido de ensino, buscou potencializar o alcance de seus conteúdos para todos os alunos e interessados na busca pelo conhecimento.

Contudo, o país esbarra constantemente em duas questões: a infraestrutura e a desigualdade social. A primeira se torna evidente pelas distâncias continentais do Brasil, e o alto custo, e a qualidade dos produtos e serviços ofertados pelas empresas detentoras das tecnologias de comunicação. Num segundo momento, torna-se imprescindível destacar os problemas sociais que assolam a população brasileira, seja pelo baixo poder aquisitivo da maioria da população, ou no desemprego

crescente. Então, de que forma é possível atuar de maneira contundente e efetiva nos processos educacionais? O primeiro já foi apresentado nesta conclusão, a EaD. Que utiliza o método completamente a distância, sem contato físico, e permite o prosseguimento de grande parte dos níveis e cursos.

Ainda assim, há aqueles que, por algum motivo, não conseguem se adaptar à um formato totalmente a esse modelo educacional. Surge então como solução, a Educação Híbrida, também conhecida como *Blended Learning*. No país já existe esse modelo, denominado semipresencial. Contudo, para que, de fato, haja um modelo misto, intercalando momentos presenciais e *online*, é preciso que exista uma legislação adequada para tal.

Esse é um modelo que é reportado, apresentado, desde 2013 nos E.U.A e, nesse momento, o Reino Unido o adotou como uma solução para aqueles alunos que não se adaptam ao formato puramente a distância. Na Educação Híbrida se busca o equilíbrio entre a comunicação e o contato presencial entre alunos e professores, e a eficiência do acadêmico em formar seu próprio conhecimento, quando desafiado dentro de sua própria casa, por exemplo. Ainda tratando sobre esse modelo educacional, após a pandemia do coronavírus, o Brasil iniciou uma caminhada para implementar o mesmo. Ainda que embrionário, a Educação Híbrida se mostra como uma opção válida para aqueles que possuem algum impedimento para frequentar aulas de modo presencial, mas que também não se adaptam a um modelo totalmente a distância.

Portanto, a Educação Híbrida pode surgir como um caminho do meio, como diria Aristóteles, para que o aluno não se sinta sozinho em sua casa, nem pressionado na instituição de ensino. E, é por isso que as próprias instituições devem estar preparadas para dar todo o suporte necessário, seja uma estrutura adequada para os momentos presenciais, ou um profissional qualificado para os momentos em que se atua no formato EaD, seja no ambiente virtual adequado e adaptado para a realidade da instituição, dos cursos e dos próprios acadêmicos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - *COVID-19*. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 18 mar. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 19 mar. de 2020. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 19 mar. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020c. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 13 mai. 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - *COVID-19*, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 17 jun. 2020d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 865**, de 8 de novembro de 2022. e institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, em conformidade com a Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, em especial com vistas ao cumprimento de suas Metas 3, 7 e 11. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 8 nov. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_DOU_da_Portaria_n__865__de_2022.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, seção 1, p.34). Esta é a Portaria do MEC que regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Gabinete do Ministério da Educação, Brasília/DF, 16 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

CASTIONI, Remi et al. **Universidades federais na pandemia da *COVID-19***: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 111, p.399-419, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000200006&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2023.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Boston (USA): *Clayton Christensen Institute*, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-

content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

KEMCZINSKI, Avanilde. **Método de avaliação para ambientes e-learning**. Florianópolis/SC: UFSC, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101724/224282.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jun. 2023.

LEANDRO, Sandra Maria; CORRÊA, Elisete Marcia. **Ensino híbrido (*Blended Learning*) potencial e desafios no ensino superior**. 2018, Buri/SP: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018. p.1-13. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/24/19. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORAN, José. **Avanços e desafios na Educação Híbrida**. 2021a. Disponível em: https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORAN, José. **O Ensino Híbrido**: emergência ou tendência? 2021b. Disponível em: https://moran10.blogspot.com/2021/03/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia.html. Acesso em: 29 jun. 2023.

PEREIRA, Alice T. Cybis. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro/RJ: Ciência Moderna, 2007.

QQA.*THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION* (QAA). **Supporting resource**: How UK Higher Education Providers Managed the Shift to Digital Delivery During the *COVID-19* Pandemic. *The Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), p.1-29, 2020. Disponível em: https://www.QAA.ac.uk/docs/QAA/guidance/how-uk-higher-education-providers-managed-the-shift-to-digital-delivery-during-the-*COVID-19*-pandemic.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio; BASTOS, Ana Paula. **Universidades e desenvolvimento regional**: as bases para a inovação competitiva. Rio de Janeiro/RJ: Ideia D, 2018. p.1-5. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbi/a/63ngzvbqmyDvqqw8n5DJL5c/?lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Roberto Wagner Andrade da. **Educação a distância em ambientes de aprendizagem matemática auxiliada pela realidade virtual**. Florianópolis/SC: UFSC, 2001. (Dissertação de mestrado). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81477/186273.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jun. 2023.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Políticas de tecnologia na educação no Brasil**: visão histórica e lições aprendidas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 28, n. 94, p.1-31, jun. 2020. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4295/2460. Acesso em: 29 jun. 2023.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: OS *SOFTWARES* EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Regiane Dias Coitim[1]

Daiane Cristine Peternela[2]

Mariane Grando Ferreira [3]

RESUMO

Atualmente, muito se discute sobre a tecnologia ou tecnologias digitais, por estarem presentes no cotidiano da grande maioria das pessoas e por se constituírem, em muitos casos, como indispensáveis. Além disso, a tecnologia torna-se cada vez mais, essencial para o mundo. O conceito de tecnologia é amplo, pois acompanha todas as construções humanas que serviram para adaptação e que garantiam a sobrevivência da espécie. No entanto, as tecnologias digitais vêm trazendo inúmeras transformações, sobretudo na educação. Assim, decorrente da grande quantidade de informações presentes nas redes, oferecem aos professores diferentes abordagens para se trabalhar os conteúdos disciplinares. Dessa forma, o presente artigo busca apresentar como os *Softwares* Educacionais podem ser utilizados como ferramenta didática para o ensino de Ciências, por meio da inserção do computador no cotidiano escolar. Á vista disso, também propõe trazer sugestões de aplicativos *online* e gratuito que podem estar auxiliando no trabalho dos professores. A metodologia utilizada é qualitativa e bibliográfica. Frente a isso, como resultados refletivos, pode-se afirmar que o ensino de Ciências tem uma grande importância para a construção do conhecimento, sobretudo ensinar o aluno a compreender o mundo a sua volta, além do papel que o ser humano exerce nele. Logo, as tecnologias digitais se mostram para a escola tanto com pontos positivos quanto negativos, pois da mesma forma que oferece diversas abordagens, também reforça e até cria desigualdade entre aqueles que não a dominam ou que tem limitações ao seu acesso. Mediante isso, consideramos que é de grande importância que sejam realizados mais estudos na área, a fim de compreender como podemos superar essas barreiras e melhorar a qualidade de nossa educação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. *Software* educacionais. Ensino de Ciências. Ferramentas Tecnológicas.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias fazem parte da vida do homem, como elas atravessam e superam barreiras, proporcionando meios de adaptação nos diversos ambientes

[1] Pedagoga, Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, enaiger87@gmail.com.
[2] Pedagoga; Ciências biológicas e Mestranda em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Titulação, daiapeter@hotmail.com.
[3] Mestre em Educação em Ciências, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mariane.ferreira@unioeste.br

garantindo a sobrevivência da espécie (KENSKI, 2012).

Cada época histórica é marcada por diferentes avanços na civilização que só é possível decorrente da tecnologia, que não se restringe apenas a desenvolver ferramentas e recursos, mas também influência no campo do conhecimento com significativa mudança de comportamentos sociais (KENKSI, 2012).

Esse ponto fica claro quando olhamos para a divisão social do trabalho, as organizações econômicas, a política, transformando a maneira de pensar e agir do homem em sociedade (KENSKI, 2012).

Por esse prisma, as tecnologias digitais oferecem ferramentas que apresentam grande potencial para a educação. Temos como exemplo os *Softwares* Educacionais, os quais, podem auxiliar o trabalho dos professores, subsidiando o processo e oferecendo novas formas de se abordar os conteúdos. Além disso, trazem o aluno como protagonista de seu aprendizado (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015).

A tecnologia sem dúvidas apresenta implicações tanto positivas quanto negativas. No entanto, devido a grande quantidade de informações presentes nas redes e que se propagam rapidamente, torna as informações mais acessível. Entretanto, nem todas as informações são confiáveis.

No contexto das necessidades formativas do professor para um agir integrando as tecnologias digitais, é relevante considerar Paulo Freire (2011), que aborda saberes que são indispensáveis para o processo formativo do professor.

Os saberes que são adquiridos por meio das experiencias proporcionadas pela relação teoria e prática, sobretudo compreender que o professor não transmite conhecimento e sim, o constrói, em conjunto com seus alunos no decorrer do processo, por isso o professor também aprende enquanto ensina (FREIRE, 2011).

Assim, o presente artigo, busca apresentar os *softwares* educacionais que podem ser utilizados como ferramenta didática para o ensino de Ciências da Natureza. Dessa maneira, foi realizada uma pesquisa em material bibliográfico sobre os *softwares* educacionais e seus possíveis encaminhamentos para a educação.

Em um segundo momento foi realizada uma busca de ferramentas digitais que podem ser inseridas no ensino de Ciências, como o *software* educacional, por meio do uso do computador, e como o professor poderá mediar seu uso.

A metodologia empregada para a produção destas reflexões é da linha qualitativa que de acordo com Michel (2009), tem caráter objetivo de se preocupar

com a explicação dos fenômenos e experiencias, dando ao pesquisador autonomia para a interpretação de dados.

Para a construção dos dados foi usada a pesquisa bibliográfica que busca apresentar diferentes conhecimentos sobre um determinado tema a partir de material já elaborado (NETTO, 2008).

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

De acordo com Kenski (2012) a tecnologia é fruto da engenhosidade humana, que para suprir suas necessidades acaba por criar inovações a todo momento. Visto isso, muitos autores teorizam sobre as tecnologias digitais e suas influências na sociedade contemporânea.

A tecnologia na educação também tem uma visão de socialização e inovação, e é preciso aprender sobre essa nova tecnologia, isto é, “A forma de utilização de alguma inovação, seja ela um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida” (KENSKI, 2012, p. 43).

O professor precisa conhecer os recursos que usa, pois de nada adianta ter um equipamento sem saber como utilizar. As melhores maneiras de obter auxílio da máquina para suprir as necessidades e utilizar os programas ofertados é aprender como funciona o mecanismo para possa se tornar uma ferramenta capaz de solucionar problemas futuros (KENSKI, 2012).

Assim, para que os estudantes possam fazer o melhor uso das tecnologias na escola é preciso ter um proposito, um direcionamento e o trabalho, todo o seu transcurso, ser mediado pelo professor para que a aprendizagem seja significativa para o aluno (KENSKI, 2012).

Nessa lógica o avanço da tecnologia, sobretudo as tecnologias digitais de informação e comunicação, podem proporcionar para a educação, inúmeras possibilidades de trabalhar. Logo, é possível tanto ensinar como aprender de diversas formas. Entretanto com “[...] a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios” (MORAN, 2013, p. 30).

Congruentes a isso, as tecnologias facilitam o processo de pesquisa e construção de conhecimento, visto que decorrente da grande quantidade de informações presentes na rede, trazem desafios para a escola que precisa de informação e treinamento para saber lidar com os equipamentos, com os *softwares*

educacionais, em conjunto com os alunos (MORAN, 2013).

O ciberespaço nos oferece muitas possibilidades para se refletir sobre a educação por meio de diversos formatos que podemos obter as informações.

Assim Lévy (2010), defende que com a velocidade que a informação se propaga, os saberes precisam ser renovados acompanhando esse ritmo.

Por essa perspectiva, o autor apresenta o conceito de tecnologias intelectuais que acabam por ampliar as habilidades humanas como a memória, imaginação, percepção e raciocínio.

As tecnologias intelectuais podem favorecer diversas formas de acesso à informação por meio de mecanismos de pesquisa, como é o caso dos *softwares* e de novos estilos de raciocínio e de conhecimento (LÉVY, 2010).

Frente isso, as tecnologias também estão presentes na construção da Ciência e, para a escola, é de suma importância saber utilizar os diversos recursos a fim de atender as diferenças individuais de aprendizagem dos alunos (BIZZO, 2012).

Definir Ciência e distinguir o que não é Ciência, é uma tarefa difícil para qualquer cientista. Todavia, como solução para esse problema Bizzo (2012) nos sugere a busca da evolução histórica do fazer científico.

Todavia, para uma busca histórica é necessário retornar as origens. Na Grécia Antiga, é possível ver a filosofia e sua busca pela essência e origem das coisas, nesse ponto fica claro a complexidade dos assuntos que os professores desenvolvem na escola (BIZZO, 2012).

Bizzo (2012), indica uma possível justificativa, ou seja, apresentar a Ciência como uma forma de compreender e conhecer o mundo e seu funcionamento. Outra definição seria que a Ciência apresenta métodos rigorosos de comprovação e por meio deles pode se provar, de certa maneira, um conhecimento confiável.

A maneira que se compreende a Ciência vai influenciar na forma que esta é ensinada, se a comunidade a entende como uma visão de construção do conhecimento. Entretanto, se a Ciência for trabalhada apenas como memorização de fatos ela não apresentará sentindo algum para ser compreendida em complexidade (BIZZO, 2012).

Assim o debate acerca da Ciência tem grande influência na vida cotidiana das pessoas, do ponto de vista tecnológico o indivíduo que não tem uma compreensão de Ciência dificilmente vai entender como se utiliza um computador por exemplo, e acaba olhando para a mudança e a inovação tecnológica com preconceito (BIZZO, 2012).

Um país com muitas pessoas alienados aos avanços tecnológicos não terá condições de participar do desenvolvimento econômico acarretando sérios problemas sociais, ambientais e políticos (BIZZO, 2012).

3 *SOFTWARE* NA EDUCAÇÃO: O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA

As tecnologias digitais vêm sendo modificadas e inovadas ao longo dos tempos, para melhor atender as necessidades. De acordo com Almeida e Almeida (2015) o termo tecnologias educacional pode ser definido como "[...] o conjunto de recursos, métodos e sistemas educacionais que auxiliam como ferramenta no processo de ensino (p. 09)".

Nesse seguimento, as novas tecnologias buscam trazer inovações para a construção de conhecimento, isso ocorre devido à grande quantidade de informação presente na rede que se propagam de maneira rápida e eficiente (GARCIA, 2012).

Assim Almeida e Almeida (2015) definem como *softwares* educacionais:

> [...] são programas que visam atender necessidades vinculadas a aprendizagem. Devem ter objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo" (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p.10).

Podemos dizer que os *softwares* permitem a inserção do computador na educação, transformando-o em uma ferramenta educacional. Assim a tecnologia deve servir para a escola como uma forma de potencializar o processo de ensino, e com isto, transformar a aprendizagem dos alunos, por meio de uma construção ativa e crítica do conhecimento (BETTEGA, 2004).

No entanto, o verdadeiro foco não está em conhecer o computador como recurso tecnológico, mas saber como transformar essa importante ferramenta em um recurso capaz de mudar a percepção dos alunos, assim o professor pode moldar sua prática docente para melhor atender as necessidades dos alunos (BETTEGA, 2004).

Os primeiros computadores surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra por volta de 1945. Nesse período eram grandes máquinas utilizadas para fazer cálculos e armazenar informações utilizado em sua maioria por militares. Porém, com o constante desenvolvimento das técnicas a fim de buscar produtividade em outras

áreas de trabalho, os computadores foram ganhando mais espaço e tomando conta das atividades econômicas. Neste ponto, o computador começa a se tornar um instrumento de criação de textos, imagens, planilhais e jogos impulsionado o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento (LÉVY, 2010).

Por esse panorama, é importante entender o processo de inserção do computador para compreender o processo de digitalização das informações. A principal interface responsável por fazer a conexão do ciberespaço com os indivíduos é o computador, no entanto, essa interação só é possível devido as tecnologias digitais, como um lugar de socialização de conhecimento e informações (LÉVY, 2010).

A transmissão das informações digitalizadas ocorre de maneira muito rápida por meio de diversos recursos e interfaces, e por interfaces entende-se todos os tipos de matérias que permitem a comunicação com a informação digital (LÉVY, 2010).

Por meio do *software* o professor tem a possiblidade de inserir o computador na sala de aula, como uma ferramenta que proporcione condições para que os alunos pesquisem, resolvam problemas com uma aprendizagem mais autônoma.

De acordo com Almeida e Almeida (2015) o *software* pode ser apresentado de duas formas, a primeira quando o computador tem a função de ensinar o aluno e a segunda quando o aluno atua sobre o *software*.

Na primeira forma, os *softwares* que trazem essa abordagem podem ser divididos em categorias, tutorais, *software* de exercício e prática, jogos educacionais e de simulação. Na segunda forma, o aluno atua sobre o computador buscando que este resolva problemas ou realize tarefas como desenhar, escrever e se comunicar.

Assim, os *softwares* educacionais têm objetivo de proporcionar aprendizagem por meio de descobertas e pesquisas, oferecendo formas diversas para que o aluno construa seu conhecimento (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015).

Desse modo, para ilustrar os *softwares* educacionais e seus benefícios para a educação, serão listados alguns sites *online* gratuitos que podem auxiliar para a construção do conhecimento, tanto ensino de ciência quanto para outras disciplinas.

Todos os *softwares educacionais* são gratuitos e podem ser baixados tanto pelo celular quanto pelos computadores, no entanto alguns necessitam da criação de contas de usuário.

- ✓ <u>Canva:</u> É uma plataforma de designe gráfico, que oferece inúmeros recursos para a criação de slides interativos, cartões, convites,

panfletos, logos, banners, cartazes, modelos de diversos documentos, vídeos, entre outros (CANVA, 2023);

- ✓ Kahoot: É uma plataforma de aprendizagem, que permite a criação de jogos interativos, enquetes, quebra-cabeça, quizz entre outros. Um dos pontos positivos do aplicativo é a correção automática, possibilitado que os alunos possam ver a nota na hora da correção da atividade (KAHOOT, 2023);
- ✓ Plickers: É uma plataforma de aprendizagem que pode ser acessada com o computador e pelo celular do professor. Possibilita aos alunos a realização de testes rápidos, além de mostrar o desempenho dos alunos. Para a utilização do aplicativo o professor precisa confeccionar cartões com um código diferente para cada aluno, e cada lado do cartão apresenta uma alternativa sendo elas A, B, C e D, as questões são projetadas pelo computador, assim que o aluno saber a resposta ele levantara o cartão em com o celular em mãos, o professor realizara a leitura do código, mostrando a correção do exercício em tempo real (PLICKERS, 2023);
- ✓ Google Classroom: É uma plataforma para professores e alunos do google. Com ele é possível que os professores criem salas de aula *online* e ofertem atividades, como questionários ou quiz para que os alunos respondem em casa (CLASSROOM, 2023);
- ✓ Google Books: Também é uma plataforma que oferece livros digitalizados e gratuitos para o acesso dos estudantes e professores, para a leitura ou consulta (GOOGLEBOOK, 2023);
- ✓ Quizzizz: É uma plataforma focada em ensino de ciências, artes, informática, ciências sociais. O aplicativo possibilita a criação de quizzes como jogos interativos para ser realizados em sala de aula, além de possibilitar que algumas tarefas possam ser executas em casa (QUIZZIZZ, 2023).

Mediante isso, o computador, visto e utilizado como uma ferramenta educacional, oferece novas e diferentes possibilidades para a educação. No entanto, ainda temos muitos desafios com o uso desses recursos tais como: a falta de acesso, recurso limitado, a falta de formação para os professores se aprofundarem nas novas

tecnologias que fazem parte do cotidiano dos alunos e, por isso mesmo são indispensáveis. Assim por meio da utilização desses *softwares* educacionais oferecem novas abordagem para a inovação do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, diante do exposto, fica claro que a tecnologia está presente desde o início das primeiras civilizações e o surgimento dos primeiros homens, com as inovações que proporcionaram a adaptação e sobrevivência do ser humano ao longo da história.

A tecnologia, como o aperfeiçoamento da técnica, faz parte do campo de conhecimentos, pois o homem por meio deste pode transformar o pensamento para a construção de novos conhecimentos, superando barreiras e mostrando formas cada vez mais engenhosas de garantir o avanço social.

Assim, as tecnologias digitais oferecem um grande potencial para a educação, pois com o uso das ferramentas tecnológicas podemos adaptar conteúdos e recriar novas abordagens de ensino.

No entanto, também devemos levar em consideração que o computador em sala de aula não irá responder todas as questões da educação, mas já pode, seguramente, proporcionar novos caminhos.

O ensino de Ciências tem um papel importante na construção do conhecimento do aluno, por vezes, acaba por não ser bem compreendido, se limitando-o à decoração de conceitos, mas por meio dos recursos tecnológicos e a didática empregada pelo professor, pode ser bem mais explorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosa Lívia Freitas De.; ALMEIDA, Carlos Alberto Santos De. **Fundamentos e análise de software educativo**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital.** São Pulo: Cortez, 2004.

BIZZO, Nelio. **Pensamento científico**: a natureza da ciência no ensino fundamental. Brasil: Editora Melhoramentos, 2012.

CANVA. Disponível em https://www.canva.com/. Acesso em 22 de junho de 2023.

CLASSROOM. Disponível em https://classroom.google.com/. Acesso em 22 de junho de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GARCIA, Paulo S. **Alunos @ Tecnologia:** Impactos sobre professores e escolas. São Paulo: Plêiade, 2012.

GOOGLE BOOKS. Disponível em https://books.google.com/. Acesso em 2023.

KAHOOT. Disponível em https://kahoot.com/ . Acesso em 22 de junho de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo de informação. Campinas, SP: Papiros, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MICHEL. Maria Helena. **Metodologia e pesquisa cientifica em ciências sociais:** Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2013.

NETTO, Alvim Antônio de Oliveira. **Metodologia da pesquisa científica:** Guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PLICKERS. Disponivel em https://get.plickers.com/. Acesso em 22 de junho de 2023.

QUIZIZZ. Disponivel em https://quizizz.com/?lng=pt-BR. Acesso em 22 de junho de 2023.

ISSN: 2176 - 1396

FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flavio Marcelo Coneglian[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo exploratório que aborda a utilização de tecnologias digitais na Educação Infantil, focalizando as necessidades de formação docente e as abordagens práticas desejadas pelos professores. O objetivo deste estudo exploratório foi compreender a situação atual da utilização dessas tecnologias no contexto da Rede Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais, a fim de fundamentar o desenvolvimento de estratégias efetivas de uma formação que promova o uso pedagógico e reflexivo das tecnologias digitais (TD). O referencial teórico abordou questões referentes às temáticas da utilização de tecnologias na educação (discutidos por Brito e Coutinho) e da formação de professores (Garcia-Vera e Nóvoa). A metodologia adotada envolveu a aplicação de um questionário para vinte professores de educação infantil. O objetivo do questionário foi investigar o interesse dos professores em participarem de curso de formação continuada sobre TD , além de especificarem o formato, a duração desejada e as abordagens temáticas preferenciais para um curso. Os resultados revelaram a ausência de uma convergência conceitual clara, destacando a necessidade de definir o termo "tecnologias" como dispositivos e equipamentos físicos. Os interesses temáticos observados nas respostas dos professores estão voltados para a aplicação prática das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil. Eles expressaram a vontade de empregar o uso direto das tecnologias com as crianças, sugerindo ideias e possibilidades de exercícios, exploração e investigação por meio de aplicativos e plataformas adequadas ao contexto infantil. Esses resultados evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias de formação docente que promovam a utilização efetiva e pedagogicamente adequada das tecnologias digitais na Educação Infantil. Compreender as necessidades dos professores e as abordagens práticas desejadas pelo grupo possibilitará o planejamento e a implementação de cursos de formação docente mais alinhados com as demandas e expectativas dos educadores, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica nesse contexto.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Formação Continuada. Formação Docente. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Para se entender as dinâmicas educacionais na sociedade brasileira contemporânea, é imprescindível que o processo educativo leve em consideração os aspectos culturais que desempenham um papel determinante e estão presentes no cotidiano dos indivíduos. Nesse contexto, a política educacional deve analisar a cibercultura em suas práticas e estrutura, reconhecendo que as relações humanas mediadas pelo uso de tecnologias não são meros substitutos das relações

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, flavio.conelli@gmail.com.
[2] Profª. Drª. Universidade Federal do Paraná, gal.brito@gmail.com.

preexistentes, mas sim configuram novas relações sociais, com suas próprias lógicas e dinâmicas (LEVY, 1999 apud BRITO; FERREIRA, 2020).

No contexto da Educação Infantil (EI), o processo educativo deve considerar o que já faz parte da vivência das crianças, buscando estabelecer uma conexão entre as atividades escolares e a realidade de outras esferas da vida infantil (MAGALHÃES et al., 2016). Lopes *et. al.* (2011) ressalta a importância de introduzir as interações e as linguagens das Tecnologias Digitais (TD) no contexto educacional, visando o desenvolvimento das potencialidades das crianças. A utilização reflexiva, interdependente e articulada das Tecnologias Digitais em sala de aula é discutida por Pretto (2011), que as considera como sendo componentes culturais.

Alguns documentos oficiais da esfera educacional nacional, estadual e municipal indicam a importância da discussão e da abordagem da cultura digital na Educação Básica incluindo, também, a Educação Infantil. O Referencial Curricular do município de São José dos Pinhais no Paraná destaca o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, tendo a cultura digital como uma das dimensões que compõem o sujeito e, ainda, como um dos direitos de aprendizagem para o pleno exercício da cidadania (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

Desse modo, a reflexão sobre a formação docente continuada é essencial neste contexto apresentado, pois envolve a integração das experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, a fim de compreender como valores e atitudes em relação à profissão e à educação são construídos ao longo do tempo (SANTOS, 1997). A troca de experiências e conhecimentos entre os pares é fundamental para o reconhecimento e a superação coletiva de problemas relacionados às práticas pedagógicas.

Garcia-Vera (2000, p. 176) destaca a importância de abordar determinados conteúdos no contexto da formação continuada, considerando o desenvolvimento tecnológico. Esses conteúdos incluem “o trajeto histórico das tecnologias, suas ressignificações espaciais e temporais, sua aplicabilidade laboral e as determinações políticas que envolvem as mesmas”.

Assim sendo, neste artigo apresentamos a pesquisa exploratória inicial realizada no percurso de construção da tese de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná que tem como título: “Formação continuada de professores para a prática pedagógica com Tecnologias Digitais na Educação Infantil da rede municipal de São José dos Pinhais – Paraná”,

objetivando-se em analisar os elementos que devem ser considerados para estruturar uma formação continuada de professores para o uso de Tecnologias Digitais na prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao propor a formação continuada para os docentes, o objetivo é desenvolver as competências digitais dos professores, conforme definido por Alves e Silva (2018), que se referem à capacidade de mobilizar conhecimentos e ações para resolver problemas em situações de ensino e aprendizagem em que as tecnologias são relevantes. No entanto, Nóvoa (2022) ressalta que a formação de professores não deve se limitar a lista de conteúdos e competências que os docentes devem possuir, mas deve ir além, envolvendo a construção de uma identidade profissional que leve em consideração sua realidade e trajetória na profissão. A formação continuada representa uma oportunidade para ressignificar os conhecimentos teóricos e científicos, pois é "a partir das experiências e culturas profissionais que poderemos encontrar soluções para os dilemas dos professores" (NÓVOA, 2022, p. 68).

Optando por utilizar o método da pesquisa-ação no desenvolvimento da pesquisa para a tese, estabelece-se a necessidade fundamental de ouvir os professores sobre suas realidades em relação ao uso de Tecnologias Digitais na Educação Infantil para identificar e resolver problemas e situações coletivas, aprimorando, assim, a prática pedagógica de forma alinhada ao contexto específico. A abordagem da Pesquisa-ação permite que o estudo seja conduzido com a participação direta dos atores envolvidos, por meio de quatro tarefas colaborativas distintas. A participação ativa dos docentes no processo de pesquisa e formação continuada fortalece a construção coletiva do conhecimento e contribui para o desenvolvimento de competências digitais, autonomia profissional e reflexão crítica. Além disso, ao considerar as dimensões econômicas, políticas e socioculturais, amplia-se a compreensão das implicações e possibilidades das tecnologias digitais na Educação Infantil, permitindo uma abordagem mais abrangente e consciente.

Assim, o objetivo do presente trabalho consiste em identificar as principais necessidades de formação docente em relação ao uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, a fim de desenvolver estratégias de formação que atendam às demandas específicas dos professores, isto é, este texto pode ser considerado como um primeiro contato para ouvir as demandas e interesses do público estudado, investigando as necessidades e as abordagens desejadas pelos professores, a fim de

embasar e estruturar o desenvolvimento de estratégias eficazes de formação que promovam o uso pedagógico e reflexivo das tecnologias digitais nesse contexto.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

As sociedades possuem suas próprias formas, propósitos e significados, expressos e organizados em instituições (dentre elas a escola), nas artes e nos conhecimentos. Esse processo contínuo de construção e reconstrução está ligado ao modo de pensar individual (Williams, 1958). Crescer em determinada realidade permite "observar a configuração de uma cultura e seus modos de transformação. [...] a formação de modos de pensar, o aprendizado de novas habilidades, as mudanças de relacionamentos, o surgimento de linguagens e ideias diferentes" (WILLIAMS, 1958, p. 1).

A cultura é composta por significados comuns, produto de um povo, e significados individuais, resultado de experiências pessoais. É importante entender que a cultura não se resume apenas a produtos culturais, mas também a processos. A concepção de cultura abrange seus sentidos de forma sobreposta, incluindo desenvolvimento humano, modo de vida e prática intelectual. Portanto, não devemos buscar um único sentido fixo para a cultura, pois isso ignoraria suas mudanças e disputas históricas (Williams, 1958).

As mudanças econômicas, políticas e tecnológicas têm uma influência significativa nas dinâmicas e relações sociais na sociedade contemporânea brasileira. Como as Tecnologias Digitais, que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento das indústrias, economia, sociedade e cultura contemporâneas (MAGALHÃES et al., 2016). Compreendemos por Tecnologias Digitais aquelas que estão relacionadas essencialmente com o uso da Internet que, historicamente, têm impacto nas formas de relacionamento e comunicação, caracterizando-se pela velocidade de criação e obsolescência, aspecto marcante da cultura contemporânea (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Esse fenômeno surge devido à estrutura social atual ser determinada pelo processo de globalização, onde o consumo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um imperativo de vida. As Tecnologias Digitais, principalmente, desempenham um papel fundamental nas relações sociais e culturais do cotidiano da

atualidade, permitindo a manutenção das lógicas relacionais que permeiam a vida diária (Lopes et al., 2011).

A revolução da microeletrônica e a potencialização das telecomunicações no contexto global influenciam diretamente as formas de ser, fazer e pensar nas culturas, transformando o modo como as pessoas vivem, produzem e pensam (SÁ; GOMES, 2012). Nesse contexto, a cultura contemporânea é marcada pelo conceito de Cibercultura, que abrange as formas como as diferentes sociedades, globalmente, desenvolvem suas relações socioculturais através do uso de tecnologias digitais no cotidiano (LEMOS, 2003).

As relações sociais mediadas pelo uso de Tecnologias Digitais são caracterizadas pelo fluxo intenso de informações, pelo estado constante de mudança (não estático) e pela potencial expansão desterritorializada, isto é, barreiras de espaço e tempo não são limitantes (COUTINHO; LISBÔA, 2011). A inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano social cria uma "necessidade" que agrega recursos, técnicas e metodologias anteriores, além de convergir o mundo físico, digital e biológico na dinâmica de formação de redes relacionais (KENSKI; MEDEIROS; ÓRDEAS, 2019).

Desse modo, Brito e Simonian (2016), pensando sobre o contexto educativo, afirmam a necessidade de se considerar que professores, escola e estudantes estão inseridos na cibercultura (marcada pelas relações criadas pelo uso de Tecnologias Digitais), dando ênfase ao cenário desafiador para a educação e a cultura escolar. Também, ao discutir o papel da escola, as autoras apontam para a necessidade de a escola trabalhar com o objetivo de habilitar os estudantes a viver e interagir nesse mundo, pois o processo de aprendizagem não é estático e deve acontecer por toda a vida do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidade para lidar com a informatização do saber.

Para se pensar o uso Tecnologias Digitais na Educação Infantil, é necessário compreender que o conhecimento da criança e suas percepções sobre o mundo (natureza e sociedade) são construídos a partir da sua vivência cultural e social (BRASIL, 2018). A escola enquanto instituição social precisa acompanhar e incorporar em suas dinâmicas cotidianas, com intencionalidade pedagógica, os múltiplos produtos sociais e culturais que se colocam na prática e no contexto ao qual está inserida, sobretudo, na realidade cotidiana de professores e estudantes, de adultos e crianças (MARQUETI; SÁ, 2017).

De acordo com Capparelli (2002), a construção das relações comportamentais, de conhecimento, de crenças e formas sociais que as crianças desenvolvem com as tecnologias pode ser entendida como uma cibercultura infantil. Porém, não deve ser limitada a esta concepção, pois a criança desenvolve suas relações, vínculos e interações com outras crianças e pessoas por meio da tecnologia, construindo seus modos de se relacionar sócio e culturalmente com as Tecnologias Digitais (FLORES, 2005). Deste modo, ao levar em consideração o conhecimento prévio da criança, o uso de tecnologias e a vivência social digital devem ser entendidas como componentes de seu cotidiano, com suas próprias lógicas e complexidades que constituem a cibercultura infantil. As crianças se relacionam com diferentes linguagens, formas de comunicação e interagem de forma ativa, ou seja, investigam, perguntam, exploram, observam e, mais importante, brincam com o ambiente tecnológico (TAPSCOTT, 1999).

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes devem levar em consideração que o desenvolvimento infantil acontece a partir das interações com o meio e com outros indivíduos. Assim, a criança constrói o seu conhecimento subjetivamente de acordo com sua vivência cotidiana, construindo e reconstruindo experiências, conceitos e situações no esforço de compreender o seu entorno e a si mesma.

Assim sendo, o processo educativo na Educação Infantil deve considerar as tecnologias que já fazem parte da vivência das crianças, isto é, deve-se fazer o esforço de aproximação entre as atividades escolares e a realidade em que a criança faz parte em outras esferas de sua vida (MAGALHÃES et al., 2016). Neste sentido, Lopes et al. (2011) reforça que a instituição escolar, com o objetivo de desenvolver plenamente as potencialidades das crianças, tem o dever de introduzir as interações e as linguagens possibilitadas pelas Tecnologias Digitais no contexto educacional. Portanto, o currículo deve ser flexível e aberto para incorporar as múltiplas linguagens e formas de comunicação presentes na cibercultura infantil, proporcionando um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento integral das crianças.

Brito e Ferreira (2020) apontam que o cenário da cibercultura traz para o campo da educação desafios e obstáculos relacionados às mudanças da vida em sociedade que são afetadas pelo uso de tecnologias. Assim, o processo de incorporar as tecnologias como recurso didático vai muito além de apenas inseri-las no ambiente da sala de aula. Não se trata apenas de utilizar essas ferramentas como meros recursos

para transmitir informações, mas sim de explorar seu potencial transformador e promover uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como mediador e facilitador do aprendizado, estimulando a participação ativa dos alunos e incentivando o pensamento crítico e criativo. É necessário superar a visão de que a tecnologia é um fim em si mesma e reconhecer que seu uso deve estar alinhado com os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes. Não se trata apenas de utilizar essas ferramentas como meros recursos para transmitir informações, mas sim de explorar seu potencial transformador e promover uma aprendizagem significativa.

> A educação digital é muito mais que o mero contato com máquinas e recursos operacionais. [...] Educar-se digitalmente é se formar no pesquisar, no acessar a informação e no comunicar-se de maneira criativa, crítica e inserida no tempo e lugar onde cada um vive e atua (SJP, 2020, p. 78).

Segundo as autoras Ferreira, Brito e Scherer (2021), muitas vezes a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula acaba por reproduzir uma lógica de transmissão de informação, tendo como foco central a atuação do docente e a própria tecnologia utilizada. Tendo este cuidado, a figura do professor deve ser entendida como a de um agente promotor de processos educativos para a contemporaneidade, exaltando a participação do sujeito com critica, ética, autonomia e criatividade frente à realidade (BRITO; SIMONIAN, 2016). Da mesma forma, a Tecnologia Digital utilizada no contexto escolar deve ser invisível, ou seja, o foco do processo de ensino-aprendizagem não deve ser sobre ela, mas sim, sobre a abordagem do conteúdo feita pelo docente (FERREIRA et al., 2021).

Assim, pensar a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais em ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, exige refletir sobre sua abordagem lúdica, pois esta possui um caráter simbólico e se beneficia de conteúdos e fontes para ampliação do escopo e da materialidade das brincadeiras infantis (BROUGÈRE, 1995). Isto torna-se um desafio para o professor, pois há um paradoxo entre as potencialidades e as dificuldades na apropriação de recursos tecnológicos de forma pedagógica, além da necessidade de quebra dos paradigmas relacionados às formas de aprendizagem e à própria função docente (SIQUEIRA, 2008). Por fim, é crucial que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios e oportunidades trazidos pela cibercultura e pelas Tecnologias Digitais. A formação continuada dos professores é essencial para que possam explorar o potencial educativo das

Tecnologias Digitais de forma efetiva e segura, promovendo uma aprendizagem que esteja em sintonia com as demandas do século XXI.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de estabelecer uma maior proximidade com o objeto de estudo, a fim de aprimorar a problemática e definir a tese da pesquisa, foi conduzida uma pesquisa exploratória envolvendo 20 professores da rede pública de São José dos Pinhais (PR) que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

O período de coleta de dados ocorreu entre os dias 29 de setembro a 05 de outubro de 2022. Para esse propósito, foi elaborado um questionário contendo sete perguntas que abordavam a experiência dos docentes com tecnologias digitais antes, durante e após o evento pandêmico ocorrido em 2020.

A ferramenta utilizada para a coleta dos dados foi o Google Formulários, e o link do questionário foi disponibilizado nos grupos de WhatsApp das pedagogas da rede municipal, por intermédio da diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Sara da Silva Pereira. Essa abordagem metodológica de pesquisa exploratória permitiu delimitar o objeto de estudo e compreender os interesses e experiências dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica na Educação Infantil.

4 RESULTADOS

A pesquisa exploratória teve como objetivo conhecer e ouvir os professores a respeito dos usos que fizeram e fazem das Tecnologias Digitais em sala de aula e, também, compreender seus interesses acerca da proposição de uma formação continuada dentro da temática. Dos professores participantes, constatou-se que 85% deles já utilizavam Tecnologias Digitais (GRÁFICO 1) em sala de aula com crianças antes da paralização das atividades escolares devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

Gráfico 1 – Utilização de Tecnologias Digitais na EI antes do período pandêmico.

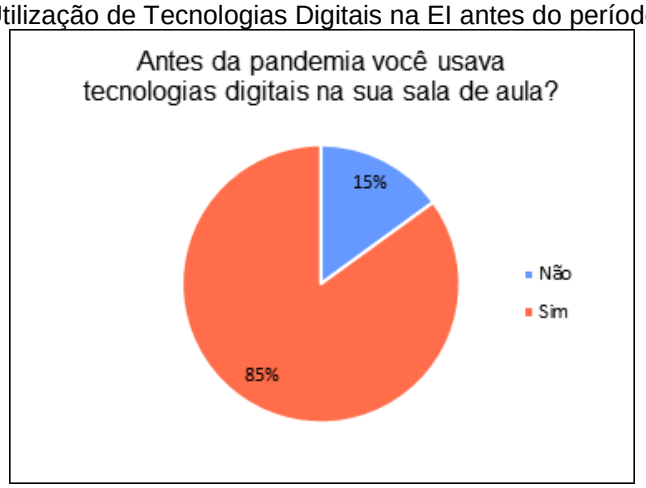

Fonte: O autor (2023)

Durante a pandemia, quando as atividades passaram a ser realizadas de forma não presencial, todos os pesquisados adotaram o uso de alguma Tecnologia Digital em sua prática laboral. Com a retomada das atividades presenciais após 2021, dentre as tecnologias mais destacadas pelos participantes (GRÁFICO 2), quando perguntados sobre seus usos na Educação Infantil, encontram-se o celular Smartphone (65%), o computador pessoal (60%), sites diversos (35%) e vídeos Youtube (25%). Aqui percebe-se que pode haver uma confusão conceitual a respeito de Tecnologias Digitais quando os professores indicam usar os recursos smartphone e computador em sua maioria.

Gráfico 2 – Utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula na EI.

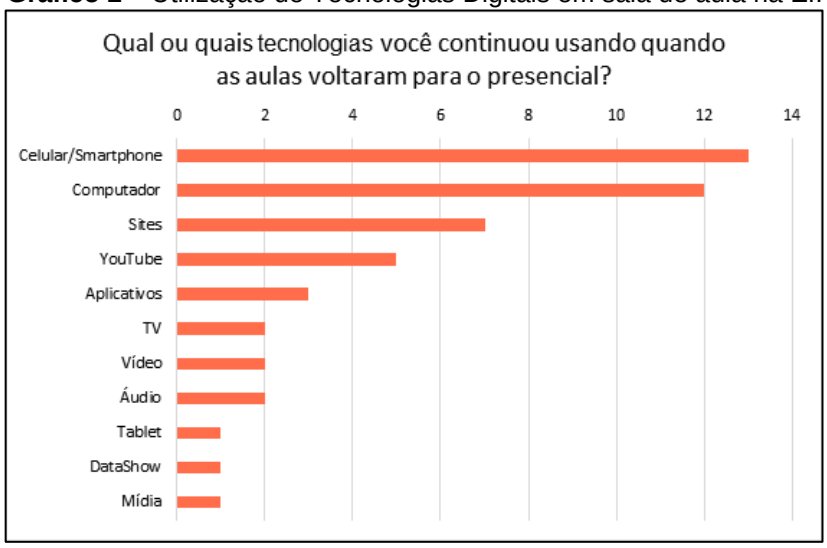

Fonte: O autor (2023)

A confusão conceitual em relação às Tecnologias Digitais tem sido observada devido à falta de uma convergência clara em torno do conceito de Tecnologias. De acordo com Brito e Simonian (2016), essa falta de clareza pode ser atribuída à

referência das Tecnologias Físicas, que envolvem dispositivos, instrumentos e equipamentos físicos. No entanto, para compreender plenamente a cibercultura e sua inclusão no cotidiano pedagógico, é fundamental reconhecer que as Tecnologias Digitais abrangem não apenas os aspectos físicos, mas também as implicações sociais, culturais e educacionais associadas à sua utilização.

A pesquisa exploratória, se atentando ao interesse desses pesquisados sobre uma formação continuada, revelou um grande desejo em participar de um possível curso de formação docente. Eles expressaram vontade em aprimorar suas habilidades e conhecimentos pedagógicos, buscando se atualizar em relação às demandas da educação contemporânea. Quanto ao formato e duração do curso (GRÁFICO 3), os professores destacaram a importância de uma abordagem flexível e adaptável às suas agendas e demandas laborais, sugerindo um formato híbrido (65%) que combinasse encontros presenciais e atividades online.

Gráfico 3 – Formato de preferência sobre a formação continuada.

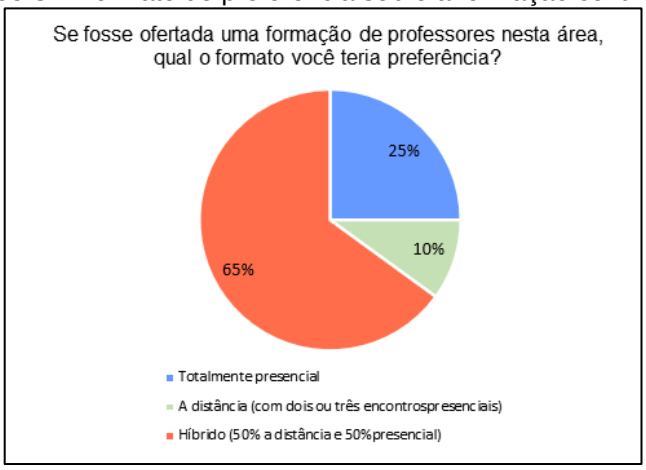

Fonte: O autor (2023)

Em relação à preferência sobre duração da formação, maioria considerou um tempo entre três e seis meses para os estudos e práticas (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 – Preferência sobre a duração da proposta de formação.

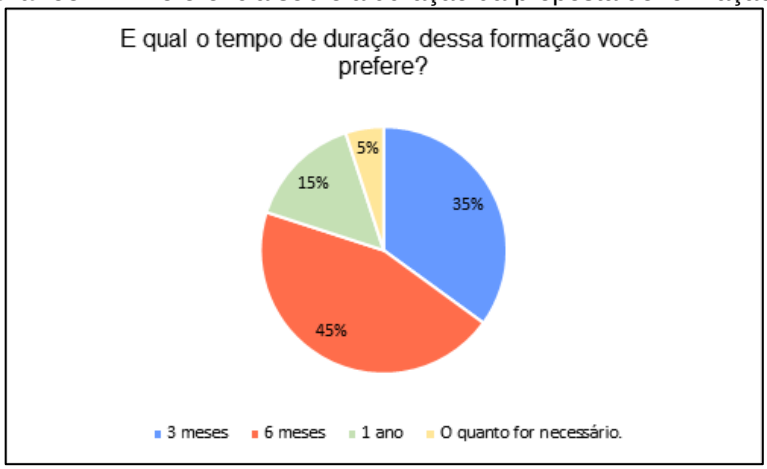

Fonte: O autor (2023)

Os resultados da pesquisa revelaram o interesse do uso direto das Tecnologias Digitais com as crianças, apresentando ideias e possibilidades de exercícios e atividades, bem como a criação de propostas de exploração e investigação, utilizando aplicativos e plataformas adaptados ao contexto infantil. Essa abordagem evidencia a preocupação dos professores em promover um aprendizado dinâmico e envolvente, aproveitando o potencial das Tecnologias Digitais para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as respostas obtidas destacaram um interesse temático direcionado para os aspectos práticos do ambiente educacional da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com professores revelou um interesse significativo em participar de um curso de formação docente voltado para o uso das Tecnologias Digitais na Educação Infantil. Os participantes expressaram o desejo de aprimorar seus conhecimentos e habilidades nesse campo, buscando explorar estratégias pedagógicas inovadoras que proporcionem experiências enriquecedoras às crianças.

Outro ponto relevante observado na pesquisa foi o interesse dos professores por propostas práticas envolvendo o uso das Tecnologias Digitais. Eles manifestaram interesse em utilizar aplicativos, plataformas e recursos tecnológicos que possibilitassem a construção de propostas pedagógicas que promovessem experiências significativas às crianças. Os temas mencionados nas respostas destacaram a importância de integrar as tecnologias ao cotidiano da Educação Infantil, buscando explorar sua aplicabilidade direta no contexto das atividades e das propostas pedagógicas. Essa abordagem prática demonstra a intenção de

proporcionar um ensino dinâmico e atrativo para as crianças, compreendendo as Tecnologias Digitais como elementos culturais contemporâneos e as utilizando como ferramentas pedagógicas potencializadoras do processo educacional infantil.

Além disso, esta pesquisa possibilitará o desenho de uma proposta de formação continuada que partiu da escuta e do interesse dos próprios docentes, pensando o formato, o conteúdo e a duração do curso, bem como as abordagens temáticas e discussões desejadas pelo grupo. Essa busca e interesse por formação docente reflete a consciência dos professores sobre a importância e necessidade de se adaptarem e superarem os desafios e demandas emergentes da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus et al. Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRITO, Glaucia da Silva; Simonian Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais**. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

BRITO, G. S.; FERREIRA, J. de L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In: BRITO, G. S. (Org). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação:** Percursos Metodológicos e Significativos. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.

CAPPARELLI, S. Infância digital e cibercultura. *In*: PRADO, J. L. A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas:** da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, p. 130-145, 2002.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem:** desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, Vol. XVIII, n. 1, 2011, 5-22.

FERREIRA, Jacques Lima; BRITO, Glaucia da Silva; SCHERER, Suely. **Currículos em ação em tempo de pandemia**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021.

FLORES, T. M. Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad. **Anales de la educación común**, v. 1, n. 1-2, p. 228-231, 2005.
GARCIA-VERA, Antonio Batista. Tres temas tecnológicos para la formación del professorado. **Revista de Educación**, n. 322, p. 167-188. 2000.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. **Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias**. Trabalho & Educação. 2019. Belho Horizonte, V. 28, n. 1, p. 141-52. 2019.

LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LOPES, A. F.; SANTOS, E. M. B. R. dos; FERREIRA, P. J. S. F.; BRITO, P. V. G. O desafio do uso das tic na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, 2011.

MAGALHÃES, A. P. F.; RIBEIRO, M. R.; COSTA, T. F. Tecnologia digital na Educação Infantil: um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte. **Pedagogia e Ação**, v. 8, n. 1, 2016.

MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 167-183, 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRETTO, N. L. de. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 95-118, CIEd – Universidade do Minho, 2011.

SÁ, Ricardo A. de; GOMES, Fabrícia. C. O uso da tecnologia digital na prática educativa dos professores. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 413-427, 2012.

SANTOS. L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-27.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, SJP. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais: SEMED, 2020, 726p.

SIQUEIRA, E. **Para compreender o mundo digital**. São Paulo: Globo, 2008.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital:** a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos** (Culture is ordinary). 1958. Tradução Maria Elisa Cevasco.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flavio Marcelo Coneglian[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo exploratório que aborda a utilização de tecnologias digitais na Educação Infantil, focalizando as necessidades de formação docente e as abordagens práticas desejadas pelos professores. O objetivo deste estudo exploratório foi compreender a situação atual da utilização dessas tecnologias no contexto da Rede Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais, a fim de fundamentar o desenvolvimento de estratégias efetivas de uma formação que promova o uso pedagógico e reflexivo das tecnologias digitais (TD). O referencial teórico abordou questões referentes ao entendimento da cultural contemporânea, marcada pelo uso de Tecnologias Digitais levado pelo pensamento de Williams (1958), Magalhães (2016) e as obras de Brito, Coutinho e Lopes que pensam esta cultura e suas vias dentro da área educacional. Trazemos discussões que se sustentam na reflexão de Garcia-Vera (2000) e Nóvoa (2022) que abordam a utilização de tecnologias na educação e da formação de professores. A metodologia adotada envolveu a aplicação de um questionário para vinte professores de educação infantil, com coleta de dados utilizando o Google Formulários. O objetivo do questionário foi investigar o interesse dos professores em participarem de curso de formação continuada sobre TD, além de especificarem o formato, a duração desejada e as abordagens temáticas preferenciais para um curso. Os resultados revelaram a ausência de uma convergência conceitual clara, destacando a necessidade de definir o termo "tecnologias" como dispositivos e equipamentos físicos. Os interesses temáticos observados nas respostas dos professores estão voltados para a aplicação prática das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil. Eles expressaram a vontade de empregar o uso direto das tecnologias com as crianças, sugerindo ideias e possibilidades de exercícios, exploração e investigação por meio de aplicativos e plataformas adequadas ao contexto infantil. Esses resultados evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias de formação docente que promovam a utilização efetiva e pedagogicamente adequada das tecnologias digitais na Educação Infantil. Compreender as necessidades dos professores e as abordagens práticas desejadas pelo grupo possibilitará o planejamento e a implementação de cursos de formação docente mais alinhados com as demandas e expectativas dos educadores, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica nesse contexto.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Formação Continuada. Formação Docente. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Para se entender as dinâmicas educacionais na sociedade brasileira contemporânea, é imprescindível que o processo educativo leve em consideração os aspectos culturais que desempenham um papel determinante e estão presentes no

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, flavio.conelli@gmail.com.
[2] Profª. Drª. Universidade Federal do Paraná, gal.brito@gmail.com.

cotidiano dos indivíduos. Nesse contexto, a política educacional deve analisar a cibercultura em suas práticas e estrutura, reconhecendo que as relações humanas mediadas pelo uso de tecnologias não são meros substitutos das relações preexistentes, mas sim configuram novas relações sociais, com suas próprias lógicas e dinâmicas (LEVY, 1999 apud BRITO; FERREIRA, 2020).

No contexto da Educação Infantil (EI), o processo educativo deve considerar o que já faz parte da vivência das crianças, buscando estabelecer uma conexão entre as atividades escolares e a realidade de outras esferas da vida infantil (MAGALHÃES et al., 2016). Lopes *et. al.* (2011) ressalta a importância de introduzir as interações e as linguagens das Tecnologias Digitais (TD) no contexto educacional, visando o desenvolvimento das potencialidades das crianças. A utilização reflexiva, interdependente e articulada das Tecnologias Digitais em sala de aula é discutida por Pretto (2011), que as considera como sendo componentes culturais.

Alguns documentos oficiais da esfera educacional nacional, estadual e municipal indicam a importância da discussão e da abordagem da cultura digital na Educação Básica incluindo, também, a Educação Infantil. O Referencial Curricular do município de São José dos Pinhais no Paraná destaca o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, tendo a cultura digital como uma das dimensões que compõem o sujeito e, ainda, como um dos direitos de aprendizagem para o pleno exercício da cidadania (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

Desse modo, a reflexão sobre a formação docente continuada é essencial neste contexto apresentado, pois envolve a integração das experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais, a fim de compreender como valores e atitudes em relação à profissão e à educação são construídos ao longo do tempo (SANTOS, 1997). A troca de experiências e conhecimentos entre os pares é fundamental para o reconhecimento e a superação coletiva de problemas relacionados às práticas pedagógicas.

Garcia-Vera (2000, p. 176) destaca a importância de abordar determinados conteúdos no contexto da formação continuada, considerando o desenvolvimento tecnológico. Esses conteúdos incluem “o trajeto histórico das tecnologias, suas ressignificações espaciais e temporais, sua aplicabilidade laboral e as determinações políticas que envolvem as mesmas”.

Assim sendo, neste artigo apresentamos a pesquisa exploratória inicial realizada no percurso de construção da tese de doutorado para o Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná que tem como título: “Formação continuada de professores para a prática pedagógica com Tecnologias Digitais na Educação Infantil da rede municipal de São José dos Pinhais – Paraná”, objetivando-se em analisar os elementos que devem ser considerados para estruturar uma formação continuada de professores para o uso de Tecnologias Digitais na prática pedagógica na Educação Infantil.

Ao propor a formação continuada para os docentes, o objetivo é desenvolver as competências digitais dos professores, conforme definido por Alves e Silva (2018), que se referem à capacidade de mobilizar conhecimentos e ações para resolver problemas em situações de ensino e aprendizagem em que as tecnologias são relevantes. No entanto, Nóvoa (2022) ressalta que a formação de professores não deve se limitar a lista de conteúdos e competências que os docentes devem possuir, mas deve ir além, envolvendo a construção de uma identidade profissional que leve em consideração sua realidade e trajetória na profissão. A formação continuada representa uma oportunidade para ressignificar os conhecimentos teóricos e científicos, pois é "a partir das experiências e culturas profissionais que poderemos encontrar soluções para os dilemas dos professores" (NÓVOA, 2022, p. 68).

Optando por utilizar o método da pesquisa-ação no desenvolvimento da pesquisa para a tese, estabelece-se a necessidade fundamental de ouvir os professores sobre suas realidades em relação ao uso de Tecnologias Digitais na Educação Infantil para identificar e resolver problemas e situações coletivas, aprimorando, assim, a prática pedagógica de forma alinhada ao contexto específico. A abordagem da Pesquisa-ação permite que o estudo seja conduzido com a participação direta dos atores envolvidos, por meio de quatro tarefas colaborativas distintas. A participação ativa dos docentes no processo de pesquisa e formação continuada fortalece a construção coletiva do conhecimento e contribui para o desenvolvimento de competências digitais, autonomia profissional e reflexão crítica. Além disso, ao considerar as dimensões econômicas, políticas e socioculturais, amplia-se a compreensão das implicações e possibilidades das tecnologias digitais na Educação Infantil, permitindo uma abordagem mais abrangente e consciente.

Assim, o objetivo do presente trabalho consiste em identificar as principais necessidades de formação docente em relação ao uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, a fim de desenvolver estratégias de formação que atendam às demandas específicas dos professores, isto é, este texto pode ser considerado como

um primeiro contato para ouvir as demandas e interesses do público estudado, investigando as necessidades e as abordagens desejadas pelos professores, a fim de embasar e estruturar o desenvolvimento de estratégias eficazes de formação que promovam o uso pedagógico e reflexivo das tecnologias digitais nesse contexto.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

As sociedades possuem suas próprias formas, propósitos e significados, expressos e organizados em instituições (dentre elas a escola), nas artes e nos conhecimentos. Esse processo contínuo de construção e reconstrução está ligado ao modo de pensar individual (Williams, 1958). Crescer em determinada realidade permite "observar a configuração de uma cultura e seus modos de transformação. [...] a formação de modos de pensar, o aprendizado de novas habilidades, as mudanças de relacionamentos, o surgimento de linguagens e ideias diferentes" (WILLIAMS, 1958, p. 1).

A cultura é composta por significados comuns, produto de um povo, e significados individuais, resultado de experiências pessoais. É importante entender que a cultura não se resume apenas a produtos culturais, mas também a processos. A concepção de cultura abrange seus sentidos de forma sobreposta, incluindo desenvolvimento humano, modo de vida e prática intelectual. Portanto, não devemos buscar um único sentido fixo para a cultura, pois isso ignoraria suas mudanças e disputas históricas (Williams, 1958).

As mudanças econômicas, políticas e tecnológicas têm uma influência significativa nas dinâmicas e relações sociais na sociedade contemporânea brasileira. Como as Tecnologias Digitais, que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento das indústrias, economia, sociedade e cultura contemporâneas (MAGALHÃES et al., 2016). Compreendemos por Tecnologias Digitais aquelas que estão relacionadas essencialmente com o uso da Internet que, historicamente, têm impacto nas formas de relacionamento e comunicação, caracterizando-se pela velocidade de criação e obsolescência, aspecto marcante da cultura contemporânea (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Esse fenômeno surge devido à estrutura social atual ser determinada pelo processo de globalização, onde o consumo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um imperativo de vida. As Tecnologias Digitais, principalmente,

desempenham um papel fundamental nas relações sociais e culturais do cotidiano da atualidade, permitindo a manutenção das lógicas relacionais que permeiam a vida diária (Lopes et al., 2011).

A revolução da microeletrônica e a potencialização das telecomunicações no contexto global influenciam diretamente as formas de ser, fazer e pensar nas culturas, transformando o modo como as pessoas vivem, produzem e pensam (SÁ; GOMES, 2012). Nesse contexto, a cultura contemporânea é marcada pelo conceito de Cibercultura, que abrange as formas como as diferentes sociedades, globalmente, desenvolvem suas relações socioculturais através do uso de tecnologias digitais no cotidiano (LEMOS, 2003).

As relações sociais mediadas pelo uso de Tecnologias Digitais são caracterizadas pelo fluxo intenso de informações, pelo estado constante de mudança (não estático) e pela potencial expansão desterritorializada, isto é, barreiras de espaço e tempo não são limitantes (COUTINHO; LISBÔA, 2011). A inserção das Tecnologias Digitais no cotidiano social cria uma "necessidade" que agrega recursos, técnicas e metodologias anteriores, além de convergir o mundo físico, digital e biológico na dinâmica de formação de redes relacionais (KENSKI; MEDEIROS; ÓRDEAS, 2019).

Desse modo, Brito e Simonian (2016), pensando sobre o contexto educativo, afirmam a necessidade de se considerar que professores, escola e estudantes estão inseridos na cibercultura (marcada pelas relações criadas pelo uso de Tecnologias Digitais), dando ênfase ao cenário desafiador para a educação e a cultura escolar. Também, ao discutir o papel da escola, as autoras apontam para a necessidade de a escola trabalhar com o objetivo de habilitar os estudantes a viver e interagir nesse mundo, pois o processo de aprendizagem não é estático e deve acontecer por toda a vida do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidade para lidar com a informatização do saber.

Para se pensar o uso Tecnologias Digitais na Educação Infantil, é necessário compreender que o conhecimento da criança e suas percepções sobre o mundo (natureza e sociedade) são construídos a partir da sua vivência cultural e social (BRASIL, 2018). A escola enquanto instituição social precisa acompanhar e incorporar em suas dinâmicas cotidianas, com intencionalidade pedagógica, os múltiplos produtos sociais e culturais que se colocam na prática e no contexto ao qual está inserida, sobretudo, na realidade cotidiana de professores e estudantes, de adultos e crianças (MARQUETI; SÁ, 2017).

De acordo com Capparelli (2002), a construção das relações comportamentais, de conhecimento, de crenças e formas sociais que as crianças desenvolvem com as tecnologias pode ser entendida como uma cibercultura infantil. Porém, não deve ser limitada a esta concepção, pois a criança desenvolve suas relações, vínculos e interações com outras crianças e pessoas por meio da tecnologia, construindo seus modos de se relacionar sócio e culturalmente com as Tecnologias Digitais (FLORES, 2005). Deste modo, ao levar em consideração o conhecimento prévio da criança, o uso de tecnologias e a vivência social digital devem ser entendidas como componentes de seu cotidiano, com suas próprias lógicas e complexidades que constituem a cibercultura infantil. As crianças se relacionam com diferentes linguagens, formas de comunicação e interagem de forma ativa, ou seja, investigam, perguntam, exploram, observam e, mais importante, brincam com o ambiente tecnológico (TAPSCOTT, 1999).

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes devem levar em consideração que o desenvolvimento infantil acontece a partir das interações com o meio e com outros indivíduos. Assim, a criança constrói o seu conhecimento subjetivamente de acordo com sua vivência cotidiana, construindo e reconstruindo experiências, conceitos e situações no esforço de compreender o seu entorno e a si mesma.

Assim sendo, o processo educativo na Educação Infantil deve considerar as tecnologias que já fazem parte da vivência das crianças, isto é, deve-se fazer o esforço de aproximação entre as atividades escolares e a realidade em que a criança faz parte em outras esferas de sua vida (MAGALHÃES et al., 2016). Neste sentido, Lopes et al. (2011) reforça que a instituição escolar, com o objetivo de desenvolver plenamente as potencialidades das crianças, tem o dever de introduzir as interações e as linguagens possibilitadas pelas Tecnologias Digitais no contexto educacional. Portanto, o currículo deve ser flexível e aberto para incorporar as múltiplas linguagens e formas de comunicação presentes na cibercultura infantil, proporcionando um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento integral das crianças.

Brito e Ferreira (2020) apontam que o cenário da cibercultura traz para o campo da educação desafios e obstáculos relacionados às mudanças da vida em sociedade que são afetadas pelo uso de tecnologias. Assim, o processo de incorporar as tecnologias como recurso didático vai muito além de apenas inseri-las no ambiente da sala de aula. Não se trata apenas de utilizar essas ferramentas como meros recursos

para transmitir informações, mas sim de explorar seu potencial transformador e promover uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como mediador e facilitador do aprendizado, estimulando a participação ativa dos alunos e incentivando o pensamento crítico e criativo. É necessário superar a visão de que a tecnologia é um fim em si mesma e reconhecer que seu uso deve estar alinhado com os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes. Não se trata apenas de utilizar essas ferramentas como meros recursos para transmitir informações, mas sim de explorar seu potencial transformador e promover uma aprendizagem significativa.

> A educação digital é muito mais que o mero contato com máquinas e recursos operacionais. [...] Educar-se digitalmente é se formar no pesquisar, no acessar a informação e no comunicar-se de maneira criativa, crítica e inserida no tempo e lugar onde cada um vive e atua (SJP, 2020, p. 78).

Segundo as autoras Ferreira, Brito e Scherer (2021), muitas vezes a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula acaba por reproduzir uma lógica de transmissão de informação, tendo como foco central a atuação do docente e a própria tecnologia utilizada. Tendo este cuidado, a figura do professor deve ser entendida como a de um agente promotor de processos educativos para a contemporaneidade, exaltando a participação do sujeito com critica, ética, autonomia e criatividade frente à realidade (BRITO; SIMONIAN, 2016). Da mesma forma, a Tecnologia Digital utilizada no contexto escolar deve ser invisível, ou seja, o foco do processo de ensino-aprendizagem não deve ser sobre ela, mas sim, sobre a abordagem do conteúdo feita pelo docente (FERREIRA et al., 2021).

Assim, pensar a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais em ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil, exige refletir sobre sua abordagem lúdica, pois esta possui um caráter simbólico e se beneficia de conteúdos e fontes para ampliação do escopo e da materialidade das brincadeiras infantis (BROUGÈRE, 1995). Isto torna-se um desafio para o professor, pois há um paradoxo entre as potencialidades e as dificuldades na apropriação de recursos tecnológicos de forma pedagógica, além da necessidade de quebra dos paradigmas relacionados às formas de aprendizagem e à própria função docente (SIQUEIRA, 2008). Por fim, é crucial que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios e oportunidades trazidos pela cibercultura e pelas Tecnologias Digitais. A formação continuada dos professores é essencial para que possam explorar o potencial educativo das

Tecnologias Digitais de forma efetiva e segura, promovendo uma aprendizagem que esteja em sintonia com as demandas do século XXI.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de estabelecer uma maior proximidade com o objeto de estudo, a fim de aprimorar a problemática e definir a tese da pesquisa, foi conduzida uma pesquisa exploratória envolvendo 20 professores da rede pública de São José dos Pinhais (PR) que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

O período de coleta de dados ocorreu entre os dias 29 de setembro a 05 de outubro de 2022. Para esse propósito, foi elaborado um questionário contendo sete perguntas que abordavam a experiência dos docentes com tecnologias digitais antes, durante e após o evento pandêmico ocorrido em 2020.

A ferramenta utilizada para a coleta dos dados foi o Google Formulários, e o link do questionário foi disponibilizado nos grupos de WhatsApp das pedagogas da rede municipal, por intermédio da diretora do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Sara da Silva Pereira. Essa abordagem metodológica de pesquisa exploratória permitiu delimitar o objeto de estudo e compreender os interesses e experiências dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica na Educação Infantil.

4 RESULTADOS

A pesquisa exploratória teve como objetivo conhecer e ouvir os professores a respeito dos usos que fizeram e fazem das Tecnologias Digitais em sala de aula e, também, compreender seus interesses acerca da proposição de uma formação continuada dentro da temática. Dos professores participantes, constatou-se que 85% deles já utilizavam Tecnologias Digitais (GRÁFICO 1) em sala de aula com crianças antes da paralização das atividades escolares devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

Gráfico 1 – Utilização de Tecnologias Digitais na EI antes do período pandêmico.

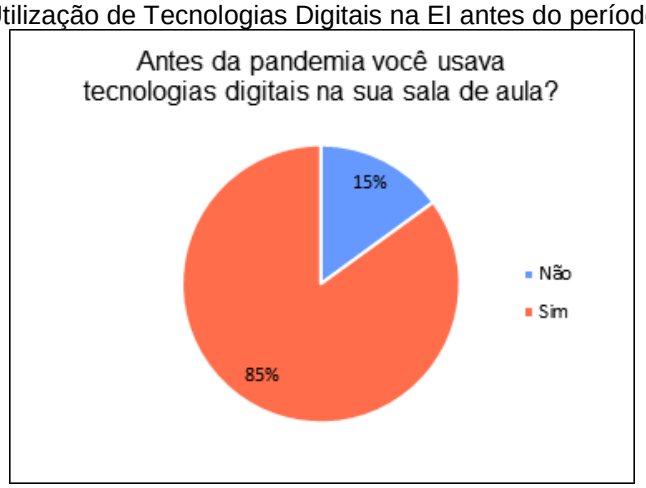

Fonte: O autor (2023)

Durante a pandemia, quando as atividades passaram a ser realizadas de forma não presencial, todos os pesquisados adotaram o uso de alguma Tecnologia Digital em sua prática laboral. Com a retomada das atividades presenciais após 2021, dentre as tecnologias mais destacadas pelos participantes (GRÁFICO 2), quando perguntados sobre seus usos na Educação Infantil, encontram-se o celular Smartphone (65%), o computador pessoal (60%), sites diversos (35%) e vídeos Youtube (25%). Aqui percebe-se que pode haver uma confusão conceitual a respeito de Tecnologias Digitais quando os professores indicam usar os recursos smartphone e computador em sua maioria.

Gráfico 2 – Utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula na EI.

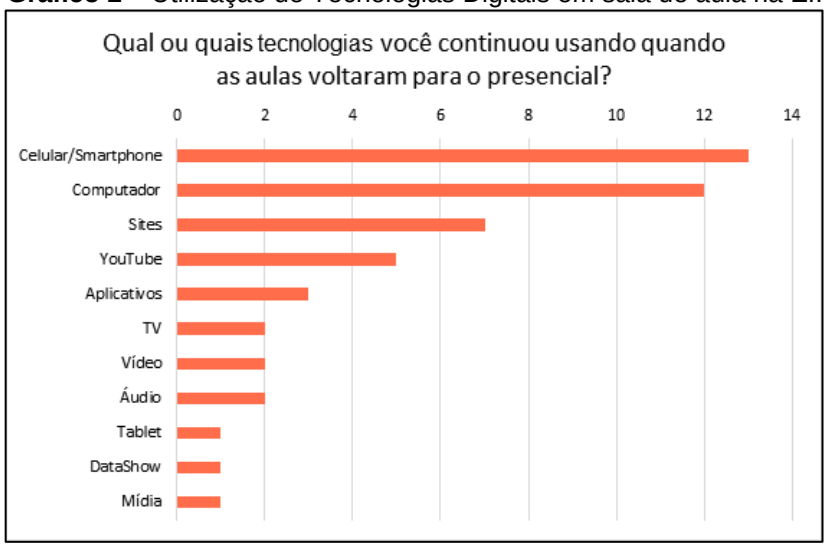

Fonte: O autor (2023)

A confusão conceitual em relação às Tecnologias Digitais tem sido observada devido à falta de uma convergência clara em torno do conceito de Tecnologias. De acordo com Brito e Simonian (2016), essa falta de clareza pode ser atribuída à

referência das Tecnologias Físicas, que envolvem dispositivos, instrumentos e equipamentos físicos. No entanto, para compreender plenamente a cibercultura e sua inclusão no cotidiano pedagógico, é fundamental reconhecer que as Tecnologias Digitais abrangem não apenas os aspectos físicos, mas também as implicações sociais, culturais e educacionais associadas à sua utilização.

A pesquisa exploratória, se atentando ao interesse desses pesquisados sobre uma formação continuada, revelou um grande desejo em participar de um possível curso de formação docente. Eles expressaram vontade em aprimorar suas habilidades e conhecimentos pedagógicos, buscando se atualizar em relação às demandas da educação contemporânea. Quanto ao formato e duração do curso (GRÁFICO 3), os professores destacaram a importância de uma abordagem flexível e adaptável às suas agendas e demandas laborais, sugerindo um formato híbrido (65%) que combinasse encontros presenciais e atividades online.

Gráfico 3 – Formato de preferência sobre a formação continuada.

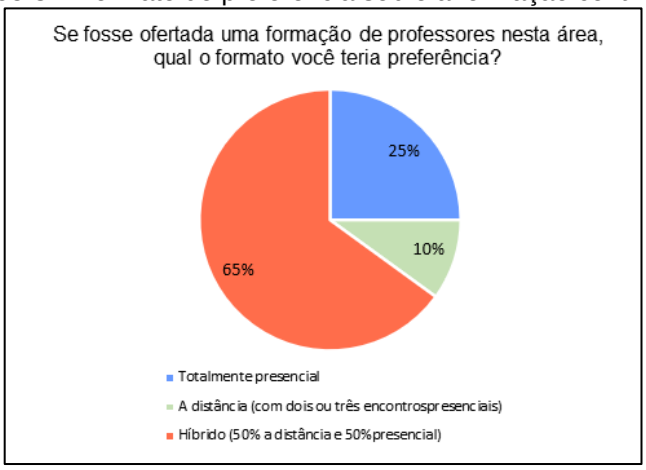

Fonte: O autor (2023)

Em relação à preferência sobre duração da formação, maioria considerou um tempo entre três e seis meses para os estudos e práticas (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 – Preferência sobre a duração da proposta de formação.

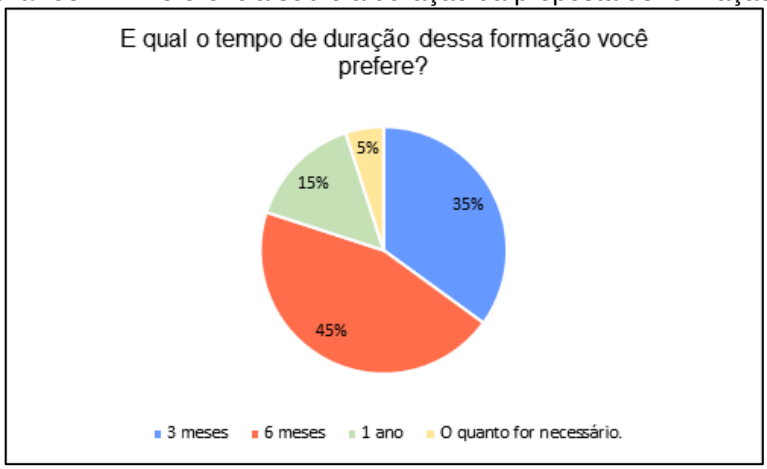

Fonte: O autor (2023)

Os resultados da pesquisa revelaram o interesse do uso direto das Tecnologias Digitais com as crianças, apresentando ideias e possibilidades de exercícios e atividades, bem como a criação de propostas de exploração e investigação, utilizando aplicativos e plataformas adaptados ao contexto infantil. Essa abordagem evidencia a preocupação dos professores em promover um aprendizado dinâmico e envolvente, aproveitando o potencial das Tecnologias Digitais para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as respostas obtidas destacaram um interesse temático direcionado para os aspectos práticos do ambiente educacional da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com professores revelou um interesse significativo em participar de um curso de formação docente voltado para o uso das Tecnologias Digitais na Educação Infantil. Os participantes expressaram o desejo de aprimorar seus conhecimentos e habilidades nesse campo, buscando explorar estratégias pedagógicas inovadoras que proporcionem experiências enriquecedoras às crianças.

Outro ponto relevante observado na pesquisa foi o interesse dos professores por propostas práticas envolvendo o uso das Tecnologias Digitais. Eles manifestaram interesse em utilizar aplicativos, plataformas e recursos tecnológicos que possibilitassem a construção de propostas pedagógicas que promovessem experiências significativas às crianças. Os temas mencionados nas respostas destacaram a importância de integrar as tecnologias ao cotidiano da Educação Infantil, buscando explorar sua aplicabilidade direta no contexto das atividades e das propostas pedagógicas. Essa abordagem prática demonstra a intenção de

proporcionar um ensino dinâmico e atrativo para as crianças, compreendendo as Tecnologias Digitais como elementos culturais contemporâneos e as utilizando como ferramentas pedagógicas potencializadoras do processo educacional infantil.

Além disso, esta pesquisa possibilitará o desenho de uma proposta de formação continuada que partiu da escuta e do interesse dos próprios docentes, pensando o formato, o conteúdo e a duração do curso, bem como as abordagens temáticas e discussões desejadas pelo grupo. Essa busca e interesse por formação docente reflete a consciência dos professores sobre a importância e necessidade de se adaptarem e superarem os desafios e demandas emergentes da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus et al. Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRITO, Glaucia da Silva; Simonian Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais**. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

BRITO, G. S.; FERREIRA, J. de L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In: BRITO, G. S. (Org). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação:** Percursos Metodológicos e Significativos. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.

CAPPARELLI, S. Infância digital e cibercultura. *In*: PRADO, J. L. A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas:** da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, p. 130-145, 2002.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem:** desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, Vol. XVIII, n. 1, 2011, 5-22.

FERREIRA, Jacques Lima; BRITO, Glaucia da Silva; SCHERER, Suely. **Currículos em ação em tempo de pandemia**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021.

FLORES, T. M. Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad. **Anales de la educación común**, v. 1, n. 1-2, p. 228-231, 2005.
GARCIA-VERA, Antonio Batista. Tres temas tecnológicos para la formación del professorado. **Revista de Educación**, n. 322, p. 167-188. 2000.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. **Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias**. Trabalho & Educação. 2019. Belho Horizonte, V. 28, n. 1, p. 141-52. 2019.

LEMOS, A. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LOPES, A. F.; SANTOS, E. M. B. R. dos; FERREIRA, P. J. S. F.; BRITO, P. V. G. O desafio do uso das tic na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, 2011.

MAGALHÃES, A. P. F.; RIBEIRO, M. R.; COSTA, T. F. Tecnologia digital na Educação Infantil: um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte. **Pedagogia e Ação**, v. 8, n. 1, 2016.

MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 167-183, 2017.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRETTO, N. L. de. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 95-118, CIEd – Universidade do Minho, 2011.

SÁ, Ricardo A. de; GOMES, Fabrícia. C. O uso da tecnologia digital na prática educativa dos professores. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 413-427, 2012.

SANTOS. L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-27.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, SJP. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais: SEMED, 2020, 726p.

SIQUEIRA, E. **Para compreender o mundo digital**. São Paulo: Globo, 2008.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital:** a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos** (Culture is ordinary). 1958. Tradução Maria Elisa Cevasco.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESIGN THINKING E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Flavio Marcelo Coneglian[1]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[2]

Glaucia da Silva Brito[3]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica na Educação Infantil (EI) utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) baseada nas etapas de resolução de problemas do Design Thinking (DT). O texto discute a temática das tecnologias na cultura contemporânea. Ainda, aborda a necessidade de incorporar elementos da cultura cotidiana das crianças no contexto escolar. A metodologia do Design Thinking é apresentada como um modelo de pensamento que possibilita a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, tendo como foco uma abordagem flexível e colaborativa. O artigo também aborda a utilização das Histórias em Quadrinhos (HQ) na EI, destacando como esse gênero textual pode ser explorado de forma lúdica e criativa para promover a aprendizagem das crianças. A associação do DT com a abordagem das HQ na EI proporciona um espaço para a criatividade, resolução de problemas, envolvimento e trabalho colaborativo das crianças. A pesquisa foi realizada com uma turma de pré-escola em uma instituição pública em São José dos Pinhais - PR. A metodologia permitiu que as crianças dominassem os símbolos e estruturas das HQs, expressassem suas ideias e participassem ativamente da construção do produto final. O uso de TDIC apoiou a construção do conhecimento sobre o gênero explorado, permitindo que as crianças se concentrassem na tarefa em si e desenvolvessem habilidades criativas. Em conclusão, o artigo evidencia que a aplicação do Design Thinking associado às HQs com o uso de TDIC na Educação Infantil pode contribuir significativamente para o processo de aprendizado, mobilizando ações e conhecimentos para resolver desafios encontrados no cotidiano escolar das crianças. A abordagem flexível e colaborativa do DT permite que as crianças sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, promovendo a participação crítica e autônoma frente à realidade.
.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Educação Infantil. Design Thinking, Histórias em Quadrinhos.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico possibilitado pela revolução da microeletrônica e à potencialização das telecomunicações em um contexto globalizado influencia diretamente nas formas de ser e de se fazer na cultura e, portanto, no cotidiano dos indivíduos, transformando o modo como as pessoas vivem, produzem e pensam (SÁ; GOMES, 2012). Para compreender aspectos da sociedade contemporânea, é fundamental entender as relações que são criadas e mediadas pelo

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, flavio.conelli@gmail.com.
[2] Profª. Drª. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, raquelpgk@gmail.com.
[3] Profª. Drª. Universidade Federal do Paraná, gal.brito@gmail.com.

uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que permitem ampliar a ação e comunicação sobre o mundo, bem como superar limitações espaço-temporais (LEMOS, 2003).

As crianças contemporâneas, neste contexto, já nasceram imersas nesse mundo digital e, sendo assim, vivenciam de forma particular as relações com tecnologias digitais e outros dispositivos. O contexto dessas crianças pode ser compreendido como "um complexo cenário de ação num espaço-tempo de comunicação, socialização e aprendizagem" (MENEZES; COUTO, 2010, n.p.).

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo descrever o desenvolvimento de uma prática pedagógica na Educação Infantil (EI) utilizando TDIC baseada nas etapas de resolução de problemas do método de abordagem do Design Thinking (DT). Discorrendo sobre a experiência de uso do modelo de pensamento do DT com o propósito de superar um desafio particular dentro da EI com a utilização de TDIC.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

É importante que a escola, enquanto instituição social, acompanhe e incorpore, em suas atividades pedagógicas, mudanças sociais e culturais que se colocam na prática e no contexto ao qual está inserida, sobretudo, no que se refere às relações mediadas por TD, componente da realidade cotidiana de professores e estudantes, de adultos e crianças (MARQUETI; SÁ, 2017). Assim, esta seção abordara alguns elementos teóricos sobre a discussão da temática abordada por este artigo.

2.1 Tecnologias Digitais e Educação Infantil

De acordo com Ferreira, Brito e Scherer (2021), muitas vezes a utilização de TDIC em sala de aula acaba por reproduzir uma lógica de transmissão de informação, tendo como foco central a atuação do docente e a própria TDIC utilizada. Tendo este cuidado, o professor agir como promotor de processos educativos para a contemporaneidade, exaltando a participação do sujeito com critica, ética, autonomia e criatividade frente à realidade (BRITO; SIMONIAN, 2016).

Brito e Simonian (2016) revelam a polissemia conceitual evidenciado no uso de conceitos de tecnologias. As autoras apresentam um quadro organizado pelo Grupo de Pesquisa Escola, Professor e Tecnologias Educacionais com definições dos principais conceitos de tecnologias a partir de debates e estudos realizados. Dessa

forma, compreendemos por TDIC aquelas tecnologias que aliam o computador e a Internet e os têm como instrumentos principais, isto é, a presença do digital.

Pensando sobre a EI, de acordo com Capparelli (2002), a construção das relações comportamentais, de conhecimento, de crenças e formas sociais que as crianças desenvolvem com as tecnologias pode ser entendida como uma cibercultura infantil. Porém, não deve ser limitada a esta concepção, pois, para Flores (2005), a criança desenvolve suas relações, vínculos e interações com outras crianças e pessoas por meio da tecnologia, construindo seus modos de se relacionar sócio e culturalmente com as TDIC. Portanto, ao integrar as TDIC na Educação Infantil, é necessário considerar o conhecimento prévio da criança, suas experiências com tecnologia e sua vivência social digital, reconhecendo a cibercultura infantil como parte integrante de seu cotidiano.

O professor da EI é uma figura essencial no processo de aprendizagem das crianças nessa faixa etária, e o uso das TDIC pode ser enriquecedor nessa fase da vida. Assim, a formação continuada dos professores é fundamental nesse processo, permitindo a atualização constante de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a incorporação das TDIC na sala de aula. Além disso, o compartilhamento de experiências e a troca de conhecimentos entre os professores também são importantes, pois permitem a construção de práticas pedagógicas eficientes, inovadoras e que se adequem à realidade particular de cada contexto.

O professor é responsável por selecionar, planejar, desenvolver e usar as tecnologias junto com as crianças, promovendo a interação, a criatividade e o desenvolvimento integral delas, contribuindo para uma educação para a contemporaneidade, que seja voltada à promoção de processos que habilitem o indivíduo para sua participação crítica e autônoma frente à realidade.

2.2 Design Thinking

O Design Thinking (DT), termo originalmente advindo da área empresarial e do marketing, utilizado por designers na abordagem centrada no “usuário”, pode ser entendido como um modelo de pensamento para aprimorar ou gerar ideias pautando-se no caráter humano e na colaboração presente nas relações educacionais, exigindo habilidades subjetivas como interpretação, intuição e observação por parte do professor (RIVERDALE, 2013). O DT na esfera da educação é composto por um

conjunto de etapas (descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução) que compõem o processo de design e o desenvolvimento da prática para construir soluções para um desafio identificado nos âmbitos do currículo, do espaço, de processos e ferramentas ou de sistemas.

O DT, enquanto um modelo de pensamento, pode contribuir para organizar e materializar ideias nesta etapa da educação, contribuindo com a construção de um espaço para a criatividade, resolução de problemas, envolvimento e trabalho colaborativo. No contexto educacional, o DT prioriza quatro elementos fundamentais: o envolvimento dos estudantes, a produção de conhecimento sobre sua realidade, a preparação para competências digitais e seu caráter colaborativo.

Segundo Moran (2017), a escola deve adotar uma abordagem mais colaborativa, em que o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado e utiliza as tecnologias para buscar e produzir conhecimento. Segundo Ribas (2016), o uso das tecnologias deve ser guiado por uma abordagem pedagógica que leve em conta a complexidade do mundo digital e as possibilidades que ele oferece para a aprendizagem.

Mas por quê utilizar o DT como tecnologia educacional sendo que existem diversas outras abordagens que possam se adaptar melhor e foram construídas diretamente para o ambiente educacional como o Pensamento Criativo, a Aprendizagem Baseada em Projetos, em Jogos, em Histórias, Gamificação?

A escolha do DT como método de trabalho desenvolvido neste artigo foi devido ao contato com as discussões, reflexões e atividades da disciplina Tecnologias e Recursos Educacionais do Programa de Pós Graduação em Educação de uma universidade privada de Curitiba - Paraná. Sendo observado, portanto, a possibilidade de se colocar como exercício de docência a abordagem flexível e colaborativa do método do DT que se alinham à essência da EI.

2.3 Histórias em quadrinhos na Educação Infantil

A escolha do trabalho em sala de aula com Histórias em Quadrinhos (HQ) se dá pelo motivo de que a escrita e a leitura são habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Segundo Alves (2001), sendo a linguagem escrita um patrimônio cultural, a sua aprendizagem e uso são um direito do cidadão e, portanto, é necessária sua abordagem já nas primeiras etapas de ensino, pois são parte constituinte do

cotidiano das crianças. Os gêneros textuais constituem o universo da criança que descobrem as funções simbólicas da escrita antes mesmo da alfabetização formal, isto é, as explorações de símbolos e textos na EI auxilia na construção de uma cultura leitora antes de se avançar para a aprendizagem da estrutura de como a língua funciona.

De acordo com Guedes (2014), as HQs são consideradas um tipo de linguagem visual e textual, capaz de transmitir mensagens de forma clara e direta. As histórias em quadrinhos pertencem ao gênero textual narrativo, e são constituídas por uma sequência de quadros que apresentam ações, personagens, diálogos e cenários, além de elementos gráficos como balões de fala, onomatopeias e intertítulos (Koch, 2013).

Abordagens lúdicas e criativas na EI são importantes para garantir uma participação ativa e engajada da criança. As HQ por si só já possuem estética chamativa e informal (imagens, diálogos, estrutura e onomatopeias) e, enquanto artefato cultural, são ferramentas didáticas que podem contribuir para o desenvolvimento do interesse e da percepção da criança sobre o sistema simbólico das linguagens.

Associando o DT ao processo de abordagem das HQ na EI percebeu-se a possibilidade de, sistematicamente, desenvolver a manipulação, exploração, interesse e, sobretudo, a criação de produtos textuais com utilização de TDIC de forma colaborativa, lúdica, criativa e dialógica entre as crianças da pré-escola.

O desenvolvimento prático dessa abordagem, que será detalhada a seguir, foi realizado pelo autor com uma turma de pré-escola pública do Centro Municipal de Educação Infantil Trilha das Araucárias no município de São José dos Pinhais – PR na exploração do gênero textual das HQ no segundo semestre de 2022. Assim, este trabalho discorre de que forma foram utilizadas as etapas do modelo de pensamento do DT com o propósito de superar um desafio particular dentro do contexto da EI com a utilização de TDIC.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

A primeira etapa do DT é composta por um momento de se definir um desafio ou problema a ser enfrentado e solucionado. Com o objetivo de explorar o gênero textual HQ com a utilização de TDIC na EI, o desafio se iniciou em listar elementos

positivos e negativos que poderiam ser encontrados no decorrer do projeto - sonhos e pesadelos, de acordo com o guia disponibilizado por Riverdale (2013).

Neste processo reflexivo sobre características específicas da turma e seus interesses e com a intenção de se abordar novos portadores textuais na rotina de crianças de, na sua maioria, cinco anos de idade, o que foi elencado como aquilo que o autor gostaria que existisse no decorrer da exploração seriam: a cooperação e produção coletiva; o domínio da construção de enredos; o exercício da criatividade e; por fim a criação de um produto final. Já os elementos definidos como obstáculos e que poderiam ser melhorados, de acordo com as características da turma, foram: o processo colaborativo; a união ao redor de um objetivo comum; a capacidade do diálogo e do debate e; o acesso ao dispositivo tecnológico necessário para integrar TDIC nesta abordagem (contando apenas com um tablet de uso particular do autor para garantir a participação de vinte e uma crianças).

O próximo passo foi elaborar um Plano de Projeto e um Cronograma, colocados dentro do modelo utilizados regularmente na rede pública da cidade, contendo objetivos, horário dentro da rotina, formas de abordagem e apresentação das propostas, indicadores de sucesso e limites, adequação ao currículo municipal e os espaços e materiais utilizados em cada momento do desenvolvimento do projeto.

Partindo para a fase da Descoberta, Riverdale (2013) define para esta etapa momentos para se entender o desafio delimitado, a preparação da pesquisa e a busca por inspirações. Nesta etapa foi fundamental ouvir as crianças (em roda de conversa) e pensar sobre seus conhecimentos prévios, bem como seus interesses em avançar sobre o tema das HQ, validando ideias e entendendo necessidades da turma. Também foi importante reunir inspirações para o trabalho a partir de pesquisa de planos de aula disponibilizados na Internet que abordaram a exploração do gênero textual com crianças da pré-escola e, ainda, um artigo em específico (ALVES, 2020) que trata do uso de HQ na EI. Este momento do DT possibilitou a solidificação do entendimento sobre o desafio, dando clareza ao que o autor já conhecia sobre o assunto e sua abordagem com a turma e, também, revelando o que precisaria ser mais aprofundado para a efetiva inicialização do projeto.

A seguinte etapa do DT, a Interpretação, possibilitou encontrar temas de trabalho para, posteriormente, transformar-se em insights que permitiram elaborar o modelo esquemático da abordagem: Material físico – Exploração de símbolos – Construção de diálogos – Uso de símbolos – Construção de histórias.

Este esquema foi pensado para ser cíclico e contínuo de acordo com o interesse individual de cada criança envolvida no projeto, respeitando seus tempos particulares de exploração e desenvolvimento. O ponto de partida dado para a execução do projeto foi, além da roda de conversa, a disposição de material físico (HQ diversas disponíveis na instituição) em espaço destinado à sua manipulação junto com outros portadores textuais. Assim, cada criança pôde manusear e conhecer de forma livre estes materiais, observando as estruturas singulares das HQ, os símbolos de diálogo com balões, a diversidade visual e estética do material.

As etapas de Ideação e Experimentação foram conseguintes à fase de Interpretação, sendo retroalimentadas a partir do convívio prático com as crianças e suas falas e observações acerca do material explorado em sala de aula.

As crianças foram expostas à materiais bastante diversificados, HQ comerciais, balões em branco para preenchimento e tirinhas com imagens para pintura e balões vazios para construção de diálogos, tendo em diversos casos o professor atuado como escriba das crianças, preenchendo com frases os balões de acordo com as conversas elaboradas por elas.

Também foram utilizados aplicativos disponibilizados no tablet de uso coletivo da turma para a construção de personagens e histórias na linguagem de HQ (Criador da página comic APK) e, também, o aplicativo gratuito IbisPaint X para desenho e combinação de cores.

Com a consolidação do interesse da turma pela exploração do gênero textual, foi então realizada a proposição de construir uma HQ coletiva na sala que contenha todos os elementos simbólicos já conhecidos por eles durante o início do projeto. Para isso foram definidas algumas etapas para se seguir desde o início da confecção do produto (definição de tema, personagens envolvidos e enredo) até as finalizações de estrutura, diálogos e estética.

A ideia foi exposta em roda de conversa, momento da rotina com as crianças em que se conversa sobre o que faremos no dia, suas vontades, interesses, relatos de sua vivência dentro e fora da instituição, ou seja, um espaço de diálogo comum no seu dia a dia. Assim, colocada a ideia sobre a criação de uma HQ da turma, as crianças logo se interessaram pela possibilidade e iniciaram espontaneamente a expressar suas ideias de histórias. Observou-se a atenção e a correlação de histórias paralelas que surgiram a partir da ideia de uma das crianças que se expressou na roda de conversa, histórias que envolviam a experiência com a fala “Na volta a gente

compra!" foi unânime entre os presentes. Utilizando-se dessa vivência comum ao redor da expressão, foi sugerido que o tema da HQ coletiva poderia ser exatamente esta ideia, bem como podendo ser também o título da mesma, que prontamente foi confirmada e aceita pelas crianças.

Nos dias posteriores foram criados protótipos de personagens que participariam da história, sua aparência e personalidades. Para isso foram utilizados os aplicativos no tablet mencionados anteriormente, papel sulfite e riscantes diversos para construir situações possíveis na materialidade e, ainda, a pesquisa por imagens na internet de desenhos que poderiam compor o cenário e personagens que caberiam nas ideias de enredo que estava sendo cotidianamente discutidas e registradas. Por fim, foram delimitados os personagens principais criados pelas crianças (mãe e filha), seus nomes (apenas da filha Arlequina), os cenários (shopping center, pet shop e parque) e os personagens coadjuvantes (imagens de dois gatos, um à venda e outro abandonado).

Existem diferentes níveis de domínio do aplicativo utilizado no projeto por parte de cada criança da turma, neste processo houve a necessidade de sugerir a divisão de algumas tarefas para que a participação de todos fosse possível e não se concentrasse apenas em um pequeno grupo mais ativo e dominante da ferramenta.

Assim, dividindo o trabalho e a brincadeira com o uso do aplicativo e seguindo o enredo e diálogos propostos, surgiu o produto final, duas páginas de uma história construída pelas próprias crianças, com a temática referente ao seu universo, com personagens próximos à sua realidade, com ações e interações que condizem com sua experiência e, ainda, com a expressão de mensagem que é cara ao grupo, de que é importante a adoção e o cuidado com animais .

Por fim, como última etapa tem-se a Evolução, que consiste no processo de acompanhar o aprendizado, documentar, planejar os próximos passos e comunicar e levar a ideia desenvolvida para outras pessoas, a equipe pedagógica foi apresentada ao contexto do desenvolvimento do projeto e, também, ao produto final desenvolvido pela turma de forma impressa. Com a intenção de promover a ideia e expor o trabalho construído coletivamente, foram disponibilizadas cópias impressas desta HQ para a escola e para que cada criança da turma pudesse apresentar à família.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Foram enfrentados desafios importantes durante o desenvolvimento deste projeto, que contribuíram para a construção do produto final. Um dos principais obstáculos foi a falta de recursos tecnológicos, o que limitou a participação de todas as crianças. Foi necessário criar uma escala de uso do único tablet disponível e muitas crianças optaram por utilizar suportes físicos para desenvolver suas ideias. Outro desafio foi unir o grupo em torno de um objetivo comum, respeitando as opiniões e particularidades criativas individuais.

O uso das tecnologias digitais durante o processo, embora essencial para a criação do produto final, não se sobrepôs à própria tarefa. Pelo contrário, as tecnologias apoiaram a construção do conhecimento sobre o gênero explorado, permitindo que as crianças se concentrassem na tarefa em si. Além disso, as tecnologias proporcionaram possibilidades além do que poderia ser feito apenas com lápis e papel, permitindo que as crianças criassem, fantasiassem e se divertissem durante o desenvolvimento da proposta.

Considerando os objetivos iniciais definidos para o projeto de exploração do gênero textual das HQ, houve significativo avanço sobre eles. Percebeu-se o domínio das crianças sobre a compreensão dos símbolos e estruturas caraterísticas deste gênero textual. Foram também significativas as formas de se pensar e expressar as ideias desenvolvidas por cada criança bem como a escuta e a reelaboração do pensamento com a intervenção dos colegas. O diálogo e a participação foram definitivamente fundamentais no decorrer do projeto, sendo abordadas diferentes formas de se chegar a definições comuns, seja por votação democrática, consensos e elaboração de argumentos.

A abordagem do DT para a organização do trabalho com HQ foi bastante útil durante o processo, ele possibilitou momentos de reflexão e pesquisa prévia que determinaram o sucesso da abordagem e, sobretudo, para a delimitação de objetivos e caminhos a partir da conversa e escuta do público efetivamente envolvido no projeto, as crianças. A sistematização do modelo de pensamento do DT possibilitou que as propostas fossem flexíveis e cíclicas, respeitando o tempo e interesse individual de cada criança, o que é essencial na EI. Portanto, a aplicação do DT na organização do trabalho de exploração de gênero textual com uso de TDIC na EI pode, a partir da experiência relatada neste texto, contribuir com o processo de aprendizado e mobilizar ações e conhecimentos para resolver problemas e desafios encontrados no cotidiano da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruno Fernandes; FERREIRA, Eduarda de Andrade Lima Ferreira; DE SOUZA, Sirlene Barbosa. **Histórias em Quadrinhos na Educação Infantil:** possibilidades pedagógicas para o ensino da língua materna. Revista Intersaberes, v. 15, n. 36, p. 597-623, 2020.

ALVES, José Moysés. **Histórias em quadrinhos e educação infantil.** Psicologia: ciência e profissão, v. 21, p. 2-9, 2001.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais.** Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

CAPPARELLI, S. Infância digital e cibercultura. *In*: PRADO, J. L. A. (Org.). **Crítica das práticas midiáticas:** da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, p. 130-145, 2002.

FERREIRA, Jacques Lima; BRITO, Glaucia da Silva; SCHERER, Suely. **Currículos em ação em tempo de pandemia**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 64, p. 92-106, 2021.
GUEDES, Raquel. **As histórias em quadrinhos na sala de aula:** estratégias para trabalhar com o gênero textual na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FLORES, T. M. Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad. **Anales de la educación común**, v. 1, n. 1-2, p. 228-231, 2005.

Koch, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23

MARQUETI, M. T.; SÁ, R. A. de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, p. 167-183, 2017.

MENEZES, J. A.; COUTO, E. S. **Clicar e brincar:** o lúdico na cibercultura infantil. Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura, v. 6, 2010.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 13-33.

RIVERDALE, I. D. E. O. **Design Thinking para Educadores**. Traduzido por Instituto Educadigital, 2013. Disponível em: http://www.dtparaeducadores.org.br. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

SÁ, Ricardo A. de; GOMES, Fabrícia. C. O uso da tecnologia digital na prática educativa dos professores. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 413-427, 2012.

ANÁLISE QUALITATIVA DAS PLATAFORMAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARANAENSE, NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL

Nabih Mikaely Barbosa Magalhães Ribeiro[1]

Ramon de Oliveira Bieco Braga[2]

RESUMO

Nesta pesquisa, problematizou-se: 'Como as plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná' contribuem com o processo de letramento digital dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual paranaense?'. Salienta-se que a pandemia de COVID-19 acelerou o processo de modernização tecnológica na rede pública estadual paranaense, com a implementação de plataformas digitais que objetivam contribuir com o processo ensino e aprendizagem, bem como com o letramento digital. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a matriz metodológica qualitativa (CARDANO, 2017), que possibilitou a realização de uma análise qualitativa das referidas plataformas. Como fonte, elegeram-se as próprias plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná', que são utilizadas por discentes e docentes na rede estadual. A análise realizada demonstrou que as plataformas contribuem com o processo ensino e aprendizagem, bem como contribuem exponencialmente com o letramento digital, pois elas possibilitam a leitura, interpretação e produção de textos. Enquanto a plataforma 'Redação Paraná' contribui com a escrita e análise ortográfica, a plataforma 'Leia Paraná' contribui com a leitura de textos digitais e exercícios de interpretação dos livros disponibilizados na própria plataforma. Como considerações finais, compreendeu-se que as plataformas contribuem com a digitalização das ferramentas pedagógicas, além de incentivarem a criatividade, o lúdico, o imaginário e o letramento digital do corpo discente.

Palavras-chave: Letramento digital. Leia Paraná. Paraná. Plataformas digitais. Redação Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa problematizou: 'Como as plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná' contribuem com o processo de letramento digital dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual paranaense?'.

Nesta pesquisa, o conceito de letramento digital, se apresenta ancorado na reflexão realizada por Buhr e Tavares (2021, p.3) que indicaram que "letramento digital

[1] Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: nabihmikaely@gmail.com.

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: ramonbieco@hotmail.com.

é a capacidade de utilizar ferramentas virtuais como modo de exercer papéis sociais e contribuir, de alguma forma, com a comunidade" . Além disso, diante dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis na atualidade, o público mais jovem especificamente, tem um contato constante, direto e intenso com diferentes ferramentas virtuais (BUHR; TAVARES, 2021), interagindo com elas o tempo todo, demonstrando assim que o letramento digital precisa estar presente na formação educacional desses indivíduos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Compreende-se ainda que a prática de leitura e produção de texto é interdisciplinar e está presente em todos os componentes curriculares da Educação Básica. No entanto, apresenta-se de maneira mais aprofundada nas aulas dos componentes curriculares Redação e Língua Portuguesa. Mas afinal, o que é escrever um texto? Para responder essa pergunta, Antunes (2005, p.38) afirmou que escrever, em linhas gerais, "é uma maneira de interação com o outro de maneira contextualizada, e é uma competência inteiramente possível pois é resultado de muita determinação, tentativas e prática". No entanto, o que normalmente ocorre é que os estudantes não conseguem visualizar a importância dessas práticas no dia a dia, e que estão presentes diariamente também nos ambientes virtuais de interação, seja por meio de uma mensagem no WhatsApp ou uma publicação no feed do Facebook. Outro fator relevante é que, tendo em vista que atualmente sem saber ler e escrever, nem das redes sociais se pode usufruir (CARVALHO; FERRAREZI JÚNIOR, 2015), ressaltando assim a importância do desenvolvimento da competência escrita na trajetória escolar.

Diante do exposto e para elucidar a importância do letramento digital na prática escolar, uma pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2022), mostrou que no Brasil, entre 2019 e 2021, o índice de pessoas com idade de 9 a 17 aumentou de 89% para 93%. As crianças e adolescentes da região sul tiveram um maior destaque no uso de redes sociais (79,8%) e pesquisas na internet (75,9%) para realizar trabalhos escolares. Embora a pesquisa tenha sido realizada em um momento de pandemia, esses dados comprovam que o uso das tecnologias teve um aumento significativo e cada vez mais a tecnologia faz parte do dia a dia dos jovens e saber utilizá-la de maneira crítica e consciente é imprescindível e a escola tem o papel fundamental de preparar esses discentes para a nova realidade desta geração.

Por outro lado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), indicou que dentre os discentes da rede pública apenas 87% tiveram acesso à internet em 2021, ou seja, alguns dos discentes só têm contato com a tecnologia na escola e precisam ter a oportunidade de finalizar o percurso escolar conhecendo e utilizando de maneira satisfatória as tecnologias utilizadas pela geração atual.

Nesse contexto, em 2021, diante do cenário pandêmico vivenciado pelas aulas remotas, o governo do Estado do Paraná instituiu nas escolas públicas a plataforma 'Redação Paraná', que é uma inteligência artificial que corrige a parte estrutural (gramática) das produções textuais dos discentes e tem como objetivo disponibilizar ao docente, um recurso tecnológico colaborativo para que o mesmo possa visualizar a evolução das produções textuais dos discentes de forma rápida e otimizada (ESCOLA DIGITAL DOCENTE, 2023). Essa plataforma abrange os discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e foi instaurada em julho de 2021, a partir da resolução n. 2857 disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEEDPR) (PARANÁ, 2021).

Além disso, em 2023, uma nova plataforma, 'Leia Paraná', foi incluída na Educação Básica, cujos objetivos desta ferramenta são fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da cultura digital. Para isso, a plataforma conta com 60 títulos adequados a diferentes faixas etárias, que tratam de uma diversidade de temáticas e áreas do conhecimento (ESCOLA DIGITAL DOCENTE, 2023), em outras palavras, busca o engajamento literário no ambiente escolar uma vez que os discentes estão imersos nos ambientes digitais tornando mais atrativa a prática de leitura e incentivando esse hábito tão importante para a formação escolar.

Justifica-se que a adoção das plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná' nesta pesquisa, decorre da compreensão de que os discentes estão imersos nesse universo digital e estão cada dia mais conectados. Marcushi (2010) defende que a escola precisa tratar esta nova realidade dos usos linguísticos, evitando ficar à margem das inovações presentes na sociedade. Diante desta realidade, como prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as habilidades e competências voltadas ao letramento digital nas práticas de produção de texto, bem como ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, reforçam que a inclusão das plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná' ficam

ainda mais evidente o quanto essa prática é importante para a formação do discente.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o letramento digital é apontado na competência 10, específica de Língua Portuguesa, que discorre a respeito do conhecimento da utilização de ferramentas digitais, com diferentes linguagens e o entendimento para mobilizar as práticas de culturas digitais e aparece em outro momento, nas competências gerais 3 e 5 em que aborda a compreensão do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como ter acesso a diferentes linguagens, dentre elas a digital, e compartilhando informações em contextos diferentes, de maneira assertiva, isto é, a inclusão digital e a prática do letramento digital já é uma realidade no dia a dia escolar.

Portanto, a realização desta pesquisa se justifica pela compreensão de que as modernas tecnologias estão presentes todos os dias na vida dos docentes e discentes (GALVÃO, 2015), e que o letramento digital precisa ser desenvolvido no contexto educacional de maneira que haja, na formação do discente, a capacidade de dominar as ferramentas digitais além ter a competência de leitura e escrita para utilizá-las. Com isso, já existem políticas públicas para que isso de fato ocorra, como é o caso desta pesquisa acerca da implementação das plataformas ‘Redação Paraná’ e ‘Leia Paraná’, enquanto ferramentas de produção escrita e leitura, que proporciona aos discentes o letramento e a inclusão digital, elucidando assim a relevância acadêmica desta pesquisa para a sociedade, sobretudo para a Educação Básica, contemplando o processo ensino e aprendizagem.

Acrescenta-se ainda que esta pesquisa possui o objetivo de analisar como as plataformas pedagógicas adotadas pela rede pública de ensino paranaense, ‘Leia Paraná’ e ‘Redação Paraná’, contribuem com o processo de letramento digital. Destarte, operacionalmente, adotou-se a matriz metodológica qualitativa (CARDANO, 2017), que possibilitou a realização de uma análise qualitativa das referidas plataformas. Como fonte, elegeu-se as próprias plataformas ‘Redação Paraná’ e ‘Leia Paraná’.

Salienta-se ainda que a análise realizada nesta pesquisa, ocorreu com base na leitura científica acerca do letramento digital que compõe as reflexões teóricas e conceituais deste trabalho, bem como se apresenta interseccionada com a vivência profissional e acadêmica das pessoas que assinam a autoria desta pesquisa, que são simultaneamente pesquisadores universitários e docentes da Educação Básica.

ISSN: 2176 - 1396

2 REFLEXÕES ACERCA DAS PLATAFORMAS DIGITAIS, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Buhr e Tavares (2021), o letramento digital é a capacidade de utilizar ferramentas virtuais como modo de exercer papéis sociais e contribuir, de alguma forma, com a comunidade. Pensando nisso, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe competências que forme um cidadão crítico considerando as competências e habilidades exigidas na geração atual como, por exemplo, o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) (BUHR; TAVARES, 2021), uma vez que estão inseridos diariamente em plataformas de comunicação digital.

Ao analisar a BNCC (BRASIL, 2017) é possível identificar que ela aponta as ferramentas digitais em diversos momentos como, por exemplo, nas habilidades gerais 3 e 5, quando apresentam a importância de compreender o uso das TDICS, bem como ter acesso a diferentes linguagens dentre elas a digital, produzindo sentidos e compartilhando informações em diferentes contextos de maneira assertiva. Já a habilidade específica de Língua Portuguesa 10, discorre a respeito da importância de saber utilizar as ferramentas digitais, com diferentes linguagens e mobilizar as práticas da cultura digital. Elas trazem um direcionamento maior em relação ao letramento digital, colaborando para a definição e entendimento das concepções de linguagem para o meio digital.

Assim, “[...] no novo letramento, é indispensável que haja uma nova forma de relacionar com as novas tecnologias e que as leituras e escritas por meio delas façam sentido para o usuário e o possibilite integrar socialmente” (GALVÃO, 2015, p. 133) e pensando em desenvolver tais competências nos discentes, em novembro de 2021, em um momento de aulas remotas devido à pandemia, por meio do Decreto n. 7.943 (PARANÁ, 2021) art. 2, o governo do Paraná instaurou a ‘Plataforma Redação Paraná’. O documento reconheceu a mesma:

> Como ferramenta de produção textual, que trabalha de forma integrada com o docente, em que a inteligência artificial corrige a estrutura gramatical da língua e o docente da disciplina de Língua Portuguesa corrige a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno, e tem por objetivo disponibilizar ao docente um recurso tecnológico colaborativo para que ele possa visualizar a evolução das produções textuais dos discentes de forma rápida e otimizada. (PARANÁ, 2021.p. 1).

Um dos objetivos da plataforma é preparar os(as) estudantes para as etapas

da escolarização, respeitando os preceitos legais que descrevem as habilidades a serem adquiridas no decorrer de sua formação, sendo algumas dessas habilidades presentes nas competências apresentadas anteriormente:

> (EF69LP07) produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação; e
> (EF69LP08) revisar/editar o texto produzido [...] tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre diferentes semioses [...] (BRASIL, 2017).

Pensando ainda neste processo de letramento, em 2023, o governo adicionou a plataforma 'Leia Paraná', que tem como objetivos fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da cultura digital. (ESCOLA DIGITAL, 2023). Portanto, é importante que as habilidades de leitura e escrita no meio digital sejam trabalhadas desde o 6º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, mesmo diante de todo o percurso apresentado, da presença do ensino da prática de leitura, produção textual e do letramento digital estar presente nos documentos educacionais e da ciência de que há a necessidade de trabalhar a produção textual, bem como incentivar o hábito de leitura de maneira significativa para que o discente possa de fato aprender a importância que isso tem na sua formação como cidadão, esta pesquisa busca investigar de que maneira a plataforma 'Redação Paraná' como uma ferramenta para a produção escrita dos discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede estadual paranaense pode colaborar para que o letramento digital de fato ocorra por meio das aulas de produção textual, busca compreender como o aluno vê a plataforma e como ela o ajuda na prática de produção de texto, uma vez que a escola tem o papel fundamental de preparar o aluno para a vida diante da geração vigente pautada em um book de informações rápidas e tecnológica.

Considerando a importância de trabalhar as ferramentas digitais na Educação Básica com o intuito de promover o letramento digital, o governo do Paraná incluiu no componente curricular de Redação e Leitura as plataformas digitais 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná', trabalhando a partir delas as competências e habilidades apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, sabendo que a leitura e a escrita são atividades

desenvolvidas em paralelo, em 2021, diante de um cenário pandêmico, o governo do Paraná, considerando que atualmente o mundo está pautado na comunicação escrita, implementou a plataforma 'Redação Paraná', que tem como objetivo apoiar os estudantes da rede estadual de ensino no desenvolvimento da escrita por meio de redações de gêneros textuais diversos e temáticas atuais e, assim, promover o letramento digital (ESCOLA DIGITAL, 2023). Por meio da plataforma, os discentes têm a oportunidade de praticar a digitação, uma competência essencial em um mundo tão digital. Além disso, os professores podem trabalhar as etapas fundamentais da escrita, desde o planejamento até a versão final. Isso implica em direcionar o aluno a realizar uma leitura prévia antes de passar a versão final para a plataforma e, caso haja necessidade, o professor tem a possibilidade de solicitar uma reescrita dentro da ferramenta. Dessa forma, o aluno passa a ter contato com gêneros textuais digitais, praticar a escrita em meios virtuais, que é uma das etapas para ser um indivíduo letrado digitalmente.

De acordo com Cosson (2019, p.40) "aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam relações humanas", ou seja, a leitura apresenta um papel importante socialmente, principalmente na formação crítica do indivíduo, no seu desenvolvimento intelectual em todas as áreas do conhecimento e as necessidades do mundo do trabalho.

Considerando sua relevância no início de 2023, os alunos passaram a acessar a plataforma 'Leia Paraná', que tem como objetivos: a) fomentar o gosto pela leitura, c) desenvolver competências leitoras, d) fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e, e) contribuir para o desenvolvimento da cultura digital (ESCOLA DIGITAL, 2023). Para isso, a plataforma é alimentada com diversos títulos selecionados e adequados para cada ano escolar, apresentando uma diversidade de temáticas e áreas do conhecimento. Durante a leitura da obra escolhida, o discente tem a oportunidade de responder exercícios sobre o que já foi lido, exercendo assim a interpretação e compreensão textual. Além disso, a plataforma apresenta a opção de ouvir o livro o que a torna uma ferramenta inclusiva.

É fato que o acesso e a imersão nos ambientes virtuais são a realidade da maioria dos jovens e com tantas informações adaptadas para a internet o gosto pela leitura tem diminuído significativamente. Com o intuito de mudar esse cenário a plataforma 'Leia Paraná' apresenta uma proposta de uma nova maneira de ter acesso a leitura, assim, permite ao discente o uso produtivo desses ambientes digitais sendo

uma ferramenta que contribui para o letramento digital dos estudantes paranaeses, ou seja, é importante desenvolver a habilidade de leitura em diversos meio e adquirir a competência de compreender o que está sendo lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão norteadora desta pesquisa que foi: 'Como as plataformas 'Redação Paraná' e 'Leia Paraná' contribuem com o processo de letramento digital dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual paranaense?', concluiu-se que os meio digitais e tecnológicos já são uma realidade nas escolas e que é importante buscar meio para que os alunos possam ser digitalmente letrados e ao finalizar sua formação básica esteja preparado para atender as demandas que o ambiente de trabalho apresenta.

Diante disso, as plataformas colaboram com o incentivo ao hábito e desenvolvimento da leitura em ambientes digitais e oportuniza o discente a praticar uma produção escrita em diversos contextos, pois, é necessário compreender que há uma variação de acordo com o ambiente em que um texto é produzido. Assim, o letramento digital é adquirido ao longo da formação desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3º série do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria De Educação Básica, 2017.

BUHR, Brenda; TAVARES, Fernanda. **Vamos conversar?** O Letramento Digital na BNCC (anos finais do ensino fundamental). EduCAPES, 2021. Disponível em: < http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598062 > Acesso em: 04/03/23.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de Carvalho; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Produzir textos na educação**: o que saber, como fazer. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2015.

CETIC. TIC Kids Online Brasil 2021: 78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais. 2022. Disponível em: < https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2021-78-das-criancas-e-adolescentes-conectados-usam-redes-sociais/> Acesso em: 11/03/23.

COSSON. Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo/SP: Contexto, 2019.

ESCOLA DIGITAL DOCENTE. Leia Paraná. 2023. Disponível em: < https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana> Acesso em: 26/07/2023.

ESCOLA DIGITAL DOCENTE. Redação Paraná. 2023.Disponível em: < Plataformas Educacionais - Leia Paraná | Escola Digital - Professor> Acesso em: 04/03/2023.

GALVÃO, Ariádina Pereira. Ensino de Língua Portuguesa e o Letramento Digital. In: **Anais do XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro/RJ: CiFEFiL, 2015. p. 131 -148.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2021. Disponível em: < https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html> Aceso em: 12/03/23.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In: MARCUSHI, L.A; XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Terceira edição. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

p.13-67.

PARANÁ. Resolução nº 2.857/2021, de 02 de julho de 2021. Estabelece os procedimentos complementares referentes à atuação, atribuições e competências do Diretor e do Diretor Auxiliar das instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: < res_2857_2021_atribuioaes_e_procedimentos_dos_diretores_e_diretores_auxiliares.pdf (seed.pr.gov.br) > Acesso em: 27/07/2023.

A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCEITOS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

João Victor da Silva[1]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[2]

RESUMO

As mudanças constantes na nossa cultura e formas de relação alteram diretamente as percepções sobre o mundo e, consequentemente, como aprendemos nele e com ele. Contudo, a escola enfrenta complexas dificuldades para acompanhar essas mudanças. Tal realidade nos leva a busca por diferentes alternativas didáticas, dentre elas, a gamificação se apresenta como uma inovação no contexto educativo. Neste sentido, este estudo tem como objetivo analisar a potencialidade de práticas com gamificação como alternativas didáticas para o ensino de conceitos. Para tanto, a metodologia partirá de abordagem qualitativa, na modalidade exploratória, a fim de adentrar a temática da gamificação no contexto escolar em sua extensa complexidade. Como coleta de dados realizamos uma entrevista com duas professoras que realizaram experiências gamificadas e procedemos à análise documental das sequências didáticas elaboradas pelas entrevistadas. Os resultados apresentam dois elementos focais apresentados pelas docentes, a autoria e o engajamento. A autoria viabilizou a atuação ativa dos estudantes na produção das atividades, as quais criaram relações com a realidade dos mesmos, possibilitando a aproximação com os conceitos trabalhados. Já o engajamento, promoveu uma aproximação emocional, a qual propiciou novas significações com os conceitos trabalhados e, ao mesmo tempo, motivou os estudantes para a realização das atividades propostas. Sendo assim, consideramos que a gamificação apresentou potencialidade como alternativa didática para o ensino de conceitos nas experiências analisadas.

Palavras-chave: Gamificação. Educação Escolar. Ensino de Conceitos. Didática. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O caráter dialético e histórico do mundo nos direciona à reflexão das constantes mudanças no espectro social e de criação da humanidade. A escola, por sua vez, encontra-se como ponto focal da compreensão dessas mudanças, mas surge-nos uma contradição: o contexto escolar sofre grandes dificuldades para acompanhar as mudanças culturais dos indivíduos que nela comungam. Sendo assim, pensar em como a escola se relaciona com os estudantes é um ponto essencial de análise, o que nos leva a refletir sobre novas alternativas didáticas e suas potencialidades como

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, joao.victor.ped@uel.br.
[2] Doutora em Educação pela UNESP, professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina, dircemoraes@uel.br.

caminhos possíveis para a transformação no processo educativo. Neste trabalho abordaremos sobre uma dessas alternativas, a gamificação.

Em um aprofundamento de estudos sobre os games, observa-se uma potencialidade no uso de seus elementos nas práticas pedagógicas, estruturando assim um novo conceito, a gamificação (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). No campo educacional, a gamificação segundo Kapp (2012, p. 10), caracteriza-se pela "utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas".

Partindo disso, este trabalho tem como objetivo central analisar a potencialidade de práticas com gamificação como alternativas didáticas para o ensino de conceitos. Para nos debruçarmos sobre a temática, partimos de uma metodologia de abordagem qualitativa, na modalidade exploratória, a fim de compreender o fenômeno das atividades gamificadas no contexto escolar em sua abrangente complexidade. A coleta de dados foi constituída por uma entrevista com cinco questões, das quais utilizamos apenas duas neste trabalho visando o recorte temático. Participaram das entrevistas dois docentes que realizaram práticas didáticas gamificadas no contexto escolar.

2 A GAMIFICAÇÃO E SUA POTENCIALIDADE COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA

O conceito de gamificação não possui sua gênese no campo pedagógico, sendo primariamente cunhado por Nick Peeling, em 2002, e popularizado posteriormente na área de desenvolvimento de jogos (FERNANDES; FREIRE JÚNIOR; BASTOS, 2020). Mesmo o termo tendo seu surgimento em 2002, as práticas de gamificação datam de 1912, com a utilização de elementos de jogos por parte de empresas e marcas privadas para aumentar seu acúmulo de capital (Idem).

Neste ínterim, a gamificação é desenvolvida em diversas áreas, com diferentes intencionalidades e afirmando distintas ideologias. Isso implica, deixemos claro, que este trabalho parte de uma perspectiva crítica, da ideia de que a gamificação tem o potencial de ser utilizada como alternativa didática para o ensino de conceitos, viabilizando novas experiências de ensino e de aprendizagem, e estruturando diferentes formas de interação entre todos os envolvidos no processo educativo como os elementos de jogos.

Para iniciarmos nossas reflexões sobre a gamificação e suas potencialidades no campo educatico, torna-se necessário compreender sua necessidade sistematização. O processo de gamificação das atividades pode usufruir dos elementos bases de um jogo, tais como: desafio, regra, meta e recompensa. Fernandes, Freire Júnior e Bastos, (2020) discorrem sobre cada um, sumariamente apresentados à seguir:

- Desafio: Ponto de partida da atividade, responsável por motivar o estudante a engajar na atividade.
- Regra: Responsável por definir as sequências, os problemas a serem enfrentados e as formas de se pensar a atividade.
- Meta: Traça o objetivo a ser alcançado com a atividade.
- Recompensa: Definição dos ganhos ao alcance da meta.

Importante destacar que o processo de gamificação pode ir além das bases de um jogo, ao utilizar de ferramentas presentes em suas dinâmicas, tais como: pontos, níveis, rankings, missões, conquistas, integração, loops de engajamento, personalização, narrativa, reforço e feedback (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011) e, todos esses elementos, ao serem estruturados e sistematizados como alternativas didáticas, podem viabilizar novas experiências críticas sobre a realidade, visto que

> a escolarização tende a reafirmar valores de instituições existentes em vez de desafiar idéias, propor novos caminhos. Preciso ir além para romper sistemas estabelecidos ou para representar a função desses sistemas, por meio da retórica procedimental. Games permitem questionar esses sistemas ou simular novos desafios, questionar o que é 'viver bem'. (TONÉIS, 2016, p.224)

Sendo assim, como alternativa didática no ensino de conceitos, a gamificação oferece um novo campo de exploração das contradições sociais, possibilitando novas interações e ações objetivas para as problemáticas da realidade dos estudantes. Aqui, o engajamento e a interação entre estudantes, professores e conteúdo são potencializados, criando dinâmicas de resolução de problemas e relações de autonomia na construção do conhecimento.

Ademais, a gamificação pode ampliar as possibilidades colaborativas no espaço escolar, visto que oferece

> O estímulo à interação dos estudantes com o docente, dos estudantes com o conteúdo e dos estudantes com os seus colegas é desejável um ambiente educacional dinâmico, multimodal, onde o conhecimento flui entre as quatro paredes da sala de aula de forma rápida e eficiente (ORLANDI; DUQUE;

MORI, 2018, p. 18).

Tendo em vista essas dinâmicas em sala de aula, a gamificação pode viabilizar rupturas de hierarquia no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que os estudantes podem ter mais autonomia, compreensão sobre sua aprendizagem, motivação e engajamento, da mesma forma que o papel do professor não se resume a um transferidor de informações.

Neste sentido, a gamificação apresenta grandes potencialidades no contexto educativo, incluindo a formação de conceitos, o qual não é algo simples e não ocorre de forma direta. O processo de ensino de determinado conceito necessita de uma metodologia e planejamento específicos. Vygotsky (2001, p. 93) infere que "[...] um conceito só pode cair sob a alçada da consciência e do controle deliberado quando faz parte de um sistema" e, sendo assim, exige que a prática educativa viabilize um ensino que contemple diferentes análises e experiências, relacionando o conceito científico à realidade do estudante.

Ao pensarmos na ideia de conceito, é essencial considerarmos que este "[...] não é entendido como a definição teórica do objeto, mas, sim, o juízo que expressa o objeto no sistema de relações que o comporta" (PORTO E MARTINS, 2018, p. 7), ou seja, o conceito não se resume a caracterização de um objeto ou idéia, mas engloba todos os aspectos históricos, culturais e humanos que permeiam seu significado.

No que se refere ao ensino de conceitos, partindo de Nébias (1999, p. 133), "[...] vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com "óculos conceituais". Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos." Sendo assim, quando pensamos no ensino de conceitos devemos distinguir o conceito espontâneo, baseado no senso comum, do conceito científico, construído sistematicamente. De acordo com Porto e Martins (2018, p. 16):

> [...] os conceitos espontâneos são constituídos na e pela experiência cotidiana prática e assistemática, enquanto os conceitos científicos são formados apenas mediante processo orientado, organizado e sistemático, pois sua assimilação envolve procedimentos analíticos, operações mentais de abstração e generalização.

Assim, a gamificação nos traz a possibilidade de ressignificar as relações e interações a partir de um elemento singular da nossa cultura, o jogo e, por meio de diferentes dinâmicas, pode contribuir com a formação de conceitos, promover

ISSN: 2176 - 1396

atividade cooperativas que coloquem em foco problemáticas da realidade social do estudante, potencializando a autonomia dos mesmos para as resoluções desses problemas.

3 ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS GAMIFICADAS

Na tentativa de compreender o potencial da gamificação no ensino de conceitos, realizamos uma entrevista semi-estruturada com professores que utilizaram essa estratégia didática em suas aulas e a análise documental da sequência didática. A entrevista continha cinco questões no total, mas para o recorte objetal proposto neste trabalho utilizaremos apenas duas questões. Na busca por professores que vivenciaram experiências didáticas com gamificação, identificamos duas que aceitaram participar da pesquisa - mencionadas no decorrer do trabalho como P1 e P2. Para análise dos dados, dividimos a pesquisa em duas partes - de acordo com as duas perguntas -, a primeira se refere a descrição da sequência didática da atividade gamificada e sua análise na segunda a discussão dos dados referentes às entrevistas.

A sequência didática das atividades gamificadas foram realizadas com turmas dos Ensino Fundamental, sendo uma nos Anos Iniciais com foco no conceito de Sistema Solar e outra nos Anos Finais, com foco na Leitura, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Experiências didáticas gamificadas

Experiência	Sequência Didática da Atividade Gamificada	
Leitura e produção de jogos	**Etapa:** Anos Finais do Ensino Fundamental	**Ano:** 8º Ano
	Objetivo: Realizar produções textuais a partir de diferentes elementos culturais, com foco na literatura.	
	Desenvolvimento: Estruturou-se como uma sequência didática, idealizada para superar as atividades estáticas obrigatórias de plataformas do estado do Paraná. Nela, os estudantes desenvolveram jogos autorais - pensando em todos os elementos da gamificação -, tendo como base o livro Moby Dick. Durante o processo, os estudantes deveriam produzir seus jogos com a ideia de que, somente uma pessoa que realmente leu e teve contato com a história poderia progredir nos desafios.	
	Softwares utilizados: Google Formulários; Quizizz; Kahoot; Genially; RPG Maker; WordWall; Scratch; Canva.	
	Etapa: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	**Ano:** 4º Ano

Sistema solar	**Objetivo:** Conhecer o Sistema Solar, seus componentes e suas características.
	Desenvolvimento: Uma sequência didática composta por cinco aulas, estruturadas a partir de metodologia gamificada e que culminaram em uma narrativa em forma de viagem especial. Nesta viagem, os estudantes passaram por vários desafios - em grupos - para chegarem ao destino final. No percurso, foi necessário que os estudantes conjuntamente desenvolvessem atividades que adentraram ativamente na narrativa.
	Softwares utilizados: Genially; Bitmoji; Sistema Solar 3D (realidade aumentada); Quizizz.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Os dados apresentados nos quadros indicam que as duas sequências didáticas apresentam a mecânica de jogos, como a narrativa, as missões, feedbacks, rankings, avatar e outros que contribuíram para a dinamização da atividade gamificada. Esses são fatores essenciais para promover engajamento e interatividade na gamificação e "[...] podem ser organizados de diversas formas ou com diferentes combinações, coordenadas e adequadas a um contexto educacional específico, constituindo-se como uma alternativa didática com grande potencial para ensinar conceitos [...]" (CAMPOS, MORAES e MÉLLO, 2022, p. 04).

Tais aspectos interligam a ludicidade e a aprendizagem e favorecem a formação conceitual do estudante. De acordo com Malvasi e Recio-Moreno (2022, p. 52) "se todas essas abordagens forem extrapoladas para o campo educacional, a gamificação pode ser entendida como uma estratégia didática que pode enriquecer as abordagens metodológicas dos professores". Já os dados referentes às entrevistas focalizam duas questões: Você considera que a gamificação pode ser uma alternativa didática no ensino de conceitos? Se sim, quais foram as potencialidades pedagógicas observadas na realização da atividade gamificação?

Como devolutiva, ambas as docentes destacaram que a gamificação pode ser uma alternativa didática para o ensino de conceitos. Com relação às potencialidades apontadas pelas docentes - no que se relacionada ao ensino de conceitos -, realizaremos uma divisão em categorias sobre dois aspectos focais analisados em suas falas, sendo elas: Engajamento e Autoria.

Com relação à categoria "Engajamento", os dados indicam que o elemento mais marcante nas falas das professoras. Aqui, a ideia de engajamento não se relaciona somente ao aspecto que envolve estimular os estudantes a participarem, mas está relacionado diretamente ao aprendizado conceitual, como destaca Vigotsky

(2003, p. 121), o qual reitera que “antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento”. Emoção essa esboçada na fala das docentes:

> A gamificação, por causa dessa questão da motivação e engajamento, fez com que o aluno buscasse o conteúdo, não somente por buscar, por ter que fazer algo. Ele traz uma motivação a mais para que o aluno possa aprender de maneira divertida e lúdica (P2).
>
> Ela [gamificação] motivou, ela engajou todo esse processo, alterou a aprendizagem. A ideia, o objetivo da professora era que eles lessem mais, que aumentassem a adesão à leitura, e isso aconteceu (P1).

Sendo assim, entende-se que nas experiências aqui apresentadas, a gamificação viabilizou uma nova relação emocional entre os estudantes e os conceitos trabalhados, trazendo significado às suas ações. Aspecto evidenciado por Vigotsky (2003, p.123) como ponto chave, visto que “o jogo da criança sempre é emocional, sempre desperta nela sentimentos intensos e vívidos, mas também a ensina a não seguir cegamente os sentimentos, mas a coordená-los com as regras do jogo e com seu objetivo final”. Neste sentido, o processo de gamificação traz consigo o estímulo, ao mesmo tempo em que produz no estudante a importância da compreensão do objetivo da aula e do conceito científico trabalhado.

Da mesma forma, esse processo de motivação e engajamento viabiliza uma compreensão, por parte do estudante, sobre a importância de sua ação frente ao conceito, como enfatizam Orlandi, Duque e Mori (2018, p. 23):

> A Gamificação surge como uma proposta educacional de abordagem multimodal que visa fortalecer o processo de aprendizagem, pretendendo despertar o interesse, a curiosidade e a participação nos indivíduos, e ainda utilizar elementos modernos e prazerosos para a realização de tarefas e a conquista de objetivos. [...] promovendo a motivação, o engajamento e a participação dos usuários no processo, observados seus perfis e aspectos culturais, o contexto onde estão inseridos e os objetivos do processo.

Assim, o engajamento torna possível uma aproximação ao conceito que não o reduz à sua caracterização, mas tem o potencial de levar o estudante a explorá-lo em sua complexidade, abrangendo seus aspectos culturais e sociais.

Com relação à “Autoria”, os dados da entrevista evidenciam que as atividades gamificadas viabilizaram um espaço de ação aos estudantes, transformando-os em sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Destacam as professoras:

> Se a gente parar para pensar o que foi ativado nesses alunos, a responsabilidade de trabalhar em grupo, ter que entregar uma atividade,

> escrever um roteiro, pensar numa história, articular isso tudo [...] tem uma fala de uma aluna que foi assim "eu nunca imaginei que eu pudesse criar um jogo, eu achava que isso era impossível". Então assim, pare para pensar na mobilização que foi o envolvimento desses alunos (P1).
>
> Foi muito boa essa aula, porque eles desconstruíram a ideia de só responder perguntas e partiram para o contrário, eles montaram o processo cognitivo, eles não só responderam, eles entenderam "eu tô construindo" sabe? Construindo o próprio conhecimento (P2).

As atividades gamificadas proporcionaram aos estudantes não só um contato direto com os conceitos, mas também a oportunidade de relacionar o conhecimento científico com a realidade, favorecendo a criação de novos processos cognitivos. Segundo Orlandi, Duque e Mori (2018, p. 18), a gamificação deve propor "[...] que o estudante seja lançado a uma posição de absoluta atividade perante seu próprio aprendizado, o que poderá alçá-lo a uma posição de destaque em todo o processo", ponto essencial para o processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar a potencialidade de práticas com gamificação como alternativa didática para o ensino de conceitos. Neste sentido, através dos dados coletados, consideramos que metodologias com o uso da gamificação apresentam potenciais para serem desenvolvidas como alternativas didáticas para o ensino de conceitos. Essa consideração se dá, à medida em que as experiências analisadas apresentaram duas grandes potencialidades: engajamento e autoria.

O engajamento apresentou-se como um elemento constante no processo de ambas as experiências, construindo uma relação emocional entre o estudante e o processo de aprendizagem conceitual, motivando os mesmos a se integrarem e atuarem no desenvolvimento das atividades.

Já a autoria caracterizou-se como base importante da aprendizagem dos estudantes, na medida em que viabilizou um contato direto entre os mesmos e os conceitos. Além disso, possibilitou com que esses conceitos fossem trabalhados pelos próprios estudantes através das atividades gamificadas, de forma relacional à realidade e o contexto do grupo escolar.

Sendo assim, a partir deste estudo entende-se que a gamificação apresenta

elementos importantes para o desenvolvimento educacional. No entanto, é necessário destacar a importância da apropriação metodológica do docente sobre gamificação para a potencialidade desse processo e, consequentemente, a relevância de iniciativas formativas que viabilizem novas ações gamificadas pelos docentes.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, K.; MORAES, D. A. F.; MÉLLO, D. E.. A Gamificação como Alternativa Didática na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos nos Anos Iniciais Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e1904, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i2.1904. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1904. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERNANDES, V. F.; FREIRE JÚNIOR, N. L.; BASTOS, Renato Saldanha. Metodologia Ativa: Gamificação Aplicada no Ensino Tecnológico. **Revista Eletrônica Calafiori (Online).** v. 4, n. 1, Jun 2020. Disponível em: https://calafiori.emnuvens.com.br/Calafiori/article/view/75. Acessado em: 03 jan. 2023.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E.. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [S.l.], p. 1154, out. 2015. ISSN 2316-8889. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/6248>. Acesso em: 25 fev. 2023.

KAPP, K.M. **The gamification of learning and instruction:** game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MALVASI, V.; RECIO-MORENO, D. Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. **Alteridad**, v. 17, n. 1, p. 50-63, mai. 2022. Disponível em: https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2022.04. Acesso em: 28 jul. 2023.

NÉBIAS, C.. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 4, p. 133-140, Fev.1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011. Acesso em: 13 dez. 2022.

ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios [online]**, n.70, p.17-30, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PORTO, K. M.; MARTINS, L. M.. Formação de Sistemas Conceituais e o Desenvolvimento do Pensamento: Implicações para a Educação Escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n.3, p.4-22, Set./Dez., 2018.

Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6057. Acesso em: 12 dez. 2022.

TONÉIS, C. N.. **Os games na sala de aula**: Game na Educação ou a Gamificação da Educação?. São Paulo: Bookess Editora, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A educação do comportamento emocional. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed. 2003.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O'Reilly Media Inc., 2011.

O ENSINO DE GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR NO ENSINO MÉDIO POR INTERMÉDIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Cassia Fernanda Yano[1]

Vanderlei Antonio Stefanuto[2]

RESUMO

Tem sido cada vez mais evidente a necessidade de buscarmos estratégias pedagógicas que facilitem uma aprendizagem efetiva e estimulem o engajamento dos alunos no ambiente escolar. Dentro da disciplina de Biologia que é trabalhada no Ensino Médio, os conteúdos relacionados à genética e biologia molecular são geralmente de difícil compreensão pelos educandos. O uso de sequências didáticas é uma proposta interessante para o ensino destes conteúdos, uma vez que estas sequências envolvem uma amplitude de estratégias de aprendizagem, permitindo com que os alunos tenham diferentes oportunidades de compreender um determinado assunto. Desta forma, este trabalho busca trazer um relato de sequência didática aplicada na disciplina de Biologia, aos alunos do ensino médio (Curso Técnico Integrado) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Telêmaco Borba-PR, com a finalidade de trabalhar os conceitos de ácidos nucleicos; cromossomos e cariótipo; e ciclo celular – intérfase e mitose; que estão dentro dos conteúdos de genética e biologia celular/molecular na disciplina de Biologia. Esta sequência foi criada usando diferentes estratégias de ensino como: aulas práticas em laboratório, jogos digitais, trilha de aprendizagem com *memes*, notícias e curiosidades, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa de diferentes termos abstratos e conceitos complexos da área. Foi perceptível o maior engajamento dos discentes quando diferentes propostas eram utilizadas em sala de aula. No entanto, o interesse e o desempenho dos educandos foram variáveis em relação às atividades realizadas (prática laboratorial, uso de jogos digitais, trilha do conhecimento com *memes* e curiosidades), evidenciando a necessidade de buscar diferentes maneiras de disseminar o conhecimento.

Palavras-chave: Estratégia de ensino. Aulas práticas. Jogos educativos. *Memes* na educação

1 INTRODUÇÃO

Os espaços educacionais sejam eles, formais, não formais e informais estão constantemente passando por mudanças e têm sido cada vez mais evidente a necessidade de buscarmos estratégias pedagógicas que facilitem uma aprendizagem efetiva e estimulem o engajamento dos alunos. É inegável que as abordagens educacionais centradas apenas na fala do professor são insuficientes, ainda mais em

[1] Doutora em Ciências: Genética, pela Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar), professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Telêmaco Borba-PR. cassia.yano@ifpr.edu.br
[2] Doutor em Ciências: Biologia na Agricultura e no Ambiente pelo Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA)/USP, professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Pinhais-PR. vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br

um contexto de intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no qual a maior parte dos alunos tem rápido e fácil acesso a diferentes tipos de conteúdo na internet. Neste sentido, é importante que diferentes ferramentas e estratégias de ensino sejam utilizadas, tais como aulas práticas, modelos didáticos, experiências lúdicas; bem como oportunidades disponíveis no ambiente virtual, tais como sites educativos e interativos, aplicativos, jogos e laboratórios virtuais, que têm contribuído de fato para gerar engajamento e aprendizagem para essa geração de alunos (BATES, 2017).

Em adição às dificuldades gerais dos professores relacionada ao engajamento dos alunos como descrito acima, existem algumas áreas do conhecimento que geralmente são pouco atrativas aos alunos. Dentro da disciplina de Biologia que é trabalhada no Ensino Médio, os conteúdos relacionados à genética e biologia celular/molecular possuem resistência pela maior parte dos alunos. A falta de contextualização da Genética com o dia a dia, o grande número de terminologias e conceitos complexos da área, e a abstração de vários elementos que não são vistos a olho nu por exemplo, são algumas das causas do desinteresse dos alunos (MELO; CARMO, 2009; MOURA et al. 2013; LOPES, 2023).

Uma das formas de trabalhar a biologia, bem como outras disciplinas em sala de aula é através de sequências didáticas, porque pode envolver uma amplitude de estratégias de aprendizagem, permitindo com que os alunos tenham diferentes oportunidades de compreender um determinado assunto. Uma sequência didática pode ser definida como um conjunto de atividades estruturadas e articuladas com objetivos pré-estabelecidos para um determinado conteúdo (ZABALA, 1998a). Desta forma, um determinado conteúdo de biologia pode ser trabalhado por exemplo, através de uma sequência didática que envolva aulas práticas laboratoriais, construção de modelos didáticos e jogos diversificados (LIMA et al., 2020).

Assim, esse trabalho busca trazer um relato de sequência didática aplicada ao ensino médio (Curso Técnico Integrado) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Telêmaco Borba-PR, com o objetivo de trabalhar os conceitos de ácidos nucleicos (ácido desoxirribonucleico – DNA e ácido ribonucleico – RNA); cromossomos e cariótipo; e ciclo celular – intérfase e mitose) que estão dentro dos conteúdos de genética e biologia celular/molecular na biologia. Esta sequência foi criada usando diferentes estratégias de ensino como: aulas práticas em laboratório, jogos digitais, trilha de aprendizagem com *memes*, notícias e curiosidades, com o

objetivo de promover uma aprendizagem significativa de diferentes termos abstratos e conceitos complexos dentro da biologia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de Genética e Biologia Celular/Molecular

A Biologia é uma das disciplinas trabalhadas no Ensino Médio e integram a grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2018). Pode se dizer que Biologia significa "o estudo da vida" e se apresenta de forma bastante ampla, envolvendo várias subáreas de estudo, tais como: anatomia, biologia celular, biologia molecular, botânica, ecologia, genética, microbiologia e zoologia entre outras. Além disso, a formação biológica possibilita que os alunos compreendam o papel da Ciência na sociedade, e que reflitam sobre as questões ambientais e se tornem cidadãos mais conscientes sobre a atuação do homem no planeta (KRASILCHIK, 2004).

Estas subáreas da Biologia são trabalhadas ao longo do Ensino Médio, porém para algumas delas os alunos apresentam muitas dificuldades, como é o caso da genética (MOURA et al., 2013; ARAUJO et al., 2018; LOPES, 2023). Apesar de todo o desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular ao longo dos anos, envolvendo clonagem de genes, sequenciamento de genomas, desenvolvimento de transgênicos, avanços no diagnóstico de doenças, e desenvolvimento de vacinas, os alunos demonstram pouco interesse por estas disciplinas.

Esta falta de interesse e/ou dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com o grande número de conceitos complexos dentro da genética, que muitas vezes também são transmitidos com uma certa insegurança por parte dos professores (LOPES, 2023). Ademais, a má formação de professores no ensino fundamental também tem sido considerada um fator importante, uma vez que muitos desses profissionais não têm domínio desses conteúdos ou possuem informações desatualizadas, muitas vezes baseadas apenas em livros didáticos (LOPES, 2023). É importante destacar que as dificuldades com a genética também estão relacionadas com a falta de contextualização da disciplina com a realidade, e pela falta de aulas práticas (ARAUJO et al., 2018).

Diante disso, por experiência de causa, o que observamos nos alunos do Ensino Médio é uma grande dificuldade de compreensão de alguns conceitos e processos como: ácidos nucleicos (DNA e RNA), gene, alelos, cromossomos, 1ª e 2ª

Leis de Mendel, Mitose e Meiose etc., gerada principalmente pelo nível de abstração desses conteúdos, pelo fato dos alunos não possuírem uma base consolidada em ciências e pelo uso de metodologias de ensino exclusivamente tradicionais.

2.2 Sequência didática

Neste estudo, entendemos a estratégia de ensino Sequência Didática (SD) como:

> [...] um conjunto de atitudes ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos *objetivos educacionais*, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998b, p.18) – grifo nosso.

Ademais, o autor também estabelece quatro tipos de aprendizagem que podem ser exploradas ao longo da aplicação de uma SD: a) aprendizagem factual; b) aprendizagem de conceitos e princípios; c) aprendizagem procedimental e; d) aprendizagem atitudinal. É fato que não existem modelos prontos de ensinagem considerando o ensino como um fenômeno multirreferencial. Neste âmbito, entendemos esta estratégia de ensino como uma proposta aplicável e verificável no cerne pedagógico, plenamente adaptável as necessidades e aos objetivos pedagógicos envolvidos no contexto de uma investigação em andamento.

Em linhas gerais, uma SD pode se estruturar a partir dos seguintes elementos: (1) Apresentação de uma determinada situação problema; (2) Busca por soluções; (3) Apresentação de conceitos; (4) Generalizações; (5) Aplicações cotidianas; (6) Aplicação de atividades – exercícios; (7) Avaliação e; (8) Devolutiva do processo avaliativo. Assim sendo, este tipo de intervenção reflexiva exige excepcionalmente três momentos: o planejamento; a aplicação e; a avaliação (ZABALA, 1998a).

Acreditamos ainda que, o que não devemos é ceifar o elevado potencial dessa ferramenta didática, reduzindo-a a condição de técnica, uma vez que estaríamos valorizando o ensino tradicional, engessado e linear. Esse tipo de entendimento não corrobora com a vertente pedagógica defendida pela SD. Ou seja, a valorização da capacidade criativa dos escolares e o entrelaçamento entre as disciplinas e seus diferentes conteúdos (PECHLIYE, 2018).

2.3 Aulas práticas

A realização de aulas práticas, sendo dentro de sala de aula ou em laboratório é de fundamental importância para promover a aprendizagem no ensino de Biologia

ISSN: 2176 - 1396

(EGIDIO et al., 2021). De acordo com Freire (1997), a teoria pode ser melhor compreendida se for experenciada, o que de fato é observado quando realizamos aulas práticas, uma vez que o aluno sai de um estado de aprendizagem passiva e passa a construir o conhecimento junto com o professor e com os colegas. Sendo assim, durante o processo de construção de conhecimento dos alunos, é importante que o professor estimule o aluno a fazer questionamentos e a buscar o conhecimento de forma mais autônoma.

Adicionalmente, a experimentação estimula habilidades criativas e o pensamento científico, já que o aluno é levado a refletir e discutir sobre os conteúdos e as práticas realizadas, aprimorando a capacidade de observação e análise de dados, compreendendo como funciona uma metodologia científica e a natureza da Ciência (OLIVEIRA, 2010). É importante destacar que ao vincular conceitos abstratos com evidências empíricas, os alunos podem de fato fazer conexões mais profundas com o conteúdo teórico previamente trabalhado pelo professor, promovendo assim uma aprendizagem significativa (VIVEIRO, 2009), que é justamente o que se busca quando diferentes estratégias pedagógicas são utilizadas.

2.4 Jogos digitais

Considerando que a aprendizagem de alguns conteúdos no ensino de Biologia, como a genética e biologia molecular, envolve a compreensão de conceitos que, na maioria das vezes, são considerados complexos ou abstratos para alunos tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Superior, é importante que diferentes estratégias de engajamento e variadas ferramentas de avaliação sejam testadas na busca de uma aprendizagem significativa (YANO et al., 2021). Com os avanços nas tecnologias digitais de informação, o processo de ensino e aprendizagem vem se renovando através do uso de variados recursos didáticos digitais (LOPES; LEITE, 2023), tais como jogos online e laboratórios virtuais (NUNES, 2021), bem como recursos de linguagem como os *memes* disseminados nas redes sociais, os quais podem ser educativos e científicos (LOPES; LEITE, 2023).

Os jogos em *smartphones* ou computadores, são em geral muito atrativos para o público em geral, mas principalmente para o público jovem e infantil. Diante disso, a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem faz com que os alunos sejam estimulados a alcançar metas e superar desafios ao mesmo tempo que assimila

ISSN: 2176 - 1396

novos conceitos e ideias (PEREIRA; PIMENTEL, 2014). Um exemplo de plataforma digital que permite que o professor crie jogos personalizados e interativos, é a *Wordwall*, que pode ser acessada em computadores e celulares (NUNES, 2021). A interface do site é bastante versátil e possui variados modelos de atividades e jogos prontos, mas que os professores podem personalizar com os assuntos que desejar.

3 DESENVOLVIMENTO - METODOLOGIA

3.1 Sequência didática

Uma sequência didática foi elaborada na disciplina de Biologia para trabalhar com alunos do ensino médio (Curso Técnico Integrado) do IFPR – *campus* Telêmaco Borba-PR. Entre os variados conteúdos que devem ser trabalhados em Biologia, temos aqueles relacionados com biologia celular, biologia molecular e genética, os quais são bastante abstratos ou de difícil compreensão para uma boa parte dos alunos (tanto ensino médio quando ensino superior). Desta forma, a sequência didática foi realizada para trabalhar os seguintes conteúdos: Material genético (ácidos nucleicos: DNA e RNA) e cromossomo e ciclo celular (Intérfase e Mitose).

3.1.1 Levantamento prévio e exposição do conteúdo

Primeiramente, um levantamento dos conhecimentos prévios foi realizado com os alunos, a respeito de: material genético (ácidos nucleicos: DNA e RNA), incluindo a compreensão da relação entre DNA e cromossomo; diferenças entre DNA e RNA; e a importância dos ácidos nucleicos para a manutenção da vida de todos os seres vivos. Depois disso, foi realizada uma exposição do conteúdo sobre as características das moléculas de DNA e RNA, através do uso de imagens, esquemas, tabelas comparativas, vídeos e perguntas testes no meio da aula.

3.1.2 Jogo “O mundo do DNA e do RNA”

No final da aula foi disponibilizado no Google Sala de Aula um link do jogo “O mundo do DNA e do RNA”. No *website* (wordwall.net) existem diferentes modelos de jogos, os quais podem ser editados com o conteúdo que o professor desejar trabalhar com os alunos. No *Wordwall* adicionamos algumas perguntas e as respostas respectivas sobre DNA e RNA e escolhemos o modelo “*Balloon pop*” para gerar o jogo. Basicamente, o jogo consiste em: um trem que vai passando na tela, e alguns de seus vagões trazem perguntas do conteúdo; no céu aparecem alguns balões

(ligados à caixotes) com diferentes opções de respostas à pergunta do vagão. Os alunos podem então clicar no balão que carrega a resposta correta e a caixa cair dentro do vagão enquanto o trem vai passando na tela.

Link do jogo criado: https://wordwall.net/resource/58256692/o-mundo-do-dna-e-rna

Figura 1 – Uma das cenas jogo Mundo do DNA e do RNA

Fonte: Print do jogo disponível no site wordwall, criado pelos autores (2023)

3.1.3 Extração do DNA de morango em laboratório

Foi realizada uma aula prática no laboratório do IFPR- *campus* Telêmaco Borba-PR, com os alunos divididos em grupos, e seguiu um protocolo muito simples e barato de extração de DNA do morango. De forma resumida, o protocolo consistia em: a) macerar um morango por grupo; b) preparar em um béquer uma solução que consistia em (água, detergente e sal) e adicionar o morango macerado nesta solução; c) Mexer delicadamente esta mistura por 10 minutos; d) Adicionar álcool 96% gelado na mistura (morango e solução) e observar o resultado. Nesta última etapa os alunos visualizaram rapidamente as moléculas de DNA precipitando na solução (migra para a superfície da solução porque é menos denso, e devido a utilização do álcool). Os alunos tiveram que entregar um relatório e pesquisar o porquê do uso de cada ingrediente na prática. Por que usamos detergente? Sal e álcool gelado?

Figura 2 – Algumas das etapas da aula prática de extração de DNA do morango

Fonte: Fotos registradas pelos autores (2023)

3.1.4 Trilha de aprendizagem (Ciclo celular: Intérfase e Mitose).

Para que os alunos compreendessem de fato o que é um cromossomo, e como funciona um ciclo celular, foi criada uma trilha de aprendizagem que trouxesse o conteúdo de variadas formas, com o objetivo de atrair a atenção do aluno e trazer mais autonomia em seu processo de aprendizagem. Primeiramente, a trilha de aprendizagem foi criada no website canva.com, e foi disponibilizada no Google sala de aula. Os alunos acessaram a trilha durante a aula, para que conseguíssemos observar o andamento da atividade e colaborar com possíveis dúvidas. Desta forma, ao longo da trilha: a) foram utilizados alguns *memes* sobre mitose para atrair a atenção logo no início da trilha; b) foram criadas analogias sobre o que seria um cromossomo, e qual a relação com o DNA; c) foram criadas questões ao longo da trilha, para que o aluno não permanecesse fazendo apenas uma única coisa (leitura do conteúdo) por um longo período; d) O conteúdo foi construído da forma mais didática possível, com vários esquemas de autoria da professora; e) Notícias que traziam fatos curiosos ou trazendo alguma contextualização com a realidade também foram inseridas.

Figura 2 – Algumas páginas da trilha do conhecimento, evidenciando alguns exemplos de estratégias utilizadas pelos autores, tais como *memes*, analogias, questões distribuídas ao longo da trilha.

Fonte: Seleção de algumas páginas da trilha do conhecimento feito pelos autores (2023)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de diferentes estratégias de ensino é de fato necessário para provocar o aluno a querer aprender, especialmente quando se trata de disciplinas que geralmente são vistas como mais difíceis de compreender. Foi perceptível o maior engajamento dos alunos quando diferentes propostas eram utilizadas em sala de aula. No entanto, o interesse e o desempenho dos alunos foram variáveis em relação às atividades realizadas (prática laboratorial, uso de jogos digitais, trilha do conhecimento com

memes e curiosidades), evidenciando a necessidade de buscar diferentes formas de disseminar o conhecimento. É importante que novos estudos sejam realizados sobre o ensino de Genética e Biologia Molecular, incluindo o uso de atividades avaliativas diferenciadas para que possamos promover de fato o estímulo à aprendizagem de assuntos importantes para a formação dos alunos. Para tanto, destacamos a intervenção da figura do professor mediador capacitado, visto que, embora essa geração seja habilidosa no uso de ferramentas digitais (mídias sociais e internet), por outro lado, não conseguem transformar toda essa "enxurrada" de informação em conhecimento científico aplicado em novas situações de suas práticas cotidianas (PEREZ-GÓMES, 2015; BANNELL et al., 2020).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mauricio dos Santos Araújo *et al.* A Genética no contexto de sala de aula: dificuldades e desafios em uma escola pública de Floriano-PI. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática** (REnCiMa), v. 9, n. 1, p. 19-30, 2018.

BANNELL, Ralph Ings; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Cristina. **Educação no Século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens** (3ª. reimpressão). Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

BATES, Anthony Willian. **Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

EGIDIO, Jonatha Anderson Fraga *et al*. Importância de aulas práticas no ensino de biologia na concepção de futuros docentes. **Revista Práxis**, v. 13, n. 26, p. 1-10, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KRASILCHIK, Myrian. **Práticas de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, Michele Maia de Oliveira *et al*. (2020). Desvendando os mistérios do ciclo celular. In: SALEH, Emilia Ordones Lemos; ALMEIDA, Pedro Marcos; MARTINS, Francielle Alline M. **Sequências didáticas aplicadas ao ensino de Biologia**, Teresina: FUESPI, 2020. p.1-11.

LOPES, Sâmia Marília Câmara. Ensino de Genética no Ensino Médio: desafios e novas perspectivas para qualidade da aprendizagem. **Research, Society and Development,** v. 12, n. 1, 2023.

LOPES, Jozélio Augustinho; LEITE, Bruno Silva. Pesquisas sobre *memes* no ensino de Ciências da Natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2023.

MELO, José Romário; CARMO, Edinaldo Medeiros. Investigações sobre o ensino de genética e biologia molecular no ensino médio brasileiro: reflexões sobre as publicações científicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 593-611, 2009.

MOURA, Joseane *et al*. O ensino de biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 34, n. 2, p. 167-174, 2013.

NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega. Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 44, 2021.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Alexandria**: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, p. 25-45, 2010.

PECHLIYE, Magda Medhat. Sobre sequências didáticas. *In*: **Ensino de Ciências e Biologia**: a construção de conhecimentos a partir de sequências didáticas. PECHLIYE, Magda Medhat (org.). São Paulo: Ed. Baraúna, 2018, p.15-25.

PEREIRA, Saulo C.; PIMENTEL, Edson. Laboratório Virtual Gamificado para o Ensino de Química em Dispositivos Móveis. *In*: 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação. **Anais**. Santo André: UFABC, 2014. p.396-405.

PÉREZ GÓMES, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, Marinez R. Dificuldades de aprendizagem em genética: um estudo com alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n.3, p. 513-532, 2001.

VIVEIRO, A. A.; Diniz, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

YANO, Cassia Fernanda *et al*. Mapas mentais e conceituais: uma estratégia para aprendizagem significativa no ensino de biologia. *In*: LIMA, Maiara Lopes *et al*. (**Re)pensando o ensino das ciências no contexto da pandemia e pós-pandemia: relatos de experiências docentes**, Chapadinha, MA: Editora Alfa Ciência, 2021. p. 122-137.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequencias de conteúdo *In*: Ernani F. Rosa (trad.). **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 53-86.

ZABALA, A. A prática educativa: unidades de análise. *In*: Ernani F. da F. Rosa (trad.). **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 13-25.

MÍDIAS DIGITAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Razan Alfahel[1]

Priscilla Garcia Zilio[2]

Prof.ª Dr.ª Raquel Glitz Kowalski[3]

RESUMO

O trabalho aborda a importância da tecnologia na educação, destacando como ela tem influenciado positivamente o processo de aprendizagem. Esta pesquisa foi realizada com a metodologia qualitativa e instrumento de pesquisa o questionário estruturado, tem como objetivo geral: apresentar mais sobre o conceito de mídia digital e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. E como problema de pesquisa a questão: Quais informações e noções básicas são essenciais sobre o uso de mídia digital na sala de aula? Como fundamentação teórica utilizamos Palloff e Pratt (2004), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Moran (2015), Manovich (2017), entre outros. A tecnologia na educação se tornou indispensável, permitindo a continuidade do ensino tanto no formato presencial quanto no online, a tecnologia não apenas complementou o ensino tradicional, mas também o transformou, proporcionando uma educação mais dinâmica, acessível e interativa. A pesquisa destaca a importância da formação digital do professor, pois ele desempenha um papel central na mediação do saber e na utilização eficaz das tecnologias como ferramentas pedagógicas. A parceria entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação é fundamental para promover o uso responsável e eficiente da tecnologia no ambiente educacional. Além disso, o trabalho explora as diferentes linguagens das mídias digitais, como redes sociais, linguagem oral, linguagem escrita, linguagem visual e multimídia, enfatizando a diversidade de recursos disponíveis para tornar o ensino mais atrativo e significativo. O uso consciente e ético das ferramentas tecnológicas é enfatizado, para garantir a autenticidade e a qualidade dos conteúdos produzidos. Ao adotar uma abordagem consciente e estratégica para a tecnologia na educação, educadores e estudantes podem melhorar a experiência de aprendizagem e preparar-se para os desafios do futuro

Palavras-chave: Tecnologia na Educação; Aprendizagem Digital; Ferramentas Pedagógicas; Formação Digital de Professores; Mídias Digitais na Sala de Aula.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia exerce um impacto significativo na memória, pois permite que alguns recursos digitais contribuam para o aprendizado. Isso porque algumas práticas pedagógicas parecem ser muito beneficiadas com seu uso em sala de aula. Serve como exemplo o uso de áudios, que podem ser trabalhados pelo professor com o uso de rádios e outros dispositivos de reprodução destas mídias, para contribuir com a

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Física pela Universidade Federal do Paraná (2020). E - mail:razanghattas5@gmail.com

[2] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Santa Cruz (2020), Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015). Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. E-mail: priscillagzilio@gmail.com.

[3] Prof.ª Dr.ª Raquel Glitz Kowalski -PUCPR- email raquel.pasternak@pucpr.br

percepção da voz e da pronúncia das palavras, narrativas de conteúdos e com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do tempo, segundo (DIAS; PEDROSO; GUEBERT, 2020) a tecnologia passou a ser muito difundida, especialmente no processo educativo, seja presencial ou distante do ambiente da sala de aula, pois tem se tornado uma ferramenta indispensável e poderosa aliada do ensino, mesmo em momentos de adversidades, como no caso da pandemia da COVID-19.

Com a tecnologia integrada ao ensino, a educação ganhou dinamismo, acessibilidade e interatividade. As ferramentas de mídia digital permitiram que as aulas se tornassem mais atrativas, inovadoras e cativantes aos estudantes. O ensino que utiliza mídias digitais ainda é pouco explorado, quer seja pela dificuldade em ter, armazenar e disponibilizar ou mesmo por ter de lidar com o melhor uso das funções dos recursos digitais e programas adequados aos objetivos pensados e planejados em função da aquisição de conhecimento (KENSKI, 2008), por isso, é preciso definir a importância do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível identificar exemplos de ferramentas de mídia digital que auxiliem no desenvolvimento de habilidades individuais, como escrita, desenho e produção de vídeo, demonstrando como a tecnologia pode ser utilizada de forma mais profissional e eficaz na educação (MORAN, 2015).

Espera-se que a pesquisa ofereça um panorama abrangente sobre o potencial das mídias digitais no campo educacional, incentivando a sua adoção consciente e proveitosa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e efetivo. Além disso, ao fornecer exemplos práticos e relevantes, espera-se que essa pesquisa seja uma ferramenta útil para educadores, gestores educacionais e demais interessados em utilizar a tecnologia de forma estratégica e eficiente no contexto educativo.

O problema surge a partir da necessidade de buscar uma resposta para quais informações e noções básicas tornam essenciais o uso de mídia digital na sala de aula. Ao responder a essa questão, a pesquisa busca uma base sólida de informações e noções básicas, permitindo que educadores e gestores tomem decisões embasadas sobre o uso de mídia digital na sala de aula, potencializando os benefícios dessa abordagem e mitigando possíveis desafios e riscos.

Diversos escritores, como Palloff e Pratt (2004), nos capítulos 6 e 11 do livro "O Aluno Virtual", destacam aspectos importantes relacionados à mediação

pedagógica em ambientes virtuais. Eles chamam a atenção para a necessidade de que essa mediação ocorra como orientação, especialmente no que diz respeito ao conhecimento básico da internet e da informática. Os alunos devem enxergar o professor como um guia que cria a estrutura e o ambiente adequado, permitindo que os estudantes, de forma colaborativa, construam o conhecimento. É essencial compreender que o professor auxilia os estudantes no início da jornada do descobrimento, mas a responsabilidade pela continuidade do processo de aprendizagem é dos próprios estudantes.

Portanto, a parceria entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação é fundamental para promover o desenvolvimento contínuo do uso da tecnologia no ensino, garantindo que ela seja aplicada de maneira eficaz, relevante e responsável, e que os benefícios do uso da tecnologia sejam efetivamente aproveitados para o avanço da aprendizagem dos estudantes (PEIXOTO, 2016, p. 9).

Utilizou-se a metodologia qualitativa, que considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. É descritiva e utiliza o método indutivo. O processo é foco principal. Triviños (1987, p. 128-30), quando trata desse tema, apresenta as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) que indica características para a pesquisa qualitativa, as quais se complementam: (I) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. (II) A pesquisa qualitativa é descritiva. (III) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. (IV) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. (V) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

2 TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas podem ajudar o aluno no processo de construção do conhecimento, bem como o profissional da educação, pois o professor é a figura central da mediação do saber. Demo ressalta:

> Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor, Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal (2008, p.134).

Em prol de encontrar soluções para os obstáculos do processo educacional

usando a mídia digital e motivar os estudantes a aprender e interagir de forma eficaz,

> Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivam os alunos a aprenderem ativamente, a pesquisar e tempo tudo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (MORAN, 2015, p, 31).

O uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas pode ser extremamente benéfico para o processo de construção do conhecimento dos alunos. No entanto, para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que os professores possuam uma formação digital sólida (PEIXOTO, 2016, p. 4). Isso porque o professor desempenha um papel central na mediação do saber, atuando como guia, facilitador e mediador no processo de aprendizagem dos estudantes (PEIXOTO, 2016, p. 5).

2.1 Abordagens de ensino

Durante a história educacional, diversas abordagens pedagógicas surgiram com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficiente. Cada abordagem passou por diversas influências teóricas, trazendo inúmeros posicionamentos didáticos que valem a pena ser comentados (MIZUKAMI, 1986).

De início, Mizukami (1986) ainda menciona a abordagem tradicional que trata do ensino em todas as suas formas, centrada no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno, o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

Na abordagem comportamentalista, objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões (MIZUKAMI, 1986, p. 21), enquanto que na abordagem humanista, o conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói, o professor apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Já na abordagem cognitivista, Mizukami (1986, p. 59) aborda o estudo científico e a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente. Existe ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos. As emoções são consideradas articulações com o conhecimento.

Na abordagem sociocultural, a educação assume caráter amplo e não se

ISSN: 2176 - 1396

restringe às situações formais de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Por sua vez, na abordagem holística/ sistêmica/ complexa, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade (BEHRENS, 2005, p. 41). Considerando as abordagens pedagógicas referidas como apoio interpretativo, existem ainda outras que não serão mencionadas, diante da necessidade e importância imediata de se falar a tecnologia e seu uso na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A tecnologia na educação: o que são mídias digitais

Mídia digital refere-se a qualquer conteúdo ou veículo de comunicação que utiliza a internet como meio de distribuição. Esse conceito existe há aproximadamente 30 a 40 anos e engloba diversas linguagens digitais, que são acessados por meio de diferentes dispositivos, como computadores, diferenciando-se dos canais tradicionais, como revistas e jornais impressos. (SANTAELLA, 2003, p.27).

Por sua vez, a tecnologia digital segundo Ribeiro

> Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores (2008, s/p.).

De acordo com Manovich (2017) existem cinco princípios fundamentais que caracterizam as novas mídias. Um deles é a representação numérica, na qual os dados e informações são codificados em números binários, permitindo sua manipulação e processamento por meio de algoritmos, enquanto outro diz respeito à modularidade, onde as mídias digitais são compostas por unidades independentes ou módulos que podem ser reorganizados e combinados de diferentes formas para criar experiências de interação e apresentação. Já na automação, o processamento e o funcionamento das mídias digitais podem ser automatizados por meio de algoritmos e *scripts*, proporcionando respostas rápidas e interações dinâmicas, enquanto que na variabilidade, as mídias digitais são flexíveis e facilmente adaptáveis a diferentes contextos e formatos, permitindo a personalização e a criação de versões alternativas

de um mesmo conteúdo e na transcodificação, as mídias digitais são compostas por diversos tipos de dados (texto, imagem, som etc.), que podem ser convertidos e traduzidos entre si, possibilitando o uso de diferentes linguagens em uma plataforma.

Esses princípios fundamentais desempenham um papel crucial no funcionamento das mídias digitais, tornando-as poderosas ferramentas para a criação, distribuição e interação com conteúdo em um ambiente digital diversificado e inovador.

3 O QUE É MÍDIA NA EDUCAÇÃO?

A tecnologia na educação sempre esteve presente no processo ensino-aprendizagem, desde em aparelhos rudimentares como ábaco aos computadores pessoais. Esses recursos foram muito utilizados até o fim do século passado. porém com popularização dos computadores a metodologia de ensino, principalmente nas escolas, teve uma mudança, pois eles auxiliam os professores a ministrarem suas matérias de forma mais dinâmica e divertida, e os estudantes passaram utilizar novos meios de interação com a matéria, por conta da necessidade atual de dominar essa tecnologia, o que levou muitas escolas a colocarem aulas de informática (VELLOSO, 2017, p.16). Como afirma Baltar sobre a tecnologia na escola,

> Um dispositivo que permite inserir professores e estudantes e toda comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e os discursos que circulam na Esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. (2012, p, 35).

Exemplo disso é o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Com o desenvolvimento da tecnologia e o aumento da necessidade de uso, novos formatos de comunicação, navegação e ambientação virtual surgiram. Segundo Moran:

> As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas como os ambientes virtuais de aprendizagem _ a exemplo do Moodle e semelhantes _, que permitem que tenhamos certo controle de quem acessa o ambiente e de que é preciso fazer em cada etapa de cada curso. (MORAN, 2015, p, 31).

O aplicativo *Zoom*, usado na área da educação, vem sendo muito utilizado como meio de educação a distância, principalmente após a pandemia da COVID 19, por sua facilidade de uso e exibição de conteúdo de forma simples, além das

possibilidades de interação entre o professor e aluno como se fosse uma sala de aula.

Vemos também como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cita as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), permitindo não apenas a adaptação às demandas atuais, mas também a participação ativa e crítica na construção de um ambiente digital mais consciente, responsável e benéfico a todos.

Esse objetivo se comprova na competência de número 5, prevista para a área de Linguagens, logo nas páginas iniciais do documento da BNCC:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (2018, p. 11).

O desafio imposto pela sociedade à educação com TDICs, levando em conta que, apesar do contexto tecnológico disponibilizar uma infinidade de informações, cabe ao usuário saber fazer a seleção dessas informações. Assim, o usuário das TDICs avalia com criticidade suas fontes, que irá utilizar, além de agir com ética, tanto ao compartilhar informações como ao interagir e fazer uso delas.

4 AS LINGUAGENS DAS MÍDIAS E FERRAMENTAS

A linguagem é compreendida como um meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, que podem ser sonoros, gráficos, gestuais. Cagliari (2010, p. 30) destaca que a linguagem existe porque une um pensamento a uma forma de expressão, associando um significado a um significante.

Em relação à sua importância, Moran (2015, p. 31) enfatiza a relevância das tecnologias 2.0, como *blogs*, *podcasts* e *wikis*, e permitem que os alunos se tornem protagonistas em seus próprios processos de aprendizagem.

Existem diversos tipos de linguagem. Na linguagem oral se engloba todos os sons, incluindo a voz humana, música, sons da natureza e produzidos por máquinas e equipamentos e, no âmbito escolar, a exposição oral pode ser uma forma de fala formal para expor temas e exercitar a verve crítica dos estudantes, podendo se apresentar em formatos como *podcasts* e *audiobooks*. Já outra é a linguagem escrita que se estrutura a partir de símbolos e códigos, tendo a palavra como eixo fundamental e, na sala de aula, o professor pode desenvolver atividades que

ISSN: 2176 - 1396

estimulem o prazer de escrever de forma pensada para ações do dia a dia, incluindo a utilização de livros em formato digital (ou *ebooks*), hipertextos, testes, jogos com perguntas e respostas *(quizzes)* e formulários. A linguagem visual envolve a identidade visual, incluindo logotipos, símbolos, cores, fontes, gráficos, infográficos, apresentações e a disposição dos elementos em uma página ou tela. Na linguagem multimídia se representa uma informação por meio de áudio, canais de vídeo (como o YouTube, por exemplo), sites educacionais interativos e animações em conjunto com texto, imagens e gráficos, unindo o tradicional e o digital.

A diversidade dessas linguagens oferece ricas oportunidades para o ensino e a aprendizagem e permite que educadores utilizem diferentes recursos e abordagens para engajar os alunos, tornando o processo educacional mais dinâmico e significativo. O uso consciente e adequado das tecnologias somado à compreensão das diversas linguagens contribui para enriquecer a experiência de aprendizagem e promover um ambiente educacional participativo e interativo (PEIXOTO, 2016, p.8).

Ao longo do tempo, várias ferramentas tecnológicas têm surgido para fornecer diversos serviços aos usuários, facilitando diferentes aspectos da vida moderna, inclusive na área educacional. Entre essas ferramentas, destacam-se aquelas que auxiliam na escrita, como o *Writesonic* e o *Talk To Book*, que utilizam inteligência artificial experimental para auxiliar os usuários na produção de textos e na navegação por trechos de livros a partir de consultas. Existem ainda ferramentas de desenho automático, como o *Auto Draw*, que possibilitam a criação de animação de ilustrações, e o *Podcastle*, que converte textos em áudio, permitindo que os conteúdos escritos sejam acessados também de forma sonora, o *Steve AI*, voltado para a criação de vídeos, bem como outras ferramentas que utilizam a tecnologia atual e seus avanços, como a inteligência artificial, para facilitar e agilizar a criação de conteúdos, trazendo mais acessibilidade e dinamismo aos usuários.

Com o contínuo desenvolvimento tecnológico, novas ferramentas e recursos são constantemente criados para atender às necessidades dos usuários, incluindo educadores e estudantes. A utilização dessas ferramentas pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e interativa, ampliando as possibilidades de criação e inovação no ambiente educacional. No entanto, é importante destacar que, apesar dos benefícios oferecidos pelas ferramentas tecnológicas, é fundamental que os usuários estejam atentos ao seu uso de forma ética, garantindo a autenticidade e qualidade dos conteúdos produzidos (SILVA e ANECLETO, 2019, p.114).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos o impacto da tecnologia na educação, destacando como ela tem proporcionado uma abertura para novos horizontes e transformado o processo de aprendizagem. Desde experiências como ouvir a pronúncia correta das palavras em uma aula de idiomas até o uso de ferramentas de mídias digitais no exercício docente se nota o papel da tecnologia para a educação.

Com o advento da pandemia do COVID-19, o uso da tecnologia na educação se tornou ainda mais essencial e necessário, tanto no ensino presencial quanto online. A tecnologia não apenas complementou o ensino tradicional, mas também o transformou, possibilitando uma educação mais abrangente e adaptável à realidade.

Além disso, destacamos a relevância da formação digital do profissional da educação, pois o professor desempenha um papel central na mediação do saber e é fundamental para a efetiva utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas. A parceria entre pesquisadores, educadores e demais profissionais da educação é fundamental para promover o desenvolvimento contínuo do uso da tecnologia no ensino, garantindo que ela seja aplicada de maneira eficaz, relevante e responsável.

Portanto, ao fazer uso consciente das ferramentas tecnológicas disponíveis, educadores e estudantes podem enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar-se para os desafios do futuro, garantindo que a tecnologia seja uma aliada poderosa no processo educacional.

6 REFERENCIAS

BALTAR, Marcos. **Rádio Escolar**: uma experiência de letramento midiático. 1.ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

BEHRENS,Marilda Aparecida.**O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 , 120p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base

CAGLIARI, LC **Alfabetização &linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
com estudantes on-line Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMO, P. **O que aprender afinal**? In: DEMO, P. Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

DIAS, Adelaide Alves; PEDROSO, Daniele Saheb; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Dissonâncias da Educação Escolar no Período da Pandemia**. O Ser Humanos em Tempos de Covid-19, Curitiba, PUCPRESS, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação**: Interconexões e convergências. Campinas, 2008.

MANOVICH, Lev. **Instagram and Contemporary Image**. 2017. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/150-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf> Acesso em: julho de 2023.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. E**nsino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar. São Paulo, Cortez, 2012.

PINHEIRO, R. C. **A produção escrita na escola**: o computador como ferramenta pedagógica. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.).Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 33-50.

RIBEIRO, Ana Elisa F.. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do póshumano, Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. ANECLETO, Úrsula Cunha. **Formação docente na cultura digital**: por uma prática pedagógica ética e humanista. Enseñar y educar en la civilización digital. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 2019. Disponível em: http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1471/Forma%c3%a7%c3%a3o%20docente%20na%20cultura%20digital.pdf?sequence=4&isAllowed=y

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VELLOSO, Luciana. **Mediações tecno[i]lógicas, socialização e currículo**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/30009/21447

REFLEXÕES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR

Célia Regina de Carvalho[1]

RESUMO

A inteligência artificial (IA) é um ramo da ciência em que os meios tecnológicos são capazes de imitar os recursos da mente humana para solucionar problemas e tomar decisões e se expandiu como resultado do aumento da disponibilidade de grandes volumes de dados que alimentam as plataformas e empresas de tecnologia que dominam o mercado, redes sociais, aplicativos etc. O presente artigo apresenta uma discussão em torno dos impactos da inteligência artificial no ensino superior, refletindo sobre a questão da autoria e da escrita acadêmica, com base em uma pesquisa bibliográfica de produções recentes na área. Diante do material analisado observamos alguns desafios enfrentados por professores universitários, pesquisadores, editores de revistas científicas, pois a inteligência artificial e seus diversos produtos alcançam um maior número de usuários e as tarefas de escrita se tornaram cada vez mais automatizadas. Os pontos de maior preocupação e cuidado são a autoria, os direitos autorais e as fontes de pesquisa. Desse modo, defendemos a urgência da formação docente no ensino superior tendo em vista a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o uso crítico, criativo e ético da IA, assim como a criação de normas e políticas que regulamentem sua utilização a fim de que a apropriação dessas tecnologias ocorra de forma segura e responsável.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inteligência Artificial. Autoria. Plágio.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) está presente em diversos setores da sociedade, campos das atividades humanas e em conteúdos midiáticos tais como músicas, textos, imagens, vídeos etc. É um ramo da ciência em que os meios tecnológicos são capazes de imitar os recursos da mente humana para solucionar problemas e tomar decisões, até mesmo no lugar do ser humano (SILVA; MAIRINK, 2019; KAUFMAN, 2019; SANTAELLA, 2023). Assim, “a inteligência artificial potencializa computadores e máquinas para imitar os recursos da mente humana para solucionar problemas e tomar decisões” (SANTAELLA, 2023, p. 7).

A inteligência artificial ganhou força, principalmente com o aumento da disponibilidade de grandes volumes de dados (Big Data) que sustentam as plataformas (Big Techs), empresas de tecnologia que dominam o mercado, e as plataformas transmidiáticas, aplicativos etc. (SANTAELLA, 2022). Está presente em nossos cotidianos nos mais variados tipos de aplicações “o controle dos filtros de

[1] Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí. E-mail: celia.carvalho@ufms.br

spam, os sistemas de recomendação da Amazon, os streamings de filmes e o comércio online" (SANTAELLA, 2023, p. 27).

No final do ano de 2022 presenciamos um grande frenesi em torno do lançamento e espantosa popularização do ChatGPT, um modelo de linguagem baseado na inteligência artificial que imita a linguagem humana para responder às perguntas emitidas pelos usuários.

Segundo Correia (2023, n.p) “com sua capacidade de gerar texto semelhante ao discurso humano e de realizar tarefas de processamento de linguagem natural”, o ChatGPT tem provocado um impacto significativo na educação superior. Desse modo, surgiu a preocupação de inúmeros professores e pesquisadores em relação à questão da autoria, do plágio e das fontes em trabalhos acadêmicos e, nos questionamos, como essas ferramentas podem impactar na produção científica e na elaboração de trabalhos autorais. Neste contexto, o presente artigo levanta algumas reflexões sobre os impactos da inteligência artificial no ensino superior, sobretudo em relação à autoria e escrita acadêmica.

2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A CRIAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

Há um otimismo em torno da IA e de suas aplicações. Sichman (2021, p. 39), destaca o custo baixo do processamento e da memória, o surgimento de novos paradigmas com as redes neurais profundas[2] e “uma quantidade de dados gigantesca disponível na internet em razão do grande uso de redes e mídias sociais”. Por outro lado, são destacadas as falhas (*bugs*), os problemas com a segurança, questões ligadas à ética, autonomia compartilhada, entre outras.

Em relação à criação e produção de conteúdo, a IA tem sido adotada de forma massiva, pois “a gigantesca criação, produção, difusão e consumo diários de textos, imagens, vídeos e sons nas plataformas *online* funcionam como substratos para o crescimento de criações” que a utilizam (SANTAELLA, 2022, p. 75). A geração automatizada de conteúdo se tornou imperativa na redação dos mais variados tipos de textos, sobretudo pelas facilidades dos programas de código aberto e o baixo custo das plataformas computacionais (SANTAELLA, 2022).

[2] Uma rede neural profunda pode reconhecer padrões escondidos e fazer correlações em dados brutos, aprendendo e melhorando continuamente.

Quando se fala em IA nos processos de criação observa-se que as fronteiras de criação e produção se tornam porosas, na medida em que, a *Machine Learning* (ML) e a *Deep Learning* (DL) atuam como colaboradoras produtivas nos processos criativos (SANTAELLA, 2022).

A cultura da mobilidade marcada pela tecnologia móvel como meio preponderante no que tange ao "acesso, participação e compartilhamento na Internet, a ascensão das plataformas globais, alimentadas por Big Data e dominadas por algoritmos de IA" (SANTAELLA, 2022, p. 81) se expandiu de forma vultosa nos últimos anos. Com isso, as Big Techs se tornaram "empresas de dados", uma vez que os dados e metadados são utilizados para otimizar os algoritmos. Assim sendo, a grande quantidade de dados utilizadas pelas *Big Techs* provém de milhares de músicas, vídeos, textos, fotografias" etc., ou seja, de expressões culturais humanas", aplicando sobre elas os modelos de IA (SANTAELLA, 2022, p. 82).

O ChatGPT foi elaborado e treinado por meio de uma extensa quantidade de conteúdos, textos e códigos disponíveis na internet e funciona como um chat ou bate-papo, respondendo perguntas e buscando soluções para as demandas dos usuários e emprega algoritmos de aprendizado de máquina para fornecer respostas a várias consultas e tarefas (HICKEY; CORREIA, XU, 2023).

Criado em 2022 pela empresa Open AI, o ChatGPT se popularizou muito rapidamente e têm gerado várias discussões na área da educação. Um dos seus principais atributos é a criação de textos, artigos, resumos, descrições, isto é, tem a capacidade de "criar texto ao vasculhar bilhões de palavras de dados de treinamento e aprender como as palavras e frases se relacionam entre si" (SANTAELLA, 2023, p. 3).

Como tudo que é novo na educação observamos várias dúvidas e desconfianças em relação ao ChatGPT. No entanto, esse receio sempre ocorreu quando se trata da inserção de tecnologias na educação. Inicialmente em torno da implantação dos primeiros laboratórios de informática, sob o pretexto de haver a substituição do professor pelas máquinas, assim como ocorreu com outras profissões. E ainda, sobre o uso do telefone celular, em que resoluções/leis em vários estados brasileiros que proibiam a sua presença na escola e na sala de aula, sob o argumento de que causaria a dispersão dos estudantes. Porém, curiosamente, durante a pandemia foi um dos aparelhos mais utilizados tanto por professores e estudantes (CETIC, 2022).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo se apoia em uma abordagem de cunho qualitativo sobre os impactos da inteligência artificial na educação superior. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica em bases digitais como Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes, assim como a Ferramenta *Connected Papers*[3]. O método de revisão da literatura seguiu os seguintes passos: identificação dos termos-chave relacionados à IA na educação superior; localização de teóricos relevantes na área; análise das contribuições dos teóricos selecionados para a área educacional.

As palavras-chave de busca foram: inteligência artificial + educação, ChatGPT + educação, inteligência artificial + educação superior. Para tanto, utilizamos os Operadores Booleanos (AND, OR, NOT) tendo em vista facilitar a visualização da busca.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na pesquisa bibliográfica, localizamos autores que versam tanto sobre a IA de modo mais amplo na educação e outros que abordam especificamente sobre o ChatGPT.

Santaella (2023, p. 2) se propõe a aprofundar as reflexões em torno do impacto do ChatGPT, pois é preciso inicialmente, “evitar os ressentimentos antropocêntricos contra a IA, visto que ela é alimentada por dados humanos que são selecionados e até higienizados por humanos, os algoritmos são treinados por humanos”. E, por outro lado, “controlar os preconceitos ideológicos que oscilam entre os extremos da ingenuidade eufórica e do moralismo cético” a fim de “buscar conhecer e compreender para poder avaliar, com saudável e ponderada desconfiança, os impactos e consequências” (SANTAELLA, 2023, p. 2).

Uma das maiores preocupações em relação ao ChatGPT reside no fato de que “a IA aprendeu não só a falar, mas a dialogar, em uma competição com aquilo que faz do animal humano ele ser humano” (SANTAELLA, 2023, p. 3). E, ainda porque afeta todos os seres humanos falantes e letrados, impactando a área educacional, sobretudo em formações ligadas à linguagem verbal.

[3] https://www.connectedpapers.com/

Di Felice (2023, n. p) discute sobre a rápida expansão da inteligência artificial e a "ameaça do poder único de fala dos humanos e seu domínio absoluto sobre a linguagem". Isto se dá porque "as linguagens sintéticas como a ChatGPT e as outras formas de *chatbot* e de linguagens algorítmicas nos mostram a oposição humano/ técnica, assim como o erro epistêmico da contraposição entre a inteligência humana e a inteligência artificial" e destaca que:

> As hiper-inteligências são sempre híbridas: a capacidade do ChatGPT e das linguagens sintéticas de responder simulando o diálogo humano, de produzir imagens, músicas, textos em vários formatos e estilos, de sintetizar, de traduzir, de criar conteúdo ou até de produzir linguagens de programação, são o resultado da conexão em rede de software, data base, algoritmos e conteúdos provenientes das várias fontes humanas e não humanas (DI FELICE, 2023, n. p).

Há uma ponderação de Di Felice (2023, n.p) pela qual considera que a escola precisa considerar o mundo conectado, pois "transferir conteúdos velhos em formatos novos (digitais) não é suficiente". "É necessário despertar-nos para o advento de inéditas formas de interações, acesso e produção de conteúdo produzidos em conexão e é em diálogo com linguagens e dispositivos diversos e com entidades não humanas". Assim, a pedagogia do terceiro milénio passa pela formação entre seres humanos, na medida em que os algoritmos, a *Big Data* e as diversas outras formas de inteligência também se fazem presente.

Uma contribuição interessante para a nossa discussão é trazida por Lévy (2023 n.p) ao pontuar que a inteligência artificial "evoca naturalmente a ideia de uma inteligência autônoma da máquina que surge diante da inteligência humana, para simulá-la ou ir além dela". Porém, quando observamos os "usos reais dos dispositivos de inteligência artificial, é nítido que, de modo geral, "eles aumentam, auxiliam ou acompanham as operações da inteligência humana, operando como extensões da nossa mente" (LÉVY, 2023, n.p). Assim sendo, concordamos com o autor quando se refere à IA como

> parte integrante do sistema técnico humano, do qual depende inteiramente. Não é uma "espécie" autônoma" [...] Longe de ser autônoma, essa IA amplia e amplifica a inteligência coletiva. Milhões de usuários contribuem para o refinamento dos modelos fazendo perguntas e comentando as respostas que recebem (LÉVY, 2023, n.p).

Hickey, Correia e Xu (2023) propõem uma discussão sobre papel da inteligência artificial na aprendizagem e no desenvolvimento (Quadro 1):

ISSN: 2176 - 1396

Quadro 1 - ChatGPT para trabalhos acadêmicos.

Gerando resumos e visões gerais	Realização de revisões de literatura, gerando automaticamente resumos de artigos acadêmicos, permitindo que os pesquisadores identifiquem as principais descobertas e extraiam informações relevantes rapidamente.
Análise e visualização de dados	Auxiliar os pesquisadores a analisar e visualizar dados gerando descrições de gráficos e gráficos em linguagem natural, o que pode ajudar na interpretação e comunicação dos resultados da pesquisa.
Refinando a escrita acadêmica	Ferramenta para refinar redação acadêmica, gerando sugestões para melhorar a estrutura das frases, o vocabulário e a gramática.
Auxiliando no desenho da pesquisa	Auxiliar na elaboração de projeto de pesquisa gerando questões de pesquisa, hipóteses e projetos de estudo com base na entrada do pesquisador, principalmente em pesquisadores iniciantes.

Fonte: Hickey, Correia, Fux (2023, p. 11), organizado pela autora.

Como vimos no Quadro 1, há inúmeras possibilidades de adotar essa ferramenta em sala de aula, como por exemplo, para a definição de temas de pesquisa e elaboração de projetos de pesquisa. No entanto, é necessário inseri-la de modo que contribua para a aprendizagem, ao invés de ser apenas uma fonte de cópia e busca rápida de trechos, com imprecisões ou procedência duvidosa, como é o caso das alucinações algorítmicas[4]. Essa problemática vai ao encontro da fala proferida por Lemos[5] (2023 n.p) em relação à busca no ChatGPT "num livro eu tenho fontes, então eu posso questionar as fontes numa matéria jornalística sendo séria, também é levada em consideração, no GPT, onde estão as fontes?".

Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023) afirmam que com o ChatGPT, estamos diante da era da autoria híbrida. A autoria híbrida não é uma criação da inteligência artificial e nem do autor, é um trabalho híbrido/colaborativo. Este é um redirecionamento importante que a educação deve assumir em tempo de Inteligência Artificial Criativa: superar a "educação bancária, que privilegia a memorização e repetição de conteúdos e de técnicas e investir mais em atividades genuinamente autorais híbridas, críticas e criativas" (PIMENTEL; AZEVEDO; CARVALHO, 2023). Este pensamento nos leva a refletir sobre a questão do plágio conceitual[6], pois o ChatGPT gera informações, na tentativa de emular[7] o estilo de escrita de determinados autores e ainda, "com base nos padrões que aprendeu com os dados

[4] Um fenômeno em que a IA emite uma resposta, elabora um texto com base em algo que não estava nos dados de treinamento, não condizente com a realidade.
[5] Na palestra "ChatGPT". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v8mOPRLKHEk&list=LL&index=31
[6] Utilização da essência da obra do autor expressa de forma distinta da original.
[7] Vídeo: Leandro Karnal desafia o ChatGPT. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OONpZy0sTqo

nos quais foi treinado[8], o que significa que pode produzir texto repetitivo ou genérico" (CORREIA, 2023, n.p).

Vale ressaltar que já existem sistemas de identificação de textos gerados por IA. A mesma empresa que criou o ChatGPT, a Open AI, por exemplo, já conta com uma ferramenta que sugere quando um texto foi criado artificialmente.

A admissão do ChatGPT como coautor tem gerado algumas controvérsias. Por um lado, há os autores que concordam com Pimentel, Azevedo e Carvalho (2023) em relação ao potencial do uso do *chat* como um meio de aprimoramento de um texto, solicitando sinônimos, exemplos e outras dicas para reformular um texto ou adquirir novas ideias sobre o assunto, como uma ferramenta para refinar a redação acadêmica, gerando sugestões para melhorar a estrutura das frases, o vocabulário e a gramática etc. (JUNIOR *et al.,* 2023).

Por outro lado, surge a preocupação em torno da autoria, direitos autorais e das fontes. Em relação à autoria, podemos considerar o ChatGPT como um autor? Um ponto observado em alguns relatos é a atribuição do ChatGPT como coautor de artigos científicos ou o uso da IA para "turbinar" a escrita científica e gerar muitas publicações para submissão em eventos e periódicos. Tudo isso, pode acarretar um empobrecimento da produção científica e até mesmo retrocessos na capacidade de elaboração escrita na universidade, tanto em nível de graduação e de pós-graduação.

Os textos gerados por essa ferramenta são confiáveis, uma vez que as fontes usadas no treinamento da IA não são atualizadas e já existem queixas de conteúdos inconsistentes? Como já dissemos anteriormente, o ChatGPT tem apresentado conteúdos desatualizados ou até mesmo incorretos.

Como atribuímos os direitos autorais dos autores em obras criadas por IA, tais como músicas, poemas, obras de arte e textos acadêmicos? Sobre isso, devemos observar que ainda não há uma proteção legal quanto à IA, os critérios usados para estabelecer as fontes em seu treinamento a identificação e punição dos usuários que cometam violações. Neste sentido, Sampaio e Perich (2023, n.p) discorrem que "o melhor caminho é uma reflexão sobre os limites dos usos de tais tecnologias, incluindo uma regulação nacional e em cada instituição de pesquisa", pois a sua proibição pode gerar atrasos na pesquisa nacional e internacional.

Junior *et al.,* (2023) apresentam alguns benefícios da IA na educação superior.

[8] Data anterior a setembro de 2021

O uso da IA na personalização do ensino e da aprendizagem é voltado para adaptar o conteúdo às necessidades, estilos e habilidades individuais de cada estudante e "personalizar o aprendizado dos estudantes, ajudando a criar um ambiente de aprendizagem mais adaptativo, que atenda às necessidades individuais dos estudantes e permita que eles progridam em seu próprio ritmo" (JUNIOR *et al*., 2023, p. 249). As plataformas de aprendizado habilitadas por IA são capazes de fornecer recomendações personalizadas de conteúdo com base nas preferências e no progresso do estudante, permitindo que aprendam de forma autônoma e no seu próprio ritmo (JUNIOR *et al.,* 2023; NEVES *et al.* 2023). Neste sentido, os professores podem corrigir textos e atividades de forma automática e fornecer *feedback* imediato e personalizado aos estudantes (JUNIOR *et al.,* 2023).

A disponibilidade de recursos educacionais acessíveis e de qualidade pode criar ou facilitar o acesso a diversos materiais educacionais, adaptados a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. A IA pode "proporcionar uma experiência de aprendizagem mais imersiva e engajadora [...] criar ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem que os estudantes experimentem situações práticas de maneira segura e controlada" (JUNIOR *et al*., 2023, p. 254).

A acessibilidade do ensino por meio de sistemas de reconhecimento de fala que utilizam técnicas de processamento de linguagem natural para converter fala em texto, auxiliam pessoas com deficiência auditiva a acompanharem uma aula (JUNIOR *et al.,* 2023). Esse tipo de recurso já existe no YouTube pela qual é possível "Mostrar a transcrição" de um vídeo.

Correia (2023, n.p) questiona como o ChatGPT pode impactar a forma como estudantes e professores trabalham no Ensino Superior e considera que essa ferramenta tem o potencial de dar suporte a aprendizagem personalizada, pela qual o estudante pode melhorar a produção textual. Com o uso do ChatGPT, os estudantes "podem agilizar seus processos de pesquisa e estudo, economizando tempo e aumentando a produtividade" (CORREIA, 2023, n.p). Destacamos, também, o processo de transcrição e revisão de conteúdos de entrevistas e relatos que otimizam o tempo que é despendido para essa função.

Neste sentido, podemos depreender, que o ChatGPT é visto como uma ferramenta capaz de auxiliar na aprendizagem dos estudantes, assim como o computador, telefone celular etc. Ressalta-se, porém a importância de formar os estudantes para o seu uso responsável "podemos ajudá-los a obter uma melhor

compreensão de suas implicações éticas na sociedade, na educação formal e informal e na aprendizagem ao longo da vida" (CORREIA, 2023, n.p).

Marche (2022) chama a atenção para a elaboração de trabalhos escritos como uma das especificidades de acadêmicos em nível de graduação das áreas humanas. Porém, IAs como o ChatGPT, são capazes de gerar textos semelhantes aos dos seres humanos de acordo com determinados comandos. Esse fenômeno impacta o trabalho docente, assim como o papel da universidade, principalmente na produção de trabalhos acadêmicos, relatórios, artigos científicos, teses etc.

Além da questão da escrita e produção acadêmica, elencamos outros pontos pertinentes em relação à IA, tais como a privacidade dos dados dos estudantes, a transparência dos algoritmos e o equilíbrio entre automação e interação humana na educação.

A proteção dos dados pessoais dos estudantes é fundamental para garantir a confiança e a segurança no uso de IA na educação, assim como o direto à privacidade.

> O direito à privacidade de dados pessoais pode ser resumido pelo controle, por parte de um indivíduo, da coleta, do uso e do compartilhamento de seus dados pessoais. Com a grande expansão no volume de dados gerados, tornaram-se comuns notícias de vazamento acidental ou criminoso de dados pessoais (CARVALHO, 2021, p. 30).

No Brasil está vigendo a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) 13.709 de 2018 que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (BRASIL, 2018).

Os algoritmos "formam a estrutura lógica de funcionamento de programas de computador e compõem sistemas de inteligência artificial" (CARVALHO, 2020, n.p). Ocorre que esses algoritmos ao serem programados podem trazer consigo alguns vieses, isto é, tomam decisões distorcidas ou obscuras, acarretando mecanismos discriminatórios que resultem em situações de racismo, sexismo e demais violações aos direitos das pessoas (CARVALHO, 2020). Um exemplo disso, são as câmeras de reconhecimento facial que identificam pessoas negras como criminosas ou enquadram determinados grupos como padrões de beleza.

O equilíbrio entre automação e interação humana na educação surge como resposta à tendência de automatizar a sociedade e a educação. A esse respeito, reforçamos que a interação entre humanos é fundamental para a formação da personalidade e o desenvolvimento dos estudantes (SOUZA, 2023). Por conseguinte,

ISSN: 2176 - 1396

é sempre importante ir ao encontro de uma educação dialógica e crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada podemos traçar um breve panorama dos desafios que já estã sendo enfrentados por professores universitários, pesquisadores, editores de revistas científicas e acadêmicos, pois a tendência é que a inteligência artificial e seus diversos produtos alcancem um maior número de usuários e as tarefas de escrita se tornem cada vez mais automatizadas. Um dos principais pontos de preocupação é a questão da autoria, direitos autorais e das fontes (SAMPAIO; PERICH, 2023).

Mesmo com todo o barulho em torno do ChatGPT, contamos com uma infinidade de produtos similares. Portanto, não há como ficar alheio diante dessas situações. É fundamental conhecer essas ferramentas e as formas de empregá-las na educação superior. Com isso, a formação continuada é imprescindível a fim de garantir que os professores se mantenham atualizados sobre as tecnologias digitais e a IA e possam utilizá-las de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem ter conhecimentos para utilizar e avaliar soluções educacionais baseadas em IA e terem condições de orientar os estudantes no seu uso acadêmico cotidiano.

A formação docente deve garantir que os professores da educação superior implementem práticas pedagógicas voltadas para o estímulo ao uso crítico, criativo e ético da IA. Além disso, as instituições devem se atentar para a criação de normas e políticas de regulamentação para que a apropriação dessas tecnologias ocorra de forma segura e responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em: 28 jun. 2023.

CARVALHO, Allan Pereira de. **Viés algorítmico e discriminação**: possíveis soluções regulatórias para o Brasil. 2020. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221914 Acesso em: 3 ago. 2023.

CARVALHO André Carlos Ponce de Leon. Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 21-36, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/ZnKyrcrLVqzhZbXGgXTwDtn/?format=html# Acesso em: 20 jan. 2023.

CETIC.BR. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil - 4ª edição: Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf Acesso em: jun. 2022.

CORREIA, Ana-Paula. *Is ChatGPT the new buzz in Higher Education?.* Disponível em: https://www.ana-paulacorreia.com/anapaula-correias-blog Acesso em: 28 jun. 2023.

DI FELICE, Massimo. Nem humanas nem artificiais: 10 pontos para entender a ChatGPT e as qualidades conectivas das hiper-inteligências. **Nosso meio**. Disponível em: https://link.ufms.br/bUanO Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2023.

HICKEY, Sean; CORREIA, Ana-Paula; XU, Fan. *The Role of Artificial Intelligence in Learning & Development: Understanding ChatGPT: A Quick Reference*. *The Ohio State University,* 2023. Disponível em: https://link.ufms.br/u5GZJ Acesso em: 10 jun. 2023.

JÚNIOR, João Fernando Costa *et al*. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246-269, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111 Acesso em 23 jun. 2023.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?** Estação das letras e cores. EDI, 2019.

LÉVY, Pierre. *Intelligence collective, intelligence artificielle et partage du savoir.* ***Pierre Levy's Blog***. 2023. Disponível em: https://pierrelevyblog.com/2023/07/12/intelligence-collective-intelligence-artificielle-et-partage-du-savoir/ Acesso em: 30 jun. 2023.

MARCHE, Stephen. *The College Essay Is Dead.* ***The Atlantic***, v. 6, p. 2022. Disponível em: https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/ Acesso em: 10 jun. 2023.

NEVES, André *et al.* Inteligências individual, social e artificial. **TDS Company**. 2023. Disponível em: https://biblioteca.tds.company/ebook-inteligencia-individual-social-e-artificial Acesso em: 10 jun. 2023.

PIMENTEL, Mariano; AZEVEDO, Viviane; CARVALHO, Felipe. ChatGPT: a era da autoria híbrida humana/o-IA. **SBC Horizontes**, 21 mar. 2023. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-a-era-da-autoria-hibrida/ Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2023.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; PERICH, Rafael. **Cinco Mudanças da Inteligência Artificial na Pesquisa Científica.** Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/cinco-

mudancas-que-inteligencia-artificial-causara-na-pesquisa-cientifica/ Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. **Inteligência Artificial e Cultura**: Oportunidades e Desafios para o Sul Global. 2021. Disponível em: https://link.ufms.br/XNDya Acesso em: 28 jun. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial é inteligente?** Edições 70: E-book, Kindle, 2023. Disponível em: https://amz.onl/2zqwqvp Acesso em: 22 jun. 2023.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 37-50, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/c4sqqrthGMS3ngdBhGWtKhh/?format=html Acesso em: 22 jun. 2023.

SILVA, Jennifer Amanda Sobral da.; MAIRINK, Carlos Henrique Passos. Inteligência artificial: aliada ou inimiga. LIBERTAS: **Rev. Ciênci. Soc**. Apl., Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 64-85, ago./dez. 2019. Disponível em: http://famigvirtual.com.br/famiglibertas/index.php/libertas/article/view/247/230 Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco. Inteligência artificial na educação: rumo a uma aprendizagem personalizada. ***IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS).*** 2023. Disponível em: https://link.ufms.br/oGOqS Acesso em 3 ago. 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Joelcio Saibot[1]

Raquel P. Glitz Kowalski[2]

RESUMO

O presente trabalho de investigação discute a relação entre a educação e as novas tecnologias, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e como elas são implementadas nas matrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia de uma instituição de ensino superior e outra privada, no município de Curitiba-PR. Partimos do pressuposto de que as tecnologias e rede de internet influenciam diretamente a vida cotidiana, e, como consequência, a educação também. Tivemos como problema de pesquisa investigar como acontece a formação de professores e gestores nas instituições de ensino para o uso das tecnologias, e como objetivo geral pontuar a formação tecnológica nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em pedagogia. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental. A referência são as resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Governo Federal, e autores como Kenski (2008; 2009), Santaella (2003), Schuartz e Sarmento (2020), entre outros, que abordam os assuntos relacionados às tecnologias e formação de professores. Como resultado pudemos perceber que a maioria dos professores não sabem o potencial que as tecnologias têm, nem sabem utilizá-las como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Constatamos, também, que a formação em tecnologias ainda é insuficiente para poder acompanhar a evolução dessas técnicas.

Palavras-chave: TICs. TDICs. Educação. Diretrizes Curriculares Nacional. Formação.

1. INTRODUÇÃO

Não podemos negar que a sociedade como um todo passou por transformações com o advento das novas tecnologias compartilhadas e acessadas via internet. Dentre as transformações, a educação é um dos campos que mais se vê questionado com a utilização ou não das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Kenski (2008b) resgata a ideia do filósofo francês Lyotard ao afirmar que a tecnologia é o atual desafio da humanidade e a partir desse pensamento diz que o desafio da educação é “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (p.18).

[1] Doutorando em Educação, PUC-PR, jlcsbt@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação, PUCPR, raquel.pasternak@pucpr.br

Quando falamos em tecnologias na educação, opiniões contrárias são manifestadas quanto ao uso destas no processo de ensino aprendizagem. Santaella (2003) comenta que diante da era cultural digital que estamos, frente ao avanço das mídias, há três tipos de reações que são manifestadas. De um lado, há os realistas ingênuos que tomam a realidade como aquilo que pode ser experimentado imediatamente; por outro lado, há os idealistas das redes que entendem que o mundo das redes é o melhor dos mundos com ganhos evolutivos para a espécie; e por fim, a reação dos céticos que preferem deixar as coisas acontecerem e verem como é que vai ficar. Essas reações são manifestadas principalmente em decorrência da não compreensão do que são mídias e tecnologias.

A utilização das tecnologias nas salas de aula passa pela mediação do professor, que nesse particular, deve conduzir o acesso a informação. O uso dessas tecnoloigas, principalmente as que estão conectadas à internet, é uma realidade distante da prática pedagógica, porque os professores mostram dificuldades de utilizá-las, pois nasceram e foram formados anteriormente ao avanço delas. A situação fica agravada, quando analisamos as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e percebemos que conteúdos relacionados a tecnologias não são priorizados.

2. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDCIs): DEFINIÇÕES

Para melhor compreender a definição do que são Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), recorremos aos escritos de Kenski (2008a). A autora inicia fazendo um resgate histórico de como as tecnologias influenciaram a vida do homem ao longo da história. Do domínio do fogo aos supercomputadores atuais, a tecnologia se fez presente e continua permitindo a evolução da humanidade. As produções cinematográficas de ficção científica apresentam uma ideia equivocada de tecnologia despertando o medo e receio quanto a sua utilização. Assim, a autora esclarece que

> “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador - os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias” (KENSKI, 2008a, p. 24).

Com esta definição é possível distinguir técnica de tecnologia, sendo a primeira as habilidades necessárias para poder lidar com as diferentes tecnologias. Por tecnologias de informação e comunicação entendem-se todos os dispositivos eletrônicos e tecnológicos utilizados para se comunicar e transmitir informações, instrumentos que permitiram a evolução da humanidade, incluindo computadores, tablets e smartphones, telégrafos, rádios, televisão, criados antes do fenômeno digital da sociedade contemporânea.

Ramos e Oliveira (2021) afirmam que com o advento da internet e a acessibilidade aos computadores e dispositivos eletrônicos as tecnologias também evoluíram e agora são caracterizadas pela possibilidade de interatividade e construção coletiva em rede, sendo denominadas tecnologias digitais da informação e comunicação permitindo que a sociedade experimente mudanças numa velocidade antes inimaginável.

Kenski (2008a) utiliza o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) para se referir às tecnologias que estão conectadas via rede de internet, fato que amplia a possibilidade de interação entre os usuários e o compartilhamento de dados instantâneos. Na mesma linha, Valente (2013) compreende as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias como vídeos, *softwares*, aplicativos que são utilizadas em conjunto com o objetivo de propor ferramentas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia acelerou as transformações sociais e culturais e dentro dessas mudanças a educação também se vê afetada. Kenski (2008b) afirma que as tecnologias são responsáveis pelas mudanças no processo de se fazer e de pensar a educação. As TDICs aceleraram a reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem, reforçando os professores a reverem suas metodologias em sala de aula.

Cantini et al. (2006) fazem importante reflexão sobre os impactos que as TDICs trouxeram na vida profissional e acadêmica e notam que muitos professores se encontram passivos a essas mudanças e à incorporação de novas técnicas em sala de aula. Essa dificuldade em tornar as tecnologias como aliados nas salas de aula se dão, principalmente, por falta de formação adequada e continuada a fim de permitir o acompanhamento e a evolução delas.

No resultado da pesquisa feita por Schuartz e Sarmento (2020), mostra-se que a maioria dos professores são migrantes digitais, ou seja, formados antes do advento

das novas tecnologias, sendo que essas passaram a fazer parte de suas vidas já na fase adulta, diferentemente dos nativos digitais, nascidos após o ano 2000, que já estão envolvidos pelas tecnologias. Os que migraram para o mundo digital foram poucos e os que utilizam de recursos tecnológicos é de menor número ainda e se limitam a "tríade formada por computador, projetor e editor de slides (powerpoint) (SCHUARTZ; SARMENTO, p. 436)" não trazendo nenhuma mudança significativa no método de ensino e aprendizagem.

A possibilidade de conexão e interação inaugura novo modo cultural, nova sociedade que Castells (2003) define como sociedade da informação. Santaella (2003) divide as culturas em seis períodos caracterizados pelo modo em que a informação é transmitida.

> Para compreender essas passagens de uma cultura a outra, que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Antes de tudo, deve ser declarado que essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Pensando no processo de ensino e aprendizagem proposto pelas escolas, em que o professor é visto como o detentor do conhecimento, e frente aos acessos a informação que a sociedade digital permite, a educação se vê questionada quanto as metodologias utilizadas em sala de aula. Schuartz e Sarmento (2020) defendem que

> As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Para tanto, exige-se repensar as práticas pedagógicas existentes, o que se mostra um desafio aos docentes na contemporaneidade: agregar às práticas de ensino e aprendizagem recursos disponíveis em TDIC (p. 430).

Diante da cultura digital e o acesso à informação, o papel do professor se questionado, mas que segundo os autores, o professor não perde o seu papel central, mas são acrescidas novas possibilidades na tarefa do ensino e aprendizagem. Cantini *et al*. (2006), na mesma linha de pensamento, diz que as inovações tecnológicas

trazem impactos à vida social, profissional e acadêmica, principalmente na formação dos professores. Na tentativa de compreender melhor a formação tecnológica dos professores, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e duas matrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia de uma instituição superior privada e outra pública no município de Curitiba-PR.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, MATRIZES CURRICULARES E TDICs

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são Leis que organizam e orientam a formação comum, tanto nos períodos iniciais da educação como do ensino superior. Para a formação inicial de professores, temos a Resolução n. 02/2019 do Conselho Nacional de Educação que definiu as DCNs para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). É a partir da referida Lei que se embasa a elaboração dos currículos e conteúdos mínimos para garantir uma formação comum.

O objetivo da DCN é assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica, permitindo que cada instituição monte o seu currículo seguindo os eixos estabelecidos e o número mínimo de horas para cada eixo. No que tange à formação de docentes, as tecnologias são abordadas nas competências gerais. Na competência 5, vemos que as tecnologias de informação devem ser utilizadas como recurso pedagógico e ferramenta de formação:

> “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (MEC, Resolução 02/2019).

As competências são divididas em três dimensões: 1. Do conhecimento profissional; 2. Da prática profissional; 3. Do engajamento profissional. Quanto às tecnologias elas são abordadas somente nas dimensões 2 (2.1.5 e 2.4.5) e 3 (3.2.4 e 3.4.3.).

Quando passamos para a análise da matriz curricular do curso de graduação em Pedagogia de uma instituição privada, vemos que o tema tecnologia é abordado somente em um período de 40 horas. A mesma análise feita na matriz curricular de uma instituição pública vemos a redução para somente 30 horas.

Avançando na legislação, vemos que a Resolução CNE/CP 01/2020 dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) resgata o tema das tecnologias nas competências gerais dos docentes. Compreendendo que as mídias e tecnologias evoluem com rapidez é preciso proporcionar formação continuada para os professores e nesse ponto entra em cena a figura do gestor.

4. TDICs E DESAFIOS AO GESTOR

A aproximação das escolas com as TDICs é um grande desafio que os gestores terão que assumir. Silva e Correa (2014) comentam que as TDICs estão em todas as dimensões da vida e elas acabam provocando novas reflexões a respeito da educação sendo “impossível pensar em desenvolvimento sem tecnologia” (p. 25).

Outros autores, como Silveira e Bazzo (2009), também compartilham da mesma ideia de que não podemos mais pensar em progresso e desenvolvimento sem levarmos em consideração a tecnologia, mas ao mesmo tempo alertam que “é necessário fazermos uma avaliação crítica sobre a tecnologia, sua constituição histórica e sua função social, no sentido de não só compreender o sentido da tecnologia, mas também de repensar e redimensionar o papel da mesma na sociedade” (p. 183).

É importante acrescentar nessa discussão que, no Brasil, ainda há problemas no acesso às tecnologias e rede de internet, e sua utilização como ferramenta pedagógica é também precária.

Silva e Correa (2014) afirmam que “as escolas têm percebido a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade. Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade” (p. 26). Os autores ainda comentam que uma das dificuldades na utilização das TDICs na educação está no fato de que muitos professores não se

permitem o contato com elas, e assim, avaliar suas possibilidades e potencialidades. É neste ponto que o gestor escolar terá como desafio motivar e proporcionar o contato dos professores com as TDCIs e seus possíveis usos no processo de ensino e aprendizagem, através da formação continuada para tentar acompanhar as rápidas transformações que as mesmas ocorrem.

A utilização das TDCIs na educação aparece como ferramentas para tornar a aprendizagem com maior interesse e interatividade, pois permitem o rápido acesso aos conteúdos que tradicionalmente estavam limitados aos livros impressos. As ferramentas de pesquisa podem agilizar a seleção de conteúdos e direcionar para o interesse do aluno e nesse caso, ao papel do professor é adicionado uma nova tarefa, a de motivar e ajudar a estabelecer conexões e desenvolver o pensamento crítico frente as inúmeras possibilidades de acesso.

> Se a educação, antes do surgimento tecnológico, já visava a agregação de valores aos conhecimentos produzidos e divulgados em sala de aula, com as tecnologias ela teria uma contribuição qualitativa que levaria a um crescimento não apenas econômico, no que cerne ao desenvolvimento de um país, mas também ao crescimento participativo e crítico das capacidades humanas (SILVA e CORREA, 2014, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010 trazem um avanço ao prever a utilização das tecnologias como recursos pedagógicos. Essa normatização mexeu com o sistema educacional e impôs ao gestor o desafio de tornar as TDCIs, tanto para eles quanto para os professores, uma ferramenta aliada no processo educacional. Para os alunos, o desafio é tornar as TDCIs como uma ferramenta que pode facilitar e ajudá-los na aprendizagem, principalmente naqueles conteúdos onde há mais dificuldade de compreender e assimilar.

> A evolução tecnológica tende a alterar comportamentos, estabelecer processos comunicativos diversificados provocando uma interação que vai desde o contato entre pessoas diferentes como à relação entre conhecimentos e aprendizagens distintas. A Escola precisa acompanhar essa nova realidade de sociedade repleta de informação e conhecimento (SILVA e CORREA, 2014, p. 31).

Diferentes autores chegam ao consenso de que as TDCIs são ferramentas que podem potencializar e diversificar a atuação do professor e permite ao aluno entrar em contato com diferentes temas, abordagens e opiniões. É diante dessa gama de possibilidades que o papel do professor se torna essencial ao ajudar na construção

crítica do pensamento. Nesse processo, o professor não perde seu papel e nem será substituído, porque ao ajudar a desenvolver competências em relação ao uso das tecnologias capacitará os alunos a se inserirem no mundo digital com criticidade.

Cantini *et al.* (2005) afirma que não se pode mais ignorar a presença e os potenciais usos das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem, mas o papel do professor sempre será essencial e para isso os autores resgatam a ideia de Demo que diz que "parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor" (2005 apud CANTINI *et al*., 2006, p. 879).

Kenski (2008a) defende que a utilização de TDICs não deve ser somente de forma recreativa nas escolas e muito menos utilizadas para perpetuar um sistema de educação tradicional bancário, tendo o professor como único detentor do conhecimento. A autora afirma que é preciso mudar a concepção da educação, sendo esta, um processo de construção colaborativa e que é facilitado pelas tecnologias.

Aproximando as ideias de Kenski (2008a) das realidades das matrizes curriculares dos cursos de graduação em pedagogia, podemos constatar que a autora fomenta a necessidade de uma formação sólida em tecnologia para os professores.

> A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do "suporte" pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008a, p. 106).

Na mesma linha de pensamento, corrobora a ideia de Schuartz e Sarmento (2020) que reconhecem a utilidade das TDICs na aprendizagem influenciando no rendimento escolar, mas que requer do professor o conhecimento do que cada uma delas pode oferecer e como elas podem ser utilizadas. Segundo eles

> Trata-se, portanto, de agregar competências de cunho digital à solidez teórica que os professores carregam consigo, não apenas como mais uma ferramenta de apoio para um debate teórico sobre determinado tema ou a transmissão de um determinado saber, mas também como meio de fortalecer o processo de aprendizagem dos alunos (p. 432).

Os autores defendem, ainda, que o acesso às TDCIs, às redes de internet, e à informação já acontecem fora do ambiente escolar, principalmente através dos dispositivos móveis, sendo desafio para as escolas trazê-las para o contexto escolar. As TICs, no domínio da educação, trouxeram, além do acesso à informação de forma mais dinâmica, a possibilidade de exercer um processo de ensino-aprendizagem mais inovador, moderno, atrativo e atento às demandas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, fica claro que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão presentes na vida cotidiana das pessoas e questionam o modelo de educação que até agora é utilizado. As opiniões sobre a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizado são diversas, mas é fato que há uma realidade que ainda precisa ser mais e melhor explorada, quanto aos limites e, principalmente, às suas potencialidades. Silva e Correa (2014) sintetizam esse pensamento afirmando que “isso mostra que essa relação escola-tecnologia, ainda precisa ser bem interpretada e integrada no ambiente educativo em todos os níveis. Se a escola não estiver preparada para receber tudo isso, vai acabar tendo que competir em vez de agregar.” (p. 31.)

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentarem o uso das tecnologias como objetivo, descrito nas competências esperadas nos egressos dos cursos de pedagogia, vemos que o tema educação e tecnologia não é contemplado de forma satisfatória nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, fato comprovado na análise das matrizes curriculares do curso de graduação em pedagogia de instituições pública e privada da cidade de Curitiba-PR.

Como as TDICs evoluem em alta velocidade, é preciso que, na formação continuada dos professores, esses temas sejam abordados com frequência, apresentando as possibilidades e os limites da utilização das tecnologias. Para o professor, não basta saber quais são as tecnologias e sua utilização, mas também quais são acessíveis e fazem parte da realidade dos alunos, pois se utilizam recursos que são distantes da realidade deles, assim a tecnologia acaba sendo mais um meio de exclusão.

Para que haja uma inclusão digital nas escolas, é preciso que além da capacitação dos professores sejam feitos investimentos em infraestrutura que

permitam que os alunos tenham acesso as tecnologias. Ao professor, cabe desmistificar o uso delas, aproveitando como ferramentas que potencializem e facilitem o acesso às informações e sejam inseridos num contexto de construção de conhecimento colaborativo. Assim, é preciso utilizar as TDICs de forma inteligente, consciente e responsável.

Nesse processo, o papel do professor é remodelado, não sendo mais o detentor do conhecimento, mas o que irá ajudar a entrar em contato com os possíveis conteúdos e opiniões de forma crítica. Saber utilizar as TDICs não deve ser um compromisso somente do professor como ferramenta para tornar as aulas mais atrativas e comprometidas, mas deve ajudar a desenvolver habilidades e competências nos alunos. Desse modo, o uso das TICs nas escolas, principalmente com o advento da internet nesses espaços, contribui para que haja uma expansão do acesso à informação de forma dinâmica, criativa, atualizada, contextualizada e inovadora.

REFERÊNCIAS

CANTINI, M. C. *et al*. O desafio do professor frente às novas tecnologias. *In*: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR**, 6., 2006, Curitiba. *Anais* […]. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 875-883. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008a.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: Interconexões e convergências. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008b
Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.2**, de 20 de dezembro de 2019.https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2 2019.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2020**. Disponível in: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020. pdf?query=Educacao%20Ambiental

RAMOS, Helimara de Lima; OLIVEIRA, Aldenice Lira de. Tecnologias (digitais) da Informação e Comunicacão (TICs E TDICs): Um ar de desafio e esperança no ensino-

aprendizagem**. VII Congresso Nacional de Educação** – CONEDU. Disponível in: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79772

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS,** Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**., Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, 2020. Disponível in*:* https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n3p429

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem** · ano 1, n. 1, Jun. 2014, p. 23-35.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

CURADORIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE

Caroline Carmona Marques Gonçalves[1]

Maria Fernanda Moretti Schneider[2]

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau[3]

RESUMO

As tecnologias educacionais evoluem rapidamente, trazendo contribuições, mas também desafios no campo da educação. Interfaces como as redes sociais digitais possibilitam que uma grande quantidade de informação circule em questão de segundos, exigindo o desenvolvimento da habilidade de seleção dos conteúdos. Este artigo objetiva investigar a relação entre o conceito de curadoria digital e o uso das redes sociais digitais no contexto educacional. Para isso, foi realizado um estudo do tipo estado da arte sobre o conceito de curadoria digital nas bases de dados *Education Resources Information Center* (ERIC) e da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Foram encontrados 43 artigos sobre a temática. Após a exclusão de trabalhos duplicados e o estabelecimento dos critérios de inclusão – mencionar o processo de curadoria nas redes sociais digitais –, restaram 17 para a leitura na íntegra. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do software ATLAS.ti, na qual foram encontradas 14 citações. Após a análise das menções, elas foram correlacionadas as principais características das redes sociais digitais, elencadas por estudiosos na área. Evidenciou-se que o processo de curadoria digital propicia que as redes sociais digitais possam ser utilizadas como um espaço de formação, uma vez que utiliza as potencialidades das redes, como facilidade de acesso e interação, para promover conteúdos qualificados, previamente selecionados, interpretados e organizados.

Palavras-chave: Curadoria Digital. Redes Sociais Digitais. Educação. Desenvolvimento Profissional.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxeram contribuições significativas ao processo educacional. Dentre outras coisas, possibilitaram o acesso à uma vasta quantidade de conteúdos na forma de textos, vídeos e imagens; facilitaram a colaboração por meio de interfaces que propiciam mais interação; e trouxeram maior flexibilidade ao aprendizado, já que possibilitaram o acesso às informações de qualquer hora e em qualquer lugar (GOMEZ, 2004).

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, caroline.carmona@pucpr.edu.br
[2] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, mfmschneider@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Espaços como as redes sociais digitais ganham diariamente novos adeptos e já totalizam mais de 171,5 milhões de usuários no Brasil (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2022). Deixaram de ser exclusivos para o entretenimento e passaram a ser utilizados nas salas de aula, como ambientes informais de aprendizagem

No entanto, o excesso de informação potencializado pelas tecnologias digitais – somado ao crescente fenômeno da desinformação –, alerta para a importância de desenvolver a habilidade de selecionar conteúdos relevantes e de qualidade. O conceito de curadoria, anteriormente associado à seleção de obras de arte, expande para o território digital na organização e produção de conteúdo (BRUNO; MATTOS, 2020).

A curadoria digital surge da necessidade de preservação de repositórios de informação e bibliotecas digitais, e consiste no processo de seleção e gestão da informação a longo prazo, possibilitando a reutilização do material curado. O conceito também vem sendo associado à área educacional, pois auxilia na triagem informativa, favorecendo a produção de conhecimento (CASTILHO, 2015).

Diante disso, o objetivo deste artigo é investigar a relação entre o conceito de curadoria digital e o uso das redes sociais digitais no contexto educacional. Para isso, realizou-se um estudo do tipo estado da arte, que teve como fonte de dados pesquisas nacionais e internacionais sobre curadoria digital.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As redes sociais digitais já se tornaram parte do cotidiano das pessoas. Estima-se que até janeiro de 2022 havia 171,5 milhões de usuários nessas plataformas no Brasil, o equivalente a aproximadamente 79,9% da população. Os dados revelam um aumento de 21 milhões de indivíduos, entre 2021 e 2022, no país (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2022).

Conhecidas pelo alto potencial de entretenimento, as redes sociais digitais passaram a ser utilizadas também no processo educacional. O potencial pedagógico das redes foi evidenciado em diversas pesquisas (BRAGA; MARTINS, 2020; DOGAN; GÜLBAHAR, 2018a; HIGUERAS-RODRÍGUEZ; MEDINA-GARCÍA; PEGALAJAR-PALOMINO, 2020; HRYNKO, 2019; ISBULAN; KIYICI, 2020; PURNAMASARI, 2019; SANTOVEÑA-CASAL; BERNAL-BRAVO, 2019).

Dentre os principais benefícios destas plataformas digitais para a educação, estão: facilidade de acesso, com custos inferiores para a produção e

compartilhamento de conteúdo (BRAGA; MARTINS, 2020); redução de barreiras de espaço e tempo, já que as pessoas podem acessar as redes de onde e quando desejarem; e alta capacidade de armazenamento de conteúdos (KELLY, 2019).

Além disso, aspectos como o desenvolvimento de autonomia e autorregulação; do senso de comunidade (ABDALLAH, 2018); da criação de uma identidade digital (OLIVEIRA; GALLARDO, 2019); a colaboração entre pares; construção de uma inteligência coletiva, por meio dos diferentes saberes; e da alta possibilidade de interação (CARPENTER et al., 2017); fazem das redes um cenário favorável também para o desenvolvimento profissional docente.

No entanto, é preciso ressaltar os desafios que permeiam o uso dessas plataformas, começando pela necessidade de inclusão digital e desenvolvimento de habilidades tecnológicas (GOMEZ, 2010). Além disso, nas redes os usuários são expostos a uma série de informações e precisam saber distinguir e escolher conteúdos educativos de qualidade.

A falta de profundidade nessas plataformas e, muitas vezes, a superficialidade do conteúdo (DOGAN; GÜLBAHAR, 2018b; SANTOVEÑA-CASAL; BERNAL-BRAVO, 2019) – consequência de uma disputa por atenção diante do excesso de informações –, fazem com que seja preciso ir além e desenvolver espaços para a reflexão e aprofundamento do conhecimento.

O conceito de curadoria digital surge como uma alternativa para o excesso de informação e combate à desinformação. Envolve o compartilhamento de informações e está associada à área da educação, pois pode inspirar novas práticas capazes de superar questões ligadas ao consumo e promover o conhecimento sem mercantilização (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014). Também tem por objetivo preservar materiais digitalmente, promovendo seu acesso e a elaboração de novos saberes.

A curadoria digital possui cinco etapas, sendo a re-curadoria (pesquisa); coleta e seleção do conteúdo; interpretação do conteúdo, tanto individual quanto por intermédio do conteúdo; anotações e organização do conteúdo; e o *digital storytelling* (WOLFF; MULHOLLAND, 2013). Nessas fases, o curador estabelece critérios sobre a preservação e reutilização das informações coletadas, organizando-as enquanto realiza julgamentos qualitativos (ANTONIO; MARTIN; STAGG, 2012).

Na área da educação, a curadoria digital viabiliza a circulação de materiais relevantes escolhidos pelo curador, potencializando a integração de conceitos à

prática docente. A realização da curadoria digital também se apresenta como uma possibilidade para o progresso profissional, pois permite o desenvolvimento da autonomia do docente. Ao selecionar os materiais, o professor pode buscar por temas ligados à sua prática, oportunizando a transformação de ideias e o desenvolvimento de novas ações. A curadoria digital proporciona o refinamento das informações e o desenvolvimento de novas competências educacionais (BRUNO; MATTOS, 2020).

3 METODOLOGIA

Para investigar a relação entre o conceito de curadoria digital e o uso das redes sociais digitais no contexto educacional, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte. Estudos como esse possuem caráter bibliográfico e têm por objetivo o mapeamento de assuntos relevantes, indicando temas, subtemas e revelando possíveis lacunas das pesquisas, a fim de referenciar e justificar a lacuna da investigação pretendida (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI, ENS, 2006).

Foram levantados artigos nas bases de dados da *Education Resources Information Center* (ERIC) e da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Como descritores foram utilizados os termos “Curadoria digital” e “*Digital curation*”. Essa primeira etapa resultou na extração de 43 artigos que abordam a temática.

Na sequência, 11 artigos foram excluídos por estarem duplicados. Pesquisas que não tratavam o tema da curadoria digital na educação e que não fossem empíricas também ficaram fora deste estado da arte. Iniciou-se, então, a etapa de seleção e análise do conteúdo com base na leitura flutuante recomendada por Bardin (2010).

Seguindo os critérios acima descritos, os 17 artigos selecionados foram analisados a fim de identificar e categorizar recorrências referentes ao processo de curadoria digital nas redes sociais para fins educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram localizados oito artigos que citaram o processo de curadoria nas redes sociais (Figura 1). Nesses, as interfaces utilizadas foram: *Facebook, Storify* (encerrou suas atividades em 2018), Linkedin, Twitter e *Pinterest*.

Figura 1 – Citações que sinalizam sua utilização na curadoria digital no campo da educação.

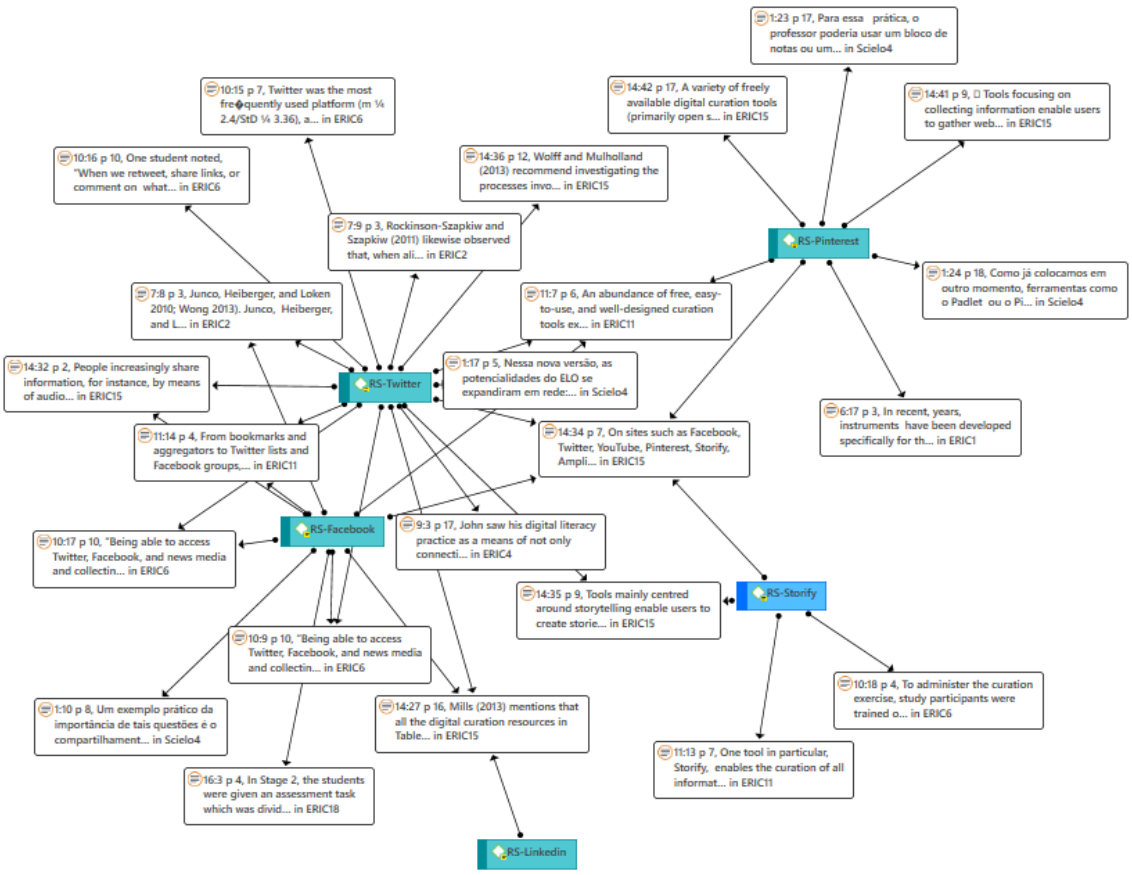

Fonte: as autoras, 2023.

Foram encontradas 13 citações que abordam a curadoria digital nas redes sociais, nas quais foi possível associar o uso às características dessas interfaces que auxiliam no processo educacional (Quadro 1).

Quadro 1 – Citações encontradas nos artigos analisados que relacionam as redes sociais ao processo de curadoria digital.

Características das redes sociais	Artigo e autor	Correlação com a curadoria digital
Facilidade no acesso e alta capacidade de armazenamento de conteúdos	UNGERER, Leona M; *Digital Curation as a Core Competency in Current Lerning and Literacy: A Higher Education Perspective.*	"A variety of **freely available** digital curation tools (primarily open source and web-based) is available on the Internet. Tools such as Pinterest are based on a highly visual approach, while text and images can be **integrated to a larger extent** through tools such as

		Learnist, Pearltrees, Storify, and BagTheWeb, to create a visual magazine style artifact (Flintoff, Mellow & Clark, 2014).
Criação de um senso de comunidade	UNGERER, Leona M; *Digital Curation as a Core Competency in Current Lerning and Literacy: A Higher Education Perspective.*	"The audience for curated content may be only the curator (by not sharing embed codes or hyperlink information, or by setting the privacy controls) or it can be the **curator's network of colleagues, friends, and acquaintances**, if the link is e-mailed, liked, tweeted, or shared on a variety of other social networking sites."
Autonomia e colaboração entre pares	UNGERER, Leona M; *Digital Curation as a Core Competency in Current Lerning and Literacy: A Higher Education Perspective.*	"These tools in general offer **sharing options and the personalization of information**."
Colaboração entre pares	BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. *Princípios de Curadoria de Recursos digitais em inglês como segunda língua no elo nuvem.*	"Nesses espaços, docentes de diferentes regiões socializam materiais de sua própria autoria, **na intenção de que outros professores** – tanto "autores" quanto "não autores" – **também pudessem usufruir dessas produções**"
Interação	BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. *Princípios de Curadoria de Recursos digitais em inglês como segunda língua no elo nuvem.*	"Para essa prática, o professor poderia usar um bloco de notas ou um mural digital para **fazer apontamentos**. Desse modo, talvez o ELO pudesse adicionar um espaço para que o professor possa criar a sua coleção, com anotações pertinentes a cada atividade coletada. Caso contrário, ferramentas como o Padlet ou o Pinterest poderiam ser acopladas à prática de curadoria do professor."
Criação de uma Identidade digital alta capacidade de armazenamento de conteúdos	BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. *Princípios de Curadoria de Recursos digitais em inglês como segunda língua no elo nuvem.*	"Nessa nova versão, as potencialidades do ELO se expandiram em rede: professores de diferentes regiões podiam **criar seu perfil on-line** no sistema, de forma muito semelhante ao que ocorre em sites de redes sociais (como o Twitter) e, então, produzirem atividades digitais para o ensino de línguas, que poderiam ser disponibilizadas em um **grande repositório virtual**."
Alta capacidade de armazenamento de conteúdos	MIHAIDILIS, Paul. *Digital curation and digital literacy: Evaluating the role of curation in developing critical literacies for participation digital culture.*	''Being able to access Twitter, Facebook, and news media and **collecting all of these facts and opinions into one space**,'' one student reflected, ''is a great way to generate a narrative and start to facilitate discussions.''

ISSN: 2176 - 1396

Facilidade de acesso e autonomia	MIHAILIDIS, Paul; COHEN, James *Exploring Curation as a Core Cometency in Digital and Media Literacy Education*.	"An abundance of **free, easy-to-use, and well-designed curation tools** exist on the web today. Facebook, Twitter, YouTube, Prezi, Pinterest, Storiful, Amplify, and Scoop, to name a few, **allow users to control their information behaviors** across all content types and media formats".
Criação de uma inteligência coletiva	MIHAILIDIS, Paul; COHEN, James. *Exploring Curation as a Core Cometency in Digital and Media Literacy Education*.	"Curation offered participants **a new way to ''present** opinions, facts, stories and information from different sources,'' that incorporates ''many aspects of a story'' in real time".
Autonomia	MIHAILIDIS, Paul; COHEN, James *Exploring Curation as a Core Cometency in Digital and Media Literacy Education*.	"From bookmarks and aggregators to Twitter lists and Facebook groups, investigation into all topics involves the **user deciding** what to keep, what to discard, who to trust, what is credible, and why".
Interação e colaboração entre pares	ANTONIO, Amy; TUFFLEY, David. *Fisrt year university student engagement using digital curation and career goal setting.*	"Junco, Heiberger, and Loken 2010; Wong 2013). Junco, Heiberger, and Loken (2010) found that, when used in educationally relevant ways, Facebook and Twitter can facilitate a culture of **engagement between students** who can then **interact** about academic and co-curricular issues".
Colaboração entre pares	ANTONIO, Amy; TUFFLEY, David. *Fisrt year university student engagement using digital curation and career goal setting.*	"Rockinson-Szapkiw and Szapkiw (2011) likewise observed that, when aligned with lesson objectives, Twitter can be successfully used to both provide opportunities for classroom **collaboration** and to create engaging learning experiences."
Autonomia e Autorregulação	WARNER, Julie. *Adolescents' Dialogic Composing Whith Mobile Phones.*	"John saw his digital literacy practice as a means of not only connecting with others but also a means of **dialogue with the self**. He described using a feature on Twitter called **"favoriting"** as a means of curation."

Fonte: as autoras, 2023.

Diante da análise das citações, é possível perceber o processo de curadoria digital nas redes sociais possui aspectos que podem contribuir com a educação

(Figura 2). As características das interfaces mais utilizadas na curadoria digital foram: autonomia e colaboração entre pares. A curadoria digital realizada nas redes sociais possibilita o protagonismo na seleção de informações qualificadas (MIHAILIDIS; COHEN, 2013; UNGERER, 2016; WARNER, 2016). Além disso, por meio da curadoria, esses espaços permitem a colaboração de seus pares para a construção de um repertório de conteúdos (ANTONIO; TUFFLEY, 2015; BEVILÁQUA et al., 2021; UNGERER, 2016).

Seguidas dessas características, aparece a alta capacidade de armazenamento de conteúdos, que justifica a necessidade de curadoria para a seleção de informações qualificadas nessas interfaces. Na sequência, a interação é destacada como uma potencialidade, especialmente quando associada à educação, já que possibilita a criação de novos saberes por meio da troca de experiências (ANTONIO; TUFFLEY, 2015; BEVILÁQUA et al., 2021; MIHAILIDIS, 2015; MIHAILIDIS; COHEN, 2013; UNGERER, 2016).

A facilidade do acesso está na quinta posição e exemplifica uma das principais modificações que as redes sociais trouxeram para a atualidade e o porquê realizar a curadoria nessas interfaces pode alcançar um maior número de pessoas: a gratuidade no acesso à informação, bem como a redução das barreiras temporais e espaciais (UNGERER, 2016).

Por fim, com uma menção cada, encontram-se as características: criação de um senso de comunidade, de uma identidade digital, de uma inteligência coletiva e a autorregulação (BEVILÁQUA et al., 2021; MIHAILIDIS; COHEN, 2013; UNGERER, 2016; WARNER, 2016). A primeira se refere à união dos usuários em torno de objetivos comuns para o compartilhamento de informações. Já a segunda consiste na representação de uma pessoa ou instituição online. A inteligência coletiva, por sua vez, caracteriza a construção conjunta de conhecimento; e a autorregulação está relacionada à estruturação, monitorização e avaliação do próprio aprendizado. Todas as características mencionadas contribuem para o processo educacional.

Figura 2 – Características da curadoria digital nas redes sociais

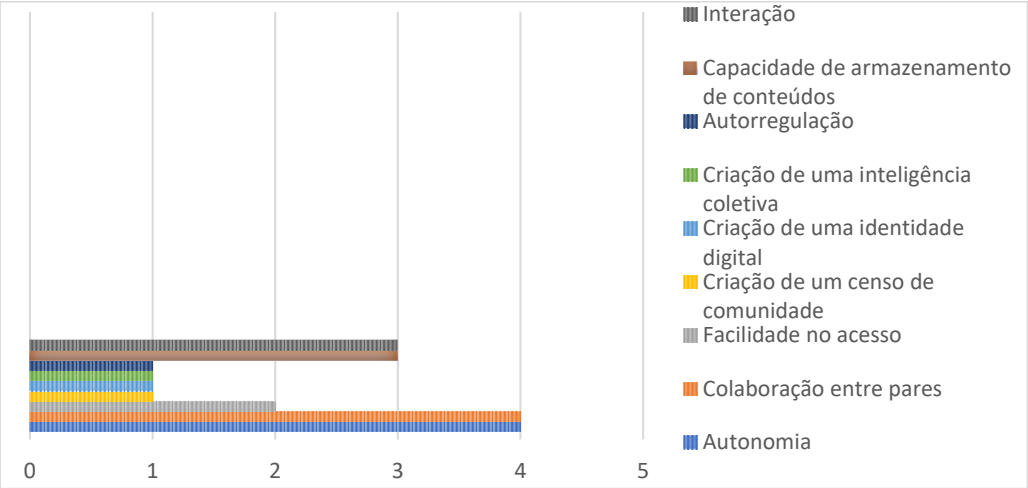

Fonte: as autoras, 2023.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou investigar a relação entre o conceito de curadoria digital e o uso das redes sociais digitais no contexto educacional. A partir da análise de citações de artigos sobre a curadoria digital – encontrados nas bases de dados SciELO e ERIC –, foi possível identificar que muitas características que transformam as redes sociais em um espaço de formação vêm por meio da curadoria de conteúdos.

É preciso aproveitar as potencialidades das redes sociais, a partir da realização de uma curadoria digital dos conteúdos, para promover espaços educacionais, como: facilidade do acesso, alta capacidade de armazenamento de conteúdos, criação de um senso de comunidade, autonomia, colaboração entre pares, interação, criação de uma identidade digital e de uma inteligência coletiva, interação e autorregulação.

Para além das características identificadas, é possível refletir sobre como o processo de curadoria digital pode também contribuir para suprir os desafios enfrentados no uso das redes sociais digitais, como o excesso e a superficialidade das informações.

Por meio da curadoria, é possível selecionar os conteúdos mais relevantes e agrupá-los em um local de fácil acesso para a sua posterior análise e reflexão. Além disso, uma busca em profundidade nas redes pode resolver a questão da

superficialidade, uma vez que vários pequenos conhecimentos, quando juntos, podem representar o aprofundamento de ideias.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH, M. M. S. Microblogging through Twitter for Developing EFL Student Teachers' Critical Reading and Summarization Skills. **Online Submission**, v. 34, n. 4, p. 1–42, 2018.

ANTONIO, A.; MARTIN, N.; STAGG, A. Engaging higher education students via digital curation. **Future challenges, sustainable futures**, p. 55–59, 25 nov. 2012.

ANTONIO, A.; TUFFLEY, D. First year university student engagement using digital curation and career goal setting. **Research in Learning Technology**, v. 23, 2015.

BEVILÁQUA, A. F. et al. PRINCÍPIOS DE CURADORIA DE RECURSOS DIGITAIS EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ELO EM NUVEM. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 247–268, 2021.

BRAGA, J.; MARTINS, A. When Teacher Education Goes Mobile: A Study on Complex Emergence. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, p. 353–381, 2020.

BRUNO, A. R.; MATTOS, A. C. G. DISPOSITIVOS DAS PRÁTICAS DOCENTES NA CULTURA DIGITAL: CURADORIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO ABERTA. **Revista Intersaberes**, v. 15, p. 210–225, 2020.

CARPENTER, J. P. et al. "Why Haven't I Tried Twitter Until Now?": Using Twitter in Teacher Education. **LEARNing Landscapes**, v. 11, n. 1, p. 51–64, 2017.

CASTILHO, C. A. V. DE. **O Papel da Curadoria na Promoção do Fluxo de Notícias em Espaços Informativos Voltados para a Produção de Conhecimento**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 24 fev. 2015.

DOGAN, D.; GÜLBAHAR, Y. Using Facebook as Social Learning Environment. **Informatics in Education**, v. 17, n. 2, p. 207–228, 2018a.

DOGAN, D.; GÜLBAHAR, Y. **Using Facebook as Social Learning Environment**. **Informatics in Education**, 2018b.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMEZ, M. V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**. 1. ed. Brasília: Liberlivro, 2010. v. 1

HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L.; MEDINA-GARCÍA, M.; PEGALAJAR-PALOMINO, M. DEL C. Use of Twitter as an Educational Resource. Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. **Education Sciences**, v. 10, 2020.

HRYNKO, V. Electronic Social Networking Sites as a Universal Tool for Developing Future Teachers' Digital Competence. **Advanced Education**, 2019.

ISBULAN, O.; KIYICI, M. Analysis and Improvement of Prospective Teachers' Educational Facebook Use and Development a Model for Educational Purposes. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 7, n. 2, p. 50–71, 2020.

KELLY, L. Private Writing, Public Selves. **Teacher Education Advancement Network Journal**, v. 11, n. 2, p. 82–89, 2019.

LOPES, D. Q.; SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. Professor-Propositor: A Curadoria como Estratégia para a Docência On-Line. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 54–72, 30 dez. 2014.

MIHAILIDIS, P. Digital curation and digital literacy: Evaluating the role of curation in developing critical literacies for participation in digital culture. **E-Learning and Digital Media**, v. 12, n. 5–6, p. 443–458, 1 set. 2015.

MIHAILIDIS, P.; COHEN, J. N. Exploring Curation as a Core Competency in Digital and Media Literacy Education. **Journal of Interactive Media in Education**, p. 1–19, 2013.

OLIVEIRA, W.; GALLARDO, B. Keep calm e mude o código: um estudo de code switching no Facebook. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 205–227, 2019.

PURNAMASARI, A. Pre-Service EFL Teachers' Perception of Using Facebook Group for Learning. **Journal of English Teaching**, v. 5, n. 2, p. 104–114, 2019.

SANTOVEÑA-CASAL, S.; BERNAL-BRAVO, C. Exploring the Influence of the Teacher: Social Participation on Twitter and Academic Perception. **Comunicar: Media Education Research Journal**, v. 27, n. 58, p. 75–84, 2019.

UNGERER, L. M. Digital Curation as a Core Competency in Current Learning and Literacy: A Higher Education Perspective. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 17, p. 1–27, 2016.

WARNER, J. Adolescents' dialogic composing with mobile phones. **Journal of Literacy Research**, v. 48, n. 2, p. 164–191, 2016.

WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE. **Digital 2022 Brazil** . [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>. Acesso em: 28 maio. 2023.

WOLFF, A.; MULHOLLAND, P. Curation, curation, curation. **Proceedings of the 3rd Narrative and Hypertext Workshop Held at the ACM Conference on Hypertext and Social Media, NHT 2013**, 2013.

WEB RÁDIO ESCOLAR E PODCASTS: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juan Felipe Soares Oliveira[1]

Thayná Nunes[2]

Sylvia Coelho Alves Sineiro[3]

Diana Ciannella Martins de Oliveira[4]

Miriam Struchiner[5]

RESUMO

O uso tecnologias digitais na educação básica se tornou mais presente durante o período de isolamento social, sendo o *podcast* um recurso que contribuiu para ampliar o acesso de alunos com limitações para estudarem de forma online, uma vez que consome menos dados de Internet em relação a vídeos e permite acesso aos conteúdos enquanto realizam outras tarefas. Para além deste potencial, *podcasts* associados a web rádios escolares (WRE) podem representar uma experiência inovadora para os alunos, que têm a oportunidade de se expressar, por meio de narrativas, ao mesmo tempo em que aprendem a organizar ideias, fazer perguntas e trabalhar em grupo. O objetivo da pesquisa foi investigar a percepção de um grupo de alunos do sexto ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, sobre a importância de uma web rádio no cotidiano escolar. O trabalho foi realizado no contexto de uma oficina de *podcasts* em que os participantes (n=19) indicaram até três palavras que representassem suas percepções sobre a importância de uma WRE, totalizando 24 respostas utilizadas para a formação de uma nuvem de palavras. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa a fim de fazê-los refletir sobre sua participação na WRE. Os dados obtidos foram analisados por meio de Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultados, as categorias de respostas mais citadas foram “informação” (n=8), seguida de “conhecimento” (n=3) e “temáticas específicas” (n=3), sendo esta relacionada à visão dos alunos de que a WRE permite um espaço de discussão de temáticas sociais e ambientais, por exemplo. Já na roda de conversa, os alunos enfatizaram que a dinâmica de criação de *podcasts* envolve maior interação, colaboração entre colegas e liberdade de expressão se comparada a outras estratégias de ensino, como cartazes, slides, vídeos etc. Tais resultados vão ao encontro de outros estudos que indicam que projetos de WRE favorecem a autoria, a criatividade e a participação ativa dos estudantes, para além da aquisição e transmissão de conhecimentos.

Palavras-chave: Web Rádio Escolar, Podcasts, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Ensino Fundamental.

[1] Mestrando em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ), felipe.sid98@gmail.com.
[2] Graduanda de Biologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), thaynanunes.ufrj@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ), coelhoalvessineiro@gmail.com.
[4] Doutora em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ), diciannella@gmail.com.
[5] Doutora em Educação, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ), miriamstru@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permeiam o dia a dia de toda a sociedade, sendo particularmente mais evidentes na rotina dos jovens, que fazem uso frequente de dispositivos como celulares, computadores, tablets e outros similares. Em vista disso, diversos autores apontam a importância de articulá-las com o processo de aprendizagem, alinhado ao desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre as TDIC, estimulando a colaboração, criatividade, pesquisa e debate. (VALENTE; ALMEIDA, 2014; BUCKINGHAM, 2020).

No entanto, o uso das TDIC na educação é marcado por um caráter centrado no professor e na transmissão de conteúdo, mesmo com o seu potencial para práticas educativas inovadoras. Esse formato tradicional de aplicação contribui para o desinteresse do estudante, afetando sua aprendizagem (NICOLAU; PESSOA; COSTA, 2018; GALIZIA, et. al., 2022).

Durante a recente pandemia, o uso de tecnologias se tornou mais presente e as escolas tiveram que se adaptar a essa nova realidade, o que provocou grandes desafios para educadores e discentes. No Brasil, esse cenário impactou especialmente a rede pública de ensino, dificultando o acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à vulnerabilidade social e exclusão digital (GALIZIA, et. al., 2022).

Dentre as diversas TDIC disponíveis, o *podcast* se mostrou um recurso complementar ao processo de ensino-aprendizagem devido à sua versatilidade e popularidade no cenário nacional e mundial, que se intensificou durante o período pandêmico (MOREIRA, 2021). O uso do *podcast* na educação contribui para ampliar a inclusão de estudantes com dificuldades no acesso à internet, pois requer um baixo consumo de dados e pode ser acessado por meio de redes móveis, mesmo que com capacidade limitada de dados disponíveis (CÂMARA, 2020).

Podcasts associados à Web Rádio Escolar (WRE) podem representar uma experiência inovadora para os alunos, ao se expressarem por meio de narrativas, aprenderem a organizar ideias, fazer perguntas, desenvolver a oralidade, a criatividade e trabalharem em grupo. A partir da produção de *podcasts*, pode-se estimular a articulação de temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes com a aprendizagem dos conteúdos escolares, demonstrando a relevância dos mesmos e sua interdisciplinaridade (FERREIRA JÚNIOR et. al., 2023).

Portanto, este trabalho tem como objetivo investigar a percepção de um grupo de alunos do 6º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do Rio de Janeiro, sobre a importância de uma web rádio no cotidiano escolar, a fim de compreender como os alunos entendem o papel da WRE antes e depois de vivenciarem a autoria de *podcasts*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro dos espaços educativos, as TDIC têm potencial para serem articuladas de diversas formas, podendo se utilizar daquelas já presentes no cotidiano dos alunos como vídeos, *podcasts*, redes sociais, dentre outras (BACICH, MORAN, 2018). Entretanto, no período pandêmico, percebeu-se um aumento no consumo e na produção de *podcasts* principalmente no Brasil, o que pode estar relacionado ao seu menor consumo de dados e por permitir o acesso ao seu conteúdo de forma assíncrona enquanto realiza outras atividades, como exercícios físicos e tarefas domésticas (CÂMARA; 2020; AMORIM; ARAUJO, 2021).

Mesmo com esse aumento repentino, os *podcasts* já são utilizados desde 2004, sendo, por definição, um sistema de produção e transmissão de conteúdos sonoros (REZENDE, 2007). Para produzi-los são necessários dispositivos simples como aparelhos móveis com aplicativos que permitam a gravação de áudio e *softwares* gratuitos para edição e compartilhamento do material.

A linguagem oral utilizada nos *podcasts* teve como base o modelo de comunicação via rádio o qual, mesmo com o crescimento de outras ferramentas midiáticas como a televisão e a internet, ainda se faz presente no cotidiano da população. Ele se torna um recurso acessível ao alcançar aqueles que não possuem acesso à cultura escrita, possibilitando, assim, a distribuição da informação de forma plural e multifocal (CHAGAS; SANTOS, 2010; BÉVORT; BELLONI, 2009).

A partir do avanço da Internet, surgem as web rádios em uma perspectiva transmídia. Esse modelo mantém o uso de áudio das rádios, mas integra conteúdos como vídeos, links, textos e imagens. Podem ser acessadas de diversos dispositivos com transmissões síncronas ou assíncronas, transformando seu modo de interação com o público (TEIXEIRA; SILVA, 2010).

O potencial pedagógico desta linguagem e a articulação entre rádio e educação já são observados desde o começo da radiotransmissão no Brasil (ANDRELO, 2012).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), menciona competências ligadas ao uso de diferentes linguagens, como a oral e a digital, além de reconhecer rádios e *podcasts* como práticas que permitem o desenvolvimento do estudante em sua oralidade, leitura e produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, encontra-se, em maior parte, o uso dessa linguagem como uma estratégia de revisão e transmissão de conteúdos, em oposição à autoria dos estudantes como produtores de *podcasts* (PEREIRA; NETO, 2020). Autores como Rehfeldt e Silva (2019) apontam que a participação dos alunos como autores enriquece o processo de aprendizagem, a partir do momento em que eles se empenham em produzir um material de qualidade e pesquisam sobre conteúdos de seu interesse para dividir com outros discentes.

A produção de *podcasts* também pode promover o desenvolvimento da autoria digital, definida por Slodkowski (2019) como um conjunto de competências que possibilitam a utilização autônoma e crítica das TDIC para a elaboração de materiais digitais.

Além disso, integrar a WRE ao uso de *podcasts* permite o envolvimento não só da comunidade escolar ao participar ativamente da produção e compartilhamento de conteúdo, mas também dos familiares dos estudantes ao discutirem sobre os temas abordados em casa. Portanto, identifica-se o potencial para o ensino e aprendizagem por meio de *podcast* por ser um recurso que contribui para a expressão de experiências e de conhecimentos construídos no cotidiano dos alunos (QUEIRÓZ; SOARES, 2017; SILVA; BODART, 2015).

3 MÉTODO

.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo realizada em uma instituição de Ensino Fundamental municipal do Rio de Janeiro que, em parceria com uma universidade federal, desde 2020, desenvolve uma WRE com a participação voluntária de alunos e professores para a criação de *podcasts* sobre temáticas de seu interesse. O presente projeto aborda a perspectiva da Escolarização Aberta articulando escola e comunidade envolvendo diferentes profissionais e familiares nos diálogos levantados pela web rádio (OKADA; ROSA; SOUZA, 2020).

A coleta de dados foi realizada durante uma oficina de *podcasts* com alunos do

6º ano no decorrer de oito encontros presenciais (Quadro 1), que aconteceram entre os meses de junho e outubro de 2022. Com o auxílio de monitores, cada aluno acessou um link no aplicativo *Mentimeter*[6] para indicar até três palavras que expressassem a importância de uma web rádio na escola. As respostas formaram uma nuvem de palavras onde as mais frequentes se destacaram no centro.

Quadro 1 – Encontros com os estudantes da escola

nº do encontro	Atividades realizadas
01	- Enquete sobre a importância da WRE; - Formação da nuvem de palavras pelo *Mentimeter;*
02, 03	- Elaboração dos roteiros de podcasts;
04, 05	- Gravação dos *podcasts*.
06, 07, 08	- Roda de conversa com os participantes.

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Ao final da dinâmica e após a produção de *podcasts* em grupos, os alunos participaram de uma roda de conversa com base em um roteiro pré-estabelecido em que puderam refletir sobre sua atuação na WRE. Os dados obtidos foram analisados por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética por meio do parecer nº 5.022.853 e conta com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 19 estudantes do 6º ano entre 11 e 12 anos de idade. Ao todo foram 24 respostas, organizadas na nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras formada pelos alunos

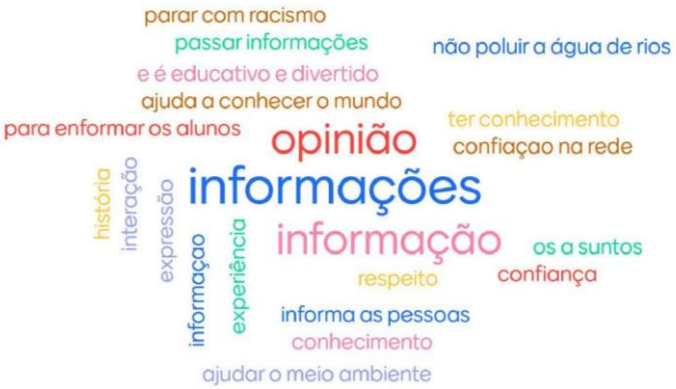

[6] https://www.mentimeter.com/

Fonte: Elaborada através do site *Mentimeter*

A partir da nuvem de palavras, as respostas obtidas foram categorizadas conforme seus significados (Tabela 1). A categoria de informação reuniu oito variações de respostas, tais como “informação”, “informações” e “passar informações”. A categoria conhecimento reuniu três variações de respostas, como “conhecimento”, “ter conhecimento” e “ajuda a conhecer o mundo”. E temáticas específicas, também contou com três variações de respostas: “não poluir a água dos rios”, “ajudar o meio ambiente” e “parar com racismo”.

Tabela 1 – Categorização das respostas da nuvem de palavras

Categoria	Frequência
Informação	8
Conhecimento	3
Temas específicas	3
Opinião	2
Confiança	2
História	1
Interação	1
Respeito	1
Expressão	1
Experiência	1
Diversão	1
Total	**24**

Fonte: elaborada pelos autores (2023)

Identifica-se a predominância da valorização do caráter informativo da WRE, enquanto as demais categorias tiveram frequência de uma ou duas respostas, tais como “confiança" e “confiança na rede” na categoria de confiança e “é educativo e divertido” na categoria de diversão.

Nota-se que antes de vivenciarem a etapa de produção de *podcast*, a percepção sobre a WRE não contempla a possibilidade de autoria. Contudo, na roda de conversa, ao final da oficina, enfatizaram a liberdade de expressão e o trabalho em equipe.

Quando perguntados se gostaram de trabalhar com podcasts, os alunos ressaltaram a diferença desse recurso comparado a outros, como cartazes, vídeos, slides etc. O aluno A1 relata preferir cartazes, pois: “[...] o cartaz é a pessoa que vai ler e o *podcast* são as pessoas que tão falando pra pessoa”. No entanto, os demais participantes discordaram, preferindo o *podcast* como na fala de A2 ”É, porque tem interação [...] eu aposto que se fosse um texto ou um cartaz, uma boa parte desses grupos ia pegar, assim, a pessoa que tem a melhor nota do grupo, botar ela pra fazer

tudo sozinha", ressaltando o valor interativo e colaborativo da produção de *podcasts*.

Os participantes relataram preferir o *podcast* em relação aos demais tipos de produção citadas, pois conseguem se expressar melhor, como visto no diálogo:

> A3: Porque [no podcast] a gente tá conversando sobre a violência, então, em vez de conversar sobre a violência a gente vai escrever a violência.
> A4: Ou desenhar né.
> A5: Então a gente não consegue se expressar.
> A6: Se expressar, falar com o público.

Ao serem perguntados sobre se sentirem como autores do *podcast*, A7 disse: "eu senti metade com vergonha, metade felicidade, porque quando eu cheguei em casa e mostrei pra minha mãe, minha mãe saiu espalhando pra todo mundo", enquanto outros destacaram terem se sentido como artistas profissionais, famosos e verdadeiros apresentadores de *podcasts*.

Pode-se observar que, durante a oficina, os estudantes trabalharam de forma interativa e colaborativa. Com isso, junto às vivências desses alunos e à percepção de que os *podcasts* possibilitam que eles se expressem, a oficina pode ter ajudado para que os participantes se identificassem como autores.

Os resultados encontrados estão alinhados com publicações tais como a de Rehfeldet e Silva (2019) que relaciona a autoria dos discentes na criação de *podcasts* a uma prática educativa mais autônoma e significativa. Já Freire (2013) reitera a importância dos estudantes participarem do processo educativo, sendo o *podcast* escolar uma oportunidade de superar o ensino tradicional, priorizar atividades dialógicas e possibilitar a posição ativa do aluno.

Portanto, esse recurso associado à WRE se configura um meio em potencial para a construção do conhecimento ao promover a reflexão do estudante sobre suas experiências e permitir que se expresse (QUEIRÓZ; SOARES, 2017; SILVA; BODART, 2015). Além disso, o compartilhamento de *podcasts* via internet contribui para a valorização da voz do aluno não só dentro da escola, mas também fora dela o que favorece sua criatividade e seu próprio reconhecimento como autor (OSS-EMER, 2022).

Durante a roda de conversa, os participantes informaram que a oficina foi sua primeira experiência como autores de *podcasts* como destacado na fala de A2 "Eu nem sonhava em fazer isso". A3 complementou ao relatar que já havia brincado de

ISSN: 2176 - 1396

ser *podcaster*: “eu fiz sozinho [...] só que eu não postei no *YouTube*, não (...) nada, só fiz o vídeo, depois apaguei”.

Ao final, os estudantes enfatizaram sua satisfação com a oficina e de trabalhar com *podcast*s, como encontrado na fala de A4: “[...] achei legal fazer um *podcast* [...] É diferente, é engraçado”. No entanto, um participante informou não ter gostado da experiência e preferiu não expor sua justificativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, notou-se que, inicialmente, os estudantes apresentavam uma visão tradicional da WRE, valorizando-a apenas como um meio para se obter informações, no entanto, durante a roda de conversa foi possível perceber que suas percepções foram ampliadas. Os participantes enfatizaram as experiências inéditas como autores, identificando sua participação como consumidores e produtores, desenvolvendo habilidades de pesquisa, planejamento, oralidade, escrita, autoria e trabalho em equipe e gerando satisfação ao verem suas produções apreciadas e compartilhadas com o público.

Entretanto, apesar do desenvolvimento de sua autonomia enquanto produtores, observamos dificuldades dos alunos no uso das TDIC, sendo necessário por muitas vezes o auxílio dos monitores. Portanto percebe-se a necessidade de mais pesquisas que investiguem o potencial educativo dos *podcasts* e que explorem a utilização de tecnologias digitais no ensino básico.

REFERÊNCIAS

ANDRELO, R. O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. **Revista HISTEDBR-Online**, n. 47, p.139–153, 2012.

AMORIM, A. L. T.; ARAUJO, M. J. C. G. Como o isolamento social causado pela pandemia de Covid19 impactou o consumo de podcasts no Brasil: uma análise de matérias jornalísticas nacionais. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.3, p. 25802-25815, 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 238p. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 225p. 1977.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Midia-educação:conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUCKINGHAM, D. **David Buckingham:** a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. [Entrevista concedida a] CALIXTO, D.; LUZCARVALHO, T.; CITELLI, A. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127– 137, 2020.

CÂMARA, R. A. Uso de podcast como ferramenta pedagógica para aulas remotas durante o período de pandemia do Covid-19. Os Desafios de Formar Hoje o Engenheiro do Amanhã. **XLVIII Congresso Brasileiro e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge**, Ceará, 01 a 03 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60531> Acesso em: jul/2023.

CHAGAS, A. B.; SANTOS, L. M. A. **O rádio na escola**: desenvolvendo habilidades de comunicação. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010

DIONOR, G. A.; CONRADO, D. M.; MARTINS, L.; NUNES-NETO, N. F. Avaliando propostas de ensino baseadas em questões sociocientíficas: reflexões e perspectivas para ciências no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 20, p. 429-464, jan./dez. 2020.

FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Contextualização curricular: subsídios para novas significações. **Revista Interacções**, n. 22, p. 163-177, 2012.

MARTÍNEZ-PÉREZ, L. F. **Questões sociocientíficas na prática docente:** ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Unesp, 2012, 360 p.

FERREIRA JÚNIOR, A. A., et. al. Podcast como ferramenta educacional na pandemia de COVID-19. **Peer Review**, v. 5 n. 8, p. 291-293, 2023.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira:** natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GALIZIA, F. S; et. al. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia. **Rev. Actualidades Investigativas en Educación** [online], v. 22, n. 2, 2022. p. 1-30. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/447/44770546002/html/> Acessado em: jul/2023.

MOREIRA, J. L. D. S. **Comparando predição de popularidade de Podcast a partir de metadados, conteúdo e características de áudio.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NICOLAU, R. M.; PESSOA, G. P.; COSTA, F. J. Que professor teremos na

educação brasileira**:** nativo, imigrante ou e-migrante digital? **Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola** (WIE), Fortaleza, 29 de outubro a 01 de novembro de 2018.

OKADA, A.; ROSA, L. Q.; SOUZA, M. V. Escolarização aberta com mapas de investigação na educação em rede: apoiando a pesquisa e inovação responsáveis (RRI) e a diversão na aprendizagem. **Revista Exitus**, v. 10, p. 01-36, e020054, 2020.

OSS-EMER, M. M. **O podcast em sala de aula:** oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PEREIRA, A. R.; NETO, F. A. S. Podcast como Estratégia de Aprendizagem no Ensino Superior. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n.4, p. 769-782, agosto, número especial, 2020.

QUEIRÓZ, V. D. S.; SOARES, B. H. B. A dinâmica da web-rádio no processo de ensino e aprendizagem escolar. **Iniciação & Formação Docente,** v. 4, ed. 1, p. 206-221, 2017.

REHFELDT, M. J. H.; SILVA, M .S. Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. especial, p.1171-1194, dez./2019.

REZENDE, D. D. Podcast: reinvenção da comunicação sonora. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Santos: Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2007. Disponível em: <http://www.adtevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0708-1.pdf> Acesso em: jul/2023

SILVA, R. S.; BODART, C. das N. O uso do Podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**, Canoas, v. 20, n, 1, jan./jul. 2015.

SLODKOWSKI, B. K. **Competências digitais:** um olhar sobre a construção de materiais digitais por idosos. Monografia (Licenciatura em Pedaqogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019.

TEIXEIRA, M. M.; SILVA, B. D. Rádio Web & Podcast: conceitos e aplicações no ciberespaço educativo. **Actas Icono 14 - Revista de Comunicación, Educación y TIC,** n. 4, p. 253–261, 2010.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. Em Rede, **Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014.

DO RED AO REA: MUDANÇA CONCEITUAL E TRANSFORMAÇÃO NO LICENCIAMENTO DE MATERIAIS INSTRUCIONAIS A PARTIR DE PROJETOS DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA ÉTICO-CRÍTICA (PROSA/CNPq/UFSC)

Lara Souza Benedet[1]

Rodrigo Antonio de Mattos Toso[2]

Felipe Ramos Lima[3]

Marcelo Gules Borges[4]

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa o processo de licenciamento de materiais instrucionais produzidos em dois projetos do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia Ético-Crítica (Prosa/CNPq/UFSC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o intuito de explicitar como ocorreu a mudança conceitual de recursos educacionais digitais (REDs) para recursos educacionais abertos (REAs). A necessidade dessa mudança foi incitada pela promulgação da Portaria MEC 451/2018, que estabelece que os recursos educacionais voltados para a educação básica e produzidos com recursos financeiros do MEC devem ser abertos. Após uma breve revisão de literatura sobre Educação Aberta, Objetos de Aprendizagem, REDs e REAs, é realizada a descrição e análise das duas experiências projetuais, PLAF e EPTrilhas, com base no método de auto-observação. Ao final, discorre-se sobre como as práticas de licenciamento apresentadas possibilitaram além da mudança conceitual, também uma maior sustentabilidade dos recursos produzidos, que se dá principalmente por dois fatores. O primeiro diz respeito a preocupação com o licenciamento tanto do recurso como um todo, quanto das mídias que o compõem, dessa forma garantindo uma maior flexibilidade e adaptabilidade a diferentes contextos de aprendizagem. O segundo se refere ao direcionamento dos (re)usos futuros por meio da propriedade SA (Compartilha-igual) presente na licença do recurso final, que por meio de sua propriedade simétrica de licenciamento, garante a expansão da ecologia dos materiais derivados.

Palavras-chave: Recursos educacionais abertos. Recursos educacionais digitais. Creative Commons. Educação aberta. Objetos de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho descrevemos e refletimos sobre a mudança conceitual e o tipo de licenciamento de materiais (auto)instrucionais digitais realizado no âmbito de dois projetos de extensão coordenados pelo Grupo de Pesquisa em Educação e

[1] Mestranda em Design, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), larasbenedet@gmail.com
[2] Graduando em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), rodrigoatoso@gmail.com
[3] Doutorando em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lima.felipe.r@gmail.com
[4] Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), marcelo.borges@ufsc.br

Tecnologia Ético-Crítica (Prosa/CNPq) no Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os projetos apresentados foram viabilizados pela parceria entre a UFSC, o Prosa, o Lantec e as Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação do Brasil (MEC) ao longo dos últimos seis anos.

O projeto Plataforma de Formação Continuada do MEC (PLAF)[5], desenvolvido em parceria com a SEB e vigente entre 2017 e 2021, teve como principal objetivo constituir um ambiente de formação continuada para profissionais da educação composto por um repositório aberto de materiais pedagógicos digitais em diferentes linguagens, que possibilitasse a busca de conteúdos e a gestão da autoaprendizagem dos usuários. Destaca-se que, além do desenvolvimento da plataforma, também foi uma atividade do projeto a produção dos próprios recursos educacionais digitais (REDs) disponibilizados nela. Por sua vez, o projeto REDs para Formação Profissional e Tecnológica na Contemporaneidade (EPTrilhas), iniciado em 2021 e ainda em andamento, é desenvolvido em parceria com a SETEC e tem como objetivo a produção de REDs para a formação profissional e tecnológica a partir de currículos de referência de cursos técnicos de nível médio disponibilizados pelo MEC.

Ao analisarmos as mudanças conceituais na produção dos recursos educacionais antes e após a promulgação da Portaria nº 451 do MEC (2018), que institui que os recursos educacionais voltados para educação básica e produzidos com recursos financeiros do MEC devam ser abertos, buscamos aprofundar as discussões sobre as categorias conceituais e as práticas de licenciamento nas ações do Prosa. Nesse contexto, partindo de uma perspectiva descritiva e analítica orientada pela auto-observação (RODRIGUEZ; RYAVE, 2001; DELGADO; GUTIÉRREZ, 2007) realizada pelos autores, pontualmente apresentamos neste trabalho as noções de educação aberta, objetos de aprendizagem, REDs e recursos educacionais abertos (REAs). Do mesmo modo, analisamos o licenciamento utilizado em ambos projetos de extensão que justificam sua natureza aberta e que embasam conceitualmente as ações do grupo.

[5] Mais informações sobre os projetos podem ser acessadas no site do Prosa: https://prosa.ufsc.br/. Acesso em 27 de jul. de 2023.

2 REVISÃO CONCEITUAL

2.1 Educação aberta

Desde a década de 1970 a expressão “educação aberta” tem sido empregada para descrever um conjunto de práticas educativas diversas que objetivam o livre acesso a oportunidades de aprendizagem. Em geral, a expressão caracteriza práticas de ensino-aprendizagem gratuitas, modularizadas (com acúmulo de créditos ou certificações), que comportam ritmos de aprendizagem flexíveis. A educação aberta pode atender todas as idades (educação infantil e de adultos), combinando aprendizagem formal e informal nos diferentes locais e cenários de aprendizagem: instituição de ensino, casa, trabalho e onde mais o/a estudante quiser e/ou puder estudar (SANTOS, 2012).

Mais recentemente, com novos desenvolvimentos em tecnologias educacionais, o mesmo conceito tem sido vinculado à utilização de recursos educacionais disponibilizados em repositórios de conteúdo digital. Nesse âmbito, pesquisadores passaram a se referir aos materiais (auto)instrucionais disponibilizados na web a partir de conceitos distintos. Embora cada nomenclatura implique em especificidades, pode-se reconhecer a transformação gradual nas formas mais usuais de se referir a tais recursos e a consolidação de certa hegemonia no modo de nomeá-los.

A partir da progressiva adesão às orientações de organismos internacionais (UNESCO, 2012) e nacionais (BRASIL, 2018) acerca do desenvolvimento e da disponibilização desses materiais sob licença aberta, as referências aos “Objetos de Aprendizagem” e aos “Recursos Educacionais Digitais” vêm sendo gradualmente substituídas por menções aos chamados “Recursos Educacionais Abertos”. Esse é o caso, por exemplo, dos projetos desenvolvidos no âmbito do Prosa/Lantec (CNPq/UFSC), em que a produção de materiais (auto)instrucionais tem sido transformada por meio da incorporação de práticas de licenciamento aberto.

Cabe ressaltar que o surgimento da expressão educação aberta está diretamente relacionado aos conceitos de ciência aberta e conteúdo aberto. A ideia de “abertura” em diferentes contextos, embora não seja novidade da era digital, foi fortemente popularizada com a emergência do Movimento de Software Livre no final do século XX (OKADA; RODRIGUES, 2018).

2.2 Objetos de Aprendizagem (OA)

Um objeto de aprendizagem (OA) pode ser definido como qualquer entidade, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia. Baseados no paradigma da programação orientada a objetos oriunda da Ciência da Computação, os objetos de aprendizagem são considerados componentes ou unidades catalogados e disponibilizados em repositórios digitais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022 (no prelo)). Por sua vez, a noção de objeto de aprendizagem digital (OAD), expressão utilizada por Wiley (2002), se refere a qualquer recurso digital que dê apoio aos processos de ensino e aprendizagem e que permitam o seu reuso, de acordo com as necessidades e características do aprendiz (DUTRA; TAROUCO, 2007; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022 (no prelo)).

A posterior emergência do termo recursos educacionais abertos (REA) – em inglês, *open educational resources (OER*) – remete aos primeiros esforços de padronização e de conceituação dos objetos de aprendizagem. Com efeito, o conceito de OA é indissociável dos conceitos de RED e de REA, uma vez que o primeiro, isoladamente ou em conjunto, pode integrar os últimos.

2.3 Recursos Educacionais Digitais (REDs)

Concebidos com propósitos instrucionais, os REDs são mídias digitais, tais como áudios, vídeos, animações e multimídias que facilitam ou promovem processos de aprendizagem (MORAES, 2020). A ideia de recurso digital é herdada da web, no qual cada item disponível na rede é chamado de "recurso" (VEIGA, 2019). Do ponto de vista da informática, os recursos são arquivos digitais compostos por conjuntos de dados binários com estrutura definida e processada por um aplicativo ou sistema operacional. Imagens, áudios, textos e aplicativos são exemplos de recursos digitais que podem ser usados em contextos educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022 (no prelo)).

No que se refere à legislação brasileira, cabe mencionar a Portaria MEC nº 451, de 16 de maio de 2018 que estabelece os “critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação”. De acordo com esse documento, REDs são os materiais de ensino, aprendizagem, investigação, gestão pedagógica e escolar em suporte digital, inclusive

e-books, apostilas, guias, aplicativos, softwares, plataformas, jogos eletrônicos e conteúdos digitais (BRASIL, 2018).

Em relação aos projetos de extensão aqui analisados (PLAF e EPTrilhas), cabe destacar que RED foi o termo oficialmente adotado nas suas respectivas documentações técnicas[6]. A expressão REA, contudo, vem sendo gradativamente utilizada pela equipe à medida que as práticas de licenciamento aberto têm evoluído nas práticas do Prosa/Lantec (CNPq/UFSC).

2.4 Recursos Educacionais Abertos (REAs)

A evolução da utilização dos OA na composição de REDs culminou na ideia de conteúdo aberto (*open content*) a partir de 1998. Com a sua disseminação em outros contextos, além do educacional, membros da escola de direito de Harvard fundaram a Creative Commons em 2001 e, com ela, um conjunto flexível de licenças (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2022 (no prelo)). Nesse mesmo período, o Massachussets Institute of Technology (MIT) resolveu disponibilizar parte de seus cursos para livre acesso ao público.

Finalmente, no ano de 2002, a UNESCO patrocinou um evento cujo principal objetivo foi a discussão da disponibilização de recursos educacionais de forma universal, cunhando o termo recursos educacionais abertos (REAs) (DUTRA; TAROUCO, 2007). A expressão foi posteriormente consolidada pela Declaração REA de Paris em 2012, onde os REAs são designados como

> materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições (UNESCO, 2012, p. 1).

No Brasil, o Ministério da Educação os definiu como aqueles REDs que se situam no domínio público ou que tenham sido registrados sob licença aberta, que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros (BRASIL, 2018). Enfatiza-se a expressa recomendação do MEC para que, sempre que tecnicamente viável, os recursos educacionais sejam desenvolvidos em formatos baseados em

[6] O projeto Plataforma de Formação Continuada do MEC adaptou a expressão, acrescentando a ela o complemento “Autoformativo” (Recurso Educacional Digital Autoformativo – REDA), posteriormente abandonado por ser considerado redundante.

padrões abertos e, sempre que digitais, disponibilizados em sites públicos (BRASIL, 2018).

É importante evidenciar a diferença fundamental entre o conceito de REA e as demais expressões empregadas para se referir aos recursos educacionais: aludir diretamente a determinada prática de licenciamento. De fato, um REA consiste em um recurso educacional acompanhado de uma licença que facilita a sua reutilização, e possivelmente adaptação, sem a necessidade de pedir permissão ao detentor dos direitos autorais, por já ter sido concedida pela licença utilizada.

Cabe relacionar, então, o conceito de REA com dois princípios fundamentais: (1) As licenças de uso que permitem maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos; (2) A abertura técnica, no sentido de utilizar formatos de recursos que sejam passíveis de modificação em uma gama diversa de softwares. Assim, entende-se que os REAs devam primar pela “interoperabilidade” técnica e legal para facilitar o seu uso e reuso.

3 AS PRÁTICAS ABERTAS DOS PROJETOS PLAF E EPTRILHAS

Os projetos PLAF e EPTrilhas são ambos compostos por equipes multidisciplinares, que contam com pesquisadores, designers educacionais, designers gráficos, ilustradores, revisores textuais, redatores e consultores de conteúdo. Portanto, entende-se que os recursos educacionais são concebidos de forma multideterminada, materializando o diálogo de múltiplas vozes a partir de um um trabalho coletivo.

Após a promulgação da Portaria nº 451 em 2018, percebeu-se a necessidade de incorporar uma nova figura à equipe: a pessoa editora wikimedista. As suas principais funções giram em torno da realização do cadastro das mídias em repositórios que disponibilizam formas diversas de licenciamento, tal como a plataforma Wikimedia Commons, e do suporte ao restante da equipe em questões relacionadas a direitos autorais e licenciamento de conteúdo. Considerou-se fundamental a existência de uma pessoa dedicada apenas a esses procedimentos, pois compreender todas as nuances técnicas e políticas que os envolvem é algo complexo, que exige tempo e *expertise*.

Em conjunto com esse profissional, foi possível planejar e viabilizar três práticas a fim de tornar os recursos abertos: (1) o licenciamento do recurso educacional como um todo; (2) o licenciamento das mídias que o compõem; (3) o

reuso e remix adequado de mídias já existentes. A seguir, elas são apresentadas com mais detalhes.

3.1 Licenciamento do recurso educacional como um todo

Para a disponibilização do recurso educacional como um todo foi escolhida uma licença de conteúdo do tipo CC-BY-NC-SA, a qual permite que outras pessoas o usem, remixem e adaptem para fins não comerciais, desde que os créditos devidos sejam atribuídos e que as novas criações sejam licenciadas sob termos idênticos (CREATIVE COMMONS, 2023). Em relação a Portaria nº 451, essa é uma licença considerada adequada pois permite o "acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros" (BRASIL, 2018).

A sigla NC (Não-Comercial) da licença garante que os recursos e suas derivações não possam ser comercializadas. Embora haja na Portaria nº 451 algumas recorrências do termo “gratuito(a)”, não há menção explícita sobre como lidar com a possibilidade do uso comercial. No entanto, tendo em vista a garantia do direito à educação, amplamente citada na Constituição, assim como o acesso e o uso gratuitos, mesmo em plataformas não oficiais do MEC, concluiu-se como mais apropriado não permitir o uso dos recursos para fins comerciais.

Já a sigla SA (Compartilha-igual), garante que os materiais adaptados e derivados a partir do recurso sejam disponibilizados sempre com a mesma licença, neste caso, a CC-BY-NC-SA. Desse modo, cria-se um circuito de expansão contínua, no qual todo o material derivado de um produto licenciado em SA expande a ecologia de materiais dada essa propriedade simétrica do licenciamento. A forma utilizada para licenciar os REAs foi por meio de um selo disponibilizado pelo Creative Commons em conjunto com o seguinte link que direciona para as especificações da licença: CC-BY-NC-SA.

3.2 Licenciamento das mídias que o compõem

Além do licenciamento do recurso como um todo, considerou-se importante também licenciar as mídias produzidas pela equipe dos projetos (infográficos, ilustrações, vídeos etc. que compõem os REAs). Para elas, foi adotada uma licença CC-BY-4.0, que permite o uso, distribuição e remix para qualquer propósito, inclusive comercial, desde que os créditos devidos sejam atribuídos (CREATIVE COMMONS, 2023). A forma pela qual as mídias foram licenciadas foi por meio do cadastro na

plataforma Wikimedia Commons, um repositório de mídias (imagens, áudios e vídeos) em domínio público, licenciadas em Creative Commons ou outra licença livre compatível, mantido pela Fundação Wikimedia. Na Figura 1, é observada a organização das mídias produzidas dentro de uma categoria específica, que pode ser acessada em Category:PROSA-UFSC.

Figura 1 – Visão geral dos recursos na Wikimedia Commons

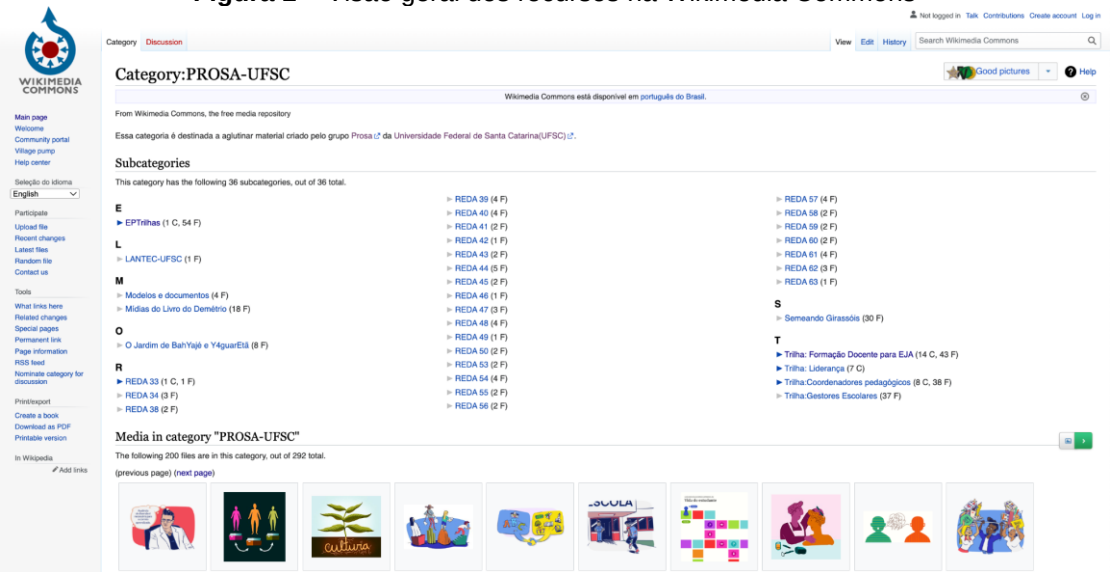

Fonte: Wikimedia Commons (2023)

3.3 Reuso e remix adequado

Para além da disponibilização aberta dos REAs produzidos, também houve a preocupação quanto aos recursos de terceiros que foram reutilizados ou remixados para compô-los, como fotografias e vídeos. Como todo conteúdo é englobado pela licença final do REA (CC-BY-NC-SA), o reuso e remix de outros recursos limitou-se a três modalidades: (1) mídias em domínio público; (2) mídias registradas sob licenças Creative Commons compatíveis com a licença CC-BY-NC-SA; (3) mídias de autoria própria, produzidas durante e para os projetos, que já foram cadastradas no Wikimedia Commons. Dessa forma, evitou-se que fossem infringidas questões relativas aos direitos autorais e à incompatibilidade de licenças, garantindo a abertura necessária aos recursos.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das práticas de produção dos recursos digitais e de licenciamento apresentadas, construiu-se a mudança conceitual dos recursos produzidos no âmbito do Prosa/Lantec (CNPq/UFSC) para REAs, e portanto, a adequação ao que institui a Portaria nº 451 (BRASIL, 2018). É importante destacar que o processo de licenciamento apresentado não é o único caminho para garantir a abertura dos materiais instrucionais, ou seja, outras práticas podem ser adotadas para torná-lo mais aberto, como o uso de softwares livres e a elaboração de guias para adaptação do REA. Todavia, o modelo adotado foi aquele considerado mais apropriado aos contextos dos projetos PLAF e EPTrilhas, considerando o tempo disponível, o tamanho das equipes e as informações à disposição no momento em que foi realizado.

Compreende-se que ao considerar o licenciamento aberto tanto do recurso educacional em sua integralidade, quanto das mídias que o compõem, garante-se uma maior sustentabilidade dos materiais instrucionais. Essa percepção relaciona-se à noção de que quanto mais flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos de aprendizagem forem os recursos, mais eles tornam-se propícios a serem reutilizados. É importante salientar, além disso, que o meio digital facilita o trabalho de adaptação dos conteúdos. Na cultura digital, essa operação é conhecida como remix.

Com as diversas formas de licenciar, operacionalizadas em diferentes formas de licenciamento (atribuição, não comercial, não derivativo, compartilha-igual), é possível direcionar concretamente a maneira como o remix dos materiais é realizado. Ao considerarmos esses diferentes formatos precisamos atentar para as determinações legais as quais os projetos estão delimitados, assim o remix vai sendo moldado conforme esses determinantes. Nos projetos apresentados, a licença do recurso final assume uma forma na qual todo o material derivado expande a ecologia de REAs em virtude da propriedade Compartilha-igual, que é uma propriedade simétrica de licenciamento. Nesse sentido, a preocupação não se restringe apenas ao uso interno, mas também ao direcionamento dos (re)usos futuros que os recursos podem vir a receber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018.** Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as Licenças.** Disponível em: https://br.creativecommons.net/licencas/. Acesso em: 20 jul. 2023.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (ed.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Síntesis, 2007.

DUTRA, Renato Luís de Souza; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Recursos educacionais abertos (open educational resources). **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14171 Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Laíse Miolo de. **Um modelo para avaliação do design de recursos educacionais digitais bilíngues (libras/português)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219342. Acesso em: 20 jul. 2023.

OKADA, Alexandra; RODRIGUES, Eloy. A Educação Aberta com Ciência Aberta e Escolarização Aberta para Pesquisa e Inovação Responsáveis. *In:* TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira de. **Educação Fora da Caixa: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 41-54.

RODRIGUEZ, Noelie Maria; RYAVE, Alan Lincoln. **Systematic Self-Observation.** [S. l.]: SAGE Publications, Inc, 2001.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. *In:* SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** 1ª ed. Salvador: Casa da Cultura Digital; EDUFBA, 2012. 71-89 p.

UNESCO. **Declaração REA de Paris em 2012**. Paris, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 18 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Estudo e documentação de requisitos técnicos e pedagógicos para a implementação de recursos educacionais digitais em plataforma do MEC.** [Florianópolis], 2022. 199 p. Relatório parcial elaborado para o projeto Recursos Educacionais Digitais para Formação Profissional e Tecnológica na contemporaneidade. No prelo.

VEIGA, André Barroso da. **Produção de recursos educacionais digitais para o ensino técnico em audiovisual.** TCC. 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19615. Acesso em: 20 jul. 2023.

WILEY, David A. (ed.). **The Instructional Use of Learning Objects.** Indiana: Agency For Instructional Technology, 2002.

BRINCADEIRAS OU TELAS? CONSTRUINDO UM EQUILIBRIO RESPONSÁVEL

Rosangela Maria Boeno[1]

Paulo Fernando Diel[2]

RESUMO

A era digital tornou as pessoas reféns das telas, as quais passam grande parte do tempo em frente aos computadores, celulares e televisores. Trata-se de um fenômeno global, que atinge a sociedade na sua totalidade e transversalidade. O efeito prático desse fenômeno é a nossa total dependência dos recursos digitais. O advento da internet e das redes sociais nos conectaram virtualmente e nos desconectaram socialmente. As crianças rapidamente se tornaram vítimas do uso descontrolado das telas, substituíram as brincadeiras e a interação lúdica com os amigos em espaços públicos pela interação virtual e o sedentarismo. O uso excessivo das telas tem prejudicado o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, gerando estudos e orientações quando ao uso das telas pela Sociedade de Pediatria (SBP). O objetivo deste trabalho é discutir os efeitos negativos do uso excessivo das telas, especialmente de celulares e computadores, sobre as crianças e adolescentes, bem como a necessidade das brincadeiras e do lúdico na formação emocional, social e cognitiva das crianças e adolescentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa demonstram que o uso excessivo das telas é prejudicial ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas também enfatiza a necessidade do compromisso das famílias e da escola na oferta de brincadeiras e de interação social.

Palavras-chave: Telas. Interação social. Brincadeiras. Infância. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Estamos na era digital. A objetividade comunicativa da internet monopolizou e dinamizou o capitalismo de consumo, a comunicação, o acesso às informações e ao conhecimento. Trata-se de um fenômeno global, que atinge a sociedade na sua totalidade e transversalidade, ninguém ficou imune as transformações da era digital. Tornamo-nos dependentes dos recursos digitais e passamos grande parte do tempo em frente às telas dos celulares, computadores ou televisores. Este fenômeno atinge, de modo especial, as crianças, que tem se tornado vítimas dos malefícios que o uso excessivo delas vem provocando.

Ainda não há uma compreensão adequada da extensão e dos efeitos de todas estas mudanças sobre os indivíduos, a sociedade, as crianças e adolescentes.

[1] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, e-mail: rosangelaboeno@utfpr.edu.br.
[2] Doutor em teologia pela Johannes Gutemberg Universität da Alemanha e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, e-mail: paulodiel@utfpr.edu.br.

Obviamente que existem aspectos positivos e negativos nestas transformações. O objetivo deste trabalho é discutir os efeitos negativos do uso excessivo das telas, especialmente de celulares e computadores sobre as crianças e adolescentes, bem como destacar a importância das brincadeiras na formação emocional, social e cognitiva desse público. O uso excessivo dos celulares e computadores, principalmente na infância, tem desenvolvido transtornos emocionais e dificultado os processos de interação e formação social das crianças. As conexões virtuais criam desconexões sociais que comprometem o desenvolvimento social, emocional e de aprendizado das crianças e adolescentes. A família e a escola devem trabalhar processos formativos para estimular o uso consciente das redes sociais e estimular a brincadeira como meio de interação e formação social.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em autores e estudos recentes da Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP sobre as consequências negativas do uso excessivo das telas sobre as crianças e adolescentes. Parte-se da hipótese que o uso excessivo das telas é prejudicial ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas também se destaca a necessária colaboração entre a família e a escola na oferta de programas alternativos de interação social, especialmente a brincadeira.

2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INFÂNCIA

É importante compreender a concepção de infância presente na contemporaneidade, a fim de entender como se estabelece a relação família e escola nesse contexto e como os recursos tecnológicos ganham espaço nestas duas instituições sociais. Conforme Pereira e Deon (2022, p. 04),

> Na Contemporaneidade, a concepção de infância passa por uma ação pedagógica que considera a criança como um ser social. Nesse processo, a criança passa a ser vista como um indivíduo que tem necessidades como um sujeito histórico e de direitos, ou seja, ela passa a ser vista como um ser total, completo e indivisível.

Para as autoras supracitadas, o conceito de educar envolve “dialogar com o conhecimento de mundo trazido pelas crianças, [...] levando em consideração a faixa etária, a diversidade de hábitos, os costumes, os valores, as crenças, as etnias, entre outros aspectos”. Como sujeito social, histórico e de direitos, essa criança se constrói nas interações que estabelece na família, na escola e na sociedade. Nesse sentido, é

fundamental o papel dessas duas instituições sociais, pois é por meio de uma ação conjunta entre escola e família que ocorrerá o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança (PEREIRA; DEON, 2022, p. 04).

A influência dessas duas instituições sociais incide também na utilização das novas tecnologias, uma vez que as crianças dessa sociedade contemporânea estão imersas nesse mundo tecnológico, recebendo constantemente influência da família e da escola quanto à utilização dos recursos tecnológicos. A primeira forma de comunicação e interação da criança com seu meio é por intermédio da emoção. O choro e o riso são formas de expressão dos sentimentos que a criança vivencia. Essa comunicação é interpretada pelo adulto ou por outra criança mais experiente e, a partir disso, o bebê recebe ou não os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Posteriormente, nesta interação com seus pares e com os adultos ouvintes, a criança aprende a se comunicar por meio da linguagem verbal, expressando por meio de palavras as suas emoções e necessidades, sendo fundamental o papel do adulto nesse processo, servindo como um modelo para a criança. Sobre a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, são fundamentais as contribuições de Vygotski (1991, p. 23),

> [...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Tanto os signos quanto as palavras representam para as crianças, uma forma de contato social com outros seres humanos. Nesse sentido, “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VYGOTSKI, 1991, p. 23).

É nesse contexto que também surge a imitação, sendo a brincadeira, o faz de conta, a ludicidade uma maneira da criança explorar o mundo ao seu redor, vivenciar emoções e sentimentos, resolver conflitos, lançando mão da imaginação e da criatividade. As brincadeiras são atividades fundamentais que contribuem para o desenvolvimento infantil. Cipolla Neto et al. (2010, p. 17) explica que para Leontiev (1981), o brincar representa um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, manifestando o processo de integração da criança na sociedade. Portanto, é um caminho para se compreender o mundo e não apenas uma fantasia infantil.

É importante compreender as especificidades do brincar em cada faixa etária, uma vez que há diferenças entre a brincadeira da criança pré-escolar, da criança da faixa etária escolar e do adulto (LEONTIEV, 2010). Neste trabalho, será enfatizada a brincadeira da faixa etária pré-escolar e escolar, considerando-se "a relevância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito por se tratar de um período de intensas mudanças fisiológicas, cognitivas e comportamentais (CRESPI; NORO; NÓBILE, 2020, p. 1539).

A criança pequena, na faixa etária pré-escolar vive uma contradição entre o desejo de realizar determinadas ações e sua capacidade de realização. É neste contexto que surge o jogo (a atividade lúdica), o faz de conta, por meio do qual ela consegue realizar o seu desejo por meio das brincadeiras infantis. "O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal [...]" (LEONTIEV, 2010, p. 122).

A Sociedade Brasileira de Pediatria, alerta sobre a importância dos responsáveis, cuidadores, educadores e pediatras prestarem atenção no que se refere ao brincar e as especificidades da relação com a natureza em cada faixa etária: crianças entre 0-7 anos, 7-12 anos e adolescentes.

> No caso das crianças pequenas, o foco deve ser no livre brincar, no movimento de ir além, nas experiências sensoriais e no papel do adulto como um companheiro de exploração e descobertas, o que ao mesmo tempo fortalece o binômio pais-filhos. Já as crianças maiores estão em busca de aumentar seu raio de exploração, de curiosidade, de autonomia, de lidar com o risco percebido e de alcançar a competência ao lado de seus amigos. O adolescente é uma pessoa em busca de desafios, aventuras e convivência social entre pares (BARROS, 2019, p. 07).

Verifica-se a importância da interação com outras crianças e com os adultos, bem como a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Como dizia Wallon, (apud. NASCIMENTO, 2004) a criança é um ser geneticamente social, que precisa ser trabalhado nas suas diversas dimensões: afetiva, motora, cognitiva, de maneira integrada.

A escola ganha destaque neste contexto, pois não pode mais continuar nos moldes tradicionais, é preciso superar o seu caráter instrucional para tornar-se um espaço de desenvolvimento integral da pessoa. Como um ser social, numa relação

dialética, o aluno influencia e recebe influência do seu meio (NASCIMENTO, 2004). Assim sendo, as novas tecnologias presentes no campo social, integrando o dia a dia das famílias, precisam ser consideradas e cabe ao adulto que integra essas duas importantes instituições sociais (família e escola) conduzirem os alunos, quanto à utilização correta desses recursos.

3 EXCESSO DE TELAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Antes do rádio e da televisão as conexões sociais internas das famílias e com os vizinhos era bem maior e as crianças interagiam mais entre si brincando em espaços públicos. O rádio, a televisão, e especialmente o advento da internet e das redes sociais, conectaram as pessoas virtualmente, mas as desconectaram socialmente. Esse fenômeno se amplio durante a pandemia de Covid19.

A Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2016, p. 01) reconhece que “há benefícios e malefícios que têm acompanhado a tecnologia digital”. Mccrindle (2015); Zanbello, Castardo e Macuch (2021) reconhecem que “Geração Alpha”, nascida após 2010, totalmente tecnológica e conectada, tem prejuízos em suas habilidades emocionais. Na aproximação com as tecnologias, as crianças e adolescentes vão deixando de lado a interação pessoal com seus pares e com os adultos, vão perdendo habilidades básicas e fundamentais para o seu relacionamento interpessoal.

Nesse sentido, a SBP (2016, p. 02) adverte,

> O uso precoce e de longa duração de jogos online, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na Internet pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, cyberbullying, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de headphones, problemas visuais, problemas posturais e lesões de esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao grooming e sexting, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual online; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de autoagressão e suicídio; além das “brincadeiras” ou “desafios” online que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anóxia cerebral ou morte.

Estudos de Hussain e Griffiths (2018), com dados em sua maioria europeus, apontam correlação entre o uso problemático das redes sociais e sintomas de transtornos psiquiátricos (depressão, ansiedade, estresse, Transtorno do Déficit de

Atenção e Hiperatividade – TDAH, e Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC), com prevalência da depressão e ansiedade.

Diante disso, é imprescindível que família e escola trabalhem em sintonia no sentido de dosar o uso das tecnologias, principalmente das redes sociais, para evitar prejuízos a saúde física e emocional das crianças e adolescentes. Segundo Costa e Almeida (2021, p. 18), “esses prejuízos podem acompanhar o desenvolvimento e é fundamental o papel dos pais, não só em estabelecer limites, mas também ser um modelo adequado em relação ao uso de tecnologias”.

Assim sendo, faz-se necessário mudanças no ambiente escolar para atender este novo público “hiperconectado”, não sendo mais possível continuar com uma educação tradicional, “uma vez que o ensino tradicional não contempla as demandas atuais desse grupo de pessoas” (ZANBELLO; CASTARDO; MACUCH 2021, p. 02).

> Nesse contexto, a escola que antes era vista como espaço para obter conhecimentos se vê diante de crianças e jovens que fazem uso das TIC para seus processos de entretenimento e também de aprendizagem. Portanto, não há como ignorar sua presença na sociedade contemporânea e a necessidade do professor incorporar e fazer das TIC uma aliada em suas práticas pedagógicas (TAKEMOTO; BROSTOLIN, 2015, p. 74)

O trabalho com esta nova geração não pode deixar de lado o trabalho com o saber elaborado, principal função da escola (SAVIANI, 2011), mas precisa ir além, necessita de uma educação integral que considere as questões digitais e se preocupe também com as questões emocionais, as quais “estão diretamente ligadas ao sucesso do aprendiz, não apenas no contexto escolar, mas como cidadão, visto que o mundo, para além da força de trabalho, precisa de sujeitos emocionalmente educados” (ZANBELO; CASTARDO; MACUCH, 2021, p. 07).

Diante do problema, a SBP tem se esforçado em estudar o tema e estabelecer alguns critérios.

Quadro 1 – Recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), quanto ao uso das Tecnologias digitais

Faixa etária	Sugestão
Crianças e adolescentes	Uso diário da Tecnologia Digital precisa de tempo limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento das crianças e adolescentes.
Crianças com menos de 2 anos (principalmente, durante as horas das refeições ou 1-2 h antes de dormir)	Desencorajar, evitar e proibir a exposição passiva em frente às telas digitais, com

ISSN: 2176 - 1396

	exposição aos conteúdos inapropriados de filmes e vídeos.
Crianças entre 2 e 5 anos de idade	Limitar o tempo de exposição às mídias ao máximo de 1 hora por dia.
Criança entre 5 e 10 anos	Não devem fazer uso de televisão ou computador nos seus próprios quartos.
Adolescentes	Não devem ficar isolados nos seus quartos ou ultrapassar suas horas saudáveis de sono às noites (8-9 horas/noite/fases de crescimento e desenvolvimento cerebral e mental). Estimular atividade física diária por uma hora.
Crianças menores de 6 anos	Precisam ser mais protegidas da violência virtual, pois não conseguem separar a fantasia da realidade.
Todas as idades	Devem ser proibidos jogos online com cenas de tiroteios com mortes ou desastres que ganhem pontos de recompensa como tema principal, que banalizam a violência como sendo aceita para a resolução de conflitos, sem expor a dor ou sofrimento causado às vítimas, contribuem para o aumento da cultura de ódio e intolerância.

Fonte: Adaptado de SBP (2016, p. 03).

Além das recomendações por faixa etária sistematizadas no quadro 01, quanto ao uso das Tecnologias Digitais por crianças e adolescentes, a SBP recomenda aos adultos outras intervenções fundamentais para todas as idades, as quais constam no quadro 02.

Quadro 2 – Recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), para os adultos quanto ao uso das Tecnologias Digitais por crianças e adolescentes

SUGESTÕES AOS ADULTOS	
Estabelecer limites de horários e mediar o uso com a presença dos pais	Equilibrar as horas de jogos online com atividades esportivas, brincadeiras, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza.
Conversar sobre as regras de uso da Internet, para segurança e privacidade dos filhos, orientando quanto ao não compartilhamento de senhas, fotos, informações pessoais ou exposição de seu corpo.	Monitorar os sites/programas/aplicativos/ filmes/vídeos que os filhos estão acessando, sobretudo em redes sociais.
Manter os computadores e os dispositivos móveis em locais seguros, e ao alcance das responsabilidades dos pais (na sala) ou das escolas (durante o período de aulas).	Usar antivírus, antispam, antimalware e softwares atualizados ou programas que servem de filtros de segurança e monitoramento para palavras ou categorias ou sites.
Explicar com calma e sem amedrontar as crianças e adolescentes sobre os perigos que existem na Internet.	Aprender / Ensinar a bloquear mensagens ofensivas ou inapropriadas, redes de ódio, violência ou intolerância ou vídeos com conteúdos sexuais e como denunciar cyberbullying em helplines ou através da SAFERNET ou disque-denúncia tel. 100.
Conversar sobre valores familiares e regras de proteção social para o uso saudável, crítico, construtivo e pró-social das tecnologias, fazendo uso da ética.	Desconectar. Dialogar. Aproveitar oportunidades aos finais de semana e durante as férias para conviver com a família, com amigos e dividir momentos de prazer sem o uso da tecnologia, mas com afeto e alegria.

Fonte: Adaptado de SBP (2016, p. 03-04).

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dois temas se entrelaçam neste trabalho. O primeiro é da necessária atenção que os pais e a escola precisam ter quanto ao uso consciente das telas pelas crianças. A exposição excessiva às telas pode desenvolver inúmeros transtornos emocionais, cognitivos e sociais para as crianças e, consequentemente, para as famílias. O tema é de tamanha relevância que a SBP tem feito esforços no sentido de orientar os pais e as escolas quanto ao tempo adequado para cada faixa etária. O segundo tema diz respeito ao estímulo das brincadeiras. Não se trata apenas de retirar as crianças da frente das telas, mas também de criar as condições e os espaços para as brincadeiras. Costa e Almeida (2021, p. 17 e 18), destacam a importância da conscientização dos pais sobre a relevância do brincar na infância. Elas defendem o resgate das" brincadeiras ao ar livre, interação com outras crianças, jogos de tabuleiro e leituras", as quais são imprescindíveis para um desenvolvimento infantil saudável. Portanto, "não podem ser substituídas ou se quer comparadas com as telas digitais". Considerando que os eletrônicos conseguem atrair a atenção e interesse das crianças, destaca-se a importância das famílias, no sentido de mediar as brincadeiras dos filhos, limitando o uso das tecnologias, a fim de proporcionar também o contato dos filhos com outras atividades, propiciando momentos de interação com o ambiente e com outras crianças. As tecnologias podem inclusive integrar as brincadeiras infantis, "mas não devem substituir outras brincadeiras que são de extrema importância para a constituição desse indivíduo".

Ainda estamos procurando entender os efeitos da era digital nas transformações humanas e sociais e também nos processos pedagógicos e formativos. Algumas coisas já estão claras, o excesso e o uso descontrolado das telas são prejudiciais e geram múltiplos desequilíbrios. Também está claro que o oposto, a exclusão das crianças ou a proibição do acesso as telas geram frustrações, complexos e subversões também prejudiciais. Trata-se de estabelecer uma relação responsável e equilibrada no uso das telas, bem como construir meios e condições para as crianças ocuparem o tempo longe das telas com brincadeiras e interação social. Deve-se estabelecer uma responsabilidade consciente e criativa entre o limitar o uso das telas e a oferta de possibilidades de interação.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. Sociedade Brasileira de Pediatria. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. **Manual de Orientação.** Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2023.

COSTA, Larissa Silvano; ALMEIDA, Maria Paula Pereira Matos de. **A substituição do brincar:** implicações do uso de tecnologias por crianças de 0 a 2 anos. Unisul, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/20066/1/Artigo%20Larissa%20Finalizado.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2023.

CRESPI, Lívia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino em Revista.** Uberlândia, MG, v. 27, n. especial. p.1517-1541, dez.2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-15. Acesso em: 24 de jul. 2023.

HUSSAIN Z, Griffiths MD. **Problematic Social Networking Site Use and Comorbid Psychiatric Disorders:** A Systematic Review of Recent Large-Scale Studies. Front Psychiatry. 2018 dec. 14;9:686. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00686. PMID: 30618866; PMCID: PMC6302102. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30618866/. Acesso em: 26 de jul. 2023.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MCCRINDLE, M. **Generation alpha:** mark mccrindle Q & A with the New york times. Baulkham Hills, Australia, 2015. Disponível em: https://mccrindle.com.au/insights/blog/generation-alpha-mark-mccrindle-q-new-york-times. Acesso em: 25 de jul. 2023.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 47-68.

NETO, José Cipolla. Apresentação. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 15-19.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, fev. de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 25 de jul.2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. **Manual de Orientação.** Nº 1, out. de 2016. Disponível em: https://nutritotal.com.br/pro/wp-content/uploads/2019/03/Manual_orienta%C3%A7%C3%B5es_era_digital.pdf Acesso em: 25 de jul. 2023.

_____. Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19 - # BOAS TELAS # MAIS SAÚDE. **Nota de Alerta.** 21 de mai. de 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19__BoasTelas__MaisSaude.pdf Acesso em: 24 de jul. 2023.

_____. **Benefícios da tecnologia para todas as crianças e adolescentes: mais Aptidão, mais Saúde.** Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (gestão 2022-2024), n. 57, 31 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/23903c-ManOrient_-_BenefTecnol_todas_crc_e_adl-MaisAptidao_MaisSaude.pdf. Acesso em: 24 de jul. 2023.

TAKEMOTO, Denise Tomiko Arakaki; BROSTOLIN, Marta Regina. Professores de Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das Tecnologias. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande, MS, n. 39, p. 73-87, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/835/693. Acesso em: 26 de jul. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem.** Desenvolvimento e Aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos, 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANBELLO, Beatriz Lopes; CASTARDO, Ana Paula Borges; MACUCH, Regiane da Silva. Alpha, a geração hiperconectada e a educação emocional. **Anais Eletrônico XII EPCC UNICESUMAR** - Universidade Cesumar, 19 a 21 de out. de 2021. Disponível em: www.unicesumar.edu.br/epcc2021. Acesso em: 25 de jul. 2023.

ISSN: 2176 - 1396

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE TDIC EM ATIVIDADES DE AULAS PRÁTICAS DE FÍSICA DO ELETROMAGNETISMO DAS DISCIPLINA DO TERCEIRO PERÍODO DE ENGENHARIA

Mariana Couto Siqueira[1]
Guilherme André Dal Moro[2]
Margarete Winkler Machado[3]

RESUMO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são ferramentas educacionais que podem ser aplicadas na educação superior, tanto nos momentos em classe, quanto extraclasse, visto a vasta gama de opções de TDICs. Tais ferramentas educacionais envolvem um conjunto de soluções aplicadas ao ensino, constituindo recursos didáticos diversos, nos quais citamos: laboratório virtuais e simuladores, aplicativos de gameficação, materiais interativos (PPT, vídeos, games educativos), etc. Desenvolver materiais didáticos que incorporem as TDICs constitui importante estratégia de ensino, visto que promove aplicação contextualizada dos temas de estudo de forma interativa. Assim, o presente trabalho apresenta o desenvolvimento e implementação, em uma disciplina dos cursos de engenharia, de duas atividades educacionais que utilizaram simuladores (software livre) para compreensão, aprofundamento e validação de conceitos do eletromagnetismo, que apresentam elevado grau de complexidade e relevância na formação acadêmica. As atividades utilizam simuladores e foram estruturadas com base na autoaprendizagem e aprendizagem instruída por pares. São aplicadas no horário de aula em laboratório de informática, com computadores individuais, o que permite que durante a realização o professor possa promover momentos de discussões entre duplas de alunos durante etapas de cada atividade. Para analisar a contribuição desta estratégia metodológica, serão discutidos os resultados das avaliações da disciplina, estabelecendo comparativos entre a parte teórica e a parte prática da disciplina – salientando que as atividades foram aplicadas na parte prática da disciplina. Ambas as atividades foram aplicadas em todas as turmas da disciplina Eletricidade e Aplicações do segundo semestre do ano 2022 e primeiro semestre de 2023 (9 turmas ao todo) e a eficácia desta abordagem foi constatada pelos relatos dos professores da disciplina e, ainda, verificada nos resultados de aprendizagem avaliados pelas notas da parte práticas – superiores de, aproximadamente, 10% a 90% às notas da parte teórica, em todas as turmas. Contudo, é importante destacar que, apenas metade da avaliação prática envolve questões referentes aos simuladores, assim deve-se ter cautela na inferência de que as atividades com recursos de TDICs foram exclusivamente as ferramentas capazes de produzir melhorias nos resultados de aprendizagem, sendo evidente que atividades práticas promovem grande interação dos estudantes com o momento de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação. Simulador. Eletromagnetismo. Autoaprendizagem. Instrução por pares.

[1] Doutora, PUCPR, mariana.couto@pucpr.br .
[2] Mestre, PUCPR, guilherme.moro@pucpr.br .
[3] Mestre, PUCPR, margarete.machado@pucpr.br .

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

1 INTRODUÇÃO

São diversos os caminhos que a jornada de ensino pode delinear para que a aprendizagem seja de fato significativa Ausubel (1982) e não apenas memorística. Nesta trilha de desafios docentes citamos:

> Educar é proporcionar oportunidades e orientação para aprendizagem, para aquisição de novos comportamentos. Aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. [...] (Guerra et al., 2011, p. 3)

Os paradigmas educacionais relacionados ao avanço tecnológico, diversidade de plataformas com inteligência artificial e aplicativos educacionais, entre outros recursos de digitais Kenski (2012), configuram um cenário desafiador aos profissionais da educação de educação superior para a elaboração de estratégias de ensino que promovam tal aprendizagem.

As TDICs desataram fronteiras entre os espaços virtual e físico, desenvolvendo espaços híbridos de conexões, através de diversas ferramentas computacionais de uso educativo, criando formas de ensinar e aprender, sustentadas por uma gama de tecnologias, conforme Almeida (2018). O emprego das tecnologias digitais da educação e comunicação (TDIC), segundo Otero-Garcia (2008), tornou-se fundamental nas universidades e faculdades, seja para explanação e ilustração, complementação e aprofundamento, estratégia de gamificação e experiências imersivas, ou mesmo nas avaliações formativas ou somativas dos temas de estudos de uma disciplina (GUIMARÃES, 2022). São inúmeras ferramentas digitais existentes nas mais variadas áreas de conhecimento, com estratégias diversificadas que podem ser implementadas pelo professor, tanto para a mediação, quanto para os momentos extraclasse ou, ainda, de forma avaliativa, correspondentes aos objetivos e estratégias de ensino. Neste contexto é válida a seguinte reflexão

> O professor apresenta ao aluno os significados já compartilhados pela comunidade a respeito dos materiais educativos do currículo. O aluno, por sua vez, deve devolver ao professor os significados que captou. Se o compartilhar significados não é alcançado, o professor deve, outra vez, apresentar, de outro modo, os significados aceitos no contexto da matéria em ensino. O aluno, de alguma maneira, deve externalizar novamente os significados que captou. O processo continua até que os significados dos materiais educativos do currículo que o aluno capta são aqueles que o

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

> professor pretende que eles tenham para o aluno. Aí, segundo Gowin, se consuma um episódio de ensino (MOREIRA, 2011, p. 71).

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

Neste contexto, a Física entra na parte de disciplinas básicas capazes de promover fundamentação necessária para o desenvolvimento lógico e habilidade analítica necessários para disciplinas especificas das engenharias (SANTOS, 2016). O eletromagnetismo é um dos pilares da Física e das engenharias, por justamente envolver conceitos relativos aos acionamentos elétricos e eletrônicos que estão presentes em qualquer dispositivo tecnológico Cardoso (2016). Este tema, nas disciplinas de Física, nos cursos de Graduação em Engenharias, é um dos mais complexos (RODRIGUES, 2016), abstratos e pouco visuais – uma vez que eventos eletromagnéticos ocorrem principalmente em escala subatômica –, acarretando alto índice de reprovação nas disciplinas correlatas. Por este e outros motivos há na literatura vasta gama de estratégias de ensino os quais visam contribuir para a melhoria do ensino de eletromagnetismo, conforme Coelho (2019). Ao nos depararmos com tais problemáticas, bem como as observações das dificuldades de aprendizado vivenciadas em semestres anteriores, tanto no entendimento da parte conceitual quanto na estruturação lógica e resolução de problemas, e ainda, na parte prática na montagem e aferições de medidas em circuitos elétricos, propusemos desde o ano de 2022 duas atividades avaliativas para aplicação na parte prática da disciplina de Eletricidade e Aplicações, do Eixo de Física, de uma universidade particular da cidade de Curitiba. A primeira atividade envolve princípios de eletrostática observacionais referentes aos processos de eletrização e força elétrica entre corpos, bem como o entendimento quantitativo da Lei de Coulomb. A segunda atividade desenvolve o estudo de circuitos elétricos resistivos, com aprofundamento na análise dos princípios da eletrodinâmica, uso do multímetro para diferentes aferições de grandezas elétricas, comparação e validação de relações matemáticas relativas as grandezas elétricas. Ambas as atividades antecedem atividades práticas destes mesmos temas, além de acompanharem o cronograma da parte teórica da disciplina, contribuindo para auxiliar e complementar o entendimento de conceitos desenvolvidos. Tal atividade fundamenta-se no uso de modelos ilustrativos de etapas de experimentos que serão posteriormente realizados em contextos mais complexos e permite o estímulo da técnica de aprendizagem por investigação (CLEMENT, 2015), uma vez que parte das questões dessas atividades orienta a realização de pesquisas

sobre temas para estabelecimento de relações entre o que está sendo observado com o simulador e conceitos científicos específicos.

Esta estratégia foi implementada no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023, e o presente trabalho objetiva apresentar os benefícios no processo de ensino aprendizagem verificados, trazendo os apontamentos referentes às observações da prática docente realizada pelos autores, e ainda, elencando os resultados das avaliações realizadas pelos estudantes. Promove, assim, reflexão relativa ao uso de TDICs em atividades de ensino no contexto do eletromagnetismo.

2 DESENVOLVIMENTO

A utilização de metodologias diferenciadas para contornar dificuldades do ensino de física nos cursos de graduação deu origem ao trabalho de Eric Mazur (2015), que em 1997 publicou o livro *Peer Instruction: A User's Manual*, no qual é relatada a aplicação de recursos diferenciados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de física do Eletromagnetismo a partir de metodologias de ensino e aprendizagem por instrução por pares. Esta estratégia, juntamente com outras metodologias ativas, vem sendo estudada e empregada em diversas disciplinas de vários cursos superiores desta instituição de educação superior situada em Curitiba. Esta pesquisa apresenta-se, portanto, como um dos diversos estudos em recursos para o ensino de áreas da física, como o eletromagnetismo, existente na literatura. De modo complementar, citamos também o desenvolvimento de ferramentas computacionais para explorar a visualização de campos vetoriais elétricos e magnéticos e outras grandezas de interesse no eletromagnetismo (RODRIGUES, 2016).

Baseado no exposto, o eixo de física da escola politécnica da referida universidade, ao estruturar a disciplina de terceiro período dos cursos de engenharia, denominada Eletricidade e Aplicações (EA), buscou abordagens que utilizem metodologias ativas e diversificadas aos temas de estudo, de modo que os estudantes alcancem os resultados de aprendizagem da disciplina. Neste trabalho, apresentaremos as contribuições no aprendizado através de duas atividades utilizando simuladores.

A disciplina Eletricidade e Aplicações é ofertada no terceiro período para todos os estudantes de engenharia da universidade, uma vez que se trata de uma disciplina no núcleo comum. Conta com uma carga horária de 6 horas-aula semanais, das quais: 4 horas-aula são realizadas em salas de aulas convencionais e, portanto, são destinadas ao estudo teórico do eletromagnetismo; 2 horas-aula são realizadas em laboratório específico de física ou em laboratório de informática e, portanto, destina-se para a realização de experimentos reais ou virtuais de fenômenos do eletromagnetismo. Esta organização permite que teoria e prática se inter-relacionem. Nas aulas teóricas (parte teórica), desenvolvem-se os temas de estudo usando aulas expositivas e atividades de metodologia ativa (instrução aos pares, sala de aula invertida, PBL, etc.). Nas aulas práticas (parte prática), estes conceitos são aplicados em situações de aprendizagem envolvendo experimentos realizados colaborativamente pelos estudantes em equipes de até 5 integrantes, os quais são assessorados por professores que não só orientam as etapas das atividades, como retomam conceitos teóricos, estimulam discussões, comparam resultados entre os grupos e fazem feedback de atividade prática realizada.

Quanto à estruturação avaliativa, o diagnóstico ocorre a partir de **elementos de competência**, os quais se distribuem ao longo das disciplinas dos cursos de graduação, e o desenvolvimento dessas competências é quantificado por **resultados de aprendizagem** (RA). São três resultados de aprendizagem avaliados nesta disciplina, porém, em avaliações somativas, dois resultados são avaliados, sendo estes:

- ➔ RA1: Caracteriza o modelo de solução, apresentando os resultados com precisão, de problemas envolvendo os princípios de Eletricidade e Magnetismo. (50% da nota semestral)
- ➔ RA2: Analisar adequação de resultados comparando com valores esperados considerando requisitos e restrições. (30% da nota semestral)

Deste modo, 80% da avaliação do estudante é formada por estes dois resultados de aprendizagens, e as atividades são dispostas em avaliações, roteiros, TDEs e PBLs.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

A disciplina Eletricidade e Aplicações é o primeiro contato dos estudantes com conceitos do eletromagnetismo e vivência prática em laboratório com eventos eletromagnéticos e construção de circuitos elétricos.

Para a primeira atividade, que se refere aos princípios de eletrostática, são utilizados dois simuladores. O primeiro simulador (software livre) é denominado *Explorando os Processos de Eletrização* (https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/balloons-and-static-electricity), aborta conceitos relacionados aos processos de eletrização por atrito e indução e possui maior enfoque às questões do RA2, isto é, análise de adequação de resultados comparando com valores esperados, considerando requisitos e restrições. O segundo simulador (software livre) *Observando Características da Força Entre Cargas* explora as relações de proporcionalidade da Lei de Coulomb (https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/coulombs-law), e possui questões que contemplam os dois RAs.

A segunda atividade utiliza somente um simulador (software livre) (https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-ac-virtual-lab/latest/circuit-construction-kit-ac-virtual-lab_pt_BR.html), denominado *Kit para montar um Circuito AC*, e permite a construção de circuitos elétricos e medida de grandezas elétricas com voltímetros e amperímetros. Esta atividade tem maior ênfase no estudo de circuitos elétricos, Leis de Kirchhoff e Leis de Ohm, e as questões que a avaliam estão alicerçadas nos dois resultados de aprendizagem da disciplina.

Ambas as atividades buscam desenvolver habilidades relacionadas ao RA1 e RA2, por desenvolver a caracterização de modelos de solução em problemas de engenharia e analisar resultados estimados com os aferidos, validando modelos matemáticos. A aplicação desta atividade é realizada em laboratório de informática, onde o professor discute, primeiramente, conceitos prévios e explana sobre a utilização do simulador e quais os objetivos de aprendizagem. Em seguida, os estudantes iniciam a realização da atividade em computador individual e podem compartilhar informações com os colegas da mesma bancada e tirar dúvidas com o professor. Ao longo da aula, o professor pode fazer intervenções para explanações gerais com a turma, especialmente em etapas específicas da atividade. Poucos minutos antes do final da aula, verifica-se existência de dúvidas e se todos concluíram

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

a atividades. Os estudantes devem entregar a atividade devidamente preenchida na aula da semana seguinte para que sejam corrigidas pelo professor. Após a entrega destas atividades, o professor verifica pontos de dúvidas pelas respostas dos estudantes e, por fim, realiza feedback, retomando pontos chave para a compreensão dela. Tais etapas são assim desenvolvidas com a finalidade de que a atividade desenvolva os domínios de compreensão, aplicação e análise necessários para o desenvolvimento metacognitivo do estudante.

> Compreender os determinantes da aprendizagem e da metacognição leva o sujeito à autoaprendizagem, onde a autoconsciência e a busca da superação das limitações devem estar presentes no ato de aprender. Ao aprendente cabe desenvolver a auto-observação para despertar suas competências até então adormecidas, superando seus receios e obstáculos, assim, "a metacognição é a capacidade de um indivíduo refletir e considerar cuidadosamente os seus processos de pensamento, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas". (BEBER et al., p. 145)

As atividades são estruturadas contendo informações sobre o tema e instruções iniciais. A figura 1 (figura 1 a e figura 1 b) apresenta a parte introdutória das atividades, com as orientações preliminares aos estudantes, bem como os objetivos da atividade. A figura 2 apresenta as etapas a serem realizadas, as quais envolvem a análise do simulador e os cálculos para verificação dos princípios da eletrostática. A primeira atividade possui, ainda, como um instrumento de aprofundamento conceitual e motivação sobre o tema de eletrostática, um link que direciona o estudante para um vídeo que deve ser visualizado em momento anterior à aula.

Figura 1 – Instruções para o uso do simulador: (a) atividade 1; (b) atividade 2.

Roteiro 1: Simuladores aplicados à Eletrostática

1 – INTRODUÇÃO

Nesta atividade prática abordaremos princípios da eletrostática tão presentes em nosso cotidiano, muitas vezes utilizamos as cargas em condições estática para armazenamento de energia elétrica, como os capacitores que são utilizados em desfibriladores e flashs de câmeras fotográficas, outras vezes precisamos nos livrar delas para melhor o funcionamento de equipamentos ou evitar centelhas, veja este interessante vídeo que discute a estática em aviões https://www.youtube.com/watch?v=xE9rYll07Xw .

O objetivo desta atividade é que ao final dela você entenda como dotar os corpos de cargas elétricas, e qual a influência que um corpo carregado pode sofrer devido a outro corpo carregado na região de proximidade dele.

2 – PROCESSOS DE ELETRIZAÇÃO

Os corpos são ditos eletricamente carregados quando possuem diferentes quantidades entre elétrons e prótons. Para entender como dotar os corpos de cargas elétricas e o que ocorre com corpos eletrizados utilizaremos um simulador, acesse ao link → https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/balloons-and-static-electricity realizando as etapas a seguir, preenchendo os campos de resposta com suas observações e discussões entre colegas e professor:

(a)

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

Simulador de Circuitos Elétricos e uso de Multímetro

O simulador https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-ac-virtual-lab/latest/circuit-construction-kit-ac-virtual-lab_pt_BR.html permite a construção de circuitos elétricos de forma bastante simples.

Cada elemento de circuito possuirá dois polos como nesta ilustração . Selecionando os elementos e arrastando até a tela azul basta conectar o círculo tracejado vermelho de um elemento com o círculo tracejado vermelho de outro elemento, como nesta ilustração 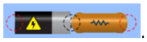 . Para que haja passagem de corrente elétrica o circuito deve ser fechado como nesta ilustração 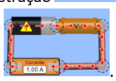 .

Utilize o simulador para construir e analisar os circuitos das atividades a seguir. É importante lembrar que nas medidas de corrente elétrica o amperímetro deve ser conectado em **série** ao ramo do circuito que se objetiva obter a corrente. Para medir tensão, deve-se conectar o voltímetro em **paralelo** ao elemento do circuito ao qual quer ser determinado o valor de tensão: Veja a ilustração a seguir.

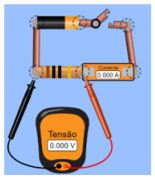

(b)

Fonte: elaborada pelos autores. (2022)

EDUCERE 2023
ESPE__RANÇAR
XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

Figura 2 – Ilustração de etapas das atividades utilizando simuladores. (a) Atividade 1 simulador 2. (b) Atividade 2

3 – FORÇA ELÉTRICA

No item **d** da atividade desenvolvida acima você liberou o balão carregado e o mesmo se moveu na direção da blusa ao ser liberado. Este evento curioso, nos leva a pensar que uma força passou a atuar no balão, e essa força deve ser uma força de atração pela blusa. E também por ter observado que o balão antes de ser carregado eletricamente ele não ter sofrido força de atração nenhuma, o fato dele estar carregado com cargas de um tipo, enquanto a blusa possui cargas em excesso de sinal contrário, nos faz inferir que cargas opostas se atraem.

A próxima atividade objetiva justamente entender a força entre cargas, denominada força elétrica. Acesse ao link → https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/coulombs-law realizando as etapas a seguir, preenchendo os campos de resposta com suas observações e discussões entre colegas e professor:

a) Identifique primeiramente as grandezas que aparecem com as respectivas unidades, exemplo: q_1 = 4μC corresponde a carga 1.

q_2 =

F_{12} =

F_{21} =

d = Distância entre as cargas

b) As cargas possuem sinais iguais ou opostos?

R:

c) Pelas setas que indicam o sentido da força, a força entre as cargas é atrativa ou repulsiva?

R:

d) Dobre a distância entre as cargas, ou seja, afaste-as de modo que a nova distância medida na régua corresponda a um valor **2d**. Indique mais uma vez os valores e unidades de:

(a)

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

Atividades

Objetivo: Montar os circuitos elétricos e realizar medidas de grandezas elétricas com amperímetro e voltímetro, atentando à forma de aplicação destes equipamentos.

CIRCUITO 1

Monte um circuito elétrico contendo 1 bateria + 1 interruptor + 2 resistores + fio(s) conector(es) + 1 amperímetro, associados em *SÉRIE*. Altere os valores de tensão da bateria e resistência do resistor em relação ao valor de referência do aplicativo (Obs: para alterar o valor de referência clique no dispositivo, aparecerá na parte inferior da tela um cursor que permite aumentar ou diminuir o valor da grandeza física).

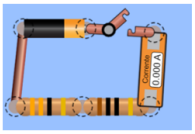

a) Na tabela abaixo, indique o valor de cada grandeza elétrica. Para que apareça o valor de corrente elétrica no amperímetro, o interruptor deve estar fechado:

Tabela auxiliar 1

Tensão Bateria (__)	Resistência 1 (__)	Código de cor R1	Resistência 2 (__)	Código de cor R2	Corrente (__)

b) Selecione o ***voltímetro*** e afira o valor de tensão elétrica nos terminais de:

Resistor 1:_____

Resistor 2:_____

c) Compare o valor de tensão da bateria com a tensão aferida nos terminais de cada resistor, o que se pode concluir?

(b)

Fonte: elaborada pelos autores. (2022)

A avaliação das atividades de laboratório é realizada tanto por meio de questões e atividades presentes nas provas discursivas quanto pela avaliação da atividade em si entregue ao professor.

A disciplina, dentre outras estratégias avaliativas, possui três provas, das quais duas são específicas da parte teórica e uma é específica da parte prática. Na avaliação prática da disciplina, 50% da nota é formada por questões que envolvem as duas atividades com uso de simuladores. A seguir, a figura 3 apresenta um modelo de questão da prova prática. Os dois primeiros itens envolvem análises sobre os conceitos explorados com os simuladores e o terceiro envolve a parte de cálculos, o que permite que sejam avaliados os dois RAs na mesma questão.

Figura 3 – Modelo de questão sobre simulador na prova prática.

1. Em laboratório foram realizadas duas atividades práticas envolvendo simuladores. A primeira atividade envolvia simulador sobre processo de eletrização e Lei de Coulomb, a segunda atividade envolvia estudo de circuitos e uso de multímetro.

Sobre estas duas atividades responda os itens a seguir.

a) (RA2/1,0) Sobre o primeiro simulador, explique todos os processos de eletrização sofridos pelo balão e pela parede. Qual tipo de carga líquida estes dois corpos adquiriram após a eletrização sofrida? Justifique sua resposta com base nos princípios da eletrostática.
b) (RA2/1,0) Considerando o estudo realizado no segundo simulador, sobre Lei de Coulomb, para um sistema de duas cargas ***q*** iguais separada por uma distância ***d***, faça um esboço indicando a força que cada uma delas experimentam. A força é repulsiva ou atrativa? Duplicando ambas as cargas e triplicando a distância entre elas o que ocorre com o módulo da força que elas experimentam? Justifique sua resposta com base nos princípios da eletrostática.
c) (RA1/2,5) Referente ao terceiro simulador, um resistor cujo código de cor é violeta-violeta-marrom-marrom está ligado em série com outro cujo código de cor é vermelho-vermelho-marrom-marrom. Estes resistores são conectados a uma fonte cuja tensão equivale a 90,0 V. Preencha a tabela a seguir.

Grandezas	Valor (unidade)	Cálculos
Resistencia 1		
Resistencia 2		
Corrente total do circuito		
Tensão nos terminais do primeiro resistor		
Potência dissipada no segundo resistor		

d) (RA2/0,5) Para medir tensão elétrica sobre um dispositivo de um circuito como deve ser conectado o multímetro? Para efetuar esta medida sem interferir o circuito elétrico, qual característica possui um voltímetro?

Fonte: elaborada pelos autores. (2023)

Os professores se reúnem semanalmente com o objetivo de, dentre outros, discutir o acompanhamento das turmas referente ao aprendizado observado em aula, bem como referente as etapas avaliativas. Nos relatos de experiência da aplicação destas atividades, foi unanime a percepção de que os estudantes conseguiram desenvolver a maio parte das atividades com êxito, interagindo com seus pares, principalmente nas questões mais elaboradas, e levantando discussões com o professor ao longo da aula. Os conceitos explorados nas atividades são avaliados tanto na prova teórica, quanto na prova prática. Na prática, ~~a ênfase das questões remontam~~a ênfase das questões remonta a estrutura das atividades realizadas, enquanto na teórica, as questões são baseadas nas listas de exercícios e referências bibliográficas da disciplina. A seguir a ilustração mostra um modelo de questão de prova teórica.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

Figura 4 – Modelo de questão sobre simulador na prova teórica

Prova 1 - Teórica

Duas cargas pontuais são arranjadas como mostrado na figura e estão localizadas a uma distância d= 0,300 m da origem. O ponto P também se localiza a distância d da origem e os valores das cargas são q_1= - 3,00 μC e q_2 = - 3,00 μC.
A partir dessas informações:

a) (2,5) (RA2) Referente ao enunciado, associe V ou F às alternativas abaixo, justificando as falsas (não serão consideradas as respostas F sem justificativa).

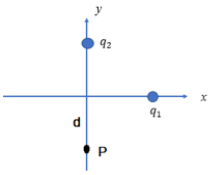

(_)No ponto P, o módulo do campo elétrico da carga 1 é igual ao módulo do campo elétrico da carga 2.

(_) Os campos gerados no ponto P apontam no sentido das cargas.

(_) O módulo do campo elétrico total no ponto P é igual à soma vetorial dos campos elétricos produzidos pelas duas cargas.

(_) As componentes x dos campos produzidos pelas duas cargas se cancelam e as componentes y se somam.

(_) O potencial elétrico resultante no ponto P será nulo.

b) (RA1) (1,0) Determine o vetor campo elétrico gerado no ponto P, que se encontra a uma distância d da origem.

c) (RA1) (0,5) Calcule o módulo do vetor força elétrica sobre uma carga de 4,0 μC colocada no ponto P;

Fonte: elaborada pelos autores. (2023)

3 RESULTADOS E ANÁLISE

As atividades foram aplicadas em nove turmas: duas do segundo semestre de 2022 e sete do primeiro semestre de 2023, correspondendo a 318 estudantes. A tabela 1 apresenta os dados da média de notas da primeira avaliação, tanto da parte teórica quanto da parte prática, sendo a nota máxima 10. Em contexto geral, observa-se que a média total da nota da prova prática de RA1 é 25% maior que a prova teórica. Adotando o mesmo parâmetro de comparação, a média total do RA2 é 15% maior na parte prática do que na parte teórica. Analisando as turmas separadamente, a média do RA1 da parte prática de uma das turmas (turma F) foi superior em 10% em relação ao mesmo RA da prova teórica; já no RA2, em 8%. Em outras turmas, como as turmas C e D, a média do RA1 da parte prática é cerca de 90% maior do que na teórica, e

80% maior no RA2. As demais turmas obtiveram resultados entre 15% e 60% maiores na parte prática, comparativamente à parte teórica.

Tabela 1 – Média das notas da primeira avaliação teórica e prática por RA das turmas 2022/2 e 2023/1 da disciplina Eletricidade e Aplicações

Turma	Média de Nota da Prova Teórica RA1	Média de Nota da Prova Prática RA1	Média de Nota da Prova Teórica RA2	Média de Nota da Prova Prática RA2
A	3,9	5,1	5,6	6,3
B	4,1	5,0	6,2	6,8
C	2,1	4,0	2,8	5,2
D	3,2	6,2	3,7	6,1
E	3,2	5,6	4,6	6,9
F	5,7	6,3	6,2	6,7
G	5,9	7,1	6,1	6,8
H	4,8	6,1	5,2	6,3
Média total das notas	**4,0**	**5,0**	**5,6**	**6,4**

Fonte: elaborada pelos autores

As notas da parte prática são superiores às da parte teórica para todas as turmas, fator que corrobora com o pressuposto da contribuição para a aprendizagem efetiva utilizando simuladores em atividades de ensino. Vale salientar que esta abordagem corresponde à metade das questões de avaliação prática, ou seja, o melhor resultado avaliativo da parte prática em relação a parte teórica deve-se também a outras estratégias utilizadas nas aulas experimentais.

Outros pontos observados:

- Nas aulas práticas e teóricas subsequente à aplicação da primeira atividade com simuladores observam-se: melhor distinção entre os processos de eletrização e uso da série triboelétrica; facilidade de aplicação da Lei de Coulomb e relações de proporcionalidade entre às grandezas envolvidas.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

- Nas aulas práticas e teóricas subsequente à aplicação da segunda atividade com simulador observam-se: maior compreensão da análise de circuitos elétricos; melhor distinção entre associação em série e paralelo de elementos em circuitos; utilização correta de multímetros de acordo com a funcionalidade desejada, uma vez que anteriormente este equipamento era danificado na aula prática por aferições erradas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de técnicas diferenciadas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem vem sendo enriquecido com os avanços tecnologicos. Dentre o largo espectro de TDICs, os simuladores educativos são ~~um~~ importante recursos para a melhoria do aprendizado dos estudantes, pois~~,~~ agregam ~~significativamente para~~ possibilitam reforço de conceitos, ~~ao recriar~~ recriam cenários contextualizados e~~ou~~ experiências laboratoriais através de ambiente virtual. Este tipo de reforço aos temas de estudo possibilitam, ao estudante das áreas de exatas, a validação do conhecimento de forma ~~mais~~ visual e diretiva. A criação de atividades de ensino envolvendo simuladores viabiliza, então, complemento ao estudo e aprendizado de conceitos abstratos.

O presente trabalho apresentou como a implementação de atividades práticas com o emprego de simuladores foi desenvolvida na disciplina de ~~física~~ Eletricidade e Aplicações, do terceiro período dos cursos de engenharia de uma universidade particular de Curitiba~~a PUCPR~~. ~~Apresentando~~ Foram apresentados dados comparativos~~,~~ de nove turmas, durante dois semestres letivos, relativos aos resultados de aprendizagem obtidos na parte teórica da disciplina, ~~onde não foram empregadas atividades com simuladores,~~ com~~-~~ a parte prática da disciplina – na qual~~,~~ ~~onde~~ aplicaram-se as atividades com simuladores.

Observou-se dos resultados obtidos nas avaliações~~,~~ que~~,~~ as médias da parte prática nos dois resultados de aprendizagem, em todas as turmas, foram superiores às médias obtidas na parte teórica. Tal fato corrobora com a observação~~,~~ descrita pelos professores destas disciplinas, acerca do aprendizado significativo dos estudantes através de estratégias diferenciadas e engajadoras, ao estimularem a metacognição bem como promoverem discussão aos pares para validação do raciocínio exercído durante o momento em classe que estas atividades promovem.

Vale salientar que esta é uma estratégia que dá suporte às explanações e mediações do professor, bem como ao estudo necessário nos momentos extraclasse, visto a alta complexidade da disciplina. Logo, estas atividades podem ser um ferramental interessante para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, além de servir como avaliação diagnóstica da turma, por possibilitar ao professor uma interação diversificada durante a aula, podendo individualmente identificar o grau de aprendizado durante o momento em que os estudantes realizam a atividade.

Validou-se o objetivo de ~~elocubrar~~ discutir sobre como as TDICs constituem, na atualidade, papel importante em estratégias educativas para a aprendizagem significativa ~~no ensino~~na educação superior. ~~Onde o~~Os argumentos apontados se basearam na aplicação de duas atividades práticas, utilizando simuladores para o aprendizado do eletromagnetismo, e nas reflexões oriundas da prática docente na aplicação das atividades e dos resultados obtidos nas avaliações.

REFERÊNCIAS

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3-12, junho/2011.

AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

OTERO-GARCIA, Silvio. César. KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2008.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; VIALI, LORÍ; Marlúbia Corrêa de Paula. **Better Together III: o uso de tecnologias digitais na educação da Ibero-América.** Editora EdiPUC-RS, 2022. 232 p. ISBN 9786556232317.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora da Física, 2011.

Santos, Sandro Aparecido dos. **Estratégias Diversificadas no ensino do eletromagnetismo para facilitar a aprendizagem significativa.** Dia a Dia na Educação, Produção Didático-Pedagógica, 2016.

Rodrigues, José Jorge Vale. **O ensino de eletromagnetismo por meio da integração entre atividades experimentais e computacionais: contribuições para o entendimento da indução eletromagnética.** 2016, 171f. Dissertação (Mestrado Profissional), Centro Universitário Univates, 2016.

Cardoso, José Vicente. **Aprendizagem do Eletromagnetismo em Cursos de Engenharia: uma proposta de construção de laboratório virtual com abordagem de campos conceituais.** 2016, 55f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade do Estado da Bahia, 2016.

COELHO, Marcelo Nunes. **Unidade de Aprendizagem Ativa para Física: uma possibilidade para a motivação dos discentes.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 202-222, set-dez, 2019.

CLEMENT, Luiz.; CUSTÓDIO, José Francisco.; FILHO, José Pinho Alves. **Potencialidades do ensino por investigação para promoção da motivação autônoma na educação científica.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 1, p. 101–129, 2015.

Mazur, Erick**. Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa**. Ed. Penso, 2015.

BEBER, Bernadétte; SILVA, Eduardo da e BONFIGLIO, Simoni Urnau. **Metacognição como processo da aprendizagem.** *Rev. psicopedag.* 2014, vol.31, n.95, pp. 144-151.

JOGO E GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-MARÇO DE 2020

Francisca Silva e Silva[1]

Evelyn Damasceno Silva de Freitas[2]

Jonas Rafael Nikolay[3]

Liamara da Cunha Nikolay[4]

Luana Priscila Wunsch[5]

O presente estudo apresenta uma discussão que objetiva identificar e analisar em produções científicas, em âmbito *Stricto Sensu*, pontos de intersecção acerca de como a gamificação e/ou jogos apoiaram e apoiam a superação das dificuldades de aprendizagem no período pós-março de 2020. Para tanto, foram selecionados trabalhos no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo como procedimento metodológico de coleta de dados a revisão sistemática de literatura. Logo, após a construção do *corpus textual*, foi realizada uma análise lexicográfica, por meio do software Interface de R *pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionneires*. Os resultados da pesquisa indicam que gamificação é uma estratégia pedagógica que tem sido difundida no meio educacional que utiliza elementos e mecânicas de jogos para engajar os alunos e otimizar o processo de aprendizagem. A aplicação desta estratégia no contexto educacional tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz para motivar e engajar os alunos tornando o aprendizado mais atraente e participativo. A utilização da gamificação como estratégia representa uma transformação na forma como o conhecimento é transmitido e assimilado. Com a integração de jogos no contexto educacional, é possível romper com modelos tradicionais de ensino, tornando a educação mais atraente e alinhada com as características dos alunos, principalmente pós março de 2020.

.

Palavras-chave: Processos Gamificados na Educação. Jogo e Aprendizagem. Cenário Pós-pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe um impacto direto na forma como a pesquisa científica é realizada na comunidade acadêmica. Essas transformações podem ter um impacto duradouro no modo como a ciência é realizada no futuro e refletir de como foi

[1] Doutoranda. PPGENT-UNINTER, francisca_s9silva@hotmail.com
[2] Doutoranda, PPGENT-UNINTER, evedamasfreitas@gmail.com
[3] Doutorando, PPGENT-UNINTER. jonas.nikolay@gmail.com
[4] Mestranda, PPGENT-UNINTER, liamara.nikolay@gmail.com
[5] Doutora, Professora PPGENT-UNINTER, lpriscila@gmail.com

realizada até o presente momento. De acordo com Nikolay, Nikolay e Wunsch (2022, p.01) é importante observarmos que

> o cotidiano da população mundial sofreu uma grande transformação após o mês de março de 2020. As pessoas estavam envolvidas em seus projetos familiares, profissionais, acadêmicos entres outros afazeres que de forma abrupta necessitaram adaptar-se ao "Novo Normal" com o surgimento da pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-21(COVID-19).

Desde o seu início, em 2020 até os dias atuais, a pandemia modificou a forma como a ciência é conduzida, acelerando certas práticas e criando desafios para os pesquisadores em todo o mundo. Enfrentar esses desafios exigirá colaboração entre todos envolvidos como: pesquisadores, instituições de ensino, agências de financiamento, empresas e governos. Além disso, a adoção de tecnologias e abordagens inovadoras será fundamental para impulsionar a pesquisa acadêmica pós-período pandêmico e avançar no conhecimento científico.

E, sob esta perspectiva, o objetivo ao realizar essa pesquisa é responder a seguinte questão: "como estão as pesquisas acerca da temática jogo, gamificação e educação no contexto do pós-março de 2020", tendo em vista analisar e destacar as produções cientificas realizadas no período pandêmico e observar como as pesquisas científicas têm sido desenvolvidas acerca da temática em um período que mesmo com o término do oficial do período pandêmico ainda influencia o cenário da pesquisa científica.

A justificada da temática decorrer visa contribuir com as pesquisas científicas sobre a temática do jogo, gamificação e educação no pós-março de 2020, teso em vista de se levantar como estão as pesquisas em contexto pandêmico, considerado os limites que foram impostos no cenário educacional para pandemia da COVID 19 que ocasionou significativos para a continuidade da produção de pesquisa científica acadêmicas no Brasil.

2 GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA

O enfrentamento da pandemia de COVID-19 no contexto educacional trouxe inúmeros desafios para o processo de ensino-aprendizagem. Com escolas fechadas, foi possível notar que significativa parcela dos estudantes, enfrentaram dificuldades

para manterem-se engajados e construir uma aprendizagem significativa (UNESCO, 2021).

E entre os diferentes caminhos para fortalecer e facilitar os processos de ensino nesse contexto, a gamificação e os jogos na educação, emergiram como alternativas eficientes para manter o engajamento dos estudantes e posteriormente, para a recuperação de perdas de aprendizagem, considerando que ambos possuem elementos com potencial para tornar a experiência educacional mais envolvente, desafiadora, criativa e inovadora (FERNANDES, 2022).

A Gamificação apresenta-se atualmente como uma ferramenta eficaz para a superação dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial e o distanciamento social, ocorridos durante a pandemia. E estudos como de BOTTENTUIT JUNIOR (2020), mostram que tal base, relacionada às vivências, gera curiosidades e interesses de cada indivíduo, além de estimular a colaboração, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia dos estudantes, à medida em que buscam alcançar os objetivos propostos.

Nesta perspectiva, lembra-se que o jogo consiste em incorporar elementos e mecânicas de jogos como: desafios, competições, *rankings* e recompensas no planejamento das atividades e aulas, e dessa forma, promove-se uma aprendizagem mais ativa e autônoma, além de favorecer o desenvolvimento de outros aspectos como: a motivação intrínseca, que se refere ao tipo de motivação inata, que está (BOLLER; KAPP, 2018; BUSARELLO, 2016).

Nota-se que no período pós-março de 2020, as tecnologias digitais tornaram-se ainda mais relevantes em todas as áreas e seu uso foi ampliado significativamente. No contexto educacional, essas tecnologias foram essenciais para a continuidade dos estudos e professores e estudantes precisaram se conectar para desenvolver atividades essenciais como: trabalhar e estudar. Nesse contexto, com os indivíduos mais conectados e isolados socialmente, o uso de jogos digitais também cresceu exponencialmente. Fortim e Santaella (2020) destacam que os jogos digitais têm ocupado grande parte do tempo dedicado ao entretenimento de crianças, jovens e adolescentes na atualidade. As referidas autoras também acrescentam ainda que,

> além de toda a vocação para o entretenimento, os jogos digitais se expandem para outros territórios. Vêm sendo usados para fins educacionais, treinamentos em saúde, treinamentos militares, treinamentos corporativos, entre outros. São os chamados: *Serious games*. São jogos que, apesar da proposta divertida, se propõem a ensinar, treinar ou verificar a aprendizagem de algum conhecimento ou habilidade (FORTIM; SANTAELLA, 2020, p.7).

Portanto, evidencia-se que os jogos digitas e a gamificação estão cada vez mais presentes em diferentes contextos, objetivando promover experiências mais dinâmicas e contextualizadas aos diferentes tipos de público a que se destinam e referindo-se ao uso de jogos na educação. Meira e Blikstein (2020) ressaltam que estes podem ser personalizados para atender às necessidades individuais dos alunos. Em suas pesquisas, ressaltam que a adaptação dos jogos ao nível de habilidade e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, pode efetivamente facilitar o processo de recuperação de perdas de aprendizagem causadas pelo período de interrupção das aulas presenciais.

Entretanto, vale ressaltar que a gamificação e o uso de jogos na educação, embora sejam estratégias eficientes, não são a única solução para o enfrentamento de perdas de aprendizagem, sendo relevante integrá-las a outras estratégias pedagógicas e metodologias, sempre considerando a realidade e necessidades dos estudantes e planejando atividades com objetivos educacionais e intencionalidades claros.

Além disso, é essencial que os educadores sejam formados para utilizar novas tecnologias e recursos educacionais digitais de forma eficaz, buscando maior compreensão acerca das abordagens e metodologias de ensino que pretende implementar, o que oportuniza o aproveitamento de todo o potencial que oferecem para a garantia de uma aprendizagem mais significativa.

3 DESIG METODOLÓGICO

O presente trabalho é de natureza exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, que tem por objetivo objetiva identificar e analisar as produções científicas da modalidade stricto sensu, que abordam a temática jogo, gamificação e educação no contexto pós-março de 2020. O levantamento de dados foi realizado no mês de novembro de 2022 a partir do acesso ao banco de dados dos repositórios de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Por se trata de uma pesquisa com o objeto bem específico no cenário nacional, as palavras-chave de busca foram replicadas no idioma português: jogo, gamificação e educação. A linha de corte é o período do pós-março de 2020. Utilizou-se a opção de busca simples, empregado o operador booleano de obrigatoriedade

"+", visto que, esse operador requer que a palavra-chave apresentado após o "+" exista em qualquer campo de registro na linha de corte definida.

Assim, realizou-se uma revisão sistemática de literatura (RLS), com início em novembro de 2022 embasada nas diretrizes propostas por Kitchenham (2004), desenvolvido por meio de protocolo que perpassou pela identificação, avaliação e interpretação de dados de pesquisas relevantes já desenvolvidas acerca de uma temática.

Dessa maneira, com o objetivo de definir os critérios de inclusão e exclusão identificamos os estudos primários de dissertações e teses que tratam acerca da temática jogo, gamificação e educação. Deste modo, utilizamos como critério de inclusão as publicações a partir do recorte temporal os estudos primários publicados pós-março de 2020; estudos em Língua Portuguesa e estudos que tratam especificamente da temática abordada no presente trabalho.

Os critérios de exclusão as publicações anteriores a março de 2020; estudos selecionados pela palavras-chave de busca, mas que não tratam da temática.

Na tabela 1 são apresentados os resultados quantitativos dos estudos primários:

Tabela I: Resultados de buscas de teses e dissertações pós-março de 2020 acerca "jogo, gamificação e educação"

	2020		**2021**		**2022**	
BANCO DE DADOS – TESE E DISSERTAÇÕES	M	D	M	D	M	D
BDTD	13	3	11	0	0	0

Legenda - M: Mestrado - D: Doutorado

Fonte: Os autores (2023)

Conforme estratégia de busca definida foram selecionados 27 (vinte e sete) trabalhos, sendo estes, 24 (vinte e quatro) dissertações de Mestrados e 3 (três) teses de Doutorado. Os dados são apresentados ao longo dos resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos selecionados apresentam que as pesquisas científicas que tratam da temática jogo, gamificação e educação se destacaram pós-março de 2020, período de decretação pela Organização Mundial da Pandemia de COVID 19. Assim, visando

responder à pergunta de pesquisa, são apresentados no quadro 1 os títulos dos resultados obtidos:

Quadro 1: Resultados de buscas de teses e dissertações pós-março de 2020 acerca "jogo, gamificação e educação"

TÍTULO
Narrativa pedagógica de um professor de história utilizando gamificação
A gamificação como metodologia contributiva do processo ensino-aprendizagem: uma gincana com escolares de sexto e sétimo anos de uma escola municipal de Canoinhas
Gamificação no ensino de matemática com jogos de "Escape Room" e RPG: percepções sobre suas contribuições e dificuldades
GLogic: uma proposta de jogo digital para ensino de lógica de programação
Jogo e linguagem: o papel do jogo na Educação a partir da virada linguística
Avaliação da motivação e da aprendizagem em estudantes de medicina: Estudo comparativo entre aula tradicional contextualizada por discussão de casos clínicos e aula tradicional contextualizada por casos clínicos gamificados
A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio.
Teca: tecnologia educacional para crianças autistas
Videoaula interativa gamificada
Os jogos eletrônicos como metodologia aplicada no ensino de física: uma experiência para o ensino da força gravitacional
Ressonância magnética nuclear e diagnóstico de imagem para alunos do ensino médio
Tradução e adaptação transcultural do questionário Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) para o português do Brasil
Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública: repercussões e reconstruções
Xadrez de sociedade: do game à gamificação
A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação
Gamificação e aprendizagem: o uso de elementos de jogos como estratégia motivadora na capacitação a distância dos servidores da UFPB
Convergência entre gamificação e metodologias ativas: ferramentas no ensino de anatomia humana
A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso técnico em administração
O diário mágico: construção de um RED gamificado para o ensino de história integrado aos letramentos nos anos iniciais
Proposta de gamificação para a promoção da saúde através do exercício da cidadania: exemplo de aplicação no controle do Aedes aegypti
Aplicação de gamificação para o treinamento e estabilização de uma iniciativa de Manufatura Enxuta do tipo SMED em uma indústria farmacêutica, em um contexto de transição para Indústria 4.0
Ensino e aprendizagem da matemática na educação básica utilizando tecnologias e desenvolvendo pensamento computacional: abordagem com Scratch, Portugol, Python e Geogebra
Desenvolvimento de protótipo de tecnologia digital gamificada para apoio aos profissionais de enfermagem frente ao estresse ocupacional: proposta de intervenção
Inês & Nós: uma aplicação do método LerAtos na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro
Um percurso gamer para o ensino de escrita
Design de hotspots: diretrizes para o design de interação de livros infantis para disposistivos de interação móvel

Fonte: os autores (2023).

Para a seleção dos trabalhos os dados como ano de publicação, nome do autor, título do trabalho, repertório de busca, palavras-chaves e resumo foram sistematizados em planilhas de Excel para posterior análise. Dessa maneira, realizamos a leitura dos resumos e palavras-chaves para identificarmos os trabalhos que tem relação com a temática jogo, gamificação e educação.

A leitura dos resumos e palavras chaves resultaram em 26 (vinte e seis) trabalhos selecionados, sendo, 24 (vinte e quatro) dissertações e 2 (duas) tese de doutorado.

Os trabalhos selecionados estão relacionados relação com a temática do trabalho. Após a seleção, leitura de resumos e palavras-chaves realizamos a leitura completa dos trabalhamos. Para a definição dos trabalhos selecionados elegemos como critérios de qualidade os trabalhos que apresentaram: objetivos e métodos utilizados bem definido. Deste modo, após a leitura integral dos textos. O corpus textual foi realizado análise lexicográfica, por meio do software Interface de R *pour Analyses Multidimensionnelles deTextes et de Questionneires* (IRAMUTEQ) que é uma ferramenta que auxilia nos processamentos de dados de pesquisas qualitativas e quantitativas.

Os dados são apresentados a partir das conexões das palavras em função da relevância. Inferir-se que de forma geral as palavras que são mais representativas nas dissertações e tese selecionados. As palavras em destaque apresentam referência direta com a jogo, gamificação e educação. Nesse sentido, as palavras de maior frequência são “jogo”, “gamificação”, “pesquisa”, “ensino”, “aprendizagem” e “professor”. As palavras em destaque representam conceitos chaves que são estudados nas pesquisas pós março de 2020 que ganham destaque nas pesquisas no contexto de pesquisas em educação.

Sob este cenário, a repercussão destas palavras é representativa, como verifica-se na figura 1, considerando que é possível vislumbrar como as pesquisas trazem reflexões significativas relativas à temática em jogo, gamificação e educação no contexto pós-março de 2020.

Figura 1 – Árvore de Similitude

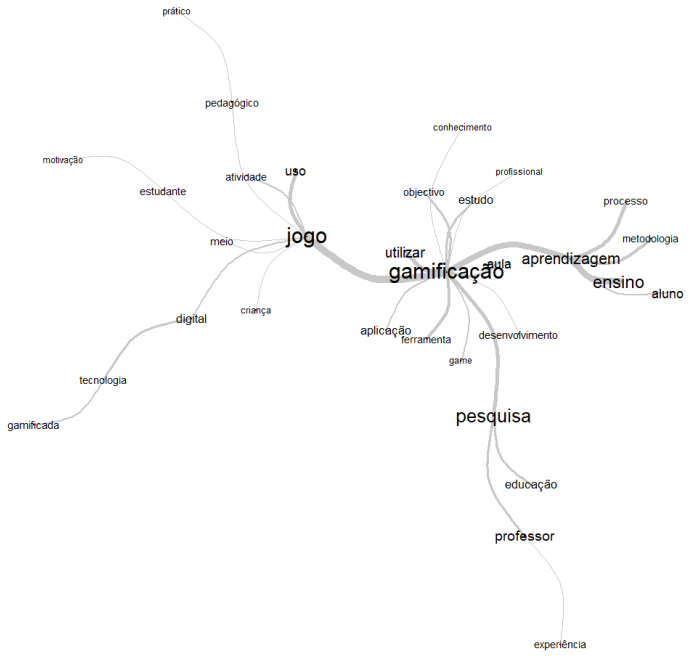

Fonte: Os autores (2023).

Na figura 1 é apresentada a representação ´por meio da arvores de similitude a comparação das palavras semelhantes que são mais significativas no quantitativo de repetição. Dessa forma, das palavras centrais em negrito se destacam a palavra central jogo e suas ramificações são “pedagógico”, “motivação”, “prática”, “estudantes”, “digital” e “tecnologia”. Já em relação a palavra gamificação se destacam as palavras “pesquisa”, “aprendizagem”, “ensino”, “aluno”, “professor” e “educação”.

O processo educacional está em evolução, e a tecnologia tem desempenhado um papel importante nesse processo. A tecnologia pode ser utilizada de maneira criativa e eficiente para envolver e engajar os alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante, pois conforme Wunsch e Stodulny (2018), o ensino mediado pelas novas tecnologias busca romper essa barreira de tempo pois os novos ambientes virtuais apresentam novos espaços e tempos para estabelecer relações e produzir o conhecimento.

A utilização da tecnologia na prática pedagógica pode ser um poderoso recurso para a motivação dos estudantes, pois quando utilizada de forma criativa e estratégica os professores podem proporcionar experiências de aprendizado enriquecedoras e significativas. É importante observarmos que devemos equilibrar o uso da tecnologia com o uso de abordagens tradicionais de ensino, garantindo que o

foco continue sendo a aprendizagem e o desenvolvimento de maneira harmônica dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações e tese selecionadas para a composição da revisão sistemática de literatura apresentam elementos significativos que discutem a temática jogo, gamificação e educação em cenário nacional no contexto pós-março de 2020.

Vê-se, assim, a gamificação como uma estratégia para o trabalho pedagógico que pode pode promover: (i) engajamento e motivação, por serem envolventes e divertidos; (ii) aprendizagem ativa, os alunos estão constantemente tomando decisões e resolvendo problemas. Isso contrasta com métodos de ensino passivos, como a simples transmissão de informações, e pode levar a uma compreensão mais profunda dos conceitos; (iii) desenvolvimento de habilidades, exigem a aplicação de habilidades cognitivas, como pensamento crítico e raciocínio lógico. Além disso, podem ser projetados para desenvolver matemática, ciências, línguas estrangeiras, entre outras áreas; (iv) colaboração e comunicação, incorporam elementos sociais e o trabalho em equipe; (v) avaliação, permitindo a adaptação para atender às necessidades individuais; (vi) diversidade e inclusão e personalização da aprendizagem, está relacionada ao conceito de personalização do aprendizado, onde os jogos podem ser adaptados às preferências e ao nível de habilidade de cada aluno, oferecendo uma experiência de aprendizado mais personalizada e eficaz.

Dessa forma, podemos destacar, que o objetivo da pesquisa foi atendido considerando o objetivo de identificar e analisar as produções científicas da modalidade stricto sensu, que abordam o tema jogo, gamificação e educação no contexto pós-março de 2020.

Um ponto importante ao inserir a tecnologia na prática educacional, é a formação desse professor para a utilização da tecnologia e os processos inclusos para que o docente se aproprie do conhecimento sobre a tecnologia educacional e possa utilizá-la de maneira integrada à prática pedagógica ele necessita de tempo, esforço, suporte técnico e vontade de realizar algumas mudanças (MENDES, NIKOLAY, 2021).

Viu-se que a inserção da gamificação é uma excelente maneira de incentivar os alunos a realizarem pesquisas aprofundadas sobre o conteúdo a ser estudado, pois

com a utilização de jogos e plataformas educacionais os alunos se envolvem em desafios e missões, os sendo estimulados a buscar informações, analisar dados, aprofundar seus conhecimentos e tomar decisões em uma abordagem lúdica e interativa, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente, colaborativa e autônoma.

Ao se envolverem em atividades lúdicas, os alunos sentem-se desafiados a superar obstáculos, o que aumenta sua motivação e comprometimento com o processo de aprendizagem. Além disso, a gamificação permite que os alunos acompanhem seu próprio progresso, estabelecendo metas pessoais e recebendo feedback sobre seu desempenho.

REFERÊNCIAS

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Gamificação na Educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Temática**, v. 16, n. 3, p. 285-301, 2020.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 140, v. 1, 2016.

FERNANDES, Carolina et al. Recuperação da aprendizagem no ensino médio: mitigando os efeitos da pandemia de COVID-19. **FGV: Banco de Desenvolvimento da América Latina – CAF**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://encurtador.com.br/EIJY6. Acesso junho de 2023.

FORTIM, Ivelise, SANTAELLA, Lucia. **Games viciam. Fato ou ficção**? São Paulo: Estação das Lestras e Cores Editora, 2020.

KITCHENHAM, **B. Procedures for performing systematic reviews**. Keele, UK, Keele University, 33, 2004, p. 1–26.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. **Ludicidade, Jogos Digitais e Gamificação na Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

MENDES, Ademir Aparecido; NIKOLAY, Jonas Rafael. Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**,16, p. e8434, 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8434>. Acesso em: 25 jul. 2023. doi: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8434
.

NIKOLAY, Jonas Rafael; NIKOLAY, Liamara da Cunha; WUNSCH, Luana Priscila. Desafios do diretor escolar pós março de 2020 na rede privada de ensino do sul do Brasil. In: **Anais do EDUREDE**: Reconfigurando as tecnologias na educação no pós-pandemia, 2022. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/EDUREDE2022/568874-DESAFIOS-DO-DIRETOR-ESCOLAR-POS-MARCO-DE-2020-NA-REDE-PRIVADA-DE-ENSINO-DO-SUL-DO-BRASIL. Acesso em: junho de 2023.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. **Report from the International Commission on the Futures of Education**. Paris, 2021.

WUNSCH, Luana, Stodulny, Luciano. O ensino da filosofia (com TIC) no curso de direito. **Afluente**, 2018, p. 159–171.

AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS APÓS PANDEMIA.

Cristiane Medianeira da Silva Reis[1]

Fernanda Dorneles Vargas[2]

Lisaura Maria Beltrame[3]

RESUMO

Com a volta às aulas presenciais e as lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19 este estudo se faz necessário para elucidar as realidades educacionais de duas turmas do ensino fundamental dos anos iniciais, 1º e 3º anos de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente no processo de alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1° ano contendo 16 alunos e 3° ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3° ano do ensino fundamental e no 1° ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento de alfabetizar-se. Sendo assim, como problemática deste estudo temos: De que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia de covid-19; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados; descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa e bibliográfica, pois traz as experiências vivenciadas nas turmas de alfabetização. Os aportes teóricos utilizados para construção deste estudo foram: Ferreiro (2004), BNCC (2017), Freire (1997), Minayo (2013), Amaral (2007), Fonseca (2002), Boccato (2006) Soares (1998), Sancho (2006), Levy (1998) entre outros. Nas considerações finais observa-se que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e estas vem aprendendo e desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

Palavras-chave: Crianças. Alfabetização. Lúdico. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de Covid 19 foi instaurado o período de calamidade pública e foi decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, em 18 de agosto de 2020, onde estabelece regras e normas, em caráter excepcional, durante este período, observamos Art.2º, inciso 4º que diz: "A critério dos sistemas de

[1] Doutora em Educação UFSM, crysreys@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM, fernandadv2011@gmail.com
[3] Doutora em Educação, UFFSul, lisaura@unochapeco.edu.br

ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais". Assim, devem ser assegurados os meios de acesso para dar continuidade aos estudos, onde então se faz tão presente o conhecimento adquirido por meio das tecnologias.

Dessa forma, fica exposto que as tecnologias digitais na educação deram suporte a continuidade de acesso à educação aos alunos neste período pandêmico, sendo extremamente importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino remoto. Porém, não foram suficientes já que não conseguiram alcançar a aprendizagem todos os alunos neste período, seja por falta de aparelhos tecnológicos ou por falta de internet.

Este estudo visa apresentar o contexto escolar após a Pandemia de Covid-19 em duas turmas do 1° e 3° ano do ensino fundamental dos anos iniciais de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente no processo de alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1° ano contendo 16 alunos e 3° ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3° ano do ensino fundamental e crianças de 1° ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento da alfabetização.

Sendo assim, como problemática deste estudo de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados e descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa, bibliográfica e relato de experiências, pois traz as experiências vivenciadas nas turmas de alfabetização.

Como considerações finais percebemos como afeto, carinho, amor, compreensão, paciência devem estar aliados juntamente com a ludicidade e as tecnologias para buscarmos o êxito neste processo de alfabetização.

2 OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS VIVENCIADOS APÓS PANDEMIA

Com o advento da Covid-19 a área educacional foi drasticamente afetada fazendo com que aumentasse ainda mais os abismos educacionais principalmente na alfabetização de crianças. A defasagem escolar é um reflexo destes quase dois anos de pandemia e aulas remotas. Neste período houve um aumento gradativo da pobreza e das desigualdades sociais atingindo principalmente o aluno de escola pública, que muitas vezes não tinha sinal de internet e aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas, tudo isso ficou evidente na realidade vivenciada por nós.

> Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses "mínimos de alfabetização", que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de "dizer por escrito" esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Observa-se a volta presencial que a grande maioria dos alunos de 3° ano não estão alfabetizados e/ou tem baixo domínio da leitura e da escrita, onde não conseguem interpretar o que estão lendo. Já para os alunos que estão no 1º ano do ensino fundamental, que passam pela educação infantil, fase que é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, onde acontece o desenvolvimento integral da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 4º que traz a seguinte definição.

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Nesta fase essencial da educação infantil e que também contempla os cinco campos de experiências (BNCC, 2017) "O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala pensamento e imaginação,

espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Infelizmente foi executada pela metade, reverberando no 1° ano a falta dos campos de experiências, interações e a transição de etapas que são tão importantes para o desenvolvimento integral da criança.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p. 53).

Outras dimensões deixadas pela pandemia de Covid-19 também foram o isolamento social, o medo, problemas emocionais como a perda de um familiar, o luto, postos de trabalhos fechados e questões financeiras que afetaram a grande maioria das famílias dos nossos alunos. Essas interferências fizeram com que refletissem nas questões educacionais como na alfabetização das crianças de 1º e 3º ano.

Segundo a BNCC a "alfabetização é um ciclo que se inicia no 1º ano e deve se consolidar até o final do 2º ano" (BRASIL, 2017). Porém, esse ciclo aumentou já que muitos alunos não conseguiram se alfabetizar no ensino remoto e vem se consolidando até o 4º ano após a pandemia, por isso a necessidade de o professor realizar as avaliações diagnósticas logo no início do ano letivo para perceber em que nível silábico ele se encontra.

> Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de 'estar em situação', ao debruçar-se reflexivamente sobre a 'situacionalidade', conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

Para tanto é fundamental o docente conhecer a realidade do aluno e buscar alternativas e condições para ter êxito na alfabetização como aliar o lúdico e as tecnologias digitais em seus planejamentos.

METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

O estudo em questão tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico com relato de experiência. A abordagem qualitativa lida com as vivências cotidianas, com a experiência e a compreensão das estruturas e instituições, que são resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2013). Nesta abordagem, o estudo é embasado em questões que conforme Minayo (2013, p. 21 e 22),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa parte da construção social da realidade em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia, e em seu conhecimento cotidiano em relação à questão de estudo (FLICK, 2009). O autor explica que esta pesquisa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo compreensível. Isso pressupõe estudar as coisas em seus contextos naturais e interpretar os fenômenos a partir dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Este estudo também se ancora em uma pesquisa bibliográfica para responder o problema da pesquisa, optou-se por estudos teóricos e científicos em livros, artigos e fontes para embasar e organizar a ideia deste artigo. Como nos diz Amaral (2007),

> [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Para darmos consistência ao estudo e os temas como ludicidade, educação infantil, alfabetização recorremos ao levantamento de referenciais teóricos com ajuda da pesquisa bibliográfica que para Fonseca (2002), é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se

> estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para ajudar a responder ao problema de pesquisa recorremos também às políticas públicas que são propostas e leis que embasam a educação. De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca levantar e analisar criticamente os documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Trouxemos na sequência as práticas educativas que ajudam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ESTÃO AUXILIANDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pensar em práticas pedagógicas para amenizar as lacunas deixadas pós pandemia exige do professor uma condição de observação constante. E planejamento que contemplem as habilidades dos alunos/crianças, bem como estimular com atividades diferenciadas.

> Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos "'cartilhados", vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

Sabemos da importância da leitura e da escrita, mas podemos fazer destes momentos de aprendizagem que não sejam tão tradicionais, que possam envolver jogos, brincadeiras, filmes, teatro, dramatizações entre outros. Como exemplo: a temos a pescaria silábica que consiste em pescar as sílabas com anzóis e construir palavras.

O lúdico nunca esteve tão em evidência, pois foram dois anos em que as crianças estavam afastadas da escola e não tiveram interações com seus pares. Assim sendo, esse docente teve que se reinventar criativamente trazendo o que mais chama atenção à sua turma. Como: brincadeiras ao ar livre como formar palavras, jogos de memória, trilhas pedagógicas, sapata, pescaria silábica são algumas das

ISSN: 2176 - 1396

ideias de jogos lúdicos. Todas essas ações lúdico-educativas desenvolvidas com os alunos/crianças contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita.

As tecnologias digitais também tornaram-se extremamente importantes para o desenvolvimento humano, no setor educacional, não seria diferente. Com a pandemia de Covid-19 foi extremamente necessário encontrar formas de manter as escolas em contato permanente com os alunos/crianças e famílias, de modo que fosse minimizado ao máximo as lacunas educacionais.

Sancho (2006, p.19) considera que a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que “a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. No entanto, cabe ressaltar que mudanças são necessárias para acompanhar a crescente evolução tecnológica, sendo necessário formações para professores, onde estes consigam incorporar em seu fazer pedagógico as tecnologias digitais. De forma alguma, as tecnologias vieram para substituir os professores e sim para aperfeiçoar e auxiliar em momentos como vivenciamos no afastamento social.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

O profissional de educação deve permanecer em constante atualização, a fim de que consiga acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao seu redor, contribuindo para uma educação de qualidade. Para conseguir encarar os desafios que a educação nos impõe é necessário compreender que todas as crianças têm o direito ao acesso à educação com garantias de alcance a todos. Assim, nos traz a Constituição Federal,

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, o acesso à uma educação de qualidade que oportunize de forma igualitária a todos a chance de se desenvolver em todas as situações que surjam deve ter a participação de todos, sejam estes o Estado e a família.

Durante o período pandêmico, esses direitos se fizeram valer por meio do uso

das tecnologias digitais, assim, dando continuidade aos estudos por meio das redes de internet. Ao longo deste intervalo de tempo, em que fomos distanciados pelo Covid-19, as escolas utilizaram o sistema remoto de ensino. Com o virtual, os livros passaram a ser interligados ao mundo on-line, as aulas puderam ser vivenciadas no mundo das telas de computadores, facilitando o acesso ao conhecimento de todos. Não seria apenas uma mudança situacional, mas de uma nova relação com o conhecimento, como expõe Lévy (1998, p.55):

> O saber prendia-se ao fundamento, hoje se mostra como figura móvel. Tendia para a contemplação, para o imutável, ei-lo agora transformado em fluxo, alimentando as operações eficazes, ele próprio operação.

Assim, as tecnologias educacionais foi uma das alternativas para alcançar durante o período pandêmico o maior número possível de alunos, não deixando assim, de partilhar os conhecimentos necessários para cada etapa de ensino, neste caso, tendo como nosso foco de estudos a alfabetização.

Nesse processo, com a retomada pós pandemia, as crianças, ao ingressarem na escola no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciaram uma realidade nova. Em pleno processo de alfabetização, não tendo vivenciado a Educação infantil, não conseguiram acompanhar de forma plena os primeiros passos do processo de descoberta do mundo letrado. Já nos 3º anos, não foi diferente, pois alunos/crianças que já estavam alfabetizados, tiveram sérias defasagens nesse processo.

Para incorporar novas alternativas para recuperar estes processos perdidos ao longo da pandemia, como forma de retomar a prática pedagógica de forma lúdica e atrativa aos alunos/crianças, aliando a sala de aula tradicional com os recursos tecnológicos. Assim, os alunos vivenciaram jogos e brincadeiras eletrônicas, por meio de plataformas online experienciando desde escritas a partir de um modelo, onde os alunos ganhavam do professor palavras e estas deveriam ser escritas na tela do computador. As propostas iniciais variam de acordo com a capacidade de cada aluno/criança, podendo realizar adaptações de acordo ao rendimento e defasagens de cada estudante. O uso de livros digitais de histórias infantis pode ser contado por meio de áudios ou lidos pelos alunos mais avançados em recursos de PDF, (Portable Document Format) que é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e

sistema operacional usados para criá-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder ao problema deste estudo, de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Vimos que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e vem desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

Destacamos também o respeito as fases da alfabetização em que a criança se encontra e a sensibilidade do docente para que observe e envolva este aluno/criança, e assim perceba o que o motiva na sua aprendizagem da escrita, com isso apresente-o formas e maneiras lúdicas e divertidas que podem contribuir neste processo.

Então, cabe aos profissionais uma atualização constante de todo esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, bem como sensibilidade para entender os alunos/crianças criando alternativas lúdico-educativas para o envolvimento destes na sala de aula e em todas as ações planejadas, respeitando sempre o processo e não somente o resultado. Ou seja, a especificidade infantil destas crianças neste momento de vivência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesquisa_bibliografica.> Acesso em: 01 jul. 2023.

BOCCATO, Vera. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 03 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.BRASIL.Disponívelem:>http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site Acesso em: 22 de abr. 2023.

_____. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 18 jun.2023.

_____. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <Constituição (planalto.gov.br)> Acesso em: 17 de mar.2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia **da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO,J.M.et.al(Colab.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed,2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34,1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AS LACUNAS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS APÓS PANDEMIA.

Cristiane Medianeira da Silva Reis[1]

Fernanda Dorneles Vargas[2]

Lisaura Maria Beltrame[3]

RESUMO

Com a volta às aulas presenciais e as lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19 este estudo se faz necessário para elucidar as realidades educacionais de duas turmas do ensino fundamental dos anos iniciais, 1º e 3º anos de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente no processo de alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1° ano contendo 16 alunos e 3° ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3° ano do ensino fundamental e no 1° ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento de alfabetizar-se. Sendo assim, como problemática deste estudo temos: De que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia de covid-19; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados; descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa e bibliográfica, pois traz as experiências vivenciadas nas turmas de alfabetização. Os aportes teóricos utilizados para construção deste estudo foram: Ferreiro (2004), BNCC (2017), Freire (1997), Minayo (2013), Amaral (2007), Fonseca (2002), Boccato (2006) Soares (1998), Sancho (2006), Levy (1998) entre outros. Nas considerações finais observa-se que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e estas vem aprendendo e desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

Palavras-chave: Crianças. Alfabetização. Lúdico. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de Covid 19 foi instaurado o período de calamidade pública e foi decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, em 18 de agosto de 2020, onde estabelece regras e normas, em caráter excepcional, durante este período, observamos Art.2º, inciso 4º que diz: “A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º

[1] Doutora em Educação UFSM, crysreys@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM, fernandadv2011@gmail.com
[3] Doutora em Educação, UFFSul, lisaura@unochapeco.edu.br

desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais". Assim, devem ser assegurados os meios de acesso para dar continuidade aos estudos, onde então se faz tão presente o conhecimento adquirido por meio das tecnologias.

Dessa forma, fica exposto que as tecnologias digitais na educação deram suporte a continuidade de acesso à educação aos alunos neste período pandêmico, sendo extremamente importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino remoto. Porém, não foram suficientes já que não conseguiram alcançar a aprendizagem todos os alunos neste período, seja por falta de aparelhos tecnológicos ou por falta de internet.

Este estudo visa apresentar o contexto escolar após a Pandemia de Covid-19 em duas turmas do 1° e 3° ano do ensino fundamental dos anos iniciais de duas escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. As docentes e pesquisadoras trazem as suas percepções e desafios após o período pandêmico e as lacunas deixadas principalmente no processo de alfabetização. Os contextos escolares estão localizados na zona Oeste da cidade de Santa Maria, com turmas de 1° ano contendo 16 alunos e 3° ano com 24 alunos. Com a volta às aulas presenciais vimos o aumento de crianças que ainda não estão alfabetizadas no 3° ano do ensino fundamental e crianças de 1° ano que não tiveram as vivências e os eixos da educação infantil desenvolvidos ficando brechas no momento da alfabetização.

Sendo assim, como problemática deste estudo de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Os objetivos específicos se delineiam em: descrever alguns problemas educacionais deixados pela pandemia; organizar práticas educativas diferenciadas para alcançar os alunos que ainda não estão alfabetizados e descrever como as tecnologias digitais podem contribuir nestes espaços no processo de alfabetização. A metodologia utilizada é abordagem qualitativa, bibliográfica e relato de experiências, pois traz as experiências vivenciadas nas turmas de alfabetização.

Como considerações finais percebemos como afeto, carinho, amor, compreensão, paciência devem estar aliados juntamente com a ludicidade e as tecnologias para buscarmos o êxito neste processo de alfabetização.

2 OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS VIVENCIADOS APÓS PANDEMIA

Com o advento da Covid-19 a área educacional foi drasticamente afetada fazendo com que aumentasse ainda mais os abismos educacionais principalmente na alfabetização de crianças. A defasagem escolar é um reflexo destes quase dois anos de pandemia e aulas remotas. Neste período houve um aumento gradativo da pobreza e das desigualdades sociais atingindo principalmente o aluno de escola pública, que muitas vezes não tinha sinal de internet e aparelhos eletrônicos para acompanhar as aulas, tudo isso ficou evidente na realidade vivenciada por nós.

> Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses "mínimos de alfabetização", que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de "dizer por escrito" esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Observa-se a volta presencial que a grande maioria dos alunos de 3° ano não estão alfabetizados e/ou tem baixo domínio da leitura e da escrita, onde não conseguem interpretar o que estão lendo. Já para os alunos que estão no 1º ano do ensino fundamental, que passam pela educação infantil, fase que é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, onde acontece o desenvolvimento integral da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no artigo 4º que traz a seguinte definição.

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Nesta fase essencial da educação infantil e que também contempla os cinco campos de experiências (BNCC, 2017) "O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Infelizmente foi executada pela metade, reverberando no 1° ano a falta dos campos de experiências,

interações e a transição de etapas que são tão importantes para o desenvolvimento integral da criança.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p. 53).

Outras dimensões deixadas pela pandemia de Covid-19 também foram o isolamento social, o medo, problemas emocionais como a perda de um familiar, o luto, postos de trabalhos fechados e questões financeiras que afetaram a grande maioria das famílias dos nossos alunos. Essas interferências fizeram com que refletissem nas questões educacionais como na alfabetização das crianças de 1º e 3º ano.

Segundo a BNCC a “alfabetização é um ciclo que se inicia no 1º ano e deve se consolidar até o final do 2º ano” (BRASIL, 2017). Porém, esse ciclo aumentou já que muitos alunos não conseguiram se alfabetizar no ensino remoto e vem se consolidando até o 4º ano após a pandemia, por isso a necessidade de o professor realizar as avaliações diagnósticas logo no início do ano letivo para perceber em que nível silábico ele se encontra.

> Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, a de ‘estar em situação’, ao debruçar-se reflexivamente sobre a ‘situacionalidade’, conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (Freire, 1997, p. 12).

Para tanto é fundamental o docente conhecer a realidade do aluno e buscar alternativas e condições para ter êxito na alfabetização como aliar o lúdico e as tecnologias digitais em seus planejamentos.

METODOLOGIA

O estudo em questão tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico com relato de experiência. A abordagem qualitativa

ISSN: 2176 - 1396

lida com as vivências cotidianas, com a experiência e a compreensão das estruturas e instituições, que são resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2013). Nesta abordagem, o estudo é embasado em questões que conforme Minayo (2013, p. 21 e 22),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa parte da construção social da realidade em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia, e em seu conhecimento cotidiano em relação à questão de estudo (FLICK, 2009). O autor explica que esta pesquisa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo compreensível. Isso pressupõe estudar as coisas em seus contextos naturais e interpretar os fenômenos a partir dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Este estudo também se ancora em uma pesquisa bibliográfica para responder o problema da pesquisa, optou-se por estudos teóricos e científicos em livros, artigos e fontes para embasar e organizar a ideia deste artigo. Como nos diz Amaral (2007),

> [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Para darmos consistência ao estudo e os temas como ludicidade, educação infantil, alfabetização recorremos ao levantamento de referenciais teóricos com ajuda da pesquisa bibliográfica que para Fonseca (2002), é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para ajudar a responder ao problema de pesquisa recorremos também às

ISSN: 2176 - 1396

políticas públicas que são propostas e leis que embasam a educação. De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca levantar e analisar criticamente os documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Trouxemos na sequência as práticas educativas que ajudam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ESTÃO AUXILIANDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pensar em práticas pedagógicas para amenizar as lacunas deixadas pós pandemia exige do professor uma condição de observação constante. E planejamento que contemplem as habilidades dos alunos/crianças, bem como estimular com atividades diferenciadas.

> Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos "'cartilhados", vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 23).

Sabemos da importância da leitura e da escrita, mas podemos fazer destes momentos de aprendizagem que não sejam tão tradicionais, que possam envolver jogos, brincadeiras, filmes, teatro, dramatizações entre outros. Como exemplo: a temos a pescaria silábica que consiste em pescar as sílabas com anzóis e construir palavras.

O lúdico nunca esteve tão em evidência, pois foram dois anos em que as crianças estavam afastadas da escola e não tiveram interações com seus pares. Assim sendo, esse docente teve que se reinventar criativamente trazendo o que mais chama atenção à sua turma. Como: brincadeiras ao ar livre como formar palavras, jogos de memória, trilhas pedagógicas, sapata, pescaria silábica são algumas das ideias de jogos lúdicos. Todas essas ações lúdico-educativas desenvolvidas com os alunos/crianças contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita.

As tecnologias digitais também tornaram-se extremamente importantes para o

desenvolvimento humano, no setor educacional, não seria diferente. Com a pandemia de Covid-19 foi extremamente necessário encontrar formas de manter as escolas em contato permanente com os alunos/crianças e famílias, de modo que fosse minimizado ao máximo as lacunas educacionais.

Sancho (2006, p.19) considera que a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que “a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. No entanto, cabe ressaltar que mudanças são necessárias para acompanhar a crescente evolução tecnológica, sendo necessário formações para professores, onde estes consigam incorporar em seu fazer pedagógico as tecnologias digitais. De forma alguma, as tecnologias vieram para substituir os professores e sim para aperfeiçoar e auxiliar em momentos como vivenciamos no afastamento social.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

O profissional de educação deve permanecer em constante atualização, a fim de que consiga acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ao seu redor, contribuindo para uma educação de qualidade. Para conseguir encarar os desafios que a educação nos impõe é necessário compreender que todas as crianças têm o direito ao acesso à educação com garantias de alcance a todos. Assim, nos traz a Constituição Federal,

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, o acesso à uma educação de qualidade que oportunize de forma igualitária a todos a chance de se desenvolver em todas as situações que surjam deve ter a participação de todos, sejam estes o Estado e a família.

Durante o período pandêmico, esses direitos se fizeram valer por meio do uso das tecnologias digitais, assim, dando continuidade aos estudos por meio das redes de internet. Ao longo deste intervalo de tempo, em que fomos distanciados pelo Covid-19, as escolas utilizaram o sistema remoto de ensino. Com o virtual, os livros passaram a ser interligados ao mundo on-line, as aulas puderam ser vivenciadas no mundo das telas de computadores, facilitando o acesso ao conhecimento de todos.

Não seria apenas uma mudança situacional, mas de uma nova relação com o conhecimento, como expõe Lévy (1998, p.55):

> O saber prendia-se ao fundamento, hoje se mostra como figura móvel. Tendia para a contemplação, para o imutável, ei-lo agora transformado em fluxo, alimentando as operações eficazes, ele próprio operação.

Assim, as tecnologias educacionais foi uma das alternativas para alcançar durante o período pandêmico o maior número possível de alunos, não deixando assim, de partilhar os conhecimentos necessários para cada etapa de ensino, neste caso, tendo como nosso foco de estudos a alfabetização.

Nesse processo, com a retomada pós pandemia, as crianças, ao ingressarem na escola no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciaram uma realidade nova. Em pleno processo de alfabetização, não tendo vivenciado a Educação infantil, não conseguiram acompanhar de forma plena os primeiros passos do processo de descoberta do mundo letrado. Já nos 3º anos, não foi diferente, pois alunos/crianças que já estavam alfabetizados, tiveram sérias defasagens nesse processo.

Para incorporar novas alternativas para recuperar estes processos perdidos ao longo da pandemia, como forma de retomar a prática pedagógica de forma lúdica e atrativa aos alunos/crianças, aliando a sala de aula tradicional com os recursos tecnológicos. Assim, os alunos vivenciaram jogos e brincadeiras eletrônicas, por meio de plataformas online experienciando desde escritas a partir de um modelo, onde os alunos ganhavam do professor palavras e estas deveriam ser escritas na tela do computador. As propostas iniciais variam de acordo com a capacidade de cada aluno/criança, podendo realizar adaptações de acordo ao rendimento e defasagens de cada estudante. O uso de livros digitais de histórias infantis pode ser contado por meio de áudios ou lidos pelos alunos mais avançados em recursos de PDF, (Portable Document Format) que é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e sistema operacional usados para criá-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder ao problema deste estudo, de que maneira os docentes podem suprir as lacunas da alfabetização deixadas pela covid-19? Vimos que o lúdico e as tecnologias digitais são fundamentais para auxiliar neste processo de alfabetização, visto que as crianças tanto de 1º como de 3º anos estão sendo beneficiadas com as práticas diversificadas e vem desenvolvendo-se quanto à alfabetização, leitura e escrita neste primeiro trimestre.

Destacamos também o respeito as fases da alfabetização em que a criança se encontra e a sensibilidade do docente para que observe e envolva este aluno/criança, e assim perceba o que o motiva na sua aprendizagem da escrita, com isso apresente-o formas e maneiras lúdicas e divertidas que podem contribuir neste processo.

Então, cabe aos profissionais uma atualização constante de todo esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, bem como sensibilidade para entender os alunos/crianças criando alternativas lúdico-educativas para o envolvimento destes na sala de aula e em todas as ações planejadas, respeitando sempre o processo e não somente o resultado. Ou seja, a especificidade infantil destas crianças neste momento de vivência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesquisa_bibliografica.> Acesso em: 01 jul. 2023.

BOCCATO, Vera. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 03 de abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.BRASIL.Disponívelem:>http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site Acesso em: 22 de abr. 2023.

_____. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 18 jun.2023.

_____. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <Constituição (planalto.gov.br)> Acesso em: 17 de mar.2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia **da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO,J.M.et.al(Colab.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed,2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34,1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A DIDÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, POTENCIALIDADES E DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Rute da Silva [1]

RESUMO

Com este trabalho, pretende-se contribuir com o debate sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – (TDICs) e as mediações nos processos educativos voltados as crianças, jovens e adultos, com destaque para a formação docente, a didática e os letramentos digitais. Diante do estudo de um grupo de referências de pesquisadores/as da área da educação e comunicação, parte-se do entendimento e da insurgência de uma formação transversal que possibilidade a didática no uso das (TDICs) para além de sua dimensão instrumental. A contemporaneidade é marcada por novas formas comunicacionais, tendo o digital em rede como protagonista desse novo cenário com impactos sociais, culturais e educacionais. Como possibilidade de enriquecimento das reflexões e ações didáticas, compreende-se que o processo de ensino aprendizagem, neste contexto hiperconectado, demanda de forma consistente, articulação entre as dimensões humana, técnica, político-social, intercultural, ética e estética. A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, adotada para a construção do presente artigo, se deu através de um estudo bibliográfico e documental, a partir de documentos reguladores das bases curriculares nacionais, evocando os desafios e as possibilidades a luz das multidimensões da didática, com vistas à criação, mediação e ampliação dos repertórios culturais. Considera-se que, as potencialidades de integrar o digital, demanda dos profissionais da educação, saberes e fazeres, letramentos e proficiências intrinsecamente vinculados à formação docente e incluem elementos tanto tecnológicos, quanto humanos, tanto políticos, quanto pedagógicos, contextos e intencionalidades, para que de forma qualificada os processos de ensino e aprendizagem de fato se efetivem.

Palavras-chave: Educação. Didática. Letramentos digitais. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão e o aprofundamento sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – (TDICs) e as mediações nos processos educativos voltados as crianças jovens e adultos, requer serem investigados e interpretados com destaque para a formação docente. Compreende-se que o trabalho educativo voltado a esta dimensão contemple novas práticas sociais, culturais e de linguagem. Esta possibilidade segue em consonância com a necessidade insurgente de que as ações formativas, mediados pelas tecnologias, estejam voltados para uma educação

[1] Graduada em Pedagogia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, linha de pesquisa Educação e Comunicação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM/UFSC. E-mail: rute1.ped@gmail.com.

emancipatória, demandando saberes e fazeres dos profissionais da educação na busca por repostas aos desafios advindos desta contemporaneidade. Hoje pode ser considerado praticamente um consenso na área da educação Candau (2013), Franco; Pimenta (2016), Libâneo (2013), Bazzo (2022), entre outras/os, ser a didática um campo fundamental para a formação da/o professora e para o trabalho docente, sua trajetória histórica revela que este campo do conhecimento encontra-se em constante mudança. Quer seja, no cenário mundial, a partir da didática Magna de Comênio (1985), que defendia o ensino de "tudo para todos", bem como, no cenário nacional, especialmente, a partir da década de 80, com os estudos de Candau, que propuseram a superação de uma perspectiva meramente instrumental por uma didática fundamental, mais tarde chamada didática crítica. Para Candau (2013, p.23), a "[...]didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática". Nesta perspectiva, compreende-se a tecnologia como um fenômeno produzido pela humanidade e que se constitui sob múltiplas dimensões: cultural, social, científica, educacional, econômica, política, filosófica, entre outras e que vai além de seu domínio instrumental e técnico. Essa multidimensionalidade abrange um universo de saberes, conhecimentos e ideias que podem dar origem a novas descobertas. Ao pesquisar o campo da didática e do currículo, suas relações e o impacto das (TDICs) na educação, Bazzo (2022) considera que:

> [...]embora haja esse interesse explícito e muitas pesquisas sendo desenvolvidas no Brasil, para pensar a Didática a partir de seus princípios epistemológicos, os resultados alcançados ainda são tímidos em nível de melhoria de Ensino on-line, de aprendizagem e avanços pedagógicos envolvendo as disciplinas escolares, assim como o debate produzido por ambas essas áreas tem pouco ou nenhum impacto nas relações estabelecidas entre as pessoas que vivem no interior das instituições educacionais (BAZZO, 2022,p.06).

Esse cenário aponta para a necessidade de desenvolvimento de estudos que contemplem e se ocupem da investigação e do ensino das (TDICs) nos currículos para a formação docente. Compreende-se que o trabalho educativo voltado a esta dimensão estime novas práticas sociais, culturais e de linguagem. Por ora, objetiva-se de forma geral investigar o campo da didática e suas relações com a educação, comunicação e trabalho docente. E de forma específica, a partir da interface entre educação e (TDICs), refletir sobre as potencialidades da relação pedagógica e do

ensino-aprendizagem centralizados de forma intencional, sensível e humanística, nas quais os artefatos tecnológicos sejam concebidos como objetos culturais, a serviço das melhorias e aperfeiçoamento desses processos à luz da multidimensionalidade.

2 Metodologia

A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, adotada para a construção do presente artigo, através de um estudo bibliográfico, subsidiou esta investigação científica que considera, problematiza, reflete e localiza o papel do ensino e aprendizagem e das tecnologias digitais da informação e comunicação para uma educação emancipatória, mais sensível, ética e humanista sobretudo, no complexo cenário de múltiplas determinações, no qual se encontra a universidade e a educação brasileira. Este percurso metodológico, transcorreu a partir da ótica de um grupo de referências de pesquisadores/as, da área da educação, da comunicação e das humanidades. Nesta perspectiva, destacam-se as potencialidades destes campos do conhecimento, seus papéis e relações na área da educação e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), diante dos novos desafios emergentes, voltados as questões sociais, econômicas, educativas e culturais em que se insere. Como possibilidade de enriquecimento das reflexões e ações didáticas, compreende-se que o processo de ensino aprendizagem, demanda de forma consistente, articulação entre as dimensões humanas, técnica, político-social e intercultural. No bojo das discussões tecidas no presente estudo, destaca-se a recusa ao tecnicismo reavivado nas políticas educacionais mais atuais e a insurgência de uma didática crítica intercultural, que contemple as dimensões técnica, humana e política, indissociáveis às práticas educativas.

3 Por uma educação humanista, insurgente na cultura digital

Aos espaços formativos, destaque aqui para escolas e universidades, ampliam-se os horizontes e as possibilidades para uma educação emancipadora e para a cidadania no contexto da cultura digital[2] e da cibercultura (fenômeno surgido no âmbito da cultura digital), haja vista que, ambas, aliadas a outras manifestações culturais,

[2] Para Vani Moreira Kenski (2018, p.139), trata-se de um termo novo, atual, emergente e temporal. “[...]integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade”.

engendram a cultura contemporânea. Os impactos deste novo paradigma vivenciados mais explicitamente desde a década dos anos de 90 se intensificaram e podem também ser compreendidos de forma mais aprofundada através dos estudos de Santaella (2022). Nesta trajetória evolutiva de fusão de tecnologias, denominadas "sete revoluções cognitivas do Sapiens", destacam-se suas relações com a cultura, respectivamente, da oralidade, da escrita, do livro, de massas, das mídias, do digital, e dos dados. Ao tratar da nova função que os algoritmos adquiriram, Santaella explicita que:

> A terceira revolução, chamada de "digital', emergiu na década de 1960 com o computador. O que caracteriza a quarta revolução são os complexos desdobramentos resultantes da revolução digital, tais como, inteligência artificial, robótica, internet das coisas, veículos autônomos, impressão 3D, nanotecnologia, biotecnologia, armazenamento de energia. Com isso, assistimos agora uma fusão de tecnologias que colocam em interação os domínios físicos, digitais e biológicos (SANTAELLA, 2022, p.46).

Esse contexto cibercultural de mobilidade e ubiquidade impacta diretamente as relações em torno do ensino-aprendizagem, demandando ações formativas e letramentos, em sintonia com a cultura contemporânea. Entretanto, a complexidade do ato de ensinar e de atuar em prol da formação humana, requer também o desenvolvimento de múltiplas dimensões, que nesta conjuntura, não podem ser negligenciadas. Quais as perspectivas possíveis mediante aos desafios de educar e integrar de forma humanista o digital ao trabalho docente? A perspectiva de letramento prevista por Soares (2002), aponta que sua apropriação está relacionada não somente a técnica, mas também ao uso social das práticas de leitura e escrita presentes nos artefatos digitais.

> Letramento digital isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Ao diferenciar a cultura de papel da cultura das telas, evidencia-se a introdução de novas práticas sociais de leitura e escrita e novos gêneros de textos, emergentes (proporcionados pelas TDICs) conforme as demandas sociais, fazendo que o letramento esteja sempre em expansão.

> [...]as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito (SOARES, 2006, p. 70-71).

Assim, o letramento digital é visto como um processo de formação contínua e que deve estar atrelado a um trabalho educativo voltado a esta dimensão contemplado novas práticas sociais, culturais e de linguagem. Na direção de Soares, Rojo (2012), reitera a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos. Ambas, atentam para as exigências voltadas à capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma destas dimensões para fazer significar. A relevância da possibilidade de apropriação e desenvolvimento destes letramentos certamente precisam estar contemplados nos projetos e ações formativos direcionadas também aos estudantes de licenciatura. Portanto, licenciandos/as e profissionais da educação carecem dispor de tempos e espaços de estudos, pesquisas e reflexões para ressignificarem suas práticas, no que tange aos processos educativos que integre as tecnologias.

> Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma "tecnologia", é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (NÓVOA, 2022, p.50).

Mediante a era digital e as reflexões tecidas até então, compreende-se que a abordagem da integração das (TDICs) à educação, requer muito além do manuseio ou da escolha dos profissionais, por ora problematiza-se também o currículo, a formação docente, infra-estrutura e a gestão de aspectos que possibilitem a comunidade educacional o acesso aos artefatos tecnológicos de forma crítica e criativa.

4 Ensinar e aprender com, para e através das (TIDCs): a formação docente em foco

Para além da comunicação mediada pelos artefatos, foi e ainda se faz necessário olhar para como os dispositivos, plataformas e linguagens contribuíram ou não para a reinvenção com e através das (TDICs). Cabe aqui, ainda considerar as vivências educacionais desveladas no contexto pandêmico, das quais, em grande medida, exigiram novos saberes no campo das TDICs e das potencialidades de sua aplicação, é certo que conhecimentos, habilidades e atitudes, traduzidos em letramentos demonstraram-se essenciais. Ao refletir as possibilidades de promoção

do ensino-aprendizagem em tempos de distanciamento físico, Alonso e Casagrande (2020, p.3), atentam que "Aprender significou, sempre, compartilhar, debater, estar em relação. Desde Vygotsky à Paulo Freire, há o alerta de que o processo de ensino-aprendizagem exige interação, mediação e diálogo". Frente a esta premissa, afirmam que a "Aprendizagem na distância, solitariamente, autodidatismo ou vire-se como puder, não é possível, jamais seria aprender". Já em 2019, ao tratar sobre os desafios para a didática na cibercultura, Santos e Rossini, consideram que:

> [...] a escola passa a se tornar um espaço de construção do conhecimento, onde as diferenças, as experiências, as informações oriundas de outras redes educativas que cada praticante forma e se forma são levadas em conta, contribuindo todos para o aperfeiçoamento contínuo do saber. Dessa forma, o aspecto colaborativo e participativo da educação necessita ser resgatado para entrar em sintonia com os movimentos emergentes de abertura e liberdade. Somente com essas articulações que a educação baseada na criação, na participação e no compartilhamento poderá ser uma realidade planetária (SANTOS e ROSSINI, 2019, p.93).

Diante dos apontamentos apresentados e das perspectivas futuras para a educação aqui destacadas evidencia-se que as tecnologias e as mídias, no cotidiano escolar e acadêmico, que tenham como horizonte a proposta de humanização e a emancipação dos sujeitos, podem sim contribuir para um processo permanente de articulação dos diferentes saberes. Constituindo-se como mais uma dimensão da didática, que a partir de uma perspectiva crítica e intercultural pode valorizar a dinâmica de construção colaborativa e fortalecer suas relações com o saber e com o outro. Frente ao acirramento das assimetrias sofridas em todos os níveis e modalidades da educação e preocupados com o campo da didática e das práticas de ensino no contexto das contrarreformas neoliberais, Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 12) refletem sobre a BNC-Formação, prevista pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Os autores compreendem que a nova política de formação de professoras/es em vigor "[...] corporifica uma tendência desintelectualizante e neotecnicista distante de uma concepção de formação pedagógica comprometida com a melhoria da qualidade social da educação". Essa visão reducionista e tecnicista da Educação presente nas políticas atuais tem provocado reações e sido confrontadas por profissionais da educação, pesquisadores(as) e entidades da área, defensores da educação pública e avessos a propostas instrumentalizantes do trabalho docente. Dentre as inúmeras motivações, alvo de resistências pelo movimento dos educadores aqui citados, destaca-se nesta nova política, a ruptura da perspectiva de articulação entre formação

inicial e continuada, princípio defendido fortemente junto à valorização da carreira docente. Neste viés, também apresenta-se como ponto de atenção os termos previstos na lei nº14.533/23, recém editada, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. A esperança, é que as estratégias prioritárias previstas no documento, possam de fato ser implementadas e representem avanços no tocante a educação digital. Ao refletir sobre o lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas, Fantim (2020, p.14) reitera a importância da inclusão curricular para as mídias e multiliteracias. Com a mesma ênfase, reconhece que, "uma atuação de forma qualificada na cultura digital ainda deixa a desejar". Diante dos desafios atuais, explicita apontamentos insurgentes para a formação no contexto da cultura digital vislumbrando um outro sentido:

> Uma formação entendida como mediação que capacite, que instigue o pensar, que provoque reflexões sobre o que se sabe o que ainda precisa saber transcende o uso das mídias e tecnologias. Afinal, quem trabalha com formação sabe que este processo é muito mais complexo, pois se os usos das tecnologias que asseguram práticas e desenvolvimentos das competências não forem sustentados por uma consciência metodológica, é provável que as aprendizagens desencadeadas não ocorram na perspectiva esperada ou até mesmo que nem se evidenciem aprendizagens, pois a relação entre digital e escola/formação não é determinista, é uma relação complexa e sistêmica (FANTIM, 2020, p.14).

Para o enfrentamento e a busca de superação mediante esse tempo de instabilidades e incertezas, o campo de conhecimento da didática nos oferece alento. Corroborando com as ideias de Candau (2020, p.22): "A didática constitui um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere". A cada dia e em cada tempo/espaço, a partir da singularidade de cada contexto podemos reinventar. As investigações de Pretto (2017), também reiteram o pensamento do papel protagonista da escola na sociedade e sua potência como uma platarforma educativa que se constitua "num ecossistema de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos". Para o pesquisador:

> Os computadores como qualquer produto cultural e científico, são simplesmente produtos culturais e científicos e eles passam a cumprir um papel pedagógico no momento em que o professor qualificado se apropria deles intencionalmente, a rever e modificar sua prática a partir das potencialidade e desafios que esses aparatos tecnológicos trazem[...](Pretto, 2017, p.43).

Reinventar não é negar o já construído. Reinventar supõem fazer o dialogar o já elaborado com as novas questões e perspectivas, que interpelam a educação. Reinventar supõem reconhecer distintas formas de se construir conhecimento. “Reinventar desafia a nós, educadores e educadoras, a propor novos enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade” Candau (2020, p.27).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse convite ao novo, pressupõem considerar a pluralidade dos sujeitos, os construtos sociais, políticos e pedagógicos, que ao longo da história potenciaram processos de aprendizagem mais significativos permeados por relações colaborativas e dialógicas, contracorrente às excludentes e seletivas que reduz ciência/conhecimento à técnica/tecnologia e corpo docente de esteio à custeio. A reinvenção como componente que perpassa toda trajetória da didática e instrumentaliza e movimenta as reflexões sobre a necessidade de outras configurações dos processos educativos oportuniza dispensar o que não cabe mais, visões colonizadoras, competitivas, individualistas, que até então somente intensificaram as desigualdades educacionais e sociais. A inserção das (TDICs) nas salas de aula vem alterando os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, a organização, o planejamento, a mediação pedagógica e a interação entre as comunidades escolares e acadêmicas. Assim, de forma criativa, colaborativa e crítica, integrada aos processos educativos, não podem mais ser observadas e consideradas como algo instrumental, mas sim como uma realidade estabelecida e presente nas atuais formas de interação, com potencialidades para contribuir significativamente para uma educação humanista, emancipadora e de fato inclusiva, fundamentais para o exercício da cidadania diante dos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2017.** Institui a Base Nacional Comum Curricular**.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm Acesso em: 15 jun.2023.

ALONSO, K. M; CASAGRANDE, A. Cultura Digital e discussão de projeto educacional com uso de TIC: o contexto da UFMT/Cuiabá. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - CIET:EnPED 2020: Ressignificando a Presencialidade**, 2020, São Carlos. Anais do CIET: EnPED: 2020, 2020. v. 5.p. 1-11.

BAZZO, Jilvânia L. S. (2022). Das tendências pedagógicas à didática na cibercultura: ou sobre a formação docente para um ensino on-line crítico multi-pluri intercultural. EmRede - Revista De Educação a Distância, 9(1), 1–15. https://doi.org/10.53628/emrede.v9i1.848

CANDAU, Vera M. (Org.). A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CANDAU, Vera M. Didática: revisitando uma trajetória In: CANDAU, V. M. (Org.); et al. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkiann, 1985.

FANTIN, Mônica. (2020). O lugar da formação e mediação nas literacias e competências midiáticas de crianças e jovens estudantes. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 13(32), 1-18. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14226

FRANCO, Maria. A. S.; PIMENTA, Selma G. (2016). Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas , v. 37, n. 135, p.539-553, jun.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em Mar./2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

KENSKI Vani Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara (colaboradora**) Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 03 abr. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador, BA: Edufba, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; H. R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. **Neo-Humano: A sétima revolução cognitiva do Sapiens**. São Paulo: Paulus, 2022.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Desafios para a didática na cibercultura. In: Marco Silva; Cláudio Orlando Nascimento;Giovana Zen. (Org.). **Didática abordagens teóricas contemporâneas.** 1ed.Salvador: Edufba, 2019, v. 1, p. 89-108.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CALOR, TEMPERATURA E SIMULAÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Jaqueline Miriam Cascaes[1]

Sérgio Camargo[2]

Tania Teresinha Bruns Zimer[3]

RESUMO

Tendo em vista a dificuldade notória e crescente enfrentada por muitos estudantes em aprender e distinguir os fundamentais conceitos científicos de calor e temperatura, este estudo propõe uma sequência didática embasada na Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida por Guy Brousseau. A problemática central é abordada através de uma abordagem inovadora e interativa. A estratégia didática incorpora um experimento observacional, visando identificar e avaliar as concepções prévias dos estudantes, que frequentemente detêm equívocos em relação a esses conceitos. Para superar essas dificuldades, o estudo utiliza simuladores do PhET (Physics Educational Technology) como ferramentas pedagógicas para auxiliar na diferenciação e compreensão dos conceitos mencionados. Os simuladores PhET se destacam na comunidade educacional por sua facilidade de uso e pela capacidade de reproduzir experimentos que seriam impraticáveis ou extremamente difíceis de reproduzir no ambiente físico. Um exemplo disso é um experimento que possibilite observar o efeito microscópico da temperatura e do calor, contribuindo para uma aprendizagem mais imersiva. Apesar de tais atributos promissores, há uma escassez notável de estudos acadêmicos que aplicam esses simuladores especificamente no âmbito da Termodinâmica, o que torna este trabalho particularmente relevante. Em consonância com a Teoria de Brousseau, todas as situações didáticas organizadas pelo professor, no âmbito desta pesquisa, devem almejar o desenvolvimento sistemático de habilidades que permitam ao estudante a autonomia e a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em contextos variados e reais. Assim sendo, a sequência didática, cuidadosamente estruturada, culmina em uma atividade interdisciplinar - que pode ser desenvolvida em colaboração com outras disciplinas - a respeito do aquecimento global, um tema de suma importância global. Esta abordagem integrada serve não apenas para solidificar o entendimento dos conceitos científicos, mas também para fomentar uma consciência crítica e social nos estudantes, alinhada com os desafios contemporâneos da educação.

Palavras-chave: *Situações didáticas e adidáticas. Concepções prévias. PHET.*

1 INTRODUÇÃO

No início dos estudos de Termodinâmica, os conceitos de calor e temperatura, frequentemente tratados como sinônimos no cotidiano, são introduzidos aos estudantes. Entretanto, esses conceitos, que são essenciais para a compreensão e

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), jaqueline.mc86@gmail.com
[2] Doutor em Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná (UFPR), s.camargo@ufpr.br
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), taniatbz@ufpr.br

explicação dos fenômenos termodinâmicos, costumam ser confundidos devido ao conhecimento prévio adquirido pelos alunos, dificultando a distinção entre ambos e interferindo no aprendizado. Assim, diversos estudos, com ênfase no uso de atividades experimentais, têm se concentrado nas concepções prévias dos alunos e nas estratégias para superá-las, geralmente iniciando com um questionário e experimento (Rocha; Dickman, 2016). No entanto, muitas vezes, apenas a diferenciação é alcançada, e não a definição de calor e temperatura. Uma alternativa é o uso de simuladores computacionais para facilitar a compreensão do conceito de temperatura a nível molecular (Medeiros; Medeiros, 2002).

Os simuladores computacionais, como explicado por Arantes et al (2010), são um tipo de Objetos de Aprendizagem (OA) que podem ser utilizados como material didático. Eles não devem substituir experimentos reais, mas pesquisas indicam que o uso combinado de simuladores e atividades experimentais pode aprimorar o processo de aprendizado dos alunos. De acordo com Santos (2016) e Moro et al (2016), os simuladores são ferramentas essenciais, e a combinação com atividades experimentais pode facilitar a compreensão dos estudantes. Além disso, muitas destas ferramentas estão disponíveis em repositórios virtuais, como os simuladores do PhET ("Physics Educational Technology"), um projeto da Universidade do Colorado.

No âmbito da Física, todas as áreas de ensino são contempladas: Mecânica, Termodinâmica, Óptica, Eletromagnetismo e Física Moderna. Alguns dos recursos disponíveis são multiáreas e multidisciplinares. A maioria dos estudos envolvendo o uso dos simuladores do PhET no ensino de Física concentram-se em Eletromagnetismo e Mecânica, com poucos focados em Termodinâmica.

Diante da dificuldade dos alunos em compreender e diferenciar os conceitos de calor e temperatura além de não conhecerem adequadamente os processos de propagação de calor, a combinação de um experimento físico e um simulador pode facilitar a compreensão e o uso adequado dos conceitos. Portanto, o objetivo deste trabalho é propor uma sequência didática fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau e nos modelos de mudança conceitual, para abordar os conceitos de calor e temperatura utilizando simuladores do PHET.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções prévias, mudança conceitual e perfil conceitual

Ao iniciar a vida escolar, os estudantes trazem consigo diversos conhecimentos, aprendidos por meio de interações humanas ou experiências diárias. A partir dos anos 70, diversos grupos de pesquisa começaram a estudar a importância desses conhecimentos prévios na aprendizagem dos alunos, concluindo que podem interferir e até dificultar a assimilação de conceitos científicos.

Entre esses grupos estava o de Posner e colaboradores que, em 1985, propuseram um modelo inicial, conhecido como modelo PSHG, com o objetivo de ajudar os alunos a rejeitarem concepções errôneas. Contudo, o modelo enfrentou diversas críticas, por exemplo, sobre a real possibilidade de abandono das concepções anteriores (Nardi; Gatti, 2005).

Mortimer (1996) sustenta que os estudantes não abandonam essas concepções, ou seja, eles não substituem totalmente estas ideias pelas científicas, explicando que novas concepções podem ser aceitas através de ‘experimentos cruciais’, e posteriormente propõe a Teoria de Perfil Conceitual, que expõe o modo de pensar de cada pessoa, onde as concepções prévias e os novos conceitos convivem, cada um sendo utilizado dentro de um contexto sociocultural específico. Segundo Mortimer, "as ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e bastante estáveis e resistentes à mudança." Para este trabalho, é suficiente considerar que um estudante pode adicionar a definição de um conceito ao seu perfil, desde que faça sentido para ele e que favoreça a sua aprendizagem.

2.2 Teoria Das Situações Didáticas (TSD)

O matemático francês Guy Brousseau (1933-) é um dos nomes mais importantes da pesquisa em Educação Matemática. Segundo Suleiman (2015), ele desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas (TSD), baseada em estudos sobre a ideia de Contrato Didático nas relações de ensino-aprendizagem em Matemática.

Na TSD, o professor constrói uma conexão didática para comunicar informações e as organiza de tal maneira que o aluno possa se apropriar do conhecimento. A relação entre o meio, o objeto de estudo e o sujeito, chamada de *situação*, deve possibilitar o surgimento dos conhecimentos prévios dos alunos bem

como promover sua aprendizagem (Teixeira; Passos, 2013). De acordo com Teixeira e Passos (2013), o meio (ou *milieu*) é um instrumento para ensinar um conhecimento e a avaliação desta aquisição é realizada quando um problema e pré-determinado e sua solução segue condições preestabelecidas.

Uma situação é chamada de *didática* quando existe uma relação entre o aluno, o sistema educacional e o professor, que interagem entre si e são organizados por meios que visam à aquisição de um conhecimento específico, relevante e útil para a humanidade (Germano, 2016). Nesta situação, o professor propicia um contexto em que escolhe um problema envolvendo o aluno e o meio (Suleiman, 2015). Já uma situação *adidática* são os momentos mais importantes da aprendizagem do estudante: o professor deve adaptar o meio de acordo com a necessidade do estudante, visando torná-lo autônomo para que ele possa explicar e expressar adequadamente seus conhecimentos sem a interferência do professor (Freitas, 2000; Germano, 2016). Freitas (2000) explica que o professor deve planejar os problemas visando atingir às situações adidáticas. A escolha do professor por uma situação didática deve levar em conta um bom problema para ser desenvolvido e trabalhado, que esteja em conformidade com o nível cognitivo do estudante. Assim, Brousseau (2008) classifica as situações didáticas em: 1) *Ação*: se caracteriza como estratégico-operacional, onde o professor apresenta uma situação - problema com dados convenientemente selecionados e o discente fornece uma solução sem procurar argumentar sobre ela; 2) *Formulação:* o estudante tenta resolver os problemas por meio de um determinado tipo de procedimento sem justificar e/ou julgar sua validade; *3) Institucionalização*: ocorre a sistematização dos conceitos frente ao conhecimento cientificamente aceito e a sua correlação com outros conhecimentos; 4) *Validação:* há uma atitude mais reflexiva do aluno em que ele apresenta justificativas e/ou comprovações sobre suas afirmações.

Uma sequência didática é definida como:

> Uma série de situações que se estruturam ao longo de uma quantidade prefixada de aulas. Devidamente estruturadas, essas situações têm como objetivo tornar possível a aquisição de saberes bastante claros, sem esgotar o assunto trabalhado. Desse modo, uma sequência didática não pode, a priori, ter seu tempo de duração estipulado de acordo com o programado, pois o seu cumprimento leva em conta as necessidades e as dificuldades dos alunos durante o processo. (Teixeira; Passos, 2013, p. 162)

Logo, a sequência didática tem o potencial de fornecer ferramentas que contribuam para aprimorar o processo de ensino (Teixeira; Passos, 2013).

Adicionalmente, os mesmos autores explicam, baseados em Brousseau (1986), que a estrutura de uma sequência didática, pode influenciar o estudante a internalizar o conteúdo, desde que a situação didática assim o permita.

4 PROPOSTA DA SEQUÊNCIA

A metodologia proposta foi concebida para ser implementada com alunos do segundo ano do ensino médio, estimando um total de nove horas-aula de cinquenta minutos cada. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as habilidades subsequentes serão enfatizadas.

1) Será promovida a investigação de situações-problema e avaliação das implicações das aplicações do conhecimento científico e tecnológico no mundo. Os alunos utilizarão procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza para propor soluções considerando demandas locais, regionais e/ou globais, comunicando suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos, e por meio de diferentes tecnologias de informação e comunicação (BNCC, 2017, p. 539).

2) Na construção de questões, hipóteses, previsões e estimativas, haverá ênfase ao uso de instrumentos de medição e à representação e interpretação de modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais. Estes elementos permitirão aos alunos justificar conclusões a partir de uma perspectiva científica. Será também desenvolvida a habilidade de interpretar textos de divulgação científica em diferentes mídias, com orientações para considerar a apresentação dos dados em diversas formas e a consistência dos argumentos (BNCC, 2017, p. 559).

As etapas da sequência didática estão fundamentadas nos tipos de situação didática propostos por Brousseau (2008). Os objetivos incluem a observação da condução de calor em materiais diferentes, a definição de calor, temperatura e condutibilidade térmica, a verificação das características da matéria de acordo com seus estados físicos, e a aplicação dos conceitos estudados em uma análise de uma reportagem sobre o aquecimento global.

Para assegurar que os conceitos sejam explorados de maneira progressiva e interligada, a sequência didática pode ser estruturada da seguinte forma:

1. *Introdução aos conceitos básicos:* Através de exemplos do cotidiano procura-se iniciar a discussão sobre os conceitos de calor, temperatura e condutibilidade térmica, facilitando assim a compreensão dos alunos.

2. *Aprofundamento teórico e prático:* Esta etapa será dividida em duas subpartes: 2.1. Exploração da condutibilidade térmica: Realização de experimentos simples para demonstrar como diferentes materiais conduzem calor de maneiras distintas, permitindo que os alunos toquem os objetos para entender esse conceito. 2.2. Relação entre calor e temperatura: objetos feitos de massas e materiais diferentes, variam de temperatura de maneiras diferentes, conforme absorvem ou perdem calor. 2.3 Diferenciação das características da matéria: Análise das características da matéria de acordo com seus estados físicos utilizando o simulador e sua relação com o conceito de temperatura.
3. *Aplicação dos conceitos*: Na última parte, será utilizada uma reportagem sobre o aquecimento global que permita aos alunos identificar e utilizar adequadamente os conceitos que aprenderam na análise da reportagem.

5 AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

Aula 1) Situação de Ação - "Atividade observacional" e identificação das concepções prévias dos alunos: o professor deve elaborar um roteiro (formulário) que oriente os estudantes a interagir com objetos e sugerir a temperatura que estes apresentam, além de registrar conceitos. Tópicos propostos para o roteiro: 1) Registro da temperatura ambiente; 2) Registro da temperatura média do corpo humano considerada como saudável; 3) Lista de objetos que serão manipulados; 4) Definição de condutibilidade térmica; 5) Concepção dos alunos sobre calor e temperatura.

Aula 2) Situação de Formulação - Discussão dos resultados da "atividade observacional": o professor deve preencher o quadro 1 com os "dados" dos alunos. Nesse momento, os estudantes terão a oportunidade de perceber o quanto a percepção térmica varia entre eles.

Quadro 1 – Discussão dos resultados da experiência observacional.

Temperatura média do corpo humano saudável:						
TEMPERATURAS INDICADAS						
Nome aluno	Ambiente	Objeto 1	Objeto 2	Objeto 3	Objeto 4	Objeto 5

FONTE: Cascaes, Camargo e Zimer (2022)

Aula 3) Situação de institucionalização – Diferenciação entre temperatura e condutibilidade térmica: após preencher o quadro 1, o professor deve explicar aos

alunos que todos os objetos têm a mesma temperatura (ambiente) e que a sensação de diferença de temperatura está relacionada com o conceito de condutibilidade térmica. A temperatura do corpo humano serve apenas como uma referência para explicar que “estar mais frio”, nesta atividade, é em relação ao organismo do aluno.

Aula 4) Situação de validação - Apresentação e discussão das concepções prévias dos alunos sobre calor e temperatura: o professor deve organizar as respostas dos estudantes sobre estes conceitos e apresentá-las com o objetivo de discutir suas percepções, sem definir os conceitos cientificamente. O professor deve também reforçar a diferença entre temperatura, condutibilidade térmica e sensação térmica.

Aula 5) Situações de ação e formulação - usando os simuladores do PHET na construção dos conceitos: o professor deve elaborar um roteiro experimental utilizando os seguintes simuladores do PHET: "Formas e transformação de energia - Introdução" (figura 1) e "Estados da matéria - Estados" (figura 2). A atividade com esses roteiros tem como objetivos fazer com que os alunos identifiquem e compreendam: 1) a diferença e a relação entre calor e temperatura; 2) a relação entre a temperatura e o comportamento das moléculas; 3) as características dos estados físicos da matéria; 4) verificar o zero absoluto.

Figura 1 – Imagem do simulador "formas e transformação de energia - introdução"

Fonte: PHET (2022)

Figura 2 – Imagem do simulador "estados da matéria - estados"

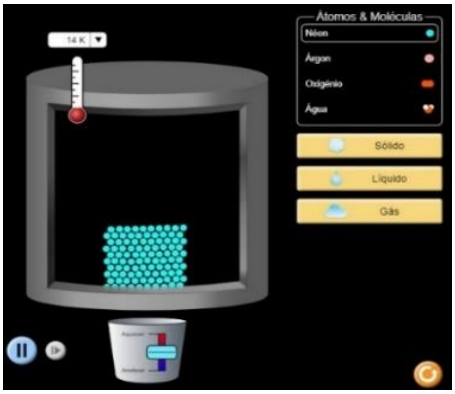

Fonte: PHET (2022)

No primeiro simulador, é possível distinguir calor e temperatura, ao observar que, ao colocar os objetos sobre o "fogão", cada um aquece ou resfria de maneira diferente, mostrando que ao fornecer ou retirar a mesma quantidade de calor para ambos os objetos, a temperatura varia diferentemente para cada um. Esse simulador pode auxiliar o aluno a entender que esses conceitos são diferentes, porém interdependentes, e pode ser utilizado para discutir a quantidade de calor sensível. Já

o segundo simulador permite verificar a relação entre temperatura e o comportamento das moléculas durante o aquecimento ou resfriamento de uma substância, incluindo a relação entre o comportamento das moléculas e seus estados físicos, além de medir o zero absoluto. As moléculas agitam-se mais ou menos conforme as substâncias são aquecidas ou resfriadas, permitindo questionar o aluno sobre a relação entre temperatura e agitação das moléculas, que define a temperatura.

Aula 6) Situação de institucionalização – Definição dos conceitos a partir das respostas dos alunos no roteiro e correção de possíveis erros conceituais: após a realização das atividades com os roteiros experimentais, o professor deve discutir os resultados e questionar os alunos sobre os conceitos de calor e temperatura. Neste momento, os conceitos científicos (calor, temperatura, troca de calor, equilíbrio térmico, Lei Zero da Termodinâmica, estados físicos da matéria e mudanças de estado físico) devem ser apresentados e definidos.

Aulas 7 a 9) Situação adidática – análise e discussão de textos sobre aquecimento global: os alunos, divididos em grupos, realizarão uma análise crítica de reportagens sobre o aquecimento global, discutindo a conformidade dos conceitos apresentados com os aceitos cientificamente e propondo correções quando necessário. Após a discussão, os grupos compartilharão suas conclusões por meio de apresentações e debates, usando cartazes ou recursos visuais digitais. Esta atividade, idealmente conduzida em colaboração com professores de disciplinas como Sociologia, Biologia, Matemática, Geografia e Química, permite um tratamento mais profundo do tema. Os trabalhos finais podem ser exibidos na escola ou disponibilizados em um blog ou site.

Em relação à avaliação do processo de aprendizagem sugere-se que ela seja: 1) *Diagnóstica:* a "atividade observacional" e as pesquisas orientadas no roteiro desta atividade. 2) *Formativa:* a participação nas aulas, as respostas nos roteiros das atividades com os simuladores e a apresentação e discussão sobre os textos de aquecimento global.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma sequência didática com base na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau, utilizando os simuladores do PHET para o ensino dos conceitos de calor e temperatura. A importância do papel docente

foi destacada como fundamental no processo de aprendizagem, com a necessidade de estruturar uma abordagem que induza ao conflito cognitivo no estudante, promovendo a reflexão, a construção e a atribuição de novos significados aos conceitos, em alinhamento com a teoria apresentada por Mortimer (1996).

A adoção de simuladores, quando bem aplicada, pode ser uma ferramenta poderosa para auxiliar na construção e ampliação dos significados conceituais além de facilitar a compreensão de fenômenos físicos complexos. Isso se alinha à proposta de Brousseau, que defende que todas as situações didáticas organizadas pelo docente devem conduzir os estudantes para situações adidáticas, nas quais eles sejam capazes de expandir o uso adequado do que aprenderam para novos cenários.

Este estudo sublinha a importância desses momentos de transição para a autonomia do aluno, quando ele é capaz de aplicar o conhecimento adquirido para explicar e analisar outros fenômenos de maneira correta. É nesse estágio que o estudante passa de receptor passivo de conhecimento para um participante ativo no processo de aprendizagem. O aluno, ao alcançar esta autonomia, demonstra que não apenas compreendeu o conteúdo, mas também é capaz de integrá-lo em um contexto mais amplo, evidenciando uma compreensão conceitual aprofundada e significativa,.

Portanto, as considerações finais deste estudo reforçam a eficácia da combinação da Teoria das Situações Didáticas com o uso de simuladores como uma abordagem de ensino efetiva. Isso sugere a necessidade de mais pesquisas e experimentação nesta área, a fim de desenvolver ainda mais estratégias didáticas que maximizem a compreensão do aluno.

BIBLIOGRAFIA

ARANTES, Alessandra Riposati; MIRANDA, Márcio Santos; STUDART, Nelson. Objetos de aprendizagem no ensino de física: usando simulações do PhET. Física na Escola. v. 11, n. 1, 2010.

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

BROUSSEAU, Guy. Introdução à Teoria das Situações Didáticas. **São Paulo: Ática**, 2008.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org). Educação Matemática: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000. p.65-87.

HÜLSENDEGER, Margarete JVC; DA COSTA, Denise Kriedte; CURY, Helena Noronha. Identificação de concepções de alunos de ensino médio sobre calor e temperatura. Actas Cientiae, v.8, n.1, p.35–46, 2006.

KÖHNLEIN, Janete F. Klein; PEDUZZI, Sônia Silveira. Calor e temperatura: uma intervenção em sala de aula. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2003.

MEDEIROS, Alexandre; MEDEIROS, Cleide Farias de. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 430-442, 2002.

MORO, Fernanda Teresa; NEIDE, Italo Gabriel; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. Atividades experimentais e simulações computacionais: integração para a construção de conceitos de transferência de energia térmica no Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 33, n. 3, p. 987-1008, dez. 2016.

MORTIMER, Eduardo. Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 20-39, 1996.

NARDI, Roberto; GATTI, Sandra Regina Teodoro. Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 6, n.2, 2004.

PHET INTERACTIVE SIMULATIONS. “Formas e transformações de energia - Introdução”. Disponível em: < https://phet.colorado.edu/sims/html/energy-forms-and-changes/latest/energy-forms-and-changes_pt.html>. Acesso em: 14/06/2022. Site.

_____. “Estados da Matéria – Estados”. Disponível em: < https://phet.colorado.edu/sims/html/states-of-matter/latest/states-of-matter_pt.html>. Acesso em: 14/06/2022. Site.

ROCHA, Ricardo Florêncio Alves; DICKMAN, Adriana Gomes. Ensinando Termodinâmica por meio de Experimentos de Baixo Custo. Abakós, v. 4, n. 2, p. 71-93, 2016.

SANTOS, Railton Vieira dos. A utilização do software livre Phet como material de apoio ao professor no processo de ensino-aprendizagem de Física. 2016. 58f. Dissertação (Mestrado Profissional em Física) - Centro de Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016.

SULEIMAN, Amal Rahif. Introdução ao estudo das situações didáticas: Conteúdos e métodos de ensino. Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 48, p. 200-206, 29 abr. 2015.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau. Zetetike, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 155–168, 2014. DOI: 10.20396/zet.v21i39.8646602. Disponível em: https://doi.org/10.20396/zet.v21i39.8646602. Acesso em: 15 maio. 2022.

O PROCESSO EDUCACIONAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS: ANÁLISES À LUZ DOS CONSTRUTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE E PIERRE LÉVY

Danilo Augusto Ferreira de Jesuz[1]

Ana Lucia Pereira[2]

RESUMO

Se por um lado as Tecnologias Digitais apresentam um gama de potencialidades para contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, por outro, o modelo tradicional ou bancário que ainda encontra terreno fértil no contexto educacional brasileiro tende a produzir subutilização das Tecnologias Digitais (TD) no ambiente escolar. A presente revisão de literatura, em caráter epistêmico, traz uma análise teórica e propõe reflexões que nos levam a pensar sobre efetivas contribuições das Tecnologias Digitais no contexto educacional. O estudo tem por aporte a obra dos pesquisadores Paulo Freire, na perspectiva de uma educação crítica, e Pierre Lévy, que discute as possibilidades de comunicação advindas do ciberespaço, da *Word Web Wide (Internet*) e dos recursos tecnológicos digitais em geral. Ao articular os construtos teóricos de Paulo Freire e Pierre Lévy propomos a ruptura com o paradigma tradicional e apontamos como possibilidades a "Educação *Peer-to-Peer* (P2P)"[3] que carrega aspectos de uma educação crítica e emancipatória. No estudo concluímos que as Tecnologias Digitais podem contribuir com o processo educacional, desde que haja o redimensionamento dos processos e o deslocamento de papeis do aluno-sujeito para o estudante-agente, do professor-professador para o educador-mediador e do saber estanque para o saber desapossado e desterritorializado.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Inteligência Coletiva. Educação Crítica. Ciberespaço.

1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa que a comunicação é elemento chave de um processo educacional. No presente texto, trazemos uma discussão sobre os modelos comunicacionais da sociedade em âmbito das Tecnologias Digitais e como tais modelos implicam no modelo comunicacional no âmbito educacional.

Paulo Freire em suas pesquisas teceu denúncias sobre o modelo educacional brasileiro existente em seu tempo e, embora após décadas de reflexões acerca da necessidade de mudanças, diversas pesquisas apontam que a educação tradicional

[1] Doutor em Educação, Instituto Federal do Paraná (IFPR), danilo.jesuz@ifpr.edu.br.
[2] Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ana.lucia.pereira.173@gmail.com.
[3] Utilizamos o termo Educação Peer-to-Peer (P2P) para denominar a construção teórica que articula uma formação crítica mediada por Tecnologias Digitais. Esse termo foi utilizado na tese de doutoramento de um dos autores deste artigo (JESUZ, 2021). Ademais, o presente texto é fruto da investigação de nossa pesquisa. Cabe ressaltar que o termo "Educação Peer-to-Peer" já foi utilizado em outros estudos, porém aqui trazemo-lo em outra vertente e dando a significação segundo nosso contexto e nossas apreensões.

é predominante no cenário nacional. Em outro viés, Paulo Freire trouxe anúncios, postulando a educação crítica em superação o paradigma tradicional.

Em outro contexto Pierre Lévy, pesquisador francês, discute a comunicação e a educação a partir do advento do ciberespaço, possibilitado pelo surgimento das novas tecnologias, sobremaneira às digitais. O autor pontua que a comunicação, a partir das Tecnologias Digitais, descortinam novos rumos para a comunicação e para a formação dos agentes.

Nesse delinear, trazemos uma articulação entre o postulado da educação crítica de Freire e das possibilidades advindas do ciberespaço, partindo do elemento em comum e essencial, isto é, o modelo comunicacional. Isto porque entendemos que a forma com que se estabelece a comunicação no processo educativo define, por transitividade, o modelo educacional intrínseco a este.

2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO CRÍTICA

Partimos aludindo os antagonismos educacionais explicitados no arcabouço teórico de Paulo Freire.

A educação tradicional, também denominada bancária por Paulo Freire é aquela que “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). O papel do educador é fazer comunicados, o do estudante é recebe-los de modo passivo e guardá-los. Freire (1967, p. 97) pontua que em uma aula tradicional “Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda.

O formato comunicacional interposto na educação bancária é hierárquico, do professor, detentor do saber, para o aluno que é concebido como desprovido de conhecimento, isto é, o depositário do saber (JESUZ, 2021). O saber, na perspectiva freireana, é uma doação dos que se julgam sábios (FREIRE, 1987).

Em outro âmbito, a educação crítica, também denominada de educação problematizadora ou educação libertadora é aquela construída na “problematização dos homens e suas relações com o mundo”. (FREIRE, 1987, p. 38).

A educação dessarte, sustenta-se na ruptura da hierarquia entre docente e discentes, uma vez que há a premissa de que “ninguém educa ninguém, ninguém

educa a si mesmo, os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 39).

O modelo comunicacional em voga na educação problematizadora é o diálogo, elemento *sine qua non* do processo mediatizador entre educador e educandos (JESUZ, 2021).

Para ilustrar os antagonismos existentes entre os polos, educação tradicional e educação bancária, apresentamos o Quadro 1, que apresenta, na perspectiva freireana, elementos que caracterizam ambas as tipologias.

Quadro 1 – Principais elementos dos modelos educacionais tradicional e crítico

Educação Tradicional (Bancária)	Educação crítica (Problematizadora)
• O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; • O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; • O educador é o que pensa; os educandos, os pensados; • O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; • O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; • O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; • O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; • O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.	• Supera a hierarquia entre educador e educando; • É um ato cognoscente; • Redimensiona posturas no processo de ensinar e de aprender (educador-educando e educando-educador); • Tem como essência o diálogo; • Estimula a reflexão ativa; promove a criticidade e autonomia; • Tem por premissa a curiosidade (move-se da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica); • Pauta-se na leitura da palavra e na leitura de mundo; • Assume compromissos: político, ético, estético; • Acolhe a confiança, a fé nas pessoas, a coerência e a humildade.

Fonte: Adaptado de Jesuz (2021) com base no construto teórico de Freire (1987)

Em síntese, a bancária é a educação de A *sobre* B enquanto que a problematizadora é uma educação de A *com* B, e *com* C, *com* D... (FREIRE, 1987, grifo nosso). Retomamos nesse ponto a nossa premissa de que a comunicação instaura, em última instância, o modelo educacional no qual se pauta.

3 A COMUNICAÇÃO, O CIBERESPAÇO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O termo cibercultura, originalmente utilizado por Wiliam Gibson (1984), na obra *Neuromancer*, agrega uma diversidade de significados. Lemos (2003, p.13) define-o

ISSN: 2176 - 1396

como a “relação simbiótica entre sociedade, cultura e tecnologias de base microeletrônicas que emergiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. O ciberespaço pode ser entendido como não territorial físico e agrega os elementos infraestruturais como a rede de computadores, a infinidade de informações advindas da comunicação digital e as pessoas que se comunicam e permeiam nesse espaço (LÉVY, 1999).

Filósofo e estudioso na área das comunicações, Lévy (1999) classifica a comunicação entre os indivíduos em três grupos: *um-todos; um-um e todos-todos*. A comunicação do tipo um-todos é aquela conhecida como comunicação de massa. É assim denominada porque há um emissor central que transmite a informação para os demais que são os receptores. Identificamos esse arquétipo comunicacional nas emissoras de televisão, rádio, jornais impressos, dentre outros. Tal comunicação ocorre em um sentido amplo de informação, isto é, de fazer comunicados (LÉVY, 1999).

A comunicação denominada um-um é aquela que ocorre aos pares. Tal tipologia pode ocorrer de forma que haja um interlocutor e um ouvinte, isto é, hierárquica, ou pode ainda ocorrer de forma dialógica, de modo que ambos assumam a característica de emissores e receptores. Podemos observar tal modelo comunicacional nas ligações telefônicas, conversas em chats como o *WhatsApp*, etc. (LÉVY, 1999).

Por fim, o modelo comunicacional que encontra fecundidade com o advento do ciberespaço, o todos-todos, assim denominado por ter como característica um espaço em que todos os indivíduos atuam como emissores e como receptores. Aqui há espaço para a troca de ideias, para a negociação, para a interação e a interatividade[4] (LÉVY, 1996).

Importante salvaguardar que o ciberespaço e as Tecnologias Digitais descortinam possibilidades para uma comunicação interativa, porém não determina tal arquétipo comunicacional. Nesse aspecto, Lévy (1999) aponta que o consumo de informações e as comunicações massivas tendem a se reproduzir também nas

[4] Utilizamos nesse texto a palavra interatividade, na perspectiva de Jesuz e Pereira (2021) significando qualidade específica da computação interativa. “Entendemos a interatividade em contexto educacional como a interação que ocorre entre o aprendente e a máquina. Sublinhamos, a interatividade na perspectiva aqui discutida, consiste em atividade de troca comunicativa, pautada na bidirecionalidade, ou seja, não apenas na recepção do conteúdo, mas também na geração e emissão de conteúdo, caracterizando uma efetiva troca comunicativa” (JESUZ; PEREIRA, 2021, p.43-44).

comunicações digitais. Embora a organização social favoreça as comunicações do tipo um-todos, é preciso atentar-se às potencialidades, características intrínsecas que as Tecnologias Digitais, a Internet e o ciberespaço agregam e que podem estabelecer uma ruptura com a comunicação hierárquica.

É nesse ponto que buscamos estabelecer um elo favorável para as TD e suas possíveis contribuições com o processo educacional. Afinal, o modelo educacional que aqui defendemos, precisa estar pautado em um arquétipo comunicacional todos-todos, isto é, a comunicação interativa ou ainda dialógica, a qual defende Paulo Freire.

Lévy (2015) defende o construto de uma inteligência coletiva, isto é, devemos valorizar o outro de acordo com o leque variado de saberes que possui. Para o autor, nos tempos hodiernos "deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade" (LÉVY, 2015, p. 30). A inteligência coletiva é, portanto, aquela conhecida e negociada entre os agentes, que apreende o outro ser humano como fonte de conhecimento. O outro, aqui, é entendido como o meu par e, assim como eu, pode contribuir para a formação (ser emissor) e pode adquirir saberes (ser receptor), desde que predisposto a interação dialógica.

Destacamos que a inteligência coletiva tem por princípio ser "*distribuída em toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências*". (LÉVY, 2015, p. 29, grifo do autor).

Uma educação dessarte tem por premissa que o saber não é estanque, mas sim, está distribuído por toda a parte. Não é o professor o detentor de todo o conhecimento. A máxima aqui é que "ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber está na humanidade" (LÉVY, 2015, p. 29). Desse modo, o saber é negociado a partir da interação entre os pares (coletivo inteligente). Outrossim, a hierarquia comunicacional dá lugar a valorização dos saberes particulares, dos aprendizados mútuos, do savoir-faire e da riqueza humana. (LÉVY, 2015).

4 'EDUCAÇÃO PEER-TO-PEER': AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA UM CONSTRUTO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

> [...] quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe coisas que eu não sei [...] como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus próprios saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim. Poderei associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados (LÉVY, 2015, p. 27).

Na presente seção trazemos o termo “Educação *Peer-to-Peer* (P2P)” para embasar uma perspectiva de educação mediada por Tecnologias Digitais e que seja fundamentalmente crítica, ativa, colaborativa e emancipatória (JESUZ, 2021).

Neste particular, postulamos três princípios básicos, que sustentam os redimensionamentos de processos e posturas de modo a romper com o paradigma educacional tradicional. Tais mudanças envolvem três elementos essenciais nos processos de ensino e de aprendizagem, a citar, o discente, o docente e o saber.

O primeiro deslocamento é do aluno-sujeito para o estudante-agente. Enquanto o aluno da escola tradicional é sujeito, isto é, está condicionado, colmatado “à bel prazer daqueles que pensam o seu aprendizado” o estudante-agente, em uma concepção crítica, “projeta-se na participação, ou seja, participa e age, constrói, é responsável (também) pelo seu aprendizado” (JESUZ, 2021, p. 96).

A segunda ruptura remete ao deslocamento do professor-professador para professor-mediador, ou seja, o docente não é mais o centro do processo de deixa de ser “aquele que professa saberes estanques para mediar um aprendizado construtivo, colaborativo, partilhado” (JESUZ, 2021, p. 96).

Por último, o deslocamento do próprio saber, que deixa de ser estanque e torna-se desterritorializado, desapossado. Aqui o deslocamento do saber é entendido em duas diferentes dimensões: de território e de posse. Neste âmago, o saber não é exclusividade de ninguém. Todos podem contribuir a partir de seus conhecimentos prévios, suas vivências e a cultura que estão inseridos. Em outra dimensão o saber não é estanque, não é exclusividade de escolas, universidades, livros, mas, ao contrário está distribuído por toda a parte (JESUZ, 2021).

Consideramos os deslocamentos supracitados os “três axiomas *sine qua non* para a educação Peer-to-Peer” (JESUZ, 2021, p. 97), isto é, o redimensionar do educando-agente; do educador-mediador e do saber desterritorializado, desapossado, desapoderado (JESUZ, 2021).

Denominamos de educação P2P em analogia ao modelo de transmissão de dados em rede Peer-to-Peer, que pode ser entendido como transmissão par a par. Nessa arquitetura de transmissão de dados, cada máquina (computador) pode exercer ao mesmo tempo as funções de cliente e servidor. Em uma transmissão de dados em rede deste tipo, é considerado cliente aquele que solicita algo da rede (pode ser um arquivo, dado ou informações) e o servidor é aquele que fornece a aquilo que foi solicitado. Cabe destacar que nesse tipo de transmissão de dados não há a

necessidade de um periférico central (JESUZ, 2021). Apresentamos o Quadro 2 para ilustrar, a partir de um comparativo, diferentes modelos de transmissão de dados em rede.

Quadro 2 - Conexão de rede tradicional e P2P

Características de conexão de rede tradicional	Características da conexão de rede P2P
Necessita de um servidor central capaz de armazenar todos os dados.	Os dados estão distribuídos por diferentes lugares de modo a dispensar o servidor de armazenamento.
Pautado no binômio servidor – cliente.	Todos os participantes de determinada rede são, ao mesmo tempo, servidores e clientes.
O seu design tenciona um sistema de tarefas predefinidas, com o servidor central emissor dos dados e os demais todos clientes receptores.	O seu design tenciona que cada participante contribua de forma igualitária para o funcionamento da rede. Todos os nós em um sistema *Peer-to-Peer* possuem as mesmas capacidades funcionais e responsabilidades.
Probabilidade alta de insucesso em seu funcionamento, uma vez que a transmissão está centrada no servidor, se este falhar, o funcionamento do sistema está comprometido.	Probabilidade baixa de insucesso. Uma vez que o sistema é composto por uma infinidade de nós que possuem semelhante funcionalidades (emissão e recepção) quando algum ou alguns falham, os demais desempenham a função sem comprometer o sistema.

Fonte: Jesuz (2021, p. 97)

Previamente, definimos os três elementos centrais para a ruptura com a educação tradicional e podemos fazer, grosso modo, uma analogia com o arquétipo de transmissão em rede, isto é, servidor, cliente e dados, respectivamente em analogia a professor, estudante e o conhecimento. A conexão de rede tradicional (coluna da esquerda, Quadro 2) pode ser comparada a educação denunciada por Freire como bancária e a conexão em rede P2P (coluna da direta, Quadro 2) pode ser comparada com a educação com potencial para ser crítica (JESUZ, 2021).

Na conexão de rede tradicional, assim como na educação bancária, há um cliente (aluno) e um servidor (professor), portanto, funções bem rígidas e pré-definidas de modo pragmático. Assim como no sistema de transmissão de dados tradicional, há no processo educativo bancário uma alta probabilidade de insucesso (Paulo Freire já denunciava o fracasso de tal modelo) por estar “centralizado na figura daquele que professa [...] uma vez que as ações e decisões são exclusivas dos professores” (JESUZ, 2021, p 98).

Por outro lado, ao analisarmos as características da conexão de rede P2P, percebemos traços que remetem à educação crítica, ou seja, todos contribuem em

processo construtivo onde todos são corresponsáveis pelo aprendizado (JESUZ, 2021).

> Ora uma educação construída de A para B e de B para A, portanto, de A com B, ou seja, no diálogo, par a par. Isso é possível uma vez que todos na rede são ao mesmo tempo servidores e receptores, ou seja, todos possuem a mesma condição e função de contribuir ao grupo, este, aqui podemos chamar de coletivo inteligente. A educação acontece com o professor e para além dele [...] (JESUZ, 2021, p. 98).

Em síntese, a educação crítica e emancipada para ser emancipadora, atualiza-se nas desterritorializações. Não pode ser intransponível aos muros da escola, mas sim precisa adentrar a outros espaços e valorizar novos saberes. Aqui reside o verdadeiro potencial das Tecnologias Digitais em sua parcela de contribuições ao processo educacional.

Para exemplificar, as Tecnologias Digitais podem contribuir ao levar os estudantes a conhecer uma nova realidade ou a visitar um museu virtual. As TD podem proporcionar a interação com os pares, mesmo que esses estejam a milhares de quilômetros de distância (JESUZ, 2021).

Utilizando de maneira correta os recursos tecnológicos digitais, podemos levar o estudante para o interior de um átomo, de modo que este analise, apreenda pelo concreto, conjecture e construa junto com o professor os seus conhecimentos (JESUZ, 2021). Destarte, as Tecnologias Digitais abrem possibilidades para a interação entre os pares e para a interatividade e eis aí o seu grande potencial para pensar a educação em viés crítico.

Findamos explicitando que a educação que aqui defendemos transcende a analogia que realizamos com a arquitetura das redes Peer-to-Peer, uma vez que no lugar dos blocos rígidos de dados pré-fixados está o saber que é fluído e constantemente valorizado, no lugar do cliente e servidor (máquinas operando de modo automático) estão o professor e o estudante, “seres humanos em diálogo e atualizando a práxis freiriana (palavra + reflexão + ação), em interação (diálogo), em interatividade (humano-máquina). Eis a utopia!” [5] (JESUZ, 2021, p. 99). Eis o nosso

[5] Utilizamos a palavra utopia aqui, nas perspectivas dos autores Freire (2020) e Lévy (2015). Freire advoga que a defesa em favor do sonho, da utopia e da liberdade é daquele e daquela que “recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora”. (FREIRE, 2020, p. 78). Lévy (2015) pontua que não é a realidade o oposto de utopia e que precisamos ter em mente a diferenciação entre impossível e inimaginável. Para exemplificar, o autor tece uma analogia com a viagem a lua que, um dia, fora considerada impossível pela humanidade embora o avanço científico e

ISSN: 2176 - 1396

esperançar!”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto trouxemos uma revisão bibliográfica cujo objetivo, em nível epistêmico, foi discutir, à luz das teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, aspectos pertinentes no que tange à educação mediada por Tecnologias Digitais.

As análises e reflexões trazidas no texto partem da premissa de que é a comunicação é elemento chave para o processo educacional. Desse modo, o modelo educacional inerente a qualquer projeto educacional é correlacionado a forma com que ocorre a comunicação neste.

Neste particular, refletimos que é importante primeiramente repensar que tipo de educação preconizamos e, a partir daí, pensar como as Tecnologias Digitais podem se fazer presentes e contribuir para com o processo. Se o modelo educacional é o tradicional, os recursos tecnológicos tendem a servir para a informação dispostos nos dispositivos cujo modelo de transmissão é o um-todos (veículos de comunicação de massa). Se, por outro lado, sustentamos uma educação crítica e pautada no diálogo, os recursos tecnológicos podem assumir outros papeis, valorizando a troca de ideias, as experimentações e interatividades por meio de softwares, o contato com novas realidades e novas culturas para a negociação dos saberes e, por consequência, a emancipação dos agentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 3 ed. Ana Maria Araújo Freire (org.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIBSON, William. ***Neuromancer***. São Paulo: Editora Aleph, 1984.

JESUZ, Danilo. Augusto. Ferreira. **Influências das Tecnologias Digitais no processo formativo:** percepções de estudantes do Ensino Médio. 2021. 293 f. Tese

as tecnologias tornaram o “impossível” factível. Ora, a viagem a lua nunca fora de fato impossível, mas sim, inimaginável.

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

JESUZ, Danilo Augusto Ferreira; PEREIRA, Ana Lúcia. Análise das contribuições das tecnologias digitais interativas nas práticas pedagógicas da educação básica: um olhar para as pesquisas acadêmicas na área. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**. Número extraordinário, p. 43-50, out. 2021.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DO ENSINO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Vinicius da Silva Freitas[1]

Andréia Cristiane Cuesta Alves[2]

Alessandro Sangiorgio da Silva[3]

José Joel Monteiro Pinto[4]

Augusta Isabel Junqueira Fagundes[5]

RESUMO

A gamificação é uma estratégia inovadora que promove uma experiência de aprendizado mais envolvente e dinâmica, sendo especialmente benéfica no ensino interdisciplinar. Ao enfrentar os desafios da educação contemporânea, a gamificação surge como uma solução eficaz para melhorar o engajamento dos alunos e superar obstáculos como a falta de motivação e a desconexão entre disciplinas. A metodologia utilizada se pauta em revisão bibliográfica. O objetivo deste trabalho é investigar como a gamificação pode ser aplicada de forma eficaz no ensino interdisciplinar, visando melhorar o envolvimento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa e desenvolver habilidades-chave para o século XXI. Através da identificação das melhores práticas e estratégias de gamificação, pretende-se fornecer subsídios para educadores e instituições de ensino implementarem abordagens gamificadas, aprimorando a experiência educacional e preparando os alunos para os desafios do futuro. A gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola mostra-se uma abordagem inovadora e promissora para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Através da aplicação de elementos e mecânicas de jogos no ambiente de aprendizado, é possível engajar e motivar os alunos, promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos conteúdos e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. A integração dos diferentes conhecimentos torna-se mais eficiente, estimulando a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao explorar as melhores práticas e estratégias de gamificação, os educadores têm a oportunidade de transformar a experiência de aprendizado dos alunos, tornando-a mais lúdica, interativa e significativa. A gamificação no ensino interdisciplinar na escola apresenta-se como uma poderosa ferramenta para formar indivíduos engajados, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino interdisciplinar. Escola. Aprendizado. Inovação. Integração de conhecimentos.

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estácio de Sá, viniciuscarvalho34@hotmail.com.
[2] Especialista em Informática em Saúde, Universidade Federal de São Paulo, andreiacuestalves@gmail.com.
[3] Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade, Centro Universitário Doctum, alessandro.sangirogio@hotmail.com.
[4] Mestrando em Controladoria e Administração, Universidade Federal do Ceará, adm.joelmonteiro@gmail.com
[5] Doutoranda em Educação, Universidad Internacional SEK, profaugusta@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A gamificação tem se mostrado uma abordagem inovadora e promissora para melhorar a experiência de aprendizado em diversas áreas, incluindo o processo de ensino interdisciplinar nas escolas. Com a crescente demanda por métodos pedagógicos mais dinâmicos e engajadores, a introdução da gamificação no ambiente educacional pode ser uma solução eficaz para enfrentar os desafios atuais da educação. Neste contexto, esta introdução visa apresentar a justificativa, a problemática e o objetivo de utilizar a gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola.

A educação interdisciplinar visa promover a integração e a conexão entre diferentes áreas de conhecimento, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. No entanto, essa abordagem muitas vezes enfrenta obstáculos em termos de motivação e engajamento dos alunos. A gamificação surge como uma estratégia inovadora que pode superar esses desafios, transformando o ambiente de aprendizado em algo mais atrativo, lúdico e interativo. (FIALHO, 2008)

O ensino interdisciplinar enfrenta o desafio de manter os alunos engajados e motivados ao longo do processo de aprendizado. Muitas vezes, os estudantes podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de informações e a falta de conexão entre as disciplinas. Além disso, os métodos tradicionais de ensino nem sempre conseguem despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, resultando em baixo desempenho acadêmico e desinteresse pela aprendizagem. (KAPP, 2012)

O objetivo deste trabalho é investigar como a gamificação pode ser aplicada de forma eficaz no processo de ensino interdisciplinar na escola, a fim de melhorar o engajamento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Pretende-se também explorar como a gamificação pode facilitar a integração dos diferentes conteúdos, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada dos conhecimentos adquiridos.

A partir dessa análise, busca-se identificar as melhores práticas e estratégias de gamificação que podem ser aplicadas no contexto educacional, levando em consideração as características dos alunos, os objetivos curriculares e as necessidades específicas de cada disciplina. Com base nesses resultados, espera-se

fornecer subsídios para que educadores e instituições de ensino possam implementar abordagens gamificadas no ensino interdisciplinar, aprimorando a experiência de aprendizado dos alunos e contribuindo para a formação de indivíduos mais engajados, autônomos e preparados para os desafios do século XXI (BRITO, 2005).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Gamificação no campo da educação

Conforme a literatura, o termo "gamificação" é creditado ao desenvolvedor de jogos Nick Pelling, em 2002. Ele o define como um fenômeno que estabelece interfaces entre jogos e aparelhos eletrônicos comerciais, facilitando o uso desses dispositivos tecnológicos. Essa definição remete ao design interativo e lúdico dos jogos (FREIBERGER; BERBEL, 2010).

O conceito de gamificação foi introduzido na esfera acadêmica como uma distinção teórica dos pressupostos do design de jogos em dispositivos eletrônicos, abrangendo contextos além dos jogos. Envolve o uso de mecânicas e estética baseadas em jogos, juntamente com um pensamento orientado pela lógica dos jogos, com o objetivo de engajar, motivar, promover a aprendizagem e resolver problemas (KAPP, 2012).

A gamificação é um conceito recente e possui múltiplos significados, mas todos têm em comum a ideia de que o termo é moldado pela aplicação dos elementos de design de jogos em contextos que não são jogos, com o propósito de motivar os usuários a participarem da atividade e manter sua atenção. No campo da Educação, a gamificação pode ser definida como a aplicação de elementos de jogos analógicos ou digitais, simulações ou brincadeiras, utilizando a lógica dos jogos para alcançar um objetivo desejado e direcionar as ações dos alunos participantes, proporcionando propósito e sentido (ZICHERMANN, 2010).

De acordo com Vianna *et al.* (2013, p. 13), a gamificação é o "uso de mecanismos de jogos com o objetivo de resolver problemas práticos ou despertar engajamento em um público específico". Além disso, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76) afirmam que a gamificação é a utilização da mecânica de jogos em contextos que não são jogos.

Desde o final da primeira década do século XXI, há um grande interesse

acadêmico pelo conceito de gamificação, especialmente na área da Educação, onde está inserida no conjunto de metodologias ativas de aprendizagem (DETERDING *et al.*, 2011).

A incorporação de jogos na sala de aula é mencionada por sua natureza lúdica, que atua como um motivador para os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais agradável, eficaz e divertido (ECK, 2006).

Além disso, o uso de jogos na Educação contribui positivamente para o desenvolvimento de competências e habilidades (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016). Os jogos exercem uma influência positiva no processo de ensino-aprendizagem, e a gamificação surge como uma metodologia ativa de aprendizagem, um fenômeno relativamente novo na Educação e distinto do design de jogos (DETERDING *et al.,* 2011).

2.2 Gamificação no processo de aprendizagem

A aplicação da gamificação na educação é uma estratégia amplamente empregada como uma metodologia ativa no ambiente de ensino, com o intuito de engajar e motivar os estudantes. Isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas por diversas instituições de ensino em oferecer recursos educacionais capazes de envolver os alunos (TOLOMEI, 2017).

A gamificação consiste na aplicação adaptativa de elementos de jogos no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como uma proposta metodológica educacional (ORLANDI; DUQUE; MORI, 2018). Essa abordagem busca fortalecer o processo de aprendizagem, estimulando o interesse pessoal, a curiosidade e a participação ativa por meio dos elementos dos jogos.

Portanto, seu objetivo é promover a diversão durante a experiência de aprendizagem, utilizando a linguagem dos jogos para criar um ambiente educacional divertido e, ao mesmo tempo, sério (TOLOMEI, 2017).

De acordo com Massi (2017), a escolha dos elementos do jogo e sua aplicação na educação dependem do propósito do projeto em questão. Ao considerar soluções interativas e motivacionais de aprendizagem, os educadores devem levar em conta o perfil dos alunos, uma vez que diferentes públicos possuem ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Portanto, embora a gamificação possa ser aplicada em diversos contextos, é necessário analisar e atentar ao contexto educacional no qual

será inserida, para que possa efetivamente contribuir para a melhoria do aprendizado e a participação ativa dos alunos.

Tulio e Rocha (2014) também enfatizam que a utilização crescente de elementos de jogos por diversos públicos em ambientes educacionais não apenas motiva o interesse dos alunos, mas também estimula sua permanência e sucesso. Os jogos incentivam as pessoas a se esforçarem para alcançar seus objetivos, simultaneamente proporcionando entretenimento.

2.3 Contextualizando a Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade baseia-se em uma ação em movimento de natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose e a incerteza. Assim, ela se torna um valioso instrumento para enfrentar os problemas globais em que os saberes são apresentados de forma fragmentada.

Essa perspectiva está alinhada ao conceito de Pacheco, Tosta e Freire (2010), onde a interdisciplinaridade é considerada como a construção de um sistema complexo com o objetivo de viabilizar a integração entre as verdades de cada disciplina, entendendo-as como unidades simples, aceitando suas diferenças e respeitando a complexidade de sua própria formação, ao mesmo tempo em que reintegra cada disciplina em um todo.

Com base nesse conceito e nas características da interdisciplinaridade apresentadas neste texto, é importante apresentar algumas considerações para ratificar a sua importância como balizadora do avanço das pesquisas sobre gamificação e aprendizagem criativa. A interdisciplinaridade, vista como um sistema complexo, pode ser interpretada conforme Alvarenga *et al*. (2011), que consideram que os fenômenos complexos não podem ser estudados de forma ampla e integral por pesquisadores solitários, cuja formação, em geral, é centrada exclusivamente em disciplinas específicas e, por vezes, com domínio apenas de uma parcela da perspectiva teórico-metodológica ou de uma parte do paradigma de investigação. Encontra-se a perspectiva de que somente o pensamento complexo sobre a realidade, que também se complexifica em sua natureza, possibilita avanços em direção à contextualização, à articulação e à interdisciplinaridade do conhecimento produzido.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica é um procedimento investigativo que busca descobrir as relações entre os diferentes aspectos envolvidos em fatos, fenômenos, situações ou objetos (Lakatos e Marconi, 2010). A pesquisa exploratória tem como objetivo fornecer informações sobre o objeto em estudo e orientar a formulação de hipóteses (Cervo, Bervian e Silva, 2006). Neste estudo exploratório qualitativo, utiliza-se principalmente o método de pesquisa bibliográfica como meio de investigação.

A metodologia adotada para realizar a revisão bibliográfica foi baseada em critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram estabelecidos com o objetivo de selecionar estudos que estivessem alinhados aos objetivos e ao escopo da pesquisa. Esses critérios consideraram a relevância do tema abordado, o período de publicação, a qualidade da pesquisa, a abordagem metodológica utilizada e a disponibilidade do estudo completo.

Por outro lado, os critérios de exclusão foram aplicados para eliminar estudos que não atendessem aos requisitos estabelecidos. Esses critérios puderam incluir a exclusão de estudos que tratavam de temas não relacionados, estudos com metodologias inadequadas, estudos publicados em idiomas não compreendidos pelos pesquisadores ou estudos considerados de baixa qualidade.

A aplicação desses critérios de inclusão e exclusão teve como objetivo garantir a seleção de estudos relevantes e de alta qualidade para a revisão bibliográfica, visando obter uma análise consistente e confiável do tema em questão.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola tem demonstrado resultados positivos e promissores. Ao introduzir elementos e mecânicas de jogos no ambiente educacional, é possível observar um aumento significativo no engajamento e na motivação dos alunos. A abordagem lúdica e interativa da gamificação cria um ambiente de aprendizado mais atrativo, estimulando a participação ativa dos estudantes. Além disso, ao integrar diferentes disciplinas através da abordagem interdisciplinar, os alunos podem perceber as conexões e a relevância dos conhecimentos adquiridos, o que proporciona uma compreensão mais abrangente e significativa do mundo ao seu redor. A interdisciplinaridade permite que os estudantes enxerguem as matérias como partes de um todo integrado, o que pode

aumentar a motivação e a contextualização do aprendizado. (LANDERS, 2014)

Uma das principais vantagens da gamificação é a integração dos diferentes conhecimentos e disciplinas. Por meio de desafios e atividades gamificadas, os alunos são encorajados a explorar conexões entre os conteúdos, desenvolvendo uma compreensão mais holística e contextualizada. Isso promove uma aprendizagem mais significativa, na qual os estudantes conseguem enxergar a relevância e a aplicabilidade dos conceitos aprendidos. (KAPP, 2012).

Além disso, a gamificação no ensino interdisciplinar estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. Os jogos educacionais incentivam os alunos a tomar decisões, resolver desafios complexos em equipe e desenvolver estratégias para alcançar objetivos. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso no mundo atual, onde a capacidade de pensar de forma crítica e trabalhar em equipe são altamente valorizadas.

No entanto, é importante destacar que a implementação efetiva da gamificação requer planejamento e estratégias adequadas. É fundamental considerar as características dos alunos, os objetivos curriculares e as necessidades específicas de cada disciplina. Além disso, é necessário garantir um equilíbrio entre o aspecto lúdico e o rigor acadêmico, para que a gamificação não se torne apenas uma forma superficial de entretenimento.

A gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola oferece uma abordagem inovadora e promissora para enfrentar os desafios educacionais atuais. Ao combinar elementos de jogos com o ensino, é possível promover um maior engajamento dos alunos, uma aprendizagem mais significativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais. A implementação adequada da gamificação, considerando as necessidades e objetivos educacionais, pode transformar a experiência de aprendizado dos alunos e prepará-los de forma mais eficaz para os desafios do século XXI (GARONE, 2021).

Considerando os objetivos traçados para este trabalho, é importante ressaltar que a investigação sobre a aplicação eficaz da gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola é uma empreitada de grande relevância no cenário educacional contemporâneo. Ao buscar compreender como a gamificação pode ser utilizada de forma eficiente, visando melhorar o engajamento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa e desenvolver habilidades essenciais para o

século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, busca-se não apenas aprimorar a experiência educativa dos estudantes, mas também prepará-los melhor para os desafios do mundo atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, destaca-se a importância do objetivo deste trabalho, que é investigar a aplicação eficaz da gamificação no processo de ensino interdisciplinar na escola. A gamificação, quando utilizada de maneira adequada, pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar o engajamento dos alunos, promover uma aprendizagem mais significativa e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas.

A interdisciplinaridade desempenha um papel crucial nesse contexto, permitindo a integração de diferentes áreas de conhecimento e proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e abrangente das questões abordadas. Ao conectar conteúdos e perspectivas de diversas disciplinas, a interdisciplinaridade enriquece a experiência de aprendizagem dos estudantes, tornando-a mais relevante e conectada com a realidade.

Através da gamificação, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e envolvente, onde os alunos podem aplicar seus conhecimentos de forma prática, enfrentar desafios e receber feedback imediato. O uso de elementos de jogos, como recompensas, competições saudáveis e sistemas de progressão, pode estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes nas atividades educacionais.

Além disso, a gamificação pode incentivar a criatividade e a autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem mais proativos e autônomos em sua jornada educacional. Ao engajar-se em atividades lúdicas e interativas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como a resiliência, a perseverança e a colaboração, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional no século XXI.

No entanto, é fundamental destacar que a implementação da gamificação no contexto educacional requer um planejamento cuidadoso e uma adaptação adequada ao currículo e às necessidades dos alunos. Os educadores devem considerar a diversidade dos estudantes, suas preferências e estilos de aprendizagem, garantindo que a gamificação seja inclusiva e acessível a todos. Ao desenvolver habilidades

como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, os alunos estão sendo preparados para enfrentar os desafios da vida adulta, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Essas competências são fundamentais para que os jovens se tornem cidadãos ativos, capazes de tomar decisões informadas, trabalhar em equipe, enfrentar desafios complexos e propor soluções inovadoras.

Conclui-se, o trabalho busca fornecer insights valiosos sobre como a gamificação pode ser uma estratégia eficaz para aprimorar a educação interdisciplinar, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais estimulante, relevante e alinhado com as demandas da sociedade contemporânea. Ao promover uma educação interdisciplinar com elementos de gamificação, espera-se que os alunos estejam mais preparados para enfrentar os desafios do futuro, desenvolvendo habilidades essenciais para uma vida plena e bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Gamificação: diálogos com a educação no e-book “Gamificação na Educação” que reúne artigos de pesquisadores sobre Gamificação. **Pimenta Cultural**, v. 1, p. 300- 315, 2014.

ALVARENGA, A.; PHILIPPI, A.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A.; FERNANDEZ, V. **Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade**. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Silva (Editores). Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação. Barueri: Manole, 2011

BRITO, Márcia Regina F. de. **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**: Teoria e Pesquisa. Florianópolis: Insular, 2005. 280 p. Editor: Nelson Rolim de Moura; Planejamento gráfico: Carlos Alberto Serrao; Capa: Mauro Ferreira.

Cervo A L, Bervian P, Silva R. **Metodologia Científica**. Ed. Prentice Hall Brasil. 6ª ed. 2006. 176p.

DETERDING, Sebastian et al. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. In:International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 15., 2011, Tampere/Finland. **Proceedings**... Tampere/Finland: ACM, 2011. p. 9- 15. Disponível em: . Acesso em: 10 mar.2021, nov. 2016.

ECK, R. V. Digital Game-Based Learning: It’s Not Just the Digital Na Oves Who Are Restless. **Educause Review**, v. 41, n. 2, p. 16-30, 2006. [s.l.: s.n.], 2011.

FIALHO, Neuza Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2008. p. 12298-12306.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, v. 37, p. 207-245, 2010.

GARONE, Priscilla Maria Cardoso. Jogo, **Design e Educação a Distância: experiências, reflexões e modelo projetual,** 2021. Disponível em: https://acervo.sead.ufes.br/materiais/jogo-design-e-educacao-a-distancia/index.php Acesso em: Julho de 2023

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

Lakatos E M, Marconl M A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed. Atlas. 7ª ed. 2010. 320p.

LANDERS, Richard. **Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning.** Simulation & Gaming, 2014. Disponível em https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878114563660 Acesso em: Julho de 2023.

LENCASTRE, José; BENTO, Marco; MAGALHAES, Celestino. **Mobile Learning**: potencial de inovação pedagógica. São Paulo: Vozes, 2016, p. 159–176.

MASSI, M. L. G. **Criação de objetos de aprendizagem gamificados para uso em sala de treinamento**. Revista Científica Hermes, n. 17, p. 18-35, 2017.

ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M. **Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação.** Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información nº 70, p. 17-30, 2018.

PACHECO, R. C. S.; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani ; FREIRE, Patrícia de Sá . **Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção de conhecimento:** uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC. RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, p. 136-159, 2010.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** EAD EM FOCO, [S.l.], v. 7, n. 2, set. 2017.

TÚLIO, L. S.; ROCHA, E. M. **Elementos de gamificação aplicados à educação em ambientes virtuais de aprendizagem**. 8º. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. FACET/UFGD. 2014.

VIANNA, Ysmar et al. Gamification Inc.: **como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

ZICHERMANN, G. **Gamification by design.** implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

COLAGEM DIGITAL NO ENSINO DE ARTE: UMA TÉCNICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO USO DE TICS

Graziele Silva de Oliveira[1]

Felipe de Brito Lima[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir o emprego de ferramentas das TICs como recursos tecnológicos mediadores em práticas pedagógicas voltadas para a técnica da colagem digital no ensino de Arte na Educação Básica. O referencial teórico contempla reflexões acerca do uso de ferramentas das TICs como mediadoras de práticas pedagógicas bem como da técnica de colagem digital enquanto manifestação artística. Os procedimentos metodológicos consistem na aplicação de entrevistas semiestruturadas a uma amostra de docentes da Educação Básica visando identificar suas percepções no que concerne o emprego de ferramentas das TICs como recursos tecnológicos no ensino da técnica de colagem digital. Os resultados revelam conhecimento fundamentado por parte dos docentes em relação a técnica em consonância com a literatura, bem como ponderações práticas acerca de seu emprego que poderão nortear e contribuir com práticas educacionais voltadas para diálogos com fenômenos da cultura digital.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. TICs. Colagem digital. Ensino de arte. Docência.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ampliam o alcance de formas de expressão criativa como as produções artísticas, estabelecendo diálogos e criando pontes entre públicos de diferentes idades e esferas sociais. A inserção das TICs nas práticas educacionais permite lidar com limitações e adversidades inerentes aos contextos escolares ao mesmo tempo em que promove novos modos de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento permeadas por novas possibilidades de comunicação e interação (PEREIRA; ARAÚJO, 2020).

Neste contexto, a cultura digital emerge como uma temática de grande interesse no campo de estudos dos letramentos visuais na educação. A profusão de representações imagéticas nos meios de comunicação, em particular nas redes sociais e na publicidade demanda discussão e reflexão crítica acerca das leituras e percepções destas concepções (OLIVEIRA, 2022). Dentre as representações visuais que podem ser destacadas nesta perspectiva, a colagem digital pode ser considerada

[1] Bacharela em Design, UFPE, e Licencianda em Artes Visuais com ênfase em Digitais, UFRPE, grazi.s.oliveira00@gmail.com
[2] Doutor em Design, UFPE, docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais com Ênfase em Digitais, UFRPE, felipe.britolima@ufrpe.br

uma técnica de cunho artístico com a qual diferentes públicos dialogam a partir de mobilizações e ressignificações de referenciais culturais que contribuem para um processo de apropriação de repertórios visuais (HIRATA; SILVA, 2021).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo discutir o emprego de ferramentas das TICs como recursos tecnológicos mediadores em práticas pedagógicas voltadas para a técnica da colagem digital no ensino de Arte na Educação Básica. Adotam-se como pontos de partida a reflexão acerca do uso de ferramentas das TICs como mediadoras de práticas pedagógicas na Educação Básica e a compreensão da técnica de colagem digital, suas características e aplicações, enquanto manifestação artística. O enfoque do estudo é então direcionado à identificação das percepções de docentes acerca de ferramentas das TICs como recursos tecnológicos no ensino da técnica de colagem digital. Busca-se desta forma contribuir para a produção de conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem de uma técnica de grande relevância para as artes visuais e demais campos do conhecimento que se debruçam sobre fenômenos da comunicação e da cultura na Educação Básica.

2 DESENVOLVIMENTO

Com as inovações tecnológicas nos últimos anos, o ambiente escolar vem sendo cada vez mais pressionado a inserir recursos didáticos, para além dos meios tradicionais. Isso significa, incorporar determinados materiais e práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos alunos, assim busca-se tornar a sala de aula um espaço mais atrativo e prazeroso (LADEIRA, 2022).

O processo de ensino e aprendizagem, nessa era digital torna-se mais desafiador, uma vez que, os alunos são nativos digitais e estão imersos nas tecnologias. A escola como condutora na construção do conhecimento deve auxiliar na utilização dessas inovações em diversas áreas. Assim, as transformações implicam as redes de ensino a saírem de uma condição cômoda e as obriga a aprender novas técnicas, que por consequência traz consigo questionamentos, inquietações, curiosidades e muitas dúvidas em relação às práticas pedagógicas e aos resultados provenientes (GRANDO; MACEDO, 2018).

2.1 As TICs como ferramenta Educacional no Ensino de Arte

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são meios de processamento e armazenamento de informações, que incluem, computadores, tablets, smartphones, softwares, aplicativos entre outros. Sendo esses recursos muito utilizados na disseminação do conhecimento de forma ordenada, podendo ser um canal de interação entre educadores e educandos (PINHEIRO; SILVA, 2021).

Ainda conforme os autores supracitados, o uso das TICs é cada vez mais comum no ambiente escolar, mesmo não sendo ferramentas adotadas nas práticas pedagógicas. As TICs se inserem nesse contexto, por docentes e discentes portarem smartphones capazes de acessar a internet, executar aplicativos e programas, mas também ser esse mediador, que simplifica a apresentação do conteúdo em aulas expositivas, auxiliando e criando uma conexão entre alunos e o conhecimento.

Dentro dessas possibilidades de ferramentas que as TICs oferecem, é observada uma diversidade de plataformas, que podem potencializar o ensino e aprendizagem, dentre as quais, pode-se destacar a produção de vídeos ou podcasts, criando uma narrativa interativa entre os alunos, a fim de criar um dinamismo no conteúdo. Outra perspectiva analisada, seria a concepção de fotografias, estimulando a sensibilidade, a partir de vivências cotidianas, utilizando estilos e técnicas fotográficas, aplicativos e softwares de edição de imagens na manipulação das fotografias (INÁCIO et al., 2022; SOUZA; ZAMPERETTI, 2019).

2.2 Colagem Digital: Manifestação Artística como Prática Pedagógica

A colagem desde suas primeiras manifestações, se revelou de forma transgressora, expressando em suas composições rupturas estéticas, temas de cunho social e político, como estratégia de comunicar e atingir diversos públicos. Assim, foi difundida manualmente, perpassando por registros feitos pelos artistas Braque e Picasso, até alcançar dimensões digitais, visando soluções criativas com novos suportes tecnológicos (CORDEIRO, 2018; MAGALHÃES, 2020).

Unir arte com as tecnologias digitais viabiliza novas experimentações criativas, refletindo como transcorrer em práticas educativas, com diferentes abordagens metodológicas. Nesse processo de concepção das colagens digitais, os softwares e aplicativos, são suportes gerenciadores, sendo exemplificados através de editores de imagens como, o *Gimp* e o *Photoshop*, softwares similares, típicos para manipular as

imagens por meio de ferramentas específicas da interface do programa, condutoras nas criações imagéticas. Além desses recursos, os aplicativos *Canva* e *Pic Collage*, são mais difundidos e intuitivos na construção das representações visuais (HIRATA; SILVA, 2021; SOUZA, 2015; CONCEIÇÃO, 2022; PADRÃO, 2018).

As composições visuais concebidas a partir da técnica de colagem digital criam enredos potencializadores de discussões, a partir da percepção estética e crítica, que vão sendo construídas por meio de discursos dominantes ou marginais. Essa leitura interpretativa, é caracterizada pelo repertório cultural, social, político e econômico que é desenvolvido ao longo da formação do discente, caracterizando a relevância do docente nesse processo de mediação do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas significativas (HIRATA; SILVA, 2021).

3 METODOLOGIA

Este estudo é proveniente de uma pesquisa de TCC, de caráter exploratório e qualitativo, buscando proporcionar maior familiaridade com o problema, construindo e modificando hipóteses, bem como investigando suas características dos dados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A pesquisa foi realizada com 4 docentes, formados em Licenciatura em Artes ou denominações equivalentes, com idades entre 30 e 45 anos, sendo 2 identificados com o gênero masculino e 2 com o gênero feminino, com experiência docente que varia entre 3 e 11 anos, e que atuam nas redes privada e pública Municipal e Estadual de ensino. Atendem estudantes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio em escolas localizadas na região metropolitana do Recife, no Agreste Pernambucano e no estado da Paraíba, na região metropolitana de João Pessoa.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de um roteiro com base no aporte teórico da pesquisa. As perguntas tiveram como ponto de partida o uso das tecnologias digitais e da técnica de colagem digital, bem como a discussão de procedimentos e ferramentas utilizadas. Dessa forma, os docentes foram convidados a expressar suas percepções a respeito do uso do smartphone associado à abordagem da técnica de colagem nas aulas de Artes. O Quadro 1 apresenta as questões-base que nortearam a entrevista, passíveis de ajustes ou complementação dado o caráter semiestruturado.

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista

1.O que você conhece sobre a técnica da colagem digital?
2. Você conhece aplicativos para smartphones/tablets que fazem edição de imagens?
3. A escola disponibiliza de biblioteca, laboratório de informática entre outros laboratórios específicos para atividades da disciplina de Artes?
4. Os alunos possuem acesso à internet?
5. Quais impactos pedagógicos na sua perspectiva essa técnica pode gerar?
6. Qual a relevância dessa técnica ser aplicada no ensino de arte?
7.Algum tipo de apoio ou orientação especial precisariam ser dados aos docentes para que esta prática seja incorporada e efetivamente utilizada nas aulas? Se sim, qual(is)?
8. Existe uma viabilidade dentro do seu contexto escolar a aplicação dessa técnica? Justifique.

Fonte: elaborada pela autora

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o roteiro de entrevista, um professor afirmou compreender a técnica da colagem digital como "o *método de colagem tradicional transportado aos meios digitais, recorte formando novas imagens".* Rizzoli (2014) explica que a colagem digital é o processo "pela composição de elementos digitais, através de programa de processamento de imagens" (p.5). Outro docente expõe que a colagem é uma técnica de sobreposição e composição de elementos visuais, imagens, textos e grafismos. É possível afirmar neste sentido que há, por parte dos docentes participantes, conhecimento prévio e fundamentado acerca da técnica.

O aplicativo *canva* foi mencionado como ferramenta por 2 docentes, assim um professor ressaltou que "*é um programa leve, intuitivo e os meninos são mais próximos"*. Também foram citados o *Pic Collage* e o *Photogrid* como aplicativos leves, fáceis de manusear e disponibilizados gratuitamente. Destaca-se neste sentido o conhecimento por parte dos docentes de recursos digitais aplicáveis. Vale ressaltar ainda com base na argumentação dos entrevistados que Vieira et al., (2019) corroboram sobre a necessidade de verificar quais dessas plataformas/aplicativos são adequados para o aprendizado dos alunos, sendo essa ferramenta didática acessível, prática e interativa, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

Acerca da disponibilidade de internet, 2 docentes informaram que existe conexão, entretanto, um deles informou que a conexão não é boa. Os outros 2 docentes informaram que não há internet disponível para os alunos, evidenciando um problema amplamente documentado na literatura, considerando que a internet estabeleceu novos padrões de comunicação e aprendizagem (LADEIRA, 2022). Revela-se assim um entrave pedagógico à atividade de colagem digital já que os recursos citados anteriormente pelos docentes requerem conectividade.

Sobre a disponibilidade de laboratórios, os docentes informaram que as escolas não possuem, no entanto um professor enfatizou que o smartphone pode ser um laboratório *Maker*, atendendo atividades dentro dessa cultura. Com isso, Coutinho, Almeida e Jatobá (2021) apontam os mecanismos viáveis a serem executados em dispositivos móveis através do uso de aplicativos: vídeos, podcasts, jogos, entre outros. Conclui-se assim acerca do potencial pedagógico dos smartphones, bem como no que tange a necessidade de considerar suas limitações, visto que, o componente tecnológico da execução de atividades práticas em sala de aula muitas vezes está restrito a este recurso.

Das dificuldades e falta de viabilidade para aplicação dessa técnica, os professores ressaltaram que muitos alunos ainda não possuem smartphone. Apontando que, por falta desse recurso, na pandemia, muitos alunos ficaram sem a possibilidade de assistir às aulas. Dessa forma, Pinheiro e Silva (2021) destacam que a falta das ferramentas adequadas, tornam-se entraves na democratização do acesso à educação, sobretudo para as esferas sociais mais vulneráveis, no entanto, ressaltam também que as TICs são diretrizes para as novas possibilidades de práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Além dos obstáculos no que concerne à estrutura física da escola, os docentes enfatizaram a desvalorização do ensino de arte, dentro do próprio contexto escolar, no qual colegas de trabalho e estudantes questionam a necessidade de estudar arte e o papel do professor na escola. Sobre isto, Benites (2021) destaca que "essa desvalorização se configurou não como uma ação nova, mas por um processo construído historicamente, marcada por um Brasil escravocrata explorador e colonizado" (p. 3). Em sintonia com estas reflexões, um educador explicou que "*não existe falar de arte dissociado de política e sociedade, não existe falar de arte dissociado de economia".* Assim eles ressaltam que fomentar essas percepções é um processo a longo prazo, fazendo com que eles compreendam que todo processo artístico surge de uma necessidade de expressão, a partir de um contexto social, político e econômico.

No decorrer do processo, em atenção ao roteiro, foi questionado se a colagem digital poderia causar impactos pedagógicos. Nesse sentido, os docentes responderam que os resultados podem ser positivamente relevantes, tanto no âmbito educacional quanto no profissional, possibilitando desenvolver habilidades para os estudantes que desejam trabalhar com design, publicidade, marketing ou apenas

como um momento de fruição artística. Foi relatado também que o professor que se identificar com essa prática pedagógica, pode articular cursos ou formações influenciando outros educadores de diversas áreas. Para Coutinho, Almeida e Jatobá (2021) "a tecnologia digital usada como instrumento pedagógico pode propiciar a interação entre o aprendiz do século XXI e a escola tradicional" (p.3).

Quanto à relevância da técnica de colagem digital, os docentes afirmaram que pode ampliar o repertório cultural digital dos alunos. Assim, um professor destacou que "*os alunos estão muito inseridos, usam muito tik tok, kawai, inteligência artificial. Conectar com o atual e a lidar com essas ferramentas, que queiram trabalhar com jogos e internet futuramente".* Nesse sentido, os docentes ressaltam a importância de atrelar essa técnica a assuntos voltados para área do design e publicidade, vinculando a esse universo dos jogos e redes sociais, no qual as imagens comunicam freneticamente, assim os estudantes podem compreender o processo criativo desses profissionais.

Quando foi questionado aos professores se eles recebem algum suporte para inserir as tecnologias digitais em suas práxis, 2 docentes enfatizaram que acontecem as formações continuadas, entretanto um educador destacou que *"essa ocasião acaba sendo um desabado dos problemas estruturais e organizacionais das escolas"*. Assim, os docentes apontam que essas formações necessitam ser reformuladas, no que tange novas propostas metodológicas e com o mesmo investimento que as demais disciplinas. Com isso, Benites (2021) ressalta os desafios do Arte-Educador que é driblar o preconceito, a desvalorização e a falta de recursos para a disciplina de artes.

Já os outros 2 professores explicaram que para além de ter as formações, que apresentem metodologias, técnicas e o uso de ferramentas tecnológicas, existe também a intencionalidade do professor em mexer nesses recursos, sendo também uma atitude do educador se informar e autoconhecer essas técnicas. Nesse sentido, Pinheiro e Silva (2021) corroboram o entendimento dos docentes quanto à apropriação das ferramentas e objetivos didáticos na execução das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível ponderar que os dados obtidos permitiram a discussão do emprego de TICs como recursos tecnológicos mediadores para a técnica da colagem digital no

ensino de Arte na Educação Básica. Destaca-se assim a relevância da técnica como uma ferramenta enriquecedora para a prática pedagógica, sobretudo a partir do diálogo estabelecido entre os relatos dos docentes e a literatura. Com isso, evidencia-se o potencial significativo de promoção de oportunidades de aprendizagens inovadoras e significativas.

Isso demonstra ainda que os professores têm uma formação sólida, que são habilitados na área, e estão se adaptando às novas tecnologias, apesar das dificuldades relatadas, na infraestrutura e desvalorização do ensino de arte. É pertinente ressaltar também que, além das formações/capacitações, os docentes devem demonstrar interesse e engajamento para experimentar as ferramentas e as possibilidades de acesso a esses recursos.

A relação entre as manifestações artísticas e as possibilidades oferecidas pela era digital proporcionam um universo criativo e versátil para os alunos explorarem, experimentarem e se manifestarem artisticamente, além de desenvolverem habilidades digitais relevantes para o século XXI.

REFERÊNCIAS

BENITES, Rita de Cássia Ribeiro. A desvalorização do ensino de arte no Brasil: origens e alguns aspectos. **Revista Trilhas da História**, v. 10, n. 20, p. 33-50, 2021. Disponível em: https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/10465. Acesso em: 05 de jul. 2023.

CONCEIÇÃO, Neandro Costa. As Ferramentas Educacionais Digitais: Canva, Google Forms e Padlet como Recurso de Ensino e de Aprendizagem. 2022. 57 f. TCC (Especialista em Informática na Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Santa Leopoldina, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2895. Acesso em 16 de jul. 2023.

CORDEIRO, Maria Fernanda Toporowicz Didimo. **Dourado no rosa: coleção de moda com peças estampadas utilizando colagens digitais autorais**. 2018. 117f. TCC (Graduação em Design Gráfico)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/13858. Acesso em 15 de jul. 2023.

COUTINHO, Werbert Augusto; ALMEIDA, Veronica Eloi de; JATOBÁ, Alessandro. Aplicativos móveis em sala de aula: Uso e possibilidades para o ensino da matemática na EJA. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 20-43, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922021000100020&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de jul. 2023.

GRANDO, Jaison; MACEDO, Marcio de. Adaptação: o contraste entre o ensino tradicional e a interferência da era digital no processo de ensino. 2018. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Jaison-Grando.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2023.

HIRATA, Cely Kaori; SILVA, Rossano. Como ressignificar imagens e propor visões alternativas partindo do repertório cultural de estudantes de ensino médio. **Educação, tecnologias e linguagens: pesquisas, metodologias e práticas inovadoras. Org.** Adriana Vaz; Anderson Roges Teixeira Góes; Rossano Silva. vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 181p. São Carlos, 2021.

INÁCIO, G. F.; SOUSA, F.J.S. de; SILVEIRA, A. P..; SANTANA, I.C.H. Aprendizagem colaborativa no ensino de biologia: o smartphone como ferramenta potencializadora dessa aprendizagem. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8122. Acesso em: 14 de jul. 2023.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Reflexões sobre a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação básica para além de visões instrumentais. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, p. 232-256, 2022. Disponível em: https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1639. Acesso em: 13 de jul. 2023.

MAGALHÃES, Renata. Colagem volta atrair artistas, ganha novos adeptos e invade as redes. Veja Rio, 2020. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidade/colagem-tecnica#google_vignette. Acesso em 15 de jul. 2023.

OLIVEIRA, L. H. Corporeidade, Letramentos e Ensino de Língua Inglesa Antirracista: Problematizando Imagens e Construindo Novos Sentidos. **Porto Das Letras**, 8(3), 2022, p. 150–170.

PADRÃO, Márcio. Brilhe no Instagram! Aprenda a usar o Pic Collage para ter fotos de "celeb". UOL, 2018. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/12/05/app-do-momento-aprenda-a-por-fundos-malucos-em-sua-foto-com-o-pic-collage.htm. Acesso em 15 de jul. 2023

PEREIRA, Nádia Vilela; DE ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira. Utilização de recursos tecnológicos na Educação: caminhos e perspectivas. **Research, Society andDevelopment**, v. 9, n. 8, p. e447985421-e447985421, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343220209_Utilizacao_de_recursos_tecnologicos_na_Educacao_caminhos_e_perspectivas. Acesso em: 12 de jul. 2023.

PINHEIRO, Rosane Salviano de Oliveira; SILVA, Gleydimar Pereira da. A Importância do Uso das Tics na Educação Básica: uso Das Tics como Instrumento Facilitador da Aprendizagem. Disponível em: https://universityecumenical.com/revista/wp-content/uploads/2021/06/24.pdf. Acesso em: 14 de jul. 023.

RIZOLLI, Marcos. Control C Control V das Imagens. Processos Criativos na Arte Contemporânea. In: **Proceedings of World Congress on Communication and Arts,** p. 185-189, 2014. Disponível em: https://copec.eu/congresses/wcca2014/proc/works/41.pdf. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Métodos de pesquisa. organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 11 de jul. 2023.

SOUZA, Ana Cristina Luiza. Seleciona, recorta e cola: processos de criação com meios digitais na escola. **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. UFG/ Núcleo Editorial FAV, Goiânia, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.GT3_anasouza.pdf. Acesso em 15 de jul. 2023.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Práticas pedagógicas em artes visuais com smartphone. **Revista Seminário de História da Arte**, v. 01, n. 08, Pelotas, 2019.

VIEIRA, H., V., P.; MARTINHON. P., T.; SIMÕES, A., L; ROCHA, A., S.; SOUSA, C. O Uso de Aplicativos de Celular como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 1 ESP, p. 125-138, 2019. Disponível em: https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2321. Acesso em 05 de jul. 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Ivonete Aparecida Haiduke[1]

Carlos Eduardo Frederico[2]

RESUMO

O estudo aborda as concepções e crenças de professores e alunos sobre a utilização de metodologias ativas, principalmente a gamificação, no ensino superior, etapa de escolarização em que o grande desafio para os professores é atrair e manter a atenção dos alunos, que se utilizam de recursos tecnológicos durante as aulas. As IES têm buscado alternativas para a superação do problema, mas observa-se que nem todos os professores estão preparados para rever sua prática pedagógica. A problemática da pesquisa é representada pelo questionamento: os professores e alunos do ensino superior utilizam a gamificação e reconhecem a contribuição dessa metodologia para melhor qualidade da aprendizagem? Os objetivos propostos são identificar se professores e alunos sabem o que são metodologias ativas e gamificação, verificar se os professores conhecem e utilizam a gamificação ou outras metodologias ativas em suas aulas e, também, analisar as perspectivas de utilização da gamificação e de metodologias ativas, tanto pelos professores de ensino superior como por seus alunos, docentes na educação básica. Fez-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, com fundamentação teórica a partir de textos e publicações em livros, repositórios acadêmicos e outras fontes online. Foram elaborados questionários no *Google Forms*, enviando-se o link a 30 professores e 80 alunos, para preenchimento eletrônico, mas apenas 5 professores e 28 alunos retornaram as respostas. A fundamentação teórica da análise das respostas da pesquisa será baseada nos princípios da Análise do Conteúdo, de Bardin (2016), com o respaldo teórico de Bacich e Morán (2018); Morán (2013:2015); Camargo e Daros (2018); Silva e outros (2019) e Barros e Carvalho (2018). A pesquisa apontou que a maioria dos professores conhece e utiliza metodologias ativas e gamificação em sua prática docente, assim como os estudantes também detêm esse conhecimento, mas falta clareza em relação a essas práticas, uma vez que as definições apontadas não retratam com clareza o sentido e a verdadeira contribuição das metodologias e da gamificação à ação pedagógica.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Gamificação. Ensino Superior. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as concepções e crenças de professores e alunos sobre a utilização de metodologias ativas, principalmente a gamificação, no ensino superior. A grande variedade de tecnologias atualmente existentes impacta tanto positiva como negativamente a vida das pessoas de maneira geral e, de maneira mais específica, a vida de professores e alunos.

[1] Mestre em Educação (PUCPR). Pedagoga, SEED/PR. UniBagozzi - ivonetehaiduke15@gmail.com
[2] Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento (UPM). Pedagogo, SEED/PR . UniBagozzi – cacofred3@gmail.com

Tendo-se em vista o ensino superior, por exemplo, o grande desafio que se põe aos professores é conseguir atrair e manter a atenção dos alunos, devido ao uso constante por eles, em sala de aula, de recursos tecnológicos que atuam como distratores em relação aos assuntos discutidos em aula. Buscando a superação desse problema, as IES têm buscado alternativas para sugerir ao professor, por meio de palestras e oficinas, ou outros recursos, as diversas possibilidades de instrumentalização do professor, aproximando-o desse novo contexto de construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades com o auxílio de metodologias ativas.

Nesta pesquisa, explora-se a gamificação, tipo de metodologia ativa que permite a utilização de elementos dos *games* em contextos educacionais com o objetivo de motivar, aumentar a atividade discente além de propiciar a retenção da atenção do aluno. A problemática é representada pelo questionamento: os professores e alunos do ensino superior utilizam a gamificação e reconhecem a contribuição dessa metodologia para melhor qualidade da aprendizagem?

Os objetivos propostos são identificar se professores e alunos sabem o que são metodologias ativas e gamificação, verificar se os professores e estudantes conhecem e utilizam a gamificação ou outras metodologias ativas em suas aulas e, também, analisar as perspectivas de utilização da gamificação e de metodologias ativas, tanto pelos professores de ensino superior como por seus alunos, docentes na educação básica.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, a fundamentação teórica se baseou em pesquisa bibliográfica, a partir de textos e publicações em livros, repositórios acadêmicos e outras fontes online, para a análise e discussão de resultados de pesquisa realizada com professores e alunos de um curso de Pedagogia e de curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A instituição escolhida possui uma gestão inovadora, articulada às mudanças no campo educacional, inclusive em relação à utilização de metodologias inovadoras, tendo solicitado de seus professores, em 2022, a produção de artigos de revisão bibliográfica sobre várias metodologias consideradas inovadoras, com sugestões práticas para a implementação dessas metodologias na prática docente, nos diferentes cursos ofertados pela IES. Foram elaborados questionários no *Google Forms*, enviando-se o link aos interessados para preenchimento eletrônico. Foram contatados 30 professores e 80 alunos, mas apenas 5 professores e 28 alunos retornaram as

respostas. A fundamentação teórica da análise das respostas da pesquisa foi baseada nos princípios da Análise do Conteúdo, de Bardin (2016), com o respaldo teórico de Bacich e Moran (2018); Morán (2013:2015); Camargo e Daros (2018); Silva et al. (2019) e Barros e Carvalho (2018).

A pesquisa apontou que a maioria dos professores conhece e utiliza metodologias ativas e gamificação em sua prática docente, assim como os estudantes também detêm esse conhecimento, mas falta clareza em relação a essas práticas, uma vez que as definições apontadas não retratam com clareza o sentido e a verdadeira contribuição das metodologias e da gamificação à ação pedagógica.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO

Os estudantes, em qualquer nível de escolarização, estão apresentando um novo perfil, diferenciado em relação a épocas anteriores, em virtude das transformações sociais verificadas nos últimos anos, e o consequente avanço das novas tecnologias, o que veio a facilitar o acesso rápido à informação, ampliando as fronteiras entre o espaço virtual e fisico, conforme Bacich e Morán (2018).

Observa-se que, no ambiente educacional, essas transformações provocaram mudanças nos modos e espaços de aprender, o que alertou instituições e profissionais da educação a buscar formas de inserção dessas novas tecnologias para garantir os espaços de aprendizagem mediante a adoção de novas metodologias de ensino.

Professores e instituições de ensino buscaram desenvolver novas práticas pedagógicas, que lhes permitissem superar as práticas pedagógicas restritas à fala do professor ou à leitura do livro, que contribuíam para a formação de um aluno passivo, que se limitava a responder às questões que eram apresentadas, não se permitindo maior aprofundamento nos conteúdos trabalhados (BACICH e MORÁN, 2018).

Nesse contexto, a utilização de metodologias ativas passa a ser uma alternativa oportuna, com o objetivo de transformar as aulas, monótonas e repetitivas, em experiências mais dinâmicas, com resultados mais significativos para todos os indivíduos envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos.

Morán (2013, p. 1) já apontava que se torna necessário, para a atualidade, “uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia

para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade [...]".

Assim, entende-se que o professor deve receber formação que lhe possibilite atender às novas demandas, ativando a criatividade ao utilizar recursos tecnológicos na proposição de atividades estimuladores, que impulsionemo aluno à busca do conhecimento.

Conforme Camargo e Daros (2018), as mudanças a serem implementadas devem partir das experiências educacionais dos docentes com o objetivo de engajar os alunos no processo de aprendizagem, responsabilizando-os pela aprendizagem, oportunizando-lhes autonomia no acesso ao conhecimento. Embora essa forma de entender e agir em relação à aprendizagem aparente ser recente, Morán (2013, p. 1) relata que essa concepção

> surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Portanto, o que se observa na atualidade, é a utilização de princípios pedagógicos que, não obstante terem sido enunciados há mito tempo, ainda orientam práticas pedagógicas a serem realizadas com os novos recursos midiáticos e tecnológicos existentes.

Bastante utilizado em universidades estrangeiras, as metodologias ativas também foram implementadas em IES brasileiras, pois constatou-se que as aulas interativas contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, motivando os alunos e facilitando a aprendizagem (BARROS e CARVALHO, 2018).

Entre as diferentes metodologias ativas que podem ser utilizadas em contextos educacionais, de qualquer nível de escolarização, está a gamificação, em que se adaptam as características de jogo para ser utilizado no processo de aprendizagem, buscando torná-lo mais atrativo. Cecílio et al. (2019, p. 2) apontam ainda que, em atividades em que se utiliza a gamificação, o aluno se torna mais participativo, uma vez que a estratégia possibilita a "incorporação de aspectos como interatividade, resolução de problemas, trabalho de equipe, competição, desafios e outras características da jogabilidade, mas agora utilizados na aprendizagem".

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa buscou identificar, em um primeiro momento, se o professor utiliza metodologias ativas e inovadoras em suas aulas. Entre os respondentes, 80% apontaram que sim, enquanto 20% apontaram que depende, justificando que às vezes procuram algo diferente do tradicional, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Você utiliza metodologias ativas e inovadoras em suas aulas?

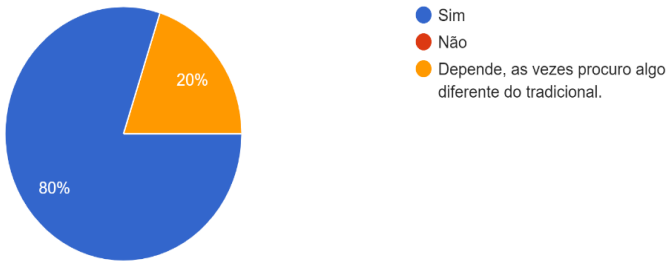

Fonte: Os autores, 2023.

Embora seja um percentual pequeno, observa-se que a procura por algo diferente do tradicional não é frequente, acontece esporadicamente. Morán (2015, p. 23) relata que isso ocorre porque “muitas escolas e professores preferem neste momento manter os modelos de aulas prontas, com roteiros definidos previamente” e, para muitos docentes, conforme o autor, a implementação de métodos ativos pode significar a mudança de papel de atuação, uma vez que o centro do processo de aprendizagem passa a ser o aluno.

Os alunos foram questionados sobre seu conhecimento sobre metodologias inovadoras, sendo que 77,8% responderam afirmativamente e 22,2% apontam que não sabem. Assim, mesmo que um professor busque utilizar esses novos recursos em suas aulas, as metodologias não serão identificadas como tal pelos estudantes.

Em relação à definição de metodologias inovadoras, observa-se que 80% dos professores apontam que são metodologias que oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Os demais 20% registram que são metodologias que contribuem para a autonomia do aluno em relação à aquisição da aprendizagem. (Gráfico 2).

A mesma pergunta foi apresentada aos alunos, sendo que 66,7% apontaram são metodologias que oferecem novas possibilidades para o ensino e a

aprendizagem; 16,7% registram que são metodologias que contribuem para a autonomia do aluno em relação à aquisição da aprendizagem; 11,1% assinalaram que são metodologias em que os professores utilizam jogos para tornar o ensino mais lúdico e 5,5% registraram que são metodologias que necessitam da internet para que as atividades propostas sejam realizadas (Gráfico 3).

Gráfico 2 – Professores – Definição de Metodologias inovadoras

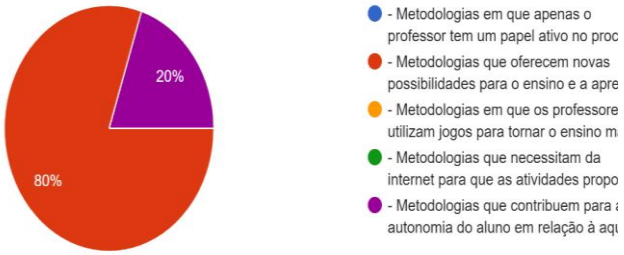

Gráfico 3 – Alunos – Definição de Metodologias Inovadoras

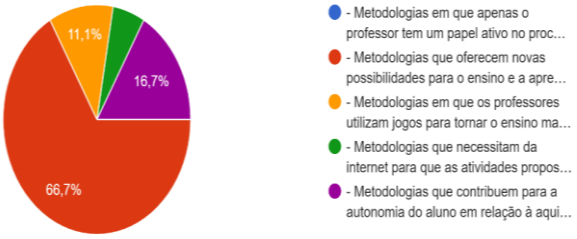

Fonte: Os autores, 2023.

Na sequência, foi solicitado aos professores que assinalassem as metodologias ativas que conheciam e utilizavam em sua prática pedagógica.

A aprendizagem baseada em problemas foi assinalada como sendo do conhecimento de todos os cinco professores. Em relação ao estudo de caso e a sala de aula invertida, apenas três docentes apontaram que conheciam a metodologia. A aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem entre pares é metodologia conhecida por quatro docentes, enquanto apenas dois deles conhecem a gamificação, conforme se observa no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Metodologias ativas conhecidas e utilizadas pelo docente em sua prática pedagógica

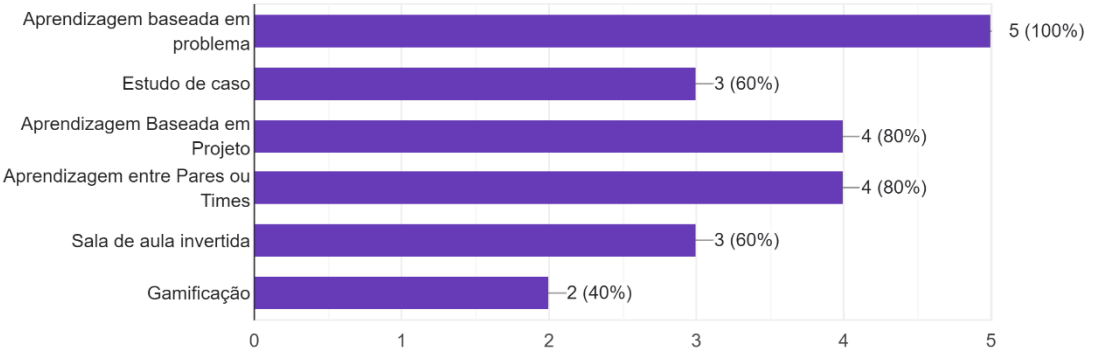

Fonte: Os autores, 2023.

Observa-se pelas respostas obtidas que, apesar da IES em que se realizou a pesquisa ter oferecido subsídios teóricos aliados ao acompanhamento pedagógico para que a implementação das metodologias ativas pudesse se fortalecer, a prática não se concretizou conforme se esperava. Esses resultados apresentam conformidade com o que Gatti (2016, p. 166) destaca em relação aos programas educacionais, que embora eles tenham apresentado alguns avanços na última década, a formação dos professores tem representado “um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”.

Nessa mesma linha, Thadei (2018) relata que a prática pedagógica dos professores é embasada nos modelos a que tiveram acesso durante o período de sua formação inicial. Assim, se os professores formadores desconhecem ou não utilizam a gamificação ou outras metodologias ativas, em suas aulas, os estudantes não terão como aplicá-las quando estiverem no exercício da docência na educação básica.

Em relação ao conhecimento sobre a gamificação, 80% dos pesquisados responderam afirmativamente, enquanto 20% assinalaram “talvez”, mas quando questionados se utilizavam a gamificação em suas aulas, todos os participantes da pesquisa responderam afirmativamente.

Esses professores entendem gamificação como sendo “o uso de algum tipo de jogo, que pode ser adaptado para o conteúdo a ser ministrado, para contribuir com o aprendizado do estudante” ou ainda, como o “processo de ensino aprendizagem através de jogos, usando a prática do dia a dia, dar atividades através de incentivos diários, competições”; “se propõe o seu uso no processo de aprendizagem, porém nem sempre devemos ficar só na tecnologia!” ou ainda como sendo uma “metodologia de aprendizado baseada em jogos”.

Em relação à utilização da gamificação em aula, os professores apontam que a gamificação torna a aprendizagem lúdica e facilita a compreensão dos conteúdos, embora um deles tenha apontado que essa utilização é eventual, apenas quando se requisita a tecnologia como ferramenta para determinado conteúdo. Outro docente, ainda, relata que “não utilizo porque preciso de mais tempo para planejamento, o qual não tenho no momento”

Apresentada a mesma questão aos estudantes, observa-se o índice de 72,2% respondendo afirmativamente e 27,8% apontando que não conhecem. Ao justificar as

respostas, eles definem gamificação como sendo “uma metodologia de trabalho que envolve alguma característica do jogo”, ou que “são jogos eletrônicos ou não para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem” e “o uso de jogos para desenvolver habilidades de aprendizagem”.

Três respostas são bem completas e bastante próximas do que se entende por gamificação: “é uma abordagem que utiliza elementos de jogos em atividades e processos educacionais”; “é uma metodologia inovadora com o intuito de trazer os elementos dos jogos para a sala de aula para tornar a aula mais ativa e que o aluno seja protagonista de seu próprio ensino” e ainda, “gamificação é fazer o uso de jogos, sejam eles físicos ou digitais, no processo de ensino/aprendizagem”.

Essas respostas ratificam a definição apresentada por Cecílio et al. (2019, p. 6): “Gamificar atividades educacionais não significa trazer ou realizar jogos em sala de aula. Antes é incorporar os conceitos, dinâmicas, interação e desafios presentes no universo dos jogos para potencializar o processo de aprendizagem”. Ainda em relação às respostas, um dos estudantes relata que pesquisou e já sabe o que é, além de outro que afirma já utilizar a gamificação em suas aulas. Bastante peculiar, e que revela total desconhecimento do estudante em relação à metodologia, é a afirmação de que é “como fosse um treinamento para os professores e funcionários”.

Outra pergunta feita aos professores, sobre a gamificação, é se eles haviam tido contato anterior com a metodologia, à qual 80% dos professores responderam afirmativamente, e 20% responderam negativamente. Questionados sobre a contribuição da gamificação para a facilitação da aprendizagem, houve unanimidade, todos responderam afirmativamente, acrescentando que “os conteúdos se tornam mais significativos s para os estudantes”; “os estudantes aprendem melhor por meio de incentivo, competições, brincadeiras”; “toda metodologia e recursos utilizados em benefício do aluno, são bem vindos” e “tudo contribui para a aprendizagem, desde que bem orientado”.

Quanto aos alunos, 66,7% responderam que já conheciam a gamificação e 33,3% não haviam tido qualquer contato com a metodologia. Sobre a contribuição da gamificação para a aprendizagem, 83,3% acreditam que contribui, enquanto 16,7% responderam negativamente. A justificativa para a contribuição da metodologia consiste em “porque envolve desafios” e “é uma forma lúdica de trabalhar a aprendizagem”, “uma forma lúdica de aprender”, “estimulante e desafiadora” e também porque “através dela nossos estudantes aprendem de uma

maneira mais dinâmica, acertava por permitir atingir mais pessoas ao mesmo tempo com mais significado".

Existem muitos desafios para a implementação da gamificação em salas de aula e o maior deles consiste em "saber como estimular e relacionar efetivamente as duas formas de motivação (extrínseca e intrínseca)" (SILVA et al., 2019, p. 3) e, para isso, a atividade deve ser bem planejada, os elementos selecionados devem estar de acordo com os interesses e possibilidades dos estudantes mas, sobretudo, deve-se procurar o equilíbrio entre o nível de dificuldade do desafio, os objetivos a serem alcançados e as habilidades necessárias para sua realização.

Observa-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa conhecem as metodologias ativas e, entre elas, a gamificação, concordam que a adoção dessas metodologias contribui para resultados mais consistentes em relação à aprendizagem, mas não estão apontando, com clareza, para os estudantes, a dinâmica da metodologia utilizada e quais resultados devem ser alcançados, o que se traduz em algumas concepções estereotipadas, por parte desses estudantes, em relação ao que sejam metodologias ativas e gamificação. Os professores da IES, por atuarem em cursos de formação, devem pautar suas escolhas em princípios bem definidos, com objetivos claros e transparência quanto aos resultados, para que os estudantes possam espelhar-se nessas práticas e implementá-las nas respectivas ações docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de metodologias ativas como facilitadoras e estimuladoras do processo de aprendizagem tem trazido resultados bastante eficientes, uma vez que suas características despertam a criatividade e estimulam o estudante a envolver-se com as atividades que estão sendo desenvolvidas. Na pesquisa realizada, observou-se que a maioria dos professores e dos estudantes conhecem a gamificação e outras metodologias ativas, embora demonstrem um pouco de confusão ao definirem as metodologias ativas e a gamificação, trazendo opiniões pessoais sobre o assunto, sem que tenha havido aprofundamento em relação à questão.

As respostas, muitas delas bastante superficiais, não correspondem ao que era esperado, uma vez que a IES pesquisada tem investido nas capacitações de professores em relação ao tema. Embora a utilização da gamificação em salas de aula

seja tendência ainda em processo de desenvolvimento, deve-se atentar para o fato de que essa utilização exige planejamento com detalhamento dos objetivos a serem alcançados e dos métodos utilizados para que a prática se configure efetivamente como pedagógica, e não como atividade recreativa e de lazer.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROS, E.M.S. et al. Metodologias ativas no Ensino Superior. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. XV SEGeT. Resende, 2018. Disponível em https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf. Acesso em 18 jul.de 2023.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CECÍLIO, A.R.L.; ARAUJO, M.P.; PESSOA, R.C. **Metodologias ativas:** gamificação no processo de aprendizagem. CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID11657_21092019162027.pdf . Acesso em 06 de jul. de 2023.

GATTI, B, A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345/2655. Acesso em 28 de jul. de 2023.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____ . **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 28 de jul. de 2023.

SILVA, J. B. DA .; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. DE .. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, p. e20180309, 2019.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 91-105.

O IMPACTO DA INDÚSTRIA 4.0 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA: A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE MANUFATURA AVANÇADA PELA FATEC SOROCABA "JOSÉ CRESPO GONZALES"

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda[1]

Thaís Fernanda Botelho[2]

RESUMO

O objeto do trabalho é demonstrar a influência da Indústria 4.0 na educação profissional e tecnológica no Brasil e nas instituições escolares. O problema da pesquisa é: a Indústria 4.0 impacta na forma como a educação profissional e tecnológica está sendo ofertada pelas instituições escolares? Os objetivos são definir as características da Indústria 4.0, seu impacto nas políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica, sua absorção pelas instituições escolares e demonstrar a criação do primeiro curso constituído e ofertado com base nas necessidades da Indústria 4.0 na cidade de Sorocaba, município sede da Região Metropolitana de Sorocaba, por meio do curso de Manufatura Avançada da Fatec Sorocaba "José Crespo Gonzales". A metodologia foi baseada em estudos bibliográficos e documentais, bem como em periódicos selecionados. Os principais aportes teóricos da pesquisa estão definidos em Couto e Vendrametto (2018), Schwab (2016), Schwab e Davis (2018) e Silva (2018) no que concerne aos conceitos da Indústria 4.0 e Rampin Filho, Aranha e Carmo (2022) ao demonstrar a experiência da absorção destes conceitos na Fatec Sorocaba "José Crespo Gonzales". Os resultados indicam que as novas formas de produção alicerçadas na Indústria 4.0 estão influenciando as instituições escolares que ofertam educação profissional e tecnológica no Brasil, com a perspectiva de grandes desafios nos próximos anos à estas instituições, posto que há uma tendência de crescimento da demanda de mão de obra formada à exercer suas atividades laborais segundo as necessidades da Indústria 4.0.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Indústria 4.0. Instituição escolar. Fatec. Região Metropolitana de Sorocaba.

1 INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI presenciaram o crescimento exponencial das tecnologias digitais que culminaram na Quarta Revolução Industrial e na absorção dos seus conceitos pela produção industrial por meio da denominada Indústria 4.0. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo contextualizar a Indústria 4.0, seu impacto nas políticas educacionais de educação profissional e tecnológica e

[1] Doutor em Educação, Universidade de Sorocaba, fernando.plentz@prof.uniso.br .
[2] Doutoranda e Mestre em Educação, Universidade de Sorocaba, thais.botelho@prof.uniso.br .

demonstrar a experiência da materialização destes conceitos por meio da oferta do curso de Manufatura Avançada na Fatec Sorocaba "José Crespo Gonzales". Assim, este artigo justifica-se na medida em que contribui na geração de conhecimento e difusão de experiências dos impactos da Indústria 4.0 na educação profissional brasileira.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA INDÚSTRIA 4.0

A Indústria 4.0 não diz respeito tão somente a conectividade entre sistemas produtivos e máquinas inteligentes, mas sim a fusão destas tecnologias e a sua integração nos domínios digitais, físicos e biológicos. A tecnologia passou a ser amplamente utilizada pelos diversos setores das sociedades humanas no século XXI, incorporando-se definitivamente nos setores econômicos e generalizando-se nas sociedades. Assim, à medida que as novas inovações tecnológicas vão sendo assimiladas aos modelos de negócios – incluindo a indústria – praticamente todos os setores da economia existentes estão propensos a se tornarem cada vez mais dependentes da tecnologia e, por reflexo direto inverso, menos dependentes de mão de obra desqualificada.

As tecnologias inovadoras e emergentes da Indústria 4.0 estão sendo construídas a partir dos conhecimentos e sistemas digitais que foram adquiridos no conjunto de conhecimentos assimilados e acumulados nas revoluções anteriores – em especial da Indústria 3.0 que iniciou os mecanismos de automação aos processos produtivos – que culminaram no conjunto de tecnologias que caracterizam a Indústria 4.0 (SCHWAB, 2016; SCHWAB; DAVIS, 2018; COUTO; VENDRAMETTO, 2018; SACOMANO; GONÇALVES; SILVA, 2018; MICKLETHWAIT; WOOLDRIDGE, 2015), a saber: a inteligência artificial (IA), a robótica, a fabricação aditiva, as neurotecnologias, as biotecnologias, a realidade virtual, nanos e novos materiais, as tecnologias energéticas e todo um conjunto de ideias inovadoras que não param de surgir.

Ford (2019) percebe que os antigos setores da economia se adaptam as novas tecnologias para "sobreviver", sendo obrigadas a realizar uma transição de um

patamar tecnológico para outro superior com extrema rapidez. Ao mesmo tempo, os novos setores econômicos que surgem na era digital já nascem com a tecnologia incorporada ao seu modelo de negócio. Aponta que, tanto nos antigos setores econômicos quanto nos novos, o avanço e a velocidade do crescimento da tecnologia estão empurrando as sociedades humanas para uma direção crucial, na qual haverá menos dependência de mão de obra desqualificada, com impactos profundos nas sociedades, inclusive na educação através das formas de ensino e aprendizagem.

Ao absorver os conceitos e as tecnologias digitais, a Indústria 4.0 passa a utilizar na produção industrial os chamados sistemas cíber físicos (CPS), a internet das coisas (IoT), a internet de serviços (IoS), a Inteligência Artificial (IA) e a descentralização dos processos de manufatura. Este novo paradigma da indústria repercute em todas as sociedades, na vida das pessoas e, por consequência, na educação.

Diante dessa situação, percebe-se que ao aderir a novos paradigmas produtivos, a indústria em verdade está se adaptando a uma nova forma de acumulação de capital, na medida em que de forma cíclica o modo de produção capitalista necessita de ajustes das formas de gerar lucros em face das crises periódicas e parciais geradas pelo próprio modo de produção.

Assim, a Indústria 4.0 ao inserir s padrões digitais às práticas produtivas, impõe à sociedade uma nova forma de trabalho, em que os trabalhadores necessitam adaptar-se as novas condições e exigências da produção.

Em relação às características exigidas pela Indústria 4.0 aos trabalhadores, Silva afirma que:

> [...] o trabalhador que atuará na fábrica 4.0 [...] deverá reunir uma série de habilidades que hoje não são encontradas na fábrica tradicional, como: conhecimento e habilidade em TI; processamento e análise de dados; conhecimento de *data science*; conhecimento de estatística; capacitação para análise organizacional e processual; habilidade para interagir com interfaces modernas; adaptabilidade e habilidade para mudança; capacidade para trabalho em equipe; Inteligência social e capacidade de comunicação (SILVA, 2018, p. 109).

O avanço da tecnologia automatizada e digital, que é a extensão do cérebro e braços humanos, possui a potencialidade de libertar a humanidade do trabalho por longas e exaustivas jornadas, facilitando as atividades laborais e liberando os

ISSN: 2176 - 1396

trabalhadores de horas de serviços diários com a redução da jornada diária, que poderiam ser convertidas para o cultivo das relações sociais e intelectuais, desde que os seres humanos se adaptem a tais condições, notadamente nos ambientes de trabalho.

Pesquisas atuais abordam as tendências e as possibilidades da educação profissional e tecnológica (DALLABONA; FARINIUK, 2016; DIAS, 2019; ECHALAR; LIMA, 2020; FAQUIM; SOUSA; CARDOSO; SOUSA, 2023; GARIANI, 2022; VIEIRA; RADKE, 2019), demonstrando as potencialidades deste ramo educacional, que se conduzidos sinérgica e institucionalizada, podem contribuir ao crescimento pessoal dos educandos, ao desenvolvimento econômico e social do país, tudo alinhado a realidade da Indústria 4.0.

Assim, o grande desafio da educação profissional e tecnológica a partir do momento atual será equilibrar os aspectos positivos e negativos da tecnologia que se materializa por meio da Indústria 4.0. No campo educacional, diversas são as pressões dos agentes sociais e econômicos no sentido de inserir nas políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica os conceitos de competência, eficácia, excelência e produtividade, tudo no sentido de “educar” os trabalhadores segundo as exigências do mercado de trabalho e das necessidades da Indústria 4.0. Tais aspectos geram as enormes divergências teóricas e ideológicas do tempo atual em relação a educação profissional e tecnológica que, certamente, não irão paralisar o avanço da tecnologia digital tampouco a instalação da Indústria 4.0.

Fato é que com a ampliação da tecnologia digital na produção, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) e dos Aplicativos (APP´s) que dominam a indústria e a expansão dos postos de trabalho na atualidade, tais tecnologias produzem de firma indelével e irrevogável reflexos nas relações de trabalho, induzindo e fixando os novos padrões na gestão do trabalho por meio das necessidades da Indústria 4.0, que passa a demandar e exigir dos trabalhadores novos conhecimentos adaptativos, críticos e criativos, com reflexos e reverberações em toda a sociedade, em especial na forma em que a educação profissional e tecnológica passa a ser desenvolvida e ministrada.

É uma marca notória do tempo atual que os saberes lecionados invariavelmente em pouco tempo estarão alterados ou obsoletos, exigindo uma

renovação constante do ser humano no sentido de aprimoramento e desenvolvimento do intelecto, adaptando e melhorando os conhecimentos às novas técnicas de produção e de relações sociais por meio do uso de equipamentos digitais, impondo um desafio gigantesco aos sistemas educacionais em todo o globo.

Considerando que as políticas públicas em educação profissional e tecnológica estão inseridas no contexto das regras de conduta social produzidas e legisladas no seio do Estado e que refletem determinadas realidades, tais políticas devem ser analisadas em seus aspectos gerais dos processos sociais, do modo de produção e da organização do trabalho. Indubitavelmente a educação profissional e tecnológica no Brasil está gradativamente se alinhando aos parâmetros das exigências de formação segundo as necessidades da Indústria 4.0.

3 VINCULAÇÃO DA INDÚSTRIA 4.0 NA REDE ESTADUAL PAULISTA "PAULA SOUZA" NO MUNICÍPIO SEDE DA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA

Instituída por meio de Decreto-Lei em outubro de 1969, assinado pelo governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET/SP) foi fruto de um estudo da época que objetivava a implantação de uma rede de cursos superiores profissionais de curta duração (se comparados aos cursos tradicionais de engenharia), para formação de tecnólogos. Sodré (1970) explica que esta instituição inicia suas atividades educacionais com três cursos nas áreas de construção civil e dois nas áreas de mecânica, criando assim as Faculdades Profissionais no estado de São Paulo, sendo que as primeiras instituições escolares desta Rede Estadual foram instaladas nos municípios de São Paulo e Sorocaba, frente ao perfil industrial metalmecânico destas cidades e com o intuito de orientar a educação profissional e formar trabalhadores para a indústria da época. Em abril de 1971, CEET/SP recebeu o nome de "Paula Souza" em homenagem ao engenheiro, político e professor Antônio Francisco de Paula Souza, denominação utilizada até os dias atuais para se referir à Rede Paulista de Educação Professional e Tecnológica – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Devido ao crescimento constante da Rede "Paula Souza" desde a sua criação, em 1973 a instituição escolar instalada no município de Sorocaba passa a ser

denominada Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC Sorocaba), objetivando instituir um modelo de ensino voltado à profissionalização aos moldes da Escola Politécnica de Engenharia de São Paulo (Poli), atualmente integrada à Universidade de São Paulo (USP).

No século XXI, Fiala (2016) indica que a fim de rivalizar com a expansão da Rede Federal de educação profissional e tecnológica, o governo de São Paulo inicia um ambicioso programa de expansão da Rede "Paula Souza", que se caracteriza em três períodos distintos deste processo de expansão, Fiala explica que:

> [...] o primeiro denomina-se como moderado e aconteceu de acordo com as necessidades regionais, com estudos prévios de viabilidade e de diagnóstico local, o que não invalida possíveis interesses políticos por trás das escolhas das cidades;
>
> [...] o segundo denominado rápido escala – aconteceu de 2002 a 2007, após resultados de estudos realizados pelo CRUESP em 2001 e apresentados ao governador do estado de São Paulo como proposta de política, mas que foi implementada como política de governo;
>
> [...] a terceira fase da expansão (ainda de grande escala) aconteceu após o término da construção do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo.
>
> [...]
> Cita-se que uma expansão do Centro Paula Souza, por causa da não obrigatoriedade da pesquisa, diminuiria os custos, sem dizer que "a formação após o ensino médio, [...] através dos cursos de graduação tradicionais, [...] ou [...]com outras finalidades, como os cursos técnicos, tecnológicos e [...] cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos" (CRUESP, 2001, p. 5) atenderia à demanda social (FIALA, 2016, p. 94).

Assim, verificamos que o processo de expansão da Rede "Paula Souza" decorreu de interesses políticos, de necessidades produtivas regionais no estado de São Paulo e por questões orçamentárias.

Atualmente, há 73 Fatecs instaladas no estado de São Paulo, sendo a Fatec Sorocaba "José Crespo Gonzales" (denominada desta maneira desde 2011) uma instituição escolar dedicada ao ensino profissional e tecnológico, instalada em uma área construída de 9.456 m² e com mais de 2,7 mil estudantes, contando com os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Automotiva, Fabricação Mecânica, Gestão Empresarial, Manufatura Avançada, Gestão da Qualidade, Logística, Processos Metalúrgicos, Polímeros, Projetos Mecânicos e Sistemas Biomédicos.

Vale ressaltar que desde 2014 a cidade de Sorocaba é o município sede da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), instituída por Lei estadual a fim de otimizar e oferecer sinergia aos serviços públicos e privados de 27 municípios da região. A criação da RMS potencializa a capacidade industrial de Sorocaba e região, Miranda informa que:

> [...] a análise do crescimento econômico da região, com destaque para a atividade industrial, permite compreender a criação da RMS como consequência do processo de expansão socioespacial, populacional e econômico da região. As peculiaridades da RMS manifestam-se no fato de que há municípios nos quais emergem um robusto complexo industrial formado pelo setor automobilístico, metalurgia, siderurgia, alumínio, máquinas e equipamentos, cimento, celulose, manutenção de aeronaves, alimentos, bebidas, artigos eletrônicos, construção civil, cerâmica vermelha entre outros. De outro lado, há outros municípios que se destacam pelo agronegócio, em que há predomínio da fruticultura, viticultura, milho, soja, oleocultura, hortifrutigranjeiros, gado de corte e leite. Desta forma, a indústria na RMS acaba por desenvolver-se seguindo a tendência da especialização, que se materializa através dos APL´s, mecanismo que faz com que a indústria se mantenha como um setor dinâmico da economia local (MIRANDA, 2020, p. 140).

Em face do perfil industrial do município de Sorocaba, no decorrer do século XX e, em especial no início do século XXI, atraiu relevantes investimentos de grandes corporações transnacionais, que instalaram seus parques industriais no município. Assim, à medida em que a Indústria 4.0 se tornou uma realidade, as grandes indústrias instaladas na cidade de Sorocaba absorveram esta nova forma produtiva, demandando mão de obra especializada e formada para operar equipamentos aos moldes da Indústria 4.0.

Neste sentido, as instituições escolares de educação profissional e tecnológica do município passaram a ser demandadas à que se adéquem a esta nova realidade produtiva.

Rampin Filho, Aranha e Carmo (2022) afirmam que no ano de 2016 grandes empresas industriais da cidade procuraram um grupo de professores e pesquisadores da Fatec Sorocaba “José Crespo Gonzales”, a fim de que desenvolvessem um projeto de um curso totalmente novo e voltado à Indústria 4.0., com a finalidade de atender a demanda atual e futura de mão de obra especializada voltada à esta forma produtiva.

Dessa maneira, surge em 2018 por meio da Fatec Sorocaba “José Crespo Gonzales” o curso Manufatura Avançada, primeiro curso profissional e tecnológico

oferecido por uma instituição escolar na RMS criada a partir dos conceitos da Indústria 4.0, posto que, conforme lecionam Rampin Filho, Aranha e Carmo:

> [...] essas empresas deram um parecer favorável à implantação do curso de Manufatura Avançada, pois as novas tecnologias estavam sendo implantadas e cada vez mais iriam necessitar de profissionais preparados, com novas posturas, o que serviu de orientação para desenvolver as habilidades e competências do PPC – Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018). Nesse processo de elaboração do Projeto Pedagógico, foram adotadas as diretrizes bases definidas pelo Centro Paula Souza (CPS) – instituição que administra as FATECs do Estado de São Paulo – com relação às metodologias ativas, bem como às avaliações por competência, baseadas no projeto integrador semestral.
> Assim, observou-se que a demanda da cidade de Sorocaba, SP, destaca-se pela presença de empresas de alta tecnologia, como ABB (manufatura de motores, geradores, sistemas de acionamentos, eletrocentros e linhas de interruptores e tomadas); BOSCH (manufatura de peças para os sistemas de direção e suspensão automotivos); FLEX (manufatura e serviços eletrônicos); FIT (Instituto de Tecnologia); SCHAEFFLER (manufatura de produtos inovadores para a transmissão de veículos com motor a combustão interna e para veículos híbridos e elétricos); TOYOTA (montadora de veículos com motor de combustão interna e híbridos elétricos, que envolve cerca de onze sistemistas em seu entorno em Sorocaba e uma fábrica de motores em Porto Feliz) (RAMPIN FILHO; ARANHA; CARMO, 2022, p. 93).

Logo, verificamos que há uma vinculação direta entre as novas formas produtivas baseadas na Indústria 4.0 e a oferta do curso de Manufatura Avançada pela Fatec Sorocaba “José Crespo Gonzales”, materializando a compreensão de que com a Quarta Revolução Industrial e o surgimento da Indústria 4.0, da mesma forma que ocorreram no passado com as revoluções industriais anteriores, não há como retroagir e, portanto, há e continuaram ocorrendo mudanças nas instituições escolares de educação profissional e tecnológica, que invariavelmente nos próximos anos e décadas se adequarão a esta nova forma produtiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as características da Indústria 4.0 e indicar a percepção que este modo de produção já é uma realidade nas grandes corporações industriais instaladas no Brasil, além da percepção evidente de que tais conceitos produtivos não irão retroagir, é incontroverso que este novo modo de produção já está impactando a educação profissional brasileira e as instituições escolares que ofertam cursos voltados de formação de mão de obra à indúsrtria.

ISSN: 2176 - 1396

Desta forma, demonstramos que os conceitos da Indústria 4.0 foram fundamentais e estão no cerne pedagógico do curso de Manufatura Avançada ofertado pela Fatec Sorocaba "José Crespo Gonzales", sendo esta uma tendência ao futuro da educação profissional e tecnológica no Brasil, que poderá ser observada, verificada e analisada em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

COUTO, Celso Affonso; VENDRAMETTO, Oduvaldo. Desafios e perspectivas da indústria brasileira rumo à Quarta Revolução Industrial. p. 159-179. In: SACOMANO, José Benetido et al (Orgs). **Indústria 4.0:** conceitos e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2018.

DALLABONA, Carlos Alberto; FARINIUK, Tharsila Maynardes Dallabona. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. Especial, p. 46-65, jun./dez. 2016.

DIAS, Joilson Alcindo. A importância da educação profissional para o mercado de trabalho contemporâneo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, 2019.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014-2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020.

FAQUIM, Gustavo da Silva; SOUSA, Lívia Aparecida Oliveira de Moraes; CARDOSO, Flávio Manoel Coelho Borges; SOUSA, Marcos de Moraes. Desempenho acadêmico por meio de modelagem quantitativa em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 406-424, 2023.

FIALA, Diane Andreia de Souza. **A política de expansão da educação profissional tecnológica de graduação pública no estado de São Paulo (2000-2007).** 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FORD, Martin. **Os robôs e o futuro do emprego.** Tradução: Cláudia Gerpe DuarteRio de Janeiro: Best Business, 2019.

GARIANI, Lucas Pinheiro. As relações entre o público e o privado em instituições de ciência e tecnologia: uma análise do projeto IPT Open Experience. **Plural/USP**, v. 29, n. 1, p. 142-161, jan./jul. 2022.

MICKLETHWALT, John; WOOLDRIDGE, Adrian. **A quarta revolução:** a corrida global para reinventar o Estado. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. São Paulo: Portfólio, 2015.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo. **O lobby da Confederação Nacional da Indústria na regulamentação da educação profissional brasileira:** uma análise dos reflexos nos IFSP instalados na Região Metropolitana de Sorocaba. Curitiba: CRV, 2020.

RAMPIN FILHO, Nelson; ARANHA, Norberto; CARMO, Jefferson Carriello do. Implantação do curso superior de Tecnologia em Manufatura Avançada na Fatec-Sorocaba "José Crespo Gonzales". p. 81-101. In: CARMO, Jefferson Carriello do (org.). **Instituições escolares, trabalho, educação e suas transformações**: impactos nas políticas educacionais de formação. Curitiba: CRV, 2022.

SACOMANO, José Benedito; GONÇALVES, Rodrigo Franco; SILVA, Márcia Terra [et al.] (orgs.). **Indústria 4.0:** conceitos e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2018.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial.** Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. **Aplicando a Quarta Revolução Industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018.

SILVA, Márcia Terra da. Organização e trabalho 4.0. p. 95-112. In: SACOMANO, José Benetido et al (Orgs). **Indústria 4.0:** conceitos e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2018.

SODRÉ, Roberto de Abreu. **Desenvolvimento e Educação Tecnológica:** Aula Inaugural do Centro Estadual de Educação Tecnológica. São Paulo: Edanee, 1970.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; RADKE, Cristiane Longaray. Perspectivas da educação profissional diante do contexto atual do mundo do trabalho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, 2019.

ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: DELINEANDO NOVOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA AUTONOMIA TECNOLÓGICA DA COMUNIDADE DISCENTE

Débora Maria Valverde da Silva[1]

RESUMO

O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica- EMITec, programa estruturante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, constitui-se em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que prioritariamente, moram em localidades distantes ou de difícil acesso em relação a centros educacionais onde não há oferta do ensino médio. Atualmente, o programa garante acesso ao conteúdo do ensino médio para 15 mil estudantes de áreas remotas do estado, atuando em 366 localidades de 149 municípios do estado da Bahia. As localidades participantes do programa encontram-se distribuídas nos 27 territórios de identidade que compõem a divisão administrativa do estado da Bahia. Apesar de todo aparato tecnológico do programa, a relação de interatividade professor e aluno restringe-se as mensagens via chat durante a aula. A participação ocorre apenas durante a transmissão, não havendo desdobramento e possibilidade de contato digital extraclasse entre os pares. É fundamental que o programa EMITec desenvolva estratégias pedagógicas que se torne cada vez mais próxima a interação entre os pares, possibilitando o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem dos componentes curriculares através de atividades didáticas utilizando os artefatos tecnológicos já comumente utilizados pelos discentes O presente artigo apresenta uma proposta pedagógica para o Ensino médio com Intermediação Tecnológica baseada em metodologias ativas de acordo com o perfil tecnológico da comunidade discente.

Palavras-chave: Intermediação. Tecnologia. Interação. Autonomia. Metodologias.

1 INTRODUÇÃO

Educar não é um ato ingênuo, mas sim uma ação que envolve doação e troca de saberes entre os pares que mergulham de forma intencional em uma relação onde cada um imprime a sua identidade e realidade. Sobre esta relação dialógica na educação, Paulo Freire afirma que:

> É próprio do pensar certo, de que a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2004, p.17).

Na educação, apesar de coexistirem em universos supostamente distintos, o ensino presencial e o ensino mediado por tecnologias estabelecem a mesma relação entre os sujeitos, as dúvidas, anseios e inquietações surgem a todo o momento

[1] Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação- GESTEC pela Universidade do estado da Bahia-UNEB. Especialista em Ecologia pela Faculdade Olga Mettig. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia–UFBA. Professora especialista do Centro Estadual de Referência do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITec) da Secretaria do Estado/BA. E-mail: debora.valverde27@gmail.com.

durante todo o processo. Há sempre uma busca de significados em relação ao que se experencia, ao que se aprende e ao que se vive.

Segundo Lévy (2011, p.13) “os novos meios de comunicação poderiam renovar profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade hoje se debate”.

> [...] Além de certas repercussões comerciais, parece-nos urgente destacar os grandes aspectos civilizatórios ligados ao surgimento da multimídia: novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço etc. (itálico do autor) (p. 13)

O desafio do ensino mediado por tecnologia é oferecer um sistema de ensino aberto e eficaz que facilite a apropriação da informação e do conhecimento, possibilitando a redução das barreiras da distância geográfica. Seguindo a premissa da concepção de não localidade e do tempo real, a educação mediada por tecnologia não deve perder de vista os fins educacionais a que se propõe esta modalidade de ensino.

Portanto, é essencial criar situações didáticas favoráveis à contextualização de conteúdos, o que possibilita a ressignificação de conceitos, e diminuindo o descompasso que existe entre e a teoria e prática, bem como, estreitando a distância geográfica que pode comprometer o processo de ensino. Independente da diversidade de nomes e identidades culturais de cada região, a educação mediada por processos tecnológicos, configura-se como uma alternativa importante no combate às distorções provocadas pela incapacidade dos sistemas tradicionais de ensino presencial.

Atendendo as demandas de alunos a margem do ensino presencial em escolas físicas por conta das longas distâncias entre as localidades remotas e os municípios sedes, utilizando recursos tecnológicos da informação e comunicação, o estado da Bahia faz uso da intermediação tecnológica para a conclusão da educação básica em lugares de difícil acesso, promovendo o desenvolvimento humano para em número expressivo de indivíduos que não tinham essa possibilidade.

1.1 Centro Estadual de Referência do Ensino Médio dom Intermediação Tecnológica – Emitec/BA

É certo que a Educação mediada por tecnologia cresce de forma acelerada em todo o país. Todo ano, milhares de novos cursos superiores são reconhecidos pelo

MEC. Na última década, o ensino médio passa a ser também contemplado por essa modalidade de ensino. Em consonância com documentos oficiais, o programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica se constitui numa alternativa pedagógica regulamentada pela Portaria da Secretaria Estadual de Educação nº 424/2011, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 21 de janeiro de 2011. O EMITec é uma modalidade de oferta de Ensino Médio, coordenada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em convênios com Prefeituras de diferentes municípios. O referido programa atua como ensino presencial mediado por tecnologias, uma vez que todas as aulas são ao vivo ao longo de toda a semana.

O referido programa se constitui em uma proposta de ensino, que faz parte dos programas estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o qual utiliza de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem (*videostreaming*), apresentando-se como uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos da zona rural e quilombolas.

As aulas ao vivo ocorrem geralmente em escolas/polo municipais, com o apoio de um mediador, presencialmente de segunda a sexta-feira, mediadas pela tecnologia. Durante o período de 2011 até 2020, as aulas eram transmitidas por meio de plataformas modernas de telecomunicações, que incluía possibilidades de videoconferência e acesso simultâneo à comunicação interativa entre usuários empregando Internet Protocol (IP) por satélite Very Small Aperture Terminal (VSAT), através do software Internet Protocol Television (IPTV).

Por conta da pandemia, em abril de 2020 as aulas deixaram de ser transmitidas através do software IPTV. Com o fechamento das escolas estaduais, e com a implementação do ensino remoto, o programa EMITec em 2021 assumiu a responsabilidade de transmitir as aulas para toda a rede estadual. Para que as aulas fossem possíveis chegar a todos os discentes, o programa passou a utilizar o You tube, plataforma de compartilhamento de vídeos online, na transmissão das aulas para todos os estudantes da rede estadual de ensino, tanto em sede de municípios quantos nas zonas remotas.

Para a realização do ano letivo continuum 2020/2021, a Secretaria de Educação da Bahia por meio de uma parceria com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb), realizou a uma mudança da matriz tecnológica do programa EMITec, de modo que as aulas ao vivo, que antes eram transmitidas às escolas via internet, passaram a ser transmitidas por ondas de TV, contando com três

ISSN: 2176 - 1396

canais internos no Programa Educa Bahia Da TV Educativa, voltados para cada uma das séries do Ensino Médio. Dessa forma os estudantes da Bahia passaram a ter uma nova ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. O Educa Bahia é um canal de televisão aberto, com sinal digital, estando disponível em diversos municípios de todos os 27 Territórios de Identidade.

A metodologia utilizada pelo programa ocorre com a transmissão diária de videoaula pelos professores especialistas, presentes em uma sala/estúdio, localizada no Instituto Anísio Teixeira-IAT em Salvador. Os docentes doutores, mestres ou especialistas desenvolvem suas atividades pedagógicas de produção e exibição das aulas ao vivo diariamente, além das orientações para os mediadores através de planos de aulas que postados com 48 horas de antecedência à transmissão da aula.

Ao longo da aula, os discentes são orientados por um professor mediador a participarem da videoaula, podendo esclarecer dúvidas, bem como responder possíveis questionamentos feitos pelo professor videoconferencista.

Atualmente para tais ações, cada sala de aula encontra-se conectada com o estúdio através do chat BigBlueButton, o que possibilita a interação do mediador com o professor especialista, e a transmissão de imagem, voz e dados garante a completa comunicação em tempo real. O programa apresenta ainda o recurso tecnológico da Plataforma Moodle, constituindo um ambiente virtual de ensino destinado a oferecer suporte teórico e metodológico apenas aos professores especialistas e mediadores do Programa.

Com a parceria da TV educativa, as aulas de todos os componentes curriculares do EMITec passam a ser exibidos no canal de TV digital aberto, democratizando informações para os que não têm acesso à Internet. É possível também assistir a emissora pelo site www.educabahia.ba.gov.br.

No programa EMITec a interação[2] professor e aluno, e a interatividade[2] dos discentes ainda se restringe apenas a participação dos mesmos durante a transmissão da aula. Não há nenhum desdobramento e possibilidade de contato digital extraclasse entre os pares que possibilite utilizar metodologias que potencialize o processo de aprendizagem. E a interatividade é muito peculiar já que trabalhamos

[1] Interação: quando ocorre o envolvimento de duas ou mais pessoas empenhadas a trabalhar juntas onde a reação de uma provoca a reação na outra. Disponível em: https://dicionarioinformal.com.br/
[2].Interatividade se define como a extensão em que os usuários podem participar modificando a forma e o conteúdo do ambiente tecnológico em tempo real. (Steur, 1993,p.1)

com discentes de zonas remotas rurais e quilombolas. No cenário atual a envolvimento entre os pares interação está cada vez mais frágil por conta do ambiente tecnológico que o discente se encontra inserido.

1.2. Problematização

A pandemia descortinou um cenário educacional com os personagens bem definidos neste mundo tecnológico. De um lado os discentes chamados de nativos digitais imersos no contexto digital das TDIC, presentes na organização e no funcionamento do cotidiano escolar, do outro lado temos os indivíduos “analógicos” apesar de serem nascidos na mesma geração dos nativos digitais. São considerados analógicos devido à dificuldade ou ausência em estar conectados, havendo pouco ou nenhum acesso ao mundo virtual.

Diante deste cenário é possível fazer os seguintes questionamentos: Como adequar práticas pedagógicas integradoras diante desse contexto da dualidade entre o digital e o analógico? Como articular uma proposta pedagógica com as diversas possibilidades digitais e analógicas que amplie a interação e promova o aprendizado?

2. AUTONOMIA TECNOLÓGICA

Considerando a evolução tecnológica de acordo com a velocidade em que ocorrem as transformações na sociedade, faz-se necessário um olhar e uma reflexão sobre o nosso passado. Se pensarmos em nossos ancestrais, a utilização das mãos foi fator determinante para a evolução da humanidade. Concomitante ao desenvolvimento do tamanho do cérebro, as mãos passam a serem nossas principais ferramentas em busca da sobrevivência em ambientes hostis. Nossos ancestrais usavam as mãos para acender, fogo, caçar, lutar e fabricar ferramentas.

Ao longo do tempo, a evolução humana segue o seu curso e o avanço tecnológico nos leva ao domínio de espaço e a autonomia em relação aos artefatos tecnológicos. Isto nos coloca em vantagem frente a outros animais, garantindo-nos vencer os desafios da natureza e sobreviver por muitas vezes em ambientes hostis a nossa espécie.

Para Kenski (2003, p. 20), a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da

história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. A autora faz alusão,

> as idades da pedra, do ferro, do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas "novas tecnologias" para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente "novas tecnologias", cada vez mais sofisticadas.(p.20).

A inserção do indivíduo no mundo das tecnologias é um caminho importante não só para a utilização de ferramentas digitais, como também para o seu empoderamento tecnológico, preparando-o para o domínio das linguagens e recursos digitais do mundo atual. A este empoderamento relaciona-se diretamente a autonomia do discente em ambientes tecnológicos digitais. Apesar da relação cada vez mais fluida destes indivíduos com o uso de dispositivos, ainda existem grandes desafios em relação a independência deste indivíduo como usuário final no ambiente digital.

Segundo Cruz (2018, p 41) a etimologia da palavra autonomia vem do grego *autonomos* (de autos, ele próprio), e *nomos*, (lei; que se governa pelas suas próprias leis).

> O senso comum entende autonomia como a capacidade de realizar coisas por si mesmo, sem a ajuda de outras pessoas, ser independente da influência de alguém ou de alguma situação. (p. 41).

Neste trabalho, a autonomia tecnológica está diretamente relacionada a autonomia de apropriação e/ou autoria. A autonomia de apropriação entende-se como o discente utiliza das ferramentas tecnológicas ao qual tem acesso, sem necessariamente produzi-los ou criá-los dentro do ambiente. Por sua vez, a autonomia de autoria relaciona-se com a criação decomposições digitais tais como textos, imagens, sons, vídeos, hipertextos, dentre outras criações de natureza digital que serão utilizadas bem como compartilhadas com os demais indivíduos.

Considerando que as tecnologias emergentes não promovem inovações em processos educacionais por si só, a autonomia tecnológica deve ser discutida no meio acadêmico. Atualmente com as diversas inovações tecnológicas que podem ser utilizadas na área educacional, bem como jovens cada vez mais demandando e solicitando novas posturas e metodologias de ensino baseadas neste modelo de "participação-intervenção", é fundamental pensar que não há como suprir as necessidades desses estudantes, senão adotando uma postura ativa dentro do chamado ciberespaço, local onde a comunicação não necessita da presença física do sujeito no processo de interconexão.

Como resultado da minha pesquisa de mestrado realizada no período de

2017/2019, os alunos que integravam o corpo discente do EMITec neste período. Através de pesquisas informais por conta de atividades didáticas realizadas atualmente pelo programa a cada unidade, é certo que os alunos fazem uso de artefatos tecnológicos diversos, tanto móveis quanto fixos. Seja para desenvolvimento de pesquisas e de outras atividades educacionais, seja para gravar vídeos ou utilizar redes sociais para expor vivências pessoais e/ou educacionais de forma espontânea.

Em meio a este cenário tecnológico, o papel do docente enquanto mediador, deve incentivar o uso de recursos que desperte no discente o interesse em aprender. Moran, Masetto & Behrens (2013, pág. 112) defendem que "os recursos da informática não são o fim da aprendizagem, mas são meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a "aprender a aprender" com interesse, com criatividade, com autonomia."

É conveniente ressaltar que as práticas educativas acontecem nas diversas modalidades, e que recebem influências de acordo com o contexto e formas de organização, que por sua vez variam conforme a intencionalidade. Nesta perspectiva, a configuração da prática pedagógica metodologias ativas sendo dialógica, faz emergir os conceitos interatividade e hipertextualidade, e consequentemente o de autonomia dos sujeitos relacionados ao contexto.

Segundo (BACICH et all., 2018, p. 3), "as metodologias são as diretrizes que norteiam os processos de "ensinagem" e que se realizam por meio de estratégias, abordagens, técnicas em modelos específicos e diferenciados e se inter-relacionam",

> [...] com a educação, a cultura, a sociedade e a escola, impulsionando o estudante a aprender de forma ativa e participativa em vários ambientes de aprendizagem, sejam eles presenciais, virtuais ou mesclados e/ou suportados pelo uso de tecnologias. Para tanto é necessário compreender e apostar em ambientes ricos de oportunidades e de valorização e estímulo multissensorial e dos conhecimentos prévios dos estudantes. (MORAN et all, p.3).

3. NOVOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Diante do exposto em relação a artefatos tecnológicos e a sua apropriação, convém ressaltar que o contexto da pandemia, descortinou um cenário educacional com os personagens bem definidos neste mundo tecnológico. De um lado os discentes chamados de nativos digitais imersos no contexto digital das TDIC, presentes na organização e no funcionamento do cotidiano escolar, do outro lado temos os indivíduos "analógicos", apesar de serem nascidos na mesma geração dos

nativos digitais. São considerados analógicos devido à dificuldade ou ausência em estarem conectados a todo tempo e em todos os lugares, havendo pouco ou nenhum acesso ao mundo virtual apesar de saberem utilizar os artefatos tecnológicos atuais.

É essencial que o programa EMITec desenvolva estratégias pedagógicas que amplie o a relação de interação entre os pares através de atividades didáticas baseadas em metodologias ativas utilizando os artefatos tecnológicos já comumente utilizados pelos discentes do referido programa, bem como, planejar atividades didáticas que possam ser utilizados pelos discentes que tem pouco acesso à tecnologia para que o mesmo se encontre inserido no contexto.

Segundo Lévy (2010, p 218), “o desenvolvimento do ciberespaço não vai “mudar a vida” milagrosamente nem resolver os problemas econômicos e sociais contemporâneos”.

> [...] Abre, contudo, novos planos de existência: - nos modos de relação: comunicação interativa e comunitária de todos com todos no centro de espaços informacionais coletivamente e continuamente reconstruídos; nos modos de conhecimento, de aprendizagem e de pensamento: simulações, navegações, transversais em espaços de informação abertos, inteligência coletiva, nos gêneros literários e artísticos: hiperdocumentos, obras interativas, ambientes virtuais, criação coletiva distribuída. (p 218).

Em virtude da produção e compartilhamento do conhecimento no mundo digital, as formas de ensinar e aprender têm se modificado, tornando-se cada vez mais desafiadoras e complexas. Para o programa EMITEc, o ensino de Biologia assim como os demais componentes curriculares, devem apresentar significação aos estudantes. Busca-se relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com o cotidiano dos estudantes, valorizando aspectos regionais, bem como, os conhecimentos prévios. Com o intuito de atrelar a teoria e a prática, os docentes utilizam diversas metodologias aplicadas ao ensino da Biologia com estratégias direcionadas para o ensino presencial mediado por tecnologias, tais como prática experimental em laboratórios, jogos educativos, tais como kahoot, word wall, e aplicativos para realidade aumentada dentre outras atividades.

De acordo com Moran (2015, p.17), “as metodologias adotadas precisam acompanhar os objetivos pretendidos no planejamento. Se queremos que os alunos sejam proativos,

> [...] precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (p.17).

Considerando a modalidade de educação presencial mediada por tecnologias, algumas metodologias ativas como a sala de aula invertida ou *Flipped Clasroom*, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e o ensino sob medida, o Just in Time Teaching (JiTT) são exemplos de metodologias ativas que podem ser adequadas ao contexto desta modalidade de ensino.

A sala de aula invertida é uma atividade pedagógica que remonta o tempo em que o planejamento pedagógico era pautado em livros e materiais físicos diversos impressos em papel. Atualmente no contexto da tecnologia, temos diversas ferramentas que facilita e potencializa a utilização de metodologias ativas. Vivemos a era dos hipertextos, ebooks, jogos, vídeos, animações, dentre tantos artefatos tecnológicos. Os livros didáticos físicos são bem vindos para o uso se o indivíduo não está inserido em um ambiente tecnológico eficiente, ou se a tecnologia por aparelhos se encontre ausente por motivos diversos no dia a dia do discente.

A aprendizagem baseada em problemas (PBL)na área de Ciência da Natureza, é um método científico pode ser definido como uma sequência de procedimentos onde o cientista assim como um discente, consegue propor um conjunto de explicações para determinados fenômenos que acontece no universo.

A metodologia *Just-in-time teaching assemelha*-se a Sala de aula invertida em relação a metodologia utilizada em relação a antecedência do estudo de determinado conteúdo a ser desenvolvido na aula subsequente. O planejamento das aulas a serem ministradas pelo docente estão de acordo com a devolutiva dos discentes sobre o conteúdo já previamente estudado. A metodologia requer que o aluno assuma a responsabilidade de se preparar para a aula, realizando alguma tarefa prévia, usualmente de leitura ou assistir a vídeos sobre o conteúdo a ser estudado, bem como outras atividades lúdicas como simuladores, infográficos, dentre outros recursos tecnológicos educacionais.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento emergente, a tecnologia vai estabelecendo uma relação cada vez mais estreita como indivíduo, fazendo com que ele esteja sempre conectado e sempre buscando novas informações e novos conhecimentos. Dessa forma é necessário observar que esse avanço tecnológico ocorre em paralelo a um contexto marcado por crescentes exclusão do processo pela desigualdade social. Portanto, é essencial que

o programa EMITec, busque ampliar a interação entre os pares através de novas práticas pedagógicas baseada em metodologias que promova o protagonismo discente de acordo com a sua autonomia e perfil tecnológico.

Diante do exposto, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser unilateral e passa a ser compartilhado. Nesse contexto, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e a sala de aula se torna um espaço de trocas entre os pares. Dessa forma fica evidente que as observando as diferentes realidades e pontos de vista, é possível construir uma educação mais plural e mais próxima do cotidiano dos alunos preparando-os para os problemas do mundo real.

5. REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CRUZ, Danila Vasconcelos Oliveira da. **AUTONOMIA DISCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:** O uso das tecnologias digitais em rede no contexto da modalidade a distância em cursos presenciais. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicadas À educação) Universidade Estadual da Bahia.2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus,2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Ed.34.2010.

_____**A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

MORAN, José Manuel; MASETTO**,** Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica***.* 21. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P.15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 03/07/2023 .

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR E FORMADOR QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

ELIANA MARDEGAN [1]

RAFAEL CONDE BARBOSA [2]

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO [3]

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute a análise dos relatos de Coordenadores/as Pedagógicos/as que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo, produzidas durante a pandemia Covid-19, no retorno às atividades presenciais (dezembro de 2020 a novembro de 2022) pertencentes a segunda fase da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", iniciada em 2015 pelo grupo CEPID coordenado pelas Profªs Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco e Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza, docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Campinas, respectivamente. O objetivo do eixo tecnologias foi identificar na função do coordenador pedagógico sua atuação formativa junto aos professores/as no que se refere ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi grupo de discussão e entrevista semiestruturada. Resultou-se na produção de três categorias: Ações do Coordenador/a Pedagógico/a com os/as professores/as, Condições de trabalho com os recursos tecnológicos digitais e Formação para o uso dos recursos tecnológicos. Neste momento, para análise dos dados, utilizamos os trabalhos de Kenski (2012), Moran (1999), Masetto (2013), Placco, Almeida e Souza (2011), Garcia (2016). Foi constatado que a inserção de tecnologias digitais na escola ocorre lentamente e há ausência de ações formativas focadas no uso da tecnologia para o avanço da aprendizagem do aluno. Além disso, se faz necessária a formação do formador, no caso, o/a Coordenador/a Pedagógico/a, pois possivelmente a ausência da formação limita a ação criativa e inovadora do uso das tecnologias digitais tornando alunos/as e professores/as meramente consumidores de informação. Caberia investigar o quanto da vivência do uso das tecnologias digitais no período da pandemia Covid-19 permaneceu e/ou influenciou na mudança da prática docente e da aprendizagem do/a aluno/a no retorno das atividades presenciais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino-Aprendizagem. Formação do Coordenador Pedagógico. Coordenador Pedagógico. Escola Pública Paulista.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa-mãe "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", iniciada em 2015[4], pelo grupo de

[1] Mestranda em Educação – PUC-SP, professora na rede municipal de Santo André, mardeganeliana@gmail.com.
[2] Doutor em educação – PUC-SP, professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, conderafael26@gmail.com.
[3] Doutora em educação PUC-SP, Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP - Programas de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores. Veraplacco7@gmail.com.
[4] A partir de 2017, a pesquisa contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e foi realizada em duas fases, compreendendo os períodos de 2017 a 2020 e de 2021 a 2022.

pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo da pesquisa-mãe foi investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, a partir da percepção de professores, gestores e outros atores ligados à escola pública, que dialogam com essa instituição, a fim de identificar e analisar mecanismos de superação dos desafios da escola, como possibilidades de encaminhamento às questões levantadas em nossos estudos.

Para realizar a pesquisa o grupo CEPID subdividiu-se em cinco eixos, a saber: Finalidades Educativas Escolares, Formação Inicial e Continuada de Professores, Condições de Trabalho, Vulnerabilidades e Tecnologias.

No presente texto, apresentaremos e discutiremos as falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as analisadas no eixo Tecnologias, produzidas na segunda fase da pesquisa, durante a pandemia Covid-19 quando do momento de retorno ao ensino presencial, com o objetivo de identificar pistas que indiquem de que modo o coordenador pedagógico, na sua atuação formativa junto aos professores/as, aparece como articulador e formador quanto ao uso das tecnologias digitais na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

No cotidiano, os profissionais da educação se deparam com inúmeras tarefas/ atribuições (planejamento, atendimento às famílias e estudantes, acompanhamento da aprendizagem, relatórios, atualização por meio de cursos, entre outras) e, depois de passado o período mais agudo da pandemia Covid-19, observa-se um retorno ao presencial, com ênfase nas ações citadas anteriormente, também de “recuperação” e com o consequente “esquecimento” dos usos e funções oferecidos pelos recursos tecnológicos digitais adotados durante o período do ensino remoto para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Vivemos em um tempo marcado/assinalado por constantes e rápidas mudanças que alteram o modo como nos comunicamos e vivemos. Em um passado não muito distante, por exemplo, a carta física era um dos principais meios de

comunicação, ao redor do mundo e, hoje, o *e-mail* e diferentes aplicativos de mensagens nos conectam em tempo real, alterando nossa percepção de tempo e espaço.

> O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. "Ir à escola" representava um movimento, um deslocamento até à instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O "tempo da escola", também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. (KENSKI, 2012, p. 30)

Essa velocidade na comunicação produz mudanças nas relações entre os sujeitos, com as instituições, alteram a sociedade e impactam na forma como a informação é produzida e disseminada. Como afirma Kenski (2012) a informação é o que se desloca na atualidade, seja pela velocidade com que a acessamos, praticamente em tempo real, independente do dispositivo utilizado, ou pelo fato de que, hoje, ela se vê modificada e/ ou alterada pelos constantes avanços nos diferentes campos do conhecimento, de forma muito mais rápida do que no passado.

Há tempos, especialistas que tratam sobre o uso da tecnologia na educação indicam que as tecnologias digitais devem ser vistas como uma importante aliada para a construção de conhecimento e inovação, no ambiente escolar e/ou fora dele.

No entanto, percebe-se que "o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar e o que adotar" (MORAN, 1999, p. 11).

Masetto (2013) afirma que antes se discutia sobre incluir e/ou usar esses recursos, para fins de ensino e aprendizagem na escola e que, na atualidade, isso está superado, posto que as tecnologias digitais permeiam nossa vida em sociedade e isso se reflete na escola, no modo como nossos estudantes acessam às informações e se comunicam.

"A superação desse embate se deu pelo resgate da importância do processo de aprendizagem em nossas instituições escolares e pelo debate da integração do uso das tecnologias com a atitude de mediação pedagógica dos professores." (MASETTO, 2013, p. 141)

> As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e

> outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais. (MEC/ CNE, s/d, p. 2)

Antes da pandemia e depois, quando do retorno às atividades presenciais, observa-se que os recursos tecnológicos digitais se tornaram um recurso secundário à prática de ensino, uma vez que na rotina escolar esses são comumente utilizados para fins de pesquisa, digitação, impressão, áudio, projeção, e menos de autoria.

Desse modo, compreendemos que alunos/as e professores/as continuam sendo muito mais consumidores da tecnologia do que produtores de conteúdo e desenvolvedores de novas formas de aprendizagem, distanciando-se daquilo que se propõem a escola, formar pessoas que sejam protagonistas do seu processo formativo.

Concordamos com Moran quando ele afirma que:

> Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas tradicionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?" (MORAN, 1999, p. 1)

As perguntas que Moran nos fez no início do ano 2000 persistem e seguem carecendo de repostas, até os dias atuais. Com a pandemia Covid-19, a discussão acerca dessas perguntas emergiu de forma abrupta, visto que no contexto do ensino remoto as tecnologias digitais se tornaram o principal meio para manter a comunicação com as famílias e alunos/as.

Foi sob essa "pressão" que na educação o uso da tecnologia, naquele momento, se tornou uma pauta de discussão constante com foco na formação para aprender a manusear ferramentas e produzir objetos de aprendizagem.

Considerando o constante e rápido avanço da tecnologia digital e a sua inserção na educação, se por um lado há cobrança aos/às professores/as, por outro percebe-se o aumento de demandas aos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, responsáveis pela formação continuada do docente. (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2011)

Defendemos que figura como função dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as promover reflexões sobre a concepção de educação que se pretende desenvolver, tendo em vista o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, pois

ISSN: 2176 - 1396

estamos diante de gerações cada vez mais conectadas ao mundo digital.

Dessa maneira, é fundamental desenvolver uma formação continuada que ajude os docentes a estabelecer um diálogo sobre como esses recursos tecnológicos digitais se articulam à prática pedagógica, para que possam ressignificar as concepções de ensino e aprendizagem, e para que suas práticas estejam articuladas com os objetivos do ensino e as necessidades dos/as alunos/as.

Nesse sentido, se figura como central na ação do coordenador pedagógico, atual Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) (São Paulo, 2022), na rede estadual pública paulista, a formação da equipe docente, precisamos conhecer de que modo a política, por meio da ação dos gestores públicos, age para favorecer o desenvolvimento dessa ação.

Em 2022, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), publicou a resolução 53, de 29.06.2023. Neste documento que trata sobre a função do CGP, observa-se a complexidade das ações que são atribuídas a ele, porém, considerando a especificidade do presente trabalho, chama nossa atenção o fato de que a questão tecnológica aparece como uma das ações que ele desenvolver, no entanto, sem a respectiva indicação de quem o auxiliará nesse processo para que ele seja capaz de aprender a utilizá-la.

Com foco no uso dos recursos tecnológico digitais, cabe observar o expresso no artigo 4º: “Constituem-se atribuições do docente designado Coordenador de Gestão Pedagógica: d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola.” (São Paulo, 2022)

No entanto, embora pareça que a ação pedagógica do planejamento e formação fiquem a cargo do CGP, a ação de acompanhamento e desenvolvimento de atividades/ projetos com uso de recursos tecnológicos digitais, pelo expresso no documento, ficará a cargo do Centro de Inovação da Educação Básica Paulista – CIEBP, que deverá:

> c) planejar e organizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais e recursos tecnológicos existentes, sobretudo os disponibilizados pela SEDUC-SP;
> e) orientar os docentes quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares pertinentes às áreas de inovação e tecnologia que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

ISSN: 2176 - 1396

O aprofundamento desta discussão, sobre as razões que levam a terceirização na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais e o não oferecimento de condições para que o CGP seja esse formador, demanda a análise e entendimento de todas as atribuições profissionais feitas a ele.

Isso é necessário para compreendermos as razões que levam a uma aparente falta de profissionalização, desse profissional, que passa a receber as orientações sobre o que e como agir, ao invés de se criarem programas de formação que permitam ao CGP conhecer e se aprofundar em outras tecnologias digitais que poderiam auxiliá-lo no seu trabalho de formador, para além daquelas propostas pelo CIEBP e pela SEDUC.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O instrumento utilizado para a produção dos dados, na primeira fase, foi o questionário elaborado no formato de formulário on-line e enviado, no período de agosto de 2018 a abril de 2019, para todos os 226.635 profissionais da rede pública estadual paulista, com o apoio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAPE.

Participaram da pesquisa os profissionais que atuavam na rede estadual pública paulista: dirigentes de ensino, supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos (CP) e professores.

Foram objetivos deste eixo, na fase 1:

- Identificar quais os desafios do professor e demais profissionais do ensino no uso da tecnologia na execução das suas atividades;
- Mapear quais os recursos tecnológicos fundamentais à escola, do ponto de vista desses sujeitos;
- Compreender a forma como os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados para promover, potencializar a comunicação e auxiliar no desenvolvimento das atividades escolares.

Os dados produzidos e analisados na fase 1, antes do período de fechamento das escolas, subsidiaram a construção dos instrumentos de pesquisa utilizados na fase 2, grupo de discussão e roteiro de entrevista, realizada no período de dezembro de 2020 a novembro de 2022, tendo por objetivos:

- Identificar quais as principais mudanças na rotina dos profissionais no desenvolvimento do trabalho presencial e on-line;

- Compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico articulado ao uso e acesso dos recursos tecnológicos digitais;
- Conhecer como os educadores estavam enfrentando a questão da tecnologia digital e que função tinham na escola (mediadora, instrumental etc).

A partir dos dados obtidos na pesquisa o objetivo dessa apresentação é dialogar especificamente sobre o uso das Tecnologias Digitais para ensinar e aprender com interface à formação de formadores/as, ou seja, a atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as (CP) que participaram da pesquisa resultaram na elaboração de três categorias: Ações do CP com os/as professores/as; Condições de trabalho com os recursos tecnológicos digitais; Formação para o uso dos recursos tecnológicos.

Frente aos desafios impostos pelo isolamento social os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as tiveram que conciliar às ações formativas em um novo tempo e espaço. O CP Vicente (DE Birigui) afirmou que aliado às suas funções com os/as docentes ele ainda precisava desenvolver atividades que conseguissem garantir a participação dos/as alunos/as nas aulas. De acordo com o CP:

> *"logo no começo deste ano [2022], no primeiro bimestre ainda, a gente tinha uma adesão considerável de alunos nas aulas online, não é? Aí em abril, senão me engano, teve uma semana de recesso. Depois disso aí, quebrou a gente, pois era comum que entrasse um, dois alunos, às vezes nenhum, dependendo da série. Então, o professor ficava ali só cumprindo o horário dele, on-line, para ver se ingressava alguma estudante na sala."*

A busca ativa dos/as alunos/as também foi indicada pela CP Milene (DE Presidente Prudente) como um trabalho necessário, pois segundo a CP, os alunos/as, principalmente aqueles matriculados no Ensino Médio, considerando a necessidade de auxiliar a família, acabavam optando por trabalhar e, deste modo, abandonavam os estudos.

> *"A gente está tendo que ter uma busca ativa muito efetiva com relação a esses alunos, pois eles dizem que estão trabalhando, e são alunos de terceira série do ensino médio e eles falam que eles não têm necessidade de voltar, que eles vão acabar no EAD. [...] Então, têm algumas situações que mudaram muito com relação à cabeça até das famílias com relação à escola nesse pós-pandemia sim."*

ISSN: 2176 - 1396

Inferimos, a partir da Resolução SEDUC 3, de 11.01.2021[5] que houve um transbordamento nas funções exercidas pelos CPs, dado que sua ação deve ter como prioridade o desenvolvimento profissional dos/as professores/as que atuam na unidade escolar na qual atuam. Mesmo com a nova resolução SEDUC 53, de 29.06.2022[6] não consta como atribuição do/a CP a busca ativa de alunos/as.

Ressaltamos essa atividade, pois os/as CPs eram, em muitos casos, intermediários/as entre os/as alunos/as e os/as professore/as. A CP Milene indica que uma de suas funções era acompanhar a aula dos/as professores/as, mas que isso nem sempre era possível.

> "*Eu tive algumas situações de algumas personalidades não me deixarem acessar a aula porque disseram que não queriam* – (Milene – DE Presidente Prudente)".

Ela indica que os/as alunos/as costumavam procurá-la para falar sobre as aulas e que, na avaliação deles/as, tudo estava bem. Aliado ao fato de alguns docentes não desejarem que a CP assistisse às aulas, estava a resistência em mudar a prática pedagógica adotada até o início da pandemia.

A CP Milene afirmou que sente

> *que alguns [professores] são um pouco engessados [...]. Eles não gostam muito de inovar. Então, a questão das metodologias ativas eu estou tendo que trabalhar muito porque eles relutam um pouco, não gostam de tentar procedimentos metodológicos diferenciados.*

Há a resistência à mudança, mas ela atribui isso ao fato de que as escolas não possuem recursos tecnológicos digitais que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho com os/as alunos/as. Eles indicam que é comum terem que usar os próprios dados móveis e equipamentos pessoais para trabalhar e que essa dificuldade também é vivida pelos/as alunos/as, dado que grande parte tinha que ir até a escola, no período da pandemia para buscar atividades impressas. A CP Milene indica como ela enfrentava essa situação:

---

[5] Resolução Seduc-3, de 11-1-2021 – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 07 de junho de 2022.

[6] Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

ISSN: 2176 - 1396

> "*Então, eu acabo levando meu celular, meu aparelho, eu faço acontecer, vou na sala de projeção, coloco a minha internet quando não funciona porque a gente sabe que, às vezes, as nossas necessidades de acordo com o que tem na escola não condizem, a gente não tem todos os equipamentos necessários, mas a gente faz acontecer.*"

Consideramos, a partir da fala da CP Milene, que não é obrigação do profissional fazer uso de seus recursos pessoais para desenvolver as atividades de ensino. Compete ao estado oferecer condições de acesso aos equipamentos, oferecer manutenção e garantir que os CPs possam receber formação para o uso dos recursos pedagógicos, de modo a cumprir com aquilo que lhe é atribuído, desenvolver as atividades de formação continuada na escola. A aparente falta de interesse pode ser decorrente da baixa, ou inexistente, infraestrutura adequada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as na segunda fase da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", sob a perspectiva do eixo Tecnologias permitiu observar a inserção de tecnologias digitais na escola, lentamente e a ausência de ações formativas com o objetivo de promover a reflexão e o estudo das possibilidades de uso da tecnologia e sua contribuição para o avanço da aprendizagem do aluno.

Portanto, se torna urgente problematizar essa utilização de tecnologias digitais na escola para fortalecer os/as professores/as e fazer sentido no processo de ensino e aprendizagem, antes que se torne mais um recurso moderno e caia no "esquecimento".

Durante a pandemia Covid-19, devido à necessidade, principalmente de comunicação entre alunos/as e professores/as houve uso e exploração constante de diferentes recursos, por isso nesse momento, pós-pandemia, caberia investigar o quanto essa vivência permaneceu e/ou influenciou na mudança da prática do CP, do docente e da aprendizagem do/a aluno/a.

Também é o momento para refletir sobre a formação do formador articulada às suas atribuições/funções. Nas falas analisadas não há indicação de que os/as CPs obtiveram formação pedagógica específica sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que há um conhecimento prévio, devido ao uso pessoal que se faz das tecnologias, assim com os professores/as.

Possivelmente a ausência da formação limita a ação criativa e inovadora do uso da tecnologia tornando alunos/as e professores/as meramente consumidores permanecendo o desafio de mudança/transformação na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida - Relatório.** Brasília: s/d. Disponível em: https://encurtador.com.br/loprs. Acesso em: 07.06.2023.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

PLACCO, VMNS; SOUZA, VLT; ALMEIDA, LR. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2011.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In. MORAN, J. .M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP. Papirus. 2013. (p. 141-171)

MORAN, J.M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida no evento "**Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes**", realizado pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf. Acesso em: 18.07.2023.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-3**, de 11-1-2021 - Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 07 de junho de 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 53**, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR E FORMADOR QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

ELIANA MARDEGAN [1]

RAFAEL CONDE BARBOSA [2]

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO [3]

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute a análise dos relatos de Coordenadores/as Pedagógicos/as que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo, produzidas durante a pandemia Covid-19, no retorno às atividades presenciais (dezembro de 2020 a novembro de 2022) pertencentes a segunda fase da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", iniciada em 2015 pelo grupo CEPID coordenado pelas Profªs Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco e Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza, docentes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Campinas, respectivamente. O objetivo do eixo tecnologias foi identificar na função do coordenador pedagógico sua atuação formativa junto aos professores/as no que se refere ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi grupo de discussão e entrevista semiestruturada. Resultou-se na produção de três categorias: Ações do Coordenador/a Pedagógico/a com os/as professores/as, Condições de trabalho com os recursos tecnológicos digitais e Formação para o uso dos recursos tecnológicos. Neste momento, para análise dos dados, utilizamos os trabalhos de Kenski (2012), Moran (1999), Masetto (2013), Placco, Almeida e Souza (2011), Garcia (2016). Foi constatado que a inserção de tecnologias digitais na escola ocorre lentamente e há ausência de ações formativas focadas no uso da tecnologia para o avanço da aprendizagem do aluno. Além disso, se faz necessária a formação do formador, no caso, o/a Coordenador/a Pedagógico/a, pois possivelmente a ausência da formação limita a ação criativa e inovadora do uso das tecnologias digitais tornando alunos/as e professores/as meramente consumidores de informação. Caberia investigar o quanto da vivência do uso das tecnologias digitais no período da pandemia Covid-19 permaneceu e/ou influenciou na mudança da prática docente e da aprendizagem do/a aluno/a no retorno das atividades presenciais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino-Aprendizagem. Formação do Coordenador Pedagógico. Coordenador Pedagógico. Escola Pública Paulista.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa-mãe "Desafios da escola na

[1] Mestranda em Educação – PUC-SP, professora na rede municipal de Santo André, mardeganeliana@gmail.com.
[2] Doutor em educação – PUC-SP, professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, conderafael26@gmail.com.
[3] Doutora em educação PUC-SP, Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP - Programas de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores. Veraplacco7@gmail.com.

atualidade: Qual a escola para o século XXI?", iniciada em 20154, pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), coordenado pela Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza, docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo da pesquisa-mãe foi investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, a partir da percepção de professores, gestores e outros atores ligados à escola pública, que dialogam com essa instituição, a fim de identificar e analisar mecanismos de superação dos desafios da escola, como possibilidades de encaminhamento às questões levantadas em nossos estudos.

Para realizar a pesquisa o grupo CEPID subdividiu-se em cinco eixos, a saber: Finalidades Educativas Escolares, Formação Inicial e Continuada de Professores, Condições de Trabalho, Vulnerabilidades e Tecnologias.

No presente texto, apresentaremos e discutiremos as falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as analisadas no eixo Tecnologias, produzidas na segunda fase da pesquisa, durante a pandemia Covid-19 quando do momento de retorno ao ensino presencial, com o objetivo de identificar pistas que indiquem de que modo o coordenador pedagógico, na sua atuação formativa junto aos professores/as, aparece como articulador e formador quanto ao uso das tecnologias digitais na escola.

2 DESENVOLVIMENTO

No cotidiano, os profissionais da educação se deparam com inúmeras tarefas/ atribuições (planejamento, atendimento às famílias e estudantes, acompanhamento da aprendizagem, relatórios, atualização por meio de cursos, entre outras) e, depois de passado o período mais agudo da pandemia Covid-19, observa-se um retorno ao presencial, com ênfase nas ações citadas anteriormente, também de "recuperação" e com o consequente "esquecimento" dos usos e funções oferecidos pelos recursos

[4] A partir de 2017, a pesquisa contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e foi realizada em duas fases, compreendendo os períodos de 2017 a 2020 e de 2021 a 2022.

tecnológicos digitais adotados durante o período do ensino remoto para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Vivemos em um tempo marcado/assinalado por constantes e rápidas mudanças que alteram o modo como nos comunicamos e vivemos. Em um passado não muito distante, por exemplo, a carta física era um dos principais meios de comunicação, ao redor do mundo e, hoje, o e-mail e diferentes aplicativos de mensagens nos conectam em tempo real, alterando nossa percepção de tempo e espaço.

> O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. "Ir à escola" representava um movimento, um deslocamento até à instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O "tempo da escola", também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. (KENSKI, 2012, p. 30)

Essa velocidade na comunicação produz mudanças nas relações entre os sujeitos, com as instituições, alteram a sociedade e impactam na forma como a informação é produzida e disseminada. Como afirma Kenski (2012) a informação é o que se desloca na atualidade, seja pela velocidade com que a acessamos, praticamente em tempo real, independente do dispositivo utilizado, ou pelo fato de que, hoje, ela se vê modificada e/ ou alterada pelos constantes avanços nos diferentes campos do conhecimento, de forma muito mais rápida do que no passado.

Há tempos, especialistas que tratam sobre o uso da tecnologia na educação indicam que as tecnologias digitais devem ser vistas como uma importante aliada para a construção de conhecimento e inovação, no ambiente escolar e/ou fora dele.

No entanto, percebe-se que "o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar e o que adotar" (MORAN, 1999, p. 11).

Masetto (2013) afirma que antes se discutia sobre incluir e/ou usar esses recursos, para fins de ensino e aprendizagem na escola e que, na atualidade, isso está superado, posto que as tecnologias digitais permeiam nossa vida em sociedade e isso se reflete na escola, no modo como nossos estudantes acessam às informações e se comunicam.

"A superação desse embate se deu pelo resgate da importância do processo de aprendizagem em nossas instituições escolares e pelo debate da integração do uso das tecnologias com a atitude de mediação pedagógica dos professores." (MASETTO, 2013, p. 141)

ISSN: 2176 - 1396

> As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais. (MEC/ CNE, s/d, p. 2)

Antes da pandemia e depois, quando do retorno às atividades presenciais, observa-se que os recursos tecnológicos digitais se tornaram um recurso secundário à prática de ensino, uma vez que na rotina escolar esses são comumente utilizados para fins de pesquisa, digitação, impressão, áudio, projeção, e menos de autoria.

Desse modo, compreendemos que alunos/as e professores/as continuam sendo muito mais consumidores da tecnologia do que produtores de conteúdo e desenvolvedores de novas formas de aprendizagem, distanciando-se daquilo que se propõem a escola, formar pessoas que sejam protagonistas do seu processo formativo.

Concordamos com Moran quando ele afirma que:

> Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas tradicionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?" (MORAN, 1999, p. 1)

As perguntas que Moran nos fez no início do ano 2000 persistem e seguem carecendo de repostas, até os dias atuais. Com a pandemia Covid-19, a discussão acerca dessas perguntas emergiu de forma abrupta, visto que no contexto do ensino remoto as tecnologias digitais se tornaram o principal meio para manter a comunicação com as famílias e alunos/as.

Foi sob essa "pressão" que na educação o uso da tecnologia, naquele momento, se tornou uma pauta de discussão constante com foco na formação para aprender a manusear ferramentas e produzir objetos de aprendizagem.

Considerando o constante e rápido avanço da tecnologia digital e a sua inserção na educação, se por um lado há cobrança aos/às professores/as, por outro percebe-se o aumento de demandas aos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, responsáveis pela formação continuada do docente. (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2011)

Defendemos que figura como função dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as promover reflexões sobre a concepção de educação que se pretende

desenvolver, tendo em vista o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, pois estamos diante de gerações cada vez mais conectadas ao mundo digital.

Dessa maneira, é fundamental desenvolver uma formação continuada que ajude os docentes a estabelecer um diálogo sobre como esses recursos tecnológicos digitais se articulam à prática pedagógica, para que possam ressignificar as concepções de ensino e aprendizagem, e para que suas práticas estejam articuladas com os objetivos do ensino e as necessidades dos/as alunos/as.

Nesse sentido, se figura como central na ação do coordenador pedagógico, atual Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) (São Paulo, 2022), na rede estadual pública paulista, a formação da equipe docente, precisamos conhecer de que modo a política, por meio da ação dos gestores públicos, age para favorecer o desenvolvimento dessa ação.

Em 2022, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), publicou a resolução 53, de 29.06.2023. Neste documento que trata sobre a função do CGP, observa-se a complexidade das ações que são atribuídas a ele, porém, considerando a especificidade do presente trabalho, chama nossa atenção o fato de que a questão tecnológica aparece como uma das ações que ele desenvolver, no entanto, sem a respectiva indicação de quem o auxiliará nesse processo para que ele seja capaz de aprender a utilizá-la.

Com foco no uso dos recursos tecnológico digitais, cabe observar o expresso no artigo 4º: “Constituem-se atribuições do docente designado Coordenador de Gestão Pedagógica: d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola.” (São Paulo, 2022)

No entanto, embora pareça que a ação pedagógica do planejamento e formação fiquem a cargo do CGP, a ação de acompanhamento e desenvolvimento de atividades/ projetos com uso de recursos tecnológicos digitais, pelo expresso no documento, ficará a cargo do Centro de Inovação da Educação Básica Paulista – CIEBP, que deverá:

> c) planejar e organizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais e recursos tecnológicos existentes, sobretudo os disponibilizados pela SEDUC-SP;
> e) orientar os docentes quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares pertinentes às áreas de inovação e tecnologia que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

ISSN: 2176 - 1396

O aprofundamento desta discussão, sobre as razões que levam a terceirização na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais e o não oferecimento de condições para que o CGP seja esse formador, demanda a análise e entendimento de todas as atribuições profissionais feitas a ele.

Isso é necessário para compreendermos as razões que levam a uma aparente falta de profissionalização, desse profissional, que passa a receber as orientações sobre o que e como agir, ao invés de se criarem programas de formação que permitam ao CGP conhecer e se aprofundar em outras tecnologias digitais que poderiam auxiliá-lo no seu trabalho de formador, para além daquelas propostas pelo CIEBP e pela SEDUC.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O instrumento utilizado para a produção dos dados, na primeira fase, foi o questionário elaborado no formato de formulário on-line e enviado, no período de agosto de 2018 a abril de 2019, para todos os 226.635 profissionais da rede pública estadual paulista, com o apoio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAPE.

Participaram da pesquisa os profissionais que atuavam na rede estadual pública paulista: dirigentes de ensino, supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos (CP) e professores.

Foram objetivos deste eixo, na fase 1:

- Identificar quais os desafios do professor e demais profissionais do ensino no uso da tecnologia na execução das suas atividades;
- Mapear quais os recursos tecnológicos fundamentais à escola, do ponto de vista desses sujeitos;
- Compreender a forma como os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados para promover, potencializar a comunicação e auxiliar no desenvolvimento das atividades escolares.

Os dados produzidos e analisados na fase 1, antes do período de fechamento das escolas, subsidiaram a construção dos instrumentos de pesquisa utilizados na fase 2, grupo de discussão e roteiro de entrevista, realizada no período de dezembro de 2020 a novembro de 2022, tendo por objetivos:

- Identificar quais as principais mudanças na rotina dos profissionais no

desenvolvimento do trabalho presencial e on-line;

- Compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico articulado ao uso e acesso dos recursos tecnológicos digitais;
- Conhecer como os educadores estavam enfrentando a questão da tecnologia digital e que função tinham na escola (mediadora, instrumental etc).

A partir dos dados obtidos na pesquisa o objetivo dessa apresentação é dialogar especificamente sobre o uso das Tecnologias Digitais para ensinar e aprender com interface à formação de formadores/as, ou seja, a atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as (CP) que participaram da pesquisa resultaram na elaboração de três categorias: Ações do CP com os/as professores/as; Condições de trabalho com os recursos tecnológicos digitais; Formação para o uso dos recursos tecnológicos.

Frente aos desafios impostos pelo isolamento social os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as tiveram que conciliar às ações formativas em um novo tempo e espaço. O CP Vicente (DE Birigui) afirmou que aliado às suas funções com os/as docentes ele ainda precisava desenvolver atividades que conseguissem garantir a participação dos/as alunos/as nas aulas. De acordo com o CP:

> *logo no começo deste ano [2022], no primeiro bimestre ainda, a gente tinha uma adesão considerável de alunos nas aulas online, não é? Aí em abril, senão me engano, teve uma semana de recesso. Depois disso aí, quebrou a gente, pois era comum que entrasse um, dois alunos, às vezes nenhum, dependendo da série. Então, o professor ficava ali só cumprindo o horário dele, on-line, para ver se ingressava alguma estudante na sala.*

A busca ativa dos/as alunos/as também foi indicada pela CP Milene (DE Presidente Prudente) como um trabalho necessário, pois segundo a CP, os alunos/as, principalmente aqueles matriculados no Ensino Médio, considerando a necessidade de auxiliar a família, acabavam optando por trabalhar e, deste modo, abandonavam os estudos.

> *A gente está tendo que ter uma busca ativa muito efetiva com relação a esses alunos, pois eles dizem que estão trabalhando, e são alunos de terceira série do ensino médio e eles falam que eles não têm necessidade de voltar, que eles vão acabar no EAD. [...] Então, têm algumas situações que mudaram muito com relação à cabeça até das famílias com relação à escola nesse pós-pandemia sim.*

Inferimos, a partir da Resolução SEDUC 3, de 11.01.2021[5] que houve um transbordamento nas funções exercidas pelos CPs, dado que sua ação deve ter como prioridade o desenvolvimento profissional dos/as professores/as que atuam na unidade escolar na qual atuam. Mesmo com a nova resolução SEDUC 53, de 29.06.2022[6] não consta como atribuição do/a CP a busca ativa de alunos/as.

Ressaltamos essa atividade, pois os/as CPs eram, em muitos casos, intermediários/as entre os/as alunos/as e os/as professore/as. A CP Milene indica que uma de suas funções era acompanhar a aula dos/as professores/as, mas que isso nem sempre era possível. *"Eu tive algumas situações de algumas personalidades não me deixarem acessar a aula porque disseram que não queriam – (Milene – DE Presidente Prudente)".*

Ela indica que os/as alunos/as costumavam procurá-la para falar sobre as aulas e que, na avaliação deles/as, tudo estava bem. Aliado ao fato de alguns docentes não desejarem que a CP assistisse às aulas, estava a resistência em mudar a prática pedagógica adotada até o início da pandemia.

A CP Milene afirmou que sente

> *que alguns [professores] são um pouco engessados [...]. Eles não gostam muito de inovar. Então, a questão das metodologias ativas eu estou tendo que trabalhar muito porque eles relutam um pouco, não gostam de tentar procedimentos metodológicos diferenciados.*

Há a resistência à mudança, mas ela atribui isso ao fato de que as escolas não possuem recursos tecnológicos digitais que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho com os/as alunos/as. Eles indicam que é comum terem que usar os próprios dados móveis e equipamentos pessoais para trabalhar e que essa dificuldade também é vivida pelos/as alunos/as, dado que grande parte tinha que ir até a escola, no período da pandemia para buscar atividades impressas. A CP Milene indica como ela enfrentava essa situação:

> "*Então, eu acabo levando meu celular, meu aparelho, eu faço acontecer, vou na sala de projeção, coloco a minha internet quando não funciona porque a*

[5] Resolução Seduc-3, de 11-1-2021 – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 07 de junho de 2022.

[6] Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

ISSN: 2176 - 1396

> *gente sabe que, às vezes, as nossas necessidades de acordo com o que tem na escola não condizem, a gente não tem todos os equipamentos necessários, mas a gente faz acontecer."*

Consideramos, a partir da fala da CP Milene, que não é obrigação do profissional fazer uso de seus recursos pessoais para desenvolver as atividades de ensino. Compete ao estado oferecer condições de acesso aos equipamentos, oferecer manutenção e garantir que os CPs possam receber formação para o uso dos recursos pedagógicos, de modo a cumprir com aquilo que lhe é atribuído, desenvolver as atividades de formação continuada na escola. A aparente falta de interesse pode ser decorrente da baixa, ou inexistente, infraestrutura adequada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as na segunda fase da pesquisa "Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?", sob a perspectiva do eixo Tecnologias permitiu observar a inserção de tecnologias digitais na escola, lentamente e a ausência de ações formativas com o objetivo de promover a reflexão e o estudo das possibilidades de uso da tecnologia e sua contribuição para o avanço da aprendizagem do aluno.

Portanto, se torna urgente problematizar essa utilização de tecnologias digitais na escola para fortalecer os/as professores/as e fazer sentido no processo de ensino e aprendizagem, antes que se torne mais um recurso moderno e caia no "esquecimento".

Durante a pandemia Covid-19, devido à necessidade, principalmente de comunicação entre alunos/as e professores/as houve uso e exploração constante de diferentes recursos, por isso nesse momento, pós-pandemia, caberia investigar o quanto essa vivência permaneceu e/ou influenciou na mudança da prática do CP, do docente e da aprendizagem do/a aluno/a.

Também é o momento para refletir sobre a formação do formador articulada às suas atribuições/funções. Nas falas analisadas não há indicação de que os/as CPs obtiveram formação pedagógica específica sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que há um conhecimento prévio, devido ao uso pessoal que se faz das tecnologias, assim com os professores/as.

Possivelmente a ausência da formação limita a ação criativa e inovadora do uso da tecnologia tornando alunos/as e professores/as meramente consumidores permanecendo o desafio de mudança/transformação na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida - Relatório.** Brasília: s/d. Disponível em: https://encurtador.com.br/loprs. Acesso em: 07.06.2023.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

PLACCO, VMNS; SOUZA, VLT; ALMEIDA, LR. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2011.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In. MORAN, J. .M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP. Papirus. 2013. (p. 141-171)

MORAN, J.M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida no evento "**Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes**", realizado pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf. Acesso em: 18.07.2023.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-3**, de 11-1-2021 - Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 07 de junho de 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 53**, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 30 de Maio de 2023.

DIÁLOGOS SOBRE AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO ÀS BRINCADEIRAS DIGITAIS

Sandra Cavaletti Toquetão[1]
Vera Lucia Michalany Chaia [2]

RESUMO

O ato de brincar é social e faz parte do cotidiano da criança, sendo a principal atividade da infância. Assim, é importante um processo de reflexão-ação que respeite a infância e resulte uma análise dos novos ambientes para brincar de forma segura. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender como aquelas influenciam na formação das crianças. A fundamentação teórica baseou-se na contribuição de autores que abordam os conceitos de infância e mídias digitais. Os objetivos específicos desta pesquisa foram analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender as narrativas que influenciam a formação das crianças; propor caminhos para a produção de mídias digitais voltadas para a infância, fundamentadas no reconhecimento da diversidade, igualdade e inclusão; e ampliar o repertório de práticas que possibilitem o engajamento das crianças com a linguagem midiática. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, com coleta de dados empíricos por meio de trabalho de campo, incluindo a etnografia com crianças, a fim de incentivar sua participação. Nesse contexto, foram discutidos temas como cultura da infância, mídias digitais e sociedade de controle. Espera-se que este estudo provoque reflexões sobre a necessidade de uma rede de proteção para promover os direitos das crianças, o uso consciente das mídias digitais na infância e a busca por uma cultura digital mais humanizada.

Palavras-Chave: Mídias. Tecnologias Digitais. Cultura da Infância. Rede de Proteção. Cultura Digital Humanizada.

1 INTRODUÇÃO

Muito diferente do que tínhamos há alguns anos, quando computadores e celulares ainda eram raros, atualmente o uso dessas tecnologias vem se difundindo na sociedade brasileira. O que vemos hoje é que mesmo crianças muito pequenas trazem consigo para a escola um repertório de experiências com diversas mídias e conhecimentos acerca dessa tecnologia. As escolas investem em suas instalações ampliando as possibilidades de interação com os diferentes artefatos tecnológicos e acesso à internet, o que pensam as crianças sobre seu uso nesse espaço? Ao contarem as suas experiências, as crianças abordam suas escolhas, seus parceiros de descoberta e revelam suas formas de expressar e brincar com a cultura digital.

[1] Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. E-mail: sandracavaletti@gmail.com.
[2] Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências Sociais do PPG em Ciências Sociais. Pesquisadora do Neamp (Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política) da PUC-SP e do CNPq.

Na perspectiva da escola, na maior parte das vezes, os educadores têm dificuldade em considerar o potencial da criança na mediação dessas mídias. Por outro lado, as crianças continuam produtores da cultura, inclusive da cultura que envolve as linguagens midiáticas. Conforme as proposições de Sarmento (2008), as ciências sociais não constituem um campo de geração consensual. Ao analisar as argumentações apresentadas pelo autor, verifica-se que a relação com as crianças demanda uma abordagem teórica multifacetada e plural, estabelecendo assim a Sociologia da Infância como um dos fundamentos desse estudo. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito social, produtora histórica de cultura e envolvida em uma ampla rede de proteção que busca promover os direitos de cidadania na infância. A Sociologia da Infância estrutura-se em torno da ideia de que "todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta" (SARMENTO, 2008, p.20).

Para Oliveira, Ferreira e Barros (2011), as experiências vividas no espaço de educação infantil criam possibilidades para as crianças construírem significações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesmas, o que a leva a desenvolver formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Por meio das interações que estabelece com adultos e crianças, elas significam o mundo, influenciando e sendo influenciado por ele. As crianças são sujeitos históricos e sociais e se apropriam de diferentes linguagens, inclusive as linguagens midiáticas. Para as autoras, as crianças aprendem a partir de suas experiências, vivências, saberes e interesses que despertam frente ao inexplorado, ao desconhecido, conforme parceiros mais experientes apresentam recursos, sugestões, explicações, perguntas, apoios "na exploração do ambiente e na construção de significações." (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011).

Ao mesmo tempo, as crianças ainda se encontram em fase de desenvolvimento e que, portanto, necessitam de mediação e proteção de acordo com sua idade. Muitas mídias não foram pensadas para as crianças e muito menos na sua proteção, porém estão sendo utilizadas por elas. O acesso às mídias de forma precoce e sem orientação pode trazer consequências para o seu desenvolvimento físico, psíquico e social. Dessa forma, podemos considerar os relatos das crianças para compreender que tipo de mídia estão acessando e assim fortalecer um diálogo reflexivo, revendo as práticas e as políticas públicas necessárias para a infância.

2 DESENVOLVIMENTO

Vivemos profundas modificações na educação infantil brasileira relativas aos ambientes, materiais e interações. A discussão sobre a influência das mídias digitais nas vidas de crianças ganha contornos específicos quando o ponto de partida da análise é o das narrativas infantis, de educadores e de seus familiares. Neste artigo propomos pensar esses tempos e espaços que viabilizem o uso das mídias e tecnologias para que as crianças se apropriem da cultura digital numa perspectiva ética, ativa e crítica. Dessa forma, tivemos como foco discutir o planejamento das experiências a partir do olhar potencial da criança.

As reflexões realizadas são pertinentes e resultam da preocupação do uso das tecnologias por crianças pequenas em equipamentos individuais como smartphones e/ou equipamentos coletivos nas salas digitais, em casa e em instituições como a escola. Agregam-se a esses fatores a ampliação do acesso digital e a chegada de novos artefatos tecnológicos nas escolas da infância por conta do isolamento físico imposto pela pandemia do COVID-19. Mesmo com o retorno presencial, esses equipamentos continuam ocupando os espaços ao lado de livros e brinquedos nas salas de referências ou sala ambiente na educação infantil.

Durante a pandemia, o processo de implantação e atualização da tecnologia foi acelerado também nas escolas da infância. As mídias digitais fazem parte de um arcabouço cultural produzido por pessoas ou grandes corporações e portanto passíveis de direito ao acesso, que, por vezes, foi negligenciado, precário e até mesmo ausente neste período de isolamento. Esses equipamentos e a chegada da banda larga nas escolas visaram garantir o direito das crianças a esse novo tipo de cultura, mas não foi e ainda não é realizado de forma equitativa.

As representações construídas pela mídia são provocativas e tornaram-se fundamentais experiências individuais e sociais na contemporaneidade. Segundo Chaia (2004), o conhecimento, na sociedade contemporânea, tem por base a recepção das formas simbólicas emitidas pela mídia que, além de exercer esta função comunicativa, também interfere no relacionamento humano, afetando a vida no espaço público. Para a autora, o homem contemporâneo encontra-se, assim, diante de um paradoxo: a mídia, ao mesmo tempo em que enriquece a formação individual, cria uma dependência.

Ainda é impossível prever o impacto das novas tecnologias que chegam nas escolas ou em ambientes familiares. Em contrapartida, os dados deste artigo foram produzidos pela disponibilidade de proporcionar um diálogo intergeracional, ouvir e evidenciar as perspectivas das crianças sobre os diversos aspectos de sua vivência com as mídias digitais. Foi possível, a partir das narrativas infantis e suas tentativas de atribuir sentido, analisar os consensos e tensões sobre o uso desses equipamentos midiáticos com crianças.

A infância é marcada por uma invisibilidade nas políticas públicas, onde adultos decidem sobre a educação das crianças, inclusive na compra de materiais, organização dos espaços, sem escutar o que os pequenos pensam sobre isso e quais são os seus interesses. Nossa pesquisa está em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal e ratificado por 196 países, que fortalece a participação das crianças nas políticas públicas, como observa-se em seu artigo 12

> 1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.
>
> 2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

O direito de expressão da criança deve ser analisado como uma construção histórica, onde predomina uma sociedade centrada nos meios de comunicação, que modifica comportamentos, constrói representações e estabelece novas configurações nos direitos da criança. Neste sentido, a democracia centrada nos meios e no direito ao acesso digital, provoca alterações nas relações de modo geral e são articuladas com o conhecimento de que a mídia ocupa um papel fundamental na sociedade contemporânea. Em seu artigo 13, a Convenção sobre os Direitos da Criança reforça o direito à informação por diferentes meios escolhido pela criança

> A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

A criança tem o direito de ser ouvida e de expressar-se livremente por meio das múltiplas linguagens. As reflexões encaminhadas nesse artigo vêm ao encontro da

Sociologia da Infância e das pedagogias participativas que promovem o diálogo dentro da sociedade. Este campo de estudo fortalece que as opiniões das crianças sejam base para decisões em diferentes instâncias democráticas, desde a gestão escolar até a construção de políticas públicas.

Nesse enquadre, algumas infâncias se realizam em um contexto fortemente marcado por desigualdades sociais extremas, dificuldades ou falta de acesso à alimentação, à moradia, à segurança e à internet para muitas famílias. Poucas crianças podem desfrutar dos avanços da tecnologia digital e da comunicação virtual tão presentes em tempos de educação e ensino remoto e híbrido. Nesse sentido, apontaremos na próxima seção que é essencial pensar nas práticas pedagógicas que reafirmam a escuta e a valorização das narrativas de toda a comunidade, inclusive das crianças dentro de um ambiente flexíveis em que a tecnologia não seja disponibilizada em espaços rígidos ou exclusivos que limitem as possibilidades ou mesmo o acesso.

3 METODOLOGIA

Esse artigo é um recorte de um estudo do Grupo Políticas Públicas da Infância da PUC-SP. Os dados foram produzidos para uma pesquisa de doutorado e são frutos da proposta metodológica que traz as narrativas infantis como forma de conhecer o que as crianças falam e fazem sobre as mídias.

A escuta das crianças não foi realizada de forma mecânica, gravando ou tomando nota, mas de uma relação construída com a criança de forma aberta e acolhedora. Neste artigo, proponho uma discussão sobre parte do material produzido na etnografia realizada em uma escola municipal de Educação Infantil da zona oeste de São Paulo. A autora trabalha nessa escola e têm proximidade com o cotidiano das crianças e de relações que favorecem a escuta a fim de trocar experiências e aprender com elas. As pesquisas etnográficas buscam responder questões sociais a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos.

O foco recaiu nas interações das crianças com as mídias digitais, observando seus processos de cultura e conhecimento. Para o registro foi utilizado o diário de campo como instrumento metodológico, além do questionário para as famílias e educadores disponíveis na pesquisa, como instrumento complementar. As crianças, famílias e educadores não foram considerados como objetos de análise, mas como

interlocutores da investigação. As crianças não foram retiradas de suas atividades escolares, e utilizou-se os momentos de livre escolha, como quando estão nos parques ou em atividades diversas na sala. Foram as crianças que, curiosas e disponíveis ao diálogo, aproximaram-se para interagir com as mídias digitais mediadas pela pesquisadora. Nos fragmentos do diário de campo na próxima seção encontramos diferentes relatos de como os equipamentos tecnológicos como smartphones ou tablets se tornaram objetos de desejo para as crianças e competem com brinquedos próprios para a infância.

4 FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE CAMPO

Para este capítulo, selecionou-se os excertos do diário de campo da pesquisadora com as narrativas de duas crianças de 5 anos: João e André sobre o conteúdo assistido em seu tempo de livre exploração do equipamento tecnológico, complementou-se com o depoimento das famílias que contribuíram com a produção de dados. Os nomes são fictícios para preservar as análises e participação das pessoas.

> João estava no parque e achou uma peça de brinquedo perdida. Como ele faz parte do conselho mirim e ajuda na gestão da escola, resolveu levar até a minha sala. Sempre deixo alguns tablets disponíveis sobre a minha mesa para as crianças que passam por lá me ensinarem algo. João foi logo me entregando o pedaço de brinquedo encontrado, deixou para eu consertar e se interessou pelo tablet com um olhar curioso. Aproveite e perguntei:
>
> - Você conhece o jogo Roblox?
>
> - João chegando mais perto - Eu sei e você tem robux? Se tem muito robux, você pode gastar. (Apontando para o tablet). Se você tem zero, não pode. Seu personagem fica com a roupa que tem. Mas tem outros jogos “maneiros” de desenhos.
>
> - Tipo? Quais outros jogos? - abro a tela do tablet.
>
> - Eu baixo vários jogos, mas tem que baixar um pouco pois senão vai ficar “bugado”. Eu baixei o Jogo do Roblox, Lucas Neto, corrida de Hot Wells, Power Rangers. Tem mais um jogo que eu amo - o jogo da Professora Malvada que tem fases e tem que trollar ela.
>
> - E como é esse jogo? O que faz a professora malvada? - procuro no tablet com a orientação de João.
>
> - (João repete o nome do jogo em inglês) Scary Teacher… Tipo a fase no mágico, você vai passando de todas. Se você não conseguir, não precisa ficar bravo. Tem que se acalmar que você consegue. No botão de bolinha você vai se mexer.
>
> - Entendi...

> - João explica: No canal do Robin Hood Boladão você fica sabendo como passar as fases. No botão de bolinha você mexe a cabeça, aí você tem que fazer um plano para machucar a professora.
>
> - Vixi! Como assim - Espantei
>
> - Na primeira fase você coloca a ratoeira atrás do jornal, aí vai beliscar ela e a professora grita "My hands, my hands". Na outra fase você coloca a pimenta na sopa da professora Malvada, aí então ela vai vomitar a sopa. Na fase da TV, você tem que quebrar a tv dela com pé de cabra ou martelo.
>
> - Perguntei se a professora Malvada morre.
>
> - Nãao....ela só se machuca e corre atrás de você falando inglês.
>
> - A conversa continuou com João me explicando outros jogos que poderia baixar, ainda voltei no jogo da professora e comentei que eu não havia gostado muito, pois achava que as professoras tinham que ser tratadas com carinho. João ainda argumentou: "mas ela é malvada e é de mentira." (Excerto do diário de campo)

Encontramos muitas considerações na narrativa de João. Mas o principal é o apontamento de que as crianças escolhem suas experiências por meio dos aplicativos na internet conforme os desenhos e personagens que apreciam. A pesquisa Panorama do Mobile Time e Opinion Box - Crianças e smartphones (2021) mediu a popularidade dos jogos Minecraft, Roblox, Fortnite e PKXD entre crianças de 0 a 12 anos. Assim como na narrativa de João, encontramos também em outros meninos a escolha por super-heróis, carros e "trollagem". O jogo Roblox e o Youtuber Lucas Neto aparecem em quase todas as crianças que contribuíram com suas narrativas. Como podemos analisar este trecho do diário de campo da pesquisadora com a narrativa de André:

Entramos no assunto das lições de casa, ele me contou que já sabia ler e eu expliquei das minhas conversas com as crianças sobre os jogos e o que eles assistem na televisão. André contou sobre o Lucas Neto que é seu youtuber favorito. Ele me contou que gosta muito de brincar com o celular e frisou

> - Gosto muito. Eu jogo e assisto vídeo TikTok. Gosto de assistir Pepa da zoeira que é muito engraçado e fala palavrão – só tem no Tiktok e no youtube Tem o Lucas Neto também...
>
> Perguntei: O que o Lucas Neto faz?
>
> - Ele gosta de "trolar".
>
> - O que é trolar?
>
> - Ah! Fazer pegadinhas...tipo...bobeira com o colega. Cuspir no prato da Gi, a irmã dele, sem ela ver.
>
> - Vixi. O que mais ele faz?!

> - Ele conta histórias...tem uma que ele conta quando a Giovana (outra youtuber) dava remédio para ele e ele cuspia na cara do Roni.
>
> Partimos para conversar sobre a conta do TikTok que, segundo a criança, foi a mãe que criou e já tem enviado para bastante pessoas. Relatou que fica muito tempo na internet e quando a mãe fala para sair, mas ele fica até acabar a bateria. Ele fica sozinho pois já conhece os jogos e consegue baixar os aplicativos sozinhos (...) me mostrou o jogo "mais legal" Among Us – que estava disponível para celulares e a classificação indicativa é acima de 12 anos por conter violência fantasiosa. (Excerto do diário de campo)

Semelhante ao João foram observadas as narrativas produzidas por André, que, aos 5 anos, seleciona jogos ou youtubers que "trolam" amigos, professores ou familiares. De acordo com a pesquisa "Crianças e smartphones no Brasil" (2021), o aplicativo com maior crescimento no intervalo de um ano foi o TikTok. Por outro lado, aplicativos feitos com uma curadoria especialmente para o público infantil, como YouTube Kids e PlayKids, perderam um pouco de espaço. Além disso, o estudo indica que os pais tiveram menos controle do tempo diário que as crianças passam no smartphone. O depoimento das crianças nos alerta, mais uma vez, que as escolhas são feitas pelas crianças, sem a mediação dos adultos, e dessa forma ficam disponíveis para todo o tipo de conteúdo muitas vezes violentos e inapropriados para a idade. Segundo Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020), os jogos que parecem estar sendo disponibilizados pelos dispositivos eletrônicos, por si só produzem narrativas muitas vezes eticamente questionáveis, por incentivar a violência, a competitividade e o desrespeito ao outro.

As narrativas infantis iluminaram uma outra questão que merece ser destacada: as crianças são produtoras de cultura, inclusive de cultura digital. Dessa forma, precisam ser reconhecidas em seu interesse pelas mídias digitais que circulam nos aparelhos tecnológicos e chegam às salas de aula ou mesmo aos espaços de convivência familiar e social. É fundamental que haja um debate aprofundado na sociedade sobre o acesso. Quando ouvimos o que as crianças dizem, trazemos outras vozes para o registro. Escutar as crianças é também escutar a si mesmo e a própria sociedade, num movimento de aproximação e afastamento. Dessa forma, observar os espaços infantis, inclusive o espaço virtual, é dividir as inquietações por meio do diálogo.

De acordo com a pesquisa Panorama Mobile Time "Crianças e smartphones no Brasil" (2021), o uso excessivo é reconhecido pela maioria dos pais. 59% deles entendem que seus filhos passam mais tempo do que deveriam usando smartphones. O celular se tornou um objeto de desejo para as crianças e compete com brinquedos

na lista de presentes. 72% dos pais relatam que os filhos já pediram um smartphone de presente. A relação entre famílias e escola deve ser de cooperação e complementação, inclusive no que diz respeito ao uso de tecnologias. A Sociedade Brasileira de Pediatria orienta o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre dois e cinco anos.

A garantia de saúde e bem estar está relacionada com a possibilidade do movimento para a criança. Sendo assim, não é saudável que a criança fique parada por longos períodos, observando e consumindo conteúdo digital. No depoimento das famílias das escolas pesquisadas, em um questionário elaborado pelas pesquisadoras e enviado via google forms, percebemos como o tempo de telas varia de acordo com o entendimento e necessidade de cada adulto, desconsiderando as inúmeras orientações das pesquisas anteriores já realizadas.

> Questão: Quantas horas do dia sua criança fica em telas? - incluindo televisão, computador, celular ou tablet.
>
> “Nas férias tem ficado boa parte do tempo, em rotinas diárias ele fica 4 horas, mais intercala com os brinquedos dele.” (MÃE DO JOÃO, 2022)
>
> “Durante a semana cerca de duas a três horas. Ela faz outra coisas, porém a televisão está ligada, nos finais de semana fica mais tempo. ((MÃE DA ANA, 2022)
>
> “Por volta de 5 horas, porém não são seguidas e são mescladas entre TV e Celular” (MÃE DO ANDRÉ, 2022)

Mesmo que para essas famílias o ambiente digital apresenta problemas específicos no que diz respeito à segurança das crianças e conteúdos inapropriados, elas deixam seus filhos expostos e sem supervisão. Segundo os depoimentos, o uso excessivo é reconhecido pela maioria dos pais, no grupo de 4 a 6 anos, uma grande parte fica três horas ou mais, estimam seus pais. Existe pouca possibilidade de diálogo com as famílias sobre esses excessos de tela ou mesmo sobre o conteúdo que as crianças pequenas acessam. É necessário pensar sobre o uso consciente e seguro das tecnologias pelas crianças, como apontamos na seção a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia acelerou o uso de mídias digitais pelas crianças, enquanto ao mesmo tempo os pais e educadores diminuíram o controle sobre o tempo e tipo de

uso desses equipamentos. É preciso lembrar que o uso excessivo de tela pode prejudicar o desenvolvimento integral das crianças e sem a mediação de um adulto significa riscos de exposição a conteúdos inapropriados para crianças. Sendo assim, é necessária a problematização dos riscos cada vez mais complexos, como o excesso de exposição às tecnologias midiáticas e suas relações com o desaparecimento das brincadeiras tradicionais e a leitura de livros.

Ao lado das características e dos traços individuais de cada território, vale elencar os princípios comuns para o uso de tecnologias que provoquem a criança a desafiar as ferramentas e a desafiar-se, quais sejam: experiência criativa, diversidade de mídias, pluralidade cultural, ampliação de repertório cultural, multiletramentos e segurança digital.

Respeitando a quantidade de horas indicado por especialistas, a qualidade do tempo que a criança fica exposta às mídias está relacionada com a qualidade das experiências digitais que tenham contexto, significado para a criança e com foco na indissociabilidade do cuidar e educar. Ao pensarmos em aplicativos e analisarmos as interações, é preciso observar a faixa etária e o tipo de conteúdo indicados, a segurança dos dados da criança na plataforma, a representatividade das etnias, da cultura e da história do território, quem é a companhia presente e quais são as boas perguntas para mediar a relação entre adultos, crianças e telas. Essa relação pode contribuir para o pensamento criativo e investigativo tão importante para a cognição e com o equilíbrio das experiências e linguagens.

Mais do que isso, essa tecnologia pode ser um caminho para superar as desigualdades por meio da responsabilidade pelas experiências digitais das crianças. Esse direito deve ser compartilhado com toda a sociedade. Para isso, é preciso fortalecer uma rede colaborativa de proteção das crianças em nossa sociedade, implicando em políticas que considerem a cultura digital como direito e fortaleça a dimensão educativa também para a infância. É fundamental que haja debates aprofundados na sociedade sobre o acesso de crianças às mídias digitais que circulam em diferentes dispositivos. É uma discussão que deve envolver órgãos governamentais, instituições, professores, famílias e também as crianças.

Sendo assim, é preciso compreender que as crianças ainda não são respeitadas em sua expressão. A criança tem o direito a voz, participando e sendo ouvidas nos processos que envolvem sua vida e que valorizem suas culturas. Mais do que isso, tem o direito a políticas públicas que garantam o acesso às mídias, pois o problema

não é a tecnologia, mas o uso que fazemos dela.

Cada vez mais, são importantes as formações e pesquisa sobre as mídias infantis e a mediação dos adultos para que as famílias, educadores e outros profissionais que pensam a infância, reflitam a respeito do uso ético, seguro e saudável da internet. As parcerias entre escolas, universidades, organizações governamentais e não governamentais e podem promover o constante diálogo e ajudam a nortear os limites para um uso seguro das mídias por crianças, valorizando o potencial criativo e autoral das crianças e o reconhecimento das mídias enquanto objeto de cultura acessível e também criada pelas e para as crianças.

REFERÊNCIAS

CHAIA, Vera. **Jornalismo e Política**: escândalos e relações de poder. São Paulo: Hacker, 2004.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba:CVR, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos e BARROS, Joseane Ap. Bomfim de. Formação Continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In Guimarães, Célia Ma.; Reis, Pedro Guilherme Rocha dos. **Professores e infâncias: estudos e experiências.** Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2011.

PANORAMA Mobile Time. Crianças e smartphones no Brasil – outubro 2021. Belo Horizonte: Opinion Box, 2021. Disponí-vel em: https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2021. Acesso em: 06 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008. 17-39

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em:

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Poliana Steffany de Almeida[1]

Sirley Terezinha Filipak[2]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[3]

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é revelar as características de cada rede social para que o gestor da educação superior tome melhores decisões tanto na forma *on-line*, quanto *off-line*, esteja atualizado nos assuntos do momento e utilize as redes sociais como complemento ao processo de ensino-aprendizagem e não como inimigas em sala de aula. Ao longo do material, foram abordados temas como o ciberespaço, a cibercultura, além da construção do virtual, muito teorizada por Pierre Lévy (1996,1999) e Raquel Recuero (2018), e sua influência na vida real dos discentes da educação superior. Mostrou-se também as cinco redes sociais mais populares entre os jovens no Brasil com base no número de usuários (*YouTube, Facebook, Instagram* e *TikTok*) e suas principais características e formatos, para apresentar algumas opções de atuação de forma digital para os gestores educacionais. Os dados foram baseados na maior pesquisa de redes sociais da atualidade, a DataReportal do ano de 2022 e 2023, devido a algumas pesquisas terem resultados prévios. Foram abordados também temas que são agregadores deste debate, como as bolhas digitais e o motivo de sua existência. Por fim, apresentamos ainda algumas sugestões de como utilizar as redes sociais dentro do universo escolar. A metodologia utilizada para tal levantamento foi pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Redes Sociais. Educação Superior. Gestor Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Que o universo digital está tomando conta de todas as áreas da vida humana, isso já não é novidade. Entretanto, ao longo deste trabalho abordamos mais precisamente sobre a influência das redes sociais exercida nos estudantes adultos, levando em consideração que são 171.5 milhões de usuários apenas no Brasil distribuídos, majoritariamente, entre as faixas etárias de 18-24 anos (feminino - 11,7%, masculino - 10,3%) e 25-34 anos (feminino - 14,9%, masculino - 13,1%) (DATAREPORTAL, 2022).

A intenção deste trabalho é discorrer sobre a influência das redes sociais, principalmente, no trabalho dos gestores de instituições de educação superior. Uma

[1] Mestranda em Educação, PUCPR. Email: polialmeida286@gmail.com
[2] Doutora em Educação, PUCPR. E-mail: sirley.filipak@pucpr.br
[3] Doutora em Educação, PUCPR. E-mail: raquel.pasternak@pucpr.br

vez que as maiores faixas etárias que estão presentes nas redes sociais, segundo o DataReportal de 2022, são também aquelas que têm idade para adentrar ao ensino nas faculdades. Com esse recorte, alguns dados do último Censo da Educação Superior, realizado em 2021, nos tangibiliza sobre a dimensão do cenário que estamos tratando.

Segundo o levantamento, foram 8.986.554 matrículas em cursos de graduação, somando instituições públicas e privadas. Porém, 1.327.188 foi o número de concluintes, sendo distribuídos ao longo das 2.574 instituições, entre Federais, Estaduais, Municipais e privadas

O grande objetivo deste material é buscar compreender se as redes sociais, de fato, influenciam a vida acadêmica dos discentes no ensino superior, mas, para além disso, quais são as práticas que podem ser tomadas pelos gestores educacionais, a fim de garantirem o aprendizado sem, necessariamente, tornarem as telas inimigas deste processo.

Devemos levar em consideração que o termo redes sociais foi desenvolvido pelas Ciências sociais, e que houve adaptação para o universo online. Nesse caso, as redes sociais para o ambiente da internet significam "transpor um modelo de análise social para o espaço virtual" (MARTINO, 2015, p.55). E para além disso, vamos mostrar também as cinco primeiras redes sociais, baseadas em número de usuários, e suas principais características de atuação. Isso torna-se importante por dois grandes motivos: 1) ao entender como aquela rede social se comporta e qual é o principal objetivo dela, o gestor educacional consegue adaptar o discurso para entrar no mundo dos mais jovens. E 2) compreender a forma mais certeira de utilizar as redes sociais a favor da escola e da própria gestão, através das redes sociais institucionalizadas, como o Facebook da escola, por exemplo. Inclusive, um grande norte é mostrar ao gestor como deve ser a sua presença no universo online.

2 INCLUSÃO DO MUNDO VIRTUAL NAS RELAÇÕES HUMANAS

Para aprofundarmos mais sobre o tema a importância das redes sociais para os gestores educacionais de ensino superior, precisamos partir da inclusão do mundo virtual nas relações humanas, ou seja, a sua interferência no real. A partir disso, vemos Pierre Lévy (1996, p.25) sintetizando a discussão, quando diz que “as coisas só têm limites claros no real”.

Em outras palavras, entende-se que o “virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (LÉVY, 1996, p.16).

O virtual globalizado, ou seja, a estrutura de conectividade em que podemos falar com qualquer pessoa do globo, ideia central da *Web* 3.0, nos trouxe dois outros termos que também são essenciais neste debate: a cibercultura e o ciberespaço.

Pierre Lévy, nos idos de 1996, começou a perceber que havia um crescimento em um tipo de relacionamento humano mediado por máquinas. A isso deu o nome de cibercultura (MARTINO, 2018, p.27). Em síntese, cibercultura pode ser entendida como a projeção das relações humanas dentro do universo digital, o qual tem o poder de criar (e manter) realidades completamente paralelas ao mundo físico.

Já ciberespaço foi utilizado pela primeira vez no livro de William Gibson, intitulado Neuromancer, publicado em 1984. O romance cyberpunk ainda guarda alguma semelhança com o termo cunhado por Lévy. Ciberespaço é considerado o espaço entre os computadores. É a conexão que permite aos usuários trocarem dados, ou na linguagem da *internet, bits*. Martino (2018, p. 29) destaca que o ciberespaço é “criado a partir de vínculos, e não se confunde com a estrutura física que permite essa conexão”.

Em síntese, entende-se que com o advento da tecnologia, principalmente da *internet* no ano de 1969 com a ARPANET, a grande busca dos teóricos desta área era projetar a comunicação entre os indivíduos como se fosse apenas uma transferência de informação, utilizando termos e código para sair de um ponto A para o ponto B.

Entretanto, Rüdiger (2011, p. 111) mostra que a comunicação é muito mais do que isso: “trata-se de um processo social dinâmico e ativo que, via a máquina, no entanto pode criar uma forma superior de interação entre os seres humanos”. Nessa mesma linha, temos o determinista tecnológico Marshall McLuhan. Ele é autor de frases famosas referindo-se ao meio sendo a própria mensagem e até que as tecnologias são as extensões do homem. É justamente com essa última abordagem que ele faz a seguinte reflexão:

> Estamos nos aproximando rapidamente da fase final das extensões do homem: a da simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e carnalmente a toda a

> sociedade humana, tal como já se fez com nossos sentidos e nossos nervos através dos diversos meios e veículos [anteriores]. McLuhan, 1969, p.17 *apud* Rüdiger, 2011, p.133.

Vale ressaltar que esses termos (ciberespaço e cibercultura), em níveis comparativos, estendem-se para toda a internet, mas vamos nos ater aqui apenas as redes sociais, pois são nelas que estão 36,9% dos usuários da internet, com idades entre 18 e 34 anos, segundo o último levantamento do DataReportal (2022).

Como visto anteriormente, redes sociais são um termo emprestado das ciências sociais, onde assemelha os agrupamentos sociais que estamos inseridos na sociedade. Raquel Recuero *et al* (2018, p.23) dizem que "as chamadas 'redes sociais' na *Internet* são traduções das redes sociais dos espaços *off-line* dos indivíduos, de suas conexões sociais". De modo mais geral, os autores definem redes como "estruturas de dados comumente encontradas em quaisquer serviços de mídia social que permitam às pessoas construir grupos de conexões"(2018, p. 11).

A grande diferença das redes sociais *off* para as *on-line* focam em dois fatores principais: primeiro porque tudo o que é feito no digital, deixa rastros e é recuperável e buscável. Segundo, a própria representação do grupo no digital, altera o grupo em si. O grupo, geralmente, está representado através dos sites de redes sociais, onde as representações sofrem menos com a temporalidade. Ou seja, os laços sociais não se desgastam com o tempo (RECUERO *et al*, 2018, p.23).

Aqui vale uma diferenciação importante. Redes sociais são as representações sociais que carregamos dentro do universo digital, diz respeito às relações humanas mediadas por tecnologia. Já os *sites* de redes sociais, ou, para simplificar, mídias digitais, são as plataformas criadas para fomentar os relacionamentos entre as pessoas através do ambiente digital. Alguns exemplos de mídias digitais são: *Facebook, Instagram, TikTok*, entre outras.

Trocando em miúdos, é essencial termos clara a definição de que toda mídia digital vai ser uma rede social. Entretanto, nem toda rede social vai ser construída por meio de mídias digitais. Mas como, no Brasil, o termo "redes sociais" se tornou popularizado para falarmos sobre plataformas e aplicativos, a diferenciação pode parecer confusa.

Ainda não há estudos suficientes para categorizar o uso excessivo de redes sociais como vício, porém é perceptível que tanto substâncias ilícitas, quanto as plataformas de relacionamento digital ativam o mesmo neurotransmissor no cérebro:

a dopamina, responsável pela memória, regulação do sono, motivação e sistema de recompensa (ALMEIDA, 2018)

Pierre Lévy faz esse alerta, quando diz:

> "Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja 'bom'. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade" (LÉVY, 1999, p.12).

3 AS PRINCIPAIS REDES SOCIAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Aqui vamos nos ater em apresentarmos as cinco redes sociais mais utilizadas pelos jovens, bem como suas principais características, a fim de trazer clareza ao gestor educacional sobre qual rede escolher para se comunicar com seus alunos.

De acordo com dados prévios do Data Reportal do início de 2023, as maiores redes sociais do Brasil, por número de usuários, são: *YouTube* - 142 milhões; *Instagram* - 113.5 milhões; *Facebook* - 109.1 milhões; *TikTok* - 82.21 milhões

Outro dado importante para este debate é sobre o número de brasileiros que são usuários de redes sociais: 152.4 milhões até janeiro deste ano, portanto, entendendo que 152.4 milhões é 100% da população das redes sociais, apenas o *YouTube* tem 93,1% dos usuários brasileiros. Torna-se perceptível também que os usuários não estão apenas em uma rede social, mas com diversas contas pulverizadas em várias plataformas.

Dito isso, vamos ter uma breve análise de cada rede para ajudar na escolha por parte do gestor educacional.

O ***YOUTUBE*** é a segunda plataforma de rede social mais utilizada no mundo (DataRepotal, 2023) é baseada em vídeos longos, que em sua maioria tem caráter de entretenimento ou educação. Sua relevância é tão grande que 31.5% de todas as pessoas da Terra usam o *YouTube* hoje, em usuários totais representa 2.527 bilhões. Considerando que a plataforma restringiu a presença de usuários menores de 13 anos, este número se altera, mas não muito. Com 18 anos ou mais, são 2.077 bilhões de usuários ou 36.9% de pessoas ao longo do mundo. Entretanto, quando eliminamos esse grupo etário que mora na China, onde a plataforma continua proibida, a taxa de acesso aumenta para 46,2% da população mundial.

Deste número impressionante de usuários, 45.6% são mulheres e 54.4% são homens. A faixa etária que mais é presente na rede social não é oferecida com riqueza

de detalhes, mas, segundo o último relatório do DataReportal, são pessoas entre 25 e 34 anos, em sua maioria (522, 5 milhões - representando 20.7% do total de usuários). Na sequência temos idades entre 35 e 44 anos (422 milhões - 16.7%) e entre 18 e 24 anos (379.7 milhões - 15%). Quando falamos de usuários por país, o Brasil ocupa o terceiro lugar, perdendo apenas para Índia (467 milhões) e EUA (246 milhões). Em relação aos formatos, essa rede é exclusiva para vídeos, podendo ser: vídeos publicados no canal, vídeos shorts que são formatos mais curtos e lives, vídeos ao vivo.

O ***INSTAGRAM*** com seus 1.628 bilhões de usuários, o Instagram consagrou-se como a quarta plataforma de redes sociais mais utilizada no mundo. Em níveis comparativos, 25.9% das pessoas no planeta com 13 anos ou mais usam esta rede social. Retirando este grupo etário que vive na China, onde o Instagram ainda continua bloqueado, a plataforma tem uma taxa de retenção ainda maior, 32.2% da população mundial, desses 49.4% são mulheres e 50.6% são homens. No pódio dos países com maior número de usuários, o Brasil ocupa o terceiro lugar. Perdemos apenas para a Índia (326.6 milhões) e EUA (168.6 milhões).

Em relação às faixas etárias, o público majoritário está entre 18 e 24 anos (sendo 517.7 milhões ou 32% da audiência da rede social). Na sequência, vêm pessoas de 25 a 34 anos (488.7 milhões - 29.6%) e 35 a 44 anos (246.3 milhões - 15.3%). Os formatos nesta rede social são os mais variados: podem ser fotos estáticas, fotos em carrossel, vídeos reels, vídeos nos stories e as transmissões ao vivo.

O ***FACEBOOK***, apesar de haver o discurso que essa é uma rede social que está prestes a falir, os dados coletados pelo DataReportal de 2023 mostram exatamente o contrário. A faixa etária de modo global que mais utiliza essa rede está concentrada em idades entre 18 e 24 anos (508.2 milhões, representando 22.6% da audiência total do Facebook) e entre 25 e 34 anos (668.5 milhões, considerado 29.6% da audiência total). No geral, a audiência global do *Facebook* está bem equilibrada, sendo 43.2% usuários femininos e 56.8% masculinos.

Um dado importante aqui é que a plataforma limitou o acesso dos usuários para apenas maiores de 13 anos, logo, crianças e adolescentes não são vistos em perfis reais desta rede social. Além disso, o Brasil é considerado o quarto país que mais tem usuários dessa plataforma, perdendo apenas para Indonésia (135.1 milhões), EUA (186.4 milhões) e Índia (369.1 milhões).

Em relação aos formatos, essa rede é bem diversa. É possível publicar fotos, sequência de fotos, vídeos curtos e longos, além dos textos. Um usuário pode ter uma conta pessoal ou uma página de negócios, onde esta última tem mais possibilidades para a empresa, como os anúncios.

O **TIKTOK** criado em 2016, já anunciou, em setembro de 2021, que alcançou 1 bilhão de usuários ativos, dividido em 53.4% em mulheres e 46.6% em homens. Isso a tornou a sexta rede social mais utilizada no mundo. Segundo dados da própria plataforma, 19.4% do total de pessoas no mundo maiores de 18 usam o *TikTok* hoje. Quando partimos para essa análise retirando as pessoas maiores de idade na China, onde a *ByteDance* ofertou um aplicativo parecido com o *TikTok,* chamado *Douyin,* e a Índia, onde o aplicativo ainda é bloqueado, essa rede social alcança 31.2% da população mundial.

Em números de usuários gerais, o Brasil também está em terceiro lugar. Perde apenas para os EUA (116.5 milhões) e a Indonésia (113 milhões). Em relação às faixas etárias, 419.9 milhões dos usuários têm idades entre 18 a 24 anos, representando 38.5% do total de usuários da plataforma. Na sequência, temos idades entre 25 a 34 anos, sendo 354.8 milhões ou 32.5% da audiência total. O formato do *TikTok* é sem segredo. Essa rede social é baseada em vídeos curtos e efêmeros, com o grande objetivo de entretenimento.

3 PERCEPÇÕES DAS REDES SOCIAIS

Após a exposição destes dados, dois pontos são muito interessantes de aprofundarmos. O primeiro é que o Brasil ocupa, nas principais redes sociais, o terceiro lugar em maior número de usuários no mundo. Em síntese, perde apenas para países mais populosos que o Brasil.

Outro ponto é que das quatro redes elencadas, duas são propriedade de Mark Zuckerberg. Hoje, este empresário é CEO do conglomerado Meta, que inclui *Facebook, Facebook Messenger, Facebook Watch, Facebook Portal, Instagram, WhatsApp, Oculus VR, Giphy e Mapillary*. Logo, em números totais, apenas uma única empresa detém 50% das quatro principais redes sociais brasileiras. Considerando que o povo brasileiro é o segundo país que mais gasta tempo em redes sociais, uma única empresa ser detentora de 50% de tudo o que fazemos no ambiente digital é intrigante.

Para se ter uma ideia do volume do mercado brasileiro, dados compilados pelo DataReportal de 2023 revelam que os brasileiros passam, em média, 09 horas e 32

minutos na *internet.* Além disso, outras 4 horas e 29 minutos são despendidas apenas em redes sociais. A pesquisa *GlobalWebIndex* segmenta ainda mais, mostrando que os brasileiros gastam 225 minutos por dia apenas em redes sociais. (BBC, 2019).

Passar tanto tempo consumindo esse tipo de conteúdo, ajuda ao algoritmo das plataformas a entregarem apenas aquilo que você gosta, aumentando, então, o seu nível de dopamina.

Raquel Recuero *et al* não deixam de citar uma parte negativa deste processo, onde, ao ser constantemente alimentado pela sua tribo no digital (estar consumindo apenas o que gosta), percepções mais verdadeiras de mundo são evitadas: “Uma visão de rede faz com que seja difícil imaginar que uma parte ‘ruim’ do mundo não tenha efeitos para as demais partes" (2018, p.18).

Essa temática, propriamente dita, entra em uma definição recente de bolhas digitais. São grupos beneficiados pelo algoritmo que se retroalimentam (Cortex Portal, 2022). Em resumo, os usuários são beneficiados pelos algoritmos, especialmente em redes sociais, onde reforçam os gostos daquele perfil.

Se um aluno gosta de determinadas páginas, compartilha vídeos e segue influenciadores que falam sobre políticas de direita, nenhuma conta que fale sobre politicas de esquerda será apresentada a este usuário. A ideia é reforçar ainda mais o que ele já gosta de ver e ouvir, que, no caso, são as políticas de direita.

Por meio das bolhas digitais, tribos ou comunidades, chame-as como preferir, os usuários das redes sociais, passam a não ter acesso a diferentes pontos de vistas, reforçando, então, estigmas e preconceitos enraizados em cada um. Com isso, torna-se perceptível notar que a dicotomia no universo digital é imensa: temos acesso a tanta informação, mas, ao mesmo tempo, não sabemos nada.

Masseto (2009) explicita muito bem essa ideia, quando diz que as múltiplas fontes de informação somadas à velocidade e ao imediatismo do acesso, acabam nos tornando incapazes de acompanhar o desenrolar de todas elas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas por que um gestor educacional deve saber dessas construções digitais? Ora, em muitos casos, as bolhas são as responsáveis por isolar as pessoas de outras perspectivas de mundo, tornando o exercício intelectual limitado. Com isso, surgem discussões acirradas do “nós contra eles”, verdades-mentiras e muitas notícias falsas

(Cortex Portal, 2022).

O gestor precisa estar atento ao que acontece nessas plataformas para, além de acalmar em situações mais drásticas, promover nos discentes a prática de checagem de fatos. Na Educação Superior, isso é ainda mais perceptível, onde, já na vida adulta, o jovem tem contato com diferentes grupos sociais, dentro e fora da instituição, sendo bombardeado por informações o tempo todo e, na maioria das vezes, não consegue diferenciar aquilo que é real ou não.

Reunir grupos de alunos para debater sobre como as redes sociais e a internet funcionam de fato, é uma alternativa viável para trazer consciência ao problema instalado. Outro caminho é mostrar casos ao longo da história que foram emblemáticos devido às notícias falsas. Um grande exemplo é o Caso Escola Base, que possui uma série de mesmo nome no Globoplay, e as próprias eleições de 2018, que foram definidas por meio do ambiente digital. Que tal ainda envolver os discentes em atividades que utilizam as redes sociais? Considerando que o *YouTube* é a que tem mais usuários, separar os alunos em grupos e criar uma videoaula sobre um tema da aula desenvolve tanto *hard*, quanto *soft skills*, itens altamente requeridos no mercado de trabalho hoje.

Incluir as redes sociais no ambiente educacional não é algo difícil. Afinal, elas já fazem parte da vida do aluno e, muitas vezes, influenciam sua tomada de decisão (um livro indicado por uma blogueira tem mais leitores do que aquele indicado por um professor?). Por isso que Raquel Recuero *et al* (2018, p.17) são cirúrgicos quando dizem que “as ferramentas de rede, assim, precisam ser melhoradas para apoiar o processo educacional, auxiliando-o a suportar o engajamento cognitivo das pessoas com o mundo das conexões”.

Vale ressaltar que não significa que o gestor precisa entrar em todas as redes sociais que os alunos estão, mas necessita, minimamente, entender a dinâmica de cada uma e conseguir promover debates mais ricos sobre os temas que estão em alta. Professores não precisam ser influenciadores digitais, porém não podem desconsiderar que dentro dessas plataformas ocorrem muita absorção de conhecimento, basta auxiliar o discente a saber filtrar aquilo que é bom ou não para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Gustavo de. O que drogas, games e redes sociais têm em comum. Veja saúde: 2018. Acesso em: 15.07.2023. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/cientistas-explicam/o-que-drogas-games-e-redes-sociais-tem-em-comum#>.

BBC. Brasil é 2º em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais. Acesso em: 17.07.2023. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021.** Brasília: DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em: 31 jul 2023

CORTEX, Portal. Bolhas de informação: tudo que você precisa saber sobre esse fenômeno. Acesso em: 17.07.2023. Disponível em: <https://www.cortex-intelligence.com/blog/bolhas-de-informacao>.

DIGITAL 2022: Brazil – DataReportal – Global Digital Insights. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil Acesso em: 30 de jul 2023.

DIGITAL 2023: Brazil. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil Acesso em: 30 jul 2023.

DIGITAL 2023 April Global Statshot Report. Disponível em: https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2023-april-global-statshot-report-v01-april-2023 Acesso em: 30 jul 2023.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999, 264 p. (Coleção Trans). Disponível em: <https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf>. Acesso em: 02 jul 2023.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996, 160 p. (Coleção Trans). 5a reimpressão.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes. Petropólis, RJ: Vozes, 2015. 2 - Ed. 3 - reimpressão, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 – Edição Especial – Vol.1, n.2, p.04-25, Julho/2009.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. Análise de redes para mídia social. Porto Alegre: Sulina, 2018. (Coleção Cibercultura).

RÜDIGER, Francisco. As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011. 319 p. (Coleção Cibercultura).

LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL: UMA ABORDAGEM PARA FORMAÇÃO DOCENTE DENTRO E FORA DAS TELAS

Erika Kraychete Alves

RESUMO

Este trabalho intenta explorar os aspectos pedagógicos e artísticos das ações de pesquisa decorrentes do meu atual estudo de doutorado em Educação, intitulado: *Dimensão Técnica e Habilidades Adquiridas em Ambientes Digitais: Letramento Midiático Audiovisual para uma Formação Docente Reflexivo-Crítica*, com o objetivo de investigar de que maneira e por meio de quais métodos podemos estabelecer parâmetros para um letramento midiático audiovisual sobre e nas plataformas digitais de redes sociais, que promovam uma formação docente reflexiva e crítica. A pesquisa envolve a realização de oficinas e atividades práticas com aportes fílmicos e audiovisuais. O público-alvo são professores da rede pública de ensino de Curitiba e Região Metropolitana, que lecionam nos 8º e 9º ano do ensino fundamental, assim como nos 1º e 2º anos do ensino médio e têm interesse na criação audiovisual digital. Os achados iniciais da pesquisa enfatizam a importância de incorporar a linguagem tecnológica às práticas educativas, especialmente no atual contexto pós-pandemia e digitalizado. O referencial teórico da pesquisa inclui conceitos como pedagogia ubíqua (SANTAELLA, 2013), perspectivas de letramento (SOARES, 2009), reflexão crítica sobre audiovisuais (FERRÉS, 2007; LOIZOS, 2015) e alfabetização midiática no campo da formação de professores (WILSON *et al*, 2013; GRIZZLE *et al.*, 2016).

Palavras-chave: Educação. Letramento Midiático Audiovisual. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Os entrelaçamentos entre educação e tecnologia não são exclusividade dos tempos atuais, aprender a utilizar e se apropriar das tecnologias no âmbito educacional se apresenta como uma necessidade essencial a ser suprida na formação de professores e professoras que habitam os espaços de ensino-aprendizagem nos últimos 20 anos.

A pandemia de COVID-19, porém, que teve seu início, no Brasil, no ano de 2020, acelerou a urgência de se ensinar pelas telas e evidenciou, além do descompasso ao acesso às tecnologias digitais por diferentes partes da sociedade, a importância dos/das educadores/as estarem preparados/as para enfrentar os desafios impostos pelo momento de distanciamento social e, de certo modo, tentar encontrar as possíveis oportunidades de aprendizado, seja de manuseio de ferramentas tecnológicas ou para compreender o atual momento sociocultural que se anuncia, proporcionadas pela era digital.

Nesse contexto, o presente artigo, que é um recorte derivado de minha

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail:erikaalves@ufpr.br.

pesquisa de Doutorado em Educação, tem como objetivo explorar a importância da formação reflexivo-crítica de docentes em letramento digital, enfatizando a necessidade de repensar e adaptar os processos de ensino e aprendizagem para atender às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado, além de apresentar uma outra perspectiva de letramento nos ambientes dentro e fora das redes, um letramento que abrange e tenta compreender a informação circulante em vídeos nas redes sociais digitais, algo que proponho chamar de letramento midiático audiovisual.

Ao final deste artigo, espera-se contribuir para o debate sobre a formação de professores para com as tecnologias a partir de um letramento midiático audiovisual, fornecendo um espaço para discussão do tema que contemple gestores educacionais, formadores de professores e educadores que buscam aprimorar suas habilidades digitais no contexto pós-pandêmico, com o objetivo de construirmos uma sociedade mais inclusiva e preparada para as demandas da era digital.

2 LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO?

O fato da informação estar sempre à distância máxima da palma da mão dos indivíduos não significa que estes saibam como operar e articular as mesmas, como afirma Warschauer citado por Santaella (2013, p. 305), “localizar (informações) não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos”, desta forma, sem o suporte formativo da educação formal e não-formal e seus respectivos professores e professoras, a sociedade pode não ter a percepção da importância de se buscar as fontes e os contextos das informações compartilhadas, assim como, podem não desenvolver as habilidades de discernimento entre os dados verdadeiros ou falsos, ou ainda, dos tópicos sobre ter ética nos ambientes digitais.

Com o crescimento e evolução dos códigos semióticos destes aparatos tecnológicos, há a complexificação e a criação de uma linguagem própria destes ambientes. E nesta pesquisa, entende-se como linguagem própria das mídias:

> Refere-se aos elementos técnicos ou simbólicos, ou aos códigos e convenções que os profissionais das mídias e da informação podem selecionar e utilizar para comunicar ideias, informações e conhecimentos. Os códigos técnicos incluem som, ângulos de câmera, tipos de enquadramentos e iluminação. Podem incluir, por exemplo, uma música de suspense para comunicar uma situação de perigo em um filme, ou ângulos baixos de câmera para criar sensação de poder em uma fotografia. Os códigos simbólicos incluem a linguagem, o vestuário, as ações das personagens ou ícones facilmente compreensíveis. (WILSON et al, 2013, p. 101).

ISSN: 2176 - 1396

Logo, não só a tecnologia e seus aparatos como um todo possuem uma linguagem estrutural, como a linguagem binária de operação e as diferentes linguagens de programação (JavaScript, Python, o HTML, o PHP, o CSS, o C#, entre outros), mas também cada suporte de aparato tecnológico possui uma linguagem específica enquanto modo de organização e circulação da informação, como a diferença entre os conteúdos informativos que são vistos via smartphones, tablets, PCs e laptops e ainda, uma diferença na linguagem de cada rede social digital que fortalece e favorece um tipo de circulação de informação audiovisual, como os vídeos horizontais de longa duração no YouTube em contraponto com os vídeos verticais de curta duração do Reels e Tik Tok.

Ao percebermos que, após a convergência midiática que se complexifica, a informação circulada toma contornos multimodais, agregando diferentes linguagens para se manifestar (visual, textual, verbovisual, audiovisual) se evidencia a necessidade de uma alfabetização e um letramento midiático, informacional e audiovisual[2], urgentes para uma compreensão não só do aparato técnico, mas das informações que nele circulam.

Utilizo os dois termos, alfabetização e letramento, pois há uma diferença conceitual entre eles, articulados aqui a partir da autora Magda Soares (2009), que expõe que a alfabetização designa os processos de ensinar a ler e escrever, enquanto o letramento está intimamente ligado à função e apropriação social da leitura e da escrita:

> É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. Letra-, do latim *littera*,e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18).

Há também uma confusão de conceitos dentro da área da Educação e da Comunicação para com os processos de aquisição de habilidades nas mídias, pois existem diversos termos como letramento midiático, educação midiática, alfabetização midiática e competências midiáticas, o que dificulta a edificação de um conceito que

[2] A diferenciação entre a alfabetização informacional, midiática e audiovisual estarão no tópico seguinte deste artigo.

abranja estes processos de forma uníssona como visto na pesquisa dos pesquisadores Rubaid Ashfaq e Zeba Nabi (2022):

> (...) é arriscado a proliferação de termos, não só pela confusão que isto causa, mas também porque se corre o risco de privilegiar algumas dimensões - especificamente as mais 'técnicas' - sobre outras. Neste sentido, há um pedido por uma convergência terminológica, aderindo as posições que promovem a inclusão de todas estas dimensões no termo letramento midiático. (ASHFAQ; NABI, 2022, p. 4 - tradução própria).[3]

Desta forma, a partir da percepção apresentada por Soares (2009) e do conflito exposto por Ashfaq e Nabi (2022), a escolha pela utilização do termo letramento é um recurso para enfatizar a dimensão prática do aprendizado de códigos e símbolos, nesta pesquisa, atrelados à circulação de informações nas redes sociais digitais, assim como propor uma convergência entre as diferentes aprendizagens no âmbito digital, sejam elas informacionais, midiáticas e/ou audiovisuais.

3 LETRAMENTO MIDIÁTICO AUDIOVISUAL

A proposta de um letramento midiático audiovisual tem como base o currículo e competências da Alfabetização Midiática e Informacional proposta pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - articulado pelos autores Carolyn Wilson *et al*. (2013) e Alton Grizzle *et al.* (2016), assim como as seis dimensões da comunicação audiovisual dentro do conceito de Letramento Audiovisual, proposto por Joan Ferrés (2007), visto que compreendo a dimensão técnica e as habilidades adquiridas, não somente como contemplação teórica, mas como práticas e teorias que se desenvolvem juntas, simultaneamente, em uma relação de co-dependência, é parte fundamental do empoderamento dos/das docentes para com as tecnologias.

O currículo para formação de professores em Alfabetização Midiática Informacional (AMI) proposta pela UNESCO, com documento escrito por Wilson *et al.* (2013), tem como base a compreensão da importância da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas, bem como dos fatores que permitem que eles cumpram seus papéis de maneira eficaz.

[3] Do original: (...) it is risky the proliferation of terms, not only because of the confusion it causes, but also because runs the risk of privileging some dimensions - specifically the more "technical" – for over others. In that sense, there is a call for terminological convergence, adhering to the positions that promote the inclusion of all these dimensions in the term media literacy.

Também inclui a capacidade de avaliar a qualidade e a utilidade dos conteúdos e serviços que oferecem.

A concepção inicial da AMI é de articular competências da alfabetização midiática e da alfabetização informacional, como visto na figura abaixo:

Figura 1 – Elementos da Alfabetização Midiática Informacional (AMI)

Alfabetização informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação

Alfabetização midiática[5]

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários

Fonte: WILSON *et al.*, (2013, p. 18)

Esta matriz conceitual, é articulada em sete competências que são indicadas para a formação de professores e professoras (Wilson *et al.*, 2012):

a. A compreensão do papel das mídias e da informação na democracia;

b. A compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos;

c. O acesso eficiente e eficaz à informação;

d. A avaliação crítica das informações e suas fontes;

e. A aplicação de formatos novos e tradicionais de mídia;

f. Situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos e

g. A promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas.

Este documento apresenta, ainda, diferentes abordagens pedagógicas para a aplicação do currículo de AMI, entre elas, a abordagem investigativa, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, análises textuais e de contexto e a aprendizagem colaborativa. De mesma forma, esta obra apresenta nove módulos centrais e cinco módulos complementares para a aplicação pedagógica da Alfabetização Midiática Informacional, assim como, recomendações para uma adaptação curricular que corresponda a AMI.

Os dois trabalhos propostos pela UNESCO são de extrema valia para a construção e sistematização do conhecimento no quesito de alfabetização midiática e informacional, abordando de forma holística o tema em diferentes frentes: política, educacional e social.

É importante ressaltar, porém, que ambos os textos focam em suportes midiáticos que perderam espaço nos ambientes dentro e fora das redes, como o *blog* e o *fotolog*, assim como destaca a criação de materiais audiovisuais que tem como suporte a televisão e o rádio, o que não compete em sua totalidade com o crescente desenvolvimentos das redes sociais digitais que implementam o vídeo como base, como o Instagram/Reels, o Tik Tok e o Kwai, assim como o suporte mais comum de áudio com o formato *podcast*, o Spotify, muitas vezes têm seu material atrelado ao audiovisual, sendo veiculado também às redes sociais citadas anteriormente, ou ao Youtube.

Logo, a busca por autores que desenvolvam parâmetros para o letramento audiovisual, tornaram-se parte relevante em minha pesquisa, visto que, mesmo que o material apresentado pela UNESCO aborde a criação audiovisual, a direção que este toma não condiz em sua totalidade com o momento sociocultural digital atual, que tem vídeo e o áudio como base e principal veiculação de informação, essencialmente nas redes sociais digitais.

Como referência inicial para balizar os possíveis entendimentos da construção audiovisual atual, o artigo de Ferrés (2007) intitulado "*A competência em comunicação audiovisual: dimensões e indicadores*"[4] (tradução própria), auxilia a compreender a criação desses materiais a partir de seis competências essenciais: a linguagem, a tecnologia, os processos de produção e programação, a ideologia e os valores, a recepção e audiência e a dimensão estética.

Cada uma destas dimensões apresentadas por Ferrés (2007) são interessantes para a pesquisa, pois contemplam o conhecimento teórico do funcionamento de ferramentas tecnológicas e a capacidade de compreender a linguagem audiovisual de maneira sensível, mas efetiva, assim como os aspectos práticos de manuseio e elaboração de mensagens audiovisuais e o conhecimento de sua implicação nos espaços da comunicação, mas além disso, Ferrés (2007) é inovador, e continua relevante, por apresentar o conhecimento sobre a veiculação e seus agentes de

[4] Do original: La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores

produção, além de notar a dimensão estética, como afirma o autor (2007), a partir da relação das mensagens audiovisuais com outras formas de manifestação midiática e artística.

No entanto, deve-se notar que as informações fornecidas no artigo de Ferrés, mesmo que ainda expressivas em todas as habilidades citadas em seu artigo, são baseadas em dados de 16 anos atrás a partir do momento da redação deste texto, tornando algumas informações defasadas ou incongruentes com o momento atual. Por exemplo, o tema da dimensão estética, quando é apresentado no texto, está articulado a capacidade de inovação tecnológica relacionado à educação estética, no entanto, deixa escapar a estética enquanto estrutura de materiais audiovisuais, e como elas se modificam de acordo como o suporte em que estão veiculadas, o que altera o alcance de público deste material audiovisual.

Outro ponto que evidencia a necessidade de um letramento midiático audiovisual direcionado para o momento sociocultural que vivenciamos hoje é a capacidade de manipulação dos materiais audiovisuais atualmente:

> Uma falácia está implícita na frase “a câmera não pode mentir”. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem: eles falsificam quadros e forjam testamentos e cédulas, podendo distorcer a capacidade comprobatória de registros de dados visuais tão facilmente quanto palavras escritas, mas de maneiras particulares. (LOIZOS, 2015, p. 139).

Desta maneira, para além de imagens estáticas, os vídeos podem ser manipulados de inúmeras maneiras, algo reforçado e complexificado por conta de diversos recursos como: filtros de Realidade Aumentada (estes podendo ser nativos de aplicativos de redes sociais digitais), *Photoshop* com ferramentas de preenchimento generativo de Inteligência Artificial, d*eepfake*[5], são muito mais constantes e de fácil acesso hoje, os quais exigem um entendimento de que estas estratégias existem e precisamos compreender como elas funcionam e para que elas estão sendo utilizadas nas ambiências digitais.

Outro tópico que precisa ser explorado no letramento midiático audiovisual que proponho, este relacionado ao âmbito midiático, é o funcionamento dos algoritmos e trocas de dados (*cookies*) que são existentes nos sites e aplicativos de redes sociais

[5] O *deepfake* ocorre quando a inteligência artificial funde, combina, substitui ou sobrepõe áudios e imagens para criar arquivos falsos em que pessoas podem ser colocadas em qualquer situação, dizendo frases nunca ditas ou assumindo atitudes jamais tomadas. (COMPROVA, 2022).

digitais atuais. O fato da personalização de produtos em anúncios veiculados aos aplicativos e sites, assim como materiais audiovisuais e imagéticos que são apresentados de acordo com interações em outras postagens, mesmo quando se escolhe não oferecer seus dados pessoais para o refinamento das plataformas, é algo que tem sua necessidade requisitada atualmente, visto a influência que estas medidas têm na vida cotidiana da sociedade, seja nas telas ou não.

Assim, o Letramento Midiático Audiovisual que proponho, ainda em momento inicial, deve dar conta destas e outras emergências que temos hoje nas ambiências digitais, principalmente em suas redes sociais, compreendendo para além das estéticas e poéticas próprias, as potências e os desafios que a era da ubiquidade nos oferece dia após dia.

4 PRÓXIMOS PASSOS

A proposta prática desta pesquisa, além da edificação de parâmetros para este letramento midiático audiovisual, é a aplicação de oficinas/cursos livres para docentes de escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana, de diferentes disciplinas relacionadas às Artes, às Linguagens, o Pensamento Computacional (disciplina recém inserida no currículo de escolas estaduais do Paraná) e às Ciências Humanas, que lecionem nas faixas etárias do oitavo e nono ano do ensino fundamental, assim como primeiro e segundo ano do ensino médio e que estejam interessadas e interessados em oficinas práticoteóricas[6] de aproximação com o aparato tecnológico *smartphone* e com a criação de informações em suporte audiovisual digital nesta ambiência, utilizando as ferramentas das redes sociais digitais Instagram/Reels e Tik Tok, através de vivências manuais como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Estes(as) participantes serão recrutados/as a partir de um chamamento online via plataforma *Google Forms*, com intenção de mapear o interesse que os referidos docentes têm em Educação e Mediação Tecnológica e convidar estes/as a participarem de uma oficina de aprofundamento em Educação e a linguagem tecnológica – totalmente online ou seja, de forma telepresencial.

[6] O uso do neologismo, práticoteórica, em detrimento do termo práxis se faz presente nesta pesquisa pela necessidade de simplificar as ideias e conceitos aqui utilizados, ao passo que o termo práxis, por definição, seria aplicar a teoria na prática, enquanto nesta pesquisa práticateoria se desenvolvem indissociavelmente em conjunto no ato de criar materiais audiovisuais.

Estas oficinas estão programadas para o segundo semestre de 2023, e terão em sua totalidade cinco encontros semanais, na modalidade telepresencial, que abrangerá temas da educação com mediação tecnológica, a linguagem tecnológica, a produção audiovisual, as inteligências artificiais e as atuais necessidades de inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Seu escopo é exclusivamente práticoteórico, ou seja, os professores e professoras envolvidos na oficina criarão materiais audiovisuais como parte de seus processos de estudo, assim como manusearão plataformas como o *Canva*, *Padlet* e *ChatGPT*.

Além dos encontros telepresenciais e textos e vídeos disponibilizados durante a oficina, também será oportunizado aos/às docentes participantes do curso, uma pasta no Google Drive com materiais complementares, como livros, textos e vídeos que se relacionam diretamente com os temas abordados durante os encontros.

A construção da pesquisa tem como estrutura metodológica ações sistemáticas da pesquisação com aportes fílmicos e audiovisuais, e será realizada em quatro ações: a) mapeamento e convocatória dos possíveis sujeitos da pesquisa; b) o desenvolvimento das oficinas práticoteóricas nos ambientes digitais; c) a aplicação das vivências das oficinas pelos sujeitos da pesquisa com seus respectivos alunos e alunas; d) ações de encontro pós-processos como um modo de perceber e discutir as diferenças existentes, ou não, depois de vivenciarem este processo.

O que se propõe é que os/as educadores/as consigam criar um outro olhar para os conteúdos que eles lecionam em sala de aula a partir da linguagem tecnológica, com base na oficina que possui o laboratório criação audiovisual, e assim possam dialogar sobre os assuntos, estudarem e reformularem os tópicos de suas áreas de uma forma outra, um modo que possui uma grande carga estético-artística e que está articulado com a educação na era da pedagogia da ubiquidade.

Além deste ponto, o audiovisual, neste estudo, além de artefato e produto, poderá ser entendido na pesquisa como metodologia pois, a partir das diversas criações audiovisuais que serão realizadas na oficina, coletiva e individualmente, será possível analisar os diferentes pontos processuais dos laboratórios de criação em conjunto com uma relação hipóteses da pesquisadora com as falas dos/as participantes da pesquisa como *corpus* de análise, para além das obras finalizadas que se encerram em si mesmas.

Assim sendo, a partir da observação de quais recursos foram agregados pelos docentes, se existiram novas narrativas ou estéticas nos processos individuais e

ISSN: 2176 - 1396

coletivos, quais foram as escolhas no uso das ferramentas dos/das docentes, se surgiram novas referências nas obras e nas falas dos/das participantes para além da construção artística, assim como, de que forma e com que meios foram explorados diferentes recursos dos suportes smartphones e dos aplicativos instalados nestes aparatos são dados que sistematizarão a efetividade dos parâmetros de letramento midiático audiovisual apresentados.

5 RECORTES FINAIS

Diante do exposto e, a partir da revisão aqui empreendida, com a finalidade de contextualizar estas mudanças paradigmáticas envolvendo dispositivos comunicacionais e suas repercussões no campo da Educação, é possível reconhecer a necessidade de se integrar estes meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem a fim de aproximar os indivíduos aprendentes destes caminhos do aprender.

Trata-se também de indicar uma possibilidade mais viável e acolhedora para professores e professoras em sala de aula, ao passo que grifa a importância, de avaliar as produções atuais e como estas se articulam com o espaço e o tempo em que nos encontramos, visto que a relação entre humanos e a tecnologia se tornou sumamente complexa, como descreve Aronowitz citado por Santaella (2003, p. 26) “a tecnologia não apenas penetra os eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea - trabalho, arte, ciência e educação - na verdade, toda a gama de interações sociais é impensável.”

Logo, neste nosso ambiente sociocultural, que mescla e dissolve fronteiras entre o que é digital ou não, não há como ser/estar intacto às repercussões tecnológicas em nenhuma área de atuação, como afirma Santaella (2003, p. 76), a cibercultura e seus pressupostos digitais são hoje “um espaço a ser ocupado”, e cabe a nós, professores/as, pesquisadores/as e artistas, encarar esta nova realidade de forma humana e híbrida.

REFERÊNCIAS

ASHFAQ, Rubaid; NABI, Zeba. Media Literacy and Learning: Conceptual Contribution in the Field of Media Education. *In:* **International Journal of Instructional Technology and Educational Studies**. Tanta, v. 3, n. 4, p. 1-11, dez. 2022. Disponível em:

https://ijites.journals.ekb.eg/article_254790_52cf254be90f835dbdd53b263225949b.pdf . Acesso em: 12 jun. 2023.

COMPROVA, Projeto. **Saiba o que é deepfake, técnica de inteligência artificial que foi apropriada para produzir desinformação**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/saiba-o-que-e-deepfake-tecnica-de-inteligencia-artificial-que-foi-apropriada-para-produzir-desinformacao/. Acesso em: 12 jun. 2023.

FERRÉS, Joan. La Competencia en Comunicación Audiovisual: dimensiones e indicadores. *In:* **Comunicar:** Revista Científica de Comunicación y Educación. Huelva, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documento de Pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 137-155.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

SUPERANDO BARREIRAS: O PAPEL DAS TDIC NA AUTONOMIA E INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE

Patrícia Nascimento de Sousa[1]

Mariane Fernanda da Silva Cuice Caldeira[2]

Cícera A. Lima Malheiro[3]

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância das TDIC no processo de inclusão, com ênfase especial na promoção do aprendizado dos alunos PAEE. Para o desenvolvimento do estudo foram selecionados referenciais teóricos para subsidiar e embasar as discussões que convergem para o uso das TDIC como estratégias e ferramentas que podem contribuir no desenvolvimento do aprendizado e inclusão. O estudo reforça a importância das TDIC na promoção da inclusão e aprendizagem dos alunos PAEE. As TDIC quebram barreiras, potencializam talentos e exigem profissionais preparados para otimizá-las. A implementação bem-sucedida das TDIC depende de uma abordagem pedagógica inclusiva e estratégias de ensino diversificadas. É um avanço na educação especial, incentivando a autonomia dos alunos PAEE e exige compromisso de todos para tornar a inclusão uma realidade significativa.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Inclusão; Ensino-aprendizagem.

1 – INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) inaugurou um novo contexto para a inclusão, frisando a necessidade de valorizar as peculiaridades e potencialidades de cada estudante. Ao passo que o advento da educação inclusiva nas escolas representa um marco crucial tanto para as pessoas público-alvo da educação especial (PAEE) quanto para suas famílias, tendo em vista a construção de uma sociedade unificada na qual todos os indivíduos, independentemente de suas características, estão incluídos e interagem harmoniosamente. Entretanto, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais é proporcionar um ambiente que alie socialização e aprendizado, esforçando-se continuamente para criar estratégias que viabilizem o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

[1] Mestranda – UNESP- pn.sousa@unesp.br
[2] Mestranda – UNESP- mariane.caldeira@unesp.br
[3] Doutora – UNESP – cicera.malheiro@unesp.br

O avanço no atendimento humanizado aos alunos PAEE representa um meio importante que contribui na sua inclusão na sociedade, fornecendo o suporte necessário para que desenvolvam suas habilidades como qualquer outro indivíduo. Embora sejamos conscientes de que existem deficiências que dificultam o processo de desenvolvimento da autonomia e a independência, essa não deve ser a norma a ser seguida. Assim, considera-se que os avanços da ciência e da tecnologia devem ser úteis no dia a dia dessas pessoas.

Nesse direcionamento, considerando que a tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC), por si só, não seja capaz de induzir mudanças ou estimular a aprendizagem, ela é vista como uma ferramenta valiosa para superar obstáculos, principalmente para pessoas PAEE, conforme ressaltado por D'Ambrosio (2003). Assim, entende-se que os recursos das TDIC surgem como um recurso vital para a inclusão de estudantes PAEE, que apresentam comprometimentos motores e/ou sensoriais, potencializando o aprendizado que outrora era prejudicado pela escassez de ferramentas apropriadas.

Nesse sentido entende-se que as TDIC são uma vantagem significativa para a educação, dado o vasto leque de recursos a ser utilizados em prol às diversas necessidades e características dos alunos.

Tendo em vista tais apontamentos, esse texto apresenta posicionamentos teóricos que facilitam o debate sobre estratégias capazes de promover o aprendizado dos alunos PAEE que precisam ser incluídos socialmente. Assim, esse texto aborda como **problema**: "Como as TICs podem auxiliar na aquisição do aprendizado no contexto da educação inclusiva?"

Nesse texto estabelece-se como **objetivo** descrever e refletir sobre a importância das TDIC no processo de inclusão, com ênfase especial na promoção do aprendizado dos alunos PAEE.

2 – METODOLOGIA

Para atender o objetivo proposto nesse texto é apresentado o papel TIDC no contexto da educação inclusiva, destacando sua importância e desafios na promoção da acessibilidade e aprendizagem para alunos PAEE. Para o desenvolvimento metodológico do estudo foram selecionados referenciais teóricos para subsidiar e

embasar as discussões que convergem para o uso das TDIC como estratégias e ferramentas que podem contribuir no desenvolvimento do aprendizado e inclusão.

A bibliografia selecionada busca revelar a amplitude de conhecimento através da TDIC com vista a proporcionar uma inclusão alinhada com as disposições legais pertinente à educação inclusiva. O estudo em questão conta com uma análise qualitativa, cujo referencial selecionado ajuda evidenciar as estratégias para superar barreiras à implementação das TDIC, incluindo a formação de educadores, a adaptação de currículos e a criação de políticas públicas de inclusão efetivas. Além disso explorara o uso de softwares educativos e os recursos de tecnologia assistiva como ferramentas potenciais para aprimorar a experiência de aprendizado desses alunos, reforçando a importância de uma abordagem interdisciplinar no uso estratégico desses recursos.

3 – TECNOLOGIA EM PROL DAS ATIVIDADES INCLUSIVAS

A partir de Albertin e Albertin (2005), entende-se que a capacidade de armazenar, processar e disponibilizar informações de maneira instantânea e flexível tornou-se um fator crítico para o sucesso e sobrevivência das organizações, chegando também ao ambiente escolar para apoiar professores e alunos na aprendizagem significativa e na promoção social.

Com isso, a ascensão tecnológica acarretou avanços substanciais quanto à acessibilidade, aprendizagem e pesquisa nas escolas, especialmente para os alunos PAEE. Portanto, indivíduos com deficiência física e sensoriais (deficiência auditiva, deficiência visual) podem se beneficiar da ajuda de computadores e softwares, auxiliando-os no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

O uso de recursos das TDIC tem beneficiado alunos com Transtorno do Espectro Autista e deficiências físicas, favorecendo suas habilidades comunicativas e incentivando a autonomia. Softwares específicos têm auxiliado esses alunos no desenvolvimento de habilidades e integração social. Além disso, ferramentas como tablets e computadores têm sido decisivas para o engajamento dos estudantes com deficiência física, proporcionando meios para escreverem de forma independente. Já para os estudantes com deficiência intelectual os jogos educacionais têm se destacado, ampliando possibilidades de aprendizado.

A sociedade do conhecimento, como descrita por Valente (1996), exige indivíduos críticos e criativos, capazes de aprender a aprender, trabalhar em grupo e compreender suas potencialidades intelectuais. Nessa perspectiva, ampliar essas oportunidades aos alunos PAEE contribui para uma sociedade igualitária, capaz de absorver todos sem exceção. Esses alunos necessitam de estratégias que lhes confiram autonomia, independência e possibilidade de desenvolver suas habilidades.

Contudo, a interpretação da educação sob a perspectiva do uso dos recursos das TDIC precisa se estender para além do âmbito escolar, permeando as políticas públicas de inclusão. Conforme apontado por Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a educação deve ser entendida como um processo social de formação humana com fundamentos, princípios e diretrizes que dão consistência às ações educacionais realizadas pelas escolas. Portanto, considera-se importante pensar em estratégias de ensino apoiadas pela TDIC, pois, representa um avanço substancial para os alunos PAEE.

Burton e Guam (2006) observam que os recursos das TDIC nas escolas facilitam o envolvimento dos alunos, mesmo aqueles com limitado acesso à comunicação digital, pois essas ferramentas fazem parte de seu cotidiano. Por exemplo, um indivíduo com paralisia cerebral, que já tem contato com computadores e telefones móveis em casa, pode aprender a utilizar essas ferramentas para auxiliar na escrita e acompanhar atividades em sala de aula. Da mesma forma, alunos com deficiência visual podem se beneficiar de softwares leitores de tela e reconhecimento facial, entre outros recursos.

Mantoan (2000) considera as TDIC altamente estimulantes e atrativas para o aprendizado de alunos com deficiência, favorecendo a cooperação entre os estudantes. No entanto, entende-se que para as escolas se tornarem inclusivas e acessíveis a todos os alunos, é necessário que se organizem como sistemas abertos, proporcionando atividades flexíveis e abrangentes em seus objetivos e conteúdo.

Porém, além de recursos das TDIC aplicáveis aos alunos PAEE, entende-se que é preciso profissionais preparados e formados para empregá-los em processos de ensino e aprendizagem. Promover um aprendizado atrativo, significativo e contextualizado é essencial para uma proposta inclusiva e deve ser um dos pilares da educação quando se pensa em integrar todos no mesmo contexto social.

2.1 Adaptações e o Impacto das Tecnologias

A adaptação de estratégias pode ser a solução e ainda um incentivo à aprendizagem e ajuda criar possibilidades, linhas de fuga que favoreçam o ensino. Para isso concorda-se com Skliar (2006) que o professor ao trabalhar com processos inclusivos deve ampliar seu olhar no sentido de afastar da prática engessada, realizando a metamorfose de sua experiência docente. Ademais, já é do conhecimento a adaptação, que essa concorra para o uso das tecnologias existentes e que de alguma forma já está inserida em seu cotidiano.

Valente (1997 apud Zulian e Freitas, 2001) argumenta que o computador tem diferentes significados para diferentes alunos com deficiência. Para o deficiente físico, por exemplo, funciona como um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e para o deficiente intelectual, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais.

Pais (2008) salienta que a prática pedagógica requer do educador uma vigilância permanente para superar as dificuldades que surgem no cotidiano dos alunos e dos próprios educadores. Assim, a inserção do uso de computador na educação escolar traz tanto benefícios específicos quanto desafios a serem superados por todos os envolvidos.

No âmbito da tecnologia assistiva focadas na aprendizagem de alunos com deficiência física, Gonçalves (2014) defende que a participação efetiva desses alunos na escola requer a implementação de metodologias específicas e a utilização de novos recursos tecnológicos.

Em síntese um facilitador na criação de um ambiente inclusivo. É, de fato, uma extensão da capacidade intelectual e social do aluno, ampliando suas possibilidades de interação e aprendizado (Valente, 1997, citado por Zulian e Freitas, 2001).

Neste contexto, a relação entre tecnologia e educação deve ser tratada com a seriedade que exige, pois o papel dos professores é fundamental para que esses recursos sejam explorados de maneira efetiva e contribuam para a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais. Contudo, ainda existe uma resistência por parte de muitos docentes em incorporar essas ferramentas no ambiente de sala de aula (Silva; Serafim, 2016).

Compreendemos esta resistência, especialmente no contexto da inclusão, onde a demanda por adaptações curriculares e estratégias diferenciadas pode ser

desafiadora. Entretanto, é essencial entender que a utilização dessas tecnologias não substitui a relação professor-aluno, mas sim complementa, facilitando o processo de aprendizagem e contribuindo para a formação integral do aluno (Morellato et al., 2006).

Pais (2008) reforça esta perspectiva ao afirmar que a inserção da tecnologia na educação, embora apresente desafios, é fundamental para a formação cidadã dos alunos. Isso requer um olhar crítico e atento do educador para superar os obstáculos que possam surgir.

Além disso, é importante destacar a relevância das tecnologias assistivas para os alunos com deficiências físicas. Gonçalves (2014) defende que, para uma inclusão efetiva, é necessário implementar metodologias específicas e utilizar recursos adicionais, como notebooks e outros dispositivos tecnológicos.

De acordo com Bona (2009), softwares educativos possuem um amplo potencial para auxiliar os alunos na aquisição de conceitos em diversas áreas do conhecimento. Isso ocorre graças ao vasto conjunto de situações, procedimentos e representações simbólicas que essas ferramentas podem oferecer. Além disso, Bona destaca que tais ferramentas têm o poder de possibilitar aos estudantes a atribuição de novos significados às tarefas de ensino e proporcionar ao docente oportunidades para planejar atividades de ensino de maneira inovadora, de modo a atender aos objetivos de aprendizagem.

Refletindo sobre isso, percebe-se o quão impactante o uso estratégico dos softwares educativos pode ser no ambiente escolar. Eles não apenas reforçam o processo de aprendizagem, mas também permitem a reconstrução da abordagem pedagógica, impulsionando a inovação na sala de aula. Portanto, é importante que os educadores se familiarizem com essas ferramentas e se sintam confortáveis para integrá-las às suas práticas de ensino, a fim de maximizar seu potencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

No entanto, não podemos esquecer que a tecnologia, por si só, não é a solução para todos os problemas. É necessário que haja uma equipe interdisciplinar de profissionais acompanhando esses alunos, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de maneira adequada e efetiva.

Portanto, a tecnologia na sala de aula é um recurso poderoso para a construção do conhecimento, permitindo o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do aluno.

Contudo, seu uso requer planejamento e a presença de profissionais capacitados para que seus benefícios sejam totalmente explorados.

É evidente, então, a necessidade de aprimorar as estratégias de inclusão, com foco na utilização das TDIC, para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou condição de deficiência, possam se beneficiar da educação em um ambiente de igualdade e respeito. Isso passa pela formação de professores preparados para lidar com as tecnologias, a implementação de políticas públicas de inclusão, e a garantia de recursos tecnológicos acessíveis e eficientes para todos os alunos.

Mediante análise de teorias acerca do uso de tecnologias digitais na aplicação em sala de aula para os estudantes PAEE é notório o avanço na aprendizagem, socialização e sentimento de independência e autonomia, ainda que estes alunos tenham o acompanhamento de um professor exclusivo, quando em contato com as TDIC demonstrou desenvoltura na realização de tarefa, outrora difíceis de realizar.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo evidencia-se que as TDIC têm se revelado como um agente fundamental na promoção da inclusão e da aprendizagem significativa para alunos PAEE. Elas transcendem barreiras, proporcionam autonomia e oportunidades equitativas, permitindo que esses estudantes expressem suas potencialidades e talentos. Os resultados desta pesquisa confirmam o valor dessas ferramentas em abranger diversas formas de aprendizagem, promovendo a individualidade e a expressão dos alunos, quebrando barreiras que antes limitavam suas participações ativas no ambiente de aprendizagem.

No entanto, a implementação bem-sucedida das TDIC não depende apenas da disponibilidade desses recursos. Os profissionais envolvidos no processo educativo, sobretudo os professores, precisam estar aptos a utilizar e a adaptar essas tecnologias, visando otimizar a aprendizagem dos alunos PAEE. Além disso, é essencial considerar que o uso das TDIC deve estar em harmonia com uma abordagem pedagógica inclusiva e estratégias de ensino diversificadas, garantindo que todos os alunos, independente de suas habilidades ou deficiências, possam se beneficiar de uma educação de qualidade.

Considera-se que a incorporação das TDIC no processo de inclusão escolar é um avanço significativo para a educação especial. A tecnologia proporciona um leque de possibilidades para o aprendizado e a interação, incentivando a autonomia e a autoconfiança dos alunos PAEE. Esses avanços, no entanto, exigem um compromisso contínuo dos órgãos responsáveis pela educação, profissionais da área e a sociedade como um todo, para que a inclusão seja mais do que uma meta, seja uma realidade palpável e significativa na vida de todos os estudantes.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTIN, A. L.; ALBERTIN, R. M. M. Tecnologia de informação e desempenho empresarial: as dimensões de seu uso e sua relação com os benefícios de negócio. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

BIANCHI, P. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul. / dez. 2008

BONA, B. de O. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Experiências em Ensino de Ciências, v. 4, n. 1, p. 35-55, 2009.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Ministério da Educação. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeeduc. Acessado em: 15 jul. 2023.

D'AMBROSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, T. M. E. (Org.). Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: Editora Junqueira e Marin. p. 55-77. 2003.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, Abril, 2000.

GONÇALVES, A. G. Desafios e condições para aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, p. 45-66, 2014.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Revista. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, mai./ago. 2015. Disponível em: < http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15316&dd99=view&dd98=pb > Acesso em: 15 jul. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Texto publicado em Espaço: informativo técnico-científico do INES. Nº 13 (jan. – jun. 2000). Rio de Janeiro: INES, p. 55-60, 2000
PAIS, L. C. Educação escolar e as tecnologias da informática, 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MORELLATO, C. et al. Software educacionais e a educação especial: refletindo sobre aspectos pedagógicos. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4 115 n. 1, p. 1-10, jul. 2006 disponível em:< http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a21_21176.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. S; HAGUENAUER, C.; CORDEIRO FILHO; F. Uso de ambientes informatizados na prática do professor de informática do ensino superior privado. Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, v.3, n. 12, p. 1-10, out. 2006.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA et al. Teorias e práticas em tecnologias educacionais. Campina Grande: Eduepb, 2016.

SKLIAR, C. “A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’. ” In: RODRIGUES, David (org). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo, Summus, 2006.

VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. Florianópolis: CED/UFSC, 1996. (Texto apresentado no VIII ENDIPE).

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC. Vol. 2. Nº 18, 2001.

AS ADVERSIDADES FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA RESENHA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, EM TURMAS DE ANOS INICIAIS

Fernanda Dorneles Vargas[1]

Cristiane Medianeira da Silva Reis[2]

Beatriz Fagundes Bica[3]

RESUMO

O contexto educacional vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos tempos, buscando acompanhar os avanços tecnológicos do século XXI. Essas transformações foram aceleradas, no período pandêmico, quando os profissionais da educação se desafiaram a implementar, num curto espaço de tempo, conhecimentos e práticas tecnológicas em suas aulas. Nesse sentido, a visibilidade deste trabalho se torna importante para a compreensão das adversidades encontradas por estes profissionais, no uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo realizado em turmas de anos iniciais, de escolas públicas da região oeste do município de Santa Maria/RS. Dentre os objetivos efetivos desta pesquisa, destacamos os desafios enfrentados pelos professores para a inclusão da tecnologia digital em suas práticas, o percurso formativo trilhado por eles e o impacto destas formações na prática diária com os estudantes. A metodologia está alicerçada numa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, apresentando uma análise das experiências vivenciadas a partir do uso das tecnologias digitais, nas instituições em que atuam as autoras deste artigo. Dentre os aportes teóricos revisitados na construção do presente estudo, cita-se BNCC (2018), FREIRE (1987,1996) YIN (2015), ABREU, PINTO, PELLEGRINI, PATIAS (221). Nas considerações finais, observa-se que as adversidades encontradas pelos professores foram sendo superadas ao longo da construção dos conhecimentos e formações, sendo elas formais e informais, por meio de práticas pedagógicas que incluem a ludicidade nos meios digitais, desenvolvendo as competências e habilidades sugeridas para cada nível escolar e nos currículos adaptados frente ao período pandêmico.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Prática pedagógica. Pandemia. Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho compila reflexões de três professoras da rede pública municipal, que vêm acompanhando as grandes mudanças que se apresentam no cenário educacional, uma delas, a inclusão das tecnologias. As mesmas, ainda que soubessem, a partir do uso acadêmico e pessoal, que os recursos tecnológicos possibilitam, facilitam e automatizam processos; permitem o acesso rápido à informação, rompem a barreira da distância, dentre outros benefícios, não tinham a

cultura de incluir o uso de ferramentas digitais em suas práticas.

Com o início da pandemia da Covid 19[1], em março de 2020 e a necessidade do isolamento social, as aulas a partir da interação tecnológica foram a única possibilidade de seguirmos desenvolvendo o nosso trabalho. E foi ao longo deste percurso que evidenciou-se a falta de familiaridade e preparo para a implementação destes recursos, tanto pelos professores, quanto por estudantes e familiares.

Inúmeras foram as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, para adaptar as propostas curriculares para o ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais. Após discussões compartilhadas com outros colegas da rede municipal de ensino, surge a temática deste estudo, as adversidades enfrentadas pelos professores para a inclusão das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos se balizam em: reconhecer essas adversidades, descrever as formas que os docentes buscaram (auto)formação e identificar algumas práticas utilizadas durante o ensino remoto. A metodologia deste trabalho se dá por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica.

O referido artigo tem como proposta metodológica a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, proporcionando uma reflexão fundamentada e promovendo um giro investigativo capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

A pesquisa qualitativa é uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente interpretativo em que os pesquisadores estudam atuam dentro de seus dentro de seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Já por pesquisa bibliográfica, compreende-se aquela que tem como princípio o estudo da teoria, daquilo que já foi estudado e publicado. Segundo (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p.66):

> A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Sendo assim, a metodologia em questão vai ao encontro dos objetivos deste

[1] doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.

estudo, ao possibilitar que as pesquisadoras reflitam sobre o seu contexto de atuação, práticas e (auto)formação, tomando por base as bibliografias, textos, arquivos pedagógicos, documentos e legislações, buscando compreender as adversidades encontradas pelos professores no uso das tecnologias digitais, no período da covid-19, bem como as formações que foram propostas durante este período e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, no campo digital. o locus do estudo são escolas municipais de Santa Maria - RS.

A presente pesquisa foi realizada em Santa Maria, município localizado ao centro do estado do Rio Grande do Sul, motivo pelo qual é considerada a cidade coração do Rio Grande. Outra forma de reconhecimento se refere às inúmeras instituições educacionais, públicas e privadas, que atuam nas etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, atribuindo-lhe o título de cidade cultura. Além disso, as inúmeras organizações militares, instituídas no município, contribuem para que Santa Maria seja valorada, não só culturalmente, mas também como um município de grande potencial profissional, atraindo cada vez mais jovens e adultos em busca de formação pessoal e oportunidades no mercado de trabalho.

Os últimos dados de censo demográfico, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE[2], apontam um crescimento contínuo da população, 271.633 habitantes fazem parte do município de Santa Maria/RS. Dentre estes moradores estão os estudantes e familiares que compõem o cenário desta pesquisa. Instituições escolares da rede municipal de ensino, situadas na zona oeste da cidade. Crianças e adolescentes cujas famílias são constituídas por trabalhadores mal remunerados, e em grande parte por mães solteiras e/ou abandonadas pelos seus companheiros, que sobrevivem do Bolsa Família, programa federal que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza.

Com a imposição de um confinamento em massa, a partir da decretação da pandemia, muitos setores da sociedade precisaram inventar novos formatos de trabalho para não falir, como a economia, a saúde e a educação. Com o fechamento das escolas, foi instituído o ensino remoto, que por meio de Tecnologias Digitais da

[2] Instituição que pesquisa, identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem.

Informação e Comunicação - TDIC tornou possível a continuidade dos estudos. Nesse cenário, os professores tiveram que se reinventar para acompanhar a nova rotina que se apresentava e conseguir alcançar seus alunos de forma digital, e organizar material impresso para aqueles alunos que não tinham acesso à internet.

Porém, o que se discute com ênfase na sequência deste estudo, é que muitos docentes não estavam preparados para atuar com as tecnologias digitais, apresentando muitas dificuldades para o planejamento das atividades remotas, encontros online com os estudantes e preenchimento das planilhas de acompanhamento dos discentes, instaurando-se, assim, um verdadeiro mal estar docente, que levou muitos a afastarem-se de seus cargos, por licença médica, outros, por pedido de exoneração.

2. AS ADVERSIDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES, FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ponderando acerca de como os professores da rede municipal de Santa Maria/RS se organizaram frente às adversidades encontradas durante a pandemia e o uso das tecnologias digitais, as professoras pesquisadoras tomaram como referência escolas da zona oeste da cidade, onde atuam com turmas de Anos Iniciais. Inicialmente muitos questionamentos se fizeram presentes: Será que esses professores possuem conhecimentos básicos de tecnologias? Há recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para os professores aplicarem essas aulas? Como adaptar as práticas pedagógicas para que sejam atrativas e incentivem os alunos a participar, frente às telas? Diante desses muitos questionamentos, buscamos compreender como esse processo de inclusão do ensino remoto por meio das tecnologias digitais impactou o dia a dia da escola, mais especificamente o trabalho dos professores.

Nesse cenário impreciso, gestão educacional e escolar precisou replanejar as ações, para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Consoante ao que nos diz Freire (1996, p.28) “Como professor crítico, sou um “aventureiro responsável”, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”.

Nessa perspectiva, os professores se aventuraram tecnologicamente, desbravando territórios desconhecidos. E, apesar de não apresentarem as mesmas oportunidades frente aos ambientes virtuais, por não disporem de ferramentas

tecnológicas compatíveis com os recursos necessários, buscaram (auto)formação e inovaram suas práticas. Alguns docentes sentiram necessidade de investimento financeiro, comprometendo parte de sua renda familiar para aumentar o pacote de dados móveis de internet ou até mesmo trocar seus computadores, notebooks ou celulares, para conseguir acompanhar as demandas impostas pelo novo formato de ensino. Outros, não conseguiram finalizar as propostas do ano letivo, por falta de recursos financeiros e esgotamento mental frente à demanda extensa de trabalho.

Tal fato ocorre, dentre outras razões, pela dificuldade vivenciada por todos nós, em transformar o espaço de lazer em local de trabalho, pois isso requer um planejamento financeiro, espacial e temporal, para o qual não tivemos tempo hábil, já que a pandemia se instaurou do dia para a noite.

Essa falta de planejamento foi mais um dos motivos dos muitos casos de cansaço profundo, estresse e depressão. Corroboramos com Coelho, E., da Silva, A., de Pellegrini, T., & Patias, N. (2021,p.29).

> Sobre as implicações do trabalho remoto e da pandemia na saúde mental dos(as) docentes, é importante destacar os relatos frequentes de sintomas associados a transtornos mentais como ansiedade, depressão e estresse. Contudo, entre os fatores que têm auxiliado nas dificuldades, o reconhecimento, por parte das escolas, das famílias, estudantes e da sociedade como um todo, aparece como um importante balizador para continuar exercendo sua profissão.

Outro fator determinante para a exaustão e desmotivação de muitos professores, foi a falta de valorização do trabalho docente, por parte da comunidade escolar. Tal como colocam os autores acima mencionados, qualquer apreciação percebida pelo professor acerca de seu trabalho e dedicação, seriam incentivo para continuar buscando novas possibilidades de qualificação.

Além disso**,** como o ambiente escolar passou a acontecer, simultaneamente dentro de inúmeras casas, as rotinas, as formas de tratamento e as condições de muitas famílias foram expostas, evidenciando, ainda mais, a diversidade presente na sociedade. Para as autoras Coelho, E., da Silva, A., de Pellegrini, T., & Patias, N. (2021, p.28,29).

> A sobrecarga e acúmulo de atividades docentes e domésticas, sobretudo entre as mulheres, é evidente, considerando que a divisão de tarefas não é vivenciada pela maioria das famílias. Dessa forma, as mulheres têm acumulado várias funções que poderiam produzir menor sofrimento se compartilhadas com o apoio de seus companheiros, maridos ou outros familiares. Foram percebidas diferenças no que diz respeito à educação pública e privada, principalmente o acesso às atividades síncronas, das aulas

> virtuais e materiais disponibilizados on-line. Estudantes e famílias de escolas públicas estão sofrendo maior exclusão com o advento da pandemia, sendo impedidos do direito à educação pela falta de condições básicas e pela necessidade de sobrevivência.

Nesse sentido, para além da aquisição de conhecimentos tecnológicos necessários para a continuidade das propostas escolares e a busca por novas ferramentas de auxílio às suas práticas pedagógicas, o professor se fez conselheiro, realizando a busca ativa dos estudantes que deixaram a escola e incentivando-os a participar das atividades de aula. Também se fez psicólogo, mediando conflitos pessoais, familiares e financeiros, percebidos durante os encontros on-line.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo que define os conteúdos essenciais dos currículos das escolas brasileiras, traz em seus documentos que a computação na Educação Básica deve ser entendida como um alicerce para a transformação social e cultural. Busca-se por meio da inclusão digital nas escolas, implementar a computação desde muito cedo no currículo escolar. No entanto, essa prática, não reflete a realidade de muitas escolas, seja por falta de recursos financeiros ou até mesmo humanos. Tendo em vista, a melhoria da qualidade na educação, a formação continuada de professores deveria ser foco constante nos projetos dos gestores municipais.

Em documento publicado pelo Ministério da Educação - MEC[3], ainda em 2010, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial do Professor da Educação Básica, em curso de Nível Superior, apresenta preocupação na formação desses profissionais, no novo cenário que já está sendo construído.

> Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

[3] O Ministério responsável por reconhecer, autorizar, credenciar e avaliar todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, presenciais ou a distância recebem a fiscalização do órgão. Além disso, o Ministério também fiscaliza e dá notas aos cursos das faculdades.

Levando em consideração a realidade, em análise do estudo, na cidade de Santa Maria-RS, a prefeitura expediu uma Instrução Normativa nº 04, de junho de 2021, instituindo o uso das ferramentas pertencentes ao Google Workspace for Education como ambientes virtuais para a realização das atividades de ensino nas escolas e demais setores da Secretaria do Município da Educação. Pensando na formação do educando como cita o artigo 22 da LDB (Brasil, 1993).

> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para garantir o direito do educando, como formação comum indispensável, foram implementadas diversas práticas como a criação de emails institucionais para professores e alunos, comunicação por meio destes, salas de aulas virtuais por meio do uso do Google Classroom, gravação destas aulas, postagens de materiais das famílias e alunos. E como enfrentar essa realidade disposta emergencial, sem ter até então qualquer formação para isso? Inicia-se a corrida para dar conta das cobranças frente a essa nova realidade. Diversos professores, de iniciativa própria, buscaram formações, desde conversas informais com os demais colegas sobre formas de aprender e se atualizar para conseguir atender as demandas que se apresentavam até a busca por cursos formativos online.

Aos poucos e de forma tímida iniciou-se o processo de formação pela rede municipal de educação, sem ainda muito conhecimento de como enfrentar esse processo. Demonstrava-se então, o despreparo generalizado frente a um assunto patente, disposto pela própria legislação educacional.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS, NAS TURMAS DE ANOS INICIAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA

Incluir as tecnologias digitais neste período pandêmico foi necessário e indispensável. As ferramentas do Google for Education como o *Google Classroom* e o *Meet* para o uso das aulas em formato online foram algumas das experiências que tivemos em nossas práticas pedagógicas. O uso da plataforma *youtube* para vídeos, filmes, documentários, músicas e os jogos digitais como no site da Aprimora com jogos envolvendo a alfabetização e o Escola Games, que apresenta uma diversidade de jogos para ajudar na alfabetização, além dos jogos matemáticos, que permitem ao

estudante desenvolver o raciocínio lógico, de forma lúdica.

Apesar de importantes ferramentas para o ensino, nem todos os alunos participavam quando fazíamos uso das plataformas digitais, devido ao sinal razoável de internet, que acabava comprometendo as aulas e o aprendizado das crianças. Então, além de despender um tempo árduo para organizar da melhor forma possível os conteúdos e objetivos propostos para aulas remotas, havia o empecilho como o sinal ruim ou oscilando da internet, o que muitas vezes desmotivava alunos e professores.

Paulo Freire explicita que a tecnologia deve ter um papel crítico na sociedade, principalmente se tratando de educação formal, escolar e pública. Sendo necessário ser repensada e analisada constantemente de forma que possa se atualizar e contribuir constantemente com a sociedade que se propõe.

Contudo, um dos desafios da educação é acompanhar a modernização, trazendo práticas que contribuam tanto com os professores para ensinar quanto para os discentes em suas formações. Sendo assim, a ludicidade e os jogos foram alternativas para incluir em nosso currículo adaptado frente à pandemia. Essa abordagem não é algo novo, porém, se intensificou nas salas de aulas virtuais. As práticas pedagógicas contempladas nos diversos anos, de 1º ao 9º ano, incluíram além das citadas anteriormentes, a construção de slides para conceitos dos conteúdos, gincanas virtuais que abordaram temáticas do estudo, onde os alunos eram organizados em grupos para serem os mediadores das propostas de ensino, ditados virtuais, visitas onlines a museus que antes seriam dificilmente visitados em outros estados e a participação como espectadores de teatros infantis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder o problema deste estudo, que buscou compreender como os professores enfrentaram as adversidades encontradas frente à inclusão das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, ressaltamos aportes teóricos que fundamentam essa escrita, bem como rememoramos as dificuldades encontradas no período pandêmico, frente ao uso das tecnologias digitais pelos docentes, o que provocou um movimento acelerado na busca por (auto) formação e aprimoramento pessoal e profissional, buscando alternativas possíveis para o replanejamento das propostas curriculares e a inclusão de todos os estudantes no

processo educativo.

Percebeu-se também que neste período houve uma sobrecarga de trabalho docente e esgotamento mental, como cansaço, estresse e depressão, além do não investimento em recursos, por parte da mantenedora, fazendo com que os professores buscassem alternativas próprias para adquirir um sinal de internet mais veloz e computadores e/ou celulares com maior espaço de armazenamento.

Apesar das adversidades, a maioria dos docentes se reinventou durante a pandemia e buscou, através dos jogos pedagógicos on-line e plataformas digitais, inserir-se no mundo virtual e organizar suas aulas a partir desses recursos, progredindo, gradativamente, no novo formato de aulas mediadas por tecnologias.

Assim, conclui-se que a inclusão efetiva das tecnologias digitais na escola, embora tenha se realizado durante um período avassalador para todos nós, foi um divisor de águas no cenário educacional, pois foi a partir de então, que os docentes refletiram sobre a sua própria prática e buscaram conhecimentos novos para serem inseridos em sala de aula, durante e pós-pandemia, inserindo-se de forma definitiva neste novo contexto educacional. Da mesma forma, houveram avanços por parte da mantenedora, que aderiu, de forma processual, à parte tecnológica, criando e-mails institucionais, adquirindo plataformas digitais e proporcionando formação para a utilização das ferramentas do pacote Google Workspace for Education.

REFERÊNCIAS

ABREU, E; PINTO, A.C.S; PELLEGRINI, T. B; PATIAS, N. D.**Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia.** PSI UNISC, 5(2), 20-32. Santa Cruz do Sul, RS, jul./dez. 2021. Disponível em: :https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d6451ff6bcf9cc71JmltdHM9MTY5MDE1NjgwMCZpZ3VpZD0wOWI3NjU0Ni1mMzc1LTZjZDItMTZkNC03NWI1ZjJhMDZkYmYmaW5zaWQ9NTE3OQ&ptn=3&hsh=3&fclid=09b76546-f375-6cd2-16d4-75b5f2a06dbf&psq=doi%3a+10.17058%2fpsiunisc.v5i2.16458&u=a1aHR0cHM6Ly9vbmxpbmUudW5pc2MuYnIvc2Vlci9pbmRleC5waHAvcHNpL2FydGljbGUvZG93bmxvYWQvMTY0NTgvOTkwNA&ntb=1. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 1. ed. – Barueri [SP] :Atlas, 2021.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**LDB. 9394/1996. BRASIL.

Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Secretaria do Município de Educação. **Instrução Normativa Nº04/2021**, de junho de 2021.

SOUSA, A. S. OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=2dc3007b73f66f80JmltdHM9MTY5MDE1NjgwMCZpZ3VpZD0wOWI3NjU0Ni1mMzc1LTZjZDItMTZkNC03NWI1ZjJhMDZkYmYmaW5zaWQ9NTI3NA&ptn=3&hsh=3&fclid=09b76546-f375-6cd2-16d4-75b5f2a06dbf&psq=pesquisa+bibliografica&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy5mdWNhbXAuZWR1LmJyL2luZGV4LnBocC9jYWRlcm5vcy9hcnRpY2xlL2Rvd25sb2FkLzIzMzYvMTQ0MQ&ntb=1. Acesso em 20 jul.2023.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad: Cristhian Mateus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

AVALIAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TUCHINSKI, Rita de Cássia Turmann [1]

LOPES, Luís Fernando [2]

BATISTA, Daiane Martins [3]

RESUMO

Este estudo de caráter bibliográfico e cunho qualitativo objetiva analisar o tema: avaliação enquanto ferramenta de aprendizagem na modalidade a distância. Tal problemática consiste em pesquisar sobre qual é a importância da avaliação, enquanto ferramenta de aprendizagem na modalidade da Educação a Distância (EaD)? Essa pesquisa se faz relevante na medida em que trará dados e definições, obtidos através de pesquisas bibliográficas e documentais, sobre a utilização da avaliação na modalidade EaD. O objetivo central deste artigo é apresentar e discorrer sobre a importância da avaliação enquanto metodologia de ensino e aprendizagem. Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, a qual foi empregada visando buscar percepções e entendimentos sobre a natureza do assunto em questão, dados foram levantados a partir de materiais já publicado, como livros, artigos, periódicos, internet e outros. Os resultados apontam que a avaliação, quando empregada de maneira a favorecer o desenvolvimento do estudante, na modalidade EaD, é um importante instrumento de construção da aprendizagem. O professor avaliador/tutor também contribui de maneira fundamental neste processo.

Palavras-chave: Educação a distância, avaliação, avaliação discursiva.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema: avaliação enquanto ferramenta de aprendizagem na modalidade EaD. A Educação a Distância, não obstante ao seu processo histórico de desenvolvimento, é entendida como uma possibilidade de atualização do sistema educativo, impulsionada pelas políticas de modernização busca compreender o sistema e as propostas em EaD numa visão de totalidade. É entendida como processo lógico de planejamento, um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação e os recursos na busca de tornar possível o ato educativo, já que a ação educativa de Educação a Distância não requer contiguidade presencial em recintos determinados.

Já a avaliação é um processo complexo, é ação e reflexão, envolve uma grande complexidade, quando se diz respeito ao ensino-aprendizagem. Afinal, que critérios

[1] Mestre, Centro Universitário Internacional UNINTER, rita.tu@uninter.com.
[2] Doutor, Centro Universitário Internacional UNINTER, luís.l@uninter.com.
[3] Mestre, Centro Universitário Internacional UNINTER, daiane.b@uninter.com.

avaliar, como implementar um processo avaliativo que não seja terminal, punitivo, classificatório, excludente? Como avaliar a partir das emergentes formas de ensinar? Neste sentido, a problemática desta pesquisa tem como foco o seguinte questionamento: qual é a importância da avaliação, enquanto ferramenta de aprendizagem na modalidade da educação a distância?

Essa pesquisa se faz relevante na medida em que trará dados e definições, obtidas através de pesquisas bibliográficas e documentais, sobre a utilização da avaliação na modalidade EaD. Como objetivos, pode-se elencar: apresentar e discorrer sobre a importância da avaliação enquanto metodologia de ensino e aprendizagem; como objetivos específicos apresenta-se: Educação a Distância e Avaliação enquanto ferramentas de um mesmo processo; identificar a importância da avaliação enquanto ferramenta de construção de aprendizagem; analisar a importância da avaliação discursiva, enquanto metodologia de aprendizagem.

Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, a qual foi empregada visando buscar percepções e entendimentos sobre a natureza do assunto em questão, dados foram levantados a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, periódicos, internet e outros.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância foi reconhecida durante muito tempo, como uma metodologia educacional que acontecia sem a presença física do professor, na qual todo o material didático era enviado via correio, o estudante deveria realizar seus estudos de individualmente, a partir do material didático recebido, na maioria das vezes impresso, posteriormente o estudante enviava suas lições via correio. Com o avanço tecnológico, novos meios de comunicação expandiram o acesso à informação através de tabloides, revistas, rádio, TV, vídeo etc. e assim a Educação a Distância passou a ser transmitida por estas outras tecnologias de comunicação e informação. Segundo Martins (1991, p. 1991):

> [...] como modalidade alternativa a educação a distância contribui para a construção de um marco de emancipação coletiva, e oferece possibilidades permanentes de ampliação da cultura sobre os diversos setores da vida humana. Num país como o Brasil, extenso em território geográfico e extremamente carente em educação, o ensino universitário continua sendo privilégio das elites.

ISSN: 2176 - 1396

No Brasil, o caminho percorrido pela EaD teve início com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências (BORDENAVE, 1988). Mas foi somente a partir de 1925, que a Fundação Roquete Pinto iniciou o oferecimento de cursos nessa modalidade.

Atualmente, cabe evidenciar que os aspectos que melhor definem o sistema de EaD são: a forma de docência indireta, a capacitação de tutores ou orientadores acadêmicos, os materiais de aprendizagem, a organização e estrutura dos centros de difusão e de apoio para realizar os serviços administrativos.

Segundo Belloni (1999, p.46), “a EaD visa prioritariamente às populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos.” Assim, oportunizando uma nova clientela ao acesso ao ensino superior.

Entretanto, a Educação a Distância não pode ser pensada de maneira mítica, não pode ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias que dela decorrem, mas sim, deve ser vista enquanto uma outra opção que se coloca ao estudante trabalhador para sua qualificação, buscando novos desafios e novas oportunidades no mercado de trabalho. Portanto, faz-se necessário que os educadores passem a olhar suas práticas com olhares significativos para novas experiências, construindo caminhos alternativos, beneficiando assim a população com qualidade na educação.

Acredita-se que a tecnologia e acessibilidade devem caminhar juntas, principalmente, em se tratando da educação moderna, a Educação a Distância não é uma simples opção entre o ensino tecnológico e o convencional, dentro deste contexto, torna-se necessário adotar uma perspectiva ampla da tecnologia, a qual vem suprir necessidades e quebrar paradigmas com relação a Educação a Distância no Brasil.

Neste sentido, a Educação a Distância deve ser pensada, como um modo de educar para a comunicação, tornando-se necessário compreendermos os fundamentos da mesma maneira a constituir práticas educativas e de gestão que tenham a finalidade de promover a aprendizagem antes de intensificar usos de tecnologias, pois, na modalidade de ensino a distância, quem ensina é uma instituição é um sistema de ensino, este organizado de maneira que possibilite em tempos diferenciados e em espaços diferentes que o processo de ensinar e de aprender aconteça.

No atual contexto, as instituições de cursos superiores passaram por transformações significativas. Expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, influenciados pelas novas tecnologias e instigadas pela modernização e globalização, deram espaço a novos cenários e modalidade de ensino. Segundo Belloni, (2009, p. 19),

> [...] a EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (midiatecas, centro de recursos técnicos, monitorias e tutoriais) de forma ampla e democrática.

Ainda de acordo com Belloni (2009), a Educação a Distância oferece inúmeras possibilidades para que os indivíduos tenham flexibilidade para adquirir experiências significativas, sem a necessidade de frequentar uma sala de aula todos os dias, superando assim, as barreiras entre os processos de aprendizagem.

No âmbito da educação, são vários os pensamentos que surgem sobre a modalidade de ensino EaD, as mudanças acontecem de acordo com as práticas dos pensadores e usuários. Por isso, pode-se definir a Educação a Distância como um sistema educacional mediado tecnologicamente, cuja aprendizagem acontece em espaços e tempos diferenciados, sem, necessariamente, existir as presenças físicas do docente e do educando.

No contexto atual, “o uso das tecnologias e, em particular, da Web 2.0 no suporte à avaliação, proporcionou uma maior adaptabilidade e flexibilidade do que a oferecida na avaliação tradicional baseada nos testes escritos, e muitas vezes, em testes de escolha múltipla” (AMANTE; OLIVEIRA, 2016, p. 42). Esse universo possibilita a interação entre professores, estudantes, saberes num processo comunicativo, equilibrado e de interdependência.

Nesse aspecto, nota-se que a Educação a Distância está diretamente voltada para a atualidade, mostrando-se como uma modalidade de ensino na busca da qualidade e um ensino e aprendizagem eficaz.

3 AVALIAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A avaliação é um processo, é ação e reflexão, envolve uma grande complexidade, quando se diz respeito ao ensino-aprendizagem. Afinal, que critérios

avaliar, como implementar um processo avaliativo que não seja terminal, punitivo, classificatório, excludente? Como avaliar a partir das emergentes formas de ensinar?

De acordo com Hoffmann (2004, p. 17), “a avaliação é a reflexão transformadora em ação.” Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Assim, a avaliação pode ser um processo interativo, por meio do qual educadores e educandos aprendam um com o outro, aprendam sobre si mesmos, bem como, sobre a realidade escolar no ato da avaliação, pois esta constitui-se em um dos processos pedagógicos mais importantes, em que a escola socializa através da avaliação.

Desse modo, uma crítica que o professor faça a um texto dissertativo de um estudante, pelo menos em princípio, o professor pretenderia ajudá-lo a melhorar a apropriação deste conhecimento, buscando através de orientações um melhor aperfeiçoamento, já que tal busca traduz uma concepção por parte deste docente que a aprendizagem se configura em mudanças de comportamento e mudanças de e na interpretação, que o professor que ensina produz em alguém que aprende. De acordo com Hoffman (2004, p. 53):

> Se valorizarmos os “erros” dos alunos, considerando-os essenciais para o “vai ser” do processo educativo temos assim também a possibilidade das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir da análise das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essas ideias novas ou diferentes (HOFFMAN, 2004, p. 53).

Em suma, acredita-se que os erros dos estudantes possam ser significativos no processo de ensino-aprendizagem, pois estes aprendem com os erros, assim como os professores, também, participam deste processo, e buscam novas alternativas para avaliar esses discentes. Nesta esteira, é possível afirmar que a avaliação é parte integrante do ato educativo, pois é através da mesma que se pode evidenciar o “como” o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve e, se necessário for, rever e redirecionar esse processo.

A avaliação na Educação a Distância tem pontos marcantes, baseados na autonomia, pesquisa, interpretação e autoria, competências essas de grande relevância na formação de um sujeito crítico, participativo e competente. Conforme Belloni (1999, p. 42), “na aprendizagem autônoma, ao contrário, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem.” De

acordo com esse processo de ensino e aprendizagem, o estudante é o centro, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, buscando um aperfeiçoamento dentro de sua área, para que possa estar sempre inovando dentro de sua prática pedagógica.

Avaliar e acompanhar o aprendizado do estudante envolve, além das teorias pedagógicas, questões tecnológicas, visto que a avaliação em Educação a Distância deve ser um processo contínuo, em que aspectos como interesse, cooperação e participação nas atividades propostas são extremamente importantes e se traduzem na requerida aproximação.

Neste entendimento, um dos maiores desafios na Educação a Distância é superar este efeito de distanciamento entre estudantes e professores nos ambientes de ensino, bem como, estabelecer metodologias de avaliação que envolvam todo o processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, contínua e abrangente, pois acredita-se que na Educação a Distância o processo avaliativo ainda pode aprimorar-se.

Distante dos processos avaliativos tradicionais, a avaliação sob o olhar de uma perspectiva formadora entrelaçada na educação on-line, torna-se indicada por possibilitar frente ao contexto da educação a distância, a viabilização desse processo se apresenta numa estrutura contínua, integrada, diversificada e evolutiva. Frente às características desse novo contexto, tem-se a perspectiva de uma nova abordagem conhecida como a “cultura de avaliação.” Apresenta por Amante, Oliveira e Pereira (2017),

> Esta nova “cultura de avaliação” (Dierick & Dochy, 2001) carateriza-se por dar ênfase a certos aspetos, tais como: a autenticidade, ou seja a aprendizagem situada em contextos reais, ligados à vida profissional; o trabalho de grupo assente na interação social e no feedback, essenciais na comunicação e em processos de pensamento de ordem superior; a autorregulação da aprendizagem por parte do estudante que define e negoceia as tarefas; o scaffolding, que apoia o estudante e o faz progredir (McLoughlin & Luca, 2001). (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 141).

A concepção de avaliação, como sistematização desse processo, das estratégias utilizadas e/ou do conjunto de atividades metodológico/avaliativas desenvolvidas para formar, diagnosticar, qualificar e quantificar o ensino-aprendizagem, requer um “componente de feedback que inclui não só os comentários do professor ou tutor, como também a auto e a heteroavaliação por parte dos estudantes” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017 p. 143).

Compreende-se que, no processo avaliativo, ao realizar uma avaliação discursiva por exemplo, o sujeito estudante transita em diferentes modalidades de assistência sustentadas no AVA já que se estabelece uma relação: “assistida” da perspectiva de que a construção composicional da questão seja pensada e planejada pelo professor autor para amparar o estudante avaliado; “desassistida” no momento que o estudante está respondendo a questão propriamente dita; e “assistida”, novamente, quando o estudante recebe os comentários do avaliador.

As relações professor/estudante se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretrizes e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal (KEEGAN, apud BELLONI, 1999, p. 28).

Segundo Peters (apud BELLONI, 1999), que objeta em relação à Educação a Distância, este tipo de educação reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial. Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. O fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações da Educação a Distância, em uma metodologia desenhada, principalmente, para formá-lo para a vida. A ênfase está na formação do indivíduo, numa concepção de educação ao longo da vida, fortemente amparada na crença iluminista de acessibilidade de todos ao saber como condição de emancipação do indivíduo – cidadão.

A educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento, isto é, que considere o “conhecimento como processo e não como mercadoria.” (PAUL apud BELLONI, 1999, p. 41). O desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância se refere mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdo ou métodos de cursos.

Devem ser concebidas metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Porém, o problema fundamental da educação é a formação de formadores, pois para qualquer inovação educacional são necessárias duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores, integrados à tecnologia, integrando-a a educação. Considerações salientadas por Vieira, Filipak e Guebert (2013, p. 339)

> Frente a tantos desafios, as instituições de educação superior, preocupadas com a qualidade da educação que oferecem, realizam atividades de formação continuada para os professores iniciantes, visando a fornecer-lhes estratégias que os apoiem em sua prática pedagógica. Atividades fragmentadas, no entanto, desenvolvidas sem que o professor tenha ampla compreensão do processo pedagógico, amparado por uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação, coerentes e integradas entre si, não são suficientes para a obtenção de resultados formativos e duradouros.

Para fazer frente a essa situação, o professor terá necessidade de atualização constante, pois o papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância com todos os parâmetros levantados, conclui-se que um modelo de Educação a Distância teria que ser descentralizado e conservar a integração entre os diferentes modos de estudo (convencional e a distância).

Desta maneira, entende-se que a importância deste professor avaliador no processo avaliativo, ou seja, ao professor autor da questão recai e incide a preocupação de garantir que a textualização da questão discursiva que está produzindo sustente uma relação profícua entre os envolvidos (professor autor – texto da questão – estudante avaliado – professor avaliador).

A construção composicional da questão envolve a orientação para o avaliador, orientação que promove com as sugestões, encaminhamentos, modelos de respostas, sugestão de respostas, elenco de objetivos a serem alcançados pelo estudante uma inserção e assunção do professor avaliador como partícipe ativo do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação, enquanto processo formador, refere-se a uma abordagem de avaliação educacional que não apenas mede o desempenho do acadêmico, mas também tem como objetivo promover o aprendizado contínuo e o desenvolvimento deste ao longo do tempo. Nessa abordagem, a avaliação é vista como uma ferramenta para fornecer feedback útil aos acadêmicos e professores, permitindo que eles

identifiquem pontos fortes, áreas de melhoria e façam ajustes em seus métodos de ensino e aprendizado.

A educação a distância ainda tem muito a se desenvolver certamente, bem como os processos de construção de aprendizagem, contudo, se começarmos pelo básico, dando mais atenção a avaliação e como aplicamos estas avaliações, podemos contar com um futuro de maior sucesso e de crescimento na construção de aprendizagem, entre professores, acadêmicos e instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os acadêmicos se envolvem de forma mais intensa com o conteúdo e têm oportunidade de compartilhar suas ideias, isso tende a gerar resultados positivos no aprendizado ao implementar práticas que estimulem a interação entre acadêmicos e professores e aprofundem a conexão deles com o conteúdo, ao implementar avaliações formativas recorrentes ao cotidiano da profissão o estimulo a interação e o aprofundamento a conexão deles com o conteúdo, podem otimizar o ensino e a aprendizagem, realizados em uma experiência mais gratificante e proveitosa para todos os envolvidos no processo educacional.

A avaliação é ferramenta essencial no contexto da educação a distância (EaD), pois desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Quando aplicamos a avaliação discursiva, e os acadêmicos têm a chance de receberem feedbacks únicos de seus professores, isso certamente engrandece o processo de construção de aprendizagem, o acadêmico sabe que não está mais fazendo um curso sozinho, além de aprender mais, ele se sente amparado.

Uma pequena ação que pode gerar resultados muito positivos, basta que a IES (Instituição de Ensino Superior), guie seus professores e tutores no caminho a ser percorrido, pois assim eles farão o mesmo com os seus acadêmicos.

Assim, a avaliação quando bem trabalhada e tratada na IES, enquanto ferramenta de aprendizagem, tem o potencial de ser condutora de conhecimento, de ser uma ferramenta válida e proveitosa, no processo de construção do conhecimento, principalmente na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. Nova cultura de Avaliação: contexto e fundamentos. In: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspectivas, contextos e práticas. Portugal: Universidade Aberta -LE@D, 2016, p.41-53.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. ; PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O modelo PrACT. In: **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 135-150, nov. 2017. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Associados, 1999.
BELLONI, M. L. **O que é mídia–educação**. 3. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2009.

BORDENAVE, J. L. Dias. Pode a educação a Distância Ajudar a Resolver os Problemas Educacionais no Brasil? In: **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 80/81, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, 19 de outubro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9394, dezembro de 1996.
HOFFMANN, J. **Avaliação mitos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis: Vozes, 1991.

VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, T.; GUEBERT, M. C.C. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In**: Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 337-351, 19 fev. 2013. Disponível em: < https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4281/3267>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ENSINO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PREPARANDO OS ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO

Keliani Bordin[1]

RESUMO

A comunicação é a base de toda relação interpessoal e a capacidade de se comunicar de forma clara, persuasiva e empática, interfere diretamente no sucesso das relações pessoais e profissionais. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a importância do desenvolvimento das habilidades de comunicação em estudantes do ensino superior, explorando estratégias educacionais que podem ser utilizadas, e como esse desenvolvimento pode preparar os estudantes para o mercado de trabalho de maneira mais abrangente. Foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática, e realizada uma análise crítica a respeito dos aspectos abordados por diferentes autores. As habilidades de comunicação verbais e não verbais podem ser desenvolvidas, e o ensino superior tem um papel importante nesse desenvolvimento com a incorporação de estratégias em atividades acadêmicas, e a utilização de tecnologias educacionais podem aprimorar o senso crítico e a capacidade argumentativa dos estudantes. Ainda, em um mundo globalizado, além da importância de uma comunicação eficaz no mercado de trabalho, o diálogo intercultural é visto como um processo social básico, possibilitado pelo domínio de idiomas estrangeiros, facilitado por abordagens multiculturais nas instituições de ensino superior. Debates, simulações, aprendizagem baseada em times com discussões em grupo, recursos digitais e atividades extracurriculares são algumas estratégias recomendadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Esse desenvolvimento não apenas beneficia os indivíduos em suas trajetórias profissionais, mas também contribui para uma sociedade mais harmoniosa e conectada, onde as pessoas podem se compreender e colaborar de maneira mais efetiva. Esse trabalho traz importantes reflexões sobre o desenvolvimento das habilidades de comunicação, explorando estratégias educacionais que podem ser utilizadas, e como esse desenvolvimento pode trazer um diferencial aos estudantes, capacitando-os a enfrentar os desafios da carreira com confiança e excelência profissional.

Palavras-chave: Comunicação eficaz. Estudantes. Ferramenta. Ensino Superior. Estratégias de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A habilidade de comunicação é uma competência fundamental para construir relacionamentos interpessoais sólidos, resolver conflitos, liderar equipes, colaborar eficazmente, impactando diretamente o sucesso profissional e de relações pessoais.

O teor da comunicação é geralmente uma mensagem e o seu alvo é a compreensão

[1] Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Keliani.bordin@pucpr.br

por parte de quem a recebe. A comunicação só é efetiva quando o destino (quem a recebe) a compreende ou a interpreta. Logo, se a mensagem não chegou ao destino, a comunicação não aconteceu (MELO, 2006). Para Gil (2001), a comunicação também vai além do simples ato de informar, devendo existir um entrosamento entre as partes, emissor e receptor, para que a mensagem seja desenvolvida e tenha sentido para ambos, para que assim, haja então verdadeiramente uma comunicação entre os envolvidos. Ruggiero (2002) explica que a comunicação só se torna efetiva quando são consideradas as vertentes da verdade e autenticidade. Caso contrário, o que acontecerá será perda de tempo e uma "anti-comunicação" em relação ao essencial e necessário. Garantir que a comunicação ocorra não é o bastante, é primordial que a ideia ou a mensagem seja realmente aprendida para que os receptores tenham capacidade de aplicá-la (ALVES & MIRANDA, 2019).

Dentre as habilidades de comunicação mais importantes, destacam-se a compreensão ativa que envolve ouvir atentamente o que a outra pessoa está dizendo demonstrando interesse genuíno; a clareza e concisão comunicando as ideias de maneira que os demais entendam exatamente a mensagem transmitida; a expressão verbal utilizando a linguagem apropriada para o público e estruturando as mensagens de maneira lógica; a comunicação não verbal com expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz alinhados com as palavras; a empatia envolvendo a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos e perspectivas dos outros; a comunicação escrita de maneira clara, organizada e sem erros gramaticais; as habilidades de apresentação incluindo a capacidade de planejar, criar e entregar apresentações envolventes e informativas; resolução de conflitos de maneira construtiva; negociação que alcance acordos favoráveis para todas as partes envolvidas e fornecer e receber feedback de maneira construtiva.

Profissionais com habilidades de comunicação bem desenvolvidas tendem a liderar equipes de forma mais eficaz, resolver conflitos com maior facilidade e estabelecer relacionamentos interpessoais mais positivos. O desenvolvimento das habilidades de comunicação não só traz vantagens pessoais na carreira, mas também promove uma sociedade mais unida e coesa, onde as pessoas podem interagir e trabalhar juntas de forma mais eficiente e compreensiva. A globalização e a tecnologia facilitam a interação entre pessoas e organizações de diferentes partes do mundo e a comunicação eficaz é a ferramenta básica que viabiliza essas colaborações.

A diversidade de fontes de informação (mídia impressa, redes sociais, internet e telecomunicações) impulsiona o crescimento de redes e estruturas sociais de transferência de saber. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior são um

importante agente de mudanças, com função de criar uma estrutura e novos procedimentos didáticos para incorporar, de forma crítica, uma diversidade de linguagens, formas de comunicação e de tecnologia (FLORES, RIBEIRO & ECHEVERRIA, 2017).

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a importância do desenvolvimento das habilidades de comunicação em estudantes do ensino superior, explorando estratégias educacionais que podem ser utilizadas, e como esse desenvolvimento pode preparar os estudantes para o mercado de trabalho de maneira mais abrangente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Comunicação como competência essencial no mercado de trabalho

A comunicação é uma das competências mais valorizadas pelos empregadores em todas as áreas profissionais. Segundo Fulford (2018), a capacidade de comunicar-se de forma clara, persuasiva e empática é fundamental para estabelecer conexões significativas com colegas, clientes e parceiros de negócios, impactando diretamente no crescimento e sucesso de uma carreira.

O desenvolvimento das habilidades comunicativas é influenciado por fatores como vivência das atividades práticas, suas características individuais, o acesso aos meios de comunicação de massa, a relação de proximidade estabelecida com o professor e o conhecimento dos conceitos teóricos (OLIVEIRA et al., 2018). De acordo com os autores, esses fatores influenciam independente da metodologia de ensino utilizada.

A comunicação é também utilizada para traduzir, a nível prático, os amplos problemas que assolam a sociedade. Desta maneira, profissionais da educação passaram a adotar abordagens da comunicação em seus projetos de ensino, aproximando a comunicação da educação e reconhecendo-a como uma ferramenta poderosa de transformação (DONATO & GOMES, 2010).

A comunicação interna de organizações é fundamental para o sucesso na gestão, pois reúnem informação pertinente sobre ela própria e sobre as mudanças que ocorrem no seu interior; além disso, permite às pessoas gerar e partilhar informações, que lhe dão a capacidade de cooperar e se organizarem. Realizar um processo comunicativo eficiente entre a organização e seu público interno não é um procedimento simplista, nem tampouco fácil, porque envolve o comprometimento de

ambas as partes, que além de realizarem este processo de forma dinâmica e flexível, precisam estar conscientes sobre a relevância disto (MONTEIRO, KUHL, ANGNES, 2021).

A comunicação como elemento educacional também foi destacada por Paulo Freire, que reconheceu o caráter dialógico da comunicação com os meios sociais através de programas de alfabetização. Para o autor, o conceito de comunicação está conectado ao da educação, também através de aspectos culturais e sociológicos (FREIRE, 2014).

O entendimento de que uma boa comunicação com pessoas envolvidas no mercado de trabalho pode ser ensinada e desenvolvida, ainda é pouco difundido na maioria das instituições. Persistem muitos educadores e profissionais que ainda alimentam o equívoco de que a aquisição de habilidades de comunicação é um processo inato, uma espécie de dote ou arte trazida do berço por alguns (LEITE, CAPRARA, COELHO FILHO, 2007).

2.2. Estratégias para desenvolver habilidades de comunicação no ensino superior

Com a crescente demanda por profissionais capazes de se expressar de forma clara e eficaz, diferentes estratégias devem ser adotadas pelas instituições de ensino para potencializar a capacidade comunicativa dos estudantes. No contexto do ensino superior, é fundamental que as instituições adotem abordagens pedagógicas em diversas disciplinas do currículo acadêmico, e que fomentem o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos.

De acordo com Sonnenschein & Ferguson (2020), o ensino de comunicação deve ir além das aulas expositivas, incorporando atividades práticas, como debates, simulações, apresentações e discussões em grupo. Ao incorporar atividades de comunicação em disciplinas específicas, os estudantes são incentivados a aplicar habilidades comunicativas em contextos reais, tornando o aprendizado mais significativo e facilitando a transferência de conhecimento para outras situações (JOHNSON et al., 2015).

As atividades simuladoras oferecem oportunidades para o estudante desenvolver a confiança para se comunicar em função da aplicação da teoria, podendo representar uma abordagem pedagógica eficaz para o processo de ensino-

aprendizagem de habilidades de comunicação (OLIVEIRA et al., 2018). Os estudantes precisam identificar as complexidades da comunicação, seu próprio estilo pessoal e os desdobramentos e importância da comunicação efetiva. Os praticantes precisam desenvolver e se conectar com sua própria voz e sentimentos para que possam fazer uma diferença real para atender o usuário. Com essa prática, eles podem pensar cuidadosamente sobre como encontrar a linguagem certa para expressar suas ideias, com a autoconsciência e conhecimento para explorar, validar e tentar entender as dificuldades pessoais e jornadas profissionais existentes (MIDDLEWICK, KETTLE & WILSON, 2012).

A aprendizagem baseada em times também é uma estratégia que pode ser efetiva no desenvolvimento das habilidades de comunicação. Os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem habilidades necessárias para práticas colaborativas, como a comunicação verbal e habilidades de resolução de problemas e conflitos (OLIVEIRA et al., 2018). O planejamento da aprendizagem baseada em times é fundamental para um aprendizado bem-sucedido. A criação de grupos com 3 a 4 membros apenas pode ser mais efetivo que grupos grandes, pois equipes menores têm a tendência a uma maior colaboração do trabalho compartilhado. O cuidado nos mecanismos de avaliação em equipe e avaliação de desempenho individual avaliado por pares também é um aspecto que interfere diretamente no sucesso da metodologia. Ainda, esclarecer o processo de avaliação por pares e alinhar as expectativas também é fundamental para uma melhoria da experiência do estudante e melhor desempenho nas atividades (FOREHAND, 2016).

A incorporação de recursos digitais, como fóruns de discussão online e plataformas de apresentações virtuais permite aos estudantes explorar diferentes formas de expressão, desenvolver a capacidade argumentativa e receber feedback dos colegas e professores. É importante destacar que para a utilização dessas tecnologias de maneira adequada e eficaz, todos os atores do processo educacional devem ser mobilizados (instituições, docentes e alunos) (FLORES, RIBEIRO & ECHEVERRIA, 2017).

A realização de atividades extracurriculares também é outra abordagem relevante para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, como grupos de debate, clubes de oratória e eventos acadêmicos. A participação em projetos de

ISSN: 2176 - 1396

pesquisa, estágio, monitoria e outras atividades extra-curriculares podem possibilitar a reflexão e permite a conversão das experiências extracurriculares em habilidades profissionais como a comunicação, para a inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, SANTOS & DIAS, 2016). As atividades extra-curriculares permitem uma maior proximidade entre professor e estudante quando comparado às aulas teóricas, e permite que o professor possa entender melhor as demandas e necessidades dos estudantes.

O papel dos professores como facilitadores desse processo pode ser decisivo para o desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas dos alunos. De acordo com Louis Porcher, (2009) um educador é sempre um comunicador, e toda educação implica uma comunicação, uma troca e relação intersubjetiva. Assim, os educadores devem se comunicar com facilidade e explanar sobre os mais diversos assuntos com naturalidade. Apesar disso, é importante que o educador não assuma o papel de detentor da informação e incentive a participação ativa dos estudantes em debates, apresentações e discussões em sala de aula proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação (COSTA, TONHOM & FLEUR, 2016).

Armstrong (2001) enfatizou a ideia de que devido às diferenças individuais entre os alunos, os professores devem utilizar uma ampla variedade de estratégias de ensino. O aprendizado é individual e coletivo, ou seja, o professor aprende dando aula, aprende a aprender, aprende a ensinar.

Formar profissionais hábeis para a comunicação efetiva pressupõe a valorização e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem especificamente planejadas para oportunizar aos estudantes vivências relacionadas às habilidades de comunicação. Torna-se importante a utilização de estratégias na formação acadêmica que despertem a habilidades reflexiva sobre a necessidade de incrementar a habilidade de comunicação para aprimorar e qualificar o cuidado com as relações profissionais (RODRIGUES et al., 2020).

2.3. Comunicação intercultural e o mercado global

Em um mundo cada vez mais globalizado, a comunicação intercultural ganha destaque. Presente em diferentes camadas da sociedade, a comunicação assume um

papel além do informativo, caracterizando-se como um processo social básico, com competências que transbordam as barreiras das instituições (KUNSCH, 2017). De acordo com Morgado (2012), o diálogo intercultural ocorre quando através dos encontros e trocas entre pessoas de diferentes culturas, hábitos e costumes. Segundo a autora, esta prática é facilitada pelo domínio de idiomas estrangeiros, que possibilita a transformação de indivíduos em mediadores, com a capacidade de traduzir as singularidades de diferentes contextos e de atenuar as complexidades do universo intercultural.

O desenvolvimento de competências interculturais está relacionado ao sucesso de indivíduos no mercado de trabalho. Este fator de desempenho reflete qualidades e aptidões não apenas pessoais, mas também profissionais (CLEMENTE & MOROSINI, 2021). A relevância do multiculturalismo na empregabilidade indica a necessidade de uma abordagem multicultural em processos desenvolvidos em instituições formativas de ensino superior.

Neste contexto, as instituições de ensino superior têm o desafio de preparar os alunos para interagir com indivíduos de diferentes culturas e origens. O ensino superior deve promover a sensibilidade cultural e a empatia, capacitando os estudantes a se comunicarem de maneira apropriada e respeitosa em contextos internacionais (HALL, 1977).

É possível observar que a demanda por uma comunicação intercultural reflete as características determinantes do mercado global. Em um cenário onde a República Popular da China tem participação crescente na economia mundial, a proficiência no idioma chinês tem se tornado cada vez mais necessária (SANTIAGO, 2023). Com base no aumento da busca por capacitações em língua chinesa por estudantes e profissionais, Instituições chinesas têm desenvolvido estruturas de ensino e metodologias específicas para permitir diferentes níveis de aprendizagem para os interessados. Na medida em que a China se estabeleceu como uma superpotência global, o idioma chinês ganhou importância e relevância estratégica para a comunicação entre indivíduos e organizações de diferentes nações. Neste sentido, será possível observar um esforço crescente de instituições chinesas em diminuir as barreiras linguísticas com seus parceiros internacionais. Em especial, à medida em que a China aumente sua área de influência no cenário global, o gigante asiático

ISSN: 2176 - 1396

empreenderá esforços para que o idioma chinês seja adotado em larga escala no mercado internacional, buscando a gradativa substituição do inglês como língua utilizada para a comunicação intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades de comunicação em estudantes do ensino superior é um processo complexo, mas fundamental para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para os desafios do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e globalizado. Ao adotar abordagens pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, as instituições de ensino e professores podem preparar os estudantes para serem comunicadores eficazes, empáticos e culturalmente sensíveis. A comunicação é uma ferramenta poderosa que permite aos graduados contribuírem de maneira significativa para suas profissões e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Anderson de Farias; MIRANDA, Danilo Carvalho. Efeitos da comunicação no ciclo de vida de um projeto de Engenharia. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.2, v. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/365_efeitos_da_comunicacao_no_ciclo_de_vida_de_um_projeto_de_engenharia.pdf. Acesso em 29 jul 2023.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas em sala de aula. Porto Alegre: **ArtMed**, 2001.

COSTA, Maria Cristina Guimarães; TONHOM Silvia Franco Rocha; FLEUR Lucas Noda. Teaching and learning professional practice: medical students' perspective. **Rev Bras Educ Med**. Vol 40, n. 2, p. 245-53. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/RhQX89tvSTXSf8TwgM35ZLJ/abstract/?lang=en. Acesso em 20 jul. 2023.

CLEMENTE, Fabiana Aparecida Santos; MOROSINI, Marilia Costa Morosini. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior.** 2021. Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19824/2/Apontamentos_sobre_competncias_interculturais_na_educao_superior.pdf

DONATO, Ausonia Favorido; GOMES, Ana Luisa Zaniboni. O estudo da comunicação na formação dos profissionais de saúde: algumas questões e aproximações. **BIS. Boletim do Instituto de Saúde**, vol.12, n. 1, p. 37-43. 2010. Disponível em:

https://periodicos.saude.sp.gov.br/index.php/bis/article/download/34025/32787. Acesso em 26 jul 2023.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? **Editora Paz e Terra**. 2014. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Paulo_Freire_-_Extensao_ou_comunicacao_..pdf. Acesso em 26 jul 2023.

FLORES, Alvaro Dall Molin; RIBEIRO, Luciano Maciel; ECHEVERRIA, Evandro Luiz. A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: Um olhar sobre a prática docente. **Revista Espacios**. Vol. 38, n. 5, 2017. Disponível em: http://ww.revistaespacios.com/a17v38n05/a17v38n05p17.pdf
Acesso em 26 jul 2023.

FOREHAND, Jeffrery W. Social dynamics in group work. **Teach Learn Nurs**, vol. 11, n. 2, p. 62-6. 2016. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1557308715000955. Acesso em 19 jul. 2023.

FULFORD, Daniel; *et al.* (2018). The Importance of Communication Skills in the Workplace. **Forbes.** Acesso em: 24 jul. 2023.

GIL, A. C. Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais. **São Paulo**: Atlas, 2001.

JOHNSON, L. *et al.* The NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition, Austin, TX: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559357.pdf. Acesso em 19 jul 2023.

HALL, Edward. Beyond Culture. New York: Anchor Books,1977.

KUNSCH, Margarida M. Kunsch. Comunicação intercultural e cidadania em tempos de globalização. A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas: o caso das ciências da comunicação. **Vila Nova de Famalicão** (Portugal): Húmus, vol 337-354. 2017. Disponível em: https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002864684.pdf. Acesso em: 20 jul 2023.

LEITE, A.J.M.; CAPRARA, A.; COELHO FILHO, J.M.C. Habilidades de comunicação com pacientes e famílias. São Paulo: **Sarvie**, 2007.
Disponível em: https://www.thefreelibrary.com/Leite%2c+A.J.M.%3b+Caprara%2c+A.%3b+Coelho+Filho%2c+J.M.+(Orgs.).+Habilidades...-a0210035251 . Acesso em 31/08/23.

MELO, V. P. C. A comunicação interna e sua importância nas organizações. **Academica.edu**, Vitória da Conquista, 2006.
Disponível em: http://www.institutoidentidade.com.br/fotos/artigospdf/A%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20interna%20e%20sua%20import%C3%A2ncia%20nas%20empresas.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023

MIDDLEWICK, Yvone; KETTLE, Trevor; WILSON, James. Curtains up! Using forum theatre to rehearse the art of communication in healthcare education. **Nurse Educ Pract.** Vol. 12, n. 3, p. 139-42. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.10.010 Acesso em: 20 jul. 2023.

MONTEIRO, Caroline; KUHL, Marcos Roberto; ANGNES, Juliane Sachser. O processo de comunicação organizacional interna: um estudo realizado em uma Associação Comercial e Empresarial do Paraná. **Perspect. ciênc. inf**., vol. 26, n 1, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/yhL5cnC49nFTxrFXRwNKRQv/#. Acesso em 30 jul 2023.

MORGADO, Margarida. Educação e Comunicação Multi e Intercultural. **Mediação Intercultural: formação, ação e reflexão**. 2022. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/lpe4ugxe2fgtroxcnwcxp32rxu/access/wayback/https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/download/63/157/2236-1. Acesso em: 20 jul, 2023.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; SANTOS, Anelise Schaurich; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação**. Psicol. Ciênc. Prof. (Impr.),** vol. 36, n. 4, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003052015. Acesso em 26 jul 2023.

OLIVEIRA, Karime Rodrigues, *et al*. The teaching approach on communicative skills in different teaching methodologies. **Rev Bras Enferm**.vol.71, n. 5, p. 2447-53, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/HGdd6KCKQCGrQytntSQJF6r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2023.

PORCHER, Louis. Télévision, culture, éducation. Paris: Colin, 1994. **Les médias entre éducation et communication.** Paris: Vuibert, 2009, p. 9. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_2539_t1_0135_0000_1 Acesso em: 19 jul. 2023.

RODRIGUES, Larissa Cynthia Cesar; FREITAS JÚNIOR, Reginaldo Antônio de Oliveira; BARRETO, Carolina Teixeira de Resende; CASSIANO, Alexandra do Nascimento; LIMA, Alexandra Silva de; SILVA, Carla Genda Souza da. Desenvolvimento da Habilidade de Comunicação dos Estudantes de Medicina para o Aconselhamento Pré-Teste HIV no Pré-Natal. **Revista bras. Educ. med**., vol. 44, n1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/qbgkPTVmYpxSvMF9Jr8fDTQ/#. Acesso em 31 ag 2023.

RUGGIERO, Aberto Pirró. Qualidade da comunicação interna. **RH.** São Paulo. out. 2002. Disponível em: http://www.rh.com.br.
Acesso em 07 jul 2023.

SANTIAGO, A. R. A língua chinesa como ferramenta de comunicação intercultural e negocial. **Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses**, vol. 3, p. 105-116, 2023. Disponível em: https://proa.ua.pt/index.php/rotasaoriente/article/download/31927/21883. Acesso em 19 jul 2023.

SONNENSCHEIN, Katrine; FERGUSON, Janet. Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. **Journal of University Teaching & Learning Practice**. Vol. 17, n.3, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264474.pdf. I em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264474.pdf. Acesso em 19 jul 2023.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

BATISTA, Daiane Martins[1]

LOPES, Luís Fernando[2]

TUCHINSKI, Rita de Cássia Turmann[3]

RESUMO

Este estudo de caráter bibliográfico teve como objetivo analisar o conceito de aprendizagem significativa no contexto da aplicação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) considerando a intensificação do uso de tecnologias digitais no âmbito educacional. Assim, a problemática norteadora questionou em que medida o processo de aprendizagem dos estudantes por meio do ERE proporcionou uma aprendizagem considerada significativa, ou seja, que contribuiu para a aquisição de significado? Na busca de responder à problemática levantada realizou-se uma revisão de literatura focalizando a compreensão dos conceitos de: aprendizagem significativa, Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EaD) e ainda a reflexão sobre o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os aportes teóricos consideraram sobretudo as contribuições de Ausubel (2003), Pinheiro (2016), Moreira (2011) e ainda Nogueira e Leal (2018). Os resultados apontam que não obstante a importância das medidas adotadas para oferecer condições de continuidade da oferta de educação formal, com a intensificação do uso de tecnologias digitais, o processo de aprendizagem significativa ficou comprometido, pois as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas para a aprendizagem significativa, mas elas não são suficientes. Além da multiplicidade de metodologias que precisam ser integradas, ressalta-se o aspecto fundamental do trabalho do professor nesse processo, que ficou comprometido com a adoção do ERE.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino remoto emergencial. David Ausubel.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender os processos de aprendizagem ocorridos entre os alunos da Educação Básica durante a pandemia do COVID-19, ou seja, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi utilizado o conceito de 'Aprendizagem Significativa' de David Ausubel, que pode ser considerado como uma das formas mais adequadas para promover o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a aquisição de significados.

David Ausubel, durante suas pesquisas, conceituou a aprendizagem

[1] Mestre, Centro Universitário Internacional UNINTER, daiane.b@uninter.com .
[2] Doutor, Centro Universitário Internacional UNINTER, luís.l@uninter.com .
[3] Mestre, Centro Universitário Internacional UNINTER, rita.tu@uninter.com .

significativa como um processo em que a nova informação se relaciona com as informações pré-existentes no cognitivo do indivíduo. Ele afirmou que a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003).

Neste sentido, a problemática desta pesquisa tem como foco o seguinte questionamento: Durante a implementação do Ensino Remoto Emergencial, os estudantes tiveram acesso a um processo de aprendizagem considerado significativo, ou seja, que contribuiu para a aquisição de significado?

Na busca de responder à problemática levantada realizou-se uma revisão de literatura focalizando a compreensão dos conceitos de: aprendizagem significativa, Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EaD) e ainda a reflexão sobre o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

De modo geral, a aprendizagem significativa é aquela que se baseia na construção do conhecimento pelo estudante. Ou seja, o estudante não recebe passivamente as informações, mas pesquisa, questiona e as transforma em seu próprio conhecimento que contribuirá para sua formação e vida.

2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A partir de março de 2020, tendo sido deflagrada a pandemia do COVID 19, no contexto educacional brasileiro, considerando o cenário apresentado, com o objetivo de manter o ano letivo, secretarias, mantenedoras, escolas e outros órgãos mobilizaram-se para implementar o ERE, afinal, os estudantes não poderiam ficar desamparados. Essa situação ocasionou mudanças radicais em toda a estrutura educacional. Segundo Parente (2021, p. 93),

> Os sistemas educacionais foram obrigados a se ajustar rapidamente para que experiências de aprendizagem, que não podiam mais acontecer dentro de sala de aula, continuassem acontecendo nas casas dos alunos, com o apoio de mídias digitais, TVs, rádios e materiais impressos, muitas vezes distribuídos pelas próprias escolas, pelo correio ou por meios alternativos.

Ressalta-se que é nesse cenário que a Organização Mundial da Saúde decretou o estado pandêmico e que as instituições escolares precisaram implementar um novo modelo educacional, afinal a EAD já estava consolidada, sendo uma “uma

ISSN: 2176 - 1396

estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos" (ZAMLUTTI, 2006, p.19). Desde a implementação da Educação a Distância (EAD) até o século XXI, a tecnologia digital avançou significativamente, surgindo inúmeras tecnologias educacionais, o que facilitou a implantação imediata do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do COVID-19.

Contudo, é preciso salientar que a Educação a Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) são modalidades de ensino com diferenças significativas. A EAD é uma modalidade de ensino planejada e estruturada para ser realizada a distância, com professores e alunos que não se encontram no mesmo espaço físico. O ERE, por outro lado, é uma modalidade de ensino que foi implementada de forma emergencial durante a pandemia de COVID-19, como uma forma de manter o ensino funcionando mesmo com as escolas fechadas. Assim, a ERE apresenta elementos da EAD, mas também características da educação presencial. Por exemplo, os professores e alunos do ERE podiam se comunicar por meio de videoconferências, chats, fóruns e outros recursos digitais. No entanto, eles também puderam se encontrar presencialmente, em algumas ocasiões, para atividades como provas, apresentações e trabalhos em grupo.

As escolas inovaram no sentido de criar meios para auxiliar toda a sociedade nesse momento excepcional de pandemia, em que as atividades presenciais foram suspensas e toda a comunidade escolar foi transferida do ambiente físico da escola para as suas casas. Entretanto, o questionamento principal deste estudo está relacionado ao processo de aprendizagem, ou seja, os estudantes, por meio do ERE apreenderam os conteúdos de forma significativa?

Aqui, cabe apresentar dados acerca do surgimento da teoria da aprendizagem significativa, a qual de acordo com Borges e Cunico (2020, p.280), "[...] surgiu numa época em que o estudante era um mero espectador e o professor dono do conhecimento [...] com o desenvolvimento das novas tecnologias [...] vem ganhando força e se tornando essencial no processo de ensino aprendizagem".

Ausubel (2011) foca na aprendizagem cognitiva, a qual resulta no armazenamento organizado de informações na mente do aprendiz, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva, ou seja, quando alguém está aprendendo um determinado conceito, ideia, essa informação é armazenada e organizada na sua mente, esse processo de organização, armazenamento, é

chamado de aprendizagem cognitiva. Acerca da estrutura cognitiva, vale destacar que trata-se do conteúdo total e organizado de ideias de um determinado indivíduo, ou seja, tudo o que já aprendeu, a soma de informações, ideias, conceitos, proposições, enfim, todas as informações são organizadas, seguindo uma hierarquia de conceitos gerais para mais específicos, ou seja, a soma total e organizada de ideias de uma determinada pessoa (PINHEIRO, 2016).

Segundo Ausubel (2011, p. 14), na estrutura cognitiva se ancoram e se reordenam novos conceitos e ideias que uma pessoa vai progressivamente aprendendo, já que toda estrutura cognitiva tem pontos de ancoragem, assim os novos conceitos vão se ligar. Esses pontos ou âncoras, são denominados subsunçores, que de acordo com Moreira (2011, p.14), “é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto".

Nesse sentido, segundo Moreira (2011, p.13) a aprendizagem significativa é “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Nesse contexto, considera-se que “substantiva quer dizer não-literal e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende”.

Já a aprendizagem mecânica, que tem como objetivo a decoreba, memorização, ocorre quando os novos conceitos não têm relação com conhecimentos prévios, ou seja, quando não há elemento para ancoragem, dificultando a assimilação dos conteúdos, sendo armazenada de forma arbitrária, diferentemente da significativa, por isso não garante flexibilidade e longevidade. Vale destacar que para Ausubel não se trata de aprendizagens opostas, já que em alguns momentos pode ocorrer a aprendizagem mecânica e em outros a significativa (PINHEIRO, 2016)

Segundo Moreira (2011, p.15), “progressivamente, o subsunçor vai ficando mais estável, mais diferenciado, mais rico em significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens”. É importante ressaltar que, existem casos em que o estudante não tem subsunçores suficientes para novos aprendizados, nesses casos, Ausubel sugere que a solução seja encaminhada através dos organizadores prévios, os quais são conhecidos por,

> É um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Não é uma visão geral, um sumário ou um resumo que geralmente estão no mesmo nível de abstração do material a ser aprendido. Pode ser um enunciado, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este (MOREIRA, 2011, p.30).

A aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se integra à estrutura cognitiva do aprendiz, proporcionando a construção de significados. Para que isso aconteça, é necessário que o aprendiz tenha um conhecimento prévio relevante sobre o conteúdo a ser aprendido.

De acordo com Ausubel (1968), o conhecimento prévio é um conjunto de ideias, conceitos e proposições que o aprendiz já possui sobre um determinado assunto. Esse conhecimento prévio é organizado na estrutura cognitiva do aprendiz de forma hierárquica, desde os conceitos mais gerais até os mais específicos. Quando o aprendiz é exposto a um novo conhecimento, ele o compara com seu conhecimento prévio. Se houver correspondência entre os dois, o novo conhecimento será incorporado à estrutura cognitiva de forma significativa. No entanto, se não houver correspondência, o novo conhecimento será aprendido de forma mecânica, sem que haja uma verdadeira compreensão. Assim, o papel da estrutura cognitiva na aprendizagem significativa é fundamental. Ela é responsável por organizar e integrar os novos conhecimentos, permitindo que o aprendiz construa significados e desenvolva sua compreensão sobre o mundo (BATISTA, 2020).

O material pode ser potencialmente significativo, mas o significado está na estrutura cognitiva do estudante, que poderá ou não interagir possibilitando a aprendizagem ou não. Essa predisposição do estudante em aprender relaciona-se a uma predisposição de interagir com os novos conhecimentos, vinculando-os em sua estrutura cognitiva prévia e com isso, adicionando significados e enriquecendo os conhecimentos acerca de uma temática. Essas condições estão relacionadas ao conhecimento prévio do aprendiz, já que sem esses conhecimentos, os novos não serão potencialmente significativos. A falta dos conhecimentos prévios dificulta os novos aprendizados (BATISTA, 2020).

O retorno das aulas em ambiente presencial apresentou e ainda apresenta inúmeros desafios, tanto para a escola, envolvendo professores, diretores e demais funcionários, quanto para as famílias que tornaram-se inseguras para conviver

presencialmente. É notório que muitos estudantes ficaram acomodados em seus lares com o Ensino Remoto, seja através de aulas online ou atividades impressas. Contudo, é necessário questionar com muita seriedade se a aprendizagem, alcançou níveis aceitáveis durante esse período de Ensino Remoto Emergencial. Além da evasão escolar, pode-se destacar mais um desafio para o sistema educacional brasileiro que são as dificuldades de aprendizagem, agravadas no período pandêmico, já que muitos estudantes não tiveram acesso às aulas remotas.

De acordo com Castro (2021, p. 53):

> [...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou *off-line*; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas.

Em sua abordagem Castro (2021) apresenta alguns pontos importantes referentes às dificuldades de aprendizagem na pandemia, que de alguma forma estavam presentes no cotidiano das escolas e agora foram transportados para o ambiente do lar. Muitas famílias não conseguiram dar o apoio necessário aos filhos estudantes, seja quando era necessária a presença na escola ou nos momentos em que as crianças e adolescentes necessitavam de orientações mais específicas, apoio e dicas para a efetiva condução dos estudos. Outra questão importante reside nas próprias escolas e suas dificuldades na implementação do Ensino Remoto e apoio aos estudantes, gerando falhas no aprendizado. E, ainda podem-se destacar as habilidades individuais de cada estudante, sua autonomia e disciplina, as quais são fundamentais para o sucesso para a aprendizagem via Ensino Remoto.

Percebe-se uma grande defasagem em competências antes consideradas fundamentais, como as de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, por outro lado, competências diferenciadas foram adquiridas, principalmente aquelas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, autonomia, entre outras. Entretanto, resultados baseados em dados só poderão ser identificados de forma plena com a realização de avaliações diagnósticas.

Lemos (2011) afirma que a aprendizagem significativa é um processo que envolve tanto o aprendiz quanto o professor. O aprendiz é responsável por trazer seus conhecimentos prévios para a interação com o novo conteúdo, de modo a construir significados. O professor, por sua vez, é responsável por criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação entre o aprendiz e o novo conhecimento.

Ainda de acordo com Lemos (2011) para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que o professor: a) Conheça os conhecimentos prévios dos aprendizes: o professor precisa saber o que os aprendizes já sabem sobre o conteúdo a ser ensinado, para que possa planejar atividades que sejam significativas para eles; b) Proponha atividades que estimulem a interação entre o aprendiz e o novo conhecimento: O professor deve propor atividades que permitam aos aprendizes explorar o novo conteúdo, relacioná-lo com seus conhecimentos prévios e construir significados; c) Ofereça feedback aos aprendizes: O professor deve fornecer aos aprendizes feedback sobre seu progresso, de modo a ajudá-los a refletir sobre sua aprendizagem.

O aprendiz, por sua vez, é responsável por: a) estar aberto para novas informações: o aprendiz deve estar disposto a aprender coisas novas e a considerar diferentes perspectivas; b) ser ativo no processo de aprendizagem: o aprendiz deve participar das atividades propostas pelo professor e procurar oportunidades para aprender de forma independente; c) revisar e aplicar o conhecimento aprendido: o aprendiz deve revisar o conteúdo aprendido regularmente e procurar oportunidades para aplicá-lo em situações reais.

Assim, é possível considerar que a aprendizagem significativa é um processo que requer o envolvimento ativo de ambos os agentes envolvidos: o aprendiz e o professor. Quando esses dois agentes trabalham juntos, é possível criar um ambiente de aprendizagem que seja significativo e eficaz.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Durante o período de implementação do Ensino Remoto Emergencial, o uso de tecnologias digitais foi intensificado, sendo necessário rever conceitos e teorias considerando o novo cenário que está despontando com a Educação Híbrida, a qual tem se tornado comum no cenário pós-março de 2020, abriram-se as portas para metodologias híbridas, conhecidas como *blended learning*.

> Para realizar mudanças significativas nas práticas educativas, de modo que a escola possa atender às demandas sociais do século XXI, precisamos rever e atualizar conceitos e teorias sobre a cognição e sobre como os seres humanos aprendem. Revisões conceituais nesse campo levam em conta possíveis impactos do uso intenso de tecnologias de informação no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, em especial no que diz respeito às funções psicológicas superiores (BANNEL et all, 2016, p. 57)

Inclusive uma aula significativa não precisa necessariamente ser presencial, expositiva, mas nela, podem ser utilizadas atividades colaborativas virtuais, que têm potencial facilitador para uma aprendizagem que seja significativa, haja vista facilitar a contribuição dos participantes, negociação de significados e o professor na função de mediador. Ressalta-se que independente da estratégia, instrumento, técnica ou método, o professor pode promover a aprendizagem mecânica, já que a aprendizagem significativa está muito mais relacionada a forma como o professor age em sala de aula. Assim, são necessárias novas posturas, novas filosofias e novas formas de avaliar. (BATISTA, 2020)

Nesse sentido, Moreira (2011, p.51) considera que “a facilitação da aprendizagem significativa depende muito mais de uma nova postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação”. Surpreendentemente, a avaliação mecânica ainda é uma prática comum no ambiente escolar brasileiro, por outro lado, felizmente, existem docentes que têm buscado alterar essa prática, mas são necessárias mudanças estruturais no cenário educacional. É fato que a avaliação significativa demanda mais esforço na preparação, correção do que a mecânica, principalmente porque exige novas posturas dos atores educacionais (BATISTA, 2020).

Souza et al (2021) reforçam que existem vantagens e desvantagens do uso da tecnologia no processo de aprendizagem, considerando as circunstâncias vivenciadas desde o início da pandemia, com destaque positivo para a utilização das TIDC’s em sala de aula, no entanto, a figura do professor como mediador é fundamental para a aprendizagem. Ao abordar o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, Souza et al (2021) descrevem que “ainda existem muitos professores, gestores e familiares que não enxergam as tecnologias como uma abordagem significativa de ensino”, entretanto esse posicionamento está relacionado à falta de familiaridade dos docentes com os instrumentos tecnológicos, já que, “os educandos geralmente se apresentam favoráveis às idas ao laboratório de informática [...] e se sentem mais

ISSN: 2176 - 1396

familiarizados com os conteúdos quando são abordados por meio desses instrumentos tecnológicos" (SOUZA et. al.,2021, p.6).

Acerca das mudanças ocorridas a partir de março de 2020 destaca-se que "o ato de ensinar e de aprender foram atingidos com interrupções abruptas, ocasionadas pela falta de perspectivas iniciais, pois priorizar a vida é essencial". (MATTOS, 2021, p.15). Ainda, segundo os autores, no que concerne a aprendizagem significativa,

> [...] se torna eficaz quando o aluno é afetado e percebe que os saberes e fazeres existentes em sua cultura são tidos como suportes para o ensino dos conceitos matemáticos escolares. Assim sendo, na aula remota quem ganha destaque são os estudantes e o professor passa a ser o mediador dos diferentes tipos de conhecimento (MATTOS, 2021, p.15).

Com relação às metodologias ativas e o seu uso para o alcance da aprendizagem, entre alguns dos relatos apresentados, Mattos e Mattos (2021, p. 20) destacam que: "o mais importante é como apresentar o conteúdo para que os estudantes aprendam significativamente, nos reportando a Ausubel (2000) [...]".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma medida adotada em todo o mundo em resposta à pandemia de COVID-19. Essa modalidade de ensino teve como objetivo proporcionar aos estudantes a continuidade da aprendizagem, mesmo que eles não estivessem presentes fisicamente na escola. Nesse sentido, o ERE foi marcado pelo uso intensivo de tecnologias digitais, como plataformas de ensino online, videoconferências e redes sociais. Essas tecnologias têm sido utilizadas para transmitir conteúdos, realizar atividades e promover a interação entre professores e estudantes.

No entanto, o uso de tecnologias digitais não garante a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é aquela que ocorre quando o estudante constrói significados a partir dos conteúdos que está aprendendo. Isso significa que o estudante precisa se envolver ativamente no processo de aprendizagem, refletindo sobre os conteúdos, relacionando-os com seus conhecimentos prévios e aplicando-os em situações novas.

Com base nos resultados deste estudo, é possível afirmar que a aprendizagem

significativa é mais desafiadora no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Isso ocorre porque, no ERE, os estudantes não têm contato direto com os professores e com os colegas de classe, o que dificulta a interação e a construção de significados.

Além disso, os estudantes podem enfrentar desafios como falta de acesso à internet, equipamentos insuficientes ou problemas de conectividade, que ainda são comuns na realidade do nosso país. Esses desafios podem dificultar o acesso ao conteúdo educacional e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para superar esses desafios, é importante que os professores e as instituições de ensino tomem medidas para garantir que os estudantes tenham acesso à internet e a equipamentos adequados para o ERE. Além disso, é importante que os professores desenvolvam estratégias para promover a interação e a construção de significados no contexto remoto.

Assim, ao fim e ao cabo desse estudo é possível afirmar que a aprendizagem significativa é mais difícil de ocorrer no contexto do ERE, pois os estudantes não têm contato direto com os professores e com os colegas de classe. Eles também podem enfrentar desafios como falta de acesso à internet, equipamentos insuficientes ou problemas de conectividade, que ainda são comuns na realidade do nosso país.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BATISTA, Daiane Martins Batista. **Avaliação Educativa**: Enfoques de Aprendizagem em Cenários Pós-março de 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias - Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, p. 156. 2020.

BORGES, Valdir; CUNICO, Ednilson. Metodologia Ativas na Formação de Professores e Estudante**s**. In: MACHADO, Dinamara Pereira et al. (organizadoras). **Formação de professores em diferentes cenários**: Vozes da Pedagogia - Volume 3. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Impactos do COVID-19 na Educação Básica Brasileira. In: AGUIAR, Marcelo. **Educação Pós-Covid-19**: novos desafios para o Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2021.

LEMOS, Cecília et al. **Como avaliar na perspectiva EAD**. Youtube, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YfwhA7pXr5o>. 09 de fev de 2021.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia.** Revista Teias, Seção Temática Práticas pedagógicas alternativas em contextos de incerteza e crise, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a Teoria e Textos Complementares. LF Editorial: São Paulo, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: um conceito subjacente. Revista/Meaningful Learning Review – V 1(3), p. 25-46, 2011.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 3ed. Curitiba: Intersaberes, 2018.

PARENTE, Rafael. **Educação Híbrida Pós-Covid e o uso das tecnologias para humanizar**. In: AGUIAR, Marcelo. Educação Pós-Covid-19: novos desafios para o Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2021. 178 p.: ePUB; 3MB.

PINHEIRO, César Roberto. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel**. **Youtube**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kaz5PTY0CF0>. 15 de jul. de 2021.

SOUZA, Ivan et. al. **A relação dos educadores e educandos em tempos de pandemia e a interface tecnológica no processo de ensino e aprendizagem não presencial**. Research, Society and Development, v. 10, n. 10, 2021.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sociopolítico brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, p.256, 2006.

Caça Letras: um aplicativo para a alfabetização com base em realidade alternativa

Maria Fernanda Zimmermann[1]

Mauricio Capobianco Lopes[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o aplicativo em formato de jogo denominado *Caça-Letras*, o qual foi idealizado para crianças no processo de alfabetização com foco nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O aplicativo foi desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia e Ciência da Computação da Universidade Regional de Blumenau, no segundo semestre do ano de 2022, de forma interdisciplinar, nos respectivos componentes curriculares de Educação e Tecnologias Digitais e Realidade Virtual. O método de desenvolvimento foi baseado na Aprendizagem Baseada em Projetos, seguindo etapas específicas de cada área, bem como etapas nas quais os estudantes de ambos os cursos atuavam juntos. O jogo foi projetado para uso na plataforma Android fazendo uso da realidade alternativa, assim possibilitando interagir o mundo real com o mundo virtual e permitindo às crianças (jogadores) circularem pelo ambiente escolar no qual ele for disponibilizado. Além disso, seu desenvolvimento esteve em convergência com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. Apesar de ainda não ter sido testado diretamente com o seu público-alvo, o jogo foi devidamente apresentado e validado por estudantes e professores da Universidade envolvidos nas disciplinas supracitadas. O trabalho permitiu concluir a importância das atividades interdisciplinares na educação superior na produção de material didático para a educação básica, bem como evidencia o potencial das tecnologias móveis para os processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Tecnologias digitais na educação. Alfabetização. Jogo. Realidade Alternativa. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a tecnologia é vista como um recurso muito versátil para a educação, sendo utilizado nos diversos contextos e espaços de ensino e aprendizagem, tanto formais quanto não formais. Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar a aprendizagem à vida, produzir conhecimentos e agir com ética, com reflexão e ação ocorrendo de modo simultâneo.

Segundo Chiofi e Oliveira (2014, p. 9), “a tecnologia educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem

[1] Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau – FURB, mfzimmermann@furb.br
[2] Doutor, Universidade Regional de Blumenau – FURB, mclopes@furb.br.

e sua inserção crítica no mundo [...]". Dessa forma, contribui para o uso adequado e coerente do conhecimento escolar, bem como promove a atenção e interação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Um dos aspectos educacionais com o qual a tecnologia pode contribuir é a alfabetização, sendo essa um processo de construção no qual o estudante participa de situações desafiadoras que oportunizam a reflexão sobre a linguagem escrita associada com a linguagem oral. É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva na construção da linguagem.

Alfabetizar é um desafio para as escolas, sendo que

> a grande maioria das escolas, hodiernas, não provoca o aluno de modo que ele sinta-se motivado a construir novos conhecimentos a partir de desafios e os educadores devem promover a utilização de experiências concretas que oportunizem os educandos ao conhecimento de fatos práticos e não apenas verbais (SOUSA, 2016, p. 39)

Um dos recursos utilizados na alfabetização são os jogos que se constituem como um processo lúdico de aprendizagem. Durante o jogo, as crianças tomam decisões, resolvem conflitos, vencem desafios, descobrem novas alternativas e criam possibilidades. Devido a isso, "o jogo empregado na escola deve servir como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois é indispensável ao desenvolvimento infantil, assim como deve atender a sua expressão lúdica." (RODRIGUES, 2013 p.42).

Ao tratarmos de alfabetização, Rodrigues (2013) destaca que

> é fundamental que a aprendizagem lúdica permeie todo o processo de construção da aprendizagem significativa, ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam e sabem fazer: brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescer num desenvolvimento integral (RODRIGUES, 2013, p. 42)

Nesse contexto, inspirados pelo potencial das tecnologias no processo de alfabetização, propusemos, em uma atividade interdisciplinar integrada entre os cursos de Pedagogia e Ciência da Computação, da Universidade Regional de Blumenau, o desenvolvimento de um aplicativo para as crianças formarem palavras procurando letras pelo ambiente. O projeto do produto educacional Caça-Letras teve como finalidade servir como recurso lúdico pedagógica para o processo de alfabetização de crianças fazendo uso da realidade alternativa. O aplicativo é

direcionado para estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, convergindo com habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular.

Assim, o presente artigo tem por objetivo descrever o desenvolvimento do aplicativo Caça-Letras, indicando uma possível forma de uso com os estudantes em sala de aula. O método descreve a forma de construção do aplicativo durante a atividade interdisciplinar realizada entre os cursos no segundo semestre de 2022.

Para melhor compreensão do texto, o capítulo seguinte apresenta as bases teóricas do trabalho. Em seguida é detalhado o método. Depois é apresentado o aplicativo, bem como uma sugestão de utilização do mesmo na sala de aula. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o projeto desenvolvido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo desenvolvido tem como propósito ser um recurso para o processo de ensino e aprendizagem do processo de alfabetização. Entre diversos conceitos assumiremos que “a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico)” (SOARES, 2004, p.98), encaixando na proposta do jogo a associação entre letras e a escrita de pequenas palavras conforme a norma culta da língua portuguesa. Com atributos relacionados à alfabetização, o jogo desenvolvido propõe ao professor e à criança uma proposta de aprender com seriedade desvinculando a ideia de que:

> para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas "horas de ócio" (HUIZINGA, 2000, p. 10).

O uso de jogos na educação atende uma das competências gerais descritas na Base Nacional Comum Curricular relacionadas ao uso de tecnologias nos espaços educativos as quais devem promover comunicação, interação e produção de conhecimento colocando o estudante como protagonista (BRASIL, 2018). O fato do jogo ser desenvolvido para uma tecnologia móvel permite oportunidades diferentes de ensinar e educar, com novas propostas e formas, desenraizando o conceito de

aprender em um ambiente parado e temporalizado, podendo estar em movimento, em grupo, em qualquer momento. (MORAN, 2013)

A tecnologia escolhida para ser aplicada no jogo foi a realidade alternativa. A realidade alternativa permite ao jogador quebrar barreira entre o mundo real e o virtual, interagir com ambos ao mesmo tempo de forma fluida e se deslocar no espaço para realizar atividades sugeridas no jogo (ANDRADE, 2012).

> Para uma geração que já nasceu submersa na tecnologia, fazer uso dos recursos disponíveis pode ser mais produtivo e eficiente, uma vez que, produzindo mídias, as mesmas poderão ser facilmente compartilhadas no meio virtual. Embora o uso inadequado possa prejudicar o rendimento dos alunos, esses equipamentos, quando utilizados com objetivos específicos e bem definidos, são capazes de promover a interação e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, além de poderem ser incluídos em projetos educacionais. (TIBURSKI; MOREIRA; MISAGHI, 2017, p. 8).

A realidade alternativa é um tipo de realidade virtual que “possibilita a criação de realidades alternativas por meio de tecnologia computacional, possibilitando a simulação de ambientes e sistemas reais, como também a criação de experiências que são possíveis apenas no ambiente virtual” (TORI; HOUNSELL, 2021).

Com base nesses fundamentos, apresentaremos a seguir o método de desenvolvimento do aplicativo.

3 MÉTODO

O jogo foi idealizado em uma proposta de trabalho acadêmico interdisciplinar, envolvendo os cursos de Pedagogia e Ciência da Computação em seus respectivos componentes curriculares de Educação e Tecnologias Digitais (4ª fase do curso) e Realidade Virtual (8ª fase do curso), no segundo semestre do ano de 2022. Com uma proposta de interdisciplinaridade, foi desenvolvida uma proposta de trabalho baseada na Aprendizagem Baseada em Projetos, a qual “resulta em altos níveis de envolvimento com o conteúdo acadêmico relacionado à resolução do problema ou à conclusão do projeto, assim como em níveis mais altos de desempenho acadêmico.” (BENDER, 2014, p. 15).

Além de trabalhar no formato de projetos, foi promovida a interdisciplinaridade entre os estudantes que envolve mudança de atitude e também implica em novas relações de poder no processo educacional.

> A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Revela-se como uma idéia, uma prática, um projeto que tem como base uma autêntica vontade de

> colaboração, de cooperação, de diálogo, de abertura ao outro. Paralelamente, a interdisciplinaridade é pensável, em termos de poder. Ela não anula as formas de poder que todo o saber comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar um saber e um poder que se tem consciência de não ser proprietário. Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros. (GATTÁS; FUREGATO, 2007, p. 88).

Nesse contexto, as turmas se encontraram semanalmente para desenvolver o projeto, agrupados em quatro equipes com entre três e quatro estudantes de cada curso. As equipes tinham como propósito idealizar um jogo educacional utilizando um meio de tecnologia, sendo elas: realidade aumentada, realidade imersiva, realidade alternativa e metaverso. Cada equipe selecionou a tecnologia que queria trabalhar e deveria criar um aplicativo voltado aos anos iniciais do ensino fundamental convergindo com a documentação da Base Nacional Comum Curricular.

Para cada projeto foram desenvolvidos os objetivos, tarefas e cronograma, com atividades específicas para os estudantes de cada curso. Os do curso de Ciência da Computação realizaram o protótipo e desenvolvimento do jogo enquanto as estudantes de Pedagogia realizaram a concepção pedagógica e a fundamentação.

Para desenvolver o aplicativo foi necessário escolher um tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o público-alvo, os objetivos de ensino e aprendizagem e jogos ou aplicativos correlatos de modo a se ter ideias para o projeto proposto. O aplicativo Caça-Letras foi moldado a partir de ideias gerais dos jogos tradicionais caça-palavras e jogo da forca, enquadrando-se no período de alfabetização para estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Durante o processo aconteceram reuniões em conjunto com os integrantes das equipes para acompanhar o desenvolvimento dos produtos específicos de cada área do conhecimento. Os professores acompanhavam, problematizavam e dialogavam com as equipes sobre as produções. No final do semestre, o aplicativo desenvolvido foi apresentado e validado pelos demais estudantes das respectivas turmas.

Com base nesse método de projeto interdisciplinar, o Caça-Letras foi desenvolvido e será apresentado no capítulo a seguir.

4 DESCRIÇÃO DO APLICATIVO

Antes de iniciar o jogo, o professor deve distribuir um conjunto de QRCodes pelo espaço onde irá ocorrer a atividade. Os QrCodes indicarão uma letra que a

criança deverá decidir se pertence ou não à palavra. Em seguida o aplicativo pode ser utilizado. Ao abrir o aplicativo no dispositivo móvel (devidamente instalado) encontramos a tela de início do jogo com três opções de escolha (Figura 1): **Jogar**, que direciona o jogador para a escolha do nível de dificuldade; **Opções**, para regular o volume do jogo e **Sair**, para fechar o aplicativo.

Figura 1 – Tela inicial do jogo

Fonte: produzido pelos autores (2023).

Para dar início ao jogo são disponibilizados três diferentes níveis de dificuldade: Nível 1 (fácil), Nível 2 (intermediário) e Nível 3 (difícil). Cada um dos níveis disponibiliza uma diferente coletânea de palavras para jogar. O Quadro 1 apresenta as palavras por nível de dificuldade.

Quadro 1 – Palavras disponíveis por nível

Níveis	Palavras
Nível 01	bola, casa, pato, lua, sol, rabo, tatu, bolo, gato, bala, sofá, saia, pano, copo, faca, boi, bule, foca, fada, jogo, rima, boca, dedo, cuca, jipe, caju, foto, doce, nome, mola, toca, mofo, dado, rato, ovo, pera, sino, vela, lama, lobo, mapa, luxo, mesa, bode, sapo.
Nível 02	bacia, cinema, cabelo, cocada, peixe, baleia, janela, goiaba, salada, sapato, violeta, jabuticaba, moeda, leite, tomada, girafa, chocolate, biscoito, bolacha, mochila, zebra, zíper, zero, xícara, xarope, cadeira, chão, cortina, chiclete, tucano, tigela, telefone, buzina, iglu, coruja, flauta, dinossauro, iogurte, pipoca, piano, panela, dengue, queijo, esquilo, cabrito.
Nível 03	bola de gude, computador, avestruz, sabonete, cachorro, couve-flor, guarda-chuva, cambalhota, gafanhoto, terremoto, cachoeira, caranguejo, pinheiro, guitarra, impressora, fechadura, liquidificador, chocolate, aquário, chuvisco, brinquedo, erva-doce, brigadeiro, salva-vidas, helicóptero, bicicleta, biblioteca.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Nos níveis um e dois as palavras estão completas e o jogador deve achar as letras que formam a palavra nos QRCodes. Já no nível três, estão faltando algumas letras para completar a palavra e o jogador deve então procurar as letras e escolher

se ela está ou não na palavra. Ao selecionar o nível desejado o jogo é iniciado com a câmera do dispositivo ativada, possibilitando a visibilidade do mundo real e com algumas partes escritas na tela, sendo elas: na parte superior da tela, uma palavra completa ou com letras faltantes em azul (dependendo do nível de dificuldade), na parte central há uma área selecionada em vermelho para a leitura do QRCode e na parte inferior há uma caixa de texto para a seleção de letras que não se encontram na palavra (Figura 2a).

Assim, o jogador deve circular pelo espaço, procurando por todas as letras da palavra, apontando a câmera para cartas de QRCode espalhados pelo ambiente. Ao encontrar uma letra, ele deve escolher se a letra participa ou não da palavra arrastando-a para o lado direito da tela (caso participe da palavra) ou esquerdo (caso não participe da palavra). Caso a letra participe da escrita da palavra ela irá para a sua posição e mudará de cor de azul para verde e caso não participe, a letra se direciona para a caixa de texto na parte inferior da tela onde se encontram as letras não participantes da palavra (Figura 2b).

Figura 2 – Tela do jogo

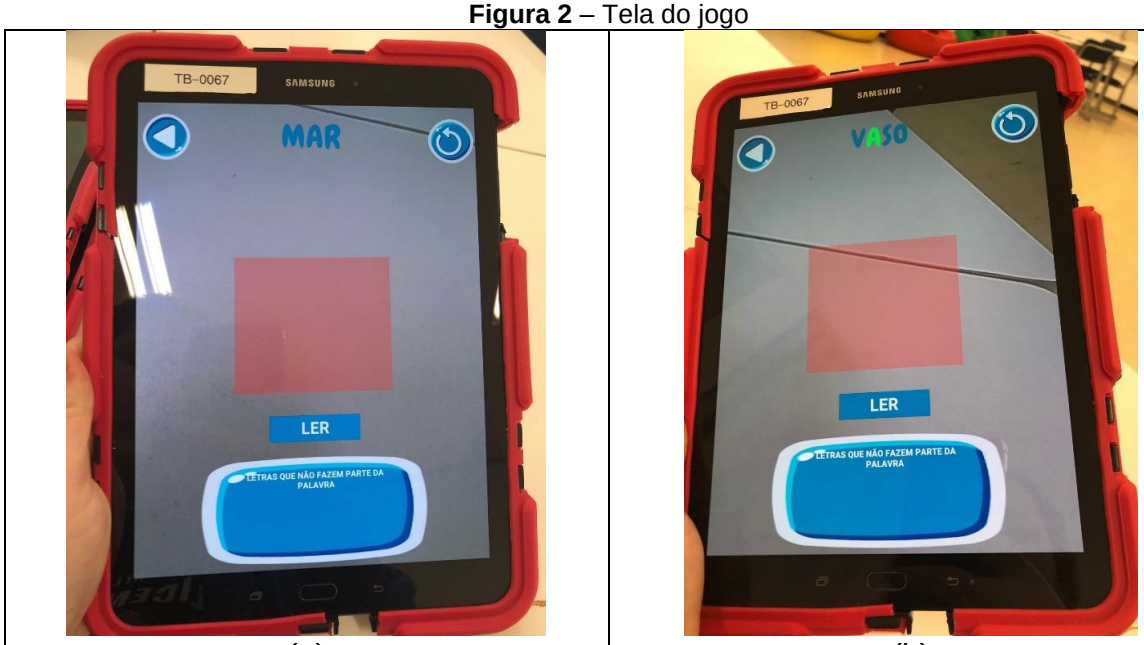

(a) (b)

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A câmera no aplicativo não permite o uso de zoom para ampliar as letras, para vê-las maiores e mais perto é necessário de aproximar da carta de QRCode. O jogo faz a emissão de um som positivo e negativo para cada respectivo acerto ou erro. A Figura 3 apresenta um estudante testando o jogo.

Figura 3 – Estudante testando o jogo

Fonte: autores (2023).

Ao se iniciar a produção do jogo foram levantadas ideias de implementação que não conseguiram ser finalizadas, sendo elas: emissão do som e nome da letra, leitura da palavra completa, inserção de figuras para representar a palavra escrita e área do professor e página na internet onde seria disponibilizado o desempenho dos jogadores com seus erros e acertos. Essas questões ficaram para desenvolvimentos futuros. As principais questões sobre o aplicativo e as aprendizagens ao longo do projeto são apresentadas a seguir no capítulo final do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo do texto, as tecnologias digitais constituem-se como um importante recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Especificamente no presente artigo apresentamos o Caça-Letras, um jogo para dispositivos móveis voltado ao processo de alfabetização como atividade lúdica na escola utilizando a realidade alternativa. O processo de construção do jogo, realizado de forma interdisciplinar entre os cursos de Pedagogia e Ciência da Computação, respectivamente nas disciplinas de Educação e Tecnologias Digitais (4ª fase do curso) e Realidade Virtual (8ª fase do curso), demonstrou a importância dos conhecimentos específicos de cada área no desenvolvimento de materiais educativos baseados em tecnologias digitais. Nessa experiência, os estudantes de cada curso desenvolveram e aplicaram os conteúdos particulares de suas disciplinas na educação superior,

criando um jogo voltado para os anos iniciais da educação básica. A vivência possibilitou aos estudantes entenderam as características e desafios de cada área e os fez perceber sobre a importância de trabalhos desse tipo não apenas para a Educação Superior, mas em todos os níveis de ensino.

Ao aplicar o jogo em sala de aula espera-se que as crianças interajam com ele descobrindo de forma autônoma novas regras, conceitos e estratégias de leitura e escrita, além de desenvolver a interatividade e a ludicidade em espaços abertos e com movimento potencializados pelos dispositivos móveis. Por não fazer uso de conexões com a internet para jogar, sua usabilidade e manuseio em sala de aula devem ser simples. Além disso, o jogo não exige muitas explicações antecedentes.

Por fim, destaca-se que o jogo descrito e apresentado neste artigo foi testado e validado somente nas aulas regulares da universidade, sendo aprovado pelos demais estudantes participantes das disciplinas. Assim, de modo a verificar a sua efetividade no processo de alfabetização, pretende-se utilizá-lo em contexto real em sala de aula com crianças em período de alfabetização.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, que apoia a pesquisa “Rede de laboratórios acadêmicos para pesquisa e inovação em Educação Científica” com base no edital FAPESC nº 29/2021 e à Universidade Regional de Blumenau, que financia o Programa de Extensão Habitat. Ambos os projetos apoiam as ações desenvolvidas no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde o presente trabalho interdisciplinar foi desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Adolfo. Jogos de Realidade Alternativa: modos para relacionar espaço, consumo e transmídia. In: RIBEIRO, J. C.; FALCÃO, T.; SILVA, T. **Mídias sociais**: saberes e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 175-195. ISBN 978-85-232-1734-1. Disponível em: https://books.scielo.org/id/hcmrr/pdf/ribeiro-9788523217341-10.pdf. Acesso em 27 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 01 de ago. de 2023.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Martha Regina Furlan de. Uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – produções didático-pedagógicas**. Cadernos Pedagógicos. v. 2. Paraná; Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_pdp_luiz_carlos_chiofi.pdf. Acesso em 26 de jul. de 2023.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Revista RENE**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr. 2007

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludes.** São Paulo, SP: Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

MORAN, José. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In:* **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica"**. 21ª ed. Papirus, 2013. p. 30-35. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/desaf_int.pdf Acesso em: 28 de jul. de 2023.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica,** São Paulo, p. 96-100, 29 de fev. de 2004. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento.** Orientador: Wilder Kleber Fernandes de Santana. 2016. 50f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1774/1/MEVS12122016 Acesso em: 28 de jul. de 2023.

TIBURSKI, Genilson; MOREIRA, Gilberto Tiago; MISAGHI, Mehran. Dispositivos Móveis Como Ferramenta Educativa em uma Instituição de Ensino Profissionalizante. **Revista Espacios**, v. 38, n. 20, p. 4-13, 2017. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p04.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2023.

TORI; Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva. **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

DESMISTIFICANDO AS REDES SOCIAIS: O USO DAS REDES SOCIAIS COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.

Alana de Oliveira Barbosa (UEM)[1]

RESUMO: Nesse ensaio apresentamos o resultado da aplicabilidade da rede social Instagram, com auxílio da plataforma Classroom para armazenar os trabalhos produzidos pelos alunos durante período da pandemia do Covid-19, na disciplina eletiva, intitulada Desmistificando as Redes Sociais, na rede escolar do Estado de São Paulo, na unidade escolar Integral Paulina Cardoso no município de Aparecida-SP, no segundo semestre de 2021. A disciplina eletiva teve como objetivo analisar o impacto da rede social Instagram como meio de obter conhecimento prévio básico, pretendendo demonstrar como o uso da tecnologia foi uma aliada nesse período de pandemia. Inicialmente para este ensaio, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a utilização das redes sociais como ferramenta educacional e outras tecnologias como suporte no período da pandemia, sendo realizado também estudo sobre a BNCC e suas aplicabilidades no contexto da contemporaneidade. Em sala de aula foi realizado um estudo de caso qualitativo que indaga o aprendizado dos estudantes pela rede social Instagram dentro da disciplina Eletiva. Notou-se um envolvimento e aquisição de conhecimento por parte dos discentes, garantindo, assim, o progresso das competências durante este período de pandemia. Os educandos empregaram o Instagram como instrumento de divulgação de informações e saberes, efetivando a proposta da disciplina.

Palavras-chave: Instagram. Eletiva. Educação. Tecnologia. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos relatar a experiência alcançada com trabalho desenvolvido com os alunos com os alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Paulina Cardozo, que faz parte do Programa de Ensino integral do Estado de São Paulo. localizada no municio de Aparecida- SP. A proposta de avaliação final (Culminância)[2] da disciplina diversificada (Eletiva)[3] denominada

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de São Paulo.

2 Ao final do semestre, os estudantes devem apresentar a toda comunidade escolar o produto do processo de aprendizagem vivenciado na Eletiva.
3 A Eletiva é um componente curricular oferecido semestralmente e de livre escolha dos estudantes. A escola deve oferecer um conjunto de opções de eletivas contando com duas aulas semanais de 45

Desmistificando as Redes Sociais[4], foi a criação de uma conta no Instagram e conta no Instagram e utilizá-la para veicular publicações com temas contemporâneos, que foram propostos em sala de aula, para esses jovens do século XXI.

Em primeira análise, será exposto sobre as (TDIC) no ensino remoto, em segundo a BNCC (Base Comum Curricular) e do INOVA Educação, com uma análise de como os alunos através da rede social Instagram conseguiram buscar informações de acordo com temas proposto na disciplina eletiva Desmistificando as Redes Sociais.

A oportunidade nos fez escolher esse tema da eletiva que nos aproximasse da realidade do aluno, partindo do pressuposto que os jovens de acordo com a pesquisa, publicada pela organização de pesquisa sem fins lucrativos Common Sense Media[5], constatou que o uso geral de tela entre crianças e adolescentes aumentou exponencialmente de 2019 a 2021. Na faixa etária de 13 a 18 de idade passou de sete horas, sendo um número de horas preocupante, para oito horas e trinta e nove minutos. Um hábito diário do aluno que é utilizar as redes sociais a favor da educação. As tecnologias de informação e comunicação, principalmente os softwares colaborativos, ancorados por meio da internet, fazem parte do cotidiano dos jovens (PATRICIO; GONÇALVES, 2010).

Escolhemos esta disciplina eletiva porque ele nos aproxima da realidade dos alunos, buscando utilizar um hábito que se tornou crescente entre eles: o uso frequente de redes sociais. De acordo com a pesquisa publicada pela organização de pesquisa sem fins lucrativos Common Sense Media[6], por exemplo, constatou-se que o uso geral de tela entre crianças e adolescentes aumentou exponencialmente no período de 2019 a 2021. Na faixa etária de 13 a 18 anos de idade, passou de sete horas – um número já preocupante – para oito horas e trinta e nove minutos. Nesse sentido, observamos que as tecnologias de informação e comunicação, principalmente os softwares colaborativos, ancorados por meio da internet, já fazem

minutos. Cabe aos professores atribuídos elaborarem os planos de aula das Eletivas, nos quais devem constar uma ementa.

4https://instagram.com/desmistifica2021?igshid=MzNlNGNkZWQ4Mg==

5Ver mais em: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf; https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2019-census-8-to-18-full-report-updated.pdf. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

6Ver mais em: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf; https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2019-census-8-to-18-full-report-updated.pdf. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

parte do cotidiano destes jovens (PATRICIO; GONÇALVES, 2010).

O cenário pandêmico fez com que os professores sentissem a necessidade de se adaptarem à realidade conectada dos alunos, para assim conseguirem despertar o interesse deles pela escola. Dessa forma, observamos que a escola não pôde fechar os olhos para as transformações sociais que ocorreram durante a pandemia, principalmente quanto à comunicação.

A pandemia do coronavírus Covid-19, cujo primeiro caso no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020, foi a maior emergência de saúde do século XXI até o momento. Cabe destacar que, nessa situação, observou-se que a pandemia atinge outras esferas da vida para além da saúde, sobretudo pelo fechamento de escolas, que alterou a rotina dos alunos do ensino presencial para o ensino remoto, o fechamento de empresas e de locais públicos e a adaptação de funcionamento nas pequenas e grandes empresas; e consequentemente isso reflete na organização familiar que é a base dos nossos alunos.

O Covid-19 obrigou os brasileiros ao isolamento social, uma medida abrupta para um país que nunca havia vivenciado essa situação, e passou a enfrenta-la, a partir de 2020, Desde então, um tipo de “solidão” que foi imposta ao ser humano o que desencadeou o uso excessivo da tecnologias, influenciando assim novos hábitos e transformando a sociedade.

Observa-se que a pandemia do COVID-19 destacou a importância da tecnologia educacional para garantir a continuidade do aprendizado. Com as escolas fechadas e os alunos impossibilitados de frequentar as aulas pessoalmente, a tecnologia tornou-se um elemento de salvação para a educação, onde professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às plataformas de aprendizagem online, ferramentas de videoconferência e outros recursos digitais que facilitam o aprendizado remoto. Com isso, a pandemia acelerou a adoção da tecnologia educacional, tornando-a uma ferramenta essencial para fornecer instrução e envolver os alunos, com a tentativa também de criar vínculos com alunos e professores de alguma forma. Neste sentido, podemos reconhecer o impacto da pandemia na educação e a necessidade de incorporar a tecnologia para enfrentar os desafios impostos por tais crises.

Na esteira disso, fizemos a escolha do aplicativo Instagram como plataforma para compartilhamento de fotos e vídeos curtos, objetivando também abordar questões contemporâneas alinhadas à BNCC. A ementa da eletiva foi elaborada a

partir de reflexões realizadas no segundo semestre de 2021. Durante esse período, foram feitos diversos questionamentos aos alunos por meio do WhatsApp, revelando uma certa falta de consciência sobre os acontecimentos no Brasil além da pandemia de Covid-19.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de estabelecer um espaço de diálogo com os estudantes, abordando as consequências do coronavírus no país e outros temas relevantes. Com isso, a utilização da rede social durante o ensino remoto mostrou-se uma ferramenta eficiente para essa finalidade.

Cabe destacar que, nesse processo, o professor se tornou mediador do conhecimento que chega até o aluno, e seu objetivo é compreender as formas pelas quais o meio desafia o estudante e as formas de motivá-lo a refletir sobre como através de uma rede social é possível adquirir informações e criar um senso crítico com a orientação docente. A internet permite que o aluno corresponda a este objetivo, pesquisando situações sociais, interagindo com a informação do mundo real.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar, como mostram as pesquisadoras Thaiane Moreira de Oliveira e Lumárya Souza de Sousa (2023), que os usos das redes sociais devem sempre serem pautadas em uma relação analítica com a mídia de consumo. No entanto, percebe-se que esse uso nem sempre é consciente por parte dos alunos. Para as autoras, existe uma dimensão pessoal e emocional que merece ser destacada, decorrente tanto da convivência natural dos alunos com a mídia.

> [...] Esse consumo midiatizado é o que faz dessa análise midiática possível, e vem de uma relação da criança com a cultura do consumo que, de um lado, parte de uma tendência que a concebe como “incapaz” de resistir ao poder midiático, sendo esta seduzida e manipulada por determinados conteúdos. Por outro lado, temos uma criança-consumidora que tem seu próprio tempo, quer cada vez mais estar no controle e possui maneiras específicas de se apropriar, consumir e usar esses produtos no dia a dia. (OLIVEIRA; SOUZA, 2023, s/p)

Sendo assim, a construção das discussões e aplicabilidade das aulas nas eletivas, pautou-se também no entendimento dos alunos enquanto pessoas com bagagens de informações para a argumentação, fazendo com que eles pudessem refletir sobre o uso consciente dessa rede social.

Desta forma, a eletiva possibilitou a aprendizagem dos alunos por meio de uma metodologia não tradicional na qual o professor apresenta e o aluno faz. Nessa eletiva, o aluno é o protagonista e buscou-se o uso de maneira efetiva da rede social Instagram, com esse intuito pode ser explorada a desmistificação de que a rede social

seria usada apenas como um mero passatempo como produto da massificação.

No viés de se repensar as práticas pedagógicas e possibilitar a construção do conhecimento em um novo cenário, podemos citar Freire (1996, p. 32), que destaca:

> Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O desenvolvimento da disciplina oportunizou aos alunos a descoberta das redes sociais para além de um passatempo, disponibilizando um leque de informações e aprendizados, por meio das pesquisas.

2 USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

No contexto pandêmico, ao abordar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, os professores se viram obrigados a utilizarem tecnologias digitais em todos os níveis de ensino, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, trazendo diferentes vivências e rupturas causadas pelo uso dessas tecnologias. Alguns estudos apontam para o reconhecimento da reinvenção dos docentes em suas práticas tecnológicas (ALMEIDA, 2016; MOROZOV (2018); SILVEIRA (2018). Neste sentido, destaca-se que o acesso à internet e às TDIC não são ao uma realidade para todos os estudantes e que nem todos estão em boas condições de bem-estar físico, mental e social para poderem estudar nesse cenário de crises e de óbitos.

A partir do estudo em questão, surgiram alguns questionamentos que são importantes para se entender a educação no contexto remoto e a relação de professores e alunos nesse processo, com isso, destacou-se a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa para a educação a distância que possa garantir acesso igualitário a todos os alunos quanto às oportunidades educacionais, pois a falta de acesso à Internet e às DICT cria uma disparidade significativa e acaba por evidenciar as desigualdades existentes entre os alunos.

Neste sentido, o contexto que a educação se encontrava pedia que as instituições educacionais e os governos desenvolvessem políticas e programas que visassem reduzir a exclusão digital, fornecendo acesso à internet e a dispositivos adequados para todos os estudantes. Isso, porém, não ocorreu, pois segundo Ferreira e Nogueira:

> Assim, numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente (2015, p. 1).

Além disso, foi de suma importância oferecer suporte socioemocional aos alunos, por meio de serviços de aconselhamento e acompanhamento psicológico, a fim de ajudá-los a lidar com os impactos emocionais da pandemia, como aponta Jacobs (2020):

> Além das taxas de perda e abandono da aprendizagem, há fatores de difícil mensuração. É muito provável que a crise cause perturbações sociais e emocionais, aumentando o isolamento social e criando ansiedade diante da possibilidade de que os pais possam perder o emprego e os entes queridos possam adoecer. Marcos importantes também têm sido cancelados, como cerimônias de formatura, campeonatos esportivos e eventos extracurriculares. São exemplos do que pode reduzir a motivação acadêmica e prejudicar o desempenho e o envolvimento. (p. 3)

Nesta perspectiva, papel social atribuído à escola no que tange ao desenvolvimento das competências socioemocionais, pode ser embasado nos preceitos fundamentais insculpidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017; 2018).

É na esteira desses princípios que, com o contexto da pandemia, surgiu a proposta metodológica da disciplina eletiva mencionada. Inicialmente, buscando-se trabalhar com ambientes virtuais, como o Classroom, que acabou por desempenhar um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Por meio dele, foi possível a criação de atividades, organização de materiais, interações entre alunos e professor e a realização das avaliações de desempenho.

Foram propostos Temas Contemporâneos Transversais alinhados a BNCC. Os TCT abordam temas como: Trabalho e vida familiar, que se enquadra em dois temas abordados na eletiva: Fome e Feminicídio. Educação e Direitos Humanos que se enquadra no Tema: Talibã. Educação para a valorização do multiculturalismo, que se enquadra no Tema: Imigração.

Inicialmente, por meio da plataforma do Classroom, foi possível estabelecer um espaço virtual para os alunos, onde eles puderam acessar diversos materiais didáticos que o professor selecionou como textos, vídeos e apresentações, que acabaram por facilitar o estudo do discente, com acesso às informações, permitindo-os estudarem em seu próprio ritmo e com a sua disponibilidade naquele momento.

3 BNCC E SUA PARTE DIVERSIFICADA: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

O cenário educacional no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo de sua história, levando a mudanças nas estruturas organizacionais de ensino. Atualmente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio têm gerado abordagens para o ensino, com as disciplinas diversificadas, e é nesse contexto que os profissionais da Educação devem pensar o seu fazer pedagógico para que a construção do conhecimento não fique alicerçada com práticas que não darão uma consciência crítica aos estudantes, fazendo com que a educação esteja pautada em um sistema reprodutivo de conteúdo sem a devida valorização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino, algo que a própria BNCC teoriza para que ocorra.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 22 de dezembro de 2017 pela Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2, que estabelece e orienta sua implementação, tornando obrigatório o cumprimento das etapas da educação básica em todo o país. A BNCC se apresenta como uma conquista prevista em lei, cuja ratificação é demandada por movimentos e associações do setor educacional desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (ALBINO; SILVA, 2019, p.138).

Partindo do documento normativo da BNCC, os estados realizaram seus próprios arranjos a fim de abarcar os contextos locais e regionais, como no caso do Estado de São Paulo que, por meio da Secretaria de Educação do Estado elaborou um cardápio de eletivas com o objetivo de promover a valorização da realidade local e cultural no estado. Estas disciplinas eletivas foram organizadas em unidades curriculares face a uma “necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, a apropriação de recursos pedagógicos tecnologicamente avançados, as novas demandas de mercado”, pautadas em uma visão formadora para o trabalho com objetivo de estarem articuladas com a BNCC (ALBINO; SILVA, 2019). Com as disciplinas diversificadas vem conjuntamente com a BNCC a intenção de oferecer um ensino de qualidade em todos os estados.

Contudo, para que a BNCC e as disciplinas diversificadas alcancem plenamente seus objetivos, é necessário enfrentar alguns desafios, dentre os quais

destaca-se a formação adequada dos professores, a qual é fundamental para a aplicação eficiente dessas novas abordagens pedagógicas, com um programa de formação continuada, workshops e capacitações que devem ser oferecidos para garantir que os educadores compreendam a proposta e saibam aplicá-la em suas aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia foi propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo, assim auxiliando os alunos a tomarem decisões éticas e socialmente responsáveis, com base nos temas expostos para a turma e análise dos problemas sociais, como os voltados à fome, ao feminicídio, a imigração, entre outros, mobilizando e articulando esses conceitos.

Nesse sentido, a escolha do aplicativo Instagram como ferramenta de ensino remoto para se trabalhar na disciplina de eletiva, se mostrou uma solução estratégica eficiente. Pois, como exposto, além de permitir o compartilhamento de fotos e vídeos curtos, a plataforma apresenta recursos como hashtags, stories e lives, que facilitam a interação e a disseminação de informações, algo que poderia ser trabalhando em projetos futuros com os alunos, a fim de disseminar informações reais e científicas com a comunidade escolar.

Com isso, os alunos puderam explorar conteúdos relacionados às consequências da pandemia no Brasil, como impactos econômicos e sociais, desigualdades regionais e desafios enfrentados pelos profissionais da saúde. Além disso, o Instagram serviu como uma vitrine virtual para apresentar outros temas contemporâneos, como manifestações culturais, movimentos sociais e debates sobre inclusão e diversidade. Assim, notou-se que os discentes foram incentivados a ampliar sua consciência cidadã e a participar ativamente das discussões que permeiam a sociedade brasileira no mundo contemporâneo que vivemos.

Cabe destacar, alguns pontos importantes que os discentes conseguiram desenvolver na Eletiva, no que tange a temática da imigração, professor e alunos aprofundaram um debate acerca de uma visão abrangente sobre os motivos que levam as pessoas a deixarem seus países de origem em busca de oportunidades ou refúgio, isso dentro do contexto pandêmico que vivíamos, mas sem deixar de enfatizar os processos históricos na imigração no mundo e suas correlações. Buscamos

também analisar os desafios enfrentados pelos imigrantes ao chegarem a novos territórios, incluindo questões legais, adaptação cultural e estigmatização social.

Outro tema muito frequente no debate da disciplina e da pesquisa dos alunos foram as questões do da violência de gênero que ficaram mais evidentes no período do isolamento, fazendo com que as discussões em sala pautassem nas raízes culturais, estruturais e sociais que fazem com que esse problema ocorra, destacando com os alunos a necessidade urgente de combater a desigualdade de gênero e promover o respeito pelos direitos das mulheres. Através da investigação e da pesquisa por meio de artigos e teóricos com os alunos, procuramos sensibilizar a comunidade sobre a importância de reconhecer e enfrentar o feminicídio, tanto em suas manifestações mais explícitas como nas formas mais simbólicas de violência de gênero.

Foi nesse contexto, que o trabalho em sala buscou não apenas informar os alunos sobre essas e outras questões, mas também mobilizar e articular os conceitos apresentados. Portanto, este ensaio buscou por meio do diálogo com os teóricos compreender a interconexão desses problemas, que nos permitiu de primeira visão que os estudantes vislumbrassem a complexidade dos desafios enfrentados pela humanidade historicamente e atualmente.

É nesse sentido também, que o ensaio buscou apresentar uma reflexão sobre a importância do uso das TDIC no ensino remoto, e a necessidade de adaptação dos professores diante das transformações sociais e a relevância da BNCC na diversificação do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 11 de julho de 2023.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da Silva. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. **Acesso em: 11 de julho de 2023.**

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros (2016). **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação.** Arquivo Brasileiro De Educação, 3(5), 102-129. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102. Acesso em: 29 de jun. de 2023.

JACOB, EDGAR. **As consequências da pandemia na educação podem ser piores que o esperado**. Disponível em: https:// www.jacobsconsultoria.com.br/post/as-consequ%C3%AAncias-da-pandemia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-podem-ser-piores-que-o-esperado. Acesso em: 29 de jun. de 2023.

Oliveira, Thaiane Moreira de Sousa, Lumárya Souza de. A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela. Mon, 29 May 2023 in. **Comunicação & Educação,** Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/190780/194806#toc. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS PROFESSORES DE ARTE: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Célio Manfré Filho[1]

Diene Eire de Mello[2]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[3]

RESUMO

A arte desempenha um papel fundamental nos processos de formação humana, permitindo a expressão, a criatividade e a reflexão sobre o mundo. Atualmente, com o advento das tecnologias digitais, novas possibilidades surgem para o ensino de arte nas escolas. No entanto, a integração entre arte e tecnologia apresenta desafios para os professores na apropriação e uso dessas tecnologias em práticas pedagógicas escolares. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a formação docente e a importância da apropriação das tecnologias digitais, visando identificar os principais desafios enfrentados pelos professores de arte no uso e apropriação dessas tecnologias no ensino de arte. Classificada como uma pesquisa bibliográfica, baseia-se em uma abordagem qualitativa com caráter descritivo, buscando estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Plataforma SUCUPIRA. Os resultados destacam que as tecnologias digitais podem potencializar e favorecer o ensino e aprendizagem em arte, mas ressaltam a defasagem da formação inicial e continuada dos professores. Além disso, evidenciam a escassez de pesquisas direcionadas ao uso das tecnologias digitais no ensino de arte.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Tecnologias Digitais. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A arte, como forma ancestral de expressão humana, possui uma longa trajetória na história da humanidade. Desde os tempos mais remotos, nossos antepassados a utilizavam como meio para registrar suas experiências e compreender o mundo ao seu redor. Segundo Duarte Júnior (1994), a arte representa um importante legado das culturas pré-históricas, enquanto Buoro (2017) enfatiza que nenhuma civilização ao longo da história deixou de produzi-la. Essa presença contínua da arte ao longo dos séculos destaca a sua relevância e valor

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto da Rede Municipal de Ourinhos, São Paulo (SP). E-mail: celiomanfre.cmf@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU/UEL). Doutora em Educação (UEM). Pós Doutora em Educação com foco em e-learning pela Universidade Aberta de Portugal. E-mail: diene.eire@uel.br.
[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU/UEL). Doutora em Educação (UNESP). E-mail: dircemoraes@uel.br

inestimável como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e temporais, perpetuando as expressões mais profundas e autênticas da humanidade.

Atualmente a arte abrange diversas formas de manifestação como, pintura, escultura, música, teatro, dança, entre outras. Com o avanço das tecnologias digitais, novas possibilidades têm surgido para a arte, incluindo o uso de softwares de edição de imagens e vídeos, projetos multimídias e experiências imersivas de realidade virtual. Essas ferramentas permitem que os artistas explorem novas possibilidades expandindo os limites tradicionais da criação artística e oferecendo experiências interativas aos apreciadores da arte.

No entanto, no contexto escolar, o ensino de arte muitas vezes fica restrito às práticas que não promovem o contato, a reflexão e às possibilidades oferecidas pelas tecnologias, distanciando-se das demandas da contemporaneidade. Os professores enfrentam desafios no processo de apropriação e uso dessas tecnologias no ensino de arte, resultado de inúmeros fatores, permanecendo presos a práticas que não atendem a contemporaneidade.

Diante deste cenário, este estudo tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de apropriação e utilização dessas tecnologias no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de arte.

A relevância crescente das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, incluindo seu papel no ambiente educacional, é a base justificativa deste estudo. Compreender como essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto escolar é fundamental para garantir uma educação que esteja de acordo com as demandas da atualidade.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A palavra “arte” tem origem no termo latino “ars” e engloba todas as criações humanas que visam expressar uma visão de mundo por meio de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, transmitindo emoções, percepções e sensações de forma coletiva ou individual. O Dicionário Online Caldas Aulete (ARTE, 2023) define a arte como uma “atividade criadora do espírito humano, sem objetivo prático, que busca representar as experiências coletivas ou individuais através de uma impressão estética, sensorial, emocional, como tal aprendida por ser apreciador”. Por sua vez, Ferraz e Fusari (2010) destacam a arte como uma das mais inquietantes e

eloquentes produções do homem, abarcando variantes como técnica, lazer, processo intuitivo, comunicação e expressão, todas intrinsecamente ligadas ao sentimento da humanidade.

Vygotsky também contribuiu significativamente para a compreensão da arte, considerando-a uma atividade humana que transcende as limitações do cotidiano, permitindo a materialização, experimentação e socialização de sentimentos e emoções, contribuindo para a formação do psiquismo humano (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019). Na mesma direção, Duarte Júnior (2007) enfatiza que a arte é uma forma pela qual o ser humano expressa suas ideias e emoções através de suas criações, sendo uma forma de exteriorizar a percepção de mundo do indivíduo.

É importante ressaltar que a definição da arte está intimamente ligada ao seu contexto temporal (FERRAZ; FUSARI, 2010), no entanto, tais conceitos destacam a importância da arte na educação, desempenhando um papel essencial na transmissão da cultura e na formação de indivíduos mais críticos e criativos, capazes de promover transformações na sociedade (BUORO, 2017).

Na escola a arte não tem como objetivo formar artistas, assim como a matemática não busca formar matemáticos, sendo seu principal propósito formar o conhecedor, apreciador e o intérprete da obra de arte, oferecendo aos estudantes a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo, enriquecer seu repertório cultural e proporcionar um meio de valorizar e celebrar a diversidade cultural (BARBOSA, 2019).

No entanto, é inegável que o ensino de arte nas escolas brasileiras enfrenta diferentes desafios. Um dos principais obstáculos é a desvalorização curricular da disciplina, resultando em sua marginalização e redução de recursos no ambiente escolar. Mudanças na legislação, como a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Arte no Ensino Médio, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) lei 13.415, destacam essa problemática e representam uma ameaça à presença e à importância da arte na educação. Além disso, a falta de formação docente adequada de professores em arte é uma questão crucial, comprometendo a qualidade do ensino e dificultando a abordagem adequada dos conteúdos artísticos.

É preocupante observar que, em muitos casos, o ensino de arte ainda se apoia em práticas ultrapassadas e estereotipadas, que restringem a compreensão da arte a uma visão tradicional e limitada. Isso perpetua ideias distorcidas sobre o que é a arte, prejudicando a apreciação da diversidade e expressão individual e

ISSN: 2176 - 1396

coletiva dos alunos. Como destacam Ferraz e Fusari (2010, p. 105) é fundamental compreender que "a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples "fazer" não basta para definir a sua essência". Ao restringir a arte às técnicas e estilos específicos, negligencia-se a oportunidade de explorar a riqueza e a pluralidade das formas de expressão artística.

Nesse contexto, fica evidente a importância da formação docente inicial e continuada dos professores. Uma formação adequada e atualizada capacita os educadores a abordar a arte de forma a incentivar a criatividade, experimentação e o pensamento crítico dos alunos diante das diversas manifestações artísticas. Segundo Imbernón (2010) a formação desempenha um papel que vai além do simples ensino voltado para a atualização científica, pedagógica e didática, pois cria oportunidades para a reflexão e permite que os educadores desenvolvam capacidades reflexivas, promovendo sua autonomia profissional.

Propor um ensino de arte alinhado com as demandas atuais é um desafio a ser revisado. A arte está em constante evolução, refletindo as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade. A arte contemporânea é um exemplo disso, onde os recursos digitais possibilitam formas diversificadas de expressão. Muitas manifestações artísticas tecnológicas se apropriam da linguagem instaurada pelas tecnologias digitais, gerando produtos inusitados que estão mergulhados nesse novo ambiente. (BERTOLETTI; CAMARGO, 2016).

Nesse contexto, as tecnologias digitais têm proporcionado novas possibilidades para o campo da arte. Por exemplo, é possível visitar museus e galerias virtualmente, ampliando o acesso à cultura e à arte. Além disso, a arte tem se expandido para além dos espaços convencionais, ocupando as ruas e sendo explorada de forma interativa e multimídia. Essas tecnologias podem potencializar práticas colaborativas e criativas enriquecendo a experiência artística dos alunos. No entanto, muitos professores enfrentam dificuldades em se familiarizar e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, provocando uma desconexão entre a disciplina e a realidade dos estudantes e, muitas vezes, impedindo que se explore o potencial criativo e expressivo dos dispositivos digitais.

Essa problemática é resultado de inúmeros fatores. A pesquisa TIC Educação 2020, aponta que a falta de acesso à internet e de dispositivos digitais é um dos principais obstáculos enfrentados por professores e alunos durante o ensino remoto. No entanto, Bonilla e Pretto (2022) destacam que muitos professores enfrentam

desafios que vão além da conectividade, incluindo a falta de conhecimentos básicos para lidar com as tecnologias em rede. Novamente, ressalta-se a importância da formação desses profissionais para que possam utilizar e se apropriar dos recursos culturais da sociedade, pois como afirma Pimenta (2009, p. 31) "trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, [...] requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores".

A seguir, exploraremos as descobertas da revisão de literatura sobre o uso e a apropriação das tecnologias digitais pelos professores, bem como a importância da formação docente no contexto da prática educacional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é classificado como uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Nesse sentido, analisou-se as produções científicas relacionadas à temática "Formação docente e o uso das tecnologias digitais no ensino de arte" publicadas entre 2017 e 2022 com o objetivo de estabelecer uma problemática consistente para este estudo. A busca por essas produções foi realizada em uma base de dados específica, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na Plataforma SUCUPIRA.

Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando palavras-chave específicas. Foram utilizadas as seguintes combinações: "Formação docente continuada" + "tecnologias digitais"; "Formação docente continuada" + "TDIC"; "Formação docente" + "tecnologias digitais"; "Formação docente" + "TDIC"; "Formação de professores" + "TDIC"; "Formação de professores" + "tecnologias digitais"; "Ensino de Arte" + "tecnologias digitais"; "Ensino de Arte" + "TDIC". Os termos utilizados foram colocados entre aspas para garantir uma pesquisa que considerasse a ocorrência exata das terminologias.

Após uma análise inicial, verificou-se que nem todas as publicações encontradas estavam diretamente relacionadas ao tema proposto. Para refinar os resultados, foram estabelecidos critérios de exclusão, que incluíram: a) publicações fora do período de pesquisa proposto (2017-2022); b) publicações fora do campo da Educação; c) publicações que não abordavam a formação docente continuada; d)

publicações não relacionadas à Educação Básica. Com base nesses critérios, foram selecionadas vinte e uma (21) pesquisas.

Após a seleção, iniciou-se processo de análise das pesquisas selecionadas, onde os resumos e temas das produções foram lidos e avaliados de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. Nesse processo, treze (13) pesquisas foram excluídas, restando apenas oito (8) para uma leitura mais aprofundada, conforme descrito na tabela 1.

TABELA 1 - Trabalhos selecionados

Nº	AUTOR (A) E ANO	TÍTULO	TIPO
1	Pinto, 2018	Avaliando uma proposta de formação de professores em tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Niterói	DM
2	Oliveira Luciana, 2019	Uso pedagógico das tecnologias digitais: um curso de formação continuada para professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes	DM
3	Oliveira Raquel, 2019	Docência nos anos finais do ensino fundamental e suas relações com as tecnologias digitais	DM
4	Freitas, 2020	Tecnologias de informação e comunicação na formação docente: uma abordagem pedagógica com ferramentas digitais	DM
5	Costa, 2020	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e Objeto Digital de aprendizagem (ODA) no contexto da formação docente	DM
6	Trentini, 2021	Formação Docente e Pesquisa-Ação: Contribuições à Práxis Pedagógica Mediada pelas Tecnologias Digitais	DM
7	Pinheiro, 2021	Formação docente para o potencial das tecnologias digitais no ensino de arte	DM
8	Soares, 2021	Narrativas de um grupo de professores no processo de atuação com as tecnologias digitais de informação e comunicação na cidade de Chapadinha - MA	DM

FONTE: O autor (2023). Legenda: DM = Dissertação de Mestrado

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base na organização prévia, é possível perceber semelhanças entre algumas das dissertações analisadas, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores. Vários estudos selecionados, como os de Luciana Oliveira (2019), Freitas (2020), Trentini (2021), Raquel Oliveira (2019), Costa (2020), Soares (2021) e Pinto (2018) destacam que o uso adequado das tecnologias digitais podem potencializar o ensino e a aprendizagem. Esses autores concordam que a

formação docente continuada é crucial para que os professores possam utilizar essas tecnologias de maneira eficaz.

Luciana Oliveira (2019) afirma que o conhecimento para a utilização dos aparatos tecnológicos é fundamental, porém, é apenas o primeiro passo em relação aos desafios do cotidiano da educação. O domínio das tecnologias educativas pelos docentes pode capacitá-lo a fazer escolhas mais críticas em relação a essas ferramentas e utilizá-las de maneira pedagogicamente adequada aos objetivos de aprendizagem. Contudo, a autora destaca que o domínio destas tecnologias vai além do conhecimento teórico destacando que os professores também devem estar conscientes dos desafios enfrentados pela sociedade, e consequentemente, pela educação. Isso implica em uma reflexão contínua sobre questões ética, privacidade, segurança, diversidade e inclusão no uso das tecnologias digitais.

Raquel Oliveira (2019) destaca a importância de repensar a formação docente no contexto do uso das tecnologias digitais. Ela enfatiza que, por meio de um processo formativo, os professores têm a oportunidade de construir sua identidade profissional, desenvolver senso crítico e habilidades técnicas relacionadas ao uso dessas tecnologias e para isso, a formação docente deve proporcionar espaços de aprendizagem que permitam explorar as implicações pedagógicas das tecnologias digitais nas práticas docentes.

A pesquisa de Freitas (2020) destaca a importância de considerar os saberes docentes para o uso adequado das tecnologias digitais nas práticas educativas. A pesquisadora ressalta que esses saberes devem ser articulados aos demais conhecimentos para mediar as aprendizagens dos alunos. Para isso, ela defende uma formação profissional que capacite os professores não apenas nas habilidades digitais, mas também na orientação e mediação do processo de ensino e aprendizagem, alinhados aos avanços tecnológicos contemporâneos.

Os pesquisadores também apontam para a dificuldade dos professores em se apropriar das novas tecnologias, ressaltando a necessidade de repensar a formação continuada desses profissionais. A formação continuada é essencial para o aperfeiçoamento profissional dos professores, possibilitando a mudança na prática por meio do contato e experimentação de ações inovadoras desenvolvidas por outros profissionais (COSTA, 2020; SOARES, 2021; TRENTINI, 2021).

A importância do engajamento e motivação dos professores para efetivar mudanças no ambiente escolar é destacado por Pinheiro (2021). Segundo a autora,

o desafio atual reside em oferecer uma formação inicial e continuada que leve em consideração os elementos relevantes para os professores diante das demandas do mundo contemporâneo. No contexto específico de ensino de arte, a pesquisadora ressalta a importância da apropriação das tecnologias desde a formação inicial dos professores, reconhecendo também a necessidade contínua de formação ao longo de suas carreiras.

Vale ressaltar, que entre as pesquisas analisadas, a abordagem de Pinheiro é a única que se concentra especificamente no ensino de Arte. A autora destaca a importância de trabalhar as tecnologias digitais desde a formação inicial dos professores nessa área, explorando suas potencialidades e possibilidades.. Essa perspectiva se diferencia dos outros estudos analisados, que abordaram as tecnologias digitais na educação de forma mais ampla, sem explorar especificamente suas aplicações e benefícios no contexto artístico. A abordagem de Pinheiro enfatiza a necessidade de uma formação que capacite os professores a utilizar as tecnologias digitais de forma significativa e eficaz no ensino de arte, considerando sua capacidade de enriquecer a experiência artística dos alunos, ampliar sua expressividade e estimular a criatividade.

Imbernón (2012, p. 113) nos diz que “a formação deveria ser um dinamizador e uma arma importante nessa autorrenovação”. Essa visão enfatiza a importância de promover um constante processo de atualização e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos professores, de modo a capacitá-los a enfrentar os desafios em constante mudança do ambiente educacional.

Ao considerarmos a formação continuada como um dinamizador, compreendemos que ela deve ser um agente impulsionador, capaz de promover transformações positivas na prática pedagógica. Isso significa que a formação não deve ser vista como um mero cumprimento de requisitos obrigatórios, mas sim como uma oportunidade para que os professores se engajem ativamente em seu próprio desenvolvimento profissional, explorando novas abordagens metodológicas e recursos que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de arte, visando identificar os principais

desafios enfrentados pelos professores no processo de apropriação e uso dessas tecnologias no desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto escolar. A análise dos trabalhos revelou que a falta de capacitação e formação adequada dos professores é um dos principais obstáculos para o uso efetivo das tecnologias digitais em sala de aula, resultando na subutilização dessas ferramentas.

Este estudo também revelou uma escassez de pesquisas direcionadas sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de arte, sendo possível identificar apenas uma que aborda tal tema. Essa lacuna destaca a necessidade de mais estudos e discussões sobre o assunto a fim de explorar as possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer nessa área.

Para enfrentar esses desafios e preencher essa lacuna, é crucial proporcionar a capacitação dos professores com formação adequada e atualizada que seja capaz de ajudá-los a compreender e utilizar de forma efetiva as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, poderemos potencializar o uso das tecnologias digitais no ensino de arte, enriquecer a experiência dos alunos e ampliar suas oportunidades de aprendizado criativo e expressivo.

REFERÊNCIAS

ARTE. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete [on-line]. Disponível em: http://www.aulete.com.br/arte. Acesso em: 01 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 9º edição. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2019.

BERTOLETTI, Andréa; CAMARGO, Patricia de. **O ensino das artes visuais na era das tecnologias digitais.** 1º edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 8º edição. São Paulo: Cortez, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, p. 152-165, set./dez., 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000300012#corresp. Acesso em: 26. jun. 2023.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Gonçalves. **Uso pedagógico das tecnologias digitais: um curso de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campos dos Goytazes.** Mestrado Profissional em Ensino e suas tecnologias. Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Disponível em: file:///C:/Users/PC_01/Downloads/INSTITUTO+FEDERAL+FLUMINENSE+CAMPUS+CAMPOS+CENTRO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023

OLIVEIRA, Raquel Mignonide. **Docência nos anos finais do Ensino Fundamental e suas relações com as tecnologias digitais.** 17/12/2019. Mestrado em educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5530. Acesso em: 20 jul. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** Textos de Edson Nascimento Campos [et al]; Selma Garrido Pimenta(organização) – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009 .

PINHEIRO, Bianca Emanuelly Horbus. **Formação docente para o potencial das tecnologias digitais no ensino de arte.** 02/12/2021. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: tede ppge. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1864/2/BIANCA%20EMANUELLY%20HORBUS%20PINHEIRO.pdf. Acesso em 20 jul. 2023

TRENTINI, Anelise Muxfeldt. **Formação docente e pesquisa-ação: contribuições à práxis pedagógica mediada pelas tecnologias digitais.** 22/02/2021. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville. Disponível em: https://docplayer.com.br/210280841-Formacao-docente-e-pesquisa-acao-contribuicoes-a-praxis-pedagogica-mediada-pelas-tecnologias-digitais-anelise-muxfeldt-trentini.html. Acesso em: 15 jul 2023.

A APLICAÇÃO DA ABORDAGEM DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO NA PRODUÇÃO DE JORNAL WEB: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leonardo S. S. da Rocha[1]

Carla Maria do Carmo Ravaneda de Antonio[1]

Resumo: Design Thinking é uma abordagem muito utilizada no mundo todo. Tem sido empregada em escolas inovadoras e de referência em vários países, como Índia e Estados Unidos e tem proporcionado uma forma diferente de pensar a prática do ensinar e aprender vivenciados dentro das escolas. Em sua essência, essa abordagem apresenta uma trilha que convida seus utilizadores a pensar soluções para problemas que precisam ser tratados e superados. Tais soluções, a partir da abordagem, são construídas de forma a desenvolver os valores de empatia, colaboração e experimentação. A escola social na qual o estudo foi desenvolvido implantou em 2022 o Ensino Médio Integrado que visa oferecer a formação técnica de programação para web de forma integrada à grade curricular. O objetivo é qualificar este estudante para que ela consiga obter o primeiro emprego antes de concluir os estudos. A instituição está instalada na periferia da cidade de Londrina, no Paraná, e atende um público que, em sua grande maioria, apresenta diversas violações de direitos. Diante desse contexto complexo e desafiador, o Design Thinking é utilizado para dinamizar as aulas no ensino da programação e das demais disciplinas da Formação Geral Básica, a partir de desafios que, em sua grande maioria, estão intimamente relacionados à realidade dos estudantes que frequentam o espaço. Pretende-se neste artigo fazer um relato de experiência sobre a construção de um jornal escolar web a partir da interdisciplinaridade com a FGB e as disciplinas da área técnica (programação), utilizando-se das bases do Design Thinking.

Palavras-chave: Design Thinking, Programação, Relato de experiência, Jornal escolar.

[1] Professores no Marista Escola Social Ir. Acácio na cidade de Londrina – PR.

INTRODUÇÃO:

O Design Thinking tem emergido como uma abordagem inovadora e amplamente adotada na educação, promovendo uma transformação significativa no processo de ensino e aprendizagem. Descrita por José Moran, respeitado educador, como "uma trilha que convida os usuários a pensarem soluções para problemas que precisam ser tratados e superados, construindo soluções pautadas nos valores de empatia, colaboração e experimentação" (BACICH & MORAN, 2017, p. 14), tem sido aplicada com sucesso em escolas inovadoras ao redor do mundo.

Este artigo relata uma experiência de integração das disciplinas técnicas de programação com a Formação Geral Básica (FGB), utilizando-se do Design Thinking como base para a construção de um jornal escolar web. A abordagem interdisciplinar possibilita o aprimoramento das habilidades técnicas dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como defendido por Moran, onde o" Design Thinking proporciona um ambiente que estimula a criatividade, permitindo a expressão, a experimentação e o aprendizado colaborativo e respeitoso" (BACICH & MORAN, 2017, p. 17).

A relevância deste estudo reside no potencial do Design Thinking para oferecer aos alunos uma educação mais engajadora, que os torne protagonistas de suas próprias aprendizagens. Além disso, a abordagem possibilita a resolução de problemas reais, alinhados à realidade dos estudantes, incentivando o pensamento crítico e o trabalho colaborativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1-Fundamentos teóricos do Design Thinking, sua relevância em projetos multidisciplinares e a FGB

O Design Thinking originou-se da necessidade de buscar novos caminhos para a inovação a partir da abordagem focada no ser humano, onde a multidisciplinariedade, a colaboração e a tangibilização de pensamentos e processos, conduzem soluções inovadoras.

Projetos escolares embasados a partir dessa proposta, traz ao professor diversas possibilidades, como estratégias e técnicas diversificadas colocando esse aluno como protagonista do processo de ensino aprendizagem. Como é uma metodologia centrada no humano, a empatia é um fator fundamental, pois Bacich & Moran(2017) afirmam que o Design Thinking proporciona esse olhar em profundidade para as pessoas, para criar empatia em relação a elas, inspirar-se com elas e compreender suas necessidades e motivações.

Projetos multidisciplinares e o Design Thinking estão intrinsecamente conectados, pois ambos buscam uma abordagem colaborativa na resolução de problemas complexos.

Bacich & Moran (2017) enfatizam que o Design Thinking tem como um dos pilares fundamentais a colaboração, que desempenha um papel essencial no processo educacional. Através de uma compreensão profunda dos problemas e desafios no contexto educacional, o Design Thinking proporciona um ambiente propício para a extração do melhor dos grupos envolvidos, fomentando a cocriação de soluções inovadoras e adaptadas às necessidades reais dos educandos. Essa colaboração intensiva abre caminho para a construção de uma educação mais abrangente e significativa, onde o trabalho coletivo é valorizado e os desafios são enfrentados de forma colaborativa e criativa.

2- A abordagem do Design Thinking no ensino da programação de computadores

A escola social na qual foi desenvolvido o estudo oferece a modalidade do ensino médio com curso técnico de informática para internet de forma integrada. O/a aluno/a, ao final dos estudos ou até mesmo durante o curso, pode ser encaminhado/a para o mercado de trabalho. De acordo com Lima(2021, p. 465), a proposta curricular do itinerário formativo da escola:

> "busca proporcionar uma formação integral com foco no desenvolvimento humano e qualificação profissional, integrando assim, o curso técnico de informática para internet dentro do 5º itinerário formativo com a formação geral básica e interdisciplinar, por meio de metodologias ativas como o design thinking."

Com o objetivo da profissionalização, o curso técnico tem em sua matriz, disciplinas para o ensino de programação para web com foco na qualificação do estudante para o mercado de trabalho, sobretudo, na área de tecnologia.

Num contexto socioeconômico influenciado por diversas violações de direitos, como ensinar programação diante de tantos desafios? Outros problemas, de acordo com Rodrigues (2002), são: I) problema na adaptação do estudante quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que são acostumados com conteúdo decorado e II) Falta de motivação do estudante frente ao que ele acreditar ser um grande obstáculo, de difícil superação.

Por todas as qualidades já mencionadas, o design thinking permite aos estudantes aprenderem de forma colaborativa a resolver problemas do mundo real com eficiência, por meio de soluções inovadoras (ROSA & NETO, 2020). É uma poderosa aliada uma vez que é centrada na resolução de problemas.

Para a utilização dessa abordagem também no ensino da programação, é necessário seguir suas fases que são: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e exploração (MORAES & CREMER, 2019, p. 9). O design thinking se beneficia da capacidade que todos nós temos de lidar com problemas de forma criativa, com nossa capacidade de ser intuitivos, de reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além do funcional, mas que são negligenciadas por práticas convencionais de resolução de problemas (BROWN, 2020, p. 10).

METODOLOGIA

1.Construção do Jornal Web: Metodologia e Processo Criativo

O projeto de construção do jornal web teve como objetivo principal desenvolver as habilidades dos alunos nas áreas de linguagem e programação, ao mesmo tempo

em que explorava diferentes gêneros textuais e promovia a reflexão sobre a importância da veracidade dos fatos, seguindo as fases do Design Thinking.

1.1 Apresentação do gênero textual jornalístico e a Matriz CSD:

Essa etapa iniciou-se com uma apresentação detalhada dos gêneros textuais notícia, reportagem e artigos de opinião durante as aulas de língua portuguesa. Os alunos foram expostos a exemplos de cada gênero, analisando suas características estruturais e estilísticas, bem como sua função social e a maneira como influenciam a opinião pública.

Os textos foram apresentados a partir da Matriz CSD que, aliado ao Design Thinking, proporciona uma estrutura sólida para abordar problemas complexos, inclusive no contexto do projeto jornal escolar, de maneira sistemática, estimulando a colaboração entre as partes envolvidas e promovendo a busca por soluções inovadoras e centradas nas necessidades dos estudantes.

1.2 Fundamentos de Programação para Web:

O itinerário formativo está organizado em três grandes áreas: web design, engenharia de sistemas web e programação web (LIMA, 2021, p. 465). Uma delas, a programação web, é organizada ao longo dos 3 anos do ensino médio conforme quadro 1:

Quadro 1 - Organização da matriz curricular de programação web

ANO	DISCIPLINA
1º	Lógica de Programação
1º	Fundamentos de Desenvolvimento Web
2º	Programação Web I
3º	Programação Web II

Fonte: Lima(2021, p. 468).

Para o ensino da programação, o conteúdo ementário está organizado, de acordo com Lima(2021, p. 470-484), da seguinte forma:

Disciplina	Ementa

Lógica de Programação	Lógica Matemática. Lógica computacional. Resolução de problemas. Algoritmos. Ferramentas para elaboração de algoritmos. Operadores aritméticos, relacionais e lógicos. Estruturas de controle e repetição.
Fundamentos de Desenvolvimento Web	Linguagens de marcação. Linguagens de programação web. Estilos de páginas. Script de páginas. Ferramentas para desenvolvimento web.
Programação Web I	Desenvolvimento de páginas web Dinâmicas. Desenvolvimento de CRUD. Desenvolvimento de sistemas web com acesso a banco de dados.
Programação Web II	Desenvolvimento de páginas web Dinâmicas. Uso da Lógica computacional para criação de páginas web. Desenvolvimento de sistemas web com acesso a banco de dados. Uso de frameworks para desenvolvimento de aplicações. Desenvolver aplicações segundo o padrão de arquitetura MVC. Controle de dados e acesso

Fonte: Diego (2021, p. 470-484).

O estudante tem contato com a lógica de programação e fundamentos de desenvolvimento web ao longo do primeiro ano onde desenvolvem habilidades básicas fundamentais para a programação de computadores. No segundo ano o estudante avança em nível de conhecimento e tem contato com linguagem de programação que permite a ampliação de possibilidades técnicas na construção de páginas web. Por fim, no último ano o estudante tem contato com os conhecimentos técnicos indispensáveis para atender necessidades emergentes do TCC[2] e as aulas de disciplinas do itinerário formativo têm seus conteúdos direcionados para atender a essas necessidades.

1.3 Organização das equipes a partir dos pilares do Design Thinking:

Após as etapas introdutórias, foram criadas as personas para grupos de trabalho escolar, onde os estudantes puderam identificar as características individuais, habilidades e interesses de cada membro do grupo. Isso ajuda a formar equipes mais

[2] Trabalho de Conclusão de Curso.

equilibradas e eficazes, considerando as diferentes perspectivas e experiências que cada aluno pode trazer para o projeto.

Cada equipe foi responsável pela criação de uma seção específica do jornal, como política, esportes, cultura, entre outros assuntos de interesse da comunidade escolar. A diversidade de talentos e habilidades em cada equipe permitiu uma abordagem completa e equilibrada para a construção do jornal web.

1.4 Elaboração dos Textos a partir da Matriz FOFA:

Com os gêneros jornalísticos e as ferramentas de programação devidamente apresentados, as equipes começaram a construir os textos para as diferentes seções do jornal. Os alunos realizaram pesquisas, entrevistas e análises críticas dos fatos, a fim de produzir textos informativos, objetivos e imparciais. O foco na veracidade e na qualidade das informações foi enfatizado para assegurar a credibilidade do jornal.

A Matriz FOFA foi uma ferramenta de análise que ajudou a identificar as Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças relacionadas ao projeto de jornal escolar. Ao aplicar essa matriz na elaboração de textos, os estudantes puderam obter *insights* valiosos que os guiaram na criação de conteúdo de alta qualidade.

Nas Forças, os alunos identificaram os pontos fortes do jornal escolar, como recursos disponíveis, talentos individuais na equipe, acesso a fontes confiáveis de informação e uma base de leitores interessada. Nas Oportunidades, os estudantes analisaram tendências e acontecimentos atuais que puderam ser explorados no jornal escolar. Nas Fraquezas foram identificados os desafios e obstáculos que o jornal escolar poderia enfrentar. Isso incluiu a falta de recursos, prazos apertados, pouca experiência da equipe ou dificuldades em conseguir acesso a fontes relevantes. Nas Ameaças, os estudantes analisaram fatores externos que poderiam afetar a produção do jornal escolar, como a concorrência de outras mídias, mudanças nas preferências do público ou eventos imprevistos que poderiam impactar a cobertura jornalística.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

ISSN: 2176 - 1396

1.1 Programação web

As tecnologias utilizadas estão alinhadas com as ferramentas definidas institucionalmente. Os resultados técnicos das aulas de programação estão disponíveis numa plataforma de hospedagem de código-fonte com todos os arquivos finais do trabalho desenvolvido, o github.

1.2 Língua Portuguesa e o Design Thinking na construção dos gêneros textuais jornalísticos

A Matriz CSD do Design Thinking foi uma abordagem essencial adotada pelos alunos para a construção dos textos jornalísticos. Através dela, os redatores puderam compreender de forma mais profunda o contexto em que os textos seriam inseridos.

Em paralelo, a aplicação da Matriz FOFA proporcionou aos alunos uma análise mais abrangente e estratégica do cenário envolvendo o jornal web escolar.

Outro aspecto relevante foi a utilização da persona como uma ferramenta para a formação dos grupos responsáveis pelos diferentes cadernos do jornal web. As personas são representações fictícias dos leitores ideais, criadas com base em dados reais e pesquisas

A análise dos dados revelou que a combinação das metodologias do Design Thinking com a aplicação das matrizes CSD e FOFA e a utilização das personas resultou em um projeto mais completo e enriquecedor. Os textos jornalísticos desenvolvidos pelos alunos demonstraram uma maior sensibilidade em relação ao público-alvo, sendo mais assertivos na abordagem dos temas e mais atrativos para os leitores.

Conclui-se que a aplicação das matrizes CSD e FOFA do Design Thinking, aliada ao uso estratégico das personas, trouxe benefícios significativos para a construção do Jornal Web Escolar. Essa abordagem metodológica e interdisciplinar permitiu que os estudantes se aprofundassem na compreensão do público e do contexto, resultando em um jornal mais alinhado com as necessidades da comunidade

escolar e, ao mesmo tempo, impulsionando o desenvolvimento de competências essenciais para a formação dos alunos como cidadãos críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo descreveu o desenvolvimento do Jornal Escolar Web, um projeto inovador que nasceu a partir da integração das disciplinas de Língua Portuguesa e Programação, em um esforço multidisciplinar para explorar a interseção entre linguagem escrita e tecnologia, apoiados por metodologias, ferramentas e abordagens que promoveram integração e assertividade à proposta.

A elaboração da persona desempenhou um papel fundamental na seleção das equipes responsáveis pelos diversos cadernos do jornal web. Essa abordagem permitiu uma visão mais apurada das necessidades e interesses do público-alvo, que é composto por alunos da Escola Social Marista Irmão Acácio, uma comunidade escolar cuja vulnerabilidade exige um conteúdo cuidadosamente direcionado e relevante.

Os resultados alcançados foram extremamente satisfatórios, evidenciando o engajamento e dedicação dos alunos do Ensino Médio Técnico envolvidos nessa experiência. Através do Jornal Escolar Web, eles puderam aprimorar suas habilidades de escrita[3], expressão e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que desenvolveram competências tecnológicas essenciais para a era digital.

Além disso, o projeto proporcionou um espaço para a expressão criativa e a troca de conhecimentos, fortalecendo a integração entre os diferentes saberes. A sinergia entre a linguagem e a programação tornou possível a criação de um produto inovador e relevante para a comunidade escolar.

Esse projeto multidisciplinar exemplifica como a combinação de diferentes áreas do conhecimento pode potencializar o aprendizado e a produção de conteúdo

[3] Com resultados indiretos expressos nos simulados de redação aplicados na instituição, cujas notas de proficiência saltaram de 481,59 no simulado 4 de 2022 para 519,43 no simulado 2 de 2023, período em que o jornal web foi desenvolvido. Fonte: sistema institucional.

relevante, permitindo-se vislumbrar novas possibilidades e abordagens educacionais. Esperamos que a trajetória do Jornal Escolar Web inspire outros educadores a explorarem a interdisciplinaridade e a inovação, em busca de uma educação cada vez mais significativa e inclusiva para os estudantes.

Por fim, conclui-se que o Jornal Escolar Web é um exemplo inspirador de como a criatividade, a colaboração e a tecnologia podem se unir em benefício da construção do conhecimento e da promoção de uma comunicação mais efetiva e responsável. Com base nos resultados alcançados e no impacto positivo gerado na comunidade escolar, acredita-se que esse projeto pode servir como uma referência para futuras iniciativas que busquem transformar o processo educativo e suas formas de interação e comunicação.

REFERÊNCIAS

LIMA, Diego Oliveira de. Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Marista Ir. Acácio. Londrina - PR, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora. São Paulo: Penso, 2017

BROWN, Tim. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias / Tim Brown; tradução de Cristina Yamagami. - Edição comemorativa – Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

MORAES, Ana Carolina; CREMER, Marta Jussara. Design Thinking (DT) para a resolução de problemas: um passo a passo para trabalhar a Educação Ambiental (EA) nas escolas. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 14, n. 2, p. 47-68, 2019.

RODRIGUES Junior, M. C. Como Ensinar Programação? Informática – Boletim Informativo Ano I n° 01, ULBRA, Canoas, RS, 2002.

ROSA, Valdir; NETO, João Coelho. Design Thinking e o Pensamento Computacional e suas articulações para o ensino de Robótica Educacional: uma revisão. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e6659109019-e6659109019, 2020.

EDUCAÇÃO HIBRIDA: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA DE ENSINO

Bruna Eduarda Rocha[1]
Claudiane Ribeiro[2]
Rosiane Fernandes Sanguinete[3]

RESUMO

A educação híbrida vai além de uma prática metodológica que visa à combinação da aprendizagem presencial e remota/on-line. Desse modo. Este estudo teve como pergunta norteadora: Qual a percepção dos professores da rede pública de uma cidade do Norte do Rio Grande do Sul acerca da educação híbrida? Como objetivos, propôs-se a: verificar a percepção dos professores no que se refere à educação híbrida; compreender a potencialidade da educação híbrida; abordar práticas do ensino híbrido; compreender o papel do professor em relação à educação híbrida, potencializada pelo uso de algumas tecnologias digitais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, e os resultados apontam que o ensino tradicional ainda está muito presente na vida do professor e do aluno e que professores têm desejo e sentem a necessidade de formação continuada. Sendo assim, considera-se que as tecnologias digitais são potencializadoras e enriquecem as metodologias do professor dentro do processo educacional.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Ensino e Aprendizagem. Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

A partir de provocações críticas e reflexivas – que fazem com que esta pesquisa vá além da compreensão bibliográfica –, o estudo aborda a educação híbrida, e tem como o objetivo a compreensão de uma prática metodológica que visa à combinação da aprendizagem presencial e remota/on-line.

Nesse método, o professor assume um papel fundamental, principalmente em relação à educação escolar, na qual ele deve ter um olhar diferenciado no que tange à aprendizagem. Desse modo, mais do que ferramentas, as tecnologias são artefatos portadores de múltiplos significados e atuam como potencializadoras na educação baseada no ensino híbrido.

Conforme apontam Schlemmer, Backes e Palagi (2021), as tecnologias não são apenas ferramentas, pois não fazem parte do externo do ser humano. Elas perpassam a imagem de instrumento. Em outras palavras, a tecnologia digital implica um movimento de ação, de reflexão e de construção, é histórica, mas sempre atual, é

[1] Mestre em Educação, Universidade de Passo Fundo, brunaerocha@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, claudianemarau@gmail.com
[3] Licenciatura em Pedagogia – FABE Marau, rosianesanguinete@gmail.com.

continuidade e atualidade, reprodução e produção, pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sociotécnica, enquanto resultado de mediações sociais ou culturais entre pessoas e tecnologias.

Sendo assim, o questionamento central deste estudo ficou assim estruturado: Qual a percepção dos professores da rede pública de uma cidade do norte do Rio Grande do Sul em relação à educação híbrida?

O estudo tem como objetivo geral verificar a percepção dos professores no que se refere a educação híbrida e tem como objetivos específicos compreender a potencialidade da educação híbrida; abordar práticas do ensino híbrido; e compreender o papel do professor em relação à educação híbrida potencializada pelo uso de algumas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, o estudo é de caráter bibliográfico e qualitativo e visa investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto atual de trabalho, que foi modificado de forma rápida devido à pandemia, ou seja, aplicou-se um questionário usando o *Google Forms*, o qual foi encaminhado via *Whatsapp* para 28 professores de ensino fundamental, anos iniciais e finais, e do ensino médio da rede pública de uma cidade do norte do Rio Grande do Sul.

2 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Atualmente, autores trazem um termo diferente de ensino híbrido, passando a chama-lo de educação híbrida. Machado, Lupepso e Jungbluth (2018), em seu livro “Educação Híbrida”, trazem uma conceitualização aproximada do ensino híbrido, o que difere é que a educação híbrida não é “apenas uma combinação das modalidades presencial e a distância. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem” (p. 8).

A concepção de educação híbrida foi criada entre os anos de 2017 e 2018 e tem uma ideia ampla, “pois não só incorpora as potencialidades de diferentes tecnologias e artefatos para uma experiência de formação integrada, como também apresenta estratégias e métodos que visem estimular o aprendizado” (JUNGBLUTH; LUPEPSO, 2018, p. 4). Para Lilian Bacich (2021), a educação híbrida é uma inovação que veio para ficar e ela faz parte de um contexto de escolhas para o futuro da educação, potencializadas por uma reflexão pós pandemia.

A autora menciona ainda que se essas escolhas tivessem ocorrido antes, os resultados seriam diferentes no que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A aprendizagem teria um significado diferente, com aulas centradas no aluno, que seria colaborador do processo e não mais ouvinte, e o processo de interação entre os sujeitos faria que estes passassem a "viver" a aula, e a avaliação seria parte do processo no momento em que ele ocorre, e não algo distinto.

Conceitualmente, o híbrido significa mesclado (misturado), e, segundo Moran (2015), o processo educacional sempre foi uma mescla – de metodologias, de práticas e ações, de tempo e espaço. Na atualidade, esse conceito de mistura se relaciona muito com a conectividade, pois esta permite ações em tempo real e mistura o ensino presencial com o remoto/on-line.

Ainda para o autor, as escolas devem estar atentas a essas mudanças e possibilidades, pois são modelos inovadores que podem trazer oportunidades pertinentes para o ensino. Segundo ele, a educação híbrida mistura o presencial com o remoto, utilizando tecnologias digitais variadas que permitem a troca de conhecimentos a qualquer tempo e momento, de modo que se está on-line mesmo estando *off-line.*

Peres e Pimenta (2011) usam o termo *B-learning,* que, segundo eles, trata-se da associação do presencial com a distância, através de uma aprendizagem mista. Apontam ainda a tecnologia como potencializadora da aprendizagem, tornando-a um processo interativo, dinâmico, que permite a reconstrução do conhecimento a partir da atuação do aluno. Com o ensino híbrido, obtém-se aprendizagens de diferentes formas, e, nesse processo, todos são aprendizes.

O hibridismo, para a Educação, engloba cultura, linguagens, espaços, tecnologias e modalidades, ou seja, a valorização e a construção do conhecimento a partir do "mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2019, p. 11).

2.1 POSSIBILIDADES DE USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Na sociedade, é possível perceber o considerável avanço tecnológico. A comunicação tecnológica, por exemplo, iniciou-se da natureza, com instrumentos e

objetos encontrados na natureza, transformados pelo homem para um propósito específico.

Para Lemos (2003), a evolução tecnológica é marcada pela cultura contemporânea, por meio da era digital. Antigamente, tinha-se apenas a cultura de ler um livro ou um jornal; hoje, pode-se ampliar a leitura com os meios digitais. O mesmo acontece com a escrita, pois esses meios possibilitam a ampliação de conhecimentos e a ampla comunicação, levando descobertas diferentes para o mundo todo.

No processo educacional, ainda se recorre muito a papel, lápis, giz, cadeira e a muitos outros recursos e artefatos decorrentes do progresso humano que já foram, em algum momento, tecnologia. Em outras palavras, mesmo com os grandes avanços trazidos pelas tecnologias digitais – as quais inserem em sala de aula jogos e uma infinidade de possibilidades –, esses recursos ainda fazem parte de muitas realidades dentro da educação básica.

Não é novidade que as tecnologias digitais são potencializadoras no que se refere à educação e estas, quando utilizadas de forma correta, podem trazer diferentes aprendizados em relação à construção do conhecimento, sem contar que tornam as aulas ainda mais motivadoras e tornam o aluno mais protagonista, visto que o uso de tecnologias digitais nos dias de hoje é global, pois vive-se em uma era hiperconectada.

Quando se fala de educação híbrida, de certa forma, se está fazendo referência ao uso de tecnologias digitais, pois, como já citado anteriormente, a educação híbrida é a relação entre o presencial e o a distância, entre o *on-line* e o *off-line,* e, nela, o aluno é o centro do processo educacional.

Bacich e Moran (2018, p. 14) apontam que existem inúmeras ferramentas tecnológicas que nos possibilitam “interagir, criar, estabelecer relações e aprender”. Segundo Neto (2017, p. 5), a tecnologia digital tem sido uma grande aliada ao processo de ensino, e essas ferramentas passam a,

> diversificar os modos de apresentação dos conteúdos e atingir mais efetivamente esses alunos imediatistas por natureza. Nesse momento, o papel do professor se renova, tanto pelo ensino à distância (EaD) quanto pela nova mediação do conhecimento possível por causa da tecnologia.

Assim, conversar com os professores e trocar ideias com estes sobre as tecnologias digitais com foco nas ferramentas *google* tornou-se indispensável nos dias atuais, pois essas ferramentas já estão sendo usadas desde o início do ensino remoto emergencial por diversas redes públicas e privadas do nosso País.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO HÍBRIDA

A educação perpassa por um longo caminho, com diferentes mudanças na jornada educacional, e o professor como mediador tem um papel fundamental e importante nesse processo, pois é ele que vai relacionar as mais diversas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

Para muitos professores, o ensino remoto foi um grande desafio, marcado, dentre outros aspectos, pela necessidade de transformar seu ambiente de descanso em um ambiente de trabalho, para que, assim, fosse possível disponibilizar atividades de forma não presencial aos estudantes. E, nesse cenário, a efetiva realização desse trabalho demanda a utilização de estratégias como a plataforma digital, disponibilizada para as escolas do estado e de alguns municípios do RS.

Dessa forma, é possível compreender o quanto as tecnologias são importantes. Se ainda no ensino presencial os professores já estivessem utilizando esses meios digitais, as dificuldades não seriam tão grandes. Na inserção da educação híbrida nas escolas, o aluno estará adquirindo conhecimentos a todo tempo.

Para Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), é necessário aos “professores viverem a experiência como sujeitos de aprendizagem, num processo de formação docente para a Educação Digital”. Com isso, esses docentes estarão preparados para usar essas tecnologias digitais em sala de aula, de forma a realmente potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Em busca de verificar a percepção dos professores em relação ao ensino híbrido, aplicamos um questionário para professores de uma cidade da região norte do Rio Grande do Sul, assim, a próxima seção do estudo apresenta os resultados e a análise da pesquisa.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Com o intuito de responder ao objetivo geral da pesquisa, foram aplicados, por meio do *Google* formulários, 28 questionários a professores da rede pública de uma cidade da região norte do Rio Grande do Sul.

No que se refere à atuação dos professores, 43% deles atuam na Educação Infantil; 21% atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais; 36% atuam no Ensino

Fundamental - Anos finais e 32% são atuantes do Ensino Médio. Importante destacar que alguns professores atuam em dois níveis educacionais, o que fez que o percentual apresentado excedesse o total de 100%.

Ao questionar os respondentes, pergunta-se: O uso de tecnologias digitais (Google Sala de aula e Meet) ajudou no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas emergenciais? Os resultados podem ser observados no Gráfico 1.

Gráfico 1: As TD ajudaram o professor no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas?

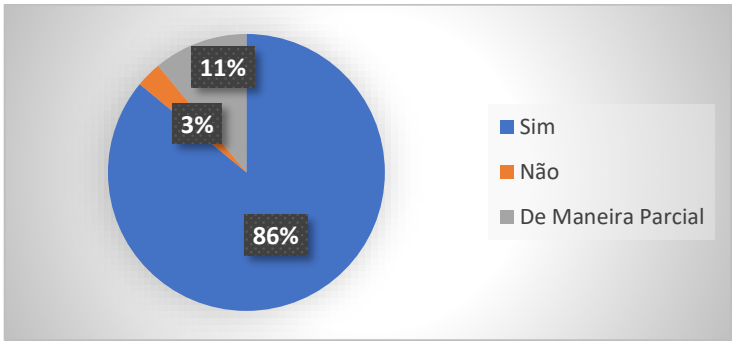

Fonte: elaboração das autoras com base na coleta de questionários (2021).

Observa-se que a maioria dos professores respondeu que as ferramentas tecnológicas auxiliaram nesse contexto, evidenciando uma percepção de que as ferramentas tecnológicas “salvaram” a educação durante esse período.

Deste modo, Palú; Schütz; Mayer (2020), destacam que o uso das ferramentas tecnológicas foi estratégia utilizada em todo o mundo, e, no processo de ensino, foi a forma que possibilitou o contato entre professores e alunos durante a pandemia.

Os autores ainda mencionam que durante o isolamento social, as aulas presenciais foram substituídas por aulas nas salas de meet e plataformas digitais, evento que, segundo os autores, “expôs severamente as insuficiências da educação no país”.

Durante esse período, foi possível observar a resistência de alguns professores em relação ao uso dessas ferramentas, o que justifica os 11% que responderam que as tecnologias auxiliaram de maneira parcial e os 3% que responderam que as tecnologias não auxiliaram de forma alguma durante a pandemia.

Além disso, Palú, Schütz e Mayer (2020) apontam que essas insuficiências acontecem devido à falta de formação de professores, especificamente no que refere ao uso das ferramentas tecnológicas e à falta de inserção de tecnologias como computadores e internet de qualidade nas escolas públicas do país.

No questionário, foram listadas diferentes ferramentas que podem ser utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem: Ferramentas do *google, Canva, Jamboard, kahoot, Mentimenter, Puzzle, Wordwall, Mentimeter, Renderforest; Quizziz; Loom, Anchor,* em busca de verificar com quais dessas ferramentas os professores já haviam tido contato. As respostas apontaram para o fato de que a maioria – 24 respondentes – conhece as ferramentas do Google (documentos, apresentações, formulários e drive), no entanto, poucos professores têm conhecimento sobre as demais ferramentas listadas.

A pergunta seguinte foi: Você teria interesse em conhecer novas ferramentas digitais citadas na pergunta anterior? O gráfico 2 mostra o interesse por parte dos professores em conhecer as ferramentas listadas.

Gráfico 2: Interesse do professor em receber formações continuadas relacionadas às ferramentas digitais

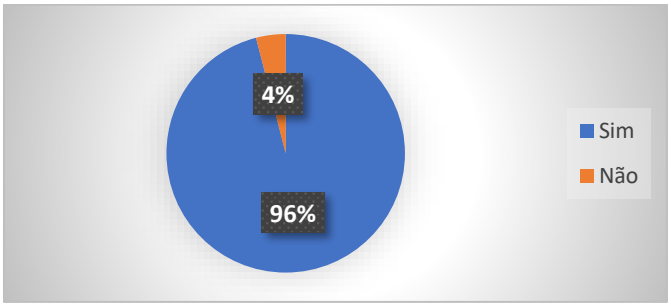

Fonte: elaboração das autoras com base na coleta de questionários (2021).

Nota-se que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, professores sentem a necessidade de formações relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas. A pandemia foi desafiadora para muitos professores, e, para o desenvolvimento das aulas remotas, foi necessário para o professor se reinventar e buscar, de inúmeras formas, estar em contato com as tecnologias. Em outras palavras, evidencia-se a necessidade de deixar o tradicional de lado e adotar novas metodologias de ensino.

Podemos considerar que, para os professores, a pandemia trouxe ganhos no que se refere a novos conhecimentos e aprendizados. Mesmo resistindo ao uso das tecnologias, todo professor voltou para a sala de aula com novas bagagens. O gráfico 2 mostra que os professores têm vontade e interesse de conhecer ainda mais esse universo digital.

Em relação à educação híbrida, buscou-se verificar o que o professor conhece e se este sabe diferenciar ensino remoto de ensino híbrido. Nesse contexto, a primeira

pergunta feita relacionada à educação híbrida foi: Na sua percepção, a educação híbrida e o ensino remoto têm o mesmo conceito?

Nas respostas, 93% dos professores afirmaram que os conceitos entre os dois temas são diferentes, e 7% acreditam que educação híbrida e ensino remoto têm o mesmo sentido, apesar de alguns confundirem ensino híbrido e remoto. Além disso, 92% dos professores compreendem que o ensino remoto surgiu como uma estratégia de adaptação das atividades pedagógicas elaborada em decorrência do fechamento das escolas e da suspensão das aulas, e acreditam que, nessa modalidade, as aulas acontecem ao vivo.

Ao conceitualizar o ensino híbrido, 68% dos professores compreendem que é a mistura do presencial com a distância, e, 50% deles acreditam que essa metodologia surgiu como estratégia de adaptação das atividades pedagógicas diante do fechamento das escolas e das aulas, o que não é verídico, pois, ainda em 2011, os autores Peres e Pimenta, em seu livro, já tratavam do ensino híbrido utilizando o termo *B-learning,* associando o ensino presencial e o ensino a distância.

Percebe-se que o ensino híbrido é considerado uma metodologia nova, porém, ela já existia anteriormente à pandemia.

Perguntou-se aos professores, ainda, se com o retorno das aulas presenciais eles passaram a utilizar novas metodologias de ensino, como a educação híbrida, ou se retornaram para a metodologia tradicional. As respostas estão apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3*:* Educação híbrida no processo educacional

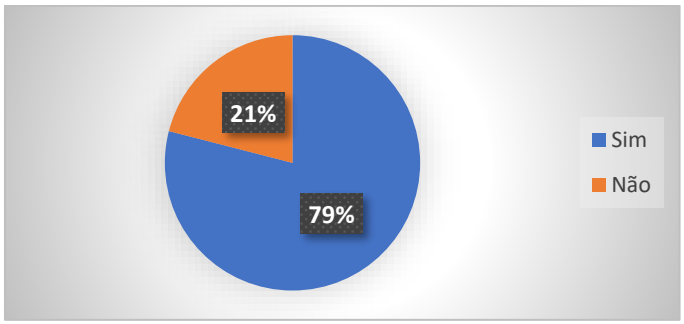

Fonte: elaboração das autoras com base na coleta de questionários (2021).

O gráfico aponta que 79% dos professores passaram a utilizar um novo formato de ensino, e 21% não utilizam da educação híbrida no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se, com isso, a importância de mudar conceitos dentro do processo de ensino, e a práxis pedagógica é um dos fatores mais importantes para

um processo efetivo de aprendizagem. A educação híbrida traz um novo conceito para o processo educacional, que deve ser pensado como um novo modelo curricular, apresentando mudanças em busca de uma aprendizagem ativa do aluno, a qual pode se efetivar tanto individualmente quanto em grupo (MORAN; BACICH, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de leitura, escrita e análise dos dados deste estudo, foi possível perceber que, ao unir tecnologias digitais e educação em um formato híbrido, o aluno passa a adquirir conhecimentos dentro e fora do espaço escolar, de uma forma mais prazerosa, mesmo que ela represente a saída, tanto de docentes quanto de discentes, de uma zona de conforto. Isso tudo evidencia a importância da inserção do digital e de atividades dinâmicas na sala de aula e no cotidiano dos alunos, o que transcende o espaço dos muros da escola, onde os recursos analógicos são muito presentes na vida dos alunos e não necessariamente perdem seu espaço ou seu valor, mas associam-se com os benefícios e as facilidades trazidas pelas tecnologias digitais.

O tradicional ainda está muito presente na vida dos alunos, e a pandemia provocada pela covid-19 mostrou a importância de os professores adequarem-se ao novo, trazendo, assim, novas possibilidades nos espaços escolares, tornando seus alunos protagonistas das aprendizagens.

E os resultados obtidos na pesquisa evidenciam que se torna cada vez mais necessária a formação continuada de professores direcionada para tecnologias digitais, pois os docentes acabaram aprendendo várias TD durante as aulas remotas, mas continuam demonstrando interesse em aprender mais e conhecer tecnologias diferentes. Dessa forma, a diferença entre aulas remotas e híbridas pode ficar mais consolidada na percepção dos professores, que passarão a ter mais clareza sobre a distinção entre ambas, e, com isso, poder usar as tecnologias digitais para potencializar as suas aulas e enriquecer a sua metodologia de ensino.

Os novos recursos tecnológicos educacionais vêm influenciando as escolas, a quem cabe o papel de se consolidar como inovadoras na aquisição desses recursos. Desse modo, essas instituições passarão a trabalhar os conhecimentos de forma diferenciada, pois a maneira que o professor conduz seu trabalho em sala de aula tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que uma de

suas responsabilidades é envolver o aluno nas atividades, cativando-o e despertando nele o interesse pelo tema trabalhado.

REFERÊNCIAS

BACHIC, Lilian. **Engajamento dos estudantes: algumas reflexões.** 2021. Disponível em: https://lilianbacich.com/. Acesso em 15 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2019.

FRISON, Vanessa; LAZZARI, Marcia de Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. PUCPR, 2015. ISSN 2176-1396.

JUNGBLUTH, Anna; LUPEPSO, Marina; MACHADO, Nathalia Savione. **UFPR híbrida: implementando ações para consecução da educação híbrida**. Curitiba/PR, julho/2018.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje.** Personalização e Tecnologia na Educação, organizado por BACICH, TANZI & TREVISANI – Porto Alegre: PENSO, 2015, Págs. 27-45.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática.** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

NETO, Emílio Bertholdo. **O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas**. Ponto e Vírgula - PUC SP - No. 22 - Segundo Semestre de 2017 - p. 59-72.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. - Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

PERES, P. PIMENTA, P.; **Teorias e práticas de b-learning**. Edições Sílabo. Lisboa, 2011.

SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Dorotéia; OLIVEIRA, Lisiane Cézar de. Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: desafios da docência no stricto sensu. **Revista Tecnologias na Educação**, v.33. Edição Temática XIV, p. 1-23, dez. 2020.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; PALAGI, Ana Maria Marques. **O habitar do ensinar e do aprender onlife: Vivências na educação contemporânea**. In: O habitar do ensinar e do aprender onlife: Vivências na educação contemporânea. [recurso eletronico]/ Eliane Schelemmer...[et. al.](organizadores). São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

INFÂNCIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Hellen Carolinne Rocha[1]

RESUMO

O uso de Tecnologias Digitais (TD) tem sido cada vez mais comum no cotidiano das pessoas. Tal fator facilita o *cyberbullying*, a discriminação, situação vexatória em ambiente virtual, já que esse uso tem sido ainda de forma irresponsável, inconsciente. Dessa forma, esta pesquisa centra-se principalmente na utilização de TD pelas crianças, pois elas precisam de orientações para tal atividade, a fim de fazer um uso mais consciente. Aparecem aí dois núcleos que tem papel extremamente importante nesse treino: família e escola. Centra-se então nesta última, já que a figura do professor tem o contato com o público especificado e lugar de destaque na vida dos alunos. Os objetivos desta pesquisa se resumem em entender o uso de Tecnologias Digitais na atualidade, citando o *cyberbullying* como comum dentro do ambiente virtual, entender a relação destas tecnologias com a infância, finalizando com o papel conscientizador da educação. A escrita se pauta em revisão bibliográfica e foram encontrados dados que amparam a necessidade do trabalho com Tecnologias Digitais em sala de aula, a fim de, principalmente, conscientizar sobre seu uso, a fim de diminuir o pensamento de que elas servem apenas para a diversão, alinhando seu uso como instrumento de aprendizagem, buscando uma diminuição das possibilidades do *cyberbullying*.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Educação. Infância. Professor. Internet.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros computadores eletrônicos foram desenvolvidos no período da Segunda Guerra Mundial. À época, no início do século XIX, a tecnologia chegou não como um passatempo, mas como uma ferramenta de trabalho. Observa-se que após a criação do computador outros dispositivos foram desenvolvidos, como as impressoras, as fitas magnéticas e os discos para armazenamento. Os novos computadores foram feitos e demonstraram ter um desenvolvimento rápido, com suas funções principais, sistemas operacionais e as linguagens de programação.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: psic.hellenrocha@gmail.com.

A partir disso, o desenvolvimento tecnológico e científico possibilitou a incorporação e potencializou os recursos que resultaram na internet, que se tornou uma ferramenta global capaz de ligar os computadores e demais equipamentos proporcionando registro, produção, transmissão e recepção de várias informações, auxiliando a comunicação entre pessoas em diferentes partes do mundo (CAPOBIANCO, 2010).

A internet é, cada vez mais, um meio de comunicação de fácil acesso ao público, que se disseminou na década de 1990. Isso se deu principalmente com o desenvolvimento dos *browsers*, possibilitando a aproximação das pessoas por meio do *World Wide Web*. Assim, as Tecnologias Digitais (TD) e a internet assumiram definitivamente um papel global no cotidiano da sociedade moderna. As Nações Unidas já reconhecem o uso da internet como um direito humano básico, tendo em vista sua possibilidade transformadora de inserir o sujeito no exercício social e político e seu uso já é possível para mais de dois bilhões de pessoas (LARANJEIRAS, NEVES, ALENCAR, LOPES, 2021).

Atualmente, ela é considerada como um dos principais meios de comunicação, porém, seu uso excessivo, sem direcionamento, de forma inconsciente, pode trazer vários problemas de saúde mental, tais como ansiedade, depressão, perturbação do sono, isolamento social e instabilidade emocional. O *cyberbullying* é um assédio virtual que envolve o uso de Tecnologias digitais (TD's) para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por indivíduos com a intenção de prejudicar o outro e é cada vez mais comum na sociedade, especialmente entre crianças e adolescentes.

Sobre o uso dessas tecnologias, temos um agravante a partir da pandemia de Covid-19, onde o mundo viveu uma crise sanitária que afetou cerca de 160 países. Dentro destes números, bilhares de alunos e milhares de professores foram afetados no processo de ensino-aprendizagem devido ao afastamento necessário diante do contexto pandêmico. Dessa forma, diante da incerteza quanto ao retorno, tal público precisou se adaptar, utilizando-se das Tecnologias digitais (TD's) e a internet devido à possibilidade da continuidade dos estudos com adaptações e indo de encontro às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Resultado disso, o acesso às TD's e à internet aconteceu, muitas das vezes, sem supervisão de um adulto, pois as aulas precisavam ser realizadas pelos alunos, sem falar das pesquisas e atividades fora do período de aula. Porém, há de se considerar que o uso de tecnologias permite, trabalhar as fragilidades e potencialidades, é um ambiente dinâmico, propicia conhecimento. Destarte, se faz necessário avaliar a utilização da internet e das TD's, já que o mau uso pode trazer consequências a longo prazo para seus usuários.

Buscar conhecimentos sobre a relação existente entre o uso de tecnologias digitais durante o desenvolvimento infantil tem grande importância, já que, ao considerar a infância como período de aprendizagem motora, cognitiva, cultural, social e intelectual, e que os recursos tecnológicos utilizados nesse processo podem determinar ou, ao menos, influenciar a construção em termos biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo, se faz necessário investigar de que forma isso pode interferir. Complementarmente, ao observar-se a evolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas e a onipresença de dispositivos midiáticos no cotidiano familiar, é possível perceber que, à medida que se obtém benefícios com o desenvolvimento de aparelhos e sistemas, também se vive momentos de prejuízo, os quais podem vir a tornar-se um ou outro a depender da maneira como são utilizados (Abreu, Eisenstein, & Estefenon, 2013).

Dá-se maior ênfase nesta pesquisa ao público infantil, devido a maior dificuldade em racionalizar e distinguir o que é certo e o que é errado e ao risco de exposição, consequentemente. O estudo é exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, e faz parte da temática educação, tecnologia e comunicação, com relevância educacional na conscientização sobre o uso de TD's, pois se faz necessária a educação tecnológica a fim de que pais, professores, responsáveis e usuários em geral, reflitam seu uso. O objetivo geral do estudo foi analisar como as Tecnologias Digitais estão interligadas à infância, como tem sido inseridas no ambiente escolar e como o papel do professor no desenvolvimento da percepção dos alunos sobre o uso consciente das TD.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O século XXI é marcado pelo avanço das Tecnologias Digitais, que engloba uma série de ferramentas utilizadas com o objetivo de facilitar a troca de informações e o processo de comunicação. Essas TD's estão, rapidamente, espalhando-se pelo mundo, devido à popularização da internet e seus canais de comunicação, tais como redes sociais, aplicativos e plataformas digitais (BARROS; ROLDÃO, 2017).

No início, havia uma maior frequência de acesso pelos computadores e, atualmente, é o celular que lidera o acesso (LARANJEIRAS, NEVES, ALENCAR, LOPES, 2021). É perceptível, dessa forma, que a tecnologia nas suas variadas ferramentas, tais como televisão, computador, celular, tablet, dentre outros, tornou-se cada vez mais alcançável para a maioria da população. Pessoas de várias faixas etárias possuem acesso ao computador e aos smartphones, estando, assim, conectadas à internet a maior parte do tempo. Dessa forma, o uso de tecnologias digitais constitui o cotidiano da sociedade, sendo pouco provável um retrocesso em sua utilização (CASTELLS, 2013).

Percebe-se que os benefícios dos novos meios de comunicação são inegáveis, no entanto indícios recentes têm trazido diversas preocupações aos potenciais riscos associados ao uso excessivo das tecnologias e à imaturidade na exposição das crianças às mesmas. O uso da internet nas residências vem crescendo progressivamente e a maioria dos usuários são crianças e adolescentes, de modo que o celular, por sua vez, é o principal dispositivo de acesso (PORTAL UOL, 2018). Conclui-se que, nessa fase do desenvolvimento, se passa por diversas transformações biológicas, físicas, cognitivas, na personalidade e relacionadas às emoções e ao seu convívio social. Também, as transformações vivenciadas nessa fase da vida podem sofrer grande influência com a estimulação do uso das tecnologias.

Hoje, o tema "redes sociais" tem sido relacionado à tecnologia digital, à internet e aos dispositivos móveis. Diante de diversas visões, é notável que a tecnologia influencia progressivamente a vida das crianças e adolescentes, assim como também é possível notar que este público tem se privado de uma vida social real em troca de uma virtual. Observa-se que, houve um aumento no número de transtornos mentais em crianças, tendo como principais consequências a ansiedade. Esta por sua vez, pode evoluir para um transtorno, trazendo inclusive o medo de situações cotidianas. O uso desenfreado de TD's, de maneira desregrada, sem supervisão ou sem propósito

de um benefício pode causar atritos e, como uma das consequências, aumentar o número de pessoas ansiosas entre idades mais baixas.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E TD'S

Quando as crianças estão on-line, o movimento de distanciar-se e ficar "off-line" é muito comum. Isso acarreta um distanciamento em relação a outras pessoas, incluindo a própria família, problemas de relacionamento, no ganho de peso, prejuízo ao sono, diminuição do rendimento (escolar, pessoal, etc). Desse modo, faz-se necessária a prevenção do uso indiscriminado das tecnologias, justamente para a redução dos possíveis danos causados pelo uso excessivo, em especial às crianças, já que este público ainda encontra-se em fase de formação da personalidade, fazendo pouca distinção entre comportamentos certos e errados, devido a imaturidade da própria idade (BESERRA et al., 2016).

King (2013) elenca a importância de observar o comportamento dos usuários das redes: se existe perda ou empobrecimento das relações interpessoais, mudanças de humor, alteração da percepção do tempo, tendência de substituir o mundo real por um lugar virtual, no qual se tenta construir seu próprio mundo pessoal, a quantidade de tempo diante desses dispositivos entre outros aspectos.

Devido ao acesso e a dificuldade no controle do que está sendo acessado por crianças e adolescentes, o ambiente acaba se tornando um facilitador para o aparecimento de demandas relacionadas à ofensas, assuntos inapropriados e, por se tratar de uma via onde se expõe facilmente a opinião, sem muito controle, se torna também um local de ofensas à pessoas que apresentam opiniões diferentes. Dessa forma, o *bullying* virtual entra em cena, trazendo consigo além desse desentendimento, uma série de alterações emocionais e sintomas patológicos devido à exposição. Segundo Fujita & Ruffa (2019), o *cyberbullying* é caracterizado por: assédio moral, propagação por meio de tecnologias de informação e por trazer à tona a modernidade líquida, onde tudo é efêmero, inclusive às relações entre os seres humanos.

Ainda segundo o mesmo autor, o *cyberbullying* é um tipo de violência que teve seu conceito estruturado a partir do conceito de *bullying* e caracteriza-se por intimidações que alguns alunos sofrem de seus pares, repetidamente, em que o

agressor desencadeia intencionalmente ou estimula agressões a outras pessoas por meio de ações negativas. Para tal, utiliza as novas tecnologias, principalmente a internet, como recurso de disseminação dessa prática.

A violência digital pode gerar sérias repercussões sobre a saúde física e mental de quem a vivencia, implicando alterações a nível social, familiar e escolar. Todavia, o *cyberbullying* é praticado e perpetuado à medida que a idade aumenta, mediante ações, como disseminar fotos comprometedoras, ameaçar e chantagear, assediar sexualmente, roubar a senha, aterrorizar. O número de praticantes também aumenta com o avanço da idade, sendo seu comportamento revelado pela passividade frente ao envio de mensagens e chamadas ofensivas, difusão de fotos não autorizadas para humilhar e depreciar, chamadas anônimas para assustar, roubar senhas, isolar em redes sociais, coerção, ameaçar de morte, difamar e propagar rumores.

A idade, a vitimização *offline/bullying* tradicional, o controle parental, as condutas de risco na internet, o uso de redes sociais com programas de mensagens instantâneas e o acesso à internet nos finais de semana são fatores de risco estatisticamente significativos tanto para *cyber* vitimização ocasional quanto severa. Timidez, humor deprimido e ansiedade parecem ter um efeito indireto nos casos de *cyberbullying*, pois aumentam o risco de sofrer assédio virtual tanto casual quanto grave, mas a autoestima demonstrou ser um fator significativo de proteção para *cyber* vitimização ocasional.

Como se não fossem suficientes, ainda se tem muito mais motivos para acompanhar o uso de TD's e de redes sociais. É importante salientar que existem, na literatura, indicações que o uso excessivo das tecnologias é um agente influenciador no processo de remodelação dos circuitos cerebrais, levando a possíveis consequências negativas a longo prazo, sendo esses efeitos evidentes em todas as faixas etárias, mas principalmente em indivíduos que estão em uma fase do desenvolvimento (RICH, 2013).

2.3 A EDUCAÇÃO COMO CONSCIENTIZADOR DO USO DE TD'S POR CRIANÇAS

Consciência deriva do latim *cum*, que significa com e *scire*, que significa saber. De um modo geral, significa dar atenção aos próprios modos de ser, às ações, estar ciente de suas ideias, entre outros. Partindo disso, se faz necessária a abordagem do

uso de Tecnologias Digitais no ambiente escolar. Bettega (2004) defende que tal uso não deve se restringir apenas à aplicação de técnicas por meio das tecnologias que tratem apenas de apertar teclas ou digitar textos onde não há a reflexão sobre a finalidade de sua utilização nas atividades de ensino e, abrangendo mais ambientes, no seu cotidiano. Resumindo, sua utilização deve ser consciente, a fim de respeitar as particularidade e proporcionar troca adequada entre usuários.

O uso, sendo adequado, pode contribuir e muito para a criação de condições que favoreçam o exercício da cidadania e, consequentemente, na tomada de decisões de forma mais consciente. Porém, ressalta-se aqui a necessidade do uso adequado. Dessa forma, se faz necessário investir mais no processo de educação continuada com os professores, pois estes atores têm um grande poder em suas mãos, não podendo o uso de Tecnologias Digitais se tornar mais um fazer para o professor.

Muller & Fantin (2022) falam sobre a importância de três itens básicos na utilização de TD para todos: autorregulação, alternância e acompanhamento. Essa atividade precisa de uma mediação que propicie o uso consciente, através das vertentes capacitadora (conversar, encorajar, aconselhar) e restritiva (insistir, proibir, restringir). A palavra-chave aqui é reflexão envolvendo o uso consciente, o que o aluno sabe e o que o professor tem a intenção de ensinar.

Conforme apresentam alguns estudos, o cenário ideal seria aquele onde os pais sejam autoridade familiar e demonstrem isso por meio de regras e limites bem estabelecidos, os quais devem se fazer cumprir por meio de seriedade e acordos de consequências pré-definidas em conjunto (Abreu, Eisenstein, & Estefenon, 2013; Gomide, 2014). Além disso, é importante que os pais esclareçam aos filhos que os eletrônicos e, portanto, o uso dado a eles, pode ter aspectos benéficos e maléficos, dependendo de questões como orientação, objetivos, supervisão e interesses, sendo necessário um cuidado redobrado por parte dos usuários, nesses casos, crianças, e dos responsáveis familiares (Abreu, Eisenstein, & Estefenon, 2013).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar a importância de oferecer um ambiente familiar de qualidade para o desenvolvimento saudável da criança. A família é fator primordial no desenvolvimento de habilidades sociais da criança, uma vez que esse é o contexto

social primário do indivíduo (Del Prette, Del Prette, & (Orgs.)., 2003; Affonso & (Org.)., 2012). Ainda assim, a exploração e aprimoramento de habilidades neurológicas, motoras e emocionais pode se dar através do brincar, visto que a criança possui uma organização biopsicossocial diferente da de um adulto, sendo necessário percorrer e potencializar cada esfera dessa etapa através do lúdico, ferramenta fundamental para a expressão criativa e emocional na infância, bem como possui notável utilidade na identificação de dificuldades e/ou variáveis atípicas do desenvolvimento (Affonso & (Org.)., 2012) e envolvimento e/ou fortalecimento de vínculos familiares (Friedberg & McClure, 2019).

Constatou-se que as tecnologias trazem inúmeros benefícios à sociedade, todavia podem causar vários malefícios, quando usadas de forma inconveniente e excessiva. Seu controle, a conscientização para o uso, uma formação adequada acerca das TD's é necessária para que crianças (e não só elas, mas também adolescentes, jovens, adultos e idosos) tenham mais qualidade no acesso, visto que o processo de modernização dá quase que por certo a presença de cada vez mais tecnologias em nosso dia a dia. A escola se caracteriza por local de exposição e debate sobre novas ideias. Dessa forma, a criticidade acaba por permear este meio constantemente. É então ambiente adequado para a adoção de diálogo sobre o ambiente digital e uso de tecnologias digitais. É importante entender que a questão central na temática sobre o uso de TD e da internet centra-se no uso que se faz dela. Se correlaciona ainda, o *cyberbullying* como um mau uso das tecnologias. Essa qualidade no acesso permite que se faça com maior consciência. Coloca-se em evidência como principal ator de grande importância nesse papel, o professor.

Considerando tal profissão, se percebeu ainda que existem poucos estudos que envolvam a formação continuada dos professores acerca do uso de tecnologias em sala. Assim, se sugere a adoção desta prática no contexto laboral do professor. É fator que trará benefícios, uma vez que a regressão no uso de TD é extremamente difícil de ocorrer e se faz necessária a instrução acerca de instrumentos que podem diversificar o processo de alfabetização, ensino-aprendizagem e gerar discussões ricas sobre o uso consciente dessas tecnologias. Outra sugestão que se faz é a conscientização do uso por parte dos familiares, a fim de auxiliar na escolha de materiais a serem acessados pelos filhos, considerando também o desenvolvimento crítico acerca da temática.

REFERÊNCIAS

Abreu, C. N., Eisenstein, E., & Estefenon, S. G. (2013). Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre, RS: Artmed.

Affonso, R. M., & (Org.). (2012). Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre, RS: Artmed.

BETTEGA, Maria Helena. Educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPOBIANCO, Lígia. Comunidação e Literária Digital na Internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital Acessa SP – PONLINE. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

CASTELLS, M. Redes de indignação e esperança. Movimentos sociais na era da Internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARROS, Bruno Mello Corrêa de; ROLDÃO, Matheus Lima. A sociedade em rede e as doenças emergentes: uma proposta baseada na utilização excessiva das tecnologias digitais. *Revista Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 21-38, 2017.

BESERRA, Eveline Pinheiro et al. Percepção de adolescentes acerca de suas atividades de vida, trabalho e lazer. *Revista Enfermagem UERJ,* Rio de Janeiro. v. 23, n. 5, p. 627-632, 2015.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A., & (Orgs.). (2003). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alínea.

FUJITA, J. S.; RUFFA, V.. *Cyberbullying*: família, escola e tecnologia como *stakeholders*. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, p. 401–412, set. 2019.

KING, Ana Lucia Spear; NARDI, Antonio Egidio; CARDOSO, Adriana. *A nomofobia dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular?* O Impacto das Novas Tecnologias no Cotidiano dos Indivíduos Aspectos: Clínico Cognitivo Comportamental, Social e Ambiental. Rio de Janeiro: Atheneu, 2014.

LARANJEIRAS, Ana Letícia Canuto; NEVES, Reyniel Wandebil Sobrinho; ALENCAR, Valéria Viana; LOPES, Andressa Pereira. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. Ciências Biológicas e de Saúde Uni: Alagoas. 2021.

Nove em cada dez crianças e adolescentes são usuárias de internet. **Portal UOL**, 2018. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/geral/pesquisa-criancas-adolescentes-internet>. Acesso em: 01 de junho de 2023, às 22:36.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. Pro-Posições, 2022

RICH, M. As mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital. In: Vivendo esse mundo digital: Impactos na Saúde, na Educação e nos Comportamentos Sociais. São Paulo: Artmed, 2013

MINICURSO "APLICAÇÕES PRÁTICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR": UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Inglyde Jeane da Silva Vieira[1]

Cleber Lopes[2]

Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau[3]

RESUMO

Diante das mudanças nos papéis de professor e aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem que se estabelece ao longo de todo o percurso formativo, principalmente com os impactos de um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia, sobretudo com os avanços da Inteligência Artificial, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de planejamento e execução do Minicurso "Aplicações Práticas da Inteligência Artificial no Ensino Superior", realizado no período de 30 de Maio a 14 de Junho de 2023, em três encontros, nas modalidades presencial e síncrona. Para o encaminhamento das atividades, tomou-se como base o referencial teórico da autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Elaboramos um planejamento do minicurso a partir de objetivos específicos de desenvolvimento: apresentar o conceito e um breve histórico da Inteligência Artificial, as potencialidades de utilização desta no Ensino Superior e as ferramentas que podem ser aliadas ao processo de ensino e aprendizagem; promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nas práticas de produção dos gêneros acadêmico-científicos a partir do uso dessas ferramentas e, por fim, discutir a sua utilização de forma responsável e ética, com tópicos específicos sobre direitos autorais. Seguindo esses objetivos, a proposta prática do curso seria a escrita do gênero resumo de produção científica a partir da utilização de Inteligência Artificial e a elaboração de um diário de aprendizagem compreendendo as fases e processos cíclicos da autorregulação da aprendizagem. A experiência ocorreu de forma bastante satisfatória e positiva nos três encontros. Houve bastante engajamento e interação por parte dos alunos, demonstrando compreensão tanto dos processos de autorregulação da aprendizagem, quanto da utilização da Inteligência Artificial nos processos de leitura e escrita. Porém, considerando a data em que o minicurso foi ministrado, que correspondia ao final do 1º semestre, período em que há uma alta demanda de atividades avaliativas, foi possível observar que as duas atividades práticas que deveriam ser realizadas em casa, haja vista os encontros serem bastante curtos, com duração de uma hora, foram comprometidas, evidenciando ainda mais a necessidade de discussão do tema no ensino superior.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Leitura. escrita. Inteligência Artificial. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: inglydejeane@hotmail.com

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: seuamigoeducador@gmail.com

[3] Doutora em Ciências da Educação pela Université de Montreal (UdeM), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br

A formação no ensino superior tem sido alvo de diversas discussões atualmente, uma vez que o contexto educativo contemporâneo tem exigido novos desafios ao processo de ensino e aprendizagem. Uma das mudanças mais significativas envolve a atuação do aluno que precisa desenvolver autonomia, ser reflexivo, ativo e agente de sua própria aprendizagem, o que modifica a relação que se estabelecia entre professor e aluno no passado. (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011)

Observando especificamente o público do Ensino Superior, ao longo dos anos percebemos o quanto os avanços das tecnologias impactaram o processo de ensino e aprendizagem. Uma área que têm evoluído e já começa a apresentar um potencial impacto e intervenção na área da Educação é a Inteligência Artificial (IA).

No cerne dessas problemáticas, fomos desafiados a planejar, elaborar e ministrar um minicurso abrangendo essas duas temáticas, correlacionando-as. Contextualizando a proposta, uma universidade privada situada na região Sul do país possui um setor específico voltado ao acolhimento dos estudantes e promove atividades dentro de quatro grandes temáticas: aprendizagem e desenvolvimento, saúde integral, inclusão e diversidade humana e garantia de direitos e proteção social. O minicurso foi planejado e elaborado dentro da temática de aprendizagem e desenvolvimento, alinhando a IA com a autorregulação da aprendizagem da leitura e da escrita. Foi delimitado como objetivo para direcionar o nosso plano de trabalho no minicurso: Relatar as experiências e os resultados de um minicurso de formação para estudantes do ensino superior sobre a aprendizagem autorregulada direcionada à utilização de Inteligência Artificial nos processos de leitura e escrita de gêneros acadêmico-científicos.

2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O SEU IMPACTO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A atuação autônoma do aluno em sua própria aprendizagem envolve a autorregulação da aprendizagem que “é definida como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011, p.265 *tradução nossa*).” Este processo requer do aluno uma atitude consciente, autorreflexiva e proativa do seu próprio processo de aprendizagem.

Zimmerman (2000), ampliando o conceito de autorregulação cunhado por Albert Bandura nos anos 60, disserta que existem três tipos: a autorregulação comportamental, a ambiental e a interna. A autorregulação comportamental envolve a auto-observação e o ajustamento estratégico a partir dos fatores pessoais e comportamentais. A autorregulação ambiental considera, em princípio, a auto-observação e envolve um ajuste das condições ambientais e dos fatores comportamentais. Por fim, a autorregulação interna acontece por meio do monitoramento e do controle dos aspectos cognitivos e afetivos e dos fatores ambientais, pessoais e comportamentais. Zimmerman (2000) propõe três fases cíclicas visando explicar a aprendizagem autorregulada como um modelo prático. São estas, a fase de antecipação/previsão da tarefa, a de execução/controle volicional e a dos processos autorreflexivos.

A fase de antecipação requer uma análise da tarefa, o estabelecimento de objetivos, e o planejamento estratégico, como também, concomitantemente, crenças motivacionais que envolvem a autoeficácia, a expectativa de resultados, o interesse na tarefa/valor e a orientação às metas.

A fase de controle volicional ou de execução da tarefa, por sua vez, visa aspectos relacionados ao autocontrole, como a autoinstrução, imaginação, foco da atenção, estratégia de execução da tarefa, estrutura ambiental, procura por ajuda, como também visa a auto-observação: o monitoramento metacognitivo e o autorregistro.

Por fim, a fase de autorreflexão propõe processos de autojulgamento, autoavaliação e atribuição causal, que de forma prática, gera atitudes de autorreação: autossatisfação/afeto ou adaptação/defesa. (ZIMMERMAN, 2000)

Seguindo esse processo cíclico, é possível observar o desenvolvimento de um estudante autorregulado, capaz de demonstrar “comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico.” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 72)

Diante disso, percebemos a importância de se discutir a autorregulação da aprendizagem e de nos munirmos desta, buscando entender como aplicá-la na prática educacional, visando o protagonismo do aluno em sua própria aprendizagem.

ISSN: 2176 - 1396

3 BREVE PANORAMA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS POTENCIALIDADES DE UTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Inteligência Artificial (IA) é um ramo da ciência da computação que vem evoluindo ao longo dos anos e teve o seu "boom" nas últimas décadas do século XXI. Em termos gerais, a IA é capaz de representar a inteligência humana a partir dos modelos criados que representam artificialmente os neurônios, representa assim a nossa capacidade cognitiva e aprende conosco (COZMAN et al., 2021)

O termo específico “IA” foi cunhado na Conferência de Darmouth em 1956. Desde então, as pesquisas nessa área foram evoluindo para o que conhecemos hoje. Nas últimas décadas, diversos desenvolvedores têm lançado ferramentas de Inteligência Artificial que já impactam a nossa rotina e que até então, não haviam suscitado grandes debates na área da Educação, porém especificamente em Novembro de 2022, o lançamento do ChatGPT, uma inteligência artificial baseada em linguagem humana, que possui uma vasta base de dados e capacidade de aprendizado de máquina e por repetição, como todos os avanços tecnológicos, têm despertado preocupação na Esfera Educacional como um todo, principalmente pelo seu potencial impacto nos processos de leitura e escrita, fato que desperta ainda mais a necessidade de se discutir a autorregulação da aprendizagem, tendo em vista a influência dessas ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem.

4 A EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO MINICURSO “APLICAÇÕES PRÁTICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR”

O minicurso “Aplicações Práticas da Inteligência Artificial no Ensino Superior”, foi realizado no período de 30 de Maio a 14 de Junho de 2023. Foi ofertado nas modalidades presencial e síncrona, haja vista ter alunos de outros pólos da instituição, bem como, foi ofertado em dias e horários diferentes, visando atingir um público maior.

Como descrição geral do minicurso, foi definido como tema “Educação na ERA da Inteligência artificial: Aplicações práticas do uso dessa ferramenta no Ensino Superior”.

Para a elaboração do plano de trabalho do minicurso, elencamos como objetivos específicos de desenvolvimento: apresentar o conceito e um breve histórico

ISSN: 2176 - 1396

da Inteligência artificial, as potencialidades de utilização desta no Ensino Superior e as ferramentas que podem ser aliadas ao processo de ensino e aprendizagem; promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nas práticas de produção dos gêneros acadêmico-científicos a partir do uso dessas ferramentas e, por fim, discutir a sua utilização de forma responsável e ética, com tópicos específicos sobre direitos autorais, que são preocupações emergentes no meio Educacional. Cada um desses objetivos foi desenvolvido de forma subsequente nos três encontros.

Em relação ao público-alvo, as turmas foram compostas por alunos de diversos cursos de graduação e das modalidades presencial e EaD, mas uma prevalência específica de alunos de cursos da área de Tecnologias.

Com relação às modalidades, tivemos uma representação maior de alunos da EaD e, consequentemente, uma maior aderência desse público no minicurso de forma remota.

4.1 Primeiro encontro: explorando o universo da inteligência artificial: da origem às ferramentas

Nesse primeiro encontro, fizemos uma divisão em duas etapas: uma direcionada à apresentação do universo da IA, o seu histórico de surgimento, e as ferramentas selecionadas para o auxílio nos processos de leitura e escrita dos gêneros acadêmico-científicos e, como segunda etapa, explicamos a primeira fase da autorregulação e propomos desenvolver todo o processo ao longo do minicurso.

Abrimos o minicurso com a nossa apresentação e a do minicurso a partir de um vídeo gerado por IA causando um primeiro impacto nos estudantes. Como dinâmica inicial, lançamos a pergunta: O que vêm à mente quando você pensa em Inteligência Artificial e leitura e escrita?. A pergunta foi feita na ferramenta *Mentimeter*[4] para gerarmos uma nuvem de palavras, das quais obtivemos 74 respostas e as mais proeminentes foram: tecnologia, conhecimento, agilidade, praticidade, facilidade, autonomia, rapidez.

A partir dessa problematização inicial sobre a relação da IA com a leitura e a escrita, discutimos o conceito, o histórico de surgimento e o impacto atual da IA nas diversas áreas, sobretudo como ela pode ser utilizada na Educação Superior.

[4] Essa ferramenta funciona de forma online e permite gerar uma nuvem de palavras em tempo real, a partir das respostas dos usuários.

Apresentamos as principais ferramentas de IA que selecionamos e disponibilizamos em um documento Excel, a partir de pesquisas sobre as suas funcionalidades, tendo-as como suporte para o auxílio da leitura e escrita acadêmica.

4.1.1 Diário de bordo e fase de planejamento da tarefa

Como primeira etapa do processo cíclico de autorregulação da aprendizagem da leitura e da escrita, a fase de antecipação da tarefa, disparamos para os alunos um questionário sobre as motivações para a participação no minicurso, as metas que eles tinham com essa participação, quais as expectativas deles em relação a isso e como planejaram participar de todas as oficinas.

Como uma prévia/teste piloto da fase de execução, que se iniciaria como tarefa de casa e finalizaria no segundo encontro, fizemos uma imersão com eles nas ferramentas de IA de forma exploratória para o gênero proposto para a produção no minicurso, um resumo de produção científica, explicando como elaborar prompts de comando específicos para auxílio da leitura e escrita com o ChatGPT. Exploramos os prompts: “O que é um resumo de produção científica?”; “Crie uma rubrica para auxílio da escrita de resumo de produção científica”. Abrimos o *Elicit* e *Consensus* e fizemos a pergunta “O que é autorregulação da aprendizagem?” e as ferramentas geraram como respostas diversas produções científicas de bases de dados. Coletamos um artigo científico em inglês e traduzimos o arquivo em PDF no *DeepL*. Após isso, exploramos a leitura do artigo com prompts de comando no *ChatPDF*, que se assemelha ao ChatGPT, porém as respostas que ele gera são baseadas no arquivo que você anexa. Além de fazer esse teste, disponibilizamos um documento com orientações para a escrita do resumo.

Finalizamos esse primeiro encontro com a proposta de escrita de um diário de aprendizagem que foi disponibilizado na pasta do minicurso, haja vista ser uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

A escrita de um diário de aprendizagem demanda um autorregistro e um automonitoramento, e a sua eficácia, diferente de um automonitoramento informal como uma reflexão espontânea que pode ser esquecida, é que o automonitoramento formal tendo o diário como método, “envolve observação sistemática e registro dos

processos da vida diária, por exemplo, registros escritos, protocolos, diários, etc." (KLUG et al., 2011, p. 251 *tradução nossa*)

4.2 Segundo encontro: a autorregulação nas práticas de leitura e escrita com o uso do ChatGPT

No segundo encontro do minicurso sobre IA e Autorregulação da Leitura e Escrita, a dinâmica iniciou-se com o uso da ferramenta *Mentimeter* para apresentação de perguntas relacionadas aos aspectos motivacionais e crenças de autoeficácia dos participantes em relação à participação no minicurso.

Os participantes foram convidados a responder à 4 perguntas e cada um deveria contribuir com até cinco palavras. Essas 4 perguntas foram disponibilizadas no primeiro encontro, no diário de aprendizagem, e os alunos foram orientados a respondê-las e disponibilizá-las na pasta do minicurso, porém já prevíamos a baixa participação em casa, mesmo enfatizando a sua importância no sequenciamento das atividades, por isso retomamos a fase de planejamento no segundo encontro, a partir dos seguintes questionamentos: Para você o conhecimento sobre o uso da Inteligência Artificial pode auxiliar no processo de aprendizagem? Qual a sua motivação intrínseca para participar desse minicurso? Qual a sua motivação extrínseca para participar desse minicurso? Possui objetivos e interesses específicos que te motivam a estar aqui? Você acredita que o seu conhecimento prévio sobre o uso de Tecnologias na Educação te possibilitam ter um êxito maior? Com base no seu diário para essa pergunta, utilize até 5 palavras para sintetizar cada resposta.

As palavras-chave mais proeminentes da primeira pergunta foram: sim, se com responsabilidade, embasamento prévio, autoconhecimento. Da segunda pergunta foram: atualização, inovação, ampliar conhecimento, utilização estratégica. Da segunda pergunta foram: trabalhos mais elaborados, pesquisa acadêmica. Da última pergunta foram: facilita a pesquisa, o aprendizado, aprimoramento profissional e acadêmico. Essas respostas e as problematizações que fizemos com base nelas nos permitiram compreender que os aspectos motivacionais da fase de planejamento foram devidamente entendidos.

Em seguida, a oficina direcionou-se para a produção de um texto de resumo de produção científica de forma autorregulada, utilizando a IA.

4.2.1 Fase de execução da tarefa

Foi retomado o passo a passo aos participantes, mostrando como eles poderiam produzir o resumo utilizando o *ChatGPT*. Também foi abordada a criação de uma rubrica das regularidades que compõem o gênero resumo para guiar a criação do resumo usando o *ChatGPT* e seguindo os passos orientados.

Foi sugerido que os participantes escolhessem um tema de interesse como ponto de partida, buscassem uma pesquisa científica que lhes interessasse, usando ferramentas de IA, como o *Elicit* e o *Consensus*. Após a pesquisa, os participantes escolheram o artigo mais relevante e fizeram o mapeamento, abordando o conceito, referencial teórico e metodologia utilizando ferramentas de IA, como o *ChatPDF*, *Elicit*, *Consensus*, entre outros.

Na sequência das atividades do encontro, os participantes foram conduzidos a utilizar o *ChatGPT* para gerar referências de forma exploratória com o uso da IA. Também foram feitos comentários sobre o uso da IA para revisões gramaticais e estruturais do gênero resumo, utilizando a rubrica criada anteriormente.

O encontro foi finalizado com a avaliação do exemplo proposto e desenvolvido usando as ferramentas e os prompts apresentados pelos ministrantes do minicurso, considerando a questão de conteúdo. Em seguida, os participantes foram convidados a fazer uma reflexão sobre os potenciais e as limitações da IA como ferramenta para contribuir com a autorregulação da aprendizagem. Além das atividades realizadas no encontro, os participantes foram orientados a manter o diário de bordo do II encontro, descrevendo os passos de produção e estratégias utilizadas.

4.3 Terceiro encontro: inteligência artificial com responsabilidade: a utilização ética das ferramentas

No terceiro encontro, dada a ausência de produção do texto, bem como do não preenchimento do diário de aprendizagem, fizemos mais uma imersão nas orientações que demos, seguindo o passo a passo, tirando dúvidas, problematizando com eles, explorando mais possibilidades de uso das ferramentas de IA e incentivando-os a desenvolver as estratégias que foram apresentadas a eles.

ISSN: 2176 - 1396

No segundo momento, discutimos com eles a criação de um código ético para utilização das IAs a partir de tópicos criados por eles mesmos, como forma de introduzirmos a discussão. A partir desses tópicos, apresentamos algumas discussões já feitas nas academias e decisões tomadas por alguns países, a partir de manchetes de notícias que circulavam na época. Debatemos o tópico fechando o encontro com a reflexão de que alunos autorregulados em sua aprendizagem vão fazer uso das IAs para potencializar os seus resultados, uma vez que são críticos, ativos e agentes de sua própria aprendizagem e utilizam as IAs como meio e não como fim.

4.3.1 Fase de autorreflexão da tarefa

Para finalizarmos o minicurso, problematizamos algumas questões, correspondendo à fase de autorreflexão da tarefa de forma oralizada, referentes ao desempenho na execução da tarefa desde a fase de planejamento até a fase de execução, à avaliação de 1 a 10 do uso da IA e a autorregulação da aprendizagem, à atribuição do sucesso ou dificuldade na execução da tarefa, à retomada de explicações, materiais, planejamento para refazer todo o processo, dentre outros aspectos.

Em virtude do pouco tempo que nos restava, só obtivemos alguns insights de que a não execução da tarefa se deu à falta de tempo relacionado ao final do semestre e às altas demandas acadêmicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um dos aspectos bem importantes na execução do minicurso, é que ao final de cada encontro, a equipe organizadora disponibilizava um link com um formulário para preenchimento dos alunos, contendo a pergunta: “Conta pra gente o que achou, se tem algo que possamos melhorar?”

A maior parte desses comentários que pontuavam a formação em si descreviam a importância desse conhecimento sobre IA, prompts de comando, ferramentas, bem como exposição de estratégias para utilização como contributivas para a melhoria da aprendizagem e melhor desempenho acadêmico, e na mesma proporção, pontuavam aspectos positivos em relação à metodologia utilizada na mediação e exposição do conteúdo do minicurso.

Essas percepções nos fizeram refletir que o objetivo proposto para a execução do minicurso “Desenvolver estratégias de aprendizagem autorregulada direcionadas à utilização de Inteligência Artificial nos processos de leitura e escrita de gêneros acadêmico-científicos em um minicurso de formação para estudantes do ensino superior”, foi parcialmente alcançado. A experiência ocorreu de forma bastante satisfatória e positiva nos três encontros. Houve bastante engajamento e interação por parte dos alunos, demonstrando compreensão tanto dos processos de autorregulação da aprendizagem, quanto da utilização da Inteligência Artificial nos processos de leitura e escrita, porém, não foi possível desenvolvê-las com os alunos de forma satisfatória.

Considerando a data em que o minicurso foi ministrado, que correspondia ao final do 1º semestre, período em que há uma alta demanda de atividades avaliativas, foi possível observar que as duas atividades práticas que deveriam ser realizadas em casa, foram comprometidas, evidenciando ainda mais a necessidade de discussão do tema no ensino superior.

Por outro lado, além da exposição e imersão com os alunos nas ferramentas de IA e no processo de autorregulação da aprendizagem, todos os materiais das aulas foram disponibilizamos, incluindo as apresentações, as orientações, o modelo de diário da aprendizagem, havendo a possibilidade de utilização futura desses materiais e conhecimento pelos alunos.

REFERÊNCIAS

COZMAN, F. G.; PLONSKI, G. A.; NERI, H. **Inteligência artificial: avanços e tendências**. Instituto ed. São Paulo, 2021.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A Autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Revista Psicologia da Educação**, v. 1, n. 46, p. 71–80, 2018.

KLUG, J.; SCHIMITZ, B.; SCHIMIDT, M. Assessing Self-Regulated Learning using diary measures with university students. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Routledge/ ed., p.251–266, 2011. New York.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. **Self-regulation: Theory, research, and applications**. FL7 Academ ed., p.13–39, 2000. Orlando.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 4º ed. New York, 2011.

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Vagner Novaes Tranche[1]

RESUMO

O presente estudo analisa os relatos de docentes do ensino superior, atuantes nos cursos da área da comunicação de uma universidade privada da cidade de São Paulo, sobre as experiências vivenciadas durante o auge da pandemia de Covid-19 e o retorno para o ensino presencial após o período de medidas mais austeras. Examina como as condições impostas pela doença e suas consequências alteraram as práticas de ensino dos docentes, influenciando suas atividades profissionais e questiona se as aprendizagens desse contexto permitiram a ressignificação do processo de ensino e as expectativas futuras no cenário do "novo normal". Tem por objetivo registrar as práticas adotadas pelos docentes durante o ensino remoto emergencial. Analisa as narrativas como fontes qualitativas, identificando experiências, sentimentos e expectativas. Fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica e adota a análise narrativa como método qualitativo a partir de entrevistas audiovisuais. O estudo considera autores como DELORY-MOMBERGER (2008), JOVCHELOVITCH & BAUER (2014), PASSEGGI, NASCIMENTO, RODRIGUES (2018) e SILVEIRA (2021), cujas obras fornecem bases teóricas para a análise das narrativas e abordagens hermenêuticas e interacionistas. A análise inicial das entrevistas revelou uma gama de emoções, desde medos e angústias geradas pela doença, até a adaptação rápida diante da necessidade de continuar com as atividades profissionais. As narrativas também evidenciaram a percepção dos desafios educacionais enfrentados durante o período e que ainda se apresentam no "novo normal". Destaca a importância das narrativas docentes como registro histórico e insumo para a compreensão das mudanças educacionais durante a pandemia. A ressignificação do processo de ensino, impulsionada por novas metodologias, indica um cenário de adaptação contínua e a sensação de que os desafios educacionais, impostos durante o auge da doença, continuam presentes até os dias atuais.

Palavras-chave: Pandemia de Covid 19. Educação Superior. Ensino Remoto. Narrativas. Experiência Docente.

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu que a epidemia de Covid-19 alcançou a condição de pandemia e modificou os protocolos de orientação sanitária (CASTIONE et al., 2021). A população global começou a sentir os efeitos da doença na saúde, nos hábitos, nos costumes, na economia etc. A nova doença impôs ao mundo a necessidade do distanciamento social, como estratégia para o achatamento da curva epidêmica, sustentabilidade das ações dos sistemas de saúde e, principalmente, redução da incidência e mortalidade em decorrência da pandemia (MEDEIROS et al., 2021).

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo-SP-Brasil. E-mail:vagnercomunic78@gmail.com

A maioria dos países suspendeu temporariamente as atividades educacionais em todos os níveis. No Brasil, aproximadamente 8,5 milhões de alunos do ensino superior foram afetados pela suspensão das aulas (MEDEIROS et al., 2021). Como medida de saúde pública, o MEC – Ministério da Educação - publicou documentos com a intenção de normatizar o ensino em tempos de pandemia, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das atividades de ensino presenciais por aulas com a utilização de tecnologias da informação e comunicação (MEDEIROS et al, 2021). A palavra "reinvenção" tornou-se então comum no discurso de diversos profissionais e setores produtivos. Dos profissionais da saúde aos profissionais da educação, todos precisaram se reinventar.

Diante do cenário desafiador, as Instituições de Ensino Superior adotaram técnicas, conhecimentos e infraestrutura já conhecidos na Educação a Distância. Conforme especifica Silveira (2021), essa adoção foi assentada sobre uma mescla de saberes acumulados: senso de urgência, inúmeras incertezas e elevada carga de improviso", o que levou a implantação do "Ensino Remoto Emergencial – uma das inúmeras nomenclaturas para esse substituto temporário do Ensino Presencial".

Segundo Medeiros et al. (2021), no primeiro momento, muitos docentes não se sentiram preparados para essa modalidade de ensino. O autor afirma que eles precisaram adaptar suas aulas e aprender a utilizar tecnologias que não faziam parte de sua rotina.

> Há que se destacar que uma parcela de professores não recebeu qualquer capacitação para a utilização das tecnologias de informação e comunicação, o que pode apresentar-se como um grande desafio, uma vez que comumente os docentes [...] não realizam uma qualificação pedagógica formal e reproduzem estratégias e modelos com os quais foram ensinados enquanto alunos. A problemática se refere ao fato de que estes docentes na maioria das vezes utilizam abordagens tradicionais, centradas no professor e na transmissão de conhecimento, situando o estudante em lugar passivo, pouco crítico e reflexivo. (MEDEIROS et al, 2021;07).

Perante a emergência sanitária, a aprendizagem digital ganhou notoriedade no campo da educação e se tornou para os docentes uma necessidade real e inequívoca: reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino (SANTOS et. al, 2021).

Para Silveira (2021), a adoção de soluções em substituição aos encontros presenciais desafiou todos os envolvidos no processo. Esse período provocou

reflexões a respeito de quais experiências de aprendizagem poderiam ser levadas a cabo de maneira exitosa. Este autor afirma também que instituições e profissionais foram desafiados tecnologicamente, mas, acima de tudo, os professores precisaram revisar as práticas didáticas.

Cerca de três anos após o início das medidas restritivas, os professores acumulam histórias sobre as vivências do período. Essas narrativas docentes compõem o objeto de estudo do presente trabalho que indaga como as condições impostas pela pandemia de Covid-19 e suas consequências alteraram as práticas de ensino, influenciando suas atividades e rotinas profissionais. Também questiona se as aprendizagens desse contexto permitiram a ressignificação do processo de ensino, apoiadas por novas metodologias, e de que maneira essas mudanças indicam expectativas futuras no cenário do "novo normal".

Tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado, que utiliza as narrativas dos docentes como fonte qualitativa, identificando medos, anseios, preferências e desafios vivenciados e examina se as aprendizagens dessa experiência conduziram à ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

2 ENTREVISTAS NARRATIVAS COM OS DOCENTES: METODOLOGIA E CONTEXTO

Para a coleta dos depoimentos que integram a pesquisa de doutorado, optou-se por uma abordagem metodológica (auto)biográfica, respaldada pela análise narrativa como método qualitativo central. A escolha desta metodologia é fundamentada na busca pela compreensão profunda e contextualizada das experiências de vida dos participantes, em contraste com abordagens quantitativas que tendem a simplificar ou reduzir as nuances das experiências humanas.

A opção pela abordagem (auto)biográfica encontra justificativa no entendimento proposto por Yin (2016), que destaca a pesquisa qualitativa como uma exploração das vidas das pessoas em seus contextos reais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa distingue-se pela capacidade de capturar as visões e perspectivas dos participantes, conferindo voz às suas experiências. É uma abordagem que busca apreender os eventos e ideias da vida real tal como são vivenciados, em oposição a importação interpretada ou significados predefinidos pelos

investigadores. O autor ressalta que:

> [...] a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes. (YIN, 2016; n.p.)

A análise narrativa permite que o investigador identifique os elementos desenvolvidos nos relatos dos entrevistados, como personagens, enredo, conflitos etc. Além disso, possibilita o registro das emoções, valores e sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências. Ao adotar essa metodologia, busca-se não apenas documentar a vida cotidiana, mas também interpretar e compreender os eventos dentro de um contexto mais amplo.

Segundo Weller (2009), os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados buscam romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre experiências vividas que permitem identificar as estruturas sociais que as moldam.

De acordo com Passeggi (2018), as narrativas de si tornaram-se, nos últimos trinta anos, uma fonte privilegiada da pesquisa qualitativa. A pessoa que narra se reconhece objeto da própria reflexão, desdobra-se em personagem, narrador e autor da narrativa, um ser de linguagem que se constitui na ação de narrar. A metodologia utilizada na coleta das narrativas docentes, também levam em consideração os conceitos defendidos por Delory-Momberger (2008) relativos às operações mentais, verbais e comportamentais que o indivíduo utiliza na narrativa de si, mais precisamente na “biografização”, “heterobiografização” e “autobiografização”. Uma pessoa pode se representar ao contar a história de alguém, ao contar as histórias que lhe são contadas, mas, sobretudo ao se autobiografar, contando a sua própria história.

Para esta pesquisa, foram selecionados 21 professores de uma instituição particular de ensino superior em São Paulo. Todos os participantes são docentes em cursos da área da Comunicação Social. A seleção foi realizada com o intuito de obter uma variedade de perspectivas e experiências dentro desse contexto específico.

A instituição de ensino onde as entrevistas foram realizadas permanecerá anônima, bem como os nomes dos professores protegidos, conforme critérios de sigilo. Isso assegura a confidencialidade dos envolvidos e protege a identidade das

partes interessadas neste artigo.

As entrevistas foram realizadas individualmente, entre os meses de abril e junho de 2023, no formato de *podtalk* (programa de perguntas e respostas que pode ser veiculado em plataformas de áudio e vídeo). Cada entrevista teve uma duração média de 35 minutos, permitindo uma exploração profunda e significativa das narrativas dos participantes. O pesquisador atuou como entrevistador e os convidados só tinham conhecimento das perguntas durante o próprio momento da entrevista, garantindo declarações espontâneas.

As entrevistas foram estruturadas em torno de uma série de temas relacionados à experiência dos professores durante a pandemia de Covid-19. Os participantes foram questionados sobre como receberam a notícia da suspensão das aulas presenciais e a implementação de medidas emergenciais. Além disso, discutiram os efeitos da pandemia em suas vidas, tanto em termos profissionais quanto pessoais.

Os docentes compartilharam suas experiências sobre a adaptação das práticas de ensino presencial para o formato remoto. Foram investigadas possíveis experiências anteriores com ferramentas de ensino remoto, bem como a adoção de metodologias e práticas pedagógicas distintas durante o período de ensino emergencial.

Além disso, os professores foram convidados a expressar os seus aprendizados, alegrias, medos e angústias durante o período mais crítico da emergência sanitária. Por fim, as entrevistas exploraram as expectativas dos professores em relação ao retorno à presencialidade após um longo período de ensino remoto, questionando se a dinâmica em sala de aula continuaria como antes da pandemia.

3 Método de Análise e Reflexões Preliminares

Para analisar as narrativas coletadas, foi adotada a técnica de análise temática. Essa abordagem identifica temas e unidades de sentido nas narrativas dos entrevistados. Inspirado em modelos anteriores (Passeggi, Nascimento & Rodrigues, 2018; Jovchelovitch & Bauer, 2014), o processo de análise envolveu a síntese dos sentidos das narrativas por meio de paráfrases e a condensação em palavras-chave representativas, criando categorias interpretativas.

Quadro 1 – Procedimento gradual de adensamento de narrativas

Transcrição Literal da narrativa	Paráfrases Sentenças Sintéticas	Palavras-chave Unidades de sentido
A gente não tinha a noção da gravidade da situação, mas a gente percebia que as coisas iam ficar bem sérias... a gente percebia que não era uma situação que nós já tínhamos vivido em outras situações de contaminação, de vírus, não é? Não seria uma onda de gripe. Seria uma coisa bastante grave, né? A gente já estava acompanhando o que estava ocorrendo na China e estávamos preocupados. E quando vem essa notícia, estávamos bem assustados. Me lembro bem dessa última semana em que a coisa foi caminhando para a suspensão das aulas. Que essas notícias já estavam chegando e havia um sinal de um período bem difícil pela frente.	Insegurança diante do desconhecido. Notícias internacionais evidenciam tempos difíceis. Prenúncio da suspensão das aulas	Insegurança Dificuldade Suspensão das aulas
Tema: Anúncio da suspensão das aulas presenciais		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Passeggi, Nascimento & Rodrigues (2018, p.162)

O quadro exemplifica a forma de análise das narrativas. Após a transcrição integral de cada entrevista, os trechos são inseridos na primeira coluna. Na coluna central, são indicadas as sentenças que sintetizam os parágrafos da narrativa e na coluna da direita as unidades de sentido. Após esse procedimento, utiliza-se cores para identificar temas recorrentes que auxiliam no processo de interpretação.

> [...] o produto final constitui uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador. A fusão dos horizontes dos pesquisadores e dos informantes é algo que tem a ver com a hermenêutica. (JOVCHELOVITCH & BAUER 2014;107)

A experiência vivenciada pelos docentes durante a pandemia de COVID-19 foram muito relevantes em suas vidas no âmbito pessoal e profissional. Esta análise preliminar faz parte de um estudo mais amplo, que compõe uma tese de doutorado em andamento, onde as entrevistas coletadas estão sendo minuciosamente examinadas. Cada entrevista, após um delicado processo de transcrição, contribui para uma compreensão aprofundada desses relatos. Ao todo, as mais de 11 horas de entrevistas registram as vivências e perspectivas dos professores participantes, permitindo um panorama abrangente sobre as transformações ocorridas no meio acadêmico.

4 O que os professores relataram?

Aqui são apontados alguns resultados advindos das análises preliminares. De maneira geral, observou-se um registro recorrente sobre o período em que os professores tomaram consciência da gravidade da doença. Essa noção só se intensificou após o Ministério da Educação atestar a necessidade de adotar medidas de isolamento nas instituições de ensino superior, apesar de estarem atentos ao que acontecia no cenário internacional.

O que começou como uma suspensão temporária das aulas presenciais, se estendeu por um período prolongado, levando a um crescente estresse e angústia entre os docentes. Havia a crença de que o afastamento seria breve, porém a continuidade do ensino remoto gerou medo e desconforto real. O relato a seguir mostra como uma das docentes entrevistadas recebeu a notícia:

> Eu me lembro bem como recebi a notícia da suspensão das atividades presenciais. Eu estava no elevador e uma colega informou as determinações da universidade. Na hora, pensei: Que bom, vamos ficar alguns dias em casa! Mas logo começamos a perceber que o problema iria se arrastar... e a situação ficou dramática.

A adaptação à tecnologia fez parte de uma jornada desafiadora para muitos docentes entrevistados. Alguns já tinham familiaridade com ferramentas digitais, mas a situação forçou-os a explorar novas maneiras de interagir com os alunos em ambientes virtuais. Apesar dessa familiaridade, nem todos possuíam a mesma facilidade, o que gerou um impacto psicológico notável, especialmente nos primeiros meses de ensino remoto. Aqueles com experiência em Ensino à Distância tiveram maior autonomia nas aulas, enquanto outros enfrentaram desafios em sua relação digital com os alunos. As câmeras desligadas e falta de participação geraram inúmeras discussões nas reuniões docentes. Um professor resgatou uma lembrança do período:

> Eu fui um dos professores que lidou com câmeras fechadas praticamente o tempo todo. Os alunos, muitos deles, até por não ter equipamento, não habilitavam, não utilizavam câmera. Outros não utilizavam por vergonha, enfim... outros não utilizavam porque talvez não estivessem em frente ao computador efetivamente. As salas que eram participativas no retorno, eram as salas que faziam uso do chat. As salas (no retorno à presencialidade) que não eram participativas, também não eram participativas nas aulas remotas.

ISSN: 2176 - 1396

A transformação da casa em local de trabalho trouxe dilemas. Conciliar atividades profissionais e vida familiar se revelou complexa, levando a jornadas de trabalho excedentes e emocionalmente desgastantes diante do cenário da doença. A sensação de culpa pela atenção insuficiente aos familiares também foi um agravante para alguns professores, que relataram ter passado por problemas de saúde devido a essa circunstância. Esses sentimentos foram exacerbados pela sensação de entrega profissional contínua, levando a um conflito interno entre o profissionalismo e as responsabilidades familiares. Uma das entrevistadas apresentou um relato que ilustra essa situação.

> O medo da parte técnica, do "perrengue" todo, a gente passava, aprendia, crescia e tal. Mas quando eu comecei a perceber que eu estava trabalhando dezesseis, dezessete horas, eu acho... eu me levantava às 5h, eu escovava os dentes, tomava um cafezinho e sentava no computador e levantava as 11h, entende? Eu não percebi que isso aconteceu (...) A minha filha tinha nove, dez anos e ela chegava com uma coisa do meu lado e me dizia: - Olha mãe! E eu falava: - Só um minutinho que eu não posso falar agora. Ela começou a pintar algumas telas. Quando eu percebi, ela já tinha pintado 60 telas. Ela passou por uma depressão e entrou num momento crítico... e foi aí que a minha "ficha caiu". Eu não tenho vergonha de falar porque serve de alerta. O trabalho remoto, para quem não conhece, não está habituado e não tem controle sobre ele... para quem gosta de trabalhar... ele toma conta da tua vida. A sua vida passa a ser uma parte do trabalho e não o trabalho uma parte da sua vida.

Alguns professores que participaram do estudo descreveram momentos de angústia diante das notícias sobre mortes e perdas, assim como um estresse relacionado ao excesso de informações.

> Nós estamos acostumados com a sala de aula, mas o ensino remoto foi desafiador, porque foram muitas dores, tensões físicas e emocionais. Eu tive muitos relatos de alunos que perderam familiares, que pegaram Covid-19, que tiveram sequelas. Você tem que parar, respirar e ouvir o aluno. Foi preciso fazer valer e dar um sentido para eles e para nós mesmos.

No que se refere ao processo de ensino, as práticas de metodologias ativas, como a gamificação, projetos baseados em grupo e em problemas, ganharam destaque.

Alguns docentes relatam que a adaptação da universidade ao ensino remoto

ISSN: 2176 - 1396

foi rápida em comparação à outras instituições de ensino públicas e privadas que eles tem contato, contudo, também foi acompanhada por desafios, em especial o de avaliar o engajamento dos alunos e manter atividades práticas sem prejuízos ao aprendizado dos estudantes. Ferramentas digitais gratuitas e a improvisação foram essenciais para alcançar esse objetivo nos cursos da área da comunicação e os docentes foram protagonistas neste processo de busca e implantação das soluções. Muitos professores relatam que continuam fazendo o uso de tecnologias como recurso complementar ainda hoje.

Após dois longos anos de ensino remoto, o retorno à presencialidade também gerou expectativas e preocupações. O sentimento de falhar como profissional ou simplesmente o nervosismo no retorno à presencialidade foi uma evidência recorrente nas narrativas. Um dos entrevistados descreveu esse momento:

> Eu lembro que no primeiro semestre de 2022, já tivemos o indicativo de que voltaríamos para a sala de aula. Apesar de ter recebido a notícia, ainda começamos as aulas de maneira remota. Estava entrando no meu 10º ano de docência, mas parecia que eu iria entrar na sala de aula pela primeira vez... deu aquele nervosismo, aquela ansiedade, aquele frio na barriga. Foi muito difícil porque o professor ainda precisava usar a máscara e isso dificultava a comunicação. A dicção tinha que ser diferente, a respiração tinha que ser diferente e no final da aula me sentia esgotado fisicamente.

Alguns professores perceberam lacunas de aprendizado, problemas de relacionamento por parte dos discentes e a sensação de desvalorização do professor. Veja o relato:

> Eu acho que a gente vai viver um *gap* de uns 10 anos, pelo menos, ou mais, para que se reestabeleça a importância da educação. Os profissionais de educação que todos valorizaram na pandemia, agora, também estão sendo descartados pelos próprios alunos... nesse momento há uma nova angústia no ar.

A ressignificação do ensino e da aprendizagem foi evidente para muitos docentes. Novas formas de condução aulas e uso de ferramentas digitais trouxeram perspectivas renovadas. Alguns docentes consideram a possibilidade de trabalhar de forma híbrida ou totalmente remota no futuro, desde que existam garantias financeiras.

Essa análise preliminar das entrevistas revelou a complexidade das experiências dos docentes durante a pandemia. Suas satisfações, desafios e

transformações são elementos fundamentais para compreender o impacto dessa experiência. À medida que o estudo completo avança, uma compreensão mais profunda desses relatos emergirá, enriquecendo ainda mais a narrativa sobre a resiliência e a evolução do meio acadêmico diante de situações adversas.

Considerações Finais

O presente estudo buscou explorar e compreender as experiências vivenciadas por docentes do ensino superior na área da Comunicação durante o auge da pandemia de Covid-19 e o retorno subsequente ao ensino presencial após medidas de distanciamento social. Por meio de entrevistas narrativas, foi possível investigar as transformações, desafios e aprendizados que os professores enfrentaram nesse contexto.

Ao traçar um diálogo entre as narrativas dos docentes e a literatura da área, é evidente que a pandemia trouxe mudanças profundas e duradouras para o campo da Educação Superior. Os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas circunstâncias, impulsionando a adoção de metodologias ativas mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação. A ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, apoiada por essas novas tecnologias, permitiu uma reflexão sobre abordagens tradicionais e levou a uma maior ênfase na interação, no engajamento e na participação ativa dos alunos.

A literatura da área, representada por autores como Silveira (2021) e Medeiros et al. (2021), enfatiza a importância da adaptação e inovação no contexto educacional durante a pandemia. A análise das narrativas dos docentes corroborou esses argumentos, demonstrando como a crise sanitária estimulou uma transformação profunda e a busca por soluções criativas para manter a qualidade do ensino.

A metodologia adotada, baseada na abordagem (auto)biográfica e na análise narrativa, revelou-se adequada para capturar as nuances e as emoções das experiências dos docentes. As entrevistas fornecem uma compreensão mais rica e contextualizada das vivências, permitindo identificar não apenas os aspectos práticos, mas também os psicológicos da transição para o ensino remoto.

No entanto, as narrativas também destacam desafios persistentes. A falta de capacitação em tecnologia e as dificuldades na adaptação revelaram lacunas na preparação dos docentes para enfrentar situações emergentes.

Após dois anos de aulas mediadas pela tecnologia, o retorno ao ensino presencial também gerou expectativas entre os profissionais da educação que passaram a repensar jornadas ou observaram novas oportunidades, desde que tenham a garantia de seus direitos. A dualidade entre o ensino remoto e o presencial tornou-se uma reflexão importante sobre o futuro do ensino superior, sugerindo a possibilidade de modelos híbridos que combinam o melhor de ambos os mundos.

À medida que o "novo normal" se consolida, as experiências dos docentes durante a pandemia permanecerão como um registro histórico valioso e uma fonte de aprendizado contínuo. O estudo enfatiza a importância das narrativas docentes não apenas como reflexo das transformações educacionais, mas também como contribuição para a compreensão mais profunda das complexidades humanas envolvidas nesse processo.

Em síntese, este estudo oferece *insights* importantes sobre o impacto da pandemia de Covid-19 no ensino superior. As narrativas docentes revelam uma jornada de adaptação, superação de desafios e busca por inovação, destacando a resiliência e a criatividade do professorado. A intersecção entre a literatura da área e os relatos dos entrevistados, ajudam na compreensão das mudanças ocorridas e voltadas para o futuro, onde a flexibilidade e a reinvenção continuarão a ser fundamentais para moldar o cenário educacional do ensino superior.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.

JOVCHELOVITCH, S., & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEIROS, A. A; BATISTON; A. P; SOUZA, L. A.; FERRARI, F. P.; BARBOSA, I. R. Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de Covid-19

Fisioterapia Movimento, 2021, v. 34, e34103 disponível em: DOI: 10.1590/fm.2021.34103. Acesso em: 07/04/23.

PASSEGGI, M. C; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S.. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Rev. Lusófona de Educação**, 2018, v. 40 disponível em https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/722. Acesso em : 08/04/23.

SANTOS, G. M. A. R. F; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários In: **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013. Acesso em 04/04/23.

SILVEIRA, I. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Rev Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, V2, 2021. http://dx.doi.org/10.17143/ rbaad. v20i1.557. Acesso em 04/04/23.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu. **32ª Reunião Anual da ANPEd**, 2009, p. 1-15 disponível em l1nq.com/KMfwz. Acesso em 03/04/23.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: l1nq.com/jCv2c.

PRESENCIALIDADE VIRTUAL E EDUCAÇÃO HUMANIZADA: PERCEPÇÕES DOS MESTRANDOS EM TECNOLOGIAS EMERGENTES

Cleide Maria dos Santos Muñoz[1]

Rosemary Trabold Nicacio[2]

Luciane do Rossio Leal[3]

RESUMO

A educação a distância (EaD) em nível superior não é uma modalidade de ensino nova, mas seu crescimento que, iniciou-se gradativo e de forma lenta, atingiu um percentual de matrículas superior ao ensino presencial já a partir de 2020. Ainda que se atribua o rápido crescimento ao período pandêmico, é fato que esta modalidade precisa ser mais bem analisada e estudos se fazem necessários. Nesta pesquisa o objeto de análise é uma curso de Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação da Must University, uma universidade norte americana que atende alunos em diversos países, entre eles o Brasil. O projeto pedagógico tem como premissa tornar a aprendizagem EaD humanizada, interativa e com a marca da presencialidade virtual e foi a partir dessa perspectiva que se levantou como problema de pesquisa: Como será que os mestrandos veem a relação professor e aluno neste curso? O objetivo geral foi identificar as percepções dos mestrandos sobre a presencialidade, a formação humanizada e a interatividade na formação de mestres em tecnologias emergentes em educação da Must University. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, de abordagem mista realizada com 274 alunos de um curso de mestrado EaD em uma instituição privada. Neste artigo trazemos alguns resultados obtidos nessa investigação, tendo como referencial teórico Valente (2005), Moore (2008), Moore e Kearsley (2008), entre outros e os resultados evidenciaram que a valorização da modalidade como oportunidade única para a formação stricto sensu pela flexibilidade que o curso oferece, além das relações humanas que se mostraram evidentes e muito apreciadas pelos alunos, além das interações afetivas da equipe pedagógica.

Palavras-chave: Ensino a distância. Mestrado em Tecnologias emergentes em Educação. Humanização. Presencialidade. Relação Professor Aluno.

1 INTRODUÇÃO

Existe educação que não seja a distância? Foi com esse título provocador que se iniciou a semana da educação do Curso de Mestrado em Tecnologias Emergentes

[1] Doutora em Educação, Professora da Must University, cleide.munoz@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Professora da Must University, rosenicacio@gmail.com
[3] Doutoranda em Ciências da Educação, Coordenadora e Professora da MUST University, lucianelealmust@gmail.com

da *Must University* no primeiro semestre de 2023. Tinha como premissa discutir sobre a educação a distância, não como uma modalidade que marca a separação espaço temporal entre professores e alunos, pois não queríamos olhar o que nos separa, mas o que nos une. A questão provocava a reflexão acerca das relações professor e alunos que apresentam grandes distâncias, inclusive em cursos presenciais, portanto as relações de presencialidade e humanizadas podem ser construídas num curso na modalidade a distância.

A *Must University* é uma instituição de Ensino Superior sediada na Flórida, Estados Unidos da América que oferece, entre outros cursos *stricto sensu*, o Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação na modalidade a distância que possui alunos de diversos países e, entre eles, o Brasil.

Uma das principais marcas desse curso é a presencialidade, ainda que seja um curso totalmente a distância. Nessa aparente contradição está o objeto de estudo apresentado nesse artigo, ou seja, a proposta do curso sempre foi a formação de educadores no uso das tecnologias emergentes numa perspectiva interativa, humanizada, apoiada no conceito de presencialidade.

A presencialidade aqui é um conceito que nos remete ao “estar junto” e, nas palavras de Valente (2005, p.85), um “estar junto virtual, que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos, que estão em espaços diferentes, porém interagindo via internet” e, dessa forma, o espaço deixa de ser uma barreira para as relações ampliando-se a percepção da presença.

Essa proposta nos levou a questionar: Como será que os mestrandos veem a relação professor e aluno neste curso?

Abordar essa temática justifica-se, principalmente porque é necessário compreender se a proposta pedagógica do curso, assumida por todo corpo docente é, também, reconhecida pelos mestrandos, além disso, as discussões sobre a educação a distância (EaD) têm se intensificado em relação ao modo como se estabelecem os vínculos entre professores e alunos, principalmente num curso de mestrado em tecnologias emergentes em educação que forma, tanto professores que atuam na Educação Básica, quanto profissionais das mais diversas áreas e que se interessam pela temática. Além disso, a discussão sobre tecnologia não pode estar apartada de uma formação humanizada e que leve a tecnologia como recurso para a ampliação e aperfeiçoamento da aprendizagem, desmistificando a ideia de que a tecnologia irá substituir o professor.

Outro aspecto relevante é ouvir o estudante, sua percepção acerca da formação que recebe e da qual se apropria, assim como pensa em utilizar-se dessa formação na vida profissional. Nessa cadeia de formação, conhecer as concepções e percepções sobre formação e tecnologia traz contribuições relevantes ao campo educacional, haja vista o crescimento da EaD na formação docente e seu uso cada vez mais intenso na formação básica.

Essa pesquisa teve como objetivo geral: identificar as percepções dos mestrandos sobre a presencialidade, a formação humanizada e a interatividade na formação de mestres em tecnologias emergentes em educação da Must University.

Este artigo é parte de uma pesquisa mista desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo, que buscou os dados no próprio campo em que a realidade acontece, no entanto, aqui apresentam-se apenas alguns dos dados coletados por meio de questionário fechado.

A estrutura desse trabalho tem como início a fundamentação teórica, a apresentação da metodologia, em seguida apresentamos os resultados e discussões e, tecemos nossas considerações ao final.

2 A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL

As discussões em torno da Educação a distância, em geral, partem da definição geográfica que coloca alunos e professores em espaços e tempos diferentes, trazendo a ideia de separação, no entanto, desde o início de nossas pesquisas, essa concepção nos parecia controversa, uma vez que podíamos observar nos encontros síncronos que os mestrandos se sentiam muito próximos, descrevendo, por vezes, que pareciam estar em um curso presencial.

Diante dessa premissa, buscamos fundamentar teoricamente nossas observações e a melhor análise para os dados coletados. Encontramos na teoria da distância transacional os fundamentos para a compreensão do fenômeno observado. Essa teoria, de autoria de Michel G. Moore, desloca o olhar da EaD como educação que separa, devido ao olhar geográfico, para o processo inverso, de proximidade, por olhar essa modalidade a partir dos processos de ensino e aprendizagem, que acabam por analisá-la pelo prisma pedagógico e suas variáveis psicológicas. (MOORE, 2008)

Moore (2008) por meio da teoria da distância transacional, destaca que o foco da EaD é, na realidade, um conceito pedagógico e não geográfico, explicando:

> É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno. (MOORE, 2008, p.2)

E, ainda que haja uma separação espaço temporal, o que se destaca nessa teoria são os padrões de comportamento entre alunos e professores que incidem sobre o ensino e a aprendizagem, pois essa separação precisa ser transposta pela construção do “espaço psicológico e comunicacional”, portanto um espaço de relações e afetos que interferem, tanto no modo como os professores organizam o ensino com os respectivos materiais, quanto na forma como os estudantes aprendem. (MOORE, 2008, p.2)

O curso de Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação da Must University oferece um material selecionado por uma equipe de curadores em um ambiente virtual de aprendizagem que apresenta aos seus estudantes diferentes oportunidades de interação com o conhecimento, contudo, além da relação assíncrona, há momentos síncronos com encontros para aprofundamento de estudos e aplicação de algumas metodologias em práticas realizadas on-line, onde professores e estudantes estão em contato direto discutindo e debatendo sobre os diferentes aspectos de cada disciplina ofertada ao longo do curso. Além disso, há um canal de comunicação direta entre professor e mestrando, que é diariamente acompanhado. Contudo, todo o processo se dá dentro de uma relação humanizada, cercada de afetividade e aberta ao “estar junto virtual”, como nos apresenta Valente (2005).

Para Moore (2008) esses espaços comunicacionais e, também psicológicos, entre alunos e professores não são sempre os mesmos, haja vista que se trata de uma relação que, para cada um é percebida e compreendida de uma maneira, dentro da subjetividade e da forma como interagem com as diversas variáveis que ali aparecem. O autor destaca que a separação entre professor e alunos está diretamente relacionada a inúmeras estratégias e técnicas utilizadas pedagogicamente, assim como no comportamento que se estabelece entre eles, portanto há uma enorme variação nesse contexto.

É preciso, contudo, destacar que as relações podem ser afetadas por muitas

variáveis num espaço EaD, portanto, se todas fossem analisadas, deveríamos trazer outras teorias para essa finalidade.

Para Moore (2008) a teoria da distância transacional precisa ter como foco as "variáveis em ensino e aprendizagem, e na interação entre ensino e aprendizagem", que o levou a definir três grupos de variáveis denominados "Diálogo, Estrutura e Autonomia do Aluno." (MOORE, 2008, p.3)

Moore (2008, p.3) define o termo "diálogo" como "intencional, construtivo e valorizado por cada parte", ou seja, há uma escuta atenta de "um ouvinte respeitoso e ativo" que acrescenta algo novo ao que o outro trouxe para a conversa, nas palavras do autor o "diálogo é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas", sendo este diálogo direcionado para que o aluno possa compreender e aperfeiçoar-se.

Para Moore (2008) diálogo educacional requer uma relação bidirecional, mas entendemos que, na verdade, há um diálogo multidirecional, uma vez que não se estabelecem relações de aprendizagem apenas entre professor e alunos, mas entre os alunos também há diálogos, ainda que assíncronos, nos fóruns de discussão. Essa compreensão de diálogo nos remete as colocações de Moore e Kearsley (2008) onde algumas diretrizes são apresentadas e dentre elas a "humanização" que trata-se da criação de um ambiente que enfatize a importância do indivíduo e que gere uma sensação de relacionamento com o grupo". Os autores também enfatizam a participação dos alunos, o que assegura a integração e o diálogo, além do estilo de mensagem utilizadas para a comunicação entre professores e alunos, de forma a proporcionar visões de conjuntos e pertencimento e por último, mas não menos importante, os autores apresentam a importância do "Feedback", onde os alunos recebem informações a respeito de seu progresso.

Entretanto, esse diálogo nem sempre é simultâneo, como destaca Bakhtin (2003) quando apresenta que o diálogo requer um ato responsivo, que:

> [...]pode permanecer de quando em quando como compreensão silenciosa [...] é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKTHIN, 2003, p. 272)

E, transpondo para os ambientes virtuais de aprendizagem, entre professor e alunos, alunos e alunos, o que ocorre nos fóruns de forma assíncrona, é um diálogo em que a compreensão pode se dar por uma resposta silenciosa ou escrita, de modo

ISSN: 2176 - 1396

a dar continuidade ao processo dialógico com os demais envolvidos, em diferentes momentos. Para Moore (2008) o diálogo educacional é fundamental para os cursos EaD, mas o conceito de "dialógico virtual" é característica desse ambiente.

Quanto a estrutura do programa, outra variável destacada por Moore (2008) é definida por ele:

> A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno.
> Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. (MOORE, 2008, p.5)

Compreende-se que os alunos participam de forma dialógica, ora nas discussões dos encontros síncronos, ora por meio dos *feedbacks* que recebem dos professores em relação aos seus questionamentos, ou mesmo nos *papers* que compõem o trabalho final de cada disciplina. No entanto, o que se espera é que os estudantes adquiram autonomia em seu processo de construção do conhecimento e, para isso, faz-se necessário que os materiais didáticos possam oferecer todas as informações necessárias para que os mestrandos possam decidir por si mesmos, "[...] se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo" (MOORE, 2008, p.6)

Observa-se que há uma estreita relação entre diálogo, estrutura e autonomia do aluno e estas precisam de certo equilíbrio pois, se houver muito diálogo e estrutura mais flexível, menor será a autonomia do estudante. Dessa forma, destaca Moore (2008, p.6), o sucesso de um curso EaD depende "de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como de materiais didáticos adequadamente estruturados", na prática, essas questões vão variar "[...] de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia".

Aprender é um ato individual, mas não solitário. Dessa forma, as interações e situações colaborativas acabam por tornar as experiências de aprendizagem cada vez mais ricas, ampliando as possibilidades reflexivas e críticas acerca das relações entre os estudos teóricos e o diálogo com a prática.

A última variável apresentada por Moore (2008) é a autonomia do aluno que foi escolhida para descrever o processo por meio do qual os alunos faziam uso dos materiais didáticos oferecidos nos programas dos cursos EaD para atingir objetivos próprios. O conceito de aluno ideal seria aquele que pudesse apropriar-se de toda estrutura de um curso de forma totalmente independente, no entanto, o que a realidade mostra é que esse ideal é pouco percebido nos estudantes, o que requer uma relação maior de presencialidade do professor de modo a ajudá-los a desenvolver sua autonomia, principalmente em relação aos processos do pensamento crítico e reflexivo, além de acolher o aluno e conduzi-lo à autonomia desejada, mas isso requer uma relação cada vez mais humanizada e interativa com a constante presencialidade do estar junto virtualmente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa que estamos realizando compreende um levantamento extensivo, de abordagem quantitativa e outro intensivo, portanto, de abordagem qualitativa, porém, neste estudo, apresentamos parte dos dados coletados, obtidos a partir de questionário com a utilização do recurso *Google Forms*, nele foram adicionadas 10 questões fechadas com a finalidade de proporcionar uma visão extensiva do campo e, aqui trazemos os resultados de três das questões coletadas de forma *on-line*.

Contamos com 274 respondentes ao questionário fechado, os quais representam uma parcela significativa do universo do Curso de Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação. A identidade desses respondentes foi preservada e, neste artigo, apresentam-se apenas por meio dos dados quantitativos. O público pesquisado foi voluntário, sendo que a primeira questão a ser respondida abordava justamente seu desejo em participar ou não da pesquisa e, ao responder não, o pesquisado era remetido a uma mensagem de agradecimento e caso respondesse sim, seguia ao início das questões propostas, sendo o resultado de três delas apresentadas e analisadas nesse estudo. Os dados foram coletados no período de junho a julho de 2023.

A primeira questão selecionada para essa análise, trata-se da situação do aluno, sendo constatado que dos 274 respondentes, 30% eram de alunos iniciantes, 67,3% de alunos que já cursaram algumas disciplinas e, 2,7% alunos egressos do curso, neste universo, podemos afirmar que o grupo possui representantes de todas

as etapas do curso.

A questão seguinte, apresentou como questionamento: “Formar-se num curso de Mestrado na Modalidade a Distância é para você...”, nesta questão, obteve-se como devolutiva o que se demonstra no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Formar-se num curso de Mestrado na Modalidade a distância é para você:

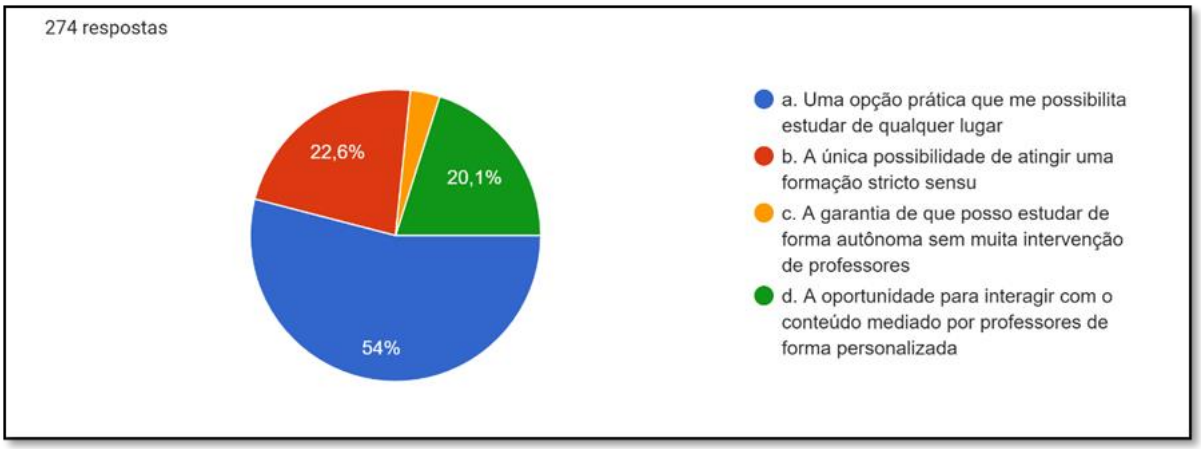

Fonte: autoria própria

Observando o gráfico, mais da metade dos respondentes afirmam ter escolhido o curso de Mestrado na modalidade a distância pelo fato de poder estudar de qualquer lugar, nesse sentido (MOORE e KEARSLEY, 2013, p. 213) apresentam que “[...] o motivo mais comum para fazer um curso de educação a distância consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para o emprego” e dessa forma, a flexibilidade de horário acaba sendo um grande aliado. E, a segunda opção mais indicada nos apresenta que 22,6% dos respondentes tem a percepção de que não teriam outra oportunidade para a realização de um curso stricto senso, o que evidencia o aspecto de valorização da EaD e sua democratização, o que amplia também, a produção de conhecimento. E, no terceiro maior grupo de respostas, 20,1% abordam a oportunidade de interagir com o conteúdo mediado por professores de forma personalizada, ou seja, a percepção da personalização evidencia a aproximação professor e estudante ao longo de sua formação.

Um outro questionamento que resolvemos lançar aos participantes da pesquisa foi “Quais foram os aspectos positivos das relações humanas que você destaca como marca forte desse curso da Must University, mesmo na modalidade a distância?”, como indicado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Quais foram os aspectos positivos das relações humanas que você destaca como marca forte desse curso da Must University, mesmo na modalidade a distância?

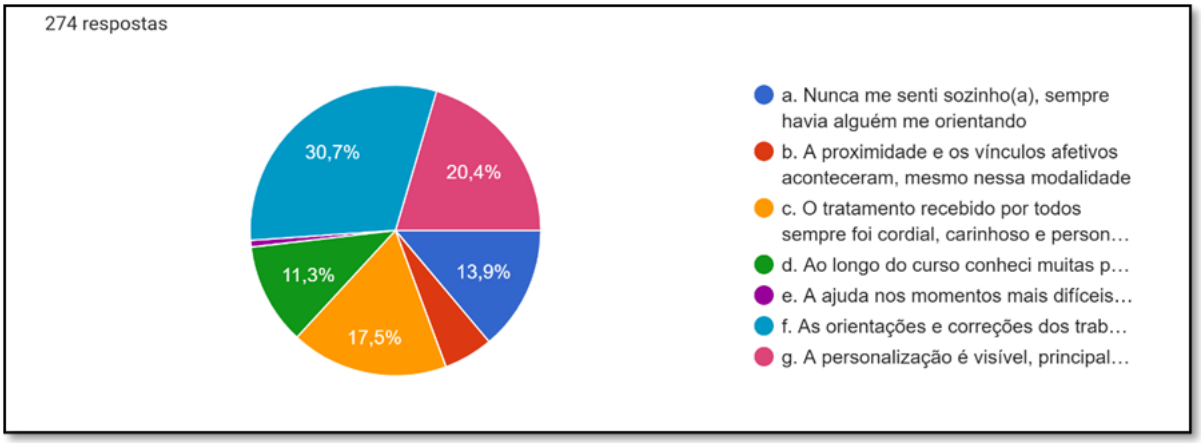

Fonte: autoria própria

Neste sentido, observa-se que há uma pulverização das respostas, mas chamou a atenção os 30% dos respondentes apontado que “As orientações e correções dos trabalhos sempre foram feitas na direção do meu crescimento”. Nesse quesito, as atividades em questão são produção de *papers*, que definem o trabalho final de cada disciplina e a correção é feita pelo que professor aponta ao aluno o que está faltando em seu trabalho, a forma correta de apresentar o que foi solicitado, entre outros aspectos e, nesse sentido, de acordo com (FREIRE, 1996, p. 70):

> Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu carácter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias.

Dessa forma, o aluno recebe em sua devolutiva a indicação de como foi realizado, a forma correta para realizá-lo de acordo com o que está sendo solicitado e, assim, propiciando lhe a oportunidade aperfeiçoar suas próximas produções. Para 20,4% dos respondentes, “a proximidade e os vínculos afetivos aconteceram, mesmo nessa modalidade”, o que nos remete ao estar junto virtual como um momento de criação de vínculos cada vez mais humanizado, corroborando 17,5% dos respondentes priorizaram como aspecto positivo das relações o tratamento cordial e carinhoso recebido por todos.

A EaD se pensada na perspectiva pedagógica, não torna-se um curso a distância, mas oportuniza uma nova perspectiva de mediação que pode acontecer de

forma humanizada, interativa e com a valorização da presencialidade e personificação, aspectos que são premissas da educação, independente da modalidade em que são apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as percepções de mestrandos sobre presencialidade, a formação humanizada e interatividade na formação de mestres na *Must University*, uma instituição de ensino superior que oferece mestrado em tecnologias emergentes em educação, sediada nos Estados Unidos da América. O objetivo geral foi determinar como os alunos percebem as relações professor-aluno nesse contexto.

Inicialmente, o estudo suscitou reflexões sobre a educação a distância como um modelo que não se limita ao isolamento geográfico entre professores e alunos, mas pode ser caracterizado por relações pedagógicas interativas e humanizadas. A proposta do Mestrado em Tecnologias Educacionais Emergentes baseia-se na formação de educadores e outros profissionais para o uso de tais tecnologias de forma interativa, enfatizando a presença virtual, o estar junto e o diálogo entre os participantes. Diante dos resultados constatou-se que os mestrandos percebem a proximidade dos professores e sentem-se acolhidos numa proposta de formação humanizada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, [S. l.], v. 1, 2008. DOI: 10.17143/rbaad.v1i0.111. Disponível em: https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/111. Acesso em: 23 jul. 2023.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. - Educação a Distância: Sistemas de Aprendizagem On-Line. 3ª ed. São Paulo: Cengage. 2013.

VALENTE, José Armando. A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, 2005.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA LECTIVA PARA PROFESSORES DE MOÇAMBIQUE

Coutinho João Mataca[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

A atual sociedade caracteriza-se pelo desenvolvimento vertiginoso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Considerando que a educação é um fenômeno social, não tem como escapar das exigências correntes na atual sociedade de informação e conhecimento. Portanto, há necessidade de a educação adaptar-se às novas realidades. O presente estudo intitulado: "*Desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior: uma proposta de formação continuada para o uso de tecnologias na prática letiva para professores de Moçambique*", pretende responder o seguinte problema: Quais elementos devem ser considerados para estruturar uma formação continuada para o uso de TDIC aos professores do Ensino Superior em Moçambique? Temos como objetivo geral conceber um modelo estratégico de formação continuada para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)para os professores. Como objetivos específicos pretendemos: 1. contribuir para a criação de políticas públicas de uso de tecnologias em Moçambique. 2. propor às Instituições de Ensino Superior (IES) moçambicanas o uso das TDIC como ferramenta didática na prática letiva. Este estudo será de abordagem qualitativa, do tipo estudos exploratório, que por sua vez empregará os métodos pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados serão utilizados a entrevista semiestruturada que ocorrerá de forma presencial com os responsáveis do Ministério da Ciência e Tecnologia e com os Diretores das (IES) de Moçambique, e um inquérito por questionário online dirigido aos professores das instituições alvo da presente investigação, e o resultado da análise bibliográfica e documental. Os resultados do estudo serão usados na concepção de um modelo de formação, que sendo contínuo, permitirá que os docentes das (IES) aperfeiçoem a sua prática letiva com a incorporação das TDIC.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Inclusão Digital.

1 INTRODUÇÃO

Hoje, tanto a formação contínua assim como o desenvolvimento profissional não pode deixar de fora as questões das TDICs uma vez que a nossa sociedade está inteiramente conectada a elas.

Em Moçambique as autoridades educacionais moçambicanas reconhecem o potencial das TDIC, como uma oportunidade para melhorar a gestão do sistema e promover entre os jovens, as habilidades cada vez mais necessárias para as

[1]Doutorando, Universidade Federal do Paraná, coutinho.mataca@gmail.com
[2]Doutora, Universidade Federal do Paraná, glaucia@ufpr.br.

sociedades de hoje, eles também reconhecem o desafio de garantir um acesso efetivo às novas TDIC nos diferentes níveis do sistema, isto é, o ministério central, as direções provinciais e distritais, instituições educacionais e escolas.

Na educação, nos últimos, várias políticas e reformas no âmbito da implementação das TDIC estão a ser implementadas, com vista a alcançar as tendências recentes, inclusão das TDIC na prática letiva, com vista à melhoria de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda é visível no país, por parte de algumas IES, a não implementação das políticas estabelecidas pelo governo, sobretudo a introdução e implementação das TDIC na prática letiva.

A presente pesquisa intitulada: "*Desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior: uma proposta de formação contínua para o uso de tecnologias na prática letiva para professores de Moçambique*", pretende responder o seguinte problema: Quais elementos devem ser considerados para estruturar uma formação continuada para o uso de TDIC aos professores do Ensino Superior em Moçambique? Temos como objetivo geral: conceber um modelo estratégico de formação continuada para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para os professores das IES. E como objetivos específicos pretendemos:

1. contribuir para a criação de políticas públicas de uso de tecnologias em Moçambique;
2. propor às IES moçambicanas o uso das TDIC como ferramenta didática válida e primordial na prática letiva;
3. Caracterizar do estado atual da preparação pedagógica dos professores, em particular, em TDIC para a prática letiva e quais devem ser as ações a serem desenvolvidas para contribuir para a formação dos professores do ISPS no uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem;
4. Estruturar uma concepção teórico-metodológica de um Modelo de Formação que favoreça o desenvolvimento profissional com base na incorporação das TDIC.

Nesta investigação, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa exploratória envolvendo professores das Instituições do Ensino Superior de Moçambique, nomeadamente, a Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica de

Moçambique e do Instituto Superior Politécnico de Songo, bem como, com os responsáveis pela área de formação de professores, em particular no uso das Tecnologias na prática letiva, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Moçambique e das IES acima mencionadas. Quanto aos métodos, a pesquisa será organizada em duas fases, sendo a primeira pesquisa bibliográfica, que consistirá na análise da bibliografia tornada pública relacionada com o tema, de modo que se propicie um novo enfoque ou abordagem ao tema, desta feita chegando a conclusões inovadoras. E a segunda o estudo de caso em instituições alvo da presente investigação, para o estudo profundo e exaustivo que permitirá seu amplo e detalhado conhecimento. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, recorrer-se-á aos documentos oficiais que podem ser usados como fonte de informação, regulamentos, relatórios, arquivos, etc.; à entrevista mista aos responsáveis do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique e aos Diretores das IES, e um inquérito por questionário online dirigido aos professores da instituição alvo da presente investigação, visando aferir a sua sensibilidade e o nível de conhecimento sobre a formação contínua e o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem com vista ao seu desenvolvimento profissional.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Se a educação de forma geral constitui um dos pilares importantes para um desenvolvimento sustentável para qualquer nação, ao ensino superior cabe uma grande responsabilidade pelas saídas profissionais de qualidade que dela depende.

A formação de professores, o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como a implementação das tecnologias nas várias esferas da Educação e outras, têm contribuído para a saída do profissional que se deseja.

“De um modo geral, tem-se vindo a entender que a formação de professores é um processo que afeta professores de níveis não universitários e que pouco tem a ver com os docentes da universidade” Garcia (1999, p.14). O autor reforça a ideia de que os professores universitários não atribuam muita importância à formação pedagógica, facto que os leva a não mostrarem preocupação em adquiri-la. Por isso este trabalho já se justifica, pois Moçambique é um país sem políticas de formação continuada para os professores do ensino Superior, o que tem implicado que as IES recrutem para o seu quadro graduados que se tenham destacado ao longo do

processo da sua formação. Estes profissionais, muitas vezes, no processo de leccionação, revelam lacunas no tocante à aplicação de metodologias adequadas e recomendadas para diferentes situações de aprendizagem. Como estratégia para colmatar o défice do conhecimento didático, as IES têm vindo a realizar curtas ações de capacitação de natureza psicopedagógica. A falta de políticas de formação dos professores do ensino superior tem contribuído não só para o fracasso escolar, mas também para o seu próprio desenvolvimento profissional.

2.1 Formação Continuada

Em todo o mundo, e particularmente em Moçambique, a formação continuada de professores desempenha um papel fundamental nos resultados da aprendizagem dos alunos. Segundo Perrenoud (1996), a formação continuada é um processo que visa capacitar os profissionais para abordar desafios e mudanças em suas práticas. Para ele, a formação continuada deve ser centrada no desenvolvimento de competências dos profissionais. García Alonso (2011) aborda a formação continuada como um processo de atualização constante para enfrentar os desafios da sociedade. Do exposto acima, podemos afirmar que o objetivo da formação continuada é de aprimoramento profissional, desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e da atualização dos profissionais ao longo de suas carreiras.

Segundo Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante desenvolver-se formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

> A formação continuada tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular a aprendizagem duma forma ativa (DAY, 2001, p. 204).

Para Garcia (1991), a formação dos professores deve ter como objetivo principal não apenas o ensino de conteúdos, mas também a formação de indivíduos capazes de compreender e analisar a realidade em que estão inseridos, de modo a favorecer sua inserção na sociedade. Ele destaca a importância da criação de práticas pedagógicas inovadoras que permitam uma educação mais participativa e criativa. Porém, para que isso seja possível, é necessário que os professores

estejam devidamente formados e capacitados para utilizar essas ferramentas em suas práticas letivas. Para tanto, defende a utilização das TDIC como ferramentas pedagógicas, proporcionando a construção de conhecimentos e permitindo que os alunos criem novas formas de aprendizagem e desenvolvimento. O processo de formação deve estar em constante atualização e adaptação às transformações sociais e tecnológicas. Os professores devem ter uma formação que seja capaz de prepará-los para as demandas do mercado de trabalho, bem como para as novas técnicas e metodologias de ensino. A formação em tecnologias é fundamental para uma educação mais dinâmica, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

2.2 Desenvolvimento Profissional

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Esta inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planeadas e conscientes tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas, enquanto professores. Day (1999).

Na mesma linha de pensamento de Day (2009), Formosinho (2009) define o desenvolvimento profissional como: Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

> A formação continuada dos professores tem contribuído para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e também no desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos académicos (NÓVOA 1991, p.30).

3 TECNLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Segundo autores, as TDIC podem ser conceituadas e entendidas de diversas formas. Para Moran (2018), elas são um conjunto de tecnologias que permitem a comunicação, colaboração e produção de conhecimento em uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada. Brito, Simonian (2017, p.189), conceitua as TDIC como tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das (TIC) pela presença do digital.

As TDIC permitem uma maior flexibilidade na forma como os conteúdos são apresentados, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem através de recursos como vídeos, jogos educativos, animações e outros materiais interativos que complementam a teoria. Além disso, por meio das TDIC é possível aprender a distância, tendência que vem se consolidando no ensino superior e profissionalizante. Outro ponto importante é o fato de as TDIC serem adaptação ao perfil dos alunos, que são nativos digitais e que já estão acostumados com a tecnologia desde a infância. Assim, a utilização de recursos como smartphones, tablets e computadores no ambiente escolar, proporciona uma empatia maior da parte dos alunos e professores. As TDIC, portanto, são importantes aliadas no processo educacional, permitindo uma maior conexão e interação entre professores e alunos, além de possibilitar a criação de ambientes mais dinâmicos, criativos e inovadores. A aplicação dessas tecnologias é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, acessível e moderna.

4 INCLUSÃO DIGITAL

As TDIC têm sido amplamente utilizadas no âmbito educacional, visto que possibilitam a inclusão digital, o desenvolvimento de novas habilidades e competências, além de proporcionar uma maior motivação e interatividade por parte

dos estudantes e professores. Segundo Brito (2006), a inclusão digital é um processo que tem como objetivo garantir o acesso universal das pessoas às informações disponíveis na sociedade da informação, permitindo a participação e o desenvolvimento pessoal, social e econômico de cada indivíduo. Brito, Purificação (2006) acrescentam que, a inclusão digital deve ser entendida como um processo cujo objetivo é estimular o uso das tecnologias digitais como ferramentas de promoção da igualdade social e da melhoria da qualidade da educação. As autoras enfatizam que, a inclusão digital não se restringe apenas à questão tecnológica, mas é um processo que envolve também a garantia de infraestrutura adequada, a capacitação e a formação de competências para o uso das tecnologias, além do estímulo à criatividade, inovação e empreendedorismo.

Brito e Purificação (2006, p. 46), defendem que a formação de professores em inclusão digital deve contemplar a construção de competências específicas, tais como:

> Conhecimento sobre as tecnologias digitais e suas potencialidades pedagógicas; Habilidade para selecionar e produzir materiais digitais relevantes para o seu contexto de atuação; Capacidade para avaliar criticamente o uso das tecnologias digitais na educação; Desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem as tecnologias digitais de forma criativa e significativa.

A Unesco (2019), no seu documento Competências dos professores para um mundo digital: uma visão global, propôs um conjunto de competências que os professores precisam desenvolver para atuar de forma eficiente em ambientes educacionais cada vez mais digitais. Dentre elas, destaca-se a 3, a competência em tecnologias educacionais: capacidade para utilizar tecnologias digitais de forma eficiente e criativa em sala de aula, para melhorar a aprendizagem e promover a inovação. Em Marco de Competências para Professores na Era Digital, a Unesco (2019) apresenta um conjunto de competências essenciais para que os professores possam se adequar às necessidades da era digital. As competências digitais recomendadas para os professores no documento incluem:

1. Compreensão das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua aplicação pedagógica;
2. Desenvolvimento e uso de conteúdo digital para fins pedagógicos;
3. Participação ativa na comunidade digital e seus fóruns;
4. Habilidade em usar tecnologias digitais para avaliar o desempenho dos alunos;

5. Habilidade de criação e uso de ambientes de aprendizagem que incorporem tecnologias digitais;
6. Uso de tecnologias digitais para colaborar com outros educadores;
7. Consciência das questões éticas envolvidas no uso das TIC;
8. Consciência dos desafios de segurança envolvendo o uso de TIC.

Em Moçambique, várias políticas e reformas, no âmbito da implementação das TDIC, estão a ser implementadas com vista a adequar a educação as tendencias atuais. A Política Nacional de Educação, desenvolvida há mais de 20 anos, não apresentava muitos aspectos de TDIC. Contudo, o Plano Estratégico de Educação (Plano Econômico Social 2020-2024) reconhece o potencial das TDIC para promover a educação de qualidade para todos, preparando os alunos para os desafios da nova sociedade. Enquanto as autoridades educacionais moçambicanas reconhecem o potencial das TDIC, como uma oportunidade para melhorar a gestão do sistema e promover entre os jovens, as habilidades cada vez mais necessárias para as sociedades de hoje, eles também reconhecem o desafio de garantir um acesso efetivo às novas TDIC nos diferentes níveis do sistema, isto é, ministério central, direções provinciais e distritais, instituições educacionais e escolas. Ademais, reflete-se no Plano Tecnológico da Educação, desenvolvido pelo Ministério de Educação. O (Plano Estratégico de Educação 2020-2029, 2020) define a visão estratégica e integrada do país para enfrentar os principais desafios do sector, incluindo questões de acesso, qualidade, eficácia e eficiência. Portanto, as TDICs são vistas como críticas na promoção, tanto da educação de qualidade, quanto do desenvolvimento socioeconómico. O Plano Estratégico de Educação centra-se na utilização das TICs em três domínios principais: *Professores:* como devem dominar as ferramentas das TDIC para melhorar o processo de ensino e a gestão pedagógica; *Gestão escolar:* como as TDICs podem permitir a criação de sistemas administrativos transparentes e eficientes ao nível da escola e em articulação com os demais níveis de gestão do sistema, e; *Sala de aula:* as TDIC podem servir como ferramentas de ensino/aprendizagem tanto por professores como por alunos.

Delors (2001, p. 161), enfatiza que,

> A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via

sedutora de acesso a conhecimento e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta pesquisa contribua para analisar o impacto da formação contínua em TDIC, bem como o seu contributo para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. A presente pesquisa irá adequar a prática letiva das IES moçambicana às novas tendências globais e, em simultâneo, propor às IES moçambicanas o uso das TIC como ferramenta didática válida e primordial na prática letiva conforme as orientações para a formação de professores da Unesco (2009; 2011; 2018). Ademais, esta pesquisa, irá por sua vez, disponibilizar um Modelo de Formação para a concepção teórica-metodológica que favoreça o desenvolvimento profissional em TDIC para os professores do Ensino Superior em Moçambique, onde por sua vez, irá, modernizar o processo de ensino e aprendizagem, inovar as práticas letivas nas IES em Moçambique, modernizar o processo de ensino e aprendizagem e adequar a prática letiva das IES moçambicana às novas tendências globais.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **“Professor colectivo- quem ensina a distância?”**, in Belloni, m. L, Educação a distância. São Paulo, Editora autores associados, 1999.

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas Tecnologias: um repensar**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

BRITO, Glaucia da Silva. **Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia.** 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; GT24 - Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole, 2006.

BRITO, G. C.; ROCHA, M. P. **Inclusão digital na formação de professores: novas competências para a práxis docente.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 137-157, jan./jun. 2006.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios de Aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DELLORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996)** 6ª Edição. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho (Coord.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, (2009).

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA ALONSO, Immaculada. **A formação de professores no século XXI: da teoria à prática.** Papirus Editora, 2011

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Plano estratégico** 2020-2029. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2018.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores: In A. Nóvoa (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** *Portugal:* Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. Porto, Portugal, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Formando profissionais reflexivos: proposta de um percurso de formação reflexiva centrado no trabalho.** Revista Brasileira de Educação, n. 3, jan./fev./mar./abr. 1996.

UNESCO. **ICT Competency Framework for Teachers**. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721, 2018.

UNESCO. **Perspectivas sobre competências digitais na educação.** 2019.

UNESCO.**Competências dos professores para um mundo digital: uma visão global.** 2019.

UNESCO. **Marco de Competências para Professores na Era Digital.** 2019.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO JOGO DE TABULEIRO EM LIBRAS SOBRE A COPA DO MUNDO DE FUTEBOL

Neide Mitiyo Shimazaki[1]

Cristianne Bara Pacheco Mattei de Carvalho[2]

Alexsander Pimentel[3]

RESUMO

Este estudo aborda as tecnologias digitais, interpostos à educação de Jovens e Adultos surdos, em processo de alfabetização, sob a problemática de: quais as contribuições do uso do jogo de tabuleiro em Libras no processo de aprendizagem dos alunos Jovens e Adultos surdos com ou sem deficiências associadas em fase de alfabetização? O objetivo consiste em apresentar o jogo de tabuleiro da Copa do Mundo de Futebol em Libras, na premência em notabilizar os recursos visuais nos processos de aprendizagens dos alunos Jovens e Adultos surdos, permitindo a ludicidade que permite o aprendizado dos sinais em Libras dos trinta e dois países participantes, legitimando a igualdade e equidade na formação escolar. A Copa do Mundo de Futebol é uns dos eventos que impactam o mundo e nas transmissões não há acessibilidade em Libras, o que dificulta a compreensão contextualizada. Assim, o jogo de tabuleiro justifica-se, por aproximar os surdos do evento divulgado nas mídias de forma ubíqua, com a apresentação da organização dos times, com cartões com os trinta e dois países participantes e a escrita em sinais, o Sign Writing (SW). Também, o Quick Response Code, conhecido como QR Code, constitui o meio acesso aos vídeos elaborados pelos alunos dos países em Libras. A pesquisa qualitativa e caracterizado como pesquisa-ação, ocorreu em uma escola de surdos de pequeno porte, na cidade de Curitiba-PR, com a participação de 15 alunos Jovens e Adultos surdos, professores bilíngues e professora surda, tendo como as principais referências as Políticas Linguísticas (BRASIL, 2005, 2010), Rabello e Okada (2014) e Stumpf e Linhares (2021). Os resultados vislumbram os pressupostos do bilinguismo, evidenciando as tecnologias digitais, interpostos à educação de Jovens e Adultos surdos, na aquisição de Libras e no processo de alfabetização, em níveis compreensivo e expressivo, consequentes do jogo de tabuleiro dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol de 2022. Também, foi elaborado um banner com acesso do QR Code ao vídeo dos países, com repercussão nas mídias digitais, contribuindo para a disseminação da Libras na sociedade.

Palavras-chave: Libras. Tecnologias Digitais. QR Code. Jogos.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela PUCPR. Pedagoga Bilíngue da Escola Bilíngue Para Surdos da Apás. neidemity@yahoo.com.br
[2] Especialista em surdez. Diretora da Escola Bilíngue Para Surdos da Apás. crmattei@yahoo.com.br
[3] Doutorando em Tecnologia em Saúde pela PUCPR. Tradutor e Intérprete libraspimentel@gmail.com

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, como a língua oficial dos surdos, foi por meio do Decreto Federal nº. 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2005), que representa uma conquista secular da comunidade surda, que delibera a acessibilidade aos bens culturais e sociais em sua língua considerada natural, a Língua de Sinais, no Brasil a Libras.

As políticas de educação inclusiva e as politicas linguísticas, destacam Linhares e Stumpf (2021), apoiam o direito educacional dos surdos, orientada pelo bilinguismo Libras/Língua Portuguesa, que considera a Libras como a primeira língua (L1) E A Língua Portuguesa como a segunda (L2) e legalmente assegura a formação educacional como a via principal para considerar os surdos como sujeitos sociais, sendo de responsabilidade do poder público efetivar o processo educacional.

Diante do exposto, verifica-se que os eventos mundiais que impactam a vida planetária, como a Copa do Mundo de futebol de 2022, são imagens e as informações que circulam em todos os meios midiáticos de forma ubíquas. No entanto, para os surdos as notícias de eventos mundiais tendem a chegar de forma deturpadas, incompletas e fragmentadas, sem a compreensão da organização e dos contextos envolvidos, acentuados entre os alunos Jovens e Adultos surdos.

Neste milênio, utiliza-se amplamente as tecnologias digitais, e na educação torna-se um os aportes indispensáveis de processar o ensino, com vista de uma pedagogia colaborativa, compassadas nos pressupostos do bilinguismo. Assim, este estudo objetiva utilizar o jogo de tabuleiro da Copa do Mundo de Futebol em Libras, na premência em notabilizar os recursos visuais nos processos de aprendizagens dos alunos surdos, assentado na pedagogia visual, nas interações dialógica da Libras, considerando os surdos como sujeitos sociais e agentes de seus próprios processos de conhecimento, legitimando a igualdade e equidade na formação escolar. Para responder ao questionamento: quais as contribuições do uso das tecnologias digitais no jogo de tabuleiro em Libras no processo de aprendizagem dos alunos Jovens e Adultos surdos com deficiências associadas ou não, em fase de alfabetização? Na justificativa de que, as metodologias tradicionais não contribuem para a participação da vida escolar e social, pelo desrespeito às diferenças dos alunos surdos, que centram-se na língua, sendo que a Libras tem o status de constituir o a marca fundamental de identificação sociocultural (SKLIAR, 1999).

Assim, nas características de uma metodologia qualitativa de pesquisa-ação, apresenta-se o processo de elaboração de um jogo de tabuleiro, representando um

campo de futebol, com cartões com os trinta e dois países participantes e com a escrita em sinais, o Sign Writing (SW). Também, o Quick Response Code, conhecido como QR Code, foi inserido nos cartões do jogo como meio acesso aos vídeos dos países em Libras.

Na perspectiva curricular, respondendo aos itinerários formativos do sistema de ensino brasileiro, confluem na valorização de diferentes expressões de linguagens, que apoiam-se nas tecnologias digitais e a sugestão de adoção de metodologias ativas. Legalmente o Art. VIII, Capítulo IV, do Decreto 5626/2005, instituem que as escolas devem "disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos[...]" (BRASIL 2005, s/p).

De forma que, este estudo revela-se profícuo, pois, vislumbra os pressupostos do bilinguismo, evidenciando as metodologias ativas amparadas nas tecnologias digitais, na aquisição de Libras. A atribuição da escola de ensinar evidenciam a incorporação de elementos de ética e respeito à diversidade humana como alicerces de estruturar uma sociedade justa e igualitária, amparados nos avanços tecnológicos, na proposta de utilizar o jogo de tabuleiro dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol de 2022.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS NO CONTEXTO BILÍNGUE

Os surdos, legalmente, possuem o direito de expressarem-se na sua língua natural, a Língua de Sinais – Libras – que, a princípio, permitem o acesso aos saberes organizados na formação educacional, salientando a função da escola de ensinar, contemplando os componentes da ética e da diversidade humana.

Todavia, observa Quadros (2002) que, a proposta da educação inclusiva veio a denunciar a falta de estrutura das escolas do país, seja pública ou privada, em virtude da carência de uma política de formação (continuada e/ou inicial) dos professores na educação dos alunos inclusivos, que em casos dos surdos, os professores acabam não realizando as devidas adequações curriculares. Por direito instituído no Decreto 5.626/2005, os surdos em salas regulares têm o suporte de Tradutor e Intérprete em Língua de Sinais e Portuguesa (TILSP), no entanto, estes profissionais seguem as normas descritas na Lei 12.319/2010 e repassam em Libras as aulas enciclopedistas sem o mínimo de recursos visuais (BRASIL, 2010).

Complementa Lacerda (2000) que os alunos surdos não concluem o processo de escolarização, por evasão e (ou) desinteresse pelas aulas monolíngue, sem ocorrer a inclusão escolar descritas nas políticas inclusivas, distanciando do respeito linguístico.

A realidade exposta aponta para uma das causas da procura dos alunos surdos Jovens e Adultos pela modalidade de Educação para Jovens e Adultos(EJA). Outra questão preexistente é a carência de informações dos familiares, sem considerar a visão de sujeitos sociais que possuem a especificidade linguística, que mostram o potencial funcional dos surdos e não são limitados unicamente pela deficiência (FERNANDES, 2011). Consequentemente, os surdos chegam à fase adulta sem a escolaridade básica, fruto dos insucessos na escolarização em tempo destinado para tal, sem o domínio básico da leitura e da escrita como bens sociais e sem um sistema de comunicação para a interação social, pois, não houve respeito à sua língua natural.

Destaca-se que a modalidade de EJA para os surdos ocorre nos pressupostos bilíngue, que para Stumpf e Linhares (2021), na educação de surdos, na qual, a Língua de Sinais representa a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2), que bilíngue favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação lexical dos surdos, pois, permite o acesso aos contextos reais que contribuem na formação do pensamento e linguagem expressiva. Ainda para os autores, a Libras envolve elementos inovadores para consolidar como uma língua, sendo uma delas a grafia, a escrita de sinais e hoje utiliza-se o Sign Writting (SW), “práticas que exigem reflexão sobre as variedades linguísticas presentes em falas e diálogos em Libras” (p. 65).

Torna-se necessária que a educação dos Jovens e Adultos surdos não tenha apenas a função de escolarizar, mas de promover uma educação para jovens e adultos capaz de ir além da mediação de conteúdo, capaz de relacionar as disciplinas com a vivência e com as necessidades básicas dos alunos, em que o conhecimento estudado e produzido propicie um anseio de mudança e uma real emancipação.

Enfim, nas intervenções requer referenciais que respondam às diferentes linguagens da era digital, pois, consiste em um aplicativo disponível gratuitamente no site do SW, além de representar uma das formas de manifestação da Libras, que articulam-se aos gêneros textuais, práticas de linguagem e sinalizações em Libras.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS JOGOS DE TABULEIRO

A expansão tecnológica impera na necessidade emergente da educação em integrar a produção de conhecimento com os dispositivos sofisticados das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que os autores Rabello e Okada (2014, p. 2097) sugerem que "os professores podem, em rede, construir conhecimentos consonantes com as demandas do novo século e que gerem mudanças efetivas no campo educacional" e apontam para espaços formais de compartilhamentos e construção coletiva de saberes e práticas sociais.

Os desafios referentes à plena utilização dos recursos digitais disponíveis para a comunicação, educação, trabalho e lazer, conforme Rabello e Okada (2014, p.2101). Todavia, confluem com o contexto prático dos Jovens e Adultos surdos, pois, estes possuem independências ao acesso às informações visuais, disponibilizadas nas redes sociais, porém, não disponibilizadas em Libras, exceto nos noticiários e eventos oficiais, originários dos poderes político-administrativos. Nos telejornais os surdos têm a opção de acionar o dispositivo Closed Captain do televisor (dispositivos de legenda automático), no entanto, atinge somente aos surdos alfabetizados e que estes queixam da qualidade da transcrição automática, que chega de forma incompleta. Porém, em eventos mundiais que impactam a vida planetária, como a Copa do Mundo de futebol de 2022, os surdos acessam imagens sem acesso aos contextos envolvidos, apesar de e são noticiados nos meios midiáticos massivamente.

Há dispositivos das Tecnologias Digitais da Informações e Comunicações (TDIC), que podem ser acionados pelo telefone móvel (celular), como é o QR Code, sigla em inglês para Quick Response, ou seja, conforme Stroski (2019), resposta rápida, que configura como uma das opções gratuitas disponíveis que armazenam informações (link de internet, texto, número de telefone, post no Facebook, arquivo PDF. Consiste em um dispositivo bidimensional de armazenamento de informações, num formato reduzido de uma matriz quadrada com pontos preto e branco padronizado, que permite processar dados como: caracteres numéricos e alfabéticos, símbolos, binários digitais e códigos de controle.

O leitor de código de barras bidimensional está disponível de forma gratuita que se tornou em um código para uso a todas as pessoas do mundo. A expansão e o crescimento da tecnologia, seja na evolução dos computadores, celulares, tablets e a internet móvel, (STROSKI, 2019). De forma geral, o código logo após escaneado via aplicativo o leitor instalado no celular direciona o usuário aos conteúdos como links, site, youtube, campanha publicitárias, que são informações disponibilizadas.

Ressalta-se que o jogo de tabuleiro representa um entretimento praticado desde o Egito antigo, geralmente, composto de tabuleiro, com cartas, fichas e descrição de normas para que os participantes alcancem a vitória. Requer dos participantes habilidades intelectuais como estratégias, memória, tomada de decisões e rapidez, com exemplo popular de jogo de tabuleiro está o Banco Imobiliário e os clássicos a dama, o xadrez, o ludo entre outros (EDITORA CONCEITO, 2018).

De forma que, o jogo de tabuleiro, com QR Code deve ser concebido como um material de apoio na aquisição de conhecimento interdisciplinar, contribuindo no processo de alfabetização, na apropriação de novos repertórios lexicais em Libras e somado à expressão da diversidade das expressões linguística. Assim, os termos deste esporte são drible, caneta, chapéu, carrinho, gol de placa compõe a linguagem do mundo do futebol que representa expressões própria do futebol (FIFA, 2022).

4 CAMINHOS PERCORRIDOS: O JOGO DE TABULEIRO DA COPA DO MUNDO ACESSADO NO QRCODE

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, representando uma pesquisa-ação, que segundo Barbier (2007), é uma forma de propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se investiga, no caso, o processo de investigação, elaboração, jogar e acessar as informações envolvendo as tecnologias digitais. Sendo que, ocorreu em uma escola de surdos de pequeno porte, na cidade de Curitiba-PR, com a participação de quinze (15) alunos Jovens e Adultos surdos.

Por essa via, considera-se o futebol o esporte mais popular do Brasil e mundialmente conhecido, representa um dos eventos que permite acesso às manifestações culturais das nações participantes, sob a responsabilidade da Federação Internacional de Futebol (FIFA) e das Organizações das Nações Unidas (ONU), com duzentos e sete (207) países participantes do evento da Copa do Mundo de Futebol, que ocorre quatro em quatro ano (FIFA, 2022). Assim, foi elaborado um tabuleiro que representa um campo de futebol, juntamente com os alunos, contendo cartões de sinais em Libras dos países participantes da copa de Mundo de futebol e um QR Code para dar acesso ao vídeo com sinais dos países.

Os cartões do jogo contém a escrita dos países na Língua Portuguesa e em Sign Writing (SW), além, do reforço visual dos alfabeto datilológico, dos números e da

regra do jogo de futebol. No jogo de tabuleiro, assim como na Copa, vence quem fizer mais gols. Foi realizado as filmagens com a participação dos alunos que sinalizaram os países de oito grupo, do Grupo A até o Grupo H, totalizando 32 países participantes.

Figura1 – Exemplo das informações das fichas dos países

Fonte: Acervo dos autores (2022)

O tabuleiro e as cartas com o recurso do QR Code, os vídeos armazenados no youtube, dão acesso aos alunos a qualquer momento, por meio do celular.

No jogo, os alunos observam as cartas com as imagens do sinal de cada país representado na copa mundial em Libras e SW, (escrita de sinais) e com a escrita em português e imagens da bandeira do país.

As orientações sobre as regras foram apresentadas, de que o jogo deve ser em dupla e o terceiro participantes atuará como juiz; cada jogador deve escolher uma carta do país para a disputa; esclarecer a utilização do aplicativo “QR Code Reader” para escanear as cartas quando não souber o sinal dos trinta e dois países participantes da Copa do Mundo.

Seguidas das orientações de que: a partida do jogo se dar com a jogada dos dados (02), a soma numeral dos dados o jogador pega a carta com o numeral correspondente. Ao virar terá a jogada seguinte que pode ser: passe 2, 4, 6 ou 0 quantidade de casas na escala dos alfabetos até aproximar do gol. As cartas apresentam também chute a gol, falta, impedimento, pênalti e cartão amarelo e quando sair dois cartões amarelo o jogador recebe o cartão vermelho e sair do jogo.

Após os lançamentos do dado, vai mostrar a quantidade de 1 – 6 visíveis na parte de cima, será a carta, que está no verso, a ser revelada na frente, representado

o número em SW. O jogo se movimenta de acordo com a jogada dos dados, de 1 a 6, conforme a face apresentada em cima e com as informações das cartas. As peças do jogo é o tabuleiro do campo, as traves do gol, os botões para o movimento e ao chute a gol e os dados. O jogo é finalizado quando o primeiro jogador chega a letra z.

4.1 Resultados

Nos pressupostos do bilinguismo, evidenciando o que Rabello e Okada (2014, p.2107descrevem como a literacia digital, que utiliza-se de diferentes linguagens "que se caracteriza como requisito essencial para a atuação na era das redes virtuais e ambientes massivos abertos" amparadas nas tecnologias digitais, interpostos à educação, na aquisição de Libras, em níveis compreensivo e expressivo, em situações lúdicas consequentes do jogo de tabuleiro dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol de 2022.

Nos relatos dos alunos, aqui identificados como AL mais o número correspondente um dos quinze participantes, demonstram que a Libras na dimensão descrita por Linhares e Stumpf (2021) ocorreu em níveis compreensivo e expressivo, por meio de conversas, brincadeiras, atividades e/ou jogos,

> AL1- Eu aprendi que fazer o sinal em Libras de Sérvia e Camarões e que estão no mesmo grupo do Brasil.
> AL4 – Fazer o vídeo dos países que não sabia que existia, foi muito bom.
> AL8 – Eu aprendi o SW e a escrita em português de Gana e outros países.
> AL 15 – Eu ganhei duas vezes e perdi uma, mas, não é só jogar para ganhar.

Nas questões cotidianas envoltos na inclusão, enquanto discurso político, na dimensão da Libras como uma língua a ser disseminada pela comunidade surda e os responsáveis pelo processo, causa interesse social, mesmo somente para autopromoção ou na função de reivindicar, o jogo de tabuleiro da copa do mundo foi o foco de entrevistas nas mídias virtuais e a participação da exposição da escola de um contra o capacitismo aos deficientes.

Sendo que os perfis citados por Rabello e Okada (2014), nos processos de elaboração, filmagens e jogadas, acentuaram a proatividade, a interatividade, a organização, a reflexão, enfim, principalmente a autonomia e a coaprendizagem e a cocriação dos alunos Jovens e Adultos surdos de forma consciente do contexto real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados vislumbram os pressupostos do bilinguismo, na aquisição de Libras, no processo de alfabetização e na escrita de sinais – SW – e níveis compreensivo e expressivo, consequentes do jogo de tabuleiro dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol de 2022, com acesso em QR Code.

Na consideração de que o processo de elaboração dos elementos que formam o jogo de tabuleiro da Copa do Mundo de Futebol em Libras, como o vídeo, que de fato notabiliza o canal visual com respeito às vias de captações de informações dos conteúdos para os surdos, na evidencia de que os jogos e brincadeira sejam criados como ferramentas auxiliares de ensino, como um elemento provocador de interações sociais específicas entre seus participantes e(ou) de fixar determinados conhecimentos. Assim, atende aos princípios de uma aprendizagem significativa.

Também, verificou-se o aprendizado de novos sinais em Libras por meio da apropriação dos trinta e dois países participantes da Copa do Mundo e dos continentes participantes consolidados nas filmagens, nas quais, os alunos demostraram segurança nas sinalizações, assim como, no aprendizado na escrita em sinais, com reforço nos estudos dos parâmetros que compõem a estrutura gramatical da Libras.

O uso das tecnologias digitais em prática pedagógica, os resultados foram de compatíveis com que Rabello e Okada (2014) descrevem como propulsor de desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico-criativo, comunicação e educação colaborativa, bem como a literacia digital e científica na perspectiva de aprendizagem informal e repercute socialmente, como foi o caso da divulgação nas mídias digitais, evidenciando o direito à educação em respeito à especificidade linguística dos surdos, que refletem na participação social como sujeitos e cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Rene. A pesquisa-ação Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

_____ Congresso Nacional Lei n.º 12.319, de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 12 jun. 2023

EDITORA CONCEITOS.COM, Conceito de Jogo de Tabuleiro. 2018. Disponível em: https://conceitos.com/jogo-de-tabuleiro/. São Paulo, Brasil. Acesso em: 15 jul. 2023

FERNANDES, Sueli. Políticas linguísticas e de identidade(s): a língua como fator de in(ex)clusão dos surdos. Trama, *[S. l.]*, v. 7, n. 14, p. 109–123, 2011. DOI: 10.48075/rt.v7i14.5788. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5788. Acesso em: 6 ago. 2023.

FIFA- Fédération Internationale de Football Association (Federação Internacional de Futebol), Copa do mundo de futebol de 2022. Disponível em: https://www.fifa.com/fifaplus/pt/tournaments/mens/worldcup/qatar2022 ACESSO EM: 06 Ago. 2023

LACERDA, Cristina Blogia Feitosa de – A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes- Relatório Final FAPESP Proc. nº 98/02861-1, 2000

LINHARES, Ramon Santos de; STUMPF, Marianne Rossi Stumpf. Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/25 Acesso em: 01 ago. 2023

QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; OKADA, Alexandra. Coaprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Abertos Massivo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2095 - 2118 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2095 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum Acesso em 31 jul.2023.

SKLIAR, Carlos. Localização política da educação bilingue para surdos. In: SKLIAR, C. (org) Atualidade da educação bilingue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

STROSKI, Pedro Ney . Código QR: O que é e como funciona? Disponível em https://www.electricalelibrary.com/2019/11/22/codigo-qr-o-que-e-e-como-funciona/ Acesso em: 22 jul, 2023

Noticias on-line:

Durante a Copa do Mundo, estudantes aprendem Libras no jogo de tabuleiro. Disponíveis em https://massanews.com/esportes/futebol/copa-do-mundo-2022/estudantes-aprendem-libras-com-jogo-de-tabuleiro-sobre-a-copa-do-mundo/; https://rapgol.com.br/inclusao-estudantes-aprendem-libras-com-jogo-de-tabuleiro-sobre-a-copa-do-mundo/ Acesso em 06ago. 2023

TECNOLOGIA PLUGADA E DESPLUGADA: UM OLHAR SOBRE A INTEGRAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Tania Clemente da Silva[1]

Olimpio Back[2]

RESUMO

O presente estudo aborda como a sociedade da informação instaurada pela cibercultura trouxe consigo as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para todos os âmbitos sociais, principalmente para a Educação em um contexto geral, os processos pedagógicos tem se demonstrado como um grande espaço nas escolas públicas. Logo precisamos refletir em soluções que garanta a cidadania digital desses estudantes em ambientes no qual a tecnologia não se faz presente. Neste contexto com base na técnica da computação desplugada, surgem como alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a construção do pensamento computacional sem a presença do computador para os estudantes em geral. O presente estudo tem como objetivo apresentar no contexto geral que o uso da computação desplugada favorece o estudante que não tem acesso a tecnologia digital. Para entender como essa ferramenta surge como uma solução para esse problema foi necessário fazer uma pesquisa exploratória sobre essas duas tecnologias utilizadas no âmbito escolar. Através deste estudo compreendemos que o desenvolvimento do pensamento computacional por meio de uma prática educacional capaz de estimular nos estudantes as habilidades e competências da computação, mesmo sem a presença de um computador. Em contrapartida, o estudo se refere também sobre a tecnologia plugada na educação que oferece uma série de benefícios, como acesso a informações e recursos educacionais ilimitados, interação com conteúdo multimídia, facilitação da comunicação entre estudantes e professores, além de estimular a criatividade e o engajamento dos estudantes. Com o uso de plataformas digitais, é possível realizar atividades que vão além das limitações do espaço físico da sala de aula, permitindo que os estudantes aprendam de forma mais autônoma e personalizada. Dessa forma, a tecnologia pode ser uma aliada no processo de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta poderosa para preparar os estudantes para os desafios do mundo moderno. As duas formas de tecnologia a plugada e a desplugada auxiliam o professor em suas atividades.

Palavras-chave: Tecnologia, Professor, Estudantes, Plugada, Desplugada.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como propósito tornar o aprendizado do estudante mais dinâmico com as práticas das tecnologias plugada e desplugadas no contexto educacional, existem várias razões pelas quais um professor deve utilizar tanto a tecnologia plugada (tecnologia que requer uma conexão à internet) quanto a

[1] Didática do Ensino Superior, UNIFLOR, Mestranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER) uniorkanovaband@gmail.com
[2] Graduação em Administração- (UNITINS), Ciências Biológicas- (UNICID). Pós-Graduação- Gestão Escolar (FAEL), Mestrando em Ciências Ambientais- (UNIC), olimpio_back@hotmail.com

tecnologia desplugada (tecnologia que não requer uma conexão à internet) na educação. Algumas dessas razões incluem:

1. Acesso à informação: A tecnologia plugada permite que os alunos tenham acesso a uma vasta quantidade de informações disponíveis online. Isso significa que eles podem buscar recursos para expandir seu aprendizado, pesquisar sobre novos tópicos e acessar materiais complementares para aprofundar sua compreensão.

2. Engajamento dos estudantes: A tecnologia plugada pode aumentar o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais interessantes e interativas. Por exemplo, os estudantes podem usar dispositivos como tablets, celulares e computadores para participar de atividades online, criar projetos digitais ou colaborar com seus colegas por meio de ferramentas de aprendizagem colaborativa.

3. Personalização da aprendizagem: A tecnologia plugada fornece oportunidades de aprendizagem personalizada, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e recebam feedback imediato. Os professores podem usar aplicativos e softwares educacionais para adaptar o conteúdo e as atividades às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo um ensino mais personalizado.

4. Ensino fora da sala de aula: A tecnologia plugada permite que os professores estendam o ensino além da sala de aula. Os estudantes podem utilizar dispositivos móveis para pesquisar em campo, realizar experimentos virtuais, participar de fóruns de discussão online e ter acesso a aulas e recursos educacionais online quando estão fora da escola.

5. Desenvolvimento de habilidades tecnológicas: A utilização da tecnologia plugada na educação ajuda a desenvolver habilidades tecnológicas nos estudantes, o mundo moderno está cada vez mais digital, e proporcionar oportunidades para que os estudantes se familiarizem com a tecnologia desde cedo pode prepará-los para futuras carreiras e para a vida em uma sociedade digital.

Por outro lado, a tecnologia desplugada também é igualmente importante na educação. Ela permite o desenvolvimento de habilidades mais tradicionais, como escrita à mão, resolução de problemas físicos e criação manual. Além disso, a tecnologia desplugada pode ser uma alternativa quando o acesso à internet é limitado ou inexistente. Os professores podem usar materiais e recursos impressos, jogos de tabuleiro, atividades práticas e outras abordagens não tecnológicas para envolver os estudantes e promover o aprendizado.

ISSN: 2176 - 1396

A problemática de pesquisa relaciona-se com a dificuldade que muitos estudantes enfrentam por falta de internet para a realização de suas atividades. E para dinamizar os estudos em sala de aula propõe aos professores a utilização da gamificação utilizando a tecnologia desplugada, como descreve Fadel *et al* (2014, p. 15) a "gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo". Logo, esse método pode ser utilizado no ensino de diversos conteúdos nas escolas, facilitando o entendimento dos estudantes e os levando a ter mais envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo é justificado por diversas razões pelas quais os professores devem utilizar-se tanto a tecnologia plugada, quanto a desplugada em sala de aula. Aqui estão algumas justificativas: A tecnologia plugada, como computadores, tablets e smartphones, oferece uma ampla oportunidade de recursos interativos, como vídeos, jogos educativos e aplicativos, que podem tornar o aprendizado mais interessante e envolvente para os estudantes.

Com a tecnologia plugada, os professores têm a capacidade de adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Plataformas de aprendizado online e aplicativos educacionais oferecem recursos personalizados, nos quais os estudantes podem trabalhar em seu próprio ritmo e receber feedback imediato sobre seu desempenho. Isso permite que cada aluno receba um ensino mais personalizado, o que pode melhorar a compreensão e o aproveitamento.

Por outro lado, a tecnologia desplugada também é importante por várias razões:

1. Interatividade física: A tecnologia desplugada, como jogos de tabuleiro, atividades manuais e experimentos práticos, permite uma interação direta e física entre os estudantes e o conteúdo de aprendizagem. Essa interatividade ajuda a estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de solucionar problemas, além de promover a colaboração e a socialização entre os estudantes.

2. Menor distração: Ao contrário da tecnologia plugada, a tecnologia desplugada não apresenta as mesmas distrações ou tentações online, como redes sociais e jogos não educacionais. Isso pode ajudar os estudantes a concentrarem-se mais facilmente na tarefa em mãos e a manterem-se focados no processo de aprendizagem.

3. Equidade de acesso: Nem todos os estudantes têm acesso à tecnologia plugada fora da sala de aula, seja por limitações financeiras ou indisponibilidade de Internet em suas residências. Ao utilizar a tecnologia desplugada, os professores garantem que todos tenham igual acesso aos recursos educacionais, independentemente de sua situação socioeconômica.

Portanto, a utilização tanto da tecnologia plugada quanto da desplugada em sala de aula permite uma abordagem mais abrangente e equilibrada, atendendo às necessidades individuais dos estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e envolvente.

O objetivo deste estudo foi evidenciar as duas formas de utilizar a tecnologia, tanto a plugada quanto a desplugada para que as interações entre os estudantes promovessem a interação e aprendizagem.

A metodologia aplicada nesta pesquisa é explicativa. Segundo Gil (2008), esta tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia permeia nossa rotina diária, influencia nossa forma de trabalho, entretenimento e, não menos importante, a educação. Nesse contexto, emergem dois conceitos importantes: tecnologia plugada e tecnologia desplugada. Neste artigo, exploraremos o significado desses termos, suas implicações na vida das pessoas e a importância de encontrar um equilíbrio saudável entre ambas as abordagens na era digital.

Desse modo, Wunsch; Junior, (2018) apontam que: As tecnologias plugadas são aquelas associadas ao uso do computador, da “internet”, de materiais eletroeletrônicos. Estes requerem alguns volts e watts para funcionar e estão atrelados ao computador e suas variações. “As tecnologias “plugadas” correspondem às mais “famosas”: Celular, “smartphone”, “tablete”, computador, “internet”, robótica, redes sociais, realidade virtual, realidade aumentada, objetos digitais de aprendizagem, sites educacionais, jogos digitais (games), “softwares”, aplicativos etc.”.

Nessa perspectiva de ensino, notamos que as tecnologias “plugadas” estão associadas ao uso de computadores, internet, etc. assim as tecnologias

"desplugadas" são o inverso, são aquelas que não necessitam do uso dos recursos tecnológicos, como pontuam Wunsch; Junior, (2018), as "desplugadas" correspondem aos artefatos e processos que não estão vinculados ao uso do computador, na categoria dos desplugados, encontramos: quadro negro, material reciclável, sulfite, cartolinas, jogos, livros, contato com a natureza, materiais de escritório, diálogo, brincadeiras, "gamificação", etc." (WUNSCH; JUNIOR, 2018).

Vindo ao encontro de Wunsch; Junior, (2018), Bell et al (2011) pontua que Computação Desplugada refere-se ao ensino dos fundamentos da Ciência Computacional, do Pensamento Computacional e da programação sem a utilização de recursos digitais ou internet (BELL et al, 2011).

Ainda Wunsch; Junior, (2018) declara: "Por isso, a escola tem, sim, o dever de caminhar em conjunto com as tendências (fazer uso das tecnologias "plugadas"), mas também de trazer o aluno para a realidade na qual está inserido (desconectando-o dos contos de fadas disponíveis na semiosfera). " (WUNSCH; JUNIOR, 2018).

As duas tecnologias fazem parte do mesmo processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, neste sentido, Wunsch; Junior, (2018), ressalta-se que: "O importante aqui é não criar escalas de valores. "Plugados" e "desplugados" são duas faces da mesma moeda. Devemos virtualizar o ensino quando não se tem a possibilidade de conhecer fisicamente o assunto. Tomemos como exemplo o componente curricular de Biologia, em que o assunto faz referência aos peixes: em escolas mais próximas de rios, o melhor processo é ir até o rio; em escolas mais distantes, usam-se o computador e os "softwares" que podem melhorar a experiência do aluno". Assim "plugados" e "desplugados" apresentam vantagens e desvantagens. É nessa linha tênue que tem de se trabalhar. Se, por um lado, "encher" o currículo de tecnologia não resolve, por outro, sem ela também não se desenvolve. Inovação metodológica não está relacionada ao uso de tecnologias "plugadas". (WUNSCH; JUNIOR, 2018).

Segundo Prensky (2001), os nativos digitais que são capazes de entender os recursos tecnológicos com muita facilidade, evidencia, principalmente, a capacidade desses de realizarem múltiplas tarefas, ao mesmo tempo em que não se amedrontam diante dos desafios expostos pela tecnologia, porém muitos deles pensam que tecnologia, são apenas computadores, celulares conectados à internet etc., apenas isso compreende-se por tecnologia.

Segundo Santos (2022) não é a tecnologia que faz a aula, é o professor e seus alunos, computadores sozinhos não fazem nada, tecnologia é tudo que nos envolve,

desde ao amanhecer quando escovamos os dentes, tomamos café, nos arrumamos para o trabalho entre outros.

3 Benefícios da tecnologia plugada na educação

A tecnologia plugada refere-se ao uso de dispositivos eletrônicos conectados à internet, como computadores, tablets, smartphones e dispositivos inteligentes. Essa tecnologia permite uma conectividade constante com a rede mundial de computadores, proporcionando acesso instantâneo a uma vasta quantidade de informações e serviços online. Nas escolas, a tecnologia plugada tem sido amplamente adotada, com ambientes de aprendizagem digital, uso de plataformas educacionais e recursos multimídia que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

- Acesso a recursos educacionais: Com a tecnologia plugada, alunos e educadores têm acesso a um vasto repositório de recursos educacionais, como livros digitais, aulas em vídeo, simuladores interativos e bancos de dados acadêmicos. Essa riqueza de informações amplia as possibilidades de pesquisa e aprendizado.
- Aprendizagem personalizada: A tecnologia plugada permite a adaptação do conteúdo e atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Plataformas de aprendizado adaptativo utilizam algoritmos para identificar as lacunas de conhecimento e fornecer materiais personalizados, otimizando a eficiência da aprendizagem.
- Colaboração e interação: Através de ferramentas de comunicação e colaboração online, os alunos podem trabalhar em equipe, discutir tópicos, compartilhar ideias e colaborar em projetos, mesmo que estejam fisicamente distantes.

Andrade (2018) destaca que as escolas do século XXI precisam entender que pesquisar, criar, colaborar e compartilhar são conceitos e iniciativas que estão cada vez mais presentes na cultura digital e precisam ser trabalhadas desde os anos inicias da formação escolar. A autora destaca que:

> Os alunos terão que desenvolver desde cedo, com a orientação dos professores, sua capacidade autodidata durante a vida escolar, de forma a

> serem capazes de continuar aprendendo, ao longo da vida, sem a necessidade extrema de voltar às salas de aula. As salas de aulas, então, devem aos poucos se transformar em espaços de desenvolvimento de competências, onde a pesquisa e a troca de ideias e experiências colaborativas serão as bases do conhecimento, deixando de lado a simples replicação de conteúdos. (ANDRADE, 2018, p.1).

Os estudantes durante esse novo enfoque passam a possuir o potencial do ensino, não evidente nas normas de educação anteriores, e os professores atuam como direções para o desenvolvimento do conhecimento.

Silva e Alves (2018) destacam que o papel do professor nesta era da cibercultura não é mais o do detentor do conhecimento, os alunos agora já chegam ao ambiente escolar repletos de informações e o professor, antes focado em transmitir o conhecimento, passa a ter o papel de problematizar, instigar, provocar e mediar o processo de ensino-aprendizagem. Silva e Alves (2018) destacam:

> A Sociedade da Cibercultura, que vivenciamos hoje, vai sim requerer que o que o jovem aluno aprenda é a acessar à informação na internet, a selecionar e filtrar informações relevante, a produzir um trabalho colaborativo em rede, a compartilhar o conhecimento produzido, ou seja, são estas as ações que os jovens devem aprender com o uso das TDIC3 e que serão úteis para a vida académica, pessoal e profissional futura. (SILVA; ALVES, 2018, p.19).

Os novos desempenhos encarregados aos professores como ressalta Silva e Alves (2018) mostram o professor como um facilitador no processo de construir o conhecimento nos alunos, sendo responsável pelo desenvolvimento do senso crítico para a utilização da tecnologia. “Com o ciberespaço e o fomento da cibercultura, os processos de intermediação deixam de ser hierarquizados e resultam dos próprios indivíduos de acordo com suas necessidades e interesses” (SILVA; ALVES, 2018, p.17).

Também há o equilíbrio saudável entre as tecnologias, plugada e desplugada, sendo que a tecnologia plugada e desplugada são fundamentais para garantir uma educação abrangente e eficaz. Ambas as abordagens têm seus pontos fortes e podem ser complementares. O uso estratégico da tecnologia plugada pode enriquecer a aprendizagem, oferecendo acesso a recursos globais, possibilitando o aprendizado personalizado e incentivando a colaboração. Por outro lado, a tecnologia desplugada é valiosa para promover experiências táteis, interação social significativa e o desenvolvimento de habilidades criativas.

É importante encontrar um equilíbrio entre o uso da tecnologia plugada e desplugada em nossa vida cotidiana. Ambas podem coexistir e nos trazer benefícios distintos. É necessário fazer escolhas conscientes e entender quando é adequado usar uma ou outra forma de tecnologia.

4 Benefícios da tecnologia desplugada na educação

A tecnologia desplugada, refere-se a abordagens educacionais que não dependem de dispositivos eletrônicos conectados à internet. Nesse cenário, o foco está em estratégias pedagógicas que utilizam materiais físicos, jogos analógicos, interação face a face e a natureza como meio de aprendizagem. Essa abordagem pode ser especialmente relevante para crianças pequenas ou para situações em que a conectividade não é confiável.

- Experiências táteis e sensoriais: A tecnologia desplugada proporciona experiências táteis e sensoriais que são importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O contato direto com objetos físicos, como quebra-cabeças, blocos e materiais artísticos, estimula o aprendizado de forma diferenciada.
- Interação social: A tecnologia desplugada incentiva a interação face a face entre alunos e professores. Isso promove habilidades sociais, comunicação verbal e capacidade de trabalhar em grupo, aspectos fundamentais para a formação integral dos estudantes.
- Desenvolvimento do pensamento criativo: Jogos analógicos e atividades desplugadas estimulam o pensamento criativo e a resolução de problemas, uma vez que os alunos precisam usar a imaginação e a lógica para encontrar soluções.

Com as dificuldades apresentadas nas pesquisas sobre a inclusão da tecnologia nas escolas públicas brasileiras e a necessidade em aplicarmos os procedimentos da Educação 4.0, é preciso pensar no desenvolvimento de práticas educacionais que ensinem os conceitos da computação sem a presença do computador. Bell, Witten e Fellows (2011) nos apresentam a técnica da Computação Desplugada que consiste em ensinar os conceitos da computação através de

atividades sem a presença do computador. Para entendermos melhor como essa técnica funciona, Vieira, Passos e Barreto (2013) pontuam:

> A computação desplugada é uma técnica que visa ensinar os fundamentos da computação de forma lúdica, sem o uso de computadores, sem distrações e detalhes técnicos em demasia. A técnica pode ser aplicada para pessoas de todas as idades, desde o ensino fundamental até o ensino superior, com diferentes conhecimentos e experiências. Um dos objetivos é eliminar as barreiras técnicas e os equívocos sobre o que é realmente a computação. Os princípios da técnica consistem em, basicamente, (i) não requerer computadores; (ii) ensino da ciência da computação real; (iii) aprender fazendo; (iv) ser divertido; (v) sem nenhum equipamento especializado; (vi) variações da aplicação da técnica são encorajadas; (vii) para qualquer pessoa; (viii) durante as atividades, enfatizar a cooperação, comunicação e solução de problemas; (ix) atividades são auto-suficientes, ou seja, podem ser usadas independentemente umas das outras e; (x) devem ser flexíveis com relação a erros, isto é, pequenos erros não devem impedir que os participantes entendam os fundamentos. (VIEIRA; PASSOS: BARRETO, 2013, p. 672).

Com a utilização da computação desplugada é provável apresentar práticas do ambiente tecnológico para aquelas que ainda não possuem acesso à internet, eliminando os empecilhos enfrentados pela deficiência presente nas políticas de inclusão digital. Segundo Santos et al. (2016, p.103) “a computação desplugada permite levar o conhecimento sobre Ciência da Computação a lugares em que os computadores e suas tecnologias ainda não são uma realidade”. Os autores destacam que a utilização dessa técnica desenvolve o pensamento computacional, estimula no indivíduo o raciocínio para resolução de problemas e desperta a criação de novas ferramentas, alterando o status de consumidores de tecnologia para produtores.

Com a aplicação das atividades desplugadas, Brackmann et al. (2017) pontuam que as crianças que participam com entusiasmo, destacam uma melhora considerável no desempenho dos estudantes sobre o pensamento computacional. A figura 1 nos mostram que é possível apreender com as atividades desplugadas.

Figura 1 - Atividades no contexto da computação desplugada

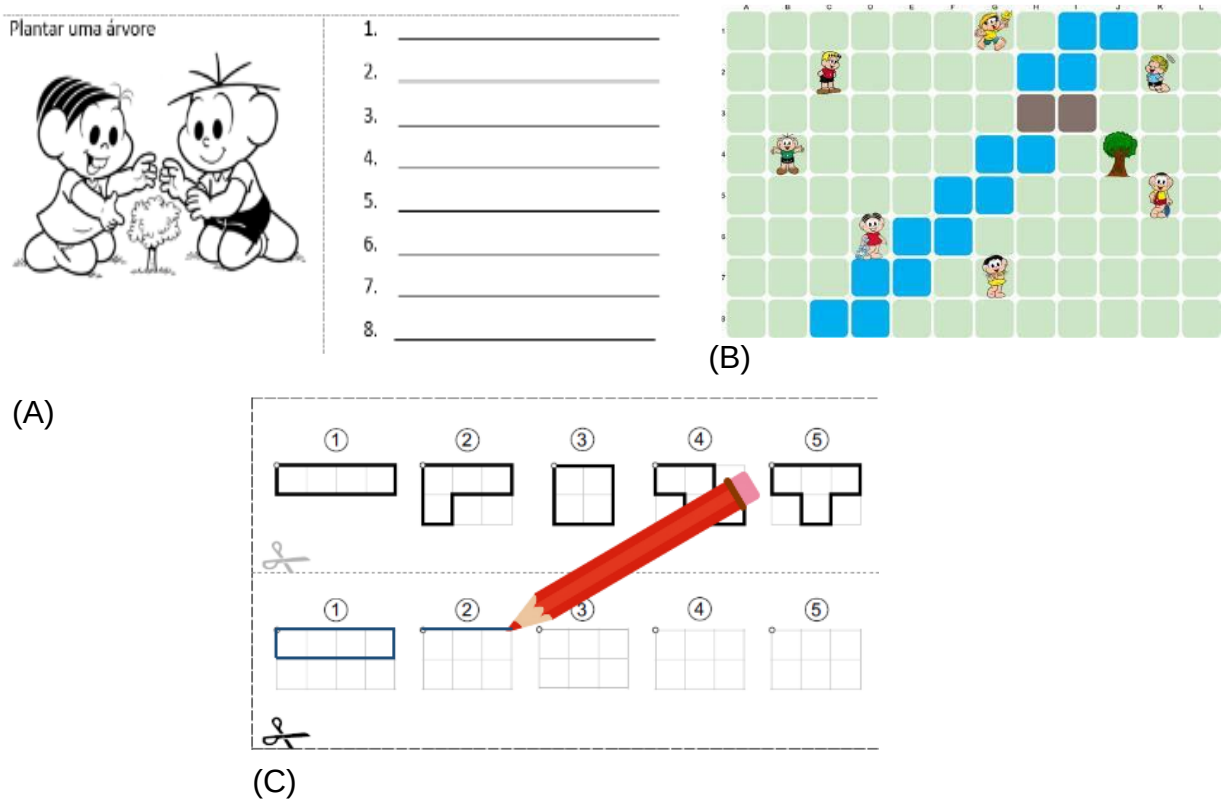

(A) Decomposição, (B) Mapa da Mônica e (C) Tetris1
(B) **Fonte:** Brackmann et al. (2017)

A computação desplugada vem sendo empregada como uma alternativa para o desenvolvimento de capacidades da ciência da computação sem que haja a utilização de dispositivos computacionais. O desenvolvimento do pensamento computacional no contexto da computação desplugada precisa estar estruturado a partir de alicerces sólidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é uma ferramenta poderosa na educação, capaz de transformar o modo como aprendemos e ensinamos. A abordagem de tecnologia plugada e desplugada pode se complementar e enriquecer o processo educacional, desde que seja aplicada de maneira equilibrada e consciente. Educadores, instituições e pais têm o desafio de criar um ambiente de aprendizagem que combine o melhor das duas abordagens, garantindo que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios da era digital sem perder o contato com a riqueza das experiências presenciais e analógicas.

A tecnologia plugada e desplugada, ambas têm seus benefícios e desafios, e é essencial que o professor encontre uma abordagem equilibrada para integrar essas tecnologias em sala de aula. Promover a conscientização sobre os impactos do uso excessivo de tecnologia plugada e incentivar o desfrute responsável das experiências desplugadas podem ajudar a moldar uma sociedade digitalmente mais saudável e sustentável. Encontrar maneiras de utilizar essas tecnologias para potencializar o desenvolvimento humano e social deve ser o objetivo central, permitindo que a tecnologia seja uma ferramenta transformadora positiva em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen. **O desafio da educação 4.0 nas escolas**. 2018. Disponível em: < https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/tecnologia-na-educacao/a/16/o-desafio-da-educacao-40-nas-escolas/>. Acesso em 30 de agost. 2023

BELL, T. et al. **Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador**. Computer Science Unplugged ORG, 2011. Disponível em: https://classic.csunplugged.org/books/. Acesso em: 10 set. 2021.

BELL, TIM.; WITTEN, Ian H.; FELLOWS, Mike. (2011). "**Computer Science Unplugged** – Ensinando Ciência da Computação sem o uso do Computador". Tradução de Luciano Porto Barreto, 2011. Disponível em: http://csunplugged.org/. Acesso em 30 de agost. 2023

BRACKMANN, Christian P. et al. Pensamento Computacional Desplugado: Ensino e Avaliação na Educação Primária Espanhola. *In*: **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, p. 982-991., 2017.

FADEL, L. M. ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Orizon – Estados Unidos – NcB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001. . Disponível em: <Http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2023.

SANTOS, Elisângela Ribas dos et al. Estímulo ao Pensamento Computacional a partir da Computação Desplugada: uma proposta para Educação Infantil. *In:* **Revista latinoamericana de Tecnologia Educativa**. V. 15, n. 3, p. 99-112, 2016

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **TECNOLOGIA PARA EAD**: aula Tecnologia Educacionais. Curitiba: Uninter, 2022. 4.

SILVA, Bento; ALVES, Elaine Jesus. Aprendizagem na cibercultura: um novo olhar sobre as tecnologias de informação e comunicação digital no contexto educativo ubíquo. *In:* **Interfaces Científicas-Educação**, v. 6, n. 3, p. 17-28, 2018.

VIEIRA, Anacilia; PASSOS, Odette; BARRETO, Raimundo. Um relato de experiência do uso da técnica computação desplugada. *In:* **Anais do XXI Workshop sobre Educação em Computação.** p. 670-679, 2013.

WUNSCH, Luana Priscila; JUNIOR FERNANDES, Álvaro Martins. **Tecnologias na educação: conceitos e práticas**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

RUMO À AUTOSSUSTENTABILIDADE FINANCEIRA DO PORTAL OBSERVA

Cleber Lopes[1]

Resumo: Este estudo tem como objetivo explorar como o Portal Observa, uma plataforma destinada ao compartilhamento de experiências inovadoras de docência no ensino superior, atende os elementos-chave para o desenvolvimento de um projeto para o Terceiro Setor permitindo assim sua autossustentabilidade financeira. Através de um ensaio teórico, são apresentados elementos fundamentais para a aplicabilidade de um modelo de negócio autossustentável, destacando a importância do empreendedorismo, da visão deste, do planejamento financeiro e da gestão profissionalizada. O estudo visa contribuir para uma futura construção de um modelo de negócio financeiramente viável e independente, fortalecendo a continuidade e o impacto social do Portal Observa.

Palavras-chave: Autossustentabilidade. Planejamento. Modelo de Negócio. Portal Observa.

INTRODUÇÃO

O fazer do docente contemporâneo pode resultar da observação das instituições de ensino superior que estão sendo provocadas a praticar um ensino de qualidade, que, associados aos recursos tecnológicos tornam viável que estes, assistidos por tecnologias diversas, com ênfase nas digitais, possam imprimir novas características as suas ações, abrindo novas possibilidades e assim potencializando a produção do conhecimento pelo aluno (ZABALZA, 2009)

É nesse contexto que Portal Observa emerge levando em consideração que a qualidade da educação deve ser impulsionada e que o desenvolvimento profissional docente pode, quando se envolve a internet, ganhar força. O Portal Observa agrega diversas características destacando-se a utilização de um modelo colaborativo, com os conhecimentos sendo compartilhados e havendo uma construção e ampliação em rede, possibilitando uma expansão do seu alcance (MEYER; VOSGERAU, 2018)

A criação do Portal em 2014 e sua validação por meio de um modelo teórico em 2018 demonstra a relevância desse contexto e o potencial apresentado. A obtenção de recursos junto ao CNPq com vigência iniciada em 16/03/2022 e que será finalizada 31/03/2025 com o propósito de realizar a “Mobilização via redes sociais digitais para o compartilhamento de práticas inovadoras no ensino superior”.

O objetivo é demonstrar a relevância de uma pesquisa que leve a construção e aplicação de um modelo de negócio que possibilite a autossustentabilidade financeira

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e doutorando em educação na PUCPR

do Portal Observa. Com isso será possível viabilizar o crescimento em escala, a manutenção, o desenvolvimento, e garantir que o potencial que há no compartilhamento de práticas docentes inovadoras que ele vem desenvolvendo seja mantido.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O PAPEL DO PORTAL OBSERVA NO COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR

A ideia central do Portal Observa está associada inovação e alicerçada à colaboração, que se concretiza através do compartilhamento de experiências entre os professores. Evidentemente, os docentes universitários valorizam a oportunidade de aprender com seus colegas e acreditam que compartilhar experiências é uma estratégia válida para o desenvolvimento profissional no ensino (MEYER; VOSGERAU, 2018).

Em inúmeras pesquisas, há um consenso evidente: a inovação é amplamente discutida. Considerado por vezes um termo complexo com várias conotações, cuja validação está vinculada ao contexto e ao espaço em que ocorre. Em muitos casos, a inovação é apresentada como um evento que leva a melhorias no sistema educacional.

Vale ressaltar que o conceito de qualidade está frequentemente associado às discussões sobre inovação. Além disso, é importante observar que a inovação no ensino não se limita apenas a aspectos técnicos, mas também incorpora a ideia de reformular a epistemologia da prática educativa e romper com o paradigma tradicional de ensino.

Em algumas ocasiões, os autores tratam a inovação como sinônimo de mudança e reforma. Nesse sentido, é relevante destacar que, durante um processo de inovação, a mudança pode se tornar uma possibilidade ou até mesmo uma oportunidade para uma redefinição da prática docente, mas não é exatamente sinônimo de inovação. Contudo, é essencial perceber que inovação e mudança interagem; ambas têm como objetivo comum aprimorar a qualidade do ensino e da educação(TAUCHEN; BORGES, 2013).

A cultura universitária apresenta uma forma de trabalho enraizada no individualismo, tanto no âmbito profissional como organizacional. Apesar disso, existem estudos e discursos que reconhecem a importância das práticas colaborativas entre docentes como estratégia fundamental para lidar com problemas complexos e melhorar a qualidade da educação. O isolamento e o individualismo contínuos e generalizados são considerados ameaças ao desenvolvimento profissional, à implementação de mudanças significativas e à inovação (MEYER; VOSGERAU, 2018).

O Portal Observa realiza por meio do compartilhamento de experiências inovadoras no Ensino Superior práticas que vão em busca da diminuição das características negativas apresentadas trazendo à tona uma educação de mais qualidade. A relevância da busca pela sustentabilidade financeira do Portal para promover maior compartilhamento e abrangência vem como uma proposta importante para não deixar que ao final da conceção dos recursos do CNPq em março de 2025 ele seja autossustentável. Compreender como o Terceiro Setor promove a autossustentabilidade é um dos caminhos possíveis.

2.2 DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA NO TERCEIRO SETOR

Considerando que a autossustentabilidade do Portal Observa pode ser viabilizada pela criação de uma Fundação e este passar a ser considerado uma organização do Terceiro Setor aqui contextualizamos os desafios a serem enfrentados.

Historicamente, na concepção do Terceiro Setor no Brasil, diversas definições têm sido propostas, levando em conta suas intenções, formatos jurídicos e características para assegurar sua sobrevivência. Essas organizações têm enfrentado um cenário de avanços e retrocessos ao longo de sua história, com desafios relacionados à legislação, gestão e captação de recursos.

As organizações do Terceiro Setor, sobrevivem da captação de recursos ou como também se concebe neste da mobilização de recursos. A captação ou mobilização de recursos refere-se às várias atividades executadas pelas organizações para apoiar suas principais finalidades.

O processo abrange a geração de recursos por organizações sem fins lucrativos. A expressão "mobilização de recursos" melhor representa o conceito neste estudo, englobando não apenas a obtenção de novos recursos, mas também o

aprimoramento dos recursos existentes, o estabelecimento de novas parcerias e a busca por fontes financeiras alternativas (LAS-CASAS *et al.*, 2021).

Essas discussões convergem em relação a pontos importantes, tais como a natureza e o impacto do crescimento das organizações sociais no Brasil, a importância de aprofundar o conhecimento sobre essas formas emergentes de organização, e a busca por políticas e ações que contribuam para a inserção gradual dessas organizações no contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. No entanto, esses desafios são complexos, uma vez que exigem superar o legado histórico de subordinação, assistencialismo e clientelismo que permeou a área (OLIVEIRA; GODÓI-DE-SOUSA, 2015).

Fica demonstrado em tela que há a necessidade de se buscar por meio de pesquisas científicas quais são os caminhos mais adequados e assertivos a serem percorridos para que o Portal Observa encontro o rumo para a sua autossustentabilidade financeira.

3 METODOLOGIA

Para verificar a aplicabilidade dos elementos-chave para a autossustentabilidade de um projeto para o Terceiro Setor no Portal Observa, realizou-se uma pesquisa com enfoque qualitativo do tipo exploratória.

Os estudos de natureza exploratória têm a finalidade de nos proporcionar familiaridade com fenômenos que possuem certo grau de desconhecimento, adquirir conhecimentos acerca da viabilidade de conduzir uma investigação mais abrangente no contexto em questão e reconhecer variáveis que apresentam potencial promissor (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Foram analisados os processos de produção e gestão do Portal Observa, com base nas informações disponíveis no site do portal (https://observatoriodepraticas.com.br/) atualmente.

4 ELEMENTOS-CHAVE PARA A AUTOSSUSTENTABILIDADE DO PORTAL OBSERVA

O caminho rumo à autossustentabilidade financeira do Portal Observa, deve levar em consideração a exploração de quatro pilares, considerados elementos-chave: empreendedorismo e inovação, visão de negócio e missão social, planejamento financeiro e gestão profissionalizada.

Ao explorar cada um desses tópicos de forma integrada, este artigo visa fornecer insights relevantes para a construção de uma plataforma autossustentável, comprometida com o desenvolvimento e impacto positivo na educação superior.

4.1 EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO

A busca pela autossustentabilidade requer um equilíbrio cuidadoso entre o aspecto empreendedor, estimulando a criatividade e a busca por soluções diferenciadas. A importância da inovação para o crescimento econômico e tecnológico é amplamente reconhecida.

A inovação é vista como o motor do desenvolvimento econômico, rompendo o modo estático da economia por meio de caminhos dinâmicos, conforme discutido por inúmeros estudiosos (SCHUMPETER, 1997).

Além disso, a inovação desempenha um papel fundamental tanto em nível macro, contribuindo para o desenvolvimento econômico nacional e os padrões de comércio internacional, conforme explicado no Manual de Oslo da OCDE, quanto em nível micro, impulsionando a assimilação e utilização de novos conhecimentos dentro das empresas, não se limitando apenas ao âmbito tecnológico (CAPA BATAGLIN *et al.*, 2021).

Entretanto, apesar dos benefícios econômicos, é importante ressaltar que o crescimento econômico por si só não é suficiente para abordar questões socioambientais prementes. As últimas décadas evidenciaram a necessidade de políticas e estruturas que busquem enfrentar desafios relacionados à desigualdade social, melhoria da saúde, redução da pobreza e mitigação das alterações climáticas.

Nesse contexto, emerge a importância das inovações sociais, que visam oferecer soluções para problemas específicos da sociedade e auxiliar grupos carentes de capacidades e recursos. Diferentemente das inovações tradicionais, as inovações sociais têm como propósito principal gerar valor para a sociedade como um todo, priorizando o bem-estar coletivo em vez de apenas o retorno financeiro.

Assim, para enfrentar os desafios socioeconômicos e ambientais, torna-se essencial buscar inovações que estejam alinhadas com o propósito de promover mudanças sociais positivas. Isso implica em olhar para além dos interesses individuais e priorizar soluções que atendam às necessidades sociais e contribuam para o desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a busca pela inovação social é relevante para que o Portal Observa siga rumo a autossustentabilidade financeira tendo como ancora a necessidade de trazer uma abordagem promissora que possibilite enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, complementando e ampliando o alcance das demais formas de inovação, como as de cunho tecnológico, organizacional, de produtos e marketing (CAPA BATAGLIN *et al.*, 2021).

Ao observar e promover o desenvolvimento sustentável e inclusivo, as inovações sociais consideradas no modelo de negócio a ser implementado no Portal Observa podem trazer benefícios significativos para a sociedade como um todo, construindo um futuro mais equitativo e resiliente.

4.2 VISÃO DE NEGÓCIO E MISSÃO SOCIAL

A visão de negócio, que reconhece a importância da geração de receita e lucro sem perder de vista a missão social e educacional do Portal Observa. A visão de negócios deve levar em consideração uma abordagem dos principais desafios enfrentados por organizações na busca por modelos de negócios sustentáveis.

Esses desafios incluem a falta de compreensão e comprometimento com a sustentabilidade por parte dos líderes, a escassez de incentivos financeiros para implementar práticas sustentáveis, a carência de conhecimento e habilidades necessárias para efetivar tais práticas, a ausência de colaboração entre as partes interessadas e a falta de padrões e regulamentações claras relacionadas à sustentabilidade(AGWU; BESSANT, 2021).

Um modelo de negócio sustentável, que observe sua missão social é aquele que busca integrar considerações ambientais, sociais e econômicas em suas operações e estratégias. Isso significa que a organização busca criar valor econômico de forma responsável, ao mesmo tempo em que busca minimizar seu impacto ambiental e contribuir para o bem-estar social. Um modelo de negócio sustentável pode incluir práticas como o uso de fontes renováveis de energia, a redução de resíduos e emissões, a promoção da diversidade e inclusão no local de trabalho, entre outras iniciativas voltadas ao desenvolvimento sustentável (AGWU; BESSANT, 2021).

Com essa visão de negócio e entendendo a importância de promover uma abordagem mais sustentável, o Portal Observa tem como sua missão social ser um espaço dedicado ao compartilhamento de ideias, práticas e experiências que visam

potencializar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação.

O Portal Observa deve buscar engajar os diversos atores da área educacional, incentivando a troca de conhecimentos e boas práticas, com o objetivo de impulsionar a educação como um instrumento essencial para o progresso social e o crescimento sustentável.

4.3 PLANEJAMENTO FINANCEIRO

Um planejamento financeiro detalhado, envolvendo a diversificação de fontes de receita e um gerenciamento eficiente de despesas, é fundamental para garantir a estabilidade financeira do projeto. Este desempenha um papel de suma importância no contexto do terceiro setor, representando um processo essencial para a gestão eficiente dos recursos financeiros em organizações sem fins lucrativos.

Devido à dependência dessas entidades de doações, subsídios e financiamentos para sustentar suas operações e cumprir seus objetivos institucionais. O gerenciamento das finanças no âmbito do terceiro setor visa assegurar a viabilidade das atividades realizadas e otimizar o impacto social gerado em comunidades atendidas. Para tal fim, é imprescindível conduzir um planejamento financeiro meticuloso, abrangendo a análise retrospectiva de receitas e despesas, a projeção prospectiva de fluxos de caixa e a definição criteriosa de metas orçamentárias, além de adotar mecanismos de controle e monitoramento financeiro para aprimorar a transparência e prestação de contas aos diversos *stakeholders* (OLIVEIRA; GODÓI-DE-SOUSA, 2015) .

A diversificação de fontes de receita deve ser uma estratégia crucial para reduzir a vulnerabilidade das organizações beneficentes frente à dependência de uma única fonte de financiamento. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da sustentabilidade financeira e a resiliência diante de cenários adversos, minimizando os riscos inerentes à continuidade das atividades.

O planejamento financeiro no escopo das atividades do Portal Observa torna-se preponderante, uma vez que propicia a adoção de uma gestão estratégica e responsável das finanças. Por meio dessa medida, poderá ser possível otimizar os resultados das ações educacionais desenvolvidas promovendo o alcance dos objetivos institucionais de maneira mais eficaz e em consonância com os propósitos a que se propõe.

4.4 GESTÃO PROFISSIONALIZADA

A implementação de uma gestão profissionalizada, que abarca investimentos em capacitação e a adoção das melhores práticas de gestão, assegura que o Portal se torne uma fonte confiável de recursos, possibilitando sua continuidade e crescimento sustentável no longo prazo.

A gestão profissionalizada no terceiro setor requer o trabalho em equipe das pessoas que estão na linha de frente, sejam gerentes ou executivos. É fundamental compreender a importância da liderança compartilhada, evitando centralizar todas as decisões em uma única pessoa, para assim evitar a perda de foco e garantir o alcance dos objetivos. Além disso organizações do terceiro setor enfrentam desafios e tendências contemporâneas que exigem uma análise minuciosa de suas práticas, considerando sua origem, objetivos e peculiaridades. (AGUIAR, 2017)

A gestão no terceiro setor assume uma natureza diferenciada, com base no relacionamento dos participantes e na legitimação da direção por princípios e visões, compartilhando responsabilidades ao invés de distribuir poder. O estilo gerencial de uma organização é definido pela postura dos dirigentes diante de decisões, comando e conflitos. É essencial que os dirigentes estejam alinhados com a missão da organização e possuam habilidades de liderança adequadas para conduzir as atividades de forma eficaz.

É comum a crença de que reduzir custos no terceiro setor pode ser alcançado pela contratação de pessoas com baixa qualificação. Contudo, tal abordagem pode comprometer a qualidade do trabalho realizado. Portanto, é imprescindível que essas instituições invistam no desenvolvimento de recursos humanos, preparando os colaboradores não apenas para tarefas cotidianas, mas também para projetos mais complexos, visando alcançar maior eficácia (AGUIAR, 2017).

Importante ressaltar que os colaboradores de organizações como o Portal Observa devem ter profunda identificação com a causa defendida, encontrando satisfação no trabalho realizado em prol dos menos favorecidos. Essa conexão emocional gera a responsabilidade da instituição em manter a motivação dos colaboradores viva, não se restringindo apenas ao contexto do emprego, mas também ao propósito da entidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar a busca pela autossustentabilidade financeira do Portal Observa, uma plataforma que compartilha experiências inovadoras de docência no ensino superior. Através de uma abordagem teórica, foram apresentados elementos fundamentais para a aplicabilidade de um modelo autossustentável, considerando o empreendedorismo, a visão de negócio, o planejamento financeiro e a gestão profissionalizada como pilares essenciais.

A revisão da literatura destacou a importância do Portal Observa no compartilhamento de experiências inovadoras no ensino superior, visando melhorar a qualidade da educação e promover a inovação no contexto acadêmico. O estudo também abordou os desafios da sustentabilidade financeira no Terceiro Setor, considerando as particularidades desse ambiente e as dificuldades enfrentadas pelas organizações sem fins lucrativos para captar recursos e se manterem ativas.

No caminho rumo à autossustentabilidade financeira do Portal Observa, foram explorados quatro elementos-chave: empreendedorismo e inovação, visão de negócio e missão social, planejamento financeiro e gestão profissionalizada. Esses elementos foram apresentados como fundamentais para garantir a estabilidade financeira e a continuidade das atividades do Portal.

A busca pela autossustentabilidade financeira é fundamental para garantir a continuidade e o impacto social do Portal Observa na promoção de uma educação superior de qualidade. Ao adotar uma abordagem empreendedora, com visão de negócio e comprometimento com sua missão social, além de um planejamento financeiro detalhado e uma gestão profissionalizada, o Portal tem a oportunidade de se tornar uma plataforma financeiramente viável e independente, ampliando seu alcance e fortalecendo sua contribuição para o desenvolvimento da educação superior.

Nesse sentido, este estudo contribui para a construção de um modelo que possibilite a autossustentabilidade do Portal Observa, fortalecendo sua relevância e impacto positivo na educação. A continuidade do Portal é essencial para fomentar o compartilhamento de práticas docentes inovadoras, enriquecer o ensino superior e promover avanços significativos na área educacional. Ao superar os desafios da sustentabilidade financeira, o Portal Observa estará mais preparado para enfrentar os futuros cenários e desempenhar um papel crucial no avanço da educação no Brasil.

REFERENCIAS

AGUIAR, Antônio Lúcia Guimarães de. **O Terceiro Setor em busca de autonomia financeira**. Brasília: [*s. n.*], 2017.

AGWU, Ukeje Jacob; BESSANT, John. Sustainable Business Models: A Systematic Review of Approaches and Challenges in Manufacturing. **Revista de Administração Contemporânea**, [*s. l.*], v. 25, n. 3, 2021.

CAPA BATAGLIN, Jaiarys *et al.* Inovação Social: um Estudo da Publicação Científica Internacional por meio da Análise de Redes. **Brazilian Business Review**, [*s. l.*], v. 18, p. 450–466, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2021.18.4.6.

LAS-CASAS, Alexandre Luzzi *et al.* Experiências de captação de recursos e a interface com o marketing social: estudo de caso no Núcleo Social de Diadema. **Interações (Campo Grande)**, [*s. l.*], p. 513–530, 2021.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Princípios para Concepção de um Portal para o Desenvolvimento Profissional da Docência na Educação Superior**. 2018. 1–218 f. - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/341398?_gl=1*i9dipv*_ga*ODA5MTgwMDA3LjE2ODcyNjU5MTM.*_ga_11M5C4PYGB*MTY5MDM4MDEwOS4xMS4xLjE2OTAzODA2NTEuNjAuMC4w&_ga=2.71766294.467692380.1690380110-809180007.1687265913&_gac=1.28300750.1690228714.Cj0KCQjwwvilBhCFARIsADvYi7I2_PA6DjZ4P-1AD_6zGztc1vcjWHz_wiV1mH_R4E7W5zPnRxuXC4waAvYxEALw_wcB. Acesso em: 25 jul. 2023.

OLIVEIRA, Eider Arantes; GODÓI-DE-SOUSA, Edileusa. **O Terceiro Setor no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios para as Organizações Sociais**. [*S. l.: s. n.*], 2015. Disponível em: www.rigs.ufba.br. .

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico : uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. [*S. l.*]: Nova Cultural, 1997.

TAUCHEN, Gionara; BORGES, Daniele Simões. Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 31, n. 2, p. 721–751, 2013.

ZABALZA, Miguel Ángel. Ser Professor Universitário hoy. **La Cuestión Universitaria**, [*s. l.*], p. 68–80, 2009.

IA E EDUCAÇÃO: UMA PRIMEIRA EXPLORAÇÃO

Eziquiel Menta[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

Este estudo investiga o impacto da Inteligência Artificial (IA) na educação básica do Brasil, centrando-se nos benefícios, desafios e as implicações futuras dessa tecnologia emergente. Ao questionar quais as implicações da implementação da IA na educação, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. A seleção de fontes foi feita por meio de revisão sistemática, assistida por IA. O trabalho de autores como Seldon (2018) e Selwyn (2019) embasam a pesquisa e nos alerta quanto a desafios e oportunidades singulares no que diz respeito à IA na educação destacando a importância da participação de professores nesse processo. Os resultados do estudo sublinham a necessidade de uma formação continuada robusta para educadores, preparando-os para utilização da IA em sala de aula e compreensão das suas implicações garantindo a humanização da educação e a valorização dos educadores. A preocupação com a segurança dos dados dos estudantes é também evidenciada, alertando para a necessidade de medidas adequadas para proteger os dados contra acesso e uso não autorizados.

Palavras-chave: Educação Básica. Inteligência artificial. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Nas escolas, principalmente as públicas do Brasil, a Inteligência Artificial (IA) pode parecer um conceito distante, quase como se pertencesse a um futuro ainda não alcançado. No entanto, a realidade é que a IA já se faz presente em diversas ações dentro do ambiente educacional. Por exemplo, com a tentativa de personalização do ensino, por meio de plataformas de aprendizagem adaptativas que usam IA para entregar conteúdo de acordo com as necessidades individuais dos alunos e, até mesmo, na utilização de sistemas generativos de conteúdo, como o ChatGPT, que possuem potencial para elaboração textual, correção de atividades, auxiliar na construção de planos de aulas, entre outras tantas opções.

[1] Doutorando em Educação, UFPR, ementa@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, UFPR, glaucia@ufpr.br.

A IA tem sido apresentada como uma ferramenta poderosa prometendo benefícios significativos para o campo educacional: a personalização da aprendizagem (Seldon, 2018; Bucea-Manea-Țoniş et al., 2022), a liberação de professores de tarefas administrativas (Seldon, 2018), a criação de materiais de ensino inovadores (Bucea-Manea-Țoniş et al., 2022) e o aprimoramento da eficiência do aprendizado (Selwyn, 2019).

No entanto, a implementação da IA na educação também traz consigo uma série de preocupações e riscos. Entre eles, estão questões relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos estudantes (Schiff, 2020), o agravamento das desigualdades na educação (Unesco, 2019a e 2019b), o impacto na autonomia do estudante (Unesco, 2019a), a possibilidade de aumento de plágio (Heaven, 2023), a falta de infraestrutura e conectividade adequadas nas escolas brasileiras e a preocupação com a substituição de professores por IA (Seldon, 2018; Selwyn, 2019 e (Bergviken Rensfeldt e Rahm, 2023).

Diante desse cenário, é crucial que os professores da educação básica estejam preparados para lidar e opinar quanto a essa nova realidade. É importante que eles tenham oportunidades para refletir, se aprofundar e entender as capacidades e possibilidades da IA, bem como os riscos associados à sua implementação. Considerando a presença da IA nas escolas nos colocamos neste estudo a refletir quanto a quais implicações essas tendências podem ter para a educação no Brasil?

Este estudo representa os primeiros passos de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo principal explorar o papel da Inteligência Artificial (IA) na educação, refletindo quanto a sua implementação na educação básica, seus benefícios e desafios e quais implicações essas tendências podem ter para a educação no Brasil. As questões fundamentais que nortearam este estudo foram: "De que maneira a Inteligência Artificial está sendo integrada ao contexto educacional?", "Quais são as implicações dessas tendências tecnológicas para a educação?" e "Que papel os educadores possuem neste cenário emergente de IA na educação?".

Para embasar a metodologia empregada, este trabalho foi desenvolvido com base em uma Revisão Sistemática, conforme descrito por Minayo (2010) e Motta e Meira (2006), onde a IA foi utilizada para pesquisa pelos artigos.

A crescente complexidade e volume de literatura disponível tornam quase inviável a realização de revisões manuais extensas. Neste contexto, as ferramentas de IA surgem como aliadas valiosas. Elas oferecem capacidades como a triagem automatizada de artigos, identificando literatura relevante com base em critérios predefinidos, e a extração automatizada de dados, reduzindo significativamente o tempo e o esforço necessários no processo de revisão. Além disso, a IA pode agrupar e sintetizar informações de diversos artigos, proporcionando uma visão consolidada do tópico em estudo.

Para este trabalho, utilizamos as ferramentas ChatGPT-4 e Rayyan para auxiliar na busca, seleção e análise de fontes relevantes. Estas ferramentas foram essenciais para aplicar os critérios de seleção definidos, como o ano de publicação recente e a pertinência direta com as questões elaboradas. A escolha da Revisão Seletiva, apoiada por ferramentas de IA, permitiu uma abordagem crítica e reflexiva, considerando não apenas as potencialidades da tecnologia, mas também seus possíveis riscos e desafios.

2 DESMISTIFICANDO A IA: APLICAÇÕES E RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

Refletindo a aspiração humana ao longo da história e cultura, a Inteligência Artificial (IA) busca criar máquinas que simulem aspectos da vida e da inteligência. Esta tecnologia permeia diversos aspectos de nossas vidas, muitas vezes de forma sutil e imperceptível. Segundo a UNESCO (2019a), a IA pode ser categorizada em duas vertentes: a restrita, voltada para tarefas específicas como sugerir músicas ou identificar rostos, e a geral, que possui habilidades cognitivas amplas, semelhantes às humanas, e é capaz de abordar problemas intelectuais inéditos. Além disso, a IA apresenta funcionalidades como a preditiva, que se baseia em dados históricos para prever resultados, e a generativa, exemplificada pelo ChatGPT, voltada para a criação

de novos conteúdos. Dora Kaufman (2023) destaca que muitas plataformas e aplicativos que usamos diariamente, como Netflix e Youtube, incorporam a IA em suas operações, desde recomendações personalizadas até otimizações de desempenho, evidenciando sua crescente influência em nossa rotina.

A Inteligência Artificial (IA) apresenta-se como um campo vasto, abrangendo diversos subcampos especializados. Dentre eles, o Processamento de Linguagem Natural (PLN) destaca-se por focar na capacidade das máquinas de compreender e responder à linguagem humana. Heaven (2023) evidencia o uso de ferramentas, como o ChatGPT, na educação, que facilitam ambientes de aprendizagem interativos, permitindo aos alunos realizar perguntas e obter respostas em tempo real. Apesar das preocupações iniciais relacionadas ao plágio em tarefas escolares com o uso do ChatGPT, muitos educadores reconhecem seu potencial na melhoria da educação. Heaven ainda sugere a aplicabilidade do ChatGPT no ensino de literacia midiática, na elaboração de planos de aula personalizados e na otimização de tarefas administrativas dos docentes.

Complementando as aplicações da IA na educação, é essencial ressaltar novas possibilidades em ascensão. A IA tem o potencial de integrar as mais recentes pesquisas sobre métodos de ensino às práticas educacionais, otimizando a instrução por meio da análise de dados dos alunos e proporcionando suporte administrativo, resultando em economia de tempo para os professores (HOLT, 2023). Tais aplicações, em desenvolvimento ou em estágios iniciais, prometem transformações significativas no cenário educacional, alavancando um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

O relatório da UNESCO (2019a) também fornece uma visão geral da IA e seus subcampos relevantes. Além dos já mencionados, o relatório também destaca a visão computacional, que envolve o uso de IA para permitir que as máquinas "vejam" e interpretem imagens, sons e vídeos, e a robótica, que envolve o uso de IA para controlar robôs. A robótica, por exemplo, está sendo usada para criar robôs educacionais que podem interagir com os alunos de maneiras novas e emocionantes. O relatório menciona o uso de robôs inteligentes na educação, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizado. Robôs humanoides com capacidade de

fala foram criados para alunos no espectro do autismo, fornecendo interações mecânicas previsíveis em vez de humanas, que podem ser confusas para esses alunos.

No cenário de feedback educacional via Inteligência Artificial (IA), ferramentas como TeachFX e AI Coach emergem como inovações. O TeachFX, utilizando gravações de áudio, identifica interações em sala e oferece feedback visual para aperfeiçoamento didático, com relatos de melhorias por educadores (KIZILCEC, 2023). Já a Edthena, com seu "AI Coach", analisa vídeos de aulas, sugerindo melhorias personalizadas (Geller, 2023). Contudo, é vital uma visão crítica dessas ferramentas, considerando sua capacidade de captar a complexidade da sala de aula e preocupações com a privacidade dos dados. Os critérios humanos que definem o feedback da IA podem carregar vieses, potencialmente reforçando práticas padronizadas e minimizando abordagens criativas. Na sequência deste artigo, traremos a análise de alguns autores que também abordam essas promessas com cautela.

3 PROFESSORES E A EMERGÊNCIA DA IA: REFLEXÕES INICIAIS

A Conferência de Beijing (UNESCO, 2019b) trouxe à tona a necessidade de diretrizes claras para a implementação da IA na educação, enfatizando a centralidade da interação humana. O "Consenso de Beijing" reforça a insubstituibilidade do professor, mesmo diante das promessas da tecnologia. Nesse contexto, como os educadores estão se adaptando à IA? Uma pesquisa da Walton Family Foundation em 2023 revelou que, após o lançamento do ChatGPT, 51% dos professores americanos já o adotaram, com muitos percebendo seu potencial para melhorar a aprendizagem.

Paralelamente, no estudo de Rocsana Bucea-Manea (2023), foi explorada a relação dos professores com a IA na Romênia e na Sérvia. A pesquisa mostrou que a IA é amplamente utilizada em aprendizados baseados em problemas e simulações. Os educadores veem a IA como uma ferramenta de equilíbrio entre vida profissional e social em e-learning e destacam a importância de habilidades digitais avançadas.

Bucea-Manea enfatiza a necessidade de uma visão proativa para a integração bem-sucedida de tecnologias na educação, com implicações além do contexto europeu.

Pesquisas como as de Walton (2023) e Bucea-Manea (2023) demonstram o interesse dos professores em se atualizar e que, apesar dos desafios, a IA tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa na educação, se usada corretamente e com o apoio adequado para os professores.

No livro "Should Robots Replace Teachers?" (Selwyn, 2019), Selwyn discute o papel da IA na educação, enfatizando que, apesar de suas vantagens, os professores são insubstituíveis. Ele destaca a capacidade única dos professores de oferecer aprendizado personalizado e contextualizado, algo que a IA ainda não consegue replicar. Selwyn também aborda as implicações éticas do uso de robôs como professores, reiterando que a tecnologia deve complementar, e não substituir, a instrução humana.

Selwyn (2019), aborda uma indagação fundamental: Os robôs podem substituir os professores? Embora ele reconheça a capacidade emergente de dispositivos e sistemas em assumir diversas responsabilidades docentes, como registros de presença e correção de tarefas, assume que a resposta é sim, porém argumenta que a questão mais crítica a ser ponderada é se os robôs deveriam substituir os professores? Em sua análise, ele postula que, mesmo que a tecnologia de IA possa desempenhar muitas das funções tradicionalmente atribuídas aos professores, existem nuances e aspectos intrínsecos à educação que uma máquina simplesmente não pode emular. Ele afirma:

> "Admitidamente, pode fazer sentido educacional que os professores humanos nunca possam ser satisfatoriamente superados pela tecnologia de IA de maneiras que genuinamente melhorem, enriqueçam e aprimorem a educação. Também é certamente o caso de que muitos cientistas, engenheiros e desenvolvedores envolvidos na vanguarda do campo reconhecem prontamente que estão muito longe de realizar o potencial dessas tecnologias. No entanto, há muitas pessoas que estão motivadas a pensar e agir de outra maneira." (Selwyn, 2019, p.90, tradução nossa)

O estudo de Bergviken Rensfeldt e Rahm (2023) complementa as discussões anteriores ao traçar a trajetória da automação e IA na educação sueca desde os anos 1950. Embora a automação tenha sido vista como uma solução para eficiência, muitas

vezes ampliou a carga dos educadores. Um vazamento de dados na Suécia intensificou debates sobre segurança, culminando na regulamentação de 2007. As autoras ressaltam que a IA não é neutra, mas influenciada por contextos políticos e sociais, com impactos em escolas públicas. Elas enfatizam a importância de considerar esses contextos e de ouvir os professores, pois muitas soluções tecnológicas não atendem às necessidades pedagógicas.

Autores como Selwyn (2019) e Rensfeldt & Rahm (2023) ressaltam a importância crítica da implementação da IA na educação, abordando pontos sensíveis como a segurança dos dados dos estudantes, a transparência das decisões da IA e os riscos de desumanização das relações educacionais. Eles enfatizam que os professores desempenham um papel vital como facilitadores da aprendizagem. Ao aprender com um professor especialista, os alunos não só acessam o conhecimento, mas também se beneficiam das experiências e memórias do docente sobre como esse conhecimento foi adquirido. A IA, apesar de sua capacidade de personalizar a aprendizagem e fornecer feedback instantâneo, não pode replicar a interação humana e a orientação que um professor proporciona, nem modelar valores e comportamentos sociais de maneira tão intrínseca quanto um educador humano.

Diante dessas reflexões, é imperativo considerar o papel central do professor, que, com sua expertise e humanidade, pode mediar e orientar o uso da IA garantindo um aprendizado rico, autônomo e seguro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos destacar algumas das potencialidades que a IA possui em relação a sua aplicabilidade na educação e, ao mesmo tempo, procuramos em autores alguns pontos de atenção sensíveis a este debate, ou seja, as implicações que a implementação da IA nos espaços escolares brasileiros.

Após a reflexão quanto a IA na educação consideramos que existem pontos fundamentais e urgentes para refletirmos. Temas que vão desde o desenvolvimento de habilidades de IA entre os professores até a importância da avaliação crítica da IA,

a privacidade e segurança dos dados, a personalização do ensino, a transformação da prática docente, a inclusão e a equidade na implementação da IA na educação.

Entre os tópicos que consideramos essenciais para inserção da IA na educação se torna crucial a formação de professores, e, para tanto, consideramos que as Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES), possuem papel fundamental neste processo. Os professores precisam experimentar, refletir e questionar as capacidades e possibilidades da IA para poderem utilizá-la em suas práticas de sala de aula. A aceitação e a intenção de uso da IA pelos professores podem ser influenciadas por sua percepção de utilidade e facilidade de uso, bem como por sua competência tecnológica. Portanto, a formação de professores em IA deve abordar não apenas o conhecimento técnico, mas também as habilidades pedagógicas necessárias para integrar a IA na prática de ensino.

A capacidade de avaliação crítica da Inteligência Artificial na educação é outro ponto de atenção que destacamos, e para que ela aconteça depende-se tanto da qualidade na formação ofertada aos profissionais da educação quanto da abertura para que esses profissionais possam opinar sobre a elaboração de políticas de implementação da IA na educação. A IA não deve ser aceita acriticamente, mas deve ser avaliada em termos de seu impacto potencial na educação. Ao participar da construção destas políticas os professores devem estar aptos a opinar quanto a ética, a equidade, a segurança e privacidade dos dados, os preceitos pedagógicos, a inclusão e, até mesmo, a personalização do ensino, porém sem que se perca a humanização da educação e a valorização dos professores.

Não podemos deixar de reforçar também a importância da privacidade e segurança dos dados no contexto da implementação da IA na educação, desde a coleta, o armazenamento e a análise de dados dos alunos, elementos fundamentais para o funcionamento da IA. A privacidade dos alunos não deve ser comprometida em nome da implementação da IA, ou mesmo de interesses comerciais. É fundamental que as políticas de privacidade e segurança dos dados estejam em vigor e sejam rigorosamente seguidas. Isso inclui a garantia de que os dados dos alunos sejam coletados e usados de maneira ética e responsável, e que sejam tomadas medidas adequadas para proteger esses dados contra acesso e uso não autorizados.

Reconhecemos também que a IA tem o potencial de auxiliar a prática docente, tanto ao fornecer feedback aos professores e ajudando-os a melhorar suas práticas de ensino, quanto, ao facilitar tarefas administrativas, liberando assim tempo para os professores se concentrarem no ensino e na aprendizagem. No entanto, é crucial garantir que a IA seja usada de maneira a apoiar, em vez de substituir, os professores. A IA deve ser vista como uma ferramenta que pode auxiliar os professores em suas práticas de ensino, e não como um substituto para o professor. Sempre é válido constatar que muitas vezes os sistemas de IA acabam aumentando a carga de trabalho dos professores, ao invés do contrário que prometem. É fundamental que os professores sejam consultados quanto às expectativas e avaliações desses desenvolvimentos e implementações. A inclusão dos professores no processo de desenvolvimento e implementação da IA pode ajudar a garantir que a IA seja usada de maneira que atenda às suas necessidades e expectativas reais.

REFERÊNCIAS

BERGVIKEN RENSFELDT, Annika; RAHM, Lina. **Automating Teacher Work? A History of the Politics of Automation and Artificial Intelligence in Education**. *Postdigital Science and Education*, v. 5, p. 25-43, 2023. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-022-00344-x.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BUCEA-MANEA-ȚONIȘ, R. et al. **Artificial Intelligence Potential in Higher Education Institutions Enhanced Learning Environment in Romania and Serbia**. Sustainability, v. 14, n. 10, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/14/10/5842. Acesso em: 14 jun. 2023.

Geller, A. (2023). AI Coach | **Virtual Coaching for Teachers** | Edthena. Acesso em 19 de junho de 2023, de https://www.edthena.com/ai-coach-for-teachers/

HEAVEN, Will Douglas. **ChatGPT is going to change education, not destroy it**. MIT Technology Review, 2023. Disponível em: https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai/. Acesso em: 18 de junho de 2023.

HOLT, L. **Map of Generative AI for Education. Medium**, 2020. Disponível em: https://medium.com/@LaurenceHolt/map-of-ai-for-education-cd6863fecf87. Acesso em: 22 jun. 2023.

KAUFMAN, D. **ChatGPT: os impactos da Inteligência Artificial na educação** - com Dora Kaufman, especialista em IA. 24 maio 2023. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sND4MPHzJZ4. Acesso em: data de acesso.18 de junho de 2023.

KIZILCEC, R.; LESKOVEC, J.; COHEN, **G. Automated Teacher Feedback for Uptake: A Field Experiment.** [S.l.], [2023?]. Disponível em:https://app.hubspot.com/documents/6409558/view/454158081?accessId=3a3738. Acesso em: [data de acesso].

Minayo, M. C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Hucitec.

Motta, R. S. da, & Meira, A. M. de M. (2006). **Como fazer uma revisão sistemática e meta-análise.** Revista Brasileira de Fisioterapia, 10(1), 1-6.

POPE, C. et al. **Artificial Intelligence Potential in Higher Education Institutions Enhanced Learning Environment in Romania and Serbia**. Journal of Artificial Intelligence, v. 12, n. 3, p. 123-139, 2022.

SELWYN, N. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Polity Press, 2019.

SCHIFF, D. **AI in education: The rise of the machines.** Nature Machine Intelligence, v. 2, p. 388-391, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-020-01033-8. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, A. et al. **The Impact of Digital Technologies on the Development and Implementation of Artificial Intelligence**. Journal of Artificial Intelligence, v. 12, n. 3, p. 123-139, 2019.

UNESCO (2019a). **Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development**. UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994. Acesso em: 14 jun. 2023.

UNESCO (2019b). **Consenso de Beijing sobre a Inteligência Artificial e a Educação. Documento final da Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação.** Beijing, República Popular da China. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yhfHdReeyXQOFCH5TuYF1sBRFpvDgolj/view. Acesso em: 19 de junho de 2023.

WALTON FAMILY FOUNDATION. **Exploring Teacher and Student Attitudes Toward ChatGPT**. 2023. Disponível em: https://www.waltonfamilyfoundation.org/stories/k-12-education/exploring-teacher-and-student-attitudes-toward-chatgpt. Acesso em: 22 jun. 2023.

A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES

Laiza Aparecida Duarte[1]

Fabielle Gonçalves Gineste[2]

Eduardo Fofonca[3]

RESUMO

O estudo apresenta um estudo sobre a incorporação da tecnologia digital na rede pública de ensino e as percepções docentes sobre essas tecnologias. Assim, constitui-se como problematização: quais as concepções e percepções dos docentes sobre as tecnologias? O estudo baseia-se nas perspectivas de Brito (2006; 2016); Silva (2013) e Fofonca (2019). A metodologia utiliza-se de Creswell (2010) para delinear a natureza qualitativa do estudo e, no que se refere à pesquisa narrativa, utiliza-se Clandinin e Connelly (2015), com o objetivo de se conhecer as percepções docentes sobre tecnologia e identificar as concepções que perpassam a narrativa dos participantes, mediante questão aberta enviada via *Google Forms* para nove docentes atuantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O estudo evidenciou diferentes percepções, sendo as que mais prevaleceram foram: as concepções de tecnologias físicas, tecnologia como técnica e ideologização da tecnologia, ficando em segundo plano as percepções de tecnologias educacionais, organizadoras e simbólicas. O estudo conclui a importância de se repensar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a fim de promover reflexões acerca das tecnologias na educação, ampliando a percepção dos docentes sobre as tecnologias educacionais, que não se restringem apenas ao digital. Incorporar novas tecnologias, digitais ou não, no contexto educacional sem a devida formação docente será pouco efetiva se o objetivo é promover aprendizagem significativa, pois é o professor que media esse processo.

Palavras-chave: Docência. Incorporação de Tecnologias. Pesquisa Narrativa. Educação Básica. Tecnologias Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão desenvolve-se por meio de reflexões e leituras dos trabalhos de Fofonca (2019) e Brito (2016) que destacam as mudanças sociais e

[1] Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná e especialista em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio pela mesma instituição. Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná. laiza.duarte@escola.pr.gov.br

[2] Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e especialista em Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento pela mesma instituição. Mestranda em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. gineste21@gmail.com

[3] Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com pós-doutorado em Didática pela Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho". Professor adjunto no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; professor do Programa Internacional de Pós-graduação em Educação da Logos University International (PPGE-UniLogos/EUA) e professor colaborador do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. edufofonca@gmail.com

tecnológicas atuais, que acabam por diversificar os meios de leitura e produção de conhecimentos, repercutindo na constituição da cultura digital na Educação, sobretudo nas metodologias e nos modos de disponibilização e de conceber o conhecimento. Mediante a atuação em sala de aula com estudantes da Educação Básica, constata-se a relevância das práticas metodológicas que se apropriam das tecnologias digitais, com a qual os estudantes, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstram familiaridade e grande interesse. Diante dessa percepção, cabe contextualizar que as tecnologias são produto de uma sociedade e de sua cultura (LÉVY, 1999).

Neste ponto, se faz oportuno buscar conceituar um dos possíveis entendimentos acerca do que se entende por "tecnologia". Segundo Kenski (2005, p. 93), "ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade chamamos *tecnologia*.". Tomando-se por base as contribuições de Álvaro Vieira Pinto apontadas por Silva (2013) para o entendimento das concepções em torno do termo tecnologia, destaca-se a tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; tecnologia como sinônimo de técnica; tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; e tecnologia como ideologização da tecnologia.

Com o olhar voltado ao contexto da Educação Básica na rede pública de ensino emerge a seguinte questão: como tem se definido a percepção dos docentes sobre tecnologia? Para responder a tal questionamento, buscou-se entender as concepções de tecnologia segundo a visão de professores atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede pública de ensino no contexto regional paranaense. De acordo com Brito (2016, p. 10), o entendimento abrangente sobre tecnologia tem relação direta com a concepção que os docentes têm da sua própria prática pedagógica.

Com esse entendimento, optou-se pela estratégia investigativa da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) como o objetivo de se conhecer a percepção docente sobre a tecnologia e identificar as concepções que perpassam a narrativa dos participantes. Nas próximas seções, apresentam-se o desenvolvimento do estudo e a análise dos dados coletados.

2 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: ENTRE CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES

Segundo Brito (2016), a tecnologia pode ser entendida com um processo

contínuo em que historicamente a humanidade tem criado e modificado meios e modos, valendo-se de conhecimento científico. Na trajetória de leitura e estudo sobre a integração das tecnologias digitais na escola pública, entende-se como necessário mencionar o que afirma Behrens sobre o desenvolvimento de uma prática docente centrada na atualidade e no uso de tecnologias:

> Os ambientes educativos devem ter como foco central a autonomia, a criatividade e o espírito investigativo. Com esse desafio presente, o professor precisa optar por metodologias que contemplem o paradigma emergente, a partir de contextualizações que busquem levantar situações-problema, que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas e, especialmente, que visem à aprendizagem colaborativa. (BEHRENS, 2005, p. 77).

Entende-se que é notória a crescente necessidade de se aliar a tecnologia à aprendizagem, considerando-se a perspectiva dos multiletramentos promovidos pelas condições de uso e apropriação das tecnologias contemporâneas (Fofonca, 2019). Para Moran (2000), é vasta a contribuição das tecnologias para a aprendizagem, ao que cita-se:

> As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (MORAN, 2000, p. 53).

Com esse entendimento, cabe refletir sobre a percepção de docentes, atuantes na na rede pública de ensino, sobre o entendimento de tecnologia. Segundo Silva (2013), têm-se nos estudos de Vieira Pinto um aporte sobre concepções de tecnologia que “fornecem ao campo pedagógico conceitos que possibilitam a compreensão crítica da questão da tecnologia e de sua relação com a educação” (SILVA, p. 839, 2013). Adotou-se como referencial norteador quatro significados centrais apontados na literatura de Vieira Pinto que, segundo Silva (p. 843, 2013),

> incorporam as diversas concepções: a) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia.

Os significados referenciais representam diferentes percepções de concepção

do termo tecnologia. Ao se considerar a visão construída a partir da experiência vivenciada individualmente, visualiza-se que cada pessoa pode ter um entendimento sobre o que é tecnologia. Considerando-se a cada uma das referidas concepções, entende-se que a ideia de tecnologia como logos da técnica aponta para uma área científica voltada à técnica como objeto de estudo. Neste caso, para Silva (p. 844, 2013), "a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, como a discussão sobre os modos de produzir alguma coisa.".

Tomando-se por base a concepção de tecnologia como sinônimo de técnica, percebe-se a intenção de se tomar um conceito por outro. Segundo Silva (2013), nesse caso, têm-se um entendimento de equivalência entre tecnologia e técnica. O pensamento de Vieira Pinto considera que "a atitude da equivalência entre técnica e tecnologia não é, por outro lado, ingênua e, ao contrário disso, está eivada de nocividade social e política" (SILVA, p. 846, 2013).

Intrinsecamente relacionada à concepção anterior apresenta-se o entendimento de tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade. Nessa visão do termo, se configuram duas possibilidades de entendimento, sendo que a primeira assume o nível de tecnologia das áreas mais desenvolvidas do mundo como parâmetro a ser projetado como modelo tecnológico; a segunda "reconhece a diversidade de concepções e projetos tecnológicos na realidade, inclusive nas regiões consideradas menos desenvolvidas" (SILVA, p. 847, 2013).

Já a concepção da tecnologia como ideologização da tecnologia, de acordo com Silva (p. 847, 2013), se estabelece mediante o entendimento da relação entre "o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à ideologia social". Nessa concepção, a tecnologia se torna algo capaz de explicar todo o contexto social, tudo que se evidencia no mundo. Há certo estado de euforia e de admiração ao assumir-se o entendimento sobre tecnologia dentro dessa concepção.

Para além das concepções mencionadas, incluem-se neste estudo as de tecnologias educacionais, entendidas por Brito e Simonian (p. 2016) como sendo recursos tecnológicos utilizados em práticas pedagógicas para proporcionar conhecimento; as tecnologias físicas, essa concepção de tecnologia refere-se a equipamentos e inovações instrumentais (BRITO, 2016); e as concepções para as tecnologias organizadoras e simbólicas. Para Brito e Simonian (2016, p.3), as

> Tecnologias organizadoras: são as formas de como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia organizadora. (relações com o mundo).
> Tecnologias simbólicas: estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam.

Diante das concepções que buscou-se elencar como embasamento, seguiu-se para o desenvolvimento da pesquisa junto aos docentes, abordada na próxima seção.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada a partir da disciplina de Tecnologias na Educação Presencial e à Distância, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Constituiu-se como objetivo entender como tem se definido, no contexto da Educação Básica na rede pública de ensino, a percepção dos docentes sobre tecnologia.

Através da plataforma *Google Forms*, realizou-se a seguinte pergunta: O que é tecnologia? Inicialmente, foram entrevistados três professores atuantes em cada uma das etapas de ensino: Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior, a fim de cumprir os objetivos da atividade da disciplina. Contudo, para a escrita do presente estudo, que visa analisar as concepções dos professores da Educação Básica, optou-se por fazer um recorte, utilizando apenas as respostas obtidas pelos professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, focando apenas nas etapas da Educação Básica.

Seguindo-se princípios da ética em pesquisa, elaborou-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado digitalmente aos convidados à participante da pesquisa. Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizou-se o termo “Docente” seguido do número de ordem (Docente 1, Docente 2, etc.).

Nas linhas a seguir, apresenta-se a resposta dos participantes e uma análise narrativa em que se evidenciam concepções de tecnologia presentes no discurso de cada um dos docentes. As respostas obtidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram as seguintes:

Docente 1 - *“Soluções usadas com o objetivo de ensinar, pesquisar e inovar.”*

Docente 2 - *“Tecnologia é o que vem para revolucionar todas as áreas da nossa vida. Precisamos nos adequar a ela, pois a cada dia que passa , a Tecnologia chega*

com novidades e inovações sem pedir licença e aos seres humanos vem a necessidade de estudá-la para entendê-la."

Docente 3 - *"A tecnologia é um conhecimento aplicado para facilitar as mais diversas atividades. Também é um recurso que amplia as possibilidades de comunicação, educação e de desenvolvimento científico."*

Analisando as respostas obtidas, percebemos a prevalência da percepção da tecnologia física (BRITO, 2006) no discurso do Docente 3, quando utiliza-se da palavra "recurso". Como se a tecnologia se resumisse aos dispositivos e aparelhos físicos. Também fica claro a ideologização da tecnologia (SILVA, 2013), com a utilização dos termos "novidades", "facilitar" e "inovações", trazendo a percepção de que a tecnologia vai resolver todos os problemas ou facilitar a resolução dos mesmos. Refletindo sobre os reflexos dessa percepção no âmbito educacional, espera-se que essa "facilitação" promova mais aprendizagem, mas na prática não significa que a inserção de mais tecnologias digitais e aparatos tecnológicos eletrônicos possibilitem mais aprendizagem. O trabalho pedagógico e a mediação docente entre a informação e o conhecimento ainda se faz imprescindível.

Em apenas uma das respostas (Docente 1) podemos perceber a presença de uma concepção de tecnologias educacionais (BRITO; SIMONIAN, 2016), que concebe que esse tipo de tecnologia engloba tudo aquilo que o docente utiliza para promover a aprendizagem. Mas também se percebe a ideologização da tecnologia (SILVA, 2013), quando o Docente 1 utiliza a palavra "soluções" no início de seu discurso.

Avançando para as respostas obtidas através dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, temos:

Docente 4 - *"Tendência atual que auxilia na busca do conhecimento e contribui facilitando tarefas no dia a dia."*

Docente 5 - *"É a atualização de um meio de consumo/trabalho de uso na sociedade."*

Docente 6 - *"A tecnologia é algo essencial para a comunicação entre as pessoas, através de mensagens, e-mail, reuniões por Meet etc, já a tecnologia empregada nas indústrias visa um futuro bem mais lucrativo, principalmente com a chegada da Inteligência Artificial."*

Neste grupo, percebemos uma dicotomia entre e percepção do Docente 4, que ignora o processo histórico de desenvolvimento da tecnologia (BRITO, 2006) ao

utilizar o termo “tendência atual”, enquanto o Docente 5 se vale do termo “atualização”, remetendo à primeira lei da cibercultura (LEMOS, 2018, p. 18): “Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes”. Nada é substituído, tudo é reconfigurado e atualizado. Percebemos nos dois discursos essa diferença.

Prevalece nas respostas desse grupo a concepção de tecnologias físicas (BRITO, 2006) e tecnologia como técnica (SILVA, 2013), com o termo “meio de consumo/trabalho” utilizado pelo Docente 5 e a ideologização da tecnologia (SILVA, 2013), quando o Docente 4 se refere à facilitação que as tecnologias podem promover e na relação com o lucro-indústria, citada pelo Docente 6.

Em sequência, apresenta-se as respostas obtidas pelos professores do Ensino Médio, ao que temos:

Docente 7 - *“Uma ferramenta que auxilia o trabalho de grupos sociais.”*

Docente 8 - *“São ferramentas ou recursos digitais.”*

Docente 9 - *“É a aplicação do conhecimento científico de forma a desenvolver métodos, instrumentos e processos que solucionem determinadas demandas da sociedade.”*

Novamente, percebemos a prevalência nos discursos dos Docentes 7 e 8 as concepções de tecnologias físicas (BRITO, 2006) e tecnologia como técnica (SILVA, 2013), ao utilizarem os termos “ferramentas” e “recursos digitais”. Aqui, ainda acrescentamos a percepção de tecnologias digitais de informação e comunicação (BRITO; SIMONIAN, 2016), que acrescenta a percepção de que as tecnologias também estão atreladas a essa rede de comunicação global, redes sociais, internet e demais mídias que possibilitam a transmissão de informação e conhecimento.

O Docente 9 traz uma percepção de ideologização da tecnologia (SILVA, 2013) ao se referir às “soluções” que elas podem trazer ao “desenvolver métodos, instrumentos e processos”, trazendo também uma percepção de tecnologias organizadoras e simbólicas (BRITO, 2006), nessa relação entre as formas em que os diversos sistemas produtivos se organizam e como elas evoluem dentro das necessidades sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as concepções dos docentes da Educação Básica sobre as tecnologias ainda se alicerçam muito sobre as tecnologias físicas, como instrumento

ou técnica. Esta ainda é a forma mais comum dos docentes encararem as tecnologias. O cenário da pandemia inseriu de forma muito abrupta as tecnologias digitais como forma de transpor rapidamente as aulas do meio físico para o remoto. Isso fez com que os docentes se aproximassem das tecnologias com pouca ou nenhuma familiaridade com seu uso, o que trouxe dificuldades para muitos.

Fica claro nessa pesquisa o quanto se faz necessário que a formação inicial e continuada de professores seja repensada. Na formação inicial, é preciso inserir o debate sobre as tecnologias educacionais, os aspectos políticos, sociais e econômicos envolvidos na implantação de dispositivos digitais, desenvolvendo o senso crítico desses professores, com a compreensão de que tecnologia educacional é tudo aquilo de que dispomos para produzir conhecimento e aprendizagem, não se restringindo a apenas aquilo que é digital. Práticas pedagógicas inovadoras não se restringem apenas ao uso de computadores, mídias ou aparatos eletrônicos.

Com relação à formação continuada, profissionais que já estão na carreira há muito tempo, acostumados com os métodos analógicos e tradicionais, passam frequentemente por “inovações pedagógicas” e isso não é de hoje. Porém, o avanço das tecnologias físicas e digitais dos últimos anos, juntamente com interesses de mercado que se aproximam das gestões educacionais, acabam jogando no colo do professor pacotes de soluções, *softwares*, plataformas e equipamentos que prometem mais aprendizado, quando na verdade acabam cerceando a autonomia do professor, que fica preso à metas de acesso e utilização dos mesmos.

O ensino remoto e o investimento das mantenedoras que veio com a pandemia não parou, o que causou a “plataformização” da educação, que traz a cada dia novas ferramentas digitais que são simplesmente jogadas nas escolas, com pouca ou insuficiente formação para os professores, sendo cobrada a sua utilização através dos números gerados em bancos de dados que fiscalizam o acesso das escolas, que são elencadas em um *ranking* semanal, atribuindo a qualidade aos números de acesso. Isso pouco tem contribuído para que as tecnologias promovam a aprendizagem. Se faz necessário pensar numa formação continuada que supere essa concepção de tecnologia como técnica, aparato físico e ideologização, restabelecendo a autonomia docente para que utilize as tecnologias, digitais ou não, na sua prática pedagógica.

Enquanto as escolas ficam reféns de metas e resultados numéricos, nossos professores adoecem, nossos alunos se desmotivam e não aprendem e as tecnologias não passarão de apenas mais uma mera ferramenta ou técnica, como a

maioria dos professores participantes desta pesquisa percebeu. Para que haja uma mudança de concepções e para que a tecnologia realmente possa contribuir com a aprendizagem, precisamos mudar essa lógica instrumental e promover uma formação continuada de qualidade, que possibilite a mudança dessas percepções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. (2005) In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 39-45.

BEHRENS, Maria Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 75-78.

BRITO, Gláucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: **30º Encontro Anual da ANPOCS**, 2006, Minas Gerais. Anais, São Paulo: 2006.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais**. Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOFONCA, E. **Cultura digital e seus multiletramentos**: repercussões na educação contemporânea. Curitiba: Appris, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 93-94.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. IN: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Cyberculture. Éditions Odile Jacob, 1997).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcus Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 839–857, set. 2013.

O OLHAR DAS CRIANÇAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ana Lucia Rodrigues Cardoso-Abrantes[1]

Maria de Fátima Ramos de Andrade[2]

RESUMO

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados historicamente pela pandemia causada pela Covid-19. O isolamento social foi decretado em diversos países como medida de contenção da disseminação do vírus, e diversos setores da sociedade buscaram se adaptar ao contexto estabelecido. Diante disto, o setor educacional instituiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para que as aulas pudessem ser mantidas e os alunos não fossem prejudicados pedagogicamente no ano letivo. O presente estudo, resultante de uma pesquisa de mestrado profissional, se propôs a investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período de ERE durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Utilizou-se como procedimentos metodológicos: rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O aporte teórico foi estruturado a partir das contribuições de Corsaro (2011), Moss (2002), Formosinho (2007), Mizukami (1986), Saldanha (2020), Behar (2020) e Bardin (2016). Os resultados mostraram que as crianças consideraram a experiência do ERE como ruim, de maneira geral, manifestando preferência pelas aulas presencias. Dificuldades com relação à conexão e acesso à internet prejudicaram a qualidade das aulas naquele formato. As aulas em que as crianças manifestaram maior satisfação e interesse estão relacionadas às de conteúdo lúdico. O empenho e dedicação das professoras e famílias foi fundamental para que as crianças pudessem aprender. Constatou-se também aprendizado parcial neste formato de ensino, considerando o contexto estabelecido.

Palavras-chave: Escuta de crianças. Ensino Remoto Emergencial. Educação. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa foi inspirada nas observações que ocorreram no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), alternativa encontrada pelo setor educacional durante a pandemia da Covid-19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, para a continuidade das aulas. Esse formato de ensino exigiu de gestores, professores e famílias empenho e dedicação, buscando vencer os desafios impostos decorrente da sua implementação. Com seu desenvolvimento, surgiram as preocupações com sua eficácia e o aprendizado das crianças.

A reflexão a respeito das estratégias utilizadas pelos professores naquele

[1] Mestra em Educação Profissional, Universidade de São Caetano do Sul, puppah@gmail.com
[2] Profa. Doutora, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, mfrda@uol.com.br

contexto e o quanto estariam alcançando as necessidades de aprendizado das crianças, levou à busca por pesquisas e trabalhos relacionados à temática. Os estudos encontrados nesta busca mostraram que os professores, gestores e secretarias de educação, tiveram a oportunidade de falarem sobre os anseios, as preocupações e angústias que tiveram no período, porém, pouco se ouviu das crianças, especialmente as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, julgou-se imprescindível a investigação das experiências vivenciadas pelas crianças no período do ERE, durante a pandemia. Assim, formulou-se como problema de pesquisa: Como foi, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o período de ERE na pandemia da Covid-19?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizada em uma escola pública. Participaram dela, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que frequentaram, respectivamente, o segundo e terceiro ano nos anos de 2020 e 2021 e as duas professoras que as acompanharam no período. Como critério de escolha das crianças participantes considerou-se as que frequentaram a mesma turma nos dois anos seguidos.

Como procedimentos metodológicos utilizamos rodas de conversa com as crianças, entrevistas semiestruturadas com as duas professoras, com a intenção de que fornecessem informações complementares à fala das crianças, e realizada análise documental. Nesse último procedimento metodológico não tivemos a intenção de analisar o processo de ensino aprendizagem, mas igualmente para complementar as falas das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas que se complementaram: - A primeira buscou por pesquisas e trabalhos relacionados à temática nos anos de 2020 e 2021, bem como por bibliografias/trabalhos científicos, seguidas pelo estudo dos aportes teóricos; A segunda e terceiras etapas consideraram respectivamente as rodas de conversa com as crianças e as entrevistas com as professoras. Por fim, a última etapa, tratou da análise documental. Para as rodas de conversas e entrevistas foram utilizados questionários pré-estabelecidos que remetiam aos objetivos da pesquisa.

O aporte teórico que fundamentou a pesquisa foi estruturado nos conceitos de criança e infância, com as contribuições de Corsaro (2011) e Moss (2002), na Pedagogia Participativa de Formosinho (2007), na abordagem dos Conceitos de Ensino e Aprendizagem de Mizukami (1986), na elucidação do Ensino Remoto Emergencial a partir de Saldanha (2020) e Behar (2020).

A princípio buscamos definir o ERE, considerando-o elemento desencadeante da pesquisa.

Com a incidência da Covid 19 que atingiu o mundo inteiro nos anos de 2020 e 2021, foi necessário a imposição do isolamento social como medida para controlar a disseminação do vírus. Com isso, a população mundial buscou maneiras diferenciadas de prosseguir com a vida e a rotina diante daquele contexto. O setor educacional, com a necessidade de manter a continuidade das aulas para que os alunos não perdessem o ano letivo e não fossem prejudicados pedagogicamente, encontrou a solução no ERE. Esse formato de ensino foi desenvolvido a partir de aulas on-line, bem como por meio de pastas de atividades organizadas pelos professores e retiradas pelas famílias na escola. Ademais, os professores mantinham contato com as famílias e crianças através de aplicativos, sendo o WhatsApp o mais utilizado.

Saldanha (2020, p.126) observa que o ERE “consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais”.

É importante salientar que o ERE se difere do ensino a distância, modalidade já existente em nosso sistema de ensino. De acordo com Behar (2020), esta diferença se aporta na característica de emergência desta forma de ensino, onde as aulas presenciais foram transferidas para o meio digital. Destarte podemos dizer que o ERE define o modo de ensino-aprendizagem realizado em espaço fora do ambiente escolar.

Além dessa breve explicação sobre ERE, conceituar o que entendemos por criança e infância foi primordial em nossa pesquisa. Comecemos por um dos autores que tratam destas temáticas, Willian Corsaro. Para ele, “as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). Esta fase da vida nem sempre teve a concepção que se tem hoje. Historicamente falando, a criança era vista como um adulto em miniatura, um vir a ser e a infância como um período de preparação para a sociedade (CORSARO,

2011).

Esta visão, no entanto, foi se modificando a partir das discussões que foram ganhando força ao longo dos anos, influenciadas pelas perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. Estas perspectivas levaram ao surgimento de modelos de socialização. Em um deles, no determinista, a criança tinha o papel passivo, e no outro, o construtivista, o papel da criança era ativo.

Além de Willian Corsaro, também nos apoiamos nos estudos de Moss (2002). O estudioso destacou a influência da psicologia do desenvolvimento e o neoliberalismo sobre o pensamento e a prática relacionados à primeira infância. Esta influência moldou o conceito anglo-americano de infância, sendo este decorrente de uma construção dominante. Já em partes da Europa, a abordagem construcionista social influenciou uma nova sociologia da infância, onde a criança passou a ser vista com muitas possibilidades, afastando a ideia de criança como um ser a espera. O autor assim a define:

> A abordagem construcionista social nos afasta da ideia de “criança” ou “infância” como um ser essencial e universal que fica à espera de ser Descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos. (MOSS, 2002, p. 237)

Além desta influência, o autor referenda a prática pedagógica desenvolvida na cidade de Reggio Emília, na Itália, que contribuiu para o entendimento sobre como as crianças são agentes de suas próprias vidas, vistas como cidadãos de direitos, construindo identidade e cultura.

Neste sentido, Formosinho (2007) observa que as contribuições advindas dessa maneira de ver a criança influenciaram a pedagogia de forma a pensar a criança como ser participativo. A autora, no entanto, nos alerta para as práticas pedagógicas existentes que ignoram essa criança de direito, assim como ignoram sua competência e sua participação nos fazeres pedagógicos. Assim, propõe uma pedagogia transformadora da ação pedagógica onde se considere a criança de direitos, que compreenda sua competência, incentive sua participação e a escute.

Há diferentes formas de os professores exercerem sua função e propiciarem o aprendizado das crianças. Cada forma de ensinar está pautada em uma concepção, o que determina as ações de quem ensina.

A seguir, apresentamos, a partir dos estudos de Mizukami (1986), as abordagens de ensino. Neste estudo, elas contribuíram para a análise das propostas pedagógicas explicitadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras.

Em seu estudo, Mizukami (1986) analisou diferentes abordagens de ensino e apresentou cinco que comumente influenciam as ações dos professores em seus fazeres pedagógicos. Seguimos com uma breve apresentação de cada uma delas:

Abordagem tradicional: na prática pedagógica desta abordagem, prevalece a transmissão de conhecimento, tendo o professor como agente e o aluno como ouvinte. As formas de ensinar e aprender são decorrentes de aulas expositivas por parte dos professores, cópias e aquisição de informações por parte dos alunos e a avaliação considera a reprodução de conteúdo.

Abordagem comportamentalista: na prática pedagógica desta abordagem, também prevalece o modo transmissivo, no entanto, com objetivo de manipulação e controle. O que determina os conteúdos, são os comportamentos que a escola deseja que sejam adquiridos pelos alunos. O professor tem a função de garantir a aquisição do comportamento por parte do aluno. Nesta abordagem os modos de ensinar e aprender decorrem de condicionamento, onde aplicam-se tecnologia educacional, estratégias de ensino e formas de reforço. A avaliação, nesta abordagem, considera os comportamentos adquiridos.

Abordagem humanista: nesta abordagem o sujeito constrói conhecimentos a partir de suas experiências. Os modos de ensinar e aprender centram-se no aprendente, tendo o professor como facilitador do aprendizado. Esta abordagem considera a autoavaliação.

Abordagem sociocultural: nesta abordagem o conhecimento decorre da conscientização do sujeito como pertencente a uma sociedade. Os modos de ensinar e aprender ocorre de forma horizontal e exige a superação da relação opressor-oprimido. Tem a participação ativa do aprendente na reflexão de forma crítica em temáticas que compõem sua realidade. A avaliação, nesta abordagem, considera a autoavaliação da prática educativa realizada tanto pelo professor quanto pelo aluo.

Abordagem cognitivista: nesta abordagem o conhecimento é construído pelo próprio sujeito. Nos modos de ensinar e aprender o ensino tem a função de desenvolver a inteligência do aprendente, sendo a aprendizagem fundamentada no processo. O professor, nesta abordagem, deve provocar desequilíbrios e o aprendente deve estabelecer trocas com o meio, agindo sobre ele e construindo,

assim, sua inteligência. A avaliação, nesta abordagem, considera o controle de aproveitamento a partir de diversos critérios.

A abordagem tradicional apresentada por Mizukami (1986), um dos que mais influenciam os fazeres pedagógicos, é denominada por Formosinho (2007) de “modo transmissivo” e o contrasta com o “modo participativo” proposto por ela. A autora defende a necessidade de nos libertarmos da prática transmissiva, que se centra na lógica dos saberes e propõe a construção de uma prática participativa, cujos atores do processo educativo são considerados como o centro.

Corroboramos com as concepções de criança, infância e pedagogia apresentadas pelos autores aqui expostos, as quais guiaram nosso estudo. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

3 RESULTADOS

Seguidas e executadas as etapas apresentadas, prosseguimos com a Análise dos dados. Para tanto, utilizamos a técnica “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2016). Seguimos as fases estruturais propostas pela técnica, qual seja: Pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados. (BARDIN, 2016). Os dados obtidos foram codificados e relacionados aos objetivos propostos, categorizados em eixos, o que permitiram a conclusão dos resultados.

Os resultados da pesquisa demonstram que nos primeiros dias de isolamento em casa, as crianças não sentiram tanto o impacto do afastamento da escola. Este período foi utilizado, pelas crianças, para brincadeiras próprias da infância ou com familiares, para assistirem programas de TV ou ainda jogarem videogame. A continuidade do isolamento social e a falta de interação que o ambiente escolar proporciona, as fizeram classificar como uma experiência ruim.

Souza (2021) em seu estudo sobre o impacto do ERE nas emoções de pais, professores e alunos, concluiu que “Durante a pandemia, as emoções negativas foram mais experimentadas e sentimentos como feliz e triste se correlacionaram negativamente” (SOUZA, 2021, p. 73).

Além do impacto emocional decorrente do isolamento social, a adaptação ao novo formato de aula, decorrente da implantação do ERE, não foi fácil tanto para as crianças quanto para as professoras.

Os dados da pesquisa demostraram que as maiores dificuldades encontradas pelas

crianças e professoras durante o ERE se referem aos recursos tecnológicos, a problemas com conexão de internet, falta de experiência com uso de aparelhos e aplicativos, além de dificuldades com recursos financeiros.

A respeito disso, Silva Souza e Menezes (2020, p. 300) nos dizem que:

> Realidade contrária é observada quanto ao uso de tecnologias no caso do ERE, no contexto da educação básica. Nesse caso, os problemas começam desde o acesso a essa modalidade de ensino, caracterizada principalmente pela falta de preparo (estrutural, operacional e econômico) dos discentes e pais para essa modalidade de ensino, que nem sempre podem arcar com as despesas de internet e aparelhos eletrônicos para o ensino digital.

Além destas dificuldades, o desenvolver do ERE trouxe problemas relacionados à organização da rotina de aula das crianças, exigindo a busca, por parte das professoras, por estratégias diferenciadas para a efetivação das aulas, como o estabelecimento de regras e combinados, fator que foi visto positivamente pelas crianças. O fornecimento dos materiais via pastas de atividades, correlacionada com o envio das explicações das atividades via aplicativo WhatsApp pelas professoras, foi outro ponto destacado como positivo pelas crianças.

Evidenciou-se, pelos resultados da pesquisa, a necessidade de reorganização e flexibilização do currículo da escola para o formato de ensino remoto, onde foi inevitável a priorização de conteúdo a serem trabalhados considerando o contexto, conforme afirmaram as professoras entrevistadas.

As crianças afirmaram terem realizado as mais diversificadas atividades no decorrer do ERE, distribuídas em aulas de formato on-line, enviadas por aplicativo ou por pastas de atividades retiradas pelas famílias na escola. No montante dessas aulas, a pesquisa demonstra que as aulas mais apreciadas pelas crianças foram as que se relacionavam ao universo lúdico, ao movimento, à criação e à arte. Este resultado vai ao encontro do que Manzoli (2021) encontrou em seu estudo. A autora constatou que as aulas cujas estratégias predominavam o lúdico, produziram efeitos positivos. Com relação às aulas em que tiveram maiores dificuldades, as crianças apontam as que se referem a conteúdos novos, apropriados ao ano letivo, às aulas em que não conseguiam esclarecer dúvidas com a professora, seja por interferência por baixa qualidade de conexão ou queda de sinal de internet.

Ainda que tenha havido dificuldades, as crianças afirmaram terem aprendido neste formato, o que, também, foi constatado por suas professoras em momentos de avaliação do aprendizado das crianças. Embora as professoras tenham afirmado que

ISSN: 2176 - 1396

os conteúdos foram priorizados e que não foram trabalhados todo o conteúdo necessário do ano letivo, o que foi ensinado foi aprendido.

Outro ponto que merece destaque para estes resultados refere-se ao empenho e dedicação das famílias. Os dados da pesquisa demonstraram que as crianças cujas famílias não puderam participar de forma mais próxima, por questões de trabalho ou outros motivos, tiveram mais dificuldades em realizar as atividades e aprender.

Os dados da pesquisa também apontam que as crianças encontram vantagens no ERE e desvantagens no ensino presencial, no entanto, a preferência pelo último foi unânime por todas as participantes.

De acordo com Melo (2020, p. 105):

> Educação a distância jamais substituirá a educação presencial. As riquezas das relações humanas presentes no cotidiano da escola são essenciais ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Por meio dessas relações, aprendemos a conviver e respeitar as diferenças, trabalhar em equipe, expor opiniões e se defrontar com outros pontos de vista [...]

As questões pontuadas pelo autor foram observadas e constatadas no decorrer da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto do ERE. Os resultados trouxeram elementos importantes para responder ao problema de pesquisa formulado, bem como aos objetivos propostos.

Pelos resultados da pesquisa, podemos afirmar que, apesar do distanciamento social estabelecido, as crianças vivenciaram sua infância da forma como podiam, no espaço e com os materiais que possuíam. É evidente que o decorrer tornou o processo difícil, no entanto, conseguiram se adaptar ao longo do desenvolvimento do ERE, ainda que não apreciassem o contexto.

As dificuldades constatadas, de acordo com o que obtido nos dados, referiram-se, de maneira geral, à falta de um sistema de rede de internet que funcionasse adequadamente e os recursos de algumas famílias. É importante salientar que foi necessário que algumas famílias se empenhassem ao máximo para que os filhos pudessem acompanhar as aulas com os poucos recursos que tinham.

ISSN: 2176 - 1396

Como foi possível constatar, as aulas em que as crianças tiveram mais facilidades apontam para aulas que remeteram ao universo lúdico, à descontração e à brincadeira. Sabemos que a ludicidade é fator essencial e inerente à infância, o que nos leva a afirmar que as aulas que considerem esse elemento facilitam a aprendizagem.

Concluímos também com a pesquisa que o ERE conseguiu atender parcialmente as necessidades de aprendizagem das crianças naquele contexto. Dizemos parcialmente, porque nem todo o conteúdo foi trabalhado com as crianças, como as próprias professoras afirmaram, embora que o que foi trabalhado tenha sido aprendido. Do mesmo modo, nem todas as crianças aprenderam, visto que a efetivação do ERE esteve diretamente relacionada à participação das famílias e aos recursos que tinham, elementos que dificultaram o processo para o aprendizado.

Afora toda a dificuldade de conexão ou baixa qualidade de sinal de internet relatadas pelas crianças, a tecnologia foi fator essencial para que o ERE pudesse ocorrer, assim como a parceria da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores, professores, famílias e crianças.

Vislumbramos mais suporte aos envolvidos, com melhor acesso à tecnologia, a uma rede de internet mais robusta e funcional, em situação semelhante, além da formação de professores para tal modalidade e, em especial, a escuta das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS – Coronavírus**. 06 jul 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia. Acesso em: 19 abr. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(as) da infância: reconstruindo uma práxis de participação, *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

MANZOLI, I. Anos iniciais do ensino fundamental em tempos de isolamento social, 2021. **Estudo** Geral. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96535. Acesso em: 23 out.2022.

MELO, M. L. A. de. COVID-19: Experiência do Ensino Remoto Emergencial com crianças pequenas. *In:* SANTANA, O. M. M. L. de. *et al.* (Orgs.). **Educação do Ceará em tempos de pandemia**: Experiências Municipais. Fortaleza: EdUECE, 2021.

MIZUKAMI, M. G N. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOSS. P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In:* MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro. v. 17, n 50, 2020.

SILVA. A. C. O; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J.B.F de. O Ensino Remoto Emergencial na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set/dez. 2020.

SOUZA, W. R. de. **Ensino Remoto de Emergência:** Percepção do impacto emocional nas crianças, pais e professores do ensino fundamental II, 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Educação e Tecnologias digitais) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

INCLUSÃO DIGITAL E EXCLUSÃO DIGITAL: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Alessandro Oliveira de Souza Araújo[1]

Miguel Faria[2]

Jamile Santinello[3]

RESUMO

Refletir sobre como a educação deve estar alinhada às habilidades e interesses dos alunos que tem íntima familiarização com as tecnologias da informação e comunicação, isso é algo desafiador e gira em torno da inclusão digital. Esta inclusão deve acarretar novas competências que poderão ser adquiridas para a capacitação para um mundo hiperconectado. A exclusão digital atinge aqueles que não são capazes de se incluir de maneira efetiva na sociedade da informação, por falta de recursos, oportunidades ou competências. Diante disso se pergunta: a exclusão digital pode levar os alunos a comportamentos violentos? O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso consciente da tecnologia e a exclusão digital como um problema que se desdobra em comportamentos violentos dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória cujos dados foram construídos com revisão bibliográfica. Os resultados encontrados demonstram que a inclusão digital na educação é desafiadora, mas, pode cooperar para uma comunidade estudantil menos vulnerável.

Palavras-chave: Inclusão digital. Exclusão digital. Competências digitais. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A atual geração de educandos tem um especial interesse no uso de tecnologias, com destaque para a internet, sendo assim é necessário refletir sobre uma educação que vise a inclusão digital. No processo de ensino e aprendizagem, reflexões e discussões acerca de diferentes pontos de vista contribuem para que os alunos formem opinião sobre as mais variadas temáticas, acessando os diversos conhecimentos e valorizando seus próprios saberes para a construção de uma aprendizagem mais ampla e abrangente que contribua para a construção de uma experiência em sociedade mais justa e igualitária. A internet tem sido um espaço que permite esta aprendizagem. Os interagem socialmente através da internet e fazem

[1] Doutorando em Educação, Unicentro. Email: professoralessandrooliveira@gmail.com.
[2] Doutorando em Educação, Unicentro. Email: miguel.unespar@gmail.com
[3] Doutora em Comunicação e Cultura. Email: jamilesantinello@gmail.com

isso com muita com muita habilidade técnica. Acredita-se que a inclusão digital pode contribuir para que essas habilidades sejam usadas de maneira positiva. Diante disso, este artigo busca refletir sobre o uso consciente das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio da inclusão digital e como o mau uso dessas tecnologias tem influenciado no comportamento agressivo, já que alunos que não se sentem protagonistas na sociedade podem ser levados a experiências cujos expedientes são perversos.

O presente estudo foi conduzido utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, conforme Severino (2013), alinhando-se com uma perspectiva interpretativa e reflexiva. A pesquisa qualitativa foi escolhida para permitir uma compreensão profunda e interpretativa do tema, enfocando os significados, experiências e descrições das fontes selecionadas. Esta abordagem se presta bem para explorar nuances e complexidades do assunto. Dado o caráter exploratório da pesquisa, conforme Gil (2002) se buscou maior familiaridade com o tema de forma aberta e flexível. A pesquisa foi conduzida principalmente através de uma revisão bibliográfica que, na visão de Severino (2013), analisa fontes secundárias como artigos científicos, livros e documentos oficiais.

A seleção de materiais foi realizada com base em critérios de relevância, qualidade e contribuição para o estudo. A análise dos dados construídos foi conduzida através de uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em menos conteúdo, através da identificação e interpretação de padrões e temas. A análise de conteúdo foi feita em três etapas: preparação e organização dos dados, definição das categorias de análise; leitura crítica e minuciosa dos documentos, identificando unidades de contexto e significado; e interpretação dos dados, com a busca de padrões, conexões e significados subjacentes, o que permitiu uma avaliação sistemática e objetiva dos materiais, garantindo que os *insights* extraídos fossem tanto relevantes quanto ancorados nos dados. A pesquisa foi conduzida exclusivamente através de fontes públicas e já publicadas, todos os materiais foram creditados e referenciados adequadamente, em conformidade com as normas acadêmicas. Acredita-se que essa metodologia fornecerá uma compreensão robusta e rica do tema investigado.

A inclusão digital é relevância uma vez que a evolução tecnológica tem transformado a sociedade e a forma como as pessoas se relacionam. A disseminação das tecnologias digitais tem potencializado diversas áreas, dentre elas na educação surgem desafios e oportunidades, por isso é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias e políticas mais eficazes para promover a inclusão digital nas instituições de ensino, bem como garantir a equidade no acesso e uso das tecnologias. Além disso é necessária a identificação das barreiras que dificultam o acesso e a participação de certos grupos sociais na era digital.

A sociedade contemporânea tem passado por transformações tendo em vista o avanço tecnológico, a inclusão digital tornou-se uma ferramenta para empoderar indivíduos, proporcionando acesso a serviços públicos, oportunidades de trabalho e interações sociais, com isso uma participação mais efetiva na vida moderna. Por outro lado, a exclusão digital representa um desafio, diante da disparidade entre aqueles que possuem acesso às tecnologias e ao letramento digital e aqueles que estão à margem desse contexto, isso pode causar agravamento dos ciclos de desigualdades sociais e econômicas, e prejudicar o desenvolvimento da população. Portanto, este artigo se justifica por sensibilizar a sociedade para a importância da inclusão digital como uma questão de justiça social e o papel das instituições de ensino no processo de inclusão, permitindo que os estudantes tenham acesso à tecnologia e sejam preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

2 DESENVOLVIMENTO

A interação com as tecnologias, mencionada anteriormente, que os alunos realizam corriqueiramente, não estão sendo bem aproveitadas nos processos educativos. A sociedade moderna tem experimentado novos problemas sociais e políticos que se difundem nos meios digitais e acabam contaminando as escolas acarretando graves consequências na comunidade escolar. A divulgação de conteúdo violento, extremista e que fere os direitos humanos na internet tem produzido um impacto substancialmente negativo entre os jovens, que respondem com experiências violentas na escola. Esse conteúdo geralmente é divulgado na chamada “*deep web*”.

De acordo com Vignoli e Monteiro:

> A Deep Web representa uma camada exponente do ciberespaço que possui, na maioria das vezes, conteúdos não recuperáveis ou indexáveis pelos mecanismos de busca. O resultado da falta de indexação e posterior não recuperação da informação ocasiona uma quantidade significativa de conteúdos não transitáveis e, portanto, não acessados em todo o ciberespaço (VIGNOLI, MONTEIRO, 2021, p.3).

O acesso à essa "*deep web*", para o cometimento de violações ou delitos, pode estar ligado à falta de competências digitais necessárias para acessar a grande rede mundial de computadores de forma ética e humana. Para ilustrar esta situação, observa-se os atos violentos nas escolas brasileiras realizados por jovens que são arregimentados nos meios digitais para o cometimento de crimes. Nesse sentido Michele Prado (2023)[4], através de uma nota técnica do Monitor do Debate Político no Meio Digital, contextualiza:

> Nesta segunda-feira, dia 27/03/2023, mais uma vez um atentado de extremismo violento em ambiente escolar, praticado por um adolescente de apenas 13 anos, chocou o país. O ataque vitimou fatalmente uma professora e deixou quatro pessoas feridas. Este episódio de extremismo violento está, novamente, relacionado às subculturas extremistas que atuam como hubs de radicalização online para o extremismo violento e que atingem um público com faixa etária cada vez mais jovem (a partir dos 10 anos). O ataque é o cume de um processo de aceleração deste tipo de episódio que levou a 10 ataques a escolas nos últimos 13 meses (PRADO, 2023 NT 15).

A autora enfatiza a relação desse crime com as chamadas comunidades *online*. Guimarães *et al.* (2022) afirmam que atos de violência praticados na escola[5], como o elencado acima, tem aspectos padronizados "passando por *fóruns* e *chats online* que, ao considerarem os atiradores como heróis, criam uma comunidade de apoiadores ao crime, fisgados por inúmeros fatores de identificação com a trajetória dos envolvidos nos casos." (Guimarães *et al.,* 2022, p. 19). Esses eventos violentos fazem parte de um complexo fenômeno com muitas facetas a serem exploradas, no entanto aqui se propõe a refletir sobre o uso inadequado dos meios de comunicação digitais e a sua relação com comportamentos agressivos dos alunos como reflexo da exclusão digital.

---

[4] Nota técnica 15 - Extremismo violento em ambiente escolar. Disponível em: https://www.monitordigital.org/2023/03/29/nota-tecnica-15-extremismo-violento-em-ambiente-escolar/ - Acesso em: 29/07/2023

[5] Em seu artigo os autores problematizam outros dois casos de destaque no Brasil, os massacres de Realengo (ocorrido em 07 de abril de 2011) e de Suzano (ocorrido em 13 de março de 2019)

O uso excessivo da tecnologia, sem as devidas significações, pode promover baixos rendimentos dos alunos na escola, que também gera sujeitos vulneráveis e excluídos. Neste sentido o "Relatório de monitoramento global da educação"[6] mostra essa realidade:

> (...) a tecnologia pode ter um impacto negativo se for inadequada ou excessiva. Dados de avaliações internacionais em larga escala, tais como os fornecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sugerem uma correlação negativa entre o uso excessivo das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o desempenho acadêmico. Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países. (UNESCO, 2023, p. 8)

Para evitar tragédias como as exemplificadas acima é imprescindível que os alunos sejam estimulados e se percebam sujeitos históricos, capazes de orientar suas experiências no ciberespaço, de maneira cidadã, para enfrentarem esses problemas com alteridade. Acredita-se que o aperfeiçoamento de competências digitais, através do aproveitamento das habilidades e interesses dos alunos, pode contribuir para a contenção da divulgação de ideais extremadas e violentas. Cabe aqui também destacar que existem muitos desafios para a incorporação efetiva das tecnologias digitais na educação. A desigualdade na distribuição de recursos é um dos problemas que saltam aos olhos. De acordo com a Unesco:

> O direito à educação, cada vez mais, é sinônimo de direito à conectividade adequada; no entanto, há desigualdade no acesso. Em todo o mundo, apenas 40% das escolas primárias, 50% das escolas de primeiro nível da educação secundária e 65% das escolas de segundo nível da educação secundária estão conectadas à internet; 85% dos países têm leis ou políticas para melhorar a conectividade nas escolas ou entre os estudantes. (UNESCO, 2023, p. 7)

Essa desigualdade coopera para a dificuldade no desenvolvimento de competências digitais aos mais vulneráveis, o que os torna presa fácil para os assédios de grupos extremistas. Como parte da solução encontrada, muitas vezes os alunos são simplesmente restringidos em seu acesso em determinados lugares da internet, como a "*deep web*" por exemplo. Isto é necessário, mas, não suficiente. Para

[6] De acordo com o próprio documento "o Relatório de Monitoramento Global da Educação é uma publicação anual independente, financiada por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, bem como facilitada e apoiada pela UNESCO." (P. 4)

além disso, os alunos precisam ser estimulados a navegar na grande rede em segurança, e ao se depararem com situações adversas, devem ser subsidiados a entendê-las como oportunidades de aprendizado, para que tenham comportamento *online* ético e solidário. Contudo, para que este comportamento ocorra os processos educativos escolares devem contemplar o letramento digital, não apenas ensinarem os alunos a operar um computador e navegar pela internet. Esta competência serve para que os alunos não corram o risco de serem manipulados, conforme alerta Galzerani.

> Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal –, se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do sempre igual, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências? (GALZERANI, 2021 p. 98/99).

Os saberes dos alunos são constituídos dentro de uma íntima familiarização com o mundo digital. No caso específico do Brasil, o número de horas por semana usando a Internet passa de 35 nessa faixa etária. Este uso tem aumentado também entre faixas etárias mais jovens de acordo com o IBGE.

> Em 2021, na população de 183,9 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade do País, 84,7% (ou 155,7 milhões) utilizaram a Internet no período de referência dos últimos três meses. Esse percentual vem crescendo desde 2016, quando 66,1% da população de 10 anos ou mais de idade tinha utilizado a Internet no período de referência, passando para 79,5%, em 2019, e 84,7%, em 2021. Em 2021, os resultados desse percentual de pessoas que acessaram a Internet das Regiões Norte (76,3%) e Nordeste (78,1%) permaneceram inferiores aos alcançados nas demais, apesar de o aumento, entre 2019 e 2021, ter sido maior nessas Grandes Regiões (6,3 p.p. e 8,1 p.p., respectivamente), (IBGE, 2022, P.7).

É importante demarcar que essa realidade tende a mudar de acordo com as diversidades socioculturais, o que nos leva mais uma vez a lembrar das desigualdades. A inclusão digital é extremamente desafiadora, pois pode contribuir com indivíduos críticos e atuantes em questões políticas, econômicas, culturais e sociais, para isso as competências digitais tem seu papel preponderante sob pena de se tornarem massa vulnerável para predadores digitais.

A exclusão digital é uma realidade no Brasil e pode ser evidenciada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), acerca do “Acesso à

Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021[7]" a situação é alarmante no tocante ao acesso a aparelhos necessários para a inclusão digital:

> Os resultados de 2016 a 2021 mostraram sentido de declínio, ainda que lento, no número de domicílios em que havia microcomputador. No total de domicílios, aqueles em que havia microcomputador representavam 41,4%, em 2019, e 40,7%, em 2021. De 2019 para 2021, esse percentual caiu de 45,6% para 44,9%, em área urbana, enquanto, em área rural, a diminuição foi de 13,8% para 12,8%. A existência de tablet é menos comum nos domicílios que o computador. Nos domicílios do País, de 2019 para 2021, o percentual daqueles em que havia tablet passou de 11,6% para 9,9%. Em área urbana, esse indicador passou de 12,8% para 11,0% e, na área rural, de 3,5% para 2,8% (IBGE, 2022, p. 4).

Apesar dessa falta de recursos, nos últimos anos o acesso à internet no Brasil vem apresentando pontos de melhora, isso se deu por causa da utilização da internet através do telefone celular[8], cujo uso é mais universalizado que o microcomputador ou o tablet, de acordo com a PNAD:

> A Internet era utilizada em 90,0% dos domicílios do País em 2021, um aumento de 6,0 p.p. em relação a 2019. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2019 para 2021, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 88,1% para 92,3%, em área urbana, e aumentou de 57,8% para 74,7%, em área rural" (IBGE, 2022, p. 5).

Esta situação, apesar dos avanços, não é a ideal, já que no Nordeste o total de domicílios em que havia utilização da Internet é de 85,2% enquanto no Sudeste é de 92,5% de acordo com o documento citado. Tamanhas disparidades acarretam novos problemas e majoram outros já existentes. No ano de 2021, nos 7,3 milhões de

[7] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, investigou o módulo temático sobre Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC no quarto trimestre de 2021. A investigação abrangeu o acesso à Internet e à televisão nos domicílios particulares permanentes e o acesso à Internet e a posse de telefone móvel celular para as pessoas de 10 anos ou mais de idade. Cabe destacar que em 2020, primeiro ano da pandemia de COVID-19, não houve investigação sobre esse tema devido à alteração da modalidade de coleta presencial para coleta por telefone. Tornou-se necessária a adequação da extensão do questionário para que contemplasse somente os temas do núcleo básico da PNAD Contínua. Desta forma, a série histórica sobre acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, iniciada em 2016, foi interrompida em 2020, e as comparações serão analisadas, no presente informativo, entre os anos de 2019 e 2021. (IBGE, 2022, p. 1)

[8] A parcela dos domicílios que tinham telefone móvel celular aumentou de 94,4% para 96,3% entre 2019 e 2021 (IBGE, 2022, p. 5)

ISSN: 2176 - 1396

domicílios do País em que não havia utilização da Internet, foram citados como os três motivos de maior destaque para essa não utilização (representando em conjunto 85,2%): “falta de interesse em acessar a Internet (29,3%); serviço de acesso à Internet caro (28,8%); e nenhum morador sabia usar a Internet (27,1%)” (IBGE, 2022, p. 6).

A falta de interesse e a falta de capacidade para usar a internet refletem, entre outras coisas, a incapacidade de alguns indivíduos de significar a importância de se incluir no fluxo de informações e usar esse fluxo a seu favor. Os processos educativos poderiam contribuir para remediar essa situação. O percentual de indivíduos que acessaram a internet foi de 90,3% entre os estudantes, enquanto que entre os não estudantes foi de 83,2%, tomando como referência o último trimestre de 2021 de acordo com o IBGE (2022). Acessar a internet não é o suficiente, mas os dados permitem considerar a educação como meio importante para mitigar problemas e a escola como um meio eficaz para inclusão digital.

Mais uma vez se percebe as desigualdades, já que enquanto “98,2% dos estudantes da rede privada utilizaram a Internet em 2021, entre os estudantes da rede pública esta percentagem foi de 87,0%” (IBGE, 2022, p. 8). Como alguns alunos tem tido dificuldades em desenvolver competências digitais na escola, isso aumenta a probabilidade desses excluídos serem assediados por grupos extremistas. De acordo com a Unesco (2023) não tem havido muitas chances para os estudantes utilizarem tecnologias digitais em práticas nas escolas, pois somente “10% dos estudantes de 15 anos usavam aparelhos digitais por mais de uma hora por semana para estudar matemática e ciência. ” (UNESCO, 2023, p. 8) Esta realidade não é exclusividade do Brasil pois países ricos em infraestrutura também sofrem com estes problemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os excluídos digitais não têm competências para a utilização da internet ou seu acesso não tem trazido significados reais de transformação social. A inclusão digital é um processo que proporciona aos indivíduos tomar parte na esfera do fluxo de informações acessando oportunidades circunscritas no ciberespaço. Diante disso a Unesco (2023) ressalta a importância da igualdade na inclusão digital já que ajuda a diminuir custo de acesso à educação para grupos desfavorecidos, principalmente os

que vivem em áreas remotas ou tem pouco tempo disponível. A organização cita como um dos exemplos dessa inclusão as aulas gravadas, que são capazes de mitigar lacunas de qualidade de instrução na zona rural.

A tecnologia pode trazer um maior envolvimento dos alunos, oferecendo uma gama de variações através das quais os conhecimentos são representados e estimulados, contribuindo com uma maior interação e gerando colaboração e trocas. A Unesco (2023) revela que em 43 estudos publicados entre os anos de 2008 e 2019 os jogos digitais trouxeram melhoras nos resultados cognitivos e comportamentais em matemática e lousas interativas foram capazes de oferecer apoio ao ensino e aprendizagem quando integradas á pedagogia.

Em conclusão, a inclusão digital, o combate à exclusão digital através do desenvolvimento de competências é um caminho árduo, mas deve fazer parte da reflexão daqueles que estão envolvidos com os processos educativos. Igualdade de oportunidades de acesso a tecnologias e a rede mundial de computadores podem ser capazes de envolver os alunos e promover transformação social, gerando sujeitos históricos com condições de orientar suas experiências no ciberespaço de maneira cidadã, para enfrentarem problemas com alteridade e fazendo da comunidade estudantil esfera competente e menos vulnerável aos riscos que a exclusão digital pode acarretar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009. ISBN 978-972-44-1506-2

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública.** In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério ; KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo. [organizadores] **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Augustto de Paula. *et al.* **A escola como palco de massacres e atentados armados.** Universidade São Francisco, Itatiba, 2022. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/607340100344074.pdf - Acesso em: 29/07/2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021.** 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf – Acesso em: 29/07/2023.

PRADO, Michele. Nota técnica 15 - **Extremismo violento em ambiente escolar**. Disponível em: https://www.monitordigital.org/2023/03/29/nota-tecnica-15-extremismo-violento-em-ambiente-escolar/ - Acesso em: 29/07/2023

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? 2023.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por - Acesso em: 03/08/2023

VIGNOLI, Richele Grenge; MONTEIRO, Silvana Drummond. **Deep Web e Dark Web: similaridades e disparidades no contexto da Ciência da Informação.** Transinformação, Campinas, v. 32, 12 p. 21 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/8QrnXfB7VXrG4G6ywmhZngK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 03 de ago. de 2023.

ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS DE ACESSO AS PRODUÇOES ACADEMICAS SOBRE BILINGUISMO LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

Alexsander Pimentel[1]
Neide Mitiyo Shimazaki[2]
Percy Nohama[3]

Artigo Bilíngue
Acesso Libras
Código QR.

RESUMO

Neste estudo, analisam-se as produções acadêmicas que abordam o uso das tecnologias digitais que dão acesso aos conteúdos para surdos de forma bilíngue, nas quais considera-se a primeira língua (L1) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa a segunda língua (L2), diante da necessidade de assegurar uma pesquisa inédita para a elaboração de uma tese no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Tecnologia e Saúde de uma Universidade privada de grande porte. Para tal, respondeu à problemática: existem tecnologias digitais de acesso às pesquisas sobre o bilinguismo para dar acesso aos surdos pesquisadores? Objetivou-se investigar as pesquisas científicas existentes, em forma de artigos, dissertações e teses com o tema bilinguismo Libras/Língua Portuguesa, utilizando das tecnologias digitais, sobretudo do *Quick Response Code* (QR Code) em Língua de Sinais como uma ferramenta para dar acesso à tradução em Libras. O procedimento metodológico caracterizou-se como estado da arte, constituindo-se em investigação e descrição, resultantes de buscas eletrônicas no *Google Scholar*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando palavras-chave como: traduções acadêmicas em Libras; acesso em Língua de Sinais, Código QR em Língua de Sinais; acessibilidade em Libras. Buscou-se analisar a acessibilidade em artigos, dissertações e teses bilíngues em Português e Libras, respaldados nos referenciais de Romanowski e Ens (2006), politicas linguísticas para surdos (BRASIL, 2005, 2021), Linhares e Stumpf (2021), entre outros referenciais que abordam as tecnologias digitais, bilinguismo e acessibilidade. Após analisar as produções científicas, os resultados mostram que o uso das tecnologias de acesso nas produções acadêmicas sobre bilinguismo Libras/Língua Portuguesa (LP) só ocorreu em uma dissertação e uma tese, o que justifica as intenções de estudos e criação de QR Code de acessibilidade e inclusão, fundamentais para ampliar estudos dos surdos. Para tal, este artigo está disponível de forma bilíngue, com acesso em QR Code dos vídeos em Libras, como um dos meios de incentivar e acessar os estudos surdos, com fins de promover a inclusão educacional e social das pessoas surdas.

Palavras-chave: Libras. Tecnologias digitais. QR Code. Estado da arte.

1 INTRODUÇÃO

A interação social das pessoas surdas, historicamente, é marcada de lutas originárias de discriminação à expressão em sua língua natural, a Língua de Sinais,

[1] Doutorando em Tecnologia em Saúde pela PUCPR. Prof. e Intérprete libraspimentel@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela PUCPR. Pedagoga Bilíngue da Escola Bilíngue Para Surdos da Apás. neidemity@yahoo.com.br
[3] Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da PUCPR.

no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que refletem nas reivindicações da comunidade surda em ser reconhecida como um grupo de minoria linguística.

Ritmada com os movimentos mundial, iniciada na década de 1990, para uma educação sem discriminação e como direito de todos, independentemente das condições em que apresente os alunos, a comunidade surda, após lutas seculares conquista a oficialização da Libras como meio de expressão e comunicação dos surdos pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), vista como a expressão máxima da cultura surda.

O direito linguístico conquistado pela comunidade surda estende-se no processo de formação educacional, que solicita organização e revisão curriculares de todos os níveis e as modalidades ofertadas pelo sistema brasileiro de educação nos pressupostos bilíngue, com a Libras sendo a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa (LP) como a segunda língua (L2) é, tendo o cuidado de respeitar a expressão de uma língua e o desafio de propagar a Libras na sociedade ouvinte.

Tais premissas estão dispostas nos nove capítulos do Decreto Federal n.º 5.626/2005, que no capítulo 3º especifica a obrigatoriedade de ofertar a disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, formação de professores e optativa para demais cursos de graduações do Ensino Superior (BRASIL, 2005). Assim, a Libras tem o *status* de língua como as demais existentes no mundo, com estruturas gramaticais, com grafia (*Sign Writing*), unidade de sentido e com todos os elementos de interações dialógicas, conceituações e argumentações complexas (LINHARES, STUMPF, 2021).

A Libras como uma língua da comunidade surda vem formatar um instrumento de atuação no desafio complexo de consolidar as transformações curriculares voltados para a diferença linguística e o respeito à diversidade humana e, ao mesmo tempo, que atenda aos propósitos de um ensino bilíngue conquistado em 2021 (BRASIL, 2021). Assim, para atender o direito dos surdos, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, passou a ofertar o curso a distância de licenciatura em Letras-Libras, que em 2008, incluiu-se a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de Língua de Sinais. “Um ano depois, começou o curso presencial de Letras-Libras na UFSC. Como um fato histórico, os alunos surdos que ingressaram neste curso, em nível superior, e concluíram a licenciatura em Letras-Libras no ano de 2010” (LIMA; TSUKAMOTO; FILIETAZ, 2011, p.4).

Em repercussão das conquistas do direito linguístico, aos surdos foi propiciado a formação educacional com ciclos completos e, outrora inimaginável, foi possível o

ingresso no Ensino Superior nas graduações ofertadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Também, permitiu a viabilização de atuação de um grupo de profissionais descritos no Decreto 5.626/2005, tais como: professor surdos, professor bilíngue, tradutor e intérprete de Língua de Sinais/LP (TILSP) e instrutor de Libras, que para a comunidade surda significa uma vitória paradigmática para reconhecer a capacidade cognitiva (LIMA; TSUKAMOTO; FILIETAZ, 2011).

Destaca-se que um dos objetivos do Ensino Superior é elucidar a formação acadêmica mediante ao incentivo de desenvolver pesquisas científicas nos cursos de graduações, que conforme Gil (2008), os pressupostos relacionados à educação e à pesquisa devem estar associados, para que os indivíduos educados por professores-pesquisadores possam contribuir para o desenvolvimento tanto cultural quanto científico da sociedade, considerando as diferenças e a diversidade cultural.

Assim, este estudo analisa as produções acadêmicas que abordam o uso das tecnologias digitais que dão acesso aos conteúdos para surdos de forma bilíngue, nas quais considera a primeira língua (L1) como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa a segunda língua (L2), diante da necessidade de assegurar uma pesquisa inédita para a elaboração de uma tese do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Tecnologia em Saúde, que responde à seguinte questão: existem tecnologias digitais, especificadas no uso de QR Code como meio de acesso às produções acadêmicas sobre o bilinguismo e temas relativos à educação de surdos, para pesquisadores surdos?

Ressalta-se que o objetivo de analisar as pesquisas científicas existentes, na forma de artigos, dissertações e teses com o tema bilinguismo Libras/Língua Portuguesa, a utilização das tecnologias digitais, sobretudo do Código QR em Língua de Sinais, como uma ferramenta para dar acesso às produções acadêmicas sobre o bilinguismo e temas relativos a educação de surdos, de forma que o procedimento metodológico, caracterizou-se como estado da arte. Está referenciado em Romanowski e Ens (2010), constituindo-se em investigação e descrição resultantes de buscas eletrônicas nos *sites* disponibilizados na Internet das produções científicas. Este estudo amparou-se no *Google Scholar*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja finalidade é a confirmação de autenticidade do tema intencionado para pesquisa, como forma de propagação e disseminação de conhecimento significativo sobre Libras.

A relevância do estudo consiste na importância de respeitar a especificidade linguística da pessoa surda no direito de acessar o conhecimento das produções científicas que foram pesquisadas nos pressupostos bilíngue que, por meio do uso de tecnologias digitais, no caso, o QR Code, vem a facilitar os estudos dos surdos pesquisadores, uma vez apresentadas em Libras.

Também, na consideração das conquistas ao direito linguístico foram, em tempo histórico recentes, que confluem na incipiência nos estudos que abordam as tecnologias digitais de acesso, como QR Code, que potencializem as questões bilíngue Libras/LP nos repositórios, seja virtual ou presencial.

2 LIBRAS, O BILINGUISMO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Uma vez homologada o direito à expressão em Libras para as pessoas surdas, pelo Decreto 5626/2005, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Ações Unidas (ONU), promulgada como Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, Art. 24, aponta que o Estado Brasileiro deve promover o aprendizado da Língua de Sinais, concomitante à formação de uma identidade linguística das comunidades surdas, reforçada no texto da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2009, 2015). Verifica-se que as políticas linguísticas têm assegurado a educação bilíngue, Libras/LP para alunos surdos.

O processo de ensino e aprendizagem ocorrido dentro das premissas bilíngue, estabelecidas pelo Decreto n.º 5.626/2005, abaliza a formação educacional dos surdos no processo educacional (BRASIL, 2005). Solicita o entendimento de estar consoante com os avanços tecnológicos deste milênio, uma vez que velocidade das tecnologias traduz as dissonâncias entre as produções para grupos populacionais consumidora e as quebras de paradigmas no estilo de vida de um grupo social, consequência da globalização. O alcance da *Internet* permite que as divulgações de informações ocorram em tempo real, que evidenciam os limites e as possibilidades na educação direcionam para o uso das tecnologias como um *template* epistemológico do século XXI (MATOS; SCHRAINER, 2010).

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) podem, para Matos e Schrainer (2010), favorecer significativamente a promoção de uma aprendizagem real, ou seja, voltada para solucionar os desafios da vida social e planetária, pois permitem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, nas

características do ensino híbrido: parte presencial e parte online. As autoras ainda discorrem sobre o uso das tecnologias digitais e apontam como meio de otimizar metodologias inovadoras de ensino, contribuindo ativamente para o aprendizado colaborativo dos alunos, em todos os níveis de ensino, em virtude da interação e interatividade em alta velocidade.

É certo que a apropriação de ferramentas tecnológicas como auxílio no cotidiano escolar tem sido crescente; porém, as possibilidades do uso de tais instrumentos nem sempre são totalmente conhecidas pelos profissionais da educação como, por exemplo, o *Quick Response Code*, que tem origem na produção industrial, conforme Stroski (2019) conceitua, como QR Code, que consiste em um dispositivo móvel de acesso popular, que pode dar acesso aos conteúdos bidimensional de armazenamento de informações, num formato reduzido de uma matriz quadrada com pontos preto e branco padronizados. Além disso, processa caracteres numéricos e alfabéticos, símbolos, binários digitais e códigos de controle.

O QR Code pode vir a se constituir uma ferramenta de acessibilidade aos conteúdos sociais e didáticos, pela rapidez e de pactuar com o telefone móvel; porém, ainda de uso restrito como tecnologia de apoio, minimizando a potencialidade de suas ações.

3 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

O procedimento metodológico caracteriza-se como estado da arte, constituindo uma investigação e descrição de revisão sistemática, que permite mapear os temas existentes, fornecendo subsídios aos investigadores se o tema e o propósito da pesquisa vão gerar processos autênticos ou não. A realização dos mapeamentos de dados, segundo Romanowski e Ens (2006), contribuem com a organização e análise em uma área de pesquisa, imprescindível na fundamentação teórica, quando se busca autenticidade dos estudos intencionados. No contexto da exigência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na área de Tecnologia em Saúde destaca-se como um procedimento que atesta a fidedignidade.

As plataformas de buscas de bases de dados eletrônicas de produções acadêmicas utilizadas foram: Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e portal de periódicos da CAPES, entre os anos de 2012 a 2023. Sendo que, os artigos, as dissertações e as teses foram visualizados e

classificados dentro da unidade temática de educação para surdos, postados nas plataformas de bases de dados eletrônicas citadas. Adotou-se como estratégia de busca nas plataformas de busca de trabalhos científicos, já citados, com as palavras-chaves, sendo as principais: acesso em Língua de Sinais, QR Code em Língua de Sinais e acessibilidade em Libras.

3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na primeira busca de artigos científicos, dissertações e teses foi utilizado a palavra-chave: educação dos surdos, resultando em um total de 7.510 produções científicas, nas seguintes plataformas de dados: Google Acadêmico (6.167), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (907) e CAPES (436). Após essa etapa, selecionou-se setenta e cinco (75) produções científicas para uma análise mais aprofundada, levando em consideração a leitura dos resumos. Foram selecionadas pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado) que disponibilizam em Língua de Sinais e foram constatadas oito (8) produções científicas que descritas na sequência:

1. A dissertação intitulada A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da Linguagem Cinematográfica e da Língua de Sinais (2012 - UFSC), de Nelson Pimenta de Castro. Encontra-se disponível na Biblioteca *online* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa dissertação é apresentada em formato de escrita na Língua Portuguesa, e também em vídeo na Língua de Sinais, com exemplares impresso e em DVD.
2. A dissertação de Fernanda de Araújo Machado, Simetria na ética visual na Língua de Sinais Brasileira (2013 - UFSC), apresenta a produção em vídeo, na plataforma Prezi, em Língua de Sinais, sem legenda e sem a versão escrita e (ou) impressa na Língua Portuguesa.
3. Fernanda de Araújo Machado apresenta a tese com o tema Antologia da Poética de Língua de Sinais Brasileira (2017 - UFSC). Está disponibilizada em vídeo na plataforma V-Book e, também, completamente sinalizada em Libras. O texto em Língua Portuguesa, no formato PDF, encontra-se disponível na Biblioteca *online* da UFSC.

4. A tese de Nelson Pimenta de Castro aborda o tema Prosódia em ASL e Libras: Análise Comparativa de Aspectos Visuais (2019 - UFSC), acessível no *Youtube* em Língua de Sinais, com uma introdução em Língua Portuguesa em PDF.
5. O tema: Aplicativo sobre conhecimento de Cinesiologia em Libras: Uma Tecnologia Educacional em Saúde (2019 - PUCPR), pesquisado por Alexsander Pimentel, apresenta os conteúdos nos pressupostos bilíngue, apresentando em Libras e também na Língua Portuguesa, em formato PDF. Também, como forma de acesso à essa produção dispõe de QR Code e *links*. Essa dissertação em Libras em vídeo e a escrita disponibilizada na Biblioteca online da PUCPR.
6. A dissertação elaborada por Victoria Hidalgo Pedroni foi intitulada como Dueto de poesia em Libras: os desafios de tradução da Literatura pelo tradutor dueto (2021 - UFSC) apresenta-se em Libras e em vídeo. A versão completa em Libras encontra-se disponível em formato de vídeo no *YouTube,* com os *links* no sumário em PDF. O texto em Língua Portuguesa é utilizado na introdução do vídeo. A produção em vídeo em Libras está disponível na biblioteca online da UFSC.
7. A pesquisa Contexto Socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): O Protagonismo de Estudantes (2022 – UFSC) apresenta o QR Code que dá acesso aos vídeos no canal do Youtube em Libras. Também, apresenta o texto completo em PDF, sob a autoria de Danilo Silva.
8. A pesquisa intitulada Poesia de Direitos Humanos e injustiça social na Literatura Surda: tradução, interpretação, agência e ativismo (2022 – UFSC) apresenta-se em formato PDF e vídeo em Libras. O trabalho completo está disponível na Biblioteca online da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), enquanto a versão em Libras encontra-se em processo de tradução e está disponível em https://traducaoedh.com.br, de autoria de Jonatas Rodrigues Medeiros.

O levantamento das produções científicas realizado nos *sites* descritos indica que foram quinze (15) dissertações e dez (10) teses produzidas no período de 2012 a 2023, que coincidem com os descritores Libras, bilíngue, QR Code. Conforme a análise, resultaram em oito (08) produções científicas que tiveram a versão em Libras. Em respeito às premissas bilingue, considerada como a abordagem educacional que favorece o desenvolvimento cognitivo e ampliação do conceito lexical dos surdos, em Libras/LP (LINHARES; STUMPF, 2021), somente uma dissertação atende ao instituído como base paradigmática para processar a educação dos surdos: a de Alexsander Pimentel. O autor utilizou-se do formato de texto em PDF, acompanhado

de uma tradução completa em Libras, com a tecnologia do código QR como meio de acesso à produção. A tradução em Libras corresponde a cada etapa do texto, assegurando o acesso bilingue, Libras/LP, aos surdos. Em relação às teses, duas apresentaram traduções completas em Libras e disponibilizadas em vídeo, e mais uma utilizou o QR Code no decorrer do impresso para dar acesso ao vídeo.

Os temas das oito produções científicas destacam a Libras para pessoas surdas como L1, sugerem o aprofundamento nas características linguísticas da Libras como uma língua visual, especial e cinestésica, com ênfase nos encaminhamentos conhecidos como Pedagogia Visual (LINHARES; STUMPF, 2021), e valorizam a tecnologia da produção de vídeos em Libras.

Os resultados podem representar numericamente ínfimo, porém, significam conquistas representadas pelos pesquisadores da comunidade surda que pertencem aos programas de pós-graduações nas Instituições do Ensino Superior, públicas e privadas, que, segundo Santos, Tsukamoto e Filietaz (2011), a luta em disseminar a Libras encontra na comunidade surda um grupo de luta e de resistência, firmando a função de produções científicas no Ensino Superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre uso da tecnologia QR Code e da tradução em Libras como ferramentas de inclusão e acessibilidade no acesso ao conhecimento acadêmico bilíngue Libras/LP, especificada no uso de QR Code como meio de acesso às produções acadêmicas sobre o bilinguismo e temas relativos à educação de surdos, para surdos pesquisadores. Assim, pode-se afirmar que as produções científicas são incipientes e escassas, ainda que os objetivos foram atingidos, pois representa um tema com lacunas na comunidade científica, tanto pela falta de pesquisas disponibilizadas e quanto pelas recentes conquistas do direito linguísticos dos surdos.

A finalidade de mapear as pesquisas do uso das tecnologias digitais, conforme objetiva o estado da arte, foi contemplada. Verificou-se a carência de estudos sobre a Libras, embora fosse a língua legalizada e de direito aos surdos. Assim, confirmam-se a escassez de pesquisas científicas que abordam a Libras, seja relativo ao uso de tecnologias digitais, seja como língua dos surdos de acesso aos bens da sociedade.

Constata-se assim, que inexistem quaisquer referenciais resultantes de um estudo de um programa de pós-graduação que utilize o QR Code. Somente uma

dissertação e tese utiliza-o como meio de acesso. Tal fato, revela a relevância de desenvolver a pesquisa como tema de utilizar as tecnologias digitais, suportado pelo QR Code, para servir de aporte teórico aos demais surdos pesquisadores em formação. A ausência de produções cientificas que se utilizem da tecnologia do QR Code, um meio inovador, mostra que seu uso tem sido pouco explorado nos meios educacionais, no aproveitamento de todas as possibilidades, para que possa constituir meio de acessibilidade na comunicação, pelas características veloz e simples. Para tal, este artigo está disponível de forma bilíngue, com acesso em QR Code dos vídeos em Libras, como um dos meios de incentivar e acessar os estudos surdos, com fins de promover a inclusão educacional e social das pessoas surdas.

A pesquisa reafirma o papel essencial do Ensino Superior em produzir e difundir conhecimento por meios de pesquisas científicas, mantendo uma ligação profunda com a cultura e a incorporação de ética social em relação ao respeito à diversidade. Isso se traduz na necessidade de chamadas e projetos de incentivos para às pesquisas científicas relativas a educação de surdos nos pressupostos bilíngue associada à tecnologias digitais, pois, mostraram-se como temas pouco exploradas.

A legalidade que ampara o direito linguístico, o Decreto 5626/2005, requer reflexões para propulsionar as diretrizes instituídas, pois, não basta somente a obrigatoriedade de ofertar a Libras como disciplina nas graduações, mas a forma de incorporar a Libras como língua dos surdos. A apropriação irá instrumentalizar os alunos dos cursos de licenciaturas, surdos ou não, que estão aprendendo a ensinar, e os futuros profissionais de outras áreas, a adoção de atitudes de respeito sobre a diversidade humana, no caso, a visão de surdos como usuários de uma língua visual, motora e cinestésica e que, como profissionais, irão interagir com surdos como sujeitos sociais e os resultados sugerem a acessibilidade pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm >. Acesso: 06 de jun. 2023.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Sistemas de informação de teses e dissertações. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 01 de Ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Classificação da produção intelectual Qualis CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br Acesso em: 24 de jul. 2023,

_____**D**ecreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 30 de jul. 2023.

_____ Decreto Federal n. 5626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 de abr. 2023.

_____ A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de jul. 2023

GOOGLE ACADÊMICO. (s.d.). Disponível em: https://scholar.google.com/ Acesso em: 20 de jul. 2023

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

LINHARES, Ramon Santos de; STUMPF, Marianne Rossi. Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/25 Acesso em: 01 de ago. 2023

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; SCHRAINER, Juliana. Professor, Educação, Sociedade e a Inclusão das Redes Sociais. In: BONETTI, L.W. W.; ALMEIDA, N. P.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) Inclusão digital. p. 47-59. Curitiba, PR: Imprensa Oficial, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado as Arte” em educação. Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná: v.6, n.19 (set./dez. 2006), p. 37 – 50. Curitiba: Champagnat, 2006.

SANTOS, Maurício Lima; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. A atuação do professor surdo no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. X Congresso Nacional de Educação – Educere. Org. PUCPR, 2011.

STROSKI, Pedro Ney . Código QR: O que é e como funciona? Disponível em https://www.electricalelibrary.com/2019/11/22/codigo-qr-o-que-e-e-como-funciona/ Acesso em: 22 de jul, 2023

A ROBÓTICA EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETENCIAS DA LITERACIA DIGITAL: UM RELATO DE EXPERIENCIAS NO ESPAÇO MAKER

Rodrigo Fornalski Pedro[1]

Simone de Oliveira Leitão[2]

RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados de uma proposta de Educação Inovadora, com apoio da Robótica Educativa, com luz na análise das competências que a Literacia Digital traz em seus diferentes contextos educacionais. Ao observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a proposta de desenvolvimento das Competências Gerais, é sugerida e oficializada alterações significativas com relação às novas metodologias e à Literacia Digital. Dentro dessa perspectiva, entre outras propostas de trabalho docente com tecnologias, a Robótica Educativa é caracterizada como sendo um momento significativo aos alunos, que permite desenvolver na prática a integração de tecnologias digitais e a interdisciplinaridade. Assim surge a possibilidade do despertar a promoção de uma educação criativa e conectada com a realidade dos estudantes. Dessa forma, estudos de Gilster (1997), Livingstone (2013) e Bacich (2015, 2017, 2020) trouxeram a contextualização da Literacia Digital nos cotidianos escolares; a BNCC e pesquisadores autores como Moran (2015), Cool *et. al*. (2010), Kenski (2012), Valente (2010) e Silva (2012) serviram de indicações do que se espera nos espaços educativos no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades; Barbosa e Blikstein (2019) e Craig (2013) contribuíram com as temáticas relacionadas a Robótica Educativa e suas práticas. Os resultados encontrados indicam as potencialidades na proposta interdisciplinar e tecnológica, principalmente, pelo desenvolvimento de competências que vão além dos muros escolares.

Palavras-chave: Literacia Digital. Robótica Educativa. Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

A temática da literacia digital torna-se cada vez mais relevante, uma vez que a crescente digitalização da sociedade exige que as pessoas adquiram competências para se envolverem de forma eficaz e responsável no mundo digital. Quando trazemos a temática para a seara da Educação é visto que ela desempenha um papel crucial na modernização e aprimoramento da educação em si, capacitando tanto alunos quanto professores a tirarem o máximo proveito das tecnologias digitais para promover um aprendizado mais eficaz, engajador e relevante para o mundo

[1] USP/Esalq, acadêmico do curso de MBA em Gestão Escolar; PUC/PR, Especialista em Tecnologias Educacionais; Curitiba/PR – Brasil. rfornalski@icloud.com.
[2] @Tech Robótica, CEO; UFSC, Mestre em Engenharia da Produção; Curitiba/PR – Brasil. simoneleitao1410@gmail.com.

contemporâneo.

Gilster, referência em seus estudos sobre Literacia Digital, os quais expôs claramente sua visão, de que é necessário ir além do uso de ferramentas, é extrapolar o simples uso. Para ele, “você não precisa adquirir as habilidades de encontrar as coisas, precisa também adquirir as habilidades de usar essas coisas em sua vida”. (1997, p.2).

Trabalhar a Literacia Digital na Escola é auxiliar os alunos a se tornarem cidadãos digitais responsáveis, confiantes e informados, preparando-os para enfrentar os desafios e as oportunidades de uma sociedade cada vez mais conectada.

As oportunidades em propostas pedagógicas inovadoras, na busca do desenvolvimento de habilidades e competências, são importantes momentos do uso significativo das tecnologias digitais no mundo da Educação e assim apresentam vários autores:

Tabela 1. Tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências

Competência digital	Habilidades básicas de computação, como uso de computadores, dispositivos móveis, softwares e aplicativos.
Pensamento crítico e solução de problemas	Acesso, análise e avaliação de diferentes fontes de informação desenvolvendo habilidades para tomada de decisão.
Criatividade e expressão	Através das tecnologias digitais, os estudantes podem explorar sua criatividade e expressar suas ideias de maneiras inovadoras.
Colaboração e comunicação	As tecnologias digitais permitem que os estudantes se conectem e colaborem com colegas de classe, professores e especialistas de diferentes partes do mundo.
Alfabetização midiática e informacional	Aprender a analisar e interpretar informações de maneira crítica, tornando-se consumidores responsáveis e produtores de conteúdo.
Autonomia e aprendizagem personalizada	As tecnologias digitais permitem que os estudantes assumam um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem.
Pensamento criativo e programação	As tecnologias digitais oferecem ferramentas e ambientes de programação acessíveis, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de resolução de problemas, raciocínio lógico, abstração e criatividade através da criação de programas, aplicativos e jogos.
Consciência global e cidadania digital	Promovem a compreensão dos direitos e responsabilidades dos cidadãos digitais, abordando questões de privacidade, segurança on-line, ética e comportamento adequado na internet.

Fonte: (BUZATO, 2003, 2006; COOL et. al., 2010; KENSKI, 2012; VALENTE, 2010; SILVA, 2012)

Nessa perspectiva, figura a Robótica Educacional – caracterizada como um ambiente de aprendizagem – que reúne materiais alternativos e/ou kits de montagem compostos por peças diversas (estruturais), componentes eletrônicos (motores, lâmpadas e sensores), unidade de controle, computador e softwares, que permitem programar o funcionamento de modelos/protótipos.

Com a implantação da BNCC a Robótica passa a ser vista não só como uma ferramenta, que aliás pode ser utilizada em diferentes Metodologias Ativas, mas sendo uma Metodologia Ativa propriamente dita, pois o aluno constrói seu conhecimento (protagonismo do aluno) e o professor assume o papel de mediador em todo o processo de aprendizagem e vivências. Essa prática possibilita que a aprendizagem ocorra de forma lúdica, interessante e contextualizada, culminando num ensino mais significativo.

É perceptível que, além de conhecer e explorar os recursos tecnológicos, o aluno poderá desenvolver diferentes habilidades e competências como realizar um bom trabalho de pesquisa e curadoria de materiais *on-line*; desenvolver o senso crítico ao pesquisar, acessar e criar conteúdos/informações; e também aprimorar as habilidades para saber contornar as dificuldades na resolução de problemas com o exercício do raciocínio lógico.

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BNCC, 2018).

O grande desafio? O aluno encontrar sentido naquilo que está aprendendo! Assim, ao professor vem a responsabilidade de criar condições para que os alunos sejam capazes de observar e interpretar os aspectos da natureza, aspectos sociais e humanos, com o objetivo de despertar e instigar a curiosidade do aluno.

Aqui fica o convite para a leitura das próximas páginas, que trarão como se configuraram algumas propostas, realizadas com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e onde a Robótica foi o momento para conhecer, criar hipóteses, formular possibilidades e [re]significar o fazer.

2 MÃOS À OBRA NO ESPAÇO MAKER

A introdução da Robótica, conversando em suas propostas com o currículo escolar, oferece oportunidades únicas para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Entre os princípios/objetivos que nortearam a aplicação do projeto de Robótica Educativa no Espaço Maker estão:

Tabela 2. Princípios/Objetivos da Robótica Educativa no Espaço Maker

Estímulo à criatividade e pensamento crítico	Ao se envolverem na construção e programação de protótipos/robôs, os alunos são desafiados a encontrar soluções para problemas complexos, incentivando a busca por alternativas inovadoras e a análise crítica dos resultados.
Desenvolvimento de habilidades STEAM	Os estudantes são expostos a conceitos científicos e matemáticos de forma prática e tangível, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo. Além disso, a robótica estimula o raciocínio lógico e a resolução de problemas, habilidades essenciais para a formação de futuros profissionais nas áreas de ciência e tecnologia.
Colaboração e trabalho em equipe	Ao desenvolver projetos robóticos, os alunos são incentivados a compartilhar conhecimentos, trocar ideias e dividir tarefas, desenvolvendo habilidades de comunicação, cooperação e respeito mútuo. Essas competências socioemocionais são essenciais não apenas no ambiente escolar, mas também na vida cotidiana.
Estímulo à resolução de problemas do mundo real	Proporciona um contexto prático para a resolução de problemas do mundo real, permitindo que eles apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de buscar soluções inovadoras.
Preparação para o futuro	Desenvolve habilidades digitais, promove a familiaridade com a tecnologia e desperta o interesse por áreas STEAM, preparando as crianças para enfrentar os desafios do século XXI.

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023)

Os projetos foram desenvolvidos na @TECH Robótica, Espaço Maker localizado em São José dos Pinhais – PR que atende crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O objetivo deste Espaço Maker é oportunizar o uso da Robótica em próxima sintonia com o conteúdo curricular de forma interdisciplinar, lúdica e divertida atendendo as necessidades de uma geração “icônica” que é tecnologicamente evoluída. A proposta está em diversão, desafio e aprendizado que andam de mãos dadas.

A metodologia elaborada permite que em cada uma de suas aulas as crianças e adolescentes tenham a possibilidade de desenvolver um projeto completo, contemplando desde a sensibilização ao tema proposto, o desenvolvimento do protótipo e, quando necessário, a programação dos modelos robóticos.

As aulas foram assim estruturadas: no segmento da Educação Infantil a aula possui duração de 35 minutos (respeitando assim o poder de concentração e assimilação de conteúdos para esta faixa etária) e realizadas em dupla de alunos; para o Ensino Fundamental, possui duração de 1h30min e sugere-se que o trabalho seja realizado em até três de alunos.

Para a realização e o desenvolvimento das aulas utiliza-se materiais correspondentes ao segmento de ensino em questão: na Educação Infantil são utilizados os blocos de montagem da *Morphun*; para o Ensino Fundamental e Médio são utilizados os blocos de montagens e componentes eletrônicos da *Fischertechnik*.

ISSN: 2176 - 1396

O critério adotado para a utilização desses materiais no Espaço Maker foi a forma de encaixe diferenciada. O material da *Morphun* apresenta o tradicional encaixe frontal e um encaixe lateral que desenvolve de forma apurada a coordenação motora fina, além de proporcionar maior estabilidade nos protótipos.

Já o material da *Fischertechnick* apresenta um encaixe em forma de pino e entalhe possibilitando o encaixe em seus 4 lados como também na parte superior e inferior permitindo assim a criação de montagens 3D. Esta forma de encaixe faz toda a diferença na estabilidade das montagens que se tornam seguras e reforçadas.

O desenvolvimento das aulas e projetos ocorreram em duas metodologias distintas:

Tabela 3. Metodologias aplicadas no Espaço Maker

Projeto Livre Direcionado	Consiste em apresentar a temática a ser trabalhada dando ênfase para a sensibilização, assim o professor/mediador irá instigar o aluno sobre a aprendizagem da temática e ao final da discussão ele deverá expressar sua criatividade criando protótipo autoral, permitindo que o professor possa analisar o quanto foi absorvido da temática pelo seu aluno.
Projeto Direcionado	O aluno é direcionado ao estudo sobre a temática utilizando materiais pedagógicos já elaborados (projetos interdisciplinares), contendo informações e atividades que também poderão ser utilizados com diferentes metodologias ativas e que ao final o aluno segue um passo a passo para a criação do seu modelo robótico.

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023)

A intenção desse artigo é apresentar três propostas de trabalho com os alunos do @Tech Robótica – Espaço Maker.

A seguir, dois projetos com metodologia Livre Direcionado aplicado em dois segmentos de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A intenção com essa ação foi estimular a criatividade de forma espontânea, assim como o pensamento crítico para resolução de problemas.

Para o Ensino Fundamental a temática da aula contemplava o estudo dos Répteis e no Ensino Infantil o tema da aula contemplava o estudo sobre os animais marinhos.

Tabela 4. Projeto Livre Direcionado – Ensino Fundamental (anos iniciais)

Aluno	Letícia e Pedro
Idade	10 anos
Tema	Répteis
Modelo robótico	Tartaruga
Ano	2023
Desafio	Criar um protótipo relacionado ao tema que possuísse componentes eletrônicos.

Habilidades

- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
- Coordenar suas habilidades manuais.
- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Descobertas

- Características dos répteis
- Composição de uma carapaça.
- Diferenciação entre nomes – tartaruga, cágado, jabuti.

Habilidades tecnológicas

- Entender o funcionamento de atuadores (lâmpadas).
- Engenharia de construção – estrutura.
- Desenvolver o pensamento computacional.
- Perceber de que forma a evolução tecnológica trouxe transformações para a sociedade.
- Apresentar soluções para situações-problemas relacionadas a criação do protótipo.

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023).

Tabela 5. Projeto Livre Direcionado – Educação Infantil

Aluno	Matheus e Gustavo
Turma	5 anos
Tema	Quem vive no fundo do mar?
Modelo robótico	Boca de tubarão
Ano	2023
Desafio	Utilizando as peças estruturais criar um protótipo de algum dos habitantes do fundo do mar.

Habilidades

- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
- Coordenar suas habilidades manuais.
- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Descobertas

- Como é composta a arcada dentária do Tubarão.
- Curiosidades sobre os peixes, cavalo marinho, estrela do mar.

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023).

ISSN: 2176 - 1396

Para o Ensino Fundamental, a proposta de Projeto Direcionado foi escolhida por se aderir melhor com o público envolvido. O tema central da aula era o estudo das Plantas e o projeto seguiu com o protótipo do girassol. Ressaltamos aqui que esse modelo de projeto geralmente é melhor utilizado para a criação de modelos robóticos que possuem um nível mais elevado de complexidade.

Tabela 5. Projeto Direcionado – Ensino Fundamental (anos iniciais)

Aluno	Murilo e Nathan
Idade	9 anos
Tema	Plantas
Protótipo	Girassol
Ano	2023
Desafio	Trocar o tamanho da engrenagem da montagem original por uma maior e outra menor e verificar o que acontece com a velocidade do giro do girassol.
Principais conteúdos	Leitura - história em quadrinhos Leitura, interpretação e produção de texto Partes das plantas e suas funções Plantas venenosas Artes visuais: Van Gogh.
Descobertas Heliotropismo. Altura que atinge o girassol. Que todas as suas partes são utilizadas. País de origem.	
Habilidades tecnológicas Entender a mecânica de encaixe das peças. Entender o funcionamento de atuadores (motor). Explorar máquinas simples: engrenagens. Construir modelos com estrutura estável. Analisar o resultado das práticas visuais com as engrenagens.	

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023).

Os protótipos finais desenvolvidos durante as atividades no Espaço Maker estão apresentados a seguir, respeitando a apresentação anterior dos projetos: Tartaruga, Tubarão e Girassol.

Imagem 1. Protótipos criados nos projetos de Robótica Educativa no Espaço Maker.

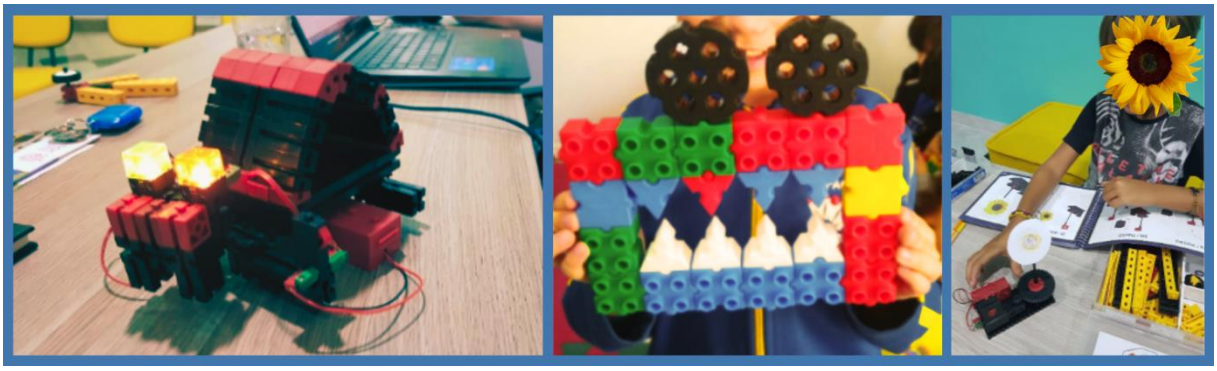

Fonte: (FORNALSKI; LEITÃO. 2023).

ISSN: 2176 - 1396

3 AS COMPETÊNCIAS E A LITERACIA DIGITAL NA PRÁTICA

Ficou evidente, a cada um dos projetos realizados, a comprovação de que o uso da Metodologia Ativa/Ferramenta Robótica Educativa propiciou o estímulo à criatividade e pensamento crítico.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades STEAM, habilidades essas que contemplam os componentes curriculares de Ciências, Tecnologia, Engenharias e Matemática, fica evidente a interdisciplinaridade obtida, pois estão presentes em ambas as abordagens dos projetos: Livre Direcionado e Direcionado.

Ressalta-se ainda as habilidades socioemocionais que foram contempladas com o projeto como, por exemplo, a colaboração e o trabalho em equipe.

Aqui cabe um parêntese bem importante, pois segundo os estudos e pesquisas, as habilidades socioemocionais são divididas em 3 segmentos: habilidades pessoais – iniciativa, criatividade, autorregulação, responsabilidades, resiliência, adaptabilidade; habilidades sociais – empatia, trabalho em equipe, cooperação, liderança, comunicação e habilidades de aprendizagem – pensamento crítico, resolução de problemas e organização.

Ao compreender esse conceito fica claro o quão benéfico foi o trabalho realizado com a Robótica onde pode-se confirmar com a troca de conhecimento entre os pares, o saber respeitar o espaço o aprender a esperar o seu momento de contribuir, as argumentações realizadas no processo de criação, o tomar a iniciativa (aprender a liderar).

Todas as habilidades mencionadas acima são essenciais ao mundo social de hoje, pois as competências que podem ser trabalhadas e serão vivenciadas fora dos muros da escola, sendo assim a Robótica contribui e muito para a preparação para o futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos projetos desenvolvidos com a Robótica Educativa no Espaço Maker da @Tech, envolvendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi extremamente positiva e enriquecedora para os alunos, professores e pais. Ao longo do processo, foi observado o desenvolvimento de

ISSN: 2176 - 1396

diversas habilidades já citadas, tanto cognitivas quanto sociais, por meio da interação com os robôs e das atividades inovadoras e interdisciplinares.

É que nos relatam os alunos e pais em seus depoimentos.

> *Meu filho está com 8 anos de idade e faz aulas de robótica todas as semanas desde os 5 anos. Não perde por nada! Sua maior preocupação nas sextas-feiras à noite é ter a certeza de que vou acordá-lo no sábado de manhã para ir para sua aula de robótica. Além de ser algo que ele gosta muito, vemos o quanto isso tem contribuído para o seu desenvolvimento de forma geral. (Márcia, mãe de Ruben, 8 anos).*

Em relação às habilidades cognitivas, os alunos demonstraram um aumento significativo na capacidade de resolução de problemas e pensamento lógico. Ao trabalhar com os robôs, eles foram incentivados a definir objetivos, planejar estratégias e tomar decisões, desenvolvendo assim habilidades essenciais para enfrentar desafios futuros.

> *Estudar com robótica foi muito interessante, pois incentivou o raciocínio lógico e a entender e aplicar a matemática em situações reais. Além disso, ser capaz de construir os meus projetos é muito bom para compreender como os robôs funcionam e permite expressar um pouco da minha criatividade. Em resumo, fazer robótica me fez aprender várias coisas novas além de me divertir no processo. (Felipe Antônio, 14 anos).*

> *Eu entendo que é preciso aprender a lidar com a tecnologia nos seus vários aspectos, pois ela ocupa cada vez mais espaço no nosso dia a dia. Sendo que, da minha parte gosto de fazer as montagens e programações dos robôs. Além de tudo isso, acho muito legal as aulas, pois elas me ensinam várias coisas e melhoram a minha lógica. (Gabriela, 13 anos).*

Eles tiveram a oportunidade de aplicar conceitos teóricos de forma concreta, o que fortaleceu a compreensão e a retenção do conhecimento.

No aspecto social, a Robótica promoveu a colaboração e o trabalho em equipe. Os alunos foram incentivados a trabalhar juntos na resolução de problemas, compartilhando ideias, ouvindo opiniões divergentes e chegando a consensos. Essa interação entre pares contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, argumentação, negociação e respeito mútuo.

> *Sou Ruben de 8 anos de idade. Gosto da robótica porque aprendemos coisas que não fazemos na escola como programar, criar e montar. Conhecemos mais amigos também e é por isso que gosto da robótica.*

Por fim, diversas possibilidades pedagógicas e de formação humana podem ser encorajadas com o uso da Robótica, pois trouxe o despertar da criatividade dos alunos, permitindo que eles explorassem diferentes soluções e abordagens para os desafios propostos. Eles foram encorajados a pensar fora da caixa, experimentar e testar suas ideias, o que contribuiu para o desenvolvimento de sua imaginação e pensamento criativo.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecientos na Educação Básica. Porto Alegre: Penso, 2000.

BACICH, Lilian; MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Rodrigo; BLIKSTEIN, Paulo. **Robótica Educacional:** experiências inovadoras na Educação Brasileira. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento Digital e Conhecimento**. EducaRede. 2003.

_____. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. IEL/UNICAMP: Mimeo, 2006.

CRAIG, John J. **Robótica.** 3.ed. São Paulo, SP: *Pearson Education* do Brasil. 2013.

COLL, C.; ILLERA, J. R. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da educação virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

GILSTER, Paul. ***Digital Literacy***. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed.

LIVINGSTONE, Sonia. ***Children and the Internet:*** *great expectations, challenging realities.* Cambridge, UK: *Polity Press*. 2009.

MORAN, J. A **Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5.ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

SILVA, S. P. **Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0**: o que, como e por que ensinar? Hipertextus Revista Digital, n. 8, Jun. 2012. Disponível em http://www.hipertextus.net. Acesso em jun. 2018.

VALENTE, J.A. **Informática na educação**: o Computador auxiliando o processo de mudança na escola. 2010. Disponível em http://www.lcvdata.com/pedagogia/informaticanaeducacao.pdf. Acesso em fev. de 2022.

DESIGN THINKING E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: APLICAÇÃO PRÁTICA NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Juliana do Nascimento Valomin[1]
Ana Maria Boguslawski[2]
Karina Gomes Rodrigues[3]

RESUMO

A pesquisa objetiva apresentar a aplicação prática de metodologias ativas em cursos do Programa de Aprendizagem de Qualificação Profissional, realizados na modalidade de educação à distância de uma instituição de educação profissional de Curitiba/PR, também destaca os impactos que causam no processo ensino aprendizagem. A relevância desse tema se justifica, pois é possível considerar que o modelo tradicional de ensino já não supre as necessidades de aprendizagem na contemporaneidade, onde existe a necessidade, dentre tantas outras, de estimular nos alunos a sua confiança, autonomia, participação, capacidade de colaboração e aptidão em solucionar problemas. A fundamentação teórica, destaca teorias que versam acerca das metodologias ativas, que colocam o aluno no protagonismo da construção do conhecimento, podem suprir a exigência dos alunos atuais e como acontecem na prática, focadas em viabilizar a aprendizagem significativa. Para isso, serão abordadas duas metodologias ativas: *Design Thinking* e Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP). No artigo é mencionado como elas acontecem em um curso do Programa de aprendizagem profissional realizado na modalidade de Educação à Distância (EAD). Utilizando pesquisa qualitativa, são expostas as ideias dos principais autores da área como Libâneo (2013, Bacich e Moran (2018), Camargo (2018), os quais discorrem, dentre outros assuntos, sobre processos de aprendizagem, sobre a inserção de metodologias ativas e como elas instigam o enriquecimento do processo de construção de conhecimento. Foi possível identificar alguns dos impactos, quiçá, benefícios causados pela aplicação prática das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, como desenvolvimento da autonomia da confiança e da criticidade; maior engajamento e motivação na aprendizagem; ampliação da habilidade de resolver problemas; maior protagonismo do aprendizado; no mundo do trabalho, possibilita uma maior qualificação para a profissão.

[1] Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Cenecista de Campo Largo - FACECLA, Especialista em Planejamento e Gestão Estratégica pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Especialista em Docência no Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac, Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do paraná - UTFPR. Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail nvjuliana@gmail.com

[2] Graduada em Secretariado Executivo pela PUCPR, Especialista em Educação Técnico Profissionalizante pelo IFPR, Especialista em Engenharia de Negócios pela PUCPR, Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail: ana.bo@hotmail.com

[3] Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Bacharel em Administração pela FACINTER, Especialista em Metodologias Ativas. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. Coordenação do NEAD – UNIBF. Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com

ISSN: 2176 - 1396

Palavras-chave: Educação. Metodologias Ativas. Aprendizagem Significativa. *Design Thinking*. Aprendizagem Baseada em Problemas.

1 INTRODUÇÃO

Para entendermos o atual quadro educacional brasileiro, faz-se necessário relembrar, mesmo que de modo breve, do desenvolvimento e mudanças significativas do processo histórico da sociedade na qual estamos inseridos. Tendo em vista, que somos seres dotados de historicidade, Freire (2011, p.55) argumenta que "é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo." Desse modo, essas inter-relações são provenientes das necessidades sociais determinantes de cada momento, de cada época e influenciadas pelas mais diversas escalas de poder social, político e econômico.

Contudo, não seria diferente, portanto, no campo educacional, no qual se percebem no decorrer da história mudanças nas abordagens educacionais em decorrência de necessidades específicas, influenciadas, pelo contexto socioeconômico e político. A esse respeito, Libâneo (2013) afirma que as concepções pedagógicas, que compreendem objetivos, conteúdos e métodos da educação, se modificam em cada contexto histórico, caracterizando os modos de pensar e agir e dando assim o tom aos interesses das classes e dos grupos sociais.

A educação pautada em modelos onde os alunos são passivos e apenas recebem conhecimento pronto e acabado de seus professores, já não tem espaço atualmente devido a própria transformação desses estudantes quanto participantes da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, destaca-se a importância da superação do paradigma educacional de abordagens liberalistas e conservadoras, para estratégias inovadoras de educação.

A relevância da pesquisa se justifica, pois, na tentativa de discutir as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, suas possibilidades de utilização na modalidade de educação a distância como estratégia de engajamento e envolvimento dos jovens aprendizes no protagonismo da construção do seu próprio conhecimento.

Para isso, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo discutir sobre os impactos das metodologias ativas no processo de aprendizagem em curso do Programa de Aprendizagem Profissional.

Serão abordados conceitos e teorias que versam sobre as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como apresentada uma experiência de prática pedagógica utilizando os métodos do *Design Thinking* e da Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, mostrando como pode acontecer a aplicabilidade delas em cursos do Programa de Aprendizagem de uma Instituição de Educação Profissional de Curitiba, na modalidade de Educação à Distância (EAD).

Diante do exposto, busca-se compreender: como as metodologias ativas pautadas no protagonismo do estudante podem contribuir para a superação do paradigma da abordagem tradicional da educação? Uma das formas de superar o modelo tradicional e viabilizar uma educação com o aluno em ação e protagonista de seu aprendizado, pode ser a utilização de metodologias ativas nas aulas que podem acontecer presencialmente ou na modalidade de Educação à Distância (EAD).

A pesquisa segue na abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986, p.11), "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo". A pesquisa envolveu uma criteriosa seleção de autores para investigação crítica de seus trabalhos, optou-se por citar aqueles de maior relevância, compondo o estudo bibliográfico. Salienta-se que a metodologia científica caracteriza os caminhos para a realização de uma pesquisa, levando em consideração sua natureza, abordagem e procedimentos técnicos.

2 METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As metodologias contemporâneas ativas de aprendizagem são compreendidas como metodologias pedagógicas inovadoras inseridas em ambientes de aprendizagem onde o estudante participa ativamente como sujeito protagonista da construção de seu conhecimento, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo.

Segundo Garofalo (2018) as metodologias ativas têm como principal objetivo incentivar o aprendizado dos alunos de forma autônoma e participativa, a partir de situações reais ou problemas. Segundo o autor, alguns benefícios são alcançados

pelos alunos quando participam dessas metodologias, como: autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, confiança, protagonismo, senso crítico, aprendizado envolvente, empatia, responsabilidade e participação.

Nesse sentido, a aprendizagem ocorre efetivamente quando o estudante reconhece como importante o objeto de estudo, interage com os pares de diversas formas: prestando a atenção enquanto ouve; falando e incentivando; perguntando e esclarecendo dúvidas durante o processo; discutindo e emitindo sua opinião; fazendo e participando do processo de construção do conhecimento de maneira coletiva; ou ensinando e discutindo com os colegas aquilo que foi compreendido.

Dessa forma, os alunos são constantemente estimulados a participar do processo de construção do conhecimento ao invés de apenas recebê-lo da figura de seu professor, como algo pronto e acabado. O professor passa a atuar como orientador, supervisor, mediador do processo de aprendizagem, e não apenas como transmissor do conteúdo sendo fonte única de informação e conhecimento.

Quando o professor concebe o conhecimento como construção, que ocorre no processo de interação do sujeito com o meio (outras pessoas e/ou recursos) e percebe que ele e o estudante desempenham papéis específicos no processo de ensino e aprendizagem. Quando amplia sua visão sobre o seu papel, ele passa a ter condições de desenvolver o ensino, criando situações de aprendizagem que podem ser significativas para o estudante.

Para alcançar a aprendizagem significativa é interessante que as estratégias de ensino permitam a participação ativa e efetiva dos alunos para que eles possam relacionar o que estão aprendendo com o seu conhecimento intrínseco.

A aprendizagem significativa, é uma teoria de David Ausubel (2000, *apud* Moreira, 2023), alcançada dependendo da maneira que os conteúdos são recebidos pelos alunos e da interação desses conteúdos com conceitos importantes, já existentes na estrutura cognitiva - por meio do armazenamento de informações hierarquicamente organizadas em seu cérebro.

No momento do professor escolher quais conteúdos serão propostos e como eles serão apresentados, é importante considerar o contexto cultural, social e econômico onde os estudantes estão inseridos. Dessa forma os conteúdos realmente farão sentido para os alunos, com isso eles podem obter algumas vantagens como: a compreensão do conhecimento adquirido por um longo período de tempo e o desenvolvimento da facilidade em aprender outros conteúdos. Isso ocorre, pois o

aluno relacionou aquele conteúdo com alguma vivência sua e se sente cada vez mais capaz e confiante para aprender coisas novas.

As metodologias ativas, que são desenvolvidas por métodos criativos e ativos, segundo Bacich e Moran (2018), também prezam pela análise da realidade dos estudantes, considerando a inter-relação entre cultura, educação, política, sociedade e escola, estimulando a serem protagonistas de seu aprendizado, viabilizando e instigando a autoconfiança em sua capacidade de aprender.

Os alunos aprendem de diferentes formas e em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, mas normalmente aprendem mais quando estão praticando, fazendo e agindo. Quando estão com a “mão na massa” estão em um processo de aprendizagem significativa, construindo conhecimento que será fixado em sua memória.

Além disso, quando o aluno está mais ativo, consegue perceber e se conhecer melhor para identificar qual é a forma de aprendizagem com a qual mais se identifica - se quando há mais tecnologia digital inserida, ou quando há mais ludicidade, ou quando há maior envolvimento do aluno individualmente, ou quando a turma toda é envolta em estudos de grupos, ou nos dias que há mais leituras e debates, ou quando precisa trabalhar em estudos de casos, ou quando realiza trabalhos práticos, ou quando parte para pesquisa de campo, ou quando participa jogos e brincadeiras.

> Utilizar metodologias ativas traz muitos benefícios para o estudante: desenvolvimento da autonomia da confiança e da criticidade; maior engajamento e motivação na aprendizagem; ampliação da habilidade de resolver problemas; maior protagonismo do aprendizado; no mundo do trabalho, possibilita uma maior qualificação para a profissão. Porém, é importante salientar que aplicá-las pode trazer, de início, alguns desafios, como a difícil aceitação do estudante e do próprio professor que estão familiarizados com o modelo tradicional, visto que ambos realizarão um maior esforço na participação das atividades e planejamento, respectivamente. SILVA, BIEGING, BUSARELLO (2017)

É percebido que no dia a dia nas escolas a maioria dos professores ainda utilizam o modelo tradicional de ensino, que está institucionalizado e arraigado no país durante décadas, embora há tempos as pesquisas demonstram a desmotivação dos alunos em aulas no formato tradicional, conforme diz Camargo (2018).

O autor apresenta a pesquisa de Blight (2000), sobre a diferença nos batimentos cardíacos conforme o tipo de atividade às quais os alunos são expostos, sendo que a forma tradicional faz com que os batimentos caiam, aumente a sonolência, e consequentemente aumente a desmotivação. Em contrapartida, uma

atividade mais dinâmica e que coloque o aluno em ação, possibilita o aumento dos batimentos cardíacos e deixa os alunos mais espertos e atentos.

Até mesmo o aprendizado por meio de leituras, se proposto de forma mais ativa e interativa, se torna mais efetivo. Algo importante para ressaltar quando a aula é em um ambiente virtual de aprendizagem, pois em alguns casos, há mais leituras. Essa reflexão então levanta a importância de ícones interativos, cores adequadas, e outras ações para deixar o texto mais dinâmico e a atividade mais atrativa e menos cansativa. A pesquisa mostra também que a frequência cardíaca aumenta à medida que as atividades envolvem debate ou discussão sobre determinado assunto.

A necessidade de optar pelas metodologias ativas de aprendizagem se coaduna com é apontado nas pesquisas citadas acima, considerando que o foco é viabilizar efetivamente a construção do conhecimento desses alunos por meio de situações que coloquem o aluno em ação para alcançar uma aprendizagem significativa, diferente de algo que com o passar do tempo, eles não lembrarão mais.

3 METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

As metodologias ativas apresentam abordagem diferentes e inovadoras que levam o aluno a ser mais ativo e a se colocar à frente do seu processo de aprendizagem, como falado anteriormente. Algumas estratégias para isso acontecer na prática, tanto no ensino presencial quanto na modalidade da educação à distância são: aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizado do entre pares, gamificação, rotações por estações de aprendizagem, cultura *maker*, estudos do meio, *storytelling*, *design thinking*, estudos de caso e aprendizagem baseada em projetos.

Como bom exemplo de cursos que utilizam Metodologias Ativas na aprendizagem, podemos citar os cursos do Programa de Aprendizagem de uma Instituição de Educação Profissional de Curitiba, ofertado na modalidade de Educação à Distância (EAD), que podem ter ênfase no Administrativo, Supermercados ou Vendas. São cursos estruturados com olhar para as metodologias ativas, com a intenção de atingir os alunos de forma mais positiva, os colocando em ação, facilitando a sua aprendizagem significativa e colaborando para a construção do seu conhecimento.

O Programa de Aprendizagem Profissional é amparado na Lei 10.097/2000, no Decreto 11.479/2023 e na Portaria/MTP 671/2021 e se caracteriza como um:

> Programa de formação técnico-profissional destinado a adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos, norteado por legislação específica (Lei nº 10.097/2000, Decreto nº 9.579/2018, cuja redação foi alterada pelo Decreto nº 11.061/2022, e Portaria nº MTP 671/2022). Essa qualificação profissional é desenvolvida mediante a concomitância entre atividades teóricas e práticas e implementada por meio de um contrato de trabalho especial de aprendizagem, com base em programas organizados e desenvolvidos sob a responsabilidade de entidades habilitadas. (SENAC. 2023)

Os cursos são estruturados em Unidades Curriculares, que assemelham as disciplinas do ensino regular e buscam o desenvolvimento de competências da Economia 4.0. São ofertados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde constam todos os conteúdos de estudo, atividades avaliativas, canais de comunicação, e outras ferramentas necessárias para viabilizar seu aprendizado através de metodologias ativas.

Uma das metodologias ativas utilizadas no curso é o *Design Thinking* que também é título de uma das Unidades Curriculares. Mas, antes de saber como ela ocorre nessa instituição, é preciso conhecer um pouco mais sobre essa metodologia ativa.

O *Design Thinking* possui os princípios de *Empatia*, *Colaboração*, *Criatividade* e *Otimismo*, de acordo com Bacich e Moran (2018). Os autores dizem que a *empatia*, vista como uma inteligência emocional, está relacionada com olhar profundamente para a pessoa, desenvolver empatia para com ela e buscar inspiração, para conseguir compreender suas motivações e necessidades. A *colaboração* ressalta a importância de extrair o melhor das múltiplas opiniões, para buscar o entendimento sobre a melhor forma de resolver determinado problema. A *criatividade*, outro princípio do *Design Thinking*, está relacionada à pessoa confiar na sua criatividade - pois é valorizada a coragem em expor ideias e a coragem de colocá-las em prática. E o *otimismo*, está relacionado a ser otimista para desenvolver um novo olhar sobre o mundo e assim conseguir enxergar novas possibilidades, partindo do princípio de que nada é impossível.

Inspirado na forma como os *designers* agem para resolver problemas, o *Design thinking* tem como objetivo facilitar o processo de solução de desafios de forma colaborativa e criativa. Bacich e Moran (2018, p.157) dizem que os criadores do conceito de design thinking, são os professores da *Stanford University*, Rolf Faste e

David Kelley. Faste em em 1973 definiu e popularizou o termo, além de ser um dos fundadores da empresa de consultoria de design IDEO. Kelley desenvolveu vários projetos no mundo todo - inclusive na área da educação e disseminou o conceito de *Desing Thinking*.

Ao realizar o curso de aprendizagem, durante seu processo formativo, o aluno é levado a alinhar seu entendimento sobre o que é o *design thinking* e, principalmente, entender os princípios que norteiam essa metodologia. Além disso, durante o estudo da unidade curricular, o aluno faz várias atividades relacionadas aos processos do *design thinking*, que são: descoberta/empatizar, interpretação/definir, ideação/idear, experimentação/prototipar e evolução/testar.

Com o *design thinking* os alunos são estimulados a criar outras formas de resolver problemas, pensando “fora da caixa”, desenvolvendo seu lado criativo e crítico para potencializar suas ideias a partir de situações para as quais se busca uma solução inovadora e ágil.

Em duas semanas de estudo os alunos realizam atividades como: conhecer os primeiros passos do *design thinking*, estudar sobre empatia e análise, participar de um brainstorming - que é uma técnica de ideação com o objetivo de conseguir um volume considerável de novas ideias, estudar sobre pesquisa de mercado, analisar personas, elaborar um *storytelling*, realizar a prototipação e os testes, dentre outras atividades para enriquecer o seu entendimento e como pode ser a aplicabilidade dessa metodologia ativa.

Além do *design thinking,* outra metodologia ativa utilizada pela instituição é a Aprendizagem Baseada em Projetos, que segundo Bacich e Moran (2018, p.16) é “uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema”, e que também acontece em uma unidade curricular específica do curso.

Os autores dizem que ao utilizar a Aprendizagem baseada em projetos, os alunos desenvolvem seu pensamento crítico e criativo, pausam para refletir e formular feedbacks, auto avaliam seus passos e discutem com outras pessoas para melhorar suas ideias.

Aplicando essa metodologia no curso com ênfase no administrativo os alunos são levados a resolver o problema: “Analisar o processo de atendimento aos clientes internos e externos da organização propondo soluções e ações de melhoria e inovação nos processos de trabalho”. Já no com ênfase em supermercados, seu

problema será: “A experiência do cliente no supermercado e quais soluções e ações de melhoria e inovação podem ser propostas nos processos de trabalho”. E no curso com ênfase em vendas o problema será: “Definir as estratégias de Canais de Vendas.”

A unidade curricular é dividida em etapas, compreendendo oito dias de estudo alternados e inseridos em duas outras unidades curriculares, buscando, dessa forma, representar e alcançar a interdisciplinaridade. As etapas do curso com ênfase em supermercados são: problematização, pesquisa de mercado, coleta e tratamento de dados, análise *SWOT*, ferramenta 5W2H, plano de ação, ajuste e fechamento e apresentação final. Já no curso com ênfase em vendas são: problematização, pesquisa das cidades, matriz *SWOT*, mapa da empatia, política de vendas, política de preços, plano de ação de vendas e apresentação final. E no curso com ênfase no administrativo as fases são: problematização, cases de atendimento 4.0, pesquisa e observação, questionário de pesquisa, tabulação dos dados, validação do plano de ação, ajustes e fechamento e apresentação final.

É possível observar que essas metodologias, tanto o *Design Thinking* quanto a Aprendizagem baseada em projetos beneficiam muito os alunos a desenvolverem sua capacidade de solucionar problemas de diferentes formas, focando nas soluções e não no problema em si, algo que é extremamente importante no séc. XXI, não somente para alunos, mas para qualquer profissional.

São estratégias de ensino que mobilizam os alunos a serem pessoas e profissionais mais empáticos e criativos, pois olham para as necessidades dos outros e pensam em formas de supri-las sem medo de expor as suas ideias ou de receber críticas. Além disso, há outro benefício relacionado à capacidade de interagir com outras pessoas e aceitar novas ideias, pois exercitam sua capacidade de saber ouvir e saber se expressar. As decisões são tomadas ora sozinhos ora em equipe, a partir de uma análise em conjunto e o trabalho é feito de forma colaborativa utilizando conhecimento de diversas áreas de ensino, construído ao longo de sua vida pessoal, acadêmica ou profissional.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É imprescindível que tanto professores quanto instituições de ensino conheçam e reflitam como aplicar Metodologias Ativas, pois elas beneficiam a construção do conhecimento dos alunos, são formas de suprir a necessidade de colocar os alunos

como protagonistas de seu aprendizado e refletem em sua evolução como aluno e como profissional do século XXI.

Design Thinking e Aprendizagem baseada em problemas, são metodologias ativas que tornam as aulas EAD mais interessantes, motivadoras, instigadoras fazem com que os alunos aprendam mais e também possibilitam que eles sejam agentes colaboradores da aprendizagem de quem está à sua volta.

A aplicabilidade das metodologias ativas em cursos de aprendizagem para formação técnico-profissional na modalidade EAD foi apresentada na forma de Design Thinking e Aprendizagem baseadas em problemas. Mas além dessas duas formas, existem muitas outras que podem ser utilizadas.

Nesse sentido, algo muito importante a ser levado em consideração ao decidir qual metodologia utilizar é primeiro olhar para o objetivo de ensino que se quer alcançar e desenvolver um planejamento utilizando a metodologia que mais se encaixa, adaptando-a para adequá-la ao perfil dos alunos e da turma, até mesmo da sociedade em que estão inseridos. Dessa forma é possível alcançar aprendizagem significativa e real construção de conhecimento, além de apenas utilizar uma determinada metodologia.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAROFALO, Debora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado.** 25 jun. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado. Acesso em: 20 mai. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da Aprendizagem**. 3. ed. ampl. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. SENAC 2023. **Aprendizagem**. Disponível em: https://www.pr.senac.br/aprendizagem/. Acesso em 20. Jul. 2023.

SILVA, Andreza R. L da.; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul I. (orgs). **Metodologia Ativa na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A INTRODUÇÃO DO FAROL DO SABER E INOVAÇÃO MÓVEL NOS CMEIS DE CURITIBA

Gabriela Bueno Rodrigues[1]
Flavia Regina Coradacy Iwamoto Galhardo[2]
Sergio Camargo[3]

RESUMO

A Cultura Maker tem como principal objetivo uma aprendizagem baseada no conceito de "Faça você mesmo". O aprender fazendo instiga as crianças a solucionar problemas utilizando ferramentas e materiais disponibilizados, podendo ser utilizado no campo educacional como uma estratégia para o ensino da Educação ambiental. Baseado nesse conceito foi realizado um ensaio teórico de natureza qualitativa, que propõe o uso da ferramenta Farol do Saber e Inovação Móvel disponibilizado no ano de 2022 aos Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, que conta com diversas tecnologias digitais como aporte pedagógico para a aprendizagem. Tem-se como questão de pesquisa: Quais as perspectivas do ensino da Educação Ambiental com a introdução do Farol Móvel e a Cultura Maker nos CMEIs de Curitiba? O objetivo desta pesquisa é analisar as propostas apresentadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) através do caderno Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade (CURITIBA, 2022), bem como verificar sua aplicabilidade nas temáticas da Educação Ambiental. Observou-se que o documento necessita de maior aprofundamento sobre o uso das ferramentas propostas, apesar disso, a contribuição para o ensino de diversas temáticas é notável, possibilitando novos planejamentos relacionados à Educação Ambiental. Sabendo que esta é uma ferramenta recém chegada às unidades educacionais de Curitiba o trabalho poderá ser aprofundado, cabendo maiores investigações relacionadas ao uso dele.

Palavras-chave: Cultura Maker; Tecnologias digitais; Educação Ambiental; Farol do Saber e Inovação Móvel.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), considerada como a primeira etapa da educação básica e obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade, é o início do contato com o processo educativo e, atualmente com os avanços tecnológicos, faz-se necessário utilizar essa etapa do desenvolvimento infantil para iniciar os primeiros contatos com

[1] Mestranda, UFPR, gabibuenorod@gmail.com
[2] Mestranda, UFPR, fcoradacyufpr@gmail.com
[3] Doutor, UFPR, s1.camargo@gmail.com

as tecnologias digitais, proporcionando vivências significativas para a vida dos pequenos (BRASIL, 2010).

Dentre as competências gerais da educação básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está o exercício da curiosidade intelectual recorrendo à abordagem das ciências, partindo de práticas como as da "investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e a criatividade, investigando causas, elaborando e testando hipóteses, resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas". (BRASIL, 2018, p. 09).

De modo a conciliar o processo de desenvolvimento criativo e a experimentação tem-se a Cultura Maker ou Movimento Maker, o qual oferece uma variedade de recursos e atividades "mão na massa" por exemplo a construção de objetos utilizando sucata, componentes eletrônicos, robótica, atividades de costura entre outras (VALENTE, 2017).

Partindo deste princípio, através do caderno Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) buscou promover espaços inovadores que proporcionem aos estudantes da rede "...espaços de pesquisa e investigação para as crianças, com elementos que permitam que elas possam explorar, descobrir, experimentar, interagir, utilizando diversas ferramentas e múltiplas linguagens. " (CURITIBA, 2021, p.11)

Segundo Barbosa et al. (2014), é importante compreender que as tecnologias não se limitam a meros dispositivos e máquinas; elas representam um vasto conjunto de elementos concebidos pela mente humana ao longo das diferentes eras, cada qual com suas respectivas abordagens, modos de utilização e aplicações.

Conforme apontado por Camargo e Loeper (2020), a relação de cada professor com as tecnologias já incorporadas nas escolas e sua integração na prática pedagógica são altamente influenciadas por uma série de fatores que compõem o ambiente educacional. Além disso, essa relação é moldada pela perspectiva individual do educador, que constantemente tece conexões entre as ferramentas tecnológicas e os contextos históricos, sociais, culturais e políticos que permeiam essa interação.

Neste contexto, refletindo sobre a importância da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como recurso educacional aliada à Educação Ambiental (EA) e a Cultura Maker deixa-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as perspectivas do ensino da Educação Ambiental com a introdução do Farol do Saber e Inovação Móvel e a Cultura Maker nos CMEIs de Curitiba? O objetivo desta

pesquisa é analisar as propostas apresentadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) através do caderno Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade, bem como verificar sua aplicabilidade nas temáticas da Educação Ambiental.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A Educação ambiental, vem sendo um orientador do trabalho desde a Educação Infantil, contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) não contempla em sua resolução atual um currículo específico para a EI, ou seja, a organização curricular é desenvolvida e colocada como obrigatória somente nas etapas de ensino fundamental e médio. Mesmo com as regulamentações, o trabalho com EA especificamente na EI sofre com a ausência de políticas públicas específicas para tratar a temática.

Nota-se que o trabalho relacionado a EA na EI é visto, como um conjunto de temas rotineiros e atividades operacionais, como: separação do lixo, reciclagem, poluição, preservação de nascentes e etc. – onde, teoricamente, os professores discutem sobre as questões ambientais; todavia, os temas envolvidos vão muito além destes assuntos clássicos que são trabalhados rotineiramente (SILVA; LOUREIRO, 2020).

Morin (2015) afirma que é preciso que os conteúdos relacionados à EA sejam discutidos profundamente pelos professores e alunos, para que estes tenham conhecimento para formular opiniões críticas e, assim, desenvolver valores. Corroborando, Rodrigues e Saheb (2018) afirmam que, especificamente na educação infantil, o trabalho é composto por algumas peculiaridades, visto que cuidar e educar são partes integrantes e fios condutores do cotidiano dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Para Rodrigues e Saheb (2015) têm-se a necessidade de um olhar maior voltado a Educação Ambiental desde a Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, pois a partir destas práticas, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana com mais valorização.

Além da EA na EI, outra temática relevante é a inclusão de TDICs, tratada como um dos alicerces de competências a serem desenvolvidas pela BNCC (BRASIL, 2018;

FUZA; MIRANDA, 2020). Segundo Kenski (2007, p.38) as TDICs possuem “suas próprias linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”.

Tiriba e Profice (2019) afirmam que não é suficiente que as crianças da educação infantil aprendam os princípios da democracia, cidadania e respeito aos direitos humanos, também é necessário que aprendam a cuidar da Terra. Ademais, Souza et al. (2017) enfatizam que o uso da tecnologia torna o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e motivador.

Loeper e Camargo (2020) abordam ainda que não basta apenas adquirir conhecimento sobre as tecnologias, é igualmente relevante compreender como promover e facilitar a integração dessas tecnologias na prática pedagógica. Isso envolve a adoção de várias estratégias e metodologias que reconheçam a tecnologia como um elemento distintivo e enriquecedor nas atividades escolares, estimulando, a partir delas, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Ringstaff, et ál., (1997) ressalta que a tecnologia é vista como um catalisador que reaviva o entusiasmo tanto dos professores quanto dos alunos pela aprendizagem, tornando-a mais relevante para o século XXI. No entanto, a tecnologia não é apenas um elemento nas iniciativas de reforma, mas sim uma poderosa ferramenta que impulsiona a investigação, a criação, a colaboração e a comunicação.

Segundo Silva (2011) o papel do professor é fundamental quando se trata da efetiva inserção de tecnologias na prática pedagógica. Araujo e Reszka (2016) citam que o uso de tecnologias digitais exige uma reflexão sobre as mídias e novas tecnologias no desenvolvimento infantil, uma vez que devem priorizar a socialização e a cooperação.

Nota-se que a educação precisa estar integrada de forma profunda com o avanço tecnológico, pensando no processo educacional de maneira a abraçar o progresso tecnológico, não de maneira meramente superficial. Essa abordagem envolve um comprometimento em busca de resultados que tragam um impacto positivo nas práticas pedagógicas, centrando-se no bem-estar e no desenvolvimento dos estudantes e professores.

A integração harmoniosa da tecnologia com as práticas educacionais não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também auxilia os educadores, promovendo uma educação mais acessível, inclusiva e empática.

A partir dessas reflexões nota-se que o trabalho com a EA aliado a EI se mostra

relevante ao desenvolvimento infantil, visando o uso da tecnologia para crianças na resolução de problemas ambientais, ou seja, usando da tecnologia para mediar a construção de novos conhecimentos e fomentar a criatividade das crianças.

3 CULTURA MAKER

A Cultura Maker vem de um desdobramento da palavra Maker traduzida literalmente para o Português que significa “criador, fabricante, autor” surgindo do conceito de produzir algo com as próprias mãos, priorizando a criatividade e protagonismo, podendo assim explorar os assuntos de interesse das crianças relacionados ao seu cotidiano (Blikstein, 2013).

Para Paula et. al. (2019) este movimento na Educação se apresenta em relação ao ano de suas publicações a partir de 2014, com uma crescente onda de ampliação de artigos relacionados à temática desde então, com ênfase maior nos Estados Unidos.

Segundo Milne et al. (2014), as ações do “indivíduo Maker” são motivadas pela realização de projetos que reúnem computação, tecnologia e conhecimento interdisciplinar. Na Educação vem sendo difundida como uma possibilidade de novas formas de ensino, visando a possibilidade de que as crianças a partir de suas curiosidades possam “construir, modificar e fabricar objetos, máquinas e projetos com suas próprias mãos, preferencialmente de forma colaborativa” (ALEIXO; SILVA; RAMOS. 2021, p. 146)

Segundo Morin (2011) a educação do futuro deve enfrentar problemas ignorados ou esquecidos, exigindo um esforço interdisciplinar capaz de unir ciência e humanidade, lidando com os novos saberes da sociedade. Na educação do futuro sob o contexto da educação infantil “as crianças precisam ser estimuladas a pensar em suas ações e no reflexo delas, o que pode ser feito por meio de jogos e brincadeiras, entre outras atividades” (RODRIGUES; SAHEB, 2018, p.583).

A abordagem educacional que a Cultura Maker propõe representa a essência do criar e fabricar, promovendo a produção manual e a criatividade. Baseada na inserção de tecnologia e conhecimento, vem sendo integrada às práticas no Brasil e no mundo, ela reforça a construção colaborativa e o empoderamento das crianças para produzir, modificar e explorar diversos materiais. Essa abordagem enfoca a educação do futuro, integrando saberes interdisciplinares e estimulando a reflexão por

ISSN: 2176 - 1396

meio de jogos e brincadeiras, fomentando um aprendizado mais engajado e consciente a todos.

4 PERSPECTIVAS SOBRE O FAROL MÓVEL E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CMEIs

Ao longo de todo o percurso da Educação Infantil, as crianças são imersas em rotinas que estruturam o seu dia-a-dia na escola. Nesse contexto, cabe aos professores desempenhar um papel fundamental ao introduzir atividades lúdicas que quebrem com as práticas educacionais conservadoras. A abordagem pedagógica que prioriza o lúdico é crucial para o desenvolvimento integral das crianças, pois promove um ambiente estimulante que encoraja a exploração, a criatividade e a aprendizagem ativa. Ao romper com estas práticas, os professores podem proporcionar experiências mais envolventes e significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Desde 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da PMC, por meio de formações, cursos e da Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), vem fomentando o aperfeiçoamento profissional que visa a ampliação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos CMEIs junto ao aprendizado Maker. No ano de 2022 a novidade em relação às TDICs a compor os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba foram os Faróis Móveis que chegam com a intenção de “levar materiais inovadores, como a impressora 3D, notebooks, óculos de realidade 3D, tablets, microscópio, mesa de luz, impressora, caixa de som” (CURITIBA, 2021, p. 06)

A ferramenta Farol do Saber e Inovação Móvel, confeccionado em formato menor do já consolidado Farol do Saber e Inovação da cidade de Curitiba, vem em busca da disponibilização de espaços de inovação para todas as unidades educacionais. Nota-se que a proposta apresentada no caderno orientador Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade, vem para corroborar com os novos instrumentos de trabalho docente proporcionando oportunidade de “criar e recriar, de fazer escolhas, teorizar, de compartilhar saberes

e perguntas, de inventar e reinventar, de experimentar e descobrir. ” (CURITIBA, 2021, p. 40)

Figura 1 – Farol do Saber e Inovação Móvel

Fonte: Site Prefeitura Municipal de Curitiba (2021)

Com esta nova ferramenta a prefeitura espera priorizar o aprendizado “mão na massa”, sugerindo aos profissionais o rompimento com práticas rotineiras e levando as crianças a buscarem novas formas de aprendizado baseadas em suas vivências e experiências.

Dentro da proposta apresentada pela PMC orienta-se que o Farol do Saber e Inovação Móvel seja utilizado de forma a “criar contextos de investigação e descobertas que apoiem as crianças em seus processos de aprendizagem, nos quais elas assumam o lugar de protagonistas”. (CURITIBA, 2021, p. 40).

Nota-se que dentro do documento Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade a EA não é citada de forma clara, porém em suas entrelinhas o trabalho com novas formas de educar nos instiga a usar da nova ferramenta para proporcionar às crianças um aprendizado maior voltado à natureza, principalmente devido às possibilidades de uso dos diversos materiais disponibilizados.

Ainda no caderno norteador do trabalho, a temática de uso das tecnologias vem para corroborar com as leis e diretrizes vigentes em nosso país que abordam a democratização das novas tecnologias e que tragam “uma alternativa para inspirar a

curiosidade, favorecer as descobertas e potencializar a criatividade". (CURITIBA, 2021, p. 21)

A introdução dos Faróis Móveis na rede educacional da PMC representa um marco na promoção de um ensino inovador e inclusivo. Essa iniciativa não apenas enriquece o ambiente de aprendizado com recursos tecnológicos, mas também estimula a curiosidade, a criatividade e o protagonismo dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro. É um passo significativo em direção a uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as propostas apresentadas pela PMC através do caderno Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade, bem como sua aplicabilidade nas temáticas da Educação Ambiental nota-se que as TICs são abordadas como fortes aliadas nos processos educacionais das crianças desde a Educação Infantil, como forma de desenvolver cidadãos incluídos digitalmente.

Outro ponto importante para considerarmos é a forma como as TICs são utilizadas pelas crianças a partir da ferramenta, por vezes o uso das tecnologias fora do ambiente educacional está ligado apenas como forma de divertimento, como: assistir, jogar, tirar fotos, ouvir músicas, entre outros, mas através do documento norteador para o trabalho nota-se as oportunidades para aproveitá-la no ambiente educacional favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

O documento Faróis Móveis foi apresentado com a intenção de inspirar e desafiar as unidades educacionais a estabelecerem ambientes propícios à pesquisa e à descoberta, que possam enriquecer e apoiar os processos de aprendizagem das crianças (CURITIBA, 2021).

A contribuição desta ferramenta para o ensino de diversas temáticas na Educação Infantil já é evidente, incentivando os planejamentos por parte dos educadores, aproveitando ao máximo o potencial do Farol do Saber e Inovação Móvel como recurso educacional inovador. Essa evolução na prática pedagógica tem a possibilidade de preparar as crianças para um mundo cada vez mais digital e complexo, onde a curiosidade, a criatividade e a pesquisa desempenham um papel central.

Embora o documento busque introduzir uma nova abordagem de trabalho, nota-se que ainda não oferece uma orientação detalhada sobre a aplicação prática das ferramentas propostas em sala de aula, nem explora as múltiplas possibilidades de seu uso. Dado o caráter inovador do documento, seria benéfico planejar revisões subsequentes que abordem o tema de maneira mais aprofundada, fornecendo orientações mais específicas e abrangentes ao seu público alvo.

Sabe-se que não existe um caminho pronto, cabe ao professor buscar a partir das experiências de sala um atendimento que engloba os espaços de inovação, aproveitando das curiosidades apresentadas em sala para nortear o uso dos objetos disponibilizados, sendo o professor o mediador de formas de trabalho unindo as temáticas apresentadas.

Contudo a contribuição para o ensino de diversas temáticas na EI já é notável, possibilitando uma verificação não somente de planejamentos relacionados à EA, partindo em uma nova pesquisa em busca dos planejamentos por parte das professoras a partir do Farol do Saber e Inovação Móvel.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, A. A., SILVA, B., RAMOS, A. S. M. Análisis del uso de la cultura maker en contextos educativos: una revisión sistemática de la literatura. **Educatio Siglo XXI**, 39(2), 143–168. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/educatio.465991> Acesso em: 09 Set 2022.

BARBOSA, G. C. et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: **ESUD–XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf> Acesso em: 09 de Set de 2022.

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN J.; BUCHING C. (Eds). **FabLabs: Of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript, 2013, p.1-22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 01 de Set de 2022.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Faróis Móveis: Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade.** Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00307806.pdf> Acesso em 05 Set 2022.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/5/pdf/00274081.pdf> Acesso em 07 Set 2022.

FUZA, Â. F; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

LOEPER, Juciele Gemim; CAMARGO, Sergio. Las tecnologías en la enseñanza de las ciencias: los retos de los docentes corregentes de los primeros grados. **Revista Paradigma** (Extra 2), Vol. XLI, agosto de 2020 / 764 – 794. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Juciele-Loeper/publication/345930688_Las_tecnologias_en_la_ensenanza_de_las_ciencias_los_retos_de_los_docentes_corregentes_de_los_primeros_grados/links/60f726960c2bfa282aeef009/Las-tecnologias-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-los-retos-de-los-docentes-corregentes-de-los-primeros-grados.pdf> Acesso em 11 de Jul 2023

MILNE, A. P.; RIECKE, B. E.; ANTLE, A. N. Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from the Maker Community. Studies, v.19, n.21, 2014.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA, B. B. DE; OLIVEIRA, T. DE; MARTINS, C. BERTINI Análise do Uso da Cultura Maker em Contextos Educacionais: Revisão Sistemática da Literatura. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 447–457, 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.99528. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/99528. Acesso em: 16 out. 2022.

RODRIGUES, C. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 26, 2011.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015.

Ringstaff, C., Dwyer, D. C. & Sandholtz, J. H. (1997). **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula Centradas nos alunos. ArtMed.

SILVA, S. N; LOUREIRO, C. F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 26, 2020.

RODRIGUES, D. G; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 573-588, 2018.

VALENTE, J. A. Movimento Maker: Onde Está o Currículo? In: **V Seminário Web Currículo**: educação e cultura digital. São Paulo: PUC-SP, 2017. Disponível em: http://www4.pucsp.br/webcurriculo/downloads/Anais_VWebC_V60.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

REVISITANDO A DISCIPLINA DE TEORIA E PRÁTICA EM EAD: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E COLABORATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Welington Tavares dos Santos[1]

Patrícia Lupion Torres[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta a implementação de uma abordagem pedagógica que foi desenvolvida em uma Instituição Privada de Ensino Superior. Essa abordagem foi aplicada na disciplina de Teoria e Prática na Educação a Distância (EAD) do Doutorado em Educação. A estratégia consistia em envolver os alunos como coautores e corresponsáveis pela organização de conteúdos complementares da disciplina, com o objetivo de torná-los participantes ativos no processo de aprendizagem. Para facilitar esse processo, foram utilizados recursos tecnológicos como o *Facebook* e o ChatGPT. O estudo se propôs a explorar as vantagens e desafios de envolver alunos de pós-graduação na estruturação dos conteúdos complementares, dando ênfase na busca por um equilíbrio entre a autonomia dos estudantes e a necessidade de suporte para garantir uma experiência educativa de qualidade. Para apoiar as discussões este trabalho recorre a referências de autores renomados na área. A aprendizagem colaborativa é uma abordagem pedagógica que promove a troca de informações e conhecimentos entre os estudantes, incentivando a resolução conjunta de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, autores como Beloni (1999), Torres (2004), Gaspar (2001), Vianney e Torres (2008), Roesley e Sartori (2005), Carmo (1997), Hanna (1998) e Rumble (2003) trazem contribuições valiosas para a compreensão e aplicação dessa abordagem educacional. As aulas eram semanais, com carga horária de quatro horas, em formato de seminário, com atividades organizadas pelos próprios estudantes. O *Facebook* foi usado como um ambiente virtual de aprendizagem, explorando recursos como *chat, blog, feed, timeline,* além da criação de grupos. Os resultados indicam a relevância do envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e apontam para o potencial de integração de tecnologias digitais, ambientes virtuais e presenciais na pós-graduação. Além disso, o estudo ressalta que essa prática se constitui inovadora devido ao ineditismo presente nos processos de estruturação, organização e avaliação dos conteúdos temáticos trabalhados.

Palavras-chave: Teoria e prática em EAD. Inteligência Artificial. Aprendizagem Colaborativa. Metodologias ativas. Pós-graduação.

[1] Doutorando em Educação, PUC-PR. Email: tavares.welington@pucpr.br
[2] Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e professora titular e permanente do Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR.

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Este texto tem como propósito apresentar uma abordagem pedagógica desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior Privada. A proposta foi implementada no contexto da disciplina de Teoria e Prática na Educação a Distância (EAD), integrante do programa de pós-graduação *stricto sensu* Doutorado em Educação. Essa experiência singular foi concebida com o intuito de envolver os estudantes como coautores e corresponsáveis na organização de conteúdos complementares da disciplina, tornando-os participantes ativos do processo de aprendizagem.

Ao longo do processo foram utilizados recursos do Facebook e ChatGPT, a fim de explorar novas abordagens pedagógicas e tecnológicas. Essa ação teve como ponto de partida a seguinte questão: considerando o contexto da pós-graduação em educação, quais são as vantagens e desafios específicos ao envolver os estudantes de pós-graduação como corresponsáveis pela organização e estruturação de conteúdos complementares para o processo de ensino e aprendizagem?

Nessa perspectiva, entende-se que o uso de recursos digitais disponíveis e as tecnologias educacionais podem proporcionar elementos para uma ação docente mais significativa. No entanto, isso também aponta para o desafio de encontrar um equilíbrio adequado entre a autonomia dos estudantes e o suporte necessário para garantir a qualidade da experiência educativa.

Os autores de referência para subsidiar as discussões na disciplina foram Beloni (1999); Torres (2004) para tratar do conceito de EAD e aprendizagem colaborativa; Gaspar (2001), Vianney; Torres (2008), para tratar dos paradigmas e perspectivas da EaD, histórico, legislação e gestão de aprendizagem; Roesley; Sartori (2005), Carmo (1997), Hanna (1998), Rumble (2003) entre outros para os temas referentes à organização de material didático, uso de REA, redes sociais, diferentes gerações e mídias.

No percurso da disciplina também foram discutidas temáticas referentes à formação de professores, planejamento, gestão de modelos e avaliação em EAD. Nesse contexto, buscou-se aportes teóricos em autores como Morgado (2001) que trata do papel do professor em contextos de ensino online; Roesley (2006), Moore; Kearsley (1996), sobre a gestão de programas de EAD; Silva; Santos (2006) sobre avaliação da aprendizagem em educação online.

ISSN: 2176 - 1396

1.1 Estrutura da disciplina Teoria e Prática em EAD

A disciplina Teoria e Prática em EAD reuniu um conjunto de temáticas com a finalidade de conduzir um processo crítico reflexivo sobre as diferentes concepções que subsidiam práticas docentes na EAD. Os encaminhamentos didático-metodológicos pautaram-se na teoria da aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem é entendida como "[...] conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimento." Ausubel (1968 p. 37-38)

Ao contrário da aprendizagem mecânica ou bancária (FREIRE, 1992 p. 60) baseada na memorização de informações com associação a conceitos de pouca relevância para a estrutura cognitiva do estudante, a aprendizagem significativa traz uma abordagem que promove a aquisição de novas estruturas de conhecimento. A aprendizagem significativa tem sua dimensão na estrutura de aprendizagem por descoberta, ou seja, essa dimensão está relacionada à maneira como os conteúdos são recebidos pelo aluno. (PELIZZARI et al., 2002).

Nessa perspectiva, os encontros da disciplina ocorreram semanalmente, com carga horária de quatro horas, sendo que destas uma hora era destinada às atividades que os próprios estudantes organizavam antecedendo o tema que seria discutido na semana. As aulas foram em formato de seminário, com alguns momentos expositivos tendo a presença ativa de um estudante de referência na apresentação do resultado de pesquisas individual sobre o assunto em debate.

O Facebook foi escolhido como ambiente virtual, onde um grupo de estudo com acesso restrito foi criado. Nesse espaço, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar os recursos disponíveis pela própria rede social, mas não ficaram restrito a ela, para apresentar os conteúdos temáticos e promover discussões entre si. Ao longo da semana, entre as aulas presenciais na universidade, os estudantes se comprometeram a acessar o grupo no Facebook para realizar as atividades propostas.

Nesse sentido a proposta pedagógica estabeleceu uma nova relação com elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo porque o professor da disciplina efetivamente compartilhou as responsabilidades, orientou o percurso que seria realizado e complementou a proposta inicial à partir das contribuições do grupo de estudantes. Para Moran (2015, p. 2)

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O

> ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Note-se que a sala de aula, conforme o autor, é ampliada por meio dos recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade, esse conceito apresenta uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem. Surgem também alguns desafios pois uma educação que ocorre em múltiplos espaços, inclusive o digital exige dos atores envolvidos, professor, estudantes, gestores e pedagogos novas posturas, novas abordagens didático-metodológicas e, sobretudo, outras propostas curriculares.

É importante ressaltar que a proposta pedagógica da disciplina teoria e prática em EAD, corroborando com os apontamentos de Moran (2015), trata “teoria e prática” como processos complementares que são potencializados por uma ação docente que reúne recursos dos ambientes físicos e presencial tornando as atividades de ensino e aprendizagem significativas e inovadoras.

1.2 Facebook como rede social e espaço virtual de aprendizagem

O espaço virtual utilizado, facebook, é notoriamente conhecido por ser considerado uma das redes sociais mais acessadas do mundo, “embora a rede social já tenha sido mais influente no passado, ela continua sendo usada mensalmente por mais de 3 bilhões de pessoas” (JUNQUEIRA, 2023). Utilizar o Facebook como ambiente para o grupo de estudo revelou uma abordagem atualizada e adaptada à realidade dos estudantes, que já estão familiarizados com a plataforma.

Em uma perspectiva didático-metodológica a rede social Facebook, ao estimular a colaboração entre os pares, por meio de troca de experiências, promove a construção coletiva do conhecimento. A plataforma apresenta várias funcionalidades que podem promover interação como *chat, blog, feed, timeline*, além da criação de grupos com acesso aberto ou restrito.

Os grupos do *Facebook* têm uma estrutura simples e intuitiva. Neles, os usuários podem publicar mensagens livremente, permitindo que cada mensagem

ISSN: 2176 - 1396

receba comentários e *likes* de todos os membros do grupo. As mensagens são exibidas na *timeline* do grupo em ordem cronológica, da mais recente para a mais antiga. Cada publicação traz seus comentários aninhados, também ordenados por data de publicação.

Vale destacar que pesquisas que compararam o uso do Facebook com sistemas de gestão de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Blackboard* ou o *WebCT*, revelaram que os estudantes demonstram preferência pela comunicação por meio do *Facebook* (CHU & MEULEMANS, 2008; SCHROEDER & GREENBOWE, 2009). Isso evidencia a relevância e o potencial do *Facebook* como uma plataforma envolvente e de interação para a educação.

O *Facebook*, como recurso ou ambiente virtual de aprendizagem, proporciona ao professor a oportunidade de reinterpretar a forma de ensinar e aprender em um contexto mais interativo e participativo. Desse modo, compreender como ensinar e aprender, em espaços abertos e colaborativos de aprendizagem, como as redes sociais, representam grandes desafios para todos os educadores. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014 p. 78)

Ressalta-se que a intencionalidade educativa direciona a criação de experiências de aprendizagem enriquecedoras e eficazes, explorando todo o potencial das redes sociais como ambientes de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a adoção do Facebook como plataforma educacional impulsiona uma transformação na forma como se ensina e aprende, abrindo espaço para uma dinâmica mais participativa e colaborativa.

Considerando os temas colocados em discussão, é importante destacar que a escolha do Facebook como ambiente de estudo também envolve considerações sobre a privacidade e a segurança dos estudantes. Garantir que os espaços virtuais de aprendizagem sejam seguros, protegidos e adequados para o compartilhamento de informações educacionais é um fator a ser considerado na implementação dessas abordagens.

Além disso, o uso de redes sociais como no contexto educacional não apenas reflete uma tendência tecnológica, mas também se alinha à necessidade de preparar os estudantes para o uso responsável e crítico das mídias digitais. Ao incorporar essas plataformas na educação, os educadores têm a oportunidade de orientar os estudantes sobre a importância da cidadania digital, da ética online e da capacidade de discernimento diante de informações encontradas nas redes sociais.

A interação dos estudantes em ambientes familiares como o Facebook, também pode contribuir para uma maior motivação e engajamento, uma vez que a plataforma é muito conhecida. Nesse sentido, uso do Facebook como ambiente educacional não apenas propicia a troca de conhecimento, mas também estimula a construção de uma conexão mais significativa entre o aprendizado acadêmico e as experiências pessoais dos estudantes, resultando em uma aprendizagem mais relevante e impactante.

Em um mundo cada vez mais digital, a integração de plataformas sociais na educação reconhece a importância de preparar os estudantes não apenas para a sala de aula, mas também para a vida digital que os cerca. Portanto, utilizar o Facebook como ambiente de ensino e aprendizagem é uma abordagem que não apenas se adapta à atualidade, mas também capacita estudantes e professores a se tornarem cidadãos informados e responsáveis no mundo digital em constante evolução.

2 TEORIA E PRÁTICA EM EAD PARA ALÉM DA SALA DE AULA: ATIVIDADES COLABORATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Propostas norteadas pelos princípios da aprendizagem colaborativa, não surgiram neste século e, portanto, esse assunto não é inteiramente novo, pois segundo Pereira (2021) no decorrer da história da educação é possível identificar algumas práticas que sinalizam, ao menos em parte, que educadores de diferentes épocas trabalhavam na perspectiva colaborativa.

> No contexto da educação grega, por exemplo, podemos destacar a atividade de ensino realizada por Sócrates que em um processo de diálogo com o seu discípulo o instigava a participar ativamente na construção do conhecimento e na busca da verdade. (PEREIRA, 2021 p. 2)

Contudo, pensadores como Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky foram os responsáveis pelos fundamentos para propostas de aprendizagem ativa e colaborativa. A aprendizagem colaborativa pressupõe uma situação na qual os estudantes são instigados a promover trocas de informações e de conhecimentos, tendo em vista a proposição de problemas a serem resolvidos. (PEREIRA, 2021)

É neste cenário teórico que se estruturou a proposta para a disciplina de Teoria e Prática na Educação a Distância (EAD). A articulação dos conceitos de aprendizagem significativa e colaborativa, além da aplicação de metodologias ativas,

se tornou um diferencial importante na oferta dessa disciplina na pós-graduação. Tendo esses fundamentos como guia, moldou-se a metodologia de trabalho a descrita nesse artigo.

Observe que, para a realização das atividades propostas pelos estudantes no *Facebook* foi necessário, além da apropriação dos diferentes recursos disponíveis nessa plataforma, o desenvolvimento de estratégias específicas para incentivar o engajamento entre os participantes. Um dos métodos utilizados foi o emprego de mapas conceituais, que permitiram a visualização estruturada de informações, facilitando a compreensão de ideias complexas e de suas inter-relações.

Os estudantes também fizeram uso de recursos da inteligência artificial (I.A) produzindo textos, áudios, imagens e vídeos. Isso permitiu experiências contextualizadas e interativas que incentivaram o aprofundamento do debate em sala de aula durante o processo de ensino.

Além disso, as enquetes e os formulários *online* foram instrumentos úteis para fomentar a participação ativa dos estudantes. Por meio desses, foi possível coletar *feedback* instantâneo e promover debates, fornecendo uma compreensão mais profunda sobre as perspectivas dos colegas e facilitando a adaptação e o ajuste do processo de aprendizado.

A experiência de uso do *Facebook* integrado a outros recursos digitais no contexto de ensino presencial, provoca algumas reflexões pois a utilização de tais possibilidades também permite ao profissional docente maior agilidade na elaboração e desenvolvimento de algumas tarefas. Um estudo realizado pela *McKinsey & Company*, com mais de 2000 profissionais da educação, afirma que 20% a 40% das horas de trabalho dos professores são gastas em atividades que poderiam ser automatizadas utilizando as tecnologias atuais. (KhanAcademy, 2023)

No desenvolvimento da proposta metodológica, apresentada em seções anteriores, é notória a participação colaborativa dos estudantes dividindo desse modo a responsabilidade com o processo de ensino. As contribuições dos estudantes tornaram o trabalho, do professor responsável pela disciplina, ainda mais denso e significativo haja vista a rede de pesquisadores e coautores, que se constituíram em torno das temáticas de aprofundamento sobre teoria e prática na EAD.

Nesse sentido, surgem algumas reflexões cujo aprofundamento dependerá de novos estudos sobre as exigências ou desafios para a atuação docente com o advento da inteligência artificial. Do mesmo modo, também há que entender de que forma o

professor pode facilitar e orientar as atividades colaborativas *online* ou definir estratégias para potencializar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes.

É inegável que a inteligência artificial tem um grande papel a desempenhar na educação do futuro e sua adoção bem-sucedida exigirá dos educadores uma atualização constante e a disposição para explorar e se adaptar a novas abordagens de ensino. (LUCKIN, HOLMES, GRIFFITHS, et al., 2016 p. 33). Portanto, o desafio para o futuro próximo é incorporar de forma efetiva e benéfica essas tecnologias emergentes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao explorar as possibilidades tecnológicas, os educadores se deparam com uma mudança de paradigma, onde a tecnologia atua como um catalisador para transformar a maneira como ensinamos e aprendemos. A automatização de tarefas rotineiras libera tempo para uma interação mais personalizada e direcionada com os estudantes, permitindo que os professores concentrem-se em atividades de maior valor agregado, como o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

A colaboração ativa dos estudantes na construção do conhecimento também ressalta uma evolução no papel tradicional do professor. A transição de um modelo centrado no professor para um centrado no aluno promove a autonomia, a responsabilidade e a habilidade de trabalhar em equipe. A experiência compartilhada entre os estudantes amplia a diversidade de perspectivas e conhecimentos, enriquecendo o ambiente educacional e fomentando a coletividade.

No entanto, é preciso reconhecer que a crescente adoção de tecnologias educacionais, incluindo inteligência artificial, traz desafios e implicações éticas que devem ser cuidadosamente considerados. À medida que os sistemas de IA desempenham um papel maior na educação, os educadores são desafiados a adotar novas abordagens na integração dessas tecnologias, a fim de garantir que os benefícios superem os riscos.

Utilizar o Facebook e outras tecnologias digitais na educação pode representar uma transformação profunda na prática docente. A automação de tarefas, a colaboração ativa dos estudantes e a introdução de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, redimensionam a forma como aprendemos e ensinamos.

A adoção dessas ferramentas exige não apenas uma atualização técnica, mas também uma revisão do papel do educador, colocando-o como um facilitador, mentor e guia no processo de aprendizagem digital. A integração efetiva de tecnologias digitais no ensino não apenas melhora a eficiência, mas também enriquece a

experiência educacional, capacitando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno de maneira informada e criativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo realizado teve como ponto de partida uma questão problematizadora, qual seja, apontar os desafios e as vantagens de uma ação didática que articula os conceitos da aprendizagem significativa e colaborativa tendo como procedimento estratégico o uso de metodologias ativas.

No campo dos desafios, o papel do professor surge como um dos principais, pois demanda mudanças profundas na forma como se compreende todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve reconhecer e incentivar a autonomia do estudante, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que rompe as barreiras tradicionalmente impostas pela figura de uma autoridade que determina todo o processo.

O estudante, ao perceber-se como responsável pelo processo, é desafiado a engajar-se de maneira séria. Isso se dá porque, além de ser responsável pelo conteúdo compartilhado para estudo e pesquisa, ele também se responsabiliza pela organização e apresentação desse conteúdo aos pares. Nesse sentido, "os sujeitos sentem-se parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação à sua própria aprendizagem e à do grupo" (ALCANTARA 2004, p. 5).

O processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Teoria e Prática em EAD gerou experiências significativas de ensino e aprendizagem. Isso ocorreu, principalmente, devido aos quatro pilares da aprendizagem significativa, conforme apontado por Pereira (2021), citando Acantara (2003): interdependência positiva entre os participantes do grupo, interação face-a-face ou vínculo, contribuição individual, e desenvolvimento de habilidades interpessoais e atividades em grupo.

Nesse contexto, a disciplina também inovou no aspecto da avaliação das atividades. O percurso realizado individualmente pelo estudante pode ser acompanhado com mais precisão e reorientado, se necessário, durante o próprio processo.

A aprendizagem e a avaliação estiveram integradas em um movimento espiral, constatado através da experiência de participar, colaborar, criar e co-criar. Esta abordagem implica uma mudança no tradicional arranjo de sala de aula (SILVA, 2006,

p. 32). Neste contexto, a avaliação é vista como reflexão que se transforma em ação, levando a novas reflexões (SILVA, 2006, p. 27-28).

Plataformas de aprendizagem online, fóruns virtuais e ferramentas de compartilhamento de conteúdo proporcionam uma extensão do ambiente de sala de aula, enriquecendo as interações entre professores e alunos, e entre os próprios colegas. A presença virtual permite uma flexibilidade que atende às necessidades diversificadas dos estudantes, incentivando o engajamento constante e a troca de ideias, mesmo além dos horários tradicionais de aula.

A implementação efetiva da aprendizagem significativa e colaborativa por meio de metodologias ativas exige um planejamento detalhado, a seleção criteriosa das ferramentas digitais e uma contínua adaptação às necessidades em constante evolução dos estudantes. Os educadores precisam desenvolver habilidades para mediar e facilitar discussões online, estimular a participação equitativa e oferecer um ambiente inclusivo que permita a expressão de diversas perspectivas.

Isso demanda novos métodos de avaliação que se adaptem à dinâmica colaborativa, como avaliações por pares, reflexões regulares e autoavaliações, permitindo que os estudantes assumam um papel ativo na análise de seu próprio progresso.

Por fim, ressalta-se que a disciplina Teoria e Prática em EAD, implementou uma proposta ousada e desafiadora que, dentre outras questões relevantes, sinaliza para uma nova forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem na pós-graduação. Nesse sentido, professores e estudantes adquirem o *status* de co-criadores e colaboradores de um processo dinâmico, interativo e significativo.

De acordo com este estudo, a aprendizagem significativa mobiliza diferentes saberes e exige, sobretudo, disposição para sair da zona de conforto, questionar o conhecido e explorar o desconhecido. Teoria e prática em EAD, nesse contexto, não se constitui somente em mais uma disciplina da pós-graduação mas se torna uma importante alternativa para novas possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rienehart and Winston, 1968.

CHU, M. & MEULEMANS, Y. **The problems and potencial of Myspace and Facebook usage in academic libraries.** Internet Reference Services Quarterly, (13), 1, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

JUNQUEIRA, Daniel. **Facebook é usado por mais de 3 bilhões de pessoas todos os meses**. Olhar Digital – Disponível em: https://olhardigital.com.br/2023/07/27/internet-e-redes-sociais/facebook-e-usado-por-mais-de-3-bilhoes-de-pessoas-todos-os-meses/

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B**. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education**. Londres: Pearson, 2016.

MOREIRA, JA., and JANUÁRIO, S. **Redes sociais e educação**: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 67-84. ISBN 978-857879-283-1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

O uso da inteligência artificial na educação. Disponível em: https://blog.khanacademy.org/pt-br/inteligencia-artificial-na-educacao/ Acesso em 06 agos 2023.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 39-42, jul.2001-jul.2002. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf Acesso em: 06 agos. 2023.

PEREIRA, José Aparecido. **O ensino com ênfase na aprendizagem colaborativa – reflexão sobre uma experiência na disciplina de teoria do conhecimento**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-13, jul.-dez. 2020

SCHROEDER, J. & GREENBOWE, T. **The chemistry of Facebook:** using social networking to create an online community for the organic chemistry. Innovate: Journal of Online Education, (5), 4, 2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio: Quartet, 2002.

O POTENCIAL DE APRENDIZAGEM DO OBSIDIAN PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Carolina Abdalla Normann de Freitas[1]

Yan Victor Silva Araújo[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo foi trazer uma reflexão sobre o uso da ferramenta Obsidian para a educação, tanto na organização durante os estudos como também na estratégia de aprendizagem utilizada pelos profissionais da educação do ensino superior.
Também dar luz às teorias de aprendizagem e as ferramentas digitais para facilitar o entendimento do objetivo de aprendizagem e a escolha dessa ferramenta digital e todos os seus possíveis potenciais pedagógicos. Além da importância do tridimensional e a experiência de navegação para o desenvolvimento cognitivo nos dias atuais. O foco será nos estudos dos alunos de ensino superior e utilizadas para os profissionais da educação utilizarem em suas práticas e estratégias.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Estratégia de Aprendizagem. Obsidian. Metodologia Imersiva. Experiência do estudante.

1 INTRODUÇÃO

Para começar a imaginar o contexto que vamos tratar aqui é importante que você se sinta como um estudante chegando no ensino superior, na sua primeira aula. Toda aquela ansiedade e expectativa de mudar a sua vida, de enxergar o mundo com outra perspectiva e com aquele gostinho de que você já conquistou algo grande na sua vida: é um estudante no ensino superior.

Uma das coisas que pode melhorar o jeito de estudar é em primeiro lugar ter um espaço para você se concentrar e que as pessoas da sua casa saibam o horário que você está se concentrando para os estudos ou, se na faculdade, ter um local silencioso e agradável para esse momento de organização dos seus pensamentos.

O outro ponto é a organização das suas ideias de forma digital e tridimensional (KDAVY, 2021). Sim, porque antes tínhamos agendas, fichários, cópias de partes dos livros, cópia dos slides dos professores, a gente rabiscava e se perdia no meio de tantos papéis e conceitos. Outra estratégia para ajudar a memorizar e fixar algum

[1] Mestre, MUDE Estratégia Educacional e Inovação e carolina@mudeeducacao.com
[2] Graduando, Universidade Federal de Jataí e miestasyan@gmail.com

conteúdo era colocar papel na parede para decorar pontos importantes era uma estratégia interessante. E nos dias de hoje?

Como nos organizamos para estudar, já que há muito conteúdo digital, objetos de aprendizagem, sites e interatividades que nos fazem raciocinar de forma não-linear e a organização desses arquivos e ideias estão conectadas no mundo virtual? Será que imprimir parte dos textos dos livros faz sentido hoje para os estudantes nativos digitais (PRENSKY, 2001) que já nasceram com essa conectividade e estão acostumados ao estudo tridimensional e estimulam outras partes dos cérebros do que aqueles que estudaram toda a infância exclusivamente com livros e cópias de materiais do começo ao fim, num raciocínio linear?

A proposta deste artigo é refletir, através de uma revisão bibliográfica para sintetizar e retomar o conhecimento existente sobre tecnologias digitais, identificar lacunas e tendências na literatura e que essas nossas provocações possam dar embasamento para novos estudos e pesquisas (FINK, 2014).

Através da técnica de Observação e Testes de Usabilidade é permitido identificar problemas e utilidades de uso da ferramenta digital e fornecer sugestões de melhoria (CRESWELL, 2017). Assim, vamos explorar o Obsidian para obter informações e interagir com o sistema, entender o funcionamento e avaliar sua usabilidade na educação, seja na organização dos estudos ou conciliando com as aulas, em especial as que possuem a abordagem híbrida.

Esse artigo abordará o contexto da organização dos(as) alunos(as) do ensino superior, independente da sua modalidade de ensino, para seus momentos de estudo e significação dos conteúdos apresentados em aula, usando a ferramenta Obsidian que é uma ferramenta digital que serve como um aplicativo de anotações e gerenciamento de conhecimento, conhecido como “base de conhecimento pessoal” ou “aplicativo de anotações”. Ele é usado principalmente para capturar, organizar e conectar informações, ideias e pensamentos de forma interligada.

O Obsidian usa uma sintaxe Markdown para formatar e escrever as anotações, o que o torna fácil de usar e acessível para pessoas familiarizadas com a linguagem Markdown que se refere ao tipo de formatação de texto utilizado em algumas ferramentas e plataformas para criar documentos simples e bem formatados que permite adicionar elementos de formatação ao texto, como títulos, listas, links, imagens e mais, usando uma sintaxe simples e intuitiva.

Por fim, vamos explorar alternativas práticas para estratégias de aprendizagem

que possam ser desenvolvidas com a ferramenta Obsidian para fixação dos principais conceitos e organização das ideias e informações.

2. Os estudos para além dos textos.

Em breve a The Browser Company vai lançar uma nova experiência de navegação com o Arc Browser, que faz parte da tão falada Web 3.0, e mais uma vez estaremos lidando com uma revolução digital. Hoje a maioria das pessoas se sentem confortáveis com esta navegação e é o padrão de todas as empresas e escolas, mas na década de 90 muitas escolas de informática ofereciam os cursos de “Ms-DOS”, “Windows” como novidade porque era uma grande progressão dos cursos de datilografia.

Obviamente que os nativos digitais tem uma facilidade com a tecnologia e com o pensamento computacional porque os recursos educacionais e nossa forma de nos relacionar mudaram consideravelmente de alguns anos para cá e as conexões neurais também sofreram grande impacto que os permite compreender e estudar de forma diferente do que a dos imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

Quando um professor(a) com a equipe do núcleo docente estruturante (NDE) e a coordenação do curso vai desenvolver um programa pedagógico de curso (PPC) eles traçam esse planejamento num papel ou num documento digital que pode ser o word ou o excel que traz um formato bidimensional. Então, todo o cronograma do curso está com começo, meio e fim. Claro que há todo um embasamento teórico e de estratégia de aprendizagem por trás de cada detalhe, mas o planejamento educacional se prevê na organização de começo, meio e fim.

Na prática, o estudante nativo digital aprende um conceito e para contextualizar, gerar significado e desenvolver competências os profissionais da educação que compõem aquela disciplina elaboram diversas estratégias que envolvem teorias de aprendizagem como instrucionismo, construcionismo e construtivismo.

Com este artigo queremos dar luz ao construtivismo, do qual os alunos não são considerados como receptores passivos de informações, mas sim como construtores ativos de significado por meio de suas experiências, sentimentos e pensamentos.

Analisando algumas premissas do construtivismo e através de alguns autores da teoria da aprendizagem, apresenta-se uma tabela do qual o lado esquerdo traz as

premissas do construtivismo e do lado direito os recursos que a ferramenta Obsidian oferece:

Quadro 1 - Comparativo do potencial de aprendizagem da ferramenta Obsidian

Premissas do construtivismo	Recursos do Obsidian	Vieses Cognitivos
As emoções e a afetividade desempenham um papel na formação das estruturas cognitivas e podem influenciar como construímos o conhecimento sobre o mundo (PIAGET, 1937; FEUERSTEIN, 1977).	Notas das informações.	Familiaridade: Ao revisitar conexões antigas através das notas do Obsidian, os usuários se expõem a informações menos familiares, favorecendo assim a lembrança de informações que ele mesmo anotou. (DUTRA, 2021; YABLONSKI, 2020)
O conhecimento prévio de cada aluno deve ser valorizado no processo de aprendizagem. Os novos conhecimentos são construídos a partir do que os alunos já sabem, conectando-se às estruturas cognitivas existentes (VYGOTSKY, 1933; BRUNER, 1960).	Ele permite uma pesquisa avançada. Também tem o recurso de calendário, diferentes visualizações de categorias, monitoramento de hábitos, listas de tarefas, kanban e lembretes.	Atenção Seletiva: Ao usar da formatação simples em formato Markdown para destacar elementos do texto, os usuários são direcionados para as ideias mais relevantes, reduzindo os riscos de ignorar informações muito importantes (DUTRA, 2021; YABLONSKI, 2020)
O conhecimento tem mais significado quando é relevante e significativo para os alunos em suas	Permite customização e instalação de recursos adicionais.	Confirmação: O obsidian incentiva os usuários a criar uma rede de anotações

ISSN: 2176 - 1396

vidas. Portanto, o construtivismo enfatiza a importância de tornar o conteúdo curricular relevante e aplicável ao contexto dos alunos (VYGOTSKY, 1933)		interconectadas e ao explorar essa característica tridimensional os usuários tendem a considerar as informações por diferentes pontos de vista (DUTRA, 2021; YABLONSKI, 2020).
O construtivismo também reconhece a importância da interação social na aprendizagem. Através do diálogo e da colaboração com colegas e professores, os alunos têm a oportunidade de discutir ideias, negociar significados e construir um conhecimento compartilhado (VYGOTSKY, 1933).	Uma das principais características do Obsidian é sua adaptabilidade em diferentes contextos, inclusive se tratando da interatividade entre usuários, sendo possível sincronizar as notas e arquivos feitos no obsidian através de sincronizações pagas e gratuitas.	Animação: O uso de elementos interativos como animações ou documentos compartilhados pode levar os usuários a se expressarem e chegar em resultados diferentes da ideia inicial (DUTRA, 2021; YABLONSKI, 2020).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O ano da primeira publicação de cada obra dos autores citados no Quadro 1 foi mantido para dar uma noção de tempo. Observa-se que há 100 anos era realizada a primeira publicação de Lev Vygotsky sobre a aprendizagem em pares e a importância do diálogo para a construção do conhecimento. Ao mesmo tempo que este artigo traz reflexões sobre tendências nas práticas acadêmicas, abordamos uma teoria escrita há um século atrás.

Quando Costa (2011) analisa o potencial pedagógico de uma ferramenta digital no capítulo do livro que publicou ainda falando da realidade portuguesa quando trabalhou no ministério da educação, ele afirma que podemos utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para envolver os estudantes ativamente, usando

o seu esforço intelectual na construção de conhecimento e:

> [...] estas ferramentas podem contribuir também para regulação individual e correspondente reestruturação da forma como aprendem, para além de poderem proporcionar evidências ao professor sobre a compreensão que a cada momento esses alunos tem sobre um determinado conceito ou conjunto de conceitos e as relações que entre eles estabelecem. (Costa, 2001, p. 52)

Já Jonassen (2001, p.24) utiliza o conceito de Ferramentas Cognitivas e afirma que "[...] se concebida e executada adequadamente, deve ativar estratégias de aprendizagem cognitiva e metacognitiva. São ferramentas baseadas em computação que complementam e ampliam a mente" e possuem um potencial para a aprendizagem e, especificamente, para construir conhecimento.

Observa-se que o Obsidian é uma ferramenta cognitiva, porque permite que o estudante customize os seus rascunhos, organize seus pensamentos e com as suas conexões tridimensionais, estimula a criatividade.

3. Explicando as facilidades do Obsidian

Analisando a ferramenta Obsidian, a ideia por trás do Markdown é tornar a escrita e formatação de texto mais rápida e acessível, sem a necessidade de usar editores de texto complexos ou interfaces complicadas. Por exemplo os códigos abaixo (Figura 1) no fim da nossa escrita acabam se tornando algo próximo do que estamos acostumados a ver em processadores de texto como o Word ou Google Docs (Figura 2):

Figura 1 - Formatação básica usando Markdown

Fonte: Contributors (2023).

Figura 2 - Documento final após formatação

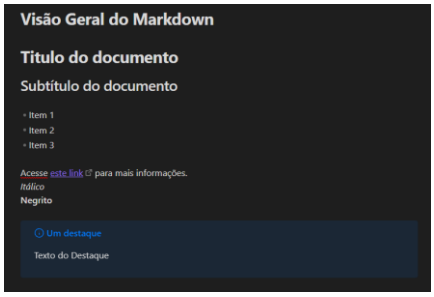

Fonte: Obsidian (2023).

O Backlinking é quando cria um link de uma nota para outra, automaticamente o Obsidian cria um link recíproco da nota de destino para a nota de origem. Isso ajuda a identificar conexões e relacionamentos entre as ideias. Já o Grafo de Conhecimento permite uma visualização gráfica das conexões entre suas anotações e ajuda a navegar pelo seu conjunto de conhecimento.

O Obsidian faz uma pesquisa avançada que permite que você encontre rapidamente informações relevantes dentro das suas anotações.

Os plugins podem adicionar recursos personalizados e tornar a experiência do usuário ainda mais rica e adaptada às necessidades específicas.

Além das funcionalidades de edição em Tempo Real e integração com Sistemas de armazenamento em Nuvem.Backlinking : Uma característica essencial do Obsidian é o "backlinking" ou "bidirecional linking". Isso significa que, quando você cria um link de uma nota para outra, automaticamente o Obsidian cria um link recíproco da nota de destino para a nota de origem. Isso ajuda a identificar conexões e relacionamentos entre as ideias.

Grafo de Conhecimento : Através dos links entre notas, o Obsidian cria um grafo de conhecimento ou "conhecimento gráfico". Isso permite uma visualização gráfica das conexões entre suas anotações e ajuda a navegar pelo seu conjunto de conhecimento.

Pesquisa Avançada : O Obsidian possui uma funcionalidade de pesquisa poderosa, permitindo que você encontre rapidamente informações relevantes dentro das suas anotações.

Plugins : O Obsidian suporta plugins que expandem sua funcionalidade. Os plugins podem adicionar recursos personalizados e tornar a experiência do usuário ainda mais rica e adaptada às necessidades específicas.

Edição em Tempo Real : Todas as alterações feitas em suas anotações são

salvas em tempo real, sem a necessidade de pressionar o botão "Salvar". Isso garante que suas anotações sejam sempre atualizadas e sincronizadas.

Integração com Sistemas de armazenamento em Nuvem : O Obsidian pode ser integrado a serviços de armazenamento em nuvem, como o Dropbox ou o Google Drive, para garantir que suas anotações estejam disponíveis em diferentes dispositivos.

4 Experiência de Navegação:

Falamos até agora sobre organização de idéias de maneira tridimensional, ou seja, através de hipertextos, mas você já imaginou o quanto isso pode ser algo visual também? A maneira como o Obsidian estimula os processos de aprendizagem estão muito ligados a maneira como a ferramenta foi construída e a mitigação de vieses cognitivos aplicados ao design e experiência de usuário, que só são acessíveis com uma ferramenta digital como esta.

4.1 O que são vieses cognitivos e como podem impactar no processo de aprendizagem?

Os vieses cognitivos são alguns padrões sistemáticos e irracionais que nós seres humanos possuímos, esses padrões podem afetar como absorvemos informações e mais ainda as decisões que tomamos a cada dia. São atalhos eficientes que nosso cérebro utiliza para processar informações, e que ao final pode influenciar como percebemos, avaliamos, lembramos e usamos as informações.

No contexto da aprendizagem os vieses cognitivos podem ter um peso significativo, para elucidar melhor trataremos aqui quais vieses o Obsidian potencialmente ajuda a mitigar, através de suas características e abordagens de Design.

Outros vieses que não estão na tabela também é relevante nesta análise, como:

O viés da Disponibilidade: A estruturação das informações organizadas dentro do obsidian, muito influenciada por conta do Digital Zettelkasten (KADAVY, 2021) ajuda o usuário a filtrar e catalogar suas notas por grau de importância, mitigando assim o viés da disponibilidade.

O viés do Planejamento: O obsidian conta com inúmeras ferramentas e plugins adicionais que ajudam no planejamento, algum deles são: Sistema de repetição espaçada, métricas avançadas de memorização e calendários, ao revisar suas notas

de maneira planejada o usuário pode melhorar o planejamento de suas atividades de aprendizado.

Ademais, é sabido que as pessoas tendem a lembrar melhor as informações quando estão organizadas em pedaços menores e significativos. E toda vez que cria-se uma nota no obsidian, os usuários segmentam os conteúdos em tópicos menos e relacionáveis.

5. Obsidian para uso dos profissionais da educação:

Algumas aplicações também podemos citar da prática do Obsidian para as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, como a organização de conteúdo didático para criar notas sobre diferentes sugestões, lições, conceitos e atividades de ensino.

O Obsidian pode ser usado para criar resumos de aulas, materiais de estudo, listas de leitura recomendadas e outras informações importantes para os alunos. Os links entre as notas podem ser usados para conectar conceitos relacionados e fornecer uma visão mais abrangente do conteúdo.

Outro auxílio na educação é para o planejamento de aulas e formatação do currículo, o qual o professor pode usar o Obsidian para planejar suas aulas, criar um cronograma e desenvolver um currículo planejado. Os backlinks permitem que o professor visualize como os compartilhados estão interligados e como diferentes aulas se relacionam.

É possível também gerenciar projetos e trabalhos, além de permitir o acompanhamento do progresso dos alunos e estimular a pesquisa.

Veja a tabela com as descrições detalhadas:

Quadro 2 - Possíveis atividades educacionais com o Obsidian.

Atividade educacional	Descrição
Organização para curadoria de conteúdo.	O professor pode criar notas sobre diferentes tópicos, lições, conceitos e atividades de ensino. Essas notas podem ser facilmente organizadas em pastas e tags, permitindo que o professor encontre rapidamente o material necessário para suas aulas.
Criação de Resumos e Materiais de	Pode ser usado para criar resumos de

ISSN: 2176 - 1396

Estudo.	aulas, materiais de estudo, listas de leitura recomendadas e outras informações importantes para os alunos. Os links entre as notas podem ser usados para conectar conceitos relacionados e fornecer uma visão mais abrangente do conteúdo.
Colaboração e Compartilhamento de Conhecimento.	Apoia a colaboração, permitindo que os professores compartilhem suas bases de conhecimento com outros educadores, alunos ou colegas de trabalho. Isso facilita a troca de ideias e recursos educacionais
Estímulo à Pesquisa e Aprendizagem Independente.	O profissional da educação pode incentivar os alunos a usar o Obsidian como uma ferramenta para suas pesquisas e aprendizagem independente. Os alunos criam suas próprias bases de conhecimento, conectam ideias e desenvolvem um pensamento mais crítico e interconectado
Acompanhamento do Progresso dos Alunos.	Permite que o professor crie notas individuais para cada aluno e mantenha um registro de seu progresso acadêmico. O professor pode adicionar feedback, avaliações e anotações personalizadas em cada nota do aluno.
Gerenciamento de Projetos e Trabalhos.	Pode ser útil para gerenciar projetos de aula e trabalhos dos alunos. O professor pode criar notas para cada projeto e adicionar links para materiais relevantes, informações importantes e recursos adicionais.
Planejamento de Aulas e Currículo.	O professor pode usar o Obsidian para planejar suas aulas, criar um cronograma e desenvolver um currículo estruturado. Os backlinks permitem que o professor visualize como os tópicos estão interligados e como diferentes aulas se relacionam.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Esses são alguns exemplos de práticas. Contudo, o Obsidian tem compatibilidade

com diversas outras ferramentas e a criatividade na educação pode ainda ter muito espaço. Por exemplo, enquanto estudamos a ferramenta, criamos um mural com todas as informações organizadas que é possível deixar visível e público como um site. Veja a imagem:

Figura 2 - Mural digital do Obsidian.

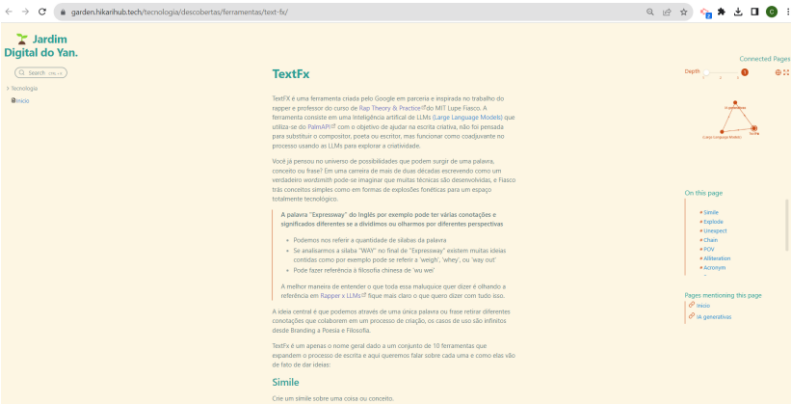

Fonte: https://garden.hikarihub.tech/tecnologia/descobertas/ferramentas/text-fx/ .

Veja que do lado direito superior é possível enxergar as conexões dos temas que foram abordados na construção desse material e a interseção entre eles.

Figura 2 - Demonstração dos temas abordados em todo o mural digital deste Obsidian.

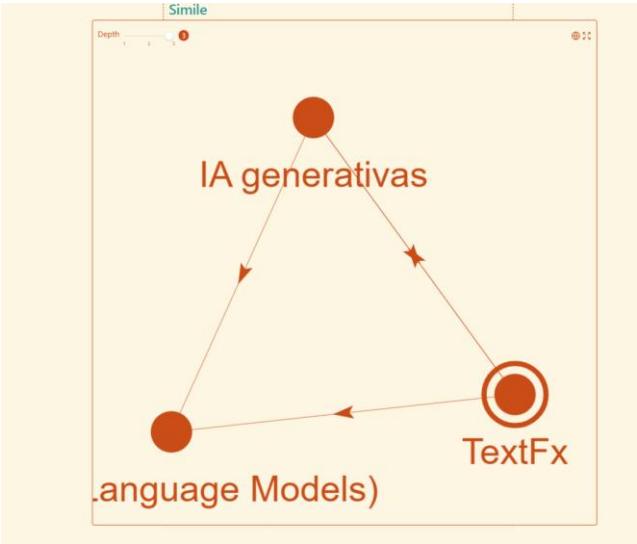

Fonte: https://garden.hikarihub.tech/tecnologia/descobertas/ferramentas/text-fx/ .

Neste formato da figura acima, é visível também para o estudante ou o profissional da educação a quantidade de vezes que um tema foi citado ou abordado dentro de todo o conteúdo construído através das anotações. E quais assuntos foram conexões entre

eles. Assim, facilita para o estudante entender qual tema ele tem menos anotações, quais temas fazem conexões entre si e, através dessa catalogação, é possível encontrar facilmente as informações publicadas neste mural digital deste Obsidian.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Obsidian oferece uma abordagem que se adapta a esses novos contextos ao incorporar diversas características como backlinks, grafos de conhecimento e buscas avançadas a ferramenta promove uma navegação intuitiva e eficiente mitigando vieses cognitivos e sendo flexível a diferentes contextos.

Para os profissionais da educação, o Obsidian é um espaço digital pronto para ser explorado com a possibilidade de distintas aplicações práticas, desde organização de materiais didáticos até o planejamento de aulas e o acompanhamento do progresso dos alunos. A colaboração e o compartilhamento de conhecimentos também são incentivados, promovendo a construção coletiva e colaboração.

A curadoria de conteúdo também é uma poderosa ferramenta para ser utilizada com o Obsidian e ainda a ser explorada nos espaços de aprendizagem da educação formal e educação informal.

Por fim, enquanto este artigo aponta um potencial educacional para o Obsidian, sua implementação bem-sucedida dependerá da disposição dos educadores e estudantes em adotar e aprender a utilizar a ferramenta. Ao reconhecer as mudanças no cenário educacional, o artigo demonstrou como essa ferramenta pode ser uma aliada aos profissionais da educação e estudantes do ensino superior.

Espera-se que sirva de estímulo e contribuição para a ciência e a inovação da educação e se entende que para uma próxima oportunidade de pesquisa seria muito interessante analisar a prática de um grupo educacional com esta ferramenta digital e identificar os avanços na organização das ideias e protagonismo do estudante para suas pesquisas e significação do aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **The Process of Education**. E.U.A.: Harvard University Press, 1960.

COSTA, F. A.. **Um Breve Olhar Sobre a Relação Entre as Tecnologias Digitais e o Currículo no Início do Séc. XXI**. Portugal: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011.

CONTRIBUTORS, M. C. Basic Syntax. **Markdown Guide**. Disponível em: https://www.markdownguide.org/basic-syntax/. Acesso em: 14 ago. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Abordagens de métodos qualitativos, quantitativos e mistos. E.U.A.: SAGE Publicações, 2017.

DUTRA, R. **Enviesados**: Psicologia e Vieses Cognitivos no Design para criar produtos e serviços que ajudam usuários a tomarem melhores decisões. Joinville: Clube de Autores, 2021.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment**: An Intervention Program for Cognitive Modifability. E.U.A.: University Park Press, 1977.

FINKY, A. **Conducting Research Literature Reviews**: From the Internet to Paper. E.U.A.: Sage Publications, 2014.

Jardim Digital do Yan. Disponível em: https://garden.hikarihub.tech/tecnologia/descobertas/ferramentas/text-fx/#simile. Acesso em: 27 ago.

JONASSEN, D. **Cognitive Tools for Learning**. Computer and Systems Sciences, 2001.

KADAVY, D. **Digital Zettelkasten**: principles, methods, & examples. E.U.A.: Kadavy, Inc., 2021.

PIAGET, J. **La Construction du Réel chez l'Enfant**. Suiça: Delachaux et Niestlé, 1937.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

THE BROWSER COMPANY. **Arc Browser.** Disponível em: https://thebrowser.company/. Acesso em: 27 ago. 2023.

VYGOTSKY,L. **Педагогическая психология**. Rússia: Editora Estatal Socioeconômica, 1933.

YABLONSKI, J. **Laws of UX**: design principles for persuasive and ethical products. USA: O'Reilly Media Inc, 2020.

DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE PARA REGISTRO DO PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI)

FERREIRA, Rogério dos Santos[1]

SOUZA, Cristiane Pires de[2]

RESUMO

Este estudo apresenta um projeto de desenvolvimento de software para um Gerenciador de Banco de Dados do Plano de Ensino Individualizado (PEI), com ênfase na utilização tanto em clínicas como em escolas. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem de revisão bibliográfica, recorrendo à literatura selecionada. Os resultados parciais até o momento indicam um progresso bem-sucedido no desenvolvimento do software. O objetivo primordial é criar um programa versátil que atenda às demandas específicas desses contextos ao administrar planos de ensino individualizados. A questão central do estudo envolve a eficaz e segura organização dos registros relacionados aos planos individualizados. A complexidade decorre da diversidade de informações a serem gerenciadas, que podem englobar dados acadêmicos, histórico médico e outros dados relevantes para a personalização do ensino. A metodologia empregada compreendeu uma extensa pesquisa bibliográfica. A seleção criteriosa da literatura englobou diversas obras que discutem detalhadamente as implicações do registro e relatórios do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto escolar. Essas fontes ofereceram insights valiosos sobre diversos aspectos, abordando desde os desafios práticos até as fundamentações teóricas que envolvem esse processo. Isso permitiu uma compreensão profunda das estratégias eficazes para documentar e comunicar os planos individualizados, promovendo a inclusão e o sucesso educacional para todos os alunos envolvidos. Até o momento, os resultados parciais apontam para avanços significativos no desenvolvimento do software. Uma estrutura de banco de dados robusta foi projetada para acomodar uma variedade de informações, preservando a integridade e a confidencialidade dos registros. A interface do software foi concebida com foco nas melhores práticas de usabilidade, visando simplificar a interação dos usuários. Testes iniciais demonstraram a eficácia do software para armazenar e recuperar dados, embora ajustes ainda sejam necessários. Em resumo, o projeto do Gerenciador de Banco de Dados do Plano de Ensino Individualizado segue em desenvolvimento. A metodologia de revisão bibliográfica tem guiado progressos contínuos, e os resultados parciais até o momento indicam que o software está no caminho certo para fornecer uma solução eficaz e personalizada para o gerenciamento de informações essenciais em ambientes educacionais e de saúde.

Palavras-chave: Educação Especial. Plano de Desenvolvimento Individualizado. Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem passado por transformações significativas para atender às necessidades individuais dos alunos (TANNÚS-VALADÃO, 2010). Um avanço notável nesse contexto é a implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que busca adaptar o ensino de acordo com as características de cada

[1] Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Unesp Marília/SP, santosferreira20491@gmail.com.
[2] Especialista em Neuropsicopedagogia, UNIMAR Marília/SP, cristianepiresdesouza@gmail.com.

estudante. Esse plano torna essencial para uma educação inclusiva e personalizada, especialmente para alunos com necessidades especiais.

O PEI surge como resposta ao desafio da educação inclusiva e equitativa. Reconhecendo a diversidade de alunos em termos de ritmo e estilo de aprendizagem, o PEI visa ajustar currículos e estratégias pedagógicas para atender às particularidades de cada estudante (TANNÚS-VALADÃO, 2013). Isso respeita a individualidade e maximiza o potencial de aprendizado, proporcionando uma experiência educacional mais significativa.

Um PEI bem-sucedido requer coleta minuciosa de informações sobre o aluno, incluindo habilidades, interesses e desafios. Isso motiva a busca por soluções tecnológicas eficientes e seguras (COSTA, 2016). Nesse sentido, um software gerenciador de banco de dados para PEIs assume importância crucial, otimizando a organização e recuperação de informações (POKER et al., 2013; POKER, MARTINS e GIROTO, 2015).

Este estudo explora o desenvolvimento de um software gerenciador de banco de dados do PEI, justificando seus benefícios. A escolha do Microsoft Access 2013 se baseia na licença gratuita para professores, facilitando sua adoção em escolas públicas, além de sua ampla utilização em ambientes clínicos (SILVA, 2014).

O software traz benefícios significativos. Simplifica a coleta e criação dos PEIs, economizando tempo para educadores analisarem dados e elaborarem estratégias personalizadas. Organiza registros, facilitando a recuperação e tomada de decisões informadas. Em ambientes inclusivos, a eficiência do software é mais evidente, permitindo a personalização do ensino.

Ao utilizar o Microsoft Access 2013, o desenvolvedor pode aproveitar a familiaridade com a plataforma e as funcionalidades robustas que ela oferece para a criação de bancos de dados (ALMEIDA, 2015). A interface amigável e as ferramentas de design “proporcionaram uma abordagem acessível para educadores e profissionais envolvidos, garantindo que o software seja adotado com facilidade” (NUNES, 2013, p. 34).

2 DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento de um Software Gerenciador de Banco de Dados (SGBD), no Microsoft Access 2013 com as etapas de digitação dos formulários:

Etapa 1 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E REQUISITOS:

Antes de iniciar o desenvolvimento, foi importante definir os objetivos do software e os requisitos que ele deve atender. No caso do software gerenciador de banco de dados, o objetivo era permitir o armazenamento e recuperação de informações relacionadas ao plano de ensino individualizado de alunos. Os requisitos podiam incluir a criação de formulários para entrada de dados, a capacidade de registrar informações sobre as funcionalidades cognitivas e percepções dos alunos, e a geração de relatórios a partir dos dados armazenados. Certamente, uma revisão bibliográfica foi uma etapa crucial para embasar o desenvolvimento de qualquer software, especialmente quando se trata de um software para educação especial com foco em Planos de Ensino Individualizados (PEI) e Tecnologia Assistiva. A revisão bibliográfica envolveu a pesquisa e análise de artigos, teses e dissertações relevantes para embasar o entendimento do contexto, das melhores práticas e das abordagens mais eficazes na área. A revisão bibliográfica se concentrou em dois descritores principais: Plano de ensino individualizado “and” PEI, no sítio Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como resultados gerais a revisão bibliográfica apontou o conceito de PEI, incluindo sua importância, elementos essenciais, etapas de desenvolvimento e implementação (Quadro 1). Os estudos encontrados abordaram casos de sucesso, desafios enfrentados na elaboração e execução de PEIs e a relação entre os PEIs e o progresso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais. A revisão bibliográfica nesses tópicos permitiu uma compreensão abrangente do cenário da educação especial, dos elementos-chave do PEI e das Tecnologias Assistiva disponíveis. Essa base de conhecimento foi essencial para informar as decisões de design e desenvolvimento do software gerenciador de banco de dados, garantindo que ele atenda às necessidades reais dos educadores, alunos e profissionais envolvidos na educação especial.

Quadro 1 - RESULTADO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor	Titulo	Objetivo	Ano
MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho	O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.	Elaboração, implementação e avaliação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser aplicado na sala de recursos.	2017

ISSN: 2176 - 1396

PEREIRA, Taylor Brian Lavinscky	Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar	Analisar o PEI – EF como estratégia pedagógica no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física Escolar; identificar as possibilidades e limitações do PEI-EF segundo a perspectiva do professor de Educação.	2018
BACCIOTTI, Orlando; d'Azeredo, Patrícia.	Programa de formação continuada de professores de educação física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado	Desenvolver e analisar os efeitos de um programa de formação continuada voltado à construção, elaboração e implementação do Plano de Ensino Individualizado aplicado à EF, visando o processo de inclusão de estudantes PAEE.	2022
SANTOS, Maria Vânia Quirino dos	Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a Inclusão educacional de alunos com deficiência	Analisar o uso do PDI para a inclusão educacional de alunos com deficiência.	2020
VILARONGA, Carla Ariela Rios	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros.	Objetivo geral da pesquisa constituiu em analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI dos estudantes PAEE nos IF.	2020
PEREIRA, Débora Mara	Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente	O Objetivo geral foi construir e validar os conteúdos de um protocolo de PEI, de forma colaborativa.	2021

Fonte: elaborado pelos autores.

A revisão bibliográfica permitiu que o desenvolvedor identificasse em protocolos, métodos e técnicas existentes que podem ser adaptados para o contexto do software que está sendo desenvolvido. Isso economizou tempo e recursos, pois foi possível aproveitar os manejos documentais em cada estudo. Através da revisão bibliográfica, as decisões tomadas durante o desenvolvimento puderam ser validadas com base em evidências de pesquisa. Isso aumentou a confiança de que as escolhas feitas estão alinhadas com práticas estabelecidas e aceitas.

Referindo-se ao estudo de Vilaronga (2020), como um exemplo decisivo de identificação de protocolos para adaptação em software, podemos inferir que o estudo forneceu insights valiosos sobre a seleção, modificação e implementação de protocolos em contextos de software específicos. A utilização de um estudo como esse impactou positivamente o desenvolvimento do software em questão, fornecendo diretrizes e orientações precisas para garantir a eficácia e a interoperabilidade dos protocolos escolhidos.

Em resumo, a revisão bibliográfica, juntamente com estudos como o de Vilaronga (2020), desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de software, garantindo que as decisões sejam informadas por conhecimento sólido, melhores práticas e insights de pesquisa, resultando em soluções mais robustas e bem-sucedidas.

Etapa 2 RESULTADOS PARCIAIS DO DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE

Na adaptação do modelo de PDI AEE em software os autores utilizaram um protocolo livro (POKER et al., 2013) disponível gratuitamente na internet para a adaptação no meio digital. O PDI AEE de POKER (2013), é composto por duas partes denominada de “Parte I – Informações e Avaliação do Aluno” e “Parte II – Plano Pedagógico Especializado”.

Cada pergunta da versão do protocolo impresso (Figura 1), foi adaptada para linguagem computacional na programação do formulário eletrônico.

Figura 1. Modelo do tópico Identificação do protocolo impresso.

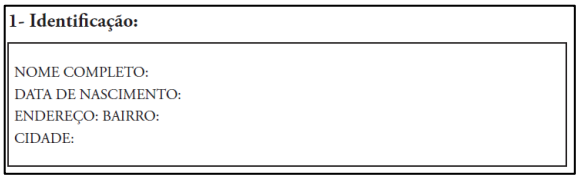
1- Identificação:

NOME COMPLETO:
DATA DE NASCIMENTO:
ENDEREÇO: BAIRRO:
CIDADE:

Fonte: POKER et al., 2013, p.25.

Nesta fase do desenvolvimento foi utilizado o seguinte critério para padronizar a adaptação da linguagem computacional (Figura 2). No item “Nome do campo” foi desenvolvido linguagem computacional com o início: IDENTIFICACAO que neste caso é o nome da tabela desenvolvida, seguida pelo SÍMBOLO UNDERLINE “_”, E A PERGUNTA DO FORMULÁRIO IMPRESSO ADAPTADA: NOME_COMPLETO. Todos os itens do tópico identificação escrito com palavras-chave que identifiquem a pergunta resumidamente ou abreviada, como por exemplo, se tivéssemos a pergunta: “Ele gosta de estudar?”, na linguagem computacional ficaria: “ele_gosta_estudar”, sem conectivos ou artigos, sem acentos, sem sinais de pontuação e digitadas em letras minúsculas.

Figura 2. Adaptação da parte escrita do protocolo impresso para a linguagem computacional.

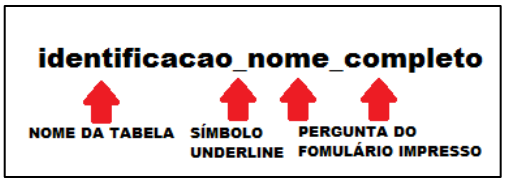

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na tabela programada os itens do formulário impresso (Figura 3.), ficaram padronizados. No início da tabela o campo “Nome do campo” com a descrição “Código” seguido pelo campo “Tipo de dados” com a descrição “Numeração Automática” é um padrão automático do sistema que servirá futuramente nas relações de dados entre as tabelas e aparecerá em todas as tabelas (Figura 3.).

Figura 3. Programação completa da adaptação da parte escrita do protocolo impresso para a linguagem computacional.

Tabela1_identificacao

Nome do campo	Tipo de dados
Código	Numeração Automática
identificacao_nome_completo	Texto Curto
identificacao_data_nascimento	Data/Hora
identificacao_idade_atual	Número
indeitificacao_endereco	Texto Longo
identificacao_bairro	Texto Longo
identificacao_cidade	Texto Curto
identificacao_fotografia__aluno	Anexo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a adaptação da linguagem computacional no campo “Nome do campo”, foi digitado o texto de legenda que aparecerá na tela do software para o usuário.

Esta etapa é de fundamental importância, pois se ela não for realizada o usuário do software visualizará a adaptação da linguagem computacional. Ao programamos, por exemplo, a seguinte frase: O aluno gosta de estudar que na linguagem de programação do Access ficaria: NOME DA TABELA_ALUNO_GOSTA_ESTUDAR, essa seria a frase que o usuário do software iria ler no prontuário eletrônico caso a legenda não fosse adaptada. Certamente causaria confusão na leitura. Ao selecionar a linha “identificacao_nome_completo” na guia “Geral” foi inserido no campo “legenda” o texto que será visualizado pelo usuário do software (Figura 4.). Neste caso, “NOME COMPLETO:”, foi copiado do protocolo impresso. Todos os outros itens do formulário também receberam essa programação.

Figura 4. Legenda da linguagem computacional adaptada.

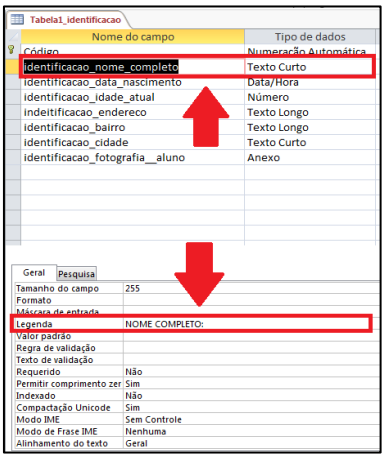

Fonte: Elaborado pelos autores.

A interface de usuário, também conhecida como a tela criada do software, desempenha um papel crucial no sucesso e na aceitação do software pelos usuários. A forma como a interface é projetada e organizada influencia diretamente a experiência do usuário e pode ter um impacto significativo na facilidade de uso e na eficiência do software.

Etapa 3. Design de formulário eletrônico

Como resultado dessa programação e design programado gerou uma tela de interface bem projetada e de fácil visualização para os usuários (Figura 5):

Figura 5. Resultado da tela programada

Fonte: elaborado pelos autores.

Uma tela de interface bem projetada facilitou a navegação pelo software. Os elementos visuais, como menus, botões e links, foram organizados de maneira lógica e intuitiva, permitindo que os usuários encontrem rapidamente as funcionalidades que desejam utilizar. Ao criar uma interface de fácil visualização, o desenvolvedor pode incorporar recursos de acessibilidade, como tamanhos de fonte ajustáveis, contrastes adequados e suporte a Tecnologias Assistiva. Isso tornou o software utilizável por um público mais amplo, incluindo pessoas com deficiências visuais ou motoras.

Em resumo, uma tela de interface bem projetada e de fácil visualização ofereceu uma série de benefícios para os usuários, incluindo facilidade de uso, eficiência, satisfação e retenção. Investir tempo e esforço na criação de uma interface intuitiva e agradável contribuiu significativamente para a qualidade global do software e para a experiência positiva dos usuários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ofereceu uma visão abrangente sobre a importância do

Plano de Ensino Individualizado (PEI) e os benefícios decorrentes do desenvolvimento e utilização de um software gerenciador de banco de dados específico para essa finalidade. Através da exploração dos objetivos propostos, é possível constatar a relevância dessas soluções tecnológicas para a promoção de uma educação mais inclusiva e personalizada, especialmente em ambientes como a sala de recurso especializada e outros contextos inclusivos.

Os resultados deste estudo evidenciam os inúmeros benefícios positivos decorrentes do desenvolvimento e uso de um software gerenciador de banco de dados do PEI. A criação de um sistema digitalizado simplifica o processo de coleta e armazenamento de informações, poupando tempo e permitindo que educadores concentrem seus esforços em análises mais aprofundadas e estratégias de ensino personalizadas. A capacidade de organizar e acessar informações de maneira eficiente otimiza as tomadas de decisão, garantindo a adaptação contínua das abordagens pedagógicas.

A eficiência de uso de um software de banco de dados se destaca especialmente em ambientes inclusivos, como a sala de recurso especializada. Educadores que atuam nessas configurações podem lidar com uma variedade de perfis de alunos, cada um com necessidades distintas. O software oferece uma ferramenta essencial para personalizar o ensino, permitindo que educadores acessem rapidamente informações cruciais sobre cada aluno e adaptem suas abordagens de acordo. Isso não apenas melhora a eficácia do ensino, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor.

A discussão sobre a possibilidade de transformar o software em um Cluster de banco de dados em uma rede de ensino adiciona uma dimensão adicional de benefícios. Ao centralizar os registros das atuações dos professores de sala de recurso, juntamente com informações sobre o desenvolvimento do público-alvo da educação especial, a supervisão educacional se torna mais eficiente e informada. Gestores e coordenadores podem acessar informações abrangentes para avaliar a eficácia das estratégias de ensino, identificar tendências e tomar decisões embasadas para aprimorar a qualidade da educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento de um software gerenciador de banco de dados do Plano de Ensino Individualizado é uma iniciativa com potencial significativo para aprimorar o campo da educação inclusiva. Os benefícios positivos são evidentes em diversas frentes, desde a simplificação da criação e organização

dos PEIs até a promoção de um ambiente inclusivo de aprendizado. Além disso, a possibilidade de transformá-lo em um Cluster de banco de dados amplia suas vantagens ao fornecer uma solução centralizada e informada para a supervisão educacional.

Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão das implicações e benefícios dessas abordagens tecnológicas no âmbito educacional, promovendo uma reflexão mais profunda sobre como a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na promoção da educação inclusiva e personalizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. **Aprendendo Microsoft Access 2013: Guia Prático para Iniciantes.** Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2015. 180 p.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado: Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de Alunos Com Autismo.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, Carlos. **Desenvolvendo Aplicações com Microsoft Access 2013**. Belo Horizonte: Editora DEF, 2013. 300 p.

ORLANDO-BACCIOTTI, Patrícia d'Azeredo. **Programa de formação continuada de professores de educação física para elaboração e aplicação do plano de ensino individualizado.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

PEREIRA, Débora Mara. **Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente.** 2021. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinscky. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar. 2018.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o**

atendimento educacional especializado. Marília: Cultura Acadêmica; São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, Maria Vânia Quirino dos. **Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.** 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, João da. **Microsoft Access 2013 Passo a Passo.** São Paulo: Editora ABC, 2014. 250 p.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

SEPARAÇÃO DOS CÁTIONS: UM RECURSO DIGITAL DE APRENDIZAGEM DE EXIBIÇÃO DE INFORMAÇÃO

Ary Diesel Junior[1]

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar um programa digital de aprendizagem criado a partir de uma proposta de classificação bem estabelecida, centrada na aprendizagem e fortalecida pelos desenvolvimentos e práticas tecnológicas contemporâneas opondo-se a modelos educacionais tradicionais que, em muitos contextos do processo de ensino-aprendizagem, identificam os recursos tecnológicos como meros recipientes de informação. A principal característica deste recurso digital educacional é apresentar as informações de forma organizada, visualmente representativa, interativa e atraente sobre um tema da química analítica qualitativa que potencializa seu uso. Durante o progresso do trabalho é revelado que os recursos digitais com fins educacionais por si só não são suficientes para atingir os objetivos de aprendizagem requeridos mas que devem ser utilizados de forma intencionalmente clara como suporte em atividades de aprendizagem que oportunizem o seu uso (corroborando assim a importância de professores, docentes e tutores como participantes fundamentais na elaboração e prática destas atividades). A metodologia aplicada por meio da seleção de um tema educacional aderente a uma favorável representação visual, a utilização um processo de desenvolvimento de programa clássico da engenharia de software aliada ao uso de uma linguagem de programação com atributos mais inovadores de componentes visuais mostrou-se eficaz na concepção, implementação e implantação do recurso.

Palavras-chave: Recurso Digital de Aprendizagem, Tecnologia Educacional, Programa Educacional de Química

1 INTRODUÇÃO

Com a amplicação do uso das tecnologias digitais, em especial aquelas voltadas à educação, é compreensível questionar em como fazer melhor uso deste tipo de recurso em sala de aula. Tendo em vista a variabilidade de programas computacionais, fica o receio dos profissionais da área de educação sobre quais critérios adotá-los visando alcançar resultados de aprendizagem eficazes. Indo além, torna-se mais desafiador em como integrar os recursos digitais de forma significativa em atividades de aprendizado que abordam exercícios práticos, resolução de problemas colaborativos e problemas relacionados.

Para tanto, o presente trabalho traz consigo perspectivas contemporâneas sobre recursos digitais para aprendizagem estruturando-se inicialmente pelos

[1] Licenciando, PUCPR, ary.diesel@pucpr.edu.br

referenciais teóricos de identificação e classificação de recursos digitais voltados à aprendizagem. Uma vez estabelecido os devidos critérios, prossegue a seleção do tipo de recurso digital mais adequado à proposta do programa digital de aprendizagem desenvolvido. Na sequencia, é apresentado às tomadas de decisões metodológicas para o desenvolvimento do respectivo recurso digital justificando o tema utilizado, o modelo de desenvolvimento de programa, a linguagem de programação para codificá-lo e o tempo para execução de cada fase do do processo de desenvolvimento do programa finalizando com as considerações finais sobre o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Recursos Digitais para Aprendizagem

Com o avanço tecnológico, novas formas de ensino foram apresentadas e para auxiliar neste desenvolvimento ampliou-se o uso de programas como ferramentas didáticas. Neste contexto, destacam-se os chamados recursos digitais para aprendizagem que, dentre outras possibilidades, proporcionam tanto o suporte necessário para auxiliar os professores na preparação de suas aulas quanto aos estudantes oferecendo experiência diferenciada no processo ensino-aprendizagem.

Para Churchill (2017) os recursos digitais educacionais que causam maior êxito são aqueles elaborados para uso em atividades centradas no aprendizado. Neste cenário as atividades não são parte integrante ou incorporadas dos recursos digitais para o aprendizado, pelo contrário, aos profissionais da educação cabe a responsabilidade de planejar as atividades baseadas nos objetivos de aprendizagem e, aos recursos digitais, utilizá-los como ferramentas que medeiam as atividades de aprendizado não sendo estes a responsabilidade plena para atingir os resultados de aprendizagem. Esta perspectiva é atestada por Litwin (1997) que sustenta a exploração didática como qualidade educativa no uso de meios tecnológicos de ensino pois os mesmos não garantem por si que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas de ordem superior. Portanto, os recursos digitais para aprendizagem não devem ser vistos como um substituto para professores ou outros recursos, sejam eles digitais ou não, mas sim como complementos no processo ensino-aprendizagem.

2.2 Classificação dos Recursos Digitais Educacionais

Uma reflexão válida quando envolve programas com fins educacionais é como melhor agrupá-los com objetivo de que, ao escolher dado recurso, o docente saiba de maneira intencional qual melhor estratégia de usá-lo no processo ensino-aprendizagem. Alguns autores, como Tajra (2014), são mais generalistas ao defender o uso de determinados programas, não projetados especificamente para educação, mas como um meio didático (planilhas de textos, processadores de textos e exibidores de apresentações gráficas dentre outros) daqueles destinados a este fim (Geogebra, Phet dentre outros). Na perspectiva de Litwin (1997, p.86):

> "As formas de utilização dos computadores como recurso didático podem ser classificados nas seguintes modalidades: tutorial, de exercícios ou prática, demonstração, simulação e jogo. No entanto, devemos notar que esta classificação é arbitrária, porque os limites entre uma ou outra modalidade não são demasiado nítidos e muitas vezes um mesmo programa pode combinar várias destas modalidades."

Pelas palavras da autora apresentadas anteriormente, gera-se uma incerteza até onde um programa educacional pode alcançar. Isto posto, revelam-se pouco úteis no contexto de análise, planejamento, desenvolvimento, uso e reuso de recursos digitais para aprendizagem (CHURCHILL, 2017). O respectivo autor sugere levar em consideração as formas de conhecimento curricular declarativo, procedimental e conceitual como basilares para uma classificação potencialmente útil pois, em sinergia a uma abordagem eficaz do desenho do currículo, "[...] levaria a uma definição mais aceitável de recursos de aprendizagem e promoveria, em geral, uma compreensão mais alinhada do que podem ser recursos digitais para aprendizagem" (CHURCHILL, 2017, p.10, tradução nossa).

Nas considerações de Pinto (1998) os tipos de conhecimentos são reconhecidos como: i. *conhecimento declarativo* o qual é caracterizado por fatos, informações e conceitos que podem ser expressos verbalmente; ii. *conhecimento procedimental/processual* que envolve habilidades e processos necessários para realizar tarefas ou executar ações e iii. *conhecimento conceitual/estratégico* que relaciona à compreensão profunda e estratégica que permite a escolha de quais conhecimentos declarativos e procedimentais são mais adequados para cada situação.

Em vista do que foi exposto até o momento, Churchill (2017) estabelece uma classificação que alinha as formas declarativa, processual e conceitual de conhecimentos do conteúdo curricular a categorias de recursos digitais de

aprendizagem:

Quadro 1 – Classificação dos recursos digitais para aprendizagem de acordo com o conhecimento curricular

Tipo de recurso	Conteúdo Curricular		
	Declarativo	**Processual**	**Conceitual**
Recurso de exibição de informações	X		
Recurso de apresentação	X		
Recurso de prática		X	
Recurso de representação de conceito			X
Recurso de exibição de dados			X

Fonte: Churchill (2017, p.11)

O quadro 1 apresenta os tipos de recursos digitais para aprendizagem: i. *Recurso de exibição de informações* – Elaborado com a finalidade de organizar e apresentar informações de forma criativa a fim de facilitar a utilização da informação; ii. *Recurso de apresentação* - Projetado para apresentar explicitamente conteúdo curricular declarativo com propósito de instruir os estudantes, a exemplo, tutorial baseado em computador; iii. *Recursos de prática* - Permite aos estudantes praticar certos procedimentos fornecendo feedback resultando em aumento da compreensão e desempenho; iv. *Recurso de representação de conceito* - Representa conceitos disciplinares de um currículo cujo uso visa auxiliar os estudantes a completarem alguma atividade de aprendizagem; v. *Recurso de exibição de dados* - Leva em conta a coleta e manipulação de dados usualmente em cenários projetados para permitir ao estudante obter experiências acessando, manipulando e coletando dados.

Tanto o recurso de exibição de informações quanto o recurso de apresentação aparentam ser similares, todavia, o primeiro não é especificamente projetado para instruir os estudantes sobre conteúdo que se queira aprender. Seu uso é como uma ferramenta utilitária na busca de informações para auxiliar na conclusão de alguma atividade, a exemplo, extrair informações de uma tabela de solubilidade interativa para resolução de uma tarefa baseada em problemas.

Como propósito deste artigo é apresentar um *recurso de exibição de informações* se faz pertinente discutir maiores detalhes sobre suas características e efetividade como uma ferramenta de mediação em atividade de aprendizagem.

2.3 Recursos de Exibição de Informações

Com objetivo de apresentar as informações de forma coerente e organizada, os recursos de exibição de informações são utilizados em contextos de

atividades de aprendizagem fornecendo informações de fácil entendimento e eficácia. Assim, pode-se afirmar que:

> "Uma exibição de informações é principalmente uma estratégia para projetar e apresentar informações educacionais úteis por meio de recursos visuais e interatividades que as tecnologias representacionais digitais contemporâneas oferecem e de uma maneira que possa ser efetivamente utilizada como uma ferramenta de mediação para o aprendizado" (CHURCHILL, 2017, p.18, tradução nossa).

Atualmente as tecnologias representacionais permitem a possibilidade de que uma grande quantidade de informações sejam estruturadas e apresentadas nas mais diversas resoluções de tela, por meio dos mais diversos recusos visuais, estruturação de interface, iteratividade que, dentre outros, criando possibilidades inovadoras para a estruturação da informação.

Aprendizagem no contexto de exibição de informação não reflete simplesmente no consumo e recordação de informação. A criticidade encontra-se em como a informação é apresentada ao estudante para que o mesmo faça uso de maneira efetiva nas atividades de aprendizagem a fim de alcançar os resultados pretendidos.

É possível afirmar que os recursos digitais mais eficazes para atividades de aprendizagem sejam aqueles que integram todo o conteúdo em uma única tela apresentável por meio de um dispositivo. Isto torna-se justificável pelo fato de que apresentação de informações em uma série de telas, páginas longas de rolagem, navegação complexa e muito mais de um foco currícular como, a exemplo, conhecimento declarativo e procedimental podem sobrecarregar a capacidade cognitiva dos estudantes (CHURCHILL, 2017). Portanto, a projeção em única tela de recursos de exibição de informações requer menos tempo para obter o que é necessário para informar as ações solicitadas pela atividade de aprendizagem.

2.4 Aplicação de Recurso de Exibição de Informações

Tanto a visualização quanto a interatividade são vistos como recursos críticos para este tipo de recurso digital para aprendizagem. Os recursos para vizualização de informações compreendem idéias por meio do uso de arranjo de cores, images, símbolos, formas e demais representações visuais. Já a interatividade como meio de fornecer ao aprendizado ferramentas para exploração e manipulação dessas informações utilizando-se de controles deslizantes, botões, áreas clicáveis dentre outros.

A fim de apresentar as características visuais e interativas foi criado um programa de recurso de exibição de informações que representa digitalmente um fluxograma de análise sistemática de cátions. É afirmado por Gadelha (2022) que uma análise sistemática de cátions consiste em separar estes tipos de substância, a partir de uma amostra, por meio de uma sequencia lógica de uso de procedimentos e reagentes de separação e identificação apropriados.

Figura 1 - Recurso Digital de Exibição de Informações – Análise sistemática de cátions

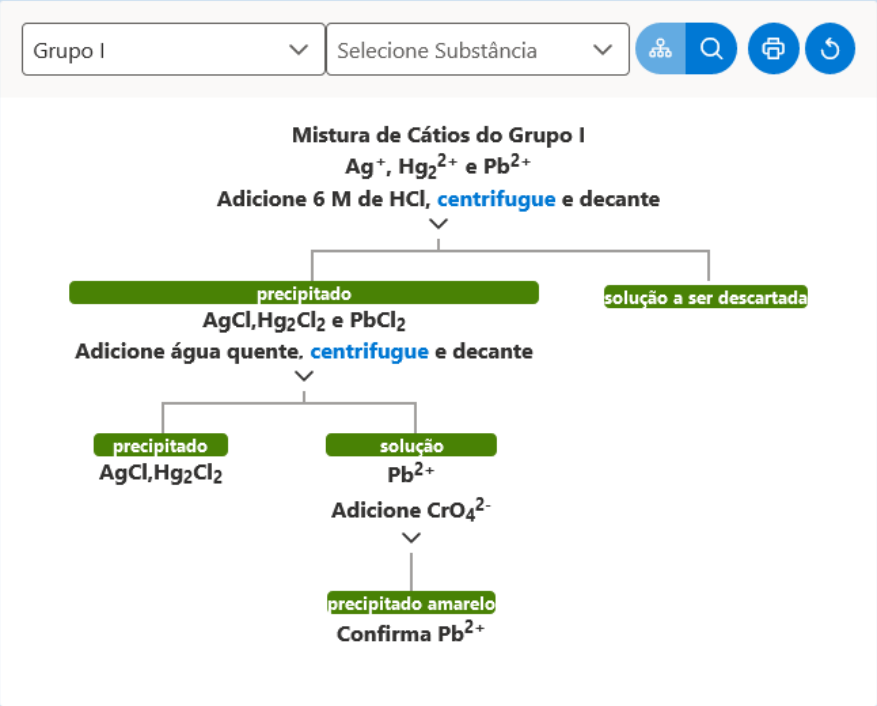

Fonte: elaborada pelo autor. Disponível em: http://quimica.kinghost.net/

A exibição das informações da figura 1 apresenta uma estrutura em fluxograma da sequencia de separação dos cátios. Os caminhos decisórios são representados por ícones e traços que levam a resultantes destacadas em verde escuro. O programa utiliza-se de textos que funcionam como links de acesso, destacados em cor azul, que exibem caixas de diálogos com detalhes adicionais.

Recursos interativos são disponibilizados na parte superior da tela, a saber: i. *Filtro de Grupo* - Permite ao usuário escolher um dos grupos disponíveis da análise sistemática de cátions que, ao selecionar, atualiza o fluxograma com o respectivo grupo; ii. *Seleção de Substância* – Permite a seleção de um dos cátions do grupo previamente selecionado destacando o caminho percorrido até sua separação

(disponível somente no modo revelado); iii. *Modo Revelado* – Exibe o fluxograma do grupo previamente selecionado; iv *Modo Descoberta* – Permite ao usuário executar o fluxo do grupo previamente selecionado de forma interativa por meio de botões de ações; v. *Impressão* – Permite a impressão de tela e vi. *Reiniciar* – Reincia o fluxograma (disponível somente no modo descoberta).

Figura 2 – Resultado da ação de seleção de substância.

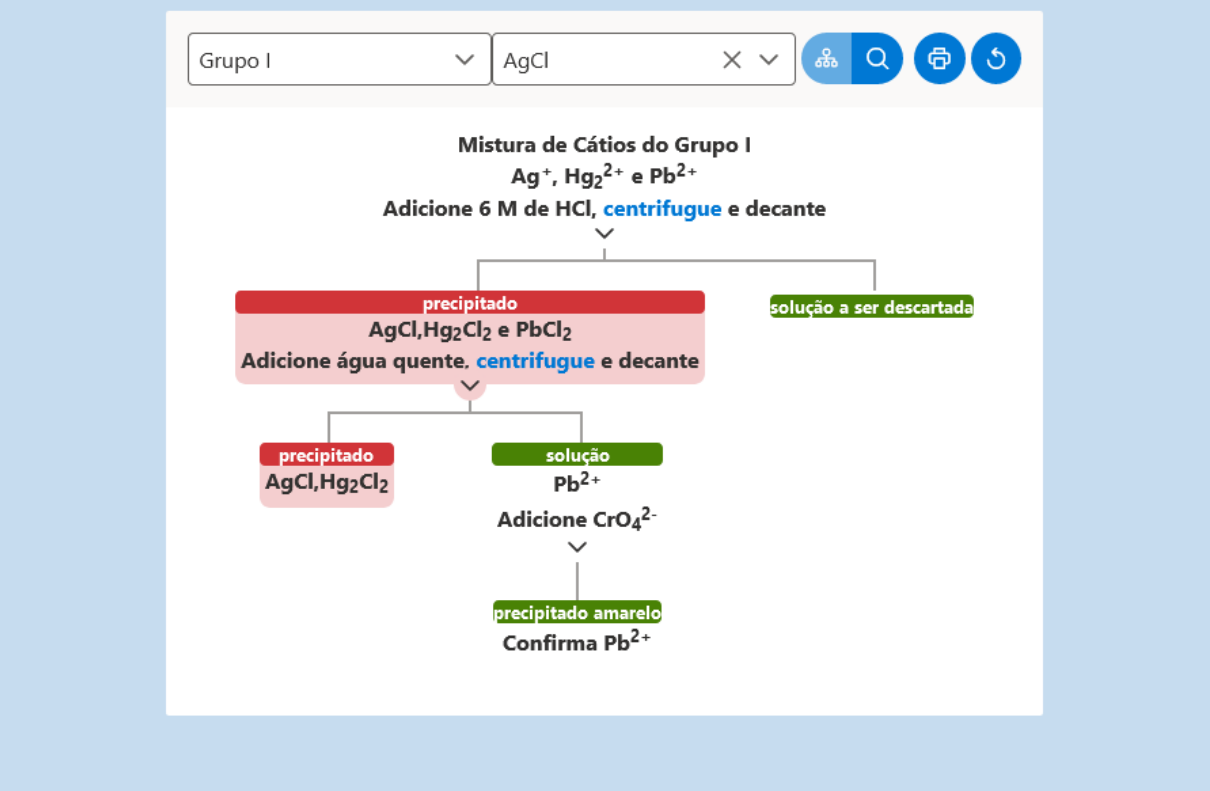

Fonte: elaborada pelo autor. Disponível em: http://quimica.kinghost.net/

A figura 2 apresenta à aplicação do filtro por substância. A cor vermelha, que sinaliza o caminho percorrido até a separação, contrastando a cor verde dos demais caminhos fornecendo um destaque. Esta mudança é proposital caracterizando um contraste por uso de cores complementares no círculo cromático (WILLIAMS, 2013).

3 METODOLOGIA

3.1 Seleção do Tema

A escolha da análise sistemática de cátions como temática para elaboração do recurso digital de aprendizagem vem de encontro com a própria natureza da atividade, caracterizada por vários passos seletivos expressados em fluxogramas, trazendo assim condições propícias para criação de um recurso digital de exibição de

informações. Churchill (2017) corrobora nesta perspectiva ao citar fluxogramas como uma possibilidade de representar as informações nelas contidas.

3.1 Seleção do Processo de Desenvolvimento de Programas

A utilização de processos de desenvolvimento de programas são importantes por estabelecerem aos membros da equipe de projeto e usuários uma direção do que deve ser feito para atingir as devidas funcionalidades do programa.

O modelo de processo de desenvolvimento de programa escolhido para o desenvolvimento do recurso digital de aprendizagem é chamado de modelo em cascata. Como próprio nome sugere, é caracterizado por um conjunto de estágios sequenciais bem definidos onde cada estágio deve ser finalizado antes do próximo começar (PFLEEGER, 2004). As etapas, em linhas gerais, são denominadas de: i) Análise – tem por finalidade ententer os requisitos do sistema/programa; ii) Projeto - é definido a estrutura, detalhes procedimentais e interfaces; iii) Codificação - Traduz as especificações do programa em código compreensível por um sistema computacional; iv) Teste - Etapa que busca identificar defeitos no progrma; v) Manutenção - Realização de mudanças no programa devido a defeitos encontrados durante sua operação e novas necessidades de negócio.

A respeito do modelo em cascata, Hirama (2011, p.22) pondera criticamente que “[...] este processo não é realista, dado que o levantamento de requisitos não é completo em muitos projetos e que a participação do usuário/cliente fica limitada ao início e ao fim do processo” bem como a justificativa de que “[...] o modelo de ciclo de vida em cascata [...é...] comum que a especificação só venha a emergir completamente depois do desenho, ou até depois da implementação” (PAULA FILHO, 2019, p.316). Todavia, como o recurso digital de aprendizagem produzido constitui-se de funcionalidades bem definidas, com probabilidade muito baixa de alterações, dos requisitos serem exclusivamente definidos pelo desenvolvedor do programa e sua própria natureza de somente apresentar informações mostra-se como um modelo de desenvolvimento de programa adequado às necessidades.

3.2 Seleção da Linguagem de Programação

Uma vez definido o processo de desenvolvimento do programa e, sabendo que todas as etapas são geridas pelo próprio desenvolvedor do recurso, o passo mais crítico do respectivo projeto dentro do modelo em cascata é a codificação por uso de

uma linguagem de programação. Uma linguagem de programação é um conjunto de regras e símbolos utilizados para escrever programas de computador. Atua como uma interface entre os seres humanos e as máquinas, permitindo que os desenvolvedores expressem suas instruções e lógica em um formato que os computadores possam entender e executar.

A linguagem de programação escolhida para codificação do recurso digital de aprendizagem é denominada JavaScript:

> "O JavaScript permite criar aplicativos executados na Internet. Os aplicativos cliente são executados em um navegador, como o Netscape Navigator, e os aplicativos de servidor são executados em um servidor, como o Netscape Enterprise Server. Usando JavaScript, você pode criar páginas HTML dinâmicas que processam a entrada do usuário e mantêm dados persistentes usando objetos especiais, arquivos e bancos de dados relacionais" (ORACLE, 1998, tradução nossa).

Segundo Brown (2016), a linguagem de programação JavaScript foi desenvolvido por Brendan Eich, um desenvolvedor da extinta empresa Netscape Communications Corporations, no ano de 1995. Ao final do ano de 1996, a Netscape submeteu o JavaScript à ECMA International, uma organização internacional privada e sem fins lucrativos que exerce influência significativa nas indústrias de tecnologia e comunicação, a qual lançou a primeira edição da especificação ECMA sendo esta, em essência, JavaScript.

Um ponto favorável e decisivo para escolha desta tecnologia é a rica biblioteca disponível que corroboram com as propostas extensivas da linguagem. Uma biblioteca de programação são código e dados auxiliares que provém serviços a programas independentes que permitem o compartilhamento e a alteração de código e dados de forma modular a fim apoiar e reduzir a codificação necessária para dado fim.

O quadro 2 apresenta as principais bibliotecas utilizadas para o desenvolvimento do recurso computacional:

Quadro 2 – Principais bibliotecas para criação do recurso digital de aprendizagem

Biblioteca	Versão	Utilidade
react	18.2.0	Controle de exibição de componentes visuais e tratadores de eventos gerados por eles.
react-redux	8.1.1	Controlador do fluxo de apresentação dos dados.
primereact	9.6.0	Componentes visuais.
primeicons	6.0.1	Conjunto de ícones representativos.
primeflex	3.3.1	Biblioteca de apoio para renderização dos componentes visuais em vários dimensionamentos.

Fonte: elaborado pelo autor

Os critérios de decisão pela linguagem de programação JavaScript também se baseiam nas propostas extensivas da mesma fornecendo objetos para controlar um navegador como, a exemplo, eventos como clique de mouse, entradas em formulários e navegação de página. Além disso permite que um aplicativo se comunique com um banco de dados relacional, forneça continuidade de informações de uma chamada para outra do aplicativo ou execute manipulações de arquivos em servidor (ORACLE,1998).

3.4 Produção do Recurso Digital

Uma vez definido o tema educacional, o processo de desenvolvimento de programa e a linguagem de programação mais adequada dá se início o processo de desenvolvimento e implantação do recurso digital de aprendizagem:

Tabela 1 – Tempo por etapa do desenvolvimento do recurso

Etapa	Quantidade (em Horas)
Análise	16
Projeto	8
Codificação	40
Teste	24
Manutenção	8
Total	**96**

Fonte: elaborada pelo autor

Como é possível observar na tabela 1, a codificação dentro do modelo de desenvolvimento de programa cascata foi o mais elevado em horas. É justificável pelo fato da maior complexidade estar em construir os componentes visuais customizados adequados para melhor visualizar as informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A artigo demonstrou que o uso adequado de recursos digitais pode favorecer a retenção do conhecimento e a compreensão dos conceitos quando se torna claro ao docente qual seu potencial uso, neste caso, voltado à apresentação visual e interativa do conteúdo por meio do tipo de recurso de exibição de informações. Vale ponderar que a eficácia dos recursos digitais de aprendizagem depende fundamentalmente das atividades propostas integradas adequadamente com o currículo.

REFERÊNCIAS

BROWN, Ethan. **Learning JavaScript:** JavaScript Essentials for Modern Application Development. 3ª ed. Sebastopol, CA: O'REILLY, 2016.

CHURCHILL, Daniel. **Digital Resources for Learning**. Singapure, Singapure: Springer, 2017.

GADELHA, Antonio José Ferreira. **Princípios de Química Analítica:** Abordagem teórica qualitativa e quantitativa. 1ª ed. São Paulo, SP: Blucher, 2022.

HIRAMA, Kechi. **Engenharia de Software:** Qualidade e Produtividade com Tecnologia. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2011.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

ORACLE. **Chapter 1 JavaScript Overview**. Disponível em: https://docs.oracle.com/cd/E19957-01/816-6411-10/intro.htm. Acesso em: 15 jul. 1998.

PAULA FILHO, Wilson de Pádua. **Engenharia de Software:** Projetos e Processos. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2019

PFLEEGER, Shari Lawrence. **Engenharia de Software:** teoria e prática. Tradução: Dino Franklin. 2ª ed. São Paulo, SP: Pearson, 2004.

PINTO, Amâncio da Costa, **Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias**. p. 4, 1998. Disponível em: https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/5456/2/82913.pdf. Acesso em: 07 de jul. 2023

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Desenvolvimento de Projetos Educacionais:** Mídias e Tecnologias. 1ª ed. São Paulo, SP: Érica, 2014.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer:** Princípios de design e tipografia para iniciantes. Tradução: Bárbara Menezes. 4ª ed. São Paulo, SP: Callis, 2013.

AUTORIA/COAUTORIA A PARTIR DA EDUCOMUNICAÇÃO: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL DOCENTE

Raquel Scremin[1]

Elisiane Machado Lunardi[2]

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar um projeto piloto da inserção da educomunicação em uma prática educativa em sala de aula na educação básica, projeto que serviu de base para apoiar as práticas educativas e complementar as atividades que já vinham sendo realizadas na escola. Percebemos no decorrer da prática a problematização referente a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender. Esse artigo tem como tema a construção de podcast em contexto e prática pedagógica a partir da educomunicação. O objetivo é relatar a experiência desse processo em sala de aula e refletir sobre a utilização de dispositivos móveis em práticas pedagógicas a partir da educomunicação. Como metodologia temos o relato de experiência que traz a prática realizada com uma turma do 4° ano do Ensino Fundamental, com 27 estudantes na faixa etária entre 9 e 10 anos. E como base teórica os estudos de Freire (2007, p. 102); Soares (2002, p. 24); Kramer (1999, p.85) e Nóvoa (1992, p. 28). Com essa experiência identificamos que a prática educomunicativa auxiliou no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, propiciou uma melhora no desempenho em relação à leitura, interpretação e produção de texto e, ainda, da oralidade e criatividade nas produções textuais. No processo percebemos uma turma com estudantes ativas, com autoria, colaborativa, com entendimento do que é a pesquisa, como e onde pesquisar e cientes de sua importância de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Educomunicação. Cidadania. Autoria e Coautoria. Prática Pedagógica. Profissão Docente.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O exercício profissional docente vai além de planejar uma atividade, está no contexto, nas ações diárias e o registro tem mais a ver com vivência, emoções e sentimentos do que com o fato em si. E esse registro pode vir de diversas formas para além da descrição isolada do fato. É essencial a reflexão durante e após a prática docente.

[1] UFSM. Doutoranda em Educação. Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede e Informática na Educação. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Produção Editorial. Técnica em Comunicação. Pesquisadora Capes na tríade comunicação, educação e tecnologias. raquelscremin@gmail.com

[2] UFSM. Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Líder do Grupo de Pesquisa REDES/CNPQ UFSM. elisiane.lunardi@gmail.com

> o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2007, p. 102).

Uma das formas que gera conexão entre os sujeitos escolares é a utilização do aplicativo *WhatsApp*, com ele compartilhamos registros, ideias de práticas, lembretes e afetividades. É possível perceber sentimentos que não são observados em sala de aula por meio dos status e diálogos por meio do aplicativo. E aí entra a gestão da comunicação por parte dos educadores onde o campo da Educomunicação pensa por meio da criação de ecossistemas comunicativos propostos por Soares (2002).

> Definimos, assim, a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programa e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 24)

Com um mundo de *fake news,* o conceito de autoria acaba se tornando caro e difícil de se trabalhar e ele vem atrelado a pesquisa e a colaboração. Conforme aborda Kramer (2005, p. 225) “reconhecer a especificidade da infância - sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas”. E na primeira atividade com leitura e interpretação de texto já foi possível perceber a importância de se trabalhar a pesquisa, o que é, como e onde se pesquisar.

O profissional docente aqui entra com um papel de mediação e curadoria, uma construção colaborativa com os estudantes a fim de auxiliar os estudantes nesse processo crítico reflexivo. Em um mundo midiatizado, a identidade também é uma construção, e a base, fundamental para as estruturas e pilares de sustentação, construída na infância. Logo, oferecer uma boa base para os pilares e estruturas é fundamental. Ter consciência de si, de sua importância, seus gostos, sentimentos, origens, laços, cultura, nacionalidade, são vitais para o desenvolvimento de uma identidade cidadã, bem resolvida e responsável.

Além de ser individual, para um diálogo acontecer é preciso conhecer e respeitar também o outro, e o desafio do trabalho colaborativo está presente em todas as etapas da vida e as relações que se estabelecem entre os sujeitos escolares influenciam no processo de ensino e aprendizagem conforme salienta, Kramer:

ISSN: 2176 - 1396

> A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. (KRAMER, 1999, p.85)

Esse artigo tem como tema a construção de podcast em contexto e prática pedagógica a partir da educomunicação. Temos por objetivo: relatar a experiência desse processo em sala de aula e refletir sobre a utilização de dispositivos móveis em práticas pedagógicas a partir da educomunicação. Como metodologia, temos um relato de experiência com base em uma proposta pedagógica realizada com uma turma do 4° ano do Ensino Fundamental, com 27 estudantes na faixa etária entre 9 e 10 anos. E com aporte teórico da Educomunicação onde então iniciamos o processo de construção de um Podcast com dispositivo móvel de forma colaborativa com os estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

A proposta intitulada “traços de identidade” teve como tema “a identidade e o movimento de ser e estar no mundo" e surgiu como base para apoiar as práticas pedagógicas no exercício profissional docente e complementar as atividades que já vinham sendo realizadas na escola.

Embora essas questões estejam presentes em toda a vida escolar e na sua formação cotidiana, é nesse primeiro momento de sua trajetória que se torna especialmente importante a reflexão sobre quem se é e o lugar ocupado na sociedade, diante disso a prática teve como questão norteadora: Como nos encontramos no mundo? E para dar conta dessa problemática foram traçados os objetivos a fim de refletir sobre a autoria, incentivar a imaginação, fortalecer uma cidadania com senso crítico e proporcionar uma aprendizagem significativa/colaborativa.

A motivação veio do apreço pela leitura que a turma possuía, o dia mais movimentado era às terças-feiras devido a ida à biblioteca. Também vem das obras retiradas com temas relacionados ao cotidiano de ser e estar no mundo, como por exemplo a “Turma da Mônica Jovem” e “A revolução dos bichos” de George Orwell.

Também motivada pela campanha da rádio gaúcha alusiva aos 95 anos da empresa[3] que aborda a importância da nossa voz e com isso veio a ideia de trabalhar o podcast como registro de nossas reflexões para demonstrarmos a presença da identidade também na voz e para incentivarmos o diálogo e a importância de aprendermos a dizer a nossa palavra, como salienta Freire (2001, p.96),

> [...] Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 2001, p.96)

Com os objetivos estabelecidos buscamos uma forma de abrigar os conteúdos programáticos do 4º ano do Ensino Fundamental, os documentos norteadores da prática educativa e o contexto social atual. Optamos então por trabalhar com a educomunicação a fim de construirmos um processo de ensino e aprendizagem colaborativo com os estudantes.

> Uma pedagogia baseada na produção autoral dos estudantes requer o desenvolvimento de habilidades complexas, que demandam um esforço significativo tanto dos estudantes como dos professores, ou seja, um trabalho de co-autoria, no qual as habilidades dos participantes se combinam através da cooperação (MEDEIROS, 2009, p. 147).

Assim, iniciamos as atividades a partir de uma pesquisa prévia que os estudantes fizeram em casa com a temática “reaproveitamento de alimentos”, nessa pesquisa foram solicitados materiais contendo receitas, dados científicos e reportagens. Com a finalidade de produzir um livro de receitas e compreender melhor essa temática.

A partir da apresentação da pesquisa por parte dos estudantes percebemos que poderíamos ir além trabalhando também questões de identidade, cidadania e autoria/coautoria que podemos observar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na competência de número cinco (5), entre dez estipuladas:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

[3]Rádio Gaúcha ouve vozes daqui e vozes do mundo. Vozes que concordam e vozes que discordam. Vozes de todos os gêneros, de todas as origens, de todos os estilos. Para que cada ouvinte, a cada dia, descubra e fortaleça a própria voz. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?v=2096535750522475 Acesso em: 27 de julho de 2023.

Com isso surgiu a construção do Podcast pelos estudantes e de forma colaborativa. No decorrer das aulas os estudantes intercalaram entre as atividades já programadas no currículo e o projeto. Assim como o currículo da escola, o projeto também aliou as práticas conforme a BNCC, a importância de conhecer e interpretar esses documentos norteadores faz total diferença na hora de articular uma prática que de antemão parece "um conteúdo extra", a uma atividade em sala de aula. Outra competência da BNCC que o projeto abarcou foi a número (9):

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.9)

Em cada aula além do conteúdo programado, os estudantes conheceram o processo de construção de um Podcast. Separados em grupos de acordo com a quantidade de dados e reportagem que a turma havia trazido, os estudantes começaram a construir os textos com base nas etapas de um roteiro e estratégias de locução e gravação (figura 1).

> Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas. (MORAN, 2000, p. 32)

Trabalhar também os materiais pedagógicos a serem utilizados durante a prática é saber reconhecer os diferentes tipos de aprendizagem e que os estudantes não precisam de métodos repetitivos e fora de contexto. A inovação pedagógica vem de conhecer a turma e cada um dos estudantes a ponto desse material ou abordagem vir ao encontro do cotidiano deles, com significado e aproximação/afeto. Eles percebem quando o docente se preocupa com essas questões, por isso vale investir no diferente, alternar plataformas onde conteúdo está e que vai além do uso do livro didático. Incentivar a descoberta, o desafio, a curiosidade e a imaginação dos estudantes. Mesmo optando pela "folhinha", que ela venha com esse cuidado na produção da mesma.

Figura 1 – Material didático sobre roteiro

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No processo percebemos uma turma com crianças ativas, com autoria, colaborativa, com entendimento do que é a pesquisa, como e onde pesquisar e cientes de sua importância de ser e estar no mundo. A turma sempre bem receptiva às propostas que eram pensadas, sempre sinceras nos feedbacks e muito a vontade para exercer sua autonomia de sugerir pautas, de pesquisar caso surgisse alguma dúvida. Também percebemos uma turma que não tinha muita familiaridade com o trabalho colaborativo e o uso do celular em sala de aula. Foi uma surpresa para os estudantes quando descobriram que havia um gravador de voz no celular.

Para a gravação de um áudio o ambiente é muito importante, geralmente essa gravação é feita em estúdio com proteção sonora e o mínimo de ruído. No caso da nossa prática, não tínhamos esse recurso, então gravamos em sala de aula mesmo, nos intervalos entre o barulho externo de um cortador de grama e da conversa da turma. A dinâmica de gravação do podcast também rendeu trocas entre os estudantes e a profissional docente e conseguimos um exercício de respeito e silêncio em relação a hora de gravar de cada grupo.

Outro momento importante do projeto foi a percepção dos estudantes diante de sua própria voz, tanto na gravação com a timidez e insegurança sendo deixada de lado quanto ao ouvir o podcast finalizado e tentando reconhecer os grupos e cada colega no áudio. Também tivemos que repetir a reprodução, pois muitos se esconderam embaixo das classes no momento em que perceberam sua vez de falar, então o exercício da escuta também precisou ser trabalhado. Como é importante levar em conta que a aprendizagem passa muitas vezes pela oralidade e pela escrita e esse projeto contribuiu muito para isso.

Percebemos também que as relações importam e que fundamentam a aprendizagem, só nesse exercício já construímos uma nova rede de conexões entre pessoas que nunca haviam se visto, por exemplo. Com esse afeto o feedback se torna processual e facilita no exercício profissional, facilita uma autoavaliação de si e da prática e consequentemente uma autotransformação como propõe António Nóvoa. É por isso que aprender a trabalhar em grupo em todas as esferas da vida é fundamental e começa na escola.

O acolhimento da escola é fundamental e por isso na hora de trabalhar percebemos a importância de escolher o ambiente onde será exercida a docência, é importante que estejamos na mesma sintonia e que todos se coloquem no lugar de aprender a aprender. Nóvoa (1992, p. 28) nos diz que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional docente tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

Essa articulação veio a partir da prática com o livro de receitas[4] e a construção do Podcast[5], mais rico que o resultado foi o processo onde além do conteúdo tivemos aprendizagens de ser e estar no mundo. O incentivo à escrita colaborativa e oratória dos estudantes e o exercício da pesquisa foram descobertas interessantes. O fato de perceber que existem outros recursos a serem explorados para além do uso, com apropriação dessas tecnologias e que o celular não é o vilão da sala de aula. Outra reflexão que veio a partir de um feedback após a avaliação do projeto é que não precisamos limitar o que aprendemos, todo o espaço é aprendizagem e o erro ou o "não dar certo" faz parte do processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, são apresentados os aprendizados e algumas considerações com base no que foi relatado bem como, em alguns pontos a serem observados a partir das reflexões postas após a prática.

Esse processo de pensar a prática educativa foi um dos desafios que encontramos devido a falta de prática. Às vezes a empolgação da vivência deixava de lado o registro, ou o acúmulo de tarefas adiava aquele diálogo importante que precisava acontecer após o momento vivido. Várias foram as “causas” para dificultar a reflexão, porém muitos foram os estímulos para que a fizéssemos.

> pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. (PERRENOUD, 1993, p. 200).

Não precisa ser contra a “folhinha”, o que precisamos pensar é novas formas de suporte e intercalá-los. Tem mensagens/conteúdos que ficam melhor apresentados impressos, assim como tem outros que precisam ser vivenciados ou explorados de outras formas ou mídias. Planejar requer que tenhamos “cartas na manga” para que possamos agir com a turma e para a turma durante o processo educativo e que possamos aprender com o exercício profissional docente em uma formação contínua

[4] Disponível em:https://heyzine.com/flip-book/41b44a93d2.html Acesso em: 07 de agosto de 2023.
[5] Disponível em: https://open.spotify.com/episode/1NwaPg5Im62yLoiWBFx9xE?si=XRA51FE9TTe7kxAjsRuZBQ Acesso em: 07 de agosto de 2023.

e de uma construção da identidade profissional. Dessa forma a prática consegue abrir espaço para uma avaliação processual da mesma. Tá tudo bem recalcular a rota:

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Uma ideia de escola voltada para o livro didático e práticas tradicionais, tanto que até mesmo os estudantes cobravam essa prática, resistentes a conhecer outros processos pois focam no conteúdo e não percebiam os outros aprendizados e seu desenvolvimento pessoal. Era preciso chamar atenção para as evoluções da turma constantemente durante as práticas. Esses aprendizados eram reforçados para que os estudantes não ficassem presos a pergunta se era português ou matemática ou a uma ordem estabelecida e a comandos.

Percebemos que era preciso uma ordem, mas que não a todo momento, a espontaneidade também é fundamental para que a criatividade não se perdesse no processo. Uma das surpresas foi com o livro didático onde encontramos muitas possibilidades a serem trabalhadas e que se bem aproveitado ele complementa a prática docente e que é possível sim ter esse material como aliado. Se bem trabalhado pode auxiliar e ampliar o processo de aprendizagem é o que comentamos sobre “cartas na manga” o livro é mais um elemento para compor.

Neste texto trouxemos um relato em que tanto a prática pedagógica quanto a prática profissional da docente se renovaram. Esse entendimento de que os educadores são profissionais e estão diariamente lidando com desafios faz com que sejam buscadas estratégias para superá-los. Esse conhecimento que acaba sendo técnico precisa estar na formação docente aliado às teorias que já estão. É preciso aprender a lidar com os imprevistos, com a flexibilidade e também com a rotina. Além dos educadores percebemos que os estudantes precisam ser alertados do seu papel nessa prática e dessa corresponsabilidade que a educação exige de ambos.

Diante dessas reflexões pode-se dizer aos futuros docentes que o perfil de professor pesquisador é inevitável, precisamos de atualização constante como seres humanos e não apenas como seres docentes. E sobre a prática, que busquemos incentivar sempre as relações sociais, o diálogo no ensino e aprendizagem e que as tecnologias possam agregar na atividade profissional docente, com uma prática pedagógica flexível e processual à luz da educomunicação.

ISSN: 2176 - 1396

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > . Acesso em: 22 de julho de 2023.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

_____. **Educação e mudança.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Abdr,1999.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação** /(Org.). São Paulo: Ática, 2005.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: A. NÓVOA (Org.) **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. P.15-38.

_____. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PERRENOUD, Philipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação.** Comunicação & Educação, [S. l.], n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012> Acesso em: 22 de julho de 2023.

CHEGA DE FAKE NEWS: O COMBATE À DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES FALSAS A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como foco as possibilidades de combate às fake news a partir do diálogo entre Comunicação e Educação. Nesse sentido, nosso objetivo geral é *investigar as possibilidades de diálogo entre os campos da Educação e da Comunicação para combater a disseminação de fake news*. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos: *compreender as fake news no contexto da Comunicação no século XXI*, *identificar os diferentes conceitos associados à expressão fake news* e *refletir sobre as possibilidades de combate às informações falsas a partir do diálogo entre Educação e Comunicação*. Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988). Ao longo da investigação, os marcos teóricos são Frias Filho (2018), Canielli e Epstein (2019), Freire (2006, 2011), Gadotti (2007) e Soares (2014). Ao final da pesquisa, compreendemos como a Educação é um campo de suma importância na promoção de ações para combater a propagação de informações falsas, sobretudo levando em conta seu potencial para qualificar tanto a leitura, quanto o compartilhamento e a produção de informações. Assim, as fake news são um problema que ganha atenção (e gera profundos impactos) na sociedade atualmente, mas é possível reduzir seus efeitos a partir de ações no sentido de qualificar os processos comunicativos, combater a disseminação de informações falsas e garantir uma Comunicação responsável. Para isso, o diálogo entre Comunicação e Educação é fundamental.

Palavras-chave: Fake news. Informações falsas. Comunicação e Educação. Leitura crítica. Tecnologias na Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco as possibilidades de combate às *fake news* a partir do diálogo entre Comunicação e Educação. Então, para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa formulada foi: *o diálogo entre os campos da Educação e da Comunicação pode ser um meio para combater a disseminação de* fake news*?*

Como explica Martin-Barbero (2000, p. 53), falar de comunicação é "[...] reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social".

Nesse sentido, as fake news se tornaram assunto recorrente nos meios de comunicação: seja em assuntos relativos à saúde ou à segurança pública, passando por informações falsas sobre temas sociais e até afirmações que afetaram eleições

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora em cursos de graduação do Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC) e do curso de Medicina da Faculdade Estácio-IDOMED de Jaraguá do Sul. E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

nacionais dentro e fora do Brasil, a disseminação fácil, rápida e massiva das fake news compromete a qualidade das informações divulgadas na sociedade.

Com isso, as fake news geram desafios e o tema do combate às informações falsas ganha importância. Como explica Camy (2019, p. 01), “a proliferação das Fake News em cenário global e o impacto causado na sociedade vêm provocando estudos, pesquisas e debates nas mais diversas esferas”.

É a partir dessa perspectiva que realizamos a presente pesquisa, tendo como objetivo geral *investigar as possibilidades de diálogo entre os campos da Educação e da Comunicação para combater a disseminação de* fake news.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, foram definidos: *compreender as fake news no contexto da Comunicação no século XXI*, *identificar os diferentes conceitos associados à expressão fake news* e *refletir sobre as possibilidades de combate às informações falsas a partir do diálogo entre Educação e Comunicação*.

Para contemplar os objetivos definidos, optamos pela *hermenêutica* como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), já que o foco se concentra na possibilidade de aproximação, descrição, interpretação, compreensão e comunicação do objeto de pesquisa. A metodologia é desenvolvida a partir da perspectiva da hermenêutica crítica, tendo como referencial Heiddegger (1988).

2 AS FAKE NEWS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO NO SÉCULO XXI

Atualmente, é nítida a variedade de possibilidades para a Comunicação que cada pessoa tem em seu dia a dia: conversamos pessoalmente com outras pessoas, mantemos diálogos e compartilhamos opiniões a partir das redes sociais, trocamos informações e construímos novos conhecimentos por meio de aplicativos de mensagens, realizamos reuniões a partir de plataformas on-line, estabelecemos laços afetivos e sociais com outras pessoas a partir de perfis em mídias sociais.

Além das opções para comunicação interpessoal, há múltiplas possibilidades para cada pessoa se informar de maneira quase instantânea sobre o que acontece no seu bairro, na sua cidade, em seu país ou em qualquer lugar do mundo: por todos os lados, temos contato com jornais, revistas, rádios, fotografias, emissoras de televisão, sites, blogs ou redes sociais que nos proporcionam uma enorme quantidade de informações 24 horas por dia.

ISSN: 2176 - 1396

Mas se a quantidade e a velocidade de divulgação das informações estão cada vez maiores, isso não significa um aumento na qualidade dos conteúdos transmitidos. Nos últimos anos, a expressão *fake news* se tornou recorrente, denotando um cotidiano em que nem tudo que é comunicado é verídico e boa parte das mensagens não passam de informações falsas ou distorcidas.

Segundo Frias Filho (2018, p. 43), fake news seria "toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política".

Para Rocha (2020, p. 59), as fake news remetem "ao processo de disseminação de notícias falsas pelos meios de comunicação, essencialmente com vistas à criação de algum efeito, enaltecimento ou difamação de uma figura pública ou instituição, por exemplo". Canielli e Epstein (2019, p. 325-326) definem que "fake news significa notícias falsas, histórias inventadas para parecerem jornalismo crível, e amplamente difundidas com a intenção de influenciar o público-alvo, e fazer com que este divulgue a mensagem".

Assim, diante dos diferentes conceitos atribuídos às fake news, não é possível estabelecer uma definição única (ou unificadora) e o conceito se mantém fluído diante da multiplicidade de perspectivas possíveis para analisar o assunto. Porém, é possível compreender que, de maneira geral, as fake news dizem respeito a textos, vídeos, imagens ou áudios produzidos, manipulados ou distorcidos por pessoas com interesse que as informações sejam divulgadas de maneira rápida e massiva, mas sem prezar pela veracidade e construindo mensagens que versam sobre versões diferentes da realidade dos fatos ou daquilo que seria comprovável cientificamente. O foco, então, não é informar, mas manipular.

Como resumem Canielli e Epstein (2019, p. 326), "as fake news transformaram-se na grande vulnerabilidade do nosso tempo". Diante disso, como cada pessoa pode ser capaz de ler textos, observar imagens, ouvir áudios e assistir a vídeos de forma a compreender os verdadeiros sentidos de tantas mensagens ao mesmo tempo? Como é possível lidar com as contradições inerentes ao processo comunicativo e perceber que conteúdos merecem atenção e confiança – e quais devem simplesmente ser ignorados? Afinal, como saber que discursos são verídicos (e podem ser divulgados) e quais são falsos ou distorcidos e precisam ser freados?

3 IMPACTOS DAS *FAKE NEWS*: POR QUE ELAS EXIGEM TANTO CUIDADO?

Hoje, os grandes jornais, rádios e TVs (até algum tempo atrás, os *grandes divulgadores de informações*) dividem espaço com as informações divulgadas por inúmeros anônimos via Whatsapp, Facebook ou Instagram. Assim, com a ascensão da Internet e das possibilidades de comunicação trazidas por sites, blogs e redes sociais, todos nos tornamos formadores de opinião (e influenciadores) digitais.

Uma publicação em uma rede social ou uma mensagem compartilhada em um aplicativo endossando um determinado discurso são suficientes para disseminar uma determinada informação, reforçar sua importância e potencializar sua divulgação em uma velocidade impressionante. Como explica Rocha (2020, p. 59), "[...] a quebra do monopólio sobre o processo comunicativo trazido pela web sem dúvida amplia as condições para a disseminação de notícias falsas".

Nesse sentido, Orozco Gómez (2010, p. 9) observa que a grande questão a ser respondida em relação às mídias a partir do início dos anos 2000 é: "o que acontece quando o avanço tecnológico e, especialmente, a convergência de tecnologias nos permitem deixar de ser somente audiências de meios [...] para ser [...] emissores e produtores, falantes, e não somente receptores?".

Nesse contexto, é fácil perceber como qualquer pessoa com um computador ou um smartphone e acesso à internet pode se tornar produtora e divulgadora de textos, imagens, áudios e vídeos. Com isso, nascem novas formas de produzir, divulgar e consumir informações, tornando cada vez mais importante a questão de se informar bem e repassar informações de qualidade.

Um estudo realizado por um grupo de pesquisas da Universidade de Stanford (nos Estados Unidos) oferece uma dimensão desse desafio (WINEBURG et al, 2016). Envolvendo 7.800 adolescentes, o estudo mostrou que apenas um em cada quatro alunos conseguiu diferenciar a página oficial de uma rede de notícias no Facebook e uma página falsa. A maioria assumiu que compartilhava boatos e fake news nas mídias sociais sem se preocupar em verificar as informações antes de repassá-las (WINEBURG et al, 2016).

Com a pandemia de Covid-19, a partir do fim do ano de 2019, se tornou frequente receber informações falsas (ou, pelo menos, equivocadas) a respeito do coronavírus, os sintomas da doença, as vacinas que poderiam frear o número

assustador de mortes e possíveis curas milagrosas que poderiam acabar com a propagação do vírus.

Assim, percebemos como o tema das fake news é atual e tem forte impacto econômico e social. Em qualquer contexto, informações falsas ou deturpadas são um perigo, ainda mais quando são compartilhadas sem senso crítico: espalham mentiras, sustentam fraudes e prejudicam pessoas, famílias, governos e sociedades.

Questões como essas demonstram a relevância (e a importância) de compreendermos o fenômeno das fake news e de que maneira seria possível combatê-lo (ou, pelo menos, atenuá-lo). Afinal, como podemos qualificar a Comunicação de maneira que conteúdos falsos, deturpados ou mal-intencionados recebam cada vez menos atenção e gerem menos prejuízos para a sociedade?

4 O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO COMBATE ÀS INFORMAÇÕES FALSAS

Se as informações falsas se tornaram tão presentes e rendem impactos tão significativos na vida em sociedade, combatê-las exige uma multiplicidade de esforços. Para Di Nizo (2008, p. 45), essa tarefa não é fácil, mas, diante da

> enxurrada de informação, é imprescindível selecionar o que vale a pena ser consumido. Ter um olhar – clínico e apurado – para fazer escolhas cada vez mais conscientes. E aprender a pesquisar na internet, folhear um livro ou arquivo com rapidez e diligência, sem abrir mão dos momentos de delicada concentração para ler com qualidade, como o faria um investigador nato.

Em entrevista a Paula e Ferreira (2020), o sociólogo e professor da Universidade de Barcelona Ramón Flecha também dá pistas sobre o assunto. Segundo ele, para não cair em ciladas diante da divulgação de informações falsas, “é muito importante que como cidadãos e cidadãs sejamos independentes, que sejamos pessoas críticas, que não nos deixemos enganar por ninguém e para isso *necessitamos conhecimentos*” (PAULA; FERREIRA, 2020, p. 3, grifo nosso).

Nessa perspectiva de que a melhor forma de combater as fake news é efetivamente se informar com qualidade e construir conhecimentos de maneira crítica, entra em cena a importância da interação entre Educação e Comunicação no sentido de desenvolver a leitura crítica de textos, sons e imagens.

Por isso, atualmente, se torna fundamental compreender o que caracteriza

esse diálogo entre Comunicação e Educação e como ele pode abrir possibilidades significativas para que seja possível incentivar e desenvolver a leitura e a escrita crítica de textos, imagens e contextos. Principalmente, é essencial considerar como a interação entre Educação e Comunicação pode ser realmente um meio para despertar e fortalecer o diálogo, a crítica e a cidadania, colaborando para o combate às fake news e à divulgação de informações distorcidas ou mal-intencionadas.

Dessa forma, contextos educativos formais, informais e não formais se tornam espaços importantes para estruturar uma resposta à divulgação de informações falsas (ou, pelo menos, deturpadas), potencializando a leitura crítica dos conteúdos e a formação de cidadãos comunicadores mais conscientes e responsáveis.

Martin-Barbero (2000, p. 58) explica que, cada vez mais, as pessoas pedem "[...] ao sistema educativo que [as] capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que [as] afetam, seja no campo de trabalho como no âmbito familiar, político e econômico".

É neste ponto que podemos refletir sobre a grande importância de realizarmos uma leitura crítica e aprofundada das diversas informações que recebemos a partir das mídias (mesmo em contextos mais informais), de maneira que possamos identificar os conteúdos realmente relevantes e compartilhar apenas informações verídicas e confiáveis. Para Gadotti (2007, p. 67-68),

> uma leitura pode ser considerada como leitura crítica se o leitor consegue identificar no texto o contexto, as raízes daquilo de que fala o texto. É o oposto da leitura ingênua ou superficial. [...] Através da leitura crítica, o leitor consegue interrogar o mundo e desacomodá-lo. [...] Para mim, ser um leitor crítico significa ser um leitor competente, conhecedor e criativo, na medida em que ele deve, para ser crítico, recriar o texto que lê.

Nesse sentido, o despertar e o desenvolver de uma leitura crítica dos meios e das mensagens é um passo fundamental para que seja possível não só identificar informações falsas, mas construir uma reflexão sobre seus impactos na sociedade e elaborar formas de diminuir sua relevância no debate público.

Além disso, como alertam Canielli e Epstein (2019), é fundamental desenvolver habilidades de pensamento crítico diante das informações que circulam nas diferentes mídias. Isso vale tanto para educandos, quanto para educadores: todos precisam trabalhar no sentido de compreender os meios de comunicação enquanto recursos que divulgam informações e cujos conteúdos precisam ser lidos

de forma criteriosa, analisados, questionados e criticados de maneira que as informações divulgadas sejam verídicas.

Nesse ponto, os professores ganham uma importância ainda maior, já que podem trabalhar no sentido de realizar uma curadoria para orientar os alunos na busca por meios de comunicação que prezam pela boa qualidade, fugindo das armadilhas de veículos que divulgam mentiras, criam polêmicas vazias, deformam informações, manipulam opiniões e divulgam materiais sensacionalistas, que não prezam pela ética e pela veracidade das informações.

Os educadores têm papeis fundamentais diante das fake news: eles atuam como mediadores, analisando as informações divulgadas pelos diversos meios, filtrando-as, elaborando sentidos de maneira conjunta com os educandos e despertando nesses educandos a importância da leitura crítica.

Como alerta Rodrigues (2021, p. 180),

> é uma ideia corrente de que basta a boa informação estar acessível para que a informação de má qualidade, as falsificações históricas e as distorções da realidade sejam reconhecidas, suprimidas ou efetivamente combatidas. No entanto, [...] a informação por si só não garante um combate efetivo à desinformação; é necessário pensar em estratégias que permitam ao estudante entender que o conhecimento não é algo neutro pairando no ar, pronto para ser capturado e passado adiante.

Assim, a Educação se torna um campo fundamental para o combate às fake news, inicialmente promovendo um olhar mais criterioso, analítico e crítico diante do consumo das informações. A partir disso, tendo uma leitura mais crítica dos conteúdos, se torna muito mais fácil que educandos e educadores possam refletir sobre as informações que compartilham cotidianamente (seja dentro ou fora das redes sociais) e sejam mais cuidadosos em relação aos conteúdos que produzem.

Enfim, tornam-se agentes de combate às informações falsas porque desenvolvem sua comunicação de maneira mais qualificada, crítica e construtiva, primando pela veracidade e pelo compromisso de informar outras pessoas e de se informar com autonomia, ética e responsabilidade.

Certamente, há muitos caminhos possíveis para a Educação atuar em prol de uma Comunicação mais compromissada, mas Freire (2006, 2011) nos oferece possibilidades de reflexão fundamentais a respeito disso. Há décadas, Freire (2006, 2011) já falava sobre o diálogo entre Educação e Comunicação e defendia que a educação para as mídias precisava se basear no estímulo ao pensar crítico e à

ISSN: 2176 - 1396

curiosidade, cabendo à Educação oferecer um espaço de formação crítica para possibilitar que os sujeitos deixassem de lado a compreensão ingênua das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e pudessem exercer, de maneira plena e consciente, sua cidadania.

Por isso, a educação precisa ser libertadora e problematizadora, já que "[...] é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2011, p. 91). Soares (2014, p. 32) corrobora essa perspectiva ao considerar que estamos diante de "[...] algo muito mais complexo que a mera aprendizagem do uso das tecnologias. Trata-se da própria formação de cidadãos responsáveis e críticos, para a qual a definição de um novo paradigma de comunicação educativa torna-se necessária".

Dessa forma, é preciso desenvolver um verdadeiro diálogo entre Educação e Comunicação, de maneira que educandos e educadores não sejam apenas consumidores de informações, mas se tornem sujeitos capazes de articular as diversas informações que recebem, compreenderem textos e contextos e avaliarem a qualidade das fontes e das informações transmitidas, mantendo a criticidade e o compromisso de não produzirem, nem divulgarem informações falsas.

Assim, o processo de diálogo entre Educação e Comunicação precisa ir além da mera utilização das mídias e da leitura/escuta ingênua a respeito das informações transmitidas, ultrapassando o contato superficial com os assuntos e contemplando uma complexa teia de leituras, reflexões e escritas de textos e contextos desenvolvidos por educandos e educadores em diálogo entre si, com outros sujeitos e com a realidade.

A chave para o desenvolvimento dessa nova forma de se comunicar passa por uma Educação que promove a curiosidade, o questionamento, a criticidade, a responsabilidade e a construção do compromisso de se comunicar com ética. Enfim, Comunicação e Educação como aliadas em um contexto de uma Comunicação realmente educativa e uma Educação profundamente comunicativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, compreendemos o que são as fake news, os diferentes conceitos associados a essa expressão, o impacto que elas têm na

sociedade e a importância do diálogo entre a Comunicação e a Educação de maneira qualificada para combater a disseminação de informações falsas.

Nesse sentido, identificamos o papel fundamental da Educação no sentido de promover uma Comunicação mais crítica, ética e construtiva, principalmente sob a perspectiva de desenvolvimento da leitura crítica de textos, imagens e contextos, se contrapondo à produção e disseminação de informações falsas nas mídias.

Assim, compreendemos que a Educação é um campo de suma importância na promoção de ações para combater a propagação de informações falsas, sobretudo levando em conta seu potencial para qualificar tanto a leitura, quanto o compartilhamento e a produção de informações.

Ao final, concluímos que as fake news são um problema que ganha atenção (e gera profundos impactos) na sociedade atualmente, mas é possível reduzir seus efeitos a partir de ações no sentido de qualificar os processos comunicativos, combater a disseminação de informações falsas e garantir uma Comunicação responsável. Para isso, o diálogo entre Comunicação e Educação é fundamental.

REFERÊNCIAS

CAMY, Marcele Aroca. Educomunicação e Fake News: Contribuições da Alfabetização Midiática para a Transformação Social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42., 2019, Belém. **Anais eletrônicos**... São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0032-1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CANIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. 4. ed. São Paulo: Rideel, 2019.

DI NIZO, Renata. **Escrita criativa:** o prazer da linguagem. São Paulo: Summus, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre fake news. **Revista USP,** São Paulo, n. 116, p. 39–44, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Líber Livro, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 1988.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 09 mar. 2021.

OROZCO GÓMEZ, Guillhermo. Prefácio - De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radiouvintes”. In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB**: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-12.

PAULA, Lucimara Cristina de; FERREIRA, Mariana Xavier. Entrevista com Ramón Flecha: a educação dialógica de Paulo Freire como caminho igualitário de transformação social e educativa. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17194/209209213841>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROCHA, Leonardo. **A mídia e os novos meios de comunicação**. Curitiba: Contentus, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185974/pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela história**: desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 175-200. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/188109>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV Online**, v. 4, n. 1, dez. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 3 mar. 2021.

WINEBURG, Sam et al. **Evaluating information**: the cornerstone of civic online reasoning. Stanford Digital Repository, 2016. Disponível em: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

USO E DESENVOLVIMENTO DE PODCASTS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES EM PROL DA CRÍTICA E DA COMUNICAÇÃO

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como tema as características e possibilidades da utilização e do desenvolvimento de podcasts em contextos educativos. Tomamos como perspectiva que é fundamental investigar e refletir a respeito do fenômeno dos podcasts, observando não só as suas características enquanto produtos com potencial jornalístico, mas como recursos didático-pedagógicos que podem colaborar com o processo educativo. Nesse sentido, nosso objetivo geral é *investigar as características e possibilidades da utilização e do desenvolvimento de podcasts em contextos educativos em prol da crítica e da comunicação*. Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988) e Gadamer (1999). Ao longo da investigação, os marcos teóricos são Rodrigues (2021), Berto e Greggio (2021) e Wunsch e Fernandes Junior (2018). Ao final da pesquisa, identificamos como a diversidade de tecnologias utilizadas para a comunicação põe o desafio de compreender como os diferentes tipos de mídias podem ser eficientes para promover uma Educação que desenvolve a crítica e a conscientização, em detrimento de um modelo de mera reprodução de informações. Nesse contexto, os podcasts despontam como recursos de comunicação com grande potencial de contribuição para a Educação, já que possibilitam o contato com informações sobre temas variados, a partir de diferentes perspectivas e com a possibilidade que educandos e educadores não sejam só consumidores de informações, mas desenvolvam maneiras de produzir conteúdos com qualidade. Para isso, os professores têm um papel primordial para que tanto o uso, quanto a produção de podcasts em contextos educativos sejam possibilidades para o despertar e desenvolvimento da cidadania, da crítica, da reflexão, da emancipação e da comunicação.

Palavras-chave: Podcasts. Comunicação. Mídias na Educação. Desenvolvimento da crítica. Tecnologias na Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como tema as características e possibilidades da utilização e do desenvolvimento de podcasts em contextos educativos. Segundo Wunsch e Fernandes Junior (2018, p. 169), “a tecnologia digital tem de ser encarada como uma aliada, e não como a vilã na escola”.

É nesse sentido que se torna importante desenvolver pesquisas com vistas a investigar e compreender as características e possibilidades da utilização e do desenvolvimento de determinados tipos de mídias em contextos educativos, garantindo novas perspectivas de compreensão desses fenômenos, assim como diferentes possibilidades de contribuição para o campo da Educação.

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora em cursos de graduação do Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC) e do curso de Medicina da Faculdade Estácio-IDOMED de Jaraguá do Sul. E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

Como explicam Berto e Greggio (2021, p. 185) a partir de um estudo sobre o uso de podcasts para o ensino de Língua Inglesa, é importante que se investigue o potencial dos recursos digitais "[...] para o ensino e aprendizagem, especialmente dos recursos digitais que estão presentes na vida dos aprendizes ou os que são de amplo e fácil acesso a eles".

Assim, é fundamental investigar e refletir a respeito do fenômeno dos podcasts, observando não só as suas características enquanto produtos com potencial jornalístico, mas como recursos didático-pedagógicos que podem colaborar com o processo educativo.

Nesse sentido, nosso objetivo geral é *investigar as características e possibilidades da utilização e do desenvolvimento de podcasts em contextos educativos em prol da crítica e da comunicação*.

Para os objetivos específicos, elencamos: *investigar a história e as particularidades associadas ao gênero informativo "podcast"* e *compreender as características e as possibilidades do uso de podcats em contextos educativos tendo como foco o desenvolvimento da crítica e da comunicação*.

Quanto à metodologia, para contemplar os objetivos definidos, optamos pela hermenêutica como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), já que nosso foco se concentra na possibilidade de aproximação, descrição, interpretação, compreensão e comunicação do objeto de pesquisa.

Para escolha do método, também nos fundamentamos em Gadamer (1999), autor que destacava a importância do diálogo com as fontes, com os dados da investigação e com o contexto para o desenvolvimento de uma pesquisa de acordo com a hermenêutica.

2 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: O APRENDER MUITO ALÉM DAS PAREDES DA ESCOLA

Basta um olhar atento para o cotidiano para perceber como as tecnologias de comunicação mudaram ao longo do tempo: cada vez mais, os impressos dividem espaço com inúmeras opções de equipamentos eletroeletrônicos que podem ajudar a transmitir informações, conectar ideias, criar pontes entre pessoas geograficamente distantes e estabelecer novas possibilidades de diálogos.

Como resumem Wunsch e Fernandes Junior (2018, p. 09), “as tecnologias da informação e comunicação transformaram as relações humanas. [...] A passagem do século XX para o século XXI ficará na história como a época em que transitamos do mundo analógico para o digital”.

Nesse sentido, a relação entre mídias e educação é evidente não só nas últimas décadas, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação digitais, mas desde que os primeiros recursos de transmissão de informação a partir da imprensa passaram a ganhar importância como recursos de comunicação com potencial educativo.

Com a internet, foram desenvolvidas novas linguagens e novas formas de se comunicar e isso “[...] aumentou os fluxos comunicacionais [...]. Se antes éramos apenas receptores de informações, agora podemos responder a estas e também criar novas” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 49).

Diante das inúmeras possibilidades para não só receber informações, mas para que cada pessoa seja de fato um(a) produtor(a) de conteúdos, o desafio posto atualmente é perceber como os diferentes tipos de mídias podem ser eficientes no sentido de promover uma Educação que desenvolve a crítica e a conscientização, em detrimento de um modelo de mera reprodução de informações.

Ao falar sobre o avanço das tecnologias, Orozco Gómez (2010, p. 9) observa que a grande questão a ser respondida em relação às mídias a partir do início dos anos 2000 é o que acontece “[...] quando o avanço tecnológico e, especialmente, a convergência de tecnologias nos permitem deixar de ser somente audiências de meios [...] para ser também usuários, ou seja, emissores e produtores, falantes, e não somente receptores?”.

Nesse contexto, qualquer pessoa com um computador ou um smartphone e acesso à internet pode se tornar produtora e divulgadora de textos, imagens, áudios e vídeos. Com isso, nascem novas formas de produzir, divulgar e consumir informações, tornando cada vez mais importante a questão de se informar bem e repassar informações de qualidade.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação se tornam recursos ainda mais importantes para que a educação se desenvolva a partir de múltiplos enfoques e contextos, oferecendo uma diversidade de materiais, dinâmicas e ferramentas que podem ajudar educandos e educadores no processo de tornar a aprendizagem mais produtiva, aprofundada e crítica.

Wunsch e Fernandes Junior (2018, p. 63) explicam que “um dos fatores-chave na docência do século XXI é entender que a sala de aula já não está, ou não deveria estar, somente nas paredes da escola física”. Ou seja: a Educação não se restringe ao ambiente da escola ou da universidade e pode ser desenvolvida em todos os lugares, em qualquer momento. O ensinar e o aprender perderam seus limites e o educar se torna muito mais abrangente.

Nesse sentido, o mais importante não são as tecnologias em si, mas o uso que educandos e educadores fazem delas. Mais que os equipamentos utilizados, é a relação dialógica de construção consciente, crítica e autônoma dos conhecimentos que torna o processo educativo realmente significativo.

Levando em conta as possibilidades do uso de tecnologias na Educação, um dos meios que vem ganhando força na segunda década do século XXI são os podcasts e suas possibilidades para divulgação de informações.

3 PODCASTS: AFINAL, O QUE OS CARACTERIZA?

Apesar de ser um tipo de mídia que ganhou muita importância nos últimos anos, os podcasts ainda inspiram dúvidas sobre suas características, peculiaridades e benefícios do seu uso e seu desenvolvimento tanto para o campo da Comunicação, quanto para o campo da Educação.

Segundo Rodrigues (2021), não há uma definição única para o que seria de fato um podcast ou quais características uma mídia de áudio deveria ter para ser considerada realmente um podcast.

É comum o podcast ser associado ao formato dos programas de rádio, com entrevistas e conversas. No entanto, há uma diferença fundamental: o podcast pode ser ouvido quando e onde cada ouvinte quiser, a partir do uso de celulares, inclusive podendo fazer o download do programa, o que permite o consumo do conteúdo mesmo quando não há possibilidade de acesso à internet.

Como esclarece Rodrigues (2021, p. 177), “podcast não é uma plataforma, mas sim um tipo específico de mídia de áudio”. Assim, o mesmo podcast pode ser disponibilizado (e, consequentemente, ouvido) em uma diversidade de aplicativos de celular e plataformas próprias de compartilhamento de podcasts, como Spotify, Apple Podcasts, Google Podcasts, Castbox e Deezer.

Se as estratégias de divulgação são diversas, os podcasts também têm uma variedade de formatos possíveis: “podem ser curtos ou longos, apresentados por uma ou mais pessoas, narrativos ou em forma de conversa, entre outros. Há podcasts sobre praticamente qualquer tema: educação, entretenimento, cultura, esportes, sexualidade etc” (RODRIGUES, 2021, p. 178).

Como são formados basicamente por áudios e não exigem obrigatoriamente a presença de vídeos (apesar de haver podcasts conhecidos justamente por suas gravações e versões no Youtube), os “[...] podcasts podem ser consumidos fazendo menos uso de dados de internet móvel e, por isso, acabam sendo mais acessíveis, especialmente nos casos de uma conexão de baixa velocidade ou com limite de tráfego diário” (RODRIGUES, 2021, p. 178).

Assim, um traço comum dos podcasts é que podem ser ouvidos utilizando um aparelho de celular, mas sem a obrigatoriedade de acompanhar imagens na tela: basta se conectar e ouvir os áudios disponibilizados na plataforma escolhida. Por isso, é comum o ouvinte ouvir os episódios enquanto executa outras ações, seja em casa, no trabalho, no trânsito ou em momentos de lazer.

Berto e Greggio (2021, p. 186) explicam que o podcast pode ser caracterizado

> como uma mídia de transmissão de conteúdo em formato de áudio, assim como o rádio, porém, diferentemente desse, o podcast fica disponível para que os ouvintes possam acessá-lo no momento que quiserem, pausando, voltando e ouvindo quantas vezes forem necessárias.

Assim, os podcasts são recursos de mídia realizados fundamentalmente a partir de formatos de áudio, que podem ser desenvolvidos a partir de narrações, conversas e/ou entrevistas, sendo disponibilizados em plataformas diversas para que ouvintes possam acompanhá-los de forma assíncrona.

Devido à quantidade de plataformas e à importância dos podcasts para a Comunicação hoje, identificamos que é fundamental investigar e refletir a respeito do fenômeno dos podcasts, observando não só as suas características enquanto produtos com potencial jornalístico, mas como recursos didático-pedagógicos que podem colaborar com o processo educativo.

4 USO E DESENVOLVIMENTO DE PODCASTS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: COMO DESPERTAR A CRÍTICA E A COMUNICAÇÃO?

Sobre as possibilidades de uso dos podcasts como recursos didático-pedagógicos, Rodrigues (2021, p. 175) explica que os

> [...] podcasts surgem como possíveis e promissores aliados dos professores – dada a sua popularidade e facilidade de acesso – diante da necessidade de adaptar metodologias de ensino a tempos turbulentos e novidades constantes, em contraponto a uma estrutura educacional que nem sempre alcança a velocidade que demandam as dinâmicas sociais.

Nesse contexto, é importante que produções em podcasts não sejam tomadas como contrapontos ou entraves à Educação: pelo contrário, são mídias que oferecem contribuições úteis e interessantes, podendo render uma colaboração para o processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2021).

Assim, é essencial que se volte o olhar para as potencialidades que esse tipo de recurso de comunicação tem a oferecer para a ação pedagógica, compreendendo seus limites e identificando como essa ferramenta pode ser um meio para que a comunicação entre educandos e educadores e deles com o mundo, em múltiplas situações e contextos, se torne mais eficiente, crítica e construtiva.

Um dos desafios a se considerar diante do uso e a produção de podcasts na Educação é a dificuldade de acesso às mídias e plataformas necessárias para realizar e ter contato com as produções em podcasts. Como explicam Wunsch e Fernandes Junior (2018, p. 95), “no Brasil, o cenário é marcado pela diversidade e pela desigualdade. [...] Não se pode generalizar afirmando que internet, computadores e smartphones (as mais proeminentes tecnologias a serem usadas na educação) estão à disposição de todos”.

Dessa forma, é preciso levar em conta que, mesmo com suas possibilidades para o uso na Educação, nem sempre os podcasts serão opções viáveis devido às limitações técnicas para sua criação e realização: sem um acesso apropriado à internet e aos equipamentos para produção dos podcasts (computadores e smartphones), se torna inviável o trabalho com essas mídias de maneira efetiva.

Outro ponto importante é que a produção de um podcast é uma atividade que exige muito planejamento e preparação: como resume Javorski (2017, p. 246), “[...] não basta ligar o gravador e iniciar a conversa ou o monólogo. É preciso preparar cada episódio”.

Dessa forma, é preciso um ciclo fundamental de elaboração das

características desse podcast, estruturação do roteiro, elaboração dos textos e entrevistas para colocá-lo no ar e planejar todos os objetivos e encaminhamentos necessários para que o podcast seja mais que um trecho de áudio, mas se torne realmente um meio tanto de comunicação, quanto de educação.

Nesse sentido, Rodrigues (2021, p. 195) pontua que, “por melhor que esteja a qualidade técnica de um vídeo ou podcast, é necessário planejar formato, duração, edição, entre outros fatores. Quanto melhor o planejamento, mais eficiente como material didático seu produto será”.

Aqui, é destacada a importância da colaboração dos alunos entre si e deles com os professores ao elaborar um podcast: apesar da facilidade de gravação dos episódios (de maneira bem simples, basta um smartphone para realizar uma gravação), é preciso que o podcast seja a materialização do diálogo de educandos e educadores para a construção de uma comunicação realmente educativa.

Dessa forma, os professores têm um papel primordial para que os podcasts sejam utilizados de forma produtiva e, para isso, é preciso observar as possibilidades de trabalho desenvolvidas com esse tipo de mídia. Como resume Rodrigues (2021, p. 187, grifos do autor), “*os professores devem fazer a curadoria do que há disponível com boa qualidade*, justamente *para orientar os estudantes a usar esse material a favor de um bom aprendizado*”.

É a partir desse trabalho de curadoria que o uso e a produção de podcasts podem garantir uma abordagem crítica sobre os meios de comunicação e as informações divulgadas nos diversos podcasts divulgados nas plataformas, garantindo uma orientação para que tanto os educandos, quanto aos educadores possam selecionar mídias de qualidade, com possibilidades educativas e que se fundamentam em informações verídicas.

Com isso, evita-se a armadilha de, diante da avalanche de informações recebidas todos os dias, educandos e educadores acabem dando atenção a conteúdos puramente polêmicos, enganosos, sensacionalistas e até mentirosos. Como sugere Rodrigues (2021, p. 188-189),

> algumas plataformas, como o Spotify, permitem que um usuário organize uma playlist de episódios de diferentes podcasts. As plataformas de podcast em geral não cobram dos ouvintes o acesso e os downloads, o que permite ao professor criar diferentes listas de programas para cada turma, a cada ano letivo, baseado no grau de profundidade dos episódios e programas. Dada a facilidade de download e a escuta desses programas, os estudantes

> podem levar esse material consigo em seus celulares e consultá-lo em diversos momentos e em qualquer lugar.

Assim, ganha força a possibilidade de os podcasts serem meios para a qualificação da comunicação: em tempos de fake news e pós-verdade, é fundamental que escolas e universidades também trabalhem em uma perspectiva de filtragem, compreensão e crítica das informações que os alunos recebem tanto dentro, quanto fora dos ambientes escolares.

Afinal, com tantas informações divulgadas por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens de maneira instantânea, ser um(a) leitor(a)/ouvinte crítico(a) é essencial para desenvolver uma postura cidadã diante de fatos, relatos e opiniões. Isso é fundamental quando levamos em conta que "[...] um dos papeis do educador do século XXI é analisar as informações que chegam dos mais diversos meios de comunicação e filtrá-las do senso comum [...] para o conhecimento científico" (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 14).

O uso de podcasts desponta como uma possibilidade importante para que educandos e educadores possam não só ter contato com informações sobre diversos temas, mas que possam selecionar aquilo que de fato merece confiança – e aquilo que pode ser descartado.

Da mesma maneira, a produção de podcasts a partir da ação colaborativa entre educadores e educandos é uma possibilidade para que a comunicação seja desenvolvida de maneira crítica e consciente. Como defendem Barros e Menta (2007, p. 10), podcasts trabalhados em uma perspectiva de educação "[...] crítica e dinâmica oportunizam a quebra do silêncio tolhedor na escola, podendo levar os envolvidos a terem voz e ouvidos na perspectiva de alcançar a formação de cidadãos que tenham muito mais do que informação a distribuir".

Aqui, compreendemos que os podcasts oferecem possibilidades positivas de contribuições para o processo educativo. Porém, o intuito não pode ser apenas o uso ou produção de podcasts, mas é necessário todo um planejamento para compreender como e visando que resultados essa dinâmica será desenvolvida.

Ou seja: é essencial ir além do podcast em si e pensar no desenvolvimento da comunicação em uma perspectiva democrática de despertar e desenvolvimento da cidadania, da crítica, da reflexão, da emancipação e da comunicação enquanto processo que favorece a conscientização e a autonomia de educadores e educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso da pesquisa, identificamos como a diversidade de tecnologias utilizadas para a comunicação nas primeiras décadas do século XXI modificam as formas de receber informações e trazem inúmeras possibilidades para que cada pessoa seja de fato um(a) produtor(a) de conteúdos.

Então, o desafio é perceber como os diferentes tipos de mídias podem ser eficientes no sentido de promover uma Educação que desenvolve a crítica e a conscientização, em detrimento de um modelo de mera reprodução de informações.

Nesse contexto, os podcasts despontam como recursos de comunicação com grande potencial de contribuição para a Educação, já que possibilitam o contato com informações sobre temas variados, a partir de diferentes perspectivas e com a possibilidade que educandos e educadores não só sejam consumidores de informações, mas desenvolvam maneiras de produzir conteúdos com qualidade.

Assim, podcasts não são fins em si mesmos, mas podem ser recursos importantes para a ação pedagógica, possibilitando meios para a comunicação de forma colaborativa e contextualizada, com vistas a materializar a comunicação entre educandos e educadores e deles com o mundo, em múltiplas situações e contextos, de maneira mais crítica e construtiva.

Dessa forma, os professores têm um papel primordial para que tanto o uso, quanto a produção de podcasts em contextos educativos sejam possibilidades para o despertar e desenvolvimento da cidadania, da crítica, da reflexão, da emancipação e da comunicação enquanto processo que favorece a conscientização e a autonomia de educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gílian C.; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217/186>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BERTO, Elisangela de Fátima; GREGGIO, Saionara. As potencialidades do gênero podcast no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreensão oral na aprendizagem de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p.

183-203, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e79454>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAVORSKI, Elaine. **Radiojornalismo**: do analógico ao digital. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/128886/pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

OROZCO GÓMEZ, Guillhermo. Prefácio - De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radiouvintes”. In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB**: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-12.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela história**: desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 175-200. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/188109>. Acesso em: 13 jul. 2022.

WUNSCH, Luana Priscila; FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins. **Tecnologias na educação**: conceitos e práticas. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/158947/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: OS NOVOS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Lucélia dos Reis Santos Soares[1]
Lizyane Francisca Silva dos Santos Locatelli[2]

RESUMO

Este artigo versa analisar os novos desafios da prática docente na educação básica diante do uso das Tecnologias Digitais especificamente, a partir do Ensino Remoto Emergencial (2020), considerando que tais dispositivos representam recursos potenciais à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem. Com base nos pressupostos teóricos dos estudos sobre Tecnologias Digitais, Ensino Remoto Emergencial, gestão escolar e formação docente, objetivamos com esta pesquisa apresentar as diversas formas e estratégias realizadas por uma gestão escolar pública comprometida com a qualidade do ensino, apesar de inúmeras adversidades vivenciadas em escolas onde a maioria dos alunos são de baixa renda. Nessa direção, fomentamos nossos estudos em trabalhos desenvolvidos a partir dessa temática, bem como na experiência da Escola Pública Estadual Albanízia de Oliveira Lima, situada no município de Belém do Estado do Pará que pertence à região Norte do Brasil. Realizamos também entrevistas estruturadas através do *google forms* que corroboraram para nossas análises quanto as dificuldades de acesso e ações realizadas para o uso das Tecnologias Digitais, sobretudo durante o isolamento e distanciamento social. Compreendemos que na modernidade, os estudos voltados para a educação e o uso desses dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem caracterizam-se em reconhecer a importância desses instrumentos tanto para o acesso ao conhecimento, evidenciados nos trabalhos feitos por Venturelli (2014), Gomes (2020), Bastos (2020), Kenski (1998), quanto nas reflexões propositivas para o uso livre e crítico desses recursos conforme Pretto (2017). Outrossim, nossos estudos perpassam por um olhar humanista ao subverter o uso desses recursos em uma libertação e mudança social a partir dos resultados positivos alcançados pelos alunos durante o Ensino Remoto Emergencial revelando a importância da gestão escolar e da prática docente diante de uma sociedade imersa na globalização e evidentemente no uso cada vez mais pungente das tecnologias. A pesquisa revelou que mesmo diante do isolamento e distanciamento social durante a pandemia em razão do (Covid-19), os resultados quanto ao uso das Tecnologias Digitais foram satisfatórios devido às estratégias implementadas a contento pela Gestão Escolar, bem como pelo compromisso e criatividade dos professores tendo como resultado práticas pedagógicas positivas e emancipatórias.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Ensino Remoto Emergencial, gestão escolar, formação docente, pandemia

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Geografia/SEDUC-PA. E-mail: lucelia.santos.soares@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Infantil (UFSC); em Gestão e metodologias do ensino (Dom Bosco); e em Tecnologia do Ensino (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis. E-mail: lizyane@gmail.com

Este estudo reflete sobre as mudanças que ocorreram no cotidiano escolar, a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia do (Covid-19) com base na experiência da escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima que pertence à rede pública de ensino do estado do Pará e que está situada no município de Belém, metrópole da Amazônia (Brasil).

A escola é composta por alunos oriundos de bairros periféricos e que possuem baixo poder aquisitivo, todavia a pesquisa vislumbrou investigar de que forma ocorreu o prosseguimento das atividades escolares apesar das dificuldades de acesso e de uso das Tecnologias Digitais (TD) entre professores e alunos. Nossa expectativa é ressignificar a importância da gestão escolar e da formação docente à qualidade do ensino que resultou no excelente desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior (Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM), apesar da suspensão das aulas presenciais.

Partindo desse tema ressaltamos que a incorporação da tecnologia nas escolas favorece à expansão do acesso às informações, do acesso ao conhecimento, a comunicação, colabora didaticamente no processo de ensino-aprendizagem e deve estar sempre presente na formação docente, tanto inicial quanto continuada com o objetivo de promover o gerenciamento de novas metodologias para facilitar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, porém em inúmeras escolas públicas o uso das tecnologias torna-se um problema pela falta de apoio técnico, poucos treinamentos e infraestrutura inadequada (KENSKI, 1998).

A nossa problemática consiste pela falta de formação específica sobre como integrar tecnologias nos planos de aulas e atividades pedagógicas e assim diluir até mesmo a resistência de muitos professores em razão das inúmeras dificuldades enfrentadas no exercício da docência, principalmente a partir da crise sanitária (Covid-19), ao surgir uma modalidade de ensino que praticamente exigiu o uso das TD, bem como a inserção de ferramentas pedagógicas educacionais que nunca haviam sido utilizadas pelo corpo docente para ministração de aulas síncronas e assíncronas.

O ERE é uma modalidade remota de ensino online que representou uma alternativa temporária com a intenção de mitigar os impactos do afastamento social no campo educacional (HODGES et al., 2020). Assim, diante desse novo desafio em um curto espaço de tempo, o apoio institucional, as ações imediatas por parte da gestão escolar e a criatividade dos professores foram fundamentais para dar prosseguimento as aulas, porém poucas unidades de ensino da Região Metropolitana

de Belém (RMB) alcançaram resultados satisfatórios, tal como ocorreu na escola pública Albanízia de Oliveira Lima que atende alunos do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio.

A pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes questões norteadoras: quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante o ERE? quais foram as estratégias promovidas pela gestão escolar para qualificar o corpo docente quanto ao uso das TD durante o ERE? E quais os possíveis efeitos do ERE?

O nosso objetivo central está baseado em reconhecer a importância da gestão escolar para garantir uma melhor educação não somente em emergências, mas buscar promover através de formações pedagógicas a inclusão digital e a equidade de acesso as TD. No que lhe concerne, os objetivos específicos buscam identificar as dificuldades enfrentadas por parte do corpo docente durante o ERE, bem como identificar as ações promovidas pela Gestão Escolar para o prosseguimento das aulas remotas que tornou a experiência da escola um grande diferencial na rede pública estadual no do município de Belém.

A relevância da pesquisa está em compreender que a gestão escolar é fundamental no sentido de orientar e acompanhar os protagonistas quanto ao uso assertivo das TD, em estimular os docentes a desenvolverem competências digitais, dominar ferramentas e instrumentos tecnológicos de ensino, conhecer e desenvolver novos processos de avaliação, além de serem auxiliados na reestruturação das aulas práticas e de laboratório (ARAÚJO, 2020).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento da pesquisa seguiu diversas etapas para que os objetivos pudessem ser alcançados, assim no primeiro momento o presente estudo apropriou-se metodologicamente na pesquisa de revisão bibliográfica que está baseada em registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., (SEVERINO, 2016).

Assim debruçamos compreender a importância das TD, tendo em vista que elas envolvem o uso de dispositivos eletrônicos e *softwares* para processar, armazenar e transmitir informações de forma digital. Computadores, *streams*, *smartphones*, *tablets*, *internet,* redes sociais, realidade virtual, inteligência artificial, entre outras, são alguns exemplos.

Essas tecnologias estão presentes em diversas áreas da nossa vida, tal como no trabalho, na educação, no entretenimento e na comunicação, facilitando processos, agilizando tarefas e proporcionando novas formas de interação e experiência. Segundo Venturelli (2014), as tecnologias podem transformar os processos de ensino e aprendizagem, assim como alavancar os desafios e as potencialidades que surgem com essa integração.

Para Pretto (2017) é importante utilizar as TD de forma crítica e consciente. Segundo ele, o avanço tecnológico tem trazido muitos benefícios, como maior acesso à informação e facilidades no dia a dia. No entanto, o autor ressalta que é importante utilizar a tecnologia de forma crítica, consciente e responsável, evitando seus possíveis efeitos negativos.

Temos a tendência de utilizar a tecnologia sem questionar as suas consequências, o referido autor defende a importância de refletir sobre o impacto que a tecnologia tem nas nossas vidas e na sociedade como um todo. Isso inclui considerar questões de privacidade, segurança, desigualdade digital e dependência tecnológica e durante o ERE esses foram os grandes desafios enfrentados, tendo em vista que o uso das TD ocorreu de forma intensa e abrupta.

Para compreender como ocorreu esse processo e de que maneira os professores enfrentaram as dificuldades em trabalhar as aulas a partir de novos recursos. Avançamos com a elaboração de um questionário estruturado que foi aplicado a corpo docente da Escola Albanízia de Oliveira Lima. Nesse caso aproveitamos a própria tecnologia utilizando como recurso o *Google Forms* para a criação de um *link* que foi compartilhado através do *whatsapp* para obter maiores informações dos sujeitos envolvidos no processo. Após a coleta de informações seguimos com a análise dos resultados da pesquisa.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A escola pública de Ensino Médio regular Albanízia de Oliveira Lima tornou-se uma referência em qualidade do ensino por apresentar resultados satisfatórios na aprovação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso na Universidade. Apesar de a escola estar localizada em uma área nobre do município de Belém recebe estudantes de vários bairros da periferia e que possuem baixo poder aquisitivo. Esses alunos recebem uma ajuda de custo do governo para

ajudar na composição da renda familiar e para receber o benefício precisa ter frequência nas aulas.

A escola possui uma média de 40 professores ativos e um total de 1080 alunos assíduos. Desenvolve diversos projetos por área de conhecimento tendo a aprovação positiva nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior o que gera disputa por vaga nessa escola. Esses resultados positivos perpassam pela atuação do gestor somado ao trabalho de toda uma equipe que possui compromisso e responsabilidade com a educação garantindo a qualidade do ensino mesmo na pandemia.

Quando as aulas foram suspensas no dia 17 de abril de 2020, a direção da escola redefiniu a estratégia conduzindo a comunicação pelo *Gmail* tendo em vista que o governo havia criado um *e-mail* institucional a todos os professores e alunos.

A partir desse momento as ações foram voltadas para concretizar o ERE e incluir digitalmente toda a comunidade escolar, muito embora, outras interferências tais como: a dificuldade de contato e localização dos responsáveis para repassar as informações, risco de contágio devido à troca de materiais, apostilas, exercícios e livros aos alunos que não possuíam *Internet,* falta de equipamentos adequados para a transmissão das aulas pelo *Google meet* dificuldade no acesso à plataforma do *Google Classroom*, entre outras durante a adaptação ao ERE.

O ERE realizado na pandemia desconsiderou também a condição logística dos docentes tendo em vista que a modalidade do ensino remoto transforma o docente em provedor total do ensino, ou seja, a oferta se estende para além de elaborar e ministrar aulas, devendo o docente fornecer energia, *internet*, equipamentos, espaços adequados, entre outros recursos necessários para a realização do ensino remoto, desonerando a instituição de ensino.

De certa forma, o *home office* desonerou o Estado de ser o efetivo responsável e provedor pela oferta do ensino, da estrutura e de todos os recursos necessários para a realização das aulas, somado a falta de domínio das TD por parte de vários professores que não estavam habituados ao uso dessas ferramentas tecnológicas.

Perguntamos, inicialmente sobre a utilização de TD antes da pandemia, conforme destacamos a seguir: Antes da pandemia do (Covid-19) você utilizava as Tecnologias Digitais nas suas aulas? A Figura 1 representa o resultado das repostas:

Figura 1 - Utilização das TD antes da pandemia.

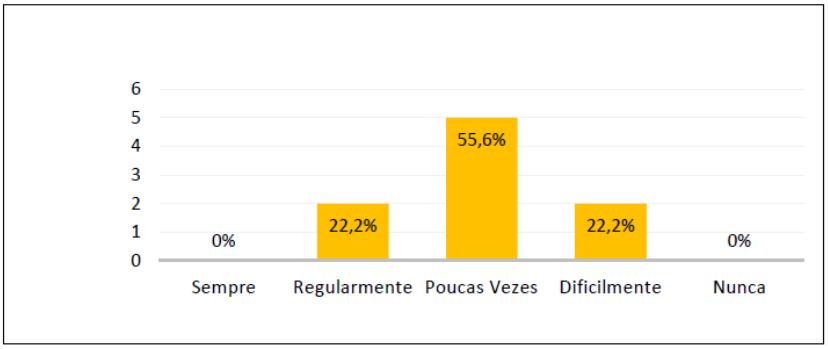

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dessa maneira observamos que o hábito de recorrer as TD antes da pandemia eram medianas, pois mais da metade dos professores utilizavam poucas vezes as ferramentas tecnológicas para complementar o ensino. Todavia, após o início das aulas remotas foi possível perceber um aumento significativo no manuseio de tais recursos, bem como, das plataformas digitais, aplicativos e redes sociais.

Além de analisar o uso das TD antes do contexto pandêmico, verificamos como ocorreu o desempenho das aulas remotas no período de pandemia. Assim foi feita a seguinte indagação aos entrevistados: de que maneira ocorreram as aulas remotas? A Figura 2 representa o resultado das respostas:

Figura 2 - Avaliação das aulas remotas na perspectiva dos participantes.

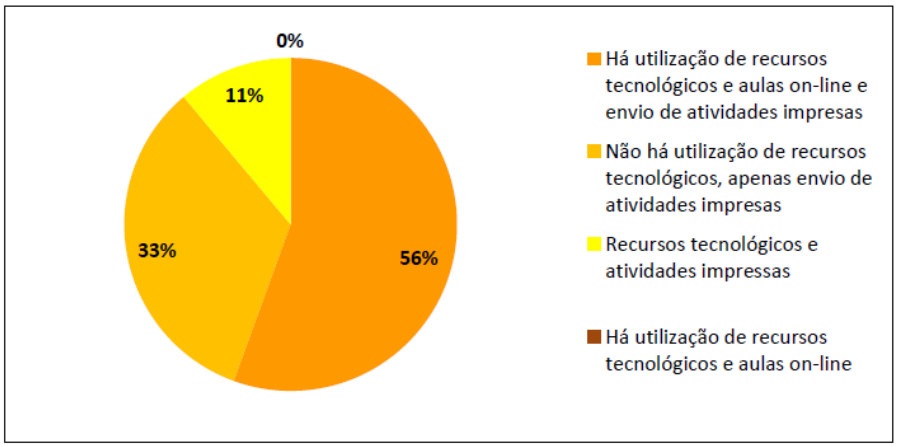

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Com o objetivo de compreender o uso das TD no contexto educacional, propusemos analisar a quantidade de professores que tiveram dificuldades em manusear as ferramentas digitais durante o ERE, pois muitos professores não

utilizavam esses recursos tecnológicos nas aulas presenciais para isso, perguntamos: você teve dificuldades em realizar as atividades remotas durante a pandemia?

Figura 3 – Professores com dificuldade em utilizar a tecnologias na pandemia.

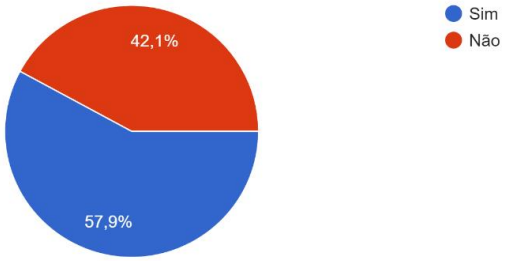

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O questionário foi aplicado a 38 professores, entre eles a maioria 57,9% respondeu que teve dificuldades em manusear as ferramentas digitais para as aulas remotas, assim entendemos que os professores que mais tiveram dificuldades em manusear os recursos tecnológicos para dar prosseguimento as aulas remotas representam aqueles que até então estavam excluídos digitalmente, ou que não se sentiam seguros em utilizar as TD nas aulas presenciais, evidentemente os que possuíam certo domínio em utilizar tecnologias para o ensino e que já haviam sido incluídos na era digital não apresentaram nenhuma dificuldade.

Verificamos que o hábito de recorrer às TD antes da pandemia eram medianas. Assim, podemos concluir que, antes da pandemia, mais da metade dos professores da Escola Albanízia de Oliveira Lima utilizavam poucas vezes as ferramentas tecnológicas para complementar o ensino. Todavia, após o início das aulas remotas no contexto pandêmico, foi possível perceber evidentemente um aumento significativo no manuseio de tais recursos, bem como, das plataformas digitais, aplicativos e redes sociais devido o incentivo da direção escolar.

De acordo com Cani *et al.* (2020, p. 24):

> Embora já lidasse com as tecnologias digitais em determinados momentos, osprofissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos. A realidade exigiu habilidades antes não obrigatórias, ou seja, mesmo quem não trabalhava com as TDIC precisou passar a fazer uso delas para o processo de aprendizagem no momento em que se enfrenta a pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Em relação às ferramentas digitais mais utilizadas pelos professores durante as aulas remotas realizamos a seguinte pergunta: Quais foram os recursos tecnológicos mais utilizados durante o ERE?

Figura 4: Ferramentas digitais mais utilizadas durante o ERE

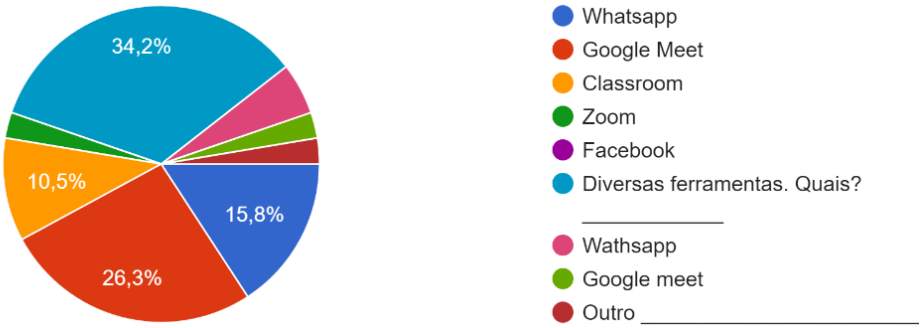

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao analisar o gráfico percebemos que a plataforma da *Google* foi a que melhor se ajustou diante da necessidade em continuar ofertando as aulas durante o ERE, especialmente aos alunos que precisariam realizar a prova do ENEM para disputar vagas nas universidades. Desse modo, as aulas aconteceram de forma síncrona por meio do *Google meet* seguindo um cronograma de horários para ingresso dos professores na sala virtual e de forma assíncrona através do *Classroom* para envio de materiais aos alunos de suporte a essas aulas.

Pensando em amenizar as desigualdades de acesso e dificuldades no manuseio desses recursos a direção da escola realizou diversas oficinas aos professores e alunos através do *Google Meet* em parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria Estadual de Ensino (SEDUC) com o objetivo de instruir a comunidade escolar para melhor participação de alunos e professores durante as aulas remotas. *Google Forms, Classroom, Streaming e Google meet* foram as oficinas ofertadas especialmente aos professores durante a pandemia tendo a participação da grande maioria dos professores nessas formações (GOMES, 2020). Observe no gráfico a seguir:

Figura 5: Participação dos professores nas formações durante o ERE

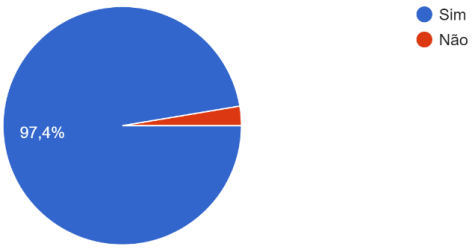

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Essa dinâmica da Direção escolar em promover formações, conscientização e mobilização para que a comunidade escolar estivesse cada vez mais apta ao ERE foi de fundamental importância para continuação do ensino o que gerou resultados satisfatórios de aprovação nos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior destacando a escola das demais unidades da rede estadual sendo reconhecida em diversas reportagens pelos meios de comunicação local.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da crise sanitária provocada pelo (Covid-19), o uso das TD foi de grande importância para intermediar o acesso à educação no contexto pandêmico e minimizar a crise global de ensino, haja vista que houve a necessidade de isolamento social. Nessa conjuntura, diversas medidas foram adotadas no intuito de promover continuidade às aulas e fornecer aos estudantes, conhecimento, oportunidades, interação, igualdade, além de potencializar o papel do professor nesse processo.

Essa adequação fez com que refletíssemos na inversão de papeis, pois em sala de aula os docentes eram os dominadores do saber e com a transição para o ERE se tornaram inseguros e até constrangidos pela necessidade de aprender outros mecanismos para seu processo de ensino-aprendizagem (BASTOS Et al., 2020). Tal conjuntura a partir dessa nova realidade na rede pública estadual em Belém do Pará diante do ERE ressignificou a formação docente diante da inserção de metodologias digitais inovadoras no cotidiano escolar.

A escola por meio da gestão ao desenvolver o ERE teve que considerar as singularidades e a pluralidade dos sujeitos implicados no processo educacional ao compreender que a prática docente durante o distanciamento social conclamou novos processos de aprendizagem, novos métodos de ensino, novos modos de pensar os componentes curriculares em razão de suas especificidades, novas práticas avaliativas, novas linguagens e novos saberes na ação de ensinar no contexto da pandemia com o intuito de manter o acesso à educação de qualidade.

Constatamos, então que essas ações por parte da gestão escolar foram significativas para o processo de ensino-aprendizagem e que é sempre necessário ampliar a inserção do uso dessas tecnologias que muito corroboram à qualidade do ensino (ALMEIDA. 2011).

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Eizabeth Bianconcini.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. ISSN: 1809-3876.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Entrevista os desafios do ensino remoto na educação básica**. Revista Leia Escola. Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020 – ISSN 2358-5870

BASTOS, Thais Basem Mendes Corrêa; BOSCARIOLI, Clodis. **Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: Uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia.** 2020 ISSN:2175-9235.Disponívelem: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabeth Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. **Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem "prioritariamente" pelas TDIC**. Revista Ifes Ciência, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para vídeo conferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/ticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm. Acesso em: 15 julho. 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torney; BOND, Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and OnlineLearning.** Educause Review. 2020 [CITADO em 23/02/2021; Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

KENSKI. Vani Moreira. **Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, nº8, 58-71,1998.Disponível:http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf Acesso: 09 jun.2020.

MOREIRA, D.; BARROS, D. M. V. **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais, 2020**. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/9661. Acesso em 17 out. 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**/ EDUFBA: Salvador, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

VENTURELLI, Suzete. **Educação e Tecnologias Digitais**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

O PAPEL DA TUTORIA NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UM OLHAR ATENTO PARA OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Perla Cristiane Enviy[1]
Viridiana Alves de Lara-Silva[2]

Resumo

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino que proporciona flexibilidade, acessibilidade e oportunidades de formação em diversos níveis educacionais. Nos cursos de licenciatura, essa modalidade desafia a formação de futuros docentes ao combinar teoria e prática de maneira inovadora. Nesse contexto, a tutoria emerge como um elemento crucial para a eficácia desse processo de mediação e construção do conhecimento, especialmente quando se trata da inserção dos licenciandos nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Desse modo o artigo tem como propósito refletir o papel da tutoria nos cursos de licenciatura a distância. Para tanto dialogamos com autores que destacam a contribuição do tutor para o aprimoramento da formação dos futuros docentes, entre eles estão: Souza e Freitas (2001), Martins (2001), Gonzalez (2005), Maggio (2001). A pesquisa de cunho qualitativa utilizou do instrumento questionário *online*, para a coleta de dados. O *link* para acesso foi encaminhado na plataforma *moodle* junto ao convite para participação, os objetivos e uma breve apresentação da intenção da pesquisa. Dos 316 acadêmicos (as) matriculados, em três cursos de licenciatura, 129 aceitaram participar da pesquisa. Após a coleta e análise ficou evidente que na percepção da maioria dos acadêmicos (as), os tutores tem uma participação essencial nesse processo de formação muito embora perceba-se em algumas devolutivas a falta de compreensão de que a mediação do professor-tutor vai além das correções de atividades e envios de *feedbacks*, ressaltamos ainda que no ECS essa ação requer o desenvolvimento de estratégias que promovam uma relação teórico-prático.

Palavras- chave: Tutoria. Educação a distância. Estágio. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se expandido rapidamente, especialmente no contexto da formação de professores, na literatura especializada, existem diversos conceitos para a EaD, Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000, apud Hermida e Bonfim, 2006, p. 168), explanam que o conceito mais simples e objetivo é aquele que define a EaD como: “qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno”. Holmberg (1985, apud Mugnol 2009, p. 343) define EaD como

[1]Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora do Curso de Pedagogia Unisecal/UEPG, e-mail perla.enviy@unisecal.edu.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa/Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, e-mail: viri.lara@hotmail.com .

> [...] a expressão "educação a distância" cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.

Os autores Maia e Mattar (2007, p. 6, apud Santos e Menegassi, 2018), enfatizam que "a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação". Moran (2002) e Moore e Kearsley (2008) corroboram ao apresentar em seus conceitos de EaD o uso da tecnologia como forma de fazer a intermediação entre o acadêmico e o professor, de modo que o processo

> [...] ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p. 1).

Nas palavras de Moran se percebe a importância da tecnologia moderna, avançada, para que professores e alunos, mesmo distantes, possam estar conectados e interligados; no entanto, também mostra que outros meios nem tão modernos, como correio e fax, ainda têm sua utilidade para a continuação dessa modalidade de ensino.

Em Moore e Kearsley (2008, p. 2), o que chama a atenção no seu conceito de EaD, além do uso da tecnologia, é a necessidade do planejamento na hora da criação do curso, o que exige técnicas especiais. O principal motivo de utilizar a tecnologia nesse tipo de educação é o fato de ela, a tecnologia, já ser algo presente e influente em nossas vidas; sendo assim, a educação não deve se eximir de usá-la e, de certa maneira, contribuir para diminuir as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

Desse modo destacamos que a modalidade de ensino EaD proporciona maior flexibilidade para os licenciandos, permitindo que eles conciliem estudos com outras responsabilidades. Contudo, a ausência de interações presenciais e o distanciamento físico demandam estratégias específicas para garantir uma formação prática sólida.

ISSN: 2176 - 1396

Neste artigo realçamos o papel da tutoria, nos cursos de licenciatura à distância, e sua relevância no processo de orientação, acompanhamento e construção do conhecimento durante o processo de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

2 A TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A tutoria desempenha uma função fundamental na EaD, assumindo um papel orientador e motivador para os acadêmicos (as). Os tutores atuam como mediadores entre os conteúdos e os aprendizes, auxiliando na superação de desafios e na compreensão dos temas abordados. No contexto dos ECS, a tutoria ganha relevância ao proporcionar o suporte necessário para a integração das teorias aprendidas com a prática pedagógica real.

O papel que a Tutoria nos cursos EaD vem desempenhando tem sido um papel crucial, pois oportuniza experiências motivadoras para a construção do conhecimento. Além disso, enquanto mediadores desse processo de aprendizagem permite-se que o tutor atue como incentivador para acadêmicos (as) que estejam desmotivados, tornando-se peça fundamental àqueles que enfrentam obstáculos na busca de seus objetivos educacionais. Por outro lado, a negligência por parte de um tutor pode resultar na falta de apoio necessário para muitos acadêmicos (as), desencadeando sentimentos de insatisfação e até mesmo de abandono (NUNES, 2014, p. 1).

Souza e Freitas (2001), Martins (2001), Gonzalez (2005), Maggio (2001) entre outros, sustentam a visão de que a atividade de tutoria, embora possua suas particularidades, carrega consigo a essência da ação educativa realizada por um professor. Tais pesquisadores ressaltam que o tutor desempenha um papel essencial ao estabelecer pontes entre os acadêmicos (as) e as informações, orientando, indicando trajetórias e viabilizando a construção do conhecimento. A partir destes autores assumimos o termo "professor-tutor" para descrever essa figura que desempenha um papel educacional fundamental.

Sabe-se que o professor-tutor é uma figura estratégica nos cursos à distância que tem como missão articular todo o sistema de ensino aprendizagem: acompanhamento, orientação, motivação e avaliação de seus tutorados, estimulando a aprendizagem autônoma do acadêmico (a). Para isso utiliza-se de

diversos recursos, como diálogos, monitoramento, discussão de diferentes pontos de vista, aproveitando a diversidade e respeitando as diversas formas de o acadêmico (a) se postar frente ao conhecimento. Além disso, ainda tem por função minimizar as falhas de comunicação e os problemas que possam surgir ao longo do processo de ensino, desenvolvendo ações para aperfeiçoar o sistema de EaD, o qual exige constantes reflexões.

Neste sentido, o professor-tutor assume a responsabilidade da interação pedagógica entre os acadêmicos (as) e os conteúdos de aprendizagem. Enquanto os materiais didáticos online fornecem informações e recursos, os tutores atuam como facilitadores do processo de aprendizagem, oferecendo suporte individualizado, orientação e estímulo aos acadêmicos (as).

A interação pedagógica no contexto da EaD é essencial por várias razões, entre elas podemos destacar, segundo Cruz (2001):

a) Personalização do Aprendizado: Cada acadêmico (a) possui diferentes ritmos de aprendizado, necessidades e estilos de aprendizagem. Os professores-tutores podem se adaptar a essas diferenças, fornecendo orientação específica e ajustando a abordagem de ensino para atender às necessidades individuais.

b) Motivação e Engajamento: A interação com tutores auxilia a manter os acadêmicos (as) motivados e engajados. Por meio de *feedback* positivo, encorajamento e direcionamento, os professores-tutores podem criar um ambiente de apoio que incentive os acadêmicos (as) a persistirem nos estudos.

c) Esclarecimento de Dúvidas: Os professores-tutores podem responder a essas dúvidas de maneira clara e detalhada, confiantes para uma compreensão mais profunda dos assuntos examinados.

d) Estímulo à Participação Ativa: Através de *chats*, fóruns e grupos de discussão, os professores-tutores podem incentivar a participação ativa dos acadêmicos (as) nas atividades de aprendizagem colaborativa. Isso promove a troca de ideias e o compartilhamento de perspectivas, enriquecendo a experiência de aprendizado.

d) Desenvolvimento de Autonomia: Os professores-tutores não fornecem apenas respostas, mas também orientam os acadêmicos (as) a buscar soluções por conta própria, desenvolvendo suas habilidades de resolução de problemas e auto aprendizagem, buscando desenvolver a autonomia do acadêmico (a).

e) Acompanhamento Individualizado: Professores-tutores podem acompanhar o progresso individual de cada acadêmico (a), identificando dificuldades específicas e oferecendo intervenções específicas. Isso contribui para que ninguém fique para trás.

f) *Feedback* Construtivo: Através de avaliações e *feedback* detalhados, os professores- tutores podem ajudar os acadêmicos (as) a compreender seus pontos fortes e áreas a serem aprimoradas. Isso contribui para um processo de melhoria contínua.

Portanto, a tutoria não apenas complementa o material utilizado, mas também propicia a promoção de uma aprendizagem significativa no ensino a distância ao estabelecer uma interação pedagógica, por meio de um ambiente de apoio e incentivo que auxilia os acadêmicos (as) no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e na construção de sua autonomia nos estudos.

3 O ACOMPANHAMENTO DOS ECS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Diante da complexidade da EaD e da oportunidade de atender as diversas faces de formação, é perceptível a importância que precisa ser considerada diante das especificidades de cada Curso ofertado.

Nas Licenciaturas, os ECS representam uma etapa essencial no processo formativo de educadores, permitindo que eles experimentem a realidade da sala de aula e coloquem em prática os conhecimentos adquiridos. No entanto, nos cursos de licenciatura a distância, a realização dos ECS pode se mostrar desafiadora, dadas as limitações geográficas e as características particulares do ensino virtual.

Ao pensar nessa etapa do curso, a tutoria desempenha um papel fundamental na preparação e acompanhamento dos ECS nos cursos de licenciatura EaD. Os tutores necessitam oferecer orientações virtuais, realizar supervisões remotas e promover espaços de reflexão, favorecendo ainda mais a integração entre teoria e prática. Além disso, eles têm a função de adaptar estratégias pedagógicas ao ambiente virtual, de forma a propiciar uma vivência autêntica aos acadêmicos (as) estagiários (as).

Pimenta e Lima (2012) enfatizam a importância para os acadêmicos (as) de realizarem-se dentro de suas respectivas áreas de formação acadêmica. Isso se deve ao fato de que quanto melhor compreenderem as aplicações práticas

processuais à teoria, mais significativo será a contribuição para seu processo de aprendizado formativo. Caso essa ligação não seja estabelecida, a conexão entre a formação do acadêmico (a) e a realidade poderá tornar-se mais desafiadora.

Tardif (2002) afirma que o período de estágio desempenha um papel fundamental na trajetória acadêmica, atendendo às diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Seu propósito reside em conceder ao acadêmico(a) a oportunidade de testemunhar as atividades pedagógicas, o planejamento e a dinâmica do ambiente escolar, estabelecendo uma conexão concreta entre o conteúdo teórico e sua aplicação prática.

É essencial que os acadêmicos encarem o estágio com seriedade, pois é dessa vivência que irão vivenciar aprendizados para sua futura carreira profissional. Uma vez formados e inseridos no mercado de trabalho, esses conhecimentos práticos adquiridos no estágio se tornarão fundamentais.

Santos (2004) destaca que a compreensão da práxis demanda uma imersão no cruzamento entre teoria e prática, resultando na vivência do contexto. Nesse sentido, a práxis exige movimento, interação e diálogo para fomentar a reflexão, evitando a realização mecânica e repetitiva.

O ECS oferece a oportunidade para o acadêmico (a) ser inserido no ambiente escolar e vivenciar as situações do cotidiano, observando as metodologias de ensino, permitindo a percepção das lacunas e necessidades de inovação. O intuito não é simplesmente reproduzir o que é observado, mas sim refletir e buscar aprimorar as metodologias empregadas.

Neste contexto, cabe aos professores-tutores do ECS a responsabilidade de monitorar o desenvolvimento da disciplina de ECS no ambiente virtual de aprendizagem, estabelecendo conexões com os acadêmicos (as), professores-formadores e coordenador de do curso. Além disso, têm a incumbência de indicar as abordagens metodológicas das atividades e projetos de estágio, examinando as contribuições individuais dos acadêmicos (as) como parte de uma mediação pedagógica no ambiente virtual, e engajar-se em seminários e iniciativas nos polos de apoio presencial, sob a orientação do professor formador e coordenador de estágio.

Vale ressaltar ainda que, como se trata de cursos de licenciatura, na formação de professores na modalidade a distância, os acadêmicos (as) não têm acesso diário aos professores nem interações regulares com colegas, por isso a

abordagem adotada precisa priorizar a constante busca pela reflexão conectada às práticas pedagógicas.

4 O PAPEL DA TUTORIA NOS ECS EM CURSOS DE LICENCIATURA

Para investigar o papel da tutoria no desenvolvimento do ECS nos cursos de licenciatura, na modalidade a distância, foi encaminhado para os acadêmicos (as) o questionário online, cujo o *link*, convite de participação e apresentação dos objetivos da pesquisa foram disponibilizados na plataforma *moodle*.

Foram obtidas 129 respostas, oriundos de três cursos de licenciaturas na modalidade à distância, de um total de 316 acadêmicos (as) matriculados, ou seja, 40,8% de participação acadêmica. Cada curso foi identificado por uma letra (A, B e C) seguido do número de questionário: A1, B1, C1, A2, B2 e assim por diante.

O primeiro questionamento solicitou aos acadêmicos(as) de os três cursos de Licenciatura de uma instituição pública do município de Ponta Grossa (PR), uma classificação da importância das contribuições dos professores-tutores no processo de ECS destes Cursos, obteve-se como resposta os seguintes dados: 75% dos respondentes disseram que a contribuição dos professores-tutores é essencial para a realização das atividades; 20,8% avaliaram a participação dos professores-tutores como boa e 4,2% representado no gráfico abaixo em azul apontaram que deixam a desejar.

Gráfico 1- Contribuições dos professores-tutores no processo de ECS

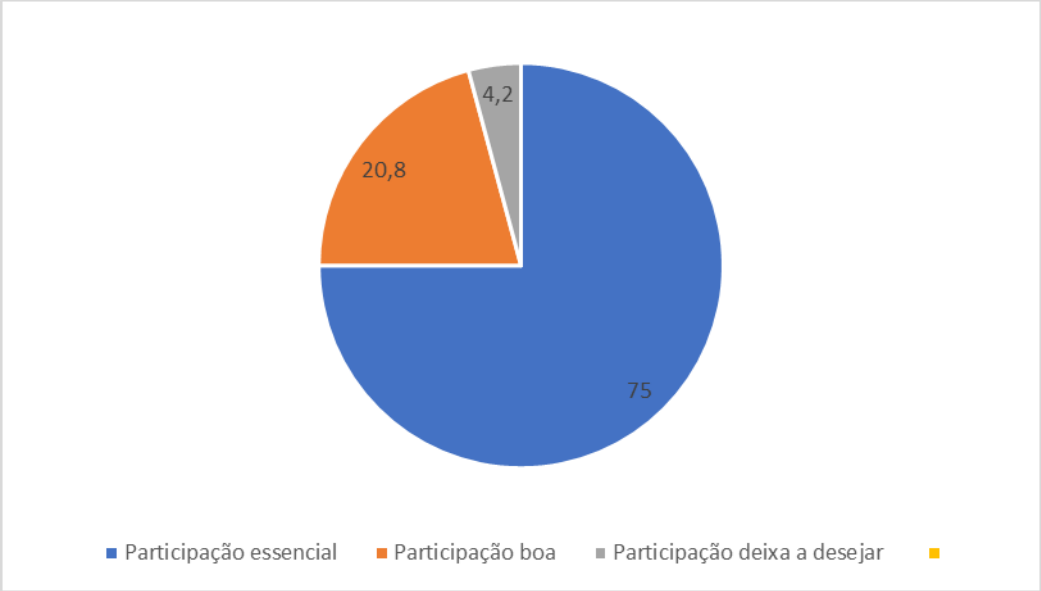

Fonte: questionário de pesquisa

Podemos destacar duas questões com base nesse resultado. Primeiramente, observa-se que as interações ocorridas no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem entre professores-tutores e acadêmicos (as) desempenharam um papel fundamental na construção de significados voltados para o desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, pode-se constatar que muitos acadêmicos (as) avaliam tais contribuições de maneira simplista, baseando-se apenas no cumprimento do contato como uma obrigação, sem estabelecer vínculos mais específicos em diferentes etapas.

Outro questionamento que se tornou relevante para este estudo, abordou a percepção dos acadêmicos referente a relação com o processo de acompanhamento e orientação dos ECS no que diz respeito às sugestões, correções dos planejamentos de aula visando a compreensão do processo de forma integrada, aliando a teoria e prática, obtivemos como resultado ,as seguintes respostas: 43,9% avaliaram como excelente os acompanhamentos realizados, com muitas sugestões e aprendizado; 29,3% apontaram o trabalho dos professores-tutores como bom e 26,8% avaliaram que muitas vezes deixam a desejar cobrando apenas prazos, realização das atividades propostas sem haver uma preocupação de como tem se dado esse processo para o acadêmico (a)

Gráfico 2 - Percepção dos acadêmicos referente a relação com o processo de acompanhamento e orientação dos ECS

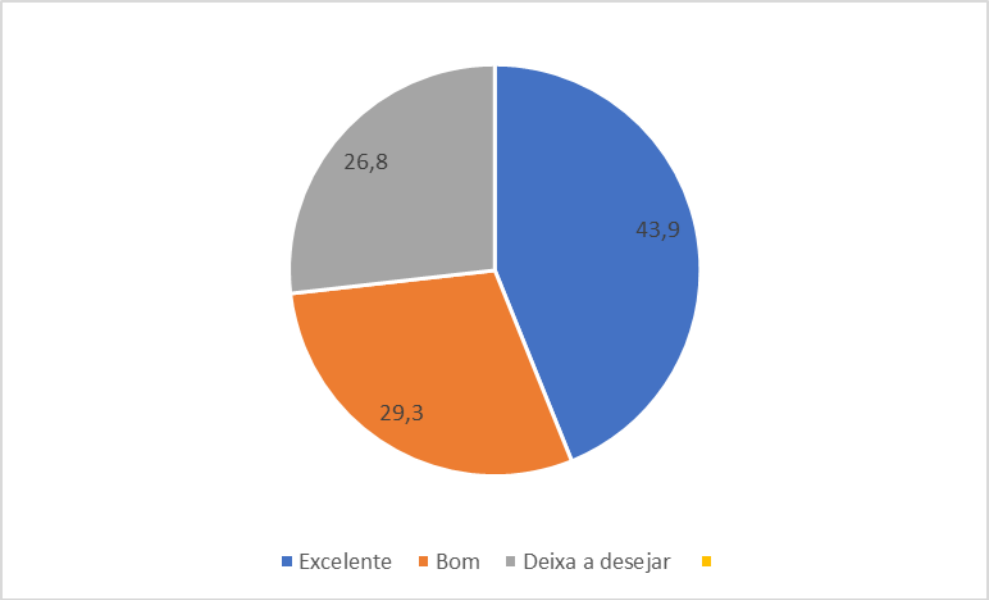

Fonte: questionário de pesquisa

A representatividade dos 43,9% das respostas que apontam como excelentes os acompanhamentos realizados pelos professores-tutores demonstram que durante o acompanhamento dos ECS, sugerir e apresentar propostas de ensino viáveis a permanência e ao sucesso dos acadêmicos (as) das diferentes licenciaturas oportuniza que os mesmos consigam ao menos, perceber que as práticas e propostas adotadas no ECS condizem com os estudos e discussões realizadas pela disciplina aliadas à vivências que estão tendo nos diferentes campos de estágios.

Esta afirmação pode ser constatada também, na opinião registrada no último questionamento do instrumento de investigação, o qual indagava: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado em seu processo de formação inicial?

A acadêmico(a) A4 explanou que:

> A *experiência de estágio teve um papel extremamente significativo em minha formação, uma vez que as discussões e análises de textos conduzidos com a professora-tutora, juntamente com os debates e estudos voltados para esta etapa de estágio forneceram um suporte sólido para a minha participação ativa nas observações em sala de aula, bem como para a realização do momento de docência*. (A4).

Já o acadêmico B1 apresenta um aspecto relevante em sua resposta:

> O estágio representa uma fase de formação extremamente enriquecedora, permitindo-nos adentrar no universo do processo de ensino. No entanto, essa experiência, embora valiosa, não se mostrou abrangente para captarmos integralmente os impactos e esforços dos professores nas práticas com os acadêmicos (as). (B1).

Com o relato desse acadêmico (a) fica evidente uma fragilidade específica tanto na disciplina em questão quanto no próprio curso de formação inicial, que pode ocorrer devido ao fato de que a distribuição do tempo para as atividades acadêmicas nem sempre é orientada pelas necessidades de formação, mas sim pela obrigatoriedade de seguir uma estrutura curricular que está posta na Licenciatura. Outro relato que é importante destacar é do acadêmico (a) C5:

> Deparei-me com desafios significativos ao trabalhar com a diversidade presente em cada sala de aula. A teoria nos preparou até certo ponto, mas lidar diretamente com a realidade da heterogeneidade dos acadêmicos (as) foi uma tarefa complexa. As diferenças de nível de aprendizado e estilos de aprendizagem exigiram que eu ajustasse constantemente minha abordagem pedagógica. Fazer com que o conteúdo fosse acessível e envolvente para todos os acadêmicos (as) mostrou-se um desafio constante. Mesmo com o desejo de atender às necessidades individuais, muitas vezes me senti limitado pelo tempo e recursos disponíveis. (C5).

ISSN: 2176 - 1396

Percebe-se nessa fala que a falta de experiência em lidar com diversas situações, com necessidades especiais ou desafios comportamentais, oportuniza aos acadêmicos (as) perceberem a importância de uma formação mais abrangente que possibilite aos futuros docentes, oportunidades de diálogos constantes com os professores-formadores e/ou professores-tutores de ECS que os leve a um entendimento mais aprofundado das complexidades existentes no campo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tutoria exerce um papel determinante na formação de licenciandos em cursos de EaD, sobretudo no contexto dos ECS. Por meio de sua atuação, os tutores promovem a ponte entre a teoria e a prática, viabilizando uma formação completa e qualificada. O investimento na capacitação dos tutores, na criação de espaços virtuais de discussão e no uso de recursos tecnológicos apropriados são estratégias que podem maximizar a eficácia da tutoria nos cursos de licenciatura EaD.

O olhar atento para os ECS, aliado a uma tutoria qualificada, contribui para a formação de futuros educadores aptos a enfrentar os desafios da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 de ago. 2023.

CRUZ, Márcia Dulce. A digitalização das mídias e as mudanças no cotidiano do trabalho, das relações humanas e do conhecimento. **Linguagem em (Dis) curso, Tubarão**, v.1, n. 1. p. 179-197, jan./jun. 2001.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância**: história, concepções e perspectivas. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 100-110.

MARTINS, O. B.; ARREDONDO, S. C. Teoria e prática tutorial em EAD. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N. de S**. A Educação a Distância na Universidade Federal do Paraná**: novos cenários e novos caminhos. Curitiba: NEAD/UFPR, 2001.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Censage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo, 2002.

MUGNOL, Márcio. **A Educação a Distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, nº 27, 2009.

NUNES, D. R. e GOMES, R. "Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola regular: uma proposta de intervenção." **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 40, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/6JWFNKsfBYDLGxxfjhD3JjP/?format=pdf . Acesso em mai.de 2023

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. **A história e a expansão da Educação a Distância**: um estudo de caso da Unicesumar. Revista Gual, Florianópolis, v. 11, nº 1, p. 208-228, jan. 2018.

SOUZA, C. A. et al. Tutoria na Educação a Distância. **11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED,** 2004. Disponível em : http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm. Acesso em: 5 de ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 Ed. Petrópolis Vozes, 2002.

12. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Coordenação:

Daniele Saheb Pedroso / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Marilia Torales / UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

12.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

A proposta deste eixo é promover o diálogo entre a Educação Ambiental e os diversos campos do saber. Acolhe resultados, parciais e finais, de pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores e educadores ambientais; discute os fundamentos teóricos e metodológicos como aporte às práticas educativas no currículo escolar e não escolar; valoriza os diálogos de saberes com comunidades urbanas e/ou tradicionais em situação de vulnerabilidade frente aos problemas ambientais, dentre eles, a mudança climática global; analisa as práticas junto a movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil; acompanha os ciclos das políticas públicas e de governos direcionadas ao campo da Educação Ambiental, da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental e da justiça social. Pesquisas relacionadas à Ecoformação, sustentabilidade e criatividade na formação e prática docente.

ESTUDO DA RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA NA ÓTICA DA ZONA COSTEIRA COMO PROPOSTA PARA AULAS DE GEOGRAFIA

Adeline Cerqueira Souza[1]
LIvanildes Pereira Santos[2]

RESUMO

Ao entender a educação como propulsora da resolução da clássica separação entre homem e natureza na Geografia é que o artigo objetiva discutir de maneira mais ampla, através do aporte da revisão teórica narrativa, a relação entre a sociedade e a natureza no que se refere ao direcionamento do pensamento humano no decorrer da sua história na Terra. Isso compreendido antes e depois do atual sistema econômico, com vista ao entendimento do presente. De maneira específica associar essa perspectiva anteriormente contextualizada a educação na zona costeira, isto porque percebe-se que a zona costeira é um espaço, no Brasil, onde ocorrem estas relações de modo intenso e conflitante, fazendo-se necessário inserir tal perspectiva nas práticas pedagógicas cotidianas. Posto que esse ambiente está entrelaçado à vivência do aluno. A partir deste desenvolvimento, propõe-se sugestões de metodologias como protótipo da discussão apontada a serem aplicadas em sala de aula, estabelecendo assim um maior aproveitamento do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Assim, o presente trabalho se justifica diante da necessidade de tornar notório a discussão sobre a preservação do ambiente costeiro, através do contexto educacional, a fim de sensibilizar os discentes, acerca da temática. Portanto, o trabalho se baseou teoricamente em autores potentes da área, como: Santos, Silveira, Ab'Saber, Gonçalves, Leff, Callai para estruturar generalizações aqui apresentadas.

Palavras-chave: Educação. Zona costeira. Social. Natural. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A separação homem e natureza não se constitui apenas como uma questão de paradigma, inscreve-se também no centro das relações sociais e de poder nas sociedades capitalistas, como problematiza Gonçalves (2006),

> […] a separação homem-natureza (cultura-natureza, história-natureza) é uma característica marcante do pensamento que tem dominado o chamado mundo ocidental cuja matriz filosófica se encontra na Grécia e Roma clássicas. […] a afirmação desta oposição homem-natureza se deu, no corpo da complexa História do Ocidente, em luta com outras formas de pensamento e práticas sociais. Ter isso em conta é importante não só para compreender

[1]Mestranda em Educação e Contemporaneidade. PPGEduC/Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bolsista da Capes. E-mail: addgeo@yahoo.com.br
[2]Especialista em Ensino de Geografia (UESC). Professora efetiva da rede pública do Estado da Bahia (SEC). E-mail: livanildes@gmail.com

> o processo histórico passado, mas, sobretudo, para compreender o momento presente. (GONÇALVES, 2000, p.28).

A natureza outrora era vista como um processo mágico na evolução cultural do homem, isso se explica por estabelecerem os fenômenos naturais como certas divindades, mas com a explicação racional dos fenômenos, devido ao avanço do conhecimento científico, o homem passou a interferir intensivamente na natureza (BRASIL, 1998).

Santos (1992) segue as afirmações anteriormente colocadas e argumenta que a natureza passou a ser redescoberta a partir da presença do homem sobre a Terra. Iniciando-se com o fim de sua História Natural e a criação da natureza social, ao desencantamento do mundo, passando-se de uma ordem vital para a ordem racional. Entretanto, conforme Santos (1992), no contexto atual quando o natural cede lugar ao artefato e a racionalidade triunfante a natureza se revela de maneira instrumentalizada, essa então domesticada, nos é apresentada como sobrenatural:

> A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza. (SANTOS, 1992, p.4-5).

Assim, continuando essa discussão, Santos (2006, p.157) afirma que quando a produção baseava-se no meio natural, “as técnicas não tinham existência autônoma”, o homem a utiliza, mas sem realizar muitas transformações. Progressivamente esse quadro foi se revertendo, a sociedade aos poucos passa a priorizar a razão comercial em detrimento da natureza o que a faz vivenciar o período técnico-científico-informacional (SANTOS; SILVEIRA, 2001), no qual a informação é a energia principal da lógica capitalista.

Dessa maneira, percebe-se que as bases epistemológicas sustentam o novo modelo econômico, político e, sobretudo, da ciência, da cultura e da sociedade que fundamentam o direcionamento dos homens em relação ao ambiente natural. Tal modelo não só coloca o homem como principal manipulador, dominador e superior a natureza, como fragmenta todos os ramos da vida em sociedade.

As transformações citadas anteriormente também se refletem na zona costeira. Visto que a zona possuía uma grande importância neste cenário de mudança histórica e econômica, de crescimento e desenvolvimento da sociedade. Porém, elas perderam

ISSN: 2176 - 1396

seu valor, pois se revestiram de conteúdos ideológicos retornando com novas funcionalidades e intensidade na exploração da sua potencialidade natural.

A teoria da ecodinâmica curiosamente é bastante apropriada para as pesquisas da zona costeira porque a mesma “estuda como os humanos são integrados nos ecossistemas e como esta integração é diversificada em função do espaço geográfico terrestre” (TRICART apud ROSS, 2009, p.125). Esse conceito de unidade ecodinâmica faz menção ao fluxo de energia e matéria existente entre a natureza física e o homem, como ser social, integrado à definição de ecossistemas. Por basear-se no instrumento lógico de sistemas, e enfocar as relações mútuas entre os diversos componentes da dinâmica no meio ambiente, fazendo-se necessário ao entendimento da dinâmica dos sistemas costeiros para que as tecnologias inseridas pela sociedade humana não sejam tão prejudiciais à natureza, de modo a melhorar potencialmente os recursos ecológicos (ROSS, 2009).

Partindo dos argumentos expostos acima, a análise da qualidade das zonas costeiras exige um conhecimento dos sistemas ambientais costeiros atuantes na área. Sua evolução e dinâmica devem levar em conta a complexidade das características naturais aliada aos agentes de uso e ocupação.

2 A ZONA COSTEIRA COMO RECURSO DO CAPITAL

A zona costeira, para efeito de definição é o espaço geográfico de interação do ar, do mar e da terra, incluindo seus recursos renováveis ou não, abrangendo uma faixa marítima e outra terrestre (BRASIL, 1988), a faixa marítima inclui todo o mar territorial, e seu limite (12 milhas náuticas/1.852 m) contado a partir da linha de base da costa (linha da maré mais baixa). Enquanto a faixa terrestre abrange todos os municípios classificados como costeiros.

A orla pode ser conceituada como unidade geográfica inserida na zona costeira, delimitada pela faixa entre a terra firme e o mar, e a faixa de contato e sobreposição dessas porções (HAMMES, 2012).

Deve-se ressaltar que há variados tipos de orlas, a depender de sua formação geológica, geomorfológica, e da influência paleoclimática, tendo-se como exemplo as falésias, as praias arenosas, as planícies lamosas, os manguezais, os estuários e as formações recifais.

Por conseguinte, Diniz (2002) usa Hansom para afirmar que as regiões costeiras despertam uma grande atração populacional, 2/3 da população mundial vivem ao longo da linha de costa, havendo milhões de habitantes residindo em municípios costeiros no Brasil. Podendo elencar que a expansão marítima no século XV marcada pelo começo do capitalismo mercantil, em diferentes territórios, favoreceu ao processo de ocupação do litoral brasileiro, e só após a exploração litorânea iniciou-se a expansão do território em direção ao interior do continente, fato que pontua até os dias atuais a intensa urbanização nessas regiões. A intensificação da urbanização devido ao processo de industrialização permitiu a instalação de indústrias, atividades de exploração mineral e portuária.

As alterações na natureza vinculam-se à economia e os conflitos gerados em diferentes lugares e territórios não se diferenciam na zona costeira, uma vez, que esta desperta um intenso interesse econômico, constituindo-se em uma área de grande importância para a sociedade, no momento em que a mesma está voltada para a discussão sociedade e natureza, sustentabilidade, educação ambiental, recuperação, conservação e preservação dos ambientes naturais. Por isso, os espaços definidos como costeiros foram historicamente apropriados, e até hoje são desejados, pelas suas múltiplas possibilidades de atividades a serem realizadas, decorrente da venda da imagem de sua beleza cênica (AB'SABER, 2001), a qual exerce uma forte atração e aumenta o contingente populacional e de frequentadores. Apesar disso, a praia tem seu limite de suporte, quando não é respeitado, o uso excessivo pode ocasionar inúmeros impactos ao seu ecossistema.

A zona costeira no atual momento histórico está submetida no modelo de produção econômica que tem implantado grandes polos turísticos, como venda da paisagem através do valor estético e paradisíaco que a mesma possui. As praias são vendidas aos turistas como algo ecológico, sustentável, podendo ser citado vários exemplos que comprovam tal questão: os conglomerados turísticos na Bahia (Costa do Sauípe, Porto Seguro, Praia do Forte, Morro de São Paulo, Arembepe, Guarajuba, Itacimirim, Itacaré), em outros estados (Fernando de Noronha, Angra dos Reis, Búzios, Paraty). Assim como em diversas partes do mundo: Havaí, Caribe, Havana e Varadero, Acapulco e Aruba.

A ideologia em torno da zona costeira se constitui num contexto perverso, os empreendimentos turísticos apropriam-se de alguns territórios e desapropria-se, tendo em vista uma programação de novos espaços a serem apropriados (re-

territorializados) visando uma maior eficiência locacional (CORRÊA, 1994). No caso descrito, a ideologia está especificamente focada nas praias. No entanto, as consequências desses processos envolvem diversos atores sociais como os povos nativos da região, grupos indígenas, antigos moradores, pescadores, banhistas e frequentadores, e ao mesmo tempo, quando o capital desterritorializa, ele deixa para trás uma degradação do ambiente natural e social, violência, poluição, desemprego e comunidades que perderam o vínculo com o lugar.

3 PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ZONA COSTEIRA

Este artigo estabelece a relação existente entre a sociedade e a natureza enfocando a perspectiva da zona costeira nas práticas pedagógicas, no Ensino Básico, discutindo os principais tipos de processos naturais e sociais que são inerentes ao sistema evolutivo da zona costeira, a partir do conhecimento de suas características essenciais, das formas de ocupação antrópica e identificação dos principais usos e relações conflitantes estabelecidos em variadas localidades ao decorrer da história (BRASIL, 1998).

Tem-se assim como intenção elaborar em conjunto com os alunos sucessivas reflexões de ensino-aprendizagem que sirva de subsídio para o equilíbrio dinâmico do sistema costeiro e consequentemente social.

A metodologia utilizada subsidia-se na revisão teórica narrativa, de natureza qualitativa, pautando-se em questões de maior amplitude, que conforme Rother (2007) são apropriadas para a descrição e discussão do desenvolvimento referente a determinado assunto, sendo feita análise literária e posterior interpretação e criticidade do autor, tendo um papel fundamental para a educação continuada, por possibilitar a atualização sobre determinadas temáticas, em curto intervalo de tempo.

Nesse âmbito, por perceber a importância da problemática exposta e a necessidade urgente das inter-relações dos aspectos considerados físicos e de interferência antrópica é que a referente pesquisa pretende utilizar a educação como força motriz para tal integração, através de jogos, projetos, problematizações, aulas dialogadas, aula de campo e principalmente suscitar mudanças de procedimentos e atitudes dos discentes.

As aulas podem ser realizadas de forma interdisciplinar com os professores de diferentes áreas do conhecimento, de modo a propiciar um momento de diagnóstico,

análise, compreensão e reflexão por parte dos estudantes. Levando-os a produzir estratégias de mitigação, mudanças de hábitos e comportamentos em relação aos problemas existentes tanto no sentido da qualidade recreacional, quanto dos usos conflitantes existentes em seus lugares.

À vista disso, procurou-se evidenciar algumas práticas pedagógicas possíveis de serem utilizadas em sala no que se refere à relação sociedade e natureza em ambientes costeiros, considerando-se o conhecimento que o jovem já possui e relacioná-lo ao científico. Percebendo-se assim, que "cada imagem e ideia sobre o mundo é composta de experiência pessoal, aprendizado, imaginação e memória" (LOWENTHAL, 1985 apud CORREIA, 2007, p.151), e o procedimento de relacionar o conhecimento prévio, fruto da vivência dos aprendizes ao assunto, torna a aprendizagem mais significativa.

A utilização da categoria lugar insere-se nesse contexto por referir-se a subjetividade e intersubjetividade dos indivíduos (CLAVAL, 2002). Bem como a percepção dos lugares por aludir-se a experiência dos homens no meio físico e social a significação impostas ao meio ambiente e ao sentido que é dado às suas vidas.

Desta forma, os alunos a partir de seus conhecimentos prévios e do direcionamento mediado pelos docentes, interpretarão mapas cartográficos de escalas diferenciadas, das diversas situações naturais (geológico, litorâneo, hidrológico, climático, geomorfológico, biomas) correlacionando o contexto histórico ao processo de ocupação e consequente degradação ambiental. Para isso, é imprescindível que os discentes tenham um contato direto com o ambiente costeiro através de aula de campo, dispondo em mãos de uma ficha técnica, a qual será preenchida com informações referentes à sua observação. E posteriormente, unir às de outros alunos para subsidiar dinâmicas na sala de aula e facilitar o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, facilitará o desenvolvimento e contextualização dos assuntos dados em sala de aula, de modo a haver a apreensão significativa do processo de ensino-aprendizagem.

A aula de campo como proposta metodológica constitui-se um importante dispositivo para observar e descrever as paisagens, refletir sobre o sistema natural, sobretudo a geografia que o cerca, aproximando-se ao seu espaço vivido e percebido, além de facilitar o processo de aquisição e assimilação de conceitos basilares da Geografia e consequentemente dos conteúdos (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2012), pois embora estejam localizados em um país com extensa zona costeira, e esta seja área

de lazer mais utilizada pela população, os discentes pouco estabelecem uma dialética aprofundada direcionada a esses ambientes.

Os docentes devem auxiliar os educandos, levando-os a perceber a maneira que o capital age, como também, compreender que o espaço não é neutro na vida dos indivíduos e dos grupos, e sim resultante da ação humana que tem mudado a realidade natural, criando paisagens humanizadas (CLAVAL, 2002), em diferentes territórios e paisagens costeiras. Além de estimulá-los a apontar, identificar e explicar consequências resultantes da sua utilização – principalmente no aumento da demanda turística para usos do ecossistema costeiro.

Suscitando a percepção de que a zona costeira é um espaço físico e ecológico onde se alternam setores turísticos, grandes aglomerações urbanas, portos e distritos industriais (AB'SABER, 1994), do qual se faz necessário sensibilizar para o seu uso, visando prevenir impactos. Esses representados pelas construções rígidas ou flexíveis, bloqueio aos sedimentos, impermeabilização de terraços marinhos, retiradas de areias, presenças de lixos ou a total perda da praia recreativa, o que compromete as condições naturais desses locais, sendo que muitas dessas consequências se tornam irreversíveis.

Deste modo, percebe-se que as áreas costeiras necessitam de uma atenção por parte dos professores através da inserção da discussão presente em seus planejamentos e projetos de aula ou para a escola, quando levado em conta que as praias historicamente foram afetadas pelo mau uso – através de despejos de efluentes domésticos e industriais, exploração de recursos minerais e animais, atividades portuárias, exploração do turismo e de construtoras – o que justifica a tentativa de sensibilizar os docentes demonstrando metodologias para que ponham em seus planos, projetos e práticas metodológica acerca da questão do uso e ocupação das praias.

Para isso, pode-se trabalhar a temática de forma mais dinâmica, problematizando-a e instigando os discentes, de modo a materializar em algumas categorias básicas de Geografia, tais como o conceito de lugar, paisagem e território, através da observação, descrição, explicação, analogia, extensão, comparação e da interação.

> Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo.

ISSN: 2176 - 1396

> Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos (BRASIL, 2018, p. 361).

Algumas problematização são importantes para o assunto em enfoque, como a técnica de discussão denominada brainstorming, comumente conhecida como "tempestade de ideias". Como sugestões têm-se: as praias atualmente possuem qualidades reais de modo a garantir os usos, atividades de recreação e lazer? As praias foram ou estão sendo configuradas para servirem como motor da indústria? A poluição e degradação de algumas praias inviabilizaram os usos, as atividades recreacionais, assim como mexeu com os valores locacionais, de moradias, fisiográficos? Estas questões não estariam associadas à lógica do capital para desterritorializar e reterritorializar outros espaços costeiros, transformando o velho em novo? Ou aos novos conglomerados turísticos associados aos lucros?

Outra proposta metodológica inicia-se da observação da zona costeira em que posteriormente os alunos deverão representar, a partir da construção de um "mapa mental" da área percorrida, fazendo-se o uso das categorias lugar e paisagem, considerando a subjetividade, o sentimento de pertencimento com o espaço vivido dos alunos, levando-os a perceber e identificar os fluxos e fixos envolvidos nas paisagens costeiras, resultantes "do jogo de forças dos homens entre si e desses com a natureza" (CALLAI, 2000, p.110). A técnica utilizada pode levar o docente por meio da reflexão das diferenças e semelhanças existentes em cada desenho, assim como das descrições realizadas pelos alunos, a fazer o mapeamento do que é significativo para os aprendizes.

Além dessa proposta, pode ser realizada a coleta de resíduos sólidos ao longo da linha de costa, através de saída pelas praias, os discentes terão em mãos um saco, onde coletam os resíduos sólidos encontrados durante o percurso, e posteriormente os resíduos coletados serão transformados em artesanato, através de uma oficina.

Após as discussões, a representação – através do mapa mental – e a aula de campo referente ao assunto proposto, será fornecido aos discentes o jogo de trilha (figura 1 e quadro 1), que utiliza-se os princípios da gamificação, e neste haverá problematizações com relação a discussão ocorrida na visita técnica e a medida que os grupos forem acertando vão progredindo de fases no tabuleiro, com a finalidade de relembrar, a partir de objetos e contextos lúdicos, e aprofundar o que foi dialogado nas aulas. O jogo constitui-se em três (3) etapas: A elaboração pode ser efetuada

pelo docente ou discentes através de pesquisas prévias sobre a temática; operacionalidade, que refere-se à ludicidade; e o fechamento da atividade.

Para a execução do mesmo será necessário que o docente tenha em mãos cinco (5) ou seis (6) jogos para fornecer um (1) para cada equipe e 5 ou 6 dados, que através do arremesso, o "jogador" avançará ou retornará "casa(s)" (quadro 1), a depender do contido na peça do jogo; sabendo-se que o ponto de partida é a "casa" denominada início e o de finalização – fim, o jogador que alcançar primeiro será considerado o vencedor.

Após o jogo de trilha será realizado um fechamento com duração de 20 minutos, sugere-se que nessa etapa, as dúvidas surgidas sejam sanadas, e nesse momento, seja incentivado a interação dos estudantes, de modo que os próprios colegas respondam as perguntas, cabendo ao professor o papel de mediador e questionador, para que haja mudanças de procedimentos e atitudes. Segue abaixo apenas um pequeno segmento do roteiro do jogo (figura 1; quadro 1):

Figura 1 – Jogo de trilha.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 1 - Orientações: jogo de trilha.

1- As praias protegem os ecossistemas marinhos e abrigam algumas espécies vegetais e animais, além de propiciar atividades recreacionais e turísticas.	2- A construção na face da praia colabora para a perda de sedimentos, e acentua o processo erosivo. Retorne para o início do jogo.
3- O intenso turismo na zona costeira, durante todo o ano, tem provocado graves consequências ambientais, tais como a poluição e destruição de ecossistemas costeiros. Retorne 1 casa.	4- O manguezal é área de encontro entre as águas do rio e do mar, o solo é salobro, rico em vegetais decompostos. Assista ao desenho animado Os guardiões da Biosfera: Mata Atlântica.
5- O manguezal constitui-se em um berçário para a fauna aquática, mas, você tem o associado à sujeira. Retorne 3 casas.	6- Você ainda não compreendeu a importância do manguezal. Retorne para o início do jogo.
7- Você sabia que é insustentável o modo como o crescimento populacional sem infraestrutura avança em áreas costeiras?	8- Você tem sido um cidadão comprometido com as questões socioambientais. Avance 2 casas.
9 - O lixo nas praias compromete a estética, a atividade recreacional, e é prejudicial aos animais aquáticos. Assista Sopa plástica: o lixão do Oceano Pacífico.	10- Você sabia que os peixes, quando em contato com petróleo, morrem por asfixia e as aves marinhas se intoxicam e ficam com as penas cobertas por petróleo e o mesmo ocorre com os mamíferos marinhos? Retorne 1 casa.
11- Espere a próxima jogada.	12-Você tem se reconhecido como parte integrante da natureza física.
13- Para tentar minimizar as ações antrópicas, em ambiente costeiro é necessário investir na ciência e em políticas socioambientais.	14- Você precisa mudar seus hábitos e atitudes.
FINAL – Parabéns! Você tem contribuído para a preservação dos recursos naturais, percebeu que o homem insere-se no ambiente natural. A alteração em seu ciclo interfere de modo danoso tanto na natureza quanto nas relações sociais.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo da separação entre sociedade e natureza, no Brasil, perpassa primeiramente por questões ideológicas e políticas da sociedade ocidental, cujos processos e funcionalidades foram formadas historicamente na cultura dessas sociedades. Por isso, mudar tal estrutura passa por grandes mudanças de racionalidades (LEFF, 2006) que possivelmente serão obtidas através da educação. Semeando práticas metodológicas no contexto da sala de aula e da escola pelos docentes torna-se possível: transformar; dissociar a dicotomia da relação sociedade-natureza; mudar os procedimentos atitudinais e os hábitos dos discentes.

Assim, percebe-se que a análise discorrida se insere na ótica das questões socioambientais, sendo imprescindível em uma cidade banhada pelo mar, pois os

alunos têm um sentimento de pertencimento maior, podendo-se trabalhar os diversos atores sociais envolvidos no processo de territorialização e desterritorialização, e o modo que os mesmos modificam sua paisagem e lugar. Admite-se que vários são os recursos a serem utilizados em sala, de modo a evidenciar a influência de fatores econômicos, políticos e sociais na degradação ambiental, e ainda, a alienação imposta para que o homem sinta-se apartado da natureza.

Logo, manusear o conhecimento prévio dos alunos, em conjunto com as relações afetivas, os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas planejadas tornam-se imprescindíveis para a melhora significativa do processo de ensino-aprendizagem, de forma que os alunos se vejam parte integrante da natureza e atores de seus processos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. Bases conceituais e papel do conhecimento na previsão de impactos. In: PLANTERBERG, G.C.M; AB' SABER, A. N. ***Previsão de Impactos.*** São Paulo: Edusp, 1994.

_____. **Litoral do Brasil.** São Paulo: Metalivro, 2001.

BRASIL. Lei nº 7.661, de maio de 1988. **In*stitui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro e dá outras providências***. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7661.htm. Acesso: outubro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: janeiro de 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000. 83-134p.

CLAVAL, Paul. *"A Volta do cultural" na Geografia.* Mercator – **Revista de Geografia da UFC.** ano 01, número 01, p.19-28, 2002. #:~:text=Ap%C3%B3s%20uma%20breve%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20das,especialmente%20o%20papel%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o.

CORDEIRO, J. M. P; OLIVEIRA, A. G. de. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia** Londrina, 2012. 20(2), 99–114. Disponível em:https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416. Acesso: janeiro de 2022

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, Milton *et al* (org). ***Território, globalização e fragmentação.*** São Paulo: Hucitec, 1994.

CORREIA, Marcos Antonio. **Possibilidades epistemológicas e pedagógicas da Geografia Humana em seu tronco humanístico cultural.** Terra Livre: Presidente Prudente, ano 23, v.2, n.29, p.143-162, ago-dez, 2007.

DINIZ, Ronaldo Fernandes. **A erosão costeira ao longo do litoral oriental do Rio Grande Norte. Causas, consequências e influências nos processos de uso e ocupação da região costeira.** Tese de Doutorado. Curso de Pós–graduação em Geologia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002.

HAMMES, Valéria Sucena. **Proposta metodológica de macroeducação: educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.** 3º ed. Brasília, DF: Embrapa, 2012.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental:** a reapropriação social da natureza*.* tradução: Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. ***Os (dez) caminhos do meio ambiente*****.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2006.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. Geografia e as transformações na natureza: Relação sociedade-natureza. In: LEMOS, Amália Inês Geraiges de; GALVANI, Emerson (orgs.). ***Geografia, tradições e perspectivas: Interdisciplinaridade, meio ambiente e representações*****.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.119-138.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Editora Técnica da Acta Paulista de Enfermagem. Periódicos na internet. **SciELO,** 20 (2) junho 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/. Acesso em: outubro de 2022.

SANTOS, Milton. **A descoberta da natureza.** Aula inaugural da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH/USP. São Paulo, 1992 .8.p. https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000100007

_____. **A natureza do espaço:** *técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. ***O Brasil:*** *território e sociedade no início do século XXI.* 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 473 p.

A ESPERANÇA EM PAULO FREIRE: DIÁLOGOS COM OUTROS AUTORES

André Luis Castro de Freitas[1]

Luciane Albernaz de Araujo Freitas[2]

RESUMO

A esperança assume centralidade no contexto freiriano no momento em que se torna condição fundamental para o exercício das relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas mesmas relações. Nesse caminho, a esperança está diretamente relacionada ao ato revolucionário em prol da transformação social. O texto tem por objetivo refletir, a partir dos pressupostos freirianos, sobre a importância da esperança tanto como causa quanto consequência diante das exigências e desafios que emergem em relação às necessárias transformações no contexto vivido. O trabalho foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, tal que o conceito de esperança aqui trabalhado está correlacionado com as categorias inacabamento, diálogo e utopia, aproximando-os as questões que envolvem as relações educativas. Com o objetivo de problematizar as categorias citadas intenciona-se dialogar com outros autores na busca de aproximações as quais possam sinalizar a promoção de transformações nas relações sociais. Enfatiza-se no texto a esperança como necessidade ontológica e sua relação com a práxis, objetivando a uma articulação da oposição a opressão e, ainda, como promotora da busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude. Reafirma-se, por fim, a necessidade do exercício da ação de esperançar como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar tanto a uma acomodação à realidade quanto a uma fuga a idealismos, pois ambas as situações não são capazes de interferir na história.

Palavras-chave: Inacabamento. Diálogo. Utopia.

1 INTRODUÇÃO

A fundamentação freiriana propõe a construção de um caminho em direção à transformação social, econômica, política e cultural, como ato constante onde o ser humano faz a sua história a partir de uma situação concreta e um tempo espaço de possibilidades.

Freire (1991) nega o pré-determinismo enfatizando que o futuro vai acontecendo, que “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

Nesse contexto, a concepção freiriana propõe a luta permanente, tomando como pontos de partida os seres humanos em seus diversos ambientes, como

[1] Dr.em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, dmtalcf@furg.br.
[2] Dra.em Educação Ambiental, Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, lucianel1968@gmail.com.

coletividades, vivendo as mais diferentes formas de opressão nessas realidades sociais constituídas.

A partir dos pressupostos citados não é possível compreender a existência humana e a luta constante de torná-la melhor sem o sonho e a esperança. “A esperança é uma necessidade ontológica; [...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2002, p. 05).

Para Giroux (1997) a combinação da dinâmica da luta crítica e coletiva com a filosofia da esperança sustenta uma linguagem da possibilidade, tal que essa possibilidade compreende o poder de luta, pela oposição a opressão.

Assim, a esperança toma uma importância central na obra freiriana no momento em que se torna condição para as relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas. “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47).

A esperança relaciona-se diretamente com a práxis, pois enquanto necessidade ontológica precisa da prática para tornar-se realidade histórica. Para Marx e Engels (2010), a práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. Essa ação desencadeia a construção de um novo modelo conceitual em que o sujeito passa a atuar e interferir sobre o contexto no qual está inserido. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p. 27).

Dessa maneira, não há esperança na pura espera, como, também, não se alcança o que se objetiva em uma espera vã. A esperança nem sempre é geradora de uma realidade diferenciada o que torna necessário o exercício de uma esperança crítica.

Tem-se por objetivo nesse texto problematizar a pedagogia freiriana, em diálogo com outros autores, utilizando como linhas condutoras: a esperança, o inacabamento, o diálogo e a utopia. A intencionalidade do texto é promover a discussão dessas categorias e sua relação com o processo de transformação dos seres humanos envolvidos nas relações educativas.

O texto se constitui nas seguintes temáticas: *Problematização: Esperança e Inacabamento* - questiona-se a ideia da esperança tanto como causa quanto consequência; e *Aproximações: Esperança e Utopia* – discute-se sobre a importância da esperança como agente de transformação social. Após organizam-se

as *considerações finais* e as *referências*.

2 PRBLEMATIZAÇÃO: ESPERANÇA E INACABAMENTO

Para Webb (2010), a esperança é determinante nas relações educativas, pois tanto a possibilidade como a finalidade da educação freirianas são baseadas na compreensão da esperança como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude, tal que "[...] a esperança é caracterizada como uma busca constante, então a finalidade da educação é agir como seu guia permanente" (WEBB, 2010, p. 327).

Por outro lado, o autor reflete não ser possível vislumbrar uma filosofia sistemática da esperança em Freire, mas, em contrapartida, como em outros momentos da produção freiriana surge à leitura da esperança com tensões e contradições.

Em Freire, sem esperança os homens desesperados, em face de seu inacabamento, tornam-se imobilizados. Freire (2002) argumenta que o diálogo, o aprendizado e a prática democráticos permitem a ampliação dos espaços entre os diferentes, na superação das condições sectárias, enfatizando que a esperança nasce dessas superações bem como origina novas lutas. "De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis" (FREIRE, 2002, p. 101).

Para Freire (2004) o sujeito sectário rompe com as questões humanas éticas eliminando qualquer proposição de diálogo. Para o autor, o sectário é o sujeito que contempla uma falsa visão da história desenvolvendo ações negadoras da liberdade, legitimando o determinismo. O autor reflete sobre a superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas.

Retomando a ideia de Webb (2010) a esperança, tanto como causa quanto consequência, impulsiona os seres humanos a evolução como sujeitos em busca da completude e, na busca dessa, está o dirigir-se pela esperança elemento o qual caracteriza a condição humana, necessariamente na contrução de uma educação com inserção política. Proporciona-se, dessa forma, um explorar, interrogar, questionar e aprender, tornando o sujeito educável.

Para o mesmo autor, uma das formas mais fascinantes da filosofia da esperança é a sua caracterização como dimensão comportamental como a espera impacientemente mesmo que paciente.

Compreende-se aqui a forte imbricação da esperança com o inacabamento quando esses movimentam o sujeito na busca da completude. A questão do inacabamento é abordada por Gonçalves (2008) quando toma por base a obra freiriana Pedagogia da Autonomia. A autonomia deixa de ser vista como algo finito e o próprio inacabamento se torna expressão de vida, quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência.

Para o autor quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia "[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista" (GONÇALVES, 2008, p. 55), de tal maneira, que se percebe na autonomia freiriana a exigência de conquista permanente e, nesse caso, não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As colocações do autor enfatizam a transformação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e conquista novas instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação.

Nessa perspectiva, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao professor quanto aos estudantes. Com essa abordagem, o mesmo autor, destaca a noção de corpo consciente como "[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano" (GONÇALVES, 2008, p. 55). O "corpo humano vira corpo consciente" (FREIRE, 2002, p. 21) quando o suporte passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência.

Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo e a partir desse salto o ser humano passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

A proposta é refletir o quão importante é essa transformação que, a partir de um dado momento, proporciona ao sujeito essa capacidade de assistir aos movimentos, poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

ISSN: 2176 - 1396

A partir dessa ideia o ser humano ganha o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e o inacabamento se torna expressão da própria vida, em que o exercício diário da transformação se faz presente. Exercício esse imbricado com a esperança tanto como causa quanto consequência.

Freire (2004) argumenta sobre essa proposição quando assume que o ser humano vive uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade. Para o autor os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, por que: "[...] são um 'corpo consciente', vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade" (FREIRE, 2004, p. 51, grifo do autor).

O compromisso com a esperança está imbricado com a relação entre condicionamentos e liberdade, pois os pressupostos freirianos definem a existência de um sujeito condicionado, não determinado.

O ser condicionado está associado à sua própria incompletude, bem como a compreensão histórica, a qual não permite que esse seja um sujeito determinado. Compreende-se aqui a esperança como força de tensionamento dessa incompletude e ao mesmo tempo como forma de procura permanente em direção a elaboração de movimentos de transformação.

3 APROXIMAÇÕES: ESPERANÇA E A UTOPIA

Como forma de discussão, aproximam-se as ideias de Bloch (2005) sobre a esperança e a utopia ao referencial freiriano. A ideia é refletir sobre a influência do autor nos movimentos dos anos 60 como forma de inspiração a Freire.

Bloch (2005) parte dos conceitos de consciente e inconsciente freudianos estabelecendo a importância dos sonhos na elaboração dos conceitos de utopia e esperança. Para a psicanálise os sonhos constituem o melhor caminho para descobrir e entender os processos do inconsciente e, fundamentalmente, três fatores são considerados para que se processe um sonho: estímulos sensoriais, restos diurnos e a existência de pensamentos, sentimentos e desejos que estão reprimidos no inconsciente.

A argumentação do autor compreende que os sonhos noturnos representam momentos que já aconteceram, ficaram no passado, considerando uma linha temporal. Dentro dessa proposição, acredita-se no movimento de retorno ao passado. Já os sonhos diurnos incrementam ideias à futuro, de um não consciente

que está por vir, não subordinado a uma consciência atual, manifesta, mas a uma consciência futura que está por surgir a qual Bloch (2005) denomina pré-consciente vindouro.

Esse ainda não consciente, mas como forma de consciência de algo que está por aproximar-se, constitui uma percepção vaga e privada, em que é possível ao sujeito tecer utopias, construindo o engajamento social, que vai tornando-se claro ao momento que invade o consciente. De uma percepção vaga e privada a uma percepção socialmente aguçada e responsável. “Chega-se assim ao ponto em que a esperança, esse autêntico afeto expectante no sonho para a frente, não surge mais como uma mera emoção autônoma, [...] mas de modo consciente-ciente como função utópica” (BLOCH, 2005, p. 144).

Para o autor esse espírito utópico está imbricado com a realidade presente quando problematiza o conceito do utópico-concreto deixando de lado uma concepção idealista, um simples produto da imaginação, mas constituindo a compreensão de um sujeito engajado na reestruturação social.

Para Block (2005) a utopia só se tornará viável à medida que representar um desejo coletivo. Mesmo que a utopia esteja presente na vida dos homens como indivíduos ela só se realizará, como superação das contradições da estrutura capitalista, tendo por base a ideia marxiana. São necessárias que existam condições materiais para a concretização do socialismo como utopia, quando há a superação das atitudes abstratas pelas atitudes concretas e revolucionárias.

É possível compreender a preocupação do autor em demonstrar que o futuro não se realiza por fatalidade, mas por uma necessidade histórica concreta, pois a esperança é uma construção onde tanto o passado quanto o presente se dialetizam para a construção do novo, por meio do engajamento dos homens nesse processo, na construção de um futuro concreto.

De uma forma a esperança apresenta-se como elemento para a superação subjetiva do real, de outra para a construção de um futuro objetivo a partir de condições históricas.

Para Gutiérrez (1983) essa forma de compreender a esperança permitiu possibilidades para pensar a história como um processo revolucionário. Gutierrez (1983) afirma que a esperança surge “[...] como a chave da existência humana orientada para o futuro, por meio da transformação do presente. Esta ontologia do

que ‘ainda não é’ é dinâmica e contrasta com a ontologia estática do ser, incapaz de pensar a história” (GUTIÈRREZ, 1983, p. 180).

Compreende-se uma aproximação a ideia freiriana quando Freire reflete a esperança como agente de transformação da realidade. Necessária, mas sozinha não apresenta a capacidade de vencer e ao mesmo tempo sem ela o homem fraqueja e desiste. Freire (2002) adverte que a esperança “[...] enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 2002, p. 11), transformando-se em história concreta.

Uma esperança fundamentada na práxis, ou seja, uma esperança como causa e consequência baseada em ações no intuito de evitar tanto uma acomodação à realidade quanto uma fuga a idealismos, onde ambas as situações não seriam capazes de interferir na história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo aproximações a área da educação, Freire (2002) argumenta que uma das tarefas do professor progressista, por meio de uma análise política ética, é desvelar as possibilidades para a esperança “[...] sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (FREIRE, 2002, p. 06).

A proposta freiriana não é ingênua e compreende o espaço para a punição no embate movido pela esperança, mas, ao mesmo tempo, acredita que tal situação faça parte da própria natureza pedagógica da luta, desde que o processo esteja fundamentado em pressupostos ético e históricos.

O questionamento que se conduz é: como é possível desvelar as possibilidades para a esperança nas relações educativas? É com esse intuito que o autor na obra *Pedagogia da Esperança* contextualiza a categoria utilizando a metáfora da trama. Nesse sentido, o autor argumenta que na educação o caminho seria o exercício de uma prática desveladora gnosiológica. Para Streck (2010), na metáfora da trama, Freire propõe a compreensão dos “[...] fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a prática educativa” (STRECK, 2010, p. 161). A proposta freiriana compreende que a esperança necessita ser contextualizada na história.

Quando se afirma quanto a uma situação gnosiológica se tem como premissa que o professor, aberto ao aprendizado e à realidade de seus estudantes compreende que cada estudante deve percorrer seu próprio caminho. Uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que nela a aprendizagem ocorre em uma relação onde os sujeitos envolvidos se apresentam e compreendem como seres aprendentes. “Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem” (BOUFLEUER, 2010, p. 200).

Para a construção desse caminho acredita-se que a problematização, como estratégia pedagógica, questionadora dos conteúdos e métodos, transforme-se em questionadora e desafiadora de um refletir diferenciado entre os sujeitos envolvidos, fazendo com que o educador (re) articule, junto a seus referenciais e pressupostos, técnicas e métodos, e, principalmente, novas formas de ação-reflexão.

Dentre algumas ideias trabalhadas no texto enfatiza-se a esperança:

(I) Como necessidade ontológica e sua relação com a práxis, objetivando a uma articulação da oposição a opressão;

(II) Como busca constante da consciência do ser humano considerando a sua própria noção de incompletude;

(III) Tanto como causa quanto consequência, impulsionando os homens avante;

(IV) Como promotora do engajamento dos homens no processo de construção de um futuro concreto e, por fim;

(V) Como força potencializadora na produção de relações educativas gnosiológicas.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Ernst. **O princípio da esperança.** v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-200.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org). **Revisitando Paulo Freire**: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 53-65.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS,Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

STRECK, Danilo. Esperança. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161-162.

WEBB, Darren. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. **Cambridge Journal Education**. Cambridge, v. 40, n. 4, p. 327-339, dez., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591. Acesso em: 1º de jul. 2023.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

FRANZONI, Patricia[1]
MARTINS, Gabrielle Barcellos [2]
PINHO, Bruna Fonseca de[3]
ROSOLEM, Victoria Beatriz Lessa[4]

RESUMO

Este estudo conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e tem o objetivo de investigar as percepções dos professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental e médio (rede pública, educação básica) sobre o tema Educação Financeira. Foram utilizados questionário *online* e fórum de discussão, no ambiente virtual, como instrumentos de coleta de dados. Os dados produzidos foram analisados mediante a análise textual discursiva e agrupados em duas categorias: a) conhecimentos prévios de Educação Financeira; e b) sustentabilidade financeira e ambiental. Conclui-se com este estudo que existiu dificuldade inicial por parte de alguns professores em definir Educação Financeira e compreender a diferença entre esta e a Matemática Financeira. No entanto, a maioria considera importante vincular conceitos de Matemática e Economia no ensino de Educação Financeira, além de adquirir o hábito de controlar as suas despesas através da elaboração de planilha de orçamento doméstico, no qual é possível estabelecer relações entre o consumo e a sustentabilidade não somente financeira, mas, também, ambiental. Sendo assim, o conhecimento de Educação Financeira relaciona-se não apenas aos recursos financeiros próprios, mas também aos recursos naturais e à preservação do meio-ambiente, de forma a aumentar a qualidade de vida, o desenvolvimento econômico do país e não comprometer o futuro das próximas gerações.

Palavras-chave: Educação Financeira. Desenvolvimento Econômico. Matemática. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Banco Central do Brasil (BACEN, 2022), Educação Financeira é o processo no qual a sociedade melhora a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros. Dessa forma, com acesso à informação, os indivíduos podem desenvolver as competências necessárias para se tornarem conscientes dos riscos envolvidos e fazer escolhas mais acertadas, saber como procurar ajuda e adotar

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/ João Pessoa), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br
[2] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: gabemartins80@gmail.com
[3] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: brunafonsecapinho@hotmail.com
[4] Mestranda em Economia (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: lessavictoria90@gmail.com

outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, a Educação Financeira pode contribuir para a formação de indivíduos responsáveis e comprometidos com o futuro.

Para Kistemann (2011, p. 30) é fundamental ter conhecimento de Educação Financeira: “entendemos que a sociedade do século XXI não pode prescindir de discutir uma Educação Financeira, bem como significados em torno de ideias, que se embasam em práticas conscientes de consumo”. Bauman (2008) complementa que a felicidade está associada ao consumo excessivo e a rápida substituição de objetos. Essa busca incessante de felicidade associada à compra de novos objetos vem, de certa forma, tornando-se um problema para um número significativo da população que acabou tornando-se inadimplente.

Diante deste contexto, a Educação Financeira está entre os temas atuais que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e trata-se do conjunto de conhecimentos entendidos como essenciais para o fortalecimento da cidadania e voltados para ajudar a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes (BRASIL, 2017). Além disso, conforme Franzoni (2020) é necessário que o indivíduo tenha conhecimento de Educação Financeira com o objetivo de obter um consumo consciente e sustentável, mostrando preocupação, também, com o meio em que vive e as próximas gerações, tendo um pensamento de altruísmo inter-geracional, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento econômico e sustentável do seu país.

Portanto, o presente artigo apresenta uma pesquisa composta por treze professores vinculados a disciplina de Matemática dos anos finais do ensino fundamental e médio da rede pública de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul (Brasil) e tem como objetivo investigar as percepções dos integrantes deste estudo sobre o tema Educação Financeira. Cabe destacar que este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado: “Metodologias Inovadoras no Ensino de Educação Financeira” aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, via Plataforma Brasil. Tal pesquisa conta com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS (Edital 03/ 2021 - Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica – PROEdu).

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem seu referencial na abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar

em consideração aspectos quantificáveis e visa contribuir na formação dos professores de Matemática (anos finais do ensino fundamental e médio) e na busca de estratégias para a melhoria do ensino.

Para contextualizar este estudo, salienta-se que a investigação foi realizada com treze professores de Matemática que compareceram no primeiro encontro virtual, de um total de dezoito professores inscritos, que trabalham na rede estadual da educação básica, de um município gaúcho (RS/ Brasil). No encontro inaugural foram utilizados os instrumentos de coleta de dados (questionário *online* e fórum de discussão). Cada professor respondeu um questionário inicial, com perguntas fechadas e abertas sobre Educação Financeira e conceitos de Economia (individualmente), com o propósito de atender ao objetivo deste estudo: investigar o perfil do professor e o seu conhecimento sobre o tema. As perguntas do questionário inicial (conhecimento prévio do professor) estavam relacionadas ao consumo, investimentos, previdência, seguros, dívidas, organização financeira, Economia, e relações entre a Matemática Financeira e Educação Financeira.

Neste mesmo encontro, os professores foram orientados a elaborar uma planilha de orçamento doméstico pessoal e participar do primeiro fórum de discussão (ambiente virtual - *Moodle*) relacionando a sua planilha financeira com o tema: consumo consciente e sustentável. Cabe ressaltar que o ambiente virtual é indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e a recente pandemia do *Coronavírus-19* demonstrou com maior ênfase essa necessidade. Foram realizadas mais dez atividades de Educação Financeira com os professores, uma tarefa por encontro. Após o desenvolvimento de cada tarefa e socialização, para o grande grupo, do que foi desenvolvido nos pequenos grupos, os professores tiveram que responder, individualmente, a um questionário *online* sobre a tarefa e a própria aprendizagem (via *google docs*), com um prazo de até 48 horas de postagem, após o encontro síncrono.

Cabe destacar que esta pesquisa foi desenvolvida, praticamente à distância, via *google meet* (em função da pandemia do *Coronavírus-19* e praticidade para os professores) no ano de 2022. A aula inaugural, as discussões dos quatro pequenos grupos formados (quatro códigos de acesso diferentes ao *meet*, por grupo) e do momento de socialização das atividades (um código de acesso – *meet* principal) foram gravadas e acompanhadas pela pesquisadora do projeto, com o auxílio de uma televisão, celular e mais dois computadores.

Em relação aos dados emergentes, estes foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD configura-se como uma metodologia de etapas extremamente minuciosa, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. A ATD visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas para, em seguida, captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão desse todo.

É importante salientar que este estudo seguiu a Resolução 510/2016, relacionado à pesquisa com seres humanos e os professores tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa. Por questões éticas, não serão divulgados os nomes, sendo identificados por: P1, P2, *etc*.

3 RESULTADOS

Na primeira fase deste estudo, os treze professores de Matemática tiveram que responder um questionário sobre Educação Financeira, com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios a respeito do tema. Os dados da primeira etapa da pesquisa demonstraram que existe dificuldade por parte de alguns professores em definir Educação Financeira e compreender a diferença entre esta e a Matemática Financeira. Foi constatado, também, que a maioria dos professores não conseguiram, inicialmente, definir Economia e estabelecer relações com o tema sustentabilidade, apesar de considerarem os conceitos importantes no ensino de Educação Financeira. No entanto, após o momento de discussão sobre o tema e análise dos dados do fórum de discussão ficou evidente a ampliação dos conhecimentos de Educação Financeira, Economia e sustentabilidade. Cabe destacar que os dados analisados neste artigo foram retirados apenas da aplicação individual do questionário inicial *online* e fórum de discussão, mas foram utilizados outros instrumentos de coleta de dados *online* na sequência da pesquisa (gravações nos pequenos grupos, filmagens com gravação no momento da socialização das atividades para o grande grupo e entrevistas).

Assim sendo, os dados coletados dos treze professores, a partir da aplicação do questionário e participações no fórum de discussão (ambiente virtual) foram agrupados em duas categorias, a saber: a) conhecimentos prévios de Educação Financeira; e b) sustentabilidade financeira e ambiental. A seguir, apresentam-se as

categorias emergentes com declarações dos professores, bem como a referida discussão e imbricação com alguns autores.

a) Conhecimentos prévios de Educação Financeira

Inicialmente, foi perguntado qual era o entendimento que os participantes da pesquisa tinham sobre Matemática Financeira e Educação Financeira. Pode-se perceber que existe uma certa dificuldade por parte dos professores em definir Matemática Financeira, acabam relacionando com conceitos de Educação Financeira. Segundo Teixeira (2015), a Matemática Financeira é o conhecimento técnico de fórmulas, estuda o valor do dinheiro no tempo e é uma ferramenta indispensável para se ensinar Educação Financeira. Ainda de acordo com o autor, a Educação Financeira está relacionada ao gerenciamento da renda, decisões de consumo e investimento, planejamento financeiro de forma a aumentar a qualidade de vida.

Kistemann Jr. (2011) ressalta que existe a necessidade de incluir noções básicas de Economia e consumo no ensino de Educação Financeira, desde a educação básica até o ensino superior, objetivando contribuir no desenvolvimento do espírito crítico e no processo de tomada de decisão. O conhecimento de Economia, de acordo com Franzoni (2020), é importante para se fazer melhores escolhas e resolver problemas do cotidiano, por esta razão é imprescindível a análise do custo-benefício nos processos de tomada de decisão.

Na sequência, foram realizadas mais duas perguntas que estavam relacionadas ao conceito e a importância da Economia no ensino de Educação Financeira. A maioria dos professores, apesar de considerarem relevante ter conhecimento de Economia, não conseguiram definir de forma adequada e/ ou relacionaram com conteúdos de Educação Financeira. Segundo Stiglitz e Walsh (2003), Economia é uma ciência que estuda a administração dos recursos escassos. Portanto, o conjunto de possibilidades de consumo que um indivíduo tem é definido pela sua restrição orçamentária e pelo reconhecimento dos *trade-offs*. Não se pode gastar mais do que o necessário para que os recursos financeiros não se esgotem. De fato, as escolhas envolvem *trade-offs*, nada é grátis, ter mais de algo significa abrir mão de outra coisa, ou seja, “optar por gastar mais em alguma coisa nos deixa com menos para gastar em outra” (STIGLITZ; WALSH, 2003, p. 13).

Como pode-se observar nesta categoria, a Educação Financeira engloba não somente o conhecimento de Matemática Financeira, mas também de Economia, com

o objetivo de que os indivíduos possam fazer melhores escolhas e analisar, de maneira mais aprofundada, problemas financeiros do cotidiano (FRANZONI, 2020). Portanto, o conhecimento adquirido torna-se ainda mais amplo quando é possível estabelecer relações entre Educação Financeira, Matemática Financeira e Economia, e o vínculo do conteúdo com a aplicação prática como afirmaram os professores.

Cabe destacar que todos os participantes desta pesquisa relataram no questionário que gostariam de ter um conhecimento mais aprofundado sobre Educação Financeira, conforme pode-se perceber na resposta do professor P11:

> *Falta um estudo mais aprofundado de Educação Financeira e maior conhecimento dos professores. Confesso que estou por fora da área, por isso entrei no curso, para aprender e poder repassar aos meus alunos (P11).*

Ainda, segundo os professores, o conteúdo deveria estar sendo ensinado, com maior ênfase, em cursos de formação continuada e estar presente, em disciplina obrigatória, na grade curricular dos cursos de licenciatura em Matemática, tendo em vista que a temática faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é necessário ensinar diversos tópicos financeiros, na educação básica, que os professores desconhecem e/ ou não se sentem aptos a transmitir o conteúdo para os seus alunos, como é salientado pelos professores P1, P2 e P10:

> *Deveria ser uma disciplina obrigatória em todos os cursos da graduação (P1).*
>
> *Faltam formações continuadas e tempo para os professores aprenderem (P2).*
>
> *Eu acredito que a Educação Financeira esteja inserida na Matemática básica e falta aprofundar mais este conceito dentro da escola, na sala de aula (P10).*

Rocha (2015) identifica que a mudança e inovações no ensino da Matemática passam necessariamente por processos de formação continuada dos professores. Para a autora, a formação inicial do docente deixa lacunas que precisam ser complementadas por um contínuo processo de desenvolvimento profissional. Sendo assim, é de suma importância proporcionar aos professores de Matemática cursos de formação continuada, para que se sintam mais preparados para ensinar os conteúdos de Educação Financeira nas escolas. De treze professores que participaram da pesquisa, sete responderam que não estão ensinando Educação Financeira nas escolas, apesar de ser obrigatória, em função de não terem conhecimento adequado sobre o assunto e não conseguirem estabelecer conexões entre os conceitos financeiros, situações do cotidiano e conteúdos programáticos da Matemática básica (ensino fundamental e médio), como ressaltado pelos professores P3, P4 e P12:

> *Falta conseguir trazer os conhecimentos teóricos para a prática do dia-a-dia (P3).*

ISSN: 2176 - 1396

> *Falta sair um pouco do conteúdo e fórmulas da Matemática básica e ver mais a prática e meios de como abordar o tema de Educação Financeira com os alunos (P4).*

> *Acredito que nas escolas falte uma carga horária que contemple o ensino de financeira, pois há muitos conteúdos que são importantes (como financeira mesmo, probabilidade, combinatória) e que não são vistos como se deveria, porque se prioriza álgebra e às vezes geometria (P12).*

Portanto, cabe ao professor relacionar os conteúdos desenvolvidos com o cotidiano, estimulando a autonomia e o pensamento crítico de seus alunos, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de seu país. Neste contexto, Franzoni (2020) complementa que na disciplina de Matemática é necessário levar em consideração problemas que envolvem o cotidiano dos alunos, que os levem a refletir, investigar, buscar soluções e participarem criticamente nos processos de ensino e aprendizagem, isso contribuirá para que esses alunos possam tomar decisões corretas e interferir positivamente na sociedade.

Por fim, o cidadão deste século para consolidar uma formação científica geral, na área de Matemática, precisa utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências da natureza e humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas (BRASIL, 2017). Essa competência da área da Matemática, entre outras, contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, em que os alunos passam a investigar os desafios do mundo contemporâneo e interpretar situações econômicas para fazer melhores escolhas a respeito de um problema.

b) Sustentabilidade financeira e ambiental

Segundo Bauman (2008) o consumo é tratado como um direito de todas as pessoas, pois indistintamente são estimuladas a consumir, independentemente de sua condição para tal. Entretanto, o consumo em níveis adequados, sem exageros e de acordo com a necessidade (utilidade), é imprescindível para o funcionamento da Economia, a questão é torná-lo uma prática ética, consciente e responsável, equilibrada com a poupança. Com a análise dos dados foi possível perceber que a maioria dos professores não tem o hábito de fazer planilha de orçamento doméstico. No entanto, estão se esforçando para reduzir o consumo, visando não somente a sustentabilidade financeira, mas, também, ambiental. Grando e Scolari (2016, p. 674) complementam que “ao pensar em Educação Financeira, deve-se ter em mente os

vários aspectos que estão ligados ao tema, como ética e dinheiro, consumo consciente, altas taxas de produção de lixo, impacto ambiental, exercício de cidadania e sustentabilidade", como salientaram os professores P1, P3 e P10 a seguir. Logo, é preciso educar as pessoas em prol de um consumo consciente e sustentável, em função dos recursos serem escassos como estuda a Economia.

> *Não tenho o hábito de fazer planilha de orçamento embora sempre quisesse ter mais controle sobre receita e gastos, embora iniciasse as anotações, não atualizava os dados ao longo dos meses com os gastos diários, preciso e quero tornar isso um hábito. [...] acredito que o tempo é um fator que influencia muito, muitas vezes acabamos comprando coisas que tem um preparo rápido ou pronto e utilizam material descartável, enquanto ao produzir em casa teríamos talvez um gasto menor e não descartaríamos tanto lixo na natureza (P1).*

> *Eu tenho esse hábito de fazer o controle financeiro. Acredito que isso nos ajuda a pensar sobre o que realmente precisamos ou não, porque quando colocamos tudo no papel percebemos quando os gastos são desnecessários, o que é possível reduzir e o que realmente precisamos. Penso que a sustentabilidade também se relaciona com isso, reduzir aquilo que não seja necessário, pensar nos gastos realizados, no tipo de produto comprado, na relação custo-benefício (P3).*

> *Não tenho o hábito de fazer planilha com os gastos mensais, já tentei, mas não dei continuidade. Geralmente, recebo, faço as anotações e a soma do que tenho que pagar [...]. Procuro comprar alimentos em embalagens maiores e em refil, para que o número de embalagens que irão para o descarte, seja menor. Separo garrafas pet, papelão e latinhas para a reciclagem (P10).*

No momento que pensamos em reduzir o consumo, em analisar a real utilidade do produto e o seu custo-benefício, estamos tentando manter o orçamento equilibrado (evitando o esgotamento do recurso financeiro), conforme destacam os professores P3, P11, P12 e P13:

> *Antes da pandemia eu tinha um caderno de orçamento mensal com todas as contas do mês, desde água, luz, cartões de crédito e até carnês de lojas, incluindo a quantidade de prestações de cada um, com data de vencimento. Confesso que não tenho controlado muito e nem anotado nada de financeiro. Após a formação, em 2023 farei como anteriormente, um "livro caixa residencial", pois o curso está me ajudando bastante a pensar muito, antes de fazer qualquer gasto, sem ter necessidade (P11).*

> *Sempre procuro não gastar mais do que eu recebo, para não me endividar (P12).*

> *Aprende-se a ter consciência dos gastos, um pensamento mais economizador (poupador) que viabilizem o indivíduo a ter uma boa vida financeira (P13).*

No entanto, ao mesmo tempo, estamos contribuindo para o meio em que vivemos via redução de consumo (menos lixo, menos poluição, menos exploração recurso natural, etc.). Segundo Franzoni (2020), o conhecimento de Educação Financeira relaciona-se não apenas aos recursos financeiros próprios, mas também aos recursos naturais e à preservação do meio-ambiente, de forma a aumentar a qualidade de vida de todas as pessoas e não comprometer o futuro das próximas gerações, como ressaltam os professores P4 e P9:

> *A Educação Financeira ajuda as pessoas a terem conscientização de seus gastos e o quanto podem melhorar suas qualidades de vida (P4).*

> *A Educação Financeira é uma forma de buscar conhecimentos sobre como lidar com o dinheiro, realizando a tarefa de gerenciar de forma inteligente os recursos (P9).*

Portanto, é necessário que os indivíduos adquiram o hábito do consumo consciente, para evitar o endividamento e a degradação ambiental.

4 CONCLUSÃO

Os dados representativos das categorias demonstram que a maioria dos professores não tem o costume de fazer planilha financeira e apesar de se considerarem consumistas, estão tentando controlar os gastos para não ultrapassar o orçamento. Alguns professores destacaram que é importante ponderar os custos e benefícios de cada possibilidade em um processo de tomada de decisão financeira. Entretanto, manifestaram ter pouco conhecimento de Economia, mas consideram este importante, assim como o tema sustentabilidade, nos processos decisórios financeiros. Além disso, os dados demonstram existir dificuldades por parte de alguns professores em definir Educação Financeira e compreender a diferença entre esta e a Matemática Financeira. Contudo, os professores perceberam que a Matemática Financeira é uma ferramenta indispensável no ensino de Educação Financeira, mas, também, é preciso entender de Economia para fazer a melhor escolha e atingir um consumo consciente e sustentável, de modo a aumentar a qualidade de vida.

Exemplo próximo, segundo Franzoni (2020) sobre a importância de a população fazer escolhas conscientes e sustentáveis, frente à escassez de recursos do planeta, é a recente pandemia do *Coronavírus-19*, que demonstrou com maior ênfase a necessidade da Educação Financeira, para que em momentos como este, de limitações ainda maiores de recursos, as pessoas consigam sobreviver com tranquilidade. Quer dizer, a educação se presta não apenas para garantir o sustento financeiro pessoal ou familiar, mas também para o bem-estar da coletividade, além da preservação do meio-ambiente, com impacto direto na qualidade de vida de todos, através da redução do consumo.

Portanto, é necessário ter consciência ambiental, pois o conhecimento de Educação Financeira relaciona-se não apenas aos recursos financeiros próprios, mas também aos naturais e à preservação do meio ambiente, de forma a aumentar a

qualidade de vida e não comprometer o futuro das próximas gerações, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento econômico e sustentável do seu país.

REFERÊNCIAS

BACEN - BANCO CENTRAL DO BRASIL. **O Banco Central e a Educação Financeira.** 2018. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/bcuniversidade/introducaopef.asp. Acesso em: 27 de outubro de 2022.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 16 de julho de 2019.

FRANZONI, P. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

GRANDO, N. I.; SCOLARI, L. C. Educação Financeira: uma proposta desenvolvida no ensino fundamental. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 671-695, 2016.

KISTEMANN JR., M. A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro, SP: UNESP, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016, 224 p.

ROCHA, G. D. F da. **Formação continuada de professores de Matemática na EFAP:** os significados de um grupo de professores. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação). UFSCar. São Carlos (SP), 2015.

STIGLITZ, J. E.; WALSH, C. E. **Introdução à microeconomia.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira.** Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS: AS HORTAS ESCOLARES COMUNITÁRIAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Lígia Marcelino Krelling[1]
Marlene da Silva Almeida[2]
Antonia Claudia Camargo de Carvalho[3]
Marcos Antonio Florczak[4]

RESUMO

Os contextos educacionais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) passam por modificações e estabelecem novos rumos. Movimentos que se desdobram em conexões que podem ser expressivas para o ensino de Ciências e para a Educação Ambiental no intuito de facilitar a construção de conhecimentos produzidos pelas ciências da natureza, enfatizada pela Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) por meio de diversas temáticas interdisciplinares e transversais. O objetivo da pesquisa foi refletir por meio da experiencia pedagógica de Educação Ambiental (EA) a relevância de uma horta comunitária escolar para o estudo de conteúdos relacionados ao currículo de ciências do ensino fundamental. Neste sentido, fortalece o trabalho docente e, propicia aos estudantes caminhos mais assertivos para a construção do conhecimento e leitura de mundo. É importante sublinhar que, neste estudo evidenciam-se os documentos normativos elaborados pela SME destacando o currículo de ciências, que se encontra consoante aos propósitos da educação básica estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) no ano de 2017. Este estudo trata-se de uma pesquisa participante e um relato de experiência. Conclui-se que a proposta da horta escolar comunitária, desenvolve competências e habilidades favorecendo a formação de estudantes preocupados com o meio ambiente. Outro fator importante é incentivar a mudanças de hábitos alimentares que podem agregar nutrientes no cardápio, e também introduzir a biodiversidade no cultivo, manejo e uso de plantas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Horta Comunitária. Currículo de ciências.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente não existe uma concepção única de Educação Ambiental (EA),

[1] Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Doutoranda em Tecnologia e Sociedade – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: ligik.supremo@gmail.com
[2] Mestranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022). E-mail: marlenedasilva322@gmail.com
[3] Mestranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2022). E-mail: antoniaclaudia@alunos.utfpr.edu.br
[4] Professor titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atua na área de ensino de física e astronomia, com ênfase em interdisciplinaridade no ensino de ciências e na inserção da astronomia no ensino fundamental e médio. E-mail: marcosflorczak@gmail.com

observam-se diferentes visões e tendências da EA sustentadas no reconhecimento da crise ambiental e na degradação das condições de vida e seu potencial de mobilização na busca por soluções. Jacobbi, 2003 destaca a necessidade de se articular ações de Educação Ambiental baseadas nos conceitos da ética e sustentabilidade, identidade cultural, diversidade, participação em práticas interdisciplinares.

A Educação Ambiental não se trata, portanto de um tipo especial de educação, mas, entende-se que é um conjunto de ações contínuas e longas para chegar-se à aprendizagem em que todos: família, escola e sociedade, devem envolver-se o andamento do processo.

De acordo com Jacobi 2003, a reflexão sobre as práticas sociais, principalmente as que acontecem na comunidade envolve uma necessária articulação com a produção dos sentidos sobre a Educação Ambiental.

Para esse estudo os pesquisadores estudaram a realidade dos estudantes e da comunidade pertencente a Escola Municipal Mansur Guérios, localizada na Estrada Velha do Barigui, no bairro Cidade Industrial da cidade de Curitiba, durante os anos de 2020 e 2021.

Essa pesquisa é significativa e de extrema relevância considerando-se o entendimento de que as reflexões em torno das práticas sociais em contextos urbanos são marcadas pela permanente degradação do ambiente construído e dos ecossistemas.

Os questionamentos a serem desvelados neste documento e que perseguem como curiosidade do pensamento dos pesquisadores sobre a EA e o componente curricular de ciências são:

Como as hortas comunitárias escolares auxiliam na discussão dos conteúdos presentes na BNCC no componente curricular de ciências?

Quais os benefícios que as hortas comunitárias escolares trazem para as comunidades que estão ao seu entorno?

Diante do exposto, esta pesquisa classifica-se como qualitativa e aplicada, pois os dados concretos permitem uma análise da conjuntura pesquisada, identificando lacunas e apontando possíveis encaminhamentos para a superação dos problemas evidenciados.

Para responder a problemática em destaque, optou-se nesta pesquisa pelo estudo exploratório. Segundo Gil (2002) “estas pesquisas têm como objetivo principal

o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. (GIL, 2002, p.41). É possível proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), pois é realizável com levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes com o problema pesquisado e com análise de exemplos pertinentes ao assunto investigado (GIL, 2002). Corroborando com a mesma ideia, o autor Trivinos (1987) destaca que a pesquisa exploratória pode fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

A pesquisa sobre as hortas comunitárias escolares relaciona-se aos conteúdos de ciências pautado não só nos contextos essenciais, mas também nos problemas socioambientais locais visando os globais, Guimarães, 2004 destaca:

> A Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos. (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

Ao implantar uma horta com a parceria da comunidade várias atividades didáticas são exploradas, bem como as vivências dos estudantes, propiciando muitas vantagens para todas os atores envolvidos, entre elas a relação entre a teoria e a prática, bem como a alfabetização científica, por meio do plantio, conhecimento e manejo das mais diversas variedades de plantas e hortaliças, permitindo também a troca de conhecimentos e a ampliação dos mesmos com o compartilhamento de informações e conhecimentos tácitos da própria comunidade visando ampliar o que se conhece sobre o cultivo e manejo das hortas, o uso correto das ervas, proporcionando melhores resultados na prevenção e cura de determinadas enfermidades.

O objetivo desta pesquisa foi refletir por meio da experiencia pedagógica de EA a relevância de uma horta comunitária escolar para o estudo de conteúdos relacionados ao currículo de ciências do ensino fundamental.

2 O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E AS HORTAS COMUNITÁRIAS ESCOLARES

O ensino de ciências deve ser ministrado, para que haja a correlação entre o ensino e o meio em que habita, tendo em vista o estudo sistematizado sobre o meio ambiente, considerando o contexto educacional atual exige-se uma ação pedagógica mais efetiva, tendo em vista capacitar o estudante para a vida. Há que se colocar ainda que considerando o contexto educacional atual exige-se uma ação pedagógica mais efetiva, tendo em vista capacitar o educando para a vida. Assim, o estudo de Ciências Naturais deve acontecer em bases sólidas permitindo que o educando possa conhecer e interpretar os diversos fenômenos que ocorrem na natureza sendo capaz de situar-se como parte integrante desse mundo em constante evolução.

Segundo (2009, p. 12), o conhecimento científico é construído pelo ser humano por meio de observação, experimentos, princípios e procedimentos, a partir do momento em que procura entender as regras que conduz, movimentam e causam os fatos naturais.

É nesse contexto que se insere a horta escolar, como possibilidade para o educando aprender fazendo, permitindo que ele atue de forma efetiva em todas as etapas dessa aprendizagem. Relacionando assim, conhecimentos anteriormente adquiridos, com os elementos da teoria tomando forma na prática. Ressalta-se ainda, que a Horta Escolar dinamiza o Currículo da escola:

> O Projeto educando com a Horta Escolar, parte do entendimento de que, por meio da ação escolar e de uma educação integral dos educandos, é possível gerar mudanças na cultura da comunidade no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e à qualidade de vida de todos, sobretudo, tendo a horta escolar como o eixo gerador de tais mudanças (SILVA,2014, p.38).

Este trabalho foi desenvolvido e aplicado com estudantes e a com a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mansur Guérios, localizada na Estrada Velha do Barigui, no bairro Cidade Industrial, da cidade de Curitiba, durante os anos de 2020 e 2021.

A metodologia que apoiou este artigo, baseou-se em aspectos de natureza qualitativa e de observação participante, de acordo com Flick (2009, p. 159), “no contexto da pesquisa de campo etnográfica, utiliza-se, fundamentalmente, a observação participante”. A observação participante é marcada pelo uso de uma

variedade de métodos e dados coletados como documentos gerados a partir de observações, entrevistas, documentos e interações diversas (FLICK, 2009).

As hortas em escolas podem reduzir o empobrecimento da diversidade de plantas comestíveis, recuperando espécies e tornando-as conhecidas. As atividades práticas foram realizadas para ampliar o cardápio de alimentação pois as comunidades estão inseridas em uma conjuntura ambiental de crise. Neste aspecto, a horta escolar torna-se um recurso importante para o ensino, ao criar oportunidades de convivência, conhecimento sobre o meio ambiente, consciência ecológica e a alfabetização científica através da experimentação e pesquisa.

Rosito (2003) enfatiza os objetivos do ensino voltado à experimentação e afirma:

> A experimentação é essencial para um bom ensino de Ciências. Em parte, isto se deve ao fato de que o uso de atividades práticas permite maior interação entre o professor e os alunos, proporcionando, em muitas ocasiões, a oportunidade de planejamento conjunto e o uso de estratégias de ensino que podem levar a melhor compreensão dos processos das ciências (ROSITO, 2003, p.197).

Durante a semana os estudantes trabalhavam na horta com o plantio, cuidados com a terra, irrigação da horta, além disso eram abordados conteúdos relacionados ao currículo de ciências conforme o quadro abaixo:

Figura 1 – O Componente curricular de Ciências e as hortas

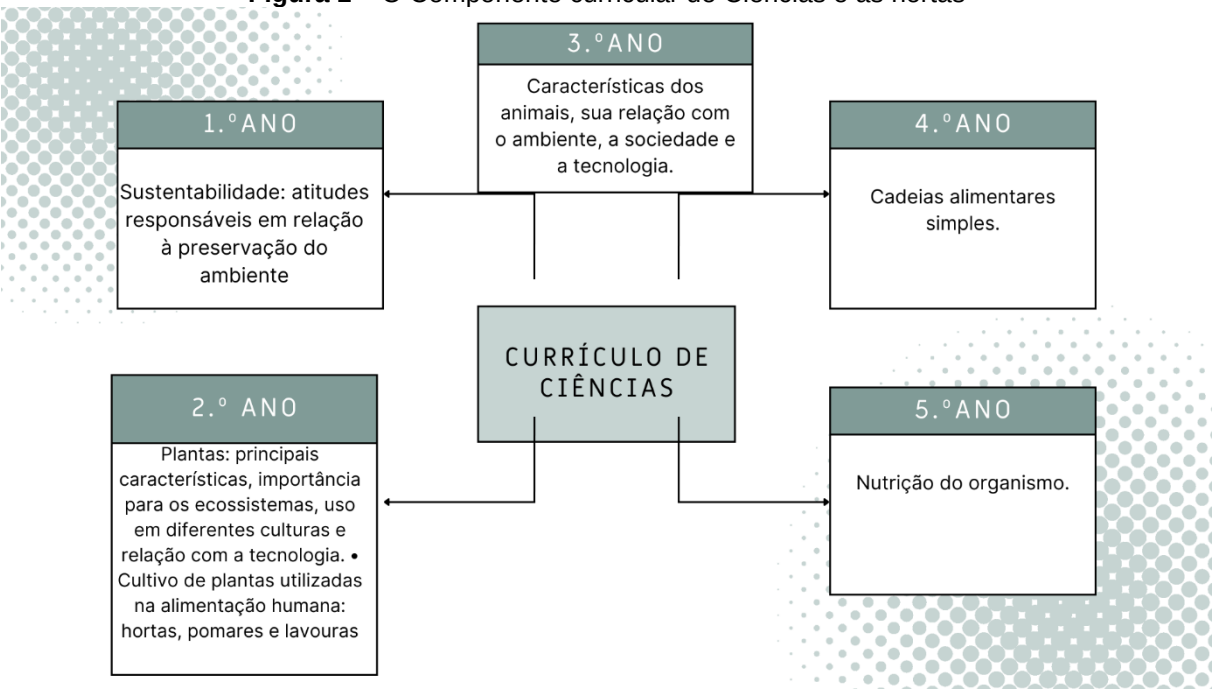

Fonte: acervo dos autores (2023)

Além do trabalho realizado com os estudantes na sala de aula, durante os finais de semana a horta fica aberta para a participação da comunidade, favorecendo a troca de saberes das pessoas que moram no entorno (imagens 2 e 3).

Imagens 2 e 3 – Estudantes e Comunidade realizando a colheita

Fonte: acervo dos autores (2023)

Assim, na escola, os professores puderam fazer de suas disciplinas espaços de conversa, Japiassu (1995) destaca que quando as práticas escolares se sobressaem politicamente, existe uma negociação de pontos de vista e conceitos. O aspecto interdisciplinar torna-se relevante para organizar os conhecimentos com enfoques, combinações e perspectivas que ultrapassam as existentes para dar espaço ao saber novo. “Nenhuma disciplina, nenhum tipo de conhecimento, nenhum tipo de experiência deve ser excluído, nem a título de meio nem a título de fim, desse projeto de reunificação do saber” (JAPIASSU, 1994, p. 5).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um território importante para a formação e entrelaçamento de saberes entre sujeitos responsáveis, aptos a colaborar e decidir sobre questões socioambientais, restabelecendo suas relações com o contexto onde vive.

A horta escolar comunitária, busca desenvolver competências e habilidades para que os estudantes se tornem cidadãos preocupados com o meio ambiente. Outro fator importante é incentivar a mudanças de hábito alimentar que podem agregar nutrientes no cardápio, e também introduzir a biodiversidade no cultivo, manejo e uso de plantas.

Conforme Ruscheinsky (2002), tudo indica que é indispensável deixar de lado a agricultura convencional e caminhar em direção de uma agricultura mais autossustentável e menos agressiva à natureza. A agricultura ecológica apresenta-se como um espaço em construção que pode trazer amplos benefícios para quem produz, para quem consome e para o conjunto do meio ambiente.

Portanto espaços como o da Escola Municipal Mansur Guérios são cada vez mais necessários para divulgar práticas ambientais sustentáveis associadas ao currículo de ciências.

O presente artigo é uma pesquisa de natureza qualitativa participante, pois busca envolver os estudantes e os pesquisadores no desenvolvimento de metodologias dentro e fora de sala de aula com a comunidade, construindo coletivamente os possíveis instrumentos para a construção de hortas comunitárias contribuindo com o processo de alfabetização científica, bem como a troca de saberes tácitos com saberes científicos entre a comunidade e a escola.

Além do envolvimento com a comunidade a horta comunitária da escola propiciou um trabalho mais efetivo com o componente curricular de ciências. Assim a horta tornou-se um laboratório a céu aberto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01. maio 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrfTmfHxktgnt/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

PORTO, A. **Um olhar comprometido com o ensino de Ciências.** Belo Horizonte: FAPI, 2009.

RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, La Marques et al. Horta escolar como recurso no ensino de ciências na perspectiva da aprendizagem significativa. **Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, v. 9, n. 9, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais:** o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

A ECOLOGIA INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Tiago Trevisan[1]

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a Ecologia Integral, proposta por Francisco e a formação continuada dos professores de ensino religioso, a fim de qualificá-los em campo ecológico, inserido no contexto da educação integral. O objetivo é apresentar as dimensões da ecologia integral, à luz da *Laudato Si'*, em diálogo com a formação continuada dos professores de ensino religioso e seus impactos na prática pedagógica. A metodologia adotada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, documentos do magistério (encíclicas e exortações apostólicas) e legislação. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os principais autores que deram aporte teórico foram Francisco (2015), Boff (2004), Freire (2021), Leff (2011), Maçaneiro (2016), Murad (2008), Oliveira (2015), Passos (2007) e Tozoni-Reis (2011). Inicia-se caracterizando a educação integral, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o ensino religioso, indica-se a relação entre a educação ambiental e a formação de professores, amplia-se a discussão apresentando as linhas mestras da ecologia integral, enquanto saber ambiental, e conclui explicitando o saber ambiental da Teologia Cristã. Fica evidente que a ecologia integral, na qualidade de saber ambiental da Fé Cristã, oferece diversos elementos a serem inseridos na formação continuada dos professores de ensino religioso, subsidiando a prática pedagógica deles e oferecendo abordagens enquanto conteúdos sistemáticos, bem como em temas transversais e perspectivas a serem contempladas pelos docentes ao planejarem suas aulas. Tudo isso é realizado a favor da educação integral, contemplando a religião nesse complexo processo de educar para a cidadania, a integrando aos demais conhecimentos, na perspectiva de fonte de conhecimento sobre o ser humano, a sociedade, a história e de valoração para a vida.

Palavras-chave: Educação integral. Formação continuada. Ecologia Integral. Ensino Religioso. Saber ambiental.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutorando em Teologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Mestre em Teologia. Especialista em Metodologia do Ensino Religioso. Graduado em Pedagogia, Filosofia, Matemática e Teologia. Atua como professor na educação básica, nas redes de educação dos municípios de Campina Grande do Sul e Colombo. *E-mail*: trevisaan@gmail.com.

A nossa Casa Comum, o planeta Terra, assim chamado por Francisco, na *Laudato Si'*[2], a cada dia tem dado mais sinais de seu esgotamento, provocando a humanidade a repensar seu modo de viver e de relacionar-se com o mesmo, afinal, tudo está intimamente interligado. Deste modo, os indivíduos e os órgãos sociais terão que assumir um compromisso como uma nova forma de viver, marcada pela fraternidade, responsabilidade e cuidado, de modo integral e sustentável.

As transformações que a humanidade passará não serão fruto do acaso, mas da construção de uma cultura ecológica. Um meio fundamental é a educação formal que atuará para construir a cidadania ecológica, que leve à maturação novos hábitos, a germinar a responsabilidade do cuidado e o desenvolvimento de um novo estilo de vida. Diante desse pressuposto, fica evidente a necessidade da qualificação dos professores para as questões ecológicas.

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas das características da ecologia integral, à luz da *Laudato Si'*, em diálogo com a formação continuada dos professores de ensino religioso, visando elucidar as contribuições do saber ambiental da teologia cristã no âmbito da educação escolar, sobretudo para os professores de ensino religioso.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO RELIGIOSO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que indica o conjunto orgânico e progressivo, que garanta as aprendizagens essenciais a todos os alunos a serem desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) assume o compromisso com a educação integral e reconhece que educação básica objetiva assegurar a formação e o desenvolvimento humano global, o que exige uma compreensão da complexidade desse processo de desenvolvimento, modificando uma dimensão estrita e fragmentada, focado nas disciplinas, pela proposta da Educação Integral, que visa ao desenvolvimento integral

[2] Por convenção internacional, os documentos da Igreja Católica recebem um título em latim de acordo com a primeira frase do texto. Carta encíclica *Laudato Si'* (Tradução: Louvado sejas), publicada em 2015, por Francisco, desenvolve "sobre o cuidado da casa comum", em 246 parágrafos. O texto completo está disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Neste artigo faz-se menção à *Laudato Si'* com a sigla *LS* seguida do número do parágrafo entre parênteses.

ISSN: 2176 - 1396

dos estudantes, considerando os aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e culturais.

Assume-se, portanto, uma "visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades" (BRASIL, 2018, p. 14). A BNCC, ao assumir o conceito de educação integral, "compromete-se com à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2018, p. 14).

Convém ressaltar que o ensino religioso escolar qualifica-se como componente curricular, exigindo assim uma abordagem científica. Enquanto área do conhecimento, ele assume a religião como objeto de estudo. A educação para a cidadania, segundo Passos (2007), é um processo complexo, constituído de vários aspectos, dentre eles o religioso, que se estabelece historicamente como um dado antropológico e sociocultural da humanidade. O ensino religioso funda-se no fenômeno e na relevância que o preceito religioso possui para a vida social, constituindo um projeto mais amplo, que não visa educar a religiosidade dos indivíduos, mas os próprios indivíduos, independentemente de sua adesão à fé.

Com efeito, educar é mediar os caminhos do conhecimento na busca pela autonomia intelectual e política. A escola, ao ensinar a ler o mundo, ensina de modo simultâneo a atuar nele de modo responsável e competente. A cidadania construída pela educação é verdadeira à medida que educa para uma autonomia crítica e criativa, para construir e reconstruir a sociedade. O cidadão é o ser humano capaz de agir na sociedade com consciência de si e do mundo, bem como de sua responsabilidade enquanto parte de um todo (PASSOS, 2007).

O ensino religioso, para Passos (2007), participa do processo complexo que a educação possui, através da escola, de facilitar a assimilação crítica e responsável do conhecimento e métodos acumulados pelas ciências ao longo da história. A religião não ocupa um conteúdo especial, mas integra o conjunto dos demais conhecimentos, enquanto fonte de conhecimento sobre o ser humano, a sociedade e a história, bem como fonte de valor para a vida dos educandos. O ensino religioso contribui, portanto, com a educação do cidadão responsável. O educar para a cidadania é o educar para a vida, e as religiões têm uma palavra a dizer nessa complexa tarefa.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A prática pedagógica é marcada pela complexidade, contemplando as questões ambientais. As discussões sobre as problemáticas ambientais e a educação, ambiental propriamente dita, raramente alcançam o plano de ensino escolar, sobretudo em nível fundamental e médio (PELEGRINI; VLACH, 2011).

A Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da Lei Federal nº 9.795/1999, no artigo 11, indica que "a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas". Complementando essa afirmação, o parágrafo único, dessa mesma lei, e o artigo anteriormente mencionado apontam que "os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental."

A Resolução CNE/CP nº 2/2012, no artigo 11, estabelece que "a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País" (BRASIL, 2012).

Segundo Oliveira (2015), a formação para a dimensão ambiental marcará a prática pedagógica para que os temas relacionados à Educação Ambiental sejam desenvolvidos de modo holístico e contextualizado. A construção de uma sociedade sustentável realiza-se à medida que se desenvolve, de modo integrado, o pensar e o agir, levando a uma ação transformadora da consciência e da realidade, sem criar uma dicotomia entre a sociedade e natureza (TOZONI-REIS, 2011).

3 A ECOLOGIA E O SABER AMBIENTAL

A ecologia, de acordo com Murad (2008), pode ser compreendida de modo simultâneo como ciência, paradigma e ética. Enquanto ciência, ela foi inicialmente desenvolvida por Ernst Haeckel, em 1866, como uma área da biologia, que se dedicava a estudar os inter-retro-relacionamentos dos seres vivos entre si e com o meio ambiente (BOFF, 2004). Com o passar do tempo, a ecologia assume uma visão holística, ou seja, "desenvolve uma prática e uma teoria que relaciona e inclui todos

os seres entre si e com o meio ambiente" (BOFF, 1996, p. 19). Nesta perspectiva ecológica, infere-se que "tudo o que existe coexiste" (BOFF, 1996, p. 19).

Segundo Murad (2008), o impacto desta forma de saber tem implicações na compreensão da maneira de exercitar a ciência e a conhecer o ser humano (paradigma). Além disso, a ecologia não é um saber neutro, mas objetiva ajudar a humanidade a construir um mundo mais sustentável (ética).

A ecologia, enquanto paradigma, visa superar o antropocentrismo moderno, corrigindo-o e aperfeiçoando-o, ao mesmo tempo que questiona e transforma a maneira como se elabora o conhecimento, fornecendo elementos para uma nova episteme. Enquanto ética, a ecologia emite um juízo de valor sobre a relação do ser humano com o ambiente, conferindo valoração sobre esta relação e interpelando eticamente o ser humano a reverter os processos de destruição dos ecossistemas, estimulando-o a redescobrir a sua responsabilidade no planeta, tanto pelo presente, quanto pelo futuro.

O saber ambiental é interdisciplinar, sendo integrado pelos processos naturais e sociais de diferentes ordens materiais e esferas de racionalidade. Diante da complexidade dos problemas ambientais, econômicos, políticos e sociais, é um equívoco fazer uma simplificação do processo de formação ambiental. A crise ambiental conduz à produção de novos saberes e de estratégias conceituais, orientados pelos princípios da democracia, sustentabilidade ecológica, diversidade cultural e equidade social. Isso renova os princípios fundamentais da educação ambiental e a coloca frente a novos desafios para transformar os seus métodos, estratégias e orientações (LEFF, 2011).

Diante da complexidade, que marca as relações dos processos naturais e sociais, a interdisciplinaridade coloca-se como um desafio das ciências, que terão que articular-se, de modo a oferecer uma visão integradora da realidade. O saber ambiental não se constitui como um campo discursivo homogêneo, tampouco unitário. O saber ambiental vem sendo "constituído em relação com o objeto e o campo temático de cada ciência" (LEFF, 2011, p. 230).

4 FÉ CRISTÃ E ECOLOGIA À LUZ DA *LAUDATO SI'*

A *Laudato Si'* é reconhecida como a carta magna do magistério no que se refere à questão ecológica, coroando os documentos com a proposta da ecologia integral (MAÇANEIRO, 2016). Segundo Murad (2017), nesse documento, Francisco

apresenta uma ecologia integral, articulando as dimensões ambiental, econômica, política, social, cultural e da vida cotidiana, as quais estão vinculadas ao princípio do bem comum e à justiça intergeracional (WOFF; TREVISAN, 2021). A ecologia integral deve ser marcada pela alegria e autenticidade (*LS* 10), se conectando à essência do ser humano (*LS* 11).

Francisco, na *Laudato Si'*, apresenta as diferentes dimensões da ecologia integral, que são:

a- Ecologia ambiental: refere-se ao "meio ambiente", de modo especial entre a sociedade e a natureza, destacando que há uma única crise socioambiental, que, para ser superada, exige uma abordagem integral, que combata a pobreza, devolva a dignidade e, concomitante, cuide da natureza (cf. *LS* 137-139).

b- Ecologia Econômica: A ecologia econômica precisa ser capaz de considerar a realidade e de incluir a proteção ao meio ambiente (*LS* 141).

c- Ecologia Social: uma ecologia que alcança as diferentes intuições e perpassa desde a família, como grupo social primário, até a vida internacional (*LS* 142).

d- Ecologia cultural: Juntamente com o patrimônio natural, está ameaçado o patrimônio histórico, artístico e cultural, Francisco propõe a integração entre a história, a cultura e a arquitetura de um determinado lugar, guardando a sua identidade original. Portanto, a ecologia contempla também o cuidado com as riquezas culturais da humanidade (*LS* 143). Para tanto, faz-se necessário superar a perspectiva consumista de uma cultura homogênea e valorizar a variedade cultural, que é uma das riquezas da humanidade (*LS* 144).

e- Ecologia da vida cotidiana: De acordo com Francisco, o ambiente em que o ser humano vive influencia a sua maneira de viver, sentir e agir, desde o quarto, a casa, o local em que se trabalha e o bairro, os quais expressam a identidade de cada sujeito (*LS* 147). Esse processo integra os espaços públicos, a urbanização, os bairros e as cidades (*LS* 150), portanto, é imprescindível que os diferentes lugares de uma cidade integrem-se (*LS* 151). Diferentes fatores impactam a qualidade de vida, entre os quais se destacam: a falta de habitação (*LS* 152), a precarização dos transportes, o tráfego intenso e os altos níveis de poluição (*LS* 153). Por fim, é preciso reconhecer que é através do corpo que o ser humano se relaciona. Assim, a "aceitação do próprio corpo como dom de Deus é necessária para acolher e aceitar o mundo inteiro como dom do Pai e casa comum" (*LS* 155). Caso isso não aconteça, a lógica de domínio sobre o próprio corpo transforma-se em uma lógica de domínio sobre a Criação. Diante disso,

ISSN: 2176 - 1396

aprender a aceitar o próprio corpo, cuidando-o e respeitando-o é fundamental para uma verdadeira ecologia humana (*LS* 155).

É importante ressaltar que a Fé Cristã valoriza, entre as estratégias ecológicas, uma educação ambiental que "inclua o redimensionamento de hábitos, a valorização dos produtos artesanais e orgânicos, o uso sóbrio dos recursos naturais e a partilha de bens; iniciativas ecológicas pessoais, comunitárias e governamentais planificadas, e políticas públicas adequadas" (MAÇANEIRO, 2018, p. 206).

Portanto, a ecologia integral, proposta por Francisco, é um elemento central na discussão e na formação continuada dos professores de ensino religioso da educação básica, pois qualifica-os em campo ecológico, tendo por base o saber ambiental desenvolvido pela teologia, enquanto ciência.

A ecologia integral possui uma dimensão educativa, favorecendo o desenvolvimento de novos hábitos nas pessoas e nos grupos, por meio de uma ecologia sã e sustentável, capaz de gerar transformação na realidade. Para tanto, as pessoas precisam mudar e para isso elas terão que ser incentivadas a adotar um outro estilo de vida, menos devorador, mais sereno e respeitador, menos ansioso e mais fraterno (*QAm* 58)[3], processo que inclui os professores que, como seres inacabados, desenvolvem a consciência de que só "quem pensa certo, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo" (FREIRE, 2021, p. 29). O pensar certo, para Freire (2021), permite ao professor transparecer para os educandos que uma das belezas de estar no mundo, enquanto sujeitos históricos, é a capacidade de conhecer e intervir nele.

Na *Laudato Si'*, Francisco (2015) reúne e desenvolve os princípios hermenêuticos e, à medida que o faz, elucidam-se os elementos pedagógicos, pois uma real e efetiva transformação da realidade passa pela educação, a fim de reeducar a humanidade através de processos de regeneração (*LS* 202). A educação qualifica-se como uma dimensão essencial desse processo, e um dos seus alicerces é a prática pedagógica, que se constitui pela criticidade, ou seja, sua capacidade de refletir sobre a prática pedagógica, enquanto exigência da relação Teoria/Prática (FREIRE, 2021).

[3] *Exortação Apostólica Pós Sinodal Querida Amazônia,* publicada em 2020, por Francisco, que desenvolve as ressonâncias que o sínodo provocou no Papa Francisco, ao longo de 111 parágrafos. O texto completo está disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20200202_querida-amazonia.html.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Planeta Terra, a Casa Comum, espera da humanidade uma resposta de amor e de cuidado. Diante disso, todos são desafiados a repensar o modo e ritmo da vida que tem levado. Assim, fica evidente que as respostas mais efetivas serão conjuntas e interdisciplinares, de modo que cada ciência, ao ser questionada pelas questões socioambientais, oferece a sua colaboração nesse processo de transformação, por meio de ações propositivas, direcionadas ao bem comum e ao desenvolvimento humano sustentável e integral.

A educação integral, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta o compromisso da educação brasileira com o desenvolvimento humano global, compreendendo os alunos como sujeitos de aprendizagem, de modo que a educação esteja voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno do sujeito, em suas singularidades e diversidades. Deste modo, cada uma das áreas do conhecimento são fundamentais para a formação do cidadão. Este estudo destaca a área do ensino religioso, com o componente curricular de ensino religioso.

O ensino religioso, fundamentado em uma abordagem científica, é que o componente que integra a religião no conjunto dos demais conhecimentos, como uma das formas de conhecimento sobre o ser humano, a sociedade, a história e dos princípios éticos. Neste compromisso da educação integral, em que se objetiva formar o cidadão responsável, as religiões têm as suas contribuições nessa complexa tarefa.

Compreendendo o espaço que as religiões ocupam, evidencia-se a necessidade de que os professores de ensino religioso possuam uma formação adequada para que conheçam os fundamentos das religiões. O recorte deste trabalho está no saber ambiental da Fé Cristã, que, em diálogo com a Educação Ambiental, segundo a Lei Federal nº 9.795/1999, deve constar dos currículos de formação de professores, em todas as disciplinas e em todos os níveis, e que os professores possuam o direito de receber formação em suas áreas de atuação.

Ao caracterizar a ecologia e elucidar a sua contribuição enquanto saber ambiental, demonstra-se seu caráter científico, paradigmático e ético. Tal perspectiva impacta a teologia cristã, fazendo-a refletir e oferecer as suas contribuições para a transformação da realidade. Na Carta Encíclica *Laudato Si', Francisco reúne* os principais elementos deste saber e, partindo dos fundamentos da Fé Cristã, ele propõe

ao mundo, por meio de um amplo e fraterno diálogo, uma mudança nos corações humanos, nos hábitos e nos estilos de vida.

Francisco apresenta, então, a ecologia integral como meio para que essa mudança aconteça, de modo que esse processo seja permanente para que se possa construir a fraternidade e uma amizade social fundamentadas no amor, capaz de romper as fronteiras e compor uma só humanidade. Uma das estratégias para se construir essa nova humanidade é a educação ambiental, tão valorizada pela Fé Cristã.

Portanto, a ecologia integral, proposta por Francisco (2015), caracteriza-se como um elemento central para a formação continuada dos professores de ensino religioso da educação básica, uma vez que oferece a eles formações em sua área de atuação, a fim de que integrados às outras áreas do conhecimento, eduquem conjuntamente para um outro estilo de vida menos devorador, mais sereno e respeitador, menos ansioso e mais fraterno.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1996.

BOFF, Leonardo. **Ecologia:** grito da terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP 2/2012**. De 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 jul. 2022.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal Querida Amazônia**. Brasília: Edições CNBB, 2020. p. 65.

FRANCISCO. **Carta Encíclica *Laudato Si'***. Sobre o cuidado com a casa comum. São Paulo: Editoras Paulus e Loyola, 2015. p. 142.

FRANCISCO. **Carta Encíclica *Laudato Si'*.** Sobre o cuidado com a casa comum. São Paulo: Editoras Paulinas, 2015. p. 197.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lucia Mathilde Endlich Orth.Petrópolis: Vozes, 2011.

MAÇANEIRO, Marcial. Ecologia integral e educação: uma perspectiva cristã, à luz da bíblia e do Ensino Social da Igreja. *In:* **Educação e evangelização na contemporaneidade**: contextos, desafios, práxis e pistas para a pastoral no currículo. Rede Marista de Solidariedade. Curitiba: PUCPRESS, 2018. p 199- 218.

MAÇANEIRO, Marcial. A ecologia e o ensino social da Igreja: inscrição e alcances de um paradigma. *In*: ZACHARIAS, Ronaldo; MANZINI, Rosane (orgs.). **Magistério e doutrina social da Igreja.** São Paulo: Paulinas, 2016, p. 230-283.

MURAD, Afonso. **Fé cristã e ecologia: o diálogo necessário.** Ethos cristão e Ética global, v. 40 n. 111 p. 229-242, 2008.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Nunes de. (Re)Pensando A Formação De Professores Em Educação Ambiental. **Revista REMOA**, v. 14, Edição Especial Curso e Especialização em Educação Ambiental, 2015.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: Construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PELEGRINI, Djalma Ferreira. VLACH, Vânia Rúbia Farias. As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. **Soc. & Nat**., Uberlândia, ano 23 n. 2, 187-196, mai/ago. 2011

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação e sustentabilidade: relações possíveis**. *Olhar de professor*,14, p. 293-308, 2011.

WOLFF, Elias. TREVISAN, Tiago. **A Doutrina Social no magistério de Francisco.** Encontros Teológicos. Florianópolis, v..36, nº 1, p 107-128, jan./abr. 2021.

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA

Levi Ferreira Rodrigues[1]

José Bittencourt da Silva[2]

Adriane de Lima Aleixo dos Santos[3]

RESUMO

O presente texto analisa dados resultantes do projeto de extensão intitulado "Educação Ambiental Crítica a partir da Investigação Temática Freireana (ITF): uma intervenção junto ao Liceu Mestre Raimundo Cardoso, Paracuri, Icoaraci, Belém, Pará". Iniciado neste ano de 2023, o projeto já apresenta resultados bastantes significativos que precisam ser expostos e analisados. De fato, é possível perceber que existem limites na própria escola que devem e podem ser superados, mas também há descobertas e possibilidades de implementação de práticas pedagógicas inovadoras no campo da Educação Ambiental na Amazônia, historicamente ligada a ações educativas ambientais pragmáticas e conservacionistas. Em que pese haver algumas especificidades, estas tendências pedagógicas apresentam características comuns entre si, as quais se expressam no comportamentalismo individualista da reciclagem, na ingenuidade ecologista das hortas escolares, na ação doméstica do uso dos recursos naturais e no conservadorismo social, privilegiando uma certa conduta individual privada em detrimento de ações coletivas e organizadas no âmbito do debate público. Enquanto metodologia, a ITF representa uma forma objetiva de implementação de uma EA verdadeiramente crítica, na medida que estabelece uma interface com a comunidade, percebe seus problemas ambientais locais, problematiza-a, imprime sobre ela uma percepção dialógica entre saber local e conhecimento científico, buscando uma práxis transformadora da realidade percebida fatalisticamente ou intransponível.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Práxis. Paulo Freire. Amazônia. Dialogicidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto almeja relatar as experiências do processo formativo sócio-político-ambiental de educandos/as de escolas públicas de ensino fundamental da Região Metropolitana de Belém (RMB), a partir de um caso específico (Liceu Mestre Raimundo Cardoso, Paracuri, Icoaraci), indo ao encontro daquilo que está estabelecido na política de Educação Ambiental (EA) Brasileira, ou seja, que a Educação Ambiental deverá ser implementada em todos os níveis educacionais escolares dos estudantes brasileiros (BRASIL, 1999), mas de maneira crítica superando as formas superficiais e simplórias de EA (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, assumimos a metodologia de Investigação Temática Freireana (ITF), a qual está sendo implementada de maneira dialogada e interdisciplinar a partir de princípios humanizadores e transformadores das práticas sociais, políticas e ambientais dos educandos/as a partir da epistemologia da práxis, envolvendo as dimensões formativas escolar/científica, artística, ética, estética e seu aspecto popular, com atividades que buscam a união entre teoria e prática como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade, reconhecendo que existe uma diversidade social, cultural, política e produtiva em múltiplos e plurais territórios dos sujeitos educacionais, com suas idiossincrasias, próprias da formação dos lugares, comunidades e territorialidades amazônicas, com especial atenção aquelas pessoas que vêm sendo vítimas de relações sociais de poder e dominação hierárquicas, discriminatória e até mesmo exterminadoras, as quais lhes têm historicamente negado o direito à Educação de qualidade socialmente referenciada para formatação.

Nos apoiando de forma norteadora, a partir da Constituição Federal Brasileira (1988), que estabelece que a Educação Ambiental no cenário educacional do País deve ser promovida na escolarização dos sujeitos, é conveniente salientar que se faz necessário a promoção desta Educação na formação do aluno, que vise desta forma, promover a qualidade de uma formação integral dos sujeitos educacionais escolares. Por tratar de uma educação integral Pereira (2016) diz que:

> Entende-se a prática educativa que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões, elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, é condição para a própria democracia" (PEREIRA 2016, p. 238).

Tendo também a Lei 9.795/99, que trata especificamente da Política Nacional de Educação Ambiental, e assim, em seu Art. 2° trata que:

> A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL, 1999).

Em conformidade com esta lei, compreende-se que a Educação Ambiental é necessária e importante para a formação dos sujeitos desta sociedade. Ao se colocar

ISSN: 2176 - 1396

a Educação Ambiental no cenário de formação Escolar, que é o campo de estudo em questão, encontramos um universo vasto de possibilidades e formas de promover a Educação Ambiental, logo, este universo do aprendizado escolar é permeado e promovido por práticas pedagógicas, práticas docentes e entre outras ações educativas, que dão vida e sustentação ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos educacionais.

No que refere às práticas educativas em consenso a Educação Ambiental, analisamos, de forma sistemática, as ponderações teóricas de algumas de autoridade, como geógrafos, sociólogos, filósofos e os demais estudiosos da área sobre este tema, captamos, de forma unânime, a potencialização de uma necessidade de reconhecimento de valores ambientais, em serviço a sociedade brasileira (até global) para construímos uma Educação Ambiental Crítica (EAC). Vislumbramos, assiduamente, o contexto global das questões ambientais, das práticas de implementação efetiva a EA, no que indica o fundamentalismo da EA em toda sua estrutura nas escolas de do Brasil, no que bem menciona Layrargues (2021):

> Com efeito, não seria exagero afirmar que o século XXI se inicia com uma vigorosa ideia-força que advoga a imperativa necessidade do estabelecimento de uma nova relação entre os humanos e a natureza, para reverter o controverso, mas provável quadro de degradação ambiental global, inclusive onde o próprio capitalismo encontra-se sob suspeita, apontado por muitos como um fator decisivo da degradação ambiental (LAYRARGUES, 2011, p. 1).

Logo, a fim de considerar as qualificações de Layrargues sobre um pensamento em consolidação, nova relação entre natureza e humanos, podemos notar que reconhecer esta problemática de relação Natureza-Humano é papel da Educação Ambiental para que possamos viabilizar meios para soluções de eventos já recorrente em degradação ambiental e outros assuntos em meio a toda vasta apresentação de EA.

Diante das problemáticas ambientais, sociais, políticas e culturais enfrentadas pelas sociedades, que são em grande parte consequências do modo de produção capitalista, é imprescindível reconhecer o impacto desastroso que esse sistema tem causado em todas as esferas da vida no planeta. Urgentemente, precisa-se dialogar sobre estes problemas e sintetizar as soluções e a EA busca assegurar que o futuro do planeta esteja equilibrado no que se refere à natureza evidenciando os efeitos das

ações humanas e os conceitos da natureza. A sua Política Nacional tem como um de seus princípios “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade”. Esta lei determina que a EA não seja trabalhada na forma de disciplina específica, mas que permeia o currículo das disciplinas

Em intermédio as problemáticas levantadas, o processo para implementação a EA de um caráter crítico, consiste em uma formação do sujeito para o mundo. Assim a educação deve estar em torno com o ensino-aprendizagem, que determina como os sujeitos no mundo transformam as relações existentes entre sociedade, cultura e natureza (LOUREIRO, 2011).

2 PROPOSTA DE UMA INTERVENÇÃO FREIREANA: ESTÁGIOS INICIAIS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA

Os critérios deste percurso formativo, compõem a partir da Investigação Temática Freireana, na concepção do próprio Paulo Freire, para a implementação de uma EA. No que tange a educação Freireana, está intrinsecamente efetivada a Educação Libertária colocada a sintetização dos desafios e contradições relações Homens-Mundo (FREIRE, 2019) - observando que é um movimento de relação existentes entre sociedade, cultura e natureza, na perspectiva da conscientização dos múltiplos sujeitos educacionais, particularmente no que tange a intervenção junto a escola Mestre Raimundo Cardoso, a qual possibilitou um despertar possível de implementação de conceitos de forma *ontológica* do *ser mais* como Homem-Mundo, com possibilidades de alcançar o tão pensado *inédito viável* (FREIRE, 2019).

A fim de fomentar ainda mais as articulações das atividades, estudos e também a conscientização dos educandos/educandas da Região Metropolitana de Belém, escola Mestre Raimundo Cardoso, Icoaraci, em EA Crítica Escolar são anunciados, em primeiro movimento, as formações teóricas-metodológicas *Freireana* - Investigação Temática Freireana - uma abordagem acerca dos temas geradores que tensionar outro movimento oriundo que é a redução temática na escola, a fim de objetivar outros processos na implementação da EA e elucidação de uma Educação Libertadora.

A realidade da escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso é composta por vários mundos e condicionamentos da comunidade, ela tem uma vasta trajetória com a própria comunidade de Icoaraci, dando oportunidade para os oleiros da região e também é uma das escolas de ensino básico com boas repercussões, de acordo com os próprios moradores, abrindo espaços até mesmo para aulas do Instituto Federal do Pará (IFPA) para suas atividades, mas para além de suas estruturas físicas serem abrangente ao público, como pensar também na sua prática pedagógica educativa ambiental para alavancar processos educacionais efetivas para a Região Metropolitana de Belém - RMB? Pensar sobre isto é explicitar a objetivação de uma implementação de uma EA Crítica para a escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso, com o processo formativo sócio-político-ambiental de educandos/as de escolas públicas.

Nesse pressuposto, metodologicamente o projeto de extensão universitária, executa-se em um processo de a partir da ideia de que todo processo de intervenção na realidade deverá ser feito, necessariamente, com os próprios sujeitos mediatizados pelo mundo, ou seja, no mundo e com o mundo, a partir das situações reais, concretas, existenciais e presentes no cotidiano mesmo das pessoas. Assim posto, o projeto de extensão buscou implementar nossas ações a partir da realidade mediatizadora, em uma relação dialógica entre extensão universitária, realidade escolar e a conjuntura real da comunidade local.

As ações para a Investigação Temática Freireana, dos estágios iniciais, foram de esforços múltiplos, professores e professoras, agentes e técnicos pedagógicos e toda a comunidade escolar se fez presente para os resultados até então presentes.

Diálogo coletivo e produzido coletivamente e sistemático efetiva um aprender e é um ensinar libertador, se faz um *pensar certo*, mas não mediante de valores superficiais, mas de exigência metodológica e uma reflexão crítica sobre uma *práxis*, a fim de que a formação do docente, de forma contínua, o movimento fundamental seja da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2022, p. 40)

No primeiro momento, foram feitos reuniões e diálogos com os gestores para consolidarmos a interface entre o nosso projeto de extensão e os processos formativos escolares para uma consolidação de EA. Foi usado recursos midiáticos e estratégias dialógicas para os professores e orientações pertinentes para as *escutas*

significativas, falas significativas e componentes de acolhida para esta pesquisa, também de artifícios recursais, propomos reuniões para melhor desenvolver aquilo de melhor expresso na metodologia Freireana exposto na Pedagogia do Oprimido (2019) como desenvolver o *Tema Gerador.*

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ABORDAGEM FREIREANA

Numa visão Crítica de EA, um dos obstáculos à área EA escolar é um alcançar por abordagens teórica-metodológicas que efetuam o desdobramento de atributos da EA no contexto escolar. Desta maneira, uma abordagem que volte seu olhar para a formação dos sujeitos críticos e transformadores, tendo como parâmetro a construção de conhecimentos e práticas que melhor propõem uma intervenção crítica da realidade, requer considerar alguns preceitos, no que indica alinhar o teórico com o real objeto, e isso não pode estar numa linha de neutralidade, ou melhor expondo, o *sujeito transformador* só este sujeito por entender e ter consciência de si por conta que ele compreende as relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se coloca como parte de um todo e como *sujeito* ativo de desenvolvimento de transformações.(LOUREIRO; FREDERICO, 2014)

Portanto, o presente texto defende uma pedagogia que esteja fincada à inclusão aos educandos em seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem, em que os constituem como sujeito ativos e transformadores, de uma concepção freireana, no qual fazem uma relação homem-mundo, nessa direção, o recurso metodológico freireanos, *temas geradores,* propicia uma base para EA Crítica.

Deste modo, a pedagogia freireana constitui um processo de fundamento que trabalhar educativamente a princípio de *Temas Geradores*, o qual o presente projeto na escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso, desenvolve-se sobre este recurso pedagógico Freireano, onde o Tema Gerador emergiu do Tema "*Assegurar o desenvolvimento e ter preservação da cultura também da Educação Ambiental"* onde conseguimos perceber a real exigência da comunidade amazônica sobre este tema de extrema recorrências sobre as totalidade de problemáticas existentes nele.

ISSN: 2176 - 1396

Dialogando com outro autor, Hans Jonas, Freire e Jonas muito se compõem em concordância de suas ideias. Para o filósofo alemão, a responsabilidade ética fundamenta-se em um diagnóstico dos riscos e perigos do progresso moderno, cujos resultados colocam em xeque tanto a existência da vida em geral, quanto da vida humana no futuro. No limite, a responsabilidade é uma tentativa ética de desenvolver um princípio capaz de orientar as ações humanas, em vista de um uso adequado das tecnologias, capazes de evitar que o pior se efetive. (HANS, 2006)

Em paralelo, Freire fala que é indissociável a ética de nós, como bem cita em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2022):

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Em conjunto com esses dois autores, tanto quanto Freire e Hans Jonas, perceber que a ética, com a responsabilidade, ela é de um atributo fundamental para a transformação do real, no que bem coloca Freire, (FREIRE, 2022) e em concordância com Jonas, a ética, não apenas como definição é usada no passado, inclui entre suas preocupações, não apenas o bem humano, mas o bem de tudo aquilo que tem um fim em si mesmo e que, nas palavras de Jonas, são todos os seres viventes. Para ele, “o braço curto do poder humano [até agora] não exigiu qualquer braço comprido do saber” (JONAS, 2006, p. 21), expondo que um “fazer ético” seja uma bússola para garantir a existência não apenas os humanos, mas todos os seres, fazendo com que a ética possa assumir a sua tarefa diante da irreversibilidade dos danos ecológicos. Para Jonas, tal responsabilidade [ética] é um dado ontológico, pois ele faz parte da característica própria do ser humano, o único ser capaz de responsabilidade de encontro com o “*fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter transformador”*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROJETO

A partir dos próprios sujeitos educacionais, podemos apresentar conclusivamente alguns aspectos considerados positivos e outros negativos da proposta pedagógica de formativa baseada na Investigação Temática Freireana, como podemos observar a seguir.

Quadro 1: Aspectos positivos e negativos percebidos durante a implementação do projeto

POSITIVOS	NEGATIVOS
A visualização concreta do que está se fazendo na escola em interface com a comunidade;	O tempo que temos acredito que seja insuficiente, devido às muitas demandas na escola;
A cada encontro com as pessoas da comunidade, há uma troca de experiências marcantes;	pouco tempo para reunir e avançar com o trabalho, devido a muitas demandas na escola, o que dificulta termos momentos disponíveis para reunir com o coletivo;
Maior percepção da escola como um todo;	Devido aos horários diferentes de professores houve momentos que não conseguimos nos encontrar num todo;
Investigação Temática Freireana e sua relação com a comunidade é grande valia para que eu possa repensar e ressignificar a minha prática docente. Vale ressaltar que, todos esses momentos além de prazerosos me deram um ânimo para voltar a estudar e em breve fazer uma seleção para o Curso de Mestrado;	na nossa HP [*Hora Pedagógica*] já temos demandas próprias.
A prática ajuda a elucidar como organizar um currículo participativo, levando em consideração a visão de mundo da comunidade e a problematização desta visão;	O tempo para nos reunirmos na escola ainda é o nosso entrave.
...as discussões são pertinentes, e ricas em conhecimentos novos.	Percebo que muitos dos meus pares ficam apenas ouvindo e pouco contribuem no debate.
Possibilidade de auto realização como sujeito educacional;	Dificuldades de leitura dos textos em relação ao tempo e à compreensão de algumas ideias;
A proposta de Investigação Temática Freireana faz com que nós percebamos outras coisas que no dia-a-dia da escola passa despercebido;	Precisamos de um maior apoio dos outros segmentos da escola, principalmente da coordenação e direção
Satisfação em conversar com os moradores da comunidade e saber que eles também ficam felizes quando nós vamos lá conversar com eles;	O governo nos possibilita os estudos na temática Freireana, [*mas*] ele não nos dá condições estruturais para que possamos pôr em prática efetivar uma escola que seja efetivamente conduzida pelo pensamento Freireano.

ISSN: 2176 - 1396

Visão coletiva e dialogada do fazer educacional.	Dificuldades para realização da Investigação Temática Freireana em um sistema escolar disciplinar, conteudista e aulista que não dá condições para fazer práticas pedagógicas inovadoras.

Fonte: Construído pelos autores a partir do relato dos professores e professoras da escola objeto da intervenção.

A conclusão geral a que chegamos foi a de que a proposta de Investigação Temática Freireana, enquanto metodologia de ensino no âmbito da Educação Ambiental, é uma inovação importante, necessária e muitas vezes desejada pelos múltiplos sujeitos educacionais. Todavia, essa metodologia apresenta entraves quando colocada em prática, face às estruturas burocráticas e institucionais nas quais as escolas brasileiras estão imersas. Esses problemas se manifestam quando do preenchimento das cadernetas escolares, nos processos avaliativos, nos sistemas de gerenciamentos *on line* do trabalho dos professores, nos conteúdos exigidos, nos livros didáticos oferecidos e, principalmente, no tempo necessário para a escuta comunitária, a construção do tema gerador, sua problematização coletiva e a constituição dos conteúdos curriculares significativos.

Sem a parceria e o engajamento da gestão escolar compromete-se muito uma ação pedagógica como essa. De fato, são gestores e coordenadores pedagógicos que darão o suporte institucional para que os professores promovam a metodologia freireana de Investigação Temática, organizando a escola como um todo para que o processo alcance o êxito pedagógico desejado, e promova uma relação ensino-aprendizado verdadeiramente significativa para todos os envolvidos no processo formativo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei n° 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

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

LOUREIRO, C. F. B. (2015). **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica**. REMEA Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 32(2), 159–176.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Repensar a Educação Ambiental: Um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, K. S. **Educação integral no Brasil**: do conceito à prática in: JESUS, W. F. a Educação Básica Brasileira no Século XXI: Dilemas. Desafios, Limites e Possibilidades. Paco Editorial, 2016.

DICKMANN, I.,CARNEIRO, S. M. M. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** 2ª edição revista, atualizada e ampliada. Curitiba: CRV, 2021.

LOUREIRO, C. F. B *et al.* **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

INTERDISCIPLINARIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO REVERSO E INTERDISCIPLINAR PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.

Marcos Eduardo Manente Chella[1]

Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo [2]

Daniele Saheb Pedroso[3]

RESUMO

Com base na evolução das bases pedagógicas, voltadas para a interdisciplinaridade e o planejamento reverso na educação bilíngue, o presente artigo destaca a aplicação de uma abordagem pedagógica em prol da promoção de uma educação significativa para estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais de uma escola da rede privada de educação da cidade de Curitiba - Paraná. Para tanto, foi investigado a integração de diferentes áreas do conhecimento, para promoção de conexões entre os conteúdos aplicados e o aprimoramento das habilidades cognitivas e linguísticas de forma transversal, em ambos os idiomas de forma contextualizada. Foi proporcionado e executado o planejamento reverso, no aspecto de orientar o ensino pelos resultados esperados, de modo que a aprendizagem apontasse de maneira eficaz e coerente, os objetivos e competências delimitadas. Dispôs-se a referência pela translinguagem, apresentada como um recurso democrático que permitiu aos estudantes bilíngues utilizarem todo o seu repertório linguístico para se comunicar, promovendo uma aprendizagem mais rica e inclusiva. Como fonte de dados, incluiu-se autores como Fazenda (2008), Megale (2020) e Garcia (2008; 201; 2019) Por fim, o artigo também destaca a importância de analisar e adaptar a matriz curricular para favorecer a interdisciplinaridade e a prática da educação bilíngue com os estudantes do ensino fundamental anos iniciais.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Planejamento Reverso. Translinguagem. Educação Bilingue.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade no ensino fundamental tem se mostrado uma abordagem pedagógica eficaz para promover uma educação de ação mais abrangente e significativa para as crianças, assim como Fazenda afirma, a interdisciplinaridade “não é uma categoria de conhecimento, mas sim de ação” (FAZENDA, 2008, p. 28). Nesse sentido, a proposta de organização do planejamento bilíngue e interdisciplinar surge como uma ação inovadora e, especialmente, relevante para a educação bilíngue, considerando a crescente importância da aprendizagem de um segundo idioma desde os primeiros anos escolares.

[1] Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. marcoschella.ef@gmail.com.
[2] Mestre em Gestão Educacional, Universidade do Rio do Vale dos Sinos - UNISINOS. luiza.rs@live.com
[3] Professora doutora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. danisaheb@yahoo.com.br

Desta forma, a interdisciplinaridade se caracteriza pela integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a conexão entre conteúdos e habilidades de forma transversal. No ensino fundamental ano iniciais, essa abordagem se mostra ainda mais relevante, uma vez que as crianças estão em uma fase crucial de formação de conceitos e construção de conhecimento. Cabendo ao professor, relacionar diferentes disciplinas, auxiliando-os a compreender melhor a relação entre os objetivos de aprendizagem e a forma de diálogo no mundo real.

Essa forma de conexão que o professor precisa entrelaçar, colabora com a ideia de Fazenda (1999), quando afirma que a interdisciplinaridade:

> (...) funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar; não objetivando apenas uma valorização tecno produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo. (FAZENDA, 1999, p. 11).

No contexto da educação bilíngue, a interdisciplinaridade se torna ainda mais pertinente, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas e linguísticas em ambos os idiomas de forma contextualizada. Como modelo de organização, optou-se pelo planejamento reverso, o qual consiste em definir os objetivos e competências desejadas e, a partir disso, selecionar os conteúdos e estratégias de ensino mais habilitadas. Essa forma de planejar parte do princípio de que o ensino deve ser orientado pelos resultados esperados, favorecendo uma aprendizagem mais clara e objetiva em relação ao que se espera que o estudante aprenda.

Dessa forma, a proposta de planejamento reverso e interdisciplinar para a educação bilíngue no ensino fundamental busca potencializar a aprendizagem dos estudantes, proporcionando-lhes uma experiência rica e diversificada. Ao integrar disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Inglesa e Estudos Sociais, por exemplo, é possível explorar temáticas transversais, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação na língua materna e na língua adicional.

Ao longo deste artigo, serão discutidos os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, da educação bilíngue no contexto brasileiro e do planejamento reverso. Serão apresentados exemplos práticos de como essa proposta pode ser

implementada de maneira efetiva, considerando tanto o currículo bilíngue quanto às especificidades e necessidades dos estudantes. O objetivo é fornecer aos educadores e gestores que desejam promover uma educação bilíngue interdisciplinar, significativa e enriquecedora para os estudantes bilíngues do ensino fundamental I.

Educação bilíngue para quem e por quem?

A educação bilíngue ganhou notoriedade nos últimos anos e muitas escolas privadas brasileiras aderiram ao nome “escola bilíngue” sem realmente praticar educação bilíngue. Muitas escolas incrementaram em sua carga horária mais aulas de língua adicional no currículo, não necessariamente organizando sua matriz curricular e práxis docentes para atender as prerrogativas da educação bilíngue. (MEGALE, 2020).

Em 2020, houve um avanço educacional, para o Brasil, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento é uma regulamentação federal brasileira que designa características da educação bilíngue e plurilíngue em que “implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes.” (MEGALE, 2020, p.16)

Portanto, a educação bi e plurilíngue é quando o corpo docente e discente se comunica via oral e escrita em duas ou mais línguas em todos os espaços escolares, ou seja, as línguas maternas e adicionais convivem concomitantemente nas aulas de línguas adicionais e dos demais componentes curriculares (MEGALE, 2020) e, portanto, a língua não é mero objeto de estudo, mas meio para o conhecimento. (COYLE; HOOD; MARSCH, 2010).

Translinguagem como recurso de aprendizagem na educação bilíngue

A translinguagem (GARCIA; WEI, 2014) é uma prática em que os sujeitos utilizaram todo seu repertório linguístico para se comunicar, a qual favorece o aprendizado de línguas adicionais, pois essa prática soma todo conhecimento linguístico do sujeito e não o limita para se comunicar apenas em uma ou noutra língua.

Além disso, a translinguagem é um recurso muito democrático para escolas brasileiras que buscam trabalhar o bi e plurilinguismo, pois chancela professores

monolíngues a também se verem como sujeitos aprendizes que podem fomentar o uso de diferentes línguas por parte de seus estudantes (GARCIA; WEI, 2014). Desse modo, torna-se possível uma escola brasileira aderir à educação bi e plurilíngue mesmo contando com o corpo docente, majoritariamente, monolíngue já que a prática da translinguagem pode "encorajar e estabelecer espaços para a translinguagem em suas salas de aula onde estudantes bilíngues podem usar todo o seu acervo linguístico." (GARCIA; WEI, 2014, p. 112). [4]

Dessa forma, espera-se que o recurso da translinguagem seja um facilitador da comunicação e do aprofundamento do conhecimento, seja de forma escrita ou oral no dia a dia escolar.

Abordagens de ensino na educação bilíngue

Ao longo dos anos surgiram diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. As primeiras abordagens de maior destaque foram a audiolingual e a abordagem gramática e leitura (AGT), sendo que o maior foco estava centrado na aquisição de habilidades linguísticas, ou seja, compreensão auditiva, leitura, escrita e oralidade. (BECKER; ENGEL, 2019). A maior crítica a essas abordagens é que elas iam contra o processo natural de aquisição da língua materna e, portanto, surgem outras abordagens como a natural e a comunicativa, sendo ambas com foco na comunicação contextualizada.

Não distante dessa perspectiva de se comunicar em diferentes línguas, surge a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning)*[5] idealizada por Coyle, Hood e Marsh (2010). Essa abordagem visa trabalhar conteúdos de diversos componentes curriculares na língua adicional ampliando, dessa forma, conhecimentos de diversas áreas, também com o foco na aprendizagem de uma língua adicional, tornando a aprendizagem da língua mais contextualizada e útil para a comunicação de diferentes temas. Para Richter (2019) o estudante pode ter maior engajamento em seu processo de aprendizado de uma língua adicional quando imerso num contexto de aprendizado de língua como meio para outros conhecimentos, extrapolando a premissa de seguir estruturas sintáticas prefixadas.

[4] Tradução dos autores.
[5] Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, tradução dos autores.

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, a abordagem CLIL pode ser um caminho facilitador para a aprendizagem, pois dá um significado muito precioso para a língua adicional que é aprendê-la com um objetivo maior: conhecer e refletir sobre diversos temas das áreas do conhecimento. E, é por isso que o recurso da translinguagem é tão caro para a educação bi e plurilíngue, especialmente, no contexto brasileiro.

Na abordagem CLIL, presume-se a aprendizagem da língua adicional e conteúdo de forma concomitante já que "deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo". (MEGALE, 2020, p. 18). Mas como fazer isso se o professor é monolíngue e os estudantes possuem o repertório linguístico limitado na língua adicional?

Coyle, Hood e Marsch (2010) defendem que haja uma sequencialidade de dificuldade linguística e de compreensão dos conceitos do tema abordado para se atingir o conhecimento em toda sua complexidade. Os autores nomeiam essa prática de *scaffolding* que em português significa andaime, ou seja, são suportes que os professores elaboram por meio de etapas para que os conceitos das áreas do conhecimento e a dificuldade linguística sejam atingidos gradualmente.

Na Educação Bilíngue, esse desenvolvimento linguístico e conceitual por meio do *scaffoling* é um trabalho conjunto de todos os professores dos diversos componentes curriculares. Por tanto, como forma de trabalho colaborativo e somativo, a interdisciplinaridade é um dos pilares para a Educação Bilíngue.

Planejamento inter e transdisciplinar na Educação Bilíngue

Na esfera do trabalho multi, pluri e inter e transdisciplinar, segundo Fazenda (1991), entende-se que multi e pluridisciplinar são estágios em que há apenas a integração de conhecimentos, ou seja, uma "justaposição de conteúdos de disciplinas" (FAZENDA, 1991, p. 31) que pode ser considerada uma etapa para a interdisciplinaridade. A autora afirma que a interdisciplinaridade ocorre quando há "uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo de copropriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados". (FAZENDA, 1991, p. 31).

Para Martinazzo (2020), a interdisciplinaridade relaciona conteúdos entre disciplinas, e compreende-se, assim, o conhecimento interconectado e não fragmentado. Segundo Fazenda (1991, p. 31), o trabalho interdisciplinar se caracteriza

"pela intensidade de trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa". Desse modo, é necessário um trabalho conjunto e em parceria entre professores para que possam alinhar trocas dos conceitos das áreas do conhecimento em que atuam, a fim de traçar a troca do projeto de pesquisa.

Já a esfera da transdisciplinaridade, segundo SANTOS (2008) está ancorada em referenciais como o da teoria da complexidade de Morin e compreende o conhecimento com a "dicotomia da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar". (SANTOS, 2008, p. 75).

> Tampouco a transdisciplinaridade objetiva a totalidade, a completude das informações sobre um fenômeno estudado. O que ela busca é o respeito às diferentes dimensões do objeto estudado, pois só assim consegue manter em seu interior um princípio de incompletude e incerteza. (MARTINAZZO, 2020, p. 11).

Portanto, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares são complementares e não antagônicos (MARTINAZZO, 2020; SANTOS, 2008), revelando, assim, o conhecimento de um mesmo objeto por prismas diferentes.

Os princípios da Inter e transdisciplinaridade podem potencializar o trabalho em educação bilíngue no contexto brasileiro, pois contribuem para que uma teia de conexões seja estabelecida, ao passo que potencializa o desenvolvimento linguístico na língua materna e adicional de forma contextualizada.

Isso tudo parece óbvio, pois quanto mais as áreas do conhecimento dialogam maiores são as possibilidades de conexões. E o que fazer quando a matriz curricular dos componentes curriculares não contribui com o exercício dessas conexões?

Primeiramente, cabe ao gestor e ao professor analisarem a matriz curricular da escola. As matrizes curriculares têm foco em conteúdo? Ou foco em competências e habilidades? De que forma planejar integração sem ser artificial ou superficial?

Segundo Santos (2008, p. 76), a prática da transdisciplinaridade no ambiente escolar implica a mudança de cultura local e, por isso, "se a atitude não acompanha as mudanças conceituais, o resultado poderá ser uma interdisciplinaridade apenas pontual". Fazenda (1991, p. 31) afirma que a transdisciplinaridade é o "nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinares". Por esse motivo, como projeto inicial a ser apresentado nesse artigo, optar-se-á pela análise da construção de um planejamento interdisciplinar bilíngue.

Ademais, é prioritário que os professores façam a leitura das matrizes curriculares para o encontro de objetivos de aprendizagem em comum, além da

apropriação dos docentes sobre outras áreas do conhecimento para que o planejamento de aula seja interdisciplinar e bilíngue. Por esse motivo, o planejamento bilíngue interdisciplinar não pode ser um modelo cartesiano e arbóreo, mas sim rizomático (SANTOS, 2008) e projetual (GARIBOLDI, 2015).

Dessa forma, o processo de cocriação do planejamento precisa seguir etapas diferentes do convencional. Como ponto de partida, o grupo buscou inspiração na construção de um planejamento reverso (WIGGS; MCTIGHE, 2019), o qual consiste em iniciar pelos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se espera que seja apreendido ao final da execução do planejamento. Ao realizar esse exercício mental, os professores priorizam as habilidades e competências que almejam desenvolver nos estudantes, para, então, interseccionar os conteúdos a serem trabalhados de acordo com cada componente curricular.

Ao priorizar o que se busca a ser apreendido, as estratégias podem ser organizadas com maior intencionalidade, além de que cada componente curricular pode contribuir com estratégias diferentes para um mesmo objetivo de aprendizagem. É importante lembrar que a interdisciplinaridade pode ocorrer entre alguns componentes curriculares e não necessariamente com todos simultaneamente, pois depende da especificidade da área e da série.

Visualização de um planejamento reverso bilíngue interdisciplinar

O projeto bilíngue integrado foi elaborado por professores do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora Medianeira[6]. Esse projeto foi organizado para ser criado e executado em três etapas: no 1º trimestre, levantamento de hipóteses; no 2º trimestre, aula de campo e vivências; no 3º trimestre, execução do projeto arquitetônico de criação de um espaço cultural sustentável.

QUADRO 1 – Resultados Esperados

Objetivos estabelecidos:
• Conscientizar os estudantes sobre a relação consumo e consumismo. • Refletir sobre os resíduos plásticos descartados no planeta Terra e seus impactos ambientais. • Compreender o processo histórico-social de investimento cultural no Brasil. • Ampliar o conhecimento cultural de etnias indígenas brasileiras.

[6] O Colégio Nossa Senhora Medianeira fica localizado na cidade de Curitiba e pertence à Rede Jesuíta de Educação.

ISSN: 2176 - 1396

• Analisar a interferência humana na paisagem de forma positiva e negativa. • Utilizar conhecimentos da matemática para projetar uma construção de um espaço cultural literário para o Colégio utilizando a técnica de caixas de leite recheadas de resíduos plásticos de uso único.	
Compreensões essenciais: Estudantes irão compreender sobre... - O consumo de alimentos e materiais industrializados está ligado diretamente ao consumo do plástico de uso único. - O impacto ambiental do plástico descartado erroneamente e não reciclado. - O processo histórico social de investimento cultural no Brasil. - A importância de uma sociedade letrada. - O uso da Língua Inglesa para a acessibilidade no mundo.	**Perguntas essenciais:** Nos perguntamos sobre...? - Investimento cultural no Brasil colônia e pós colônia? - é possível reduzir o consumo de plástico? possibilidades de intervenções positivas na paisagem? - Materiais necessários para a construção de um espaço cultural sustentável? - Possibilidade de desenvolvimento sustentável nas cidades?
Conhecimentos: Estudantes saberão... - elencar alternativas para redução do consumo do plástico de uso único. - relacionar o processo histórico do investimento cultural no Brasil e os impactos no século XXI. - o processo arquitetônico para se projetar uma construção. - o impacto no coletivo social sobre o consumismo.	**Habilidades:** Estudantes serão capazes de... - projetar construções arquitetônicas. - comparar resultados de gráficos em pizza. - refletir sobre os impactos da colonização para a infraestrutura do Brasil do século XXI. - vivenciar experiências em espaços culturais da cidade de Curitiba.
ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE APRENDIZAGEM	
09/03/2023 - Abertura do Projeto Bilíngue Integrado com a professora Eliane, de Matemática. 14/03/2023 - Palestra com Mestra Mariane Francine, bióloga com experiência no Projeto Tamar. Agosto/2023 - Aula de campo no Parque Gomm, Biblioteca Pública do Paraná e Usina de Reciclagem da Transresíduos. Setembro, outubro e novembro – etapa de construção do espaço cultural sustentável no Colégio.	

Fonte: adaptado do quadro do planejamento reverso (WIGGINS; MCTIGHE, 2019, p.22).

O planejamento foi construído pelos professores do 5º ano durante quatro reuniões com tempo estimado de uma hora e meia cada, totalizando nove horas. Após traçar um objetivo comum, que foi a construção de um espaço cultural e sustentável com uso da técnica de caixas de leite recheadas com resíduos plásticos de uso único, os professores traçaram objetivos de aprendizagem para contribuir com o desenrolar do projeto ao passo que dialogassem com a matriz curricular de cada componente curricular.

Os arquivos e anexos foram criados no período de hora atividade e foram repassados para a professora de Língua Inglesa para auxiliar na escrita bilíngue e, em seguida, foram encaminhados à Orientação de Aprendizagem para conferência e aprovação.

Abaixo, acesse os *QR codes* para leitura do planejamento bilíngue integrado, material bilíngue de arte, material bilíngue de humanas e gráfico criado na aula de Língua Inglesa.

Quadro 2 - QR Codes

Planejamento bilíngue integrado	Material de Arte	Material de Humanas	Gráfico da coleta de resíduos feita no mês de abril

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi demonstrada a importância da interdisciplinaridade e do planejamento reverso para a promoção de uma educação bilíngue significativa para os alunos do ensino fundamental anos iniciais, sendo que possibilitou a aproximação de diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, foi possível promover conexões transversais e desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas de forma contextualizada. Além disso, enfatizou-se a importância de analisar e adaptar a matriz curricular para favorecer a interdisciplinaridade e a prática da educação bilíngue. Os professores foram incentivados a buscar de aprendizagem em comum traçando estratégias e atividades que promovessem a conexão entre os objetivos de diferentes disciplinas.

Além disso o planejamento reverso, com os objetivos de aprendizagem descritos de forma clara, orientou o processo de ensino, garantindo que a aprendizagem estivesse convergente as competências desejadas. Outro ponto em destaque foi a partir da translinguagem, onde foi apresentada como um recurso democrático que permitiu aos estudantes bilíngues utilizarem todo o seu repertório linguístico para se comunicar, promovendo a ampliação dos seus próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Planejamento reverso: um caminho possível para tornar visível e alinhas ensino para compreensão, avaliação formativa e currículo baseado em competências.** In: Aprendizagens Visíveis. Org: Julia Pinheiro Andrade, Panda Educação, São Paulo, 2021.

BECKER, Caroline Inês.; ENGEL, Licéria Aparecida. A Construção de Significados no Aprendizado de Língua Estrangeira. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 2, n. 2, p. 81-89, 2014.

COYLE, Do; HOOD Philip; MARSH; David. **CLIL:** Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century:** A Global Perspective. New York: Wiley-Blackwell, 2008.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Lee. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** New York: Palgrave Macmillan. 2014.

GARCÍA, Ofelia.; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. New York: Routledge, 2019.

GARIBOLDI, Antonio. **A *progettazione:* uma abordagem de pesquisa. In: Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Organizadores: Daniela Martini, Ilaria Mussini, Cristina Gilioli e Francesca Rustichelli.

FAZENDA, Ivanir Catarina Arantes. I**nterdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

FAZENDA, Ivani (org.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1999

_____. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e66048, 2020.

MEGALE, Antonieta. **Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil.** In: Desafios e práticas na Educação Bilíngue. V. 2, 2020, Fundação Santillana.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretriz Curricular para a oferta de Educação Plurilíngue.** 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file. Acesso em 31 mar. 2023.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

/ ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA DOCENTE PÓS PANDEMIA COVID-19, O QUE MUDOU?

Maria Eduarda Vilha Morais[1]

Daniele Saheb Pedroso[2]

RESUMO

A pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) tem como foco analisar a prática docente dentro da educação ambiental na perspectiva da ecoformação, no qual, o conceito de ecoformação expõe a necessidade de se compreender a relação ser humano e natureza, como algo indissociável, uma vez que não podemos observá-los separadamente. Tendo por objetivo caracterizar no contexto pós pandêmico as práticas docentes de Ecoformação, que priorizem a relação da criança com a natureza, privilegiando as dimensões transdisciplinares na visão da Complexidade. Desenvolvida através da abordagem qualitativa, focando em uma pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo em uma escola privada, tendo como suporte autores da área, Edgar Morin, Maria Cândido Moraes, João Henrique Suanno entre outros. Foi possível observar durante a pesquisa, uma interação significativa entre a natureza e as crianças, onde o professor mediava, incentivava e explicava sobre questões ligadas ao ambiente caso surgissem dúvidas dos alunos

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Prática Docente. Educação Ambiental. Ecoformação.

1 INTRODUÇÃO

A proposta curricular do Brasil introduz no sistema de ensino oficial uma série de temas latentes no ideário social a serem abordados desde uma perspectiva transversal ao currículo. Entre esses temas, destaca-se como de especial interesse para esta investigação a temática ambiental, introduzida como resultado de um processo reivindicativo internacional diante da necessidade de dar respostas à evidente crise ambiental vivida no planeta. Diante desse contexto, emergem algumas questões pertinentes, como a qualidade da prática docente em Educação Ambiental dos professores de Educação Infantil junto às crianças desde a mais tenra idade.

Além da relevância da temática ambiental, a Educação Infantil merece uma atenção especial como um nível da Educação Básica que consiste na fase fundamental na formação dos valores que fundamentarão as atitudes e

[1]Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) maria.vilha@pucpr.edu.br

[2]Doutora em Educação, orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica em Educação Ambiental. daniele.saheb@pucpr.br

comportamentos dos sujeitos adultos. Cada vez mais, as famílias têm necessitado e optado por buscar Centros de Educação Infantil para que seus filhos tenham a oportunidade de receber um atendimento educativo qualificado. Esta realidade aumenta a responsabilidade de formar docentes capacitados para atuar em diferentes dimensões do processo educativo institucional, em especial, neste projeto de pesquisa, a dimensão ambiental foi utilizada como objeto de pesquisa.

Contudo, pesquisas anteriores revelaram que existe a predominância de práticas nas quais a Educação Ambiental é reduzida a atividades voltadas à separação do lixo, à preservação de água e horta, desprovidas da reflexão e questionamento sobre o processo como um todo, sem questionar a prática social.

Por conta da pandemia muitas crianças menores de 4 anos ficaram fora da escola, tendo inclusive seu processo de socialização com as pessoas e com espaços físicos restritos. Em 2022 o retorno aconteceu 100% vide resolução CNE /CP nº2 de 5 de Agosto de 2021[3] que trata sobre o retorno escolar , inicialmente com máscaras que impediam a transmissão e contaminação do vírus, mas restringiam o contato, consequentemente o acesso a ambientes como os parques da escola, bosques e demais locais que os alunos tivessem contato com o meio ambiente. Neste meio tempo houveram muitas mudanças, e tanto os pediatras como os pesquisadores da infância reforçaram e reafirmaram a importância da Educação Infantil de proporcionar às crianças experiências com a natureza, do espaço como educador e das experiências que privilegiam dimensões além do conteúdo.

A pesquisa realizada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) tem como foco a Educação Ambiental na perspectiva da ecoformação, no qual, o conceito de ecoformação expõe a necessidade de se compreender a relação ser humano e natureza, como algo indissociável, uma vez que não podemos observá-los separadamente, Morin (2011,p.36, APUD SAHEB, RODRIGUES, 2018, p. 579) atenta-se ao fato de que conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele.

Consequentemente, a dada pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste resumo expandido tem por objetivo caracterizar no contexto pós pandêmico as práticas docentes de Ecoformação, que priorizem a relação da criança com a natureza, privilegiando as dimensões transdisciplinares na visão da Complexidade.

[3] resolução disponivel em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois para Godoy (1995) é a partir da pesquisa qualitativa, que se possibilita o estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. No qual o pesquisador vai a campo para captar o fenômeno, considerando todos os pontos de vista relevantes.

> O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam" (MINAYO,2014, p.57)

Além do levantamentos de artigos, foi utilizado como técnica de pesquisa, a observação - e roteiro de observação, como coleta de dados, assim como a análise do plano de aulas disponibilizado pela escola.

Entende-se por observação um processo metodológico, tendo cunho teórico-empírico, em outros termos, a observação constitui a maneira mais apropriada para conhecer a realidade, visto que se caracteriza por um mínimo de intervenção do pesquisador no campo de estudo. Ou seja, é possível observar o elemento de estudo em seu ambiente, não existindo interferência do pesquisador.

3 DESENVOLVIMENTO

Antes de entrar em campo para a análise de como a prática docente ocorria, foi necessário um aprofundamento das pesquisas que já existiam dentro do campo da Educação Ambiental utilizando os descritores "prática docente", "educação infantil", "ecoformação", pandemia" e "educação ambiental", foi possível constatar que não existem muitas pesquisas acerca do tema e consequentemente para a produção desta em específico, ao total foram encontrados 4 artigos que auxiliaram o embasamento juntamente com autores e teóricos que contemplam a temática de Educação Ambiental.

Dentre estes autores, se buscou subsídios nos livros *Os setes saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin (2000), *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação Fundamentos Ontológicos e Epistemológicos* de Maria

Cândido Moraes (2016), *A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade* de Maria Cândida Moraes (2007), *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e Prática Docente* de Maria Cândida Moraes (2010), *Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área* de Virgínia Ostroski Salles e Eloiza Aparecida Avila de Matos (2016) no qual as autoras abordam variados estudiosos que abordam sobre Ecoformação e Transdisciplinaridade.

A ecoformação nasceu relacionada a partir da perspectiva da transdisciplinaridade e a partir dela que é promovido o desenvolvimento da consciência humana. Segundo Suanno (2014. p.175 APUD SALLES, MATOS 2016, p.221) ecoformar é buscar promover, construir um educação vinculada ao desenvolvimento sustentável associada a uma educação que se atenta aos direitos humanos e a paz, em uma educação que promova interação entre o ambiente, ao progresso social e o desenvolvimento econômico, partindo de um trabalho educativo pautado nas inter-relações.

A Transdisciplinaridade não se reduz à soma ou a integração de disciplinas a fim de se obter um determinado produto que a transcenda, ela implica na necessidade de superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender melhor o que está além dos limites e das fronteiras estabelecidas (MORAES, 2010).

Para Maria (2016) , a Transdisciplinaridade

> materializa-se, pois, como uma atitude vital que impregna, articula, engloba e dá sentido não só a nossa docência como também à nossa existência, como seres no mundo que se constroem, se descontroem e se reconstroem, com base em processos entretecidos em vivências, experiências e convivências (p.95)

Consequentemente, o docente, deve ser capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, sempre que for necessário, com objetivo de se desenvolver como um docente sensível, que compreenda momentos de bifurcação, de imprevistos e mais importante, dos momentos em que algo precisa ser mudado a partir de sua prática cotidiana. Moraes (2010) compreende que um bom docente é aquele que capaz de ajudar seus alunos a desenvolver habilidades e competências consideradas fundamentais à sua sobrevivência e transcendência, ou seja, aquele docente que ajuda o aprendiz a olhar para dentro de si e de seu semelhante, que possa se reconhecer como pessoa, desenvolvendo sua sensibilidade.

Não é possível compreender a Ecoformação e a Transdisciplinaridade sem abranger a Complexidade, no qual se entende como uma unidade global que é organizada por inter-relações, ou seja, não é possível fragmentar o que é complexo e relacional, Morin (1999 APUD MORAES, 2007, p.19) explica que tudo que se isola um objeto, destrói sua realidade.

Consequentemente, a Complexidade é compreendida como fator constitutivo da realidade e da vida, uma vez que não permite a separação do ser/realidade, sujeito/objeto, educador/educando, principalmente ser humano e natureza. Para Edgar Morin (1990 APUD MORAES, 2016, p.44) a complexidade está atrelada a indissociação do indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida.

4 PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA

A pesquisa de campo se deu em uma escola particular situada em Curitiba, no qual a escola em questão aborda de maneira clara e didática a Educação Ambiental dentro do contexto escolar, a partir do website é exposto como a própria escola enxerga a importância de cada aluno de aprender a se conhecer e reconhecer outras maneiras de viver, pois compreende a escola como um "lugar de viver experiências ".

A Educação Infantil é compreendida como um um momento de experiência, no qual a criança tem um contato direto com a natureza e o mundo, se tornando um ser ativo e histórico de sua realidade, no qual o principal objetivo que a escola propõe é a instigar a curiosidade natural das crianças por meio destas experiências lúdicas que coloquem a criança como protagonista, além de levá-las a construção de significados sobre si próprias, sobre as outras e sobre o mundo social e natural que as cerca. Cada turma trabalha com projetos (a partir da pesquisa dos alunos, surge o nome da turma) que já são definidos pela escola. No quadro abaixo, é descrito a divisão da Educação Infantil, a faixa etária, a forma que se dá o planejamento, projeto de turma e uma descrição sobre o projeto.

Quadro 1 - divisão da Educação Infantil.

	IDADE	PLANEJAMENTO	PROJETO DA TURMA	DESCRIÇÃO
INFANTIL 1	crianças com 1 ano e meio que completam 2 anos até Março	semanalmente	Quem sou eu? nome de turma simpósio "vamos brincar no bosque?"	- Caderno de vivências; simpósio: o convite é para que as crianças continuem brincando, mas agora com a natureza.
GRUPO I	crianças com 2 anos que completam 3 anos até o dia 31 de Março.	semanalmente	Quem sou eu? nome de turma simpósio " vamos brincar no bosque?"	- Caderno de vivências; simpósio: o convite é para que as crianças continuem brincando, mas agora com a natureza.
GRUPO II	crianças com 3 anos que completam 4 anos até Agosto.	semanalmente	nome de turma simpósio "brinquedos do meu quintal"	simpósio: brincadeiras e brinquedos que venham da natureza.
GRUPO III	crianças com 4 anos que completam 5 anos até outubro.	semanalmente	Nossa mãe natureza. simpósio " o sabor de uma vida lá fora."	- Quais processos ocorrem; Quais elementos encontramos; -Cuidado e respeito; Simpósio : Alimentação saudável e conexão com a natureza.
GRUPO IV	crianças com 5 anos que completam 6 até outubro.	semanalmente	simpósio: bichos estimados	Simpósio: conscientização sobre uma adoção responsável de animais..

fonte: da autora, 2023.

Em 2023, o projeto da escola permeia a cultura indígena no qual tem por título "Histórias para Acordar", onde os alunos estudam artistas, lendas e obras..

O protagonismo dos alunos é uma questão importantíssima que a escola traz, todos os anos, a partir dos projetos desenvolvidos pelas turmas ao decorrer do ano

letivo, os alunos criam músicas (em sua maioria voltadas a questões ambientais e políticas) autorais que são colocadas em uma plataforma de stream.

Além deste projetos já citados acima, existe o simpósio realizado pela escola anualmente, no qual é denominado de “Criança e Natureza X Mídia e Consumo”, no qual eles abordam de forma lúdica diversas problemáticas do consumo excessivo de brinquedos que podem com o decorrer do tempo se tornar um objeto obsoleto, do uso excessivo de telas e tecnologias que impedem o contato da criança com a natureza. Uma vez que não basta ser sensível aos problemas atuais mas nos colocarmos como parte do desequilíbrio planetário.

O planejamento é realizado semanalmente, onde as professoras demonstraram flexibilidade ao seguir ele, uma professora que teve sua turma observada explicou que utiliza seu planejamento conforme necessidade da turma naquele dia, as professoras demonstram como a prática docente não é centralizada na organização e/ou execução do planejamento. Assim como explicaram que caso alguma atividade não seja realizada na semana proposta, elas têm a autonomia de retomar em outro tempo.

Ao todo, foram necessárias 6 tardes para analisar cada turma que compõem a educação Infantil, como exposto na tabela abaixo.

tabela 1 - exemplificação.

DATA	23/05	24/05	25/05	29/05	30/05	31/05
GRUPO	IB	IA	IIC	IIIC	IV	Inf. 1

fonte: da autora. 2023.

Nos três primeiros dias, a programação e planejamento da escola estavam focados na semana internacional do brincar, entretanto, nos três últimos dias o planejamento já havia mudado onde foi possível observar com mais clareza como a prática pedagógica se desenvolve dentro de um contexto voltado para a Educação Ambiental e Ecoformação. Durante as observações, foi possível analisar o incentivo por parte dos docentes na interação da criança com o meio que estava inserida, os alunos compreendiam a importância de seu papel dentro do ambiente escolar, trazendo um pensamento ecoformador, uma vez que este pensamento explica que é impossível dissociar o ser humano da natureza, além deste quesito, foi possível analisar o incentivo para se expressar, na tentativa de descrever sentimentos, de explorar e de se reconhecer como sujeito ativo de sua aprendizagem e de sua história.

A escola incentiva de forma ativa a autonomia das professoras, assim como

ISSN: 2176 - 1396

uma formação continuada toda quarta pós expediente, como também momentos de estudos nas aulas especiais. Os estudos variam entre educação ambiental, aprofundamento do projeto anual e demais temas condizentes com os ideais da escola.

5 RESULTADOS

Devemos relembrar que o foco desta pesquisa é em como a prática docente foi modificada em um contexto pós pandêmico e por mais que dentro das pesquisas realizadas não tivesse de fato trabalhos que abordassem sobre a pandemia COVID-19, dentro desta pesquisa, foi necessário a criação de um formulário disponibilizado para as professoras, abordando questões sobre a prática docente, a ecoformação e as mudanças pós pandemia.

Para exemplificação, serão utilizadas as três primeiras perguntas, assim como as respostas recebidas, a primeira pergunta abordava sobre como a Educação Ambiental poderia ser incorporada na rotina da Educação Infantil, assim como a importância dessa abordagem para o desenvolvimento das crianças.

> Ao introduzir conceitos como conservação ambiental, reciclagem e cuidado com a natureza desde os primeiros anos de vida, as crianças são incentivadas a desenvolver hábitos sustentáveis que podem ser levados para toda a vida. Além disso, a Educação Ambiental promove a compreensão dos ciclos naturais, a importância da biodiversidade e a valorização dos recursos naturais, proporcionando um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente. Ao estimular o contato com a natureza, seja através de atividades ao ar livre, horta ou observação de animais e plantas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e estabelecer uma conexão afetiva com o mundo natural, o que contribui para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. (da autora,2023).

Na segunda questão era questionado como seria possível desenvolver práticas pedagógicas de EA em sala de aula e qual era sua importância no cotidiano.

> Observação e exploração dos elementos da natureza; Cuidado com as plantas (não arrancar as plantas, cuidado ao pisar na grama); Observação das transformação da natureza ao longo do ano; Cuidado com os animais e insetos; Reflexão e conscientização em relação a alimentação, consumo e resíduos x lixo; A Educação Ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Os alunos aprendem sobre a importância da participação ativa na resolução de problemas ambientais e na busca por um futuro sustentável.

Na terceira questão, foi trabalhado como a pandemia afetou a prática docente em relação à EA e quais seriam as estratégias que os professores poderiam promover em um contexto pós-pandemia.

> A pandemia teve um impacto significativo na prática docente em relação à educação ambiental. Com a transição para o ensino remoto e o fechamento das escolas em muitas partes do mundo, os professores enfrentaram desafios para manter a conscientização ambiental e a educação sobre questões ambientais em suas atividades educacionais. No entanto, a pandemia também trouxe à tona a importância da conexão entre a saúde humana e o meio ambiente, o que pode servir como um ponto de partida para abordar a conscientização ambiental no contexto pós-pandemia.

Partindo dessas respostas recebidas, foi possível analisar que as professoras trouxeram a necessidade de interação do aluno com o meio, uma vez que essa conexão - como citado pela professora, mesmo após a dificultação por questões da COVID-19, ela é necessária e deve ser utilizada para que exista assim uma conscientização ambiental por parte dos alunos, uma vez que só cuidamos aquilo que nós conhecemos e temos “afinidade”. Para tanto, é necessário que o aluno compreenda seu papel dentro da escola e/ou sociedade como sujeito ativo, crítico e histórico, consequentemente, o professor tem como papel mediar e incentivar esse reconhecimento do aluno como cidadão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar durante a pesquisa, uma interação significativa entre a natureza e as crianças, onde o professor mediava, incentivava e explicava sobre questões ligadas ao ambiente caso surgissem dúvidas dos alunos. A prática docente ocorria desde as salas de aulas até os pátios e espaços disponíveis por toda a escola, criando uma interação positiva dos alunos com o espaço escolar.

Com a possibilidade de analisar uma escola que tem como pilar a Educação Ambiental, foi possível compreender de maneira concreta como a prática se dá dentro da Educação Infantil partindo destes princípios. Até os muros da escola são utilizados para que os alunos possam se expressar, o sentimento que estes momentos trouxeram foi de que a escola não é somente para a criança, ela é da criança.

REFERÊNCIAS

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil.** Estudos de Psicologia. Natal. Ago 2003

GODOY, Arilda Schmidt. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35,n.3, p. 20-29. Mai/1995.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo Anima Educação. Belo Horizonte, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE**. Revista Diálogo Educacional, vol. 7, n. 22, set/dez 2016, p.13-38.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e Educação**.Instituto Paulo Freire de Espana. 2010, n.6. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/articles-0606/transdisciplinaridade-e-educacao-maria-candida-moraes> Acesso em Mar. 2023.

MORAES, Maria Cândido. **TRANSDISCIPLINARIDADE, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃ**O Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Papirus. São Paulo, 2016.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAHEB, Daniele. RODRIGUES, Gureski Daniele. **A Educação Ambiental na Educação Infantil segundo os saberes de Morin**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.99, n 253, p. 573-588. Set/Dez. 2018.

SALLES, Virgínia Ostroski. MATOS, Eloiza Aparecida Avila de. **Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área**. Polyphonía, v. 27/1, jan/jun.2016.

SANTOS, Luiz Carlos. **A OBSERVAÇÃO**: uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica. Disponível em <www.lcsantos.pro.br> Acesso em Mar. 2023.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos, SILVA, Isabel de Oliveira e. **Crianças na Educação Infantil: a escola como lugar de experiência social**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n.1, p. 131 -150, Jan/Mar. 2016.

SILVA, Silvana do Nascimento, LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental.** Ciência & Educação, Bauru, v.26. 2020.

CONEXÕES COM O SOLO: AS GEOTINTAS COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ana Carolina Ximenes de Araujo[1]

Graziele Silva de Oliveira[2]

Kléríston Christy Vital Santos[3]

Marília Braga de Oliveira[4]

RESUMO

A extração de pigmentos naturais para a representação imagética marca a história da humanidade desde a Arte Pré-histórica, no entanto, devido o desenvolvimentismo capitalista as pessoas vêm afastando-se do sentido de pertencimento a terra e as possibilidades artísticas relacionadas a mesma. Diante disso, como a Educação Ambiental pode ser discutida de forma crítica e coletiva a partir da Arte da Terra? Dessa forma, busca-se, neste artigo realizar oficinas de criação artística e coletiva em que a relação da produção de geotintas se encontrem, fomentando a criação artística com o solo da região de maneira lúdica, crítica e pedagógica, assim, gerando debates e reflexões através de uma pesquisa exploratória-descritiva, qualitativa e de campo, conhecendo a realidade dos alunos de acordo com suas perspectivas e produções artísticas. A oficina foi aplicada em duas localidades distintas, na Escola Cônego Fernando Passos - Passira/Pernambuco (três turmas de terceiro ano do Ensino Médio) e na Escola Municipal Cazuza do Prado - Ibicoara/Bahia (três turmas do nono ano do Ensino Fundamental II). As oficinas foram divididas em três momentos a partir da Abordagem Triangular do Ensino de Arte de Ana Mae Barbosa. Observou-se que usar o solo como meio de discussão e criação foi algo produtivo para pensar uma Educação Ambiental crítica e voltada para a realidade local.

Palavras-chave: Tinta ecológica. Arte da Terra. Educação Ambiental. Ensino de Arte.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é um coletor, desde sua origem pré-histórica e nômade, até o momento em que se torna sedentário, através do domínio da agricultura. Essa relação avançou ao longo dos anos, maximizando-se com o Capitalismo e seu perfil desenvolvimentista, no qual, cada vez mais, recursos são extraídos em grande escala, impactando severamente o Meio Ambiente.

Duas das principais atividades econômicas do Brasil, de acordo com Instituto

[1] Licencianda em Artes Visuais com ênfase em Digitais, UFRPE, carolinaxaraujo@outlook.com
[2] Bacharela em Design, UFPE, e Licencianda em Artes Visuais com ênfase em Digitais, UFRPE, grazi.s.oliveira00@gmail.com
[3] Mestre em Literatura e Interculturalidade, UEPB, Licenciado em Artes Visuais, UNIASSELVI, e Bacharelando em Educação Física, UEPB, tonvital@yahoo.com.br
[4] Licencianda em Artes Visuais com ênfase em Digitais, UFRPE, mariliabraga@gmail.com

de Pesquisas Aplicadas (IPEA), são a exploração agrícola e a mineração, atividades que dependem do solo, no entanto, a população não é incentivada a refletir criticamente sobre o tema, seja na zona urbana ou rural, resultando em um uso irrefletido desses recursos ambientais.

Dessa forma, é necessário que o estudo do solo seja tratado de maneira mais afetiva através de metodologias participativas e artísticas que aproximem os alunos em diferentes realidades da importância e possibilidades desse recurso através de uma perspectiva crítica da Educação Ambiental, além do seu uso enquanto produto, mas como vida. Questionamo-nos assim, como a Educação Ambiental pode ser discutida de forma crítica e lúdica a partir da Arte da Terra?

Em face do exposto, buscamos, a partir de uma pesquisa exploratória-descritiva, qualitativa e de campo, realizar oficinas de criação artística e coletiva em escolas de ensino fundamental e médio, nas quais a relação da produção de geotintas e os saberes ancestrais se encontrem, fomentando a produção artística com o solo da região de maneira lúdica, crítica e pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

O solo é um componente integrador dos diversos ecossistemas e sua relevância para sustentação da vida é grandiosa, em função dos inúmeros serviços ecossistêmicos que sustenta, todavia, o tema solo ainda é pouco trabalhado de forma pedagógica. Assim, é urgente que seus conceitos sejam abordados, por meio de metodologias significativas que estimulem o interesse da população.

Os problemas ambientais que ecoam na sociedade brasileira marcam a trajetória colonizada e exploratória de nossa nação, a qual se maximiza a partir da década de 60 com o perfil desenvolvimentista do governo ditatorial, em prol de um sucesso econômico (SCHUMACHER; ROCHA; MARTINEZ, 2015), incentivando, juntamente ao Capitalismo, um consumismo exacerbado.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015), precisamos de uma educação em Arte com uma perspectiva decolonial que pense a cultura ameríndia brasileira em sua relação com os ecossistemas, os seres vivos, as populações e as comunidades. Nesse cenário, Ailton Krenak, e sua voz de retorno à ancestralidade múltipla, e o Instituto Paulo Freire são vozes pungentes na discussão crítica sobre o Meio Ambiente.

Sousa (2022) ressalta o pensamento de Paulo Freire e como ele pode ser aplicado à questão ambiental a partir do conceito da Ecopedagogia, formando vivências mais harmoniosas entre os seres humanos e a natureza. De acordo com Dickmann e Carneiro (2012), são integradas as concepções de ser humano e de mundo, para compreender a relação indissociável do ser humano-mundo, segundo os pensamentos de Freire.

> Tal concepção possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e uma compreensão de mundo sistêmico-dinâmico, na qual está implicado o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que não só identifica problemas, mas reflete sobre ações não-predatórias, ou seja, alternativas sustentáveis para o ambiente de vida como um todo (DICKMAN; CARNEIRO, 2012, p. 6).

A responsabilidade com o mundo, é o que vem evidenciar nos paradigmas inseridos na Ecopedagogia, que consiste numa educação voltada para o respeito à natureza, em que busca solucionar os problemas acarretados pelas diversas atitudes do ser humano com o Meio Ambiente. Assim, esta corrente estabelece críticas a supremacia Neoliberal e todas as problemáticas a ela atreladas, em torno disso, acontece o debate da sustentabilidade e sua incompatibilidade ao regime de lucro, intrínseco ao modelo de desenvolvimento Capitalista, tratada nas diversas dimensões, tanto social, como política, econômica e ambiental (HALAL, 2009). Incentivando assim, uma ética cidadã e planetária (DICKMANN; CARNEIRO, 2012).

Nessa procura da religação do ser humano com a sua espécie e com o que o rodeia, no sentido de se re-harmonizar, na construção de sociedades sustentáveis vista identificar ações sócio pedagógicas, engajadas na realidade contextual dos educandos e educadores, não são neutras, mas comprometidas com uma perspectiva crítica de Educação e de mundo, fundadas na justiça social e na sustentabilidade do Planeta, em vista das gerações atuais e futuras da Terra (SOUSA, 2022; DICKMANN; CARNEIRO, 2012).

2.1 Abordagem Triangular e Geotintas: novos fazeres em Arte e Meio Ambiente

Desde que passou a viver em sociedade, a humanidade criou formas de se expressar e a Arte foi, sem dúvida, a primeira delas, vindo inclusive antes da linguagem escrita. Desse modo, buscar alternativas e ferramentas metodológicas em Artes é uma peça-chave nessa discussão.

A inclusão da Abordagem Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa (2015), pode ser um interessante mecanismo para aprimorar as atividades educativas e possibilitar o desenvolvimento de novas potencialidades dos estudantes a partir de uma Educação Ambiental crítica. Ao entrelaçar a criação artística, a leitura e a contextualização, essa teoria questiona e supera as abordagens anteriores do ensino da Arte, pois concebe-a como expressão e como Cultura.

O uso de tintas naturais feitas com os elementos da natureza como matéria prima - compostos orgânicos como cascas, raízes, folhas, frutos, fragmentos de rochas, terra dentre outros – remonta a dados pré-históricos da humanidade, quando pigmentos oriundos de rochas e de solo eram utilizados para desenhos feitos nas cavernas. Sendo ainda usado em algumas comunidades, principalmente pelo baixo custo de produção, no entanto, outras vantagens da utilização de tinta de terra – Geotintas - podem ser apontadas, como a não-toxicidade, o aproveitamento e valorização de recursos locais e a autonomia de produção da tinta.

Esse processo tem baixo custo e impacto ambiental, compreende produtos, técnicas e metodologias que visam a transformação social, favorecendo a organização das comunidades, desenvolvendo a criatividade e ocasionando a melhoria da autoestima dos envolvidos, além de proporcionar alternativa de renda (VITAL *et al.*, 2018). O uso da tinta de terra pode ser igualmente uma alternativa inovadora de valorização das potencialidades do solo, bem como de cidadania (CAPECHE, 2010; SILVA *et al.*, 2013).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória-descritiva, qualitativa e de campo, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com a problemática e investigar suas características. Assim, busca conhecer a realidade a partir de coleta de dados junto aos participantes da pesquisa, sem utilizar elementos estatísticos para análise (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A pesquisa foi realizada em dois locais distintos: Escola Cônego Fernando Passos - Passira/Pernambuco, com três turmas de 3º ano do Ensino Médio e Escola Municipal Cazuza do Prado - Ibicoara/Bahia, com três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, nos dias 17 (1º e 2 º momento) e 19 (3º momento) de abril de 2023 no turno da manhã e tarde.

A produção das oficinas foi dividida em três momentos, baseados na Abordagem Triangular do Ensino de Arte, a saber:

1º - Contextualização: através de uma roda de diálogo foi apresentado, de modo introdutório, conceitos de Arte Ambiental e Pré-histórica, a relação do ser humano com o solo e, por fim, o que são geotintas e processo de produção.

2º - Leitura: neste momento, visou-se apresentar obras de artistas que usam recursos ambientais e geotintas e realizar a leitura das mesmas. Como atividade foi proposto que os educandos coletassem diferentes amostras de solo e trouxessem para o próximo encontro.;

3º - Criação: A partir das amostras coletadas, os solos foram peneirados e destorroados. Nesse processo, perguntas motivadoras foram realizadas quanto a relação dos mesmos com o solo e como queriam que fosse. Na Escola Cônego Fernando Passos a sala foi dividida em grupos de 5 educandos, esses receberam os materiais para produção em sala, já na Escola Municipal Cazuza do Prado o momento de criação foi realizado na parte externa da escola, onde receberam os materiais e produziram em um grande grupo. Em ambos os casos o objetivo foi que eles respondessem as perguntas motivadoras não só com palavras, mas através das imagens e do uso de geotintas.

Para a produção das geotintas, foram utilizados três materiais bases: solo, água e cola branca, nas proporções de 2:2:1. Os alunos trouxeram o solo destorroado e peneirado, os solos foram responsáveis pelos pigmentos das tintas. Os materiais foram colocados nos recipientes nas proporções desejadas e misturados de modo homogêneo. A água facilita a incorporação do pigmento permitindo sua aplicação e a cola garante maior fixação na superfície.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a roda de diálogo na Escola Cônego Fernando Passos - município de Passira/PE, foi observado que os alunos não apresentaram um vasto repertório quanto aos conhecimentos envolvendo questões ambientais, no entanto, depois da contextualização, eles demonstraram maior autonomia para contribuir com a discussão. Quando perguntados sobre a relação deles com a terra, muitos demoraram a responder ou afirmaram não saber o que dizer.

Silva *et al.* (2022) abordam a relevância de discutir essa temática desde os

anos iniciais da escola de modo multifatorial, nesse aspecto introduzimos também o seu papel na relação humana e artística, através de perguntas instigantes. Quando o processo de criação e produção de geotinta foi apresentado, os alunos ficaram atentos**,** muitos expressaram surpresa com a diversidade de cores e seu potencial para fins artísticos.

Na Escola Municipal Cazuza do Prado - Ibicoara/BA, a maioria dos alunos responderam aos questionamentos propostos, relatando a importância do solo, principalmente para o cultivo e a preservação da fauna e da flora, porém, quando questionados quanto a relação entre a terra e a cultura de um povo, ficaram reflexivos. Como resposta a esse silêncio, as suas vivências foram trazidas à tona, na relação terra-cultura, quebrando o conceito que reduz a terra somente a agricultura, após essa intervenção a interação fluiu novamente. Considerando os apontamentos de Becker (2005) sobre a importância da sensibilização relativo ao solo e Vital *et al.*, (2018) sobre o ensino da ciência do solo ser vivenciado a partir da criatividade e participação, elaboramos a etapa de criação coletiva, para essa vivência ser mais significativa e prover uma valorização de outras experiências com o solo.

4.1 Produção criativa e coletiva

As diferentes amostras de solo coletadas foram compartilhadas entre os educandos, para que todos pudessem obter diferentes pigmentações nas suas produções, considerando que em ambas as escolas foram coletadas amostras**.**

Durante a atividade de produção artística na Escola Cônego Fernando Passos - terceiro ano do Ensino Médio - foi pedido que representassem como era a relação deles com o solo e/ou como gostariam que fosse, apesar da solicitação, maior parte preferiu retratar apenas como gostariam que fosse, os que fizeram as duas abordagens, na segunda produção, trouxeram uma representação de paisagem mais ecológica. Nesse momento, os alunos se engajaram, diversificando-se ao aplicar pigmentos com pincel e/ou dedos, os que usaram o próprio corpo apresentaram uma relação mais íntima com os materiais. No entanto, alguns alunos expressaram desconforto ao tocar nos materiais, isso pode ser compreendido, de acordo com Amorim *et al.*, (2023), pois, muitas vezes, a terra é compreendida como algo sujo. Após a conclusão dos trabalhos, muitos alunos manifestaram o desejo de guardar as criações produzidas por eles.

Figura 1 e 2 – Alunos da Escola Cônego Fernando Passos pintando com a geotinta, ao lado parte de suas produções. Passira, PE. 2023.

Fonte: elaborado pelos autores

Na Escola Cazuza do Prado - nono ano do fundamental, inicialmente não houve grande engajamento, esse comportamento pode ter relação com o fato das aulas práticas de Arte serem pouco exploradas dentro das escolas da região. Como saída, os educandos tiveram a possibilidade de intervir nos muros da escola, deixando suas *marcas*. Foi um momento de grande aprendizado e diversão, no processo os alunos se envolveram na atividade, desde a coleta de materiais, até a aplicação das tintas nos muros. A execução foi empolgante, pois puderam expressar sua criatividade e talentos nas pinturas. A experiência foi agradável, resultando em um sentimento de satisfação, por parte dos alunos, pelos trabalhos realizados.

Figura 3 e 4 – Materiais trazidos pelos alunos para produção da geotinta, ao lado**,** aluna da Escola Municipal Cazuza do Prado pintando com a geotinta, Ibicoara, BA. 2023.

Fonte: elaborado pelos autores

Ao término, em ambas escolas, foi realizada uma roda de conversa, para que os alunos pudessem compartilhar os sentimentos quanto a vivência. Os alunos da Escola Cônego Fernando Passos apresentaram muitas reflexões em relação às questões ambientais, fazendo conexões não apenas com o solo, mas de uma forma

ISSN: 2176 - 1396

ampla e conectada. Relataram que a pintura com geotinta gerou curiosidade, que não sabiam da possibilidade de artistas utilizarem este recurso para produzir Arte. Demonstraram interesse em repetir a atividade, vemos assim que o processo valoriza a relação com a terra e também incentiva a consciência ambiental, como aponta Halal (2009) que essa percepção é relevante na construção de uma sociedade sustentável e a Educação Ambiental num sentido mais amplo.

Na Escola Municipal Cazuza do Prado notou-se timidez dos alunos, alguns deles se recusaram a participar da atividade no início, mas foram se inserindo com apoio da turma e dos facilitadores. Eles relataram como a atividade os ajudou a sentirem-se mais criativos, a enxergarem formas de manter uma relação melhor com a natureza e também como gostaram do resultado da pintura. Assim, com o incentivo dos alunos mais participativos, no decorrer da atividade, todos estavam envolvidos. Cremos que a timidez também seja resultado da faixa etária ser mais nova e naturalmente menos crítica se comparada ao primeiro grupo.

Sobre os aspectos estéticos, os alunos das duas escolas demonstraram preocupação nas concepções imagéticas, expressando insegurança, diante disso, os encorajamos a pensar na pintura como um processo criativo, no qual eles têm liberdade para experimentar e aprender. O feedback positivo foi bastante utilizado, sempre valorizando as individualidades de cada aluno.

Na Escola Municipal Cazuza do Prado os educandos apresentaram maior familiaridade com as questões relacionadas a importância do solo e sua relação com a cultura e a Arte, esse resultado pode ter relação com o fato da escola está localizada zona rural, onde os alunos tem maior conexão com a natureza, diferente da Escola Cônego Fernando Passos que fica localizada na zona urbana.

As oficinas permitiram que os alunos tivessem uma melhor compreensão dos conceitos propostos. Em ambas as escolas, os educandos se engajaram na proposta, produzindo uma vivência prático-reflexiva sobre a utilização de recursos naturais e Meio Ambiente, superando uma visão simplista sobre usos e significados do solo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geotinta apresentou-se como excelente ferramenta no desenvolvimento da criatividade e fomento dos diálogos, ainda que os alunos tenham experienciado diferentes suportes, as produções artísticas revelaram maior conscientização e

ISSN: 2176 - 1396

conhecimento sobre questões ambientais. O uso das geotintas no ambiente escolar pode ser uma importante forma de incentivar a sustentabilidade, o aprendizado interdisciplinar e a expressão criativa, enquanto se promove a conscientização ambiental.

Além disso, a atividade incentiva a criatividade, permitindo que os alunos aprendam de forma prática e lúdica conceitos trabalhados em sala de aula. Foi constatado através da manifestação dos alunos de guardar suas criações um fortalecimento do interesse artístico dos alunos. Propõe-se a realização de outros estudos teórico-práticos que aprofundem vivências com as relações do uso da geotinta nas metodologias educacionais que versem sobre a valorização do solo, a promoção da sustentabilidade, da ludicidade e da criatividade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Paloma da Silva *et al*. Oficina 'A Arte da Geotinta, o Solo como Musa Inspiradora'. **Caderno Impacto em Extensão**, Paraíba, v. 3, n.1, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/538/501. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação e Cultura**. 2015, Edição Kindle, *E-book*.

BECKER, Elsbeth Léia Spode. Solo e ensino. **Vidya**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 73-80, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/396/370. Acesso em: 11 jul. 2023.

CAPECHE, C. L. **Educação ambiental tendo o solo como material didático:** pintura com tinta de solo e colagem de solo sobre superfícies.- Dados eletrônicos - Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2010.

DICKMAN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n45/v21n45a06.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

HALAL, Christine Yates. Ecopedagogia: uma nova educação. **Revista de Educação**, Valinhos/SP, Vol. XII, Nº. 14, p. 87-103, 2009. Disponível em: Disponível em:https://silo.tips/download/ecopedagogia-uma-nova-educaao.Acesso em: 11 jul. 2023.

SCHUMACHER, Jane; ROCHA, E. L.; MARTINEZ, L. S. Paulo Freire e a educação ambiental como ato político: uma reflexão necessária. **Anais do IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização, Igrejinha, RS, Brasil**, 2015. Disponível em:

https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/schumacher_rocha_martinez.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, A. L. da. *et al.*. Pintura com terra no sítio: um novo olhar sobre os solos do Cariri Paraibano. **Cadernos de Agroecologia**, Porto Alegre/RS,vol. 8, nº 2, nov., 2013. Disponível em: https://revistas.aba-agroecologia.org.br/cad/article/view/14484/9045. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Maria Lucena Calixto da *et al*. Tinta ecológica à base de solos como recurso pedagógico para a Educação Infantil. **Cadernos de Agroecologia**, Pelotas/RS, v. 17, n. 1, 2022. Disponível em: http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/6932/4922. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: **Métodos de pesquisa**. GERHARDT,Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). UAB/UFRGS/Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

SOUSA, Valdemar. Educação e Cidadania: leitura de Paulo Freire com vista a uma ecopedagogia. **Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021)**, p. 77-93, 2022. Disponível em: https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/4868/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20e%20cidadania%20leitura%20de%20Paulo%20Freire%20com%20vista%20a%20uma%20ecopedagogia.pd.f Acesso em: 11 jul. 2023.

VITAL, Adriana de Fátima Meira *et al*. Tons da terra e o uso da Geotinta para popularizar a Ciência do Solo. *In*: FRANCISCO *et al*.(org.). **Solos:** estudo e aplicações. Campina Grande: EPGRAF, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Roberto-Francisco/publication/325064364_SOLOS_Estudo_e_Aplicacoes/links/5af45461aca2720af9c5708a/SOLOS-Estudo-e-Aplicacoes.pdf#page=106 Acesso em: 20 jul. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TERRA COMO SISTEMA INTEGRADO E SEUS EFEITOS NO CLIMA LOCAL

Flavia Sant'Anna Rios[1]

Lúcia Sanguino Canteri[2]

Vinícius da Luz Redígolo[3]

Sandra Freiberger Affonso[4]

Sonia Regina Grötzner[5]

RESUMO

Devido à complexa integração dos diferentes sistemas que compõem a Terra, fenômenos que originam-se em pontos distantes do planeta desempenham uma influência marcante nas condições climáticas do Brasil. Da mesma forma, ações locais podem ter efeitos globais. Contudo os conceitos que fundamentam esses processos integrados e sua importância no cotidiano nem sempre são evidentes para a maioria da população brasileira. Alterações nesta dinâmica devido a mudanças climáticas e outros impactos ambientais devem ser alvo de debates e ações de Educação Ambiental, permitindo a conscientização e, assim, aumentando as possibilidades de melhoria deste cenário em nível global. Neste contexto, foram promovidas oficinas de formação continuada de professores, apresentando atividades experimentais e lúdicas para trabalhar este tema em sala de aula, incluindo: uma atividade investigativa para demonstrar como ocorre a circulação oceânica, evidenciando a interconexão de ambientes geograficamente distantes; e um jogo que trabalha conteúdos tais como ciclo e mudanças de estados físicos da água, uso responsável dos recursos hídricos e a influência da movimentação das massas de ar no clima do Brasil. A compreensão dos conceitos foi avaliada e a maioria dos professores assimilou que o planeta funciona como um sistema interligado. As atividades foram consideradas aplicáveis pela maioria e demonstraram motivação para empregar novas formas de ensinar este tema.

Palavras-chave: Circulação oceânica. Ensino por investigação. Formação continuada. Mudanças climáticas. Recursos lúdicos.

1 INTRODUÇÃO

É amplamente aceito pela comunidade científica que, a partir da revolução industrial, os seres humanos vêm modificando expressivamente a composição química da atmosfera (XAVIER; KERR, 2004; JUNGES *et al*., 2018). Há algumas

[1] Doutora em Ecologia e Recursos Naturais, Professora do DBIOCEL - UFPR, flaviasrios@ufpr.br.
[2] Estudante de graduação em Ciências Biológicas da UFPR, bolsa Licenciar, lucia.sanguino@ufpr.br
[3] Estudante de graduação em Ciências Biológicas da UFPR, bolsa Licenciar, vinicius.redigolo@ufpr.br
[4] Doutora em Patologia Experimental e Comparada, Pesquisadora da UFABC, sandra.f@ufabc.edu.br
[5] Doutora em Neurociências e Comportamento, Professora do DBIOCEL - UFPR, grotzner@ufpr.br.

décadas, havia um certo consenso de que um aumento médio de até 2ºC na temperatura do planeta seria um limite seguro (ARTAXO, 2014). Entretanto, mais recentemente verificou-se que as mudanças climáticas podem ocorrer de forma abrupta e devem ser vistas como um fenômeno muito mais perigoso e imprevisível do que costuma ser apresentado (LEITE, 2015). Frente às evidentes alterações climáticas observadas, considera-se que a pressão antrópica ultrapassou os limites geofísicos de modo que seus efeitos já podem ser percebidos até mesmo nas áreas mais remotas do planeta (ARTAXO, 2014; ISLA, 2022).

O estudo das mudanças climáticas engloba o entendimento das conexões entre os diferentes processos terrestres, que ocorrem na atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera. A compreensão desta intrincada rede que compõe o Sistema Terra é necessária para a conscientização a respeito do rumo que o clima do planeta está tomando (GLOBE, 2014). Considerando a interação oceano-atmosfera, observa-se que águas oceânicas agem como atenuadores da velocidade com que o clima em geral é afetado (CAMPOS, 2014), mas até mesmo as águas de regiões aparentemente distantes, como o Oceano Austral, que circunda a Antártica, vem mostrando sinais da interferência humana.

A Antártica desempenha um papel fundamental como regulador climático global devido a suas características geográficas, geológicas e físicas (ISLA, 2022). O efeito albedo[6] gerado pela imensa superfície branca do gelo que cobre sua superfície contribui para reduzir a temperatura em todo o planeta, transformando o continente gelado em uma grande área de refrigeração global (LAINE *et al*., 2008). É notório, ainda, o papel das águas frias dos oceanos polares na formação de correntes marítimas, por meio da circulação termo-halina, baseada em diferenças de temperatura, salinidade e, consequentemente, densidade das diferentes porções oceânicas da Terra. O afundamento massivo das águas frias e densas do Oceano Austral movimenta as correntes oceânicas, equilibrando o calor entre o Equador e os polos e impulsionando grandes porções da abundante matéria orgânica proveniente da Antártica para todos os oceanos (GORDON, 2001). Desta forma, a importância das regiões polares para a vida na Terra como a conhecemos hoje é fundamental, porém invisível para a maioria das pessoas (ISLA, 2022).

[6] Efeito relacionado à reflexão dos raios solares em virtude da cor da superfície, afetando a capacidade de absorção de energia. Quanto maior a reflexão, menor a retenção de energia.

Assim como este fenômeno natural é pouco conhecido e valorizado, também não é de conhecimento geral que, há alguns anos, cientistas vêm verificando um enfraquecimento da circulação termo-halina, comprometendo o transporte de calor entre as regiões equatoriais e polares, mudando o volume de gelo marinho e afetando drasticamente a circulação atmosférica, que está intimamente relacionada à circulação oceânica (JUSTINO; MACHADO, 2010). Isla (2022) defende que cada cidadão tem um importante papel ao exigir ações dos tomadores de decisões, de modo que possam desencadear ações efetivas direcionadas para reduzir a deterioração do meio ambiente. O autor sugere que a solução para tal situação é fortemente baseada no comportamento e nas ações dos indivíduos e, para tanto, o público em geral deve ser conscientizado quanto ao impacto de suas ações e de seu modo de vida naquilo que ocorre no meio ambiente, tanto em nível local quanto global.

Nesse contexto, a educação ambiental tem um papel essencial na sensibilização e conscientização das gerações atuais e futuras no que se refere às crises ambientais, viabilizando o avanço de políticas públicas que contribuam para a sustentabilidade (SOUZA, 2022). Visando a melhoria da qualidade de vida, é importante promover ações educativas transformadoras, utilizando metodologias que favoreçam o engajamento e o protagonismo dos estudantes ao lidar com questões socioambientais (CHRISTOFOLETTI *et al.*, 2022).

A fim de contribuir para a implementação de práticas de Educação Ambiental que favoreçam a compreensão do Planeta Terra como um sistema integrado, foram realizadas oficinas de formação continuada com professores e futuros professores da educação básica. Por meio de atividades simples, experimentais e lúdicas foi possível tornar claro que ações locais podem ter impactos globais, contribuindo para a formação de sujeitos responsáveis.

2 OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o intuito de levar conhecimentos relacionados à educação científica e ambiental, com ênfase nas mudanças climáticas, foi organizado um curso semipresencial e uma série de cinco oficinas de formação continuada, tendo como público alvo principal professores de Práticas de Educação Ambiental das Escolas Municipais de Curitiba, dentre outros professores e futuros professores da educação básica. O principal objetivo de tais formações foi instrumentalizar os docentes,

permitindo que as escolas se tornem ambientes profícuos de atividades investigativas e reflexivas, de modo que os estudantes sejam capazes de internalizar conceitos de sustentabilidade e a responsabilidade socioambiental desde a infância.

A primeira ação presencial desta série de formações e objeto do presente relato foi a Oficina didática "Terra como sistema e a criosfera", com cerca de 3h de duração, que foi repetida cinco vezes no período entre março de 2022 e abril de 2023, contando com a participação de 59 professores da educação básica e estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em 2022, a oficina iniciou-se com uma problematização baseada em um recorte do filme Titanic a fim de introduzir o tema criosfera por meio de uma problematização relacionada à formação dos icebergs. Em seguida, foram utilizados recursos digitais (Plataforma Iceberger[7]) e foram realizados experimentos para testar as hipóteses levantadas sobre a origem e a flutuabilidade dessas grandes porções de gelo. Em 2023, a ordem das atividades foi alterada, iniciando-se pela última atividade realizada em 2022: a montagem de mini-terrários fechados, simulando mini-ecossistemas e evidenciando a ocorrência dos ciclos biogeoquímicos.

Em ambas edições, também foram realizadas uma atividade experimental e uma atividade lúdica às quais se pretende dar destaque no presente relato. Para compreender o papel da criosfera no sistema climático global, bem como perceber que o Planeta Terra funciona como um sistema integrado, foi realizado um experimento que demonstra como a baixa temperatura e alta densidade da água das regiões polares criam uma célula de convecção, gerando as correntes oceânicas. Além disso, a influência das massas de ar provenientes Antártica e outras partes do planeta nas condições climáticas e regime de chuvas no Brasil foi demonstrada de forma lúdica, por meio de um jogo de tabuleiro. Estes dois recursos didáticos são descritos com mais detalhes a seguir.

3 ATIVIDADE INVESTIGATIVA: CIRCULAÇÃO OCEÂNICA

Esta atividade de simples execução e baixo custo demonstra de forma evidente o efeito da temperatura na movimentação da água. A visualização do resultado permite a compreensão da formação das correntes marítimas a partir da interação de

[7] A Plataforma Iceberg está disponível em: https://joshdata.me/iceberger.html

ISSN: 2176 - 1396

águas oceânicas quentes, como aquelas próximas à Linha do Equador, e frias, como as da Antártica e do Ártico. Ao apropriar-se do entendimento da dinâmica oceânica, os estudantes podem tanto extrapolar as conclusões para entender a movimentação das massas de ar na atmosfera, quanto prever os efeitos globais de anomalias térmicas, como efeitos das mudanças climáticas.

Em sala de aula, propõe-se que o experimento seja precedido por uma contextualização que, dependendo da faixa etária, pode por exemplo ser um trecho do filme de animação *Procurando Nemo*, em que as tartarugas deslocam-se por uma corrente marítima. Ou ainda o trecho sobre navegações de um livro de História, uma notícia sobre deslocamento de lixo pelos oceanos ou um documentário sobre migrações de animais marinhos, dentre diversas possibilidades. O objetivo da contextualização é incitar a curiosidade e provocar questionamentos sobre a origem das correntes oceânicas, aos quais os estudantes devem formular hipóteses para explicar o fenômeno, tornando a atividade investigativa.

Para testar as hipóteses, os estudantes precisarão de dois potes de vidro ou plástico, sendo que um deverá ser completado com água e levado para congelar no dia anterior e, o outro, preenchido com água fervente no momento da prática. Deve-se tomar as precauções necessárias para manipulação de água quente. Será necessário um terceiro pote plástico, que deverá ser transparente e ter a base com área aproximadamente equivalente à área da superfície dos outros dois potes juntos, contendo água em temperatura ambiente (FIGURA 1). O pote maior deverá ser apoiado sobre os dois potes menores e deixado por alguns poucos minutos para que haja troca térmica, mas com o cuidado de não exceder o tempo para evitar a homogeneização da temperatura. Se necessário, usar um termômetro.

Figura 1 – Experimento simulando a circulação oceânica

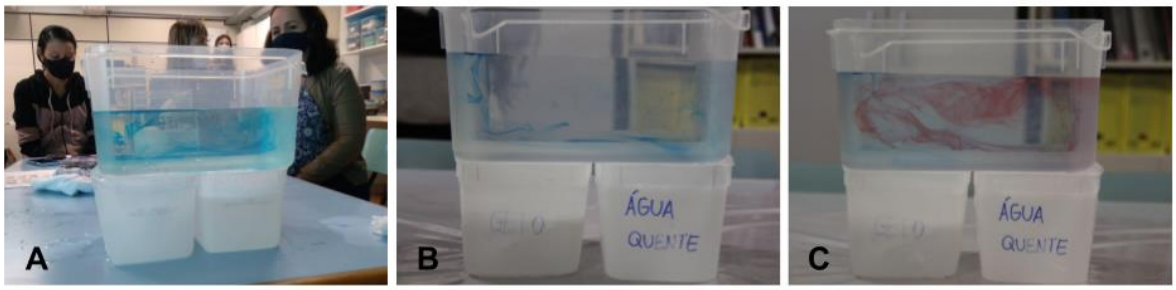

Fonte: Rios, F.S. (2022). B-C. Grötzner, S.R. (2023)

Após a montagem do experimento, deve-se explicar aos estudantes quais serão os passos seguintes, mas, antes de iniciar, solicitar que mais uma vez elaborem uma hipótese referente ao que acham que acontecerá. Disponibilizamos um roteiro ilustrado[8] que pode ser utilizado para o registro das hipóteses e das conclusões. Em seguida, colocar uma ou duas gotas de corante alimentício azul na água em temperatura ambiente sobre a região que está em contato com o pote contendo gelo e, consequentemente, oposto à área sobre a água fervente. Ao observar os resultados, o corante evidenciará o movimento da água, que circulará para baixo em direção ao gelo e para cima na área sobre a água quente, movendo-se pelo fundo do pote da região fria para a quente e pela superfície, indo da região quente para a fria, ou seja, irá se formar uma célula de convecção comparável àquelas que geram as correntes marítimas (FIGURA 1A-B). Em seguida, gotejar corante vermelho no lado oposto, ou seja, sobre a região da água quente. Será demonstrado o mesmo padrão de circulação de água, porém iniciando em outro local (FIGURA 1C). As cores dos corantes são simbólicas e podem ser alteradas se necessário. Todo procedimento pode ser visualizado em um vídeo explicativo[9]. Para auxiliar na interpretação do fenômeno, recomenda-se a leitura do texto que acompanha o roteiro ilustrado e pode ser exibido o vídeo *Circulação Oceânica*[10].

4 JOGO: *SERÁ QUE VAI CHOVER?*

De forma lúdica, é possível trabalhar temas curriculares indicados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e intimamente relacionados à Educação Ambiental, tais como a aplicação dos conhecimentos sobre mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico, averiguar suas implicações no clima e no provimento de água potável, bem como analisar consequências das práticas humanas na utilização dos recursos hídricos e na dinâmica climática.

A dinâmica do jogo de tabuleiro demonstra como ocorre a movimentação das massas de ar e seus efeitos meteorológicos no Brasil, bem como seu papel no abastecimento de recursos hídricos. As regras detalhadas, bem como os 2 tabuleiros,

[8] O roteiro está disponível em: https://www.interantar.com/circulacao-oceanica-e-atmosferica
[9] Vídeo com a metodologia: https://www.youtube.com/watch?v=JO2b2CTTtiY
[10] Vídeo com as explicações pós-experimento: https://www.youtube.com/watch?v=Q45djdnYejk

26 cartas com *Perguntas/Respostas*, as 5 cartas *Chuva*, as 5 cartas *Estiagem* e as 50 fichas de pontuação estão disponíveis para *download* e impressão[11] . Os dois tabuleiros representam a América do Sul, sendo um no verão e o outro no inverno, mostrando o deslocamento das principais massas de ar provenientes da Antártica (massa de ar polar), do Oceano Atlântico, da Amazônia e da Argentina (FIGURA 2A). Os peões, representados por gotas de água, deslocam-se no percurso dessas grandes porções de ar desde sua origem até o Brasil. Ao longo do trajeto, os jogadores devem responder às perguntas presentes nas cartas relacionadas ao sistema terrestre, ciclo e estados físicos da água. As cartas de chuva e estiagem chamam a atenção para comportamentos humanos que podem afetar o regime de chuvas e tornam o jogo mais dinâmico.

Figura 2 – Tabuleiro e transferência de água para "reservatório" no jogo *Será que vai chover?*

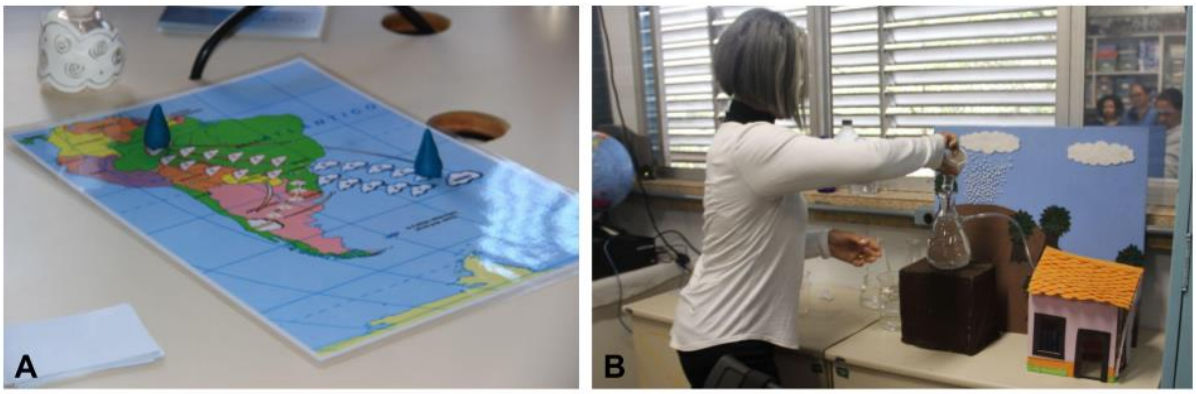

Fonte: Grötzner, S.R. (2023)

Os pontos obtidos no jogo são convertidos em água que enche recipientes representando nuvens. Quando as três nuvens da equipe estão em seu volume máximo, de forma colaborativa entre os jogadores, a água é depositada em um recipiente representando o reservatório de água da cidade e isso equivale à chuva. Ao atingir certo volume mínimo (acima do volume morto), a água do reservatório flui por uma tubulação até outro recipiente que corresponde à caixa d'água de uma casa (FIGURA 2B). Isso permite a visualização da relação do ciclo da água com o processo de abastecimento, trazendo à tona conceitos relacionados ao clima e o impacto das mudanças climáticas na crise hídrica, permitindo a reflexão sobre a responsabilidade de cada um nessa dinâmica ambiental.

[11] Materiais do jogo disponíveis em: https://www.interantar.com/sera-que-vai-chover

5 AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS

Após a primeira oferta da oficina, foi solicitado que as participantes respondessem anonimamente a um questionário pelo *Google Forms*, obtendo-se 13 respostas. Uma parte significativa (69,2%) das professoras de Educação Ambiental que responderam ao questionário afirmaram que os assuntos abordados na Oficina foram importantes, interessantes e aplicáveis na escola, bem como inspiradores, de modo que saíram da oficina com muitas ideias. Pouco mais da metade (53,8%) afirmou que a Oficina trouxe informações novas que ajudaram em sua formação.

Com relação aos conceitos trabalhados, foram feitas perguntas referentes a todas as práticas realizadas nesta Oficina. Contudo, serão analisadas aqui aquelas referentes à atividade investigativa sobre Circulação Oceânica e ao Jogo *Será que vai chover?* Uma parcela considerável das professoras (84,6%) afirmou ter compreendido que "*Diferentes massas de ar (frias, quentes, secas ou úmidas) deslocam-se sobre o Brasil, influenciando suas condições climáticas*", conteúdo trabalhado de forma lúdica por meio do jogo de tabuleiro. A mesma porcentagem de professoras também considerou que ficou claro que "*A Terra funciona como um sistema interligado, pois as águas oceânicas e as massas de ar circulam por todas as regiões do planeta, sendo que regiões muito distantes podem ser dependentes umas das outras*", conceito enfatizado por meio do experimento com água em diferentes temperaturas e corantes.

Embora o conceito geral tenha sido bem compreendido, uma proporção considerável, porém menor de professoras (69,2%) assegurou ter entendido que "*A água mais fria desloca-se para o fundo, enquanto a água mais quente desloca-se para cima*", e 61,5% conseguiu extrapolar esta informação, entendendo que "*A água fria das regiões polares desloca-se pelo fundo do Oceano em direção ao Equador*" e que "*A água oceânica de regiões quentes desloca-se pela superfície em direção às regiões mais frias*". A mesma quantidade de professoras (61,5%) foi capaz de assimilar que "*As correntes de águas frias e quentes influenciam nas condições climáticas (atmosféricas)*" e que "*As regiões polares são os 'refrigeradores' do clima do planeta*", mostrando que o experimento ilustrou bem o fenômeno para pouco mais da metade das professoras naquela primeira aplicação da oficina.

Considerando as discussões que ocorreram durante a oficina, foi surpreendente que apenas 53,8% afirmaram ter compreendido que "*A diferença de temperatura e salinidade da água provoca o surgimento das correntes oceânicas*". É provável que o termo 'salinidade' tenha influenciado negativamente este resultado, pois, embora tenha sido discutido, o fator salinidade não fez parte do experimento realizado para representar a circulação termo-halina em sala. Na questão aberta, muitas professoras manifestaram interesse em utilizar esses dois recursos nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que algumas comentaram que iriam adaptar o jogo, simplificando-o para adequar-se à faixa etária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos dados numéricos obtidos por meio do questionário que avaliou uma amostra das participantes, uma avaliação subjetiva foi feita a partir dos comentários e debates realizados tanto durante as oficinas descritas, quanto nas ações formativas subsequentes feitas com o grupo aproximadamente fixo de docentes. Pode-se constatar que a realização das oficinas contribuiu para reduzir a lacuna da formação de professores e da oferta de recursos didáticos para facilitar as práticas de educação ambiental sobre este tema urgente e essencial. Destaca-se também a formação inicial de estudantes de licenciatura que atuaram tanto como participantes, quanto como bolsistas e voluntários do projeto, e que puderam ter contato com este tema pouco abordado nos bancos da universidade. Muitas professoras que participaram das formações relataram a posterior aplicação de atividades desenvolvidas em várias escolas municipais, agindo como multiplicadoras. Assim, considera-se que os objetivos foram alcançados e que o projeto prosseguirá com estas e outras atividades voltadas à formação docente na área da educação científica e ambiental.

REFERÊNCIAS

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?. **Revista USP**, v. 103, p. 13-24, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i103p13-24

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 de abr. 2023.

CAMPOS, Edmo JD. O papel do oceano nas mudanças climáticas globais. **Revista USP**, v. 103, p. 55-66, 2014. Disponível em: https://www.io.usp.br/images/noticias/papel_oceanos_clima.pdf. Acesso em: 11 de jul. 2023.

GLOBE (NASA). Why Study Earth System Science? 2014. Disponível em: https://www.globe.gov/do-globe/globe-teachers-guide/earth-as-a-system. Acesso em 8 de jul. 2023.

GORDON, Arnold L. Bottom water formation, p. 334-340, in Steele, J.H. (ed.). **Encyclopedia of ocean sciences**, Academic Press, 2001. ISBN 9780122274305. Disponível em: DOI: 10.1006/rwos.2001.0006. Acesso em: 8 de dez. 2022.

ISLA, Enrique. The Southern Ocean: our best opportunity?. **Arq. Ciên. Mar,** Fortaleza, v. 55 (Especial Labomar 60 anos), p.180 - 190, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.32360/acmar.v55iEspecial.78406. Acesso em: 23 de fev. 2023.

JUNGES, Alexandre Luis; SANTOS, Vinícius Yuri; MASSONI, Neusa Teresinha; SANTOS, Francineide Amorim Costa. Efeito estufa e aquecimento global: uma abordagem conceitual a partir da física para educação básica. **Experiências em Ensino de Ciências**. Cuiabá. v. 13, n. 5, p. 126-151, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194261. Acesso em: 17 de fev. 2023.

JUSTINO, Flávio Barbosa; MACHADO, Jeferson Prietsch. Climate feedbacks induced by the North Atlantic freshwater forcing in a coupled model of intermediate complexity. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 25, p. 103-113, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-77862010000100009. Acesso em: 11 de jul. 2023.

LAINE, Vesa. Antarctic ice sheet and sea ice regional albedo and temperature change, 1981-2000, from AVHRR Polar Pathfinder data. **Remote Sensing Environment**, v. 112, p. 646-667, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rse.2007.06.005. Acesso em: 12 de mar. 2023.

LEITE, José Corrêa. Do mistério das eras do gelo às mudanças climáticas abruptas. **Scientiae Studia**, v.13, p.811-839, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-31662015000400005. Acesso em: 11 de jul. 2023.

SOUZA, Grayce Helena Pereira de. **Conhecimento sobre mudanças climáticas globais de docentes de escolas públicas em área de amortecimento de unidade de conservação na Mata Atlântica**. Tese de Doutorado. Ciências Biológicas (Botânica). Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41132/tde-12072022-132841/en.php. Acesso em: 19 de abr. 2023

XAVIER, Maria Emília Rehder; KERR, Américo Sansigolo. A análise do efeito estufa em textos paradidáticos e periódicos jornalísticos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, n. 3, p. 325-349, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6423. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

INTER-RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL NO MARANHÃO[1]

Carlos Erick Brito de Sousa[2]

RESUMO

No campo da Educação Científica, é possível observar um crescimento de pesquisas e propostas que visam associar as abordagens sobre ciência, tecnologia e sociedade à Educação Ambiental, no intuito de ampliar a formação crítica a respeito do agravamento da crise ambiental. Diante desse panorama, o presente trabalho analisa, em uma escola de ensino fundamental de tempo integral do Maranhão, como se processam as inter-relações entre as propostas de ciência, tecnologia e sociedade e de Educação Ambiental nas práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar, a fim de discutir a respeito de suas contribuições à formação crítica e cidadã. A escola de tempo integral pesquisada é uma das pioneiras a ofertar esse tipo de proposta ao ensino fundamental no Maranhão. A investigação realizada é de caráter qualitativo, contando com pesquisa bibliográfica e de campo. Trata-se de um estudo de caso, com diferentes fontes de evidências, a partir de observações da rotina escolar, análise de documentos da instituição e realização de entrevistas semiestruturadas com professores dos anos finais do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica. Os dados obtidos foram sistematizados por meio das propostas metodológicas da análise de conteúdo. A investigação segue os parâmetros éticos para pesquisas com seres humanos. Como resultados, as evidências documentais, das observações e dos discursos trazem à tona elementos que demonstram a existência de práticas pedagógicas que visam a contribuir para a formação humana e cidadã. Dessa forma, a partir dos trabalhos que têm sido desenvolvidos pela escola, há a implementação de um ensino com características da orientação ciência, tecnologia e sociedade, não apenas em Ciências, mas em outras disciplinas também aliadas o a trabalho da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação CTS. Educação Ambiental. Formação Crítica. Educação Escolar. Educação Integral.

1 INTRODUÇÃO

Dentre os trabalhos que se inserem no contexto das abordagens ciência, tecnologia e sociedade (CTS), Strieder (2012) destaca o crescimento das pesquisas em ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), e menciona que a defesa dos autores que adotam esta nova terminologia, buscando evidenciar a dimensão ambiental, está longe de significar um consenso dentro deste campo de conhecimento.

---

[1] Este artigo corresponde a uma releitura de recortes da pesquisa de doutoramento do autor, intitulada "Experiências do chão da escola: uma convivência entre orientação ciência, tecnologia e sociedade e bom desempenho na Prova Brasil", defendida em 2019 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O trabalho pode ser consultado no Repositório de Teses da UFMT.

[2] Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e-mail: carloserickbrito@gmail.com.

Conforme Santos (2007, p. 2, grifos do autor): "[...] O objetivo principal dos currículos CTS é o desenvolvimento da capacidade de *tomada de decisão*. Já o objetivo central do movimento CTSA acrescenta propósitos de CTS à ênfase em questões ambientais, visando à promoção da *Educação Ambiental*".

Para Santos (2012), a adoção da denominação CTSA, por alguns autores, têm como propósito enfatizar o compromisso da educação CTS com as questões socioambientais, todavia, este autor elucida o fato de que a incorporação do movimento CTS pelo campo da Educação já inclui de maneira implícita as críticas ao agravamento da crise ambiental e da exclusão social, causados pelo movimento desenvolvimentista.

Zoller (2013) assevera que o intuito da CTSA, focada na educação para a sustentabilidade, não é voltado para qualquer tipo de doutrinamento, tendo em vista que a proposta não é dizer o que os estudantes devem pensar, mas de que maneiras eles podem desenvolver seus próprios pensamentos a respeito desta nova ênfase adicionada aos estudos CTS.

Vilches, Gil-Pérez e Praia (2011) explicam que, dentre os desafios e tendências atuais da pesquisa CTS, despontam a situação de emergência planetária e a crescente preocupação com as problemáticas ambientais, além da necessidade de se intensificar os processos de educação para a sustentabilidade. Ressaltam que há um crescente reconhecimento dessa perspectiva, a qual vem promovendo uma ampliação na integração e aglutinação de forças entre investigadores e educadores envolvidos com CTS e os da área de Educação Ambiental (EA).

Os trabalhos de Farias e Freitas (2007) e de Loureiro e Lima (2009) abordam sobre perspectivas integradoras entre CTS e EA, e revelam que este tipo de aliança pode repercutir em inovações curriculares condizentes às necessidades contemporâneas, no que diz respeito à formação de cidadãos críticos comprometidos com a construção de um mundo mais responsável em relação às questões socioambientais. Esta associação, conforme estes autores, também promove um enlace e aprofundamento nos conhecimentos relacionados às questões CTS e aos problemas ambientais, e no incentivo ao desenvolvimento de novas atitudes e práticas afinadas a este debate, enriquecido pelas contribuições das duas áreas.

Diante desse panorama, busco analisar, em uma escola de ensino fundamental de tempo integral do Maranhão, como se processam as inter-relações entre as propostas de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e de Educação Ambiental (EA)

nas práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar, a fim de discutir a respeito de suas contribuições à formação crítica e cidadã.

2 METODOLOGIA

A escola de tempo integral pesquisada foi fundada em 2008, sendo uma das pioneiras a ofertar esse tipo de proposta ao ensino fundamental no Maranhão. Possui em torno de 420 estudantes, tendo porte médio e infraestrutura escolar com diversificados espaços, dentre estes, salas de aula climatizadas, biblioteca, laboratórios de Ciências e de Informática, sala de multimídia, brinquedoteca, quadra poliesportiva, refeitório, recepção, banheiros e dependências consideradas adequadas a pessoas com deficiência, dentre outros espaços. Os professores da referida escola são em sua maioria concursados e atuam em suas áreas de conhecimento, alguns possuindo pós-graduação lato sensu, geralmente na área de Educação.

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, contando com pesquisa bibliográfica e de campo (MINAYO, 2014). Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2015), que buscou diferentes fontes de evidências, a partir de observações da rotina escolar, análise de documentos da instituição e realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica, sendo a pesquisa de campo realizada entre os anos de 2017 e 2018.

Para a escrita deste trabalho, optei por trazer à tona discursos dos professores a respeito das articulações entre CTS e EA nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação integral na escola de ensino fundamental pesquisada, sendo realizada uma análise de conteúdo dos textos oriundos das transcrições de entrevistas, enredados por recortes oriundos de outros instrumentos, quando relevantes para os contextos discutidos. Os resultados são sistematizados por meio das propostas metodológicas da análise de conteúdo, a qual, conforme Bardin (2016), é estruturada em torno de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Quanto às entrevistas com os professores da escola, aceitaram participar da pesquisa docentes que possuíam forte participação nos projetos realizados pela instituição. Para a manutenção de sigilo sob a identidade destes sujeitos, foram

adotados códigos contendo a letra “P” (referente a professores) acompanhada de um número, assim, os códigos de P1 a P9 foram definidos, conforme a ordem de realização das entrevistas. Dentre os entrevistados, havia quatro professoras e cinco professores.

Todos os sujeitos participantes foram informados a respeito dos propósitos da pesquisa. A investigação seguiu os parâmetros exigidos pela Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e normas complementares, não representando ônus, riscos ou prejuízo aos sujeitos da pesquisa, mantendo suas identidades sob sigilo (BRASIL, 2012). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O trabalho foi cadastrado na Plataforma Brasil e obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) designado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Todas as etapas da pesquisa de campo foram realizadas no próprio espaço escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo desta etapa de campo da pesquisa, pude acompanhar algumas atividades relativas à Semana do Meio Ambiente, realizadas por estudantes do 5º ao 9º ano, que construíram a proposta do evento junto com o professor de Educação Ambiental, havendo a colaboração de docentes de disciplinas consideradas afins. No contexto da escola, a Educação Ambiental é tida como uma disciplina formal, com carga horária regular, ministrada do 1º ao 9º ano.

De acordo com a coordenadora pedagógica entrevistada, a disciplina foi implementada na escola a partir de uma deliberação da secretaria municipal de Educação, que instituiu esta e as disciplinas de Educação para as relações étnico-raciais e de Educação para o trânsito em algumas escolas de ensino de tempo integral do ensino fundamental.

Na área de EA, esta adoção como disciplina escolar é vista de modo polêmico e controverso, pois está na contramão do que é disposto na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que no art. 10º, parágrafo 1º, expõe: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999). Conforme o texto do documento, a EA deve ser abordada de forma inter, multi e transdisciplinar, como um eixo integrador do currículo ao longo de toda a educação formal.

ISSN: 2176 - 1396

No entanto, como discute Tristão (2007), mesmo não sendo talvez o espaço mais apropriado para o aprofundamento necessário à formação em EA, as disciplinas de EA têm propiciado a ampliação do debate e construção de conhecimentos nessa área, num processo que ela chama de *gaiola epistemológica*, pois perde-se em termos de maior riqueza que o envolvimento de outras áreas e a integração com outros profissionais poderiam promover.

Apesar de se situar no meio desse imbróglio, a escola oferta a disciplina desde o 1º ano do Ensino Fundamental, e busca realizar trabalhos para além da disciplina, nessa área, envolvendo não apenas a escola, mas a comunidade. Embora a construção de conhecimentos esteja mais concentrada nas limitações existentes na disciplina, durante as observações realizadas e registradas no diário de campo, foi possível notar a apreensão de terminologias próprias da área, mesmo havendo ainda algumas confusões conceituais, principalmente, entre *preservação* e *conservação*, e *sensibilização* e *conscientização*. Durante a Semana do Meio Ambiente, as turmas dos diferentes anos do Ensino Fundamental se alternaram entre os dias da semana na apresentação de suas produções.

Conforme informações reunidas a partir de anotações no diário de campo, é possível relatar que, em alguns pontos estratégicos do pátio da escola, foram colocadas mesas onde eles expunham as produções elaboradas ao longo daquele semestre letivo (até o final de maio daquele ano), que contava com a reutilização de materiais, concedendo novo valor e utilidade aos produtos, em especial os oriundos de recipientes plásticos. Também foram espalhados, por esses pontos, cartazes com iniciativas interessantes na área de EA e frases de sensibilização, incentivando a participação individual e coletiva na conservação do ambiente.

As mesas funcionavam como estandes que podiam ser visitados por outros estudantes, professores e funcionários da escola, e os responsáveis pela exposição do dia teciam explicações sobre degradação e crise ambiental, a importância da conservação do ambiente, sobre a Política dos R (Repensar, Reduzir, Recusar, Reutilizar e Reciclar), problemas relacionados ao consumo e produção de resíduos sólidos, dentre outros temas relacionados à área, numa perspectiva socioambiental. Havia também uma preocupação em abordar aspectos naturais, urbanos e problemas socioambientais locais durante o evento, bem como uma associação com questões que estudavam na disciplina de Educação para o trânsito.

Mesmo que estes tipos de atividades sejam encabeçados, em sua maioria, a partir da disciplina de Educação Ambiental, é possível verificar outras propostas nessa mesma área, construídas como iniciativas para além do que é tratado no âmbito das disciplinas, incentivando a realização de ações sociais e favorecendo a formação política dos estudantes, como requer a própria PNEA.

O docente P8, ao ser entrevistado, relatou a experiência de um projeto elaborado pela escola que englobou essa perspectiva, sendo importante para a formação humana e cidadã, tendo reflexos diretos na atuação dos próprios estudantes, da comunidade e do poder público em relação ao ambiente, como pode ser notado neste trecho de fala:

> A gente fez um projeto aqui, de revitalização de um rio que corria aqui no fundo da escola. A gente levou para a secretaria de Meio Ambiente, e hoje é uma área de proteção ambiental, bem aqui atrás. Então, eu acredito que é um exemplo de algo que partiu da escola, que teve ressonância lá fora, que as instituições públicas perceberam que era viável, e assumiram esse compromisso (P8).

Este tipo de prática se aproxima do que Yager (1990) destaca em relação a escolas que contribuem para a constituição de um ensino com orientação CTS, pois, segundo este autor, os estudantes passam a se sentirem dispostos a se envolverem na resolução de problemas sociais e ambientais, e percebem que seus conhecimentos em C&T podem contribuir para o cumprimento de suas responsabilidades sociais como cidadãos.

O professor P3, além de ministrar aulas de Ciências também trabalha com a disciplina de Educação Ambiental para o Ensino Fundamental, e destaca que nas duas disciplinas, ele tem investido em propostas de caráter interdisciplinar, realizando parcerias com outros professores, ou procura ampliar a abordagem dos temas, buscando ultrapassando algumas fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento. Ao pensar em atividades que contribuíram para a formação humana e cidadã dos estudantes, numa perspectiva crítica, ele recordou de um trabalho que realizou com temas regionais.

De acordo com o relato do docemente, o tema gerador escolhido para as aulas foi a “Floresta Amazônica”, e, para além dos conhecimentos de caráter mais biologizante, enfatizando os aspectos naturais da região, que costumam ser os mais comumente trabalhados em aulas sobre o assunto, ele decidiu priorizar os problemas

ISSN: 2176 - 1396

políticos e socioambientais. Destaco a seguir um trecho da entrevista em que ele expõe como realizou essa proposta:

> Assim, tanto a disciplina de Ciências como a de Educação Ambiental trabalham com a *interdisciplinaridade*, então, a gente tem trazido muitos temas, trabalhos, tipo fazendo seminários em que a gente possa trabalhar temas. Dentro da Educação Ambiental, *a gente trabalhou o tema da Floresta Amazônica*, e aí cada aluno apresentou algum problema da Floresta Amazônica, uma pesquisa. *Cada um pôde pesquisar algum problema* que a Floresta Amazônica tinha, aí, eu fui ajudando na construção desses temas. Daí, a gente discutiu, *debateu sobre os problemas em si, levando em consideração os poderes, a função do governo, em que aspectos ele está ou não contribuindo para preservar* esse meio ou esse ecossistema... Um conjunto de ecossistemas, na verdade. E aí, a gente trouxe a questão do Chico Mendes, que foi um grande guerreiro, que lutou muito pra proteger, a questão dos seringueiros, que ele era seringueiro e ajudou a preservar muitas áreas da Amazônia, trouxe essa questão pra gente discutir, né? Porque foi uma questão muito debatida na época, e continua sendo muito debatida atualmente. Então, eles puderam dar seus pontos de vista, naquele momento ali, eles já estão, de certa forma, se mostrando, a opinião deles, eles já *estão se posicionando criticamente sobre determinado assunto*. É uma contribuição que pude dar a eles, norteando esse trabalho (P3, grifos meus).

O trabalho proposto por P3 saiu do “lugar comum” geralmente abordado por alguns livros didáticos e abordado por alguns professores da área de Ciências, que enfoca as questões naturais, biodiversidade, fauna e flora, território que possui povos indígenas, por vezes, enfatizando algo que consideram *exótico*, a título de curiosidade. Reforça-se com esses estereótipos a ideia de uma Amazônia distante, como floresta que precisa ser preservada, que se trata de uma área rica em biodiversidade e que deve ser protegida, mas nesses casos, uma abordagem que corre o risco de ser marcada por uma superficialidade, ou até uma imagem deturpada a respeito da Floresta Amazônica.

Nesse sentido, a opção por trabalhar com “problemas” pode se tornar válida para mostrar uma Amazônia real, marcada por conflitos de terras, ameaças aos povos tradicionais, problemas socioambientais advindos do crescimento da urbanização, de derrubadas e queimadas, poluição e degradação das águas continentais, questões relacionadas ao garimpo, tráfico de animais, disputas no cenário geopolítico internacional, ineficiência governamental em fiscalizar e garantir a proteção de áreas de conservação, etc.

Nas aulas mediadas pelo professor sobre o assunto, os estudantes puderam pesquisar sobre os problemas, que não foram colocados de antemão, ou seja, todo o processo foi sendo construído por etapas, em que o docente assumiu um papel de mediador, contribuindo para o cumprimento da proposta, no entanto, numa posição

mais horizontalizada. Os temas foram discutidos por todos, associando aos conhecimentos mais tradicionalmente abordados sobre a Floresta Amazônica, diante dos novos conhecimentos que haviam descoberto em suas pesquisas, e das indagações sobre posicionamentos políticos de cada um, direcionadas pelo professor.

Com as atividades realizadas, os estudantes puderam construir seus próprios argumentos para discutir sobre os problemas socioambientais que afligem a Floresta Amazônica, elaborar opiniões críticas, num contexto que pode fortalecer a formação cidadã. É um tipo de proposta que, na realidade, não os prepara apenas para terem condições de construir um parecer sobre a situação da Amazônia, mas que pode fundamentá-los para a tomada de decisões e posicionamentos perante situações análogas.

Com esse trabalho, os estudantes puderam relacionar aquilo que aprenderam sobre ciência com aspectos, éticos, econômicos, políticos e sociais, que possibilitam a constituição de cidadãos mais críticos, como defendido por vários autores a respeito dos intuitos de um ensino com orientação CTS, a exemplo do que é proposto por Aikenhead (2005) e Auler (2007). Ademais, todos os posicionamentos e decisões que precisaram tomar ao longo das discussões e debates incentivados pelo docente passaram por situações onde há a necessidade de desenvolvimento e submissão dos argumentos a julgamentos de valor, como propõem Zoller e Watson (1974 apud SANTOS; SCHNETZLER, 2010) para um ensino com orientação CTS.

Dessa maneira, a atividade organizada por P3 possui elementos da orientação CTS, ajudando a desmitificar visões sobre a Amazônia e a compreender de maneira mais contundente a complexidade das questões ambientais, a partir das inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade, fortalecendo a formação política e cidadã dos estudantes.

Para Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), a discussão destes temas é bastante relevante, tendo em vista que situações que afetam a qualidade de vida e a sustentabilidade ambiental, questões como poluição e degradação ambiental, e os conflitos sociais que advêm desses problemas, exigem posicionamentos e mudança de atitudes por parte da sociedade, sendo importante esta discussão no ambiente escolar.

Santos (2007, p. 5) também reforça este aspecto, sobre a importância de haver uma correlação direta entre o que os estudantes veem na escola e uma reflexão crítica a respeito dos modos como podem atuar na sociedade:

> [...] É necessária a articulação na condição de proposta pedagógica na qual situações reais tenham um papel essencial na interação com os alunos (suas vivências, saberes, concepções), sendo o conhecimento, entre os sujeitos envolvidos, meio ou ferramenta metodológica, capaz de dinamizar os processos de construção e negociação de significados.

Ainda durante a investigação de campo na escola, os docentes comentaram sobre algumas experiências pedagógicas em que trouxeram à tona discussões sobre ciência, tecnologia e sociedade. Para eles, é possível discutir estas questões nas disciplinas comuns às demais escolas, todavia, é no trabalho com as disciplinas de Educação Ambiental, Educação para o trânsito e Educação para as relações étnico-raciais que eles têm encontrado um espaço mais fértil e propício para este tipo de abordagem.

Nos excertos, apresentados a seguir, P8 destaca a importância de incorporar elementos sociais, econômicos e ambientais para contribuir para a formação cidadã em relação ao trânsito, à constituição de uma consciência necessária à manutenção da vida; e P3, a partir do resgate de uma proposta envolvendo a produção de um artefato para geração de energia, também conseguiu implementar algumas discussões sobre questões relacionadas à orientação CTS, em suas interfaces com o aprofundamento do debate sobre as problemáticas socioambientais.

Além disso, como reiteram os professores, esse conhecimento não fica somente nos muros da escola, pois nas feiras, semanas, campanhas, projetos e outras formas de contato com a comunidade, os estudantes têm a possibilidade de comunicar essas ideias a pessoas de fora da instituição escolar. Conforme Aikenhead (2005), a construção de propostas que incorporem elementos da orientação CTS precisam trazer explicações aos estudantes que demonstrem a complexidade das relações que envolvem a C&T como construtos sociais.

As atividades propostas pelos professores buscam se aproximar dessa dimensão, segundo suas explanações:

> No caso do trânsito também, é... *mostrar como o trânsito realizado corretamente pode determinar vantagens* para uma cidade, para um país, na *questão econômica, social*, reduzir índices de mortandade... *E, no meio ambiente*, então, esse mesmo é que, hoje em dia, *a sustentabilidade é algo que os países têm que desenvolver*, porque é a sobrevivência da espécie humana tá dependendo dessa consciência (P8, grifos meus).

> Na disciplina de Educação Ambiental, sempre, dentro das aulas, eu *tento trazer pra eles alguma coisa atual sobre essas discussões de ciência, tecnologia e sociedade, em relação ao ambiente*. No 5º ano, por exemplo, a

ISSN: 2176 - 1396

> gente tá trabalhando um projeto para apresentar na Feira de Ciência, que é um minigerador de energia eólica, então, a gente construiu... e fizemos ele gerar energia, né? Através de sucata, de motorzinho de bandeja de computador. Então, *a gente produziu essa energia, eles viram como acontece. Depois, geramos algumas discussões sobre essa questão* (P3, grifos meus).

Desde a análise documental, realizada a partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e de um programa de disciplina, foi constatada a presença de elementos afinados à formação humana e cidadã, em alguns casos, com questões ligadas à orientação CTS, ao propor uma discussão que problematiza a C&T, buscar possibilitar uma formação política, bem como a promoção de uma compreensão da ciência como não neutra e como construção humana, além de outros aspectos que abrangem as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade em suas interfaces com a EA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências documentais, das observações e dos discursos trazem à tona elementos que demonstram a existência de práticas pedagógicas que visam a contribuir para a formação humana e cidadã, a partir do que tem sido desenvolvido pela escola. Algumas dessas práticas, dentre projetos, propostas das disciplinas, integradoras e/ou interdisciplinares ou de outras atividades escolares têm possibilitado a implementação de um ensino com características da orientação CTS, não apenas em Ciências, mas em outras disciplinas também aliadas o a trabalho da EA. Disso denota a importância, como foi demonstrado no texto, do desenvolvimento de práticas com orientação CTS que transcendem propostas ligadas ao ensino de Ciências, sendo enriquecidas por outras áreas do conhecimento, em especial pelo trabalho com a educação em valores, a formação humanística e a constituição crítica rumo a uma cidadania socioambiental.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen S. Educación ciencia-tecnología-sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. **Educación Química**, n. 16, p. 114-121, 2005.

AULER, Décio. Articulação entre pensamentos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a Educação em Ciências. **Contexto & Educação**, ano 22, n. 77, p. 167-188, jan.-jul. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução n. 466/2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

FARIAS, Carmem R. O.; FREITAS, Denise. Educação Ambiental e relações CTS: uma perspectiva integradora. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. esp., p. 1-13, nov. 2007.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LIMA, Jacqueline G. S. Educação Ambiental e educação científica na perspectiva ciência, tecnologia e sociedade (CTS): pilares para uma educação crítica. **Acta Scientiae**, v. 11, n. 1, p. 88-100, jan.-jun. 2009.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2014. (Saúde em Debate).

SANTOS, Wildson L. P. Contextualização no ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v.1, n. especial, p. 1-12, nov. 2007.

SANTOS, Wildson L. P.; SCHNETZLER, Roseli P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SANTOS, Wildson L. P. Educação CTS e cidadania: confluências e diferenças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 7, p. 49-62, jul.-dez. 2012.

STRIEDER, Roseline B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. 283 f. (Doutorado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, 2012.

TRISTÃO, M. Os espaços/tempos de aprendizagens e de formação em Educação Ambiental. In: Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA, 2007, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: EPEA, 2007. p. 1-15.

VIEIRA, Rui M.; TENREIRO-VIEIRA, Celina; MARTINS, Isabel P. **A Educação em Ciências com Orientação CTS**: atividades para o ensino básico. Porto: Areal Editores, 2011.

VILCHES, Amparo; GIL PÉREZ, Daniel; PRAIA, João. De CTS a CTSA: educação por um futuro sustentável. In: SANTOS, Wildson L. P.; AULER, Décio. **CTS e Educação**

Científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Ed. UnB, 2011. p. 161-184.

YAGER, Robert E. STS, thinking over the years: an overview of the past decade. **Science Teacher**, v. 57, n. 3, p. 52-55, mar. 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOLLER, Uri et al. Goals' attainment in science-technology-society (S/T/S) Education: expectations and reality: a probe into the case of British Columbia. **Science Education**, v. 74, n. 1, p. 19-36, 1990.

USO DA ABORDAGEM CTSA COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO EAD

Graziele Aparecida Correa Ribeiro[1]

Nicole Geraldine de Paula Marques Witt [2]

RESUMO

O Ensino de Ciências, muitas vezes é trabalhado sem contextualização e sem apropriação de conceitos relevantes por parte dos estudantes, sendo, portanto, necessário levar recursos para sala de aula que propiciem uma construção de mundo, a partir da realidade do estudante, e que faça sentido em seu contexto. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência em forma de sequência didática (SD), por meio do enfoque Ciência Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), desenvolvida de forma remota, com estudantes do curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD de uma instituição privada. A proposta apresentada aos futuros professores explorou a educação ambiental com foco na problemática da importância e extinção das abelhas. No que tange a metodologia, se trata de uma pesquisa qualitativa, cujo modo de produção é o relato de experiência, descrito por Mussi et al (2023). A problemática que este trabalho investigou e respondeu foi a seguinte: de que forma a educação ambiental pode potencializar a construção de conceitos científicos em professores de Ciências e Biologia de um curso à distância, partindo do contexto de CTSA? Como resultados, evidenciamos a construção de conhecimentos científicos, que perpassam pelos eixos do CTSA, sendo organizados de modo a angariar a alfabetização científica e tecnológica e promover a capacidade de tomada de decisão.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação de Professores. Ensino de Ciências. Enfoque CTSA.

1 INTRODUÇÃO

O uso indiscriminado de recursos naturais pelas sociedades humanas, incita uma discussão alarmante sobre a sobrevivência da espécie humana em um tempo não tão distante. De acordo com Mucci e Ordunha (2021), de uma forma exponencial, a interferência humana contribui para a destruição dos ecossistemas com consequente perda da biodiversidade.

Diante disso, muitas são as discussões quanto aos reais impactos dessas alterações a curto, médio e longo prazo. Com relação à fauna, um dos representantes que se destaca devido à relevância do serviço ecossistêmico que oferece, é a abelha.

[1] Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia, Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), graziele.r@uninter.com.
[2] Mestra em Agronomia, Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), nicole.w@uninter.com

Inseto da ordem *Hymenoptera*, as abelhas são os principais polinizadores em ambientes naturais e agrícolas, contribuindo, portanto, com a manutenção das florestas nativas e a produção de alimento (Imperatriz-Fonseca; Nunes-Silva, 2010).

Nesta perspectiva, considerando que a manutenção de um ambiente saudável e equilibrado está diretamente relacionado ao futuro da humanidade, urge a necessidade no campo educacional, de currículos e projetos que envolvam os problemas socioambientais. Como respaldo legal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), com vistas à formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade local e global, preconizam a abordagem das questões socioambientais como tema transversal nos currículos escolares.

Um dos meios e caminhos que tornam isso possível é a elaboração de aulas com enfoque CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), de forma a tornar os estudantes conscientes, críticos e sujeitos ativos durante o processo de aprendizagem, além de que os mesmos são estimulados a desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que pode por si só, criar situações que possam amenizar, ou incentivar mudanças.

A discussão de educação ambiental partindo da temática "*Importância das Abelhas*" se torna potencial de construção de conhecimento científico, uma vez que em sala de aula é possível abordar a influência das abelhas em diversos setores, da produção de alimentos à indústria farmacêutica, bem como seu papel na geração de renda para pequenos produtores. O que contribui, de acordo com Fourez (1997), na alfabetização científica e tecnológica do estudante.

Segundo Aikenhead (1990) a alfabetização científica e tecnológica, visa auxiliar o estudante a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões científico-tecnológicas na sociedade e atuar na solução dessas questões.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é relatar uma atividade com enfoque CTSA desenvolvida de forma remota, com estudantes do curso de Ciências Biológicas na modalidade EaD de uma instituição privada. A proposta apresentada aos futuros professores teve como intenção atender elementos da educação ambiental por meio da problemática da importância e extinção das abelhas. Ao mesmo tempo, a pesquisa investigou a seguinte questão: *De que forma a educação ambiental pode potencializar*

a construção de conceitos científicos em professores de Ciências e Biologia de um curso à distância, partindo do contexto de CTSA?

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE PRESERVAÇÃO DAS ABELHAS E A EDUCAÇÃO COM ENFOQUE CTSA

É notória a importância das abelhas para a manutenção de ecossistemas no planeta, pois estas são as mais importantes polinizadoras. De acordo com Marpica (2010), estes insetos são responsáveis por quase 90% da polinização de plantas alimentícias.

As ações humanas sobre os ecossistemas têm efeitos diretos na manutenção da fauna e da flora, bem como da própria espécie humana. Para Kerr et al (2000), a agricultura com uso de agrotóxicos, desmatamento e queimadas, contribuem para a redução de abelhas no ambiente, impactando a polinização de plantas.

Parra (2005) descreve que no Brasil, muitas espécies de abelhas se encontram em extinção em consequência de diferentes atividades antrópicas já citadas por Kerr el at (2000). Neto (2009) corrobora ao trazer que com a velocidade com que os ecossistemas estão sendo devastados, em uma escala de tempo nunca antes vista na história geológica da Terra, o tempo é curto para evitarmos uma catástrofe ecológica sem precedentes, que é a perda da polinização em grande escala.

Neste sentido, são necessárias ações que promovam a conscientização para a conservação ambiental, levando em conta também a preservação das abelhas, as quais têm importante influência na manutenção do equilíbrio ecossistêmico

Para isso, pensando no ensino das ciências naturais, para que o ensino promova a formação de sujeitos ecologicamente conscientes e atuantes na realidade, é preciso romper com a visão mecanicista, fragmentada e reducionista, que apresenta os conceitos de forma pontual e descontextualizada.

Segundo Luz et al (2020), as aulas de ciências do ensino básico são apresentadas com foco exclusivo no comportamento do indivíduo, e o meio ambiente é entendido apenas como a natureza a ser preservada da ação humana, mantendo uma superficialidade pouco crítica sobre uma realidade que é complexa e estruturalmente conflituosa.

Para Garcia e Couto (2005) essa educação transformadora pode vir da abordagem com enfoque CTSA, que visa à construção crítica do sujeito e sua reflexão com ações que podem mudar seu entorno.

De acordo com Aikenhead (1990), esse enfoque possibilita a abordagem de diferentes temas, entre esses as questões ambientais, a qual podemos relacionar direta ou indiretamente os riscos e benefícios da aplicação da tecnologia na sociedade.

Neste viés, segundo Waks (1990), o enfoque em CTSA na educação faz com que os estudantes sejam capazes de traçar estratégias para resolver determinados problemas, avaliar situações e chegar a uma conclusão que os permitam refletir sobre os conceitos científicos aplicáveis a tecnologia, ao contexto social e seus impacto na sociedade e ambiente.

Para Lima (2017), a abordagem dentro do eixo do enfoque CTS/CTSA, dentro dos currículos escolares, permite o que Fourez (1997) e Hodson (2009), chamam de alfabetização científica e tecnológica, que emerge do próprio contexto social do estudante.

Ademais, a Educação ambiental com enfoque na abordagem CTSA permite uma discussão relevante que parte do contexto do estudante, incentivando a reflexão de problemas concretos que ao serem solucionados podem trazer benefícios para todos os sujeitos envolvidos.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é qualitativa, que busca por meio dos dados coletados analisar os resultados, cujo modo de produção é descrito como relato de experiência. Segundo Mussi et al (2023), o relato de experiência que parte do contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

As aulas *onlines* interativas no formato EAD para esta proposta foram voltadas à formação de professores. A temática foi desenvolvida de forma teórico-prática com o uso da plataforma institucional AVA Univirtus em conjunto com softwares interativos, como o *Mentimeter* (nuvem de palavras) para levantamento dos conhecimentos

prévios dos estudantes acerca da temática e, o *Padlet*, recurso que possibilita a montagem de um mural de ideias para discussões mais aprofundadas.

Participaram ativamente da atividade 67 estudantes e duas professoras mediadoras, durante um período de 80 min, cujo objetivo foi detalhar as etapas de construção de uma sequência didática (SD) com enfoque CTSA, partindo da problemática da importância e extinção das abelhas.

A atividade proposta aos estudantes foi organizada da seguinte forma:

Momento 1 - Conceituando o enfoque CTSA: nesta curta etapa, o intuito foi o de conceituar os principais pontos do enfoque CTSA, pois os estudantes possuem em seu AVA todo o material teórico. Assim, o objetivo principal da aula foi o de propor uma abordagem prática. No entanto, antes da apresentação das etapas de construção da SD nos eixos do CTSA, foi feita uma breve explicação da abordagem, pontuando os aspectos históricos e a sua utilização no ensino de ciências, com explicação e discussão da não neutralidade da ciência.

Momento 2 - Trazendo uma problematização relevante para construção de conceitos nos eixos do CTSA: Nesta etapa, foi iniciada a problematização por meio do filme *Bee Movie*: A história de uma abelha. Os estudantes receberam via aviso, o link do do filme com antecedência, porém como a maioria deles não assistiu, foi dada continuidade a aula através do seguinte problema: "*Por que o desaparecimento das abelhas seria uma catástrofe*?". Os estudantes participaram deste momento acessando o *mentimeter* e criando uma nuvem de palavras que será discutida nos resultados deste trabalho.

Momento 3 - Discutindo as relações geradas na nuvem de palavras sobre a problemática do desaparecimento das abelhas: Após a contribuição dos estudantes em torno da problemática social, as palavras em destaque na nuvem foram sendo discutidas, com o objetivo de iniciar uma conscientização em torno da importância das abelhas para a sociedade, e buscando investigar quais eram as concepções prévias trazidas e que podiam ser analisadas dentro da ciência, da tecnologia, sociedade e ambiente.

Momento 4 - Construindo relações interdisciplinares em torno da temática das abelhas: O objetivo desta etapa foi apresentar aos estudantes e futuros professores, uma possibilidade de uso do Enfoque CTSA de forma interdisciplinar. A atividade consistiu na exploração de uma sucessão de problemáticas: a) Como as

abelhas enxergam? b) Como elas se orientam para chegar até as flores? c) Como funcionam os olhos das abelhas?

Momento 5 - Aprofundamento das relações trazidas como novas problemáticas: Discutiu-se nesse momento características de voo das abelhas e sua relação com a polinização, sustentação das asas, gravidade, influência do campo magnético, e foi feita a construção de espectroscópio caseiro, como possibilidade de experimento prático de comparação do espectro visível enxergado pelas abelhas e o espectro visível do olho humano.

Momento 6- Analisando as partes de uma flor para se discutir a polinização: Nesta etapa, foram apresentados aos estudantes, com o auxílio de uma lupa digital, as partes de uma flor com vista a compreensão do evento de polinização (Figura 1). Ao mesmo tempo, as cores das pétalas foram relacionadas à etapa anterior, da influência da coloração das flores na polinização e os demais processos, como o eixo magnético da Terra e a gravidade, no voo das abelhas.

Figura 1- Prática com a lupa digital para estudo das partes de uma flor.

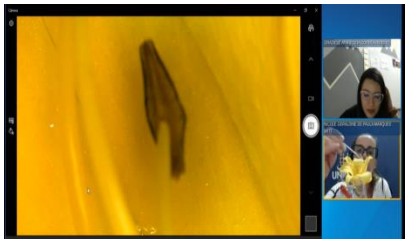

Fonte: Autoria própria (2023)

Momento 7- Definindo relações de Ciência, Tecnologia Sociedade e Impacto no ambiente: Esta é a última etapa de construção da SD, onde foram aprofundadas as relações de CTSA, reforçando que as abelhas são responsáveis pelo equilíbrio dos ecossistemas, e que sua extinção afetaria diretamente a produção de alimento, o que por sua vez impacta na organização de vida no planeta.

Foi levada para discussão a aplicação da tecnologia na produção de produtos oriundos das abelhas e desenvolvimento de tecnologias que visam suprir o processo de polinização desses insetos extremamente importantes para a manutenção da vida terrestre.

Para fazer o fechamento das etapas, foi compartilhado com os estudantes um *Padlet*, com o seguinte questionamento: "*Quais fatores de risco comprometem os polinizadores? E qual o impacto econômico no Brasil, se os polinizadores deixassem de existir?"* As respostas serão apresentadas e discutidas a seguir.

4 RESULTADOS

Como resultados da proposta, é importante salientar o uso dos *softwares* interativos e a possibilidade de uma discussão remota com educandos de diferentes regiões do país (Figuras 2 e 3).

Com relação às concepções prévias dos estudantes (Figura 2) por meio da resposta à pergunta *"Por que o desaparecimento das abelhas seria uma catástrofe?"*, percebe-se que, dos sete estudantes que responderam dentro desta plataforma (em um total de 12 respostas), a maioria relacionou o desaparecimento das abelhas com a perda da polinização.

Tanto que dos 11 termos/palavras distintas, quatro referem-se de forma direta à polinização, sendo o termo que se repetiu duas vezes o "sem polinização". Em conjunto, dois estudantes relataram a falta de alimento; um de que não haveria reprodução (plantas possivelmente, fazendo alusão a transferência de pólen); um que impactaria os serviços ecossistêmicos; um relatou catástrofe ecológica e outro completou a frase, com a intenção de dizer que a falta das abelhas levaria a uma catástrofe na natureza.

Dos sete estudantes que participaram pelo *chat* do AVA, todos relataram a perda da polinização com o decréscimo na produção de alimentos. Um estudante, inclusive, comentou sobre a abelha mamangava e a polinização do maracujá e outro, pontuou que algumas fazendas produtoras de frutas, nas regiões Norte e Nordeste, criam suas próprias abelhas para polinização controlada da cultura, agregando assim, valor ao produto final.

Figura 2. Print dos resultados da nuvem de palavras utilizando o *Mentimeter*. Termos com as fontes maiores foram os mais citados.

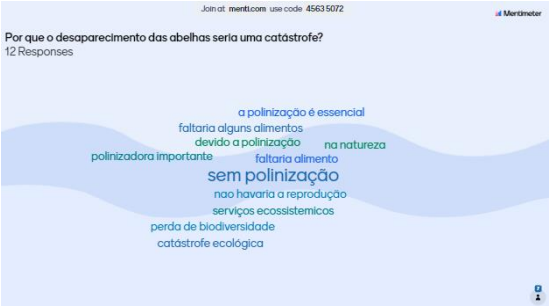

Fonte: Autoria própria (2023)

Diante das respostas apresentadas, é possível identificar que espontaneamente, os estudantes relacionaram o tema à abordagem CTSA, principalmente ao apontarem que o desaparecimento das abelhas não seria exclusivamente uma perda de espécies, mas que resultaria em danos para o ecossistema e a espécie humana.

Em outro momento, quando foram questionados sobre "*Quais os fatores de risco que comprometem os polinizadores*" (Figura 3), os estudantes apresentaram elementos quanto à produção agrícola e o uso de agrotóxicos, o que vai de encontro às pesquisas de Nocelli et al. (2010). Os autores apontam que os efeitos dos pesticidas sobre as abelhas além de quando em altas concentrações promover a morte dos insetos, em baixas concentrações podem tanto alterar o comportamento das abelhas resultando em perda funcional do processo de polinização, quanto resultar em alterações morfofisiológicas dos indivíduos expostos aos contaminantes.

Os discentes também relataram a pecuária extensiva e o avanço do agronegócio em áreas naturais, as queimadas e o desmatamento como riscos às abelhas. Todos estes, riscos relacionados a perda de habitat destes animais que, por necessitarem de uma grande área florestada para manter a colmeia saudável, são susceptíveis a estas degradações (Nocelli et al., 2010).

Outro estudante, relacionou a morte das abelhas a doenças e patógenos nas colméias, o que segundo Beringer et al. (2019), podem ser mais alguns dos elementos responsáveis pela crise do desaparecimento das abelhas (Síndrome do Colapso das Abelhas - *Colony Collapse Disorder* ou CCD), que vêm ocorrendo em alguns locais do mundo com as colméias de *Apis mellifera*.

Figura 3 – Padlet com a resposta dos estudantes sobre os fatores que comprometem os polinizadores

Fonte: Autoria própria (2023)

Diante do que foi exposto, percebe-se que a proposta apresentada aos estudantes do ensino superior com vistas a instrumentalizá-los no uso de elementos

da educação ambiental junto ao enfoque CTSA foi satisfatória, tanto quanto as relações trazidas por eles, quanto à percepção da importância da temática e uso das abordagens para o ensino de ciências da natureza (EF e EM).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de SD apresentada aos futuros professores de Biologia, foi estruturada de forma a evidenciar a interdisciplinaridade e a contextualização de situações com relevância social, o que está de acordo com a BNCC (2018). Como mencionado na metodologia, diferentes etapas possibilitaram uma extrapolação da visão disciplinar, possibilitando uma discussão ampla do processo de extinção das abelhas e sua intersecção com os eixos do CTSA.

A abordagem CTSA possibilitou articular o tema transversal de educação ambiental com os conceitos científicos, neste sentido, oportunizou a concepção de problemas sociais alarmantes à sociedade e possibilitou a discussão da importância das abelhas num viés crítico, promovendo a alfabetização científica e tecnológica (ACT) defendida por Fourez (1997).

Por fim, se observa que a construção da SD, na vertente de educação ambiental, com foco na preservação das abelhas, é um instrumento valoroso para se discutir os processos da ciência em sala de aula, e que corrobora com a ACT, que permite a formação do sujeito crítico e ajuda a transpor essa visão linear e fragmentada do ensino e do conhecimento em si.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen S. **Science-technology-society Science education development: from curriculum policy to student learning.** In: Brasília: Conferência Internacional sobre o Ensino de Ciências para o século XXI: ACT-Alfabetização em ciência e tecnologia. 1990.

BERINGER, J. da S.; MACIEL, F. L.; TRAMONTINA, F. F. O declínio populacional das abelhas: causas, potenciais soluções e perspectivas futuras. Rev. Elet. Cient. da UERGS (2019) v. 5, n.1, p. 17-26. DOI: OI: http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.51.

BRASIL, **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998

____. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 2000.

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

FOUREZ, G. **Alfabetización Científica y Tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.1997.

GARCIA, R.C.; COUTO, R.H.N. **Produção de Geléia Real por Abelhas Apis mellifera Italianas, Africanizadas e Descendentes de Seus Cruzamentos**. Acta Scientiarum, n.27, p. 17- 22, 2005.

HODSON, D. **Teachingand Learning Science: Towards a Personalized Approuch**. Buckingham: Open University Press, 2009.

KERR, W. E. **Abelhas em agronegócios**. VI Seminário Nordestino de Pecuária - Apicultura, Fortaleza,CE, p. 5-11, 2002.

LIMA, G. F. C. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação.** Ambiente & Sociedade, 2003, p. 99-119.

LUZ, R; DOS SANTOS ALMEIDA, E; OLIVEIRA DE ALMEIDA, R. **Educação ambiental e educação CTS numa perspectiva freireana: a necessária superação da contradição entre conservação e desenvolvimento.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 3, 2020.

MARPICA, N. S**. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental**. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

NETO, P. **Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão**. São Paulo: Editora Nogueirapis, 1997.

NOCELLI, R. C. F.; ROAT, T. C.; ZACARIN, E. C. M. da S.; MALASPINA, O. (2010) Riscos de Pesticidas sobre as Abelhas. Disponível em https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/69299/1/Roberta.pdf. Acesso em 24 de jul, 2023.

PARRA G. **Las abejas silvestres de Colombia: por qué y cómo conservarlas**. Acta Bio Colom. 2000.

ORDUNHA, J.M; MUCCI, G.M.F. **Educação e serviços ambientais: A importância das abelhas na conservação e na preservação da biodiversidade.** Revista Mythos, 2021, v.15, p.160-169.

WAKS, L. J. **Educación en ciencia, tecnología y sociedad: origenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales**. In: MEDINA, M., SANMARTÍN, J. (Eds.). Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinares en la univeridade, en la educacíon y en la gestión política y social. Barcelona, Anthropos, Leioa: Universidad del País Vasco, 1990

DOCENTES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES: O DESAFIO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Claudia Lourenço Gomes[1]

RESUMO

Dos estudos clássicos as recentes pesquisas, conclui-se que a escola, subsidiada por uma organização curricular e a partir da mediação docente, ainda opera, de maneira frequente, na legitimação e reprodução do modelo hegemônico de sociedade que é capitalista, patriarcal, racista, intolerante e tantos outros atributos que lhe estrutura como uma sociedade violenta, desigual e causadora de inúmeros conflitos planetários. Sendo assim, é preciso movimentar esforços para a superação e transformação destas práticas, que já se encontram esgotadas e insustentáveis em todas as suas dimensões. Nesta perspectiva, este trabalho que está ancorado em uma abordagem teórico-bibliográfica, com base nos autores Giroux (1997), Dardot e Laval (2017), Loureiro (2006), Loureiro e Layrargues (2013), Layrargues (2012), Bernardo Silva (2023) e Garcia (1999), objetiva trazer para as discussões a relevância dos processos formativos dos docentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica. Todavia, considera-se que para a real ruptura com as práticas pedagógicas despolitizadas e reprodutoras, é imperativo investir na superação das lacunas e obstáculos no que se refere à formação inicial e continuada dos professores para o desenvolvimento da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Este argumento se baseia na compreensão de que quando os docentes recebem aportes teórico-metodológicos que lhe permitem o exercício da reflexão–ação, estes profissionais desenvolvem novas habilidades para desenvolver uma pedagogia contra-hegemônica e para atuar concretamente como intelectuais transformadores para uma efetiva transição societária, que é mais que necessária, é urgente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Desafio. Formação docente. Intelectuais transformadores.

1 INTRODUÇÃO

Pautada no modelo cultural etnocêntrico e capitalista, bem como em uma racionalidade instrumental, a escola mesmo que reconhecida e legitimada como instituição capaz de fazer profundas mudanças nos padrões societários, ainda opera como um mecanismo de reprodução social. Como assevera Giroux (1997, p. 26) “as escolas são na verdade, agências de reprodução social, econômico e cultural”. Desta forma, perpetuam através das dinâmicas pedagógicas as ideologias

[1] Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestra em Educação pela UFPR. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. claudgomes@educacao.curitiba.pr.gov.br.

capitalistas, machistas, racistas, preconceituosas, intolerantes e destrutivas, que atuam para a manutenção um modelo social, político, econômico e cultural que se encontra esgotado e insustentável em todas as suas dimensões. Neste contexto, é imperativo postular a essa instituição a efetivação de uma organização pedagógica contra-hegemônica.

Para tanto, torna-se fulcral refletir sobre o papel das professoras e professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) e tencionar o contexto para que estes possam ser indivíduos capazes de compreender que estão inseridos em um sistema que fabrica os sujeitos que caminham distante do almejado bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017), a partir das estratégias pedagógicas que realizam no interior das escolas. Propostas estas, que não rompem com o fazer mecanizado, instrumental, tecnocrático e desprovido de um pensamento e ação crítica. Logo, ineficiente para a radical e urgente transição societária.

Neste viés, se Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, transforma a prática educativa ingênua e despolitizada para introduzir nos processos pedagógicos a politização dos diferentes debates, de modo que possibilite a reflexão sobre as desigualdades e injustiças, geradoras dos conflitos sociais e ambientais, que se reproduzem intensivamente, mas que precisam ser rompidas (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013) é fundamental pensar nas professoras (es) como intelectuais transformadores.

Ante aos argumentos supramencionados, torna-se uma exigência refletir sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Pois, os processos formativos podem ser compreendidos como estratégias capazes de oferecer as bases teóricas para que os docentes reflitam sobre as suas práticas e as modifiquem constantemente. Consequentemente, neste processo de reflexão-ação seria possível, a partir das suas intervenções educativas, atuar, desde o campo educativo, de forma sistemática nas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, que são mais que necessárias, são urgentes.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Constituída como um campo teórico consolidado e em contínuo processo de reformulação, a Educação Ambiental (EA) é uma dimensão da educação reconhecida como estratégia educativa fundamental para as radicais transições

societárias. Contudo, embora a EA apresente uma diversidade de correntes (SAUVÉ, 2005) e no contexto brasileiro seja categorizada em três macrotendências (LAYRARGUES; LIMA, 2014), importa destacar a dimensão da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, a partir do reconhecimento de sua potencialidade para o enfretamento e o combate dos modelos societários hegemônicos. Por outro lado, a Educação Ambiental também pode ser compreendida em uma abordagem pedagógica política que contesta e rejeita as práticas educativas formuladas por um pensamento instrumental e reducionista, na medida em que reconhece que estas práticas são incapazes de atuar como mecanismo de transformação social.

Segundo Loureiro (2006) pode-se considerar uma educação com dimensão crítica, todas as alternativas pedagógicas que se contrapõem as práticas educativas tradicionais, que se caracterizam por dinâmicas que se desenvolvem a partir de uma organização curricular fragmentada e hierarquizada. Em síntese, pode se considerar que nestas práticas, o conhecimento compartilhado pretende ser neutro e que os fins pedagógicos negligenciam as suas implicações nas estruturas sociais.

Para Layrargues (2012) a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica está ancorada na pedagogia do conflito e opera como enfrentamento político das relações sociais. Para este autor, na medida em que inclui nas abordagens educativas a compreensão dos mecanismos de reprodução social, a partir de propostas que contextualizam e problematizam as relações de classe e poder, atuando efetivamente contra as formas de autoritarismo, opressão, exploração e domínio, essa abordagem assume seu compromisso político e ideológico com a superação de todas as formas de desigualdades e violências sociais que se encontram amalgamadas ao modelo de sociedade capitalista.

Corroboram para a compreensão, os autores Loureiro e Layrargues (2013) ao fortalecerem o entendimento de que

> A educação ambiental crítica, é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: *a)* efetuar uma consciente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; *b*) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; *c)* implantar uma transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

ISSN: 2176 - 1396

Diante dos argumentos apresentados, observa-se que a Educação Ambiental em uma perspectiva critica é uma forma contra–hegemônica de educação, que propõe vincular as práticas pedagógicas aos padrões societários dominantes. De maneira a trazer para a escola os diálogos capazes de oferecer uma profunda reflexão da conjuntura complexa das relações sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas, consideradas como base para as dinâmicas que configuram e sustentam a sociedade capitalista e seus conflitos. Ou seja, a abordagem crítica da Educação Ambiental visa à construção de uma estratégia pedagógica capaz de inserir ou potencializar a dimensão política no currículo escolar e na prática educativa.

3 O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUA ATUAÇÃO COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES

Se por um lado os debates sobre a Educação Ambiental já não podem ser considerados como recentes, como afirmam Vieira e Faria (2019), ainda assim, as práticas pedagógicas presentes nas escolas estão longe de um ideal de ação crítica e transformadora, capaz de promover processos de emancipação e ou fundamentar a criação de alternativas para a construção de sociedades mais sustentáveis ambientalmente. No entanto, ainda que, muitas vezes, sejam desenvolvidas em ações pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, não é possível desconsidera-las como iniciativas com potencial de aprimoramento a partir de processos de formação. Por outro ângulo, incorporar a dimensão ambiental nas intervenções pedagógicas se constitui em inúmeros desafios, que precisam ser enfrentados para a melhoria das práticas de Educação Ambiental nas escolas.

Alguns destes impasses foram pontuados na recente pesquisa de Gomes e Torales-Campos (2021), ao constatar que a inserção da EA nas práticas escolares está amalgamada a diferentes fatores, que por vezes isolados ou integrados, formam uma teia que limitam a ação dos professores. Assim, compõem, com diferentes graus de impacto, um complexo conjunto de desafios a serem superados para que as práticas de Educação Ambiental sejam integradas ou potencializadas nas propostas desenvolvidas nas instituições educativas.

Nesta teia de provocações, as autoras supracitadas destacam a mecanização do trabalho docente, que está vinculada a uma maneira de pensar e agir que impede

as professoras e professores de compreenderem que seu labor profissional precisa superar a fragmentação do saber e a razão instrumental, que validada pela ciência moderna (MORIN, 2011) não rompe com o *modus operandi* em que se assentam as intervenções pedagógicas.

Todavia, ao admitir que um docente se traduz como um intelectual transformador na medida em que ele consegue romper com um fazer pedagógico mecanicista, disjuntivo e reducionista. E, portanto, se apropria da dimensão política da pedagogia e passa a operar, a partir das suas dinâmicas educativas como mecanismo que objetiva uma profunda metamorfose nas estruturas econômica, cultural, social e política. Passa-se também a reconhecer que é fundamental "oferecer as bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarrem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora" (GIROUX, 1997, p.27).

Contudo, para que os docentes recebam as bases teóricas que lhes capacitem para interrogar a natureza muito mais que instrumental, mas, sobretudo, política da prática educativa, de modo que eles compreendam a realidade social multifacetada e seus conflitos, torna-se fulcral o desenvolvimento de processos formativos iniciais e continuados para a promoção da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica na escola.

Justifica-se porque é incoerente pensar na transformação das práticas educativas sem refletir sobre os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2014). Bem como "é evidente que para se ter uma educação escolar de qualidade é necessário que se tenha também uma formação de professores de qualidade" (BERNARDO SILVA, 2023, p.13). Assim, para que estes profissionais estejam habilitados a desenvolver um trabalho inovador, que torne o processo de ensinar e aprender relevante, significativo e transformador é indispensável repensar os processos de formação destes sujeitos.

Isso porque, García (1999) assevera que para haver as mudanças e inovações no ensino, no currículo e na prática, é necessário oportunizar aquisição ou enriquecimento da competência profissional dos docentes. Desta forma, o autor destaca que a formação de professores é um dos elementos fundamentais para a emancipação e a autonomia dos docentes, uma vez que a formação atua como uma concreta ponte entre a teoria e a prática. Portanto, o autor enfatiza que é preciso promover constantemente oportunidades de ação reflexiva e crítica sobre a prática,

ISSN: 2176 - 1396

para problematizar e reinventar as propostas pedagógicas que realizam (GARCIA, 1999).

Porém, se é reconhecido que os professores “são agentes fundamentais na construção da sociedade e também formadores de condições precisas para transformá-la rumo à justiça social, a emancipação política e humana” (MAIA, 2018, p.15), formar os docentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental se constitui em um dos grandes desafios (GOMES; TORALES–CAMPOS, 2021). Sobretudo, para este momento em que as políticas públicas educacionais passam por um momento de retomada e de transformação.

Em seus estudos contemporâneos, os autores Gregorio e Lorencini Júnior (2021, p. 52) também destacam a questão da formação docente para o desenvolvimento da Educação Ambiental e contribuem com a afirmativa de que este elemento ainda é um obstáculo, ao declarar que “efetivar esta formação está longe de ser uma tarefa trivial, haja vista os diversos entraves à formação de professores como educadores ambientais aptos a desenvolver ações educativas de EA em suas práticas pedagógicas”.

Na mesma seara, a recente pesquisa Teixeira e Carvalho (2022) que propôs compreender as perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental com base em estudos a partir de teses, também sublinha que embora haja efetivamente uma crescente nas pesquisas em Educação Ambiental, este debate está inserido em um contexto de múltiplos desafios e declaram que “dentre tais desafios, um insistentemente mencionado em nossas práticas discursivas, volta-se para os processos de formação do educador” (TEIXEIRA; CARVALHO, 2022, p. 290).

Ante a estes argumentos e longe de levantar todos os trabalhos que pontuam a deficiência de processo formativos dos docentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, ao concordar com a assertiva de Bernardo Silva (p. 19, 2023) de que “o processo formativo do futuro e do atual professor requer uma formação crítica frente à realidade social atual”, este ensaio vem movimentar esforços para chamar a atenção no que se refere à compreensão dos mecanismos presentes ou ausentes, mas que envolvem os processos formativos iniciais e continuados em Educação Ambiental realizados com os educadores da Educação Básica.

Portanto, se as professoras e professores, como profissionais reflexivos e transformadores, são aqueles que pensam e operam a teoria em relação às suas práticas e as transformam a partir do enfraquecimento da prática reprodutora e centrada na transmissão dos conteúdos curriculares, eles/elas são sujeitos fundamentais em qualquer processo que exija mudanças sociais profundas. Conforme assegura Nóvoa (1992), valeria aqui ressaltar, que não podemos pensar na atuação dos docentes sem compreender que a formação destes profissionais. Destarte, é essencial trazer aos debates que se articulam no interior das escolas, das instituições formadoras ou das instituições responsáveis pela formulação e execução das políticas públicas educacionais a questão da formação dos docentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado, as pesquisas testemunham que as práticas educativas ainda representam uma visão de mundo hegemônico, causador de desigualdades sociais e inúmeras formas de violências e conflitos planetários. Por outro, reivindica-se a atuação dos professores como intelectuais transformadores.

Todavia, é reconhecido que labor docente envolve dimensões teóricas e práticas que reverberam na atuação cotidiana. Desta forma, não é mais suficiente falar sobre a atuação das professoras e professores como intelectuais transformadores sem compreender quais são os mecanismos atuantes que impedem que estes profissionais façam rupturas com os padrões educativos que seguem contribuindo para a reprodução em massa dos valores sociais hegemônicos que já se encontram esgotados em todas as suas dimensões.

Nesta seara, não basta colocar apenas nas mãos dos professores e das professoras as mudanças, que mais que necessárias, são urgentes. Portanto, é preciso refletir e compreender os processos formativos iniciais e continuados oferecidos aos docentes, avaliando de forma crítica as suas limitações e potencialidades.

Embora seja fundamental pensar nos docentes como intelectuais transformadores, como bem vem fazendo os defensores da pedagogia crítica, é preciso reconhecer que isso não se constitui em uma tarefa fácil e que a superação da mecanização do trabalho docente está amalgamada a uma barreira de difícil

superação, o que nos leva a acreditar que limitar os debates apenas essas questões, já seria incipiente.

Destarte, é preciso ampliar a compreensão dos motivos que levam os docentes a manterem raízes em práticas descomprometidas com suas dinâmicas e impactos sociais. Para tanto, é essencial compreender com mais profundidade os mecanismos operantes no que tange a formação inicial e continuada dos docentes, para que então, estes possam efetivamente atuar como profissionais mediadores da transição social.

Assim, se as práticas educativas desenvolvidas nas escolas testemunham a representação e reprodução de um mundo hegemônico, é fulcral destacar o papel que tem as comunidades acadêmicas e escolares para o desenvolvimento de pesquisas que superem a responsabilização que recai, com frequência, sobre os docentes (BERNARDO SILVA, 2023). Os processos formativos iniciais e continuados em Educação Ambiental e sua diversidade de perspectivas, sobretudo a crítica, precisam ser aprofundados no campo das pesquisas e das práticas de formação de professores, para que desta forma, seja possível uma melhor compreensão destes mecanismos e a construção de caminhos possíveis.

REFERÊNCIAS

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 29, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021. Acesso em: 24 jul. 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Claudia Lourenço; TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. Desafios para a transversalização curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 61, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/26198. Acesso: 30 jun.2023.

GREGORIO, Aline de. LORENCINI JÍNIOU, Álvaro. A formação de professores para a Educação Ambiental: desafios e reflexões para a contemporaneidade. In. GOMES, Claudia Lourenço; MOSER, Anderson de Souza. TORALES – CAMPOS, Marília

Andrade (Orgs). **Educação Ambiental no contexto de crises:** múltiplas interfaces. Tutóia: Diálogos, 2021. p. 48-64.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017.

LAYRARGUES, Phillippe Pomier. Para onde vai à educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, *[S.I]*, vol. 7, n.14, p. 388-411, agos/dez de 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677. Acesso em: 7 Jul. 2023.

LAYRARGUES, Phillippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências políticos - pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23 - 40 jan. / mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação Ambiental e teorias críticas. In. GUIMARÃES, Mauro (org.) **Caminhos da educação ambiental:** da forma a ação. Campinas: Papirus, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillipe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectiva contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt. Acesso: 25 jun. 2023.

MAIA, J. S. da S. Formação permanente de professores e a Educação Ambiental crítica no contexto da escola pública. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 07-19, 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Catarina. CARVALHO, Luiz Marcelo de. Perspectivas de formação continuada de professores em educação ambiental: um estudo a partir de teses. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *[S. l.]*, v. 39, n. 3, p. 288–309, 2022. Disponível em:

https://periodicos.furg.br/remea/article/view/14877. Acesso em: 5 jul. 2023.

VIEIRA, Ana Paula Borges Ramos; FARIA, Silvana Campos Silveira. Possibilidades de uma práxis em tempos de retrocesso: um diálogo com a Educação Ambiental no âmbito escolar. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *[S. l.]*, n. 2, p. 184–197, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8891. Acesso em: 25 jun. 2023.

A PERSPECTIVA TRANSVERSAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

Juliana Mendes Marques[1]

RESUMO

A Educação Ambiental, apresentada pela Base Nacional Comum Curricular como um dos Temas Contemporâneos Transversais, deve, efetivamente, compor e completar os componentes curriculares da educação básica. Os desafios que se apresentam, à sua inserção curricular, dizem respeito à formação docente que deve ser capaz de preparar os professores para a compreensão da multidimensionalidade das questões ambientais decorrentes das contribuições das diversas áreas do conhecimento e dos processos de construção social e cultural no qual estamos inseridos. Tendo em vista esses desafios, esta investigação se propõe a discorrer sobre como a Educação Ambiental é apresentada nos documentos curriculares, para contribuir com reflexões que orientam o trabalho docente de planejamento e implementação de práticas pedagógicas que tratam de questões ambientais, no contexto escolar. A presente pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada a partir da revisão de documentos de referência nacional para a elaboração dos currículos escolares estaduais e municipais de Santa Catarina. Conclui-se que a perspectiva da transversalidade da Educação Ambiental e seu princípio formativo na diversidade pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade de valores e saberes de um povo, grupo ou comunidade. Sob essas premissas, a construção de projetos educativos que tenham o compromisso de reconhecer a riqueza cultural do mundo torna-se um importante instrumento político pedagógico. As formações de educadores ambientais devem oportunizar vivências práticas para que os professores se sintam capazes de promover práticas pedagógicas que garantam aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitam a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, respeitando as características regionais e locais das comunidades escolares, sua cultura e economia, como pressupõe a transversalidade da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Diversidade. Temas Contemporâneos Transversais. Documentos curriculares. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

As práticas de Educação Ambiental no contexto escolar não devem se limitar apenas à dimensão ecológica, visto que as questões ambientais, em sua complexidade, envolvem contribuições de diversas áreas do conhecimento, o que a caracteriza como um tema transversal, e, portanto, apresenta dimensões multifacetadas, que devem ser atualizadas a qualquer tempo, em função das práticas

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), jmmarques@furb.br.

sociais que se modificam ao longo dos processos históricos, sociais e culturais, no qual estamos inseridos.

Para subsidiar o trabalho de planejamento e desenvolvimento de atividades curriculares que envolvem a perspectiva transversal da Educação Ambiental, os documentos curriculares apresentam abordagens teóricas e práticas que propõe transformar as propostas pedagógicas formalizadas em um processo educativo transformador da realidade socioambiental, comprometido com mudanças culturais capazes de alterar nossas relações com a natureza e com o outro.

No entanto, os desafios para a implementação de práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no contexto escolar, capazes de alcançar os objetivos propostos pelos documentos curriculares são muitos. Para Carvalho (2006) a própria construção da Educação Ambiental como um tema transversal torna-se um desafio, já que esta, pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar, como também não pertencer a nenhum dos lugares dentro da estrutura curricular e do currículo efetivo da Educação Básica, cabendo aos professores a tarefa de encontrar formas de inserir a Educação Ambiental nos currículos escolares de forma significativa e contemplando seus princípios e fundamentos.

Silva (2019) demonstra, ainda, outra preocupação que se refere ao desinteresse dos docentes na busca pela capacitação em Educação Ambiental, evidenciada pelo baixo número de participantes que buscam se capacitar em cursos de ensino ambiental. Destaca também a ausência da Educação Ambiental nas formações iniciais dos docentes e descreve, como um dos grandes desafios da Educação Ambiental no Brasil, a necessidade de formar educadores capazes de compreender a complexidade das questões ambientais, que são decorrentes do processo de construção social e envolve o conhecimento de diversas áreas, tornando assim a Educação Ambiental um tema transversal em um processo interdisciplinar:

> É preciso que os professores compreendam a complexidade da questão ambiental e suas implicações na vida cotidiana dos indivíduos, o que nos remete a compreender a relação entre a forma como os professores constroem seus saberes, e os integram a sua prática docente, como elementos fundamentais para entender e repensar a inserção da Educação Ambiental no ensino formal (SILVA, 2019, p.15).

Somado a esses desafios, Meyer (2001), aponta para a dificuldade dos professores em elaborar e executar práticas sobre questões ambientais que

ISSN: 2176 - 1396

desenvolva um enfoque em todas as disciplinas, indicando uma deficiência da própria estrutura escolar e na fragmentação dos conteúdos programáticos e da grade curricular. Por essa razão, o professor sente-se despreparado. Para a autora, ele quer fazer, mas não sabe como, pois, na sua formação básica não contemplou o estudo do meio ambiente e apesar de ter consciência sobre essa deficiência, os investimentos em cursos e seminários, geralmente não incluem visitas e trabalhos de campo como atividades prioritárias e fundamentais para a formação docente e os cursos continuam sendo eminentemente informativos, pouco contribuindo para a formação e a preparação do educador.

Tendo em vista, os desafios enfrentados na formação de educadores ambientais para contemplar práticas pedagógicas que envolvem uma Educação Ambiental na perspectiva transversal, esta investigação se propõe a discorrer sobre como a Educação Ambiental é apresentada nos documentos curriculares, para contribuir em reflexões iniciais que orientam o trabalho docente de planejamento e implementação de práticas pedagógicas que tratam de questões ambientais nos contextos escolares. A presente pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada a partir da revisão de documentos de referência nacional para a elaboração dos currículos escolares estaduais e municipais de Santa Catarina que versam sobre a Educação Ambiental.

2 DESENVOLVIMENTO

A trajetória da Educação Ambiental como um Tema Contemporâneo Transversal teve seu início na década de 1980, quando houve um longo processo de discussão sobre as reformas curriculares, que acabaram culminando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997. Nesse primeiro documento de referência curricular a Educação Ambiental foi definida como um Tema Transversal. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a Educação Ambiental se torna um Tema Contemporâneo Transversal. No entanto, documentos oficiais anteriores a BNCC, trazem importantes contribuições para reflexões sobre sua perspectiva transversal.

Os PCN (1997) ressaltam a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, como forma de promover o exercício da cidadania e a necessidade

de articulação e integração entre as diferentes instâncias de governo. Ressaltam ainda a importância da elaboração do projeto educativo da escola, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar e a necessidade de tratar temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados temas transversais. Estão organizados em 10 cadernos (volumes) que integram o documento norteador da estrutura curricular em nível nacional, porém, sem caráter de obrigatoriedade.

Os PCN, sugerem que o meio ambiente seja um dos temas transversais na educação formal. Em outras palavras, propõe-se que as questões ambientais (inclusive o estudo do ambiente escolar e do local onde os professores, alunos e comunidade moram) permeiem os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas. De acordo com o documento, um tema transversal tem três qualidades:

> 1) serve como linha orientadora que cada escola/ docente pode adaptar à realidade local (por exemplo, a zona rural ou urbana); 2) é adequado ao trabalho com a faixa etária da criança; 3) é um "tema emergente e urgente", cuja abordagem ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, inspirando os alunos a "se mobilizarem, a saberem como fazer". Com um detalhe: se o meio ambiente pode ser trabalhado em sala de aula como algo do dia a dia de cada um, a vida escolar ensina tanto quanto as disciplinas. A criança aprende compartilhando suas experiências e observando o que a escola faz, na prática, pelo meio ambiente (BRASIL, 1997, p.62).

A Educação Ambiental como tema transversal, proposta como prática integrada, contínua e permanente, para os Ensinos Fundamentais e Médios, também aparece entre as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), compreendido no período entre 2001/2010. Suas estruturas curriculares estão em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos de educação dos estados e municípios, constituindo assim a base política de institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino. O CNE enfatiza a relevância da identidade da escola, definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade e ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (BRASIL, 2001).

Em novembro de 2005, Santa Catarina sancionou a Lei nº 13.558, que trata sobre a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), enfatizando a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente da educação estadual, em

conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Da mesma forma que a política nacional, em âmbito estadual, a Educação Ambiental deve estar presente no processo educativo em caráter formal e não formal, atuando diretamente na prática pedagógica, nas relações familiares, comunitárias e nos movimentos sociais para a formação da cidadania. A PEEA estabelece as competências, o conjunto de ações, critérios, instrumentos e metodologias para sua realização, bem como os órgãos gestores e de alocação de recursos para a sua implantação (BRASIL, 2005).

Em dezembro de 2010, o governo do estado de Santa Catarina editou o Decreto n.º 3.726, regulamentando o Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina (ProEEA/SC) que define sete ações prioritárias inter-relacionadas com base em critérios e metodologias para a efetivação da Educação Ambiental no estado de Santa Catarina que são: formação de recursos humanos para a Educação Ambiental; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material educativo; acompanhamento e avaliação continuada; disponibilização permanente de informações; integração através da cultura de redes sociais; e busca de fontes de recursos. Importante destacar que o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações, por meio de suas ações, tem por finalidade: recuperar a função social do conhecimento científico e valorizar o conhecimento local como saber ambiental, etnoconhecimento e o das comunidades tradicionais[2], enfatizando assim, o caráter transversal da Educação Ambiental (SANTA CATARINA, 2010).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) faz parte do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC), instituído pela Lei nº 16.794, de dezembro de 2015, estará em vigência até o ano de 2024. A PCSC é um documento de referência para estabelecer ações educacionais frente às demandas de aprendizagem e permanência dos estudantes na Educação Básica de Santa Catarina. O estado de Santa Catarina é pioneiro em ter a Educação Ambiental na Proposta Curricular para a rede de ensino desde 1991, reconhecendo o papel da Educação Ambiental na formação e a mobilização das pessoas, no resgate de valores e na ação social

[2]Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

ISSN: 2176 - 1396

comprometida com todas as formas de vida. Sua inserção no currículo deve favorecer a reflexão e o debate sobre as diferentes percepções e representações sobre o meio ambiente, considerando as singularidades dos sujeitos sociais envolvidos num contexto histórico e social. As questões ambientais devem ser tratadas de maneira integral, em sua multidimensionalidade, abarcando processos históricos, sociais, econômicos, culturais, políticos e ecológicos. Dessa forma, a Educação Ambiental transpassa todas as áreas do conhecimento e componentes disciplinares. Além desses aspectos teóricos e metodológicos mencionados, a ação curricular necessita dar condições para mudanças positivas e ações emancipatórias e de transformação social que ultrapasse os muros da escola (SANTA CATARINA, 2014).

Com a aprovação e homologação da BNCC em 2017, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e posteriormente, na etapa do Ensino Médio, os temas transversais ampliaram alcance e foram efetivamente assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais e deverão ser revistos a cada 5 anos. Os Temas Contemporâneos Transversais visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso aos conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que respeitem as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola (BRASIL, 2017).

Os Temas Contemporâneos Transversais, mencionados na BNCC, se diferem dos temas transversais propostos nos PCN em relação a sua nomenclatura, recebendo a expressão ‘contemporâneo’. Essa mudança é importante porque deixa clara a essência do tema, ou seja, as questões são atuais e devem efetivamente compor e completar todos os componentes do currículo escolar. Ocorreu também a ampliação dos temas visando atender novas demandas sociais. Outra diferença refere-se ao fato de que na BNCC a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais passou a ser uma referência obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, enquanto nos PCN eram recomendações facultativas (BRASIL, 2019).

Os Temas Contemporâneos Transversais, na BNCC, estão organizados em seis macroáreas: Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Economia, Cidadania e Civismo, Saúde e Meio Ambiente. Os Tema Contemporâneo Transversal na BNCC

estão organizados em seis macroáreas: Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Economia, Cidadania e Civismo, Saúde e Meio Ambiente. A macroárea Meio Ambiente engloba os Tema Contemporâneo Transversal: Educação Ambiental e Educação para o Consumo (BRASIL, 2017).

Em 2019, o Estado de Santa Catarina apresenta o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CTC), alicerçado pela BNCC, fruto de um esforço coletivo, o qual tem como meta a aprendizagem e o compromisso com a equidade na educação de toda a sociedade. Pode-se dizer que em relação à BNCC, o CTC tende a valorizar a Educação Ambiental apresentando um capítulo reservado para sua discussão dentro do eixo da diversidade. Seus princípios são apresentados com enfoque no desenvolvimento do pensamento crítico e inovador, para permitir mudanças na sociedade em uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o conhecimento. O capítulo, ainda, enfatiza o que não é Educação Ambiental e merece atenção, visto que muito tem se discutido sobre as práticas rotineiras dentro das escolas que parecem Educação Ambiental, mas que não alcançam seus princípios e fundamentos, mais primordiais, relacionados as suas múltiplas dimensões:

> O que não é Educação Ambiental? Desde quando a Educação Ambiental se tornou pauta nas diversas dimensões educacionais, avanços foram alcançados para atingir o que realmente se entende como educar para um ambiente saudável. Contudo, observou-se que várias ações ainda não davam conta para atender ao que se preconiza no processo educacional para o ambiente, como informar, sensibilizar e mobilizar para a sua melhora. Nesse sentido, seguem algumas sugestões do que não se compreende como Educação Ambiental: Processos sem conexão entre o social e o natural. Desenvolvimento de atividades só na preservação da natureza. Toda forma de violência. Eventos e ações em datas comemorativas ou isoladas. Realizar ações sem a conexão com a comunidade. Compreender o lixo como resíduo e não como algo sem destinação. A dicotomia entre saúde/ambiente e consumo/logística reversa. Não zelar pelo ambiente de convívio. Desconexão corpo-mente-espírito (BRASIL, 2019, p. 39).

O foco dos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Ambiental apresentados pelo CTC está no estudante como sujeito crítico e ativo, de forma que compreenda a realidade catarinense, a sua relação e a do outro como agentes do ambiente, visando construir valores e atitudes socioambientais para a sustentabilidade. Ressalta ainda a importância da representatividade étnica de Santa Catarina, composta pelos povos originais indígenas, europeus, africanos, asiáticos e

ISSN: 2176 - 1396

americanos, constituindo assim um mosaico de multisaberes e a diversidade dos elementos da natureza, nas diversas paisagens que caracterizam o uso e a cobertura da terra, os modos de produção e as redes conectadas na relação espaço-tempo-sócio-natural do ambiente catarinense (BRASIL, 2019).

No ano de 2022, o MEC publica o caderno 'Meio Ambiente: Educação Ambiental e Educação para o Consumo'. O caderno que faz parte da 'Série Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)' e tem como objetivo orientar gestores e educadores quanto à abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais para superação da fragmentação do conhecimento e parra a formação integral do ser humano com o desenvolvimento de uma visão mais ampla de mundo (BRASIL, 2022).

O texto apresenta abordagens teóricas e práticas sugerindo orientações básicas por níveis de ensino. Propõe, cinco eixos de reflexão para abordagem do tema meio ambiente em contextos locais a serem exploradas pelos professores com seus alunos, sendo eles: Comunidade Escolar, Lugar, Território, Diversidade Sociocultural e Comunidade. A partir desses cinco itens, é sugerido um conjunto de possibilidades que podem orientar o trabalho de adaptação do tema e sua abordagem, no qual destacamos a Diversidade Sociocultural como eixo vinculado à Educação Ambiental com princípio formativo na diversidade.

A Diversidade Sociocultural é definida como expressões culturais, diferenças físicas, étnicas, crenças, modo de vida, classes sociais entre outras variáveis, pautadas nos argumentos de que cada indivíduo e cultura são únicos; indivíduos e sociedades estão inter-relacionados e são interdependentes; as culturas afetam diretamente as sociedades em seu modo de refletir as relações de poder e status. O termo, relativamente novo, ganha sentido e força quando vinculado à manutenção da diversidade biológica e da diversidade cultural. Diferentes circunstâncias históricas ou conjunturais resultam na presença da diversidade que se manifesta no nível local, no lugar onde vivemos, no território onde as escolas estão situadas. Problemas básicos de conservação de recursos naturais passam não somente pela consideração de políticos, sociólogos rurais, agrônomos e economistas, mas principalmente pelos usuários dos recursos naturais locais, pois são esses que tomam as decisões (BRASIL, 2022).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode pensar em Educação Ambiental sem que essa perpasse todas as dimensões da vida humana. A transversalidade da Educação Ambiental é apresentada nos documentos de referências curriculares, para contextos escolares, com o princípio formativo na diversidade. Isso significa, que a construção de projetos educativos de Educação Ambiental consiste na capacidade e no compromisso de reconhecer a riqueza cultural do mundo como um importante instrumento político pedagógico que reconhece e valoriza a diversidade de valores e saberes de um povo, grupo ou comunidade.

Os desafios que se opõem à efetivação do trabalho pedagógico de Educação Ambiental nas escolas, comprometidos com mudanças de valores e paradigmas já ultrapassados, devem ser superados. Dentre os desafios, destacamos aqueles relativos às formações docentes. As formações para educadores ambientais devem ser capazes de promover vivências práticas concretas de Educação Ambiental, aos professores, para que estes reconheçam as diferentes realidades, culturas e saberes existentes no mundo, para assim, ampliarem sua concepção de meio ambiente. Dessa forma, os professores se sentirão mais preparados para promover práticas pedagógicas que garantam aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitam a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, respeitando as características regionais e locais das comunidades escolares, sua cultura e economia, como pressupõe uma Educação Ambiental na perspectiva transversal.

Conhecer os documentos curriculares que versam sobre a Educação Ambiental e sua trajetória contribuem efetivamente para o planejamento e o desenvolvimento de propostas pedagógicas de Educação Ambiental que contemplem suas múltiplas dimensões, mantendo um compromisso permanente com a sua qualificação, a partir de reflexões sobre seus conceitos, fundamentos e princípios e sua constante atualização frente às demandas sociais e educacionais atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 16 jul.2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017. 470p.

_____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Lei n. 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**: Brasília: Presidência da República: Casa Civil/Subsecretaria de Assuntos jurídicos. Educação, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).** Brasília: MMA, 3ª ed., 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Caderno Meio Ambiente:** Educação ambiental: educação para o consumo. Brasília: 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_meio_ambiente_consolidado_v_final_27092022.pdf. Acesso em: 16 jul.2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEYER, Mônica. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental:** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. 149 p. p.125-146.

SANTA CATARINA. **Decreto nº. 3726/2010, de 14 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Ambiental de Santa Catarina. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3726-2010-santa-catarina-regulamenta-o-programa-estadual-de-educacao-ambiental-de-santa-catarina-proeea-sc. Acesso em: 24 jul. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica.** Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

SILVA, Antonio Wardson C. (Org.). **Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos.** 1ª ed. Americana [SP]: Adonis, 2019.

O DESEMPAREDAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTÊNCIA PARA A CONCRETIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS AFETIVAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nacimento dos[1]

SOUZA, Carolina Vanelli de[2]

PEREIRA, Maria Alice[3]

Eixo: Educação Ambiental

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a experiência de implementação de um projeto em uma rede municipal de ensino que prioriza a relação do humano com a natureza. O objetivo maior do trabalho é identificar as concepções que emergem das práticas cotidianas dos profissionais a partir das experiências vivenciadas nos percursos de formação continuada. De modo específico, buscamos: 1) discutir e conhecer fundamentos teóricos e metodológicos que permitam o estreitamento das relações humanas com o cosmo/natureza; 2) identificar as concepções existentes no ideário pedagógico dos profissionais da equipe gestora e pedagógica que vivenciam os percursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação e 3) projetar novas possibilidades do trabalho com a formação continuada a partir do estreitamento da relação do humano com o cosmo/natureza. A metodologia eleita foi a técnica do questionário com perguntas abertas e fechadas. O território de sustentação para a base teórica contou com autores tais como, Spinoza (2014) que concebe a natureza, ou seja, o cosmo, como o plano imanente que tudo sustenta e mantém. Tiriba (2010; 2018) que aborda a necessidade de garantir encontros felizes das crianças com o cosmo, por meio do conceito ferramenta "Desemparedar", Krenak (2020) alerta para a necessidade dos humanos se conceberem como parte integrante da grande família que são os seres e demais formas de vida que constituem o cosmo, Santos (2018) alerta para a importância de permitir que as crianças vivenciem experiências afetivas com a natureza, Sauvé (2001) alerta para a importância das três ecologias na constituição do humano para que possa se conceber reintegrado ao cosmo, e além destes, outros autores são contemplados para dar sustentação ao trabalho. Por fim, os resultados sinalizam para a necessidade da continuidade dos percursos de formação na dimensão proposta. Também apontam transformações significativas no que concerne às propostas de experiências planejadas para as crianças e uso dos espaços externos.

Palavras-chave: Formação continuada. Relação humano-natureza. Desemparedamento. Experiência afetiva com a natureza. Cosmo.

[1] Dra em Educação, Vice-líder do grupo de pesquisa GiTaKa - Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental da UNIRIO; Diretora de Ensino da Educação Infantil do Sistema Público de Ensino de Camboriú-SC. E-mail: zemilda11@yahoo.com.br.

[2] Mestranda em Educação, IFC-Campus Camboriú. E-mail: carolvanelli94@gmail.com

[3] Pós Graduação Lato Sensu em Ensino a Distância: Docência e Tutoria, Faculdade Avantis instituição. E-mail: mariaalice@smecamboriu.g12.br

1 ANUNCIAÇÃO ÀS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA

O presente trabalho versa sobre a experiência de implementação de um projeto em uma rede municipal de ensino que prioriza a relação do humano com a natureza. O objetivo maior do trabalho é identificar as concepções que emergem das práticas cotidianas dos profissionais a partir das experiências vivenciadas nos percursos de formação continuada.

De modo específico, buscamos: 1) discutir e conhecer fundamentos teóricos e metodológicos que permitam o estreitamento das relações humanas com o cosmo/natureza; 2) identificar as concepções existentes no ideário pedagógico dos profissionais da equipe gestora e pedagógica que vivenciam os percursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação e 3) projetar novas possibilidades do trabalho com a formação continuada a partir do estreitamento da relação do humano com o cosmo/natureza.

A metodologia eleita foi a técnica do questionário com perguntas abertas e fechadas. O território de sustentação para a base teórica contou com autores tais como, Spinoza (2014) que concebe a natureza, ou seja, o cosmo, como o plano imanente que tudo sustenta e mantém. Tiriba (2010; 2018) que aborda a necessidade de garantir encontros felizes das crianças com o cosmo, por meio do conceito ferramenta “Desemparedar”, Krenak (2020) alerta para a necessidade dos humanos se conceberem como parte integrante da grande família que são os seres e demais formas de vida que constituem o cosmo, Santos (2018) alerta para a importância de permitir que as crianças vivenciem experiências afetivas com a natureza e Sauvé (2001) que alerta para a importância das três ecologias na constituição do humano para que possa se conceber reintegrado ao cosmo. Além destes, outros autores são contemplados para dar sustentação ao trabalho.

Por fim, os resultados sinalizam para a necessidade da continuidade dos percursos de formação na dimensão proposta. Também apontam transformações significativas no que concerne às propostas de experiências planejadas para as crianças e uso dos espaços externos.

2 AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS COM A NATUREZA COMO IMPERATIVO

ISSN: 2176 - 1396

PEDAGÓGICO PARA DESEMPAREDAR A INFÂNCIA

Para Spinoza (2014), o cosmo, ou seja, o universo é definido como "substância", a qual designa um ente único, absoluto, constituído por atributos essenciais e propriedades gerais e, por fim, causa de si mesma. Desta substância, do universo, afirma o filósofo, descendem todos os seres e coisas que nossa compreensão alcança. Dentre os seres e coisas, estão o sistema solar, a via láctea, os planetas, o próprio planeta terra, e todos os biomas, plantas, animais, humanos que aqui habitam, e os humanos, não estão em uma hierarquia superior, ao contrário, são constituintes e constituídos dessa intensa trama que a rede que tece a vida em toda sua plenitude.

Todos os seres e coisas segundo Spinoza (2014), são constituídos de tudo o que os afeta, e aqui trazemos o conceito de Afeto em sua multiplicidade de formas e modos de afetação. Os Afetos são organizados por ele em dois grandes grupos, aqueles que causam alegria e aqueles que causam tristeza. Os primeiros, de acordo com Santos (2018) e Tiriba (2010; 2018), abarcam as experiências afetivas com a natureza. Já os segundos, conforme conceituam as autoras, se inserem no contexto do Emparedamento, dos contextos que condensam em si a potencialidade para que experiências tristes nos acometam.

Em confluência ao pensamento Spinozano, Krenak (2020), nos apresenta a cosmologia dos povos originários, a qual, assim como em Spinoza, também concebe que a "espécie humana animal" é apenas mais uma dentre as demais que aqui existem. Além disso, e de forma fenomenal, a concepção indígena de cosmo, ou seja, do universo, amplia os seres e coisas em uma cartografia de afetos, onde estes constituem uma imensa família, um coletivo onde todos são parentes, estão intimamente ligados por laços culturais afetivos, e por isso, não se autodestroem, ao contrário, preservam primeiramente os outros (seres e coisas), pois se assim o fazem, estão preservando a si mesmos.

Também convergindo com os pensadores e pensadoras apresentados, Sauvé (2001) contribui com sua teoria das esferas de relações. Para a autora, inspirada nas três ecologias de Guattari, o humano se constitui a partir das relações que estabelece, ou seja, nós humanos, nos constituímos nas diferentes esferas de relações, a saber: relação com o meio, relação com os outros seres vivos e não vivos e relação comigo mesmo.

Nessa direção, Santos (2018, p. 99), conclui que,

> Ambos os autores dão sustentação à hipótese formulada no sentido de que o humano se forma a partir das afecções e das relações que ele estabelece. Portanto, para constituir-se como ser humano, não somente de cultura, mas também de natureza, é necessário que ele estabeleça uma relação de qualidade com essa natureza, que, a nosso ver, com base na ótica spinozana, deve ser por meio da experiência afetiva.

Assim, em confluência com os autores eleitos para compor o território de sustentação dos conceitos ferramentas que, a nosso ver, potencializam as transformações que podem emergir dos percursos de formação continuada, concebemos que vivenciar experiências afetivas com a natureza se constitui em um imperativo pedagógico quando falamos do desemparedamento da infância.

3 OS CAMINHOS SISTEMATIZADOS QUE PERMITEM A GERMINAÇÃO DO ESTUDO

Para melhor identificar as concepções existentes no ideário pedagógico dos profissionais da equipe gestora e pedagógica que vivenciam os percursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação, bem como, projetar novas possibilidades do trabalho com a formação continuada a partir do estreitamento da relação do humano com o cosmo/natureza, a metodologia eleita foi de abordagem qualitativa sistematizada com o uso da técnica do questionário na modalidade on-line.

Desse modo, os questionários aplicados funcionaram como espaço dialógico de partilha de saberes, os quais, concebemos na ótica freiriana, onde para o autor, entre seres dialógicos, que tomam o diálogo como princípio para a convivência harmoniosa, não há saber mais ou saber menos, há apenas saberes que são diferentes (FREIRE, 2018).

O tratamento dos dados coletados por meio do instrumento do Questionário online, demandou uma compreensão da narrativa como espaço de produção de sentidos sobre as transformações ocorridas nos espaços e consequentemente nas experiências educativas vivenciadas nas creches e pré-escolas das vinte uma unidades de ensino que atendem a primeira etapa da Educação Infantil.

4 OLHARES PARA OS SUJEITOS SUAS CONCEPÇÕES

ISSN: 2176 - 1396

Vale lembrar que, os dados, ou seja, as respostas obtidas foram analisadas e tratadas por meio de um processo de leituras e releituras visando a construção de categorias. A partir do conjunto de dados, foi possível "cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade [...]" (Fonseca, 1998, p. 64), percebendo como a tessitura ecocultural e social se constrói no cotidiano da educação infantil pública.

Ainda, Fonseca (1998) sinaliza que através da dimensão social é possível chegar além do caso individual, é possível alcançar a visão do todo, colaborando com a construção de proposições teóricas que sejam aplicáveis a outros contextos educativos, com reflexões importantes em diferentes campos de pesquisa, tais como: a formação continuada, as práticas educativas e de forma mais ampla, impactar na elaboração de novas políticas públicas.

4.1 Qual o perfil dos corpos e mentes que se enredam na árdua tarefa de "Desemparedar" a infância

Deste modo, das vinte e uma unidades de ensino que atendem a etapa da Educação Infantil, vinte e oito respondentes participaram da pesquisa, destes, 53,6% são gestores, 42,9% são supervisores e 3,6% são Monitores de Educação Infantil. A faixa etária predominante dos profissionais participantes ficou entre trinta e cinquenta anos, compreendendo 88,6% da amostra. Ainda, foi identificado que 78,6% dos profissionais possui licenciatura em Pedagogia e 53,6% cursou Pós Graduação Lato Sensu na modalidade da Educação Infantil.

Este cenário em que se desenha o perfil dos profissionais, aponta para uma qualificação na dimensão dos recursos humanos na primeira etapa da Educação Básica, denotando o interesse dos profissionais em buscar formação inicial e continuada em sua área de atuação.

Ainda, no que concerne ao perfil dos profissionais participantes, identificou-se que 25% dos profissionais atuam há mais de cinco anos na rede e 35,7%, atuam há mais de dez anos. Por fim, verificou-se que 60,7% dos profissionais respondentes são concursados, ou seja, cargos de provimento efetivo, 35,7% são comissionados - cargos indicados pela gestão - e 3,6% são profissionais do regime de "Admissão em caráter temporário" (ACT). Por fim, dos vinte e oito profissionais respondentes, 71,4%

participaram dos percursos formativos ofertados pela Diretoria de Ensino da Educação Infantil nos anos letivos de 2021 e 2022 e 1° trimestre letivo de 2023.

Essa "arquitetura do perfil profissional", explicita a importância dos mesmos poderem contar com uma estabilidade na carreira para participar efetivamente dos projetos que tem caráter permanente nas instituições que atendem a Educação Infantil, pois assim, contribuem de modo concreto no processo de qualificação e perenidade dos mesmos.

4.2 Para "Desemparedar" a infância é preciso "desemparedar" os documentos orientadores

O primeiro percurso formativo na rede aconteceu no ano letivo de 2021. No decorrer deste percurso, a secretaria de educação estabeleceu parceria com o Grupo de Pesquisa "GiTaKa - Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental" da UNIRIO. Os encontros formativos traziam alimento (saberes) para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico das UEs com vistas que as relações afetivas das crianças com a natureza, encontrassem sustentação neste importante documento orientador de todo o fazer nas creches e pré-escolas da rede pública municipal.

Quando perguntamos quais as dimensões que o profissional considera importante no âmbito da formação "Desemparedando o PPP: (re) aproximando a Educação Infantil da Natureza" que aconteceu no ano letivo de 2021, 82,1% responderam que consideram que: "As Práticas Pedagógicas em Ambientes Naturais são essenciais para desemparedar as crianças e a infância".

Esta concepção "desemparedada" é uma crescente, pois em trabalho publicado por Santos, Peixer e Vanelli (2021), o percentual foi de 30,1% menor que a amostra atual.

> Quando questionados sobre a percepção acerca da importância de permitir que as crianças usufruam dos espaços externos, tanto no interior da instituição, bem como, dos espaços naturais existentes no entorno do C.E.I, um percentual de 52,2% dos entrevistados responderam que é imprescindível que as crianças usufruam desses espaços, configurando-se na maioria das respostas (SANTOS, PEIXER e VANELLI, 2021, p. 13.181).

Os dados levantados nesta categoria, reafirmam a importância tanto da continuidade e perenidade dos percursos de formação continuada voltados a esta temática, bem como, evidenciam a necessidade de observar atentamente as bases

teóricas que constituem o plano de imanência de tais itinerários formativos no âmbito da docência na etapa da Educação Infantil.

4.3 Para “Desemparedar” a infância é preciso constituir um Plano de Imanência, ou seja, uma Terra para as crianças

No ano letivo de 2022, a Secretaria de Educação, por meio de um projeto elaborado pela Diretoria de Ensino da Educação Infantil, foi contemplada com um percurso formativo totalmente gratuito ofertado pelo Projeto TiNis, modalidade formativa no âmbito do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana. A parceria intensificou as transformações que já vinham acontecendo na rede, fazendo com que a formação fosse estendida para o ano de 2023. A metodologia que dá sustentação ao referido projeto, é originária do Peru.

A metodologia TiNi foi criada pelo peruano Joaquín Leguía (2002), que por meio de sua experiência afirma que esta se constitui em uma estratégia que permite às crianças estarem vinculadas ao cultivo de seu próprio alimento, bem como, estabelecer uma relação de maior proximidade com a natureza. Difundida em vários países, no Equador, a metodologia TiNi constitui um eixo integrador em todas as áreas de estudos da educação, onde meninas, meninos e adolescentes integram todo o conhecimento das diferentes áreas e o colocam em prática nos espaços TiNi.

Nesta categoria, questionamos os profissionais, sujeitos da pesquisa, quanto aos saberes ofertados no contexto da Formação “TiNis - Terra das Crianças: letramento ecológico e a linguagem da Natureza” que eles consideram essenciais que o Sistema Municipal de Ensino ofereça, para que as crianças tenham seu direito garantido de vivenciar experiências afetivas com a natureza no período que frequentam as instituições de Educação Infantil. Do total de respondentes, 92,9% afirmam que é essencial: “Contemplar nos percursos formativos conteúdos que priorizam as experiências educativas (aprendizagem) em ambientes naturais, tais como, sítios, praias, parques ambientais, dentre outros.”

Além disso, quando questionamos sobre a proposta do percurso de Formação “A implementação das TiNis nas Unidades de Ensino: reencantamento com a natureza” que aconteceu no primeiro trimestre letivo de 2023, onde o objetivo era a implementação das TiNis nas unidades de ensino, novamente 92,9% dos

respondentes afirmam que os profissionais devem obrigatoriamente: “Priorizar a participação das crianças em todas as etapas de construção da TiNis.”

As respostas obtidas denotam para além da ampliação das concepções acerca do direito das crianças de vivenciar experiências afetivas com a natureza, a apropriação dos saberes necessários para reconhecer a importância das crianças brincar com e na natureza.

4.4 Para “Desemparedar” a infância é preciso transformar as concepções acerca do Cosmo, da Natureza e do seu papel na educação das crianças

Quando questionamos os sujeitos da pesquisa acerca de como concebem (definem) o Cosmo, ou seja, o Universo, a Natureza, 85,7% afirmam que: “A Natureza é o Universo de onde todos os seres humanos e não humanos (animais, plantas) se originam, e, portanto, são parte integrante dela”. E por fim, quando questionamos, como os profissionais percebem o papel da Natureza na educação das crianças, embora esta tenha sido uma questão aberta, 100% dos respondentes trouxeram dimensões qualitativas e de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças na Educação Infantil.

> ***Respondente 1:*** *Muito rico e de grande valia, pois a criança só respeita o que ela conhece, o que ela ama e admira, logo entra a importância da escola oferecer este conhecimento e/ou experiência, pois a maioria de nossas crianças moram em apartamento, nem brincar livre na rua os Pais deixam, pois está muito perigoso. Sendo assim, estamos no caminho certo [...].*
>
> ***Respondente 2:*** *A criança desenvolve-se melhor ao ter o contato com a natureza, é um momento mágico, no qual elas exploram, usam a criatividade com mais fluidez. As percepções de mundo que elas vivenciam tornam-se mais parte do dia a dia, despertando a curiosidade, a percepção e assim constroem o pensamento com maior significância.*

Também nesta última categoria de análise, se observa a potencialização das concepções acerca da relação humano e natureza que permitem aos sujeitos participantes da pesquisa estender seus saberes às experiências educativas. No caso dos profissionais que atuam na função de supervisão educacional, observa-se que estes saberes são essenciais para que possam orientar de forma qualificada docentes e auxiliares da docência, no objetivo comum de garantir o direito das crianças à natureza, ou como afirma Tiriba (2018), o direito à alegria.

ISSN: 2176 - 1396

5 PARA SEGUIR CONSIDERANDO

O estudo apresentou resultados colhidos de uma experiência de implementação de um projeto em uma rede municipal de ensino que prioriza a relação do humano com a natureza. De modo amplo, o trabalho identificou as concepções que emergem das práticas cotidianas dos profissionais a partir das experiências vivenciadas nos percursos de formação continuada.

De modo específico, o estudo apresenta fundamentos teóricos e metodológicos que permitem ao leitor compreender a importância do estreitamento das relações humanas com o cosmo/natureza. Também apresenta as principais concepções existentes no ideário pedagógico dos profissionais da equipe gestora e pedagógica que vivenciam os percursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação do referido município. E por fim, o estudo apresenta novas possibilidades do trabalho com a formação continuada a partir do estreitamento da relação do humano com o cosmo/natureza, desemparedando os adultos, para que estejam em condições de desemparedar as crianças.

O estudo exploratório identificou ainda, dimensões importantes que precisam ser levadas em consideração quando da idealização e implementação de um projeto de formação continuada. Dentre estes destacamos a importância de haver o maior número possível de profissionais efetivos ou de cargo de indicação perenes para que a formação possa ir se intensificando no que concerne às diversas formas de afetamento dos sujeitos. Também vale demarcar a potência da modalidade “continuada” na formação, não basta oferecer módulos estanques, é necessário planejar e oferecer um percurso formativo contínuo. E por fim, emerge de forma imperativa a necessidade de se eleger bases teóricas que de fato possibilitem desconstruir as concepções bipartidas ou tripartidas acerca da constituição do humano e da natureza, bem como, reconstruir concepções que concebem o humano criança/adulto como ser integrante e integrado à natureza.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Claudia. Quando cada caso Não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **ANAIS** da XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OREZZOLI, Joaquín Leguía. **Tierra de Niñas, Niños y Jóvenes para el buen vivir**. 3ª ed. Editora: Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA). Lima: Peru. 2002. Disponível em: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/04/GUIA-METODOLOGICA-TINI-2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Z. C. W. N.. **CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Z. C. W. N; PEIXER, D. O.; VANELLI, C.. EXPERIÊNCIA AFETIVA DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2021, Curitiba, PR. **Anais eletrônicos**: INSPIRAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 1.800. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/1680606333557034ca013-47cf-4fc7-9f06-b7cd0090c46f. Acesso em: 18 jun. 2023.

SAUVÉ, L. *et al*. **Éducation relative à lénvironnement: école et communauté: une dynamique constructive**. Montreal, Hurtubise, 2001.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. CRIANÇAS DA NATUREZA. ANAIS do I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 29 Jun. 2023.

ÓLEO DE SOJA RESIDUAL: O REAPROVEITAMENTO DO DESCARTE PARA A PRODUÇÃO DE SABÃO CASEIRO

Otávio Rodrigues Diniz[1]

Bruno Bogler[2]

Maria Alice Witt[3]

Carlos Alberto de Oliveira[4]

RESUMO

Este projeto de pesquisa visa aplicar a metodologia de experimentação em sala de aula para ensinar conceitos de Química relacionados ao tema do Meio Ambiente e ao reaproveitamento de resíduos, utilizando a produção de sabões caseiros, a partir de óleo residual como ferramenta didática. O objetivo é aproximar teoria e prática, bem como proporcionar experiências pedagógicas aos estudantes de licenciatura em Química a partir do programa da Residência Pedagógica, e promover a troca de saberes entre licenciandos e docentes. A metodologia envolve a realização de aulas práticas, com a aplicação de diferentes receitas para a produção de sabões a partir de resíduos de óleo. Foram identificados desafios relacionados à obtenção do produto com aspecto de sabão em barra, o que pode estar associado à influência da temperatura ambiente e a possíveis problemas na execução dos experimentos. No entanto, o projeto se mostrou eficaz ao despertar a curiosidade dos estudantes, incentivando perguntas e reflexões sobre o tema, e reforçou a importância da experimentação para uma aprendizagem mais significativa em Química. A abordagem busca, assim, promover a preservação ambiental e estimular o interesse dos alunos pela ciência, integrando conhecimentos teóricos e práticos em um ambiente de aprendizado enriquecedor a partir da adição de aulas práticas durante o ano letivo dos estudantes.

Palavras-chave: Aula prática. Sabão Caseiro. Reaproveitamento. Experimentação. Meio Ambiente.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi elaborado a partir da experiência dos autores que, inseridos no ambiente da Residência Pedagógica (RP), tiveram a oportunidade de ter o seu primeiro momento de regência e estar no âmbito escolar, tendo como foco as atividades relacionadas à docência de Química.

[1] Graduando em Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. otavio.diniz@pucpr.edu.br
[2] Graduando em Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. bruno.bogler@pucpr.edu.br
[3] Professora Universitária, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. maria.witt@pucpr.br
[4] Professor da Educação Básica, Universidade Estadual de Ponta Grossa do Paraná. oliveira.carlos@escola.pr.gov.br

O programa da Residência Pedagógica é uma ferramenta valiosa para a aproximação e formação de estudantes de licenciaturas, sendo uma maneira de proporcionar experiências dentro do ambiente pedagógico escolar, elaboração de materiais didáticos e até mesmo vivências dentro de uma sala de aula.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) auxilia os licenciandos em sua carreira voltada à docência, visto que o residente necessita de vivências e experiências no meio educacional, seja ele digitalmente por meio de e-books e materiais de apoio como a vídeo aula, quanto presencialmente, indo a escola, oferecendo oficinas e regências para os estudantes e propondo projetos educacionais durante o ano letivo, porém essas experiências, sejam positivas ou negativas, devem sempre serem acompanhadas de um preceptor, uma vez que elas servirão como base para a formação do residente (JESUS, 2020; MELLO et al., 2020). Jesus (2020) ainda relaciona a utilização do conhecimento teórico obtido nas grades curriculares dos licenciandos com a prática ofertada pelo programa, o que o torna um complemento ideal para quem busca se aperfeiçoar cada vez mais nessa área.

Além de auxiliar os estudantes de licenciatura, o PRP auxilia também os docentes, principalmente aqueles que não possuem muito tempo para elaborar novos projetos devido ao obstáculo da quantidade de conteúdo e o tempo hábil que será ministrado, e, também, pela troca de saberes, visto que os licenciandos que estão ingressando nessa área possuem outras maneiras de abordar os conteúdos tratados em sala de aula, bem como maneiras diferentes de se comportarem frente a uma adversidade e os professores, que possuem uma bagagem imensa de conhecimento para transmitir para o residente, portanto é proveitoso, tanto para o formando, quanto para o formado (AMORIM, 2020).

A instituição de ensino, na qual este trabalho está sendo elaborado, é localizada no bairro Água Verde conhecido na cidade de Curitiba. Sendo realizada suas atividades deste a data de 1956 atuando como Ginásio estadual, ensinando somente o primeiro ciclo (os primeiros anos de ensino), a partir de 1965 com o embargo de decretos, o estabelecimento começou a ofertar o ciclo 2 de ensino (os anos subsequentes, atualmente podemos chamar do 6° ao 9° ano do ensino fundamental). Neste momento ainda se encontrava denominado como Grupo Escolar, em 1975 somente recebeu o seu nome atual.

A partir de 1978, a instituição passou a ofertar cursos técnicos a partir dos parâmetros direcionados da Lei de Diretrizes e Bases de 1946, assegurando o acesso

ao ensino, com a implementação das leis orgânicas de ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Retomando que, os resultados obtidos a partir da LDB de 1946, vem sendo trabalhado desde 1932, durante a discussão da elaboração do O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trata sobre o ensino escolar público, leigo e gratuito a toda população.

É importante ressaltar que, mesmo com o aumento de ofertas da instituição, ainda continuam ofertando a opção de realizar a 2° fase do Ensino de 1° Grau, (sendo respectivamente o segundo ciclo citado anteriormente), visto que esta coluna que era relacionada aos demais colégios na proximidade não ofertarem a 2° fase, assim gerando o compromisso da população a instituição que resulta em sua forte presença na cidade de Curitiba até os dias atuais.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Algumas das pautas relevantes discutidas internacionalmente por diferentes organizações como a ONU (Organização das Nações Unidas), PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente) estão voltadas diretamente ao Meio Ambiente e a sua preservação. No Brasil, as florestas ocupam uma área ampla representando cerca de 58,5% do território total, um pouco menos do que os oceanos, rios e lagos, que juntos somam cerca de 71% do território do planeta (BRASIL, 2019; CAMPOS, 2014). SAMPAIO e colaboradores (2021) reforçam a necessidade de cautela e maneiras corretas de cuidar e preservar o Meio Ambiente, especialmente no que diz respeito ao descarte incorreto de resíduos que além de prejudicar os animais, acaba por prejudicar diretamente o ser humano.

Ao pesquisar sobre o assunto, nota-se que o tema *descarte correto de matérias primas e resíduos* tem se tornando cada vez mais recorrente nas publicações, editais e artigos. Dentre os mais comentados, está o óleo residual produzido em larga escala nos ambientes domésticos, devido a sua capacidade de reaproveitamento por meio da produção de sabões caseiros, provenientes das reações de saponificação (DA SILVA e MUSA, 2021; PEREIRA GOMES e DANTAS FILHO, 2021).

No processo para a produção de sabões caseiros são utilizados materiais

ISSN: 2176 - 1396

facilmente encontrados no dia a dia, o que melhora o custo-benefício uma vez que não há a necessidade de se deslocar a um estabelecimento para adquirir reagentes específicos. Outro fator que compensa a produção desse produto é o seu alto rendimento, tornando-o econômico se comparado aos sabões industrializados, além de ser benéfico ao meio ambiente (GARCIA et al., 2022). É interessante também o possível desenvolvimento de subprodutos como o sabão em pó, sabão líquido e, adicionando-se mais alguns reagentes na mistura, outros tipos de tensoativos capazes de limpar sujeiras presentes no ambiente domiciliar (GONÇALVES et al., 2015).

Nesse contexto, pode-se considerar o tema *produção de sabões* para a sala de aula explorando o contexto de Meio Ambiente associado a metodologia de experimentação para ensinar conteúdos do Ensino Médio. Aqui, destacam-se diferentes temas como funções inorgânicas indicando os ácidos e as bases que podem ser utilizadas nas reações químicas presentes no processo de saponificação, ou aspectos da termoquímica envolvendo as reações endotérmicas e exotérmicas, e até mesmo estequiometria no que diz respeito ao cálculo de rendimento usando o peso final do produto comparado às quantidades utilizadas de reagentes no início do experimento. Nota-se que além da teoria os alunos poderão aprender na prática já que irão debater sobre os acontecimentos observados e refletir sobre isso com os seus colegas, enriquecendo o aprendizado. De fato, a comunicação envolvendo aluno-aluno acerca de um conteúdo teórico pode facilitar ainda mais seu entendimento de termos técnicos e científicos (SANTOS e NAGASHIMA, 2017).

2 EXPERIMENTAÇÃO E A QUÍMICA

Segundo BOGISCH e ALCANTARA (2002) os profissionais de química devem propor diferentes meios para que o conteúdo de Química no Ensino Médio seja explorado de forma clara e objetiva, principalmente para turmas desmotivadas. Portanto, ao se trabalhar um determinado conteúdo teórico de forma criativa, utilizando diálogo e metodologias ativas como a experimentação, pode-se mudar a maneira como os estudantes se comportam em aula sentindo-se mais motivados a aprender.

No ensino de Química a metodologia de experimentação exerce um papel fundamental e pode ser dividida em três momentos. O primeiro momento inclui as

atividades experimentais de demonstração onde o professor regente produz todo o conteúdo da aula, executa-o e os alunos apenas observam. Na sequência ocorrem as atividades experimentais de verificação de uma hipótese pré-definida e confirmação da mesma a partir dos experimentos observados. E por fim, as atividades experimentais de investigação, onde o estudante participa ativamente do processo experimental, podendo interpretar e resolver situações, bem como questionar e criar novas hipóteses a serem testadas (AFONSO, 2008; ARAÚJO e ABIB, 2003; CARVALHO et al., 1999).

O caráter didático das aulas práticas de laboratório requer adaptação ao currículo escolar, num esforço de releitura das experiências mais significativas de cada ciência. Isso indica a necessidade de, em conjunto com educadores de diversos componentes, definir objetivos para as atividades experimentais, tanto relativos aos conceitos quanto aos procedimentos trabalhados, diversificando e alternando as abordagens em consonância com tais objetivos. Segundo SÉRÉ e colaboradores (2003) as atividades experimentais estabelecem relações entre o referencial empírico (mundo real transformado pelos procedimentos e técnicas) e os conceitos, leis e teorias, conferindo sentido às abstrações das diferentes linguagens (natural, matemática e simbólica). Com isso, a autonomia e o olhar crítico sobre os fenômenos e os resultados são estimulados. Ou seja, o laboratório explorado de maneira didática se propõe a aproximar a relação entre teoria e prática para permitir ao aluno autonomia e posicionamento frente aos fenômenos naturais.

Além disso, as aulas práticas de laboratório possuem dinâmicas próprias e aspectos que se cabe destacar, como o trabalho em equipe, estímulo à autonomia para condução de experimentos, regras e procedimentos claros para garantir a segurança dos estudantes, e a confiabilidade dos resultados obtidos (DEMO, 2011; SOUZA, RODRIGUES e RAMOS, 2016). Nas aulas de laboratório, tanto a capacidade de comunicação entre os alunos quanto sua criatividade são exploradas, para que, tendo como suporte o pensamento científico, os alunos consigam realizar as atividades propostas e tirar conclusões sobre elas. É importante que os alunos reconheçam as aulas de laboratório como espaço de aprendizado, que exige tanta concentração quanto as demais aulas, criando uma proximidade com os processos de experimentação (SILVA, 2020).

Assim sendo, o presente trabalho explora ações metodológicas que visam promover a preservação do Meio Ambiente, sendo uma dessas medidas o

reaproveitamento de resíduos gerados no ambiente domiciliar, transformando-os em sabão caseiro e possíveis subprodutos, por meio do projeto intitulado Projeto Sabão, onde fora disponibilizado dois encontros para a sua aplicação. A obtenção dos materiais utilizados na experimentação, foi feita utilizando materiais do nosso dia a dia, abordando a metodologia de experimentação em sala de aula, com reagentes químicos e vidrarias disponíveis no laboratório de química da instituição de ensino. Vale salientar que esta também é uma oportunidade de explorar este espaço de ensino-aprendizagem do colégio, que mesmo bem equipado não é comumente utilizado devido ao pouco tempo hábil dos professores para organizar o ambiente, preparar e testar roteiros de aulas práticas.

3 METODOLOGIA

Partindo-se para a aplicação do projeto, foram pesquisadas e selecionadas propostas de aulas experimentais para os residentes que trabalharam em duplas. Cada equipe de residentes escolheu uma turma do 2˚ ano do Ensino Médio para aplicação da metodologia de experimentação. Foram previstas 3 aulas com duração de 50 minutos cada, subdivididas em etapas diversas receitas de sabão, melhorando do sabão e modelagem do sabão envolvidas na produção do sabão e seus subprodutos. Até o momento, foi realizado um encontro de 50 minutos para a produção do sabão caseiro a partir das diferentes receitas e materiais. Para a etapa seguinte está prevista a fase de melhoramento do sabão produzido pelos estudantes para a obtenção de subprodutos. Dentro do presente trabalho especificamente, a fase de melhoramento envolverá a produção do sabão em barra, seguido da produção de sabões líquidos ou em pó, oferecendo aos estudantes a opção de escolher uma das duas opções. Essa estratégia tem como intuito reforçar a conexão do aprendizado teórico e prático, além de demonstrar aos estudantes os processos que ocorrem nas indústrias de produtos de limpeza.

O primeiro momento ocorreu dentro do laboratório de química como aula prática para a produção de sabão a partir de diferentes receitas. Observou-se que dos 50 minutos de aula, parte do tempo foi utilizado para deslocamento e organização da turma para dividi-los em grupo. Logo, o tempo restante para a realização da prática ficou reduzido em 35 a 40 minutos. Iniciou-se a explicação com os cuidados necessários para a realização da aula prática, bem como o manuseio correto de

ISSN: 2176 - 1396

reagentes químicos. Em seguida, cada grupo recebeu uma cópia do roteiro experimental para leitura das partes teórica e prática. A parte teórica foi utilizada para explorar um resumo comentado relacionado ao cálculo de rendimento em um experimento. Na sequência, cada grupo recebeu um resíduo de óleo e demais reagentes correspondendo a receita específica a ser executada, apenas o grupo A utilizou o azeite de oliva ao invés do óleo de soja. Consequentemente, cada bancada recebeu uma das receitas, denominadas A, B, C e D, correspondendo respectivamente a azeite de oliva, vinagre, bicarbonato de sódio e álcool, esta troca de material "chave", se da a necessidade de aplicar diferentes receitas com os discentes do segundo ano do ensino médio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este primeiro encontro para a realização da aula prática foram testados quatro diferentes métodos de obtenção de sabões resultando em diferentes produtos. Neste dia, a temperatura ambiente estava 10˚C, o que pode ter atrapalhado as reações químicas envolvidas no experimento. Um dos desafios encontrados pelos estudantes foi a obtenção de produtos finais com o aspecto de sabão em barra, indicando que a formação do sabão após o tempo de cura (aproximadamente de 24 a 72 horas) não ocorreu. Constatou-se que apenas 2 grupos conseguiram obter um sabão em barra sólido, sem resquício de óleo ou alguma separação de fases (sistema bifásico). Constatou-se também que as outras 6 equipes obtiveram produto bifásico, ou seja, houve a formação do sabão em barra contendo resquícios de óleo ou água. Isso reforçou a suspeita de problemas na execução do roteiro experimental na etapa de mistura por menos tempo do que o determinado no roteiro prático, comprometendo a reação de saponificação, consequentemente o sabão formado.

Ao final deste encontro, muitos dos estudantes ficaram curiosos sobre o experimento expressando por meio de perguntas sobre o tempo para que o sabão ficasse pronto, se o mesmo poderia ser utilizado para lavagem de louça ou roupa, etc. Estes aspectos foram considerados positivos, pois se alinham com os objetivos do trabalho de uma forma geral, que era de explorar a experimentação para reforçar o conhecimento para os estudantes e possivelmente para a comunidade, que às vezes desconhecem os aspectos técnicos sobre algo que na química pode ser comum.

Outro aspecto observado durante esta aula foi a necessidade de tranquilizar alguns dos estudantes que realizavam pela vez um experimento dentro de um laboratório de química, já que não estavam acostumados com alguns contratempos comuns, como o efeito da temperatura no produto final, manuseios de vidrarias e manuseios de reagentes.

Porém, mesmo com a agitação constante dos estudantes, a aula decorreu em um ritmo no qual favorecia o tempo entre conversa professor-aluno, sendo possível tirar dúvidas durante estes momentos e adicionar curiosidades referente as aulas experimentais de química.

Foi notado também que os estudantes tiveram as suas dúvidas relacionadas aos cálculos estequiométricos, no primeiro momento o balanceamento da reação gerou dúvidas aos estudantes, pois não estavam acostumados com os nomes técnicos dos reagentes, bem como a quantidade de átomos que formavam os produtos e reagentes. Também foi observado, a dificuldade no cálculo de rendimento teórico e prático, visto que essa turma já apresentava dificuldades na realização dos exercícios propostos pelo preceptor durante as suas aulas teóricas, sendo a utilização da regra de três sua principal dificuldade, pois não compreendem onde os valores se encaixam para calcular o problema proposto.

Um dos possíveis fatores nos quais, dificultaram os cálculos finais de rendimento prático, foi a falta da pesagem final do sistema, no caso pesar o copo plástico e o sabão juntos, assim sendo necessário utilizar o valor de um grupo somente para todos os outros, portanto os valores do rendimento final estavam incorretos, visto que o parâmetro era outra receita e outro produto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. M. **A Educação científica no 1° ciclo do Ensino Básico**. Das teorias às práticas. Porto Editora. 2008.

AMORIM, C. M. da S. A importância do Programa de Residência Pedagógica na perspectiva do professor preceptor. **Revista Prática de Linguagens**, 10(1), 51-56, 2020.

ARAUJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 25(2), 176-194. 2003.

BOGISCH, M. I. P.; ALCANTARA, P. R. Uma comparação entre estratégias de ensino da química na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, 3(7), 95-104. 2002.

BRASIL, Sistema Nacional de Informações Florestais. 2019.

CAMPOS, Edmo J. D. O papel do oceano nas mudanças climáticas globais. **Revista USP**, n.103, 55-66. 2014.

CARVALHO, A. M. P.; SANTOS, E. I.; AZEVEDO, M. C. P. S.; DATE, M. P. S.; FUJII, S. R. S.; NASCIMENTO, V.B. **Termodinâmica: Um Ensino por investigação**. Faculdade de Educação. 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. Autores Associados, 2011.

GARCIA, W. do C.; FENZL, N.; CARVALHO, A. C.; FLORES, M. do S. A.; BASTOS, R. Z. Educação Ambiental: Um caminho para a economia circular na região metropolitana de Belém-PA. **Revista do Núcleo de Meio Ambiente da UFPA**. 7(1), 100-110. 2022.

GONÇALVES, E. et al. TENSOATIVOS BIODEGRADÁVEIS. **Gestão em Foco**. 7, 252-262. 2015.

JESUS, D. A. da. Percepções dos residentes sobre a contribuição do Programa de Residência Pedagógica na formação docente. **Revista Prática de Linguagens**. 10(1), 39-50. 2020.

MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de; FRANCO, S. A. P.; ASSIS, E. F. de; POTOSKI, G. O programa Residência Pedagógica: Experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, 24(2), 518-535, 2020.

PEREIRA GOMES, J.; DANTAS FILHO, F. Ensino de Química na Educação Básica: Construindo Conhecimentos a partir da produção do Sabão. **Revista Insignare Scientia**, 4(4), 249-269. 2021.

SAMPAIO, J.S.; FRANCO, A. H. B.; FERREIRA, M. L. O.; CARVALHO, E. A.; NETO, B. A. M. Its oil becomes soap: a teaching sequence for teaching Environmental Chemistry in technical professional education at mid-level. **Research, Society and Development**. 10(11), 2021.

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. Saber popular e o conhecimento científico: Relato de experiência envolvendo a fabricação de sabão caseiro. **REnCiMa**, 8(2), 127-142. 2017.

SÉRÉ, M.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. O papel da experimentação no ensino da física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 20(1). 2003.

SILVA, S. da; MUSA, C. I. De bem com o planeta. **Revista Viver IFRS**, 9(9), 85-88. 2021.

SILVA, S. L. da. Aprendizagem Significativa: A importância do uso do laboratório nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 11(19). 169-183, 2020.

SOUZA, V. M. de; RODRIGUES, S. S.; RAMOS, M. G. A experimentação em sala de aula: concepções de professores de Ciências e Matemática. **Indagatio Didactica**, 8(1), 1-15. 2016.

QUEBRA-CABEÇA FAUNA URBANA: UMA DINÂMICA TRANSDISCIPLINAR AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Máriam Trierveiler Pereira[1]
Samuel Ronobo Soares[2]
Caroline Good[3]

RESUMO

Dentro do contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), almeja-se uma educação de qualidade que promova esse tipo desenvolvimento. Para tanto, é preciso pensar em uma educação ambiental (EA) abrangente e crítica, como propõem Layrargues e Lima (2014). Uma forma de atingir esse propósito é utilizar metodologias centradas no estudante, como as propostas por Bacich e Moran (2017). Portanto, o problema a ser discutido nesse estudo é a integração de múltiplos temas por práticas reflexivas e inovadoras de ensino, tendo como justificativa o novo paradigma emergente, explanado por Morin (2015). Assim, esse artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência de uma dinâmica transdisciplinar na perspectiva da EA crítica para uma turma de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) por meio do quebra-cabeça intitulado Fauna Urbana, criado para essa finalidade inspirado em Dias (2010). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e descritiva, do tipo experimental. O quebra-cabeça foi confeccionado com intencionalidade de gerar debate sobre três temas: fauna urbana, onde o ser humano está inserido; mapa invertido, em que desperta reflexões sobre relações de poder; e o jogo em si, como instrumento didático simples que provoca conexão complexas. A dinâmica foi aplicada em sala de aula da disciplina de “Prática Pedagógica de Ciências Naturais”, durante uma hora e quarenta minutos. Os resultados mostraram que a aplicação do jogo colaborativo Fauna Urbana no ambiente escolar atingiu e superou a expectativa inicial de sensibilização ambiental, pois foram debatidos temas transversais inesperados pelos pesquisadores.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Educação para a Sustentabilidade. Metodologias ativas. Relato de experiência. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Qualidade é o quarto dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que englobam ações globais para combater a pobreza, a degradação ambiental e as mudanças climáticas. Cada ODS possui metas para serem atingidas até 2030 e, de forma bem específica, a meta 4.7 do ODS4 diz que se deve “garantir que todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o

[1] Doutora em Engenharia Química, docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba, mariam.pereira@ifpr.edu.br.
[2] Doutor em Letras, docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Umuarama, samuel.soares@ifpr.edu.br.
[3] Mestre em Bioética, discente de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Curitiba,

desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável [...]" (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2023, p. 2).

Sabe-se que o momento histórico contemporâneo é decorrente de discussões ambientais iniciadas nos anos 1960, e cujos movimentos culminaram na reunião mundial da Eco-92, realizada em 1992, no Rio de Janeiro. Como resultado desse importante encontro, foi redigida a Carta da Terra, documento que serviu como inspiração para a atual política ambiental internacional. No Brasil, por exemplo, a Carta da Terra, divulgada em 2000, orientou o texto da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), publicada em 1999 (RAMOS; MARTINS; ZANON, 2011).

Pelo Artigo 2º da PNEA, "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL, 1999, p. 1). Nesse sentido, imerso no paradigma da complexidade formulado por Nicolescu (1999) e amplamente discutido por Behrens (2008), é necessária a formulação de currículos e ementas que contemplem a educação ambiental de maneira interdisciplinar, mostrando a complexa organização do planeta e possibilitando a reflexão para a preservação ambiental.

Nesse sentido, segundo Layrargues e Lima (2014, p. 33), a educação ambiental (EA) pode ser desenvolvida segundo três macrotendências, conservadora, pragmática e crítica, sendo essa última interconectada com questões políticas e sociais, associando conceitos como "cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social" (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Nesse contexto, ainda se encontra em debate o uso de termos que remetem as ideias semelhantes. Santos e Freitas (2014) tentam ampliar a noção de EA para Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para Educação para a Sustentabilidade (EpS), considerando que a sustentabilidade abarca o tripé ambiental-social-econômico com uma consistente discussão sobre o assunto. No presente artigo, optou-se por usar EA crítica como sinônimo para EDS e EpS.

Como o tema é complexo, existem várias metodologias integrativas, significativas, colaborativas, participativas e criativas para se trabalhar, as chamadas metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2017), como aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, aprendizagem por pares, e jogos, que podem ser competitivos ou colaborativos. Esses últimos têm conseguido espaço na educação por

serem includentes, motivadores e engajadores (BORGES; NEVES, 2023; SILVA *et al*., 2021).

Portanto, o problema a ser discutido nesse estudo é a integração de múltiplos temas por práticas reflexivas e inovadoras de ensino na educação profissional e tecnológica (EPT), tendo como justificativa o novo paradigma emergente, explanado por Morin (2015).

Nessa perspectiva, cabe mencionar que a EPT abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A EPT tem "a finalidade precípua de preparar "para o exercício de profissões", contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (MEC, 2018, p. 2)".

Nesse sentido, dentro das instituições que podem ofertar EPT, encontram-se os Institutos Federais (IF), com cursos técnicos integrados e subsequentes, graduações e pós-graduações.

Assim, o objetivo desse artigo foi apresentar uma dinâmica transdisciplinar na perspectiva da EA crítica para uma turma de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), por meio do quebra-cabeça intitulado Fauna Urbana.

2 METODOLOGIA

Esse artigo foi construído com a finalidade de ser um relato de experiência, logo é de abordagem qualitativa e descritiva, do tipo experimental.

Os participantes da dinâmica foram 32 estudantes do 4º ano de Licenciatura em Pedagogia do IFPR Campus Curitiba. A atividade foi desenvolvida no dia 13 de abril de 2023, na sala de aula da disciplina de "Prática Pedagógica de Ciências Naturais", durante uma hora e quarenta minutos.

Foi utilizado um quebra-cabeças criado especialmente para atividades de sensibilização ambiental influenciado por uma experiência narrada por Dias (2010), intitulada Fauna Urbana. A produção do jogo faz parte deste relato e será narrado em item específico.

Após a montagem do quebra-cabeças, a turma foi convidada a participar de uma discussão sobre a experiência. Ao final, todos os estudantes receberam balas

pela participação na atividade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esta seção, optou-se pela divisão dos resultados em duas partes: a da criação do jogo e sua aplicação. A escolha por esta divisão se deu devido aos dois diferentes momentos pedagógicos da atividade.

3.1 Criação do jogo

A ideia de usar um quebra-cabeça para a aplicação da atividade surgiu pelo conceito de interligação das peças que, isoladas, não dão a dimensão do todo, mas são extremamente importantes para a compreensão de uma imagem. Essa concepção foi inspirada por Capra (2006), quando explica sobre a teia da vida.

Dessa forma, a partir de uma matriz básica de quebra-cabeça de 7x6 (sete colunas por seis linhas), foram distribuídas imagens icônicas de animais e um desenho representativo de diversidade e inclusão. Como imagem de fundo do quebra-cabeças foi inserida uma ilustração invertida do planeta Terra, como mostra a Figura 1. Os ícones foram retirados de bancos de imagens sem direitos autorais.

Figura 1 – Modelo do quebra-cabeça Fauna Urbana

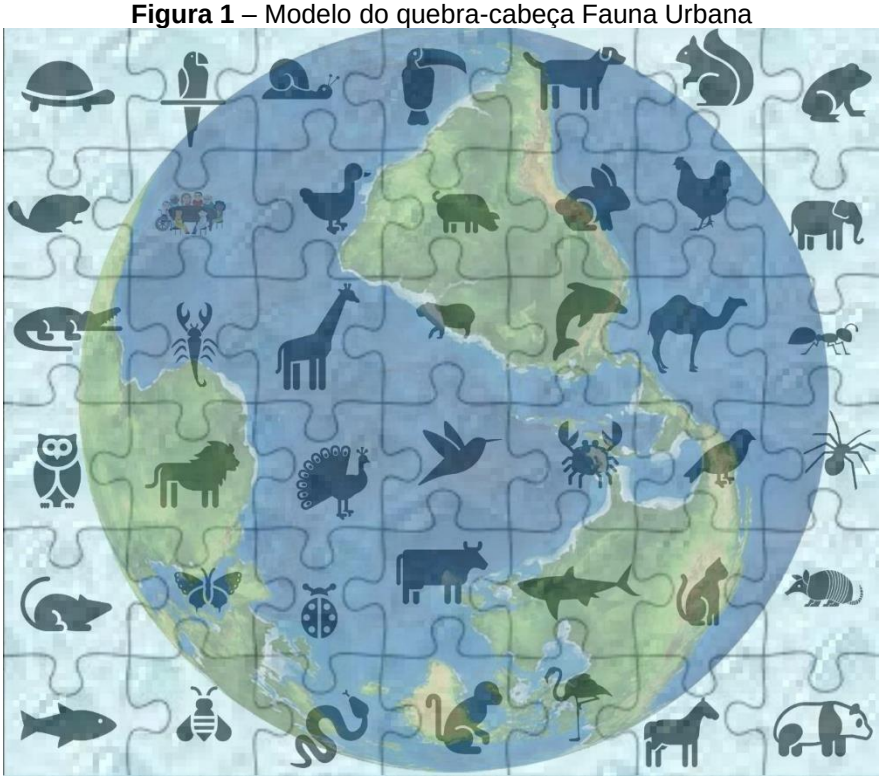

Fonte: os autores (2023)

Esse quebra-cabeças foi impresso em 12 folhas de papel sulfite A4, de maneira que cada peça ficou com, aproximadamente, 11cm x 11cm de tamanho. Para que ficassem reforçadas, as peças foram coladas em papelão. Aliás, essa foi a maior dificuldade ao confeccionar esse jogo, pois foi trabalhoso recortar curvas no papelão.

Uma alternativa seria não usar o modelo básico do quebra-cabeça, mas apenas retângulos ou figuras geométricas, como o *tangram*. Com a figura do planeta, mesmo sem os encaixes, a imagem final seria reconstituída. Outra opção seria imprimir as peças em lona de *banner*.

3.2 Aplicação do jogo

Os pesquisadores chegaram na sala de aula dos participantes com o jogo dentro de uma caixa. A peça representativa de diversidade e inclusão foi, propositadamente, entregue ao professor da turma para que os estudantes não a vissem antes da montagem do quebra-cabeça. Os pesquisadores explicaram que o professor também iria participar da ação e inseriria a última peça.

Com a ajuda de quatro estudantes voluntários, os pesquisadores colocaram fita adesiva no verso das peças do quebra-cabeça e deixou todas em cima da mesa do professor, voltadas para baixo. O jogo seria montado no quadro-branco.

Os pesquisadores explicaram a dinâmica, fazendo perguntas aos discentes sobre o significado de “fauna” e “urbana” para contextualizar o jogo.

Para iniciar a atividade, os pesquisadores perguntaram para a turma se alguém que gostava de montar quebra-cabeças poderia dar algumas dicas e duas pessoas se manifestaram, sugerindo iniciar pela borda. Dessa maneira, os pesquisadores explicaram que a montagem seria colaborativa e todos poderiam participar, ficando a organização das tarefas para os próprios participantes.

Os pesquisadores, então, deixaram a protagonização para o grupo e passaram para o papel de observadores. Pode-se relatar que os estudantes se organizaram, sendo que três ou quatro separaram as peças de bordas e duas pessoas iam encaixando os componentes que os demais lhes iam entregando.

Alguns acadêmicos se apossaram de algumas peças por terem afinidade emotiva com o animal representado, alegando que se responsabilizariam pela montagem quando fosse o momento. Outros estudantes, ao perceberem a figura do planeta Terra, ficaram distantes do quadro-branco para terem melhor noção de onde as peças deveriam ser encaixadas. A Figura 2 ilustra a montagem do quebra-cabeça.

Figura 2 – Montagem do quebra-cabeça Fauna Urbana pelos estudantes de Licenciatura em Pedagogia

Fonte: os autores (2023)

Ao final, faltando uma peça, os pesquisadores solicitaram que os estudantes dissessem qual animal poderia estar faltando no conjunto e, ao ser mencionado o ser humano, o professor completou o quebra-cabeça. A partir desse momento, seguiram-se algumas discussões orientadas pelos pesquisadores em três temas, como mostra o Quadro 1. Todos os discentes puderam dar suas opiniões sobre a experiência.

Quadro 1 – Discussões em temas a partir da experiência

Temas	Discussões
Fauna urbana (Tema principal)	Relação de poder do ser humano sobre a natureza Teia da vida Ecologia Sustentabilidade Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Diversidade e inclusão Vegetarianismo e veganismo Testes de cosméticos e produtos de higiene em animais
Mapa invertido (Tema transversal)	Hegemonia Territorialidade Relações de poder entre nações Capitalismo Geografia social
Quebra-cabeça (Instrumento)	Metodologias ativas Jogos educativos Jogos colaborativos Inclusão Criação de jogos

Fonte: a autora (2023)

Quando convidados a se manifestarem sobre o tema principal do jogo, a fauna

urbana, os acadêmicos refletiram, sobretudo, a respeito da profunda conexão do ser humano com outros seres vivos, em especial os animais. Alguns admitiram que não haviam feito essa relação antes de vivenciar o jogo. Dessa discussão, foram sendo abordados assuntos inesperados, como veganismo e testes de cosméticos e produtos de higiene em animais. Ao serem incitados a pensar sobre questões biológicas, a turma foi além, trazendo conteúdos sobre ética, corroborando com o pensamento de Boff (2014).

Ao serem instigados sobre o tema transversal do jogo, representado pelo mapa invertido do planeta, os estudantes puderam refletir e trazer para o debate assuntos sociais, culturais, econômicos e políticos. A inter e transdisciplinaridade são, atualmente, amplamente discutidas no ambiente acadêmico, em especial pelo viés da sustentabilidade, como mostra Pereira (2022).

Por fim, quando questionados sobre o instrumento didático – o quebra-cabeça –, os discentes trouxeram suas experiências pessoais e profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem, pontuando mais vantagens do que desvantagens das metodologias ativas.

Apesar de não ser o objetivo do jogo, os estudantes reconheceram que a dinâmica seguiu a linha de pensamento de Freire (2019), pois o autor se opõe à educação bancária. Ademais, o jogo proporciona diversão, que é uma emoção que favorece o aprendizado, como relatado por Huizinga (2019) e Fonseca (2016).

Com a atividade, percebeu-se que todos da classe se envolveram de alguma forma, ensinando e aprendendo, o que é salutar e desejável, como preconizado por Dias (2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do relato de experiência apresentado, pôde-se concluir que uma atividade aparentemente simples pode se transformar em um significativo instrumento transdisciplinar no cenário da EA crítica. Para que isso aconteça, entretanto, é preciso uma intencionalidade ao se construir o recurso didático. Nesse caso, o jogo proporcionou integração, colaboração e reflexão. Além disso, embora não tenha sido utlizado um instrumento individual de avaliação, pode-se depreender que houve apreensão do conteúdo pelas argumentações e ideias debatidas.

ISSN: 2176 - 1396

Sugere-se que em futuras aplicações, os estudantes sejam incentivados a produzirem algo a respeito da experiência, como um texto, uma poesia, uma ilustração, um varal de frases, um mural de recados, um *post* nas redes sociais, entre outros.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORGES, Rita Knobel; NEVES, Carla Arcoverde de Aguiar. Revisão sistemática da literatura: jogos educativos para o ensino dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs). In: ENSUS 2023 - XI Encontro de Sustentabilidade em Projeto. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2023, p. 521-533. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/247887/VOLUME%202%20261%20-%20267.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-84, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 22 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/. Acesso em: 22 jul. 2023.

MEC (Ministério da Educação). **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept. Acesos em 24 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**: educação de qualidade. 2023. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 22 jul. 2023.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PEREIRA, Máriam Trierveiler. Sustentabilidade como práxis pedagógica para a transdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 38, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/GhGqRbM4D8C99RMwL9DDJdy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2023.

RAMOS, Fernanda Zandonadi; MARTINS, Lígia Alves; ZANON, Ângela Maria. Estruturas brasileiras da educação ambiental e contempladoras da Carta da Terra. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. **Anais**. Ribeirão Preto, 2011.

SANTOS, Lucimara da Cunha; FREITAS, Mário Jorge Cardoso Coelho. **Educação para a sustentabilidade**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

SILVA, Fernanda Rocha Sydney *et al.* Jogos cooperativos e jogos colaborativos de tabuleiro: da diversão à educação. In: SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi, MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi (Org.). **Educação**: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 3. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. p. 179-191. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/jogos-cooperativos-e-jogos-colaborativos-de-tabuleiro-da-diversao-a-educacao. Acesso em: 22 jul. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM MUSEUS PARA A ECOFORMAÇÃO DOS EDUCANDOS.

Jéssica Gebiluka[1]

Gislaine Gebiluka[2]

Profª. Drª. Rita de Cássia da Silva Oliveira[3]

RESUMO

Objetivando analisar as contribuições da educação não formal em museus para a ecoformação dos educandos, o texto foi segmentado em três reflexões norteadoras, iniciando com uma exposição sobre a ecoformação, que é a relação do ser com o meio ambiente, compreendendo a importância de uma ação sustentável e ciente de sua responsabilidade frente às ações antrópicas, as quais podem causar alterações significativas no meio, e como essa ecoformação está atrelada ao ambiente educacional, vislumbrando a educação consistente, ética, moral e sustentável; no segundo segmento se observa o desafio da educação não formal, que é entendida como uma educação que normalmente é realizada fora dos moldes tradicionais do ambiente da sala de aula e como esse modelo educacional pode possibilitar uma forma diversificada e significativa de aquisição de conhecimento; finalizando com um destaque para a educação em museus, a ampliação da compreensão e da visão de mundo que um museu pode possibilitar, e como essa educação pode favorecer a ecoformação de maneira ampla, vivenciada e adquirida. A metodologia aplicada ao texto está alinhada com a visão qualitativa do método dedutivo, onde aconteceu uma pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos a respeito do assunto. Os autores de destaque neste texto são: Pineau (2008), Capra (1998), Trilla (2008), Aroeira (2009), Gohn (2006). Os resultados obtidos evidenciam que a educação pautada na ecoformação torna o ensino mais humanizado e consciente, proporcionando bons resultados para a vida em sociedade e a sua relação com o meio, e para isso se utiliza um modelo de aprendizagem que se distancia do tradicional e do costumeiro, gerando um desejo e uma interação maior, quando atrelados a idas aos museus passam a ser visualizados e compreendidos com mais facilidade.
Palavras-chave: Ecoformação. Educação não formal. Educação em museus. Educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

O texto mostra um delineamento acerca da ecoformação, objetivando analisar as contribuições da educação não formal em museus para a ecoformação dos educandos, que se usadas corretamente no ambiente educacional, podem servir de

[1] Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UCS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). e-Mail: jessgebiluka@gmail.com

[2] Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). e-Mail: gislainegbk4@gmail.com

[3] Pós-doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC) e Professora do Pragrama de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).
e-Mail: soliveira@uepg.br

aliadas no processo de compreensão da realidade que o sujeito vive, assim como sua responsabilidade com esse meio. A escolha da temática aconteceu por interesse em comum das autoras, assim como a visualização de uma ampliação dos debates acerca desse assunto, visando um avanço educacional contínuo, uma melhoria educacional e evoluções ambientais e sustentáveis para a sociedade.

A ecoformoção é entendida como uma ação educacional que trabalha acerca da relação dos educandos com o meio ambiente, voltada para uma educação ambiental consistente e significativa, que possa ser colocada em prática, resultante de uma ação pensada, ativa e crítica. Seu objetivo é extrapolar a educação segmentada, unindo diferentes conhecimentos e os observando na realidade, com um viés de reconhecimento social e ambiental. Seu uso, atrelado a autoformação e heteroformação possibilita uma educação integral, significativa, crítica e evoluída, de um sujeito que se preocupa com o meio ambiente.

Para adaptar o conceito da ecoformação aos alunos pode-se buscar diversos sistemas educacionais que se enquadram às necessidades do momento, entre esses sistemas encontramos a educação formal, informal e a não formal, sua diferença está na forma em que o conhecimento é mostrado e recebido pelo aluno. A Educação não formal, visa colocar o educando em um papel de autonomia, onde com o auxílio de profissionais adequados e em um ambiente próprio (museus fora dos domínios da escola) o próprio consegue compreender conceitos, que dentro dos muros da escola, podem ser de difícil assimilação. Seu objetivo é fazer com que os visitantes do ambiente (museus, praças, exposições e etc.) encontrem uma metodologia diferente e materiais palpáveis e em algumas ocasiões, trazendo o conceito ao dia a dia do educando. O sistema educacional torna-se um grande impulsionador e mediador no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que a compreensão do termo da ecoformação e como ela pode ser empregada no nosso dia a dia sejam mais significante, visto que nesses ambientes a criatividade e projetos podem ser realizados com maior facilidade.

Reconhecer e utilizar os museus como um ambiente não formal é capaz de gerar aprendizado é uma evolução educacional importante e necessária. A intenção de um museu é se fazer presente na realidade e no cotidiano da sociedade, contribuindo para uma ampliação de visão de mundo, assim como uma nova perspectiva acerca da pesquisa científica e do cuidado com o patrimônio. A sua busca é a efetivação da noção de responsabilidade e conhecimento, sempre valorizando a

informação, diversidade e experiências únicas, que resultam em um processo de aprendizagem e ecoformação significativo e singular.

2 ECOFORMAÇÃO

O processo educacional desenvolve o protagonismo dos educandos, assim como suas ideias, emoções e visões de mundo. Sendo assim, a educação necessita de um currículo que vislumbre uma emancipação, propiciando o protagonismo real dos sujeitos, os preparando para a vida.

As disciplinas existentes no currículo escolar precisam estar interligadas, priorizando o contexto e a realidade em que os educandos se encontram, passando a fazer sentido com o mundo real vivenciado. O processo educativo precisa extrapolar a educação segmentada e isolada, unindo diferentes disciplinas e permitindo uma ampliação da visão de mundo e da aplicabilidade dos conhecimentos e conceitos adquiridos. Assim eles passarão a ser compreendidos como significativos e aplicáveis à realidade vivenciada.

Para extrapolar o conceito educacional tradicional, se faz necessário uma mudança na formação curricular e uma reconexão entre os diferentes saber, objetivando a formação pessoal de cada educando, que sejam detentores de formações e vivências que vão além dos conteúdo, mas que se remetam aos valores éticos e morais, pensamento crítico, com reconhecimento social e ambiental, um sujeito ativo em pensante.

Uma proposta educacional pautada na transdisciplinaridade proporciona uma possibilidades de reconhecimento e corresponsabilidade de uma realidade complexa que os educandos estão inseridos, tornando-se um grande desafio. Mas os benefícios de fazer uso dessa proposta educacional é com relação a valorização das experiências, a construção de conhecimentos, a aplicação deles e a valorização da humanização, se mostrando muito maiores que os desafios.

A transdisciplinaridade é compreendida como algo que está entre, através e além das disciplinas, que passam a ser contextualizadas e aproximadas, possibilitando um olhar diferenciado do mundo, facilitando uma compreensão do mesmo, em decorrência da junção dos diversos saberes adquiridos. (NICOLESCU, 2014)

De acordo com Pineau (2008), a transdisciplinaridade propicia a ecoformação, que é entendida como uma formação que possui uma relação com o meio ambiente,

valorizando e compreendendo o que está presente no meio em que os educandos vivem.

Para que a ecoformação seja aplicada dentro da realidade de inserção dos sujeitos, se faz necessário que haja uma correlação com dois viés necessários de complementação: a autoformação, que é a relação pessoal com o meu eu, e a heteroformação, que é a relação com o outro.

Na sociedade atual há uma ligação nas mais diferenciadas dimensões, na ambiental, econômica e social, porém, a forma com que se encara o mundo é segmentada, sem união e corresponsabilidade. (CAPRA, 1998)

O uso da ecoformação, aliada com a autoformação e a heteroformação, possibilita uma educação integral onde o sujeito passa a ter uma sensibilidade social e ambiental, preocupando-se com a natureza, desenvolvimento sustentável, com o futuro e com os usos das matérias primas. E o fator determinante para que se consolide esse processo é a educação.

A educação pode propiciar ferramentas para compreender o mundo em que o sujeito está inserido, é por meio dela que os educandos vão compreender a importância das matérias primas, do meio ambiente, da sustentabilidade. E nesse cenário educacional, a educação não formal complementa a ecoformação, possibilitando uma visão de mundo mais ampla e leve, baseado em conhecimentos e vivências.

3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Para obter maiores resultados nos momentos de ensino com os alunos, o professor pode se interessar em buscar sistemas de ensinos diferentes e para assim transmitir aos educandos a ecoformação de maneiras mais prazerosas e que atinja-os, em ambientes que proporcionem uma qualidade de absorção de conceitos trabalhados e realmente significativa.

Os museus são ambientes que podem proporcionar tais enfoques com eficiência, principalmente ao que se refere a ecoformação. Por conta de sua versatilidade e possível adaptação alguns ambientes como este podem ser um grande impulsionador ao tema. Pode-se encontrar nos museus a educação não formal que é um sistema educacional voltado a práticas educativas.

Os sistemas educacionais, de modo geral, estão inseridos na vida do ser humano desde seu nascimento até seu fim, sendo desenvolvida de diferentes formas

ISSN: 2176 - 1396

do seu cotidiano, mesmo sem a consciência de sua influência. Trilla (2008), aponta que a educação ao longo dos anos acabou tendo várias especificações (educação familiar, educação de mulheres, educação religiosa, etc).

E a maneira de se polir individualmente, pode ser pautada em questões divergentes como: afetivas, emocionais, sociais, culturais ou escolar do indivíduo, são aprendizagens que moldam o indivíduo e o tornam diferente dos demais. Dentro disso podemos diferenciar esses sistemas educacionais em três, a educação formal, não formal e a informal, cada qual com características que as distinguem umas das outras, sendo totalmente complementares no desenvolvimento dos sujeitos.

A educação não formal foi idealizada para se tornar um sistema educacional pautado em uma ambientação que rompe as paredes da escola e da sala de aula. Podem se desenvolver em museus, parques, reservas e etc, desde que tenha correlação com o foco estudado. Esse sistema possui a intenção de contemplar assuntos de difícil acesso nas escolas, de maneira mais livre, lúdica e buscando o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Embora ela trate de conteúdos diversos, a educação não formal não possui necessariamente uma dependência da educação formal, visto que ambas se complementam. Garcia (2009) aponta que o conceito de educação não formal está em constante mudança.

Os museus e a educação não forma, buscam responder diversos questionamentos que podem não ser abordados em sala de aula de maneira livre e participativa, onde muitas das vezes, o próprio educando responde às perguntas. Entretanto esse sistema educacional por mais “livre” que seja, ainda possui um roteiro e pessoas qualificadas para o trabalho ligados ao museu.

Esse ambiente dos museus proporcionam a ecoformação, sem dúvidas, de maneira que alcance os educandos e os faça desenvolver esse pensamento com maior significância, já que terá uma continuidade, como ressaltado no fragmento a seguir:

> [...] a necessidade de se ter uma visão mais coerente a respeito do “sistema de ensino não-formal”, a fim de que se torne mais fácil e efetiva a coordenação das inúmeras partes entre si e, ainda como o ensino formal. As mesmas condições que criam, nestes países, as necessidades de “educação permanente” tornaram também necessária uma redefinição fundamental do papel da educação formal. Neste novo contexto de mudança rápidas, o papel primordial da educação formal-como já assinalamos diversas vezes- deve ser o de “ensinar as pessoas a aprenderem por si mesmas[...] (COOMBS, 1968, p.202)

Portanto, tanto a educação não formal como os demais sistemas, contribuem com os museus, gerando neles grande dinamismo e preocupações principalmente com temas como a educação ambiental e a preservação do meio ambiente.

4 EDUCAÇÃO EM MUSEUS

A educação não formal pode ser entendida como um processo educativo que acontece em um local acessível a todas as pessoas, e que apresenta um objetivo bem claro e delimitado, nessa perspectiva se faz presente os museus. Esse formato educacional possibilita uma conexão do sujeito com o mundo, fazendo com que ele aprenda na perspectiva da ecoformação, sentindo o mundo e o entendendo. (GOHN, 2006)

O desenho da educação não formal se altera constantemente. Por ser uma atividade não engessada, sofre muitas influências, evoluções e mudanças, possibilitando uma educação em movimento, ampla, significativa e humanizada.

Essa visão educacional apresenta uma superioridade para se utilizar das diferenças. O privilégio de se ter diversidade e o diálogo são fatores que possibilitam melhores resultados na aquisição de aprendizagem. (AROEIRA, 2009)

Um museu é caracterizado por ser uma instituição sem fins lucrativos, que se estabelece com a intencionalidade de estar disponível para a sociedade, dotado de possibilidades de pesquisa científicas, que expõe e conserva diversos patrimônios, sempre prezando pela diversidade e sustentabilidade. Eles estão atrelados a ética, profissionalismo e responsabilidade. Quando atrelados ao contato com os mais diversos públicos, os museus são capazes de proporcionar experiências singulares e grandiosas.

A abertura para o conhecimento, adquirido por meio de estratégias didáticas diferenciadas, apresenta o mundo num formato acessível, proporcionando um aprendizado fora do ambiente escolar, que será divertido, diferenciado, complexo e significativo.

Quando vistos como uma ferramenta necessária, os museus são capazes de proporcionar muito além da aquisição de conhecimento, mas uma capacidade de reflexão, partilha, conhecimento de mundo, de uma visão mais humana e sensível, um pensamento sustentável, assim caracterizando uma educação completa.

A Política Nacional de Educação Museal (PNEM), apresenta suas considerações a respeito dos museus e do que eles são capazes de proporcionar:

"são instâncias fundamentais para o aprimoramento da democracia, da inclusão social, da construção da identidade e do conhecimento, e da percepção crítica da realidade." (PNEM 2018, p. 13)

Esses espaços, além de proporcionar uma riqueza de informação e conteúdos educacionais, também são locais que valorizam e preservam a diversidade, propiciando o contato com conhecimento científico e a sua importância para o mundo em que vivemos. Como observa-se na citação a seguir a respeito da educação e do contato com a educação ambiental e a geociências em museus:

> [...] a educação [...] perpassa a discussão fundamental das relações entre Ciência, tecnologia, sociedade e natureza, inclusive histórica e teoricamente, ampliando o desenvolvimento da "cultura científica" dos indivíduos, essencial para o pleno exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas. (COMPIANI, 2005, p.20)

Compreender a importância dos materiais expostos nos museus amplia a perspectiva acerca do mundo e as suas dinâmicas de funcionamento, assim como as transformações e intervenções antropogênicas. Os quais, quando se tem conhecimento das suas consequências pode ser evitado, ou minimizado.

Um museu é um ambiente acessível e com uma riqueza de ações educativas que, se direcionadas da forma correta, podem atingir uma grande quantidade de sujeitos. A união dos conhecimentos prévios com os conhecimentos exigidos no currículo didático escolar, podem ser condicionantes de um resultado satisfatório durante a visita a um museu.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vai muito além da sala de aula, ela tem uma ampla abrangência, extrapolando os limites do currículo implantado nas escolas. Compreender isso é peça fundamental para uma educação que visa a integralidade do sujeito e que objetiva o educar para viver no mundo, ser atuante da sociedade, agir com criticidade e ter ações conscientes. Para se chegar nesse resultado de educação, se faz necessário um compilado de ações, pensadas e planejadas visando esses objetivos.

A ecoformação, é entendida como algo importante para a sociedade atual, estar em conexão com a natureza, ser um ser atuante e responsável, é algo esperado pelo meio em que vivemos. Para chegar a essa consciência esperada pela ecoformação, algumas ações podem ser pensadas e colocadas em prática.

Vivenciar a educação não formal por meio dos museus é uma ferramenta útil e simples, mas que gera resultados exponenciais. A vivência em um museu possibilita

aos educandos observar cenários, materiais, imagens, sons, texturas, materiais que vão aproximar os educandos do mundo que é ensinado na sala de aula. Essa aproximação possibilita o aguçamento de uma sensibilidade no caráter humanizador com relação ao mundo, meio ambiente e a sociedade.

Sendo assim, conclui-se que uma educação não formal em museus possibilita a efetivação significativa da ecoformação, propiciando o desenvolvimento de uma postura singular e positiva, uma educação ambiental, social e humanizada.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **A teia da vida**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

COMPIANI, M. **Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores. Revista do Instituto de Geociências** – USP. São Paulo, v. 3, p. 13-30, setembro 2005. (Geol. USP Publ. Espec.)

COOMBS, P. H. **A Crise Mundial da Educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976. p.327

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2009. p.455

Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018

NICOLESCU, B. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: ESPINOSA MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (org.). **Transdisciplinariedad y formación universitária: teorias y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PINEAU, G. et al. (1994) De láir. Esai sobre l´écoformation. Paris, Montreal: Sciences et Culture, Païdéia. PINEAU, Gaston (2004) **Temporalidades em formação.** Sao Paolo: Triom.

TRILLA, J.; ARANTES; GHANEM, E.; Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p.167

PRODUÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO PAPA-PILHAS

Kusman, Regiane Aparecida [1]

RESUMO

No cotidiano escolar há uma necessidade em desenvolver novos métodos de ensino aprendizagem, que surgem pelas novas exigências deste sistema social. E como forma de responder essas exigências surgem os recursos didáticos, facilitadores do processo ensino aprendizagem. O presente estudo intitulado "Produção de recurso didático: uma abordagem de educação ambiental a partir do Papa-pilhas", tem como objetivo o desenvolvimento da Educação Ambiental, especificamente o solo, conteúdo trabalhado no sexto ano do Ensino Fundamental II. A problemática da pesquisa se refere ao descarte incorreto de pilhas e baterias, e para isso foi proposto aos alunos a construção de um Papa-pilhas que servisse de coletor durante todo o ano letivo. Como metodologia de pesquisa utilizou-se uma sequência didática conforme (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Como resultado obteve-se a produção de recurso didático Papa-pilhas. Como resultado observou-se o interesse dos alunos pela realização da proposta e também o desenvolvimento de atividades que discutiram através dos conteúdos abordados sobre o solo, sobre os problemas, análises e busca por sugestões que viabilizassem a conservação do meio ambiente local. Ressalta-se também que os alunos foram incentivados nas questões de conscientização ambiental através da relação com o Ensino de Ciências desenvolvido em sala de aula.

Palavras-chave: Recurso Didático. Educação Ambiental. Papa-pilhas.

1 INTRODUÇÃO

A produção de recursos didáticos é uma atividade essencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos estudantes experiências práticas e interativas. Uma das áreas em destaque nesse contexto é a educação ambiental, que busca conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a produção de recursos didáticos a partir de um coletor de pilhas se apresenta como uma forma inovadora e eficiente de abordar esse tema, uma vez que pilhas e baterias são dispositivos amplamente utilizados em nosso cotidiano, seja em aparelhos eletrônicos, brinquedos ou controles remotos. No entanto, muitas vezes, não sabemos o destino adequado para descartá-las, o que pode causar

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Professora da rede estadual de ensino do Paraná- SEED-PR. Email: regianekusman@gmail.com

impactos negativos ao meio ambiente. É nesse contexto que o coletor de pilhas se torna uma solução prática e educativa.

Este artigo se intitula “Produção de recursos didático: uma abordagem de educação ambiental a partir do papa-pilhas e tem como objetivo demonstrar que a produção de recursos didáticos contribui e inventiva a conscientização ambiental e ações sustentáveis. A partir da construção de um coletor de pilhas, denominado de “Papa-pilhas”, os estudantes tem a oportunidade de aprender sobre o ciclo de vida dos materiais, a importância da reciclagem e as consequências negativas da poluição causada pelo descarte inadequado. Essas atividades práticas e contextualizadas estimulam o interesse e a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

A metodologia de ensino empregada para a construção do recurso didático “Papa-pilhas”, foi organizado em três momentos (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento, em que, cada uma das etapas serão descritas nos procedimentos metodológicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: compreendendo os aspectos conceituais

As questões ambientais vividas pela sociedade contemporânea são permeadas por aspectos históricos, ideológicos, econômicos, que são hegemônicos no pensamento moderno. Esse modo de pensar associado às atitudes indiscriminadas do ser humano ao longo do tempo causaram desequilíbrio ecológico e danos terríveis ao meio ambiente. Com o passar dos tempos percebeu-se a necessidade urgente de proteger o meio ambiente, garantindo assim o desenvolvimento das futuras gerações. Assim o ser humano foi tomando consciência individual e coletiva do seu papel diante das questões ambientais. Para isso acontecer somente interagir com o meio ambiente não é o suficiente, é preciso compreendê-lo de forma conceitual e na sua história.

Uma importante reflexão quando se fala em Educação Ambiental, é o conceito de meio ambiente, que é totalizador. Embora possamos falar em ambiente, marinho, terrestre, etc., essas facetas são parte de um todo que funciona de forma sistemática e se organiza em partes que se interligam e dependem umas das outras reciprocamente. De acordo com Reigota (2009) meio ambiente é

> um lugar determinado ou percebido onde estão em relação dinâmica e constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2009, p. 36).

Conforme a citação do autor o meio ambiente envolve vários elementos que ao interagirem ocasionam transformações na sociedade e natureza e deve ser concebido como um processo contínuo que propicie benefícios a sociedade, favorecendo o desenvolvimento socioeconômico sem agressão a natureza. A Educação Ambiental segundo Left (2001, p. 178) “abre novas perspectivas para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento, [...] o saber ambiental constitui-se através da produção e articulação de saberes para construir novas racionalidades possíveis”.

Nesse sentido a Educação Ambiental estabelece caminhos para o processo formativo em Educação Ambiental, pois interage de maneira a conscientizar o ser humano tanto social, quanto politicamente, aliando a teoria à prática, desde que participem todos os atores envolvidos: educandos e educadores. Portanto o que temos percebido nas últimas décadas que a Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo.

Segundo Dias educação ambiental é:

> a Educação Ambiental é um dos maiores meios para propagação da informação. Sendo está a maior fonte de socialização do saber, expandir Educação Ambiental nas escolas seria a melhor e mais favorável forma de diluir as diversas agressões no Meio Ambiente. Levando em consideração que a partir do momento em que se adquiri conhecimentos sobre educação ambiental é que, percebe-se a situação em que se encontra o meio ambiente; sendo assim começa-se a trabalhar soluções para que diminua os índices de degradação ambiental. (DIAS,2000, p. 160).

Sabe-se que a Educação Ambiental é uma das formas de educação que aproxima o ser humano dos reais problemas enfrentados na sociedade e o torno

capaz de resolvê-los. De acordo com Oliveira (2000, p. 89) descreve que a educação "tem sido sugerida como a salvadora dos problemas ambientais, como se a busca de alternativas para o desenvolvimento sustentável se desse apenas pela mudança de mentalidade via educação".

De certa forma, a educação sempre foi indicada como uma forma de conscientizar o ser humano das consequências que a degradação ambiental traz a vida dos seres vivos e para o 'funcionamento' planeta Terra. Conscientizar é preparar o ser humano, é torná-lo apto nas resoluções dos problemas. Para Galli (2008, p.45) "a educação ambiental prepara as pessoas para o exercício de sua participação efetiva no processo de mudanças de hábitos e de contribuição para o amparo ao meio ambiente". Ressaltando o que a autora descreveu, a educação ambiental é um processo que possibilita a modificação de atitudes em relação ao meio e nesse sentido Dias diz que a Educação Ambiental deve ser

> percebida como um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientes, presentes e futuros. (DIAS, 2006, p.25).

Para o autor a Educação Ambiental é uma forma de prática educacional, organizada e sintonizada com a vida e a sociedade, entretanto deve haver envolvimento e responsabilidade. Com esse propósito cabe a educação ambiental dar os conhecimentos necessários para conscientizar a importâncias dos processos educativos na vida dos cidadãos. A Educação Ambiental não é só um instrumento, mas também uma estratégia e de acordo com Reigota (2009, p. 14) deve procurar "favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente numa nova aliança (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade".

De qualquer forma a evolução dos conceitos em EA tem sido vinculada ao conceito de meio ambiente, e ao modo como este era percebido. O conceito de meio ambiente reduzido exclusivamente a seus aspectos naturais não permitia apreciar as interdependências e das relações do homem com o ambiente a sua volta. Ao tratar da questão ambiental não se pode apenas abordar um dos aspetos, mas levar em consideração todos os elementos que juntos formam um modelo celular, interligado.

Encara-se também como sendo uma prática social, cuja intenção está relacionada ao aspecto humanístico. Essa prática surge como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração de todos os componentes do conhecimento.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação apresenta uma abordagem qualitativa, ou seja, conforme Minayo (2012), procura dar respostas a questões peculiares não quantificáveis, trabalha com um universo de significados. Os participantes desta investigação foram 57 alunos do 6° ano do ensino fundamental II de um Colégio da Rede Estadual do Paraná, no âmbito da disciplina de Ciências.

A organização da atividade ocorreu em três momentos conforme descrevem (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009), sendo: Problematização Inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do Conhecimento, em que, cada uma das etapas serão descritas nos procedimentos metodológicos.

3.1 Problematização inicial

A problematização inicial representou a primeira etapa que consistiu no momento da pratica educativa, em que os conhecimentos prévios dos alunos foram levados em consideração.

Esta etapa iniciou-se com as questões ambientais presentes no cotidiano dos alunos. Em três aulas desenvolveu-se conteúdos presentes no componente curricular: “Composição do solo”; “Como o solo sustenta a vida”; “A formação do solo”; “Usos do solo”; “Degradação do solo por meio de pilhas e baterias” e em seguida apresentou-se a problemática do descarte incorreto de pilhas e baterias que afetam sobretudo o solo. Os alunos foram instigados a responder à pergunta: vocês sabem como realizar o descarte correto de pilhas e baterias?

A partir desta questão inicial e do conteúdo apresentado em sala de aula, os alunos foram reunidos em grupos para discutirem possíveis soluções aos problemas causados pelo descarta inadequado de pilhas e baterias.

3.2 Organização do conhecimento

Nesta etapa foram discutidas a solução para os problemas levantados na problematização inicial. Os conteúdos trabalhados serviram de base para a construção do Papa-pilhas. Nesse sentido foi trabalhado o conhecimento científico, colocado como perspectiva de compreensão da problematização apresentada. Para o desenvolvimento desta etapa propôs-se a construção de um papa-pilhas.

3.3 Aplicação do conhecimento

Nesta etapa é o momento de voltar a problemática inicial, rever outras estratégias, caso fosse necessário. De acordo com Delizoicov, (2014), a Aplicação do Conhecimento é:

> Momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento. (MUENCHEN, DELIZOICOV, 2014, p. 620).

Como tarefa de casa, os alunos foram solicitados a construir um recurso didático chamado Papa-pilhas, com o objetivo de coletar pilhas e baterias. Foi estabelecido um prazo de duas semanas para que eles trouxessem seus projetos prontos. Esse momento de construção do Papa-pilhas proporcionou aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e habilidades práticas, ao mesmo tempo em que promovia a conscientização sobre a importância do descarte adequado desses resíduos.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Por meio da análise, logo após a entrega do recurso didático, observou-se que dos 57 alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental II, 43 entregaram o trabalho proposto. Como resultado, destaca-se a importância da discussão da

temática da Educação Ambiental associada as questões do solo e ao descarte correto de pilhas e baterias. O recurso didático do Papa-pilha envolveu a criatividade e interesse dos alunos conforme a Figura 01 abaixo:

Figura 01: Recurso Didático Papa-pilhas

Fonte: a autora (2023)

Ressalta-se ainda que o Papa-pilhas será utilizado ao longo de todo o ano letivo de 2023, com o propósito dos alunos coletarem em suas casas, pilhas e baterias. Nas datas estipuladas em cada trimestre, os alunos farão o descarte adequado desses materiais no coletor principal do Colégio, conforme demonstrado na Figura 02:

Figura 02: Coletor de Pilhas

Fonte: a autora (2023)

Destaca-se que este trabalho visou a promoção da conscientização sobre a importância da preservação ambiental e incentivar práticas sustentáveis entre os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta adequada de pilhas e baterias usadas é de extrema importância para a preservação do meio ambiente e para a promoção da saúde pública. Pilhas e baterias são fontes comuns de energia utilizadas em uma ampla variedade de dispositivos, desde relógios e controles remotos até smartphones e veículos elétricos. No entanto, esses dispositivos contêm substâncias tóxicas e metais pesados, como chumbo, mercúrio, cádmio e níquel, que representam um risco significativo se descartados de maneira inadequada.

Alguns pontos que destacam a importância da coleta correta de pilhas e baterias usadas estão na:

Proteção do meio ambiente: Quando pilhas e baterias são descartadas de forma inadequada, podem ocorrer vazamentos e derramamentos de substâncias químicas tóxicas, que podem contaminar o solo, a água e os ecossistemas. Essa contaminação pode afetar negativamente a biodiversidade, prejudicando plantas, animais e microrganismos. Ao coletar e reciclar pilhas e baterias usadas, reduzimos o risco de poluição e contribuímos para a preservação dos recursos naturais.

Prevenção de danos à saúde humana: Os metais pesados presentes em pilhas e baterias usadas representam um risco para a saúde humana. A exposição a essas substâncias pode levar a problemas neurológicos, danos ao sistema cardiovascular e ao sistema respiratório, além de impactar negativamente o desenvolvimento infantil. A coleta adequada de pilhas e baterias usadas evita que essas substâncias sejam liberadas no ambiente, protegendo assim a saúde das pessoas e comunidades.

Recuperação de materiais valiosos: Pilhas e baterias contêm materiais valiosos, como metais, que podem ser recuperados e reutilizados. A reciclagem apropriada desses materiais ajuda a reduzir a necessidade de mineração e extração de recursos naturais, contribuindo para a conservação de energia e a redução das emissões de gases de efeito estufa associadas a esses processos. Além disso, a reciclagem de pilhas e baterias permite a recuperação de materiais preciosos, como

ouro, prata e cobre, que podem ser reutilizados em novos produtos.

Consciência e educação ambiental: A coleta de pilhas e baterias usadas é uma oportunidade para conscientizar a população sobre a importância da reciclagem e do descarte correto de resíduos. Ao promover programas de coleta e campanhas de conscientização, é possível educar as pessoas sobre os riscos associados ao descarte inadequado de pilhas e baterias, incentivando a adoção de práticas sustentáveis. Isso contribui para uma maior conscientização ambiental e para o engajamento ativo dos indivíduos na proteção do meio ambiente.

Portanto, é fundamental estabelecer e apoiar sistemas de coleta adequada de pilhas e baterias usadas, garantindo que esses resíduos sejam encaminhados para reciclagem de maneira correta. As escolas desempenham um papel importante como modelos para outras instituições e para a comunidade em geral. Ao implementar atividades de coleta de pilhas, as escolas demonstram liderança e compromisso com a proteção ambiental. Isso pode inspirar outras escolas, empresas e organizações a seguir o exemplo, expandindo a conscientização e ações relacionadas ao descarte correto de pilhas e baterias.

REFERÊNCIAS

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2000.

_____. **Educação e gestão ambiental.** São Paulo: Gaia, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLI, Alessandra. **Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável.** Curitiba: Juruá, 2008.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. **Ciência& Educação.** Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental uma possível abordagem.** 2. ed. Brasília: Ibama, 2000.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SUSTENTABILIDADE É A NOVA MODA: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA REFLEXÃO DO NOSSO CONSUMO

Karoline Moura Alves[1]

Valéria Ghisloti Iared[2]

RESUMO

Desde a metade do século XX, a sociedade já se preocupava em discutir hábitos para melhorar o uso sustentável dos recursos naturais, entretanto, devido aos avanços predominantes do sistema de consumo, percebe-se uma alta taxa de destruição dos ecossistemas. Dentro dessa problemática, a cultura da *fast fashion*, que ao traduzir ficaria algo como moda "passageira", tem como princípios o descarte precoce das peças, para que aumente cada vez mais a produção no intuito de suprir a demanda de consumidores. Diante da desenfreada onda de consumismo imposto pela moda, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto com ênfase na construção de conhecimento e valores sobre a moda e a sustentabilidade. Este trabalho objetivou promover reflexões, por meio da pedagogia de projetos, com a realização de uma oficina com a duração de três encontros de 60 minutos. Nos encontros, foram contextualizados e argumentados inúmeras problemáticas e incoerências do modelo processual atual da produção têxtil, a fim de sensibilizar a população universitária, localizada em uma instituição pública no oeste do estado do Paraná. Neste projeto, o tema estrutural foi o consumo, algo familiar a todos, mas nem sempre refletido criticamente. Os resultados revelaram a notável influência do marketing nas redes sociais e a prevalência da cultura do consumo. Durante a atividade, foi evidente o conhecimento teórico presente, porém houve dificuldade de transposição para ações práticas. No entanto, é encorajador notar que o grupo demonstrou abertura para reflexão e disposição para mudanças de atitudes.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Fast Fashion. Cultura do Consumo. Hábitos Sustentáveis. Justiça Socioambiental.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de *fast fashion*, que ao traduzir ficaria "moda passageira", teve início em 1970, porém somente no final da década de 90 foi utilizado pela mídia para identificar as alterações cada vez mais veloz do mercado mundial da indústria têxtil, que visa atender indivíduos que adotam e seguem tendências ditadas pela moda. Algumas empresas, tais como Zara e H&M, entraram no movimento e consequentemente trouxeram tendências a preços acessíveis para o consumidor. Diante disso, compreende-se que vários são os fatores que influenciaram o

[1] Graduanda, Universidade Federal do Paraná. karoline.alves@ufpr.br
[2] Doutora, Universidade Federal do Paraná. valeria.iared@ufpr.br

surgimento do *fast fashion,* tais como a globalização e desenvolvimentos tecnológicos dos fabricantes, aumento do nicho de mercado, informatização e informação sobre moda, maior demanda de produção e busca por produtos individuais (SEVERIANO, 2001).

Estima-se que a indústria têxtil é responsável por mais de 8% das emissões de gases estufa e se nada mudar esse número corre risco de subir para 60% até 2030 (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2022). Já que um dos princípios da cultura *fast fashion* é o descarte precoce das peças, para que aumente cada vez mais a produção no intuito de suprir a demanda de consumidores, uma enorme quantidade de lixo não degradável na natureza é gerada. O consumismo em massa está relacionado diretamente ao desejo dos consumidores em adquirir produtos atuais, levando-os a acreditar que realmente necessitam manter o seu status. Nessa discussão, está inserida a “sociedade de consumo", na qual as pessoas são influenciadas por propagandas impactantes a ter cada vez mais o desejo de adquirir produtos novos (CAMBRAIA, 2021).

Conforme acusa o relatório *Fashion on Climate*, um valor aproximado de 2,1 bilhões de toneladas de gases de efeito estufa foram emitidas pela indústria da moda em 2018. Em um relatório produzido pelo Modefica em 2021, constatou-se que:

> Cerca de 70% desse total de poluentes vieram de atividades classificadas como upstreams, que são as atividades necessárias para a composição de um produto, como processamento de materiais e produção (MODEFICA, 2021).

Os problemas não cessam por aqui, pois de acordo com o Índice de Transparência Brasil 2020, proporcionado pelo *Fashion Revolution*, somente 28% das 40 grandes marcas analisadas trouxeram a público suas políticas referentes às emissões de poluentes em suas cadeias de produção. Paralelamente, cerca de 25% das empresas publicam suas emissões de gases de efeito estufa.

Conforme consta nas Políticas Nacionais de Resíduos Sólidos (PNRS), é de responsabilidade compartilhada o ciclo dos produtos, envolvendo desde as etapas de fabricação até a etapa final de consumo. Dentre os objetivos, está o incentivo de utilização de insumos menos agressivo ao meio ambiente, assim como estimular a produção e consumo de produtos derivados de materiais recicláveis e boas práticas de responsabilidade socioambiental (BRASIL, 2010). Logo, evidencia-se que tais comportamentos por parte de algumas empresas têxteis vai contra os documentos

ISSN: 2176 - 1396

oficiais.

Com base no que foi exposto, fica evidente a gravidade da problemática existente na exploração do mercado têxtil, caracterizada pela ocultação de informações e falta de responsabilidade no consumo. Essa desenfreada onda de consumismo imposta pela *fast fashion* tem gerado impactos negativos tanto no meio ambiente quanto nas condições de trabalho dos funcionários dessa indústria. Diante dessa realidade preocupante, surge a necessidade de desenvolver um projeto de experiência focado no diálogo de saberes e valores sobre a moda sustentável. Esse projeto pode destacar o potencial inspirador da moda sustentável em diversas áreas, especialmente para a juventude, incentivando a adoção de práticas responsáveis tanto no campo social quanto ambiental. Além disso, os autores têm uma motivação adicional para abordar esse tema, uma vez que a indústria *fast fashion* frequentemente explora seus funcionários com jornadas de trabalho desumanas, que se assemelham à escravidão. Um exemplo é o depoimento da ZARA à CPI do Trabalho Escravo no ano de 2011 (JORNAL USP, 2021), que expôs essa situação inaceitável.

Diante da perspectiva de que a ciência, tecnologia e sociedade estão em constante desenvolvimento, torna-se inadmissível aceitar tais realidades cruéis em prol do "look perfeito". A moda sustentável pode e deve ser uma alternativa viável para o setor, promovendo um consumo mais consciente e ético, onde a preocupação com o bem-estar das pessoas e do planeta esteja em primeiro plano.

Nesse contexto, é imprescindível educar a sociedade sobre a importância de optar por marcas e práticas que prezam pela responsabilidade socioambiental, contribuindo para um futuro mais equilibrado e justo. Ao construir esse conhecimento, será possível gerar um impacto positivo no mercado têxtil, incentivando uma transformação rumo a uma indústria da moda mais sustentável e responsável.

Assim, apresentamos como um dos objetivos centrais, atrair atenção para o tema, uma vez que o projeto apontou as inúmeras problemáticas do modelo processual atual da produção têxtil, ao passo de propiciar algumas reflexões e modificações aplicáveis de forma realista e sustentável. E entre os objetivos específicos; destacamos o comportamento responsável no momento de consumir o mercado da moda; refletir acerca dos impactos negativos no processo de produção de roupas, tais como poluição da água, ar, solo, ambiente e sociedade; desenvolver hábitos de cuidados para com o planeta por meio de atitudes do cotidiano; perceber a

relação entre qualidade de vida e moda sustentável; assumir uma postura crítica diante da própria realidade ambiental e a *fast fashion*; reconhecer e perceber que é preciso tais reflexões para melhorar a vida no futuro.

Além disso, o projeto buscou sensibilizar os participantes para que implementassem em suas rotinas atitudes sustentáveis quando o assunto é consumismo e moda, que também reflete no consumo cotidiano. Isso posto, com o intuito de promover reflexões, por meio do diálogo argumentativo, acerca da moda sustentável, realizaram-se três encontros de 60 minutos com jovens estudantes de uma universidade pública do Paraná.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa realizada pelo Datafolha aponta que 44% dos jovens brasileiros entre a faixa-etárias dos 15-29 anos se interessam, logo consomem, a indústria da moda (LOURENÇO, 2022). Dentro desse contexto, em 2022, foi proposta uma oficina com três encontros, para a qual tivemos um total de 20 pessoas inscritas. No entanto, apenas 11 universitários optaram por participar dessa enriquecedora discussão. Embora tenhamos tido uma adesão menor do que o esperado, acreditamos que o engajamento e a dedicação desses 11 integrantes contribuíram significativamente para tornar a experiência valiosa a todos os envolvidos.

No primeiro encontro, o objetivo era contextualizar a realidade e promover reflexões sobre a rotina e o conceito da *fast fashion*, destacando seus impactos no meio ambiente. A participação dos contribuintes foi satisfatória, com interações e diálogos sobre experiências pessoais com a cultura do consumo *fast-fashion* e a pressão social para estar na moda, conhecida como "peer-pressure". Os participantes relataram sentir a necessidade de trocar pertences, como celulares e roupas, para se manterem atualizados com as tendências. No último momento, foi passado um questionário diagnóstico. A ideia desse encontro foi fundamentada com base em uma atividade presente no livro “Da Pá Virada - revirando o tema lixo", elaborado pela Universidade de São Paulo (USP) sob a coordenação de Daniela Sudan.

No segundo encontro, houve uma roda de conversa com a participação de Giulia Canineo, uma comunicadora com experiência em moda sustentável e moda circular. Foram discutidas soluções para as problemáticas apresentadas anteriormente, enfatizando a importância de reduzir o consumo. Os participantes

foram convidados a elaborar uma carta de compromisso, demonstrando como se sensibilizaram com a temática e quais mudanças pretendiam fazer em suas vidas após adquirirem conhecimento sobre moda sustentável. O encontro foi focado em diálogos, troca de ideias e argumentos sobre a moda sustentável.

No terceiro encontro, a proposta foi criar uma interação através da atividade "Varal de Troca". Os participantes e, qualquer membro da universidade, foram convidados a levar roupas, calças, livros e outros objetos para trocar e/ou doar. O varal ficou disponível no centro de convivência da universidade mesmo após os encontros presenciais, visando desenvolver valores de participação e cooperação, incentivar o uso racional de recursos, promover a responsabilidade individual e coletiva, além de facilitar a circulação e reaproveitamento de roupas e objetos.

A avaliação em projetos de educação ambiental é incentivada para permitir aos envolvidos momentos de análise dos fatos e como forma de avaliar se os objetivos propostos foram alcançados (TOMAZELLO; FERREIRA, 2001). Para a avaliação deste projeto, recorremos a um questionário que foi baseado no artigo “Projetos de Educação Ambiental Escolar: Uma proposta de avaliação” de Vilarinho e Monteiro (2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentaremos os resultados do questionário diagnóstico (realizado no primeiro encontro) e do questionário avaliativo (realizado no último encontro).

A primeira questão do questionário diagnóstico sugeriu que elencassem 2 palavras que traduzem sustentabilidade. As palavras mais frequentes foram “natureza”, “reutilizar” e "responsabilidade". Constatamos que os estudantes reduzem o conceito de sustentabilidade ao reutilizar materiais. No mesmo questionário, foi solicitado que eles apontassem quais hábitos consideravam sustentáveis para se praticar no seu dia-a-dia, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Hábitos sustentáveis para se praticar no seu cotidiano

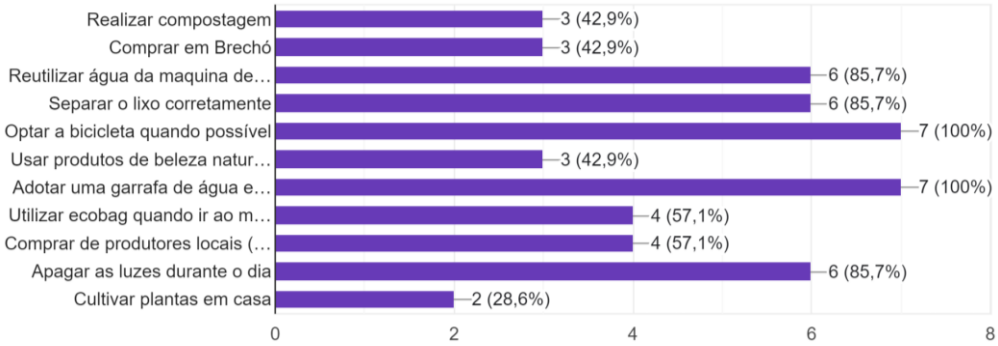

Fonte: Os autores (2023)

Novamente, as respostas reafirmaram a reutilização dos materiais. Quando perguntados sobre o que fariam com uma peça de roupa rasgada ou não que servisse mais, foi unânime a posição de doar esta peça de roupa. Sobre a embalagem dos produtos consumidos, as respostas ficaram divididas entre não se importar se os produtos possuem embalagens recicláveis e entre respondentes que preferiam adquirir produtos com embalagens recicláveis. A última pergunta indagou se os participantes já foram influenciados a comprar algum produto pela internet, onde 57% relataram que já foram influenciados, 28% que não adquiriram o produto, mas tiveram vontade, enquanto apenas 14% dizem refletir se o produto era realmente necessário.

No terceiro encontro, foi realizado o “varal de troca”, porém a baixa participação dos alunos e a baixa entrega de roupas deixou o resultado aquém do esperado. A baixa participação, na opinião do grupo, se deve a dois fatores:

- Pela estranheza da dinâmica de troca de roupas entre as pessoas, pois, como foi relatado nas respostas do questionário do primeiro encontro, os participantes cresceram com a cultura de doar roupas, e não trocá-las.
- O baixo engajamento e baixa divulgação, porém, após algumas semanas da instalação do varal de troca no centro de convivência, foram observadas roupas “novas”, portanto, concluímos que, caso haja uma ampla divulgação dessa atividade, é possível que ocorra um engajamento da comunidade universitária.

Ao analisar os resultados obtidos através das respostas dos participantes no último questionário, testemunhamos um resultado positivo mediante os critérios de Vilarinho e Monteiro (2019):

Fonte: Os autores (2023)

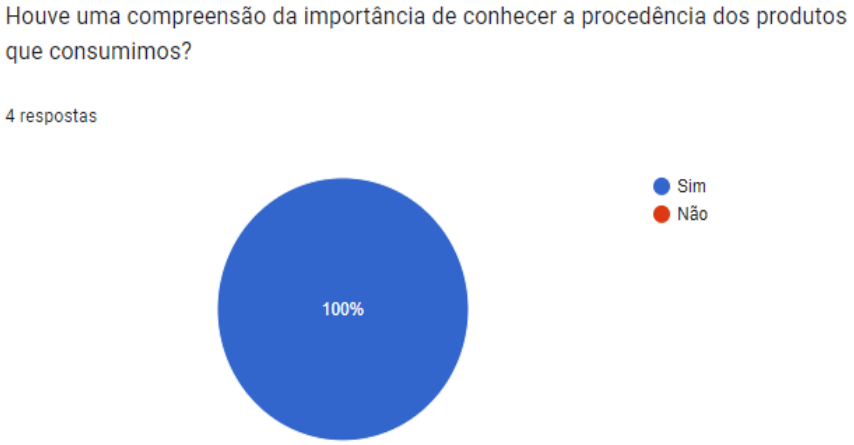

Fonte: Os autores (2023)

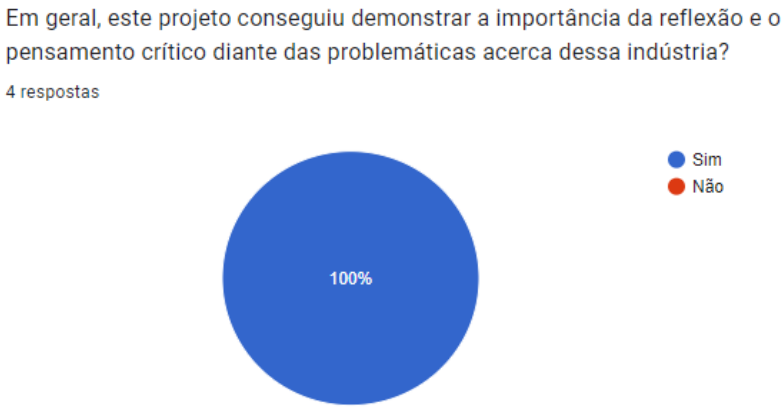

Fonte: Os autores (2023)

Ao final de cada categoria se encontrava um espaço para comentários, o participante P01 afirmou:

> "Sim, há sempre muito a se repensar sobre o assunto. E de fato, muitas pessoas não pensam sobre isso. É um tema importante sim, e muito necessário. Muito obrigada." (P01)

Apenas um dos participantes respondeu que o projeto não o fez pensar diferente sobre a *fast fashion*, ainda assim, de acordo com os critérios de Vilarinho e Monteiro (2019), as respostas para "SIM" são de 70% ou mais, o que nos mostra que o presente projeto afetou expressivamente os estudantes.

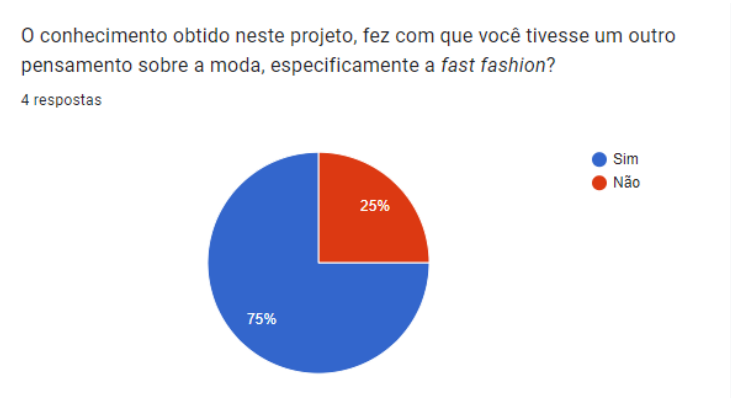

Fonte: Os autores (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da experiência, concluiu-se que o tema não foi difícil de desenvolver, pois é familiar a todos nós, consumidores. No entanto, nem todos refletem criticamente sobre o que consomem. A discussão da temática permitiu explorar o poder da influência do marketing nas redes sociais, evidenciando a cultura do consumo. Foi destacada a importância de especialistas se envolverem em diferentes espaços, como no meio acadêmico e nas redes sociais, para promover a educação ambiental crítica e divulgar questões socioambientais. Durante a atividade diagnóstica, foi percebido que muitos tinham conhecimento teórico, mas ações práticas de consumo consciente eram raras. No entanto, o grupo mostrou abertura para reflexão e mudança de atitudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei N° 12.305 de 02 de agosto de 2010 - **Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)**. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 03 dez. 2022.

CAMBRAIA, S. **Colab,** 2021.Fast fashion e os impactos no meio ambiente. Disponível em: https://blogfca.pucminas.br/colab/fast-fashion-meio-ambiente. Acesso em: 25 nov. 2022.

ÍNDICE DE TRANSPARÊNCIA DA MODA BRASIL 2021. **Issuu,** 2021. Disponível em: https://issuu.com/fashionrevolution/docs/indicedetranparenciadamodabrasil_2021. Acesso em: 1 dez. 2022.

LOURENÇO, M. Política e TikTok impulsionam o interesse de jovens brasileiros por moda. **Folha de S.Paulo**. 24 de out 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/10/politica-e-tiktok-impulsionam-o-interesse-de-jovens-brasileiros-por-moda.shtml#:~:text=Pesquisa%20realizada%20pelo%20Datafolha%20mostra,que%2010%25%20n%C3%A3o%20t%C3%AAm%20nenhum. Acesso em: 03 nov 2022

MODEFICA, FGVces, REGENERATE. **Fios da Moda: Perspectiva Sistêmica Para Circularidade.** São Paulo, 2020. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/fios-moda-perspectiva-sistemica-para-circularidade. Acesso em: 10 nov. 2022.

REDAÇÃO NATIONAL GEOGRAPHIC. **National geographic brasil,** 2022.Moda sustentável: uma alternativa verde ao 'fast fashion'.Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2022/04/moda-sustentavel-uma-alternativa-verde-ao-fast-fashion. Acesso em: 26 nov. 2022.

SEVERIANO, M. F. V. **Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2001.

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. C. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos?. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 02, p. 199-207, 2001.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; MONTEIRO, Cláudia Correia do Rego. Projetos de Educação Ambiental escolar: uma proposta de avaliação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 439-455, 30 mar. 2019. Universidade Federal de São Paulo. http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2590.

ZANFER, G. O modelo Fast Fashion de produção de vestuário causa danos ambientais e trabalho escravo. **Jornal da USP**, 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/o-modelo-fast-fashion-de-producao-de-vestuario-causa-danos-ambientais-e-trabalho-escravo/. Acesso em: 15 nov. 2022.

Promoção da Saúde e Educação Ambiental: Uma Abordagem Holística para um Futuro Sustentável

Nicole Geraldine de Paula Marques Witt[1]

Larissa Warnavin[2]

Júlia Aparecida Bertoti[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a interação entre a promoção da saúde e a Educação Ambiental (EA), enfatizando a evolução significativa da definição de saúde pela OMS pós-Segunda Guerra Mundial, bem como as políticas nacionais e internacionais que impactaram no desenvolvimento da EA como uma ferramenta crucial para impulsionar a saúde e o bem-estar global. O estudo explora a relevância da Política de Saúde Ambiental e a integração do Subsistema Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental (SINVSA) como exemplos da necessidade de considerar ativamente os fatores ambientais na promoção da saúde, enfatizando a prevenção de doenças desde sua origem. Além disso, o artigo apresenta e analisa os conceitos emergentes de Saúde Única e Saúde Planetária como abordagens contemporâneas e complementares que destacam a intrincada interconexão entre saúde humana, saúde animal e saúde ambiental. Enquanto a abordagem de Saúde Única propõe uma colaboração multidisciplinar e multifatorial, a perspectiva de Saúde Planetária concentra-se em reverter os impactos das atividades humanas nos ecossistemas, visando garantir o bem-estar das futuras gerações. A EA é apresentada como um poderoso catalisador de transformação capaz de abordar questões socioambientais e de saúde em escalas local e global. O estudo destaca a importância de uma abordagem holística e intersetorial, articulada entre a Política Nacional de Promoção à Saúde (PNPS) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), para efetivamente promover a saúde e proteger o ambiente. Por meio de exemplos concretos, o artigo demonstra a eficácia de projetos que evidenciam a capacidade da EA em promover a saúde, especialmente quando se concentram no diálogo entre diversos atores sociais e no engajamento da comunidade. A compreensão clara da interdependência entre saúde, ambiente e qualidade de vida emerge como um pilar fundamental para a formulação e implementação de políticas que fomentem a saúde única e planetária.

Palavras-chave: saúde única, saúde planetária, saúde ambiental, educação ambiental

1 INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do XX, o mundo vivenciou o início da crise do paradigma da modernidade, marcada por problemas ambientais e pela diminuição da qualidade de vida das populações em um cenário de industrialização a qualquer custo. Essa realidade impulsionou o meio científico a buscar novas formas de entender o

[1] Mestra, Centro Universitário Internacional UNINTER, nicole.w@uninter.com
[2] Doutora, Centro Universitário Internacional UNINTER, larissa.w@uninter.com
[3] Especialista, Centro Universitário Internacional UNINTER, julia.b@uninter.com

processo saúde-doença. Foi no contexto o após a Segunda Guerra Mundial, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948 definiu a saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade". Essa definição inovadora ampliou o entendimento tradicional de saúde, enfatizando uma abordagem holística e a melhoria da qualidade de vida.

Tanto que, ainda na primeira metade do século XX, com a ecologia já firmada como disciplina científica, desenvolve-se a teoria ecológica das doenças infecciosas, considerando a interação entre agentes causadores e hospedeiros em ambientes físicos, biológicos e sociais. Em conjunto, a teoria da nidalidade de Pavlovsky (1939) enfatizou que muitos patógenos já existiam na natureza. Com estas abordagens, o entendimento de como o ambiente natural está relacionado ao surgimento de novas doenças em seres humanos passa a ser melhor compreendido (PIGNATTI, 2004).

Destas teorias, deriva o Modelo de História Natural da Doença de Leavell e Clark (1976), que ajudou a compreender os fatores associados ao surgimento e desenvolvimento de doenças (SÁ *et al.,* 2017). No entanto, críticas apontaram a limitação em considerar as desigualdades sociais e econômicas como determinantes significativos da saúde. Como reparação, foram incorporados modelos de determinação social da doença nos sistemas de saúde, buscando explicar as relações entre os níveis de determinação social da saúde e a gênese das iniquidades, bem como destacar a importância da EA na promoção da saúde (BUSATO, 2016).

Enquanto essas discussões ganham destaque em escala global, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) pelos artigos 196, reconheceu a saúde como um direito de todos e dever do Estado, e Art. 225, o direito ao meio ambiente equilibrado e essencial para uma vida saudável. Com os avanços, a concepção de saúde foi ampliada pela Lei Orgânica da Saúde de 1990, com adequações em 2013, incorporando a visão intersetorial e articulada da promoção da saúde (BRASIL, 2013).

Neste mesmo cenário, a Educação Ambiental (EA) também ganhou relevância mundial, com as discussões ocorrendo desde 1977 (Conferência de Tibilisi). Mas, foi em 1992, com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio 92, que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que reconhece a EA como um processo dinâmico e baseado na transformação social, foi originado e assinado. Como resultado, no Brasil, em 1999 o governo promulga a Lei 9.795 que institui a

Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, a qual no seu Art. 1º define a EA e estabelece as relações com o meio ambiente, saúde e qualidade de vida:

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

No entanto, mediante as incertezas que as sociedades contemporâneas enfrentam, pensar a relação entre saúde e ambiente e destes com a EA, se faz necessário. Assim, este trabalho de revisão bibliográfica com proposta reflexiva, tem o objetivo de apontar as relações existentes entre EA e a promoção da saúde. Para isso, apresenta primeiro, os conceitos emergentes relacionados a percepção saúde e ambiente: saúde ambiental, saúde única e saúde planetária; e, apresenta um histórico sobre a concepção da promoção da saúde. Para então, estabelecer as intersecções necessárias e relatar projetos e ações efetivas da EA na promoção da saúde.

2 A SAÚDE AMBIENTAL E A INTERSETORIALIDADE

Após a publicação do relatório "*Saúde para Todos no Século XXI*" pela ONU em 1998, o termo Saúde Ambiental ganhou destaque globalmente, sendo conceituado como "a saúde humana, incluindo a qualidade de vida, determinada por fatores físicos, químicos, biológicos, sociais e psicossociais do ambiente" (BRASIL, 2005).

No Brasil, em 2005, a Política de Saúde Ambiental resultou na criação do Subsistema Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental - SINVSA, que engloba ações e serviços voltados à vigilância em saúde ambiental para conhecer, detectar ou prevenir mudanças nos fatores determinantes e condicionantes do meio ambiente que interferem na saúde humana. Essa abordagem é integrada à Atenção Primária em Saúde Ambiental (APSA), focada na promoção da saúde antes da instalação de doenças (NATAL, 2004 *apud* PEREIRA, MELO & FERNANDES, 2012).

A Fundação Nacional de Saúde (Funasa) é o órgão responsável por promover a saúde pública e a inclusão social por meio de ações de saneamento e saúde ambiental. Esta, reconhece a Educação em Saúde Ambiental como área transversal que contribui para a conscientização crítica do cidadão, estimulando a participação, controle social e sustentabilidade socioambiental e sanitária (FUNASA, 2017).

ISSN: 2176 - 1396

Em 2017, a *The Lancet Commission on Pollution and Health* apontou no seu relatório, a poluição como a maior causa ambiental de doenças e mortes no mundo, sendo responsável por cerca de 16% (= 9 milhões), do total de óbitos em 2015, com a maioria dessas ocorrências em países pobres e emergentes (LANDRIGAN, 2017).

2.1 SAÚDE ÚNICA: SAÚDE ANIMAL, AMBIENTAL E HUMANA

O conceito de Saúde Única foi introduzido oficialmente em 2008 por meio da iniciativa "*Um Mundo, Uma Saúde*" da OMS, OIE e FAO, destacando a inseparabilidade da saúde humana, animal e ambiental (OMS, 2018). Essa abordagem colaborativa, multissetorial, científica e transdisciplinar enfatiza os desafios da saúde e alimentação diante das mudanças climáticas e requer uma ação integrada desses três componentes (CARNEIRO & PETTAN-BREWER, 2021).

A Saúde Única é uma estratégia interdisciplinar que visa a elaboração e implementação de programas, políticas, legislação e pesquisas envolvendo diversos setores para alcançar uma saúde pública equilibrada entre humanos, animais e ecossistemas (FIACK, STRAFF & WALTHER, 2023), e, portanto, está intrinsicamente relacionada a EA. Ao mesmo tempo, essa abordagem não é nova, pois retrata ideias antigas de Hipócrates e das próprias teorias ecológica e da nidadidade.

Com o aumento das zoonoses, como a Covid-19 e a gripe aviária (H5N1), e os desafios trazidos pelas mudanças climáticas, a articulação global em torno da saúde única tornou-se essencial. As relações entre pessoas, animais e ambiente estão em constante mudança, com populações humanas invadindo áreas intocadas e novas oportunidades surgindo para a disseminação de patógenos. Viagens e comércio internacional também contribuem para o movimento humano, de animais e alimentos, acrescendo os riscos de dispersão de doenças (FIACK, STRAFF & WALTHER, 2023).

2.2 SAÚDE PLANETÁRIA E A COMPREENSÃO DE "*OIKOS*"

Em 2015, estudos realizados pela *Rockefeller Foundation*, *The Lancet* e pela OMS em conjunto com o Secretariado da Convenção da Diversidade Biológica, destacaram o impacto sem precedentes da atividade humana nos ecossistemas e os riscos para a sobrevivência da civilização humana, período conhecido como Antropoceno (USP, 2023).

Esses estudos deram origem ao campo de pesquisa emergente da Saúde Planetária, que busca entender e reverter os efeitos do crescimento populacional e das atividades humanas no meio ambiente. Perturbações antrópicas, como mudanças climáticas, poluição, redução na disponibilidade de água potável e perda de biodiversidade, têm consequências diretas na saúde humana, resultando em novas doenças, deterioração do sistema alimentar e agravamento de problemas de saúde existentes. A abordagem da saúde planetária é integrativa, transdisciplinar e global, considerando a interconexão entre a saúde de todas as formas de vida e a importância do funcionamento saudável de todos os ecossistemas (USP, 2023). Esta abordagem ecológica considera a Terra como "*Oikos - Casa Comum*", em consonância com a encíclica do Papa Francisco em 2015, intitulada "*Sobre o Cuidado da Casa Comum*".

3 BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO "PROMOÇÃO DA SAÚDE"

Ao mesmo tempo em que a Conferência de Estocolmo (1972), evidenciava a relação entre saúde e meio ambiente; em 1974, no Canadá, estudos consideraram pela primeira vez os fatores ambientais e sociais na análise dos indicadores de saúde. Essas ideias influenciaram a Conferência de Alma-Ata em 1978, que lançou a meta "Saúde para todos até o ano 2000", enfatizando a importância da atenção primária, participação da população e igualdade (PELICIONI, 2014).

Nos anos 1980, novas Conferências Internacionais sobre Promoção da Saúde, resultaram em cartas, declarações e recomendações. Entre elas, merece destaque a Conferência realizada em Ottawa, Canadá, em 1986. De acordo com o documento, a promoção da saúde visa alcançar o bem-estar para todos, capacitando a população a controlar e melhorar sua própria saúde. Para isso, é essencial ensinar as pessoas a alcançar esse objetivo de acordo com suas realidades específicas (PELICIONI, 2014).

Diante disso, entende-se que a manutenção da saúde requer a atenção a requisitos básicos, como paz, educação, moradia e alimentação adequadas. Assim, é crucial promover justiça social e equidade, com vistas a garantir o atendimento das necessidades basilares, incluindo a preservação de um ambiente saudável.

Atualmente, a promoção da saúde é vista como uma abordagem holística e intersetorial. O saneamento ambiental e a EA, bem como a alfabetização básica em saúde (*health literacy*) são considerados fundamentais à promoção da saúde e elementos importantes para a tomada de decisão.

No Brasil, embora ações desta natureza sejam reconhecidas no âmbito da atenção à saúde mesmo antes do SUS (Sistema Único de Saúde), a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), teve a primeira regulamentação por meio da Portaria 687/2006 (BRASIL, 2006) e sua redefinição pela Portaria 2446/2014, a qual institui promoção da saúde como

> um conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, caracterizando-se pela articulação e cooperação intra e intersetorial, pela formação da rede de atenção à saúde (RAS), buscando articular suas ações com as demais redes de proteção social, com ampla participação e controle social (BRASIL, 2014).

Enquanto avançamos rumo a um futuro incerto, essas trajetórias convergentes da saúde, educação e meio ambiente remetem a urgência de ações coletivas, multidisciplinares e comprometidas que abarquem uma profunda compreensão das complexas interações entre os seres humanos, ecossistemas e bem-estar planetário.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A PNEA compreende a EA como um processo em que as pessoas desenvolvem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionados à preservação do meio ambiente. Isso é essencial para garantir uma qualidade de vida saudável e sustentável em todos os níveis e tipos de ensino, seja formal ou não formal (BRASIL, 1999). A EA, portanto, é uma medida de transformação de valores sociais, levando a uma revisão da forma como a sociedade concebe e interage com a natureza, abordando não apenas temas de preservação ambiental, mas também qualquer assunto relacionado à integridade ambiental e à relação entre o ser humano e o ambiente (MILLER JÚNIOR, 2008).

Para cumprir seu papel, a EA deve abordar a complexidade das relações entre meio ambiente e sociedade, incluindo a saúde local e a prevenção de doenças relacionadas aos fatores ambientais (PEREIRA, MELO & FERNANDES, 2012). Nesse contexto, a EA é uma estratégia importante para a promoção da saúde, articulando a rede de atenção à saúde com outras redes de proteção social (BRASIL, 2014). De acordo com Andrade e Scandola (2021), a PNPS e a PNEA compartilham princípios como proteção social, participação, controle social e intersetorialidade, com foco na coletividade, determinantes sociais da saúde e preservação ambiental.

Nesse sentido, a EA por ser considerada uma ferramenta estratégica para discutir questões socioambientais e resolver problemas enfrentados pelas comunidades em termos orgânicos, sociais e ambientais, pode ser aplicada não apenas no ambiente escolar, mas também em comunidades locais, aproveitando o conhecimento local (PEREIRA, MELO & FERNANDES, 2012).

Diante do exposto e levando em conta que a crise ecológica é uma crise humanitária que afeta a saúde planetária e humana, e entendendo a EA como uma aliada importante para a resolução destes problemas, a seguir, serão apresentados alguns projetos e experiências efetivas dentro destas abordagens.

O Caderno de Saúde e Educação Ambiental do Programa Saúde na Escola é uma estratégia intersetorial da saúde e da educação que visa o desenvolvimento integral do educando e do território compartilhado por escolas e unidades de saúde. Ele oferece abordagens conceituais, análise de contexto e práticas relacionadas à saúde, ambiente e educação, incluindo temas como poluição do ar e da água, gerenciamento de resíduos, entre outros (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

Ademais, o controle de doenças infecciosas, como a dengue, envolve práticas participativas, integradas e sustentáveis baseadas na abordagem Ecossaúde. Essas práticas incluem diálogo entre os atores sociais, troca de experiências e conhecimentos, e envolvimento da comunidade na preservação da saúde humana e ambiental (PEIXOTO, 2015; SILVA et al., 2016; FLÔR et al., 2017).

As relações entre EA, Saúde Única e mudanças climáticas são discutidas em diversos estudos que abordam conceitos, diagnósticos e planos de ação para viabilizar a prática teórica. Autores como Seixas *et. al* (2017), Gonçalves e Kölling (2018), Silva e Guimarães (2018), Nascimento (2021), Pereira e Mello-Silva (2021), Cruz-Silva *et. al* (2023), e Brito *et. al* (2022) convergem seus esforços para aprofundar nossa compreensão sobre como a EA pode catalisar a integração da Saúde Única e abordagens sobre o enfrentamento às mudanças climáticas.

O projeto de EA como estratégia da Atenção Primária à Saúde, realizado em um núcleo urbano isolado em Uberaba/MG, representa um exemplo de diagnóstico socioambiental e intervenções para melhorar a saúde e o ambiente local. O estudo conduzido por Pereira, Melo e Fernandes (20212), por meio da realização de um diagnóstico socioambiental abrangente, identificou questões cruciais que afetavam tanto a saúde da população local quanto o ecossistema circundante.

Esses exemplos não ressaltam apenas a importância da abordagem holística em saúde, mas também servem como modelos replicáveis para outras comunidades que buscam a promoção da saúde para melhoria das condições de vida e preservação do ambiente. Ainda, demonstram como a EA pode contribuir para promover a saúde ambiental e humana, abordando questões locais e globais, e engajando a comunidade na busca por soluções sustentáveis para as presentes e futuras gerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho destaca a relação intrínseca entre a promoção da saúde e a EA como abordagem holística para um futuro sustentável. A compreensão ampliada de saúde, estabelecida pela OMS em 1948, ao mesmo tempo em que trouxe à tona a importância da qualidade de vida e do meio ambiente para a saúde humana, impulsionou o desenvolvimento da EA, reconhecendo a relação entre saúde, meio ambiente e qualidade de vida.

Enquanto a Saúde Ambiental, é estratégica para conhecer e prevenir mudanças no ambiente que afetam a saúde humana, a atenção primária à saúde é fundamental ao considerar fatores ambientais na promoção da saúde e prevenção de doenças. Já a Saúde Única e a Saúde Planetária ampliam o entendimento da interconexão entre a saúde humana, animal e ambiental a nível global.

Nesse contexto, a EA se mostra como uma ferramenta fundamental para promover a saúde e a qualidade de vida em todas as esferas da sociedade. A abordagem intersetorial, com princípios compartilhados entre PNPS e a PNEA, enfatiza a participação, controle social e preservação ambiental como pilares fundamentais para a promoção da saúde e a proteção do meio ambiente.

Os exemplos de projetos e experiências efetivas evidenciam o potencial transformador da EA, abordando questões socioambientais e de saúde local e global. O diálogo entre atores sociais, o envolvimento da comunidade e a conscientização do cidadão são fundamentais para mudar a relação do ser humano com o ambiente.

Portanto, a promoção da saúde e a EA são complementares e essenciais para construir um futuro sustentável. A conscientização sobre a interconexão entre saúde, ambiente e qualidade de vida deve permear todas as esferas da sociedade, levando à implementação de políticas públicas que promovam a saúde única e planetária. Desta forma, ações colaborativas, multidisciplinares e globais são fundamentais para

enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas e pelas ameaças à saúde humana, animal e ambiental, sendo a EA um dos caminhos para a construção de um futuro sustentável e saudável para todos.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. A. de; SCANDOLA, E. M. R. Educação ambiental e a promoção da saúde: a intencionalidade do (des)encontro. Revista Geopantanal, Corumbá/MS, n. 30, p. 199-215, jan./jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância Sanitária. Instrução normativa n. 01, de 7 de março de 2005. Dispõe sobre o gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2014.

BRITO, H. M. S. et al. Saúde Única nas escolas: uma abordagem para incentivo à vacinação infantil no município de Passo Fundo/RS. In: 40º SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 2022.

BUSATO, I. M. S. Epidemiologia e processo saúde-doença. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CARNEIRO, L. A.; PETTAN-BREWER, C. One health: conceito, história e questões relacionadas - revisão e reflexão. Editora Científica Digital, 2021.

CRUZ-SILVA, S. C. B. da; MATIAS, R.; ANDRADE, L. P. de.; FERREIRA, E. de C. Educação Ambiental e Saúde Única na percepção e práticas educativas de educadores de Ensino Médio. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 279-298, 2023.

FIACK, S., STRAFF, W. & WALTHER, B. One Health: Gesundheit von Mensch, Tier und Umwelt. Bundesgesundheitsbl 66, 591–592 (2023).

FLÔR, Cristiano dos Santos et al. Enfrentamento da Dengue em um Município do Rio Grande do Sul: Relato de Experiência. Revista Espaço, Ciência & Saúde, v. 5, n. 01, p. 201-206, jul. 2017.

FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. A. (org.). O território e o processo saúde-doença. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde. Educação em Saúde Ambiental. Brasília, 2017.

GONÇALVES, J. C.; KÖLLING, G. Educação Ambiental para a promoção da Saúde Única no Bairro Parque Laguna em Taboão da Serra, SP. In: Anais do VII Simpósio de Saúde Ambiental - Inovação, Saúde e Sustentabilidade, FMU (Campus Santo Amaro), São Paulo, SP. Atas de Saúde Ambiental, v. 6, Suplemento - ISSN: 2357-7614, 2018.

LANDRIGAN, P. J. Air pollution and health. The Lancet Public Health, v. 2, n. 1, e4-e5, 2017.

MILLER JR, T. G. Ciência ambiental. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Caderno de Saúde e Educação Ambiental (versão preliminar). Programa Saúde na Escola. Brasília-DF, 2015.

NASCIMENTO, M. J. do. A Saúde Única como uma das abordagens no combate às mudanças climáticas. Boletins Petrel, 2021.

PEIXOTO, Ana Carolina Rocha. Participação, integração e sustentabilidade no controle da dengue: um olhar da ecossaúde. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, n. 52, p. 201-206, 2015.

PEREIRA, G. D.; MELLO-SILVA, C. C. Promoção da saúde única: concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 184-205, jan-jun, 2021.

PEREIRA, C. A. R.; MELO, J. V.; FERNANDES, A. L. T. A educação ambiental como estratégia de Atenção Primária a Saúde. Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade, Florianópolis, v. 7, n. 23, p. 51-58, abr./jun. 2012.

PIGNATTI, M. G. Saúde e Ambiente: as doenças emergentes no Brasil. Ambiente & Sociedade – Vol. VII nº. 1 jan./jun. 2004

SEIXAS, M. M.; NERY, G.; FRANKE, C. R.; BAVIA, M. E.; BARROUIN-MELO, S. M. Formação de educadores para promoção da Saúde Única em distrito Sanitário de Salvador: estudo piloto. Revista Baiana de Saúde Pública, v. 41, n. 2, p. 490-507, 2017. DOI: 10.22278/2318-2660.2017. v.41.n2.

SILVA, V. N. et al. Projeto Saúde. Investigação, v. 15, n. 6, 2016.

SILVA, C. C. M.; GUIMARÃES, M. Mudanças climáticas, saúde e educação ambiental como política pública em tempos de crise socioambiental. Revista de Políticas Públicas, v. 22, n. 2, p. 467-489, 2018.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Cabo Verde. Especialistas debatem sobre o conceito 'Saúde Única' para reforçar a integração das vertentes humana, animal e ambiental na Saúde Pública. 2018.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Grupo de Estudos em Saúde Planetária. O que é Saúde Planetária? Disponível em: http://saudeplanetaria.iea.usp.br/pt/o-que-e-saude-planetaria/#. Acesso em 19 jul. 2023.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS

Zaqueu Henrique de Souza[1]
Lorena Santana dos Santos[2]

RESUMO

A Educação Ambiental - EA parece ser um caminho inevitável para todos os níveis de ensino, à medida que as questões ambientais vão se tornando mais visíveis no ambiente, com as mudanças climáticas e os impactos ambientais locais, bem como à medida que se adquire mais conhecimento sobre a temática. No Ensino Superior, a EA ainda é um processo incipiente. Este trabalho tem como objetivo analisar a presença da EA no Centro Universitário de Mineiros - Unifimes, uma Instituição de Ensino Superior pública municipal localizada na cidade de Mineiros, Goiás. Essa análise será realizada por meio da análise dos documentos da Instituição, tais como o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC, relatórios de extensão e pesquisa, com a finalidade de identificar a presença da EA no tripé do Ensino Superior: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, observou-se inicialmente apenas três cursos que tinham EA como disciplinas. Nos relatórios de pesquisa, não foi encontrado nada sendo desenvolvido sobre a EA e, ao ampliar a pesquisa para o meio ambiente, também não se encontrou nada. Já na dimensão da extensão, foram encontrados três projetos, mas observou-se que eles não têm continuidade temporal, sendo projetos esporádicos. Por outro lado, em 2022, a Unifimes aprovou a obrigatoriedade de incluir EA em todos os cursos de graduação. Esse processo representa um avanço no sentido de ambientalizar o currículo. No entanto, é preciso refletir sobre como será esse processo, pois observa-se que não há uma estrutura de recursos humanos na Instituição que já esteja trabalhando com essa temática.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Superior. Ensino. Pesquisa. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

As questões ambientais estão ligadas a diversas problemáticas, desde as mundanças climáticas planetárias até a escassez de água e o gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos. Nesse sentido, Sauvé (2005) indica que existem diversas perspectivas para abordar a educação ambiental. Essas perspectivas variam de acordo com a concepção de cada movimento de educação ambiental e, principalmente com a origem da problemática que se busca enfrentar, bem como com a realidade na qual a educação ambiental está inserida.

Entretanto, o concenso em torno da educação ambiental é a sua necessidade e os princípios norteadores que indicam, segundo Porto-Gonçalves (2006), a necessidade de uma mundaça no modo de produzir e viver da sociedade. Esse é um

[1] Professor Doutor do Centro Universitário de Mineiros, GO – UNIFIMES; zaqhen@gmail.com
[2] Engenheira Ambiental e Sanitária pelo Centro Universitário de Mineiros, GO – UNIFIMES; lorenasantanaeng@gmail.com

ponto central que aponta para a necessidade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Para Souza (2015 p. 17), "a EA tem se apresentado como possibilidade de preencher uma lacuna aberta pela crise socioambiental, provocada pelo modelo socioeconômico que supervaloriza a dimensão econômica em detrimento das demais."

> A questão ambiental problematiza as próprias bases da produção; aponta para a desconstrução do paradigma econômico da modernidade e para a construção de futuros possíveis fundados nos limites da natureza, nos potenciais ecológicos, na produção de sentidos sociais e na criatividade humana. (LEFF, 2012 p. 27)

Nesse contexto, a Educação Superior desempenha o papel de preparar os indivíduos para suas profissões, formando profissionais e pesquisadores para o mercado de trabalho.A universidade tem a função de impulsionar a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, além de promover a compreensão do ser humano e do ambiente que o cerca.

Morales (2007) argumenta que a universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, desempenha um papel essencial na reconstrução do conhecimento e, portanto, deve assumir a responsabilidade principal na incorporação da dimensão ambiental nos sistemas educacionais e de formação profissional.

Partindo da perspectiva de Carvalho (2011), em que nossacompreensão da realizade depende dos conceitos que possuímos, é necessário discutir quais conceitos a Educação Superior tem proporcionado aos novos profissionais que estão sendo inseridosna sociedade. Como tem sido conduzida a formação em educação ambiental nesse processo?

Silva e Leite (2008) afirmam que não haverá sustentabilidade sem Educação Ambiental e sem mudanças nos contextos educacionais predominantes na sociedade atual. Portanto, é de extrema importância que a Educação Ambiental alcance as escolas e universidades, desafiando paradigmas em busca de uma nova consciência ambiental.

Para Gomes, Brasileiro e Caeiro (2020 p.77016) "a Educação Ambiental se depara com um desafio bastante significativo em que a responsabilidade ambiental das universidades é resultado da ampliação de sua responsabilidade social face à degradação do meio ambiente." Essa perspectiva corrobora com o potencial da educação em introduzir novos conceitos que levem à reflexão e à ação dentro de

diferentes contextos sociais, com o objetivo de promover mudanças.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a dimensão da educação ambiental no Centro Universitario de Mineiros, localizado no sudoeste goiano, uma instituição de Ensino Superior pública municipal. A análise foi conduzida ´por meio de uma abordagem documental, utilizando os Projetos Políticos Pedagógicos - PPC dos cursos e os relatorios de extensão e pesquisa dos anos de 2016 a 2021.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou analisar nas três dimensões que permeiam a educação superior: o ensino, a extensão e a pesquisa, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207, que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A realização da pesquisa baseou-se nos documentos públicos da instituição. Para a dimensão do ensino, foram analisados os Projetos Pedagógicos do Curso – PPC, nos quais foi observada a presença ou não da disciplina de educação ambiental.

Para analisar a dimensão da extensão, também foram analisados os projetos submetidos para a extensão do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, os quais estão no Relatório Anual da Diretoria de Extensão. O objetivo era verificar projetos da área de educação ambiental e se estes estavam sendo realizados pelos universitários do Centro Universitário. Da mesma forma, foram analisados os projetos de pesquisa sobre a temática de educação ambiental.

Na dimensão da pesquisa, também foram analisados os relatórios de pesquisa anual da diretoria de pesquisa, nos quais foi buscada a palavra “educação ambiental” e verificado se havia alguma pesquisa ligada a temática.

Com base nas informações, foi montada uma tabela por ano para verificar a presença de projetos de extensão ou pesquisa em cada ano analisado. Esta pesquisa busca analisar a presença da Educação Ambiental no tripé do Ensino Superior brasileiro - ensino, pesquisa e extensão - por meio da documentação do Centro Universitário de Mineiros – Unifimes, no período entre 2016 e 2021. O foco constante foi a busca pela educação ambiental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a análise, abordaremos a dimensão do ensino. Durante esse período na Unifimes, localizada no campus de Mineiros, onde a sede está situada, havia um total de 13 cursos em funcionamento. Dentre esses cursos, apenas três deles incorporaram a disciplina de educação ambiental. Ou seja, nos cursos de Pedagogia, Medicina e Engenharia Ambiental e Sanitária, a disciplina de educação ambiental estava inserida. Isso representa um percentual de 23% dos cursos com a a disciplina de educação ambiental. Essas informações abarcam o período até o ano de 2021.

Ao compreendermos que, do ponto de vista da legislação, a educação ambiental já deveria ser uma realidade, analisamos a legislação e notamos que a lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, contém os seguintes trechos:

> Art. 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: [...]
> X - Educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

Pelo menos na dimensão do ensino, já deveria existir uma educação ambiental que abarcasse toda a instituição. No entanto, há muita discussão sobre se a educação ambiental necessariamente deve ser trabalhada em forma de disciplina. Contudo, esta pesquisa não fez uma análise para verificar se a educação ambiental ocorre em algum momento de forma transdisciplinar ao longo dos cursos. Ao analisar o PPC dos cursos, não foi apresentado indicativo da educação ambiental na perspectiva interdisciplinar em nenhum dos cursos que não apresentem a disciplina de educação ambiental.

No entanto, é importante ressaltar que, em 2022, por decisão da instituição, foi criada uma resolução que torna obrigatória a disciplina de educação ambiental em todos os cursos existentes e novos que forem criados. Isso aponta para um caminho para o processo de ambientalização curricular por meio da disciplinarização.

> A ambientalização curricular vem se mostrando um campo promissor de pesquisa, dando visibilidade à temática ambiental nas Instituições de Ensino Superior e abrindo caminhos para estas discussões e para a mudança destas instituições, no que diz respeito ao seu papel na sociedade. (SILVA, WACHHOLZ e CARVALHO, 2016, p. 224)

ISSN: 2176 - 1396

Nesse sentido, Silva, Wachholz e Carvalho (2016) apontam que “além disso, é importante que as disciplinas ambientalmente orientadas estejam articuladas às demais em cada um dos cursos de graduação estudados.” Esse apontamento tem uma perspectiva básica na educação, para que ela são se torne desvinculada da realidade dos estudantes.

Na dimensão da pesquisa, ao analisarmos os relatórios, não encontramos nenhum projeto com a temática de educação ambiental. Mesmo após uma tentativa de pesquisa com o termo “meio ambiente”, não obtivemos sucesso em encontrar algum resultado. Portanto, constatamos que, na dimensão da pesquisa, a temática da educação ambiental não está sendo alvo de nenhuma pesquisa em desenvolvimento.

A dimensão da extensão precisa ser analisada e compreendida como um espaço com potencial para a ocorrência da educação ambiental . Isso porque a perspectiva da extensão se alinha com a perspectiva da educação ambiental de Leff (2009):

> [...] uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento. A educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências. A racionalidade da modernidade pretende pôr à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida. O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida. (LEFF, 2009 p. 18)

Ao mesmo tempo a política nacional de extensão proposta pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (2012) estabelece, como um dos 5 pilares da extensão, que a interação dialógica é um conceito fundamental e um pilar da extensão. Nesse sentido, conceituam que:

> A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (FORPROEX, 2012, p. 16 e 17)

Ao considerarmos Leff (2009) e Forproex (2012), percebemos que, nesse contexto da EA e da extensão universitária, preconizamos a criação do conhecimento a partir das trocas de experiências e da aceitação de diferentes saberes, indo além do conhecimento científico.

ISSN: 2176 - 1396

Por esse motivo, compreender o que está sendo realizado em relação à EA na extensão é fundamental para entender parte da estrutura do conhecimento que está sendo oferecida aos futuros profissionais que estão sendo formados na Unifimes.

No que diz respeito à dimensão da extensão, notamos que houve alguns projetos que incluíram a educação ambiental em seus objetivos. O ano de 2018 foi o único no qual foram registrados dois projetos nesse tema, conforme o quadro 1

Quadro 1 – Projetos de Extensão

Ano	Projeto
2016	Nenhum trabalho
2017	Nenhum trabalho
2018	Educação Ambiental
2018	Clube de Jardinagem de Mineiros - Goiás como Estratégia de Educação Ambiental
2019	Nenhum trabalho
2020	Educação Ambiental: um enfoque na formação docente
2021	Nenhum

Fonte: Relatórios do Extensão do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES, organizado pelos autores.

Notamos que, ao contrário da pesquisa que não apresenta nenhum projeto ao longo desse período, a extensão apresentou três projetos em anos diferentes. Contudo, observamos a ausência de continuidade nesses projetos. Nesse sentido, evidenciamos uma realização esporádica das atividades, algo que vai de encontro à perspectiva de Souza (2015), o qual ressalta que a EA não pode se limitar a ações pontuais, já que uma transformação na concepção de um indivíduo não ocorre simplesmente por meio de atividades esporádicas. Nesse contexto, mesmo sem aprofundarmos a discussão sobre a questão elementar de que educação ambiental está sendo realizada, é notório que essa falta de continuidade já é um indicativo de que a educação ambiental se encontra em estágio incipiente na instituição.

Com essa carência de continuidade compreendemos que não existem esforços consistentes em relação à educação ambiental ao longo do tempo, resultando na perda ou proposição de ações para momentos específicos. Dessa forma, em 2022, a

instituição publicou uma resolução tornando a disciplina de Educação Ambiental obrigatória.

Após analisarmos as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão evidenciamos que, ao considerarmos a educação como um processo cultural, conforme proposto por Brandão (1981), é preocupante a ambientalização do currículo de graduação na Unifimes, ainda que haja poucos professores envolvidos no processo de educação ambiental, seja na extensão ou na pesquisa.

Por um lado, existe o risco de que essa inclusão se transforme em mais uma disciplina enfadonha, incluída na grade curricular por obrigações administrativas. Por outro lado, trata-se de um exercício de gestão que procura abordar a temática, mesmo que distante da discussão. Isso ocorre considerando que, nesse período, apenas três cursos incluíam a disciplina de educação ambiental, com três projetos esporádicos na extensão e nenhuma pesquisa sobre educação ambiental.

Apesar de entendermos que a disciplinarização poderá criar a obrigatoriedade de abordar o tema, é necessário observar que ainda há uma resistência de metodologias e pensamentos fragmentados.

> O Ensino Superior que em tese poderia se configurar como lócus privilegiado para a implantação de políticas de conhecimento para a construção de uma nova racionalidade ambiental, dadas as suas características formativas que se assentam na articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão também ainda não foi capaz de impulsionar reflexões consequentes em termos de organização de propostas curriculares comprometidas com a busca de constituição de um conhecimento gerador de mudanças na racionalidade instrumental que ainda orienta e organiza as práticas didático-pedagógicas hegemônicas, incapaz de abdicar do formalismo burocrático que as erige e sustenta (SILVA, 2013, p. 24).

Desta forma, evidenciamos que a inserção da questão ambiental no Ensino Superior continua sendo um desafio, uma vez que há uma disputa por espaço e território entre diferentes de saberes e perspectivas científicas, criando barreiras para a inclusão desses novos conhecimentos. Por outro lado, há um descolamento do saber acadêmico em relação à realidade. No entanto, é crucial reiterar que o Ensino Superior está sempre convocado a oferecer soluções para os problemas da sociedade. O momento em que não atende a essa convocação é quando a utilidade da Ciência é posta em questão. Portanto, a produção do conhecimento deve sempre estar ancorada em um exercício de conexão com a realidade, e é nesse contexto que a educação ambiental surge para reestabelecer essa conexão entre a educação e a realidade em seus contextos específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de dados a partir dos documentos do Centro Universitario de Mineiros, revelou que, no âmbito do ensino, apenas três cursos tinham inicialmente à disciplina de educação ambiental, e durante o periodo estudado não foram identificados projetos de pesquisa, tendoapenas três projetos de extensão relacionado ao tema.

Esses dados indicam uma fragilidade em relação à tematica da EA, demonstrando que seu tratamento na instituição ainda é incipiente. Mesmo considerando que a legislação brasileira já aponta a necessidade da educação ambiental desde 1981, verificamos que, no Ensino Superior dessa instituição, essa questão requer maior atenção. No entanto, vale mencionar que em 2022 a instituição adotou uma proposta de inclusão de educação ambiental como disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação, sinalizando um passo em direção à ambientalização do curriculo.

Entretanto, o sucesso da ambientalização do curriculo dependerá do modo como o processo de EA será implementado. Caso não seja abordado de forma correta, corre-se o risco de criar uma disciplina enfadonha que cumpra apenas um requisito formal, sem gerar a transformação na perspectiva de ver e interagir com o mundo, como é esperado em um processo de educação ambiental.

Assim, resta ainda um longo caminho a percorrer para se estabelecer uma cultura de trabalho consistente na área de educação ambiental. Para isso, é necessario que a extensão se torne uma prática contínua e que a pesquisa comece a interagir mais intensamente com essa tematica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981:** Dispõe sobre Educação Ambiental. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 256 p. (Docência em Formação Problemáticas transversais).

DA SILVA, A. N.; WACHHOLZ, C. B.; CARVALHO, I. C. de M. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na PUCRS
Environmentalization curriculum: an analysis from the environmentally oriented disciplines at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *[S. l.]*, v. 33, n. 2, p. 209–226, 2016. DOI: 10.14295/remea.v33i2.5684. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5684. Acesso em: 6 ago. 2023.

FORPROEX Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX; 2012. Disponível em: http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/N6CYKmhQOV5gMTS.pdf . Acesso em: 30 jul. 2023.

GOMES, LA; BRASILEIRO, TSA; SILVA CAEIRO, SSF da. Educação ambiental e educação superior: uma revisão sistemática da literatura / Educação ambiental e ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Desenvolvimento** , *[S. l.]* , v. 6, n. 10, pág. 77012–77029, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-214. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18059. Acesso em: 6 ago. 2023.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 34, n. 3, p.17-24, 20 dez. 2009. Quadrimestral.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental:** Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução de Lucia Matheil de Endlic Orth.

MORALES, A. G. M. **O processo de formação em Educação Ambiental No Ensino Superior: trajetória dos cursos de especialização**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Furg, Rio Grande, RS, v. 18, p. 283- 302, jan./jun. 2007. Disponível em:<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3554/2118> . Acesso em: 11 set. 2022.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do Meio Ambiente.** 15. ed. Contexto: São Paulo, 2006.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1. p. 17-46. Tradução de Ernani Rosa.

SILVA, M. M. P. da e LEITE, V. D. Estratégias para a realização de Educação Ambiental em Escolas do Ensino Fundamental. Revista Eletrônica Mestrado de

Educação Ambiental, v. 20, jan./jun.2008.ISSN1517-1256.Disponível em:https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3855/2299. Acesso em: 04 set. 2019.

SILVA, M. L. da. A educação ambiental no ensino superior brasileiro: do panorama nacional às concepções de alunos (as) de pedagogia na Amazônia. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *[S. l.]*, p. 18–33, 2013. DOI: 10.14295/remea.v0i0.3438. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3438. Acesso em: 6 ago. 2023.

SOUZA, Zaqueu Henrique de. **Trabalho de campo:** uma perspectiva para educação ambiental no ensino superior. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Para Ciências e Para Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, Jatai, 2015. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Zaqueu%20Henrique%20de%20Souza-2015%20(.pdf%202.947%20kb).pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

COMO O ENSINO DE QUÍMICA INFLUENCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: PROJETO SABÃO

Gabrielle Pastorini Lucyszyn[1]

Carlos Oliveira[2]

Maria Alice Witt[3]

RESUMO

Este artigo aborda a importância do ensino de Química como um instrumento para promover a educação dos estudantes para a cidadania através do Projeto Sabão aplicado em sala de aula utilizando óleo de cozinha, por meio do projeto de Residência Pedagôgica praticado na escola. Por meio da contextualização dos conteúdos químicos com o auxílio de metodologias de aprendizagem ativa, os estudantes são incentivados a compreender a relevância da Química em suas vidas diárias. O projeto visa estimular a consciência ambiental e a sustentabilidade ao utilizar o óleo de cozinha usado na fabricação de sabão. Dessa forma, os estudantes não apenas aprendem conceitos químicos importantes, mas também são incentivados a adotar práticas mais responsáveis e ecologicamente corretas no descarte de resíduos nas suas casas. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões relevantes em relação ao meio ambiente, saúde, tecnologia e desenvolvimento sustentável, dando exemplo para outros membros da sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cidadania. Desenvolvimento. Educação. Ensino. Estudante. Formação. Projeto. Química. Sabão. Sustentabilidade.

[1] Graduanda em Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gabhi_pastorini@hotmail.com
[2] Professor de Educação Básica, Universidade Estadual de Ponta Grossa, oliveira.carlos@escola.pr.gov.br
[3] Professora Universitária, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, maria.witt@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química é essencial na formação educacional dos estudantes, permitindo a compreensão dos fenômenos naturais e tecnológicos que ocorrem no nosso cotidiano. No entanto, o aprendizado dessa ciência não deve se limitar apenas a conceitos básicos e teorias isoladas aplicadas em sala de aula, mas sim ser integrado ao contexto social em que os alunos estão inseridos na comunidade, apresentando diferentes situações onde a química está presente. Dessa forma a educação para cidadania com a exploração dessa disciplina, torna-se uma perspectiva relevante, pois busca desenvolver habilidades, valores e atitudes que promovam a participação consciente dos indivíduos na sociedade, tornando os estudantes mais ativos e capazes de elaborar opiniões e desenvolver soluções próprias frente a diferentes assuntos que envolvem essa disciplina.

Ao realizar atividades práticas como a produção de sabão, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa e podendo despertar o interesse pela Química, sendo motivados a explorar esse mundo. Além disso, aplicar diferentes tipos de projetos em sala de aula enriquece o processo educacional como um todo, tornando mais envolvente, relevante e alinhado com as necessidades e desafios do mundo real, tornando os jovens capazes de desenvolverem futuramente coisas novas.

Ao pensarmos nesse desenvolvimento dos alunos, o projeto de Residência Pedagôgica que esta ligado diretamento a esse projeto, é uma estratégia de integração, com o intuito de elaborar um plano que aproxime cada vez mais a formação acadêmica das demandas reais da sala de aula, habilitando a possibilidade de desenvolver novas aplicações em sala, estimulando a evolução dos estudantes assim também como dos futuros docentes.

O projeto do Desenvolvimento do Sabão busca estimular o trabalho em equipe,

a criatividade e a capacidade de resolver problemas, habilidades cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Ajuda a desenvolver o senso crítico sobre poluição ambiental através de descartes de óleo usado direto na natureza a ter habilidades empreendedoras na confecção de sabões e seus subprodutos, além de ser um multiplicador de conhecimentos para o entorno familiar.

2 DESENVOLVIMENTO

O ambiente escolar é onde ocorre uma das primeiras fases da formação como cidadãos dos jovens estudantes, e esse ambiente buscar atender todos os campos desse processo de formação, abrindo espaço para discussões pertinentes de acontecimentos rotineiros baseado nos interesses dos alunos. Além disso, aproximaos conteúdos teóricos do contexto real dos estudantes propiciando a oportunidade de informação e conhecimento atuais que levam ao desenvolvimento de um pensamento mais crítico, a fim de formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de se posicionar autonomamente frente aos problemas sociais que são vicenciados (FREITAS, 2017).

Para Santos et al. (2013), o ensino de química passa por diversas dificuldades já que esta área do conhecimento muitas vezes se limita à memorização de fórmulas e informações conceituais, tornando o ensino abstrato e sem contextualização. Deste modo, gera-se uma desmotivação por parte dos estudantes que é perceptível aos professores.

Segundo Santos e Schnetzler (1996), um dos objetivos do ensino de Química na formação do cidadão é o de fornecer conhecimentos fundamentais que permitam ao aluno participar da sociedade. Nesse sentido, eles aprendem que suas ações individuais podem ter um impacto significativo na sociedade e no planeta como um todo, dando exemplo para outros membros da comunidade na qual vivem, tornando-se mais dispostos a tomar decisões responsáveis em relação às atividades do dia a dia.

ISSN: 2176 - 1396

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002),

> a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade.

Um dos grandes problemas trazidos por toda a comunidade acadêmica na docência da Química está relacionado a falta de interesse dos estudantes pela disciplina, e o que é aprendido nas escolas muitas vezes não é visto como útil pelos alunos. Assim, não vêem a necessidade de realmente aprender sobre os temas propostos, por ser uma disciplina complexa e com conteúdos que exigem abstração pelos estudantes. De fato, é comum na maioria das vezes que o conteúdo trabalhado em sala de aula não esteja relacionado, em grau algum, com a realidade vivenciada pelo aluno (OLIVEIRA, 2011).

Para estimular os estudantes a gostarem de aprender Química se faz importante a adoção de metodologias ativas de ensino, que estimulem a participação ativa dos alunos durante as aulas. Atividades práticas em laboratório, projetos de pesquisa são algumas das estratégias que possibilitam uma aprendizagem mais significativa e envolvente (LIECHESKI, 2019). As metodologias ativas são recursos que têm como propósito auxiliar e estimular os estudantes tanto dentro quanto fora da sala de aula, a sair da zona de conforto do ensino tradicional, e ajuda a construir o conhecimento por meio da reflexão e engajamento dos estudantes, ao invés de receber de forma passiva o que é transmitido pelo professor (LIECHESKI, 2019).

Para Berbel, (2011),

> a implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades.

Essas metodologias devem ser variadas, dinâmicas e viáveis, podendo ou não ser associadas ao uso de tecnologias digitais, devendo ser adaptada para a realidade escolar (LIECHESKI, 2019). Pensando nisso, neste trabalho optou-se pela aplicação do projeto de fabricação do sabão envolvendo os conteúdos discutidos em sala de aula como as funções orgânicas e cálculos estequiométricos. Desse modo, os estudantes serão estimulados a aplicar seus conhecimentos teóricos de forma prática, solucionando problemas e tomando decisões em grupo. Isso os motiva a buscar soluções criativas, desenvolvendo habilidades como raciocínio lógico, tomada de decisão e trabalho em equipe. Este processo ocorre em um ambiente que também proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais, além de estimular o pensamento sustentável (OLIVEIRA, 2011). Dentre todas as ações sustentáveis que podem ser efetuadas para minimizar as consequências ao meio ambiente, encontra-se o processo de fabricação de sabão caseiro reaproveitando o óleo vegetal utilizado em casa, sendo assim um processo de baixo custo e podendo até ser uma fonte de renda adicional para a família.

5 METODOLOGIA

O projeto Sabão está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Pedro Macedo, localizado na cidade de Curitiba/PR, para estudantes dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e conduzido pelo professor preceptor da escola. O desenvolvimento em várias etapas tem como intuito permitir que os estudantes sejam capazes de acompanhar e realizar o projeto até o final.

O Projeto Sabão consiste na fabricação de sabão realizada em laboratório pelos próprios alunos com base em conhecimentos adquiridos em sala de aula. Na sequência, os estudantes realizarão experimentos para o melhoramento do sabão, fabricando diferentes tipos, como por exemplo, sabão em pó, sabão líquido, entre outros, e por fim, a produção de maquetes com monumentos curitibanos revestidos de sabão.

O projeto teve início com o grupo de residentes do programa Residência Pedagógica, realizando testes em laboratório a partir de vários procedimentos (receitas) de sabão buscando saber qual receita seria mais viável para a replicação

pelos estudantes. Nessa etapa exige cautela, pois em turmas com maior número de alunos é difícil manter a atenção dos mesmos o tempo todo, existem distrações e nesse momento os estudantes estão sempre muito eufóricos. Desse modo foi necessário estruturar com atenção as etapas envolvendo essa parte prática, que tipo de reagentes e instrumentos seriam utilizados para não ter perigo de acidentes. Outro fato que foi levado em consideração nesse momento foi o tempo para a execução das práticas, pois o tempo regular de aula é curto sendo importante escolher receitas que pudessem ser rapidamente realizadas e que fossem bem sucedidas (permitissem a obtenção do sabão com as características físicas desejadas).

Após os testes para obtenção do sabão, e definição das melhores receitas, foi realizada a primeira aula prática com os alunos que puderam colocar em prática seus conhecimentos sobre cálculo estequiométrico aprendidos nas aulas teóricas. Os alunos fizeram seu primeiro sabão em copos plásticos com auxílio de palitos de picolés e tiveram auxílio teórico para compreender como ocorre a reação de saponificação utilizando um formulário no qual também anotaram suas observações durante o processo de formação desse produto. Ao analisar as anotações dos alunos, foi observado que muitos retrataram as alterações dos aspectos físicos ocorridos durante a reação, como o aumento da temperatura e o cheiro característico.

Durante a realização do projeto, enfrentamos algumas dificuldades que nos permitiram desenvolver habilidades de resolução de problemas, é observado que as adaptações e a transição para a sala de aula não é fácil, é necessário ter disciplina e consciência de que ao aplicar um projeto, por exemplo, o objetivo principal deve ser atingido ao fim dele, os alunos devem sair com novos conhecimentos adquiridos que tenham relevância para suas vidas cotidianas e interesses. Isso torna o aprendizado mais significativo, pois os estudantes veem a aplicação prática dos conceitos teóricos.

Este projeto ainda está em andamento, e até as etapas finais, espera-se que os estudantes compreendam o processo de saponificação e a química por trás da fabricação de sabão. Além disso, que sintam-se conscientizados sobre a importância da sustentabilidade e da reciclagem de resíduos como o óleo de cozinha, estimulados a trabalhar em equipe, com criatividade e pensamento crítico. Por fim, que sintam-se incentivados a se tornarem cidadãos mais conscientes na sociedade, capazes de tomar decisões sustentáveis, sábias e que sirvam de exemplo para outros membros

da comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Química deve proporcionar participação ativa dos estudantes, permitindo que construam e reconstruam o conhecimento adquirido, para que como cidadãos possam buscar soluções autênticas para os problemas sociais. Nesse sentido, é necessário desenvolver a capacidade de tomada de decisão própria por meio de um processo de construção do pensamento que começa a ser desenvolvido em sala de aula.

A formação dos estudantes na disciplina de Química é essencial para contextualizar o ensino e promover uma visão crítica sobre os temas atuais abordados. Para isso, é necessário que alunos e professores se desvinculem de propostas tradicionais aplicadas em sala de aula, explorando novas metodologias de ensino e aprendizagem, buscando a evolução de pensamento e escolhas válidas na tomada de decisão de cada cidadão em formação.

A implementação de projetos práticos, como a fabricação de sabão utilizando conceitos de Química, é uma das estratégias que podem ser adotadas para tornar o aprendizado mais significativo e envolvente, tornando-se uma ferramenta poderosa para capacitar os estudantes a compreenderem o papel da ciência no mundo atual e a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades. Dessa forma, a educação em Química vai além da aquisição de conhecimentos técnicos e se transforma em uma oportunidade de formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais sustentável e justa, não se limitando somente àquilo que é imposto e sim buscando novas soluções sustentáveis.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, 2011. p. 25-40.

LIECHESKI, Adriane; INTEGRAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E O ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL. UTFPR, Medianeira, 2019. Disponível em < http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/28857/2/aprendizagembaseadaprojetos.pdf>.

OLIVEIRA, L. G de.; ROBAINA, J. V. L. Óleo de Fritura: Alternativas de Reaproveitamento. 31° Encontro de Debates sobre o Ensino de Química. Rio Grande do Sul, 201.

SANTOS, A. O.; SILVA, R. P.; ANDRADE, D.; LIMA, J. P. M. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). Scientia Plena, v. 9, n. 7(b), 2013.

SANTOS, W. e SCHNETZLER, R.P. O que significa ensino de Química para formar o cidadão? Química Nova na Escola, n. 4, p. 28-34, 1996.

ISSN: 2176 - 1396

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE: UMA ANÁLISE DE CONCEITOS.

Alisson Martins Duarte[1]

Lucia Ceccato de Lima[2]

Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp[3]

RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo analisar os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável que são amplamente utilizados no meio acadêmico, político e na sociedade. Esses conceitos têm sido discutidos e incorporados em políticas públicas, estratégias empresariais e esforços internacionais para enfrentar os desafios ambientais globais. O desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade são temas que possuem propósitos semelhantes, uma vez que a sustentabilidade é o objetivo e o desenvolvimento sustentável é uma estratégia para atingir tal finalidade. Para alcançar esse objetivo, é essencial que as ações humanas sejam pautadas pela sustentabilidade, ou seja, pela utilização responsável dos bens naturais, pela minimização dos impactos ambientais e pela promoção da equidade social. A análise enfatiza a importância de conhecer a utilização destes termos em virtude das suas diferentes dimensões metodológicas. Destaca-se que ambos os conceitos são possíveis de utilização para que propiciem a preservação dos bens naturais e a continuidade da biosfera como a conhecemos, garantindo a continuidade do bem-estar humanos em equilíbrio dinâmico com os ecossistemas. Dessa forma, a busca por soluções que integrem desenvolvimento sustentável e sustentabilidade torna-se uma tarefa premente e coletiva, que requer a colaboração de governos, empresas e sociedade civil para construir um equilíbrio dinâmico.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade. Educação Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial trouxe uma cultura de consumo e, consequentemente, o aumento de produção em massa. Nessa época, não havia preocupação com a origem da matéria-prima e os danos que essa retirada provocaria (AQUINO, et al., 2015). No Brasil, os problemas ambientais começaram a surgir na década de 1970,

[1] Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidad de la Empresa (UDE), alisson_martinduarte@yahoo.com.br.
[2] Pós-doutora em educação ambiental e sustentabilidade, professora da pós graduação em Educação (PPGE), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), prof.lucia@uniplaclages.edu.br.
[3] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), sonia.fortkamp@uniplaclages.edu.br

aliados ao desenvolvimento desordenado e à falta de planejamento nos descartes de contaminantes provenientes das atividades de industrialização, das práticas agrícolas, do crescimento populacional e da urbanização (AQUINO, et al., 2015; CETESB, 2002).

Os recursos naturais foram utilizados de forma descontrolada, tendo o ser humano como o principal agente causador de prejuízos ao meio ambiente. Essas interferências provocadas pelo homem geraram alterações nas características essenciais do meio ambiente, muitas vezes causando sérios impactos ao meio 10 ambiente (CAVALCANTI, 1997). Os impactos ambientais acarretam em diversos prejuízos, tanto nas comunidades que vivem nesses locais quanto nas atividades econômicas e até mesmo na qualidade de vida do próprio ser humano. Visto que as modificações ocorrem em hábitats naturais, na vegetação, no clima, na qualidade do ar, na vida animal, e na biodiversidade como um todo (IPEA, 2010).

Desse modo, tanto os consumidores como os produtores começaram a se preocupar com a gestão ambiental, visto que o meio ambiente é supridor de matéria prima para as atividades econômicas e humanas (ARRUDA e SÁ, 2003). O longo da linha evolutiva o ser humano aprendeu que foi agente de modificação da natureza e de si mesmo deixando como herança as futuras gerações (SANTOS & AULER, 2011). Para tanto se fez necessário repensar em sistemas de produção com olhar direcionado para a preservação do ambiente, garantindo que as gerações presentes e futuras tenham acesso a recursos e condições necessárias para uma boa qualidade de vida.

Desta forma, a partir da década de 1970 o conceito de sustentabilidade obteve sua implementação devido a causas sociais relacionadas como pobreza, fome e desigualdades. Vários estudos propõem discussões entorno deste conceito com divergências de pensamento entre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (KATES et al., 2005; SARTORI et al., 2014). Tais conceitos foram popularizados pelo relatório "Nosso Futuro Comum", também conhecido como Relatório Brundtland, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas. Nesse documento, sustentabilidade foi definida como a capacidade de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades (MACHADO & MATOS, 2020).

ISSN: 2176 - 1396

Para Barbieri (2008), ambos os conceitos rapidamente se disseminaram, tornando-se uma abordagem integradora que busca equilibrar o desenvolvimento econômico, social e ambiental, enfatizando a importância de ações responsáveis e conscientes para garantir a saúde do planeta e a qualidade de vida de todos os seres vivos atingindo a sustentabilidade dos ecossistemas.

Nesta esteira, tem – se neste o estudo como objetivo analisar os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável que são amplamente utilizados no meio acadêmico, político e na sociedade. Espera-se contribuir com a reflexão sobre dois conceitos ambientais muito utilizados: Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade a fim de subsidiar futuros trabalhos acerca da polissemia conceitual.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Desenvolvimento Sustentável

O desenvolvimento sustentável é um conceito específico dentro da sustentabilidade. Foi popularizado em 1987 pelo relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecido como Relatório Brundtland (BARBOSA, 2008). Segundo Machado & Matos (2020) o desenvolvimento sustentável é definido como o desenvolvimento que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades.

No Brasil, segundo Barbosa (2008) durante a Conferência “Rio 92” a Agenda 21 engajou o conceito de desenvolvimento sustentável chamando atenção dos países desenvolvidos que são responsáveis pela crise ambiental e solicitando uma responsabilização de todas as nações, principalmente no contexto político e social.

Na atualidade o conceito desenvolvimento sustentável vem sendo amplamente utilizado no meio político, nas universidades e na sociedade em geral, principalmente quando a palavra “impacto” está envolvida na relação entre recursos naturais e o crescimento econômico (STOFFEL, 2015). Para Barbieri (2008) o desenvolvimento sustentável deve garantir para as próximas gerações e no presente a proteção do meio ambiente no centro de todas as decisões e ações humanas no aspecto social, ambiental, econômico e político.

Segundo Edwards (2012), o aspecto social do desenvolvimento sustentável tem como foco garantir a justiça social, a inclusão e a redução das desigualdades. A erradicação da pobreza, o acesso a serviços básicos como saúde e educação, e a proteção dos direitos humanos são elementos centrais dessa abordagem. Há também aqueles que veem o desenvolvimento sustentável como um caminho para alcançar o crescimento econômico sem comprometer a saúde do meio ambiente (EDWARDS, 2012; SCHOLTES, 2010). Eles argumentam que é possível desenvolver a economia de forma responsável, investindo em tecnologias verdes e inovação para impulsionar a prosperidade sem esgotar os recursos naturais.

Do ponto de vista empresarial, o desenvolvimento sustentável muitas vezes se concentra na responsabilidade social corporativa, onde empresas adotam práticas sustentáveis em suas operações, como a redução de emissões de carbono, o uso de materiais recicláveis e a promoção de condições de trabalho justas, visando satisfazer tanto seus acionistas como as expectativas da sociedade (AQUINO, et al., 2015).

Segundo Machado & Matos (2020), para formuladores de políticas, o desenvolvimento sustentável é uma questão de governança e tomada de decisão coletiva. Isso envolve a criação de marcos legais, regulatórios e políticos que incentivem práticas sustentáveis e engajem diferentes atores, desde governos nacionais até organismos internacionais.

Contudo Machado & Matos (2020), apontam que o desenvolvimento sustentável é uma intersecção complexa entre essas abordagens, e a harmonização de diferentes interesses e pontos de vista é fundamental para a busca de soluções efetivas ressaltando que é importante reconhecer que a polissemia do desenvolvimento sustentável reflete a diversidade e a complexidade dos desafios globais que enfrentamos.

Em última análise o desenvolvimento sustentável oferece uma oportunidade para uma rica discussão e aprendizado mútuo. Ao reconhecer e valorizar essas diversas perspectivas, podemos forjar um caminho mais equitativo, resiliente e viável para a humanidade e para o planeta. Trabalhando juntos, podemos moldar um futuro em que prosperidade, justiça social e conservação ambiental coexistam harmoniosamente (STOFFEL, 2015; MACHADO & MATOS, 2020).

2.2 Sustentabilidade

A sustentabilidade é um conceito essencial e o caminho a ser trilhado para garantir um futuro próspero e saudável para a humanidade e o planeta. Segundo Cavalcanti (1997) a sustentabilidade se refere ao paradigma da sociedade em risco a partir do maior acesso à informação dos problemas ambientais pautadas em políticas de organização e estruturação. Baseia-se na ideia de equilibrar os aspectos econômicos, sociais e ambientais, a fim de satisfazer as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprir suas próprias necessidades (FEIL, 2017).

Segundo Leff (2009), no campo ambiental, a sustentabilidade requer a conservação dos recursos naturais e ecossistemas, como também a redução da pegada ecológica humana. A abordagem sustentável visa mitigar as mudanças climáticas, proteger a biodiversidade e promover práticas agrícolas e florestais sustentáveis. Isso pode ser alcançado através de estratégias como o uso de energias renováveis, a implementação de políticas de preservação dos ecossistemas e a promoção da eficiência energética (ROOS & BECKER, 2012).

Do ponto de vista social, a sustentabilidade enfatiza a equidade e a justiça social. Isso envolve garantir que todas as pessoas tenham acesso adequado a alimentos, água, moradia, educação e cuidados de saúde, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica. Além disso, a sustentabilidade inclui a promoção da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos, buscando uma sociedade mais inclusiva e resiliente (STOFFEL, 2015).

No contexto econômico, a sustentabilidade procura o desenvolvimento de uma economia circular e de baixo impacto. Isso significa reduzir o consumo excessivo e o desperdício, adotar práticas comerciais responsáveis e investir em setores sustentáveis e inovadores (FEIL, 2017). As empresas e organizações desempenham um papel crucial na transição para um modelo econômico mais sustentável, e cada vez mais, percebe-se a importância de integrar critérios ESG (ambientais, sociais e de governança) em suas operações (SARTORI et al., 2014).

De tal modo, a sustentabilidade surgiu como uma estratégia ambiental preventiva e integrada, aplicada a processos, produtos e serviços para aumentar a ecoeficiência e reduzir riscos humanos e ao ambiente, por meio de ações de preservação e conservação para beneficiar as gerações futuras (AQUINO, et. al., 2015).

ISSN: 2176 - 1396

Para alcançar sustentabilidade, são necessários o engajamento e a colaboração de todos os setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e os indivíduos (SARTORI et al., 2014). A educação e conscientização sobre o ambiente desempenham um papel fundamental na promoção de comportamentos sustentáveis e na tomada de decisões informadas (SANTOS & AULER, 2011). Embora muitos progressos tenham sido feitos, ainda há desafios significativos a serem enfrentados na jornada rumo à sustentabilidade.

A sustentabilidade é uma abordagem holística que visa garantir a equidade entre a sociedade, a economia e o meio ambiente. Somente por meio de da adoção de práticas sustentáveis e da colaboração global podemos conservar os recursos naturais preciosos e criar um mundo mais justo e viável para as gerações presentes e futuras.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A sustentabilidade é o conceito profundo enquanto o desenvolvimento sustentável é uma abordagem específica para alcançar esse objetivo amplo. O desenvolvimento sustentável é uma estratégia para atingir a sustentabilidade, garantindo a continuidade do bem-estar humano em harmonia com a natureza e os ecossistemas (Sartori et al., 2014).

Sendo assim, segundo Tisdell (1988) o desenvolvimento sustentável é o objetivo a ser alcançado e sustentabilidade é o processo, ou seja, para garantir a sustentabilidade é necessário o desenvolvimento sustentável. Neste sentido o desenvolvimento sustentável voltado para a sustentabilidade analisa vários fatores que podem levar a consequências não sustentáveis que geram risco para a sociedade e meio ambiente (ROOS & BECKER., 2012).

Segundo Boff (2015) a expressão desenvolvimento sustentável assume um caráter de retirada de recursos naturais em virtude do crescimento econômico gerando uma desigualdade em proporções maiores. Neste sentido Vizeu (2012) enfatiza que esse conceito aumenta o ganho de capital e o “meio” está disponível com seus recursos para satisfazer as necessidades humanas.

Segundo Freitas (2007) o conceito de desenvolvimento sustentável não pode ser pautado no crescimento econômico e com visão de garantia para o futuro das mesmas condições que são encontradas hoje. Como fundamento de mudança deve

estar a quebra do padrão material de vida atual. Neste sentido, segundo Rosemarin (1990, p. 1)

> As duas palavras, sustentável e desenvolvimento, são contraditórias em sentido estrito. Sustentável implica os elementos de renovação a longo prazo, manutenção, reciclagem, exploração mínima de matérias-primas e gestão das necessidades das pessoas em uma base coletiva. Desenvolvimento pode ser interpretado de muitas maneiras diferentes, mas de acordo com a nossa atual cultura de base industrial, implica planejamento de curto prazo, o mínimo de manutenção, resíduos, exploração máxima de matérias-primas e ênfase no indivíduo.

Considerando tal problemática, Daly (2004) enfatiza que o desenvolvimento sustentável emerge como uma resposta aos problemas decorrentes do crescimento econômico desenfreado e da degradação ambiental, procura integrar de maneira equilibrada os aspectos econômicos, sociais e ambientais, visando a promoção da justiça social, a conservação dos recursos naturais e a preservação dos ecossistemas. Desde então, o conceito tem orientado políticas públicas, práticas empresariais e ações individuais, pois age especialmente no campo do crescimento econômico (LOPEZ, et al., 2011).

Contudo Stoffel (2015) descreve que a sustentabilidade se refere à capacidade de um sistema - seja um ecossistema, uma sociedade ou uma economia - de se manter em equilíbrio ao longo do tempo, garantindo a continuidade dos recursos e serviços disponíveis. É uma abordagem que visa atender às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades. A sustentabilidade pode ser aplicada em diversos contextos, como o ambiental, social, econômico e cultural, e enfatiza a importância de proteger os recursos naturais e promover práticas responsáveis para garantir a preservação do planeta e o bem-estar das pessoas (FEIL, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a polissemia dos termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade não deve ser vista como um problema, mas sim como uma riqueza de perspectivas e possibilidades. A pluralidade de interpretações nos convida ao diálogo, à troca de conhecimentos e à construção de soluções mais abrangentes e adaptáveis aos desafios contemporâneos.

Ao reconhecer e respeitar as diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, podemos criar sinergias entre esses conceitos, alcançando um equilíbrio dinâmico entre as dimensões ambientais, sociais e econômicas, e assim, construir um futuro mais sustentável e inclusivo para as gerações presentes e futuras. Por meio da cooperação global, do compartilhamento de melhores práticas e do fortalecimento da consciência coletiva, podemos enfrentar os desafios da polissemia conceitual e, juntos, trilhar um caminho em direção a um mundo sustentável em todas as áreas da sociedade, desde a economia e a indústria até a gestão ambiental e a conscientização pública. Este estudo foi uma abordagem unidimensional. Pretendemos prosseguir estudos avançando para outros olhares a este respeito, considerando a perspectiva de tratarmos as **sustentabilidade(s).**

REFERÊNCIAS

AQUINO, A. R. et al. **Sustentabilidade Ambiental.** Rio de Janeiro: Rede Sirius; 1º ed. - OUERJ, 2015. BRANCO, S. M. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna, 26. ed., 2002.

ARRUDA, M. B.; SÁ, L. F. S. N. **Corredores ecológicos: uma abordagem integradora de ecossistemas no Brasil. Brasília**: Ibama, 2003.

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM: Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, maio/jun. 2011. Edição especial.

BARBOSA, Gisele Silva. DRACH, Patricia R. C. CORBELLA, Oscar D. Sustentabilidade urbana e desenvolvimento sustentável: uma discussão em aberto. **XIV Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído**, 2012.

BARBOSA, Gisele Silva. O desafio do desenvolvimento sustentável. Revista Visões, n.4, v.1, Jan./Jun, 2008.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CETESB: Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental. **Relatório de Estabilidade de Valores Orientadores para Solo e Águas Subterrâneas no Estado de São Paulo.** 2002.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

Daly, H. E. Crescimento sustentável? Não, obrigado. **Ambiente & Sociedade**, 7(2), 197-201.2004. doi: https://doi.org/10.1590/S1414-753X2004000200012.

Edwards, K. E. Moving beyond green: sustainable development toward healthy environments, social justice, and strong economies. **New Directions for Student Services**, 137, 19-28. doi: https://doi.org/10.1002/ss.20011. 2012.

FEIL, Alexandre André. SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cad. EBAPE**, v. 14, n. 3, jul./set. 2017.

FREITAS, M. A década de educação para o desenvolvimento sustentável – do que não deve ser ao que pode ser. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, 5, 2007, Joinville. **Anais. Joinville: Associação Projeto Roda Viva**, 2007.

IPEA, **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Sustentabilidade ambiental no Brasil: biodiversidade, economia e bem-estar humano**. Brasília: Ipea, 2010.

KATES, R. W.; PARRIS, T. M.; LEISEROWITZ, A. A. What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice. Environment: **Science and Policy for Sustainable Development**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 8-21, Apr. 2005.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Rev. Educação & realidade**. - Porto Alegre. - V.34 (3), Set.-Dez., 2009, pp. 17-24.

López, J., Martínez, L., & Laurent, J. Ética, productividad humanista y desarrollo sustentable. **Gestión y Estrategia**, 39(1), 29-44. 2011.

Machado, D. de Q., & Matos, F. R. N. Reflexões sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: categorias polissêmicas. **REUNIR Revista De Administração Contabilidade E Sustentabilidade**, 10(3), 14-26. 2020.

ROOS, A.; BECKER, E. L.S. Educação Ambiental e Sustentabilidade. **Revista Eletrõnica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

Rosemarin, A. The Bergen Process: action in Europe for Our Common Future. AMBIO -A **Journal of the Human Environment**, 19(4), 1990.

SANTOS, W.L.P.; AULER, D. (Org.) **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SARTORI, S.; SILVA, F. L.; CAMPOS, L. M. S. Sustainability and sustainable development: a taxonomy in the field of literature. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2014.

SCHOLTES, F. Whose sustainability? Environmental domination and Sen's capability approach. **Oxford Development Studies**, 38(3), 289-307. doi: https://doi.org/10.1080/13600818.2010.505683.2010.

STOFFEL, Jaime Antonio; COLOGNESE, Silvio Antônio. O desenvolvimento sustentável sob a ótica da sustentabilidade multidimensional. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 18 - 37, jul./dez. 2015.

TISDELL, C. **Sustainable development: differing perspectives of ecologists and economists, and relevance to LDCs.** World Development, v.16, n.3, p.373-384, 1988.

VIZEU, Fabio; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; SEIFERT, Rene Eugenio. **Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável**. 3Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 3, artigo 6, Rio de Janeiro, Set. 2012.

A temática da sustentabilidade nos materiais pedagógicos da ONG *Junior Achievement*, SC: um estudo de caso

Bárbara Peter Rosa[1]

Marcelo Gules Borges[2]

RESUMO

Este estudo de caso trata de uma análise dos materiais pedagógicos com foco na sustentabilidade da Organização Não Governamental (ONG) *Junior Achievement*, Santa Catarina, desenvolvidas no âmbito de um trabalho de conclusão de curso na Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Criada em 1919 nos Estados Unidos, a instituição foco de análise proporciona aprendizado prático em áreas como o empreendedorismo, educação financeira, preparação para o mundo do trabalho e sustentabilidade. Dentro do âmbito sustentável, os temas abordados nos materiais são voltados para a conscientização, reflexão e compreensão sistêmica das questões socioambientais como também são alinhados com 8 dos 17 "Objetivos Globais das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável". Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que serão realizadas análise textual e imagética, bem como entrevistas individuais com representantes da instituição. As atividades de pesquisa deste projeto acontecem ao longo do ano de 2023.

Palavras-chave: Terceiro Setor; Educação; Sustentabilidade; Organização social.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um estudo de caso em andamento no contexto de desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, que pretende analisar as práticas de educação enquanto metodologias focadas no ensino da sustentabilidade, a partir dos materiais pedagógicos da Organização Não Governamental (ONG) *Junior Achievement*, Santa Catarina. Do mesmo modo, pretende-se mostrar o histórico de ações sobre sustentabilidade dentro do âmbito educacional com aprofundamento no terceiro setor, visando descrever e compreender os sentidos da sustentabilidade, expressos nos materiais pedagógicos da *Junior Achievement*.

[1] Graduanda de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), barbarapeterrosaaa@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), marcelo.borges@ufsc.br

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, sendo característica comum nos estudos de caso. A pesquisa qualitativa é definida como uma investigação das vivências e experiências das relações humanas que não são reduzidas a variáveis, de forma a se preocupar com as transformações e determinações mais profundas de valores, crenças e atitudes. Ela trabalha a especificidade apresentada pelo objeto social e as interações construídas pela realidade do sujeito a partir de experiências sociais e culturais (MINAYO et al., 2002).

Por fim, este estudo de caso tem a intenção de situar a Organização Não Governamental *Junior Achievement* quanto ao seu protagonismo em abordar temáticas que envolvem sustentabilidade e o papel que seus materiais pedagógicos podem ter em suas práticas e neste processo.

2 SUSTENTABILIDADE, ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E A *JUNIOR ACHIEVEMENT*

Embora “sustentabilidade” seja um conceito discutido por diferentes grupos e sujeitos, Silva et al. (2014) ao citar Leonardo Boff interpreta o termo como a capacidade de manter o equilíbrio dinâmico de um ecossistema. Também é possível relacionar a sustentabilidade a um movimento social histórico do ocidente que visa as mudanças na sociedade, agências estatais, no mundo acadêmico e organizações sociais (SILVA et al., 2014).

As organizações sociais dentro do âmbito educacional são capazes de complementar e influenciar a efetivação de políticas públicas socioambientais por ultrapassar as barreiras do Estado e do mercado. Essas entidades localizam-se na esfera federal, estadual e municipal. Historicamente, a Lei Federal 9.637, de 15 de maio de 1998, marcou o conceito de organização social dentro da estrutura governamental. Embora não sejam instituições do Estado, as organizações sociais respondem perante as normas e utilizam-se de recursos públicos, atuando somente em áreas específicas. Em contrapartida, elas não são definidas na legislação brasileira e não estão vinculadas ao Estado (BRASIL, 1998).

De acordo com Silva (2008), quando observamos essa perspectiva no terceiro setor da economia, caracterizado por organizações sem fins lucrativos dedicadas a objetivos sociais visando o aperfeiçoamento civil com atuações voluntárias, reforçamos a longo prazo medidas não-agressivas ao meio ambiente em um contexto

de grandes mudanças políticas e econômicas globais. Dentro dessas organizações, as pautas que envolvem sustentabilidade aparecem em diferentes tipos de discursos que podem variar de acordo com o contexto econômico, ideológico e empresarial. Ainda que estes discursos, em muitos casos, são carregados de contradições envolvendo a finalidade econômica, social e ambiental dos atores que participam dessa organização, eles expressam certa intencionalidade e uso da noção de sustentabilidade com impacto social enquanto um valor (SILVA, 2008).

Tendo em vista o papel das organizações no terceiro setor que buscam contribuir com a questão da sustentabilidade, a atuação da *Junior Achievement*, criada em 1919 nos Estados Unidos por Theodore Vailteve, presidente da American Telephone & Telegraph, Horace Moses, presidente da Strathmore Paper e o senador Murray Crane de Massachusetts, teve desde o princípio o objetivo de gerar caminhos e inspirar as novas gerações para o futuro. Hoje a instituição está presente em mais de 100 países e ao longo dos últimos 39 anos, ampliou suas atividades e seu escopo para incluir alunos em sala de aula e no contraturno escolar. É mantida e administrada por empresas privadas e foi considerada, a maior e mais antiga organização de educação prática em economia e negócios do mundo, a 5° ONG mais relevante do planeta, além de ser indicada em 2023 para o Nobel da Paz, de acordo com o site *JUNIOR ACHIEVEMENT* WORLDWIDE, 2023.

A *Junior Achievement* oferece aprendizado prático, por meio de programas educacionais com metodologias próprias, em áreas como o empreendedorismo, educação financeira, preparação para o mundo do trabalho e sustentabilidade, ministrado por voluntários. Para isso, o envolvimento da população nas causas em prol da cidadania é fundamental para a manutenção e eficácia da instituição dentro do terceiro setor. A expansão desse mercado alcança a prática do trabalho voluntário. (*JUNIOR ACHIEVEMENT* WORLDWIDE, 2023)

No Brasil, a *Junior Achievement* está desde 1983, e se organiza na forma de uma confederação a nível nacional e federações estaduais. Neste estudo de caso, usaremos como referência a *Junior Achievement* do estado de Santa Catarina. De acordo com o relatório técnico de resultados anuais da *Junior Achievement* em Santa Catarina (*JUNIOR ACHIEVEMENT* SC, 2022), as ações organizadas pela instituição no estado já tiveram o apoio de 18 mil voluntários e a participação de centenas de

instituições de ensino de 200 cidades, beneficiando 720 mil jovens desde sua fundação em 1997. Em 2022, dos jovens do estado de Santa Catarina (SC) que participaram das ações da *Junior Achievement* SC, 27,5% foram impactados com projetos que envolveram a sustentabilidade enquanto tema principal (*JUNIOR ACHIEVEMENT* SC, 2022).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, parte principal dos dados que serão objeto de análise são os materiais pedagógicos (textual e imagético) produzidos pela *Junior Achievement* SC com foco na sustentabilidade, materiais estes que foram produzidos pela instituição ao longo de seus 26 anos de atuação em Santa Catarina. Para identificação e organização destes materiais será realizado uma busca ativa nos documentos oficiais disponibilizados na internet bem como nos materiais físicos que se encontram no estoque localizado na sede da *Junior Achievement* SC na cidade de São José, em Santa Catarina. É importante destacar que, este projeto já obteve consentimento da ONG para realização da pesquisa, que será formalizada a partir de termo específico nas próximas etapas deste projeto em 2023.

Do ponto de vista da organização e análise destes materiais coletados, desde a pesquisa qualitativa, estão sendo realizadas leituras reflexivas do material categorizando-o em seu conjunto, bem como o conteúdo presente dentro de cada material. Na sequência, será realizada análise textual e imagética a partir de leitura repetida tanto pela autora do projeto bem como pelo orientador. Esse processo permite a familiaridade com material organizando-o enquanto um corpus de análise (MILES e HUBERMAN, 1994; WOLCOTT, 1994). Trata-se, portanto, de um processo de codificação dos dados de modo a identificar e organizar unidades de sentido em categorias emergentes, que obedecem a critérios pré-estabelecidos que respondem a pergunta inicial e os objetivos deste trabalho de conclusão (MINAYO et al., 2002; GÓMEZ et al, 1996). As unidades de sentido, organizadas em categorias, serão apresentadas de modo a contemplar a dimensão temporal de produção e utilização destes materiais pela própria instituição, bem como do ponto de vista temático foco das práticas em que a sustentabilidade está presente.

Cabe mencionar que nesta pesquisa também serão realizadas ao longo do ano de 2023 entrevistas individuais (GASKELL, 2004; GHIGLIONE e MATALON, 2005)

semi-estruturadas na sequência da análise dos materiais pedagógicos na sequência do desenvolvimento do TCC. Elas terão a função de complementar a organização e análise dos materiais e práticas com foco na sustentabilidade e educação identificadas na instituição. Os entrevistados serão selecionados com base no critério de serem pessoas que representam a instituição e/ou profissionais e/ou voluntários que conheçam em profundidade ou tenham participado das ações com foco no interesse desta pesquisa.

Por fim, é com base nos materiais pedagógicos analisados - juntamente com a análise das entrevistas enquanto texto e do mesmo modo como mencionado para o material textual e imagético - que estabeleceremos uma triangulação de dados, a fim de cotejar as práticas e discursos produzidos pela *Junior Achievement* SC. Todo este material produzido será apresentado nos resultados em forma de texto organizado temporal e tematicamente.

3 PRIMEIROS RESULTADOS

A partir de uma investigação preliminar sobre a organização, foram obtidos os seguintes resultados iniciais desta pesquisa. Os programas educacionais da *Junior Achievement* que tratam da temática de sustentabilidade, contempla estudantes em diferentes idades escolares, e as pautas estão voltadas para a conscientização, reflexão e compreensão sistêmica das questões socioambientais, bem como, procuram se alinhar com 8 dos 17 objetivos Globais das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS): Erradicação da Pobreza, Educação de Qualidade, Igualdade de Gênero, Trabalho Decente e Crescimento Econômico, Redução das Desigualdades, Cidades e Comunidades Sustentáveis, Ação Contra a mudança Global do Clima e Parcerias e meios de implementação (*JUNIOR ACHIEVEMENT* BRASIL, 2022).

Conforme a UNICEF (2022), as ODS partem de quatro principais propósitos: social, ambiental, econômico e institucional. Os efeitos dos objetivos incluem a erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução de desigualdade, entre outros. Com isso, através dos governos, empresas, ONGs e a população, aspiram um mundo melhor até 2030. A

ISSN: 2176 - 1396

implementação dos objetivos globais das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável iniciou em 2016 com a construção de uma declaração sobre a visão e os princípios para o compromisso com a agenda e além da criação dos objetivos, o acompanhamento dos países (UNICEF, 2022).

Figura 1 - Capa de material pedagógico impresso Programa Nosso Planeta Nossa Casa

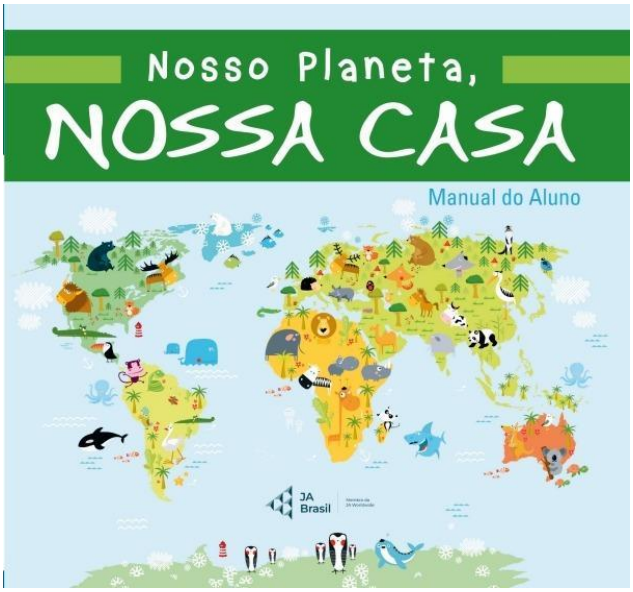

Fonte: *Junior Achievement* Brasil, 2023.

Figura 2 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável e *Junior Achievement*

Fonte: *Junior Achievement* Brasil, 2023.

ISSN: 2176 - 1396

Para o estudo de caso, foram analisados, em material físico, cinco programas educacionais que incluíam como eixo principal a sustentabilidade. Os materiais são direcionados ao público alvo compreendido entre 7 aos 17 anos de idade. Além disso, possuem como objetivo central apresentar temáticas como desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e serviços ambientais, mudanças climáticas e expor pautas de empreendedorismo sustentável para abordar conteúdos que envolvam a economia global perante o consumo consciente.

Quadro 1 - Nomes e programas desenvolvidos pela *Junior Achievement* SC com a temática de sustentabilidade

Título	Público-alvo	Objetivo
Nosso Planeta, Nossa Casa	7 a 11 anos	Conscientizar os participantes sobre a importância do desenvolvimento sustentável, das relações humanas e do consumo consciente.
Atitude Pelo Planeta	14 a 17 anos	Apresenta e desenvolve conceitos relacionados ao desenvolvimento sustentável, fornecendo condições para que os participantes possam refletir criticamente sobre os problemas socioambientais contemporâneos.
Empreendedores Climáticos	16 anos	Aprender os conceitos básicos e gerais da problemática que envolve as mudanças climáticas, incluindo sua concepção, causas e efeitos.Compreender que algumas atividades humanas provocam alterações importantes no clima, colocando em risco o equilíbrio ambiental, e entender seu papel fundamental como cidadão.
Nosso Mundo	12 a 13 anos	Conscientizar os jovens de como os negociantes contribuem para a economia global. Complementar o currículo de estudos sociais com relatos de conceitos e habilidades em negócios e economia. Levar o jovem a refletir sobre a importância da educação para as oportunidades de trabalho em nível internacional.
Negócios Sustentáveis	15 anos a 17 anos	Aborda os conceitos de empreendedorismo sustentável, economia circular e consumo consciente, e, por fim, apresenta novas possibilidades de empreender de forma mais sustentável.

Fonte: Elaborados pelos autores.

ISSN: 2176 - 1396

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados iniciais apresentados, o objetivo de descrever a *Junior Achievement* em nível global, nacional e em Santa Catarina, juntamente com seu histórico de ações no campo da educação e sustentabilidade, é contemplado e justifica as noções de sustentabilidade presentes nos materiais pedagógicos encontrados até o momento. Dentre as diversas ações da *Junior Achievement*, seus materiais dialogam com temáticas contemporâneas importantes que envolvem as questões ambientais em nível local e global. Esta pesquisa segue em desenvolvimento, e na sequência de 2023 aprofundará, a partir de entrevistas com representantes da organização, os modos de circulação da noção de sustentabilidade para além de seus materiais pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1998). Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. **Qualificação de Entidades Como Organizações Sociais, A Criação do Programa Nacional de Publicização, A Extinção dos Órgãos e Entidades Que Menciona e A Absorção de Suas Atividades Por Organizações Sociais**. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.637%2C%20DE%2015%20DE%20MAIO%20DE%201998.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de,sociais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em: 04 dez. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 64-89.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. **O inquérito: Teoria e Prática**. Editora Celta, 2005. 336 p.

GÓMEZ, G. R., FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G**.. Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe S. L. 1996. 378p.

JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL (org.). ***JUNIOR ACHIEVEMENT* BRASIL**. 2022. Disponível em: https://jabrasil.org.br/mundodepossibilidades. Acesso em: 04 dez. 2022.

JUNIOR ACHIEVEMENT SC (org.). **Resultados operacionais da Junior Achievment de Santa Catarina em 2022** São José:., 2022. 23 p.

JUNIOR ACHIEVEMENT WORLDWIDE (org.). ***JUNIOR ACHIEVEMENT* Worldwide**. Disponível em: https://www.jaworldwide.org/. Acesso em: 26 jul. 2023.

LINCOLN, Y. S. e GUBA, E. G. Naturalistic Inquiry. SAGE Publications, 1985. 416p.

MILES, M. B. E HUBERMAN, A. M. An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. Second Edition. SAGE Publications, 1994. 338 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 67 p.

SILVA, Francielle Molon da. **Terceiro Setor e O Desafio da Sustentabilidade: aspectos políticos, técnicos, econômicos e sociais**. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Sabrina Soares da *et al*. CONCEITOS ATRIBUÍDOS À SUSTENTABILIDADE EM ORGANIZAÇÕES DE DIFERENTES SETORES. **Revista de Ciências da Administração**, Santa Catarina, Brasil, v. 16, n. 40, p. 91-103, 14 fev. 2014.

UNICEF. (org.). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 04 dez. 2022.

WOLCOTT, H. F. Transforming Qualitative Data: description, analysis, and interpretation. SAGE publications, 1994. 433p.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Daniela Gureski Rodrigues[1]

Giuliana Capano[2]

RESUMO

Com o intuito de idealizar um mapeamento acerca da Formação continuada de professores em educação ambiental, optou-se por realizar uma revisão sistemática partindo da questão norteadora: o que as pesquisas apontam a respeito da produçãoacadêmica brasileira sobre o a formação continuada em Educação Ambiental, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)? Tendo como objetivo identificar pesquisas que abordem a autoformação, a complexidade ou/e a pesquisa-formação, foram analisados quatro estudos, sendo uma tese e 3 dissertações. Apontamos como principais resultados todas apontam a necessidade de repensar e reorganizar a formação continuada de professores de modo que essa torne-se mais próxima dos docentes e contribuam de fato em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Ambiental. Complexidade. Autoformação. Pesquisa-formação.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de idealizar um mapeamento acerca da Formação continuada de professores em educação ambiental, optou-se por realizar uma revisão sistemática partindo da questão norteadora: o que as pesquisas apontam a respeito da produçãoacadêmica brasileira sobre o a formação continuada em Educação Ambiental, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)? A delimitação também se baseou em um período de 2012 a 2022, justificando-se pelo ano de 2012 ter sido publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a qual trouxe como um de seus objetivos a orientação da formação continuada de professores.

A revisão sistemática segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 84) “[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, ou seja, o pesquisador opta por uma base de dados – como uma biblioteca digital, literatura impressa etc. - e investiga seu problema de pesquisa.

Para Vosgerau e Romanowski (2014) a questão central contribui para que

[1] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná , dany_gureski@yahoo.com.br
[2] Mestranda, PPG da Pontifícia Universidade Católica do Paraná instituição, giuliana_capano@hotmail.com

haja uma delimitação da temática, sendo necessário ainda buscar a respeito do assunto em fontes primárias. Tondeur et al (2011) propõem oito fases para o método de análise das pesquisas coletadas no processo de uma revisão sistemática. Dentre essas estão a necessidade de avaliar o estudo, identificar os problemas que os autores levantaram durante a pesquisa e elaborar sínteses das pesquisas.

O primeiro diagrama apresenta a fase inicial da pesquisa de Revisão sistemática (Figura 3):

Figura 3 - Primeiros passos da revisão sistemática

Fonte: As autoras (2023)

Conforme exposto na imagem anterior o primeiro passo realizado na presenterevisão sistemática foi a construção do problema de pesquisa, tendo como objetivo: identificar pesquisas que abordem a autoformação, a complexidade ou/e a pesquisa-formação. Após a elaboração do problema de pesquisa iniciou-se o segundo passo, que foi a escolha da fonte de busca.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse trabalho, optou-se por realizar a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, 2022, [n.p.]) a qual:

> Foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002.

A Biblioteca tem como foco disseminar a pesquisa brasileira de modo gratuito, buscando dar maior visibilidade à produção científica nacional, estes quesitos contribuíram para a escolha da fonte. Bem como a facilidade que a BDTD possui para realização de busca avançada, a qual possibilita realizar a pesquisa por ano, por instituição dentre outros fatores que auxiliam na inclusão e exclusão de pesquisas.

O quarto passo consistiu em definir os descritores de busca, considerando que a presente tese permeia diversos assuntos, optou-se por realizar a buscautilizando o conjunto de dois descritores que são o âmago da presente tese: “formação continuada” e “educação ambiental” totalizando 309 referências.

É importante ressaltar que antes de iniciar as buscas, no quarto passo, o critério de busca foi a seleção de pesquisas defendidas de 2012 a 2022, além de procurar os termos citados nos resumos em português. Após esse procedimento iniciou-se o processo para filtrar as referências encontradas.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA

Primeiramente realizou-se a exportação da busca na BDTD no formato *Comma Separated Values* (CSV) onde, conforme mencionado no diagrama anterior, é possível realizar a exportação de até mil arquivos. Para seleção do *corpus* de análise, as referências foram importadas para uma planilha do Excel com os seguintes campos: número de ordem, título, resumo, autor, instituição de ensino superior à qual a pesquisa está vinculada, tipo de produção acadêmica (tese ou dissertação), ano, *link* do documento. A seguir as referências foram separadas entreteses e dissertações e classificadas em ordem alfabéticas para ser possível a identificação de trabalhos duplicados, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Processo de seleção do corpus de análise

PERÍODO	TIPO	Op.	QUANTIDADE
Formação Continuada + Educação Ambiental 2012- 2022	Dissertação	+	222
	Tese	+	87
	Total	=	309
Duplicados		-	22
	TOTAL	=	286

Fonte: Rodrigues, 2023.

Apontamos como dificuldade encontrada durante a organização da planilhade análise: das 309 referências, 159 vieram sem resumo em português ou incompletas, pois não estava no campo indicado para isso na BDTD; a identificação do orientador é outro campo não preenchido adequadamente na BDTD (em muitos casos, apresentavam todos os membros da banca avaliativa); e a ocorrência de títulos em inglês, o que exigiu a tradução destes em vista da realização das etapas posteriores de análise. No Gráfico 1 é possível verificar o panorama das referências por ano de defesa. O ano de 2022 possui apenas dois trabalhos, no entanto é preciso considerar que algumas defesas ocorridas em 2022 talvez não tenham tido seus dados publicados na BDTD ainda.

Gráfico 1 - Panorama da pesquisa

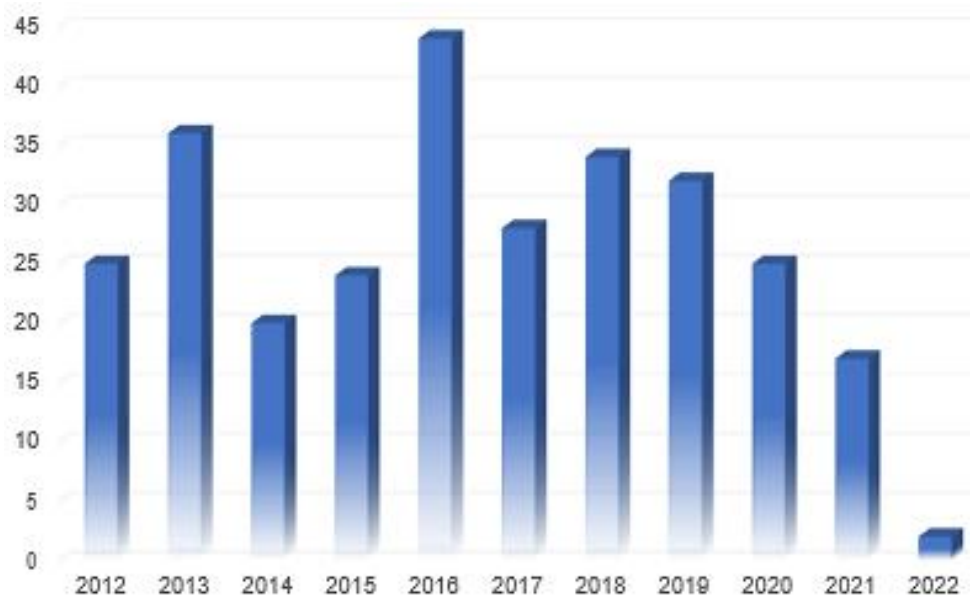

Fonte: As autoras (2023)

Iniciou-se então o 10º passo, o qual consistiu em eleger critérios de exclusão, buscando filtrar as pesquisas que mais se aproximam do problema de pesquisa e retirar as pesquisas que não se relacionavam à formação continuada de professores em educação ambiental. Para isso, todos os resumos foram lidos na íntegra.

Tabela 2 - Primeiro de exclusão

CRITÉRIO	EXCLUÍDAS	RESTANTES
- Não abordam a temática da Formação Continuada	57	102
- Não abordam a temática da Educação Ambiental	42	60
	Escopo para 2º critério de exclusão 60	

Fonte: Rodrigues, 2023.

Após a aplicação do primeiro critério de exclusão, restaram 60 referências, conforme observa-se na Tabela 2. Realizou-se a leitura minuciosa de todos os resumos novamente buscando elencar pesquisas que abordassem além da "Formação Continuada em Educação Ambiental" ao menos uma das seguintes temáticas: autoformação, complexidade ou pesquisa-formação. Na Tabela 3 pode-seobservar o resultado do último critério de exclusão utilizado.

Tabela 3 - Resultado do último critério de exclusão

TEMA	QUANTIDADE
Autoformação	3
Complexidade	1
Pesquisa-formação	1
	Escopo para análise 04

Fonte: As autoras, 2023.

Dentre as 60 referências analisadas 40 abordavam como modalidade de pesquisa: a pesquisa-ação, pesquisa participativa e a pesquisa colaborativa. Ainda 23 referências apresentavam estudos acerca da Educação Ambiental crítica, ou seja, não atenderam aos critérios de busca do presente estudo. Ressalta-se também que dentre essas referências a modalidade da pesquisa-formação está presente em uma mesma pesquisa que aborda a autoformação, assim para a análise destacou- se os quatro estudos, sendo uma tese e 3 dissertações.

4 RESULTADOS

A seguir, apresenta-se os dados coletados das pesquisas (Quadro 1):

Quadro 1 - Dados das pesquisas analisadas

	FERREIRA (2012)	SOUZA (2014)	ANTONIO (2018)	NASCIMENTO (2018)
Problema de pesquisa	Compreender as marcas de repertório identitário-cultural relacionadas à Educação Ambiental presentes nas narrativas das professoras e dos professores do Distrito de Xerém. Marcas essas que nos remetem a um processo complexo de autoformação coletiva em redes de conversações.	As atividades corporeidade/ respiração/ meditação poderiam contribuir com a auto/hetero/ecoformação e consequentemente com o processo de formação continuada do professor?	Quais são os possíveis subsídios teórico-práticos para a EA a partir dos Sete Saberes de uma Educação do Futuro? Com isto, nosso objetivo foi analisar os possíveis subsídios teórico práticos para a EA com base, principalmente, na obra Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.	Em que termos eu e um grupo de três professores dos anos escolares iniciais, em contexto autoformativo entre iguais (re)significamos/ (re)elaboramos saberes, conhecimentos e práticas no âmbito das Ciências Naturais e da Educação ambiental?
Tipo de pesquisa	cartografia na perspectiva deleuziana essencialmente para as narrativas e movimentos dos sujeitos que compõem o campo problemático.	Pesquisa participante.	Estudo exploratório.	Pesquisa-formação; Pesquisa narrativa.
Instrumentos	Narrativa dos professores.	- Questionário aberto; - Entrevista gravada; - Escuta sensível; - Diário de campo da pesquisadora; - Diário de campo individual dos participantes.	Observação participante.	Questionários, diário de campo, memoriais reflexivos, registros fotográficos e audiovisuais, observações e áudios feitos em reunião pedagógica, produções escritas dos professores colaboradores da pesquisa, documentos oficiais.
Participantes	As professoras que atuam na EJA da Escola Santo Amaro.	11 professores do Ensino Fundamental de Taguatinga da Secretaria de Educação do Distrito Federal.	18 professores de distintas áreas atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II em uma escola particular de ensino de um município no estado do Paraná.	3 professoras e a pesquisadora.
Autores principais	Freire (1996), Hall (2006), Basarab Nicolescu (1999; 2003), Martha Tristão (2002; 2004; 2007), Morin (2001).	Morin (1977), Foucault (1979), Nicolescu (1999), Maturana e Varela (1995), Guattari (2001), Carvalho (2001), Sá (2013), Catalão (2013), Freire (2002),	Morin (2001; 2011), Carvalho (2008), Sauvé (2005).	Josso (2004), Imbernón (2009), Clandinin e Connelly (2011).

ISSN: 2176 - 1396

		Nóvoa (1992), Pineau (1988) e Galvani (2002).		
Resultados	O espaço escolar é um lócus privilegiado para que a consciência planetária se espraie. Defendo, neste trabalho, a humanização das práticas pedagógicas e o engajamento coletivo de professores e professoras com os/as estudantes com vistas a um processo ensino aprendizagem referenciado na contextualização e na problematização das situações vividas pelos sujeitos praticantes. É necessário assumir lógicas menos racionalistas para deixar fluir um pensamento que incorpore diferentes saberes – uma "ecologia de saberes" – na qual o pensamento pedagógico é complexificado e a potencialização dos movimentos instituintes de professores e professoras seja compreendida como possibilidade de criação de um processo maior de autoformação.	Considerando o pensamento complexo de que tudo é tecido em conjunto, entendemos que as atividades realizadas nas oficinas podem promover mudanças benéficas contribuindo de alguma forma com o contexto social e ambiental. Acreditamos que o homem constrói a sua história utilizando seus pensamentos e ações e que estas práticas podem auxiliar em mudanças benéficas para si mesmo e para o outro. Este trabalho tem intenção explícita de gerar conscientização e transformação emancipatória no movimento político dos professores, atribuindo relevância ao olhar do sujeito e a constituição de sua autonomia. A visão social e histórica de que somos seres multiculturais influenciados pela cultura e historicidade ao mesmo tempo em que também podemos influenciá-la reinstituindo valores e sentidos permeia este trabalho.	A Teoria da Complexidade oferece bases para o enfrentamento de crises contemporâneas como as desigualdades sociais, exclusão social e exploração intensa dos recursos naturais que, junto à EA, podem contribuir para mudanças na sociedade. Com os princípios da complexidade nos Setes Saberes, Morin enfatiza aspectos humanistas para a educação e a ciência ao integrar aspectos negligenciados no decorrer da história da EA por cada abordagem ou macrotendência da mesma. Entendemos que as dimensões social e política são fundamentais, assim como o sujeito e sua subjetividade, bem como determinadas medidas de caráter prático e tecnológico, desde que integradas a um contexto mais amplo, que é a realidade complexa.	A partir das reflexões suscitadas pelas observações e diálogo com os professores em nosso quarto encontro, avaliando nossos processos autoformativos, compreendo que o sentimento de pertença, o sentimento de identidade, a autonomia e comprometimento com seu próprio processo de formação e com o grupo de professores, o engajamento pessoal de cada sujeito do grupo decorrente do movimento de reciprocidade existente na perspectiva da autoformação, são elementos essenciais para uma significativa reformulação da formação de professores e do currículo escolar, no sentido de podermos realizar de fato um ensino mais contextualizado e interdisciplinar, tão discutido nesta pesquisa e almejado em nossa escola, visto que a interdisciplinaridade é um movimento que se inicia a partir do cotidiano, no qual damos sentido às nossas vidas e vai se ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, apresentando assim uma dimensão utópica e libertadora que permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Fonte: As autoras (2023)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura realizada nas pesquisas encontradas é possível identificar primeiramente que todas trazem contribuições acerca da Formação Continuada de professores em Educação Ambiental, a partir da realização de pesquisas de campo. Cada uma das presentes pesquisas utilizou diferentes instrumentos, assim como teve diferentes participantes. Contudo, é fato que em seus resultados todas apontam a necessidade de repensar e reorganizar a formação continuada de professores de modo que essa torne-se mais próxima dos docentes e contribuam de fato em sua prática pedagógica.

Entende-se que o levantamento das pesquisas já realizadas na área é de suma importância na construção de uma pesquisa científica. Pois esta verificação amplia as possibilidades da pesquisa, auxilia a compreender o que já foi realizadona área e, a partir dos resultados, contribui para que se possa direcionar

melhor o problema de pesquisa, bem como a metodologia utilizada.

REFERÊNCIAS

SAMPAIO, Rosana; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

TONDEUR, Jo et al. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. **Computers & Education**, n. 59, p. 134-144, 2011

BDTD [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações] **Histórico**: conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Brasília, DF: IBICT; Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history. Acesso em: 28 ago. 2022

TRILHA ECOLÓGICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA SENSIBILIZAÇAO AMBIENTAL

Luciane Godoy Bonafini[1]

Fabíola Soares Arcega[2]

RESUMO

Este trabalho tem como tema a sensibilização ambiental dos alunos da Escola Municipal do Campo Amparo, localizada numa colônia de pescadores, as margens da Baía de Paranaguá, no litoral do Paraná, inserida numa área de preservação ambiental. Verificou-se as fragilidades na localidade quanto aos cuidados com o meio ambiente e através de diversas atividades teóricas e práticas na escola foi realizado um trabalho de sensibilização quanto a importância das florestas. Buscou-se propiciar conhecimentos básicos envolvendo a vida cotidiana e valorizando as experiências vividas. A atividade desenvolvida foi uma aula passeio sensorial por uma trilha utilizada como caminho na localidade, para observar o local e refletir em sala de aula, sobre a proteção das florestas, do ar, do solo e da água. O objetivo desse trabalho de pesquisa foi por meio de práticas pedagógicas de educação ambiental, respaldada nos princípios da ética ambiental, elaborar aulas acessíveis aos alunos para que possam se constituir como importantes participantes na conservação e proteção do ambiente local e através dos conhecimentos adquiridos se tornarem multiplicadores dessas informações. A metodologia utilizada pela pesquisa aplicada foi a metodologia dos temas geradores de Paulo Freire e a metodologia de aprendizagem por projetos.

Palavras-chave: Sensibilização. Meio ambiente. Trilha ecológica. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho fez parte de um projeto desenvolvido no âmbito do PROFCIAMB, Programa de Mestrado Profissional para o Ensino das Ciências Ambientais, idealizada pela observação da necessidade de se desenvolver atividades de conscientização ambiental, em uma escola do campo, localizada numa colônia de pescadores, na Baía do Litoral do Paraná.

Por meio da observação local, verificou-se algumas fragilidades na forma de uso dos recursos naturais disponíveis e o modo de vida dos que vivem naquele território. Tais fragilidades referem-se a falta de valorização do meio ambiente e da história local. Uma das principais problemáticas presentes na comunidade é habitar

[1] Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Tuiuti do Paraná. lubonafini@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação na Universidade Tuiuti do Paraná. fabiola.edinfantil@gmail.com

um território inserido numa área de preservação ambiental, na qual existem restrições impostas pela legislação ambiental.

Diante dessa realidade, a escola precisou considerar a aprendizagem direcionada à questão ambiental, desenvolvendo práticas pedagógicas para à formação de cidadãos mais conscientes com os problemas socioambientais. Essa problemática nos levou a questionar como amenizar os problemas com o meio ambiente. Sendo esta questão um dos maiores desafios para os educadores, ou seja, romper as barreiras sejam elas culturais, sociais ou econômicas para alcançar o desenvolvimento local e o meio ambiente.

A intenção do projeto, foi apresentar os impactos ambientais locais, para os alunos e refletirmos juntos, escola e comunidade, sobre as problemáticas ambientais locais e o desenvolvimento de atividades escolares para a formação de agentes ambientais mirins.

Muitas das problemáticas observadas na comunidade poderiam ser resolvidas, se os moradores tivessem consciência de seus atos, que seriam: cuidar e preservar os animais silvestres que estão em risco, cuidar da água que é um recurso finito, se preocupar com os cuidados com a pesca que é o seu sustento, cuidados com o desmatamento, cortar as árvores e consequentemente logo plantar outras, ter cuidados com os resíduos que são descartados, aderir a reciclagem e reutilização de materiais, diminuir o consumismo, e tantos outros problemas que para a comunidade em geral é irrelevante, mas que, não é tão simples mudar os conceitos já enraizados na maioria das pessoas.

Então, pensamos que por meio da valorização do indivíduo, da conscientização ambiental, do trabalho com grupos de estudos, da participação, da atuação e da reflexão junto aos mesmos, poderíamos nos articular e encontrar as melhores ações preventivas para os problemas existentes na localidade.

Dessa forma, buscou-se a conscientização ambiental dos alunos, partindo-se por meio de ações de educação ambiental da Escola para a Comunidade. Ações de educação ambiental para estimular a consciência ambiental nos alunos, apresentando de maneira didática, lúdica e expositiva, a atual realidade na qual estão inseridos e possivelmente transformá-los em efetivos multiplicadores dos saberes e de atitudes de cidadania.

O objetivo da Educação Ambiental com os pequenos cidadãos é que tanto no presente, no seu dia a dia e tanto no futuro, que esses alunos possam se tornar

ISSN: 2176 - 1396

efetivos multiplicadores dos saberes e de atitudes de cidadania, desenvolvidos em aulas para a formação de agentes ambientais mirins na escola.

O local onde a escola está inserida é um meio físico riquíssimo para investigação e inúmeras descobertas, pela observação e pelo contato direto com diversos recursos ambientais. A escola se preocupou em promover uma educação voltada para a formação de cidadãos mais conscientes sobre os problemas socioambientais, iniciado na sua localidade, reconhecendo os reais problemas e, assim, procurando encontrar soluções viáveis.

2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

2.1 Primeiro momento

Foram realizadas aulas teóricas no período da manhã e aulas práticas no período da tarde, uma vez por semana. Em outros momentos foram realizadas atividades extraclasse, momentos de estudo, debates e reflexões sobre os impactos ambientais na localidade onde moram, com a intenção de alcançar os alunos, as famílias e toda comunidade.

Foram realizados diversos tipos de questionamentos sobre como podemos respeitar o nosso planeta, a conservação da natureza, qualidade ambiental, os recursos naturais. Havendo sempre a preocupação de incentivá-los a troca de ideias, relatos de suas vivências.

2.2 Segundo momento

Para que pudéssemos desenvolver o tema com mais entendimento e significado, foi solicitado aos pais de alunos que participassem da limpeza e melhorias, de uma trilha “ecológica”, que se tratava de um caminho atrás da escola, local que alguns moradores utilizavam para se deslocar, alguns pais se disponibilizaram a limpar esse caminho para podermos utilizar em nossas observações sensoriais e passeios aula.

2.3 Terceiro momento

Primeiramente foi preciso pensar com os alunos, sobre o que são trilhas. No dicionário (FERRREIRA, 1986), encontramos o termo trilhas definido como “seguir caminho”, “abrir caminhos”. Trilhas é uma atividade muito presente na história. Entre os povos, as trilhas favoreciam as trocas econômicas e culturais.

Podemos identificar muitos exemplos de trilhas com finalidades variadas em diferentes lugares. No Paraná, o caminho de Itupava, tombado e registrado como patrimônio arqueológico, tem origem nas trilhas percorridas pelos índios. Esse caminho foi uma das principais rotas para ligar o planalto ao litoral paranaense, desde o século XVII, sendo substituído pela estrada de ferro Curitiba-Paranaguá. Essa ligação entre dois pontos, que foi muito importante no desenvolvimento social, econômico e cultural do estado, é hoje uma grande trilha ambiental, com destaque para os aspectos naturais da Floresta Atlântica na Serra do Mar.

Guimarães (2002) destaca a experiência, a percepção e a interpretação como chaves do conhecimento do ambiente, e nesse sentido as trilhas são alternativas em que isso está presente. Esse recurso, segundo a autora, permite experiências com a paisagem sob outro contexto, despertando novas concepções, reconhecimento do ambiente e processos interativos.

A necessidade, no planejamento das trilhas ambientais como recurso para a Educação Ambiental, foi de despertar a curiosidade e emoção durante todo o trajeto das trilhas. As trilhas ambientais têm como objetivos educativos, portanto, contribuir para a compreensão do ambiente em seu sentido amplo, contribuir para que os educandos e educadores elaborem novos significados para sua relação com o ambiente natural ou construído.

O uso das trilhas como recurso na Educação Ambiental, tem que levar em conta que a Educação Ambiental é uma ação educativa que não se esgota no ensino de ciências e/ou ecologia, que pode ser construída por atividades de sensibilização (aspectos afetivos do cuidar do ambiente) e conhecimento (aspectos cognitivos do conhecer o ambiente) e a ação ambiental (aspectos prático-sociais do agir sobre o ambiente). Sabemos que essas três dimensões da Educação Ambiental são indissociáveis: sensibilização, conhecimento e ação fazem da proposta do uso de trilhas em Educação Ambiental uma proposta mais comprometida com a Educação Ambiental crítica e emancipatória.

2.4 Quarto momento

Após conversas em sala de aula sobre a importância da conservação ambiental, por meio de vídeos, músicas e textos informativos, realizamos nossa aula passeio, para observação da realidade, da fauna e da flora, os decompositores, os produtores e os consumidores da cadeia alimentar, a diversidade de espécies, as características e a biodiversidade local, o bioma mangue e a restinga, os problemas ambientais foram muito observados.

A atividade realizada que mais sensibilizou foi quando os alunos precisaram, sentir a natureza através de seus sentidos, tocar as diversas formas e texturas das plantas e do solo, sentir o cheiro da mata, escutar o barulho dos animais e a possibilidade de se perder em um local tão imprevisível.

No retorno a escola, os alunos trouxeram materiais que colheram como galhos, folhas, pequenas plantas e fizeram algumas anotações. Nas atividades em sala, foi preciso desenvolver exercícios para que os alunos adquirissem conhecimentos sobre o planeta, que é a nossa casa e sobre os demais animais e plantas que existem, que todos compartilhamos o mesmo habitat e que nele existem vários ambientes que precisam ser respeitados e preservados.

2.5 Quinto momento

Confeccionamos pinturas e colagens com diversos materiais, utilizando a criatividade, “a arte e a natureza”, por meio da manifestação artística foi possível que os alunos voltassem seus olhares para as diferentes formas de inspiração, para realizar suas obras de artes sobre a natureza observada e sentida.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A trilha ambiental como aula passeio se torna uma atividade educativa com a finalidade de proporcionar oportunidades de reflexão e ação sobre as formas históricas e culturais de nossas relações com o ambiente. Assim, podemos pensar nas trilhas ambientais com objetivos científicos, pedagógicos, paisagísticos ou turísticos, mas sempre vistas como caminhos estabelecidos para aproximar os “andantes” do ambiente natural e construído, do ambiente em que vivemos.

A formação da consciência crítica e transformadora em relação ao meio ambiente só se concretizará, quando houver um bom nível de conhecimento sobre o que se pretende transformar.

A Metodologia adotada foi a aprendizagem por projetos, inserida na realidade da comunidade escolar, a qual tem a finalidade e a pretensão da transformação de um determinado problema. Nessa perspectiva, por meio da Educação Ambiental por projetos, buscou-se alcançar principalmente os pais, a partir do compartilhamento dos apreendidos na escola. A argumentação crítica desenvolvida nos alunos, possibilitou-os a uma nova maneira de ler o mundo e contribuir com o espaço em que vivem, envolvendo as famílias.

A Pedagogia de Aprendizagem por Projetos, foi aplicada com o objetivo de nortear as atividades escolares, permitindo um trabalho interdisciplinar, inserida na realidade da comunidade escolar e viabilizando as relações sociais. Recorremos a Alcântara (2012, p. 93) para compreender a Pedagogia de Projetos, o qual considera um fazer pedagógico muito discutido atualmente, pelas suas características, e, menciona John Dewey (1979), que sugere a Pedagogia Ativa, na qual o aluno é o centro da aprendizagem.

Atualmente essa pedagogia fundamenta-se em alguns princípios: foca-se na aprendizagem e não apenas no conteúdo; aprendizagem ativa e significativa; busca o envolvimento ativo do aluno; motiva o aluno; estabelece estreita relação entre a aprendizagem e a experiência de vida do aluno; valoriza as características individuais; prioriza o aprender como um processo natural, agradável e contínuo; o professor assume a postura de orientador de estudos e incentivador dos projetos e precisa ter uma boa noção de elaboração e de gestão de projetos educacionais (ALCANTARA, 2012, p.93).

Ao utilizar a metodologia de aprendizagem por projetos, foram pensadas as ações, atividades, tarefas necessárias para realizar a intervenção, e tudo o que fosse necessário, considerando o tempo, recursos disponíveis e a abrangência do projeto. Definidas as estratégias de acompanhamento e avaliação do projeto, no sentido de saber onde se pretende chegar.

Nesse contexto, o educador deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do educando e torna-se um pesquisador, um mediador, e acaba também aprendendo com o processo. A metodologia de aprendizagem por projetos alia teoria e prática, pois lida com a práxis e acontece na realidade, no cotidiano. Ao

trabalhar com projetos, educador e educandos assumem a condição de pesquisadores e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

O objetivo principal do método de projetos como proposta pedagógica, segundo Bordenave e Pereira (2015, p. 261) é o de aproximar a aprendizagem da vida real, da melhor maneira possível. Trata-se de uma atividade, um plano de trabalho, um conjunto de tarefas ou uma proposta educativa que envolve um grupo de educandos em atividades muito mais amplas, vivas, instigantes, criativas e significativas do que as atividades tradicionais de educação e ensino.

Os projetos podem surgir de uma problemática ou de um tema gerador, proveniente do contexto que se deseja investigar, levantando as hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências, até chegar a uma solução ou produto. Lidando com diversas questões interdisciplinares, levando ao pensamento crítico e a participação ativa de toda comunidade escolar em todo o processo.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tozoni-Reis (2004) afirma, “A Educação Ambiental é educação, a pesquisa em Educação Ambiental tem como principal tarefa produzir conhecimentos sobre os processos educativos em que se envolve”. Partindo da ideia de que a Educação Ambiental é, portanto, transformadora e emancipatória, a pesquisa em educação tem como objetivo principal produzir conhecimentos pedagógicos para a consolidação da dimensão ambiental na educação.

No livro Pedagogia da Autonomia, o “pensar certo” como falava Paulo Freire, seria para propor ações educativas. Educar ambientalmente, é uma educação que se preocupa com a forma do indivíduo se relacionar com o meio ambiente. Paulo Freire está presente na Educação Ambiental por meio da visão que nós professores atuantes relacionamos a nossa prática pedagógica ao pensamento freireano, existe um diálogo estabelecido entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação Ambiental numa tendência político-pedagógica crítica.

Paulo Freire é referência teórica na Educação Ambiental em função de sua vocação problematizadora, com o rompimento do senso comum, das armadilhas paradigmáticas, pela superação de uma educação conteudista, acrítica, etapista, ideologicamente neutra, reconhecemos no pensamento freireano, o enfrentamento e

a superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, um pensamento que contribuiu de fato para a construção de um outro mundo.

A Educação Ambiental no âmbito escolar busca refletir sobre a relação do ser humano com a natureza e do ser humano com ele mesmo, observar e entender as transformações e práticas ambientais, na melhoria da qualidade de vida. Busca também promover a participação ativa das pessoas, a contextualização das temáticas ambientais com os problemas locais de forma interdisciplinar.

São por meio de ações pedagógicas significativas, que podemos promover as mudanças e alcançar nossos objetivos, uma proposta de ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica, pode ser desenvolvida por meio de projetos que se voltem para além das salas de aula, pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico.

> Mauro Guimarães, (2004, p.32), considera que a própria gravidade da crise ambiental para a manutenção da vida no planeta e a emergência do enfrentamento desta, não há como pensar em um público privilegiado a qual a Educação Ambiental deva se destinar. Agregado a isso, como já foi dito, não compactuamos com a ideia simplista que aposta na transformação da criança hoje para termos uma sociedade transformada amanhã (o que talvez não houvesse nem tempo para essa espera). Sendo ainda que, como também discorremos anteriormente, se esse processo educativo se dá na adesão ao movimento da realidade socioambiental, numa relação dialética de transformação do indivíduo e da sociedade reciprocamente, o público da Educação Ambiental Crítica é a sociedade constituída por seus atores individuais e coletivos, em todas as faixas etárias. Sendo assim, o que acreditamos alcançar com essa proposta é que pelo desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, se instrumentalize para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental. Nesse processo pedagógico se estará promovendo a formação da cidadania, na expectativa do exercício de um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização (ação em movimento) para a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável.

À medida que compreendemos que o problema ambiental, não se resolverá apenas com novas tecnologias, reconheceremos a importância de trabalharmos por uma nova mentalidade, que produza atitudes diferentes, que eduque e modifique hábitos, mediante um trabalho processual, em que as pessoas possam ir além da ação, transformando velhos paradigmas, criando uma forma mais responsável de relacionar-se com o meio ambiente, esse é o papel da escola e da educação Ambiental.

A ação de cuidar do local, precisa ser conjunta com a comunidade, ao se formar agentes ambientais mirins, estamos criando possibilidades de intercâmbio e de

ISSN: 2176 - 1396

relação de colaboração da escola/comunidade, com diversas possibilidades de aprendizagem coletiva por meio do diálogo e cooperação, atitudes que podem contribuir com a mudança de comportamentos dos moradores da comunidade, por meio dos exemplos e dos conhecimentos vindos dos filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da formação é que o aluno possa promover ações de conservação e melhorias no seu meio de vivência, desenvolver o envolvimento emocional e o compromisso na procura de soluções para as problemáticas ambientais locais. Que o aluno possa ter maior interesse na aprendizagem, que seja guiado por emoções e valores, que identifique os cuidados que precisa ter com relação a determinadas ocasiões.

O local onde a escola está inserida é um meio físico riquíssimo para investigação e inúmeras descobertas, pela observação e pelo contato direto com diversos recursos ambientais. Diante da preocupação que temos com o meio ambiente, nossa escola se preocupou em promover uma educação voltada para a formação de habitantes inteirados aos reais problemas socioambientais, iniciando pela nossa localidade e assim procurando encontrar soluções.

A Educação é um processo contínuo e permanente. Aprendemos ao longo de toda a nossa vida por meio das experiências que vivemos no nosso relacionamento com o mundo. Paulo Freire (1987) dizia que o ser humano, sendo um ser inconcluso, está em permanente construção. Portanto, temos todos os dias a oportunidade de mudar a nós mesmos e, consequentemente, transformar o mundo ao nosso redor.

A melhor maneira de alcançar as famílias foi por meio das crianças, as quais são a esperança de um mundo melhor. As atividades desenvolvidas pelo projeto vieram para colaborar com a escola e com a comunidade, para que pudéssemos entender a importância dos cuidados com o local onde moram, com melhorias na qualidade de vida da própria comunidade, de forma que o meio ambiente não seja mais prejudicado.

O objetivo desse projeto de Educação Ambiental foi fazer o aluno observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente, transformador, e, acima de tudo, tendo atitudes de conservação para que

possa estar contribuindo de alguma maneira para o desenvolvimento sustentável da sua localidade.

Procurou-se plantar as sementinhas do conhecimento nos alunos para que eles sejam posteriormente multiplicadores dessas informações. Moradores que futuramente agirão de acordo com o pensamento de Paulo Freire "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Foi essa sensibilização que buscamos compartilhar com nossos alunos.

Essa pesquisa gerou como produto educacional um *E-book* intitulado "Protocolo de aplicação de atividades para professores da Educação do Campo", o qual tem como objetivo servir de referência para que outros professores da educação do campo também possam reproduzi-lo e estar disseminando saberes ambientais na escola, em casa e na comunidade onde vivem.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Vânia. **Inserção curricular na Educação Ambiental**. Curitiba: Iesde Brasil, 2012.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 33. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ED. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Solange Terezinha de Lima. **Trilhas Interpretativas**: a aventura de conhecer a paisagem. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/279641740_Trilhas_Interpretativas_e_Vivencias_na_Natureza_aspectos_relacionados_a_percepcao_e_interpretacao_da_paisagem >. Acesso em 15 de setembro de 2017.

MUNHOZ, Tânia. **Desenvolvimento sustentável e educação ambiental.** São Paulo: Contexto, 2004

A METODOLOGIA TINIS COMO POTENCIALIZADORA DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AFETIVAS COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

SOUZA, Carolina Vanelli de[1]

GIOVANELLA, Juciane Schirlei de Souza[2]

CECHET, Maria Joana[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as transformações que permitiram qualificar o processo de aprendizagem de um grupo de crianças de uma escola de campo por meio do uso da metodologia peruana TiNis e a possibilidade de efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza. A problemática da relação com a natureza sempre foi uma constante na escola de campo, embora o local seja propício para essa relação se concretizar, devido a desafios advindos das características populacionais, havia muitos desafios a serem superados. De modo específico, o trabalho visa compartilhar com o leitor: 1) a origem e importância da metodologia TiNis para qualificar a aprendizagem por meio de experiências educativas afetivas com a natureza; 2) compreender a importância das concepções que norteiam a relação do humano com a natureza; e 3) apresentar experiência inovadora que permite, por meio do uso da metodologia TiNis, qualificar tanto as aprendizagens, quanto às experiências afetivas das crianças com a natureza. A metodologia para levantamento dos dados consistiu na técnica de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias do grupo de crianças que foi trabalhada a metodologia TiNis. Dentre os autores que deram sustentação aos estudos, citamos Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016). Os resultados apontam para uma qualificação significativa no processo de aprendizagem das crianças, bem como na ampliação de saberes no que concerne ao conhecimento e reconhecimento como seres pertencentes e que tem responsabilidade no cuidado com a natureza.

Palavras-chave: Metodologia TiNis. Experiências Educativas. Educação no Campo. Relações Afetivas com a Natureza. Desemparedamento da Infância.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo permite explorar as experiências educativas afetivas das crianças com a natureza na Educação do Campo por meio da metodologia TiNis em um cenário de pesquisa que perpassa um município catarinense. A Educação do Campo tem obtido destaque devido a um novo olhar em relação ao campo e ao trabalhador rural, ela valoriza os conhecimentos práticos dos trabalhadores, reconhecendo o campo como um local de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e

[1] Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, E-mail: carolina@smecamboriu.g12.br.
[2] Pós-Graduada em Avaliação na Educação Infantil e Ano Iniciais, Secretaria de Educação de Camboriú-SC, E-mail: jucisssouza79@gmail.com.
[3] Pós-Graduada em Educação do Campo; Graduada em Engenheira Ambiental, Secretaria de Educação de Camboriú-SC, E-mail: mariajoanacechet@hotmail.com.

identidade. Nessa perspectiva busca-se promover a construção de novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável por meio da relação com a natureza, contrapondo-se à visão de que o meio rural é sinônimo de longitude e atraso. Corroborando com este pensamento, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001, p. 1) compreendem que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Nesse contexto, a educação do campo reconhece a diversidade de espaços e experiências presentes nas áreas rurais, e compreende que esses espaços estão intrinsecamente ligados à produção de recursos essenciais para a vida humana e ao progresso da sociedade.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se na medida que contempla as experiências de crianças na educação no campo aliada aos processos de aprendizagem possibilitados com o uso da metodologia TiNis que juntos, promovem a efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza, experiências essas consideradas como essenciais na medida que permitem que as crianças expressem a linguagem da natureza e o brincar, gerando bem-estar para si mesmas, para as outras pessoas e para a natureza, possibilitando a criação do vínculo afetivo com a natureza onde as crianças se reconheçam como agentes de transformação para um mundo sustentável, de modo que possam crescer em contato com a natureza e desenvolver empatia por todas as formas de vida.

A temática deste trabalho tem como objetivo maior, apresentar as transformações que permitiram qualificar o processo de aprendizagem de um grupo de crianças de uma escola de campo por meio do uso da metodologia peruana TiNis e a possibilidade de efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza.

A problemática da relação com a natureza sempre foi uma constante na escola de campo, embora o local seja propício para essa relação se concretizar, devido a desafios advindos das características populacionais, havia muitos desafios a serem superados. Tiriba e Profice (2019, p. 2) afirmam que

> [...] em maior ou menor grau, a natureza está cada vez mais distante das pessoas. As crianças passam a maior parte de seu dia em lugares emparedados e interagindo com dispositivos eletrônicos. Mesmo as que não vivem em centros urbanos densos e cimentados têm passado muito de seu tempo entretidas com fascinantes celulares e tablets, seus jogos, fotos e redes sociais. Ainda não temos a distância temporal necessária, nem os meios para avaliar o impacto dessa absorção por telas e por interações virtuais no desenvolvimento humano.

Mediante essa realidade, no tempo-espaço em que as crianças frequentam as instituições escolares, os professores precisam desenvolver práticas educativas de modo a contribuir com a conscientização das crianças em responsabilizar-se no que concerne à transformação de valores nocivos que contribuem para o uso degradante dos bens comuns da humanidade. Nesse sentido, a metodologia TiNis contribui ao constituir-se como um espaço para nutrir o vínculo emocional entre crianças e a natureza por meio do plantio em qualquer contexto.

De modo específico, o trabalho visa compartilhar com o leitor: 1) a origem e importância da metodologia TiNis para qualificar a aprendizagem por meio de experiências educativas afetivas com a natureza; 2) compreender a importância das concepções que norteiam a relação do humano com a natureza; e 3) apresentar experiência inovadora que permite, por meio do uso da metodologia TiNis, qualificar tanto as aprendizagens, quanto às experiências afetivas das crianças com a natureza.

A metodologia para levantamento dos dados consistiu na técnica de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias do grupo de crianças que foi trabalhada a metodologia TiNis. Dentre os autores que deram sustentação aos estudos, citamos Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016).

2 DESENVOLVIMENTO

De modo a contemplar os objetivos a que esta pesquisa se propõe, e em conformidade com os autores que deram sustentação aos estudos: Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016), descreveremos as concepções de mundo, de humano, de sociedade, de escola e aprendizagem e da metodologia TiNis.

2.1 Concepção de mundo

ISSN: 2176 - 1396

Ao longo dos anos as escolas reproduzem práticas pedagógicas que abarcam uma visão de mundo como fonte de exploração, dado o entendimento do ser humano como espécie superior às demais, a exemplo da natureza. Tiriba (2010) vem de encontro a essa visão no sentido que contribui na compreensão da concepção de mundo sob o viés de uma perspectiva na qual os povos e a natureza não sejam submetidos aos interesses do mercado, afastando a dicotomia instaurada entre ser humano e natureza.

Nesse sentido, o mundo é concebido como um organismo vivo, uma extensa rede de conexões em que todos os seres estão interligados. Logo, não existe relação de superioridade visto que os seres são interdependentes entre si. Sendo assim,

> [...] a continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (Art.7); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies (TIRIBA, 2010, p. 4).

O mundo caracteriza-se como o local onde as relações entre todas as formas de vida devem ser centradas na solidariedade e nas interações colaborativas entre indivíduos. O mundo, a terra, denota o “Aqui”. Segundo Sauvè (2016, p. 291) “Aqui”, "é onde nós estamos, em residência ou de passagem, este é o nosso fim no mundo. E sempre, o “aqui” ancorado em uma realidade concreta, é o que nós tendemos a esquecer no universo autista de nossas vidas artificializadas". E as crianças, como parte da natureza e do mundo, representam os novos integrantes de uma espécie que se perpetua há milhões de anos na Terra.

2.2 Concepção de humano

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tiriba (2010) auxilia na interpretação do ser humano como integrante dessa complexa rede chamada mundo/universo, cujo equilíbrio depende da cooperação entre espécies que evoluíram há milhões de anos. Quanto mais ampla a teia de relações e diversidade de espécies, maior é a possibilidade de preservar a terra, e nesse sentido, é fundamental que as intervenções humanas não comprometam a estabilidade e limites da terra, para não gerar a degradação da capacidade de auto-organização da matéria, a qual dá origem a todos os seres vivos.

ISSN: 2176 - 1396

Considerando que o ser humano, e consequentemente a criança constitui-se como parte da natureza e parte da cultura, Tiriba (2010, p. 5) reforça que "é o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra."

Logo, professores e demais profissionais da educação, ao compreenderem que as crianças são seres da natureza, são responsáveis por repensar e transformar uma jornada pedagógica que supervaloriza os espaços fechados e fomentar práticas pedagógicas que explorem o contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de referência.

2.3 Concepção de sociedade

Ao pensar na concepção de sociedade que mais se assemelha com o almejado na "perspectiva de construção histórica de sociedades sustentáveis, isto é, [é] que sejam socialmente justas, economicamente viáveis e ambientalmente saudáveis" (TIRIBA, 2010, p. 3), chega-se à conclusão que essa concepção de sociedade atualmente configura-se como utópica, uma vez que a sociedade atual emerge em meio ao consumo desenfreado, onde "o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida das pessoas, as interações entre adultos e crianças perdem em tempo e qualidade. O consumo, então, funciona como compensação para as insatisfações e frustrações geradas pela insuficiência de proximidade afetiva, por um estilo de vida que valoriza o ter, em detrimento do ser" (BOFF, 1999).

Dessa forma, busca-se a construção de sociedades sustentáveis, onde são necessários conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial (TIRIBA, 2010). O objetivo atual consiste na criação de uma sociedade que esteja comprometida com o bem-estar dos povos, vivendo em equilíbrio com as demais espécies, e para isso, torna-se essencial aprender a reverenciar a natureza.

2.4 Concepção de escola e aprendizagem

Ao encontro das demais concepções exploradas, Tiriba (2010, p. 14) clarifica que a escola se constitui como "instituição formadora de inteligências, valores e

sentimentos generosos em relação à vida; como campos de intervenção que nos possibilitem desmontar filosofias e ideologias antropocêntricas e consumistas que norteiam as práticas sociais atuais".

A concepção ideal de escola e aprendizagem corresponde aquela que se distancia de uma "organização escolar que empareda as crianças em um mundo artificializado e distante de sua origem natural, que privilegia os processos racionais e entende que os recursos naturais, renováveis e não renováveis, existem para serem utilizados pelos seres humanos"(TIRIBA, 2010, p. 14).

Tem-se o intuito de que nas escolas, o cotidiano de crianças e adultos nesses espaços assegurem aprendizagens e qualidade de vida no plano de três ecologias: pessoal, social e ambiental. Elas estão articuladas ao compromisso ético de cuidar, e constituem em parâmetro para a elaboração dos planejamentos pedagógicos desenvolvidos nas instituições escolares na medida em que possibilitam uma reflexão sobre a qualidade das relações com a natureza entre as pessoas que constituem a comunidade escolar e propiciando aos profissionais pensarem nos espaços naturais como espaços privilegiados para as aprendizagens.

2.5 Metodologia TiNis

TiNis significa Tierra de niñas, niños y jóvenes, ou seja Terra das Crianças. A metodologia foi criada pelo peruano Joaquín Leguía, com a intenção de que houvesse um pedaço de terra para crianças e adolescentes cultivarem a vida, gerando bem-estar para si mesmos, para outras pessoas e para a natureza, de forma que se tornem agentes de transformação para um mundo sustentável. A metodologia TiNis foi implementada em uma escola de campo de um município catarinense onde as crianças construíram um espaço para nutrir o vínculo emocional entre elas e a natureza por meio do plantio. Desde então, foi feito manejo do solo, construção de novos canteiros e plantio diversificado pelas crianças.

A metodologia TiNis é composta por três pilares, pensada em fazer o bem para a própria Natureza, para a família (ou para outras pessoas) e para os produtores da TiNis, as crianças. A vista disso, valoriza-se a relação afetiva da criança com a natureza, onde um espaço é concedido às crianças, para que expressem sua autonomia e protagonismo, transformando o ambiente que frequentam, brincando e aprendendo com a natureza em uma troca constante que gera benefícios para a

própria criança, para sua comunidade e para a natureza.

Ao fomentar experiências afetivas com a natureza na escola, contribui-se para a formação de sujeitos que reconheçam a relação com o meio ambiente vista como um projeto pessoal e social de construção de si mesmo e ao mesmo tempo de reconstrução do mundo pela significação e pelo agir (SAUVÈ, 2016). Relação esta de respeito ao bem comum, da natureza da qual os seres humanos fazem parte, uma vez que para Spinoza (2009), os seres são modos de expressão da natureza que afetam e que são afetados; que vivem em estado de conexão com outros modos e que se potencializam nesse estado de conexão. Como seres humanos, nos caracterizamos como substâncias dependentes da substância única e maior, a natureza.

3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

De forma a apresentar a experiência inovadora que permitiu, por meio do uso da metodologia TiNis, qualificar tanto as aprendizagens, quanto às experiências afetivas com a natureza, elegeu-se a metodologia de abordagem qualitativa sistematizada com o uso da técnica do questionário na modalidade on-line aos familiares das crianças que participaram do projeto TiNis.

Desse modo, os questionários aplicados permitiram, segundo Gil (2011, p. 128) uma investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc". As respostas obtidas foram analisadas e tratadas visando a construção de categorias.

No que se refere aos dados dos entrevistados, 66,7% possuem idade entre 30 a 40 anos, 22,2% entre 20 e 30 anos e 11,1% entre 40 e 50 anos, o que demonstra que a maioria dos entrevistados que possuem filhos matriculados na escola de campo concentram-se na faixa etária entre 30 e 40 anos. A vista disto salienta-se o percentual expressivo de jovens adultos que residem no campo.

Quando questionados sobre seu grau de escolarização, 88,9% sinalizaram possuir ensino médio na medida em que 11,1% declararam possuir ensino fundamental. Esta percentagem evidencia a nula adesão ao ensino superior por parte dos participantes. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecer normas para a educação no meio rural. Prevê-se que os sistemas de

ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, peculiaridades da vida rural e região; e os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo (art. 28), porém, estas normas não foram estabelecidas como constam na teoria.

Ao serem questionadas sobre o grau de parentesco com as crianças, 88,9% dos entrevistados alegaram serem mães das crianças e 11,1% indicam serem pais, demonstrando o predomínio expressivo da figura feminina como principal responsável pela criança no domicílio.

Ao discutir-se acerca de já terem ouvido falar da metodologia TiNis, 55,6% responderam que tomaram conhecimento por meio do projeto da escola, enquanto 44,4% indicaram que o filho falou da TiNis em casa. Nenhum dos respondentes alegou nunca ter ouvido falar do projeto, o que denota um retorno positivo sobre a finalidade da TiNis ser desenvolvida em uma instituição de ensino, onde há a promoção da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, envolvendo a participação da comunidade na educação, e contribuindo com a relação de bem-estar com o meio ambiente onde se desenvolve a TiNis.

No momento em que os responsáveis foram questionados sobre as experiências (atividades) educativas no âmbito da TiNis que seus filhos/as relataram participar na escola, 55,6% afirmaram ouvir relatos sobre a construção da horta, 22,2% ouviram sobre a colheita de alimentos orgânicos, enquanto outros 22,2% tomaram conhecimento sobre aulas ao ar livre. As respostas evidenciam a efetivação da metodologia TiNis na ação de "religar" as crianças com a natureza e a relevância dos desemparedar (TIRIBA, 2010).

Nessa perspectiva, Tiriba (2010) manifesta a importância do "diálogo da criação", onde torna-se imprescindível reinventar os tempos, os espaços, as rotinas nas escolas para que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, podendo alimentar-se dos elos que as afirmam como seres orgânicos.

Ainda, quando questionados se haviam percebido melhoria na aprendizagem de seus filhos/as após a realização do Projeto TiNis na Escola, 100% dos participantes responderam que sim, evidenciando a importância da relação afetiva das crianças com a natureza para os processos de aprendizagem. Ao justificarem a resposta citada acima, os respondentes trouxeram dimensões positivas da realização do Projeto TiNis na Escola:

ISSN: 2176 - 1396

> ***Respondente 1:*** *Ele ficou com mais vontade de fazer hortas em casa, ele não é muito fã de verdura e nem legumes, mais depois que hortas na escola ele quis comer mais verdura!*
>
> ***Respondente 2:*** *O meu filho desenvolveu melhor a fala.*
>
> ***Respondente 3:*** *Quer plantar em casa e mexer com terra*
>
> ***Respondente 4:*** *E uma experiência boa que aprendemos a fazer atividades com eles conversamos muito do que ele faz na escola*

Sendo assim o contato com a metodologia TiNis proporcionou bons encontros com os demais seres vivos e processos naturais, mas também permitiu que as crianças se reconheçam enquanto pertencentes da natureza viva, onde o ser e o ambiente não são elementos em separado (PROFICE E TIRIBA, 2019), onde puderam brincar e aprender com a natureza em uma troca constante que gerou benefícios para as crianças, para as famílias e para a natureza, conforme o proposto pela metodologia TiNis.

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para uma qualificação significativa no processo de aprendizagem das crianças, bem como na ampliação de saberes no que concerne ao conhecimento e reconhecimento como seres pertencentes e que tem responsabilidade no cuidado com a natureza.

As respostas obtidas indicam não apenas uma expansão das ideias sobre o direito das crianças a experiências afetivas com a natureza, mas também a incorporação dos conhecimentos essenciais para compreender a relevância de permitir que as crianças brinquem com e na natureza, favorecendo a ideia de nos constituirmos enquanto extensão da natureza, no sentido de que a relação com ela proporciona a apropriação de saberes essenciais para a vida humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 de jul. de 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** Ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file Acesso em: 3 de ago. de 2023.

TIRIBA, Léa. **Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil.** In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Orgs.). Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1ª ed. Brasília: MEC, Ministério do Meio Ambiente, UNESCO, 2007, p. 219-228.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88370. Acesso em: 6 ago. 2023.

SAUVE, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos**, Florianopolis , v. 16, n. 2, p. 288-299, mayo 2016 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v16n2/1984-7114-ctp-16-02-00288.pdf Acesso em 06 ago. 2023.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Traduzido por Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Pâmela Vicentini Faeti[1]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar respostas de questionário estruturado para avaliação de uma intervenção pedagógica, com a proposta da elaboração de uma caixa da natureza para ser presenteada, em uma brincadeira de amigo(a) secreto(a) na disciplina Fundamentos e Prática da Educação ambiental. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa. A aplicação de questionário se deu a vinte e uma estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Rolim de Moura, via *Google forms*. A hipótese que orientou esta intervenção, pautou-se no reconhecimento da fecundidade do conceito de experiência à formação de pedagogos(as) com o intuito de ampliação das possibilidades de conexão dos(as) sujeitos(as) consigo mesmos(as), com o (a) outro (a), o meio ambiente e a natureza. As informações produzidas foram analisadas à luz de Larrosa (2002), Freire (2005), Reigota (2016), além de autores como Krenak (2019, 2020), dentre outros. Como resultados sinalizamos o potencial do conceito de experiência para ações e reflexões em educação ambiental na formação de pedagogo(as). As respostas analisadas indicam que os saberes da experiência potencializaram a sensibilidade das participantes da pesquisa em relação aos modos como se relacionam com a natureza, consigo e com os outros(as). Além disso, a conexão com suas memórias provocou a vontade de estender esses encontros a futuros(as) alunos(as) e amigos(as).

Palavras-chave: Educação ambiental. Experiência. Meio ambiente. Natureza. Formação de professores(as)

1 INTRODUÇÃO

Não se faz educação, sem fazer-se e desfazer-se. Como experimento de si, a função docente se constitui em encontros com os outros, consigo mesmo e com as realidades que nos atravessam. Com Freire (2005, p. 78) aprendemos que “[n]inguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É nesse processo de mediatização com o mundo que tenho refletido sobre as potencialidades da educação ambiental como experiência na formação docente, em Pedagogia.

Ancoradas no conceito de experiência, cunhado por Larrosa (2002, p. 26), como “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”, realizamos uma intervenção pedagógica com a proposta da elaboração de uma caixa da natureza para ser presenteada, em uma

[1] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - PR (UEM). Docente da Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Educação, curso de Pedagogia, *Campus* Rolim de Moura.

brincadeira de amigo secreto, denominada por nós "Amiga secreta da natureza[2]". No encerramento da disciplina Fundamentos e Prática da Educação ambiental, aplicamos um questionário para avaliação da atividade realizada.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento de coleta a aplicação de questionário estruturado, encaminhado às estudantes de Pedagogia, via *Google forms*. Para esta reflexão nos limitaremos a análise de uma questão, referente a produção da caixa da natureza. Vale destacar que a atividade foi realizada remotamente, considerando o período de pandemia, causado por Covid-19. Responderam às questões 21 estudantes. Para este texto foram selecionadas quatro respostas. As informações produzidas foram analisadas em diálogo com Larrosa (2002), Freire (2005), Reigota (2016), além de autores como Krenak (2019, 2020), dentre outros.

A hipótese que orientou esta intervenção, pautou-se no reconhecimento da fecundidade do conceito de experiência à formação de pedagogos(as) para outras formas de conexão dos(as) sujeitos(as) consigo mesmos(as), com o (a) outro (a), o meio ambiente e natureza. Antes de prosseguirmos, destacamos que os questionamentos constantemente presentes nesta escrita não estão restritos a este estudo, antes, expressam rastros de caminhos que ensaiamos em nossa prática docente, que servem de guia para visitarmos nossas intenções didáticas, ao mesmo tempo em que nos indicam novas experimentações e teorias para ser-nos suporte. Por esse motivo, serão apresentadas em vários momentos no texto.

Feito esse aviso, no próximo tópico, apresentamos conceitos de autores que têm contribuído para lermos o mundo e as nossas práticas pedagógicas, aproximando-os dos sentidos que fomos capazes de nomear, neste momento. Dando seguimento, a metodologia, análises e considerações finais.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES

Larrosa (2002, p. 19) nos provoca a pensar a educação como "experiência/sentido, como uma possibilidade existencial, sem ser existencialista e estética, sem ser esteticista". Ao propor uma educação pautada na experiência, o autor questiona os paradigmas que sustentam os modelos educativos ancorados

[2] No decorrer do texto as menções à pesquisadora e às participantes da pesquisa serão realizadas no substantivo feminino, considerando que a totalidade do grupo são mulheres. As menções a situações gerais serão escritas no masculino e feminino.

unicamente nas ciências modernas e na supremacia da técnica, da objetividade, desconsiderando o potencial de conexão das aprendizagens à constituição das subjetividades dos sujeitos e dos sentidos que atribuem ao mundo.

Para o autor, o saber da experiência medeia as diferentes possibilidades e lógicas de conhecimento à vida humana, alicerçado na ideia de que conhecer não se limita aos aspectos da racionalidade. Para Larrosa (2002) a experiência contempla sermos afetadas por aquilo que nos toca, nos acontece, indicando potencialidade para transformações. O conhecimento, dessa forma, constitui as subjetividades dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) na tarefa de aprender. Intrigadas por essas questões e considerando-as à formação docente, como propor ações formativas que privilegiam experiência a estudantes de Pedagogia? Como articular discussões ambientais por meio de estratégias pedagógicas que proponham experiência?

Para pensarmos o contexto das experiências na disciplina Fundamentos e Prática da Educação ambiental, um primeiro aspecto a ser destacado se refere aos modos como foram estabelecidas a relação das pessoas que aqui vivem com a natureza e o meio ambiente, especificamente em Rolim de Moura, um município de 40 anos, situado na zona da mata rondoniense. Integrando o processo de colonização de Rondônia (1970-1980), a chegada dos migrantes de diferentes estados do Brasil, se constituiu em decorrência de um projeto da ditadura civil-militar, após o golpe de 1964, alicerçado na ideia de que havia um imenso vazio demográfico na região norte. O slogan que moveu a ocupação da região foi assim expresso “terra sem homens, para homens sem-terra” (GOMES, 2019).

Desse modo, o processo de colonização, pautou-se na ocupação deste território sob a perspectiva de que os recursos naturais deviam e ainda devem servir aos interesses agrários, sem preocupação com a preservação da floresta, do meio ambiente e das outras formas de vida, incluindo indígenas, ribeirinhos, quilombolas. As lógicas que envolvem a relação com a terra e a noção de propriedade privada à serviço do desenvolvimento do agronegócio são muito marcantes na cultura de Rolim de Moura e ancoram os mitos e ritos que sustentam os sentidos produzidos pelos pioneiros da cidade e atualizados às gerações presentes.

O desafio instaurado na formação de professores (as), ao nosso ver, está na desnaturalização de uma lógica predatória, que acentua a incoerência entre os temas

concernentes às discussões ambientais; preservação do meio ambiente e a realidade experienciada pela população que aqui se instalou, no campo e nas cidades. Assim, as reflexões sobre educação ambiental precisam levar em conta, além das informações técnicas, estatísticas, teóricas, de procedimentos para preservação, separação de resíduos, dentre outras, abordagens que proponham contato e experiência com outras lógicas de experimentação e entendimento acerca da relação entre humanos e natureza.

Educação ambiental é também educação estética, educação da sensibilidade, da percepção, das sensações, do respeito às diferenças, às outras formas de viver; ainda que não inteligíveis à cultura branca, ocidental, capitalista. Reigota (2016, p.13) afirma,

> o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Para que a educação ambiental seja caminho para mudanças nas relações que estabelecemos conosco, com os outros, com a natureza, o autor saliente a importância da reflexão integrada à participação cidadã para a constituição de comportamentos individuais e coletivos, em prol da organização de formas mais justas e igualitárias de sobrevivência na Terra. Para Reigota (2016), a educação ambiental deve estabelecer uma "'nova aliança' (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência com dignidade" (REIGOTA, 2016, p. 14).

Essa perspectiva, ao nosso ver, é reforçada por intelectuais de diferentes campos de pensamento. Krenak (2019, 2020) nos exorta a esse respeito ao mencionar que precisamos urgentemente questionar as razões que justificam a lógica branca, ocidental de humanidade e os modos como temos nos constituído em relação a natureza, a Terra e aos outros povos e culturas. Para o autor não há como justificar que, para grande parte das pessoas o exercício de ser está sendo negado, pois ao serem expulsas de seus coletivos, suas terras, seus lugares de origem, acabam sendo empurrados para os centros urbanos, onde a lógica de subsistência os afasta de suas experiências ancestrais, culminando muitas vezes, em situações de pobreza, escassez, marginalidade.

Esse processo de desligamento, desconexão com os sentidos que nos tornam pertencentes ao meio ambiente, à natureza, às diferenças, presentes na constituição da cultura branca ocidental e em seus esforços para a colonização da terra, nos envolve em lógicas que, segundo o autor, alimentam um sistema produtivo que se estrutura e se mantém em detrimento das outras formas de vida, que se negam a encaixarem-se nesses parâmetros.

Para Krenak (2019, p.49),

> [q]uando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos.

Ainda em sua reflexão, sinaliza a necessidade de encontros que nos animem a outras práticas e que essas práticas sejam capazes de nos proporcionar ações que ampliem nossa capacidade de estender a visão, para além daquilo a que estamos apegados(as). “Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso?” (KRENAK, 2019, p. 51).

Como reconhecermo-nos enquanto parte da natureza se aprendemos, desde muito jovens que devemos dominá-la e subjugá-la aos interesses econômicos, políticos, dentre outros? Pode a educação ambiental ser um caminho para refletirmos sobre os modos como habitamos os lugares que estamos? Pode a educação ambiental propor reflexões sobre lógicas culturais naturalizadas acerca da exploração da natureza pelos humanos?

Considerando a experiência como a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, para que reflitamos sobre nossas percepções, ações, bem como os modos como nos posicionamos, como sentimos, nos relacionamos conosco e com os (as) outros (as), temos apostado na potencialidade do encontro formativo provocado pelo confronto das diferenças, presentes nas concepções de indígenas, quilombolas, camponeses, sobre formas de habitar a Terra e compreender-se enquanto parte

desde organismo. Essas partilhas e encontros, por meio de diferentes recursos, têm se tornado bússola, indicando-nos caminhos e sentidos possíveis à formação docente.

Nesse sentido, a aposta em experienciar o que estudamos, tem reforçado em nós a ideia de que o mundo que queremos não se limita a escassez da cronologia e dos currículos convencionais. Optamos por ensaiar novos caminhos e tempos formativos, abertos pelos encontros com pensadores(as), por muito tempo silenciados(as) e invisibilizados(as), que se entendem fundidos à Terra, à Natureza, ao meio ambiente e partindo dessa premissa, atribuem sentidos ao mundo e às diferentes formas de vida. Seus saberes, ancorados na ideia de pertencimento à natureza, são conectados, não dissociados. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Assumimos, então, a necessidade de brincar, sorrir, estudar, contemplar, experimentar, conversar, cheirar, andar sem sapatos na grama, na terra, na pedra, primando pelo contato, que nos convida a nos compreendermos enquanto natureza, ao refletirmos sobre o meio ambiente e os impactos que temos produzido a partir das nossas ações individuais e coletivas. Esse exercício constante, tem como foco a produção de outros sentidos ao que ensinamos e aprendemos na disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Ambiental, além de almejar outras formas de conexão com o meio ambiente.

Talvez essa aposta, um tanto quanto infantil, em seus múltiplos sentidos, seja risível e incompreensível aos olhos de quem está à margem desse processo e de longe nos vê. Se assim for, já terá contaminado. A experiência é da ordem da potência, da travessia, não separa dentro e fora, indica transposição; sintoma de que estamos sendo convocados(as) para um novo. É desta perspectiva que apostamos em outras práticas pedagógicas.

3. AMIGA SECRETA DA NATUREZA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICO

A amiga secreta da natureza [3] foi uma releitura da tradicional brincadeira amigo(a) secreto(a), que se constitui como uma troca de presentes por pessoas sorteadas em um grupo. Seguiu basicamente a mesma lógica, com a diferença de que

[3] Atividade inspirada pelo perfil @sercriancaenatural, disponível em página do Instagram, pelo endereço eletrônico https://instagram.com/sercriancaenatural?igshid=MzRlODBiNWFlZA==

as pessoas deveriam presentear sua amiga, com uma caixa organizada a partir de elementos da natureza que compunham seu cotidiano.

Para realizarem a atividade, as estudantes foram instruídas a observar o meio ambiente, a natureza e a refletir sobre como são afetadas cotidianamente por esses elementos? Quais sentidos atribuem a cada coisa? Quais as sensações, sentimentos experimentam? Feito isso, deveriam escolherem o que compartilhar com sua amiga secreta e assim organizar a sua caixa da natureza.

O sorteio dos nomes foi realizado por um aplicativo disponível na internet e contou com 21 participantes. A atividade teve o prazo de 15 dias entre o sorteio, confecção e revelação, realizada no último dia de aula. Após a finalização das atividades da disciplina, aplicamos um questionário estruturado com questões abertas e apresentamos às estudantes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O questionário foi respondido em um formulário organizado no Google Forms e enviado às estudantes.

As respostas analisadas foram retiradas da questão: Descreva como foi sua experiência ao confeccionar a caixa da natureza? Para este texto selecionamos quatro respostas. As participantes foram nomeadas com a inicial P (participante), seguida por um número indicado aleatoriamente: P1, P2, P3, P4.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A questão que motivou a organização da análise teve como objetivo que as participantes da pesquisa refletissem sobre o processo de confecção da sua caixa da natureza. A atividade se alicerçou em um exercício da contemplação e experimentação, por vários dias. Desse modo apresentaremos alguns sentidos produzidos a partir das respostas obtidas.

4.1 Olhares para a natureza e o meio ambiente: o que nos toca?

De modo geral, as estudantes demonstraram estranhamento à proposta da atividade, pois não imaginavam que na disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Ambiental fossem instigadas a refletirem a partir de outros recursos para além da leitura dos textos e discussões em sala de aula. Em relação a Amiga secreta da natureza e a confecção das caixas, o grupo ficou muito surpreso, apreensivo e ao mesmo tempo curioso para o desenrolar da atividade.

As respostas de modo geral, indicaram novas percepções sobre o meio ambiente, a natureza e sobre si mesmas, conforme o relato de P1[4]:

> Foi uma experiência que me ajudou a ter uma outra perspectiva do ambiente que me cerca, me possibilitou experenciar uma sensibilidade que desconhecia em mim. Com certeza em algum momento da minha vida enquanto pedagoga vou utilizar essa atividade (P1).

P1 ao refletir sobre a dinâmica de produção de sua caixa da natureza, nos remete ao que Larrosa (2002) propõe ao aproximar experiência à educação, como processo existencial sem ser existencialista e estético, sem ser esteticista. O exercício de contemplação e escolha dos objetos para a composição de sua caixa, possibilitou a P1 outros olhares sobre si e sobre os modos como se conecta a natureza, ao meio ambiente. A abertura para o reconhecimento de uma *sensibilidade desconhecida*, tornou-se um convite para reflexões e a indicação de que mais pessoas tenham acesso a essa experiência, quando menciona a intenção de utilizar essa atividade em sua prática docente.

A possibilidade de ações que potencializem repensar os modos como habitamos e nos relacionamos com o meio ambiente é também indicado por Reigota (2016). Além disso, a resposta de P1, nos remete a convocação de Krenak (2019) para que os encontros nos animem a outras práticas e que essas práticas sejam capazes de nos proporcionar ações que ampliem nossa capacidade de estender a visão, para além daquilo a que estamos apegadas. Sinaliza a necessidade de que essas práticas sejam capazes de nos transformar.

Em relação a potencialidade dos encontros, P2 descreve que a experiência de produzir a caixa da natureza possibilitou-lhe acessar um misto de sentimentos. Além disso menciona que a interação com outra pessoa, pouco conhecida, contribuiu para que ela reconhecesse afetos e se inspirasse a praticar a brincadeira com seus amigos(as).

> No início pensei, esta professora está viajando demais. Mas ao começar a produzir minha caixa da natureza pude ver o que realmente significa despertou um misto de sentimentos em mim, como eu disse, amei a caixa que recebi. Conheço a P13 de vista e com esta caixa pude ver o porquê meu primo é tão amigo dela. E achei uma boa ideia pra estar fazendo entre amigos e vou aderir (P2).

P3 e P4 acrescentam outros elementos à nossa reflexão. P3, menciona suas

[4] A escrita das participantes não sofreu alterações, foram mantidos erros ortográficos e de digitação.

ISSN: 2176 - 1396

memórias de infância e as conexões presentes nos cheiros, na lembrança de seus avós, do sítio. Essa experiencia de imersão materializou-se na caixa de P3 no desejo de compartilhar sementes para que essas experiências fossem semeadas em outros solos; pudessem se estender a outras pessoas. P4, de modo aproximado cita suas memórias de infância e como no processo de confecção de sua caixa refletiu sobre suas conexões consigo, com os outros(as) e com a natureza.

> Ao produzir a caixa busquei, transmitir, passar um pouco dos cheiros da minha infantil, que me remetia ao sitio dos meus avós onde passei por grandes momentos e tenho lembranças até hoje. E além disso possibilitar a experiencia de plantar alguns desses elementos, dando as sementes (P3).
>
> Minha experiência com a caixa da natureza, trouxe lembranças vivenciadas no decorrer da minha infância, memórias únicas, o procurar, o pensar em eu e no outro, mexe de uma significativa em todos os sentidos e sentimentos pessoal e conexão com a natureza (P4).

O sentimento de pertença foi outro aspecto destacado nas respostas, ainda que manifesto de forma indireta. Ao situarem suas referências para a confecção de suas caixas de natureza, P3 e P4 remetem suas escolhas à suas infâncias e os elementos que compunham memórias e afetos a partir dos lugares que habitavam. A sensação de pertencimento ao meio ambiente, à natureza, culminou nas escolhas que compuseram suas caixas. O compartilhamento das sementes, histórias, e afetos ao se fazerem presentes, traduzem atualização do desejo de conexão consigo, com o outro, mediatizados pelas memórias de suas infâncias.

Finalizamos nossa reflexão retomando uma citação de Krenak (2019, p. 51) quando nos provoca a refletir sobre a possibilidade de encontros entre mundos que ao mesmo tempo possuem tantos pontos de origem em comum, mas são tão discrepantes, “num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso” (KRENAK, 2019, p. 51).

Refletirmos sobre a educação ambiental atravessada por experiências é uma tentativa de diálogo com a essa questão. Além das reflexões teóricas é preciso experimentar o mundo, a terra, outras conexões para que novos sonhos sejam possíveis, partindo de outras referências. Ainda que vivamos em um contexto complexo em relação às questões ambientais em Rondônia, intensificadas pelo aumento do desmatamento, pela derrubada das matas, asfaltamento de nascentes, garimpo ilegal, desmatamento urbano, é preciso manter a esperança de que outras

relações com o meio ambiente sejam possíveis e a educação ambiental tem um papel central nesse processo, não só pelas informações e conhecimentos acadêmicos, sobretudo pelo seu potencial de experimentação do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo analisar as respostas de uma questão avaliativa acerca da atividade amiga secreta da natureza. Finalizamos indicando o potencial do conceito de experiência para ações e reflexões em educação ambiental na formação de pedagogo(as). As respostas analisadas sinalizam que os saberes da experiência potencializaram a sensibilidade das participantes da pesquisa em relação aos modos como se relacionam com a natureza, consigo e com os outros(as).

Reconhecemos a fragilidade das ideias, articulações teóricas e experiências didáticas insipientes. O que nos move à escrita é, antes de tudo, a ciência de que são esses caminhos que têm sustentado nossa esperança e o desejo de continuar tentando, sobretudo, por uma necessidade de aprendizagem nossa. “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. [...]. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (FREIRE, 2005, p. 94-95).

REFERÊNCIAS

GOMES, Eliane Teodoro. **A colonização em Rondônia (1970 e 1980):** estudo da atual configuração fundiária da área do PIC Ji-Paraná. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**. n. 19. Campinas, 2002. (p.20-29). Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 7ª reimpr, da 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2016.

A IMPORTANCIA DAS AULAS PRÁTICAS NOS CURSOS DA ÁREA AGRÍCOLA

Yasmin Caroline da Silva[1]

RESUMO

O presente trabalho ressalta a importância das aulas práticas nos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico Agrícola e Licenciatura em Ciências Agrícolas. Esse estudo contempla a necessidade de ministrar aulas práticas para atender as demandas dentro da sala de aula, utilizando de um conteúdo mais aprofundado sobre: solos, fitotecnia e zootecnia. Escrito com base nas experiências como docente, desperta um olhar crítico e consciente sobre o aumento de aulas práticas na grade curricular dos cursos de vertente rural. A estratégia é explorar o conteúdo teórico conectado com aulas de campo com metodologia de aprendizagem mais ativa. Nesse sentido, o relato descreve a capacitação como uma ferramenta de preparação para o ensino-aprendizagem, oportunizando um conhecimento mais técnico e fundamentado com o desafio de preparar alunos prontos para o mercado de trabalho. É de extrema relevância que os alunos estejam envolvidos diretamente nas aulas de campo para entender as necessidades e funcionamento de uma granja, do cultivo de determinada cultura, do uso adequado de equipamento de proteção individual, a quantidade de adubo que precisa envolver no substrato etc. Exemplos claros que poderíamos encontrar em livros didáticos, mas que os alunos só poderão aprimorar suas habilidades ao praticá-las durante as aulas. Para proporcionar essas vivências é necessário um planejamento flexível que acompanhe o calendário das cultivares e intercale entre a teoria e prática. Possibilitando, assim, que os alunos concretizem o que aprenderam em sala com a prática das aulas de campo. A iniciativa foi alinhar a licenciatura com as vivências práticas da agronomia, conseguindo assim uma metodologia mais efetiva, buscando sempre uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Aulas Práticas; Aulas de Campo; Metodologia Ativas de Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As disciplinas técnicas fizeram parte da trajetória na formação docente, esteve presente na base curricular do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e no curso de pós-graduação em Agronomia, agora exerce a postura, a intenção de contribuir para a formação de jovens no nível técnico e superior. Compreendendo a importância de atribuir mais experiências e saberes para o exercício educativo, dessa forma a

[1] Mestranda em Educação. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: yasmincaroliinesilva@gmail.com

teoria alinha com a prática tem importância fundamental para preparar jovens capacitados no setor agrícola.

A capacitação vai além de percepções, análises e interpretações sobre conteúdos de manejo vegetal e animal. Assim, construindo para uma formação educativa ambiental, socioeconômica do ramo agrícola de maneira consciente e crítica. Saberes que implicam na mediação de aulas práticas baseadas no bem-estar animal, com um calendário acadêmico seguindo as atividades produtivas de cultivares, atividades de campo, enfim, um ensino com fundamentação teórica e aplicação prática.

A importância de ampliar os conhecimentos consiste em formar uma atuação mais crítica sobre manejo produtivo de animais e recursos ecológicos, possibilitando atitudes para minimizar problemas que possam ser provocados pelos manejos convencionais. Sendo assim, faz pensar sobre uma intervenção pedagógica que estimule os educandos a repensarem sobre a atuação técnica na área agrícola e buscar alternativas.

Na prática, as aulas de campo também vão contribuir para melhorar a produtividade, buscar variedades e espécies economicamente mais viáveis, atender o mercado consumidor, evoluir nas áreas de manejo, controle e instalações. Portanto, esse trabalho engloba a importância das aulas práticas como instrumento de agregação nas vertentes do ensino rural.

2 DESENVOLVIMENTO

A escolha pela temática desse trabalho foi resultada de alguns desafios encontrados ao longo do exercício profissional como Licenciada em Ciências Agrícolas, identificando dificuldade em proporcionar um ensino-aprendizagem voltada para as vertentes rurais e técnicas. José Carlos Libâneo entende a prática educativa como:

> Uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados, visando a mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos alunos (LIBÂNEO, 2017, p.105).

ISSN: 2176 - 1396

A atividade profissional apresentava a necessidade de aprofundar os estudos através da pesquisa no Curso de Agronomia. O intuito da capacitação é mediar uma aula mais técnica que possibilite atividades ligadas a produção animal, vegetal, agroindustrial e extensão rural, contribuindo para diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio.

Outro desafio, fez necessário compreender o perfil dos alunos, que conciliavam o ensino médio com técnico integrado com o objetivo de se qualificar para oferta do mercado de trabalho da região sul do Brasil, apesar disso, nem todos os alunos se identificavam com a concepção pedagógica, didática da instituição, matriculando-se apenas pela oferta do ensino gratuito e público. Cabe ao professor mediar um ensino que estimule o interesse do aluno, conforme classifica Mizukami:

> As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço aceitação e confiança em relação ao aluno (MIZUKAMI, 1986, p.53).

Nessa concepção, enfatiza a importância das aulas práticas para proporcionar aos estudantes conhecimentos acerca de culturas agrícolas, manejo de áreas cultivares, nutrição mineral e adubação, principais doenças e pragas, colheita e pós-colheita, sistema de granja aberto e fechado etc. O ensino técnico com conhecimentos científicos, utilizando da prática para favorecer o interesse por parte dos estudantes. Libâneo defende aula como estímulo agregando:

> [...] devemos entender a aula como um conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (LIBÂNEO, 1994, p.45).

Parte principal desse estudo veio através da reflexão-crítica sobre a educação, que deve acontecer com os princípios em direcionar um ensino-aprendizagem para interagir com o sujeito. Sendo necessário, buscar uma metodologia de ensino que preparasse para os desafios e obstáculos do ensino agrícola e transformador. Para Gasparin, a educação transforma quando o educador trabalha para isso:

> [...] o educador, conhecendo a teoria que sustenta sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo de ensino aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação

> transformadora, que supere os déficits educacionais atuais (GASPARIN, 2008, p.03).

As aulas práticas possibilitam uma educação mais aprofundada para turmas do ensino técnico em agropecuária, abordando conteúdos como: etapas de produção, fisiologia da planta, fisiologia animal, intervalo entre lotes, épocas de plantio, tamanho de rebanho, período de dormência, período de vazio sanitário. A fundamentação teórica será fundamental para planejar a prática. Mario Sergio Cortella referência Paulo Freire quando reflete sobre o papel do professor:

> [...] docente construa a ponte entre aquilo que o estudante não sabe e o que saberá é o que existiu em Educação. A grande diferença hoje é que um professor mais inteligente leva em conta aquilo que o aluno já sabe, para que ele comece a saber aquilo que precisa saber (CORTELLA, 2015, p.20).

Compreendendo essa reflexão, o papel do professor é observar os saberes já adquiridos pelos alunos e possibilitar novas descobertas. A intenção é formar jovens críticos que busquem melhorar sua área de atuação profissional, exemplificando, dialogar sobre o manejo animal para fins financeiros considerando analisar o sofrimento dos animais, estresse calórico, lesões durante o transporte etc. Peter Wohllebem em suas pesquisas afirma que os animais sofrem e possuem sentimentos:

> Se os animais não tivessem consciência, apenas não seriam capazes de pensar. Mas acontece que, como todas as espécies têm atividade cerebral subconsciente, que influencia a forma como interagem com o mundo, pode-se concluir que todo animal deve ter sentimentos (WOHLLEBEN, 2016, p.60).

O manejo produtivo de animais deve ser abordado, porque o Brasil é o maior exportador de carne bovina do mundo e o quarto maior produtor de grãos. Os dados mostram a evolução na produção e comercialização internacional do agro brasileiro. Essa crescente evolução exige mão de obra especializada, que atenda os interesses do mercado econômico nacional e internacional. (EMBRAPA, 2022).

Essa concepção constitui-se de um conjunto de estudos em desenvolver grãos mais resistentes a pragas e mudanças climáticas, melhoramento genético com o cruzamento de raças puras, com o intuito de melhorar a produtividade, tornando a espécie economicamente mais viável. Para atender o mercado consumidor o ramo da agronomia precisa estar em constante mudanças e adaptações. Batalha ressalta a importância de estudar sobre cadeia produtiva, utilizando da suinocultura como exemplo:

ISSN: 2176 - 1396

> Tomando em conta a cadeia produtiva da carne suína e seus derivados, a dimensão técnica ocupa-se da redução dos custos de produção e age dentro dos processos produtivos ao longo de todas as cadeias. Sendo assim, na etapa de produção nas granjas, deve-se produzir com menor custo, buscar melhores índices de conversão alimentar, maiores índices de produtividade animal, redução de perdas com mortalidade e garantia de maiores desfrutes (BATALHA, 1997, p.23).

Outro fator, é que o mercado consumidor está cada vez mais consciente e preocupado com a criação dos animais, buscando comprar seu alimento de granjas que introduzam o bem-estar animal em sua produção. Fator que acarreta a qualidade do produto, durando mais tempo na prateleira de supermercados e açougues, uma carne sem retenção de líquidos e carcaça livre de hematomas. Mas além disso, o consumidor procura uma qualidade ética referente ao modo como os animais foram criados. As qualidades éticas definidas por Brotreau, inclui:

> Os aspectos planejados e implementados da produção, transporte e abate dos animais para melhora dos processos pelos quais os animais são manejados. É importante distinguir a ética para gerar valor agregado ao produto que será destinado a um consumidor potencial, e com isso produzir um bem em si, nos sistemas produtivos e em seus animais (BROTREAU, 2007, p.22).

Portanto, o manejo animal e vegetal ainda se encontra em processo de avanços, mas já é possível entender que a mudança será inevitável, dentro da consciência ética, social e econômica. Compreendendo que quanto antes o profissional agrícola atender essas novas normas do mercado consumidor, será proveitoso para o produtor, consumidor, meio ambiente e animais.

A missão como licenciada é permanecer crítica, não se ocultando sobre a realidade, ou ignorando os desafios. É preciso encarar a unidade de ensino como um horizonte de possibilidades, que acontece quando o professor é consciente sobre aquilo que está ensinando.

3 MÉTODO

A metodologia deste projeto é a pesquisa-participante que propõe abordar as questões eminentes durante o exercício docente para três turma do terceiro ano do ensino médio e técnico em agropecuária. A pesquisa tem como enfoque as experiências, propondo analisar o processo educacional com o intuito de compreender a importância das aulas práticas para os cursos das áreas agrícolas.

Um estudo que permite olhar e refletir sobre o perfil dos alunos e quais áreas

ISSN: 2176 - 1396

do conhecimento foram pouco exploradas para aplicar estratégias que ofereçam um conhecimento mais interessante e efetivo. Portanto, baseado nessas experiências foi levantado a importância das aulas práticas para enriquecer e engajar os estudantes.

4 RESULTADOS

A pesquisa utilizou a metodologia ativa de ensino aprendizagem e dinamização das aulas, proporcionando maior participação e autonomia por parte dos educandos, aplicando conteúdo teórico intercalado com aulas de campo. Essa prática educativa visava desafiar estudantes do ensino médio integrado com o técnico a colocar a mão na terra, fazer a poda de algumas plantas, entrar na baia dos animais para fazer os manejos de limpeza, inseminação e avaliação de score corporal, entre outras atividades.

As experiências aqui reunidas orientam-se pelo olhar docente com a necessidade de articular os estudos de três turmas do terceiro ano do ensino médio técnico em agropecuária, por notar que muitos desses alunos não tinham realizado tais vivencias a campo. Assim, estes alunos que estavam prestes a se formar como técnicos encontravam-se despreparados, porque faltava o estudo prático dos materiais teóricos passados em sala.

Destacando que muitos desses jovens ingressarão na instituição por vontade dos pais, para conseguir um emprego ou por morar próximo, formando uma grande lacuna, se optariam pelo ensino superior, se trocariam a área de estudos ou se tentariam o mercado de trabalho. Na tentativa de incentivar os alunos, as aulas práticas promovem o contato direto com as vertentes rurais, conquistando uma aprendizagem mais efetiva. Os alunos podem até optar por mudar futuramente de área, mas a memória do primeiro plantio, da primeira muda que brotou, dos primeiros leitões que nasceram etc., mostra que a prática proporciona um ensino aprendizado mais eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de ministrar mais aulas práticas nos cursos de agrícolas reuniu experiências fundamentais para sua aplicação técnica, comprovando sua importância na prática pedagógica. Foi necessário aperfeiçoar as áreas pouco exploradas pelos alunos para preparar um ensino-aprendizagem de qualidade, buscando formar técnicos em agropecuária qualificados. A atitude de buscar ampliar conhecimentos refletiu também na realização profissional, assumindo mais responsabilidade no processo de ensino e nos resultados obtidos. Faz parte da competência docente ensinar aquilo que se acredita, propondo um olhar mais crítico sobre as formas de manejo convencionais utilizadas no Brasil.

Os temas abordados como fisiologia da planta, sistema de produção agrário, zootecnia, entre outros, exigiram pesquisas para conhecer o que outros pensadores, escritores já abordaram e debateram sobre esses temas. Referencias teóricas que estão organizadas no presente trabalho. Finalmente, encerra os estudos que contribuíram para uma formação mais completa como professora da área agrícola, mas manifesta a inquietação para servir como reflexão para futuros professores da mesma área.

REFERÊNCIAS

BATALHA, M. O. **Sistemas Agroindustriais**: definições e correntes metodológicas. In: Batalha, M. O. (Coord.). Gestão agroindustrial: grupo de estudos e pesquisas agroindustriais. Ed. Atlas. 1 cap, São Paulo, 1997, p.23.

BOTREAU, R. **Definition of criteria for overall assessment of animal welfare**. Animal Wealfare, v.16, 2007, p.22.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética**: audácia da esperança. São Paulo, Cortez, 2015, p.20.

EMBRAPA. Disponível em: Brasil é o quarto maior produtor de grãos e o maior exportador de carne bovina do mundo, diz estudo - Portal Embrapa.

GASPARIN, J. L**. Pedagogia histórico crítica**. Campinas, Autores Associados, 2003, p.3.

LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia:** diálogo entre didática e currículo. São Paulo, Cortez, 2017, p.105.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Reimpr. São Paulo, Cortez, 1994, p.45.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986, p.53.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta dos animais**: amor, tristeza e compaixão. Rio de Janeiro, Botafogo, 2016, GMT Editores Ltda., p.60.

JOGO ON-LINE SOBRE O ZOOLÓGICO MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gabriela Cecy Hauer[1]

Cláudia Regina Bosa[2]

Lays Cherobim Parolin[3]

RESUMO

O Zoológico Municipal de Curitiba recebe aproximadamente 650 mil visitantes por ano e muitos vão visitá-lo sem compreender sua verdadeira função. Isto é, não assentem como um local de conservação e aprendizado, muitas vezes é mal interpretado, sendo visto apenas como um lugar de exposição de animais e diversão, sem conhecer seu propósito ambiental, social e educacional. Diante da necessidade de sensibilizar as pessoas sobre os zoológicos conservacionistas e sobre a história do Zoológico Municipal de Curitiba, o objetivo do presente trabalho foi criar um jogo *on-line* sobre esses espaços com informações para os visitantes. O acesso ao jogo foi realizado por meio de um *QR Code* disponível no Zoo e nas suas redes sociais. O jogo continua disponível no link: https://encurtador.com.br/cDLU9. No jogo, havia dois questionários: um inicial, para pesquisar a percepção dos usuários sobre os zoológicos em geral e o de Curitiba, e o final, para analisar se houve uma mudança dessa percepção após o jogo. A pesquisa obteve 73 respostas para o primeiro questionário, dividindo em resultados positivos, negativos e neutros, mas somente 22 no questionário final, os quais em sua maioria obteve-se uma percepção positiva sobre as questões relacionadas. Mesmo com uma diferença nas respostas, observa-se que jogos como ferramentas interativas podem promover a aprendizagem e sensibilizar sobre espaços de conservação da biodiversidade.

Palavras-chave: Educação Informal. Material *on-line*. Tecnologias educativas. Zoológicos. Curitiba.

A Educação Ambiental (EA) é um termo composto por um substantivo e um adjetivo, respectivamente. Educação, o substantivo, traz a essência da prática educativa e o adjetivo, Ambiental, vem complementar essa prática, resultando em práticas educativas que se relacionam à questão ambiental (LAYRARGUES, 2004). Todavia, ao longo do tempo, esse termo sofreu diversas divergências enquanto suas classificações e denominações (DIAS, 2008; CARVALHO, 2004; LAYRARGUES, 2004). Mesmo com variadas definições ao longo dos anos, é evidente que os diversos conceitos que se tem da EA colocam-na como ferramenta para conservação e aprendizado envolvendo questões socioambientais.

[1] Licenciada em Ciências Biológicas, PUCPR. gabrielacecy@hotmail.com
[2] Doutora, Zoológico Municipal de Curitiba, crbosa@hotmail.com
[3] Doutora, PUCPR. Lays.parolim@pucpr.br

Um importante fator para o desenvolvimento da EA são os princípios básicos que a constituem e foram estabelecidos na Conferência de Tbilisi. Entre eles se destaca o processo contínuo e permanente da Educação, iniciando na forma de EA informal por muitas comunidades e famílias e dando continuidade ao longo do ensino formal e não formal (DIAS, 2008; FREITAS & BERNARDES, 2013). A EA não formal é direcionada à sociedade em geral, caracterizando-se pelo aspecto educativo em outro ambiente fora do escolar, como: zoológicos, museus, institutos e parques (CARVALHO, 2004).

Por conseguinte, esses espaços não formais de ensino, possuem um enorme potencial de alfabetização científica ao longo da educação e da vida (MARQUES & MARANDINO, 2018); é justificável a compreensão e atuação da EA como ferramenta para conservação e aprendizado em lugares não formais. Ressaltando que a alfabetização cientifica é mais do que conceitos específicos, mas visa também, a uma visão humanista e crítica para formar nossa maneira de pensar e agir. Consequentemente, é ter uma visão de mundo mais interessante, justamente por entender as coisas do dia a dia, como os fenômenos da natureza interligando com a história (CUNHA, 2018).

Neste contexto, Anjos (2018) relata que os espaços não formais atuam nos processos da formação educativa e, na urgência da demanda atual, educadores trabalham nesses espaços promovendo a Educação Informal (EI), que visa ser um recurso extra, para temas que envolvem elementos científicos e culturais, estimulando a imaginação, conhecimento e curiosidade. Além de normalizar a popularização da ciência, para ser mais acessível e real.

Ressalta-se que EI é conduzida por convívios com amigos, pais e também por leituras, ou seja, é adquirida de maneira mais espontânea. Partindo do pressuposto que a EA, ao unir-se com a EI em um espaço não formal de ensino reconstrói os sentidos sociocultural e educacional, conforme defende Anjos (2018), o presente projeto visa destacar a importância de espaços como os zoológicos na conexão entre a educação informal e a não formal.

De acordo com Marandino et al. (2007), as atividades desenvolvidas em zoológicos estão voltadas a temas como taxonomia, evolução dos vertebrados, ecologia, características morfológicas e outras, mas sempre vinculadas às funções consideradas clássicas dessas instituições. Mesmo desenvolvendo um bom potencial educativo nessas atividades, a finalidade desses lugares nunca é abordada. Esses

espaços além de oferecerem alguns recursos extras e, consequentemente, suprirem carências de escolas, são conhecidos por estimularem o aprendizado (VIEIRA et al., 2005), mas a sua missão nem sempre é retratada nas visitas (MARANDINO et al., 2007).

Ademais, muitas pessoas, por não entenderem sua função, compreendem o local apenas para diversão e, na maioria das vezes, têm comportamentos impróprios em zoológicos. Para isso, é importante a sensibilização e aprendizagem sobre o porquê da existência desses espaços voltados para a conservação.

Considerando-se também a importância do lúdico para a aprendizagem, Gomes e Carvalho (2008) apontam como jogos *on-line* têm sido ótimas ferramentas para o desenvolvimento pessoal e relações interpessoais, uma vez que há uma nova geração de alunos com novas necessidades pedagógicas desde a explosão da internet. Além disso, os autores citam que o jogo apresenta cinco regras fundamentais, sendo elas: a liberdade (escolha dos jogadores); que não é vida real, mas encara-se com seriedade; a distinção entre jogo e vida (possui início e fim); as próprias regras do jogo (se não cumprir o jogo não funciona) e a incerteza do jogo (o imprevisível). Essas regras são consideradas fenômenos culturais que mostram que o jogo não só preenche uma necessidade, mas também se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural.

Diante desse cenário, da necessidade de sensibilizar as pessoas sobre a função dos zoológicos, levanta-se a hipótese de que um jogo online sobre a finalidade desses espaços e como se portar neles, possa representar uma ferramenta lúdica fundamentada na EA. Com isso, o objetivo deste trabalho foi criar um material *on-line*, em que alunos e visitantes possam utilizar de maneira natural e acessível, além de aprender sobre o Zoológico Municipal de Curitiba a partir da EA.

A presente proposta se justifica pela necessidade de promover a aprendizagem de modo mais descomplicado no Zoológico, visto que há uma demanda de 650 mil visitantes anuais, para que estes possam ter o material, após ou antes de visitar o Zoológico e compreender sobre o espaço, incentivando a EI.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi dividido em quatro etapas: coleta de informações, criação do material *on-line*, disponibilização do material com os respectivos questionários e análise dos resultados.

A primeira etapa ocorreu por meio das vivências das autoras no próprio Zoológico em conversas informais com os técnicos e estagiários, selecionando algumas das perguntas que os técnicos mais escutam quando estão no Centro de Educação Ambiental (CEA), além de momentos importantes da história do Zoo para retratar. Algumas das perguntas foram: “Tem girafa no Zoológico?”; “Quando vai chegar outra girafa?”; “Aquele recinto não é muito pequeno?” e momentos como: visitantes gritando para os animais se mexerem ou alimentando os animais com suas próprias comidas e até acreditando que os animais estão tristes ou malnutridos.

Na segunda etapa, foi planejado o jogo para os visitantes. O jogo foi desenvolvido na plataforma Canva, *site* de criação de conteúdos que, além de ser gratuito, não há necessidade de cadastro e pode ser utilizado em celulares, tablets e computadores. Para ser um jogo - não apenas um material *on-line* - o usuário deve tomar suas próprias decisões para a história continuar. Assim o enredo foi criado a partir das perguntas e momentos da primeira etapa, envolvendo alternativas para o leitor escolher seu destino, enfatizando questões ambientais, conservação e administração de recursos.

O jogo recebeu o nome: “Tô no Zoo, e agora?”, no qual o jogador passará por momentos para compreender como se dá o funcionamento do Zoológico Municipal de Curitiba. Para tal, foram criadas alternativas com escolhas certas e erradas para um zoológico conservacionista. Caso a escolha seja correta, o usuário passará em sua missão, se for errada, falhará, perdendo o jogo.

Ao entrar no link: https://encurtador.com.br/cDLU9, há acesso ao jogo e aos questionários. Dois modelos de questionários foram elaborados, um para menores de 18 anos e outro para maiores de 18 anos. A pesquisa contou com a participação de seres humanos, sendo assim, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (Protocolo Nº. 5.444.675/2022). Todos os participantes foram plenamente comunicados a respeito de seu envolvimento no projeto, os dados foram tratados anonimamente não havendo divulgação de seus dados pessoais. Os participantes foram comunicados de todos os possíveis riscos e benefícios da pesquisa e da necessidade da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual constam todas as informações do estudo.

Para a terceira etapa, o jogo foi disponibilizado no dia 13 de agosto de 2022, por *QR Code* espalhado na forma de cartaz pelo Zoológico Municipal de Curitiba. Também houve a divulgação pelo *Instagram* da Educação Ambiental do Zoológico e ocorreu a aplicação com duas escolas municipais de Curitiba que participaram do Acantonamento Ecológico, nas respectivas datas: 17 e 18 de setembro de 2022, 08 e 09 de outubro do mesmo ano.

A etapa de análise dos dados consistiu em duas partes. A primeira, de quantificação dos acessos com a finalidade de saber onde o material foi encontrado e, a segunda parte, consistiu em um questionário ao final para compreender a percepção do visitante e dos alunos sobre o Zoológico após a participação. Os dados foram analisados de forma quali-quantitativa, sendo a parte quantitativa, baseada na coleta de dados devido à votação e resultado expresso em frequência absoluta (Günther, 2006) e a qualitativa em uma análise descritiva das respostas finais sobre o jogo.

No que se refere às perguntas do questionário inicial, analisadas de modo qualitativo, foram separadas as respostas discursivas de indivíduos em: respostas positivas, neutras e negativas. As positivas são as que falam somente pontos bons, as neutras apresentam imparcialidade (o jogador falou algo positivo e negativo, ou não respondeu sobre a pergunta em si) e as negativas foram pontos adversos.

Em relação à análise quantitativa, foram comparadas visualmente a partir de gráficos construídos por questionários, sendo as frequências absolutas das respostas dadas. A pesquisa foi encerrada no dia 9 de outubro de 2022, tendo uma duração de 56 dias.

3 DINÂMICA DO JOGO

O *design* foi baseado na psicologia das cores: utiliza-se a o preto como cor de fundo para representar elegância e força além de transmitir uma sensação de mistério e curiosidade. Por ser uma cor neutra auxilia na combinação de outras cores, no jogo utiliza-se as cores neons para trazer um aspecto mais futurista e dinâmico, retratando o mundo virtual.

Ao acessar o *QR Code* o usuário entra na capa do jogo (Figura 1) contendo o nome do jogo: “Tô no Zoo! E agora?”. Ao clicar no ícone sublinado “clique aqui”, o usuário é direcionado para a mecânica do jogo, anunciando que é um jogo realizado

para o Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Biológicas, contendo um questionário inicial e outro final e, avisando que o usuário poderá sair e voltar do jogo quando quiser, além de se divertir sem medo errar com as decisões que deverão ser tomadas no jogo.

Figura 1 – Capa do Jogo Online

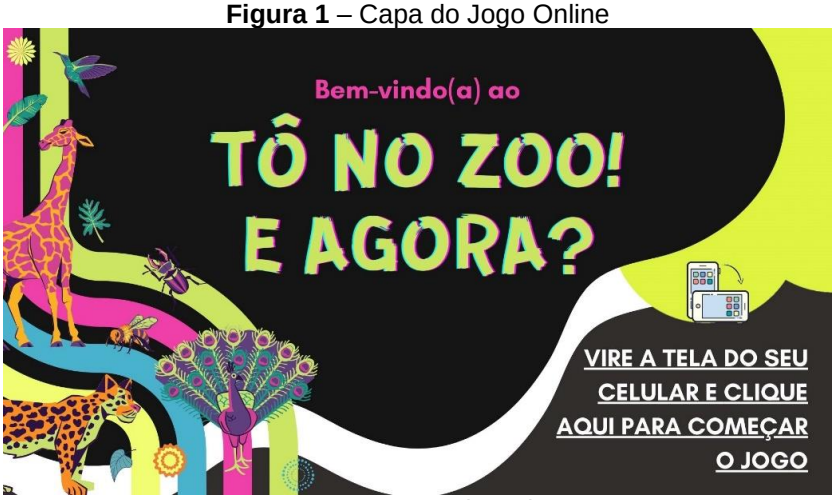

Fonte: Hauer (2022)

Logo após há o momento “para iniciar”, com a informação do questionário inicial, ressaltado que demora menos de três minutos para responder. Para tal, há dois ícones, o primeiro é a alternativa que, ao clicar, direciona para o *Google Forms*, integrando o questionário inicial com o termo de consentimento na seção 1 e, após concordar com as condições, o jogador é encaminhado para a seção 2 com as perguntas. Elas envolvem perguntas de múltipla escolha e discursivas, de modo a analisar a percepção inicial dos jogadores sobre zoológicos antes de conhecerem o material. O segundo segue para o jogo.

Após agradecer as respostas, é mencionado que no jogo há fatos marcantes de zoológicos e que a missão é cuidar do Zoológico Municipal de Curitiba. Para isso, o usuário deve escolher alternativas condizentes com um zoológico conservacionista, enfatizando que é uma jornada e o jogador será induzido a cometer erros.

O próximo passo apresenta informações para quem quiser aprender antes de tomar as próprias decisões. Há três ícones ajustados com as seguintes explicações: História dos Zoológicos, História do Zoo de Curitiba e o Zoo Agora (Figura 2). O usuário pode escolher para ler uma, ou todas as opções. Depois começa a dinâmica do jogo com os caminhos que o jogador escolherá para seguir.

Figura 2 – Screenshot da página com explicações no jogo

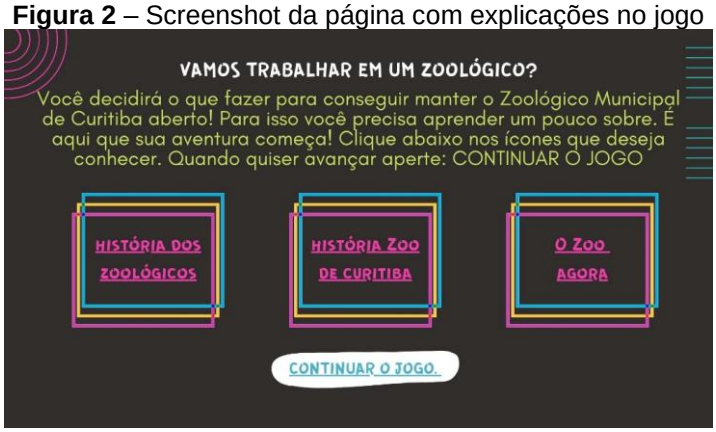

Fonte: Hauer (2022)

O jogo contém 79 telas, sendo oito as informações iniciais – como mecânica do jogo e capa (Figura 1), 47 de caminhos seguidos – com informações e escolhas a serem tomadas (Figura 3), 13 telas de informações sobre outros assuntos ou dos animais que vivem no Zoológico (Figura 4), 10 de missões falidas - representando o porquê do erro e com a continuação de escolher iniciar o jogo novamente ou responder o questionário e, por fim, uma tela parabenizando quem completou a missão (Figura 5). Os caminhos abordados são os que foram definidos na primeira etapa, sendo eles:

- Alimentação dos animais: Explicando o que são seres carnívoros, onívoros e herbívoros; abordando que alguns animais comem ração, mas não apenas ração, levando em conta as dietas dos animais e indagando o que pode ser a falta de apetite de um animal.

- Novos animais: Ressaltando que zoológicos conservacionistas não compram animais ou tiram eles de seu habitat; abordando que a maioria dos animais do Zoológico vieram de apreensões, permutas, ou nasceram ali e não podem voltar para a natureza; também é abordado a diferença de animais exóticos/nativos e de dromedários/camelos.

- Educação ambiental: Apresentando o CEA que fica no Zoológico Municipal de Curitiba e as atividades que a equipe cria. Neste caminho é esclarecido que o Zoológico é municipal, sobre os estresses que os animais passam quando visitantes fazem muito barulho e o que deve ser feito para diminuir esse efeito negativo,

apresentando o enriquecimento ambiental; há também a pergunta que os técnicos falaram na primeira etapa sobre haver girafa no Zoológico.

- Criação de recintos: Demostrando como os recintos são planejados dentro da lei, enfatizando nos recintos de felinos (onças e leões) e das araras, além da distinção entre recintos e jaulas.

Figura 3 – Tela caminho

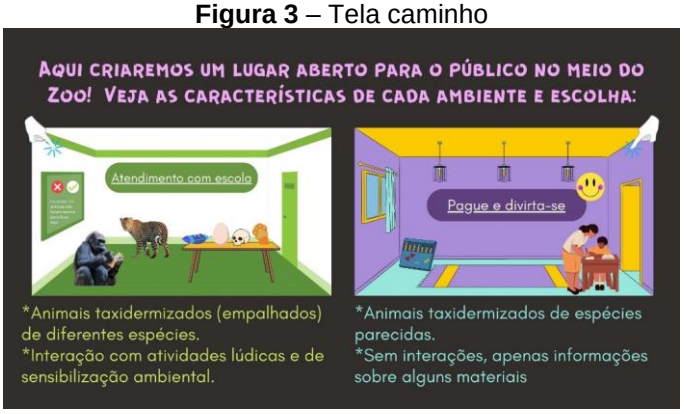

Fonte: Hauer (2022)

Figura 4 – Tela informação sobre a girafa que viveu no Zoo

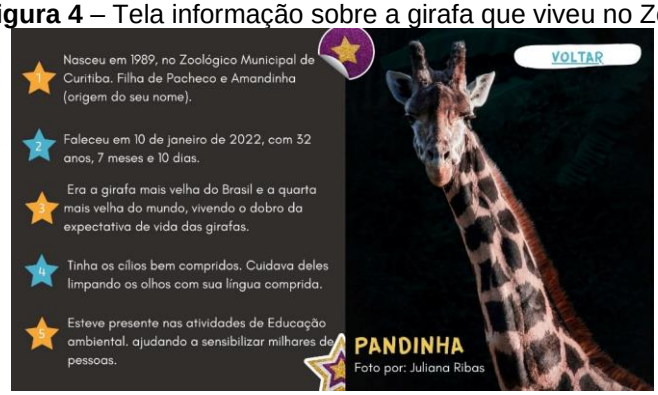

Fonte: Hauer (2022)

A mecânica do jogo se repete entre essas histórias, fazendo que o usuário passe no mínimo por duas dessas histórias em apenas um jogo, caso complete a missão. Isso depende muito da escolha do jogador, mas sempre haverá as informações prévias e opções certas que seguirão com o jogo, ou as erradas em que se esclarecerá o motivo do erro.

Ao acertar as opções dos caminhos escolhidos, o usuário chega na tela final (Figura 5) e é parabenizado por ter completado a missão - cuidar do Zoológico. Para terminar há o questionário final, que pode ser respondido ao errar um caminho ou após completar a missão. Este questionário é parecido com o inicial nas primeiras perguntas, mas depois há questões de como o jogo mudou ou ajudou na perspectiva do usuário.

Figura 5 – Tela final do Jogo ao completar a missão

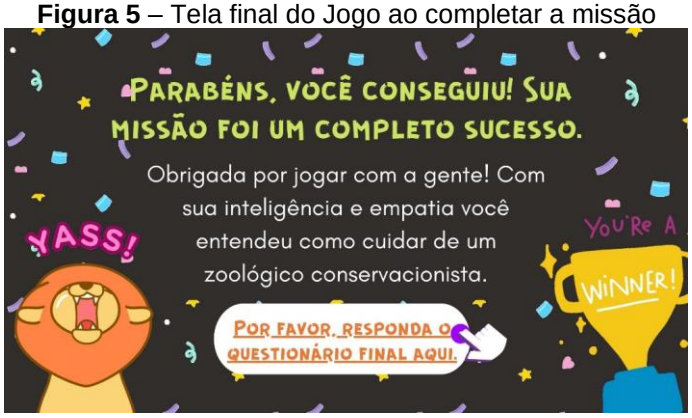

Fonte: Hauer (2022)

Um total de 73 indivíduos responderam ao questionário inicial, mas apenas 22 no questionário final. A porcentagem de como estes encontraram o material foi baseado no questionário inicial de cada faixa etária. Um total de 50% do grupo de menores de 18 anos encontrou o material no Zoológico e nenhum nas redes sociais. No grupo maior de 18 anos, 70,5% encontraram o material por meio de familiares ou amigos e 4,9% por uma atividade no Zoológico. É importante ressaltar que um usuário não foi contabilizado, pois não aceitou os termos iniciais.

Foram feitas duas perguntas: “O que você acha de zoológicos em geral?” e “Qual sua percepção sobre o Zoológico de Curitiba?”. No grupo menor de 18 anos não houve nenhuma resposta negativa em ambas as perguntas. As respostas foram mais objetivas, como: “*Muito bom, divertido*”. Também ocorreram respostas neutras, com diferença na primeira e segunda pergunta, sendo na primeira: “*Incrível, mas dó de alguns animais*. Já na segunda pergunta houve um aumento nas respostas neutras, dado que alguns jogadores responderam apenas com um ponto ou respostas como: “*Não sei pois nunca fui*” e “*Um Zoológico que ajuda os animais, mas ao mesmo tempo prende eles*”.

Em compensação o público maior de 18 anos, na primeira pergunta sobre zoológicos em geral, 40 indivíduos só falaram pontos positivos, tais como: “*Um bom lugar para morada dos animais e para levarmos as crianças*” e “*Necessário para a preservação de alguns animais*”. Em contrapartida, as respostas negativas abordaram como é um lugar ruim para os animais, exemplificando: “*Triste, não devíamos manter animais presos, sendo que possuem a natureza para viver livre*”, “*Considero o zoológico um show de horrores, afastar animais de sua verdadeira casa*” e “*Sou contra*”. Nas neutras, ocorreu uma mistura de preservação com algo ruim do espaço,

exemplo: *"Um misto entre um espaço de recuperação/cuidado de animais e confinamento dos mesmos*".

Quando se trata da pergunta referente ao Zoológico Municipal de Curitiba as respostas neutras foram as mais respondidas, havendo aquelas mencionando que não conheciam o local ou não respondiam sobre, mas ocorreram as seguintes afirmações: "*Espaço agradável, falta mais enriquecimento ambiental para os animais, bem como estruturas melhores, mas de maneira geral e em questão da parte de educação ambiental, os projetos desenvolvidos estão ótimos*", "*Bom, mas poderia ter mais atrações devido ao amplo espaço e áreas de exploração*". Da parte das respostas negativas, obteve-se maior quantidade nos usuários maiores de 18 anos: "*Cansativo*", "*Falta animais*", "*Alguns animais precisam de alguns cuidados especiais*", "*Pouco divulgado e longe de tudo*". Todavia, há as respostas bem positivas, tais como: "*Organizado, uma ótima fonte de conhecimento em relação a educação ambiental*", "*Os animais aparentam ser bem cuidados*" e "*Lugar incrível, super incluso*".

Tabela 1 – Frequência de respostas do primeiro questionário em relação ao zoológico, juntando públicos de maiores e menores de 18 anos

	O que você acha de zoológicos em geral	**Qual sua percepção do Zoo de Curitiba**
Positivas	47	30
Negativas	7	12
Neutras	18	30
Total	**72**	

Fonte: elaborada pelo autor

Sobre os resultados do questionário final, foram feitas quatro perguntas diferentes, sendo que as duas primeiras foram sobre o jogo e se a percepção do usuário mudou após jogarem. Ao observar as respostas equivalentes a cada pergunta, o maior índice de aprovações foi relacionado à acessibilidade, gratuidade do material e à sensibilização sobre a importância dos locais conservacionistas. Já o ponto menos eficaz foi sobre a estimulação de raciocínio, visto que um indivíduo optou por discordar totalmente desse ponto no material.

Há ainda duas perguntas discursivas no questionário final perguntando quais aspectos do jogo foram mais úteis ou valiosos e o que pode ser melhorado no material. Desses aspectos foram observadas as seguintes respostas no grupo menor de 18 anos: "*Saber que muito dos animais foram resgatados de situação e vulnerabilidade*",

ISSN: 2176 - 1396

"*As onças, o fato de você fazer suas escolhas e aprender sobre os animais que já tiveram aqui*", "*Saber os nomes das onças, o Apolo*", "*Legal sobre administrar o jogo, dá pra aprender com as curiosidades e experiência*". Sobre a melhoria do material, um usuário referiu-se que "*até aqui foi muito didático*", outros opinaram para dificultar as perguntas e englobar mais animais e brinquedos para eles brincarem.

No grupo maior de 18 anos, os aspectos positivos do jogo levantaram pontos como: "*Quando foi pedido para tomar uma decisão e era uma coisa que eu não imaginava ser tão importante (como pedir para um grupo fazer silencio para não incomodar um animal)"*, "*Muito dinâmico com uma linguagem bem acessível a todos*" e "*Questão das informações mais aprofundadas sobre a temática do jogo, principalmente do funcionamento de um zoológico conservacionista*". Com respeito a melhorias no material, muitas respostas consideraram não mudar nada, pois gostaram, mas outras sugeriram uma versão do jogo em um aplicativo próprio sem usar o Canva e sobre a adversidade de entrar e voltar para o jogo devido ao questionário inicial, juntamente à ideia de ganhar pontos.

Tabela 2 – Como ficou a percepção sobre o Zoológico antes e depois do jogo

Percepção	Número de votos
Negativa, mas ficou positiva após o jogo	5
Já era positiva, mas acrescentou	12
Já era positiva, não mudou nada	5
Negativa, continuou negativa	0
Total	**22**

Fonte: elaborada pelo autor

A acessibilidade do jogo, a gratuidade e a questão de sensibilização sobre lugares como o Zoológico, ficam evidentes na alternativa em que os 22 usuários concordaram totalmente como um ponto positivo. Tal resultado também é abordado por Anjos (2018) ao visar a EI como um recurso extra, que envolve a curiosidade e imaginação, mas de maneira mais acessível e real, podendo ser utilizada tanto para divulgação de conhecimento sobre o Zoológico como espaço conservacionista, quanto um instrumento a mais para escolas e visitantes. Ullah et al. (2022)

fundamentam sobre a importância de jogos online, pois mesmo este vasto campo estar em desenvolvimento, a tendência dos próximos anos é se recorrer aos jogos para aprimorar o aprendizado científico. Utilizar o jogo como uma ferramenta para a educação não formal nas atividades do Zoológico foi experimentado em dois Acantonamentos, em que as crianças participaram do jogo em uma atividade, evidenciando que, mesmo que o público não tenha ainda destreza no uso das tecnologias, participou e colaborou (SANTOS, 2019), tendo potencial de usá-la em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo foi retratado o desenvolvimento do jogo *on-line* para o Zoológico Municipal de Curitiba, tornando-se uma ferramenta para a EA. Uma vez que a EA está relacionada com as tomadas de decisões éticas para melhoria de vida (Declaração de Tbilisi, 1997), o jogo não seria diferente, contando sobre o local, os animais que vivem ali e outros assuntos, de modo que o usuário escolhe seu caminho.

Considerando que EA é um direito de todos, o uso de tecnologias contribui para a sua incorporação em espaços de educação não formal. O material mostrou-se apropriado para o aprendizado de maneira acessível e divertida, tanto para atividades no Casa de Acantonamento Ecológico (CAE), quanto para os visitantes do Zoo. Ademais, atendeu o critério da didática e linguagem como observado em algumas respostas qualitativas do jogo.

Embora evidentes as contribuições desta pesquisa, apontam-se algumas de suas limitações. Sobre esse aspecto, ainda que se tenha somado no sentido de sensibilizar as pessoas sobre a função de zoológicos conservacionistas e ser uma ferramenta *on-line* para o Zoológico, reconhece-se que nem todos os usuários responderam ao questionário final. Dentre aqueles que responderam, grande parte tem uma visão mais esclarecida sobre a função do Zoológico de Curitiba. Além de que, não há como saber, se os visitantes com visões distorcidas sobre os Zoos utilizaram tal material.

Todavia, no que se refere às respostas discursivas no questionário final, o jogo contém uma boa didática e facilidade de uso, tendo potencialidade de auxiliar nas atividades de educação para a conservação do Zoológico Municipal de Curitiba.

Deixando claro a importância dessas atividades para proporcionar uma nova perspectiva a quem tem uma imagem negativa sobre o Zoológico ou não compreende a função deste como espaço de educação, pesquisa e conservação.

Por essas razões, será interessante o uso dessa ferramenta nas atividades desenvolvidas no Zoológico Municipal de Curitiba e na CAE. Como pesquisa futura sugere-se criar um aplicativo, com a finalidade de aprimorar o jogo e discutir de forma mais aprofundada as funções socioambientais dos zoológicos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO DOS ANJOS, M. . EDUCAÇÃO INFORMAL, MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E ZOOLÓGICO: O RELATO DE UMA PROFESSORA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 106-130, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i1.372. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/372. Acesso em: 26 jul. 2020

CARVALHO, I. C. de M.. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-25.

CUNHA, R. B. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru),** v.24, n.1, p.27-41, jan. 2018.

Declaração de Tbilisi. (n.d.). Retrieved October 28, 2022, from https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/201/2022/02/declaracao-tblisi-1977.pdf

FREITAS, B.; BERNARDES, M. B. J. Educação Ambiental: Ações Educativas em Espaços Não Formais. Anais do XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba., p. 1-19. Disponível em: Acesso em: 23 abr. 2021.

GENEBALDO FREIRE DIAS. Os quinze anos da educação ambiental no brasil: um depoimento. v. 10, n. 49, 9 jan. 2008.

GOMES, T. S. L; CARVALHO, A. A. A. Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem. **www.lasics.uminho.pt,** v. 0, n. 0, p. 133-140, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa. V.22, n.2, p.201-210, 2006.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação Ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Centro de Informação, Documentação Ambiental e Editoração, 2004.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, crença e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p.e170831- e170831, 1 jan. 2018.

MARANDINO, M., Oliveira, A., SPELTA., L & VICTORIANO, C. (2007). O Potencial Educativo dos Zoológicos para além dos conteúdos biológicos. In *II Encontro Nacional de Ensino de Biologia e I Encontro Regional de Ensino de Biologia.*

SANTOS, Melinda. Rede Social no Ensino Não Formal: Potencializando Aprendizagens. 2019. 32 Páginas. Monografia de Especialização em Inovação em Tecnologia na Educação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitba, 2019.

ULLAH, M. et al. Serious Games in Science Education. A Systematic Literature Review. **Virtual Reality & Intelligent Hardware**, v. 4, n. 3, p. 189–209, jun. 2022.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 57, n. 4, p. 21-23, Dec. 2005. Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400014&lng=en&nrm=iso>. access on 27 July 2023

ODS11-CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS/ TURMA DA MÔNICA

Autor 1: Solange Aparecida de Oliveira Collares[1]

RESUMO

O Objetivo do Desenvolvimento sustentável 11 destaca-se pelo apoio às relações econômicas, sociais e ambientais positivas, entre áreas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e regional do desenvolvimento. Este trabalho tem como finalidade discutir sobre as cidades e comunidades sustentáveis, a partir da Revista Edição Especial Turma da Mônica, trabalhando no ODS 11, que, nessa edição, tem como foco o trabalho com os objetivos de desenvolvimento sustentável. O Cartunista Maurício de Sousa, inovou ao trazer alguns gibis com temas atuais, contemplando os novos desafios propostos pela ONU, que são os objetivos de desenvolvimento sustentável. Assim, dos 17 objetivos, apresentamos o de número 11, já que este faz menção às cidades e comunidades sustentáveis. A metodologia utilizada é de pesquisa qualitativa, propondo uma análise bibliográfica, com intuito de analisar as questões relacionadas aos indicativos das práticas sustentáveis. A partir das questões de como as cidades podem se tornarem sustentáveis? Quais são os conceitos de cidade e cidade sustentável? Tem como objetivo analisar as diferentes terminologias e as suas diferenciações, sobre cidades sustentáveis. O referencial teórico utilizado está embasado nos autores Rezende e Ribeiro (2028); Bento et.al (2018, Stefani et.al (2022), entre outros que trazem essas discussões. O ODS 11, intitulado cidades e comunidades sustentáveis, visa tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros resilientes e sustentáveis. Os resultados encontrados foram que a conscientização, de um público mais jovem e com um formato mais lúdico, sobre os ODS pode ser uma ação estratégica visando a resultados futuros.

Palavras-chave: Turma da Mônica. Cidades. cidades sustentáveis. ODS 11, Mauricio de Souza.

1 INTRODUÇÃO

Pensar em uma cidade sustentável é um desafio para uma boa gestão pública, porque, além de utilizar os recursos naturais, deve distribui-los de forma organizada, para que atenda à população, dentro da sua densidade demográfica, assim como ofertar a tecnologia e serviços públicos, levando em consideração, também, os munícipes pertencentes à área rural. Os Gibis da Turma da Mônica trazem essa reflexão sobre a forma de como as cidades se encontram em termos de estrutura e benefícios públicos.

A Revista Edição Especial Turma da Mônica, escrita pelo cartunista Mauricio de Sousa, aborda Os objetivos de Desenvolvimento sustentáveis, contudo, neste trabalho, fizemos um recorte apresentando somente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável/ODS- 11, visando dar resposta à questão de qual a diferença entre cidade

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário/PPGDC/Unicentro

e comunidade sustentável, com base na obra desse autor. No sentido de garantir que esse processo seja teorizado e ampliado de forma que se consolidasse como uma política pública, um dos documentos firmados foi a Agenda 2030. Esse documento e seus 17 ODS-Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pretendem reiterar a necessidade de ações de transformação em marcos para uma sociedade sustentável.

Desde setembro de 2015, 193 países, membros das Nações Unidas, assumiram esse compromisso que pauta as ações em cinco áreas: chamadas de 5P: pessoas, prosperidade, paz, parcerias, planeta.

O Instituto Maurício de Sousa, em parceria com a Aldeia Infantil[2] SOS (*SOS Children's Villages*), é uma organização global de incidência local, que atua no cuidado e prol de crianças, adolescentes, jovens, assim como de suas famílias. O trabalho é realizado com a parceria da comunidade, outras organizações da sociedade civil e governo e, principalmente, com o apoio regular de pessoas, empresas e fundações. Por meio dessa parceria, organizou dois gibis, um que discutem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, apresentando, por meio de seus personagens, a proposta da ONU, que envolve 197 países, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos.

Assim, a Revista Edição Especial Turma da Mônica apresenta, em seu exemplar, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, visando apresentar ao seu público leitor, de diversas faixas etárias, os objetivos e como cada um deles é definido e a sua abrangência, para contribuir com um desenvolvimento sustentável.

A importância dada pela ONU ao estudo de desenvolvimento sustentável e desenvolvimento urbano reflete em suas ações, sendo que em seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) apresenta o Objetivo 11 como sendo a "construção de cidades e comunidades sustentáveis" (ONU,2015).

O texto está dividido da seguinte forma: no primeiro momento, apresenta a Revista Especial da Turma da Mónica e faz menção a Agenda 2030 e aos ODS, no seguinte momento, descreve sobre comunidade e cidades sustentáveis, bem como seus conceitos e indicativos. Tem como objetivo analisar as diferentes terminologias e as suas diferenciações, sobre cidades e comunidades sustentáveis. Partimos da

[2] Disponível em: https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/quem-somos Aldeia Infantil SOS. Acesso em: 11/08/2023.

seguinte questão: como as cidades podem se tornar sustentáveis? Quais são os conceitos de cidade e cidade sustentáveis? A metodologia utilizada será pesquisa qualitativa, propondo uma análise bibliográfica, com intuito de analisar as questões relacionadas aos indicativos das práticas sustentáveis.

Figura1- Capa do Gibi/ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

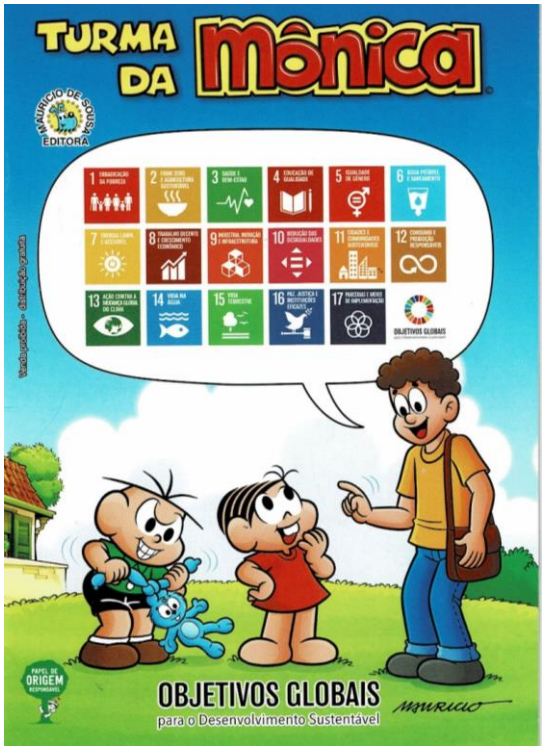

Fonte: Revista Edição Especial Turma da Mônica (2022)

Figura2- Capa da Revista Edição Especial Turma da Mônica

Fonte: Revista Edição Especial Turma da Mônica (2022)

É uma revista especial: Coleção da Turma da Mônica (2022), que compila além de uma parte introdutória sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, discute cada um desses Objetivos, entre eles, estão: ODS1- erradicação da pobreza; ODS2- Fome zero e agricultura sustentável; ODS3- Saúde e Bem -Estar; ODS4- Educação de qualidade, ODS5- Igualdade de gênero; ODS6- água potável e saneamento; ODS7- Energia Limpa e Acessível, ODS8- trabalho decente e crescimento econômico; ODS9- indústria inovação e infraestrutura; ODS10- redução das desigualdades; ODS11- cidades e comunidades sustentáveis; ODS12- Consumo e produção responsáveis; ODS13- Ação contra a mudança global do clima; ODS14- vida na água; ODS15- Vida Terrestre; OSD16-Paz, Justiça e instituições eficazes; ODS17- Parcerias e meios de implementação.

Figura 3- Contra-capa do Gibi Turma da Mônica

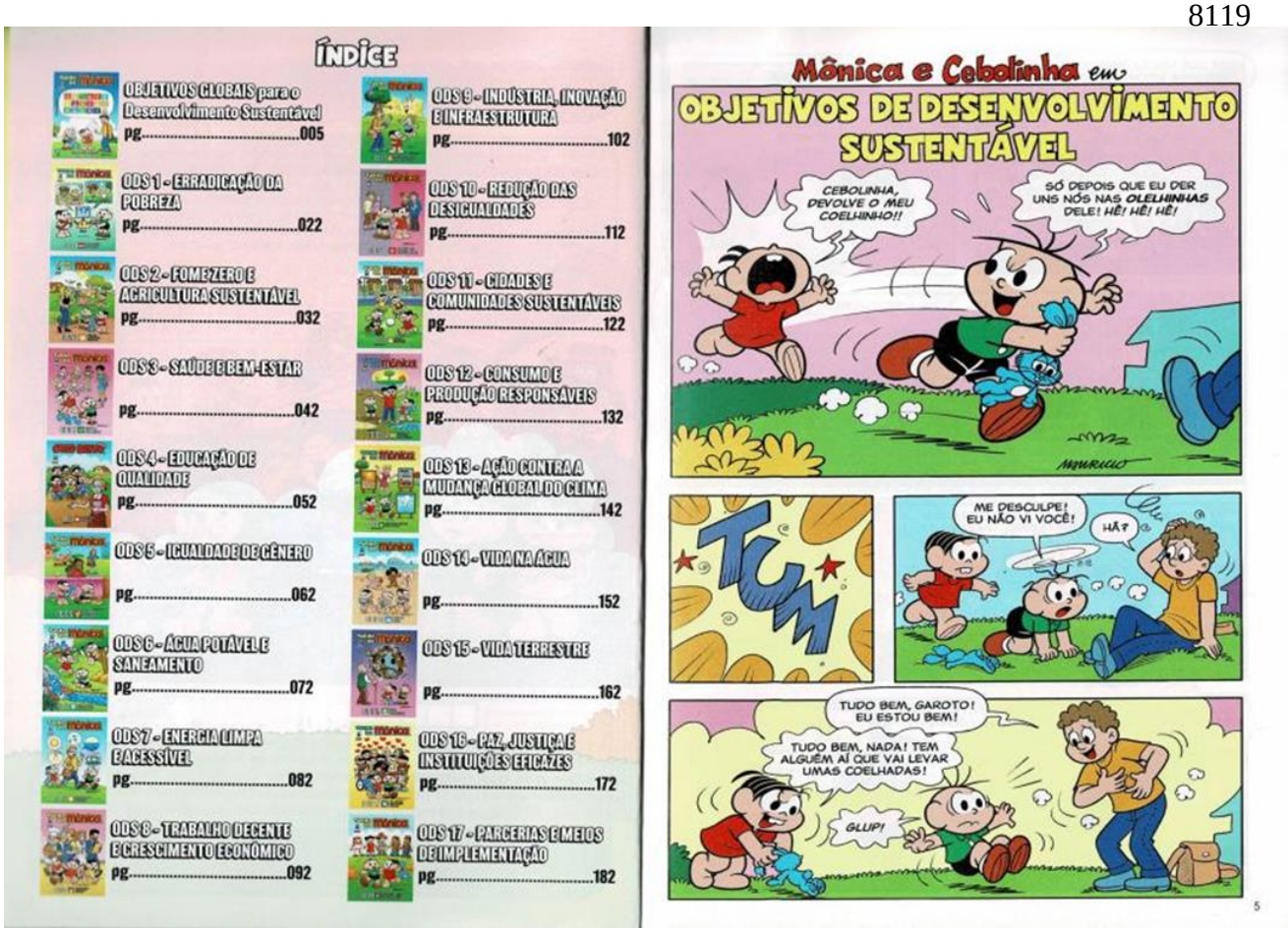

Fonte: Revista Edição Especial Turma da Mônica (2022)

O trabalho com a ODS11- cidades e comunidades sustentáveis, faz menção ao crescimento da população de forma desordenado, em que as pessoas apropriam-se dos espaços desocupados, para fixarem suas moradias de forma provisória, salienta ainda questões relacionadas aos serviços básicos como água potável, esgoto, entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS:

Nas páginas 122 a 129, o escritor Maurício de Sousa apresenta o ODS11- cidade e comudidade sustentáveis, como ela se constitui, de forma desordenada, sem um planejameto, sem infraestrutra suficiente para atender a seus munícipies. Traz a tona os principais problemas enfrentados pelos Municipes, no dia a dia da cidade, ou da comunidade vivida.

Figura 4- ODS11- Cidades e comunidades sustentáveis

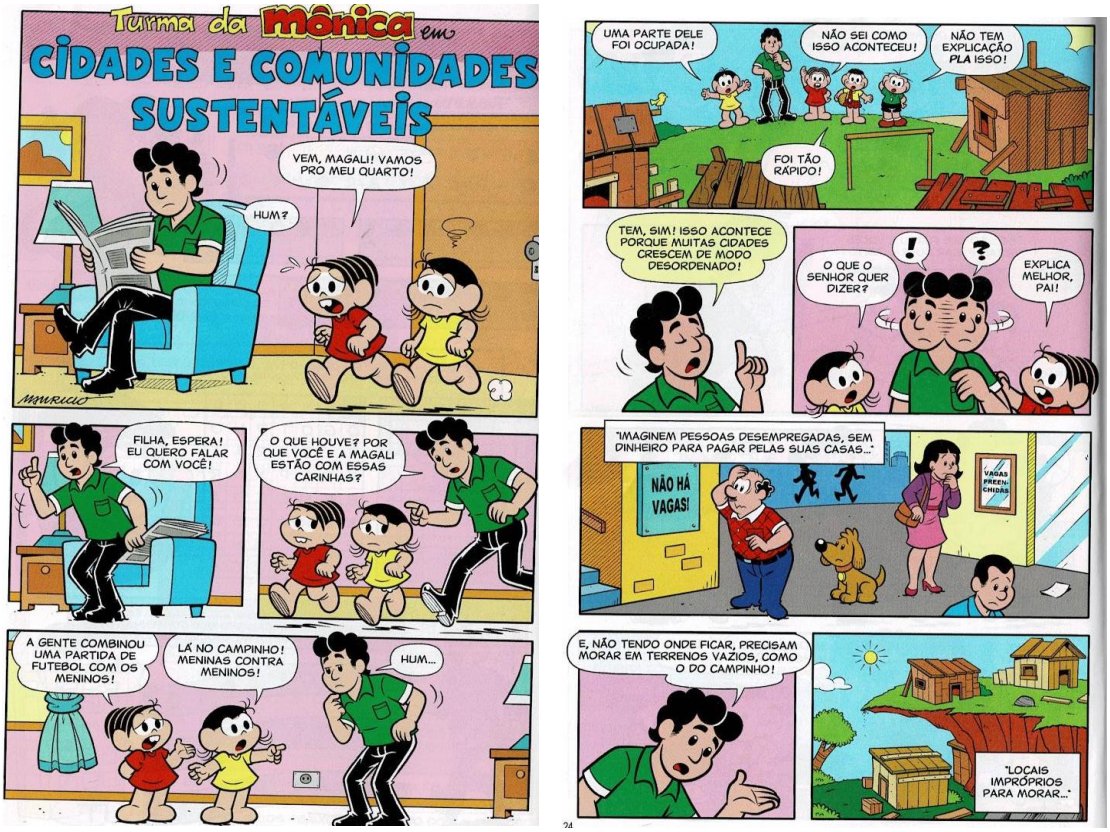

Fonte: Revista Edição Especial Turma da Mônica (2022).

Para Bento *et.al* (2018,p.101), a raiz do problema está centrada no modelo desordenado e degradador de urbanização do território brasileiro, que precisa ser repensado,a fim de migrar do padrão poluidor para o sustentável. Dessa forma, o escritor Mauricio de Sousa demonstra, de forma ilustrativa, os principais problemas que acontecem no dia a dia da comunidade aos quais que seus moradores são submetidos. Assim, o professor pode trazer à tona o papel do cidadão, nas comunidades, refletindo , o que cabe a ele para transformar o meio em que vive, de forma a promover o desenvolvimento sustentável.

Na sala de aula, o professor, após a leituta da ODS11, pode trabalhar com o conceito de cidade, definido por Rezende e Ribeiro (2018,p30),

> é de que ela é algo real e representacional, no espaço e no tempo, vivido e (re) construído socialmente,pelo capitalismo e lutas sociais, é o espaço onde todos têm o direito de ir e vir, de compartilhar bens e serviços[....].

O espaço de uma sociedade ultrapassa a questão territorial, centraliza-se na rede de relações e como elas se constituem no meio em que estão, por meio da comunicação digital. Para esses autores, o coneito de cidade também pode ser definido a partir de concepções espaciais, sua estrutura e organização, do ponto vista geográfico, bem como pelos arranjos sociais e suas relações que ali se desenvolvem.

Para que haja uma cidade sustentável, deve se levar em consideração a Agenda 2030, bem como o ODS-11 que centraliza nas cidades e comunidades sustentáveis. Deve-se ir além da distribuição das fontes naturais, a energia, água potável, pensar em manutenção de áreas verdes, respeitando o habitat dos seres humanos e os conduzindo para uma melhor qualidade de vida.

E o escritor Mauricio de Sousa, por meio de linguagem ilustrativa , representada em suas cenas, apresenta a realidade da nossa comunidade e do nossos Municípios, assim como a falta politicas públicas, para gerenciar os recursos naturais e para controlar e reutilizar os reisduos sólidos, produzidos pelas industrias, bem como pelos próprios menbros da comunidade. Conforme a página abaixo, da Revista Especial da turma da Mônica, na seção das cidades e comunidades sutentáveis, verificamos as mazelas que os povo enfernta no seu dia a dia.

Figura 5- ODS11- Cidades e comunidades sustentáveis

Fonte: Revista Edição Especial Turma da Mônica (2022).

O professor pode trazer essa e outras discussões relacionada à cidade, para fazer com os educandos pensem, em como ela se constitui e como ele, enquanto sujeito, deve participar de decisões simples, que resultem em uma melhoria e bem estar da população, por exemplo: manter os rios e as aguas limpidas, sem poluintes, cuidar da mata ciliares.

Algumas metas do ODS11 são: garantir acesso a moradia a todos; garantir serviços básicos; melhorar a segurança viária e o acesso à cidade por meio de sistemas de mobilidade urbana mais sustentável e inclusiva; priorizar o transporte públicos, principlamente para as pessoas com necessidade e vulnerabilidade; proteger e salvaguardar o patrimônio cultural, inclusive material e imaterial; reduzir significativamente o número de mortes e o número de afetados por desastres, reduzir o impacto ambiental negativo; melhorando o índice de qualidade de ar e a gestão de resíduos sólidos. Stefani *et. al* (2022,p.48-49).

Muitas metas vieram no sentido de sinalizar para a gestão pública a necessidade de repensar a operacionalização e a necessidade de um planejamento que atenda a uma cidade sustentável, pois almejar um desenvolvimento local que supra essas necessidades requer pensar em projetos que atendam aos excluídos do processo, seja por falta de moradia ou saneamento básico, ou mesmo pela falta de atendimento às necesisdades básicas.

Trazer esses assuntos, por meio da literatura infanto juvenil, é pertinente, pois visa discutir e pensar em propostas que atenda ao seu próprio Município, proporcionando melhor qualidade de vida a seus Munícipes.

Assim, o ODS11- conforme mencionado é o de cidades e comunidades sustentáveis: tomar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros resilientes e sustentáveis. Esse objetivo destaca o apoio às relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, periurbanas e rurais, reforçando o planejamento nacional e regional do desenvolvimento. Para isso, é preciso considerar também territórios de povos e comunidades tradicionais.

Stefani *et.al* (2022, p.43) afirmam que, o termo “cidade sustentável” surgiu na década de 1990, logo após o primeiro conceito de desenvolvimento sustentável.

Para os autores, as cidades sustentáveis são aquelas que preservam seus espaços verdes sem alterar os ecossitemas naturais voltados para o ambiente urbano.

Para Bento *et.al* (2018,p472-473) a definição de

> “desenvolvimento sustentável” mais utilizada por planejadores urbanos e difundida entre especialistas é aquela proposta no docuemnto OUr Commom Future ou Relatório Brundtland (CMMAD,1998,p.46):[...] é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades.”

Portanto fica nítida a preocupação dos autores em sensibilizar os cidadãos, para a manutenção das áreas verdes, pois melhora o ar, e possibilita a conservação do meio ambiente.

Bento *et.al* (2018, p.473) afirmam que

> “o termo cidade sustentável vai além da conservação e manutenção de recursos naturais, mas, sobretudo dis respeito a eficácia de um planejamento territorial compatível com as particularidades de cada Município”.

Nessa linha de pensamento, pensar em uma cidade sustentável é propor o seu desenvolvimento, levando em consideração as diversas culturas e povos que habitam um determinado Município.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A leitura é, sem dúvida, um componente curricular fundamental para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico do educando, nesse sentido, entendemos a função do professor como grande relevância para tal desenvolvimento, trabalhando com os mais diversos tipos de textos, além de fazer com que o aluno perceba que a leitura transcende o simples ato de decodificar.

Com base nesse trabalho, acreditamos que uma das possibilidades é levar para a sala de aula a Revista da Turma Mônica, como uma ferramenta pedagógica, para tratar, de forma lúdica e atraente, das questões referente aos objetivos de desenvolvimento sustentável, além de despertar o interesse para a participação nas políticas públicas, contribui para a formação de leitores críticos, isto é, capazes de compreenderem o mundo e a cidade em que habitam, assim como de desenvolverem ações que promovam o desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

BENTO, Sarah, et.al.,(2018). As Novas diretrizes e a importância do Planejamento Urbano para o desenvolvimento de cidades sustentáveis**. Re. Gest. Ambient. Sustentabilidade**, São Paulo,v.7,n.3,p.469-488,set/dez.

Mauricio de Sousa (2022). **Revista Especial: Coleção ODS/Turma da Mônica.**

REZENDE, Denis; RIBEIRO, Sérgio. (2018) Análise das estratégias, informações, serviços públicos e municipais e tecnologias da informação e suas relações com projetos de cidade digital e estratégica nas capitais da região centro-oeste do Brasil. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional.**14(3). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323868238

STEFANI, Silvio, et.al.(2022) Cidades sustentáveis: uma análise bibliométrica nacional e internacional. **Revista Competitividade e Sustentabilidade-ComSus Journal of Competitiveness and Sustainabilitiy**.9(2),41-59.

AÇÃO DE MOBILIZAÇÃO SOCIOAMBIENTAL "MICROLIXO COMO UM PROBLEMA: DO MICRO AO MACRO NA ESCOLA, JUNTOS PELO MEIO AMBIENTE"

Thaís Jannuzzi Chaves[1]

Maria Lucimara dos Santos[2]

RESUMO

A Educação Socioambiental articulada com conhecimentos científicos da Ciência e da Arte promovem a sensibilização e o despertar para a consciência ecológica. Considerando o referencial da Macrotendência Crítica de Educação Ambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014), temas ambientais como temas geradores (TOZONI-REIS, 2006), os princípios do Desemparedamento da Infância (TIRIBA, 2010) e autores sobre criatividade e imaginação, foi articulada uma proposta de ação ambiental na Rede Municipal de Educação de Araucária convergente com a Organização Curricular Municipal (ARAUCÁRIA, 2019) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) que tivessem ligação com a temática do Dia Mundial do Meio Ambiente 2023 "Combate à poluição plástica" (World Environment Day, 2023). O objetivo deste trabalho é relatar uma proposta de mobilização socioambiental realizada dentro de Unidades Educacionais do Município de Araucária/PR referente ao Microlixo como um problema social, articulando o olhar dos estudantes para o macroambiente e o microambiente, usando Ciência e Arte como parte do planejamento e aprendizagem. Nesta perspectiva, o problema central traz a questão: Como mobilizar os estudantes para a conscientização ambiental, por meio de um tema comum (resíduos sólidos), e que faça parte do cotidiano (microlixo), permitindo uma mudança de prática social significativa? Como metodologia foi proposta uma ação, via malote digital, para as 78 Unidades Educacionais Municipais, e as unidades interessadas preencheram um formulário para inscrição, registro e avaliação. Cada unidade escolheu um ser vivo e criou uma produção artística para armazenar o Microlixo. Como resultado, 15 Unidades Educacionais construíram diferentes criações tridimensionais, representando seres vivos, através do aprendizado sobre o Microlixo e Preservação Ambiental. Na etapa final, foram registradas imagens, vídeos com drones e depoimentos dos alunos e professores envolvidos neste processo. Todos os resultados foram divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) nas redes sociais e no Portal Educação Araucária, dando visibilidade para a importância da conscientização da população, demonstrando a criatividade, interesse e mobilização de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Microlixo. Educação Socioambiental. Conscientização. Desemparedamento. Processo criativo.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Assessora Pedagógica de Educação Ambiental e do Clube de Ciências Augusto Ruschi no Departamento de Articulação Pedagógica (DAP) da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br.

2 Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTPR), Assessora Pedagógica da Oficina de Arte de Araucária no Departamento de Articulação Pedagógica (DAP) da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), maria.santos@educacao.araucaria.pr.gov.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar o desenvolvimento e os resultados de uma proposta de conscientização socioambiental realizada em 15 Unidades Educacionais da Rede Pública de Ensino do Município de Araucária/PR, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

No início de maio de 2023, os responsáveis pela Educação Ambiental, Clube de Ciências e Ensino de Arte, do Departamento de Articulação Pedagógica[3] (DAP) da Secretaria Municipal de Educação (SMED), elaboraram uma proposta de trabalho para toda Rede de Ensino composta por 34 Escolas Municipais e 39 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). O objetivo foi envolver crianças, estudantes e profissionais das Unidades Educacionais, com ênfase na participação da comunidade escolar em uma problemática socioambiental.

A adesão à proposta ocorreu por meio de aceite de um convite enviado via ofício digital pela SMED com um projeto de trabalho apresentando o Microlixo como tema gerador para ser estudado e discutido na unidade educacional. Foi solicitada a criação de estruturas artísticas, integrando conceitos de Arte e Ciências aos objetivos socioambientais, atendendo às demandas municipais em alusão ao Junho Verde[4]" e dentre outras propostas e ações coletivas para articular a Lei nº 3662 que institui a Política Municipal de Educação Ambiental (ARAUCÁRIA, 2021).

A seguir, os desdobramentos dessa proposta de conscientização ambiental executada no ano letivo de 2023 com a descrição do projeto e o retorno das Unidades: estruturas artísticas, encaminhamentos, participação e resultados das ações desenvolvidas com a comunidade escolar.

2 A INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIAS E ARTE

A relação entre Ciências e Arte é fundamental para a nossa compreensão de mundo e expressão criativa. A ciência explora as leis e os fenômenos universais,

3 O *Departamento de Articulação Pedagógica (DAP)* é um departamento que tem o compromisso de fortalecer ações entre o Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial, responsável pelas demandas pedagógicas de Projetos, Ações e Comitês Municipais. Integram o departamento, as assessorias do Clube de Ciências, Oficina de Arte e Educação Ambiental.

4 O mês de junho "*Junho Verde*" deverá ser abundante em ações ambientais e reflexões, de acordo com o projeto de Lei 1070/2021, que propõe ações específicas que sensibilizem e conscientizem a população para a preservação ambiental (UNICEF, 2022).

enquanto a arte proporciona uma perspectiva subjetiva e emocional desta exploração.

Nesta perspectiva, as duas áreas de conhecimento estão representadas no DAP, através dos projetos realizados no Clube de Ciências Augusto Ruschi[5] e na Oficina de Arte de Araucária[6]. Estes projetos são desenvolvidos há mais de 30 anos e promovem a reflexão crítica em aulas práticas, dinâmicas e diferenciadas, sendo que a formação dos professores envolvidos é realizada de forma colaborativa, buscando a unidade no trabalho de Arte e Ciências, integrando a Assessoria de Educação Ambiental e demais projetos dentro da mesma temática.

Portanto, fica claro que a busca de um trabalho integrado nestes espaços, juntamente com o desenvolvimento de práticas diferenciadas dos conhecimentos científico e artístico (ARAUCÁRIA, 2023a; 2023b)**,** auxiliam os professores que lideram os polos em seus encaminhamentos nas Unidades Educacionais. Essa abordagem é orientada pelas Assessoras do DAP/SMED no processo de investigação, exploração, vivências e criatividade, podendo expandir-se para toda a Rede Municipal de Ensino.

2.1 A importância do repertório no processo criativo

A fim de compreender como ocorreu o desenvolvimento deste projeto, é preciso verificar a importância do repertório trazido por estas duas áreas de conhecimento, Arte e Ciências.

De acordo com Ostrower (2014) a criatividade é um potencial inerente ao ser humano e as potencialidades e os processos criativos não se restringem somente à arte. Uma vez que a natureza criativa do ser humano se elabora no contexto cultural, todo indivíduo se apropria dos conhecimentos que vai adquirindo ao longo de sua jornada pessoal. Assim, independente do campo de atividade, o ato criador se estabelece na mente humana, abrangendo a capacidade de compreender, relacionar, enfim, organizar e gerar significado.

Para a análise do processo criativo do projeto do Microlixo, há que se

5 O *Clube de Ciências Augusto Ruschi* é um espaço educacional que tem por objetivo realizar atividades práticas de Ciências, com uso de modelos didáticos, coleções biológicas e experimentos em formato de laboratório escolar, a fim de despertar o interesse pelo conhecimento científico e investigação visando estimular a conscientização socioambiental (atualmente possui 6 polos).
6 A *Oficina de Arte de Araucária* é um espaço educacional que tem por objetivo realizar atividades práticas de Arte, com uso de materiais e técnicas diferenciadas em formato de ateliê, com a finalidade de ampliar o conhecimento artístico e cultural do município (atualmente possui 7 polos).

ISSN: 2176 - 1396

considerar as ações que ocorreram anteriormente com os professores do Clube de Ciências e Oficina de Arte, buscando aumentar o repertório dos professores, com a integração e diálogo (Quadro 1).

Quadro 1 - Processo Criativo

	Processo	Descrição
1	*Visita técnica ao Museu Oscar Niemeyer*	No início do ano letivo de 2023, houve o contato com a obra de Efigênia Rolim e Hélio Leites, na exposição "Os significadores do insignificante" uma vez que ambos artistas trabalham com material reciclado.
2	*Visita técnica ao Museu Planeta Água*	Foram analisadas a questão crítica do consumo de vários materiais para o meio ambiente e verificação de instalações artísticas, como a réplica do esqueleto da baleia azul, medindo 23,5 metros feita com 40 mil embalagens plásticas.
3	*Reportagens*	Análise de reportagens com imagens que tratavam da necessidade de conscientização ambiental, incluindo o lixo e a criação de obras interativas.
4	*Dia do Meio Ambiente 2023*	Pesquisa do tema 2023 do *Dia do Meio Ambiente 2023* o qual é o "Combate à poluição plástica" (World Environment Day, 2023) para realização de ações de mobilização e conscientização da população.
5	*Fotografias*	Fotos tiradas por uma professora do Clube de Ciências, durante sua visita ao *Fórum Paraná Lixo Zero* em 28 de abril de 2023, mostrando que diversos artistas plásticos estavam criando obras usando lixo coletado.
6	*Visita técnica à Escola de Sustentabilidade*	Trabalho articulado com a reconexão com os elementos da natureza e propostas de ações de Educação Socioambiental.
7	*Formação Continuada do ano de 2023*	Curso com os 15 Professores dos Espaços do Clube de Ciências e da Oficina de Arte, que se reúnem mensalmente para a formação "Educação Socioambiental e Sociocientífica: Processo de Apropriação de conceitos científicos" visando a troca de experiências práticas no trabalho com o meio ambiente e arte.

Fonte: As autoras

O processo criativo de um projeto exige a colaboração dos envolvidos, para coordenar ações e integrar iniciativas interdisciplinares. Isso foi exemplificado pela promoção da Educação Socioambiental, no projeto apresentado pela SMED. O projeto "Microlixo" foi desenvolvido a partir de 7 ações e reflexões que levaram desde a concepção até a implementação das ações. A busca por ordenar e dar significado ao processo criativo foi crucial para estabelecer uma conexão sólida com as unidades envolvidas.

Tal como ocorreu no processo criativo para a elaboração do projeto Microlixo, procedemos agora com uma análise do desenvolvimento criativo das unidades escolares envolvidas no projeto.

De acordo com Mozzer e Borges (2008), a criatividade é entendida como

> [...] um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana é semioticamente mediada pela cultura (MOZZER & BORGES, 2008, p. 1).

No estudo, as autoras apresentaram uma análise da criatividade infantil, ressaltando que o ato criativo está intimamente relacionado à ação de brincar,

amparadas nos estudos de Vigotski, no que diz respeito à criatividade e imaginação na infância. Vigotski destaca que a criatividade das crianças é evidente desde cedo em suas brincadeiras e que a atividade criativa da imaginação está sujeita à lei da aprendizagem.

> Para Vigotski (1930/1990), não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças, desde uma idade bastante precoce. Assim, a brincadeira da criança não é uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades. [...] A atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição (MOZZER & BORGES, 2008 p. 7).

A imaginação criativa incorpora elementos como associação (síntese), que une e elementos dissociados de experiências anteriores. Vigotski ressalta que a criação humana é condicionada pelo coeficiente social, sendo a criatividade desencadeada por condições sociais favoráveis. Portanto, nenhuma criação é exclusivamente pessoal.

No processo criativo, as Unidades Educacionais foram convidadas a participar, cada uma passando por um processo criativo na construção de um “ser vivo” escolhido. A atividade criativa na elaboração das propostas foi diretamente associada à aprendizagem proposta, tal como apontado por Vigotski.

3 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DO MICROLIXO

O Microlixo, composto por resíduos pequenos, como embalagens de bala e de medicamentos, tampas e plásticos, frequentemente escapam da limpeza pública. Apesar de ser considerado inofensivo, esse lixo silencioso se acumula ao longo do tempo, causando poluição em ruas, obstruindo bueiros e esgotos, chegando aos rios e oceanos. É vital lembrar que o lixo deve ser descartado corretamente e que a educação socioambiental desempenha um papel essencial nesta conscientização.

Dentro do referencial da Macrotendência Crítica de Educação Ambiental (LAYRARGUES & LIMA, 2014) e do tema-gerador como estratégia metodológica proposta, o *microlixo* no ambiente das unidades educacionais, permite a provocação da comunidade escolar do problema ambiental local, com a criticidade do olhar, visando muito além da resolução do problema e da conscientização e sim o despertar do “saber cuidar” e o consumir de forma consciente, entendendo que essas

ISSN: 2176 - 1396

transformações se deram de forma individual e coletiva para o ressignificado de ações. De acordo com Tozoni-Reis (2006, p. 109) percebe-se que

> Ao tomar os temas ambientais como temas geradores de processos educativos ambientais duas preocupações devem estar presentes: os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador. Isso significa dizer que os temas ambientais devem ser ponto de partida para a discussão mais ampla da crise do modelo civilizatório que estamos a enfrentar, crise que dá sentido à busca de uma sociedade sustentável [...] só têm perspectiva educativa plena se abandonarmos o caráter conteudista da pedagogia tradicional – que trata os conteúdos com objetivos em si mesmos – e dermos um tratamento problematizador a eles, isto é, se, a partir do processamento das informações sobre estes temas, educadores e educandos, coletiva e participativamente, buscarem empreender reflexões acerca dos conflitos que emergem dos condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais dos problemas e soluções ambientais.

Neste contexto destacamos o termo muito utilizado na Educação Infantil, que nos desperta muito significado, o "Desemparedamento" onde,

> "[...] cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, Sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas (TIRIBA, 2010, p.7)."

Assim, com o tema gerador, a partir de uma problemática ambiental local, juntamente com a proposta do desemparedar, saindo da sala de aula para refletir acerca do mundo, permitiu-nos o uso da criticidade da temática, o caráter social reflexivo e o incentivo ao processo criativo para o desenvolvimento da proposta.

3.1 A estrutura e mobilização do projeto

O projeto intitulado "*Microlixo como um problema: do Micro ao Macro na Escola, juntos pelo Meio Ambiente*", surgiu como uma resposta à necessidade de promover conscientização nas Unidades Educacionais em Araucária. Isso foi feito como parte em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente 2023 que tem como temática a "Combate à poluição plástica" (World Environment Day, 2023). Através do ofício circular (ARAUCÁRIA, 2023c), as unidades educacionais foram apresentadas ao projeto onde a ideia era transformar o microlixo consumido pelos alunos em "esculturas" tridimensionais de seres vivos, incentivando uma criação coletiva que incorporasse o microlixo coletado. O documento definiu o Microlixo, seu impacto ambiental e as possibilidades de trabalho para esta semana de conscientização, junto com outros componentes curriculares. Enfatizou como a conscientização de um

ISSN: 2176 - 1396

problema aparentemente “pequeno e inofensivo”, como o microlixo, poderia afetar a todos. Além disso, uma imagem de referência foi fornecida para auxiliar as unidades na construção do protótipo do ser vivo.

Após o período criativo dos alunos, as assessoras realizaram visitas às Unidades, para documentar as criações através de fotos e vídeos, além de acompanhar atividades pedagógicas. Durante as visitas, os alunos ficaram em uma área externa com o protótipo, enquanto um drone registrava o microambiente e o macroambiente escolar. Essa abordagem permitiu uma visão intrigante e curiosa do entorno escolar, ampliando o sentimento de pertencimento dos alunos, para além dos muros da escola.

Os vídeos com entrevistas e imagens das ações foram postados no início de Junho/2023 nas *Redes Sociais da SMED*[7] principalmente na semana do Meio Ambiente (5 a 7 de junho) e nas semanas subsequentes. Os vídeos específicos de cada Unidade Educacional foram postados no *Portal Educação Araucária*[8] para divulgação do trabalho realizado e servir de inspiração para outras Unidades.

4 RETORNO DAS UNIDADES DO PROCESSO CRIATIVO

Participaram da ação 15 Unidades Educacionais, sendo 11 Escolas Municipais e 4 Centros Municipais de Educação Infantil que criaram suas estruturas tridimensionais, desenvolvidas a partir de diferentes abordagens e articulando diversos encaminhamentos de Educação Ambiental de forma interdisciplinar (Quadro 2).

As criações predominantemente representaram animais de ecossistemas aquáticos como peixes, tartarugas, baleia, boto cor de rosa, água viva, polvo e esponja do mar. Essas escolhas foram justificadas pelos impactos da contaminação do solo, acúmulo de lixo, enchentes e do microlixo que atinge os rios e oceanos. Além disso, uma unidade construiu uma estrutura do Pinheiro do Paraná para representar o simbolismo da cidade e o impacto do microlixo na Mata das Araucárias. Outra criação envolveu o porco, explorando literatura infantil, qualidade de vida e impactos do consumismo humano.

7 Rede Social da SMED: https://www.facebook.com/educacaoaraucaria
8 Portal Educação Araucária: https://araucaria.ensiname.online/educacao-ambiental

ISSN: 2176 - 1396

Os professores abordaram vários temas de Educação Socioambiental, estando de acordo com os objetivos de aprendizagem da Organização Curricular Municipal (ARAUCÁRIA, 2019) e as temáticas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Quadro 2 - Estruturas artísticas desenvolvidos pelas Unidades Educacionais

EM 1 **Pinheiro do PR** 	**EM 2** **Tartaruga Verde** 	**EM 3** **Peixe Apeixo** 	**CMEI 1** **Polvo** 	**CMEI 2** **Esponja do Mar**
EM 4 **Porco** 	**EM 5** **Peixe** 	**EM 6** **Peixe Meros** 	**EM 7** **Peixe** 	**CMEI 3** **Baleia Jubarte**
EM 8 **Água Viva** 	**CMEI 4** **Boto Rosa** 	**EM 9** **Peixe Lix** 	**EM 10** **Tartaruga** 	**EM 11** **Água Viva**

Fonte: Arquivos pessoais das autoras, 2023.
Nota: Abreviações: *EM* - Escola Municipal; *CMEI* - Centro Municipal de Educação Infantil.

Dentre os vários encaminhamentos, destacamos o trabalho com vídeos educativos e livros de literatura, a criação de campanhas educativas, elaboração de desenhos e textos, montagem de painéis expositivos, uso de lixeiras educativas, uso de nomenclatura científica, aulas práticas integradas no Clube de Ciências e Oficina de Arte, visualização de seres vivos taxidermizados, contação de histórias, coleta de lixo no pátio ou bosque próximo, parceria com outros projetos pelas escolas de educação ambiental e parceria com empresas.

Os relatos foram colhidos através de depoimentos e entrevistas agendadas com cada uma das unidades para apresentação do seu processo criativo, desde a seleção do “ser vivo” até a produção tridimensional, utilizando o microlixo coletado.

5 RESULTADOS E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Para acompanhamento e avaliação das ações foram solicitados o preenchimento de 2 formulários em formato online: “*Formulário 1* - Microlixo: Semana do Meio Ambiente 2023”- para a manifestação de interesse e inscrição e *“Formulário*

2 - Feedback Ação Microlixo 2023 nas Unidades Educacionais.

Das 15 Unidades Educacionais inscritas, foram registrados *3.450 estudantes*, desde a Educação Infantil (Infantil 1) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, *495 profissionais da educação* também estiveram envolvidos no processo.

O formulário de feedback foi enviado às Unidades Participantes, com 7 respostas recebidas. Houveram diversas considerações importantes, incluindo a participação não apenas de professores, mas da Direção ou Direção Auxiliar (71,4%), Pedagogo(a) (57,1%), Assessor Pedagógico (28,6%), Inspetores (28,6%), Estagiários (28,6%), Profissionais terceirizados (28,6%) Administrativos (14,6%), além da comunidade escolar (57,1%). O processo de mobilização para o projeto incluiu campanhas de coleta (bilhetes, conversas, slides informativos, pesquisas de dados na agenda e whatsapp) para a criação do ser vivo. Na maioria das respostas, o local da coleta foi na Unidade Educacional e na residência dos Alunos (57,1%), durante o período de 2 semanas de coleta (71,4 %). O tipo de Microlixo mais encontrado foi embalagens de alimentos (28,6%) e papéis de bala (28,6%), plásticos em geral (14,6%), pedaços de papel (14,6%) e caixa de medicamentos (14,6%). A avaliação da organização da proposta teve um retorno positivo sendo na sua maioria excelente (57,1%) ou ótima (28,6%). Entre os respondentes, 85,7% percebeu melhorias ou pequenas mudanças no ambiente escolar e cuidado com o meio ambiente dentro e fora da escola.

Dentre as sugestões e comentários, destacamos relatos da motivação dos estudantes na criação das estruturas e na gravação dos vídeos, necessidade de outras atividades com esta perspectiva, maior tempo na execução do projeto, exposição dos trabalhos em outros locais e formação continuada com atividades dinâmicas (teatro, dança e música).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, foi através da reflexão do projeto do Microlixo que as ações da Educação Socioambiental permitiram a sensibilização do lixo sobre os impactos na vida pessoal, mobilizando toda a comunidade escolar. Destacamos a importância do processo criativo realizado com os profissionais da Educação para a articulação dos conhecimentos científicos de um problema socioambiental real, que permitiu despertar de maneira criativa a conscientização ambiental de professores e estudantes, evidenciado por meio das diferentes propostas de estruturas artísticas de seres vivos

apresentados. Esses movimentos devem ter um significado genuíno para despertar o interesse e curiosidade em aprender e para valorização do nosso ambiente em prol de uma causa comum.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Plano de Atendimento Clube de Ciências 2023**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fnqdGO18bssQN5JEIVydGLFOLYYoddoF/view?usp=sharing . Acesso em: 25 de jul. 2023a.

ARAUCÁRIA. **Plano de Atendimento Oficina de Arte de Araucária 2023**. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1llDYttZI6zJY0X7zJb--H2SYhMP5vNNu/view?usp=sharing. Acesso em: 07 de jul. 2023b.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Externo nº 2300/2023. Microlixo - Semana Do Meio Ambiente**. 9 de maio de 2023c.

ARAUCÁRIA. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento**. Prefeitura de Araucária, 2019.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 3662 de 24 de março de 2021** que institui a Política Municipal de Educação Ambiental. 2021.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.**

MOZZER, Geiza N.S; BORGES, Fabricia T, **A Criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297–316, 2008. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269 . Acesso em: 7 de jul. 2023.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: https://brasil.un.org. Acesso em: 27 de jul 23.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 2014.

UNICEF. **Junho Verde: conscientização pela proteção do meio ambiente.** 27 de junho 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historias/junho-verde-conscientizacao-pela-protecao-do-meio-ambiente. Acesso em: 07 de ago. 2023.

TIRIBA, LEA. **Crianças da natureza.** Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: Mec/Sef, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancasnatureza-lea-tiriba/file Acesso em: 27 de jul. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Dossiê: Educação Ambiental.** Educar, Editora UFPR. Curitiba. n. 27, p. 93-110, 2006.

WORLD ENVIRONMENT DAY. **Combata a poluição plástica**. Disponível em: https://www.worldenvironmentday.global/pt-br. Acesso em: 02 ago 2023.

PROJETO SUSTENTARE: A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA EXPERIÊNCIA COM A NATUREZA

Aline Aparecida da Silva[1]

Carolina de Moura de Vasconcelos[2]

Patrícia Kellen Ribeiro Santos[3]

Luciana Pacheco Rigoleto Zamboni4

Elenice Gonçalves Simoni

RESUMO

A urgência contemporânea de preservação do planeta é uma necessidade frente aos problemas ambientais e climáticos. Diante disso, como as instituições educativas de Educação Infantil podem contribuir para a formação de crianças com postura e atitudes conscientes de preservação, proteção do meio ambiente e práticas sustentáveis? Para responder tal questão, o presente trabalho se propõe a descrever as ações do "Projeto Sustentare: vivendo em harmonia com o meio ambiente", como um exemplo de ações educativas sustentáveis, que alicerçam a formação de crianças conscientes de seu papel no mundo. O estudo aqui apresentado se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, na qual as reflexões emergiram a partir e durante as ações pedagógicas do Projeto Sustentare na rede municipal de educação de Maringá. Nosso referencial ampara-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pautando-se especificamente nos autores Lev S. Vigotski (1913–1917), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977). O trabalho se divide em três partes: Reflexões sobre a importância do processo de formação continuada para as ações do projeto; O processo de aprendizado das crianças durante a execução das ações propostas; e, por último, uma síntese dos resultados obtidos a partir das ações pedagógicas. Os resultados do projeto, mostraram que as crianças passaram a ter maior contato com a natureza, possibilitando que a conheçam e também se encantem por ela. De modo geral, as ações viabilizaram a realização de práticas de cuidado e preservação do meio ambiente, possibilitando que as crianças, desde a tenra idade, reconheçam a importância do contato com a natureza, oportunizando ações no dia a dia que ampliam sua percepção sobre os impactos ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Formação Docente; Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

1 Doutoranda em Educação, Secretaria Municipal de Maringá, pg54516@uem.br
2 Especialista em Educação, Secretaria de Educação patyksantos@gmai.com
3 Doutoranda em Psicologia, Secretaria Municipal de Maringá, carolvasconcelos.uem@gmail.com
4Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação

Neste trabalho objetivamos descrever como ocorreu o *"Projeto Sustentare: vivendo em harmonia com o meio ambiente"* nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Maringá - Paraná, por meio das ações realizadas por profissionais docentes e crianças de 0 a 5 anos de idade. O referido projeto foi realizado no período de março a novembro do ano de 2022 e contou com a participação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, das crianças matriculadas na rede municipal de ensino e de suas famílias. O projeto viabilizou a realização de práticas de cuidado e preservação do meio ambiente, ao possibilitar que os participantes, desde a mais tenra idade, percebessem a importância do contato com a natureza, oportunizando ações no dia a dia que ampliam sua percepção sobre os impactos ambientais.

A realização do "Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente" em 2022, justificou-se pela necessidade e urgência contemporânea de preservação do planeta e pela participação da Secretaria Municipal de Educação de Maringá ao "Movimento Escolas pelo Clima", o qual é uma comunidade de escolas comprometidas com ações voltadas à sustentabilidade e emergência climática.

As ações dos homens com vistas ao atendimento das necessidades humanas devem ser ancoradas em práticas sustentáveis e para isso acontecer é necessário que a educação ambiental faça parte da formação das pessoas desde a infância.

As preocupações com o meio ambiente adquiriram suprema importância nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI e a cada dia se apresenta como espaço relevante nas reflexões dos fóruns internacionais[5], nos meios de comunicação e nas inquietudes da sociedade civil em virtude ao perigo iminente de destruição da biosfera, afetada principalmente pela exploração descontrolada dos recursos naturais. Em todo o planeta, as espécies marinhas, terrestres e aéreas, as florestas tropicais e suas incomensuráveis reservas genéticas, a camada superior do solo, a água potável, estão em um movimento acelerado de diminuição, já que a exploração é maior e mais veloz que a renovação.

Esta crise, acrescida da mudança climática e da destruição da atmosfera afetam a vida humana e de todos os seres vivos de forma alarmante e talvez irreversível. O contato com a natureza permite que as crianças reconheçam que o ser

5 Graduada em Pedagogia, Secretaria Municipal de Maringá, patyksantos@gmail.com

humano é apenas mais uma espécie, dentre tantas outras. E que, apesar disso, o meio ambiente também depende (e muito) de nós e das nossas atitudes.

Em 2015 foram estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, com 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030. Desde então, as instituições ao redor do mundo têm respondido ao chamado dos ODS, engajando-se ativamente nessa missão, em busca de maneiras de transformar os desafios globais em temas de reflexão e ações locais, com o objetivo de contribuir para a concretização dessas metas.

Nesse sentido, compreendemos ser fundamental refletir e organizar ações propositivas que tratem sobre a educação ambiental com bebês e crianças pequenas, uma vez que, nessa faixa etária, o desenvolvimento acontece a partir da exploração do mundo circundante. E, é nesse momento que as crianças estabelecem os primeiros contatos com a natureza por meio do tato, nas diferentes temperaturas do ar e seus movimentos, nos primeiros banhos de sol e nos primeiros contatos com a água.

Diante do exposto, emerge a problemática: Como as instituições educativas de Educação Infantil podem contribuir para a formação de crianças com postura e atitudes conscientes de preservação, proteção do meio ambiente e práticas sustentáveis?

Sobre essa questão, defendemos que é importante que a criança tenha contato com a natureza desde a mais tenra idade, que ela possa vivenciar e experienciar situações de aprendizagem na natureza, tais como: caminhos trilhados com os pés no chão, comidinhas feitas de terra e folhas, sopa de flores, pulos sobre poças e lama, pois entendemos que a natureza é um ambiente totalmente sensorial que nos afeta em todos os sentidos, possibilitando assim, nosso desenvolvimento e humanização.

O contato com elementos naturais estimula as percepções sensoriais, curiosidades, explorações, encantamentos, questionamentos, e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e natural, como também o social. Evidenciamos, também, o desenvolvimento da criança em relação a sua autonomia, o interesse em aprender por meio da experimentação direta e sensível com a natureza, podendo realizar descobertas por meio das intervenções de um adulto mais experiente.

Por isso, ensinar as crianças a apreciarem e se conectarem com a natureza, com atividades significativas e permeadas de sentido ao ar livre, observando, percebendo, vivenciando, é capaz de desenvolver experiências positivas que

promoverão a consciência de cuidados e preservação da natureza. Pois, para cuidar é preciso conhecer.

Diante do exposto, estruturamos o artigo em três momentos: inicialmente abordamos sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá aos profissionais docentes, envolvendo questões afetas aos cuidados e preservação do meio ambiente. Em seguida, discorreremos sobre como as ações propostas no projeto foram realizadas nos CMEIs junto às crianças. Por fim, apresentaremos as culminâncias realizadas no decorrer do Projeto Sustentare.

2 EM PAUTA A APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS PROFISSIONAIS POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A Secretaria Municipal de Educação de Maringá, por meio da Gerência da Educação Infantil, valoriza a formação continuada dos profissionais, amparada pela Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, entende que para ter condições de organizar e direcionar o processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito escolar, o profissional docente precisa antes, ter se apropriado do conhecimento acumulado historicamente e compreender a importância de seu papel social no exercício da docência. Sendo assim, para organizar o ensino de forma sistematizada e intencional, o profissional necessita de uma formação teórica e prática que seja sólida e fundamentada.

A função social da instituição educativa é promover condições para que as crianças se apropriem dos bens e da cultura acumulada historicamente e para isso, é primordial que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada por pessoas mais experientes, de modo intencional. Assim, pesquisas fundamentadas pela Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, destacam que para a promoção de um desenvolvimento das máximas capacidades humanas superiores é necessário que a formação do profissional seja consistente e continuada.

Posto isso, discorreremos como foi realizada a formação continuada para a apresentação do “Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente”, que foi desenvolvido durante todo o ano de 2022, a fim de sensibilizar, instrumentalizar e repertoriar os profissionais para que, de fato, a realização do projeto fosse mais significativa e efetiva com as crianças.

A formação foi estruturada com o objetivo de promover a reflexão sobre a importância de se trabalhar a educação ambiental com as crianças. Nestes momentos formativos, ressaltamos a teoria pedagógica que embasa o trabalho do município ao discutir a singularidade da forma de trabalho na Educação Infantil e a viabilização das ações descritas no projeto.

Entendemos que quando o profissional reflete, discute, vivencia, entende quais são as propostas do projeto e se coloca como protagonista, fica mais significativo pois não se torna um simples fazer por fazer e evita um processo de fragmentação da ação pedagógica.

Figura 1 - Formação: "Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente"

Fonte: Acervo das autoras

No decorrer das formações os profissionais foram instrumentalizados com exemplos de ações propositivas possíveis de serem realizadas com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Nesse sentido, as salas de formação foram organizadas com elementos da natureza, como: folhas, galhos, diferentes sementes, pedaços de troncos, pedras, pinhas, flores, entre outros.

ISSN: 2176 - 1396

Também foram utilizados suportes e riscadores, por exemplo: papéis, lápis, giz, carvão, etc. Esses materiais foram utilizados nas vivências que os profissionais realizaram à medida que o Projeto Sustentare era apresentado e refletido coletivamente.

Figura 2 - Atividades da formação que foram realizadas com as crianças

Fonte: Acervo das autoras

As formações sobre o Projeto Sustentare instrumentalizaram os profissionais e reverberaram em ações pedagógicas voltadas à educação ambiental e práticas sustentáveis.

3 A CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA: TECENDO RELAÇÕES

Ao considerar que as descobertas científicas, ao longo da história da humanidade, perpassam por transformações das relações do ser humano com a natureza, parte dos conhecimentos científicos a serem apropriados na Educação Infantil são aqueles relacionados às ciências naturais. O que significa que a apropriação dos conhecimentos relacionados à Ciência contribui para o

ISSN: 2176 - 1396

desenvolvimento humano, por permitir a apropriação de um conhecimento que foi produzido ao longo da história e passado de geração para geração. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), reforça que:

> O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural (BRASIL, 1998, p. 166).

Mais do que isso, é importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, e sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. Para que isso aconteça, é essencial que na Educação Infantil o trabalho pedagógico seja bem encaminhado pelo professor, de modo sistemático e intencional, permitindo uma incorporação dos conceitos pelos alunos.

A apropriação dos conhecimentos da Ciência depende da mediação do profissional docente, que deve propor atividades que promovam mudanças nos processos psíquicos da criança. Na especificidade da criança pré-escolar, por exemplo, as atividades que promovem o desenvolvimento são as que recaem no interesse da criança pelo significado social das ações com o objeto. Assim, o processo de ensino deve ser organizado a partir de atividades, em que as crianças agem nos objetos como os adultos no interior das relações sociais, em um processo de representação de papéis nos jogos e brincadeiras. Desse modo:

> [...] as formas metodológicas mais apropriadas para atingir os objetivos almejados com o trabalho acerca dos conteúdos de Ciências, estão voltadas para a utilização da metodologia lúdica. Porém, não se deve confundir a utilização de literaturas, jogos, brinquedos, vídeos, teatro, música, fantoches, dedoches, modelagens, pinturas, etc, com a banalização/distorção dos conceitos científicos trabalhados com a criança (POLINARSKI; BRIZOLA; NICOLE, 2016, p. 208).

O que demonstra de modo geral, que a compreensão das relações da natureza, possibilita a compreensão da função dos elementos isolados, mas também a compreensão do sujeito enquanto constituinte da natureza e das diferentes funções sociais desenvolvidas pelos seres humanos.

Portanto, toda a natureza da qual fazemos parte é importante, pois em cada ecossistema que cresce e se transforma, gera um local de abrigo para os animais e

alimento para os seres vivos, incluindo nossa espécie, por isso o cuidado com a fauna e a flora existentes em nosso Planeta. Esse conhecimento deve ser ofertado às crianças por meio de atividades prazerosas, lúdicas, significativas e de cunho científico. Devem ser planejadas e organizadas pelos profissionais de cada turma com o propósito de ensinar o respeito e a importância das plantas para o equilíbrio do planeta. Conforme Ottoni e Sforni (2019, p. 23)

> Cada criança apesar de estar iniciando o seu contato com o mundo, não elabora o seu conhecimento como um iniciante, mas tem como ponto de partida o conhecimento que outros, antes dela, já produziram. Ou seja, ela não constrói as significações sobre o mundo via relação direta com os objetos e fenômenos, mas se apropria das significações já elaboradas.

Assim, a criança aprende e se desenvolve por meio das intervenções e mediações dos adultos, que na Educação Infantil devem promover as significações, percepções e compreensões sobre o mundo vivo pela via do conhecimento das gerações anteriores, que já adquiriram por meio da experiência. Nesse sentido as instituições educativas devem proporcionar vivências para a criança perceber, observar e descobrir os elementos e fenômenos da natureza, a partir das práticas coletivas, bem como nomear e perceber características dos elementos da natureza, explorando os espaços externos da instituição e incentivando a preservação do meio ambiente.

Para a realização do projeto, os profissionais das instituições desenvolveram atividades com as crianças, que envolviam a observação, manipulação e análise dos elementos da natureza, tais como: contações de histórias na área externa da instituição, passeios pedagógicos, observação e contemplação da natureza, criação do Guardião da Natureza (mascote da turma com superpoder em prol da natureza), conhecer plantas aromáticas e medicinais, confecção do varal dos cheiros, produção de essência com plantas estudadas, ficha catalográfica das plantas, desenho de observação de diversos elementos da natureza, exploração dos elementos, caça à natureza, coleta de elementos da natureza, confecção de quadros sensoriais utilizando os elementos, pintura com tintas naturais, confecção da caixa da natureza, registros feitos pelas crianças das experiências vividas, oficinas gustativas e olfativas de chás, mandalas paisagistas, projetos de execução das mandalas e confecção das mandalas.

Dentre as atividades elencadas, destacamos algumas nas quais houve maior

ISSN: 2176 - 1396

envolvimento das crianças, da comunidade e que foram mais significativas para o processo de desenvolvimento das crianças no decorrer do trabalho do Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente.

Na atividade do *Guardião da natureza*, as crianças relembraram sobre a importância dos cuidados e preservação da natureza e criaram uma mascote a fim de ajudar a monitorar as ações realizadas pelas pessoas para melhoria do meio ambiente. Na confecção, foi proposto que escolhessem um animal para ser a mascote, exploraram suas características e elegeram, coletivamente, um nome e um super poder para cuidar da preservação da natureza.

Cada mascote visitou a casa das crianças com uma carta explicativa sobre a confecção da mascote e a ficha catalográfica indicando as principais características da mascote.

A mascote foi apresentada às famílias, e descrito qual seu papel na preservação da natureza. Foi proposto aos familiares um relato escrito ou com fotos de como foi a visita da mascote na casa da criança, anexando-os no caderno *Memórias das minhas viagens*.

Figura 3 - Criação do mascote “Guardião da Natureza”

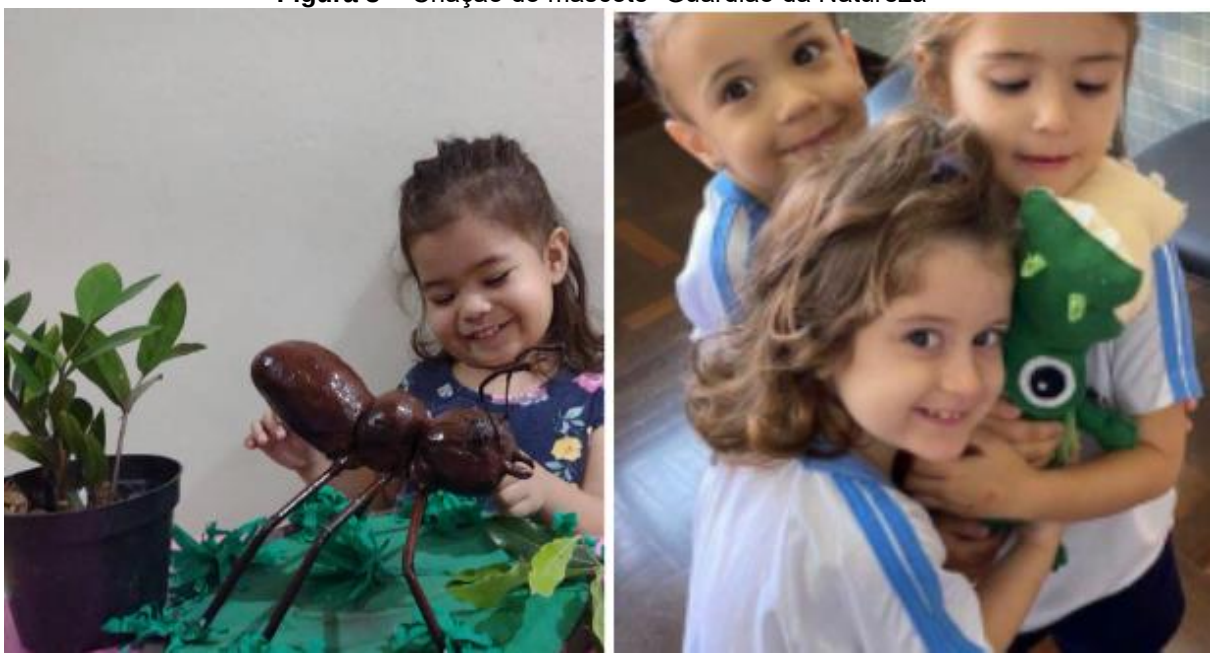

Fonte: Acervo das autoras

As ações envolvendo o conhecimento sobre as plantas aromáticas também ocasionou a participação das famílias e comunidade escolar, as crianças realizaram pesquisas com seus familiares sobre as plantas aromáticas e medicinais que

conhecem e fazem uso. Foi realizado também diversas atividades nos CMEIs com as plantas aromáticas e medicinais para as crianças conhecerem e explorarem. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos o "Varal dos Cheiros" ilustrado pelos registros abaixo:

Figura 4 - Atividades envolvendo o conhecimento das plantas aromáticas

Fonte: Acervo das autoras

As crianças observaram e contemplaram as minúcias, as formas e as nuances de diferentes plantas aromáticas e medicinais e posteriormente realizaram desenhos dessas observações. Além dos registros de observação, as crianças deixaram suas marcas, ao conhecerem e explorarem elementos naturais, desfrutaram das inúmeras possibilidades de registros com esses elementos, deixando suas marcas em variados suportes e utilizando diferentes riscadores e recursos. As atividades que envolvem o registro, são essenciais para o desenvolvimento na Educação Infantil. Leite (1998) ao explicar sobre o desenho infantil, considera que

> Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas, criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil (LEITE, 1998, p. 135)

Figura 5 - Registros realizados pelas crianças utilizando os elementos da natureza

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Acervo das autoras

A Educação Infantil, enquanto espaço de apropriação de cultura, deve promover experiências educativas que proporcionem a aproximação de conhecimentos que foram produzidos historicamente pela humanidade. Assim, o conhecimento da flora característica de uma região, bairro, cidade, estado e país, faz parte dos conhecimentos a serem apropriados no espaço escolar. Nesse sentido, a confecção da Caixa da Natureza instigou as crianças a conhecerem os elementos naturais presentes em seu entorno, considerando que nesta atividade, as crianças escolheram os elementos que revelaram a natureza do seu espaço (CMEI, bairro ou cidade) no qual vivem, organizando-os em uma caixa com muita criatividade.

Figura 6 - Caixas da natureza confeccionadas pelas crianças

Fonte: Acervo das autoras.

Para ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças foi relevante as

atividades que envolviam o plantio, dentre elas, a Mandala, que possibilitou a exploração da organização espacial dessa forma de plantar, os tipos de plantas mais adequadas para o plantio, os modelos arquitetônicos, e outras informações relevantes sobre essa organização de plantio. A produção de um espaço de plantio utilizando as mudas de plantas arrecadadas e selecionadas, seguindo um projeto definido pelas crianças, possibilitou o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização do pensamento ao projetar como seria realizada essa plantação. Além disso, os cuidados necessários para uma planta crescer, as diferenças entre uma planta ou outra e as funções que cada uma delas pode assumir foram também explorados nessa atividade.

Figura 7 - Plantio do mandala

Fonte: Acervo das autoras.

4 DO PROCESSO À CULMINÂNCIA: ÊNFASE NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A culminância é entendida como uma etapa de síntese do processo de trabalho desenvolvido, assim, a apresentação e entrega do projeto, a partir da culminância representa a conclusão de um processo permeado de aprendizados das crianças. Segundo Oliveira e Cananéia (2020) este é um marco festivo de encerramento do ciclo de aprendizagem, que deve enfatizar não só as ações pedagógicas como a importância dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, com o objetivo de divulgar e valorizar as atividades realizadas pelos profissionais e crianças no decorrer do projeto Sustentare, a equipe de formação da Secretaria de Educação, junto a Gerência da Educação Infantil, realizaram exposições em alguns pontos da cidade, como: Terminal Rodoviário, Paço Municipal, Shopping Cidade, Shopping Avenida Center, Shopping Maringá Park, Unifcv, nos supermercados Condor e Angeloni. As exposições contaram com as produções realizadas pelas crianças dos CMEIs e também de materiais elaborados pelos profissionais nas formações continuadas sobre a temática do projeto.

Especificamente foram expostos: as mascotes de cada turma dos CMEIs, no Paço Municipal; os desenhos de observação das ervas aromáticas e medicinais realizados pelas crianças, no Terminal Rodoviário; fotos e atividades das crianças, que indicavam e contavam o processo realizado no decorrer do ano, nos shoppings da cidade.

Figura 8 - Exposições dos trabalhos produzido no Projeto Sustentare

Fonte: Acervo das autoras.

Além das exposições, aconteceram outras atividades que expressaram uma síntese do projeto apresentado à comunidade, como: a confecção do mostruário de cheiros, que foram produzidos pelas crianças e enviadas ao memorial da Secretaria de Educação; A caixa da natureza produzida pelos CMEIS, que foi trocada entre as unidades para a socialização, exploração e conhecimento das diversidades de elementos existentes no município. Por fim, a visita da comunidade ao espaço de

plantio, produzido pelas crianças utilizando as mudas de plantas arrecadadas e selecionadas, seguindo o projeto definido para o CMEI.

Figura 9 - Caixa da natureza e Mandala.

Fonte: Acervo das autoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Sustentare assumiu um importante papel na formação de crianças conscientes das ações de preservação e proteção do meio ambiente. Por meio das ações que foram realizadas no projeto, as crianças passaram a ter maior contato com a natureza, possibilitando que a conhecessem e também se encantassem por ela. Pudemos perceber um interesse cada vez maior ao se falar de natureza e os cuidados necessários que devemos ter. As famílias relataram que as crianças chegaram em casa, encantadas com as novidades estudadas e até mesmo fazendo com que todos os outros integrantes observassem mais a natureza presente em nosso dia a dia.

Pode-se concluir, portanto, que a realização de projetos pedagógicos como o “Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente” na Educação Infantil é algo fundamental a ser colocado em prática, para a qualidade do ensino. Mas é preciso que os docentes se conscientizem e realizem as mediações e as intervenções adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, bem como respeitem as atividades que promovem o desenvolvimento dessas crianças.

Nesse sentido, o projeto Projeto Sustentare - vivendo em harmonia com o meio ambiente se efetivou, pois os profissionais assumiram o papel de mediadores para

garantir o que é mais importante, a apropriação do conhecimento humano e das experiências, que nesse caso se relacionavam com a importância do cuidado e da preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo.** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural: Desenho infantil.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas; CANANEA, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso. Da ideia à culminância: a importância dos processos pedagógicos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/da-ideia-a-culminancia-a-importancia-dos-processos-pedagogicos. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

POLINARSKI, C. A; BRIZOLA, A. C; NICOLE, C. R. **O ensino de ciências e suas contribuições para o desenvolvimento humano e formação do conceito: abordagem histórico-cultural para uma prática na pedagogia histórico-crítica.** In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OTTONI, T. P. M. E; SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual na Educação Pré-escolar.** Curitiba: Appris, 2019.

13. INFÂNCIAS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Coordenação:

Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Thalita Folmann da Silva / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Ione da Silva Cunha Nogueira / UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

13.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo acolhe pesquisas que tratem da relação entre as infâncias e a educação, concepções de criança e suas produções culturais no tempo e espaço, diversidade, políticas públicas, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores, práticas educativas considerando o brincar e o interagir nos contextos da Educação Infantil. O eixo também acolhe trabalhos que tratem sobre a aprendizagem inicial da escrita e da leitura, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a produção de texto, o conhecimento e valorização da leitura e da cultura escrita em gêneros textuais/discursivos e em multiletramentos. Estudos que possibilitem a ressignificação de saberes e de contextos educativos em prol da alfabetização e do letramento de estudantes da Educação Básica.

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP

Ana Beatriz Martins de Arruda[1]

Beatriz Sernache de Castro Neves [2]

Wagner Luiz Schimit Ishibashi [3]

RESUMO

Introdução: O ensino remoto no Brasil teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade e de distribuição global, cuja principal medida de cuidado adotada foi o isolamento social que durou até o fim do ano letivo de 2021, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período de pandemia. Logo, nota-se que, por conta deste cenário, as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização nesta época, foram alfabetizadas contando com a mediação pedagógica de maneira remota, sendo as primeiras a passarem por esse processo com esta forma de mediação. Posto isso, nota-se a importância de se estudar quais os impactos disso no processo de aquisição da escrita destas crianças. **Objetivo:** A presente pesquisa teve por objetivo realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou responsáveis. **Materiais e método:** Para alcançar tal objetivo, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica, para ter um aval e suporte técnico-científico, com base no referencial teórico das obras de Vigotski, ou seja, abordagem da psicologia histórico-cultural, que se fazem atuais e relevantes, em especial no cenário pandêmico e pós-pandêmico, no qual a práxis pedagógica, em especial no processo de alfabetização, passou a ser repensada mediante os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais que se consolidaram. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos. **Resultados e discussão:** Nota-se que um dos conceitos que emergiram dos resultados obtidos com a realização das entrevistas com os pais foram os de: mediação e mediação pedagógica. Logo, partindo dos resultados obtidos na realização da presente pesquisa, pode-se inferir que a unidade de análise que emergiu da pesquisa é a forma de mediação do ensino da escrita. **Conclusão:** Conclui-se ao se realizar o estudo que, na visão dos pais, nos casos em questão, houve certos prejuízos em determinadas áreas do desenvolvimento das crianças, em especial em determinados aspectos do processo de alfabetização. Tais prejuízos ocorreram tanto por conta do cenário social, marcado por uma pandemia mundial, quanto pela forma como a mediação, tanto pedagógica quanto a que os pais realizaram, se deu. No entanto, foi possível perceber que estes prejuízos não são considerados irreversíveis nem muito preocupantes na amostra estudada e que já estão sendo trabalhados.

[1] Graduanda em Psicologia pela PUC-PR de Londrina. ana.300501@hotmail.com
[2] Professora Doutora de PUC-PR de Londrina. beatriz.sernache@pucpr.br
[3] Mestre- CRAS Guarajituba- Colombo. Wagnerls.psy@gmail.com

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Alfabetização; Lev Vigotski; Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O ensino remoto no Brasil, teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Em 28 de Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade da realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Estes dados nos mostram então que tal cenário é inédito em nosso país, sendo as crianças que foram alfabetizadas neste ano de 2020, as primeiras a passar por tal processo de maneira remota, não se sabendo, previamente, quais os possíveis desdobramentos desta situação na vida acadêmica deste indivíduos. Logo, é imprescindível refletir sobre a relação entre a mediação pedagógica e o desenvolvimento humano, tendo como fundamento uma importante base teórico-política do século XX: Vigotski.

Para Vigotski e a abordagem histórico-cultural, o ensino da escrita é um marco de grande importância na vida dos indivíduos, visto que, constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Perante tudo isso, esta pesquisa justifica-se porque visa discutir a importância (ou o lugar) da interação entre professor e aluno para que haja o processo educacional e, consequentemente, o desenvolvimento esperado. Além disso, tal análise, torna-se necessária, visto que, este cenário é recente e inédito no país e nenhuma outra geração foi alfabetizada sem a relação direta com os pares que, segundo Vigotski, é necessária para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira sólida. Posto isso, tal projeto torna-se relevante para o desenvolvimento científico na área da Psicologia da Educação em contexto Escolar e para a sociedade como um todo.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para atingir o objetivo da presente pesquisa, que é realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou

responsáveis, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica. Nesta fase, buscou-se formar um referencial teórico, para, assim, ter um aval e suporte técnico-científico para a contextualização da importância e relevância do tema e, também, para a análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo. Para isso, a abordagem a ser utilizada será a psicologia histórico-cultural, focando em compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o processo de alfabetização para Vigostki e sua importância. Posteriormente a essa fase, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da PUC, sendo aprovado no dia 17/11/2022, sob o processo 5.724.625. A pesquisadora deu início ao processo de contato com as instituições para conseguir os telefones de pais e/ou responsáveis que se enquadrassem nos critérios de inclusão de pesquisa e, também, com pais que já haviam manifestado interesse em participar da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora marcou as entrevistas com os participantes, e, então, realizou a coleta de dados por meio da realização das entrevistas, que ocorreram de maneira remota por meio do aplicativo Google Meet, e a transcrição das mesmas, para, assim, conseguir codificar os resultados e realizar a análise dos dados obtidos de acordo com a metodologia de análise qualitativa conhecida como análise temática.

Para alcançar tal objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco[4] pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa que foram: ser pais e/ou responsáveis de, no mínimo duas crianças, com idades distintas e que tenham passado pelo processo de alfabetização de maneiras distintas, ou seja, no mínimo uma antes da pandemia e, consequentemente, antes do ensino remoto e uma durante a pandemia e, por consequência, durante o ensino remoto.

Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática teórica, que parte de conceitos já existentes na teoria utilizada, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). Tal metodologia de análise qualitativa dos dados, conforme Souza (2019), busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos, relacionando-os com conceitos teóricos. Para isso, ainda em conformidade com a autora, o pesquisador procura pôr padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa nos dados, já começando na própria coleta destes. Logo, para a realização desta pesquisa, utilizou-

[4] Foram selecionados cinco pais, uma vez que, com este número de participantes foi possível atingir os objetivos da pesquisa, visto que os dados começaram a se repetir, não havendo necessidade de estender o número da amostra.

ISSN: 2176 - 1396

se o método de análise por unidades, explicado mais a frente no trabalho, e, a partir dos resultados, emergiu como unidade de análise a forma de mediação do ensino da escrita.

Em suma, a metodologia de análise qualitativa conhecida como análise temática, conforme Souza (2019), pressupõe que o pesquisador se familiarize com os dados obtidos, relendo-os, transcrevendo-os e revisando-os, sempre fazendo anotações durante o processo. A partir disso, o pesquisador consegue codificar os aspectos que lhe interessam para a pesquisa de modo sistemático, reunindo assim, por consequência, as informações mais importantes de cada código. Tal codificação permite que o pesquisador consiga unir os dados pertinentes com cada tema potencial para que, consequentemente, após realizar-se revisões, o pesquisador consiga a melhor forma de união possível, gerando definições e nomes claros à união e relacionando com os conceitos de sua abordagem teórica conforme Souza (2019). Em outras palavras, o pesquisador irá reunir os dados que correspondam aos conceitos teóricos para, assim, realizar a análise destes. Na presente pesquisa, conforme a pesquisadora foi realizando a transcrição das entrevistas, a mesma foi separando as falas que se referiam aos conceitos estudados anteriormente, para a produção da fundamentação teórica deste, de modo que fosse possível realizar a análise dos dados coletados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as entrevistas, foi possível identificar que todas as crianças do estudo começaram o processo de alfabetização no pré-II, ou seja, antes do isolamento social. Foi identificado também, pelos dados obtidos, que quatro das cinco mães acharam o processo de alfabetização dos filhos mais velhos mais tranquilo em comparação com dos filhos mais novos, tendo estas apontado que tal diferença ocorreu, na visão das mesmas, por conta do contexto sócio-histórico vivido, por questões da personalidade de cada uma das crianças e por falta de contato com os professores e colegas de maneira presencial. Outro dado obtido foi que todas as mães afirmam que percebem diferença entre a criança que foi alfabetizada na pandemia e a criança que foi alfabetizada antes da pandemia, tendo três delas citado que os filhos mais novos possuem dificuldades com a letra cursiva e duas que os filhos mais novos possuem dificuldades com a interpretação de texto.

Das cinco mães entrevistadas, quatro afirmam ter estimulado de maneira ativa as crianças ao longo de todo o processo de alfabetização, enquanto uma afirma que a criança aprendeu a escrever sendo estimulada somente pelas atividades propostas pela escola. Destas quatro mães, três afirmaram que percebem ter estimulado mais o/a filho(a) mais novo ao longo desse processo. Ao mesmo tempo, todas as cinco mães afirmaram que foram elas que acompanharam o processo de alfabetização de todos os filhos, tendo quatro delas acompanhado auxiliando com as tarefas e atividades, e uma delas por meio da orientação do que fazer em caso de dúvidas. Por fim, todas as mães afirmaram acreditar que o processo teria ocorrido de maneira diferente se houvesse professor de maneira presencial na sala.

Cabe ressaltar que os dados obtidos com a realização do presente trabalho foram analisados a partir da análise temática teórica, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que pode ser definida como uma análise qualitativa de dados onde o pesquisador consegue codificar os aspectos que lhe interessam para a pesquisa de modo sistemático, reunindo assim, por consequência, as informações mais importantes de cada código. Para realizar tal codificação, a pesquisadora uniu os dados que correspondiam aos conceitos teóricos para, assim, realizar a análise destes. Os conceitos que emergiram destes resultados foram os de: personalidade, situação social do desenvolvimento, mediação, garatuja, mediação pedagógica, zona proximal de desenvolvimento e formação de conceitos. Logo, partindo dos resultados obtidos na realização da presente pesquisa, pode-se inferir que a unidade de análise que emergiu da pesquisa é a forma de mediação do ensino da escrita. Partindo disso, torna-se necessário realizar uma análise sobre tal unidade.

Um ponto que sofreu modificação por conta do contexto de pandemia foi a forma como a mediação ocorreu com as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização de maneira remota. Cabe destacar que toda relação humana após o nascimento é mediada, ou seja, a mediação não ocorre somente no ambiente escolar, mas sim em toda a relação que se estabelece. Partindo disso, pode-se notar que a forma como os pais se relacionaram com as crianças que foram alfabetizadas na pandemia, bem como com seu processo de ensino, foi distinta da forma como se relacionaram com as crianças que foram alfabetizadas antes da pandemia. Tal diferença fica clara no seguinte fragmento:

> "Com os mais velhos, eu sempre fiz brincadeiras também para estimular a alfabetização. No entanto, acho que fiz mais brincadeiras de

> estimulação com o mais novo, não só pela situação como também pela maturidade" (Mãe 1- 09/02/2023)

Quando se traz o conceito de mediação para o contexto pedagógico, de acordo com Goedert (2020), nota-se que este é um elemento decisivo e essencial no desenvolvimento intelectual, “sendo compreendida como ações realizadas no processo de interação entre o sujeito, o objeto da aprendizagem, outros sujeitos envolvidos e o próprio meio onde a experiência se realiza” (GOEDERT, 2020). Ao se analisar tal conceito, nota-se que este foi um dos que mais sofreram modificações ao se comparar o contexto pré-pandêmico e pandêmico, uma vez que as relações escolares passaram do mundo real para o mundo virtual, sendo necessária, inclusive, a utilização de tecnologias para que o processo acontecesse. Todo esse cenário, na visão das mães, teve impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que, embora elas realizassem a mediação da forma que conseguissem, não era a mesma coisa que contar com a presença física de um professor, como descrito no trecho abaixo:

> "Eu imagino ter sido a ausência de uma professora, porque eu não sou professora, eu não sou pedagoga, né? Então, como que eu ia ensinar a letra cursiva, eu tinha dificuldade de estar passando isso para o mais novo, coisa que o mais velho não precisou passar porque, além de ir na escola, ele ainda tinha o apoio da avó. Então, se ele tinha alguma dificuldade ali na letra e para aprender, ele tinha alguém para pegar na mão e ensinar com técnica e macetes." (Mãe 4- 16/02/2023)

Além disso, quando questionadas sobre o processo de aprendizagem das crianças, todas as mães afirmaram que perceberam dificuldades e as justificativas giraram em torno desta nova forma de mediação pedagógica e as ausências que ela trouxe, como na passagem abaixo:

> "Com certeza foi a pandemia, a perda da: presença na escola, a socialização, do ambiente, do momento de relaxamento em outro ambiente, dos horários, da rotina da escola, do amiguinho estar do lado, do ambiente verde, do compartilhar o aprendizado, e, principalmente, do feeling do professor. Mesmo remotamente e diariamente, esse feeling faz diferença." (Mãe 5- 13/03/2023)

Quando se analisa o processo educacional, nota-se que a mediação pedagógica, para Vigotski (2000), é um elemento essencial para que ocorra a educação e atue diretamente na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, naquilo que o sujeito é capaz de aprender, mas mediante a interação com outras pessoas ou com outros mediadores. Ao olhar para os diferentes contextos analisados pelo presente trabalho, pode-se inferir que a zona de desenvolvimento proximal de

ISSN: 2176 - 1396

crianças que estavam em determinada série antes da pandemia, quando a mediação pedagógica era presencial, é diferente da zona de desenvolvimento proximal de crianças que estavam na mesma série durante a pandemia, com a mediação pedagógica on-line. Logo, os professores tiveram que reorganizar sua forma de atuação para que, assim, o processo de alfabetização ocorresse de maneira eficaz e efetiva, como pode-se notar no trecho:

> "Foi tranquilo e não muito exigido e hoje vemos consequências já, como na sala do filho mais novo, que eu via muitos alunos ainda escrevendo de letra de forma. Essas crianças da sala do filho mais novo aprenderam a escrever de forma cursiva no on-line e que isso foi muito difícil, uma vez que, nesse processo, os professores geralmente seguram na mão e ajudam com os movimentos, fazendo o traçado segurando, além de, em sala de aula, os alunos conseguirem ver o movimento que a mão da professora faz para escrever as letras. A letra cursiva que pesou bastante nesse processo porque é um processo que depende de pegar na mão, envolve questões de coordenação motora e de lateralidade, e, também de ver o movimento da professora na lousa. Inclusive, durante a pandemia, cheguei a filmar a minha mão fazendo os movimentos para postar na plataforma, para ver se eles conseguiam pegar o traçado bem certinho. A letra cursiva foi mais difícil e, inclusive, enquanto professores não exigimos a letra cursiva, no 2º ano o aluno tem que ter aprendido o traçado, mas no 3º a criança pode escolher entre escrever de letra cursiva ou de forma, mas ela precisa saber transcrever da cursiva para a letra de forma, ou seja, saber identificar pela cursiva e assimilar. (Mãe 2- 01/03/2023)

Ao olhar para crianças em idade escolar, conforme Asbahr (2020), é possível notar que o professor é respeitado e valorizado pelas crianças, visto que representam uma figura de autoridade. Com isso, todas as atividades que o professor propõe são vistas como lei, o que é muito importante, pois elas ainda não possuem as condições cognitivas para compreender o significado de todas as ações realizadas em sua formação. Nesse sentido, salienta-se que:

> “(...) os motivos iniciais das crianças em idade escolar vinculam-se fortemente à relação com o(a) professor(a), e são motivos predominantemente afetivos. Analisando os motivos afetivos, avaliamos que eles não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados pontos de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade. O papel do(a) professor(a) na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial.”

Com base nos dados obtidos, é possível perceber que a mediação foi o conceito mais influenciado e o que mais sofreu modificações no período pandêmico, em especial a mediação pedagógica. Logo, ao analisar os resultados, é possível notar que a mediação no contexto de alfabetização, quando olhamos para a situação das crianças mais novas, deixou de ser exclusivamente realizada pelos professores e passou a ser realizada pelos pais e/ou responsáveis, que, embora não tivessem as

orientações necessárias, passaram a realizar o trabalho dos professores e a mediar o processo de alfabetização, gerando consequências para os alunos que serão trabalhadas a seguir, enquanto as crianças mais velhas não contaram com essa forma de mediação como principal.

Além disso, outra modificação relacionada a esse contexto está ligada à prática dos professores, que tiveram de reorganizar sua forma de atuação para que, assim, o processo de alfabetização ocorresse de maneira mais eficaz e efetiva possível. Cumpre destacar que as crianças mais velhas contaram com mediação pedagógica ocorrendo presencialmente e, somente, com professores, enquanto as crianças mais novas tiveram essa forma de mediação somente no início do processo de alfabetização, uma vez que, depois de março, essas crianças passaram a contar com a mediação ocorrendo de maneira on-line por professores. Durante o processo de ensino remoto, a mediação passa a ser por via digital, que se torna uma ferramenta importantíssima nessa interface entre professores e alunos. Além da mediação pedagógica virtual, de acordo com Santos (2020), as famílias também passaram a acompanhar todo o processo, sendo também responsáveis pelas aprendizagens de ler e escrever que acontecem no primeiro ano do ensino fundamental. Por isso, ainda em conformidade com a autora, foi preciso que o educador conhecesse a realidade do educando e das famílias, uma vez que o estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, já que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve, conforme Vigotski, com o meio em que está inserido. Caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar interesse pelos livros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto é possível perceber que durante o ensino remoto, foi necessário que os pais e/ou responsáveis repensassem e modificassem os lugares que vinham ocupando no processo educacional de seus filhos, uma vez que, foi necessário que os mesmos assumissem o papel de "professores" de seus filhos. No entanto, foi possível perceber que os pais e/ou responsáveis se sentiram "perdidos" nesse momento, uma vez que, não se sentiam aptos e preparados para auxiliar os filhos de tal maneira, mostrando que houve uma falha, por parte da escola, em psicoeducar os pais e passar orientações claras e objetivas para que os pais e/ou responsáveis se sentissem mais seguros para auxiliar os filhos, explicando por

exemplo os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil no geral e da escrita especificamente, e tal processo ocorresse de maneira mais efetiva. Além disso, foi necessário que os professores repensassem os lugares que vêm ocupando no processo educacional e como vêm exercendo tal papel, visto que precisaram adaptar suas práticas profissionais para o contexto remoto. Ademais, nota-se também que não há um preparo, por parte dos professores, para a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, o que precisa ser repensado e modificado, visto que, atualmente a tecnologia se encontra muito presente no dia a dia das crianças, o que foi intensificado pelo contexto pandêmico, e pode ser entendida como um recurso a auxiliar e uma ferramenta mediadora no processo de ensino, em especial no processo de alfabetização, o tornando mais atrativo para as crianças.

Nota-se, também, que algumas dificuldades enfrentadas, tanto por alunos quanto por professores no processo de alfabetização remota, têm como raiz a forma de mediação do ensino da escrita, que é baseada na noção de que somente o professor realiza a mediação com as crianças e que, para que ocorra a alfabetização de maneira efetiva, é necessário que se tenha a presença física do professor com a criança. Com isso, percebe-se que é preciso que haja uma mudança no entendimento do conceito de aprendizagem, bem como na ideia de que a mediação só ocorre na relação aluno-professor, para que, assim, seja possível solucionar os problemas existentes no processo educacional que vieram à tona com a pandemia. Além disso, foi possível notar que houveram, na visão das mães, certos prejuízos em determinadas áreas do desenvolvimento das crianças, em especial em determinados aspectos do processo de alfabetização. Cabe realizar o adendo de que este ponto pode, inclusive, vir a ser melhor investigado pelos profissionais da área da psicologia no futuro. Tais prejuízos, ocorreram tanto por conta do cenário social, marcado por uma pandemia mundial, quanto pela forma como a mediação, tanto pedagógica quanto a que os pais realizaram, se deu. No entanto, foi possível perceber que estes prejuízos não são considerados irreversíveis pelas mães nem muito preocupantes, uma vez que, com a volta do ensino presencial os professores conseguiram trabalhar bem com essa situação, seja na sala de aula regular seja em aulas de reforço, conseguindo assim reverter alguns danos. Cabe destacar que, nesta pesquisa, foram entrevistadas somente mães de alunos de escolas particulares, que possuem determinado grau de instrução acadêmica, sendo todas alfabetizadas, e que vivem

em determinado contexto sócio-econômico, que possibilita que estas famílias tenham acesso a internet, que influenciam diretamente nos resultados obtidos. Por fim, cabe enfatizar que o presente estudo comparativo foi realizado tendo como base o relato e a visão das mães das crianças e não aplicando testes de desempenho nas crianças, o que, inclusive, seria de grande contribuição acadêmica, visto que, mostraria quais áreas do desenvolvimento infantil, de fato, foram afetadas pelo processo estudado mostrando, assim, quais pontos precisam de maior atenção, dos profissionais da psicologia para pensarem um plano de ação para minimizarem os impactos de tal processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Susan Coroline Pereira. **Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial: limites e possibilidades.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13830/Versao_final_pos_banca.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03. out. 2022.

ASBHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade Escolar e Atividade de Estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associados, 2020.

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

DUARTE, Kamille Araújo; MEDEIROS, Laiana da Silva. **Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial**. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID6682_01102020142727.pdf >. Acesso em: 12. set. 2022.

GOEDERT, Lidiane & ARNDT, Klalter Bez Fontana. **Mediação Pedagógica e Educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia.** Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051> Acesso em: 25. agos. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1g4dZPsSopj1vFm-t6qiHhH2hRlTF4cjU/view>. Acesso em: 22. agos. 2022.

MARTINS, Josy Cristine & FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: Dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio;

OLIVEIRA, Viviane de Souza. **Alfabetização e letramento: os desafios encontrados na prática docente frente ao ensino remoto.** 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/30654>. Acesso em: 03. out. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é coronavírus?.** Disponível em: < https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 05. mai. 2023.

SANTOS, Vanessa Souza dos**. A atuação de docentes na alfabetização em aulas remotas**. 2020. Disponível em: < https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1646 >. Acesso em: 03. out. 2022.

UNESCO. **COVID-19 impact on education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 03. out. 2022.

VIGOTSKI, L. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo : Ltda, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade [online]**. 2000, v. 21, n. 71, p. 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 14 de out. de 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** Organização e tradução: Prestes e Tunes. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil**. Moscú: Editorial Psicológico 1984. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wGkqhQolCSBwAef_Rf61GTXfWYmqVhp/view?usp=share_link>. Acesso em: 30. Mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **The collected works of L. S. Vigotski**. Volume 5. New York: Plenum Press, 1998. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>. Acesso em: 30. Mar. 2023.

ZACARIOTTI, M. E. C.; SOUSA, J. L. dos S. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. **Revista Observatório** , *[S. l.]*, v. 5, n. 4, p. 613–633, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LEITURA E ESCRITA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: diálogos com professores de uma escola pública em Igarapé-Açu.

Bruna Iara Costa Silva [1]
Maria do Socorro Castro Hage[2]
Naila Cristina Aguiar Medeiros [3]
Syanne Nunes Carvalho [4]

RESUMO

As práticas pedagógicas elaboradas pelos docentes são essenciais para o desenvolvimento da turma, e quando o assunto é leitura e escrita o olhar do professor deve estar mais atento, em razão de ser um momento de conhecimento de mundo e dos educandos, devido fazer parte da sua vivencia. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo geral: identificar as práticas pedagógicas de leitura e escrita através dos diálogos com professores de uma escola pública de Igarapé-Açu e como objetivos específicos: discutir sobre o papel das práticas pedagógicas na leitura e escrita dos educandos; refletir sobre as práticas pedagógicas que incentivem os alunos a ler e escrever. O problema de pesquisa surge em saber quais são essas práticas usadas pelos docentes no momento de leitura e escrita. Nossa metodologia foi por meio de uma oficina para professores no momento do seu planejamento pedagógico, em que naquele dia, pela manhã conversamos sobre as práticas docentes e tarde com elaboração de atividades. Para nosso embasamento teórico, teremos Paulo Freire (1968); Rocha e Miguel (2020); Benici (2003) e entre outros. Com isso, conseguimos identificar as práticas usadas pelos professores no processo de leitura e escrita, que consiste em ser um grande desafio enfrentado tanto pelos professores quanto pelos alunos. A instituição de ensino precisa investir na formação continuada destes profissionais, como forma de subsidia-los em suas atividades desenvolvidas em sala de aula para melhorar o ensino das crianças.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Escola pública. Leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade do estado do Pará; bruiara35@gmail.com
[2] Doutora com pós doutorado em Currículo: Educação Puc/ SP; socorro.hage@uepa.br.
[3] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade do estado do Pará; Nailacristina13@gmail.com
[4] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade do estado do Pará; syanne.ncarvalho@aluno.uepa.br

Entende-se que a leitura e a escrita estão presentes na vida de todos, seja durante a formação escolar ou em determinados momentos do cotidiano, como por exemplo na comunicação e no acesso a informações que precisam do ato de ler e escrever. Isso nos leva a perceber a sua importância como facilitadoras para atingir determinados fins.

No entanto, mesmo que esse fato seja de consciência da maioria, nota-se que essa prática é sempre colocada em segundo plano no âmbito educacional, raramente vê-se a escola criar mecanismos para inserir, com frequência, momentos com o intuito de aprender e aprimorar o habito de ler e consequentemente de escrever bem, sem levar em consideração que estamos em uma época com tantas distrações que nos afastam de querer escolher os livros.

Com base nesses pressupostos, podemos ressaltar:

> Cabe à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a leitura, melhorar as estratégias, principalmente de compreensão e oferecer muitos e variados textos. Dos caminhos a seguir, dois favorecem a intimidade dos alunos com o texto: ensinar a estabelecer previsão e inferência, estratégias que são invocadas na prática da leitura, logo no primeiro contato com o texto, e que devem ser “provocadas” conscientemente pelo professor na prática de leitura. (BENCINI, 2003, p. 1)

Diante dessa ideia, as instituições de ensino precisam rever suas práticas pedagógicas, refletindo se a leitura e escrita vem sendo implementada e estimulada como deveriam pelos professores, objetivando mudanças a fim de propiciar um ambiente que vise a formação de bons leitores e escritores.

Nesse contexto, este artigo foi resultado de uma oficina sobre leitura e escrita, ministrada durante uma formação continuada de professores de uma escola pública, no município de Igarapé- Açu, por ocasião do planejamento pedagógico neste espaço, onde as acadêmicas de pedagogia desenvolveram a referida atividade. Desse modo, a relevância surge do interesse na prática em sala de aula envolvendo a leitura e escrita, uma vez, é a base para todos os alunos progredirem para um ensino melhor.

No primeiro momento, vai fazer uma reflexão sobre a importância da leitura e escrita; segundo, abordar sobre a leitura e escrita como meio de novas descobertas e aperfeiçoamento intelectual; terceira, diálogos com professores de uma escola pública em Igarapé-Açu.

Os professores tem suas práticas e os alunos da Universidade à teoria, assim proporcionando uma troca de experiencias e proposição diferentes ações metodológicas. Logo, o presente artigo tem como objetivo geral: identificar as práticas

ISSN: 2176 - 1396

pedagógicas de leitura e escrita através dos diálogos com professores de uma escola pública de Igarapé-Açu e como objetivos específicos: Discutir sobre o papel das práticas pedagógicas na leitura e escrita dos educandos; refletir sobre as práticas pedagógicas que incentivem os alunos a ler e escrever.

Portanto, conseguimos identificar as práticas usadas pelos professores no processo de leitura e escrita, que consiste em ser um grande desafio enfrentado tanto pelos professores quanto pelos alunos.

1. UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA

Estando consciente da necessidade de novas maneiras de ensinar, é preciso que o ato da leitura e escrita seja pensado para além da teoria, haja vista que o seu fazer permite que o indivíduo adentre novas “portas” que levem a novos conhecimentos. Logo, a escola deve aplicar atividades mais dinâmicas em seu dia a dia, novas metodologias para que os alunos possam aprender brincando.

Assim como afirma Rocha e Miguel (2020, p. 3) “É preciso olhar para as práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem do alfabetizado, sendo preciso um olhar diferenciado para esta questão”, observa-se, que é fundamental que o professor disponha de atividades variadas em sala de aula para que todos possam usufruir de um ambiente favorável à aprendizagem.

Em um primeiro momento, é ideal pensar de que modo essa prática passa a estar presente em nossas vidas, assim, é possível afirmar que começa com a leitura que não é ensinada, mas que acontece por meio da observação, a leitura de mundo como afirma Freire (1999, p.18) "[...] a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se e antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo".

A primeira leitura ocorre por meio de experiências que estão presentes no cotidiano, nas quais a criança observa e tem seu entendimento próprio, não é a leitura de palavras, mas sim de situações. O poder da leitura de mundo, que possui grande relevância para incentivar a vontade dos indivíduos de conhecer mais do que a observação permite, a escola vem para contribuir com o ensino de uma leitura mais diversa, que se une a conhecimentos advindos do ato de experimentar.

Sabe-se que o quanto mais cedo tiver contato com esse mundo, melhor para a preparação do indivíduo, pois de acordo com Souza (2016), o ato da leitura e escrita,

surge a todo momento na vida da criança, como por exemplo, através de jogos educativos e livros infantis.

Dessa maneira, esses são utilizados como ferramentas para despertar o gosto por aprender. Para isso, é necessário que desde a infância os pais, responsáveis e professores, auxiliem com práticas que valorizem esses conhecimentos.

É valido ressaltar que o momento mais propício para adquirir novos hábitos é a infância, uma boa estratégia é utilizar a curiosidade da criança, que é um estimulo interno, como ponto de partida para apresentar a leitura como fonte de busca por respostas, assim, ela encontrará prazer em ler e, por conseguinte, escrever o que aprendeu por meio da leitura.

2. A LEITURA E ESCRITA COMO MEIOS DE NOVAS DESCOBERTAS E APERFEIÇOAMENTO INTELECTUAL

Ler e escrever permite entrar em contato com ideias diferentes das quais adquirimos no contexto em que vivemos, formando um indivíduo critico, criativo, comunicativo e com um vocabulário mais rico. Segundo Cademartori (2009, p.24) “[...] leitura é algo capaz de provocar mudanças [...]”, dessa forma, adquirir os pontos que foram citados anteriormente levará ao desenvolvimento de uma pessoa muito mais completa intelectualmente.

Importante ressaltar que além da consciência perante os benefícios do acesso à leitura, é de suma relevância que a ação desta não se feche à decodificação de palavras, mas sim de interpretar o sentido e o significado real de um texto, utilizando-o como base para resgatar o conhecimento que já existe dentro de nós, aquele que adquirimos de forma empírica. Nesse sentido:

> A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora. (FREIRE, 1968, p. 28)

Entendemos assim que para saber compreender um texto é preciso ter autonomia para o exercício da criação das suas próprias palavras, ir além da decodificação é um meio de utilizar o poder das palavras para refletir sobre a própria realidade e, assim, pensar sobre o mundo e as coisas que aqui acontecem pela criticidade, com um novo olhar.

ISSN: 2176 - 1396

Sabe-se que praticar a leitura é uma forma muito eficiente para dar início a escrita, seja ela por meio de ouvir alguém lendo uma história, fazendo uma leitura de imagem ou tentando compreender palavras que estão presentes com mais facilidade no dia a dia, como por exemplo, etiquetas, listas e embalagens.

Essas formas de leituras são os principais meios para entender onde a escrita está presente e para quais finalidades é utilizada, pois é despertado o interesse de aprender as letras, seus sons, de que forma elas formam uma palavra e, principalmente, como várias palavras juntas podem comunicar alguma coisa para o leitor.

As crianças passam a compreender a partir dessas situações que a escrita é usada para comunicar alguma ideia, nomear seres e objetos e, também, narrar determinados acontecimentos. Perante ao exposto, também é preciso salientar que além da escola, também é dever da família inserir na rotina dos seus filhos o habito de ler, assim como afirma o artigo 227 presente na Constituição Federal:

> "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

Diante disso, vê-se que a educação é um dos pontos assegurados pela lei, mostrando que é uma responsabilidade ampla, pois agindo em conjunto em prol da criação de bons costumes o resultado é muito mais garantido, ou seja, a criança deve ter um lar que assegure o estimulo a leitura e escrita para que a escola possa continuar seu trabalho.

Dessa forma, tudo o que foi abordado nos leva a compreender com mais clareza que é indispensável a aquisição da leitura e escrita como meios de desenvolver intelectualmente os indivíduos e, principalmente, que ambas precisam estar juntas, pois ler enriquece o conhecimento facilitando na escrita, e escrever permite externalizar tudo o que aprendemos. Além disso, foi mostrado a importância de inovar as práticas de ensino e, mais ainda, da escola e família unir-se a fim de obter bons resultados no processo de leitura e escrita.

3. DIÁLOGOS COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM IGARAPÉ-AÇU

ISSN: 2176 - 1396

Metodologicamente este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental no Município de Igarapé-Açu, onde as atividades foram propostas e aplicadas no dia 16 de março de 2023 por meio de uma Oficina e contou com a participação de 15 professores, que atuam em diferentes níveis de ensino.

A universidade foi a escola com o intuito de contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública do Município citado, levando propostas de atividades para melhorar suas práticas no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Nessa perspectiva, "A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem dos ensinar ao aprender." (IMBERNÓN, 2010, p. 12)

A oficina foi elaborada em uma sequência didática dividida em dois momentos: o primeiro pela parte da manhã, onde proporcionamos o quebra gelo, atividade que tem por intenção fazer um acolhimento aos professores, para que se sintam à vontade para participarem das dinâmicas e logo em seguida, momentos com diálogos a respeito de suas práticas já estabelecidas, quanto às suas dificuldades em relação ao trabalho em sala de aula com a leitura e escrita.

Já no segundo momento, pelo período da tarde, apresentamos algumas atividades lúdicas para que os mesmos desenvolvessem e produzissem com enfoque no lúdico e sua importância para a busca da relação fundamental entre a aprendizagem da leitura e escrita, culminando com a socialização de tudo que foi trabalhado durante a oficina.

Nesse sentido, o momento inicial com os professores teve o intuito de conhecê-los a despeito de sua área de atuação entre outros, para que assim houvesse um primeiro contato com suas demandas educacionais, como também para identificar a partir de suas práticas, o que tem dado certo e as dificuldades enfrentadas por eles ao trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula

Ainda nesse primeiro momento, foi possível observar os grandes desafios que estes enfrentam em seu percurso no âmbito escolar, sobretudo no que tange ao ensino de leitura e escrita. Exemplos desses desafios, são as precariedades presentes nas Escolas, referindo-se à falta de uma boa estrutura física e material para proporcionar aos educadores meios para que possam aprimorar suas práticas.

Além disso, a presença de salas superlotadas no qual dificultam um acompanhamento efetivo para as individualidades dos alunos. Dentre essas, tantas

outras problemáticas atingem não só as escolas públicas da nossa região, mas de todo o país.

Outro fator evidenciado pelos educadores diz respeito às fragilidades na relação das instituições família-escola. No que se refere às ausências da participação das famílias na vida escolar dos filhos, em que, por vezes, acabam interferindo negativamente no desenvolvimento dos mesmos no âmbito escolar.

Dessa maneira, a família deve "dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida" (SOUZA, 2009, p.15). Permitindo assim, refletir que o ato da educação se torna gradativamente mais eficiente pela cooperação dessas duas instituições sociais e deve ser cada vez mais incentivada.

No período da tarde, retomamos alguns dos pontos destacados pelos professores no período da manhã. Durante a conversa, notamos que muitos deles tentam fugir do ensino monótono, onde são utilizados a repetição dos conteúdos, quadro, livros didáticos em sala, percebemos que buscam inovar nos seus métodos de ensino, inserindo o lúdico como ferramentas didáticas em suas aulas. Utilizando para isso: jogos, desenhos, brincadeiras.

Essa forma de aprender ajuda na percepção para a vida adulta, pois desenvolve as funções intelectuais e suas potencialidades bem como ampliação da sua capacidade corporal, explorando suas percepções e, sobretudo, desenvolve e estimula o raciocínio e a concentração dos alunos.

Podemos ressaltar assim que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana, a ludicidade é importante para a saúde mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos pais e educadores.

De acordo com Cunha (2004, p.56) o ato de brincar possibilita infinitas maneiras de trabalhar com os alunos, a interação, o lúdico, a brincadeira em geral leva o aluno a construção do conhecimento, o brincar é muito mais que um simples momento de divertir-se, é um dos caminhos que pode levar ao conhecimento.

Diante deste ponto de vista, entendemos que as atividades realizadas por meio de brincadeiras estimulam e levam a criança a participar e interagir com os colegas, onde o ato de brincar, relacionado com determinadas atividades leva a criança a construir uma imagem positiva e desperta o interesse para as atividades.

Desse modo, o professor em sala de aula, deve buscar novas formas de tornar o ensino estimulante e eficaz, pois quando o aluno é motivado pelo prazer, se envolve

mais facilmente nas atividades e consequentemente, fica à disposição para aprender. Logo, a inserção do lúdico nas ações educativas trabalhadas na educação é de extrema relevância, pois, como afirma o autor abaixo:

> Os jogos e brincadeiras são reconhecidos como meios de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, de forma a estimular na criança, à curiosidade, a observação, a intuição, a atividade, favorecendo seu desenvolvimento pela experiência. Esse interesse e essa valorização do brincar na educação não são recentes, sua importância foi demonstrada já na educação Greco-romana com Aristóteles (384-322 a.c) Platão (427-384 a.c). A partir de então, muitos teóricos, como Montaigne (1533-1592), Comênios (1599-1671), Pestalozzi (1746-1827) e outros frisaram a importância do processo lúdico na educação das crianças. (FURTADO, 2008, p. 56).

Contudo, o lúdico oferece perspectivas para que os alunos aprendam por si só e crie cognitivamente sistemas de aprendizagens; assim a alfabetização não deve ser encarada de forma tradicional, com cópia, repetição, mas de uma forma prazerosa para que os alunos se sintam felizes e passem a se interessar pelas atividades e acreditar no lúdico como facilitador de aprendizagem.

Como proposição de nossa oficina, levamos para os professores três atividades lúdicas como sugestões para que os mesmos possam usar em sala de aula. A primeira atividade intitulada Palavra Secreta, funciona como uma espécie de mural com determinados papéis que em baixo de cada uma, há algumas palavras que o professor pode estar posicionando de acordo com a sua preferência.

Ao erguer o papel e ver o que está escrito o aluno terá que ler e fazer o que ali está sugerido, por exemplo se estiver escrito pular ela irá ler esse nome pular e executar este movimento na frente para todos verem. Dessa forma, a criança vai estar lendo e brincando ao mesmo tempo.

A segunda atividade é chamada caixa de histórias, e se desenvolve por meio de uma caixa que contém vários títulos dentro da mesma, em que pode ser elaborada pelos próprios docentes com frases que fazem parte do contexto sócio-histórico dos mesmos, a criança irá pegar um por vez e a partir dele irá criar sua história baseada no título sorteado.

A última atividade pedagógica é nomeada de jogo da velha silábico, é semelhante ao tradicional. No entanto, este é com palavras, as mesmas tem que ter três sílabas para poder dar certo e aquele que conseguir formar uma palavra primeiro vai ser o ganhador.

ISSN: 2176 - 1396

Ao final da oficina e das produções dos jogos educativos, houve uma socialização com os docentes da escola, onde os mesmos puderam relatar sobre o que foi confeccionado, qual o objetivo de cada atividade, e como estás podem ser trabalhadas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo que foi apresentado nesse artigo, podemos considerar que o processo de leitura e escrita ainda é um grande desafio enfrentado tanto pelos professores quanto pelos alunos. A instituição de ensino precisa investir na formação continuada destes profissionais, como forma de subsidia-los em suas atividades desenvolvidas em sala de aula para melhorar o ensino das crianças.

Logo, é importante que o professor busque criar novas estratégias para facilitar a leitura e a escrita de seus alunos, e tenha clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social, assim, é importante que o docente utilize, por exemplo, os materiais pedagógicos que a escola já possui, confeccionando com os alunos o livro da vida, desenvolvendo o ato de contação de histórias, dramatizações, poesias, músicas.

Por fim, mesmo com os nossos objetivos alcançadas, compreendeu-se que os profissionais de ensino precisam ter mais suporte da escola para desenvolver novas atividades e comportamentos leitores e escritores competentes a partir da aprendizagem do que o mundo letrado é capaz de oferecer para esses alunos.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BENCINI, Roberta. **Compreender, eis a questão. Ensine a estabelecer inferência e previsão, estratégias que ajudam a entender melhor um texto**. Revista Nova Escola, n. 160, mar. 2003.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. (Série Conversas com o Professor; 1).

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, Linguagem e Alfabetização.** Petrópolis RJ. Ed, Vozes, 2004.
desempenho escolar. Santo Antônio da Platina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FURTADO, Valério Queiroz. **Dificuldade na Aprendizagem da Escrita: Uma Intervenção Pedagógica Via Jogos de Regras.** Petrópolis RJ. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, Lecenilda Barbosa; MIGUEL, Joelson Rodrigues**. Práticas Pedagógicas no Incentivo à Leitura e à Escrita. Id on Line Rev.Mult. Psic**., Maio/2020, vol.14, n.50, p. 316-330. ISSN: 1981-1179.

ROSA, Jorge da. ARTIGO 227 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, n. 247, 2021.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento** – João Pessoa: UFPB, 2016.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná**, p. 1764-8, 2009.

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GRAFAR IDEIAS OU LETRAS?

Marineiva Moro Campos de Oliveira[1]

Maiara Vieira da Silva[2]

Ângela Aparecida Gabriel[3]

RESUMO

O texto em tela apresenta um fragmento de uma pesquisa em desenvolvimento ao nível de dissertação de mestrado em Educação que objetiva analisar o processo de ensino da linguagem escrita. Em específico, esta pesquisa objetivou analisar como a linguagem escrita é concebida no último ano da Educação Infantil em um município localizado no Oeste de Santa Catarina. Como caminho metodológico, realizamos leituras das produções científicas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural que abordaram o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Além disso, foi realizada análise do material estruturado - apostila - que orienta as práticas das professoras do último ano da Educação Infantil e entrevista com uma professora da turma do último ano da Educação Infantil do município da pesquisa. Os dados foram analisados a partir da perspectiva teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomando como base as pesquisas de Vigotski. Os resultados apontam que as práticas de ensino da linguagem escrita, no último ano da Educação Infantil, estão vinculadas ao ensino da grafia e dos fonemas, deixando de lado a função humanizadora da linguagem. Ainda, a brincadeira, fonte potencializadora da aquisição da linguagem escrita, é compreendida como um momento desconecto do processo de ensino e aprendizagem. As considerações finais evidenciam a urgência de rompermos com a lógica impregnada no processo de ensino da linguagem escrita ainda nos primeiros anos de escolarização do Brasil República, quando o ensino era pautado puramente à lógica de mercado. É necessário superarmos as práticas tradicionais que ensinam o traçar letras em detrimento do escrever ideias, memórias e saberes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem escrita. Ensino da linguagem escrita.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou analisar como a linguagem escrita é concebida no último ano da Educação Infantil em um município localizado no Oeste de Santa Catarina. A análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural que se fundamenta

[1] Doutora em Educação. Professora da Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina — Unoesc. Servidora da rede municipal de Educação em Xaxim/SC. Contato: marineivamoro.oliveira@gmail.com
[2] Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Contato: maiara.vieira@unoesc.edu.br
[3] Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Contato: gabrielangela3113@gmail.com

epistemologia dialética, e busca entender o ensino da linguagem escrita como um processo que deve ser construído a partir das e para as relações culturais e históricas, buscando a emancipação do sujeito.

A aquisição da linguagem escrita é um processo objetivado no último ano da Educação Infantil, objetivado, significa, planejado e realizado pela atividade docente que considera os aspectos formativos dessa linguagem para além dos aspectos técnicos. Portanto, deve se materializar em práticas de ensino que busquem a emancipação humana e a superação dos processos técnicos impostos, especialmente por materiais estruturados, que tornam a educação um instrumento de alienação.

Nesse sentido, entendemos que o ensino da linguagem escrita tem um compromisso social, especialmente na Educação Infantil. E a partir desse entendimento, com a necessidade de analisar como a linguagem escrita é concebida no último ano da Educação Infantil em um município localizado no Oeste de Santa Catarina, definimos como caminhar metodológico a análise dos estudos de Vigotski (1988) e Luria (2018). Além disso, realizamos análise dos fragmentos que abordam o ensino da linguagem escrita presentes no material estruturado e uma entrevista com uma professora que atua a 6 anos no último ano da Educação Infantil, com suas práticas orientadas pelo material.

Para orientação do leitor, organizamos as reflexões aqui materializadas em duas sessões. Na primeira, contextualizamos a escrita na perspectiva histórico-cultural dialogando com os autores em questão e na segunda, apresentamos a análise do material estruturado que orienta as práticas das professoras do último ano da Educação Infantil de um município do Oeste de Santa Catarina e os enunciados da professora.

2 A ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A linguagem escrita é uma herança tipicamente humana, é produto da atividade coletiva dos humanos, assim definida por Lev Seminovich Vigotski (1896-1934) quando este se propôs a estudar sobre o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado.

Esse autor se constituiu o precursor da psicologia histórico-cultural que possibilitou compreender o desenvolvimento e a aprendizagem humana para além dos métodos de estímulo/resposta que na época permitiam apenas identificar as

ISSN: 2176 - 1396

variações quantitativas na complexidade dos estímulos e das/nas respostas de diferentes sujeitos.

Para superar esse método, o autor se apropria dos fundamentos da abordagem dialético-materialista e apresenta uma nova forma de compreender a natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. A partir desses fundamentos, evidencia em sua tese que a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento que a aquisição do sistema linguístico organiza os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento (VIGOTSKI, 1988).

A linguagem desenvolve o pensamento, ela sistematiza as experiências da criança e orienta seu comportamento. Para o autor, o ser humano possui dois nascimentos, o biológico e o social, o biológico segue as definições ontogenéticas, já o social, é determinado pelas interferências da filogênese.

O nascimento social é o momento em que ocorre o encontro da linguagem e do pensamento que antes percorriam caminhos paralelos, essa união permite à criança, que por meio da fala, planeje e execute a ação. Contudo, o desenvolvimento do pensamento será determinado pelos instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural da criança, por isso, o meio é determinante para o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1988).

A partir desses apontamentos, compreendemos que as experiências acerca dos instrumentos linguísticos disponibilizadas às crianças determinam o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Sobre isso, Luria (2018), eu a partir de 1924, foi discípulo de Vigotski (1896-1934), e integrou, junto aos demais intelectuais da época, o grupo de intelectuais envolvido com a criação de uma nova psicologia que objetivava investigar o funcionamento intelectual humano fundamentada no materialismo dialético. A partir desse grupo, Luria (2018) apresenta contribuições acerca da apropriação da linguagem escrita na criança.

Luria (2018) inicia seus apontamentos advertindo que para aprender a escrever a criança passa por alguns estágios não linear, ou seja, não universal como definiu Vigotski (1988). O autor cita como o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita a fase pré-instrumental, fase em que a escrita é imitativa e a conexão entre o rabisco e a ideia que pretende apresentar é puramente externa.

Nessa fase, a criança não tem consciência do significado funcional da escrita nem compreende que esse é um sistema de signos auxiliares. Nessa primeira fase, a

criança rabisca de forma puramente imitativa. Com o passar do tempo e a intensificação dos estímulos para escrever, a criança avança para a fase nomeada como fase da escrita não-diferenciada.

Nessa segunda fase, a escrita em sua aparência externa não é diferenciada, mas internamente se transformou em um signo auxiliar da memória. Isso ocorre porque a criança começa a associar os rabiscos com o que é solicitada a registrar, mas para isso, registra esses rabiscos em diferentes espaços do papel, o que lhe ajuda a lembrar do que foi solicitada a escrever.

No fragmento da pesquisa de Luria (2018, p. 157) ele define que “a criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos”. Nenhum rabisco significava coisa alguma, mas a posição no papel conferia aos rabiscos a função de auxiliar técnico da memória.

Diante dessa organização, os rabiscos da criança representam a primeira forma de escrita real, ainda não diferenciada, mas já evidencia uma relação funcional com a escrita. A relação funcional, significa que as marcas registradas possuem algum sentido, mas ainda não determina qual significado. Nessa fase, a criança se encontra em um signo gráfico primário não diferenciado e que ainda não é um signo simbólico nem instrumental, pois não ajuda a criança a voltar posteriormente ao que registrou e lembrar, apenas auxilia no momento do registro.

Para a criança diferenciar o signo para que ele expresse o conteúdo específico da palavra, ela acessa a terceira fase nomeada como escrita diferenciada. Nessa fase, a criança “revela uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos” (LURIA, 2018, p. 162).

Ainda, os fatores quantidade e forma são apropriados pelas crianças para seus registros. A criança percebeu que a escrita possui diferenciações, mas as diferenças que a criança usa, ainda não possibilita compreender o conteúdo que expressam, ou seja, o signo ainda não adquiriu significado. A quantidade e a forma levam a criança à pictografia “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2018, p. 166).

A criança compreende que pode se expressar com seus registros e começa a ceder lugar à escrita simbólica, aquela que a criança aprende na fase da

escolarização de forma sistematizada e padronizada. A quarta fase marca o fim da pré-história do desenvolvimento da escrita na criança. Agora, a escrita exige um alto nível de abstração das crianças. A escrita simbólica exige da criança abstração, memória, atenção e outras funções psicológicas superiores que lhe darão suporte para apropriar-se do sistema de escrita alfabética que é um produto cultural altamente sofisticado que se constitui em um sistema de representação simbólica da realidade (VIGOTSKI, 2018).

Compreender a apropriação da escrita alfabética como dinâmica da relação entre a apropriação e a objetivação, "é um processo de inserção dos indivíduos na continuidade da história" (GONTIJO, 2002, p. 132). Por isso, a função da escola é:

> [...] organizar o ensino e a aprendizagem, buscando atingir seu objetivo matriarcal: o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e, em consequência, a disponibilidade dos instrumentos fulcrais para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade injusta que ora se apresenta (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 61).

Essa luta pela transformação requer resistência frente a tantas fragilidades que estruturam o processo de alfabetização. Por isso, o trabalho nos anos que antecedem ao processo de alfabetização, ou seja, da apropriação do sistema linguístico de forma sistematizada, precisa estar centrado na apropriação da escrita que grafará ideias e não apenas letras no caderno.

3 A ESCRITA ESTRUTURADA À EDUCAÇÃO INFANTIL PELO MATERIAL

A partir da contextualização histórica e cultural da linguagem que é compartilhada socialmente, apresentamos a análise do material estruturado que orienta as práticas das professoras do último ano da EI de um município do Oeste de Santa Catarina. O material estruturado é composto por apostilas elaboradas por uma empresa localizada na capital do estado do Paraná.

Em específico, para o Infantil V, são disponibilizados para as crianças e as professoras[4] uma apostila. A diferença está no material da professora, nele há respostas e prescrições de como conduzir a atividade, há orientações de como ensinar e conduzir as crianças a responder às atividades propostas.

[4] Usaremos a grafia professoras, pois 100% das profissionais que atuam no último ano da Educação Infantil são mulheres.

ISSN: 2176 - 1396

Na pesquisa em tela definimos como foco as atividades acerca da linguagem escrita, por isso, realizamos recortes das atividades evidenciadas nas apostilas como atividade para o ensino da linguagem escrita na objetividade de atendermos a proposta da pesquisa. Na imagem 1 podemos observar atividades com a escrita realizada com a criança de 5 anos.

Imagem 1 - A linguagem escrita orientada pelo material

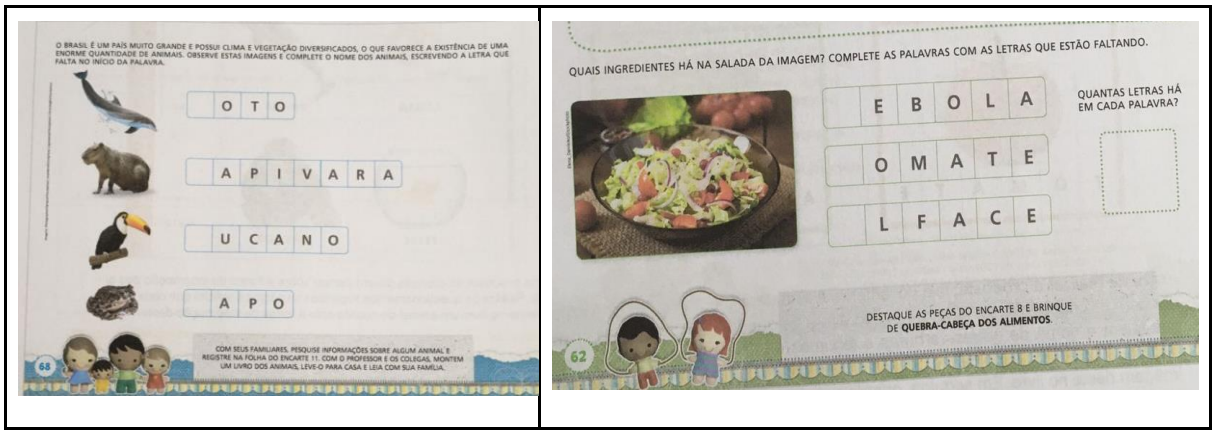

Fonte: Material estruturado utilizado no município da pesquisa

Na imagem podemos observar que as atividades com a linguagem escrita objetivam que a criança identifique a grafia da letra e reconheça os sons das letras para preencher o quadrinho vazio existentes nas atividades. Um processo que demanda da criança compreensão da relação entre fonemas e grafemas.

Para compreender como as atividades com escrita são trabalhadas com as crianças, realizamos uma entrevista com uma professora da turma do Infantil V, último ano da EI, que atua com a turma a mais de 6 anos e utiliza a apostila. Em síntese, a professora sinaliza que:

> A escrita é trabalhada por meio de atividades de preenchimento de espaços com as letras, de identificação das letras faltantes, de ligar imagem com a letra inicial, contagem do número de letras nas palavras, sequências das letras no alfabeto e demais atividades que caminham para o ensino da grafia da letra e da identificação de fonemas (PROFESSORA).

Uma escrita estruturada para atender as padronizações de linguagem que ao longo da história da alfabetização se materializou no Brasil e que desconsiderou às produções intelectuais das crianças que podem se realizar por meio da escrita como um artefato cultural de uso social para além da técnica do traçado e dos sons isolados das letras e/ou sílabas.

O ensino da linguagem escrita ao longo da história focalizou o ensino da escrita apenas em seus aspectos técnicos e padronizados, fragilizando a potencialidade desse bem cultural tipicamente humano no processo de desenvolvimento da criança. Sobre isso, a professora destaca:

> Às vezes nem temos tempo de brincar, porque nas apostilas temos muitas atividades para fazer com as crianças. Precisamos completar as atividades, senão no próximo ano a criança chegará no 1º ano do Ensino Fundamental sem conhecer as letras. Brincar só depois das atividades feitas (PROFESSORA).

O enunciado da professora nos conduz a compreender que a grafia entra em cena para substituir a brincadeira que é a forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura. A brincadeira é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Nesse sentido, a professora sinaliza:

> O brincar é possível, depois que realizamos as atividades na apostila, sempre fizemos uma roda para conversarmos e brincar de várias formas, porque isso é importante para a criança, mas às vezes os temas das brincadeiras não se encaixam na apostila, por isso, brincamos depois que fizemos as atividades (PROFESSORA)

A professora compreende que a brincadeira é importante nessa fase escolar, porém tem sua prática de ensino limitada a atender as demandas das páginas das apostilas e limita a potencialidade do brincar como algo isolado da atividade do ensino.

A partir das premissas de Vigotski (1988, p. 135), compreendemos que é necessário se apropriar da brincadeira como atividade de ensino, pois “tudo aparece no brinquedo que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar". [...] o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”.

Em síntese, podemos observar que a linguagem escrita, no contexto desta pesquisa, é materializada de forma técnica e as práticas de ensino da professora são estruturadas pela apostila. A professora é limitada a ensinar o traçado de letras e não de ideias. Precisamos retomar a autonomia de ensino e resgatar a máxima da linguagem escrita que é a função de humanização, mas que se limita quando o ensino é técnico e padronizado.

ISSN: 2176 - 1396

Assim como Cagliari (1998) apontou, o problema é que a escola às vezes não considera que a criança já teve contato com a escrita não sistematizada como prática social inicial e logo tem pressa de ensinar o traçado e o som das letras sem considerar a função social da linguagem.

Dessa forma, compreendemos que é necessário superarmos as práticas que visualizam apenas o potencial técnico da escrita, essa superação será possível pela via dos aspectos humanizadores da linguagem, pois práticas de ensino sustentadas em habilidades técnicas ensinam as crianças a codificarem e decodificarem, mas não ensinam a se apropriarem da linguagem escrita com sua função real de registrar, comunicar, informar, expressar vontades, pensamentos e, por consequência, não contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Vigotski (1995), em sua época, questionava o fato de a escola não ensinar as crianças a linguagem escrita e sua função, mas técnicas, um ensino de caligrafia e ortografia. O domínio da linguagem escrita pela criança exige dela o conhecimento e a apropriação de um sistema de signos sofisticado e complexo, como sinaliza o autor:

> O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 185).

Dessa forma, o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil trata-se de um ensino que entenda a escrita como linguagem e instrumento cultural, o que ultrapassa a proposição dos traçados de letras e a pronúncia de fonemas que limita a compreensão das potencialidades reais linguagem escrita.

Ao ensinar a linguagem escrita como ato de reproduzir o traçado de letras e palavras determinadas pelo material estruturado, a professora é executadora e as crianças reprodutoras de uma ação técnica sem sentido que não lhes possibilitam um conhecimento humanizador na infância.

> Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então estaremos seguros de que [a escrita] se desenvolverá na criança não como um hábito motor de suas mãos e dedos, mas

> como um tipo realmente novo e complexo de linguagem (VIGOTSKI, 1995, p. 201).

Compreender a linguagem escrita como uma via de desenvolvimento humano se inserem em um rol dos desafios que a educação precisa superar (LIMA, RIBEIRO e PRIETO, 2017). As evidências aqui apresentadas nos possibilitam afirmar que a educação infantil orientada pelos materiais estruturados está distante de se tornar um processo humanizador por meio do qual cada criança tenha acesso aos bens culturais, especialmente a linguagem escrita, como via de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras das pesquisas correlatas torna-se possível evidenciar a importância do pensamento histórico e cultural da criança no processo de ensino aprendizagem da escrita. A criança antes mesmo de acessar o espaço escolar carrega com ela uma bagagem cultural e isso já faz parte de quem ela é, contribuindo para a sua formação durante toda a vida. O processo de aquisição da linguagem escrita, conforme pontuada anteriormente, passa por estágios/fases, não lineares, de construção que exige da criança em cada uma delas acessar funções psicológicas superiores.

Contudo, em nossa pesquisa observamos que as práticas de ensino da linguagem escrita, no último ano da Educação Infantil, estão vinculadas ao ensino da grafia e dos fonemas, deixando de lado a função humanizadora da linguagem. Ainda, a brincadeira, fonte potencializadora da aquisição da linguagem escrita, é compreendida como um momento desconecto do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destacamos a urgência de rompermos com a lógica impregnada no processo de ensino da linguagem escrita ainda nos primeiros anos de escolarização do Brasil República, quando o ensino era pautado puramente à lógica de mercado. É necessário superarmos as práticas tradicionais que ensinam o traçar letras em detrimento do escrever ideias, memórias e saberes.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. Sobre a didática da alfabetização. **Jornal do Alfabetizador**, v. 9, n. 54, p. 10-11, 1998.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Autores Associados, 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes**. O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; PRIETO, M. N. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 535–552, 2017. DOI: 10.14393/OBv1n3a2017-5. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40204. Acesso em: 11 jul. 2023.

LÚRIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTKI, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/USP, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LÚRIA, Alexandre Romanovich. & LEONTIEV, Alexis Nikolaevichv. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de: Maria da Pena Villalobos. 16ª edição, São Paulo: Ícone, 2018.

_____. La prehistoria del desarrollo del linguaje escrito. In: VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

O CORPO DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA

Bárbara Travassos Barreto[1]

Laurinda Ramalho de Almeida[2]

RESUMO

O presente estudo refere-se aos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento que pretende colaborar com o processo de formação de professoras alfabetizadoras. Justifica-se pela relação entre a visão das professoras sobre o corpo de seus alunos e as suas práticas alfabetizadoras como determinante para uma aprendizagem que perpassa a pessoa em sua completude. Admitimos como tema de pesquisa a psicogenética walloniana e o processo de alfabetização. O objetivo geral foi compreender a visão das professoras alfabetizadoras sobre o corpo da criança em processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: Identificar indícios sobre a percepção de corpo da criança em processo de alfabetização a partir da narrativa das professoras alfabetizadoras; identificar, na visão das professoras alfabetizadoras, o conjunto funcional (afetivo, cognitivo e ato motor) preponderante na criança em processo de alfabetização e indicar, com base na psicogenética walloniana, modos de afetar positivamente a criança alfabetizanda. Como metodologia foi realizado um questionário piloto com três professoras alfabetizadoras que atuam em escolas particulares no município de São Paulo, com questões divididas em três partes: informações pessoais, memórias e metáfora sobre o corpo da criança. A análise e discussão das informações produzidas, para esta comunicação, foram feitas com base nas respostas dos questionários piloto. O aporte teórico foi a psicogenética walloniana com referências de Wallon (1975 [1952]; 2010 [1941]) e de seus estudiosos: Almeida (2010), Prandini (2010), Silva e Tassoni (2021), Dér (2010), complementado por Arroyo (2012); para o processo de alfabetização utilizou-se Freire e Macedo (2022 [1987]) e Marques (2014). Os resultados do piloto trouxeram indícios do lugar do corpo nas narrativas das professoras, porém, ficou evidente a necessidade de realizar sessões de observação das práticas alfabetizadoras para relacioná-las com as narrativas, balizadas pelo meio escolar. Ficou evidenciado que as professoras consideram a cognição, com alguns indícios da afetividade, como preponderantes no processo de alfabetização. A psicogenética walloniana traz importantes contribuições sobre as formas de afetar positivamente a criança, sobretudo ao considerar a pessoa em sua completude e os meios sociais.

Palavras-chave: Corpo. Psicogenética walloniana. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita é uma tarefa árdua para a criança. Ao longo do processo, nossa experiência tem mostrado que as circunstâncias que a cercam podem ser facilitadoras ou dificultadoras. Como a professora percebe a criança é uma delas: como um ser incorpóreo ou como um corpo que se movimenta,

[1] Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP, bt_barreto@yahoo.com.br
[2] Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, laurinda@pucsp.br

pensa e sente.

Essa percepção da criança também baliza a maneira como as práticas serão conduzidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, uma vez que já está posta, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma mudança significativa em termos curriculares em que os Campos de Experiência da Educação Infantil passam a ser Componentes Curriculares no Ensino Fundamental.

Embora o documento proponha um capítulo dedicado à transição entre as etapas, que evidencia a necessidade de ser um processo respeitoso, acolhedor, integrado e contínuo, com objetivos de aprendizagem a serem aprofundados que englobam a pessoa em sua completude, a percepção da professora sobre a criança, bem como a forma de atuação, são aspectos que, efetivamente, podem ser determinantes, não só durante a transição, mas em relação às aprendizagens futuras, sobretudo no processo de alfabetização, que nem sempre condizem com a necessidade expressa no documento.

Silva e Tassoni (2021) explicam que, por muitos séculos, a constituição do ser humano foi concebida apenas a partir de ideais racionalistas, em que o corpo era considerado a serviço do intelecto, o que revela uma visão dualista da pessoa. Acrescentamos que esta concepção está arraigada na sociedade e atuação de alguns professores.

Wallon (2010 [1941]), com visão monista, compreende a unidade do ser humano e considera que as dimensões: afeto, cognição e ato motor constituem a quarta dimensão, a pessoa. Nessa perspectiva, a pessoa é um corpo que envolve cognição, emoção e movimento, que está em um espaço e tempo. De modo que, para analisá-la, é preciso considerar o meio, ou seja, o ambiente social.

A concepção do corpo marca a maneira como uma sociedade se organiza, bem como revela suas crenças e formas de conceber a vida e as relações humanas. Wallon (2010 [1941]) cita que a criança, ao perceber o outro e se relacionar, é capaz de olhar para si enquanto indivíduo.

Arroyo (2012) elucida que a corporeidade é uma forma de linguagem que perpassa o corpo e questiona acerca da necessidade da escola incorporá-la em propostas pedagógicas para que as pessoas possam ler a si mesmas e ao mundo, com riqueza e significado.

A partir de uma análise política e cultural, Freire e Macedo (2022 [1987]) consideram a “alfabetização emancipadora”, ou seja, a leitura e a escrita do mundo

além das palavras, que possibilita o empoderamento das pessoas, fortalece a democracia e viabiliza a transformação social, por meio de práticas que estimulam o autoconhecimento, a criticidade, a liberdade, o diálogo e o pertencimento.

Esta comunicação refere-se à uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual relaciona o processo de alfabetização com a teoria psicogenética de Henri Wallon (1879 - 1962), médico, psicólogo e educador, que compreende a pessoa em sua completude, por meio da integração entre os conjuntos funcionais: afetivo, cognitivo e ato motor.

A pesquisa referida foi desencadeada pela pergunta: “Qual a percepção das professoras alfabetizadoras sobre o corpo de seus alunos?”, com o objetivo geral de compreender a percepção das professoras alfabetizadoras sobre o corpo da criança em processo de alfabetização e com os seguintes objetivos específicos: identificar indícios sobre o lugar do corpo da criança em processo de alfabetização a partir da narrativa das professoras alfabetizadoras; identificar, na visão das professoras alfabetizadoras, o conjunto funcional (afetivo, cognitivo e ato motor) preponderante na criança em processo de alfabetização e indicar, com base na psicogenética walloniana, modos de afetar positivamente a criança alfabetizanda.

2 O CORPO DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Enquanto formadoras, entendemos que a psicogenética walloniana pode contribuir com os professores no que tange a compreensão da criança em desenvolvimento, em relação às características de cada fase e suas necessidades específicas, que são balizadas pela maturação neurobiológica e pela influência sociocultural, em constante dialogia.

Diante disso, Wallon (2010 [1941], p. 9) propõe a reflexão: “Para a criança só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança?”. É necessário ter a criança como ponto de partida para observação e para analisar o desenvolvimento, sem submetê-la à lógica dos adultos e, além disso, considerar que as atitudes infantis não são uniformes, mas individualizadas.

Wallon (2010 [1941]) propõe os seguintes estágios do desenvolvimento: Impulsivo-Emocional (primeiro ano de vida), Sensório-Motor e Projetivo (um a três

anos), Personalismo (três a seis anos), Categorial (seis a onze anos) e Adolescência (a partir dos onze anos). Além disso, aponta que, principalmente as transições entre os estágios, são marcadas por conflitos que podem ocasionar crises.

A criança em processo de alfabetização, isto é, por volta dos seis e sete anos, está em transição de estágios do Personalismo para o Categorial, de acordo com a psicogenética walloniana. Portanto, é um momento de crise e entende-se necessário analisar ambos os estágios.

Wallon (2010 [1941]) relata que, por volta dos três anos, a criança passa a denominar a si mesma como “eu”, momento que ocorre a partir da diferenciação do “não-eu”, o que demonstra um anúncio do estágio de Personalismo. Com preponderância afetiva, por ser o prelúdio da constituição da pessoa, é marcado pela oposição, sedução e imitação, com crises de afirmação, conquista e autonomia. Tais características acontecem por uma busca da criança para se diferenciar dos outros e do meio, além de se entender como indivíduo. Porém, mesmo reconhecendo-se como diferente dos outros, é influenciada por algumas pessoas dos meios nos quais transita, que lhe são particularmente significativas, entre elas, as pessoas de sua escola.

O próximo estágio, Categorial, se divide em dois momentos: Pré-Categorial dos seis aos nove anos e Categorial, dos nove aos 11 anos. Com preponderância cognitiva, se trata de um momento em que a organização do pensamento da criança se modifica e, especificamente na fase Pré-Categorial, é caracterizada pelo pensamento por pares, que serve como alicerce para o pensamento por categorias. (WALLON, 2010 [1941])

Além disso, sob a perspectiva walloniana, Dér (2010) cita que a criança, por volta dos seis e sete anos, toma consciência de sua personalidade polivalente, ou seja, ao estar em grupos e assumindo funções diferentes para determinada tarefa não tem mais a necessidade preponderante de se identificar ou se diferenciar, está voltada, agora, para o conhecimento do mundo e isso se faz, principalmente, pelo que vivencia na escola.

Wallon (1975 [1952]) explica que a criança com essa idade se agrupa com as pessoas por meio dos interesses comuns, porém, a socialização também representa a exclusão, uma vez que há uma relação recíproca entre grupo e indivíduo, ora de aproximação, ora de afastamento. Diante disso, é possível compreender que o clima escolar faz diferença para que a criança se sinta pertencente ao novo ciclo que se inicia. Trata-se de um momento de crise em que a criança está saindo da construção

de sua identidade e passando a pensar o mundo de uma maneira categorizada, com planejamento e criticidade.

Além disso, Wallon (2010 [1941]) aponta que a criança em estágio Pré-Categorial tende a buscar os adultos constantemente para que a auxiliem na resolução de conflitos e para se sentir segura.

Ao longo do processo de desenvolvimento, Wallon evidencia o jogo normal das representações, isto é, o pensamento que se origina e evolui com o movimento e, por meio da exploração do espaço é possível percebê-lo e, consequentemente, construir e operar representações. Porém, a construção do espaço mental está atrelada à afetividade, além do ato motor, uma vez que depende do que é sentido a partir da experimentação, da maneira como a pessoa é afetada. (PRANDINI, 2010)

Portanto, é preciso oportunizar propostas pedagógicas brincadas e vivenciadas corporalmente, para que seja possível educar “corpos pensantes” e “pensamentos corporais”, de maneira a extrapolar o olhar para as habilidades corporais e compreender as diversas maneiras como as pessoas se revelam. (MARQUES, 2014)

Wallon entende que as emoções são expressadas por meio da tonicidade, que, como explica Zazzo (1978, p. 28): “O papel que destinou à tonicidade, à função postural na emoção e na representação esclarece-nos, sem dúvida, pela primeira vez, sobre a transformação do fisiológico em psíquico."

Expressar-se corporalmente só é possível por meio do tônus, que Zazzo (1978) cita como uma das principais características da teoria walloniana. A relação entre tônus, equilíbrio, expressão das emoções e acomodação perceptiva transcende o movimento propriamente dito e compreende o corpo expressivo, como linguagem e forma de relação com os outros. Além disso, a modulação tônica é uma maneira da criança perceber e se acomodar com o que a cerca.

A criança, na concepção walloniana, é uma pessoa completa e todos os estímulos afetam as dimensões funcionais, de maneira concomitante, embora haja preponderância. Nesse sentido, é necessário que o professor baseie sua prática nos planos afetivo, cognitivo e motor, isto é, criar diversas condições de aprendizado. (ALMEIDA, 2010)

Além disso, considerar momentos com variação entre mobilidade e imobilidade corporal, ressaltar as relações interpessoais, demonstrar segurança e compreensão com a criança em fase de alfabetização são aspectos que, a partir do estudo da

psicogenética walloniana, são essenciais para que as práticas alfabetizadoras sejam respeitosas e efetivamente considerem a criança como ela se apresenta.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Foi enviado um questionário *on-line* para professoras alfabetizadoras, como piloto, para planejar entrevistas futuras para a referida pesquisa de mestrado. A partir do critério de tempo de docência e de atuação com crianças em processo de alfabetização, foram selecionadas três professoras que atuam em escolas particulares no município de São Paulo, para esse momento: uma com mais de 20 anos de docência, uma com dez a 20 anos de docência e uma com até dez anos de docência.

Tal critério se estabeleceu para que fosse possível planejar futuras entrevistas, de maneira a considerar professoras alfabetizadoras em diferentes momentos da carreira, bem como com formação a partir do tempo sócio-histórico.

As questões foram divididas em três partes: *informações pessoais* se referiam à formação acadêmica, tempo de docência na educação e tempo de docência na alfabetização; *memórias*, que envolveram a descrição e a justificativa de práticas alfabetizadoras que as professoras consideraram ser as melhores e piores em sua experiência; *metáfora* sobre o corpo da criança em processo de alfabetização, com descrição de como se sentem com a movimentação corporal das crianças na escola.

A análise que segue é sobre os dados que decorrem das respostas dadas para o questionário. Para garantir o anonimato das professoras, utilizaremos as denominações: P1, P2 e P3.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em relação às informações pessoais, a P1 é mestranda em Ciências da Matemática, atua há 32 anos na educação, sendo 25 anos na alfabetização e, atualmente, é professora de uma turma do 2° ano do Ensino Fundamental. Com especializações em Psicopedagogia e Metodologias Ativas, a P2 atua há 15 anos na educação, sete deles na alfabetização e é professora do G5 (crianças com cinco anos) da Educação Infantil. Por fim, a P3 é recém-formada em Pedagogia, atua há sete anos na educação e iniciou seu trabalho com alfabetização em 2023, embora tenha alguma

experiência enquanto estagiária. Atualmente é professora assistente de uma turma do 1° ano do Ensino Fundamental.

Além do tempo de experiência, há diferença significativa na formação acadêmica e as idades com as quais as professoras atuam, embora todas as crianças estejam em processo de alfabetização e na transição entre os estágios: Personalismo e Categorial.

A P1 descreveu, como uma prática alfabetizadora considerada de sucesso, a sondagem de escrita[3] com crianças do 2° ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Ela afirma que: "*Observar como os alunos escrevem, no início do ano, para, então, providenciar ou planejar os pontos que precisam ser ensinados durante um determinado período é o que mais me motiva*". Em seu relato, demonstra que entende como necessário considerar cada criança em sua individualidade, a importância de escolher estratégias que sejam adequadas de acordo com o que foi demonstrado na sondagem e que tenham relação com a vida cotidiana, conforme a afirmação: "*A oportunidade de trabalhar com gêneros textuais também amplia a consciência das crianças, já que fazem parte da vida cotidiana (campo de atuação da vida cotidiana)*".

Já a P2 descreveu uma prática relacionada ao início do processo de entendimento da linguagem escrita e seu valor social, por meio de um trabalho com parlendas, posteriormente expostas nas paredes da sala de aula. Para ela, o que entendeu como característica para ter sido uma prática de sucesso foi "*perceber as crianças indo até o suporte de forma autônoma, nomeando algumas letras, levantando hipóteses, fazendo argumentações do que está escrito e realizando a leitura, passando o dedo no texto e ajustando com a fala".*

Por ser uma professora iniciante, sobretudo no processo de alfabetização, a P3 descreveu um relato de intervenções enquanto uma criança do 1° ano do Ensino Fundamental escrevia a rotina do dia na lousa: "*Acompanhei a criança durante a escrita das atividades do dia e, a partir dos apontamentos do próprio estudante, ofereci palavras que o ajudaram a formar as palavras que ele precisava desvendar"*. Ao longo da descrição, ela comentou a relação dos grafemas com fonemas que foram se construindo, até que a criança cumprisse sua tarefa, descrevendo a emoção revelada:

[3] Avaliação da hipótese de escrita em que a criança se encontra, proposta por Emília Ferrero e Ana Teberosky na obra "Psicogênese da Língua Escrita", de 1999.

"Também ficou clara a satisfação que ele estava sentindo, ele se mostrou curioso, engajado e orgulhoso."

As professoras demonstram, em seus relatos de aulas que consideram de sucesso, a necessidade de ter a criança como ponto de partida para o planejamento pedagógico, bem como propiciar atividades que dialoguem com o recorte social e temporal no qual a criança está inserida. Além disso, evidenciam a importância da relação entre educador e educando para a construção do conhecimento.

Em relação à prática alfabetizadora que a P1 considera ter sido a pior que já propôs, ela afirma: "*Todas as práticas tarefeiras que um dia ofertamos - seja por um motivo (imposição) ou outro(a) - não serviram (servirão) para nada*". Seu relato sugere que a rigidez curricular e, ao descrever uma ida à biblioteca, ressaltou que a limitação de tempo e espaço são nocivos para as crianças: "*Quando o espaço não é propositor, os alunos não se beneficiam da situação - correm pelo espaço, deixam os livros jogados pelo chão, falam alto, mesmo quando a professora faz as orientações necessárias*."

A P2 relatou que as piores práticas de sua carreira aconteceram durante a pandemia de covid-19 quando trabalhava com crianças do 1° ano do Ensino Fundamental. Ela especificou como se sentiu e suas percepções em relação às crianças e suas famílias ao afirmar: "*Era angustiante não poder ver o traçado e as reflexões. Era nítida a insegurança dos alunos com aquela situação e a aflição dos pais em ver aqueles registros sem entender quanto de conhecimento já existia ali.*"

Além disso, P3 relatou uma experiência, enquanto estagiária, em uma turma do 5° ano do Ensino Fundamental, com uma criança em processo de inclusão. Ela ressaltou como percebia as emoções da criança ao afirmar: "*Ela entendia que estava defasada em relação aos colegas da turma, demonstrava constrangimento e tentava mascarar suas dúvidas ao longo do dia*". Em relação à como se sentiu, conclui: "*Enquanto sua professora, eu me sentia impotente. Era claro para mim que as intervenções que estava fazendo não eram significativas para a aluna e não a ajudavam a desenvolver*".

Ao revisitar as memórias das práticas alfabetizadoras que consideraram ser as piores de suas carreiras, as professoras evidenciaram que a organização curricular, a formação e a experiência podem limitar a criança em sua expressividade e a atuação docente de acordo com os seus princípios.

ISSN: 2176 - 1396

A metáfora sobre o corpo da criança em processo de alfabetização indicada pela P1 afirma: "*(esse) um corpo adormecido que chega à escola*". E, em relação à movimentação corporal, afirmou: "*Não se pode afirmar que é por meio do silêncio que aprendemos (todas) as coisas, mas talvez não seja prudente afirmar que a aprendizagem se dê por meio da agitação (movimento)*".

Para a P2 é: **"***Um corpo entendendo um novo mundo e uma nova forma de se comunicar e ler esse mundo*". E ela afirma: "*Percebo que a escola é o lugar que possuem para realizar os movimentos, descontando todo o tempo que não podem ou não conseguem fazer isso em outros locais de sua convivência.*"

A P3 entende que "*o corpo é a bússola para a criança perceber as letras*". E descreveu que sente que "*o corpo e seus movimentos são aspectos centrais dos processos de aprendizagem, muito valorizados durante a educação infantil, mas que sofrem um rompimento abrupto no início do ensino fundamental.*" Porém, aponta que, embora acredite que as professoras compreendam a necessidade de expressão por meio do movimento, afirma que o currículo escolar exige "*um corpo estático por longos períodos*". E concluiu: "*Para mim, se torna uma relação de contraposição entre o que é expressado como necessidade das crianças e o que é exigido pela escola.*"

Em relação ao corpo e ao movimento, evidenciaram que compreendem a necessidade das crianças em se movimentar e explorar o meio, porém entendem que a escola, muitas vezes, exige imobilidade e desrespeita as necessidades da criança em sua completude.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, pelo piloto, que para chegar à percepção das professoras alfabetizadoras sobre o corpo de seus alunos, é preciso ir além, observar suas práticas para, então, relacionar as narrativas com a prática, balizada pelo meio escolar.

Porém, foi possível identificar indícios do lugar do corpo nas narrativas das professoras participantes neste estudo, uma vez que se referem ao corpo que tem necessidade de expressão e movimento e, por vezes, é limitado por fatores externos, como: organização curricular, espaço e tempo. Em relação à visão das professoras sobre o conjunto funcional preponderante no processo de alfabetização, ficou evidenciada a cognição, com alguns indícios relacionados à afetividade.

A psicogenética walloniana traz contribuições importantes sobre as formas de

afetar positivamente a criança, sobretudo ao considerar a pessoa em sua completude e meio social, o que oportuniza maior conhecimento sobre as possíveis atitudes, nos diferentes estágios de desenvolvimento, respeitando sua individualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Ser professor**: Um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. Loyola: São Paulo, 2010.

ARROYO, M. G. **Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional.** In ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.) Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozzes, 2012.

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

DÉR, L. C. S. **A constituição da pessoa**: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. Loyola: São Paulo, 2010.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1987].

MARQUES, I. **Corpos e danças na educação infantil**. *In*: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) Infância e suas linguagens. Cortez: São Paulo, 2014.

PRANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa**: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. Loyola: São Paulo, 2010.

SILVA, J. O. M; TASSONI, E. C. M. **Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon.** MARAFON, G.; TORTELLA, J.; ROCHA, M. S. (Orgs.) Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João, 2021.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Editorial Estampa: Lisboa, 1975 [1952].

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].

UM INSTRUMENTO PARA O ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha[1]
Adelina Novaes[2]

RESUMO

O estudo ora apresentado tem o objetivo detalhar e compreender as diferentes configurações dos contextos de aprendizagem a partir do exposto no documento Currículo da Cidade – Educação Infantil, da cidade de São Paulo, bem como oferecer um instrumento para a organização, o acompanhamento e a observação dos mesmos. Foi elaborada uma matriz de observação composta por duas dimensões: (a) Organizadores de contexto e (b) Intencionalidade docente. Ambas as dimensões serão estudadas por meio de cinco categorias: Interações, Tempo, Espaço, Materialidades e Narrativas. No que concerne à categoria Tempo, o foco estará nos momentos de cuidado, alimentação, descanso e propostas livres/dirigidas. A observação acerca da categoria Espaço estará norteada pela caracterização da diversidade de linguagens que potencializam as aprendizagens, o desenvolvimento e as interações. Os registros feitos sobre as materialidades, tal como sugere o nome, descreverão os diferentes materiais pedagógicos, materiais do cotidiano em especial no que diz respeito às texturas, às funcionalidades à estrutura e à potência para a investigação. As Interações terão como ponto de investimento as relações e as atitudes entre crianças e adultos, com o material, entre as crianças. A Narrativa é o fio que conduz os processos de escuta, participação e efetivação do desenvolvimento e aprendizagem. O campo de observação será composto por treze unidades de educação infantil, uma de cada Diretoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do município de São Paulo. As unidades serão selecionadas a partir da consideração das características prototípicas das unidades de cada diretoria. Dado o caráter exploratório do estudo, não há pretensão de comparação, mas intuito de oferecer certa amplitude na descrição de um panorama sobre os contextos de aprendizagem organizados para e com as crianças. Pretende-se, com este estudo, oferecer informações que contribuam para a problematização e a reflexão ao trio gestor das unidades municipais, a saber: Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar, bem como aos professores em seus horários coletivos de estudo.

Palavras-chave: Contextos de aprendizagem. Intencionalidade docente. Educação infantil. Instrumento de observação. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Compreender como os contextos de aprendizagem são organizados favorece o protagonismo e a autoria tanto das crianças quanto de suas professoras[3]. Nesse

[1] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, matildefranco78@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas, anovaes@fcc.org.br.
[3] Neste texto, será empregado o feminino, tento em vista que as professoras da educação infantil estão em grande maioria.

sentido, a discussão sobre os organizadores de contextos (interação, tempo, espaço, materialidades e narrativas) contribui para o planejamento da rotina na e da educação infantil. O presente estudo baseia-se no documento Currículo da Cidade - Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com vistas a compreender a proposta de organização dos contextos em unidades educacionais e oferecer um instrumento para o acompanhamento e a observação dos mesmos.

1 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E A INTENCIONALIDADE DOCENTE

O planejamento do contexto de aprendizagem pelas professoras e as itinerâncias das coordenadoras pedagógicas são balizados pelo Currículo da Cidade - Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) e a Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil (2020) estão afinados com o Currículo, visto que oferecem uma concepção de criança autoral e protagonista, com direitos que devem ser respeitados a partir da integralidade, da equidade e da inclusão.

> [...] Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direitos sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade. (SÃO PAULO, 2019, p.38)

Para a garantia desses direitos, o Currículo da Cidade – Educação Infantil, orienta que as professoras façam seus planejamentos a partir dos organizadores de contextos: “A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens)” (SÃO PAULO, 2019, p. 133).

De acordo com o currículo da educação infantil, orientar-se por essas variáveis possibilita às crianças aprendizagens centradas nelas e não no adulto. Essa proposta coaduna com os princípios anunciados de integralidade, equidade e inclusão e

colabora com concretização dos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, expressar, conhecer-se, interagir e participar), que devem estar presentes, intencionalmente, no planejamento.

O planejamento é um instrumento pedagógico que colabora para dar visibilidade às escolhas dos professores e às aprendizagens infantis. Planejar é um ato humano, tanto profissional como individual e garante oportunidades de aprendizagens as crianças. Em outros termos:

> Planejar o trabalho pedagógico demanda o olhar antecipado para uma ação que se pretende realizar durante um período de tempo, em um determinado espaço e com diversos materiais, a partir da observação e da escuta direcionadas para os interesses, as curiosidades, os questionamentos, as necessidades de bebês e crianças, tanto individual quanto coletivamente. (SÃO PAULO, 2020, p. 29).

O planejamento, de acordo com a Normativa de Registro da Educação Infantil (2020), é documentado por meio de uma carta na qual a professora declara suas intenções com o grupo de crianças com o qual trabalhará. Em suas intenções, espera-se que anuncie a participação das crianças no planejamento do cotidiano, nas decisões da turma, na organização dos contextos, bem como o envolvimento das mesmas com a metodologia e com os registros que formam a documentação pedagógica. A carta de intenções consiste em formato que rompe com a rigidez do planejamento fixo, uma vez que possibilita a escrita de narrativas, de diálogos, e o registro dinâmico das mudanças, com destaque para a intencionalidade docente.

> O conteúdo da Carta de Intenções deve ser a sinalização de projetos didáticos, experiências, atividades e brincadeiras que a(o) professora(or) quer proporcionar para os bebês e as crianças ao longo do ano, anunciando o que entende naquele momento como potência, a fim de que eles possam se desenvolver e avançar em suas aprendizagens. (SÃO PAULO, 2020, p. 30).

A partir da carta de intenções, a professora desenvolve seu planejamento continuo sobre o cotidiano por meio de um diário de bordo. O diário de bordo tem como princípio documentar as intenções com e para a turma, refletindo sobre as escolhas, os caminhos e o desenvolvimento dos contextos investigativos. O planejamento em diário de bordo possibilita à professora conhecer-se e profissionalizar o seu fazer, refletir sobre suas escolhas, ponderar e lançar novas

propostas, a partir da escuta e da participação das crianças: “[...] Os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática” (SÃO PAULO, 2020, p. 20).

Na Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil (2020), o planejamento evidencia o fazer docente a partir de um planejamento intencional, colaborativo e participativo, que tem como princípio o engajamento das crianças no cotidiano da unidade escolar, valorizando os tempos, espaços, as materialidades, as interações e as narrativas.

Em outros termos, para a professora planejar, ela precisa seguir uma organização em consonância com o Currículo da Cidade - Educação Infantil e Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil:

Figura 1: Elementos do planejamento dos contextos de aprendizagem

Fonte: elaborado pelas autoras.

2 ORGANIZADORES DO COTIDIANO

Cada variável do planejamento é fator determinante para a estruturação, para o alcance do objetivo e para o planejamento do que será o desenvolvido. Com base na estrutura planejada pela professora, a Coordenadora Pedagógica organizará suas ações de acompanhamento, ao mediar processos formativos reflexivos e impulsionar a ressignificação das práticas no sentido das aprendizagens das crianças.

A variável tempo ultrapassa a compreensão de tempo cronológico, visto que incorpora diversas temporalidades presentes no cotidiano, atravessadas pela dimensão afetiva. Significa dizer que a organização do tempo, nesta perspectiva, considera a integralidade da criança.

O espaço da e para criança não é somente o ambiente escolar, é todo o entorno da escola, o território. Assim, o espaço é uma variável que pode ser compreendida como um segundo educador, uma vez que precisa ser propositivo, promover acolhimento, segurança, interação, construção de autoimagem positiva, desenvolvimento e aprendizagem.

A variável materialidade é discutida tanto no Currículo da Cidade da Educação Infantil como em outros documentos da rede paulistana. O emprego do termo materialidade tem o intuito de ampliar o repertório dos materiais que são utilizados nas unidades. A materialidade está além dos materiais convencionais, como caderno, folhas, tesoura, riscantes, tintas. A materialidade engloba materiais de largo alcance, vidros, potes, utensílios, tecidos, pedras, madeiras, galhos, folhas, elementos da natureza. Esses devem suscitar a pesquisa, a investigação, novas descobertas e novas experiências.

A forma mais frequente de interação das crianças é a brincadeira, e a ludicidade é inegociável na educação infantil. Interação, especialmente por meio da brincadeira, é outra variável que se configura enquanto princípio para ação pedagógica.

Complementarmente, o investimento nas narrativas infantis, como variável, deve constar tanto na previsibilidade do planejamento, como nas disputas entre as crianças e nas demais dinâmicas do cotidiano. As narrativas fazem parte da constituição da humanidade, as histórias, lendas, contos, são inseridas na vida das pessoas desde muito pequenas, por meio das rodas familiares, por tradição, reuniões de família, leituras. Elas são expressão dos pensamentos, ideias, de perguntas que as crianças constroem, mediadas pela estrutura ofertada pela professora.

3 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ISSN: 2176 - 1396

Para a realização do estudo, foram selecionados os principais documentos da rede que tratam sobre avaliação, qualidade, contexto e prática pedagógica, a saber:

- Avaliação da Educação Infantil: Aprimorando Olhares (2014);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2016);
- Padrões básicos de Qualidade da Educação Infantil (2015);
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015);
- Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019);
- Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil (2020).

O primeiro documento tem um caráter de orientação sobre a prática na educação infantil, ao propor a avaliação como estratégia de acompanhamento do trabalho pedagógico e ao localizar bebês e crianças no centro dos processos:

> [...] a Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares é um importante objeto de estudo e reflexão para as educadoras e os educadores da Rede Municipal de Ensino com foco na construção do trabalho pedagógico de maneira a respeitar e considerar a pluralidade das comunidades e as singularidades dos contextos educacionais dos quais os bebês, as crianças, suas famílias e os profissionais das unidades são os autores da construção desse projeto educacional em um movimento de interlocução entre esses atores sociais. (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Por sua vez, o segundo documento oferece uma proposta de autoavaliação,

> [...] o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana representa um grande ganho para a Rede Municipal de Ensino ao propor a construção de uma cultura de Autoavaliação Institucional Participativa que contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, suas famílias e responsáveis, docentes, gestoras e gestores, demais educadoras e educadores e a própria Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

O Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) busca oferecer elementos que apoiem as unidades em sua autoavaliação e nos processos coletivos vividos. Do instrumento (que reúne os indicadores) constam nove dimensões, com pesos e relevâncias iguais, com subindicadores: (1) Planejamento e gestão educacional; (2) Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; (3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;

ISSN: 2176 - 1396

(4) Interações; (5) Relações étnico-raciais e de gênero; (6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; (7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; (8) Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; (9) Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

A orientação normativa Padrões de Qualidade na Educação Infantil (2015), segue o Plano Nacional De Educação 2014-2024 com o intuito de implementar padrões básicos ao atendimento de bebês e crianças da Rede Municipal de São Paulo. Esse documento divulga às educadoras, professoras, gestoras, famílias, sociedade formas de observar, compreender e acompanhar a execução e manutenção da qualidade nas unidades educacionais.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana apresenta uma concepção de criança e infância amparada no direito. Na mesma direção, segue o Currículo da Cidade - Educação Infantil, ao destacar o cotidiano com bebês e crianças autorais, protagonistas e com direitos, entre eles o direito de aprender com práticas pedagógicas qualificadas.

A Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil (2020) amplia a discussão sobre o acompanhamento do cotidiano da unidade escolar e tem o intuito de nortear o registro das cenas apresentadas no Currículo da Cidade, evidenciando a centralidade dos bebês e das crianças.

4 ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA O ESTUDO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

O campo de observação será composto por treze unidades de educação infantil, uma de cada Diretoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do município de São Paulo. As unidades serão selecionadas a partir da consideração das características prototípicas das unidades de cada diretoria. Dado o caráter exploratório do estudo, não há pretensão de comparação, mas intuito de oferecer certa amplitude na descrição de um panorama sobre os contextos de aprendizagem organizados para e com as crianças.

A observação destes planejamentos em ação nos cotidianos será registrada através das dimensões: (a) Organizadores de contexto e (b) Intencionalidade docente. Ambas as dimensões serão estudadas por meio das cinco variáveis: Tempo, Espaço, Materialidade, Interações e Narrativas.

No que concerne à categoria Tempo, o foco estará nos momentos de cuidado, alimentação, descanso e propostas livres/dirigidas. A observação acerca da categoria Espaço estará norteada pela caracterização da diversidade de linguagens que potencializam as aprendizagens, o desenvolvimento e as interações. Os registros feitos sobre as materialidades, tal como sugere o nome, descreverão os diferentes materiais pedagógicos, materiais do cotidiano em especial no que diz respeito às texturas, às funcionalidades à estrutura e à potência para a investigação. As Interações terão como ponto de investimento as relações e as atitudes entre crianças e adultos, com o material, entre as crianças. A Narrativa é o fio que conduz os processos de escuta, participação e efetivação do desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Pretende-se, com a conclusão deste estudo, oferecer informações que contribuam para a problematização e a reflexão ao trio gestor das unidades municipais, a saber: Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar, bem como aos professoras em seus horários coletivos de estudo.

Defende-se que a observação do cotidiano seja dialogada e orientada pelo instrumento, visto que os registros, bem como a frequência dos mesmos, contribuirão para que as professoras reflitam sobre suas práticas e contribuam para que o trio gestor tenha repertório para o acompanhamento e para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sofia; LUÍS. Joana de Freitas; SANTOS, Paula Coelho. **A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação**. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 61, abril-junho. 2015. p. 521-541.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Editora Penso, 2022.

BEZERRA, Giovani; MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 95, n. 241, p.609-635 set/dez 2014.

BHERING, Eliana; FULLGRAF, Jodete. **Planejamento na Educação Infantil: intenções, reflexões e desejos.** Revista Educação: Publicação Especial: Educação Infantil 2, São Paulo: Editora Segmento, p. 44-59, out. /2011.

BORGES, Ana Lúcia; ALCANTARA, Cristiano Rogério. (Orgs.). **Diário de Bordo:** Instrumento de transformação de professores e gestores da Educação Básica. São Paulo: Editora Phorte, 2022.

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Coordenação Pedagógica na infância. A Gestão dialogada com os registros**. São Paulo: Editora Phorte, 2020.

COSTA, Sinara Almeida. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FRANCO, Maria de Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ªed.Editora Liber,2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIZZO, Bianca; SALAZAR, Marcelo; AMORIN, Fabiana; MULLER, Fernanda. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**. Educ.Pesqui. v. 46, e238077 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Editora Cortez, 9°ed. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Almeida, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo**. São Paulo: Editora Loyola,2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. ALMEIDA. Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico : Aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de pesquisa. v. 42, n.147,p.754-771 set/dez 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo SME/COPED, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Gestão: articulando esforços para uma gestão de qualidade.** Revista Magistério nº. 5 – São Paulo: SME / COPED, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientação normativa nº 01: **Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo SME/DOT-EI, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo SME/DOT-EI, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica**. – 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. São Paulo SME/COPED, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveiras. **Planejamento narrativo na Educação Infantil**. Debates em Educação.vol.13 nº33, set. /dez. 2021.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes,14ª ed.2012.

VANTI ,Elisa dos Santos; PLASZEWSKI, Helenara. **Contextos Investigativos na Educação Infantil: Provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno.** Conedu. v. 2. isbn978-65-86901-50- 4fev.2021.p.77-97.

EDUCAÇÃO E AFETO – ELEMENTOS ASSOCIADOS NA APRENDIZAGEM

Elaine de Faria Michele Silva[1]

Maria Alzira Leite[2]

RESUMO

O assunto deste estudo é a educação e a infância inserida no ensino com afetividade para uma aprendizagem significativa. Questiona a respeito da afetividade na educação da infância questionando as concepções teóricas sobre a forma de aprendizagem pela criança. Objetiva descrever a afetividade na educação da infância e a aprendizagem significativa pela criança e trazer um recorte dos resultados de Tese de Doutorado em Educação, em andamento, que selecionou como objeto da pesquisa O afeto na prática de ensino no filme *Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial*. Os procedimentos metodológicos definem a revisão de literatura e o relato de um texto da Tese, com análise temática do filme em referência pelo método da Etnografia de tela, para um enredo fílmico que abordou a criança, a educação, a sala de aula, a dislexia, a afetividade e a autonomia de si, pressupondo a aprendizagem significativa de Ishaan quando são inseridos o afeto e novos materiais que são associados ao conhecimento que ele já detinha. Os autores de enfoque são Wallon e Freire, para o contexto do afeto na educação, e Ausubel, Novak e Hanesian, Coll Salvador e Vallori, registrando a aprendizagem significativa pela motivação. Os resultados confirmam que a trajetória docente na educação se coaduna com o ensino afetivo no desenvolvimento da criança, em registros teóricos analisados, e assim também quando o relato sobre Ishaan revela a atuação do professor Nikumbh no reconhecimento do quadro de dislexia e da capacidade do mesmo em trazer o afeto como elemento condutor para a aprendizagem significativa da criança.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Aprendizagem significativa. Dificuldade. Infância.

1 INTRODUÇÃO

A infância e a educação têm em si um liame existencial no processo de alfabetização e letramento porque caminham juntas para o desenvolvimento da criança e da sua formação e autonomia, como resposta à aquisição de conhecimento, e para cujo tema acrescentamos a afetividade como importante elemento de interação quando a criança apresenta dificuldade na aprendizagem.

No entanto, se questionarmos como a criança aprende, poderemos mencionar que inúmeras dúvidas têm permeado os campos da investigação acerca da educação e ensino de crianças e das ações pedagógicas inerentes ao ensino na

[1] Psicóloga, Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Bolsista-Taxa Prosup/Capes (2022). elapsi2011@yahoo.com.br
[2] Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Letras, Linguística e Língua Portuguesa; Estágio de Pós doutoramento em Linguística Aplicada; Professora Adjunta no PPGED na Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná. mariaalzira35@gmail.com

infância e assinalar, com a afirmação de Wallon (1963, p. 64), que a uma criança, a partir dos seis meses de idade, ao entrar em sua fase emocional "nada pode demonstrar melhor o papel dessas relações afetivas do que suas consequências psicológicas na criança pequena, quando ela ainda as tem apenas em relação ao seu entorno".

Nossa problemática para este enfoque é com respeito à afetividade na educação da infância constante em publicações de Wallon e Freire, e para a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, Novak e Hanesian, com contribuições de Moreira, Vallori e Coll Salvador questionando as concepções teóricas desses autores sobre a forma de aprendizagem pela criança com respeito à afetividade na educação.

A proposta para a construção deste artigo traz em sua justificativa a explicação teórica da afetividade na educação efetivada em sala de aula por professores, e no ambiente familiar, por parte de seus membros, quando uma criança depende do olhar e da escuta de um adulto ensinante, termo esse conceituado por Andrade (2006, *on-line*), que não considera o ensinante como o sujeito que sabe, nem que pode ser o sujeito do Saber, mas que "A função do ensinante é a de indicar ao aprendente a posição do sujeito a respeito da verdade, a verdade daquilo que ele deseja".

Por tudo isto objetivamos descrever a afetividade na educação da infância e a aprendizagem significativa pela criança, trazendo um recorte dos resultados de Tese de Doutorado em Educação, em andamento, que selecionou como objeto da pesquisa O afeto na prática de ensino no filme *Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial*.

Realiza-se revisão de literatura e o relato de um texto da análise temática do filme em referência, pelo desafio do método da Etnografia de tela e com um enredo fílmico que abordou a criança, a educação, a sala de aula, a dislexia, a afetividade e a autonomia de si, pressupondo a aprendizagem significativa de Ishaan, ao ser inserido o afeto, materiais e práxis pedagógica são associados ao conhecimento que ele possuía sobre os temas da escola.

2 POSSIBILIDADES E PRESENÇA DO AFETO NA EDUCAÇÃO

Wundt (1910, p. 800) apresentou o afeto nas relações humanas em paralelo

aos impulsos, ambos componentes de movimentos emocionais que decorrem de sentimentos surgidos da influência de sensações e ideias na consciência, denominando o afeto de “um movimento mental por meio de sentimentos presentes, e o impulso, por meio de sentimentos futuros”.

O afeto, geralmente, corresponde às excitações bem-aventuradas da consciência, da esperança realizada ou a felicidade inesperada, uma forma de afeto relacionada à natureza dos sentimentos de prazer, das emoções alegres, sendo que todos os afetos acarretam repercussões corporais significativas e essas, por sua vez, reagem sobre as próprias emoções (WUNDT, 1910).

Wallon (1968, p. 149) já havia perguntado como estudar a criança, explicando que na psicologia da primeira infância a análise é mediante observação e confirmando que o estudo da criança se caracteriza como o estudo das fases que farão dela um adulto. Em sua teoria, afirma que o afeto faz parte da vida humana desde o seu nascimento, ao afirmar que “As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental”.

Com início na afetividade, uma criança começa a sua aprendizagem pela intuição mimética, imitando pessoas que sobre ela mantêm profunda atração ou em razão de ações que a cativaram, em um trajeto que molda a imitação em hábitos motores, característicos de cada ser humano, despertando os gestos espontâneos que exteriorizam e interiorizam o conhecimento (WALLON, 1968).

Segundo Andrade (2006, *on-line*), no processo de constituição como sujeito uma criança passa por encontros relevantes com figuras ensinantes, “objetos de amor”, que intercederam entre o sujeito em constituição e os objetos de conhecimento que são fundantes na construção do sujeito aprendente.

Com relação à aprendizagem afetiva, “resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade” (OLIVEIRA, 1999, p. 152), sendo que algumas experiências afetivas acompanham as experiências cognitivas, criando um liame entre elas.

Para Coll Salvador (2008), um processo educativo deve ter como base uma matéria ou conteúdo de aprendizagem que motive a criança a aprender, de modo que este ensino terá como proposta o desenvolvimento de funções intelectuais e morais, para que a criança sinta a atividade escolar como desejável em si mesmo,

quando,

> A educação deverá abandonar os objetivos puramente memorísticos sem relação com a vida da criança; a escola deverá ser ativa, quer dizer, há de impor a obrigação de mobilizar a atividade do aluno; a tarefa principal do professor deverá constituir-se em estimular os interesses da criança e em despertar os seus interesses intelectuais, afetivos e morais; a educação deverá ser personalizada e atender às necessidades e aos interesses de cada aluno (COLL SALVADOR, 2008, p. 30).

Se a aprendizagem acontece em um ambiente de colaboração o aluno pode ser beneficiado com as ajudas que surgem a partir de diálogos praticados com os seus colegas e das consequências afetivas positivas que são obtidas por meio do êxito que a criança supõe dominar acerca do novo conhecimento. No ambiente da sala de aula, portanto, “exemplos mostram que resultados cognitivos e afetivos positivos que os professores e os alunos podem conseguir quando a aprendizagem é significativa e as recompensas intrínsecas orientam o programa de ensino” (NOVAK, 2002 apud VALLORI, 2002, p. 7).

> A afetividade é muito importante na aprendizagem. Os professores que respeitam seus alunos e alunas, os tratam bem, criam um clima positivo em seu entorno, os saúdam e se despedem deles, os tratam de maneira educada e têm um tratamento cordial e conseguem a mesma resposta deles, os mesmos alunos e alunas atuam bem com eles. [...] As necessidades afetivas e de integração e socialização do aluno passa pela comunicação com eles de forma conectada e próxima do ambiente, aquele que vive fora da escola (VALLORI, 2002, p. 44).

Já para Freire (2000, p. 20), a educação é direito de todos, a ser iniciada na infância; em sua obra afirma: uma criança aprende porque a educação tem sentido na medida em que “mulheres e homens aprenderem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem”. As crianças, sobretudo, ao aprenderem crescem no exercício da capacidade de pensar, indagar-se e de indagar, tendo o direito assegurado de aprender a decidir e isto fazem efetivamente decidindo.

Da mesma forma que efeitos resultados de fatores intrapessoais e situacionais interatuam com a aprendizagem de crianças, as variáveis cognoscitivas e psicoafetivas influenciam no processo, porque a aprendizagem em sala de aula não ocorre em um vazio social, mas tem relação com os demais indivíduos que

geram reações emocionais e se caracterizam como representantes impessoais da cultura. É o que acontece no desenvolvimento da personalidade da criança, quando adquire uma orientação motivacional característica da aprendizagem (AUSUBEL, 1983).

Na opinião de Ausubel (1983), a aprendizagem da criança ocorre pela assimilação de novos conhecimentos que são associados aos já existentes:

> Consequentemente, os conceitos são precipitados cumulativos da experiência cognitiva e 'significados posteriores não são construídos sobre os anteriores, mas absorvem os últimos' [...]. O desenvolvimento conceitual envolve uma série contínua de reorganizações nas quais os conceitos existentes são modificados à medida que interagem com novas percepções, processos de pensamento, estados afetivos e sistemas de valores. O aumento geral no domínio cognitivo também deixa sua marca na conceituação específica (AUSUBEL, 1983, p. 104).

De acordo com Moreira (1999), a teoria de Ausubel contém três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora, sendo a primeira resultado do armazenamento organizado de informações na mente do indivíduo que aprende por meio de um complexo organizado denominado como estrutura cognitiva.

Coll Salvador (2008, p. 93) também estudou os estilos cognitivos aos quais definiu como "padrões diferenciais e individuais de reação diante da estimulação recebida, de processamento cognitivo da informação e, decididamente, de enfrentamento cognitivo da realidade", relacionando-os com a aprendizagem como um dos principais pioneiros na inclusão dos ingredientes de tipo cognitivo, quando realizada análise das relações entre variáveis afetivas e conativas e a aprendizagem.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) creditam o maior ou menor aprendizado de uma criança ao que denominam de afiliativos e engrandecedores do ego são representados na motivação de realização, destacando-se o impulso afiliativo durante a infância, quando as crianças buscam e têm prazer ao obter *status* derivado com base na identificação dependente com os pais e em sua aceitação intrínseca, mediante realização acadêmica como um meio de atender às expectativas dos pais e assim conseguir a aprovação que desejam.

Se a criança não obtém a aprovação em resposta a um desempenho fraco na academia pode caracterizar um elemento de motivação para um esforço maior na busca ou reaquisição dessa aprovação, de modo que os professores, sendo em

grande parte considerados como substitutos dos pais, participam desse processo de aprendizagem e realização que abrange o impulso afiliativo, como ensinantes (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Pois se é possível considerar que o ensinante "deverá ocupar a posição de suposto Saber, re-conhecendo o desejo de conhecer no sujeito aprendente" as relações que a criança estabelece têm sua gênese em vínculos construídos com "aqueles que exerceram a função de pais, portanto, seja na relação professor/aluno, seja na relação ensinante/aprendente, esses afetos são revividos formando-se o campo transferencial" (ANDRADE, 2006, *on-line*),

Assim também salientou Freire (2001, p. 259), para quem o ensinar e o aprender seguem uma trajetória tal que aquele que ensina aprende, ao reconhecer um conhecimento antes aprendido e porque "observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos".

Trata-se da associação do conhecimento e experiências individuais e singulares do sujeito com os novos materiais que o ensinante oferece à criança quando o objetivo é ensinar, um conceito da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), que envolve a aquisição de novos significados e esses são produtos da aprendizagem significativa, representados como complemento de um processo de aprendizagem.

De fato, se uma criança aprende de modo significativo é porque realiza uma associação entre o seu conhecimento com o novo material que lhe é oferecido pelo ensinante, ou seja: "A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)", mas a algum aspecto que existe em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34).

Na explanação de Freire, assim é interpretada a posição do ensinante:

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. [...]. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua

> tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe (FREIRE, 2001, p. 259, grifos no original).

É deste modo que a experiência da compreensão indica para a capacidade de associar os conceitos emergentes da experiência escolar àqueles que são trazidos do mundo cotidiano do aluno, por meio de um exercício crítico de leitura e escuta facilitando a transição da experiência sensorial desse cotidiano à generalização atuante na linguagem escolar e ao concreto tangível do aprendizado (FREIRE, 2001).

Acrescentam Ausubel, Novak e Hanesian (1980), em toda a aprendizagem em sala de aula está presente o domínio dos fatores afetivos e sociais que a influenciam, menos decisivos em seu impacto sobre o tema a ser aprendido pelo aluno comparativamente à estrutura cognitiva, prontidão, habilidade intelectual, prática e variáveis instrucionais. Contudo, é preciso pensar na motivação do aluno porque ele pode trazer nos fatores normativos de personalidade, diferenças individuais, diferentes interações com os pais, colegas, professores e com a cultura escolar, caracterizadas em impulso cognitivo, afiliativo ou motivação que engrandece o ego.

Conforme registrara Ausubel no estudo sobre a aprendizagem da criança:

> Embora você deva se esforçar para determinar o impacto das diferenças individuais estáveis na aprendizagem, tanto cognitiva quanto afetivo-social, é igualmente importante que você tente determinar se variáveis cognitivas gerais e socioafetivas afetam diferentemente os processos e resultados de aprendizagem, com relação a indivíduos talentosos e não medíocres, particularizadores em vez de generalizadores, que são motivados pelo autoaperfeiçoamento e não por impulsos cognitivos e afiliativos, que exibem altos níveis de ansiedade em vez de baixos, ou que tendem a ser abertos em vez de fechados a novas ideias (AUSUBEL, 1983, p. 377).

A opinião de Coll Salvador (2008) é de que as características cognitivas influenciam a qualidade da aprendizagem enquanto as dimensões ou os desafios afetivos influenciam a quantidade da aprendizagem, no momento em que determinam o nível de esforço e a persistência dedicados pelo aluno na tarefa. É assim caracterizada a aprendizagem escolar: “como um processo complexo de construção de significados sobre diferentes âmbitos ou parcelas da realidade e de

ISSN: 2176 - 1396

atribuição de sentido ao conteúdo da aprendizagem e ao próprio fato de aprender" (COLL SALVADOR, 2008, p. 117).

Trata-se de um processo que depende de ajustes e suportes pessoais e materiais, e assim também da base pela qual o aluno empreende a aprendizagem: quais sejam, "os significados prévios que constroem, o sentido a ser atribuído a certos conteúdos e em aprendê-los, e os recursos cognitivos, motivacionais, relacionais e afetivos de que dispõem para continuar aprendendo" (COLL SALVADOR, 2008, p.117).

3 A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DE ISHAAN E A AFETIVIDADE DOCENTE

Para a Tese questionamos: de que modo a afetividade pode atravessar as práticas de ensino no filme *Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial*?, com a proposta de mostrar que crianças disléxicas em sala de aula que não têm a oportunidade da escuta pelo afeto, ao serem trazidas pelos pais, responsáveis e comunidade escolar a um ambiente novo e desconfortável, se não forem educados pelo afeto poderão regressar para as suas vidas cotidianas conhecendo uma realidade que não lhes acolheu, mas modificou seriamente as suas percepções da rotina e das interações sociais que lhe são familiares.

Questionando o processo e o alcance do afeto no ensino buscamos informações de que as crianças com dislexia – ou mesmo com outras dificuldades de aprendizagem – que não forem abordadas com afeto na prática de ensino, poderão se somar facilmente aos indivíduos excluídos da sociedade em seus direitos, pela dificuldade no letramento e alfabetização, de modo que a sua trajetória de vida será caracterizada fatalmente pela desigualdade social.

Na análise temática do filme *Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial* o personagem Ishaan é uma criança disléxica com doença não reconhecida pelos seus pais, que o colocam em um colégio interno interpretando a sua dificuldade de aprendizagem como preguiça ou falta de vontade, conforme sinopse do filme relacionando uma criança com sonhos e imaginação:

> Ishaan Awasthi é um garotinho de oito anos de idade cheio de imaginação, mas ninguém parece dar muita atenção aos seus sonhos. Ele gosta de cores, peixes de aquário, cães e pipas. Tudo o que não é importante para o

> mundo dos adultos, mais preocupados com o trabalho e ordem. Ocorre que Ishaan, por ser muito sonhador, acaba não prestando atenção nas aulas da escola. Os pais, preocupados, acham que ele deve ser disciplinado e o mudam de escola. Num primeiro momento o garoto sofre o trauma da separação. Até que ele conhece seu novo professor de artes, Ram Nikumbh, um homem que traz alegria e otimismo a todas as crianças. Menos Ishaan. Nikumbh fará de tudo para descobrir os motivos da infelicidade do menino e assim abrir caminho para que ele realize seus sonhos (CINEDICA, 2008, *on-line*).

Em outro resumo a dislexia é apontada como o problema de Ishaan, uma doença não conhecida pelos seus pais e professores:

> O filme *'Como estrelas na terra – toda criança é especial'* conta a história de uma criança que sofre com dislexia e não é compreendida pelos professores e pais. Ishaan Awasthi já repetiu uma vez o terceiro período (no sistema educacional indiano) e corre o risco de reprovar novamente. As letras dançam em sua frente, como diz, e não consegue acompanhar as aulas nem focar sua atenção. Inesperadamente, um professor substituto de artes percebe que há algo de errado com Ishaan. Ao descobrir que o garoto era disléxico, o professor coloca em prática um plano para resgatar aquele garoto (REVISTA PROSA VERSO E ARTE, 2022, *on-line*).

Recortando um trecho dos resultados da Tese, explanamos um diálogo:

Professor Nikumbh: "*Jabeen, ele precisa de ajuda*".

Jabeen: "*Quem? Quem precisa de ajuda, Ram?*".

Professor Nikumbh: "*Há um garoto naquela escola, deve ter uns 8 ou 9 anos. Não fala nada. Sempre deprimido. Seus olhos berram por socorro*".

É nesta parte do diálogo que constatamos, com mais intensidade, a efetivação da escuta. Porque escutar, algumas vezes, não há que o falante reverberar a voz para que ouçam o seu grito; em uma criança que sofre a voz pode ser escutada ainda que não seja de forma sonora.

Para Echeverría (2005), o falar possibilita a compreensão da nossa fala para aquele que escuta:

> Ao falar revelamos quem somos e quem nos ouve pode não apenas ouvir o que dizemos, mas também pode ouvir o ser que se constitui ao dizer o que dizemos. Falar não só nos cria, mas também nos dá a conhecer, nos abre para o outro, que através da escuta, tem uma chave de acesso ao nosso modo de ser, o que chamamos de alma humana. Como dissemos, este é o tipo de escuta típico do '*treinamento* ontológico'. Trata-se de uma escuta que transcende o que foi dito e que tenta acessar o 'ser' (ECHEVERRÍA, 2005, p.96).

ISSN: 2176 - 1396

Entendemos que a capacidade docente de atuar com afetividade na prática de ensino, das figuras de vinculação e da evidente quebra da mesma, conforme já escreveram Barroso *et al*. (2016, p.44), relativamente à responsabilidade de pais e professores que devem, em casos de risco dessa vinculação "[...] se assegurarem e reforçarem a confiança da criança no mundo social que a rodeia, podem ajudá-la a reparar esta noção interna de insegurança", um papel de pais e educadores para a segurança afetiva e a construção da personalidade da criança.

Do contexto teórico que fundamentou o objeto da Tese, Justo (2004, p.95), foi um dos autores que afirmaram o afeto como veículo interrelacional: "o que o aluno imputa ao professor não é apenas o conhecimento intelectual, mas, sobretudo, afetos que ele tentará direcionar para si", e deve estar presente na prática educativa.

Segundo Freire (1996, p.53) a afirmação acerca da abrangência da prática educativa: "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje".

Destacamos também as apreensões ditadas por Bowlby (1989), quando refere os sofrimentos vividos por crianças, que se inserem em seu estado emocional, contribuindo de modo negativo na atividade cognitiva e manifestado em percepções e papéis distorcidos, amnésia, casos de múltipla personalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa para este artigo fornece conteúdos teóricos confirmando que a dinâmica do afeto na *práxis* pedagógica, e que a afetividade na prática de ensino passam a outro patamar de interpretação. A escola é vista como espaço metafórico da vida da criança, assim como a alegria, que deve estar presente e ser tratada na educação, acompanhando o indivíduo por toda a sua vida.

Quanto à análise temática e na avaliação das cenas foi possível identificar que o afeto se soma, se expande, domina e toma conta, afirmado pelo professor Nikumbh, um estudo providencial para que, como docentes, possamos propor e perseguir ideais voltados à minimização do sofrimento de crianças, da hipótese da escuta pedagógica/psicológica em sala de aula e do ensino com afetividade.

Como conclusão possível, a interpretação de que uma criança que é ensinada com afeto pode utilizar a motivação intrínseca para o seu desenvolvimento cognitivo e confirmar a aprendizagem significativa na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de.Ensinante e aprendente:: a construção da autoria de pensamento. **Constr. psicopedag**., v.14, n.11, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **Psicología educativa**: un punto de vista cognoscitivo. 2a. México: Trillas, 1983.

BARROSO, Isabel *et al*. Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. **Da Investigação às Práticas**, v. 7, n.1, p. 41-62, 2016.

BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CINEDICA. **Como estrelas na terra**. 2008. Disponível em: http://www.cinedica.com.br/Filme-Como-Estrelas-Na-Terra-6460.php. Acesso em: 27 jan. 2022.

COLL SALVADOR, Cesar. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontologia del linguaje**. 7. ed. Santiago de Chile: Lom Ediciones S. A., 2005.

FILME *Como estrelas na terra, toda criança é especial*. **Youtube**, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ql1lexvIkcc. Acesso em 3 mar. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-68, 2001.

JUSTO, José Sterza. A Psicanálise Lacaniana e a Educação. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.p.71-108.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NOVAK, Joseph D. Prólogo. In VALLORI, Antoni Ballester. **El aprendizaje significativo en la práctica**: como hacer el aprendizaje significativo en el aula. Argentina: Gaby Bibliotecaria de Argentina, 2002.

REVISTA PROSA VERSO E ARTE. **'Como estrelas na Terra', um filme que todo o professor precisa assistir**. Fev. 2022. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/como-estrelas-na-terra-um-filme-que-todo-o-professor-precisa-assistir/. Acesso em: 3 fev. 2022.

VALLORI, Antoni Ballester. **El aprendizaje significativo en la práctica**: como hacer el aprendizaje significativo en el aula. Argentina: Gaby Bibliotecaria de Argentina, 2002.

WALLON, Henry. L'organique et le social chez l'homme. In: WALLON, Henry. Buts et méthodes de la psychologie. **Enfance**, tome 16, n.1-2, p. 59-65, 1963.doi: https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2310 Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1963_num_16_1_2310. Acesso em: 15 jun. 2023.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WUNDT, Wilhelm Max. **Grundzüge der physiologischen psychologie**. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1910.

PROJETO TERRITÓRIO DOS SENTIMENTOS

Juliana Wurr Garcia [1]
Andressa Cristina Bach Ribeiro de Rocco [2]
Gisele Brandelero Camargo [3]
Maria Cristina Starcke [4]

RESUMO

Esse texto revela relatos de experiências com crianças do Infantil 5, em quais destacamos a importância do desenvolvimento das inteligências emocionais no contexto escolar. Por meio da pedagogia-em-participação, promovemos atividades que visam nortear a autonomia e a gestão das emoções pelas próprias crianças. Tais atividades compuseram um projeto de investigação, intitulado como Território dos Sentimentos e foi desenvolvido ao longo do período letivo de 2022. A experiência do projeto foi oportunizada porque identificamos que as crianças têm necessidade de ampliar sua autonomia de gestão dos sentimentos e emoções frente as relações sociais e ações que desenvolvem no coletivo em que estão inseridas. Sabemos que, pelas lógicas infantis, as crianças buscam, em seus relacionamentos, interpor suas vontades e preferências. Algumas mais vorazes e autoritárias e outras mais contidas. Essas interposições podem gerar conflitos nas suas emoções, como reflexo do relacionamento que mantem no coletivo. Considerando isso firmamos, nas ações do projeto, que as questões emocionais devem ser exploradas no ambiente escolar, para que as crianças aprendam a identificar causas e consequências dos seus sentimentos e emoções para administrá-las de forma mais autônoma. Dessa forma, o objetivo do projeto foi contribuir com a gerência de habilidades individuais como: empatia, resiliência, autoestima, sentimentos e emoções, promovendo possibilidades de a criança lidar com diferenças e frustrações do cotidiano. Para isso, foram utilizados meios diversificados de construção do autoconhecimento das emoções e sentimentos, como técnicas de concentração, meditação, respiração, conversa com especialistas, entre outros. Como resultados do projeto, destacamos a construção da casa dos sentimentos e dos territórios (caixa temáticas). Nesses espaços as crianças exercitavam a identificação, a reflexão e a expressão dos mais diferentes sentimentos e emoções oriundos das situações do dia a dia.

Palavras-chave: Território dos sentimentos, Pedagogia-em-participação, Projeto de investigação.

INTRODUÇÃO

A educação Marista baseia-se na integralidade da criança como sujeito social, criativa, construtora de cultura e protagonista de sua própria história.

[1] Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação infantil e séries iniciais e Educação Especial. Colégio Marista Pio XII. juliana.wurr@colegiosmaristas.com.br
[2] Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, com ênfase em ABA. Colégio Marista Pio XII. andressa.rocco@colegiosmaristas.com.br
3 Doutora, lotada no DEPED UEPG, líder do Grupo de Pesquisa com Crianças, cultura e educação – GEICE UEPG. E-mail: gbcamargo@uepg.br
4 Pós-graduação em Pedagogia escolar, administração, orientação e supervisão, Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Ação Pedagógica. Colégio Marista Pio XII. mstarcke@colegiosmaristas.com.br

Enquanto seguimento de Educação Infantil, estamos inseridos em um espaço tempo escolar, em que o dia a dia das crianças e dos professores é permeado por um fluir contínuo de sentimentos e emoções e questionamentos essenciais sobre o que, como, para que e por que se vive, e estes, oferecem oportunidades singulares para o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais, cognitivas, físicas e espirituais.

No contexto escolar, em que emerge o relato aqui apresentado, são diversas as situações de aprendizagem que privilegiam o desenvolvimento das inteligências emocionais, como os momentos da acolhida, assembleias, práticas meditativas, leitura de histórias sobre emoções e sentimentos, jogos e brincadeiras, entre tantas outras em que as crianças são protagonistas.

No cotidiano, constatamos que as crianças do Infantil 5 buscam, em seus relacionamentos, interpor suas vontades e preferências. Algumas mais vorazes e autoritárias e outras mais contidas. Essas interposições podem gerar conflitos nas suas emoções, como reflexo do relacionamento que mantem no coletivo. Como por exemplo, as crianças mais expansivas, sobrepõem suas vontades às introspectivas. Isso causa frustrações tanto para um quanto para o outro, no sentido de que os sentimentos e emoções não foram gerenciados para uma convivência social.

Concordamos com Sarmento (2005, p. 371), quando nos explica que “As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação”.

Sendo assim, compreendemos que não é imaturidade emocional o que as crianças apresentam, mas o modo especifico que possuem de interpretar, sentir, pensar e agir no mundo. Como adultos, nos cabe oportunizar o movimento de reflexão da criança sobre seus próprios sentimentos e emoções.

Desta forma, visamos contribuir, com o projeto de investigação: Território dos sentimentos, com a construção da empatia, resiliência, autoestima, sentimentos e emoções, promovendo possibilidades de a criança lidar com diferenças e frustrações do cotidiano.

Para isso, oportunizamos o manuseio de materiais diversificados, a vivência e troca de experiência com especialistas e realizar atividades extracurriculares, com o âmbito de motivar os estudantes a esse reconhecimento de si.

Na seção que segue detalharemos a metodologia do Projeto e, de forma suscinta, revelaremos os resultados alcançados por meio dele.

DESENVOLVIMENTO

As emoções e sentimentos permeiam todo o tempo o cotidiano da escola: nas relações entre as pessoas, nos conflitos, na relação com a aprendizagem, com o espaço, nas conquistas, nos desafios etc.

Segundo Goleman (2001, p.337) a Inteligência Emocional é “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos.” E não seria diferente no dia a dia de uma turma de Educação Infantil.

Entendemos que essas capacidades podem ser exploradas, entre adultos e crianças, para que aos poucos, as crianças consigam identificar as causas, as consequências e, mais autonomamente, gerenciar suas emoções e sentimentos.

Ressaltamos a importância de participação da criança nesse processo, tanto nos momentos de descoberta quanto nas tomadas de decisões, conjuntamente com os adultos, para a criação/exploração eficiente de estratégias no contexto escolar. Concordamos que

> Apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem de forma interativa e contínua, assegurando à criança o direito à participação assim como ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 13).

Considerando essa perspectiva, o percurso metodológico do projeto foi se delineando juntamente com as crianças. No primeiro momento, em roda de conversa expusemos a problemática vivenciada e relata por elas. Por meio da Pedagogia da escuta e observação participante, a professora levou alguns elementos para contribuir com o autoconhecimento e autoidentificação dos sentimentos e emoções.

Essas ações corroboram com o que propõe a BNCC da Educação Infantil (2017), quando aborda os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais possibilitam as crianças a construírem significados sobre si e os outros.

As tomadas de decisões, ao longo do projeto, ocorreram de forma

compartilhada com as crianças, compreendendo-as como sujeitos criativos, potentes e reflexivos na leitura, participação e ação no universo em que vivem (CAMARGO; GARANHANI, 2022). Dessa forma, consideramos suas falas sobre seus conhecimentos prévios e em seguida, anotamos suas curiosidades e desejos de investigação.

Após a roda de conversa, houve a apreciação de alguns vídeos relacionados ao tema sentimentos e livros de literatura infantil como “O Monstro das cores” (LLENAS, 2012). Incentivadas por esses recursos, muitas crianças relataram vivências de situações cotidianas como: “quando meu pai me trolla eu sinto raiva e vou para o meu quarto até passar” (Miguel, 6 anos). Lara 5 anos, se posicionou na sequência: “Eu fiquei triste quando minha avó pegou meu primo no colo”. Beatriz 5 anos diz: “No momento que estou triste, não gosto que vão na minha casa”.

Com todo esse compartilhamento de vida, estabelecemos focos de atenção nas situações familiares, entendendo-as como sinais de alerta para o processo de desenvolvimento emocional, cognitivo, social e físico. Em decorrência dessas situações, muitos fatores como desmotivação, isolamento social, depressão infantil, podem gerar conflitos emocionais e afetar os processos de aprendizagem.

Percebemos falas que revelaram alegria, contentamento e euforia nas crianças, mas, de maneira geral, o maior índice, nas suas expressões, é sobre sentimentos e emoções negativas. Com isso, observamos que as vivências tristes e ruins são mais marcantes e abrangem um espaço maior nas memórias afetivas.

Ao constatarmos isso, decidimos, juntamente com as crianças em convidar uma profissional de Educação Parental para uma roda de conversa na escola. Esse momento foi muito importante para auxiliar a identificação dos sentimentos e criar estratégias para melhorar o estado individual e intrínseco.

A profissional ensinou ao grupo, uma técnica com dobradura de papel. Essa técnica consistiu em estabelecer relações de ondas turbulentas no mar que por meio da respiração contemplada, se tornariam calmas.

Em outro momento, conversamos sobre a história: “O espaço mágico que acalma” (NELSEN, 2019), e inspiradas nela, construímos a casa dos sentimentos, como um espaço da sala de aula em que as crianças pudessem entrar para perceber seus sentimentos e administrá-los. Nesse espaço, estavam dispostos alguns recursos, como a garrafa da calma, bexigas sensoriais, almofada, livros, bichinhos de pelúcia, entre outros.

Todos esses recursos foram construídos coletivamente com as crianças, ao longo do projeto. Entendemos que na atividade de construção, as crianças motivam sua imaginação criando histórias, personagens e dando vida ao cenário, além de também trabalhar com a motricidade fina, juntando, transferindo, contando e separando cada objeto disposto.

Como este projeto de investigação envolveu a faixa etária de 5 anos, partimos do princípio de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, esta é a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ao suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza suas ideias, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Dessa forma, afirmamos que o brincar para a criança é uma “forma irrevogável de estar e agir sobre o mundo” (SPREA; GARANHANI, 2014, p. 719) Independente qual for a brincadeira escolhida, é sempre uma aprendizagem.

Corroboramos que conduzir a criança à busca de um conhecimento mais abstrato, misturando habilmente uma parcela de esforço com uma leve dose de brincadeiras, torna o processo bem-sucedido. O momento do brincar para as crianças é de extrema importância, pois é por meio do divertimento que elas também conseguem adquirir conhecimentos amplos e significativos, pois sua participação no jogo estará condicionada às suas habilidades e autocontrole de suas emoções.

Nos jogos da memória das emoções e jogo da velha com expressões faciais trabalhados em sala, as crianças exerceram seu protagonismo, pois puderam expressar suas habilidades, iniciativas e reconhecimento do material apresentado. A respeito da importância dos jogos, Kishimoto nos diz que:

> O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora para o seu desenvolvimento. No jogo, a criança não é mais do que a realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia, enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar o seu contexto social na temática do faz de conta. Ela aprende e se desenvolve. O poder simbólico do jogo do faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo “imaginário. (KISHIMOTO, 1993, p.50)

Outras atividades lúdicas, como por exemplo, as caixas de sensações, foram construídas com as crianças e com elas percebemos o despertar da curiosidade e interesse pelo projeto de investigação.

A princípio, ao considerar cada criança como principal agente do seu processo de aprendizado é necessário compreender como ela aprende, quais são as suas principais capacidades, onde estão suas limitações, quais são os seus interesses e qual é o seu ritmo.

As atividades lúdicas, pelas suas próprias características, podem possibilitar o desenvolvimento com as mais diversas habilidades. Elas poderão atender tanto as crianças que têm tendências para a arte, como aquelas que têm muita destreza física. Na diversidade de objetivos cada um encontrará aquele que melhor se adapta as suas características, dando oportunidade para exercitá-las e até descobri-las.

O jogo, quando aplicado com objetivos educacionais, desenvolve o físico, a inteligência, os sentidos, habilidades artísticas e estéticas, afetividade, vivência de regras éticas e o relacionamento social. Assim, entendemos que na educação todas as experiências possibilitam o desenvolvimento da criança.

Outra ação do projeto foi a construção de vários territórios dos sentimentos. O termo “Território” foi inspirado no Projeto “Territoriar” da Rede Marista de Solidariedade que desenvolveu projetos e ações de promoção e defesa dos direitos das crianças e jovens e culminou na ressignificação de espaços dentro das escolas, elemento importante no processo educativo, considerando a convivência, a humanização, a ludicidade, a investigação e o sentimento de pertencimento territorial.

Portanto, surgiu a ideia de criar os “Territórios dos sentimentos”, com recursos como caixas temáticas, sensoriais e lúdicas, espaços brincantes que esboçaram os sentimentos das crianças. Nesse território, as crianças utilizaram diversos objetos ofertados como, brinquedos, elementos da natureza, material reciclado, entre outros, para a concretização de sua emoção e, assim, ao serem manuseados ao longo do dia, observar o fluir de suas emoções.

E para concluir o Projeto, foi lançado o desafio para as crianças expressarem, por meio do desenho, o sentido e significado que deram às vivências. Dentre tantos desenhos, elegemos, conjuntamente com as crianças, um que foi denominado como a logomarca do projeto Territórios dos Sentimentos.

Figura 1 – Território dos Sentimentos

Fonte: Cecília Kloster Gomes, 5 anos

O Projeto foi divulgado para a comunidade escolar, por meio de uma Mostra de Conhecimentos na escola. As crianças, muito envolvidas, assumiram a apresentação das ações que vivenciaram e com isso, pudemos observar os aprendizados sobre os sentimentos e emoções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste projeto, pudemos conferir como afetamos as aprendizagens das crianças, acerca de seus sentimentos e emoções. Por meio da observação e da escuta sensível, respeitando as lógicas infantis e suas diferentes formas de participação, acreditamos ter colaborado para o autoconhecimento e autocuidado de suas emoções e sentimentos.

Entendemos que as ações do projeto de investigação, inspiradasnas metodologias ativas para o bom desenvolvimento emocional das crianças da Educação Infantil, favoreceu a participação protagonista na tomada de decisões e ações, conjuntamente, entre crianças e adultos.

Utilizando-se de artifícios extra curriculares que foram desde vídeos, atividades manuais, palestras, relaxamentos, à confecções de materias, finalizando assim com uma Mostra do Conhecimento no contexto escolar, na qual as crianças puderam expor todo o conhecimento adquirido e concretizado no território dos sentimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. B**ase Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. BNCC, 8, 9 e 10. Disponível em: https://www.impare.com.br/post/as-emo%C3%A7%C3%B5es-e-a-afetividade-na-aprendizagem-segundo-wallon. Acesso: 14, julho de 2023.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Etnografia, menos-adulto e triangulação em pesquisas com crianças. Rev. Educ. Questão [online]**, vol.60, n.64, p. 1-20, 2022.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. **Pedagogia em Participação**: A perspectiva educativa da Associação criança. Editora Acordo Ortográfico, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis – o jogo, a criança e a educação.** 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte – MG: Editora Aletria, 2012.

NELSEN, Jane. **O espaço mágico que acalma**. São Paulo: Manole, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 371.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira**. Rev. Diálogo Educ**.**, Curitiba, v. 14, n. 43, set./dez. 2014, p. 717-735.

PRODUÇÃO DE JOGO DIGITAL COMO RECURSO COMPLEMENTAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Dulce Stela Schramme[1]
Gisele Rietow Bertotti[2]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência de duas professoras e suas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a produção de jogos digitais como recursos complementares no processo de alfabetização. O trabalho foi norteado pelo seguinte problema "como as TICs e jogos digitais podem auxiliar os estudantes na apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA)?". O objetivo central do trabalho foi desenvolver uma ferramenta tecnológica (jogo digital) que pudesse ser utilizada no ambiente intra e extra-escolar, como forma de estimular a construção do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e a alfabetização em estudantes do 1º ano, considerando seus espaços e vivências. O trabalho foi realizado com 60 estudantes do 1º ano, em uma escola municipal de Curitiba, utilizando o aplicativo WordWall para criação dos jogos, desenho e escrita espontânea dos estudantes, passeios no entorno da escola, fotografias e relatos. Os aportes teóricos que contribuíram com as discussões foram Soares (2006), Ferreiro e Teberosky (1989), esclarecendo as etapas do processo de alfabetização, a Carta das Cidades Educadoras (2020) e Ferretti (2019), que discorrem sobre o papel da cidade como espaço formativo de cidadãos críticos e reflexivos, entre outros. Os resultados demonstraram que a participação dos estudantes no projeto promoveu o desenvolvimento no processo de alfabetização e o sentimento de pertencimento e reconhecimento da própria cidade como local de formação de cidadãos.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos digitais. Sistema de Escrita Alfabética. Ensino Fundamental I. Cidade Educadora.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente o uso da tecnologia na educação é um recurso importante para o professor alfabetizador, incentivando os estudantes e facilitando o processo de ensino e aprendizagem (MABILDE, 2004).

Qual indivíduo não gosta de jogar? O acesso à internet no Brasil, mesmo que lenta e limitada, é cada dia mais facilitado nas casas, nas escolas, nas empresas, em locais públicos e, até mesmo, nos ônibus. E neste viés, os jogos online se encontram cada vez mais acessíveis nos aparelhos móveis e nos computadores, dos mais diferentes tipos e para diferentes públicos, sobretudo, as crianças – que se deparam

[1] Mestranda em Educação (UFPR)- Professora da Rede Municipal de Curitiba. E-mail: dulceschramme@gmail.com
[2] Doutora - Professora do curso de Letras – PUCPR. E-mail: gisele.rietow@pucpr.br

com todo tipo de novas tecnologias, pois desde seu nascimento acessam à internet, aprendem a enviar mensagens, encontrar vídeos e jogar (SILVA, 2019).

Buscamos com esse projeto produzir um material didático – um jogo digital - integrando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) com os níveis de escrita, de acordo com a concepção interacionista de linguagem (SOARES, 2006) utilizada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), como uma ferramenta de auxílio aos professores e estudantes dos anos iniciais no processo de aquisição da escrita.

Com a ferramenta desenvolvida, por meio de pesquisas e vivências do entorno da escola, possibilitou-se sair de atividades convencionais para a aquisição da escrita, ampliando as possibilidades dos estudantes no processo de alfabetização e letramento, tornando-o mais dinâmico e interativo.

Observamos em duas turmas de 1º ano em uma escola municipal de Curitiba, que os estudantes ainda apresentam dificuldades no processo de aquisição da escrita, embora alguns já consigam estabelecer a relação fonema-grafema, persistem algumas lacunas referentes à construção do SEA.

Assim sendo, como auxiliar os estudantes a perceberem as relações grafofônicas de modo que consigam se apropriar delas por meio de vivências e experiências?

Outra questão importante é como as TICs e jogos digitais podem auxiliar os estudantes nesta apropriação?

A partir das questões levantadas, o projeto teve o objetivo de desenvolver uma ferramenta tecnológica (jogo digital) que pode ser utilizada no ambiente intra e extra-escolar, como forma de estimular a construção do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e a alfabetização em estudantes do 1º ano, considerando seus espaços e vivências. Os estudantes experienciaram vivências com destaque aos elementos do entorno da escola que foram nominados e explorados: Comércios (restaurantes, livrarias, hotéis, farmácias), serviços, entre outros.

Durante a realização do trabalho, os estudantes participaram de todas as etapas do projeto: Passeio no entorno da escola; contribuição com desenhos, nominação e classificação coletiva; experimento do jogo, explorando suas possibilidades; participação das discussões coletivas sobre a criação e o desenvolvimento do jogo, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Assim, acreditamos que a utilização de um jogo digital pode ser uma grande ferramenta de apoio aos professores, pais e estudantes contribuindo para o processo de uma alfabetização com sentido e função social (SOARES, 2006).

Para tratarmos deste assunto, organizamos o trabalho em seções: Alfabetização; Alfabetização na perspectiva de uma cidade educadora e Jogos e tecnologias. Na sequência, apresentamos o relato de experiência e as conclusões do trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever. É uma prática fundamental para a participação ativa e crítica do ser humano em sociedade. A alfabetização, na perspectiva do letramento, é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. A Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME) se baseia na concepção de alfabetização estudada por Ferreiro e Teberosky (1989), que acontece em quatro estágios: Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. De acordo com o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020), tais estágios ocorrem da seguinte maneira:

No estágio pré-silábico, o estudante produz rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. Durante este estágio, passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever.

No estágio silábico, o estudante descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia ao falar as palavras. Nesta etapa, o estudante acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia.

No estágio silábico-alfabético, o estudante começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso observar os sons no interior das sílabas.

No estágio alfabético, os estudantes escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos sons que aparecem em cada sílaba.

Deste modo, podemos pensar que é na aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), que o estudante entende onde começa e termina uma palavra, o som de cada letra e das sílabas, a função dos sinais de pontuação, entre outros

elementos que resultam na alfabetização. Além disso, de acordo com Silva (2019), é fundamental que o professor tenha a perspectiva do letramento em suas práticas, pensando em como o estudante aprende e se relaciona com o mundo letrado. (SILVA, 2019). Nesse sentido, seguimos com considerações a respeito da alfabetização na perspectiva de uma cidade educadora, a qual inclui o município de Curitiba.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA CIDADE EDUCADORA

De acordo com a Carta das Cidades Educadoras (2020), pode-se caracterizar como uma cidade educadora a que preza por uma educação que ultrapasse os muros da escola e que impregne em toda a cidade, “uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020, p.4).

Curitiba integra o grupo de Cidades Educadoras desde outubro de 2019 e tem incentivado o desenvolvimento de trabalhos que envolvam diferentes espaços da cidade, de modo que haja o encontro entre a educação formal e informal, promovendo a descentralização e a autonomia.

De acordo com Ferretti (2019), nos primeiros anos da alfabetização, o currículo é consolidado pelo estudo do local e por agregar o conhecimento das crianças sobre seu lugar. Deste modo, “localizar, compreender e atuar no mundo contemporâneo e complexo, bem como formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua constante transformação” (FERRETTI, 2019, p.11) são habilidades fundamentais para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Ferretti (2019) defende a metodologia do Estudo do Meio, que auxilia na compreensão dos estudantes em relação à observação do espaço e à análise da realidade do seu entorno, partindo do pressuposto de que “onde o estudante conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa propondo uma visão e ação coletiva” (FERRETTI, 2019, p. 11).

Assim, o trabalho buscou a união do processo de alfabetização e da construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) com a alfabetização geográfica, analisando o entorno da escola. A interdisciplinaridade proposta tem o potencial de fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes, sentimento este, de grande valia para a

ISSN: 2176 - 1396

construção e desenvolvimento de uma cidade educadora, onde se inclui a cidade de Curitiba.

Deste modo, o trabalho desenvolvido a partir da realidade da criança, da sua individualidade e da sua relação com o meio, considerando os espaços e vivências do seu cotidiano, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como da construção do seu papel social como cidadão. Assim, a construção de um jogo digital a partir das vivências do entorno da escola une o desenvolvimento de habilidades de decodificação com a função social, de modo que a ferramenta digital proporcione o desenvolvimento de aprendizagens de maneira lúdica e divertida aos estudantes. Nesta perspectiva, seguimos com considerações a respeito de jogos digitais e tecnologias voltados à alfabetização.

3 JOGOS E TECNOLOGIAS

A escola atual precisa adaptar-se às mudanças tecnológicas criadas pela sociedade contemporânea. A tecnologia vem modificando os conceitos de toda a sociedade ao longo de sua evolução pela história. No campo educacional, o resultado não seria diferente, ela torna-se mais uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem (GERALDI; BIZELLI, 2015).

Segundo Thompson (1998 apud GERALDI; BIZELLI, 2015, p. 116), “as TICs são potencializadoras da mídia que estão associadas à visão de mundo dos indivíduos contemporâneos, redefinindo valores e comportamentos sociais” – tecnologias que mudam a todo instante o modo de viver da sociedade e, portanto, o modo de se pensar a educação.

De acordo com Castro (2000), as tecnologias da informação são recursos que auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem, transmitindo o conhecimento de uma forma criativa, dinâmica e contribuindo ao direito de estudar e aprender com mais atratividade e interação.

Nesse sentido, os jogos educativos digitais podem ser considerados uma importante alternativa para estimular o estudante a pensar e aprender de diferentes maneiras.

> Os ambientes desenvolvidos de acordo com o paradigma construtivista/interacionista consideram que o aprendiz deve ser estimulado a realizar as próprias descobertas enquanto participa de atividades de seu interesse e para as quais está motivado. Ao vivenciar situações desafiadoras, como as propostas pelos recursos tecnológicos/digitais, o educando torna-se

> capaz de superar, inclusive, limitações impostas pelo seu estágio de desenvolvimento cognitivo. (CRUZ, 2013, p. 85)

Os jogos digitais se apresentam como uma importante alternativa para auxiliar no processo de construção do SEA, visto que as crianças podem ser consideradas “nativas digitais” e fazem uso desses recursos tecnológicos com frequência no seu cotidiano. “Os jogos digitais podem ser proveitosos para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, sociais e cognitivos dos discentes, do interesse pela disciplina e do pensamento criativo, uma vez que trazem à aprendizagem mais dinamicidade e interação.” (COUTO; CASTRO e SILVEIRA, 2021). Assim, relacionar jogos educacionais digitais que envolvam a realidade e o cotidiano do estudante com a construção do SEA pode proporcionar maior interatividade e interesse da criança com a construção do conhecimento.

O jogo é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. Para isso, necessita do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer na aprendizagem. Ao valorizar o jogo, podemos percebê-lo como atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, tanto que o brincar é um direito da criança, reconhecido em declarações, convenções e em leis em nível mundial (RODRIGUES, 2013).

Rodrigues (2013) ressalta também que, no processo de aprendizagem, é essencial permitir, oferecer e estimular o indivíduo. Nas interações que estabelece, a criança aprende aquilo que desperta seu interesse, o que é relevante para ela e, consequentemente, aquilo que lhe proporciona prazer. Portanto, a assimilação e a adaptação da criança ao ambiente devem ocorrer por meio do jogo, da aprendizagem baseada em atividades lúdicas.

Portanto, utilizar os jogos como ferramentas na aquisição da aprendizagem significativa para o estudante é, sobretudo, permitir que as crianças desenvolvam as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e a escrita (RODRIGUES, 2013).

Deste modo, seguimos com o relato de experiência do desenvolvimento do jogo digital na plataforma WordWall.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento do jogo digital para auxiliar no processo de alfabetização foi realizado em uma escola municipal de Curitiba, com duas turmas de 1º ano, totalizando 60 crianças. O trabalho iniciou com uma roda de conversa, em que os estudantes foram convidados a participar da construção de um jogo da turma, o que gerou bastante interesse por parte das crianças. Na sequência, fizemos um passeio na quadra da escola, destacando os ambientes, comércios e serviços, enfatizando como o ambiente é um rico espaço de pesquisa e observação, incentivando o sentimento de pertença dos estudantes (FERRETTI, 2019).

No retorno, em duplas, os estudantes escolheram um local observado e fizeram uma categorização, listando os elementos presentes em cada local de acordo com suas hipóteses de escrita, o que utilizamos como avaliação diagnóstica. De acordo com Soares (2006), para que o processo de alfabetização vá além da decodificação e aconteça na perspectiva do letramento, os estudantes utilizam suas "habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico [...] relacionando com suas necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2006, p. 72).

Após a listagem de palavras, os estudantes foram convidados a confeccionar os desenhos dos jogos, como exemplo, a Figuras 1, envolvendo a fachada dos estabelecimentos e a Figura 2, envolvendo os elementos que contém nos referidos locais.

Figura 1- Foto e representação de restaurante

Fonte: As autoras (2022)

Figura 2- Representação de um fogão

Fonte: As autoras (2022)

Com as listas e desenhos em mãos, as professoras iniciaram a confecção dos jogos na plataforma WordWall, incluindo os níveis de escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO, 1989), com a ideia de ampliar o grau de

dificuldade em cada fase do jogo, sempre com discussões coletivas, a fim de que o processo de alfabetização tenha significado e função social (SOARES, 2006).

Para os estudantes que estão no nível pré-silábico, foram elaborados jogos que desafiam os estudantes a identificar as vogais, bem como a letra inicial e final de imagens produzidas pela turma, em formato de jogo da memória, combinação de elementos e perseguição em labirinto.

Para os estudantes que estão no nível silábico, elaboramos jogos com foco na identificação de sílabas iniciais e finais de palavras e imagens produzidas pela turma, em formato de quiz.

Para os estudantes que estão no nível silábico-alfabético, propusemos a identificação de sílabas dentro de palavras, em formato de quiz.

Aos estudantes que se encontram no nível alfabético, elaboramos jogos que desafiam os estudantes a colocar letras em ordem para formar as palavras representadas pelas ilustrações, bem como a leitura e interpretação de frases simples, no formato de quiz e anagrama, como exemplificado nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 - Jogo em formato de quiz

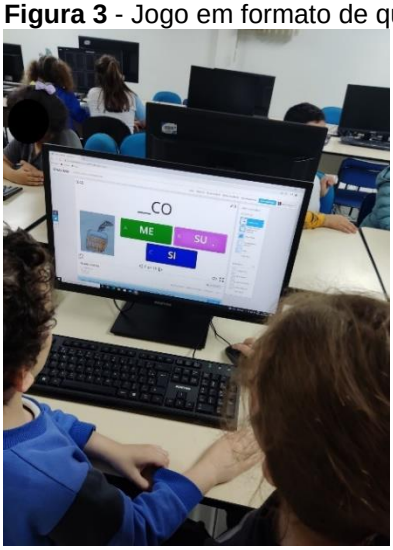

Fonte: As autoras (2022)

Figura 4 - Jogo em formato de anagrama

Fonte: As autoras (2022)

Após o teste dos jogos, os estudantes foram reunidos em roda de conversa para expor suas ideias em relação ao jogo: “os desenhos do jogo das letras e lugares devem ser maiores”; “seria legal fazer mais jogo de labirinto e de memória’’; “no labirinto dá pra colocar mais letras”. Deste modo, após as sugestões realizadas, fizemos as devidas adequações nos jogos da plataforma WordWall.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a produção do material didático (jogo digital), alcançamos os objetivos propostos. Considerar o entorno da escola foi de grande importância para estimular o processo de alfabetização. Todos os estudantes demonstraram grande motivação para participar de todas as etapas de produção. Observamos que a utilização do jogo digital ampliou as possibilidades dos estudantes criarem hipóteses de escrita para além das atividades convencionais, tornando o processo de alfabetização e letramento mais dinâmico e interativo.

Percebemos que de 19 estudantes que estavam no nível pré-silábico, durante o período de desenvolvimento do projeto, 11 passaram para o nível silábico, relacionando ao menos uma letra para cada sílaba de uma palavra. Do mesmo modo, 17 estudantes que estavam no nível silábico, 4 passaram para o nível silábico-alfabético, aumentando as relações grafofônicas. Dos 6 estudantes que estavam no nível silábico-alfabético, 3 passaram para o nível alfabético.

Observamos que o período de produção do jogo digital colaborou para o desenvolvimento da alfabetização dos estudantes, que além de participarem ativamente do processo de elaboração e análise do jogo, reconheceram na cidade de Curitiba um rico espaço para vivenciar práticas cidadãs e ampliar sua leitura de mundo, enquanto sujeitos pertencentes e transformadores dos seus espaços de vivências.

REFERÊNCIAS

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona, 1990**. Disponível em: https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

COUTO, Ana. L. de S.; SILVEIRA, Letícia. P.; CASTRO, Marcelo de. Jogos digitais e acentuação gráfica: conexões possíveis entre aprendizagem e ludicidade. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 3, p.1-17, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/35333. Acesso em: 3 jul. 2022.

CRUZ, Mara. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC** - 1º ao 9º ano. V. 4, Curitiba - PR, 2020. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272966.pdf
Acesso em: 4 jul. 2022.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização em processo**. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

FERRETTI, Orlando. **A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Qsq5qPnd7YVGqwqnDFzxpYj/?lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2022.

GERALDI, Luciana. M. A.; BIZELLI, José. L. **Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, n. 18, p. 115-136, 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230 . Acesso em: 22 ago. 2022.

MABILDE, Arlette; LIMA, Cristiano L. Alfabetização, aprendizagem e informática. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/mar2004/artigos/26-alfabetizacao_aprendizagem.pdf . Acesso: 10 ago. 2022..

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/14200 Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Ariel Cristina Leal da. **Jogos educativos online como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/22668. Acesso em 3 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: APONTAMENTOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Bruna Aldine Muller[1]

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

Este texto resulta das reflexões suscitadas no estágio de docência no ensino superior, realizado na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento, da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de União da Vitória. Ao trabalharmos as concepções de linguagens na turma do 2º ano, questionamo-nos sobre quais concepções embasam a prática dos professores alfabetizadores atuantes nos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC). Desse modo, nosso objetivo é compreender quais as concepções de linguagens que os docentes, sujeitos da pesquisa, possuem em sua prática no processo de alfabetização. A metodologia baseou-se em estudo de campo, com entrevista composta por questões abertas, realizada com a amostra de 11 professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de União da Vitória e Porto União. Baseamo-nos em Hoppe e Costa-Hübbes (2013), Coutinho (2005) e Geraldi (1999). A pesquisa apontou a aplicação da concepção da linguagem como forma de interação. Conforme demonstramos, 45% dos docentes ainda relacionam a língua e a linguagem diretamente como instrumento de comunicação, no entanto, ao descrever sua prática, a qual envolve o planejamento, a mediação e a avaliação, não se limitaram à linguagem enquanto código. Para tal, direcionam seu trabalho pedagógico ao âmbito das práticas sociais, para além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação docente. Alfabetização. Letramento. Concepções de linguagem. Linguagem como interação.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo com a compreensão da linguagem como forma de interação humana nos documentos oficiais, a prática docente em sala de aula é condicionada pelas opções políticas, pelas vivências pessoais e pela forma de interpretação da realidade do professor. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a ação do docente será organizada, planejada e mediada a partir de suas concepções de linguagem.

Nesse sentido, o presente estudo é resultado das reflexões suscitadas no estágio de docência no ensino superior, realizado na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento, da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de União

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: pg55220@uem.br
[2] Doutora e Pós-doutora em Educação, Universidade Estadual do Paraná. E-mail: aecmari@gmail.com

da Vitória. Ao trabalharmos as concepções de linguagens, na turma do 2º ano, questionamo-nos sobre quais concepções embasam a prática dos professores alfabetizadores, atuantes na Região do Vale do Iguaçu, a qual abrange nosso *campus* universitário.

Para tal, objetivamos compreender quais as concepções de linguagens que os docentes, sujeitos participantes da pesquisa, possuem em sua prática de alfabetização. A metodologia baseou-se em estudo de campo, com entrevista composta por questões abertas, realizada com a amostra de 11 professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de União da Vitória (PR) e Porto União (SC).

Justifica-se esse estudo pela importância dos docentes em terem clareza de sua concepção de linguagem, tendo em vista que esta direciona o processo de ensino e aprendizagem da LP. Compreender a forma que os professores atuantes em sala de aula a concebem, torna-se imprescindível para a reflexões e ações frente aos desafios, superações e possibilidades que o sistema escolar revela no ensino da LP.

O texto foi dividido em dois momentos. Na primeira seção, apresentamos breves considerações sobre a aquisição da linguagem escrita e as concepções de linguagem que podem implicar no processo. No segundo item, debatemos sobre a concepção utilizada pelos professores participantes da pesquisa.

2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um processo construído pela criança, a qual após ideias e tentativas de escrita, formula hipóteses com características próprias até chegar à decodificação das palavras. Nessa fase, o acesso a obras variadas e as oportunidades de escrever, permitem a ampliação de conhecimentos e a compreensão do funcionamento e das convenções da escrita.

Conforme a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, as crianças já possuem hipóteses, mesmo quando ainda não escrevem de modo convencional. Diante disso, a oportunidade de produzir grafias, possibilita o confronto destas hipóteses e a reflexão sobre como a escrita é organizada, o que representa e sua utilidade (COUTINHO, 2005).

As hipóteses[3] seguem uma ordem de evolução que pode ser identificada em diferentes classes sociais, sendo influenciada pelas oportunidades de acesso à língua escrita, o que pode ocasionar variações e tempos diferentes no processo (COUTINHO, 2005). Tais conhecimentos são essenciais ao docente, pois permitem identificar a hipótese que o aluno se encontra, direcionando sua prática pedagógica, a partir da utilização de textos e atividades adequadas, visando à superação da fase.

Com a aquisição da linguagem escrita, a criança adquire elementos para acessar a cultura letrada e novas possibilidades lhes são acessíveis. Na interação entre o leitor em formação, com o autor e o texto, o leitor possui autonomia, confrontando seus conhecimentos e experiências, frente às proposições do autor.

O ambiente escolar é essencial nesta interação, já que a escola possui consciência teórica de sua função na formação de leitores. Nessa perspectiva, a leitura depende dos conhecimentos prévios e das vivências do estudante, em uma relação dialógica do leitor com o texto. O aluno aprende a ler quando relaciona os conhecimentos adquiridos pela leitura com suas experiências de vida (HOPPE; COSTA-HÜBBES, 2013).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é tomada em seu sentido mais amplo, não se limitando somente da interação do leitor com textos escritos, mas também de imagens estáticas (fotografias, pinturas, desenhos, gráficos), em movimento (filmes e vídeos) e do som, como a música. O eixo compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa, entre leitor, ouvinte e espectador. São citadas como exemplos, as leituras para:

> [...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

A BNCC orienta que o professor, em sua prática pedagógica, promova o acesso dos alunos à leitura a partir da interação e da participação deste em situações de leitura próprias de suas ações vivenciadas cotidianamente, sendo na

[3] A primeira é a pré-silábica, quando não se estabelece uma relação entre a grafia e os significantes da palavra. Posteriormente, a criança elabora a hipótese silábica, quando passa a fonetizar a escrita, ao associar a grafia com as sílabas orais das palavras. Na hipótese silábico-alfabética, a criança está em transição entre a silábica e a alfabética, sendo a última, quando ela finalmente compreende que as letras representam os fonemas (COUTINHO, 2005).

família, na escola e demais ambientes (BRASIL, 2017).

Mesmo frente às orientações legais, concordamos com Geraldi (1999) ao afirmar que toda metodologia de ensino é articulada a uma opção política, a qual envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Em suas palavras,

> [...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 1999, p. 40).

Destacamos que o ensino da LP envolve uma concepção de linguagem do docente e uma postura deste, frente ao fenômeno educacional. Segundo Hoppe e Costa-Hübes (2013, p. 5), "[...] o entendimento que temos sobre linguagem, ou a concepção dela revelada na prática pedagógica do professor por meio das atividades, apresentam-se como um fator significativo para o ensino de LP".

No decorrer da história, a compreensão da linguagem apresentou variações, já que esta não se apresenta como algo estático, evidenciando seu caráter dinâmico, tendo em vista que em cada contexto histórico e social, ela foi entendida e utilizada pelos sujeitos de modos diferenciados, visando atender finalidades e necessidades (HOPPE; COSTA-HUBBES, 2013).

Cada concepção de linguagem está vinculada a um contexto sócio-histórico, político e cultural determinado, sendo que uma perspectiva não invalida a outra, pois "[...] elas aparecem em supremacia, e acabam sendo modificadas, adaptadas, ou ainda transformadas, a partir de uma base já existente, pelas emergências de um contexto social dinâmico" (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 6).

No tocante às diferentes abordagens da linguagem, Geraldi (1999) apresentou três concepções, sendo a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A concepção como expressão do pensamento é vinculada aos estudos tradicionais, baseando-se na premissa de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam (GERALDI, 1999). Considera a língua como homogênea e estática, sendo o sujeito passivo, o qual deve seguir as Gramáticas Tradicionais ou Normativas, com ênfase no certo e no errado. Quem transgride tais regras é considerado incapaz de aprender.

A concepção como instrumento de comunicação provém dos estudos da

teoria da comunicação. Em decorrência,

> [...] vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 1999, p. 41).

Enfatizamos a relação entre emissor e receptor, sendo que ambos precisam dominar o código para a efetivação da comunicação e a transmissão de informações. Predomina-se a linguagem culta padrão, desconsiderando-se as variações linguísticas.

A concepção da linguagem como forma de interação compreende a linguagem como espaço voltado à interação humana, pois “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1999, p. 41). Com efeito, o falante age sobre o ouvinte e os participantes deixam de ser passivos, adquirindo uma função ativa, pautada no meio social.

A linguagem, como um produto da ação humana, é construída em um processo histórico, social e cultural, caracterizando-se por ser o principal meio pelo qual os seres humanos interagem entre si. Compreender a concepção dos docentes acerca dela é essencial para discutirmos os aspectos centrais que envolvem o ensino da LP, seja no processo de alfabetização, ou no decorrer da formação do estudante.

3 EM DIÁLOGO COM OS DOCENTES

A concepção que atualmente fundamenta as propostas pedagógicas e orienta o ensino LP é a concepção da interação. Ao oportunizar o domínio do dialeto padrão, o docente deve ter clareza em não depreciar o modo de falar do aluno, mas o reconhecer como sujeito inserido em um meio social determinado. Desta maneira, Geraldi ressaltou,

> [...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de

> falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 1999, p. 44).

A escola nunca deve se desvencilhar de possibilitar a apropriação do dialeto considerado padrão a todos, rompendo bloqueios e permitindo a inserção dos sujeitos na participação política e de resistência. A instituição escolar caracteriza-se como o local de garantia para esse acesso.

Nesse sentido, a partir da pesquisa de campo, buscamos compreender em quais concepções de linguagem os docentes da rede pública de ensino dos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC) se orientam. Ao todo 11 professores alfabetizadores se disponibilizaram em participar de nossa pesquisa. A entrevista foi estruturada com perguntas abertas, com a coleta dos dados realizada entre os meses de abril a maio de 2023.

A primeira questão buscou caracterizar a formação dos docentes, sendo que 88% dos entrevistados possuem graduação em Pedagogia, dentre os quais 26% também são licenciados em Letras. O gráfico abaixo revela os dados.

Gráfico 1 – Perfil formativo dos docentes entrevistados

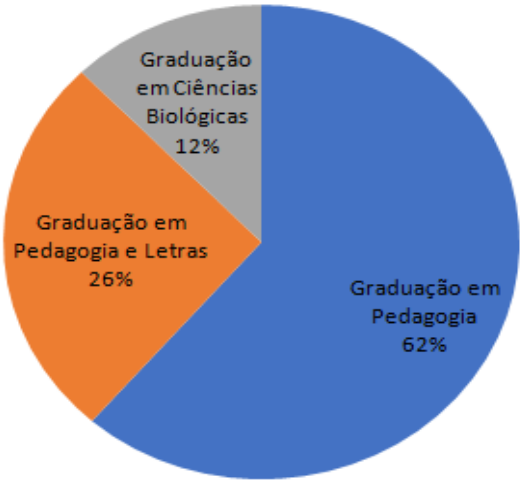

Fonte: entrevistas. Dados organizados pelas autoras.

No tocante à pós-graduação, somente um dos professores possui especialização na área da Alfabetização e Letramento, já os demais possuem formação em outras áreas[4]. Outro dado relevante é que os docentes especialistas possuem de uma a três especializações.

[4] Os docentes entrevistados são especialistas em Docência do Ensino Superior (1); Libras/Educação Especial e Inclusiva (2); Gestão Escolar/Alfabetização e Letramento (1); Neuropsicopedagogia Clínica

Com relação à perspectiva sobre a LP, as respostas dividiram-se nas perspectivas de linguagem enquanto comunicação e interação, já que nenhum acredita que o psiquismo individual precede a língua. Para a maioria, a língua é lugar de interação, com 55% dos entrevistados.

Sob outro enfoque, para 45% a língua é um instrumento utilizado, sobretudo, à comunicação e pertencente a um grupo, conforme o relato desta professora: "[...] entendo a língua como um meio de comunicação, língua portuguesa que é falada aqui em nosso país" (PROFESSORA E).

Com relação aos conteúdos considerados indispensáveis no ensino da LP, a maioria considerou todos os conteúdos que possibilitam a formação de um aluno crítico e integrado na realidade social. Em menor quantidade, revelaram-se estar de acordo com os eixos destacados na BNCC, que são a leitura, a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2017). O gráfico abaixo apresenta tais dados:

Gráfico 2 – Conteúdos ou habilidades importantes para ensinar na disciplina de LP

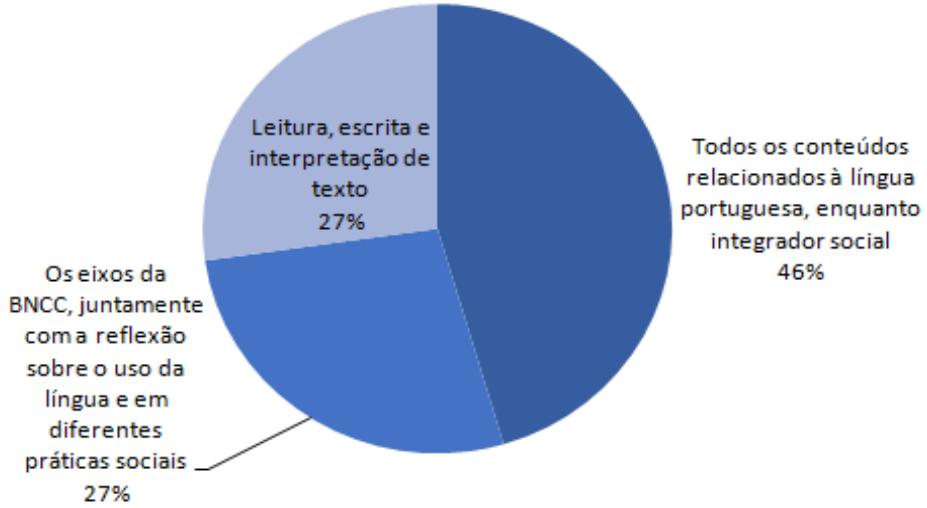

Fonte: entrevistas. Dados organizados pelas autoras.

Acerca da importância da leitura, para 53% ela é relevante na formação de leitores fluentes e competentes, aptos em participar de diferentes situações comunicativas. Já para 35% a leitura é importante para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Uma das alfabetizadoras destacou o hábito como base na construção de novos conhecimentos, auxiliando na formação escolar.

e Institucional (1); Educação Infantil e Séries Iniciais (2); Atendimento Educacional Especializado/Psicopedagogia Institucional e Clínica/ Educação Infantil (1); não possuí (3).

A partir dessas concepções, os entrevistados mencionaram em sua totalidade a utilização de diversas metodologias e estratégias no ensino da LP, como é possível constatarmos neste relato:

> Diariamente faço a leitura de histórias e de diferentes gêneros textuais, conforme os conhecimentos que os alunos têm. Busco o contato constante dos alunos com diversos materiais escritos, como livros, revistas, fichas de leitura, etc.,a leitura coletiva de palavras e pequenos textos, escrita coletiva de palavras e pequenas frases,escrita individualizada de palavras e legenda de seus próprios desenhos. O trabalho constante e a exploração das famílias silábicas, o reconhecimento dos sons e a consciência sobre a formação de palavras unindo diferentes sílabas. Jogos diversificados que aguce a participação das crianças, estimulando, mesmo que eles não percebam, os conhecimentos na leitura e na escrita. Cada aluno tem sua "caixa de segredos", onde guardamos diariamente palavras que os alunos já conseguem fazer a leitura [...]. (PROFESSOR F, 2023).

Atividades diversificadas integram o planejamento deste alfabetizador, o qual busca desenvolver a leitura e a escrita por meio de um trabalho sistemático. Em sua prática, consta-se o uso de textos conforme o conhecimento e os níveis de aquisição da escrita do aluno. Nesse viés, em turmas de alfabetização, de acordo com Coutinho,

> É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes. Por outro lado, ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante. (2005, p. 68).

No tocante às estratégias de leitura, os docentes não apontaram o uso de apostilas ou do livro didático. Assim, não se limitaram às questões gramaticais e ortográficas. Em vista disso, para 18% é significativa a utilização de textos de diferentes gêneros e portadores, com ênfase na interpretação e na gramática. Uma das professoras mencionou as atividades centradas na compreensão e nos aspectos gramaticais, realizadas a partir de "[...] leitura silenciosa, em voz alta e também utilizo o passaporte do leitor para casa" (PROFESSORA J, 2023).

Já 82% dos alfabetizadores elaboram seus planejamentos partindo de textos de gêneros e suportes diversificados, porém focalizando, sobretudo, as variedades linguísticas e a interação, como é o caso desta professora:

ISSN: 2176 - 1396

> [...] na sala tem uma caixa com livros, gibis, revistas com temas variados, etc. ela é utilizada uma vez por semana com dia estipulado para a hora da leitura. Este momento de leitura acontece de várias maneiras, podendo ser individual, em grupo, sentados em suas cadeiras, no chão ou em colchonetes e até mesmo em outros ambientes da escola. [...] faço atividades de leitura autônoma e compartilhada, conto e reconto de histórias, produção textual coletiva. No teatro, um grupo de alunos escolhe um livro e após a sua leitura, geralmente por imagens, os alunos desenvolvem uma encenação para recontar a história aos colegas, utilizando materiais da própria sala como cenário. (PROFESSORA C, 2023).

As práticas da docente são na perspectiva do letramento, o qual pode ser entendido na etapa inicial da alfabetização, "[...] como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]" (SOARES, 2004, p. 16).

As variadas atividades promovem a superação de hipóteses de escrita dos alunos, possibilitando-os compreenderem textos escritos em diferentes suportes, suas finalidades e contextos. Além disso, possibilitam a proximidade da criança com a leitura, visando desenvolver habilidades e a ampliação de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos as estratégias e metodologias dos professores alfabetizadores, destacamos que estas se constituem pelos processos de formação inicial e continuada, pelas experiências pessoais e profissionais, pelas condições de trabalho e estão vinculadas às políticas educacionais. A alfabetização é um processo complexo e multifacetado, do qual as práticas de letramento são interdependentes e indissociáveis.

Evidenciamos que todos os docentes revelaram propor atividades de ensino e de leitura diversificadas, abordando as variações da língua e os diferentes gêneros, buscando o conhecimento prévio dos estudantes e a interação entre leitor, texto e autor. Uma das preocupações dos alfabetizadores foi de estar de acordo com as especificações dos eixos da BNCC, a qual baseia-se na perspectiva da interação.

Conforme demonstramos, 45% dos docentes ainda associam a língua e a linguagem diretamente como instrumento de comunicação, no entanto, ao descrever sua prática, a qual envolve o planejamento, a mediação e a avaliação, eles não se

limitaram à linguagem enquanto código. Para tal, direcionam seu trabalho pedagógico ao âmbito das práticas sociais, para além do ambiente escolar.

Tendo em vista esta realidade, ressaltamos a importância da formação continuada em abordar essas questões, contribuindo para que os docentes sejam conscientes de suas concepções e continuem superando a concepção da linguagem apenas como um código, mas como local de interação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-132.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino em português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR**. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel – PR: Edunioeste, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 31 mai. 2023.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Roberta Silva Camargo[1]
Izabelle Cristina de Almeida[2]

RESUMO

A contação de histórias está presente desde a Antiguidade e se faz importante em todos os momentos da vida escolar. Dessa forma, a pesquisa teve como questão norteadora: quais os desafios e possibilidades da contação de histórias na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental I? Apresenta como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades da contação de história no primeiro ano do fundamental I. Na sequência, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Compreender como se dá a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que diz respeito à contação de histórias; b) Verificar em que momentos a contação de histórias se faz presente nas práticas pedagógicas; c) Reconhecer a contação de histórias como possibilidades de aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Como instrumento de pesquisa foi aplicado questionário online por meio do software *Google Forms*, com professoras atuantes em turmas do primeiro ano do ensino fundamental I, de instituições de ensino da rede municipal. Os principais autores utilizados foram Abramovich (1997), Alves (2004), Costa (2020), Melo (*et al* 2020), Mendes (2021), entres outros. Os resultados indicaram que a contação de histórias está presente na prática diária, mas, na maioria dos casos, acontece no início da aula como incentivo a um conteúdo. Alguns desafios se fazem presentes com essa prática, como a grande demanda de conteúdos e o tempo, que podem acarretar a falta de atenção e, por isso, a história pode perdurar por dias.

Palavras-chave: Contação de histórias. Transição. Ensino fundamental I

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, permitindo que elas explorem sua imaginação, emoções e pensamentos. Dentro desse contexto, a contação de histórias é uma ferramenta poderosa para despertar o interesse pela leitura, estimulando a criatividade, a curiosidade, a imaginação, habilidade de se expressar oralmente e a socialização.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial nesse processo, e é responsabilidade da gestão educacional incentivar os professores a valorizar a contação de histórias e a leitura desde a Educação Infantil (EI) até o Ensino Fundamental (EF), garantindo que não haja rupturas nessa transição.

[1] Graduada em Pedagogia, Faculdade Sagrada Família, robertacamargo2015@gmail.com .
[2] Mestre em Educação, Faculdade Sagrada Família, izadealmeida28@gmail.com .

Diante disso, surge a seguinte problemática de pesquisa: Quais os desafios e possibilidades da contação de histórias na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental I?

Para responder a esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da contação de história no primeiro ano do fundamental I. Desdobram-se como objetivos específicos: a) Compreender como se dá a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que diz respeito à contação de histórias; b) Verificar em que momentos a contação de histórias se faz presentes nas práticas pedagógicas; c) Reconhecer a contação de histórias como possibilidades de aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

A metodologia da pesquisa é o caminho que busca compreender como serão realizados os passos da pesquisa. Em busca de atingir os objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho exploratório.

Os dados para análise foram obtidos por meio do instrumento de pesquisa – o questionário online – organizado por meio do software *Google forms*. A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de um município do Paraná e os participantes foram professoras que atuam nas turmas do 1º ano do fundamental I dessas instituições.

2 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a EI como uma etapa da educação básica e determina que a mesma deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade (MENDES, 2021). Com isso, essa etapa passa a ter um caráter educativo e deve apresentar intencionalidade nas práticas pedagógicas. Enfatizamos que nessa fase a criança aprende brincando, interage com o grupo, comunica-se, expressa-se, constrói sua identidade e autonomia. Após essa etapa, ocorre a transição para uma nova etapa de ensino, o Ensino Fundamental (EF) composto pelos Anos Iniciais (dos 6 aos 10 anos de idade) e Anos Finais (dos 11 aos 14 anos).

O lúdico pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para o EF, visto que ajuda a estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças. Além disso, atividades lúdicas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais,

como trabalho em equipe, cooperação e respeito mútuo (ALVES, 2004). No entanto, é importante destacar que o uso do lúdico não deve ser visto como uma forma de simplesmente entreter as crianças, mas sim como uma estratégia pedagógica que tem como objetivo promover o aprendizado significativo.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) traz um ponto de atenção para a transição da EI para o EF I, justamente para a criança não sentir o impacto da inclusão de componentes, contendo equilíbrio e continuidade nos processos de aprendizagem. “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2017, p. 53). A transição deve ocorrer de forma leve e tranquila, havendo acolhimento e adaptação entre a criança e o docente, respeitando as singularidades da criança.

Assim sendo, fica clara a importância do lúdico na escola. Dentro do universo lúdico, a contação de histórias se apresenta como uma estratégia rica e significativa para que as crianças desenvolvam o hábito e prazer pela leitura, além de proporcionar a criatividade, a curiosidade, a oralidade, a imaginação, o gosto de leitura, a socialização e auxilia no desenvolvimento da criança.

O ato de contar histórias nos remete ao passado, quando os conhecimentos eram transmitidos oralmente, considerando que as memórias e as experiências são qualidades necessárias ao ser humano. No entanto, muitas escolas, ao longo dos anos, tornaram o ato de contar histórias uma distração, um relaxamento para as crianças.

É por intermédio do ato de contar histórias que as crianças desenvolvem competências. E como esse processo é permeado pela simbolização, abstração, habilidade criativa, ele internaliza a cultura, desenvolve estratégias para conflitos, portanto, contar histórias ativa as emoções por meio dos personagens.

No Brasil, a literatura infantil foi implantada após a chegada de D. João VI, em 1808, e as obras eram publicadas e adaptadas para o português, tendo cunho didático e moral. Um dos primeiros a fazer as adaptações foi Alberto Figueiredo Pimentel, que traduzia as obras de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, como Contos da Carochinha, Histórias da Avozinha (RODRIGUES *et al,* 2013).

Por não gostar das traduções e compreender que as histórias precisavam ser escritas especialmente às crianças, Monteiro Lobato foi o primeiro a escrever uma obra literária – “A menina do narizinho arrebitado” – em 1920. O escritor desenvolveu

características típicas brasileiras como costumes do campo, lendas do folclore e, em sua obra mais conhecida – "O sítio do Picapau Amarelo" – relata a vida rural e a cultura brasileira. Monteiro Lobato conseguiu transparecer a criatividade e a liberdade dos seus personagens.

Torna-se imprescindível destacar que cabe à escola e professores – em uma prática diária – proporcionar à criança esse contato com a literatura. Também é preciso enfatizar que esse momento de leitura vai além da sala de aula. Muitas crianças, quando entram no fundamental I, acabam desmotivadas e as práticas de leitura, se perdem na rotina diária. Muitas vezes, o hábito de ouvir e de contar histórias não é mantido, e o lúdico da leitura se perde, passando a ser só conteúdo. Para Torres e Tettamanzy (2008):

> Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los; muitos continuam utilizando as histórias, quando utilizam, apenas para acalmar os educandos e não veem as várias possibilidades de uma boa história. (TORRES E TETTAMANZY, 2008, p. 3)

O principal objetivo em contar histórias é educar, instruir, desenvolver raciocínio, conhecer interesses pessoais, além de estimular a imaginação, divertir; tudo isso acarreta a compreensão de conflitos, reflexão e desenvolvimento. E, na escola, onde se aprendem diversos gêneros textuais, a contação de histórias deve estar presente, cada conto encanta, com cada conto se aprende e com cada conto se motiva.

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o objetivo de analisar os desafios e possibilidades da contação de história no primeiro ano do fundamental I, buscamos compreender como a contação se faz presente na prática pedagógica. Para a análise de dados, o instrumento utilizado foi um questionário contendo um total de treze perguntas. Foram pesquisadas 6 instituições da Rede Municipal de Ensino, das quais obtiveram-se respostas de 7 professoras de turmas de primeiro ano do fundamental I de instituições de ensino da Rede Pública da cidade.

Para fins de anonimato, optou-se por representar os sujeitos por meio do substantivo professora, seguido de uma letra; quanto ao nome da escola, optou-se pelo substantivo instituição, seguido de um número romano.

A contação de histórias e a prática pedagógica são duas ações que andam juntas e se conectam. Sobre a contação de histórias, foi questionado se as professoras costumam utilizá-la como recurso de aprendizagem para as crianças e as respostas foram unânimes em afirmar que todas as professoras pesquisadas fazem o uso da contação de histórias em sua prática pedagógica. Entendemos que quando o professor cria momentos de leitura a partir da contação de histórias, possibilita um momento de prazer, de imaginação e de reflexão.

> ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatral, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! (ABRAMOVICH, 1997, p. 23).

Partindo disso, o próximo questionamento foi relacionado à frequência com que a contação de histórias acontece na sala de aula. O gráfico abaixo representa as respostas.

Gráfico 01: Frequência da contação de histórias na sala de aula.

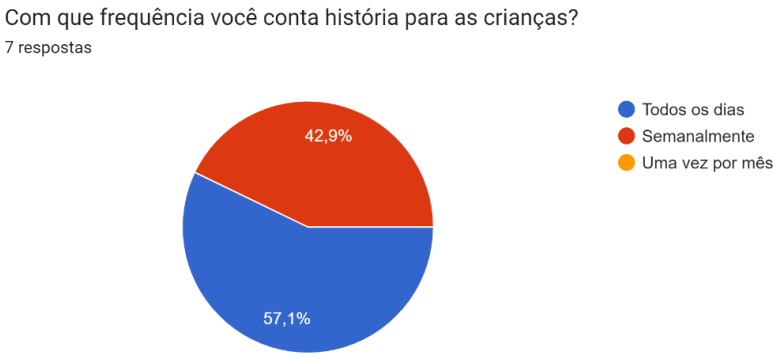

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Como se pode ver, 4 professoras (57,1%) realizam a contação de histórias todos os dias, e 3 professoras, (42,9%) realizam a contação semanalmente. Apesar de as professoras responderem que utilizam a contação de histórias como recurso, isso ainda não ocorre diariamente. Para Coelho (2006) citado por Melo (*et al*, 2020, p. 15), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. Sendo assim, destacamos a importância de utilizar a contação de histórias diariamente com as crianças.

Ao questionar sobre a importância da contação de histórias na aprendizagem da criança, todas as professoras apontaram em uma escala de 1 a 5, a maior

relevância. Considerando como cinco (5) o índice de maior relevância sobre a importância da contação de histórias na aprendizagem da criança.

Sendo assim, tanto a frequência como a importância de utilizar a contação de história são fatores importantes no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Além de as histórias fornecerem um repertório de vocabulário, a contação de histórias promove aumento da capacidade de concentração e compreensão dos pequenos ouvintes.

O seguinte questionamento foi em relação aos momentos em que a contação de histórias se faz presente na prática pedagógica. As respostas revelaram sentidos diferentes da utilização desse recurso. A professora A e a professora G apresentam a contação como recurso para começar a aula ou tema específico.

> Para proporcionar momentos de interação, quando vamos realizar produção textual ou quando tem algum conteúdo específico relacionado ao livro. (Professora A)
>
> Abordar temas relevantes. (Professora G)

Já as professoras B e C utilizam a contação de histórias como rotina de início de aula.

> Todos os dias começamos a aula com uma contação. (Professora B)
>
> Logo no início da aula, já é rotina. (Professora C)

E por fim as professoras D, E e F trazem a contação de histórias como incentivo, como estímulo, onde destaco a resposta da professora F.

> Para as práticas de aula e momentos lúdicos para incentivar a criatividade, convivência.(Professora F)

A contação de histórias está presente nas práticas em sala de aula, e sua utilidade varia de acordo com a prática e o costume do professor. Nesse sentido, a contação de histórias é uma forma estratégica para auxiliar na alfabetização e o letramento, despertando o interesse pelos livros, incentivando a curiosidade e preparando para habilidades de leitura e escrita.

3.1 Os desafios e possibilidades da contação de histórias como meio para aprendizagem

É na escola, por meio de livros, na biblioteca ou no espaço de leitura, que as crianças podem mergulhar em diferentes universos e vivenciar experiências diversas, a sala de aula é o ambiente para cultivar o gosto e o interesse pela leitura. Sendo

ISSN: 2176 - 1396

assim, o próximo questionamento referiu-se à existência de algum projeto na instituição em relação à contação de histórias.

Gráfico 02: Projeto de contação de histórias na escola.

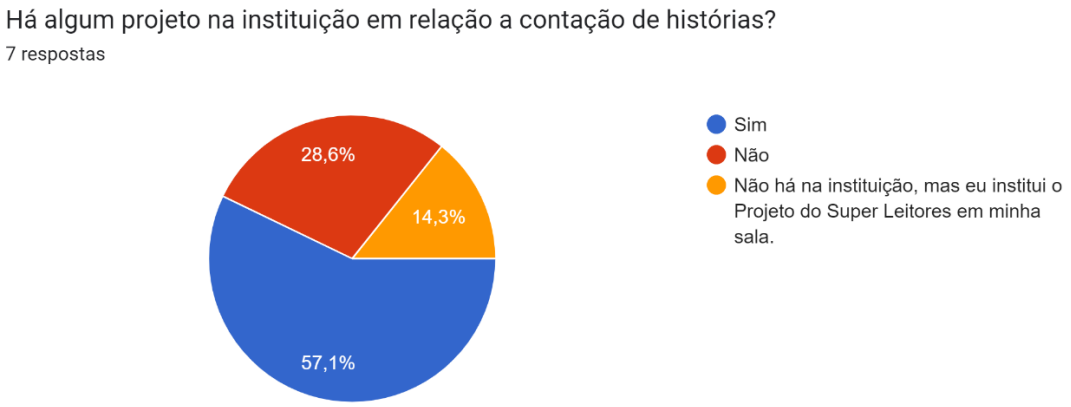

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Constata-se que quatro (57,1%) das professoras pesquisadas relataram a existência de um projeto, 2 (28,6%) relataram que não há projeto na instituição. Vale destacar a fala da professora E:

> Não há na instituição, mas eu institui o Projeto do Super Leitores em minha sala. (Professora E)

Apesar de não existir em sua instituição um projeto relacionado à leitura, a professora E, notou a importância de haver um projeto em sua sala de aula para incentivar as crianças. A realização desse tipo de projeto propõe estratégias para desenvolver a leitura das crianças, realizado em conjunto ou individualmente, impulsionando o progresso de cada um.

O projeto de leitura pode ocorrer de maneira com que se encaixe na rotina, é um estímulo para as crianças e para a professora, e para a escola toda. Nessa perspectiva, sabe-se que, apesar de a contação de histórias ser uma prática instigante, é possível encontrar desafios para instituir essa prática. Questionamos as professoras sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica para realizar a contação de histórias. Dentre as participantes, quatro (4) professoras responderam que não encontram desafios em suas práticas. A professora C, justifica que:

> Como na minha prática pedagógica já é um hábito a contação de história, não encontro desafio no momento. (Professora C).

Já as professoras E e F relataram a falta de tempo como um dos desafios encontrados, devido à organização e muitos afazeres do dia. A professora F, relata como desafio:

> A falta de tempo, pois tem dias que temos muitas atividades para dar conta. (Professora F).

Outro desafio apontado foi em relação ao interesse apresentado pelas crianças durante a contação de histórias. A professora G mencionou como uma dificuldade, “manter a atenção de todos”. Ela aponta a falta de atenção das crianças, o que muitas vezes acontece no seu dia a dia.

Diante das respostas das professoras sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica da contação de histórias, pode-se concluir que, embora seja uma prática motivadora e importante, existem obstáculos a serem superados para sua efetiva implementação. Algumas professoras apontaram a falta de tempo como um desafio, devido à sobrecarga de tarefas e responsabilidades diárias e a falta de atenção das crianças durante as histórias contadas. Essa questão ressalta a necessidade da organização do espaço e tempo adequados para a contação de histórias. Assim como, a importância de buscar estratégias criativas e engajadoras para manter o interesse e o envolvimento das crianças durante a proposta. É importante ressaltar que a professora C, que já tem o hábito estabelecido da contação de histórias em sua rotina, não encontrou desafios significativos.

Para a superação desses desafios pode-se chamar a atenção das crianças com recursos de contação de histórias. O último questionamento referiu-se às possibilidades de aprendizagem no 1º ano por meio da contação de histórias. As professoras B e G relatam que há possibilidades, mas não especificaram quais são, como destacado na resposta da professora B.

> Todas as possibilidades possíveis. A contação desenvolve diversas habilidades e é fundamental para o processo de alfabetização. (Professora B).

O contato com a contação de histórias aguça a curiosidade de a criança querer ler um livro. Além de contribuir com o processo de compreensão de si e do mundo, diversifica leituras e favorece o hábito de leitura. (COSTA, 2020). Nessa perspectiva, destacamos a resposta da professora E:

> Por meio das histórias, as crianças ampliam seu repertório cultural, produzem conhecimentos de si e do mundo, interagem com o outro, desenvolvem a

ISSN: 2176 - 1396

> criatividade e o hábito da leitura, inserem-se em práticas de letramento, desenvolvem a oralidade, compreendem regras e significações, desenvolvem a escuta atenta, o diálogo respeitoso, aprendem a fazer escolhas, analisam situações, buscam lidar com frustrações, alegrias, medos, angústias e passam a utilizar da imaginação, tornando-se capazes de criar e recriar o mundo da forma como imaginam. (Professora E).

Por fim, considerando que o objetivo da pesquisa é analisar os desafios e possibilidades da contação de histórias, as participantes relataram que a utilizam como recurso de aprendizagem. Também reconhecem a importância e, muitas vezes, a falta de estímulo da escola e a falta de tempo, mas não deixaram de utilizar o recurso, mesmo que só como mobilização no começo da aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os estudos sobre a importância da contação de histórias, enfatizamos como o mundo das histórias é rico em possibilidades de aprendizagem, de estímulos, de incentivos, de auxílio, de despertar o melhor apenas pelo ato de ler e ouvir histórias.

Por meio dos dados obtidos, constatou-se que a contação de histórias está presente na prática diária do professor, muitas vezes feita de maneira rápida devido à acentuada demanda do dia. Das seis escolas pesquisadas, três não apresentam projetos de leituras como forma de incentivar as professoras a realizar o ato da contação. Com frequência, a iniciativa vem das próprias professoras que compreendem a importância dessa ação, como foi possível observar com a professora E, que instituiu o projeto em sua sala de aula. A falta tempo e a organização da rotina tornam-se desafios para as demais professoras realizarem algum projeto. As que relataram a existência de um projeto não especificaram como seria.

Convém trazer à memória que o professor pode diversificar a forma de contar história, trazer como recurso de aprendizagem para realização de atividades. Portanto, conclui-se este trabalho enfatizando que a contação de histórias desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao ouvirem histórias, elas são expostas a diferentes cenários, personagens e enredos, estimulando a imaginação, a criatividade e o pensamento abstrato. As histórias ajudam as crianças a expandir suas perspectivas e a desenvolver habilidades de resolução de problemas, à medida que se envolvem com as situações narradas e são desafiadas a encontrar soluções para os dilemas apresentados. A contação de histórias é uma ferramenta poderosa que pode enriquecer o desenvolvimento humano e estimular a paixão pela leitura.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil:** Gostosuras e bobices. 5. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Rosilda Maria. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. In: III Encontro de pesquisa em educação da UFPI/II congresso internacional em educação. **Anais[...].**Teresina: editora da UFPI, 2004. v. I. Disponível em: http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2012 Acesso em: 10/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF. 2017.

COSTA, Aline De Cássia Da. **A Importância Da Literatura Infantil No Desenvolvimento Da Criança: Uma Revisão Bibliográfica**. Instituto Federal Goiano Campus Avançado Ipameri Programa De Pós-Graduação Lato Sensu. Ipameri-Go. 2020. Disponível em: file:///D:/tcc%20artigos/texto%204.pdf Acesso em: 10/05/2022.

MELO, Acreciana de Sousa; *et al.* A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. **Revista OLHARES**, v. 8, n. 3. Guarulhos, São Paulo, 2020. Disponível em: file:///D:/tcc%20artigos/texto%207.pdf Acesso em: 25/06/2022.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **Organização das rotinas na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores. Revista Devir Educação, Lavras, vol.5, n2., p.67-85. 2021. Disponível em: file:///D:/tcc%20artigos/texto%2017.pdf Acesso em: 25/05/2022.

RODRIGUES, Scheila Leal; *et al*. Literatura infantil: origens e tendências. **XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. 2013. Disponível em: file:///D:/tcc%20artigos/texto%2011.PDF Acesso em: 25/05/2022.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Sessão aberta.** Porto Alegre, Vol. 04 n. 01, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/5844/3448 Acesso em: 25/05/2022.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR DO LEITOR LITERÁRIO: FOCO NAS CONEXÕES DE LEITURA

Ligiane Lis Langue[1]

RESUMO

Este estudo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado em desenvolvimento e pretende discutir o ensino das estratégias de leitura como recurso potencializador do processo de formação escolar do leitor literário. Trata-se de estudo de caso do tipo etnográfico em turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Curitiba. O recorte relaciona-se com o seguinte objetivo específico: implementar uma intervenção de mediação de leitura do ensino das estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização, perguntas ao texto e síntese. Os aportes teóricos que norteiam a investigação recaem sobre a perspectiva de Cyntia Graziella G. S. Girotto e Renata Junqueira de Souza. A partir da descrição do que são estratégias de leitura e de encaminhamentos práticos de como inseri-las em sala de aula, a pesquisadora analisa o desenvolvimento das conexões estabelecidas pelos estudantes ao participarem de oficina literária.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Formação do leitor literário. Estratégias de leitura. Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

O recorte de investigação explicitado neste estudo refere-se a uma pesquisa de mestrado mais ampla envolvendo o tema mediação de leitura na escola, um estudo de caso do tipo etnográfico, em desenvolvimento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pertencente à linha de pesquisa intitulada Corpo, Linguagem e Estética na Educação (LiCorEs). Tem como objetivo propor por meio do ensino das estratégias de leitura aparatos que permitam maior compreensão do texto literário pelos estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Curitiba.

O texto literário na escola, enquanto potência cultural e transformadora, por vezes é posto de lado ao servir a objetivos distantes do seu propósito, além de apartado da realidade do próprio leitor e do seu - legítimo - conhecimento de mundo, subjetivo, singular e que se constitui como base sólida para a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, Lajolo (2009) denuncia o tratamento do texto literário como pretexto para os exercícios de alfabetização, gramática, e interpretação textual, que exige meramente respostas estagnadas em dados superficiais do texto.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – UFPR. E-mail: ligiane.cg@gmail.com

As pesquisadoras Girotto e Souza (2010) – alicerçadas nos estudos das autoras americanas Harvey e Goudvis (2017)[2] - indicam o ensino das estratégias de leitura como uma proposta possível de ser abraçada por professores que desejam formar leitores estratégicos desde os anos iniciais de escolarização, a fim de ajudá-los a atribuir sentido ao que leem. À vista disso, as autoras propõem o ensino das seguintes estratégias: conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, que são detalhadas a seguir.

2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APARATOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Ser um leitor estratégico é saber olhar para dentro de si e encontrar os aparatos necessários que fazem o leitor compreender o texto literário. Girotto e Souza (2010) descrevem duas formas para compreender uma leitura, a primeira delas acontece no presente, enquanto o leitor lê palavra por palavra até a sua conclusão. No entanto, mesmo uma criança já alfabetizada e que a decodificação das palavras não seja mais um problema para ela, pode chegar ao fim da leitura de um texto sem de fato compreender o conteúdo que leu.

A segunda forma considera a construção de significado do que está sendo lido e acontece quando o estudante utiliza o conhecimento adquirido justificando as estratégias que o fizeram chegar ao resultado interpretativo. Mesmo que o leitor não seja capaz de decodificar todas as palavras, ele pode compreender o texto a partir do contexto em que está inserido e das informações que já possui sobre o assunto. Portanto, para ser um leitor eficiente, é necessário desenvolver tanto a habilidade de decodificação quanto a habilidade de compreensão.

As estratégias de leitura requerem sempre um planejamento adequado à faixa etária e às características da turma. Uma aula cheia de tabelas e aulas expositivas acerca das estratégias para uma turma de 2º ano, sem considerar um planejamento de mediação de leitura lúdico, consistente e criativo, pode resultar em práticas enfadonhas para os estudantes. Vale lembrar também que as professoras e os professores como leitores mais experientes utilizam naturalmente as estratégias no decorrer da leitura, mas para ensinar aos estudantes é fundamental dedicar-se individualmente ao ensino de cada uma delas.

[2] HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne (2017). **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.

O ensino das estratégias em uma ordem pré-estabelecida não é indicado por Girotto e Souza (2010), pois as estratégias não são fases a serem superadas pelos estudantes. Todavia, frente à classe, os professores selecionam as estratégias, bem como o tempo dedicado a cada uma delas, com vistas a contemplar as necessidades observadas.

A primeira estratégia descrita no presente estudo é chamada de *CONEXÃO,* ela está comumente presente em sala de aula quando os estudantes relacionam o texto com a sua vida pessoal, com um conteúdo ou tema a ser debatido. Desde pequenos, eles vão fazendo essas relações de acordo com o repertório de conhecimento de mundo que possuem. “Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Essas conexões são oportunidades de ativação do conhecimento prévio - estratégia principal que ancora todas as outras - além disso, a abertura para que os estudantes possam falar sobre as conexões que estão fazendo no decorrer da aula, faz com que se sintam mais envolvidos e interessados. A formação do leitor literário precisa valorizar a legitimação da fala das crianças como fundamental e potencializadora no processo de ensino e aprendizagem.

Há três categorias de conexão possíveis de se fazer ao experienciar o texto: conexão texto-leitor; conexão texto-texto e conexão texto-mundo. A partir do repertório de cada estudante e à medida que a linguagem verbal é considerada e estimulada na escola, os estudantes fazem uma ou mais relações referentes a esses códigos.

De acordo com Girotto e Souza (2010) há várias possíveis conexões realizadas pelo leitor que permitem ampliar a compreensão e a desenvolver a capacidade crítica frente ao texto: texto-leitor quando lê um trecho de uma história e se lembra de algo que vivenciou; texto-texto quando relaciona o texto lido com outros do mesmo gênero, ou até mesmo diferente; texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

A *INFERÊNCIA* é a ação de deduzir a partir das entrelinhas de um texto verbal ou não verbal o rumo que o texto pode tomar. Ou seja, inferir é ler o não dito, fugindo da obviedade das ideias explícitas para caminhar entre possibilidades que alargam a interpretação, e mesmo o pequeno leitor pode fazer predições quando lê ou ouve a leitura feita por um adulto. “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma

interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

As autoras apresentam a estratégia de *VISUALIZAÇÃO* como um exercício imagético em que a criança é capaz de inferir sobre o conteúdo apresentado. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 85). Ao engendrar um cenário ou um personagem, os estudantes acessam um mecanismo cognitivo que permite maior compreensão do conteúdo do texto lido. Além disso, a criação é única e nutre na experiência de visualizar uma forma significativa de envolvimento, incentivando maior empenho nas atividades de leitura.

Com *PERGUNTAS AO TEXTO o* leitor elabora questões durante a leitura que o ajudam a compreender o que lê. É importante pensar nas perguntas ao longo de todo o relacionamento com o texto literário, ou seja, no antes, durante e depois da leitura, para que assim os estudantes percorram todo o caminho com uma postura investigativa, isso ajuda a manter o interesse em continuar lendo o texto literário e diminui as chances de o estudante abandonar a leitura.

A *SUMARIZAÇÃO* é a capacidade de encontrar as informações mais importantes, dizem Girotto e Souza (2010) sumarizar é encontrar a “essência” do texto, pois são muitas as informações contidas nele, o que é importante para um leitor pode não ser para o outro, isso acontece porque os objetivos da leitura diferem para cada leitor. O estudante em fase de alfabetização não conseguirá fazer a sumarização sozinho, pois requer a maturidade que ainda não pode oferecer nesta fase. No entanto, o professor oferece textos à turma e mostra como e porque se utiliza da sumarização como estratégia leitora, ensinando assim o sentido da técnica.

De acordo com Girotto e Souza (2010) a *SÍNTESE* não é mero resumo, pois além do leitor ser capaz de identificar a ideia geral do texto lido, é fundamental que ele faça um entrelaçamento entre as ideias do texto e as suas próprias. “O pensamento evolui, conforme o leitor adiciona informações ao texto. Ele realiza esse processo como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, constituir um todo significante.” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 103). A vivência com o texto literário precisa ampliar o modo do leitor se relacionar com o próprio texto, com outros textos e com o mundo.

Conforme já citado neste estudo o propósito de ensinar as estratégias de leitura aos estudantes é de ajudá-los a atribuir sentido ao texto literário, com vistas a se constituírem como leitores competentes, críticos e estratégicos. Para tanto, no próximo tópico serão abordadas as problematizações da estratégia de conexão na prática com estudantes de 2º ano do ensino fundamental I, de modo a analisar suas contribuições para a formação escolar do leitor literário.

3 ANÁLISE DE MATERIAIS E RESULTADOS

Como base teórica da descrição do que são estratégias de leitura e de encaminhamentos práticos de como inseri-las em sala de aula, este texto se limita a analisar apenas a estratégia *CONEXÃO* a partir das produções dos estudantes, que participaram de nove oficinas, com duração de uma hora, no decorrer de três meses – de maio a julho de 2023. A pesquisadora atuou como mediadora e as aulas foram acompanhadas pela professora da turma. Para este texto foram selecionadas as oficinas em que se utilizou dois livros, a seguir relatadas.

Os livros escolhidos são de autoria de Josiane Bibas e contam sobre um elefante roxo chamado Bartolomeu. Em *A coceira de Bartolomeu* (2015), o personagem precisa resolver um grande problema quando uma cidade de pulgas se instala em suas costas causando grande coceira e desconforto. No livro *Doeu, Bartolomeu?* (2019), o elefante é levado a refletir sobre as dores físicas e emocionais que o angustiam no decorrer da história. As produções analisadas a seguir incluem os estudantes Cristovão[3], Luci, Paulo, Susan e Wilson.

FIGURA 1 – CONEXÃO TEXTO-LEITOR

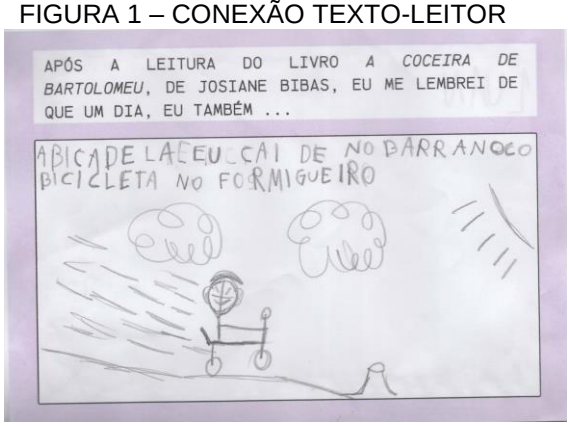

FONTE: A autora (2023)

FIGURA 2 – CONEXÃO TEXTO-LEITOR

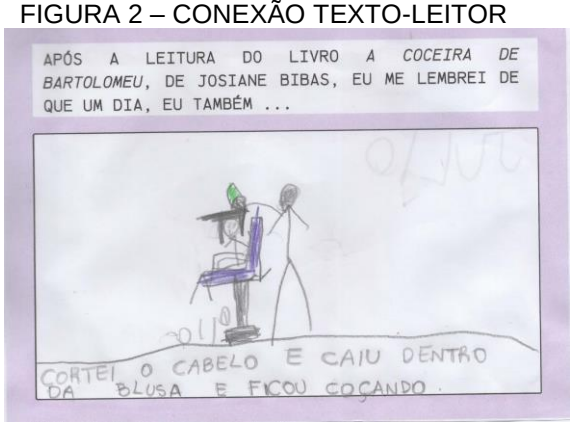

FONTE: A autora (2023)

[3] Para garantir o anonimato dos participantes, conforme Resolução CNS nº 466/12 para pesquisa com seres humanos, todos os nomes dos estudantes citados no estudo foram substituídos.

A conexão texto-leitor de Wilson (FIGURA 1) revela o episódio em que estava descendo de bicicleta por um barranco quando caiu em um formigueiro, ele conectou a coceira que Bartolomeu sentiu ao ser picado por pulgas ao seu contato desagradável com o formigueiro. Já Cristovão (FIGURA 2) se lembrou de quando visitou o barbeiro para cortar o cabelo e os fios aparados lhe causaram coceira nas costas. Ambas conexões bem estabelecidas por vivências reais dos dois estudantes.

FIGURA 3 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO

FONTE: A autora (2023)

FIGURA 4 – PERSONAGEM DA ANIMAÇÃO

FONTE: Pixar (2015)[4].

Para estabelecer a conexão texto-texto Luci (FIGURA 3) representou o sentimento de tristeza relacionando a dor emocional do elefante – no livro, Bartolomeu angustia-se por ser diferente dos demais elefantes – com a animação *Divertida Mente*[5] (2015) em que emoções são retratadas (FIGURA 4). Luci desenha a personagem Tristeza e relata por meio da escrita a conexão que faz com uma cena do filme.

FIGURA 5 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO

FONTE: A autora (2023)

FIGURA 6 – CONEXÃO TEXTO-TEXTO

FONTE: A autora (2023)

[4] Personagem Tristeza. Disponível em: https://www.pixar.com/feature-films/inside-out. Acesso em: 18 jul. 2023. Utilização restrita para fins pedagógicos.
[5] DIVERTIDA Mente (Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. 94 min, cor.

A conexão texto-texto mostrou-se um desafio para a maioria, poucos estudantes conseguiram estabelecer relação neste primeiro contato formal com a estratégia. Para Susan (FIGURA 5), o livro *Doeu, Bartolomeu?,* a fez rememorar de uma brincadeira na árvore com o primo e o contato com um bicho cabeludo que a queimou. Paulo (FIGURA 6), conectou a dor retratada no livro com um episódio pessoal, pisou em um espinho ao tentar chutar uma bola. Nestes casos, ambas as conexões são de texto-leitor e evidenciam a dor física tanto do personagem como dos estudantes, pois se trata também de uma correlação mais concreta para o leitor iniciante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de leitura fazem parte de um conjunto de aparatos necessários para a compreensão leitora. Neste sentido, é importante relembrar que elas são ensinadas com o objetivo de repertoriar os estudantes para estes saberem utilizá-las conscientemente no trato com os textos literários ofertados na escola.

Mesmo quando enfrentam desafios de compreensão de uma ou outra estratégia, como pode ser visto na conexão texto-texto, os estudantes ativam o conhecimento prévio e utilizam-se de outros recursos internos para responder a sua demanda. Ou seja, os estudantes dispõem de uma ou mais estratégias em contato com o texto literário mesmo que ainda não as dominem completamente.

O ensino das estratégias de leitura precisa ser garantido na formação escolar do leitor. É fundamental também que elas estejam sempre aliadas a um planejamento de mediação de leitura que contemple textos instigadores, com vistas a potencializar a capacidade dos estudantes em atribuir sentido ao texto literário.

REFERÊNCIAS

BIBAS, Josiane. M.; PIEKAS, Mari Inês. **A coceira de Bartolomeu**. Curitiba: Insight, 2015.

BIBAS, Josiane. M. **Doeu, Bartolomeu?**. Curitiba: Insight, 2019.

GIROTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTO, Cyntia G. G. S.; ARENA, Dagoberto B.; SOUZA, Renata J. de (org.). **Ler e compreender estratégias de leitura.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45 -114.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING; Tania M.K. **Escola e Leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

PROFESSOR ALFABETIZADOR: RELFEXÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE E SEUS DESAFIOS

Alana Silva Moreira LOPES[1]

RESUMO

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública. O objetivo deste artigo visa refletir sobre o significado de ser professor a partir de professores alfabetizadoras que atuam na escola pública municipal brasileira. Quanto a metodologia utilizou-se no mestrado a pesquisa de cunho qualitativo, , junto dos seguintes instrumentos metodologicos: questionário envolvenvo 06 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos (Plano Nacional de Educação (PNE) n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Compreende-se, com base na análise dos dados coletados que, ser professor alfabetizador significa proporcionar uma alfabetização de qualidade, que tal profissão é essencial na construção da sociedade, envolve também o prazer em ensinar e de ver os alunos avançando, bem como aspectos afetivos e sociais. Como desafios ressalta-se a cobrança pela alfabetização logo no 1º ano e o alcance do nível de escrita alfabético pelos alunos, os resultados satisfatórios em avaliações externas e de larga escala, a diversidade em sala de aula e a falta de apoio das famílias.

Palavras-chave: Professor alfabetizador. Atuação docente. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Para a escrita desse trabalho, partiu-se da premissa que a alfabetização é um processo complexo e plural, que sofre influências de diversos meios, épocas e preceitos sociais, e para que se efetive com qualidade, é necessário um professor alfabetizador, que tenha o domínio teórico, epistemológico, social, didático, político e em diversos outros âmbitos.

Defende-se primeiramente que a alfabetização e o letramento são apresentados sob diversas perspectivas na literatura, entretanto, todos os autores compreendem que ambos convergem em um processo que envolve a aprendizagem significativa do educando, e a aplicação social, crítica e reflexiva desse conhecimento, em prol do benefício humano individual e comunitário.

[1] Mestra em educação, FCT/UNESP Presidente Prudente. alanasmoreira@gmail.com.

Diante da complexidade que envolve a temática, apresentamos um recorte de pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública. Nosso objetivo neste artigo é refletir sobre o significado de ser professor a partir de professores alfabetizadoras que atuam na escola pública municipal brasileira.

Quanto a metodologia utilizou-se no mestrado pesquisa de cunho qualitativo, em que foram utilizados os seguintes instrumentos metodologicos: questionário envolvenvo 06 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos (Plano Nacional de Educação (PNE) n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Estruturamos o artigo debatendo inicialmente sobre o significado de ser professor alfabetizador sob a ótica das participantes. Em seguida, dialogamos sobre os desafios atuar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

2 SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nesse tópico apresentamos as concepções do significado de ser professor no Brasil atualmente para os docentes pesquisados. Qual o sentido que atribuem ao papel da profissão docente. Os posicionamentos envolveram diversos âmbitos, os quais detalharemos a seguir.

Ser professor significa proporcionar uma alfabetização de qualidade:

> Significa conseguir alcançar essas crianças, possibilitar uma alfabetização de qualidade, em todos esses aspectos (Entrevista Mérida, 2020).
>
> Significa alfabetizar a turma, para garantir que eles não cheguem nas outras séries defasados (Questionário Aurora, 2020).

Segundo os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017), 54,73% dos alunos do 3° ano do Ensino Fundamental no Brasil se encontram no nível indesejado de leitura perante os parâmetros de avaliação desse instrumento, ou seja, não conseguem ler e interpretar textos com autonomia. Já na escrita, 33,85% encontram-se em nível insuficiente, indicando que os educandos não têm o pleno domínio dessa técnica. Dados do IBGE, de 2015, apontam que

10,15% dos estudantes dos três anos iniciais do Ensino Fundamental só conseguem ler uma palavra. Desse modo, torna-se relevante a prática alfabetizadora, não somente no ensino da técnica, mas na promoção de uma aprendizagem significativa, de qualidade, que incentive os educandos ao prazer em estudar (LOPES, 2020).

Ser alfabetizadora significa também ser essencial na construção da sociedade:

> [...] ser uma ferramenta de formação do conhecimento, como um pilar da sociedade, na formação do cidadão, no sentido de ensinar regras e convívio em sociedade, mas sem o envolvimento político (Entrevista Mérida, 2020).
>
> É ser um herói [...] me sinto privilegiada por poder ensinar, colher bons resultados, conseguir ver as crianças se empenhando e incentivá-los (Entrevista Mérida, 2020).
>
> [...] formar o indivíduo completo, nos mais diversos âmbitos, sejam sociais, culturais e psicológicos. [...] É preciso formar um educando político, que saiba viver em sociedade, de acordo com seus direitos e deveres (Entrevista Cinderela, 2020).

Defendemos que o professor exerce um papel fundamental na sociedade. Conforme Libâneo (2016) é necessário promover uma prática educativa que assegure condições para que todos os educandos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente e, por meio desse conhecimento, desenvolvam seus aspectos afetivos, cognitivos e morais. A prática docente que vislumbra a construção de uma sociedade justa deve desenvolver o conhecimento, as capacidades intelectuais e a formação da personalidade do educando, como condição fundamental para a redução das diferenças, das desigualdades e do preconceito. Envolve o papel de assegurar ao educando o direito à semelhança e à igualdade, uma formação cultural e científica como base para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e estético, considerando também suas diferenças e individualidades.

Ser alfabetizadora envolve o prazer em ensinar e ver os alunos avançando:

> [...] me sinto privilegiada por poder ensinar, colher bons resultados, conseguir ver as crianças se empenhando e incentivá-los (Entrevista Mérida, 2020).
>
> [...] Um prazer, ensinar um criança ou adulto a ler é muito satisfatório é transformar vidas (Questionário Bela, 2020).

Envolve também aspectos afetivos e sociais:

> [...] tem a ver com ensinar a se comunicar, socializar, criar laços e formar caráter (Questionário Branca de Neve, 2020).
>
> [...] conviver é ter consciência e sensibilidade (Questionário Mohana, 2020).
>
> [...] estimular o prazer de compreender, descobrir, construir o conhecimento, curiosidade, autonomia e atenção no aluno (Questionário Mohana, 2020).

O professor Alfabetizador, por atuar diariamente com a mesma turma, tem o privilégio de, em sua prática, conhecer e compreender as peculiaridades, as dificuldades e os interesses de cada aluno. Ele se envolve com as histórias de vida e com o meio social. Dessa forma, desenvolve em sua prática diversas esferas de sentimentos, de emoções e de ações.

Na perspectiva de Mérida, a atuação do professor envolve a neutralidade**:**

> Pra mim o professor deve ser neutro, dar a aula sem envolvimento político, falo isso por conta das eleições que tivemos ontem e vi muita gente falando que tínhamos que nos posicionar. Ele tem que dar as ferramentas para que o aluno escolher por si só o que for melhor para ele (Entrevista Mérida, 2020).
>
> Como alfabetizadora, penso também que professor não é cabo eleitoral, ele não tem que pender nem para o A ou B. Ele deve apresentar os fatos e deixar que o aluno decida, escola não deve ser palanque de política. o professor tem que ser neutro. Ser educador não é isso, formar discípulos de política. A criança vai ser cobrada pelo conhecimento dela das do conteúdo e das disciplinas, no vestibular, provas e outros. Não será cobrado dela o posicionamento político, isso não é condição para ela crescer na vida (Entrevista Mérida, 2020).

Defendemos que o professor exerce um papel político, social e transformador na sociedade atual. Como nos relembra Silveira (1995), estamos inseridos em uma sociedade capitalista desigual e injusta, na qual, por meio da mais-valia, o trabalhador lucra infinitamente mais para o dono do capital, com sua força de trabalho, do que recebe como salário, ou seja, quanto mais se trabalha, mais lucro se adquire para o capital. Desta forma, acreditamos que não há como o professor exercer uma atuação neutra, pois, ou se luta contra tais injustiças ou se atua para promover sua perpetuação. Em qualquer uma das posições, há uma conotação política.

Dados sobre o fracasso da alfabetização no Brasil aparecem constantemente na mídia. Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2019 indicaram que a taxa de analfabetismo no país teve uma melhora considerável, saindo de 6,8% para 6,6%. Entretanto, esse percentual ainda envolve

cerca de 200 mil brasileiros que não possuem as competências básicas da leitura e da escrita, ou seja, não conseguem juntar sílabas ou ler pequenos textos. Em um mundo digital, em que as mídias sociais fazem parte do cotidiano da sociedade, a leitura, a escrita e a interpretação crítica são essenciais para uma atuação consciente e politizada (LOPES, 2020).

Em 2020 a Agência Brasil publicou uma matéria com o seguinte título: “Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever” (TOKARNIA, 2020). No mesmo ano, o *site* da Jovem Pan publicou: “Em pleno século 21, 7% dos brasileiros ainda são analfabetos” (ZANOLINI, 2020).

O jornal Gazeta do Povo reitera...

> O Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. O país reduziu a analfabetização, mas não na velocidade esperada: ainda não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, a fim de erradicar o analfabetismo até 2024 (GAZETA DO POVO, 8 mar. 2019, n.p).

Em 2018 verificou-se que apenas 13 dos Estados brasileiros alcançaram a meta que previa a redução do analfabetismo, presente no Plano Nacional de Educação (PNE). Lançado no ano de 2014, e com duração decenal, o PNE conta com 20 metas, que permeiam a educação básica e superior, com estratégias para serem efetivadas. Dentre elas, ressalta-se a meta 9, específica para a alfabetização

> Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Doze estratégias complementam a meta, em prol de seu alcance, e preveem a oferta gratuita de educação de jovens e adultos a todos os sujeitos que não tiveram acesso no momento adequado; diagnósticos dos educandos acima da idade escolar, e que não completaram os estudos, para verificar os índices de analfabetismo; aplicação de práticas de alfabetização e de continuação dos estudos para os jovens e adultos; criação de benefícios adicionais de renda, para os sujeitos que frequentarem os cursos de alfabetização; realização de chamadas públicas em prol de parcerias que visem a colaboração da sociedade na luta pela alfabetização, dentre outras.

Entretanto, o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação indica que

> A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil seguiu uma tendência de aumento, saindo de um patamar de 91,4%, em 2012, para 93,0%, em 2017. Portanto, a meta de 93,5%, que deveria ter sido obtida em 2015, ainda não foi alcançada em 2017 [...] Verifica-se, no Gráfico 1, que durante todo o período de 2012 a 2017, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentaram taxas de alfabetização acima do resultado do Brasil, ao passo que as regiões Norte e Nordeste ficaram abaixo (BRASIL, 2018, p. 168).

Compreende-se que o direito do cidadão não está sendo garantido, mesmo que previsto em documentos oficiais e de âmbito nacional. A aprendizagem da leitura e da escrita não tem alcançado a totalidade da população. Percebe-se, portanto, uma persistência histórica do analfabetismo, reiterando a necessidade de estudos na área.

Nesse sentido, defende-se que as políticas públicas em prol da alfabetização nacional, deveriam priorizar uma educação justa e igualitária, a todos os sujeitos, com recursos materiais, infraestrutura e todos os elementos necessários para o pleno desenvolvimento do educando.

Diante desse contexto, as docentes ainda indicaram os desafios que permeiam sua profissão.

3 OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR ALFABETIZADOR

Seguindo os questionamentos, as professoras nos apresentaram as dificuldades que envolvem sua atuação enquanto alfabetizadoras. Para elas, os *desafios* são diversos e envolvem diferentes áreas. A primeira, relaciona-se com a falta de apoio das famílias, na valorização ou na realização das tarefas de casa.

> Minha maior dificuldade é a ausência da família no processo de aprendizagem da criança (Questionário Mérida, 2020).
>
> não realiza tarefas de casa (Questionário Mohana, 2020).
>
> A falta de apoio dos pais, o comprometimento em ajudar no processo, estimular os estudos, a fazer as lições de casa (Questionário Aurora, 2020).

Em relação à valorização do professor, Cinderela aponta que

> Muitas vezes até vemos algum discurso na televisão, falando que somos importantes, mas na realidade não há valorização, ficamos apenas no discurso. Por exemplo, no trabalho temos o mínimo, lousa, giz e muitas cobranças, principalmente por alfabetizar. E não há material e recursos para isso, temos que nos virar, produzindo materiais ou comprando do próprio bolso (Entrevista Cinderela, 2020).

Outro desafio relaciona-se às dificuldades de aprendizagens dos educandos, o que envolve diversos aspectos, desde necessidades especiais até o tempo de maturação das crianças.

> [...] são as crianças que com algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem, não diagnosticado, que não conseguem avançar no seu processo de alfabetização (Questionário Mohana, 2020).
>
> [...] imaturos, que parecem não ter "idade" para aquele nível de ensino" (Questionário Mohana, 2020).
>
> Não é esperado o tempo de maturação da criança, não é levado em conta que ela chega no 1° ano ainda muito pequena, que ela deve brincar e ter o lúdico (Entrevista Cinderela, 2020).

Para compreendermos essa pluralidade levantada pelas docentes, devemos refletir sobre o processo de democratização do ensino. "À medida que a escola vem incorporando à sua clientela crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir" (BEISIEGEL, 2005, p. 114). Ou seja, até o momento em que a escola era elitista, segregadora e destinada à pequena parcela da população elitista, não havia a pluralidade e a diversidade que há atualmente.

É apontado também que as crianças estão chegando no Ensino Fundamental sem o devido "preparo"

> As crianças estão chegando no ensino fundamental muito "cruas", sem ao menos saber codificar e decodificar o alfabeto, ou seu nome, ou contar até 10. Isso prejudica a continuidade do ensino, tendo que voltar desde lá do início dos saberes da educação infantil (Questionário Bela, 2020).

Utilizando a BNCC (BRASIL, 2018) enfatizamos que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ter como característica a prática voltada à alfabetização e ao letramento. Na Educação Infantil, os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2018). Não é dever do professor da Educação Infantil, preocupar-se com processos de codificação e de decodificação. Assim, a Educação Infantil não pode ser vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pois ela tem suas especificidades na formação do educando, assim como os anos

iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução CNE 7/2010 (BRASIL, 2010) é explícita ao indicar que a atuação docente, especialmente nos três primeiros do Ensino Fundamental seja lúdico, desafiador, que tenha dimensão simbólica, ou seja, que esteja relacionado aos conhecimentos prévios do educando, assim como ao seu contexto.

Devido a essa diversidade e pluralidade**,** os professores se encontram em uma situação na qual devem se desdobrar para alcançar todos os educandos em seus respectivos níveis.

> No 1° ano há as diferenças nos níveis de escrita, especialmente. Por exemplo, no começo todos iniciam pré-silábicos, mas com o passar do tempo cada um vai evoluindo a seu modo, atingindo um nível diferente. O desafio está em saber trabalhar com esses diversos níveis em sala de aula, e sozinha (Entrevista Cinderela, 2020).

Mesmo diante dessa diversidade, as docentes apontam um desafio relacionado às cobranças, advindas da escola, da Seduc e das avaliações em larga escala.

> [...] o sistema vai nos cercando, pelas cobranças, documentos, médias e notas (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> Outro desafio é que a gestão e o sistema cobram resultados. A cada bimestre temos que preencher uma tabela da Seduc, indicando os níveis de escrita da criança.
> É lidar com os desafios e cobranças cotidianas. Percebo também que as avaliações externas padronizadas não se encaixam na realidade da escola. Não levam em conta o contexto dos alunos, somente o resultado (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> No conselho de escola temos que apresentar dados de acesso das crianças, o avanço em suas atividades, e somos questionados sobre quais atitudes tomamos com os que não têm realizado as lições. Temos que nos desdobrar, mandando mensagem no whatsapp, ligando, insistindo. Somos muito cobradas, por resultados, até mesmo na quarentena (Entrevista Cinderela, 2020).

Colello e Lucas (2017) enfatizam que, enquanto a instuição escolar se centrar em técnicas de ensinar (por mais legítima que seja essa preocupação), ficará presa a posturas tradicionais ultrapassadas, desarticuladas das exigências da sociedade contemporânea. Enquanto o educando for visto como um ser passivo e dependente da ação docente, será vítima do ensino reprodutivista e do sistema autoritário.

Enquanto os conteúdos forem tomados como metas em si, desvinculados de

um projeto formativo, que visa as dimensões sociais, cognitivas e afetivas, estaremos priorizando a formação para o mundo do trabalho, deixando em segundo plano o processo de humanização e de construção de um mundo justo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alfabetizadoras ressaltaram que o sentido de ser professor atualmente envolve uma atuação que promova a alfabetização de qualidade, essencial na construção da sociedade, especialmente no que se refere aos conhecimentos e ao domínio básico da leitura e da escrita, além do prazer em ensinar e ver os alunos avançando. Compreendem que sua atuação é a base para o pleno desenvolvimento do educando nas demais séries do ensino fundamental, já que, é no primeiro ano que é iniciado o processo de alfabetização.

Curiosamente, uma docente apontou que ser professor envolve uma atuação neutra e sem posicionamento político ou partidário.

Os desafios envolvem a falta de apoio das famílias e a participação destas no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Essa questão para as entrevistadas se atrela a falta de incentivo à realização das tarefas de casa, incentivo aos estudos, comprometimento dos familiares, dentre outros.

Outros desafios envolvem a falta de espera do tempo de maturação das crianças, fazendo com que elas não tenham tempo para o lúdico e o brincar e sejam cobradas constantemente por alcançarem o nível de escrita alfabético. Isso se atrela a outro elemento indicado pelas docentes, que é a cobrança por resultados em avaliações de larga escala.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *In*: BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111-123.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010b. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: documento básico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de **Ensino** (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 jul. 2023.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. **A reinvenção da escola**: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita". International Studies on Law and Education 27. São Paulo: Mandruvá, set-dez, 2017. p. 5-12.

GAZETA DO POVO. TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL, **08 MAR. 2019.** DISPONÍVEL EM: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>. acesso em 14 jul. 2023.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**. Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

TOKARNIA, M. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**, 19 jul. 2020. Disponível em: < https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 14 jul. 2023.

ZANOLINI, L. Em pleno século 21, 7% dos brasileiros ainda são analfabetos. **Jovem Pan**, 11 set. 2020. Disponível em: < https://jovempan.com.br/programas/ta-explicado/em-pleno-seculo-21-7-dos-brasileiros-ainda-sao-analfabetos.html>. Acesso em 23 jun. 2023**.**

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SEUS SENTIDOS: ANÁLISE A PARTIR DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Alana Silva Moreira LOPES[1]

Vanda Moreira Machado LIMA[2]

RESUMO

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública. Neste artigo o objetivo geral visa analisar os conceitos relacionados à alfabetização e letramento a partir de professoras alfabetizadoras. Foram utilizados os seguintes instrumentos metodologicos: questionário envolvenvo 06 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos (Plano Nacional de Educação (PNE) n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Constatamos que a alfabetização relaciona-se com o processo de aquisição da língua e aos seus aspectos técnicos do codificar e do decodificar. Contudo os docentes compreendem que sua atuação exige o trabalho com o letramento. Verificamos que as professoras compreendem a alfabetização, em seu sentido teórico e metodológico, voltado ao ensino das sílabas, e entendem o letramento como essencial para a formação do educando enquanto sujeito que atuará em uma sociedade. Todavia, considerando as exigências da escola pública municipal e, a influência dos órgãos externos as professoras focam sua prática diária para se obter bons resultados em avaliações de larga escala. Na concepção das docentes pesquisadas a alfabetização e o letramento se relacionam, visto que não é possível realizar uma prática alfabetizadora distante do contexto de letramento. O sentido de ser professor atualmente envolve uma atuação crítica que promova a alfabetização de qualidade, essencial na construção da sociedade, além de exigir esperança.

Palavras-chave: Alfabetização. Anos Iniciais. Professor Alfabetizador. Atuação Docente. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública que enfatizou a alfabetização e o letramento.

Na pesquisa bibliográfica da dissertação foi possível compreender que há diversos desafios que permeiam a prática dos professores alfabetizadores, como a dicotomia entre garantir espaços e tempo para o brincar e alfabetizar os alunos o mais rápido possível. Além da falta de cursos de formação continuada para a especificidade da alfabetização. Outro desafio refere-se a falta de articulação entre a

[1] Mestra em educação, FCT/UNESP Presidente Prudente. alanasmoreira@gmail.com.
[2] Doutora em educação, FCT/UNESP Presidente Prudente. vanda.mm.lima@unesp.br

universidade e a sala de aula, a legislação para a alfabetização defasada, o domínio e o conhecimento dos métodos e das teorias de ensino e a implementação de determinadas teorias sem consulta prévia aos docentes (LOPES, 2020).

A alfabetização é um tema muito estudado em nosso país, seja sob a ótica do Ensino Fundamental de nove anos, da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou pela ótica da psicologia. Todavia, nossa pesquisa também apresenta como diferencial ser desenvolvida no município de Presidente Prudente/SP, enfatizando os professores que lecionam nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Optamos por estudar o processo de alfabetização nas três séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que há documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove Anos, Resolução CNE nº 7/2010 (BRASIL, 2010), que constam que esse período deve assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão. Temos conhecimento de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece que o processo de alfabetização deve se desenvolver até o 2° ano, mas permanecemos com nosso posicionamento.

O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) apresenta na meta cinco a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, assim como o Plano Nacional de Alfabetização (PNAIC) (BRASIL, 2012), que reforça a meta citada.

Nesse sentido, Silva (2013) nos ajuda a subsidiar a proposta de pesquisar também o 3° ano do Ensino Fundamental, pois, conforme os resultados de seu estudo, o período de dois anos é insuficiente para garantir ao educando a autonomia quanto ao processo de escrita alfabética.

Diante dessas considerações, neste artigo o objetivo geral visa analisar os conceitos relacionados à alfabetização e letramento a partir de professoras alfabetizadoras que atuam na escola pública.

Para atingir o objetivo do estudo proposto utilizou-se na metodologia do mestrado pesquisa de cunho qualitativo, em que foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: questionário envolvendo 06 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos (Plano Nacional de Educação (PNE) n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A análise foi realizada à luz dos autores que subsidiaram teoricamente nossa metodologia.

Estruturamos o artigo apresentando inicialmente uma reflexão sobre o conceito de alfabetização e de letramento por meio da revisão de literatura; bem como o papel de ambos conceitos na sociedade atual para a formação do cidadão articulando com as contribuições das participantes da pesquisa, professoras alfabetizadoras.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA E DAS ALFABETIZADORAS

Nossa análise inicia-se com a reflexão sobre qual é o papel da alfabetização de acordo com o olhar das docentes.

As seis participantes consideram que a alfabetização se constitui como a habilidade de ler e de escrever, dominando as sílabas e a escrita, envolvendo o processo de codificação e de decodificação:

> [...] conhecimento das letras e sílabas, voltado para a técnica, decorar letras, formar palavras e sílabas e ler (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> Alfabetizar é ensinar a habilidade de ler, escrever, interpretar (Questionário Aurora, 2020).
>
> Envolve alfabeto, leitura e escrita [...] (Questionário Mérida, 2020).
>
> [...] aprendizagem do processo de codificação e descodificação (Questionário Mérida, 2020).
>
> [...] processo de aprendizado relacionado a comunicação por meio de codificação e decodificação (Questionário Branca de Neve, 2020).
>
> A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura, e se faz através do domínio de uma técnica, um domínio alfabético, um domínio ortográfico (Questionário Mohana, 2020).
>
> [...] saber o básico de leitura, escrita, compreensão (Questionário Cinderela, 2020).

Silva (2013) nos recorda que a história da sistematização do ensino da Língua Portuguesa já vem de séculos atrás. Todavia, a origem do termo alfabetização, surge

ISSN: 2176 - 1396

por meio das palavras *alpha* e *beta*, ambas as primeiras letras do alfabeto grego e que os significados traduzem o ensino da leitura e da escrita por meio das letras do alfabeto, ou seja, sentidos atrelados às respostas das docentes.

Foi indicado também que a alfabetização se constitui como a base para os estudos e para as outras disciplinas:

> [...] base para todo o resto dos estudos (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> [...] o caminho para o ensino das outras disciplinas (Entrevista Mérida, 2020).

Segundo esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que a alfabetização deve ser o foco da ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, a aprendizagem da leitura e da escrita oferece aos estudantes a possibilidade de ampliação da construção do conhecimento em diferentes componentes, por meio da inserção da cultura letrada. Dessa forma, alfabetização e letramento são essenciais na progressão dos estudos, no domínio dos conteúdos, na criticidade e na capacidade de interpretá-los e de aplicá-los em seu cotidiano.

A BNCC (BRASIL, 2018) ainda determina que os educandos, ao final do segundo ano, devam ser capazes de ler e de produzir textos com autonomia, além de se apropriar de conhecimentos que ampliem seu universo cultural nas diferentes áreas do conhecimento, reafirmando a importância do ensino e da aprendizagem de tais habilidades.

Percebemos que todas as docentes compreendem que a alfabetização envolve processos de codificação, de decodificação e de domínio da Língua Portuguesa. A compreensão da alfabetiação com aspectos relacionados à base para os estudos foi apontada por duas participantes, e outros aspectos foram elencados apenas uma vez.

Cagliari (2009) defende que alfabetizar é o ensino da leitura e da escrita, sucesso consiste na compreensão da leitura, que é a decifração do código, ou seja, envolve os aspectos técnicos da habilidade. Todavia, a escrita se torna uma consequência do que se sabe a respeito da leitura. Assim, além de ensinar a criança a compreender a escrita, é preciso que se ensine a aplicação desse conhecimento e sua articulação com a realidade.

Outras características foram ressaltadas, como a construção do pensamento, a formação básica do cidadão crítico, a capacidade de interpretar e de analisar com autonomia, bem como a inserção da criança no mundo letrado. Conforme Freire (1994), a alfabetização exerce um papel político contra as injustiças sociais vivenciadas por seus educandos, configurando-se como um ato criador e um esforço de leitura de mundo.

Compreendemos a alfabetização como um processo que envolve a atuação, a técnica e o domínio para ensinar a leitura e a escrita. Contudo, essa técnica não pode se resumir tão somente a ela mesma, sem a compreensão dos meios em que é realizada. Dessa forma, mesmo que na concepção das docentes a alfabetização envolva prioritariamente a codificação e a decodificação, esse processo deve ser desenvolvido com criticidade, considerando a autonomia do educando.

Defendemos, então, a escrita como uma forma de se expressar no mundo, e a leitura como um ato e ler, de interpretar, de interiorizar esse conhecimento e de associá-lo com ações concretas. É nesse contexto que o letramento vem para complementar a alfabetização.

Para as seis alfabetizadoras, o letramento tem relação com a utilização da técnica da leitura e da escrita em seu contexto social:

> [...] utilizar os meios da leitura e escrita para seu desenvolvimento social (Entrevista Mérida, 2020).
>
> [...] o indivíduo lê e entende o que está lendo, compreende o sentido (Questionário Bela, 2020).
>
> O letramento refere-se a um conceito mais amplo, onde a criança sabe fazer o uso de todas as técnicas em práticas sociais de leitura e escrita (Questionário Mohana, 2020).
>
> O letramento é o que vai para além da alfabetização, compreensão da criança sobre o que está decodificando. É ir além de só descodificar o código (interpretação, reflexão é desenvolvimento como cidadão) (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> [...] além de saber codificar ou decodificar os signos da escrita. É ser capaz de ler e compreender, dar significado [...] não basta ser alfabetizado, é preciso ser letrado (Questionário Cinderela, 2020).

O letramento, conforme Soares (2004) envolve a ação de aprender e de ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta o grupo social em que o educando está inserido. Dessa forma, não basta apenas alfabetizar; é preciso letrar também, incentivando a ampliação do repertório de leitura do

educando nos diversos gêneros textuais e sua aplicação no cotidiano.

O letramento envolve a formação do educando como cidadão, inserido-o em um contexto social, como um sujeito pensante. Para as professoras, letramento se constitui como:

> [...] formação do sujeito na sociedade, como um ser pensante [...] interpretar as coisas entre linhas (Entrevista Mérida, 2020).
>
> [...] capacidade de entender o que o cerca (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> [...] compreensão dos conhecimentos presentes na humanidade (Questionário Aurora, 2020).

Freire (1994) nos lembra que a educação precisa ser libertadora, conscientizadora. Diante desse fato, a alfabetização deve contribuir com a exclusão da ingenuidade transformando-a em criticidade. Desse modo, a prática alfabetizadora deve ser baseada na democratização da cultura, uma prática que "Tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito" (FREIRE, 2009, p. 112).

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: SEUS SENTIDOS PARA AS ALFABETIZADORAS

Neste sentido, questionamos às professoras se em sua concepção alfabetização e letramento se relacionam, e as respostas foram positivas.

> Sim, totalmente. Para ter autonomia do letramento, é preciso a criança ter o domínio da alfabetização. Em contrapartida, não adianta também saber a palavra e não relacioná-la com o contexto em que se vive. Dessa forma, ambos andam juntos. Por exemplo, em um contrato de emprego, o aluno deve saber ler, mas também interpretar as condições de trabalho (Entrevista Cinderela, 2020).

Percebemos que para Cinderela esse conhecimento relaciona-se com a *autonomia do educando*, assim como o seu domínio e a sua aplicação em um contexto, reafirmando os posicionamentos indicados.

Freire (2005, p. 66) nos relembra da concepção de educação bancária, que

tem como característica a estagnação, o professor como detentor do saber, a memorização, "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". Nesta perspectiva, o educando não tem autonomia, liberdade ou criatividade, possibilitado somente à mera reprodução dos saberes do educador. Todavia, na educação libertadora, há valorização da consciência crítica do educador e do educando, com promoção à autonomia de se posicionar e de se constituir como sujeito do processo.

Mérida também aponta que alfabetização e letramento se relacionam:

> Sim. Para mim a alfabetização já engloba tudo, desde o trabalho com as sílabas até essa interpretação de mundo, mas tem as duas nomenclaturas. Penso que em todas as disciplinas deveríamos trabalhar alfabetização e letramento, não tem como você ensinar o código sem o contexto da sociedade, caso contrário o aluno vira apenas um copiador (Entrevista Mérida, 2020).

A docente destaca a importância de *articular a* alfabetização às demais disciplinas, e, em outras palavras, promovê-la em um *contexto de letramento*.

Para Colello (2017, p. 38), a alfabetização se constitui como uma aprendizagem complexa, que, para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, envolve a inserção do educando no universo letrado, por isso, assumindo-se como uma meta educativa na constituição cognitiva, social e política. A autora reitera o que defendemos, sobre o processo de alfabetização não se constituir como neutro e envolver-se em um contexto social mais amplo.

Para Soares (2010) a alfabetização envolve a aprendizagem do código alfabético com as habilidades de ler e de escrever. Já o letramento abrange as práticas sociais dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do educando. É necessário realizar uma prática alfabetizadora baseada no letramento, ou seja, alfabetizar letrando. Essa prática deve ocorrer de forma articulada, e tais conceitos não devem ser trabalhados individualmente. É necessário, portanto, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais.

Assumimos a postura que alfabetização e letramento não devem ser trabalhados de modo mecânico ou desvinculado do mundo em que a escola está inserida. O professor deve traçar metas e estratégias para que, em sua atuação, desenvolva tais conceitos concomitantemente, formando o educando que saiba ler, escrever e interpretar.

Diante do exposto pelas professoras, podemos perceber que alfabetização e letramento constituem-se como essenciais na formação do educando, seja para progredir nos estudos, ter criticidade e autonomia para uma vaga de emprego ou para atuar com consciência na sociedade.

> Como eu disse, eles são a base para o resto dos estudos, para progredir, mas também para agir com consciência na sociedade.
> Na verdade, a alfabetização, o letramento e a escola, de forma geral, devem promover a independência do aluno, auxiliá-lo na formação do pensamento crítico sobre a sociedade, sua escola, sua vida e família.
> Atuo no 1° ano, mas penso no futuro das crianças, para que eles saibam atuar com autonomia, sabendo interpretar, refletir e questionar, seja em uma entrevista de emprego, em um vestibular, nas decisões que envolvem o convívio em sociedade. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são essenciais (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> Uma oportunidade de um futuro melhor, no sentido de arrumar um emprego, transformar sua realidade, como eu disse, não é só ler e escrever, a escola é o preparo para a vida em sociedade. Como eu disse, eles tem um contexto social muito difícil, então o estudo e o conhecimento são uma forma dele crescer na vida (Entrevista Mérida, 2020).

As docentes relataram sobre o contexto dos alunos e sua preocupação com a atuação crítica deles para o mundo do trabalho.

Silva (2013) considera que a ação alfabetizadora não pode ser estática, mas movimentada pelo pensamento reflexivo. Dessa forma, a atuação docente possui um sentido amplo, para além do ensino da codificação e da decodificação, envolvendo a reflexão sobre o objeto ensinado e sobre o educando, de modo que ele conquiste a compreensão de si, de sua função social, da função social desses conhecimentos. Tudo isto para que os profissionais da docência, então, possam ampliar suas concepções e suas visões de mundo e de trabalho, com criticidade para pensar em sua sociedade e lutar contra as injustiças nela existentes.

Teles (2018) enfatiza que a prática alfabetizadora não deve visar somente a alfabetização, no contexto restrito da codificação e decodificação, sem envolvimento político, mas também o letramento de seus alunos, de modo que se tornem leitores e escritores, sendo, assim, educandos críticos, que saibam questionar, expor suas opiniões e se posicionar

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a alfabetização, para as docentes pesquisadas, relaciona-

ISSN: 2176 - 1396

se com o processo de aquisição da língua, aos seus aspectos técnicos do codificar e do decodificar. Todavia, compreendem que sua atuação é envolta de uma conotação social, o que exige o trabalho com o letramento e que requer a articulação dos conhecimentos da técnica e de sua aplicação crítica e consciente, possibilitando a interpretação de mundo do sujeito de uma maneira ampliada.

Defendemos a formação do educando enquanto interlocutor, que interage e que se comunica, com consciência, criticidade e autonomia, na promoção de uma prática alfabetizadora capaz de tornar o educando senhor de sua própria linguagem. Além do mais, acreditamos que os sentidos atribuidos às palavras não são neutros, mas carregados de sentimentos e de interesses políticos, sociais e financeiros, seja de forma consciente ou não.

Segundo as docentes que participaram desta pesquisa, alfabetização e letramento se relacionam, e não é possível realizar uma prática alfabetizadora distante do contexto de letramento. Essa atuação visa a autonomia do educando e requer também a articulação da alfabetização às demais disciplinas no contexto de letramento. Assim, observando os apontamentos sobre a formação do aluno, as alfabetizadoras ressaltaram que o sentido de ser professor atualmente envolve uma atuação crítica que promova a alfabetização de qualidade, essencial na construção da sociedade, especialmente no que se refere aos conhecimentos e ao domínio básico da leitura e da escrita, além do prazer em ensinar e ver os alunos avançando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de **Ensino** (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

CAGLIARI, L .C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Compreender bem para ensinar melhor**. Revista Neuroeducação, n. 9. São Paulo: Segmento, 2017, p. 38-41. Disponível em <https://www.silviacolello.com.br/resume> Acesso em: 14 jul. 2023.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

LOPES, A. S. M. **Alfabetização, letramento e seus sentidos**: Olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente /SP. Dissertação de Mestrado (Título de Mestre em Educação), Presidente Prudente, SP, 142 F. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204168/lopes_asm_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, S. T. **Escola de nove anos**: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1° e 2° anos). 2013. Tese (Mestrado em Educação e Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9724/1/Silvia%20de%20Toledo%20Silva.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2023.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010

TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21264>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL UM ESTUDO SOBRE DOCUMENTOS, LEGISLAÇÕES, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A FORMAÇÃO DO EDUCANDO.

Alana Silva Moreira LOPES[1]

RESUMO

O debate sobre a alfabetização e o letramento no Brasil e no mundo não é recente. Todavia, o país ainda vem demonstrando índices insatisfatórios quanto o alcance na fluência leitora nos anos iniciais e na superação do analfabetismo. Ainda critica-se os testes padronizados, aplicados por meio de avaliações externas e de larga escala, que não levam em conta a realidade escolar ou social da comunidade. Nesse sentido, o presente estudo, que se constitui como o recorte de uma pesquisa de mestrado, visa debater sobre qual é o real direito à alfabetização que vem sendo assegurado às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, com base na pesquisa bibliográfica e análise de documentos, como Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Pacno Nacional pela Alfabetização e Plano Nacional de Educação, além de avaliações externas, envolvendo índice de analfabetos e dados sobre a alfabetização, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Compreende-se que, para além de dados em avaliações externas, é preciso assegurar o direito a uma educação crítica, reflexiva, democrática e inclusiva, que forme os alunos para uma atuação social plena e consciente.

Palavras-chave: Direito à alfabetização. Avaliações de larga escala. Alfabetização e letramento.

1 INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX, com a proclamação da República, a educação ganhou destaque em nosso país como uma “utopia da modernidade”. A escola consolidou-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, com o intuito de atender aos ideais do Estado Republicano, pautada pela demanda de instauração de uma nova ordem social e política e sua abertura à totalidade da população, especialmente a pertencente a camada popular, assumindo um importante papel como instrumento de modernização e de progresso como principal propulsora das massas iletradas (MORTATTI, 2016). Neste sentido, ler e escrever se tornaram instrumentos privilegiados para a aquisição de saber, sendo imprescindível para a modernização e para o desenvolvimento social.

[1] Mestra em educação, FCT/UNESP Presidente Prudente. alanasmoreira@gmail.com.

A leitura e a escrita, que até este momento eram práticas voltadas apenas a elite em seus lares ou para uma pequena parcela da população, passou de maneira precária para as poucas escolas do Império, por meio das aulas régias, submetidas a um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando profissionais bem formados para lecionar. Podemos dizer que os processos de ensinar e de aprender leitura e escrita se apresentaram como um momento de passagem para o mundo moderno, exigindo uma população letrada, que instaurava novos modelos de pensar, de querer, de agir e de sentir.

Todavia, as evidências que sustentam o elo entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas desde então, principalmente por conta dos resultados insatisfatórios apresentados nas avaliações externas e pelas dificuldades enfrentadas pela escola em formar o cidadão. (MORTATTI, 2016).

Dessa forma, desde a era republicana até os dias atuais, o “fracasso escolar” na alfabetização vem sendo apresentado como problema que mobiliza administradores públicos, legisladores de ensino, pesquisadores e professores.

Nesse sentido, o presente estudo, que se constitui como o recorte de uma pesquisa de mestrado, visa debater sobre qual é o real direito à alfabetização que vem sendo assegurado às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, com base na pesquisa bibliográfica e análise de documentos, além de avaliações externas, envolvendo índice de analfabetos e dados sobre a alfabetização, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Compreende-se que, para além de dados em avaliações externas, é preciso assegurar o direito a uma educação crítica, reflexiva, democrática e inclusiva, que forme os alunos para uma atuação social plena e consciente

2 O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) surge, como um avanço considerável na legislação educacional, estabelecendo elementos imprescindíveis para a área, abordando todos os níveis e modalidades, formas de organização, formação inicial e continuada de professores, questões relacionadas a investimento e a aplicação de verba, e principalmente os fins e objetivos da educação no país.

Especificamente sobre a alfabetização, percebe-se que não há nenhum item, assim como não há especificidade para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas para a etapa como um todo.

Percebe-se que é somente apresentada a importância sobre o domínio da leitura e da escrita, como elementos essenciais para a aprendizagem do educando. Não há outras citações específicas sobre a importância, a sistematização ou a organização desse aprendizado.

Diferentemente da LDBEN/96, a Resolução 07 de 14 de Dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tem seus objetivos voltados especificamente a etapa, deixando clara a preocupação com as especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as transições ocorridas entre as etapas de ensino que a envolvem.

O papel da escola pública é apresentado no Art. 5º: promover aprendizagens significativas; atender as necessidades e especificidades de cada aluno; ter como princípio a equidade; assegurar o ingresso, permanência e sucesso na escola, assim como o Art. 7º. inciso III: a aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo.

A Resolução CNE 7/2010 é clara, ao indicar que o trabalho a ser desempenhado, especialmente nos três primeiros do Ensino Fundamental seja lúdico, desafiador, que tenha dimensão simbólica, ou seja, que esteja relacionado aos conhecimentos prévios do educando, assim como ao seu contexto. Ela aponta para o fato de que que o ensino seja construtivo e que os educandos possam trocar ideias durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dá a ideia de que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser organizados de modo articulado e sem ruptura, assegurando o processo de alfabetização e de letramento, com base em vivências plurais aos educandos.

A proposta de organização em ciclos surgiu como alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar, da evasão, da repetência, com a intenção de assegurar o direito de todos à educação com qualidade. Essa organização prevê a superação da seriação, exigindo alterações de espaços, de tempos escolares e de concepções sobre os processos de aprendizagem, configurando-se como um passo importante para a democratização do ensino.

Nesta perspectiva, diversas políticas foram formuladas, como o PNE e o PNAIC, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Este documento define e

reafirma em suas diretrizes gerais o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Silva e Klebis (2014) apontam que o PNAIC consiste no compromisso que os governos federais, estaduais e municipais assumiram com objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oitos anos, no 3° ano do Ensino Fundamental. Na atualidade, uma das prioridades nacionais é de fato a alfabetização, levando em consideração o grande índice de crianças em idade escolar que ainda não podem ser consideradas alfabetizadas, conforme constatam os dados das avaliações externas.

O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, de materiais e de referências curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

O PNAIC (BRASIL, 2012) defende que as habilidades básicas de leitura e de escrita se consolidem ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, segundo o documento, para que os educandos estejam, de fato, alfabetizados é necessário promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do ciclo e assegurar aos dois anos subsequentes, a consolidação dos conhecimentos relacionados à aquisição de leitura, de escrita e de interpretação.

O documento defende também que os educandos, ao final do terceiro ano, devam ser capazes de ler e produzir textos com autonomia, além de se apropriar de "conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento" (BRASIL, 2012, p. 14). Além do mais, determina a "alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade". (BRASIL, 2012). É de responsabilidade do professor alfabetizador, com posse desse conhecimento e do projeto político pedagógico da escola da escola, planejar e desenvolver ações para garantir com efetividade a aprendizagem dos educandos.

Para alcançar os objetivos proposto, o Pacto se propõe debruçar em quatro pontos (BRASIL, 2012), a saber: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações; Gestão, controle social e mobilização, o que possibilitará a alfabetização, o letramento e a apropriação da base nacional para o Ensino Fundamental (Ensino Religioso, Ciências Da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens).

Já, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), constatamos que, há uma grande ênfase para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, além do foco na alfabetização. Reiteramos a afirmação com base na apresentação das habilidades exigidas nas áreas. Algumas habilidades são comuns a todo o período dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e devem ser adquiridas e trabalhadas ao longo desta etapa. Outras são específicas para serem trabalhadas em cada ano.

Em Língua Portuguesa, as habilidades comuns que devem ser atingidas pelos alunos no período do 1° ao 5° ano somam 19 habilidades; durante o 1° e 2° ano somam 18; do 3° ao 5° somam 31. As habilidades específicas para o 1° ano nesta disciplina são 26; para o 2 ° ano, 29; para o 3°, ano 26; para o 4° ano, 27; e, para o 5°; ano 28. Dessa forma, durante os 5 anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve trabalhar com os alunos 204 habilidades em Língua Portuguesa. Ele deve levar em conta, portanto, as habilidades gerais previtas para todos os anos iniciais do Ensino Fumdamental, as habilidades previstas para os agrupamentos dentro desses anos, e as habilidades específicas para cada ano.

Há um item específico sobre o processo de alfabetização, no qual é apontado que, é necessário que os educandos conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, os sons da língua (fonemas), desenvolvam uma consciência fonológica e tenham conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além de estabelecerem relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018).

A Base estabelece que alfabetizar é trabalhar com a apropriação da ortografia do português escrito, compreendendo como ocorre este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo aluno. Desta forma, faz-se necessário ter o conhecimento das relações fono-ortográficas do país em suas variedades e suas letras. Ou seja, para ler e escrever significa que é necessário perceber as relações complexas que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas, o que envolve consciência fonológica da linguagem.

Percebe-se que na BNCC (BRASIL, 2018) a questão do alfabetizar está totalmente atrelada aos conhecimentos mecânicos, às normas e minúncias da Língua Portuguesa.

Já em relação ao letramento, o documento é mais abrangente. Ressaltamos que

ISSN: 2176 - 1396

> [...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65-55).

Considerando a Base, podemos perceber que ela estabelece como objetivo claro o foco da ação pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos Anos Iniciais. Todavia, afirma que a alfabetização deve ser centralizada apenas no 1° e 2° ano do Ensino Fundamental.

3 ALFABETIZAÇÃO EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Ao decorrer do século XX, as iniciativas foram diversas no intuito de assegurar a educação como direito de todos. Os países representados por organismos multilaterais formaram metas globais e compromissos para atender a esse objetivo. Após a Guerra Fria (1991), esse movimento assumiu uma nova configuração, acompanhada da expansão de políticas neoliberais, como a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a Declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990), “Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000), e “Alfabetização para o Emponderamento (2005) (MORTATTI, 2013).

Articulado a esses movimentos, veio se implementando no Brasil um conjunto de iniciativas cujos resultados, por um lado, beneficiaram avanços e, por outro, causaram o agravamento de diversos problemas históricos, dentre eles, o silenciamento da discussão em torno do conceito de alfabetização, que está estritamente ligado ao conceito de “aprender a aprender”, derivado do modelo político neoliberal fundamentando desde as políticas educacionais à [...] ‘sistemas de avaliação’ de habilidades e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero ‘provedor de estratégias’ para essa aprendizagem” (MORTATTI, 2013, p. 17).

O destaque para a ampliação de políticas públicas para a alfabetização em nosso país se intensifica em 1980, como necessidade imposta ao processo histórico de democratização do país e do ensino, que culminou na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Todavia, foi apenas nas décadas de 1990 e 2000, especialmente, com o PNE, Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que governos brasileiros passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e para a

alfabetização, procurando cumprir com o estabelecido na CF/88, mas também se adequando aos compromissos e às metas estabelecidos por organismos multilaterais. Esse processo, além de ser marcado pela participação pública, também contou com a participação de empresas privadas e da sociedade civil (MORTATTI, 2013).

Conforme os dados do PISA, Mortatti (2013) ressalta que o Brasil é um dos países que mais teve avanços nas três primeiras edições do exame. Todavia, constata-se que dos alunos avaliados na edição de 2009, quase 60%, têm baixa proficiência em leitura. O país encontrava-se na 53° posição em relação aos resultados em leitura.

No ano de 2016, a terceira e última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ocorreu contando com a participação de aproximadamente 48 mil escolas públicas brasileiras. O público-alvo da prova eram estudantes do 3°ano do Ensino Fundamental. Os testes aplicados foram de: Leitura, com 20 questões de resposta objetiva, com quatro alternativas cada; Escrita com 03 questões de respostas construídas, por meio das quais o estudante teve de escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem, e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão; e Matemática, com 20 questões de respostas objetivas, com quatro alternativas cada.

Para a avaliação da leitura, foram elencados quatro níveis: elementar, básico, adequado e desejável. Os dois primeiros níveis se constituem, segundo a avaliação, como insuficientes e os dois últimos como suficientes.

Os dados apontam que 21,74% dos alunos encontram-se em nível elementar; 32,99%, em nível básico, 32,28%, em nível adequado e 12,99%, em nível desejável. Ou seja, 54,73% dos alunos encontram-se no nível indesejado de leitura perante os parâmetros de avaliação desse instrumento.

Já na escrita, a separação dos níveis ocorreu em cinco etapas: nível 1, nível 2 e nível 3, que apontam para um resultado insuficiente; nível 4, adequado; e, nível 5, desejável, que apontam para um resultado suficiente. Os dados em escala nacional evidenciam que 8,28% dos alunos encontram-se no nível 5 (desejável); 57,87%, em nível 4 (adequado) e 33,85% encontram-se em nível insuficiente (BRASIL, 2017).

Percebe-se que em relação à leitura, 12,99% dos alunos encontram-se no nível desejado, já em relação à escrita há apenas 8,28%, o que nos faz compreender que nossos educandos leem melhor do que escrevem. Todavia, os índices ainda estão muito distantes do ideal.

Podemos inferir, com base no que foi apresentado, que a alfabetização no Brasil ainda se encontra longe de alcançar os parâmetros almejados considerando os dados dessas avaliações em larga escala.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo em nosso país passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Todavia, mesmo expressando queda, esse percentual representa cerca de 200 mil pessoas. Ainda segundo dados do mesmo instituto, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São cidadãos de 15 anos ou mais que, segundo o IBGE, não são capazes de ler ou de escrever ao menos um bilhete simples (BRASIL, 2019).

Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do PNE (BRASIL, 2014), que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Pela lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deverá chegar a zero.

> O que acontece no intervalo entre o genuíno desejo de crianças que vivem em sociedades (ditas) letradas, de frequentar a escola e aprender a ler e escrever, e a experiência de frustração diante do insucesso que vivenciam quando não conseguem aprender a ler e a escrever e tem de se submeter, por anos consecutivos, a repetições didáticas exaustivas de mesmas atividades que, quanto mais repetidas, menos conseguem aprender? O que acontece nesse intervalo em que o desejo do ritual de passagem para um mundo que as crianças vislumbram como novo e como portal para a “adultez” se torna um portal para o limbo, do qual muitas crianças não conseguem mais escapar, restando–lhes considerar o imerecido desejo de crescer e, ao mesmo tempo, se submeter a “laudos” e “remedinhos”? (MORTATTI, 2013, p. 24).

A grande imposição dos testes padronizados, pelas organizações multilaterais e pelas políticas nacionais, vem também fragilizando o trabalho do professor que torna-se um mero “aplicador” de simulados, visando o avanço de seus alunos para o nível seguinte. Os alunos, por sua vez, devem apenas responder. A sala de aula tem se tornado lugar de treinamento contínuo para a obtenção de resultados positivos, que alimentam uma didática de resultados e de acertos, uma didática ao docente de “aprender a aplicar”. Todavia, conforme posicionamentos somos contrários a isso:

> [...] aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de promover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso de testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como

> executor (convencido mas não convincente) de políticas públicas e metas globais de alfabetização escolar (MORTATTI, 2013, p. 29).

Analisando a Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990, e outros documentos produzidos pelo Banco Mundial, Libâneo (2012) realiza uma provocação ao leitor, ao indicar que a escola, com base nos ideais de tais agências, se caracteriza como um lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais, bem como a integração social. O estudioso diz que ela parece ser baseada no respeito às diferenças psicológicas e aos ritmos de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, prezando pelo clima de convivência, tudo em nome de uma titulada educação inclusiva. Assim, a visão da velha escola centrada nos conhecimentos deve ser substituída por uma escola que valoriza formas de organização e relação humana, em que prevaleçam relações sociais, integração, convivência, compartilhamento de cultura e solidariedade entre as pessoas.

Tão boas intenções parecem à primeira vista soluções maravilhosas para se resolver o quadro complexo da educação brasileira atual. Entretanto, é necessário examinar as intenções por trás desses conceitos, com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, de modo a obter uma análise contextualizada dos termos e das propostas apresentadas.

Podemos perceber que a história da alfabetização em nosso país está estritamente ligada a fatores sociais, econômicos, políticos e a interesses de diversas agências multilaterais, que têm como base o desenvolvimento do capitalismo, levando em consideração tudo o que foi exposto até o momento, ressaltando desde o período da colonização em que só se visava alfabetizar uma pequena parcela da elite, em seguida passando pela formação da mão de obra por meio da escola, até os dias atuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é de fato uma responsabilidade da escola, todavia, ela carrega consigo desigualdades. Os alunos já chegam nos anos iniciais com conhecimentos prévios do mundo letrado, seja por meio digital, pelos livros, pelas revistas, pelas receitas etc. Para além de aprendizagens e de experiências, eles desenvolvem

também uma relação de proximidade com o universo da leitura e da escrita, o que faz toda a diferença no processo de alfabetização. Tal diferença é marcada por oportunidades desiguais, visto que, as crianças menos favorecidas tendem a ficar à margem de experiências letradas.

Como os dados apontam, muitos jovens e adultos até se alfabetizam, mas podem regredir para um estado de analfabetismo funcional, quando privados de um processo qualitativo de aprendizagem. Todavia, dados têm apontado elementos que trazem preocupação em relação ao processo de formação dos educandos, em especial ao que se refere ao analfabetismo.

Observamos, com base no exposto, que os resultados que envolvem a alfabetização em nosso país não são satisfatórios. Todavia, devemos pensar em cada um dos cidadãos que envolvem as porcentagens de analfabetismo, em como a falta desse conhecimento é significante. Mesmo que as avaliações externas e em larga escala não demonstrem a realidade de cada educando, de cada escola ou de cada comunidade, devemos refletir sobre a qualidade da escola, o acesso e a permanência para a totalidade da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br /ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010b. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº. 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&catego

ry_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: documento básico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL, C. I. do. Analfabetismo no Brasil cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%. Agência Brasil. Disponível em: < https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68>. Acesso em 14 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico sobre a “Década da Alfabetização no Brasil”. **Cadernos CEDES**. v. 33, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, M. do R. L. **Os órfãos do construtivismo**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, p. 2267-2286, 2016.

SILVA, P. O. Da.; KLEBIS, A. B. S. O. oito anos: idade certa para se alfabetizar? **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, 20 a 23 de outubro, 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/OITO%20ANOS.pdf>. Acesso em 14 jul. 2023.

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MÉTODOS DE ENSINO

Alana Silva Moreira LOPES[1]

RESUMO

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública com foco na alfabetização. A história da alfabetização no Brasil tem sua face mais visível em torno da história dos métodos de alfabetização, os quais especialmente desde o final do século XIX vem gerando disputas entre as “antigas” e as “novas” explicações para o mesmo problema: a dificuldade das crianças aprenderem a ler e a escrever, bem como distorções e dificuldades de interpretação nas salas de aula por parte dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, o presente artigo visa refletir sobre a concepção e práticas do método sociolinguístico a partir da atuação das professoras alfabetizadoras O estudo se fundamentou pela pesquisa qualitativa, e utilizou os seguintes instrumentos metodológicos: questionário envolvendo 02 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Projeto Político Pedagógico da escola em que o estudo foi realizado. Compreende-se que as evidências que sustentam o elo entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas desde o século XIX, principalmente por conta dos resultados insatisfatórios apresentados nas avaliações externas e pelas dificuldades enfrentadas pela escola em formar o cidadão. No âmbito da alfabetização, as explicações oscilam em culpar ora os métodos de ensino, ora os alunos, ora as condições sociais e políticas. Percebe-se que não há uma conciliação na culpabilização pelo insucesso da alfabetização das crianças pertencentes às camadas populares.

Palavras-chave: Métodos de ensino. Método Sociolinguístico. Atuação docente. Professor alfabetizador. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto invenção humana, a escrita necessita de pessoas que a utilizem, divulguem, aprimorem e modifiquem, de acordo com os contextos vivenciados, e a história reitera esse posicionamento. Ao estudar o processo de leitura e escrita no Brasil, é possível perceber diversos momentos marcados por conflitos de interesses metodológicos. Mortatti (2006) indica esse momento como “A guerra dos métodos”,

Fato é que, durante o século XX, a forma de ensino da leitura e da escrita apresentou-se como temática emergente de estudos voltados à alfabetização e a melhoria dos índices das avaliações externas em larga escala. Os autores compreenderam que as disputas entre métodos sintéticos e analíticos foram recorrentes durante esse percurso, apresentando-se em momentos como supostos

[1] Mestra em educação, FCT/UNESP Presidente Prudente. alanasmoreira@gmail.com.

solucionadores das dificuldades, ou como os culpados pelo então fracasso (MORTATTI, 2000).

Todavia, a troca entre os supostos métodos e teorias também acabou por gerar conflitos e confusão entre as práticas docentes dos professores alfabetizadores, dificultando a relação entre teoria e prática ou até mesmo a consolidação de uma práxis efetiva.

O presente texto se constitui como um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em uma universidade estadual pública que enfatizou a alfabetização e o letramento.

O presente artigo visa refletir sobre a concepção e práticas do método sociolinguístico a partir da atuação das professoras alfabetizadoras

Para atingir o objetivo do estudo proposto utilizou-se na metodologia do mestrado pesquisa de cunho qualitativo, em que foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: questionário envolvendo 02 sujeitos, entrevista semiestruturada com 02 professoras e estudo de documentos: Plano Nacional de Educação (PNE) n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014), a Resolução 07/2010 do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) n. 12.801/13 (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

2 MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL.

Desde a era republicana até os dias atuais, o “fracasso escolar” na alfabetização vem sendo apresentado como problema que mobiliza administradores públicos, legisladores de ensino, pesquisadores e professores. Entretanto, historicamente, observamos que a questão do método sempre foi apresentada com dualidade, em momentos como a solucionadora e ora como culpada pela a situação. Percebemos um processo de acusação dos métodos “tradicionais” como responsáveis pela atual situação e pela apresentação de “novos métodos” como solução única e eficiente para a resolução do analfabetismo (MORTATTI, 2006).

A história da alfabetização no Brasil tem, portanto, sua face mais visível em torno dos métodos de alfabetização, os quais especialmente desde o final do século XIX vem gerando disputas entre as “antigas” e as “novas” explicações para o mesmo

problema: a dificuldade das crianças aprenderem a ler e a escrever.

Consideramos que

> [...] em cada um dos momentos se encontram condensadas tensões e contradições relacionadas com as disputas entre o novo/moderno/revolucionário e antigo/tradicional, de que decorre a hegemonia em cada um deles, de um novo sentido atribuído à alfabetização, em oposição ao momento anterior e, ao mesmo tempo, fundador de uma nova tradição, combatida no momento posterior, caracterizando fundação de sucessivas/cumulativas (novas) tradições (MORTATTI, 2018, p. 204).

Questionamos as professoras sobre sua atuação enquanto alfabetizadoras: Como promover uma prática que engloba todos esses aspectos da formação? Elas utilizam algum método como base para a sua prática?

Segundo as seis participantes, o Método Sociolinguístico é adotado para promover o processo de alfabetização.

> Trabalho na sala de aula a alfabetização utilizando o método em sócio linguístico que ao meu ver é eficaz para que as crianças dominem as silabas simples (Questionário Mohana, 2020).
>
> Sociolinguístico, é muito similar ao que Paulo Freire desenvolveu no EJA, lida com leituras e escritas a partir de palavras geradoras, com estudo de significados, da parte para o todo e vice-versa" (Questionário Branca de Neve, 2020).
>
> Utilizamos o método sociolinguístico nesta unidade escolar, e é o que tem funcionado. O método parte do princípio de uma palavra geradora e suas famílias e a partir daí, fazemos a interação das fichas de descoberta das palavras e demais atividades (Questionário Bela, 2020).
>
> Sempre fiz uso do método sociolinguístico para mediar esse conhecimento junto as crianças ao trabalhar a alfabetização (Questionário Branca de Neve, 2020).
>
> No momento utilizo o método Sociolinguístico (Questionário Cinderela, 2020).

Segundo as docentes, a escolha pela metodologia não partiu inicialmente de seus interesses, mas por conta do que a escola adota em seu Projeto Político Pedagógico.

> Seguimos o que a escola pede, o professor não tem muita autonomia. Na outra escola em que trabalhava eu usava o construtivismo, como era pedido, mas sentia que não havia muito resultado. Trabalhávamos com textos muito grandes, e a criança não aprendia (Entrevista Cinderela, 2020).

> Nessa escola usamos o sócio, percebo que ele é melhor do que o construtivismo. Há mais eficiência em ensinar as letras, sílabas e contextualizando por meio da palavra geradora (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> Acredito que o professor não deve e também nem consegue ficar preso em um único método. Cada criança possui um caminho próprio de aprendizagem que requer diversas abordagens, mas na escola usamos, na maioria das vezes o Sócio. Ele tem dado bons resultados (Questionário Aurora, 2020).

Ressaltamos que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada destaca que até ano de 2011 as crianças não estavam conseguindo alfabetizar ao final do 3° ano do Ensino Fundamental. Como medida de superação, foi adotado o Método Sociolinguístico para a atuação em salas de alfabetização, assim como com o apoio do Projeto PIBID/Alfabetização e com as formações da professora Doutora Onaide Correia Mendonça Shwartz, criadora do referido método e orientadora do projeto.

> Até o ano de 2011, verificávamos que os nossos alunos apresentavam muitas dificuldades com relação à aquisição da base alfabética, o que acarretava em defasagens em relação aos conteúdos de linguagem. Estas defasagens iam se agravando progressivamente, no decorrer dos anos, e os dados das sondagens revelavam que uma parcela considerável dos nossos alunos chegava ao 5º ano com dificuldades na produção escrita, na leitura e na interpretação textual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).
>
> Na tentativa de solucionar os problemas acima citados, no ano de 2012 nos propomos a utilizar o Método Sociolinguístico, desenvolvido pela profª Dra. Onaide Swartz. A partir de então, os dados das sondagens têm nos mostrados grandes avanços dos alunos do 1º ao 3º ano, em relação à alfabetização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 41).

Percebemos também que as docentes apontam o construtivismo como uma prática ou teoria que “Não deu certo”, conforme reafirma Cinderela e indica Mérida:

> Antes, nas outras escolas, usava o Construtivismo, mas muitas crianças terminavam o ano sem estarem alfabéticas. Agora uso o Sociolinguístico. Já percebo que, utilizando a Palavra Geradora e suas respectivas famílias silábicas, as crianças conseguem aprender de forma mais rápida. É claro que não podemos esquecer que, cada criança aprende em seu tempo, por isso algumas demoram um pouco mais para ficarem alfabéticas (Entrevista Cinderela, 2020).
>
> Com base nas experiências que eu tive, percebo que o Sociolinguístico tem se mostrado mais eficiente que o construtivismo. Na escola que eu trabalhava, como disse, usávamos textos grandes e pedíamos que as crianças tentassem ler. Esse processo era muito demorado e não surtia efeito. Não nos deixavam trabalhar com as sílabas, pois falavam que era metodologia ultrapassada, de cartilha (Entrevista Mérida, 2020).

> Sei que na escola o construtivismo não deu certo, pela fala das outras professoras. Eu acho que trabalhar direto com textos não é bom, o trabalho com as sílabas dá mais resultado (Entrevista Mérida, 2020).

Relembramos que o modelo construtivista de Emília Ferreiro e de Ana Teberoski (1999) não pode ser considerado um método de ensino, mas uma teoria, ou seja, ele não oferece os passos metodológicos para desenvolver a alfabetização, mas os processos psicológicos pelos quais a criança se desenvolve durante essa etapa. Já o Método Sociolinguístico oferece sistematização, detalha os passos que o professor deve seguir (codificação, descodificação, fixação da leitura e escrita e análise e síntese), além de dar exemplos de atividades. Já a teoria construtivista nos mostra as fases de desenvolvimento da criança (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), todavia, não oferece modelos práticos a serem trabalhados.

Para Teles (2018) os estudos da psicogênese da língua escrita foram muito importantes, pois possibilitaram a compreensão de que o processo de construção da escrita pela criança ocorria por meio da interação com o objeto de conhecimento, ou seja, a escrita. Por meio dessa interação, o aprendiz iria construindo seu conhecimento progressivamente, passaria por hipóteses da escrita e, por fim, conseguiria aprender a ler e a escrever.

Outro apontamento interessante é que o Método Sciolinguístico tem em sua composição a psicogênese da língua escrita, e no decorrer de todas as atividades faz as separações dos níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Mendonça e Mendonça (2007) apresentam que

> As atividades de nível pré-silábico objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz (criança e adulto) a fixar que letra representa qual som. [...] As atividades didáticas de nível silábico mostram aos alunos que grafam apenas uma letra para cada sílaba pronunciada (G O para GATO) que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. [...] As atividades didáticas de nível alfabético visam aprimoramento das habilidades de leitura e escrita significativas (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 105).

Ressaltamos dualidade na fala das docentes, pois quatro professoras afirmaram que não baseiam sua atuação em nenhuma teoria. Apenas a professora Bela apontou que utiliza o método Montesssoriano, disponibilizando ferramentas no nível da criança, estimulando autonomia e a responsabilidade. A professora Aurora

afirmou que se baseia nos ensinamentos de Piaget. Como afirmamos, o Método Sociolinguístico é baseado na teoria construtivista, teoria essa que as professoras apontaram como ineficaz. Em relação à resposta de Aurora, podemos relembrar que a Psicogênese da Língua escrita também teve contribuições valiosas de Piaget, principalmente no que se refere à epistemologia genética.

Dessa forma, surge o questionamento: será que as professoras compreendem a base na qual seu trabalho está sendo desenvolvido, que é o Método Sociolinguístico? Os posicionamentos sobre a teoria construtivista e a afirmação de não utilizarem nenhuma teoria nos mostram que falta entendimento e domínio metodológico e teórico. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma formação continuada sólida para as docentes, para que elas compreendam realmente os fundamentos da metodologia que lançam mão, a fim de utilizá-la com criticidade e com conhecimento de suas possibilidades e de seus desafios.

3 MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO: PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO, DESCODIFICAÇÃO, ANÁLISE E SÍNTESE, E FIXAÇÃO.

Conforme Mendonça e Mendonça (2007) os passos do Método Sociolinguístico são:

1° - Codificação: conceito próprio de Paulo Freire. Constitui-se na representação da realidade do educando expressa pela Palavra Geradora, por meio de diversos meios, orais, artísticos, musicais, dentre outros que o educando domina.

2° - Descodificação: consiste na releitura da Palavra Geradora, de modo a intervir e a superar as concepções ingênuas, por meio de discussão crítica e de difusão do conhecimento universal acumulado. Em outras palavras, consiste na intervenção do professor, mediando os conhecimentos prévios do aluno com os novos.

Defendemos que os dois primeiros passos são fundamentais, pois são a partir deles que o educando se torna um

> [...] ser histórico-social, tem liberdade para aprender a se manifestar publicamente, interagindo, principalmente pelo diálogo com o grupo e seu meio, de modo organizado, inteligente, crítico, promovendo a transformação do mundo ao redor e de seus interlocutores (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 87).

3° - Análise e Síntese: envolve o trabalho com a Palavra Geradora, mostrando ao educando que a escrita representa a fala por meio das divisões silábicas e de ficha de descoberta.

4° - Fixação da Leitura e Escrita: Realiza-se a revisão da análise das sílabas para, por meio da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado.

Cinderela relata como é feita a escolha das Palavras Geradoras e o planejamento de sua prática:

> Trabalhamos com palavras geradoras que são retiradas do universo do aluno, começando por palavras com sílabas simples como natureza, família e vitamina, e partindo para palavras com sílabas complexas, como Pinóquio, palhaço. Com o Sócio, planejamos as palavras geradoras no início do ano com as professoras, pensamos na realidade dos alunos, buscamos livros, receitas, vídeos e materiais para tornar o momento da descodificação mais rico. No momento da codificação ouvimos as crianças sobre suas concepções sobre a palavra, tento fazer com que todos participem, esse processo demora as vezes um dia inteiro (Entrevista Cinderela, 2020).

Mendonça e Mendonça (2007) alertam que a Palavra Geradora deve ser extraída do universo vocabular do educando. Seguindo critérios de produtividade temática, fonêmica (ter mais de três sílabas) e teor de conscientização, além de possibilitar a construção de outras palavras com a combinação de sua ficha de descoberta.

5 MÉTODO SOCIOLINGUÍSTICO SEGUNDO A VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Para as docentes que participaram desta pesquisa, o Método Sociolinguístico tem se mostrado eficiente na alfabetização, especialmente se relacionado à *aquisição da base alfabética*.

> Na minha opinião o Sociolinguístico é um bom método, ele trabalha o conhecimento prévio da criança, trabalha em conjunto outros métodos. Para mim o mais legal é que trabalha do micro para o macro construindo de uma forma simples e sólida o do aluno (Questionário Mérida, 2020).

> Ano passado alfabetizei 95% da sala, lendo e escrevendo frases no 1° ano, e com sílabas complexas. Me senti satisfeita e com o trabalho realizado. Então acho que o Sócio é o melhor, me ajudou muito, mesmo no meu 1° ano com sala de aula, sem ter experiência alguma, pois ele mostra todos passos (Entrevista Mérida, 2020).

Conforme as docentes, sua prática é baseada no Método Sociolinguístico, e o trabalho com a alfabetização, especialmente, é diário.

> Sim, eu me baseio no sócio, para ensinar principalmente as sílabas. No momento da codificação e descodificação trabalho com diversos textos, receitas e vídeos. Mas esses momentos acontecem sempre em uma aula, o trabalho com as sílabas ocorre em todos os dias. Por exemplo, na segunda fazemos a codificação da Palavra Geradora Foguete, perguntamos o que as crianças conhecem sobre a palavra. Em seguida, apresento uma imagem, um texto, um desenho. Tudo no mesmo dia, ou em dois dias. Em seguida apresento a família silábica da palavra, e vamos trabalhando com ela pelo menos por duas, três semanas, fazendo a leitura da ficha todos os dias, escrevendo novas palavras, decorando as sílabas (Entrevista Mérida, 2020).

> De acordo com o que é cobrado, português e matemática têm maior ênfase na nossa prática em sala de aula, são a base para as outras disciplinas, o que é exigido no conselho de classe e nas avaliações. É preciso que a criança saiba ler para interpretar os livros e as atividades Cobro das crianças a leitura, releio a ficha de descoberta todos os dias, lemos os dias da semana, meses do ano, os nomes dos amigos. Cobro deles que escrevam o cabeçalho todos os dias, coloquem seu nome, o nome da escola, a data. Fazemos atividades de Português diariamente, especialmente nos níveis pré-silábico e silábico (Entrevista Cinderela, 2020).

Recordemos da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere às habilidades e às aprendizagens previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Língua Portuguesa, durante os 5 anos deste período, o professor deve trabalhar com os alunos 204 habilidades; na disciplina de Matemática, há 126 habilidades; no componente curricular de Arte, as habilidades gerais do 1° ao 5° ano somam apenas 26; e, em Educação Física, 27 habilidades devem ser trabalhadas durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebemos, então, que há um número consideravelmente maior de habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e em Matemática, o que exige do professor dessas áreas um maior comprometimento diário em sua prática.

Acreditamos que a "[...] alfabetização é um processo que exige responsabilidade, compromisso, que precisa ser orientado [...]" (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 145). Ou seja, o professor que atua diariamente como alfabetizador, deve ter consciência de sua prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos sentidos atribuídos aos métodos, as seis participantes apresentaram a atuação do Método Sociolinguístico em sua prática, todavia tal escolha não ocorreu por meio de interesses próprios, mas por conta do que a escola lhes determina. Neste sentido, todas as docentes devem atuar e realizar seu planejamento considerando os passos do Método Sociolinguístico (codificação, descodificação, análise e síntese e fixação da leitura e da escrita).

Mesmo não sendo uma escolha própria, as entrevistadas afirmaram que o método se constitui como eficiente no processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao domínio das sílabas e à escrita de palavras, além da possibilidade de trabalhar o letramento, por meio dos primeiros passos.

Em relação à escolha das Palavras Geradoras para desenvolver sua atuação, as professoras destacaram que estas são retiradas do universo vocabular do educando, levando em conta seu contexto social e seus interesses, além de promover a possibilidade de escrita de outras palavras por meio da ficha de descoberta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Pscicogênese da língua escríta**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

MENDONÇA, O.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sóciolinguistico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, n. 52, p. 41-54, 2000.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário "Alfabetização e letramento em debate**", Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 14 jul. 2023.

MORTATTI, M. do R. L. Notas sobre formação de pesquisadores e produção acadêmica brasileira (sobre alfabetização). *In*: Assolini, F. E. P.; PIMENTA, L. A.; DORNELAS, C. C. (Org.). **(Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas**, Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 15-29.

TELES, D. A. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21264>. Acesso em 14 Jul. 2023.

CURRÍCULO PIAUÍ: AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES NAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E TRANSIÇÃO DE ETAPAS

Raimunda Alves Melo[1]

Elvira Cristina Martins Tassoni[2]

RESUMO

O estudo objetiva analisar as determinações do Currículo Piauí no tocante à transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), destacando concepções sobre EI, alfabetização e letramento de crianças, evidenciando rupturas e/ou continuidades nas proposições curriculares de ambas as etapas. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa em que se utilizou a análise documental para a produção dos dados. A análise apontou que o Currículo Piauí possui norteamentos teóricos divergentes e contraditórios em relação à finalidade da Educação Infantil e à alfabetização e letramento das crianças, e que isso pode confundir os educadores, uma vez que esse documento possui caráter pedagógico e político e se constitui como um dos principais marcos orientadores da prática educativa escolar. A respeito do processo de transição da EI para o EF, as orientações são predominantemente resumidas, fragmentadas e restritas ao campo pedagógico, deixando a cargo das secretarias municipais de educação a definição de normativas completas e claras sobre o tema. Conclui-se que os norteamentos curriculares fornecem subsídios para que os professores trilhem por possibilidades pedagógicas mais qualificadas, razão pela qual é necessária uma leitura crítica do referido documento, seguida de revisão coletiva e articulada em torno de uma perspectiva clara e coerente de EI, alfabetização e processo de transição entre etapas.

Palavras-chave: Currículo. Leitura. Escrita. Criança.

1 INTRODUÇÃO

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define um conjunto progressivo de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Como parte do seu processo de implementação, estados e municípios foram orientados a elaborarem os seus currículos, incluindo as proposições da BNCC e os conhecimentos e saberes oriundos da diversidade regional e cultural, como propõe o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996).

[1] Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3652-8213. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

[2] Professora Pesquisadora do Programa do Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8968-398. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Foi nesse contexto que, em 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc) apresentou à comunidade escolar o currículo do Piauí para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cujo objetivo é “assegurar o direito aos conhecimentos historicamente acumulados, visando o desenvolvimento integral dos estudantes piauienses em todas as suas dimensões: intelectual, socioemocional, física e cultural” (PIAUÍ, 2020, p. 9), apontando para uma perspectiva de educação integral.

Construído através de uma parceria que envolveu municípios, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Estadual de Educação (CEE/PI), representações dos educadores das redes públicas e privadas, entre outros sujeitos, o Currículo Piauí é um instrumento norteador da prática educativa desenvolvida em significativa parcela dos municípios piauienses, o que justifica a relevância deste estudo.

O objetivo, portanto, da pesquisa apresentada é analisar as determinações do Currículo Piauí para a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), destacando concepções sobre EI, alfabetização e letramento de crianças, evidenciando rupturas e/ou continuidades nas proposições curriculares de ambas as etapas.

Ao elegermos a transição da EI para o EF como objeto de investigação, partimos do pressuposto de que esse processo tem sido caracterizado por tensões e dificuldades que podem ter consequências negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sobretudo para o desenvolvimento da leitura e da escrita, agravado com o período de ensino remoto. O campo da alfabetização permanece como desafio para as políticas educacionais, marcado por embates teóricos, metodológicos e ideológicos (SOARES, 2020). Dessa forma, trata-se de uma discussão que pode apontar caminhos para a elaboração e implementação de currículos integradores, coerentes em relação às suas proposições.

Desenvolvemos pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da análise documental do Currículo Piauí, com ênfase nas seguintes categorias: transição da EI para o EF, alfabetização e letramento.

A análise documental contou com três etapas orientadas por Richardson (2012): pré-análise (seleção e leitura inicial do material); a análise do material (com a codificação, categorização e quantificação das informações); e o tratamento dos resultados (realização das inferências e interpretações do documento).

2 DESENVOLVIMENTO

Apresentamos as concepções do Currículo Piauí sobre EI, alfabetização e letramento de crianças, evidenciando rupturas e/ou continuidades que podem ocorrer no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

2.1 Concepções de Educação Infantil

Partindo do pressuposto de que o Currículo Piauí é um instrumento curricular, de caráter pedagógico e político, que visa direcionar o trabalho a ser desenvolvido nas instituições, em relação à EI, buscamos identificar as concepções dessa etapa da Educação Básica no documento, selecionando excertos que nos permitem inferir tais concepções. Os grifos são nossos:

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, visa o pleno desenvolvimento da criança, intencionalizando a preparação para a vida escolar. (PIAUÍ, 2020, p. 39)
>
> [...] todo processo de educação básica segue um fluxo sequenciado que tem a Educação Infantil como alicerce para a qualidade da educação. Portanto, esse tempo próprio da criança é o período necessário de preparação para a construção de conceitos a serem assimilados no processo de alfabetização. (PIAUÍ, 2020, p. 39)
>
> O objetivo primordial na Educação Infantil compreende as aprendizagens, habilidades e conhecimentos nos diversos campos de experiências, não esquecendo que para gerar o aprendizado e o desenvolvimento, as interações e as brincadeiras não se constituem isoladamente, mas sim nos diferentes grupos etários na etapa da Educação Infantil. (PIAUÍ, 2020, p. 45)
>
> A Educação Infantil como etapa inicial, prepara o discente para o processo de ensino, fomentando sua autonomia, interação e socialização, como instrumento de conduzir o aluno ao convívio em espaço social e escolar. (PIAUÍ, 2020, p. 50)

Observamos contradições entre concepções de EI cujas aprendizagens e desenvolvimento são norteados pelas interações e brincadeiras e o propósito de preparação das crianças para o ingresso no EF, seja por meio da socialização e convívio no ambiente escolar, seja pela aprendizagem de conhecimentos de caráter cognitivo, de “conceitos a serem assimilados no processo de alfabetização” (PIAUÍ, 2020, p. 39).

Moss (2008, p. 148) afirma que a perspectiva da preparação, parte do pressuposto de que o papel da EI é “garantir que a criança fique pronta para os

requisitos do sistema escolar, alcançando a prontidão necessária para ter sucesso na escola". Destacamos que prontidão é um conceito desenvolvimentista, segundo o qual, para aprender habilidades cognitivas e linguísticas, as crianças precisariam dispor de padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para atender aos requisitos escolares. Assim, as vivências educacionais desenvolvidas com as crianças durante esta etapa voltam-se, principalmente, para a aprendizagem da leitura e da escrita, para as quais as professoras destinam a maior parte do tempo, prevenindo o fracasso escolar no EF mediante a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças.

Tendo como norte a concepção preparatória, as professoras costumam secundarizar as brincadeiras e as interações e restringirem a participação das crianças em atividades que envolvem outras áreas do conhecimento e experiências educativas (LIMA, 2013). Tal questão afeta diretamente a finalidade desta etapa da educação que, segundo o artigo 29 da LDB 9394/96, é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), ou seja, uma concepção global, que visa o desenvolvimento integral do ser humano em seus diversos aspectos.

Não estamos afirmando que as crianças não possam participar de práticas de leitura e de escrita durante a EI, pois concordamos com Soares (2020), que, mesmo antes do EF, elas devem participar de atividades de introdução do sistema alfabético e suas convenções, como também das práticas de uso social da leitura e da escrita, ou seja, do letramento. O que estamos afirmando é que a EI possui uma finalidade mais ampla, que envolve a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças numa perspectiva integral, garantida por meio de experiências e vivências educativas que englobam as diferentes áreas do conhecimento, tendo como eixo as interações e as brincadeiras.

2.2 Concepções de alfabetização e letramento

O currículo estabelece relações diretas e ou indiretas com o tipo de sociedade e de homem que se almeja formar, com a realidade que se quer perpetuar ou transformar, com as formas de produção e socialização do conhecimento, assim como, com o ensino e aprendizagem. É fundamental analisar os norteamentos

curriculares com o propósito de conhecer as concepções de alfabetização, a partir de um olhar crítico-reflexivo que questione as intencionalidades, as implicações sociais e a quem elas servem. Analisamos o que consta no Currículo Piauí sobre os processos de alfabetização e letramento.

> A alfabetização ocorre com a codificação e a decodificação do sistema de escrita alfabética. Assim, ela envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) quer seja em formato cursivo, quer seja em imprensa, bem como em outras apresentações possíveis. Logo, esse processo permeia a compreensão dos grafemas e fonemas de palavras em textos escritos. (PIAUÍ, 2020, p. 75)
>
> No que diz respeito às maneiras de alfabetizar tomando como base o letramento, propõe-se o direcionamento de práticas que partam da leitura dos textos e cheguem às práticas educativas que explorem a linguagem e o universo infantil lúdico e das brincadeiras. (PIAUÍ, 2020, p. 75)
>
> O letramento, por sua vez, é o processo pelo qual se faz uso competente da leitura e da escrita em situações reais, em que se deve exceder as ações de codificar e decodificar o sistema. (PIAUÍ, 2020, p. 75)

Em sintonia com a finalidade da EI, o Currículo Piauí compreende a alfabetização como um código de transcrição da língua oral, em que o sistema de escrita representa uma estrutura da fonologia da língua. Esta perspectiva aponta para uma compreensão de linguagem entendida como instrumento de comunicação e de transmissão de informação, um código através do qual um emissor comunica mensagens a um receptor. Trata-se de uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, que fundamenta os métodos tradicionais de alfabetização, criados na Antiguidade, muito utilizados a partir do século XVIII, e ainda presentes nas escolas piauienses.

Nesta compreensão, o aprendiz é visto como um ser sem conhecimentos, razão pela qual se defende que os processos de alfabetização aconteçam por meio da memorização das relações entre letras e sons, da repetição dos gestos gráficos por meio de cópias, e a aprendizagem é entendida como processo de acumulação de informações, entrando em contradição com o estudante protagonista, que é enfatizado ao longo de todo o documento.

O Currículo Piauí define que, para alfabetizar, os professores devem tomar como base o letramento, as práticas devem partir da leitura de textos, explorando a linguagem e o universo infantil lúdico e das brincadeiras. Além disso, está prescrito que o letramento “é o processo pelo qual se faz uso competente da leitura e da escrita em situações reais, em que se deve exceder as ações de codificar e decodificar o

sistema". (PIAUÍ, 2020, p. 75). Aqui, numa clara contradição, a ênfase do processo de alfabetização recai para a visão sociolinguística, segundo a qual este é "um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua" (SOARES, 2020, p. 22).

Nesta visão, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana, em que o interlocutor é o sujeito ativo no processo de construção de sentidos de um texto. Assim, trata-se de uma concepção divergente em relação ao que foi proposto anteriormente, e isso ocorre não apenas em relação à compreensão de linguagem, mas também na forma como os professores ensinam, como os estudantes se comportam durante o processo de aprendizagem e nas compreensões sobre a finalidade do conhecimento escolar e sua relação com a leitura da realidade.

O conceito de letramento surgiu a partir de 1980, "diante da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita" (SOARES, 2020, p. 31-32), e que essa deficiência foi apontada como resultado de processos de alfabetização desenvolvidos de forma superficial e não significativa, implementados por meio dos métodos tradicionais de alfabetização.

No Brasil, tal surgimento apresentou uma especificidade quando comparado a outros países, que foi a vinculação do letramento à aprendizagem inicial da escrita alfabética, usado para questionar o conceito de alfabetização e seus métodos, resultando em uma sobreposição/fusão entre ambos os conceitos, a ponto de se confundirem. Trata-se de dois conceitos diferentes, que não podem ser dissociados, razão pela qual é necessário alfabetizar letrando (SOARES, 2020). A alfabetização refere-se ao processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, enquanto letramento diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema para a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

A perspectiva tradicional de alfabetização, desenvolvida por meio dos métodos sintéticos e analíticos[3], propunha a separação desses dois processos, defendendo

[3] Os métodos sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) propõem que o ensino deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), apresentados de forma acumulativa, somando pedaços para poder codificar e decodificar as unidades maiores. Os métodos analíticos (palavração, sentenciação e método global) partem de unidades maiores, como palavras, frases ou histórias, encaminhando os estudantes para análises de unidades menores (sílabas, letras, fonemas).

ISSN: 2176 - 1396

que as crianças devem primeiro ser alfabetizadas para depois serem letradas. Esta parece ser a concepção que está posta no Currículo Piauí, ao enfatizar que: “O letramento [...] deve exceder as ações de codificar e decodificar o sistema (PIAUÍ, 2020, p. 75). Trata-se de uma compreensão, segundo a qual, as crianças só poderão ter acesso aos gêneros textuais, que circulam socialmente, após a aprendizagem convencional da escrita. No entanto, desde o início do processo de alfabetização, as atividades e experiências de leitura não devem ficar restritas apenas àquelas que objetivam ensinar as correspondências grafofônicas. É necessário proporcionar às crianças o contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seus usos através de situações significativas que articulem alfabetização e letramento ao longo de todo o processo.

Em síntese, é necessário que as professoras trabalhem a variedade de propriedades que caracterizam o sistema alfabético de escrita (SEA) e atividades que as crianças possam dar sentido àquilo que escrevem e leem, compreendendo a funcionalidade da linguagem, ampliando as suas ações e exercendo a cidadania, de forma crítica e autônoma, atribuindo significados, incorporando vivências e ampliando os seus conhecimentos.

2.3 Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Desde a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, a transição da EI para o EF vem sendo tratada como questão relevante para o desenvolvimento de processos educativos que valorizem a cultura das crianças e respeitem suas necessidades e especificidades. No Currículo Piauí, encontramos os seguintes norteamentos curriculares a respeito desta questão (os grifos são nossos):

> Essa progressão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não se reduz à sobreposição de uma etapa em relação à outra, <u>nem mesmo que a Educação Infantil seja uma preparação para o Ensino Fundamental</u>. Nesse sentido, os professores precisam trabalhar de maneira consciente a efetividade desse processo progressivo. (PIAUÍ, 2020, p. 50)

> A mudança de uma etapa para outra na Educação Infantil sempre acontece mediante <u>a preparação</u> da criança para cada etapa seguinte. A autonomia da criança vai acontecendo desde quando ela aprende a conhecer e reconhecer de forma contínua os objetos e ações didáticas trabalhadas. (PIAUÍ, 2020, p. 50)

ISSN: 2176 - 1396

> [...] Para isso é preciso tornar efetiva a progressão de uma etapa para outra através da continuidade e transição educativa como articulação curricular. (PIAUÍ, 2020, p. 50)
>
> Na transição [...] o processo de adaptação às novas ações e comportamentos sem sombra de dúvida vai necessitar de um grande esforço dos educadores para a construção do vínculo bem construído e amenizar o sentimento de medo e angústia da criança. (PIAUÍ, 2020, p. 50)
>
> Essa progressão deve ser monitorada pelos professores através de portfólios, registros e observações das aprendizagens das crianças de maneira contínua, pois é preciso um encadeamento, ou seja, uma sequência lógica no acolhimento construído pelas crianças. (PIAUÍ, 2020, p. 50)

A contradição se mantém em relação à compreensão da finalidade da EI – constitui-se em uma etapa com suas especificidades ou uma etapa preparatória para a seguinte? Moss (2008) afirma que a perspectiva preparatória subordina a EI ao EF, situação em que a primeira assume como principal responsabilidade preparar as crianças para obter um melhor desempenho na segunda etapa, contrariando o que determina a LDB e a BNCC sobre a finalidade da Educação Infantil.

O Currículo Piauí aponta para a necessidade de articulação curricular no processo de transição entre as duas etapas como importante fator para garantir a progressão da aprendizagem das crianças. Isso é relevante, pois, além de definir objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias, também norteia a organização do trabalho pedagógico e o funcionamento das relações que viabilizam a prática pedagógica. É necessário desenvolver propostas educativas integradoras, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como um contínuo indissociável, evitando rupturas e garantindo continuidades nos processos educativos desenvolvidos com as crianças. É necessário que os currículos estaduais disponham de norteamentos claros e coerentes sobre as finalidades de cada etapa da educação, para que, a partir do reconhecimento de suas especificidades, histórias e objetivos, os educadores possam desenvolver ações que promovam essa integração.

O Currículo Piauí delega aos educadores a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações para a construção de pontes entre a EI e o EF, com realce para a articulação entre os currículos, a construção de vínculos e a adoção de procedimentos de documentação da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento. Não há dúvidas de que os professores de ambas as etapas possuem relevante papel nesse processo, engajando-se em diferentes ações, como:

ISSN: 2176 - 1396

conhecer o currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças do último ano da EI e o 1º ano do EF para promover articulações; analisar os registros avaliativos e a documentação pedagógica para planejar progressões curriculares marcadas pela continuidade; preparar um ambiente acolhedor para as crianças, assim como desenvolver práticas pedagógicas mediadas pelas interações e as brincadeiras, que favoreçam o bem-estar e a aprendizagem.

Entretanto, o processo de transição da EI para o EF implica em um tratamento mais amplo, que ultrapassa o campo pedagógico e inclui o campo político e administrativo. As questões relacionadas à infraestrutura apropriada e às condições de atendimento para as crianças, bem como estrutura e mobiliário que considerem as necessidades físicas e educativas das crianças, são responsabilidades das secretarias de educação com o apoio das prefeituras. Gonçalves e Rocha (2021, p. 21) afirmam que é necessário que as redes de ensino e gestores públicos, “sobretudo as secretarias municipais de educação se posicionem de modo mais veemente, criando condições para que o diálogo seja instaurado e para que os currículos sejam articulados”.

Outro ponto importante refere-se às relações estabelecidas nesses ambientes, tornando-se imprescindível a atenção das equipes gestoras às oportunidades de as crianças exporem suas produções, comunicarem seus valores, brincarem, divertirem-se, acessarem brinquedos, jogos e outros materiais educativos. Nesse aspecto, as secretarias de educação possuem relevante papel em desenvolver processos formativos através dos quais os professores reconheçam as possibilidades de uso dos espaços e materiais, e a necessidade de acolher as crianças não apenas como estudantes, mas como sujeitos históricos e de direito (KRAMER,2007).

Portanto, a transição da EI para o EF envolve o campo político, institucional e pedagógico e precisa ser mediada por objetivos claros, responsabilidades definidas e compromissos compartilhados entre os diferentes membros da comunidade escolar. Reafirmamos a necessidade de que as secretarias municipais de educação desenvolvam processos de formação continuada e planejamentos coletivos em que os professores de ambas as etapas possam dialogar e planejar ações para que esse processo seja realizado de forma a promover êxito nas aprendizagens. Merlin (2021, p, 8) afirma que:

> [...] os encontros formativos integrados entre profissionais de ambas [as etapas] são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma [...] [delas] e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na educação das infâncias. Além de evidenciar como os documentos normativos e curriculares [...] têm abordado a transição, as análises conjuntas aos discursos e reflexões das/os profissionais, durante os encontros, revelam aspectos fundamentais que se colocam para o debate: as orientações e o apoio às unidades educacionais e às equipes gestora e docente, sobre as ações necessárias para diminuir as rupturas na passagem das crianças e de suas famílias, de uma etapa à outra; a necessidade de ampliação dos espaços de formação integrada entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; o papel das equipes docente e gestora nas ações de articulação entre as duas etapas, com destaque para a coordenação pedagógica; a garantia do direito à infância, à brincadeira, ao acolhimento e ao protagonismo de crianças e profissionais, em ambas; além da importância de construção de uma educação e de uma formação de corpos inteiros, que reconheçam e valorizem as múltiplas linguagens e expressões de crianças e profissionais das escolas da infância.

Em síntese, a pesquisa aponta que uma formação continuada integrando profissionais da EI e do EF propicia condições para uma continuidade do processo de transição, constituindo-se em momentos de análise dos currículos, de estudo e aprofundamento das questões educacionais relacionadas à infância; partilha das dificuldades e a elaboração coletiva de processos progressivos de mudanças. Garantir a progressão das aprendizagens por meio das orientações curriculares para o trabalho pedagógico nas duas etapas, pressupõe considerar os saberes que as crianças construíram durante a EI, não como condição ou pré-requisito para o seu acesso ao EF, mas como parte de um processo contínuo de construção de conhecimentos que serão ampliados no decorrer de sua formação. Assim, a documentação pedagógica torna-se destaque, pois “tem a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente” (MICARELLO, 2010, p. 4). Uma avaliação desenvolvida numa perspectiva formativa, mediadora e integral, cujos dados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil sejam produzidos por meio de procedimentos que favoreçam o registro cumulativo e o acompanhamento, possibilitará aos professores análises periódicas sobre o trabalho realizado em cada uma das etapas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A análise apontou que o Currículo Piauí possui norteamentos teóricos divergentes e contraditórios em relação à finalidade da Educação Infantil e à alfabetização e letramento das crianças. Tal questão pode confundir os educadores, uma vez que esse documento possui caráter pedagógico e político, constituindo-se como um dos principais marcos orientadores da prática educativa escolar.

A respeito do processo de transição da EI para o EF, as orientações são predominantemente resumidas, fragmentadas e restritas ao campo pedagógico, deixando a cargo das secretarias municipais de educação a definição de normativas completas e claras sobre o tema.

Concluímos que as teorias, assim como os norteamentos curriculares, fornecem subsídios para que os professores trilhem por possibilidades pedagógicas mais qualificadas. Portanto, faz-se necessário a leitura crítica do referido documento, seguida de uma revisão coletiva e articulada em torno de uma perspectiva clara e coerente de Educação Infantil, alfabetização e processo de transição entre etapas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

GONÇALVES, L. dos S.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista,** *28* (Contínua), 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973. Acesso em: 26 mar. 2023.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-24.

LIMA, I.M.M. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, 2013.

MERLIN, A. de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 p. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192, 2015. Acesso em: 26 mar. 2023.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

PIAUÍ. **Currículo do Piauí:** um marco para educação do nosso estado - educação infantil, ensino fundamental. (Orgs.: Carlos Alberto Pereira da Silva et al.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

A ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E A TEMÁTICA PROEMINENTE: UM ESTADO DE CONHECIMENTO

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[1]

Andréia Bulaty[2]

RESUMO

Ter clareza do que envolve a alfabetização, suas bases epistemológicas e as determinações que a fundamentam é primordial para que se efetive o processo de apropriação da escrita alfabética, direito de todo cidadão. Diante disso, qual é o espaço dado às pesquisas sobre a alfabetização? Dessas pesquisas, quais são as temáticas abordadas e qual a proeminência? Qual a base epistemológica das pesquisas, especificamente sobre a concepção de alfabetização? Diante o exposto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que tem por objetivo conhecer e analisar as pesquisas realizadas na última década (2012 a 2022), acerca da alfabetização, nas teses e dissertações dos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil. Essa pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia será a pesquisa bibliográfica, a qual terá dois momentos: o aprofundamento na temática alfabetização, à luz de autores que tratam do tema e a pesquisa de Estado de Conhecimento, nos Programas de Pós Graduação em Educação e Plataforma com Banco de Dados de Teses e Dissertações, utilizando como descritor "alfabetização" e "alfabetização nos anos inicias". Ao todo foram localizados 610 pesquisas entre teses e dissertações de instituições estaduais e federais que pontuam sobre alfabetização, distribuidas pelas 5 regiões do Brasil, sendo encontrado 173 trabalhos na região Nordeste, 253 na região Sudeste, 73 na região Centro-Oeste, 100 na região Sul e 11 na região Norte.

Palavras-chave: Alfabetização. Estado de conhecimento. Pesquisas.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é amplamente motivo de discução nas produções acadêmicas e científicas, dissiminadas em eventos, revistas e livros, mas na prática diária da escolarização continua sendo um grande desafio aos professores que não conseguem ensinar as crianças a lerem e escreverem. Algumas se apropriam do código escrito, mas ainda tem dificuldade para compreender e expressar com clareza a mensagem ao leitor ouvinte.

Várias são as inquietações que permeiam a fase da alfabetização nos anos iniciais, dentre elas a relação entre os aspectos históricos, econômicos, políticos,

[1] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná e e-mail: aecmari@gmail.com
[2] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professora no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná e e-mail: andreiabulat@gmail.com

sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula.

Ter clareza do que envolve a alfabetização, suas bases epistemológicas e as determinações que a fundamentam é primordial para que se efetive o processo de apropriação da escrita alfabética, direito de todo cidadão. Diante disso, qual é o espaço dado às pesquisas sobre a alfabetização? Dessas pesquisas, quais são as temáticas abordadas e qual a proeminência? Qual a base epistemológica das pesquisas, especificamente sobre a concepção de alfabetização?

Diante o exposto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que tem por objetivo conhecer e analisar trabalhos científicos realizados na última década (2012 a 2022), acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós Graduação em Educação, a fim de verificar as bases epistemológicas e as temáticas proeminentes.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo e a metodologia será a pesquisa bibliográfica, a qual terá dois momentos: o aprofundamento na temática alfabetização, à luz de autores que tratam do tema e a pesquisa de Estado de Conhecimento, nos Programas de Pós Graduação em Educação e Plataforma com Banco de Dados de Teses e Dissertações, utilizando como palavras- chave "alfabetização", fornecendo assim um mapeamento dos conceitos já produzidos, apontando possíveis e maiores explorações sobre a temática.

O presente texto apresentará, brevemente, a fundamentação teórica, o método e os resultados preliminares.

2 A ALFABETIZAÇÃO

É importante salientar, primeiramente, que muito embora o termo alfabetização esteja associado a uma questão técnica, a saber, "um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita-, ou converter letras combinações de letras em sons da fala- leitura" (SOARES, 2016, p. 46), o pressuposto defendido é muito mais que uma técnica, alfabetização refere-se também a utilização deste domínio nas práticas sociais as quais envolvem condições sociais, econômicas e culturais.

As discussões sobre a alfabetização em pesquisas, eventos, grupos de estudos e formação docente são primordiais, pois o acesso à linguagem escrita, um conhecimento elaborado pela humanidade, é um direito de todos. Principalmente,

porque os índices ainda retratam uma situação de décadas não sanada, o que, prioritariamente, deveria ser uma página virada e que tem relação efetiva com as políticas públicas, as pesquisas acadêmicas e a formação docente. Outrossim, é necessário defender a alfabetização para além de uma instrumentalização e sim como proponderente para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

A alfabetização sempre foi um tema comumente abordado em documentos oficiais, congressos, imprensa, constituindo-se como solução para os problemas da educação, desde o início do século XX. Conforme Carvalho (1989, p.40), neste período: "O analfabetismo passava a ser a marca da inaptidão para o Progresso. Era ele a causa da existência das populações que mourejavam no Estado, sem ambições, indiferentes, de todo em todo, às cousas e homens do Brasil."

Um exemplo sobre essa preocupação é o relatório da inspetoria de ensino do estado do Paraná de 1920, no qual assinala que "Sendo o Brazil um paiz com cerca de 20.000.000 de analphabetos é claro que pouco pode produzir em relação a uberdade e riqueza de seu solo. Nesta situação nunca poderemos ser um paiz rico." (MARTINEZ, Relatório de 1920, p. 03).

Utilizada como parâmetro em discussões que relacionam os índices de leitura e escrita e o desenvolvimento econômico, projetos para essa fase do ensino sempre estiveram presentes nas agendas dos governos dos entes federados, a exemplo: Ciclo Básico de Alfabetização (Governo Roberto Requião- 1988); Alfabetização Solidária (Governo Fernando Henrique Cardoso), Pró – Letramento e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC- governo Lula), Programa Mais Alfabetização (Governo Temer) e, especificamente, no governo de Jair Bolsonaro, a Política Nacional de Alfabetização que traz à tona uma questão pragmática sobre a adoção do método fônico, via decreto Nº 9.765, DE 11 de abril de 2019. Apesar de algumas iniciativas apresentarem aspectos positivos, a taxa de analfabetos e os índices de crianças sem o domínio de leitura e escrita na idade certa são problemas ainda não solucionados, pois "As lutas em torno da alfabetização e de seus sentidos se estabelecem na relação com fenômenos políticos, culturais, religiosos e escolares mais amplos e com aspectos que são intrínsecos à própria alfabetização, como sua definição em cada tempo e o que vem associado a essa definição." (FRADE, 2019, p. 91).

Conceber a alfabetização como um movimento dialético é reconhecê-la como um processo de conservação e transformação. É ter o entendimento da transmissão

do legado da humanidade, ou seja da escrita, enquanto algo convencionado pelo homem, bem como transformação qualitativa que esse legado fará na criança e consequentemente na sociedade. Enquanto movimento dialógico, compreende como não ser possível essa conservação/transformação sem dialogicidade entre a criança e os que sabem mais e entre ela mesma, ou melhor, ela e os outros que também pode ser ela. Os atos da fala, leitura e escrita evoluem na interação.

A alfabetização é mais que uma técnica mecânica da língua oral para a escrita, e vice versa, é a aprendizagem da relação fonemas-grafemas, morfológica e sintática, articulando texto e estratégias de compreensão e expressão (SOARES, 2016), utilizando-se deste domínio nas práticas sociais.

Além das questões específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem em classes de alfabetização, há situações que atravessam esse processo, uma vez que é multideterminado. A infra estrutura das escolas, a valorização docente e a formação, questões que envolvem a dimensão política da alfabetização demonstram que para além da questão didática/metodológica, pensar a alfabetização é considerar as mediações que envolvem essa totalidade e nela as contradições.

A alfabetização tem a ver com o compromisso de emancipação humana do sujeito, um processo político que se desenvolve numa relação dialógica, compreendendo a linguagem como uma forma de interação, no qual na interação humana dos falantes estes se constituem como sujeitos, com vez e voz, sujeito histórico e produtor de cultura.

Com essa breve exposição, observa-se que o tema Alfabetização é multifacetado e verificar como a produção científica tem promovido as discussões alusivas sobre a temática é estritamente necessário. Para tanto, uma forma de verificar como o espaço universitário que produz pesquisa tem discutido e refletido sobre a alfabetização, é via a proposição de Estado de conhecimento (ou estado da arte) que

> [...] é uma pesquisa que visa um aprofundamento da produção acadêmica de uma temática em especial. Essa forma de investigação proporciona um parâmetro sobre a quantidade das pesquisas efetivadas, e a partir dessa análise a aceitação do objeto, as convergências e divergências, os pressupostos teóricos e as lacunas, bem como as inovações na área e as permanências. (ZANLORENZI, 2018, p. 387).

Pesquisas desse formato, possibilitam um aprofundamento sobre os pressupostos históricos, teóricos e metodológicos da produção acadêmica e as diferentes vertentes epistemológicas e que influenciam de forma preponderante tanto a formação docente com as políticas públicas para a alfabetização.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que será apresentada é de cunho qualitativo, uma vez que irá priorizar a qualidade dos dados. Para tanto, a metodologia é a pesquisa bibliográfica, a qual terá dois momentos: o aprofundamento na temática alfabetização, à luz de autores que tratam do tema e a pesquisa de Estado de Conhecimento nos Programas de Pós Graduação em Educação e Plataformas de Banco de Teses e Dissertações, utilizando-se a palavras- chave "alfabetização", com o recorte temporal da última década (2012 a 2022).

As pesquisas de Estado de Conhecimento caracterizam por serem de caráter bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica de determinado tema. O Estado do Conhecimento visa identificar, realizar o registroe a categorização que levam a reflexão e a síntese de determinado conhecimento em uma área, num determinado tempo e espaço (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Baseando-se em Bardin (2011), Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e Kohls-Santos e Morosini (2021), a organização metodológica do Estado do Conhecimento terá as seguintes etapas:

1. Organização: pesquisa nos sites dos Programas de Pós Graduação em Educação e Plataformas (CAPES), das teses e dissertações com a temática alfabetização.
2. Bibliografia anotada: leitura dos resumos, organização da referência completa em tabela específica para essa etapa. Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
3. Bibliografia Sistematizada (codoficação): seleção direcionada e específica para o objetivo da pesquisa e registrada em banco de dados específico, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
4. Bibliografia Categorizada (categorização) : reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas, análise mais aprofundada do conteúdo das pesquisas, verificando a

proeminência e a base epistemológica.

5. Bibliografia propositiva (inferência e informatização da análise): verificação, organização e apresentação das problemáticas da pesquisa, proposições de estudo e proposições emergentes.

É importante salientar que os resultados que serão apresentados na sequência, ilustram um recorte do caminho que está sendo percorrido na pesquisa, lembrando que utilizamos a metodologia do Estado do Conhecimento nessa investigação por se tratar de uma pesquisa que envolve um determinado banco de dados e fontes como as teses e dissertações, diferenciando-se de uma pesquisa estado da arte que abrange toda a área do conhecimento de uma temática, conforme exclarece Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Portanto, tivemos como finalidade primordial ao adotar o Estado do Conhecimento como metodologia dessa investigação, a construção e a compreensão do campo científico da alfabetização no contexto nacional, rompendo com pré-conceitos, não limitando-se a apresentar os dados, e sim, analisar e interpretar os dados, identificando o novo, seja ele teórico, metodológico ou empírico, conforme é ilustrado nos resultados.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Pensar, discutir, conhecer e debater sobre as perspectivas teóricas de alfabetização e compreender os projetos de sociedade de cada um é primordial para uma discussão ética. Assim, ao se ter entendimento sobre esses projetos, cabe questionar: que projetos de alfabetização pretendemos e para qual sociedade?

Alfabetização não é apenas um processo didático e metodológico, mas sim social. E ao considerá-la social, é necessário compreendê-la em sua totalidade, ou seja, histórica e material. Olhar sobre um só prisma, não dá conta de explicá-la . Por exemplo, as questões das habilidade e métodos, sem verificar as questões políticas e ideológicas. As visão de alfabetização deve superar a questão estritamente técnica, pragmática, reduzida ao uso cotidiano, que é apenas uma das várias questões que envolvem a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A partir do exposto, apresentaremos, na sequência, um recorte dos estudos que estão sendo realizados em uma pesquisa organizada no Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN), que é um espaço do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Práxis Educativa (GEPPRAX- UNESPAR- Campus de União da Vitória). O CELIN conta com a participação de acadêmicas do curso de Pedagogia que auxiliam na coleta de dados e nos estudos sobre a temática linguagens e professores do referido Curso. O caminho percorrido, conforme a metodologia de Estado do conhecimento, até o momento, foi a Bilbiografia Anotada, Sistematiza e início da Categorizada. Para tanto, houve, primeiramente, uma divisão de grupos de professores e acadêmicas e regiões brasileiras, para na sequência cada grupo fazer a bilbiografia anotada e sistematizada, a partir da busca dos programas de pós graduação em educação das universidades estaduais e federais na Plataforma Sucupira e fazer a pesquisa diretamente nos sites das universidades, tendo como descritor "alfabetização".

A partir do mapeamento em cada programa de pós graduação das universidades estaduais e federais, verificamos a quantidade de seicentos e dez (610) pesquisas, sendo as seguintes quantidades em cada região, apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Pesquisas Programas de Pós Graduação em educação Universidades Estaduais e Federais

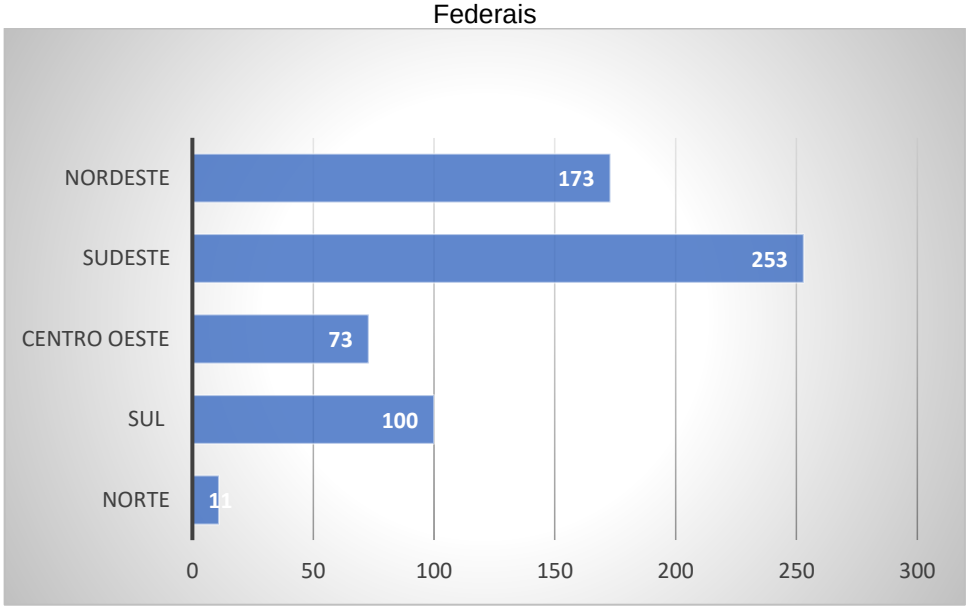

Fonte: Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN)

A partir desses dados, é possivel observar que a região que possui mais pesquisas em alfabetização na pós graduação strictu sensu em educação, no periodo escolhido como recorte temporal, foi a região sudeste. Todavia, é importante atentar para a seguinte variável, apontada na tabela abaixo, ou seja, o número de programas de pós graduação em educação por região.

Tabela 1- Progamas de Pós Graduação em Educação por região

Região	Número de universidades	Números de programas em pós graduação em educação
Nordeste	35	36
Norte	16	16
Centro Oeste	12	17
Sudeste	28	47
Sul	20	24

Fonte: Plataforma Sucupira -GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES – 19-02-2023

Observa-se que a região sudeste é a que mais possui programas de pós graduação em educação, o que certamente influencia no número total de pesquisas encontradas. Porém, se utilizarmos com recorte apenas as universidades federais, há 473 pesquisas, em quais se destaca a região nordeste com a maior porcentagem (37%). Da mesma maneira, a região norte que apresenta menos programas de pós graduação em educação também tem reflexo nas pesquisas, pois é onde se tem menos pesquisas voltadas para a temática.

Gráfico 2- Pesquisas Programas de Pós Graduação em Educação Universidades Federais

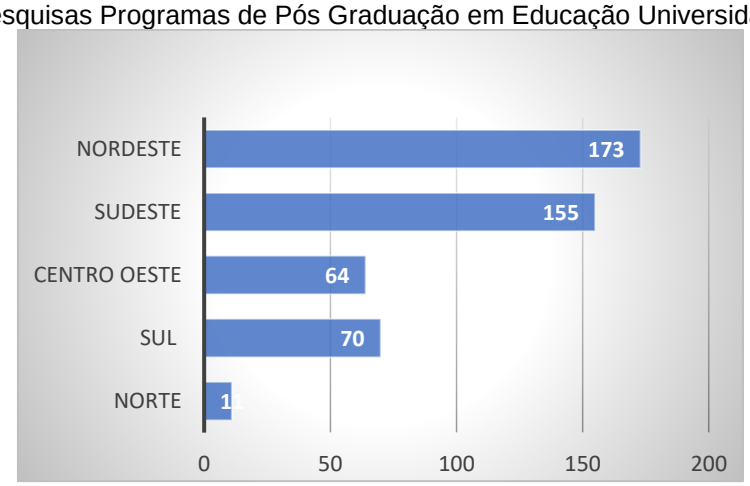

Fonte: Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN)

Seguindo o planejamento da pesquisa, foi realizada a etapa da bibliografia categorizada que consiste no reagrupamento das fontes em unidades de sentido, ou seja, em categorias temáticas representativas do conjunto de publicações. Para ilustrar como está sendo realizada essa etapa, apresentamos os dados da região sul.

Após a análise de cada resumo, foram selecionadas, palavras chaves partir do critério semântico (temáticas), conforme pode ser verificado na sequência.

Gráfico 3- Teses e disssertações em Programas de Pós Graudação em Educação das Universidades Estaduais da região Sul.

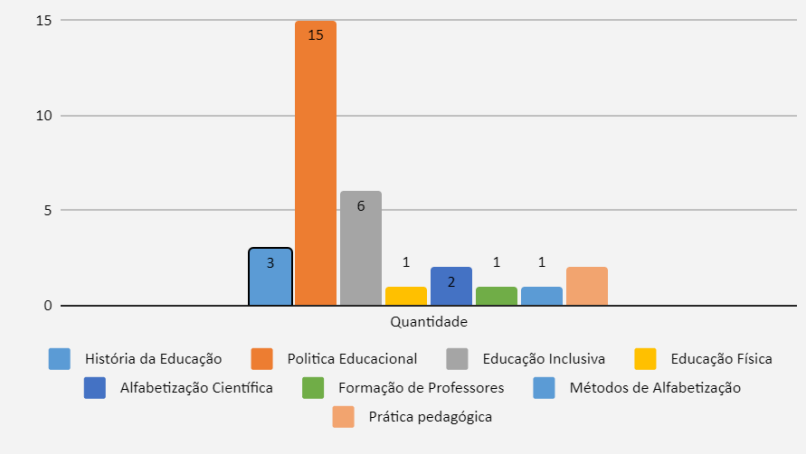

Fonte: Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN)

Verifica-se o quanto as políticas públicas para a alfabetização sobremaneira influenciaram nesse período, nas pesquisas das universidades da região sul[3]. Vale apontar que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, foi um dos temas mais pesquisados, o que demonstra impacto do mesmo na produção científica, ja que foi um movimento nacional que envolveu diversos professores da educação básica, que participaram estudando.

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa foi uma tentativa de desencadear ações colaborativas, assim ao realizar a formação continuada, os professores estiveram em contato com discussões teóricas e atividades práticas, contribuindo para expressivo número de pesquisas sobre o tema.

Tabela 2 - Títulos Pequisas em Políticas Públicas para Alfabetização região Sul

Códigos	Títulos pesquisas
1	Educação escolar indígena: política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.
2	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios.
3	Políticas para a alfabetização no brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018).
4	A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade kaingang no Paraná.

[3] As outras regiões estão em fase de análise.

5	A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
6	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
7	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor.
8	As implicações do material estruturado name nas práticas de alfabetização no ensino inclusivo em Xaxim/SC.
9	A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.
10	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
11	Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
12	Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise pedagógica.
13	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da provinha brasil.
14	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG.
15	A ANA em análise: a avaliação nacional da alfabetização na percepção dos professores alfabetizadores.

Fonte: Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN)

Analisando as pesquisas apontadas acima, tendo como unidade de registro o termo PNAIC, aponta-se que nove (9) pesquisas traram do referido Programa e dessas, sete (7) tratam especificamente de formação docente, ou seja, o programa destaca-se sobremaneira, entre essas pesquisas, como espaço de formação continuada de professores alfabetizadores, porém das pesquisas analisadas não há uma apresentação dos resultados da aprendizagem na alfabetização, deixando em aberto o espaço de investigação.

Neste sentido, pesquisas que tratam de dados sobre a educação em suas diferentes temáticas, são imprescendíveis para demonstrar as contribuições, fragilidades e consequências nas diferentes áreas. Diante disso, destacamos duas questões: o quanto o tema politicas públicas para alfabetização foi o foco das pesquisas neste período na região sul, por exemplo, e o quanto o PNAIC foi a temática proeminente nestas.

Neste caso, das políticas públicas para alfabetização, inferimos que as propostas submetidas à analise em teses e dissertações, podem ser propositivas e apresentar dados para futuros programas, tanto no que tange as fragilidades como as potencialidades. Entretanto, o dado que podemos apontar deste pequeno recorte da pesquisa, que está em andamento, é a influência sobremaneira da política na

produção científica entre 2012 e 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto, mesmo que brevemente, apresenta uma pesquisa em andamento sobre a alfabetização, a partir da metodologia Estado de Conhecimento. Pesquisas neste modelo são preponderantes, pois demonstram tanto as temáticas que são tratadas, como o contexto de produção.

Fica perceptível que a produção científica localizada na pesquisa referente à alfabetização tem alcançado índices expressivos de produtividade, em carater quantitativo quanto qualitativo, produção que esta distribuída por inúmeros programas de pós-graduação e podemos dizer pouco divulgadas, ficando restritas ao banco de dados do Programa, sendo relevante pesquisas com a metodologia do Estado do Conhecimento por proporcionar a leitura e estudo das produções, intensificando as publicações e gerando inquietações futuras quanto a alfabetização e os cursos de formação inicial – matrizes curriculares, bases epistemológicas – e a formação continuada de milhares de professores alfabetizadores.

Com base na coleta de dados feita até o momento, verifica-se que o número de 610 pesquisas no período de 10 anos, nas universidades públicas, apontam que o tema deveria ser mais explorado e que esse está relacionado em como se apresenta à sociedade, sobremaneira, a partir das políticas públicas. Presumimos pelo número de pesquisas em relação às outras temáticas em educação, que a alfabetização carece de mais trabalhos acadêmicos, principalmente para que não seja considerada apenas nos aspectos prágmáticos e didáticos – metodológicos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Marta Chagas. **A Escola e a República**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputa em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 91-98.

KOHLS- SANTOS, Patrícia; MOROSINI, Marília. O revisitar da metodologia do Estado

do Conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** (on line), v. 33. Maio/agosto, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Patrícia; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado de conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MARTINEZ, Cesar Pietro. **Relatório apresentado ao exmo. Sr. Dr. Secretário geral do Estado**. Curitiba: Typ. da Penitenciaria do Estado, 1920.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 385–400, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652374. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652374 Acesso em: 21 fev.2023.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DOS ELEMENTOS DA NATUREZA – TERRA, AR, FOGO E ÁGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Makeila Alves Piazza[1]

RESUMO

Este artigo dialoga sobre reflexões acerca das contribuições da presença dos elementos da natureza – terra, ar, fogo e água - na educação infantil. O estudo de natureza qualitativa foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica e contempla o diálogo entre autores como Piorski (2016), Machado (2016), Louv (2016), Tiriba (2010) entre outros que investigam a importância do brincar livre na natureza para o desenvolvimento pleno da criança em sua dimensão social, físico, afetivo, emocional e cognitivo. Nesse sentindo, a discussão perpassa a importância do brincar livre na natureza e os quatro elementos e como habitam o campo simbólico da criança. Para tanto, buscamos investigar a seguinte questão: Como o brincar livre com os elementos da natureza: água, terra, fogo e ar potencializam as experiências da criança em seu cotidiano? O objetivo desta pesquisa é compreender a magia e a importância dos brinquedos da natureza no processo de construção de identidade e encontro com a vontade do SER. Ao escolher pesquisar a importância da presença dos elementos da natureza no cotidiano da criança, buscou-se dar prioridade ao processo de investigação, compreendido também como processo de criação, o que traduz um foco ao percurso das vivências através do brincar. A natureza disponibiliza materialidades diversas que ampliam os sentidos permitindo uma desconstrução e reconstrução da criança. As crianças são ótimos pesquisadores e compreendem os mistérios da natureza, sua magia, seu poder; os elementos da natureza se tornam um laboratório de expressão e experimentação, um lugar em que é permitido SER. A curiosidade desperta a criatividade e conecta a criança ao mundo natural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar Livre. Conexão e Natureza.

1. INTRODUÇÃO

> Quando a criança encontra espelhos no mundo, na cultura, espelhos desses conteúdos de sua fluência primeva, natural, ela se aproxima do seu eu e de suas fontes criadoras. [...] O espelho necessita, portanto, ser cúmplice. Ou seja, a materialidade do brincar, quando se constitui de substâncias materiais pouco científicas, decompostas, desmanchadas pelo tempo, ou provenientes da natureza, tem o poder de desemoldurar a imaginação. Permite que a criança crie com maior liberdade, sua experiência. Devolve seu ritmo, ecoa e realiza seu destino natural: pulsar, reunir, expandir, abrir-se para o mundo. (PIORSKI, 2016, p. 31).

[1] Mestranda em Educação na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Especialista em Educação Transformadora pela Faculdade Vicentina (FAVI) e em Cinema pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: piazzamakeila@gmail.com.

Início este texto com uma citação de Ganhy Piorski, pois ele resume indagações potentes acerca a materialidade do brincar, principalmente acerca do brincar com materiais originários da natureza. A natureza é uma grande mestra e a criança aprende brincando. O brincar ensina tudo o que os pequenos precisam aprender (MACHADO, 2016). Dessa forma, compreende-se a necessidade de dialogar e refletir sobre a importância do brincar livre em ambientes naturais sem direcionamentos, enquanto tempo de experiência, de possibilidades para imaginar e criar espontaneamente.

Os ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável porque estimulam todos os sentidos e integram o brincar, informal, com o aprendizado formal (MOORE, 1997). Do mesmo modo, se faz necessário dialogarmos acerca da magia dos brinquedos e das brincadeiras feitas com elementos naturais, pois as crianças estão cada vez mais afastadas da natureza e de espaços livres. Se faz cada vez mais necessário discutir a importância do brincar livre das crianças em ambientes naturais, visto que, muitas pesquisas já comprovam os benefícios de estar em contato com a natureza.

Segundo um estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Aarhus, na Dinamarca, o contato com a natureza pode ser um forte aliado contra distúrbios de comportamento em crianças, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa publicada no periódico científico Environmental Health Perspectives identificou que as crianças que no início da vida viveram em residências com baixos níveis de espaços verdes (NDVI) ao redor dos endereços residenciais tiveram um risco aumentado de TDAH, quando comparadas às crianças que vivem em uma residência cercada por altos níveis de espaço verde. Esses dados indicam que morar em uma área residencial com maior densidade de espaços verdes no início da vida pode diminuir o risco de desenvolver TDAH.

Louv (2016) criou a expressão Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) com o intuito de refletir sobre o impacto negativo da falta de natureza na vida das crianças, especialmente as que vivem em contexto urbanos. O autor analisou inúmeras pesquisas abordando os benefícios da natureza e verificou que indicam a mesma direção; a ausência de contato das crianças com a natureza pode contribuir com o TDAH e outros distúrbios.

ISSN: 2176 - 1396

> A natureza costuma ser menosprezada em seu papel como bálsamo de cura para os problemas emocionais de uma criança. Você provavelmente nunca vai ver um comercial elegante sobre terapia na natureza, como os antidepressivos farmacêuticos. No entanto, pais, educadores e profissionais da saúde precisam saber como a natureza pode ser um antídoto para o estresse físico e emocional. (LOUV, 2016, p.71)

No entanto, é visível que ao longo dos anos as crianças estão gradativamente passando mais tempo dentro de casa, do que ao lado de fora. O direito ao brincar livre vem sendo ameaçado com mais tempo em frente as telas: televisão, celular, computador. Mas se pesquisas comprovam que prescrever tempo verde traz benefícios para o desenvolvimento da criança, por que estamos caminhando no sentindo contrário? Nesse sentido, este estudo busca refletir sobre a importância do brincar na natureza compreendendo a importância e a potência que as brincadeiras com os quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar para o desenvolvimento saudável da criança, despertando sua curiosidade e criatividade. A natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança, e é certamente a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade a quem a perdeu (L'ECUYER, 2015).

Para tanto, buscamos investigar a seguinte questão: Como o brincar livre com os elementos da natureza: água, terra, fogo e ar potencializam as experiências da criança em seu cotidiano? O objetivo desta pesquisa é compreender a magia e a importância dos brinquedos da natureza no processo de construção de identidade e encontro com a vontade do SER. Enquanto a criança brinca sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Ao brincar a criança está no seu momento de aprender, e isso não se refere ao que o professor, família ou indústrias de brinquedos propõem que ela aprenda, mais sim ao que está dentro dela (KISHIMOTO, 2001).

Na busca de caminhos possíveis para encontrar respostas para o problema, este estudo busca compor num primeiro momento uma perspectiva sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento integral da criança e num segundo momento discorrer sobre a potência dos quatro elementos: ar, terra, fogo e água enquanto força responsável por sensibilizar e impulsionar o imaginário. A pesquisa de natureza qualitativa foi elaborada por meio de uma revisão bibliográfica e trata-se de reflexões baseadas em autores como Louv (2016), Piorski (2016), Tiriba (2010), Machado (2016), entre outros. A partir dessas discussões buscamos alcançar

um diálogo acerca da importância de haver um lugar seguro, em que a criança encontre na natureza, liberdade, fantasia e privacidade para que possam brincar e se conectar com seu eu interior.

2. OS QUATROS ELEMENTOS DA NATUREZA NO BRINCAR

Na experiência do brincar a criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo. É impensável imaginar um espaço de educação de crianças sem a presença da natureza. O brincar nasce no corpo e o corpo é natureza. A natureza está em nós. Nosso corpo é composto por 70 de água que nos mantém hidratados e é essencial para o funcionamento correto das funções de todo nosso organismo. O ar nos proporciona oxigênio, que o cérebro controla e distribui adequadamente para gerar a energia necessária para a realização das atividades e funcionamento do corpo humano. A terra nos alimenta e fornece segurança, é dela que vem nossos alimentos, água, plantas, animais etc. O fogo, nossa primeira forma de energia nos aquece, ilumina e protege. Somos parte de uma mesma matéria, nossos ciclos são regidos pela lua, pelo sol, pelas estrelas. Somos natureza, porém nos desconectamos dela e passamos a agir como seres exploradores e dominantes, como se não fizemos parte desse sistema. Precisamos restaurar a importância desse contato com a natureza para o desenvolvimento de um ser humano capaz de integrar dentro de si sua conexão com o ambiente natural, no qual Terra, Água, Fogo e Ar são elementos importantes para nossa sobrevivência e equilíbrio.

A natureza enquanto mestra possui diversos campos simbólicos, na medida em que a criança escuta a natureza e nós escutamos a criança, nos conectamos com o sensível.

Água – sobre o fluir da vida

O elemento água segundo Piorski (2016) é sobre diminuir a rigidez e os traumas que ficam no corpo, as reprimendas de uma educação rígida, muito lógica e mental. É a fluidez de transitar pelos saberes com liberdade". As brincadeiras com esse elemento se conectam com o princípio da fluidez, que traz a propriedade e particularidade do fluir, conduzindo a criança para a espontaneidade e naturalidade

do ser. Machado (2016), aponta que a água é um elemento que está gravado na memória da criança por suas experiências intrauterina. Desta forma, a criança sente familiaridade, intimidade com a água. Por esse motivo, as brincadeiras com água fazem muito sentido nos processos de adaptação em escolas, pois nesse período de se reconhecer em um novo espaço o elemento promove na criança um encontro consigo mesma, oferendo serenidade e remanso emocional. Já para a criança de temperamento agressivo ou agitada, as brincadeiras com água ganham a força de dissipar e deixar fluir, proporcionando uma sensação corpórea de contemplação e relaxamento. Ainda enquanto símbolo maternal, Bachelard diz que "dos quatro elementos somente a água é que pode embalar. É ela o elemento embalador" (1989b, p. 136).

A água é um elemento que faz parte do nosso corpo, que se manifesta através do sangue, do suor, das nossas lágrimas, da nossa sede. Esse líquido precioso que também é nossa fonte de vida, tem o poder de trazer equilíbrio, calma, harmonia, simetria. Brincar com água abre um campo de percepção de si, do próprio corpo, da alma. Os brinquedos de água desenvolvem um olhar poético e sensorial, visto que, esse elemento pode ser encontrado em diferentes estados na natureza e podem ser apresentados de diversas formas para as crianças: fria, morna, quente, congelada. São brincadeiras de água: banho de chuva, mangueira, rio, mar e esguichos, bolha de sabão, guerra de bexiga, tinta de gelo, desenho com água, gelo com elementos naturais; entram nesse recorte também o brincar com matérias moles e pegajosas como manusear argila e lama, construir barquinhos que podem ser feitos com distintos materiais; confeccionar e brincar com pau de chuva, pois ascende nossa memória e nos conecta ao som e barulho das águas.

AR – sobre ventos e movimentos

O ar é um elemento fundamental, pois integra o nosso corpo e esta por toda parte; é uma substância vital para manutenção da vida na terra. Os brinquedos do ar são aqueles que ampliam a visão e os sentidos, que trazem a contemplação, que remetem a uma ideia de leveza e sugerem um deslocamento social. Segundo Piorski, imaginar pelo ar é construir uma materialidade de levezas, das suspensão, dos voos,

fazer brinquedos expansivos, coisas leves, penas, setas sublimações do brincar (2010, p.20).

Os brinquedos de ar podem ser aerodinâmicos como aviãozinho, pipa, peteca, catavento, paraquedas. Podem ser leves como bolha de sabão, penas, capas de tecidos, soprar dente de leão, chuva de folhas, balanço, observar o navegar das nuvens. O corpo da criança é movimento, desse modo, esse elemento é importante para o desenvolvimento motor da criança. Quando brinca de perna de pau, ao usar o brinquedo, a criança amplia sua visão do mundo, enxerga sob outra ótica e desenvolve seu equilíbrio. Brincadeiras que promovem a respiração profunda pelo nariz e liberam o ar através da boca ajudam a oxigenar o cérebro e a controlar a respiração da criança promovendo tranquilidade e relaxamento ao corpo. Nas brincadeiras de correr e pular como: pega-pega, mãe cola, alerta, gato e rato, amarelinha, subir em árvore, as crianças fortalecem sua musculatura e desenvolvem sua consciência corporal.

O ar é um elemento que está por toda parte. Não podemos vê-lo, mas podemos senti-lo através do vento que assopra nosso rosto, dança com as folhas ao chão e canta com as árvores. O vento, para o mundo, e o sopro, para o homem, manifestam “a expansão das coisas infinitas” (Bachelard, 1990, p. 243).

Terra – força telúrica

A terra é um elemento de materialidade primordial, visto que se apresenta no sentido de presença. Os brinquedos de terra são todas as representações que imitam a vida cultural. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (PIORSKI, 2016, p.20). Quando as crianças brincam de faz de conta assumindo papéis elas experimentam personalidades, gestos, interpretam a vida de diferentes pontos de vista, imaginam, criam e recriam contextos. Brincam de boneca, de casinha, de carrinhos, de cavalinho, de lutas, de morte, de vida, fazendinha, cozinha, construções; são brinquedos de enraizamento, de pés no chão.

As brincadeiras com o elemento terra estimulam a curiosidade infantil e ampliam a experiência sensorial. São brinquedos de modelar e construir, as crianças dão vida a casas e castelos a partir desse elemento, assumindo a postura de

arquitetos e construtores. Na cozinha do quintal, a terra se transforma em farinha, bolinhos e deliciosas comidinhas. Brincar de fazer comidinha é ritual sagrado na infância, uma prática comum entre crianças de diferentes lugares, culturas e gerações, sendo um dos primeiros caminhos em que os pequenos entram no mundo da brincadeira simbólica.

Os brinquedos de terra enraízam as crianças no mundo e as despertam para firmar o mundo em si, no seu interior. Os brinquedos da terra [..] fazem do corpo uma oficina de ação e prudência (PIORSKI, 2016, p. 126).

Fogo – aquilo que transforma

O fogo é um elemento que encanta e fascina, sendo uma matéria que esquenta, ilumina e que tudo transforma. As brincadeiras que se relacionam com o elemento fogo sugerem coragem, limite, segurança, superação, cuidado e consciência. São brincadeiras que provocam adrenalina e encantamento. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. (PIORSKI, 2016, p. 19).

Os brinquedos do fogo são de explosão corporal, como brincar de pular corda usando cantigas em que são empregadas as expressões “fogo, foguinho” ou “suco quente, suco quente”, no qual as crianças precisam pular com mais intensidade e por serem brincadeiras agitadas trazem fervor e calor. Brincadeiras que utilizam de luz e sombra, como: lanternas, velas, cinema ou teatro fazem referência ao calor do fogo, alimentando a curiosidade da criança e se transformando em histórias criativas e divertidas. Nessas brincadeiras o fogo também traz luz para a escuridão, anunciando iluminação e clareza.

Brincar de fazer comidinha é brincar com o fogo imaginário; e o fogo do sol normalmente é o forno desse brincar” (PIORSKI, 2016, p.136). O fogo nutre a força desafiadora do conhecer e exerce fascínio sobre as crianças, provocando respeito e temor. Na presença de uma fogueira as crianças se encantam com as danças e cores realizadasd das labaredas, com o cantar das madeiras queimando, em jogar gravetos nas chamas ou assando seus marshmallows. Segundo Piorski (2016), os brinquedos deste elemento sugerem uma certa transgressão, como por exemplo, pegar fósforos

escondido. As crianças que brincam com fogo desafiam ordens e medos, além de provocarem superações.

É necessário estar atentos aos aparelhos eletrônicos como os celulares, tablets e computadores, por exemplo, pois estes são também considerados brinquedos do elemento fogo e por isso muito cedo as crianças se encantam pelo brilho das telas. Esse fascínio é um dos principais sentidos que este elemento desperta na criança, pois o fogo traz vida, alegria e luz.

Cada um desses elementos movimenta uma força responsável por sensibilizar e impulsionar nosso imaginário.

3. Considerações finais

As pesquisas iniciais desse estudo apontam para a importância do brincar e da criança em frequentar espaços naturais que proporcionem seu contato com elementos da natureza para o seu desenvolvimento saudável, principalmente no cotidiano escolar, pois este é o ambiente em que a criança passa a maior parte do seu dia. Como apresentado por Stephens (apud Louv, 2016, p.199), a natureza oferece um ambiente para a vida interior de uma criança se desenvolver, porque exige que ela permaneça constantemente consciente do que a cerca e por meio desse contato a criança descobre no mundo o que não pode ser ensinado pelos adultos.

Sendo assim, se faz necessário garantir espaços naturais onde as crianças possam explorar e experenciar a natureza criando seus próprios percursos de conhecimento. Um lugar onde a criança tenha liberdade e tempo para brincar em meio a natureza através dos elementos, ampliando sua compreensão sobre si mesma de forma autêntica, ampliando seu vínculo com o meio ambiente. Através desses estudos pode-se concluir que brincar livre na natureza promove diversos benefícios: fortalece a autoconfiança, desperta dos sentidos, promove a criatividade e a imaginação, desenvolve as habilidades motoras e melhora a concentração e sintomas de hiperatividade e TDAH.

Considerando que a criança é o futuro, se faz urgente a necessidade de “prescrever tempo verde” (LOUV, 2016, p.129). A intimidade com os ambientes naturais favorece a construção de cidadãos conscientes, pois estes entenderam

ISSN: 2176 - 1396

internamente a importância do vínculo com a natureza. Muitos projetos no Brasil já estão nesse movimento consciente de reconstrução de laços com a natureza – Criança e Natureza, Aliança pela Infância, Quintais Brincantes, tinis etc. – mas é imprescindível que professores, escolas, gestores e a sociedade compreendam a importância do contato e do vínculo com a natureza, uma vez que o brincar é a linguagem responsável pelo seu potencial criativo nos processos de aprendizagens das crianças.

A natureza é um brinquedo de partes soltas, não estruturado, aberto a diferentes possibilidades, onde através da sua imaginação a criança pode criar e recriar seu mundo. Esperamos que essa pesquisa possa servir de inspiração para que a natureza retorne aos pátios e quintais de escolas, casas e comunidades e que as crianças possam usufruir novamente de paisagens verdes.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. A poética do espaço. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

BRASIL, Almanaque. **Entrevista com Lydia Hortélio**. 2008. Disponivel em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-cultura/6904-e-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida.html>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. 1v. BERGER, Y. Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Marins Fontes, 1981.

DAMASCENO, Mônica & Mazzarino, Jane & Figueiredo, Aida. (2022**). Interferências Da Natureza no Comportamento De Crianças Com TDAH: Estudo De Caso No Nordeste Brasileiro.** Ambiente & Sociedade. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/mdbxqTtYbSc4rPTS5GbT96P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de março de 2023.

ÉPOCA. **Estamos sofrendo o transtorno de déficit de natureza**. Blog do Planeta. 31 de out. de 2016. Disponível em:<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2016/06/estamos-sofrendo-o-transtorno-de-deficit-de-natureza.html>. Acesso em: 01 de abril de 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. 1. Ed. Brasil: Thomson Pioneira – 1998.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. 1. Ed. São Paulo, Aquariana, 2016.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade.** 3 Ed. São Paulo, Fons Sapientiae, 2016.

THYGESEN, Malene; Engemann, Kristine; Holst, Gitte J.; Hansen, Birgitte; Geels, Camilla; Brandt, Jørgen; Pedersen, Carsten B.; Dalsgaard, Søren. **A Associação entre Espaço Verde Residencial na Infância e Desenvolvimento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Estudo de Corte de Base Populacional. 2020.** Perspectivas de Saúde Ambiental 128:12 CID: 127011. Disponível em: <https://doi.org/10.1289/EHP6729>. Acesso em: 20 de março de 2023.

MARTÍNS, Thaís Presa; Peres, Rildo Goulart; De Souza, Nádia Geisa Silveira. **Prescrever "tempo verde": sobre outros modos de controle de sujeitos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1696/1135>. Acesso em 30 de março de 2023.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: A Natureza, o Imaginário e o Brincar**. 1 Ed. Brasil, Peiropolis - 2016.

O BRINCAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Makeila Alves Piazza[1]

RESUMO

Este estudo tem como propósito explorar as contribuições do brincar para o desenvolvimento humano investigando como a nossa infância atua no nosso "EU" adulto. Para tanto, será estabelecido um diálogo entre autores Borba (2007), Cunha (1994), Kishimoto (1998), Winnicott (1971) e documentos que evidenciam a importância do brincar para a constituição do ser humano no aspecto social, físico, emocional e cognitivo. Neste sentido, o objetivo central é analisar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na primeira infância e seu reflexo na identidade do adulto. Por meio de entrevista estruturada e respostas narrativas os participantes forneceram informações sobre como compreendem que o ato de brincar na sua infância influenciou a construção de sua identidade. Para alcançar o resultado da pesquisa, contou-se com a participação de 40 adultos do sexo feminino e masculino, entre 20 e 70 anos, residentes no Paraná e em Santa Catarina. Constatamos através da pesquisa que a maior parte dos adultos entrevistados percebe que a brincadeira influenciou no processo de construção de sua identidade. As respostas espelham a importância do brincar não só como desenvolvimento, mais como influência na escolha da carreira profissional, no nosso "eu" adulto. Destacamos que sem dúvida a brincadeira deve ter sua competência reconhecida e valorizada entre os educadores, pais e sociedade. Há a necessidade, portanto, de uma maior conscientização no sentido da valorização do brincar nas práticas pedagógicas e no dia a dia da criança. Compreende-se que o brincar não é somente um ato de lazer, mas um ato de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Brincar e Identidade. Primeira Infância.

1. INTRODUÇÃO

> É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). (Winnicott, 1971, p. 80).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998) apresenta o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Não se deve esquecer ainda que o brincar é uma necessidade física e um direito garantido por lei e acolhido pela ONU desde 1959: Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.

[1] Mestranda em Educação na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Especialista em Educação Transformadora pela Faculdade Vicentina (FAVI) e em Cinema pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: piazzamakeila@gmail.com.

Ao deparar-se com o objeto de pesquisa buscou-se inicialmente pré-estabelecer a relação entre a importância do brincar e experiências, procurando então algo que instigasse a explorar o tema de como os adultos percebem a sua infância.

Na intenção de alcançar este propósito, o estudo está organizado em duas seções. A primeira seção elucida o significado do brincar como motivação própria das crianças e atividade predominante na infância, buscando refletir sobre documentos e pesquisadores que consideram a ação do brincar uma atividade de desenvolvimento humano e de identidade. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia e a análise de dados coletados através de questionários aplicados com adultos.

O estudo tem como procedimento metodológico a pesquisa exploratória que segundo Gil (2002, p. 41) proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. A pesquisa exploratória é vista como o primeiro passo de um trabalho científico. Para fundamentar a pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico e entrevistas, tendo questionários como instrumentos para análise dos resultados. Após análise e reflexão do material selecionado e dos resultados obtidos, apresentam-se as considerações finais sobre a importância do brincar para o processo de construção de identidade e atividade de desenvolvimento humano.

2. O SIGNIFICADO DO BRINCAR

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades de desenvolvimento mais importantes na construção da identidade. É por meio do brincar que a criança desenvolve saberes importantes como habilidades sociais, cognitivas, socioemocionais, físicas e psicomotoras. De acordo com o RCNEI:

> Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. (BRASIL, 1998, p.23)

Ao brincar a criança reflete, cria e analisa seu entorno e a cultura que está inserida. O brincar abre caminhos para criança perceber, fazer, relacionar-se e a ser. Ela aprende aquilo que precisa e necessita, enriquecendo assim sua criatividade, autonomia, linguagem, expressão, independência e personalidade. Segundo Kishimoto (2001) enquanto a criança brinca sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. Ao brincar a criança está no seu momento de aprender, e isso não se refere ao que o professor, família ou indústrias de brinquedos propõem que ela aprenda, mais sim ao que está dentro dela, na vontade do SER. É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e socializa.

De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998), brincar funciona como um cenário ao qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Por exemplo, elas cozinham, vão ao mercado, são empresários e podem viajar. Quando a criança utiliza a linguagem do faz-de-conta, ela enriquece sua identidade, experimentando diferentes formas de ser e pensar. Cada um de nós carrega em si traços específicos pertencentes à nossa história. Ao longo de nossa vida vamos estabelecendo vínculos com pessoas, lugares e objetos que passam a fazer parte de nós, de nossas memórias, do nosso eu. A cultura em que vivemos possui características que empregam valores, crenças, regras e costumes que espelham quem somos. Segundo Borba (2007, p.33), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Sendo assim, essas experiências são reinventadas pela criança a partir do que ela traz de novo, da sua bagagem cultural, do seu poder de imaginar.

A valorização da brincadeira como processo de desenvolvimento humano é recente, porém fica constatado, que teóricos como Froebel, Winnicott, Brougère, Vygotsky, entre outros de diversas áreas que destacam o valor positivo do brincar para o desenvolvimento integral da criança. O brincar é algo inato a nossa vida, brincamos desde cedo, primeiro com nossos pais e após com irmãos, amigos, vizinhos, colegas de escola etc. Segundo Vygotsky aprendemos através das interações. Se considerarmos que é na infância que o ser humano está se formando culturalmente, o brincar assume um papel importante na apropriação de cultura já que

ISSN: 2176 - 1396

nossas primeiras interações sociais se dão através da brincadeira. Desta forma, brincar é parte de nosso patrimônio cultural.

3. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada possui uma configuração descritiva, na qual de maneira direta procura descrever e conhecer, a opinião de adultos acerca do brincar como processo de construção de identidade. Os dados foram analisados, através de uma análise quantitativa, seguindo a perspectiva de Fonseca (2002, p. 20), onde as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. Para alcançar o resultado da pesquisa, contou-se com a participação de 40 adultos do sexo feminino e masculino, entre 20 e 70 anos, residentes no Paraná e em Santa Catarina. A escolha dos participantes da pesquisa partiu da disponibilidade de ambos em colaborar voluntariamente com as respostas do questionário. Os adultos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária respondendo ao questionário através do Googles Forms, uma plataforma para criar formulários personalizados para pesquisas e questionários. O questionário foi aplicado individualmente e respondido de forma independente por cada participante.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção serão analisados e discutidos os dados coletados através da aplicação do questionário com adultos residentes no Paraná e em Santa Catarina. Para Marconi & Lakatos (2003), é na análise dos dados que o pesquisador tem os maiores detalhes sobre o trabalho estatístico e estabelece uma relação entre os dados e as hipóteses formuladas na pesquisa. No presente estudo foram coletados dados significativos sobre o entendimento que os adultos têm sobre o benefício do brincar e sua importância no processo de construção de identidade. Iniciamos a análise de dados separando os dados coletados por categorias: perfil dos entrevistados, o brincar como memória, o brincar e seus benefícios e o brincar como construção de identidade.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS:

Para delinear o perfil dos participantes utilizamos as seguintes questões: gênero, profissão, idade, onde mora, local onde mora, onde morava quando criança,

local onde morava quando criança, com quem brincava e onde brincava. O questionário aplicado nos revelou que 87,5% dos entrevistados moravam quando criança em casa, enquanto 12,5% moravam em apartamento. Quando questionados sobre o local e que moravam quando criança, 70% dos entrevistados responderam em cidade pequena, enquanto 30% moravam em cidade grande. Sendo assim grande parte dos nossos entrevistados moravam quando crianças em casas localizadas em cidades pequenas. Quando questionados sobre com quem brincavam dos 40 entrevistados, 22 responderam que com amigos e vizinhos, 18 com irmãos, primos e animais. Sobre o local onde brincavam 60% responderam que na rua, 15% em casa e 25% na escola, igreja, clube ou onde era possível. Mostra-se evidente que indiferente do espaço ou grupo de crianças em que se encontram a brincadeira é proveniente da criança. Esses dados nos mostraram que os entrevistados em grande parte moravam em casas localizadas em cidades pequenas, aumentados assim suas chances de poderem brincar na rua. Isso também manifesta uma grande liberdade para o brincar livre. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica (Kishimoto, p. 148, 1998). O acesso a diferentes espaços e grupos amplia o repertório social da criança, empregando novos valores, crenças e costumes que vão colaborar na construção da sua identidade.

O BRINCAR COMO MEMÓRIA:

Para resgatar a memória da infância dos nossos entrevistados utilizamos as seguintes perguntas: como brincavam, com o que brincavam e qual brincadeira havia marcado sua infância. Desejávamos conhecer as brincadeiras que nortearam a infância desses adultos e logo se percebeu nas respostas a predominância de brincadeiras tradicionais consideradas como parte da cultura popular: Amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, futebol, bicicleta, bolinha de gude, subir em árvores, pé na bola, funda, pular corda, surf, elástico, virar estrelinha, banho de rio, aventuras no mato, jogo de taco (*bets*), polícia e ladrão, alerta, carinho, fazer trilhas, banho de chuva, queimada, lenço atrás, passa-anel, boneca, casinha, vídeo game, três cortes, escolinha, super-heróis, animais, desenhar, ler, desfile de moda, construir castelinho de areia. Essas respostas comprovam que indiferente da época o brincar está presente na vida do ser humano e perpassa geração após geração desenvolvendo formas de convivência social permitindo o prazer do brincar e perpetuando a cultura

da infância. Selecionamos 2 respostas onde percebemos a predominância da brincadeira de faz de conta:

> *Fazíamos os brinquedos com bambu e outros materiais encontrados. Pedíamos tecido velho para fazer máscaras e capas. Usávamos folhas caídas de árvores como dinheiro em nossas brincadeiras. (R., psicólogo)*
>
> *Brincava fantasiando que era mamãe, que era motorista, com bonecas, com carrinhos, com as coisas de casa que tinham no quintal, como folhas de bananeira, terra, madeiras, panos e um carro velho que meu pai tinha no fundo do quintal. Nas festas de família brincava na rua com os irmãos mais velhos e os primos. Eram jogos de correr e pegar. Mais tarde foram jogos de tabuleiro. (P., terapeuta ocupacional)*

Ao refletir sobre as respostas fica clara a importância da brincadeira e do faz-de-conta na infância destes adultos, os dois criavam seus brinquedos e usavam-se de sua imaginação. “Ao estudar crianças pequenas Bruner percebe a importância da brincadeira no desenvolvimento de suas competências” (TIZUKO, p.145, 1998). Essas memórias nos transportam para tudo que a criança precisa e necessita: criatividade, autonomia, linguagem, expressão e personalidade.

Queríamos também identificar nestas brincadeiras, qual havia sido mais marcante na infância de cada um e mais uma vez brincadeiras como futebol, esconde-esconde, pé na bola, amarelinha, pular corda, elástico, pega-pega, jogo de taco (bets), cozinhar, jogar bolitas (bola de gude), carrinhos, boneca, polícia e ladrão reapareceram. Houve também respostas que revelaram como o ato de brincar marcou de forma encantadora a vida desses adultos:

> *Expedição de exploração - coletar folhas, pedras, penas, insetos, subir nas árvores, inventar aventuras na selva, correr, fugir de ameaças e se salvar no final. (S., agrônoma)*
>
> *Brincar de circo era minha brincadeira preferida, pois como minha mãe era bailarina em casa tinha muitas fantasias, e como morava em cidade pequena sempre que o circo chegava na cidade era um acontecimento. Acho que também pelo fato de meu avô ser mágico e minha avó contadora de histórias influenciou na magia dessa brincadeira preferida. (C., produtora cultural)*
>
> *Catar girinos nas poças de água, após a chuva e levá-los para casa, colocá-los no bidê do banheiro e aguardar que virassem sapinhos, assistir à transmutação. (B., artista)*

As brincadeiras estabelecem traços pertencentes ao nosso eu e que ficam guardas em nossa memória.

ISSN: 2176 - 1396

O BRINCAR E SEUS BENEFÍCIOS:

Para identificar quais eram os privilégios que o brincar é capaz de oportunizar, solicitamos que os entrevistados elencassem qual benefício o brincar trouxe na infância para o seu desenvolvimento. Todos responderam ver na brincadeira algum benefício e muito aprendizado: alegria, boas lembranças, sociabilidade (interação com pessoas), criatividade, saúde, qualidade de vida, amizades, respeito, honestidade, estabelecimento de regras, concentração, a focar nos objetivos, uma aspiração profissional, saber dividir e compartilhar, relação ganhar/perder, liderar e obedecer, raciocínio lógico, imaginação, altivez, agilidade para resolver as coisas, comunicação, liberdade de criar, bem estar, autonomia, desenvolvimento físico e emocional, possibilidade de transitar entre o real e a fantasia, coordenação, disposição, conhecimento do si e de seu corpo.

> *Estimulou minha capacidade criativa e inventiva, me ensinou a olhar mais, perceber os detalhes mínimos de cada coisa, buscar sentido nas ações desenvolvidas nas brincadeiras, fossem elas de regras ou improvisadas a todo instante, para obter uma plenitude criativa e prazerosa, que abrisse cada vez mais, possibilidades de criação. (B., artista)*

Percebe-se que os entrevistados percebem a importância que a ação do brincar apresentou no seu desenvolvimento. Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade em todos esses momentos das brincadeiras.

O BRINCAR COM CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE:

A identidade é o reconhecimento da própria imagem, das características singulares de cada sujeito, como a história pessoal, os modos de ser e agir frente ao mundo, as preferências etc. Construí-la provoca o envolvimento em um contexto, repleto de pessoas e possibilidades, dentro de uma cultura que irá possibilitar formar quem somos. A construção do nosso eu será reflexo dos vínculos que estabelecemos quando criança. Sendo assim, nesta categoria o objetivo foi identificar como os adultos interpretam o brincar na construção da sua identidade. Para esta análise a pergunta foi: “A brincadeira/jogo influenciou na construção da sua identidade?”. Dos 40 entrevistados 33 manifestaram que sim, a brincadeira atuou no processo de construção de identidade, 4 disseram que talvez ela possa ter influenciado e 3 afirmaram que ela não influenciou. Selecionamos 3 das 33 respostas que demonstram

ISSN: 2176 - 1396

a importância do brincar não só como desenvolvimento, mais como influência no processo de concepção da identidade e como escolha na carreira profissional.

> *Quando eu tinha 9 anos achei uma guitarra de brinquedo, de plástico no lixo. Levei para casa, pintei, coloquei cordas de nylon, coloquei uma correia e fiz até um furo imitando a entrada do cabo. Eu brincava muito com ela. Lembro que eu plugava uma mangueira de chuveiro, como se fosse o cabo, e conectava no aparelho de som da sala, o que eu sonhava ser meu amplificador. Eu e meu primo fazíamos shows na sala. Ele era o baterista. Nós fazíamos a bateria com as banquetas da sala. Os dois pedestais eram de cabo de vassoura que nós anexamos os pratos; um com o assento de uma cadeira, e o outro com a tampa de um cesto. Eu era o guitarrista e vocalista, com minha guitarra no ombro e meu microfone da antena da TV. (L., músico)*
>
> *Acredito que sim, brincando descobri que gostava de estar na natureza, especialmente porque sempre tive acesso à bosques, campos e quintal para brincar. Isso teve um peso considerável quando escolhi minha profissão. (S., agrônoma)*
>
> *Com certeza, carrego comigo tudo que me tocou na infância e isso me direciona em tudo, no trabalho, nas relações, no lazer. Há alguns anos descobri as trilhas ecológicas, e percebi que fiz isso a vida inteira. Acredito que é na infância que descobrimos nossas verdadeiras paixões e na vida adulta cabe a nós resgatarmos essas memórias para melhor escrever nosso caminho. (T., fotógrafa de natureza e designer)*

Quando as crianças brincam se sentem livres para ser o que desejam, elas se libertam de barreiras que as impedem de serem como são ou como querem que elas sejam. A construção do nosso eu será reflexo dos vínculos que estabelecemos quando criança. O “eu” adulto apresentado pelos entrevistados espelham vivências da infância, brincadeiras que eles como protagonistas de si escolheram brincar e que influenciou bem como na escolha da carreira profissional. Contemplar brincadeiras que propiciem momentos de descobertas em que seja explorada a construção pessoal é primordial. O brincar é um sistema que integra a vida social da criança, é combustível para a personalidade que está se formando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O propósito desta pesquisa consistia em investigar e compreender o brincar como processo de construção de identidade tendo como perspectiva o olhar dos adultos para com sua infância. A identidade que ressaltamos pertence ao conhecimento do próprio ser, desde a sua personalidade, opiniões, de suas manifestações, e como se relaciona com seu entorno e a cultura que está inserida. A criança faz uso de todas essas práticas ao brincar, por meio da brincadeira ela expressa e vivência formas de viver no mundo. Desse modo, é importante

compreender que o nosso “eu” da infância estrutura-se através da relação com outras pessoas e com o espaço, e essas conexões vão sendo incorporadas a nossa identidade.

Percebemos que as brincadeiras tradicionais ainda são referências para as diferentes idades e se mantém vivas geração após geração. Ficou claro também a importância do faz-de-conta na infância destes adultos, ambos criavam seus brinquedos e usavam-se da imaginação para alterar o tempo e espaço dentro da brincadeira. Essas memórias evidenciam as necessidades da criança: criatividade, autonomia, linguagem, expressão, fantasia, concentração, cooperação, raciocínio, respeito, empatia e personalidade. Comprovam ainda que a possibilidade para o faz-de-conta enriquece a identidade da criança, que experimentando diferentes papéis, experimenta formas de ser e pensar.

Fortalecemos a visão de que o brincar não é só passatempo ou fonte de lazer e diversão. Evidenciamos que é durante o brincar que a criança descobre o seu eu, representa papéis e tem a oportunidade de fazer suas escolhas sem que seja punida. Ao brincar a criança adentra no mundo do faz-de-conta que possibilita ela a compreender o mundo a sua volta e a se descobrir como ser único. Portanto, é de suma importância possibilitar o brincar livre ou dirigido, pois o brincar atende as reais necessidades das crianças.

Constatamos que a maior parte dos adultos entrevistados compreende que a brincadeira influenciou no seu processo de construção de identidade. As respostas espelham a importância do brincar não só como desenvolvimento, mais como influência na escolha da carreira profissional, no nosso “eu” adulto. Destacamos que sem dúvida a brincadeira deve ter sua competência reconhecida e valorizada entre os educadores, pais e sociedade. Há a necessidade, portanto, de uma maior conscientização no sentido da valorização do brincar nas práticas pedagógicas e no dia a dia da criança. Conclui-se que o brincar facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Volume 2 — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Senado Federal. **Especial Cidadania.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/tablet> Acesso em: 15. set. 2019.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

CUNHA, Nyelse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. 1. Ed. Brasil: Thomson Pioneira – 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São paulo, 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

O CUIDADO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS: ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTUDO DE REVISÃO

Marcia Bertonceli[1]

Nathalia da Silva[2]

Maria Teresa Ceron Trevisol[3]

RESUMO

O texto tem por objetivo analisar as contribuições das pesquisas sobre como o cuidado tem sido dimensionado e discutido em contextos de instituições de Educação Infantil, especialmente no trato com bebês. Esta temática requer especial atenção no campo da prática e da formação dos profissionais que atuam nestes espaços educativos. Nesse sentido, efetuamos um estudo de revisão, tendo como foco artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, entre os anos de 2013 e 2023. A partir da metodologia do Estado do Conhecimento (EC) (Morosini, Nascimento, Neiz, 2021) foram selecionados 19 artigos. Os resultados foram organizados em três categorias centrais: i) A docência como dimensão ética/relacional/afetiva; ii) Dicotomia entre cuidar e educar; iii) Formação de professores. No entanto, para a discussão deste texto, nos baseamos na primeira categoria, com a análise de 11 trabalhos. Com base no estudo realizado, evidenciamos que a identidade docente dos professores de Educação Infantil segue sendo construída e carrega fortes marcas de um processo histórico perpassado pelo assistencialismo, pois estão muito presentes nos ideários e práticas pedagógicas das professoras a compreensão do cuidar atrelado ao aspecto da maternidade, da guarda, visto com inferioridade em relação ao que se entende por educar. Contudo, os estudos também apontam a necessidade de buscarmos e defendermos o cuidar como cerne do trabalho educativo na Educação Infantil numa dimensão ética, relacional e como direito da criança. Diante deste desafio, reverbera-se a necessidade de formação inicial e continuada enquanto espaço profícuo para a mobilização destas reflexões sobre as especificidades da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar e Educar. Docência. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação Infantil, compreendido como uma conquista histórica, fruto de muitas lutas, especialmente das mulheres/mães trabalhadoras é garantido desde a Constituição de 1988, e reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n.º 9394/96) a qual estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, a partir das diversas reivindicações no

[1] Doutoranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.Email: marciaberttoncelli@hotmail.
[2] Mestranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Email: . nathaliadasilva93@gmail.com
[3] Doutora em Psicologia. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd na Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Email: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

campo social e político, temos a busca por uma Educação Infantil pública e de qualidade para além do direito da família, mas especialmente, como um direito dos bebês e crianças que ocupam estes espaços.

Com a demanda crescente da procura pela Educação Infantil, destaca-se também o aumento das pesquisas na área acadêmica sobre o papel desta etapa da educação e as singularidades que compõem a docência com bebês e crianças bem pequenas. Neste sentido, temos buscado levantar um debate sobre a construção de uma identidade própria para a Educação Infantil, à medida em que lidamos com uma complexidade de elementos que juntos formam uma grande rede que se configuram nas especificidades desta etapa, entre estes elementos podemos evidenciar o cuidar e educar, como aspectos fundamentais e que permeiam toda ação educativa na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, Guimarães (2011) nos aponta uma abordagem do cuidar como atitude ética, ou seja, para além do ato de resguardar os corpos, ou de uma habilidade técnica, mas estar atento ao ser, na construção de um olhar sensível, o que pressupõe estar disposto ao outro, levando em conta o componente emocional, assim, cuidar envolve carinho, atenção ao sujeito e as relações que são estabelecidas. Trata-se de algo de ordem do corpo, da emoção e da mente de modo integrado, implica reflexão e atitude para com o outro.

Kramer (2005) também nos provoca com questionamentos sobre o binômio cuidar e educar, nos fazendo refletir como esse binômio se constituiu historicamente polarizado, de tal modo que se evidencia em pesquisas, que o sentido atribuído ao cuidar entre os docentes é inferior a representação do educar, se manifestando em uma relação separada, hierárquica, em que o cuidar está ligado ao assistencialismo, ao cuidado do corpo e o educar associado a cognição, aprendizagem, ao pedagógico.

Essa dualidade é percebida nas práticas docentes em que há historicamente uma divisão na carreira dos professores e auxiliares, partindo da ideia de que não é necessário formação profissional para a realização de práticas relacionadas ao cuidado do corpo, separando ainda mais a ideia de corpo/mente. Além disso, a autora também apresenta a discussão histórica acerca da presença predominante da mulher como quem cuida e, como profissional que se dedica a essa etapa da educação, e por isso, não demandaria de formação, pois havia a ideia de que a mulher teria dom maternal para essa função.

Considerando todos esses apontamentos, Kramer (2005) reitera o desafio de considerar todo o contexto histórico, social e subjetivo da constituição das profissionais da Educação Infantil e investir em uma formação que traga o cuidar, numa dimensão ética, humana, relacional como eixo central da identidade docente e que trate deste elemento articulado ao educar, a fim de rompermos com essa dualidade corpo/mente.

A partir destes elementos que constituem o cuidar como cerne do trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas, este texto objetiva analisar as contribuições das pesquisas sobre como o cuidado tem sido dimensionado e discutido em contextos de instituições de Educação Infantil, considerando o crescente interesse e ampliação dos estudos sobre os bebês, e sobretudo os significados do cuidar vinculado a uma dimensão ética e de valorização humana.

Nesse sentido, o presente texto, se constitui como parte de uma investigação de tese de doutorado em curso, desenvolvida na linha de pesquisa Processos Educativos e no grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino, vinculado a um Programa de Pós-graduação em Educação, localizado no oeste catarinense.

De acordo com o objetivo e justificativa mencionados, propomos um estudo de revisão, do tipo EC, com intuito de mapear as pesquisas que a área da educação vem produzindo, assim como provocar o diálogo sobre a temática.

2 METODOLOGIA

Considerando o objetivo deste trabalho, realizamos um estudo de revisão, em artigos publicados em nível nacional entre os anos de 2013 e 2023 que dialogassem com a temática relativa ao cuidado com os bebês em contextos de instituições de educação infantil. O recorte temporal também se justifica pelas indicações estabelecidas no Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em que reafirma que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (p. 9).

Nos embasamos em Morosini e Fernandes (2014) e Morosini, Nascimento e Nez (2021) para a composição do EC, cuja organização é composta pela [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção

científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa maneira, para sua construção, selecionamos como base de dados o Portal de Periódicos da CAPES, considerando o acesso à produção científica nacional atualizada e de qualidade. Considerando a sistematização indicada pelas autoras, iniciamos pela seleção de quatro palavras-chave, sendo a primeira: Especificidade da docência AND cuidado AND bebês, da qual foram encontrados 2 artigos, que, após a aplicação do filtro assim permaneceu. A palavra-chave: Docência com bebês AND ações de cuidado, resultou em 8 artigos mesmo com a aplicação do filtro. A terceira palavra-chave: Cuidado AND bebês AND docência resultou em 17 artigos e assim permaneceu com a aplicação do filtro selecionado. A última palavra-chave utilizada nesta etapa foi: Cuidado com bebês AND educação infantil, que resultou em 112 artigos, no entanto, com a aplicação do filtro, obtivemos 90 produções. Utilizamos apenas o filtro recorte temporal 2013-2023, por verificar uma baixa recorrência de artigos, deste modo, foi dispensável a aplicação de outros filtros. Sendo assim, foram encontrados 139 artigos ao total, no entanto, com a aplicação do filtro selecionado obtivemos 117 títulos para a análise.

A partir dos achados, realizamos os passos sugeridos por Morosini, Nascimento e Nez (2021), sendo eles: Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada.

Nessa direção, após realizar a Bibliografia Anotada, onde organizamos as informações dos 117 artigos encontrados, seguimos para a Bibliografia Sistematizada, nesta fase os achados foram sistematizados a partir dos critérios de inclusão, sendo eles: i) pesquisas que versavam a respeito do cuidado com os bebês em sua dimensão ética, em contextos de instituições de educação infantil; ii) pesquisas publicadas em periódicos de educação. E como critérios de exclusão: i) produções que versavam a respeito do cuidado em outras faixas etárias que não os bebês; ii) produções que dialogassem sobre o cuidado com os bebês em contextos que não as instituições de educação infantil. Ainda nesta etapa, foram igualmente removidos os artigos duplicados. Na etapa da Bibliografia Categorizada, as categorias de análise foram criadas a partir das similaridades entre as pesquisas. Por fim, na Bibliografia Propositiva apresentamos considerações acerca da temática pesquisada.

3 RESULTADOS

A partir das etapas do EC, e dos critérios de inclusão e exclusão, assim como das exclusões dos trabalhos repetidos, foram selecionados 19 artigos ao total, tais quais constituem o *corpus* de análise sobre o cuidado com os bebês nos contextos de Educação Infantil. As pesquisas que compõem o *corpus* do presente texto foram publicadas com maior concentração nos anos de 2017 e 2020, ambos com quatro publicações. Seguidamente dos anos de 2018 e 2022 com três publicações cada. Já os anos de 2013, 2016, 2019, 2021 e 2023 foram representados por uma publicação cada ano.

Procederemos com uma análise qualitativa do conjunto de textos que compõem este EC. Em outras palavras, de forma separada por categorias, apresentaremos uma descrição e análise dos artigos que constituem este EC. Nesse sentido, após a leitura na íntegra dos 19 artigos selecionados, evidenciamos três categorias centrais: i) A docência como dimensão ética/relacional/afetiva; ii) Dicotomia entre cuidar e educar; ii) Formação de professores.

No entanto, considerando que a presente pesquisa encontra-se em andamento, daremos ênfase na discussão da primeira categoria, considerando que os artigos que a compõem dão visibilidade à docência em seus aspectos éticos, relacionais e afetivos, características essenciais na ação docente e relação com os bebês. O quadro 1, na sequência, apresenta a distribuição das pesquisas por categorias e seus respectivos autores.

Quadro 1 - Distribuição das publicações por categorias.

Categorias	**Autores/as**
A docência como dimensão ética/ relacional/afetiva	(NASCIMENTO; LIRA, 2018); (COUTINHO; SCHMITT, 2021); (MARQUES; LUZ, 2022); (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018); (CARVALHO, 2019); (GUIMARÃES; ARENARI, 2018); (MUNIZ; LIMA;TEODORO, 2022);(GOMES; LIMA; MORAES, 2022); (DELGADO; NÖRNBERG, 2013); (FOCHI, DRECHSLER; FOESTEN; CAVALHEIRO, 2017); (DALLEDONE; COUTINHO, 2020)
Dicotomia entre cuidar e educar	(BITENCOURT; SILVA, 2017); (CARVALHO; RADOMSKI, 2017); (MONÇÃO, 2017); (PASCHOAL; MORENO; OLIVEIRA; BARROS, 2016); (DUQUE; MOREIRA, 2020); (GUIMARÃES, 2023)
Formação de professores	(PILONETTO; NÖRNBERG, 2020); (AKURI; KOHLE; PEREIRA, 2020)

Fonte: as autoras (2023)

3 A DOCÊNCIA COMO DIMENSÃO ÉTICA/ RELACIONAL/AFETIVA

Nesta categoria reunimos o conjunto de 11 trabalhos que tratam o cuidado a partir de dimensão ética, relacional e afetiva. Considerando estes aspectos, as pesquisas que compõem esta categoria serão brevemente apresentadas ao longo do texto.

Nascimento e Lira (2018) destacam as especificidades da docência com os bebês e as questões de cuidado e de brincadeiras nos ambientes educativos, e evidencia a necessidade de se pensar um currículo específico para bebês, em que se considere a dimensão ética e relacional do cuidado.

Coutinho e Schmitt (2021) propõe um mapeamento de pesquisas desenvolvidas por membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Pequena Infância (Nupein) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Evidenciam um movimento crescente de refinamento do construto teórico que tem auxiliado de forma significativa a dar visibilidade aos bebês e a especificidade de seus processos educativos, e, afirmam que há um reconhecimento do cuidado como constitutivo das práticas pedagógicas revelado nas pesquisas, a partir da valorização da atenção individual aos bebês em um contexto coletivo, mobilizando uma ética do cuidado.

Marques e Luz (2022) trazem resultados de uma pesquisa de mestrado buscando analisar as re(ações) das professoras e da auxiliar de apoio à Educação Infantil, diante do choro dos bebês. Através das observações, identificou-se momentos de maior sintonia com os princípios e as finalidades da Educação infantil, no entanto, também houve momentos de tensões e de contradições com tais princípios e finalidades. Considerando-se a complexidade do trabalho de cuidado e educação na creche, enfatizando que o cuidado se constitui como o cerne das relações na educação infantil.

Arenhart, Guimarães e Santos (2018) buscaram investigar os sentidos da docência na educação das crianças de zero a três anos, através de uma pesquisa-formação em que foram analisadas as formas como os professores enunciam os desafios do trabalho cotidiano em seus discursos, refletindo sobre eles em processos de educação e cuidado. Verificou-se que os sentidos da docência se constituem na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, através da escuta e compreensão ativas, na perspectiva do cuidado ético, especialmente nas relações que envolvem o cuidado corporal.

Carvalho (2019) problematiza as concepções sobre afetos na docência no berçário e investiga como as professoras significam as relações de afeto que

permeiam as ações de cuidado desenvolvidas com as crianças. Elencando que para as docentes, demonstrar afeto em excesso pelos bebês evidencia uma proximidade com a experiência materna, fato que gera a falta de reconhecimento profissional. Deste modo, entende-se os significados dos afetos são construções culturais que demandam desnaturalização e reinvenção no âmbito da creche, tendo em vista a experimentação de modos próprios de exercício da docência.

Sobre a importâncias das manifestações afetivas, Guimarães e Arenari (2018) evidenciam em sua pesquisa que os momentos de cuidado corporal destacam-se como ocasiões privilegiadas de produção dialógica e manifestação afetiva onde expressões corporais e verbais entrelaçam-se nos modos dos bebês afetarem os adultos e serem por eles afetados. O estudo indica que a intencionalidade pedagógica no berçário envolve a atenção para as iniciativas dos bebês, além da qualidade relacional do trabalho cotidiano.

Muniz, Lima e Teodoro (2022) procuram problematizar como o cuidado é significado e vivido pelos bebês e pelas professoras, evidenciando elementos para pensar a ética do cuidado entrelaçado aos contextos coletivos de educação, neste caso específico, o cuidado como uma relação social.

Gomes, Lima e Moraes (2022) apontam, que as ações de cuidado são potencialmente humanizadoras porque podem se tornar profícuas para a relação do bebê com o meio social, configurando condições efetivas para a construção de sua identidade e seu desenvolvimento intelectual e emocional. Nesta direção, estudos reunidos apontam para o papel e o valor dos momentos da educação e de cuidado para a aprendizagem do uso convencional dos objetos e apropriações de práticas culturais, envolvendo, dentre outros, o desenvolvimento alimentar e nutricional, e afirmando a unidade educar-cuidar como fundamental para a promoção de uma Educação Infantil humanizadora.

Delgado e Nörnberg (2013) apresentam elementos empíricos e teóricos decorrentes de experiências de estudo, pesquisa e extensão que envolvem bebês, crianças bem pequenas, professoras e auxiliares. Nestes estudos foi possível observar que há todo um sistema cultural próprio criado pelos bebês, demonstrando sua potência, nos seus grupos de pares, geralmente em momentos mais livres do controle dos adultos. Da mesma forma, a experiência permitiu constatar que as professoras não permanecem restritas a ações cerceadoras ou limitadoras.

Fochi, Drechsler, Foesten e Cavalheiro (2017) realizaram estudos de revisão a partir de Emmi Pikler numa proposta educativa voltada especialmente para os bebês. Foram apontados quatro principais aspectos da abordagem: (i) o valor da atividade autônoma e do movimento livre, (ii) as atividades de atenção pessoal (iii) o acolhimento e (iv) o brincar dos bebês.

No sentido de evidenciar as contribuições de Emmi Pikler e do instituto Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês, Dalledone e Coutinho (2020) também reiteraram através de uma revisão de literatura os princípios do método e seu olhar respeitoso para com o bebê, evidenciando a grande contribuição da pediatra Emmi Pikler ao campo da Educação Infantil atual, no sentido de levar à ressignificação da pedagogia para/com os bebês de 0 a 3 anos, indicando que as práticas pedagógicas nessa faixa etária se orientem por dois pilares: o cuidado e as relações.

A partir de tais pesquisas, percebemos que há uma defesa na concepção de cuidado e educação em que se considera a importância de pensar nos espaços, tempos, modos de se relacionar e compreender o corpo e as emoções. Evidenciamos a necessidade de maior número de pesquisas que tragam elementos da prática educativa para realizarmos uma defesa do cuidar na dimensão humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização deste texto foi impulsionada pela finalidade de realizar um levantamento de produções, artigos, publicados no contexto nacional, no período de 2013 a 2023, no intuito de analisarmos as contribuições das pesquisas sobre o educar e o cuidado com os bebês, em contextos de instituições de Educação Infantil.

A partir desta intenção, utilizamos a metodologia EC (Morosini, Nascimento, Neiz, 2021) para orientar nossas análises. Desta forma, foram selecionados 19 artigos, encontrados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES.

Os resultados foram organizados em três categorias centrais, no entanto, para a discussão deste texto, nos baseamos na primeira categoria, intitulada: A docência como dimensão ética/relacional/afetiva. Em síntese, com base nas pesquisas evidenciamos que a identidade docente dos professores de Educação Infantil segue sendo construída e carrega fortes marcas de um processo histórico perpassado pelo assistencialismo, pois estão muito presentes nos ideários e práticas pedagógicas das

professoras a compreensão do cuidar atrelado ao aspecto da maternidade, da guarda, visto com inferioridade em relação ao que se entende por educar.

Contudo, os estudos também apontam a necessidade de buscarmos e defendermos o cuidar como cerne do trabalho educativo na Educação Infantil numa dimensão ética, relacional e como direito da criança. Diante deste desafio, reverbera-se a necessidade de formação inicial e continuada enquanto espaço profícuo para a mobilização destas reflexões sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, com o intuito de romper com a dissociação histórica entre o cuidar e educar, ainda presente nas práticas e discursos docentes.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez,2011.

KRAMER, Sonia (et al). Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org.)**. Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 75-98, 1999. Disponível em: Acesso em:

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875 Acesso em: 12 de jul. 2023.

MOROSINI, Marilia; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em:https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946 Acesso em: 12 de jul. 2023.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; LUZ, Iza Rodrigues Da. O choro dos bebês e a docência na creche. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469826836 Acesso em: 08 de jul. 2023.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti; DE MORAES LIMA, Patrícia; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1358 -1381, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e90451 Acesso em: 08 de jul. 2023.

GOMES, Jessica; DE LIMA, Elieuza Aparecida; DE MORAES, Tatiana Schneider Vieira. Os momentos de cuidado na educação de bebês e crianças pequenas: Situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano. **Educação em**

Revista, v. 23, n. 1, p. 197-216, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p197Acesso em: 08 de jul. 2023.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. A pesquisa com/sobre bebês no Nupein: análise da trajetória. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 44, p. 1474-1499, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e81271 Acesso em: 08 de jul. 2023.

DALLEDONE, Giovanna Castro; COUTINHO, Angela Scalabrin. As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 47-72, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p47. Acesso em: 08 de Jul. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 188-207, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.10239. Acesso em: 08 de Jul. 2023.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.4567 Acesso em: 08 de Jul. 2023.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1677-1691, 2018. Disponível em https://doi.org/10.1590/2175-623676576. Visto em: 08 de Jul. 2023.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, v. 34, p. e186909, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698186909. Acesso em: 08 de Jul. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio et al. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.640. Acesso em: 08 de Jul. 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, p. 147-167, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v19i38.4097 Acesso em: 08 de Jul. 2023.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR (A) NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (1988-2021)

Daniela Dalagrana Penteado[1]

RESUMO

Este texto buscou analisar as principais publicações sobre a ação do professor (a) na educação infantil brasileira, além de apresentar os aspectos históricos, legais, sociais, culturais e práticos da docência na educação infantil no Brasil e identificar as mudanças e permanências das produções analisadas sobre a temática na primeira etapa da educação básica. Tendo um recorte temporal de 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, até o ano de 2021 –com as principais obras já publicadas-, a produção textual pretendeu construir um estudo característico sobre a atuação do docente da educação infantil no Brasil – e no mundo- e analisar as práticas pedagógicas exigidas deste profissional no ensino formal. Tendo como base a pesquisa bibliográfica de Angélica Silva de Sousa, Guilherme Saramago de Oliveira e Laís Hilário Alves (2021), aportes teóricos de especialistas e acadêmicos da área foram estudados, como: Simone Regina Manosso (2011), Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), Adriana Santos Ramos (2021), Jussara Santos Pimenta (2019) e Lígia Leão de Aquino (2005). Além disso, foram analisados documentos oficiais que legitimam a atuação do docente na educação infantil, como: Constituição Federativa Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB- (1996).

Palavras-chave: Docência. Prática Pedagógica. Formação de Docentes. Brasil. Constituição.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto buscou analisar as principais publicações e resultados de pesquisas já publicados sobre a atuação do docente na educação infantil brasileira, além de apresentar os aspectos históricos, legais, sociais e práticos da docência na educação infantil no mundo e no Brasil e identificar as mudanças e permanências das produções analisadas sobre a temática. Tendo como recorte temporal o ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2021, a construção textual deste artigo trouxe a tona elementos históricos, sociais e culturais do trabalho docente na educação infantil no mundo e no Brasil, desde a Revolução Industrial na Europa até o tempo presente com a realidade brasileira, além de analisar os principais aspectos da prática docente na educação infantil e os desafios contemporâneos do professor/pedagogo que atua com crianças.

[1] Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestranda em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná, e-mail de contato: danyddalagrana@hotmail.com

A metodologia utilizada nesta produção foi de uma pesquisa bibliográfica, pautada nos estudiosos: Angélica Silva de Sousa, Guilherme Saramago de Oliveira e Laís Hilário Alves (2021), que pretendeu analisar as publicações já feitas sobre a temática e assim apresentar os principais resultados analisados e suas relevâncias ao contexto atual. O referencial teórico deste trabalho estará pautado na análise histórica/ social do trabalho docente ao redor do mundo e no Brasil, com as autoras: Simone Regina Manosso (2011), Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), além de Edna Maria Amâncio Silva e Márcia Lopes Silva de Farias (2014). Além disso, para embasar as análises feitas sobre a ação do professor (a) na educação infantil, foram utilizados aportes teóricos dos autores: Adriana Santos Ramos (2021), Jussara Santos Pimenta (2019) e Lígia Leão de Aquino (2005).

Para estipular as diretrizes legais e os aspectos operacionais do ensino formal na educação infantil, foram analisados os documentos como: a Constituição Federativa Brasileira (1988), o guia “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB- (1996) e a “Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior” (2000). Sendo assim, os leitores que analisarem o presente texto poderão aprender o que caracteriza a ação docente na educação infantil no Brasil e compreender como ocorre a atuação do professor na educação infantil, quais são as formações profissionais que um docente precisa ter para atuar com crianças de zero até cinco anos de idade, e quais são as visões da infância e do profissional que se dedica a trabalhar na primeira etapa da educação básica no Brasil. Direcionado a diversos grupos de pessoas que atuam na educação infantil – professores, pedagogos, gestores, diretores escolares, psicólogos, assistentes educacionais, profissionais do serviço social e pesquisadores das áreas acadêmicas correlatas-, os leitores deste artigo poderão utilizar a pesquisa como base de estudo para as próximas produções e análises da temática em voga.

2 BREVE CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR/CUIDADOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS ATÉ O SÉCULO XX

A docência na educação infantil no Brasil e no mundo, até chegar à atualidade, perpassou por muitas mudanças e permanências em relação à criança, a

profissionalização docente, a prática pedagógica e atuação do docente na educação infantil como sujeito reconhecido e respeitado. Historicamente, o surgimento das instituições educacionais voltadas para a prática infantil ocorreu ao longo dos séculos e rompeu muitos paradigmas sobre a visão da infância e da docência nesta etapa da vida.

No contexto mundial, a educação da criança teve uma trajetória de "avanços e retrocessos" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79). No início dos registros históricos, durante a época medieval e a Idade Moderna, a criança era vista como uma pessoa que deveria exercer os mesmos ofícios e trabalhos de um adulto. Sua educação, quando isso era possível e oferecido, estava "sob a responsabilidade exclusiva da família" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79), na qual a mãe tinha a responsabilidade e o papel central de educar e cuidar de seus filhos, procurando ensinar regras e tradições. Contudo, após a Revolução Industrial, a "entrada em massa da mulher no mercado de trabalho" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80) fez com que a estrutura familiar fosse reorganizada e os filhos dessas trabalhadoras saíssem do ambiente privado e ocupassem um espaço público, junto com as demais crianças.

> devido a crescente participação dos pais nas indústrias, as mães que precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixar os seus filhos, passaram a utilizar os serviços das "mães mercenárias", mulheres que preferiram não trabalhar nas fábricas para cuidar dos filhos de outras mulheres (SILVA; DE FARIAS, 2014, p. 18).

Essas mulheres que optavam por ficar em casa e cuidar das outras crianças que não fossem a dela, não tinham um preparo educacional e social, e os maus tratos com essas crianças começaram a aumentar exponencialmente. As mães começaram a ficar preocupadas com os seus filhos e com o tratamento que eles recebiam, e de forma gradativa locais com "acomodações mais formais" (SILVA; DE FARIAS, 2014, p. 18) começaram a surgir e envolviam atividades de canto, de memorização, de regras e bons costumes, embora algumas "creches, escolas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Mesmo que com o passar dos anos, com as instituições se apropriando dos conceitos educacionais e das práticas formativas, a atuação do professor (a) com crianças nestas instituições formais ainda eram defasadas e incompletas. Conforme

as autoras Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), o papel do docente era exercido por padres, reverendos e mães, sem uma preparação formal e educacional de quem atuava diretamente com as crianças.

Segundo a autora Jane Soares Almeida (1998), a profissão do magistério e ação docente na educação de crianças na primeira infância, foi marcada pelo estereótipo da maternidade e do papel da mulher, sendo que a docência na educação infantil ficou reservada para o gênero feminino, por conta do estreito laço entre o cuidado e o instinto maternal, entre o espaço público e privado. Mesmo que a atuação masculina seja encontrada na educação das crianças até o século XIX, a mulher "era a indicada para ser a primeira educadora da infância" (ALMEIDA, 1998, p. 18), sendo que tal ideia acabou sendo perpetuada ao longo dos séculos. Partindo de uma análise mundial da atuação docente com crianças, torna-se fundamental estreitar a investigação para a realidade brasileira. No Brasil, em contrapartida dos países europeus, "as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Fatores que agravavam a vida das crianças, como: mortalidade infantil, acidentes domésticos e desnutrição fizeram com que alguns setores da sociedade, como: "religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). Esses cuidados além do âmbito familiar deveriam vir de instituições filantrópicas, com "predominância higienista" (CARTAXO, 2011, p. 35) e atender as necessidades básicas dos infantes. Porém, enquanto "as instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84) aumentando a desigualdade do ensino e reforçando a discrepância entre a preparação/estudo dos docentes nas instituições públicas e privadas. Só a partir de 1988, que leis e decretos passam a vigorar no Brasil e a prática docente na educação infantil tende a se estabelecer e traçar um rumo assertivo para a educação nacional.

ISSN: 2176 - 1396

3 A AÇÃO DOCENTE BRASILEIRA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 1988 ATÉ 2021

Estabelecer uma retrospectiva da educação infantil em seus aspectos históricos, culturais, políticos e sociais é de extrema importância para se compreender como ocorreu e se desenvolveu a docência na educação infantil no Brasil. Antes de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (C.F.), a educação infantil no Brasil não era exercida de maneira plena e que envolvesse a criança como um indivíduo de direitos, e nem enfatizava a ação do docente para além do cuidar.

> Tal exigência foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, representam avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configuram novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis (ALVES, 2006, p. 01).

Sendo assim, a partir da década de 90 no Brasil, reformas educacionais começaram a exigir uma qualificação maior do professor na educação infantil e um novo olhar sobre os pequenos. A exigência, até então, era que o professor (a) realizasse o Curso Normal para atuar na educação infantil. Porém a qualidade do desempenho educacional dos docentes foi sendo modificada e os cursos superiores começaram a ser valorizados (como o curso de Pedagogia), em prol de “considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história” (ALVES, 2006, p. 02).

A atuação do professor/ pedagogo na educação infantil é reconhecida quando documentos legitimam a educação infantil como direito a criança. A C.F. de 1988, o referencial de estudo “Por uma politica de formação do profissional de Educação Infantil” de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), e a “Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de professores da Educação Básica, em Nível Superior” de 2000. Tais documentos oficializam a ação do docente na primeira etapa da educação básica e direcionam os aspectos operacionais dessa atuação do docente perante as crianças.

De acordo com a autora Jussara Santos Pimenta (2019), a educação infantil é um espaço de iniciação dessa criança no meio social, na qual ela será cuidada, educada, valorizada e estimulada. Para que isso ocorra, o docente será "o maior responsável em proporcionar momentos de aprendizagem, de provocá-las a explorar o espaço em que estão inseridas, propor situações problematizadoras" (PIMENTA, 2019, p. 98) aguçando a imaginação, a criatividade, a socialização e o conhecimento das crianças. A ação docente do professor / pedagogo em sala de aula "implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais" (AQUINO, 2005, p. 03). Ao diferenciar o professor de educação infantil com os demais professores da educação, primeiramente é imprescindível distinguir esse profissional de uma função materna ou de parentesco com as crianças.

> A concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece a postura profissionalizante da área. Isto porque essa noção sugere que o docente desse segmento faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente. É preciso enfatizar que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito (TANUS GALVÃO; BRASIL, 2009, p. 74).

Associar a docência na educação infantil com a função materna é deslegitimar a profissão e os anos de estudo até chegar à sala de aula. O professor(a) de docência na educação infantil precisa de "conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos" (ALVES, 2006, p. 02) que outros professores licenciados da Educação Básica, muitas vezes, não precisam aplicar no cotidiano. Exercer a docência na educação infantil é perceber a criança como indivíduo único, que esta no começo de sua vida, que esta conhecendo o mundo, as pessoas em sua volta, que esta desbravando uma língua nova, que precisa compreender o eu e o outro, e que essa será uma fase muito importante para a construção do ser adulto. Ser professor na educação infantil é "fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças" (ALBUQUERQUE; FILIPE; CORSO, 2019, p. 33).

Essa ação pedagógica sobre as crianças requer muito empenho e estudo do professor. Em primeiro lugar, o professor da educação infantil precisa conhecer e estudar a teoria, sendo que ela que dará a base para a atuação prática. Na teoria, o

ISSN: 2176 - 1396

docente da educação infantil irá compreender os fundamentos da educação infantil, as concepções e conceituações da infância, as pesquisas e descobertas sobre a criança (aspectos físicos, neuronais, cognitivos e sociais) além de compreender que o desenvolvimento pleno da criança ocorre na primeira etapa de sua vida, e que é neste momento que a atuação do docente torna-se tão importante.

Aliada a teoria, a prática na educação infantil cria um espaço de experimentação, de convívio e de ligação com o discente. Segundo a autora Lígia Leão de Aquino (2005, p. 04), "à vinculação do saber à prática, não representa reduzir o conhecimento do professor à dimensão de saberes meramente procedimentais e instrumentais [...]", mas proporciona um local de constante aprendizagem, de transformação, de subjetividade, de multiplicidade e de construção. Tais práticas na educação infantil estão atreladas a realidade dos alunos, visto que cada indivíduo é único, reside em um bairro diferente e possui uma formação familiar diferente. Cabe ao docente da educação infantil perceber que a "Instituição" não se constrói sozinha, ela envolve a equipe pedagógica, os funcionários da escola e a comunidade escolar (BRASIL, 1994). O docente na educação infantil precisa ser "polivalente" (SILVA; DE FARIAS, 2014, p. 40) e atuar com comprometimento, ética, responsabilidade e integridade.

> o professor enquanto ser pensante e um profissional ético deve, portanto, ter clareza da importância do seu papel meio à sociedade, principalmente com aqueles ao qual o foco principal da educação é "o aluno", como também, ter uma formação sólida sobre o profissional em que deve constitui-se (SILVA; DE FARIAS, 2014, p. 41).

Sendo assim, o docente ao atuar na educação infantil precisa conhecer os estágios de desenvolvimento de seus discentes, pois a criança precisa que esses estímulos venham do ambiente ao seu redor, e o professor será o encarregado deste trabalho (BRASIL, 1994).

> O papel do professor é mediar o processo de aprendizagem das crianças, planejar, refletir, estabelecer um ambiente favorável para as crianças relatar suas ideias e seus aprendizados. Propor experiências que propiciem à criança vivenciar momentos únicos, aguçando a curiosidade e a investigação na descoberta do novo [...] (RAMOS, 2021, p. 14).

Oportunizar que a criança descubra e vivencie através da ludicidade, da imaginação, da brincadeira, da fantasia, do pensamento, das experiências

simbólicas e do convívio é uma das funções do docente em sala de aula. Além disso, “o professor potencializa o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, garantindo-lhe os direitos” (RAMOS, 2021, p. 15), para uma vida mais plena, saudável, enriquecedora, com segurança e educação de qualidade.Outro ponto a ser abordado sobre a docência na educação infantil, e que muitos professores acabam deixando em segundo plano, seria o planejamento e a avaliação do desenvolvimento da criança. O planejamento e avaliação na educação infantil são ferramentas necessárias para o docente registrar e conhecer a sua prática pedagógica.

O professor ao utilizar esses procedimentos na educação infantil, através de atividades lúdicas (desenhos, danças, histórias), atividades formativas, de registros – feitos pelas crianças ou pelo docente- poderão servir no futuro como registros de “estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança” (SILVA; DE FARIAS, 2014, p.52), podendo ser um documento oficial para diagnóstico de inclusão, para escolas futuras e para a vida acadêmica desta criança.

A docência na educação infantil como educação formal, estabelece a relação de criança e adulto, aluno e professora, protagonista e mediador, tornando “a docência um ato pedagógico” (SILVA; DE FARIAS, 2014, p.223). Esse ato pedagógico envolve sensibilidade, resistência, luta política, cultural e social, já que “reflexos de práticas enraizadas por concepções alicerçadas no cenário histórico-social que se constituiu ao longo da história, como o caráter assistencialista [...]” (SILVA; DE FARIAS, 2014, p.59) ainda predominam na realidade educacional, mesmo com constantes reformas acadêmicas para a profissionalização destes docentes. A ação docente brasileira na primeira etapa da educação básica de 1988 até 2021, ainda precisa de bases sólidas e bem estruturadas para que a educação das crianças seja realmente eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, foi possível analisar como a docência e atuação do professor/ pedagogo na primeira etapa da educação básica são de extrema importância para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança, além de estabelecer parâmetros de ação do professor em sala de aula, buscando tornar o aluno o centro de todo o processo educacional. No decorrer da análise bibliográfica

e no levantamento de dados, foi perceptível a construção histórica da docência na educação infantil no mundo e no Brasil e como isso influenciou a realidade atual em que vivemos.

Perceber que os direitos da criança e o dever à educação infantil, assegurados pela Constituição de 1988, fez com que a legitimação do professor na educação infantil fosse assegurada e com o passar dos anos, o profissional conseguisse galgar o seu reconhecimento histórico e social. Segundo as autoras Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), a educação infantil ainda é um espaço de estudos e de aprendizagens, na qual os professores precisam estar constantemente buscando novos olhares para os alunos e para as situações do dia a dia, fomentando e enriquecendo a primeira etapa da educação básica com estudos e pesquisas na área. Ainda sobre a atuação do professor na educação infantil e através das análises feitas, é imprescindível romper com o senso comum de que o profissional da educação infantil só esta cuidando das crianças (ato assistencialista), e que o ensino estaria em segundo plano (ato pedagógico), minimizando o papel do docente nesta etapa da vida das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FILIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Docência na Educação Infantil.** Porto Alegre, Editora Evangraf, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares .**Mulher e educação:** A paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização”. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu , v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 29 fev. 2022.

AQUINO, Lígia Leão de . Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23983/16954. Acesso em 01 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 fev. 2022.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

_____MEC/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

_____ MEC/SEMTEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 64-86, 2021. Disponível em: http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 22 fev. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

PIMENTA, Jussara Santos. **Docência na Educação Infantil: Experiências e Práticas em Formação Continuada**. Paco Editorial, 2019.

RAMOS, Adriana Santos. REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 18, p. 13-16, 2021. Disponível em: http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/110/105. Acesso em 04 mar. 2022.

SILVA, Edna Maria Amâncio; DE FARIAS, Márcia Lopes Silva. **O papel do professor da educação infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva do educar e cuidar**. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia). João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4311/1/EMAS28042015.pdf Acesso em: 02 mar. 2022.

TANUS GALVÃO, Afonso Celso; BRASIL, Ive. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 61, núm. 1, 2009, pp. 73-83 Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019189008.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

OFICINAS ESTÉTICAS: O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS

Daiane de Melo Gava

RESUMO

A pesquisa ora apresentada foi finalizada no ano de 2020 no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) na Universidade da Região de Joinville (Univille). Desenvolvida com 18 crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Garuva, teve como objetivo *investigar sobre as relações de afeto entre professora e alunos e de que forma essas relações podem influenciar no processo de criação e autoria das crianças.* Nos percursos da pesquisa, o estudo e o aprofundamento de autores fundantes foram imprescindíveis para o maior aprofundamento das pesquisadoras com relação aos estudos da imaginação, criação e o olhar sensível para a produção das crianças, alicerçadas aos vínculos afetivos. Os autores fundantes que deram sustentação a pesquisa, foram: Cunha (2015) e Kohan (2002) no que se refere as infâncias e suas nuances; Madalena Freire (1995), Paulo Freire (2000) e Nóvoa (2014), sobre às práticas educativas e docentes; Meira e Pillotto (2010); Fernándes (2021) e Skliar (2014), contribuíram no que diz respeito as concepções sobre as sensibilidades, imaginação e criação; Girardello (2011) e Kramer; (2002) subsidiaram nossa compreensão sobre autoria infantil; Ostrower (1986) e Rancière (2009) foram base para os conceitos referentes a oficinas estéticas e Clandinin e Connelly (2015), foram balizadoras para que nos apropriássemos do método e das metodologias da pesquisa. A abordagem teve viés narrativo, tendo seis oficinas estéticas com ênfase nas linguagens/expressões sonoras, corporais e musicais, como fio condutor das práticas educativas. Durante as oficinas estéticas, utilizamos para a coleta/produção de dados, instrumentos, como: gravações em multimídia, fotografias e narrativas infantis, pautadas em protocolo criado pelas pesquisadoras. A análise dos dados indicou os seguintes resultados: nas relações de afeto e no espaço destinado para as narrativas construídas, a partir do sensível, as crianças sentiram-se partícipes do processo e autoras de suas histórias, conhecimentos, produções e narrativas, encorajadas em expressar seus saberes e sentires. As oficinas estéticas mobilizaram o diálogo, potencializando os processos de imaginação e criação, tendo como alicerce práticas educativas com ênfase no compartilhamento de ideias, afetos, sentidos e conhecimento de si e do outro.

Palavras-chave: Educação pelo Sensível; Infâncias; Narrativas; Oficinas Estéticas; Autoria.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo em que o egocentrismo está em primeiro lugar, falar sobre sensibilidade, afeto e amor como mobilizadores de conhecimentos e de saberes nos processos cognitivos e sensíveis pode soar estranho, especialmente para profissionais que pensam nas sensibilidades apenas como entretenimento para ilustrar o currículo. Vale aqui ressaltar que por vezes a escola tem priorizado aspectos relacionados a cognição em detrimento das sensibilidades, o que consideramos um

problema, uma vez que cognição e sensibilidade não deveriam ser tratados de modo fragmentado.

As crianças iniciam seu percurso pela vida de forma afetiva e por conta disso, abertas ao desconhecido, sem medos ao contato tátil, visual, corporal e sonoro. A curiosidade e as experiências são fios condutores nos percursos infantis e nesse sentido, a escola deveria ter como compromisso acolhe-la de modo afetivo, respeitando suas singularidades, necessidades e desejos.

Portanto, é imprescindível que a escola, seus professores e gestores, incluam em seus fazeres e pensares, práticas educativas voltadas ao sensível, a fim de que as crianças possam usufruir de momentos em que a experiência e as descobertas possam de fato tocá-las pela sensibilidade. Assim, o objetivo desta pesquisa foi *investigar sobre as relações de afeto entre professora e alunos e de que forma essas relações podem influenciar no processo de criação e autoria das crianças.* Deste modo, nosso maior desafio foi criar práticas educativas, em que as crianças se sentissem acolhidas, respeitadas, amadas e autora de seus próprios conhecimentos, tendo espaço para os processos de imaginação e criação em suas produções. Este é um trilhar complexo, mas possível para aqueles que pensam a educação pelo sensível, aquela que não se faz somente por meio do ponto de vista cognitivo, mas que também valoriza as sensibilidades.

A abordagem dessa pesquisa foi de cunho qualitativo/narrativo e realizada com dezoito crianças, entre sete e oito anos, do 2° ano de Ensino Fundamental da Escola Municipal Içá Mirim, da cidade de Garuva, Santa Catarina/Brasil. O critério para escolha do campo de pesquisa se pautou no interesse em investigar uma turma em período integral, em que as crianças passam cerca de 10 horas longe da família. Nesse contexto, as relações de afeto muitas vezes passam despercebidas, tanto pelo professor em relação as crianças, como nos vínculos entre as crianças. Além disso, a escola em período integral precisa pensar numa educação que possibilite tempos de criação, afetos, amorosidade e imaginário. Estes são aspectos fundamentais para que as experiências possam se tornar marcas significativas durante os percursos de vida das crianças.

Para tanto foram desenvolvidas seis oficinas estéticas, que enfatizaram narrativas sonoras, visuais e corporais, ora de modos singulares, ora coletivo, num movimento interativo em que as relações de afeto estiveram presentes na trajetória cognitiva e sensível das crianças, impulsionando especialmente o sentimento de autoria.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia consistiu em uma pesquisa baseada no método qualitativo com ênfase na abordagem narrativa. Ou seja, dos percursos narrativos das crianças e das professoras/pesquisadoras, em que cada um dos envolvidos pode expor suas ideias

e manifestar seus desejos, entendendo que somos autores das nossas próprias histórias.

Essa abordagem permitiu uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que estão se formando e autoformando (NÓVOA; FINGER, 2014). Por fim, foi uma abordagem que possibilitou ir mais longe na investigação e na compreensão dos sujeitos e produzir dados a partir das experiências nas oficinas estéticas.

Para Clandinin e Connelly (2015, p.144), "[...] existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa", assim, a escrita narrativa pode ser um meio de autoconhecimento.

O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa narrativa é uma tarefa complexa e difícil e por esta razão, as atividades foram propostas mediante as próprias narrativas das crianças a partir de um 'Mapa do Conhecimento' criado por elas, visando sempre uma educação pelo sensível, respeitando a história e os anseios de cada uma.

Os encontros foram organizados duas vezes por semana, com duração de duas horas cada, no período de um mês. Os instrumentos de coleta/produção de dados foram: narrativas (sonoras, visuais e corporais) individuais e coletivas, fotografias e gravações em multimídia.

Importante destacar que essa pesquisa/dissertação não foi apenas sobre as crianças, mas com elas. Sendo assim, as práticas educativas (Oficinas Estéticas) foram permeadas de experiências, nas quais, junto com as crianças, eu também criava ao mesmo tempo em que mediava e provocava situações de aprendizagens. Desta foram, durante o processo, eu conseguia registrar muito pouco de forma escrita ou fotográfica os acontecimentos que afetavam a mim ou às crianças. Então, propus a elas que gravassem no celular certos momentos das nossas Oficinas Estéticas. Algumas aceitaram o desafio e outras preferiram ficar mais concentradas nas atividades das Oficinas Estéticas. As filmagens aconteciam em alguns momentos das Oficinas Estéticas e esse recorte era decidido ou por mim, ou pela criança, quando percebíamos algo interessante. Às vezes, as filmagens ficavam fora de foco, outras vezes quase imperceptíveis; e, em outras, só apareciam os pés ou as paredes. O que importava era a experiência das crianças e as novas percepções de aprendizado.

Esse procedimento foi fundamental na pesquisa/dissertação, uma vez que o meu papel não se resumia a observar, mas fazer junto. Portanto, as filmagens se caracterizaram em registros a partir do meu olhar e do olhar das crianças. Foram ao todo 12 horas de filmagens, que contribuíram para que eu pudesse obter outras informações e percepções que não conseguia identificar durante o processo.

Para identificar as pistas da pesquisa/dissertação, foi necessário o distanciamento do tempo de filmagem, resultando em duas edições de vídeos. Uma edição enfatizando os processos das Oficinas Estéticas e, a outra, destacando os efeitos das Oficinas Estéticas nas narrativas minha e das crianças.

As etapas previstas nesta etapa são: 1) o desenvolvimento das Oficinas Estéticas, com a preparação do material e, por vezes, a inclusão ou a substituição de outros, de acordo com as necessidades; 2) a coleta/produção de Dados (filmagens pelas crianças de alguns momentos das Oficinas Estéticas); 3) as leituras de aprofundamento e algumas complementares, de acordo com os acontecimentos derivados da Oficinas Estéticas; 4) edição de vídeos.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

A fundamentação teórica tomou como ponto de partida quatro campos primordiais: as infâncias, o sensível, os percursos narrativos e as práticas educativas. Além disso, contou com suporte metodológico, apropriando-se da abordagem narrativa, em que crianças e professoras vivenciaram processos, sendo também autores dos seus próprios percursos e conhecimentos (GIRARDELLO, 2011).

A palavra infâncias, está literalmente ligada a palavra crianças. Mas, o que é ser criança? Ser criança, é viver um tempo de imaginação, curiosidade, aberto ao mundo e as coisas. Como afirma Skliar (2014, p. 167) o tempo delas "[...] não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demasiados humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva".

As crianças estão em constante processo de aprendizagem e de formação, no entanto é preciso compreender, que existe uma diferença bastante significativa entre "[...] o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens" (CUNHA, 2015, p. 88). Afinal, a experiência é "[...] algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém" (MEIRA, 2014, p. 56). Cada criança é única e todas possuem potencial para construir suas próprias histórias e conhecimentos. Cabe a nós adultos, sabermos respeitar estas singularidades e dizer-lhes que podem sim são autoras de seus conhecimentos, movidas pelos processos de imaginação e criação.

Nessa perspectiva, é necessário que se construam laços afetivos entre quem está aprendendo – as crianças e quem está mediando o aprendizado – o professor, uma vez que essa relação é permeada de confiança, o que pode impulsionar o sentimento de autoria (KRAMER, 2002). Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que "não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado". Vale ressaltar que "[...] a infância, a nossa e a do mundo, tal como foi vista durante séculos pelo ideal humanista, não está, não existe, foi-se, dificilmente voltará, talvez nunca tenha existido" (SKLIAR, 2014, p. 163). Afinal, a experiência é "[...] algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém" (MEIRA, 2014, p. 56).

Sobre essas questões, Meira e Pillotto (2010 p.14) destacam que no âmbito do espaço escolar "[...] são construídas relações de alegria e tristeza, competição, frustração, entre tantos outros sentimentos, que formam as redes de emoção [...]". Porém, no contexto atual, as crianças estão chegando as escolas cada vez mais

carentes afetivamente, por conta de variantes diversas, envolvendo questões sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. E assim a escola acaba sendo na maioria das vezes, um dos poucos lugares de experiências sensíveis e vínculos afetivos. Se você perguntar a qualquer adulto se na vida escolar dele, teve algo ou alguém que marcou sua vida, ele provavelmente vai lembrar de algum professor que tenha deixado marcas, sejam elas positivas ou não. Daí a importância que os professores têm em sala de aula, 'de marcar' significativamente e afetuosamente a vida de uma criança.

Muitas das consequências sociais, sinalizam o individualismo, a ausência do e com o outro e em especial a falta de amorosidade, que pode gerar a solidão, as dificuldades de escuta, e a ausência de relações de respeito e afetividade. Portanto, a escola cumpre um importante papel na vida das crianças e de todos que por ela passam, haja vista que para além da mediação de conhecimentos, pode desenvolver uma educação pelo sensível. E o que entendemos sobre educação pelo sensível? Para Fernándes (2001, p. 132) se a escola é o lugar "[...] considerado como os valores imaginários das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor, bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão...", é também o lugar do sensível.

Nesta visão, a liberdade conquistada pelo professor e pelas crianças é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados, seja a partir de eventos, objetos, lugares e pessoas. Em uma educação pelo sensível podemos ascender a um modo de conhecimento que nem sempre os olhos convencionais conseguem ver.

Ou seja, a consciência subjetiva do sujeito, que através do símbolo/imaginação e sentidos, constrói o que é humano - o possível ou impossível da razão. Deste modo, a educação pelo sensível alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece nas formas singulares de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILLOTTO, 2007).

A partir da base conceitual da pesquisa, a nossa opção metodológica foi pela abordagem qualitativa com ênfase nas narrativas. Esta nos pareceu mais adequada ao tratarmos de um tema em que as subjetividades e sensibilidades acompanharam a trajetória da pesquisa, que também se caracterizou pela intervenção e experiência. Ao tratarmos de pesquisa não somente sobre as crianças, mas sobretudo, com as crianças, entendemos que nossos processos são também nossos resultados e nossos aprendizados. Construímos nossas histórias e sensibilidades de forma recíproca entre as crianças e nós – professoras aprendizes e pesquisadoras, que tateiam impressões sobre as narrativas de si e das crianças. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015), vivemos histórias e ao conta-las as reafirmamos, modificando-as em nossos processos de ressignificações. "As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades" (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.27).

As crianças chegam à escola com suas histórias e experiências, que fazem parte de suas identidades e percepções sobre a vida. São situações construídas a partir da realidade, mas, também do seu imaginário, daquilo que as afetam. Nesse sentido, a pesquisa buscou o âmago da afetividade e das sensibilidades, comprometendo-se em criar práticas educativas, que priorizassem o sensível e as narrativas das crianças e nossas também.

Freire (2000, p. 28) foi nossa âncora ao tratarmos das práticas educativas, uma vez que é considerado, além de um crítico militante da educação, o mestre amoroso. O autor afirma que a educação está "[...] na intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais".

A partir dessa visão, a escola pode ser propulsora das mudanças sociais, em um lugar para viver experiências sensíveis, capazes de (re)significar as relações de afeto e os conhecimentos e saberes. Portanto, as nossas práticas educativas partiram do pressuposto que as ações podem ser criadas coletivamente entre professor e crianças, levando-se em conta, não apenas a cognição como também o sensível, que se (entre)laçam em múltiplas ideias, desejos e construção de sentidos.

Tendo esse alicerce como referencial, traçamos um mapa de conhecimentos, saberes e sentidos, desmembrando-se em fazeres, descobertas e sensibilidades. Este mapa foi criado em um percurso em que todos eram autores e partícipes e foi durante este caminhar que as crianças, por meio das narrativas construíram o sentimento de autoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens/expressões da arte nas Oficinas Estéticas, mobilizaram o conviver, a argumentação, o respeito, as diversidades e principalmente a construção de sentidos e o olhar estético e ético para a vida (RANCIÈRE, 2009). Além disso, romperam com o tempo estático do planejamento, possibilitando a criação de metodologias outras, que ampliaram a percepção de tempo/espaço como visão circular (OSTROWER, 1986).

As práticas educativas ganharam potência, pois nas oficinas estéticas foi possível também reinventá-las à medida que nos reinventávamos – nós e as crianças. Vale destacar alguns efeitos percebidos nos percursos da pesquisa; um deles foi a quebra de alguns conceitos sobre crianças e adultos, pois ficou evidente a dualidade nesses conceitos, especialmente quando as crianças narravam sobre o que é ser adulto.

Nessa dicotomia entre estar e falar com e sobre crianças, nos vimos em meio as narrativas das crianças, enfatizando a generosidade, a responsabilidade e a amorosidade como importantes no viver; um ponto de quebra de conceitos e efeitos desvelados. Os adultos costumam pensar em caixinhas, cada qual em seu devido lugar, mas as oficinas estéticas deslocaram as caixinhas e nos colocaram em outro lugar.

O imaginário foi um dos pontos importantes nessa pesquisa/dissertação. As pistas indicaram que as crianças no fazer artístico, seja nas artes visuais, sonoras ou corporais ativaram seus potenciais imagéticos. Nas suas produções, o real se transformou em devaneio, que assumia outras formas de ver e sentir objetos, lugares, pessoas e situações (BACHELARD, 2009). Outra pista importante foi a relação entre criação e autoria. Ao imaginar e criar, as crianças ao serem mobilizadas por um adulto ou por outras crianças, produzem e, enquanto isso, exercem sua autoria. Durante as Oficinas Estéticas, quando as crianças se deram conta que no ato de criar e produzir se tornavam autoras de conhecimentos, sentiram-se provocadas e motivadas ao fazer artístico e a expor suas ideias e produções. Isso ficou evidente, especialmente quando as crianças mais tímidas e com dificuldade de se expor ao público começaram a se expressar, argumentar e dialogar com outras crianças e também comigo.

Os conceitos teóricos no momento da ação tomaram rumos imprevisíveis porque estava em ação as emoções. No decorrer das oficinas estéticas, percebemos que não estávamos mais sozinhas, estávamos em companhia das crianças, aprendendo juntas, vivendo juntas cada experiência. E um outro achado foi a percepção de um rompimento cronológico, pois nos lançamos juntos na aventura da imaginação e criação, nas quais, o tempo é sentido e nesse lugar de sensibilidades somos sujeitos da ação, da descoberta, da experiência, navegando por espaços reais e imaginários, conhecidos e desconhecidos.

Hoje, após o distanciamento das Oficinas Estéticas, uma pista me chama a atenção: as mudanças são individuais, mas acontecem no grupo. As relações permeadas pelo afeto, que significam confiabilidade, escuta, respeito e solidariedade, foram capazes de criar movimentos de mudanças e essas fortaleceram nossos laços e nossas possibilidades imagéticas, criativas e de autoria. Inspirada sobretudo, por aquilo que experienciamos nas Oficinas Estéticas, minha memória reitera os efeitos causados em mim. Eu e as crianças começamos por caminhos antes não trilhados. Algumas crianças se mostravam mais tímidas e outras mais expansivas. Pensei naquele momento que tudo estava sob controle; já conhecia as crianças e suas famílias, já estava habituada a lecionar naquela escola. Bastava conduzir o processo da pesquisa/dissertação e tudo parecia bem simples.

Porém, no caminhar do processo, percebi durante as Oficinas Estéticas, que os acontecimentos me surpreendiam a cada instante, sentindo-me um pouco perdida como as crianças, sem saber ao certo, qual lugar assumiria: o de professora ou o de pesquisadora. Questionei-me como articular essas duas situações.

Além das problemáticas encontradas em sala de aula, tais como: constantes brigas, gritos, desentendimentos, falta de respeito entre as crianças e com as pessoas ao seu redor, encontrei vários outros agravantes. Estava realmente cansada, tanto do ponto de vista físico como emocional.

Para além da pesquisa/dissertação, era preciso dar conta de um programa de ensino com controle absoluto sobre as crianças, uma situação comum até então. E, mesmo assim, as crianças não me ouviam e não se ouviam. Cheguei a questionar várias vezes a minha escolha profissional e a duvidar se ali deveria realmente ser o

meu lugar. Foi nesse momento, que resolvi dar uma guinada profissional e ingressei no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Univille. Ali me descobri professora/pesquisadora e as coisas começaram a ficar mais claras e eu pensei que não poderia estar em um lugar melhor que não fosse a escola.

Ao iniciar meu processo de pesquisa e, posteriormente, as Oficinas Estéticas, o primeiro efeito foi perceber que algo diferente estava acontecendo naquele lugar e não seríamos mais quem éramos ao findar esse processo. Nas Oficinas Estéticas, aprendi também a ouvir atentamente as crianças, mobilizando-as em suas narrativas autorais. Aprendemos juntas a sentarmos em roda, expondo nossos pensamentos, inquietudes e desejos. Percebemos que poderíamos estar juntos sem brigar, mas dialogando. Exercitamos nossa escuta e nossa solidariedade e com isso nossos laços afetivos se fortaleceram.

As Oficinas Estéticas e seus modos outros de fazer uma aula, fizeram com que eu visse além daquilo que não nos permitimos tempo para sentir, perceber, viver, devido à correria da rotina diária. Aprendi com as crianças a ser mais leve, mais engraçada, mais lúdica, e a docência pareceu ter muito mais significado.

Olhos e mãos que tocam e deixam ser tocados; disponibilidade para si e para o outro. Não estava mais nadando contra a maré em mares turbulentos. Navegava agora, ainda em mares desconhecidos, mas em companhia das crianças. Fui tocada pelo bichinho do imaginário ao me permitir devanear; fui tocada pelo bichinho da criação/autoria e me aventurei a desenhar mapas, a recriar e contar histórias e a criar edições de vídeos.

Sentia-me agora encorajada a arriscar porque não estava mais sozinha. Percebi que o afeto está também na preparação e na criação das minhas aulas durante as madrugadas, quando me permito ficar a sós com os meus pensamentos. O afeto está nas escolhas que faço, em minha voz, mesmo quando preciso potencializá-la para chamar a atenção das crianças. Está no meu toque, em meus pequenos gestos, está em minha forma de avaliar, de dialogar e na busca de novos e outros caminhos, como aconteceu nas Oficinas Estéticas.

Muito mais do que qualquer resultado ou produto esperado, percebi a importância daquilo que nós experienciamos. Foi algo único e, por mais que eu tente, jamais conseguiria transmitir essa experiência em palavras orais ou escritas. A experiência é algo que não se explica, mas se sente.

Portanto, ao finalizar as Oficinas Estéticas, tenho a sensação de estar em outro lugar, pois já não mais percebo os problemas iniciais desta pesquisa/dissertação como eram antes. Os conflitos ainda existem e são necessários para que possamos crescer e amadurecer, porém, estão em outra dimensão, que é a das sensibilidades.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel V. D. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *In*: EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan./mar. 2015.

FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. *In*: REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS. Sorocaba, SP: UNISO, V. 27 n° 2, p. 99-105, dez, 2001. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2714/2322. Acesso em: jun. 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 12 ed.,1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo, 2000.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação:** arte e ciência na infância. Pro-posições, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

KOHAN, Osmar Walter. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *In*: EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002 (p. 123-130)

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. CADERNO DE PESQUISA: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014. p. 53-62.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Organizadores António Nóvoa, Matthias Finger. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Edição. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2. ed. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: 34 ed. 2009.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

PROJETO ALFABELETRANDO: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO TARDIA EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA

Iandra Vanessa Sell[1]

Letícia Fell[2]

Natália Taís Scherer[3]

Kári Lúcia Forneck[4]

RESUMO

O Projeto Alfabeletrando - Laboratório de Alfabetização, desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, visa firmar parcerias com as Secretarias Municipais de Educação com o objetivo de atender crianças com dificuldades de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Com a finalidade de analisar os impactos das ações do Projeto, no âmbito do Grupo de Trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias (ELT), vinculado à pesquisa institucional *O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos*, foram analisadas sequências didáticas elaboradas pelos docentes vinculados à edição do Alfabeletrando no município de Lajeado/RS, ao longo do ano de 2022. Para isso, foram selecionadas oito sequências que desenvolveram diferentes habilidades linguísticas, como a consciência fonológica, a fluência leitora e práticas de escrita e, ainda, que promoveram o desenvolvimento de letramentos, como o letramento digital, por meio da utilização de tecnologias digitais. Por meio das análises, em uma aproximação com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), pretendeu-se compreender os impactos das práticas desenvolvidas pelos professores durante o Projeto nos resultados positivos das crianças no subteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar II (TDE II). Após a finalização das análises, evidenciou-se que as atividades contribuíram para a melhora das habilidades leitoras dos alunos, por articularem os pressupostos conceituais adotados no Projeto Alfabeltrando.

Palavras-chave: Projeto Alfabeletrando. Sequências didáticas. Leitura e escrita. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude do cenário pandêmico em que estivemos imersos nos últimos anos, a sociedade sofreu impactos em seus diversos setores e contextos. Na educação,

[1] Graduanda em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, *iandra.sell@universo.univates.br*
[2] Graduanda em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, *leticia.fell1@universo.univates.br*
[3] Graduada em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, *natalia.scherer2@universo.univates.br*
[4] Doutora em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, *kari@univates.br*

estudantes de todas as idades passaram pelo processo de virtualização das aulas, inclusive as crianças em etapa de alfabetização. Com o retorno às salas de aulas presenciais, as marcas e as consequências de uma aprendizagem a distância ficaram evidentes. Em vista disso, em 2021, a Universidade do Vale do Taquari - Univates elaborou o Projeto Alfabeletrando - Laboratório de Alfabetização, que visa firmar parcerias com as Secretarias Municipais de Educação. O Projeto tem como principal objetivo atender estudantes que apresentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e, desde 2023, habilidades de matemática. Sua proposta é voltada ao desenvolvimento da consciência fonológica com crianças que passaram pela fase de alfabetização sem concretizar os conhecimentos fonológicos, como consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica.

Em 2022, o Projeto atendeu, em média, 750 crianças de 2o a 6o ano do ensino fundamental, em três municípios: Garibaldi/RS, Lajeado/RS e Nova Mutum/MT. Os estudantes indicados pelas escolas municipais frequentavam o Alfabeletrando duas vezes por semana, no contraturno escolar. As turmas eram compostas por até 20 crianças e contavam com dois professores e um monitor por sala de aula.

As equipes atuantes no Projeto passaram por formações presenciais voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência leitora, à utilização de recursos digitais para a alfabetização, à valorização da literatura infantil, e, também, à importância do planejamento. Após as formações iniciais, os professores e monitores passaram a atuar em sala de aula com os estudantes participantes. Ainda assim, a equipe da Univates continuou acompanhando os profissionais, por meio de intervenções com docentes dos cursos de licenciatura, num processo de formação continuada, com encontros semanais virtuais de uma hora de duração. Esses encontros virtuais tinham como objetivo oportunizar o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores, assim como dialogar sobre demandas emergentes e, ainda, promover formação sobre temáticas específicas pertinentes à etapa da alfabetização.

No decorrer do Projeto, a fim avaliar a progressão do aprendizado das crianças e verificar os impactos das ações pedagógicas do projeto, foram aplicados testes de avaliação de desempenho, no início e ao final da vigência das aulas. Foram escolhidos para essa avaliação o Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF) (ADAMS et al., 2012) e o Teste de Desempenho Escolar, nas versões I (STEIN, 1994) e II (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019). A partir da análise comparativa entre os

resultados da pré-testagem e da pós-testagem do subteste de leitura do TDE I e do TDE II, foi possível verificar que as crianças participantes da edição de 2022 melhoraram suas habilidades de leitura, uma vez que aumentaram a acurácia e a velocidade de leitura das palavras.

Considerando os resultados positivos, pretendeu-se, no presente trabalho, refletir sobre algumas das características das práticas de ensino desenvolvidas no âmbito do Projeto, explicitando o modo como se articulam com os pressupostos conceituais adotados, e lançar hipóteses sobre como essas aulas contribuíram, em 2022, para a melhora dos indicadores de leitura das crianças participantes. Para tanto, neste estudo, desenvolvido no âmbito do Grupo de Trabalho Ensino, Linguagem e Tecnologias (GT-ELT), vinculado à pesquisa institucional *O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos*, foram selecionadas oito sequências didáticas (SD) elaboradas pelas equipes docentes de Lajeado, um dos municípios parceiros do Projeto em 2022. Essas SD foram analisadas num percurso metodológico em que as propostas foram categorizadas em quatro eixos de análise, que se articulam entre si, por meio de uma aproximação com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

A seguir, apresenta-se a organização metodológica do trabalho para, mais adiante, tecerem-se as reflexões sobre as categorias de análise e suas articulações com os fundamentos conceituais adotados no âmbito do Alfabeletrando.

2 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Para dar conta das intenções de pesquisa, propõe-se neste estudo uma investigação de natureza qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 1986), com abordagem descritiva e exploratória (YIN, 2015), a fim de descrever e articular as informações analisadas nos planejamentos dos professores.

Conforme o objetivo proposto, foram selecionadas, ao todo, oito sequências didáticas[5] que apresentam, em sua elaboração, a exploração de diferentes habilidades e, também, a adoção de diferentes recursos para a realização das aulas. As professoras responsáveis pela elaboração das sequências concordaram com a

[5] Para fins de notação, as sequências didáticas (SD) foram classificadas como SD1, SD2, SD3, e assim por diante.

exposição de seus planejamentos no presente estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a seleção das sequências didáticas, a equipe buscou por trabalhos com caráter lúdico que dessem conta de desenvolver habilidades de consciência fonológica.

Para as análises das sequências, foi proposta uma aproximação à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), resultando na delimitação das seguintes categorias: a) desenvolvimento da consciência fonológica; b) interação com tecnologias digitais; c) práticas de leitura e escrita e d) desenvolvimento do letramento.

3 ANÁLISES DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

3.1 Desenvolvimento da consciência fonológica

Antes que possam compreender a existência de um sistema escrito alfabético, as crianças devem entender que os sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala (ADAMS et al, 2012). Esse entendimento possibilita o desenvolvimento de muitas habilidades linguísticas antes mesmo de iniciar a caminhada na educação básica. Em razão disso, a consciência fonológica deve ser parte importante do processo de alfabetização, assim como a consciência de fonemas, sílabas, rimas e regras que obedecem a sequência das unidades sonoras. Diversos estudos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; MORAIS, 2014; SCHERER; WOLFF, 2020) apontam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de alfabetização da criança. Afinal, antes de atingir a fluência leitora, a criança precisa superar as fases de codificação e decodificação da língua.

Cumprindo com as perspectivas adotadas pelo Alfabeletrando, os professores buscaram elaborar atividades com rimas, sílabas e sons para desenvolver as habilidades necessárias para a formação das crianças. Um exemplo de atividade de consciência fonológica, encontrado na SD1, é o *Jogo das Rimas*, construído a partir da contação da história *Chá das Maravilhas*, de Léia Cassol.

Para a realização do jogo, cada criança recebeu uma xícara de papel com uma palavra escrita. Tendo em mãos a palavra, foi necessário encontrar um pires de papel com uma palavra escrita que rimasse com a palavra da xícara. Após a brincadeira de encontrar os pares de rimas, cada estudante foi estimulado a separar silabicamente suas duas palavras.

Na SD2, elaborada a partir da obra *O Circo da Lua*, de Eva Furnari, diversas atividades trabalharam com a consciência silábica. Um dos exemplos elaborados pelos docentes foi a brincadeira *Explosão de Sílabas*. As crianças receberam cartões com sílabas diferentes, enrolaram e colocaram cada cartão em um balão. Em seguida, encheram os balões e os colaram no quadro. Os alunos precisavam ir ao quadro, um por vez, e estourar um balão. Com a sílaba encontrada, a criança precisava dizer palavras que iniciavam com aquele mesmo “pedacinho”.

Figura 1: exemplo de atividade (SD1)

Fonte: acervo das autoras (2022)

Figura 2: exemplo de atividade (SD2)

Fonte: acervo das autoras (2022)

3.2 Tecnologias digitais

No âmbito do Projeto Alfabeletrando, os professores buscaram inserir as tecnologias digitais em suas aulas de forma integrada e lúdica. Diversas propostas didáticas articularam jogos em plataformas gratuitas online e outros meios, como quadros interativos e plataformas de vídeos, imagens e músicas. A educação mediada por tecnologias digitais faz parte de um novo ecossistema educativo que muito tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020); ou seja, a tecnologia digital não mais é concebida apenas como ferramenta didática, mas como parte integrante da articulação entre o aluno e o conhecimento, numa perspectiva de cocriação e não de uso passivo.

Tendo isso em vista, é importante ressaltar que as interações com as tecnologias digitais são planejadas antecipadamente e estão de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas, tornando o espaço de aprendizagem adequado para o desenvolvimento da consciência fonológica em interação com o mundo digital. Afinal, o trabalho dos professores é regido por objetivos específicos que

devem ser concretizados, visto que esses são o reflexo das necessidades dos estudantes.

Para contação de histórias, os professores costumam utilizar recursos audiovisuais a fim de aprimorar a compreensão por parte dos estudantes. Já em exercícios de fixação e memorização, são aproveitadas as plataformas digitais com jogos educativos e interativos que abordam a leitura e a oralidade, como se viu na SD3. Além disso, o trabalho online coletivo também é um forte aliado da equipe docente, como os quadros colaborativos e ferramentas de produção textual de diferentes gêneros. Diversos professores propõem a elaboração de mapas mentais digitais, por meio de plataformas como o *Canva* ou, até mesmo, o *Jamboard*. Na SD4, a docente utilizou a última plataforma supracitada para criar um mapa mental coletivo. O assunto trabalhado nessa sequência era o Folclore e os alunos precisavam contribuir com informações que possuíam ou que descobriram sobre o tema. Compreendemos, também, que a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020), uma vez que, é necessária a intervenção dos professores para articular os saberes, acessar os recursos, integrar os alunos e mediar as discussões e as indagações das crianças.

Figura 3: exemplo de atividade (SD3)

Fonte: acervo das autoras (2022)

Figura 4: exemplo de atividade (SD4)

Fonte: acervo das autoras (2022)

É muito comum que professores do Projeto utilizem plataformas digitais como o *WordWall*, que possibilitam a criação de diversos jogos sobre as temáticas desejadas pelo docente. No *Youtube*, por exemplo, as equipes costumam explorar vídeos de contação de histórias e músicas educativas, como as canções do grupo *Palavra Cantada* e as narrações do canal *Varal de Histórias*.

3.3 Práticas de leitura e de escrita

Para que um indivíduo esteja inserido no mundo letrado, ele precisa dominar a habilidade de compreensão leitora (POTRICH; FORNECK, 2022), ou seja, é necessário que consiga compreender completamente textos de diferentes gêneros relacionados aos seus conhecimentos. Entende-se que é a partir dos conhecimentos prévios que os sujeitos conseguem atribuir sentido às suas leituras (MORAIS, 2013). Sendo assim, as práticas de leitura no início da caminhada escolar das crianças são de extrema relevância para que elas consigam aprimorar seus conhecimentos em relação à compreensão, bem como o estímulo e a prática da leitura de uma forma cada vez mais rápida, reiterando a velocidade de leitura como uma ferramenta essencial para a constituição de um sujeito leitor (MACHADO, 2018; ANDRADE *et al*., 2019).

As atividades de leitura propostas pelo Projeto Alfabeletrando estão, de algum modo, interligadas com as práticas de escrita vivenciadas pelos estudantes. Essa conexão feita entre as duas habilidades é exposta de forma intencional entre as sequências didáticas, especialmente para que as crianças possam compreender a relação entre a leitura e a escrita.

Tendo isso em vista, reitera-se a importância de atividades de ditados e de trava-línguas, pois essas permitem o aprimoramento da pronúncia das palavras mais difíceis. Exercícios como esses fazem com que as crianças coloquem em prática seus aprendizados e desenvolvam autonomia para usar a língua - escrita e falada.

Nessa perspectiva, as professoras do Projeto propuseram diversas atividades para que as crianças pudessem aprimorar suas habilidades de leitura e de escrita. Em uma das propostas (SD5), foi apresentado às crianças a história *Rato que roeu a roupa do rei de Roma desafia o gato para um duelo de trava-língua,* a partir de um vídeo na plataforma do *YouTube.* Após a apresentação da história, as professoras contextualizaram o gênero textual trava-línguas e realizaram, junto com as crianças, a leitura de diversos trava-línguas. Na aula seguinte, foram trazidos outros desafios aos estudantes, bem como a brincadeira de musicalização com a música *O Sapo dentro do saco*, do Grupo musical Pequeno Coração Caipira*.* Assim, as crianças puderam aprimorar suas habilidades de leitura a partir de músicas e histórias, tornando a aula mais interativa e também, mais eficiente.

Para reiterar a importância de propor às crianças atividades que envolvam as habilidades de leitura e de escrita de modo integrado, destacamos uma sequência didática (SD6) que fez essa conexão: a partir da contação da história *Carona na*

Vassoura, de Julia Catherine Donaldson, a professora propôs às crianças a brincadeira *Palavrinha entrou na roda*, em que uma criança passa na roda deixando para um dos colegas uma palavra entre as mãos. Os colegas têm que adivinhar quem está com a palavra e, assim que revelada, a criança precisa ler a palavra que recebeu. Após, as crianças põem em prática suas habilidades de escrita, pois recebem uma atividade impressa que se constitui a partir da necessidade de reescreverem as frases, substituindo os desenhos pelos seus nomes, conforme mostra a Figura 5. Ainda, é importante destacar a necessidade de uso dos conhecimentos prévios de cada criança, pois precisam relacionar as imagens às suas respectivas denominações.

Figura 5: exemplo de atividade (SD5)

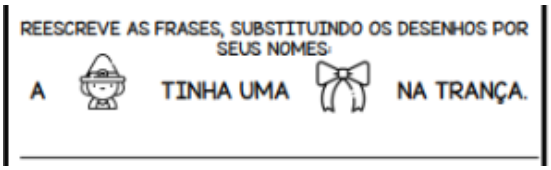

Fonte: acervo das autoras (2022)

Na atividade seguinte desta mesma sequência, as crianças tiveram que desenhar e depois escrever, em poucas palavras, quem e para onde eles levariam para dar uma volta na vassoura, se fossem um(a) bruxo(a). A partir dessa atividade, as crianças tiveram que colocar suas habilidades de escrita em prática. Além disso, se concretiza a ideia de que a aprendizagem da escrita se torna consistente quando a criança consegue criar seus próprios textos, a fim de compreender cada vez mais a escrita como estratégia para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais (BARBEIRO; PEREIRA, 2007).

3.4 Desenvolvimento do letramento

Além de a criança ter o entendimento da relação entre fonemas e grafemas, é preciso permitir a experimentação da língua falada e escrita para que ela seja capaz de questionar valores, tradições e formas de contextos socioeconômicos e culturais (SOARES, 2012). Com o intuito de inserir os alunos em suas realidades socioculturais, o Projeto Alfabeletrando adota práticas e abordagens significativas às crianças, introduzindo textos autênticos e produções textuais de gêneros cotidianos.

O letramento desenvolve as habilidades de uso da língua, ou seja, é o conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ou para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito (SOARES, 2020). Por isso, os docentes do Projeto visam aprimorar, também, essas habilidades de letramento durante as aulas.

Juntamente com essas propostas, os professores incentivam as crianças a pensarem em suas realidades com passeios pelos bairros e pela universidade. Também, elaboraram atividades relacionadas ao gênero carta, a partir da contação de uma história literária infantil (SD7), *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg, e, como produto final, produziram suas próprias cartas endereçadas a colegas de outras turmas e cidades parceiras do Projeto Alfabeletrando.

Já a sequência didática (SD8), desenvolvida a partir da obra *Uma Zebra Fora do Padrão*, de Paula Browne, abordou o gênero textual da lista. Depois de explorarem o gênero, com o auxílio das professoras, as crianças criaram suas próprias listas de compras de supermercado. Em seguida, identificaram e distinguiram o tipo de material que seria comprado, por exemplo material de limpeza, material de higiene ou alimento.

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho com a consciência fonológica é importante e necessário para o desenvolvimento das crianças. Porém, pontua-se que esse trabalho, se realizado de forma isolada, não é suficiente para o desenvolvimento pleno das crianças. Portanto, o Projeto tem como um de seus pilares, também, o desenvolvimento de letramentos. Ou seja, a concretização de espaços que permitam as interações dos sujeitos com o mundo por meio da linguagem (SOARES, 2020).

ISSN: 2176 - 1396

Figura 6: exemplo de atividade (SD6)

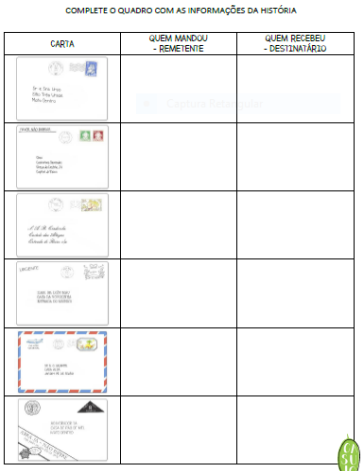

Fonte: acervo das autoras (2022)

Figura 7: exemplo de atividade (SD7)

Fonte: acervo das autoras (2022)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os testes de avaliação (pré e pós-testes) aplicados nas crianças no início e no final da vigência das aulas no Projeto Alfabeletrando comprovaram que as crianças participantes no ano de 2022 conseguiram aprimorar suas habilidades de leitura, uma vez que os resultados evidenciam uma melhora significativa em relação à acurácia de leitura de palavras, bem como em relação ao tempo em que as crianças levaram para lê-las.

Neste trabalho, pretendeu-se apresentar, a partir das sequências didáticas elaboradas pelos professores do Projeto, algumas das atividades que auxiliaram na melhora da aprendizagem de leitura das crianças. A partir deste estudo, analisamos propostas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, à integração com tecnologias digitais, à interlocução entre leitura e escrita e ao aprimoramento do letramento.

A partir dessa observação, compreendemos a importância das atividades voltadas à ludicidade, principalmente, a partir de músicas e histórias, por exemplo, uma vez que a criança consegue interagir e aprender ao mesmo tempo. Ou seja, ela consegue atribuir sentido à necessidade de estar aprendendo aquela habilidade. Nesse sentido, é possível argumentar em favor da ideia de que as propostas analisadas contribuíram para a progressão das crianças, visto que contribuíram com o desempenho aferido pelas avaliações realizadas.

Por fim, é importante ressaltar que a interface construída entre a universidade e as escolas dos municípios parceiros constitui-se experiência singular para a mitigação dos efeitos da pandemia no percurso de aprendizagem das crianças em etapa de alfabetização. O Projeto Alfabeletrando é uma resposta a uma demanda concreta e pode servir de exemplo para outras iniciativas desse tipo, afinal saber ler e escrever é condição para interagir no mundo de modo pleno.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Bárbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ANDRADE, Alair J. L. de; CELESTE, Letícia C.; ALVES, Luciana M. **Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II**. Audiol., Commun. Res., São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/DtXN6jJxZptKd8CMvk5FL5s/?lang=pt . Acesso em: 28 jul. 2023

BARBEIRO, Luís F.; PEREIRA, Luísa A. **O Ensino da Escrita:** A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf . Acesso em: 28 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100003. Acesso em 28 jul. 2023

FORNECK, Kári.; POTRICH, Maiara. **O ensino da velocidade de leitura:** um estudo sobre a relação entre fluência e compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental. Santa Cruz do Sul: Signo, 2022. Disponível em: 10.17058/signo.v47i90.17410. Acesso em: 28 jul. 2023

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

MACHADO, Alessandra P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura:** automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.

MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, v. 20, n. 26, 2020. Acesso em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 28 jul. 2023

SCHERER, Ana P. R.; WOLFF,Clarice L. **Consciência linguística na escola:** experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores. 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2020

STEIN, Lilian M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar:** manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

STEIN, Lilian M.; GIACOMONI, Claudia H.; FONSECA, Rochele P. **TDE - Teste de Desempenho Escolar**. São Paulo, SP: Editora Vetor, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre, Bookman Editora, 2015.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francielli Teresinha Berna[1]

Barbara Couto Gomes [2]

Katia Oliveira de Macedo [3]

Angela Maria Bueno de Andrade[4]

RESUMO

As práticas realizadas em sala de aula representam um campo rico de pesquisa, sendo a prática apresentada neste trabalho teve como problema de pesquisa: Como as práticas literárias contribuem para o interesse na busca pela vivência leitora nas crianças das turmas do Infantil 5? Mesmo as crianças não estando alfabetizadas, sabe-se da importância de colocá-las em contato com o mundo literário, este que é presente em diversos formatos por meio das mídias atualmente. Neste trabalho o objetivo proposto foi fomentar a leitura de livros literários por crianças e familiares. A pesquisa de abordagem qualitativa no desenho da pesquisa-ação foi realizada numa escola municipal de Araucária, em que apresenta diversas formas de atividades com os livros literários desde o empréstimo individual na biblioteca, contações de histórias, sacola literária, atividades que visam atingir o objetivo proposto baseadas nas obras de Cosson (2006 e 2014), Corsino (2010) Petit (2019), Candido (2011). Ainda com a proposta de continuação destas atividades até o final deste ano, pode-se observar que as crianças e familiares tem demonstrado grande interesse nas atividades desenvolvidas, sendo que as crianças buscam sozinhas o manuseio dos livros dispostos em sala, conversam com os colegas sobre os livros que acessam. Logo, o objetivo levantado nesta pesquisa vem sendo atingido de maneira que pode ser observada diversos aspectos no desenvolvimento como ampliação vocabular, oralidade, interação entre seus pares e familiares.

Palavras-chave: Letramento literário. Educação Infantil. Literatura. Formação do leitor.

1 INTRODUÇÃO

A etapa que corresponde a Educação Infantil é a primeira fase da escolarização, recebendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A partir dos 4 anos de idade torna-se obrigatória por fazer parte da Educação Básica, que corresponde ao ensino dos 4 aos 17 anos. Sendo, portanto, facultativa aos que estão

[1] Mestranda do PPGTEN-UFPR- Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. franciellib2012@gmail.com
[2] Mestranda do PROFEI- UEPG - Programa de Pós-Graduação e Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. barbaracouto1@hotmail.com
[3] Mestranda do PPGTEN-UFPR - Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. tangentedakatia@hotmail.com
[4] Pós-graduada em Educação Infantil, UNIFAEL – Centro Universitário Fael. annimoura@hotmail.com

abaixo dos 4 anos completos até 31 de março do ano corrente (BRASIL, 1996).

No município de Araucária, as crianças da etapa obrigatória da Educação Infantil foram alocadas em Escolas municipais. Que diante da mudança recente de espaços, os professores necessitaram fazer algo a mais para a adaptação e acolhimento dos pequenos neste novo espaço.

Portanto, incluir atividades que explorem o letramento literário fazem parte do contexto de vivências e experiências nesta fase do desenvolvimento. É comum a preocupação com a leitura e escrita no início da alfabetização, mas ela é um caminho que se inicia assim que o ser humano nasce, para Petit (2019) o livro em si, com as imagens, história, é uma forma de "habitação," de acolhimento. Portanto, evidencia-se o trabalho com a literatura infantil como uma forma de acolhimento, então pretende-se investigar: Como as práticas literárias contribuem para o interesse na busca pela vivência leitora nas crianças das turmas do infantil 5?

Sendo assim, com o objetivo principal de fomentar a leitura de livros literários por crianças e familiares. O trabalho está sendo desenvolvido em duas turmas de Educação Infantil 5, ou seja, com 46 crianças de cinco anos de idade numa escola pública municipal de Araucária, envolvendo as pesquisadoras que desenvolvem em sala de aula diversas atividades de letramento literário, tornando o contato com os livros parte da rotina das crianças,

> (...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Repensar as práticas pedagógicas acerca da leitura, faz parte do processo de ser docente, por isso, práticas que envolvem pessoas num contexto de troca de convivência, diálogo e participação é que esta pesquisa é de enfoque qualitativo com desenho da pesquisa-ação, que "tem características situacionais já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica ..." (GIL, 2010, p. 42). O trabalho teve seu despertar enquanto as autoras frequentavam as aulas de Letramento Literário, disciplina do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR.

2 HUMANIDADE ENTRE LINHAS

> A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p.182)

Candido (2011) coloca a literatura como um direito humano universal, ele também não classifica os textos, considera que todas as obras sejam elas de maior ou menor qualidade agem nos sujeitos, nas suas emoções e conhecimentos, por isso o papel humanizador da literatura. Em especial na Educação Infantil, possibilita momentos de manuseio aos livros infantis, de contação de história, momentos que não se colocam atividades pedagógicas acerca das obras, ler por prazer é um estimulador no movimento de apropriação da leitura e do gosto pelos livros.

Oportunizar o contato das crianças ao mundo dos livros é uma pretensão de todos os professores e adultos, mas nem sempre com sucesso, o advento das tecnologias, que aproxima do conhecimento, outras vezes afasta, coloca adultos frente às telas e crianças também, o que deveria ser em favor da interação, muitas vezes diminui a interação.

Então, coloca-se como prática de leitura enviar livros para casa e colocar a família no contexto do ambiente escolar, os livros como a ponte de ligação entre os espaços escolar e residencial. Para Petit (2019) o livro é uma casa, por isso os bebês tendem a colocar o livro aberto sobre a cabeça, além disso ela também relata que em uma tomografia o uso cerebral durante a leitura de um livro é de 80%, enquanto o uso do cérebro assistindo a mesma obra em um filme fica em 15%. Por isso, reforça a necessidade de colocar as crianças e todos os humanos em contato com a leitura, leitura de livros, leitura literária.

Para Cosson (2006) as práticas de leitura na escola não têm somente um caminho, pode ser efetivado de várias maneiras, na biblioteca, na leitura silenciosa, na contação de histórias, são diversas as maneiras de colocar o sujeito em contato com o literário.

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...]. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p.17).

Nas turmas da Educação Infantil, a literatura contribui para o contexto imaginário e

ISSN: 2176 - 1396

criativo em que se colocam a formação do leitor. Possibilitando assim, uma ampliação do vocabulário nas interações com seus pares.

3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Há uma biblioteca na escola, na qual as crianças acessam materiais selecionados pelas atendentes, que não são bibliotecárias. Os livros são colocados nas carteiras e podem ser manejados e explorados pelas crianças e emprestados por elas. Durante o empréstimo, as crianças são expostas aos livros para poderem manusear livremente. É comum que algumas crianças que estão no Espectro Autista insistam em pegar o mesmo livro toda semana ou não aceitem devolver. Para isso, são necessários paciência e acordos. E um trabalho paralelo nas terapias para quebrar a inflexibilidade no comportamento repetitivo.

No *dia da biblioteca,* ao retornarem para a sala, é disponibilizado um tempo para que leiam silenciosamente a obra escolhida, mas que na realidade não é silenciosa, pois ao manusearem as obras escolhidas, eles se interessam em compartilhar seus livros com os colegas, para Cosson (2014) *a leitura sustentável silenciosa* que consiste em deixar um tempo diário destinado a leitura, por prazer, sem cobrança, com liberdade para trocarem de obra caso percam o interesse, por isso, com as crianças pequenas em alguns momentos é necessário que interajam entre si, que olhem, manuseiem seus livros, articulem acerca de suas imagens e narrativas que elas formam, “(...) permitir que as crianças saiam das carteiras escolares e fiquem à vontade para usufruir da história”. (OLIVEIRA, 2010, p. 47) Afinal, a leitura também é um espaço rico de práticas orais contribuindo para a ampliação vocabular, estímulo à criatividade que podem ser observados por meio de desenhos e tentativas de escrita.

Além desse contato com as obras da biblioteca, em sala de aula foi disponibilizado um espaço simples, no qual as capas são expostas e com alguma frequência são trocadas as obras expostas (Cosson, 2014) relata uma experiência com caixas de leitura, mas neste caso foi um varal de leitura, que de forma livre as crianças podem acessar, ele não tem um tempo com limites ou regras de uso, exceto o cuidado com os livros. E embora eles não tenham um limite de tempo de uso, os livros ficam disponíveis para o manuseio conforme concluem suas atividades de maneira livre e sem cobranças, “porque se aprende ler lendo e que a leitura livre é

característica do leitor proficiente, por isso os alunos devem escolher o que querem ler, como também abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente." (COSSON, 2014, p. 99)

Durante a realização das atividades nos *cantinhos*, que são atividades dispostas em grupos de quatro alunos. São ofertados quebra-cabeça, massinha, recortes e um dos grupos é de uma mesa de livros literários, na qual são disponibilizados vários livros doados pelas próprias crianças, as quais sabem exatamente quais doaram para a sala, neste momento elas manuseiam, interagem, criam histórias mentais e imitam a postura do leitor. Além de reconhecerem suas doações e dos colegas. Pode-se observar a interação entre si com as obras.

A leitura precisa ser algo prazeroso e não há impedimentos em colocá-la no grupo das brincadeiras, das atividades gostosas da escola,

> (...) a busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

Assim como a mesa com pecinhas de lego, pintura ou massinha, a mesa dos livros é esperada com ansiedade pelos pequenos que seguem suas leituras ou *pseudo-leituras* como definem alguns autores, contudo elas são leituras, leituras de imagens, eles compartilham os livros e experiências.

Uma vez por semana as professoras criam ambiente de contação de histórias para Cosson (2014) é um momento de grande valia para as crianças, pois estimula a criatividade, acalma as crianças, desenvolve o senso crítico, oportuniza contato com material impresso, ainda assim exige cuidado, pois tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental exige precaução, pois muitas vezes são utilizadas para finalidade pedagógica ou de doutrinação, buscando elevar a mensagem da literatura para fins de modular o comportamento,

> (...) há textos literários e não literários. O primeiro emociona, trata das paixões humanas, o segundo ensina conteúdos, atitudes e posturas do dever ser infantil. Uns e outros circulam pela sala de aula, no entanto, por meio de uma mediação consciente, o professor precisa saber discernir qual é o momento para cada um. (OLIVEIRA, 2010, p. 43)

Portanto, nestes momentos em que a professora os chama para o cantinho ou em qualquer ambiente, inclusive externo para ouvirem a história sem fins

pedagógicos, buscando ampliar as condições de atenção, linguagem, "(...) agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado", (CORSINO, 2010, p.184), no momento da contação de histórias pode ser concebido como um momento de maior inclusão do período escolar, pois une e inclui todos (crianças com TDAH, TEA), neste momento o professor tutor é dispensável, pois a atividade é inclusiva faz com que todos consigam participar no mesmo espaço.

Contar histórias com o livro sempre virado com imagens para os ouvintes é um recurso que exige um tanto de domínio do professor, mas comprova-se a eficácia no sentido de manter a atenção, não necessitando que a criança primeiro escute e depois veja as imagens.

Uma prática extremamente significativa para as crianças na Educação Infantil foi a contação de histórias utilizando apenas imagens, sem o auxílio de textos escritos. O livro original foi desmembrado em páginas fotocopiadas e disposto em um varal na parede da sala de aula. Durante essa atividade, as crianças sentaram-se no chão para visualizarem claramente as imagens. A professora, então, estimulou a contação da história, baseando-se na interpretação das próprias crianças a partir das imagens apresentadas. O desfecho da narrativa trouxe um clímax surpreendente, repleto de graça e humor, proporcionando momentos de diversão e encanto para todos os participantes. Como menciona Cosson (2020), esse momento pode ser considerado como um paradigma do letramento literário, no qual o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária entre os alunos se complementam.

Criar novas formas de contar histórias faz parte do contexto educacional, sejam histórias clássicas ou enredos novos, a forma de contar, Cosson (2006) destaca que a cada história a ser introduzida é importante ler o prefácio, contar sobre o autor, isso são coisas que aproximam o leitor/ouvinte dos criadores da histórias, certa vez as crianças ficaram surpresas antes da história *A Casa Sonolenta* livro de Audrey e Don Wood foi relatado uma breve biografia do autor e ilustrador serem um casal, outra na sequência *A Lua Cheia na Casa Sonolenta* uma continuação da história deixou alguns mais entusiasmados e outros um tanto chateados, de maneira que uma mãe relatou que seu filho que tem TDAH recontou as histórias em casa e disse que não aguentava mais as histórias. Mesmo cansado das histórias fez relato coerente à mãe, demonstrando avanços na atenção e concentração, algo essencial no desenvolvimento das pessoas com TDAH.

Para Soares (2001) é inevitável a escolarização da literatura, mas na Educação Infantil em especial todo cuidado é necessário para não causar a repulsa das crianças aos materiais impressos que relatem histórias mágicas.

Criar diversos ambientes acolhedores e diferentes são recursos que devem ser utilizados pelos professores da Educação Infantil, "(...) mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto", (CORSINO, 2010, p. 186). A interação das crianças com as diferentes formas de contar história e a necessidade de novos espaços para que a leitura seja vista como algo que pode estar em qualquer local, sendo que algumas vezes é oportunizado a contação de histórias no bosque da escola.

Há portanto, diversas formas de se apresentar obras literárias, e diversas formas de obras, como cantigas, poesias, parlendas e brincadeiras cantadas que remetem a um acervo cultural que a criança deve estar inserida, "a literatura, por sua vez, é um dos fios das produções culturais dirigidas ao público infantil", (CORSINO, 2010 p. 187). As mídias fornecem o acesso rápido às diversas formas de cultura, entre elas, releituras de obras literárias, contações de histórias filmadas, que também podem ser recursos utilizados em sala de aula, mas sempre com o olhar atento e crítico para que apresente linguagem própria à idade das crianças.

Algumas vezes além da história no livro, foi ofertado uma releitura da obra em vídeos do *youtube,* a obra clássica dos Três Porquinhos foi oportunizada a contação no bosque e uma releitura disponível *on-line*, histórias curtas e rápidas atendem ao público infantil que explora em casa essas funções, e, alguns deles levaram essa experiência para o espaço residencial.

4 PRÁTICAS LITERÁRIAS

Além dos livros que as crianças emprestam na biblioteca da escola, na qual fazem as escolhas livremente e a professora não interfere ou cobra um retorno da família, sabe-se que alguns não tiram da mochila ao chegar em casa e o livro é somente transportado, outros já tem um contato junto com a família que faz leituras da obra e esta muitas vezes leva mais de quinze dias para ser devolvida, pois é manuseada em casa.

A sacola da leitura descrita por (Cosson, 2014) como uma sacola na qual a professora manda um ou dois livros para casa com o intuito de promover a leitura junto

da família. Nesta atividade foram enviados dois livros e um caderno de desenho para que a criança registre um desenho, ou a família relate como foi a atividade em casa. Os pais deveriam assumir o lugar de leitores e ler em voz alta, mas inicialmente eles realizaram até os desenhos, sendo necessária a retomada, para que as crianças sejam valorizadas nos seus registros.

Alguns pais relataram o prazer de realizar em casa as atividades propostas em torno do livro enviado, foram enviados dois livros, sendo um deles o livro clássico que conta a história de *Rapunzel* e outro intitulado *O jeitinho de cada um,* de Mary França e Eliardo França (2018), embora o livro aborde características de cada personagem, nas edições seguintes os personagens vão assumindo funções de ensinar números, cores, formas, neste livro ele apresenta os personagens e suas características, no caso do personagem desenhado pela criança e entregue à professora com relato da mãe, que todos de casa gostaram da história: Pingo de Fogo gosta de bolo e de fazer bolinhas de sabão.

Para Oliveira (2010, p. 45) “a literatura infantil está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional, ” portanto, a escolha desta obra pela criança evidencia que realmente a literatura age de maneira diferente em cada um, mesmo que esta obra seja um tanto fragmentada e apresente personagens que posteriormente se tornem úteis para o ensino de cores, formas, ele trouxe neste momento o prazer que é esperado no trabalho, não foi visto como algo desinteressante para a família e a criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou a etapa da Educação Infantil na Educação Básica, onde as experiências literárias para crianças pequenas são abordadas de forma séria, além das necessidades de brincar e cuidar. O foco não esteve na alfabetização precoce, mas sim em envolvê-las ao máximo com o mundo letrado por meio do faz-de-conta, da ampliação vocabular, da imaginação, da atenção e, principalmente, do contato com materiais impressos adequados à sua idade.

Mesmo as crianças não alfabetizadas têm o direito de ter contato com materiais literários. Essa foi a proposta deste trabalho, que buscou proporcionar várias práticas literárias em sala de aula, bem como outras atividades para casa envolvendo os

familiares, como a sacola de leitura, onde as crianças podiam escolher livros da biblioteca de acordo com seus interesses. Essa abordagem não envolvia cobranças pedagógicas, mas sim o estímulo ao prazer da leitura. Por meio dos desenhos das crianças foi possível perceber envolvimento e engajamento dos familiares nas tarefas, semanalmente, os responsáveis retornavam aos professores relatando as impressões das crianças em casa sobre os livros da sacola de leitura, prática que incentivou crianças e adultos nas leituras e interações com as obras.

A disponibilidade de um varal de livros para a escolha livre das crianças também foi um recurso muito positivo. Elas puderam acessar os livros a qualquer momento e compartilhar com os colegas da turma. O livre acesso a esses materiais possibilitou que as crianças se sentissem à vontade para explorar e escolher as obras que mais lhes interessavam. Era comum observar que um livro que atraía a atenção de uma criança logo despertava o interesse de outras.

Os resultados foram surpreendentes, com crianças e familiares demonstrando interesse e engajamento nas experiências literárias.

As professoras também foram surpreendidas pelos pedidos e apontamentos das crianças em relação a obras que despertavam mais interesse. Muitas vezes, após a contação de uma história, as crianças demonstravam interesse em explorar a obra por conta própria. O efeito foi tão impactante que, durante as brincadeiras, algumas crianças imitavam a postura da professora ao contar histórias.

O presente trabalho atingiu seu objetivo de despertar o interesse das crianças pela literatura e pelos livros. Além disso, criou-se um ambiente de união entre docentes, famílias e crianças, permitindo a exploração livre e lúdica de diversas obras literárias, despertando o imaginário e a curiosidade das crianças para o mundo da leitura.

As crianças demonstraram habilidades de linguagem, expressão oral e compreensão do enredo, tornando-se leitores ativos e engajados. A experiência de compartilhar a história em grupo reforçou o valor da literatura como uma forma de comunicação e conexão com os outros, criando laços afetivos e fortalecendo a relação entre os alunos e a professora. A literatura revelou-se como uma poderosa ferramenta para enriquecer o universo infantil e estimular o desenvolvimento integral das crianças, somando-se a convivência familiar, nessa fase tão importante de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição de 2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/ bitstream /handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acessado em, 24/07/2023.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, A. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, p. 171-193, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o Ensino.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 183-204. 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo**. Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo**. Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo, Contexto, 2020.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O jeitinho de cada um.** Juiz de Fora: Mary e Eliardo Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acessado em: 22/02/23.

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

OLIVEIRA, Ana. O professor como mediador das leituras literárias. Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o Ensino.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 41-54. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603 /mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf. Acessado em 03/02/2023.

PETIT, Michèle**. Ler o mundo.** Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, p. 41-71, 2019.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Dayane Ramos de Campos[1]

RESUMO

Esse artigo apresenta o recorte de uma pesquisa qualitativa em educação do tipo etnográfica, aplicada em uma escola municipal de Piraquara-PR, região metropolitana de Curitiba, durante o segundo semestre de 2022, ao longo de cinco meses, durante as aulas da disciplina denominada Letramento Literário, que ocorria uma vez por semana. Numa turma do 5º ano do ensino fundamental com objetivo de apresentar uma proposta metodológica de leitura e escrita literária a partir do conto *Vende-se*, de Rafael Ginane Bezerra (2022). Considerando a leitura como um processo de interação entre texto e leitor, diversas atividades foram desenvolvidas, seguindo as etapas da sequência expandida descritas por Cosson (2006) que culminaram com a visita do autor do conto na escola. Para a produção da escrita, foram considerados os preceitos de Tauveron (2014). Como resultado, essa pesquisa demonstrou que a aplicação de uma sequência didática expandida pode contribuir com a formação de leitores e autores literários, além de contribuir para a formação de professores que buscam melhorar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Letramento literário. Escrita literária. Sequência didática expandida. Formação de leitores literários. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, é apresentado o recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa busca aproximar teoria e prática de ensino para promover o letramento literário em uma turma de 5º ano, em uma escola municipal de Piraquara-PR.

A escola onde ocorreu a pesquisa atende estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Infantil V ao 5º ano) no período matutino e vespertino, além da EJA no período noturno. O corpo docente é composto, em média, por 30 professores e o corpo discente tem aproximadamente 480 integrantes.

Desde 2017, a pesquisadora faz parte do grupo de professores do município de Piraquara, atuando também com a disciplina denominada Letramento Literário[1]. A escolha por essa escola se deu pelo fato de que a pesquisadora e a professora de letramento literário dessa instituição estão alinhadas em relação às perspectivas para o ensino da literatura. A escolha por uma turma de 5º ano ocorreu porque os estudantes estão mais familiarizados com o processo de leitura e escrita, visto que os dois anos de isolamento social e aulas remotas, provocados pela pandemia do coronavírus, atrasaram esse processo.

[1]A disciplina Letramento Literário faz parte da grade curricular do município de Piraquara desde 2013.

Nos últimos tempos, o ensino de literatura tem passado por vários desafios, desde a falta de interesse dos estudantes até a falta de formação dos professores, gerando a escassez de propostas consistentes que visem à formação do leitor literário. Assim, esse trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica de leitura a partir do conto *Vende-se*, escrito por Rafael Ginane Bezerra (2022), respaldada nos princípios do letramento literário, defendidos por Cosson (2006; 2020).

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de cumprir com os desafios da formação leitora dos estudantes, contribuindo com seu desenvolvimento enquanto indivíduo, através das experiências que o texto literário proporciona. Portanto, é importante que a escola invista na formação dos professores para que estes compreendam a importância do trabalho com a literatura e saibam articulá-la na prática, contribuindo para a "[...] formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor [...]". (COSSON, 2020, p. 133).

A abordagem metodológica escolhida para a pesquisa foi a qualitativa do tipo etnográfica, pois promove maior interação entre o pesquisador e os pesquisados, de acordo com André e Lüdke (2015). Nesse caso, a pesquisadora permaneceu na escola durante um semestre letivo, totalizando cinco meses de trabalho em campo, sendo três meses para a aplicação de uma sequência didática expandida (COSSON, 2006), finalizando com a produção escrita dos estudantes (TAUVERON, 2014).

Neste artigo, teoria e prática dialogam, a fim de apresentar um recorte de uma pesquisa que tem por objetivo promover práticas de ensino para o desenvolvimento do letramento literário.

2 PASSOS PARA AFORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Para a formação do leitor literário na escola, é necessário que o professor se posicione como um mediador desse processo, utilizando estratégias que permitam a compreensãodo texto literário. A literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado, pois contribui para a reflexão do aluno sobre o mundo e para a formação do cidadão; amplia o repertório de linguagens e escrita, levando à fluência dessas habilidades; além de ser indispensável para criar o gosto pela leitura.

Dentre os objetivos para a formação do leitor Cosson (2020, p. 134) destaca a necessidade de "[...] desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo". (COSSON, 2020, p. 134). Para atingir estes objetivos é necessário ir além de criar o hábito pela leitura, sendo importante incluir na rotina escolar e familiar leituras prazerosas, partindo dos gostos e interesses dos estudantes, sem torná-la uma atividade avaliativa.

Para garantir que o processo do letramento literário seja efetivado na escola é necessário pensar cuidadosamente na formação dos estudantes, sendo importante compreender que apenas ler não é suficiente. Faz-se necessário desenvolver atividades que propiciem a exploração da leitura. "A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração". (COSSON, 2006, p. 27).

Com o objetivo de conduzir os estudantes a um processo de exploração do texto, para o planejamento dessa intervenção, a pesquisadora buscou contemplar a sequência didática sugerida por Cosson (2006), que integra a sequência básica e a expandida.

A sequência didática básica possui quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida inclui mais três passos: contextualizações, segunda interpretação e expansão. Assim, são sete os passos da sequência expandida.

1. Motivação: É o momento de preparação para a entrada dos alunos na leitura do livro a ser lido. É importante que se estabeleça laços com o texto a ser lido; para isso, o professor pode planejar e executar atividades de leitura, escrita e oralidade, abrangendo momentos lúdicos.

2. Introdução: consiste na apresentação do autor e da obra, devendo explorar os paratextos (orelhas, contracapa, prefácio etc.), fornecendo informações básicas sobre o autor e, quando possível, sobre o texto a ser trabalhado. Consiste em despertar a curiosidade do leitor, sendo importante justificar os motivos pela escolha da obra, cuidando para não fazer uma síntese da história, o que acabaria com o prazer pela descoberta. Sobre o tempo, o autor indica que não ultrapasse uma aula.

3. Leitura: essa etapa consiste na leitura do texto e no acompanhamento da leitura. Quando o texto é pequeno, é indicado que se leia na sala, mas quando é grande,é indicadaa leitura extraclasse, com intervalos, combinados com o professor. "Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos" (COSSON, 2006, p. 62).

Esses momentos podem ser planejados por meio de conversas, sobre a leitura já realizada ou por atividades mais específicas, por meio das quais o professor poderá observar as dificuldades dos alunos, bem como contribuir com a formação do aluno-leitor.

4. Primeira interpretação: refere-se à apreensão global da obra. O objetivo é levar o leitor a falar sobre o que leu e expressar o que sentiu. O professor deve evitar intervir, para que a interpretação do aluno não seja influenciada pela sua, porém, deve provocar os alunos a refletirem, analisarem e reelaborarem sua interpretação, se necessário.

5. Contextualização: refere-se à leitura da obra dentro do seu contexto, o que ela representa para o leitor. Não existe um número determinado de contextos a serem explorados em cada obra. O autor indica sete tipos de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática (COSSON, 2006, p. 86).

A teórica pretende evidenciar as ideias que estão encenadas na obra; a histórica refere-se à época que a obra representa ou o período de sua publicação; a estilística refere-se aos estilos de época ou períodos literários, tentando compreender o diálogo entre obra e período; a poética está ligada à estrutura ou composição da obra; a crítica condiz com a recepção do texto literário; a presentificadora refere-se à ligação do tema da obra com o presente da leitura; e a temática relaciona-se à análise do tema ou dos temas tratados na obra.

6. Segunda interpretação: refere-se à leitura aprofundada de um dos aspectos da obra (personagem, tema, estilo, relação com questões históricas ou contemporâneas, demais leituras etc.). Nessa etapa, é muito importante um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. O autor sugere algumas possibilidades, como: apresentação de cartazes, seminários ou até mesmo confecção de um livro com o resultado da leitura (COSSON, 2006).

7. Expansão: momento de investir nas relações textuais, propondo novas leituras que propiciem o estabelecimento de relações da obra lida com as que lhe são anteriores. Trata-se de um trabalho comparativo.

Para planejar essas etapas, foi necessário buscar equilíbrio entre os interesses dos estudantes e a formação do leitor, proporcionando a leitura do texto literário, acompanhada de tarefas de escrita.

3 DESCRIÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Para o planejamento da sequência didática expandida, a pesquisadora partiu de entrevistas realizadas com as crianças para compreender e valorizar as preferências da turma do 5º ano em relação aos gêneros literários. Dos 24 entrevistados, 15 optaram por histórias de terror. Para a escolha da obra, a pesquisadora buscou por uma que contemplasse o gênero literário terror e que tivesse uma boa qualidade literária. A obra escolhida foi *Dando nó em pingo d'água*, que abrange quatro empolgantes contos infantis: *O jacaré do Passeio Público*;*Bicicletas*; *Vende-se* e *A explicação*.

O conto selecionado para a sequência expandida foi *Vende-se*, que apresenta como personagem um menino aparentemente adolescente, que foi instigado pela sua professora a usar a imaginação para contar uma própria história assustadora. Ele começa dizendo que sua história não é inventada e que tem a ver com a casa da avó e começa a relatar acontecimentos assustadores que ocorriam nessa casa. Ao final da história, ele conta que a professora riu muito com sua narrativa e perguntou de onde ele tinha tirado tanta inspiração. O menino preferiu não responder, se não teria de confessar que sua vontade era que todos se sentissem apavorados ao olharem a placa de "vende-se", pendurada na casa da avó.

O conto apresenta momentos de suspense, terror e humor. Além disso, exige do leitor muita reflexão para que compreenda a história. Para isso, a pesquisadora propôs atividades que dessem condições para as crianças lerem e compreenderem a história.

Cosson (2006) aponta que sua intenção, ao propor a prática com a sequência expandida, não foi criar um modelo único a ser seguido, cabendo ao professor fazer as adequações necessárias, ou seja, "[...] visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula [...] desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta [...]". (COSSON, 2006, p. 49).

Para a etapa da motivação, foram necessárias três aulas. Na primeira, a professora apresentou uma caixa misteriosa com objetos que representavam os elementos do conto *Vende-se*. As crianças relataram o que os elementos as faziam lembrar e,aos poucos,puderam compreender que se tratava de uma história de terror. Ao final da aula, os estudantes escolheram um dos livros que estavam expostos no quadro para a leitura coletiva: *Os três lobinhos e o porco mau*, da

autora Eugene Trivizas e traduzido por Gilda Aquino. Os livros expostos já haviam sido pré-selecionados na biblioteca da escola e se caracterizavam por aspectos do gênero terror.

Na segunda aula, a pesquisadora apresentou outras duas histórias semelhantes e propôs uma comparação entre elas: *Os três porquinhos* e *A verdadeira história dos três porquinhos*. De acordo com Poslaniec (2005, p. 144), comparar um livro as suas adaptações é uma animação de leitura que permite aos alunos "[...] aprofundarem o livro, na medida em que, fazendo a comparação, passo a passo, de todos os componentes tomam consciência da existência desses componentes e do modo como eles se articulam". Durante essa atividade, os estudantes comentaram suas impressões sobre as diferenças e semelhanças entre as três histórias, o que esperavam de cada uma, bem como suas preferências.

Para a terceira aula e última da etapa de motivação, foi realizada outra animação de leitura de Poslaniec (2005), "A Roda dos Livros". A pesquisadora levou para a sala de aula uma mala com os livros expostos na aula anterior e apresentou os livros à turma, incentivando as crianças a lerem. Individualmente, em duplas ou trios, os estudantes escolheram um livro para ler. Após a leitura, responderam a algumas perguntas, de acordo com suas concepções sobre a história lida parcial ou integralmente e apresentaram-nas à turma, dizendo se indicariam a leitura do livro ou não. Todos os estudantes disseram que indicariam a leitura do livro para os colegas; inclusive, vários estudantes ficaram curiosos para conhecer a história que os colegas haviam lido; anotaram os títulos para depois emprestar o livro na biblioteca da escola.

Como o conto *Vende-se* reflete os medos do personagem, na quarta aula, a pesquisadora conduziu os estudantes ao pátio da escola e mediou um trabalho de introspecção. Iniciou contando aos estudantes os seus próprios medos, instigando-os a relatarem os medos deles. Entre os vários medos apresentados pelos alunos, o que mais se evidenciou foi o medo da morte e de perder um familiar.

Na sequência, na sala de aula, foi apresentado um *trailer* do filme de *Harry Potter* em o *Expecto Patronum*, que apresenta o sentimento de medo do personagem e como ele o enfrentou. Após a conversa sobre esse trecho do filme, a pesquisadora solicitou aos estudantes que desenhassem ou escrevessem seus medos. Assim que todos terminaram, foram orientados a rasgar e jogar no lixo a folha, no intuito de representar um modo de enfrentar esses medos. Alguns

estudantes realizaram a atividade tranquilamente, outros apresentaram muita dificuldade, apego à representação; por isso, foi necessário realizar uma discussão com as crianças acerca dessa situação.

Sentindo a turma motivada para conhecer a história, a pesquisadora partiu para a segunda etapa da sequência, a introdução. Foi apresentado o livro *Dando nó em pingo d'água*, promovendo uma análise da capa (título/imagem), com apoio da contracapa para apresentar autor e ilustradora. Depois, foi apresentado um vídeo gravado pelo autor Rafael Ginane Bezerra, o qual se apresentou e contou um pouco sobre seu livro.

A terceira etapa foi a leitura, sendo dividida em dois momentos: leitura mediada pela professora e leitura silenciosa. Para essa etapa, cada estudante recebeu uma cópia impressa do conto.

Na quarta etapa, denominada por Cosson (2006) como primeira interpretação, os estudantes, em duplas, realizaram uma entrevista informal entre eles, sobre o que mais os atraiu na leitura da obra, registrando a resposta do colega que, posteriormente, foi apresentada à turma. Foi possível identificar que apenas um estudante havia compreendido o medo que o menino sentia de a casa da avó ser vendida.

Antes de iniciar a leitura silenciosa, a pesquisadora solicitou que refletissem sobre alguns trechos da história, conduzindo os estudantes para a quinta etapa, a segunda interpretação, guiando os estudantes à compreensão do conto através de alguns questionamentos como: Quais eram os medos do personagem? Será que estes eram realmente os medos dele? Vocês comprariam uma casa se sentissem medo de morar nela?

Após a leitura silenciosa, os estudantes responderam a algumas questões com base em seus entendimentos acerca do conto lido para, posteriormente, discutir com a turma. Nesse momento, mais uma estudante relatou ter percebido que o menino tinha medo de que a casa da avó fosse vendida, por isso havia criado aquela história. Ao ouvirem a declaração da colega, as crianças se calaram por alguns instantes, como se estivessem refletindo acerca dessa possibilidade e,logo em seguida, começaram a dizer que concordavam com ela e que sua compreensão fazia sentido.

Para a sexta etapa, a pesquisadora optou pelas contextualizações presentificadora e poética. Na presentificadora, buscou-se a correspondência da

obra com o tema, *Vende-se*, analisando os sentimentos do personagem em relação aos medos que sentia: perder a casa da avó e os medos relacionados às transformações ocorridas no corpo (puberdade).

A turma foi dividida em três grupos; cada grupo recebeu uma notícia para ler e algumas questões para refletir, sendo uma relacionada à mudança de imigrantes haitianos para o Brasil; outra relacionada ao transporte de uma casa vitoriana em um caminhão; e a última sobre as mudanças no corpo, relacionadas à puberdade. Foi incrível perceber as conexões que os estudantes fizeram entre as notícias e a história, bem como ouvir seus relatos de experiências relacionados a esses temas.

Na contextualização poética, foi estudada a estruturação da obra, apresentando aos estudantes os elementos de um conto, como: narrador; personagens; enredo; tempo; espaço; conflito; desfecho. A atividade foi encontrar esses elementos no conto impresso e os colorir, de acordo com uma legenda criada com a turma.

Para finalizar essa etapa, a pesquisadora propôs uma atividade lúdica, a brincadeira do jogo do percurso com perguntas sobre o conto. Os estudantes demonstraram muito entusiasmo e domínio do conto; divertiram-se enquanto respondiam as perguntas e brincavam.

Para a segunda interpretação, a pesquisadora propôs a produção escrita de um conto, amparada em Tauveron (2014), que afirma ser possível desenvolver nos estudantes a confiança de que podem ser autores e que podem escrever textos literários. Para tanto, a pesquisadora pediu que usassem como inspiração as leituras realizadas, assim como suas vivências, dando asas à imaginação para escrever um conto de dar medo, usando o gênero terror e, se possível, humor, como no conto *Vende-se*. Foi entregue aos estudantes um quadro contendo os principais elementos dos contos, de modo a auxiliá-los durante a escrita. Posteriormente, as crianças realizaram a reescrita de suas produções, com auxílio da pesquisadora e das professoras envolvidas na pesquisa.

Fazendo uso demais uma estratégia de Poslaniec (2005), “Trazer um Escritor à Escola”, no quarto momento da produção da escrita literária, o autor do livro *Dando nó em pingo d’água*, Rafael Ginane Bezerra, fez uma visita à escola para conhecer a turma e conversar com as crianças. Para essa atividade, o autor sugere que podem ser realizadas diversas intervenções com apoio ou não do livro, na leitura e na escrita, “[...] dependendo do tipo de intervenção que ele faz, do pedido explícito das

pessoas que o convidam, da estratégia comum, da expectativa e das perguntas das crianças" (POSLANIEC, 2005, p. 157).

Foi um momento riquíssimo de troca, quando os estudantes fizeram perguntas ao autor e relataram suas histórias reais de dar medo. O autor respondeu às perguntas dos estudantes, sempre os motivando a usar a imaginação para criar uma ficção nas suas histórias. Além disso, realizou a mediação de um dos seus contos, *Gigantinho*. Foi uma experiência estimulante, que contribuiu com a continuidade e a finalização da escrita do conto dos estudantes.

O último encontro foi a expansão, quando os estudantes compartilharam a leitura dos seus contos com a turma, apresentando suas ilustrações com apoio de *datashow*. Imperou a descontração, alguns alunos foram mais despojados, entusiasmados, outros ficaram mais tímidos, mas todos apresentaram.

Para encerrar esse momento, a pesquisadora realizou a leitura da história *O pato, a morte e a Tulipa*, de Wolf Erlbruch, que retrata a morte de uma maneira mais natural e, de certa forma, mais leve, através do encontro de um pato que aparentemente já está doente com a morte, que é representada por uma gentil caveira. A morte se apresenta dizendo que ela sempre esteve presente e que as coisas cotidianas continuarão, mas não para ele. A história retrata de uma maneira mais poética, o ciclo da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível constatar que os estudantes desenvolveram habilidades críticas e reflexivas acerca da leitura do conto, por meio do compartilhamento de suas visões entre os pares e, por isso,ampliaram a compreensão do texto lido e, consequentemente, seu repertório literário.

Os caminhos sugeridos por Cosson para a sequência didática expandida não se restringiram apenas à leitura do conto *Vende-se*. Foram realizadas também leituras de outros textos, propiciando o compartilhamento de ideias e das sensibilidades dos leitores, permitindo um trabalho de introspecção para introduzir os estudantes no conto. Para a leitura, foi pensado nos dois momentos: na leitura silenciosa, que permitiu ao estudante a experiência da leitura individual, íntima e autônoma, possibilitando o diálogo interior e o compartilhamento das diferentes

visões dos estudantes, ou seja, a leitura coletiva, conduzida pela pesquisadora, e que culminou na escrita dos contos da turma.

É importante que o professor reflita cuidadosamente para o planejamento das aulas de literatura, escolha um método consistente para a aplicação de estratégias que proporcionem um encontro prazeroso dos alunos com os livros, ensinando-os a ler literatura de uma maneira mais crítica, buscando vencer os desafios para a formação de estudantes leitores e autores de literatura.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

BEZERRA, R. G. **Dando nó em pingo d'água**. São Paulo: Drops, 2022.

ERLBRUCH, W. **O Pato, a morte e a tulipa.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

POSLANIEC, C. **Incentivar o prazer de ler**. Actividades de leitura para jovens. Tradução de: DUARTE, I. M. Porto: Asa, 2005.

SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

TAUVERON, C. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014, p. 85- 101.

TRIVIZAS, E. **Os Três Lobinhos e o Porco mau**. Tradução de: AQUINO, G. São Paulo: Brinque-book, 1996.

PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA: A DOCÊNCIA NA CRECHE E SUAS ESPECIFICIDADES

Karine Tatiane Silva Bottega [1]

Jaime Farias Dresch[2]

Andressa Alano Alves[3]

Claudia Alexsandra Waldrigues Rocha [4]

Flávia Helena Fernandes Pereira[5]

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a Pedagogia para Pequena Infância e a especificidade da docência na/para educação de bebês e crianças bem pequenas. Compreende-se que a educação dessas crianças no Brasil constitui-se por diferentes discursos tornados legítimos em determinadas épocas históricas. Discursos que constituíram modos de fazer docência com esses sujeitos, em suas especificidades e em seus devires. Desse modo, parte-se do pressuposto de que é relevante às práticas pedagógicas contemplarem as especificidades inerentes a faixa etária que abrange crianças de zero a três anos de idade. Entende-se que não se pode "enquadrar" a educação dessas crianças nas mesmas metodologias utilizadas para as demais. Nesse sentido, a presente pesquisa traz como problema a seguinte pergunta: de que forma é possível se efetivar uma pedagogia específica para a pequena infância? Assim, tem-se como objetivo geral investigar as concepções teóricas que defendem uma Pedagogia particular para crianças de 0 a 3 anos de idade. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza como metodologia a revisão narrativa de literatura. Nesse sentido, para compreender e analisar a temática exposta, buscou-se por teóricos que dão sustentação à Pedagogia para Pequena Infância como um campo específico do conhecimento pedagógico, entre eles: Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Loris Malaguzzi (1999), Maria Carmen Barbosa (2009, 2014). A partir da pesquisa realizada, constata-se que são necessárias rupturas ao se tratar de uma docência que segue com uma pedagogia conservadora. Desse modo, faz-se necessária a mudança de paradigmas para fazer uma docência pensada nas crianças e para as crianças. Os teóricos referenciados na pesquisa comprovam uma concepção de docência singular que, por sua vez, torna a creche um espaço distinto da escola, um espaço que defende a pedagogia pautada na criança, e tecida pelas experiências entre crianças e seus pares, crianças e adultos, os quais compartilham com elas o cotidiano na creche.

[1] Mestre em Educação, Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, karine.bottega@educacaolages.sc.gov.br.
[2] Doutor em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, prof.jaime@uniplaclages.edu.br.
[3] Doutora em Educação, Professora da Educação Básica do Sistema Público Municipal de Lages/SC, andressa.alano@educacaolages.sc.gov.br.
[4] Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC. claudia.rocha@educacaolages.sc.gov.br.
[5] Mestre em Educação, Professora Tutora do Centro Universitário Unifacvest. Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, flaviahfp@gmail.com.

Palavras-chave: Pedagogia para Pequena Infância. Prática Docente. Professores. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Pequena Infância, que contempla crianças de 0 a 3 anos, ou seja, bebês e crianças bem pequenas[6], é um cenário relativamente novo no campo da educação. Nos últimos anos, as pesquisas no que tange essa faixa etária, vem avançando consideravelmente. Isso se deve, especialmente, em razão de ser esta faixa etária a última a ser atendida de modo mais amplo pelas políticas públicas. A precariedade do atendimento nas creches, deve-se ao fato de a obrigatoriedade legal ter sido definida a partir dos 4 anos de idade, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Ainda assim, vem crescendo a pressão social para que o Estado garanta o direito à Educação também nas Creches.

Entende-se a relevância de se fazer pesquisa nessa área, tendo em vista que o fazer docência com essas crianças exige um olhar refinado, sensibilidade e conhecimento por parte das professoras[7]. Implica uma prática pedagógica que priorize as ações de cuidar, educar e brincar, pensando em uma Pedagogia para a Infância. Afinal, quem são os bebês na creche? E as crianças bem pequenas? São alunos? Como fazer docência com crianças de tão pouca idade, o que realmente é relevante no cotidiano para elas?

Compreende-se que o modo como a educação e as infâncias se constituíram não resulta de um processo histórico linear e acabado, a cada época produziram-se discursos sobre as crianças e sua educação, que legitimaram verdades de acordo com o contexto histórico. Diante disso, é relevante explicitar que por muito tempo a educação de crianças bem pequenas, sobretudo nas Creches, foi embasada pelo discurso médico-higienista, ou seja, um olhar pautado no cuidado, na saúde, no assistencialismo. Vestígios históricos neste sentido ainda estão presentes nos discursos que sustentam as práticas pedagógicas com crianças bem pequenas. Por

[6] A Base Nacional Comum Curricular estabelece que a faixa etária que envolve bebês é de zero a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

[7] Optamos por utilizar o termo profissionais (professoras) no feminino pela presença majoritária de mulheres no Sistema Municipal de Educação Infantil de Lages/SC.

exemplo, quando se menosprezam e/ou desqualificam as professoras que exercem à docência com bebês e com crianças bem pequenas.

O discurso assistencialista, embora ainda presente no imaginário social, pois não há clareza suficiente por parte da população sobre a função educacional das Creches, entra em conflito com os princípios e as diretrizes curriculares da Educação Infantil atual. Ser docente, neste sentido, compreende lidar com tais contradições e buscar informar a comunidade sobre a função das instituições educacionais e das profissionais que nela trabalham. Esta é uma das questões mais inquietantes no contexto da Educação Infantil e passa por outras questões como a própria função social da Creche, sua valorização e a valorização das professoras.

Ainda que as práticas filantrópicas e/ou assistencialistas predominassem, emerge, em meados do século XX, possibilidades para problematizar os modos de fazer Pedagogia com crianças pequenas. Nesse sentido, produzindo outros discursos, outras práticas docentes, rejeitando-se as regras estabelecidas e os padrões hegemônicos. A partir da desnaturalização dos discursos dominantes sobre educação, passa-se a questionar o modo de fazer pedagogia para crianças pequenas. Este questionamento gera novos conhecimentos pedagógicos.

Sem essa base teórica, sem o conhecimento científico sobre as particularidades de como se fazer Pedagogia com crianças bem pequenas, a prática pedagógica poderia ficar atrelada ao discurso da maternagem e ao senso comum. Ainda está muito enraizado o discurso sobre o que se espera da atuação de uma professora, tem-se uma cultura pedagógica alicerçada em uma perspectiva centralizadora, o que ainda é muito presente na formação docente. Dessa forma, desconsideram-se aspectos relevantes que emergem do cotidiano, e que, por sua vez, não são considerados como educativo-pedagógicos. A tendência de uma pedagogia linear, marcada por rotinização do tempo e controle, é um dos grandes desafios da prática docente na Educação Infantil.

Todavia, diante da necessidade de se autoafirmar enquanto professora, as profissionais acabam, muitas vezes, se apoiando em ações com tendências escolarizantes. Destaca-se aqui a relevância equivocada atribuída aos “trabalhinhos” realizados. Supõe-se que essa é uma perigosa “armadilha”: sentir a necessidade de se autoafirmar enquanto professora de crianças bem pequenas, trazendo, em muitos momentos da prática docente, um arcabouço escolástico para a Educação Infantil.

Compreende-se que buscar por outras maneiras de fazer Pedagogia para Pequena Infância é, antes de tudo, um movimento de resistência e de desconstrução. A presente pesquisa não tem como objetivo buscar respostas prontas ou uma receita de como fazer docência com crianças bem pequenas, mas sim, buscar outras alternativas para a prática pedagógica com essas crianças.

Assim sendo, a busca por alternativas, por uma pedagogia que respeite às diferenças, que possibilite a equidade nas oportunidades às crianças, sem distinção de gênero, raça e classe, foi se delineando.

Para tanto, a presente pesquisa qualitativa é amparada em revisão narrativa de literatura. Neste tipo de revisão são fornecidas informações ao leitor de modo a que seja possível compreender como determinada questão foi tratada na literatura científica. Entretanto, não se utilizam critérios sistemáticos de seleção e avaliação dos trabalhos utilizados, sendo esta uma tarefa muito mais subjetiva (RIBEIRO, 2014). Busca-se, com isso, um conjunto de trabalhos que seja teoricamente vinculado à visão de mundo das/os autores, antes de haver a preocupação de tratar de todos os tipos de abordagem teórica. O estudo realizado foi ao encontro das/os autoras/es que defendem uma Infância potente, entre as/os quais estão: Eloísa Acires Candal Rocha (1998, 2001), Loris Malaguzzi (1999), Maria Carmen Barbosa (2009, 2014).

O problema de pesquisa está embasado na seguinte pergunta: de que forma é possível se efetivar uma pedagogia específica para a pequena infância? Como objetivo geral se buscou investigar as concepções teóricas que defendem uma Pedagogia específica para crianças de 0 a 3 anos de idade.

2 PEDAGOGIA PARA PEQUENA INFÂNCIA

Destaca-se que o título apresentado “Pedagogia para Pequena Infância”, diz muito sobre a intenção desse estudo. Indo além de um simples termo, nessa pesquisa a Pedagogia para Pequena Infância apresenta-se como um potente conceito. Considera-se que pensar e fazer uma pedagogia específica na/para Educação Infantil seja algo recente nas pesquisas no Brasil, é algo que está se constituindo.

Sobre isso, é relevante explanar a significativa contribuição da pesquisa de Doutorado de Eloísa Acires Candal Rocha (1998). Rocha foi a primeira pesquisadora a pensar o reconhecimento e a necessidade do nascimento dessa área no Brasil. A autora problematiza o modo de fazer docência nas instituições de Educação Infantil.

Considerando a criança somente como um ser biológico, com etapas definidas e orientadas pela faixa etária, acaba-se por se desconsiderar o vínculo social e histórico, o que nas palavras de Rocha (1998, p. 29) representa tomar “o que é particular pelo universal”. A autora defende em sua tese, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo particular do conhecimento pedagógico.

Dessa forma, Rocha (2001) defende uma pedagogia específica para a Educação Infantil, com fortalecimento e definição de um campo particular. De acordo com a autora, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a educação de crianças pequenas em instituições não escolares, como a Creche e a Pré-escola. A autora comenta que a intervenção nas instituições infantis não difere da escola tradicional, pois se constitui em práticas padronizadas. Desse modo, nos espaços educativos para a Pequena Infância, não cabe uma intervenção que seja pautada em práticas de homogeneização, que acaba por desrespeitar a individualidade e as potencialidades de cada criança.

A partir desta perspectiva, suspendem-se os modelos rígidos de fazer pedagogia para crianças bem pequenas. Modelos, estes, que funcionam somente para os adultos, que acabam por controlar e centralizar a prática docente. Mas que não permitem evidenciar as ações das crianças. Renuncia-se, desta maneira, às práticas prescritivas que não possibilitam abertura para a diversidade existente nos espaços coletivos de educação. Assim como informa Malaguzzi (GANDINI, 2016, p. 77), em uma entrevista concedida a Lella Gandini: “Humilharíamos as escolas e as crianças ao entregá-los nas mãos dos formulários, ditados e livros didáticos que as editoras distribuem com tanta generosidade”. Segundo o autor, a potência da aprendizagem se dá quando as professoras seguem as crianças e não planos sistematizados. E a partir das observações atentas, um olhar refinado para o cotidiano, elaboram projetos que interessem tanto às crianças quanto às/aos professoras/es, e ambos assumem postura de pesquisadoras/es. E nessa reciprocidade de aprendizagem, professoras/es e crianças estabelecem relações de cumplicidade, ambos se surpreendem com as descobertas.

Malaguzzi (1999) discorre sobre alguns discursos acerca da infância, que muitas vezes são legitimados como verdade, que retratam a infância em dois modos extremos: como vazia, impotente, e moldada por adultos. O autor reforça esse pensamento ao afirmar que não legitimamos corretamente uma cultura de infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas.

ISSN: 2176 - 1396

A Pedagogia para Pequena Infância tem como foco pensar na criança como protagonista do processo educativo, buscando outras possibilidades no que tange as práticas pedagógicas em espaços coletivos para bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, Rocha (2001) afirma que se ultrapassam os limites do ensino. Para a autora, é necessário destacar que a Creche assume um papel distinto da escola. Enquanto a escola delineia-se como um espaço de ensino, direcionado para o domínio de conhecimentos básicos, a instituição de Educação Infantil tem outra proposta. Na escola, o sujeito é o aluno e o objeto principal, o ensino por meio de aulas. Na Creche, o objeto principal são relações educativas, nas quais os sujeitos são crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Em uma entrevista concedida a Luciane Pandini-Simiano (2013), Rocha discorre sobre as especificidades e características da Educação Infantil. Para a autora, a especificidade da Educação Infantil está na formação humana, na diversificação das experiências, o que transcende o entendimento pedagógico como aprendizagens de cunho escolarizante.

Sobre isso, Fochi (2015, p. 40) adverte que quando “transformamos crianças em alunos, estamos atribuindo a eles uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado”. Corrobora-se com o entendimento de Barbosa (2009) sobre a relevância da corporeidade na Educação Infantil. Para a autora, assumir essa visão de aluno na educação infantil é negar a presença viva e real das crianças que, de acordo com ela, vivem por meio de pensamentos-palavras-corporeidade.

> As crianças ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças”, isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância (BARBOSA, 2009, p. 27).

Soma-se a essa ideia, o comentário de Barbara Pagni (2018) no livro “As crianças e a revolução da diversidade”, enfatizando a importância do reconhecimento do protagonismo das crianças que estão relacionados à construção de boas oportunidades, para que dessa forma resulte em boas experiências. Nesse sentido Fochi (2015) já definira as instituições de educação infantil como “contextos de vida coletiva”, sendo assim, a Creche é compreendida como um lugar que faz emergir vida, relações e afeto.

ISSN: 2176 - 1396

Percebe-se, com isso, a relevância de pesquisas que vêm sendo realizadas a partir dessa perspectiva, de uma pedagogia específica para Pequena Infância, que contemplam crianças de 0 a 3 anos de idade. Nesse contexto, Barbosa (2009), afirma que as crianças bem pequenas demandam aos educadores práticas que estão vinculadas a uma pedagogia firmada nas relações (crianças e seus pares, crianças e adultos) nas interações e em uma prática educativa orientada pelas experiências cotidianas e pelos processos de aprendizagem que emergem a partir destas experiências.

Crianças de 0 a 3 anos de idade começaram a ser inseridas em maior número recentemente em espaços coletivos educacionais, ainda assim, quando se aborda conceitos relacionados a uma pedagogia voltada para infância, bebês e crianças bem pequenas ainda não fazem parte dos principais discursos de educação para a infância. Existe certa invisibilidade na prática educativa, no que se refere a uma abordagem específica para esta faixa etária.

Malaguzzi (1999) recorre ao entendimento de David Hawkins quando afirma que, o sistema educacional representa mal a natureza e o potencial da capacidade humana. Essa afirmação de David Hawkins é bastante provocativa, o que leva a uma reflexão necessária sobre como está constituída a educação nas Creches. As oportunidades para que explodam a criatividade como menciona Malaguzzi, são oferecidas efetivamente? Ou ainda a educação de crianças pequenas, de 0 a 3 anos de idade, está pautada na classificação das mesmas pelo que não são capazes, e/ou pelo que ainda lhes falta? Esses questionamentos impulsionaram a pesquisa, há uma emergência em redefinir, e em compreender a educação das crianças pequenas em espaços coletivos de educação. Para Malaguzzi (1999, p. 88):

> [...] todos os estudiosos que se dispuseram a estudar as crianças seriamente, finalizariam por descobrir que o foco não são os limites e as deficiências das crianças, ao contrário, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

A Pedagogia para Pequena Infância defende a pluralidade cultural. Sobre isso, Barbosa (2014) comenta que, um grande equívoco dos estudos da infância e da criança foi em buscar uma “essência” do ser infantil, uma padronização e linearidade no comportamento das crianças. O que, para a autora, não passa de uma concepção homogeneizadora do desenvolvimento humano. De acordo com ela, as crianças não são somente seres determinados pela cultura, mas também são agentes produtores

de cultura, ou seja, o contato com a diversidade de grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc., faz emergir diferentes culturas, “as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente [...]” (BARBOSA, 2014, p. 663).

Fochi (2016) comenta que, para assumir essa ideia de criança não é algo simples, tendo em vista que ainda somos fortemente influenciados por uma pedagogia adultocêntrica, o que faz minimizar as competências das crianças. O autor destaca, também, que em muitas ocasiões, as tratamos como sujeitos vazios, sem história e sem identidade.

Malaguzzi (1999) afirma que um dos preceitos para o sucesso da instituição educativa que dirigiu em Reggio Emillia (localidade italiana), certamente foi o de que os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, ser conscientes e estarem disponíveis.

Sobre isso, Barbosa (2009, p. 09) aponta que estabelecimentos que tenham como foco crianças, devem “ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada”. Dessa forma, vai se desenhando uma Pedagogia específica para a Pequena Infância, a criança vai se constituindo como protagonista do processo educativo.

A Creche, dessa forma, torna-se um espaço potente de relações e experiências e torna-se um lugar convidativo para se pensar e colocar em prática uma Pedagogia específica, que visa romper com as regras de padronização da escola tradicional. No contexto das creches municipais de Lages, SC, as/os autoras/os deste trabalho percebem a influência de algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, quando evidenciam no texto das Diretrizes Curriculares do município o uso recorrente do termo “bebês” e não apenas “crianças”, como no trecho a seguir:

> Por meio do interesse dos/as bebês e das crianças é que a professora irá mediar experiências significativas, sejam elas: científicas, sociais ou corporais, para tanto, a professora precisa observar atentamente os/as bebês e as crianças e registrar o que eles/as vão nos trazendo (LAGES, 2021, p. 8).

Sendo assim, passa-se a respeitar o processo de constituição de cada bebê e de cada criança, suas particularidades, seus desejos e devires, seu contexto social e cultural, ou seja, os bebês e as crianças passam a ser sujeitos pertencentes e de direitos.

ISSN: 2176 - 1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a Pedagogia para Pequena Infância, trazendo o entendimento de Rocha (2001) tem como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como ser humano, sua cultura, suas capacidades intelectual, criativa, estética, expressiva e emocional. Dessa maneira, com base nos autores que emergiram a partir deste estudo, podemos afirmar que a Pedagogia para Pequena Infância é uma pedagogia firmada nas relações e interações, onde a prática educativa é orientada pelas experiências cotidianas, uma Pedagogia que defende a pluralidade cultural, étnica, de classe, gênero, religião etc., dessa forma, efetivando-se uma Pedagogia pensada a partir das crianças e para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set. /dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1870. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao. Acesso em: 01 ago. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio; CAVALHEIRO, Carina; DRECHSLER, Claudia. F. Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Brasília: MEC, 2016. p. 297-308.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v.2. Porto Alegre: Penso. 2016. p. 45-85.

LAGES (SC). Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages**: Educação Infantil; Ensino Fundamental. Lages, SC: SMEL, 2021. Disponível em: https://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofias básicas. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda,1999. p. 59-104.

PAGNI, Barbara. Pedagogia, pesquisa e governança: construir e difundir qualidade no sistema integrado. *In*: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara (org.). **As crianças e a revolução da diversidade**. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2018. p. 70-77.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. Entrevista concedida pela professora Eloísa Acires Candal Rocha para Luciane Pandini Simiano. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.7, n.11, jan/jun 2013. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1639. Acesso em: 01 ago. 2023.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/171285 Acesso em: 01 ago. 2023.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/. Acesso em: 01 ago. 2023.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf Acesso em: 01 ago. 2023.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO, REGISTRO E ANÁLISE

Claudia Alexsandra Waldrigues Rocha[1]

Flávia Helena Fernandes Pereira[2]

Isabel Nercolini Ceron[3]

Karine Tatiane Silva Bottega[4]

RESUMO

O presente artigo trata sobre a Avaliação na Educação Infantil: observação, registro e análise. Compreende-se que o processo avaliativo na Educação Infantil não se dá por meio de aprovação, mas sim por um processo contínuo, observação, escuta atenta, e reflexão da prática. Desse modo, a pergunta que norteia esse artigo é: qual a relevância da avaliação na Educação Infantil? Assim tem-se como objetivo geral refletir o processo de avaliação na Educação infantil. A metodologia se dá por meio de pesquisa bibliográfica qual foram realizadas buscas por autores referências que estudam a temática, entre eles: Hoffmann (2012), Lepre e Oliveira (2021), Parrini (2016), bem como a legislação que respalda a temática em questão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, Currículo do Território Catarinense (2019) e as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL) de 2021. A partir do estudo realizado constatou-se que a avaliação não necessita resumir-se em diagnósticos, pareceres de atividades, ou observações de julgamento, ao contrário, a observação e o registro são ferramentas potentes e fundamentais para avaliar o processo, a trajetória, as vivências do cotidiano, bem como o desenvolvimento do bebê/ criança.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Observação. Registro. Análise.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe algumas reflexões acerca da Avaliação na Educação Infantil, sobretudo ao defender uma pedagogia específica nessa etapa da Educação Básica. Compreende-se que o modo de avaliar nos espaços educativos que contemplam

[1] Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC. claudia.rocha@educacaolages.sc.gov.br
[2] Mestre em Educação, Professora Tutora do Centro Universitário Unifacvest. Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC. flaviahfp@gmail.com.
[3] Mestre em Educação, Docente nos Cursos de Graduação em Música e Pedagogia EAD da UNIPLAC, Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC. isabelnceron@uniplaclages.edu.br.
[4] Mestre em Educação, Professora da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC. karine.bottega@educacaolages.sc.gov.br

bêbes e crianças, é distinto de modelos avaliativos escolarizantes e padronizados, que tem como objetivo o produto final, sem levar em consideração o processo e a particularidade de cada sujeito.

A avaliação na Educação Infantil é uma temática que exige das professoras[5] olhar atento e, acima de tudo, ético. Ao narrar as vivências dos bebês/ crianças no cotidiano da Educação Infantil, o que está sendo enfatizado é a partir do olhar do adulto, e sua interpretação carregada de subjetividade, o que demanda prudência e atenção no momento do registro avaliativo.

Considerando a avaliação instrumento de reflexão da prática, algumas ações tornam-se fundamentais para que essa reflexão ocorra de maneira coerente e significativa. Assim, a observação, o registro e a análise dos dados observados e registrados conduzem a professora a repensar sua prática e seu planejamento, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos/das bebês/crianças.

O presente artigo tem como objetivo: refletir o processo de avaliação na Educação Infantil, sendo a questão problema: qual a relevância da avaliação na Educação Infantil? A metodologia se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica, na qual foram realizadas buscas por autores referências que estudam a temática, bem como, a legislação que respalda a temática em questão.

2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 31, estabelece que a avaliação na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, e enfatiza que não tem o objetivo de promoção.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, realça o que a LDB (1996) traz, complementando que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento

[5] Optamos por utilizar o termo profissionais (professoras) no feminino pela presença majoritária de mulheres no Sistema Municipal de Educação Infantil de Lages/SC.

do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação" (BRASIL, 2010, p. 29).

A DCNEI (BRASIL, 2010, p. 29), também destacam que para a criação desses procedimentos, é necessário a instituição de Educação Infantil garantir:

> I.a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II. utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> III. a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
> IV. documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V. a não retenção das crianças na Educação Infantil

De acordo com o Currículo do Território Catarinense (2019) a avaliação na Educação Infantil, tem o objetivo de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos/das bebês/crianças, de modo a valorizar seus saberes e redirecionar o planejamento da professora.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL) de 2021, embasam as práticas dos profissionais da Educação do Município de Lages, fundamentadas nos documentos oficiais. Conforme as DCSMEL, a avaliação na Educação Infantil se trata de um instrumento de reflexão da prática pedagógica, compreendendo a avaliação como processo de mediação em que são considerados "todos os aspectos de desenvolvimento da criança, respeitando seus momentos e suas conquistas" (LAGES, 2021, p.220).

O documento municipal salienta que para que ocorra o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil, é necessário considerar a observação e o registro (LAGES, 2021). Por meio de uma observação atenta e constante, é possível saber as conquistas, dificuldades, aprendizados e desafios de cada bebê/criança e na relação com seus pares. Na realização dessa observação, é importante utilizar diferentes instrumentos de registro, como caderno de registros diário, fotografias, vídeos, entre outros, que podem ser definidos no coletivo da equipe da instituição de Educação Infantil. A documentação da avaliação é realizada por meio de um parecer descritivo, que destaca o percurso do/a bebê/criança, seu desenvolvimento e aprendizados.

3 O QUE CONSIDERAR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO?

Compreender o papel mediador da avaliação também é fundamental para a eficiência do processo. Segundo Hoffmann (2012), a mediação significa um estado de alerta permanente da professora que acompanha e estuda a história da criança. Hoffmann afirma que, para a avaliação se efetivar como mediação, constituindo um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível refletir permanentemente sobre as ações e os pensamentos das crianças.

> A autora ainda nos aponta alguns pressupostos básicos para a avaliação na educação infantil: (a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas; (b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer lhe novos desafios; (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2010, p. 20).

Esse tripé que aponta a proposta pedagógica, a curiosidade e a mediação do professor e um processo avaliativo de observação, registro e reflexão trazido por Hoffmann (2010) nos fazem refletir sobre a importância da avaliação na Educação Infantil desse modo, ao registrar, refletir, mediar, envolver os bebês e as crianças, a educação caminha para uma avaliação ética e responsável. Nesse sentido, o Currículo do Território Catarinense (2019) destaca:

> Sendo a avaliação instrumento de reflexão da prática, algumas ações tornam-se fundamentais para que essa reflexão ocorra de maneira coerente e significativa. Assim, a observação, o registro e a análise dos dados observados e registrados conduzem o professor a repensar sua prática e seu planejamento, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. (SANTA CATARINA, 2019, p.108)

Conforme Lepre e Oliveira (2021), a avaliação abrange vários aspectos muito importantes, entre eles conhecer e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, refletir e avaliar constantemente o planejamento e a intencionalidade do trabalho pedagógico.

ISSN: 2176 - 1396

Avaliar na Educação Infantil, sob a ótica de uma Pedagogia específica para a Pequena Infância, requer um modo avaliativo que compreenda que avaliar não é julgar, tampouco classificar, modifica-se o ponto de interesse nessa perspectiva, como informa Parrini (2016), altera-se de “o que” para “como”, ou seja, a prática docente suspende com modos classificatórios de avaliação, que vem acompanhado de uma “dicotomia implícita - sabe/não sabe, manifesta/não manifesta, compreende/não compreende, expressa/não expressa”. Dessa forma, o interesse não está no produto acabado, mas no processo, no modo que os bebês e as crianças vão tecendo suas descobertas e aprendizados.

> Cabe destacar também que, para a avaliação ter caráter formativo, a comunicação entre professor, crianças e famílias precisa ser efetiva. Partilhar os registros, dialogar com as crianças ao longo do processo, de maneira a torná-la ativa e atuante, promover encontros entre a criança e o próprio conhecimento, torna de fato a avaliação um importante instrumento de formação para todos os sujeitos envolvidos (SANTA CATARINA, 2019, p.108)

Nesse sentido, compreende-se a importância da professora pensar na avaliação como uma documentação que comunicará o vivido e as descobertas dos/das bebês/crianças, ampliando os diálogos entre a instituição educativa e as famílias.

No quadro abaixo trazemos alguns tópicos importantes a serem considerados no momento de escrita do registro avaliativo. Salientando que estes tópicos são sugestões e devem ser adaptados e pensados de acordo com cada bebê/criança. Ressalta-se que o processo avaliativo não se resume apenas aos itens descritos no quadro, pois estes não suprem todo o dinamismo da Avaliação na Educação Infantil.

RELEVANTE NO MOMENTO DE ESCRITA DA AVALIAÇÃO	
BERÇÁRIO	
Acolhida (adaptação)	● Foi um processo lento? Sentiu-se segura (o) rapidamente ou apresentou um pouco mais de dificuldade? ● Criou vínculos com as demais crianças e as professoras? ● Teve dificuldade em se separar dos pais ou responsáveis?
Comunicação	● Comunica-se com facilidade? ● De que forma se comunica (balbucios, gestos, choro, pequenas palavras)? ● Reconhece seu nome quando é chamada?

ISSN: 2176 - 1396

Interação	• Interage com os colegas e professoras? De que forma? • Demonstra maior segurança ao estar com…. • Consegue dividir o espaço e os materiais de forma coletiva?
Desenvolvimento Motor	• Já senta? Necessita de apoio para se sentar? Engatinha? Caminha? Corre? Tem equilíbrio (observar de acordo com a faixa etária) • Segura os objetos com firmeza? Leva-os a boca para reconhecer e explorar? • Destreza, agilidade
Alimentação	• Aceita todos os alimentos? Apresenta preferências? Não aprecia alguns alimentos? • Se alimenta sozinho (a)
Higiene	• Nos momentos de troca, como o bebê reage?
Experiências dirigidas e livres	• Demonstra maior interesse em propostas como…. • Não demonstra interesse em participar das experiências/ atividades propostas como….;
Contação de Histórias	• O bebê mostra interesse em momentos que as histórias são contadas? Descrever…. • O bebê interage de que forma nesses momentos?
Música	• Em experiências que envolvem a música, o bebê interage? Como reage nesses momentos?
Espaços externos	• Sente-se seguro(a) em explorar diferentes espaços além da sala de referência? Quais brincadeiras e experiências mais aprecia nestes espaços?
MATERNAL	
Acolhida (adaptação)	• Como aconteceu esse processo? • Criou vínculos com as demais crianças e as professoras?
Comunicação	• Comunica-se com facilidade? De que forma se comunica? Com gestos, choro, pequenas frases, articula bem as palavras?
Interação	• Interage com os colegas e professoras? De que forma? • Demonstra maior segurança ao estar com…. • Consegue dividir o espaço e os materiais de forma coletiva?
Desenvolvimento Motor	• Salta, corre, pula, tem equilíbrio (observar de acordo com a faixa etária) • Destreza, agilidade
Alimentação	• Aceita todos os alimentos? Apresenta preferências? Não aprecia alguns alimentos? • Se alimenta sozinha(o)
Higiene	• Se usa fralda, como é o momento da troca? • Crianças que não usam fralda, necessitam de auxílio quando vão ao banheiro? Como é a autonomia nos momentos de troca de vestimenta? Necessitam de auxílio para vestir-se, calçar os calçados?

ISSN: 2176 - 1396

Experiências dirigidas e livres	● Demonstra maior interesse em propostas como…. ● Não demonstra interesse em participar das experiências/ atividades propostas como...; ● Destaca-se em experiências relacionadas a…. ● Possui facilidade em realizar…
Contação de Histórias/ Roda de conversa	● A criança demonstra interesse em momentos que as histórias são contadas? Descrever…. ● A criança interage de que forma nesses momentos?
Música	● Em experiências que envolvem a música, como é a interação da criança?
Espaços externos	● Sente-se seguro(a) em explorar diferentes espaços além da sala de referência? ● Quais brincadeiras e experiências mais aprecia nestes espaços?
Brincadeiras	- Quais são as brincadeiras preferidas da criança? - Tem preferência por brincadeiras em grupo ou individual?
PRÉ-ESCOLA	
Acolhida (adaptação)	● Como aconteceu esse processo? Criou vínculos com as demais crianças e as professoras?
Comunicação	● Comunica-se com facilidade? De que forma se comunica? ● Articula bem as palavras? Se comunica com gestos, choro, pequenas frases?
Interação	● Interage com os colegas e professoras? De que forma? ● Demonstra maior segurança ao estar com…. ● Consegue dividir o espaço e os materiais de forma coletiva?
Desenvolvimento Motor	● Corre? Salta? Consegue passar por obstáculos (passar por baixo, por cima)? ● Apresenta equilíbrio, destreza e agilidade nas experiências que envolvem movimento (brinquedos de parque, circuitos, brincadeiras dirigidas)? ● Em relação a coordenação motora fina, consegue manusear a tesoura com destreza ou apresenta dificuldades? ● Consegue utilizar a cola sem desperdício, mostrando domínio em seu manuseio?
Alimentação	● Aceita todos os alimentos? Apresenta preferências? Não aprecia alguns alimentos? Quais? ● Consegue se alimentar sozinha (o)?
Higiene	● Precisa de auxílio no uso do banheiro? ● Consegue trocar de roupas com autonomia, ou precisa de ajuda da professora? E em relação aos calçados? ● Já lava as mãos com autonomia? Precisa de auxílio? ● Na escovação de dentes, como a criança realiza?
Experiências dirigidas e livres	● Demonstra maior interesse em propostas como…. ● Não demonstra interesse em participar das experiências/ atividades propostas como…. ● Destaca-se em experiências relacionadas a…. ● Possui facilidade em realizar….

ISSN: 2176 - 1396

Contação de Histórias/ Roda de conversa	• A criança mostra interesse em momentos que as histórias são contadas? Descrever…. • A criança interage de que forma nesses momentos? Mostra-se atenta ou dispersa-se com facilidade? • Participa dos momentos de roda de conversa com sua fala, trazendo suas ideias e sugestões?
Música	• Em experiências que envolvem a música, como a criança interage?
Espaços externos	• Sente-se seguro(a) em explorar diferentes espaços além da sala de referência? Quais brincadeiras e experiências mais aprecia nestes espaços?
Brincadeiras	• Quais as brincadeiras preferidas da criança? • Normalmente brinca mais em grupo ou demonstra preferência em brincadeiras mais individuais?
Números e quantidades	• Relaciona números às suas respectivas quantidades? • Consegue contar objetos ou pessoas seguindo uma sequência?
Registros	• Como é o registro do desenho da criança? Traz traços definidos? Consegue se expressar por meio do desenho? • Em relação a sua escrita espontânea, já consegue reconhecer algumas letras? Relaciona-as com nomes de colegas, familiares ou objetos? • Consegue registrar o seu nome? De que forma? • Reconhece a escrita de seu nome?

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

No Município de Lages a Avaliação na Educação Infantil se dá por meio de um registro avaliativo descritivo, no qual as professoras utilizam como estratégia a observação e registro, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares do Município de Lages. Este registro avaliativo é encaminhado para as famílias no período semestral, possibilitando assim, que os responsáveis acompanhem o desenvolvimento e as vivências dos/das bebês/crianças no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido o Currículo do Território Catarinense destaca:

> A documentação expedida para as famílias deve, prioritariamente, transmitir o potencial das crianças, narrar a trajetória de sua presença na creche e na pré-escola, de maneira a destacar seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e compartilhar experiências vividas de maneira significativa (SANTA CATARINA, 2019, p.109)

Entretanto, considerando a defesa por uma Pedagogia específica para a Educação Infantil, o Núcleo de Excelência em Educação Permanente[6] da Secretaria

[6] O Núcleo de Excelência em Educação Permanente, compõem a Secretaria Municipal da Educação de Lages, este setor tem como objetivo garantir uma Educação Permanente (formação Continuada) para os profissionais que atuam no Sistema Municipal da Educação. Integram esse setor Professoras/es formadores de cada etapa da Educação Básica.

ISSN: 2176 - 1396

Municipal da Educação de Lages, tem atuado junto a formação continuada das professoras da Educação Infantil com ensaios de estudos com foco na abordagem malaguzziana da documentação pedagógica. Abordagem essa, que defende a documentação como uma estratégia que narra e evidencia as experiências tecidas entre adultos e crianças, sendo um meio de reflexão e conexão com a prática e as narrativas do cotidiano.

> Compreende-se que as narrativas sob a ótica da Documentação Pedagógica, são fundamentais para consolidar e constituir a Pedagogia para Pequena Infância como um campo particular na área da Educação Infantil. Uma abordagem que narra os encontros com o extraordinário, com as descobertas e as experiências que acontecem o tempo todo, basta ter lentes sensíveis e potentes ao mesmo tempo, para capturar as preciosidades que o cotidiano na Creche é capaz de oferecer. (BOTTEGA, 2021, p.58).

A partir desse entendimento, compreende-se que somente a avaliação descritiva não é suficiente para comunicar a potencialidade das experiências que acontecem nos espaços educativos da Educação Infantil, o que justifica a necessidade e o anseio em estar em contínuo movimento, buscando por estratégias e alternativas que possibilitem uma avaliação mais conscienciosa e justa para os/as bebês/crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário pensar numa avaliação que considera o bebê/ a criança em sua individualidade, como protagonista ao longo de sua trajetória na Educação Infantil. Ressalta-se que o processo a se considerar do desenvolvimento, são as experiências vividas no cotidiano dos espaços educativos entre os bebês/crianças e seus pares, as descobertas, as vivências.

A avaliação não deve se resumir em diagnósticos, pareceres de atividades, ou observações de julgamento, ao contrário, a observação é uma potente e fundamental estratégia para avaliar o processo, a trajetória do desenvolvimento do bebê/ criança, observando com olhar e escuta atenta para, dessa forma, comunicar, narrar suas vivências e descobertas sem julgamento de valor e comparações, assim como não tendo como foco apenas os resultados alcançados, mas um olhar atento aos detalhes do cotidiano, as experiências que emergem a partir das especificidades, dos interesses e da curiosidade de cada bebê/criança.

Cabe destacar também que, para a avaliação ter caráter formativo, a comunicação entre professora, bebês/crianças e famílias precisa ser efetiva. Partilhar os registros, dialogar com as crianças ao longo do processo, de maneira a torná-la ativa e atuante, promover encontros entre a criança e o próprio conhecimento, torna de fato a avaliação um importante instrumento de formação para todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BOTTEGA, Karine Tatiane Silva. **Pedagogia para pequena infância:** diálogos sobre docência com professoras de bebês e crianças bem pequenas/Karine Tatiane Silva Bottega – Lages, SC, 2021. 108 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2010

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages**: educação infantil. Lages, 2021. 244 p.

LEPRE, Rita Melissa; OLIVEIRA, Jamile de. **Avaliação na Educação Infantil**: por que, o quê e como avaliar?. Bauru: Flas, 2021. 16 p. Disponível: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601655/2/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

PARRINI, Chiara. **Entre memória e narração**: uma nova ideia de avaliação. In: FORTUNATI, Aldo (org.). Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega di Geppeto, 2016. p. 60-69.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019.

O SUCESSO E/OU O FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: O QUE DIZ A PRODUÇÃO NACIONAL?

Adriane de Souza Leite [1]
Maria Lucia Marocco Maraschin[2]

RESUMO

É objetivo deste, investigar estudos e reflexões efetuadas no tocante às experiências de sucesso e/ou de fracasso que ocorrem e/ou decorrem do ciclo formativo da alfabetização/letramento. Definimos como problema de pesquisa para esta incursão, que estudos vêm sendo realizados acerca do sucesso e do fracasso escolar particularmente em atenção à perspectiva da alfabetização-letramento? Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, e que de acordo com Ferreira (2002) também é denominada como "estado do conhecimento". A busca foi realizada em três fontes CAPES, IBITC e ANPED. Quanto ao gênero acadêmico, optamos pelo artigo. A constituição do escopo da pesquisa, ancorou-se nas seguintes expressões: Sucesso fracasso na alfabetização "AND" Sucesso fracasso na alfabetização, Sucesso "AND" fracasso, Sucesso "AND" alfabetização, acompanhadas pelo operador booleano "AND" e entre aspas. Como resultados foram localizados 17 (dezessete) artigos. O recorte temporal desta produção situa-se no período de 2000 a 2022. Quanto aos estudos inventariados, destacamos que esses, traduzem interfaces que conectam as duas discussões: alfabetização/letramento, sucesso/fracasso. Isso leva-nos a compreender e afirmar sem presunção de verdade, mas de que a ocupação com os temas e suas vinculações requerem movimentos permanentes, se a alfabetização/letramento for a prioridade nas políticas públicas e nas práticas educacionais vigentes, as ocupações sistemáticas devem ser com o sucesso e se por ventura o fracasso ocorrer, este precisa ser assumido como exercício coletivo.
Palavras-chave: Sucesso. Fracasso. Alfabetização. Letramento. Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ancoramos a escolha efetuada quanto à definição do tema/problema: Concepções de sucesso e/ou de fracasso escolar na alfabetização/letramento: o que diz a produção nacional? mobilizadas por um dos estudos de Facci (2010), a qual problematiza a razão do existir da escola. A autora apresenta sua contribuição reflexiva, problematizando a função social desta instituição, e ao problematiza-la, mobilizou-nos para que avançássemos na compreensão destes fenômenos, adentrando as relações entre sucesso e fracasso na escola e neste caso, particularmente na alfabetização. O chamamento reflexivo, acerca da sala de aula e da escola, ao qual vinculamos esse estudo, ancora-se numa indagação, feita pela

[1] Pedagoga, Especialista em Educação, Professora da rede Pública Municipal e Estadual de ensino. E-mail: adriane.leite@estudante.uffs.edu.br
[2] Doutora em Educação, Professora da UFFS, nos CCRs de Alfabetização e Letramento. Email: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

autora: Facci (2010)[3] *A escola é para todos*? Inspiradas no desafio subsidiário, optamos por compreender as concepções de sucesso e o fracasso escolar, com vistas a alfabetização/letramento, acessando aos desafios e possibilidades que emergem do cotidiano escolar neste nível de ensino, cujas marcas de inclusão e exclusão, são formalmente iniciadas.

É objetivo desta busca: Capturar as produções científicas nacionais relativas à ocupação com o sucesso e fracasso escolar atentas à alfabetização/letramento; primeiro objetivo de um estudo mais amplo que circunscreve as implicações destes nas práticas cotidianas.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO

A pesquisa apresesentada, trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso realizado pelas autoras. Sendo a mesma uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, denominada também de “estado do conhecimento”, conforme Ferreira (2002). Para a autora, este tipo de pesquisa tem como compromisso mapear e discutir produções acadêmicas, inventariando-as, explicitando o identificado e o silenciado, e anunciando-o a partir de categorias de estudo, neste caso, definidas a posteriori.

Quanto às fontes de pesquisa, definimos para essa busca as bases eletrônicas, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED). Efetuamos esta busca com as seguintes expressões: Sucesso fracasso na alfabetização “AND” Sucesso fracasso na alfabetização, Sucesso “AND” fracasso, Sucesso “AND” alfabetização, acompanhadas pelo operador booleano “AND” e entre aspas. A seleção ensejada, nos permitiu chegar ao número de 17 (dezessete) artigos, os quais se constituíram no corpus empírico, dadas as especificidades definidas pelo objetivo do estudo.

Quanto ao gênero textual das produções acadêmicas, optamos apenas por artigos. Quanto ao recorte temporal, definimos o período de 2000-2022, por acreditarmos que neste período ocorreram mudanças estratégicas e permanências

[3] Para melhor compreender a perspectiva mobilizadora, à qual nos referimos, sugerimos ler: A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. Rev. psicol. polít. vol.10 no.20 São Paulo dez. 2010

igualmente estratégicas. A busca efetuada nas fontes descritas deu-se no período de 12/09/2022 a 12/11/2022, de acordo com os critérios já descritos anteriormente. Os trabalhos, selecionados, foram lidos integralmente.

Quanto à análise e interpretação dos resultados, ancoramo-nos nas contribuições da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2011) e sintetizada por Trivinõs (1987), como: Pré-análise (organização dos documentos para a leitura prévia, com enfoque ao reconhecimento dos aspectos importantes para o estudo), Análise Categorial (leitura dos documentos, definindo-os como indicadores de categorias) e Análise Inferencial, ancorada nas discussões sinalizadas.

Quanto aos referenciais teóricos que respaldaram a indagação apresentada e que nos auxiliaram na elucidação das concepções de sucesso e fracasso, seus fundamentos e diálogos em vista a alfabetização/letramento, estes constam objetivamente nas reflexões iniciais.

3 REFLEXÕES INICIAIS, CONCEPÇÕES DE SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR COM VISTAS À ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

As diversas concepções de alfabetização/letramento, acessadas e discutidas cotidianamente no Curso de Pedagogia, nos permitiram igualmente acessar as concepções de fracasso/sucesso escolar, dadas as contradições vividas nestas particularidades na contemporaneidade. Subsidiadas por estudos de Bossa (2008), Fernandes (2004), Pontes (2005), Kleiman (2001), Silva Filho e Araújo (2017); dentre outros, os quais contribuíram para elucidar reflexivamente as causas e/ou consequências, muitas vezes silenciadas e/ou atribuídas a *outrem* no cotidiano dos processos e práticas educativas.

Segundo Bossa (2008, p. 18), “[...] a escola surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, e igualmente contribuiu para produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de crianças e jovens. Esta autora, ao chamar nossa atenção sobre a demanda da melhoria das condições de vida na sociedade moderna, refletindo sobre a função social da escola, lança luzes sobre a sociedade contemporânea, marcada igualmente por contradições e exclusões. Assim: “Se o fracasso escolar se mantém por longo tempo, é preciso contextualizá-lo e ‘historicizá-lo’ para tirar-lhe o caráter de fenômeno

natural que, por ser esperado [...] não tem sido, devidamente problematizado." (FERNANDES, 2004, p. 2).

Em razão disso, Soares (2004, p. 16) avança problematizando uma questão que julga estratégica: "Há necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado problema do fracasso escolar na aprendizagem inicial [...] nas escolas brasileiras". Pontes (2005, p. 19) ressalta que o fracasso possui peso considerável, sendo mais notado que o sucesso, tanto na escola quanto na sociedade, em razão disso, destaca que esta questão, "impõe desafios profissionais, indentitários, econômicos e sociopolíticos". (KLEIMAN, 2001, p. 274).

> As explicações do fracasso escolar no Brasil continuaram enfatizando as debilidades biológicas, psicológicas e socioculturais das crianças e seus familiares, acrescentando também as incompetências docentes sem contextualizar as dimensões políticas, ou seja, sem levar em conta os aspectos ideológicos das desigualdades socialmente engendradas. (PRIOSTE; MAZZEU; BARBOSA, 2016, p. 2259).

As debilidades de diferentes ordens, não podem se sobrepor as debilidades políticas, inerentes aos processos educacionais. Os processos de ensino/aprendizagem na alfabetização, visam única e exclusivamente o sucesso, e em havendo dificuldades, novas perspectivas e estratégias precisam ser pensadas e implementadas, buscando indicadores de resolução dos problemas. Inclusive se necessário for, isso requer identificação e a ação colaborativa junto a outros profissionais, na e para a construção de novas ferramentas e estratégias as quais podem ser acionadas. Em razão disso, acreditamos que o fracasso é uma hipótese remota, uma possibilidade consequente, que decorre de múltiplos aspectos, mas que pressupõe entendimento, nunca conformidade e aceitação passiva.

4 OS ACHADOS DA PESQUISA E AS REFLEXÕES, QUE DELES DECORREM

Quantitativamente localizamos 17 trabalhos atentos as concepções de sucesso e de fracasso e alfabetização/letramento, os quais atendem a circunscrição do objeto de pesquisa que definimos para este estudo. Dentre os trabalhos capturados de acordo com as expressões de busca, fontes acessadas e seu quantitativo, destacamos:

Gráfico 1 – Quantitativo do estado do conhecimento acerca do objeto de pesquisa: concepções de sucesso e de fracasso

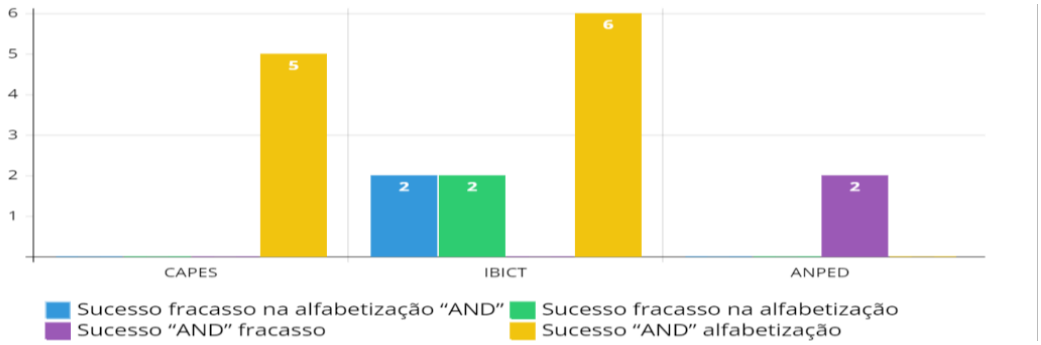

A expressão de busca Sucesso "AND" alfabetização, quantitativamente explicita o compromisso da alfabetização/letramento, tanto na CAPES, quanto no IBICT. Para apresentar os resultados dos achados, dada a metodologia de análise, os traduzimos em categorias a posteriori, descritas a seguir.

4.1 A formação inicial, continuada e a comunicação família/escola

A categoria formação inicial, continuada e comunicação escola e família, emergiu de forma transparente em parte expressiva dos dados analisados e selecionados intencionalmente para este estudo: 'Há um verdadeiro clamor para a sintonia ensejada'. Muito embora, seja possível afirmar um distanciamento entre as instituições formadoras e as que recebem os profissionais egressos destas, independentemente do seu caráter jurídico.

> *Debater a alfabetização no Brasil é uma tarefa complexa, pois profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento, que nunca alfabetizaram, acreditam que estão aptos a ensinar sobre o tema. Assim, de um lado estão aqueles convencidos de que é possível dominar o assunto apenas por meio de leituras, ou observando a prática de outrem, mas não tiveram em suas mãos a responsabilidade de ajudar crianças a aprender a ler e escrever. Do outro estão aqueles com décadas de formação em ensino de língua materna e de experiência em sala de aula, que alfabetizaram centenas de crianças com sucesso, e que se desesperam ao ver a escola condenando a camada popular brasileira ao fracasso por não saber alfabetizar. (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 2450).*[4]

As diferentes experiências realizadas neste nível de ensino servem de parâmetro, mas não são referências únicas e que podem ser reiteradas como "as verdadeiras", isso porque cada profissional, com o grupo que alfabetiza, realiza vivências únicas junto àquele grupo, as quais precisam ser refletidas

[4] Todos os excertos inerentes aos estudos cartografados, constam em itálico, por serem resultados da pesquisa os que são citações literais, estão posicionados a quatro cm da margem esquerda.

colaborativamente entre os pares envolvidos: pais, profissionais, agentes públicos, etc.

Isso posto dá guarida à diversidade de profissionais, de experiências e de vivências na área, as quais, em tese, respeitam e/ou deveriam respeitar as aprendizagens ocorridas, refletindo as contradições não refletidas nos momentos oportunos, momentos esses, típicos de uma fase única na vida da criança

> *Na educação moderna o trabalho dos educadores vai além das perspectivas tradicionais, ou seja, cabe aos profissionais da educação como mediadores no processo do conhecimento, no seu trabalho com os educandos levá-los não apenas a se apropriar da codificação e decodificação da língua que é a alfabetização, mas sobretudo desenvolver estratégias pedagógicas que os levem a ser usuários letrados, conscientes das funções e seus usos nos mais variados espaços sociais. (OLIVEIRA, 2015, p. 20).*

Dentre os estudos cartografados, destacamos que a *"[...] participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer com bastante frequência no decorrer do processo educativo para que possam exercer sua influência no desenvolvimento da criança." (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 885)*. É oportuno destacar nesta afirmação a ênfase dirigida ao papel dos pais, o de exercer influência no desenvolvimento da criança, mobilizando-os para a importância do aprender, criando motivos interiores e exteriores para tal.

Isso nos permite dar destaque às funções/atribuições de cada um dos sujeitos envolvidos e corresponsáveis no e pelo percurso educativo das crianças, gestado pela escola.

> *É notório [...] que a participação dos pais, no que concerne na alfabetização das crianças, é fundamental, de forma que os pais devem estar em conjunto com a escola no processo de ensino do estudante durante todas as etapas da educação básica. (SILVA; FRANÇA; SOUSA, 2020, p. 890).*

Em razão disso, a formação continuada dos professores, em conexão com a formação inicial, não pode prescindir da realidade dos educandos, dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, das peculiaridades individuais de cada criança, que, de forma colaborativa, vão se constituindo em sujeitos deste processo, sujeitos com identidades construídas dentro das suas comunidades, para realidades igualmente complexas, mobilizadas por boas práticas.

4.2 Boas práticas alfabetizadoras: desafios atemporais

Dentre os principais movimentos e esforços, consta *"[...] a atenção especial à formação das professoras fundamentada em uma prática metodológica de alfabetização bem definida [...]" (PERPÉTUO; COUTRIM, 2019, p. 95).* Embora devamos problematizar a compreensão acerca de uma prática alfabetizadora bem definida, podemos registrar que o professor saiba o que fazer, como fazer, com que fazer e quais são os propósitos deste fazer, na prática metodológica assumida.

Isso implica assumir que *"[...] as crianças se apropriam do saber de maneiras diferentes. E que cabe aos professores se conscientizarem de que a prática homogênea não permite o surgimento do sucesso [nem individual, nem] coletivo [...]." (MENDONÇA; KODAMA, 2016, p. 15).* Trazer para debate está interface significa refletir sobre a importância da escuta atenta destinada a cada sujeito aprendente e por consequência, ensinante.

> *É fundamental que o trabalho de alfabetização seja realizado juntamente com o letramento, através de textos diversos, mas principalmente o texto literário, pois desta forma o aluno estará aprendendo não apenas a decodificar o texto escrito, mas também a interpretar e construir uma relação com o texto lido e, assim, adquirir o gosto pela leitura. (MIQUETTI; ARAGON, 2017, p. 13).*

Ao assumirmos e defendermos que a alfabetização é a porta de entrada ao mundo mágico da leitura e da escrita para muitas crianças, cujos ambientes familiares, muitas vezes, não conseguem lhe oportunizar acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade desde a mais tenra idade, fazemos deste exercício um instrumento de luta e emancipação. Em razão disso compreendemos que a escola é oficialmente este lugar que, por meio da alfabetização/letramento, deve oportunizar o acesso e a efetividade da aprendizagem.

Entendemos igualmente necessário refletir sobre as complexidades que permeiam este processo, visto que há. *"[...] vários fatores que dificultam a alfabetização, e que merecem destaque: questões sociais, familiares e metodológicas [dentre outras]." (DELACOURS-LINS.2003, p.888).* Isso explica a singularidade deste processo e a responsabilidade dos envolvidos.

> *Destacamos a necessidade de se especificar a forma de conduta que o professor precisa ter, bem como dar amparo pedagógico para que este realize seu trabalho com vistas ao rendimento do aluno. Sem explicações claras sobre o que se espera do professor, não é possível um trabalho com qualidade. (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 47).*

Em razão disso, toda e qualquer atividade de avaliar a ação, como ato de (re)visão, vai além da sistematização e registro no caderno, das pequenas e grandes avaliações, dos processos individuais e coletivos e/ou em pequenos grupos, do

comportamento e atitudes da criança. Contudo assumimos que o *"[...] conhecimento se dá por meio da interação social com outros indivíduos e com o meio o que possibilita a geração de novas experiências." (OLIVEIRA, 2015, p. 9).*

> *[...] o trabalho coletivo na construção e execução dos projetos e ações, tem ligação com o seu sucesso em sala, visto a não fragmentação, favorecendo assim o processo de interação, de parceria, em função das metas, que são o fortalecimento do espaço pedagógico e a aprendizagem de todos os alunos. (OLIVEIRA, 2015, p. 18).*

Em relação ao fortalecimento do espaço pedagógico e da aprendizagem de todos os alunos, trazemos as discussões da avaliação, presente nas boas prática da escola e da sala de aula, bem como no planejamento e nas distintas possibilidades, viabilizadas em diferentes âmbitos, a avaliação a nivel micro, meso e macro (avaliações em larga escala) as quais cumprem um papel distinto, de formação integral contrapondo-se as práticas de classificação e/ou exclusão, demandadas pelo sistema neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as principais defesas feitas no decorrer do estudo, situamos uma contribuição de Soares (2004), a qual, diante das constatações e evidências de fracasso escolar na alfabetização, faz um destaque: de que não há outra forma de reverter este processo senão pela efetivação de políticas públicas de formação inicial e continuada, comprometidas com as singularidades culturais das regiões, espaços e contextos educativos das crianças e dos professores.

Reiteramos pois, que os processos de comunicação, os canais de diálogo entre a família, a escola e os professores, precisam ser reconstruídos/ressignificados envolvendo os diferentes sujeitos que representam esta instituição na contemporaneidade. São necessários movimentos formativos atentos aos desafios apresentados.

Diante do fracasso e/ou do insucesso na alfabetização/letramento, os estudos destacam ser um processo histórico e social, construído e modificado de acordo com os interesses de cada tempo/lugar. De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), para depreender o fracasso na alfabetização no contexto de evasão e do abandono escolar, é necessária a compreensão de suas dimensionalidades dentro da educação

brasileira, que, ao longo dos anos, vem se modificando e trazendo possibilidades e desafios que aparecem com possíveis artifícios ao insucesso na alfabetização.

Oliveira (2015), em seu estudo, trata da importância de um fazer pedagógico que acolha os estudantes em suas especificidades, o que, segundo Soares e Batista (2005), se faz necessário pela utilização de um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades envolvidas no uso e no ensino relativo às linguagens como práticas sociais, necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita na sociedade contemporânea.

Retomando a alfabetização/letramento entre os grandes compromissos de Soares (2004), assumimos que, de acordo com a autora, esses conceitos se mesclam, se sobrepõem e, por vezes, se confundem, no entanto, precisam ser efetivados, possibilitando apropriação cidadã. No entanto, é elementar compreender que alfabetizar é ensinar a ler e escrever através das práticas sociais do cotidiano das crianças através da realidade dessas.

Dentre as sinalizações inerentes às categorias constituídas, trazemos as políticas de formação e a constituição de canais de diálogo entre as famílias e as comunidades que acolhem e respaldam a escola em suas decisões. Acreditamos nesses movimentos como impulsionadores de novas perspectivas ante os compromissos desejados e desejáveis.

Diante do exposto, inúmeras outras indagações permanecem, tendo em vista refletir e continuar na busca desejada, acerca da alfabetização/letramento e suas interfaces com o sucesso e o fracasso na área.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSSA, Nadia Aparecida. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A escola é para poucos?:** a positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. Revista Psicologia Política, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 315-328, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200010&script=sci_abstract>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FERNANDES, Priscila Valverde**. Fracasso escolar: realidade ou produção?** Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, n. 6, p. 1-4, abr./jul.

2004. ISSN: 1519.6178. Disponível em:< http://www.urutagua.uem.br/006/06fernandes.htm>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica:** a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PVFgJks6BmRy7nVvfQpY9wN/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PONTES, Patrícia Casasanta. **Sucesso ou fracasso escolar**: uma questão de relação professor-aluno. 2005. 64 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/3035/2/20058998.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil:** fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt#>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). ISBN: 85-99372-03-3.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciência sociais**: pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Alfabetização no Ensino Fundamental I: Explorando os Jogos de Tabuleiro no Segundo Ano

Sandra Mara de Lara[1]

RESUMO
Este estudo abordou o uso de jogos de tabuleiro como recurso pedagógico para auxiliar no processo de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental I. O objetivo foi explorar os benefícios e as possibilidades oferecidas pelos jogos de tabuleiro no contexto educacional, especificamente na alfabetização. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, buscando compreender e explicar a dinâmica das relações sociais no ambiente educacional. A fundamentação teórica foi baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1998, que apontam para a necessidade do jogo no processo de construção do conhecimento. Além disso, foram considerados autores como Gerhardt e Silveira (2009), que destacam a importância da pesquisa qualitativa e da compreensão das relações sociais, e Paulo Freire (2002), que ressalta a importância de criar possibilidades para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Os resultados mostraram um aumento na disposição e no interesse das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita quando os jogos de tabuleiro foram utilizados. Esse recurso pedagógico contribuiu para o progresso dos alunos, promovendo uma abordagem que estimula a construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na criação de possibilidades de aprendizado, utilizando o jogo como um mecanismo eficaz nesse processo. O uso desses jogos como recurso pedagógico pode promover um ensino mais engajador, favorecendo a construção do conhecimento e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro; Alfabetização; Aprendizagem ativa; Recurso pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, métodos lúdicos têm sido cada vez mais valorizados por sua capacidade de engajar os alunos, promover a aprendizagem significativa e tornar o processo educacional mais prazeroso Vygotsky, (1987). Esse autor ainda escreve:

> A brincadeira é a mais alta forma de desenvolvimento da criança, pois representa a síntese das conquistas culturais e individuais, permitindo à criança avançar além do que é possível em seu comportamento cotidiano. (VYGOTSKY, 1987, p. 117)

No planejamento feito pelas escolas para o decorrer do ano letivo, é sempre possível inserir práticas com jogos de tabuleiro. Esses jogos podem abordar objetos de estudo de praticamente todos os componentes curriculares e, de forma atrativa e motivadora, são propulsores da aprendizagem. Isso porque oferecem uma abordagem lúdica e interativa, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais enquanto exploram os conteúdos curriculares de maneira envolvente, principalmente quando se trata da alfabetização.

[1] Doutoranda em Educação PUCPR, professora tutora Faculdade Unina e e-mail: jugalu9@hotmail.com

Definir e conceituar o termo "jogo", como destacado por Kishimoto, (2003), é uma tarefa que se revela complexa. Isso se deve à multiplicidade de significados que o conceito abrange e à maneira como cada contexto social molda uma representação única do jogo, moldada por seus próprios valores e estilo de vida, que encontra expressão por meio da linguagem. Sob a perspectiva dessa autora, a interpretação e compreensão do jogo variam de pessoa para pessoa, uma vez que a gama de significados é vasta e diversificada.

Entre os inúmeros tipos de jogos existentes, destacam-se os jogos de faz de conta, jogos individuais, jogos de tabuleiro, jogos de regras, jogos de construção e outros. Como ressaltado por Silva e Gonçalves, (2010, p 29), o jogo apresenta uma série de características intrínsecas:

Exploração e Adesão a Regras: Os jogos envolvem a exploração do espaço definido pelas regras do jogo, e a adesão a essas regras é fundamental para a dinâmica do jogo.

Intensidade Emocional: Os jogos têm a capacidade de envolver as emoções de forma profunda, despertando sentimentos de entusiasmo, desafio e satisfação.

Limitações de Espaço e Tempo: Os jogos se desenrolam dentro de um espaço e um período determinados, o que contribui para a estrutura e a competição do jogo.

Desafios Multidimensionais: Os jogos apresentam desafios que abrangem diferentes aspectos, como habilidades motoras, cognitivas e interações sociais.

Espontaneidade na Participação: A participação em jogos é frequentemente caracterizada por um senso de espontaneidade e engajamento voluntário.

Nesse sentido, compreender o jogo transcende uma definição única devido à sua rica diversidade e ao contexto no qual emerge. As várias facetas do jogo proporcionam oportunidades únicas para exploração, interação e desenvolvimento em diversos âmbitos da vida humana.

Ao incluir os jogos de tabuleiro nas práticas pedagógicas, proporcionamos um ambiente de aprendizado estimulante, no qual os alunos podem desenvolver habilidades de raciocínio, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação. Além disso, os jogos de tabuleiro oferecem a oportunidade de vivenciar situações que se repetem, lidar com símbolos, criar analogias e construir conhecimento de forma ativa e participativa.

A alfabetização por meio de jogos de tabuleiro pode envolver os alunos de maneira lúdica e motivadora, estimulando seu desenvolvimento integral e contribuindo para um aprendizado significativo e duradouro.

Nesse sentido, o uso de jogos de tabuleiro como recurso pedagógico tem se destacado como uma estratégia eficaz para auxiliar no processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, especificamente no segundo ano.

Os jogos de tabuleiro têm uma longa história e têm sido apreciados por sua capacidade de estimular habilidades cognitivas, sociais e emocionais Piaget, (1967). No contexto educacional, em particular na alfabetização, esses jogos oferecem uma abordagem dinâmica e interativa, proporcionando aos alunos uma experiência envolvente que auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão.

Assim sendo, minha situação-problema é: “Como os jogos de tabuleiro podem auxiliar os professores alfabetizadores no ensino do sistema alfabético de escrita a crianças dos Anos Iniciais?” Convém destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontam para a necessidade do jogo no processo de construção do conhecimento Brasil, (1998). Assim, os estudantes aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia, desenvolvendo habilidades linguísticas e tornando-se produtores de linguagem Brasil, (1998).

Ao considerar as DCNs no terceiro capítulo, intitulado **Formação Docente e Práticas De Alfabetização** é feita uma reflexão e se destaca em especial sobre alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental levando em consideração as experiências que a criança adquiriu e adquire em seu cotidiano, os cuidados que as escolas devem ter para assegurar a alfabetização durante o período dos três primeiros anos, visando evitar prejuízos na aprendizagem, sendo o uso de jogos de tabuleiro uma ferramenta valiosa para os professores no processo de alfabetização. Por meio da diversão e do desafio proporcionados pelos jogos, os alunos podem desenvolver habilidades linguísticas essenciais enquanto desfrutam de uma abordagem educacional alternativa.

Ao interagir com jogos de tabuleiro projetados especificamente para a alfabetização, as crianças têm a oportunidade de praticar habilidades fonéticas, identificar letras, formar palavras e até mesmo compreender conceitos gramaticais básicos. Além disso, jogos que envolvem a interação entre os estudantes promovem

o desenvolvimento da comunicação, do trabalho em equipe e do raciocínio estratégico.

Nessa perspectiva, esta discussão tem como objetivo geral “analisar os benefícios e as possibilidades oferecidas pelos jogos de tabuleiro para a alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental”.

Será utilizado um enfoque qualitativo, por meio da análise de estudos de caso e observações em sala de aula, a fim de compreender como os jogos de tabuleiro podem ser incorporados de forma eficaz no contexto educacional.

Ao final, serão apresentadas considerações finais que resumem as principais conclusões e recomendações para os professores alfabetizadores.

EXPLORANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA COM OS EDUCANDOS

O caminho metodológico adotado nesta pesquisa foi uma abordagem qualitativa, que envolveu a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais no contexto educacional Gerhardt; Silveira, (2009). Este estudo é de natureza básica, buscando gerar novos conhecimentos e explorar as possibilidades dos jogos de tabuleiro como auxílio na alfabetização.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Curitiba em duas salas de aula do 2º ano do ensino fundamental l, sendo uma turma alfabetizada por métodos tradicionais e outra com jogos de tabuleiro. A escolha do 2º ano do Ensino Fundamental ocorreu pelo fato de os estudantes já terem uma noção do que é ser alfabetizado, pois já haviam começado esse processo no 1º ano. A pesquisa de observação teve um recorte temporal de março a agosto de 2022.

Para desenvolver o jogo de tabuleiro, foi realizado um levantamento sobre as atividades que os educandos mais gostam no seu cotidiano. Para Bruner, (1976, p.50):

> A educação deve ser concebida como um processo de ajuda à criança no seu crescimento e desenvolvimento pessoal, facilitando a sua interação com o mundo, abrindo caminhos para ela entre o início e o fim do processo educacional. (BRUNER,1976, p.50)

Assim se destaca a característica das atividades lúdicas de abrir um leque de caminhos para a criança entre o início e o fim do jogo, proporcionando diversas possibilidades de chegar ao objetivo central.

A construção do jogo de tabuleiro envolve a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles explorem sua criatividade, raciocínio e coordenação motora Prado, (2018, p 26-38).

CAMINHO LÚDICO PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No processo educativo os jogos de tabuleiro agregam valor ao aprendizado dos estudantes despertando neles o interesse pelas disciplinas. Desse modo como ferramenta pedagógica torna-se uma ferramenta essencial para uma aprendizagem significativa dos conteúdos, pois influencia em diversos campos do saber e por isso deve ser considerada sempre pelos docentes em seus planejamentos.

O lúdico é algo que faz parte da vida das crianças seja como momento de lazer ou como um meio de desenvolver seu aprendizado. Desde tempos mais remotos o lúdico esteve presente na vida das crianças, sendo uma atividade essencial para que elas se desenvolvam física, emocional e psicologicamente. Por meio do lúdico a criança desenvolve sua socialização, linguagem, autoestima e autonomia, preparando-se segundo Carlos (2010) para formar sua cidadania, ser capaz enfrentar desafios e construir um mundo melhor. Para Rodrigues e Santos (2014, p. 114):

> A ludicidade está relacionada com a criatividade, autonomia, liberdade entre as pessoas envolvidas neste processo. É um artificio que os docentes usufruem para aprimorar e despertar o gosto pelo conhecimento de seus educandos, de maneira prazerosa e participativa. (RODRIGUES E SANTOS 2014, p. 114):

É essencial para o professor resgatar sua abordagem lúdica e, simultaneamente, adotar uma perspectiva crítica e otimista em relação às atividades empreendidas pelos alunos, especialmente nas brincadeiras e jogos. É crucial cultivar uma mentalidade reflexiva diante dessas práticas. Nesse sentido, é importante compreender que o desenvolvimento da imaginação criativa, da expressão, da sensibilidade e das habilidades estéticas das crianças muitas vezes florescem por meio da participação no ato de brincar e jogar.

Portanto, é por meio da ludicidade que o processo de alfabetização encontra um terreno propício para seu desenvolvimento. Para que as atividades propostas efetivamente fomentem a alfabetização, é necessário que sejam dotadas de significado e estejam enraizadas no contexto social das crianças. Ao criar essa conexão entre o aprendizado e o mundo que as cerca, as atividades ludicamente orientadas se tornam uma ferramenta eficaz para impulsionar não apenas a

alfabetização, mas também a capacidade mais ampla de compreender e se engajar com o ambiente que as rodeia.

Nesse contexto abrangente é que emerge a conversa acerca dos jogos como uma ferramenta pedagógica poderosa no processo de alfabetização. Partindo da premissa de que os jogos não apenas representam uma prática enraizada na cultura lúdica, mas também desempenham um papel significativo no domínio da aprendizagem. Nesse cenário, a ênfase recai sobre a dimensão linguística do ensino da língua escrita, e os recursos pedagógicos são concebidos não como meros apêndices, mas como os alicerces concretos da ação docente, conforme discutido de forma abrangente por Silva e Morais, (2011)

Empreender esforços no sentido de investigar a utilização de jogos e materiais pedagogicamente similares. Tais recursos são estruturados de maneira a se tornarem instrumentos didáticos eficazes para o processo de alfabetização. Compreender de que maneira esses elementos lúdicos e materiais instrucionais podem ser integrados de forma proveitosa no ambiente educacional, facilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Sendo as atividades lúdicas um berço para que a criança se desenvolva intelectualmente, estas são essenciais à prática educativa, pois não se pode separar algo tão indispensável ao desenvolvimento humano e para o processo de aprendizado Leicht, (2019). Além disso, é preciso considerar que no ensino fundamental inicial onde as crianças estão em processo de socialização, as atividades lúdicas cooperam para criar situações de interação de forma natural.

Por ser uma ferramenta que desenvolve as percepções infantis, tendencias a experimentação e inteligência, os jogos e as brincadeiras são amplamente utilizados como ferramenta pedagógica, principalmente na inicialização dos cálculos, leitura ou ortografia, pois facilita o aprendizado dos alunos auxiliando a prática docente e enriquecendo as metodologias de ensino principalmente no processo de alfabetização Santos, (2018).

A utilização do lúdico como ferramenta de ensino é respaldada por Almeida, (2003), que destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem diferenciados, utilizando recursos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. O uso de recursos lúdicos, como os jogos de tabuleiro, permite que a criança entre em contato com desafios, estimulando a curiosidade e superando barreiras Feijó, (1992). E assim Dohme, (2005) pontua:

ISSN: 2176 - 1396

> A ludicidade manifesta-se de diversas formas, como jogos, histórias, dramatizações, músicas, danças e canções, e essas atividades lúdicas são recursos indispensáveis para promover o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças durante o processo de aprendizagem. (DOHME, 2005, p. 19)

É fundamental utilizar esses recursos lúdicos de forma adequada, respeitando as características, interesses e esquemas de raciocínio das crianças, a fim de promover um ambiente de aprendizado mais leve e natural.

Nessa fase escolar as atividades lúdicas tendem a contribuir eficazmente para a alfabetização e letramento dos alunos valorizando estes como protagonista de seu próprio aprendizado. Salientando que quando bem elaboradas, tais atividades são eficazes para que os alunos se apropriem da linguagem, seja para os processos de leitura e de escrita, ou no uso durante as relações sociais.

Sendo assim e tendo em vista as especificidades das séries iniciais do ensino fundamental, tais atividades tendem a contribuir eficazmente para seu processo de alfabetização tornando os estudantes protagonistas de seu aprendizado. Ressalta-se que o professor tem um importante papel nesse contexto, atuando como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes ao escolher tal metodologia de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na observação das salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental evidenciaram que o uso de jogos de tabuleiro na alfabetização promoveu um maior engajamento dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais ativa e prazerosa. A partir do exposto fica claro que o lúdico enquanto ferramenta pedagógica é de suma importância para o desenvolvimento dos discentes nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que quando aliado a prática docente se torna essencial ao desenvolvimento dos estudantes instigando seu raciocínio, aguçando sua curiosidade, despertando a criatividade, raciocínio e memória tornando mais significativo o aprendizado e potencializando seu desenvolvimento em vários aspectos Ferro, Viel, (2019).

Durante o processo de implementação do jogo de tabuleiro com a turma de 2º ano, focada na alfabetização, foi observado um aumento significativo da disposição das crianças em participar de todas as etapas do jogo, bem como um esforço real para compreender o potencial de cada letra em formar palavras e seus respectivos fonemas.

ISSN: 2176 - 1396

Comparativamente ao grupo que seguiu o método tradicional de alfabetização, houve um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem do grupo que utilizou os jogos de tabuleiro. Isso ocorreu devido ao fator lúdico, que despertou maior interesse e motivação para progredir no aprendizado. Conforme a perspectiva de Freire (2002, p. 50), “ensinar não se resume apenas a transmitir conhecimento, mas a criar possibilidades para que o aluno aprenda e construa seu próprio conhecimento”.

Ao utilizar jogos como recurso pedagógico, o professor cria um mecanismo de aprendizagem que favorece essa construção.

O envolvimento ativo das crianças no processo de criação e desenvolvimento do jogo de tabuleiro contribuiu para uma compreensão mais profunda dos conteúdos da alfabetização. Ao interagirem com as peças do jogo, as crianças exploraram sua criatividade, aprofundaram seu raciocínio e desenvolveram sua coordenação motora. Essa abordagem está alinhada aos estudos de Prado (2018, p. 30), que destaca a utilização de jogos de tabuleiro ao longo da história como ferramenta de aprendizagem e facilitação do ensino.

Ao tornar o processo de alfabetização mais leve e fluido, o uso de jogos de tabuleiro permitiu que as crianças internalizassem o conhecimento de forma mais natural, promovendo uma aprendizagem significativa.

Ao final, foi possível constatar que a utilização de jogos de tabuleiro como recurso pedagógico no processo de alfabetização trouxe benefícios evidentes para a alfabetização. Almeida (2003) ressalta a importância de criar ambientes educacionais diferenciados para uma educação plena. Os jogos de tabuleiro se mostraram uma ferramenta eficaz para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, promovendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente para as crianças.

Evidenciou-se a relevância dos professores responsáveis pela alfabetização empregarem jogos e brincadeiras como aliados substanciais no ambiente escolar, com o intuito de insuflar dinamismo e atratividade às aulas. Esse enfoque visa capacitar os estudantes não apenas a internalizar o sistema de escrita, mas também a estimular reflexões a respeito dele. Tudo isso é alcançado sem impor a necessidade de práticas monótonas e destituídas de significado. Consequentemente, essa abordagem favorece o sucesso dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo um ensino mais efetivo e envolvente

Diante da evidência de que os jogos de tabuleiro estimulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais nos alunos, fica claro o seu potencial como recurso pedagógico na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Técnicas e Jogos Pedagógicos**. Loyola (2003).

BRASIL, Ministério da Educação. Sealf/Secretaria de Alfabetização. **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes Acesso em: 10/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. Seymour S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. São Paulo: Bloch Editores 1976.

CARLOS, Andréia Mengue. **O lúdico como ferramenta pedagógica**. 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142876/000993420.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 de julho de 2023.

DOHME, **Vania. Atividades Lúdicas na Educação**. São Paulo: Vozes 2005.

FEIJÓ, Olavo. G. **O Corpo e Movimento.** Rio Janeiro: Shape 1992.

FERRO, Bruno Rogério; VIEL, Franciele Vanessa. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica UNAR** (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.18, n.1, p.109-129, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, editora da UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, Morchida. Tizuko. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LEICHT, Simone Raquel Barriles. **O Lúdico E Sua Abordagem Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** 2019. Disponível Em: Https://Repositorio.Animaeducacao.Com.Br/Bitstream/Anima/10098/1/Ad7%20vers%C3%A3o%20final%20artigo%20simone%20r.%20b.%20leicht.Pdf. Acesso Em: 25 De Junho De 2023.

PIAGET, Jean. **O jogo, a criança e a educação**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PRADO, Laíse Lima. Jogos **de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica:** pandêmico e o ensino de ciências. Revista Eletrônica Ludus Scientiae, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 26-38, jul./dez. 2018.

RODRIGUES Andrêssa Silva.; SANTOS, Sânzio Danilo de Oliveira**. Reflexões sobre o estágio na educação infantil: contribuindo para uma prática de ação**. Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 4, n. 1, p. 107-120, jan.-jun. 2014.

SANTOS, Willian Lima. **O Lúdico Na Prática Docente:** Estratégias Pedagógicas Utilizadas No Processo De Alfabetização Na Educação Infantil. 2018. Disponível Em: Https://Www.Unirios.Edu.Br/Revistarios/Media/Revistas/2018/16/O_Ludico_Na_Pratica_Docente.Pdf. Acesso Em: 03 De julho De 2023.

SILVA, Alexandro.; MORAIS, Artur. G. de; **Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização**. In: LEAL, Telma. F.; SILVA, Alexandro. da (org.). Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros ...e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 13-26.

SILVA, Tiago Aquino.; GONÇALVES, Kaoê. Giro. Ferraz. **Manual de lazer e recreação:** o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DESAFIOS E IMPACTOS NO TRABALHO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ellen Kauane Rutes[1]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa não publicada, desenvolvida para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desse modo, ele foi composto para aprofundar a compreensão sobre os desafios e os impactos de coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil em tempos pandêmicos. Destaca-se, portanto, o contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), bem como o retorno via ensino híbrido, momento pelo qual impactou diretamente a educação e principalmente às condições de trabalho, resultando em novos desafios e demandas. Nesse sentido, o problema de pesquisa refere-se a analisar quais foram os desafios e os impactos no trabalho de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil durante o período pandêmico?. Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar o papel das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e compreender os impactos da pandemia no trabalho desenvolvido nessa etapa da educação. Como metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, como instrumento empregou-se da aplicação de questionários em duas escolas particulares do município de Ponta Grossa no estado do Paraná, para também duas coordenadoras pedagógicas. Para o aporte teórico destacam-se, Franco (2008, 2016), Abramowicz (2009), Friedmann (2020), Oliveira (2002) e Vasconcellos (2021). Os resultados demonstraram que houveram desafios e impactos no trabalho das coordenadoras pedagógicas, bem como no trabalho de professores e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, houve um aumento na jornada de trabalho, em ambos as respostas aparecem relações com acompanhamento e produções de materiais digitais, bem como de formação contínua individual, para as crianças houve atraso na fala, medo de contato físico e pouca interação no retorno híbrido.

Palavras-chave: Pandemia. Coordenadoras pedagógicas. Educação Infantil. Formação continuada. Gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é um recorte da pesquisa não publicada, desenvolvida para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Portanto, ele foi composto para aprofundar a compreensão sobre os desafios e os impactos de coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil em tempos pandêmicos. Destaca-se, desse modo, o contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), bem como o retorno via ensino híbrido,

[1] Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista da Fundação Araucária (FA), e-mail: ellenkrutes@gmail.com

momento pelo qual impactou diretamente a educação escolar e principalmente às condições de trabalho, resultando em novos desafios e demandas.

Nesse sentido, o problema de pesquisa refere-se a analisar "quais foram os desafios e os impactos no trabalho de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil durante o período pandêmico?". Diante disso, a pesquisa tem por objetivo analisar o papel das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e compreender os impactos da pandemia no trabalho desenvolvido nessa etapa da educação. Para o aporte teórico destacam-se Franco (2008, 2016), Abramowicz (2009), Friedmann (2020), Oliveira (2002) e Vasconcellos (2021).

Justifica-se a relevância da produção desse trabalho para contribuir na divulgação dos dados obtidos pela pesquisa, além de elucidar lacunas decorridas da pandemia. Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa e de cunho exploratório, contou também com a aplicação de questionários abertos para os sujeitos envolvidos, em duas escolas particulares do município de Ponta Grossa no estado do Paraná.

2 OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil (EI), apresentam singularidades em seu trabalho nessa primeira etapa de formação humana. Nesse sentido, a falta de identidade quanto às suas atribuições elementares, têm como consequência a tomada de decisões partindo do imediatismo emergencial, impactando no desenvolvimento das formações continuadas para os professores e professoras na infância. Diante disso, Franco (2008) sinaliza que o coordenador pedagógico, ao exercer suas atribuições precisa inserir a articulação crítica em lócus com os professores e ainda se inserir "[...] entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado". (FRANCO, 2008, p. 120).

Outro elemento de destaque refere-se ao tempo escolar, visto que, a demanda burocrática, perpassa as condições de trabalhos dos coordenadores pedagógicos, nesse sentido, implica na condução de suas tarefas para Franco (2016) "[...] as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e de muita improvisação, nos quais as atividades cotidianas são conduzidas por ações

espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso". (FRANCO, 2016, p. 21). Essa lógica, acaba contribuindo para a limitação do tempo de preparo, de reflexão e condução da formação continuada, essencial para o desenvolvimento de profissionais preparados para o atendimento às crianças e aos bebês na Educação Infantil.

De acordo com Vasconcellos (2021) os coordenadores pedagógicos perpassam por duas concepções de trabalho, as negativas e as positivas, a primeira remete-se ao atribuir funções desarticuladas da própria formação docente desse profissional, diante disso, implica em:

> [...] a supervisão/coordenação pedagógica não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapa-buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem — escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2021, p. 128, grifos do autor).

Nesse segmento, ao coordenar o pedagógico na EI, deve-se considerar as relações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, dos espaços e tempos, é considerar a totalidade da ação pedagógica. Nesse viés, o projeto político pedagógico, precisa ser levado para discussão e formulação por todos os agentes que compõem a comunidade escolar, nesse sentido, a atividade de coordenadoras pedagógicas deve "ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios." (FRANCO, 2016, p. 25). De acordo com com Macedo (2016, p.35) ao retratar o coordenador pedagógico destaque que:

> Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, busca um questionamento capaz de refletir a sua busca e a afirmação de uma identidade própria. (MACEDO. 2016, p. 35).

Portanto, é imperativo pensar quem é o centro do processo educativo na EI, as crianças, bem como articular o projeto político pedagógico em conjunto com os professores, faz-se essencial para desenvolver formações construtivas ao desenvolvimento das crianças e bebês considerando que as que expressões das crianças perpassem o trabalho pedagógico, destacando-se que elas "tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressões: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas". (FRIEDMANN, 2020, p.39). Ainda de acordo com a autora, é na infância o período onde ocorrem mudanças essenciais ao desenvolvimento, desse modo pontua que:

> É nessa fase do ser humano que tudo começa, tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada 15 pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência, os atores com que cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza; rejeição; afetos ou violências; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou a falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores. (FRIEDMANN, 2020, p.31).

Nesse sentido, ao resgatar a história no âmbito mundial, a Educação Infantil, surge com uma nova concepção na Europa, com características advindas de uma mudança significativa relacionada a família patriarcal e nuclear da idade moderna, bem como a necessidade das mudanças dos saberes dos trabalhadores, exigindo deste modo, uma nova ideia de educação para as novas gerações, na qual a criança passa a ser o centro do interesse do mundo adulto, um sujeito que tem expectativas, objetivos, e necessita de cuidados para adentrar nesse mundo. Entretanto, a desigualdade estava nitidamente exposta, às crianças pobres não podiam frequentar escolas, pois a sociedade em sua grande maioria achava um descaso contribuir com a educação de crianças menos favorecidas. (OLIVEIRA, 2002).

Partindo desse pressuposto, outro desafio está na superação da gestão autoritária e determinista. Esse modelo de trabalho administrativo gerencialista advém de acordo com as autoras Flôres e Tomazzetti (2012) das mudanças no mundo do trabalho, especificamente do modo de produção capitalista, que impactam diretamente na escola e em sua organização, tendo em vista que a escola acaba por refletir o que se passa fora dela. Portanto,

> [...] o repensar sobre o processo educacional à luz das concepções de gestão democrática se faz necessário visando desenvolvimento profissional

> comprometido com a formação dos indivíduos para a vida e não para o mero acúmulo de informações e aptidões ditadas pelo mercado. (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 4).

Em decorrência desse desafio, as Secretarias de Educação, acabam incorporando modelos de administração nas determinações das atribuições do trabalho dos coordenadores pedagógicos, dado seu contexto histórico e político. Diante disso, "é inconcebível que as instituições educacionais sejam ainda hoje orientadas através do enfoque da administração que considera os indivíduos como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro de maneira vertical." (FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012, p. 5). Para desarticulação, desse modelo ultrapassado, a instituição de ensino precisa promover uma gestão democrática e crítica, esta que é compatível com a formação ativa.

Segundo Franco (2016), os coordenadores pedagógicos estão cada vez mais adoecidos por trabalharem incansavelmente e não perceberem mudanças significativas no interior de suas escolas, embora todas as funções que o coordenador pedagógico realiza são de grande relevância, a quantidade de tempo que ele necessita disponibilizar para o trabalho burocrático (preenchimento de planilhas, relatórios, levantamentos, respostas a instâncias maiores) e o atendimento emergencial (atendimento aos pais, indisciplina de alunos e falta de professores) acaba tomando o tempo para planejar e promover formações continuadas de acordo com a realidade da equipe docente. Ainda que, essas formações sejam muitas vezes elaboradas por instâncias maiores, a partir do olhar de gestores que não estão diariamente dentro das escolas, faz-se necessário a ressignificação da formação pelo coordenador pedagógico, que é o interlocutor desse processo, considerando os anseios de seu grupo docente, desenvolvendo formações que estejam em consonância com as problemáticas de sua realidade, a fim de possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica. (FRANCO, 2016).

Ainda dentro desse contexto, a Educação Infantil "[...] tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar." (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

3 OS IMPACTOS NO TRABALHO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE RETRATAM OS QUESTIONÁRIOS?

Com o advento emergencial da pandemia, foi interposto em nível nacional sobre a substituição das aulas presenciais, pelas aulas em meio digital, além disso a medida provisória n° 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica, para enfrentamento da emergência ocasionada pela pandemia do Coronavírus em 2019 (BRASIL, 2020). A situação emergencial impactou diretamente a Educação Infantil, visto que, a interação, o contato com as crianças é imprescindível ao desenvolvimento do trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, no município de Ponta Grossa no estado do Paraná (PR), as aulas híbridas ocorreram após o decreto municipal n° 18.013 de 17 de novembro de 2020, o qual autorizou o retorno híbrido e gradual responsável das aulas presenciais da rede privada (PONTA GROSSA, 2020). Em decorrência disso, ocorreu a reorganização das atividades nos centros de Educação Infantil. Para contextualizar, a pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes da rede privada, contando com a participação de duas coordenadoras pedagógicas com atuação longínqua nessa etapa de educação, conforme demonstrará o quadro 1 abaixo, intitulado sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	**Coordenadora pedagógica um (CP 1)**	**Coordenadora pedagógica um (CP 2)**
Idade	32 anos	42 anos
Formação/ especialização	Licenciatura em Pedagogia / pós em Gestão Educacional	Licenciatura em Pedagogia / Mestre em Educação
Tempo de atuação como CP da Educação Infantil.	10 anos	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2022, p. 53).

Realizou-se a estrutura do questionário, por 3 categorias denominadas: E1- cunho introdutório aos desafios, E2- relações gestão, professores, crianças e família, e E3- formação continuada aos professores da Educação Infantil. Diante disso, os dados obtidos remetem-se aos seguintes aspectos:

Quadro 2 – dados da pesquisa realizada em 2022

(continua)

E1- cunho introdutório aos desafios	**E2- relações gestão, professores, crianças e família,**	**E3- formação continuada aos professores da Educação Infantil**

Quadro 2 – dados da pesquisa realizada em 2022

(conclusão)

Falta de convívio com as crianças e o engessamento do trabalho; ter acesso aos pais e familiares para conscientização sobre as rotinas e as retiradas de materiais na escola; Falta de contato e observação diária das crianças; o principal desafio foi a avaliação	Professores e gestão: sobrecarga na quantidade de gravações de histórias; aprovação de materiais que iam aos pais, relações de brincadeiras e oficinas lúdicas, realizadas para os responsáveis conseguirem desenvolver em casa, nesse item relataram que o preparo das gravações dos professores, era maior que seu horário de trabalho, processo pelo qual causou exaustão tanto física quanto emocional;	Necessidade de aprendizagem e inclusão de recursos digitais; No retorno: crianças com dificuldades de relacionamento; atraso de fala; obesidade infantil; pouca interação, bem como medo de contato físico

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora (2023).

Com base nessa síntese obtida pelos questionários, destaca-se que houveram impactos no trabalho das coordenadoras pedagógicas, bem como no trabalho de professores e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, houve um aumento na jornada de trabalho, em ambos as respostas aparecem relações com acompanhamento e produções de materiais digitais, bem como de formação contínua individual, este último ponto caracteriza-se na medida em que as coordenadoras pedagógicas precisaram aprender via materiais encontrados em meios eletrônicos como utilizar a tecnologia a serviço do ensino remoto. Outra questão que apareceu no questionário diz respeito ao preparo de materiais físicos a serem entregues para garantir atividades realizadas no lar das crianças.

Durante o momento de afastamento social, a família e a escola tiveram que manter um contato direto, visto que para dar continuidade no desenvolvimento da criança as duas esferas (escola e família) deveriam ser parceiras, o coordenador pedagógico que sempre necessitou buscar estratégias para manter as relações com as famílias, desenvolveu um desafio em dobro, ele precisava fazer isso pensando em como desenvolver esse elo de maneira remota, pensando na organização dessa família, e na centralidade da criança no processo. Abbud e Oliveira (2020) pontuam que o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil necessita ocorrer de maneira compartilhada entre família e escola, principalmente nesse momento de atividades remotas, em que a família era sendo o elo entre o que a escola propõe e a realização das atividades.

Para as coordenadoras pedagógicas a demanda de trabalho aumentou em relação a ajudar os professores e acompanhá-los, por meio de diversas formações. Nesse sentido, compreendendo a efetividade da formação continuada, utilizando de amparo a ludicidade, as brincadeiras e o respeito, assim as coordenadoras pedagógicas ao terem clareza sobre especificidade da organização da Educação Infantil, puderam proporcionar transformações em seu lócus de trabalho.

Nos dados obtidos, ambos os questionários apresentam que o maior impacto foi em manter o vínculo com as crianças, além de assegurar os direitos previstos na BNCC (BRASIL, 2017) principalmente dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras. Nesse contexto, “todo o esforço da mediação da coordenação pedagógica vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho.” (VASCONCELLOS, 2021, p. 148) Ademais, para trabalhar com resultados e impactos no pós-pandemia faz-se necessário resgatar os princípios da práxis e torná-la elemento fundamental para superar os impactos ocorridos durante os tempos pandêmicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou contribuir para as pesquisas científicas que se remetem ao papel do coordenador pedagógico, enquanto professor ocupando um cargo de gestão, atuante na Educação Infantil, com dados na conjuntura pandêmica que criou impactos ainda não superados na primeira etapa da Educação Básica. Considera-se ainda que muitas lacunas podem não ter sido respondidas com essa pesquisa em decorrência da pandemia, e considerando a Educação um campo de atividade social complexa, além disso até mesmo a própria delimitação da temática nos possibilita investigar questões específicas na análise de dados. Nesse sentido, esse tema não deve ser esgotado aqui, há muitas considerações sobre as atribuições do coordenador pedagógico da Educação Infantil, e ainda os impactos ocorridos no período pandêmico, que podem ser aprofundadas partindo dos dados obtidos nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda; OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Escola, famílias e crianças**: continuidade e regularidade. São Paulo: Biruta, 2020. 40 p. (Coleção A Educação Infantil e a Pandemia).

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino.

Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072009000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília , ed. 63-A 01, abr. 2020. Seção 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-25 0710591. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. acesso em: 30 jun 2023.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In: IX ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Proceedings** [...]. Santa Maria: [S.N.], 2012. p. 1-15.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. 2008. Semestral.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (org.). Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO., Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020. 200 p.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 2. p. 33-47.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

PONTA GROSSA. Decreto nº 18013, de 17 de novembro de 2020. **Autoriza o retorno híbrido, gradual e responsável das aulas presenciais da rede privada de ensino no âmbito do Município de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, PR, Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/decreto/2020/1802/18013/decreto-n -18013-2020-autoriza-o-retorno-hibrido-

gradual-e-responsavel-das-aulas-presenciais -da-rede-privada-de-ensino-no-ambito-do-municipio-do-ponta-grossa-conforme-espe cifica. Acesso em: 30 jun. 2023.

RUTES, Ellen Kauane; EURIDES, Luana Aparecida. **O papel do coordenador pedagógico da Educação Infantil**: desafios e possibilidades enfrentados na pandemia covid-19. 2022. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021. 319 p.

ELEMENTOS NATURAIS E CULTURA DAS INFÂNCIAS: INTERAÇÕES E EXPRESSÕES INFANTIS ENVOLVENDO BONECOS GRAVETOS

Débora Ferreira Martins[1]

Ana Beatriz de Souza Cerqueira[2]

Lilian de Souza Vismara[3]

Noemi Sutil[4]

RESUMO

Neste estudo, evidencia-se a problemática de "emparedamento" das crianças e de insuficiência de interações e expressões envolvendo elementos naturais, agravada pelo isolamento social estabelecido no período de pandemia de COVID-19. Nessa conjuntura, emergiram os questionamentos: como enfrentar a pandemia e criar vínculos de aproximação com as crianças e suas famílias mesmo à distância? E como assegurar a relação criança e natureza? No enfrentamento dessa condição, em que se constituíram as interações e expressões das crianças alusivas a elementos naturais como objeto de estudo, destacam-se três conjuntos de ações desenvolvidas, envolvendo bonecos gravetos (MARIO, MARIA, MARCÉU e CÉUMAR) e remetendo a elementos naturais em associação à água. Essas ações foram desenvolvidas com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, de uma turma de PRÉ II, vinculadas a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal de São José dos Pinhais, Paraná, Brasil, no ano de 2021. No âmbito dessas ações, no presente estudo, apresenta-se como objetivo geral: analisar as relações estabelecidas, por essas crianças, entre elementos naturais e cultura das infâncias. Com essas atividades, intencionou-se suscitar um vínculo afetivo com a dialogicidade nas ações crítico-reflexivas com as crianças e suas famílias, valorizando contextos investigativos em espaços e tempo diversificados com elementos naturais, a fim de garantir seus direitos e dar visibilidade, vez e voz para cada participante desse processo pedagógico. Assim, com o intuito de tornar visíveis as aprendizagens das crianças, suas narrativas e o vislumbre de suas ações, buscaram-se aportes teóricos, particularmente, em tessitura com Adriana Friedmann, Léa Tiriba, Gandhy Piorski e Gaston Bachelard, trazendo a cultura das infâncias das crianças entrelaçadas com os elementos da natureza, com a poética do espaço nas suas experiências corporificadas. Esta pesquisa documental com ênfase qualitativa se reportou à análise de produções vinculadas às crianças abrangendo: textos escritos (narrativas elaboradas/mediadas pelas famílias), imagens de artefatos (bonecos gravetos) e de desenhos das crianças, enviados via WhatsApp. Entre os resultados, destacam-se aspectos de imaginação na esfera da poética do espaço das infâncias e o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Cultura das infâncias. Elementos naturais. Brinquedos de chão.

---

[1] Mestranda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), SEMED, e-mail: deborafmmartins@gmail.com.
[2] Doutoranda pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), PMC, e-mail: acerqueira@educacao.curitiba.pr.gov.br.
[3] Doutorado em Agronomia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), UTFPR, e-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.
[4] Doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), UTFPR, e-mail: noemisutil@utfpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, em um momento pandêmico (COVID-19), em cenário incomum, emergiu uma circunstância de isolamento. Tal momento agravou o distanciamento social e as relações das crianças com a natureza. Evidenciou-se, também, que as crianças passavam um longo tempo em frente às telas de televisão, computador e celular e que as condições da estrutura arquitetônica dos prédios e apartamentos não favoreciam o brincar com elementos da natureza, algo presente na cultura de quintais das casas com terreno, jardim, pomar e horta.

O momento contribuiu para o "emparedar" as crianças (TIRIBA, 2018), distantes da vida ao ar livre, algo vivido em intensidade no cotidiano de instituições de Educação Infantil. Elas se encontraram em isolamento social dentro de seus lares. Tal distanciamento intensificou a falta das relações sociais e, também, "[...] do Sol, da água, da terra, do vento, nos centros humanos, as crianças não brincam mais onde historicamente os humanos brincavam [...]" (TIRIBA, 2018, p. 17).

Os humanos são natureza e com ela desenvolvem modos de expressar e ampliar linguagens. A relação entre criança e natureza entrelaça com a vida extraordinária sociocultural, tecnológica, temporalidade histórica e pertencimento, ao habitar os territórios com elementos naturais. Cada criança, enquanto produtora de cultura, "[...] desenvolve a vivência estética, a sensibilidade e a expressão pessoal, afirmando a sua singularidade de ser, pensar e agir no mundo" (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2019, p. 193).

Nesse cenário, desenvolveram-se ações educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal de São José dos Pinhais, Paraná, Brasil, envolvendo crianças entre quatro e cinco anos, de uma turma de PRÉ II, em 2021. As crianças e suas famílias, naquele momento, não habitavam o espaço e tempo da instituição de Educação Infantil. Com o protocolo do isolamento social, não se realizaram atendimentos presenciais; todo trabalho pedagógico e apoio às famílias aconteceram de forma remota. Sendo assim, emergiu uma problemática: como enfrentar a pandemia e criar vínculos de aproximação com as crianças e suas famílias mesmo à distância? Como assegurar a relação criança e natureza?

Nessas ações, intencionou-se refletir e reinventar a prática pedagógica, atrelada à construção do conhecimento, à cultura das diversas infâncias e dos quintais, aos direitos das crianças e suas aprendizagens, para assegurar

experiências com e na natureza e seu desenvolvimento biopsicossocial. Buscou-se a conexão com as famílias e com cada criança, que é "[...] única, especial, sensível, inteira. Todas as crianças estão em permanente estado de transformação, permeáveis que são ao mundo, aos outros" (FRIEDMANN, 2020, p. 92).

No âmbito dessa problemática, as considerações apresentadas, neste trabalho, remetem a um recorte analítico sobre essas ações desenvolvidas, envolvendo o objetivo de analisar as relações estabelecidas, por essas crianças, entre elementos naturais e cultura das infâncias.

2 ELEMENTOS NATURAIS E CULTURA DAS INFÂNCIAS

As infâncias das crianças são diversas e decorrem das relações de vínculos que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Conforme a realidade, o conceito de infância é diferente e está sempre em construção. Sua definição conceitual varia de contexto, cultura, tempo histórico, local geográfico, entre outros fatores, correspondente à sociedade na qual as crianças estão inseridas e vivenciam suas infâncias. Portanto, "ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce" (FRIEDMANN, 2020, p. 31).

As manifestações da diversidade cultural das infâncias emergem da relação criança e natureza, na qual estão presentes as múltiplas linguagens e a multiplicidade de narrativas das crianças e suas famílias, atreladas aos elementos naturais. Nesse contexto, a presença do adulto-docente para mediar as estratégias de reinvenção e criação apoia os percursos construídos pelas crianças. Os olhares e a escuta sobre as crianças e seus mundos, em âmbitos da cultura e natureza, trazem a sensibilidade da valorização multicultural para o brincar e interagir com liberdade, assegurando seus direitos. (FRIEDMANN, 2020; TIRIBA, 2018)

Os elementos naturais aproximam as crianças da natureza, da qual são parte, possibilitando que estabeleçam vínculos afetivos por meio de trocas de histórias de vida em narrativas. A observação, a escuta e a participação das crianças, potencializam a sua identidade pessoal e coletiva, assim como o seu protagonismo norteador dos desejos, anseios, sonhos do presente e do futuro, considerando que o espaço temporal fora dos muros das instituições educacionais de Educação Infantil

também é intrínseco ao processo de aprendizagem e troca de saberes, onde é construída a cultura das infâncias. (FRIEDMANN, 2020; TIRIBA, 2018)

As relações entre pessoas são feitas de histórias que moram no conhecer a história dos atores sociais, portanto, são referências para compreender o tempo e espaço do passado e do presente avançando ao futuro (PIORSKI, 2016). As histórias são referências e dizem respeito à identidade pessoal ou coletiva, são diversas situações vividas, "[...] que já passaram por um ou outro lugar: pessoas e grupos que foram protagonistas e escreveram a história da humanidade, de quem herdamos as raízes, valores e culturas" (FRIEDMANN, 2020, p. 25). As histórias, as culturas, a geografia, estão enredados aos atores sociais. As expressões infantis se agregam às histórias.

As histórias das infâncias perpassam a poética do espaço de Bachelard (1988), em que "[...] os romancistas se transportam a uma infância inventada, não vivida, os acontecimentos têm uma ingenuidade inventada. Esse passado irreal, projetado na atividade literária, disfarça frequentemente a atualidade do devaneio" (BACHELARD, 1988, p. 287). A criação da história se assemelha com o "[...] sonho que sai de si para o universo para descobrir o ser. Já que se trata de uma infância inventada, de uma metafísica romanceada, o escritor retém as chaves do duplo domínio" (BACHELARD, 1988, p. 288)

Para Bachelard (1988), os valores do onirismo do espaço que se habita estão nos elementos como a água e o fogo, que permitem o devaneio da memória e da imaginação criadora. Assim, as narrativas dos atores sociais ganham pertencimento e protagonismo ao afirmar o habitar com profundidade nos territórios de cada infância. Portanto, demanda-se reafirmar como se habita cada espaço compartilhando as dialéticas vividas em coletividade, enraizando, dia após dia, em cada canto do mundo.

E, no âmbito desses processos, as materialidades e os materiais em interação com as crianças são disparadores para o brincar e a pesquisa investigativa das diversificadas "formas, texturas, tamanhos, pesos, misturas, cheiros, cores, sabores, sons, durezas, maleabilidades. Cada combinação propõe diferentes cenários e desafios que favorecem o desenvolvimento de habilidades do corpo, as narrativas e as representações" (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2019, p. 158). Entre tais materialidades e materiais, os brinquedos de chão (PIORSKI, 2016) propiciam interações e expressões infantis coadunadas aos elementos naturais. Destaca-se a

poética de pessoas que conhecem o chão com o próprio corpo em um processo de conhecimento construído de si, do outro e do mundo, ao manipular os elementos naturais dos contextos investigativos que se encontram disponíveis e enriquecem as experiências vividas pela criança (PIORSKI, 2016).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo documental com ênfase qualitativa se reportou à análise de produções vinculadas às crianças abrangendo: textos escritos (narrativas elaboradas/mediadas pelas famílias), imagens de artefatos (bonecos gravetos) e de desenhos das crianças, enviados via WhatsApp a docentes; nos exemplares analíticos, os nomes das crianças foram substituídos. As práticas desenvolvidas no CMEI, em momento pandêmico (COVID-19), tiveram a premissa de proporcionar vínculos efetivos, mesmo a distância, e assegurar a relação criança e natureza.

Por um determinado tempo, a entrega das propostas pedagógicas às famílias seguiu quinzenalmente, às quintas-feiras. As famílias retiravam e devolviam as propostas pedagógicas realizadas para e com as crianças, as quais eram armazenadas em pastas individuais. Realizaram-se orientações sobre as propostas pedagógicas às famílias via grupo WhatsApp, diariamente, das 7h30 às 11h30, assim como em um encontro online mensal com as crianças e seus responsáveis pela ferramenta de videochamada/videoconferência Google Meet.

Em um primeiro momento de análise e interpretação da trajetória das propostas pedagógicas devolvidas pelas famílias, identificou-se um percurso sem a participação da maioria das crianças da turma. Nesse sentido, refletiu-se que as propostas pedagógicas não estavam assegurando as aprendizagens, a construção da autonomia, o respeito às singularidades, a escuta das culturas das infâncias e a vez e voz das crianças, pois o isolamento social colocava barreiras nos vínculos. Nesse movimento de reinvenção e invenção, surgiu a proposta da Secretaria de Educação Municipal de São José dos Pinhais (SEMED), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de conscientização do cuidado com a água no planeta. As propostas pedagógicas deviam ser entregues para as crianças e suas famílias próximo do “Dia Mundial da Água”, em 22 de março de 2021.

O protagonismo das crianças, os brinquedos de chão (PIORSKI, 2016), as pessoas gravetos do *Ser criança é natural*, de Ana Carol Tomé, foram o pontapé

inicial para a criação do primeiro graveto, apresentado na (Figura 1), inspirado no poeta pantaneiro das águas Manoel de Barros. Seu nome, MARIO (mar + rio), abre ressignificações aos interesses e necessidades dos atores sociais, em perspectiva do elemento água. Associa-se à vida na água e às relações que crianças e adultos estabelecem com tal elemento, nos espaços poéticos que transitam os rios que desaguam nos mares.

O graveto MARIO (Figura 1) passava 15 dias com cada criança e sua família e ao retornar ficava em quarentena por duas semanas até a próxima visitação. A professora colocava o graveto dentro de uma sacola de tecido com o livro e um elemento natural que representasse cada criança (madeira, argila, sementes, pedra, tecido, suculenta, conchas do mar, gravetos, lã, entre outras materialidades naturais).

Figura 1 – Graveto MARIO com sacola, livro, brinquedo e um elemento natural

Fonte: os autores (2021).

O graveto ganhou história de vida em livro literário, tornou-se um brinquedo que passava duas semanas com cada criança e seus familiares e quando retornava ao CMEI tinha uma nova história. Com o passar das primeiras semanas da existência do graveto MARIO, as crianças reivindicaram uma nova pessoa graveto com história literária, abrindo caminhos para o brincar que alcança o vínculo entre a criança e a natureza nas diversas relações socioculturais.

Entrando na estação que antecede o inverno, algo cultural das crianças nessa época do ano são as sementes do pinhão. Foi essa premissa, reinvindicação das crianças e cultura das infâncias, que buscou a pessoa em tríade: “habitar, pertencer, natureza”, o telúrico da territorialidade inspirado em Myrian Krexu, da nação Guarani Mbyá, uma das primeiras médicas indígenas paranaenses a se formar no Brasil, em 2013. E, assim como o MARIO, o segundo graveto teria um nome significativo para

as crianças e tal nome partiu da aglutinação de duas palavras, mar e ria, então, MARIA. O graveto MARIA tem a alegria de viver a vida e faz a conexão com os quatro elementos: terra, água, fogo e ar (PIORSKI, 2016). Quando finalizado, como história literária e brinquedo, passou a frequentar espaços e infâncias das crianças.

Em maio, dois gravetos foram criados para representar dois irmãos gêmeos, pois, ao realizar em um encontro mensal a leitura do livro *A economia de Maria*, de Telma Guimarães Castro Andrade, houve muitos questionamentos, como: “Pode dois bebês estarem na mesma barriga da mãe? A família veste as irmãs iguais, como vão saber quem é quem? Eles fazem tudo igual?”. Essas perguntas inspiraram a criação dos gravetos MARCÉU e CÉUMAR (Figura 2), nomes aglutinados que fazem parte do livro de Renato Moriconi, *Céumar Marcéu*. Essa obra ampliou as possibilidades de relações entre céu e mar com as histórias das pessoas gravetos. Nessa criação, nuances de azul, madeira, astronomia e vida marinha iriam dar significado ao astronauta CÉUMAR e ao mergulhador MARCÉU. Estes são gravetos gêmeos que adoram coisas fantásticas, como fundo do mar e imensidão do espaço, fato que se iniciou na infância quando brincavam de relacionar estrelas do céu com as estrelas do mar; peixes-pedra com os asteroides; peixe baiacu com a lua, o que proporciona experiências com curiosidade científica e tecnológica.

Figura 2 – Os gravetos MARCÉU e CÉUMAR no parque de areia favorito das crianças do CMEI

Fonte: os autores (2021).

4 ANÁLISE DE PROCESSOS VIVENCIADOS

Cada criança é curiosa e experimenta e sente o “[...] mundo que a cerca, principalmente quando encontra um ambiente acolhedor e especialmente preparado para ela, diversificado em termos visuais e sonoros, aberto às explorações e

vivências" (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2019, p. 193). Os trechos abaixo, elaborados e encaminhados pelas famílias das crianças, exemplificam essa premissa.

> Eu e o MARIO fizemos uma amizade para a vida toda, onde, passamos alguns dias juntos. Chegamos em casa, o MARIO provou jabuticaba direto do pé, depois fomos brincar na minha casinha, brincamos até cansar. Eu apresentei ele para o meu melhor amigo [nome do cachorro]. O meu cachorro [nome] ficou com ciúme e queria morder o MARIO, mas eu convenci que o MARIO estava passando apenas as férias, então o [nome] se acalmou. Depois a vovó chamou para contar uma história e o MARIO gostou bastante, então fomos dormir. [...]. **(LUZ, 5 anos)**

> Os dias que fiquei com junto com o MARIO em minha casa foi muito legal. Logo que chegamos, o MARIO me convidou para pescar, nos divertimos muito. Minha calopsita [nome] ficou com medo do MARIO, mas depois ele se acostumou e gostou do MARIO. O MARIO contou sobre a sua vida para meus ursos. Contou sobre suas pescas e suas aventuras. No fim de semana o MARIO foi passear comigo e com a minha família, ele conheceu minhas avós e a minha prima [nome]. [...]. **(NASCIMENTO, 5 anos)**

Com isso, foi possível perceber e acolher a cultura pertencente no atemporal histórico de cada criança, sendo um reencontro com a imaginação na esfera da poética do espaço das infâncias (BACHELARD, 1988). Cada criança compõe a sua história no emaranhado de outras histórias. Os artefatos, pessoas gravetos, passaram a animar em latência, potencializando a imaginação criadora do brincar como reservas simbólicas do mundo real e imaginário. Nesse viés, as crianças dominam a vida pulsional com essência e concretude, manifestando suas expressões e múltiplas linguagens, como na narrativa:

> [...] logo no início, houve uma grande identificação com a MARIA. Pois na nossa família, todas as meninas carregam o nome Maria, seja como nome ou nome composto. Com isso, acolhemos essa pessoa graveto como parte da nossa família. A Flor de Maria adorou mostrar seus lugares favoritos para sua nova amiga MARIA. Também pode apresentá-la para todos as suas bonecas e acomodá-la na casinha de Polly, em um lugar reservado para visitas especiais [...] MARIA também conheceu a fofura do Sansão, nosso gatinho hospitaleiro. [...]. **(FLOR de MARIA, 5 anos)**

Nessa narrativa, a palavra divaga por semelhanças, identidades, significados e unidade, conduzindo pela intimidade que se tem com ela. A palavra é um mundo de muitos universos que transita nas diversas linguagens, contextos e articulação comunicativa.

Os gravetos MARCÉU E CÉUMAR eram os favoritos de muitas crianças, que os achavam engraçados, iguais e diferentes; curiosos, questionavam se eles eram crianças ou adultos. Tais gravetos caminhavam no devaneio da infância de cada

criança em um brilho de fogo e na fluidez da água, como reencontra o poeta com a sua criança. Em gesto cósmico, o poeta não recua, pois sabe, em sua memória, que esse é um fazer de infância. A imagem da casa, do familiar, da brincadeira, do jogo, dos artefatos, da botânica que são parte do mundo da criança nutrem as relações e seus devaneios animados e inanimados em espécie de *animus*, como no relato do mundo da criança, associada ao elemento Terra:

> [...] Primeiramente eu amei muito a roupa do MARCÉU e cheguei muito empolgada, já queria apresentar para todo mundo que eu conheço! Brincamos muito e jogamos videogame, brincamos de casinha, levei na minha vovó, na bisa e até no judô. Mostrei para ele várias manobras com o barangandã e assistimos desenhos como "o que é, o que é?" Ele gostou muito quando ajudamos a mamãe a regar as plantas, parece que ele se sentiu em casa. [...]. **(TERRA, 5 anos)**

Assim, compreende-se que a intencionalidade na criação dos quatros gravetos estabeleceu um elo, fortalecendo laços e vínculos de amizade, na tríade crianças-família-CMEI, nutrindo a criatividade da imaginação criadora e do brincar ao proporcionar a relação criança e natureza assegurada pelos direitos de aprendizagem. As experiências e o protagonismo das infâncias foram visíveis em cada narrativa, fotografia, artefato e desenho, manifestando o simbólico real e imaginário no território da cultura de cada criança. Tais ações reconhecem os direitos das crianças como atores sociais e protagonistas de suas vidas. Com isso, a curiosidade e as narrativas da cultura das infâncias preservam e direcionam a intencionalidade dos adultos em aprender com as crianças, com suas famílias, com os acontecimentos cotidianos, em um movimento de ação-reflexão-ação que torna possível reinventar caminhos, de modo que se tenha certeza das infinitudes.

Na tessitura da cultura das infâncias, seguindo uma proposta de elementos naturais como território das experiências na relação entre "criança e natureza", com a manutenção de vínculos sociais, foi possível criar um mundo imaginário e simbólico que conectasse histórias de vivências e aprendizagens. O mundo dos gravetos foi um recurso potente para criar pontes entre crianças e adultos. Já o brincar com os gravetos habitou na territorialidade temporal histórica da imaginação natural, encrustado nas memórias das infâncias e nas lembranças de cada criança, compreendendo que na poética da infância "[...] acrescentamos valores de sonho; nunca somos verdadeiros historiadores, somos sempre um pouco poetas e nossa emoção traduz apenas, quem sabe, a poesia" (BACHELARD, 1988, p. 295).

Os espaços e tempos transitaram entre mundos imaginários e reais, entre desenvolvimento individual e coletivo, em âmbito de relações humanas cotidianas com o onirismo e telúrico dos elementos naturais com a poética das infâncias em narrativas, linguagens e expressões que contam histórias no emaranhado de seres animados e inanimados, de humanos e não humanos. Nessas relações, cada criança compartilhou a sua identidade pessoal e familiar, por meio das diversas linguagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas foram desafiadas à mudança e à ressignificação, pois a observação e a escuta sobre as crianças e suas famílias confrontaram perspectivas frente ao momento pandêmico. Conhecer a complexidade das realidades socioculturais das crianças, suas identidades e a urgência de garantir seus direitos e suas infâncias demandou reflexão quanto às ações que respeitassem os desejos e anseios individuais e coletivos.

Estabelecer vínculos afetivos e dialógicos com as crianças e suas famílias considerou o brincar e o interagir, com tempo livre, com materialidades naturais que aproximam da natureza. O movimento de reinvenção pela criação de crianças-professora com pessoas gravetos, como foco em elos, possibilitou a multiplicidade de aprendizagens, narrativas, linguagens e expressões, experiências socioculturais e sensoriais, criando pontes com referência ética, estética, política de mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução: Antônio da Costa Leal do Valle Santos Leal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1ª ed. São Paulo, SP: Panda Books, 2020.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Referencial Curricular do Município de São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais, PR: SEMED, 2019.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. 1ª ed. São Paulo, SP: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BICHO MINHOCA: ESCUTA ATIVA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Beatriz de Souza Cerqueira [1]

Débora Ferreira Martins [2]

Lilian de Souza Vismara[3]

Noemi Sutil[4]

RESUMO

Neste estudo, evidencia-se o planejamento e o desenvolvimento de ações em contexto de investigação, em concepção de currículo atrelado às relações e experiências entre docentes e crianças na Educação Infantil, em que se destacam, em termos de objeto de estudo: a escuta ativa e a documentação pedagógica. Em referência a essas especificidades, neste trabalho, apresenta-se como objetivo geral: analisar implicações dos processos de escuta ativa e documentação pedagógica para composições curriculares e metodológicas na Educação Infantil, em alusão a ações em contexto de investigação. Essa intencionalidade se reporta à questão de pesquisa: Quais as perspectivas de desenvolvimento infantil e docente evidenciadas em processos de investigação das crianças, oriundos de suas curiosidades, em referência à escuta ativa e à documentação pedagógica? As ações propositivas e analíticas se coadunam, particularmente, a pressupostos delineados por Loris Malaguzzi, com foco na abordagem Reggio Emilia; Paulo Fochi, em termos de documentação pedagógica, pautada na visão de vislumbre das ações das crianças por meio de experiências vividas. Este trabalho envolve pesquisa documental, em ênfase qualitativa, com dados provenientes de registros inerentes ao processo de documentação pedagógica, concernentes a ações em contexto de investigação envolvendo o bicho minhoca. Essas ações se desenvolveram no âmbito de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal de Curitiba, Paraná, Brasil, envolvendo crianças na faixa etária de quatro a cinco anos (Pré-Único), 2020 a 2021. As interpretações explicitadas se agrupam em dois eixos analíticos: escuta ativa e elementos para composições curriculares e metodológicas; documentação pedagógica e reflexão crítica sobre ações na Educação Infantil. Entre os resultados, salientam-se perspectivas de desenvolvimento infantil alusivas às curiosidades, experiências e vivências das crianças, bem como viabilidades da escuta ativa e documentação pedagógica para evidenciar e refletir sobre tais aspectos. Aponta-se, todavia, a demanda por aprofundamento teórico e prático dos envolvidos em instituições de Educação Infantil, de forma a propiciar a todos os protagonistas um novo repensar pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta ativa. Documentação pedagógica. Investigação. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), PMC, e-mail: acerqueira@educacao.curitiba.pr.gov.br.
[2] Mestranda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), SEMED, e-mail: deborafmmartins@gmail.com.
[3] Doutorado em Agronomia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), UTFPR, e-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.
[4] Doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), UTFPR, e-mail: noemisutil@utfpr.edu.br.

Esta pesquisa se originou no âmbito de vivências em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), evidenciando significados em cada detalhe, a partir de práticas pedagógicas construídas junto com as crianças e de interesses apresentados por elas durante os encaminhamentos dos planejamentos, em que se questionou sobre as potencialidades associadas às suas curiosidades e experiências. A partir deste questionamento e tantas outras inquietudes surgidas nas práticas educativas, buscou-se salientar as curiosidades das crianças que motivaram a despertar novos projetos e aprendizagens.

A Educação Infantil envolve uma modalidade educativa que carrega em seu histórico especificidades, ora em perspectiva assistencialista "[...] relativa ao cuidado da sobrevivência das crianças, sem uma clara intencionalidade nas práticas pedagógicas, ora para uma perspectiva instrumental e conteudista, baseada em áreas do conhecimento português, matemática, história, etc." (MAUDONNET, 2012, p. 1). Critica-se, nessas concepções, a desatenção às peculiaridades da infância. Nesse sentido, demanda-se intervir com outros olhares que possam atender os desejos e anseios das crianças.

> O currículo não é aquele que está pronto antes mesmo de se conhecer as crianças; que se traduz em uma série de "atividades" prontas que vão sendo aplicadas progressivamente; que já está posto e cabe ao educador apenas aplicá-lo. O currículo vai sendo construído no dia-a-dia, junto com os pequenos, considerando quem são, o que sabem e como pensam o mundo. (MAUDONNET, 2012, p. 3).

Nesse direcionamento, notabiliza-se a relevância em trazer curiosidades reais para uma sistematização e investigação, pautadas na pedagogia da participação, na escuta ativa, na perspectiva da documentação pedagógica, nas escolhas com e para as crianças, revelando o protagonismo docente, mas também das crianças e famílias. Destacam-se as composições curriculares e metodológicas, partindo das experiências e relação entre professor e criança, para atribuição de sentido e significado às ações educativas, em que o docente se posiciona para apoiar, sustentar e narrar o pensamento das crianças. (FOCHI, 2015; MALAGUZZI, 1999)

A escuta ativa exerce importante papel na busca por significados nas ações desenvolvidas pelos docentes, assim como acolher toda curiosidade que a criança apresenta como forma de elaboração dos projetos que irão nortear o aprendizado. "A escuta das crianças considera não só que elas são competentes, mas acredita

que o professor também o é, porque investe na ideia de que ele é a melhor pessoa para pensar como viver o currículo na educação infantil, já que é ele quem convive com elas cotidianamente" (MAUDONNET, 2012, p. 3).

Destaca-se, neste estudo, a perspectiva da documentação pedagógica, a partir dos estudos de Fochi (2015), como meio norteador de escuta e observação de crianças, de forma a garantir experiências significativas. Nesse viés, professores e equipe pedagógica refletem e buscam significar a sua prática, para transformar o fazer docente dentro da instituição, tendo como princípio a experiência de Reggio Emilia, para planejar o cotidiano e a ação investigativa com as crianças.

Nesse cenário, apresenta-se como objetivo geral deste estudo: analisar implicações dos processos de escuta ativa e documentação pedagógica para composições curriculares e metodológicas na Educação Infantil, em alusão a ações em contexto de investigação. Atrelado a tal intencionalidade, explicita-se a questão de pesquisa: Quais as perspectivas de desenvolvimento infantil e docente evidenciadas em processos de investigação das crianças, oriundos de suas curiosidades, em referência à escuta ativa e à documentação pedagógica?

2 ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA, ESCUTA ATIVA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A abordagem de Reggio Emilia se pauta na organização de espaços e ambientes educativos previamente planejados para desenvolver as habilidades das crianças de forma a perceber tudo a sua volta. "Não é criação da abordagem italiana que observar e registrar a prática dos educadores e suas relações com as crianças favorecem uma postura investigativa dos professores e posterior reflexão" (BARACHO, 2011, p. 2). Remete a um sistema que aborda proposta inovadora para crianças pequenas, tendo contextos lúdicos, cativantes, desafiadores e que despertem o interesse delas, para explorar tudo a sua volta, por meio da mediação, olhar, escuta de um adulto de maneira saudável e amorosa.

Na abordagem "[...] reggiana a educação é vista como um exercício comunitário e uma participação na cultura, onde todos os envolvidos exploram, elaboram hipóteses e abrem espaços para a discussão reforçando o espírito de interdependência entre os envolvidos" (PATCZYK, 2012, p. 2). Por meio dessas vivências na sala de referência, no pátio, no refeitório, no jardim, entre outros, as

crianças ampliam sua visão de mundo e de pessoa e sua formação acontece dentro desse contexto. No Brasil, essa abordagem vem ganhando maiores discussões e sendo utilizada de maneira surpreendente "[...] baseada na função de dar um referencial mais qualitativo para a construção de uma pedagogia da infância no modo de desenvolver as capacidades cognitivas, intelectuais e emocionais das crianças de uma forma mais consistente e dinâmica" (PATCZYK, 2012, p. 3).

Adequar a proposta curricular por meio da pedagogia da escuta contrapõe a inadequação presente nas instituições educativas, do ponto de vista arquitetônico. Isto demanda o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo sobre a reorganização interna, para refletir e agir de maneira democrática sobre as ações importantes. Conforme afirma Andreetto (2014, p. 71) "[...] é útil pensar e criar hipóteses sobre a organização do espaço em relação ao que pode acontecer no seu interior, o que podem fazer as crianças juntas e com o adulto, no pequeno e no grande grupo, ou mesmo sozinhas".

A criança precisa ser surpreendida a cada momento, sentindo-se livre para explorar e conhecer os espaços internos e externos nos quais ela passa maior parte do tempo; explorar diferentes contextos a fim de desenvolver sua visão de mundo e de pessoa. Conforme aponta Malaguzzi (1999), a organização de espaços interativos, lúdicos e com materiais diferenciados pode promover na criança pequena a curiosidade por meio dos cinco sentidos, tato, olfato, visão, audição e paladar.

Nessa conjuntura, salienta-se a importância da observação e registros das práticas na Educação Infantil, que constituem critérios relevantes e permitem ao professor desenvolver suas habilidades de escuta ativa das percepções e ações da criança. Nas palavras de Patczyk (2012, p. 3), articula-se "[...] o desenvolvimento das relações entre o cuidar, educar e brincar. Essas características são premissas para o desenvolvimento pleno das capacidades da criança para a formação da conduta humana". E, nesse âmbito, a documentação ganha sentido para os envolvidos e o currículo formal se constitui nessas relações construídas diariamente.

A documentação vai sendo construída por meio da observação e da escuta ativa nas práticas realizadas. A criança vai indicando caminhos para maior direcionamento ao planejamento, conforme sua necessidade, curiosidade e interesse pelo mundo a sua volta. Ela própria vai indicando seus desejos e necessidades, demonstrando se está feliz, curiosa, surpresa, insatisfeita, diante das

experiências. Partindo das respostas observadas, o professor pode construir novos planejamentos. (BARACHO, 2011; MARQUES; ALMEIDA, 2012)

No escopo desse viés da documentação pedagógica, o docente "[...] passa a não ser mais um reprodutor de conhecimentos ou de currículos, mas atua de maneira reflexiva sobre os processos de aprendizagem" (BARACHO, 2011, p. 8). Nessa perspectiva, salienta-se a intencionalidade de compreender a criança que ainda não se comunica de forma integral e está em processo de construção de sua oralidade, relatando suas necessidades e desejos por meios de expressão corporal, facial e poucos relatos verbais. Dessa forma, cria-se um vínculo afetivo importante entre professor e criança que impulsiona a aprendizagem. Explicitam-se alguns aspectos relevantes a serem considerados nesse encaminhamento.

> 1) QUEM documenta: os professores individualmente ou em grupo, os órgãos colegiais, as comissões de trabalho, os próprios alunos. 2) O QUE se documenta: a atividade didática, administrativa e organizativa da escola; a programação das intervenções, as experiências realizadas, os resultados, as iniciativas mais originais, mas também o percurso formativo do aluno, a história do grupo. 3) ONDE se documenta, com quais instrumentos: o registro de classe, o diário do professor, o projeto, os planos de trabalho, o "diário de bordo", os registros das reuniões, os audiovisuais, os arquivos eletrônicos, os murais e cartazes, as exposições, os álbuns fotográficos. 4) QUANDO se documenta: incessantemente, antes, durante e depois da realização de atividades, individualmente e em grupo, no horário de serviço, mas também fora do espaço institucional. 5) PORQUE se documenta: para conservar a memória do trabalho desenvolvido, para mostrá-lo aos outros, a pedido institucional, para adquirir consciência sobre as escolhas didáticas e educativas, para replanejar. 6) COMO se documenta: narrando as experiências, expondo os materiais, sintetizando os elementos essenciais, representando com esquemas, gráficos, tabelas. 7) PARA QUEM se documenta: para si mesmo, para os colegas, para órgãos externos, para a instituição, para as famílias e, no caso da documentação produzida pelas crianças, para os colegas de classe, da escola ou de outra instituição, para si mesmas e para os pais. (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 8).

Nesse processo, destaca-se um movimento chamado constelação de possibilidades, que: "[...] serve essencialmente ao professor prefigurar possibilidades de se movimentar com as crianças, de explicitar conceitos, ideias ou possibilidades tanto do campo científico quanto do campo artístico, para arranjar e desarranjar os caminhos investigativos que serão percorridos com as crianças" (FOCHI, 2020, p. 120). Ao fazer tais escolhas, o docente evidencia sua capacidade metareflexiva e metainterpretativa, em alusão a um conjunto de observáveis vinculado à opção realizada (contexto observado e refletido), contrasta com o patrimônio pedagógico

(zona de investigação) e delineia o percurso envolvendo perguntas generativas (FOCHI, 2020).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em pesquisa documental, ênfase qualitativa, analisaram-se registros vinculados à documentação pedagógica, concernentes a ações de investigação sobre o bicho minhoca. Essas ações se associam a CMEI, Curitiba, Paraná, com crianças de quatro a cinco anos (Pré Único), em 2020 e 2021, as quais abrangeram parte do período de suspensão de atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19.

No referido período, as famílias, crianças e docentes compartilhavam registros escritos e por meio de vídeos. As propostas investigativas lançadas às crianças, no atendimento remoto, instigaram-nas a viver experiências nos seus quintais/casas, com elementos como folhas, conchinhas, joaninhas, ninhos de passarinho, formigueiros. As crianças receberam em casa um kit pedagógico, encaminhado pelas professoras, com um bichinho surpresa. Em retorno presencial, destaca-se investigação das crianças em espaços do CMEI.

Na análise dos registros vinculados à documentação pedagógica, buscaram-se nas propostas e intenções realizadas: a escuta, o olhar, a reflexão, o replanejar e as narrativas, de forma a articular junto às crianças, elencando possibilidades de democratizar os processos de desenvolvimento e aprendizagem. No processo analítico, houve o delineamento de dois eixos: escuta ativa e elementos para composições curriculares e metodológicas; documentação pedagógica e reflexão crítica sobre ações na Educação Infantil.

4 CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS E ANÁLISES

As crianças, ao receberem o kit pedagógico, exploravam e expressavam suas percepções a respeito. O conjunto de atividades, evidenciado neste trabalho, originou-se a partir de vídeo enviado por uma família, no qual duas crianças expressavam suas percepções sobre a minhoca, se seria bichinho de estimação, se seria cobra. Uma das crianças argumentava que seria minhoca, pois era pequena, grudenta e se arrastava para andar, enquanto a cobra seria verde e grande. Esse

registro da família inspirou as docentes do CMEI a idealizar o kit pedagógico e as atividades associadas a este, com perguntas para instigar a narrativa das crianças. Diante disso, a intencionalidade se referia a experienciar com as crianças sobre os animais, explorando detalhadamente as suas explicações, para sustentar e apoiar o pensamento, a partir da linguagem gráfica, com possibilidades de trazer os bichos de jardim e animais de estimação. Representa-se esse processo, vinculado ao movimento de constelação de possibilidades, na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Constelação de possibilidades associado ao coletivo de professores do CMEI

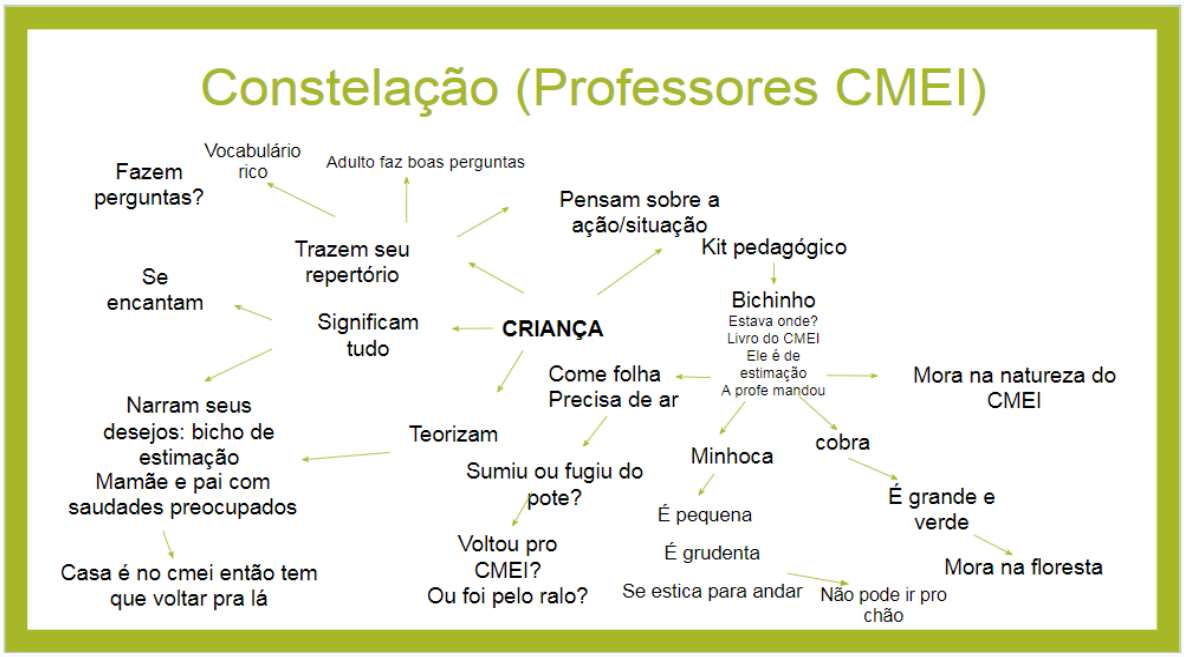

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Em termos de zona de investigação, os caminhos conceituais remeteram ao campo de experiência que agrega espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Buscou-se compreender, nesse campo conceitual, as perguntas generativas, que orientam a ação docente. Assim, foi preciso aprofundar sobre “o que são as boas perguntas?”, as quais fazem a criança e o adulto pensar, fazer relações, buscar descobrir e ampliar o que está sendo investigado.

Algumas questões perpassaram esse processo: O que as outras crianças da turma trarão de conhecimento sobre que bicho seria? Quais elementos trazer para as crianças ampliarem o conhecimentos? Que relações as crianças conseguirão estabelecer para a investigação com os bichos/insetos do quintal da unidade? O que permeia o que se tem de conceito e conhecimento ser natureza? Quais sentimentos e relações de interdependência das crianças, com os bichos, e quais materiais

podem ajudar a ampliar esse olhar investigativo? No Quadro 1, a seguir, destacam-se elementos de planejamento de atividades com as crianças, em retorno presencial em 2021 (15/09/21).

Quadro 1 – Recorte 1 de planejamento de investigação semanal da turma Pré-Único (4 anos)

Proposta	Organização e Tempo	O quê e como será observado
Relançar a imagem e vídeo das meninas para o grupo.	Período: Tarde às 14:30 40 a 50 minutos 6 crianças do grupo A	O que as outras crianças da turma trarão de conhecimento sobre que bicho seria?
Devolver a pergunta: que bicho vocês acham que é?		O que as crianças pensam ser cobra x minhoca?
Dar um zoom no bicho e um *print* para as crianças verem de perto.		O que as crianças acham ser animais de estimação: quais apareceram?
Para onde será que foi o bicho?		Quais repertórios vão sendo incorporados pelas outras crianças?
A [criança] disse ser um bicho de estimação, retornar com ela o porquê ela acha isso.		Como as crianças vão nomear o bicho?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Após essa proposição, as docentes analisaram os observáveis (fotos, imagens, vídeos, registros escritos) e realizaram reflexões semanais, fazendo assim uma metainterpretação. Assim, desenharam-se caminhos para fomentar a investigação, conforme exemplificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Recorte 2 de planejamento de investigação semanal da turma Pré-Único (4 anos)

Dia	Proposta	Organização e Tempo	O quê e como será observado
22/09/21	Levar as crianças no quintal do CMEI para perceber se conseguirão estabelecer relação com os bichos/insetos do quintal da unidade?	Período: Tarde às 14:30 40 a 50 minutos 6 crianças do grupo A Material de apoio: Lupas	Que relações as crianças conseguirão estabelecer para a investigação com os bichos/insetos do quintal da unidade?
29/09/21	Apresentar os animais de estimação através de fotos, vídeos e pedir para desenhar o seu bicho de estimação.	Período: Tarde às 14:30 40 a 50 minutos 6 crianças do grupo A	O que as crianças acham ser animais de estimação?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Apresenta-se, em sequência, no Quadro 3, exemplar de investigação: “Jeitos de ser bicho”. Nesse episódio, evidenciou-se, nas linguagens das crianças, algo muito peculiar, na forma de ser bicho, no tempo do cachorro, no jeito de ser filhote, no comportamento quando se é filhote ou adulto. Outras perguntas chegaram para aprofundar uma investigação que partiu do interesse das crianças.

Quadro 3 – Trecho de instrumento de reflexão coletiva semanal

Reflexão da semana	Relançamento projetual
[...] [crianças 1, 2, 3, 4 e 5] foram convidadas a dar	Que relações as crianças conseguirão

um passeio pelo quintal e jardim do CMEI e cada uma recebeu uma lupa para abarcar, nas suas investigações, um espaço livre para fazerem suas descobertas e compartilhar com colegas e professoras. [...]. [Crianças 1 e 2] demonstraram muito interesse no manuseio da lupa e muita expectativa do que podiam encontrar na aventura pelo quintal e jardim. Elas acharam e observaram bichinhos (quais bichinhos), formigas, folhas secas, flores e as gotas de água nos trevos. [Criança 1] conseguiu pegar a gota na ponta do seu dedo para melhor observar com a lupa e depois disse: "Vou devolver no lugar"; muita atenta conseguiu colocar a gota no seu devido lugar. Na observação dos pés de couve, [criança 4] disse que parecia caminhos das formigas e a [criança 2]: "É cheio de linhas".	estabelecer para a investigação com os bichos/insetos do quintal da unidade? O passeio pelo jardim com a lupa trouxe alguns olhares diferentes por elas. Nessa investigação não foram observados apenas os bichinhos que habitam o jardim, como formigas, mas, também, as flores, plantas e gotas que nelas habitavam naquele momento. É preciso retomar esse momento para que as crianças possam trazer novos olhares e possibilidades para esse contexto investigativo. [Docente 1]: Quais pontos importantes para refletir e relançar na próxima investigação?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para as crianças, essa abordagem proporcionou uma educação centrada em seu desenvolvimento como seres ativos e curiosos, permitindo que fossem protagonistas de seu próprio aprendizado. Ao encorajar a exploração criativa do mundo ao seu redor (e.g., através do "bicho minhoca"), as crianças tiveram a oportunidade de expressar-se através de diversas linguagens artísticas, o que promoveu o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras de forma significativa. Os projetos colaborativos também incentivaram o trabalho em equipe, a resolução de problemas e o pensamento crítico, capacitando as crianças a aprenderem através de investigações profundas e envolventes.

Para os educadores, tal abordagem valorizou seu papel como fomentadores do processo educacional, permitindo que observassem e compreendessem as necessidades e interesses das crianças de forma mais sensível e reflexiva. A documentação cuidadosa das experiências das crianças forneceu *insights* valiosos para propor as atividades e planos de aula, proporcionando uma abordagem mais personalizada de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta em análise remete a uma visão diferente e contemporânea do fazer pedagógico na Educação Infantil, ampliando o desenvolvimento da criança pequena, dando a ela condições necessárias para transpor limites e métodos de ensino tradicionais. É fundamental, contudo, que as instituições busquem trabalhar nesse sentido e sejam de fato organizadas de modo a permitir que a criança explore todos os ambientes.

O currículo do CMEI passou a atuar sobre a estratégia da documentação pedagógica, ainda em construção, com as observações e intervenções por meio da escuta ativa das curiosidades das crianças nas proposições diárias dentro do cotidiano. A escuta ativa do professor transcende barreiras arquitetônicas, humanas, entre outros aspectos, que necessitam de mudanças urgentes nos CMEIs, para encaminhamentos pertinentes ao desenvolvimento das potencialidades da criança.

REFERÊNCIAS

ANDREETTO, Valéria Gonçales. **Reggio Emilia e San Miniato:** experiência em política pública para a qualidade da infância. 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas:** um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil.In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (Orgs.). **EnLacEs no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 97-130.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.

MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. **A pedagogia da escuta e a formação dos professores em Educação Infantil:** uma experiência em CEIS conveniados no município de São Paulo. 2012. Disponível em: https://pedagogiacomainfanciadotcom.files.wordpress.com/2012/11/artigo_experiecc82ncia-no-cei.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

PATCZYK, Joelma Domingues. Uma análise sobre Reggio Emilia no cenário brasileiro da educação infantil. In:FÓRUM DAS LICENCIATURAS. 2., 2012, Guarapuava. **Anais [...]** Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

RESUMO

A alfabetização é uma das ou a mais importante etapa da escolarização. Nela são alicerçadas a base para todos os conteúdos escolares que virão posteriormente e concomitantemente na primeira etapa da educação básica. No cenário pós-pandemia ao qual as escolas se encontram, a alfabetização torna-se substancial para sanar as lacunas deixadas na aprendizagem dos estudantes que ficaram dois anos afastados dos bancos escolares. Sendo assim, este artigo pretende substanciar a alfabetização a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica e as reflexões que está corrente pedagógica traz para o ensino da alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Araucária, que tem o seu currículo pautado na concepção pedagógica em questão. Posteriormente, apresentar a proposta elencada aos profissionais de uma escola da rede de Araucária, suas dúvidas e discussões.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Alfabetização. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

> As estratégias de ensino podem variar de professor para professor, mas o conhecimento da linguagem oral e escrita é uma aquisição da ciência e, desse modo, depende única e exclusivamente do progresso da ciência. (Cagliari, 2010. pg.5)

Ensinar é um ato coletivo. O professor pode ensinar vários estudantes ao mesmo tempo, elaborar diversas atividades para atingir o maior número de discentes possíveis, mas aprender é um ato totalmente individual. O ensino, por si só, não constrói nada sozinho, nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas ele pode, e deve, trilhar os caminhos para que essa aprendizagem se efetive.

Na alfabetização isso fica evidente, pois se o professor não tiver clareza de onde sair e para onde quer chegar o ensino não se concretiza e sua função social esvazia-se. A aquisição da leitura e escrita pelas crianças/estudantes sempre foi um processo que demanda dedicação por parte dos envolvidos, escola e família, pois a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto a necessidade de comunicação entre os pares.

Segundo Soares (2003), a alfabetização se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas;

para que a criança perceba as unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras).

Sendo assim, buscaremos relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança/estudante com as condições acima descritas, não perdendo de vista o caráter de totalidade do ato de ensinar, composto de multideterminações. Contudo, acreditamos que para se internalizar os pressupostos do estudo dos conteúdos necessários a estarem sob domínio do professor alfabetizador, sendo imprescindível a este, de acordo com Faraco (2000, p.9), "ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino [...]". Dado apresentado na citação desta introdução em que Cagliari (2010) deixa claro que é preciso ao professor alfabetizador assumir —uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe, a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza, técnica e fundamentação a ser reconhecido verdadeiramente como profissional.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

A concepção educacional denominada Pedagogia Histórico-Crítica, surgiu na década de 1980 encabeçada pelo professor Dermeval Saviani. Em um dos seus artigos, denominado: “Escola e Democracia I: Teoria da Curvatura da Vara” o autor, elucida a teoria da curvatura da vara, proposta por Lênin e citada no referido material por Althusser (1977, pg.136-138), este ao assumir posições extremistas e radicais: “Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.” (Saviani, 2008, pg. 30)

Com base na “vara torta”, Saviani contempla no artigo seguinte do livro, “Escola e Democracia II: Para além da Curvatura a Vara”, o que mais tarde seria conhecida por Pedagogia Histórico-Crítica:

> Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua

> ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008. pg. 56)

Neste excerto, o autor esmiuça a base da PHC, como ela deve ser vista pelos professores e transmitida para os estudantes. No período histórico ao qual a teoria foi pensada e escrita, o cenário educacional brasileiro estava envolto pelo "escolanovismo" e com ideias da pedagogia tecnicista, estas criticadas por Saviani por preconizar a burguesia e esquecer-se dos filhos da classe trabalhadora. O autor ainda diz:

> Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. (SAVIANI, 2008. pg. 56)

Assim, a concepção defendida por Saviani não é para a mera preparação dos alunos, nem para a atividade sem reflexão, mas está substanciada na prática social, esta que deve ser comum entre professor e aluno, mas com conhecimentos diferentes destes, visto que cada um posiciona-se diferentemente enquanto agentes sociais, pois cada qual encontra-se "em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social." (SAVIANI, pg. 56, 2008)

Com base na prática social, a PHC se desenrola em mais quatro pressupostos para que a aprendizagem se efetive, que ocorra a transmissão e assimilação do conhecimento: Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social final, pois "o ponto de chegada é a própria prática social compreendida agora não mais em termos sincréticos, mas sim qualitativos." (SAVIANI, pg. 58, 2008)

O autor deixa claro que os passos não precisam ser feitos em ordem cronológica, mas sim, "devem ser pensados em momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico" (SAVIANI, pg. 60, 2008), assim subsidiando o trabalho do professor, o grupo ao qual ele está inserido, os estudantes sob a sua tutela e a concepção de sociedade presente neste grupo escolar, para se pensar metodologicamente em quais atividades práticas devem ser realizadas para a referida sistematização do saber.

Nossa proposta perpassa no que tange a alfabetização e a sua assimilação pelos estudantes, no caso, dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Araucária, rede está inserida na concepção pedagógica da Pedagogia Histórico Crítica e da

Psicologia Histórico-cultural esta que é representante do sistema filosófico do materialismo histórico-dialético elaborado por Marx e Engels, e foi idealizada pelos psicólogos soviéticos Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev. Essa ciência nasceu da necessidade de superação, por parte desses teóricos, das vertentes psicológicas idealistas e materialistas mecanicistas do século XX. Advoga que a gênese do desenvolvimento do psiquismo humano radica-se no trabalho social e este, é o aspecto fundante do processo de humanização.

No que compete o trabalho com a alfabetização, não podemos deixar de lado conceitos sobre a língua portuguesa, visto que a alfabetização não se dá sem a concepção da língua:

> Nesse sentido, para que o ensino de Língua Portuguesa seja direcionado para a socialização do conhecimento científico e, respectivamente, para a compreensão e superação da realidade material objetiva, devemos entender que a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho. (BATISTEL, *et al* .2016, pg.298)

As autoras elucidam que, ao fundamentar o ensino de Língua Portuguesa no arcabouço teórico-metodológico da PHC, consiste em direcionar o processo de ensino e aprendizagem para que seja assegurada a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico produzido e acumulado pela humanidade histórica e socialmente.

Assim, consideramos que:

> A linguagem na perspectiva aqui trabalhada é pensada resultante no processo interlocutivo, dialógico entre os sujeitos, pois expressa a materialidade da existência humana, a qual representa um projeto de homem, sociedade e educação que almejamos. (BATISTEL *et al.* 2016, pg.298.)

Ainda, pautando-se nas ideias das referidas autoras a cerca do ensino da língua portuguesa, podemos concluir que:

> Desta feita, compreende-se que o discurso imiscui-se à estrutura social, portanto, deve ser analisado a partir do que se estabelece no processo de dialogização entre os sujeitos, os quais pertencem a instituições e grupos que integram a sociedade em sua totalidade. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, pautado no Materialismo Histórico-Dialético, compreende o trabalho com o gênero discursivo (texto) e a gramática normativa, trabalhados de modo que aos alunos seja possibilitado desvelar os sentidos do discurso com o propósito de extrapolar os limites linguísticos e estudá-los em consonância com o contexto social em que são produzidos. Destarte, o gênero discursivo permeia o trabalho com os eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística. (BATISTEL *et al*. 2016, pg.299.)

Desta feita, a alfabetização não pode e nem deve fugir da premissa expressada pelas autoras. O uso dos gêneros textuais deve ser pensado partindo da interação social da língua e que esta é um instrumento de poder. Assim, as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária salientam que:

> O trabalho do professor nesse processo inicial de alfabetização e de letramento consiste em apresentar o código linguístico ao aluno, bem como sua organização em relação às suas estruturas linguísticas (grafemas e fonemas) usando diferentes gêneros textuais e, partindo desse conhecimento letrar o aluno visando que ele se torne capaz de usar o código escrito da língua em diferentes situações sócio-discursivas. (ARAUCÁRIA, 2010, pg. 227)

Sabemos que a sociedade é multiletrada e as crianças/estudantes estão inseridos neste contexto dos usos sociais da língua, sendo assim, os gêneros textuais permeiam a rotina da educação desde as idades menores, (bebês) até os maiores (anos iniciais do ensino fundamental), pois nos ambientes educacionais todos estão envoltos pelas cantigas de roda, parlendas, leitura e/ou contação de histórias diversas (gêneros literários), conversas rotineiras, lista de tarefas, rotina, cardápio da alimentação, enfim, o uso da língua é de uma diversidade enorme que se torna habitual para a criança/estudante, pois ela já encontra-se imersa.

Cabe ao professor nomear o uso dos diferentes gêneros e seu uso na sociedade. A partir disso, a aprendizagem, a reflexão, o ensino sobre o uso social da língua paulatinamente vão acontecendo, não importa a idade. É neste momento, que percebemos, que “a linguagem abordada desse ponto de vista, não é apenas a expressão do pensamento, nem um simples instrumento de comunicação entre os homens, mas é um lugar de confronto ideológico.” (ARAUCÁRIA,2010, pg. 225).

As Diretrizes ainda trazem a perspectiva do ensino da Língua Portuguesa, na proposta curricular que permeia desde o uso inicial do código até a interação entre os sujeitos determinados social e historicamente, pautados nos estudos de Bakhtin. Assim:

> A concepção de linguagem defendida pelos teóricos do Círculo de Bakhtin contempla, tanto a formação humana histórico-cultural, quanto a perspectiva curricular defendida pelo município que se pauta na pedagogia histórico-crítica.

> É necessário reforçar que a escola tem como função principal a socialização do conhecimento científico, dessa forma, cabe, às instituições escolares promover condições para que os alunos tornem-se leitores capazes e se constituam enquanto sujeitos verdadeiramente letrados. (ARAUCÁRIA, 2010, pg. 224)

Portanto, a escrita e letramento assumem posições diferentes no contexto do ensino da língua, mesmo assim, caminham lado a lado nos processos educativos. Pois, para alfabetizar é necessário a reflexão sobre o sistema alfabético, sobre a palavra, sobre a lógica da escrita. É compreendido como um processo dialógico, pois tem como objetivo a compreensão pelo outro, portanto, vai além do escrever, sendo um processo de interlocução entre leitor-texto-autor.

Já o letramento, é mais amplo, por isso, mais complexo. Não se reduz somente a situação grafema x fonema, mas sim, aos usos sociais que são feitos dos materiais escritos. A decodificação é fundamental, mas não pode ser isolada, pois o processo deve permear nos âmbitos da alfabetização e do letramento para que a função social da língua cumpra o seu papel.

Ressalta-se que:

> No processo de alfabetização, o professor deve ressaltar a organização interna das palavras, ou seja, mostrar ao aluno, na segmentação silábica, quais são as regras para a construção de palavras. O trabalho deve sempre partir do texto, pois o objetivo é alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para tanto, o texto é objeto essencial para a realização da leitura crítica necessária ao aprimoramento do grau de letramento do aluno. É a partir do texto que o aluno consegue refletir sobre o processo segmental da escrita, bem como, sobre o funcionamento do sistema de pontuação e paragrafação. Quer dizer, desde o início do processo de alfabetização, o conhecimento sobre a organização textual, em sua coerência e coesão, é necessário para que o aluno seja capaz de participar ativamente dos processos de leitura e produção de textos orais e escritos. (ARAUCÁRIA, 2012, pg. 228)

Não devemos esquecer que o trabalho a partir dos gêneros textuais não excluí o trabalho com a gramática, visto que está é substancial para a constituição do discurso, a gramática normativa deve ser ensinada de modo contextualizado. Assim se efetiva a perspectiva do ensino da língua, por meio dos gêneros textuais pré-definidos para o grau de instrução da turma, trabalhando concomitantemente com a gramática, leitura e escrita de palavras e frases, quiçá textos.

A leitura é a via que fundamenta o ensino da alfabetização. Essa leitura não é somente a reproduzida pelo estudante no decorrer da aula, mas aquela ao qual o

ISSN: 2176 - 1396

professor faz para que a criança/estudante possa desenvolver a sonoridade da língua e a sua apropriação do idioma.

> O trabalho com a leitura convencional (sistemática) deve ocorrer, diariamente, visando à compreensão da função social da leitura como fonte de apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada, visto que na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, é necessário compreender que os significados produzidos pela prática social resultam de processos de objetivação. (BATISTEL *et al*. 2016, pg.310.)

Sendo assim, o trabalho com a leitura, realizado pelo professor deve proporcionar ao aluno uma compreensão de significados e sentidos, pautados nos elementos sócio-históricos, políticos e ideológicas que constituem os discursos. Nesse sentido, o estudante amplia o seu conhecimento e lhe permite também compreender o seu papel como sujeito histórico. Ainda por meio da leitura, o discente amplia seu conhecimento de mundo, partindo da perspectiva da diversidade de gêneros e textos substanciados por este que ampliam o conhecimento. Esse processo desencadeia uma rede de conhecimentos, ampliando não só a visão de mundo, mas a ampliação vocabular, o sentido mais adequado de cada palavra, conforme o contexto em que foi empregada.

Nesse enfoque:

> A leitura, entendida desse modo, promove no aluno a busca pelo conhecimento e propicia a desmistificação da realidade e suscita a necessidade de transformação das condições postas ou impostas. Além de fornecer ao aluno subsídios para que se aproprie das estruturas linguísticas necessárias para o exercício da escrita. Neste sentido, é imprescindível a intervenção do professor para que o aluno compreenda a importância da leitura como objeto da cultura e da história social. Tal formação ocorre num processo gradativo que precisa ser cultivado no ambiente escolar e fora dele, a fim de despertar a prática da leitura para que o aluno possa ter acesso à língua e ampliar sua percepção e entendimento sobre a linguagem e sobre o mundo. (BATISTEL *et al*. 2016, pg.311/312.)

Ainda sobre a importância da leitura, Freire (1984) ressalta que o ato de ler deve perpassar a leitura somente da palavra, mas a leitura de mundo, pois esta antecede a leitura da própria palavra, ou seja, para que o ato de ler se efetive na prática social, não deve acontecer somente pela decodificação das unidades menores, mas que esta seja “por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1984, pg.22)

2022 O ANO PÓS PANDEMIA. COMO ESTÁ A ALFABETIZAÇÃO DOS NOSSOS ESTUDANTES?

Os últimos anos foram desafiantes para a educação. Em março de 2020 o mundo se viu imerso em uma pandemia global que obrigou a população a ficar em casa e a escola, o ato de ensinar teve que se reinventar. Todo o sistema educacional teve que ser revisto e ser pensado em como ensinar sem a presença física dos estudantes nas salas de aula por conta do alto grau de contágio proferido pelo vírus da Covid-19.

> No caso dos sistemas de ensino, tanto no nível básico como superior e nas diversas modalidades, o isolamento social foi indispensável. Cada esfera administrativa – federal, estadual e municipal – enfrentou momentos desafiadores na organização do ensino. Os professores, para garantir o direito de ensino e aprendizagem, reinventavam-se cotidianamente e foram experienciando certezas e incertezas no processo pedagógico. (PORTELINHA *et al.* 2021. pg13)

Diante desse exposto, os processos educativos foram reorganizados conforme os subsídios que cada qual dispunha para o momento (escolas, docentes e comunidade escolar), visto que o governo federal não realizou nenhum plano estratégico e não subsidiou nenhuma política pública para aquisição de equipamentos e de redes de internet de banda larga para suprir as demandas. Segundo Portelinha *et al*: “Para além da falta de infraestrutura e formação, os professores denunciaram a dificuldade de acesso dos estudantes da rede, além da desigualdade social que se escancarou neste momento.” (pg. 23)

Assim, depois desse período de isolamento social, com o retorno das aulas presenciais, além das desigualdades sociais já vistas na pandemia, a desigualdade de aprendizagem se apresentou como o maior resquício do ensino remoto.

Na rede municipal de Araucária não foi diferente. Desde o retorno gradativo e gradual dos estudantes em meados de julho de 2021, os professores já identificavam o déficit de aprendizagem, principalmente daqueles que ficaram o período inicial da alfabetização (1°, 2° e 3° anos) eram os com maiores dificuldades. No cenário vigente, estes estudantes encontram-se no 4° e 5° anos do ensino fundamental, etapa que já não é mais considerada de alfabetização. Diante deste cenário, como proceder?

A Secretaria de Educação, por meio do Departamento de Ensino Fundamental, firmou parcerias e realizou formações visando a reflexão docente perante a situação

apresentada pelos estudantes. Um dos recursos foi a adesão ao programa “Tempo de Aprender” do Governo Federal, com a contratação dos Assistentes de Alfabetização para auxiliar nas turmas de alfabetização, uma formação com o grupo GRPcom, e vários momentos formativos realizados pelos assessores pedagógicos da própria secretaria.

Nesses momentos formativos, o específico de alfabetização, foi realizado em 3 encontros. Nestes, foram retomados conceitos de método, práticas pedagógicas e reflexões quanto a teoria pedagógica. Segundo a pedagoga responsável pelas formações do departamento, os profissionais que participaram elogiaram muito, parabenizaram os momentos e a aplicabilidade das sugestões. Partindo desse pressuposto e com base no plano de formação das unidades educacionais, a Escola Municipal Eglé Cordeiro Pinto entrou em contato com o Departamento de Articulação Pedagógica, mais especificamente com a Professora de Língua Portuguesa Maria de Fátima Borges, para uma fala sobre alfabetização com os docentes desta unidade. Esta que considerou que possui pouca experiência sobre a temática, já que sempre lecionou para anos finais do ensino fundamental, ofereceu o momento a mim, por conta da atuação que tive nos anos iniciais e em turmas de alfabetização.

Considerado um desafio, pois faz alguns anos que não leciono, aceitei pelo princípio do diálogo do que eu acredito ser pertinente para a efetivação da alfabetização e letramento para os estudantes independente da faixa etária e ano escolar. Pegando como alicerce a Diretriz Municipal, a concepção pedagógica (PHC), estudos sobre alfabetização baseados nesta concepção, e práticas inclusivas, pois os alunos são heterogêneos em diversos aspectos, a conversa foi realizada, no último dia 06 de outubro de forma remota pela plataforma Meet. Convidei a Professora Angela Maass para conversar sobre as práticas inclusivas, visto que ela atua na educação especial.

A conversa se desenrolou satisfatoriamente com a equipe pedagógica interagindo em alguns momentos, explicitando situações que ocorriam durante as aulas e relatando que uma das maiores dificuldades neste período de retorno presencial é o excessivo número de faltas dos estudantes. O descomprometimento das famílias em mandar os alunos para a escola é um dos fatores que os professores não conseguem concluir as práticas propostas diariamente nas salas de aula, pois como esse estudante virou um “turista”, as dificuldades presentes não estão conseguindo ser superadas.

O grupo foi receptivo com as sugestões elencadas casadas com a inclusão dos alunos, pois o material dito como inclusivo, para o estudante com alguma deficiência também é de grande valia no processo educacional dos que não tem deficiência.

O recado que ficou para tentar “acalmar a angústia” desse grupo de professores foi o seguinte: Invistam na leitura, aquela leitura “deleite”, a leitura pelo prazer de ler, a leitura como forma de fruição, o ato de contar histórias para encantar os olhos e ouvidos, pois somente com a variação das leituras baseando-se nos diversos gêneros textuais presentes e de significância para o grupo estudantil em questão é que o processo de alfabetização começará a se desenrolar com maior facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização sempre será um desafio para todos os docentes. Independentemente da pandemia, as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem para essa etapa do ensino rotineiramente são questionadas pelos professores.

Acreditamos que como Cagliari disse, o conhecimento científico da língua materna é a base para a elucidação das dúvidas recorrentes sobre a apropriação por parte dos estudantes da alfabetização e letramento. Infelizmente, o cenário educacional dos anos iniciais formados em maior número por professores somente com a graduação em Pedagogia sem a formação em Letras, deixa o ensino substancialmente raso, partindo de reflexões superficiais e pouco conhecimento das raízes estruturantes do código.

Partindo desse corolário, a mantenedora deve fornecer nas suas formações a base que está deficiente na formação do professor, mas o professor formador, concomitantemente deve possuir a dupla formação (letras e pedagogia) para que os pressupostos se desenvolvam na sua totalidade.

Desta forma, com formações pautadas no materialismo da língua, como atesta o Círculo de Bakhtin, com enfoque nos gêneros textuais e sua função social, o conhecimento do estudante vai desencadeando ramificações linguísticas de apropriação da língua nas duas perspectivas: alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUCÁRIA, Prefeitura do Município. **Diretrizes Municipais de Educação.** Araucária, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BATISTEL, Silmara Siqueira, *et* al. **O Trabalho Pedagógico na Disciplina de Língua-Portuguesa na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.** In: PAGNONCELI, Claudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: Contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Edição Eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu.** 2ª ed. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **Alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico: Contribuições Didáticas.** 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara. Araraquara, SP, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 8ª ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 1984.

PORTELINHA, Â. M. S.; et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 40ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PRÁTICAS EDUCATIVAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Jessica Gebiluka[1]

Karla Larissa Sequinel[2]

Marina Aparecida Hazelski[3]

Profª. Drª. Rita de Cássia da Silva Oliveira[4]

RESUMO

Objetivando analisar as práticas educativas baseadas na neurociência, que auxiliam e viabilizam o processo de ensino-aprendizagem, o texto foi segmentado em três reflexões norteadoras, iniciando com uma exposição sobre a neurociência e suas crescentes contribuições para a educação, principalmente voltadas para a ampliação de horizontes decorrentes dos descobrimentos acerca do funcionamento do cérebro e dos estímulos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem; no segundo segmento se observa o desafio da consolidação de um processo ensino-aprendizagem, processo esse que é amplo e precisa ser valorizado no ambiente educacional, visando uma aprendizagem de qualidade e significativa; finalizando com a reafirmação da necessidade de práticas educativas consistentes e intencionais, almejando um aprendizado que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia aplicada ao texto está alinhada com a visão qualitativa do método dedutivo, onde aconteceu uma pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos a respeito do assunto. Os autores de destaque neste texto são: Lent (2001), Cosenza; Guerra (2011), Vyygotsky (1984), Rodrigues [s.d]. Os resultados mostram que a utilização de práticas educativas em ambientes educacionais é uma ferramenta útil que gera bons resultados, mas quando essas práticas são pautadas na neurociência proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e efetivo, são capazes de gerar uma educação de qualidade e humanizada, valorizando cada sujeito inserido em sala de aula.

Palavras-chave: Práticas educativas. Neurociência. Processo de ensino-aprendizagem. Educação de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

O texto mostra um delineamento acerca das práticas educativas, guiadas por meio de uma reflexão e de um estudo direcionado a partir da neurociência, que se

[1] Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UCS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). e-Mail: jessgebiluka@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especializada em Neuroeducação pela Faculdade Metropolitana. e-Mail: karlalarissasequinel@gmail.com

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especializada em Educação Infantil pelaUninter. e-Mail: aparecidahazelski@hotmail.com

[4] Pós-doutora pela Universidad de Santiago de Compostela (USC) e Professora do Pragrama de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).
e-Mail: soliveira@uepg.br

usadas corretamente no ambiente educacional, podem servir de aliadas no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade e significativa. A escolha da temática aconteceu por interesse em comum das autoras, assim como a visualização de uma ampliação dos debates acerca desse assunto, visando um avanço contínuo nos estudos sobre educação e uma melhoria educacional.

Com breve apresentação sobre a contribuição da neurociência para o ramo educacional e, elencando os principais conceitos envolvidos na compreensão de como acontece o aprendizado, o intuito do texto é fomentar uma ideia de educação que tenha como pilar a consideração sobre o poder transformador que as emoções contemplam no processo de atenção, motivação e memorização para o aprendizado efetivo, quando bem utilizado no processo ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem pode ser entendido como um compilado de processos que acontecem ao mesmo tempo no ambiente educacional. É por meio do processo de ensino-aprendizagem que acontece uma construção coletiva e significativa dos saberes e conhecimentos.

A partir das contribuições comprovadas cientificamente através da neurociência referentes ao processo de ensino-aprendizagem, a organização das práticas educativas, o protagonismo do aluno, e as diferentes possibilidades de ensino, o texto aborda 12 estímulos de aprendizagem que, de forma objetiva, contribuem para o efetivo desenvolvimento do cérebro com a aprendizagem escolar.

2 NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO

No contexto atual das pesquisas e descobertas sobre funcionamento do corpo humano, a neurociência se apresenta como uma das mais recentes e importantes áreas a que se tem acesso. Sua especificidade está no estudo do funcionamento do sistema nervoso e suas relações com a fisiologia do organismo como um todo, abrangendo as relações entre cérebro e comportamento.

> O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura-, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. (VENTURA, 2010, p. 123)

Para além da compreensão de quais são os temas de estudo da neurociência, é importante ressaltar que uma das principais questões esclarecidas, está no

entendimento de que o sistema nervoso constitui-se de neurônios, a principal unidade sinalizadora do sistema nervoso e que, a comunicação entre eles, chamada de sinapses, forma a base de funcionamento desse sistema complexo. (LENT, 2001) Os educadores devem objetivar o estímulo do maior número de sinapses possível.

Compreender como esse sistema opera, quais suas potencialidades e fragilidades, trazem à tona inúmeras possibilidades de exploração dessa temática em diversas áreas (psicologia, medicina, biologia, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras). No entanto, será abordado, em específico, a temática que é de interesse dos atuantes do ramo educacional, ou seja, o aproveitamento dos estudos da neurociência aplicados à educação.

A educação, a aprendizagem e o comportamento humano sempre foram temas emergentes na sociedade, desde o surgimento das primeiras escolas até os dias atuais. Contudo, após a possibilidade do escaneamento cerebral e compreensão do funcionamento do sistema nervoso, as principais evoluções que ocorreram no campo da educação, no que diz respeito ao conhecimento sobre a potencialização das capacidades de consolidação de conhecimentos e da busca por um processo de ensino-aprendizagem efetivo, se deram a partir do surgimento da neurociência aplicada à educação.

Esse novo campo de estudos traz luz aos educadores que desejam ser assertivos em suas aulas, sendo capaz de aliar os estudos já existentes do processo de ensino-aprendizagem, ao funcionamento do sistema nervoso e as melhores formas de acessá-lo e modificá-lo, pensando na capacidade cerebral de neuroplasticidade.

Ao compreender que a aprendizagem pode ser alcançada por meio da estimulação correta para que ocorram as sinapses, e que, a qualidade da estimulação/intervenção pedagógica pode fortalecer essas conexões neurais é possível perceber a relevância de difundir o entendimento de como devem acontecer essas intervenções educativas e que estas podem ser otimizadas para que o aprendente conecte a maior rede de neurônios possíveis. (COSENZA; GUERRA, 2011),

Convém citar que a neuroeducação já confirmou a importância que as emoções possuem para a aprendizagem e memória do sujeito. Elas estão diretamente ligadas à motivação, foco, atenção e tomada de decisões, podendo estar relacionada tanto com as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio) quanto com as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração, etc). Muitas das lembranças

estão fortemente ligadas ao que o sujeito estava sentindo no momento, sendo este um fator indicativo do quanto as emoções podem sustentar a memória.

Nesse sentido, a escola precisa proporcionar um ambiente que, diariamente, estimule emoções positivas, esforçando-se para identificar e evitar acionar as emoções negativas, pois estas podem prejudicar e até mesmo bloquear a atenção e a aprendizagem. (COSENZA; GUERRA, 2011)

Sendo assim, práticas educativas que estimulem as emoções positivas, unidas ao conhecimento de estratégias e métodos de ensino, serão potencializadores das sinapses, favorecendo a transformação do conhecimento em memória, gerando a esperada aprendizagem. É aconselhável que as emoções sejam exploradas em sala de aula, a partir de recursos já conhecidos pelos educadores e que são de fácil acesso, para que seja gerado o processo de ensino-aprendizagem significativo e que assim possa ser colocado em um lugar de destaque no ambiente educacional.

3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No meio educacional, se consolida como indissociável o processo de ensino e de aprendizagem, visto que ambos acontecem em sala de aula. Porém, cabe ressaltar que o processo de aprendizagem não é diretamente proporcional ao processo de ensino, eles são processos diferentes e que podem ou não acontecer ao mesmo tempo.

A compreensão da palavra ensinar, pode ser entendida como um trabalho interativo, que resultará em alterações no sujeito que é ensinado. Estando relacionado com a intencionalidade de uma ação específica, no meio educacional, entende-se como a promoção do conhecimento a um sujeito.

O aprender relaciona-se com um compilado de significados, sistematizados e interiorizados, que resultam em habilidades, aplicáveis ou não no meio que o sujeito está inserido.

O processo de ensino-aprendizagem é a soma dos processos dentro da mesma realidade, acontecendo a partir das relações e trocas que acontecem no ambiente educacional, possibilitando uma construção coletiva do conhecimento. Podendo ser entre educador-aprendente, aprendente-aprendente ou educador-educador. Com essas trocas o processo de ensino-aprendizagem acontece de uma maneira mais proveitosa e significativa.

ISSN: 2176 - 1396

Para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide intencionalmente, se faz necessário a implementação de algumas práticas educativas que tornem a sala de aula mais atrativa e significativa aos alunos.

O processo da aprendizagem está presente no sujeito antes mesmo dele estar inserido em um ambiente educacional, ele não é um ser vazio, mas é um detentor de conhecimentos prévios. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo e de aprendizado acontecem de maneira autônoma e podem acontecer ao mesmo tempo ou em momentos distintos. (VYGOTSKY, 1984)

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado como um processo amplo, complexo e significativo, ele precisa acontecer de maneira ativa e não mecânica ou repetitiva. O qual será reforçado por meio de práticas educativas que possibilitam o alcance dos objetivos educacionais, que alicerçam o conhecimento.

Atrelado a um processo ativo, deve estar a atenção por parte do educador, na execução de um trabalho com conceitos contextualizados e significativos, que sejam acessíveis e passíveis de compreensão por parte dos alunos, e principalmente visualização dos conceitos no seu espaço de vivência. (ALTHAUS; BAGIO, 2017)

A sociedade atual exige um processo de ensino-aprendizado cada vez mais humanizado e crítico. Por isso, o educador precisa extrapolar a visão engessada do seu trabalho, ensinando muito além do currículo exigido, para o desenvolvimento de um sujeito integral, reflexivo e crítico.

De acordo com Weisz (2004), educador deve ter ciência de que não é o único detentor de conhecimento, para que os aprendentes possam participar ativamente das aulas e contribuir com seus conhecimentos, para que tenham voz e espaços de fala durante as aula, e o educador agindo como mediador. O resultado dessa ação é um processo de ensino-aprendizagem coletivo e significativo, em um modelo que se distancia do ensino tradicional e se aproxima cada vez mais de uma educação pautada na neurociência.

O sentimento de pertencimento a um ambiente educacional é possibilitado quando o aprendente tem liberdade em sala de aula, e acima de tudo, quando há uma relação entre educador e aprendente saudável e harmoniosa. (RIOS, 2005).

Possibilitar esse nível de aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem só é possível por meio de um olhar atento e individualizado do educador, entendendo que cada aprendente é um sujeito provido de especificidades.

Em uma sala de aula é possível perceber um público multifacetado, com características diversas e diferentes formas de aprender. Reforçando a compreensão de que algumas práticas educativas não serão significativas para todos os aprendentes, fazendo com que o educador utilize ações diversificadas a fim de atingir todos os aprendentes de maneira satisfatória.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS

Com os avanços nos estudos referentes às neurociências e o processo de ensino-aprendizagem, o estudo de práticas educativas que estimulam a aprendizagem de forma mais eficiente, de acordo com o funcionamento cerebral, reforçou a necessidade da abertura dos educadores para uma mudança real de perspectivas dentro do que é comumente realizado como práticas desenvolvidas em sala de aula.

Dentro das perspectivas atuais da educação, o aprendente necessita atuar como protagonista em seu processo de aprendizado, visando a sua educação integral, a partir de seu desenvolvimento humano global. Nesse sentido, tendo a escola a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos aprendentes, para além do quesito cognitivo e a partir do que vivem, a educação integral deve proporcionar a "construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2018, p. 14).

A partir dessa perspectiva, enquanto as neurociências descrevem a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, a educação cria as condições para que o desenvolvimento de competências relacionadas ao desenvolvimento integral aconteça (COCH, ANSARI, 2009) (SOUZA, 2016, p. 8).

Por isso, destaca-se a importância das diferentes formas de organização de ensino, para que proporcionem ao aprendente a utilização do conhecimento de diferentes formas, a fim de reforçar os aprendizados adquiridos no espaço escolar.

A partir das possibilidades e necessidades apresentadas para práticas educativas que possibilitem o aprendizado dos aprendentes de forma significativa e efetiva, no quadro abaixo estão descritos 12 estímulos de aprendizagem simples, que podem ser praticados visando um maior desenvolvimento cognitivo. (RODRIGUES, [s.d], p. 33 - 35).

Quadro 1 – Os 12 estímulos de aprendizagem que desenvolvem o sistema cognitivo.

Conecte conhecimento	É necessário que o novo aprendizado seja conectado a algo real, já sabido. Deve-se buscar sempre realizar esse processo de ancoragem dos novos conhecimentos a aprendizados já consolidados, e os novos conhecimentos serão lembrados mais facilmente. No momento do ensino, é essencial vincular a teoria da aula à prática.
Desenho	Um desenho é absorvido pelo cérebro 60 mil vezes mais rapidamente que um texto, portanto, a ilustração dos materiais utilizados, o uso de infográficos é imprescindível. Como os olhos visualizam em blocos, um desenho trará sempre informações de uma maneira menos cansativa ao cérebro, e em menos tempo.
Compare	Utilizar de comparações sobre o que está sendo demonstrado, é um potencializador da aprendizagem. O cérebro é guiado quando encontra relevância nas comparações, quando é possível comparar um produto a outro, realizando de forma mais fácil as classificações das informações.
Experimente	Encaixar algo do âmbito teórico a uma aplicação prática, reforça a confiança e a memorização da ferramenta certa, quando algum evento ocorra. Por isso, é necessário expor os aprendentes a práticas e exercícios que realmente consigam aplicar o que aprenderam.
Filmes e documentários	Relacionar o aprendizado a experiências lúdicas, como filmes, ou perceber que um documentário explana seus ensinamentos, através da visão de outros, pode acelerar o aprendizado, pois, o indivíduo terá acesso a novas informações em perspectivas diferentes, desenvolvendo a visão crítica sobre os filmes ou documentários assistidos.
Discuta	Instigar discussões em sala ou em sua comunidade de aprendizagem abre portas a novos pontos de vista. Além disso, permite sanar dúvidas dos mais tímidos que não se sentem seguros ainda para perguntar. Quando alguém é impelido a discutir sobre algo, as chances de que busque compreender melhor o conteúdo é maior.
Melhore práticas	Apresentar as melhores práticas faz com que o aprendizado seja mais objetivo, ou seja, o ponto de partida é o conhecimento atual, partindo deste para frente. A evolução dependeu disto, pois torna-se impossível reaprender tudo sempre, parte-se do que já se conhece. Assim, utilizando do que já é conhecido, o aprendizado é em relação ao melhoramento das práticas.
Ensine	Ensinar é a melhor forma de aprender, portanto, atividades como Aula Invertida, baseada nas Metodologias Ativas, onde o aprendente tem a oportunidade de ensinar colegas, ou ao menos ter um tempo ao qual realiza uma atividade de ensinamento, é um grande passo para aprimorar o próprio aprendizado. Assim, além de dominar o conteúdo, deverá prever futuras perguntas sobre a informação que deseja passar e, desta forma, avança mais do que, convencionalmente, faria em aula comum, onde só recebe a informação.
Pergunte	Estimule perguntas dos aprendentes, mesmo que as mais bobas, pois são estas que poderão trazer as mais inteligentes. Quando ocorre uma pergunta, é sinal de que o conteúdo está sendo assimilado, pois não há como realizar uma pergunta quando não está aprendendo. A pergunta é o passo fundamental para complementar um raciocínio, portanto, todas são válidas. Quando o grupo não faz perguntas, é importante estimular a prática, chamando alguém a dar a sua opinião e elogie seu ponto de vista, isto fará com que a pessoa se torne mais confiante e comece a participar mais, influenciando outros a fazerem o mesmo.

ISSN: 2176 - 1396

Relacione	Relacionar coisas também é importante. Quando aprendemos algo, costumamos buscar vínculos, correspondências com algo de nossa familiaridade. Por exemplo, quando se fala a palavra "CHUVA", pode se associar ao barulho, cheiro, a água, um filme em que o ambiente era chuvoso ou, até mesmo, um evento ao qual pode ter pegado chuva. Relacionamos, automaticamente, tudo o que aprendemos a algo que já está nas memórias. Ajudar a criar estas condições pode ser bem interessante a quem passa uma informação, pois, às vezes, o aprendente não tem memórias sobre o assunto e o educador é quem tem que o ajudar a fazer as amarras.
Encontre a lógica	Quando é perceptível que algo é lógico, isto acaba tornando-se uma verdade. A verdade é algo que faz sentido. Todo o conteúdo que o aprendente não consegue vincular a algo real, torna-se intangível e não priorizado pelo cérebro. A lógica produz um caminho natural entre as informações e ao que o aprendente entenda como benefício em aprender. O educador deve auxiliar o aprendente a encontrar sentido naquele conteúdo ou conhecimento que está apresentando, demonstrando o sentido que o mesmo tem, para que o aprendente possa compartilhar dessa crença.
Erre	O erro pode ser o primeiro passo para o acerto, por isso o mesmo não deve ser condenado. Não existem pessoas de sucesso que não aprenderam a conviver e aprender com seus erros. O trabalho do educador é desmistificar o medo em errar, pois, com o erro, afloram medos implícitos e secundários como: vergonha, frustração, entre outros, que devem ser muito bem protegidos por quem ensina. Desbloquear estes medos é o primeiro passo para que as pessoas se envolvam e arrisquem-se mais em aprender.

Fonte: (RODRIGUES, [s.d] p. 33, 35*)*.

As mudanças e ajustes sempre discutidas no âmbito educacional, podem ser realizadas somente com a disponibilidade e vontade do educador, que precisa estar aberto a novas experiências e tentativas. Nesse sentido, a listagem de 12 estratégias de aprendizagem objetiva reforçar a didática e práticas dos educadores, partindo de um conhecimento teórico atual na área educacional, pautado no funcionamento do cérebro e de suas estruturas cerebrais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é amplo e complexo e para que se atinja uma educação de qualidade, se faz necessário uma vida baseada em reflexões acerca da prática aplicada em sala de aula e da observação das necessidades dos aprendentes.

Portanto, professores e gestores que estão comprometidos com a educação podem apoiar-se nos estudos da neurociência aplicada à educação, que já trazem informações minuciosas a respeito de como atingir o cérebro do aprendente, auxiliando a otimizar as ações educativas e oportunizando um aprendizado mais prazeroso e significativo. A compreensão do papel das emoções no cenário educacional poderá movimentar nossa visão de como transformar a rotina escolar.

ISSN: 2176 - 1396

Usar a evolução tecnológica a favor da educação é uma ferramenta útil, principalmente no que se refere a entender como o cérebro funciona e como usar isso a favor do processo de ensino-aprendizagem. Entender que ele necessita de uma soma de fatores para acontecer é primordial no desenvolvimento educacional, o qual só é viabilizado por meio de uma ação consciente e direcionada do educador.

Portanto, a utilização dos estímulos de aprendizagem de modo intencional e planejado no dia a dia, pode ser uma forma de potencializar o processo de ensino-aprendizado dos alunos, pois, baseado em como as sinapses neurais acontecem, sabe-se que os estímulos atingem eficazmente os objetivos de aprendizagem voltados aos aprendentes.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Rev. Docência Ens. Sup**., Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.
COSENZA, R. Guerra, L. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artme, 2011.

COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. Cortex, v. 45, n. 4, p. 546-547, 2009

COSENZA, R; GUERRA, L. **Neurociência e educação:** Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios:** conceitos fundamentais em Neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, A. (org.). **Comunidade reinventando a educação.** Neuro Aprendizado, [s.d]. *E-book.* Disponível em: < http://www.dnacorporativo.com.br/uploads/arquivos_genericos/37_1.pdf>. Acesso em 18 de jul. de 2023.

SOUZA, G. G. L. de. et al. Curso de atualização de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio. 2016, Ouro Preto. A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?. Ouro Preto: Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, 2016. 38 f.

VENTURA, D. F. **Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. são Paulo: Ática, 2004.

O BRINCAR E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS DO EIXO MONTESSORIANO "AMBIENTE PREPARADO E MATERIAIS"

Mariana de Souza Cardoso[1]

Manuela Pires Weissböck Eckstein[2]

Magali Maria Johann[3]

RESUMO

No presente texto, abordam-se discussões sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças na etapa da Educação Infantil levando em consideração os estudos Montessorianos. A partir disso, entende-se que o brincar representa uma das formas pelas quais os indivíduos vivenciam uma variedade de experiências, contribuindo para seu desenvolvimento integral. Admite-se, com esta pesquisa, que o brincar deve ser um momento e espaço de experiências e, neste sentido, o educador deve compreender que a brincadeira precisa não apenas estar relacionada a objetos e materiais, mas interligada com tempos e espaços que traduzem momentos de comunicação, criação e experimentos. O problema central buscou responder o seguinte questionamento: em que medida o ato de brincar pode auxiliar no desenvolvimento infantil, a partir do eixo montessoriano - Ambiente *Preparado e Materiais*, discutido a partir da narrativa "*Mobiliário de formas variadas e adequadas para as crianças*"? A investigação partiu de um caráter bibliográfico a partir da perspectiva teórica de Bogdan & Biklen (1994), permitindo a análise das obras: A Criança (1988); A Mente da Criança (1987) e Pedagogia Científica (1965), de Maria Montessori. De forma geral, visualiza-se o apreço para as atividades lúdicas como elementos essenciais da construção do conhecimento realizado pela própria criança e que potencializam a experiência por seus interesses, curiosidades e necessidades individuais.

Palavras-chave: Crianças. Brincar. Maria Montessori. Desenvolvimento. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Na instituição educativa, o brincar deve ser um momento e espaço de experiências e, neste sentido, o educador deve compreender que a brincadeira precisa não apenas estar relacionada a objetos, mas estar interligada com tempos e espaços que traduzem momentos de comunicação, criação e experimentos. Partindo desse pressuposto, buscou-se responder: em que medida o ato de brincar pode auxiliar no desenvolvimento infantil, a partir do eixo montessoriano - Ambiente *Preparado e Materiais*, discutido a partir da narrativa "*Mobiliário de formas variadas e adequadas para as crianças*"?

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste, (UNICENTRO), Pitanga, PR. E-mail: mariana.unicentro@gmail.com
2 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó, SC. E-mail: manuela.eckstein@uffs.edu.br
3 Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR (UEM), E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br.

Considerando os objetivos deste estudo, privilegiou-se a pesquisa de caráter bibliográfico. Este formato de pesquisa permitiu a análise bibliográfica das principais obras de Maria Montessori: A Criança (1988), A Mente da Criança (1987) e Pedagogia Científica (1965). Este estudo discutiu como o ato de brincar pode se tornar elemento de ensino e de aprendizagem para as crianças em desenvolvimento no contexto da Educação Infantil. Optou-se discutir um dos princípios montessorianos, denominado *Ambiente Preparado e Materiais*, discutido a partir da narrativa "Mobiliário de formas variadas e adequadas para as crianças".

Neste ensejo, o objetivo da investigação foi apresentar discussões que possam contribuir para reflexões sobre o ato de brincar no desenvolvimento das crianças. Também, compreender a brincadeira como um ato pedagógico e também ressignificá-la a partir de estudos montessorianos. Para tanto, elegeu-se narrativas escritas por Maria Montessori em suas obras “A Criança”, “A Mente da Criança” e “Pedagogia Científica”, para discutir um dos princípios que norteiam o desenvolvimento infantil e que se relaciona de alguma forma com o ato de brincar.

Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), uma mulher revolucionária para o seu tempo, enfrentou inúmeros preconceitos e não desistiu de seu propósito: de cursar medicina na Itália. Durante sua formação, teve oportunidade de conhecer um orfanato onde haviam crianças em situação de crueldade, o que a fez lutar pela sua recuperação. Esse momento possibilitou um olhar para a educação de forma singular, tornando-se uma especialista em psiquiatria, onde estudou pedagogia e se dedicou a pesquisas que visualizasse o potencial de desenvolvimento dos pequenos, mesmo os que não tinham condições e oportunidades de escolarização.

A partir disso, a autora supracitada, empenhou-se em discutir e escrever sobre uma nova forma de entender a criança, inspirando a criação do Método Montessori, que ficou conhecido como uma perspectiva baseada na formação integral da criança. O propósito do método consistiu em harmonizar corpo, inteligência e vontade. Baseou-se na educação da vontade e da atenção, em que as crianças têm liberdade para escolher seus materiais e onde querem trabalhar com eles, além de proporcionar a cooperação entre elas. Acredita-se que “a criança de hoje é o adulto de amanhã” (MONTESSORI, 1965; 1987; 1988) e, nessa perspectiva, as ações pedagógicas voltam-se para a humanização, de modo que a criança possa se desenvolver em virtude da independência e do sentimento de paz.

É importante ressaltar que a pedagogia de Montessori está associada ao movimento da Escola Nova, uma perspectiva com uma nova visão de ensino que buscou colocar a criança como centro do processo de ensino e de aprendizagem. A partir destes princípios, Montessori (1965; 1987; 1988) desenvolveu uma sequência de seis pilares que nortearam a ideia de desenvolvimento infantil: a) a autoeducação; b) a educação como ciência; c) a educação cósmica; d) o ambiente preparado e os materiais; e) a criança equilibrada; e, f) os adultos preparados. Elege-se nesta produção, o princípio "o ambiente preparado e os materiais" a partir da narrativa *Mobiliário de formas variadas e adequadas para as crianças*.

2 A NARRATIVA "*MOBILIÁRIO DE FORMAS VARIADAS E ADEQUADAS PARA AS CRIANÇAS*" E O PRINCÍPIO DO AMBIENTE PREPARADO E OS MATERIAIS

Conforme Montessori (1965), o pilar "Ambiente Preparado e materiais" deve ser compreendido como um local organizado, elaborado pelo adulto a partir das necessidades específicas de cada criança para assim despertar nelas interesse e desenvolvimento interdisciplinar. Por isso, o professor deverá ser o impulsionador desse processo. No espaço educativo, de acordo com Montessori (1965), a criança precisa sentir-se protagonista de sua própria história, pois tudo que ali se encontra tem um objetivo específico para o seu desenvolvimento. Os móveis, por exemplo, são adequados para que elas criem a visibilidade do contexto.

> Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (MONTESSORI, 1965, p. 42).

Nessa narrativa, Montessori (1965) aponta para a importância do mobiliário ser apropriado para o tamanho das crianças, pois assim elas são capazes de usá-los e carregá-los para onde se sentirem mais à vontade, sem contar no significado que isso traz para eles, pois se sentem como centro de todo processo brincante.

Outra questão importante é trazer para o espaço de aprendizagem, objetos do cotidiano familiar. O método montessoriano sempre valorizou esses utensílios no

ISSN: 2176 - 1396

espaço educativo. Muitas vezes, as crianças sentem uma certa curiosidade em reproduzir o que enxergam nos pais ou em outras pessoas de seu contexto familiar, seja passar um pano no chão, pentear os cabelos, lavar as mãos. E, em muitos casos, os adultos não dão abertura para ensinar ou deixar os pequenos realizar experiências ou atividades diárias.

Segundo Montessori (1965), este espaço possibilita que os pequenos possam se sentir livres e independentes. A organização dos objetos e móveis adaptados à faixa etária das crianças facilita e incentiva a descoberta de novos saberes. Para além destas questões, este espaço também mostra à criança que ela pode aprender com sua própria experiência. O “estar acessível” é inerente à brincadeira, ao jogo e às representações que mobilizam a criança para a descoberta, a atenção, a descontração, a liberdade e a autonomia.

Montessori (1965; 1987; 1988), seguindo o princípio do ambiente preparado, buscou demonstrar que muitos materiais podem favorecer propostas pedagógicas que ajudam no desenvolvimento do intelecto e da livre escolha do brincar. Em alguns momentos, esses materiais são também autocorretivos (relacionados à autocorreção) e funcionam na medida em que as próprias crianças avaliam seu processo e progresso. De acordo com Montessori (1965; 1987; 1988), eles podem ser incluídos em quatro tipos: a) materiais da vida cotidiana: todos os objetos que estejam disponíveis às crianças, sejam eles, baldes, panos, vassouras, potes, talheres, pentes, cadernos, vasos de plantas e tudo o que faça parte da vida plena; b) materiais da vida sensorial: tudo que envolva os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) com cores, texturas e formas diferentes, aguçando a curiosidade dos pequenos; c) materiais de linguagem: são exemplos, o alfabeto móvel e a caixa de areia; d) materiais matemáticos: são exemplos, o material dourado, materiais de encaixe.

Esses materiais trazem como objetivo principal aguçar a criatividade e a criticidade da criança de forma a desenvolver novas experiências a partir da experimentação. Por isso, alguns se interessam mais por alguns materiais do que por outros. Conforme Montessori (1965), os estímulos, a organização, a conservação e os atrativos também contam muito no sentido que a criança dá ao que está vivenciando, que para ela é o brincar. As questões indicadas até o presente momento nos fazem retornar a narrativa de Montessori (1965, p. 42): “mandei fazer mesinhas [...]”. A referência iconográfica que apresentamos a seguir, retrata o princípio discutido

nessa seção e mostra a riqueza do método montessoriano. A imagem 1 retrata a organização de uma sala de aula montessoriana:

Imagem 1 - Sala de aula Montessoriana

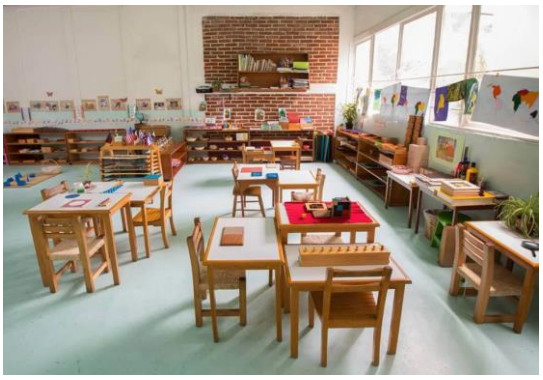

Fonte: Site Papo de Pai (2019)

Percebe-se na organização da sala montessoriana que há inúmeros elementos que a caracterizam, como móveis apropriados ao tamanho das crianças pequenas: mesas, cadeiras, prateleiras. Há também a disposição de materiais, jogos, plantas e desenhos, tudo para despertar interesse e sentimento de experiência. As paredes são pintadas com cores neutras, as janelas e portas tem as trancas mais baixas, os lavatórios são de tamanho apropriado, tudo para lembrar uma casa acolhedora. Para Montessori (1965; 1987; 1988), a criança “absorve” o ambiente, por isso, trabalha-se tanto com a educação da liberdade, organização e a ideia de que ela pode ser transformadora do seu espaço.

Ao contrário de uma sala de aula convencional, onde geralmente as mesas são orientadas para um quadro negro ou branco, na sala de aula montessoriana, como é possível observar na imagem 1, não há um ponto de foco. Isso indica que neste espaço educativo as crianças terão acesso a materiais artesanais e que, geralmente, dimensionam o cotidiano delas em casa. Segundo Montessori (1988), esses materiais têm apelo manual, pois nos seus estudos ela sempre observou o quanto o sentido do tato, devidamente estimulado, contribui no desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, os materiais sensoriais disponíveis são elementos fundamentais da metodologia.

Uma informação importante é que na sala de aula montessoriana há apenas um exemplar de cada material, o que estimula as crianças a ter cuidado ao manusear, guardar e ter paciência para chegar a vez de usá-lo. Para Montessori (1988), estes

recursos têm o nome de sensoriais ou multissensoriais e ficam disponíveis em estantes compatíveis com a altura das crianças e organizadas do mais simples ao mais complexo. No método, esses materiais estão segmentados por quatro áreas: a) Vida Prática; b) Educação Sensorial; c) Linguagem Matemática; d) Assuntos Culturais e Artísticos. Para além da organização da sala na perspectiva montessoriana, trazemos alguns destes elementos que compuseram de certa forma todo o método. A imagem 2 indica como diferentes materiais da vida cotidiana da criança se traduzem em um momento de significado e aprendizagem.

Imagem 2 - Materiais da vida cotidiana

Fonte: Site Laboratório Montessori (2019)

Nesta imagem, fica possível observar uma criança regando um vaso com uma planta de forma muito espontânea. Claramente identifica-se um olhar atento e curioso, analisando cada gotícula de água que sai do vidro até chegar ao caule do vegetal. Montessori (1965; 1987; 1988) poderia indicar nesta cena que há proposição dos materiais da vida cotidiana, regrado em um ambiente preparado, com objetos dispostos, de fácil acesso, com o propósito único de despertar interesse, liberdade e autonomia na criança a partir da sua atuação.

Salomão (2013) traz uma referência muito importante para os estudos montessorianos: a obra de Standing (1988), escrita em inglês, sem tradução para a língua portuguesa - *Maria Montessori: Her Life and Work*. Nesta obra, Standing (1988) discute inúmeras questões sobre o método montessoriano e traz uma rica contribuição sobre os materiais da vida cotidiana que também podem ser traduzidos como atividades da vida prática. Para ele,

> As atividades de vida prática visam auxiliar o desenvolvimento do controle motor e das habilidades necessárias para o dia a dia. Os principais objetivos desta área [...] são o “cuidar do ambiente”, o “cuidar de si mesmo”,

> "habilidades úteis para a vida" e "graça e cortesia". Não há uma seleção fixa de materiais para a vida prática, já que a depender da época e do local, as habilidades a desenvolver podem mudar muito. Entre as mais comuns no Brasil estão as habilidades ligadas à autonomia para se vestir e servir-se na cozinha, assim como o aprendizado de formas de limpar e organizar ambientes (SALOMÃO, 2013, s/p).

Registra-se de modo complementar, um indicativo Montessoriano (1988): há sempre uma associação entre conceitos e coisas, principalmente quando trata-se dos materiais da vida cotidiana. Há também uma metodologia para ensinar essa associação, chamada Lição em Três Tempos. Segundo Salomão (2013),

> Inicialmente se mostra os dois objetos e se nomeia a ambos: "Isto é uma colher, isto é um garfo". Em seguida, pede-se que o aluno aponte, pegue ou mova "a colher", ou "o garfo". Depois de algumas variações desta segunda parte, pergunta-se ao aluno "Qual é este?" e "Qual é este?", apontando-se uma vez a cada objeto. Assim, na primeira etapa nomeia-se algo, transmite-se uma informação. Na segunda, associa-se o nome ao objeto de fato, por meio do movimento, principalmente. No terceiro tempo, testa-se o aprendizado da criança, para que saibamos se a lição foi cumprida. Usa-se poucas palavras, para não confundir a criança, e para que ela possa, a partir deste momento, exercitar-se livremente, sem precisar ficar presa ao adulto por muito tempo (SALOMÃO, 2013, s/p).

Essas questões se traduzem em mostrar que o centro do processo educativo montessoriano é a criança e os materiais são aliados ao processo de aprendizagem e sensibilização.

Imagem 3 - Materiais da vida sensorial

Fonte: Site Big Mãe (2009)

Montessori (1965) sempre levou a sério conceitos sobre o lúdico e, principalmente, sobre os jogos sensoriais pelo fato deles encaminhar a criança para uma aprendizagem autônoma e significativa. Dessa forma, percebe-se o entusiasmo e interesse, representado pelo jogo sensorial na imagem 3. As cores fortes, além de despertarem a atenção dos pequenos, desenvolvem a visão e a percepção dos objetos. O tato também é elemento que auxilia no processo de desenvolvimento da criança, pois faz com que ela reconheça texturas diferentes a partir do toque.

ISSN: 2176 - 1396

Montessori (1965), em seu livro Pedagogia Científica, reforça a ideia e importância desses materiais, pois

> [...] o material sensorial é construído por uma série de objetos, agrupados segundo uma determinada qualidade física dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, e, grau de aspereza, peso, temperatura, etc... Assim, por exemplo, um grupo de sininhos que dão os tons musicais; um conjunto de tabuinhas de variadas cores; um conjunto de sólidos que tenham a mesma forma, mas de dimensões graduadas; outros objetos que se diferenciam entre si pela sua forma geométrica, e outros, ainda de tamanho igual e pesos diferentes, e outros (MONTESSORI, 1965, p. 103).

Diante dessa afirmação, percebe-se que os materiais sensoriais dizem respeito a todos os objetos que estabeleçam qualidade física, graduação, sequência e que também despertem interesse e criatividade das crianças. Assim como outros instrumentos desenvolvidos por Montessori (1965), os materiais de linguagem também foram planejados especificamente para um contexto experimental dentro da sala de aula, tendo em vista os interesses das crianças na sua etapa evolutiva, como é possível observar na imagem 4.

Imagem 4 - Materiais de linguagem

Fonte: Site Escolas Somos Um (s/d)

Na imagem 4 fica nítida a composição dos materiais sensoriais, sendo possível observar que a criança está no processo de análise para depois buscar reproduzir a letra maiúscula feita na lixa, na pequena caixa de areia. A partir de suas experiências concretas, o tato se torna elemento fundamental para reproduzir possibilidades. Montessori (1965) explicaria que esta ação faz parte de um

> [...] conjunto de objetos (material de sons, material de cores, etc), que representam uma graduação, compõem-se, pois em seus pontos extremos, de um "máximo" e de um "mínimo" da série; eles determinam os limites, que serão mais exatamente fixados pelo uso que a criança deles fizer. Estes dois extremos confrontados entre si, deverão apresentar a diferença mais evidente possível de uma determinada série, atingindo o mais agudo "contraste" cabível dentro de um mesmo conjunto. O contraste sendo bem visível, torna

ISSN: 2176 - 1396

> evidentes as diferenças, e a criança, antes mesmo de exercitar-se com os objetos, sentir-se-á interessada por eles (MONTESSORI, 1965, p. 103).

Compreende-se que cada objeto instituído como material Montessoriano possui especificidades próprias e distintas. Há um certo grau de dificuldade gradativo, que se desenvolve doravante o empenho da criança em resolvê-lo. Para além dos materiais de linguagem, apresenta-se também materiais matemáticos que tem a intenção de exemplificar como a aprendizagem dos conceitos matemáticos se torna possível para as crianças quando aliados a objetos concretos.

Imagem 5 - Materiais matemáticos

Fonte: Site Escola Montessori (2019)

Na imagem, observa-se um jogo de encaixe criado por Montessori. Segundo ela, a intenção é que qualquer criança possa desenvolver a percepção da ordem crescente ou decrescente, em que cada peça deverá ser encaixada de maneira exata, em seu devido lugar. Caso contrário, o jogador não conseguirá dar sequência ao jogo, pois cada peça possui seu lugar específico. Apesar de ser um jogo aparentemente difícil para os pequenos, não é. Com ele, as crianças são capazes de se autocorrigir e refletir quando sua jogada não der certo, sem necessariamente a interferência de um adulto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejamos trazer subsídios para discutir um dos princípios montessorianos e sua relação com o desenvolvimento da criança a partir da valorização do ato de brincar como elemento fundamental a partir de narrativas criadas por Maria Montessori e estudiosos de seu trabalho.

ISSN: 2176 - 1396

O princípio discutido “Ambiente Preparado e os Materiais”, relembra como deve ser o lugar em que as crianças possam se sentir livres para brincar e se divertir, com móveis apropriados a seu tamanho, por exemplo. Levando em consideração os estudos de Montessori sobre o desenvolvimento da criança, percebemos que diferentemente dos métodos tradicionais, a autora colocou a criança no centro de todo processo de desenvolvimento, sendo possível trabalhá-lo com naturalidade e liberdade, escopos fundamentais do método montessoriano. Dessa forma, buscamos contribuir para que profissionais da educação busquem inspiração em Montessori para fundamentar suas pesquisas, suas práticas e reflexões, de modo a usufruir das teorias e práticas propostas pela educadora, que remetem a um novo olhar sobre o brincar, a criança e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BLOG POST PAPO DE PAI: **Sala Montessoriana**. Disponível em: https://papodepai.com/blog/o-que-voce-sabe-sobre-escolas-montessori. Acesso em março de 2022.

BLOG POST LABORATÓRIO MONTESSORI: **Materiais da Vida Cotidiana.** Disponível em: https://www.laboratoriomontessori.com/product-page/vida-pr%C3%A1tica. Acesso em março de 2022.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** 4º Edição, Tradução de Adília Ribeiro, Lisboa, Editora Portugália, 1988.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança.** Tradução de Pedro Da Silveira, Editora Portugália, 1987.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

SALOMÃO, G. Compreendendo Montessori: o Material Montessoriano. Disponível em: <<https://larmontessori.com/2013/01/22/compreendendo-montessori-o-material-montessoriano/>>. Acesso em março de 2022.

UM OLHAR SOBRE O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Cáudia Madalena Feistauer[1]

Angélica Silvia de Jesus Lopes[2]

Sabrina da Silva dos Anjos[3]

RESUMO

O letramento de crianças com síndrome de Down é um tema importante na área da educação inclusiva. Esta síndrome é caracterizada por um atraso no desenvolvimento intelectual e físico, o que pode trazer desafios adicionais no processo de aprendizagem, especialmente na aquisição da leitura e escrita. Brian Street, Troncoso e Leda Verdiani TFouni são estudiosos renomados que têm contribuído para o entendimento e a promoção do letramento. Segundo Brian Street, o letramento deve ser entendido como um processo social e cultural, no qual as crianças constroem significados e interagem com o mundo ao seu redor por meio da leitura e da escrita. O letramento é importante para auxiliar a formação do cidadão como agente ativo e engajado nas práticas comunitárias, contribuindo para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, como é o caso dos indivíduos com síndrome de Down. O O objetivo deste trabalho é discutir os desafios que esses alunos enfrentam no aprendizado da leitura e escrita, bem como apresentar estratégias pedagógicas que favoreçam sua inclusão no ambiente educacional no que se refere à construção de significados sociais, históricos e políticos na leitura de textos. A compreensão e reflexão a partir da leitura formam sujeitos pensantes, de modo que possam utilizar esse potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, pois assim serão capazes de compreender e agir no mundo que os cerca. Tomamos como base o aporte teórico da Psicolinguística e práticas de letramento com utilização de gêneros textuais, considerando os níveis de participação dos atores do contexto educacional e familiar. A pesquisa é qualitativa e bibliográfica. Através do estudo, pode-se concluir que os alunos com SD podem alcançar níveis satisfatórios de letramento quando bem orientados por professoras comprometidas com o trabalho e mais ainda se tiverem o contato com materiais escritos precocemente com a família.

Palavras-chave: Letramento. Síndrome de Down. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

A SD é uma ocorrência genética natural e universal. Não é uma doença e, portanto, as crianças com SD são, acima de tudo, crianças com diferenças, qualidades, capacidades e dificuldades como qualquer ser humano. Um grande

[1] Doutora em Letras/Linguística pela PUCRS, Docente UNEB email:cmfeistauer@uneb.br

[2] Especialista em Psicopedagogia (UNEB), Estudos Linguísticos: Leitura e Produção Textual (UNEB), Língua Espanhola (UEFS), Docente UNEB email: alopes@uneb.br

[3] Graduanda em Letras UNEB email:anjosbina@gmail.com

aliado das famílias é o conhecimento. As informações são os grandes diferenciais para superar as dificuldades. Primeiro é preciso que os pais aprendam o que significa a SD, quais as implicações no desenvolvimento físico, mental, psicológico e da linguagem. Buscar as informações relativas à estimulação precoce é um grande auxiliar para melhor adaptação quando chegar a hora do ingresso no ambiente escolar. Desde o dia 3 de janeiro de 2016, o Estatuto das Pessoas com Deficiência (EPD) está em vigor no Brasil. Também chamado de Lei Brasileira de Inclusão, foi instituído pela lei nº. 13.146 no dia 6 de julho de 2015, após mais de 12 anos de tramitação no Congresso Nacional.

O desenvolvimento das capacidades e a conquista da autonomia das pessoas com SD requer um esforço conjunto de políticas públicas de inclusão, aceitação da comunidade, adequação do currículo escolar e esforço familiar. A legislação garante o direito à educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Ao longo de sua história, a educação especial tem revelado uma tendência terapêutica (preventiva / corretiva), que parece estar sendo substituída, após a promulgação da Lei 9.394/96, por uma tendência cada vez mais pedagógica ou mais especificamente escolar. O acesso ao conhecimento escolar é fundamental para as crianças com SD para desfrutarem do pleno direito à interação na sociedade e à cidadania plena.

Quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais como é o caso da Síndrome de Down, a escola deve ter atenção e o cuidado redobrados para oferecer o letramento a esses alunos.

A escola nem sempre promove propostas ou projetos que pretendem desenvolver a habilidade da leitura. Analisando o contexto histórico sobre a formação de leitores percebe-se que o uso inadequado do ensino da leitura – devido principalmente à falta de capacitação de profissionais - influi de modo positivo ou negativo no desenvolvimento de futuros leitores que possam compreender, criticar, questionar e mudar o seu contexto. Então, o papel familiar assume um lugar de destaque em todo esse processo.

Pode-se dizer que a Instituição Escolar é a principal agente mediadora da aquisição da leitura e da escrita. Com isso, alfabetizar na perspectiva do letramento é apropriar-se dessa leitura, escrita e numeralização, fortalecendo sua condição de sujeitos atuantes no contexto social, econômico, ambiental e cultural.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o letramento de alunos com síndrome de Down. Para tanto, foi eleita a pesquisa bibliográfica. Vale

ISSN: 2176 - 1396

salientar que a inclusão de pessoas com SD na escolarização é um direito garantido pela legislação, que contempla todas as crianças em idade escolar com desenvolvimento dentro dos parâmetros considerados normais ou com necessidades educativas especiais. O presente trabalho trará benefícios para melhor entender a participação dos educadores no desenvolvimento do letramento processo importante na inclusão desses sujeitos na sociedade atual que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita

2 Conceito de letramento

A alfabetização é um processo contínuo. Conforme foram modificando-se as demandas sociais, foi necessário empregar a palavra *letramento* para explicitar uma nova exigência que diz respeito à capacidade de saber usar e conhecer as funções da escrita em diversos contextos, e não apenas de codificá-la/decodificá-la.

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores.

Deve-se buscar, portanto, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ou seja, da capacidade de comunicar, produzir, interpretar e dar novo significado a informações que transitam rapidamente pelo mundo. Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente.

Tfouni (1995, p. 31) afirma que o letramento “é um processo de natureza sócio-histórica”. Portanto, é construído ao longo da vida do indivíduo e inserido no contexto social abrangendo o meio familiar, a comunidade em que a pessoa está inserida, além da agência de letramento tradicional que é a escola.

Em todos os casos, para utilizar-se da linguagem nas trocas sociais, o interlocutor terá de recorrer à língua e suas formas de funcionamento. Como a língua é o resultado de uma produção social, nela estão presentes e refletidas diferenças e desigualdades de nossa sociedade. Daí a existência de variedades linguísticas que, com maior ou menor prestígio social, transitam em diversos gêneros do discurso.

Na escola, no processo de construção do conhecimento, o aluno deverá ampliar seus horizontes discursivos, multiplicando suas possibilidades de construção e reelaboração de gêneros textuais mais complexos que se manifestam na interação

escolar (oral e escrita), nas diferentes práticas sociais específicas de distintas áreas do saber (temáticas), com contextos, interlocutores e finalidades variados.

Alguns mais simples, orais – inserem-se em situações concretas de troca social, em esferas íntimas e familiares (gêneros primários, como a conversa, o relato de experiência vivida); outros - complexos, historicamente posteriores e mais ligados ao surgimento da escrita – encontram-se em esferas públicas e institucionais de interação (gêneros secundários, como o debate, o editorial, o romance ou o conto, a exposição científica) (BAKHTIN, 1997, p. 277-326).

Em todos os casos, para utilizar-se da linguagem nas trocas sociais, o interlocutor terá de recorrer à língua e suas formas de funcionamento. Como a língua é o resultado de uma produção social, nela estão presentes e refletidas diferenças e desigualdades de nossa sociedade.

O professor deve sempre ter em mente que a produção de textos tem como objetivo formar escritores competentes, isto é, indivíduos capazes de elaborar textos coerentes, coesos e eficazes. A leitura nesse processo tem cabal importância para ampliar o acervo pessoal do aluno.

3 O Letramento na Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma das condições genéticas mais comuns, afetando aproximadamente 1 em cada 700 nascimentos. O desenvolvimento da linguagem em indivíduos com SD é atípico, ocorre de forma mais lenta do que as crianças de desenvolvimento típico e por isso traz dificuldades na comunicação e na escolarização principalmente no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita.

Pimentel (2012, p. 31) avalia que, apesar de as crianças com Síndrome de Down possuírem alterações fenotípicas semelhantes como aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, [...] mãos e pés pequenos e grossos etc. diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária.

Sendo “a linguagem uma área de dificuldade adicional específica para muitas crianças portadoras de Síndrome de Down” (CHAPMAN, 1997, p. 515), a aquisição da leitura e da escrita também são comprometidas e ocorrem de forma mais lenta e variada de indivíduo para indivíduo, a depender do grau de deficiência cognitiva desses sujeitos. Esse fato implica numa estimulação maior, um cuidado maior com o

processo de alfabetização e também do letramento a fim de auxiliar no empoderamento e autonomia das pessoas com Síndrome de Down para sua inclusão como sujeitos ativos no meio social que valoriza sobremaneira as práticas sociais de leitura e escrita.

A Síndrome de Down (SD) é definida como sendo um quadro genético caracterizado pela trissomia de cromossomo 21 ou por mosaicismo, o seu portador possui alterações que caracterizam esta síndrome, tais como: malformações cardíacas, déficit no desenvolvimento neuropsicomotor e hipotonia (baixo tônus muscular) corporal global e hiperatividade, dificuldades de aprendizagem (CUNNINGHAM, 2008, p. 82). A SD é geralmente diagnosticada ao nascimento em razão da presença de uma série de alterações fenótipas, que podem ser observadas já no feto, que são a presença de prega palmar única, clinodactilia, defeitos do septo cartilaginoso e baixo comprimento do feto. Já após o nascimento são observados em crianças com esta síndrome, aspectos tais como: branquicefalia, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicânticas, base nasal achatada, hipoplasia da face (SOUZA, 2003). As pessoas com SD possuem características bem marcantes "…hiperlassidão, hipotonia, desenvolvimento mais lento, dificuldades de aprendizagem e há modificações cerebrais semelhantes à Demência de Alzheimer" (CUNNINGHAM, 2008, p. 82).

O desenvolvimento da linguagem em crianças com SD é atípico, ocorre de forma mais vagarosa em comparação com as crianças de desenvolvimento típico e esse fato acarreta problemas na interação sociocomunicativa e no desenvolvimento das atividades escolares principalmente no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita. Um dos maiores desafios na educação de crianças com SD é fazer com que a mesma seja mais autônoma na sala de aula, fazendo que adquira regras da vida social para que possa se conduzir sem incomodar o grupo em que está inserida (BUSCAGLIA, 2002). A estimulação precoce da psicomotricidade da criança com SD potencializa o desempenho dela na fase de escolarização quando entra em contato pela primeira vez com o código escrito. Entende-se a leitura e a escrita como aprendizagens fundamentais para a inserção dos sujeitos em contextos letrados dada a constatação que o mundo globalizado demanda níveis cada vez mais elevados de letramento.

Assim, é necessário dar oportunidade aos que não possuem as habilidades de leitura e escrita, um aprender continuado. Não obstante, é preciso reconhecer

que não somente o domínio do código da leitura e da escrita, mas também a competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua própria história, de sua passagem pelo mundo são relevantes. Não basta que o indivíduo seja apresentado ao universo das letras apenas pelo processo de alfabetização. Ser alfabetizado não garante que a pessoa seja capaz de realizar as diferentes ações que envolvem competência em leitura e escrita. É necessário ir além da codificação e decodificação, ou seja, compreender textos escritos e escrever de forma a atender as necessidades do dia a dia nos espaços escolares e no trabalho.

Ocorre que as crianças com SD ao entrarem para a escola na fase de alfabetização nem sempre obtém o resultado esperado de aprender a ler e a escrever. Dentre os possíveis motivos, segundo Luís (et al., 2008), tais alunos são muitas vezes recebidos em sala de aula sem um atendimento especializado que possa promover uma alfabetização eficaz que os ajude a se inserirem na sociedade em que vivem, escrevendo, lendo, interpretando textos e, por consequência, facilitando sua atuação no mercado de trabalho. Com suas características físicas distintas e variações no desenvolvimento cognitivo, esses alunos podem enfrentar obstáculos únicos no processo de letramento. O ideal é que o aluno compreenda o que lê, reflita sobre o texto, escreva com coerência e coesão, isso implica em usos sociais da leitura e da escrita – o letramento. Letramento e alfabetização são complementares. As habilidades mais aprofundadas de leitura e escrita representam portanto, o letramento, conceito forjado nos países de língua inglesa para suprir as dificuldades de pessoas alfabetizadas que não conseguiam compreender e escrever textos. É necessário ultrapassar a mera decodificação/decifração e a interpretação literal dos textos e isso implica apoderar-se do letramento que Tfouni (2010, p. 11) “considera a dimensão político-ideológica da leitura e da escrita, reivindicando ações educativas para além da decifração literal”. Portanto, o letramento é construído ao longo da vida do indivíduo e inserido no contexto social abrangendo o meio familiar, a comunidade em que a pessoa está inserida, além da agência de letramento tradicional que é a escola.

Atingir níveis mais elevados de letramento é de fundamental importância para os indivíduos com SD para auxiliar na construção de conhecimentos, à sua formação como cidadão atuante e engajado na dinâmica atual. De acordo com Troncoso e Cerro (2004, p. 22) um método de leitura que atenda às especificidades das crianças com SD pode ser bem bem-sucedido se: (a) ajusta-se às capacidades

cognitivas da criança com SD; (b) tem em conta as características de cada criança; (c) estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo posterior: o exercício da memória a curto e a longo prazo, a autonomia pessoal na aquisição de conceitos e a capacidade de correlação e (d) facilita o desenvolvimento da linguagem expressiva.

O aluno com SD, embora seja capaz de alcançar resultados positivos no rendimento escolar, tem um aprendizado que ocorre de forma mais lenta. Sendo assim, é necessário um estímulo muito maior por parte do professor. Os conteúdos devem ser enriquecidos com metodologias inovadoras que venham a despertar no aluno a vontade de aprender, levando em consideração que geralmente esse aluno possui dificuldades na atenção. As atividades recreativas são metodologias que devem ser muito exploradas pelos professores, pois despertam no aluno o desejo e a motivação (CARVALHO et al, 2015). Metodologias inovadoras que envolvam as habilidades de leitura e de escrita são bem-vindas para proporcionar o letramento das crianças Down. Materiais coloridos, livros ilustrados, canções, jogos, quadrinhos, animes são estratégias que podem funcionar muito bem na construção de saberes dos alunos com SD

3 Resultados e Discussão

Atualmente tem ocorrido muitas discussões entre estudiosos e demais pesquisadores e professores de língua materna sobre a exigência da sociedade letrada em requerer níveis cada vez mais elevados de letramento.

Se o letramento é importante para a inserção dos indivíduos com desenvolvimento típico nas práticas sociais letradas, é ainda mais relevante para pessoas com necessidades educativas especiais, como é o caso da Síndrome de Down. Isso porque, devido a sua condição, são vistas como diferentes e muitas vezes sofrem discriminação por parte de pessoas desinformadas e preconceituosas.

Mas não é suficiente alfabetizar, ensinar a codificar a escrita e decodificar a leitura, é preciso que o aluno compreenda o que lê, produza textos escritos coerentes, acesse informações, faça escolhas linguísticas, ou seja, desenvolva o letramento. Materiais coloridos, livros ilustrados, canções, jogos e gêneros textuais diversificados e adequados à idade e desenvolvimento são bem-vindos para auxiliar na aprendizagem da criança com SD.

Destacam-se os desafios no Letramento de Alunos com Síndrome de Down:

- Dificuldades no desenvolvimento da linguagem: Alunos com Síndrome de Down podem apresentar atrasos na aquisição da fala e da linguagem, o que influencia diretamente seu progresso no processo de alfabetização;
- Dificuldades de memória e aprendizagem: A memória de curto prazo pode ser afetada, tornando a retenção de informações mais desafiadora durante as atividades de leitura e escrita;
- Habilidades motoras finas: As habilidades motoras finas, como a coordenação motora necessária para escrever, podem ser comprometidas, dificultando a expressão escrita.

Para superar as dificuldades é necessário que os alunos com SD sejam antes de tudo, recebidos no ambiente escolar com um ambiente acolhedor: um ambiente escolar inclusivo deve ser pautado no respeito à diversidade, proporcionando um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos.

Estratégias para uma Educação Inclusiva e promoção do letramento de crianças com SD:

- Individualização do ensino: Cada aluno com Síndrome de Down possui necessidades e habilidades únicas. Portanto, é essencial adaptar o ensino às suas características específicas, oferecendo um plano de aprendizado individualizado.
- Estímulo à linguagem oral: O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para o letramento. É importante promover atividades que incentivem a comunicação e a expressão verbal dos alunos.
- Utilização de recursos visuais: Imagens, gráficos e materiais visuais podem auxiliar o processo de aprendizado, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados.
- Leitura compartilhada: A prática da leitura compartilhada, na qual o professor lê em voz alta para os alunos, favorece a compreensão de textos e a ampliação do vocabulário.
- Tecnologia assistiva: Recursos tecnológicos, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa, podem ser empregados para apoiar a expressão escrita e a comunicação dos alunos.

O letramento de alunos com Síndrome de Down pode ser superado por meio de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades individuais desses estudantes. Ao promover um ambiente acolhedor e utilizar estratégias que valorizem

suas habilidades, é possível proporcionar uma educação de qualidade, permitindo que alcancem seu pleno potencial acadêmico e social. A inclusão desses alunos não apenas beneficia os indivíduos com Síndrome de Down, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, fortalecendo valores de respeito, empatia e diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome de Down é uma condição congênita que proporciona *déficit* cognitivo. No entanto, com os avanços médicos e educacionais de hoje, aos antigos mitos e estereótipos, que tanto privavam as crianças com SD, deram lugar a fatos e expectativas promissoras. A leitura é um caminho para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e uma porta para a inclusão de pessoas com SD na sociedade contemporânea, que concedeu um lugar de destaque aos materiais escritos. O acesso ao aprendizado da leitura e desenvolvimento do letramento para pessoas com SD apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e como uma das habilidades mais valorizadas pela sociedade atual. Nesse processo de aprendizagem, o papel do professor é provocar, instigar a curiosidade e o estabelecimento de relações com outros textos.

O letramento de alunos com Síndrome de Down é um desafio que pode ser superado por meio de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades individuais desses estudantes. Ao promover um ambiente acolhedor e utilizar estratégias que valorizem suas habilidades, é possível proporcionar uma educação de qualidade, permitindo que alcancem seu pleno potencial acadêmico e social. A inclusão desses alunos não apenas beneficia os indivíduos com Síndrome de Down, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, fortalecendo valores de respeito, empatia e diversidade.

O envolvimento dos pais ou responsáveis é essencial para o progresso acadêmico e emocional dos alunos com Síndrome de Down.

Os professores devem receber formação continuada sobre educação inclusiva e estratégias pedagógicas voltadas para alunos com necessidades especiais e, além de formação especifica para trabalharem com o aluno Down, também uma dose de paciência, atenção e carinho para trazer harmonia ao ambiente educativo nos momentos de aprendizagem. Os alunos com SD podem

atingir níveis mais avançados de letramento desde que sejam expostos a práticas e eventos de letramento significativos para eles. O letramento é uma porta aberta para a inserção dos Downs no meio social como sujeitos capazes de exercer plenamente a cidadania.

Atingir níveis satisfatórios de letramento é cada vez mais necessário aos indivíduos com SD para a sua inserção no meio social, tornando-o capaz de melhorar suas condições de vida, para que ele se torne autônomo, capaz de ter acesso a seus direitos de cidadão e de pessoa realizada. Enfim, que construam significados sociais, históricos e políticos na leitura do texto a que se dedicam, tornando-se sujeitos pensantes, de modo que aprendam a utilizar o seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, pois assim eles serão capazes de compreender o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC, 1997.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais:** um desafio ao aconselhamento. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CARVALHO, Graciely Thaiss de et al. **O processo de alfabetização do aluno com síndrome de down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET . Dezembro de 2015.Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO1.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

CHAPMAN, R. S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com Síndrome de Down. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (org.). **Compêndio da linguagem da criança.** Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 517-33.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down:** uma introdução para pais e cuidadores. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; BORTOLI, Paula Saud De; FLORIA-SANTOS, Milena and NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 497-508. ISSN 1413-6538. <http://www.producao.usp. br/bitstream/handle/BDPI/11424/art_LUIZ_A_inclusao_

da_crianca_com_Sindrome_de_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26/08/2019.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, A. M. C. **A Criança Especial**: temas médicos, educativos e sociais. São Paulo: Roca, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas/SP: mercado das Letras, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRONCOSO, M. V.; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down**: leitura e escrita. Porto, Portugal: Porto, 2004.

"EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI": A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Monica Boscardin Schühli[1]

Catarina Moro[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma das quatro categorias construídas para análise de dados de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, que teve o propósito de compreender como a pré-escola vivencia as especificidades da Educação Infantil em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR, ao compartilhar a escola com o Ensino Fundamental. Esta categoria, intitulada *"Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui": a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*, apresenta e discute as percepções das professoras acerca da pré-escola presente na escola que compartilha com o Ensino Fundamental. Tais percepções foram obtidas por meio de entrevista a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As discussões estão fundamentadas nas considerações de Kramer (2006), Souza (2008), Corrêa (2011), Moss (2011), Sarmento (2011), Fernandes (2014), Biazan e Monção (2020). Entre os desafios apresentados pelas professoras estão: - a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, pois as professoras percebem que persiste nas escolas o entendimento de que a Educação Infantil deva ser preparatória para o Ensino Fundamental; - o processo de transição entre as duas etapas educativas que requer uma melhor articulação e; - um acompanhamento mais próximo das pedagogas em suporte ao planejamento e aos demais aspectos da docência da Educação Infantil. Tendo em vista as discussões realizadas e os resultados apresentados, percebe-se que a Educação Infantil, nas escolas pesquisadas, enfrenta tensões e cobranças das escolas que têm como prevalência o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se encontra em processo de fortalecimento de suas especificidades.

Palavras-chave: Pré-escola. Educação Infantil. Escola. Ensino Fundamental. Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta parte da pesquisa de mestrado que teve o propósito de compreender como a pré-escola vivencia as especificidades da Educação Infantil em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba – PR, ao compartilhar a escola com o Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como estratégia o estudo de casos envolvendo duas escolas municipais, uma pertencente ao Núcleo Regional de Educação (NRE) da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e outra do NRE Santa Felicidade.

[1] Mestra em Educação (UFPR), Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, mbschuhli@gmail.com
[2] Doutora em Educação (UFPR), Universidade Federal do Paraná, moro.catarina@gmail.com

No presente relato o procedimento considerado foi a entrevista, realizada com sete professoras de pré-escola e, analisada com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A análise de dados foi realizada em articulação com as discussões teóricas da área: contribuições dos estudos sociais da infância, direitos das crianças e especificidades curriculares, referentes principalmente a espaço, tempo e relações da pré-escola com o Ensino Fundamental.

Neste texto será apresentada a categoria[3] *"Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui": a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental*, a qual apresenta e discute as percepções das professoras acerca da pré-escola presente na escola que compartilha com o Ensino Fundamental.

2 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL

As escolas pesquisadas ofertam duas etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Cada etapa com identidade própria, singularidades e formas de estabelecer e mediar as relações com os conhecimentos, na perspectiva da continuidade do processo educativo das crianças.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, determina que a delimitação de cada etapa se faz em função de "sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais". Refere sobre a inseparabilidade de cuidar e educar, como "concepção norteadora do projeto político-pedagógico" para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2010, p.7).

Diante do exposto, faz-se necessária a compreensão das especificidades e diferenças de cada etapa, do que é comum, como, por exemplo, a indissociabilidade cuidado-educação, assim como prever formas de articulação para que a transição entre as etapas ocorra sem rupturas, com tranquilidade para as crianças, assegurando um processo de aprendizagem contínuo.

Neste sentido, Gizele de Souza (2008) considera fundamental

[3] Na dissertação constam as quatro categorias: - Crianças, direitos e infância(s); - "O túnel entre o Pré e o 1º ano": especificidades curriculares da pré-escola; - Viver a(s) infância(s) na escola: espaços e tempos; - "Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui": a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Ver: https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=111182&idprograma=40001016001P0&anobase=2023&idtc=1958

> [...] problematizar os nexos entre a educação infantil e a escola de ensino fundamental, para além da sua estreita vinculação sequencial no nível da educação básica, e pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende, também e não somente, da sua relação com a outra, ou, dito de outra forma, que a identidade nasce da diferenciação com o outro; nesse sentido não se pode abdicar do enfrentamento dessa questão. Vale perguntar, por exemplo: quais consensos a área de educação infantil já construiu sobre a natureza e especificidade das instituições educativas para as crianças pequenas? Que receios os pesquisadores visualizam na configuração da escola de ensino fundamental e que, desse modo, não recomendam para a educação infantil? Quais contribuições o ensino fundamental pode fornecer à educação infantil e vice-versa? (SOUZA, 2008, p. 25).

Assim, a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, especialmente quando estas etapas convivem na mesma instituição educativa, dividindo a mesma estrutura física, tem o desafio, como bem afirma Souza (2008, p.27), de “estar junto sem ser igual” tendo como elo “um projeto de formação humana, formação para emancipação das crianças e dos adultos” que atuam na escola.

Nesta perspectiva, Sonia Kramer (2006) considera que:

> [...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 810).

Nas duas escolas, por meio das entrevistas com as professoras, percebe-se conquistas, avanços, fragilidades e desafios no que se refere à relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Quanto às diretoras das escolas, as professoras relataram que se sentem apoiadas e percebem que existe um empenho no sentido de uma crescente valorização e compreensão das especificidades da Educação Infantil:

> [...] O que eu vejo é que aqui na nossa escola a gente tem bastante apoio da direção sabe, pra Educação Infantil. Então, a gente precisa de material é... específico, materiais diferentes ou mesmo a forma de trabalhar né, porque a nossa forma de trabalhar, ela é totalmente diferente do Fundamental e a gente tem esse apoio da direção e isso é muito importante porque isso é que

> respalda o nosso trabalho né [...] Aqui eu percebo mais essa autonomia pra gente trabalhar conforme né... as especificidades mesmo da Educação Infantil. (CRISTINA).

E uma conquista da Escola Municipal Regional CIC[4], segundo a professora Cristina, foi a SEP interna[5] da escola abordar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em 2022. A professora explicou que apesar da necessidade de avanços no processo de transição, um importante passo foi dado:

> [...] esse ano foi uma conquista que a nossa SEP, a SEP da escola foi... o tema foi sabe transição da Educação Infantil para o primeiro ano e para que as professoras do Ensino Fundamental conheçam o trabalho da Educação Infantil né, pra que elas é... conheçam como é esse trabalho, pra que a gente possa falar assim né... é trabalhar junto mesmo, pra elas verem que não é assim uma... como se fossem opostos né, e não é, é uma continuidade né, o que a gente desenvolve aqui, o trabalho que a gente desenvolve na Educação Infantil, a criança, ela aprende muito aqui né, então seria ampliar assim esse conhecimento sobre a Educação Infantil pra escola. (CRISTINA).

No que se refere às percepções das professoras entrevistadas acerca da forma como a Educação Infantil é entendida pelas professoras do Ensino Fundamental e das expectativas frente às crianças das turmas de pré-escola, é possível observar nos relatos que as diferenças entre as etapas aparecem em meio a tensões, distâncias, resistências e cobranças:

> É... parece que elas não conseguem ver que a Educação Infantil adentra o Fundamental, que o Fundamental adentra, as crianças conseguem fazer isso, mas a questão dos adultos, os professores né, nós tentamos, a Educação Infantil, nós queremos essa ligação, mas parece que o Fundamental não quer essa vivência porque eles tendem a vencer conteúdos e não é o nosso caso [...] (JOICE).

> [...] Eles vêm né, daqui a grande maioria vem de CMEI, onde estão acostumados com essa rotina, a gente não tem muito lugar para sentar na sala, a gente divide as crianças em grupo para fazer atividade, eles têm muito brinquedo à disposição, eles têm mais tempo livre às vezes para tá aqui fora e de repente eles vão pro Ensino Fundamental, cada um sentar na sua carteira, a maior parte do tempo dentro da sala, já não tem mais muita coisa lúdica né, o espaço é totalmente diferente, a maior parte do tempo sentados. Então assim, eu vejo que ainda tem uma quebra muito grande entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (HELENA).

---

[4] Com o compromisso de proteger a identidade e garantir o anonimato das instituições e das professoras participantes da pesquisa, os nomes originais foram substituídos. Desta forma, as instituições passaram a ter a identificação da Regional a qual pertencem e os nomes fictícios das professoras foram indicados por elas.

[5] A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) interna está prevista no calendário escolar de cada Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e escola, com a duração de quatro horas de formação, na qual a instituição define o tema que será estudado e escolhe uma profissional da Rede Municipal de Ensino ou externo para realizar este momento formativo.

> [...] a gente vê que existe uma cobrança do Fundamental em cima deles, que eles têm que ir pro primeiro ano como se fosse aluno [...] (MARIA).
>
> Então, eu percebo que a questão da Educação Infantil tem mais facilidade né de participar, de se envolver com as questões do Fundamental ou do Integral, do que o contrário. Eles assim... têm um pouco mais de resistência de participar, de estar junto né, assim, até porque às vezes os professores como estão muito né, eles têm mais questão de conteúdo, têm prazos, tem uma questão mais burocrática, então acabam assim que não conseguem participar ou se envolver tanto, tanto na parte das crianças, quanto dos adultos. (GABRIELA).

Estes relatos podem indicar que a relação entre as duas etapas está fundamentada em uma compreensão preparatória de ensino, de subordinação da Educação Infantil, de duas instâncias educativas dissociadas.

Com relação a essa situação, Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção (2020) explicitam que no decorrer do processo de constituição da Educação Infantil no Brasil, a pré-escola assumiu a tarefa de entregar as crianças para o Ensino Fundamental atendendo a determinados requisitos de aprendizagem necessários para o primeiro ano.

Portanto, legitimar a Educação Infantil, sua identidade e especificidades é um compromisso com os direitos das crianças que deve constituir as políticas e práticas na Educação Infantil (BIAZAN; MONÇÃO, 2020).

Entre os desafios vivenciados pela pré-escola nas escolas, as professoras elencaram o processo de transição e a compreensão das especificidades da Educação Infantil por parte das professoras do Ensino Fundamental:

> [...] A gente tenta fazer uma integração, tanto lá com as crianças que ficam o dia todo lá no Integral, no anexo, quanto as turminhas do primeiro ano e eu vejo assim um desafio também é a gente fazer com que as pessoas, os professores né do Ensino Fundamental vejam o nosso trabalho de outra maneira, com outros olhos, compreendam um pouquinho mais, que às vezes eles veem aqui as crianças brincando aqui fora e ah... mas olha lá eles só estão brincando, elas não procuram saber o que que a gente está fazendo com eles aqui fora. (HELENA).
>
> Eu acho que é isso assim sabe, é a questão da transição, por mais que tem essa troca no final do ano, eles vão lá, conversam com as crianças do primeiro ano, eles veem como é, mas é o vivenciar deles mesmo que... cada criança é única e indiferente disso eu não sei, daí é a visão do professor mesmo do Ensino Fundamental, tem os professores que realmente entendem que eles vêm de um outro espaço de... mas assim, a gente vê que ainda a maioria questiona, tipo a questão de... mas eles só desenham? eles não escrevem? eles não sabem o que é linha? eles não sabem o que é caderno?, então na escola tem essa questão da cobrança assim né [...] elas já querem que vá pronto, tipo ah agora sentou e ficou né, até eles entenderem a gente escuta, ah vocês não explicaram nada pra essa criança? (risos) [...] (MARIA).

Os conceitos “ofício de criança” e “ofício de aluno” perpassam os relatos das professoras. Manuel Jacinto Sarmento (2011, p. 586) explica que a representação social dominante da infância contemporânea, que se desenvolveu a partir da modernidade, estabelece o “ofício de criança” que consiste em “um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe”. E, com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, propósito de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns que são definidos politicamente (SARMENTO, 2011).

Sarmento (2011) faz a crítica ao “ofício do aluno”, que se configura em adquirir a cultura escolar, ser formatado pela escola, disciplinar o corpo e a mente de acordo com as regras da instituição educativa que frequenta.

Esta crítica está presente nos relatos das professoras quando expressam sobre a cobrança que existe para a chegada do aluno e não da criança no Ensino Fundamental, ou seja, da quebra que existe entre as duas etapas e que prejudica a continuidade do processo educativo das crianças.

Segundo Bianca Cristina Corrêa (2011) a imprescindível integração entre e Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente no processo de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental, se não tiver uma adequada articulação, pode dificultar ainda mais a compreensão da natureza e especificidade do trabalho da Educação Infantil, assim como o diálogo entre as professoras das duas etapas.

Nesta direção, Cinthia Votto Fernandes (2014) afirma que a transição entre as duas etapas precisa ser entendida como um entrelaçamento do percurso educativo e não como subordinação de uma etapa à outra. Em sua tese a autora explica que os significados que os atores do processo educativo apresentam em suas narrativas acerca da pré-escola, trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. Ou seja, a falta de entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) pode levar a uma identidade de pré-escola preparatória para a etapa posterior.

Como consequência, uma escola que têm uma compreensão preparatória de pré-escola deixa de assegurar vários direitos às crianças, assim como as especificidades da Educação Infantil (ALMEIDA, 2016).

Outro desafio, apontado nas entrevistas, é o pouco acompanhamento dado pela pedagoga às professoras da Educação Infantil, que devido às outras demandas, tem sua atuação dificultada:

> Vou ser sincera para você, nem meu planejamento olharam esse ano [...] Mas isso também porque na escola precisa estar instituída a formação e não está. O pedagogo, ele é a pessoa que despacha encaminhamento médico, ou que conversa, media conversa com os pais, só isso que eu vejo fazendo e isso não é só aqui, é em todo lugar né, porque as demandas que vêm... parece que querem ocupar o pedagogo de outras formas para ele não fazer o que tem que fazer né, que é estar junto com os professores, que é orientar planejamento [...] (AGNES).

Assim, ao considerar que o trabalho da pedagoga precisar estar alicerçado no acompanhamento do planejamento das professoras e das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, assim como, na realização da formação continuada, a professora Agnes indica que alguns trabalhos burocráticos atribuídos à pedagoga, podem ser assumidos por outros profissionais da parte administrativa, o que pode contribuir para a atuação da pedagoga:

> [...] Como que a gente vai proteger esse pedagogo para que ele tenha, se ele quiser, porque tem uns que não querem também, querem ficar escondidos ali atrás das burocracias, mas como é que a gente pode fazer para que esse pedagogo tenha liberdade para fazer o que ele tem que fazer, que é estar com professor, orientar professor, ver planejamento, etc. Talvez alguém assuma, alguém né da gestão possa assumir algumas demandas dele para ele conseguir fazer isso [...] fortalecer né esse pedagogo formador [...] (AGNES).

A luta pelo fortalecimento da identidade da Educação Infantil também depende do desenvolvimento da formação continuada das professoras desta etapa.

No que se refere ao lugar que a Educação Infantil ocupa nas reuniões pedagógicas das escolas realizadas com a equipe docente das duas etapas, as professoras enfatizaram a necessidade de “marcar presença”, mesmo percebendo avanços, pois observam que uma maior atenção é dada ao Ensino Fundamental:

> É... normalmente essas reuniões pedagógicas ou semana de estudo pedagógico é... está mais direcionado para o Fundamental né, então não é muito incluído né, é uma coisa que se fosse feita poderia melhorar a visão do Fundamental para a Educação Infantil né, eles conhecerem melhor o que é feito na Educação Infantil, então, assim, as formações são mais direcionadas para o Fundamental, que é a demanda maior da escola né. (FRANCISCA).

ISSN: 2176 - 1396

> Eu vejo que hoje assim inclui mais, até porque acho que meio que foi uma reivindicação do pessoal assim sabe, de... ah porque a Educação Infantil não é vista... Educação Infantil sempre era excluída... [...] ei e a Educação Infantil? [...] (MARIA).
>
> Eu acho que ainda a gente precisa avançar nesse ponto, porque assim é... como tem muito mais turma do Fundamental assim, a atenção é mais voltada para a questão burocrática do Fundamental, então assim é... a energia é assim, primeiro é pensado no Fundamental e daí assim, se a gente não levantar a mão e dizer assim, oi, olhem aqui por nós, sabe, ainda precisa sim, a gente precisa chamar a atenção né. (GABRIELA).
>
> A gente já teve é sim que brigar muitas vezes pela Educação Infantil né, de ter que lembrar da nossa... ó nós também estamos aqui, tal..., mas agora assim, eu vejo que isso diminuiu muito sabe, nas reuniões assim a gente é, a gente é lembrado e a gente tem sim um... como que eu vou dizer assim... um lugar nessas reuniões sabe, de pensar a Educação Infantil [...] (CRISTINA).

Peter Moss (2011), no artigo *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?*, apresenta quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: - a primeira consiste na preparação para a escola, ou seja, a tarefa da Educação Infantil é entregar as crianças prontas; - a segunda se caracteriza no distanciamento, quando a relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório é marcada pelo antagonismo; - a terceira relação está na preparação da escola para receber a criança, no sentido de a escola inovar suas práticas ao considerar algumas práticas pedagógicas da Educação Infantil para oferecer um ambiente melhor para as crianças; - a quarta possibilidade está centrada em uma possível convergência, quando a Educação Infantil e a escola se propõem a analisarem melhor as diferenças de suas concepções, valores e práticas, para que, de forma respeitosa e dialógica, construam de forma colaborativa novas práticas que tenham um projeto educativo em comum.

Diante das percepções das professoras e das considerações de Kramer (2006), Souza (2008), Corrêa (2011), Moss (2011), Sarmento (2011), Fernandes (2014), Biazan e Monção (2020), se amplifica a exigência de se repensar a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, no sentido de propor ações e práticas compartilhadas que fortaleçam esta relação de forma colaborativa, contribuindo para uma melhor compreensão das especificidades e necessidades de cada etapa educativa, resultando em um acompanhamento pedagógico mais equilibrado entre as duas etapas e em propostas significativas para as crianças.

ISSN: 2176 - 1396

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções apresentadas pelas professoras das turmas de pré-escola, a respeito da forma como a escola se relaciona com a Educação Infantil, reflete o processo de inserção e ampliação das turmas de pré-escola nas escolas, a partir das mudanças de legislação, e ao fato de que, inicialmente a escola atendia o Ensino Fundamental, depois com a Educação Infantil passou a atender as duas etapas, mas, ainda é desafiador a escola deixar de priorizar as ações pedagógicas ao Ensino Fundamental.

Ao considerarmos tais percepções, percebe-se que persiste no entendimento de algumas professoras do Ensino Fundamental que a Educação Infantil deve estar subordinada a esta etapa, o que é sentido pelas professoras das turmas de pré-escola das escolas pesquisadas por meio de cobranças e julgamentos.

A partir da análise dos relatos das professoras, um processo que requer um melhor planejamento e acompanhamento de ações é o da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois necessita de uma maior articulação entre as duas etapas, com o acompanhamento efetivo das pedagogas junto às professoras e, que se desenvolva ao longo do ano, não se limitando a algumas visitas às salas das novas turmas ou a outros espaços que sejam mais utilizados pelo Ensino Fundamental.

Outra necessidade relatada pelas professoras é o acompanhamento mais próximo e frequente das pedagogas da escola junto às professoras da pré-escola, tanto em relação ao planejamento quanto à formação continuada.

A partir das discussões realizadas e dos resultados apresentados percebemos que a Educação Infantil, nas escolas pesquisadas, enfrenta tensões e cobranças das escolas que têm como prevalência o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se encontra em processo de fortalecimento de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659. Acesso em: 1 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-17, jan./mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n52.13537. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Fixa as diretrizes nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, 14 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9cTZJTjnhjssZqMq6Lj8cKm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 nov. 2021.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.** 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/102342. Acesso em: 1 out. 2021.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122. Acesso em: 17 maio 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100003. Acesso: 23 jul. 2021.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Taline Ienk[1]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[2]

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como um de seus enfoques as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras na creche. Compreendemos que o papel da Educação Infantil, fundamenta-se na promoção do desenvolvimento social da personalidade das crianças, bem como o lugar de apresentar à criança a cultura mais elaborada, nesse sentido, cabe ao adulto, indivíduo mais experiente, criar condições para o processo de apropriação do mundo pela criança. A partir de tal entendimento, destacam-se as narrativas de professoras sobre a rotina desenvolvida com as crianças no contexto da creche. A geração de dados se deu por meio de entrevistas narrativas, realizadas com onze professoras de bebês e crianças bem pequenas que atuam em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município no interior do Paraná, previamente selecionados. O estudo e as análises tiveram por base a perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1996; LEONTIEV, 2004). Analisou-se que predominam as práticas que dissociam cuidar e educar, voltando-se para os interesses do adulto, mesmo que existam algumas práticas intencionais e reflexivas pautadas nos interesses das crianças. Por fim, considerando que os processos educativos nesta etapa se constituem como um importante espaço para apropriação da cultura e das relações humanas, compreendemos a importância e a necessidade de ampliar as compreensões e estudos no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Creche, Abordagem Histórico-Cultural

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços coletivos de educação com os bebês e as crianças bem pequenas remontam a um período recente, já que a maioria dessas crianças viviam sob a responsabilidade de seus familiares ou em espaços destinados apenas aos seus cuidados até o final dos anos de 1990. Se a inserção das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil é recente, a problematização sobre as práticas pedagógicas só se intensificou na última década. Essa realidade nos provoca a pensar como as professoras da creche pensam, elaboram e realizam suas práticas.

[1] Mestre em Educação, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, tali.ienk@gmail.com.
[2] Prof.ª Dr.ª em Educação, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, malu.uepg@gmail.com.

Para a análise e discussão tomamos como referência a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento, que compreende o ser humano como ser situado em um período histórico e cultural, que a partir das relações estabelecidas, se apropria do conhecimento culturalmente produzido e organizado, formando e desenvolvendo a inteligência.

Partimos da compreensão de que o papel da Educação Infantil é "promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças" (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30), bem como o lugar de apresentar à criança a cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010). Assim, o adulto, indivíduo mais experiente, pode criar condições para o processo de apropriação do mundo pela criança.

Nessa perspectiva, a ação do professor se dá a partir de práticas intencionais, em que a teoria se concretiza, uma vez que as nossas escolhas e atitudes revelam nossas concepções e os lugares destinados à criança no processo de aprendizagem. Percebe-se, então, que as intervenções no ambiente educativo são permeadas de convicções teóricas, conscientes ou não, que se expressam no fazer docente.

Compreendemos que a criança é um ser capaz desde que nasce e se constitui como um ser social, em relação, atribuindo valor às experiências que vive desde o nascimento – em outras palavras – é capaz de aprender (LEONTIEV, 2004). Quando trazemos a criança enquanto ser capaz, nos referimos à necessidade de modificar não só a cultura escolar, mas os olhares que destinamos a elas, de modo que ocupem o lugar de partícipe no contexto escolar, sem que isso signifique um aligeiramento do desenvolvimento psíquico.

Partimos de uma pesquisa de mestrado que investigou como a compreensão de professoras a respeito do afeto e do desenvolvimento infantil pode impactar nas relações com os bebês e as crianças bem pequenas no ambiente da creche. Argumentamos que as professoras, em suas práticas pedagógicas, imprimem suas compreensões, ainda que estas não sejam percebidas de forma consciente. Essas compreensões advêm de sua formação inicial e de suas experiências, incidindo nas maneiras de planejar, assim como, em suas práticas com as crianças. Sendo assim, um de nossos objetivos foi caracterizar as práticas de professoras da creche, cujos resultados apresentamos de forma breve neste trabalho.

Nosso objetivo é discorrer sobre as práticas desenvolvidas na creche a partir das narrativas de professoras. Dessa maneira, utilizamos um dos tópicos explorados nas entrevistas narrativas realizadas com as professoras, no qual elas narram um dia

de trabalho no CMEI.

Iniciamos por apresentar a metodologia que nos permitiu gerar os dados e a perspectiva de análise que nos possibilitou compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes. Em seguida, trazemos as narrativas das professoras sobre como organizam suas práticas e as análises decorrentes de suas contribuições. Por fim, interpelamos as práticas pedagógicas apresentadas nas narrativas com a perspectiva Histórico-Cultural indicando como as ações dessas professoras acontecem no espaço da creche.

2 METODOLOGIA

Compreendendo que, ao nos constituirmos enquanto seres humanos, somos atravessados pelos aspectos sociais, culturais e históricos, identificamos, também, que nas relações estabelecidas entre os homens e mulheres, as narrativas, estão tramadas tanto no plano individual como no coletivo, abrangendo o passado, o presente e, também, o futuro.

Ao entendermos que as narrativas expressam os fenômenos sociais e expressam histórias de vida e de vivências, adotamos a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) como uma das técnicas de geração de dados na pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas.

Reconhecendo o caráter intencional das narrativas e as possibilidades que elas oferecem, nos apropriamos deste instrumento de pesquisa, por resguardar as características particulares das participantes de maneira mais autêntica. Assim, valorizamos as experiências advindas da prática pedagógica e, por isso, estimulamos as professoras a contarem suas vivências na creche.

Participaram das entrevistas narrativas 11 professoras atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública de ensino de um município no interior do Paraná. O critério de escolha das professoras se deu a partir do vínculo estabelecido entre a Universidade e os CMEIs por meio dos estágios curriculares. Para a realização das entrevistas, as professoras aceitaram participar mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas no ambiente do CMEI, sendo que, do conjunto de aspectos que as professoras narraram sobre suas práticas, selecionamos aquele

em que solicitamos que nos contassem, com detalhes, como era um dia de trabalho com as crianças.

2.1 As práticas pedagógicas das professoras com bebês e crianças bem pequenas

Buscando identificar as práticas desenvolvidas no contexto da creche, pedimos que as professoras respondessem como planejavam as práticas que seriam desenvolvidas com as crianças e os desafios dessa ação. Elas expressam que o dia a dia no CMEI é cronometrado, com atividades e momentos específicos previamente organizados, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Dados das entrevistas narrativas

Professora Nicolas[3]	*A gente tem um cronograma no CMEI, tem um momento que eu vou para o parque, tem o momento da brinquedoteca, do pátio, o momento do solário, porque eu não posso ficar com a minha criança o dia todo na sala, então todos os dias tem uma atividade diferenciada que é para possibilitar as crianças irem para fora, para eles estarem brincando em outros lugares, ambientes.*
Professora Laura	*É bem cronometrado o tempo, às vezes a gente planeja um monte de atividade e não dá tempo e às vezes parece que o dia flui.*
Professora Laura	*No período de adaptação, a gente tem que fazer mais brincadeiras, músicas, lúdico, mais o brincar.*
Professora Nalu	*Na verdade, tem-se aquele negócio que atividade é papel, mas atividade não é no papel. Atividade é aquilo que você faz, é uma contação de história.*
Professora Catarina	*A Educação Infantil é muito mais do que atividades pedagógicas, ela vai além disso.*
Professora Nicolas	*Eu acho que essa questão de ter essa sensibilidade de saber que menos é mais pra eles.*
Professora Laura	*Eles não falam! É uma palavra ou outra que estão falando, eu acho que faz bastante falta pra gente a questão do diálogo, de você poder sentar e perguntar. É uma coisa que com os grandes já tem um retorno maior.*

Fonte: A autora, 2022.

Ao narrarem sobre a organização da prática pedagógica com as crianças, as professoras evidenciaram a existência de uma rotina, aparentemente, engessada, uma vez que de maneira unânime, as professoras contaram sobre essa organização a partir de um cronograma com horários definidos e propostas padronizadas.

[3] No contexto da pesquisa, pedimos às professoras que lembrassem de alguma criança que as marcou no processo de vivência da docência com bebês e crianças pequenas, a partir da qual elas seriam nomeadas na apresentação do estudo.

Ressalta-se que na perspectiva das professoras, as atividades não são entendidas como as realizadas em folhas de papel, mas ao trazerem a rotina, foi possível perceber uma separação entre as atividades pedagógicas, momentos de cuidados e um terceiro momento, destinado às brincadeiras, demonstrando uma compreensão fragmentada da prática pedagógica.

Salientamos que todas as ações desenvolvidas na creche se constituem em atos educativos, isto é, cuidar da criança, realizar sua higiene, alimentação e trocas, são mais que ações de cuidado, apresentam à criança os elementos da cultura que ela ainda não domina, como por exemplo, a linguagem.

As professoras relatam que o tempo destinado às propostas é cronometrado, indicando o controle da organização pelo adulto. A partir disso, nos questionamos sobre os espaços que a criança dispõe para se expressar e comunicar suas necessidades e o tempo que o adulto dedica para observar e registrar aspectos relevantes do desenvolvimento infantil.

Mesmo que as professoras apontem um planejamento flexível, percebemos que ele se concretiza conforme as necessidades externas e não a partir das necessidades da criança. Novamente, evidenciamos que o centro do processo educativo está na perspectiva do adulto.

Ressaltamos que a aprendizagem, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, acontece no contexto de experiências vivenciadas pelas crianças no contato com o mundo e a cultura. Na medida em que a criança interage, estabelece relações e participa, contrapondo-se às correntes teóricas que compreendem tal processo como fruto das suas maturações internas. Sobre a aprendizagem, Leontiev (2004, p. 285) explica que:

> [...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão por que *todos* os homens atuais, qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais.

Ao entender que a aprendizagem acontece por um processo de apropriação e que se efetiva a partir das relações sociais, Vigotski (1996) sinaliza a importância do adulto na relação com a criança.

ISSN: 2176 - 1396

> La actividad del niño en presencia del adulto se realiza siempre atraves de el. Por este motivo, la otra persona es para el bebé el centro psicológico de toda la situación. El sentido de cada situación está determinado para el bebé por ese centro principalmente, es decir, por su contenido social o, mejor dicho, por la relación del niño con el mundo. El niño es una magnitud dependiente y derivada de sus relaciones directas y concretas con el adulto (VIGOTSKI, 1996, p. 304).[4]

Vigotski (1996) nos permite compreender que a atividade da criança depende do adulto enquanto um organizador de situações que provoquem a aprendizagem, nos levando à reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos CMEIS e as intencionalidades envolvidas nessas ações. Nesse sentido, quando a professora Laura sinaliza que o não falar dos bebês constitui-se em um elemento que falta no contexto das trocas e diálogos, a partir da teoria Histórico-Cultural, entendemos que o papel do adulto mais experiente seria organizar e oportunizar um espaço desenvolvente, considerando, ainda, que os bebês, antes de se apropriarem da linguagem, se comunicam com meio a partir de choros, gestos, expressões faciais (ELKONIN, 1987).

Percebemos que o foco das observações, muitas vezes, reside naquilo que os bebês e as crianças bem pequenas ainda não sabem, entendendo tais elementos na perspectiva da falta e não na potencialidade que eles tem de aprender a partir das interações desenvolvidas e mediadas pelos adultos.

Por fim, cabe o questionamento se estamos promovendo práticas desenvolventes ou contribuindo para que a criança permaneça secundarizada socialmente e em seu processo de apropriação do mundo e da cultura?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caracterizar as práticas das professoras da creche evidenciamos que os elementos que se constituem como essenciais são diferentes para cada participante. No entanto, as narrativas indicam que a centralidade das práticas desenvolvidas está na professora. Sendo as rotinas e planejamentos estruturados pelo adulto, a criança passa a expressar suas necessidades e se relacionar a partir dos comandos e controle

[4] A atividade da criança na presença do adulto é sempre realizada por meio dele. Por isso, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda a situação. O significado de cada situação é determinado para o bebê principalmente por esse centro, ou seja, por seu conteúdo social ou, melhor dizendo, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto (VIGOTSKI, 1996, p. 304) – Tradução livre.

ISSN: 2176 - 1396

da professora, indicando que muitas práticas ainda não se organizam a partir das necessidades de desenvolvimento das crianças.

Notou-se divergências nas falas, uma vez que as professoras sinalizaram entender que ao inserir na prática as músicas, brinquedos e brincadeiras que contemplam o universo infantil e fazem parte do repertório já conhecido pelas crianças, estariam pautando suas práticas nos interesses da criança.

Mesmo afirmando que na Educação Infantil o trabalho não se dá por meio de atividades em folhas de papel, o trabalho pedagógico desenvolvido na creche é compreendido por elas como dissociado das ações de cuidado, como nos momentos de higiene, sono e alimentação, evidenciando que não as compreendem como atos educativos.

Observamos que existem práticas reflexivas e intencionais, mesmo que as professoras não assumam uma prática totalmente participativa, mas que ainda há ações que dissociam os processos educativos dos cuidados e do olhar sensível para as necessidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças. Evidenciamos que algumas professoras compreendem seu papel nas proposições de situações que geram aprendizagens, o que ainda não se constitui como realidade no conjunto das professoras que atuam na creche.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.(org**.) La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010. DOI: https://doi.org/10.5902/198464441603 Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo IV, Madri, Visor, 1996.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Juliana Vicente Mariano Luchtenberg[1]

RESUMO

O presente artigo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, tem como objetivo apresentar como as práticas letramento literário contribuem para desenvolver nos estudantes aptidão pela leitura literária. O letramento literário é o objeto desse estudo, pois, sendo uma prática social precisa da escola para se perfazer. Dessa forma, a fundamentação teórica foi amparada nos estudos de Cosson (2006) – que tratam das práticas de letramento literário tendo como possibilidade a sistematização do ensino da literatura por meio das sequências didáticas básica e expandida – e demais pesquisadores que versam sobre a leitura, letramento, literatura como direito sob suas múltiplas formas, ensino, aprendizagem e função social da literatura, como Kleiman (2002); Paiva (2006); Colomer (2007); Soares (2012); Candido (2017); Petit (2019). A relevância do trabalho com o letramento literário está, entre outros aspectos, em possibilitar alternativas de lazer, prazer e por seu valor formativo, considerando que para os estudantes a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela a fantasia, o imaginário, o acesso aos contos de fadas, de fábulas e de poemas em contextos diversificados. Como resultado, esta pesquisa evidenciou a importância de a escola tornar o ensino e aprendizagem de literatura uma prática significativa, efetivando práticas de letramento literário como forma de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e a competência de ler literatura.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Letramento literário. Professores. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a escola se depara com o desafio de preservar nas crianças o encantamento com a leitura, com os livros, com a informação de forma geral. O diálogo dos estudantes com a literatura e a satisfação deles por esse encontro dependem, sobretudo, do professor, ou, conforme o conceito de Giroux (1999, p. 270), “dependem dos intelectuais transformadores no campo da cultura, que propiciam a seus estudantes o acesso às obras e seus criadores”. O repertório cultural, ou a cultura popular, nasce da experiência vivida pelos estudantes, em casa, na rua, e tem que ser valorizado e confrontado com o conhecimento institucionalmente legitimado pela escola.

Assim, se faz necessário indagar: de que forma as práticas de letramento literário podem ser efetivadas na escola para contribuir com os estudantes no desenvolvimento da competência de ler literatura? Visto que corroboramos com Cosson (2021) que é responsabilidade da escola, porém não somente dela, “garantir

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná, julianaluchtenberg@gmail.com

um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura". Para o autor, é no processo escolar que se tem como objetivo desenvolver a competência literária, cujo nível se complexidade se altera no percurso da escolarização.

Dessa forma, para efetivação das práticas de letramento há que se possibilitar aos estudantes o contato com diferentes obras e o compartilhamento de suas experiências leitoras, que segundo Cosson (2021) são ações fundamentais para as atividades pedagógicas de manuseio e compartilhamento, sem necessariamente realizar-se nessa ordem. O fato de não serem atividades estanques pode "haver uma atividade em que se manuseia compartilhando e outra que se compartilha manuseando". (COSSON, 2021, p. 186).

Neste viés se faz necessário a reflexão sobre dois aspectos, sendo o primeiro de que a leitura não se constitui apenas como uma construção de sentidos entre leitor e escritor, conforme Cosson (2006, p. 27), "mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço."

O segundo aspecto possível de reflexão está em que além de nos letrar e nos libertar, a literatura também deve ser reconhecida como direito à todas as camadas sociais, como diz Candido (2017) passar dos níveis populares para os eruditos. Ainda,

> Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2017, p. 188-189).

Ao se referir às obras eruditas, o autor esclarece que em nossa sociedade as classes menos favorecidas são em muitas realidades privadas de aproveitar as obras de Machado de Assis ou Mario de Andrade, por exemplo. Isso reforça a importância de ações que oportunizem o acesso a diferentes autores e obras de forma geral, não restringindo o estudante, criança ou adulto a obras de qualidade. Desta forma, Pinho e Matos (2022, p.14) indicam que "intervir em favor do letramento literário consiste, então, em oportunizar escolhas, assegurando aos leitores acesso a diferentes gêneros e tradições literárias".

Nesse contexto, tem-se na literatura um grande potencial para o contato e acesso a diversidade de textos e a pluralidade temática que é próprio da literatura, assim como para o aprendizado e desenvolvimento da leitura. Diante disso, o objetivo

deste trabalho é apresentar como as práticas letramento literário contribuem para desenvolver nos estudantes aptidão pela leitura literária.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS DO TERMO LETRAMENTO LITERÁRIO

Para aprofundar as reflexões, se faz necessário menção às contribuições de Soares (2012) para definição de letramento, avançando posteriormente para o conceito de letramento literário com as valorosas contribuições de Cosson (2021). A autora esclarece que a "palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*", e que traduzida esta definição apresenta-se como sendo "a condição de ser letrado" (SOARES, 2012, p. 35). Portanto, o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, "é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2012, p. 40).

Na continuidade dessa breve definição, Soares (2012) aponta que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" de Mary Kato de 1986. E, no Brasil o termo letramento literário foi utilizado pela primeira vez, em 1999, por Graça Paulino para atender um trabalho encomendado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Sendo o letramento um termo plural, Cosson (2021, p. 85) define de forma generalista que "letramento literário é uma de suas práticas ou dimensões, ou seja, aquela que envolve textos literários". Generalista por não dar conta das especificidades dos usos e práticas sociais que constituem o processo de significação da literatura. "O literário que se justapõe ao letramento seria assim uma característica ou essência de determinadas obras, a parte artística, o lado estético do uso da escrita que o seu novo entendimento não pode ignorar. (COSSON, 2021, p. 85).

De forma muito assertiva com o objetivo de equilibrar os dois termos, tem-se a definição de letramento literário como "apropriação literária da literatura" (COSSON; PAULINO, 2009, *apud* COSSON, 2021 p. 85). Assertiva devido ao fato de ser pensado como processo de construção de sentidos por meio da fala, da escrita e de diferentes linguagens, de forma contínua e em constante movimento. Já a apropriação da literatura "é similar ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo" (COSSON, 2020, p. 172). Daí

a importância de nos constituirmos como leitores na troca com o outro, de forma coletiva por meio de diferentes experiências que possam nos reconstruir individualmente e nos tornar próprio o que é alheio.

Nesse sentido, Cosson (2006, p. 23) reforça que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”, mas que não se reduz a ela”, sendo este um processo que já está em desenvolvimento antes do período escolar e que continua após esse momento.

No ambiente escolar, “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2006, p. 26). Ou seja, a escola precisa ensinar, orientar e direcionar o estudante a fazer essa exploração e o papel do professor é fundamental, uma vez que ele tem diferentes possibilidades de oportunizar o encontro do estudante com a literatura, partindo do que ele já conhece para ampliação de seus horizontes de leitura.

Candido (2017) considera a literatura um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Enfatiza ainda, que a literatura concebida em sentido amplo é uma necessidade para todos, constituindo-se como um direito e contribui com o poder humanizador da leitura.

Assim, é possível perceber a transformação que a literatura pode provocar aos que têm acesso a diversidade literária. Amplia a visão de mundo, permite ressignificar nossa ação consigo mesmo, com o próximo e com a sociedade de forma geral, tornando-nos mais humanizados nas ações do cotidiano.

> Entendendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que respeitamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções com a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2017, p. 182).

Diante do exposto, deve-se ter o cuidado com as escolhas literárias ofertadas em sala de aula, pois saber fazer as escolhas literárias com qualidade faz toda diferença para convidar e envolver os estudantes com a leitura. Por exemplo, possibilita o despertar de emoções, respeito e compaixão, como nas obras em que a literatura age com força humanizadora despertando nos estudantes o encantamento não só com o texto verbal, mas também com a riqueza dos detalhes das ilustrações sem estereótipos.

> A escola precisa se interessar pelo que agrada às crianças, mas também criar as condições para fazer evoluir suas preferências. Mas, para isso, devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões. (DALLA-BONA, 2012, p. 101).

Ademais, quando somos indagadas por que ler literatura ou para que serve a literatura, Petit (2019) nos auxilia a elucidar tal ação, com a contribuição de que a literatura de obras literárias é uma das formas de conhecer o outro por dentro, de se colocar em seu lugar e em seus pensamentos, sem medo de ser invadido. Ainda segundo a autora:

> A literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatros, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar as vezes colaborações inéditas. (PETIT, 2019, p. 61-62).

Nesse sentido a colaboração passa a fazer parte da relação texto-leitor, pois a criança nunca recebe passivamente um texto, ela o transforma de acordo com suas vivências, experiências e repertório literário. De acordo com Colomer (2007, p. 139), “a aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada de significado”. Significado este que é construído pelo sentido provocado nas obras lidas, por meio de conhecimentos determinados que possibilitam sua interpretação.

Colomer (2007) define como objetivos da educação literária em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa associada a construção da sociabilidade, em segundo lugar, o confronto entre diferentes textos literários que possibilitam ao aluno enfrentar a diversidade social e cultural, e em terceiro lugar a reformulação da antiga justificativa sobre a formação linguística.

Assim, “enfatiza o debate sobre o ensino da literatura que superpõe, assim ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar mais do que ler literatura é saber literatura”. (COLOMER, 2007, p. 30). Isso posto, devido ao fato de favorecer a construção do pensamento abstrato, promove reflexões sobre o comportamento e atitudes do leitor levando-o a conhecer diferentes culturas. Compreender como se lê uma obra, ou como se lê um texto é um meio de viver a experiência literária como instrumento para construção de sentido e da interpretação pessoal das leituras realizadas.

De acordo com Fernandes (2011), o professor é o principal responsável pela mediação entre o leitor e o livro no contexto escolar. “Um dos papéis fundamentais do professor é o de apresentar obras literárias aos estudantes, selecionar obras que devem ser lidas e trabalhadas visando o letramento literário dos estudantes.” (VIEIRA, 2015, p. 123).

O trabalho docente que motive a formação do leitor é descrito por Cosson (2006) como letramento literário. O letramento literário difere das outras formas de letramento porque nele a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. Para redimensionar a aprendizagem da literatura por meio da palavra, considera-se em primeiro lugar, que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário.

3 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Cosson (2006), apresenta uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica, visando a formação de uma comunidade de leitores a partir de atividades coordenadas de ensino e aprendizagem. O autor sistematiza o ensino de literatura por meio das sequências didáticas básica e expandida, sem a pretensão de modelar o ensino da literatura, mas exemplificar estratégias amparadas nas concepções de letramento literário e na adequada utilização da literatura pela escola.

Logo, uma das funções do letramento literário na escola consiste em possibilitar o estudante aprender, vivenciar e desenvolver a competência de ler literatura, desde os primeiros contatos do leitor com a obra. Afirmando a importância deste contato inicial, Cosson (2006) apresenta o primeiro passo da sequência básica que é motivação a qual consiste em “preparar o aluno para entrar no texto”. (COSSON, 2006, p. 54).

Isso quer dizer que a motivação demanda de ações planejadas para antecipar a leitura da obra que será trabalhada. Além de ter como objetivo o que de fato se pretende contribuir com os estudantes para aproximá-los do texto. O autor destaca a necessidade de se ter cuidado com o período definido para motivação, uma vez que um trabalho muito longo pode dispersar o aluno.

O segundo passo refere-se à introdução a leitura literária, que tem como premissa a apresentação do autor a obra, sendo suficiente conforme Cosson (2006,

p. 60) “que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto”. Ainda na introdução é importante que o professor fale da obra, da sua importância, que justifique sua escolha e chame atenção dos estudantes para os elementos paratextuais como leitura da capa, da orelha e outros.

A leitura, considerada como terceiro passo, é essencial para a efetividade do letramento literário. Trata-se aqui de acompanhar o processo de leitura dos estudantes para auxiliá-lo nas dificuldades que surgirem. Neste acompanhamento existem momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, chamado por Cosson (2006) de intervalos. De acordo com o autor, por meio do intervalo o professor tem a oportunidade de identificar e resolver problemas relacionados ao vocabulário e a estrutura do texto, além de outros.

Tem-se como último passo da sequência didática básica, a interpretação que se constitui com as inferências por meio de diálogo para construção de sentido do texto que envolve autor, leitor e comunidade. Chamado de momento interior refere-se ao encontro do leitor com a obra. Quanto à construção de sentidos acontece, conforme Cosson (2006), pelo momento externo, em que se concretiza a materialização da interpretação pelo compartilhamento das experiências leitoras para ampliar os sentidos construídos individualmente. “Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto.” (COSSON, 2006, p. 66).

A fim de ampliar a sequência básica integrando as diferentes aprendizagens do letramento literário, chegou-se à sequência expandida em que acrescenta a sequência básica a contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A contextualização proposta por Cosson (2006), compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos proporcionados pela obra. Sendo a contextualização teórica o encadeamento da obra, a contextualização histórica que tem como premissa relacionar o texto com a dimensão histórica que a obra literária possui permitindo desdobrar-se aqui em contextualização bibliográfica, “que tratará da vida do escritor e a contextualização editorial, que abordará as condições de publicação da obra na época.” (COSSON, 2006, p. 87).

A busca por analisar a obra e o período refere-se à contextualização estilística, já os princípios de organização e estrutura estão relacionados a contextualização poética. A recepção do texto literário e a ampliação do horizonte de leitura tange a

contextualização crítica, sendo conforme Cosson (2006, p. 88) “o confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário”.

O autor ainda destaca a contextualização presentificadora que busca a correspondência da obra com a atualidade do texto e a última contextualização mencionada pelo autor, se trata da temática, que retoma o caminho do leitor aparentemente sem compromisso com o saber literário, mas que necessita rigor em sua execução para que o estudo de determinado tema ou assunto não se sobreponha ao estudo literário.

Cosson (2006, p. 90) ao considerar a contextualização como etapa do letramento literário, chama atenção para a relação entre esta e a segunda interpretação que tem como objetivo “a leitura aprofundada de um de seus aspectos”. Assim, para ampliar o horizonte de leitura é possível dar ênfase a um personagem, um tema e a questões históricas, por exemplo. Destaca-se também que na segunda interpretação ocorre o encontro do aluno-leitor com a comunidade de leitores, sendo o trabalho coletivo e o compartilhar de experiências leitoras ponto essencial para que o letramento literário ocorra em sala de aula.

Assim sendo, no paradigma do letramento literário, Corrêa (2020) evidencia que o aluno atua como protagonista no caminho de seu letramento literário, a partir do contato com os textos literários que lhes são disponibilizados pelo professor.

Além disso, a escola tem como responsabilidade proporcionar práticas socioculturais na perspectiva dos estudos do letramento, promovendo a realização de eventos e projetos de letramento que envolvam a leitura. Kleiman (2002) menciona que a prática do uso da língua deve considerar alguns fatores determinantes, como o contexto imediato como uma aula ou sala de espera, a instituição que pode ser a escola e as relações sociais de poder como a hierarquização entre universidade e escola por exemplo, que legitimam alguns gêneros e práticas. (GRANDE, 2019).

Com vistas a construção de projetos de letramento é imprescindível oportunizar aos estudantes o contato e experiência efetiva com textos literários. Cosson (2020) indica como objetos da leitura literária, a relação estabelecida como diálogo entre o texto, contexto e intertexto.

A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura”. (PAIVA, 2006, p. 25). Função esta que permite

ao leitor novas experiências, capacidade de se transportar para diferentes lugares e também de se colocar no lugar do outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar a importância de a escola desenvolver em seus diferentes espaços práticas de letramento literário por meio de ações coletivas em contextos de práticas sociais que sejam significativas para os estudantes, como forma de aprimorar o ensino e aprendizagem da leitura da literatura. Considera-se a necessidade de que sejam realizadas atividades planejadas e sistematizadas para o desenvolvimento da competência literária em que a escola cumpra seu papel de formar o leitor literário. E o professor como mediador, contribua com a construção da cultura literária do estudante aproximando-o dos livros de literatura, fazendo-o se reconhecer como leitor literário e até mesmo como pertencente a uma comunidade de leitura ou de leitores para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Rafael Vinicius Costa. Paradigmas do ensino de literatura. **Revista Ibero americana do Patrimônio Histórico-Educativo**. Campinas, SP, v. 6, p. 1-5, 2020. Resenha.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Revista Interdisciplinar**, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandre Santos (org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 321-348.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANDE, Paula Baracat de. Projetos de letramento: uma proposta para o ensino de literatura no ensino fundamental. *In*: MIRANDA, Caio Vitor Marques; FERREIRA, Cláudia Cristina (orgs.). **Reflexões, diálogos e perspectivas sobre literatura e ensino** Campinas. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 79-95.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. *In*: ROSING; Tânia M. K.; BECKER, Paulo (org.). **Leitura e Animação Cultural**. Repensando a escola e a biblioteca. Edição bilíngue. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 27-68.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; Passos, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiência de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINHO, Fabiola Chafin Gomes de; MATOS, Rosângela da Luz. Leitura e letramento literário: Uma experiência nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Cocar**, Belém-Pará, n. 15, p. 1-18, fev.2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Souza Carneiro. Letramento literário - Um caminho possível. **Revista Aredia**, Dourados, MS. Editora UFGD, v. 14, n. 7, p. 117-126, jul./dez. 2015.

SARAU LITERÁRIO E AS ANIMAÇÕES DE LEITURA: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A LITERATURA

Juliana Vicente Mariano Luchtenberg[1]

RESUMO

Esta pesquisa é parte de um estudo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Linguagem, corpo e estética na educação da Universidade Federal do Paraná e tem como objeto de estudo o Sarau literário. A questão de pesquisa é: de que forma o Sarau literário possibilita práticas de letramento literário aos estudantes? O objetivo é investigar como o evento cultural pedagógico denominado Sarau Literário possibilita práticas de letramento literário aos estudantes de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de março e julho de 2022, sendo a abordagem metodológica qualitativa do tipo etnográfica, com enfoque descritivo e as informações coletadas por meio de observação participante, amparadas nos estudos de Angrosino (2009), questionário e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico, deste recorte da dissertação, está amparado nos estudos sobre Letramento literário em Cosson (2006), nas Animações de Leitura de Poslaniec (2006) e Mata (2008). A pesquisa evidencia, entre os aspectos das práticas de letramento literário, a importância da realização das Animações de Leitura como forma de contribuir com os estudantes para a aproximação dos livros de literatura infantil de forma lúdica, para o incentivo à leitura e a formação de leitores mais autônomos. Ao finalizar a pesquisa constatou-se a potencialidade pedagógica que as práticas de letramento literário desenvolvidas e as atividades das Animações de Leitura proporcionaram aos estudantes, com aprendizagens significativas que se deram de forma lúdica e com a diversidade de propostas que culminaram no evento cultural do Sarau Literário.

Palavras-chave: Sarau Literário. Letramento Literário. Literatura. Animações de Leitura.

1 INTRODUÇÃO

Ao propor reflexões sobre a importância do encontro das crianças com a literatura, são explicitadas neste recorte da pesquisa, práticas para fazer as crianças se aproximarem das obras de literatura infantil desenvolvendo o gosto pela leitura por meio de estratégias lúdicas e criativas, com objetivo final de formar leitores autônomos.

As práticas das Animações de Leitura foram desenvolvidas pela professora pesquisadora na turma de 4º ano composta por 30 estudantes, com o intuito de corroborar com a formação leitora e consolidar um dos objetivos específicos da pesquisa.

Para os preparativos do Sarau Literário, foram desenvolvidas com os estudantes práticas de letramento literário atreladas às Animações de Leitura que

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), julianaluchtenberg@gmail.com

tiveram como ponto de partida a obra de literatura, *As aventuras do pirata Zulmiro* do autor Marcos Juliano Ofenbock. Ainda durante o percurso que antecede ao dia do evento, foram desenvolvidas com os estudantes, práticas com antecipação de leitura, motivação, inferência, interpretação, apresentação da obra física com destaque para os elementos paratextuais, sacola literária, produções escritas e pictográficas, jogos que possibilitaram ampliação de repertório como o cesto dos tesouros com acervo de obras de literatura infantil que versam sobre a temática e contexto de pirata.

Os trabalhos realizados pelos estudantes foram apresentados e expostos no Sarau Literário, que conforme calendário escolar acontece desde 2016. O evento cultural, contou com a presença dos estudantes, familiares e comunidade em geral que puderam prestigiar os trabalhos desenvolvidos pela turma do 4º ano e das demais turmas da escola desde a educação infantil às turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DAS ANIMAÇÕES DE LEITURA

A relação entre a teoria e a prática foi estabelecida com atividades de Animação de Leitura ou atividades de estímulo, intervenção, mediação e familiarização, termos que segundo Colomer (2007, p. 102) referem-se à “intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças”.

Com o propósito de formar leitores mais autônomos e de envolver as crianças com propostas de leitura, Poslaniec (2006) propõe várias atividades de leitura que podem ser realizadas na escola com a mediação do professor.

O autor apresenta como prática para fazer os estudantes formarem o gosto pela leitura as Animações de Leitura, que tem como primeira função fazer as crianças descobrirem a multiplicidade de textos, numa abordagem lúdica.

> O essencial é em qualquer caso, que as Animações de Leitura se definam, primordialmente em função da etimologia e da acepção corrente da palavra “animação”: que elas façam viver a leitura que lhes deem uma, ponham em movimento, em atividade, as crianças em direção dos livros; e que isso favoreça a sua integração e a sua participação na vida do grupo dos leitores. (POSLANIEC, 2006, p. 163).

Conforme Mata (2008, tradução nossa), as Animações de Leitura surgem de um desejo de mudança social na França por volta de 1965, com a inauguração da biblioteca *La Joie par ler livres*, que contou com o trabalho de Genevieve Patte para

organizar a biblioteca de uma forma que respeitasse as crianças e elaborasse atividades para tornar a biblioteca um lugar acessível, agradável e desejável. Neste período as bibliotecas escolares estavam migrando posteriormente para as salas de aula.

Os desejos de mudança também afetaram a Espanha e o conceito de incentivo à leitura começou a se difundir no país no início dos anos oitenta do século XX, partindo de ideais pedagógicos e do desejo coletivo de mudança social sobre a leitura e a literatura infantil, com campanhas institucionais de incentivo à leitura contra todo tipo de mazelas educacionais e com a confiança na leitura para um futuro melhor.

Na perspectiva de Mata (2008, p. 25) em que “ninguém deve ficar de fora do conhecimento, todos devem ter oportunidade e incentivo”, tem-se como premissa o desejo de mudar o trabalho realizado na escola, pois o mesmo era visto como um lugar de exclusão com ensinamentos distantes das necessidades dos estudantes. Nesse contexto de preocupação com as escolas e bibliotecas públicas, incentivar a leitura era frase inevitável para melhorar a formação de leitores para um exercício mais consciente do papel de cada um. Somente a partir de 1980 que o vocabulário de professores e bibliotecários incorpora o conceito de Animações de Leitura como forma de aproximar o livro da criança.

Assim, Jiménez (1996, p. 59) destaca que a “etimologia de animar, fala-nos de dar alma, mover, motivar, dinamizar e comunicar”. Trata-se de um processo que contribuiu com a relação entre os protagonistas da leitura: a criança e o livro.

O que de fato pretende-se com a Animação de Leitura é diminuir a distância entre as pessoas e os livros, com estratégias lúdicas e criativas que oportunizem às crianças interagir de forma individual ou coletiva com a leitura e com o livro, tendo como objetivo final desenvolver o hábito da leitura. De acordo com Jiménez (1996, p. 60, tradução nossa):

> Entende-se que primeiro a criança lê basicamente movida por reforços externos independentes do ato de ler em si, dentre os quais, sem dúvida, a modelagem refletida no comportamento de seus outros significativos; para posteriormente, desenvolver gradualmente um reforço interno resultante da satisfação da leitura, que fará com que a montagem do hábito de leitura seja construída em seus esquemas cognitivos.

Faz-se necessário mencionar neste processo de incentivar e formar novos leitores, a importância da figura de um mediador, que pode ser desempenhado por professores e familiares. O mediador tem um papel decisivo na formação de leitores

ISSN: 2176 - 1396

autônomos, sendo de acordo com Mata (2008), um trabalho de leitores comprometidos que envolve pais, professores e bibliotecários.

Sendo assim, é importante que o mediador seja um leitor que compartilha a alegria da leitura, que seja imaginativo, que defenda a capacidade criativa das pessoas e principalmente das crianças. Destaca-se o papel do professor de ser uma referência leitora para seus estudantes, contagiar sua turma com obras criteriosamente selecionadas, intervir e mediar o contato entre os livros e as crianças por meio de diferentes estratégias.

Para que seja cumprida umas das metas principais das Animações de Leitura de proporcionar iniciativas de leitura voluntárias por parte dos estudantes quando não o fazem espontaneamente, Dalla-Bona (2012) apresenta as contribuições de Poslaniec com um método pedagógico para se utilizar a literatura infantil, que se compõe por três pilares: à apresentação dos livros aos alunos, à escolha dos livros e o livro como objeto cultural.

Em relação a apresentação dos livros, é importante criar no contexto das Animações de Leitura o contato com vários livros diferentes para que possam folhear, percorrer o livro superficialmente para que sejam despertados ao desejo de ler. Sobre a escolha dos livros reforça-se a responsabilidade dos docentes para escolha de livros que apresentem, entre outros aspectos, uma linguagem criativa, uma simbologia a decifrar e referências a outras obras e outros aspectos sociais. Quanto ao aspecto do livro como objeto cultural considera-se a necessidade de propor aos estudantes uma leitura em rede para que percebam os pontos em comum e as diferentes abordagens das obras de literatura.

Neste percurso Dalla-Bona (2012), apresenta as quatro etapas do método de Poslaniec, que são parafraseados na sequência: a primeira refere-se ao questionamento da obra, na qual os estudantes leem o livro e recorrem as suas competências e capacidade de análise para realização de uma leitura interrogativa. A segunda trata-se da procura de respostas, em que os estudantes buscam respostas às indagações que faz ao livro até o final da leitura do livro. A síntese das características da obra, como terceira etapa, que estão evidentes e podem ser formuladas por escrito e pôr fim a quarta etapa, intitulada como elaboração de instruções de atividades para os estudantes, em que o professor se volta para os mesmos motivando-os a emitir interpretações pessoais.

Assim, na perspectiva de a escola motivar os estudantes pelo gosto da leitura, sem imposição, propõe-se o ateliê de animação como estratégia pedagógica que permite continuar a aproximação aos livros propostos, variar as portas de entrada da leitura, estabelecer uma progressão que permita aos leitores menos competentes a entrada gradual no mundo da leitura sem a característica de obrigatoriedade. Além disso, permite a criança ler e reler livros de diferentes formas.

Poslaniec (2006), explica que para motivarmos nas crianças e jovens o prazer de ler, algumas ações se fazem necessárias como: propor-lhes uma escolha variada de livros, não os obrigar a ler ou a dar conta da leitura ou impor um ritmo de leitura, propor-lhes livros que se dirijam ao imaginário, não censurar suas leituras, não ter atitudes de reprovação a determinados livros ou coleções e não impor um sentido canônico para o texto. As Animações de Leitura, incentivam as crianças a gostarem de ler desde que seja possibilitado a elas que descubram as suas próprias motivações para ler, partindo do contato com diferentes literaturas, gêneros, temas, entre outros. Para isso, Poslaniec (2006), agrupa as atividades em quatro categorias Animações de informação, lúdicas, responsabilizadoras, e de aprofundamento, que serão parafraseadas na sequência. Nas Animações de informação, trata-se de fazer com que as crianças descubram o máximo de livros e vice-versa, a diversidade de gêneros textuais, temas diversificados quanto aos estilos, à relação texto-imagem, à apresentação. A descoberta de que ler não é decifrar “o que o autor quis dizer, mas um diálogo permanente entre texto e leitor, que esse diálogo põe em jogo as emoções e imaginação [...].” (POSLANIEC, 2006, p. 20).

As Animações lúdicas abordam a leitura como jogo em que o autor faz o resgate da definição de jogo proposta por Huizinga (*apud* POSLANIEC, 2006, p. 60):

> [...] uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida corrente, capaz de absorver totalmente o jogador: uma ação desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que tem lugar num tempo e num espaço expressamente circunscritos, se desenrola ordenadamente, segundo regras fornecidas e suscita na vida relações de grupo, envolvendo-se frequentemente em mistério.

Outro autor que aborda a leitura na perspectiva de jogo é Chambers (2007), que contribui com propostas de atividades para estimular as crianças a lerem com agilidade e reflexão. Pode-se exemplificar com o jogo da responsabilidade, o jogo de associação de palavras e entre outros o jogo de oração, em que as crianças se

ISSN: 2176 - 1396

organizam em grupos e cada grupo realiza a leitura de um livro diferente de acordo com as perguntas organizadas pela professora.

Em síntese pode-se destacar que as Animações lúdicas “favorecem a possibilidade de diálogo entre a criança e o livro” (POSLANIEC, 2006, p. 64). Diante do exposto fica claro que quando as crianças compreendem que podem dialogar com o livro elas já estão colocando em prática de forma consciente ou inconsciente as Animações responsabilizadoras, que tem como premissa o compromisso voluntário de crianças numa ação proposta pelo mediador. Pode-se exemplificar com a atividade “os grandes leem aos pequenos” (POSLANIEC, 2006, p.104) que propõe a leitura de livros de literatura infantil pelos estudantes, maiores aos menores. Destaca-se que esta proposta também se caracteriza por uma atividade de informação e de aprofundamento, o que também pode acontecer com outras atividades sugeridas pelo autor.

As Animações de aprofundamento, consistem em oportunizar não só o contato com os livros, mas promover um encontro para que o estudante se identifique com o personagem, ou com a obra por exemplo. Para Poslaniec (2006, p. 135), existem animações em volta do livro que permitem trabalhar sobre textos completos, que exigem das crianças tomar “consciência dos diferentes níveis de leitura do livro e das suas diferentes entradas”.

Neste cenário, as práticas de letramento literário realizadas na turma do 4º ano atreladas as Animações de Leitura, foram possíveis de serem realizadas, pois “o professor transforma-se em um animador. Em um promotor da criatividade”. (RODARI, 1982, p. 166). Isso posto, há que se reconhecer o grande esforço da professora regente e da professora-pesquisadora em desenvolver atividades que envolveram os estudantes nas mais diversas formas de contato com a literatura, por meio da ludicidade como forma de instigarem os estudantes a gostarem de ler. Até porque, o prazer da leitura é um prazer aprendido como defende Marisa Lajolo (2005), pois ninguém nasce gostando de ler sendo algo que precisa sem ensinado e aprendido.

A criança de acordo com Rodari (1982) é criadora e produtora de valores e cultura e não consumidora de cultura. Nessa perspectiva criadora, inclusive de produção pictórica é visível o empenho dos estudantes do 4º ano ao lançarem suas hipóteses por meio de desenhos sobre como imaginaram ser o Pirata Zulmiro e sua embarcação conforme Figura 1.

FIGURA 1 - HIPÓTESES ILUSTRADAS

FONTE: ILUSTRAÇÃO DO PIRATA ZULMIRO FEITA PELA ALUNA EFK E ILUSTRAÇÃO DA EMBARCAÇÃO FEITA PELA ALUNA JCR (2022).

Entre estas e as demais propostas realizadas se faz necessário evidenciar um dos objetivos do trabalho com as Animações de Leitura, conforme Abad e Iglesias (2006, p. 68, tradução nossa):

> Trata-se de programar uma série de atividades a serem realizadas com as crianças que reforçam direta ou indiretamente o papel do livro, tornando-o mais visível, mas também mais atraente e que fazem com que seus personagens e histórias persistam para além da leitura.

Da mesma forma, Poslaniec (2006, p. 13) afirma que as animações em torno da leitura são baseadas numa abordagem lúdica que tem como motivação o brincar, permitindo-se assim, brincar com os livros. Afirma ainda que “nesse caso as crianças começam a ler porque ler é necessário para obter prazer ligado ao jogo que o ateliê de animação definiu”. Poslaniec (2006) ensina que as crianças descobrem o prazer de ler sem imposição avançando da motivação externa, para a motivação interna, ampliando com o tempo o repertório literário. O autor esclarece que pouco a pouco a criança descobre que o contato com livros não é apenas uma ocasião de lazer, mas um modo muito mais comprometido e uma ocasião de diálogo consigo mesmo. Nesse percurso da ludicidade para um encontro mais profundo com o livro, a criança ultrapassa a simples leitura permitindo o que Poslaniec (2006, p. 23) denomina de “diálogos íntimos”.

Ao evoluir em sua autonomia leitora, espaços como a biblioteca são grandes aliados para proporcionar o encontro das crianças com os livros. Para Mata (2008, p.150, tradução nossa) “a própria biblioteca incentiva a leitura” devido ao fato de ser

um espaço com oportunidade de ler sem a “sombra dos controles ou avaliação”, conforme ilustra a FIGURA 2.

FIGURA 2 - LEITURA DO LIVRO *PEDRO PIRATA E SEU PAPAGAIO*.

FONTE: ACERVO PESSOAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2022).

Cabe também destacar a atuação do professor ou profissional que realiza seu trabalho na biblioteca, contribuindo para promover animação e incentivo à leitura, permitindo contato com diferentes obras, como *Pedro pirata e seu papagaio*, de Jenny Woods, possibilitando que as crianças acessem as prateleiras com o acervo e se sintam motivadas a realizar empréstimos de forma consciente. Indicar títulos às crianças é uma animação que contribui principalmente com quem tem pouco ou está construindo um repertório.

Além disso, Mata (2008, p.164, tradução nossa) ressalta que na biblioteca é possível reunir-se com outros leitores, trocar descobertas e muitas vezes “é nas bibliotecas que muitos leitores têm a oportunidade de conversar com os autores dos livros que leem”. Quando a criança compreende que é possível esse contato presencial com os autores a satisfação pela oportunidade é muito grande. E quando de fato isso ocorre a motivação pela leitura é ainda maior.

Durante a realização das Animações de Leitura no 4º ano, foi possível vivenciar a prática de proporcionar o contato dos estudantes com o escritor Marcos Juliano Ofenbock, conforme FIGURA 3, assim como descreve Poslaniec (2006), possibilitando ao grupo conhecer os seus livros, e também no encontro com o autor travarem um diálogo bastante elaborado sobre o seu processo de construção literária.

FIGURA 3 - ENCONTRO COM O AUTOR

FONTE: ACERVO PESSOAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA (2022).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos durante a pesquisa permitem afirmar que são várias as contribuições do projeto para com os estudantes, entre elas o incentivo à leitura literária, o contato com diferentes autores e suas obras, o envolvimento das famílias, o conhecimento de diferentes gêneros literários, a parceria com os colegas, o estímulo à curiosidade e à pesquisa, o trabalho com diferentes linguagens e o desenvolvimento das habilidades de criatividade e imaginação.

Assim, o objetivo geral da pesquisa de “investigar como o projeto possibilita práticas de letramento literário” é cumprido de acordo com as observações que foram realizadas em sala no processo dos preparativos para o Sarau Literário.

As práticas de letramento literário atreladas às abordagens lúdicas com as práticas das Animações de Leitura propiciaram diversas aprendizagens aos estudantes, como ampliação de repertório com diversos livros, a utilização da sacola literária em que os estudantes compartilharam a obra de literatura com seus familiares, o levantamento de hipóteses sobre o título dos livros, o encontro com autor do livro, a interação dos estudantes com as diferentes obras e também com os colegas por meio das conversas sobre as leituras realizadas, a criatividade em propor novo título para o livro, a apreciação de livro com texto imagético, o jogo com as palavras das histórias

que o trabalho colaborativo permeou entre a turma, o brincar com as palavras no recital de poesias, transitar do imaginário ao real e vice-versa com reflexões sobre a palavra tesouro e o uso do espaço da biblioteca.

Dessa forma, considera-se ao final da pesquisa conforme Luchtenberg (2022) que o Sarau Literário se constitui como prática transformadora na escola pois possibilita a mobilização de estudantes e professores em ações diversificadas de leitura, favorecendo a construção de leitores de literatura.

REFERÊNCIAS

ABAD, Ernesto Rodrígues; IGLESIAS, Elvira Novell. **Animando a animar**. Madrid: Catarata, 2006.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CERRILLO, Pedro C. A escrita criativa dos alunos. **Desenredo**, v. 4, n. 2, p. 177191, jul./dez., 2008.

CHAMBERS, Aidan. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. México: FCE, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DIAZ, José Quintanal. **La animación lectora en el aula**: técnicas, estratégias y recursos. Madrid: CCS, 2005.

JIMÉNEZ, Santiago Yubero. **Animación a la lectura**: desde el juego a la compreensión. *In:* CERRILO, Pedro C.; PADRINO, Jaime Garcia. Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. p. 59-68.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?** Campinas, SP: Unicamp, 2005.

LUCHTENBERG, Juliana V. M. **Sarau literário:** uma prática transformadora na escola. 2023, não paginado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

MATA, Juan. **Animación a la lectura**: hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable. Barcelona: Grao, 2008.

OFENBOCK, Marcos Juliano. **As aventuras do pirata Zulmiro**. Curitiba: Editora do autor, 2017.

POSLANIEC, Chistian. **Incentivar o prazer de ler**. Actividades de leitura para jovens. Porto, Portugal: Editora Asa, 2006.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

WOODS, Jenny. **Pedro Pirata e seu papagaio**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

ANÁLISE DOS MEMES COM CRIANÇAS: A VISÃO DOS ADULTOS RETRATADA NAS MÍDIAS

Lisaura Maria Beltrame[1]

Tamires Rodrigues [2]

Francieli Petry Rodrigues Pereira[3]

RESUMO

Este trabalho busca analisar através dos "memes" a visão dos adultos em relação às crianças mediados pelo fácil acesso a diferentes registros imagéticos da criança através das redes sociais. Portanto, nosso principal objetivo, analisar e refletir criticamente sobre a visão dos adultos em relação à criança e a infância através das redes sociais. A pesquisa está pautada na análise documental do universo midiático, bem como na pesquisa qualitativa ancorada em Minayo (2002). No corpo do texto refletimos sobre o avanço das mídias no universo infantil que está levando a substituição do brinquedo, da interação real pelas interações midiáticas. A seguir refletimos sobre as concepções de infância abarcadas na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolecente, e autores tem grandes contribuições para o campo infantil como Arroyo (2003), Kramer (2001), Corsaro (2011) e outros. Esse percurso foi necessário para compreendermos, a judaria que está acontecendo com as imagens das crianças, em que criam "memes" desrespeitando o universo do "ser criança", não considerando suas especificidades. Observamos a partir de tais análises o quanto os adultos têm deixado evidente sua visão, somente sua lógica, que não possuem o mínimo de paciência e conhecimento sobre as crianças, desconsiderando o universo infantil.

Palavras-chave: Infância. Memes. Tecnologias digitais de informação e comunicação.

1. INTRODUÇÃO

Vários acontecimentos marcaram os últimos tempos em função de vários fatores, vivemos numa grande crise de valores, que a cada ano, década se intensifica. O uso excessivo de tecnologia também tem impactado a formação do caráter, os valores e o desenvolvimento humano.

Vivemos hoje num contexto de trazer a problemática das tecnologias para o cotidiano, o fácil acesso às mídias e sua intensificação de uso, tem preocupado uma grande parte sociedade, profissionais de diversas áreas como da saúde e da educação tem lançado alertas e estudos sobre o uso excessivo das tecnologias na vida do ser humano, causando dependência e atraso no desenvolvimento cognitivo

[1] Doutora em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), Professora da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), lisaura@unochapeco.edu.br.
[2] Mestre em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc- Chapecó, tamires_rodrigues@unoesc.edu.br.
[3] Mestranda em Educação, UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), franci.petry.ro@gmail.com.

e transtornos no processo de interação social de crianças, jovens e adultos. Em decorrência dos avanços tecnológicos e sua amplitude de alcance mundial, muitas famílias permitem que crianças com menos de dois anos já estejam manipulando alguns tipos de mídia, mas hoje já é possível percebemos por meio das orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria que é uma imprudência, pois essas podem interferir no desenvolvimento infantil.

Em outros casos, a própria família utiliza momentos específicos da vida da criança para disseminar "memes" como forma de entretenimento social, outras vezes, a sociedade é quem ataca situações consideradas engraçadas e anormais, visíveis em fotos e vídeos para disseminar, uma determinada imagem de criança e da infância, que transcreve crenças e limitações em relação a imagem da criança e da infância em diferentes dimensões discursivas que transcorrem as relações pessoais e interpessoais da criança, moldando discursos e perspectivas sobre o conceito de família, sobre as relações socioeconômicas, muitas vezes sobre as características físicas e comportamentais da criança.

Desta forma, pretendemos com este trabalho analisar através dos memes a visão dos adultos em relação às crianças mediados pelo fácil acesso a diferentes registros imagéticos da criança através das redes sociais. Portanto, nosso principal objetivo, analisar e refletir criticamente sobre a visão dos adultos em relação à criança e a infância através das redes sociais.

O trabalho tem como base análise documental do universo midiático, bem como a pesquisa qualitativa, "[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos `operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p.21).

2. O USO DAS MÍDIAS

O mundo está em constantes mudanças, e várias são as causas, dentre essa situamos as tecnologias, que tem grande efeito na sociedade atual. É nesse contexto que as infâncias vem se modificando Levin (2007, p. 22) nos aponta que " O mundo industrial, em constante transformação, modifica o mundo da criança e oferece-lhe a possibilidade de reproduzir fielmente, em miniatura, o mundo dos adultos".

ISSN: 2176 - 1396

Percebemos que o avanço tecnológico abarcou todas as áreas da sociedade, mas percebe-se um grande investimento na área infantil, ocorreu uma mudança dos brinquedos, passaram ser padronizados, "[...] a "anatomia" do brinquedo foi modificada e substituída por circuitos computadorizados, que não mentem nem brincam, mas reproduzem a realidade unívoca de um programa" (LEVIN, 2007, p.26). Para o autor a existência de novos brinquedos constantemente tem gerado uma cultura de pertencimento de brinquedo e não para brincar, explorar.

Evoluímos dia a dia, hora a hora, minuto a minuto em várias dimensões, mas nada comparado às mídias sociais e seu acelerado processo de alcance em todas as áreas da sociedade. Para Desmurget (2022) esse avançado processo de aceleração tem marcado a infância, as crianças estão sendo expostas cada vez mais cedo as tecnologias, trazendo consigo sérios problemas em sua constituição, seu desenvolvimento humano. Exemplifica se a criança está acessando constantemente vídeos midiáticos violentos, ela se apropriará dessas ações, se tornando agressivo, para além desse, as crianças passam a enfrentar problemas de concentração e de desenvolvimento da linguagem.

> [...] convém reter que as telas minam os três pilares mais essenciais do desenvolvimento infantil. O primeiro diz respeito às interações humanas. Quanto mais tempo a criança passa com seu smartphone, sua televisão, seu computador, seu tablet ou seu console de videogame, mais as trocas intrafamiliares enfraquecem em quantidade e em qualidade. Da mesma forma, quanto mais o pai e a mãe mergulham nos meandros digitais, menos eles ficam disponíveis. Este duplo movimento seria irrelevante se as telas fornecessem à criança uma "nutrição" cerebral adequada, ou seja, possuindo um valor nutritivo igual ou superior àquele das relações vivas e personificadas. Mas este não é o caso. Para o desenvolvimento, a tela é uma fornalha quando o ser humano é uma forja" (DESMURGET, 2022, p.192-193).

A interferência da linguagem está ligada aos processos interativos, se a criança possui maior acesso com as telas, do que com o contato real de pessoas esse terá dificuldades de socialização, pois os processos de interação dependem um do Outro, para Desmurget (2022) um experimento com crianças assistindo um vídeo, e ouvindo as orientações presencialmente, revelou que no contato real entre humanos a crianças consegue absorver mais de suas vivências.

As preocupações com a exposição de crianças às mídias, internet tem se demonstrado um assunto preocupante a nível mundial, é possível verificar em uma matéria divulgada pelo G1, em que uma operadora telefônica alemã *Deutsche*

ISSN: 2176 - 1396

Telekom exibiu uma campanha, alertando o perigo de expor a imagem infantil na internet, pois esses pequenos podem se tornar vítimas de pedofilia, nudez, criminalização inocente, e outras violações. No vídeo é possível observarmos a imagem de uma criança com idade de 9 anos sendo transformada digitalmente em uma adulta. Essa transformação "[...] é feita por meio de deepfake, uma técnica que permite incluir o rosto e a voz de uma pessoa em fotos, vídeos ou áudios alterados com ajuda de inteligência artificial" (G1, 2023).

As imagens de crianças depois de postadas, compartilhadas na internet podem atingir alcance mundial, neste processo, aparece os memes, que também estão se proliferando relacionados à infância. "No contexto da internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais" (TORRES, 2016, p.60).

É notório que os memes relacionados à infância têm sido criados sem considerar o respeito a essa fase da vida, desconsiderando suas especificidades, a própria essência de ser crianças, que brinca, chora, se manifesta. Vale refletirmos neste contexto, de quanto os adultos, em sua maioria, e de modo geral, utilizam de imagens das crianças, sem o menor respeito a elas, sua lógica infantil. Isso nos prova, que pouco sabem sobre as crianças, o que pensam.

Os adultos retratam uma visão totalmente desrespeitosa com as crianças e sua lógica, chega até ser judiação, a exemplo da brincadeira em que adultos realizam com as crianças: "Vou deixar um iogurte aqui e só pode comer quando eu voltar …a criança espera e aí o adulto diz não vai mais comer, não comeu antes, a criança chora. Percebe-se o desrespeito que o pequeno que está passando por essa situação.

3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS: CONTRIBUINDO COM ELEMENTOS DE DISCUSSÃO

Para iniciarmos as discussões, salientamos as ideias de Rocha (2004, p. 2):

> Para colocar a criança em cena no ato educativo, necessitamos rever criticamente a ideia de infância sob a qual nos orientamos. Inicialmente tomemos como pressuposto que a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme [...].

Acreditamos e lutamos na concepção da criança como cidadã de direitos. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, a criança passa a ser vista como cidadã de direitos. A infância passou a ser assumida como um tempo de direitos e peculiaridades, devemos pensar a criança em sua infância com uma educação para ela.

Corroboramos com as ideias de Corsaro (2011, p.52) através da abordagem de Qvortrup à infância como fenômeno social e as crianças como co-construtoras ativas de seus mundos sociais. Crianças protagonista do processo educativo. Precisamos superar a ideia de infância enquanto campo de lacunas, silêncio, passividade, obscuridade e fragilidade. As crianças "se manifestam no dia, espaços públicos, nas praças, nas ruas e nas escolas. Como nos diz Arroyo (1999, p.08) "A infância pede passagem". Pede nossa atenção. Pede que a reconheçamos como sujeitos sociais e culturais."

O conceito da infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas e não em junção de uma essência ou natureza da criança. Devemos pensar nas múltiplas interferências que a criança está exposta em sua vida. Como nos diz Rocha (2002) uma "infância heterogênea"

Hoje sabemos que não existe uma categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção: "[...] o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma que hoje são conhecidos e difundidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social" (KRAMER, 2003, p. 16).

A concepção de criança foi evoluindo junto a história social, a condição da criança, num determinado sistema, depende do modo como ela pode atuar na base econômica, produzir para esse sistema. O que nos interessa, é que, mesmo inferiorizada junto ao mundo dos adultos, ela é um ser social desde o momento em que nasce, ela vai criando várias relações com os objetos do mundo físico e social, construindo conhecimentos básicos para sua vida, ao mesmo tempo em que internaliza padrões de comportamento, normas e valores transmitido pela família e classe social de origem.

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças e não na cultura do adulto (visão adultocêntrica). A criança deve ser entendida como cidadã de direitos fundamentais, ou seja, direito ao brincar, à educação, à saúde e à

assistência para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada. Com direito de viverem sua temporalidade (infância) como momento presente e não apenas em uma educação/ensino, preocupado no adulto futuro.

Nossa concepção caminha na compreensão da criança como protagonista de sua história, com direito e acesso ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que respeite suas necessidades, interesses e especificidades como um ser em totalidade.

Como nos diz Arroyo (1999), os educadores sabem pouco sobre as idades da vida, da infância e do desenvolvimento humano. “Sabemos mais sobre os conteúdos de cada área e disciplina do que sobre as especificidades da infância, da adolescência [...]”. (p. 09).

Sobre isso ainda, podemos analisar que, com a era das indústrias modernas e o capitalismo em constante expansão, os homens foram treinados para serem cada vez mais produtivos, os que não estão em condições foram ficando distanciados dos que estão em atividade industrial, e as crianças juntamente com os doentes e os idosos ficaram distanciados do mundo adulto. As crianças foram encaminhadas para as escolas e instituições infantis, pela falta de tempo do homem moderno às atividades lúdicas e os jogos em sociedade foram ficando cada vez mais distantes da sociedade. Conforme Mascioli (2006, p. 107):

> Os jogos e as brincadeiras, quando presentes atualmente nas instituições escolares, assumem constantemente uma função pedagogizante, não garantindo o espaço e o tempo necessários para que a criança vivencie situações lúdicas e possa produzir sua própria cultura.

Os adultos estão privando as crianças cada vez mais das atividades lúdicas, preenchendo seus momentos de folga com atividades extraclasse, cursos, reforços, mesmo que estejam bem na escola. Os pais que têm condições sobrecarregam seus filhos de atividades cada vez mais voltadas para a preparação para o trabalho, esquecendo que a criança precisa ter os momentos de ser criança, de vivenciar o brincar que também é rico de aprendizado.

Na sociedade capitalista, a criança ocupa lugar como consumidora, pois cresce cada vez mais a industrialização dos brinquedos, porém, na grande maioria, as empresas não pensam em produzir algo que seja lúdico e educativo, mas que chame a atenção do seu público alvo, que, neste caso, são as crianças.

Percebemos que existe uma certa resistência nas Instituições educativas e dos familiares das crianças em relação à prática do brincar na educação. Acreditam que, com o mundo capitalista, as crianças devem se qualificar desde cedo, com isso esquecem que uma criança aprende através da ludicidade, recriando momentos ricos de aprendizado com o jogo protagonizado.

As crianças estão vivendo o estresse do real, não estamos permitindo a entrada no mundo da fantasia, do imaginário, entrada cada vez mais cedo no mundo do real – no mundo do trabalho.

Assim, nos perguntamos como iremos querer sujeitos criativos, críticos, transformadores se não oportunizamos o direito de viver a magia de sua infância, fantasiar, imaginar, criar, expressar-se. Não poder viver sem o poder de ficção – viajar, imaginar.

4. MEMES E A INFÂNCIA

A seguir será exposto alguns “meme” encontrado nos dispositivos de aplicativos, redes sociais, internet que estão diretamente ligados à infância:

Figura 1- Filho de rico e filho de pobre

Fonte: https://www.tiktok.com/@jadissonc/video/7229442463637703942.

Neste “meme” a pessoa que o montou utiliza-se de uma primeira imagem de uma criança em um momento de choro que aparece ao cair de uma lágrima para representar o filho do rico como uma criança centrada, sem muitas reclamações e frustrações na vida, como alguém que leva uma vida leve e descomplicada, já na representação do filho do pobre, a criança é representada através da imagem socialmente construída do escândalo, do barulho, só sofrimento.

Neste mesmo sentido, quando digitamos no tiktok filho de rico X filho de pobre, abrem-se outras janelas para esta representação, diferentes vídeos e imagens que retratam a criança e as separam por classe social, estes “memes” inclusive ligados a comediantes que fortalecem o discurso que diferencia as crianças ricas das pobres através de ações explosivas e de ações calmas e friamente calculadas. imagens e vídeos estes que tem milhões de acessos e compartilhamentos, e trazem na gênese dos comentários a visão do adulto sobre a criança e sobre a infância, onde, se evidencia a visão empobrecida e desrespeitosa em relação à criança e a principal fase de desenvolvimento da vida humana.

Figura 2- Como é…

Fonte: https://piadas-e-videos.com/imagem/bebes-14377.

Neste outro “meme” novamente percebemos a visão do adulto que ultrapassa, viola os direitos, respeito à infância e seu processo de desenvolvimento, a crianças na primeira imagem sendo colocada em seu espaço de dormir, deixando transparecer toda sua serenidade em um momento muito importante e necessário para o desenvolvimento infantil que é o sono, em contrapartida na segunda imagem colocaram a imagem de um explosivo, que a pessoa está colocando com muita calma, pois corre o risco de vir a causar uma explosão “de choro, descontentamento” que vai envolver o adulto por mais um período de afeto, pois a ação de fazer a criança dormir exige do adulto o afeto, o contato, transparecendo segurança ao pequeno.

Já em um outro sentido, o “meme” pode expressar o cansaço materno e a sobrecarga da mãe em relação à criança, porém exala a concepção de que criança exige trabalho e dedicação, de que pode ser um trabalho exaustivo e sem paradas para descanso, e uma determinada incompreensão de que uma criança, é sensível

e que exige cuidados, atenção em tempo integral e paciência, principalmente quando ainda está se adaptando ao mundo.

A manchete abaixo pertence ao site Hypeness (2016), que apresenta uma reportagem crítica sobre a história de uma mãe que expõe sua frustração ao ter a imagem de seu filho que nasceu com uma síndrome que provoca a fusão prematura do crânio, usada na internet com o intuito de "memes" para ridicularizar a criança e fazer interlocuções com a imagem da mesma e a de um cachorro da raça pug. A indiferença pela condição da criança revela a concepção dos adultos que exalam incompreensão pela sua condição genética e não respeitam as especificidades humanas. **A luta de uma mãe para banir memes com a foto de seu filho com deficiência.**

Observamos e analisamos a intolerância por parte dos adultos em relação às crianças, não toleram seu barulho, seu movimento infantil, o choro é tomado como motivo de piada quando em sua maioria a crianças está se expressando. o seu processo de desenvolvimento que envolve ações, momentos essenciais como o sono, as emoções, torna-se banalizados por adultos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados buscam refletir sobre todas essas situações desrespeitosas com as crianças, envolvendo os "memes", em que o adulto apresenta somente a sua lógica, sua visão, não olhando para o ser criança, evidenciando que a lógica adulta não é a mesma do que a infantil.

Observamos a partir de tais análises o quanto os adultos não têm o mínimo de paciência e conhecimento sobre as crianças, e acabam criando situações de violência midiática.

Estamos vivenciando mudanças na concepção de infância, está se invertendo alguns valores, o brincar um dos elementos fundamentais da infância está ficando esquecido, substituído por "telas interativas". As crianças com mais frequência estão sendo podadas das relações interativas reais com outras crianças, um processo de extrema importância para seu desenvolvimento infantil.

Ficamos aqui pensando, se pudessem, criaram um mundo à parte para as crianças, provavelmente seria um lugar de onde reina o silêncio, invés do

movimento, da gargalhada, do choro, dos gritos, das formas de se expressar na infância.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Infância no sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para nossas crianças. Tradução Mauro Pinheiro. 1 ed. São Paulo: Vestígio, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

G1. **Vídeo 'transforma' menina de 9 anos em adulta para alertar sobre risco de exposição na internet.** 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/07/26/video-transforma-menina-de-9-anos-em-adulta-para-alertar-sobre-risco-de-exposicao-na-internet.ghtml. Acesso em 01 ago. de 2023.

HYPENESS. **A luta de uma mãe para banir memes com a foto de seu filho com deficiência** | Hypeness – Inovação e criatividade para todos**.** 2016.Disponível em:https://www.hypeness.com.br/2016/02/a-luta-de-uma-mae-para-banir-memes-com-a-foto-de-seu-filho/. Acesso em 02 ago. 2023.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: CORTEZ, 2003.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância Virtual**: a imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

MASCIOLI, Suselaine Zaniolo. Brincar: um direito da Infância e uma responsabilidade da escola. *In*: Angotti, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Crianças e Infâncias:** uma categoria social em debate. Zero-aSeis, Florianópolis, n. 9, jan./jun. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10152. Acesso em: 12 mar. 2012.

TORRES, Ton. **O fenômeno dos memes.** Ciência e Cultura. vol.68 no.3 São Paulo. 2016. Disponível em:http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf. Acesso em 06 ago. 2023.

OLHAR PARA O PERCURSO, COMPREENDER AS INDAGAÇÕES: INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÕES SOBRE AS NOVAS DEMANDAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tamires Rodrigues[1]

Lisaura Maria Beltrame[2]

Francieli Francieli Petry Rodrigues Pereira[3]

RESUMO

O objetivo deste artigo foi complementar as discussões produzidas a partir da pesquisa bibliográfica da dissertação de mestrado, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus de Chapecó. A pesquisa realizada através da dissertação intitulada "Ser Professor de educação Infantil: Interlocuções Entre a Perspectiva Italiana de Reggio Emilia e as Novas Diretrizes para a educação Infantil Brasileira, inicia com a investigação das novas atribuições do professor de educação infantil a partir dos novos direcionadores curriculares nacionais, trazidos pela BNCC-EI. As investigações partem da necessidade de se compreender as novas demandas do trabalho pedagógico com os campos de experiências, que agora direcionam o trabalho dos professores da educação infantil, trazendo novos desafios para a vida cotidiana dos professores que atuam com as crianças nos centros de educação infantil e nas pré-escolas de todo o Brasil, assim, a grande problemática que envolve a pesquisa bibliográfica desta investigação, está ligada a conceituação dos campos de experiências nos últimos anos em âmbito nacional, e as discussões que permeiam esta problemática centram-se na inexistência de trabalhos e discussões no centro das formações iniciais e continuadas de professores nos últimos 50 anos em relação ao próprio conceito de campo de experiência como orientador e direcionador do trabalho pedagógico centrado na criança e na vida cotidiana no âmbito da educação infantil, mas principalmente na descentralização da primeira etapa da educação básica como etapa preparatória para o ensino fundamental. Para compreender a profundidade destas discussões, realizamos a pesquisa bibliográfica na BDTD da Capes, partindo da temporalidade de 1950 a 2022, a partir do seguinte descritor: professor em Reggio Emilia. A análise interpretativa do material coletado, foi fundamentada metodologicamente a análise hermenêutica. E os resultados apontam fragilidades nos campo conceitual do material já produzido em âmbito nacional em relação a discussões que tragam especificações sobre o que são os campos de experiências e sobre as novas atribuições do professor de educação infantil, porém, trazem uma forte contribuição de metodologias para compreendermos a educação infantil, pautada na interação e na brincadeira, trazendo fortes contribuições ao campo da avaliação e da documentação pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil. Pesquisa bibliográfica. Ser professor. Campos de experiências.

[1] Mestre em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc- Chapecó, Tamires_rodrigues@unoesc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), Professora da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), lisaura@unochapeco.edu.br .
[3] Mestranda em Educação, UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), franci.petry.ro@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido a respeito das novas demandas do trabalho pedagógico dos professores de educação infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular e seus Campos de Experiências. Desde o início da sua implantação a BNCC- EI, tem gerado grandes polêmicas junto aos diferentes campos de atuação da pedagogia, desde os professores da escola pública até os pesquisadores mais renomados da área da educação e infância, as discussões que permeiam o campo da infância e principalmente as novas atribuições do professor de educação infantil estão ligadas aos mais variados discursos e anunciações.

Assim, a pesquisa de mestrado partindo da pesquisa bibliográfica teve como objetivo compreender como as pesquisas produzidas ao longo dos anos relativas ao trabalho pedagógico na educação infantil e aos valores de aprendizagens destacados nos últimos anos como essenciais para o professor da primeira etapa da educação Básica.

A análise do material coletado que consiste inicialmente em vinte e quatro obras selecionadas, está pautada na análise hermenêutica que tem como objetivo segundo Schmidt (2012,p. 22) “ compreender corretamente aquilo que foi expressado por outra pessoa, especialmente na forma escrita”.

Assim, partindo da análise do material coletado foi possível identificar que, no montante de obras selecionadas e analisadas, foram construídas teoricamente, em sua maioria, a partir da teoria histórico-cultural. E que, a principal metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, tendo como principais temas: a organização do tempo e do espaço, a interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e a brincadeira, o uso da documentação pedagógica na abordagem Reggiana, assim como o espaço do ateliê no despertar do interesse dos alunos na educação básica.

Também foi possível partindo desta investigação catalogamos os principais pontos de referência das investigações que permeiam a investigação da pesquisa, tal investigação aponta que 81% dos foram desenvolvidos na região Sudeste, em específico no estado de São Paulo, 5% na região Sul, 3% na região Norte e 1% na região Nordeste.

Das vinte e quatro obras inicialmente selecionadas, partimos para a análise de apenas doze trabalhos, após a leitura dos resumos e da introdução desses, visto

que percebemos que onze destes trabalhos, não traziam aproximações com nosso tema de interesse, e constituíam-se na especificidade de experiências educacionais a partir de vivências de professores de arte, música e da gestão escolar, vinculados à abordagem, mas, especificamente, pensados com foco na documentação pedagógica e no ateliê; apenas cinco dos onze trabalhos traziam no título a especificação professor, não tendo ligação com a abordagem reggiana.

2 DESENVOLVIMENTO

Na tese *Educação infantil e pós-modernismo*: a abordagem *Reggio Emilia*, a autora Stemmer (2006) descreve a relação entre o pensamento pós-moderno e a educação infantil, trazendo o percurso histórico do surgimento do pensamento pós-moderno na pesquisa educacional brasileira. O principal objetivo é investigar se e como o pensamento pós-moderno se insere na educação infantil e quais as possíveis consequências da influência desse pensamento para a concepção de infância, de criança e de educação infantil. A autora também destaca que esse pensamento pós-moderno, que tem fortes influências nas novas concepções de criança, de infância e de educação, tem influência na abordagem de Reggio Emilia, e que esse teve uma "[...] considerável receptividade nos discursos brasileiros, chegando a ser declarada como um referencial mundial para a construção de uma pedagogia da infância" (STEMMER, 2006, p. 7).

A autora faz uma forte análise crítica em relação ao pensamento pós-moderno e sua relação com a abordagem de Reggio Emilia, tendo como base teórica e metodológica a perspectiva histórica. O estudo da autora evidenciou que, na teoria que embasa a abordagem de Reggio Emilia, podemos encontrar elementos da "agenda pós-moderna", dentre os quais, Stemmer (2006, p. 7) destaca a:

> [...] concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a de intelectualidade docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo.

O segundo trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado *Representações sociais sobre a profissão docente:* a visão de formadores de professores de

educação infantil, a autora Alessandra E. F Gonçalves Prado (2011), por intermédio da investigação bibliográfica do GT7 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), recorrente da análise de publicações entre os anos de 2000 e 2009, destaca que a abordagem Reggio Emilia é uma das principais influências teóricas na área da educação infantil. Ressalta, ainda, que essa teoria (a abordagem é tratada como teoria pela autora), utilizada por diferentes autores, vêm "[...] preconizando a necessidade de consolidação de uma pedagogia da educação Infantil, a qual advoga a negação da 'educação escolar' e também de 'ensino' nesta etapa da educação" (PRADO, 2011, p. 7).

Esse estudo teve como base teórico-metodológica os pressupostos da teoria das representações sociais e como pano de fundo a teoria histórico-cultural. O estudo concluiu que existe uma grande necessidade de se pensar a revisão dos conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil que tem enfatizado o "repensar de um novo valor para o professor", estimulando uma consensualidade que, na visão da autora, tem otimizado a visão predominante na área como a mais adequada. Segunda a autora, esta nova imagem do professor, preconizada pela tendência da abordagem de Reggio Emilia, é o de um "protetor" dos direitos da infância e de um profissional que necessita de formação adequada e reconhecimento social (PRADO, 2011, p. 151).

No terceiro trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas:* um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro, a autora Nayara Vicari De Paiva Baracho (2011), investiga as práticas de observação e registro dos professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Tal estudo teve como objetivo de investigação conceituar as práticas de documentação na abordagem Reggio Emilia e destacar suas principais contribuições para a formação de professores, assim como investigar qual o papel ocupado pela criança no Centro de Educação Infantil municipal.

A autora teve como base teórica e metodológica os pressupostos da teoria histórico-cultural, em paralelo com as práticas da abordagem de Reggio Emilia, a qual dá suporte para entendermos o processo de documentação pedagógica. Com base nas intervenções formativas, a autora evidenciou que houve indicativos significativos para a alteração nas práticas das professoras, "[...] evidenciando-se a

ISSN: 2176 - 1396

possibilidade de apropriação de aspectos de uma prática estrangeira para o contexto pesquisado, valorizando o papel do professor a partir da análise reflexiva do seu cotidiano" (BARACHO, 2011, p. 9).

No quarto trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado *Agora eu... Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*, a autora Renata Cristina de Oliveira (2011) nos faz refletir sobre o enfoque da abordagem de Reggio Emilia, da teoria de Vygotsky e dos pressupostos da sociologia da infância sobre as "vozes das crianças". Problematiza acerca das concepções de infância, de criança e de educação infantil, vindo a analisar os desafios e as "[...] possibilidades da consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos" (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Com base na análise dos dados coletados, a autora destaca que a escuta das vozes das crianças favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e na potencialização da autonomia da criança, na sensibilidade e na acolhida das proposições das crianças. Ainda, ressalta o encorajamento das crianças frente a novos desafios e, também, argumenta que escutar a voz das crianças oportuniza a construção de processos significativos de aprendizagem.

No quinto trabalho selecionado em nossa revisão, intitulado, *O protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que favorecem em uma turma de desenvolvimento Infantil*, a autora Mariângela Costa Schneider (2015) destaca aspectos cruciais para compreendermos o conceito de protagonismo infantil a partir da abordagem de Reggio Emilia. Seu principal objetivo foi conhecer e analisar as estratégias de ensino potencializadoras do protagonismo infantil utilizadas por uma professora da educação infantil como princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças da pré-escola. Para tanto, a autora utilizou-se dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação.

A autora revela que, em suas observações e interações com as crianças e com a professora, foi possível evidenciar a maneira como a professora conduziu todo o processo de ensino, que além de se fortalecer através do protagonismo das crianças, também foi fortalecido por ele. Schneider (2015), ainda, destaca a interação contínua da professora com as famílias das crianças e o processo de

observação, escuta, pesquisa, reflexão e documentação contínuos que a docente realizava durante todo o processo de ensino, enfatizando a importância de se planejar com e para as crianças.

No sexto trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola*, o autor João Maria dos Santos Damasceno (2016) dedica-se a demonstrar a importância do ateliê de arte na sala de aula, trazendo como eixo norteador as discussões que percorrem os ideais da Escola da Ponte na pedagogia de Reggio Emilia e na técnica Freinet, as quais, segundo o autor, fundamentam-se em ideias que se contrapõem aos métodos tradicionais de ensino da arte. Essas técnicas tornam-se inovadoras para pensar possíveis reflexões sobre a situação educacional da arte nas escolas públicas brasileiras, enfatizando como a estrutura dos espaços influencia a aprendizagem dos alunos.

No sétimo trabalho selecionado, intitulado *Uma Nova Lente Para o Professor:* Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ação pedagógica, a autora Vanessa Marques Galvani (2016) investiga pelos registros fotográficos de uma professora de educação infantil, o conceito e o processo de documentação pedagógica pautados na abordagem de Reggio Emilia. Para investigar tais fotografias, a autora utilizou a metodologia de pesquisa baseada em artes com foco em fotografia, realizando uma conexão entre pesquisa e docência. A pesquisa revelou, segundo a autora, a potencialidade da fotografia na documentação pedagógica, na construção da memória coletiva e de novos conhecimentos das crianças, auxiliando na reflexão sobre a prática e o espaço.

No oitavo trabalho selecionado por esta pesquisa, intitulado *Práticas Pedagógicas investigativas na educação Infantil:* o cotidiano da Sala de Aula de Egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT, a autora Aparecida Garcia Pacheco Gabriel (2018) destaca princípios e finalidades das práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil, buscando aproximações com o princípio da investigação das escolas de Reggio Emilia. A autora teve como objetivo investigar como duas egressas do curso de Pedagogia de uma faculdade tinham utilizado as práticas de investigação no cotidiano da escola pública, com as turmas de maternal I e II, em que elas atuam. A pesquisa, segundo a autora, pautou-se nos pressupostos da pesquisa-ação.

Com base na análise de observação, a autora afirma que as práticas permeadas pelos princípios da investigação residem no sentido de ensinar as crianças a construírem suas aprendizagens, pois são auxiliadas a encontrarem o "[...] caminho que as leva a investigar, a questionar o mundo e a buscar conhecimentos que podem a levar a muitas verdades" (GABRIEL, 2018, p. 8).

No nono trabalho selecionado, intitulado *Abordagens Curriculares internacionais para Educação Infantil:* o lugar que a Criança Ocupa Nas Relações Sociais de Creche e Pré-Escolas, a autora Ena Carina Dos Santos Oliveira (2019), ocupa-se em analisar as repercussões das abordagens curriculares do *Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (MEM), *Higth Scope e Reggio Emilia* nas produções científicas brasileiras, procurando compreender a forma dessas abordagens na reflexão do lugar que a criança ocupa nas creches e pré-escolas.

No décimo trabalho selecionado em nossa investigação, intitulado *O Tempo No Cotidiano da Creche:* desafios e possibilidades, a autora Vanessa Da Silva Rocha de Quadros Spat (2019) trabalha para investigar a categoria de "tempo" na creche. Seu principal objetivo era compreender os modos de organização de tempo na escola e como se dá a vida cotidiana na escola. O referencial teórico que sustenta as constatações da autora fixa-se a partir da perspectiva problematizada de Bauman, no que se refere ao tempo na contemporaneidade. Em relação à concepção de criança e infância, a autora buscou subsídios em Barbosa (2006) e, principalmente, nos estudos de Reggio Emilia.

A investigação da autora revela que existem três tempos coexistentes na escola, que todos têm fundamental importância, dialogam e se complementam entre si. Destaca que, "[...] por meio dos atores sociais que compõem a escola, principalmente as professoras e os meninos e meninas, criaram-se novas maneiras de vivenciar o tempo: tempo de estar juntos" (SPAT, 2019, p. 9).

No décimo primeiro trabalho analisado, intitulado *A poética da Escuta:* o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do Professor, a autora Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen (2020) traz a discussão da documentação pedagógica e a sua importância para a reflexão do professor sobre o contexto observado e refletido, com algumas reflexões sobre a responsabilidade do uso da imagem da criança apenas para fins pedagógicos, e não de favorecimento profissional.

Assim, como o trabalho anteriormente citado, a décima segunda obra intitulada, *Os Registros Imagéticos – Fotografia e Filmagem – Como potenciais Documentos Inspiradores da Prática Docente Reflexiva na Educação Infantil*, da autora Vládia Maria Eulalio Freire Pires, também destaca a importância da fotografia na construção da documentação pedagógica na educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, gostaríamos de destacar que, a partir das obras analisadas, os principais temas abordados nas obras encontradas pela pesquisa bibliográfica realizada através da construção da dissertação de mestrado, permeiam em conceitos-chaves da abordagem de Reggio Emília, conceitos transversais ao papel do pedagogo dentro da abordagem, mas que foram tratados individualmente. Esses temas são: a organização do tempo e do espaço, a interação entre os sujeitos (criança-professor-família-meio) e brincadeira, o uso da documentação pedagógica na abordagem, assim como o espaço do ateliê no despertar do interesse dos alunos na educação básica.

Outro tema pertinente que aparece nas obras selecionadas é o protagonismo infantil, que, muitas vezes, é interpretado de forma errônea e usado para desmerecer a abordagem. Há uma crítica de que o professor perde sua autonomia no direcionamento do trabalho pedagógico, porque, muitas das obras analisadas, trazem um recorte teórico da abordagem Reggiana, que toma por base a perspectiva teórica, fundamentando-se essencialmente a partir de leituras básicas sobre a abordagem italiana, sem trazer a gênese de tal abordagem, ou compreender como se constitui o movimento docente intrínseco a essa abordagem. Nesse sentido, tivemos duas obras que fizeram uma forte crítica à abordagem, destacando que tal procedimento descentraliza o papel do professor e que, levianamente, pensa na aprendizagem da criança.

Portanto, gostaríamos de destacar que, apesar da influência da abordagem Reggiana estar presente desde meados do ano de 1950 nos documentos norteadores da educação infantil no Brasil, a análise das teses e dissertações apresentadas até aqui demonstra a inexistência de discussões no âmbito da produção acadêmica relativa ao conceito de campo de experiência, tendo em vista

que esse é um dos principais conceitos na organização do trabalho pedagógico e das novas diretrizes curriculares da educação infantil. Isso torna indispensável para compreendermos como esse conceito chave do trabalho pedagógico com as crianças pequenas se estrutura dentro da matriz da abordagem Reggiana, teoria da qual o conceito emerge e ganha forma, a partir dos valores de aprendizagem que se constituem na vida cotidiana de professores e de crianças nas escolas da infância.

REFERÊNCIAS

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: **um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

CARDOSO, R. dos S. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAMASCENO, J. M. dos S. **O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Arte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GABRIEL, Aparecida Garcia. **Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil**: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

GALVANI, V. M. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.eral do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NIELSEN, M. R. F. **A poética da escuta**: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Ena Carina dos Santos. **Abordagens curriculares internacionais para educação infantil**: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

OLIVEIRA, R. C. D. **"Agora eu**...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIRES, V. M. E. R. F. **Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PRADO, A. E. F. G. **Representações sociais sobre a profissão docente**: **a visão de formadores de professores de educação infantil**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

PRADO, G. F. **Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem**. 2019. 369 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. **A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587. SPAT, V. S. R. de Q.

SPAT, Vanessa de Quadros. **O tempo no cotidiano da creche**: **desafios e possibilidades**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo**: **a abordagem *Reggio Emilia***. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ANÁLISE DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE O LETRAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciane Aparecida de Morais[1]

Leandro Siqueira Palcha[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar uma revisão integrativa acerca das produções que abordem a concepção teórica-metodológica sobre o letramento e a análise do discurso de origem francesa e seus impactos na prática pedagógica de turmas do 4º ano do ensino fundamental. A revisão integrativa foi realizada em quatro bases de dados (BDTD, SciELO, Lilacs e ERIC), definidos o booleano "*and*" os descritores "letramento", "análise do discurso" e "ensino fundamental I". Após a revisão por pares e as leituras de títulos, do resumo e na íntegra dos trabalhos, foram selecionados apenas 4, que foram analisados descritivamente. Os resultados indicam que as produções encontradas se tratam, majoritariamente, de pesquisas qualitativas e apresentaram como maior dificuldade a aquisição da leitura por parte dos estudantes em idade escolar. A revisão integrativa permitiu verificar as produções existentes sobre a temática do letramento como prática pedagógica à luz da análise do discurso. Conclui-se que a quantidade de trabalhos encontradas que estudam e discutem sobre estas temáticas, permitiu perceber que há ainda um vasto campo de exploração acerca do letramento e sua importância para a formação de turmas de 4º ano, com vistas a contribuir com o avanço das pesquisas de cunho científico e pedagógico na área.

Palavras-chave: Estudos de Revisão. Letramento. Análise de discurso.

1 DELINEAMENTOS

O presente artigo faz parte de uma dissertação de mestrado em educação que está em desenvolvimento e visa a abordar o discurso de professores do ensino fundamental sobre o letramento na rede municipal de Curitiba. Assim, em um recorte da pesquisa, optamos por apresentar aqui um estudo de revisão que é fundamental para compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Assim, partimos do princípio que as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba determinam que todos os conteúdos sejam trabalhados a partir do uso de textos, seguindo a "perspectiva uso-ação-uso, abordando as três práticas do ensino de língua portuguesa - oralidade, leitura e escrita" (CURITIBA, 2005, p. 236). Já o Caderno Pedagógico de Alfabetização (CURITIBA, 2006), elaborado pela Secretaria

[1] Mestranda em Educação, UFPR, e-mail: lucia.morais@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2] Doutor em Educação, UFPR, e-mail: leandropalcha@gmail.com

Municipal de Educação orienta o processo pedagógico em sala de aula, para melhor atender esta clientela de seis anos e também, para os anos posteriores desta nova estrutura do Ensino Fundamental.

Porque cabe à escola e aos professores promoverem nas aulas de língua portuguesa, uma real integração entre todas as disciplinas e áreas do conhecimento, desta forma, será possível "(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)."

Segundo BRASIL (2012, p. 20) "(...), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "(...) é prioritário que o trabalho pedagógico garanta o domínio do sistema escrito, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos (…)". Para isso, a escola deverá promover situações de leitura e escrita de forma significativa e com objetivos claros, a partir da realidade do educando, além de promover a interação com as diversas áreas do conhecimento. Desta forma, as atividades para a alfabetização e o letramento, deverão sempre partir do uso e reflexão de diferentes gêneros textuais, correlacionando-os ao seu uso e contextos sociais.

Com nessas e outras questões, problematizamos aqui o que dizem as pesquisas, na perspectiva discursiva, sobre o letramento realizado na etapa do ensino fundamental I.

O objetivo deste artigo, portanto, reside em analisar uma revisão integrativa de pesquisas sobre letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir as etapas da revisão integrativa, bem como os dados encontrados.

2 A REVISÃO INTEGRATIVA EM ANÁLISE

A revisão de literatura sugere um mapeamento do campo de pesquisa ou área temática (apresentação completa do objeto a ser pesquisado), delimitação do que será pesquisado, levantamento dos aspectos mais relevantes para o objeto da

pesquisa, interpretação e análise crítica da literatura sobre o tema, apresentação dos dados coletados. O uso da meta-análise na revisão de literatura, permite um resumo e a análise dos resultados de uma pesquisa bibliográfica. Esta deve estar pautada, segundo BOTELHO, CUNHA e MACEDO (2011, p. 123), "(...) em diferentes tópicos, capazes de criar uma ampla compreensão sobre o conhecimento".

A revisão de literatura como construção de conhecimento incide em tornar uma realidade ampla e complexa em algo mais restrito e elementar. Identificando assim os "(...) conceitos, temas, tópicos ou questões orientadoras, é uma ajuda muito preciosa e constitui-se com um ótimo ponto de partida (ALARCÃO; CARDOSO; CELORICO, 2010, p. 20)". Delimitando o campo de análise da pesquisa em andamento. A construção do conhecimento, partir das informações, estão presentes em livros, artigos e pessoas, perpassa também pela análise de diferentes fontes que estudem o tema da pesquisa, este seria, segundo os autores, a construção do "metadiscurso" (ALARCÃO; CARDOSO; CELORICO, 2010, p. 22), fazendo um mapeamento do campo de estudo.

Segundo BOTELHO, CUNHA e MACEDO (2011, p. 127), a revisão integrativa sugere "um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica (...)", ela permite que sejam incluídos "(...) estudos que adotam diversas metodologias (ou seja, experimental e de pesquisa não experimental)".

Com base nisso, entendemos que a revisão integrativa apresenta um rigor metodológico, de modo a se evitar erros nas suas etapas de análise e estudo (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Assim, a seguir, passamos aos procedimentos, etapas e dados da revisão integrativa realizada.

2.1 O tema e a seleção da questão de pesquisa

Diante destes desafios e busca de novas possibilidades de ensino, principalmente com estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental que apresentam dificuldade na leitura e na escrita, apresentamos o seguinte questionamento à qual buscamos responder nesta revisão integrativa, que visa mapear, catalogar e analisar as produções existentes sobre a temática: o que dizem as produções acadêmicas sobre o letramento na prática educativa do ensino fundamental I.

Para a revisão de literatura, utilizando a revisão sistemática integrativa, foram realizadas buscas de produções científicas publicadas nas bases SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), ERIC (Education Resources Information Center) e LILAC (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), com o objetivo de investigar as produções que abordassem a leitura e escrita no Ensino Fundamental I, correlacionando com a análise do discurso. Desta forma, foi possível uma breve aproximação dos constructos teóricos produzidos sobre estes temas, nos cursos de mestrado e doutorado das faculdades e universidades brasileiras nos últimos cinco anos. A temporalidade dessa pesquisa, frente ao grande acervo publicado será de 2017 a 2022.

Para a definição das palavras-chaves que seriam utilizadas nas bases de dados, utilizamos a plataforma Thesaurus (https://www.thesaurus.com/browse/base), em busca de sinônimos e palavras que poderiam ajudar na definição delas, depois da consulta, ficou definido as seguintes palavras-chaves: Letramento, Análise deo discurso, Ensino Fundamental I.

Com o Boleano *AND* foram compostos os seguintes descritores: Letramento and Análise do Discurso; Letramento and Análise do Discurso and Ensino Fundamental I.

2.2 Os critérios de inclusão e exclusão

Após a definição dos descritores, recorte temporal, foram definidas etapas de análise: revisão por pares, leitura do título, do resumo e do trabalho completo para então fazer a seleção dos mais apropriados ao tema, excluindo os artigos duplicados. Os critérios de Inclusão foram definidos que seriam selecionados somente os Artigos, Dissertações e Tese, em Língua Portuguesa, com temporalidade de 5 anos, que abordassem o Letramento e a Análise do Discurso no Ensino Fundamental I. As buscas foram iniciadas na Base BDTD e, em seguida, na base da SciELO.

2.3 Os estudos pré-selecionados e selecionados

Na Base BDTD (quadro 1) com a definição dos descritores (Letramento and Análise do Discurso and Ensino Fundamental I), iniciou-se a busca, apresentou um número significativo de produções, cerca de 63 trabalhos, entre teses e dissertações, sem a necessidade de exclusão de nenhum trabalho duplicado. Após leitura do título, resumo e a leitura do material na íntegra, foi selecionado apenas 1 tese de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pois atendeu aos critérios de inclusão, apontados pelos descritores.

Utilizando os descritores na base SciELO, foram encontrados 14 artigos. Restaram apenas 1 após a leitura do título, de resumo e do artigo que se mostrou mais relevante para a pesquisa.

Na base de dados Lilacs, foram encontrados 37 artigos, após a leitura do material na íntegra, permaneceu apenas 1 artigo, que se mostrou pertinente para esta pesquisa.

Na base ERIC, utilizando os mesmos descritores, mas foi necessária uma adequação com relação a um dos termos de busca dos descritores: letramento: Functional Literacy. Foram encontrados 1288 resultados, após análise preliminar do título, do resumo e da leitura do material, permaneceu apenas 1 relatório de pesquisa.

QUADRO 1 – Processo detalhado da seleção dos estudos.

Descritores	Fases de análise	Resultados
- Letramento - Análise do discurso -Ensino fundamental I	1ª, 2ª, 3ª – revisão por pares/leitura de título/leitura do resumo	BDTD: 63 SciElo: 14 Lilacs: 37 ERIC: 1288
	4ª – leitura na íntegra	BDTD: 1 SciElo: 1

ISSN: 2176 - 1396

		Lilacs: 1 ERIC: 1
4 trabalhos selecionados		

Fonte: Os autores (2023).

2.4 A categorização dos estudos selecionados

No quadro 2, apresentamos os trabalhos selecionados e organizados por bases de dados, onde são apresentados os nomes dos autores, título, tipo de trabalho (dissertação, tese, artigo, relato), instituição ou periódico onde está publicado e o ano de publicação.

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados nas bases BDTD, SciELO, Lilacs e ERIC.

Base BDTD		
Autor(a)	Tipo/Título	Publicação/Ano
FORNER	1. Dissertação de mestrado Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2018.
Base SciElo		
Autor(a)	Tipo/Título	Publicação/Ano
TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA	1. Artigo Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?	Revista Pro – Posições, 2019.
Base Lilacs		
Autor(a)	Tipo/Título	Instituição/Ano
FERRAZ et al.	1. Dossiê Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil	Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2021.
Base ERIC		
Autor(a)	Tipo/Título/Link	Instituição/Ano

CONNOR et al.	1. Relatório de pesquisa Predicting Second and Third Graders' Reading Comprehension Gains: Observing Students' and Classmates' Talk during Literacy Instruction Using COLT	Instituto de Ciências da Educação (ED); Eunice Kennedy Shriver Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD) (NIH), 2019.

Fonte: Os autores (2023).

Após análise das produções selecionadas, com base nos critérios de inclusão e exclusão, ficou constatado que dos 4 estudos selecionados, incluiu-se 1 tese de mestrado, 1 artigo, 1 dossiê de pesquisa e 1 relatório de pesquisa.

2.5 A Análise e interpretação dos resultados

2.5.1 Síntese descritiva da Base BDTD

Na dissertação de mestrado Forner (2018), intitulada “Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização”, apresenta uma pesquisa participante envolvendo alunos que concluíram o ciclo de alfabetização, contudo, ainda não dominam o sistema de leitura e de escrita. A autora apresenta a música, como eixo norteador deste processo, visando o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita, bem como a superação destas dificuldades, com alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de Campinas, São Paulo. O trabalho conclui que a utilização da música, enquanto forma de recurso para a aquisição da linguagem, tanto oral, quanto escrita, é um importante aliado para promover o envolvimento dos estudantes com a cultura escrita, aproximando-os do mundo letrado e promovendo sua compreensão.

2.5.2 Síntese descritiva da Base SciElo

No artigo Tfouni; Assoli; Pereira (2019), intitulada “Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?” os autores apresentam a teoria discursiva do letramento com base na análise do discurso de matriz francesa (pecheutiana), por onde discutem a oralidade no contexto escolar, que é negada, tanto nos livros didáticos, quanto nos programas e atividades propostos para o ensino de estudantes do Ensino Fundamental. O trabalho conclui que é necessária uma profunda reflexão sobre a produção e formações discursivas dos estudantes, de modo que ele tenha pleno domínio de todos os aspectos inerentes à leitura e à escrita. Não valorizando

apenas o “erro” destes estudantes, mas o processo de formação discursiva, de modo contextualizado à realidade deles. Superando assim, a alfabetização tradicional, que visava apenas a decodificação do código escrito, não o desenvolvimento do letramento. Deste modo, o estudante terá autonomia para a leitura e a intepretação dos mais diferentes discursos orais e escritos, nos diversos contextos sociais.

2.5.3 Síntese descritiva da Base Lilacs

No dossiê de Ferraz et al. (2021), intitulado “Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil”, as autoras apresentam o modelo de Dupla Rota e sua importância para a compreensão e desenvolvimento da leitura, a partir da consciência fonológica e da escrita de palavras, em todos anos e níveis escolares, de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas brasileiras, por meio de testes que avaliam o desenvolvimento da leitura e da consciência fonológica, pelo reconhecimento de palavras. As autoras concluem que o desenvolvimento da leitura perpassa pelo aprimoramento da consciência fonológica, da compreensão de leitura e do reconhecimento da escrita de palavras. Levando em conta os momentos em que são oferecidas situações de leitura aos alunos e de que forma as famílias valorizam ou não, estas situações de leitura em casa, se ficariam restritas apenas às tarefas escolares ou se são amplamente estimuladas para atividades recreativas.

2.5.4 Síntese descritiva da Base ERIC

Neste relatório de pesquisa de Connor et al. (2019), os autores apresentam um novo sistema para observar e interpretar o discurso dos alunos e dos professores durante o ensino da alfabetização. Para isso utilizam aulas gravadas com professores e estudantes de 2º e 3º anos, o que possibilitou a análise dos professores sobre sua própria prática pedagógica e melhoria na qualidade de ensino. Os autores perceberam que quanto mais os alunos participavam das conversas geradas em sala de aula, nas aulas de alfabetização, novas ideias e conhecimentos surgiam e possibilitava um maior ganho na compreensão da leitura. Isso ocorre com o surgimento de perguntas e questionamentos, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio dos alunos, a partir da participação ativa do estudante durante o processo educativo, sempre partindo da análise de leitura do texto e do ambiente sociocultural à qual o estudante esteja inserido.

2.6 Apresentação da revisão/síntese do conhecimento

Analisando os trabalhos selecionados, todos apresentaram o enfoque qualitativo de pesquisa. Todos os trabalhos selecionados, são objetos de pesquisas que envolvem a escola e suas mais diversas interações sociais entre seus sujeitos (discentes e docentes), estes tipos de pesquisas se encaixam impecavelmente no que diz respeito a compreender as diferentes formas de discurso, presentes nas escolas e suas implicações educacionais e sociais, dentro do contexto de sala de aula, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles com maiores dificuldades de aprendizagem e advindos dos diversos contextos sócio-históricos à qual a escola, enquanto instituição de ensino, também esteja presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a revisão integrativa permitiu verificar as produções existentes sobre a temática da Análise do discurso e suas implicações para a promoção do letramento em sala de aula, com turmas do Ensino Fundamental, a partir de pesquisas produzidas no âmbito acadêmico. Pois acreditamos que, o letramento não é seja apenas aprender a ler e a escrever, e sim, que a pessoa "(...) faça uso eficiente da leitura e da escrita, (...), que permita ao individuo apropriar-se de outros conhecimentos e enfrentar com desenvoltura a complexidade da sociedade contemporânea (...) (TARGINO, SILVA, SANTOS, 2017, p. 22-23, prefácio)".

A ausência de mais trabalhos e estudos nesta temática, permite perceber que ainda há muito espaço para ser explorado, podendo contribuir com o avanço de pesquisas nas áreas científicas e pedagógicas nesta área. O que convém, em estudos futuros, investigar como o letramento vem ocorrendo na prática de professores, a partir dos recentes documentos oficiais. Neste sentido, o discurso dos professores tem um potencial simbólico para desvelar como o letramento tem funcionado e repercutido na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; CARDOSO, T.; CELORICO. J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Editora Porto, 2010.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, vol. 5, n. 11, p.

121-136, mai-ago 2011. ISSN 1980-5756. Disponível em: www.ges.face.ufmg.br. Acesso em: 06 de ago./2023.

BRASIL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, 2018.

CONNOR, C. M.; KELCEY, B.; SPARAPANI, N.; PETSCHER, Y.; SIEGAL, S.W.; ADAMS, A.; HWANG, J. K.; CARLISLE, J. F. **Predicting Second and Third Graders' Reading Comprehension Gains: Observing Students' and Classmates' Talk during Literacy Instruction Using COLT.** Instituto de Ciências da Educação (ED); Eunice Kennedy Shriver Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD) (NIH), 2019. Disponível: https://eric.ed.gov/?q=Predicting+Second+and+Third+Graders%e2%80%99+Reading+Comprehension+Gains%3a+Observing++Students%e2%80%99+and+Classmates+Talk+during+Literacy+Instruction+using+COLT&pr=on&ft=on&id=ED600654 Acesso em: 06 de ago./2023.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: Alfabetização. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Vol. 3. Curitiba, 2005.

FERRAZ, A. S.; LIMA, T. H.; HIGA, A. S.; SANTOS, A. A. A. Dupla Rota na Leitura e Compreensão Leitora no Português do Brasil. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro** v. 21 n. spe p. 1645-1664, 2021. Disponível: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64039/40283 Acesso em: 06 de ago./2023.

FORNER, V. A. Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2018. Disponível: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15558 Acesso em: 06 de ago./2023.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TARGINO, M. das G.; SILVA, E. M. de A.; SANTOS, M. F. P. dos. **Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina: UDUFPI, 2017, prefácio.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Revista Pro-Posições**, UNICAMP, 2019. Disponível: https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/?lang=pt Acesso em: 06 de ago./2023.

A INFÂNCIA AMAZÔNICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A MUSICALIDADE NA VIDA DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE COMUNIDADE RURAL, AMAZONAS-BRASIL

Gyane Karol Santana Leal [1]

Katllen Alves Alfaia [2]

Patrícia Lisboa de Aguiar[3]

RESUMO

Os estudos sobre a infância das crianças no estado do Amazonas ainda estão se constituindo. Existe a necessidade de dar visibilidade às crianças e os modos de viver sua infância na região. Imersos nesse contexto, no coração da Floresta Amazônica, habitam sujeitos que vivem em constante interação com o meio natural e, principalmente, têm uma íntima relação com os rios, são os ribeirinhos. Esses sujeitos organizam suas vidas em torno da sazonalidade dos rios, em atividades como, construções de residências, os tempos de caça, pesca e a vida na escola, submetendo-se assim, as leis da natureza. Este estudo objetivou compreender como a música contribuí para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, localizada na comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio em Parintins-Am. A pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19 o que se constitui um desafio. Para isso, foi preciso buscar alternativas metodológicas para a efetivação deste estudo. As principais referências teóricas são: Barreto (2007); Soares (2017); Brito (2003) Snyder (2008); Kramer (2002); Ponso (2014); Kozinets (2007) entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa com método de abordagem fenomenológico. Diante do contexto pandêmico o método do tipo Netnográfico foi útil na produção de dados, por meio do uso do *WhatsApp*, uma ferramenta acessível mesmo no contexto remoto da região Amazônica. Por meio desse recurso foi possível a comunicação com os profissionais da escola. Os participantes foram 04 crianças da Educação Infantil com faixa etária entre 03 a 05 anos que recebam nomes fictícios de acordo com as suas músicas favoritas. Os dados foram construídos a partir de uma entrevista semiestruturada, contendo perguntas simples que foram direcionadas aos participantes via *WhatsApp*. Os resultados apontam as contribuições significativas da música para o desenvolvimento das crianças da Educação infantil daquela escola. As crianças ribeirinhas não estavam isoladas no meio da floresta no período da pandemia. Elas estavam conectadas através da televisão, rádio e internet (*WhatsApp*) com as notícias que circulavam na mídia nacional e também com o seu repertório musical atualizado.

Palavras-chave: Música 1. Infância Ribeirinha 2. Educação Infantil 3. Escola Ribeirinha 4. Pandemia 5.

1 INTRODUÇÃO

Navegar nos rios da infância ribeirinha é como navegar em um mundo complexo e desafiador. A diversidade humana que ocupa o território Amazônico enche

[1] Doutora, Universidade do Estado do Amazonas- CESP e e-mail: gyanekarol2016@gmail.com
[2] Especialista, escola privada- Educação básica e e-mail: katllenaa@gmail.com
[3] Mestra, Universidade do Estado do Amazonas- CEST e e-mail: pattylisboajg@gmail.com

de curiosidade os olhos dos desbravadores dessa região que ainda tem muito a ser investigada.

Imersos nesse contexto, existem os sujeitos que vivem em constante interação com o meio natural e, principalmente, têm uma íntima relação com os rios, os ribeirinhos. Esses sujeitos organizam suas vidas em torno da sazonalidade dos rios, em atividades como, construções de residências, os tempos de caça, pesca e a vida na escola, submetendo-se assim, as leis da natureza e respeitando o ciclo natural da vida na floresta. (FRAXE, 2007).

Nesse contexto singular as crianças estão interagindo e vivenciando a sua infância. Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 63),

> Os povos ribeirinhos possuem uma forma de organização social aonde o principal meio de transporte é fluvial. A relação entre eles e os rios não se restringe à utilização como meios de locomoção. Fazem parte dessa rotina também o cultivo contínuo da região da várzea no período da seca, a pesca e os banhos de rio.

Realizar pesquisas sobre a vida das crianças amazonenses é um desafio constante. Uma vez que elas trazem um passado de invisibilidade, apagamento e silenciamento, seja nos registros históricos, seja nas políticas públicas e educacionais (BARRETO, 2007; PINHEIRO; 2006; RIZZINI, 2006).

Pesquisar sobre a diversidade da infância no Amazonas constitui-se uma emergência. “No reino extenso das águas e florestas, há uma infância ainda pouco revelada entre a diversidade da infância” (SOARES, 2017, p. 58).

Esse estudo, apresenta a importância da música e seu papel no desenvolvimento integral das crianças ribeirinhas da Educação Infantil na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, localizada na comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio em Parintins-Am.

Na Educação Infantil as atividades musicais despertam, estimulam e revelam o gosto musical das crianças como: ouvir música, brincar de roda, construir brinquedos rítmicos, jogos de mãos, entre outros. São exercícios que contribuem com a esfera afetiva, estética e cognitiva.

A música favorece o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Ela faz parte do dia a dia das crianças, tanto no contexto escolar, quanto no familiar. Nesse sentido, objetivamos compreender como a música contribui para o

desenvolvimento das crianças ribeirinhas da Educação Infantil da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira em Parintins- AM.

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA

Pensar em uma Educação Infantil ribeirinha de qualidade é pensar nas crianças, na sua cultura e nos conhecimentos adquiridos. É importante que a escola ribeirinha seja valorizada como uma referência para a produção de novos saberes. Para que isso ocorra, é imprescindível que os educadores conheçam as crianças ribeirinhas e suas famílias, além disso, conhecer seu modo de viver, sua linguagem, as relações, sua rotina e suas necessidades (SOARES, 2017).

As instituições educativas no contexto amazônico têm um papel fundamental para a transmissão de conhecimentos e proporciona relações sociais a partir das interações das crianças com seus pares e com o meio sociocultural e natural, entendendo que cada uma tem seu modo de viver e sua visão de mundo, colaborando com seu desenvolvimento integral.

A música está presente na nossa vida, e possui um papel muito importante quanto à inserção de seus elementos sócio afetivos e emocionais na vida escolar das crianças da Educação Infantil. A música permite à criança o auto reconhecimento do seu próprio corpo e do mundo que a rodeia, através de um processo interacional, ou seja, é construído de forma gradativa através de experimentações repentinas durante seu percurso vital (SNYDERS, 2008).

Para Brito (2003, p. 35), “os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar. São atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos ainda que de diferentes maneiras”. Assim, as cantigas de ninar, canções de rodas, dentre outras, conseguem penetrar no universo da criança desde a mais tenra infância.

Os movimentos proporcionados pelos principais elementos da música (ritmo, melodia e harmonia) bem desenvolvidos em salas de aula, favorecem a aprendizagem significativa, pois agem na mente de forma impulsiva levando à sincronia entre o corpo e a mente através das batidas e sons emitidos. Além de que, “[...] auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento (PONSO, 2014 p. 14).

A criança ao chegar na escola à primeira vez, traz consigo todo um capital cultural, que é único de si mesma. A sensibilidade músico-corporal do educador ou da educadora da sala de Educação Infantil, se faz necessária para encaminhá-la na direção certa, onde o conhecimento escolar precisa ser encarado como algo natural e importante entre os sujeitos envolvidos. É notório que cada criança possui um conhecimento musical que é único da sua realidade.

Uma música que tenha na letra as palavras: “bate a palma, o pé, roda a roda, dê um abraço” ajudam a criança a superar a timidez e com isso melhorar seu convívio na escola. O fazer musical da criança está conectado com seu corpo, imaginação e intelecto, é como ela percebe o mundo, se relaciona com o tempo (BRITO, 2003).

A atenção, a escuta, a concentração e o controle corporal são características que podem ser trabalhados a partir do uso da música em sala de aula. “Por meio da música, podemos criar, recriar, e transformar diversas cenas cotidianas a fim de desenvolver os preceitos básicos da alfabetização da língua maternal e também da linguagem musical” (PONSO, 2014, p. 35). Diante do exposto, acredita-se que a música traz inúmeras contribuições para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

3 MUSICALIZANDO NA ESCOLA INFANTIL RIBEIRINHA: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira localizada na comunidade Divino Espírito Santo às margens do Paraná do Espírito Santo do Meio, em área de várzea, a aproximadamente 16,112 km da cidade de Parintins – AM. O percurso até a comunidade é fluvial e o tempo de viagem se calcula a partir do meio de transporte utilizado: rabeta, bajara ou barco, duram em torno de 1h de percurso.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada **com um determinado grupo de pessoas**, **que habitam certos locais** e vivenciam fatos do cotidiano, constituindo os objetos de pesquisa, a fim de extrair significados ocultos e visíveis, os quais apenas com um olhar sensível do pesquisador é perceptível (CHIZZOTTI, 2003).

Em virtude da pandemia, o Método Netnográfico foi útil pois, viabilizou a coleta de dados por meio de comunicações tecnológicas. A Netnografia se configura num tipo de pesquisa observacional participante através dos estudos no campo *online*, é um procedimento adaptado da etnografia voltado especificamente na realização de

ISSN: 2176 - 1396

pesquisas em ambientes virtuais (KOZINETS, 2014).

O *WhatsApp* é uma ferramenta bastante utilizada para a comunicação entre as pessoas. Este programa foi essencial para este estudo pois, permitiu a interação e comunicação com os participantes da pesquisa na realização da entrevista semiestruturada.

Este estudo contou com a participação de 04 crianças de ambos os sexos com faixa etária de 03, 04 e 05 anos, as quais receberam nomes fictícios: “Sapo”, “Dona Aranha”, “Borboletinha” e “Sol” que estavam relacionados as suas músicas infantis favoritas. As falas das crianças foram transcritas respeitando a sua linguagem, e também, as normas da língua padrão.

4 Cantarolando na escola ribeirinha: análise dos resultados e discussões

É importante dar voz e escutar as crianças, pois são sujeitos de direitos e construtores de conhecimento, por isso, as entrevistas foram de grande importância pois, nos permitiram conhecer sua realidade e suas vivências relacionadas a música, “faz sentido atribuir significado às vozes das crianças, que trazendo as suas vivências à lume, dão sentido ao conhecimento do dia a dia” (DUTRA, 2014, p.73).

A entrevista foi realizada com 04 crianças por meio do gravador de voz do *WhatsApp*, onde os áudios foram transcritos. Vale ressaltar que os protocolos éticos para a realização da pesquisa com as crianças, ou seja, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado para os pais, que autorizaram a participação de seus filhos. Kramer (2002, p. 53) discute sobre a autorização dos responsáveis da criança: [...] quem autoriza a participação, o nome, a gravação? [...] Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças.

Com os documentos devidamente assinados e com a anuência dos responsáveis legais das crianças foi encaminhado o roteiro da entrevista que era composto de perguntas simples. Para a aplicação da entrevista com as crianças o gestor e os pais das crianças foram contatados e enviaram as respostas via *WhatsApp*.

No primeiro momento foi questionado sobre o gosto musical das crianças, elas foram unânimes em dizer que gostavam de cantar e de ouvir músicas infantis e outros gêneros musicais. A próxima pergunta estava relacionada ao repertório musical da

escola e quais eram as músicas favoritas:

> Pesquisador: Qual música que você mais gosta cantar na escola com sua professora?
> Sapo (4 anos): Sapo.
> Dona Aranha (5 anos): Dona Aranha.
> Borboletinha (3 anos): Borboletinha
> Sol (5 anos): Bom dia sol.
> (ENTREVISTA, 2021).

Ao iniciar as respostas para as perguntas, Sapo (4 anos) começou a cantar sua música com voz de certa forma tímida, mas cantarolou sua música preferida com o auxílio de sua mãe. A Borboletinha (3 anos) cantou a sua música favorita. Percebeu-se, alegria e animação através da voz dessa criança. A música "*Borboletinha está na cozinha, fazendo chocolate para madrinha[...]"*, é bastante apreciada nas salas de aula nas instituições de Educação Infantil.

É importante destacar esse exercício do cantar com as crianças, sendo trabalhado em ambientes que as conduzam a explorar ainda mais suas emoções e não cantar por cantar, assim como foi demonstrado pela alegria da criança Borboletinha (3 anos) que ao cantar sua música, apesar de sua pouca idade já pronuncia a letra corretamente. "Por meio do canto a criança expressa sentimentos e desenvolve a imaginação, [...] o cantar auxilia seu desenvolvimento linguístico" (DECKERT, 2012, p. 74).

A criança Sol (5 anos) respondia com segurança às perguntas. A música que mais gosta de cantar na escola é *"Bom dia, sol".* Por fim, a Dona Aranha (5 anos) respondeu de forma alegre e espontânea às perguntas, e mostrou suavidade na voz quando cantou sua música preferida.

Analisando as falas das crianças, nota-se que é a partir dessas atividades que o educador pode detectar algumas informações na sua turma, como por exemplo, crianças que permanentemente têm uma voz mais rouca, aquelas que só falam gritando ou que falam muito baixo, as que necessitam de força excessiva, caso necessário, após essas observações devem ser encaminhadas ao especialista (BRITO, 2003). A próxima questão estava relacionada ao repertório musical no ambiente familiar.

> Pesquisador: Você gosta de cantar músicas em casa? Qual?
> Sapo (4 anos): Sim, Tem a do Tororó.
> Borboletinha (3 anos): Sim, do sapo.
> Dona Aranha (5 anos): Sim, da Marília Mendonça.

Sol (5 anos): Sim, Vaqueirinho.
(ENTREVISTA, 2021)

Diante dessas respostas, o destaque aos estudos da autora Deckert (2012) é válido pois, nessa faixa etária as crianças já têm conhecimento de vários estilos musicais, bem como de outras culturas. Dona Aranha (5 anos) relata sua realidade com a música na casa em que reside. Ela diz que gosta das canções de Marília Mendonça.

Podemos perceber que o gosto musical dela está intimamente ligado ao cotidiano e às situações socioeconômicas da família, pois assim como existem as crianças que escutam um repertório voltado a idade delas nos tablets, celulares e aplicativos de vídeos, há também as crianças que acompanham as canções pelas ondas do rádio, como o caso da dona Aranha "A música apresentada pela mídia é fundamental no debate em sala de aula" (PONSO, 2014, p. 68).

A escuta daquilo que a criança pensa sobre o seu gosto musical é fator importante quando se vai trabalhar com a música na Educação Infantil, pois se trata de crianças advindas de várias realidades musicais distintas, como no caso de *Sol* (5 anos) que em sua casa gosta de cantar a música: "Paquerinha", do Cantor Infantil Winicius Vaqueiro, o "Vaqueirinho".

Ao escutarmos a letra da música: "Vaqueirinho", percebemos que a criança Sol (5 anos) associou com seu cotidiano vivido na várzea, ao ver, por exemplo, os adultos como vaqueiros montados a cavalo laçando e conduzindo os bois. Assim como Dona Aranha (5 anos) e Sol (5 anos) que tem a mesma faixa etária, Deckert (2012) afirma que nesta fase, a música é assimilada por imagens, depois imagens-símbolos, seguida de representação.

As crianças possuem uma bagagem musical, mesmo que pouca, e podem contribuir com suas opiniões, podendo potencializar suas visões de mundo pela música. E por sua vez o professor deve ter a sensibilidade de tratar a música com exercícios alegres, interessantes e pedagógicos que ajudem as crianças a se desenvolverem e a aprenderem mais.

É importante ressaltar que o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, é necessário também, discutir o tema da canção a ser cantada, ouvir o que as crianças querem dizer, o que entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente naquele momento da aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música se faz presente na vida do homem desde a infância. As atividades envolvendo as músicas devem ser frequentes no processo educativo para promover o desenvolvimento integral da criança enquanto linguagem universal de comunicação e expressão da Educação Infantil.

Em tempos pandêmicos foi fundamental a busca de alternativas que possibilitassem a realização deste estudo. O programa *WhatsApp* foi muito útil, porém os desafios foram inúmeros, por exemplo, a realização da pesquisa à distância por se tratar de uma comunidade ribeirinha em que poucos tem acesso à internet de qualidade.

No contexto da pandemia, enfrentamos muitos desafios, e podemos compará-los aos banzeiros fortes que surgem nos rios da região Amazônica durante a navegação. O medo, as incertezas, os toques de recolher tanto na cidade quanto na zona rural. As escolas que fecharam em consequência da grande contaminação pelo vírus, o que transformou a rotina das pessoas e trouxe muitos ensinamentos sobre reaprender a fazer as coisas de modos diferentes. E apesar dos desafios encontrados no percurso da pesquisa, os objetivos propostos foram atingidos.

Ao concluir nossa pesquisa, enfatiza-se que a música contribui significativamente ao desenvolvimento integral da criança ribeirinha, pois ela é uma atividade que a acompanha desde os seus primeiros dias de vida, desse modo, faz-se necessário ser aplicada em atividades nas salas de aula de Educação Infantil, visto que esta etapa é marcada pela ludicidade. Muitos foram os desafios, mas foi possível chegar ao outro lado desse rio da pesquisa.

REFERÊNCIAS

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BARRETO, Maria das Graças Carvalho. **Crianças e jovens no Amazonas:** Imaginário, representações Históricas e problemas da atualidade. UEA. Manaus, 2007.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.) **Sociedade, Educação e Formação do Sujeito**. Manaus EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil** - 1ª Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DECKERT, Marta. **Educação musical: da teoria à prática em sala de aula.** - 1 ed. – São Paulo, 2012.

DUTRA, Renner Douglas Gonçalves. **Do rufar do tambor com crianças à educação científica:** uma abordagem a partir da escola de arte do boi Caprichoso. Dissertação. Universidade do Estado do Amazonas, 2014.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. (Org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas:** modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Penso Editora, 2014.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisas, n. 116, p. 41- 59, julho/ 2002.

PINHEIRO, Maria Luíza Urgate. Reflexões acerca da história da Infância na Amazônia. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.) **Sociedade, Educação e Formação do Sujeito**. Manaus EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. 2ª Ed, - Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIZZINI, Irma. **Educação popular na Amazônia Imperial**: crianças índias nos internatos para a formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; Erthal, Regina de Carvalho (orgs.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006.

SAMPAIO, Patrícia Melo; Erthal, Regina de Carvalho (orgs.) **Rastros da memória:** histórias e trajetórias das populações indígenas na amazonia. Manaus: EDUA, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música**? 5 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017.

PESQUISAR COM CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Cristiane Theiss Lopes[1]

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa (Doutorado em Educação) desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau PPGE/FURB. Pretende-se com a fundamentação teórica na Sociologia da Infância e na Geografia da Infância, contribuir na produção de conhecimento com e sobre crianças nos espaços públicos da cidade, reconhecendo suas competências e sua participação social. O objetivo geral da tese é compreender os modos de presença e de participação das crianças nos espaços urbanos e os sentidos que elas atribuem a essas experiências. A partir das regras de quarentena social deflagradas pela pandemia da COVID 19 e diante do cancelamento das aulas presenciais e, portanto, com o maior afastamento das crianças dos espaços públicos, também são discutidas suas experiências em tempo de reclusão análises realizadas. Os Estudos da Criança constituem um campo interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento (Sarmento, 2008) e as pesquisas realizadas ajudam a refletir sobre quais metodologias podem ser utilizadas, compreendendo o desafio de fazer pesquisa com as crianças, respeitando e valorizando suas vozes e a efetiva participação delas no processo de geração e análise dos dados. A experiência metodológica da pesquisa se inspirou na etnografia e na pesquisa participativa (Fernandes; Marchi, 2020). Ao mesmo tempo que utiliza como instrumento para a geração dos dados ferramentas de comunicação remota, pelo contexto pandêmico que se apresentava. Como contribuição para o campo de estudo das infâncias cabe destacar as aproximações feitas entre os métodos de pesquisa citados, não utilizando como formas prontas, ao contrário, criando os próprios materiais e estabelecendo diferentes relações entre eles, reconhecendo a multiplicidade que é pesquisar com crianças e suas realidades. O pesquisador na área da educação, suposto que reconheça as crianças como sujeitos de direitos e participantes no processo de construção de conhecimento, ocupa um lugar de parceria no desenvolvimento da pesquisa, e com isso, em espaços acadêmicos, se torna um porta voz das experiências infantis na luta por seus direitos.

Palavras-chave: Crianças. Pesquisa em Educação. Pandemia. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Os Estudos da Criança constituem um campo interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento (Sarmento, 2008) que compreende as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos (SIROTA, 2001; CORSARO, 2011), participantes do espaço público (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007). Diante disso, a pesquisa de Doutorado teve como objetivo geral compreender, com as crianças, sua participação e importância no planejamento (político, cultural, ambiental, social, educacional) dos bairros em que viviam, para entender a vida da/na cidade a partir do ponto de vista das crianças. Durante o desenvolvimento da pesquisa houve a pandemia do Covid19 , que exigiu uma reformulação das estratégias metodológicas. Se antes a intensão era

[1] Doutora em Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB. ctlopes@furb.br

conversar pessoalmente com as crianças nos espaços públicos, depois optou-se por continuar a pesquisa com as crianças, porém conversando com elas por meio da tecnologia, e a ferramenta escolhida foi o aplicativo WhatsApp . A escolha deu-se por se tratar de uma das ferramentas que possibilitam uma comunicação rápida e de diversas formas, como mensagens escritas, áudios, vídeos e/ou imagens/fotos. Anteriormente a decisão de criação do grupo no WhatsApp, foram realizados vídeos que registravam momentos em que algumas crianças ocupavam as ruas dos bairros da cidade. Esse vídeos serviram de apoio para pensar a proposta de pesquisa e depois se tornaram material de análise com a participação das crianças. Este trabalho não tem como o objetivo apresentar as análises das crianças sobre o material e a discussão sobre sua participação nos espaços públicos da cidade, mas sim discutir a metodologia utilizada e como ela foi sendo desenvolvida e pensada ao longo do processo. Para isso, num primeiro momento será apresentado as escolhas metodológicas tomadas na experiência da pesquisa e as relações éticas e políticas dessas decisões e um recorte dos dados gerados com a pesquisa, refletindo sobre as relações de poder entre adultos e crianças no acesso e uso dos telefones celulares, instrumento pelo qual o grupo foi formado, bem como foi o impacto da pandemia na organização da rotina, dos espaços e tempos. Por fim, as considerações finais, têm a intensão de ampliar as discussões sobre o tema e indicar pontos de reflexão para aprofundar as experiências de pesquisa que envolvam as crianças e respeitem suas múltiplas realidades infantis.

2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O desafio que se colocou, considerando os objetivos deste estudo, foi o de ter como campo da pesquisa os espaços abertos da cidade, conhecendo crianças que ocupam as ruas de diferentes formas. Porém, só após a aprovação pelo comitê de ética no primeiro semestre de 2020 foi obtida a autorização para, de fato, conversar e interagir com estas crianças. Infelizmente com os acontecimentos da COVID-19 e seus impactos na organização social, principalmente no que se refere ao uso e permanência de pessoas nos espaços públicos, estabeleceu-se uma quarentena durante todo o ano de 2020, impossibilitando assim que, de forma segura, fosse possível interagir presencialmente com as crianças nestes espaços.

Diante desta conjuntura, por questões éticas e seguindo as normas de

segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi tomada a decisão metodológica de utilizar as tecnologias para uma comunicação remota com as crianças. Segundo Gómez (2015, p.18) “a tecnologia da informação se converteu em um meio de participação provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre”. Desta forma, com a pandemia e a necessidade de manter um distanciamento ainda maior nas relações sociais, a internet proporciona a “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (Goméz, 2015 p.17).

Destaca-se que nem todas as crianças têm acesso à tecnologia da mesma forma, havendo uma desigualdade sintomática nesse período de pandemia que impacta também no seu direito à educação. Assim, a “invisibilidade social” das crianças (Sarmento, 2007) se torna significativamente maior no período de gestão da crise pandêmica. Todo trabalho de campo demanda também uma discussão sobre ética na pesquisa, isto é, sobre as normas que asseguram o devido respeito e a proteção aos sujeitos participantes do processo. Diante disto, os contatos foram feitos inicialmente com adultos que tinham filhos com idade entre seis e doze anos explicado o objetivo da pesquisa e enviados todos os documentos necessários para esclarecimento e participação na investigação. Após esse primeiro contato com os adultos foi exposta de maneira clara a importância de, para além deles, enquanto responsáveis, aceitarem e autorizarem a participação das crianças, também estas deveriam decidir se queriam ou não participar. Assim, teve-se como intenção a valorização da voz e ação das crianças sobre as quais teve base toda a investigação. Neste sentido, o objetivo era conseguir o consentimento informado das crianças, visto que “o consentimento informado é um dos momentos mais importantes [da pesquisa]. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar da mesma.” (Soares; Sarmento; Tomás, 2005, P. 58; Ferreira; Sarmento, 2008, p.82).

Tal problematização sobre a participação das crianças nas pesquisas tem matizes e graus variados de aprofundamento, indo de um nível mais inicial (mas não menos complexo) de escuta das suas vozes, até um estágio mais avançado na direção da plena participação destes atores sociais no processo da pesquisa. Neste último nível são levados ao limite os tradicionais papeis de sujeito e objeto (ou de investigador e investigado), rumo a uma horizontalização (relação sujeito-sujeito) das relações verticalizadas e assimétricas de poder comumente presentes no contexto

das investigações. Portanto, é essencial

> informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) [...] Importa assumir que a sua participação é voluntária e que têm toda a liberdade para recusarem participar a qualquer momento do processo; significa, outrossim, discutir com as crianças quais as técnicas de pesquisa que consideram mais adequadas, ou aquelas com que se sentem mais confortáveis. (Ferreira; Sarmento, 2008, p.82).

Assim, foi realizado um vídeo, direcionado às crianças, de apresentação da pesquisa e seus objetivos, e onde também se convidava a participarem da investigação. Esse vídeo foi enviado para os contatos (os responsáveis pelas crianças) e solicitado que apresentassem o vídeo às crianças para que elas pudessem confirmar ou não seu interesse em participar da pesquisa e foi frisado que caso aceitassem participar poderiam escolher um nome para sua identificação na pesquisa. “Oi, Cris, aqui é o filho da (...), eu gostaria de participar desse seu projeto” (SR.VL, 10 anos). “Oi, sim, eu quero participar e o nome que eu queria né. é o meu segundo nome que é Carolina né, porque todo mundo me chama de Carol”. (Carolina,12 anos). “Oi, Quis [tentando falar Cris] , eu quero me chamar agora de Sofia”. (Sofia, 8 anos).

Foi criado, então, o grupo da pesquisa no WhatsApp e adicionados os contatos dos responsáveis, que fariam a ponte entre mim e as crianças, disponibilizando para elas o celular. Apenas uma das crianças participantes tinha celular próprio. A partir de então a comunicação com as crianças foi através de vídeos e mensagens de áudios. As crianças tinham a liberdade de responderem da forma que se sentissem mais à vontade, como também não responder, caso não quisessem. Após assistirem os vídeos enviados, a maioria respondeu através da gravação de áudios.

Além dos áudios das crianças, foram registrados, salvos e transcritos áudios e comentários dos responsáveis, que mantiveram contato por mensagens privadas no WhatsApp. Foi acordado, anteriormente à criação do grupo, que apenas as crianças responderiam no grupo da pesquisa criado, e que os adultos teriam total liberdade para se comunicar para esclarecimentos e sugestões através de mensagens à pesquisadora, no privado, também pelo WhatsApp.

O grupo de WhatsApp foi intitulado “GRUPO DA PESQUISA” e os contatos das crianças adicionados com os nomes que escolheram. Foi enviado o segundo vídeo com o questionamento sobre como elas estavam e se podiam e queriam falar um pouco sobre como se sentiam nesse novo contexto de quarentena, por conta da pandemia. Mas, após a postagem deste vídeo apenas duas crianças responderam, e

então, após uma semana de espera, os responsáveis foram questionados, através de uma mensagem enviada no particular, sobre o motivo da não participação das crianças no grupo, se a justificativa era por ser a escolha da própria criança em não querer responder, o que seria compreensível e aceito, ou se ela nem teve a oportunidade de acessar o celular, ficando assim sem a possibilidade de participar. Todos os responsáveis responderam justificando a falta de tempo e o esquecimento, e confirmaram que as crianças não tiveram acesso ao celular para poder responder no grupo da pesquisa. Cabe destacar que todos os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa são mulheres, mães das crianças, o que mostra a necessidade de ser ter um olhar mais atento para as questões relativas ao gênero, nesse momento. Segue uma das respostas:

> *Oi Cris, verdade, fui relaxada eu sei, pode brigar... [suspiro] é que é tanta coisa, eles têm aula o tempo inteiro, o tempo inteiro, vou te mandar uma foto daqui da minha mesa pra ti ter ideia, e eu voltei a trabalhar, não presencial, mas online, e ai estou com as minhas coisas e as coisas dela e tal, e eu deletei isso, desculpa, eu prometo que eu vou lá ouvir e fazer [risos] depois quando der tempo eu vou botar para ela ouvir o que tu falou para ela gravar... ela gosta, ela é faladeira, e daí dá que é dez horas da noite que a gente sai daqui da frente do computador, só toma banho e vai dormir, e de manhã acorda e já vai para as aulas de novo, e a gente tá nessa... nesse feriado eterno só fazendo isso, computador, ela, mas esses dias até ela a noite estava chorando, um tempo atrás, ai, "que a gente só faz isso que a gente não faz mais nada, eu já estou cansada, a gente só fica no computador" [falou como se fosse a criança com voz de choro] sabe? Essa vida se resume a isso nesse momento, mas eu vou tentar ouvir, tá bom? Prometo! (Mãe da Ali).*

Percebe-se na justificativa da mãe da Ali que a casa, considerada um espaço privado da família, se tornou um espaço híbrido onde ocorre, nas palavras dela, "aula o tempo inteiro". Isso porque a mãe da Ali é também professora e está dando aulas online o que acaba por mesclar os dois lugares: casa e local de trabalho. Interessa ressaltar que ela se refere a esse momento da pandemia, de forma irônica, como um "feriado eterno", já que o feriado é compreendido como um dia para descanso, ou seja, de ficar em casa sem a obrigação de ir trabalhar, mas, com a nova realidade estabelecida pela pandemia, as fronteiras de tempo e espaço foram borradas ou estão sendo reconfiguradas. Assim, estar sempre em casa deixa de ser sinônimo de descanso e passa a significar trabalho intenso.

Através dos relatos dos adultos no caso, as mães das crianças, é possível perceber a sobrecarga de trabalho (dupla jornada) a que as mulheres ainda estão submetidas e que, com a pandemia, foi aguçada, pois além da realização do trabalho

doméstico (e o cuidado e responsabilidade pelas crianças) e do trabalho em home office, têm ainda o trabalho pedagógico, ou seja, serem as professoras dos seus próprios filhos .

Diante do fato desta sobrecarga de trabalho, foi acordado com as responsáveis um dia e horário fixo para as postagens, facilitando assim a sua organização. No entanto, essa data seria para facilitar a organização familiar, as crianças poderiam também responder e interagir no grupo qualquer dia e hora, desde que se sentissem à vontade para isso. Após esse acordo, todas as crianças responderam, contando sobre o que sentiam falta e sobre como estavam lidando com a quarentena.

> *Oi, eu sou a Ali, e tá tudo bem? Aqui sim! Eu sinto falta de ir para escola, de ir ao parquinho, de ir na pracinha que tinha um negócio de rua pra gente andar de patinete e bicicleta, e agora não pode mais. (Ali, 8 anos).*

> *Oi, eu sou a Sol, tudo bem com vocês? Eu gosto de ir na praia no fim de semana, eu gosto de ir na praça, no parquinho de passear em alguns lugares que era muito bonitos. Só que agora não pode, por causa dessa quarentena, com esse vírus [muda o tom de voz para mais agressivo]! Agora eu tenho que ficar estudando muito, fazendo provas, podia fazer isso na escola [muda o tom de voz para tristeza] sim, mas é, cada dia não, era em poucos, agora tem que ser tudo misturado! E é difícil saber, então agora mudou tudo. (Sol, 8 anos)*

Estes relatos, além de possibilitar discussões acerca do objetivo da pesquisa, revelam a realidade que estamos vivendo com a pandemia, e os impactos na vida e rotina familiar. Em relação às crianças, os relatos ilustram o impacto causado nas suas experiências de infância, revelando a falta que elas sentem dos colegas da escola e das relações entre pares, bem como o aumento de “trabalho” escolar, mesmo à distância, isto é, a intensificação das tarefas referentes ao seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). Se antes esse acesso já era bastante restrito, durante a pandemia se tornou ainda mais impossibilitado.

A abordagem interpretativa, utilizada na presente pesquisa, reconhece que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel. Tendo claro que não se pode negar a relação de poder que os adultos socialmente exercem sobre as crianças, essa relação com o “outro”, que pode ser a pesquisadora, ou os adultos responsáveis por elas, que participam da pesquisa de forma indireta, atuando sobre elas, deve ser levada em conta durante a pesquisa. A construção discursiva parte das experiências, ideias, angústias e (in)certezas dos sujeitos que falam.

As falas das crianças ou a ausência dessas falas, como o próprio silêncio ou

recusa em falar, podem ser compreendidos como uma possibilidade na análise sobre a sua participação. Afinal, das dez crianças participantes do grupo da pesquisa apenas seis participaram ativamente. De fato, se os celulares, na maioria das vezes, pertenciam aos adultos, ou seja, às mães, e se eram elas que possibilitavam o acesso das crianças ao grupo da pesquisa, não se pode negar que havia a possibilidade de direcionarem ou atuarem também sobre as respostas das crianças, não com o objetivo de impedir a originalidade ou negar uma ética, mas no sentido do senso comum de que há "respostas certas". Essa expectativa do adulto sobre a criança é visível quando é possível ouvir, nos áudios das crianças, a voz das mães ao fundo, ditando o que devem falar ou responder, principalmente nos áudios das crianças com idades menores, entre seis e oito anos, como mostra a transcrição a seguir:

> *Oi, eu sou a Maria Rosa, eu estou bem e vocês? [respiro e silêncio... enquanto uma voz de mulher fala ao fundo: "o que tá fazendo na quarentena"] o que que eu estou fazendo na quarentena? Eu estou brincando, assistindo as vives. [querendo dizer lives] eu... [a voz de da mulher corta a fala da criança dizendo: "fazendo as atividades"] eu estou fazendo atividades, estudando, brincando as vezes com meu irmão, e brigando as vezes [risos] eu gosto muito de ir no Ramiro com a minha mãe, no shopping com a minha mãe, eu adorava ir no cinema e na praia. (Rosa, 6 anos)*

Assim, é possível perceber que, ao disponibilizar os aparelhos celulares para as crianças, as mães permanecem junto delas "fiscalizando" ou "orientando" o que vai ser dito. Mesmo que se suponha uma ideia de cuidado e proteção, isso reflete a chamada "«privatização» da infância (Wyness et al., 2004), [que] corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista." (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007, p.188- destaque no original).

Desta forma, esta proteção significa também uma relação de poder do adulto sobre a criança (Müller; Nunes, 2014). Não se pode negar, no entanto, que essa proteção traz consigo efeitos benéficos na vida das crianças (acesso à educação letrada, habitação, saúde, alimentação etc.), e nas maneiras como os adultos se relacionam com elas, mesmo que esses efeitos não sejam universais, pois não são comuns a todas as crianças do mundo (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007). Mas, essa justificada ação protetiva não deveria impedir todas as crianças de, efetivamente, como apontam estes autores, serem titulares de direitos e de terem reconhecida a sua capacidade de participação social. Esta pesquisa ao destacar a necessidade de ouvir as crianças torna visível a insegurança dos adultos em aceitar a opinião delas e, assim, surge ou se evidencia a necessidade de "fazer por elas" ou "fazer para elas",

se distanciando cada vez mais do “fazer com elas”. Isto ocorre porque as crianças permaneceram por muito tempo “invisíveis” nas pesquisas cientificas, sendo retratadas sempre a partir das instituições socializadoras e, portanto, com papel passivo, numa invisibilidade tanto epistemológica, quanto histórica e cívica (Sarmento, 2007).

O posicionamento e intervenção das mães sobre e durante a participação das crianças na pesquisa não pode ser entendido como um julgamento moral nem meu, enquanto pesquisadora, sobre as mães, e tampouco das mães sobre as crianças. Longe disso, é necessário reconhecer que nós, enquanto indivíduos fazemos parte de uma estrutura social que, não somente cria as condições de possibilidade para esta tutela e controle da infância como expressamente as recomenda. Em cada momento histórico, houve conjuntos de orientações normativas, tanto jurídicas e não jurídicas, quanto explícitas e implícitas, que constituíram, e no presente constituem, a chamada “administração simbólica” da infância. (Sarmento, 2004). Desta forma, o objetivo é refletir e compreender essas relações sociais estruturadas a partir de concepções geracionais reconhecendo que ao mesmo passo que as pesquisas ampliam a compreensão sobre as diferentes infâncias, pode paralelamente criar condições para sua administração.

Em uma visão adultocêntrica, a criança não poderia ocupar o espaço acadêmico, ou seja, ela ser vista como produtora de conhecimento, porém, mesmo reconhecendo que o discurso científico é produzido pelos adultos, o que se propõe é uma forma possível de compreender a sociedade com a participação das crianças, ouvindo-as e refletindo com elas sobre isto. Afinal, “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001, p.9). No entendimento da Sociologia da Infância a criança é compreendida como um “ator social” e, desta forma, deve ter reconhecida sua participação na sociedade e como pensa sobre ela . O desenvolvimento biológico e psicossocial das crianças não pode limitar sua participação, pois “tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (Prout, 2010, p.737).

Portanto, esta pesquisa ao mesmo tempo que questiona as práticas sociais estabelecidas culturalmente, propõe uma metodologia que possibilite a transformação

dessas práticas. Pretende-se afirmar a escuta das crianças e criar espaço para sua participação na produção de conhecimento. Mas, é assim, também, que se torna possível revelar as contradições e dificuldades de se propor isso, não podendo ser garantido que, de fato, as crianças participaram ativamente da pesquisa, embora este fosse um objetivo. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir, com seu artesanato metodológico, para que essa participação venha a acontecer cada vez mais de forma qualificada em pesquisas futuras.

> nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo (Boyden e Ennew, 1997), sendo a natureza da investigação não uma questão de técnicas de recolha ou tratamento de informação, mas algo que se centra na orientação estratégica da pesquisa, isto é, algo que se relaciona com as concepções epistemológicas, políticas e éticas, com implicações técnicas. É de poderes – mais do que de "modus faciendi" – que se trata. (Ferreira, Sarmento, 2008, p. 81)

Ao encontro disso, Fernandes e Marchi (2020 p.12), ao apresentarem as aproximações e diferenças entre a investigação participativa e a etnografia, destacam que não se trata de atribuir superioridade, seja metodológica ou ética, a este ou àquele método, "mas mobilizar, de modo crítico e reflexivo, o conceito de participação nas pesquisas realizadas com crianças, apresentando e interrogando os modos e os significados que esse conceito pode assumir nos processos de investigação". Um exemplo dessa reflexão gerada a partir da prática de escuta das crianças é a fala de uma das mães das crianças participantes: "Ela gostou muito de discutir os assuntos propostos, eu como mãe também gostei de ver a opinião dela acerca de assuntos que geralmente não abordamos". (Mãe da Sol)

A devolução das notas de observação às crianças permite confrontar pontos de vista e construir um conhecimento participado". (Ferreira, Sarmento, 2008,p. 82). São esses conhecimentos, esse feedback, possibilitados através dos áudios no grupo, onde cada um pode se ouvir e ouvir o que os outros dizem que, contextualizados conceitualmente, através das discussões teóricas, constituem a tese. E é no paradigma interpretativo, que surgiu como crítica ao positivismo (Sarmento, 2011), que o trabalho de interpretação, possível pela interação entre os atores sociais e o investigador, pode reconstruir a complexidade tanto das ações como da representação das ações. "Este trabalho relacional é a condição da interpretação científica. Ora, toda a interação é já uma forma de ação. Assim, o ato de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da ação social". (Sarmento, 2011, p.6). Um outro paradigma que possibilita a interpretação dos dados é o crítico, que "procura

articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social" (Sarmento, 2011, p.7).

> Compreendendo esses dois paradigmas, interpretativo e crítico, é possível ao estudar as crianças e as infâncias entrelaçar as análises reconhecendo, tanto as crianças como agentes sociais, quanto tornar visível as estruturas de poder que agem sobre elas, admitindo, assim, um "interpretativismo crítico" (Sarmento, 2011, p.13).

Ter a consciência do poder da linguagem nas relações sociais faz com que enquanto pesquisadora, seja realizada constantemente uma reflexão sobre a metodologia, tanto teórica como na prática da pesquisa. Assim, é considerado o modo como os participantes, no caso, as crianças, apresentam suas ideias, os seus costumes e os seus relatos tanto no que diz respeito à cultura de um modo geral quanto em relação à cultura local da qual fazem parte. Portanto, há de se ter em mente a possibilidade de que elas não apenas se apropriam dessas culturas ou as reproduzam, mas, ainda, que elas fazem inovações para que sirvam aos seus objetivos imediatos. Do mesmo modo, os dados nunca serão totalmente puros visto que a nossa utilização da linguagem está relacionada à forma como cada um constrói sua interpretação do mundo.

3 CONCLUSÃO

Sabe-se que a metodologia é o aspecto central da pesquisa, visto que determina não só os caminhos como as perspectivas teóricas e políticas da investigação. Desta forma, ampliar as possibilidades e criar outras formas de pensar a pesquisa com crianças implica responsabilidade e coerência nos procedimentos de geração e análise dos dados. A presente experiência de pesquisa apresentada neste trabalho ilustra a possibilidade de partir de metodologias já consolidadas no campo, como a etnografia e pesquisa participativa, sem se limitar a elas como "receitas". Ambas podem ser utilizadas com rigor na produção de conhecimento com crianças, porém refletir sobre seus limites e se de fato na realidade pesquisada é possível sua aplicação. Da mesma forma, refletir sobre os desafios de propor outras práticas é reconhecer algumas contradições inerente ao campo e as perspectivas teóricas da área dos estudos da criança e da infância.

REFERÊNCIAS

GÓMEZ, Á. P. (2015) Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso.

MÜLLER, F. NUNES, B. F. (2014) Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set.

PERRENOUD, P. (1995) Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora.

PROUT, A. (2010) Reconsiderando nova Sociologia da Infância. Cadernos de Pesquisa, Maranhão, v. 40, n. 141, p.729-750, set./dez, p.737.

SARMENTO, M. J. (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

SARMENTO, M. J. FERNANDES, N. TOMÁS, C. (2007) Políticas Públicas e Participação Infantil. Revista Educação, Sociedade &Cultura, n. 25, p. 183-206.

SARMENTO, M. J. (2011) O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina, p.586.

SARMENTO, M. J. (2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, M.J. (Orgs). Infância (in) visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.25-53.

SIROTA, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 07-31, mar.

SOARES, N. F. SARMENTO, M. J. TOMÁS, C. A. (2005) Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64.

UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA INDIGENA NA ESCOLA URBANA

Adriana Francisca de Medeiros[1]
Financiado pela FAPEAM[2]

RESUMO

O texto apresentado é um recorte da pesquisa intitulada "o processo de alfabetização da criança indígena na escola urbana", que objetivou identificar como se dá o processo de alfabetização das crianças indígenas nas escolas urbanas, abordando a concepção atual de educação escolar como intercultural, a partir da lei 11.645/2008. A metodologia da pesquisa ampara-se em uma abordagem qualitativa, de caráter documental. Para construção dos dados realizamos um mapeamento do número de crianças indígenas em fase de alfabetização em 2 (duas) escolas públicas municipais, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do PME (Plano Municipal de Educação) do município de Humaitá – AM. A partir da análise dos documentos observa-se as dificuldades da efetivação na prática da Lei 11.645/08, mesmo em escolas onde crianças indígenas ocupam esse espaço e a demanda por uma educação intercultural se impõe como imperativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Criança. Indígena. Escola Urbana.

1 INTRODUÇÃO

Assim, como no Brasil, a Educação indígena na Amazônia brasileira, foi caracterizado por um longo período por princípios assimilacionista em que a educação escolar objetiva a integração dos índios à ordem econômica e cultural promovida em parceria com as missões religiosas.

No entanto, nas últimas décadas é possível visualizar progressivas conquistas, a partir da aprovação da Constituição Federal que garantiu o direito a uma educação bilíngue e diferenciada, "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". (C.F. Art. 210,§ 2º)

A partir do reconhecimento multiculturalidade do povo brasileiro na Carta Magna foram elaboradas e aprovadas leis normativas para educação escolar indígena, entre elas : LDB 9394/96; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

[1] Pedagoga e doutora em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Professora da UFAM. Email: afdemedeiros@gmail.com
[2] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Indígena (2012), PNE (2001) e PNE (2014). Percebe-se então que há um avanço na legislação que normatiza a educação escolar indígena no Brasil.

Além destas, em 2008, a partir da Lei 11.645/08, o art. 26 da LDB n. º9394/96, é alterado e ganha uma nova redação, "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Desse modo, regulamentando a inclusão da temática indígena nos currículos de Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Baniwa (2016, p. 61) "A primeira ideia é que a lei 11.645/2012 oferece uma oportunidade ímpar de reencontro do brasil consigo mesmo, com sua história, com sua origem, mas, sobretudo, com seu projeto de país, de sociedade, de nação, ou seja, um encontro também com seu destino".

No Estado do Amazonas o Plano Estadual de Educação (PEE) diferente do Plano Nacional de Educação contempla em uma de suas metas (21) a educação indígena, que traz 23 estratégias, entre estas encontra-se: 21.14 Implementar a Lei n.º 11.645/2008 nos currículos das escolas estaduais e municipais e elaborar material didático correspondente, como meio de combater a intolerância e o preconceito, em relação aos povos indígenas" e 21.20 "Criar no Estado do Amazonas um programa de valorização às línguas indígenas, a fim de garantir políticas sociolinguísticas eficazes no contexto de cada povo".

Diante do exposto, observa-se um significado avanço na legislação para regulamentação da educação escolar indígena, que em sua grande maioria, encontra-se em territórios tradicionais ou em meio rural.

Nesse trabalho interessa-nos identificar como se dá o processo de alfabetização das crianças indígenas nas escolas urbanas, abordando a concepção atual de educação escolar como intercultural, a partir da lei 11.645/2008. A delimitação pelo tempo da alfabetização, compreendido aqui, os primeiros anos do Ensino Fundamental, se dá pelo fato que a maioria das crianças indígenas ao migrar para cidade fala somente a língua materna e sente dificuldades em aprender na língua portuguesa, assim, a escola deveria a partir do amparo legal possibilitar o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e a reafirmar identidades múltiplas.

Assim, definimos como questões norteadoras dessa investigação: como se dá o processo de alfabetização das crianças indígenas em contextos urbanos? As escolas urbanas contemplam em seus currículos a lei 11.645/2008?

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo fundamentam-se em uma abordagem qualitativa, do tipo documental. Para obter acesso ao documento base da investigação – Projeto político Pedagógico (PPP) e fichas de matriculas, fizemos uma visita as 3 (três) escolas selecionadas, apenas 2 (duas) forneceram os documentos solicitados. Quanto ao PME, foi enviado um enviado um e-mail a secretaria municipal de educação que nos enviou o documento em PDF.

A primeira etapa da pesquisa foi mapear as escolas urbanas do município de Humaitá - AM que atendem crianças indígenas em processo de alfabetização, a etapa seguinte foi identificar se os currículos das escolas investigadas contemplam a lei 11.645/2008 e por fim analisar o Plano Municipal de Educação (2015-2025).

Para cumprir nosso objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: no primeiro item, apresentamos a revisão de literatura; no segundo examinamos em particular os achados da pesquisa. Ao final, tecemos algumas considerações.

2 ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Para mapear as produções acadêmicas sobre a temática em discussão, realizamos um levantamento sobre o estado da arte. A pesquisa bibliográfica ou estado da arte pode contribuir para o aprofundamento e reflexão sobre a temática pesquisada, apontando as restrições sobre o campo, suas lacunas e identificando as experiências inovadoras. (ROMANOWSKI, 2006, p.39).

Para o levantamento utilizou-se a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD, a partir da busca pelo título, encontramos 2 (duas) dissertações, a primeira intitulada: Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Coripako, que objetivou investigar e analisar a situação sociolinguística e educacional do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período, defendida no ano de 2018, pelo pesquisador Augusto Garcia Gonçalves, na Universidade de Brasília a outra dissertação Coleção Girassol : livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado. O citado trabalho propõe analisar o Livro Didático de Alfabetização (LDA), da Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, na perspectiva intercultural, no processo de ensino aprendizagem em um contexto em que o português é a segunda língua. A referida pesquisa foi realizada por Marta Cecília Rocha da Silva e defendida no ano de 2015 na Universidade Federal de Mato Grosso.

O levantamento que conseguimos realizar, embora não conclusivo e não sendo objeto deste estudo, é representativo, mesmo que consideremos uma quantidade ínfima de produções científicas para a área, configurando-se assim um território ainda pouco explorado na pesquisa acadêmica.

A partir desse levantamento não identificamos nenhum estudo relacionado a alfabetização da criança indígena na escoa urbana, no entanto, é importante destacar 2 (duas) pesquisas de nível de pós graduação desenvolvidas no estado do Amazonas, lócus de nossa investigação, que tratam sobre a inserção da criança indígena nas escolas urbanas, a dissertação de Freire (2006), intitulada: " A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural", que objetivou: verificar como a escola pública de Manaus trata os seus alunos indígenas e como esses alunos percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e das demais pessoas que compõe o espaço educacional. A investigação desvelou que as relações escolares são atravessadas por tensões, conflitos, preconceito e descompromisso com as crianças indígenas. A pesquisadora propõe a possibilidade da construção de uma educação intercultural que possa contemplar a diversidade e riqueza da região.

A referida investigação pode ser considerada um marco para o estudos na área pelo vanguardismo da discussão.

Outro estudo sobre a temática é "Vozes infantis: as culturas das crianças sateré-mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola " (MUBARAC SOBRINHO,2009), é uma tese desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Eloísa Acires Candal Rocha. A pesquisa apresentou com um dos objetivos: analisar como se dá a inserção das crianças Sateré – Mawé nas instituições denominadas pelo seu povo com escola de branco. Um dos resultados apontados pelo pesquisador é que,

> [...] as expressões do cotidiano vividas pelas crianças Sateré-Mawé na comunidade se contradizem e se confrontam notoriamente com os "conteúdos" veiculados nas escolas, o que provoca uma série de contradições sobre os saberes existentes nesses dois lugares, tendendo a gerar uma cultura que nega os saberes tradicionais e supostamente legitimam os saberes urbanos como verdadeiros. (MUBARAC SOBRINHO,2009,p.206)

Esse compilado de estudos se torna importante no sentido de nos aproximarmos do campo da educação escolar indígena, especialmente, para a pavimentação de um campo de pesquisa sobre as crianças indígenas no Brasil e

especialmente no Amazonas, onde reside 55%[3] da população indígena do país.

3 A LEI 11.645/2008: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE HUMAITÁ-AM

Como discutido na primeira parte desse trabalho é possível visualizar progressivas conquistas, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu oficialmente a multiplicidade cultural brasileira e garantiu o direito a uma educação bilíngue e diferenciada para os povos indigenas. “No entanto, veremos que o fato de se proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença na legislação não garante necessariamente uma postura política transformadora". (MEDEIROS,2018,p.43)

A partir dessas constaçoes decidimos analisar os documentos (PPP) norteadores das ações pedagógicas de duas instituições de ensino Fundamental I e o Plano Municipal de Educação (PME) do municipio de Humaitá, para identificar como se dá o processo de alfabetização das crianças indígenas nas escolas urbanas, abordando a concepção atual de educação escolar como intercultural, a partir da lei 11.645/2008.

Humaitá é um município ribeirinho, localizado no sudoeste do estado do Amazonas, banhado pelo Rio Madeira, um dos principais afluentes do Rio Amazonas, fica distante aproximadamente 697 km da capital do estado, Manaus. É cortado pelas Rodovias Transamazônica (BR 230) e Manaus-Porto Velho (BR 319).

No que concerne ao PME (2015-2025) é composto de 168 páginas, foi estruturado a partir de 20 (vinte) metas a saber : 1 -Educação infantil; 2 – ensino fundamental; 3 – ensino médio; 4 – educação especial; 5- – alfabetização; 6 – educação em tempo integral; 7 – qualidade na educação; 8 – escolaridade média; 9 – alfabetização e analfabetismo; 10 – EJA integrada à educação profissional; 11 – educação profissional técnica de nível médio; 12 - educação superior; 13 – qualidade da educação superior; 14 – pós-graduação; 15, 16 17 e 18 – valorização dos profissionais da educação; 19 – gestão democrática; 20 – financiamento da educação; 21 – conectividade. Para Ferreira e Pickering (2019, p.20)

[3] Fonte: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022

> O PME representa uma micropolítica; no entanto, ele não deve ser visto com menos importância, pois sua elaboração traduz a vontade e as necessidades locais. Dessa forma, a participação da sociedade civil, pautada na gestão democrática, é fundamental para que se reproduza tudo aquilo que a comunidade educacional anseia.

Após a leitura minuciosa do citado documento, buscou-se identificar quais metas e estratégicas no PME/ AM enforcam a alfabetização de crianças indígenas e a Lei 11. 645/08.

Identificamos na Meta 1 – Educação Infantil, a seguinte estratégia : 1.18 Implementação das Leis federais nos 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a Lei federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e na Meta 7 – Qualidade de educação, a estratégia 7.19 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (HUMAITA,2015,p.65)

À primeira vista observa-se uma desatualização quanto as leis, haja vista que a Lei 10.639 foi substituída pela Lei 11.645, não havendo necessidade de cita-la. A nosso ver as estratégias que contemplam a referida lei deveriam considerar o ensino Fundamental, ensino médio e EJA.

Com relação a alfabetização das crianças indígenas identificamos 2 (duas) estratégias , uma referente a meta 5 - 5.5 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas(HUMAITA,2015,p.56); e a outra da meta 7 -7.20- Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na

definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em educação especial. (HUMAITA,2015, p.64).

Diferente do Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015-2025) que elaborou uma estratégia (21) especifica para educação indígena, no PME de Humaitá – AM, a educação escolar indígena está inserida em outras metas, incluída nas estratégias junto a educação do campo e quilombola, sem observar as especificidades de cada modalidade.

No intuito de identificar a presença de crianças indígenas nas escolas de Ensino Fundamental I no município de Humaitá – AM, analisamos as fichas matriculas de 2 (duas) escolas visitadas. Foram identificadas as seguintes etnias, Tenharim**,** Parintintin, Apurinã, Torá e Pirahã.

Os Tenharim e Parintintin falam a língua Kagwahiva, os Apuninã falam a língua Apurinã, os Torá sua língua, pertencente à família Txapakura, nunca foi estudada. Os Torá perderam-na e falam somente o português. Os Pirahã falam a língua Mura.

As informações acima apresentam a pluralidade da cultura indígena, descontruindo a ideia de que todos indígenas são iguais. Assim, a escola para ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, como determina a legislação, deve levar em conta as especificidades de cada etnia. Para Bergamschi (2006, p. 02)

> É recorrente, também, uma generalização que não considera a diversidade étnica dos povos ameríndios e, igualmente, a generalização da escola indígena. No entanto, a educação escolar indígena diferenciada existe porque cada etnia, cada aldeia, tem seu modo próprio para o fazer escolar, recriando a escola de inspiração ocidental que chega em cada comunidade. Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas, como são consideradas as mais de 2.300 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também apresentam características distintas.

No entanto, para as crianças e jovens indígenas que frequentam a escola urbana esses princípios são negligenciados, como afirma Mubarac Sobrinho (2010, p.53):

> O traço geral das políticas que existem é que elas têm foco em grupos que vivem aldeados nas cidades. Ou seja, uma criança indígena que frequenta uma escola de maioria não indígena raramente vê tratados temas ligados à sua realidade étnica em sua escola.

As observações do pesquisador foram identificadas nos PPP das escolas analisadas, aqui vamos denomina-las de Escola A e Escola B.

A escola "A" foi inaugurada em 1991.Atualmente dispõe de Ensino Fundamental do 1° ao 5° Ano atendendo uma demanda de 315 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A inauguração da escola "B" foi no ano de 1988. Seu PPP foi revisado em 2018. Está localizada em um bairro distante do centro da cidade Atua no turno diurno com o Ensino Fundamental I e II. As duas escolas não apresentam as palavras índio ou indígena no corpo do texto do PPP, como também não mencionam a Lei 11.645/08, porém atendem crianças indígenas.

A partir das análises dos PPP das escolas municipais, observa-se um apagamento da diversidade populacional do município, especialmente das etnias indígenas e uma invisibilidade da criança indígena na escola urbana, já que em nenhum documento nem nos PPPs e nem no PMA se menciona esses sujeitos. Para Freire (2006, p.99)

> Ser índio em um lugar onde não há espaço para além do que "é branco" éuma maneira cruel de se marcar limites de inclusão/ exclusão, de pertencimento/ estranhamento. E isso é um problema grave quando se trata de uma instituição de formação de pessoas que estão se construindo em interação ao mesmo tempo em que são construtores de uma sociedade

Por outro lado, há também uma dissonância entre o PPP e o PME, já que no Plano Municipal visualiza-se a Lei 11.645/08 em suas estratégias.

No campo da alfabetização de acordo Paiva, Soares e Souza (2020, p.19)

> [...]para que o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas ocorra em escolas urbanas, na perspectiva de respeitar o universo de peculiaridades tais como a cultura, identidade e diversidade da criança indígena, é imprescindível que os professores que atuam junto aos alunos, possam receber formação acerca das necessidades apresentadas quanto à alfabetização de tais crianças em sala de aula, sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes, por meio de sua linguagem, valores e costumes, sem impor a cultura dos não-indígenas sobre eles.

Apesar de não haver uma politica específica para a alfabetização das crianças indígenas nas escolas urbanas, se faz necessário que a instituição conheça sua comunidade, contemplem em seus currículos a Lei 11.645/08, elaborem de

materiais didáticos que valorizem e respeite a língua materna, as tradições e cultura dos povos indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as primeiras tentativas de educação escolar para os indígenas começaram com a ocupação dos europeus e dos missionários jesuítas. Durante séculos a educação voltada para os povos ameríndios ignorava totalmente os seus saberes, caracterizava-se como estratégia de dominação, abdicação e submissão.

A aprovação da Constituição Nacional, em 1988, representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito a sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que foi normatizado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

Em 2008, a partir da Lei 11.645/08, se instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas.

Nosso foco nesse trabalho foi identificar como se dá o processo de alfabetização das crianças indígenas nas escolas urbanas, abordando a concepção atual de educação escolar como intercultural, a partir da citada Lei.

Nas análises e observações que fizemos de documentos, verificamos a ausência da Lei 11.645/08 nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, mesmo onde há crianças indígenas matriculadas, observou-se uma dissonância com o Plano Municipal de Educação onde a Lei é citada nas estratégias das metas 1 e 7. O plano ainda prevê estratégias para alfabetização de crianças indígenas, no entanto, não faz referências as crianças indígenas em escolas urbanas.

Advogamos que é possível promover uma educação intercultural que valorizem e respeite a língua materna, as tradições e cultura dos povos indígenas nas escolas urbanas. O conhecimento da comunidade escolar e a elaboração de um currículo é o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

BERGAMSCHI, Maria Aparecida. EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ALDEIAS KAINGANG E GUARANI INDIANIZANDO A ESCOLA. In: 29ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., 2007, Caxambu. **Anais [...] .** Caxambu: Anped, 2007. p. 1-15.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de junho. 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **A inclusão da temática indígena na escola**: Desafios para a educação. In: Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil : subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008 / organização Kelly Russo, Mariana Paladino. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

FERREIRA, Valéria Silva; PICKERING, Maria Lúcia. As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024. **Revista Internacional D'humanitats**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 20-28, abr. 2019. Trimestral. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih45/19-28Valeria.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Manaus: UFAM, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

HUMAITA- AM. **Plano Municipal de Educação** - PNE-AM 2015-2025, 2015.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **O papel da educação escolar indígena do povo Karitiana no contexto dos impactos provocados pelas hidrelétricas em Rondônia, Amazônia brasileira.** 2018. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. Florianópolis-SC: UFSC, 2009. (Tese de doutorado em Educação).

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. AS CULTURAS INFANTIS INDÍGENAS E OS SABERES DA ESCOLA:: uma prática pedagógica dos (des)encontros. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 139-156, jun. 2010. Semestral. Disponível em: periodicos2.uesb.br › index › praxis. Acesso em: 12 jun. 2023.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de; SOARES, Maria das Graças Pereira; SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA INDÍGENA E EM UMA ESCOLA URBANA DE PARINTINS-AM. In: VI CONEDU, 2020, Fortaleza. **Anais [...] .** Fortaleza: Realize, 2020. p. 1-20. Disponível em:ww.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6959_01102019233721.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F M da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte: Autentica, 2018.

A "AFETIVIDADE" NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA E DA ALFABETIZAÇÃO

Naira Tamioso[1]

Maria Lucia Marocco Maraschin[2]

RESUMO

O estudo em tela ancora-se em desafios, percepções e demandas inerentes aos processos de ensinar e aprender, observados e operacionalizados em atenção à docência na alfabetização. Em decorrência disso, definimos como problema desta pesquisa: o que aponta a produção científica nacional no concernente as concepções de emoção, da afetividade e do cuidado, em atenção à alfabetização/letramento nos anos iniciais? São propósitos deste estudo refletir acerca do exposto, tendo em vista a importância de acolher o ser humano em processo de humanização e de aprendizagem, na sua diversidade e singularidade, ao ingressar no Ensino Fundamental I. Em razão disso, definimos como objetivo geral: identificar e analisar a produção científica nacional relativa a abordagens de emoção/afetividade/cuidado atentas a processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), tem como intencionalidade capturar pesquisas-intervenção. Isso sob o recorte temporal de 2010 a 2022. No tocante à busca e aos resultados, podemos afirmar que há uma inquietude nascente em relação à temática/problemática ensejada. Enfatizamos a necessidade de continuidade de estudos desta natureza, subsidiados pela sinalização advinda das discussões inventariadas sob a busca: abordagens de emoção/afetividade/cuidado e as relações desta na aprendizagem nos processos de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Afetividade. Cuidado.

1 INTRODUÇÃO

Todas e quaisquer instituições de formação humana, particularmente as escolas, bem como os processos educativos que ali ocorrem, em especial o ciclo da alfabetização dos anos iniciais, passaram por severas/rápidas transformações, dentre elas, principalmente, a emergência da demanda do cuidado com o ser humano, consigo e com os outros, altamente tocado pelas contradições da pandemia vivida entre os anos de 2020 a 2023.

Diante disso, este estudo ousa debruçar-se no que está envolto nos processos de ensino-aprendizagem quanto às formas relacionais demandadas. Em destaque, estão algumas abordagens e/ou manifestações, sinalizadas como necessidades que

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. E-mail: naira.tamioso@outlook.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: maraschin.marialucia.ml@gmail.com.

indissociam-se da cognição: a afetividade, a emoção e o cuidado. Logo, essas concepções aparecem e desaparecem por serem demasiadamente abrangentes. Em razão disso, neste recorte do estudo, sob o qual nos inclinamos – a alfabetização no Ensino Fundamental I, nível/etapa de ensino – requer destaque quanto às ausências e permanências das concepções anteriormente elencadas.

Derivado da monografia (TAMIOSO, 2023) apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, o tema em pauta neste artigo tem sua gênese na indagação: o que aponta a produção científica nacional no concernente às concepções de emoção, da afetividade e do cuidado em atenção à alfabetização/letramento nos anos iniciais?

Para darmos guarida à busca em destaque, definimos como objetivo geral: identificar e analisar a produção científica nacional relativa a abordagens de emoção/afetividade/cuidado atentas a processos de alfabetização/letramento destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivo específico: identificar as concepções de cuidado, de emoção e de afetividade que emergem das produções acessadas, cotejando-as como demandas para a alfabetização/letramento destinadas à aprendizagem da criança.

Tendo em vista o alcance sinalizado, a imersão na pesquisa valida a relevância deste estudo, vez que, por meio desta, ousamos buscar indicativos que corroboram com análises que possam chegar até a sala de aula, garantindo potência, diante das demandas subjetivas inerentes aos incessantes questionamentos que dali decorrem e se estruturam.

2 OLHARES TEÓRICOS QUE SUBSIDIAM A DISCUSSÃO

O primeiro destaque conceitual centra-se na concepção de cuidado: apresentado como necessidade “de toda a prática e de toda a ação” (BOFF, 2013, p. 64). Essa perspectiva de cuidado é sinônimo de importar-se. Importa-se com o outro como sujeito, o qual se depara e participa dos mais diversos âmbitos relacionais. Assumimos como base elucidativa neste exercício a Teoria Histórico-Cultural, ancorada em Vigotski (2010) e seus interlocutores:

> [...] fundamentados também na Filosofia Marxista, no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski, bem como Leontiev e Lúria, consideram a afetividade humana como unidade afetivo-cognitiva, portanto, na atividade de aprender

> as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção. (SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021, p. 76).

Na sequência, traduzimos também nosso compromisso com o enfoque da alfabetização/letramento, no qual nos ancoramos em Soares (2012, 2020), Mortatti (2004), Piccoli (2010), dentre outros pesquisadores das especificidades e dos aprendizados da leitura e da escrita, mediados pelas perspectivas de cuidado e afetividade, singulares aos e nos processos educativos.

Entendemos necessário destacar que as bases teóricas elencadas são fundamentos que *a priori* nos permitem compreender as práticas e os processos formativos. Ancoradas em perspectivas distintas e coerentes com a realidade e as necessidades sociais e socioeducativas dos educandos e dos profissionais vinculados à área e aos desdobramentos consequentes, em atenção e/ou compromissadas com a aprendizagem das crianças, razão de ser do processo educativo/alfabetizador.

2.1 Desafios contemporâneos: vivências distintas de alfabetização e letramento e leituras de mundo

Dentre os principais desafios inerentes às vivências de alfabetização/letramento, trazemos a diversidade, elencada como princípio formativo no Plano Nacional de Ensino – PNE (2014-2024). Destaque, esse, também presente nos compromissos ético-políticos que estão circunscritos na Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC (SANTA CATARINA, 2014). Essa perspectiva emerge como ‘profecia’, que, ao conceber e assumir a alfabetização, o faz focada na compreensão de que essa se constitui num processo de apropriação das múltiplas vozes e linguagens. Linguagens essas entendidas como diferentes apelos e perspectivas de aprendizagem: da leitura, escrita, desenho, música, imagem, dos ritmos, sonoridades, ambientes, contextos, lugares, entre outros, a todos os sujeitos vinculados aos processos educativos.

Ademais, tais prerrogativas dão ancoragem aos diferentes ritmos, assumindo igualmente a multiplicidade nas formas e jeitos através dos quais cada indivíduo melhor aprende. Isso posto, dá guarida:

> [...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, que passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala

> de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 2011, p. 110).

Olhar para a diversidade, para a heterogeneidade, é uma característica estrutural que desafia e que move sem colocar barreiras, empecilhos ou problemas, ao contrário, evidencia as potencialidades. Ou seja, "[...] a diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença [...]" (SANTA CATARINA, 2014, p. 56). Isso ratifica a importância de alfabetizar letrando, por meio das distintas e diversas leituras de mundo. Assim,

> [...] todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a *mobilização vigilante de toda a sociedade*. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. (BRASIL, 2012, p. 23, grifo nosso).

Sendo direito das crianças e dever de todos nós, profissionais, isso ratifica o direito ao cuidado, a vivência das relações afetivas, o respeito à cultura e os processos que constituem cada sujeito na sua singularidade.

2.2 Processo de ensinar aprendendo e o aprender ensinando: implicações que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano

Paulo Freire (1996, p. 13) sinaliza que "[...] ensinar [...] é [...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Aqui, direta ou indiretamente, estar-se-ia abordando um desafio e, concomitantemente, a essência do trabalho docente: criar possibilidades de. Logo, esse processo de criação demanda encharcamento teórico, conhecimento profundo, de modo a conhecer quem é a criança, em que contexto vive e o que, em sua mediação pedagógica, se faz necessário para alfabetizá-la letrando-a.

O mesmo autor destaca ainda o princípio desta ação criadora: "[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]. Aprender precede o ensinar [...]." (FREIRE, 1996, p. 13). Isso nos permite afirmar que a docência expande o ofício de ensinar e

ISSN: 2176 - 1396

compete fundamentalmente à humildade do verbo aprender, e justamente esse desejo/curiosidade de aprender é que propiciará um solo fértil ao processo criador. “Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso [...]. Afinal, o espaço pedagógico é um texto que precisa ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.” (FREIRE, 1996, p. 50).

Nesse processo, reiteramos que as relações precisam ser respeitosas e éticas. O respeito se opõe ao amedrontamento. Há nisso, igualmente, amor e rigor, explicitado na afirmação de Freire (1996, p. 74):

> [...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Portanto, nas tratativas de afetividade e cuidado, tem-se de elucidar a perspectiva do cuidado ético, pois não há como separar amorosidade da rigorosidade, tampouco valorar uma em escala maior do que a outra; ambas são fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem, no como fazer docente, dada a complementaridade feita por Boff (2013): o cuidado é uma sombra que nos acompanha, do nascimento à morte.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa configura-se em um estudo bibliográfico de cunho exploratório, do tipo estado do conhecimento, que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), tem como intencionalidade capturar pesquisas-intervenção. A fonte onde efetuamos essa busca foi a base eletrônica do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/), por ter concentrado um número maior de pesquisas publicadas. Quanto aos gêneros das produções, optamos por artigos, monografias de graduação, monografias de pós-graduação, dissertações e teses, no âmbito nacional e no recorte temporal de 2010 a 2022. As expressões de busca que guiaram este propósito: 1) Afetividade “and” alfabetização; 2) Cuidado “and” alfabetização. As expressões não foram somente acompanhadas do operador booleano *and*, mas também do *entre aspas*, por mais bem apreenderem o objeto.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

No que tange ao quantitativo das produções selecionadas, foram localizados nove trabalhos, sendo: com a primeira expressão de busca, duas monografias de graduação, uma monografia de pós-graduação, um artigo, três dissertações e uma tese; na segunda expressão de busca, somente uma dissertação.

Figura 1 – Quantitativo da produção científica nacional de acordo com o gênero textual e com as expressões de busca

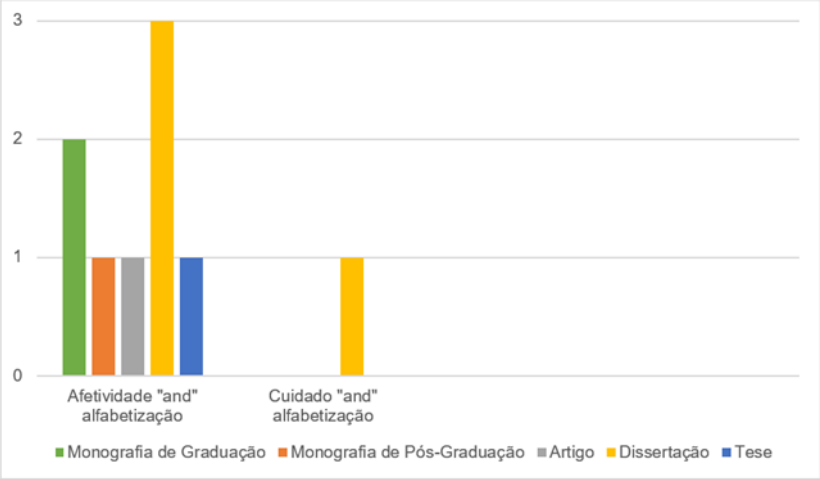

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

Com a pesquisa, foi possível observar que a concepção de cuidado comparece lado a lado com as relações professor-aluno, formas de ensinar, formas de aprender, elaboração do planejamento, avaliação, intencionalidades, compromissos, conhecimento sobre o sujeito, entre outros. E essa gama de fatores ganha respaldo quanto às considerações das emoções e do afeto nos processos educativos. Entretanto, o *como* a produção científica nacional ocupou-se disso indicou/indica diferenças substanciais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

3.1 Abordagens de emoção/afetividade/cuidado e as relações desta na aprendizagem nos processos de alfabetização

Tendo a emoção como uma atividade não passiva, apontada por Vigotski (2010) em um olhar cuidadoso para com o sentir de um ser humano; não se trata simplesmente de um processo de ler, escrever e fazer uso social, trata-se fundamentalmente do que se

é sentido, das emoções que as permeiam e que movem(-se) em todo o processo.

Por ser intrínseca ao ser humano, a emoção pode apresentar desdobramentos, igualmente no que tange ao medo de errar, ilustrado em Pereira (2010, p. 15): o "[...] medo e o constrangimento, por não poder errar diante das respostas aprendidas nas atividades [...]."[3] No entanto, isso também demanda cuidado essencial, pois, sendo um processo, dificuldades e erros não devem ser estereotipados, mas podem ser assumidos como perspectivas de replanejamento e de (re)aprendizagens, para ambos: professor e criança.

Dentre os desafios e problematizações elencadas, não podemos ignorar outras circunstâncias, as quais permeiam as relações educativas entre os sujeitos, tais como: "'Respostas agressivas e punitivas', expressam a tensão envolvida nestes aspectos da rotina, com broncas em relação às dificuldades dos alunos e a pressão para a finalização das tarefas a tempo [...]" (MUNHOZ, 2014, p. 38).

Na citação em destaque emergem duas situações, as quais requerem problematização: uma relativa à exiguidade do tempo, destinado à realização das tarefas, impostas à professora, em razão da densidade do currículo, e a outra imposta às crianças na finalização das tarefas. São situações distintas e próximas ao mesmo tempo. Como podemos provisionar um currículo sem conhecermos com profundidade os sujeitos e suas necessidades? Outra questão procede das temporalidades relativas à realização das tarefas, expressa pelas individualidades e manifestas na diversidade. Muitas vezes, a aflição da professora é sintomática acerca do exposto.

Dentre tantos cuidados necessários em face às dificuldades citadas no processo de alfabetização/letramento, uma comparação só é válida e tida como potência da aprendizagem e desenvolvimento quando é feita sobre a própria criança, reiteradas as especificidades já discorridas neste artigo. Nessa conjuntura, a heterogeneidade não é e nem deve ser concebida como problema, e sim como o "ponto de partida para a atuação" (GUIMARÃES, 2013, p. 135).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre as produções científicas nacionais que abordam a afetividade, a emoção e o cuidado, bem como a maneira como estes estudos

[3] Para mais bem elucidar os dados da pesquisa, todos os excertos abstraídos dos estudos catalogados constarão na análise em itálico.

perpassam a alfabetização/letramento nos anos iniciais, destacamos que a sala de aula, neste nível de ensino, apresenta-se como um espaço permeado de contradições diante da diversidade e da heterogeneidade que a constitui quanto às reações, vivências e experiências.

A heterogeneidade, a qual nos referimos, se configura na extensão da escuta das múltiplas vozes e linguagens como potências, e não como problemas na sala de aula. Sabemos, igualmente, que muitos são os desafios que pairam neste contexto e lugar histórico em que vivemos, mas, diante dos achados deste estudo, constatamos que os problemas estão, muitas vezes, associados às concepções equivocadas acerca da relação emoção e cognição, da afetividade e rigorosidade.

Na interface com os interlocutores teóricos, é possível destacar algumas contribuições, as quais corroboram com os elementos trazidos no interior da pesquisa. De antemão: a organização interna das emoções refletindo/movendo o todo do indivíduo, bem como os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, um funcionamento similar ao de engrenagens: “As reações emocionais são, antes de tudo, reações do coração e da circulação sanguínea [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 139-140). Esta concepção é central para não dissociar a afetividade da cognição e para refletir sobre estas engrenagens como sendo parte do indivíduo, e não algo a ser “aplicado” como solução de “problemas”.

Neste contexto é que os aportes teóricos de Freire (1996) se fazem notáveis. Não se trata, pois, de considerar somente a afetividade como contraponto da rigorosidade, nem mesmo desconsiderar essa que faz parte da organização interna de seres humanos. Tais elementos dão suporte às palavras (também provenientes de sentidos e significados) expressas na temática deste exercício: afetividade *nos* processos de ensino-aprendizagem, não afetividade *para* os processos de ensino-aprendizagem, bem como estas relações *na* e *da* alfabetização, e não *para* a alfabetização. Não é algo externo, trata-se de algo interno.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul.

2012. Disponível em: https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 4 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica. Orientador: Ulisses Ferreira de Araújo. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012014-100610/pt-br.php. Acesso em: 28 out. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

MUNHOZ, Mariana Maia. **Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública**: um estudo exploratório. Orientadora: Kayoko Yamamoto. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-05032015-154303/pt-br.php. Acesso em: 21 out. 2022.

PEREIRA, Zildene Francisca. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras**. Orientadora: Laurinda Ramalho de Almeida. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15972. Acesso em: 21 out. 2022.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, analfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8961. Acesso em: 18 abr. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – disciplinas curriculares. Florianópolis, SC: Cogen, 1998. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/formacao-docente-233/282-proposta-curricular-formacao-docente-ed-infantil-series-iniciais-640. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica. [s.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano. Afetividade e cognição na Teoria Histórico-Cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 75-94, maio/ago. 2021. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

TAMIOSO, Naira. **A “afetividade” nos processos de ensino-aprendizagem na e da alfabetização**: desafios e possibilidades em contextos de inovação educacional. Orientadora: Maria Lucia Marocco Maraschin. 2023. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/6497/1/TAMIOSO.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Catia Alire Rodrigues Arend [1]

RESUMO

Esse artigo apresenta como objeto de estudo a concepção de criança veiculada em um dos principais documentos das políticas de currículo do Brasil, na atualidade. O objetivo deste artigo é analisar como a concepção de criança foi considerada e defendida na Base Nacional Comum Curricular, especialmente na parte que trata sobre a Educação Infantil. A pesquisa envolveu uma investigação textual de natureza qualitativa, com uso de um levantamento bibliográfico e posterior análise do documento da BNCC (BRASIL, 2017), de autores que tratam das temáticas currículo (MOREIRA e CANDAU, 2006) e criança (FARIA e SALLES, 2007), adotando o método de análise temática. Os resultados obtidos indicam que a concepção de criança apresentada no texto da Base referenda a concepção de criança apresentada em outro documento curricular anterior a ela, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No exercício de compreender a concepção de criança na BNCC foi possível perceber que a retomada da definição presente em outros documentos, não representa a ausência de uma concepção mais atual, pois entendemos que a imagem de criança expressa nas DCNEIs segue no sentido de defendê-la enquanto sujeito de direitos. Contudo, a retomada conceitual de criança não coaduna com o entendimento apresentado sob as especificidades e a terminalidade defendida no documento de suma importância para a educação brasileira, uma vez que defende uma criança capaz, potente, investigadora e curiosa, mas por outro lado, sua potência, investigação e curiosidade necessitam atender critérios rígidos e formais balizados no documento em forma de objetivos e códigos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Concepção. Criança. Currículo. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A maneira como a criança é reconhecida na sociedade contemporânea denota uma longa construção histórica. Um reconhecimento que está impregnado de significados e, que no decorrer da história, foram alterados pelas condições econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas mudanças historicamente construídas, também se fazem presentes na educação e no currículo da Educação Infantil.

O objeto do presente artigo refere-se a concepção de criança apresentada no texto da BNCC (BRASIL, 2017). E, como objetivo, compreender como a concepção de criança foi considerada no texto do documento, tomando como referência, a parte que se refere ao capítulo da Educação Infantil.

[1] Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: catiarend@yahoo.com.br

Desde o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI), de 1998, até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a concepção de criança presente nesses documentos curriculares recebeu influências de teóricos, abordagens pedagógicas e experiências pedagógicas exitosas de várias partes do Brasil e do mundo, assim como teve o seu construto elaborado a muitas mãos nas suas inúmeras etapas de construção.

Se por um lado a concepção de criança foi sendo transformada nas últimas décadas, a concepção de currículo também apresenta diferentes entendimentos e, compõem um conjunto mais amplo nas teorias de currículo. Considerando que o currículo não corresponde a um conjunto de conhecimentos neutros, mas envolve uma postura, uma escolha e um entendimento de que no processo educativo todas as escolhas teórico-metodológicas estão imersas em um arranjo ideológico, político, social, cultural e institucional nos apoiamos em Moreira e Silva (2002) quando dizem:

> [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

O recorte proposto nesse artigo considera um documento curricular recente, sem desconsiderar que currículo apresenta um sentido e espectro mais amplo no campo da educação do que um documento, no caso, a BNCC; mas no exercício de compreender como em um documento com orientações de caráter mandatório, a concepção de criança é discutida.

Ademais, é necessário também considerar que a sua construção tem como base os documentos anteriores, mas também manifesta demandas atuais, estudos mais recentes, contribuições teóricas e práticas e, uma gama de novas possibilidades de estudos que se iniciam logo após sua aprovação, apontando limites e possibilidades.

Diante dos limites e possibilidades do documento e, também seu construto, o foco nesse momento é discutir sobre a concepção de criança presente na BNCC em que se apresenta um determinado entendimento de currículo na contemporaneidade. Sendo assim, na primeira parte do artigo iremos discutir sobre a concepção de currículo na Educação Infantil, num entendimento menos conteudista e mais pautado nas experiências das crianças pequenas.

Na segunda parte, nos propomos refletir sobre a criança no currículo da Educação Infantil, no reconhecimento de que essa criança vem antes do currículo e é sobre ela e com ela que o trabalho se constrói. E, na terceira parte, por meio da análise temática, analisamos como a concepção de criança é apresentada na BNCC e como a concepção diverge da proposta de Educação Infantil presente no documento curricular.

O presente artigo descreve uma investigação teórica textual desenvolvida por meio do método de análise temática de Braun e Clarke (2006, p. 5). Com vistas ao objetivo deste artigo, a metodologia de análise temática teórica de Braun e Clarke (2006, p. 10) tende a ser dirigida pelo interesse do pesquisador e apresenta como foco do analista "uma análise detalhada de alguns aspectos dos dados", nesse caso, foi analisada a concepção de criança na BNCC.

2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando discutimos sobre currículo, diferentes entendimentos compõem o repertório construído sobre o tema, o que pode ser explicado pelo sentido complexo da palavra e de como ela é representada no contexto da educação, acabam por refletir demandas de ordem mais burocrática como: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e quando ensinar, do que relacionadas ao percurso das aprendizagens construídas pelas crianças, a identidade dessas aprendizagens, a qualidade nos tempos dos sujeitos envolvidos e as relações que se estabelecem no contexto da educação.

Nessa perspectiva, duas questões mobilizadoras direcionam a discussão sobre currículo e nos exige pensar mais sobre: qual a concepção de currículo que temos na atualidade e de onde vamos discutir o currículo? Vamos discutir sobre o currículo da educação infantil como um currículo que gere mais significados do que imposições de controle, um currículo que pressupõe vitalidade nas relações e não potencialize a submissão, um currículo situado em contextos autênticos de aprendizagem e oriundo de experiências e não na reprodução sem sentido e tendo como local de origem da discussão, a própria BNCC.

Na Educação Infantil, a discussão sobre currículo é mais recente e já começam a revelar uma caminhada que extrapola a noção conteudista fortemente presente no currículo do ensino fundamental. Seguindo no sentido de valorizar as

experiências vividas, as relações construídas no interior das instituições entre as crianças, entre elas e os adultos; além do percurso de cada um, seja adulto ou criança. Nesse sentido, o documento curricular apresenta uma característica diferente da perspectiva baseada em conteúdos e avaliações, ainda que esteja em processo de construção.

Neste sentido, a definição de currículo de Moreira e Candau (2006, p. 18) se aproxima da que é possível estudar e testemunhar cada vez mais frequente nas experiências de educação infantil:

> [...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

No contexto específico da Educação Infantil, as demandas que se revelam como necessárias de serem atendidas com as crianças pequenas, acabam por exigir dos profissionais da educação, uma maneira refinada de olhar para o currículo: como tudo aquilo que sustenta e torna possível a aprendizagem.

O currículo frequentemente foi e ainda é entendido como um artefato, uma lista lógica e burocrática dos afazeres das instituições escolares a serem atendidos sob o olhar rigoroso da técnica e a rigidez do tempo escolar, assumindo mais um papel oficial e formal dentre tantas outras demandas da escola que segue um ritmo cada vez mais acelerado. Sobre o ritmo acelerado que prevalece nas escolas, que potencializa um entendimento estreito de currículo bem definido por Larrosa (2002, p. 23) como sendo: "E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. "Por outro lado, na etapa da Educação Infantil, o exercício de transgredir esse conceito limitado de currículo e compreendê-lo de maneira que possa atender as experiências, os saberes, os conhecimentos, valores e as interações mostram-se como um lado que ainda estamos descobrindo.

Construir uma ideia de currículo que supere sua função de artefato, exige um segundo esforço: superar a concepção de criança como "seres sociais inertes dentro do processo de socialização" e concebê-los como "sujeitos engajados na complexidade da dinâmica social e que possuem modos peculiares de produção de sentido sobre a realidade". (SANTOS, 2018, p. 7) Essa relação entre a concepção

de criança e como ela é representada no currículo, é o que propomos na próxima parte do presente estudo.

2.1 A CRIANÇA E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É possível encontrar na literatura educacional como a concepção de criança foi sendo construída no decorrer da história, assim como reflete as diferentes maneiras como ela foi reconhecida de acordo com determinado contexto histórico.

Nessa construção histórica do conceito que se refere ao sujeito central do presente estudo - a criança - é cada vez mais frequente encontrarmos referência a uma criança reconhecida como sujeito ou sujeito de direitos. Mas essa definição nem sempre foi assim e, de acordo com Kiehn (2007) superou maneiras de se referir a criança fortemente influenciada por uma visão adultocêntrica e homogênea de ser criança, ignorou questões étnicas, sociais, econômicas, culturais, geográfica, dentre outras condições que colocam todas as crianças como sendo iguais, com as mesmas demandas, anseios e características.

Reconhecê-la como um sujeito cultural, social e historicamente constituído, revela-se como uma conquista por reconhecimento mais atual. Todavia, concebê-la dessa maneira no currículo não garante que ela seja respeitada enquanto sujeito, pois a distância entre a definição que se tem atualmente e a maneira como ela é reconhecida no cotidiano das escolas, nesse caso, na educação infantil, ainda mostra-se como um caminho em construção.

Então o que seria reconhecer a criança como um sujeito? Nas palavras de Faria e Salles (2007, p. 44) seria:

> Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas- entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

As mesmas autoras, afirmam que considerar a criança como sujeito é reconhecer a sua natureza e especificidade. Respeitar os desejos, a capacidade de criar, dar opinião e decidir. Nesse reconhecimento da criança, Callegari (2009) a

ISSN: 2176 - 1396

define a partir da necessidade de ela ser compreendida como o centro do planejamento curricular, o ponto principal do processo educativo pelas propostas pedagógicas na educação infantil.

2.2 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA BNCC

Conforme discutido anteriormente, tanto a concepção de currículo quanto a concepção de criança são construídas historicamente, como também são influenciadas por questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, também o são os documentos curriculares que orientam todas as etapas da Educação Básica brasileira, desde o Referencial Curricular Nacional até a Base Nacional Comum Curricular.

O mais recente documento curricular, a BNCC (BRASIL, 2017) traz consigo todo o construto histórico, demandas atuais, anseios, expectativas docentes, limites e possibilidades que tão logo tenha sido aprovado já tornou-se alvo de estudos e discussões por pesquisadores e professores. Diante disso, nesse estudo, a ideia é compreender como a concepção de criança é apresentada especificamente na Base. Tem-se a ciência de que a Base por si só não representa o significado de currículo, mas que sendo um documento nacional e comum à todas as etapas da Educação Básica, com sua estrutura formal e prescritiva, acaba por definir de antemão o ponto de chegada de todas as crianças e estudantes brasileiros. Contudo, diante de várias possibilidades de se debater sobre esse documento, o que nos sustenta nesse artigo é a maneira como a concepção de criança é apresentada na BNCC.

Considerando a organização do documento, a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: interações e brincadeira; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e os campos de experiências: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; nos apresenta uma possibilidade para pensar: Como a concepção de criança dialoga com a proposta de educação infantil apresentada nesse documento curricular?

Até a versão final da BNCC aprovada pelo CNE, percebe-se que em toda a sua construção, as contribuições de documentos anteriores com significativa

relevância no que diz respeito aos direitos da criança. No sentido de iniciar uma discussão considerando a criança como sujeito de direitos (Constituição de 1988); ao reafirmar e garantir os direitos à criança (Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990); ao estabelecer uma etapa específica na Educação Básica para atender as crianças com a (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996); como "um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição "apresentado no RCNEI no final da década de 1990 (BRASIL, 1998, p. 7).

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, foram aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definiram as DCNEIs e, segundo Domingos e Silva (2016) com a aprovação das DCNEIs, houve um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças, seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas, orientações para o trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos e ao assegurar práticas que tenham uma continuidade às crianças até 5 anos.

Com a proposição de um currículo organizado por campos de experiência, como é apresentado na BNCC, a criança passa a assumir um papel de destaque, como é possível perceber nas contribuições de Sacristán (2000) tanto pelo ponto de vista de seu desenvolvimento quanto da sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência nos projetos desenvolvidos na educação infantil.

Ao analisar o texto da BNCC, por meio da análise temática, o terceiro capítulo trata especificamente sobre a educação infantil, há menções aos documentos anteriores em que retoma a concepção de criança apresentada nas DCNEI quando traz como definição de criança:

> [...]sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

O que não chega a ser uma novidade no texto da BNCC, pois retoma uma concepção de mais de uma década, contudo faz um reforço de uma forte definição e da sua importância como centro na organização do planejamento, mas também traz para as discussões contemporâneas de educação, um reconhecimento da criança e sua potência ao realizar descobertas, investigar, levantar hipóteses, plenamente ativa como é descrito no trecho que segue:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2017, p. 38).

As considerações sobre a criança que é marcada, mas também deixa marca na sociedade que está inserida, referem-se ao papel de um sujeito imerso em uma cultura, em meio a outras culturas. Da mesma maneira, menciona um conceito de criança que "sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio". (id. ibid.)

A natureza de ser criança, as relações que ela estabelece com o mundo a sua volta, a utilização de diferentes linguagens, a construção de ideias e hipóteses usadas por elas na construção do conhecimento, revelam uma concepção de criança mais elaborada, pois considera as condições em que essa criança está, mas também denota de uma criança autora na construção do próprio conhecimento por intermédio das interações sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a concepção de criança tem sido tema recorrente em discussões na área da educação. Das transformações pelas quais a definição de criança passou e, como ela é representada nos documentos oficiais, especialmente da educação infantil, é possível perceber avanços que vão além das questões conceituais. Todavia, o objetivo desse artigo era compreender como a concepção de criança apresenta-se no currículo e como Base Nacional Comum Curricular expõe na proposta de educação infantil a sua concepção de criança.

Nesse sentido, reconhecemos a criança não como uma protagonista genérica da própria aprendizagem, mas sim, dotada de uma singularidade investigativa por natureza, e isso nos exige refletir sobre como a concepção de criança é apresentada na BNCC. Estaria essa concepção seguindo ao encontro da estrutura do documento? Estaria a BNCC delimitando balizas para o desenvolvimento e as espontaneidades da criança com seus códigos e competências tão delimitados? É possível mensurar a intensidade das experiências das crianças? Foram essas e outras questões que mobilizaram esse exercício teórico e reflexivo.

Por isso, a opção adotada na organização do artigo, em compreender no currículo na educação infantil, a concepção de criança no currículo e como a criança

é definida no documento curricular mais recente sobre a educação básica brasileira, no sentido de compreender a relação entre esses conceitos centrais: Criança, currículo e BNCC.

A BNCC tem sido debatida desde a sua construção em suas diferentes etapas e, sinaliza um terreno fértil para vários debates sobre vários aspectos, sendo um deles, uma definição de currículo que afunila a concepção de criança no sentido de delimitar etapas de desenvolvimento das competências enquanto diz valorizar as experiências das crianças.

A partir desta análise percebemos que a definição apresentada do sujeito entendido como centro do processo no trabalho da educação infantil - a criança - não coaduna com o entendimento que se apresenta sobre as especificidades e terminalidade desejada e defendida no documento, uma vez que defende uma criança capaz, potente, investigadora e curiosa, mas por outro lado, sua potência, investigação e curiosidade necessitam atender critérios rígidos e formais balizados no documento.

O fato de na Base ter sido retomada a concepção de criança apresentada nas DCNEIs, não denota um retrocesso, mas ao nosso ver, reforça um entendimento de que a criança é um sujeito de direito, tem demandas que devem ser atendidas para além do cuidar, sendo detentora de um potencial que vai além das atividades preparatórias para o ensino fundamental.

A questão está justamente numa concepção de uma criança que não segue no mesmo caminho da rigidez de um documento que afunila, delimita, baliza e ignora que as experiências da educação infantil não podem ser mensuradas por códigos que estão mais para controlar, do que para inspirar novas experiências das crianças pequenas.

Finalmente, a retomada conceitual da imagem de criança no atual documento curricular, revela que não basta defendê-la como sujeito de direitos se a proposta da BNCC se sobrepõe aos direitos das crianças, a fim atender a uma concepção de currículo que historicamente vem antes das crianças e de suas experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile. php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analys.pdf. Acesso em: 19/14/2019.

DOMINGOS, A. L. S. O.; SILVA, F. D. A. Concepções de criança e infância a partir da legislação brasileira. **Revista Virtual Partes**, São Paulo, p. 1-6, abr. 2016.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil:** Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

KIEHN, M. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, S. V. S. **Currículo da educação infantil** – Considerações a partir das experiências das crianças. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, n. 188125, p. 1-32, julho 2018.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Natália Mendes Bellascuza[1]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[2]

O presente trabalho integra um estudo em andamento que trata dos processos educativos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil que acolhem crianças imigrantes. Neste sentido, o estudo toma como objetivo discutir a inter-relação entre os conceitos de educação, imigração e interculturalidade, no âmbito da Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que as crianças imigrantes, ao serem inseridas nas instituições educativas, precisam ser acolhidas mediante práticas pedagógicas interculturais. O estudo bibliográfico toma por base as contribuições de Candau (2010; 2014), Fleuri (2000), Akkari (2010), dentre outros. Conclui-se que a discussão dos conceitos de educação e interculturalidade podem favorecer uma compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições educativas numa perspectiva do diálogo, do intercâmbio e da valorização entre culturas. No entanto, essa mudança só se torna possível com o investimento na formação de professores e na busca coletiva de ressignificação da escola e das práticas fundamentadas nos pressupostos de uma educação intercultural.

Palavras-chave: Imigração. Educação. Interculturalidade. Educação Infantil.

1 REFLEXÕES INICIAIS

Os fluxos migratórios, ainda que estejam presentes como uma dinâmica humana milenar, são um fenômeno que, ao longo da história, têm variado em relação aos seus motivos e sua intensidade, demandando dos seres humanos migrarem para outros lugares, regiões e países. Os movimentos de mobilidade são realizados por pessoas de diferentes culturas e origens sociais, geralmente, ocasionadas por acontecimentos como guerras, desastres naturais, perseguições políticas e religiosas, dentre outros.

Nos últimos anos, a discussão sobre o tema tem ganhado visibilidade devido às informações veiculadas nas mídias sociais e meios de comunicação. No interior dos fluxos migratórios, as pessoas que chegam à novas realidades, muitas vezes, são famílias constituídas por adultos, jovens e crianças, ainda que ganhem mais visibilidade a participação dos adultos nestes cenários.

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UEPG), Universidade Estadual de Ponta Grossa. nataliamendes1410@outlook.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. malu.uepg@gmail.com

Nos estudos de Peroza e Santos (2021), aponta-se a necessidade de lançar luzes sobre a realidade das crianças nos movimentos migratórios, o que implica, necessariamente, compreender a maneira como elas vivenciam essas trajetórias.

As crianças, de modo geral, participam dos movimentos migratórios de forma involuntária. Contudo, o processo de migração traz marcas significativas em sua história e carrega muitas transformações, desafios e riscos à sua vida. Ao chegarem em um novo lugar, as crianças e suas famílias necessitam de acolhida das suas necessidades, dentre elas do acesso às políticas públicas de garantia de seus direitos básicos. Neste sentido, muitas famílias, inicialmente, buscam escolas para deixarem os seus filhos para se reorganizarem em um novo território. Diante disso, a escola se constitui como um ambiente importante na vida da criança e da família.

Desta forma, torna-se imprescindível que as instituições educativas busquem condições de realizar um atendimento qualificado, inclusivo e acolhedor, por meio de práticas pedagógicas que valorizam o modo de viver das crianças, de suas famílias e valorizem sua cultura.

No decorrer dos estudos anteriores – Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – bem como na composição da dissertação de mestrado, percebeu-se que, nos processos educativos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil que acolhem crianças imigrantes, os profissionais demonstram dificuldades no acolhimento da cultura que a criança e sua família trazem em sua história. Essas dificuldades se evidenciam, de modo especial, em práticas pedagógicas homogeneizadoras que invisibilizam as crianças e sua cultura de origem.

A partir disso, delineamos como objetivo deste estudo discutir a inter-relação entre os conceitos de educação e interculturalidade, no atendimento às crianças imigrantes na Educação Infantil. Partimos do entendimento de que as crianças imigrantes, ao serem inseridas nas instituições educativas, precisam ser consideradas em suas culturas, o que aponta para uma perspectiva educativa intercultural.

Este texto está organizado em três tópicos. Inicialmente tecemos uma articulação entre educação e interculturalidade no âmbito da imigração, destacando o papel da escola na proposição de práticas interculturais. No segundo, apresentamos as possibilidades que a perspectiva de educação intercultural apresenta no estabelecimento de processos educativos que consideram a riqueza da diversidade e do diálogo entre diferentes culturas presentes em seu cotidiano, como forma de acolher as culturas que as crianças imigrantes trazem como marcas de suas histórias.

Por fim, apresentamos uma síntese provisória a partir das discussões que temos realizado no estudo.

2 EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS EM DIÁLOGO

Em análises realizadas a partir de pesquisas e documentos a respeito dos movimentos migratórios percebe-se que, via de regra, os dados, os estudos, enfim, as discussões consideram os processos de acolhida, adaptação e demandas socioeconômicas dos adultos. As informações sobre as crianças ainda são escassas e, muitas vezes, não retratam as condições em que as crianças se encontram e suas reais necessidades.

Akkari (2010), destaca que o processo de mudar de lugar é um reflexo da história da humanidade, uma vez que a espécie humana busca melhores condições de existência por meio do nomadismo. Desde então, as crianças já acompanhavam suas famílias, ou seja, a imigração infantil já é um fenômeno presente ao longo da história. No entanto, o entendimento sobre a situação das crianças nos processos migratórios ainda precisa ser considerado. Para Oliveira e Cöhler (2019, p. 2),

> A vulnerabilidade da condição de migrante e refugiado abrange muitos sentidos, à medida que são inúmeras dificuldades que perpassam, além de terem que lidar com um novo idioma, uma nova cultura e todos os transtornos que envolvem a mudança de um país para o outro, também precisam lidar, muitas vezes, com o estigma e repulsa dos nacionais. A situação é ainda agravada quando se trata de crianças migrantes e refugiadas, pois além das dificuldades que já foram expostas também há a própria condição de criança, demandando uma proteção e cuidados maiores.

Portanto, entendemos como necessário ampliarmos e aprofundarmos a discussão sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no interior dos movimentos migratórios. Pressupõe-se que as famílias, ao chegarem em um novo território, buscam inserir os filhos em uma das instituições que vai possibilitar o contato com a nova cultura, a aprendizagem da língua e a inserção sociocultural necessária para o estabelecimento na nova realidade, além de ser um espaço seguro para que busquem as condições sociais para permanência no território em que se fixam.

Neste cenário, o acesso à educação, considerada em sua dimensão mais ampla, e na escola, de forma específica, assumem um caráter importante para a construção e significação da cultura, a socialização de conhecimentos e as interações. Logo, torna-se fundamental entender como as crianças imigrantes estão sendo

recebidas nos espaços escolares e como essa inserção impacta em suas relações sociais e como pessoa, enraizada em uma cultura, mas que passa a ter outros referenciais culturais.

Consideramos a educação como um direito fundamental, que deve ser garantido a qualquer criança ou adolescente, independentemente de sua situação, como nacional, imigrante ou refugiado, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988; BRASIL, 2017). Contudo, compreendemos que o acesso à educação vai além da matrícula e envolve, sobretudo, a garantia do direito de aprendizagem, do pleno desenvolvimento e de apropriação cultural baseada no respeito à diversidade. Portanto, neste trabalho discutimos a educação a partir dos processos que ocorrem nas instituições escolares.

Segundo Akkari (2010), o movimento migratório se constitui como um fenômeno que legitima e acelera a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir de perspectivas interculturais, principalmente por se tratar de um cenário em que as crianças imigrantes já estão inseridas nos contextos escolares, para além da diversidade que já se faz presente nesta instituição.

A escola é uma construção histórica assumida, no plano ideal, como um espaço cuja finalidade é promover a apropriação de saberes socialmente construídos que contribuam para a formação da cidadania. Por meio dela, as pessoas buscam acesso à cultura mais elaborada pela humanidade para desenvolverem o máximo de suas capacidades humanas. Porém, observa-se que a escola, em sua concretude, ainda se organiza no sentido da homogeneização dos processos educativos.

Essa compreensão aponta para uma discussão necessária sobre o sentido da escola diante de uma realidade marcada pelo encontro da diversidade e, nela, a importância de um diálogo com as diferenças. Neste aspecto, a interculturalidade aparece como uma possibilidade. Assim, por interculturalidade entendemos como a busca por favorecer o diálogo entre diferentes culturas. Para Candau (2010), esse movimento é,

> Marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e grupos involucrados e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (2010, p. 56).

Neste sentido, Candau (2000, p. 14) convida a reinventar a escola, de modo que se constitua como um contexto que ultrapasse a apropriação de saberes,

tornando-se “um espaço de diálogo ente diferentes saberes - científico, social, escolar, etc, - e linguagens”. Ou seja, um ambiente cujas práticas interculturais consideram que as culturas são plurais e diversas, e que as pessoas aprendem umas com as outras quando há uma mediação reflexiva nas interações. Assim, a perspectiva da educação intercultural,

> [...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1)

O termo “diferença”, muitas vezes, pode ser associado como um problema a ser resolvido. Pessoas e grupos com características identitárias diversas são associados à “anormalidade”, como se as diferenças fossem um problema que a escola e seus profissionais precisam enfrentar (CANDAU, 2014). No entanto, a perspectiva intercultural nos provoca a situar as diferenças como uma articulação de identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e podem ser valorizadas e reconhecidas como uma potencialidade. A perspectiva intercultural na educação, segundo Fleuri (2000, p.79),

> [...] implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular, na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e seus ponto-de-vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores.

A discussão que aqui delineamos de forma breve, aponta para a necessidade de considerar a educação intercultural para favorecer um atendimento significativo e acolhedor à todas as crianças, mas de maneira mais específica, às crianças imigrantes e suas famílias. A educação pautada na interculturalidade pode ser considerada como uma possibilidade em desenvolver práticas educativas que reconheçam as múltiplas expressões culturais, repensando os ideais de cultura, identidade e diferenças, ganhando espaço para a pluralidade cultural passar a ser vista como uma questão inerente a toda prática pedagógica.

3 POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Assumir práticas pedagógicas interculturais, requer um compromisso com todas as culturas, respeitando-as e compreendendo-as a partir da sua riqueza, uma vez que haver interação entre elas, ambas aprendem uma com a outra. Fleuri (2000), afirma que esse modo de pensar e colocar em prática a interculturalidade requer uma formação docente, que supere a perspectiva homogeneizadora da educação escolar.

A educação intercultural torna-se uma possibilidade de favorecer a ampliação dos processos intervenção e (re)construção da ideia de cultura, da constituição da identidade com respeito e diálogo nas diferenças. Assim, a pluralidade cultural passa a ser vista como uma questão inerente a toda prática pedagógica. Santiago (2022), propõe que as trocas interculturais precisam incluir todos os sujeitos que se envolvem nas práticas pedagógicas.

Neste caso, tanto as crianças que estão inseridas nos espaços escolares como os profissionais que atuam com elas podem contribuir com a convivência na diversidade. Os educadores, em conjunto com as equipes gestoras, podem buscar estratégias para uma construção de um acolhimento que facilite o contato com as famílias, principalmente na Educação Infantil, como ponto de partida para pensar o planejamento e as práticas desenvolvidas com as crianças.

Assim sendo, a “abertura para o respeito a outras culturas, o processo de acolhimento intercultural também perpassa pelo modo como cada instituição de educação infantil articula os elementos físicos – cantinhos, brinquedos, decoração etc. – com a proposta da interculturalidade” (SANTIAGO, 2022, p. 19).

Neste caso, as instituições de Educação Infantil que acolhem crianças imigrantes, têm nas mãos a possibilidade de ampliar essa compreensão, passando a ser um ambiente de diálogo, compreensão, descobertas, expressões e linguagens, se consolidando a partir de uma dimensão ética e política do processo educativo. Essa perspectiva possibilita a indagação e compreensão da complexidade das configurações das diversas culturas, abrindo novos horizontes para a construção de significados que estão na escola, principalmente acerca das imigrações.

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Neste trabalho, discutimos que nos complexos movimentos imigratórios, as crianças ainda estão invisibilizadas, o que se pode notar na escassez de estudos e dados sobre como elas vivenciam esses processos de mudança. Tomando como

referência a necessidade de uma acolhida que considere as crianças e suas famílias de forma respeitosa nos territórios em que se instalam, trazemos a Educação como um direito e a escola como uma possibilidade de vinculação e intercâmbio em uma nova cultura.

O estudo buscou discutir a inter-relação entre os conceitos de educação e interculturalidade no contexto do acolhimento de crianças imigrantes na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que as instituições educativas são constituídas na e pela diversidade, ainda que busquem processos homogeneizadores no trabalho cotidiano. Neste sentido, a educação numa perspectiva intercultural pode favorecer um ambiente em que as práticas pedagógicas se pautem em interações respeitosas e significativas, em que se reconheçam as culturas e as trajetórias de cada pessoa.

A discussão nos convida a ressignificar nossas concepções acerca da imigração, da educação e da interculturalidade, assumindo que é possível estabelecer um diálogo e trocas pautadas no respeito, valorização e reconhecimento da cultura das nossas crianças como algo enriquecedor para todos que vivenciam a as relações na escola. Contudo, para que este diálogo aconteça é importante repensar a organização dos espaços escolares e das práticas que neles se estabelecem, assim como, investir na formação de professores também passa a ser um caminho para que esta inter-relação se consolide e ganha mais visibilidade nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador. EDUFBA. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 7 de agosto de 2023.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V.M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 47-60.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho)

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais, In: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

OLIVEIRA, C.; KÖHLER. N. S. A insuficiência do sistema de proteção destinado às crianças migrantes e refugiadas diante da dupla vulnerabilidade que as acomete. In: XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 16., Santa Cruz do Sul. **Anais** [...] Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N. M. dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728–745, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.68036. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68036. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTIAGO, F. **Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão.** Childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v.18, p. 01-25, ago, 2022.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFETIVIDADE NA PRÁTICA COM SIGNIFICADO À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

GARCIA, Melissa Tarasiuk Naufel [1]
CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez[2]

RESUMO

O estágio supervisionado é imprescindível para a formação de professores que sejam capacitados e que compreendam por completo a demanda de estar em sala de aula. Visto isso, faz-se necessário experienciar os estudos teóricos na experiência, oportunidade vivenciada no estágio curricular supervisionado, aprofundando a aprendizagem e dando sentido à prática docente. O presente trabalho tem como objetivo compreender como o estágio curricular supervisionado, realizado na Educação Infantil desenvolve a formação inicial docente no curso de Pedagogia. Nesse sentido, foram utilizados como meio da pesquisa a observação participativa e a regência, considerando a pesquisa-ação como abordagem qualitativa da pesquisa educacional. Os autores que serviram de base para esse estudo foram: Botelho (2018), Colla (2020), Elali (2003), Malaguzzi (1999), entre outros. Ao final foi possível identificar que a afetividade e com um olhar cuidadoso para as individualidades de cada criança dessa etapa da educação básica juntamente com as atividades lúdicas, significam o espaço da escola de Educação Infantil. Bem como, as aulas de Educação Física, Música e Biblioteca, associadas à rotina diária das crianças, proporcionaram sentido à formação inicial docente, com maior compreensão das metodologias estudadas na Pedagogia dada a importância do Estágio Curricular Supervisionado e a inserção no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pedagogia. Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Ludicidade. Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do curso, o estágio supervisionado foi muito esperado, pois sempre tive a curiosidade e anseio de colocar em prática tudo o que aprendo com as aulas na Universidade, mesmo que eu já tenha tido outras experiências e trabalhe em escola. Dado que, a atuação com diferentes realidades é imprescindível para nos preparar para a prática pedagógica e auxiliar para que sejamos profissionais qualificados e dispostos a fazer o melhor em sala de aula, possuindo a capacidade de proporcionar às crianças vivências ricas e valorosas para seu desenvolvimento.

Além do mais, através dos estágios é possível compreender se realmente esta é a área que queremos seguir, uma vez que só iremos saber vivenciarmos e

Graduanda de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. garcia.melissa@pucpr.edu.br.
Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. barbara.gimenez@pucpr.br

tivermos o contato com aquela realidade. Bem como, proporciona um maior entendimento e assimilação de todo o conteúdo ministrado pelos professores da graduação, observando se realmente é possível ver na prática o que é dito na teoria. “Toda a bagagem teórica recebida na graduação é de extrema importância, no entanto, esta somente, não supre as reais necessidades para a formação docente” (BOTELHO, 2018, p. 08).

Assim, os momentos de estágio podem ser vistos como um espaço de pesquisa, pois proporciona um ambiente de ação docente que pode ser estudado e assimilado para aprofundar o conhecimento, observando como funciona o dia a dia das crianças as diferentes metodologias e abordagens conhecidas teoricamente no curso de Pedagogia. Por isso, a pesquisa durante esse processo é primordial para uma aprendizagem plena e cheia de significados. Além do mais, o conhecimento a respeito das Leis e Decretos influencia significativamente para uma melhor compreensão da prática no ambiente educacional. Pensando nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem como a criança deve ser vista, uma vez que:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O estágio ocorreu em uma escola da Rede Privada de Curitiba – PR, onde tive a oportunidade de vivenciar práticas que despertam a curiosidade e autonomia das crianças, que possuem desafios e exigem papel ativo de cada uma, com o objetivo de construir o conhecimento através de uma relação horizontal entre professor e educando. Desse modo, eu escolhi como tema central “Um olhar cuidadoso para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil” porque acredito que o(a) docente necessita olhar de forma particular e empática para cada criança, visto que cada uma tem suas individualidades e questões a serem aperfeiçoadas e trabalhadas. E, para que isso aconteça, é imprescindível que ele(a) seja amável e gentil em suas ações, valorizando o sujeito e colocando-o como o centro desse processo.

"A relação de cuidado oferece respaldo para entender o humano tanto do ponto de vista ontogenético quanto filogenético" (COLLA, 2020, p. 7). Visto isso, o cuidado para com as crianças contribui para um melhor entendimento do processo biológico de desenvolvimento dos indivíduos, bem como de suas relações evolutivas. Assim, é essencial a construção de relações de cuidado e afeto entre os professores e educandos para haver uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DESENVOLVENDO A PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Primeiramente, é necessário compreender a importância de se estar inserido na escola para as crianças da Educação Infantil, pois é no ambiente educacional que elas irão começar a se socializar com pessoas de realidade e criação diferentes, fora do ambiente familiar delas. Por isso, precisa ser inserido na prática pedagógica o contexto desses sujeitos, para que eles se sintam parte desse meio que os cerca. E, isso só será possível através de uma relação de partilha e ajuda mútua entre escola e família, uma vez que "para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais" (BRASIL, 2018, p. 36).

Outro ponto importante que influencia no desenvolvimento das crianças é o espaço que estão inseridas e como ele pode estimular a aprendizagem de cada uma. Pensando nisso, trago minha admiração pelo ambiente da Educação Infantil da escola estagiada, pois foi possível ver na prática tudo o que aprendemos nas aulas de Pedagogia, referente ao espaço como terceiro educador, (MALAGUZZI, 1999). As salas de aula são extremamente amplas, com diversos materiais organizados de maneira que permitem a exploração pelas crianças ao longo do dia, exercitando a coordenação motora fina, a criatividade e o brincar. Além disso, o que me encantou foi o espaço do parque e do bosque, por possuírem uma extensa área verde. Pois, o contato com a natureza é imprescindível para o desenvolvimento da criança, podendo explorar, se divertir com os colegas e aprender a cuidar e valorizar o meio ambiente, compreendendo sua importância. Assim como afirma Elali (2003, p. 311),

> Dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.

O ambiente precisa ser conhecido e explorado de diversas formas, naturais e não naturais, para que o sujeito comece a ter consciência do espaço onde vive e de que forma os diferentes ambientes influenciam em seu desenvolvimento e nas relações sociais do cotidiano. Além disso, quanto mais a criança vivenciar momentos que estimulem a criatividade, o raciocínio, as relações e a experimentação, mais ela conseguirá desenvolver suas habilidades cognitivas, físicas e sociais.

Ao longo do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, pude observar diversas práticas em aula extremamente significativas para o desenvolvimento dos educandos e para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, descreverei algumas dessas práticas que contribuíram para o aperfeiçoamento da minha formação inicial como docente. As crianças da sala estagiada tem entre 4 e 5 anos e, em meu primeiro dia, a turma teve uma aula do componente de Educação Física que foi realizada em uma sala diferenciada, que possui tatame no chão, espelho em um lado da parede e diversos materiais. Assim, as crianças sentaram encostadas na parede e o professor iniciou a aula mostrando três bolas de diferentes tamanhos, da maneira que estão dispostas na imagem abaixo:

Figura 1 – Comparação de tamanho e peso dos objetos.

Fonte: acervo pessoal (2023)

Com isso, ele fez algumas indagações à turma, como: “Qual bola é maior? Qual é menor? E qual é a média?", para que conseguissem observar os diferentes tamanhos e o que essa característica poderia influenciar posteriormente durante a

dinâmica, demonstrando que elas pulam em proporções diversificadas. O educador colocou para tocar a música “Formiguinha - Galinha Pintadinha” para as crianças dançarem e escutarem a letra. Depois, esticou um lençol e pediu que cada um segurasse nas laterais, formando uma roda para que quando iniciasse a música novamente, a turma sacudisse o lençol quando o professor jogasse a bolinha menor, e assim em diante com as outras bolas. Porém, os educandos só poderiam sacudi-lo na parte da música que diz “eu sacudi, sacudi, sacudi [...]”. Assim, o objetivo dessa dinâmica é fazer com que a bola fique dentro da roda e não caia do lençol, mas não tem problema se sair. Vale ressaltar a importância de trabalhar em equipe, uma vez que se uma criança soltasse do lençol e não ajudasse a sacudir também, mais facilmente a bola iria cair para fora. Ou seja, cada uma é parte fundamental no processo da brincadeira para que ela seja realizada da maneira correta.

Ao final da aula, o educador perguntou à turma se tiveram bolas que saíram mais vezes para fora do lençol do que outras, e o porquê disso acontecer. Então, as crianças disseram que a bolinha menor e a média saíram mais vezes do que a grande e, com a mediação do professor, compreenderam que isso aconteceu porque as bolas menores são mais leves do que a maior e, por isso, foram lançadas para fora com mais facilidade, considerando que:

> Além da espontaneidade e da liberdade, o brincar também pode ser vivenciado a partir da intencionalidade, ou seja, não podemos eliminar todas as contradições e ambiguidades do processo educativo, mas sim, pensá-las com base em um processo dialógico” (ROCHA; ALMEIDA; MORENO, 2022, p. 19).

Em meu segundo dia com a turma, pude participar da aula do componente de música, em que as crianças formaram uma roda no chão e foram dispostos diferentes instrumentos musicais. A professora tocou-os e disse seus respectivos nomes e, cada vez que tocava um, perguntava se ele tinha som alto ou baixo, fazendo com que a turma identificasse através da escuta, classificando-os e colocando-os cada um em sua respectiva fileira (dos instrumentos que possuem um som alto, e dos que possuem um som mais baixo). Depois, cada um pôde tocá-los e compartilhar o que aprenderam. Para finalizar, ela pegou um chocalho bem grande feito pelas crianças com pedaços de coco que elas pegaram no bosque da escola e, perguntou qual tipo de som que ele tinha. Abaixo é possível visualizar quais instrumentos foram utilizados.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Comparação de instrumentos musicais.

Fonte: acervo pessoal (2023)

No terceiro dia, houve a continuação dessa atividade sobre sons na aula de música, pois um estudante deu a ideia para a professora de fazer um chocalho menor e com outro material. Para isso, a turma foi ao bosque com a missão de encontrar pedras de diferentes tamanhos para colocar dentro de uma garrafa pet. Após as crianças explorarem na natureza e encontrá-las, todos voltaram para a sala e puderam descobrir qual som que seria transmitido com aquele “instrumento” feito por elas, comparando a diferença de transmissão do chocalho grande em relação ao menor.

Figura 3 – Seleção de pedras pequenas na área externa.

Fonte: acervo pessoal (2023)

Kunz (2007) argumenta que o entendimento do brincar como elemento natural vem da compreensão do ser humano como um ser que nasce para ser livre e criativo.

Para demonstrar a veracidade da citação acima, acrescento às minhas vivências, o momento dos “pequenos grupos” realizado com a regente da sala. No terceiro dia do estágio, a turma foi dividida em três grupos e todas as crianças

ISSN: 2176 - 1396

precisavam passar por eles, o tempo necessário em que precisam ser realizadas cada atividade. Assim, eu pude auxiliar em um dos grupos, que fazia parte das brincadeiras. Nesse momento, busquei interagir com cada uma, perguntando do que elas mais gostam de brincar e me envolvendo com o que estavam interessadas em fazer naquele momento. Foi um tempo de troca, afeto e muita diversão. Além disso, em outro dia, pude vivenciar a finalização de uma atividade artística, em que as crianças observaram umas das obras de Ivan Cruz, que faz parte das “Brincadeiras de crianças” - “Amarelinha e boneca”, e fizeram uma releitura da imagem com a utilização de folha de papel manteiga e tinta aquarela:

Figura 4 – Atividade de releitura com tinta aquarela.

Fonte: acervo pessoal (2023)

Com essa atividade, foi possível compreender em que parte do processo de desenvolvimento está cada criança, visto que é trabalhado a questão espacial - de lateralidade, a escrita dos números, a coordenação motora fina, a percepção das cores e demais detalhes da obra para poder reproduzi-la. Outro momento extremamente significante foi uma aula de bingo para trabalhar as letras do alfabeto. Primeiramente, a professora fez uma roda no chão com a turma e foi perguntando para cada criança o nome da mãe, para que todos descobrissem juntos as letras que formavam cada nome e, a regente escrevia em uma folha para as crianças visualizarem. Após isso, foram para as mesas e cada grupo recebeu um pote com miçangas, que seriam utilizadas para o jogo do bingo. O objetivo era coloca-las em cima da letra sorteada pela professora e encontrar todas as letras do nome de sua mãe. Assim, todos se divertiram muito e conseguiram completar o nome.

Umas das solicitações da Universidade para completar o Estágio Curricular Supervisionado, é a aplicação da Regência de duas atividades diferentes com a turma estagiada. Assim, na primeira regência com a temática Pássaros, para iniciar a aula foi realizada uma contação de história do livro “O pássaro sem cor”, escrito por Luís Norberto Pascoal e, a turma refletiu sobre a mensagem que o livro buscou passar. Posteriormente, foi colocado o vídeo da música “Aves – Clipes musicais/Bubu e as corujinhas” para as crianças reconhecerem diferentes aves além dos pássaros e suas características (tamanho, cor, entre outras). Para finalizar, cada uma desenhou em uma folha a cor do pássaro que mais gostou da história ouvida e a ave preferida que apareceu no vídeo da música e, depois, os desenhos foram recortados por elas com o auxílio das professoras, para ser colado em um livrinho Pop-up e a turma finalizar desenhando um cenário junto às aves, assim representado abaixo:

Figura 5 – Atividade realizada na Regência.

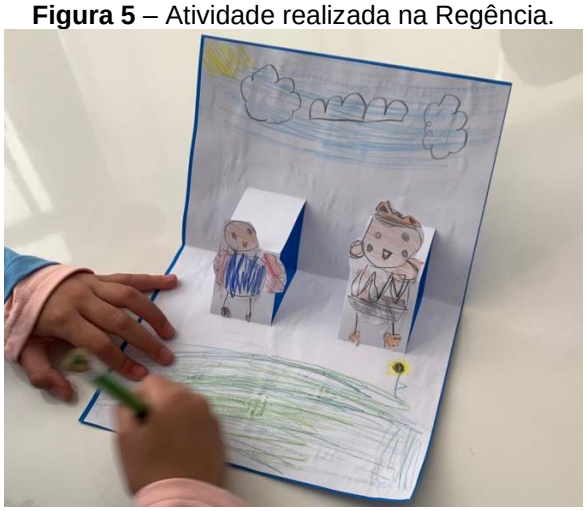

Fonte: acervo pessoal (2023)

Na segunda Regência aplicada, levei a turma para a área externa da escola, para conversar com as crianças um pouco mais sobre as cantigas de roda e para saber o que elas já compreendiam do assunto e quais cantigas já sabiam. Após a conversa, ensinei uma cantiga que a turma ainda não conhecia, chamada “Laranjas maduras”. Primeiramente, cantei a letra para treinarmos juntos e depois colocarmos em prática. Foi um momento de troca, diversão e movimento do corpo!

Além disso, ao observar as ações da professora regente, fica nítido o afeto que ela tem para com as crianças, visto que sempre escuta o que cada uma tem a

ISSN: 2176 - 1396

dizer, dá espaço para que elas contribuam no processo de aprendizagem e propõe atividades lúdicas e dinâmicas visando o aperfeiçoamento do desenvolvimento.

> A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana (MELLO; RUBIO, 2013, p. 02).

Sendo assim, a afetividade precisa iniciar no âmbito familiar desde o nascimento, sendo a primeira fase do desenvolvimento humano, e continuar na relação professor-aluno. Isso contribuirá positivamente para que o sujeito se sinta confortável no ambiente escolar e confiante para adquirir maiores habilidades e conhecimentos, fazendo com que ele aprenda através das emoções e das experiências trocadas na interação com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um grande desafio para a maioria dos estudantes de Pedagogia no momento de realizar os estágios supervisionados, visto que muitos já trabalham na área e possuem uma rotina mais corrida. Para mim, o maior desafio foi conseguir conciliar o trabalho remunerado com o estágio obrigatório, e no fim deu mais certo do que imaginei. Desde o primeiro dia de estágio, me encantei com a turma escolhida para eu ficar, bem como com a estrutura e organização do espaço da escola. Posso dizer com toda a certeza que aprendi e continuo aprendendo todos os dias com a prática dessa metodologia incrível que pude vivenciar. Fico muito feliz em saber que as crianças podem ter contato com diversos materiais e ambientes que contribuem para a formação de cada uma como sujeitos ativos e que farão a diferença na sociedade.

Portanto, concluo dizendo que, ao finalizar o estágio no âmbito da docência no curso de Pedagogia, aprendi que ser professor(a) na Educação Infantil é: Compreender que o planejamento não pode ser engessado, pois “imprevistos” acontecem e temos o dever de conseguir adaptar o processo de ensino a cada passo dado. Para isso, é imprescindível haver o diálogo entre o professor e as crianças, uma vez que elas precisam ser o centro do desenvolvimento de ensino e aprendizagem. A escuta e o olhar atento para com elas fazem-se necessários para

compreendê-las e conseguir contemplar através da prática pedagógica as particularidades de cada uma.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Giselle Modé. Estudos sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>.

BOTELHO, Thaís Aquino Sigarini. FORMAÇÃO DOCENTE: IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE. **Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/Encontro do PROFEDUC e PROFLETARS/Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**, v. 1, nº 1, UEMS – Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4926>. Acesso em: 22 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. Acesso em: 20 jul 2023.

COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 31, e20180059, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0059>.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, 8(2), p. 309-319, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>.

Kunz, E. (2007). Educação Física a questão da Educação Infantil. In Grunennvaldt, J.T., Schneider, O., Kuhn, R., & Ribeiro, S. D. D. (Orgs.), ***Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes*** (Vol. 1, pp. p. 105-117). Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação

Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 – nº 1 - 2013. FAC São Roque. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 15 jul 2023.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 33, e20200139, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0139>.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA: UM ELEMENTO DE REFLEXÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Catia Alire Rodrigues Arend[1]

Ana Lúcia de Araújo Claro[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise teórica sobre as possíveis contribuições da documentação pedagógica como elemento de reflexão para a prática docente na Educação Infantil, tendo como referência a experiência da abordagem educativa de Reggio Emilia. Dessa maneira, é importante enfatizar que a experiência educativa italiana se apresenta como uma fonte inspiradora e rica de sentidos e significados que nos faz repensar sobre a relevância da abordagem aos que vivenciaram ou pesquisaram sobre as escolas da infância que adotam os princípios dessa abordagem. Nesse contexto, a questão problematizadora do artigo reside em analisar quais as possíveis contribuições da documentação pedagógica numa reflexão sobre a prática docente? Esse questionamento conduzirá as nossas discussões sobre a questão da documentação pedagógica. A metodologia adotada foi a análise temática por meio de uma investigação teórica bibliográfica, tendo como referencial teórico a documentação pedagógica nos estudos de Baracho (2011); Edwards, Gandini e Forman (1999); Garcia, Pagano e Prandi (2018); Faria e Silva (2013), dentre outros autores. Conforme as análises conclui-se que por meio da documentação pedagógica o professor pode refletir sobre a maneira como acontece o aprendizado das crianças, uma vez que o trabalho pedagógico nessa perspectiva está centrado no interesse e necessidades das crianças e, no acolhimento dessas demandas, por parte do professor, a partir da pedagogia da escuta numa perspectiva participativa com o efetivo envolvimento das crianças e da compreensão e respeito às cem linguagens das crianças como elemento enriquecedor da prática pedagógica. Assim, entendemos a documentação como uma possibilidade de dar visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em parceria com as crianças, que no contexto da Educação Infantil respeita os direitos das crianças e valoriza os saberes das infâncias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Reggio Emilia. Criança.

1 INTRODUÇÃO

A educação em Reggio Emilia é concebida como uma atividade comunitária que envolve a participação das crianças, dos educadores e dos pais, tendo-se uma educação baseada em teorias e princípios que a sustentam, práticas inovadoras e pesquisa entre crianças e adultos. Nessa abordagem, a metodologia do trabalho

[1]Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: catiarend@yahoo.com.br

[2] Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: anaaclaro2020@gmail.com

pedagógico é desenvolvido, principalmente, por meio do pensamento projetual, tendo a documentação pedagógica como um dos princípios que regem a educação da infância reggiana, incentivando o desenvolvimento intelectual das crianças e estimulando a exploração dos ambientes, de modo a se expressar por diversas linguagens.

A abordagem educacional de Reggio Emília permite uma reflexão sob vários aspectos, como, por exemplo, em relação à organização do ambiente educativo, ao "[...] papel do adulto como professor que complementa o papel da criança como aprendiz" (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 155), ao papel do ateliê, à imagem de criança, bem como à organização do ambiente físico, além da parceria dos pais na aprendizagem das crianças, dentre outros fatores. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 27), o trabalho educacional em Reggio Emilia não é estático, tampouco se transforma em rotina, "[...] mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação [...]", ou seja, é um trabalho dinâmico e inovador que coloca a criança como protagonista no processo de aprender. A criança é um sujeito ativo, um aprendiz que busca o significado no mundo à sua volta, pois participa de forma ativa na construção de sua aprendizagem, e, por essa razão, trata-se de uma abordagem de educação que estimula o desenvolvimento intelectual das crianças.

O propósito desta pesquisa reside em discutir as possíveis contribuições da documentação pedagógica a partir da abordagem de Reggio Emilia, enquanto elemento de reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil. Tal experiência educativa apresenta-se como uma fonte inspiradora, rica de sentidos e significados que nos faz repensar sobre o que há de tão mágico nessa abordagem que encanta a todos que já vivenciaram tal experiência educativa. Nesse contexto, faz-se necessário investigar: quais as possíveis contribuições da documentação pedagógica sobre a reflexão da prática docente? Esse questionamento conduzirá as nossas discussões sobre a questão da documentação pedagógica.

Este artigo está estruturado e desenvolvido da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve consideração sobre a abordagem Reggio Emília; na segunda parte, exploramos a concepção acerca da documentação pedagógica; na terceira parte refletimos sobre o papel do professor na abordagem de Reggio Emília; por último, apresentamos as possíveis contribuições da documentação pedagógica sobre a reflexão da prática docente.

ISSN: 2176 - 1396

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM REGGIANA: BREVES REFLEXÕES

A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia como ressalta Baracho (2011, p. 33), "[...] pode ser publicada por diversas formas – assim como as crianças têm cem linguagens, os educadores podem valer-se de diferentes ferramentas e formatos para tornar suas pesquisas públicas". Os professores têm diferentes recursos para avaliar e publicizar o que está sendo construído pelas e com as crianças, tendo em vista que há inúmeras formas com as quais elas podem manifestar suas aprendizagens.

Segundo Maluguzzi (*apud* EDWARDS, 1999, p. 73), "em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exibições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam". Ou seja, tudo que é produzido em Reggio Emilia tem um sentido e significado, as exposições expressam as aprendizagens, o jeito de ser e constitui-se uma proposta pedagógica autêntica.

A documentação pedagógica na perspectiva de Fochi (2018, p. 24) "representa um processo próprio de pedagogias participativas que se assentam na competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas".

A partir do exposto podemos argumentar que, por meio da documentação, o professor pode refletir sua prática, avaliando de forma crítica e transformadora seu papel nessa abordagem de educação, uma vez que a "documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,1999, p. 16). Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para o êxito das aprendizagens das crianças.

Em se tratando da experiência educacional de Reggio Emilia, a prática da documentação pedagógica transcende a ideia dos registros: "[...] é o elo dinamizador da relação professor-criança-conhecimento [...]", em que "[...] tornam-se grandes aliados do professor" (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 221) seguindo ao encontro do que também defende Baracho (2011, p. 33):

> [...] como estratégia de pesquisa sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, à forma como as crianças desenvolvem suas teorias e hipóteses sobre o mundo que as cerca, à forma de organizar o ambiente e à atuação docente.

Na perspectiva de Ceron e Junqueira Filho (2017, p. 213), a documentação,

> [...] possibilita, portanto, tanto às crianças quanto aos educadores, a construção de memória, registrada em diferentes suportes, e, consequentemente, a reflexão sobre os processos vividos por ambos; permite revisitar falas e ações e construir novos significados sobre elas.

De acordo com esses autores, a documentação constitui um componente pedagógico primordial para avaliar não só a prática docente, mas também analisar a compreensão das crianças em torno dos conhecimentos construídos na relação professor-criança-pais.

3 CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Ao discutirmos sobre a prática docente, temos vários instrumentos nacionais que podem possibilitar uma análise sobre o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Em se tratando do contexto da Educação Infantil, tendo como referência documentos orientadores, podemos recorrer ao que sugere a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 39), que orienta a necessidade de o professor acompanhar as aprendizagens das crianças por meio da observação, que pode acontecer tanto individualmente como em grupo, levando em consideração “[...] suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens”.

Assim, a documentação pode ser realizada por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) [...]”. Nesse sentido, a importância desses elementos como a observação e o registro pode “[...] se constituir nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática”, uma vez que o registro “[...] é o fio que vai tecendo a história do nosso processo através das histórias, individual e coletiva, que vai se materializando através da escrita dando concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado” (FREIRE, 2008, p. 54-55).

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 31) também se propõem que sejam utilizados "[...] múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), para acompanhar o desenvolvimento das crianças". Essas são algumas formas de registrar ou documentar as atividades desenvolvidas nas instituições brasileiras de Educação Infantil.

Considerando as contribuições da abordagem Reggio Emilia sobre a documentação pedagógica, Faria e Silva (2013, p. 107) ressaltam a importância da documentação na consolidação da experiência educativa italiana, o qual "[...] permite pesquisar a produção das culturas infantis e as práticas das professoras e assim dar visibilidade às crianças, construindo as bases de uma pedagogia das relações que extrapola as instituições de educação infantil". Nesse sentido, o papel do docente é fundamental para as aprendizagens das crianças, na medida em que a documentação "[...] leva o professor a ser um investigador, que testa hipóteses e constrói ideias sobre as questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento infantil, baseado no olhar atento à prática" (BARACHO, 2011, p. 50). Além disso, como ressalta a autora, o professor assume o papel de pesquisador que procura compreender a relação da criança com o meio ambiente, com os seus pares e os adultos, além de entender como elas constroem o conhecimento.

De acordo com Pagano (2018, p. 39), a documentação pedagógica pode ser definida como "[...] um modo de viver a profissão de professor e de fazer a escola", demonstrando que se trata de algo que vai muito além de uma atividade com um objetivo a ser alcançado - objetivo esse elencado pelo professor - , mas que, ao contrário, revela-se como um intenso trabalho de observação, revisão, retomada, investigação e reflexão. E isso se dá em muitas mãos, olhos, ouvidos e olfatos, pois envolve crianças e adultos em todos os seus sentidos, reforçando o afirmado por Pagano (2018, p. 36), quando se refere a "[...] dimensões que permeiam tanto o nosso modo de ensinar quanto o modo como as crianças aprendem".

O efetivo envolvimento social e a investigação colaborativa entre as crianças e os adultos, sejam eles os professores ou os familiares, demonstram que os relacionamentos, as comunicações e as interações são os elementos fundantes da abordagem, pois não seguem a hierarquia da mão e da vaidade docente, mas levam em consideração os aspectos históricos e culturais dos sujeitos envolvidos.

Sobre a participação das crianças e de suas aprendizagens reveladas por

meio da documentação pedagógica, Rinaldi (1999, p. 117) afirma que “as crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também se tornam agentes ativos em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros.” A respeito dessa criança e as suas relações, que aprendizagens são construídas a muitas mãos no uso das múltiplas linguagens que a educação na abordagem Reggio Emilia tem inspirado significativamente muitas práticas educativas em diferentes partes do mundo.

As crianças assumem o papel de protagonistas ativas durante o processo de investigação, rompendo com a tradicional “vaidade pedagógica” do professor, como o adulto responsável pela aprendizagem, organizador das etapas e controlador das atividades, mas como alguém que confia, porque acredita no potencial da criança; celebra, porque acompanha cada etapa de trabalho; e valoriza, porque reconhece que a pesquisa e o percurso construído coletivamente revelam, dentre muitas coisas, o modo como as crianças aprendem. E para que a vaidade ceda lugar ao “descobrir junto”, Pagano (2018, p. 37) menciona sobre ter confiança nos pequenos como um dos elementos essenciais para os profissionais que atuam na educação, pois as crianças são “sujeitos de pesquisa” e apresentam potencial para realizar grandes e importantes descobertas.

Nesse contexto participativo, professor e criança constroem e se constroem na documentação pedagógica. Na concepção de Baracho (2011, p. 55), a documentação é compreendida como uma “[...] ferramenta metodológica de pesquisa para professores, ouvindo e levando a sério o que as crianças têm a dizer sobre o mundo onde vivem e as relações que estabelecem, fazendo-as perceber que existem adultos que acreditam e respeitam suas ideias e posicionamentos”. Podemos inferir, então, que o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia sobre a documentação se constitui em uma proposta metodológica que procura tornar visíveis todas as construções de aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, por ser considerada “[...] como parte integrante dos procedimentos que almejamos entre ensino e aprendizagem.” (RINALDI, 2017, p. 121).

A documentação pedagógica serve como parâmetro de reflexão para a prática docente, uma vez que, por meio dessas produções, é possível perceber o percurso de construção de conhecimento, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que a documentação é considerada como um processo dialético que se pauta em “[...] laços afetivos e poéticos; não

apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda" (RINALDI, 2017, p. 134). Isso implica um olhar profundo em busca da compreensão e da interpretação sobre os sentidos e os significados que as crianças dão ao conhecimento.

Baracho (2011, p. 52) enfatiza a relevância da compreensão das hipóteses formuladas pelas crianças. Para esta autora, tais hipóteses levam para uma "reflexão sobre a prática docente, o que permite que os acontecimentos, procedimentos e posturas sejam revistos e possam ser reformulados". Nesse sentido, a documentação constitui-se em um recurso pedagógico essencial para a reflexão docente, uma vez que, por meio da documentação, o professor dá ênfase a escuta das crianças, ou seja, o que elas "tem a dizer sobre o mundo onde vivem e as relações que estabelecem, fazendo-as perceber que existem adultos que acreditam e respeitam suas ideias e posicionamentos". (BARACHO, 2011, p. 55).

A documentação constitui como um recurso que auxilia não somente aos professores, mas também, ajudam as crianças a pensar sobre suas experiências posteriores, exercitar a escuta, ouvindo as ideias, a compreensão dos outros, como também ajuda na tomada de decisões sobre o percurso do processo de aprendizagem.

Assim sendo, a documentação, conforme enfatiza Edward; Gandini; Forman (1999, 164), "permite que cada professor se torne um produtor de pesquisa, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem". Ou seja, alguém que investiga, que cria e recria o currículo transformando e dando sentido as aprendizagens das crianças.

Ainda segunda as autoras, a documentação "pode oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para a melhoria e renovação contínuas". Com base nisso, argumentamos que a documentação pedagógica, na perspectiva de Reggio Emilia, constitui uma ferramenta pedagógica imprescindível para o aperfeiçoamento da prática docente, tendo em vista que ela conduz aos professores um exercício constante sobre seu fazer pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorremos sobre a documentação pedagógica, consideramos importante pontuar alguns aspectos como, por exemplo: por meio da documentação, é possível

analisar as aprendizagens das crianças, por meio da investigação, do olhar e da escuta sobre o ato de educar. Dessa forma, a documentação constitui-se um elemento essencial de reflexão sobre a prática docente, por ser um processo dinâmico e estar em constante transformação e criação.

Além disso, por meio da documentação, é possível acompanhar o processo cognitivo das crianças, tanto individualmente como coletivamente, assim, por meio dessa ferramenta pedagógica, o educador pode refletir sobre a maneira como acontece o aprendizado, uma vez que o trabalho do professor por meio da documentação deve está voltado não naquilo que ele deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender, portanto, é partir dessa compreensão sobre as cem linguagens da criança que se busca a melhor forma de interagir e proceder com as diversas aprendizagens. A documentação pedagógica na perspectiva de Reggio Emilia exerce um papel fundamental no processo de construção dos saberes docentes, uma vez que, a partir das experiências vivenciadas pelas crianças, o professor, por meio das observações, dos registros pode avaliar como as crianças constroem o conhecimento, ou seja, como elas levantam hipóteses, que estratégias elas utilizam para construir suas aprendizagens e, consequentemente, por meio dessas ações pedagógicas, estarão também avaliando sua prática docente.

Conforme os estudos realizados, foi possível verificar que, por meio da documentação, o educador pode refletir sobre a maneira como acontece o aprendizado das crianças, uma vez que o trabalho pedagógico do professor e da documentação construída durante esse processo se centra não naquilo que ele almeja ensinar, mas naquilo que a criança sente desejo em aprender.

Não pretendemos realizar comparações, tampouco demonstrar uma hierarquia entre a experiência da Educação Infantil no contexto brasileiro e a experiência italiana, pois se mostra necessário, *a priori,* considerar a conjuntura de cada contexto, mas almejamos possibilitar uma maior compreensão da abordagem italiana e do modo como ela se efetiva na Educação Infantil sendo mundialmente reconhecida, consolidando um trabalho carregado de um significado cultural muito inspirador, bem como se corporificando na documentação pedagógica e dando visibilidade ao trabalho pedagógico construído.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Nayara Vicari Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_publicacao..pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

CERON, L.; JUNQUEIRA FILHO, G. de A. Registro e documentação na educação Infantil. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho. (Org.). **Lutamos pela Educação Infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 209-224.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana Alves. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**: Cultura e Sociologia da Infância, São Paulo: Ed. Segmento, p. 98-111, 2013.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil- OBECI/Paulo Sérgio Fochi:orientadora Mônica Appzzato Pinazza- São Paulo, 2019. 346p.

FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/198472381940201818 4/pdf . Acesso em 01 de ago de 2023.

PAGANO, A. Progettazione e documentazione na creche e na pré-escola. *In:* GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R. **A reinvenção da educação infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios, 2018. p. 11-46.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** - Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FAZER ARTE E EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silmara Cardoso de Lima Silva[1]

RESUMO

Esta comunicação é um relato de experiência, que se desenvolveu com uma turma de faixa etária entre 4 e 6 anos em Unidade Educacional da Rede Municipal de São Paulo. Partindo dos interesses expressos pelas crianças, realizamos um projeto pedagógico intitulado *Artes e artistas*, que partiu da pergunta "O que é arte?". Os objetivos de tal projeto foram: a) pesquisar e vivenciar diferentes manifestações artísticas e culturais; b) aprofundar o protagonismo compartilhado entre crianças, educadoras e famílias/responsáveis; c) promover uma educação para as relações étnico-raciais e de gênero. Adotamos a pedagogia de projetos, entendendo-a como metodologia de investigação, aprendizagem e construção de conhecimento, que se realiza coletiva e colaborativamente, promovendo a escuta atenta e a participação das crianças. Os principais referenciais que sustentam este trabalho encontram-se em documentos oficiais da Rede Municipal de São Paulo em torno da Educação Infantil: *Currículo integrador da infância paulistana* (SÃO PAULO, 2015); *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016); *Currículo da cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), além de documentos oficiais de âmbito federal em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais: *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004); *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (BRASIL, 2014). A realização do projeto alcançou uma profunda participação das crianças, além de interesse por parte de famílias e responsáveis, ampliando o repertório cultural de todas as pessoas envolvidas, que experimentaram vivências com diferentes linguagens em conexão. Devido à ampliação de propostas surgidas a partir das crianças, o projeto, que teria duração de um semestre, desenvolveu-se ao longo de todo o ano. A proposta de promover uma educação para as relações étnico-raciais e de gênero acompanhou todo o percurso, de modo a valorizar diferentes identidades, histórias e culturas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. Arte. Educação para as relações étnico-raciais. Educação para as relações de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, apresentamos e refletimos sobre o desenvolvimento do projeto *Artes e artistas*, realizado com uma turma de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), formada por 30 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Considerando o interesse em diferentes linguagens artísticas expresso pelo grupo desde as primeiras semanas do ano letivo, lançamos uma pergunta que nos acompanhou durante meses: "O que é arte?". A partir disso, foi definido o compromisso coletivo de pesquisar sobre vidas e obras de artistas, além de vivenciar

[1] Doutoranda em Ciências Sociais e Mestra em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e-mail: silva.silmara@unifesp.br.

diferentes experiências, ampliando as possibilidades de criação de nossos pequenos e pequenas artistas.

Partimos de conceitos fundamentais que expressam nossa concepção de Educação Infantil (EI). Dentre outros aspectos, entendemos a importância de que as vivências sejam construídas em conjunto com as crianças. Assim, o projeto desenvolveu-se como prática de pesquisa permanente, compartilhada entre educadora e crianças, buscando ainda a participação das famílias e responsáveis.

> Os projetos abrem para a possibilidade de construir uma docência em relação com as crianças, em que todos aprendem diferentes conhecimentos de modo situado e não linear. Mais do que transferir informações prontas para as crianças, o papel da docência na EI é abrir portas em direção aos saberes, às linguagens e aos conhecimentos humanos em sua diversidade, aguçando principalmente a curiosidade e o gosto pela pesquisa (SÃO PAULO, 2019, p. 133).

Realizar a definição do tema do projeto a partir da escuta dos interesses da turma foi o primeiro passo de um caminho que buscamos cotidianamente, em que vozes, gestos e outras expressões das crianças sejam considerados e refletidos em nossa prática pedagógica. Nesse sentido, somos convocadas permanentemente na atuação em Unidade Educacional (U.E.):

> Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora(or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. Viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista do outro (Ibidem, p. 73-74).

O projeto teve três objetivos centrais: pesquisar e vivenciar diferentes manifestações artísticas e culturais; aprofundar o protagonismo compartilhado entre crianças, educadoras e famílias/responsáveis; promover uma educação para as relações étnico-raciais e de gênero. Nosso desafio foi concretizar os três objetivos ao longo de todo o projeto e não somente de modo pontual.

> O papel da(o) professora(or) é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. Apresentar a fotografia e as possibilidades de fotografar, o movimento e os modos diferentes de dançar, a modelagem e os materiais diferentes para modelar, a construção com materiais diversos, a fala com a poesia e o canto, os modos de desenhar e pintar. No entanto, não define o que as crianças vão

> desenhar, pintar ou fotografar, o que vão montar ou modelar, como vão dançar; isso será decisão das crianças e, portanto, expressão. Para propor tudo isso, levamos em conta a diversidade étnico-racial e de gênero, as diferentes nacionalidades, as diferentes culturas e as necessidades específicas das crianças com deficiência. Consideramos como riqueza a diversidade de vivências possíveis e de histórias presentes (Ibidem, p. 104).

Partindo desses pressupostos e objetivos, o projeto desenvolveu-se e reconfigurou-se a partir das ideias, perguntas e sugestões advindas da educadora e das crianças, num diálogo permanente sobre o que foi experenciado e o que se desejava conhecer e vivenciar.

2 DAS RODAS DE CONVERSA AO MÉXICO DE FRIDA KAHLO

Compreendendo a importância de que as crianças expressem seus pensamentos, opiniões e sugestões, desde o início do ano letivo tivemos como prática cotidiana a roda de conversa. Foi nesse espaço que as crianças deram sugestões de brincadeiras e desafios artísticos, manifestaram suas preferências e explicaram como entendiam os percursos de pesquisa e investigação desenvolvidos pelo grupo.

A partir da roda de conversas foi possível perceber que as crianças da turma compreendiam como arte somente o desenho e a pintura, não aparecendo outras expressões em suas falas. Foi então lançada pela educadora a pergunta: “O que é arte?”, aguçando a curiosidade e buscando ampliar a primeira visão expressa pelo grupo.

A partir do repertório apresentado pelas crianças, procuramos, por um lado, ampliar as possibilidades de experiências com pintura e desenho, e ao mesmo tempo trazer à tona outras expressões artísticas como a música, a dança, a escultura, a literatura, a fotografia, o cinema. A escolha dos materiais utilizados durante essas experiências teve como princípio a expressão da diversidade.

> A diversidade étnica, de gênero, etária, cultural é respeitada e considerada nos projetos educativos, ofertando-se às crianças representações gráficas, literárias, artísticas que contemplem essa diversidade e encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias em que bebês e crianças se reconheçam em suas individualidades étnicas, sejam elas negras, indígenas, asiáticas, latinas ou de outra origem (SÃO PAULO, 2015, p. 47).

Nessa perspectiva, iniciamos o caminho para exploração das possibilidades de pintura – e ao mesmo tempo apresentando títulos diversificados da literatura infantil – com um mergulho na vida e obra da artista mexicana Frida Kahlo. Lemos vários livros que apresentam sua biografia: *Frida Kahlo para meninas e meninos* de Nadia Fink; *Frida Kahlo: retratos da vida* de Nina Cosford; *Frida ama sua terra: uma história para conhecer Frida Kahlo* de Silvia Sirkis; e *Frida* de Jonh Winter.

A partir de sua história surgiram ideias de desafios artísticos. Na leitura dos livros, chamou atenção das crianças a informação de que ela pintava muitos autorretratos. Conversamos bastante até todos e todas da turma entenderem que o autorretrato é uma forma de criação em que o artista representa si mesmo. Outro aspecto que as crianças destacaram foi o fato de que a pintora sofreu um acidente muito grave quando jovem e passou bastante tempo na cama. Como ela gostava muito de pintar, sua mãe teve a ideia de disponibilizar tintas e pincéis e colocar a tela sobre ela.

Assim, surgiram duas ideias que foram desafios artísticos muito relevantes para a turma: pintar na posição deitada e pintar o autorretrato. As crianças entenderam que é possível pintar de várias formas e se dedicaram em suas produções, revelando muita criatividade. Foram tardes intensas de criação com profundo envolvimento, numa experiência de produção artística que buscou romper com a ideia de que só é possível pintar sentando-se em uma cadeira.

Foi também a partir da biografia de Frida Kahlo que a turma tomou conhecimento de aspectos da cultura mexicana, como, por exemplo, o significado do Dia dos Mortos naquele país: uma data de reunião das famílias e preservação da memória dos ancestrais. Ao perceber o interesse que as crianças expressaram por esse tema, caminhamos então para uma produção do cinema: a animação *Viva, a vida é uma festa*, que mostra essa tradição da cultura mexicana.

3 CRIANÇAS FAZENDO ARTE E DANÇANDO BUMBA-MEU-BOI

Demos continuidade ao projeto com novas rodas de conversa e mantivemos o diálogo com a literatura infantil. A partir do livro *Pra que serve a arte?* de Ana Cristina Pereira, Rosvita Kolb Bernardes e Eliette Aleixo, as crianças tiveram ideias que se concretizaram em diferentes espaços da escola. Na quadra verde, fizemos pintura na parede de azulejo; na área amarela, desenvolvemos pintura com os pés; na quadra

vermelha, pintamos caixas para confecção de pistas de carrinhos; na sala da turma, pintamos bexigas, experimentamos o uso de aquarela, realizamos recortes e colagens com diferentes tipos de papéis, dentre outras experiências. Através dessas vivências, as crianças expressaram sua criatividade livremente. Chamou nossa atenção que ao longo do primeiro semestre, foi crescendo a importância que as crianças deram às suas produções, querendo mostrar para os colegas e as educadoras a realização de suas obras de arte. A fim de potencializar essa valorização das produções, começamos a fazer a roda de exposição dos trabalhos, em que cada criança tinha sua vez de mostrar seu desenho, pintura, colagem. Notamos que as crianças passaram a pensar mais sobre essas vivências, apresentando sugestões e observações, além da expectativa pelo momento de levar seus trabalhos para casa.

A partir do mês de maio, considerando a forte presença nordestina entre as famílias da nossa comunidade, iniciamos uma investigação sobre manifestações culturais do Nordeste do Brasil. As crianças assistiram a vídeos de forró, baião, bumba-meu-boi, frevo etc. A turma escolheu para aprofundamento da pesquisa o bumba-meu-boi, expressão cultural que se manifesta principalmente em estados do Norte e Nordeste, com destaque maior no Maranhão, onde existem mais de cem grupos de bumba-meu-boi. Mais uma vez, recorremos à literatura. As crianças conheceram os livros *Bumba meu boi* de Toni Brandão, *Bumba-meu-boi* de Stela Barbieri e Fernando Vilela, *Bumba meu boi bumbá* de Roger Mello e *Coração musical de bumba meu boi* de Heloisa Prieto e Jô Oliveira.

A turma escutou várias músicas e escolheu qual desejava dançar no Dia da Família, data em que famílias e responsáveis são convidados a participar de oficinas, rodas de conversa, apresentações culturais e outras propostas. Visando esse dia, as crianças confeccionaram o seu próprio boi para a apresentação. Desse modo, buscamos promover a autonomia e autoria das crianças ao longo de todo o processo de pesquisa e criação. Além disso, estabelecemos novos diálogos com as famílias a partir dos conhecimentos e vivências que as crianças levaram para suas casas.

4 FOTOGRAFAR TAMBÉM É ARTE

No segundo semestre, seguimos nosso caminho como grupo, buscando novas descobertas e vivências. O Projeto Artes e Artistas continuou como um fio condutor para nossas pesquisas e aprendizagens.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de linguagens artísticas, retomamos um fato que havia chamado atenção das crianças quando conheceram a história de Frida Kahlo no segundo semestre. Vimos nos livros que o pai de Frida era fotógrafo e que ela gostava de se preparar para ser fotografada.

Consideramos que seria uma oportunidade para apresentar às crianças a câmera fotográfica. Nos primeiros contatos, houve um nível de estranhamento, tendo em vista que a maioria das crianças conheciam apenas as câmeras dos celulares. Mas a curiosidade se sobrepôs ao estranhamento e a turma passou a explorar as formas de fotografar sem o uso do *touch*, tão familiar a essa faixa etária.

Criamos, então, uma proposta chamada *Quando as crianças fotografam*, que consistia em disponibilizar uma câmera fotográfica para que fizessem seus registros livremente, ao longo de toda a tarde. A cada dia, uma criança era sorteada para tal desafio.

5 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO COM MÚSICA, DANÇA E LITERATURA

No segundo semestre, a música e a dança ganharam um lugar de maior destaque no cotidiano da turma. Nas rodas de conversa, investigamos sobre as músicas que cada um ouvia em casa. As crianças aceitaram, em seguida, o convite para pesquisar sobre diferentes estilos musicais. O samba teve destaque principalmente com Clementina de Jesus, artista que o grupo conheceu através de vídeos, CDs e o livro de literatura infantil que conta sua história, *Cantar era seu sonho* de Lúcia Fidalgo. A partir desse contato, a turma produziu pinturas inspiradas em Clementina e suas músicas passaram a ser cantadas no cotidiano pelas crianças, principalmente a *Marinheiro só*.

Ainda no campo da música, as crianças se encantaram pela obra de Elis MC, uma pequena artista do Rio de Janeiro que canta sobre autoestima da criança negra, contra o racismo e o machismo. A música “Vem dançar com a Elis” foi eleita em primeiro lugar para a apresentação no próximo Dia da Família. Além de cantar e dançar, realizamos roda de conversa sobre o significado das frases de Elis. As crianças perguntaram sobre “o que é racismo”, falaram sobre a beleza do cabelo crespo, dentre outros aspectos.

Outra manifestação cultural que fez parte do nosso cotidiano no segundo semestre foi a capoeira. A partir da curiosidade das próprias crianças, trouxemos as músicas e alguns fundamentos dessa importante expressão negra. Vimos com as crianças que existe a capoeira regional e a capoeira angola, e apresentamos algumas das diferenças entre elas. Passamos a formar roda de capoeira com as crianças durante nossas tardes, experimentando livremente os movimentos de nossos corpos.

As pesquisas realizadas em torno dessas expressões fazem parte das iniciativas que buscamos concretizar visando a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Também desenvolvemos ações ligadas a História e Cultura Indígena, pautando-nos na Lei 11.645/08. Destacamos o mergulho da turma no livro *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*, de Olívio Jekupé. Através desta história, as crianças tiveram contato com parte de vivências numa aldeia indígena no estado de São Paulo, visualizando pontos semelhantes e diferentes em relação ao cotidiano que vivemos em nosso território.

Ressaltamos a importância da educação para as relações étnico-raciais desde cedo, de modo a que as crianças se vejam representadas nos espaços da Unidade Educacional e tenham suas diferentes características valorizadas pelas pessoas adultas e pelas outras crianças. Nesse sentido, retomamos o *Currículo da Cidade: Educação Infantil,* que nos traz a seguinte contribuição:

> O reconhecimento positivo das culturas negras e a possibilidade da escuta respeitosa de todos permite vivenciar a interculturalidade necessária à formação da cidadania e da vida em comum, hoje e no futuro. A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, lembramos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana*, que, dentre outras determinações, define: “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12).

Destacamos a importância de que a educação para as relações étnico-raciais se faça presente desde a Educação Infantil, assim como afirma-se no documento *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:*

> Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas (BRASIL, 2014, p. 15).

Partindo desses princípios, ampliamos nossa proposta novamente pelo trabalho com a literatura infantil através de livros como: *O Mundo no Black Power de Tayó* de Kiusam de Oliveira; *Meu crespo é de rainha* de bell hooks; *Escola de chuva* de James Rumford. A partir deste livro, aliás, a turma teve a experiência com mais uma linguagem: o trabalho com argila, construindo nossa própria escola de chuva.

O desenho com lápis e gizes tons de pele foi uma ação muito importante. As crianças passaram a observar com mais atenção as possibilidades de cores oferecidas nesses materiais para fazer seus autorretratos, desenhos da família etc. Desse modo, passaram a questionar com mais frequência a ideia do lápis rosa como “lápis cor de pele”. Frases demostrando orgulho por sua cor de pele também se tornaram mais presentes entre as crianças.

O início do mês de novembro foi momento de compartilhar um pouco dessas experiências. A Unidade Educacional realizou o Dia da Família com uma Mostra Cultural que teve como título: *Respeito a todas as formas de ser e viver*.

No canto de leitura montado na sala da nossa turma, foram disponibilizados vários livros, além de imagens das escritoras Kiusam de Oliveira e bell hooks. Junto às imagens, perguntas para reflexão das pessoas adultas: "Quantas escritoras negras você conhece?"; "Quantos livros com personagens negras te apresentaram na infância?"; "Quantos heróis e heroínas negros e negras você conhece?". As perguntas reflexivas também fizeram parte do canto das bonecas negras: "Você brincou com bonecas negras na infância?"; "Quantas bonecas negras existem na sua casa?". Em outro canto da sala, um convite a adultos e crianças para fazer seu autorretrato utilizando os lápis tons de pele.

ISSN: 2176 - 1396

Dentre os trabalhos das crianças, estavam expostos os autorretratos criados com os lápis tons de pele. Dentre as pinturas com tinta, destacaram-se as produções inspiradas em Clementina de Jesus. Nesse dia, nossa turma também dedicou às famílias nossa roda de capoeira e uma apresentação de dança com a música *Vem dançar com a Elis*, em que se destacou o forte envolvimento das crianças.

Ao longo de todo o projeto, buscamos inserir em nossas pesquisas o protagonismo de meninas e mulheres em diversas expressões artísticas e culturais. Este objetivo conecta-se à perspectiva de uma educação para as relações de gênero pautada na igualdade de direitos. Fundamentamos nossa prática em documentos oficiais, dentre os quais podemos destacar os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, constituído por 7 dimensões, dentre as quais está a dimensão 5, intitulada *Relações étnico-raciais e de gênero.* Dentre os indicadores desta dimensão, encontra-se o indicador 5.4. intitulado *Construção positiva da identidade.* É onde se localiza, dentre outras, a seguinte questão “Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?” (SÃO PAULO, 2016, p. 48).

Entendemos que a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais e de gênero envolve inúmeras questões e propostas. Dentre elas está a preocupação de apresentar às crianças histórias inspiradoras de meninas e mulheres, de diferentes idades e pertencimentos étnico-raciais. Em diferentes tempos e lugares encontramos Frida Kahlo, Clementina de Jesus, Elis MC. Encontramos ainda Kiusam de Oliveira e bell hooks com suas personagens que se assemelham a várias de nossas crianças, que por muito tempo não se viram nos livros infantis.

Olhando para esses tantos outros tempos e lugares, para tantas histórias e expressões artísticas e culturais, buscamos construir uma educação em que nossas crianças – meninos e meninas, brasileiros, migrantes, brancos, negros, indígenas – vivam suas infâncias plenamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto *Artes e artistas*, as crianças da turma ampliaram seu repertório, pesquisando e vivenciando diversas expressões artísticas e culturais. Se no início do ano letivo, as respostas à pergunta “O que é arte?”, limitavam-se a pintura

e desenho, ao longo do projeto o grupo descobriu que existem inúmeras formas de fazer arte.

Por meio do protagonismo compartilhado entre educadora e crianças, foi possível ampliar nossas perguntas que moveram as pesquisas. A autoria infantil foi valorizada, buscando romper com formas prontas e padronizadas de criação artística. Ao mesmo tempo, as famílias foram convidadas a conhecer e participar de nossas descobertas.

Foi evidente o fortalecimento de identidades positivas entre as crianças, de modo a valorizar a diversidade presente na turma, além de enriquecer nosso cotidiano através do contato com vidas e obras de artistas, contemplando a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais e de gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 01 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf. Acesso em: 01 de ago. 2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana-versao-final/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

SÃO PAULO (SP): Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO LITORAL PARANAENSE

Fabíola Soares Arcega[1]

Luciane Godoy Bonafini[2]

RESUMO

Este artigo discute a realidade da educação infantil do campo do litoral do estado do Paraná e o atendimento na pré-escola nos municípios de Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. A região está composta por 155 comunidades tradicionais distribuída em ilhas e colônias. Procurou-se identificar como está sendo assegurado o direito à educação às crianças do campo da região. Com o objetivo analisar a sua oferta no litoral paranaense a partir da Emenda Constitucional 59/09 com a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, sua implementação e o atendimento. É uma pesquisa documental com abordagem qualitativa a partir da base de dados estatísticos coletados junto aos sites governamentais no período de 2009 a 2022 na área da educação e saúde. Como aporte teórico Rosemberg (2014) e o acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural e Arcega (2020) e a contextualização da educação infantil do campo no litoral paranaense. Com a análise dos resultados indica-se a elaboração de indicadores de acompanhamento e implementação do ensino obrigatório aos 4 e 5 anos baseado nas informações da educação, saúde, censos demográficos e escolares. Com a inclusão destas variáveis será possível comparar os índices de crescimento da população de 4 e 5 anos relacionando aos índices de matrícula nessa faixa etária e avançarmos nas políticas públicas para as crianças camponesas, não se limitando somente ao contexto urbano.

Palavras-chave: Educação infantil do campo. Direito à educação. Pré-escola. Atendimento. Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido na Constituição Federal (CF) assegurada por meio do seu artigo 206, o qual define que *o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (BRASIL, 1998).

Infelizmente esta não é a realidade ofertada aos seus sujeitos do campo. As condições de acesso com escolas próximas a suas comunidades, o deslocamento das crianças por transporte escolar de forma segura, a permanência em seu território

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. fabiola.edinfantil@gmail.com
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. lubonafini@gmail.com.

conciliando os saberes tradicionais com práticas pedagógicas contextualizadas, não estão sendo asseguradas na sua totalidade as crianças do campo.

O tema da pesquisa abordado neste artigo é a implementação da educação infantil do campo no litoral paranaense. Diante deste exposto a formulação do problema para este estudo é: *Está sendo garantida o direito à educação as crianças pequenas, de 4 e 5 anos, na área rural no litoral paranaense?*

A normatização da educação infantil apresenta-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde define que esta etapa poderá ser ofertada em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos como também no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 1 (BRASIL, 1998; 2014).

Cabe destacar que *o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente* (BRASIL, 1998), compromete diretamente o administrador público endossar o direito à educação conforme alega Oliveira:

> A CF 88 estatuiu como direito público subjetivo, previu a possibilidade de responsabilização da autoridade competente e atribuiu ao Poder Público a responsabilidade de realização do censo escolar e a chamada à matrícula. Por fim, introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação de tal direito (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

Tendo em vista esta conjuntura sobre a efetivação do direito à educação, aborda-se este tema justificando que o atendimento educacional às crianças do campo endossado pela preocupação de Rosemberg (2014, p. 09) e a necessidade em *verificar se a escolaridade de crianças de 4 e 5 anos está ocorrendo, ou não, na pré-escola e se a pré-escola está sendo usada, exclusivamente, para a escolaridade de crianças de 4 e 5 anos de idade.*

O objetivo deste artigo está em analisar a oferta da educação infantil do campo no litoral paranaense a partir da implementação da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Apropriou-se do aporte normativo referente ao direito à educação, os quais asseguram a oferta da educação infantil e a peculiaridade da educação do campo, bem como dados demográficos de cada município do litoral.

Desta forma utilizou-se da pesquisa documental com abordagem qualitativa e análise bibliográfica. Em cima dos dados coletados em sites governamentais foi possível construir indicadores sobre o acompanhamento da matrícula e implementação do ensino pré-escolar obrigatório no litoral paranaense tendo o aporte teórico Rosemberg (2014) e Arcega (2020).

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

O direito à educação das crianças do campo é uma luta que percorre um caminho longo e complexo. Historicamente, os movimentos sociais sinalizaram ao Estado as mudanças necessárias para atender as demandas na implementação das políticas públicas da educação infantil do campo (ARCEGA, 2020).

Tais políticas educacionais definem que o atendimento deva ser ofertado na própria comunidade, atendimento da educação básica do campo, deverão respeitar as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (BRASIL, 2008).

Tendo como referência à implementação da obrigatoriedade na pré-escola às crianças de quatro e cinco anos de idade, em conformidade com a emenda constitucional (EC) 59/09, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em conformidade com a Lei 12.796/2013, definiu-se como recorte temporal para este estudo os anos de 2009-2023 (ROSEMBERG, 2014).

Faz-se necessário esclarecer sobre o uso dos termos “rural” e “campo”, utilizado no corpo deste texto. O “rural” entende-se aqui como espaço geográfico, área, perímetro, endereço domiciliar e fonte de renda. O conceito “campo” expressa a identidade das pessoas que vivem neste lugar, seus aspectos culturais sendo incorporados no processo educacional (CALDART, 2011).

2.1 A Educação Infantil e a Educação do Campo

A educação do campo destina-se ao atendimento às populações rurais e suas diversas formas de produção e de vida, entre eles agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Por um longo período os povos do campo enfrentaram a falta de compromisso das políticas públicas para com a educação rural. Essa negligência se caracteriza pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pelo pouco reconhecimento e valorização dos educadores, pela falta de conhecimento sobre a vida, a cultura, os saberes e a identidade dos homens e mulheres do campo (SANTOS; FRANCO; PASUCH, 2014).

A educação infantil do campo constitui-se com os saberes e bases legais

relacionados com a educação infantil e a educação do campo. Não obstante, existem nesse cenário desigualdades de acesso à educação. Nessa desigualdade enxergam-se diversas variáveis, dentre as quais destaca-se a localização domiciliar (fator reafirmado pela pesquisa nacional de caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural em 2012):

> Porém, vale destacar que, para caracterizar as escolas como rurais e urbanas, as secretarias municipais de educação adotam tão somente a delimitação do perímetro urbano: é rural o que está fora da área urbana. Tal situação mostra o quanto as políticas sociais para as crianças brasileiras estão marcadas pela tensão entre uma legislação avançada, que reconhece o dever do Estado frente aos seus direitos, e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos (UFRGS, 2012, p. 42-43).

Na educação infantil, a criança, sujeito histórico e de direitos, é o centro do planejamento curricular, se desenvolve através das suas relações, das práticas diárias em diferentes grupos de idade, contexto culturais e deve-se considerar que:

> O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009, p. 7).

Ao considerar essa prática pedagógica no campo, Teixeira (2013, p. 201-202) explana que a criança do campo vive sua infância em interação com um contexto histórico-cultural específico, marcada pela sua relação com a natureza. Garantir tempo e espaço para brincadeiras é extremamente importante para o processo de constituição do sujeito, dando significado aos seus espaços, suas convivências e suas experiências.

Conforme os dispositivos normativos vigentes cabe aos municípios ofertarem a educação infantil em creches para crianças de zero a três anos e pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos, além do ensino fundamental. Como também é de sua responsabilidade gerir os aspectos administrativos e logísticos desse atendimento bem como desenvolver normas complementares para o seu sistema de ensino quando instituído, ficando optativo integrar ao sistema estadual de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo o documento elaborado pela Rosemberg (2014, p.10), o instrumento

ISSN: 2176 - 1396

de acompanhamento de expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural, considera-se para início da análise o ano da aprovação do dispositivo da obrigatoriedade do ensino do pré-escolar, tendo como período de 4 anos para o acompanhamento. De fato, ampliou-se as matrículas da educação infantil no Brasil, e durante todo o período a diferença percentual se mantém 89% em área urbana e 11% em área rural, mantendo-se assim até o ano de 2022 (INEP, 2009-2022; ARCEGA 2020).

Ao analisar o número de matrículas na educação infantil no estado do Paraná, Arcega (2020) ressalta que a média atendimento em área rural não ultrapassa 4%, demonstrando que não se garante o acesso e permanência da criança próximo a sua comunidade como indica os dispositivos normativos (ARCEGA, 2020, p. 62).

2.2 O atendimento a criança pequena no litoral paranaense

A área de abrangência deste estudo foram os municípios de Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná, os quais compõem o litoral paranaense. Alguns locais desta região são considerados de difícil acesso devido a sua distância dificultando a oferta de educação pública bem como a fiscalização sobre este atendimento.

O litoral possui uma área territorial de 6.329,662 Km² com população estimada em 299.824 habitantes, sendo 8,4% corresponde a moradores de área rural, entre ilhas e colônias. Nos municípios de Matinhos, Pontal do Paraná e Paranaguá a população reside predominantemente em área urbana. Em Antonina e Guaratuba a concentração maior encontra-se em áreas urbanas. Os municípios que merecem destaque referente a população em área rural são Guaraqueçaba e Morretes (PARANÁ, 2023a).

Nesta região foram mapeadas 155 comunidades tradicionais distribuídas em produtores agrícolas, indígena, quilombola e pescadores artesanais, na sua grande maioria, residentes na área rural. A diversidade sociocultural desta comunidade está expressa em seus saberes, línguas, crenças e modos de vida. Essas comunidades apresentam:

> Duas características são fortemente evidenciadas nesses grupos: a primeira delas diz respeito ao território, que é considerado um espaço necessário para a reprodução cultural, social e econômica dessas comunidades, seja ele utilizado de forma permanente ou temporária. São nesses territórios que simbolicamente são impressas a memória e a base material de significados

> culturais que compõem a identidade do grupo; outro fator marcante é o desenvolvimento sustentável: é comum o uso de recursos naturais de forma equilibrada, com a preocupação de manter os recursos para as novas gerações. São comunidades marcadas pela economia de subsistência (PARANÁ, 2019, p. 128).

Importante destacar que nesta região há o Parque Nacional de Saint-Hilaire/Lange (PNSHL), unidade de conservação de proteção integral abrangendo os municípios de Matinhos, Guaratuba, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. De acordo com as determinações do Sistema Nacional de Unidades de Conservação toda área de unidade de conservação do grupo de proteção integral é considerada área rural (BRASIL, 2000).

Destaca-se esta informação pois há municípios que não reconhecem a área rural ao informar a localização das suas instituições de ensino, como Matinhos e Pontal do Paraná, deixando de contemplar a diversidade do campo em suas instituições vinculada a realidade dos sujeitos do campo (BRASIL, 2002).

Futuramente poderá haver redução no uso dos serviços da educação na área rural conforme apresentado nos dados demográficos, mas, atualmente, o número de vagas em instituições de ensino de educação infantil no setor público se configura como uma das maiores dificuldades (PARANÁ, 2019).

Conforme estudos feitos por Arcega (2020) a partir das informações prestadas pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), utilizando-se do número de crianças nascidas vivas de acordo com a residência da mãe por município comparando com o percentual da população rural de cada município foi possível perceber que:

> [...] com exceção dos municípios de Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná, que possuem um número menor crianças, os demais possuem uma grande demanda para a região, o que não condiz com o número de escolas que ofertam educação infantil do campo (ARCEGA, 2020, p. 73).

Para compreender a oferta da educação infantil destes municípios em áreas rurais, verificou-se quais as instituições de ensino que ofertam este atendimento, na sua grande maioria estão localizadas em ilhas e colônias, são prédios antigos que necessitam de manutenção.

Mas vale destacar duas situações específicas: os municípios de Guaraqueçaba e Paranaguá disponibilizam instituições de ensino tanto nas ilhas como nas colônias. E somente os municípios de Paranaguá e Pontal do Paraná dispõem de Centro Municipal de Educação Infantil em área rural, com instalações prediais adequadas

para estas faixas etárias (PARANÁ, 2023b).

TABELA 1– ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO LITORAL PARANAENSE.

MUNICÍPIO	NÚMEROS DE ESCOLAS EM ÁREA RURAL	OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Antonina	02	01 escola com pré-escola
Guaraqueçaba	28	05 escolas com pré-escola
Guaratuba	10	04 escolas com pré-escola
Morretes	13	06 escolas com pré-escola
Paranaguá	15	13 com pré-escolas e 02 Centros Municipais de Educação Infantil
Pontal do Paraná	Não há escolas	02 Centros Municipais de Educação Infantil

Fonte: Paraná, 2023b.
NOTA: Dados coletados no mês de julho de 2023.

Houve uma evolução das matrículas de um ano para outro conforme se vê na tabela 2, entre os anos de 2009 a 2022, mas também apresentou oscilações em alguns períodos específicos. Ressalta-se que apenas os municípios de Paranaguá e Pontal do Paraná já ofertaram o atendimento as crianças de 0 a 3 anos, em cumprimento da meta 1, prevista no Plano Nacional de Educação, mas este atendimento encontra-se suspenso.

TABELA 2 – EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO EM ÁREA RURAL NO PERÍODO DE 2009 A 2015, NOS MUNICÍPIOS DO LITORAL PARANAENSE.

MUNICÍPIO	ATENDI-MENTO	ANO													
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
ANTONINA	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	17	17	18	24	24	35	20	45	50	40	53	45	32	33
GUARA-QUEÇABA	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	24	23	13	23	24	18	25	29	41	103	80	115	125	135
GUARATU-BA	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	0	0	39	52	46	38	44	43	34	55	66	65	70	79
MATI-NHOS	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MORRE-TES	Creche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pré-escola	77	56	94	114	97	84	86	78	83	162	197	174	141	169
PARANA-GUÁ	Creche	24	24	36	68	25	19	13	13	28	0	0	0	0	0
	Pré-escola	66	86	76	88	67	66	65	121	124	60	38	46	54	54
	Creche	0	0	0	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	0

ISSN: 2176 - 1396

PONTAL DO PARANÁ	Pré-escola	12	15	14	6	10	15	10	4	8	13	9	6	11	10

Fonte: INEP, 2009-2022.
Nota: Dados Coletados Sinopses Estatísticas da Educação Básica - INEP.

Se pensar no público-alvo escolar baseada nos dados do DATASUS e no percentual da população rural de cada município é possível fazer uma estimativa a fim de apurar a quantidade de crianças em idade escolar para frequentar a educação infantil residentes em área rural como apresentado na tabela 3.

TABELA 3 - ESTIMATIVA DE CRIANÇAS A SEREM ATENDIDAS NO PRÉ-ESCOLAR NO ANO DE 2019

MUNICÍPIO	PÚBLICO-ALVO CRIANÇAS COM IDADE ESCOLAR 2019	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO RURAL	ESTIMATIVA DE Nº DE CRIANÇAS EM ÁREA RURAL
Antonina	562	15	84
Guaraqueçaba	1.135	68	771
Guaratuba	167	9	15
Matinhos	977	0,5	5
Morretes	467	52	243
Paranaguá	4.870	4	195
Pontal do Paraná	685	0,6	4

Fonte: SOARES, 2020.

Arcega (2020) ao analisar esses dados observou que os municípios de Antonina, Guaraqueçaba, Morretes e Paranaguá possuem uma demanda maior e não condiz com o número de matrículas informadas, não garantindo o acesso e nem a permanência destas crianças em suas comunidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar a elaboração de indicadores de acompanhamento e implementação do ensino obrigatório aos 4 e 5 anos baseado nas informações da educação, saúde, censos demográficos e escolares. Com a inclusão destas variáveis será possível comparar os índices de crescimento da população de 4 e 5 anos relacionando aos índices de matrícula nessa faixa etária.

Ao analisar informações percebe-se a interferência velada na discriminação e precariedade no acesso, na permanência e no atendimento adequado as crianças camponesas como: transporte escolar, estrutura e espaço físico, recursos financeiros,

livros e materiais educacionais, profissionais qualificados de acordo com a etapa e modalidade de ensino. É preciso avançar nas políticas públicas para as crianças camponesas, não se limitando somente ao contexto urbano.

REFERÊNCIAS

ARCEGA, Fabíola Soares. **As políticas públicas da educação infantil do campo como prática tecnológica**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Instituto Federal do Paraná Campus Paranaguá.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Atos normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções**, Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf . Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Atos normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções**, Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Portal da Legislação**. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em 01 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Atos normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05

jan. 2021.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In:* **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Sinopse Estatística da Educação Básica 2009-2022. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educação-basica>. Acesso em 06 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Planejamento e Projetos Estruturantes (SEPL). **Documento final do Plano de Desenvolvimento Sustentável do litoral do Paraná.** Curitiba, 2019. Disponível em: http://pdslitoral.com/wp-content/uploads/2019/11/PDS_book_01112019_web.pdf . Acesso em: 05 jul. 2023

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômica e Social (IPARDES). **Cadernos Municipais**. Julho: 2023a. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-municipais. Acesso em: 19 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná (SEED/PR). **Consulta Escolas**. Curitiba: SEED/PR, 2023b. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda, 2007. p. 15-41.

ROSEMBERG, F. **PRODUTO 2 – DOCUMENTO TÉCNICO B Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural.** São Paulo: MEC/SEB/COEDI, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33031-educ-infantil-instrumentos-acompanhamento-expansao-oferta-urbana-rural-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, A. P. S; FRANCO, C. P.; PASUCH, J. **A Educação Infantil do Campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo.** Trabalho apresentado no IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Goiânia, 2014.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: SILVA, Isabel Oliveira de; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p. 187-203.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. RELATÓRIO SÍNTESE.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISAS E VIVÊNCIAS EM UM PROJETO SOBRE A NIGÉRIA

Silmara Cardoso de Lima Silva[1]

RESUMO

Este relato de experiência aborda um projeto realizado na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo com uma turma na faixa etária de 4 a 6 anos. A partir da proposta geral da Unidade Educacional de que as turmas desenvolvessem projetos ligados ao acontecimento da Copa do Mundo de Futebol, nosso grupo fez uma imersão de pesquisas e vivências sobre a Nigéria, um dos países participantes do campeonato. As educadoras da turma iniciaram o projeto tendo como questão central relacionar aspectos sobre o futebol e a Copa do Mundo com expressões históricas e culturais do país pesquisado. Os objetivos principais do projeto foram: a) ampliar nossos conhecimentos sobre história e cultura africana, com foco na Nigéria; b) a partir das pesquisas, realizar vivências com diferentes expressões culturais presentes no território nigeriano, incluindo culturas infantis; c) promover uma educação para as relações étnico-raciais na primeira infância, baseada no reconhecimento positivo da diversidade e combate ao racismo. A metodologia do trabalho pautou-se na pedagogia de projetos, compreendendo-a como uma possibilidade de ampliar a participação ativa das crianças, num diálogo permanente entre seus interesses e as intencionalidades das educadoras. Todo trabalho alicerçou-se em referenciais de documentos oficiais que orientam em favor de uma educação para as relações étnico-raciais e uma Educação Infantil que considere e valorize as infâncias em sua diversidade, compreendendo todas crianças como sujeitos de direitos. Dentre esse referencial, destacamos os documentos federais: *Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004); *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (BRASIL, 2014). No âmbito do município em que se desenvolve nossa prática pedagógica, ressaltamos: *Currículo integrador da infância paulistana* (SÃO PAULO, 2015); *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019). O projeto teve duração de um semestre com resultados que corresponderam aos nossos objetivos iniciais. O profundo envolvimento das crianças evidenciou-se do início ao fim. Elas revelaram-se curiosas e abertas para conhecer expressões culturais da Nigéria, incorporando no cotidiano principalmente elementos de culturas infantis pesquisadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. História e cultura africana. Educação para as relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta um projeto desenvolvido por duas educadoras da Educação Infantil: a autora deste texto juntamente com a professora Claudia de Carvalho Silva. Nas Escolas Municipais de Educação Infantil da capital paulista, cada turma conta com duas professoras, que atuam, no entanto, em horários diferentes. Nesse contexto, a dupla buscou combinar e complementar nos diferentes horários as

[1] Doutoranda em Ciências Sociais e Mestra em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e-mail: silva.silmara@unifesp.br.

propostas referentes a este projeto, num intercâmbio docente permanente de impressões, reflexões e proposições.

Partimos da proposta da coordenação pedagógica e do corpo docente da Unidade Educacional de que cada turma desenvolvesse um projeto baseado no interesse geral das crianças pela Copa do Mundo. Em cada grupo, o projeto tomou rumos diversos, com pesquisas sobre diferentes países, escolhidos dentre aqueles participantes do campeonato. A intenção fundamental era abrir portas para diferentes culturas a partir daquele evento internacional.

Desse modo, iniciamos o projeto tendo como questão fundamental o desafio de relacionar elementos do futebol e da Copa do Mundo com expressões culturais que proporcionassem vivências significativas para as crianças. Numa perspectiva de conectar os projetos com a implementação da Lei 10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, nossa dupla docente propôs-se a pesquisar junto com a turma sobre um país africano. As crianças, então, aceitaram e engajaram-se na proposta de estudar sobre a Nigéria, o país mais populoso daquele continente.

Tal perspectiva justifica-se pela necessidade de descolonizar o currículo, que significa:

> (...) romper com as marcas do “currículo colonizador” que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças (SÃO PAULO, 2015, p. 10-11).

Ressaltamos a importância de que a implementação da Lei 10.639/03 – juntamente com a Lei 11.645/08, que reafirma o conteúdo da lei anterior e inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena – ocorra em todos os níveis da educação básica, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, é importante lembrar:

ISSN: 2176 - 1396

> Mesmo que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, não esteja contemplada inicialmente no texto da Lei n° 10.639/2003, basta ler o Parecer, a Resolução e o Plano Nacional dela decorrentes para se verificar como essa etapa da educação básica foi paulatinamente incorporada, a ponto de a relação entre educação infantil e superação do racismo figurar, hoje, entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014, p. 11).

Com o respaldo desses e outros documentos oficiais, além de estudos e experiências que nos revelam que o racismo afeta bebês e crianças desde muito cedo, afirmamos a necessidade de uma perspectiva antirracista na Educação Infantil todos os dias – e não somente em ações pontuais. Em contraposição à perspectiva eurocêntrica, defendemos uma educação que considere e valorize a produção de conhecimento e cultura dos diferentes povos presentes no mundo.

Para concretizar essas ações, destacamos a importância da pesquisa e formação permanentes. As investigações realizadas juntamente com as crianças durante o projeto fazem parte de um processo contínuo de estudo, reflexão e compartilhamento de saberes e vivências.

> Ao reconhecer que essa questão ainda é tratada de forma desigual em nossa sociedade, é importante que tais práticas, expressas por meio de elementos culturais de matriz africana, não sejam realizadas de maneira fragmentada e estereotipada, sob o risco de perderem o seu potencial histórico e formador. Lembremos que as crianças são curiosas e nos indagam cotidianamente desde muito pequenas. Por isso, é importante que o conhecimento das dimensões histórica, cultural e social (...) sejam de domínio teórico e conceitual da professora e do professor da educação infantil, pois isso contribuirá para que, na sua prática, esses profissionais atuem de maneira a ampliar e enriquecer a sua própria formação e a das crianças (BRASIL, 2014, p. 20).

Com base nessa perspectiva, enquanto educadoras estabelecemos como objetivos do projeto: ampliar nossos conhecimentos sobre história e cultura africana, com foco na Nigéria; a partir das pesquisas, realizar vivências com diferentes expressões culturais presentes no território nigeriano, incluindo culturas infantis; promover uma educação para as relações étnico-raciais na primeira infância, baseada no reconhecimento positivo da diversidade e combate ao racismo.

2 NOSSO PONTO DE PARTIDA: O FUTEBOL

Tendo a Copa do Mundo de Futebol, na modalidade masculina, como tema motivador, iniciamos com propostas relacionadas ao próprio futebol. Em geral, as

ISSN: 2176 - 1396

crianças tinham conhecimentos sobre alguns jogadores da seleção brasileira, mas não sobre outras seleções. Partindo do que observamos nas rodas de conversa, convidamos o grupo para acompanhar as notícias sobre a Copa. Trouxemos jornais com textos e imagens que ajudaram a ampliar conhecimentos sobre aquele evento esportivo. Depois das rodas de leitura e de conversa, as crianças manusearam os jornais livremente, expressando em pequenos grupos as observações de cada um.

Outro material presente em vários momentos foi o álbum de figurinhas da Copa, que foi disponibilizado para coleção coletiva. A cada dia, as crianças observaram as novas figurinhas e, com o auxílio das educadoras, identificaram cada país e a sua localização no álbum. Através dessa prática, as crianças tiveram contato com imagens de jogadores com diferentes características fenotípicas.

Concomitantemente, iniciamos a pesquisa sobre a Nigéria. Em rodas de conversa e observação, apresentamos o globo terrestre, possibilitando que o grupo o manuseasse, localizando, com a orientação das educadoras, o Brasil, a Nigéria e outros lugares do mundo que tinham curiosidade.

Chegamos, então, à seleção nigeriana de futebol. Através de imagens impressas, a turma observou a bandeira do país, o escudo e a camisa da seleção, além dos principais jogadores. Inspiradas naquelas imagens, as crianças produziram desenhos, pinturas e colagens que foram expostas em espaços da escola.

Um acontecimento inusitado ampliou nosso trabalho com imagens. Ganhamos figurinhas da seleção nigeriana de uma Copa ocorrida 20 anos antes. Com isso, foi possível explorar noções temporais, envolvendo a história das Copas e da seleção da Nigéria. Com aquelas figurinhas que tinham os rostos dos jogadores, a turma criou colagens e desenhos, criando os corpos a partir da perspectiva de cada criança. Disso desencadeou-se a construção de um painel coletivo que chamamos de “Túnel do tempo”.

Como não foram propostas pontuais, aos poucos, a Nigéria passou a fazer parte do imaginário da turma, de modo que as crianças passaram a apresentar perguntas, que se juntaram a questões propostas pelas educadoras.

Àquela altura, já nos era nítida a necessidade de incorporar uma abordagem na perspectiva da educação para as relações de gênero. Desde o início, refletimos que o fato de o projeto ter como motivador a Copa do Mundo de Futebol na modalidade masculina poderia fortalecer a percepção, já presente entre parte das crianças, de que este é um esporte somente de homens e meninos.

Com a preocupação de não corroborar com uma visão sexista, lançamos às crianças a seguinte pergunta: “E quem são as principais jogadoras de futebol na Nigéria?”. A questão gerou curiosidade e caminhamos em nossa pesquisa coletiva. Descobrimos que Asisat Oshoala, atleta da seleção de futebol feminino da Nigéria, era considerada a melhor jogadora do continente africano. Imagens de jogadoras se juntaram às de jogadores nas paredes da sala, criando referências masculinas e femininas. Nos dias e meses seguintes, foi possível notar maior interesse das meninas por jogar futebol junto com os meninos e as educadoras.

3 CULTURAS INFANTIS DA NIGÉRIA ATRAVÉS DO AUDIOVISUAL

Entendendo o audiovisual como uma possibilidade de linguagem para essa faixa etária, desde que seja de modo contextualizado e não alcance longos períodos de uso de tela, buscamos produções que nos aproximassem de culturas infantis existentes na Nigéria.

Nesta pesquisa, encontramos uma animação chamada *Bino e Fino*, que apresenta histórias de dois irmãos, um menino e uma menina, em episódios de dez minutos em média. Trata-se de uma produção que nos coloca em contato com imagens muito interessantes, em que estão presentes vestimentas com estampas do continente africano, penteados diversos de cabelos afro, dentre outros aspectos.

Apresentamos alguns episódios para a turma, dentre os quais se destacou *Fino ama futebol*[2], que, para nossa positiva surpresa, dialoga com a proposição de incentivar a prática do futebol entre as meninas que tenham interesse por esse esporte.

O episódio começa com uma cena em que a menina Fino manifesta sua intenção de participar do clube de futebol na escola. No entanto, um colega afirma que futebol é coisa de menino. Na hora da escolha, influenciada por essa objeção, Fino escolhe o clube de dança. Ao chegar em casa, a avó pergunta se a menina entrou para o clube de futebol. Após sua resposta negativa, o avô afirma para a garota que todo mundo pode jogar futebol, conta que existem muitas jogadoras talentosas e menciona a seleção nacional feminina que é conhecida como “Super Falcões”. Fino

[2] O episódio está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=vYiNKY3GdRc com dublagem em português.

fica reflexiva e vai brincar sozinha com a bola de futebol no quintal de casa. É quando surge uma fada que a aconselha: “se você quer jogar futebol, jogue futebol”. A mãe também a incentiva. Assim, a garota decide seguir seu desejo, apesar do receio de ser a única menina no clube de futebol. No primeiro dia, para sua surpresa, o clube é coordenado por uma mulher. Fino prontamente pergunta: “Você joga futebol, professora?”. E esta responde que sim, joga desde a infância.

A mensagem desse episódio fortaleceu nosso trabalho cotidiano com as meninas e os meninos. Paulatinamente, deixaram de ser feitos comentários restringindo a participação das meninas nessa brincadeira tão prazerosa de chutar bola e fazer gol.

Desta animação, destacamos mais um aspecto que se expressa em vários episódios. Os avós de Bino e Fino têm um papel importante na família, expressam conhecimentos, são ouvidos e respeitados pelos mais novos. Desse modo, é também uma contribuição para a educação das crianças em relação à memória e à ancestralidade, elementos de grande valor em culturas africanas.

Além de *Bino e Fino*, apresentamos outros vídeos para a turma. Em nossa pesquisa, localizamos vídeos infantis nigerianos com brincadeiras e músicas em iorubá. Junto às vivências envolvendo essa língua, foi possível conversar com as crianças sobre a composição étnica da Nigéria e sua diversidade linguística. Dentre as mais de 250 etnias que compõem a população que vive no território nigeriano, vimos que os maiores grupos são: hausa, iorubá e igbo. Com essas informações, buscamos compartilhar com as crianças a compreensão de que, além de o continente africano ser composto por países que são diversos entre si, no interior dos países também há diversidades culturais, linguísticas etc.

4 CORPOS QUE CANTAM E DANÇAM LIVREMENTE

Ainda na trilha da pesquisa sobre as línguas, vimos que o idioma oficial na Nigéria é o inglês. Através de músicas, a turma teve contato com este idioma, além do iorubá.

A pesquisa no campo musical nos levou aos vídeos do grupo infantil *The Superkids*. Seus videoclipes apresentam vários elementos culturais nas vestimentas, nas danças, no canto. O contato da turma com esse material foi, desde o primeiro momento, de muito envolvimento. As crianças começaram a dançar espontaneamente

ISSN: 2176 - 1396

e todos os dias pediam pelas músicas. Assim, música e dança passaram a compor nossas manhãs, não como um momento separado para essas linguagens, mas como parte do cotidiano. As crianças cantavam e dançavam enquanto brincavam, se deslocavam pelos espaços da escola, enfim: sempre que seus corpos pediam.

Essas experiências confluem com nossa compreensão de que a Educação Infantil deve se configurar como um espaço de livre expressão e movimento dos corpos. Como educadoras, estivemos presentes corporalmente também experenciando sons, ritmos, danças. Incluímos outras pesquisas musicais, que foram além das músicas infantis. Assim, a obra de Fela Kuti – multi-instrumentista pioneiro do afrobeat –, que também fez parte do nosso cotidiano.

Essas experiências fortalecem nossa convicção de que as vivências na Educação Infantil podem alcançar dimensões mais integrais quando consideramos o corpo como parte fundamental de nossas expressões humanas. Para isso, ainda é necessário romper com a expectativa de corpos parados e disciplinados. Culturas africanas podem ser nossas aliadas e nos ensinar também nesse sentido.

O profundo envolvimento de todas as crianças da turma nos lembra ainda que a incorporação permanente de história e cultura africana e afro-brasileira em nossas propostas pedagógicas destina-se a todos e todas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, é importante retomar a seguinte definição:

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Cabe ainda ressaltar que durante o projeto, tanto as crianças como as educadoras tivemos percepções sobre semelhanças e diferenças entre expressões culturais presentes nos territórios nigeriano e brasileiro. Isso nos faz refletir sobre a dimensão humanizadora desse movimento que é buscar conhecer como vivem pessoas em diferentes lugares e tempos. Desse modo, as crianças

> (...) vão também conhecendo sobre outras culturas, outros lugares e outros tempos. Saber que as crianças brincavam na rua à noite num tempo em que não havia televisão ou que as crianças na África têm brincadeiras parecidas com as de crianças brasileiras ensina algo mais que a própria brincadeira (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

Assim como exemplos de brincadeiras, também danças, músicas e outros elementos nos mostram que tanto as semelhanças como as diferenças nos ensinam sobre nossa condição comum de humanos, que produzem cultura, relacionam-se e constroem história e histórias.

5 HISTÓRIAS TRADICIONAIS NA LITERATURA DE SUNNY

Ao longo de todo o projeto, a literatura esteve presente de modo significativo. Apresentamos à turma a obra do escritor nascido na Nigéria e residente no Brasil, Ikechukwu Sunday Nkeechi, mais conhecido como Sunny. Fizeram parte de nossa viagem literária os livros: *Ulomma, a casa da beleza e outros contos*. *Contos da Lua e da Beleza Perdida*; *As aventuras de Torty, a tartaruga*; e *O Natal de Nkem*. Com ilustrações de Denise Nascimento nos dois primeiros livros, Mauricio Negro no terceiro e Maurício Veneza no último, essas publicações contribuíram, entre outros aspectos, para a ampliação de nosso repertório visual em torno de realidades e ludicidades relacionadas a culturas presentes no interior da Nigéria.

Os livros de Sunny nos levam a um ambiente em que a contação de histórias tem papel fundamental na formação dos indivíduos e em suas relações com a comunidade. Através das histórias temos contato com a ancestralidade, como evidencia Sunny em texto presente na contracapa do livro *Ulomma, a casa da beleza e outros contos*:

> Este livro é uma pequena coletânea de ricos contos africanos que meus antepassados usavam para ensinar lições importantes de maneira simples e divertida. Naqueles dias, durante as noites de lua cheia ou nova, as famílias se reuniam debaixo dos pés de mangueira para contar e ouvir histórias, que eram sempre acompanhadas de música, cantada e dançada por todos – um bom antídoto contra o sono que poderia vir e roubar nossa atenção. Em Ulomma: A Casa da Beleza e Inine, reproduzi canções que entoávamos em meu idioma, o ibo. Cada conto tem seu ensinamento e como meu pai falecido sempre dizia: “O conto é como um bom prato de comida. Só quando bem saboreado e depois de digerido é que podemos ver o seu efeito” (SUNNY, 2006, n.p).

A leitura e contação de histórias, a partir da obra de Sunny, ganharam um significado mais profundo em nossas vivências com a turma. Tínhamos a sensação de viajar no tempo e no espaço, visitando comunidades que nos nutrem, ensinam sobre a vida e convocam a entrar em contato com diferentes visões e percepções de mundo. Revisitar essas experiências do projeto é também permitir uma digestão sem

pressa, que nos mostra além do que percebemos nos momentos em que cada proposta aconteceu.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto ao longo de um semestre proporcionou uma ampliação muito significativa de nossos repertórios culturais. A pesquisa realizou-se de modo coletivo, com compromisso e engajamento, num movimento de compartilhamento de protagonismo entre as educadoras e as crianças.

As pesquisas e vivências aqui relatadas contribuíram para estabelecer contato com manifestações culturais presentes no território da Nigéria, distanciando-se de estereótipos sobre o continente africano que o associam a generalizações rasas e imagens negativas. A partir do convívio com diferentes imagens, sons, histórias buscamos promover uma educação para as relações étnico-raciais, entendendo a importante conexão entre a história do Brasil e as populações africanas e afrodiaspóricas.

O trabalho de investigação manteve o compromisso de buscar expressões de culturas infantis presentes na Nigéria, com as quais nossas crianças se relacionaram com muito interesse, revelando proximidade e pouco estranhamento nas vivências.

Vale ainda ressaltar as experiências conectadas à promoção de uma educação para as relações de gênero, através da definição de que não existem brincadeiras exclusivas de meninos ou de meninas. A mensagem direcionada à Fino para que faça o que deseja e gosta inspirou nossas meninas e ajudou a educar nossos meninos e meninas para a perspectiva de ruptura em relação aos padrões de gênero.

O ato de tornar públicas essas experiências está ligado ao intuito de que ampliemos e aprofundemos práticas pedagógicas baseadas nesses princípios, de modo que bebês, crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma educação que os reconheça, em sua diversidade, como sujeitos plenos de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09 de ago. 2023.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 09 de ago. 2023.

_____.. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 01 de ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf. Acesso em: 01 de ago. 2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 01 de ago. 2023.

SUNNY; NASCIMENTO, Denise (ilustrações). **Ulomma:** A Casa da Beleza e outros contos. São Paulo, Paulinas, 2006.

O CONCEITO DE ESPAÇO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E OS MODOS DE PENSAR

Caroline da Silva Paz [1]

João Carlos Pereira de Moraes[2]

Gisele Brandelero Camargo[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências vividas ao longo da construção da pesquisa de mestrado, por meio de uma inspiração cartográfica em que se problematiza as processualidades durante a intervenção, priorizando o descritivo ao interpretativo sobre como crianças que passaram pela vida da autora experienciam o espaço por meio de dispositivos, desbravando outras possibilidades e modos de pensar o Ensino de Ciências na Infância. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de seis oficinas via *Whatsapp* pelo Grupo Narrativas de Infância durante a Pandemia do COVID-19. Ao longo do processo da pesquisa foram surgindo diálogos historizando os objetos: Infância, experiência, espaço e Ensino de Ciências. O objetivo foi analisar como o encontro de crianças nas oficinas sobre o espaço faz a pesquisadora pensar as suas práticas de Ensino de Ciências na infância. A cartografia foi utilizada como método de intervenção e se estabeleceu no sentido de acompanhar os processos, mais do que representar resultados criando possibilidades de discurso. Assim, iniciou-se uma viagem sem roteiro pré – estabelecido com um grupo de 8 crianças de 3 á 11 anos de idade e a autora, sem ensinar ou analisar dados, mas compor com os afetos que elas disparam em nós. As oficinas foram dispositivos e o espaço foi o eixo norteador das provocações. Consideramos, por fim, que desta experiência surgiram novas compreensões sobre a infância, uma Infância da Educação, expressando a necessidade de buscar novos modos de pensar o Ensino de Ciências no tempo de *aión* e *kairós,* pois na mente infância o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Ainda não se ouviu a infância em sua potencialidade, é necessário infantilar as novas possibilidades a partir dessa infância superada, percebê-la, habitá-la.

Palavras-chave: Infância. Espaço. Ensino de Ciências. Cartografia. Experiência.

1 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
>
> Paulo Freire

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Graduada em Pedagogia (FAEL); Bacharel e Licenciada em Geografia (UEPG). E-mail: carolinepaz.geo@gmail.com.

[2]Pós-doutor em Educação (UEPG), Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação (UFSC) Licenciado em Matemática e Pedagogia (UEM). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - atuando no PPGEdu (UNIPAMPA) e PPGECEM (UEPG). E-mail: joaomoraes@unipampa.edu.br.

[3] Doutora em Educação (UFPR), Mestre em Educação (UNIVALE), Pedagogia (UNICENTRO), Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE UFPR - EDUCAMOVIMENTO, da Universidade Federal do Paraná. Líder do Grupo Estudos das Crianças, Cultura e Educação (GEICE). E-mail: gbcamargo@uepg.br.

O caminho se faz ao caminhar! Quem caminha deve perceber o caminho, desvendá-lo, senti-lo e assim apreender que está no caminho. Em uma entrevista[4], o professor Walter Kohan falou em viajar, que o sentido da viagem é estar na viagem, é estar atendo aos afetos que nos afetam, pois se sabemos aonde queremos chegar não contemplamos a viagem, apenas cumprimos um destino, sendo assim, é um erro antecipar a chegada.

Outro elemento que afeta nossa caminhada é a companhia, não que uma viagem solitária não some novas experiências na travessia, mas uma boa companhia dá um sentido muito maior, é um caminho aberto de mão dupla, é o sentir o sentido do caminho, um diálogo. Assim, anseio pelas companhias que encontrarei neste caminho, as aprendizagens, as trocas de experiências, as vivências, as possibilidades, a infância, o ensino, a ciência, o espaço, as construções e desconstruções, as provocações e os afetos. Sem antecipar a chegada ou definir o destino, esta escrita acontece no caminho, na passagem aonde disparam-se os afetos em um compor constante.

Assim, esta pesquisa se dá na travessia e resulta da dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisa “O conceito de espaço na infância: reflexões sobre a prática e os modos de pensar” têm por objetivo analisar como o encontro de crianças nas oficinas sobre o espaço faz a pesquisadora pensar as suas práticas de Ensino de Ciências na infância.

Pressupõe-se que o Ensino de Ciências na Infância ainda carece de discussões aprofundadas, cercado por dificuldades e desafios. Em contraponto a uma perspectiva de ensino tradicionalista mesmo na infância, optamos por uma prática pedagógica de provocações, pensando em outros modos para subsidiar as aulas. As práticas no espaço infantil com rotina e organização militarizada refletem uma limitação na construção do conhecimento, que priva a criança de experienciar o mundo na condição de ser humano completo, com potencialidades e autonomia para aprender e se desenvolver. Faz-se necessário repensar a forma de ensino a partir

[4] Canal do Youtube: Dirección Provincial de Educación Inicial. De viaje con Paulo Freire. Conversatario con Walter Kohan. Argentina, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vee3fTKuvoA.

da perspectiva da criança, compreender a infância como potencialidade e desconstruindo a ideia de infância como preparação para o futuro, acompanhar o seu movimento, seu interesse e a forma que a criança produz o espaço propondo outros modos e práticas para o ensino na infância evitando posturas adultocêntricas e discursos docentes que não condizem com as práticas. Há um esforço em se pensar o currículo, as formações, a escola *sobre* e *para* as crianças e não *com* as crianças. Precisa-se pensar *com* e *para* crianças, um espaço habitado pelo criançar.

Para a construção da pesquisa fundamentaram-se alguns diálogos entre Filosofia, Sociologia e História com Kohan (2004), Ariés, (1991), Leite (2014), Kishimoto (1999), Qvortrup (1993) Corsaro (2011) e Larrosa (2011) promovendo encontros com o lugar da infância: experiências. Para os encontros sobre o conceito de espaço: Tuan (1982), Foucault (1999) e (2013). Para fundamentar a Cartografia: Deleuze e Guattari (1995), Moraes (2018). Brito e Chaves (2017), Kastrup (2007).

Assim, na busca de analisar este funcionamento foram convidadas crianças entre três e onze anos de idade que passaram pela vida da pesquisadora e se disponibilizaram a promover encontros via Whatsapp [5] no qual foram desenvolvidas oficinas como dispositivos e o espaço abordado como eixo norteador das discussões. O estudo parte de uma inspiração cartográfica, como método de pesquisa fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), e vem sendo utilizado em pesquisas de campo para estudo da subjetividade. Como modelo metodológico, a cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo, criando possibilidades de discurso. Assim, esta metodologia se estabelece no sentido de acompanhar os processos indo muito além de representar resultados, logo esse cartografar não coleta dados (KASTRUP, 2007), não está condicionado a um resultado sólido e objetivo, não é a aplicação ou coleta de um dado já sabendo a resposta, mas sim, uma produção conjunta, um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo criando possibilidades de discurso. Subdivido este texto em três tópicos de encontros e diálogos: Outra infância para as infâncias: experiências; Criação de uma intervenção e as Considerações (sem) finais – afetações.

2 OUTRA INFÂNCIA PARA AS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS

[5] Devido contexto de Pandemia da Covid -19.

> [...] a nos colocarmos nos inícios das coisas, naquilo que ainda não é naquilo que pode vir a ser, a infância coloca de forma certeira, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o 'lugar' de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar.
>
> LEITE (2014, p. 08)

Coloco-me neste caminhar...

Com uma escrita desobediente que forma e deforma quero fazer ressoar em você leitor um pouco dos afetos que direcionaram esta pesquisa, destes que só nos afetam no caminho, não no início, mas na travessia e esta é incomensurável ao destino final. Iniciei uma viagem sem roteiros pré-estabelecidos por algo não dado, caminhos, travessias, trilhas e percursos não certos que iam se construindo. Ao longo da caminhada, a cada travessia que fazemos existe um movimento intrínseco e duradouro, e é entre as margens da partida e da chegada que estão os encontros. As travessias, as caminhadas têm disso, promover encontros.

O encontro é algo que não se espera, aquilo que nos afeta, e nesta caminhada eles têm se tornado fundamentais para as construções e desconstruções de conceitos, neste ponto da travessia trago a Infância, a Criança e a Experiência. Neste compor não é possível discutir separadamente a criança, a infância e a experiência, elas se complementam, se cruzam laçam e entrelaçam. Já vou adiantar que a concepção de experiência que provoquei na pesquisa não é a mesma de experimento, assim como o conceito de infância e criança não foi uma faixa etária de vida feliz no mundo perfeito dos sonhos, garantia de felicidade e bem-estar (SARMENTO; TOMÁS, 2020).

Ao mergulhar no mar desconhecido da infância, criança e experiência busquei diálogos com outros campos do conhecimento, aqui, com a Sociologia da Infância e a Filosofia da Infância. Para Qvortrup (2010), as crianças são sujeitos de uma categoria geracional: a Infância, logo, afirma que:

> A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.633).

ISSN: 2176 - 1396

Assim, do ponto de vista sociológico, a infância não é uma fase de transição para a vida adulta, mas uma categoria social permanente. A criança deve ser observada e entendida assim como o adulto, para além de dicotomias tradicionais: estrutura/ação, natureza/cultura, ser/devir (PROUT, 2010).

Para a filosofia da infância a criança é ser pensante, é sujeito, "é a criança que busca a linguagem para se afirmar a si mesma, quando ainda não a possui" e a infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humanas (KOHAN, 2003). A infância não é fase de formação, mas de reticencias daquilo que já é e daquilo que pode vir a ser, potência. Infância é um mundo de encontros inesperados formados pela criança e as experiências dela.

Logo, emergem novos desafios para que eu possa pensar a infância, como explica Kohan (2004), uma outra infância, não aquela que atende a uma ordem cronológica, mas que habita outra temporalidade, uma infância como experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução e resistência. Assim, me dispara que as experiências originam os saberes. Pesquisar com crianças é uma experiência e não um experimento (LEITE, 2011). Quando pesquisamos com crianças estamos nos permitindo dentro das nossas infâncias a experienciar, vivenciar, experimentar, aprender e sentir o sentido deste caminho – "o tempo de infância" (KOHAN, 2007). Logo, se faz necessário pesquisar de modo a se aproximar deste devir, pois "crianças estão merecendo estudos como crianças" (CORSARO, 1997, p.95).

Fui tomada pela experiência em diálogos com Leite, Larrosa e Kohan. Para início de conversa é nos afastarmos da ideia empírica de experiência que nos leva a ideia de experimento. Segundo Larrosa (2002, p. 21):

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Experiência é o que forma, transforma e de-forma. Muitos experimentos e informações não produzem experiência, mas sim, cancelam a possibilidade de experiência. Em um mundo dinâmico, somos bombardeados com informações, contudo são raras as que nos atravessam.

Leite (2010, p. 12) compartilha experiência como:

> Experiência é percorrer, atravessar uma região durante uma viagem. Percorrer, atravessar, caminhar, andar, significa, literalmente, deixar o conforto de casa e ir para o mundo — lugar das incertezas, das aberturas, das exposições. Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, experimentar é algo que se abre para uma variedade de possibilidades em relação aos processos de produção de sentido, das coisas, do mundo.

E neste experienciar, um espaço de possibilidades enriquecedoras e um novo caminhar se inicia com o grupo Narrativas de Infância possibilitando outros modos de se pensar.

3 CRIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO:

O método de pesquisa...

Antes de falar da cartografia e do meu encontro com a cartografia, preciso falar do meu (des)encontro, outra experiência. Quando afetada a trabalhar cartografia, surgiram rapidamente em minha mente “que estranho” e “que fácil”. Afinal caminhei muito com a cartografia na Geografia. Pensando em seu conceito geográfico/cartográfico, a Cartografia é uma arte, uma técnica de construir mapas, é a ciência da representação gráfica. Logo, na minha inocência, me imaginei fazendo com as crianças a representação da sala de aula para mostrar a cartografia em outra escala, eu dentro da gaiola! Jamais imaginaria que esta cartografia que estaria por vir seria a da subjetividade do movimento, das violações, dos encontros e afetos. Um olhar por de outra perspectiva da gaiola: o lado de fora!

O encontro:

> [...] somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. [...] e constantemente as linhas se cruzam, se sobrepõem a uma linha costumeira, se seguem por um certo tempo. [...] é uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem penetrar numa outra. Rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 76-77).

“O que nos violenta[6] é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2006, p.09)”.

E assim começamos, eu e essa Cartografia que me faz pensar. Parti de uma inspiração cartográfica como método de pesquisa, não apenas observando, mas

[6] O termo violenta/violência num primeiro momento parece um tanto agressivo, contudo não partimos da ideia de violência física, mas de um movimentar violento que nos desloca, desacomoda, faz sair do lugar.

ISSN: 2176 - 1396

interagindo durante todo processo de construção tornando-me participante, sobrevoando os espaços, sentindo os afetos e trocando provocações.

Para minha primeira cartografia já havia visualizado o local: uma sala de aula, corredores, pátio, parque e gramado. Já havia identificado os sujeitos: uma turma de Infantil V. Cenário perfeito, sujeitos perfeitos, objetivos delineados. A realidade: Pandemia do Coronavírus, escolas fechadas e muitas incertezas. Em muitos momentos parecia ser o fim da pesquisa, como investigar com crianças sem crianças?

Apresentou-se a proposta de pesquisa para crianças que em algum momento passaram pela minha vida. Não demorou muito para que surgisse um *encontro com os sujeitos* e proposta foi se moldando, eu e as crianças nos tornamos o grupo "Narrativas de Infância", e o instrumento de pesquisa foi o aplicativo Whatsapp.

Como dispositivos elaborou-se oficinas, como eixo norteador das discussões: elencou-se o espaço. O intuito das oficinas não era ensinar algo para as crianças, mas aprender deles, sentir os afetos, cartografar esse movimento dos sujeitos envolvidos – o *coletivo pensante.* Compartilho aqui os dispositivos que colocamos em funcionamento: 1ª) *Narrativas de mim* - 2ª) *O que é espaço?* - 3ª) *Grandezas* - 4ª) *Corpo que fala* - 5ª) *Minha família* - 6ª) *Narrativas de desejos*. Logo trago alguns movimentos deste coletivo pensante.

A primeira oficina de apresentação trouxe alguns rostos tomados pelo rubor, inclusive o meu. Algumas inquietações, como deveria me apresentar para uma criança? Passar meu currículo? Falar da minha profissão? São outros movimentos que nos tomam e fazem refletir, qual o diálogo que eu traço com a criança?

Isabella: *Oi, meu nome é Isabela, eu tenho 11 anos e moro em Ponta Grossa com a minha mãe, o meu irmão e com meu padrasto. Eu tenho dois bichinhos de estimação, um gatinho e um cachorrinho,* ***o Tobi e o Tigrinho. Eles são muito legais, principalmente o Tigrinho, ele sempre brinca de bola, é um bagunceiro e não para de me morder****. Eu gosto bastante de andar de bicicleta, de ler livro, e desenhar.* ***Quando eu crescer eu quero ser médica.***

Para Kohan (2004) a infância é possibilidade e não projeção para o futuro. Nós sentimos as possibilidades, a potência do brincar, o tempo *Kairós* na sensação de *"e não para de me morder",* assim como vemos *Chrónos* em uma idealização do que irá ser, preparação para o futuro.

Luíza: *Oiiii, eu sou a Luuuíza, eu molo em Ponta Gossa, eu gosto de bincaaa, sorri...eu, eu istudo.* ***Mas agola não dá pa í pa iscola por causa desse corona né?****! Eu ganho binquedo, quando chegar nossos aniversários vão ter muitos amigos pa binca e sorri. Mas depois vai ter muitos porque é mais bom! Eu gosto de binca de boneca, binca na rede,* ***mas as vezes ter alguém pala bincar né?***

...

Alice: *Oi... meu nome é Alice, eu tenho quatro anos, tudo bem com vocês? Eu tô aqui para falar sobre mim. Eu nasci da barriga da minha mãe, nasci em Ponta Grossa, eu gosto de pintar minhas unhas, eu gosto de...* ***quando o coronavírus passa eu, a gente vai se encontra, mas se a gente ficar se abraçando, a gente pode trazer ele de volta,*** *então... eu, minha mãe trabalha como soldado, meu pai trabalha com bichinhos, eu sou a única que sou pequena, meus amiguinhos também. Minha professora, minha professora também gosto, gosto de fazer atividades, eu sei,* ***eu tô gravando para vocês verem, como a gente não pode se encontrar na escola, então se cuidem****, beijinhos, te amo.*

O espaço na pandemia é o espaço de vida das crianças, ou seja, fechados em casa. A pesquisa desenvolveu-se no auge da Pandemia do Coronavírus e com as narrativas observam-se como as crianças foram afetadas e fragilizadas com as limitações do isolamento social. Outro elemento que se observa nas apresentações é a Pedagogia do Roteiro, quando me coloco na fala do outro. Será que se as apresentações ocorrem no privado sem um acesso de todo o grupo os vídeos o roteiro seria o mesmo? Se o grupo fosse apenas das crianças sem a necessidade de um adulto manipular o celular, explicar o que deveria ser feito e mostrar os demais vídeos, o roteiro seria o mesmo? A criança apresenta-se como quer ou é condicionada a um modelo?

E o espaço? O que é espaço?

Eduarda: *Oi profe, oi Sarah. Hoje eu vim explica o que qui é o espaço pra mim. Espaço pra mim é onde eu posso brinca, onde eu posso estuda, onde eu posso lê, onde eu posso faze várias coisas. E meu espaço melhor é o meu quarto, porque agora não dá para sair né (...)*

O discurso se repete, mas é o vivido agora, e podemos refletir em como a pandemia (re)estruturou o espaço para as crianças. Todas as brincadeiras, atividades até o ambiente escolar instalou-se em quadro paredes, onde se mora, se vive, estuda, brinca e trabalha.

Corpo que fala:

Maria: *Prô.. então, tá uma caixa só com desenho do cavalo sem ninguém dentro. Segunda caixa, tem um bebe com chupeta dentro, terceira caixa tem um bebê sem chupeta dentro.*
Maria: *O bebê é a Sarinha, lembra que eu já conheci na escola?*
Eu: *Oi Duda, tudo bem? Lembro sim, quando ela nasceu a profe levou ela na escola para vocês conhecerem né?*
Maria: *É prô, é isso mesmo, só que, sabe, eu ando me esforçando da atividade, minha mãe me ajuda porque é muita atividade.*
Eu: *Viu, é muita atividade da escola também?*
Maria sai do grupo e responde no privado
Maria: *Sim prô, na escola vem muuuita atividade e eu fico o dia todo fazendo. Eu não gosto. A minha mãe foi no banheiro, eu to aqui..... tchau prô.*

Nesta experiência surgem algumas situações: o espaço onde eu posso me manifestar, uma relação com o disciplinamento dos corpos de Foucault (1999), ouvir o que a criança tem a dizer, fazer sua voz ser validada, e, momento de pandemia não é hora de alfabetizar. Recuso-me a falar em trabalhos remotos na Educação Infantil, porque eu acho que "algumas coisas são adiáveis e podem esperar, alfabetização, letramento podem esperar, mas regras, combinados, montar cabana, fazer trilhas, cozinhar juntos, essas coisas que famílias poderiam estar fazendo, vivências na quarenta" (JUNQUEIRA, 2020).

Já na oficina de desenho da família surgem famílias com máscaras, sonhos futuros de piquenique e passeios no shopping. Quando começo a ouvir os áudios e observar os desenhos é latente a relação do discurso dos "espaços que eu gosto" com "espaços que eu possuo" referindo-se ao contexto de pandemia. Manifestações como "isolamento social", "distanciamento social", "Covid" "Coronavírus" "máscara" e "álcool gel" se fizeram presentes nas produções, neste sentido, o espaço é percebido como algo delimitado, que delimita e limita a vida do sujeito de acordo com as vivências.

Em narrativas de desejos:

Isabela: *Oi, meu nome é Isabela.. A que eu mais gostei foi aquela que a gente desenhou a nossa família. Uma sugestão era* ***a gente desenhar mais o que a gente gosta de fazer****.*

Sonhos de arco-íris, sonhos de cachorros, sonhos em desenhar. Nesse caminhar o desenho nos afetou muito, um desenho nos disse muitas coisas em seu silêncio. E a infância nos diz: "mais do que a gente gosta de fazer".

5 CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS - AFETAÇÕES

E voltando para a pergunta que deu início a esta pesquisa, mas que se deformou no processo, como o encontro de crianças nas oficinas sobre o espaço fazem a pesquisadora pensar as suas práticas de Ensino de Ciências na infância?

O encontro com elas me fez pensar muitas e muitas vezes, algumas destas até me tiraram o sono, hoje após essa experiência de travessia não quero pensar em práticas de ensino nem práticas de aprendizagem, quero a desconstrução de uma estrutura psicologizante, quero romper a camisa-de-força de teorias gerais da aprendizagem, quero pensar em "práticas escolares" e "mobilização cultural", quero novos modos para a Infância, oportunizar momentos de experiências no tempo e espaço escolar, validar o experienciar da criança.

ISSN: 2176 - 1396

E como uma tela inacabada, nosso desejo em uma pesquisa com reticências é... *"a gente desenhar mais o que gosta de fazer"*.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, F. **História Social da Criança e da Família.** 2.ed**.** Rio de Janeiro: LTC, 1991.

BRITO, M. R. CHAVES, S.N. **...**Cartografia...Uma política de escrita. **Rev. Polis e Psique,** 2017; 7(1): 167 – 180.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE; G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – Vol. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

KASTRUP, V.. O funcionamento da Atenção no trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), 15-22, 2007.

KISHIMOTO, T. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaio de filosofia e educação; Autentica, Belo Horizonte, MG, 2007.

_____, W. O. **Infância.** Entre Educação e Filosofia; Autentica, Belo Horizonte, MG, 2003.

_____, W. O. **A infância da educação**: o conceito devir- criança. In: KOHAN, W. O. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51 – 68 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

_____, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, C. D. P**. Experiência, infância e educação**: o que nos passa enquanto caminhamos. Educação Temática Digital, Campinas, SP, 2010.

LEITE, C. D. P.; LEITE, A. R. I. Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. **RevistAlephn,** ano XI, n. 22, dez. 2014

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins - do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 1974.

MORAES, J. C. P. **Insubordinação, invenção e educação matemática:** a produção de reflexões por meio do espaço na formação inicial docente em Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

SARMENTO, M. J. & TOMÁS, C. (2020). A infância é um direito? **Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto**, 15–30. Obtido de https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1982.

A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS?

RIBEIRO, Claudiane[1]

PAIM, Marilane Maria Wolff[2]

KRAVOS, Aline Pelissari[3]

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi investigar as estratégias utilizadas pelos professores para facilitar a transição das crianças entre diferentes etapas escolares, neste caso entre Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando que essa transição vai além do acadêmico e impacta na vida de crianças, seus familiares e professores. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: examinar as práticas de comunicação com as famílias, analisar a coordenação entre diferentes etapas de ensino e explorar as atividades de orientação individualizadas para os alunos. A metodologia utilizada para chegar a esses objetivos incluiu a revisão bibliográfica de literatura relevante, que consiste em pesquisar embases de dados científicas que tragam artigos teses e dissertações abordando a temática estudada, e a análise de dados de fontes secundárias. Dessa forma, a pesquisa revelou que uma abordagem estratégica e colaborativa por parte dos educadores, envolvendo comunicação aberta com as famílias, colaboração entre etapas de ensino e orientação personalizada das crianças, são essenciais para uma transição bem-sucedida. A pesquisa concluiu que os educadores desempenham um papel central na facilitação de uma transição tranquila para as crianças. Assim, as considerações finais destacam a importância da continuidade da pesquisa no assunto para aprimorar o conhecimento atual e promover avanços futuros.

Palavras-chave: Transição Escolar. Estratégias de Ensino. Comunicação com as Famílias. Colaboração Inter-Níveis. Orientação Individualizada.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil do Município de Marau. Atuando como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marau.Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Contato: claudianemarau@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - 2009. Possui vínculo docente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: marilane.paim@ifc.edu.br

[3] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (UFFS), Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela EDUCAMINAS, Licenciada em Pedagogia pela UFFS-Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Contato: alinepkravos10@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao findar a etapa da Educação Infantil a criança ingressa no Ensino Fundamental. Com isso, a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, representa um momento significativo na vida de uma criança. Esse processo é uma etapa desafiadora, pois é uma fase que transcende além do olhar acadêmico, afetando a evolução social, emocional e cognitiva da criança.

Durante a pré-escola, as crianças aprendem através do jogo, da exploração e do engajamento com o mundo à sua volta. Este tipo de aprendizagem lúdica é essencial para o desenvolvimento inicial, incentivando a criatividade, a resolução de problemas e habilidades sociais. No entanto, a transição para o ensino fundamental pode apresentar um contraste acentuado com essas práticas, pois muitas vezes se espera que as crianças se adaptem a um ambiente mais estruturado e formalizado.

Assim, é importante que essa mudança seja gerida de maneira cuidadosa e consciente. Compreender as práticas efetivas para facilitar a transição da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental é o objetivo geral desta pesquisa. A fim de alcançar esse objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) Identificar práticas utilizadas atualmente; b) Analisar o impacto dessas práticas na experiência e no desempenho acadêmico das crianças; c) Investigar as percepções dos educadores e dos pais sobre o processo de transição; d) Avaliar as diferenças no manejo da transição; e) Propor estratégias e recomendações baseadas em evidências para melhorar a transição.

A fim de atingir os objetivos estabelecidos e abordar as categorias necessárias, a questão de pesquisa foi definida da seguinte forma: Quais são as possibilidades para facilitar a transição da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental e como elas impactam a experiência educacional das crianças? Dessa forma, a pesquisa revela-se importante porque a transição é um momento ímpar na vida de uma criança, com impactos significativos no seu futuro desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Além disso, embora existam muitos estudos sobre a educação na primeira infância e no ensino fundamental, há uma lacuna na literatura sobre as melhores práticas para gerenciar a transição entre esses dois estágios. Esta pesquisa pretende auxiliar na compreensão e apresentar proposições para o preenchimento dessa lacuna.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica, que consiste em revisar as fontes bibliográficas sobre o tema em questão. Para selecionar os autores citados, foram realizadas pesquisas em bases de dados científicas, como *Scielo* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como em livros e periódicos.

A lista bibliográfica foi desenvolvida com base nos critérios analíticos dos títulos e uma breve leitura do resumo de cada trabalho. A divisão dos períodos foi determinada pelos últimos cinco anos, salvo os clássicos, para garantir a atualidade e relevância das fontes. Assim, a metodologia utilizada neste trabalho possibilita uma revisão completa e atualizada do assunto, oferecendo uma base sólida para a conclusão da pesquisa e enriquecendo o acervo científico sobre o tema.

Diante dos objetivos estabelecidos, o estudo se desenvolveu ao longo dos seguintes tópicos: Práticas Atuais na Transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental; Impacto da Transição na Experiência e Desempenho Acadêmico das Crianças e Propostas para Melhorar a Transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental. Com a realização da pesquisa e o sucesso na resolução do problema, chegou-se a uma conclusão e uma bibliografia abrangente foi compilada.

2 PRÁTICAS FUNDAMENTAIS NA TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A participação ativa dos pais e ou responsáveis nesta fase de transição da vida das crianças é de grande relevância, esse envolvimento é multifacetado, abrangendo diversos aspectos, desde a preparação para a mudança até o apoio contínuo durante o processo. Iniciando com a preparação, os pais e/ou responsáveis podem começar a discutir a iminente mudança com a criança bem antes do início do ano letivo. Conversas abertas e honestas podem ajudar a aliviar qualquer ansiedade ou preocupação que a criança possa ter e, simultaneamente, permitir que a criança formule suas próprias perguntas e entendimentos sobre o que está por vir (GREGÓRIO, 2018).

A comunicação contínua e consistente com a escola e os professores ajuda a criar uma conexão contínua entre a casa e a escola, permitindo uma transição mais suave. Os pais podem trabalhar em estreita colaboração com os educadores para entender os objetivos acadêmicos, as expectativas comportamentais e os métodos de

ensino do primeiro ano, facilitando a sua participação efetiva no processo educacional da criança (KREMER; GOBBATO; FORELL, 2018).

Diferentes abordagens pedagógicas, realizadas pelos professores na escola, são desenvolvidas para facilitar a transição. Embora cada estratégia tenha suas peculiaridades, todas compartilham um objetivo comum: suavizar o processo de mudança para as crianças, ajudando-as a se adaptar ao novo ambiente escolar (MOREIRA; SILVA, 2018). Assim, o planejamento do professor, centrado na criança, coloca-a no centro do processo de ensino e aprendizagem, adaptando o currículo e as práticas de ensino para atender aos interesses e necessidades individuais. Essa abordagem pode ser especialmente útil, pois permite uma adaptação mais flexível ao novo ambiente escolar (RIBEIRO; SÁ; QUADROS-FLORES, 2018).

Outra estratégia pedagógica é a continuidade curricular, que busca alinhar os currículos da pré-escola e do ensino fundamental. Esta abordagem facilita a transição, proporcionando às crianças uma experiência de aprendizagem mais coesa e menos fragmentada. Os professores podem colaborar para desenvolver atividades que criem pontes entre os currículos, tornando a mudança menos abrupta para as crianças (SILVA et al., 2018).

Além disso, a prática da sala de aula compartilhada é outra estratégia que pode suavizar a transição. Esta abordagem envolve a presença do professor da pré-escola na sala de aula do primeiro ano durante as primeiras semanas de aula. Ao ver um rosto familiar no novo ambiente, as crianças podem se sentir mais seguras e apoiadas (KREMER; GOBBATO, FORELL, 2018).

A integração de atividades lúdicas na sala de aula do primeiro ano também é uma estratégia pedagógica eficaz durante a transição. Como as crianças estão acostumadas a aprender por meio do jogo na pré-escola, a continuação desta prática no ensino fundamental pode ajudá-las a se adaptar mais facilmente à nova rotina escolar (KROMINSKI, 2022). Já a inclusão de atividades de orientação no currículo do primeiro ano pode incluir visitas à nova escola antes do início do ano letivo, reuniões com o novo professor e a participação em atividades em sala de aula para familiarizar as crianças com o novo ambiente (LUIS; SÁNCHEZ CASADO, 2019).

As estratégias de ensino socioemocional envolvem o ensino de habilidades socioemocionais, como a regulação emocional e as habilidades de resolução de problemas, que podem ajudar as crianças a lidar com os desafios e ansiedades associados à transição (MOREIRA; SILVA, 2018). É preciso salientar que, é

importante notar que não existe uma abordagem "tamanho único". Cada criança é única e pode responder de maneira diferente a diferentes estratégias. Portanto, é crucial que os educadores considerem as necessidades e características individuais de cada uma delas ao selecionar e implementar abordagens pedagógicas (RIBEIRO; SÁ; QUADROS-FLORES, 2018).

O papel dos educadores é importante e multidimensional, englobando várias responsabilidades e ações estratégicas. Em um ambiente educacional, a passagem de um nível de ensino para o próximo não é apenas uma questão de cronologia, mas uma mudança complexa que envolve novos desafios, expectativas e contextos para o aluno (SILVA et al., 2018).

Nessa conjuntura, os professores são os arquitetos, estruturando o ambiente educacional de forma a facilitar a jornada da criança. As táticas efetivas incluem o estabelecimento de conexões sólidas com as famílias, o fortalecimento da comunicação entre os diferentes níveis de ensino e a coordenação de atividades de orientação personalizadas para os estudantes. A comunicação com as famílias requer que o educador se comunique abertamente e frequentemente com os pais ou responsáveis, compartilhando informações sobre o progresso do aluno, eventuais dificuldades e estratégias de apoio (FREITAS, 2023).

Assim, a ponte entre diferentes níveis de ensino pode ser realizada através do estabelecimento de protocolos de transição e da realização de reuniões regulares entre os educadores dos diferentes níveis para discutir as necessidades dos alunos e coordenar estratégias de ensino. Essa colaboração permite a consistência e a continuidade na educação da criança.

Por fim, a preparação individualizada dos alunos para a transição é uma estratégia vital. Isso pode ser alcançado por meio de atividades de orientação, tais como visitas guiadas ao novo ambiente escolar, sessões de perguntas e respostas e atividades de simulação que permitem que a criança se familiarize com as novas rotinas e expectativas (RIBEIRO; SÁ; QUADROS-FLORES, 2018).

3 IMPACTO DA TRANSIÇÃO NA EXPERIÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR DAS CRIANÇAS

A transição da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental representa uma mudança significativa para as crianças, não apenas em termos de

ambiente, mas também nas expectativas acadêmicas. Este período de mudança pode ter um impacto notável no desempenho acadêmico das crianças, particularmente nas áreas de linguagem, matemática e outras habilidades cognitivas (AMORIM, 2020).

Práticas como o jogo dirigido, a continuidade do currículo e a construção da resiliência emocional podem desempenhar um papel crucial para ajudar as crianças a se adaptarem a essas novas expectativas acadêmicas e sociais. O jogo dirigido, por exemplo, pode ser uma ferramenta eficaz para introduzir novos conceitos acadêmicos de maneira lúdica e envolvente, ajudando as crianças a desenvolver habilidades de linguagem e matemática enquanto se divertem (RIBEIRO; SÁ; QUADROS-FLORES, 2018).

A construção da resiliência emocional é essencial para ajudar as crianças a lidar com os desafios e adversidades que podem surgir durante a transição. Ao aprender a gerenciar suas emoções, lidar com o estresse e se recuperar dos contratempos, as crianças estarão melhor equipadas para enfrentar as novas expectativas acadêmicas e sociais do primeiro ano (SILVA et al., 2018). O impacto vai além do âmbito acadêmico, afetando também as esferas socioemocionais da vida das crianças, as crianças encontram um novo conjunto de colegas e educadores, e devem aprender a se orientar dentro dessas novas dinâmicas sociais. (TUNES; PRESTES, 2020).

Quanto ao comportamento, as expectativas tendem a aumentar no ensino fundamental. As crianças devem se adaptar a novas rotinas e regras, o que pode exigir um maior autocontrole e regulação emocional. O cumprimento dessas expectativas elevadas pode ser um desafio, mas, ao mesmo tempo, pode contribuir para o crescimento e o desenvolvimento pessoal das crianças (VIGOTSKI, 2020).

Aquelas que possuem habilidades acadêmicas, sociais ou emocionais mais desenvolvidas na pré-escola podem encontrar menos dificuldades na transição para o primeiro ano. Elas estão mais equipadas para enfrentar novos desafios acadêmicos e para navegar em ambientes sociais mais complexos. Da mesma forma, crianças que têm um forte conjunto de habilidades emocionais podem ser mais capazes de lidar com os sentimentos de incerteza e estresse que podem acompanhar a transição (SILVA et al., 2018).

No entanto, é importante notar que todas as crianças têm a capacidade de se adaptar e prosperar durante essa transição, independentemente de suas características individuais. As dificuldades encontradas podem ser oportunidades de

aprendizado e crescimento, e o apoio adequado dos pais, educadores e outros profissionais pode fazer uma grande diferença no resultado da transição.

4 OS DIFERENTES CAMINHOS PARA CONTRIBUIR COM A TRANSIÇÃO

Na abordagem do desafio que é a transição da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental, o uso de práticas baseadas em evidências se mostra crucial. A aplicação de estratégias apoiadas por pesquisas científicas contribui para amenizar os possíveis impactos da transição, facilitando a adaptação das crianças a esse novo cenário (BATISTA, 2022). Dentre as práticas eficazes, uma das mais salientes é o estabelecimento de um forte vínculo entre a família e a escola. A colaboração entre educadores e familiares é fundamental para proporcionar um ambiente de suporte emocional, garantindo à criança um sentimento de segurança e pertencimento durante a transição (CARDOSO, 2018).

Ademais, ao garantir uma sequência de aprendizagem coesa e lógica entre a pré-escola e o primeiro ano, as crianças são capazes de enxergar uma conexão em seu processo de aprendizado, o que contribui para uma transição mais tranquila. A promoção da resiliência emocional é outra estratégia baseada em evidências que merece destaque. Ao ensinar as crianças a lidar com adversidades e desafios, elas ganham ferramentas para enfrentar de forma mais eficaz às mudanças e as novidades inerentes à transição (DOURADO; RIBEIRO, 2023).

A transição bem-sucedida envolve, de maneira imprescindível, a colaboração conjunta entre educadores e pais. A integração das percepções desses agentes é crucial para a formulação de estratégias de transição eficazes e adaptadas às necessidades individuais de cada criança (FREITAS, 2023).

Os educadores trazem para essa parceria uma visão única do desenvolvimento da criança no contexto escolar. Eles são capazes de identificar habilidades acadêmicas, sociais e emocionais que a criança já possui, bem como aquelas que necessitam de aprimoramento. Eles também são profissionais treinados para interpretar o comportamento da criança em diferentes contextos e podem oferecer insights sobre as melhores práticas pedagógicas a serem aplicadas durante o processo de transição (GREGÓRIO, 2018).

Os pais, por outro lado, conhecem profundamente o filho. Eles estão cientes de seu temperamento, de seus interesses e de suas preocupações. Eles são também

responsáveis pela continuidade do aprendizado em casa, que complementa o ensino em sala de aula. A percepção dos pais é, portanto, indispensável para compreender como a criança pode reagir à transição e quais estratégias podem ser efetivas em casa para apoiar esse processo (BARTHOLO et al, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando alcançar os objetivos elencados, o desenvolvimento deste trabalho buscou esclarecer o problema de pesquisa relacionado à transição da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir de uma revisão bibliográfica aprofundada e rigorosa. As referências selecionadas forneceram um amplo panorama sobre o assunto e permitiram uma análise crítica e objetiva das informações coletadas.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que a implementação de práticas pedagógicas centradas na criança e o envolvimento dos pais e/ou responsáveis, durante a transição são elementos primordiais para facilitar o processo e mitigar impactos negativos no desempenho acadêmico e na experiência socioemocional das crianças. Além disso, observou-se que o papel dos educadores na transição é crucial e que existem diferenças individuais significativas no impacto da transição. As estratégias efetivas para apoiar a transição devem, portanto, levar em conta essas diferenças, bem como o contexto escolar específico, confirmando a hipótese inicial. No entanto, é importante destacar que as pesquisas sobre o tema ainda são necessárias para aprimorar o conhecimento atual e enriquecer a discussão sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Dalmo Souza. **Necessidades Básicas da Transição Paradigmática: O Ciclo Pré-Clínico**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 21, p. 17-24, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v21.1-004. Acesso em: 05 de jul. 2023

BARTHOLO, Tiago Lisboa *et al*. **Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 18, n. 4, p. 57-76, 2020.Disponível em: https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003. Acesso em 25 de jul. 2023

BATISTA, Gisele dos Santos Oliveira. **O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública**. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2022.

CARDOSO, Sandra Maria Peixoto. **A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico**. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa, Portugal- 2018

DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. **Metodologia qualitativa e quantitativa**. Editora chefe Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, p. 12, 2023.

FREITAS, Cláudia Vanessa da Silva. **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade dos Açores - Ponta Delgada, Portugal - 2022

GREGÓRIO, Carolina Isabel Ferreira. **O processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1. º Ciclo do Ensino Básico**. Instituto Politecnico de Santarem (Portugal). 2018. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1442. Acesso em 12 de mar. 2023

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. **Etnografia com crianças: significados da transição para o ensino fundamental**. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, p. 85-104, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/14064-38086-2-PB.pdf. Acesso em 10 de jul. 2023

KROMINSKI, Vanessa de Jesus. **Transição escolar: desafios do acesso e permanência no Distrito Federal**. 2022. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estaadual Paulista - Rio Claro, SP - 2023

LUIS, Liliana Teresa Dos Santos; SÁNCHEZ CASADO, J. Inmaculada. **Articulação entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico**. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3498/349860126009/html/. Acesso em 07 de fev. 2023

MOREIRA, Marcelle Resende; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora no Ensino Fundamental**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n. 3, p. 365-384, 2018. Disponível em: https://periodicos.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/4110. Acesso em: 20 de jul. 2023

RIBEIRO, Deolinda; SÁ, Susana; QUADROS-FLORES, Paula. **Transição da educação pré-escolar para o 1. º ciclo do ensino básico**. Currículo e formação de educadores e professores, p. 324-333, 2018. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/18032/3/Mesquita_Queir%C3%B3s_Santos_Patr%C3%ADcio-1.pdf. Acesso em 17 de jul. 2023

SILVA, Ernestina Maria Batoca *et al.* **Percepção parental sobre hábitos e qualidade do sono das crianças em idade pré-escolar**. Revista de Enfermagem Referência, v. 4, p. 63-72, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3882/388256983007/html/. Acesso em: 05 de jul. 2023

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. **A criança pré-escolar e o ensino remoto. Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação.** p. 62-71, 2020. Disponível em: http://encontrografia.com/wp-content/uploads/2020/10/ebook-Fraturas-expostas-pela-pandemia.pdf. Acesso 15 de mar. 2023

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal.** v. 7, n. 2, p. 144-160, 2020. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882. Acesso em 15 de jun. 2023

TRANSVENDO REALIDADES: UMA ESCOLA QUE ENXERGA A CRIANÇA

Isabelle Alves Costacurta[1]
Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre o desenvolvimento de propostas pedagógicas férteis mediante a problemática de como tornar férteis as rotinas da Educação Infantil, em espaços da escola que não foram planejados para o desenvolvimento do protagonismo das crianças? Considera como escopo reflexivo e problemática de pesquisa a primeira escola com a abordagem *Reggio Emilia,* que foi erguida com poucos recursos e com o apoio da comunidade local. As fontes foram as experiências obtidas durante o período de estágio obrigatório na Educação Infantil em uma escola privada do município de Curitiba, ocorrida no 5º período do curso de Pedagogia, considerando a importância da existência do estágio obrigatório, durante a formação inicial docente. Os principais autores utilizados, são: Staccioli (2018), Córdula (2020), Craidy e Kaercher (2007), entre outros. Ao final, foi possível compreender que a vivência no estágio curricular supervisionado infere na formação docente de maneira assertiva mediante à mudança da realidade escolar da educação infantil, em que a prática pedagógica se volta para a criança, onde ela é protagonista de seu processo de aprendizagem. Também, ao analisar e refletir sobre a realidade dessa etapa da educação básica, a revisão e prática de rotinas flexíveis e significativas fomentam a construção e/ou reconstrução desses espaços que oportunizam o desenvolvimento da autonomia da criança e seu desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia. Estágio Obrigatório. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

Num período de grandes avanços nos estudos e aplicações pedagógicas para tornar a criança protagonista do processo de aprendizagem, na Educação Infantil, vislumbra-se distintas realidades: algumas com poucos recursos, mas profissionais empenhados em melhorar suas práticas, dentro daquilo que lhes cabe; em outras realidades, há muitos recursos, porém, as explorações são sempre as mesmas, repetidas ano a ano; ou, no pior dos cenários, os recursos são escassos, e o desanimo dos profissionais torna as propostas vazias de significado.

Apesar da realidade parecer desfavorável, a partir dos estudos realizados nas disciplinas do curso de Pedagogia de Fundamentos da Educação Infantil e

[1] Graduanda em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: isabelle.alvescostacurta@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. barbara.gimenez@pucpr.br

Metodologia da Educação Infantil e das experiências vividas em campo no Estágio Obrigatório na Educação Infantil, se vivenciou teoria e prática se tornarem *práxis.*

De acordo com Freire (1996, p. 280), “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade”. Ou seja, fixar-se apenas em leituras e estudos acadêmicos, não levam o docente a apropriar-se da linguagem da realidade. Para isso, é preciso estar em sala de aula e experienciar a prática. Porém, não basta apenas vincular as práticas sentido completo, sem a teoria que fundamenta diversas formas de cuidar e educar.

Por isso, para a formação inicial do pedagogo o estágio supervisionado na Educação Infantil é essencial. Essa disciplina obrigatória pode ser subestimada por muitos estudantes de Pedagogia, pois grande parte deles inicia o estágio não obrigatório desde os primeiros períodos do curso. Porém, é a partir das experiências como observador e sujeito ativo durante o período de estágio, que o graduando se distancia da realidade que está acostumado e observa novas formas de fazer educação. Como aponta Córdula (2020, p. 2),

> O estágio supervisionado para a formação dos pedagogos licenciados possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, pois permite ajustar sua própria prática profissional ainda durante a sua graduação e, assim, a possibilidade de se modificar, adequar e entender a atuação profissional ao longo desse processo.

O título “Transvendo realidades: uma escola que enxerga a criança” foi escolhido, pois durante o período de estágio obrigatório, foi possível observar nos espaços e rotinas o protagonismo infantil. Sem dúvida, todos os espaços da Instituição, desde a recepção, a sala de aula, os parquinhos, o jardim, as quadras esportivas e os banheiros, foram pensados para acolher crianças bem pequenas e crianças pequenas. A organização da rotina e protagonismo da criança em todos os momentos, foram destaques da experiência em campo.

Também, é preciso estar atento aos contextos do local em que se atua. A realidade das crianças dessa Instituição (privada), no geral, é bastante favorecida em relação ao poder aquisitivo/econômico que seus progenitores possuem e dispõem para a escola. Logo, esta é uma escola que possui fundos para investir em espaços pensados para as crianças. Porém, ao contrário do que se pode pré-admitir, os espaços da educação infantil são fontes de aprendizado e desenvolvimento, os quais

ISSN: 2176 - 1396

geralmente estão vinculados ao olhar atento dos educadores que fazem parte da Instituição e suas concepções e inerente maneira do agir docente, retratados nos planejamentos das aulas, na rotina dessa primeira etapa da educação básica brasileira.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho visa compreender a seguinte questão: Como tornar férteis as rotinas da Educação Infantil, em espaços da escola que não foram planejados para o desenvolvimento do protagonismo das crianças?

2 EXERGAR AS CRIANÇAS

O cotidiano de uma turma de Educação Infantil se caracteriza, dentre outros fatores, por práticas que se repetem regularmente: higiene, alimentação, brincadeiras etc. Essas práticas são comumente chamadas de rotinas, pois se repetem ao longo da semana, do mês e do ano. No dicionário, a palavra *rotina* é entendida como “1. Repetição periódica e regular das mesmas atividades” ou ainda, “2. Hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira” e até mesmo, “3. Um acontecimento comum, trivial” (Saraiva, 2010, p. 1043). O dicionário auxilia toda comunidade letrada a compreender o significado das palavras, mas isso não significa que os conceitos ali apresentados devem ser interpretados literalmente. Porém, vê-se em muitas salas de aula da Educação Infantil que a rotina é algo trivial. Mas será que é assim mesmo que ela deve ser vista?

Por se tratar de atividades repetitivas, ao olhar do adulto, as rotinas podem se tornar automáticas e desinteressantes, mas, na percepção da criança, atenta aos detalhes, exploradora e curiosa, essas atividades podem ser motivo de interesse e aprendizado. De acordo com Staccioli (2018), as rotinas podem ser consideradas movimentos profundos, essenciais e necessários, ao mesmo tempo em que também podem ser vistas como habituais ou triviais, tornando-se estáticas, repetitivas ou, quase automáticas. O autor ainda ressalta:

> As rotinas, no pensamento comum, são muitas vezes consideradas o *dejà vu* da vida. Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece. Devem ser realizadas, executadas, repetidas num tempo estritamente necessário para realizá-las. Desta forma, aos hábitos são consuetudinários, mecânicos e até mesmo percebidos como chatos. Então, as rotinas tornam-se hábitos estéreis (STACCIOLI, 2018, p. 56).

ISSN: 2176 - 1396

Porém, para aquele pequeno grupo de crianças com quem estudantes, professores e demais profissionais da Educação Infantil atuam, a palavra “rotina” ganha um novo significado. Neste espaço, a rotina não é um hábito estéril, ao contrário, deve ser motivo de entusiasmo, curiosidade, que promova a descoberta de uma repetição sempre diferente, ligada aos detalhes, à exploração. É dentro dessa compreensão de rotina que a Instituição de Ensino, onde foi realizado o estágio atua, dando a ela (rotina) seu merecido reconhecimento e valorização.

3 APRENDER COM AS EXPERIÊNCIAS

Ao longo dos estágios, foi possível observar como “as rotinas oferecem às crianças [...] um ponto de apoio seguro e favorecem a organização equilibrada do tempo e do espaço" (STACCIOLI, 2018, p. 58). Ao chegar à sala de aula de uma turma de Educação Infantil, com crianças entre 3 e 4 anos de idade, foi possível vivenciar como as rodas de conversa que compunham a organização da rotina: todos (professores e crianças) sentavam-se no chão, formando uma roda. A professora mostrava o quadro com os nomes das crianças e questionava qual critério deveria ser utilizado para escolher o ajudante do dia, de maneira justa. As crianças respondiam que era o colega que possuía menos “risquinhos”, ou seja, que havia sido ajudante menos vezes, porém, essa criança precisaria estar presente no dia e desejar ser o ajudante. Já na etapa inicia da organização da rotina, observa-se o respeito às opiniões e as vontades das crianças.

Após o consenso, o ajudante do dia fazia a chamada, observando as fotografias do quadro de chamada e perguntando “o(a) (nome da criança) veio hoje?”. A criança chamada respondia que estava presente e dava-se sequência com a contagem de quantos colegas vieram para escola naquele dia. A professora orientava o ajudante para que começasse a contagem por si (número 1) e prosseguisse, colocando a mão na cabeça dos colegas para contar. Ao término da contagem, a professora pedia que o ajudante representasse no quadro branco, através do desenho de bolinhas, a quantidade de crianças presente.

Em seguida, era identificado o dia do mês em que se estava por meio de pequenas placas de papelão com a representação dos numerais e este era preso, com um grampo, pelo ajudante em um varal, que estava na altura das crianças. Em

seguida, a professora perguntava como estava o tempo no dia (ensolarado, nublado ou chuvoso). Após a resposta do grupo, chegava-se a um acordo e o ajudante fazia o desenho para representar o tempo. Esse era um momento que levantava muitas hipóteses devido as cores de giz de cera escolhidas para colorir o desenho, pois dependendo da cor que o ajudante usasse para representar o sol, por exemplo, os colegas se perguntavam se o sol era mesmo daquela cor.

Às vezes era necessário, representar o tempo também, utilizando as próprias mãos, para melhorar o entendimento como nos dias nublados, onde representa-se o sol com uma das mãos e à frente a outra mão, representando as nuvens cobrindo o sol. A professora anotava no verso da folha o nome da criança que havia desenhado, pois aproveitava-se desses registros para observar a evolução do desenho. Por último, o ajudante colocava seu desenho em um plástico que ficava logo ao lado do quadro branco, também, na altura das crianças. Utilizar-se das representações do tempo, realizadas pelas crianças, é uma excelente proposta para observar a evolução do desenho, pois se trata de uma prática contextualizada.

Diante das experiências relatadas, é possível destacar três elementos principais: a valorização da rotina, o protagonismo da criança e os espaços adaptados para a faixa etária. A valorização da rotina, como já pontuada anteriormente, provém de ações férteis que promovem o aprendizado e o descobrimento. O protagonismo da criança, que está em ações tão simples, mas ao mesmo tempo tão essenciais. Parece pequeno o ato de realizar a chamada, mas diante de uma imensidão de sinapses neuronais, o que se torna pequeno é o pensamento reducionista do docente. Tudo aquilo que é feito, se protagonizado pela criança, torna-se mais significativo.

Segundo Campos (1987), a aprendizagem só se faz através da atividade do aprendiz, envolvendo a participação total e global do indivíduo. Assim sendo, é com o envolvimento da criança que se promove significado para sua aprendizagem. Por fim, destaca-se os espaços adaptados para a faixa etária. O mobiliário da sala de aula, passou por reformas ao longo do tempo, possui toda sua estrutura com estantes, armários, pia, mesas e cadeiras adaptadas, condizentes com a estatura e necessidades das crianças.

Além disso, há diversos móveis pequenos que possuem rodinhas em suas bases, possibilitando a realocação. As mesas são projetadas para trabalhos em grupo, não há mesas individuais. Há estantes com literatura infantil e brinquedos não estruturados. Existem diferentes espaços preparados na sala, de acordo com os

interesses das crianças como, por exemplo, cozinha e pista de carros. As atividades desenvolvidas pela turma são expostas em sala de aula e no painel exterior. As atividades expostas do lado de fora da sala, geralmente, são interativas e questionam a opinião do público. As “paredes” da sala são de vidro, possibilitando a visualização das pessoas que estão em seu interior e exterior. Resumidamente, todo o ambiente proporciona uma experiência enriquecedora que valoriza seu protagonista: a criança.

Também, é notável ressaltar que a rotina é flexível e pode ser adaptada conforme as necessidades do dia. Às vezes, em meio a uma proposta as crianças se interessavam por descobrir e conhecer algo específico. O planejamento abria espaço para aproveitar esses momentos investigativos. As crianças tinham tempo para fazer o que sua natureza pede: brincar. Talvez, essa seja uma das características que mais tem se deixado esquecer nas escolas de Educação Infantil. Há muitas atividades, propostas e projetos educativos, mas esquece-se do mais importante: o tempo de brincar livre. É por meio da brincadeira que as crianças interagem e se desenvolvem. Por isso, é importante que esse tempo exista.

4 AMBIENTES SEGUROS E ACOLHEDORES

Sabe-se que no Brasil, existem inúmeras escolas com diferentes realidades. Em algumas, os espaços de aprendizagem foram pensados e projetados para as crianças, como é o caso da experiência relatada anteriormente. Em outras escolas, com uma infraestrutura mais antiga que não passou por tantas reformas, o ambiente não foi pensado para a criança, num primeiro momento, ou até pode ter sido pensado para a criança há alguns anos, porém, não se adequa mais com a abordagem que a escola pretende desenvolver. Nos dois últimos casos, é necessário repensar, porque avanços exigem mudanças, mas isso não significa que é impossível realizar boas propostas nesse local.

O objetivo do presente trabalho não foi encontrar as justificativas do porquê esses ambientes não recebem o devido investimento, a reflexão ocorreu mediante a descoberta referente ao trabalho pedagógico intencional, que muitas vezes o espaço não foi em sua origem constituído para o protagonismo das crianças. Diante disso, é necessário enxergar os espaços de aprendizagem também como educadores, ou seja, através do contato da criança com os espaços da escola, ela criará suas

ISSN: 2176 - 1396

percepções e observações singulares, o que contribuirá para sua aprendizagem. Segundo Craidy e Kaercher (2007, p.76),

> Com relação à organização dos espaços internos, as salas, é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças.

Logo, os espaços devem contar histórias, narrativas que apresentam os interesses das crianças e suas produções. A sala de aula deve ser feita com e para a criança. Por mais que o mobiliário e a própria estrutura física da escola se oponha a realização de atividades autônomas por parte da criança, ou mesmo dificulte o contato com a natureza, ainda há possibilidade de realizar propostas que permitam o desenvolvimento da criança. Isso, porque desde o início da história da educação, vê-se exemplos de profissionais que tiveram a iniciativa de melhorar a realidade das crianças de seu contexto. Afinal, as primeiras escolas da abordagem *Reggio Emilia* foram fundadas em bairros pobres, com os recursos que haviam restado da guerra e auxílio das famílias das crianças. De acordo com De Sá (2010, p. 57),

> Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarejo de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação.

Na citação acima, pode-se observar que com poucos recursos a escola, que conquista cada vez mais docentes por se tratar de uma abordagem que valoriza a criança, surgiu e se expandiu. Por isso, às vezes, é em meio a diversidade que nasce a esperança de mudança e aperfeiçoamento quanto as formas de cuidar e educar. A iniciativa deve nascer no ceio escolar, de dentro da sala de aula, para atingir toda escola e a comunidade educativa.

Assim sendo, é preciso possibilitar um espaço seguro e um ambiente acolhedor

para que a criança se sinta valorizada e consiga se desenvolver livremente. É importante que tudo que se encontra nesse ambiente possa ser explorado pela criança, que ela possa se movimentar livremente e, por isso, o ambiente precisa ser seguro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto ao exposto, a importância da valorização do estágio curricular obrigatório na Educação Infantil no curso de Pedagogia, para que se desenvolva, se aprenda em vivência com as crianças e professores mais experientes, na prática pedagógica do cuidar e educar indissociáveis de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BNCC, 2017).

Constatou-se na prática reflexiva, que já se foi o tempo em que não estudar as práticas de sala de aula com crianças da Educação Infantil, era considerado aceitável. Para os(as) pedagogos(as) de hoje e de amanhã, este preceito é fundamental: precisa-se valorizar a Educação Infantil no reconhecimento da importância da escola para as crianças dessa primeira etapa da educação básica brasileira. Além disso, referenda-se que a criança precisa ser criança, inserida na Educação Infantil, mediada sua aprendizagem a partir dos eixos estruturantes da prática pedagógica do brincar e interagir (BNCC, 2017), e não o que o adulto faz dela. Aqui, o pleonasmo, é necessário para reforçar o cuidar e educar indissociável sobre e na infância.

No que tange à questão: como tornar férteis as rotinas da Educação Infantil, em espaços da escola que não foram planejados para o desenvolvimento do protagonismo das crianças? Conclui-se que apesar da Instituição de Ensino, onde foi realizado o estágio, contar com diversos materiais e mobiliário adaptado para a idade, os poucos recursos citados no momento de roda de conversa e organização da rotina das crianças são de fácil acesso, e podem ser recriados para realidades em que o espaço não foi (inicialmente) pensado para a criança.

Contudo, é com esse olhar de "transversores da realidade" (STACIOLLI, 2018) que os professores de Educação Infantil, seja de instituições públicas ou privadas, com pouca ou muita disponibilidade de recursos, precisam ter para que o que é trivial, torne-se essencialmente curioso. Inspirando-se na passagem "Os homens esqueceram essa verdade [...]. Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas" (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.74),

infere-se que cabe aos professores “cativar” em todos aqueles por quem são responsáveis (as crianças) a curiosidade e ainda, intencionalizar a prática pedagógica nas escolas de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jul 2023.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. O estágio supervisionado como caminho à atuação do licenciado em Pedagogia. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 16, 5 de maio de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/16/o-estagio-supervisionado-como-caminho-a-atuacao-do-licenciado-em-pedagogia#:~:text=O%20est%C3%A1gio%20supervisionado%20para%20a,profissional%20ao%20longo%20desse%20processo>. Acesso em: 15 jul 2023.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE SÁ, Alessandra Latalisa. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia.** Paidéia, v. 7, n. 08, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996. 25p.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno princípe**. 49 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago, 2018. Título original: Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054/pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

PIBID PEDAGOGIA: PROPORCIONANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Fernandes do Nascimento
Izabelle Cristina de Almeida
Naraiane Nascimento
alinefernandes271297@gmail.com
icalmeida@uepg.br
Narahduartenascimento@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO
Este artigo tem como finalidade apresentar vivências e inquietações que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou junto a turma de cinco anos da Educação Infantil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PR). Financiado pela CAPES, o PIBID tem o propósito de incentivar os graduandos a se aperfeiçoarem na construção da docência. As acadêmicas puderam conhecer e observar as práticas realizadas na turma, assim como, organizar uma temática a ser trabalhada com a turma em uma intervenção. Após as observações surgiu a seguinte a problemática: Qual a importância da experiência significativa para a aprendizagem na educação infantil? Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar a importância das experiências significativas para a aprendizagem na educação infantil, por meio de propostas que potencializem as múltiplas linguagens. Na busca de atingir os objetivos propostos, foram realizadas discussões e buscas pelo referencial que embasaria a pesquisa. Dentre os autores que compõem o referencial teórico estão Freire (1987), o qual retrata as contribuições do ato de observar, bem como Rego (1995), que baseada nos estudos de Vygotsky nos apresenta a importância da mediação e Edwards, Gandini e Forman (1999), que nos apresentam a educação da primeira infância em Reggio Emilia na obra “As cem linguagens da criança”. Após essa etapa e a elaboração do plano de aula com o tema esculturas, houve a intervenção com a turma, dividindo-se em dois momentos: primeiro momento as crianças participaram com as famílias explorando a natureza e apanhando elementos para o desenvolvimento da proposta. O segundo momento ocorreu dentro da sala de aula, tendo como resultado as produções das crianças com diferentes esculturas. A experiência com a imersão na Educação Infantil, possibilitou uma análise reflexiva sobre o envolvimento e aprendizagem das crianças com a intervenção, assim como a importância da relação família e escola. Concluiu-se que além de promover às crianças uma aprendizagem significativa e prazerosa, a participação da família também foi essencial para o significado dessa vivência às crianças. Para as acadêmicas, o PIBID vem trazendo a possibilidade de terem uma formação crítica, consistente e coerente com os princípios da infância, ampliando repertórios no campo de atuação, promovendo os diálogos entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

Palavras-chave: Experiências. Significado. Docência. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

A inserção na Educação Infantil, por meio do PIBID possibilitou o contato com

diferentes abordagens e propostas voltadas à criança, a infância e suas múltiplas linguagens. O livro “As Cem linguagens da criança” (Edwards, Gandini, Forman - 1999) que estava sendo trabalhado nas reuniões do grupo do PIBID, ampliou o olhar em relação às práticas pedagógicas para e com as crianças. O livro trata sobre a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Reggio é uma pequena cidade italiana que passou por um momento de destruição completa na segunda guerra mundial partindo de os moradores começar uma nova história, decidindo reconstruí-la e adotando como prioridade a educação das crianças e a sua formação integral, esses moradores muitos eram em sua grande maioria pais e não queriam reproduzir nenhum dos modelos existentes de escola, queriam uma educação que partisse de valores, e ressalta-se a presença do foco participativo ou protagonismo triplo (os alunos, professores e família) e a importância dessa relação para o desenvolvimento cognitivo.

É nesse momento que Loris Malaguzzi fica sabendo dessa mobilização e decide participar dedicando-se como voluntário por mais de seis anos. Loris era professor e pesquisador e assim como muitos se apaixonou pelo projeto se tornando o representante desse novo modelo de escola. Na educação Reggio Emilia a criança se sente convidada a participar das propostas, tendo suas produções valorizadas e suas escolhas aceitas, expressando a linguagem do mundo em que vive.

Ao conhecer essa abordagem por meio dos estudos, em que a criança torna-se partícipe e protagonista do seu processo de aprendizagem, iniciamos as observações na turma de 5 anos e buscamos conhecer e observar as práticas realizadas na turma. A partir da aproximação com o contexto da Educação Infantil, estudos e reflexões sobre a área surgiu a seguinte problemática: como proporcionar experiências significativas na Educação Infantil? Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar a importância das experiências significativas para a aprendizagem na educação infantil, por meio de propostas que potencializem as múltiplas linguagens.

A partir dessa inquietação, utilizamos como metodologia a observação, e a teorização, embasadas nos referenciais estudados ao longo das reuniões que faziam ligações com as narrativas e o diário de bordo que foram produzidos desde o inicio do Programa relatando a prática do dia a dia em sala.

Após estudos e discussões sobre a importância de possibilitar e organizar propostas convidativas, instigantes e que valorizem a produção infantil, optamos por

realizar uma proposta com escultura, buscando propiciar as crianças da educação infantil uma experiência significativa para a aprendizagem.

Compreendemos que as crianças são capazes de interiorizar o conhecimento a partir das vivências e participar de forma ativa na construção de suas aprendizagens. Sendo esse também, um direito de aprendizagem e desenvolvimento que elas têm reconhecido e garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), nesta fase da Educação Básica, que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Sendo assim, a ação pedagógica na Educação infantil, deve sempre estar acompanhada da intencionalidade educativa, por meio de diferentes experiências e propostas estabelecidas pela cultura do contexto em que estão inseridos. Atuamos na defesa desses direitos como mediadoras, oferecendo um espaço e condições para que as crianças possam se expressar e demonstrar seu potencial criativo. Conscientizando-se de que todos podemos produzir arte e de que ela encontra-se presente em nosso cotidiano e por meio de experiências significativas, as quais as crianças podem expressar as diferentes linguagens da infância.

2. A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No início do programa, começamos observando a turma e conhecendo suas individualidades e personalidade de cada criança. Segundo Freire (1987), ser um observador não é tão simples, um bom observador assinala objetivos claros, definidos e concisos. Ou seja, o ato de observar não deve ser realizado de qualquer maneira, é necessário buscar sempre a imparcialidade, a fim de sermos justos nas nossas ponderações. A observação é uma ferramenta essencial do professor investigador que poderá seguir diversas estratégias para realizá-la, desde apenas coletar informações, investigar problemas até conhecer processos sociais e comunicativos. Com as observações, conseguimos delimitar o perfil da turma e consequentemente preparar as atividades.

De acordo com Rego (1995), baseada no estudo das obras de Vygotsky, para compreender essa questão da mediação é extremamente importante reconhecê-la como principal característica da relação homem e mundo, homem e grupo, já que para mediarmos qualquer ensinamento, informação ou conhecimento precisamos de elementos que Vygotsky distingue como dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos

e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Tal informação trouxe grande contribuição para o planejamento da intervenção, já que nenhuma das acadêmicas havia tido contato significativo com esculturas, o ponto de partida foi pesquisar e entender o que eram e onde podemos encontrá-las. Depois dessa etapa foram feitas as divisões do que cada uma pesquisaria e contribuiria para o momento da intervenção em sala.

De acordo com Pimenta (2012, p. 113),

> À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

O texto nos apresentou um pilar de apoio para esse trabalho, trazendo essa união entre a teoria e a prática, nos possibilitando primeiramente pensar nas ações que iremos adotar e em que elas iram enriquecer o intelecto humano das crianças, nos levando a ter como ponto de partida o conhecimento real trazido por elas, gerando assim significado e valor. A ação práxis se apresenta como uma atividade intelectual que carrega uma intecionalidade que á diferencia das demais atividades.

Destacamos a importância das experiências significativas da aprendizagem para a educação infantil para que alcancem o reconhecimento que merecem. Esperamos que ao ter contato com o texto o educador desperte em si o desejo de ser desejante a viver essa experiência com as crianças e propiciá- las uma liberdade do aprender livre, dando voz e espaço de esculta a elas, implantando a idéia de escola dialógica onde todos pensam em conjunto.

Vale ressaltar que quando o desejo de ensinar está presente em alguém naturalmente o desejo de aprender se desperta no outro, a função dessa transferência de desejos é possível, como é o caso de muitos professores produtores de aulas convidativas, didáticas, desafiadoras e prazerosas de participar, são professores que no seu papel de aluno foram cativados, e seduzidos pedagógicamente por profissionais do mesmo perfil, aponto de despertarem o desejo de também serem produtores de experiências transformadoras, e são essas marcas que ficaram em nós do nosso tempo de aluno que determinaram o modelo de professor que seremos no futuro, essas vivências são atemporais e flexíveis.

ISSN: 2176 - 1396

2.1 O TRABALHO COM ESCULTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE E CRIATIVIDADE

> "A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender". (MALAGUZZI, 1999, p. 3).

O trecho do poema citado acima de Malaguzzi nos apresenta a criança das cem linguagens, linguagem essa que muitas vezes como adultos, professores, e pais, acabamos interrompendo, podando, impedindo as de se expressar, talvez por serem marcas do tempo em que éramos crianças e reproduzimos o mesmo tratamento.

Compreendendo que a criança apresenta múltiplas linguagens e que ela deve ser protagonista em sua aprendizagem, buscamos apresentar o símbolo do leão (temática a ser trabalhada com a turma) com uma proposta de escultura em que as crianças pudessem expressar sua criatividade utilizando diferentes recursos, como os elementos da natureza.

A ideia principal da proposta era que as crianças pudessem se expressar de acordo com sua criatividade e explorar os elementos da natureza disponíveis, como: folhas, galhos, gravetos, sementes... Dando assim, possibilidade de desenvolverem sua criatividade, identidade autônoma sem compará-las entre si, respeitando sua subjetividade e seu tempo de desenvolvimento.

A proposta dessa atividade com a turma, começou com o envio de um bilhete para a casa, onde se pediu que as crianças junto às suas famílias apanhassem elementos da natureza que pudessem ser usados para a produção de uma escultura, a ideia era a exploração em família, o significado que cada elemento apanhado traria para a produção que viria em seguida. Tivemos muito material, as crianças esperaram ansiosos para começar, foi um momento de liberdade e autonomia onde nenhuma produção copiou a outra tivemos esculturas de todas as formas e materiais diferentes.

A acadêmica I ficou responsável pela mobilização inicial da intervenção para aprendizagem, onde apresentou a história do livro "O leão que não queria ser rei" da autora Minéia Pacheco, logo após a contação da história abriu-se um momento de discussão com a turma para perguntar: O que acharam e aprenderam com a história? Quais os personagens da história? Qual a relação do leão com o indígena? Essa discussão promoveu para os alunos a importância de ouvir e entender como o outro se sente para o desenvolvimento da empatia.

A acadêmica II ficou responsável pela introdução à escultura, explicando para a turma de forma descomplicada que a escultura é uma forma artística em que materiais duros ou plásticos são trabalhados e transformados em objetos de arte tridimensionais, ou seja, que podem ser tocados e manuseados, podendo utilizar uma enorme variedade de materiais como: Argila, cera, pedra, metal, tecido, vidro, madeira, gesso, borracha e objetos encontrados aleatoriamente.

Nesse momento a acadêmica apresentou imagens de vários tipos de esculturas com diversos materiais além de apresentar três esculturas que trouxe de casa, o que trouxe grande significado para as crianças que puderam tocar e saber a história por trás de cada peça. A primeira escultura apresentada foi uma escultura construída, que é quando o artista usa vários tipos de materiais para dar forma à peça, a escultura apresentada foi a de um saxofonista construída pelo seu pai com parafusos, pregos e rolamentos.

O segundo tipo de escultura apresentada foi o de escultura lapidada ou esculpida, que é o que acontece com os diamantes, madeira e gelo, é quando o artista utiliza de uma ferramenta para esculpir a imagem que deseja. O terceiro tipo de escultura apresentada foi a escultura moldada, que é bastante usada nas esculturas com gesso e porcelana, elas são feitas em formas que já apresentam seu formato. Por último a acadêmica apresentou então a escultura de leão feita com massinha de modelar caseira e elementos da natureza, o que diferenciou essa última peça foi o fato de que ela havia ganhado forma pelas mãos do avô da acadêmica, que havia recebido alta hospitalar após quase um ano longe de casa e com 60 anos ele nunca havia brincado, manuseado ou tido contato com massinha, e ela conseguiu passar toda essa emoção para a turma gerando um significado que fez com que de imediato eles quisessem conferir o resultado.

Seguimos a ordem de disposição das mesas das crianças para que elas viessem até a frente observar e manusear as esculturas apresentadas, como registrado na imagem abaixo onde a criança tenta mover o saxofone do músico após observar durante a explicação da acadêmica que esse movimento era possível, logo em seguida cada criança foi orientada a pegar o saquinho com os elementos naturais que trouxeram para nos prepararmos para a atividade principal.

Figura 1 - Apresentação das esculturas

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Após esse momento cheio de descobertas chegou a hora de "colocar a mão na massa". Foi explicado para a turma que iríamos realizar a escultura do leão, o qual era o símbolo que estava sendo estudado na semana. A construção seria feita a partir dos elementos que eles trouxeram de casa, podendo também utilizar a massinha de modelar caseira que as acadêmicas iriam disponibilizar. A escultura seria construída em cima de uma bandeja de isopor para facilitar a exposição dos trabalhos ao término da intervenção, essa exposição seria do lado de fora da sala para que todos pudessem prestigiar, inclusive os pais que nos momentos que fossem à escola pudessem conferir o resultado da criação de seus filhos identificando os materiais que juntos escolheram para a produção.

Figura 2 – Construção da Escultura

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A última atividade proposta foi a construção coletiva da juba do leão, construída em uma estrutura de MDF em formato de leão, as crianças colaram folhas secas de árvore para coroar o rei da floresta com a juba e como síntese realizamos novamente perguntas como: Vocês já haviam realizado alguma escultura com elementos da natureza? Com quais materiais podemos construir uma escultura? A escultura do amigo ficou igual a sua? Quais os tipos de escultura você conheceu hoje? E para a

ISSN: 2176 - 1396

nossa admiração tivemos muitas respostas positivas sobre nossa intervenção, onde o que mais nos surpreendeu foi a rapidez que algumas crianças demonstraram para organizar as ideias e responder as perguntas confirmando o aprendizado.

> "A escultura que o vô da profe fez é moldada porque foi com massinha de modelar e ele imitou uma coisa que já existe, o leão. Essas esculturas podem ser feitas com forminhas especiais e usar gesso ou argila."
> (Criança A – 5 anos).

Não podemos negar nossa surpresa com as respostas narradas serem tão completas e espontâneas o que nos levam a refletir a importância de a criança ter seu momento de fala, e da escuta atenta do adulto, reconhecendo os seus saberes e aceitando a forma como elas se expressam, para que elas possam assim exercer o seu papel de protagonista, sendo uma real interlocutora. Essa é a escola que queremos fazer parte, uma escola de investigação onde a criança é autora, cria, dialoga, se expressa, pensa, e argumenta, uma escola que elas possam produzir cultura e entender o impacto individual e em grupo que ela causará.

Como as autoras Junges e Santos (2009) apresentam a seguir, somos construtores natos de narrativas, é através delas que criamos o mundo utilizando palavras e trocas com os outros, desde pequenos contamos histórias organizando em nossos pensamentos o que queremos passar ao outro, momentos que servem para o resgate do nosso lado humano, nessas trocas podemos descobrir sentimentos, afeto, compartilhar o que de mais significativo foi vivenciado levando a um novo aprendizado.

> O que é vivido é ressignificado à medida que é narrado. Narrar apresenta ao outro uma história e reapresenta a quem viveu sua própria experiência. A narração é cada vez mais escassa devido à pobreza de experiências e a pobreza de momentos coletivos. Narrar é um processo coletivo que exige trocas entre os sujeitos. (2009, p.5)

E com as crianças não é diferente ao relatar suas vivências seja ao professor, colegas de sala ou família ela está ressignificando a todo momento a experiência enriquecendo sua memória afetiva da escola.

Logo após o diálogo com as crianças, as acadêmicas prepararam o espaço da exposição colocando o Leão no centro da exposição e as peças de esculturas produzidas pelas crianças em volta.

Figura 3 - Exposição das Esculturas

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa provocou nas acadêmicas e futuras professoras grandes mudanças pessoais e profissionais, como relatado anteriormente, ambas não haviam tido contato com arte e escultura e essa proposta possibilitou ampliar repertórios, despertando a inquietação por buscar mais sobre a temática. O embasamento no livro das Cem linguagens, impulsionou a todos os envolvidos um explorar diferente, fugindo do trabalho tradicional e possibilitando às crianças e a família um momento de descobertas e criatividade, que os aproximou tornando a experiência significativa desde o início. Pudemos notar a importância da participação da família com a variedade de elementos que as crianças trouxeram e faziam questão de contar como havia sido feita a escolha do elemento junto com seus familiares, sendo notável que os pais se aventuraram e imaginaram a escultura do leão, tanto quanto as crianças.

Enfatizamos a importância das experiências serem prazerosas e significativas para a aprendizagem na educação infantil. Percebemos que as crianças se sentiram convidadas a participar da proposta em sala, que rapidamente se transformou num ambiente familiar como o fundo do quintal de casa, ou até mesmo parque, ambientes onde ocorrem as melhores brincadeiras livres. Muitas crianças dividiram ou trocaram o que tinham para contribuir com as criações dos colegas de forma livre sem precisar que nenhum adulto interviesse. Podemos concluir com a fala da Rego (1995) que diz:

> O papel do professor se restringe à criação de um ambiente “democrático”, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos. É como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir [...]. (REGO, 1995, p.90).

E como a autora descreveu, assim ocorreu com a atividade proposta. Cada um construiu sua escultura conforme suas escolhas. Ao verem suas produções expostas as crianças puderem sentir a valorização da sua criação, onde muitos pediram para

fotografar sua obra e eles mesmo assinaram a obra com seus nomes para que todos que vissem a exposição e soubessem a quem ela pertencia.

Além disso, durante as buscas pelo referencial da pesquisa, pudemos refletir em vários momentos sobre a criança, a infância e suas múltiplas linguagens. Assim como, quanto à aplicação da BNCC (2017) na prática e sua contribuição para a experiência significativa da aprendizagem das crianças da educação infantil, sendo esse o principal documento que garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Destacamos o PIBID como um espaço de formação e iniciação à docência, que vai além do observar e ensinar, é o educar-se com a criança, a busca constante por atualizações e o despertar para novos olhares, compreendendo que nunca estaremos 100% formados que sempre teremos algo novo para aprender ampliando assim o olhar sistemático, rigoroso e crítico necessário para o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 06 de ago. de 2023.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS-Pedagogia para concurso.[*S.l.: s. n.*], 2022. 1 vídeo (35:10 min). Publicado pelo canal Fabiana Firmino. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BkD9dxfZ0v0. Acesso em 06 ago. 2023.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**, A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, ED. ARTMED, Porto Alegre,1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JUNGES, C.T.; SANTOS, M. Experiências significativas na infância. **XXIV Jornada de Pesquisa,** Rio Grande do Sul, out, 2019. Disponível em: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/12306/10976 Acesso em: 06 de ago. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

O GRAFISMO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O POTENCIAL DA CRIANÇA

Ana Paula Timoteo da Rocha Valiente Gomes[1]

Kátia Luciana Luz Sampaio[2]

Larissa Alves Veiga[3]

RESUMO

O presente estudo constitui-se numa breve discussão e reflexão sobre a constituição da expressão gráfica de crianças de 2 a 4 anos, tendo a escola de Educação Infantil como loco, a partir do relato de experiências vivenciadas pelas respectivas autoras. Assim, tem-se como objetivo geral compreender as narrativas que as crianças estabelecem ao se expressarem graficamente para representar, compreender, relacionar, ordenar e (re)significar o mundo a sua volta. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa tomando a vivência da prática docente das autoras de uma escola de grande porte da rede privada de ensino de Curitiba/PR. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Derdyk (2020); Dubovik (2020); Ramos (2022), Stern (1991); Dubovik; Cippitelli (2020); Barbieri (2021). A reflexão permite inferir que o desenho da criança pequena é movimento, vai além do registro no papel. No grafismo a criança expressa seus sentimentos, narra seu pensamento, registra, elabora, desenvolve a concentração, coordenação olho-mão, a preensão digital-palmar,a percepção espacial, as formas e os traços utilizando habilidades cognitivas, a autenticidade e a particularidade da autoria. Nesse sentido, conclui-se que o olhar sobre o grafismo nas produções de crianças tão pequenas precisa ser atento e intencional por parte das professoras, para que essas percebam as narrativas produzidas pelas crianças no ato de desenhar, validando seu processo de construção gráfica.

Palavras-chave: Grafismo. Criança. Educação Infantil. Desenho. Formação em serviço.

1. INTRODUÇÃO

O presente Relato de Experiência é parte integrante dos estudos e reflexões do Projeto de Formação Continuada de uma Instituição da Rede Privada da cidade de Curitiba, do estado do Paraná, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) prevê a formação permanente de seus educadores. Nas últimas décadas a Educação Infantil dessa instituição tem se dedicado a estudos específicos sobre as teorias e práticas pedagógicas

1 Formada em Pedagogia, pós-graduada em Alfabetização e Letramento PUC-PR, pós-graduada em Psicomotricidade Relacional – CIAR, pós-graduação em Educação Infantil- Abordagem Reggio Emilia. anatrvg@outlook.com

2 Pedagoga pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica pelo ISULPAR e Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem pela PUCPR. Mestra em Educação pela UFPR. Doutoranda em Educação pela UNISINOS. Professora, Orientadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail:kluciana@colegiomedianeira.g12.br

3 Formada em Pedagogia PUC-PR, pós-graduanda em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade UNISINOS. larissa.av@outlook.com

na/da Educação Infantil, ocupando um lugar significativo no processo de formação continuada de suas professoras[4] dentro da instituição.

Partindo do princípio de que a Proposta Político Pedagógica (PPP) é constituída em dialogia com suas educadoras, tendo essas protagonismo ativo na constituição do currículo e das práticas metodológicas e avaliativas que permeiam seu fazer pedagógico, a instituição estabelece como formação continuada os espaços de permanência das professoras, assim como duas horas/aula, todas as quartas-feiras à noite, destinadas a reuniões de estudos, trocas de planejamentos e demandas organizacionais da Educação Infantil. Tendo esse espaço garantido dentro do PPP, as reuniões de estudos são projetadas ano a ano, no sentido de qualificar a práxis pedagógica, atendendo às demandas de contexto global e local. Em 2022, os estudos focavam no processo avaliativo e na ressignificação do mapa das aprendizagens[5]. Embora o foco fosse na avaliação, entendemos que as reflexões e os estudos impactavam diretamente em nossos planejamentos e em nossas práticas.

Nesse sentido, a necessidade de interpelar paradigmas instaurados na prática pedagógica relacionada à expressão gráfica com crianças de infantil 2 (crianças de 2 e 3 anos) e 3 (crianças de 3 e 4 anos) da Educação Infantil acendeu a necessidade de uma investigação, por parte das professoras, de entender o percurso da criança na relação com a linguagem gráfica. Uma das inquietações que motivou essa investigação foi ouvir que as crianças nessa faixa etária fazem somente garatujas desordenadas e que apenas rabiscam. Sendo assim, nos propomos a investigar in loco como se dá o processo de desenvolvimento gráfico das crianças dessa faixa etária.

Partindo do pressuposto de que a linguagem gráfica através do desenho é "a manifestação de uma necessidade vital da criança" e "(...) uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos." (DERDYK, 2020, p.39), buscamos aprofundar nossos estudos sobre a aquisição

4 Pelo fato de o corpo docente da Educação Infantil da instituição referendada nessa pesquisa ser composto majoritariamente de mulheres, usaremos o termo professoras para referendar a prática docente nesse relato de experiência.

5 MAPA DAS APRENDIZAGENS – documento que configura-se como um instrumento singular no acompanhamento das crianças, propositivo de aprendizagens integradoras em seu processo formativo, alinhadas à BNCC, ao PEC e ao PPP do Colégio.

da linguagem gráfica em crianças de 2 a 4 anos. Nesse sentido nos respaldamos nos seguintes autores: Derdyk, (2020); Dubovik, (2020) e Ramos, (2022).

Enquanto a criança desenha e rabisca, expressa seus sentimentos mais profundos. “Na criança ainda existem traços de unidade, quase ingênuos, entre o pensar e o fazer.” (DERDYK, 2020, P. 22), e isso nos provoca a olhar mais de perto a forma da criança grafar, pensar e fazer suas produções gráficas.

Ao aprofundarmos o olhar e o estudo sobre o grafismo, percebemos quão ricos são os processos narrativos produzidos através dessa linguagem. Acreditamos que seus desenhos narram seus sentimentos, vivências, expressões, emoções e comunicam algo para alguém. Com base nessa constatação, não podemos deixar de mencionar que essa investigação só é plausível por considerarmos a criança enquanto sujeito histórico e protagonista do seu percurso de aprendizagem.

Diante dessas reflexões, traçamos como objetivo geral compreender as narrativas que as crianças estabelecem ao se expressarem graficamente para representar, compreender, relacionar, ordenar e (re)significar o mundo a sua volta. E como objetivos específicos elencamos: a) identificar os processos gráficos de cada criança para ampliar as potências da linguagem expressiva; e b) observar individualmente as crianças em seu processo gráfico para identificar quais narrativas são produzidas.

Como opção metodológica, nos fundamentamos nos pressupostos da abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982) destacam que a obtenção de dados coletados no contato direto com os sujeitos da pesquisa enfatiza o processo e preocupa-se em retratar as perspectivas dos participantes, nesse caso as crianças da turma do Infantil 2 e 3 de 2022.

Ressaltamos que os nomes das crianças citados no decorrer da análise são substituídos por nomes fictícios, no sentido de preservar suas identidades, assim como os registros fotográficos são apresentados com recortes e/ou desfocadas para respeitar os princípios éticos de pesquisas com crianças. Sendo assim, a observação foi realizada in loco, pelas professoras regentes, com o respaldo dos planejamentos, pautas de observações, objetivos dos campos de experiências, critérios do mapa de aprendizagem, na perspectiva de estabelecer uma comunicação dialógica entre a teoria e prática educativa. (LUDKE et al, 2001)

2. PONTO DE PARTIDA: O DESENHO INFANTIL

Entendemos que o desenho é uma das “cem linguagens da criança” (MALAGUZZI, 2016). E desenhar é mais que aprender a habilidade de manusear os riscantes e de representar algo percebido e/ou imaginado. Desenhar é expressar, tornar visível uma ideia que está atrelada às diferentes experiências. É pesquisa, é uma estrutura do pensamento, é conhecer algo mais de perto. É narrar, projetar, planejar, inventar outros mundos. É uma forma de organizar pensamentos e espaços, é um prazer, um diálogo visual do corpo em movimento. (BARBIERI, 2021). Desenhar é a expressão dos sentimentos, é uma aprendizagem relacionada aos “afetos” (STERN, 1991), os quais se relacionam com as intensidades, os ritmos, as linhas, os pontos e as manchas.

De acordo com Barbieri, (2021, P. 49) “a linguagem do desenho tem uma flexibilidade na maneira como se relaciona com outras linguagens, de modo transversal.” A linguagem gráfica que atravessa gerações, desde os tempos das cavernas, acompanhará cada indivíduo até o fim de sua vida, independentemente da sua trajetória profissional e pessoal, pois ela é “inata e atemporal” e permeia todas as áreas do conhecimento. (DERDYK, 2020)

Pensar o desenho na Educação Infantil é considerá-lo como um percurso investigativo em que as crianças possam experienciar e fazer novas descobertas. Para isso, é preciso planejar com intencionalidade, desde a organização dos espaços até a disposição e a disponibilidade das diferentes materialidades que constituem a prática do desenhar. Pensar na estética desse espaço é ser propositivo ao que se pretende que a criança investigue. A organização do espaço é um convite não verbal que se faz às crianças, por isso ele precisa ser pensado e planejado, dando autonomia para o pensar e fazer investigativo das crianças.

Cada criança trilha o seu próprio caminho ao desenhar, “o desenho em si, é um diálogo entre corpo e superfície (…). Tudo depende, portanto, da noção individual de representação do mundo tridimensional para o bidimensional.” (RAMOS, 2022 P. 23), Portanto, é indispensável que as crianças possam ter contato com diversos contextos que cultivem o ato de desenhar, pois entendemos que ela aprende através da interação, tanto dela com o outro, com o espaço e com diferentes materiais. Portanto, a proposição de contextos que evidenciem as três dimensões do aprender - cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa - são

condições geradoras de aprendizagem individual e de grupo. Nesse processo as crianças se sentem legitimadas ao partilharem suas descobertas com o outro, ao mesmo tempo em que as tornam mais claras para si.

O desenho constitui subjetividades sensíveis e pensantes, dialogando com outras linguagens que se vinculam com histórias e narrativas conhecidas pelas crianças. Sua função no desenvolvimento infantil é complexa e muito rica de criação e apropriação do símbolo que é grafado nos diferentes suportes, dando visibilidade para o que a criança narrou e/ou pensou. Por isso, é importante que a professora e/ou o adulto se interessem pelo que estão apresentando, no sentido de motivar os seus desejos em comunicar, pois ao perceberem que seus traços estão sendo interpretados, começam a narrá-los antes mesmo da execução, gerando o desejo de representar suas ideias pelo grafismo. (DERDYK, 2020)

Diante dos apontamentos, entendemos que é preciso e necessário a aproximação das professoras e/ou adultos a se inclinar às artes, buscar se relacionar com ela, para poder olhar para as potencialidades das crianças, na garantia de que elas não percam o incentivo à arte, à criatividade e ao desenvolvimento das suas linguagens gráficas. Assim, é necessário que a professora e/ou o adulto acompanhem a criança de forma atenta durante seu processo criativo para compreender os caminhos que estabelece nesse ato de aprender e comunicar.

Para estabelecer uma relação entre a teoria e prática do desenho infantil, na próxima seção faremos um relato de uma experiência vivenciada em 2022, com uma turma de infantil 2 e 3, sobre a constituição do percurso trilhado pelas crianças nas suas produções gráficas envolvendo os seus desenhos, em que as professoras assumem um papel de pesquisadoras no processo da práxis pedagógica.

3. DA MIUDEZA À GRANDEZA DO GRAFISMO INFANTIL

No sentido de acompanhar o desenvolvimento gráfico das crianças do Infantil 2 e 3, escolhemos a construção da rotina e o desenho de observação para analisar os processos dos seus primeiros registros escritos.

ISSN: 2176 - 1396

3.1 A construção da rotina como um processo gráfico

A rotina é uma estratégia utilizada diariamente no sentido de construir as noções de tempos e espaços, além de trazer segurança nos aspectos socioemocionais.

No infantil 2 realizamos a rotina diariamente no quadro. A princípio essa construção era realizada com objetos, fotos e desenhos realizados pelas professoras. Durante a construção a professora explanava a rotina de diferentes formas, solicitando a participação das crianças oralmente. Assim, podiam escolher a cor do giz, o que a professora poderia desenhar, além de elencarem as atividades do dia.

Após algumas reflexões sobre o protagonismo das crianças, a professora propõe que elas realizem os seus próprios desenhos para compor a rotina. Ao representar o pai e a mãe, seus registros aparentam ser desordenados, sendo compreensíveis para os adultos somente com uma legenda. Nesse sentido a professora fazia interferências no desenho inserindo as estruturas de braços, pernas e cabeça. Aos poucos essa prática lhe trouxe incômodo, e ela passou apenas a observar o processo de construção das crianças. A partir daí ela identificou que ao desenharem narravam as partes do seu desenho, como: “agora uma perna, a outra perna...” compreendendo que os desenhos dessas crianças já estavam completos e que sua prática de fazer as inserções com a intenção de dar maior clareza estavam equivocadas.

Quando a criança usa do grafismo para representar, está incutido em cada traço um mundo de significados, independente do formato que cada desenho expressa. Durante essa investigação foi possível perceber o quanto os pares reconhecem o desenho do outro e o que ele representa para o contexto. Percebemos que as ações de desenhar das crianças perpassam pelo seu corpo, como se ele fosse a ponta do lápis.

Diante dessa constatação sentimos a necessidade de acompanhar e observar os processos criativos das crianças para poder ler e compreender o percurso que elas estabelecem durante a aquisição gráfica. Esse olhar atento da professora favoreceu uma “[...] visão orgânica e processual, cheia de idas e vindas.” (DERDYK, 2020 p.18). O ato das crianças explorarem os seus registros gráficos com diferentes suportes e riscadores permite que elas explorem esse universo do grafismo com múltiplas possibilidades com a pesquisa em construção.

Abaixo uma sequência de fotos que mostram como Francisco, de 2 anos e 6 meses, representa a sua casa a partir da sua experiência gráfica. Ao desenhar ele narra cada parte: “as paredes, o telhado, a porta, a janela e a grama.

Figura 1 – Francisco (2 anos 6 meses) desenho a sua casa na rotina

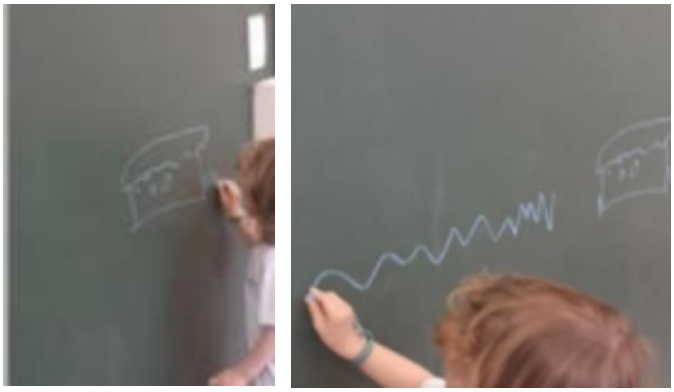

Fonte: Gomes (2022)

Para que Francisco chegasse a essa representação, ele realizou tentativas, fez esboços em diferentes suportes, até chegar na construção do desenho que almejava e assim seguiu até os últimos dias de aula, reproduzindo uma imagem sempre semelhante a que as fotos demonstram, refinando seus traços.

Nesse processo de investigação, tomamos consciência da importância da elaboração de um planejamento que evidencie as intencionalidades das proposições tão comuns no dia a dia da Educação Infantil.

3.2 O desenho de observação

Aprender a desenhar é mais que aprender a habilidade de manusear o lápis, é expressar seu pensamento, é a forma com que se vê e os sentimentos que podem ser por ele manifestados, a observação dos diferentes quadros da realidade é uma constante fonte de inspiração para esse processo cognitivo que a criança começa a desenvolver desde que nasce.

O desenho de observação é uma arte que exige concentração, atenção e que acessa todos os sentidos. É através da observação que a criança exercita o lado direito do cérebro, que é responsável pela criatividade, humor e a percepção das formas no espaço (DUVOVIK; CIPPITELLI, 202). Através de imagens reais, as crianças aguçam, ampliam suas percepções visuais e conquistam a capacidade de

aprender a observar. Elas pensam sobre proporções, formas, cores etc., enquanto registram suas impressões.

Ao proporcionar a prática do desenho de observação para as crianças do Infantil 3, um olhar se abriu ao perceber que essa prática está muito além de uma reprodução estética, pois esse processo envolve pensamento crítico, discriminação, comparação, percepção, proporção, coordenação motora fina e óculo-manual/olho-mão, entre outras habilidades que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Para isso, planejar a composição do espaço em que será proposto o desenho de observação é essencial, pois é ali que as experiências físicas, sensoriais, estéticas, cognitivas e relacionais acontecem, permitindo que as crianças atribuam significado às experiências vividas. Portanto,é preciso pensar previamente no que se deseja observar, assim como nas escolhas dos suportes e riscantes e/ou materiais que serão disponibilizados para a prática da estratégia.

Unindo a investigação da turma do infantil 3 sobre a temática das joaninhas e a proposição do grafismo, iniciamos um processo de observar as dinâmicas dos desenhos de cada criança da turma em sua individualidade. Para isso, propomos o desenho de observação em um espaço previamente preparado, contendo o riscador canetinhas com as cores e tonalidades da imagem a ser representada.

A partir das produções realizadas sobre o suporte, a criança cria sua própria marca estética, única e pessoal. Podemos observar linhas com diferentes espessuras, traçados longos e curtos, repetições, texturas e cores. Traços que exigem expressividade, domínio do riscante, habilidades motoras, preensão digital palmar e coordenação motora óculo manual.

Figura 2 – Desenho de observação da Stela (4 anos e 1 mês)

Fonte: Veiga (2022)

Utilizando o tato para tocar a referência do desenho e/ou objeto, como quem quer sentir e descobrir as linhas que o compõem, a criança realiza movimentos que

se espalham no papel, percebendo que existe uma quantidade de traços para representar o todo. Noah, concentrado e atento aos detalhes, contava todas as patas de sua joaninha e dizia: “uma, duas, três.” Analisava e percebia que ainda faltavam algumas e continuava a desenhá-las uma por uma até que satisfeito fez seis patas.

Figura 3 – Desenho de observação do Noah (3 anos e 7 meses)

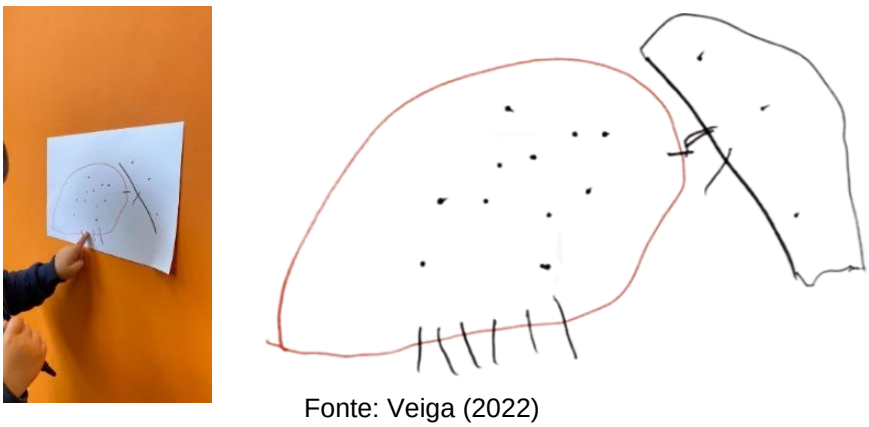

Fonte: Veiga (2022)

No nosso cotidiano experienciamos, vivenciamos e aprendemos muito mais do que é possível colocar nesse relato. Estar com e para as crianças, estudando, buscando e pesquisando é fascinante. Na certeza de que o processo é contínuo, não colocamos um ponto final nesta jornada, e sim colocamos uma vírgula para muitas descobertas e aprendizagens que ainda se desdobrarão dessa investigação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ano de 2022, buscamos romper paradigmas sobre o processo do grafismo infantil. Percebemos que ao inserir as diferentes linguagens do grafismo para crianças bem pequenas como nos grupos do infantil 2 e 3 é possível desenvolver a criatividade, a concentração, a observação, a imaginação, além de habilidades motoras. Nosso contexto está em constante mudança, e por isso “(...) é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o estudante a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos.” (PEC Nº 41, 2021, P.39)

ISSN: 2176 - 1396

Ao longo da pesquisa evidenciamos que o olhar atento e intencional das professoras é necessário para gerar aprendizagens significativas com relação ao aspecto do desenvolvimento do grafismo nas crianças pequenas.

No cotidiano da Educação Infantil, entendemos que as aprendizagens acontecem por meio das interações e brincadeiras e que o contexto é o meio para garantia dos direitos de aprendizagens. Nesse processo, as experiências e vivências enriquecem as teorias das crianças em diálogo com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

5. REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. 1ª ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares** Nacionais para a **Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 3ª ed - São Paulo: Panda educação, 2020.

DUBOVIK, A. CIPPITELLI, A. **A Linha como Linguagem**: repertório do visível. 1ª Ed. São Paulo: Phorte, 2020 - tradução Bruna Heringer de Souza Villar.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP. Papirus, 2001.

PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: 2021-2025. (PEC) 1ª ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2022. (Documento interno).

RAMOS, G. **Desenho de observação**. 1ª ed Curitiba: InterSaberes, 2022.

STERN, D. **Diário de um bebê**: O que seu filho vê, sente e vivência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

AS POSSIBILIDADES DO USO DA ARGILA COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.

Aline Luize dos Anjos Deunisio[1]

Katia Luciana Luz Sampaio[2]

RESUMO

O presente estudo constitui-se numa breve discussão e reflexão sobre o contexto permanente da argila na sala de referência, tendo a escola de Educação Infantil como loco, a partir do relato de experiências vivenciadas pelas respectivas autoras. Assim, tem-se como objetivo geral analisar e refletir sobre as contribuições de um contexto permanente de argila em uma turma de infantil 4 (crianças de 4 a 5 anos). A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa tomando a vivência da prática docente das autoras de uma escola de grande porte da rede privada de ensino de Curitiba/PR. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Bondiolli (2015), Ceppi e Zini (2013), Dubovik e Cippitelli (2018) e Fochi (2019), Rinaldi (2020), Horn (2017), Wolff (2020), que proporcionaram uma perspectiva sobre os contextos da Educação Infantil. E em Bartel (2006), Lemos e Zamperetti (2018) e Piorski (2016), que fundamentam o uso da argila no espaço escolar. A reflexão permite inferir na defesa de se construir um contexto permanente de argila nas salas de referência, possibilitando a ampliação de diferentes linguagens, para além do papel, no processo de desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Nesse sentido, conclui-se sobre a importância desse contexto ser planejado e pensado de forma intencional pelas professoras regentes a fim de contribuir para o desenvolvimento integral, pois consideramos que as experiências vivenciadas nesse contexto de argila com as crianças da turma do infantil 4 em 2022 tiveram contribuições significativas de aprendizagens, tanto para as crianças quanto para as professoras que conduziram esse processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contexto de Argila. Crianças. Investigação. Planejamento.

1. INTRODUÇÃO

O presente Relato de Experiência é parte integrante dos estudos e reflexões do Projeto de Formação Continuada de uma Instituição da Rede Privada da

1 Licenciada em Educação Física pela UFPR e em Pedagogia pela Uninter, Pós-graduada em Educação 4.0 pela Fael, e em Orientação, Supervisão e Gestão escolar, pela Uninter. Professora da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: alineluize@colegiomedianeira.g12.br

2 Pedagoga pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica pelo ISULPAR e Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem pela PUCPR. Mestra em Educação pela UFPR. Doutoranda em Educação pela UNISINOS. Professora, Orientadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: kluciana@colegiomedianeira.g12.br

cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Essa instituição atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e possui um Projeto Político Pedagógico que prevê a formação contínua de seus educadores. Ao longo das últimas décadas, a Educação Infantil dessa instituição tem se dedicado a estudos específicos sobre as teorias e práticas pedagógicas na/da Educação Infantil, ocupando um lugar significativo no processo de formação continuada de suas professoras[3] dentro da instituição.

Partindo do princípio de que a Proposta Político Pedagógica (PPP) é constituída em dialogia com suas educadoras, tendo essas um protagonismo ativo na constituição do currículo e das práticas metodológicas e avaliativas que permeiam seu fazer pedagógico, a instituição estabelece como parte da formação continuada os espaços de permanência das professoras, assim como duas horas/aula, todas as quartas-feiras a noite, destinadas a reuniões de estudos, trocas de planejamentos e demandas organizacionais da Educação Infantil.

Dentro dessa estrutura, as reuniões de estudos são planejadas anualmente no sentido de qualificar a práxis pedagógica, atendendo as demandas de contextos global e local. Em 2022, os estudos focavam no processo avaliativo e na ressignificação do mapa das aprendizagens[4]. Embora o foco fosse na avaliação, entendemos que as reflexões e estudos impactavam diretamente em nossos planejamentos e em nossas práticas.

Nesse contexto, foi o planejamento que gerou maior questionamento entre o grupo, sendo necessário abrir a discussão nesse campo. Portanto, procuramos ampliar nossa concepção sobre o que é planejar na Educação Infantil. Partindo da premissa de que planejar envolve a necessidade de conferir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, empenhamo-nos em aprofundar nossa compreensão acerca das intenções subjacentes. Para isso, fundamentamo-nos nas contribuições dos seguintes autores: Bondiolli (2015),

3 Pelo fato de o corpo docente da Educação Infantil da instituição referendada nessa pesquisa ser composto majoritariamente de mulheres, usaremos o termo professoras para referendar a prática docente nesse relato de experiência.

4 MAPA DAS APRENDIZAGENS – documento que se configura como um instrumento singular no acompanhamento das crianças, propositivo de aprendizagens integradoras em seu processo formativo, alinhadas à BNCC, ao PEC e ao PPP do Colégio.

ISSN: 2176 - 1396

Ceppi e Zini (2013), Dubovik e Cippitelli (2018) e Fochi (2019), que nos apresentam uma perspectiva enriquecedora sobre os contextos da Educação Infantil.

Repensar os contextos da Educação Infantil é refletir sobre os espaços e suas organizações, suas materialidades, ações, interações e sentidos lançados pelas educadoras e crianças. Nesse sentido, fomos tomando consciência sobre a importância de pensar as intencionalidades que envolvem o contexto educativo dessa etapa de ensino. Entendendo que o contexto educativo compreende desde o espaço físico até os recursos materiais, humanos e simbólicos. (BONDIOLI, 2015)

Diante do exposto, nos debruçamos sobre a organização dos diferentes contextos dentro das salas de referência, no sentido de ressignificar nossas práticas, abrangendo as diferentes linguagens, como o jogo simbólico, a construtividade, a representação plástica, o grafismo, a escrita, a lógico matemática, a expressão corporal, a musical entre outras, que em alguns casos são exploradas esporadicamente e/ou praticamente inexistentes, como por exemplo a linguagem plástica com proposição em argila, que em muitas práticas é substituída pela massinha de modelar com uma única intencionalidade: distrair as crianças nas transições entre uma atividade e outra e/ou na espera pelos familiares no fim do dia.

Tendo essa percepção, escolhemos a temática da linguagem plástica com argila para fazer proposições e olhar com maior intencionalidade para essa materialidade, nos respaldando em pesquisadores como Bartel (2006); Lemos e Zamperetti (2018) e Piorski (2016).

A partir dessa observação, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Planejar e investigar as aprendizagens desenvolvidas pelo contexto permanente de argila em uma turma de infantil 4 (crianças de 4 a 5 anos). Estabelecendo objetivos específicos como: a) compreender a intencionalidade do trabalho da argila com crianças pequenas; b) investigar quais relações são estabelecidas no contexto da argila; c) perceber os processos de investigações constituídos pelas crianças.

Para nortear o presente estudo, a opção metodológica foi fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982), tem como sentido a obtenção de dados de forma descritiva, coletados

no contato direto das pesquisadoras, enfatizando o processo e preocupando-se em retratar as perspectivas dos participantes, nesse caso as crianças da turma do Infantil 4 de 2022. Nesta perspectiva, realizamos observações in loco com análise das produções das crianças, respaldas em pautas de observações, nos objetivos dos campos de experiências (BNCC, 2017) e no mapa de aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica entre teorias e práticas educativas e entre os sujeitos e as conjunturas visíveis de cada processo educativo. (LUDKE et al, 2001).

É importante ressaltar que, ao longo da análise, os nomes das crianças mencionados são substituídos por nomes fictícios, no sentido de preservar suas identidades. Da mesma forma nos registros fotográficos, utilizamos recortes ou desfoque de qualquer imagem que possa permitir a identificação das crianças. Esse cuidado foi adotado para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

2. A ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO

Compreendemos que a escola de Educação Infantil é um espaço de interação social e de múltiplas linguagens, parafraseando Malaguzi, de cem linguagens. Projetar o espaço da sala de referência é pensar em aspectos sociais, culturais e políticos, no sentido de poderem ser vivenciados como um local de verdadeira criatividade (RINALDI, 2020). O espaço imprime concepções, modos e maneiras de se comportar. Oferece ou não condições para o desenvolvimento da autonomia, da criação, da segurança, dos afetos, das relações interpessoais e das aprendizagens (HORN, 2017).

Dessa forma, temos entendido que a proposição dos espaços, suas materialidades e disposições evidenciam também nossas intencionalidades pedagógicas. E que planejar e fazer escolhas das materialidades requer conhecimento e aprofundamento sobre o que, por que e como ofertar as materialidades no espaço, seja ele interno ou externo. É preciso garantir permanentes e variados contextos de aprendizagens permitindo que as crianças possam interagir, investigar, buscar soluções de problemas, estabelecer conexões com diferentes ações e pensamentos e que,

principalmente, acolham as suas potencialidades e seus ritmos (WOLFF, 2020).

Na busca de maior intencionalidade na disposição e organização dos espaços, dedicamos tempo na elaboração dos nossos planejamentos, olhando para os contextos da sala de referência. Entendemos que o planejamento não é um fim em si mesmo, ele é orientador das ações pedagógicas e evidencia nossas intencionalidades. Com isso, aprofundamos nosso olhar para o contexto educacional entendido como:

> um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e põe em jogo com o objetivo de produzir um impacto sobre os beneficiários de ações educativas (crianças, estudantes). O contexto abrange não apenas seus elementos materiais – características do edifício, o espaço, o mobiliário –, mas também as ações dos indivíduos, através das quais esses elementos concretos são organizados e adquirem significados. (BONDIOLI, 2015 p. 1330)

Nesse sentido, nos propusemos a organizar um contexto permanente de argila numa turma de infantil 4 de 2022, partindo do pressuposto de ampliar o trabalho com diferentes linguagens, visto que a argila ainda é uma linguagem muito pouco explorada na Educação Infantil. Modelar em argila desenvolve habilidades como coordenação motora fina, óculo manual, permite a experiência em lidar com a força do tônus muscular, com a quantificação de volume, peso, além de criar e ampliar repertório artístico e estético na criança. Segundo Bartel (2006), quando uma criança está em contato direto com atividades que envolvem a argila, ocorrem muitas sinapses no cérebro, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, além dos já citados acima.

Nesse contexto de argila, oportunizamos contatos com diferentes esculturas e literaturas que pudessem trazer referências para as crianças, com a intenção de ampliar o repertório cultural e artístico, despertando o interesse para a modelagem em argila, além de ampliar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, conforme descritos na próxima seção.

3. O CONTEXTO DA ARGILA NA PRÁTICA

ISSN: 2176 - 1396

Diante dos apontamentos sobre o contexto, descrevemos a seguir um relato de experiência, vivenciado e experienciado em uma turma de infantil 4, na proposição de um contexto permanente de argila. Enfatizamos que o processo aqui narrado é uma das primeiras desconstruções de práticas reflexivas no processo de formação das professoras responsáveis pela turma. A escolha de montar o contexto fixo de argila em sala traz muitos questionamentos e inseguranças, que são aos poucos desconstruídos quando vivenciados.

Nossa intenção ao narrar essa experiência é compartilhar o percurso e os aprendizados que emergiram durante essa jornada. É fundamental destacar que esse processo não apenas influenciou nossas práticas pedagógicas, mas também contribuiu para a evolução de nossas perspectivas e abordagens educativas.

Uma das primeiras etapas desse planejamento é refletir o porquê desse contexto. Em conjunto com a equipe pedagógica discutimos algumas possibilidades relacionadas a sua materialidade como: a textura, o cheiro, a temperatura, as possibilidades de criação, o levantamento de hipóteses, o como disponibilizar o material, em que momentos e com quais intencionalidades. E por fim, a escolha do local e a disposição das materialidades.

Para esse contexto, foram dispostos blocos grandes de argila, copo com água, estecas, espátulas, palitos e suportes de madeira. As primeiras sessões foram com grupos de 4 a 6 crianças, sem nenhuma orientação, apenas observação da professora. Pois segundo Bartel (2006):

> Quando damos argila para uma criança pequena pela primeira vez, não instruímos a criança quanto ao que fazer exceto para esclarecer que é para brincar - não para comer. Além de garantir que eles não comam ou joguem, e simplesmente observo para ver o que eles fazem com isso. A boa supervisão do adulto consiste em observar e encorajar experimentos autoiniciados que correspondam a limites razoáveis de brincadeiras. (BARTEL, p. 1, 2006. Tradução livre)

Enquanto um grupo modelava, o restante da turma era orientado a explorar outros contextos. Importante pontuar que a sala foi pensada com diferentes contextos simultâneos ao da argila, para que a professora auxiliar pudesse acompanhar e mediar outras investigações e interações, enquanto a professora regente acompanhava o grupo da argila, observando, registrando e mediando o processo de criação.

Figura 1 – Grupo de crianças modelando argila livremente

Fonte: Deunisio (2022)

Nesse primeiro momento, a intenção era que as crianças explorassem a argila sem direcionamentos específicos, fomentando descobertas e experimentos, como a utilização da água, chegando a colocar a argila dentro do recipiente com água, deixando-a bem "melecada", como verbalizavam. As crianças exerceram sua autonomia intelectual ao realizarem experimentos por meio de suas percepções e das respostas que o material lhes dava. A comunicação oral entre elas era constante, na qual geralmente narravam seus experimentos e teorias construídos durante o processo de exploração e, aos poucos, foram dando formas as suas primeiras esculturas como ninhos de passarinho, bolas, minhocas, ainda sem muita forma ou detalhes, sem contar as inúmeras tentativas até que se dessem por satisfeitos com as suas produções. O uso das ferramentas como as estecas foram ganhando significado para apertar, fazer furinhos e cortar, com movimentos muito rudimentares, próprios de quem está descobrindo o seu uso.

A argila foi ofertada em um grande bloco no centro da mesa, proporcionando às crianças construírem hipóteses sobre a quantidade necessária para a construção de sua modelagem, pois a primeira ação de algumas crianças foi tomar o bloco para si, gerando inquietações no grupo, que buscou alternativas para a resolução da problemática por si só e/ou buscando ajuda da professora. Além de exercitarem seu tônus muscular para separar as partes da argila, tomando consciência de proporção, algumas crianças realizaram movimentos mais delicados, utilizando pedaços menores e outras usavam pedaços maiores, com movimentos rudimentares.

Figura 2 – Crianças modelando a argila

Fonte: Deunisio (2022)

Após dois meses de trabalho constante com o contexto, as crianças puderam explorar a argila de acordo com as investigações da turma, percebendo a importância da água ao manuseá-la, pois em um dia em que esse elemento não foi disponibilizado, sentiram falta e procuram providenciar o recipiente para que pudessem compor o contexto, atentando-se para a necessidade dessa para dar forma as suas representações. Após as crianças estarem familiarizadas com esse contexto, a professora passou a modelar junto com as crianças e a fazer referências sobre as intencionalidades dos instrumentos para esculpir a argila, como as estecas.

Figura 5 – Menino utilizando a esteca para inserir detalhes em sua escultura de argila

Fonte: Deunisio (2022)

Leon foi uma das primeiras crianças a utilizar as estecas para aprimorar os contornos e detalhes de suas esculturas. Como a turma estava envolvida numa investigação sobre o corpo humano, Leon modelava o seu

ISSN: 2176 - 1396

corpo, na posição sentado, como narrava, com concentração e precisão em cada detalhe, desde os mais simples aos mais complexos, nos chamando a atenção com relação ao tempo que se dedicou a sua obra e às percepções de proporção que foi estabelecendo em cada passo do seu projeto. “A argila é tão fascinante que algumas crianças trabalham por longos períodos sem nenhuma motivação adulta para manter seu interesse. Ela pode ser uma ótima forma de prolongar a atenção de algumas crianças.” (BARTEL, 2006, p. 1). Em outro projeto em que se dedicou em esculpir uma panela, narrou seu aprendizado com relação ao processo de secagem da argila e as partes do objeto, solicitando a professora que a tampa da panela secasse em separado, pois se secasse juntamente com ela, essa ficaria grudada, conhecimento esse adquirido devido aos experimentos que realizou na manipulação dessa materialidade. Além dessa percepção de Leon, outras crianças foram percebendo as transformações químicas e físicas do material. Marina relata, ao modelar uma cesta de frutas, que precisaria fazer um reforço, pois se ficasse muito fina, quebraria ao secar.

O trabalho com o contexto da argila nos possibilitou olhar para a potência das crianças com relação as suas expressões em outras linguagens, como a representação do próprio corpo, tão importante para a constituição da identidade da criança nessa fase. Descobrimos que algumas crianças modelavam o corpo na argila, mais ainda não o faziam no registro gráfico com o suporte do papel e de riscadores.

Teríamos tantas outras ponderações a fazer sobre as aprendizagens constituídas com o contexto fixo da argila, mas devido às limitações dessa produção, escolhemos esses recortes para narrar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao retomarmos os questionamentos no início deste relato de experiência, ressaltamos que a exploração com a argila é um contexto potente para desenvolver diferentes aprendizagens nos aspectos cognitivos e socioemocionais, além de um campo de investigação para as professoras refletirem sobre as intencionalidades desse contexto e as implicações no desenvolvimento das crianças.

Ao disponibilizar a argila todas as semanas, percebemos que as crianças exploraram e desenvolveram a linguagem oral, o controle motor, a coordenação motora fina e óculo manual, a criatividade, a consciência espacial, a autonomia, e a autoria ao se expressarem por meio da linguagem da modelagem.

Portanto, consideramos que o contexto de argila deve ter um lugar fixo nas salas de Educação Infantil, pois a experiência vivenciada com essa turma de infantil 4 nos permitiu ampliar o olhar para as infinitas possibilidades de aprendizagens que são desenvolvidas para além do papel e de riscadores tradicionais como o lápis e a canetinha, por exemplo. Acreditamos que essa possa ser mais uma ferramenta de expressão de ideias e emoções das crianças.

REFERÊNCIAS

BARTEL, M. **Clay for toddlers and preschoolers**: How and why. Ed. D. in Art Education, 2006. Disponível em: https://www.bartelart.com/arted/Clay&Toddlers.html.
Acesso em: 11 de out. De 2022.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BONDIOLI, A. Promover a partir do interior: o papel do “facilitador” no apoio a formas dialógicas e reflexivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, p.1327-1338, dez., 2015.

CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013 - Tradução Patricia Helene Freitag.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2022. (Documento interno).

DUBOVIK, A. CIPPITELLI, A. **A Linha como Linguagem**: repertório do visível. 1ª Ed. São Paulo: Phorte, 2020 - tradução Bruna Heringer de Souza Villar.

Horn, C.I. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6768/Cl%E1u

LEMOS, D; ZAMPERETTI, M. **Experiências com argila na educação das artes visuais em contexto de estágio experiencias,** 2018.Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/13509/8284>. Acesso em: 10 de Out. de 2022

FOCHI, P. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In: Moro, C. ; BALDEZ, E. (orgs.) **Enlaces no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP. Papirus, 2001.

PEC – Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação – (2016-2021). Edições Loyola.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. 156p.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: Escutar, investigar e aprender. 12 edição. Paz e Terra. Rio de janeiro/São Paulo, 2020. Tradução Vania Cury.

WOLFF, D. Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação Infantil. CEDUC: Jundiaí SP, 2020.

POESIA *SLAM*: PRÁTICAS PERFORMÁTICAS E LINGUAGEIRAS NA COMUNIDADE SURDA

Luci Teixeira Iachinski de França
Mestra em Distúrbios da comunicação
lucitiachinski@gmail.com

Maria Alzira Leite
Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa
Pos-doutoramento em linguística aplicada
mariaalzira35@gmail.com

RESUMO

A disseminação do Sars-CoV-2, vírus responsável pela COVID-19, em 2020, instigou novas formas de interação envolvendo as tecnologias digitais. Nessa linha, com a ampliação das *lives*, a comunidade surda passou a fazer uso das plataformas das redes sociais a fim de intensificar as suas manifestações políticas e sociais. Uma das formas de posicionamento ocorreu por meio da poesia *slam*. De modo geral, essa manifestação artística vem se destacando nas periferias como um instrumento de denúncia diante um cenário de vulnerabilidade que envolve reexistência de crianças, de surdos, de mulheres, de negros e de LGBTQIAPN+. A partir desse contexto, uma questão que emerge nesta pesquisa é: como o gênero poesia *slam* pode potencializar as manifestações performáticas da comunidade surda brasileira? A fim de responder a indagação, objetiva-se, neste trabalho, primeiramente, discutir o modo de organização do gênero poesia *slam,* haja vista as manifestações artísticas da comunidade surda brasileira. Em seguida, almeja-se analisar as performances de identidade, considerando-se as experiências dos surdos com as produções literárias e linguísticas. Nesse viés, foram examinados três textos acadêmicos que tratam da poesia *slam* surda em diferentes contextos. Para o desenvolvimento deste estudo privilegiou-se a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva e de procedimento bibliográfico. A abordagem teórica privilegiará concepções atreladas aos gêneros discursivos e aos letramentos. Posto isso, serão considerados os estudos do Círculo de Bakhtin, de Street e de Cosson. Os resultados preliminares indicam que a poesia *slam* ressignifica o orgulho da identidade surda desempenhando, assim, um papel valorativo das produções, haja vista os letramentos literário, crítico, e ainda, a representação cultural de um grupo.

Palavras-chave: *Slam Poetry*. Língua Brasileira de Sinais (Libras); cultura surda.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade surda brasileira vem, ao longo de sua história, procurando ser protagonista, e para isso vem fazendo uso dos espaços, sejam eles nas artes, na política e nas universidades. Nesse sentido, Rezende (2010, p. 75) enfatiza que os sujeitos surdos são pertencentes a uma comunidade linguística e cultural distintas. Assim, mesmo vivendo na mesma sociedade dos ouvintes, necessita de tempos em tempos lutar por seu espaço em uma sociedade de maioria ouvinte. Uma das maneiras dessa comunidade ser percebida na sociedade é através do uso da arte,

e, nisso, o *slam,* nos últimos anos, abre espaço para debate e para críticas tanto para ouvintes como para os surdos. A arte *slam,* porém, não é difundida em todos os meios na nossa sociedade, e quando fazemos referência a esse novo gênero há estranheza nas pessoas. Muitos, inclusive, confundem *slam* com Islamismo. Sendo assim além de abordar o *slam* na comunidade surda, vamos, no decorrer da pesquisa, tentar responder algumas destas dúvidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *SLAM POETRY*

Começamos apresentando o que é o *Slam Poetry*, e qual é o significado da palavra *slam* em língua portuguesa, pois sempre que se fala no *slam*, surge esse questionamento. Segundo Neves (2017, p. 93):

> A palavra *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma "batida" de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do nosso "pá!" em língua portuguesa. A onomatopeia foi emprestada por Marc Smith.

Cabe destacar que, inicialmente, o s*lam* não tinha caráter competitivo. Segundo Santos (2018, p. 1) o *Slam Poetry* com caráter de competição foi criado nos anos 90 pelo americano Marc Kelly Smith. Sendo assim o *slam* passou a ser uma disputa em que poetas recitam um trabalho de autoria própria, que passa por uma comissão que qualifica e julga tais performances e escritos.

Com o passar do tempo, o movimento o *Slam Poetry* é influenciado pelo movimento *Hip Hop,* e a ele agregaram-se diversas outras temáticas nas poesias, ampliando assim discussões sobre vários problemas sociais como, por exemplo, o racismo, machismo, LGBTfobia e diversas desigualdades contextuais. Esse movimento tem se ampliado para diversos lugares, inclusive na América Latina.

Estudos, como por exemplo de Johnson (2017), destacam que essa poesia permite aos indivíduos surdos a expressão de seus pensamentos, das emoções e das experiências por meio da autoexpressão criativa. Os resultados apontaram para avanços em habilidades de leitura, de escrita e de compreensão de texto, e também, que, o *slam* contribuiu no desenvolvimento de identidade e orgulho surdo.

Outrossim, a pesquisa de Jones (2019) evidencia como a participação em eventos de *slam* pode promover um senso de pertencimento à comunidade surda e

fortalecer os laços entre os membros dessa comunidade. Isso faz com estes possam desenvolver uma “voz” ativa com a qual poderão compartilhar suas experiências.

2.2 *SLAM POETRY* NO BRASIL

E como esse movimento adentrou no Brasil e na comunidade surda?

De acordo com Roberta D’Alva (2011), o *slam* chegou ao Brasil em 2008 e começou a ganhar destaque no cenário nacional e na comunidade surda, segundo Araújo (2020, p. 12), em 2010, com o grupo Corposinalizante, a partir de um curso de formação para jovens surdos denominado *Aprender para Ensinar*, realizado por Cibele Lucena e Joana Zats Mussi no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Ainda segundo a autora, resultou desse movimento, no ano de 2014, o surgimento do grupo *Slam* do Corpo, em parceria com o Sarau do Burro e Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. O *slam* surdo surge, então, por meio da parceria linguística entre surdos e ouvintes, onde se encontram a língua sinalizada e a oralizada.

Nesse contexto, ambas as línguas, mesmo tão distintas, encontram-se em sintonia. Quando falamos em distinção não estamos nos referindo a inferioridade ou superioridade linguística, mas sim de diferenças em sua organização gramatical, pois uma língua é oral-auditiva, e a outra é visual-espacial. Além disso, outras questões foram postas na situação de pesquisa, uma vez que o *slam* ainda é um gênero novo: questões como qual é a representatividade deste para a comunidade surda. Esse gênero é oriundo da poesia oral e marginal e traz em seu conteúdo questões sociais e periféricas, situações que ocorrem à margem da sala de aula, por exemplo, mas que estão vivas, gritantes e latentes nas letras do *slam*.

Hoje, no Brasil, temos três representantes do *slam* surdo que se destacam: a *slammer* Catharine Moreira e os *slammers* Edvaldo Santos (Edinho) e Leonardo Castilho (Leo). O *slammer* Leonardo Castilho (*apud* Santos, 2010, p. 03) afirma que existe uma troca no trabalho entre surdos e ouvintes, e o *slam* proporciona a reflexão sobre a incansável luta de resistência surda e seu empoderamento linguístico e identitário. Brizola e Lourenso (2019, p. 180) afirmam que as batalhas são compostas por poesias marginais, abordando questões sociais que podem ser às vezes visões

gerais ou ainda “particulares como experiências de vida”. Mesmo com essa visão, o *slam* e a comunidade surda ainda estão afastados da sociedade ouvinte.

Nesse sentido, Araújo e Nascimento (2021) convidam o leitor à reflexão: “apesar do surgimento de múltiplas identidades e sujeitos, ainda há a precarização e marginalização de culturas minoritárias e isso se reflete no âmbito estético”. Ainda segundo os autores (p. 249), existem “práticas de afirmação e resistência emergindo por parte desses grupos sociais, à medida que tais indivíduos estão consolidando suas identidades por meio de suas vozes, inclusive, pela via artística”.

O *slam* se legitima para a comunidade surda como uma bandeira, mais um levante de que essa comunidade se faz presente e resiste na sociedade.

Nessa linha, os surdos, a cada dia, expressam-se, transgredindo a ordem social ouvinte através do *slam*. A comunidade surda, por meio da poesia, arte e literatura, reexiste e conquista o reconhecimento no mundo como um sujeito surdo, expressando suas ideias e identidades, seja pela literatura ou arte performática, além de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. E quando falamos de reexistência, a luta para reexistir acontece, inclusive, por meio da poesia marginal.

À luz destas referências e discussões, percebe-se como a prática do *slam* na comunidade surda é um instrumento que serve de luta para esses indivíduos serem vistos não apenas como seres à margem, mas como sujeitos com consciência crítica demonstrada através da arte.

2.3 LINGUAGEM E GÊNERO POR MIKHAIL BAKHTIN

Sendo o *slam* um gênero novo, oriundo de outras comunidades e de outras culturas que não a surda, ocupando espaço nessa comunidade para debates nos faz refletir sobre o trabalho de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2006), em que discorre sobre a linguagem como fenômeno social e cultural, onde a comunicação verbal promove a interação entre indivíduos em um determinado contexto social. A poesia *slam,* sendo poesia periférica, vem ao encontro de uma demanda da comunidade surda, que é a busca de espaço literário para difundir sua língua e cultura. Nesse sentido, Bakhtin afirma ainda que dentro dessa criação verbal está, inclusive, a literatura, que é, segundo o autor, um diálogo entre diferentes perspectivas de um determinado contexto social e histórico. Convém salientar que a

"polifonia", multiplicidade de vozes em um texto, cria diversos pontos de vista que colidem e interagem. Para Bakhtin, os gêneros discursivos não são rígidos, mas suscetíveis às transformações geradas pela interação dos sujeitos:

> [os gêneros discursivos] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Nessa esteira, essa abordagem influenciou profundamente os estudos literários, linguísticos e culturais, oferecendo uma perspectiva enriquecedora sobre como compreender e analisar a linguagem e a criação verbal – e isso é visível especialmente na produção em Libras, como o *slam* surdo, em que acontece a interação entre indivíduos múltiplos em um gênero que é, em sua essência, desapegado de normas.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E CRÍTICO

Brian Street (2014) aborda o letramento não apenas como habilidade técnica e individual, mas como prática culturalmente situada e socialmente construída. Isso significa que o letramento é influenciado pelos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que ocorre. Também investiga as desigualdades relacionadas ao letramento, analisando como fatores como classe social, gênero, etnia e identidade afetam a maneira como as pessoas se envolvem com a leitura e escrita.

Nesse aspecto, o autor faz com que pensemos na poesia *slam* e sua função na comunidade surda. Os fatores apontados por Street são desigualdades presentes neste grupo. Sendo assim, o *slam* vem como um gênero de acolhimento dessa minoria linguística. Cabe ressaltar que o *slam* tem cunho literário crítico, pois vem carregado em suas letras de denúncias das mais variadas esferas sociais. O que remete aos ensinamentos de Cosson (2006), que propõe que o letramento literário seja baseado em um conceito amplo de letramento, uma vez que a leitura é uma prática social que transforma as relações humanas. Ele se distancia das visões tradicionais sobre o ensino da literatura, por exemplo, e não estabelece modelos fixos para o letramento literário.

O estudo em conjunto destes letramentos encoraja o questionamento frente a preconceitos e estereótipos, criando cidadãos críticos e conscientes, capazes de

participar ativamente da sociedade – especialmente os excluídos, como surdos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho, sendo uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, realizou buscas na *internet* em *sites*, revistas eletrônicas e publicações em anais.

Segundo Sousa *et al* (2021), uma pesquisa bibliográfica baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Ainda segundo os autores, a "pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico" (Sousa *et al*, 2021, p. 66). Para os autores, a realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador deve ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

Esta pesquisa se deu através da seleção de estudos previamente publicados sobre a poesia *slam* dentro da comunidade surda. Para dar conta das questões postas nesta pesquisa, a revisão de literatura selecionou três textos de diferentes abordagens sobre tema para que mais de um ponto de vista fosse analisado. Apesar de todos os textos escolhidos se basearem no trabalho do grupo *Slam do Corpo* (por seu caráter vanguardista), cada texto se ancora em uma perspectiva específica sobre a poesia *slam* dentro do escopo deste artigo. E sendo o *Slam do Corpo* um grupo tão inovador, nada mais que lógico que acabe sendo uma escolha nesse trabalho para elucidar o início do *slam* na comunidade surda no Brasil.

3.1 MATERIAIS ANALISADOS

A primeira pesquisa a se destacar aqui foi o trabalho de conclusão de curso *Slam do Corpo e empoderamento surdo: contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para educação bilíngue* de Denise Penha Viveiros (2020). A autora privilegiou o viés analítico netnográfico, ou seja, a partir do ciberespaço - o uso do *slam* nas narrativas surdas nas plataformas digitais na educação bilíngue para surdos, especificamente com o uso do trabalho do grupo *Slam do Corpo*. Na pesquisa, 34 vídeos foram analisados.

Viveiros concluiu que uma das principais contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para a educação bilíngue é representatividade.

O *Slam do Corpo* propicia para os surdos um lugar de voz na sociedade e no ambiente educacional e possibilita que a cultura surda esteja inserida em seu cotidiano, tornando a experiência educacional mais inclusiva e real. Isso é de grande importância para a formação de identidade e valorização cultural dessa comunidade, já que, caso contrário, o surdo teria dificuldade em ter acesso a uma educação plena de qualidade e inclusiva.

Outra contribuição, segundo a autora, é a promoção do empoderamento surdo. As poesias *slam*, em sua maioria, apresentam narrativas de superação e luta contra a exclusão e a opressão. Isso permite que os surdos se sintam fortalecidos e representados, valorizando a suas experiências e sua cultura. Esse empoderamento se reflete em sua educação, que ganha uma nova dimensão, sendo valorizada e inserida de forma plena e ativa no ambiente educacional.

Na sequência, o segundo texto analisado foi *Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira?*, artigo de Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento (2021).

Os autores discorrem sobre a possibilidade do *slam* surdo ser uma representação literária e naturalmente performática, já que a língua de sinais é viso-espacial. Para a análise, tomaram como base a obra *Empatia: um pequeno manual da cultura surda*, novamente do grupo *Slam do Corpo*. O livro é um conjunto de poesias, entrelaçando textos com a língua de sinais, que reflete a diversidade de experiências e histórias vividas pelos autores, e estes buscam transmitir seus pensamentos e anseios através da poesia visual e da variedade de signos.

Segundo os autores, a literatura surda representa a experiência visual do sujeito surdo em palavras e gestos e se desenvolveu como uma forma de afirmação da cultura surda em um mundo que marginaliza pessoas com deficiências, e como um meio de resistência e inclusão.

Os autores concluem que a poesia *slam* surda é, sim, uma manifestação literária contemporânea que reforça o protagonismo surdo e desafia o tradicionalismo da literatura canônica, e destacam que o direito à Literatura é um dos muitos ao qual esta comunidade tem direito.

O terceiro trabalho analisado foi *Reflexões sobre a identidade surda, a partir da poesia negro surdo (Slam do corpo),* de Gerciane Maria da Costa Oliveira, Kyara Maria de Almeida Vieira e Denise Penha Viveiros (2022).

As autoras estudaram o trabalho do *slammer* Edinho Santos, novamente do grupo *Slam do Corpo*, haja vista os pressupostos teóricos dos estudos culturais e dos estudos surdos. O objetivo era analisar a performance de *slam* e sua relação com a identidade surda.

As autoras concluíram que a poesia *slam* pode ser utilizada como uma forma de resistência e existência cultural pela comunidade surda. Essa expressão artística apresenta uma linguagem rica em expressão visual, em consonância com a cultura surda, que é caracterizada por vivências predominantemente visuais. Logo, o poeta utiliza a poesia para expressar a sua perspectiva de vida, enquanto pessoa surda, e ainda, para discutir a sua relação com a sociedade ouvinte e opressora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia *slam* surda encontra-se enraizada nos valores e características culturais da comunidade surda, manifestando-se tanto como forma de expressão e resistência quanto como um reflexo da sua identidade cultural.

Resultados preliminares indicam que o envolvimento deste grupo com a poesia *slam* incentiva o orgulho da identidade surda dos participante porque desafia as percepções da surdez como limitação, o que fortalece sua autoestima.

As análises dos materiais estudados indicam que a poesia *slam* desempenha, sim, um papel significativo no letramento literário e no empoderamento da identidade na comunidade surda. A participação dos surdos, em um espaço seguro com seus iguais, permite que a comunidade explore suas próprias narrativas, comunique experiências e desafie estereótipos associados à surdez, fortalecendo o senso de autoidentidade.

O *slam* permite que os participantes compartilhem, entre os seus, as suas histórias de forma autêntica, com nuances culturais próprias, sendo um meio de comunicação inclusivo que vai além das limitações da linguagem escrita ou falada tradicionalmente – o que vem ao encontro da percepção bakhtiniana de que o sujeito se constitui e compõe suas relações através da linguagem, que, por sua vez, é representada no *slam* em gêneros discursivos mutáveis e intercambiáveis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Slam surdo: expressão contemporânea da literatura brasileira?. **E-Scrita**: Revista do curso de Letras da Uniabeu, Nilópolis, v. 12, janeiro-junho 2021. Disponível em: revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4131/pdf. Acesso em: jun. 2023.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BALABUCH, Maria de L. R. **Letramentos críticos e translingualismo em Libras**: Uma ideia. Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens - UFMS. Campo Grande | MS Vol. 23 | Nº 45 | 2019. Disponível em: < https://core.ac.uk/download/pdf/235432614.pdf> Acesso em jul. de 2021.

BARBOSA, L. **Movimento *Slam* no Brasil e no RS**: Origens, características e dinâmicas das batalhas poéticas de juventude (2019). 12 f. Tese (Doutorado) - Curso e Educação, UFRGS, Rio Grande do Sul.

BRIZOLA, Ana C. A. LOURENSO, Bruna. **Mulheres nos Slam's**: de musas a poetas. Revista Sociologias Plurais, v. 6, n. 1, p. 183-202, jan. 2020. Disponível em: <revistas.ufpr.br/sclplr/article/download/71456/40292>. Acesso em: jun. de 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça**– o *poetry slam* entra em cena. Synergies Brésil n° 9 - 2011 p. 119-126.

JOHNSON, D. (2017). The Impact of Spoken Word Poetry on the Literacy Development of Deaf and Hard of Hearing Youth. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 22(3), pp.303-315.

JONES, L. (2019). The Role of Spoken Word Poetry in Building Community and Empowering Identity in the Deaf Community. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 24(1), pp. 54-65.

NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, *[S. l.],* v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLIVEIRA, Gerciane Maria da Costa; VIEIRA, Kyara Maria de Almeida; VIVEIROS, Denise Penha. Reflexões sobre a identidade surda a partir da poesia Negro Surdo (Slam do Corpo). **Revista Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 26, ed. 49, p. 115-136, 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/50556. Acesso em: 5 jul. 2023.

POLIVANOV, B. B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 16 jul. 2014.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. (Capítulo 3: Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista). Disponível em: repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074. Acesso em: jun. de 2023.

REIS, Samid. **Slam do corpo no manos e minas: empatia**. 2017. (2 min. 07 s.) Disponível em: <youtube.com/watch?v=jP3Qt67Ua2o> Acesso em 13 jul. 2019.

SANTOS, Natielly de J. **O Slam do Corpo e a representação da poesia surda**. Revista De Ciências Humanas, 18(2). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>. Acesso em: jun. de 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>. Acesso em jul. de 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, São Paulo, ano 2021, v. 20, n. 43, ed. 43, p. 64-83, 8 mar. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 3 abr. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

VIEIRA, W. N.; DE SOUZA, L. S. **Letramento crítico cultural, leitura de mundo e formação da cidadania**: proposta didático-metodológicas em tempos de pandemia. Afluente: Revista de Letras e Linguística, São Luís, p. 278–300, 2022. DOI: 10.18764/2525-3441v7n20.2022.14. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/16721. Acesso em: 15 jul. 2023.

VITAL, Vagner; ALVES, Gabriela. Surdo de nascença, Edinho faz poesia com a língua de sinais. **Mural**, São Paulo, 19 dez. 2019. Disponível em: https://www.agenciamural.org.br/surdo-de-nascenca-edinho-faz-poesia-com-a-lingua-de-sinais/. Acesso em: jun. 2023.

VIVEIROS, Denise Penha. **Slam do Corpo e empoderamento surdo:** contribuições das narrativas surdas apresentadas nas plataformas digitais para educação bilíngue. Orientador: Kátia Michaele Conserva Albuquerque. 2020. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1145. Acesso em: 6 jul. 2023.

ASPECTOS DIDÁTICOS DA ESCRITA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Pamela Zibe Manosso Perussi[1]

RESUMO

A prática da escrita literária em sala de aula ocorre nos Anos Iniciais como uma das atividades obrigatórias do componente de Língua Portuguesa, seja porque há recomendação de certos gêneros literários para cada ano escolar, seja como forma de avaliação pontual, sem conexão com a dimensão estética e criativa da leitura e escrita literárias. Este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância de uma prática que considere as especificidades da leitura literária e escrita literária na escola como meios de incentivo à criatividade e autoria dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com vistas à formação do aluno-autor. A presente análise parte de algumas proposições de Vigotski (2014) acerca da criatividade em idade escolar, nas quais o autor pondera a respeito da capacidade da criança em fazer uso estético da palavra e ressalta a atuação pedagógica do professor como peça-chave nesse processo. O aporte teórico utilizado no presente texto parte do conceito de letramento literário, proposto por Cosson (2020), que defende a leitura e escrita literárias como linguagem em sua forma complexa, na qual se pode simbolizar o mundo; o papel da intertextualidade (KOCH; ELIAS, 2018) como elemento necessário ao desenvolvimento da escrita e o conceito de aluno-autor (TAUVERON, 2007, 2014), que defende o papel da escola na formação dos alunos não como escritores profissionais, mas como autores, que podem aprender determinadas técnicas de escrita com intuito de empregá-la na dimensão estética da palavra. Observa-se o papel da escola como primordial na aprendizagem a da leitura e escrita literárias e como lócus para a formação estética e humana dos alunos.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Letramento Literário. Escrita literária. Intertextualidade. Aluno-autor.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança na primeira infância inventa, fabula e cria histórias, mesmo antes de sua alfabetização se consolidar. Não é difícil pensar que, dentre suas muitas formas de expressão, a criança também aprenda, mesmo que não consciente, a utilizar a linguagem de forma estética despropositadamente para se comunicar, antes mesmo e concomitantemente a sua trajetória escolar. Na escola, leitura e escrita são processos diferentes, porém complementares e, com as exigências da alfabetização e do letramento, a leitura literária e a escrita, perdem espaço para as atividades obrigatórias, apesar de seu potencial criativo e formativo.

De acordo com Rezende (2018, p. 93), “Ler e escrever textos literários não são competências equivalentes na escola. Não é de responsabilidade do ensino no nosso país ensinar a escrever literatura, ou o é apenas secundária e tangencialmente em

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, pam.manosso@gmail.com.

relação à leitura literária, essa sim considerada matéria escolar por excelência".

Sob o ponto de vista do ensino da língua, o conceito de letramento compreende: ler e escrever, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros, inclusive gêneros literários, que apresentam uma natureza especial no trato com a linguagem. Em particular sobre a linguagem literária, é justamente devido a sua especificidade que o aluno dependerá da escola para acessá-la, por meio do letramento literário e do desenvolvimento da competência literária, porque a literatura "[...] é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos." (COSSON, 2020, p. 177, grifo do autor).

Sendo assim, é preciso refletir acerca de qual é o possível interesse da criança pela atividade da escrita (com intenção artística) e qual é o papel do professor em conduzir tal prática, empregando estratégias eficazes para proporcionar aos seus alunos a compreensão de que o trabalho com a palavra também é um trabalho de dimensão artística.

2 QUESTÕES NORTEADORAS

A partir da reflexão posta na introdução, acerca do lugar da leitura e escrita literárias no ensino, o texto está organizado a partir das seguintes questões: a) a criança em idade escolar está preparada para a criação literária ou para ser considerada um autor? b) como denominar a criança que escreve um texto literário em sala de aula: autor, escritor ou aluno-autor? e c) há uma didática que viabilize à escola a possibilidade de conferir ao aluno o estatuto de *autor*?

Discorre-se sobre a primeira delas: a criança em idade escolar está preparada para a criação literária? O termo *criação* está mais ligado à criatividade para escrever um texto com originalidade, com intenção estética, do que ao amplo domínio das regras da língua. Contudo, um cuidado é necessário: tratamos aqui de crianças em idade escolar e que estão iniciando a sua compreensão de mundo, em uma diversidade de níveis, e ampliando suas vivências.

Como bem relembrado por Ferreiro e Siro (2010), não se pode esperar que crianças escrevam como adultos, pois elas não são escritores profissionais e, além disso, são alunos em processo de aprendizado. (FERREIRO; SIRO, 2010). Não se pode esperar que uma criança escreva com naturalidade assim que receber uma

proposta. Sabemos que para escrever é preciso ler (DALLA-BONA, 2012) e é esperado que a criança recorra às suas leituras anteriores e a sua experiência extra-literatura para confeccionar seus textos para poder preparar-se para escrever seus textos com criatividade.

3 O PAPEL DA INTERTEXTUALIDADE

Para responder à segunda questão, a respeito de como denominar o aluno que escreve textos literários nos, recorre-se a autores como Clanché (1988), Tauveron e Seve (2005), Brandão e Souza (2018). Os estudiosos defendem que crianças recorrem a empréstimos de outros textos para criar seus próprios textos. Não se trata de cópia, plágio ou de uma prática condenável, mas de visualizar nas obras lidas uma referência, um ponto de partida, um modelo para sua própria criação. Essa ligação *entre* textos, mobilizada pelo leitor, é reconhecida como intertextualidade, o ponto-chave para a escrita literária por crianças.

A noção de intertextualidade adotada nesse texto faz parte dos estudos da Linguística Textual e foi explicitada por Koch e Elias (2018, p. 75-100), autoras que partem de duas perguntas básicas para discutir a respeito deste elemento: a) quantas vezes, no processo de escrita, constituímos um texto recorrendo a outro(s) texto(s)? e b) E quantas vezes, no processo de leitura de um texto, necessário se faz, para a produção de sentido, o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) – ou do modo de constituí-los?. As estudiosas definem que:

> a **intertextualidade** ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. [...]. A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 86).

Se partirmos dessa compreensão – e da perspectiva de que crianças são sujeitos de experiência e plenos da capacidade de aprender a aprender – encontraremos um espaço conveniente para discutir a construção da autoria por meio da escrita literária no ambiente escolar, desde que respeitadas suas vivências e sua originalidade, que nem sempre aparece quando queremos e nem sempre “obedece” às convenções, ora porque a criatividade é inerente à criança.

No capítulo intitulado “A criatividade literária na idade escolar” de “Imaginação e criatividade na infância”[2], Vigotski afirma que a criança em idade escolar ainda está imatura para o uso estético da palavra e apresenta para seu argumento algumas razões. A primeira delas está centrada no “atraso que as crianças revelam no desenvolvimento da linguagem escrita comparativamente com a linguagem falada.” (VIGOTSKI, 2014, p. 53).

Apesar de alegar a imaturidade para com a criação literária, Vigotski vai se referir com veemência a atuação pedagógica do professor como chave no processo de fazer com que a criança seja introduzida na dimensão artística do trabalho com a palavra. O pensador russo destaca que uma das principais ações é propor às crianças que redijam escritas que versem sobre *temas* que lhe são próximos e lhe são “seguros”. De acordo como o psicólogo, “não há nada pior para a criança do que impor-lhe um tema sobre o qual ela pouco pensou e sobre o qual ela tem pouco para dizer.” (VIGOTSKI, 2014, p. 56). A tarefa da escola, nesse entendimento, “consiste em motivar a criança a escrever e ajudá-la a dominar a técnica da escrita.” (VIGOTSKI, 2014, p. 56).

O texto de Vigotski aqui mencionado permite afirmar que já século XIX havia uma preocupação em torno de pontos cruciais: o da *intencionalidade*, ou seja, ensinar a criança qual é o propósito da escrita (o que perseguimos em nossas salas de aula e currículos escolares até hoje); e o da *motivação*, ou seja, o que há de *bom* em escrever. O estudioso russo aponta que o professor é a peça-chave no processo de *levar a criança a* compreender que o trabalho com a palavra possui uma dimensão artística e social e, por isso, cabe afirmar que um texto ficcional produzido por uma criança pode ser considerado como *criação literária* ou adquirir *status* de literário. Contudo, conferir a um texto a categoria de *literário* ou *não literário* não é uma tarefa

[2] O texto mencionado trata-se de um capítulo da obra de Vigotski intitulada “Imaginação e criatividade na infância”. Para esta pesquisa, voltada para escrita literária, as ideias de Vigotski a respeito da criação literária são muito profícuas e embasam algumas reflexões desse texto. Vale ressaltar que houve recorte necessário de apenas um de seus muitos textos, por ser pertinente ao estudo pretendido, e consciente de o autor é amplamente estudado no campo da educação. Para evitar impropriedades teóricas, foram lidas duas versões do mesmo título, de duas editoras distintas: VIGOTSKI, L. S. A criatividade literária na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 51-93 e VIGOTSKI, L. S. A criação literária na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018, p. 61-96. Dentre estas, optei por utilizar o seguinte volume, com o propósito de evitar questões de tradução, que podem influenciar na interpretação das ideias: VIGOTSKI, L. S. A criatividade literária na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 51-93.

simples, pois tal classificação abre margem para que se conteste, sob o ponto de vista da crítica literária, a qualificação do texto como "literário" com base em argumentos como: a criança ainda não domina todas as regras da escrita, da própria língua e não teria maturidade necessária ou vivências que pudessem ser transpostas para seu texto, de modo a constituí-lo como ficção.

4 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO-AUTOR

Autores como Tauveron (2014, 2007, 2009), Cerrillo (2008) e especialmente Clanché (1988), ao estudar sobre "*l'enfant écrivain*" (a criança escritora), afirmam que a criação da criança é literária, pois pode ganhar contornos de uma escrita com intenção artística, desde que a partir das devidas orientações.

Tauveron (2014) – autora que cunhou o termo aluno-autor para designar a criança que produz textos literários – endossa que já nos Anos Iniciais é possível desenvolver um trabalho específico com a linguagem que desenvolva nos estudantes a capacidade de serem autores. Por isso, a escrita literária produzida pela criança pode, sim, ser considerada uma criação literária.

A escrita do texto literário dá oportunidade ao aluno para que reflita justamente sobre o processo de descobrir e se colocar no mundo a partir da linguagem e da experiência com a linguagem e seus efeitos sobre si e sobre os outros. A partir da compreensão dos meandros da escrita do texto literário e das devidas condições metodológicas que despertem o interesse e a criatividade, a criança é capaz de estabelecer um projeto autoral, em que seu "eu" se torna seu *ethos discursivo*[3], isto é, sua autoria no interior de um texto ficcional.

Contudo, essa não é uma tarefa simples. A diferenciação, por exemplo, entre autor ("eu") e narrador em um texto ("eu" ficcional) não é um processo óbvio para a criança e pode lhe causar confusões no momento em que estruturará as operações constitutivas em sua escrita literária, tais como: a adoção de um *ethos discursivo*, a definição de seu leitor-modelo e a "ficcionalização do eu".

[3] O conceito de *ethos discursivo* apresenta ampla discussão teórica no que diz respeito aos estudos atinentes à Análise do Discursivo. Não ampliaremos a discussão específica do conceito neste campo, mas optarmos pelo foco conceitual dentro da perspectiva de Catherine Tauveron, aplicada à realidade escolar, na tentativa de evitar inadequações teóricas a respeito do termo. Concebemos *ethos discursivo* como o "eu" do texto e como uma das operações textuais necessárias à composição da estrutura da narrativa.

Para a estudiosa francesa Catherine Tauveron, o escritor é um autor, mas a criança que escreve não é um escritor e não deve ser levada a esse *status*, nem tampouco a cabe à escola projetá-lo como objetivo de ensino.

Em primeiro lugar, é preciso delimitar os papeis de cada um, *escritor* e *aluno-autor*. Tauveron (2014, p. 88-89) pontua que:

> '*autor'* o aluno que produz um texto narrativo com uma *intenção artística* e o distinguimos do 'escritor', que é um autor cuja intenção e o valor ou 'mérito' estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta no catálogo de um editor). O escritor, por outro lado, tem um fazer reconhecido institucionalmente. (TAUVERON, 2014, p. 88-89).

Um aluno-autor é uma criança que está aprendendo sobre o jogo estético que envolve a interação entre autor, texto e leitor. A autoria depende de um jogo estético entre o aluno que escreve e o aluno que lê, relação intimamente relacionada à postura de autor. Além de precisar aprender as técnicas para a composição de textos, para ser incentivado a desenvolver um projeto de autor, o aluno necessita de outras condições didáticas igualmente importantes: estabelecimento de uma comunidade de leitores/autores e a disponibilidade da criança em colocar seu texto à análise de seus pares.

> O jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores, convidados a exprimir e a confrontar seus projetos de escrita singulares: suas escolhas narrativas [...] Em um fórum, onde cada um abre as portas de sua cozinha, a escrita aparece porque ela é: um trabalho de artesão supondo suas escolhas táticas (das quais nem sempre se controlam as consequências: diz-se, escrever é uma aposta), suscetível de proporcionar contentamento pessoal. As receitas de uns podem, bem entendido, inspirar os outros. (TAUVERON, 2014, p. 91).

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a formação do aluno-autor é o que de para a criação literária, é preciso ofertar leituras diversificadas, para que, à medida que conheçam novas obras, possam alargar seu repertório. É preciso ainda dar condições para que os alunos visualizem e se "responsabilizem" pelas suas escolhas de escrita e "seus possíveis efeitos" na narrativa (TAUVERON, 2014, p. 94) e visando possíveis leitores.

Então, qual seria a função da escola no sentido de viabilizar uma didática que confira ao aluno o estatuto de *autor*? Isto é: c) há uma didática que viabilize à escola a possibilidade de conferir ao aluno o estatuto de *autor*?

Em primeiro lugar, é preciso repensar algumas **crenças dos docentes** a respeito da escrita. Pesquisas citadas por Tauveron (2014) revelam que os próprios docentes enxergam a escrita escolar como um processo hierárquico e linear. Tais concepções interferem diretamente na organização e no planejamento de uma didática que acaba voltada para a redação e não para escrita, gerando insegurança nos estudantes. Não é raro ouvir em momentos como esses comentários das crianças como: “o que vou escrever?”, “não sei o que escrever”, “não tenho ideias para escrever”. Em situações como essas, os estudantes escrevem com o único propósito de colocar no papel o que supõem ser aquilo que o professor queira/espera ler, tendo nesta figura seu destinatário central, ao passo que o processo deveria pautar-se em *si*, no sentido de que, quando o aluno-autor planeja e escreve seu texto, ele deve visualizar um leitor-modelo[4] (ECO, 2011), quem receberá seu texto para leitura. Um texto, como situação comunicativa, é sempre escrito ou proferido por alguém com um determinado objetivo, em algum determinado lugar, de uma maneira específica a depender da mensagem e sempre visando um destinatário.

A composição de um texto sempre será um processo de escolhas: escolhas enunciativas, desde o formato da escrita e de seu conteúdo até as escolhas linguísticas e gramaticais (como pronomes de tratamento mais adequados par aa situação comunicativa, por exemplo). É a compreensão desse espaço da escrita como troca e como situação discursiva que, quando vivenciado pelo aluno-autor, embasa o projeto estético e um texto verdadeiramente autoral, ao invés de “escrever para o professor”, quem submeterá o texto produzido pelo aluno ao olhar “ortopédico” (TAUVERON, 2014, p. 86).

O “olhar ortopedagógico” conferido ao texto pelo professor é principal entrave para o desenvolvimento da autoria, pois o aluno sabe que seu texto será corrigido de acordo com determinadas normas que ele mesmo não domina e não compreende seu funcionamento. A “correção” e a intervenção do professor no texto, já esperada pelo estudante, retira seu domínio sobre seu próprio texto, limitando e reduzindo sua criatividade e suas possíveis estratégias discursivas a um conjunto de regras gramaticais específicas ou mesmo ao engessamento da estrutura de um determinado gênero textual para atender ao que *o professor pede.*

[4] Conceito presente na obra *Lector in Fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos, de Umberto Eco.

ISSN: 2176 - 1396

Não se trata de negar a importância do ensino de regras da língua para o desenvolvimento da escrita, mas sim de modificar o *como* olhar para os textos produzidos pelos alunos, valorizando seus repertórios pessoais, sua originalidade e os textos anteriores com os quais suas produções escritas ou orais dialogam.

Em segundo lugar, é preciso fazer com a que a criança compreenda o porquê da escrita. Escrever é prática fundamental para o aperfeiçoamento da escrita, é prática complementar no desenvolvimento da competência leitora e determinante para o processo de compreensão de sentidos. Apesar de sua contribuição para o desenvolvimento tanto da linguagem quanto da criatividade, a escrita literária é pouco explorada em sala de aula e, quando é realizada, normalmente tem como objetivo atender a uma tarefa escolar, sendo o professor o único destinatário do texto produzido pelo estudante.

É preciso desmistificar que escrever literatura é um dom ou uma atividade reservada àqueles que possuem uma notável inspiração. Trata-se, na verdade, de uma habilidade a ser desenvolvida inclusive na escola (TAUVERON, 1996), de um trabalho por vezes árduo, repleto de reescritas e idas e vindas ao texto. Um texto nunca estará completamente acabado, pois é no encontro entre o horizonte de expectativas do texto e do leitor que o texto significa algo para alguém de alguma forma.

A escrita criativa é um dos meios que a escola possui de poder cultivar o potencial criativo da criança, elemento fundamental para a vida e indispensável para a aprendizagem. Para o autor, “a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias, em que ganham importância aspectos como o receptor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito.” (CERRILLO, 2008, p. 178). Além disso, trata-se de uma habilidade linguística específica, por promover a experimentação da linguagem para além daquela que o aluno já domina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar aos estudantes a oportunidade de experimentar a escrita literária, incentivar sua autoria e encorajar o aluno a tomar uma postura de autor é importante porque essa prática “ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao

mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico." (CERRILLO, 2008, p. 182).

As práticas de escrita literária na escola precisam extrapolar o campo educacional, num ideal de que sejam, um dia, acolhidas como atividades formadoras e não "tarefas". Segundo Tauveron (1996, p. 91, tradução da autora), "A escola não tem por vocação formar escritores em sua essência, mas não pode impedir que nasçam as vocações e não pode impedir que as crianças explorem possibilidades estéticas da linguagem [...]."

O papel do professor nesse processo não pode ser relegado aos programas curriculares, mas sim ao de lembrar de que ele deve ser o principal leitor e a peça-chave para que o desenvolvimento da escrita autoral aconteça. É preciso "Ensinar aos alunos que escrever não é fazer uma obra inteiramente original, que todos os autores emprestam uma parte de sua matéria primária aos outros autores para recompô-la e se apropriar dela, e que não se trata de uma "cópia" condenável." (TAUVERON, 2014, p. 92).

A tarefa da escola e do professor consiste em criar oportunidades reais e abundantes para a prática da escrita com intenção artística e aperfeiçoá-la, em um espaço mediado, dialogado, que eleve as potencialidades das crianças e que as valorize quanto as suas ideias, quanto sujeitos de experiência e quanto aos seus diferentes modos de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

CERRILLO, Pedro. A escrita criativa dos alunos. **Desenredo**, v. 4, n. 2, p. 177-191, jul./dez., 2008. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698. Acesso em: 10 jan. 2023.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento Literário:** Ler e Escrever Literatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução: Attílio Cancian. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERREIRO, Emília. SIRO, Ana. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**. Uma experiência de criação literária com as crianças. Tradução: GIL, L. R. 1 ed. São Paulo: Ática Educadores, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Texto e intertextualidade. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 75-100.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, 32(93), 2018, p. 93-105. Disponível em: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180032. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de; BRANDÃO, Cláudia. Leite. Literatura e infância: a intertextualidade na perspectiva do leitor. **Contrapontos** [online]. 2018, vol.18, n. 3, p. 286-295.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142018000300286&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2023.

TAUVERON, Catherine. Des «pratiques d'évaluation» aux «pratiques de révision»: quelle place pour l'écriture littéraire?. **REPÉRES.** Recherches en didactique du français langue maternelle. ENS Éditions. Institut Français de l'Éducation. Lyon, n. 13, 1996, p. 191-210.
Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2184. Acesso em: 19 jan. 2023.

TAUVERON, Catherine; SEVE, Pierre. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM**. Paris: Hatier, 2005.

TAUVERON, Catherine. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. **Le Français Aujourd'hui.** Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?, n.157, jun. 2007. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm

TAUVERON, Catherine. Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains?. **REPÉRES.** Recherches en didactique du français langue maternelle. ENS Éditions. Institut Français de l'Éducation. Lyon, n. 40. 2009, p. 79-109.
Disponível em: https://journals.openedition.org/reperes/332. Acesso em : 19 jan. 2023.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em Revista**. n. 52, abr./jun. 2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 85-101

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A criatividade literária na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 51-93.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A criação literária na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018, p. 61-96.

O Ensino Bilíngue e a literatura na Educação Infantil: aprendizagens para a empatia e para o cuidado ambiental

SAMPAIO, Katia Luciana Luz[1]

ZOCCOLI, Luciana[2]

RESUMO

O presente estudo constitui-se numa breve discussão e reflexão sobre o Ensino Bilíngue, a literatura infantil, as relações de cuidado da Casa Comum e a Pedagogia Inaciana com crianças de 3 a 4 anos, tendo a escola de Educação Infantil como loco, a partir do relato de experiências vivenciadas pelas respectivas autoras. Assim, tem-se como objetivo geral proporcionar o ensino da língua inglesa estabelecendo relação com a literatura infantil, a natureza e os princípios da Pedagogia Inaciana, no sentido de evidenciar uma aprendizagem significativa na aquisição de uma língua adicional desde a Educação Infantil. A opção metodológica para subsidiar essa reflexão constitui-se numa abordagem qualitativa, tomando a vivência da prática docente das autoras, professoras de uma escola de grande porte da rede privada de ensino de Curitiba/PR. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Aguiar (2013), Amorin (2022), Cereja (2013), Mesa S.J. (2023), Rouxel (2013) e em documentos internos da instituição. A reflexão permite inferir que estratégias que dialogam com diferentes temáticas contribuem para os princípios de uma aprendizagem integral. Nesse sentido, conclui-se que proporcionar vivências e experiências às crianças, respaldadas em uma reflexão que ajude o sujeito a aprofundar seus saberes e teorias no sentido de ressignificá-los em novas aprendizagens, as torna sujeitos transformadores de si e do seu ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura Infantil. Pedagogia Inaciana. Língua adicional. Cuidado ambiental.

1. INTRODUÇÃO

O presente Relato de Experiência é parte integrante dos estudos, reflexões e práticas vinculadas ao Projeto de Formação Continuada desenvolvido por uma escola particular da Rede Jesuíta de Educação (RJE), situada na cidade de Curitiba, estado do Paraná, Brasil. Esta Unidade da RJE atende da Educação

---

1 Pedagoga pela Universidade Positivo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo ISULPAR e Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem pela PUCPR. Mestra em Educação pela UFPR. Doutoranda em Educação pela UNISINOS. Professora e Orientadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: kluciana@colegiomedianeira.g12.br

2 Licenciada em Letras Português-Inglês (UFPR). Especialista em Ensino e Cultura de Línguas Estrangeiras (UFPR), Arte, Educação e Terapia, Literatura Brasileira e Literatura Infantil (Faculdade Unina). Graduanda em Pedagogia (Unifael). Professora de Inglês do Infantil 2 e 3 do Colégio Nossa Senhora Medianeira. E-mail: lucianasilva4@colegiomedianeira.g12.br

Infantil ao Ensino Médio. Desde 2018, o Colégio inseriu no seu programa curricular o Ensino Bilíngue, tendo o Inglês como língua adicional desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I, no início do projeto, e abrangendo atualmente até o Ensino Fundamental 2. A partir dessa tomada de decisão e das experiências vivenciadas no contexto do 1º ano, a Educação Infantil foi provocada a refletir sobre a inserção do Ensino Bilíngue (inglês) no seu currículo.

Depois de muitos estudos e reflexões, a equipe pedagógica, juntamente ao seu corpo docente, fez uma proposição da inserção do Ensino Bilíngue (inglês) na Educação Infantil, a qual atende crianças de 2 anos a 6 anos de idade. Essa proposição teve como premissa respeitar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e se insere dentro dos campos de experiências postulados pela Base Nacional Comum Comum (BNCC, 2017). Levando-se em conta os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica: as interações e as brincadeiras (DCNEI, 2009), entendemos que as experiências vivenciadas pelas crianças possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem integral nas suas três dimensões, a saber: cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, as quais permitem à criança autoconhecer-se, conhecer o outro, a natureza e ampliar suas relações com a cultura e com a produção científica mediadas pelo espaço, pelas interações e experimentações com materiais variados, pela aproximação com as diferentes linguagens e no encontro com as pessoas.

Diante dessas reflexões, traçamos como objetivo proporcionar o ensino de língua inglesa estabelecendo relação com a literatura infantil, a natureza e os princípios da Pedagogia Inaciana, no sentido de evidenciar uma aprendizagem significativa na aquisição de uma nova língua desde a Educação Infantil.

Como opção metodológica, nos fundamentamos nos pressupostos da abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982) destacam que a obtenção de dados coletados no contato direto com os sujeitos da pesquisa enfatiza o processo e preocupa-se em retratar as perspectivas dos participantes, nesse caso as crianças da turma do Infantil 3 e a professora de Inglês. Sendo assim, o relato de experiência aqui descrito é uma análise da práxis pedagógica na perspectiva de estabelecer uma comunicação entre o planejamento e a prática pedagógica com crianças de 3 e 4 anos. (LUDKE et al, 2001).

2. A literatura infantil, a língua inglesa e os princípios da Pedagogia Inaciana

Diante do exposto, em 2020 passamos a experienciar a língua inglesa na educação infantil. Nesse sentido, entrelaçamos para além dos eixos de interações e brincadeiras, a literatura infantil e a relação das crianças com a natureza, contextos esses muito presentes nas práticas educativas da Educação Infantil e que dialogam também com os princípios da Educação Jesuíta na formação integral dos sujeitos. Nesse aspecto, referendamos as premissas da Educação Jesuíta que:

> [...] dá uma atenção particular ao desenvolvimento da ***imaginação, da afetividade e da criatividade*** de cada estudante em todas as matérias de estudo. Estas dimensões enriquecem a aprendizagem e impedem que ela se torne meramente intelectual. São essenciais para a formação integral da pessoa e são um modo de descobrir a Deus que se revela através da beleza. Por estas mesmas razões, a educação da Companhia inclui também oportunidades – seja através do currículo ou através de atividades extraescolares – para que todos os alunos cheguem a apreciar ***a literatura, a estética, a música e as belas artes***. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1991, p. 25 – grifo nosso)

Tendo como princípios os fundamentos da BNCC (2017), da DCNEI (2009) e da Educação Jesuíta (1991), nos empenhamos em relacionar a inserção das experiências bilíngues ao aporte da imaginação, da afetividade, da criatividade, da estética, da música, das artes, da natureza e, prioritariamente, da literatura infantil.

Entendemos ser a literatura infantil um ponto de encontro entre artes, história e língua portuguesa (AMORIN, 2022). Ela tem o poder de despertar o interesse das crianças para as infinitas camadas de compreensão que um texto literário pode suscitar. Além disso, explora, essencialmente, três principais dimensões educacionais: a artística, a sócio-histórico-cultural e a linguística. Na Educação Infantil, priorizamos o caráter artístico do texto, conscientes de que, ao ser feita essa escolha, o principal objetivo do trabalho com a literatura infantil seria o de "promover o prazer estético no aluno-leitor da obra literária, propiciar a sua fruição literária." (AMORIN, 2022, p. 21).

Na proposta pedagógica e formativa dessa instituição, nada é mais importante e singular nos primeiros anos da formação humana quanto o prazer despertado pela apreciação estética e pela contemplação do belo. São esses os principais elementos que provocam a sensibilização e o encantamento da criança, principais objetivos do trabalho com as línguas e com a literatura na Educação

Infantil, tendo em vista a formação de leitores competentes no futuro, como afirma Rouxel (2013, p. 24),

> A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária estão em ato na leitura.

Além dessas premissas, cabe salientar a importância que Inácio de Loyola dedicava ao papel da literatura na formação dos educandos, visto que em seu modo de conceber a educação, com ênfase nas humanidades e na participação ativa dos estudantes, cultivar um bom estilo literário é um dos princípios relevantes para a formação integral. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1991).

Nesse sentido, cabe salientar que partilhamos de uma educação profunda no que tange à formação integral da pessoa. Uma formação de pessoas sensíveis, que transformem a realidade e nos conduzam para um futuro cheio de esperança, “educar para a excelência humana” (JESEDU, 2021). Assim, entendemos que o espaço e o tempo da Educação Infantil são únicos dentro da jornada de formação integral, pois são os sujeitos do presente que transformarão o futuro, com as experiências do passado, nos conduzindo ao diálogo com a 3ª Preferência Apostólica Universal da Companhia: *acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança.* Um futuro construído por sujeitos da experiência e históricos, pois concebemos a criança como

> sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Enquanto espaço educativo da Companhia de Jesus, nos propomos a formar pessoas compassivas, competentes, conscientes, comprometidas, críticas e criativas para atender um futuro cheio de esperança, construindo sentidos pessoais e coletivos para o que somos e fazemos.

Baseados nesses princípios, selecionamos a obra “*O Pequeno Príncipe”*, de Antoine de Saint-Exupéry, um clássico francês, para introduzirmos as práticas de

literatura infantil no cotidiano das *English Experiences* (nome atribuído às atividades de vivência na língua inglesa na Educação Infantil), com as turmas do Infantil 3 (crianças de 3 e 4 anos). A literatura clássica, sem dúvida, faz parte do que podemos considerar "um bom estilo literário", visto que permanece atual através dos séculos por tangenciar temas comuns que tocam a todo e qualquer ser humano e por isso estabelece relações também com a língua adicional, nesse caso, a língua inglesa.

A respeito da obra em si, percebemos que as temáticas desenvolvidas na narrativa contribuíam para a ampliação significativa e contextualizada do vocabulário na língua adicional e, além disso, dialogavam com os objetivos de aprendizagem do Infantil 3, com nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) e com o Paradigma Inaciano. A leitura da obra expande o olhar para a contemplação da natureza e de seus elementos, apresentando-se assim como uma grande oportunidade de sensibilizar as crianças, desde pequenas, com respeito ao zelo com nossa Casa Comum.

Por meio da história, é possível proporcionar aos leitores/ouvintes experiências fictícias significativas de imersão na língua adicional, no espaço e na natureza, elementos fundamentais para formar um ser humano sensível que conhece, respeita e cuida de seu planeta. A história elencada contém, em sua essência, os princípios da consciência socioambiental e da cidadania global que podem ser disseminadas desde a Educação Infantil. Nesse sentido, elencamos como categorias de aprendizagem geradas nessa estratégia: o *cuidado consigo*, *com outro e com a Casa Comum,* no sentido da *contemplação* e da *responsabilização.*

O cuidado que o principezinho dedica a sua rosa, por exemplo, nos remete ao cuidado com o outro e com a Casa Comum, princípios de uma educação integral, que nessa etapa de ensino é vivenciada com as crianças em atos como o cuidado e o cultivo da horta, o cuidado com as plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela, além do cuidado com o outro, imprescindível para crianças que estão tomando consciência da importância de respeitar o outro, a Casa Comum e a si mesmas nas relações estabelecidas socialmente, como nos ensina a raposa:

> Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante (…). Os homens esqueceram essa verdade, disse a raposa. Mas tu não a

deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa… (SAINT-EXUPÉRY, 1981, p. 74)

O cativar, a amizade, o "criar laços" e a responsabilidade com todas as relações que estabelecemos convergem, igualmente, para o entendimento do conceito inaciano de "Magis" (ser sempre mais e melhor). Ser "Magis" consigo mesmo, com o outro e com o planeta é uma das condições que compõem a ética cristã e que se integram aos valores cristãos inegociáveis que nos distinguem enquanto Colégio Jesuíta.

O conhecimento e a contemplação do universo, dos planetas, dos asteroides, das estrelas e dos pássaros, além da presença marcante do elemento ar na parte inicial da narrativa, podem também ser muito úteis para educarmos o olhar das nossas crianças para o reconhecimento da sacralidade da vida em todas as suas formas, uma das máximas da Pedagogia Inaciana.

No planejamento que realizamos, intitulado *English Experiences with The Little Prince* (Experiências em Inglês com *O Pequeno Príncipe*), listamos onze temas geradores trazidos pela obra, relacionando-os com os objetivos de aprendizagem do Infantil 3 e em consonância com a identidade do Colégio, como descrito no quadro 1:

QUADRO 1 – Relação entre a literatura, objetivos de aprendizagem e identidade do Colégio.

Temas trazidos pela literatura (*O Pequeno Príncipe*)	**Objetivos de aprendizagem do Infantil 3**	**Relações estabelecidas com a identidade do Colégio**
1. O autocuidado, o cuidado com o outro (a rosa, os vulcões, o baobá) e com o nosso planeta (o asteroide B612). (capítulos V, IX e XIV) **"Trate bem o seu corpo para que sua alma goste de viver nele."** (Teresa de Ávila)	Demonstrar imagem positiva de si e confiança para enfrentar dificuldades e desafios. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Antes de ser "Magis" com os demais, ser "Magis" para mim mesmo, assim tenho melhores condições de cuidar da nossa Casa Comum. Autoconhecimento e boa estima de si como fio de ouro da nossa Educação: se conhecer, se reconhecer/validar, se gostar e se amar. Autotranscedência: "Amar ao próximo como a si mesmo." Perspectiva da ética cristã: a Vida como essência da Dimensão Espiritual-Religiosa.
2. O cativar, a amizade, "criar laços" e nossa	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na	Ser "Magis"4 (comigo, com o outro, com o planeta).

responsabilidade para com as amizades que cativamos. (capítulos XIV, XVII, XIX, XXI)	interação com crianças e adultos. Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	A ética cristã, os valores cristãos inegociáveis que nos distinguem como Colégio Jesuíta.
3. O tempo, a paciência, a espera. (capítulos VI, VIII, X, XV, XXI)	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	A Pausa Inaciana, a escuta do coração, a autopercepção e a reflexão interior. A formação do ser humano é um processo (leva tempo). A contemplação, o cuidado com o outro e o reconhecimento da sacralidade da Vida
4. Os ritos, os rituais (dentro da temática do Tempo). (capítulo XXI)	Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	A importância da rotina na organização escolar. A importância do silêncio e a Pausa Inaciana.
5. A criatividade e a liberdade artística (desenho número 1 e desenho número 2). (capítulos I, II, IV, VI, VIII, XX, XXI)	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	A dimensão estética na formação e aprendizagem integrais. A capacidade humana de compreensão da sensibilidade, da criatividade, da intuição. Contemplar o “desejo de criar” da criança.
6. O Universo, a presença dos planetas, dos asteroides, das estrelas. (capítulos III, IV, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII)	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Nossa Casa Comum e o espaço além dela: todo o universo. Cidadania global e, além disso, universal. Reconhecimento da sacralidade da Vida em todas as suas formas. Reconhecer que o planeta e todo o Universo, por conseguinte, precisa de cuidado, percebendo o todo como nossa Casa Comum.
7. A presença do elemento Ar (o narrador é piloto de aviões, o principezinho viajou com o auxílio de pássaros selvagens). (capítulos I, II, III, IV, IX)	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos. (Nesse caso, dos elementos da Natureza: Terra, Fogo, Ar e Água)	A contemplação da Natureza (elementos da Natureza), o respeito à nossa Casa Comum (Justiça socioambiental).

	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais.	A literatura proporciona experiências para que as crianças adquiram noções de Ecologia Integral. A compreensão de que ser "Magis" começa em mim e alcança toda a Natureza. Experiências significativas em imersão na Natureza forjam um ser humano que conhece, respeita e ama a Casa Comum de maneira natural.
8. Os baobás (pequenos arbustos que se transformam em árvores enormes). (capítulo V)	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Os baobás africanos da história são parentes das sumaúmas amazônicas que temos na área verde do Colégio. Aprofundar a investigação e estreitar a relação entre o sujeito e o espaço escolar e direcionar e ampliar o olhar para o planeta (uma árvore - o bosque da escola - a Floresta Amazônica – a vegetação africana – Natureza - Casa Comum - Universo)
9. A rosa. O cuidado do principezinho com a sua rosa. (capítulos VII, VIII, IX e XX)	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Nossa horta e as plantas que temos em sala e nos solários. O cuidado com toda a área verde da escola e com a nossa Casa Comum.
10. Nomear os sentimentos: tristeza, solidão, saudade. (capítulos IV, VI, IX, XVII, XIX)	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Autoconhecimento. Discernimento e autopercepção ao saber nomear as próprias emoções. Reflexão interior e desenvolvimento da sensibilidade.
11. O essencial, o invisível aos olhos, o que não se vê. A necessidade de buscarmos sinceramente com o coração. (capítulo XXI)	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Dimensão Espiritual-Religiosa. Fé e valores cristãos. Espiritualidade Inaciana. Refinamento da sensibilidade e fortalecimento da fé.

	Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	Cruz Missioneira = símbolo da Fé redobrada nas Missões Jesuíticas.

Fonte: elaborado pelas autoras

Um estudo ainda mais aprofundado desse clássico da literatura francesa certamente propiciaria possibilidades de diálogo ainda maiores entre muitos dos temas que nos são caros enquanto Centro de Aprendizagem Integral Inaciano. Essa é, certamente, uma das maiores riquezas do trabalho com a literatura, pois sua aplicação na formação humana integral é ilimitada, atemporal e profundamente saudável, como sinaliza Aguiar (2013, p.160-161):

> Ler ficção não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade.

Diante da exploração desse clássico, a inserção da língua inglesa foi sendo contemplada no decorrer da leitura, bem como as problematizações que o conteúdo da obra nos permitia. Assim as crianças foram se apropriando de um vocabulário em outra língua de forma significativa, estabelecendo conexões com o seu cotidiano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para fins de conclusão dessa reflexão, evidenciamos que estratégias como essas dialogam diretamente com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), pois tematizam dimensões referenciais das aprendizagens abordadas pelo estilo pedagógico próprio do Paradigma. Os diferentes contextos das crianças fazem parte da *cura personalis;* o cuidado, a atenção e o respeito com e para cada um como seres únicos criam condições para uma experiência real e empática, pois esta gera novos conhecimentos e aprendizagens cognitivas e afetivas.

Essa experiência deve ser regada por uma reflexão que ajude o sujeito a aprofundar sua vivência no sentido de transformá-la em novas aprendizagens que promovam decisão, compromisso e ação**.** A ação**,** por sua vez, respalda uma

experiência reflexiva em que os sujeitos se tornam agentes transformadores de si e do seu ambiente. Vinculado a tudo isso, é indispensável propor uma avaliação permanente e mobilizadora das excelências (humana e acadêmica), pois esta deve retroalimentar todo esse processo, garantindo os princípios da aprendizagem integral em diálogo com novas propostas pedagógicas.

Evidenciamos que o ensino de uma língua adicional na Educação Infantil, nesse caso o inglês, é possível desde que as professoras compreendam e respeitem os modos próprios dos processos de aprendizagens das crianças, e que estabeleçam relações e sentidos com os seus saberes, suas histórias, experiências, desejos e brincadeiras, proporcionando assim uma aprendizagem significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. “O saldo da leitura”. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOUVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIN, M. A. et al. **Literatura na Escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1991.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2013.

Constituições da Companhia de Jesus, de Santo Inácio de Loyola.

MESA S. J. J. A. **El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su Vigencia Hoy -** Celebrando 30 años del PPI. Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana -CPAL Boletin del CVPI, Junio 2023. (Disponível em: El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su vigencia hoy - Celebrando 30 años del PPI (pedagogiaignaciana.com) Acesso em: julho de 2023.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Nossa Senhora Medianeira, 2023.

ROUXEL, A. “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”. In: DALVI, N.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs..). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

II Colóquio JESEDU-Global 2021 28 de junho – 2 de julho Declaração Final. **Diescerniendo por um Futuro Esperanzador.** *Versão original em inglês Tradução: Pedro Risaffi e Ana Loureir (Disponível em: JESEDU-Global-2021-Declaração-Final-POR-211026.pdf (flacsi.net) Acesso em julho de 2023.

ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE ESTADO DE CONHECIMENTO

KRAVOS, Aline Pelissari[1]

PAIM, Marilane Maria Wolff[2]

RIBEIRO, Claudiane[3]

RESUMO

O presente artigo, dedica-se a conhecer as pesquisas relacionadas ao uso da literatura infantil na alfabetização das crianças e como vem ocorrendo a formação dos professores em relação à temática. O suporte teórico é dado por Morosini (2015); Morosini, Marília; Kohlos-Santos, Pricila; Bittencourt, Zoraia (2021). Para a concretização desta, foi realizado um estudo do Estado do conhecimento a partir de Teses e Dissertações de todo país, a pesquisa realizou-se na plataforma de Bases e Dados de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 a 2022, a partir das palavras-chaves "Alfabetização", "Literatura Infantil" e "Formação de professores". A partir da realização da leitura flutuante de todas as 50 pesquisas encontradas, 13 destes trabalhos foram selecionados e permaneceram até o fim do estudo, sendo fundamental para a formulação deste. Com isso, constatou-se que a literatura está diretamente ligada na maior parte dos trabalhos com a formação do leitor no Ensino Fundamental. Diante da formação continuada de professores, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um aliado aos docentes para compreender porque e como utilizar a literatura infantil em salas de alfabetização, e diante da formação inicial de professores, pode-se afirmar que ela ainda é falha e pouco usufruída, pois poucas universidades têm a literatura infantil no currículo dos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura Infantil. Formação de Professores. Ensino Fundamental. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim (UFFS), Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela EDUCAMINAS, Licenciada em Pedagogia pela UFFS-Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Contato: alinepkravos10@hotmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - 2009. Possui vínculo docente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (CNPQ). Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: marilane.paim@ifc.edu.br

[3] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil do Município de Marau. Atuando como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marau. Contato: claudianemarau@gmail.com

Um estudo de Estado do Conhecimento contribui para que seja possível analisar e ver todos os trabalhos acerca de uma certa temática, segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), Estado do Conhecimento é a "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (2021, p. 23). Este Estado do Conhecimento, tem como objetivo identificar os trabalhos diante da temática da alfabetização e literatura infantil e também a formação de professores, na plataforma de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2018 e 2022, e a partir de três palavras elencadas: "Alfabetização", "Literatura Infantil" e "Formação de Professores".

Essa pesquisa surge com a necessidade de reflexão referente às Teses e Dissertações que abordam o uso da literatura infantil na alfabetização nos últimos anos em todo Brasil, buscando perceber onde elas mais estão se apresentando e onde a temática é menos pesquisada, percebendo as fragilidades que ainda apresenta na área da educação referente a isto.

A alfabetização é um tema gerador de grandes e longas pesquisas em todo o mundo. E a partir disto, este Estado do Conhecimento, busca compreender como a literatura infantil é utilizada em salas de alfabetização, e como ocorreu a formação inicial e como vem ocorrendo a formação continuada de professores em relação a isto, o mesmo realizou-se em três etapas fundamentais, a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e por último a Bibliografia Sistematizada.

A reflexão acerca deste Estado do Conhecimento, fez-se de grande importância, para conhecer /se aproximar das pesquisas que abordam a alfabetização junto a literatura infantil, e de como vem ocorrendo as formações de professores diante do assunto.

2 DESENVOLVIMENTO

A alfabetização apresenta um abrangente campo de pesquisa na educação, com a intenção de conhecer mais profundamente as pesquisas existentes sobre o tema, realizou-se o Estado de conhecimento para a busca em relação aos anos de 2018 a 2022. 2.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como dito anteriormente, o Estado do conhecimento, que é a "identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo" (MOROSINI, 2015, p. 102), e para a realização de todos estes itens, é utilizado congregados periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática de pesquisa (MOROSINI, 2015).

> Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem, dúvidas, o Estado do Conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas, prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005 apud Morosini, Marília; Kohlos-Santos, Pricila; Bittencourt, Zoraia, 2021, p. 23).

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste Estado do Conhecimento, o banco de dados escolhido para realizar o levantamento de dados, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Para a busca dos trabalhos na biblioteca digital, foi necessário a definição de palavra-chaves, foram definidas então, separadas entre aspas, "Alfabetização" "Literatura Infantil" "Formação de Professores", com a realização das três pesquisas utilizando as palavras definidas, foram encontrados cinquenta trabalhos.

Com a realização da bibliografia anotada realizou-se uma leitura flutuante em relação a todos os resumos dos trabalhos encontrados, a fim de concentrar apenas os trabalhos que realmente se encaixam a esta pesquisa, restando assim 13 trabalhos para a próxima etapa, a bibliografia sistematizada, sendo estes seis dissertações e cinco teses. Importante destacar que estes trabalhos pertenciam as universidades: As instituições foram, Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual do Goiás (UEG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Goiás (PUC GOIÁS) e

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Cabe destacar que a única instituição com mais de um trabalho foi a UFMG, com dois trabalhos.

A última etapa do Estado do Conhecimento é a pesquisa sistematizada, sendo assim, elencou-se duas categorias, referente às áreas de ensino nas quais os trabalhos que permaneceram na bibliografia sistematizada. É possível separá-las em: Formação de Professores com três trabalhos, e Literatura Infantil no Ensino Fundamental com dez trabalhos. O primeiro dentre eles da categoria literatura infantil, caracteriza-se por explanar sobre a literatura infantil pelo olhar da criança a partir da análise da recepção de livros Altamente Recomendáveis para as crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no ano de 2015 (GROSSI, Maria Elisa de Araújo, 2018). Visando compreender quais critérios as crianças utilizam para escolher os livros e se os critérios que definem os livros como Altamente Recomendáveis realmente atraem as crianças.

O trabalho seguinte (MARCUCCI, Fernanda, 2018) propõe configurar a atividade de leitura a partir de sua concretização em salas de aula de alfabetização. E tem como objetivo identificar os elementos constitutivos da aula de leitura, já que se trata de uma prática de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a esta prática, e, de outro lado, analisar o sistema didático implementado pelo docente, o modo como se instância didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento, ainda considerando a leitura realizada pelo professor para as crianças e como podem favorecer as crianças no processo de alfabetização. Este se relaciona diretamente com o uso das literaturas infantis em salas de alfabetização, em uma sala de leitura ligado a fins de aprendizagem e letramento.

O terceiro trabalho (FANT, Carla Cristiane Saldanha, 2021), visa planejar propostas de leitura para crianças dos Anos iniciais do Ensino fundamental para possibilitar o encontro do leitor iniciante, ainda criança, com a literatura, visto que a formação de um leitor literário ainda é um desafio para a escola, ainda sabendo que o hábito de ler não é algo natural e surge após a inserção do indivíduo no universo do livros, sabendo que a literatura infantil tem um papel importante para essa inserção, por ser atrativa aos olhos das crianças. A pesquisa tem papel de identificar como incentivar a formação de leitores literários nos Anos Iniciais nas escolas.

A próxima pesquisa, a autora (SOUZA, Fabrícia Fátima de, 2019) estuda sobre o livro Quatro Cantos e a sua coleção Dicas de Leitura, situadas para o 3º ano do

Ensino Fundamental, em quatro escolas de Belo Horizonte que adotaram a coleção. como resultado, a autora identificou que o livro mais procurado, inter relacionando-se com a sua descrição. e ainda salienta a importância de uma seleção de livros que sejam adequados aos seus leitores e que estejam disponíveis para o contato com as crianças, podendo sendo também, exploradas em atividades de literatura.

A presente pesquisa, a autora (PEGORARO, Camile, 2021), a temática da pesquisa diz respeito a contribuição da literatura infantil na formação do leitor, com foco centralizado nos entendimentos das crianças a partir da leitura de quatro obras indicadas pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. E com isso, a autora chega à conclusão, que apenas a leitura por fruição, não problematiza as questões sociais, mas quando confrontada com a leitura dialógica entre os participantes da pesquisa, promove reflexões que despertam a Consciência Social.

A pesquisa (COUTINHO, Thiago, 2022) foi construída a partir de preocupações que acercam a formação do leitor e de como a literatura infantil vem sendo trabalhada para formar esses leitores, também buscando compreender se existe um programa de letramento literário e como ele vem sendo desenvolvido com as crianças dentro da escola. E assim, focar como os processos de formação dos leitores estão ocorrendo na comunidade escolar e como os professores alfabetizadores pensam a formação do leitor e como fazem para que isso aconteça.

O próximo trabalho, diz respeito a analisar o simbólico e imaginário de algumas obras, obras estas como A bolsa amarela, e Ana Z., aonde vai você?, verificando como a literatura infantil pode contribuir para o processo de formação do leitor. E com essa análise, ao fim da pesquisa a autora (SILVA, Maristela Francelino da., 2020), verificou que as obras selecionadas, contribuem para a autonomia dos leitores e ao mesmo tempo a função da literatura contribui no processo de formação daquele. Casa narrativa investigada apresenta aprendizados de interpretação iniciática igualmente necessários para o autoconhecimento, que podem ajudar o amadurecimento e a formação do leitor.

A pesquisa (ARAÚJO, Flávia Silva, 2019), aborda os tempos atuais, onde a tecnologia, os avanços e as inovações tecnológicas estão tão presentes no cotidiano das pessoas, e como a leitura se torna tão fundamental por conta desses motivos. E assim utilizando as tecnologias como aliadas, favorecer e impulsionar o aprendizado, fomentar a busca de liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo, entre outras coisas. A autora, após a realização da sua pesquisa, constata que os passos bem

delineados contribuíram para despertar no aluno o gosto pela leitura, e equiparam o professor de estratégias para abordar o texto literário com eficácia.

A pesquisa em sequência (DALCIN, Andrea Rodrigues, 2018), reflete que segundo pesquisadores, autores, ilustradores e editores, garantem que a leitura do livro ilustrado pressupõe a relação entre texto, imagem e suporte ao apreciar-se o uso de um formato; de um enquadramento; da relação da capa com as guardas do livro e seu conteúdo; optar por uma ordem de leitura entre as páginas do livro; apreciar os silêncios e as pausas da história; relacionar a poesia ou a narrativa do texto verbal com a poesia e a narrativa da ilustração, entre outros.

A última pesquisa (GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena, 2019), realizou a observação de como uma professora alfabetizadora utiliza a literatura infantil como instrumento para aprendizagem sobre a língua escrita e formação do leitor, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. E como resultado dessa pesquisa, a autora ressalta a utilização das literaturas infantis de diversas maneiras, em leitura em voz alta, práticas com foco em habilidades de consciência fonológica, produções textuais, leituras espontâneas e práticas inovadoras e perspectivas tradicionais.

Partindo para a temática de formação de professores, foram selecionadas três pesquisas. A primeira pesquisa (AFONSO, Maria Aparecida Valentim, 2018), tem como objetivo analisar o relato de professores, para investigar suas inseguranças referente a ideias e orientações dadas diante da formação continuada do PNAIC, essas que envolve teoria, prática e reflexão, para compreender se as ideias são ressignificadas de formas diferentes no processo de apreensão.

A segunda pesquisa (ESPINDOLA, Neila Monteiro, 2018), busca compreender como as formações continuadas do PNAIC influenciaram nos processos formativos e nas práticas docentes dessas professoras alfabetizadoras participantes das formações. E com isso, constatou que as formações adicionaram importantes aspectos em seus processos formativos com compartilhamento e aprendizagem de práticas.

O último trabalho (SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes, 2018) , aborda a formação inicial de professores em formação em universidades federais do Brasil, em relação ao ensino da literatura infantil. A pesquisa realizou-se em 27 universidades, uma para cada federação, foi possível visualizar a preocupação de professores e coordenadores sobre a inserção da literatura na formação inicial dos professores. A autora destaca que é indispensável introduzir a literatura infantil no currículo dos

ISSN: 2176 - 1396

cursos de Pedagogia em formação inicial formal, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, cujo intuito seja de contribuir para a sua atuação como futuro mediador de leitura. E ainda acredita que um professor que reconhece a relevância da literatura para a formação humana e apropria-se do texto literário, estará mais preparado para formar leitores de literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo a partir de todas as reflexões sobre o uso das literaturas infantis na alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível afirmar a possibilidade de utilizar as literaturas infantis como aliadas em sala de aulas de alfabetização. Com elas surgem um leque de diversificadas maneiras de usá-las de maneira prazerosa e lúdica, explorando diferentes mundos na imaginação e auxiliando na alfabetização e ainda formar as crianças em futuros cidadãos críticos.

O Estado do Conhecimento possibilitou o reconhecimento de uma grande quantidade de trabalhos sobre a temática de alfabetização e literatura infantil como aliadas, e de como ocorreu a formação inicial ou de como ocorre a formação continuada de professores alfabetizadores em relação ao assunto, se ocorre no espaço escolar e como ocorre.

Com a pesquisa foi possível verificar um número de trabalhos publicados entre o ano de 2018 e 2022 que abordassem a alfabetização, a literatura infantil e a formação de professores. Dentre todos encontrados, muitos acabavam a se relacionar fora da temática da alfabetização, ou de crianças fora do ciclo de alfabetização, ou até mesmo de outras áreas de ensino. Com isso, apenas 13 trabalhos foram de fato permaneceram até o fim do estudo.

E com isso, pudemos realizar algumas conclusões acerca disto. Quando se fala de alfabetização e literatura infantil, a maior parte dos trabalhos realizou a análise de livros didáticos disponibilizados nas escolas, análises de coleções, como as crianças recepcionaram os livros, grupos de leitura, e nenhum deles mostrava como de fato a literatura infantil é possível auxiliar as crianças em sua alfabetização.

Diante da formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia, a literatura infantil não se torna algo prioritário na grade de matérias, e normalmente surgem como matérias optativas e não obrigatórias, o que acaba afastando os profissionais de compreender o poder que a literatura tem em sala de aula. E por isso, muitos

professores chegam às salas de aula sem terem o devido contato com a literatura infantil e sem saberem como utilizá-las na alfabetização das crianças que ali estão.

Os cursos de formação continuada em relação a literatura infantil, apareceram nas pesquisas como principalmente a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e as formações que o mesmo disponibilizou para os professores atuantes na alfabetização, a partir da análise de relatos de professores que participaram das formações. E estas afirmaram a importância dessa formação e como auxiliou no uso da literatura infantil nas salas de aulas de alfabetização.

Enfim, diante de todos os dados obtidos a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, vemos que existem estudos em relação a literatura infantil, porém a maior parte, parte através de análises de livros de literatura infantil, e não de como ele pode ser inserido em sala de aula para auxiliar as crianças em sua alfabetização, e como de fato o professor pode fazer isso, e se realmente está preparado e capacitado para isso a partir de sua formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba**: teoria, prática e reflexão em relatos de professores. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

ARAÚJO, Flávia Silva. **A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG**. 2019. 114f . Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG .

COUTINHO, T. **Letramento literário e educação estética na formação do leitor.** 2022. 96 f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, GO, 2022.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental** / Andra Rodrigues Dalcin. - Campinas, SP : [s.n.], 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ESPINDOLA, Neila Monteiro. **O encontro como espaçotempo de formação**: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola**: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Alfabetização e literatura na sala de aula**: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos. 159 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo, 1968- **A literatura infantil pelo olhar da criança** [manuscrito] / Maria Elisa de Araújo Grossi. - Belo Horizonte, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/UFFS/Downloads/Estado_de_conhecimento_e_questoes_do_campo_cientif.pdf. Acesso em: 20 out 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS - SANTOS, Pricila; BITTENCOURT; Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021

MARCUCCI, Fernanda. **Práticas de leitura no ciclo de alfabetização** : o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável / Fernanda Marcucci. Guarulhos, 2019. 0 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

PEGORARO, Camile. "**Quando eles fazem perguntas, vem mais coisas na minha cabeça pra perguntar"**: a ideologia presente na literatura infantil e as reflexões com crianças em uma escola da periferia de Porto Alegre. - 2021. 209 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2021.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Maristela Francelino da. **O imaginário e o simbólico na formação do leitor**: uma análise de A bolsa amarela, de Lygia Bojunga, e Ana Z., aonde vai você?, de Marina Colasanti / Maristela Francelino da Silda. -- 2020. 89 f. ; Dissertação (mestrado)

- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escolas de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

SOUZA, Fabrícia Fátima de, 1980- **Um estudo dos livros literários inseridos no livro didático do terceiro ano do ensino fundamental** [manuscrito] / Fabrícia Fátima de Sousa. - Belo Horizonte, 2019. 127 f. : enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

UM OLHAR SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO A PARTIR DE ROUSSEAU

Izabelle Cristina de Almeida[1]

Victoria Mottim Gaio[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições de Jean Jacques Rousseau em questões atinentes à criança e a primeira infância, a partir da análise de seu livro Emilio ou da Educação. Desta forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica apresenta-se as principais contribuições do pensamento do filósofo, que rompe com paradigmas da época ao colocar como aspecto central a valorização da infância e sua preocupação em reconhecer esta etapa da vida humana. Aponta que as pessoas buscam o homem na criança e assim invisibiliza a sua linguagem, a sua presença, a sua existência e esquecem de vê-la como criança, com valor em si mesma. Portanto, Rousseau (1995) defende que devemos respeitar a natureza da criança e suas especificidades, colocando o adulto como mediador do processo em que a criança tomará consciência de sua autonomia e também como responsável em cuidar de suas necessidades, para que não seja corrompida com ideias e desejos que não fazem parte de sua natureza. A educação precisa priorizar os interesses e necessidades das crianças, sem cercear suas capacidades de modo que pudessem se desenvolver naturalmente. Conclui-se que suas contribuições permeiam as atuais discussões e fortalecem a defesa pela potência da criança, pelo seu protagonismo, evidenciando cada aspecto que envolve a sua vida e sua infância.

Palavras-chave: Infância. Criança. Rousseau.

1 INTRODUÇÃO

A construção da infância decorre de um longo processo de transformações que foram ocorrendo ao longo da história. Compreender como as concepções de criança e infância se modificaram ao longo do tempo, nos levam a compreender como a criança passa de um sujeito “sem voz”, sem protagonismo, visto como um adulto em miniatura para um sujeito de direitos, com um papel ativo e protagonista na sociedade.

As mudanças ocorridas na sociedade, remetem à construção do conceito de infância e de um olhar mais específico para a criança. A partir de uma compreensão histórica, é possível identificar as mudanças que ocorreram nas relações entre adultos e crianças na esfera social e educacional.

Por meio dos estudos de Philippe Ariès (2011), um historiador francês, até a Idade Média no mundo ocidental não existia diferença entre o mundo adulto e infantil. A sociedade não percebia a infância como uma fase singular da vida humana, mas como um “vir a ser”, um momento de preparação para a fase adulta. No século XVI a

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, izadealmeida28@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vic_mottim@hotmail.com

criança não era vista dentro de suas especificidades, e a infância não tinha a devida importância enquanto uma fase da vida. Se a criança conseguisse sobreviver, era apenas uma fase de preparação para a vida adulta; caso viesse a falecer, não teria sido forte o suficiente para ser lembrada.

No século XVIII, esse olhar para a criança e para a infância passa a se modificar devido a influência de um grande revolucionário dentro desse contexto. Jean Jacques Rousseau, foi considerado um dos pensadores mais modernos que determinou os rumos da Pedagogia na Modernidade.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nasceu em Genebra na Suíça. Filho de um relojoeiro calvinista, tornou-se órfão de mãe logo ao nascer, devido a complicações no parto. Aproximadamente aos 10 anos de idade, ficou órfão de pai, que pouco preocupou-se com a sua educação de seu filho, passando a ser educado então, por um pastor protestante. Enquanto jovem, já demonstrava gosto e interesse pela leitura e escrita. Mesmo sendo considerado um brilhante iluminista, Rousseau contestava ideias e estruturas do Iluminismo, principalmente relacionadas a estrutura pedagógica.

Considerada um grande marco para a Pedagogia moderna, no prefácio de sua obra, “Emílio ou Da Educação” (1995) demonstra sua pretensão:

> Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência, foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar. A princípio eu não projetara senão uma memória de algumas páginas; arrastando-me o assunto, sem que eu o quisesse, essa memória tornou-se insensivelmente uma espécie de obra grande demais, sem dúvida, pelo que contêm, mas pequena demais pela matéria de que trata. (ROUSSEAU, 1995, p.7)

Rousseau (1995) contestou as estruturas religiosa, política e pedagógica desse período. Apontou um novo olhar sobre o ser humano, principalmente na infância. A partir de sua obra, descortina a infância em seus aspectos morais, psicológicos e biológicos, buscando alcançar a natureza infantil com uma ideia de infância que seja apropriada a essa natureza. Essa nova maneira de olhar para a infância, considerando a criança como um ser autônomo e social, que apresenta comportamentos específicos, características diferentes em cada fase do seu desenvolvimento. Desta forma, aponta que essa criança precisa ser respeitada dentro do seu ritmo, cada faixa etária deveria ser tratada e vista de uma forma singular, e para que o seu desenvolvimento não fosse corrompido, este deveria ocorrer distante das más influências da sociedade.

2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA A PARTIR DE ROUSSEAU

Ao longo da história, o conceito de infância foi se modificando. Compreender como a criança passa de um “adulto em miniatura” a exercer um papel ativo e protagonista na sociedade, aponta para mudanças de concepções ao longo do tempo.

As crianças sempre existiram na história, porém não existia protagonismo para essa fase da vida. Por meio de fotos, registros de nascimento, de batismo, das lápides, as evidências históricas demonstravam os traços das percepções sobre a criança em diferentes épocas. Ariès (1978) identificou em seus estudos, retratos de crianças com os mesmos trajes de adultos, meninas e mulheres com vestidos longos e pesados e os meninos com roupas sociais. Para o autor, as crianças faziam parte do convívio comum e eram representados como mini adultos, sem especificar as características do ser humano em seu começo de vida. Seu espaço era mais definido pela condição social dos sujeitos, do que pela sua idade que muitas vezes nem era contada.

O olhar sobre a infância era considerado como desnecessário, pois era vista apenas como um período de transição, uma fase passageira em que a criança pouco se lembraria, que de nada adiantava desenvolver algo a essa fase pois não agregaria ao futuro adulto que logo assumiria suas funções dentro de seu padrão social.

Durante muito tempo, o olhar para a criança e para infância foi deixado de lado, assim como o sentimento em relação a essa fase. Rousseau (1995) em sua obra *Emílio, ou da Educação* trouxe reflexões que relacionavam a vida humana com a natureza. Desta forma, buscou enfatizar que a percepção do homem perante a criança deveria mudar, de modo que se criassem novos cidadãos para uma nova sociedade.

> Uma criança se torna mais preciosa na medida em que se faz mais idosa. Ao preço de sua pessoa junta-se o dos cuidados que custou; à perda da vida junta-se nela o sentimento da morte. É portanto no futuro que é preciso pensar zelando pela sua conservação; é contra os males da juventude que é preciso defendê-la, antes que a eles chegue. Se o preço da vida aumenta até a idade de a tornar útil, não será loucura poupar alguns males na infância multiplicando-os na idade da razão? Serão essas as lições do mestre? (ROUSSEAU, 1995, p.21)

A compreensão de que a infância é uma etapa em si, demonstrava sua preocupação em valorizar esta etapa da vida humana. Rousseau (1995) defendia que não era prudente olhar e tratar as crianças como se fossem adultos em miniatura, pois percebendo que antes de se tornar homem, o ser humano é criança. Sendo assim, deveriam ser vistos como seres pensantes, ativos e importantes para as transformações na sociedade.

> Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios, apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1995, p. 6).

Ao pensar a criança a partir de suas necessidades, Rousseau (1995) descreve algumas fases de seu desenvolvimento e demonstra preocupação com as possibilidades que lhe são apresentadas e que de certa forma, restringem a sua liberdade.

> No momento em que a criança respira ao sair de seu invólucro, não deixeis que lhe deem outro que a mantenha mais acanhada. Nada de toucas, de faixas, de cintas; fraldas não apertadas, amplas, que deixem todos os membros em liberdade, que não sejam pesados demais, que embaraçaria os movimentos, nem quentes demais, o que a impediria de sentir o ar. Colocai-a num berço grande bem acolchoado, em que ela possa mexer-se à vontade e sem perigo. Quando começar a fortalecer-se, deixai-a engatinhar pelo quarto; deixai-a distender e desenvolver seus pequenos membros; vós a vereis reforçar-se dia após dia. Comparai-a com uma criança bem enfaixada da mesma idade; ficareis espantado com a diferença dos progressos. (ROUSSEAU, 1995, p.33)

Em seus primeiros anos de vida, correspondem a uma vida puramente física, capaz de fortificar o corpo, sem forçá-lo, sendo esse um período espontâneo, e diretamente influenciado pelas relações de cuidado. Aponta que “a educação começa com a vida, ao nascer, a criança já é discípulo, não do governante e sim da natureza” (ROUSSEAU, 1995, p. 34). Assim, nascemos capazes de aprender, mas ainda não sabemos sobre as coisas, não conhecemos todas as formas. É preciso vivenciar diferentes situações, conhecer diferentes objetos, e a partir disso se habituar com a vida. Desta forma, aponta a necessidade de conhecer, estudar, observar e vigiar a criança desde a tenra idade.

Ao falar sobre a criança, Rousseau ressalta que o emprego das vozes adultas, negligenciou o olhar para a criança, para a sua linguagem, a ponto de esquecermos ela por completo. Assim que estudamos sobre elas, reaprendemos com elas.

Ao instigar a sociedade a olhar para a criança a partir de suas necessidades e de seus desejos, Rousseau (1995) aponta que no início de sua vida, as necessidades são corporais, a expressão e a comunicação se dão por meio das sensações, das contrações do rosto, da expressão dos sentimentos nos olhares. Os primeiros choros das crianças são solicitações, porém se não tomamos cuidado, logo se tornam ordens. Assim, o corpo na infância se manifesta e por vezes suas primeiras vozes, são de

queixa, de choros. A criança sente necessidades e que precisa do auxílio e do cuidado de outrem, quando não atendida, implora auxilio com gritos, com choro.

> Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia de que é formada a ordem social. Quando a criança chora, está mal à vontade, tem alguma necessidade que não pode satisfazer: examina-se, procura-se essa necessidade, encontra-se e atende-se a ela. Quando não se a encontra ou quando não se pode atender a ela, os choros continuam e importunam: acarinha-se a criança para que se cale, embala-se a criança, canta-se para que durma; se se obstina, a gente se impacienta, a gente a ameaça; amas brutais batem na por vezes. Eis estranhas lições para sua entrada na vida. (ROUSSEAU, 1995, p. 38)

Diferentemente de outros autores da época, Rousseau (1995) não desmerece o desenvolvimento infantil, associando-o à escuridão ou inferioridade primeira da humanidade. Ao contrário, ele afirma que quando nasce, ela não tem sentimento, não tem ideias, não tem a real compreensão de sua própria existência. Mas “os primeiros desenvolvimentos da infância ocorrem quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer, a andar quase ao mesmo tempo. É em verdade a primeira fase de sua vida”. (ROUSSEAU, 1995, p.46)

Rousseau (1995) apresentou para a sociedade do seu tempo, uma grande mudança de paradigma. Colocando como aspecto central a valorização da infância, mostra um novo olhar para o ser humano nesta fase, propondo assim uma maneira de educar o sujeito para viver numa sociedade democrática.

3 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO “EMÍLIO” DE ROUSSEAU

Ao apresentar uma concepção de criança diferente à da época, Rousseau (1995) também questionava a educação que deveria ser dada a elas. O autor direciona essa responsabilidade às mulheres, considerando que a educação primeira é a que mais importa.

> É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança. Outro pode assinalar o circuito mas só tu podes erguer o muro. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

O autor destaca que ao nascer, somos vulneráveis, fracos, desprovidos de tudo que é necessário para nossa sobrevivência e portanto, precisamos de assistência mas também necessitamos de juízo. Por vezes, deplora-se o estado da infância sem

considerar que o homem não existiria, senão tivesse começado sendo criança. Sendo assim, tudo que nos é necessário é nos dado por meio da educação.

A partir de Emilio, a infância passou a ser vista com valor em si mesma. Rousseau (1995) defendia uma educação que priorizasse os interesses e necessidades das crianças, sem cercear suas capacidades de modo que pudessem se desenvolver naturalmente. Assim, se esmerou em considerar a criança como uma criatura da natureza, que irá agir e crescer em harmonia com as leis naturais.

> Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam aos mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado. (ROUSSEAU, 1995, p. 12).

Sendo a educação uma arte, o autor ressalta que torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la (ROUSSEAU, 1995).

Santos (2007) aponta que o resgate do processo pedagógico que Rousseau propõe para a infância, fornece para as famílias e para a sociedade um novo sujeito humano, uma criança que deixa de ser “adulto em miniatura” ao passar por um processo de valorização da própria infância, através da educação natural.

Em sua obra, Rousseau (1995) traz reflexões sobre as potencialidades da infância, afirmando que desde recém-nascido, as famílias já limitavam a criança, e que essas limitações iam se alterando conforme a criança ia crescendo e se desenvolvendo, mas nunca deixavam de existir.

> Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. Que se deem por felizes se não se veem apertadas a ponto de não poderem respirar, se tiveram a precaução de deitá-la de lado para que o liquido que deve devolver caia por si mesmo, pois não teria a liberdade de virar a cabeça a fim de facilitar o escorrimento. (ROUSSEAU, 1995, p. 16)

ISSN: 2176 - 1396

Aponta que “de medo de os corpos se deformem com movimentos livres, apressam-se em deformá-los imprensando-os” (ROUSSEAU, 1995, p.16). Em sua obra, defende a ideia de que devesse parar com essas limitações, que era preciso deixar as crianças livres para serem crianças, explorarem os seus movimentos, se expressarem e conhecerem a si mesmas e ao mundo que as rodeia.

No aspecto pedagógico, Rousseau (1995) vincula seu olhar sobre a infância com o conceito de liberdade e com isso pretende construir um modelo de educação diferentes dos métodos existentes em sua época. Ressalta que a própria natureza indicará o caminho que a criança deverá seguir. A partir das experiências que serão vivenciadas, ela poderá vivenciar desde cedo diferentes sentimentos, sensações e aprendizagens a partir disso. O autor aponta que a primeira infância é uma fase de doença e perigo “metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela”. (ROUSSSEAU, 1995, p. 21).

Portanto, afirma que as crianças são vítimas da educação que “lhe ensina tudo, menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz” (ROUSSEAU, 1995, p. 24).

Ao contemplar em seu primeiro livro, as características inerentes as crianças na primeira infância e a intervenções pedagógicas imaginadas, Rousseau (1995) ressalta a importância e os objetivos da educação, a partir de princípios que irão orientar a formação de Emílio e aponta que o fim maior da educação é a felicidade e portando as lições da natureza precisam ser respeitadas.

Santos (2007) considera que ao tratar da relação entre adultos e crianças, como eram estabelecidos esses vínculos e a demonstração de amor era algo que necessitava ser trabalhado durante o século XVII na França. Entendendo que a responsabilidade da educação primeira era de suas amas e de que o pai deveria ser o provedor, havia o entendimento de que os pais gostavam de seus filhos. Porém, o sentimento em relação a infância era incerto, dificilmente admitiam o amor pelos que eles eram naquele momento, mas sim por aquilo que deveriam ser como adultos ideais. A mortalidade infantil era grande devido ao contexto social, e as perdas, os falecimentos pouco significavam para o povo, sendo a indiferença ao luto infantil considerado algo quase habitual.

Mesmo diante de uma concepção de criança que se tinha na sociedade, Rousseau (1995) busca mostrar o respeito que se deve ter com as crianças e com a

própria infância. Em tom de lamento, ao iniciar seu tratado de educação, demonstra sua decepção com o gênero humano. Para o autor, o homem age contra a natureza em todos os aspectos de sua vida, inclusive na educação.

Para Grumiché (2012), no que diz respeito a educação das crianças, a sua perspectiva se dá entre as ideias de infância e natureza. O percurso da vida do homem não deve fugir dos preceitos da natureza. E principalmente na infância, é necessário segui-la. Primeiro observando-a e preservando-a, para depois, no tempo adequado, desenvolvê-la e desdobrá-la em virtudes sociais.

Ao falar sobre a relação com o meio, Rousseau (1995) faz uma dura crítica a sociedade, como forma de corromper o desenvolvimento da natureza humana, sendo esse facilmente influenciável. Para ele, o grande obstáculo está na própria sociedade degenerada, pois estando ligada à natureza, corrompe o homem.

> Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessiva. De todos os animais, o homem é o que menos pode viver em rebanho. Homens juntados como carneiros pereceriam dentro de pouco tempo. O hálito do homem é mortal para seus semelhantes; isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado. (ROUSSEAU, 1995, p. 32).

Portando, compreende-se que o homem nasce para viver em sociedade, porém, esta mesma sociedade, a todo tempo seduz o homem para o distanciamento da natureza, aprisionando-o e corrompendo-o.

Dozol (2003, p. 45) cita que “para que uma educação conforme a natureza seja concebível, a primeira providência do preceptor é subtrair Emílio à influência negativa da sociedade e levá-lo para o campo, distante de qualquer possibilidade de corrupção do corpo e da alma”. E assim, umas das primeiras providências tomadas por Rousseau em relação a educação de Emílio, é afastá-lo das influências e levá-lo para o campo.

Mas ao se referir a natureza, é necessário compreender que lidar com os conceitos de “natureza humana” ou “estado de natureza”, carrega o sentido de que eles são artifícios utilizados por Rousseau (1995) para teorizar sobre a vida humana. A sua proposta em relação a natureza é de que este conceito seja o parâmetro no processo formativo humano. Para que uma boa formação seja efetivada, ela deve observar e desdobrar a “natureza humana”. Em outras palavras, um bom processo

formativo é aquele que consegue “não agredir a obra da natureza, de não desconfigurá-la, mas a de realçar os seus encantos” (DOZOL, 2006 p.51).

Em seus estudos, Rousseau (1995) ressalta que com o intuito de formar durante e para a vida, três forças educativas (chamadas por ele de mestre) deveriam trabalhar de maneira integrada: a natureza, as coisas e os homens. Porém, só teríamos controle sobre a dos homens; pois ao se tratar de educar, a voz da natureza deve falar mais alto. Desta forma, o cuidado com as crianças torna-se imprescindível, pois deve-se garantir a preservação de seu estado natural. Nesse entendimento, para o autor o homem nasce bom, a sociedade que o corrompe.

A partir de Rousseau (1995), é possível compreender que além do amadurecimento biofísico, a criança também pode desenvolver-se psicologicamente ao exercitar os sentidos.

> No princípio da vida, quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações ó primeiro material de seus conhecimentos, oferecer-lhas numa ordem conveniente é preparar sua memória a fornecer-lhas um dia na mesma ordem a seu entendimento; mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ligação dessas sensações com os objetos que as provocam. (ROUSSEAU, 1995, p. 37)

Ao percorrer os caminhos propostos por Rousseau (1995) para pensar a criança, o autor propõe que seja dada atenção a todo passo da criança, a fim de fazê-la permanecer no caminho prescrito pela natureza. Desta forma, as intervenções feitas em sua cultura devem respeitar as necessidades naturais e as suas fases de desenvolvimento, proporcionando aquilo que lhes for necessário e passível de incorporação mediante a experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a criança e sobre a infância nos leva a percorrer um caminho histórico e social na construção dessas concepções. Observamos que de mini adulto a um sujeito histórico, de direitos, que interage e aprende por meio das interações e relações, houve um longo percurso para um avanço a respeito desta etapa da vida.

Em meio a uma sociedade do século XVIII em que haviam crianças, porém não havia o sentimento de infância, Jean Jacques Rousseau surge como o “inventor da infância”, comumente conhecido. Em um contexto histórico e cultural em que a criança

não era vista e considerada em suas especificidades, ele rompe com antigos paradigmas e apresenta para a sociedade do seu tempo uma nova concepção.

A partir da análise de seu livro Emilio ou da educação, ele coloca como aspecto central a valorização da infância. A compreensão de que a infância é uma etapa em si, isso demonstrava sua preocupação em valorizar esta etapa da vida humana.

Desta forma, mostra um novo olhar ao ser humano e apresenta a criança com características, com necessidades e com uma capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, propondo assim uma maneira de educá-la para uma vida em sociedade. A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Rousseau (1995) defendia que antes de se tornar homem, o ser humano é criança. Portanto não era prudente olhar e tratá-las como adultos em miniaturas, mas para isso, torna-se necessário conhecer a infância e refutar falsas ideias sobre a mesma.

Muitos procuram o homem na criança e assim invisibilizam a sua linguagem, a sua presença, a sua existência e esquecem de vê-la como criança, com valor em si mesma.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2ª 2011.

DOZOL, M. de S. **Rousseau – Educação**: a máscara e o rosto. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GRUMICHÉ, M. C. D. **Da ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do "Sono da Razão"**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, A. P. dos. Reconstrução de um novo “sujeito” a partir da educação natural de Rousseau. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 195-209. 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR PARA EXPERIMENTAR AS LINGUAGENS DE FORMA MÚLTIPLA E CONTEXTUALIZADA

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como foco a importância do ambiente alfabetizador para os processos de letramento e alfabetização e partimos da hipótese de que a escola tem um papel fundamental como lugar onde as crianças podem experimentar múltiplas linguagens de forma contextualizada. Nesse sentido, nosso objetivo geral é *investigar como a escola pode formar um ambiente alfabetizador, onde as crianças podem experimentar a linguagem de forma múltipla e contextualizada*. Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988). Ao longo da investigação, os marcos teóricos são Bes (2018), Kucybala (2018) e Catão (2018). Ao final da pesquisa, identificamos que um ambiente que estimula a alfabetização não é apenas um local onde estão fixados cartazes com letras, sílabas e desenhos, mas um espaço em que os educandos têm contato com materiais diversos tanto da cultura oral, quanto da cultura escrita e são convidados a participar ativamente do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de forma que a colaboração, a comunicação e a construção cooperativa de sentidos sejam o foco. Mais que os materiais em si, o contexto desse ambiente e a interação entre professoras e alunos são essenciais para possibilitar que as crianças despertem e aprimorem sua comunicação, respeitando a diversidade de percursos de aprendizagem em prol de um processo de ler e escrever bem mais consciente, crítico e dinâmico.

Palavras-chave: Ambiente alfabetizador. Alfabetização. Letramento. Linguagens. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco a importância do ambiente alfabetizador para os processos de letramento e alfabetização. Nesse sentido, partimos da hipótese de que a escola tem um papel fundamental como lugar onde as crianças podem experimentar múltiplas linguagens de forma contextualizada.

Então, para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa que formulamos foi: *como a escola pode formar um ambiente alfabetizador, onde as crianças podem experimentar a linguagem de forma múltipla e contextualizada?*

Basta um olhar atento para percebermos como a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de todas as pessoas: o tempo todo somos convidados(as) não só a ler e a escrever, mas a perceber, interpretar, compreender, estabelecer conclusões

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora em cursos de graduação do Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC) e do curso de Medicina da Faculdade Estácio-IDOMED de Jaraguá do Sul. E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

e construir conhecimentos a partir da nossa comunicação diante dos múltiplos recursos, materiais e situações com as quais temos contato.

Como explica Bes (2018, p. 145), “a capacidade de ler e escrever é um marcador social importante e que coloca o indivíduo em condições de interpretar melhor o mundo, interagir com as pessoas e exercer sua cidadania”.

Assim, ter contato com informações utilizando a leitura e se expressar a partir da escrita são habilidades fundamentais para que cada pessoa seja capaz de conhecer a realidade, ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, participar da vida em sociedade e contribuir com o mundo a partir de sua ação consciente e transformadora.

É a partir dessa perspectiva que realizamos a presente pesquisa, tendo como objetivo geral *investigar como a escola pode formar um ambiente alfabetizador, onde as crianças podem experimentar a linguagem de forma múltipla e contextualizada*.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, foram definidos: *identificar as diferentes características associados a um ambiente alfabetizador* e *compreender sobre possibilidades como a escola pode formar um ambiente alfabetizador que trabalha a linguagem de forma múltipla e contextualizada*.

Para contemplar os objetivos definidos, optamos pela hermenêutica como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), já que nosso foco se concentra na possibilidade de aproximação, descrição, interpretação, compreensão e comunicação do objeto de pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA APROXIMAÇÃO COM OS TEMAS

Ao longo da História, diferentes concepções sobre alfabetização, leitura e escrita foram se desenvolvendo, no sentido de compreender e qualificar os processos que seriam necessários para a construção e a apropriação da linguagem em sua versão escrita.

Segundo Bes (2018, p. 141), analisando a trajetória histórica dos diferentes métodos e concepções a respeito da alfabetização, a partir dos anos 1980,

> surgiram importantes questionamentos sobre o que seria necessário para que uma criança pudesse ser alfabetizada. Quais seriam os recursos necessários que facilitariam a aquisição dessa habilidade? Qual a implicação das metodologias utilizadas e da didática do professor para que essa alfabetização se efetivasse?

Nesse sentido, reflete-se sobre as diferentes possibilidades de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, compreendendo a diversidade de caminhos possíveis para que uma pessoa construa sua leitura e sua escrita.

Como resume Kucybala (2018, p. 40), “[...] alfabetizar não é apenas decodificar ou dominar a leitura e a escrita. É preciso ir além e se torna fundamental pensar na formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a leitura e a escrita utilizando-as em suas práticas cotidianas”.

Nessa perspectiva, é possível identificar que o processo de alfabetização está mais ligado ao domínio técnico da leitura e da escrita, envolvendo conhecer, reconhecer e utilizar o sistema alfabético e ortográfico de uma determinada língua. Assim, o foco está em desenvolver a capacidade de codificar (a partir da escrita) e decodificar (a partir da leitura) as diferentes formas de expressão utilizando grafemas e fonemas que compõem a língua.

No caso do letramento, o foco estaria no domínio das competências para o uso social da leitura e da escrita nas mais diferentes situações e contextos. Com isso, o letramento vai além do conhecimento (e do reconhecimento) de letras e sons e se desenvolve no uso desse conhecimento aplicado em contexto social de forma crítica, consciente e produtora de novos sentidos.

Por isso, Kucybala (2018, p. 43) explica que “o letramento ocorre muito antes do ingresso na escola. Ele é um processo sistemático que envolve, além dos professores, pais e demais pessoas que convivem com a criança”.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento não são processos isolados ou antagônicos. Pelo contrário, eles se desenvolvem de forma simultânea e integrada e precisam valorizar o contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, levando em conta as experiências e conhecimentos que cada criança traz consigo.

Diante da diversidade de perspectivas para desenvolver a alfabetização e o letramento, é preciso considerar que esses processos podem ocorrer de maneira mais eficiente e significativa a partir da construção de ambientes alfabetizadores, nos quais os educandos não só identificam os usos sociais e funcionais da Língua Portuguesa em suas mais diversas formas de expressão, mas percebem como o ler e o escrever não se restringem à escola e fazem parte de toda a vida em sociedade.

Trazendo vários benefícios para a alfabetização e o letramento, o ambiente alfabetizador exige uma série de cuidados em sua construção e, ao unir textos e

contextos de maneira atrativa e adequada, propicia que o desenvolvimento da leitura e da escrita seja muito mais lúdico, motivador e significativo.

3 O AMBIENTE ALFABETIZADOR: A LEITURA E A ESCRITA DE MANEIRA CRIATIVA E DIVERSIFICADA

O ambiente alfabetizador pode ser identificado como um espaço devidamente elaborado tendo como foco possibilitar às crianças aprendizagens significativas em relação à leitura e à escrita. Como resume Bes (2018, p. 143), é um ambiente "[...] onde o aluno se encontra imerso em sinais, símbolos, gráficos, palavras escritas, desenhos e sons que possam produzir significados e representações".

Ao construir um ambiente alfabetizador, é fundamental ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças, proporcionando interações com o meio de forma que elas possam reconhecer a leitura e a escrita como processos divertidos, contextualizados, que partem dos conhecimentos que elas já têm e estão ligados à vida cotidiana.

Por isso, no ambiente alfabetizador adequadamente estruturado, a escrita é apresentada a partir de seu uso no dia a dia, trazendo múltiplas linguagens e diversas possibilidades de expressão. "Assim, eles [os educandos] são motivados a perceber que aquilo que estudam e aprendem no interior da escola possui aplicação prática e se encontra ao seu redor na sociedade" (BES, 2018, p. 145).

Da mesma forma, podem ser utilizadas produções realizadas pelos próprios alunos, valorizando os conhecimentos e linguagens que eles já dominam e oferecendo possibilidades de aprendizagem a partir da interação promovida entre as diferentes formas que o grupo pode se expressar.

Outro ponto fundamental é que o ambiente proporcione (e mesmo privilegie) a interação dos educandos entre si e deles com o(a) educador(a). Principalmente, o ambiente alfabetizador deve ser um meio que reforça à criança como a leitura e a escrita são processos fundamentais de comunicação: ou seja, não existe nenhum conteúdo de leitura e escrita que não tenha uma função comunicativa e não vise transmitir uma ideia, um sentimento, um conhecimento, uma informação, um recado, um alerta, um pedido ou qualquer outro objetivo comunicativo.

Todo material de leitura e escrita tem uma intencionalidade comunicativa e esse mundo de relações de sentido e intenções de comunicação precisa estar

presente (e ser valorizado) dentro do ambiente alfabetizador, demonstrando às crianças como, ao dominarem a leitura e a escrita, se tornam comunicadoras e produtoras de sentidos nos mais diversos contextos em que atuam.

Também é importante considerar que o ambiente alfabetizador não atua somente como espaço que reúne materiais de leitura e escrita, mas também onde são desenvolvidas atividades que mobilizam o ler e o escrever como atividades prazerosas (BES, 2018). Nesse caso, a professora tem um papel fundamental como incentivadora da prática da leitura e como exemplo de leitora para as crianças.

Ao mesmo tempo, é preciso despertar a cooperação, desenvolvendo atividades em que as crianças constroem sentidos a partir da participação e da interação com seus colegas, compreendendo a comunicação como uma elaboração cooperativa (SILVA; DUARTE, 2012).

Para isso, também é importante estimular a curiosidade das crianças, possibilitando que elas pesquisem, construam suas concepções sobre a leitura e a escrita e se sintam motivadas a realizarem descobertas sobre a utilização das diferentes linguagens de forma viva, contextualizada e criativa.

Assim, o ambiente alfabetizador não pode ser concebido como um único lugar específico dentro da escola onde são expostos cartazes com letras, números ou famílias de sílabas, de maneira que as crianças tenham contato apenas com o alfabeto, com os numerais e com a formação das sílabas. É preciso ir além e compor um espaço em que as crianças são convidadas (e se sentem motivadas) a participar de práticas de uso da linguagem de maneira criativa, contextualizada e diversificada.

4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO AMBIENTE ALFABETIZADOR: A LEITURA E A ESCRITA COMO PROCESSOS DINÂMICOS, VIVOS E COTIDIANOS

Assim como a leitura não pode ser considerada apenas o ato mecânico de decodificar letras em um determinado texto, a escrita não se trata somente de imprimir letras no papel, na tela do computador ou em outro suporte material: ambas dão conta de ações contextualizadas, cotidianas e que têm intencionalidade comunicativa, exigindo a construção de sentidos a partir de uma infinidade de ações, como perceber, interpretar, compreender, estabelecer conexões, criar conclusões ou construir conhecimentos a partir da comunicação.

Como explica Bes (2018), é a partir da leitura e da escrita que podemos

interpretar o mundo, interagir com outras pessoas e de fato exercer nossa cidadania. É no ler e no escrever que cada pessoa pode conhecer a realidade, ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, participar da vida em sociedade e contribuir com o mundo a partir de sua ação consciente e transformadora.

Nesse sentido, tanto o letramento, quanto a alfabetização não podem ser trabalhados de forma mecânica, como mera repetição e memorização de fonemas e grafemas, mas como ações que se desenvolvem a partir das diversas possibilidades de expressão da criança. Principalmente, levando em conta que a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas se dá no diálogo das crianças entre si, com as professoras e com o seu contexto.

Mesmo vivendo em um mundo cercado de materiais de comunicação, pode ser que nem todas as crianças tenham a leitura e a escrita como ações cotidianas dentro da família ou de seu círculo próximo. Então, a escola se torna o local que desperta e desenvolve os usos da linguagem como algo cotidiano e prazeroso.

Segundo Catão (2018, p. 91), “aproximar a criança da escrita significa fomentar práticas que se relacionem ao seu cotidiano, assim como propor situações em que ela experimente as múltiplas linguagens que estão no mundo”.

Por isso, é fundamental a estruturação de ambientes planejados para favorecer o desenvolvimento do letramento e da alfabetização. É preciso atenção tanto à organização de espaços que promovam a cultura escrita, quanto à ação das professoras no sentido de estimular a leitura e a escrita a partir de ações que mobilizem os conhecimentos que as crianças já têm e despertem todo o potencial que elas possuem para se desenvolver.

Além da estruturação do ambiente, é fundamental que as professoras desempenhem ações que estimulem o contato das crianças com a leitura e a escrita de forma prazerosa: elas podem encorajar a expressão oral como ponto de partida para a comunicação, demonstrando a importância do diálogo, propondo atividades lúdicas e promovendo a cultura escrita como algo divertido e especial.

Dessa forma, é essencial pensar na ludicidade dos materiais e ações propostas, já que “experiências lúdicas e práticas bem utilizadas podem se transformar em estratégias significativas que facilitam o trabalho pedagógico e contribuem para a construção do conhecimento” (NUNES, 2011, p. 03).

Na composição do ambiente, também é preciso levar em conta que a criança chega à escola com uma gama de ideias, conhecimentos, experiências e é capaz de

ser produtora de sentidos e de novos conhecimentos. É devido a isso que a educadora precisa identificar o interesse das crianças envolvidas e desenvolver atividades que estejam alinhadas às características, conhecimentos e vivências desses alunos, propondo materiais e realizando ações que conectem os aspectos cotidianos da vida das crianças à leitura e à escrita desenvolvidas na escola.

Como explica Bes (2018, p. 149), "[...] cada aluno é diferente, pode ter vivido experiências sociais totalmente diversas e traz consigo uma bagagem única, que deve ser conhecida pelo professor em seus primeiros contatos e que irá definir, muitas vezes, os caminhos a seguir nas ações futuras".

Outro ponto importante é que podem ser propostas atividades diversas, trabalhando com as variadas linguagens que formam o cotidiano de comunicação de crianças e adultos, como músicas, danças, gestos, encenações, desenhos, expressões faciais e corporais e dramatizações.

Vale a pena que o ambiente tenha espaço para expressões que tragam o uso da linguagem popular, como versos, acalantos, lendas, contos, ditados populares, adivinhações e textos provenientes da cultura popular que costumam ser conhecidos pelas crianças a partir de sua convivência em família e dentro de sua comunidade.

Também é muito produtivo criar um ambiente que habitua a criança ao universo da escrita e desenvolve a variada materialidade da leitura a partir de diferentes materiais, como livros, jornais, revistas, gibis, notícias de jornal, textos de revistas, cartas, bilhetes, listas, recados, convites, cartazes, receitas, avisos, contos, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, entre outros.

É importante privilegiar a capacidade de compreensão e elaboração das crianças, incentivando que elas recontem o que mais as impressionou nas histórias que ouviram, realizem desenhos, produzam textos de forma coletiva ou apresentem suas próprias narrativas a partir das leituras conduzidas pela professora.

Por isso, é fundamental que o ambiente alfabetizador seja um espaço em que as crianças podem se aproximar das diversas linguagens que formam a comunicação humana, compreendendo e trabalhando com a variedade de possibilidades que cada pessoa tem para se expressar e ter contato com a expressão dos outros. Principalmente, é importante que as linguagens e os textos apresentados não sejam alheios ao contexto dos alunos: pelo contrário, é essencial que eles despertem a atenção, o interesse e a curiosidade das crianças, dialogando com aquilo que elas já conhecem para que possam construir novos conhecimentos.

Como explica Freire (1986, p. 11-22),

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

As crianças podem ser convidadas a criarem, em conjunto, formas diferentes de expressão, como músicas, cantigas, poesias ou textos, sendo a professora responsável por reunir e materializar a partir da escrita aquilo que as crianças forem desenvolvendo. A professora também pode estimular a criatividade, concebendo a elaboração de materiais próprios e inovadores, como jogos e brincadeiras realizados por ela em parceria com os alunos, de forma a tornar o trabalho vivo e cativante.

É fundamental envolver cada educando(a) no ambiente "tornando os lugares onde a aprendizagem além de ser possível seja principalmente prazerosa e satisfatória, garantindo a esse aluno a capacidade de construir o seu conhecimento interagindo com o meio em que está inserido" (SILVA; DUARTE, 2012, p. 05).

A partir dessas práticas, o ambiente pode reunir e apresentar as produções realizadas pelos alunos, de forma a valorizar a expressão que eles já compõem, seus progressos e o potencial que eles têm de se desenvolver ainda mais. Expor os cartazes, desenhos e materiais criados pelas crianças, dando destaque a eles na decoração e na organização da escola são passos importantes para valorizar a expressão e o desenvolvimento das crianças na sua trajetória de letramento.

Por isso, o ambiente realmente propício é aquele que motiva os alunos, encoraja a interação entre as crianças e delas com as professoras e incentiva a participação ativa a partir de atividades contextualizadas e colaborativas, pois "tudo aquilo que é realizado com a participação dos alunos se torna mais significativo, o que favorece a aprendizagem" (BES, 2018, p. 147).

Esse ambiente também precisa ser estruturado de forma a oferecer inúmeros materiais e recursos, já que a diversidade de métodos e a riqueza e a variedade de materiais oferecidos aumentam a possibilidade de que cada aluno(a) desenvolva sua apropriação da leitura e da escrita, trabalhando em conjunto pela aprendizagem que é, ao mesmo tempo, individual e promovida dentro da interação com o grupo.

Em todos os casos, é essencial que o ambiente seja desenvolvido com uma

intencionalidade pedagógica, tendo em vista um objetivo definido e uma metodologia planejada, contemplando um foco educativo. Como resume Catão (2018, p. 91), “é a mediação do educador que faz a diferença e qualifica o diálogo da criança em suas possibilidades de expressão oral, leitura e escrita”.

Por isso, a ação da professora é fundamental para que não só os materiais estejam disponíveis e as atividades sejam desenvolvidas em um determinado espaço, mas tenham uma perspectiva verdadeiramente pedagógica e que professora e alunos e alunas formem uma parceria para que o letramento se desenvolva a partir da comunicação respeitosa, empática e construtiva.

Assim, um ambiente que estimula a alfabetização não é apenas um local onde estão fixados cartazes com letras, sílabas e desenhos, mas um espaço em que os alunos têm contato com materiais diversos tanto da cultura oral, quanto da cultura escrita e são convidados a participar ativamente do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de forma que a colaboração, a comunicação e a construção cooperativa de sentidos sejam o foco.

Em suma, o ambiente alfabetizador precisa ser organizado de forma a ser um lugar onde são desenvolvidas práticas e estabelecidas relações em que a leitura e a escrita são processos dinâmicos, vivos e cotidianos. Mais que os materiais em si, o contexto desse ambiente e a interação entre professoras e alunos são essenciais para possibilitar que as crianças despertem e aprimorem sua comunicação, respeitando a individualidade e a diversidade de percursos de aprendizagem em prol de um processo de ler e escrever bem mais consciente, crítico e dinâmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente investigação, identificamos como as linguagens são recursos vivos, que fazem parte da vida criança desde suas primeiras interações com o mundo e que precisam ser trabalhadas de maneira lúdica e contextualizada para que possibilitem realmente que a alfabetização e o letramento se desenvolvam de maneira significativa e motivadora.

Aqui, percebemos que o estímulo à leitura e à escrita a partir do ambiente alfabetizador se desenrola a partir de múltiplos fluxos de expressão e comunicação de maneira cotidiana no dia a dia de cada educando(a), exigindo que o trabalho de

alfabetização e letramento dê conta dessa diversidade de possibilidades do uso da língua em seus variados contextos.

Assim, o ambiente alfabetizador não é simplesmente um local em que se penduram cartazes com a representação de letras e famílias silábicas: ele precisa ser um espaço em que os educandos podem vivenciar práticas que envolvem a linguagem em sua multiplicidade de expressões, aliando a reflexão sobre o sistema de representação da língua, se apropriando de suas formas de utilização e suas possibilidades de funcionamento, tendo contato com uma diversidade de materiais de comunicação e garantindo a participação ativa em práticas contextualizadas de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS

BES, Pablo. Ambiente alfabetizador. In: In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 141-150.

CATÃO, Virna Mac-Cord. A cultura escrita e sua função social desde a educação infantil. In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 85-94.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. Alfabetização e letramento. In: BES, Pablo et al. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. p. 39-50.

NUNES, José Antonio. **A produção de brinquedos com material reciclável**, um material didático para o professor arte-educador. 2011. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Barretos, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4453/1/2011_JoseAntonioNunes.pdf?v=1732433267>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SILVA, Edilânia Cardoso da; DUARTE, Sidneya Ferreira Lira. Ambiente alfabetizador além da sala de aula. **Anápolis Digital**, v. 03, n. 01, p. 01-15, out. 2012. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Sidneya-Ferreira-e-Edil%C3%A2nia-Cardoso.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Taline Ienk[1]

Driele Andressa dos Santos Rieger[2]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[3]

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como um de seus enfoques as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras na creche. Partimos do entendimento de que todos os atos docentes são orientados por concepções, ou seja, a teoria e o trabalho docente se constituem em uma relação dialética e de interdependência. Apresentamos, então, as narrativas de professoras de bebês e crianças bem pequenas sobre o processo de formação inicial e continuada. Utilizamos como aporte teórico Corrêa (2020), Kishimoto (2020), Leontiev (2004) e Oliveira-Formosinho (2016), compreendemos o espaço da educação infantil como loco de formação continuada, não se dando de forma individual, mas no coletivo, em busca da constante transformação das práticas pedagógicas A geração de dados se deu por meio de entrevistas narrativas, realizadas com onze professoras de bebês e crianças bem pequenas que atuam em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município no interior do Paraná, previamente selecionados. Analisou-se que, de modo geral, as professoras apresentam uma formação inicial à nível superior e que já buscaram cursos de especialização, mas que atualmente participam das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Tais formações são padronizadas e acabam por desconsiderar as particularidades de cada escola, criança e professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Teoria. Prática. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Quando adentramos os muros da escola e nos aproximamos das práticas pedagógicas, há um ditado popular brasileiro, muito conhecido, que vez ou outra aparece nos discursos: “a teoria, na prática, é outra”. Tal fala vem para traduzir aquilo que muitos professores sentem ao planejar a própria prática, “a angústia docente frente ao desejo de concretizar teorias que falam de uma outra escola possível, mas que enfrenta dificuldades em fazer essas teorias se tornarem práticas transformadoras da cultura escolar e dos fracassos que a escola produz” (CORRÊA; *et al*, 2020, p. 12).

[1] Mestre em Educação, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, tali.ienk@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, drielerieger@gmail.com
[3] Prof.ª Dr.ª em Educação, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, malu.uepg@gmail.com.

Mesmo que o ditado comunique a dificuldade em concretizar a teoria em práticas, acaba por desmerecer as teorias, deixando que os conhecimentos de senso comum permaneçam como uma tradição pedagógica (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

No entanto, partimos do entendimento de que todos os nossos atos como professores são orientados por concepções de ser humano, desenvolvimento, criança, infância, educação, isto é, a prática pedagógica "nasce, se faz e se fortalece a partir de teorias pedagógicas que a sustentam" (IENK, 2023, p. 17). A partir de tal entendimento, a teoria e o trabalho docente se constituem em uma relação dialética e de interdependência.

Defendemos, então, que a teoria se concretiza em práticas intencionais quando existe o conhecimento da teoria, reflexão, estudo e a organização de práticas embasadas nela, "sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais, o que queremos daquilo que, de fato, fazemos" (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.11).

Ao entendermos que as práticas pedagógicas expressam as concepções docentes e comunicam a base teórica que as fundamentam, apontamos a formação de professores como um processo fundamental para a apropriação de tais compreensões, bem como, o desenvolvimento de práticas, de fato, intencionais. Por isso, nosso objetivo é apresentar alguns dados de uma pesquisa de mestrado, realizada com 11 professoras de bebês e crianças bem pequenas de três Centros Municipais de Educação Infantil de um município no Paraná.

Iniciamos por apresentar a metodologia que nos permitiu gerar os dados e a perspectiva de análise que nos possibilitou compreender a formação de professores como aspecto essencial no trabalho docente. Em seguida, trazemos as narrativas das professoras sobre a própria formação e como esse processo tem acontecido de maneira continuada, além das análises decorrentes de suas contribuições. Por fim, interpelamos os dados apresentados com a perspectiva Histórico-Cultural indicando como as propostas de formação continuada podem auxiliar na constituição do trabalho docente.

2 METODOLOGIA

Partimos do entendimento de que nos constituímos enquanto seres humanos

a partir das contribuições de aspectos históricos, culturais e sociais. Nesse contexto, estabelecemos relações com o meio e com outras pessoas, onde as narrativas se fazem presentes.

Dessa maneira, compreendemos que as narrativas comunicam fenômenos sociais, bem como expressam as diferentes vivências e perspectivas que temos em cada situação vivenciada, por isso, escolhemos a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) como uma das técnicas de geração de dados na pesquisa que teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas.

A partir do caráter intencional das narrativas, estimulamos as professoras a contarem suas vivências na creche e os aspectos da formação inicial e continuada, por meio deste instrumento de pesquisa que visa resguardar as características particulares de cada participante de maneira autêntica.

Participaram das entrevistas narrativas 11 professoras atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública de ensino de um município no interior do Paraná. O critério de escolha das professoras se deu a partir do vínculo estabelecido entre a Universidade e os CMEIs por meio dos estágios curriculares. Para a realização das entrevistas, as professoras aceitaram participar mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas no ambiente do CMEI, sendo que, do conjunto de aspectos que as professoras narraram sobre suas práticas, selecionamos aqueles em que solicitamos que nos contassem sobre a formação inicial e continuada.

2.1 Aspectos da formação das professoras participantes

Ao iniciarmos as entrevistas, buscamos estabelecer um contato inicial com as professoras, organizando uma apresentação e, em seguida, explorando aspectos da formação e alguns teóricos que embasam a prática docente, constituindo-se em referenciais significativos para as participantes.

Quanto à formação, a maioria das professoras concluíram o curso de Pedagogia e apresentam algum curso de especialização na área. Uma professora não possui o curso superior, apenas a formação à nível médio, o magistério ou curso de formação de docentes. O quadro 1 apresenta algumas das narrativas sobre a formação das professoras.

Quadro 1 - Formação inicial das participantes

FORMAÇÃO		
Professora Laura	*Eu fiz pedagogia, me formei em 2012, fiz uma pós-graduação em gestão escolar e fiz uma pós-graduação em neuro psicopedagogia. Estou no concurso público desde 2015, até 2015 eu trabalhei no particular.*	**EN**
Professora Nicolas	*Eu fiz Magistério junto com o Ensino Médio, aí eu fiz Pedagogia e tenho duas pós-graduação em educação infantil e outra em neuro psicopedagogia.*	**EN**
Professora João Lucas	*Eu só fiz magistério, comecei Pedagogia, mas ainda não dei continuidade.*	**EN**

Fonte: A autora, 2022.

Ao investigar o tempo de atuação das professoras, identificamos que o vínculo com a Rede Municipal de Educação é de pelo menos cinco anos, mas a entrada na Educação Infantil aconteceu de diversas maneiras, como em colégios particulares, instituições que prestam serviços de assistência, algumas atuaram em áreas diferentes e, depois de uma certa idade, concluíram a formação em Pedagogia e prestaram o concurso público.

Ao explorarmos as bases teóricas que fundamentam a prática pedagógica, identificamos as contribuições de Vigotski, Piaget, Wallon, Freinet, entre outros.

Quadro 2 - Autores que contribuem na prática docente das participantes

CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
Professora Laura	*Psicologia, Vigotski, a questão do brincar, que eles aprendem brincando que tudo faz muito mais sentido pra eles a partir da brincadeira, que torna mais significativo, a questão do simbólico também, que também é bem presente para eles, quando você traz alguma coisa, alguma coisa que seja sucata que seja eles deixam todos os brinquedos e vão brincar com aquilo.*	**EN**
Professora Nicolas	*O Wallon fala muito sobre afetividade, mas já teve uma fase muito Freinet.*	**EN**
Professora Catarina	*Ah tem Piaget**,** Wallon, Vigotski. Wallon é afetividade né. Na verdade, a nossa prática ela é baseada nos autores, ela é baseada naquilo que nós estudamos e que ainda continuamos a estudar né.*	**EN**

Fonte: A autora, 2022.

A partir dos dados disponibilizados é possível observar que existe a formação inicial, em grande parte, no curso de Pedagogia e que algumas professoras apontam a continuidade dos estudos por meio de cursos de especialização. Observamos que os contributos teóricos são citados, mas há contradição em momentos em que apontam as possíveis fases ou momentos de determinados teóricos, possibilitando o entendimento de que existem correntes teóricas que conduzem o trabalho pedagógico

e que estas mudam com certa frequência.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ELO: TEORIA E PRÁTICA

A partir das narrativas das professoras é possível perceber que somente uma não possui o ensino superior completo, mas que todas as demais tem, pelo menos, cinco anos de formação. Além disso, muitas relataram que deram continuidade aos estudos em cursos de especialização, ou em cursos de formação. O que se destaca é que, apesar de todas apontarem um processo de formação inicial e a ocorrência de formações continuadas, de modo geral, tiveram dúvidas ao trazer as contribuições teóricas que sustentam as práticas desenvolvidas nos CMEIs.

Uma das professoras cita que não lembrava de nenhuma contribuição teórica de sua formação inicial, mas pontuou que

> *Tudo que a SME oferece a gente faz. Depois que eu finalizei minha pós eu fiquei cansada, sinceramente, depois com essa correria do dia a dia é difícil, o que eles oferecem, a formação da SME que é maravilhosa, a formação dela que nós temos com a pedagoga e quando é curso, assim, online que eu consigo assistir alguma coisa, mas na prática, assim, no presencial não tenho feito, no momento, né (Professora Maria Alice).*

A formação organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foi pontuda por mais professoras

> *É pela prefeitura, aí quando a gente tem alguma dúvida, eu costumo ler alguma coisa, um texto, vou pesquisar bastante na internet (Professora Gabriel).*
>
> *Como, mês passado foi sobre matemática, esse mês a gente já viu que ela está estudando sobre Artes, então vai ser alguma coisa assim. Então cada mês é algo diferente sabe, a gente sempre faz na sexta feira que tem os intergrupos aí ela pega os professores regentes, a gente se reúne e ela dá essa formação. E aí quem passa essa formação pra ela, o tema e tudo é a SME. Vem tudo direcionado da Prefeitura (Professora Nicolas).*

A partir das narrativas apresentadas podemos observar que o processo formativo se organiza a partir de um tema gerador, o qual é escolhido, preparado e direcionado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal prática acaba por descaracterizar as escolas, as crianças e as professoras, uma vez que as temáticas são padronizadas e desconsideram as reais necessidades daquele espaço.

Iniciamos apontando a existência de um ditado popular que acaba por desmerecer e minimizar as teorias pedagógicas, revelando que “quando uma teoria não é compreendida em sua relação com o real, ela não encontra práticas que a

traduzam" (CORRÊA; *et al*, 2020, p. 12). Em outras palavras, o senso comum acaba predominando por não encontrar na teoria as condições concretas para orientar a prática.

A professora Catarina ao dizer que "a nossa prática ela é baseada nos autores, ela é baseada naquilo que nós estudamos e que ainda continuamos a estudar", sinaliza entender que a articulação teoria e prática precisa acontecer, mas apontamos que o processo de formação continuada dos professores precisa acompanhar as necessidades reais vivenciadas.

Nos desafiamos a pensar uma nova cultura pedagógica, onde possamos compreender a teoria para, então, traduzi-la em práticas que viabilizem tal mudança. Ao falarmos em uma nova cultura pedagógica nos referimos a uma nova organização do tempo, espaço e relação entre adultos e crianças. Dessa maneira, entendemos ser necessária uma teoria que embase e oriente as novas práticas e, para isso, apontamos a formação de professores como processo que oportuniza a apropriação de novos conhecimentos e, consequentemente, um aprimoramento das práticas pedagógicas.

3.1 Formação em contexto na Educação Infantil

A diversidade das situações educativas que emergem no contexto da Educação Infantil, revela a complexidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de enfatizar quais domínios devem ser contemplados na formação dessas profissionais.

Com as mudanças nas formas de conceber e pensar a educação da criança pequena torna-se necessário refletir acerca dos rumos que a formação das professoras tem assumido. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) nos coloca que o desenvolvimento profissional é um processo em contexto, ou seja, esse processo equivale a vida pessoal, políticas e o contexto em que se realiza a prática docente.

A autora em questão propõe a formação continuada focada nas questões do cotidiano escolar, considerando que o desenvolvimento do ser humano está relacionado com os contextos vivenciados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), no movimento de olhar para as experiências diárias do cotidiano escolar

É preciso desconstruir a forma habitual de pensar a Educação Infantil, para a partir disto pensar e fazer a formação em contexto, e buscar a conscientização sobre

sua especificidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), a autora nos compele a reflexão de tomarmos consciência crítica sobre o contexto que permeia o ambiente educativo da Educação Infantil.

A formação em contexto nos possibilita a transformação da prática a partir do cotidiano pedagógico, pois neste cotidiano que está repleto de indagações e de possibilidade de respostas, não acerbadas de verdades, mas de enfrentamento às incertezas, podemos enunciar uma práxis docente possível. Com fragilidades, mas, com inúmeras possibilidades e grande potencialidade.

Oliveira-Formosinho (2016, p. 94) caracteriza o professor que busca atuar com base na práxis como “uma pessoa que se relaciona com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva”. A partir disto emerge, o desafio de programas de formação continuada dirigidos à transformação de práticas docente.

Se faz necessário entender a formação como forma de oportunizar a compreensão da prática, para que assim as professoras possam ampliar, transformar e ressignificar. Sendo pertinente a partir da reflexão da prática, construir conhecimentos, podemos caracterizar esse movimento como a busca permanente de significados para as experiências vivenciadas.

A formação da docente da Educação Infantil, deve acontecer a partir das inquietações presentes neste contexto, sendo uma oportunidade de conceder a aprendizagem que contemple a criança em sua totalidade. Propiciando o explorar, imaginar, experimentar, conhecer, imitar, se movimentar, criar, entre outros aspectos que oportunizem a criança se reconhecer como sujeito.

Kishimoto (2002, p. 109) ao assinalar que “se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento”. Assim percebemos que formações desenvolvidas em contextos integrados podem resultar em mudanças relevantes.

Colocar em foco o papel da escola, o professor, a criança e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem criam possibilidades de compreensão da educação como um processo contínuo e a ser construído, podendo promover saltos significativos na prática docente e na relação da criança com o mundo.

Partimos assim da compreensão que elaborar estratégias metodológicas que provoquem a reflexão e mudanças voltadas à concepção da Educação Infantil é

desafiador. Ouvir as educadoras desta modalidade do ensino, é um meio de romper com as lacunas existentes nas formações continuadas.

Para o aprendizado significativo e construtor de um sujeito crítico/reflexivo, é preciso chegar a uma mudança na educação. Um processo longo e contínuo, sendo fundamental um professor que se reconheça como parte deste desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido contribui para refletir sobre possibilidades na formação de professores, compreendendo a importância de ampliar as discussões com o objetivo de construir uma educação de qualidade e transformadora. A formação continuada das professoras da Educação Infantil deve conectar as necessidades docentes para melhor atender as singularidades, com propostas e saberes que vão além das faltas básicas.

A formação continuada deve ser considerada essencial ao trabalho docente precisando oferecer suporte à prática pedagógica a partir da problematização, reflexão e teorização, promovendo a construção do conhecimento como processo contínuo.

Por fim concluímos que a formação continuada de professores de educação infantil precisa auxiliar na relação entre teoria e prática, possibilitando ampliar e ressignificar os espaços da Educação Infantil. Assim, a escola é um espaço de formação continuada do docente, não se dando de forma individual, mas na articulação com os demais profissionais pertencentes a este espaço, em busca constante da transformação de práticas pedagógicas, da construção de identidade e do desenvolvimento profissional e da cidadania.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, A.; et al. Compreender a teoria para traduzi-la em práticas. In: CORRÊA, A.; et al (orgs.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas:** conceitos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

IENK, Taline. **Desenvolvimento e afeto na compreensão de professoras de bebês e crianças bem pequenas:** uma análise Histórico-Cultural. 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação. In: MACHADO, M. L, A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 112-115

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010. DOI: https://doi.org/10.5902/198464441603 Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxológico. In: CANCIAN, V. A; GALLINA, S. F. S; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, UFSM. MEC. 2016, p. 87

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS? VIVER E BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gyane Karol Santana Leal[1]

Luciane Maria Schlindwein[2]

Patrícia Lisboa de Aguiar[3]

RESUMO

O presente trabalho foi realizado na Região Norte do país com o intuito de saber quais eram as vivências e brincadeiras das crianças ribeirinhas no período da pandemia da Covid-19. A vida das crianças na região de Parintins- Amazonas no período da pandemia foi desafiadora assim como para as outras crianças do planeta. Este estudo surgiu de várias indagações: Onde estariam as crianças no período da pandemia? O que estariam fazendo? Sabia-se que as aulas nas escolas haviam sido suspensas, e como os pais estavam lidando com aquela situação? Diante de tantos questionamentos, pretendeu-se investigar quais as vivências das crianças ribeirinhas no contexto da pandemia. Esta pesquisa foi subsidiada nos estudos teóricos e metodológicos de Lev Vigotski (2009; 2018) além da contribuição de autores como: Fraxe (2007); Soares (2017); Brandão e Brito (2018) que trazem reflexões sobre as relações sociais e culturais para o desenvolvimento infantil, os conceitos das vivências e do brincar na infância ribeirinha e sua interação com o meio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a produção dos dados contou com a ferramenta do *WhatsApp*. Os participantes foram 04 crianças na faixa etária de 5 a 10 anos de quatro comunidades rurais de Parintins. As regiões são: Nossa Senhora de Nazaré, Divino Espírito Santo, São João Batista do Mocambo do Arari e Santa Maria, sendo as duas primeiras localizadas em área de várzea e as seguintes em área de terra firme. O estudo concluiu que as crianças ribeirinhas foram resilientes em meio a pandemia. Diante do cenário atípico viveram suas infâncias interagindo com a natureza e com seus pares na comunidade. E praticando quase todas as atividades corriqueiras, como os brincares nos rios, nos passeios de canoa, a pesca, a agricultura com a companhia de seus pais, nos estudos em casa (modalidade a distância). Por fim, percebeu-se que as crianças ribeirinhas conseguiram enfrentar a pandemia apesar de terem vivido um contexto catastrófico.

Palavras-chave: Crianças Ribeirinhas 1. Infância 2. Vivências 3. Brincadeiras 4. Pandemia 5.

1 INTRODUÇÃO

A vida dos habitantes do estado do Amazonas fui duramente afetada no período da pandemia que assolou o planeta. O colapso do sistema de saúde e funerário se tornou um cenário de horror, os lutos diários e a busca pela sobrevivência foram constantes, principalmente na capital do estado, Manaus. Nesse contexto de calamidade e perdas foi necessário produzir ciência, mesmo diante de tanta

[1] Doutora, Universidade do Estado do Amazonas/CESP e e-mail: gyanekarol2016@gmail.com
[2] Pós- doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: lucianeschlindwein@gmail.com
[3] Mestre, Universidade do Estado do Amazonas/ CEST e e-mail: pattylisboajg@gmail.com

mortalidade e sofrimento. O presente trabalho descreve os modos de viver e brincar das crianças ribeirinhas no período da pandemia da Covid-19, especificamente das crianças que moram em comunidades rurais pertencentes a cidade de Parintins-Amazonas.

A vida dessas crianças no período da pandemia foi desafiadora assim como de todas as outras ao redor do mundo. Este estudo surgiu de muitas indagações acerca da vida das crianças durante esse período. Para isso, levantou-se os questionamentos: Onde estavam as crianças no período da pandemia da Covid-19? O que estavam fazendo? Como estariam vivenciando esse período tão conturbado? Quais as brincadeiras empreendidas por elas? Diante dos inúmeros decretos do poder público sabíamos que as aulas haviam sido suspensas, e elas ainda que vivendo em comunidades isoladas pela questão geográfica, também poderiam estar isoladas na dentro de suas casas.

Diante de tais questionamentos, a ferramenta do *WhatsApp* foi utilizada para contatar os moradores de quatro comunidades distintas da região de Parintins, a saber: o gestor, duas professoras e uma mãe. Dois participantes foram localizados em área de várzea e dois em área de terra firme.

As pessoas que residem na Amazônia tem uma relação íntima e constante com os rios. Suas vidas se organizam em torno das leis da natureza, e sempre acompanhando as subidas e descidas do nível d'água, para praticar tarefas das quais possam retirar o sustento de suas famílias tais como: atividades agrícolas, caça, pesca, criação de animais, entre outros. Os rios comandam a vida nesse território vasto da Amazônia onde seus leitos são as estradas por onde os ribeirinhos percorrem desfrutando do encanto da natureza. Os ribeirinhos ou ribeirinhas são aqueles que residem nas proximidades dos rios. Por conta dos aspectos geográficos do país, é na Amazônia que está a maior parte dessa população (FRAXE, 2007).

A vida do homem nos espaços rurais amazônicos segue um ritmo diferenciado dos indivíduos que residem da área urbana. A esse ponto, é valido explicitar que cada região da Amazônia têm as suas peculiaridades. O Amazonas é plural, diverso e híbrido. Cada recanto tem suas próprias tradições, suas histórias, suas variações linguísticas que são típicas de cada localidade (WAGLEY,1988). Isso significa que é necessário preservá-las, pois estão relacionadas com a identidade do povo amazonense.

2 O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA RIBEIRINHA

Na visão de Vigotski (2009), o papel da imitação é frequente na brincadeira infantil, contudo, são consideradas como eco do que viram e ouviram dos adultos. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

Segundo Brandão e Brito (2018), o brincar como fonte de aprendizagem, na criança como sujeito social que aprende com o processo histórico cultural no qual é imersa e no eixo da mediação para a aprendizagem da criança que usa os signos, os instrumentos e artefatos da cultura

A constituição da identidade de uma criança ribeirinha é um processo que vai sendo produzido por meio das múltiplas interações que estabelece com a família, a cultura, ambiente físico e natural, e a sociedade como um todo. Se relaciona à maneira como se reconhece enquanto sujeito, como interpreta, representa e significa em seu contexto.

O brincar das crianças ribeirinhas se relaciona as suas vivências na Região Amazônica. Nesse sentido, a natureza constitui-se um espaço que é rico de possibilidades de construção de saberes e experiências. Imersos nessa realidade, as crianças têm oportunidade de relacionarem-se diretamente com os rios, animais, florestas e outros. Trata-se de um ambiente propício à criatividade, no qual elas constroem seus próprios brinquedos, jogos e brincadeiras, a partir de galhos, caroços, cipós, folhas, frutos e diversos outros materiais encontrados no ambiente natural em que vivem (BRANDÃO e BRITO, 2018).

É válido afirmar que se o meio humano não é estático e nem eterno, uma vez que depende do estado ou nível de desenvolvimento da criança, então é o desenvolvimento progressivo da criança que produz as condições do meio, o que, por sua vez, produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. “O desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade” (PINO, 2010, p. 749).

Diante do que foi dissertado até aqui, sobre a relação dinâmica entre o meio e o homem, percebe-se esse universo incrível que vive em constante transformação. Uma relação dialética e mutável. Podemos compreender como a criança ribeirinha vai interagindo com seu meio, modificando-o e mutuamente sendo modificada, evidenciadas nas suas formas de viver e de brincar.

3 NOS BANZEIROS DO RIO: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de caráter qualitativo, por apresentar uma investigação na qual pesquisador e sujeitos estão em contato direto com o fenômeno em estudo. Segundo Chizzotti (1996), a pesquisa qualitativa consiste em que o pesquisador compreenda os acontecimentos e os fenômeno em um determinado local levando em consideração a realidade de todos os envolvidos no estudo.

A pesquisa foi realizada nas comunidades rurais pertencentes a cidade de Parintins. Segundo o censo do IBGE de 2023, é o terceiro município do Estado do Amazonas em número de população com 96 mil de acordo com o Censo de 2022. Está 369,21 km distante da capital do estado, em linha reta.

Escolheu-se como lócus de pesquisa quatro comunidades rurais são elas: Nossa Senhora de Nazaré, Divino Espírito Santo, São João Batista do Mocambo do Arari e Santa Maria. As comunidades foram escolhidas por estarem localizadas próxima a sede do município de Parintins, e pela facilidade de comunicação via *WhatsApp* estabelecida com professores e moradores dessas regiões.

A algumas horas de Parintins, as pequenas embarcações: lanchas a jato, rabetas, bajaras e barcos de madeira seguem no Rio Amazonas e adentram em seus pequenos leitos, os paranás, que levam às comunidades de Nossa Senhora de Nazaré, Divino Espirito Santo, e Agrovila de João Batista do Mocambo do Arari. No caso de Santa Maria, geralmente a balsa/ *ferryboat* atravessa até chegar na Gleba de Vila Amazônia**,** onde a comunidade está situada.

A Comunidade Nossa Senhora de Nazaré localiza-se as margens do Paraná do Limão de Baixo. A distância da sede do município é de 5, 714, 27m em linha reta ou 5km. Na sede da comunidade está localizada a Igreja Católica, o salão social, a escola e a cozinha comunitária. Todas construídas em madeira no modelo de palafita.

A comunidade do Divino Espírito Santo encontra-se à margem esquerda do Paraná do Espírito Santo do Meio, em uma área de várzea, à 16,112 km de distância da cidade de Parintins. As duas comunidades acima estão assentadas em área de várzea. “Um aspecto importante e bastante peculiar do Rio Amazonas é o seu regime fluvial: a diferença entre o mais alto e mais baixo nível das águas [...] Estas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem anfíbia” (PEREIRA, 2007, p. 15).

As duas comunidades descritas na sequência estão assentadas em área de terra firme pois, não sofrem alagamento em decorrência das cheias dos rios. A

comunidade de São João Batista do Mocambo do Arari conta com uma infraestrutura urbana e de serviços, possui ruas e avenidas pavimentadas e nomeadas (PONCE LEAO NONATO, 2018).

A comunidade Santa Maria localiza à margem direita do Rio Amazonas na região de assentamento rural denominado de Gleba de Vila Amazônia. Localiza-se bem perto da cidade de Parintins, à 5 km, ocupada por 3.115 habitantes (SILVA, 2009). A comunidade possui serviços de telefonia móvel, comércios, escolas, atenção primária à saúde, ruas e avenidas pavimentadas, serviços socioassistenciais.

Os participantes da pesquisa foram 04 crianças sendo: 01 da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, 01 da Comunidade São João do Mocambo do Arari, 01 da Comunidade Divino Espírito Santo e 01 da Comunidade Santa Maria da Vila Amazônia. As crianças tinham idades que variavam entre de 5 a 10 anos. Seguimos os protocolos éticos de pesquisas com crianças. Os pais/responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE. Elas foram identificadas com seus nomes próprios.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com as crianças, para isso, foi essencial a colaboração de duas mães, uma professora e um gestor de escola. Os roteiro da entrevista e o TCLE foram enviados via *WhatsApp*. Analisamos os áudios, vídeos e os desenhos enviados pelos adultos colaboradores.

3 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas comunidades rurais existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas são sujeitas aos preceitos da cultura. Nesses locais “os habitantes ganham a vida, educam filhos, levam uma vida familiar [...] compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das possíveis interpretações de padrões e instituições regionais” (WAGLEY, 1988, p. 44).

É válido relatar que algumas comunidades evoluem em diferentes aspectos e acabam incorporando outros modos de viver. As comunidades rurais de Parintins apresentam características singulares, mas também plurais. Nesse contexto, as crianças ribeirinhas estão interagindo com o meio social e cultural.

O roteiro da entrevista foi enviado via *WhatsApp* para que os colaboradores direcionassem as crianças. Além das perguntas foi pedido que elas fizessem

ilustrações sobre suas vivências na comunidade. Perguntou-se o motivo de não estarem indo à escola, e porque passavam tanto tempo em suas casas. Todas as crianças responderam que era por causa da pandemia do Coronavírus. As crianças estavam informadas sobre os fatos que estavam ocorrendo ao redor do mundo. Apesar de haver um acesso limitado à internet, a maioria das residências tinham televisão, e os noticiários eram constantes.

O primeiro entrevistado foi Raí (05 anos) residente da Comunidade São João do Mocambo do Arari. A mãe fez as perguntas e gravou um vídeo com as respostas dele:

> Pergunta: O que você tem feito nesse tempo de pandemia?
> Raí (5 anos): Arrumo a casa, brinco, eu danço, vou molhar as plantas, lavar a louça e arrumar a mesa.
> Pergunta: Quais as brincadeiras que você mais gosta brincar nesse tempo?
> Raí (5 anos): Super-herói, esconde-esconde e de estátua. Eu brinco em casa e no quintal. Eu brinco sozinho e as vezes com a minha irmã e o meu amigo Theizo (cachorro de pelúcia).
> Pergunta: Porque você não tem ido a escola?
> Raí (5 anos): Porque o Coronavírus está aqui, temos que usar máscaras, usar álcool e gel e ficar em casa.
> Pergunta: Você tem conseguido fazer as atividades da escola?
> Raí (5 anos): Eu consigo fazer as atividades da escola porque a mãe foi na escola pegar e trazer para mim. Eu sinto saudade da escola de meus amigos, dos brinquedos, do parquinho e de fazer as atividades na sala de aula, de pintar.

Raí fez um desenho sobre as suas brincadeiras prediletas, como as que brincava na escola, O CEI “Dom Arcangelo Cérqua” que atendia as crianças de 4 a 5 anos na comunidade. (Figura 1):

Figura 1 – Desenho infantil

Fonte: Raí (2020)

Raí desenhou os brinquedos do parquinho de sua escola enfatizando que sentia muita saudade de brincar com seus amigos na escola infantil. Como Raí ainda

não sabia escrever sua mão o auxiliou. “O desenho infantil, não sendo apenas a representação que lhe exterior, transporta, no gesto que os inscreve, formas infantis de apreensão do mundo [...] permite de ‘incorporação’ pela criança realidade externa” (SARMENTO, 2011, p. 29).

Com a ajuda do gestor da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, localizada na Comunidade do Divino Espírito Santo, Paraná do Espirito Santo do Meio – Parintins/AM, foi possível contatar com a família de Reany (10 anos). O gestor fez as perguntas enquanto gravava a voz da criança e pediu que fizesse uma ilustração de suas vivências na comunidade.

> Pergunta: O que você tem feito nesse tempo de pandemia?
> Reany (10 anos): Ficando em casa sem sair. Eu ajudo meus pais em casa, lavo a louça, tiro a roupa do varal.
> Pergunta: Porque você não tem ido a escola?
> Reany (10 anos): Por causa da pandemia. Sinto saudade de estudar, ler e escrever. A pandemia atrapalhou a minha vida porque eu não saio mais e não vou a escola.

A criança Reany (10 anos) ilustrou sua vida no lugar em que vive. Sua casa em modelo de palafita, as árvores frutíferas, as roupas no varal, os pássaros, o céu, o rio e ela até se incluiu no desenho. (Figura 2):

Figura 2 – Desenho infantil

Fonte: Reany (2020)

O desenho de Reany de 10 anos revelou as suas vivências na comunidade durante a pandemia. “O cotidiano e as falas das crianças representam muito mais do que uma simples reprodução da realidade [...] elas re-significam, reinventam as coisas e dão sentido peculiar as suas formas de entender o mundo e o lugar onde moram” (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p.148).

ISSN: 2176 - 1396

Com ajuda de uma professora foi possível o contato com a família da criança Ester de 5 anos, moradora da comunidade Santa Maria- Vila Amazônia. A professora tirou fotos e enviou vídeos da criança sobre as suas vivências na comunidade no que se relaciona a pandemia. A narrativa de Ester foi transcrita, onde ela descreve sobre os cuidados e prevenção contra o Coronavírus: “Não podemos ficar perto do outro. Temos que ficar de máscaras para o bicho não entrarem no nariz e lavar as mãos” (Ester, 5 anos).

Apesar de bem pequena conseguiu entender as formas de prevenção para evitar contaminação do Coronavírus. Nessa linha de compreensão é fundamental perceber a relação criança – meio, numa perspectiva dialética, específica do ser humano, que por sua vez difere das relações dos outros seres vivos com o seu meio, podemos afirmar que “o meio, em si mesmo, não tem existência sem a dupla relação homem-meio, meio-homem, essa existência é nula” (PINO, 2010, p. 749).

Por fim, a colaboração da mãe de Ruan (6 anos) da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré foi muito útil. Ela apenas nos enviou as fotos de seu filho, pois infelizmente não conseguiu fazer a entrevista pelo fato de não dominar as ferramentas do *WhatsApp* de gravação de voz. (Figura 3):

Figura 3 – coleta de frutos (mari-mari)

Fonte: Muniz (2020)

As imagens enviadas pela mãe de Ruan brincando e interagindo com a natureza ao pescar, brincar com seus animais de estimação (pintinhos, cachorro e cavalo), coleta de frutos (mari-mari), a utilização de meios de transporte como a canoa, rabeta (acompanhado das irmãs dele), ou um passeio de bicicleta são atividades que além de divertidas, estimulam a criança a ter um desenvolvimento mais saudável.

A brincadeira infantil é um conjunto de combinação de impressões vivenciadas, e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações

e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos sofreram modificações ao longo do tempo, mas ainda são formas de mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio das culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais

As crianças pequenas não experimentam totalmente as informações do mundo adulto, em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais as informações são primeiro mediadas por adultos. Nos primeiros anos da criança, a maioria das rotinas culturais adulto-criança acontece na família.

Diante do exposto, o estudo concluiu que as crianças ribeirinhas foram resilientes em meio a pandemia. Diante do cenário atípico viveram sua infância interagindo com a natureza e com seus pares na comunidade. Seguiram esse período turbulento praticando a maioria das atividades diárias como, os brincares nos rios, nos passeios de canoa, na pesca, na agricultura acompanhadas de seus pais, e os estudos em casa (na modalidade a distância). Por fim, percebeu-se que as crianças ribeirinhas conseguiram enfrentar a pandemia apesar de terem vivido em um contexto catastrófico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **A cultura infantil ribeirinha:** o brincar e os brinquedos no cotidiano da comunidade de Arraiol/Bailique-AP. Fronteiras & Debates Macapá, v. 5, n. 1, jan./jun. 2018 ISSN 2446-8215. https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. (Org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas:** modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas:** as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, 2011.

PINO, Angel Sirgrado. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao Desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3xfxf8k. Acesso em: 20 mar. 2010.

PONCE DE LEÃO NONATO, Alice Alves de Menezes. **De Parintins para todo mundo ver os velhos da Amazônia. In: Iluminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 262-285, maio, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a Infância:** os desenhos das crianças como produções simbólicas. IN: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Mocambo, Caburi e Vila Amazônia no município de Parintins**: múltiplas dimensões do rural e do urbano na Amazônia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Manaus: Universidade Federal do Amazonas: 2009;

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais: publicação Junho, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAGLEY, Charles. Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos. Trad. Clotilde da Silva Costa. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

POSSIBILIDADES DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA FREINET PARA O ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carla Santos Silvestre Edin[1]
João Carlos Pereira de Moraes[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões, com o objetivo principal de analisar as relações e produções sobre o pensamento matemático de grandezas e medidas, a partir de um cantinho pedagógico, em uma turma de Educação Infantil de um CMEI em Ponta Grossa-PR. Esse estudo decorre de uma pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, realizado em uma escola com crianças de 04 e 05 anos. Por meio da metodologia etnográfica foi possível compreender ainda mais sobre a cultura infantil, suas percepções e conhecimentos, além de investigar as vivências de crianças da Educação Infantil com instrumentos de grandezas e medidas no espaço de cantinhos pedagógicos. A pedagogia de Freinet foi usada como fonte de inspiração, pois considera a criança como protagonista de seu processo educativo, onde são desafiados a descobrir as respostas de suas indagações por si. Como aporte teórico desta pesquisa foram utilizados os estudos de Freinet (1985), Corsaro (2011) e Lorenzato (2011) para contextualizar este recorte da pesquisa. Os resultados apresentados sustentam que na educação infantil ao proporcionar experiências lúdicas e significativas, as crianças desenvolvem habilidades e competências matemáticas essenciais para a compreensão do mundo e para o sucesso escolar futuro, além de trazer consigo conhecimentos de suas vivências.

Palavras-chave: Educação Infantil. Matemática. Grandezas e medidas

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem sendo um campo de pesquisa promissor na atualidade, pois muitos estudos, principalmente da sociologia vem ao encontro com a perspectiva de compreender ainda mais as vivências infantis e de como isso as afetam. Vale destacar a importância desta etapa na vida das crianças, pois muitas já experienciam a pré-escola em período integral, mas como fazê-la com competência a fim de valorizar o conhecimento dos pequenos?

[1] Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Graduada em Pedagogia (SECAL); E-mail: anaedin02@gmail.com.
[2] Pós-doutor em Educação (UEPG), Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação (UFSC) Licenciado em Matemática e Pedagogia (UEM). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - atuando no PPGEdu (UNIPAMPA) e PPGECEM (UEPG). E-mail: joaomoraes@unipampa.edu.br.

Muitos trabalhos são efetivados nos estudos sobre afetividade, jogos, brincadeiras, música e identidade na Educação Infantil, mas esta pesquisa pretende pesquisar juntamente com o estudo sociológico, a matemática na perspectiva da criança. De início foi preciso entender como as crianças utilizam a matemática no seu cotidiano, seja na escola, em casa, ou em outro grupo social. Sabemos que as crianças são pesquisadoras curiosas por natureza, pois estão na fase de descobrir coisas sobre si, sobre os outros e o mundo ao seu redor, motivando-os a diariamente dizer a famosa frase: “Mas por que?”. Entendendo a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, foi observado na sala de aula que: brincam, cantam, dançam, observam o tempo, estabelecem regras entre si e utilizam a matemática enquanto atuam.

Partindo dessas informações fomos inspirados pela pedagogia de Freinet e suas contribuições que foram e ainda são fontes de possibilidades na educação. Juntamente com essa proposta, utilizamos como metodologia a etnografia, que permite ao pesquisador submergir na cultura infantil como observador participante, e perscrutador no campo de pesquisa, utilizando como instrumentos de pesquisa: o diário de campo, desenhos, fotografia, gravação de entrevistas (áudio).

Esse texto propõe elucidar brevemente este estudo decorrente de uma pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a qual está em andamento, a fim de investigar as vivências de crianças da Educação Infantil com instrumentos de grandezas e medidas no espaço de cantinhos pedagógicos; e compreender as relações matemáticas produzidas por crianças da Educação Infantil a partir de um cantinho pedagógico com a temática grandezas e medidas.

O texto está distribuído em seis partes: a primeira irá retomar estudos sociológicos da criança, o segundo sobre a metodologia de Freinet, os espaços de interesse e o Referencial Curricular da Educação Infantil do município Ponta Grossa, o terceiro sobre a matemática na educação infantil, o quarto sobre a metodologia etnográfica, e o quinto resultados e discussões, e o último com as considerações finais.

2 A INFÂNCIA EM CONSTRUÇÃO

Para iniciar, faz-se necessário citar brevemente alguns estudos elaborados por autores como Corsaro (2011) e Prout (2000), os quais deram as suas contribuições

ISSN: 2176 - 1396

para que a criança não fosse vista como um ser incompleto, mas sim, como um ator social que produz cultura de diferentes maneiras.

Porém, antes dessas contribuições, a criança era denominada pelos adultos como incapacitada de dar sua opinião e demonstrar as suas habilidades, ficando impossibilitada por aqueles que socialmente eram superiores, pois até então as pesquisas realizadas sempre usavam como categorias sociais de análise a educação, trabalho e a família, negando e refutando a infância como um grupo social.

Algumas colocações salientam a definição da criança como um ser inacabado. Para Borba e Lopes (2012, p.34):

> [...] A ideia de vir a ser, tabula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância, constituem metáforas que nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a aprender a criança da falta, da negação.

No final do século XX, novos espaços e conceitos começam a surgir, sendo esse período caracterizado pelos estudos sociológicos da infância. Devido a isso, surge a concepção de que a criança é um ator social capaz de produzir cultura e não apenas adquiri-la. Sobre essa nova concepção Belloni (2009, p.08) a define como:
“Uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas”.

Para Corsaro (2011), as crianças são seres sociais, criativos e ativos, que na interação com os grupos sociais, os quais se relacionam, e com os contextos rotineiros em que são inseridos, produzem suas próprias histórias; logo, nessa interação do contato das crianças umas com as outras há algo fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Surge então o termo cultura de pares. Segundo Corsaro (2011, p.129), a cultura de pares pode ser definida como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Logo, entende-se que as crianças produzem em seu grupo interações que caracterizam as suas expressões, desta maneira, vale destacar que a Educação Infantil é profícua para garantir e promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, e social, sendo necessário aprofundar a

pesquisa sobre como está sendo o ensino com significado, baseado nas interações, falas, e produções na Educação Infantil.

3 MÉTODO FREINET, CANTOS DE TRABALHO E ESPAÇOS DE INTERESSE.

Celéstin Freinet é conhecido como referência de educador na sua época e nos dias atuais. Filho de Joseph Delphin Freinet e Marie Victoire Torcat, Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sudoeste da França, região de Provença. Sempre rodeado pela riqueza da natureza, cooperava com o trabalho no campo, vivências que transpassam para os seus escritos e lembranças, que mais tarde fariam parte da composição dos seus ideais.

Freinet dedicou a maior parte de sua vida à educação e os frutos do seu esforço foram materializados em suas obras, as quais são constituídas por teoria e compostas por técnicas e estratégias para alcançar melhores proveitos na educação. Para compreendermos melhor, Freinet se preocupava em garantir que as crianças pudessem se expressar e então compôs os quatro eixos fundamentais da sua pedagogia, sendo eles:

1. A cooperação – A fim de construir socialmente o conhecimento.
2. A comunicação- Com a intenção de ligar-se a esse conhecimento.
3. A documentação- Para documentar a história que é construída diariamente.
4. A afetividade- Vínculo entre as pessoas e o objeto de conhecimento.

Acredita-se que tão somente com esses eixos sustentando a prática do professor seria possível construir em conjunto a educação, além de promover a responsabilidade individual, tendo como objetivo o crescimento não somente social, mas pessoal da criança, pois com o uso desses eixos é possível melhorar a prática pedagógica para atender com mais excelência as necessidades dos estudantes, tirando de cena a aula tradicional, e proporcionando interesse direto pelo aluno. Para Freinet (1985, p.128):

> Conserve nas crianças essa alegria simples que sentimos ao seguir fora dos caminhos já muito pisados, ao nos ferir nos espinhos e agarrar aos rochedos de onde se descobrem os profundos horizontes de luz; cultive nelas a embriaguez dos triunfos, sem no entanto correr o risco de se perder ou extraviar; mantenha-as em grupos harmoniosos, no seio dos quais possam sentir-se amparadas umas pelas outras e compartilhar a grande força que nos vem das nossas mãos unidas; mobilize-as ao mesmo tempo para fazer avançar cada vez mais os caminhos claros e livres que permitam a audácia renovadas das gerações que estão por vir.

É nesse sentido que surge a necessidade de destacar o papel do professor, pois não deve ser impaciente ao trabalhar um determinado conteúdo, e caso o faça de forma rigorosa e sem propósito será um exercício superficial, tendo em vista que irá gerar um acúmulo de conhecimentos vazios e sem sentido. Um verdadeiro educador para Freinet, de acordo com Elias (1997), “deve ser suficientemente sensível para acompanhar a construção do conhecimento pela criança. Mas para isso, não se pode esquecer as riquezas da infância”.

Uma das suas contribuições é a busca na experiência coletiva, pois essa colaboração entre os estudantes desperta ainda mais a vontade de aprender, e com a Pedagogia do Bom Senso, possibilita ao professor analisar a si mesmo. Tomando como base o papel do professor, vale destacar os Cantos de Trabalho, uma dentre as técnicas de Freinet que facilita o aprendizado por pares e temas específicos, valorizando a sua atribuição e dando significado ao papel ativo da criança pautada na educação pelo trabalho.

O município de Ponta Grossa baseia-se no princípio de valorizar as ações das crianças, pautando-se na metodologia de projetos, pois propicia a prática de viabilizar a formação autônoma, participativa e criativa das crianças. A fim dessa valorização o Referencial Curricular Municipal de Ponta Grossa adota a ideia de Cantos de Trabalho criado por Freinet, Ponta Grossa (2020, p. 61).

> Os espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos) são espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades. Em alguns momentos podem ser de livre escolha das crianças, já em outros momentos, podem ser utilizados de acordo com o planejamento do professor, levando em conta a finalidade educativa. É importante propor novas possibilidades de organização dos espaços, de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos educandos. As conversas e combinados antes e depois do trabalho irão contribuir para que eles construam a sua autonomia em espaços coletivos.

Esses espaços ou “cantinhos” citados no Referencial, são utilizados como uma forma de organização da sala, possibilitando um ambiente que promove a autonomia e identidade, descentralizando o adulto, que torna-se mediador e responsável por notar os principais interesses e necessidades do grupo. Esses espaços de interesse, são usados para brincar, criar, e atividades direcionadas com a intenção de

proporcionar momentos de construção educativa. É necessário também que os espaços sejam diversificados para contemplar os diferentes saberes, e com isso a organização de acordo com o projeto em andamento é imprescindível, entre esses espaços são colocados: espaço do jogo simbólico, do movimento e construção, leitura, ciências, matemática e criatividade, promovendo desta forma a exploração dos vários aspectos do desenvolvimento da criança.

4 MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil vem ganhando a cada dia novos significados, deixando de lado o seu caráter assistencialista e sendo compreendida como um processo rico de significados e experiências. Partindo deste ponto, as crianças vivenciam no seu cotidiano momentos em que a matemática se faz presente, ou seja, as crianças no seu cotidiano vivenciam a Matemática, pois por si só são curiosas, pois ao sair de casa, observam placas nas ruas, nos carros, os números das casas, o preço de um brinquedo de dentro de lojas, começando a compreender os símbolos numéricos.

A matemática na educação infantil é uma parte essencial do currículo, pois ajuda as crianças a desenvolverem habilidades fundamentais em resolução de problemas, pensamento lógico e raciocínio matemático. As atividades matemáticas na educação infantil devem ser projetadas de maneira lúdica e adequada à faixa etária das crianças, para que elas possam aprender de forma divertida e significativa, Brasil (2017, p. 43).

> As crianças também se deparam, freqüentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade.

A aprendizagem matemática não deve ser baseada apenas na memorização de fatos, mas sim na compreensão de como os conceitos se aplicam ao mundo ao seu redor. É uma oportunidade para incutir um amor e interesse pela matemática desde cedo, ajudando as crianças a se tornarem confiantes em suas habilidades matemáticas futuras. E ao abordar a matemática na educação infantil, é importante lembrar que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado. Os professores devem adaptar as atividades e abordagens de acordo com as necessidades

individuais de cada aluno, criando um ambiente seguro e encorajador para explorar conceitos matemáticos.

Nessa composição de significados e sentidos é necessário intensificar a matemática nas atividades investigativas, lúdicas e investigativas, tendo então, o professor, um papel fundamental na concepção matemática na educação infantil. Ele deve ser um mediador atento, que observa as necessidades e interesses das crianças, provoca questionamentos e oferece desafios adequados ao desenvolvimento de cada uma. O ambiente educacional deve ser rico em materiais manipulativos, jogos, livros e recursos que estimulem a exploração matemática.

Além disso, é essencial que o professor crie um ambiente acolhedor, onde as crianças sintam-se seguras para expressar suas ideias, fazer perguntas e compartilhar suas descobertas. A interação social e o trabalho em grupo também são valorizados, permitindo que as crianças construam conhecimento em conjunto e aprendam umas com as outras, Lorenzato (2011, p. 29) “pois é justamente essa diversificação de atividades, experiências e contextos, a respeito de um mesmo conceito, que favorece a formação do conceito que está sendo construído pela criança”

O ensino de grandezas e medidas na educação infantil é de extrema importância, pois proporciona às crianças uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades matemáticas essenciais e o entendimento do mundo ao seu redor. As grandezas e medidas estão presentes em várias situações do cotidiano e permitem que as crianças explorem e compreendam as quantidades, tamanhos, distâncias, capacidades e outras características dos objetos e fenômenos ao seu redor. As medidas são trabalhadas por meio de situações concretas, como a comparação de comprimentos, a ordenação de objetos por tamanho, a exploração de capacidades e a noção de tempo. As crianças são estimuladas a utilizar unidades de medida convencionais e não convencionais, desenvolvendo a compreensão das grandezas e sua relação com o mundo real.

O aprendizado de grandezas e medidas ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de resolução de problemas, lógica e pensamento abstrato. Elas aprendem a comparar, ordenar e classificar objetos com base em suas características quantitativas, a compreender e relacionar-se com seu ambiente e também sobre o espaço, o tempo, as quantidades e as diferentes dimensões dos objetos, permitindo-lhes entender e interagir melhor com o mundo que as cerca.

E esse ensino motiva as crianças a fazerem perguntas e a explorarem conceitos de forma ativa. Elas podem medir e comparar coisas, identificar padrões e fazer descobertas, o que promove uma aprendizagem significativa.

5 METODOLOGIA

A etnografia é um método de pesquisa que envolve a imersão do pesquisador na cultura ou comunidade estudada, buscando compreender suas perspectivas, valores, normas e práticas. O objetivo é obter uma visão profunda e contextualizada do grupo social, capturando as complexidades e nuances do seu cotidiano. A principal técnica utilizada na etnografia é a observação participante, na qual o pesquisador vive e interage com os membros da comunidade, participando de suas atividades e eventos. Essa imersão permite uma compreensão mais completa das dinâmicas sociais e culturais, além de estabelecer relações de confiança e empatia com os participantes. Além da observação participante, a etnografia envolve a coleta de diversos tipos de dados, como entrevistas, conversas informais, registros escritos, fotografias e vídeos. Esses dados são analisados de forma qualitativa, buscando identificar padrões, temas emergentes e peculiaridades do grupo estudado.

Este trabalho teve início no ano de 2022, em uma turma de educação infantil IV, com vinte e duas crianças, de início foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para dirimir o andamento da pesquisa. As crianças puderam entender como seria esse estudo e puderam decidir se queriam ou não participar, mas vale destacar que todos queriam participar. Então ao longo da pesquisa, a maioria das crianças escolheram nomes fictícios para representá-los na composição da pesquisa, alguns escolheram o seu símbolo, outros preferiram personagens, e então foram apresentados os instrumentos da pesquisa, como diário de campo, as fotos, desenhos e gravação (áudio).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De início as crianças permaneceram muito receptivas a pesquisadora, sempre se envolviam, chamavam para brincar e até mesmo desenhar para que pudessem pintar, cito agora uma breve conversa retirada do diário de campo:

Pesquisadora: Nossa, mas de onde tiraram essa ideia? (Após perceber que queriam ver quem era o maior e menor na sala)

Boneca: Profe, a Jujubinha é tão fofinha e pequenininha, que dá vontade de apertar ela de tão bonitinha, mas a Cachorrinho é grandona e queria provar para a Jujubinha que era maior, e por isso elas começaram a ficar do lado.

Skatista: Olha, profe, “mida” eu e o Dinossauro pra gente ver quem é maiorzão.

Pesquisadora: Mas como posso medir vocês?

Skatista: Ah profe, pega aquele negócio amarelo que tem um negócio que gira e sai tipo uma fita, meu pai tem em casa, se quiser eu trago amanhã pra gente ver. (se referindo a trena)

Leão: Verdade, profe, meu pai usa pra colocar a porta em casa.

Após um período de tempo convivendo e conhecendo ainda mais o grupo, a pesquisadora montou na sala de aula um espaço com alguns objetos de grandezas e medidas. Nesse dia foi despertado ainda mais o interesse pelas crianças, pois puderam manipular e usar. Grande parte da turma conhecia os instrumentos e sabia usar, e foi notado que as crianças ajudaram umas as outras para compreender ainda mais como funcionavam.

Figura 1- Crianças manuseando instrumentos de medida.

Fonte: Acervo da autora

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção matemática na educação infantil busca despertar o interesse e o prazer pelo conhecimento matemático desde os primeiros anos de vida. Ao proporcionar experiências lúdicas e significativas, as crianças desenvolvem habilidades e competências matemáticas essenciais para a compreensão do mundo e para o sucesso escolar futuro. O papel do professor é fundamental nesse processo,

atuando como mediador e criando um ambiente estimulante para a exploração e construção do conhecimento matemático pelas crianças.

Foi possível observar que o grupo participou e interagiu em conjunto, ajudando uns aos outros a compreender mais sobre tal instrumento analisado, apresentando que podem descobrir por si como utilizá-lo, pois entre eles também havia correções de suposições consideradas incorretas. Destacamos ainda a valorização da voz da criança, pois a partir do momento em que acontece a escuta ativa e a participação em decisões, é possível promovermos uma relação de confiança e respeito mútuo, onde suas opiniões e sentimentos serão considerados com cuidado e atenção, garantindo que se sinta ouvida e respeitada.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância.** Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. **Novas formas de compreender a infância.** *IN*: Especial Revista Educação, p.28-41, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Celéstin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** Petrópolis, Vozes, 1997

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

PROUT, Alan. **Childhood bodies, construction, agency and hybridity.** In: PROUT, A. (Ed.). The body, childhood and cociety. London: Macmillan, 2000

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3ª Ed.rev. Campinas,SP. Autores Associados, 2011.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação, DCN - **Referenciais** Curriculares da Educação Infantil. Ponta Grossa, Paraná, 2020. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2023.

TQTB (TODA QUARTA TEM BIBLIOTECA): A PERIODIZAÇÃO DE VIVÊNCIAS NA BIBLIOTECA COMO INCENTIVO À LEITURA DE MUNDO E À RELAÇÃO DE PERTENÇA

Gustavo Aparecido Garcia[1]

Tamires Cassia Rodrigues Okada[2]

RESUMO

O presente artigo, discorre sobre ações pedagógicas no ambiente de uma biblioteca escolar voltada à educação social. Pensando sua atualidade, apresenta-se um relato de experiência, de parceria entre educador e bibliotecária, do Marista Escola Social Irmão Acácio, localizada na Zona Norte da cidade de Londrina, região norte do Paraná. Espaço que além da oferta do ensino regular a estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio Técnico, atende também educandos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) CONVIVER Marista, com idades entre 6 e 18 anos, por meio da parceria com a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Londrina. Assim sendo, o objeto deste relato, o projeto Toda Quarta Tem Biblioteca (TQTB), consiste na elaboração e viabilização de propostas integrativas, cativantes, com foco no acolhimento, na construção de identidades pelo estímulo à prática de leitura de mundo, com a apresentação de temas pertinentes à infância, que levam à ampliação de repertório e, consequentemente, despertam o interesse pela leitura literária nos educandos. O público-alvo são crianças com idades entre 6 e 9 anos, integrantes do Projeto 11NINHO, da Modalidade I do SCFV. As ações consistem em encontros semanais, no espaço da biblioteca para momentos de contação de histórias e partilha de percepções, experiências individuais e coletivas. Os resultados alcançados são a construção de vínculos com o ambiente e seus diferentes elementos: materiais, sensoriais, humanos; bem como o interesse dos educandos pela leitura, pelo compartilhamento de vivências, ao se sentirem pertencentes àquele espaço.

Palavras-chave: Biblioteca. Infância. Contação de Histórias. Literatura. Vínculo.

[1] Bacharel em Artes Cênicas - Habilitação em Interpretação Teatral pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2020) e Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015). Graduando em Formação Pedagógica em Pedagogia pela UNIASSELVI. Ator-pesquisador, publicitário, produtor cultural, professor de teatro e educador social no Marista Escola Social Irmão Acácio em Londrina-PR.
aparecido.g@grupomarista.org.br / gustavogarciart@gmail.com

[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina, membro do grupo de pesquisa "Informação e Cognição" e atua na área de Competência em Informação. Atualmente é bibliotecária no Marista Escola Social Irmão Acácio em Londrina-PR.
tamires.okada@grupomarista.org.br

1 INTRODUÇÃO

A demanda por ações de fomento à leitura é uma constante nos diferentes contextos e realidades escolares, tanto no que se refere à leitura literária, quanto a leitura de mundo, também muito importante para a formação cidadã.

Entendendo o acesso à arte, à cultura e, portanto, à literatura, como essenciais para o desenvolvimento humano, e a escola como espaço de garantia de direitos, torna-se cada vez mais relevante a construção de propostas que qualifiquem o acesso e estimulem a relação de pertença ao ambiente escolar, em especial à biblioteca.

No contexto de uma escola social, estes desafios são ainda mais intensos, mas as oportunidades e a possibilidade de interação entre os diferentes elementos constituintes da comunidade escolar e sua diversidade configuram-se como potência na educação social.

E nesse sentido, a biblioteca escolar se caracteriza com um espaço estratégico para realização de ações de integração e formação humana.

Na busca por estratégias para tornar o ambiente e as experiências na biblioteca mais interessantes, com propostas cativantes para os educandos, a parceria entre educador e bibliotecária, movidos pelo viés narrativo, caracteriza-se como uma ponte, um elo para a construção de um espaço de pertença, lugar de fala e escuta em meio a diversidade de obras literárias e experiências de vida que tanto os recursos materiais e humanos podem oferecer.

Para tanto é preciso realizar uma apropriação de elementos que contribuam na formação das pessoas, a fim de estimular seu pensamento e imaginação por meio de histórias que promovam seu potencial crítico e criativo, distanciando-se da lógica da educação e leitura tecnicista.

Por esse motivo, a biblioteca necessita ser acolhedora e proporcionar aconchego, trazer atividades atrativas que convidem as pessoas a quererem estar nesse espaço e mais ainda, ansiar por retornar a ele. Especialmente em relação ao público-alvo mencionado nesse trabalho: crianças em situação de vulnerabilidade social.

É preciso um olhar afetuoso e estratégico para a utilização da literatura e suas narrativas, por meio da contação de histórias, como recurso para promoção de novas experiências para e com as crianças.

Sobre o potencial do conto, da narrativa, Walter Benjamin (2012) nos apresenta a noção de sabedoria como “o conselho tecido na substância da vida vivida”, na qual o narrador assume um papel significativo.

> Tudo isso aponta para o parentesco entre esse senso prático e a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes em um ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. (BENJAMIN, 2012, p. 216)

No projeto TQTB, a narrativa se apresenta como via de experiência, de influência positiva, a partir de estímulos e provocações do educador/narrador/contador da história e os educandos/ouvintes. Para isso, ele assume um papel de “conselheiro”, daquele que ensina, provoca a reflexão sobre algo em quem o escuta, reforçando o valor da transmissão de conhecimentos e experiências por meio da contação, momento de partilha, em companhia.

Nesse sentido, a contação de histórias se caracteriza como uma prática relevante para o fortalecimento de vínculos com o espaço da biblioteca e as pessoas inseridas nele. Estes momentos de escuta atenta e ativa reverberam em processos genuínos de reconhecimento, compartilhamento de vivências, pelo exercício de diálogo entre os envolvidos.

E nessa abertura para as experiências, tanto do contador como dos ouvintes, a história vai se enriquecendo. Os vínculos vão se estabelecendo, num fluxo oposto ao das novas tecnologias, que promovem uma visão e postura de mundo acelerada, que limita e, muitas vezes, inibe momentos de pausas para a escuta e o diálogo, tão importantes para o desenvolvimento humano.

É a partir dessas premissas que fundamenta-se a justificativa deste trabalho, que visa promover o acesso à literatura por meio da prática de contação de histórias enquanto estratégica pedagógica. Por meio do estímulo à imaginação, se busca educar, instruir, desenvolver habilidades cognitivas, dinamizar o processo de leitura, enquanto atividade interativa que potencializa a linguagem infantil, o entendimento sobre si, o outro e o respeito às diferenças, na prática qualificada de leitura de mundo.

ISSN: 2176 - 1396

2 BIBLIOTECA ESCOLAR: CRIAFETIVIDADE E RELAÇÃO DE PERTENÇA

A biblioteca escolar, é um espaço que deve valorizar os diversos tipos de linguagens, o incentivo à leitura e promover o acesso à informação, cultura e demais manifestações artísticas. É importante que, a biblioteca escolar não seja vista como um lugar de castigo, ou remanejamento de profissionais que se quer desejam estar atuando no espaço, com visões que pouco contemplam crianças e adolescentes.

Além disso, seu compromisso com a cidadania está atrelado à promoção do protagonismo infanto juvenil, à multiplicação de habilidades e o compartilhamento de vivências. Atributos que enriquecem de forma significativa as experiências dentro de uma biblioteca escolar.

Para isso é importante que o profissional a frente da biblioteca, o bibliotecário, realize parcerias com educadores, docentes e comunidade a fim de alcançar objetivos que vão desde a leitura literária até a leitura de mundo. A leitura de mundo segundo Freire (1989) precede a leitura da palavra, se relaciona com o apoio a realidade vivida e atua como base para construção de conhecimento.

Nesse sentido, o papel da biblioteca escolar pode ser decisivo e impactante no cotidiano de crianças e adolescentes, que podem vir a ter suas primeiras experiências com livros e histórias apenas no ambiente escolar.

É importante que seja um espaço livre, para além de empréstimo e devolução de livros, que esteja atrelada ao estímulo da criatividade, e construção de possibilidades que devem ser construídas com apoio do educador, docente e equipe da biblioteca. A criatividade está relacionada a capacidade de criar, construir, imaginar, e nesse contexto, a capacidade de pensar em soluções para desafios dentro da biblioteca escolar. De modo que, poder criar inúmeras possibilidades, e para além de criatividade é necessário que os bibliotecários a frente dessas bibliotecas queiram fazer a diferença onde atuam.

Conforme sugere Valls (2021, p.148), ao apresentar o termo “criafetividade”, uma junção das palavras criatividade e afeto, afirma que “Precisamos, urgentemente de criafetividade, essa forma de criatividade que acolhe, que aproxima, que conecta, que respeita, que transcende e que impacta positivamente.”

É ante esse contexto, que a biblioteca escolar pode e deve cumprir um papel que outros espaços em uma escola não são capazes. Um espaço que dialogue com demais objetivos, que esteja aberto a intervenções e seja plural. Capaz de

proporcionar momentos de memória afetiva, de lembranças que poderão impactar em comportamentos ao longo da vida de um indivíduo.

A biblioteca escolar se configura como um espaço extremamente impactante para crianças, pois pode ser o primeiro espaço dentro da sociedade em que terão contato com uma biblioteca, sendo assim, seu conceito para um indivíduo pode se tornar equivocado a partir das experiências que ali constrói.

A biblioteca escolar necessita ser colaborativa, e proporcionar ambientes aconchegantes que promovam o sentimento de pertença, além de um espaço de leitura e criatividade, conforme afirma uma diretriz da *International Federation of Library Association* (IFLA) (2016).

Ou seja, para além de definições que possam parecer inconsistentes, existem diretrizes e documentos que fundamentam de fato seu real papel, e que pouco é seguido por aqueles que possuem acesso a esse espaço.

Por outro lado, a biblioteca é um ambiente de apoio na construção do conhecimento, do indivíduo em si, do protagonismo enquanto sujeito em uma sociedade. Pois é de extrema valia que não somente os profissionais que atuam na biblioteca ou na escola devem ter consciência dessa função, mas sim a sociedade como um todo. Para desmistificar o papel da biblioteca escolar como era visto em outros tempos, centrado somente na leitura, pesquisa e silêncio.

O conceito de biblioteca viva, que interage com seus sujeitos e os convida a serem participantes e não somente expectadores, precisa alcançar a comunidade educativa de forma significativa, onde a leitura de mundo pode ser construída a partir da criafetividade e sentimento de pertença, ainda na infância, período em que determina muitos comportamentos de um indivíduo dentro da sociedade.

3 PROJETO TODA QUARTA TEM BIBLIOTECA (TQTB)

O projeto “Toda Quarta Tem Biblioteca (TQTB)” se desenvolve, por meio da parceria entre educador e bibliotecária, Gustavo Garcia e Tamires Okada, desde o início do atendimento do SCFV CONVIVER Marista Escola Social Irmão Acácio, em fevereiro de 2023. Sua finalidade é promover o acesso aos benefícios que os recursos humanos e materiais da biblioteca podem proporcionar, ao despertar o sentimento de

pertença àquele espaço nas crianças entre 6 e 9 anos de idade, integrantes do Projeto 11NINHO.

O grupo é assim denominado porque o espaço de referência destes educandos, sua “sala de aula” é a de número 11, seu abrigo, seu ninho. As educandas e educandos chamamos carinhosamente de 11niñas e 11niños. *Niño*, que significa criança, em espanhol. Ou seja, as crianças da Sala 11.

No Projeto 11NINHO, por meio de jogos teatrais, de brincadeiras de roda e da oferta de contextos pedagógicos, alinhados ao brincar livre e às práticas restaurativas, trabalham-se elementos de comunicação, interação, para ampliar os processos criativos e contribuir para a relação de pertencimento dos educandos.

Neste sentido, a experiência do ninho, estende-se para outros ambientes da escola como a biblioteca. Tendo como premissa a necessidade de construção de meios para oportunizar o acesso a tal espaço, bem como o fortalecimento de vínculos, valoriza-se a preparação prévia do ambiente para recepção e acolhimento dos educandos, com materiais diversos para além do livro: tecidos, almofadas e puffs em cores vibrantes, organizados em círculo para melhor acolhê-los.

Como ponto de partida, o primeiro encontro TQTB foi movido pela contação de histórias feita pelo Educador Gustavo, do livro “O coiso estranho” (FRANCO, 2014), que apresenta a história de um ser estranho, que muda de forma e cor ao virar de cada página. A obra despertou a curiosidade das crianças e serviu como ponte para uma roda de conversa sobre as diferenças, sobre ser estrangeiro, estar presente em novos lugares, sobre o estranhamento e a necessidade de respeito à diversidade e às diferentes formas de ser, de existir no mundo. Um potente diálogo sobre esse momento tão particular que é o início de ano escolar, principalmente para aqueles que ocupavam aquele espaço pela primeira vez.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Encontro TQTB
Contação de Histórias “O Coiso Estranho”

Fonte: Registro Projeto 11NINHO (2023)

Um elemento importante no momento de partilha de percepções após a contação de histórias é o “objeto de fala” que passa por todos da roda, neste caso o eleito foi um fantoche de dragão. Com ele em mãos, a pessoa tem o direito da fala, que não é obrigatório, mas oportuniza, estimula a partilha de maneira organizada. Uma estratégia que se fundamenta nas perspectivas de Práticas Restaurativas / Círculos Restaurativos, abordagem que permeia o atendimento no Marista Escola Social Irmão Acácio.

Nesse período de retomada das atividades regulares, uma ação importante dentro do projeto foram os encontros da “Biblioteca Humana”. Proposta na qual ao invés de livros as obras apresentadas são as trajetórias, histórias de vida e as suas diferentes experiências. Visando promover a compreensão sobre os diferentes caminhos trilhados pelos colaboradores e para salientar a relevância da participação feminina do ambiente escolar, foram convidadas a coordenadora do SCFV Conviver Marista, Patrícia Pio, e Mariane Lopes, da equipe de apoio e limpeza, que compartilharam suas histórias de vida e reforçaram a importância de cada um dentro dos processos da nossa comunidade educativa.

E nem só de atividades no interior da biblioteca se faz o Projeto TQTB. Explorou-se também as adjacências, especificamente, um elemento icônico do

Marista Escola Social Irmão Acácio: o imponente Flamboiã, árvore localizada no centro do pátio. De origem francesa, o termo *flamboyant* significa flamejante, devido à forte e intensa coloração vermelha de suas flores, que harmoniza com a intensidade e vivacidade da comunidade escolar em questão. Aos seus pés foi realizada a contação de histórias do livro "A árvore generosa" (SILVERSTEIN, 2012), seguida da feitura de desenhos expostos em seu tronco, sob condução da bibliotecária Tamires. No livro, a árvore demonstra afeto sem esperar retribuição, sendo prejudicada pelo seu uso desmedido. O que provocou nos educandos uma sincera reflexão sobre empatia, respeito a si e aos seus limites, bem como o respeito à natureza.

É notório o entendimento de que a informação é o elemento mais eficaz na diminuição de vulnerabilidade. Pois quando bem-informadas, as crianças crescem mais seguras e preparadas para os desafios da contemporaneidade. Pensando nisso e em consonância com a Campanha do 18 de Maio – Dia Nacional Combate ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes, foi realizado um trabalho com o grupo, no espaço da biblioteca, a partir da obra "Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância" (ARCARI,2014). Esta potente ferramenta de proteção e enfrentamento de situações abusivas, foi apresentada no formato de contação de histórias pelo Educador Gustavo.

O livro apresenta às crianças conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos e emoções. De maneira simples e descomplicada, propõe o entendimento e diferenciação entre toques de carinho genuínos e toques abusivos. Como elas podem dialogar sobre estas questões, se proteger e buscar ajuda nos casos de violência. Situações, infelizmente, comuns no período da infância e que reverberam em traumas por toda a vida.

Junto a contação de história, também foram desenvolvidas atividades interativas, para desenvolver conceitos e promover a reflexão sobre a temática extremamente relevante, ao abarcar conceitos como o autoconhecimento, que reverbera no autocuidado e no entendimento e estabelecimento de limites importantes contra violação de direitos na infância.

Outro tema abordado pelo projeto e que dialoga diretamente com a realidade de boa parte dos educandos que compõem o SCFV CONVIVER Marista são as práticas antirracistas. Em parceria com a educadora Aline Sales e educandos do Projeto C.R.I.A. (grupo de pré-adolescentes do SCFV), que levam adiante o projeto "Histórias de Pretitudes" (que promove a partilha de narrativas sobre vivências de

pessoas negras com atuação relevante do território), foi apresentado o livro “Princesas Negras” (MEIRELES; SOUZA, 2019).

Os educandos maiores acolheram os educandos menores do projeto 11NINHO, para juntos ouvirem a história, numa abertura de espaço para escuta e fala sobre questões relacionadas a autoestima das crianças, que se viram representados na educadora, nos príncipes e princesas mencionados na obra. Em determinado momento, as crianças negras foram coroadas pelos colegas e a atividade foi finalizada com a disponibilização de lápis e giz de cera de diferentes colorações de pele, para que os educandos as identificassem e contribuíssem com a pintura do desenho de um menino e uma meninas negros. Uma ação fundamental de conscientização na luta por uma escola antirracista, pela via do empoderamento desde a infância.

Contudo, a chegada em um novo ambiente, com uma proposta educativa diferente, o estranhamento entre os pares, os conflitos, os consensos, a importância do diálogo na elucidação de situações e resolução de problemas, o afeto, o aconchego, a fala, a escuta, o respeito a si e ao outro, o fazer parte de um coletivo, a importância do cuidado, da generosidade, leva ao entendimento de que o fazer e contar histórias é inerente ao ser humano. Seja a quem escreve, aos que narram, ou aos que escutam o valor está na partilha e não apenas no formato, seja ele pela transmissão literária, oral, seguindo um roteiro prévio ou na espontaneidade de um relato de vida.

O se identificar, se reconhecer enquanto indivíduo social detentor de direitos e deveres, são alguns dos aspectos, valores trabalhados no Projeto TQTB e apresentados neste relato, um recorte desta experiência necessária e enriquecedora tanto para os educandos quanto para educador e bibliotecária envolvidos. Uma proposta que em 7 meses de realização já vem colhendo frutos, impactando positivamente a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao relato de experiência apresentado, considera-se a relevância das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar social, com foco no espaço da biblioteca.

Constata-se a eficácia da parceria entre educador e bibliotecária, que movidos pela necessidade de integração, construção da relação de pertencimento em relação ao ambiente da biblioteca, promoveram propostas integrativas, que cativaram e proporcionaram momentos de reflexão ao público-alvo em questão, educandos entre 6 e 9 anos de idade.

Pela via do acolhimento, afeto, apresentando temáticas relevantes ao contexto da infância, promoveu-se a ampliação de repertório, do potencial criativo, pelo exercício de leitura de mundo e consequente aumento do interesse dos educandos pelos livros, pela partilha de vivências, contribuindo positivamente para sua formação humana.

REFERÊNCIAS

ARCARI, C. . **PIPO E FIFI:** prevenção de violência sexual na infância. 1. ed. São Paulo: Allprint, 2014.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov.** In: Obras escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

FRANCO, Blandina. **O coiso estranho.** Ilustrações de José Carlos Lollo. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS**. Diretrizes da IFLA para Biblioteca Escolar**. 2016. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/schoollibraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf.Acesso em: 04 ago. 2023.

MEIRELES, Ariane Clestino; SOUZA, Edileuza Penha de**. Princesas negras**. Ilustrações de Juba Rodrigues. Editora : Malê; 1ª ed. Rio de Janeiro, 2019.

SILVERSTEIN, S**. A árvore generosa.** Tradução de Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

VALLS, L. B. **Criatividade contagiante**: como a escola pode nutrir o pensamento critativo.Belo Horizonte: Voo, 2021.

O BRINCAR E O APRENDER: Um olhar Histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil

Jaíne Lorivânia Neckel da Silva[1]

Marineiva Moro Campos de Oliveira[2]

RESUMO

Neste artigo, em formato de ensaio, apresentamos a inquietude e busca de uma pesquisa de dissertação de mestrado em Educação, que tem como problemática de investigação: quais são as concepções de brincadeiras para os professores do último ano da Educação Infantil? Entrelaçando os saberes, esta pesquisa objetivou analisar as brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças de 5 anos. Contribuindo assim, para a discussão acerca da importância das manifestações infantis, suas singularidades e de suas diversas experiências no âmbito escolar. Foi então, traçado um caminho para a pesquisa qualitativa, abrangendo a metodologia da análise teórica histórico-cultural dialogando com as pesquisas de Vigotski. Os resultados apresentados, demonstram a magnitude da influência das brincadeiras no desenvolvimento humano e durante todo o processo de aprendizagem dos sujeitos, assim como, eleva as discussões no campo de pesquisas, fortalecendo as contribuições em relação às práticas pedagógicas que potencializam e tratam da real promoção do brincar para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Ao tratarmos desta temática, estamos dialogando diretamente com o desenvolvimento humano e os pré-requisitos indispensáveis dos processos de aprendizagem. Conclui-se que, devemos como educadores infantis proporcionar para as nossas crianças, ambientes que possibilitem as expansões de suas relações, imaginação, criações e um universo de materiais que elevem as diversas explorações.

Palavras-chave: Brincadeiras. Processo de aprendizagem. Educação Infantil. Histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

Unindo os fios do conhecimento, esta investigação teve como objetivo a análise e compreensão das brincadeiras no contexto do aprendizado de crianças de cinco anos. Assim, contribui para a contínua discussão sobre a relevância das expressões infantis, suas particularidades e as amplas experiências que trazem ao ambiente escolar. O percurso deste estudo conduziu à abordagem da pesquisa qualitativa, incorporando a metodologia de análise teórica histórico-cultural fundamentada na epistemologia dialética. Esta abordagem visa captar as relações culturais e históricas,

[1] Mestranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.
jaine.neckel@unoesc.edu.br
[2] Doutora em Educação. Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

visto que é dentro dessas interações que os indivíduos não apenas se metamorfoseiam, mas também moldam os espaços ao seu redor.

Ao mergulharmos nas brincadeiras com maior profundidade, estamos diretamente envolvidos no processo de desenvolvimento humano. Através da exploração das brincadeiras, as crianças forjam uma conexão mais íntima com o mundo, interiorizando conhecimentos em um processo dialético que alimenta o florescimento das faculdades psíquicas. Vale a pena destacar a premência do debate sobre o adultocentrismo nas práticas que, de certa forma, exercem domínio sobre as brincadeiras, muitas vezes delimitando-as ou até mesmo rompendo com sua essência.

Essas indagações nos levam a compreender que as brincadeiras desempenham um papel fundamental na construção das bases do desenvolvimento humano e asseguram os pré-requisitos essenciais para a interiorização do processo de aprendizado. Sob essa perspectiva, o caminho da pesquisa foi traçado por meio da exploração das obras de Lev Semionovich Vigotski, cujos estudos abordam profundamente o conceito de brincadeira. Como bem afirma Vigotski (2007, p. 122), “o brinquedo encapsula todas as tendências do desenvolvimento em forma condensada, sendo ele próprio uma fonte significativa de crescimento (...) A criança essencialmente se desenvolve por meio da atividade lúdica”.

Nesse contexto, a pesquisa se torna uma fonte enriquecedora de contribuição e diálogo, convidando calorosamente educadores e pesquisadores a assimilar as reflexões apresentadas neste trabalho. Para facilitar a absorção de todos, as inquietações foram organizadas em duas seções: a primeira, examinando as brincadeiras à luz da perspectiva histórico-cultural, e a segunda, explorando como as brincadeiras estão intrinsecamente ligadas ao processo de aprendizado.

2 AS BRINCADEIRAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

As brincadeiras são as principais fontes de internalização da aprendizagem e lentes poderosas para a leitura do mundo. Pois é, desde de muito pequenina que a criança interage com o seu meio através dos seus movimentos brincantes e ao decorrer do seu amadurecimento, busca a brincadeira para compreender e amplificar suas relações com o mundo, pares e novas aprendizagens.

Para a compreensão do fundamental papel da brincadeira no processo e

desenvolvimento da criança, a teoria histórico-cultural elaborada pelo autor Vigotski (1896-1934) e seguindo pelas pesquisas de Leontiev e Elkonin. Elevam a compreensão do conhecimento em torno da brincadeira e a influência do ambiente, para a internalização da aprendizagem. Mas, ao discutirmos sobre as brincadeiras e suas relações com a aprendizagem, faz-se necessário, analisarmos com a ótica do materialismo histórico-dialético, pois possibilitará a compreensão do desenvolvimento histórico e cultural dos indivíduos.

Nos estudos de Vigotski (2007), a materialidade da brincadeira foi construída através de um processo histórico, que constituiu relação, função como objeto e ação na sociedade. Sendo assim, a brincadeira tem função e significado para o desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (2007, p. 107) apresenta sua inquietação: "[...] parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar."

A atividade da brincadeira, se constitui das ações de imitação, imaginação e regras. Para Vigotski (2008, p. 36)" segundo a expressão figurada de um estudioso, a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente, é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real".

A brincadeira em seu papel fundamental e central no desenvolvimento, pode se modificar ao decorrer da maturação da criança e as condições ambientes. Para Vigotski, a brincadeira de um bebê é a necessidade de exploração do mundo, as crianças bem pequenas têm a satisfação de realizar seus desejos e segundo Leontiev, as crianças pequenas contemplam a brincadeira como atividade-guia.

> [...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

É possível, observar, esta maturação da brincadeira como atividade para as crianças de 5 anos, que se encontram em outro movimento de criação e de imaginação. Sobre isso, Prestes (2010, p. 164) afirma que "[...]é a brincadeira como atividade-guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o

ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou a instrução e sim a relação entre atividade e desenvolvimento".

Para as crianças as brincadeiras estão sempre presentes durante todo o seu desenvolvimento, não é uma ação pré-determinada e/ou planejada, mas sim, acontecem nos mais singelos momentos de suas interações com o mundo. Quando as crianças brincam, estão contemplando a sua própria existência e pertencimento. Compreende-se então, que a criança "brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social" (MARTINS, 2004, p. 40). Para retratar a ação da brincadeira no último ano da Educação Infantil, partilhamos a figura 1 com intuito de reflexão.

Figura 1 – A atividade de brincadeira: investigação de características animais, contemplando a curiosidade da criança em manusear a argila para expressar sua experiência.

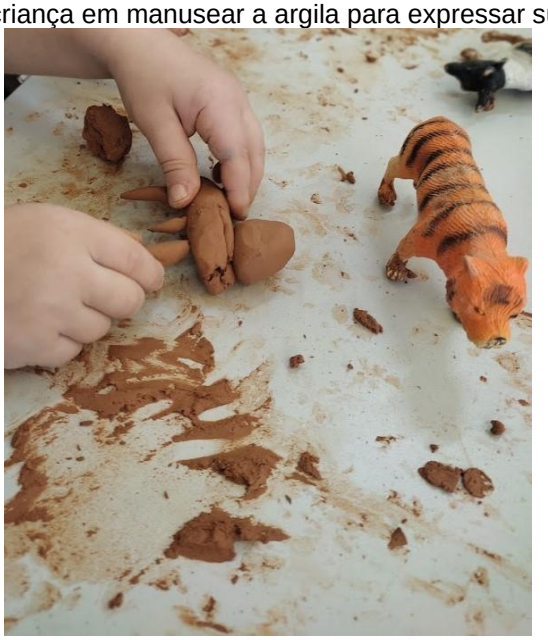

Fonte: Registro fotográfico particular do autor (2023)

Através das brincadeiras, as crianças expressam suas representações da realidade e através do movimento dialético, transformam e ressignificam em outras atividades brincantes. Compreende-se que "as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade" (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

> [...] a criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. E é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou

> histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então, a brincadeira como atividade-guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010, p. 160).

A discussão das brincadeiras sobre a à luz da perspectiva histórico-cultural, fortalece a importância dos educadores da Educação Infantil, internalizando conhecimentos sobre a relevância da influência das brincadeiras no processo de aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento humano. Compreendo assim, que as brincadeiras não uma ação de “descontrole e/ou perca de tampo”, mas sim, parte fundamental da internalização de novas descobertas e saberes.

Em resumo, a abordagem da brincadeira na perspectiva histórico-cultural enxerga o brincar como um fenômeno culturalmente enraizado e historicamente contextualizado. Ela reconhece a brincadeira como um veículo vital para a aquisição de conhecimento, a formação de identidades culturais e o desenvolvimento social. Ao considerar a brincadeira como um elo entre o indivíduo e seu ambiente cultural, essa perspectiva enriquece nossa compreensão das complexas interações que moldam o crescimento e a aprendizagem das crianças.

3 AS BRINCADEIRAS NÃO SE ENCONTRAM DISSOCIADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diante da contextualização em torno das brincadeiras na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa em formato de ensaio tecerá uma linha para a discussão, em torno da íntima ligação das brincadeiras com os processos de aprendizagem das crianças de 5 anos do último ano da Educação Infantil, para atender a objetividade da pesquisa.

As crianças do último ano da EI, necessitam de práticas pedagógicas que potencializam a relação íntima das brincadeiras com o processo de aprendizagem, para que ocorra a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e relações. Pois, se pensarmos que a ação da brincadeira é indiferente para a aprendizagem, estamos consequentemente enfraquecendo a base do desenvolvimento da criança.

> [...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 2007, p.108)

Ao decorrer das reflexões, é possível entender que as brincadeiras estão interligadas com o processo de aprendizagem, afirma Vigotski (2007, p. 109)“... a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.”

Neste sentido, após o amadurecimento das crianças de 5 anos de idade, as suas brincadeiras se tornam atividades-guias com situações imaginárias mais presentes.

> Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempos ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil (PRESTES, 2010, p. 163).

Julga-se, que as brincadeiras configuram atividade-guia, proporcionando que as crianças uma relação com a atividade e o desenvolvimento, favorecendo a constituição da base para a internalização de novos saberes. Sendo assim, a presença e valorização das brincadeiras nas práticas pedagógicas e no âmbito escolar, realizam a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos. Para retratar a ação da brincadeira no último ano da Educação Infantil, partilhamos a figura 2 com intuito de reflexão sobre.

Figura 1 – A atividade de brincadeira: estreitando relações com o traçado da escrita, utilizando como recurso criativo materiais diversos.

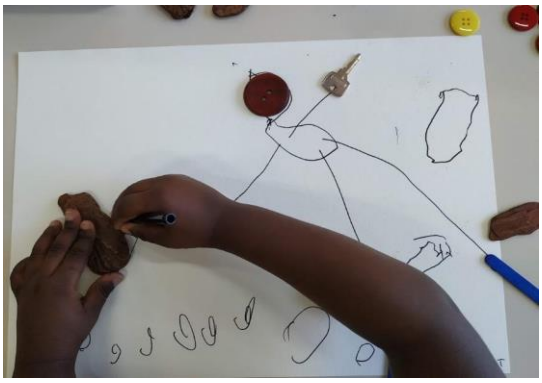

Fonte: Registro fotográfico particular do autor (2023)

> Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

ISSN: 2176 - 1396

Ao estar de frente com uma nova experiência e repleta de significados desconhecidos, as crianças se preparam para suas investigações, sendo as quais serão mais um passo de relação com o novo. A brincadeira entra em ação para auxiliar no processo de internalização e solidificar a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esta investigação teceu um intricado tecido de compreensão em torno das brincadeiras como pilares do aprendizado infantil. Ao entrelaçar saberes e perspectivas, mergulhamos nas ricas camadas que sustentam o desenvolvimento das crianças de cinco anos. As análises empreendidas ofereceram uma lente perspicaz para entender a importância das manifestações lúdicas, evidenciando suas nuances singulares dentro do contexto escolar.

A abordagem metodológica adotada, embasada na análise teórica histórico-cultural, revelou-se uma ferramenta vital na desvelação das relações culturais e históricas que moldam o cenário educacional. Ficou clara a dinâmica interdependente na qual os indivíduos se moldam e são moldados pelo ambiente em constante transformação.

Ao examinarmos as brincadeiras com minúcia, revelou-se uma interligação profunda com o progresso humano. Através do brincar, as crianças forjam uma ponte entre si e o mundo, um processo intrincado no qual conhecimento é interiorizado e a imaginação floresce. Concomitantemente, levantamos a bandeira da conscientização contra o adultocentrismo, um tema crucial na reflexão sobre as práticas que podem tanto amplificar quanto restringir o valor das brincadeiras na vida das crianças.

Essas reflexões nos conduzem à convicção de que as brincadeiras desempenham um papel preponderante na estruturação do desenvolvimento humano e na consolidação dos alicerces para a absorção eficaz do aprendizado. Através do prisma das ideias de Lev Semionovich Vigotski, que destaca o caráter fundamental do brincar no desenvolvimento infantil, compreendemos a profunda interconexão entre brincadeira e crescimento.

Portanto, esta pesquisa convida com cordialidade tanto educadores quanto pesquisadores a adentrar o mundo complexo e vital das brincadeiras e seu impacto no processo de aprendizagem. A jornada realizada foi destilada em duas seções, visando facilitar a exploração detalhada e a reflexão abrangente: a primeira,

examinando as brincadeiras sob a lente histórico-cultural; a segunda, ilustrando a inseparabilidade das brincadeiras no contexto do aprendizado.

Em última análise, esta pesquisa não apenas lança luz sobre a interconexão entre brincadeira e aprendizado, mas também reforça a necessidade constante de reconhecer e valorizar a riqueza inerente às experiências lúdicas das crianças. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo, no qual o ato de brincar floresça como uma fundação sólida para o crescimento intelectual e emocional das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira. **O brinquedo:** as perspectivas de Walter Benjamin e Vigotski para o desenvolvimento social da criança. PUC Goiás, 2015/05. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Carlos-Augusto-Pereira-Gon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

PEREIRA, Luciene Aparecida Pinto Costa. **Vigotski, Elkonin, Leontiev:** uma concepção histórico-cultural sobre o brincar. 2016. Centro Universitário de Mineiros. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/57. Acesso em: 12 ago. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa analise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.

REGO, T. C. Vigotski – Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1887-8.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVESTRE, Bruno Silva; INOVE, Ivone Garcia. **Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de:** Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. Revista Educação & Formação. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7339. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7339. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; BARROSO, Felipe dos Reis. **A brincadeira como instrumento de desenvolvimento na Educação Infantil a partir da teoria de Vigotski.** Ensino em Perspectivas,Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11,2022. ISSN: 2675-9144. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8906/8050. Acesso em: 12 ago. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e Criação na Infância. Trad. de: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição, São Paulo, 2018.

O CORPO NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE CUIDADOS PELA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS: BRINCAR DE *CUIDAR DO(s) OUTRO(s) E DE SER CUIDADO PELO(s) OUTRO(s)*

RIVERO, Andréa Simões[1]

NAZARIO, Roseli[2]

RESUMO

Nas nossas trajetórias como professoras-pesquisadoras comprometidas com a educação das crianças pequenas em contextos educativos diversos (creche, pré-escola, acolhimento institucional), à luz dos *novos* estudos da infância (PROUT, 2004; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; JAMES, 2019), temos nos deparado com a recorrência de situações em que as práticas sociais de cuidado têm-se constituído em um dos aspectos explorados pelas crianças em suas brincadeiras. Nessas situações o corpo ganha centralidade, mobilizando-nos à análise dos modos como as crianças experienciam rotinas de *cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s)*. No âmbito de nossas pesquisas, o movimento de aproximação as crianças têm se orientado pelas lentes da etnografia (FERREIRA, 2004; FERREIRA, NUNES, 2014; CLIFFORD, MARCUS, 2016), levando-nos a problematizar práticas educativas de relações de cuidados, as quais, tradicionalmente, são analisadas a partir das perspectivas e ações dos adultos profissionais. Propõe-se, assim, uma reflexão em que se coloca em destaque as rotinas inerentes às brincadeiras das crianças, com vistas à construção de "outras pedagogias dos corpos" que reconheçam a totalidade humana corpórea (ARROYO, 2017; LE BRETON, 2020), recusando processos de descorporalização que ainda marcam os currículos centrados em uma pedagogia cognitivista e promotora de concepções pedagógicas que concebem as crianças como mentes incorpóreas.

Palavras-chave: Brincar. Corpo. Cuidado. Educação Infantil. Acolhimento institucional.

1. O NÃO RECONHECIMENTO DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE CUIDADO: SITUANDO O DEBATE

Este texto decorre substancialmente de nossas trajetórias como professoras-pesquisadoras conectadas à formação inicial e continuada de professoras/es e demais profissionais da educação, especialmente, da Educação Infantil e do Acolhimento Institucional com recorte etário de 0 a 6 anos, e traz contribuições para colocar em debate questões que atravessam ambos os contextos educativos, dentre elas, concepções de criança, de infância, de educação e cuidado, para citar algumas.

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, E-mail: andrea.rivero@uffs.edu.br
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú, E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

No decorrer dessas trajetórias não foram poucas as vezes que nos deparamos com práticas sociais de cuidado exploradas pelas crianças em suas brincadeiras, sendo recorrentes as situações em que o corpo ganha centralidade nessas brincadeiras, situações estas que mobilizam-nos à análise dos modos como as crianças experienciam rotinas de *cuidar do(s) outro(s)* e de *ser cuidado pelo(s) outro(s).*

Assim, propomos uma discussão que coloca em destaque rotinas inerentes às brincadeiras das crianças em suas repetidas, mas sempre renovadas interações, apropriações e transformações propostas e experimentadas coletiva e singularmente, com vistas à reflexão sobre suas implicações às práticas educativas em cotidianos institucionais, tendo em conta que o corpo, nas relações de cuidado em instituições educativas, tradicionalmente, é considerado a partir de perspectivas dos adultos/profissionais e pouco dialogam com as perspectivas das crianças.

Salientamos, assim, a importância de uma aproximação à perspectiva das crianças, concebidas como sujeitos de direitos, inseridas numa realidade social que as influencia, mas também é influenciada por elas. Por conseguinte, respaldamos nossas reflexões em abordagens dos *novos* estudos da infância, que compreendem as crianças - individual e coletivamente - como membros ativos da sociedade, e a infância como construção histórica, social e cultural.

Desta *filiação* teórica aos *novos* estudos da infância, e alinhadas a autores como Lahire (2002; 2012), Corsaro (2011) e Garnier (2021) colocamos em discussão o conceito de socialização. Em Le Breton (2020) encontramos respaldo teórico para ancorar nossas reflexões acerca da Sociologia do Corpo, a qual traz luz para pensarmos os corpos-infância sujeitos da educação (ARROYO, 2017)[3] e, por essa via, tecemos um *corpus* teórico que nos orientou a reconceitualizar o brincar como uma ação social pela qual as crianças produzem suas culturas e se *auto-regulam* como grupo social (FERREIRA, 2004).

Decorre deste trilhar teórico-metodológico e das observações e registros tecidos nos/dos nossos encontros com as crianças nos contextos coletivos de educação e cuidados, as reflexões trazidas para este debate que colocam em tensionamento o conceito de socialização e a (in)visibilidade do corpo nas ações e

[3] Esta obra de Arroyo retrata suas reflexões sobre a EJA, no entanto, entendemos ser pertinente às reflexões aqui tecidas, pois as discussões relacionadas à díade “corpo – educação” não se fixam a etapas cronológicas da vida.

participação das crianças na vida social. Assim como colocam em relevo o conceito de corpo, compreendido "como eixo da relação com o mundo" e, como tal, "lugar de contato privilegiado com o mundo" (LE BRETON, 2020, p. 7-10), mas que, entretanto, carece de melhor inserção nas novas abordagens sociológicas da infância.

A composição deste dialogo teórico-conceitual serviu de base às discussões em torno de algumas faces do cuidar exercido pelas/entre as crianças em suas ações de brincar de *cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s)*, numa perspectiva interacional, tensionando a ideia ainda tão presente no imaginário social/educacional, da criança como sujeito meramente receptor de cuidados e nunca como aquele que cuida ou ainda como aquele que cuida e é cuidado, simultaneamente. Por esta via, o nosso movimento de aproximação às crianças tem se orientado pelas lentes da etnografia (FERREIRA, 2004; FERREIRA; NUNES, 2014; CLIFFORD; MARCUS, 2016), que ao captarem os rastros do vivido, possibilitam-nos problematizar práticas educativas de relações de cuidados.

Nesta direção, propomos uma reflexão que coloca em destaque as rotinas inerentes às brincadeiras das crianças, em suas repetidas, mas sempre renovadas interações, apropriações e transformações propostas e experimentadas coletiva e singularmente, com vistas a construção de "outras pedagogias dos corpos" (ARROYO, 2017). Esse percurso teórico-metodológico nos convoca, primeiramente, a um deslocamento do olhar sobre o conceito de socialização para, depois, tratar das lógicas sociais e culturais imbricadas na corporeidade infantil, com a atenção voltada ao brincar de cuidar presentes no dia a dia das crianças, tanto na Educação Infantil, quanto no Acolhimento Institucional.

2. A SOCIALIZAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA *(IN)VISIBILIDADE* DO CORPO NAS AÇÕES DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA VIDA SOCIAL: UM *CORPO ENTRE PARÊNTESES*

A socialização, desde sempre se constituiu, de forma mais abrangente, em *pedra angular* da Sociologia. No entanto, interessa-nos posicionar brevemente tal conceito a partir dos estudos de Durkheim, na intenção de colocar em evidência o quanto a concepção moderna de socialização, baseada na adaptação ou incorporação, por parte das crianças, das regras, dos hábitos e dos valores do universo dos adultos, é compreendida de forma "naturalizada nos corpos das

crianças" (GARNIER, 2021), corpos estes meramente assumidos numa perspectiva biológica e, como tal, inscreve-se pela dimensão da incompletude, cabendo um processo de socialização verticalizado do adulto para a criança.

Sob essa égide, na parte final do século XIX e início do século XX, a infância é tomada como geração sobre a qual os adultos agem no sentido de realizar a transmissão cultural e a socialização torna-se objeto de estudo de Durkheim. Desde então, o conceito de socialização passa por diferentes versões e revisões que continuam a compreender as crianças como estando *em vias de ser* seres sociais plenos por obra da ação adulta. Nessas teorizações, no âmbito do discurso sociológico, as crianças, mais do que ignoradas, são marginalizadas e memorizadas.

Contemporaneamente, o discurso sociológico pôs-se a fazer uma revisão crítica do conceito de socialização, concebendo as crianças como atores nesse processo e não como destinatários passivos da socialização adulta, atentando ao fato das relações de classe, gênero, etnia se associarem "à características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe" (SARMENTO, 2008, p.20).

Desta discussão resulta a compreensão de que não são apenas as crianças que se encontram em permanente processo de transformação, também os adultos assim se encontram. Ou seja, adultos e crianças são seres humanos (*human beings)* que se tornam incessantemente humanos (*human becomings*), como define Nick Lee[4] (2005) e, sob essa perspectiva, questiona-se a lógica estandardizada do adulto como completo, pronto, estando em jogo "como pensar as diferenças e equivalências entre crianças e adultos" (GARNIER, 2021, p. 448).

Esta interrogação à teoria clássica da socialização possibilita uma nova compreensão sobre tal conceito, concebendo-o, então, como "um processo de apropriação, reinvenção e reprodução", bem como, o reconhecimento da "importância da atividade coletiva e conjunta — como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si" (CORSARO, 2011, p.31). A participação das crianças nas rotinas culturais assume um lugar central nessa abordagem e as "rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletivas nas

[4] Bastante crítico à Sociologia da Infância, sua posição centra-se, especialmente, na defesa de que este campo de estudos acabou por esvaziar a categoria *"human becoming*", isto é, do "tornar-se humano", justo por tentar posicionar que a criança já é um ser humano de direitos plenos.

rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas" (CORSARO, 2011, p.128).

Ao pontuarmos essas concepções conflitantes de socialização, o fizemos intencionadas a dizer o quanto ambas disputam diferentes visões de criança e de infância que embasam as práticas pedagógicas e socioeducativas nos contextos de Educação Infantil e de Acolhimento Institucional. São concepções teóricas inscritas em tempos e espaços diferentes, mas ainda assim, muito presentes na atualidade e que impactam diretamente sobre o processo de (*des)corporalização* das crianças nesses contextos educativos. É Durkheim que toma o corpo como lugar de individualização e, por consequência, da separação e de rompimento, da diferenciação individual e, como tal, de exclusão. Assim, cabe aos estudos contemporâneos tornar o corpo lugar de inclusão, de conector que o une aos outros; outros esses que “contribuem para modular os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento” (LE BRETON, 2020, p. 9).

Para esta reflexão também encontramos respaldo em Arroyo (2017), ao problematizar o processo de *descorporalização* escolar à luz do empreendimento das didáticas de ensino, justo por tais didáticas aspirarem silenciar as vozes dos alunos/crianças, mas que, no entanto, esbarram na impossibilidade de silenciar as linguagens de corpos desses sujeitos. Isso porque o corpo é fonte de informação, de sensações, é “caixa de ressonância de afetos, prazeres e dores, de desejos e repulsas”. Frente a essas defesas e com o olhar direcionado às crianças nos contextos educativos, entendemos o corpo como um lugar de contato privilegiado delas com o mundo e que as permite se inscreverem por distintas dimensões “na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento” (LE BRETON, 2020, p. 8), desenhando-se o seu processo de socialização pela experiência corporal.

No entanto, alertam James, Prout e Jenks (1999), há que ficar atento a imprecisão do *status* do corpo em trabalhos inseridos nas novas abordagens sociológicas da infância, destacando simultaneamente a importância da corporificação no processo de participação das crianças da vida social.

> Por um lado, o corpo como ente material é simplesmente excluído, posto entre parênteses, e o foco centra-se nos discursos da infância; por outro lado, ele, o corpo, está constantemente presente como fenómeno empírico, especialmente naquelas etnografias centradas na criança que tentam

> compreender a experiência da infância dos pontos de vista das próprias crianças. [...] Essa falta de precisão a respeito dos corpos das crianças pode ser portanto, de certo modo, uma oportunidade perdida: embora esses novos enfoques da pesquisa sobre a infância dêem grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, muitas vezes não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social. (JAMES; PROUT; JENKS, 1999, p. 208-209)

Tais considerações demarcar os riscos inerentes à perspectiva do construcionismo social no que tange aos estudos do corpo, ressaltando "[...] que ação social é (falando em geral) ação corporificada, efetuada não só por textos mas por pessoas reais, vivas e corpóreas" (JAMES, PROUT e JENKS, 1999, p. 208).

Manuel Sarmento, em entrevista concedida à Richter, Bassani e Vaz (2015), também alerta para o risco de a Sociologia da Infância "ter caído, em alguns momentos, no extremo contrário, que consiste em ignorar que a criança também é corpo, também é natureza – natureza culturalmente construída, mas também natureza".

Assim, numa tentativa de fazer emergir pistas que contribuam para continuarmos pensando em uma educação da/e com a pequena infância que questione as noções ocidentais de corpo, avançando em direção a outras concepções de corporeidade humana, na relação com a natureza e, com isso, dando vazão a outras compreensões sobre o cuidado humano, detivemo-nos nas experiências de crianças com quem realizamos nossos estudos, experiências cujas ações envolviam *cuidar do(s) outro(s)* e *ser cuidado pelo(s) outro(s).*

3 BRINCAR DE CUIDAR DO(S) OUTRO(S) E DE SER CUIDADO PELO(S) OUTRO(S): LÓGICAS SOCIAIS E CULTURAIS IMBRICADAS NA CORPOREIDADE INFANTIL

Por meio de uma abordagem interpretativa, nos esforçamos para não perder a riqueza multifacetada das experiências infantis – relações, práticas sociais, repertórios/conteúdos culturais e interpretações - seja na instituição de Educação Infantil ou no Acolhimento Institucional. Entretanto, dado o contingenciamento de um resumo, trouxemos para esta seção uma escrita que comporta breves reflexões sobre uma situação observada no cotidiano da Educação Infantil, a qual traz elementos para pensarmos nas muitas faces do *cuidar* que fizeram-se presentes nas experiências de

crianças com quem realizamos nossos estudos, cujas ações envolviam *cuidar do(s) outro(s)* e *ser cuidado pelo(s) outro(s).*

Presenciada diversas vezes no decorrer de uma de nossas pesquisas, realizada no contexto de uma instituição pública de Educação Infantil, uma brincadeira de *Tigrinho* era parte significativa dos repertórios de algumas crianças do grupo e iniciava-se, geralmente, a partir do momento em que um dos meninos incorporava o animal por meio de sons e movimentos que expressavam a sua condição de filhote. O *Tigrinho* solicitava e recebia auxílio para se deslocar, subir, descer, comer, entre outras ações e era protegido contra diferentes tipos de ameaças, tornando-se foco de manifestações de afeto, por meio de afagos e ofertas de colo por parte de outras crianças.

No centro desta brincadeira estava a relação do *Tigrinho* com sua *mãe*, representada por uma das meninas do grupo, e em torno dela/dele, a depender das especificidades de cada brincadeira, gravitavam outras personagens que também protegiam, cuidavam e procuravam decifrar os sons, movimentos e choros do filhote, que expressavam desconfortos ou desejos diversos. Os meninos observavam o *Tigrinho* atentamente, mas eram geralmente as meninas que faziam perguntas a ele, com o intuito de descobrir o que estava acontecendo.

Ao brincar de *Tigrinho* essas crianças dão visibilidade à centralidade do corpo, realizando apropriações e transformações culturais propostas e experenciadas coletiva e singularmente em torno do *cuidar do outro e ser cuidado pelo outro*, um processo sobre o qual podemos refletir a partir das contribuições de Lahire (2002):

> A cultura não é “transvazada”, mas apropriada e transformada (cf. Singly, 1996). Quem incorpora disposições sociais, hábitos, maneiras de ver, de sentir, de agir, apropria-se dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de dizer ou de sentir, etc., em função do que já é, isto é, em função de seu estoque de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores (LAHIRE, 2002, p.175).

Tais situações permitem entrever as crianças em uma dimensão cultural, portanto, social e política, que provoca rachaduras na imagem convencionalmente construída sobre elas e suas experiências. Como bem salienta Rinaldi (2013, p.125), “é a imagem de criança que, a partir de seu nascimento, sente-se parte do mundo e está tão determinada a experienciá-lo que desenvolve um sistema de habilidades complexos, aprende estratégias e maneiras de organizar suas relações”.

Pelas ações e manifestações das crianças percebemos que o brincar, nos contextos investigados da Educação Infantil e do Acolhimento Institucional, consistia em uma parcela central das ações comuns que as crianças desenvolviam, justo pela possibilidade de elas viverem temporalidades mais alargadas, com "margem à inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário", como afirma Barbosa (2000, p. 43), tendo em conta as proposições planejadas pelas professoras/educadoras desses contextos.

4 PELO BRINCAR DE CUIDAR SE DESENHAM "*OUTRAS PEDAGOGIAS DO CORPO*": CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encaminhando para o fechamento deste texto, reiteramos que o percurso trilhado nos contextos educativos, campos de nossas pesquisas, nos possibilita dizer que "o cuidado é constitutivo das relações humanas" e, como tal, "uma pedagogia do cuidado é estreitamente ligada a uma pedagogia do corpo" (MORO et al, 2022, p. 457-460). Ao mesmo tempo, esse percurso nos ajuda a problematizar o quanto a atenção às situações de cuidados tem-se voltado majoritariamente às intervenções educativas dos adultos sobre os corpos infantis.

Deste modo, o que pretendemos com nossos estudos é provocar um deslocamento do olhar para as práticas de cuidados exercidas pelas/entre as próprias crianças, muito presentes nas suas brincadeiras. Ou seja, práticas de cuidados muito presentes nas rotinas culturais das crianças (CORSARO, 2011), as quais servem de inspiração à construção da docência na Educação Infantil e de ações socioeducativas nos contextos de Acolhimento Institucional, em direção à produção de "outras pedagogias dos corpos", como defende Arroyo (2017).

Outras Pedagogias que reconheçam a totalidade humana corpórea, recusando todo e qualquer processo de *descorporalização* que ainda venha a marcar os currículos centrados em uma pedagogia cognitivista e promotora de concepções pedagógicas que concebem as crianças como mentes incorpóreas e seus corpos como um peso a ser controlado.

Pelas suas brincadeiras, as várias crianças com as quais nos encontramos nos nossos estudos afirmam "o cuidado como responsabilidade ética para com o outro, como doação recíproca, mesmo não intencional, que nutre as relações e oportuniza a criação de comunidades democráticas, solidárias e participativas" (MORO et al, 2022,

p. 457). Nos dizem também da importância do *outro-criança* nas relações que estabelecem entre si nos momentos de brincar de cuidar e do quanto isso contribui para "modular os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita", possibilitando "construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento" (LE BRETON, 2020, p. 9), o que reafirma a importância de atentarmos e legitimarmos as formas como as crianças, pelas suas brincadeiras, corporificam os modos de *cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado*.

Nesta direção, nos compete — enquanto professoras que atuam na formação inicial e continuada para profissionais da educação — "esclarecer as zonas escuras, sem ilusão nem ideia fantasiosa de supremacia, no entanto, com aquele fervor que deve conduzir qualquer pesquisa [e qualquer prática educacional], sem esquecer da humildade e da prudência, nem deixar de lado a imaginação que deve presidir o exercício da reflexão" (LE BRETON, 2020, p. 93), rumo a construção de *outras pedagogias do corpo*.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA** – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura:** poética e política da etnografia. Tradução: Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papeis Selvagens, 2016.

CORSARO, Wilian Arnold. **Sociologia da infância.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "**A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos".** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Portugal. Edições Afrontamento, 2004

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. In: **Linhas Críticas,** Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

GARNIER, Pascale. **Socialização / Socialization**. In: TOMÁS, Catarina. et al. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspetivas Globais. Braga-PT: Editora Uminho, 2021, p. 445-451.

JAMES, Allison; PROUT, Alan; JENKS, Chris. **O corpo e a infância**. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (Orgs.). **Filosofia e Infância:** Possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1999.

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. In: **Zero-a-seis Revista Eletrônica.** Dossiê Etnografia e Infância, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Do homem plural ao mundo plural. Entrevista concedida a Sofia Amândio. **Análise Social,** 202, v. XLVII. 2012, p. 195-208.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 6a ed. Tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

LEE, Nick. **Childhood and Society.** Growing up in an age of uncertainty. Open University Press, Buckingham, 2005 (reprinted).

MORO, Catarina *et al.* Pelo fio do nome: as proposições de Enzo Catarsi para as crianças de 0 a 3 anos. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 14, Nº. Especial, 2022.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado), 2004.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE,** p. 11-37, 2015.

RINALDI, Carla. **O ambiente da infância.** In: CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. (Org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, p.122-128.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância:** correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

14. METODOLOGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Coordenação:

Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Beatriz Maria Zoppo / FACULDADE FIDELIS - FACULDADE FIDELIS

14.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo tem por finalidade, discutir o desenvolvimento profissional do pesquisador para a realização de pesquisa na área de Ciências Humanas. Nas discussões, serão refletidas questões de ordem metodológica, tais como: metodologias, métodos e técnicas utilizadas em pesquisas na área de Ciências Humanas. Espera-se que pesquisadores, doutorandos e mestrandos tragam para a discussão neste eixo as experiências vivenciadas, desafios enfrentados e superados ou não no desenvolvimento de suas pesquisas, aplicações de procedimentos metodológicos, sejam eventos ou micro eventos (eventos ocorridos paralelamente ao desenvolvimento de uma pesquisa e que indiretamente interferem no seu desenvolvimento), podendo contribuir na formação de outros pesquisadores. Além desses aspectos, com o avanço da tecnologia, o pesquisador possui hoje um leque de possibilidades para o encaminhamento das pesquisas realizadas neste campo e novas oportunidades de contextos e espaços para a realização de pesquisas. Contudo, mesmo com sofisticados recursos de acompanhamento de pesquisa, persistem aprendizagens essenciais que cabem ao investigador construir. Por exemplo, o aprofundamento metodológico necessário para garantir a qualidade e o rigor da pesquisa em andamento, de forma que os conhecimentos metodológicos possam ser base para uma longa carreira de pesquisador e não para o desenvolvimento de uma só pesquisa. Dentre esses conhecimentos, estão aqueles que se referem aos métodos e às técnicas para a coleta e análise de dados qualitativos, quantitativos ou a combinação de ambos, que muitas vezes, são apresentados aos estudantes como um labirinto de possibilidades e paradigmas. Portanto, neste eixo discutimos os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos por mestrandos, doutorandos e demais pesquisadores na realização de seus estudos na área de Ciências Humanas, visando ampliar e enriquecer o repertório metodológico dos pesquisadores.

ISSN: 2176 - 1396

A INVESTIGAÇÃO SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA POR MEIO DA PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[1]

Gislaine Medeiros Mendes[2]

Maria Laura Ferreira da Silva Pomini[3]

Marina Gomes Moreira[4]

Wanda Maria Junqueira Aguiar[5]

RESUMO

O texto apresenta a condução teórico-metodológica de pesquisa que compõe uma ampla investigação sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. A pesquisa em curso teve o projeto contemplado por um edital da CAPES (Projeto Capes-Epidemias/2022) e encontra-se em fase inicial. O objetivo é conhecer a realidade educacional constituída pela pandemia e propor ações de superação aos desafios identificados. Consideramos que a apreensão da totalidade do processo educacional é uma tarefa complexa que demanda uma análise que considere tal complexidade, admitindo que o real é multideterminado, contraditório e processual. O referencial teórico da Psicologia-Sócio-Histórica dá as condições para esta apreensão por meio das categorias que permitem a abstração e explicação da materialidade. Coerente com este referencial, a modalidade Pesquisa-Trans-Formação tem se mostrado como favorecedora da apreensão do movimento do real em seu processo de transformação orientada para a superação dos desafios e desigualdades.

Palavras-chave: Modalidade Pesquisa-Trans-Formação. Pandemia COVID-19. Educação pós-pandemia. Psicologia Sócio-Histórica. Dimensão Subjetiva.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o momento inicial de uma ampla pesquisa que compõe o Programa CAPES - EPIDEMIAS (Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia).

Desde de março de 2020 a pandemia da Covid-19 afeta a realidade social, mesmo que findadas as práticas de isolamento e distanciamento, ela é um fenômeno constitutivo das estruturas. Sendo assim, as preocupações em torno da garantia do direito ao acesso e permanência na educação de qualidade pós pandemia deverão estar em foco nas pesquisas pelos próximos tempos.

Compreendemos a educação como processo social cuja função é incorporar

[1] Doutorado, Universidade de Taubaté, Luciana.magalhães@unitau.br
[2] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, gimedrod@hotmail.com
[3] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fs. marialaura@gmail.com.
[4] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, marinamoreira1997@outlook.com
[5] Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, iajunqueira@uol.com.br

em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto de todos os seres humanos (SAVIANI, 1997).

A educação institucionalizada na escola visa garantir aos estudantes uma melhora na qualidade de vida tendo por pressuposto que o conhecimento transforma. Para tanto este conhecimento é organizado, sistematizado e planejado em um currículo que expressa os interesses mobilizantes da sociedade.

No entanto, esta sistematização não tem garantido a realização de uma educação de qualidade. São muitas as discrepâncias que mantêm a urgência de conhecermos profundamente o desenvolvimento da Educação Básica. E essa urgência foi agravada após o assolamento causado pela pandemia da Covid-19 que cindiu por quase três anos as formas de convivência e socialização que conhecemos, uma vez que o isolamento social tornou-se essencial à vida de docentes, estudantes e demais trabalhadores da escola. A escola precisou criar em um curto espaço de tempo estratégias para garantir a continuidade do ensino. Ensino remoto, videoaulas, busca ativa, atividades remotas, tornaram-se meios de garantir o ensino, são parte comum do vocabulário escolar e das práticas docentes.

A oferta do ensino não é garantia da participação e da aprendizagem e, com este novo formato de currículo, muitos estudantes perderam o acesso à educação e as desigualdades se acirraram de um modo perverso. Sem condições de acesso à internet de banda larga, a maioria dos jovens brasileiros, nos anos de 2020 e 2021, não teve como continuar participando das aulas. Os que conseguiram, o fizeram em precárias condições. Além disso, são inúmeros os relatos de pesquisa publicados em 2020 (BARRETO, AMORIM e CUNHA 2020; JESUS PEREIRA, NARDUCHE e DE MIRANDA, 2020; SILVA, SILVA NETO e SANTOS, 2020; PEREIRA, SANTO e MANETI, 2020; GROSSI, MINODA e FONSECA) apontando para o aumento de casos de adoecimento de docentes, abandono escolar, violência familiar, insegurança alimentar (SOUZA e SILVA, 2020).

Em face disto levantamos as seguintes perguntas: Em quais condições objetivas e subjetivas a atividade docente foi realizada no contexto dessa pandemia? Quais saberes os docentes precisaram produzir a fim de mediarem as aprendizagens previstas para os estudantes em atividade de ensino remoto? Como planejar, organizar e realizar práticas educativas capazes de mitigar os efeitos danosos da pandemia na vida e na aprendizagem desses estudantes? Quais ações poderão colaborar com a busca ativa dos alunos que evadiram e com o replanejamento

curricular contínuo nas escolas?

Mobilizado por tais questões objetivamos conhecer e intervir na realidade educacional determinada pela pandemia em quatro regiões do País: Rio Grande do Norte (Nordeste); Piauí (Norte); São Paulo (Sudeste); Santa Catarina (Sul).

2 A QUESTÃO METODOLÓGICA NA PESQUISA DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

2.1 O referencial teórico-metodológico: Para além da análise, uma forma de se posicionar na realidade

Com amparo no referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica compreendemos a realidade educacional como um processo multideterminado produzido na relação humano-materialidade, logo constituído por dimensões subjetivas e objetivas que aparecem em nossas teorizações como polos diferentes de um mesmo processo.

Os polos subjetividade-objetividade se constituem mutuamente por meio da atividade humana que transforma a realidade. Ao transformar a objetividade, o humano transforma também a sua subjetividade, pois incorpora a nova realidade transformada para si, ao mesmo tempo em que expressa nesta atividade transformadora a sua subjetividade. Assim, objetivo e subjetivo produzem a materialidade, o termo subjetividade portanto é utilizado para designar este processo na esfera do sujeito.

A concepção de realidade da Psicologia Sócio-Histórica é sustentada pelo método materialista histórico-dialético que abstrai da materialidade as categorias contradição, dialética e historicidade. Com esses recursos de análise e interpretação é possível apreender a complexidade dos processos, pois eles admitem a coexistência de contrários e oposições como produtoras de um fenômeno (MENDES, 2021).

No bojo da Psicologia Sócio-Histórica a categoria Dimensão Subjetiva da Realidade configura-se como um constructo teórico-metodológico capaz de apreender e explicar a dinâmica complexa da constituição dos processos educacionais pois trata

da “[...] dimensão dos registros simbólicos e emocionais.” (BOCK; GONÇALVES, 2005, p.121). A dimensão subjetiva da realidade dá visibilidade aos aspectos que caracterizam o campo subjetivo da materialidade uma vez que revela como os sujeitos são afetados por sua atividade na produção dos sentimentos, ideias, significações, imagens, registros de memória, pensamentos e, ainda, na possibilidade de expressá-los por meio da fala e do comportamento.

Outras categorias da Psicologia Sócio-Histórica que orientam nossa pesquisa no sentido da aproximação com a essência do fenômeno investigado são: pensamento- linguagem e sentidos- significados.

É importante informar que as categorias aqui destacadas não implicam o abandono de outras categorias do real, tais como atividade, singularidade-particularidade-universalidade, dentre outras. Também ressaltamos que tais categorias são abstraídas da objetividade por um esforço de teorização, ou seja, são apreensões da realidade material incorporadas pela pessoa que pesquisa como construtos mentais que auxiliam na análise e explicação dos fenômenos (AGUIAR, BOCK, 2011).

2.2 Os Núcleos de Significação: Procedimento de análise na Psicologia-Sócio-Histórica

Coerente com o aporte teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica elencamos o procedimento dos Núcleos de Significação para apreender e explicar o processo de constituição do fenômeno investigado (AGUIAR, OZELLA, 2006; 2013), pois compreendemos que na pesquisa não basta conhecer o lado mais visível e aparente da realidade, não basta conhecer o que os sujeitos fazem ou falam, não basta "compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p. 300/301).

Destacam-se no procedimento dos núcleos três momentos de análise: 1º) levantamento dos pré-indicadores que é feito a partir de diversas leituras flutuantes do material transcrito. Os pré-indicadores são significações destacadas no texto, sem uma necessidade de relação ou indicação ao tema em estudo. São expressões marcadas por emoção, ênfase, exasperação. Temos compreendido que tal

ISSN: 2176 - 1396

levantamento se inicia antes da leitura flutuante. Quando a pessoa que pesquisa participa do grupo em investigação ela já tem possibilidades de observar a produção de pré-indicadores por meio dos afetos que os sujeitos expressam nas atividades propostas ao grupo. Ainda, ressaltamos que é cada vez mais importante a utilização de outras fontes de informações como diário de campo, diário de bordo, vídeos, etc. 2º) a sistematização dos indicadores é realizada pela leitura dos pré-indicadores quando evidenciadas as possibilidades de aglutinação, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade”, expressiva do movimento do real significado pelos sujeitos (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 230). Indicadores "são sínteses provisórias que carregam consigo a complexidade da realidade expressa no empírico, quer dizer, nas falas dos participantes" (MENDES, p. 126, 2021). 3º) A construção dos núcleos de significação se realiza com os indicadores e são “como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes - movimento subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p. 310), representam o “processo de teorização dos achados de pesquisa”, é o momento em que retornamos à realidade, que agora explicada, revela sua concretude. (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 70).

Cada núcleo representa uma síntese do real, a análise intranúcleos revela um momento da aproximação com o fenômeno investigado. Avançando na apreensão da essência do fenômeno é feita a análise intranúcleos, buscando uma articulação entre estas sínteses que revelem a dimensão subjetiva da realidade estudada.

3 PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO: PARA ALÉM DA APREENSÃO E EXPLICAÇÃO DO FENÔMENO, UMA FORMA DE AÇÃO

O conteúdo das análises, ou seja, as informações que compõem a investigação são produzidas por meio da modalidade Pesquisa-Trans-Formação. Esta modalidade vem sendo desenvolvida pelo GADS desde 2019, momento em que encaramos a necessidade de criar um jeito de apreender a dimensão subjetiva do processo educacional em seu movimento, movimento esse que é constituído por nossa participação enquanto pesquisadoras no grupo participante.

Nossa participação é formativa e investigativa. Junto com o grupo participante

definimos as necessidades formativas, os objetivos, e as possibilidades de atividades e dinâmicas colaborativas para a formação. Todo este processo se configura também como momentos / recursos de produção de informação para análise.

O referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do materialismo histórico e dialético ampara nosso posicionamento ético-político na pesquisa. Assumimos a não neutralidade, declaramos nossa concepção de humano e afirmamos o compromisso com processos de transformação orientados no sentido da emancipação humana na perspectiva de Marx (2010), ou seja, a apropriação dos meios de produção da vida como forma de viver a completude do gênero humano.

Enfatizamos que trabalhamos no sentido da emancipação humana, logo nossa ação investigadora e formativa visa produzir microcosmos que constituam a mediação de formação importante para que nos preparemos para a emancipação social total (MAGALHÃES, AGUIAR, 2021).

A tese de doutorado de Magalhães (2021) e a dissertação de mestrado de Mendes (2021) exemplificam a necessidade da Pesquisa-Trans-Formação como modalidade de pesquisa em estudos sobre a produção das desigualdades, pois o devir da superação delas deve estar no horizonte já que a tensão da contradição constitui tais desigualdades com os elementos de sua superação. Também, a análise dos trabalhos mencionados explicitam nos núcleos de significação os movimentos para transformação, orientados pela ação dos processos trans-formativos produzidos no grupo. Magalhães (2021, p. 408) explicita este movimento da seguinte forma:

> Quando eram sugeridos textos ou vídeos com temáticas específicas, abriam-se possibilidades de uma compreensão mais ampliada das mediações que constituem a inclusão escolar. Isso acontecia quando elas (*participantes da pesquisa*) se colocavam no lugar dos exemplos que eram estudados nos textos ou vídeos, mostrando outros pontos de vista, elas conseguiam pensar em diferentes formas de atuação, sempre considerando as determinações da própria escola.

A modalidade Pesquisa-Trans-Formação é marcada pela diversidade de recursos, estratégias e procedimentos de formação promotores de momentos de produção de informação. Os primeiros encontros são sempre orientados para a apresentação do grupo de pesquisa, da nossa compreensão de realidade, explicitação

da intencionalidade e grande(s) tema(s) de discussão. A participação voluntária de participantes nos leva ao momento do primeiro encontro em que propomos uma situação disparadora de uma discussão, ou seja, a provocação necessária, evocando os participantes ao debate, trazendo à tona a contradição. Essas informações iniciais balizam o planejamento dos encontros seguintes. Esse planejamento é feito de forma colaborativa entre as pesquisadoras e pesquisadores do grupo de pesquisa, o grupo participante e as informações produzidas e previamente analisadas nos encontros anteriores.

Mendes (2021, p. 91) apresenta e descreve os procedimentos de formação e produção de informação utilizados em sua pesquisa. Alguns destes procedimentos são: Discussão coletiva a partir de questão previamente enviada ao grupo; Exposição teórica do fenômeno; Discussão sobre documentários; Leitura e discussão de artigos/livros; Discussão sobre trechos pré- selecionados de artigos; Elaboração de proposta de atividade para incluir discussões sobre machismo/feminismo nos conteúdos; Reformulação de falas ditas no grupo; Elaboração coletiva e colaborativa de plano de formação continuada. Interessante notar que alguns procedimentos podem ser facilmente generalizados em outros grupos que utilizem a modalidade Pesquisa-Trans-Formação tal como "Leitura e discussão de artigos". Outros procedimentos / estratégias marcam a especificidade das necessidades do grupo, e evidenciam a elaboração coletiva e colaborativa do processo de pesquisa e formação. É o caso do procedimento "Elaboração coletiva e colaborativa de plano de formação continuada" que Mendes (2021, p. 91) descreveve assim:

> Configurada a necessidade de ampliar a formação acerca do machismo nas relações escolares para todo grupo docente, realizamos durante três encontros atividade de formulação de plano de formação continuada para ser apresentada a coordenação. Definimos: Tema (machismo nas relações escolares, perspectiva feminista como possibilidade de enfrentamento); Objetivos (Ampliar o entendimento do grupo sobre o que é o machismo, para que possa identificar as expressões ainda que sutis; Diferenciar machismo de feminismo, apontando que o ultimo é a critica e a possibilidade de enfrentamento da desigualdade entre homens e mulheres)

Nosso posicionamento ético-político orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos é de colaboradoras na construção de processos autónomos de formação, gestão e organização para a compreensão da realidade concreta que se revela nas instituições de ensino. Por isso, faz parte de nosso trabalho evidenciar junto ao grupo os processos de superação que já se desenvolvem na escola. Portanto, o

valor da modalidade Pesquisa-Trans-Formação para a sociedade consiste em ela poder ser um meio de produzir um conhecimento aprofundado sobre os processos educacionais e disseminar em escolas e instituições, e construção de coletivos comprometidos com a transformação das desigualdades que constituem o processo educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 é uma mediação que passou a constituir nosso processo educacional produzindo acirramentos das desigualdades e intensificação de desafios antigos exigindo assim práticas reveladoras destas demandas e a realização de práticas para a mudança. Nesse diapasão foi gerada a pesquisa em foco neste texto, realizada sob financiamento da CAPES, na intencionalidade de contribuir com a mitigação dos impactos da pandemia na educação brasileira.

Como pesquisadore/as inseridos/as de várias formas nessa realidade, partimos da compreensão da não neutralidade, enfatizando que o referencial teórico-metodológico pode ser mais que um mero recurso para interpretar a realidade, pois expressa o posicionamento ético-político do grupo que pesquisa. A Psicologia-Sócio-histórica tem se mostrado como um modo de apreender, explicar a agir na realidade na busca pela superação dos desafios imputados pelas desigualdades, no sentido da emancipação humana. O caminho para esta elaboração vem sendo construído em nosso grupo de pesquisa e outros grupos parceiros em pesquisas, junto à modalidade da Pesquisa-Trans-Formação. Nesta modalidade, por meio de processos colaborativos, todos os participantes produzem conhecimentos sobre a realidade mobilizadores de processos transformativos que nos formam a todos nós, orientados para transformações sociais radicais.

Não se trata do abandono da função de pesquisador(a), ao contrário, trata-se da incorporação de uma agir investigativo-formador. As estratégias de produção de informações presentes nos encontros formativos indicam a possibilidade de reunir essas funções em uma unidade dialética que se expressa no movimento da pesquisa. É o rigor teórico-metodológico para a definição dos procedimentos e estratégias, bem como na análise das informações que possibilitam a apreensão da essência do fenômeno em seu movimento, possibilitando apreender a ação intencionada para a transformação neste movimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; BOCK A. M. B. **Apreensão dos sentidos: a busca do método.** In: MAGALHÃES, Ma C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.157-169, 2011.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp. 222-245. ISSN 1414-9893.

AGUIAR, W. M. J; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

BARRETO, J.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 792 - 805, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4361693>

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. A. **Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos.** In: GONZÁLES REY F. (Org) Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 109-125, 2005.

JESUS PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; DE MIRANDA, M. G. **Biopolítica e Educação**: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>

Magalhães, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O R; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. In. MALUF, M. R; SOUZA, C. P. **Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação**, 1ª ed. Vol. 6, Campinas, Pontes Editores, 2021.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução: Nélio Schneider; Daniel Bensaid; Wanda Caldeira Brant, São Paulo: Boitempo, 2010a.

Mendes, G. M. **A dimensão subjetiva do machismo na educação: significações apreendidas em uma escola de São Paulo no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A.. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, São Paulo: autores associados, 1997

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C.. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020. <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695>.

SOUZA e SILVA Fábio et al. O impacto da pandemia da Covid-19 no sistema público de educação brasileiro. **Revista de Educação ANEC**, v. 49, n. 162, p. 139-158, 2020.
Disponível em: <https://doi.org/10.22560/reanec.v49i162.305>

O USO DE UM QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO COM TURMAS DE GRADUAÇÃO

Aline Pereira Lima[1]

RESUMO

A docência no ensino superior tem revelado que há uma dificuldade persistente entre os alunos de graduação que planejam uma pesquisa: compreender o que é um problema de investigação. A fim de constituir um recurso didático em que os graduandos visualizassem suas questões norteadoras, hipóteses de trabalho e objetivos gerais e específicos a serem alcançados em futuras pesquisas materializou-se um Quadro Norteador da Pesquisa (QNP) utilizado nas aulas de Metodologia Científica do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus de Presidente Epitácio. Neste texto, problematiza-se o uso do QNP como recurso didático na construção de problemas de investigação e na transposição para o projeto de pesquisa. Por um lado, tem-se como objetivo, apresentar o QNP como recurso didático em seu contexto de uso; avaliar o desenvolvimento da última turma de alunos que cursou o componente curricular em que ele foi utilizado e; vislumbrar possibilidades para uma próxima utilização. Paralelamente, por meio de uma produção documental e análise sistemática da prática pedagógica, desenvolve-se uma proposta reflexiva sobre a própria prática em função das tarefas e das apreensões docente. Teórico-metodologicamente, toma-se os pressupostos do pensamento reflexivo (DEWEY, 1933), da epistemologia da prática docente (SCHÖN, 1992), da abordagem crítico-reflexiva, da reflexão da prática educativa (ZEICHNER; LISTON, 1996) e de outras perspectivas que propõem a reflexão sobre a ação. O texto está estruturado de modo a refletir uma sequência sugerida por Smyth (1992) para se pensar na condução da própria prática e a maneira como ela se remodela ao longo do tempo: descrever aquilo que se faz; informar o significado das ações; confrontar os avanços; (re)construir, ou pensar em como fazer diferente.
.

Palavras-chave: Quadro norteador de pesquisa. Projetos de pesquisa. Objeto de estudo. Pensamento reflexivo. Reflexão sobre a ação.

1 INTRODUÇÃO

Como docente no ensino superior, dentre tantos outros assuntos, sempre ministrei aulas relacionadas a pesquisa e a metodologia científica. Salvas as peculiaridades de cada área do conhecimento, de cada curso ou turma, a construção do projeto de pesquisa sempre foi um desafio para o ensino e aprendizagem nessas aulas.

Para além da escrita em si (que tem sido cada vez mais dificultosa), planejar uma pesquisa esbarra em uma dificuldade persistente entre os alunos: compreender o que é um problema de pesquisa e operacionalizá-lo. É como se os projetos de

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação de São Paulo, aline.lima@ifsp.edu.br.

pesquisa em construção por alunos de graduação esbarrassem essencialmente em um dos pontos de sua constituição, o “problema”.

Na busca constante de atuar sobre as dificuldades encontradas no universo da docência e reinventar minhas aulas, em meados de 2020 me deparei com um texto[2] que apresentava uma proposta para o ensino gênero projeto de pesquisa. Nele, Araújo, Pimenta e Costa (2015) apresentavam uma proposta didática para o ensino do projeto contemplando os vieses textual e epistemológico da sua elaboração. O quadro norteador da pesquisa (QNP) foi o instrumento utilizado por eles com alunos da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os autores narram que, com o auxílio dessa ferramenta, os alunos apresentaram maior facilidade em construir seus objetos de pesquisa e em elaborar os projetos.

Surgiu aí o interesse em adaptar o QNP para as aulas de “Metodologia Científica”, que atualmente ministro no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus de Presidente Epitácio.

Neste texto, procuro problematizar o uso do QNP como recurso didático na construção de problemas de investigação e na transposição para o projeto de pesquisa. Tem-se, portanto, como objetivo, apresentar o QNP como recurso didático em seu contexto de uso; avaliar o desenvolvimento da última turma de alunos que cursou o componente curricular em que ele foi utilizado e; vislumbrar possibilidades para uma próxima utilização. Paralelamente, vislumbro, por meio de uma produção documental e análise sistemática da prática pedagógica, desenvolver uma proposta reflexiva sobre a própria prática em função das tarefas e das apreensões docente.

Teórico-metodologicamente, tomo os pressupostos do pensamento reflexivo (DEWEY, 1933), da epistemologia da prática docente (SCHÖN, 1992), da abordagem crítico-reflexiva, da reflexão da prática educativa (ZEICHNER; LISTON, 1996) ou de tantas outras perspectivas que propõem a reflexão sobre a ação.

O texto está estruturado de modo a refletir uma sequência sugerida por Smyth (1992) para se pensar na condução da própria prática e a maneira como ela se remodela ao longo do tempo: descrever aquilo que se faz; informar o significado das ações; confrontar os avanços; (re)construir, ou pensar em como fazer diferente.

[2] A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo, disponível em http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf

2 DESCREVENDO: O CONTEXTO DE USO E O QNP

O QNP tem sido utilizado essencialmente nas turmas de Licenciatura em Pedagogia do IFSP campus Presidente Epitácio. Entretanto, no curso de Pedagogia, existe a possibilidade de alunos de outros cursos aproveitarem o componente na integralização de créditos, com isso, podem estar matriculados alunos de outros cursos superiores cujos componentes curriculares foram considerados como equivalentes. Para além disso, também utilizamos o QNP na turma do curso de Letras. Neste trabalho, focaremos a discussão sobre o uso do QNP com turmas de Pedagogia.

Na licenciatura em Pedagogia, para as turmas que ingressaram até 2022, o componente curricular "Metodologia Científica" é oferecido no quinto termo[3], possui quarenta horas (2 aulas semanais) e antecede a elaboração do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC). Dentre os objetivos do componente estão: "Possibilitar ao educando a compreensão das diversas modalidades de pesquisa" e "fornecer subsídios para a realização de pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento".

A partir disso, os conteúdos ministrados são: 1. Conceitos: Pesquisa, Método Científico, Tipos de Conhecimento, Tipos de Pesquisa; 2. Projeto de Pesquisa (ABNT NBR 15287); 3. Trabalhos Acadêmicos (ABNT NBR 14724); 4. Artigo Científico (ABNT NBR 6022); 5. Métodos de Pesquisa Científica; 6. Natureza da pesquisa, forma de abordagem do problema, objetivos da pesquisa, procedimentos técnicos; 7. Técnicas de levantamento de dados; 8. Referências Bibliográficas.

Em termos práticos, logo depois de abordarmos os conceitos de pesquisa, método científico e tipos de conhecimento, o QNP já é apresentado como um instrumento a acompanhar os alunos no processo de estudo e construção do problema, objetivos, metodologia e depois transposição para o projeto de pesquisa. A medida em que vão estudando os conceitos envolvidos no quadro, os alunos atuam sobre ele. Durante aproximadamente dois meses, no laboratório de informática, esses alunos vão sendo acompanhados, orientados e mediados no processo de construção de seus problemas e percursos de pesquisa. Concomitantemente vão percebendo se

[3] As turmas ingressantes a partir de 2023 cursam um novo Projeto curricular de curso em que o componente acontece no primeiro termo e não tem mais a finalidade de subsidiar as discussões do TCC, uma vez que este não é mais uma exigência.

seus interesses de pesquisa se ligam a algum professor do curso que então será indicado como possível orientador do TCC. Ao final desse período, entregaram o quadro para avaliação e tem o retorno da correção por escrito. Isso para que, nos próximos meses, possam se dedicar ao estudo e a transposição das informações do quadro para o projeto de pesquisa e assim caminhar para conclusão da disciplina.

A proposta de elaboração de um quadro por meio do qual os graduandos visualizassem suas questões norteadoras, hipóteses de trabalho e objetivos gerais e específicos a serem alcançados em futuras pesquisas, como dito, foi inspirado em Araújo, Pimenta e Costa (2015).

O QNP evidenciado pela figura 1, é uma elaboração que congrega adaptações a terminologia e a sequência de passos utilizadas por nós no componente curricular de Metodologia Científica (METP5).

Figura 1: QNP utilizado no desenvolvimento componente curricular METP5

QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA (QNP)[1]

TEMÁTICA	
LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO	
DELIMITAÇÃO DO TEMA	
PROBLEMA	
Suposição (Possível resposta)	

Objetivo geral	
Desdobramentos	
Questões correlatas	Suposições
Objetivos específicos	

[1] Elaborações feitas a partir do texto "A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo" disponível em http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf, com adaptações à terminologia já utilizada na disciplina METP5

Fonte: Acervo da autora

3 DESCREVENDO E INFORMANDO: O QNP EM USO E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Como se sabe, a primeira etapa de uma pesquisa acontece no momento em que o pesquisador toma a decisão de realizá-la, no interesse próprio, de alguém ou de alguma entidade (LAKATOS; MARCONI, 1992). No nosso caso, os alunos tomam essa decisão movidos por uma exigência curricular de produção e defesa do TCC, mas muitos estão vinculados a projetos de Iniciação Científica (IC) ou fazem parte do grupo de pesquisa. Também é o momento de determinar o que se pretende investigar. Esse momento, de determinar o que se pretende investigar, ocupa a primeira parte do quadro. É o momento de escolha da temática, do tema e de circunscrever o problema de pesquisa.

Partimos do princípio que temática é diferente de tema e, recorrendo a uma analogia utilizada por Demo (2000), ensinamos que "tema é a árvore enquanto temática é o bosque".

No processo de planejamento da pesquisa,

> É fundamental encontrar a árvore, de preferência aquela árvore que podemos tratar melhor, seja porque já lemos alguma coisa a seu respeito, discutimos algo em torno dela, temos dados sobre ela, sentimo-nos mais familiarizados com ela (DEMO, 2000, p. 161).

Sendo assim, nossos alunos são instigados a escolherem primeiramente **a temática**: o assunto que almejam tratar, ou "o bosque que desejam caminhar". Nesse processo, além de avaliar seus interesses pessoais, avaliarem o currículo *lattes* de todos os professores do curso (possíveis orientadores), iniciam o **levantamento exploratório**: o ato de conhecer o que já fora produzido na área, identificar as lacunas no conhecimento e verificar se os interesses de pesquisa se justificam teoricamente.

Segundo Gil (2002, p. 61), esse levantamento preliminar

> [...] pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Tendo em vista que comumente os ensaios sobre temática, tema e problema ainda são muito gerais, o levantamento exploratório é que possibilitará que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido. "O que geralmente ocorre é que em algum momento um problema é provisoriamente formulado, mas uma posterior consulta à literatura poderá contribuir para sua reformulação" (GIL, 2002, p. 63).

Como afirma Gil (2002), pode ocorrer, também, que esse levantamento venha a determinar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, já que o contato com

o material produzido sobre o assunto poderá deixar claro as dificuldades para tratá-lo adequadamente.

Depois de ensinados a proceder com o levantamento de dados nas principais base de dados vigentes e decorrer com o levantamento exploratório, os alunos sinterizam esses achados no campo a ele destinado.

Espera-se que a partir de então, o aluno tenha familiaridade com os assuntos de seu interesse e já consiga se arriscar na **delimitação do tema**: ato de colocar limites a aquilo que se deseja investigar. “Tema indica problema circunscrito, do qual vemos começo e o fim, sobretudo do tamanho de quem o quer tratar; não podemos assumir qualquer tema, por mais atraente que possa ser, pois sua viabilidade vem em primeiro lugar [...]. (DEMO, 2000, p. 161).

Ao proceder a delimitação do tema, “o proponente deve ter clareza quanto aos limites geográficos, espaciais e sociais de sua proposta de trabalho” (ARAÚJO; PIMENTA e COSTA, 2015, p. 177). O **problema**, constituído a partir do tema proposto, estabelece uma questão, uma pergunta específica a qual nos defrontamos e que pretendemos responder com a pesquisa.

Para aclarar ainda mais o tema e direcionar o esforço, formulamos **hipóteses** de trabalho. Embora em ciências humanas e mais especificamente em Educação, não seja costumeiro trabalhar tão detidamente com hipóteses, estas têm se mostrado como item importante no processo de ensino da pesquisa. A hipótese aponta para onde queremos chegar, o que pretendemos mostrar, por isso, suspeita aberta para dar conta de certo fenômeno, podendo, no percurso ser confirmada ou negada. As hipóteses de trabalho sugerem centralidades sempre questionáveis (DEMO, 2000).

Nosso intuito ao trabalhar a ideia de “inventar” hipóteses consiste mais em promover um certo raciocínio, permitir que o aluno se posicione entre conceitos e polêmicas, perguntas e respostas e não propriamente em investir em determinismos ou testes rigorosos de hipóteses.

Completada a primeira parte do quadro, partimos para a segunda metade, momento quem que se focarão os **objetivos**.

Os alunos são levados a enxergar os objetivos sempre articulados ao problema, portanto precisam ser construídos olhando para ele. São orientados a olhar para a pergunta questionando, o que pode ser feito que ajuda a responder a essa pergunta? Qual seria a principal ação que ajudaria a responder essa questão? Isso será o **objetivo geral**.

Com vistas ao fim que se deseja atingir, a meta que se pretende alcançar, apresenta-se uma visão global e abrangente o propósito da realização da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (1992, p. 24) “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.”

Já os **objetivos específicos**, aprofundam as intenções expressas nos objetivos gerais (CERVO; BERVIAN, 2002). Para sua construção, primeiramente, os alunos são orientados a construírem questões paralelas ao problema (questões secundarias que também se relacionam ao problema) e a partir delas e enxergarem elementos ou passos que ajudam a atingir o objetivo geral. É preciso entender que os objetivos específicos desempenham uma função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares.

Trilhado esse percurso de construção (que acontece acompanhado em aulas presenciais de monitoria), como dito, os alunos entregam o QNP para avaliação e para que possam ter as considerações feitas por escrito pelo docente.

Por se tratar de um instrumento avaliativo que precisa se converter em nota parcial, tem se adotado os seguintes critérios para apreciação: Domina os conceitos contidos no Quadro? Há coerência entre os itens propostos? A pesquisa parece exequível? Há qualidade na escrita? A partir dessas perguntas, observa-se se o aluno teve um desenvolvimento plenamente satisfatório, satisfatório ou insatisfatório. Posteriormente, quando se avalia o projeto de pesquisa, avalia-se ainda: Avançou qualitativamente na construção do projeto (do quadro ao projeto)? Foi um processo de construção durante o período disponibilizado? Contém os itens solicitados? Atende adequadamente aos itens solicitados (entendeu o que é cada coisa)? Há coerência e coesão? Atende a norma padrão da Língua Portuguesa? Atende as normas da ABNT?

4 CONFRONTANDO: UMA ANÁLISE DE PERCURSO

Pensar sobre a própria prática é um esforço contínuo daqueles que buscam aprimorar o fazer docente. É um “esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979 p. 158). Nesse sentido que olhamos para o percurso trilhado na utilização do QNP nas aulas de metodologia científica.

Dentre as inúmeras possibilidades a se tratar nesse olhar retrospecto, em razão do espaço que temos aqui, elegemos apenas um dos aspectos que tomados para reflexão: **Um recurso didático é sempre um recurso.**

Não podemos olhar para o QNP como a solução dos problemas epistemológicos e de escrita de nossos alunos. Como mais um meio ou recurso utilizado para organização e condução metódica do processo de ensino aprendizagem, ele, de fato, auxiliou, o registro, visualização e mediação dos objetos de estudo em questão. Inclusive, há relatos de orientadores, que já estão envolvidos de alguma forma com esses alunos (seja por meio de Iniciação Científica ou outros projetos), que narraram que quando o aluno procurou ajuda para a construção do quadro, a orientação e a conversa entre eles foram facilitadas.

Por outro lado, houve alunos que enfrentaram dificuldades do início ao fim no componente curricular. Numericamente foram poucos (5), mas quando se trata de aprendizagem um único sujeito importa[4].

Embora a nota não possa ser tomada exclusivamente como sinônimo de sucesso, representa um padrão numérico que determina a aprovação ou não dos alunos no componente curricular, quando se observam as notas, há um número expressivo de alunos com nota máxima (10 alunos) e um outro grupo de alunos que pode se somar a este por ter perdido décimos com detalhes a resolver (3 alunos). Consideramos estes alunos com desempenho plenamente satisfatório. Há ainda o grupo de alunos com desempenho satisfatório (5 alunos), cujo o desempenho ainda foi alto, beirou os oitenta e cinco por cento. Dentre os alunos com desempenho insatisfatório, estão aqueles a baixo dos cinquenta por cento do rendimento esperado (5 alunos).

Com relação aos casos de insucesso, seja total (reprova) ou parcial eles foram observados, por um lado, entre aqueles que ainda estão completamente alheios ao universo da pesquisa, da ciência ou de diferentes formas de produção de conhecimento, ou seja, estão restritos a frequentarem as aulas.

Afirmo isso porque é evidente que os alunos engajados com projetos de Iniciação científica, grupo de pesquisa ou mesmo os que participam de programas de formação complementar como PIBID e Residência Pedagógica tem demonstram

[4] Havia um total de vinte e sete alunos matriculados. Desses, vinte e quatro frequentes. O Componente curricular terminou com vinte e três alunos avaliados por nota e uma que, reprovada por faltas, não foi computada nas medidas que seguem. Estamos, portanto, trabalhando com um universo de 23 sujeitos.

maior facilidade desde o início do contato com o QNP e isso reverbera no desempenho final.

Há ainda os casos de alunos quem faltaram consideravelmente, tendo prejudicado o processo de mediação, fator preponderante no sucesso/insucesso da construção do conhecimento.

> Mediação pode ser entendida como um dos momentos do movimento dialético. Mais especificamente, ela é o momento da negação e da contradição gerada por ela pela sua confrontação com a afirmação inicial. Só existe mediação porque há negação e a contradição dela decorrente. (FRANCO; MACHADO, 2020, p. 58).

Na prática pedagógica, a mediação acontece quando o professor prepara, organiza situações de ensino e aprendizagem que permitem questionar a realidade apresentada imediatamente, que colocam em xeque as certezas do aprendiz e oferece possibilidades de (re) construção do conhecimento. Sem isso, o QNP, de fato, não passa de uma folha entregue ao aluno que, inexperiente, não saberá o que fazer. Prova disso é que por mais que o quadro venha com as instruções de preenchimento, com comentários que trazem os conceitos de cada item que precisa ser preenchido, as primeiras versões são completamente diferentes das últimas versões entregues.

5 RECONSTRUINDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do nosso ofício de professor, é que todo o percurso aqui narrado se deu. Examinar a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores é praticamente um dever (SCHÖN, 1992).

Responder à pergunta “como posso fazer diferente?” não será possível nesse texto, pois a resposta ainda está em elaboração. O importante é termos a clareza de que sempre é possível alterar a prática; é a certeza de que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência (ORTIZ, 2002).

Para próximo semestre, já ensaio alterações físicas no quadro, idealizo mais momentos de mediação, dentre tantas outras possibilidades a depender da turma, do contexto, das circunstâncias...Aliás, os momentos de mediação já são resultado de uma alteração que fiz de um semestre para o outro. Nesse último semestre os

momentos de laboratório, em que pudemos dialogar sobre os objetos de estudo já foram ampliados, o que nos mostra que a prática está em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n1/1518-7012-inter-16-01-0175.pdf. Acesso em: fev 2020

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **How we think?** A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educational Process. Chicago: Henry Regnery, 1933.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; MACHADO, Diandra Dal Sent. A ideia de mediação no interacionismo piagetiano: alguns apontamentos. **Scheme**. Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética. Vol. 12 n. 2 – Ago-Dez/2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

ORTIZ, H. M. **Educadores em formação:** uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial. 2002. 187 f. Dissertação Mestrado em linguística aplicada e estudos (da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCHÖN, D. A. Formação de professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 79-91, 1992.

SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal,** v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

A ENTREVISTA NARRATIVA EM PESQUISAS COM PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Vera Lúcia Reis da Silva[1]
Marcos Antonio Freitas da Silva[2]
Ozinete Carvalho Veiga Lima[3]

RESUMO

Este artigo refere-se ao recorte do aporte metodológico apresentado como suporte para a coleta de dados de pesquisas em andamento de mestrandos de um programa de pós-graduação de uma universidade pública inserida no contexto amazônico. A construção do texto está baseada no resultado da revisão da literatura sobre o tema principal, baseado na proposta de Fritz Schütze (1983) propagada por Jovchelovitch e Bauer (2003), além de Weller e Otte (2014); Ravagnoli (2018) e em outros estudos que usaram em suas pesquisas a entrevista narrativa. Diante da importância que se percebe desta técnica de coleta de dados a pesquisa se propôs ir em busca de resposta para o seguinte problema: O que a literatura tem evidenciado sobre a entrevista narrativa? Seguido pelo objetivo de compreender o processo da entrevista narrativa e sua utilização. O resultado evidenciou que o uso da entrevista narrativa tem fases a serem seguidas. Por isso, considera-se que para o bom andamento dessa etapa da pesquisa é importante a observância do que é recomendado, evitando a rigidez e o cerceamento das respostas mas, ao mesmo tempo estar atento aos pormenores evidenciados para a análise em profundidade e, assim, reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado.

Palavras-chave: Entrevista narrativa. Aporte metodológico. Pesquisas com professores.

1 INTRODUÇÃO

O artigo retrata o recorte metodológico de duas pesquisas em andamento em que se priorizou a técnica da entrevista narrativa para a coleta dos dados por considerar que pelos objetivos tracejados é a que se apresenta com possibilidades de dar vez a professores para ouvir de si e sobre si o que se tem experienciado e vivenciado no percurso da docência exercida na educação básica e da educação superior.

As pesquisas estão na fase de revisão da literatura sobre o aporte metodológico e esta fase o objetivo é compreender o processo da entrevista narrativa e sua utilização. A busca vem sendo realizado por meio de autores que têm demandado

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: verareis@ufam.edu.br
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Humanidades (PPGECH/UFAM). E-mail: dionisiocoari37@gmail.com
[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Humanidades (PPGECH/UFAM). E-mail: ozineteveigalima@gmail.com

estudos baseados na proposta de Fritz Schütze que a partir de seu estudo, em 1983, envolvendo análises de narrativas as associou, posteriormente, a um tipo específico de entrevista, denominado por ele de “entrevista narrativa”.

O percurso metodológico que uma pesquisa percorrerá é uma tomada de decisão importante, pois não se pode caminhar a esmo. O cuidado a ser considerado é atentar para o problema e os objetivos que se pretendem alcançar que deverão estar alinhados para a escolha mais acertada da metodologia, e para esse processo entre um dos itens está a técnica de coleta de dados.

No caso das pesquisas cenário que envolve o texto em questão, ainda, em desenvolvimento, a entrevista narrativa tem encontrado guarida e é a técnica a pôr em marcha o percurso metodológico destas, pois com base no que se tem buscado na literatura percebe-se a importância para a coleta de dados envolvendo professores.

Além da parte introdutória, o texto apresenta possibilidades de aportes metodológico para coleta de dados, em que se visualiza o envolvimento de professores, seguida de aporte teórico que fundamentam a entrevista narrativa e as considerações.

2 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO APORTE METODOLÓGICO ENVOLVENDO PROFESSORES

Trazemos à lume a importância da entrevista narrativa como uma técnica ou instrumento de pesquisa em procedimentos metodológicos na área da educação, envolvendo professores. Sua relevância em pesquisa qualitativa vem contribuindo com trabalhos que evidenciam narrativas de professores no exercício de sua profissão.

A entrevista narrativa tem possibilidade de dar maior abertura ao participante de se expressar sobre um tema que lhe seja peculiar, haja vista que esta técnica tem uma aproximação da entrevista aberta ou em profundidade, como caracterizada por Minayo (2010), em que o sujeito é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do entrevistador buscam dar mais profundidade às reflexões.

Para Silva (2019, p. 71):

> A entrevista narrativa explora o potencial narrativo e, através da linguagem, como protagonista da narração, comunica, socializa e externaliza experiências que em algum momento foram vividas pelos sujeitos. Explora a capacidade de explicação e de absorção de realidades que foram significativas para o *eu* pessoal/profissional, dando, pela palavra, forma e

> sentido a aspectos que lhes foram determinantes na construção da história de vida.

Sendo assim, percebe-se a importância de dar vez para que sejam ouvidos os participantes que são os protagonistas principais que contribuirão para que a concretização de uma pesquisa seja efetivada.

É um espaço de se narrar momentos, fatos, vivências, experiências e tantos outros pormenores da vida pessoal e/ou profissional que podem ser basilares para reflexões sobre si, com ressignificação do que for necessário no processo contínuo de se construir e reconstruir.

Percebe-se, a narrativa como possibilitadora de movimentos em que o autor do relato faz uma imersão em si, olha para si e, nessa dinâmica, produz conhecimentos sobre si. Para Josso (2010, p. 189), “esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”.

Schmutz-Brun (2012, p. 39-40) contribui na compreensão de que:

> A experiência narrada e refletida transforma a experiência e, por via de consequência, age sobre a dinâmica identitária do autor [...]. A narrativa faz obra de formação, criando um espaço de interpelação do sujeito que se diz e diz [...]. A narrativa o compromete a construir sentido a partir de experiências vividas.

Diante da importância desta técnica de coleta de dados em que os participantes narram de si e sobre si, buscou-se melhor aprofundamento teórico em pesquisas já realizadas sobre o tema em exposto, principalmente, narrativas que expressam a realidade vivida por professores, pois estas podem revelar significadas contribuições para pesquisadores que se debruçam sobre esse tema. Nesse cenário, “é narrando que ampliamos o presente, percebemos a complexidade da vida cotidiana e podemos, então, pensar em soluções, mesmo que provisórias, para os dilemas vividos cotidianamente nas escolas ”. (REIS, 2023, p. 13).

Em educação, estudos de abordagem qualitativa que utilizam a entrevista narrativa como técnica para a coleta de dados, instigam e potencializam dinâmicas próprias da experiência humana que encontram na comunicação a base para o estabelecimento das relações sociais, como é o caso do trabalho em ambiente escolar ou acadêmico.

Segundo Menezes e Rios (2016, p. 89), é necessário “compreender o professor como sujeito ativo no mundo, que se constrói diante do vivido, marcado por uma

subjetividade que lhe institui uma potência para significar e produzir o mundo onde se encontra". Nesse sentido, a entrevista narrativa pode ser o caminho adequado para se alcançar e reconstruir acontecimentos a partir da reflexão do professor sobre si.

Assim, valorizar a experiência é fundamental para ressignificar, por exemplo, práticas pedagógicas de professores. Daí se visualiza na entrevista narrativa a perspectiva da concepção, segundo Reis (2023, p. 2),

> de que conhecer as histórias narradas pelos diferentes sujeitos que habitam o mundo pode nos ajudar a compreender que não há "bárbaros, incultos e a-históricos". Para que essa contraposição seja possível, é preciso o exercício de outras epistemologias, que reconheçam diferentes conhecimentos, histórias e origens como legítimas, para além daquilo que é validado hegemonicamente.

Isto significa refletir realidades diversas por meio de narrativas de professores o que implica em recuperar o vivido segundo a percepção de quem o viveu. Nesse sentido, na entrevista narrativa diante dos questionamentos que surgem a partir do fenômeno empírico em foco, para Simas, Prado e Domingo Segovia (2019, p. 996), "o pesquisador se desloca entre o social e o individual (aspecto interacional da experiência); entre passado, presente e futuro (aspecto de continuidade da experiência) e em um lugar (aspecto situacional)".

Sendo assim, os acontecimentos narrados por professores no exercício da profissão permitem explorar, sob várias dimensões, a trama que permeia seu universo de trabalho, individualmente e coletivamente. Ao se pesquisar sobre a complexidade que subjaz aos fatos, pode-se lançar novos olhares sobre o que emergem da dinâmica de ser professor.

O emprego da entrevista narrativa, diferentemente de outras formas de entrevista, permite que o participante (entrevistado) se exprima de modo informal, como em uma conversa, sobre a percepção que teve/tem de determinada experiência em um contexto delimitado. Nesse sentido, busca-se evidências empíricas do que trata teoricamente a pesquisa.

O diálogo aberto entre pesquisador e pesquisado abre " muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida [...]". (SOUZA, 2012, p. 42). Disso decorre o benefício pedagógico da entrevista narrativa, onde a construção do conhecimento para ambas as partes se dá a partir da reflexão sobre o vivenciado.

Levando-se em consideração o exposto, a "necessidade de refletir sobre a própria experiência, sempre em diálogo com outros, se faz ação indispensável para a

formação docente, bem como para a construção de saberes, no cotidiano escolar, a partir do já vivido." (SIMAS; PRADO; DOMINGO SEGOVIA, 2019, p. 995).

O professor traz para suas práticas as interações que estabelece(u) com outras pessoas no contexto sociocultural. "Nesse sentido, é fundamental pensar o percurso de vida-formação como âmago da constituição profissional, assim a vida do sujeito é seu espaço-tempo de constituição profissional." (MENEZES; RIOS, 2016, p. 108).

O professor, ao narrar um acontecimento que representa uma versão do vivido, reflete sobre suas ações a ponto desta influenciar suas práticas e o processo de ensino na sala de aula. As transformações históricas e culturais que observam nesse percurso contribuem para o fortalecimento da sua identidade profissional.

Diante de tantas possibilidades, preza pela qualidade de se ouvir relatos, histórias que são subjetivas, numa perspectiva única de cada pessoa que conta a partir de sua memória fatos de maneira ressignificada. Essas narrativas a depender de memórias passadas no confronto com o presente, tornam-se em momentos de reflexão e ressignificação de experiências vividas.

> Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91)

Por certo, que a entrevista narrativa é a comunicação de várias situações que envolvem o entrevistado e entrevistador numa conversa. E os acontecimentos vivenciados é a riqueza dos relatos para compor no processo de recolha de dados, que posteriormente serão analisados.

Pesquisas que apresentam em seu aspecto metodológico a entrevista narrativa por entenderem a importância que professores têm para que sejam envolvidos e ouvidos abrem novas possibilidades para que outras pesquisas possam trilhar esse caminho com novas perspectivas e descobertas.

3 A ENTREVISTA NARRATIVA E APORTES TEÓRICOS

Tomamos como base os aportes teóricos de duas pesquisas de mestrado em andamento que envolvem professores da educação básica e educação superior. Desse modo, apresentamos um recorte da metodologia destes trabalhos no que se

referem ao emprego da entrevista narrativa na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2003), que tiveram papel importante em propagar essa técnica proposta por Fritz Schütze por meio de um de seus artigos em (2000).

As narrativas de professores do ensino médio e do ensino superior são possibilidades de busca de respostas para o problema levantado para cada pesquisa e alcance de seus objetivos. Por isso, o cuidado de serem observados algumas fases para o êxito da coleta de dados usando essa técnica.

Jovchelovitch e Bauer (2003), sugerem que a condução da entrevista narrativa aconteça em quatro fases com suas respectivas regras. Porém, os autores advertem que as especificidades das etapas e das regras não significa adesão rígida a um roteiro predeterminado e limitado. Estas servem como diretriz para mobilizar o pesquisador no sentido de obter uma narração rica sobre o tema pesquisado.

As fases da entrevista narrativa, em suas linhas gerais, estão explicitadas no quadro abaixo:

Tabela 1 - Fases principais da entrevista narrativa

FASES	**REGRAS**
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então? ” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê? ” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê? ” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Jovchelovitch e Bauer (2003).

Em observância a essas fases é possível criar eixos norteadores que reflitam os objetivos da pesquisa, ou seja, o pesquisador propõe, segundo Ravagnoli (2018, p. 5) “uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais, mas que encoraje uma narração livre. Nessa etapa leva-se em consideração que as “questões

exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens." (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 97).

Nesse processo inicial, pela natureza da entrevista narrativa, Ravagnoli (2018, p. 7) lembra que "as questões não devem ser explicitadas no momento da entrevista", pois estas servem para antever questões que podem emergir durante a entrevista, as chamadas imanentes.

É importante que seja informado sobre as especificidades desta técnica, principalmente sobre a gravação em áudio do relato para posterior transcrição. Para Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 98), nesta etapa, "o contexto da investigação é explicado em termos amplos ao informante."

Passado esses momentos preliminares que, também, envolvem a questão central em torno da qual ela orbita, é o momento da fase da narração central, propriamente dita. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 99):

> Durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração. O entrevistador pode, contudo, tomar notas ocasionais para perguntas posteriores, se isto não interferir com a narração.

Além da gravação das entrevistas, a escuta atenta nessa etapa é fundamental para que se possa elaborar as questões imanentes aos relatos. Desse modo, ater-se aos acontecimentos e contexto que emergem durante a narração precisa de uma esculta atenta.

A fase seguinte à narração central é denominada de questionamento. Considerando a reciprocidade que se estabelece do contato entre o entrevistador e o entrevistado propicia um relato profícuo, chegando o momento de transformar as questões exmanentes em questões imanentes. Ou seja, fazer perguntas pontuais que "tem como finalidade eliciar material novo e adicional além do esquema autogerador da história". (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 100).

Nesse sentido, na fase da fala conclusiva, o entrevistado é estimulado a discorrer mais um pouco sobre qualquer tópico que fora narrado em qualquer das fases. Com a gravação encerrada, procura-se continuar a conversação descontraída sobre o assunto, desde que o informante demonstre interesse em comentar algo mais. Esta parte final da entrevista possibilita abertura para reconhecimento da participação com tons de agradecimentos recíprocos pela experiência compartilhada que essa técnica pode proporcionar.

É importante ressaltar que a fase da interpretação dos dados, requer três momentos mais específicos: a) transcrição (importante para a compreensão do material a ser analisado e é necessário que assegure-se da qualidade e da exatidão das transcrições); b) análise temática (desenvolvida a partir de um referencial de codificação; c) análise estrutural (concentra-se em elementos formais da narrativa e inclui - dimensão paradigmática em que os possíveis elementos que aparecem são ordenados, como por exemplo, eventos, situações, protagonistas, aspectos, sociais, culturais, morais e outros - dimensão sintagmática em que refere-se às modalidades especificas dos elementos da narrativa que são organizados e passiveis de comparação entre as narrativas).

Sobre a interpretação da técnica da entrevista narrativa, Weller e Otte (2014, p. 328-329) fazem importante observação sobre diferentes níveis de sentido, como sendo:

-Interpretação formulada de entrevistas narrativas: É importante na medida em que permite a identificação dos tópicos ou temas discutidos no decorrer da entrevista. Após a organização da temática dá-se início a “narração central”, seguida das passagens nas quais o entrevistado discorreu sobre determinado tema em detalhes, de forma emotiva ou metafórica. Posteriormente, analisam-se as passagens nas quais o entrevistado discute temas relevantes para a pesquisa.

-Interpretação refletida de entrevistas narrativas: A interpretação refletida ocupa-se da análise da análise semântica, verificando a forma como um tema ou problema foi elaborado assim como os respectivos quadros de referência ou modelos de orientação a partir dos quais o entrevistado constrói a narrativa.

-Análise comparativa e construção de tipos: No início da análise comparativa de uma sequência, busca-se verificar a forma como os informantes elaboraram um mesmo tópico, ou seja, em que medida os quadros de referência que orientam as formas como um determinado tema ou problema foi narrado, apresentam semelhanças ou diferenças.

Diante do exposto, considera-se que “A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pela entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER; OTTE, 2014, p. 327).

E é nessa percepção que se encaminham as pesquisas cenário que deu forma a este texto. Portanto, oportunizar professores a falarem de si e sobre si é o que pretendemos com o estudo em andamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a importância de se definir com segurança o percurso metodológico de uma pesquisa, pois é este que direcionará o caminho mais acertado para a chegada pretendida.

E é pelo caminho da entrevista narrativa que duas pesquisas de mestrado decidiram trilhar em busca de dados envolvendo professores da educação básica e da educação superior. A possibilidade que se visualiza nessa técnica é o que a revisão da literatura tem mostrado é a não rigidez ou algo que possa tolir o entrevistado de se expressar, falar ou expor de si e por si pormenores que digam respeito ao tema que está sendo tratado.

Diante do que foi coletado na revisão de literatura, o uso da entrevista narrativa como técnica de coleta de dados tem fases a serem seguidas. Por isso, considera-se que para o bom andamento dessa etapa da pesquisa é importante a observância do que é recomendado, principalmente na proposta originada por Fritz Schütze e divulgada por Jovchelovitch e Bauer.

Nessa técnica a rigidez e o cerceamento das respostas não combinam. Contudo, deve-se atentar aos pormenores evidenciados para a análise dos dados em profundidade e, assim, reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado.

Portanto, por meio da revisão de literatura foi possível alargar o conhecimento e ter melhor compreensão para a concretização do aspecto metodológico já definido, em preparação a ida ao campo para a coleta de dados em que cada pesquisa se organizou na forma de um cronograma específico.

REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. edição. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MENEZES, Graziela Ninck. Dias; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 54, n. 41, p. 86–110, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10159. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10159. Acesso em: 20 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revistas PUC-SP**. São Paulo, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp. Acesso em: 27 abr. 2022.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236123291vs01. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/123291. Acesso em: 19 jun. 2023.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO SEGOVIA, Jesús. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, *[S. l.]*, v. 4, n. 12, p. 991–1004, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p991-1004. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5289. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Professores iniciantes em cursos de licenciatura: história de vida, formação e desenvolvimento profissional. **Revista Educação** | Santa Maria | v. 46 |2021 Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, *[S. l.]*, v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em início da profissão**: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. Curitiba: CRV, 2019.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150. Acesso em: 22 set., 2021.

SCHMUTZ-Brun, Catherine. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 27-54.

O GRUPO FOCAL EM PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Vera Lúcia Reis da Silva[1]
Marcos Ruben de Almeida Caldas[2]

RESUMO

O artigo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento em que o objeto de estudo é a formação inicial de professores e apresenta como problema de pesquisa: Quais estratégias são utilizadas pelos estudantes para a interpretação de textos em inglês em cumprimento às atividades acadêmicas demandadas em conteúdos na fase inicial do curso de formação de professores no curso de Ciências Biológicas? Seguido pelo objetivo de analisar as estratégias de interpretação de textos em inglês com a perspectiva de um olhar direcionado para o ensino e aprendizagem no processo da formação inicial de professores. Para o delineamento do percurso metodológico, foco deste texto, o artigo se caracteriza como revisão de literatura em que se apresenta o Grupo Focal (GF) como técnica de importância e possibilidade de coleta de dados com temas relacionados à formação inicial de professores, tendo como aporte teórico Gatti (2005); Borges e Santos (2005); Trad (2009); Backes et al. (2011) e outros. O resultado, evidencia que o uso do Grupo Focal como técnica está conciliada com a diretriz de que a interação entre os participantes é a chave para a aproximação dos objetivos das investigações, fazendo emergir uma gama de percepções e subjetividades que podem suscitar a captação de significados de vários pontos de vista, mas de forma coletiva em que as crença, os valores, linguagens ou simbologias vem à superfície.

Palavras-chave: Grupo Focal. Procedimento metodológico. Formação inicial de professores.

1 INTRODUÇÃO

O artigo retrata um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento em que o foco do estudo está voltado para a formação inicial de professores em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), localizado na mesorregião do Nordeste Paraense, distante 214 quilômetros da capital Belém.

Diante da necessidade de se definir o procedimento metodológico de uma pesquisa é importante que se tenha clareza de onde se quer ir e ter como lá chegar, isso é uma decisão que pode definir o caminho mais seguro e propício para a busca de resposta a que o problema da pesquisa se propôs e o objetivo que se almeja alcançar.

[1] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: verareis@ufam.edu.br
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Humanidades (PPGECH/UFAM). E-mail: marcos.caldas@ifpa.edu.br

O problema da pesquisa maior em que por meio do GF a pesquisa está em busca de resposta é: Quais estratégias são utilizadas pelos estudantes para a interpretação de textos em inglês em cumprimento às atividades acadêmicas demandadas em conteúdos na fase inicial do curso de formação de professores no curso de Ciências Biológicas? Seguido pelo objetivo de analisar as estratégias de interpretação de textos em inglês com a perspectiva de um olhar direcionado para o ensino e aprendizagem no processo da formação inicial de professores.

E na busca de definição da fase da metodologia desta pesquisa que se desenvolve na perspectiva da abordagem qualitativa o Grupo Focal (GF) foi a técnica de coleta de dados que se percebeu mais apropriada para ouvir de si e de forma coletiva um grupo de participantes que pelos critérios de inclusão propostos serão os protagonistas que darão respaldo e concretizarão a pesquisa.

Vale ressaltar que a pesquisa está na fase de seleção dos participantes e por todo o início do segundo semestre do ano em curso (julho-agosto/2023) será aplicado o GF. Espera-se que com a aplicação dessa técnica bons frutos sejam colhidos, analisados e, posteriormente, socializados com base no trabalho já concluído.

O texto, além da parte introdutória, está estruturado com um recorte da fundamentação teórica em que se apresenta o GF na interface com os pressupostos teóricos, seguido por um levantamento em artigos publicados com resultados de pesquisas em que o GF foi utilizado como técnica de coletas de dados em que o tema foi formação de professores e as considerações.

2 O GRUPO FOCAL NA INTERFACE COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Grupo Focal (GF) é uma técnica de coleta de material que comumente está presente em estudos de *marketing*, de opinião pública, ou seja, em áreas mais específicas sobre produtos ou serviços. Mas, essa presença é cada vez mais confirmada em pesquisas de abordagem qualitativa, por exemplo, nas ciências humanas, o que tem contribuído com valiosas discussões sobre temas relacionados, em especial, na área da educação.

Essa técnica que foi primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920 não se desenvolveu de modo sistemático, mas segundo Gatti (2005, p. 8) “[...] houve uma especie de redescoberta dos grupos focais no início dos anos 1980, momento em que a apreiocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica cresceu”.

O termo focal provém da ideia de que um assunto específico é o foco da discussão desenvolvida na interação em grupo (TORRES, 2023). As vantagens do GF são percebidas pelo fato de oferecer a possibilidade de criação de um ambiente onde os participantes podem expressar ideias, opiniões, experiências e desenvolvem debates que contribuirão com a análise do objeto de estudo.

Backes et al. (2011, p. 439), argumentam que:

> O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe.

O uso do (GF) se justifica pela gama de vantagens na perspectiva qualitativa voltada para a educação. As possibilidades metodológicas garantem a profundidade de investigação na multiplicidade de temas direcionando o objeto de estudo. De acordo com Borges e Santos (2005, p. 75):

> Nos últimos anos nota-se um crescente emprego da técnica do grupo focal, tanto por parte de pesquisadores como por profissionais da área de saúde e educação. A técnica do "grupo focal" constitui uma dentre as várias modalidades disponíveis de entrevistas grupais e/ou grupos de discussão. Há uma ampla diversidade técnica de condução e configuração grupal e, a bem da verdade, as entrevistas grupais possuem diferentes enfoques, com referenciais históricos e sócio-culturais (sic) que tanto apresentam divergências como convergências nas publicações acadêmicas de diversos países.

Vale ressaltar que a observação das diferentes manifestações dos participantes produzem dados que vão além do discurso em evidência: a linguagem corporal, a entonação de voz, a própria interação com os demais evidencia aspectos observados que não são passíveis de registro por outros métodos, pois "[...] o grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos." (BACKES et al, 2011. p. 439).

Não se trata de uma entrevista coletiva onde as diferentes acepções são captadas sem a interação entre as mesmas. O objetivo é o diálogo entre os participantes para então obter-se as conjecturas explanadas nesse jogo de pontos de vista. De acordo com Souza (2020, p. 56), "Essas discussões são o principal processo que diferencia o GF de uma entrevista coletiva." A riqueza desta técnica se perfaz pela multiplicidade de olhares sobre o mesmo tema na confluência de opiniões e experiências compartilhadas.

Por se tratar de um tipo de entrevista em grupo indica-se a definição de passos metodológicos que garantam a efetividade do roteiro temático. Deve-se observar com rigorosidade quem são os participantes, o espaço onde as sessões ocorrerão, o roteiro das entrevistas, o registro dos encontros, condução e finalização dos processos como um todo, conforme especificado:

a)Participantes: O pesquisador deve estar atento para aos aspectos de anonimato dos participantes. A proximidade interessante para o desenvolvimento do estudo é a dos perfis homogêneos relacionados a idade, gênero, carreira, funções etc., dependendo do objeto a ser analisado. Para o melhor aproveitamento do tempo e local onde ocorrerão as entrevistas, indica-se que o número de participantes esteja entre quatro e doze dependendo dos objetivos da pesquisa;

b)Espaço: Deve ser preparado para oferecer o máximo de conforto a fim de estimular a disposição à participação. E, portanto, "para realização dos grupos, devem ser reservados espaços apropriados, de preferência em território neutro e de fácil acesso aos participantes." (TRAD, 2009, p. 781). Também é indicado que haja a programação dos encontros levando em consideração um local de fácil acesso, levando em consideração o horário proposto que deve obedecer a disponibilidade dos participantes e a duração deve ser de uma a duas horas, observando que "Se o tempo de discussão ultrapassar as duas horas, os participantes tenderão a se desgastar e se desinteressar tanto de emitir opiniões quanto de ouvir os pontos de vista dos demais." (DUARTE, 2007, p. 78), e o número de entrevistas de três a quatro sessões;

c) Roteiro: Os tópicos ou questões precisam estar interrelacionados e o roteiro como mencionado por Duarte (2007, p. 78) "é utilizado pelo moderador para redirecionar a discussão, no caso de dispersão ou desvio do tema em foco." Mas, como no dizer de Gatti (2005, p. 32) " Flexibilidade é imprescindível". O pesquisador norteará o diálogo gerenciando o tempo de contribuição de cada participante, mas também terá que respeitar o ânimo do momento de fala na interação entre todos. Diferentes tipos de informação podem ser captados nas sessões, assim, a organização das questões também vislumbrar metodologicamente os tipos de dados direcionados pelo objeto de pesquisa: de relatos a opiniões, a dinâmica da entrevista pode definir maior ou menor sensação de liberdade para a contribuição do participante.

d) Registro: A gravação das sessões por áudio e vídeo permitem maior grau de fidelidade dos dados coletados. O ideal é o uso de câmera de vídeo e gravador de

áudio. É importante destacar que para maior segurança do processo de registro como todo "[...] a utilização de qualquer um destes recursos estará condicionada à expressa permissão dos participantes dos grupos." (TRAD, 2009, p. 782).

É importante que além do entrevistador tenha um observador/relator. Este não participa diretamente da entrevista, tendo postura externa à interação que ocorre entre o entrevistador e participantes, possuindo assim maior liberdade para anotar os aspectos não textuais como expressões faciais, entonação da fala, linguagem corporal e até mesmo auxiliar esse momento.

e) Condução: O desenvolvimento depende das habilidades do pesquisador de criar o ambiente propício para a expressão de ideias, formação de opiniões, debate saudável e clima que não seja constrangedor para nenhuma das partes. Para Gatti (2005, p. 31) "Os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave do sucesso do trabalho". Um dos pontos negativos é a possibilidade do entrevistador se envolver com o discurso dos participantes ao ponto que cause interferência no caráter acadêmico da entrevista.

f) Finalização: É importante destacar que na condução das entrevistas o moderador, na pessoa do pesquisador precisa organizar os momentos de forma a propiciar a participação de todos e construir uma linearidade no raciocínio coletivo, assim, precisa avisar sempre que haverá mudanças, bem como deixar todos cientes que a entrevista está finalizando.

Observadas essas peculiaridades na execução, compreende-se que o grupo focal enquanto técnica de pesquisa tem muito a contribuir para a investigação científica na área de educação, especialmente por seu caráter interativo e dinâmico. "Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para a análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisa se propõe." (GATTI, 2005, p. 12).

Portanto, com todos os pontos levantados, é perceptível que a formação inicial de professores se torna um campo propício para a apreciação por esta técnica tão reveladora na manifestação das relações educacionais nos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem.

3 O GRUPO FOCAL EM PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEVANTAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS

Com o advento da globalização ocorrem mudanças que afetam os modos de

organização da sociedade e influenciam o mundo do trabalho (VIEIRA; VIEIRA, 2013), sendo assim, a investigação sobre a formação dos profissionais do ensino é inerente ao desenvolvimento de ações que persigam melhorias da educação como um todo. De acordo com Silva (2019, p. 20-21),

> No contexto da expansão, a nova geração de estudantes traz para os espaços acadêmicos as marcas da heterogeneidade, quer por questões sociais, culturas ou econômicas. Esta condição exige acompanhamento aos professores iniciantes em suas necessidades pessoais e profissionais. Há, também, necessidade destes serem objetos e sujeitos de pesquisas que resultem em processos de formação e desenvolvimento profissional contínuo.

Para o cenário brasileiro, contemplar a formação de professores quer sejam iniciantes ou mais experiêntes na profissão, considera-se determinante para a promoção de mudanças nas estruturas curriculares nos cursos de licenciatura que formam os professores. Então, estudar os contextos em que estes ocorrem não é apenas uma tendência acadêmica, mas também uma ação necessária para o campo educacional, já que "[...] a formação de professores constitui um dos principais eixos de mudança da política educacional brasileira." (MICHELS; LEHMKUHL, 2021, p. 2) Além disso, refletir o tema coloca em evidência muitos aspectos da rotina profissional, assim, a consideração das carências formativas e institucionais que influenciam o desenvolvimento da identidade docente pode auxiliar na ressignificação de projetos de formação coerentes com as múltiplas realidades das comunidades educacionais e, consequentemente, com os diferentes momentos de formação dos professores. Para Massucato, Akamine e Azevedo (2012, p. 131)

> É inegável que a formação de professores evidencia muitas lacunas, como a falta de motivação e de reconhecimento dos professores, a qualidade deficiente dos cursos de formação, a ambiguidade, o desinteresse e a carência no que se refere à elaboração de políticas públicas voltadas para uma formação sólida, que integre a teoria e a prática.

E nesta perspectiva, o estudo da formação inicial de professores visa compreender os caminhos de construção da identidade profissional docente e sua influência no processo educacional nas mais diversas intercorrências de âmbito social, econômico e cultural. Não obstante, deve-se observar que a formação em si não é condensada em uma única ótica, considerando a diversidade de realidades que as instituições de ensino alcançam.

Daí que por meio da abordagem qualitativa vislumbra-se a promoção de estudos que se atentem para as particularidades do contexto de formação de professores e o grupo focal enquanto técnica de pesquisa acadêmica se mostrou

relevante na compreensão dos mais diversos aspectos do fenômeno social na relação ensino e aprendizagem.

Pela qualidade de articular as percepções de mundo dos participantes da pesquisa com um desenho metodológico direcionado para um tema específico, tendo em vista a autenticidade que a temática formação inicial demanda, a experiência do grupo focal possibilita coletas de dados que evidenciam pormenores da vivência dos futuros professores no contexto de interação com o ambiente acadêmico e profissional.

Além disso, o universo particular da carreira do profissional da educação conflui com o histórico de formação provindo não apenas do período de licenciatura, mas também das tenras vivências de primeiro contato com o ambiente escolar enquanto estudante. Flores (2010, p. 84), esclarece que

> Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram alo longo da sua trajectória escolar. Contrariamente a outros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula.

Pela dinâmica própria da técnica de grupo focal que, segundo Barbour (2009, p. 20), leva "[...] a circunstâncias multifacetadas [que] levantam debates metodológicos passionais e potencialmente contraditórios." cria-se a oportunidade de que proximidades ou divergências entre linhas de pensamento dos participantes se manifestem colocando em evidência dados substanciais que apenas o diálogo direcionado para uma temática específica pode proporcionar. Ainda nessa linha, Torres (2023, p. 18) postula que:

> Existe uma tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Desse modo, o grupo focal serve para identificar padrões e tendências nas percepções acerca do tema investigado após essa interação. Daí a importância de se promover a discussão e analisar as opiniões em conjunto e não de forma isolada ou individualizada.

Assim sendo, o grupo focal se apresenta como uma técnica robusta que, de acordo com Pommer e Pommer (2014, p. 12) "[...] geralmente suscitam uma rica observação de ideias novas e originais [...]" viabilizando a intersecção entre os aspectos distintos da formação inicial com toda a estrutura cultural da prática pedagógica e perspectiva profissional.

Com o intuito de ilustrar a aplicação do grupo focal nas pesquisas na formação inicial de professores, realizou-se o levantamento de artigos publicados nos últimos

vinte anos sobre o tema. A plataforma de Periódicos Capes foi escolhida por toda a sua versatilidade, relevância e alcance na divulgação científica brasileira. O levantamento ocorreu na segunda quinzena de junho de 2023 com o uso dos termos “grupo focal” e “formacao inicial professores” com os filtros em “qualquer campo”, lembrando que a não adoção de preposições ou cedilha deu-se para evitar conflitos no motor de busca da plataforma. Para garantir maior qualidade dos resultados obtidos a opção “periódicos revisados por pares” foi ativada.

Inicialmente, dos 83 (oitenta e três) trabalhos encontrados, 35 (trinta e cinco) foram excluídos por serem 17 (dezessete) resultados repetidos, 10 (dez) não abordam especificamente a formação inicial de professores, 7 (sete) que não utilizam a técnica de grupo focal e 1 (um) que não está disponível para acesso, totalizando 48 (quarenta e oito) artigos passíveis de análise. A análise ocorreu por meio da leitura flutuante dos resumos e palavras-chave.

Um dos primeiros pontos a serem destacados é o número de trabalhos que satisfizeram suas coletas de dados apenas com o uso de grupo focal, sendo 17 (dezessete) artigos do total. Nos demais artigos o grupo focal aparece associado a outras técnicas de coleta, tais como: entrevista em 16 (dezesseis) trabalhos; observação em 10 (dez); questionários aplicados em 9 (nove); análise documental em 8 (oito); diários em 2 (dois); documentos escritos em 2 (dois); e 9 (nove) com abordagens diversificadas. É importante esclarecer que em muitos artigos analisados é notada a combinação de até quatro técnicas juntamente com o grupo focal no percurso de coleta.

Outro aspecto que chama a atenção é o aumento progressivo do uso de grupo focal para a investigação da temática de formação inicial de professores, onde observa-se que de 2018 ao ano de 2022 o uso desta técnica foi mais frequente. Mas, lembrando que por este levantamento ter sido realizado no primeiro semestre de 2023, ainda, apresenta resultados incompletos sobre o ano em curso, haja vista que outras pesquisas estão em fase de conclusão onde o grupo focal pode aparecer como técnica de coleta de dados.

Diante destes resultados foram analisadas duas categorias: as dos estudos que aplicaram o grupo focal como técnica principal de coleta; e as dos que utilizaram o grupo focal como coadjuvante no desenvolvimento da pesquisa sendo uma técnica complementar.

ISSN: 2176 - 1396

- Grupo focal como técnica principal: nesta categoria nota-se o destaque para as percepções dos participantes como foco dos estudos. A realidade do licenciando em formação é de grande relevância para as complexas relações de desenvolvimento pedagógico entre o universo acadêmico e o profissional. O uso do grupo focal como técnica principal de coleta ou até única está conciliada com a diretriz de que a

interação entre os participantes é a chave para a aproximação dos objetivos das investigações. Oliveira (2020, p. 9) indica que:

> Os dados oriundos do trabalho desenvolvido no Grupo Focal revelam, assim, informações mais detalhadas do que daqueles obtidos a partir de outros tipos de levantamentos, tais como o uso de questionários, entrevistas pessoais e outras formas utilizadas pelas pesquisas individuais.

O diálogo como ação reveladora da perspectiva social é um dos principais objetivos nos desenhos metodológicos, assim a organização dos trabalhos segue um direcionamento para que os discursos coletados sejam resultado da interação entre os participantes e não um ato de fala isolado e descolado do momento de conversação. Oliveira (2020, p. 9-10) corrobora com essa perspectiva ao dizer que:

> A expressão verbal que é manifestada nos grupos focais não é simplesmente uma descrição ou mera exposição oral; ela é, sobretudo, uma forma de pensamento que decorre do diálogo, da troca de idéias (sic), da análise dos fatos que vão sendo relatados.

Compreende-se assim que o GF enquanto técnica principal em pesquisa associa-se com a metodologia primariamente qualitativa que objetiva as características inerentes às qualidades humanas "[...] quando há a intenção de observar e conhecer os pensamentos, ideias, sentimento e percepções dos entrevistados mediante a interação entre eles." (TORRES, 2023, p. 25).

- Grupo focal como técnica complementar: enquanto técnica auxiliar, o grupo focal é utilizado como meio para o levantamento de dados relacionados a percepção dos participantes em abordagens em que se pretendem a compreensão de um determinado fenômeno pela perspectiva da organização institucional. Nesse prisma a identidade do professor em formação inicial é posto em debate tendo em vista as demandas que a sociedade impõe e o processo de formalização das mesmas pelas instituições de ensino. Flores (2010, p. 186), atenta para o fato de que:

> Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica.

Percebe-se nesta categoria que há a reflexão do papel do professor na relação sociedade e docência e como esse convívio afeta a formação dos futuros profissionais do ensino. A vista disso, Gatti (2022, p. 2) indica que “A entrada de vários setores sociais na discussão dessa formação é sintoma de que a questão tem características de um problema social e não de tema somente para especializados”.

Portanto, considera-se, então, que do currículo à sistematização de modalidades de ensino em diferentes níveis de aprendizagem, a pesquisa sobre formação inicial de professores, com o auxílio do grupo focal, tem por base o delineamento dos dados pela reverberação dos aspectos psicológicos, sociais, culturais e econômicos observados nas sessões desenvolvidas na referida técnica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o Grupo Focal como técnica de coleta de dados tem se expandido, também, para o campo das pesquisas na área da educação. Isso é importante já que há uma diversidade de temas em que o GF é possibilidade de se coletar dados com um grupo de participantes que dizem suas percepções sobre determinado tema que lhe seja peculiar, como é o caso quando se trata de formação de professores.

Baseados na revisão de literatura, algumas observações precisam ser levadas em consideração para a utilização dessa técnica, a começar pela empatia

demonstrada aos participantes no momento dos encontros. Isso possibilita melhor entrosamento entre o grupo, deixando o ambiente propício não apenas no aspecto físico, mas em outros aspectos condutores de bom andamento dessa etapa, como o respeito, a solidariedade e a confiabilidade.

Sendo assim, o GF se apresenta como espaço de interação entre os participantes, fazendo emergir uma gama de percepções e subjetividades que podem suscitar a captação de significados de vários pontos de vista, mas de forma coletiva em que as crença, os valores, linguagens ou simbologias vem à superfície. Isso contribui para o compartilhamento de ideias por pessoas que convivem realidade distintas, mas ao mesmo tempo semelhantes por se tratar, por exemplo, de formação inicial de professores.

Esperamos que outros estudos recorram ao GF como técnica de coleta de dados para ampliar o conhecimento de quem enverada pelo caminho de pesquisador iniciante, no caso de quem inicia suas pesquisas e precisa delinear com clareza o procedimento metodológico de seu estudo.

REFERÊNCIAS

BACKES, Dirce Stein *et al*. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. Informação & Sociedade: **Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, jan./abr., 2007. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_51bcc64139_0012782.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715. Acesso em: 30 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas**. Brasilia: Liber Livro, 2005.

JESUS, Weverton Santos de; LIMA, João Paulo Mendonça. **Pesquisa em Ensino de Química**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2012.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloise Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: Por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 130-144, jun. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076/7635. Acesso em: 30 jun. 2023.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A formação inicial e continuada de professores de educação especial no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Básica** – Ano 6, Número Especial – Educação Especial Escolar, mar. 2021. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/A-FORMACAO-INICIAL-E-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DE-EDUCACAO-ESPECIAL-NO-EST.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al*. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, v. 19, n. 41, p. 1-3, 2020. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208/1365. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan./jun. 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500/8617. Acesso em: 30 jun. 2023.

TORRES, Raquel. **Teoria e prática da moderação de focus group**. Lisboa: Lisbon International Press, 2023.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2023.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação e formação humana na sociedade digital. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 115-133, jul./dez. 2013. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3846/3019. Acesso em: 30 jun. 2023.

ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PESQUISADORES: ENCONTROS, ATRAVESSAMENTOS E SINGULARIDADES

Cristina Ramos da Silva[1]
Jaqueline dos Santos Paula[2]
Laurizete Ferragut Passos[3]
Maria Cecília Orlandi Cangi[4]
Mônica Cristina de Souza[5]

RESUMO

O presente texto é um recorte de pesquisa maior que investiga o percurso profissional de destacados professores de um Programa de Pós-Graduação em Educação buscando evidenciar o legado por eles deixado a diferentes gerações de educadores. Essa pesquisa traz a aproximação das experiências formadoras pautadas na narrativa autobiográfica e o processo de constituição profissional da professora entrevistada. A problemática que orienta seu desenvolvimento volta-se para a importância do registro e da compreensão das experiências de desenvolvimento profissional de professores que ajudaram a construir a história de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Busca-se registrar os significados atribuídos por eles a essas experiências e verificar no tempo decorrido como as experiências passadas reverberam na identidade do docente e do Programa analisados. Para responder tal questão, o estudo estrutura-se dentro da perspectiva qualitativa com a produção da narrativa autobiográfica. Como referencial teórico e metodológico, são consideradas as contribuições de Abrahão (2020), Almeida (2012), Passeggi (2011), Josso (2007), Delory-Momberger (2019), Larrosa (2002). Os resultados da pesquisa atestam a importância do registro e da narrativa autobiográfica para a formação de professores e identifica que o processo de construção das narrativas possibilitou ao grupo a compreensão das experiências de desenvolvimento profissional da professora destacada, os significados atribuídos por ela a essas experiências e como a verificação no tempo decorrido com as experiências passadas reverberam em sua identidade, além de trazerem contribuições para o crescimento do programa de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Narrativas. Experiências formadoras. Memórias. Abordagem (Auto) Biográfica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um é um recorte de pesquisa cujo objetivo é investigar o percurso profissional de destacados professores de um Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que evidencia o legado deixado a diferentes gerações de educadores dessa universidade.

---

[1] Doutoranda no Programa em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP.
[2] Doutoranda no Programa em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP.
[3] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP
[4] Mestranda no Programa em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.
[5] Mestranda no Programa em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

Ele foi realizado durante o desenvolvimento da disciplina projeto “Pesquisa Narrativa: perspectivas teórico-metodológicas para o estudo da formação de professores e do trabalho docente”, que, desde o ano de 2020, investiga os fundamentos da pesquisa narrativa e as suas diversas formas de apresentação.

A proposta do projeto de pesquisa foi registrar e analisar as narrativas de vida centradas no percurso profissional e acadêmico de destacados professores do Programa, evidenciando o legado deixado a diferentes gerações de educadores nos 54 anos do PPG em Educação: Psicologia da educação (PED).

Para o desenvolvimento da proposta e construção das histórias de vida dos professores destacados, inicialmente, foi considerada a antiguidade dos professores hoje atuantes no programa como critério. Em um primeiro momento, realizamos o mapeamento da trajetória acadêmica e profissional e, em seguida efetivamos entrevistas narrativas individuais que foram gravadas e transcritas para análise.

A primeira história ouvida foi a da professora Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida. Neste artigo, relataremos a etapa inicial da entrevista na qual a professora nos concedeu sua história, envolvida em muito acolhimento, olhos marejados, fatos revividos, atravessamentos com o que ela ia contando e com a própria história do grupo que a ouvia[6].

Nessa reflexão, encontramos trilhas que se abrem e que vão dando lugar a outras histórias, compondo teias que articulam a heteroformação e a autoformação por integrarem as aprendizagens que pulsam nas relações e nos diálogos com os outros. Essa dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro pode ser formadora e, desse modo, este estudo busca apresentar uma síntese da trajetória acadêmica e profissional da Profa. Laurinda Almeida e estabelecer o diálogo com os significados evocados pelas narrativas a respeito do processo de aprendizado ao longo da vida.

2 NARRATIVAS DE SI – CÉLULAS E HISTÓRIAS QUE CONSTITUEM OS TECIDOS DO NOSSO EU

[6] Laurinda Ramalho de Almeida foi entrevistada em junho de 2022, pelos alunos e alunas da disciplina projeto mencionada, ministrada pela professora Laurizete Ferragut Passos. A pergunta disparadora foi “O que você quer contar de sua história de educadora desde sempre?”

> [...] eu acho que nós somos feitos de histórias, tal qual somos feitos de células, e precisamos resgatar nossa propensão genética à imaginação narrativa. Temos que assumir essa tarefa, que não é apenas dos escritores. A tarefa de "reencantar" o mundo por via das histórias é algo que compete a todos nós, senão mostraremos aos nossos filhos que o mundo está desertificado, mas não do ponto de vista da biodiversidade, e sim do ponto de vista do encantamento. (MIA COUTO, 2015, s/p)

O ato de narrar a própria história revela as células que nos constituem e que, ao se unirem, formam os tecidos do nosso eu. Narrar-se é olhar mais demoradamente para o próprio percurso, é encantar-se com os desertos e com a biodiversidade da própria existência. Nesse processo, reconhece-se nas células constituintes da trajetória trilhada fatos, lugares e pessoas edificadoras desse percurso.

Laurinda Ramalho de Almeida nasceu nos anos quarenta em um sítio. Não frequentou a escola rural como suas irmãs, ingressou na escola da cidade no segundo ano. Sua constituição como aluna configurou-se no espaço privado antes de frequentar o ambiente escolar, de modo que os primeiros contatos com o mundo das letras foram permeados pelo acaso, pela curiosidade e pelo afeto. Assim comenta Laurinda Almeida: "[...] neste começo de vida eu tive uma professora que foi maravilhosa, que não foi minha, mas que eu considero minha professora. Aliás, duas. Minha avó, que me alfabetizou pelo único livro que tinha em casa, que era a Bíblia." (informação verbal)[7]

A segunda professora destacada na narrativa se chamava Maria Rosa. Após a aula, era preciso esperar a jardineira, o meio de transporte da época, para voltar à cidade, e ela passava esse tempo de espera na casa da menina Laurinda. Nesse período, percebeu que a menina, que ainda não estava na idade escolar, era curiosa e interessada. Por isso, deu-lhe um incentivo para trilhar o caminho da escrita e leitura.

Dona Rosa amalgama a menina da fazenda com a professora universitária, ambas movidas pela curiosidade e pelo apreço ao conhecimento. Esse diálogo entre o passado e presente confirma-se nas reminiscências da Profa. Laurinda, que mostra em sua história de vida o possível diante do improvável: a chegada da aluna da escola rural ao corpo docente da PUC-SP. Em referência a esse fato improvável, Laurinda traz a fala da professora Maria do Carmo Guedes, professora Emérita pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e destaca esse fato da seguinte forma:

---

[7] Esta e as próximas informações verbais se originam na entrevista concedida por Laurinda Ramalho de ALMEIDA em junho de 2022, conforme nota anterior.

ISSN: 2176 - 1396

> Como a singularidade pode valorizar o coletivo. Na hora em que você, uma menina do sítio, veio fazer a escola da cidade e saiu-se tão bem ou melhor do que os da cidade, você mudou a mentalidade dos professores para pensar sobre 'os pobres meninos do sítio que chegam com muito pouco conhecimento'. (informação verbal)

No excerto acima, Almeida lança luz não somente sobre o panorama da época dos estudantes do sítio, mas sobre si mesma, na perspectiva de mudança e projeções internas que a projetaram para uma professora universitária. Ela tem a consciência de que a professora que é hoje não foi constituída nesse tempo específico de atuação no Programa PED e sim muito antes, com as escolhas e oportunidades que teve ao longo da vida. No campo da pesquisa narrativa-(auto)biográfica, Passeggi (2011, p. 149) destaca que:

> [...] a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo.

Outra experiência que Almeida levaria por toda vida eram os mutirões ocorridos nas fazendas para as construções, inclusive a escola. Essa experiência ecoou em todas escolhas que fez em sua vida de estudos e trabalho, sendo um dos primeiros assuntos que pesquisou: o trabalho coletivo.

> E ao final do dia eu senti o perfume do trabalho coletivo e o orgulho de terem construído alguma coisa juntos. Eu comecei bem mais tarde a estudar trabalho coletivo [...] Então, essas coisas todas, eu acho que a vantagem do trabalho memorialístico é isto, que você vai refletindo. Eu nunca saberia trabalhar sozinha porque eu aprendi que se vencem as dificuldades é com a ajuda do outro e eu senti isso na minha infância. (informação verbal)

Ao narrar essa experiência vivida, Laurinda atribui significado ao que a afetou e reinterpreta sua história para compreender a si mesma e ao outro como sujeitos históricos. Deparamo-nos com um aspecto importante da pesquisa narrativa-(auto)biográfica: ela não objetiva apenas que sujeito fale de si, mas oportuniza que esse discurso se apresente enquanto um espaço de reflexão sobre a sua história, mapeando incidentes – do passado e do presente – para construir conhecimento acerca de si e assim poder pensar em seu projeto de vida. Sobre esse deslocamento temporal e a constituição de sentido pelo sujeito, Souza (2007, p. 63-64) declara:

> Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que

> possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

A atribuição de boa aluna foi também conferida a Almeida por um outro mestre importante em seu percurso escolar, o professor Francisco, do Ginásio Estadual de Avaré, que, no primeiro dia de aula, pediu que os alunos fizessem uma redação a partir de uma frase bíblica.

Profa. Laurinda relata que teve gente que chorou e não fez nada. Explica que, como tinha iniciado ontem suas primeiras leituras a partir da bíblia, foi fácil discorrer sobre o tema

:

> Quando o professor disse 'O homem propõe, Deus dispõe', eu não tive dúvida. Peguei meu lápis e nem uma página. Deram duas. E teve gente que não fez nada. Por que eu conto isso? Evidentemente, na aula seguinte, ele chegou e fez uma série de elogios para a minha redação. O que isso me garantiu? Um lugar de deferência na sala de aula. (informação verbal)

A narrativa bíblica experimentada junto à avó transpõe as dobras do tempo e cinge à experiência do primeiro dia de aula: torna a narradora Laurinda personagem protagonista de sua própria história. A sintaxe narrativa é interpelada por questões – "*Por que eu conto isso? – O que isso me garantiu?*" –, as quais propiciam que a professora adulta no tempo presente tenha sua compreensão nos espaços escolares atual e antigo.

De acordo com Almeida e Bonafé (2019), ao narrar-se, o sujeito reorganiza os conteúdos da memória em função do vivido até o presente, além disso, escolhe narrar aquilo que o afetou significativamente.

Um outro aspecto importante na pesquisa biográfica é que a narração da própria história opera transformações no sujeito. Josso (2007, p. 243) aponta que: "as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto."

Tendo como base as proposições dessa autora, concebemos a pesquisa narrativa como um caminho pelo qual se pode analisar o desenvolvimento profissional de sujeitos que são capazes de se inscrever em seus discursos, que falam e que agem no mundo, em seus contextos e em si mesmos. Para isso, é fundamental reconhecer a centralidade do sujeito em seu desenvolvimento profissional. Laurinda destaca o momento em que projetava seu futuro profissional. Para isso, aponta o "cuidado com

o outro" como aspecto fundamental para sua tomada de decisão em relação ao que pretendia estudar: "Eu queria fazer medicina ou, senão, veja bem, enfermagem porque era alguma coisa que eu me via gostando de fazer, de cuidar do outro e daí vem o outro significativo da minha vida" (informação verbal).

As literaturas acadêmicas sobre as infâncias destacam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Temos como hipótese que o cuidar, inicialmente pensado pela Profa. Laurinda, materializava-se no cuidado físico, altamente presente na área da Saúde. Ela relata que se projetava nesse contexto profissional e gostava da possibilidade de cuidar do outro, nomeado como *"o outro significativo da minha vida".*

A profa. Laurinda relata o início de sua experiência profissional no PED e evidencia seu percurso de constituição enquanto pesquisadora acadêmica. Ela expressa o quão significativo foi vivenciar um processo de produção autoral, apesar de reconhecer a relevância das construções científicas em contextos de coletividade:

> A PUC me abriu caminhos e abriu-me a possibilidade pela primeira vez de me sentir autoral nas minhas ideias. Porque até então eu tinha escrito muitas coisas na Secretaria de Educação, muitos registros… Para as mais variadas situações [...]. Na PUC foi a primeira vez […]. (informação verbal)

Ao narrar a experiência como professora e pesquisadora iniciante, destacando aspectos que corroboraram para seu desenvolvimento, evidencia alguns pressupostos de Larrosa (2002, p. 21) a respeito da compreensão do conceito de experiência como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A experiência não pode ocorrer sem a pessoa e o sujeito é aquele que se deixa alcançar, que está disponível e a ela exposto. O autor afirma que o saber da experiência está relacionado ao modo como o sujeito responde e significa o que lhe acontece no correr da vida (ibid.). Em consonância com Larrosa (2002) e tendo em vista que a pesquisa narrativa nos permite pôr como foco central a construção das experiências vividas pelos sujeitos, Delory-Momberger (2019, p. 137) assume que:

> Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em "experiência". As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos.

ISSN: 2176 - 1396

O ato de narrar-se ou biografar-se, conceito que Delory-Momberger (2019) nomeia como conjunto de ações por meio das quais os indivíduos dão uma forma própria ao vivido, configura-se como processo essencial de construção da realidade social. De acordo com a autora, ao biografar sua história, o sujeito dá forma e sentido às experiências que vivenciou. Narrar a própria história permite analisar, de modo teórico e apreciativo, as experiências vividas, sua trajetória, as constituições identitárias, sensibilizando-se com as mutações sociais e culturais das singularidades da vida.

Ao longo de toda entrevista, Profa. Laurinda enfatiza a importância do outro em sua vida, esses encontros que fazem com que a nossa voz transmita também, em nosso timbre, o timbre de outros. Ela não escapa da beleza dessa comunhão e relata memórias que carrega consigo e foram responsáveis pela construção de muitas de suas crenças e atitudes, tanto que seguem, hoje, como princípios de sua prática profissional. Ela não nasceu mestre e doutora, formou-se assim a partir do encontro com pessoas que a influenciaram de maneira transformadora.

Profa. Laurinda cita como marcante Lina Abrantes, professora da escola básica que, percebendo seu interesse pela leitura, passou a lhe emprestar livros: “Ela me convidava para ir à casa dela em algumas tardes e discutir o livro que ela havia me emprestado” (informação verbal).

As experiências relatadas pela professora relacionam-se com duas contribuições metodológicas utilizadas em suas pesquisas: os incidentes críticos e os diários de itinerância. Em ambas, a vivência pessoal do sujeito é foco de estudo e de aprendizagem. Não podemos deixar de relacionar as experiências de sua infância e juventude com a valorização dos acontecimentos na formação profissional do sujeito.

O segundo ponto a ser destacado é a afetividade como via de mão dupla, pois Laurinda identifica em Lina Abrantes o gosto pelo próprio fazer, o que inspirava o engajamento de seus alunos e isso marcou Laurinda de tal forma que, anos depois, ela está presente em sua narrativa.

3 OS ENCONTROS QUE ATRAVESSARAM SUA VIDA PROFISSIONAL

Laurinda Almeida entra na educação pública do Estado e, logo depois, na Faculdade Osvaldo Cruz, onde assumiu a coordenação pedagógica dos cursos e ingressou na PUC para o mestrado em 1974. Nessa época, era permitido atuar na coordenação apenas com especialização. Nesse momento, relata que precisava

aprender mais e, para isso, o mestrado possibilitaria “adensar seu conhecimento” (palavras dela mesma). Essa fala remete aos estudos de Huberman (2000) acerca do ciclo de vida profissional, em especial à fase denominada experimentação ou diversificação, em que o docente busca formas de qualificar a sua prática ou a ascensão profissional. Nesse relato, é possível observar a busca por novas ideias e métodos de ensino.

Na PUC, Laurinda se viu no compromisso de estudar mais e teve como orientadora no mestrado e doutorado a professora Abigail Mahoney. Esses estudos lhe garantiram a oportunidade de dar aula na própria universidade: “Na verdade, a PUC me deu a possibilidade, enquanto aluna do mestrado e doutorado, de ser professora dela.” (informação verbal)

Naquela época, Laurinda deparou-se com uma profunda reflexão sobre a sua vida profissional e, a partir de então, aclarou suas ideias sobre o que realmente deveria estudar:

> [...] terminei mestrado, terminei doutorado que me abriu os horizontes inclusive para fazer uma reflexão sobre toda a minha trajetória de até então. Eu entendi muito do que, o porquê eu gostava de estudar e porque eu gostava de estudar relações interpessoais. (informação verbal)

Laurinda resgata a experiência vivida no processo de inserção como docente no PED e evidencia o sentimento vivido ao acreditar que não se sentia confortável para assumir a disciplina na universidade sobre Vygotsky a ela oferecida, uma vez que não havia estudado em profundidade esse teórico. Assim, ao decidir não assumir as aulas, depara novamente com o outro que lhe provoca a se pautar.

Foi Claudia Davis, professora titular da PUCSP, quem lhe estendeu a mão acolhendo e incentivando-a a seguir em frente.

> - Olha, Cláudia, pensei muito e vim dizer que eu não quero. Foi muito ter participado da seleção, mas eu não quero... E daí vocês chamam a outra classificada.
> Ela me olhou assim e disse, - E por quê?
> - Ah, Cláudia, porque veja... Fiz lá todas as minhas considerações.
> Ela disse,
> - Laurinda, para quem é minimamente inteligente, pode estudar... Pegar os livros e estudar esses autores que você falou. Agora, eu nunca terei os trinta anos de experiência na rede pública que você tem. (informação verbal)

A partir desse diálogo, ela decide entrar no grupo de estudos com Abigail, o Grupo de Wallon e participou do curso da Claudia Davis sobre Vygotsky. Os textos estudados eram de professores que estavam em atividade na PUC.

ISSN: 2176 - 1396

Laurinda destaca sua participação no projeto a respeito dos egressos e complementa: "É uma coisa que me marca bastante nessa época, assim, a ajuda de todo mundo para esse meu começo." Novamente o apoio de outras pessoas fizeram a diferença em sua vida, contribuindo para a constituição da professora que é hoje.

A Professora Abigail fez parte de sua vida pessoal e profissional e dela Laurinda fala com carinho:

> Comecei a escrever com ela, eu quero falar uma outra coisa do PED, que foi uma parte importante, o reconhecimento, o prestígio da Abigail respingar em mim. Por isso que eu gosto tanto de relações interpessoais e um texto belíssimo do Wallon é o papel do outro na consciência do eu. O papel do outro é fundamental. (informação verbal)

Laurinda começou a escrever mais textos, a fazer orientações de alunos sob a perspectiva teórica de Wallon e foi compor a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a mais importante até os dias de hoje. O grupo dela, na época, foi responsável pela criação do Grupo de Trabalho 20 - GT Psicologia da Educação - e lhe trouxe prestígio e reconhecimento dos profissionais da área da psicologia e da educação:

> [...] todos reconhecem que hoje o G20 da Psicologia da Educação foi formado pelo pessoal da psicologia.[...] Foi um movimento, foi uma busca porque não é assim você chegar na ANPED e dizer 'Olha, nós queremos formar um grupo. (informação verbal)

Em sua reflexão, diz: "Eu nunca tive vergonha de pedir ajuda. Quer dizer, está difícil? [...] Quando eu dizia 'Abigail, eu estou com um problema. Eu não sei para que caminho eu vou.' E ela me dava uma sugestão." Essa fala traz à luz a importância de contar com o outro, de saber que o caminho é partilhado e a construção do conhecimento se dá nesse processo de interação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo, verificamos que o processo de construção das narrativas possibilita ao grupo de pesquisadores da disciplina compreender as experiências de desenvolvimento profissional dos professores destacados, os significados atribuídos por eles a essas experiências e verificar no tempo decorrido como as experiências passadas reverberam na identidade do docente, trazendo contribuições para o crescimento do programa de Pós-Graduação. A análise e a compreensão das narrativas propiciaram o estudo das estruturas dessa metodologia

ISSN: 2176 - 1396

e o entendimento de como as experiências formadoras atravessam nossas vidas, criando cumplicidade, imbricando um sujeito com outro.

Resgatar e atribuir sentidos às experiências, colocam em evidência suas potencialidades e indicam possibilidades de aprimoramento de ações (e nesse caso muito mais das nossas do que da própria autora). A escuta e a escrita sobre o percurso profissional que trilhamos é também impulsionada pelo desejo de alçar e promover novos voos a partir das aprendizagens decorrentes das esferas de atuação relacionadas a atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, as quais destacamos aqui aquelas que consideramos neste momento mais significativas. Nosso desejo, com este texto, é para além de enaltecer a experiência formadora da Professora Laurinda a partir do resgate de suas memórias, mobilizar a partir delas novas e outras aprendizagens no contexto da academia e do campo da docência.

5 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Histórias de vida de destacados educadores brasileiros.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. et al (Orgs). Vida, narrativa e resistência: Biografização e empoderamento. Local. Editora CRV, 2020.

ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e a questão de cuidar**. *In*: PLACCO, V.N.S.;ALMEIDA, L.R. (org. São Paulo, Loyola, 2012,6ªed, p. 42

ALMEIDA, L. R. BONAFÉ, E. M. **Incidentes críticos**. In: Bernardes, Maria Eliza M. (org). Narrativas e Psicologia da Educação: Pesquisa e Formação. São Paulo. Terracota Editora, 2019.

COUTO, Mia. **"Somos feitos de histórias, assim como somos feitos de células"**, defende Mia Couto. Fiocruz. 24 de novembro de 2015. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/somos-feitos-de-historias-assim-como-somos-feitos-de-celulas-defende-mia-couto/>. Acesso em: 31.05.2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Rev. B. de Pesquisa (Auto)Biográfica.** Salvador. V.01, n.01, p. 137. jan./abr.2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In* NÓVOA, A. (org.) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. In: **Educação.** Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr - 2002 n.19.

NACARATO, A. M. e PASSEGGI, M. C. **Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras**. **Educ. Puc.** [online]. 2013, vol.18, n.03, pp.285-299. ISSN 1519-3993.

SOUZA, Eliseu C. de. **(Auto)Biografia, histórias de vida e práticas de formação**. *In*: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Ed. Veja Universidade, 1979. p.147-160

A EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A OTIMIZAÇÃO DA PESQUISA EM DIREITO

Stella Starling Barcellos de Faria[1]

Profª. Dra. Katia Alessandra Pastori Terrin [2]

RESUMO

O presente artigo destaca a importância de um programa de iniciação científica durante a graduação, ao aprimorar a análise crítica, o amadurecimento intelectual e a percepção da ciência, bem como de suas possibilidades em potencial – seja profissional ou academicamente. Demonstra que a formação de pesquisadores também emerge como um fomentador para o desenvolvimento social e econômico. É evidenciado pelo artigo que a pesquisa não é apenas a mera reorganização de ideias já elaboradas e difundidas, mas sim, uma forma de aliar a teoria e a prática profissional, podendo resultar em na resolução de um problema através da pesquisa, consolidando o aprendizado obtido em sala de aula. O enfoque do plano de iniciação científica desenvolvido se dá nos atos administrativos dos quais serão necessárias a atuação dos agentes públicos, recorrendo, portanto, à discricionariedade. No entanto, a conveniência e oportunidade das quais se fundamentam o poder discricionário devem adequar-se aos limites estabelecidos pela sustentabilidade, bem como princípios constitucionais de grande relevância, como do interesse público e finalidade, evitando, portanto, prejudicar o processo de determinada iniciativa na vertente do desenvolvimento econômico sustentável. À luz do tema, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a aplicação da sustentabilidade como fator limitador à discricionariedade dos atos administrativos em se tratando do desenvolvimento econômico**.**

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável. Direito. Iniciação Científica. PIBIC.

1 INTRODUÇÃO

A iniciação científica não apenas a prática de técnicas e métodos florescentes de pesquisa, mas também, um universo de trabalho em equipe que busca a resolução de problemas científicos. Isto é, a iniciação científica pode ser considerada como um processo para introduzir o estudante nos ritos, técnicas e tradições das ciências.

Os profissionais estão em constante aprendizado, até mesmo após a graduação, em razão da evolução da tecnologia, produz a constante criação de novos conteúdos e metodologias dentro das inúmeras áreas de conhecimento.

A luz disso, a iniciação científica exerce papel basilar para a formação de um profissional de qualidade, construído através de um aluno interessado. Em razão do

[1] Graduanda do Curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), Campus Londrina; stella.faria@pucpr.edu.br.
[2] Doutora em Direito pela PUCPR. Docente em Direito na PUCPR. Orientadora de Iniciação Científica PIBIC; katia.terrin@pucpr.edu.br.

intenso fluxo de informações, adquirir conhecimento não é o suficiente, sendo necessária a preparação para que se saiba buscar os conhecimentos e, posteriormente, utilizá-los.

Em 1988, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), considerado um instrumento nacional de fomento, em que bolsas de iniciação científica passaram a ser concedidas às Instituições de Ensino Superior e aos Institutos de Pesquisa, e ao final da vigência do projeto, os alunos devem reunir-se para a apresentação de suas produções científicas, por meio de um seminário ou congresso.

No trabalho em questão, o PIBIC foi desenvolvido pelo estudante dentro da área o Direito Administrativo. Versa que os Atos Administrativos, podem ser divididos em vinculados e discricionários. Conforme estudado durante a pesquisa, os atos vinculados são aqueles que possuem único comportamento possível da Administração Pública diante determinado fato definido em lei, com objetividade absoluta.

Por outro lado, a discricionariedade administrativa como sendo a margem de liberdade remanescente ao administrador, desde que dentro dos limites legais, na escolha do comportamento cabível dentro da situação concreta quando de maneira objetiva não se é alcançado integralmente o fim almejado.

O projeto de pesquisa desenvolvido teve por objetivo apurar o subjetivismo decorrente da conveniência e oportunidade dos atos discricionários; considerar a evolução cronológica do conceito de desenvolvimento sustentável para melhor atender os anseios sociais e econômicos atuais; aplicar a sustentabilidade e o desenvolvimento como fatores delimitadores da discricionariedade dos atos administrativos; e desenvolver novos mecanismos a partir dos limites impostos pela sustentabilidade que diminuam a subjetividade por trás da conveniência e oportunidade quando das atividades econômicas advindas desses atos, através de uma pesquisa descritiva-qualitativa e bibliográfica sobre o tema.

Através do presente trabalho será demonstrada, então, a importância do desenvolvimento de projetos de iniciação científica no curso da graduação, pela experiência vivenciada pelo autor.

2 DESENVOLVIMENTO

A Iniciação Científica tem por objetivo a despertar a vocação científica e incentivar potenciais talentos entre os estudantes de graduação, através da participação em projetos de pesquisa, para eventual ingresso na pós-graduação. Acrescenta, também, o escopo de contribuir de forma crucial para a redução do tempo médio de titulação de mestres e doutores[3].

No que tange à graduação, a integração entre ensino e pesquisa, construída através da iniciação científica, possibilita estabelecer uma relação de interdependência entre esses dois pilares, atribuindo novo significado à graduação, ao observar a sala de aula como um espaço de construção de conhecimento, conforme lecionado por Vera Lucia Alves Breglia[4].

De acordo com Jacques Delors[5], a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino superior, que possuem papel decisivo na formação de docentes capazes de formarem profissionais qualificados, curiosos, verdadeiros pesquisadores, é ainda mais decisivo em um momento em que o volume de conhecimento e informações alcança crescimento exponencial.

A vivência acadêmica proporcionada pela pesquisa, tem capacidade para melhorar o desempenho e o rendimento do aluno da graduação, ao passo que este desenvolve novas estratégias de aprendizagem, resultante da importante alteração do foco do processo educativo, atualmente centrado no aluno, para que deixe de ser tão somente um expectador, e se tornar um participante ativo durante o período de ensino e aprendizagem[6].

Segundo Jamile Bridi[7], é imperioso ressaltar a iniciação científica como um estímulo ao aluno a aprofundar o conhecimento por meio da experiência com a realidade e o mundo que o cerca, tendo como resultado um conhecimento mais amplo

---

[3] SILVA, R. C.; CABRERO, R. C. **Iniciação científica: rumo à pós-graduação**. Educação Brasileira, Brasília, v.20, n.40, p.193, 1º sem. 1998.
[4] BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
[5] DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
[6] AGUIAR, L. C. C. **O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
[7] BRIDI, J. C. A. **A Iniciação científica na formação do universitário**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

de seu curso da graduação, ressignificando conceitos e teorias pré-estabelecidos, passíveis de promover uma formação abrangente, decorrente da possibilidade de adquirir conhecimentos científicos e específicos.

Dentre tantos aspectos positivos advindos da iniciação científica, indispensável citar àqueles mencionados por Maria Julieta Costa Calazans[8], como o raciocínio crítico, autonomia, criatividade, maturidade e responsabilidade, diretamente relacionados à evolução intelectual do aluno.

Além de proporcionar ao aluno a desmistificação da ciência, a iniciação científica também demonstra que o aluno é capaz de se tornar um cientista através da pesquisa, ao apresentar um caráter de satisfação e realização pessoal e profissional, de modo a descobrir o prazer de ver a concretização de sua pesquisa no trabalho concluído e publicado[9].

Diante disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intenta arrimar a política de iniciação científica desenvolvida nas instituições de ensino. Por meio do PIBIC, os estudantes são capazes de desenvolver o pensamento crítico e estimular a vocação científica em diversas áreas do conhecimento.

O Projeto de Pesquisa desenvolvido durante a graduação, que inspirou a elaboração do artigo publicado no XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, se molda acerca do desenvolvimento e sustentabilidade como aspectos determinantes da discricionariedade do estado nos atos administrativos que ecoam sobre a atividade econômica

A sustentabilidade se estabelece como limitadora do poder discricionário dentro dos conceitos de conveniência e oportunidade, sendo indispensável a análise de sua evolução, bem como sua aplicação na atual conjuntura nos atos discricionários da administração pública, especialmente no que diz respeito à sua importância econômica.

Salienta-se que este instituto passou por processos de modificação ao longo da história e, ainda sim, é um conceito que se encontra em construção. O jurisconsulto

[8] CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1999

[9] AGUIAR, L. C. C. **O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Juarez Freitas[10] estabelece, ainda, a natureza multidisciplinar desse conceito, ao passo que abrange questões sociais, éticas, jurídicas e, como no tema de estudo, econômicas e ambientais.

Outrossim, em razão de suas inúmeras atualizações, hoje é possível sua aplicação conjunta ao desenvolvimento econômico, e por isso a importância da consideração desse conceito quando pensado a longo prazo: o desenvolvimento sustentável busca a prosperidade econômica de novas bases em harmonia com a conservação ambiental.

Neste viés, a visão clássica do desenvolvimento sustentável estabelecida em Estocolmo em 1972, tem como enfoque a tríade de princípios cruciais para seu entendimento, sendo estes: a proteção ambiental, o incremento econômico e a equidade social, acrescidos de mais duas inovações advindas da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), da dimensão ética e jurídica política.

O desenvolvimento sustentável é garantido no texto constitucional – mister fazer menção aos textos contidos nos artigos 3º, inciso II, e 225 - e, por isso, a necessidade do estudo de sua limitação dentro dos atos discricionários da administração pública, muitas vezes repletos de negligências, arbitrariedades e excessivo subjetivismo, respaldados na conveniência e oportunidade.

Salienta-se que o desenvolvimento sustentável deve prezar pelo Estado de Bem-Estar Social atual, mas sem comprometer as gerações futuras no tocante aos recursos necessários para alcançar este tão almejado fim social.

Atualmente são utilizados mecanismos clássicos para o controle da discricionariedade da administração pública, bem como mencionado pelo jurista Marcos Augusto Perez[11]. O jurista determina algumas regras como a competência do sujeito ativo; a observância da norma para a exteriorização do ato; a legalidade do objeto; a existência – ou não – do desvio de finalidade quando da execução do ato; e a relevância dos motivos que fundamentam o ato.

Embora o poder discricionário permita ao administrador público basear-se em juízos de oportunidade e conveniência quando no processo de execução do ato

[10] FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2019

[11] PEREZ, Marcos Augusto. **Testes de legalidade: métodos para o amplo controle jurisdicional da discricionariedade administrativa**. Editora Fórum. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4988020/mod_resource/content/1/PEREZ%20- %20cap.%20final.pdf

administrativo, este deverá limitar-se, em sua maioria, pelas respostas encontradas dentro do ordenamento jurídico, sistematizando quaisquer sejam suas ações, para que a previsibilidade da norma não se perca, tampouco a segurança jurídica seja abalada, e o ato administrativo possa ser executado dentro dos padrões que melhor se atentem aos anseios atuais do desenvolvimento sustentável.

De acordo com a pesquisa elaborada através do PIBIC, o contato do aluno com a pesquisa permitiu explorar temas relevantes dentro do âmbito acadêmico – no curso de Direito, por exemplo, de acordo com o tema desenvolvido – construindo, não só para o aluno, como também para a sociedade, a possibilidade de enfrentar os desafios presentes no campo da pesquisa realizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação acadêmica contribui, assim como mencionado anteriormente, com a análise e questionamento a respeito dos mecanismos de ponderação dentro do conceito de desenvolvimento sustentável que visam a elaboração de atos administrativos discricionários, precisamente relacionados ao direito ambiental com reflexos econômicos, sendo possível a utilização íntegra dos recursos existentes e respeitando os princípios do interesse público e finalidade, reprimindo eventuais nulidades, aplicados em um cenário atual.

Mormente, o presente resumo se faz necessário dentro do âmbito do Direito Administrativo levantando pontos de basilar importância para o desenvolvimento econômico sustentável, como, por exemplo, a cooperação da sustentabilidade quando do uso, pelo administrador, de toda razoabilidade, proporcionalidade e cuidados gerais para satisfazer a finalidade legal do desenvolvimento sustentável, para que assim a discricionariedade encontrada na situação-fática seja meramente residual e ínfima para execução dos atos administrativos discricionários.

Percebe-se, então, que através da inclusão do aluno em um ambiente de pesquisa, sendo este um sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem, é indubitável a relevância da iniciação científica para a formação universitária, ao melhorar não somente o rendimento durante a graduação, mas também, para proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional através de uma visão diferenciada sobre a ciência.

Os benefícios para os pesquisadores são claros: para quem orienta, há o estímulo de pesquisadores produtivos e o envolvimento dos graduandos em atividades científicas, tecnológicas, profissionais e artístico-culturais; e para quem recebe orientação, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, tal qual o estímulo e desenvolvimento da criatividade e do raciocínio científico, como na pesquisa em apreço.

Portanto, a iniciação científica como um todo, sobretudo o PIBIC, são excelentes oportunidades para que a graduação não se limite ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou monografia, mas que seja direcionada à prática desde o começo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. C. **O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Artigo 3º, inciso II: “Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...) II - garantir o desenvolvimento nacional;”

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 225: “Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá- lo para as presentes e futuras gerações.”

BRIDI, J. C. A. **A Iniciação científica na formação do universitário**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória).** In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1999

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução: José Carlos Eufrázio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. Fórum, São Paulo, 2019.

SILVA, R. C.; CABRERO, R. C. **Iniciação científica: rumo à pós-graduação**. Educação Brasileira, Brasília, v.20, n.40, p.0189-199, 1º sem. 1998.

PEREZ, Marcos Augusto. **Testes de legalidade: métodos para o amplo controle jurisdicional da discricionariedade administrativa.** Editora Fórum. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4988020/mod_resource/content/1/PEREZ%20- %20cap.%20final.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2022.

ENSAIO ACADÊMICO: UM GÊNERO POSSÍVEL PARA O PESQUISADOR INICIANTE

Roque Corrêa Júnior[1]
Rosane de Mello Santo Nicola[2]
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau[3]
Beatriz Maria Zoppo[4]

RESUMO

Um dos principais propósitos da escrita acadêmica é promover reflexão crítica sobre determinada temática. Sendo fruto de práticas sociais forjadas historicamente em contexto cultural e por meio de interações sociais em âmbito universitário, essa escrita materializa-se em uma diversidade de gêneros acadêmicos. Entretanto, especificamente na área da educação, o conhecimento sobre os gêneros acadêmicos ainda é um desafio a ser superado pelos pesquisadores iniciantes. Essa falta de letramento acadêmico requer investimento na formação e no desenvolvimento de habilidades leitoras e escriturais de cada gênero, orientações e *feedbacks* qualificados. Dentre a variedade de gêneros, o ensaio acadêmico parece ser uma forma mais flexível de expressão científica, possibilitando uma abordagem mais criativa e livre, o que pode auxiliar o pesquisador iniciante a expor suas próprias perspectivas e interpretações sobre uma temática em questão, promovendo a reflexão, a argumentação e a discussão de ideias. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é identificar as principais estratégias que podem ser adotadas por um pesquisador iniciante para a escrita de um ensaio acadêmico. Para tanto, fundamenta-se, principalmente, em Souza e Basseto (2014), Burke (2001) e Bense (2014) para caracterizar o ensaio acadêmico. Utiliza-se também, como fonte de análise para as reflexões, duas experiências de publicação em revistas científicas na área de educação, de um dos autores, que, como pesquisador iniciante, produziu ensaios acadêmicos. Como resultados, destacam-se as seguintes estratégias de escrita de ensaio acadêmico: introdução com problematização clara e pouco usual; desenvolvimento que primeiro situe o leitor quanto ao objeto do ensaio, e em seguida, estabeleça o diálogo entre autores e teorias; considerações finais apresentando resultados do ensaio comparativo de contraste por meio de quadro. O artigo destaca a abordagem mais livre e experimental do ensaio acadêmico, ao mesmo tempo que enfatiza a coerência da argumentação, que requer habilidade e cuidado para garantir a coesão e a clareza do texto.

Palavras-chave: Ensaio acadêmico; Gênero textual; Estratégias de escrita; Pesquisador iniciante.

---

[1] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); doutorando em Educação pela PUCPR; licenciado em Música (PUCPR) e técnico em Informática. Analista de Formação na Gerência de Formação e Inovação do Marista Brasil. E-mail: roquejunior94@hotmail.com.
[2] Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); graduada em Letras (UFPR); professora do curso de Letras da PUCPR. E-mail: rosane.nicola@pucpr.br
[3] PhD em Ciências da Educação pela Universidade de Montréal, Canadá; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); graduada em Informática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Especialista em Desenvolvimento de Sistemas pela PUCPR. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da PUCPR. E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br
[4] Doutora em Educação (PUCPR); mestre em Educação Matemática e Ciências (UFPR); Licenciada em Pedagogia (UEL); professora do curso de Pedagogia Faculdade Fidelis. E-mail: beazoppo@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica é imersa em desafios e, desde a concepção de uma ideia até a sua efetivação na escrita, há um longo caminho a ser percorrido. É preciso desenvolver um sentido, uma sequência lógica que leve o leitor a compreender o que está sendo dito, ou seja, é preciso ter legibilidade. Além disso, é necessário argumentar de forma consistente e embasar as afirmações em referenciais confiáveis. Não existem atalhos, é um trabalho árduo de construção e reconstrução que exige clareza e rigor na linguagem, para que as ideias sejam acessíveis e coerentes (CARVALHO; PIMENTA, 2005).

Cada parágrafo necessita ser minuciosamente pensado para que as interconexões aconteçam naturalmente, isto é, o texto precisa ter fluência, clareza de discurso e coerência. Não se faz um texto acadêmico como se fosse um caleidoscópio, no qual a cada movimentação tem-se uma nova imagem e, seguindo essa analogia, como se a cada parágrafo surgisse uma nova história. É preciso construí-los de forma integrada, para que cada um complemente o anterior e o texto siga um fluxo contínuo de relação lógica, de modo simples e objetivo.

É importante ressaltar que a escrita acadêmica não se limita apenas a transmitir informações claras, reproduzir o que já foi dito, mas também precisa promover uma reflexão crítica sobre determinada temática. O domínio da literatura existente sobre o assunto é primordial, citando obras relevantes e criando diálogos com outros pesquisadores, a fim de criarem e atualizarem conhecimentos para a sociedade (CARVALHO; PIMENTA, 2005).

A capacidade de sintetizar e integrar ideias deve estar na essência da produção de um texto acadêmico, uma prática social forjada historicamente dentro de um contexto cultural e por meio de interações sociais. Desse modo, viabilizaram-se diversas formas de manifestação da linguagem: os “gêneros acadêmicos [...] que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos” (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 86).

Os gêneros acadêmicos desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento, pois instrumentalizam o pesquisador a ter consciência linguística e social das estruturas e formas específicas de comunicação que possibilitam compartilhar e disseminar seus estudos, contribuições e descobertas (SOUZA;

BASSETTO, 2014).

> A diversidade de textos produzidos traduz-se num vasto espectro que pode ir dos [...] relatórios de trabalhos práticos às teses de doutoramento e inclui as revisões de literatura, mais ou menos extensas, as [resenhas], os ensaios, as comunicações, os posters ou as conferências em encontros e congressos, os artigos em revistas especializadas, as monografias, as dissertações (CARVALHO; PIMENTA, 2005, p. 1878).

Cada gênero possui suas características e propósitos distintos, que abrangem desde a mais simples resenha de uma obra até a exposição aprofundada de pesquisas originais em teses de doutorado. Essa diversidade reflete a pluralidade de contextos e necessidades de comunicação na academia, possibilitando que os pesquisadores escolham a forma mais adequada para transmitir suas ideias, de acordo com o escopo e a complexidade de seus trabalhos (SOUZA; BASSETTO, 2014). E é justamente para melhor apreender e captar a natureza que os processos linguísticos e mentais se complexificam, pois para tornar a realidade inteligível, é preciso entender a linguagem como atividade que envolve cultura, história, interação e cognição.

Entretanto, especificamente na área da educação, o conhecimento sobre os gêneros acadêmicos é um desafio a ser superado pelos pesquisadores iniciantes, pois a falta de familiaridade com essas produções pode resultar em dificuldades na organização das ideias, na estruturação e na argumentação, o que compromete a clareza e a efetividade do seu texto acadêmico (SOUZA; BASSETTO, 2014).

Superar essa falta de letramento acadêmico requer um investimento na formação e no desenvolvimento de habilidades por meio da leitura e da prática da escrita, além do estudo das características de cada gênero, orientações e *feedbacks* qualificados. Ao oferecer recursos e direcionamentos assertivos, é possível auxiliar os pesquisadores iniciantes a compreenderem e dominarem os gêneros acadêmicos (SOUZA; BASSETTO, 2014).

Dentre a variedade de gêneros, o ensaio acadêmico parece ser uma forma mais flexível de expressão científica, possibilitando uma abordagem mais criativa e livre, o que pode auxiliar o pesquisador iniciante a expor suas próprias perspectivas e interpretações sobre uma temática em questão, promovendo a reflexão, a argumentação e a discussão de ideias.

Diante disso, evidencia-se a seguinte questão norteadora: *quais estratégias podem ser adotadas por um pesquisador iniciante para a escrita de um ensaio acadêmico?*

Ressalta-se que este estudo foi estruturado a partir de duas publicações de ensaios em revistas científicas na área de educação, por um pesquisador iniciante. Não se trata de um manual de procedimentos a ser seguido, mas sim, a demonstração de algumas possibilidades desse gênero acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo *ensaios* foi empregado pela primeira vez pelo nobre francês Montaigne em 1580, inaugurando o gênero textual ao tratar de investigar a si mesmo e, simultaneamente, fazer análises aguçadas sobre os costumes de sua época e de seu país, bem como sobre a condição humana em geral. Em se tratando de uma obra fora dos padrões da época, a estrutura composicional desse novo gênero incomodou os críticos contemporâneos do autor, mais até do que a temática tratada (BURKE, 2001).

E, ainda que Francis Bacon tenha publicado um volume de *Ensaios* em 1597, somente quase um século após Montaigne é que esse gênero começa a intitular livros publicados, primeiro em inglês e francês, depois em italiano, espanhol, alemão e português (BURKE, 2001).

Inicia-se assim, a tradição do gênero ensaio, que se expande em subgêneros como: ensaio científico, ensaio acadêmico, ensaio jornalístico, ensaio fotográfico e outros específicos. Especificamente, para este estudo, trata-se das características do ensaio acadêmico, que pertence à comunicação acadêmica, permitindo que estudantes, pesquisadores e acadêmicos expressem suas ideias, realizem análises críticas e contribuam para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber. Montaigne cria o ensaio como experiência transformadora de si no jogo da verdade, e a esse respeito, Bense (2014, s.p) explica:

> O ensaio significa, nesse sentido, uma forma de literatura experimental, do mesmo modo que se fala de física experimental em contraposição à física teórica. Por isso, o ensaio não se confunde com a tese ou o tratado. Escreve ensaisticamente quem tenta capturar seu objeto por via experimental, quem descobre ou inventa seu objeto no ato mesmo de escrever, dar forma, comunicar, quem interroga, apalpa, prova, ilumina e aponta tudo o que pode se dar a ver sob as condições manuais e intelectuais do autor. O ensaio busca apreender um objeto abstrato ou concreto, literário ou não literário, tal como ele se dá nas condições criadas pela escrita.

Nessa perspectiva, uma vez que o ensaio admite uma perspectiva interdisciplinar, esse gênero é comum aos escritos filosóficos, científicos e à crítica artística e cultural, sendo que em cada um desses campos do conhecimento, assume

características específicas. Essa flexibilidade formal do ensaio permite que o texto se aproxime e se confunda, em determinadas situações, com outros gêneros. Ainda assim, elencam-se suas principais características do ensaio no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais características do gênero ensaio acadêmico

Estrutura composicional	
Partes	**Elementos composicionais das partes**
Introdução	Contextualização do tema: breve explicação sobre o contexto geral e a relevância do tema a ser discutido/analisado; o tema caracteriza-se por: ser controvertido, pouco usual ou ter alto grau de relevância para o leitor; contrapor-se ao senso comum. Declaração da tese: apresentação clara da tese ou do argumento principal do ensaio, ou seja, do ponto de vista que será defendido. Delimitação do escopo: estabelecimento dos limites do ensaio, definindo aspectos específicos a serem abordados e excluídos.
Desenvolvimento	Argumentação e evidências: organização do corpo do ensaio em parágrafos distintos, cada um apresentando um argumento específico que sustenta a tese defendida na análise do objeto; essa progressão argumentativa pode conter: argumentos baseados em consenso (afirmações irrefutáveis), em provas concretas (evidências sólidas, dados), em raciocínio lógico (causa e consequência), em autoridade (autores, legislações). Contraponto: apresentação de possíveis objeções ou argumentos contrários ao ponto de vista defendido; em seguida, cabe refutar esses contrapontos com argumentos sólidos e evidências, fortalecendo a posição defendida no ensaio.
Conclusão	Retomada dos pontos principais: síntese dos principais argumentos apresentados, destacando como sustentam a tese estabelecida na introdução. Reflexão final sobre o tema: reflexão crítica, subjetiva (ponto de vista pessoal) e concludente; destaque dos resultados e das implicações mais amplas da análise realizada. Encerramento persuasivo: reafirmação persuasiva da tese, buscando deixar impressão duradoura no leitor, de forma original e criativa.
Estilo do gênero	
Linguagem	Texto coeso e conciso; Linguagem formal e simplificada; criatividade e jogo de palavras;
Enfoque	Originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva. Maior liberdade do autor em defender determinada posição sem que tenha de se apoiar rigorosamente no aparato de documentação empírica e bibliográfica. O autor precisa ter elevado nível de interpretação, julgamento pessoal, informação cultural e maturidade intelectual.

Fonte: os autores (2023).

Embora a maioria das características do ensaio acadêmico descritas no Quadro 1 possam parecer com as do artigo científico, há uma distinção fundamental: o caráter ensaístico da prova, ou seja, experimental e pragmático, e não dedutivo (BENSE, 2014). Esse autor explica que, para escrever ensaio, é preciso aprender a conduzir experimentos com ideias, ou seja, o ponto de partida é a verdade do escritor que vivenciou seu experimento.

ISSN: 2176 - 1396

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão relatadas as estratégias e os elementos estruturais adotados em duas experiências de escrita de ensaios acadêmicos. A primeira (doravante *texto um)* aproxima a Teoria da *Complexidade* de Edgar Morin e a Teoria do *Learning By Doing* (*LBD*) na visão de Roger Schank (CORREA JÚNIOR; VOSGERAU; MARTINS, 2020). A segunda (doravante *texto dois*) é uma reflexão sobre a Teoria da Complexidade, concentrada nos *sete saberes necessários à educação do futuro*, e como esses saberes podem embasar criticamente o uso do ChatGPT (CORRÊA JÚNIOR *et al*., 2023, no prelo).

Em ambos os textos, não foi utilizado um referencial metodológico, tendo em vista que o ensaio acadêmico é um processo mais livre e criativo, porém não menos rigoroso na sistematização de ideias. Por isso, para manter uma organização clara, os ensaios foram divididos em três partes: *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

A *introdução* do *texto um* foi feita de modo breve, começando nos desafios da educação contemporânea, com as tecnologias e informações rápidas, e a necessidade de discutir novos conceitos e abordagens para a educação. Assim, o texto inicial foi conduzido para a seguinte pergunta norteadora: “de qual forma as propostas da LBD podem responder aos princípios da complexidade?” (CORREA JÚNIOR; VOSGERAU; MARTINS, 2020, p. 384).

Já a *introdução* do *texto dois* foi mais longa e, de certo modo, também pôde ser caracterizada como uma problematização, pois a temática da evolução tecnológica foi ampliada sob o amparo da Lei nº 14.533, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Além disso, o documento Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA), do governo brasileiro, também foi introduzido ao texto inicial para embasar e preparar para esta questão norteadora: “Como acolher a visão da complexidade, retratada nos sete saberes de Edgar Morin, para a utilização crítica e reflexiva do ChatGPT como ferramenta possível de potencializar aprendizagens significativas?” (CORRÊA JÚNIOR *et al*., 2023, p. 4, no prelo).

A diferença de dimensões da *introdução* do *texto um* em comparação com a do *texto dois foi* significativa. Isso tem intrínseca relação com as regras de submissão das revistas para as quais foram submetidos os trabalhos. Por isso é extremamente importante antes de escrever um ensaio, consultar revistas que aceitam esse gênero,

para saber o limite de caracteres, palavras ou páginas, além das regras para formatação e o escopo proposto.

Um elemento necessário na *introdução*, que auxilia o pesquisador iniciante, é criar uma questão norteadora, pois como o ensaio acadêmico é um gênero mais livre, é compreensível a possibilidade de o autor perder a linha de raciocínio. Tanto no *texto um*, quanto no *texto dois*, a questão norteadora foi essencial para manter um fluxo constante de coerência e, ao chegar ao final da escrita, ser possível perceber cumprimento do objetivo formulado. Caso o texto tome um significado diferente da questão norteadora, é importante retomar a leitura e identificar em qual (ou quais) ponto(s) as ideias ficaram contraditórias. Escrever um ensaio acadêmico é um processo de construção e reconstrução, idas e vindas, que auxiliam no desenvolvimento da capacidade de reflexão do pesquisador iniciante.

No que tange ao *desenvolvimento*, no *texto um,* a estrutura foi subdividida em duas partes. Na primeira, a ideia foi situar o leitor sobre o que é a *Complexidade* e o *Learning By Doing*, apresentando as ideias centrais dos dois autores. Em um segundo momento, essas ideias foram contrastadas, para então compreender como o *LDB* pode responder às dimensões da *Complexidade*.

As estratégias de primeiro situar e depois dialogar auxiliam o pesquisador a criar um modelo lógico de comparação, pois ao captar as ideias principais em cada uma das teorias, é possível retomá-las de modo estruturado, indicando os pontos em comum e/ou as contradições em um segundo momento.

Para o pesquisador iniciante, não é recomendável adentrar no *desenvolvimento* comparando as teorias por dois motivos: o primeiro tem a ver com a própria teoria, pois mesmo que o autor leia profundamente sobre a temática abordada, no momento da escrita, as ideias podem se conflitar facilmente, dificultando a interpretação do leitor; o segundo motivo tem relação com a estrutura lógica do texto, pois mesmo que o autor tenha em mente uma comparação predefinida, no momento da escrita, essa estrutura pode não funcionar, tornando o texto confuso e desorganizado.

O ensaio acadêmico comparativo, ou seja, que dialoga com as diferentes teorias, pode auxiliar o pesquisador iniciante a compreender melhor o referencial teórico da sua monografia ou dissertação, por exemplo, funcionando como um texto prévio. Entretanto, é recomendável optar por comparar duas teorias, três ou mais somente após a aquisição de certa experiência em pesquisa.

ISSN: 2176 - 1396

No que tange ao *desenvolvimento* do *texto dois*, o modelo de estruturação apresenta algumas particularidades, mas manteve algumas semelhanças com o *texto um*. Subdividido em oito partes, a primeira abordou o ChatGPT, o que é e para que serve a ferramenta, podendo ser comparada ao processo de introduzir as duas teorias no *texto um*. O grande diferencial do *texto dois* é que os sete tópicos restantes se referem aos capítulos de cada um dos sete saberes estabelecidos por Morin (2000). Em cada um deles foi estabelecida uma introdução do saber e, em seguida, uma reflexão e crítica sobre como esse saber pode corresponder ao uso do ChatGPT na educação. Essa divisão pode ser comparada ao processo de aproximação e diálogo com as teorias no *texto um.*

A estratégia de se utilizarem os tópicos do referencial teórico pode favorecer o pesquisador iniciante, uma vez que ele poderá focar as suas ações na reflexão e análise, e não precisará pensar na estrutura geral de escrita. É importante destacar que esse processo pode não funcionar ao comprar duas teorias, tendo em vista que nem sempre os referenciais teóricos conversam de maneira linear.

No caso do *texto dois*, seguir a estruturação da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000) só funcionou pelo fato de que o outro elemento do texto foi um objeto e não uma teoria, no caso, o *Chat*GPT. Esse processo de utilizar uma lente teórica para analisar um objeto ou processo facilita a reflexão do pesquisador iniciante, que pode utilizar o ensaio acadêmico como uma incursão preliminar ao tema de uma pesquisa empírica, por exemplo.

No que se refere à *conclusão*, em ambos os textos, essa seção serviu como forma de confirmar a resposta à questão norteadora, pois foi um momento de fechamento integral do texto. No *texto dois,* esse fechamento foi feito de forma breve, somente com algumas retomadas de ideias e reflexões.

Já no *texto um,* entretanto, esse fechamento veio também em formato de resultado, visto que um quadro foi disponibilizado para comparar as características das duas teorias. É válido ressaltar que esse quadro foi sugestão de um avaliador da revista, para a qual o ensaio foi aceito. Essa é uma boa estratégia para o pesquisador iniciante, que poderá exemplificar como duas teorias conversam, facilitando por exemplo, a sistematização de seu referencial teórico de monografia ou dissertação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre a variedade de gêneros, o ensaio acadêmico se destaca como uma forma flexível de expressão científica e, diante da experiência relatada, é possível confirmar que ele pode sim subsidiar o desenvolvimento da escrita e do pensamento lógico de pesquisadores iniciantes. Entretanto, a liberdade de escrita também pode se expressar em uma falta de coesão, tornando o texto uma "colcha de retalhos epistemológicos".

É importante não considerar o ensaio acadêmico como um gênero que não requer sistematização, pois liberdade criativa é diferente de falta de estrutura lógica. Essa estruturação não é algo pronto e predeterminado, mas deve seguir uma lógica contínua que traga subsídios para que o leitor compreenda com clareza as reflexões do autor.

Como já evidenciado, a intenção não é criar um manual de procedimentos com essas estratégias, pois além de serem um breve relato, cada pesquisador tem sua forma de ver o mundo, o que consequentemente resulta em várias estruturações diferentes. A ideia é evidenciar e ter consciência das diferentes possibilidades de um ensaio acadêmico e dessas sistematizações pode promover autonomia no processo de escrita e organização das reflexões.

Ao estruturar um ensaio acadêmico, é essencial então considerar a revista para qual irá enviar o texto; a natureza do tema; a questão norteadora; quantas teorias abordar (primeiro situá-las e depois promover o diálogo entre elas); se um objeto será analisado; a estrutura do texto (própria ou da teoria); além de considerações finais em tópicos ou quadros. Alguns ensaios podem adotar uma abordagem mais tradicional, com introdução, desenvolvimento e considerações finais, enquanto outros podem explorar uma abordagem mais livre e experimental, entretanto, é importante retomar aqui a coerência da argumentação, pois isso exige habilidade e cuidado para garantir a coesão e a clareza do texto.

Em suma, ensaio acadêmico pode ser uma fonte de inspirações para o pesquisador iniciante. Por meio dele é possível explorar diferentes perspectivas e abordagens ao discutir possíveis objeções e refutá-las de maneira consistente, fortalecendo o poder de reflexão, argumentação e pensamento crítico. O grande desafio então é encontrar um equilíbrio entre a liberdade criativa e a coerência, para que cada ensaio acadêmico seja também fonte de inspiração para outros pesquisadores.

5 REFERÊNCIAS

BENSE, Max. O ensaio e sua prosa. Tradução de Samuel Titan Jr. In: **Revista Serrote.** IMS. n.16, 2014. Disponível em http://www.revistaserrote.com.br/2014/04/o-ensaio-e-sua-prosa/. Acesso em 20 de jul. 2023.

BURKE, Peter. Um ensaio sobre ensaios. Tradução de José Marcos Macedo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 mai.2001, Caderno Mais. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200113.htm Acesso em 19/07/2023.

CARVALHO, José A Brandão; PIMENTA, Jorge. Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. *Em*: Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2005, Braga. (Bento D. Silva & Leandro S. Almeida, Org.) **Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. p. 1877–1886. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/5495. Acesso em: 29 jun. 2023.

CORRÊA JÚNIOR, Roque *et al.* Complexidade e disrupção tecnológica: sete saberes necessários para o ChatGPT. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 3, p. 1–25, 2023. No prelo.

CORREA JÚNIOR, Roque; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Learning by doing e Complexidade: um diálogo entre a teoria e a prática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 383–391, 2020.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (Coleção Os Pensadores).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Lívia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83–110, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000026. Acesso em: 30 jun. 2023.

ENFOQUE FENOMENOLÓGICO À EXPERIÊNCIA VIVIDA COM A FILOSOFIA DA MATEMÁTICA

Vitória Fenilli Vidaletti[1]

Thalia Falquievicz Corassa[2]

RESUMO

Este trabalho busca descrever a experiência vivida das autoras na disciplina eletiva "Tópicos especiais II: um enfoque Fenomenológico à Filosofia da Matemática" ofertada aos pós-graduandos no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. Pretendemos explicitar as vivências das autoras ao se defrontar com os aspectos estudados na disciplina. Para isso, apresentaremos de forma breve concepções sobre a Filosofia da Matemática e a Fenomenologia descrevendo a experiência vivida ao estudar esses conceitos, na tentativa de compreendê-los, além de elencar algumas discussões que foram realizadas durante as aulas. Ressaltamos que as narrativas descrevem aspectos importantes de interação do docente para com os alunos, além de oportunizar a formação e compreensão de conceitos e saberes aos estudantes. Afirmamos que se faz relevante os pós-graduandos vivenciarem experiências com a Filosofia da Matemática e a abordagem fenomenológica durante a formação, visto que esses momentos propiciam reflexões e questionamentos sobre o saber matemático e o conhecimento. Concluímos que essas experiências devem ser vivenciadas não somente na disciplina, mas que estejam presentes em sua formação, com o intuito de incentivar os estudantes a buscarem por compreensões sobre estar-no-mundo, ou seja, o modo com que se relaciona e se constitui no mundo.

Palavras-chave: Filosofia da Matemática. Fenomenologia. Experiência vivida.

1 INTRODUÇÃO

Este texto contém o relato de alguns aspectos acerca da experiência vivida das autoras ao se defrontar com a Filosofia da Matemática e a Fenomenologia. A experiência ocorreu no primeiro semestre de 2023, na disciplina eletiva "Tópicos especiais II: um enfoque Fenomenológico à Filosofia da Matemática" ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel. No decorrer do texto apresentaremos brevemente conceitos sobre a Filosofia da Matemática e a Fenomenologia e será descrita a experiência vivida e compartilhada ao estudar esses conceitos na disciplina, além de elencar algumas discussões que foram realizadas durante as aulas.

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, vitoria_fenilli@hotmail.com.
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, thaliacorassa@gmail.com.

Esse ambiente, proporcionado aos pós-graduandos por meio das aulas, promove experiências mediante interações entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos. A experiência a qual nos referimos é tomada por uma perspectiva fenomenológica e "apresenta-se como um instrumento interessado em evidenciar o mundo-da-vida, isto é, o conjunto das vivências compartilhadas pelo ser humano com o seu grupo de pertença" (FERNANDES, 2017, p. 160). De acordo com Bicudo (2011) "a vivência não é entendida como algo dado, pois somos nós que penetramos no interior dela e que a experienciamos de maneira imediata" (p. 33).

Ales Bello (2006a) afirma que as vivências "são registradas por nós e delas temos consciência. Ter consciência dos atos que são por nós registrados são vivências" (p. 32). Bicudo (2011) corrobora afirmando que "[...] diferentemente da experiência empírica, que é tomada na sua objetividade pragmática e observada de um lugar externo ao seu processo, a vivência, ou o experenciado, é percebida e refletida no fluxo dos atos da consciência" (p. 33).

Diante da breve discussão sobre o sentido de experiência vivida, abre-se um caminho para que possamos abordar conceitos sobre a Fenomenologia, além de aspectos sobre a Filosofia da Matemática.

2 FILOSOFIA DA MATEMÁTICA E FENOMENOLOGIA

A Filosofia da Matemática define-se por proceder mediante o pensar filosófico e reflexivo ao tratar dos temas relacionados à matemática, ou seja, não produz conhecimento dessa ciência, mas dedica-se a compreender o significado e o sentido dessa ciência no mundo (BICUDO; GARNICA, 2011). Da Silva (2007) corrobora, ao afirmar que a Matemática apresenta constantes indagações "[...] que transbordam os seus limites e requerem um contexto propriamente filosófico para serem adequadamente tratados. A filosofia da matemática é o departamento do imenso edifício da filosofia que tem por competência acolhê-los" (p. 15). Shapiro (1951) afirma que "[...] a filosofia da matemática é feita por aqueles que se preocupam com a matemática e querem compreender o seu papel na aventura intelectual" (p. 27).

A Matemática e a Filosofia dialogam entre si, pois a Matemática dá origem a problemas que não podem ser resolvidos por ela mesma, mas que por meio da Filosofia podem ser compreendidos. Além disso, a Fenomenologia também se faz importante na compreensão dos conceitos concernentes à Matemática, ou seja, "a

fenomenologia mostra horizontes possíveis para compreender-se a Matemática e as concepções de verdade, certeza, prova e suas respectivas fundamentações" (BICUDO; GARNICA, 2011, p. 47).

A Fenomenologia possui diferentes ramificações, tendo como fundador Edmund Husserl, além de importantes pesquisadores como: Martin Heidegger, Ângela Alles Belo, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Maria Aparecida Viggiani Bicudo que se destacaram pelo desenvolvimento de pesquisas fenomenológicas em diferentes países. Caracteriza-se como uma abordagem qualitativa que busca compreender o sentido que as coisas que estão à nossa volta têm para nós, no horizonte do mundo-vida (BICUDO, 2010). "Sua principal característica é ser uma Filosofia da Consciência, a qual se identifica com a intencionalidade, ou seja, voltar-se para o fenômeno" (KLÜBER, 2007, p. 19). Conforme afirmado por Bicudo (2011),

> [...] fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo. A figura, delineada como fenômeno e fundo carregando, o *entorno* em que o fenômeno faz sentido (BICUDO, 2011, p. 30).

Essa relação entre o fenômeno e o sujeito é efetuada mediante a síntese denominada noésis-noema. O noema é o lado objetivo do fenômeno e o noésis é o lado subjetivo, ambos sendo momentos, portanto, inseparáveis entre si. Assim, "[...] fenômeno e sujeito são correlatos e estão unidos no próprio ato de aparecer" (BICUDO, 2011, p. 30).

Bicudo (2000) afirma que a Fenomenologia tem por objetivo *ir-à-coisa-mesma* tal como ela se manifesta "[...] a *coisa* não está *além* de sua manifestação e, portanto, é relativa à percepção e dependente da consciência" (BICUDO, 2000, p. 73). A percepção se dá no encontro do ver/visto. É na vivência perceptiva que reside a verdade do existente (ALES BELLO, 2006a), ou seja, nos dá a verdade como presença de modo claro quando ela ocorre.

A Fenomenologia pode ser assumida como um método de pesquisa que procura olhar o fenômeno em sua totalidade, sendo um modo de pensar radical que vai às raízes, estabelecendo perspectivas para compreensão do fenômeno (KLÜBER, 2007). Bicudo (2020) afirma que "a investigação que procede de modo

fenomenológico é sempre qualitativa, uma vez que o foco para se conhecer o outro e a si mesmo é a vivência" (p. 51). Visto que, "[...] a vivência se dá no corpo-encarnado e no agora, percebida em sua imediaticidade. O "agora", momento instantâneo do acontecimento desliza para o já foi" (BICUDO, 2020, p. 51).

Assim, é preciso retomar o vivido o experienciado nas vivências, revivendo-os no fluxo da lembrança, podendo ser explicitada pela linguagem, em suas diferentes possibilidades de expressão. Esse é o sentido com o qual relatamos a experiência vivida ao estudar aspectos da Filosofia da Matemática e da Fenomenologia, buscando por meio da linguagem expressar o vivenciado na próxima seção.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

A experiência em questão ocorreu no primeiro semestre de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática. Como alunas regulares do Programa, realizamos a inscrição na disciplina eletiva intitulada por "Tópicos especiais II: um enfoque Fenomenológico à Filosofia da Matemática", ministrada pelo docente Dr. Tiago Emanuel Klüber, com carga horária de 30h concentradas em uma semana.

Os princípios metodológicos da disciplina se pautaram no diálogo, na reflexão e interação mediada por textos, o processo se dividiu em duas etapas: leitura dos textos *a priori* e discussão deles em sala *a posteriori.* Dito isso, sabe-se que os procedimentos fenomenológicos (análise, reflexão) podem auxiliar a compreender o fenômeno da educação em sua realidade, ao passo que olhamos atentivamente para suas manifestações (MARTINS; BICUDO, 2006). Dessa forma, surge a compreensão, o modo de ser do homem, pois é para ele que se volta a intenção de educar. Como método de avaliação o docente solicitou que fossem realizadas sínteses referentes à leitura de cada texto, apresentados no Quadro 1, bem como perguntas para serem discutidas na interação e diálogo nas aulas.

Quadro 1 - Bibliografias trabalhadas na disciplina

Título	Autor	Ano
Filosofia da Matemática	Stewart Shapiro	1951
Filosofias da Matemática	Jairo José Da Silva	2007
Filosofia da Educação Matemática	Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Antonio Vicente Marafioti Garnica	2011

Uma Discussão sobre a Constituição do Saber Matemático e seus Reflexos na Educação Matemática	Renata C. Geromel Meneghetti e Irineu Bicudo	2003
Introdução à Fenomenologia	Angela Ales Bello	2006a
Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas	Angela Ales Bello	2006b
Fenomenologia e Matemática	Jairo José da Silva	2010
The Origin of Geometry	Edmund Husserl Tradução: Maria Aparecida Viggiani Bicudo	1970
O problema filosófico da teoria da representação e desdobramentos para a Modelagem Matemática na Educação Matemática	Tiago Emanuel Klüber, Carla Melli Tambarussi e Gabriele de Souza Lins Mutti	2022

Fonte: Autoras (2023).

Ao iniciarmos a leitura dos textos encontramos dificuldades quanto à compreensão, pois foi nosso primeiro contato explícito com a Filosofia da Matemática e a Fenomenologia. Então, tínhamos que proceder às leituras, repetidas vezes, para tentar compreender e realizar a síntese e as perguntas que foram solicitadas pelo docente.

Na leitura dos dois primeiros textos dos autores Shapiro (1951) e Da Silva (2007) identificamos a relação entre Filosofia e Matemática, uma das razões dessa relação reside na epistemologia – estudo do conhecimento. Nos diálogos durante as aulas, foi discutida a relevância da Filosofia para a Matemática explicitando que a Filosofia da Matemática analisa e reflete sobre os problemas que os matemáticos não solucionam, mas que podem ser compreendidos ou até mesmo resolvidos por meio da Filosofia. Por exemplo, o método de demonstração matemática, chamado redução ao absurdo, em que é provada a veracidade de uma afirmação mostrando a falsidade da sua negação. Os matemáticos realizam tal demonstração sem apresentar fundamentação além da lógica, assim sabemos que é verdadeiro, mas não sabemos o porquê, tornando-se objeto de reflexão filosófica (DA SILVA, 2007). Ainda, foi refletido sobre a importância de serem abordados conceitos sobre a Filosofia da Matemática nos cursos de graduação em Matemática, visto que diversos deles não tratam desses aspectos. E assim como nós, os graduandos se formam sem ter contato com conceitos de suma importância para a compreensão de questões matemáticas e até mesmo, sobre a origem do conhecimento.

Nos próximos textos dos autores Bicudo e Garnica (2011) e Meneghetti e Bicudo (2003) verificamos uma trajetória histórico-filosófica pautada nas ideias e argumentos dos filósofos e matemáticos sobre os diversos modos pelos quais tentaram fundamentar a origem do saber matemático, uns buscaram por meio da razão e da lógica (logicismo), já outros por meio da intuição (intuicionismo) ou experiência. Tais concepções se mostraram insuficientes para explicar o conhecimento matemático. Kant verifica uma posição intermediária, ou seja, aborda que a constituição do saber matemático deve ocorrer por meio de um processo dialético, em que os aspectos lógicos e intuitivos estejam em equilíbrio.

Nos textos seguintes dos autores Ales Bello (2006a; 2006b) e Da Silva (2010) ocorreu nosso primeiro impacto com os aspectos da Fenomenologia. O filósofo e matemático Edmund Husserl, fundador da Fenomenologia, partiu de uma base psicológica, mas não permaneceu nela. Objetivava levar o sujeito a um estágio de consciência pura, a fim de alcançar o fenômeno tal como ele se mostra por meio da redução, suspendendo suas crenças psicológicas e existenciais, ou seja, suspender a crença do mundo natural (*epoché*) e as crenças prévias sobre o fenômeno em questão. O termo redução na Fenomenologia se remete ao "[...] sentido de eliminação daquilo que é supérfluo para chegar, justamente, à meta. E, enquanto se percorre o caminho, muitas coisas são postas de lado; a eliminação aqui não é a destruição, mas um deixar à parte, uma não utilização" (ALES BELLO, 2016, p. 18).

Por meio das leituras realizadas aspectos e significados importantes da Fenomenologia emergiram, a reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra, a busca do sentido dos fenômenos, bem como a relação do sujeito que busca esse sentido. Somente as leituras e sínteses foram exíguas para compreensões mais profundas sobre Fenomenologia, demonstrando a importância das discussões e reflexões realizadas em aula, as quais emergiram do conhecimento do docente decorrente ao tempo que vem pesquisando e se dedicando a compreender Fenomenologia, além das leituras e aproximações com os colegas.

Do estudo realizado, compreendemos que na Fenomenologia o objeto é visto pela percepção que determina o conhecimento, mas não tem o conteúdo dele, por isso ela independe da existência do objeto. A percepção se dá no encontro do ver/visto e faz parte das nossas vivências, as quais são constituídas pela tríade, *psiqué*, espírito e corpo e formam, juntas, o corpo-vivente (BICUDO, 2011; ALES

BELLO, 2006a). A unidade das três dimensões supracitadas, em seu acontecer, emerge a possibilidade de compreender a dinâmica da pessoa integralmente, sendo quem ela é.

Por meio do diálogo sobre a percepção e a relação sujeito-objeto, o docente nos propôs um desafio: no centro da sala colocou um objeto (sacola) e nos indagou sobre o que estávamos vendo. Todos os alunos responderam que o objeto era uma sacola. Em sequência, interrogou sobre o que era uma sacola e quais as características que faziam o determinado objeto ser uma sacola. Em suma, a discussão que não foi rapidamente cessada, levou-nos a compreender que a definição dada ao objeto era decorrente de nossas vivências, ou seja, eu sei que o objeto é uma sacola porque em determinado momento da minha vida o objeto foi identificado/nomeado. As vivências estão na constituição do conhecimento, estas ocorrem na subjetividade do sujeito, ou seja, na consciência. Porém, não podem ser compreendidas com mera representação do objeto. Por meio dessas reflexões percebemos que na Fenomenologia tudo que vemos de mundo depende da consciência, o todo absoluto não tem nada fora de si, a realidade é construída e constituída.

No próximo texto Bicudo realiza a tradução da obra de Husserl (1970) “The Origin of Geometry”, discorre sobre as concepções de Husserl em relação à origem da geometria, focalizando um olhar não somente naquela geometria já pronta, mas também em seu significado original. Esse texto, em nossa concepção, foi considerado o mais complexo quanto à sua compreensão, pois mesmo após proceder a leitura repetidas vezes seu entendimento ocorreu apenas de modo superficial.

Diante do inexplorado, as discussões e reflexões em aula contaram com a presença da autora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, por meio de videoconferência, que explicitou as ideias apresentadas no texto. Bicudo explica que ao realizar a tradução da obra, buscava apresentar uma síntese do pensamento de Husserl, de suas concepções. Dessa forma, em sua tradução, denota que a concepção de geometria do autor é utilizada como a forma dos objetos, forma essa adquirida por meio da percepção. Porém, não trabalha com o objeto em si, mas sim com a idealidade dos objetos matemáticos já produzidos nos atos da historicidade do mundo da vida. Assim, aborda o mundo da vida, como o mundo que estamos vivendo, tudo o que acontece universalmente e não percebemos. Reflete também

sobre a origem e constituição do pensar daquele que pensa, “explicitando que o presente é o instante, logo o presente já foi”.

Bicudo também apresenta o modo de compreensão da realidade matemática de Husserl, visto que ele trabalha a criação/construção da matemática em um nível social, cultural e histórico de complexidade, a qual envolve a linguagem que carrega sentido e não se constitui só pelas palavras, mas é dada por meio de gestos, sons e imagens, ou seja, a linguagem em suas diversas formas de expressão. Explicitando que pela linguagem constitui-se a intersubjetividade e ao entendê-la percebemos o outro como sendo nós mesmos, o que pode propiciar a constituição do conhecimento.

Na leitura do último texto dos autores Klüber, Tambarussi e Mutti (2022), foram abordadas compreensões sobre o problema filosófico da representação, tanto do ponto de vista da teoria clássica do conhecimento, quanto do ponto de vista fenomenológico, apresentando desdobramentos para a Modelagem Matemática na Educação Matemática. Os autores argumentam que a representação está articulada com outros aspectos da Modelagem, como modelo matemático e realidade. Descortinam o sentido de representação na fenomenologia, ou seja, o ato de representar não contém nenhum aspecto do objeto meramente representado, não é uma imagem dele ou uma cópia, discordando do ponto de vista da teoria clássica, na qual a representação é vista como uma imagem do objeto já impressa na mente.

Do movimento de discussões e reflexões, notamos que a metodologia utilizada, centrada nos alunos, contribuiu significativamente para compreensão dos conceitos elencados nas aulas, visto que pôde ser expressa em atitudes de relacionamento colaborativo e empático, experiência unificadora, e diálogo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto evidencia a relevância dos pós-graduandos vivenciarem experiências com a Filosofia da Matemática e a abordagem fenomenológica durante a formação, visto que esses momentos propiciam reflexões e questionamentos sobre o saber matemático e o conhecimento, além de incentivar os estudantes a buscarem compreensões sobre estar-no-mundo, ou seja, o modo com que se relaciona e se constitui no mundo.

Em relação à leitura dos textos, a dificuldade de compreensão era constante, principalmente, nos textos relacionados sobre os aspectos da Fenomenologia, que por conta da mudança radical de atitude, precisa ser lida com cuidado para não se misturar a outras perspectivas filosóficas realistas. Enfatizamos ainda, a dificuldade em realizar as sínteses e as perguntas para discussão em aula. Porém, foram momentos necessários para um entendimento inicial e análise individual dos textos trabalhados. Assim, durante as aulas as discussões e reflexões eram fundamentadas, já que todos os alunos tiveram o esforço para compreender os textos *a priori*.

Destacamos que os momentos de interação em aula foram relevantes para o entendimento de aspectos que individualmente não tinham sido vislumbrados, além de propiciar compreensões mais profundas, despertando questionamentos e dúvidas com o intuito de incentivar os alunos a continuarem buscando compreender os aspectos da Fenomenologia e da Filosofia da Matemática e, portanto, de uma Filosofia Fenomenológica da Matemática.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos ao docente Dr. Tiago Emanuel Klüber pelas significativas contribuições neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Edmund Husserl:** pensar Deus, crer em Deus. São Paulo: Paulus, 2016.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia.** Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru: Edusc, 2006a.

ALES BELLO, Angela. Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 11, p. 28-34, out. 2006b. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6719/4292. Acesso em: 18 de jul. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020 / 30 – 56. Disponível em:

https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p30-56.id928. Acesso em: 14 de jul. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Filosofia da Educação Matemática.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Filosofia da Educação Matemática:** fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Unesp, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia:** confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

DA SILVA, Jairo José. Fenomenologia e Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Filosofia da Educação Matemática:** fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Unesp, 2010. p. 49-60.

DA SILVA, Jairo José. **Filosofias da matemática.** São Paulo: Unesp, 2007.

FERNANDES, Marcio Luiz. Experiência religiosa e Psicologia: contribuições da fenomenologia segundo Ales Bello. **Revista Pistis Praxis**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 153-172, abr. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Disponível em: https://doi.org/10.7213/2175-1838.09.001.DS07. Acesso em: 14 jul. 2023.

HUSSERL, Edmund. The Origin of Geometry. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. In: HUSSERL, Edmund. **The Crisis of European Science.** Illinois: Northwestern Press, 1970.

KLÜBER, Tiago Emanuel; TAMBARUSSI, Carla Melli; MUTTI, Gabriele de Sousa Lins. O problema filosófico da teoria da representação e desdobramentos para a Modelagem Matemática na Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa,** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 289-324, 31 ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1983-3156.2022v24i2p289-324. Acesso em: 18 de jul. 2023.

KLÜBER, Tiago Emanuel. **Modelagem matemática e etnomatemática no contexto da educação matemática:** aspectos filosóficos e epistemológicos. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1204. Acesso em: 04 de jul. 2023.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Centauro, 2006.

MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel; BICUDO, Irineu. Uma Discussão sobre a Constituição do Saber Matemático e seus Reflexos na Educação Matemática. **Bolema,** Rio Claro, v. 16, n.19, p. 1-13, maio. 2003. Disponível em:

https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10555. Acesso em: 04 de jul. 2023.

SHAPIRO, Stewart. **Filosofia da Matemática.** Lisboa: Edições 70, 1951.

A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA: O DIÁLOGO COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer reflexões sobre a Metodologia de Investigação Comunicativa – MIC e suas potencialidades na ampliação do debate em torno das metodologias utilizadas nas pesquisas educacionais, principalmente as que tem como objetivo identificar e conhecer as práticas beneficiadoras da construção de uma escola para todos e a superação das práticas que impedem ou dificultam esta constituição. Para isso, a MIC toma como base para a compreensão da realidade e das ações dos sujeitos, a teoria da ação comunicativa de Habermas (2019) e a dialogicidade de Freire (2015), no qual o diálogo é compreendido como provocador da curiosidade epistemológica e, por sua vez, da recriação da cultura. Partindo destes principais fundamentos, a MIC possui postulados próprios para a coleta e análise de dados que são embasados na postura realizativa e na ruptura do nível hierárquico de interpretação do pesquisador e na compreensão de que os homens e mulheres são sujeitos de seu processo de conhecimento e que contribuem com sua percepção sobre o mundo na construção da pesquisa científica. Desta forma, esta metodologia permite estabelecer novas relações entre pesquisador (a) e pesquisados (as), no qual imperam as argumentações e não as relações de poder, gerando uma nova prática democrática compromissada na busca pela transformação das relações de poder, na superação das desigualdades e nas lutas por uma educação mais digna para todos.

Palavras-chave: Metodologia da pesquisa em educação. Metodologia de Investigação Comunicativa. Ação Comunicativa. Dialogicidade.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão sobre a Metodologia de Investigação Comunicativa – MIC e suas possibilidades para a ampliação do debate em torno das metodologias utilizadas na pesquisa em educação, especialmente as que tem como objetivo identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e a superação das práticas que impedem ou dificultam tal construção.

Considerando estes objetivos, a MIC foi elaborada na Europa pela *Community of Research on Excellence for All* – CREA em 1991 e desde de 2001 no Brasil, tem sido utilizada em diversas pesquisas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e, atualmente vem sendo objeto de estudo e metodologia utilizada para a condução de algumas

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, luanapieckhardtsouza@gmail.com

pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas – Didática e Formação Docente – GEPEDIDO do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE – UEPG.

Para esta metodologia, o ponto de partida é a possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e tratá-la objetivamente, para transformá-la, superando as desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Para isso, toma como base para a compreensão da realidade e das ações dos sujeitos, a teoria da ação comunicativa de Habermas (2019), no qual a subjetividade surgiria da intersubjetividade, ou seja, os significados das ações dos sujeitos sobre o mundo seriam provenientes de suas relações com outras pessoas no mundo social e a dialogicidade de Freire (2015), no qual o diálogo é compreendido como provocador da curiosidade epistemológica e, por sua vez, da recriação da cultura.

Partindo destes principais fundamentos, a MIC possui postulados próprios para a coleta e análise de dados que são embasados nas dimensões ontológica, referentes à concepção de realidade; a dimensão epistemológica, referente a como se conhece esta realidade e, por último, a dimensão metodológica, referente a como se investiga a realidade e quais instrumentos são utilizados. Desta forma, buscando elucidar estas compreensões o artigo está dividido nas seguintes seções: a primeira, no qual abordam-se brevemente a teoria da ação comunicativa de Habermas (2019) e a dialogicidade de Freire e sua relação com a MIC. No segundo momento, são abordadas as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da metodologia, os pressupostos utilizados para a coleta e análise de dados e na sequência os instrumentos utilizados e, por fim, as considerações finais.

2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E A DIALOGICIDADE

Para os formuladores da MIC (GÓMEZ et. al, 2006; CREA, 1998a, 1998b), na investigação comunicativa parte-se do princípio de que é possível conhecer a realidade social de maneira objetiva, que é possível conhecê-la cientificamente e tratá-la com objetividade para transformá-la, superando as desigualdades, considerando todos os seres humanos como capazes de realizar esta transformação.

Partindo desta compreensão, a teoria da ação comunicativa de Habermas (1929-), compreende a realidade como composta por três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, que em conjunto formariam os três planos do mundo da vida, local onde se desenrolariam a sociedade, a cultura e a personalidade.

O mundo objetivo pode ser descrito como sendo a "totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo" (HABERMAS, 2019, p. 125). As ações que são inerentes as intervenções dos sujeitos neste mundo são as teleológicas, compreendidas como sendo aquelas, no qual os atores sociais escolhem dentre as diversas alternativas as melhores para alcançar um determinado fim.

O mundo social, assim, seria aquele no qual existe um "contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais justificadas" (HABERMAS, 2019, p. 128). As ações aqui seriam reguladas por normas e se referem ao comportamento de um ator segundo valores em comuns ao grupo social. O mundo subjetivo, por sua vez, seria caracterizado como o conjunto das vivências subjetivas, e seria formado a partir dos outros dois mundos. As ações desenvolvidas pelos sujeitos neste contexto, seriam as dramatúrgicas e as pessoas se comportariam como se as outras fossem seu público, construindo uma certa imagem.

Para Habermas (2019), os sujeitos ao se posicionarem ou se expressarem sobre um assunto o fariam dentro dos limites do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo e as ações envolveriam os três mundos que se uniriam em uma relação intrínseca para formar o mundo da vida: a ação teleológica implicaria o mundo objetivo; a ação com base em normas envolveria o mundo objetivo e o social e, por fim, a ação dramatúrgica envolveria o mundo subjetivo, mas também o social e o objetivo, já que a subjetividade se forma na intersubjetividade do mundo social referenciada no mundo objetivo. (HABERMAS 2019; MELLO, 2006).

Desta forma, para o autor, os sujeitos agem comunicativamente em busca do entendimento no contexto de um mundo da vida, observadas todas as pretensões de validade e a ação comunicativa pode ser compreendida como a interação que ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação com fins de entendimento. Este último, representa mais que um consenso ou acordo, mas na perspectiva dos participantes do diálogo, representa um processo de argumentação e

convencimento mútuo motivado pelas razões e coordenado pelas ações dos sujeitos.

Para que esta argumentação aconteça, é necessário que sejam consideradas as pretensões de validade que formam a base racional da nossa fala e linguagem manifestas a pelo menos um ouvinte durante o diálogo. Assim, para que ocorra o entendimento é preciso que a intenção comunicativa dos sujeitos falantes pressuponha "uma ação correta no contexto normativo, a partir de um enunciado verdadeiro, passível de comprovação e que tenha expressado de forma veraz suas opiniões, intenções e sentimentos (correção, verdade e veracidade), ligadas à razão comunicativa." (HABERMAS, 2019, p. 189).

Neste sentido, o autor compreende que a sociedade é formada por uma unidade composta por um sistema e um mundo da vida, no qual duas formas de razão são existentes e concomitantes. O sistema constituído pelos subsistemas econômico e político, é apresentado por Habermas (2019) como sendo guiado pelos que agem mutuamente pelo dinheiro e poder com finalidade de obter êxito, representado pelo lucro e pela dominação em que existiria a predominância de uma razão instrumental. Esta forma de racionalidade se manifesta focalizando os interesses próprios e o sujeito utiliza os meios necessários considerando o outro sujeito como um meio para se alcançar um fim.

Por outro lado, a razão comunicativa está presente no mundo da vida, quando os sujeitos buscam o entendimento por meio de uma linguagem livre de coerção, no qual se busca a melhor solução para o coletivo em relação ao problema apresentado, colocando o diálogo na centralidade da construção de consensos democráticos embasados em pretensões de validade.É a partir disso, que a MIC insere em sua perspectiva a dialogicidade de Paulo Freire (2015) como forma de construir o conhecimento e a realidade.

Para Freire (2015), a perspectiva dialógica pressupõe um distanciamento epistemológico do que se investiga para, assim, poder se aproximar deste objeto. Neste sentido, a comunicação e a informação são percebidas como elementos que superam o suporte (como contexto no qual homens e mulheres estão inseridos), uma vez que é por meio dele que a humanidade transforma o suporte em mundo e a existência em vida, diferenciando-se dos animais que só percebem o mundo como suporte e sobrevivem nele. (FREIRE, 2015; MELLO, 2006).

Para transformar o suporte em mundo e a existência em vida a curiosidade representa um importante papel, já que é a capacidade de sempre surpreender-se e procurar explicações e compreensões sobre o mundo em que vivem, que oportuniza aos homens e mulheres a disponibilidade para aprender e para saber-se inacabado. Esta curiosidade epistemológica é permeada pela rigorosidade metódica e, para favorece-la, o diálogo é o fator mais importante, pois é através dele que se assumem posturas críticas - condição implicada na ação dialógica- no qual, a preocupação em aprender o objeto e sua razão é mediada pelos sujeitos do diálogo.

Partindo desta compreensão, percebe-se que o diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, coloca-se em dúvida questões que até o momento eram consideradas válidas, nos vemos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Diante disso, o próximo tópico discutirá as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da metodologia.

3 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA E SUAS DIMENSÕES

A partir da teoria da ação comunicativa e da dialogicidade, a MIC considera que os sujeitos participantes de uma investigação científica possuem linguagem e ação para compreender o seu mundo da vida, a partir da interlocução entre os outros três mundos e de sua relação com o sistema. Neste sentido, Mello (2006), aponta que ambos – pesquisador (a) e pesquisados (as) - estão em um processo de experiência comunicativa e podem ser observados a partir de dois preceitos: o de postura realizativa e o de ruptura de desnível interpretativo.

A postura realizativa pode ser compreendida como a posição de igualdade que o (a) pesquisador (a) assume diante dos temas discutidos durante a pesquisa, não omitindo sua visão, mas não deixando que este posicionamento tenha papel de destaque nas discussões. É importante destacar que a relação igualitária não é compreendida como todos possuindo os mesmos conhecimentos, mas antes, é entendida como sendo o compartilhamento dos conhecimentos que cada um possui sobre o tema, considerando as pretensões de validade e os argumentos que são expostos, a despeito das posições de poder ocupadas pelos sujeitos participantes do diálogo.

A ruptura do desnível interpretativo é o entendimento de que todos são capazes de entender, interpretar e explicar as situações vividas. A diferença é a função que esta interpretação terá para pesquisador (a) e participantes, e que segundo Habermas (2019) afirma encontrar-se na função que cada um desempenha no processo de pesquisa: os participantes se envolvem no processo buscando um consenso para "a interpretação e coordenação de suas ações ao passo que o (a) pesquisador (a), se coloca no diálogo para descrever e interpretar estas ações em termos típico-ideais que se relacionam com o seu objeto de pesquisa." (HABERMAS, 2019, 191).

Neste sentido, o entendimento e a compreensão pelos sujeitos pressupõem a intersubjetividade que está nos próprios cotidianos compartilhados pelos sujeitos e, assim, não é algo acessório a vida social e a prática em curso, mas é parte absolutamente essencial a produção dessa vida e inseparável dela. Por este motivo, o entendimento não deve ser visto como um método especial de acesso ao mundo social, mas como "uma condição ontológica da sociedade humana produzida e reproduzida por seus membros." (HABERMAS, 2019, p. 191). Desta forma, para Gómez et. al (2006), as metodologias de investigação social que buscam analisar e conhecer as realidades sociais devem responder três questões: qual é a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira, devemos atuar para descobri-la, construí-la, transforma-la ou acordá-la?

Para a MIC, a forma de conhecermos a natureza da realidade social faz parte da dimensão ontológica da investigação social e, sendo assim, a realidade natural é compreendida como sendo independente da vontade dos sujeitos ou dos significados que são dados ao mundo natural. Segundo Gómez et al. (2006), as rochas e as montanhas vão continuar existindo, independente da vontade ou da interpretação das pessoas, por outro lado, a realidade social vai se constituindo a partir das definições atribuídas pelas pessoas mediante suas interações, já que os sujeitos são capazes de interpretar e compreender sua realidade. Desta forma, os significados são construídos por meio do consenso que perpassa as relações dialógicas e intersubjetivas, conceitos primordiais para a compreensão e atuação na realidade.

A dimensão epistemológica para a perspectiva comunicativa, é construída a partir da intersubjetividade baseando a sua validade, enquanto construção cientifica, no consenso permanente e nos acordos que são comunicativamente alcançados. A

ciência, assim, é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros, que são aceitos provisoriamente e servem para nomear o que chamamos de realidade. Este posicionamento, implica em um processo que não é neutro, mas marcado também pelas relações de poder que estão presentes em nossa sociedade. Assim, a construção cientifica é o resultado do diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre problemas sociais do mundo, e isso implica, não só conhecer a realidade e compreendê-la, mas também transformá-la, por meio da intersubjetividade e da reflexão.

Por último, a MIC a partir das dimensões epistemológica e ontológica propõem uma nova forma de pensar os métodos de investigação social e a dimensão metodológica, buscando transformar a realidade e compreendendo que os significados não são prescritos, mas antes se constroem comunicativamente, por isso podem ser utilizados métodos qualitativos ou quantitativos dependendo dos objetivos de pesquisa. Ou seja, o objeto de estudo vai sendo construído por meio das interpretações e reflexões das próprias pessoas participantes.

A partir da análise das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas das concepções elencadas Gómez et al. (2006) afirmam que, em síntese, a perspectiva comunicativa pode ser compreendida como ontologicamente comunicativa, já que a realidade social é construída pelos seres humanos intersubjetivamente, por meio dos consensos e das pretensões de validade; epistemologicamente dialógica, já que os significados e a ciência são produto do diálogo e como metodologia possibilita que pesquisador e pesquisados, participem da investigação com vistas a transformação da realidade social no qual estão inseridos.

Para isso, a MIC faz uso de postulados próprios para a análise e a interpretação da realidade social e a construção do conhecimento dialógico. O primeiro deles é a universalidade de linguagem e da ação, isso implica que todas as pessoas, independente da classe social, cor, etnia ou idade, são capazes de interagir (ação) e comunicar-se (linguagem) com os outros, ou seja, todas as pessoas possuem habilidades comunicativas, não existindo culturas inferiores ou superiores, mas sim, diferentes. O segundo, é considerar todas as pessoas como agentes sociais transformadores, sendo capazes de interpretar, refletir, estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, criar conhecimento e gerar transformações na realidade em que vivem.

ISSN: 2176 - 1396

O próximo princípio é o da racionalidade comunicativa, que significa considerar que todos os agentes sociais são capazes de agir e se comunicar, a linguagem aqui é utilizada como meio de diálogo e de entendimento e não apenas como um meio para se chegar a um determinado fim. Desta forma, para se conhecer como determinada ação é produzida, é preciso compreender qual é o sentido comum que as pessoas atribuem a ela, considerando os contextos nos quais as ações foram produzidas. Ao se considerar onde esta ação foi produzida, é preciso ter em mente de que não há uma interpretação mais verdadeira que a outra, mas antes, é preciso se aproximar da realidade social através das interpretações compartilhadas, dialogadas e consensuadas sem uma hierarquia interpretativa, sendo estes mais dois princípios da MIC.

Neste sentido, é preciso perceber que todos partem de um nível epistemológico igual, ou seja, ao interpretar a realidade o pesquisador é parte do processo, participando e levando para o diálogo as suas experiências e saberes com o objetivo de contribuir com as discussões e não a de se impor como detentor de um conhecimento válido pela sua posição. Por fim, o conhecimento dialógico, último dos princípios, é construído partindo das pretensões de validade, na comunicação e no diálogo, deixando de lado as pretensões de poder existentes.

Os postulados acima descritos são indispensáveis para a realização da pesquisa com o uso da MIC e precisam ser considerados em cada etapa da coleta de dados e análise de dados. Por consequência, as estratégias para a coleta de dados, os instrumentos utilizados serem qualitativos ou quantitativos não são tão importantes, mas o importante é que independentemente de como se seguirá o processo de pesquisa, que este ocorra com orientação comunicativa.

Desta forma, para acessar os três planos do mundo da vida e os três processos de reprodução da sociedade descritos por Habermas (2019), a MIC combina técnicas qualitativas e quantitativas, que serão apresentadas no próximo tópico.

4 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA

A pesquisa com orientação comunicativa a partir dos pressupostos da MIC, conforme apontado, pode utilizar de técnicas qualitativas e quantitativas. As técnicas quantitativas podem ser questionários e entrevistas rápidas, no qual se buscam

informações preliminares para a condução de um estudo mais aprofundado. Já as técnicas qualitativas devem permitir pôr em prática a postura realizativa, a ruptura do pressuposto de hierarquia interpretativa e os pressupostos da investigação comunicativa e estas são: os grupos de discussão comunicativo; relatos comunicativos de vida, entrevistas em profundidade e observações comunicativas.

O grupo de discussão comunicativo é um espaço desenvolvido para o diálogo constante entre todos os iguais sobre temas diversos da pesquisa, sempre orientado quanto ao objeto de pesquisa elencado. Por isso, afirma-se que o grupo de discussão comunicativo tem de estar formado por grupos naturais, ser realizado em uma das situações comunicativas habituais dos/as participantes em espaços de seu convívio natural, passando o investigador a integrá-lo. O grupo de discussão comunicativo é uma interpretação coletiva da realidade (CREA, 1998a) e as pretensões dentro das discussões precisam ser as de validade e não as de poder, uma vez que as interpretações são construídas coletivamente.

Os relatos comunicativos de vida têm como objetivo a compreensão detalhada do mundo da vida e das interpretações que os sujeitos fazem de seu cotidiano a partir de uma relação dialógica, que será compartilhada entre o pesquisador e o participante, buscando assim, por meio desses relatos, a maneira como as pessoas vivem, atuam e refletem sobre suas vidas e suas ações. Desta forma, “esta técnica se centra fundamentalmente no debate sobre a construção do mundo da vida cotidiana do sujeito, já que o mundo social tem uma peculiar estrutura de sentido e relevância para todas as pessoas, que vivem e nele atuam.” (CREA, 1998a., p. 73).

As entrevistas comunicativas em profundidade são realizadas ao longo de um tempo com diversos encontros entre pesquisador (a) e sujeitos, em locais que fazem parte do seu cotidiano para falar sobre aspectos que o compõem e as compreensões e interpretações são construídas de forma conjunta. A transcrição da entrevista é apresentada ao sujeito participante, já que este sabe dos temas e objetivos da pesquisa desde o início, e parte-se de questões chave do mundo da vida dos sujeitos, oferecendo ao mesmo a oportunidade de revisar e discutir os dados coletados e sintetizá-los de maneira a expressar um compromisso conjunto com o processo de investigação conduzido.

Na observação comunicativa o (a) pesquisador (a) e o sujeito participante da observação comunicativa tratam e partilham os significados e interpretações. Nela,

assim como nos relatos de vida cotidiana, a função de interpretação incide tanto sobre a pessoa que está investigando como sobre o sujeito da observação. Assim, esta técnica permite utilizar os elementos mais positivos da observação tradicional e da observação participante e ir além, porque o sujeito participante pode interpretar as reflexões ou ideias que o pesquisador produziu a partir da observação da pessoa participante. (CREA, 1998a).

As fases da observação comunicativa são: observação no lugar habitual onde se realiza a atividade, observação participante (enquanto participação na atividade realizada pelo sujeito e redação posterior da observação) e fase comunicativa (comentário a posteriori do texto resultante da observação, chegando-se a uma observação consensuada). (MELLO, 2006; CREA, 1998a)

Por fim, na análise dos dados busca-se além do compartilhamento das compreensões pelos sujeitos, há a incorporação de uma categoria de análise que sempre está presente nas pesquisas sob esta perspectiva que é a análise, a identificação e a descrição das dimensões exclusoras e transformadoras das práticas e processos investigados. Desta forma, se a presença dos sujeitos participantes no âmbito interpretativo traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de parcialidades analíticas produzidas pela visão de mundo que possuem o (a) pesquisador (a), “a presença da categorização dos dados em dimensões exclusoras e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, relevância social.” (MELLO, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa com a MIC identifica as barreiras expressas nas dimensões exclusoras e encontra nas dimensões transformadoras formas de superar as desigualdades encontradas, de forma que os estudos podem ser utilizados para a construção de novas formas de organização social a partir de um contexto comunicativo. Por isso, esta metodologia e os seus pressupostos formam um conjunto teórico metodológico baseado em uma postura dialógica diante dos pesquisados e da produção do conhecimento, entendendo todos como capazes de transformar sua realidade, a partir da reflexão sobre si e seu lugar no mundo com outros homens e mulheres e os processos de entendimento que envolvem a sua vida social e sua relação com o sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este artigo, buscou-se refletir sobre como a Metodologia de Investigação Comunicativa – MIC pode auxiliar na construção de uma perspectiva dialógica da pesquisa educacional, considerando os sujeitos participantes e as suas realidades como potenciais na transformação de si e de suas realidades. Neste sentido, a compreensão de que os homens e mulheres são sujeitos de seu processo de conhecimento e que contribuem com sua percepção sobre o mundo na construção da pesquisa científica, permite desenvolver o diálogo com os diferentes.

Estas relações que trazem consigo não uma dicotomia entre pesquisador e pesquisado, mas sim novas relações, no qual imperam as argumentações e não as relações de poder, podem gerar uma nova prática democrática e principalmente, desnudar as relações de desigualdade e de opressão que cada vez mais tem se tornado tão valorizadas pela nossa sociedade.

O conhecimento, assim, não se faz isolado, mas sim na coletividade, na práxis dos homens e mulheres em sua atuação no mundo/com o mundo mediado pela linguagem e as ações desempenhadas para uma comunidade mais dialógica, no qual impere uma razão comunicativa e os consensos sejam cada vez mais presentes. Neste interim, os pesquisadores (as), assumem como compromisso a busca pela transformação das relações, da superação das desigualdades e nas lutas por uma educação mais digna para todos.

REFERÊNCIAS

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGCYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998a.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Teoria i Metodología Comunicativa**: diàleg i transformació social. ACES – CIRIT. Barcelona, 1998b**.**

GÓMEZ, J. et al**. Metodologia Comunicativa Crítica.** Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Á sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho Dagua, 2015.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa 1**: racionalidade da ação e racionalização social. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29 Reunião ANPED Anual**, [*s.l.*], 2006. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/metodologia-de-investigacao-comunicativa-contribuicoes-para-pesquisa-educacional-0. Acesso em: 20 abr. 2023.

O QUE A EXPERIÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NOS ENSINOU? COMPARTILHANDO OS SABERES ADVINDOS DO DESAFIO DA PESQUISA

Nilzilene Imaculada Lucindo[1]

Andressa Maris Rezende Oliveri[2]

Regina Magna Bonifácio de Araújo[3]

RESUMO

O ingresso na Pós-Graduação exige dos estudantes tempo e dedicação no desenvolvimento de suas pesquisas. Ao longo desta trajetória, há diferentes desafios que precisam ser superados com preparação, estudo, reflexão, flexibilidade e diálogo com os pares. Diante disso, este trabalho, de cunho teórico e reflexivo, apresenta algumas experiências vivenciadas por duas pesquisadoras na Pós-Graduação no curso de Doutorado em Educação. A primeira pesquisa abordou a formação do pedagogo para atuação em espaços não escolares como museus, hospitais e o sistema prisional. Já a segunda investigação tratou da análise dos efeitos dos programas PRODOCÊNCIA, OBEDUC e PIBID na formação continuada de professores. A partir desses estudos, discute-se alguns desafios na realização da pesquisa no contexto brasileiro e a importância da observação dos cuidados éticos em pesquisa. O referencial teórico utilizado é firmado nos estudos de Alves (1992), Ferreira (2002) Romanowski e Ens (2006), Mainardes e Cury (2019). Compreende-se que a formação do pesquisador deve ocorrer em um processo de estudo, reflexão e diálogo com os pares na produção do conhecimento. A inserção dos pesquisadores em grupos de pesquisa e em projetos de iniciação científica contribuem para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho com pesquisa. Os investimentos dos governos federal e estadual com a criação de programas para formação e financiamento de pesquisas e pesquisadores são essenciais para o avanço do conhecimento nas diversas áreas.

Palavras-chave: Desafios da pesquisa. Formação do pesquisador. Pesquisa na Pós-Graduação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso na Pós-Graduação é um objetivo perseguido por muitos graduados, principalmente, por aqueles que buscam seguir a carreira acadêmica. A produção de conhecimento, o que se espera de um pós-graduando, é sempre um desafio, considerando que esses conhecimentos são, assim como as ideias, representações da vida do ser humano, num determinado momento da história (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). A formação do pesquisador ocorre em um processo de indagação, reflexão, estudo e troca de conhecimentos entre pesquisadores

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. nilzilenelucindo@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. andressamaris@yahoo.com.br
[3] Doutora em Educação pela Unicamp e docente do Departamento de Educação e do PPGE/UFOP. regina.araujo@ufop.edu.br

experientes e iniciantes, em que o pesquisador se constrói como sujeito capaz de refletir e produzir conhecimento de forma crítica e emancipadora (FREIRE, 2008).

Trabalhar com pesquisa envolve o desenvolvimento de capacidades como as de observação; atenção concentrada; síntese; registro; formação inicial para o desenvolvimento da pesquisa na graduação; inserção em grupos de pesquisa; participação em projetos de iniciação científica etc.

Para além das questões citadas acima, o trabalho de pesquisa abrange os aspectos inerentes a esta atividade como o cuidado com os procedimentos éticos, a sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), escolha do objeto de pesquisa, a formulação do problema, a seleção do referencial teórico e metodológico, a produção e análise dos dados, a divulgação dos resultados, entre outros.

Em vista disso, este trabalho tem o propósito de trazer à cena conhecimentos construídos e desafios vivenciados por duas pesquisadoras durante a sua trajetória na Pós-Graduação em Educação, no curso de Doutorado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública. Busca-se, com a socialização dessa experiência, corroborar a formação de futuros pesquisadores. A primeira pesquisa abordou a formação e a atuação de profissionais de Pedagogia em espaços de Educação Não Escolar. A segunda investigação tratou da análise dos efeitos do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação continuada de professores do Ensino Superior e da Educação Básica.

O texto está organizado em cinco seções. A primeira consiste nesta introdução que contextualiza a temática e apresenta o objetivo do trabalho. A segunda seção aborda acerca da revisão de literatura, etapa fundamental que não pode ser desconsiderada ao iniciarmos qualquer investigação, bem como, as contribuições desse tipo de estudo exploratório. Já os cuidados éticos que devem ser tomados quando optamos pelas investigações que envolvem seres humanos são evidenciados na seção três. Na quarta seção discute-se os desafios vivenciados durante o processo de construção da pesquisa e como foi possível superá-los. Encerrando, algumas considerações são tecidas e por fim seguem as referências empregadas.

2 O INÍCIO DE UMA PESQUISA: OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Pesquisadores experientes revelam que a primeira etapa de qualquer processo de investigativo exige conhecer o que já foi produzido sobre o objeto de estudo ou a temática que se pretende pesquisar. Esse tipo de levantamento de caráter bibliográfico é o que denominamos de Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Estado da Questão. Embora cada um tenha a sua especificidade, a finalidade comum desse tipo de levantamento é conhecer a produção científica de uma determinada área. Na perspectiva de Alves (1992, p.52), a revisão de literatura

> ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada.

As pesquisas de caráter bibliográfico são conceituadas por Ferreira (2002) de "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Romanowski e Ens (2006) também conceituam esse tipo de pesquisa. Na visão destas autoras,

> [...] os estudos de "estado da arte" que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um "estado da arte" sobre "Formação de Professores no Brasil" não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39-40).

Morosini (2015, p. 102) define o estado do conhecimento como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

Observa-se que Morosini (2015) nomeia de "Estado do Conhecimento" o que Romanowski e Ens (2006) denominam de "Estado da Arte". Para essas autoras, as pesquisas denominadas "estado da arte" são mais amplas e não estão restritas aos estudos dos resumos de dissertações e teses, elas agregam estudos sobre as produções em congressos e publicações em periódicos, ao passo que as pesquisas

conceituadas de “estado do conhecimento” priorizam apenas um setor das publicações. A diferença entre os conceitos adotados por Romanowski e Ens (2006) e Morosini (2015) reside apenas na amplitude das fontes que são pesquisadas, pois ambos os estudos possuem a mesma finalidade.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7) já falam em estado da questão, o qual consiste em

> levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Após conceituar esses tipos de estudos exploratórios, aborda-se como se dá o desenvolvimento desses. Os dois trabalhos de doutorado tomaram como base de dados o catálogo de teses e dissertações disponibilizado pela CAPES, sendo realizado o Estado do Conhecimento e o Estado da Questão. De acordo com André (2010) a produção da Pós-Graduação é um recorte representativo, já que no Brasil a maioria das pesquisas é realizada nesse âmbito.

Este mapeamento buscou levantar, no primeiro trabalho, as pesquisas de mestrado e doutorado que abordaram o pedagogo em espaços não escolares e, para tanto, utilizou como descritores as palavras-chave: pedagogo; atuação profissional; educação não formal; espaços não escolares. Como delimitação temporal, foi estabelecido o recorte entre 2006 e 2018, tendo em vista o ano que passou a vigorar a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que faz menção à formação do pedagogo para os espaços não escolares e o ano anterior ao início do Doutorado.

A busca permitiu o acesso à diversas dissertações e teses, no entanto, como forma de delimitar o campo de investigação, o recorte priorizou apenas as pesquisas concentradas na área de educação que se aproximavam do objeto em estudo: o pedagogo em espaços não escolares. Pesquisas que não focalizavam o pedagogo foram descartadas.

Como nem todos os trabalhos selecionados estavam disponíveis para *download* na plataforma da Capes, visto que alguns foram concluídos em período anterior à implementação da Plataforma Sucupira, foi necessário recorrer a outras bases como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao banco de dissertações e teses dos programas onde os trabalhos foram defendidos.

Já a segunda pesquisa realizou um Estado da Questão com o objetivo de compreender o modo como a abordagem do ciclo de políticas tem sido utilizada na análise das políticas e programas na área de educação e formação docente. Foram selecionadas apenas as teses que tinham este enfoque e desenvolvidas entre 2009 e 2019. A maioria dos programas de formação docente foram implementados neste período, devido a promulgação do Decreto nº 6.755/2009 que trata da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Foram utilizados os descritores: “ciclo de políticas; programas de formação de professores” para a busca no Repositório de Teses e Dissertações da Capes e na base da biblioteca digital BDTD.

As duas pesquisadoras estabeleceram três etapas para selecionar os trabalhos. A primeira era relativa à leitura do título do trabalho com vistas a avaliar se a temática era de interesse. Se o título não permitisse identificar a temática, partíamos para a segunda etapa que consistia na leitura do resumo. Se essa não foi fosse suficiente, na terceira etapa o material era lido na íntegra. De posse dos trabalhos selecionados, partiu-se para a sua análise.

Diante disso, uma questão vem à tona: “quais dados levantar”? Como se busca ter uma visão ampla da produção, cabe ao pesquisador identificar dados que também se aproximam dos seus objetivos de pesquisas. Neste sentido, considera-se interessante pontuar aspectos relativos ao objeto de estudo; aos objetivos das pesquisas identificadas; ao método utilizado (tipo de abordagem, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, sujeitos dessas investigações, tipo de análise empreendida); principais autores que fundamentam a temática; ênfase dada nas temáticas; e outros dados como regiões em que situa a produção; ano de produção; tipo de IES em que os estudos são desenvolvidos; possíveis lacunas da produção etc.

Como expôs Alves (1992), esta revisão de literatura traz contribuições importantes para o pesquisador, pois podem corroborar na delimitação do seu próprio objeto de estudo e nos referenciais teóricos e metodológicos a serem empregados. Além disso, possibilitam ampliar as fontes de pesquisa, apontar as lacunas do tema em pauta, avaliar o que já foi produzido, avançar na produção do conhecimento e dialogar com a própria investigação que está em fase de produção.

3. PESQUISAS COM SERES HUMANOS: CUIDADOS ÉTICOS E O ACESSO AOS PARTICIPANTES

O desenvolvimento de pesquisas com seres humanos abrange vários aspectos que precisam ser observados, dentre os quais destacamos os cuidados éticos como a confidencialidade, o acesso aos participantes, a integridade, a autonomia, a vontade, a transparência, a proteção e armazenamento dos dados (MAINARDES e CURY, 2019). Desta forma, é importante que as pesquisas que envolvam seres humanos sejam submetidas ao CEP, de modo que sejam observados os princípios éticos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A submissão ao CEP também é uma forma de certificação da pesquisa e do pesquisador, quanto a observação dos procedimentos éticos, diante das instituições, sujeitos participantes e dos periódicos, nos quais serão publicados trabalhos oriundos destes estudos. A literatura da área tem apontado desafios concernentes ao processo de avaliação das pesquisas com seres humanos na área de ciências humanas e sociais (CHS). Os estudos dessa área possuem especificidades e práticas de pesquisa diferentes das ciências biomédicas. Os trabalhos da área de CHS não interveem diretamente no participante e tem riscos de natureza e grau diferentes das pesquisas na área da saúde (LOPES-JUNIOR, *et al,* 2016). Assim, é necessário um processo de avaliação que considere as especificidades daquela área.

Em relação ao contato com os colaboradores, é importante observar que esse requer cuidados especiais. São homens e mulheres que dedicam uma parte do seu tempo a auxiliar na busca de respostas para uma investigação. Assim, todo o respeito e consideração para com eles são essenciais e precisam estar presentes nesta relação, desde o primeiro encontro. Como princípios que devem ser observados, sugerimos esclarecer todas as etapas da pesquisa, garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados, ter uma escuta atenta quanto às demandas e necessidades desses colaboradores ao longo da pesquisa. E, por fim, após tudo concluído e a investigação encerrada, retornar apresentando os resultados a esses participantes.

No que se refere aos desafios relativos ao acesso aos participantes, à primeira pesquisa tinha como público-alvo sujeitos oriundos das áreas da saúde, segurança e cultura. O acesso aos participantes foi prejudicado em função da pandemia da covid-19, pois em 2020 as pesquisas nos âmbitos salientados foram suspensas dado o contexto vivenciado e o fechamento de diversas instituições. Desse modo, só foi possível realizar a coleta no ano seguinte, o que também demandou a readequação

do cronograma, dos procedimentos e das técnicas de coleta de dados, o que exigiu flexibilidade por parte do pesquisador para alcançar os objetivos delimitados na investigação como ressaltam Lüdke e André (2013).

Um outro desafio diz respeito à forma de realizar o contato com os sujeitos, principalmente, quando se tratava de dados sigilosos e não era possível fornecer uma relação nominal dos possíveis participantes da pesquisa e seus locais de atuação. Nesse caso, a dificuldade acabou se tornando um fator positivo, pois como a pesquisadora não poderia realizar esse contato, a forma de acesso proposta pela instituição possibilitou uma maior adesão dos sujeitos ao divulgar a pesquisa na sua página da intranet. Dessa forma, todos os sujeitos potenciais tiveram acesso à pesquisa e puderam definir se era seu interesse participar ou não.

A segunda investigação teve como participantes os docentes da Educação Básica e do Ensino Superior integrantes/egressos dos programas de formação de professores PRODOCÊNCIA, OBEDUC e PIBID, desenvolvidos por duas IES no interior de Minas Gerais. Esta pesquisadora também enfrentou os mesmos desafios relatados acima com a paralisação das atividades devido a pandemia da *covid-19.*

Os docentes entrevistados estavam se adaptando ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e vivenciando uma rotina exaustiva de trabalho. Isso representou um desafio no agendamento das entrevistas, pois alguns deles relataram que estavam com várias demandas de trabalho, inclusive de cuidados com familiares. Assim, as entrevistas foram marcadas respeitando os procedimentos éticos, horários e possiblidades dos entrevistados.

4. OUTROS DESAFIOS

Alguns desafios encontrados pelos estudantes no desenvolvimento da investigação são inerentes à própria realização do Estado do Conhecimento; ao envolvimento e adesão das instituições; às fontes de dados disponibilizados para a realização de consultas; às respostas pleiteadas e obtidas das instituições, as quais exigem perspicácia e persistência por parte do investigador para traçar novos caminhos que tornem possível alcançar os objetivos estabelecidos.

No que tange ao Estado do Conhecimento, algumas limitações estão relacionadas às leituras dos resumos e aos percalços já pontuados por Romanowski e Ens (2006). Algumas vezes, os resumos se mostram insuficientes na compreensão

da pesquisa que foi realizada, à medida que deixam de indicar a metodologia e os instrumentos utilizados para realizar a coleta de dados, o contexto de realização das investigações, o objeto de estudo e até quem são os sujeitos da pesquisa. Esses percalços fazem com que o leitor tenha de acessar o trabalho na íntegra, mas, também ensinam como se deve elaborar um resumo. Um bom resumo é aquele que permite dar uma ideia central da pesquisa e dos resultados alcançados.

Em relação à participação das instituições no processo de pesquisa, a autora da primeira tese observa que nem sempre possuir o projeto de pesquisa aprovado pelo CEP da Universidade de origem do pesquisador é o suficiente. Algumas instituições, para que possam fazer parte da pesquisa ou autorizar o seu quadro de pessoal a participar, demandam a aprovação do projeto de pesquisa no seu próprio comitê. Em alguns casos, também, se faz necessário firmar um convênio entre ambas as instituições para que seja possível realizar uma pesquisa.

No tocante às fontes de consulta para realizar o levantamento de profissionais, cargos e instituições, ter acesso a números e a sujeitos, ambas as pesquisadoras buscaram informações nos portais mantidos pelas instituições que são alvo da pesquisa e por demais instituições públicas, a exemplo do Portal da Transparência do Governo Federal e Estadual, Portal das Secretarias Estaduais, Plataforma Museusbr, Portal e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - cujo propósito é atender à Lei de Acesso à Informação, *FALABR* e ao *site* da CAPES, dentre outros. Registra-se ainda que editais de concursos públicos realizados se constituem uma valiosa fonte de pesquisa para tentar localizar os profissionais a que se quer ter acesso. Dados estatísticos e censitários, glossários e enciclopédias também contribuem com as análises, bem como, outras publicações que são da área de educação.

A autora da segunda tese apontou desafios concernentes ao acesso a alguns documentos produzidos pelo governo federal e pelas IES responsáveis pelos programas analisados. Alguns deles não estavam disponíveis nos portais do governo e nos *sites* das IES. O contato via *e-mail* constante nos *sites* dos programas mantidos pelo governo federal e as solicitações realizadas no Portal da Transparência, no *FALABR* e no *e-SIC,* em alguns momentos, não obteve o resultado esperado. Em alguns casos, não foi possível ter acesso às informações e documentos, sob a justificativa de ausência de pessoal para fazer o levantamento destes junto à CAPES.

ISSN: 2176 - 1396

Com relação às solicitações feitas às IES, estas e os docentes responsáveis pelos programas responderam prontamente aos nossos contatos presenciais e via *e-mail*. No entanto, foi percebida a inexistência de um banco de dados, de sites institucionais específicos e permanentes para todos os programas nestas instituições. A ausência de instrumentos para guarda e conservação dos documentos dificulta na constituição do registro histórico, como também no planejamento de novas ações.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve como objetivo fazer uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa no que se refere aos conhecimentos construídos e desafios vivenciados por duas pesquisadoras durante suas trajetórias na Pós-Graduação em Educação no curso de doutorado em uma IES pública. Para finalizar este texto tentamos responder à questão posta em seu título: “O que a experiência da Pós-Graduação nos ensinou?”

No processo de formação, enquanto pesquisadoras na Pós-Graduação no curso de doutorado, foram vivenciadas várias etapas inerentes ao processo de pesquisa como a redação do projeto; a seleção e o acesso aos participantes; a produção e análise dos dados; o registro da pesquisa na Plataforma Brasil; a avaliação pelo CEP e pelos comitês específicos das instituições pesquisadas. Nessa trajetória cada pesquisadora, a sua maneira, foi buscando caminhos para a realização de cada etapa da pesquisa. O diálogo com os orientadores e colegas do curso foi fundamental neste processo de construção de novos conhecimentos.

Salienta-se que o processo de pesquisa não deve ser vivenciado pelo pesquisador de modo solitário e isolado. O diálogo com os pares durante esta trajetória auxilia no enfrentamento dos desafios e na construção de novos conhecimentos. Além disso, é importante que os governos nas esferas federal e estadual invistam na criação de programas para o financiamento da pesquisa; na formação de novos pesquisadores; na oferta de bolsas; na remuneração dos pesquisadores. Estas ações são essenciais para o avanço do conhecimento nas diversas áreas.

6. REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq**. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em 09 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LOPES-JÚNIOR, L.C.; NASCIMENTO, L. C.; LIMA, R. A.G.; COELHO, E. B. Dificuldades e desafios em revisar aspectos éticos das pesquisas no Brasil. **Revista Gaúcha de Enfermagem,** v. 37, n. 2, p. 1-5, jun. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.; 2013.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 24-29 Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em: 30/07/2023.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2 ed., Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, RS. v.40, n.1, p.101-116, jan./abr. 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148. Acesso em: 10 maio. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

A REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM GRUPO

Vanderlei Antonio Stefanuto[1]

Veruza Cristina Mendonça [2]

Cassia Fernanda Yano [3]

RESUMO

Esta pesquisa objetivou roteirizar as etapas da revisão integrativa de literatura, assim como, verificar sua contribuição no desenvolvimento de estratégias de ensino em grupo. A metodologia estruturadora desta tipologia de revisão foi desenvolvida com base nos achados de Mendes, Silveira e Galvão (2008). A maioria dos autores realizam-na com base em 6 etapas ou momentos distintos, porém concatenados: 1º Estabelecimento da hipótese ou da pergunta de pesquisa; 2ª Determinação da amostra ou busca na literatura; 3ª Categorização dos Estudos; 4ª Avaliação de estudos utilizados na revisão; 5ª Interpretação dos resultados e; 6ª Sintetização de conhecimentos e apresentação do trabalho de revisão. Essas etapas, uma vez iniciadas devem ser cumpridas detalhadamente, independente da escolha dos autores, seguindo as adequações que se fizerem necessárias. Com base neste procedimento, certamente conseguiremos conhecer com maiores detalhamento um fato, ou um fenômeno de interesse, assim como compreender sua importância como suporte teórico para o desenvolvimento de diversas estratégias de ensino em grupo, tendo como base seus objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, assim como a leitura pormenorizada dos conteúdos dos textos científicos selecionados e correlacionados ao tema pesquisado. Contudo, a eficiência do processo da ensinagem compreendem ações multirreferenciais e indissociáveis – uso de estratégias de ensino: o planejamento dos conteúdos; a organização dos conteúdos e; a escolha dos processos avaliativos (SILVA, 2018). Essas ações coordenadas levarão a melhorias significativas para dentro do contexto educativo. Contudo, futuras pesquisas na área são necessárias, considerando a *organicidade* inerente aos processos educacionais.

Palavras-chave: 1. Ferramentas pedagógicas. 2. Ensinagem. 3. Pesquisa bibliográfica. 4. Métodos de ensino

1 INTRODUÇÃO

Em qualquer tipo de pesquisa, após a seleção do tema, faz-se necessário o uso do levantamento bibliográfico, para que se possa delimitar os percursos a serem

[1] Doutor em Ciências: Biologia na Agricultura e no Ambiente pelo Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA)/USP, professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Pinhais-PR e ProfEPT/Campus Curitiba. vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br.
[2] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Curitiba (IFPR). veruzamendonca@mail.com.
[3] Doutora em Ciências: Genética, pela Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar), professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Telêmaco Borba-PR. cassia.yano@ifpr.edu.br.

seguidos para responder aos questionamentos iniciais que deram origem a um projeto de pesquisa. Neste âmbito, a revisão de literatura "é um texto com citações que faz uma revisão do que já foi escrito sobre o assunto. Deve deixar claro de quem são as ideias ou dados apresentados" (OLIVEIRA, 2011). Existem diversos tipos de revisão de literatura em função dos critérios de seleção e complexidade. Mattar e Ramos (2021) classificam as revisões de literatura da menos sistemática para a mais sistemática: levantamento bibliográfico < Revisão narrativa < Estudo bibliométrico < Revisão de escopo < Revisão integrativa.

A revisão integrativa é um método de pesquisa vinculado à área da saúde e contribui com a prestação de cuidados, especialmente na enfermagem (ROMAN; FRIENDLANDER, 1998; SOUZA et al., 2017). Essa ferramenta didática fornece uma diversidade de informações sobre o fenômeno ou assunto a ser investigado, ou seja, proporciona a ampliação de conhecimento sobre as pesquisas de interesse, de forma sistemática e aprofundada (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; SOUZA et al., 2017). Nossa investigação partiu das seguintes perguntas de pesquisa: quais as principais etapas para o desenvolvimento de uma revisão integrativa de literatura? Como a revisão integrativa de literatura pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino em grupo?

Nos espaços formais, informais e não-formais, onde ocorre a escolarização, sempre necessitamos do auxílio de estratégias de ensino, tanto individuais, quanto grupais, vislumbrando atender as mais distintas demandas cognitivas.

As estratégias de ensino não-grupais ou individualizadas geralmente se concentram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais e Plano de Ensino Individualizado (PEI), buscando-se a inclusão discente. Contudo, para que essas ações se efetivem, necessitam de recursos financeiros direcionados especificamente para a capacitação docente e dos demais atores educativos – equipe multidisciplinar. Desta maneira haverá a promoção da aprendizagem dos envolvidos no processo (BRAUN; VIANNA, 2011). Todavia, a exposição oral e a instrução programada também poderão compor esse universo pedagógico (DÍAZ-BORDENAVE; PERREIRA, 2015) individualizado, porém menos inclusivo.

Por outro lado, as técnicas ou estratégias de ensino em grupo, objeto deste estudo, focalizam a participação coletiva de um grupo, mediada pelo professor, a partir de sua criatividade. Para tanto, o professor sempre deverá definir claramente, qual o

seu objetivo educativo com o uso de determinada ferramenta pedagógica. Portanto, torna-se fundamental que o mediador organize, prepare, planeje e conheça seu público-alvo antes de utilizá-las. Dentre as estratégias de ensino em grupo propostas por Anastasiou e Alves (2015) e Díaz-Bordenave e Pereira (2015) destacamos: (1) aula expositiva dialogada; (2) Grupos de Observação e Grupos de Verbalização; (3) Painel; (4) Debate; (5) Estudo de Caso; (6) Seminários; (7) Dramatização; (8) Método de Projetos; (9) Oficinas; (10) Tempestade Cerebral; (11) Phillips 66, dentre outros. Contudo, nada impede que essas estratégias de ensinagem[4] em grupo ou mesmo individuais ocorram concomitantemente (DÍAZ-BORDENAVE; PERREIRA, 2015). Assim sendo, esta pesquisa objetivou roteirizar as etapas da revisão integrativa de literatura, assim como, verificar sua contribuição no desenvolvimento de estratégias de ensino em grupo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Revisão Integrativa de Literatura

Com base na literatura científica, a revisão integrativa é um método de pesquisa vinculado à área da saúde e contribui com a prestação de cuidados, especialmente na enfermagem (ROMAN; FRIENDLANDER, 1998; SOUZA et al., 2017;). De maneira geral, este tipo de revisão oferece uma diversidade de informações sobre um fenômeno ou assunto a ser investigado. Assim sendo, proporciona a ampliação de conhecimentos sobre as pesquisas de interesse de forma sistemática e aprofundada (SOUZA et al., 2017), em diversas áreas do conhecimento, incluindo as áreas de ensino e educação. Neste sentido, Mattar e Ramos (2021, p. 49), estipulam que as revisões sistemáticas de literatura também podem prever,

> inclusive, a avaliação da qualidade dos textos selecionados [...] na área da educação, os produtos das revisões integrativas podem servir, por exemplo, para a avaliação e a implementação de intervenções e políticas públicas, bem como para a definição de boas práticas baseadas em evidências[5].

[4]Nosso olhar da Ensinagem aqui defendido, se debruça nas concepções defendidas pelas pesquisadoras e Educadoras, Léa das Graças Camargos Anastasiou e Alves (2015), ou seja, cremos na indissociabilidade entre os atos de ensinar; de aprender; e de apreender (ANASTASIOU; ALVES 2015).

[5] Abordagem da prática médica que voltada para melhorar e avaliar o cuidado com o paciente. Este método é usado para auxiliar os médicos a fazerem diagnósticos apropriados, construir a melhor bateria

De uma maneira geral, a execução das revisões integrativas de literatura compreende 6 etapas ou momentos: 1º Estabelecimento da hipótese ou da pergunta de pesquisa; 2ª Determinação da amostra ou busca na literatura; 3ª Categorização dos Estudos; 4ª Avaliação de estudos utilizados na revisão; 5ª Interpretação dos achados/resultados e; 6ª Sintetização de conhecimentos e apresentação do trabalho de revisão.

Kutcher e LeBaron (2022) sinalizam para a importância da contribuição de um bibliotecário com experiência durante o processo, para maximizar a busca nas bases de dados, assim como auxiliar na interpretação e análise dos resultados. Ademais os autores também destacam a inclusão de uma estrutura teórica como forma de orientação, bem como, a definição clara dos critérios de avaliação da qualidade dos estudos incluídos na pesquisa.

2.2 Estratégias de Ensino em Grupo

Neste estudo em particular, consideramos como sinônimos as palavras: métodos, técnicas, ferramenta e estratégias de ensino, além do termo ferramenta didática. Para tanto, acreditamos que, o método versa sobre os caminhos a serem percorridos para se chegar a um determinado objetivo. Por outro lado, os métodos de trabalho em grupo compreendem ações coletivas que visam a construção do conhecimento coletivo (MALHEIROS, 2019).

Contudo, independentemente da estratégia de ensino que se pretende utilizar, "o ponto de partida é a prática social do aluno [...] É preciso estar atento para que a elaboração da síntese do conhecimento [...] não fique desconsiderada" (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 81). As autoras esclarecem que uma determinada estratégia de ensino que funciona como elemento de diagnose em uma aula, poderá ser elemento de fechamento em outra, visto que tudo depende do objetivo pré-estabelecido pelo proponente. Embora saibamos que a aula expositiva e dialogada seja a principal estratégia de ensino utilizada nas mais diferentes formas e modalidades de ensino no país (ANASTASIOU; ALVES, 2015), ela jamais dará conta de atender a todas as necessidades específicas de nossos educandos. Ou seja,

---

de testes, escolher o melhor tratamento e metodologia para a prevenção de doença, bem como desenvolver orientações para grupos grandes de pacientes com a mesma doença – fonte: https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=33150&filter=ths_exact_term&q=MEDICINA+BASEADA+EM+EVIDeNCIAS.

promover a aprendizagem efetiva, contextualizada à realidade dos envolvidos (ZABALA, 1998).

Há uma pluralidade de estratégias de ensino em grupo passíveis de aplicação em sala de aula: (1) Aula expositiva dialogada; (2) Phillips 66; (2) Díade; (3) Grupo de Cochicho; (4) *Times* de Observação; (5) Grupos Pequenos; (6) Grupos de integração vertical/horizontal; (7) Grupos de verbalização e observação; (8) Tempestade cerebral; (9) Pergunta circular; (10) Painel; (11) Simpósio; (12) Reflexão ou círculo de estudos; (13) Debate; (14) Painel de oposição; (15) Estudo de casos; (16) Dramatização; (17) Seminário; (18) Estudo orientado em equipes; (19) Diálogos sucessivos; (20) Método de projeto; (21) Oficina ou Laboratório; (22) Jogos, etc. (ANASTASIOU; ALVES,2015; DÍAS-BORDENAVE; PEREIRA, 2015; SILVA, 2018; MALHEIROS, 2019).

Ao longo da análise comparativa simples entre os autores supracitados verificamos que uma mesma estratégia pode aparecer com nomes distintos – p.ex. Tempestade Cerebral = *Brainstorm*; Projeto = Método de Projetos; Solução de Problemas = Método de solução de Problema. Entretanto, o mais importante é que o docente faça a escolha com base em seus objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, para que assim, busque identificar previamente a função educativa que deseja desenvolver nos educandos (DÍAS-BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Ademais, Souza (2018) acrescenta que,

> [...] a escolha, a combinação e a aplicação dos métodos e das técnicas de ensino no decurso das aulas, por si só, não garantem uma aprendizagem eficaz. De fato, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da associação de quatro elementos didáticos, sendo eles: planejamento e fixação dos objetivos educacionais; definição e organização de conteúdos; escolha das estratégias de ensino; e, processo de avaliação [...].

Ainda assim, as concepções de Anastasiou e Alves (2015) acrescentam que são imprescindíveis a atenção, o acompanhamento e a acessibilidade docente durante o monitoramento de todas as atividades propostas.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Metodologia

Como sabemos, existem diversas maneiras de classificarmos uma pesquisa. Todavia, esta pesquisa se encontra classificada como bibliográfica, conforme com os achados de Marconi e Lakatos (2021, p.200),

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

A seguir descrevemos as seis etapas de uma revisão integrativa de literatura:

*Etapa 1: Estabelecimento da hipótese ou da pergunta de pesquisa***:** Nesta fase ocorre a escolha e a definição do tema da pesquisa, levando-se em conta os critérios internos e externos, culminando no recorte da pesquisa (OLIVEIRA, 2011); a determinação do objetivo geral e específicos – construídos a partir da pergunta de pesquisa (FONTELLES, et al., 2009); a seleção das palavras-chave ou descritores; a seleção do tema relacionado à prática clínica (se houve) e; a estruturação da hipótese ou da pergunta de pesquisa. Nesta fase também se recomenda o uso de uma base de dados. Conforme estabelecido por Costa e Zoltowshi (2014, p.61), "[...] o objetivo principal da utilização de um banco de dados de terminologias é a realização de uma busca rápida e bem-sucedida de publicações acadêmicas. Indica-se para construção da pergunta de pesquisa o uso do anagrama PICOS: população (P); intervenção (I ou exposição); comparação; desfecho (O, *outcome,* do Inglês) e; Tipo de Estudo (S, *study*, do Inglês), conforme descrito no trabalho de Galvão e Pereira (2014);

Etapa 2: Determinação da amostra ou busca na literatura: Nessa etapa são estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão; quais as bases de dados foram selecionadas (p.ex. ScieLO; Google Acadêmico) e; como se deu a seleção dos materiais a serem analisados. Para tanto, recomenda-se o uso dos caracteres booleanos (delimitadores): AND; OR e; NOT, entre as palavras-chaves ou descritores (SOUZA et al., 2017). Durante a escolha dos critérios de inclusão e exclusão é aconselhável a retomada à questão da pesquisa; a intervenção e aos resultados esperados. Em alguns casos, recomenda-se considerar os participantes do estudo (SOUZA; DIAS; CARVALHO, 2010).

Etapa 3: Categorização dos estudos: Neste momento, indica-se as extrações das informações contidas nos artigos selecionados; organização e sumarização dessas informações e; formação do banco de dados que compõem a revisão integrativa. Sequencialmente a seleção dos artigos, recomenda-se a definição de quais as informações que serão extraídas dos artigos selecionados, vislumbrando responder a nossa pergunta de pesquisa, pois não há um consenso entre os autores para o desenvolvimento desta etapa. Neste sentido, recomendamos os trabalhos de:

EVANGELISTA et al., 2016; SOUZA; DIAS; CARVALHO (2010);

Etapa 4: Avaliação dos Estudos Inclusos na revisão: Nesta etapa também há divergência entre os autores, contudo, em muitos casos, essa fase pode envolver algumas derivações: a) aplicação da análise estatística; b) Inclusão/Exclusão de Estudos e; c) Análise crítica dos estudos selecionados (MENDES, et al., 2008). Ressalta-se focalizar nos pontos fortes e fracos da literatura selecionada; representatividade dentro do contexto; omissões; imprecisões e possíveis contradições evidenciadas (TORRACO, 2016);

Etapa 5: Interpretação dos resultados: Normalmente esta fase, em uma pesquisa do tipo "convencional" é conhecida como a seção de discussão e interpretação dos resultados. Geralmente essas fases de discussão e intepretação ocorrem juntas (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 387). Os autores destacam que: "[...] a análise implica trabalhar com os dados coletados, podendo envolver sua descrição e a comparação entre diferentes condições, grupos e variáveis relacionadas à coleta [...]". Assim sendo, recomenda-se ir para além do diálogo estabelecidos entre os artigos, buscando possíveis lacunas, vislumbrando perspectivas futuras de estudo, dentro do tema em análise (SOUZA; DIAS; CARVALHO, 2010) e;

Etapa 6: Avaliação dos Estudos Inclusos na revisão: Nesta última etapa é elaborado um documento contendo a descrição de todas as etapas seguidas pelo revisor, incluindo os principais resultados, com base nos artigos selecionados. Essa divulgação atrela-se às exigências das revistas científicas na qual o revisor irá escolher submeter sua revisão para análise (ROMAN; FRIEDLANDER, 1998).

3.2. Resultados

Considerando as leituras realizadas, bem como a finalidade da revisão integrativa de literatura – ampliar o conhecimento sobre determinados assuntos ou fenômenos de interesse de maneira pormenorizada e sistemática (SOUZA et al., 2017), observamos que, assim como em qualquer pesquisa, este procedimento é primordial para o aprofundamento teórico sob o uso e aplicação das estratégias de ensino em grupo. Por intermédio desse processo, o docente fará a imersão no contexto da pesquisa, tendo como base experiências exitosas e não-exitosas de outros pesquisadores, culminando, quase sempre, no encurtamento de possíveis achados para a(s) pergunta(s) de pesquisa e resolução de possíveis melhorias no

processo de ensinagem.

Mediante ao exposto propomos um roteiro para a realização de uma revisão integrativa de literatura (RIL), conforme a (figura 01).

Figura 01 – Resumo Esquemático das principais etapas da revisão integrativa de literatura

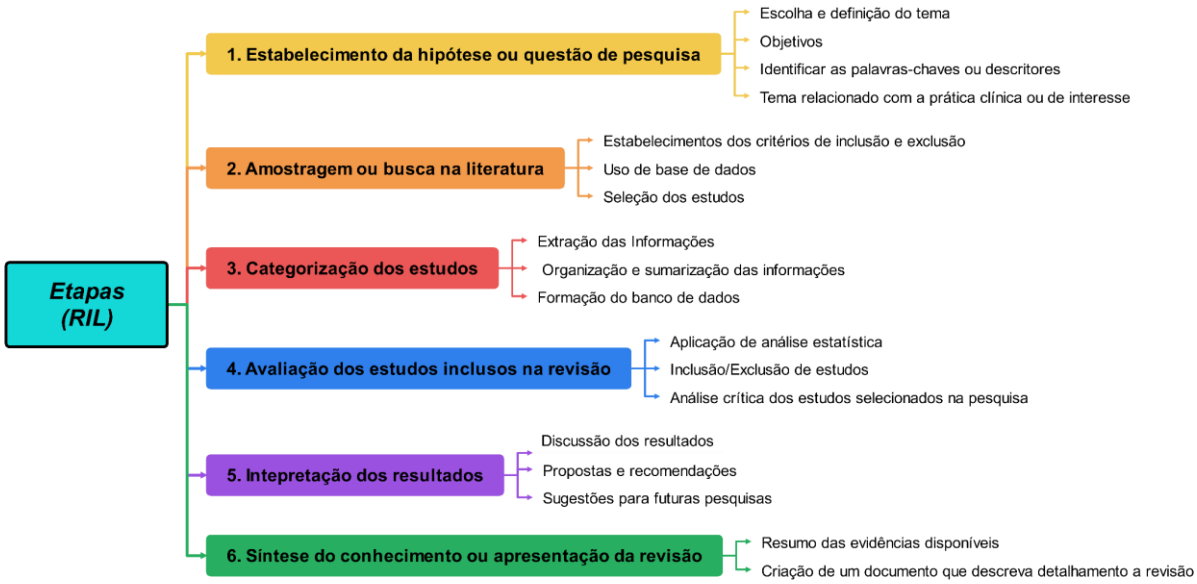

Fonte: adaptado de Mendes, Silveira e Galvão (2008).

Por exemplo, ao pesquisarmos no buscador de acesso gratuito, *Google Acadêmico®*, as palavras- chave, *Aula expositiva dialogada* e levando-se em conta alguns critérios de inclusão ((1) Período de 2019 a 2023; (2) Páginas em português; (3) Qualquer tipo de fonte) encontramos cerca de 9.770 resultados. Logicamente que nem todos os artigos têm seus acessos completos liberados. Contudo, sabemos que após a leitura de reconhecimento, culminando na leitura interpretativa, esse universo se reduzirá, nem por isso deixará de cumprir com a sua função de ampliar o universo de possibilidades para os futuros aplicadores de qualquer uma das estratégias de ensino em grupo supraditas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática de literatura é um instrumento metodológico imprescindível para se conhecer em profundidade o que já foi pesquisado sobre um determinado fato ou fenômeno. Embora tenha surgido na área da saúde, atualmente se presta para aglutinarmos informações sobre diferentes áreas do conhecimento (educação, ensino etc.), contudo devemos padronizar um roteiro e segui-lo até o final

do processo, tendo como base a busca por respostas à(s) pergunta(s) de pesquisa.

No âmbito correlacional entre as revisões integrativas e as estratégias de ensino em grupo, torna-se inquestionável a figura do mediador: interessado e devidamente capacitado. Uma vez que, a eficiência do processo da ensinagem compreendem ações multirreferenciais e indissociáveis – uso de estratégias de ensino: o planejamento dos conteúdos; a organização dos conteúdos e; a escolha dos processos avaliativos (SILVA, 2018). Desta maneira, compreendemos que essas ações coordenadas levarão a melhorias significativas para dentro do contexto educativo. Contudo, futuras pesquisas na área são necessárias para um maior aprofundamento sobre a temática em estudo, considerando a *organicidade* inerente aos processos educacionais. Em alguns contextos, a própria revisão integrativa poderá ser utilizada como estratégia de ensino.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. p. 73-108.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. **Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ**, 2011.

COSTA, Angelo B.; ZOLTOWSKI, Ana Paula, C. *In*: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de P.; VON HOHENDORFF, J. (orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014 cap.3, p. 55-70.

DÍAZ-BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. Como incentivar a participação ativa dos alunos. In: DIAZ-BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégia de Ensino-aprendizagem**. 33 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015 [4ª. Reimpressão, 2019], p.147-202.

EVANGELISTA, Carla Braz *et al.* Palliative care and spirituality: an integrative literature review. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 69, n. 3, p. 591–601, 2016.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia** – UNAMA. Pará: [s.n.], 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília , v. 23, n.

1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 mai. 2023.

KUTCHER, Anna M.; LEBARON, Virginia T. A simple guide for completing an integrative review using an example article. **Journal of Professional Nursing**, v. 40, p. 13–19, 1 maio 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755722322000199?via%3Dihub. Acesso em: 20 jul. 2023.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**. Bruno Taranto Malheiros: organização Andrea Ramal - 2. ed. - Rio de Janeiro : LTC, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. p. 189-224.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Revisão de Literatura. In: MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine (org.). **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021. p. 37 - 70.

MENDES, Karina Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúdo e na enfermagem. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, n. 17, v. 4, p. 758-764, Out-Dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ivan, C. A. DE. **Introdução à metodologia científica**. Pará de Minas, MG: Vituralbooks, 2011.

ROMAN, Arlete Regina; FRIEDLANDER, Maria Roman. Revisão integrative de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, n.3, v.2, p. 109-112, jul/dez. 1998. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44358/26850. Aceso em: 16 jul. 2023.

SILVA, J. F. da. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 204–219, 2018. DOI: 10.15448/2179-8435.2018.2.31275. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/31275. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOUZA, Luis Mota de *et al*. A metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista Investigação em Enfermagem**, Coimbra: v.8 n.1, novembro 2017. Disponível em: http://www.sinaisvitais.pt/images/stories/Rie/RIE21.pdf#page=17. Acesso em: 9 jul. 2023.

SOUZA, Marcela Tavares De; DIAS, Michelly; CARVALHO, Rachel De. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, p. 102–106, 2010.

TORRACO, Richard J. Writing Integrative Reviews of the Literature. **International Journal of Adult Vocational Education and Technology**, v. 7, n. 3, p. 62–70, 2016. Disponível em: https://sageprofessor.files.wordpress.com/2017/10/writing-integrative-reviews-of-the-literature-methods-and-purposes.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: Updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Ernani F. da F. Rosa (trad.) Porto Alegre: Artmed, 1998.

A POTÊNCIA DE APROXIMAÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO (EC) COM OS PRINCÍPIOS DA TÉCNICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD): POTENCIALIZAÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL CENTRADA NO(A) PESQUISADOR(A)

Roberta Bermudes dos Santos Silva[1]

Jair Jonko Araujo[2]

Lia Joan Nelson Pachalski[3]

Patricia Khairallah Soares[4]

RESUMO

Nesse texto articula-se a Metodologia do Estado do Conhecimento (EC), de Morosini, Santos e Bittencourt, com os princípios da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi para a constituição do corpus de análise de um EC. A partir da questão: Como operamos com os princípios da técnica da ATD no EC, ao pesquisar a Política Nacional de Educação Profissional na Fronteira (PNEPF)?, o objetivo desse trabalho é explicitar a forma como realizamos a aproximação da Metodologia do EC com os princípios da técnica da ATD na constituição do corpus de análise de um EC. A motivação ao constituir esse EC é o nosso ponto de partida para a constituição de uma Tese qualificada ao contar a história interessante de como esses lugares pesquisados produzem e circunscrevem a política na prática, evidenciando como essas instituições fronteiriças produzem sua existência atravessados pela PNEPF. Constatamos que a potência dessa aproximação centrada no(a) pesquisador(a) tradutor(a), no movimento de sua produção de sentidos em determinada área de conhecimento e pesquisa, mobiliza o processo analítico para a constituição do corpus de análise do EC ao constituir as três etapas da Metodologia do EC: a Bibliografia Anotada (BA), a Bibliografia Sistematizada (BS) e a Bibliografia Categorizada (BC).

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Análise Textual Discursiva. Pesquisador tradutor. Produção de sentidos.

1 INTRODUÇÃO

A mobilização sentida ao inaugurar a Pesquisa do Estado do Conhecimento (EC), o ponto de partida na constituição de uma Tese qualificada, foi a potência desse processo, que, ao analisar uma fonte de produção científica (PC), mobilizou a produção de sentidos pela emergência da compreensão.

Para esse processo de busca da compreensão realizamos a aproximação da Metodologia do Estado do Conhecimento (EC) com os princípios da técnica da Análise

[1] Doutoranda, IFSul rober.bermudes@gmail.com
[2] Doutor, IFSul jair.jonko@gmail.com
[3] Doutoranda, IFSul liapachalski@ifsul.edu.br
[4] Especialista, IFSul patriciakhairallah@ifsul.edu.br

Textual Discursiva (ATD) como uma possibilidade de promover a centralidade do(a) pesquisador(a), potencializando a pesquisa educacional.

Nos interessa ampliar o entendimento sobre essa aproximação que mobiliza e comunicar uma possibilidade de trilhar este caminho investigativo na busca da compreensão do fenômeno investigado, explicitando o que e como aconteceu este compreender.

A partir da questão: *Como operamos com os princípios da técnica da ATD no EC, ao pesquisar a Política Nacional de Educação Profissional na Fronteira (PNEPF)?,* o objetivo desse trabalho *é explicitar a forma como realizamos a aproximação da Metodologia do EC com os princípios da técnica da ATD na constituição do corpus de análise deste EC, evidenciando a potência dessa aproximação.*

A motivação ao constituir esse EC, ao investigar esses estudos, "é contar a história interessante desses lugares pesquisados" [...] como que "produzem e circunscrevem a política e a prática nesses lugares" (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2021, p. 79), tentando perceber como as instituições fronteiriças "produzem sua existência atravessados" pela PNEPF, como o ponto de partida para a constituição de uma Tese qualificada.

Nessa perspectiva, a escrita das seções explorará a potência experimentada na Pesquisa do EC acerca da PNEPF, ao aproximarmos a *Metodologia do EC* (MOROSINI; FERNANDES 2014; MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021; SANTOS; MOROSINI, 2021) com os princípios da técnica da ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES; GALIAZZI, 2016; GALIAZZI, 2021; GALIAZZI; SOUSA, 2022).

Iniciamos explicitando os aspectos teóricos e metodológicos da Pesquisa do EC e na sequência detalharemos brevemente a técnica da ATD, usada para selecionar e constituir o corpus de análise da Pesquisa do EC. Apresentaremos os resultados desta aproximação e como realizamos as três etapas realizadas da Metodologia do EC: a Bibliografia Anotada (BA), a Bibliografia Sistematizada (BS) e a Bibliografia Categorizada (BC). Por fim, as considerações finais tecem comentários a respeito dessa aproximação da Metodologia do EC com os princípios da técnica da ATD, constatando uma possibilidade de potencialização da pesquisa educacional, centrada no(a) pesquisador(a).

2 O PONTO DE PARTIDA: A POTÊNCIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A finalidade da Pesquisa do EC é “a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço” (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 33). O Estado do Conhecimento promove uma aprendizagem ativa a partir do “levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto” (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 61), a qual “consiste na identificação, registro e categorização que levem a reflexão e síntese de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), fornecendo “um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas possíveis de maior exploração” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

As autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 125) apresentam etapas do caminho metodológico para a constituição do EC. Para a Bibliografia Anotada evidenciam o identificar e selecionar, a partir da pesquisa por descritores, os materiais que farão parte da análise. Na Bibliografia Sistematiza sinalizam para a leitura flutuante dos resumos para a seleção das pesquisas elencando as que farão parte da análise e escrita do EC. E a Bibliografia Categorizada será a reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.

Movido pela questão: *Quais as produções científicas (PC) que analisam acerca da PNEPF Arco-Sul para o Ensino Médio?,* o EC teve por objetivos *identificar e analisar as produções científicas (PC) que investigam a educação na fronteira.* Como critérios, para a mobilização da produção de sentido, nossos interesses foram: a) as fronteiras do Arco Sul do Brasil; b) o Ensino Médio; c) os desafios e as perspectivas da educação na fronteira; enfim, trabalhos que capturassem parte da complexidade do processo da trajetória desta política, desde os aspectos da sua formulação até mesmo seus atuais efeitos.

Assim, aproximação da Metodologia do EC com os princípios da técnica da ATD mobilizaram o processo de identificação, registro e categorização do corpus deste EC emergindo a síntese e reflexão da PC acerca da PNEPF, e evidenciando o ponto de partida ao apontar e inspirar posições teóricas e metodológicas.

Inauguramos a pesquisa do EC elencando os descritores de busca, utilizando o objetivo e os critérios definidos como o fio condutor "da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento" (SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 127)", tendo como base de busca, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), os periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizamos os descritores: Educação AND Brasil AND Uruguai AND Fronteira e identificamos 64 produções científicas (PC), iniciando a análise com os princípios da técnica da ATD para a constituição do corpus do EC.

3 MOBILIZANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDO: A POTÊNCIA DOS PRINCÍPIOS DA TÉCNICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A ATD, como "ferramenta analítica" (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 117), possui "a finalidade de produzir novas compreensões, aprofundadas e criativas, sobre os fenômenos e discursos" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13), um processo "auto-organizado de construção da compreensão, em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes": a "desconstrução dos textos" originais - a "unitarização"; o "estabelecimento de relações entre os elementos unitários" – a "categorização"; e o "captar o emergente" em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Uma análise que mobiliza! Mobilizar na perspectiva de "reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso" (CHARLOT, 2000, p. 54).

Utilizamos o termo *princípios* porque criamos, inspirados nos princípios da técnica da ATD, uma forma de operar nesta Pesquisa do EC. A técnica da ATD "solicita a construção de caminhos próprios de pesquisa" (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119). Trilhamos caminhos próprios, e essa trilha representa o nosso conjunto de movimentos realizados durante a análise, sempre atentos para que o "ponto de chegada e seu direcionamento" fossem "permanentemente revistos" (ibid. p. 119).

O primeiro movimento realizado na ATD foi a unitarização, para compreender o todo reconhecendo e interpretando as partes a partir da desconstrução dos textos do material de análise. O segundo movimento do ciclo de análise refere-se à categorização. As categorias foram constituintes da compreensão que emergiu do processo analítico ao estabelecer relações entre as unidades de sentido (US) do

primeiro movimento, agrupando-as por semelhança (MORAES; GALIAZZI, 2016). Neste processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas em níveis de categorias iniciais, intermediárias até chegarem as finais.

O movimento cíclico da ATD evidencia que a "unitarização e a categorização não são processos lineares e sequenciais a serem cumpridos, mas passos que possibilitam a ampliação do fenômeno investigativo à medida que vão constituindo" (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 30), a expressão linguística compreensiva do fenômeno que se investiga.

O exercício de expressar as novas compreensões mobiliza o terceiro movimento do ciclo da ATD: o captar o novo emergente, explicitando a compreensão em um metatexto. Nessa perspectiva, a pretensão da ATD "não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo [...] um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53). Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação e a escrita reconstrutiva acontece durante esse movimento cíclico proporcionado pela ATD. A seguir, explicitaremos como operamos no processo da trajetória analítica das PC.

4 EMERGINDO AS NOVAS COMPREENSÕES: A TRAJETÓRIA ANALÍTICA

Após a busca nas bases de dados, o primeiro movimento para a constituição do corpus do EC, foi a desmontagem (unitarização) dos 64 títulos para a constituição da primeira etapa do EC, a Bibliografia Anotada (BA), "um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise" que é importante para "atingir um profundo envolvimento com os materiais submetidos à análise" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.40). A leitura flutuante, tendo como eixo condutor o objetivo e os critérios do EC, proposta por Santos e Morosini (2021), entrelaçou esse movimento intenso de impregnação e envolvimento ao ler, reler, aprofundar-se no conjunto de documentos.

As autoras propõem a leitura flutuante dos resumos, porém, ao analisar e unitarizar os 64 títulos, percebemos que na leitura aprofundada, cuidadosa, pormenorizada e flutuante dos títulos, os significantes já revelavam a proximidade ou distanciamento com o objetivo geral do EC. Nessa perspectiva, unitarizamos 57 US que emergiram dos títulos. Bernstein (2003, p. 76) nos inspira, visto que, "os títulos

merecem ser estudados por eles mesmos, como significadores das relações de poder no campo intelectual", pois já transmitem "as concepções epistemológicas do estudo".

As 57 US originam as categorias iniciais – a) Unidades de Sentido mobilizadoras para a inclusão da PC; e b) Unidades de Sentido mobilizadoras para a exclusão da PC, as quais emergiram dessa forma: 40 mobilizaram a inclusão das PC na sequência de análise para o corpus, e 17 foram excluídas.

As categorias iniciais resultaram na constituição da *Bibliografia Anotada (BA), com 39 produções* que seguem na trajetória analítica. Para a constituição da Bibliografia Sistematizada (BS) analisamos os resumos desses 39 trabalhos. O processo inaugurou mais um momento de intenso contato e impregnação para a unitarização, que teve como ferramentas: anotações em fichas físicas e o software MAXQDA Analytics Pro 2022.

Desse processo emergiram 78 US, que também produziram as categorias mais aprofundadas, as intermediárias: a) PC que mobilizaram sentido pelo entrelaçamento com a política de educação na fronteira, ou seja, 47 US que focalizaram o sentido que emergiu com o tema proposto pelo EC, incluindo-as no processo para a sequência da análise. b) PC que não mobilizaram sentido, ou seja, 31 US que não articularam análise e nem diálogo com a política de educação na fronteira, sendo excluídas do processo.

As categorias intermediárias mobilizaram a constituição da *Bibliografia Sistematizada (BS) com 16 produções* que seguem na trajetória analítica destacando o total de 06 Artigos, 05 Dissertações e 05 Teses que compõem o material de análise.

Após o processo de constituição da BA e da BS, seguimos a trajetória analítica para a constituição da Bibliografia Categorizada (BC) atribuindo "sentidos e significados" (MORAES, 2003, p. 192), para que os "elementos constituintes" dos objetivos, da metodologia e dos resultados das 16 produções fossem destacados, na perspectiva de desconstrução, para que se possa atingir novas compreensões no processo reconstrutivo que a análise proporciona.

Emergiram nessa etapa 513 US, as quais apresentaram conexão com o objeto proposto para este EC. Nessa perspectiva, as 16 PC constituem a *Bibliografia Categorizada (BC)* e o *corpus de análise* para a Pesquisa do EC.

Com o foco em reorganizar o corpus de análise na constituição das categorias finais, constituindo a BC, estabelecemos relações entre as US, "combinando-as e classificando-as" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

As categorias emergentes: a) Ações potencializadoras para a educação na fronteira; b) Desafios e possibilidades da educação na fronteira; e c) A PNEPF no contexto da prática no Câmpus pesquisado, representam todo o processo da trajetória analítica na qual experimentamos a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir compreensões aprofundadas do fenômeno investigado.

A categorização da BC evidenciam a potência desse estudo ao apresentar uma nova ordem ao produzir um esforço de aproximação em agrupar as unidades constituintes em categorias finais, captando uma nova compreensão. Uma trajetória analítica que propõe uma potência ao produzir sentido a partir do pesquisador que se transforma em tradutor nesse processo.

5 O PESQUISADOR TRADUTOR PRODUZINDO SENTIDOS: A POTÊNCIA DE APROXIMAR A METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO COM OS PRINCÍPIOS DA TÉCNICA DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Trazemos o termo *potência* pela emergência da compreensão que surgiu durante o processo de análise ao aproximar a Metodologia do EC com a técnica da ATD, mobilizando o “ir além do que já se sabe sobre o fenômeno, aprender sobre ele, ampliando o horizonte interpretativo por meio de emergências teóricas (GALIAZZI; SOUSA, 2022).

Uma *potência* de criação, ao realizar uma “produção textual, compreensão e teorização” (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 59). A potência mobilizada pela “intensa impregnação que se concretiza a partir da leitura e releituras” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121), ao criar as US, interpretando, produzindo significados, aproximando-as na categorização, “criando espaços de reconstrução” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p, 117), o novo emergente, na constituição de cada etapa experimentada deste EC.

A *potência* sentida no movimento do “aprender para compreender e interpretar este mundo complexo que se apresenta” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 11). A potência do aprender “a partir do momento de partilha de experiências, compreensões e aprendizados apropriam-se de outras compreensões e aprendizados, o que acaba trazendo como consequência dessa ação a sua potencialização” (GALIAZZI, 2021, p. 133).

A potencialização pelo aprender do(a) pesquisador(a) que se abre para as multiplicidades que o atravessaram ao entregar-se às “forças que aumentaram *a*

intensidade da potência de ser e agir" (SCHÉRER, 2005, p. 1188) ao produzir sentidos, na qual inauguraram e inventaram uma compreensão ainda não existente. A potência do ser e agir do(a) pesquisador(a)!

E como aconteceu essa produção de sentidos? Quais teorias emergiram para que essa riqueza de movimento acontecesse, entrelaçando ainda mais a Metodologia do EC e a técnica da ATD? Morosini e Fernandes (2014, p. 155), destacam que "na dimensão da escritura acadêmica, o cuidado com a produção de sentido tem um compromisso diferenciado da escrita literária que também busca a clareza e consistência, mas também o exercício da imaginação e recriação do texto".

Nessa perspectiva, ao ler, descrever, interpretar e comunicar esse processo experimentado com a ATD, essa dimensão da escrita literária evidenciada pelas autoras, mobilizou esse exercício da imaginação e da recriação.

Na obra de Vigotsky (2001): A construção do pensamento e da palavra, o conceito de sentido surge, emergindo como relevante para a relação pensamento-linguagem. O autor insere e problematiza o termo "sentido" para evidenciar as singularidades da linguagem interior (a do próprio sujeito, sua interiorização, sua imaginação e recriação), na qual o sentido predomina sobre os significados. Ele evidencia que "o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada" (VIGOTSKY, 2001, p. 465). E o significado nesse processo? É "apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...] uma zona mais estável, uniforme e exata" (VIGOTSKY, 2001, p. 465).

A potência da surpresa, do ser surpreendido, pelas possibilidades que não estavam previstas, constituem a riqueza da aprendizagem de nós pesquisadores que, ao nos entregarmos à ATD, modificamos constantemente a trajetória para encontrar outras possibilidades compreensivas.

O aprender a prestar atenção às palavras, nos impregnando na leitura e significação, na produção de sentidos, unitarizando, categorizando, para captar o novo emergente, transforma o pesquisador ao traduzir todo o processo. A potência do pesquisador tradutor: "pelo pesquisador tradutor é o meio pelo qual o fenômeno se mostra, não na individualidade do pesquisador, mas na tradução das vozes que dizem sobre o fenômeno interpretado e que são reconhecidas por quem interpreta" (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 27).

O pesquisador traduz para si e para os outros o que o texto diz. Nessa tradução ele coloca um pouco de si, suas vivências, seus contextos interpretativos. Ao traduzir, "o texto não é mais somente do pesquisador ou dos demais sujeitos que participaram da investigação, nem mesmo dos teóricos trazidos para a análise, mas é um texto de todos trazidos no diálogo" (GALIAZZI; SOUSA, 2022, p. 27). Essa é a potência! Ao aproximar a ATD da Metodologia do EC apresenta-se uma possibilidade de potencializar a pesquisa educacional centrada na potência do pesquisador tradutor que é mobilizado pelo aprender ao produzir de sentidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A potência do(a) pesquisador(a) mobilizado pela própria maneira de ser tradutor na pesquisa educacional, é a marca desta escrita! Nesse processo, ao traduzirmos cada voz em interlocução com a nossa própria voz, propiciamos ideias novas e criativas, produzindo combinações originais ao colocarmos um pouco de nós, o que está enraizado em nossas existências como sujeitos autores, produzindo um texto coletivo, trazido por todos envolvidos no diálogo, criando possibilidades efetivas de emergências de novos conhecimentos. A potência de uma aproximação com uma análise que valoriza os sujeitos, a escuta do outro, o pesquisador constrói a teoria a partir da pesquisa, a ATD aproxima-se das teorias emergentes com movimentos de teorização que se originam das manifestações dos sujeitos, um processo analítico que emerge dos sujeitos. A potência de aproximação se dá também pelo rigor científico que a técnica da ATD despende na pesquisa ao ser uma análise rigorosa, por implicar sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada, pormenorizada dos textos originais, ao emergir cada etapa da Metodologia do EC.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas.**/ Stephen J. Ball, Meg Maguire and Annette Braun; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BERNSTEIN, Basil. **A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** / Tradução: Maria de Lourdes Soares e vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Aprender em Rede de Conversações em Ambiente de Partilha nos Torna Coletivo Mais Inteligente. In: **Aprendentes do aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. **Análise Textual Discursiva: uma ampliação de horizontes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2022.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 de fev. de 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: um processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: **Ciência e Educação**, v. 12, n 1, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Tempestade de Luz. In: **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ver. E ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação por Escrito.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014.Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875 Acesso em: 15 mar. de 2023.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática** - Curitiva: CRV, 2021.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 33 – 2021.Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318 Acesso em: 16 de mar. 2023.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze.** Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 93. 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, (Original publicado em 1934). 2001.

"FALTOU TANTA COISA PARA FALAR": PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARTICIPANTES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Camila Schlickmann Ribeiro[1]

RESUMO

A presente pesquisa investiga novas abordagens metodológicas no campo da educação e da formação de professores, utilizando a pesquisa participante, a partir de autores de referências tais como Danilo Streck, Carlos Rodrigues Brandão, Telmo Adams e Paulo Freire. Buscando explorar alternativas formativas centradas na dialogicidade e sensibilidade como uma subversão das metodologias tradicionais, questiona-se quais as repercussões do uso da pesquisa participante como metodologia para a formação de professores, a partir de uma experiência em uma rede de ensino municipal em Joinville/SC? O objetivo geral deste trabalho é analisar as implicações do emprego de metodologias participativas na formação de professores, tendo como cenário uma escola da rede municipal de ensino em Joinville. Ao explorar a utilização da pesquisa participante como uma abordagem inovadora para a formação de professores, este estudo busca contribuir para a compreensão das implicações e efeitos dessa abordagem específica no contexto educacional, mormente alimentado com formações de cunho tecnicista, por meio de metodologias eurocentradas. Ao examinar os fundamentos, desafios e resultados, a pesquisa visa enriquecer o debate sobre as práticas de formação docente e o potencial impacto positivo da aplicação de metodologias participativas em ambientes de ensino. Verificou-se que o reconhecimento das realidades e subjetividades das professoras foi o fio condutor da pesquisa e que as práticas participativas proporcionam campos reflexivos e dialógicos. O afastamento das metodologias tradicionais no campo da formação de professores parece promover uma nova perspectiva, afastando-se das abordagens tecnicistas e que trazem à tona diversos saberes, que por sua vez geram novos saberes.

Palavras-chave: Pesquisa participante. Metodologia. Gênero. Formação de professores. Dialogicidade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, elemento vital para o aprimoramento do sistema educacional, tem sido frequentemente permeada por abordagens tradicionais que enfatizam o aprendizado de conteúdos tecnicistas e pré-estabelecidos. Essa abordagem, embora tenha suas vantagens no desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes negligencia a importância da dialogicidade e da sensibilidade na prática pedagógica. Diante dessa constatação, emerge um desafio significativo: como construir campos alternativos de formação que rompam com o paradigma tecnicista e incorporem abordagens mais sensíveis e participativas?

[1] Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Professora de ensino superior na Faculdade Guilherme Guimbala (FGG), e-mail: camila@ipz.org.br.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa participante como uma metodologia que promove a participação ativa dos envolvidos e incentiva o diálogo e a reflexão como fundamentos centrais. A pesquisa participante oferece uma perspectiva transformadora ao trazer à tona as vozes e experiências dos atores educacionais, permitindo uma construção conjunta de conhecimento e um engajamento mais profundo nas questões pedagógicas.

Este trabalho propõe-se a investigar as implicações do uso da pesquisa participante como uma metodologia inovadora para a formação de professores, com foco específico em uma experiência realizada em uma rede de ensino municipal em Joinville, Santa Catarina. A presente pesquisa é embasada na perspectiva de que abordagens participativas podem enriquecer a formação docente, alinhando-se com a necessidade de preparar professores mais sensíveis, reflexivos e comprometidos com uma prática educativa emancipadora.

O objetivo geral deste estudo é analisar as repercussões da implementação de metodologias participantes na formação de professores, tendo como cenário uma escola da rede de ensino municipal em Joinville, a partir de uma pesquisa conduzida no âmbito do mestrado em educação da Univille. Os objetivos específicos são: i) Elencar e explorar as principais propostas e fundamentos da pesquisa participante como abordagem metodológica; ii) Apresentar e refletir sobre os desafios e dificuldades enfrentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa participante; iii) Analisar as principais repercussões observadas na adoção da metodologia participante na rede de ensino municipal de Joinville, considerando seus impactos na formação e prática docente.

Para dar conta dos objetivos, inicialmente, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com foco nos autores referência em pesquisa participante na América Latina. Tem-se como horizonte, a concepção de que a pesquisa participante articula, no campo teórico e prático, a realidade latino-americana e visa a superação da matriz civilizatória eurocêntrica, com clara filiação às propostas metodológicas delineadas por Streck e Adams (2014), pois busca se afastar da geração de conhecimento subserviente, e a "manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que temos caracterizado como colonialidade." (p. 35)

A pesquisa é atravessada, portanto, pelos recortes decoloniais, e afasta-se da subserviência epistêmica hegemônica, com o objetivo de estabelecer "[...] relações horizontais, na prática da produção de conhecimentos, a incorporação dos autores

sociais e análise da realidade, a ruptura do monopólio do saber e do conhecimento [...]" (GAJARDO, 1986, p. 85).

Isso porque, as atuações participativas na pesquisa "[...] não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas a partir, sobretudo, de *leituras de mundo*." (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 447).

Por fim, a partir dos principais pressupostos da pesquisa participante, analisou-se qualitativamente as repercussões da utilização desse tipo de pesquisa no campo da formação de professoras, a partir da experiência vivenciada em uma escola da rede pública da cidade de Joinville/SC.

Ao atender a esses objetivos, este estudo busca lançar luz sobre a viabilidade e o potencial da pesquisa participante como uma alternativa promissora para a formação de professores, contribuindo para uma abordagem mais reflexiva, participativa e sensível no âmbito da educação.

2 O *LÓCUS* ESPISTÊMICO DA PESQUISA PARTICIPANTE

A abordagem da pesquisa participante surgiu historicamente como uma estratégia relevante para a promoção de processos emancipatórios e de diálogo entre os projetos sociais e educativos, especialmente após os períodos prolongados de ditadura militar na América Latina. No contexto da educação, a pesquisa participante evoluiu ao longo do tempo na região latino-americana, adotando uma abordagem transformadora que visava romper com a concepção colonizadora que colocava o pesquisador em posição superior ao objeto de estudo, e superar a visão do outro como mera fonte de dados. De acordo com Streck (2006, p. 259), a pesquisa é uma forma de pronunciar o mundo, e, portanto, deve se comprometer em captar a realidade do outro, com responsabilidade social e política por parte do pesquisador. A pesquisa participante se inicia com o objetivo de alcançar a " "unidade entre a teoria e a prática, e construir e re-construir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente." (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 53).

Na América Latina, a pesquisa participante teve suas primeiras experiências entre as décadas de 1960 e 1980, envolvendo-se com grupos e comunidades populares, e comprometendo-se com ações sociais voltadas para a população. Sua natureza subversiva a distingue da mera abordagem instrumental, pois ela se

configura como uma estratégia de investigação que aborda as questões educacionais nas sociedades latino-americanas.

No Brasil, Paulo Freire é um dos pioneiros da abordagem de uma pesquisa participante, chamada de investigação-ação vinculada a um projeto político crítico e participativo. Em sua contribuição inicial e mais conhecida para a pesquisa participante, ele enfocava a identificação de temas geradores e a promoção da conscientização das "circunstâncias e condições históricas, políticas e culturais em que estavam inseridos" (STRECK; ADAMS, 2012, p. 246). O pressuposto subjacente à utilização desse método era a concepção e implementação de atividades educacionais com base nas necessidades e interesses dos camponeses (GAJARDO, 1999). Em outras palavras, a ação educativa era direcionada para a produção de conhecimento, com foco na observação da realidade e da situação dos camponeses, que desempenharam um papel crucial na evolução da pesquisa participante sob a orientação de Freire.

Em que pese as denominações derivantes da pesquisa participante, quanto aos pontos de convergência, verifica-se o campo da realidade social e dos movimentos sociais, tendo como confluência as seguintes características:

> 1) explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade;
> 2) integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise daquelas contradições que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo;
> 3) incorporação dos setores populares como atores de um processo de conhecimento, onde os problemas se definem em função de uma realidade concreta e compartilhada, cabendo aos grupos decidir a programação do estudo e as formas de encará-la;
> 4) sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressas em uma perspectiva de mudança social. (GAJARDO, 1999, p.16).

A pesquisa participante, portanto, parte da necessidade dos grupos sociais, exigindo a observação a priori, a escuta ativa dos atores sociais para construir uma metodologia. Este é um caminho inverso das metodologias pautadas na racionalidade moderna, comumente utilizadas como parâmetro de validade.

Assim, os propósitos freirianos e de pesquisa participante ensejam um novo olhar acerca da pesquisa científica. O descolamento dos métodos tradicionais - e da

racionalidade moderna europeia - e, no que pertine à pesquisa, na América Latina e não podem ser analisados por um viés exclusivamente positivista.

3 CONTORNOS DA PESQUISA DE CAMPO: FRAGMENTOS DE UM PERCURSO PARTICIPANTE

A pesquisa conduzida foi estruturada a partir de um projeto-piloto e uma exploração de novas abordagens na educação pelo Núcleo de Pesquisa em Educação, Políticas e Subjetividades (NEPS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Univille - Joinville.

Durante o curso dessa pesquisa de natureza qualitativa, uma diversidade de métodos foi empregada, incluindo diálogos, leitura de textos, entrevistas, curtas-metragens, fotografias, entre outros. Os instrumentos, em virtude da natureza metodológica, não foram predefinidos, mas sim delineados em conjunto com o grupo, baseando-se nas reflexões e necessidades compartilhadas, uma vez que essas metodologias participantes de investigação "[...] não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas" (STRECK; ADAMS, 2012).

Assim, a partir das abordagens adotadas, os resultados foram compartilhados com o grupo e novas reflexões foram suscitadas. Essa escolha de construção de dados se embasa na ideia de que as metodologias participativas de investigação não são meros instrumentos, mas referem-se à maneira como abordamos os problemas e buscamos suas respostas. (STRECK; ADAMS, 2012).

Devido à abordagem da pesquisa-participante, que reconhece as integrantes do grupo como participantes ativas do processo, e não meras coadjuvantes (BRANDÃO; STRECK, 2006), os encontros foram moldados pelas necessidades apresentadas e pelas reflexões estimuladas nos encontros anteriores. Isso decorre da compreensão de que “[...] a pesquisa é uma prática pedagógica porque no diálogo as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão”. (STRECK; ADAMS, 2014).

Assim, todos os encontros foram estruturados em torno de temas geradores trazidos pelas participantes e propostos de forma colaborativa, em vez de serem impostos unilateralmente. Portanto, a condução ocorreu de maneira participativa, em

vez de buscar satisfazer apenas as intenções iniciais da pesquisadora. Ao todo, foram realizados cinco encontros semanais regulares com o grupo, cada um com duração de uma hora. Esses encontros ocorreram nos meses de maio e junho de 2022, e foram mediados pelas contribuições do próprio grupo, enriquecidos por reflexões teóricas e pela vivência pessoal de cada educadora.

4 AS REPERCUSSÕES NO E DO CAMPO

A proposta da pesquisa foi apresentada durante o encontro inicial como uma oportunidade para debater questões de gênero. Desde a atividade introdutória, cujo objetivo era conhecer as perspectivas das educadoras sobre o papel da mulher na sociedade, os diálogos foram intensos e frequentemente expressaram sentimentos de exaustão, sobrecarga, luta diária e a carência de espaços para compartilhar experiências.

Já no primeiro encontro, após a seleção de imagens e diálogos e sua conclusão, a educadora Maria observou: “Isso aqui é bom né? Parece uma terapia” E a educadora Antônia acrescentou: “É bom porque a gente vê que não está sozinha.” Esse início do encontro despertou questionamentos, especialmente considerando que a pesquisa ocorreu após o surto da pandemia de COVID-19, que levou as mulheres a restringirem-se a um ambiente familiar bem conhecido: o doméstico

O encaminhamento dos encontros foram construídos nos diálogos semanais e, ainda que houvesse uma proposta prévia para cada encontro, muitos acabaram por não ser concretizados, na medida em que as educadoras exprimiam angústias, tensões e subjetividades. Assim como para Paulo Freire (1987), para quem o diálogo é a base de uma educação como prática de liberdade, a pedagogia decolonial feminista promove a cogitação colaborativa, uma vez que o conhecimento acadêmico não pode ser separado das realidades vivenciadas pelas mulheres.

Esse espaço dialógico, especialmente entre as mulheres, parece ausente das rotinas das educadoras. Essa lacuna é sentida e mencionada por elas ao longo dos encontros. A simples prática do diálogo parece ter sido negligenciada em meio à lógica mercadológica. No entanto, compartilhamos a opinião de hooks (2017) quando ela afirma que essa prática é um dos meios mais simples para nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, começarmos a transcender as fronteiras impostas pela raça, gênero, classe social, reputação profissional e várias outras diferenças.

Quando discutimos educação, muitas vezes debatemos sobre as interações entre educador e educando, essenciais para o avanço teórico e prático da pedagogia. A dialogicidade mencionada por Freire também implica na criação de novas relações pedagógicas entre educador e educando, que, como participantes ativos do mesmo processo, não apenas desvendam a realidade, mas a examinam criticamente para recriá-la.

Nesse contexto, observamos a importância das condições e do espaço para que essas educadoras possam pensar suas próprias realidades e, por meio da reflexão crítica, recriá-las. Essas reflexões sobre suas circunstâncias concretas são o que conduz à prática da liberdade. A dialogicidade traz à tona diversos saberes, que por sua vez geram novos saberes, à medida que o diálogo possibilita questionar as estruturas de dominação (FREIRE, 1987).

O reconhecimento de suas realidades e subjetividades parece ter sido o fio condutor de todos os encontros, e as palavras de Antônia destacam algumas necessidades além do que um processo formativo tradicional oferece: não se trata apenas de assimilar conceitos, importantes para entender as realidades dos alunos, mas, antes disso, é a compreensão do próprio papel ocupado e das possibilidades de ocupar outros lugares desejados. Ao tempo em que a fala de Antônia demonstra a ausência de formação quanto aos Estudos de Gênero quando afirma que “não tem muito conhecimento”, o que representa uma grave falha do Município na oferta de formação continuada, demonstra também as reflexões que emergiram nos encontros, já que entende-se que a superação das desigualdades de gênero requer um movimento contínuo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mergulhou em uma questão premente no campo da formação de professores: a necessidade de transcender abordagens meramente tecnicistas em prol de uma formação mais sensível e participativa. O problema da formação docente que se direciona predominantemente para programas de aprendizado de cunho tecnicista levanta uma série de desafios e limitações, que demandam a busca por alternativas que valorizem o diálogo e a reflexão como pilares fundamentais da prática pedagógica.

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa participante emergiu como uma proposta promissora para a formação de professores, pois coloca em destaque a voz dos educadores e a riqueza de suas experiências no processo de construção do conhecimento. A metodologia participante, ao incentivar a colaboração e a cocriação de saberes, proporciona um ambiente propício para a exploração de temáticas complexas, como gênero, sensibilidade e diálogo, que muitas vezes são subestimadas nas abordagens tradicionais.

A investigação realizada em uma escola da rede de ensino municipal em Joinville, revelou resultados encorajadores. A análise das repercussões da metodologia participante apontou para a sua capacidade de instigar transformações significativas na prática pedagógica. A pesquisa permitiu elencar as principais propostas e fundamentos da abordagem participante, enquanto também enfrentou e refletiu sobre as dificuldades inerentes ao seu emprego.

Ao analisar as implicações da metodologia participante na rede de ensino municipal de Joinville, foi possível constatar o potencial de sua adoção na promoção de uma formação mais sensível, reflexiva e comprometida com a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Os resultados sugerem que a pesquisa participante pode oferecer um caminho alternativo, eficaz e enriquecedor para a formação de professores, contribuindo para a construção de um cenário educacional mais responsivo e voltado para o desenvolvimento integral dos educandos.

Em síntese, este estudo oferece uma visão abrangente sobre as possibilidades da pesquisa participante como catalisadora de mudanças significativas na formação de professores. Ao enfatizar a importância da dialogicidade, da sensibilidade e da cocriação do conhecimento, a pesquisa participante emerge como uma resposta promissora para os desafios enfrentados na busca por uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora. Portanto, a investigação realizada reafirma a relevância de explorar metodologias não tradicionais na formação docente, que se afastem das abordagens tecnicistas, ressignificando o papel do educador como agente ativo e sensível na construção do saber.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**. v. 6, p. 51/52, jan/dez. 2007.

Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul. **Educ. Real**. v. 36, n. 2, p. 447-463, maio-ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 27 jul. 2023.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade.** Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337. Acesso em: 27 jul. 2023.

STRECK, Danilo R.; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, Ideias & Letras, 2006.

Pesquisa em arquivos históricos: a iconografia como fonte para as Ciências Humanas

Aline de Jesus Moraes[1]
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Prof.aline.historia@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudo referente ao uso da iconografia, mais especificamente, a fotografia como instrumento de pesquisa e recurso de análise histórico social, bem como recurso para o ensino em Ciências Humanas. Por meio de estudo teórico baseado nas análises de pesquisadores do campo de conhecimento sobre a temática referida buscou-se refletir sobre a importância da pesquisa em acervos históricos iconográficos e elencar possibilidades de uso da fotografia na produção científica. A pesquisa baseada em fontes é parte importante do trabalho intelectual do historiador para a produção do conhecimento sobre o passado (ALBERTI, 2019). Para cada tipo de fonte há diferentes formas de abordagem, mas todo trabalho com fontes representa uma forma de leitura e reflexão (TURAZZI, 1998). O período contemporâneo é marcado constituição cotidiana de arquivos e acervos como práticas sociais (ARTIÉRES, 1998), o arquivo pode servir como observatório do social para o pesquisador (FARGE, 2009) e cada arquivo ou acervo possui características específicas (MUNTEAL, 1998). Desse modo, os trabalhos produzidos na perspectiva de instrumentalização por meio da imagem tratam das relações entre o documento visual (fotografia) como fonte de estudo e a produção escrita decorrente da sua interpretação (TURAZZI, 1998), como exercício científico (TRINDADE, 1998; LEITE, 1998). Nesse sentido, passa-se a tratar de buscar elementos para conhecer o real representado na imagem fotográfica, de modo a buscar perceber elementos da construção e da desmontagem da imagem fotográfica e seu conteúdo enquanto representação e documento visual. Dessa maneira, pode-se atentar para a possibilidade de criação/ficção a partir da imagem fotográfica, de um lado, e de outro modo, do aspecto documental de um estrato de uma determinada realidade (KOSSOY, 2020; LE GOFF, 2013; ALBERTI, 2019). Nesse sentido, entende-se ser possível o recurso ao uso da imagem fotográfica em diferentes níveis de estudo (TURAZZI,1998; BITTENCOURT, 2004) tendo relevância não apenas na produção científica, mas ainda como recurso aplicado ao ensino das Ciências Humanas, por meio da recontextualização didática do conhecimento científico (MONTEIRO, 2019).

Palavras-chave: Acervos históricos; pesquisa; iconografia; Ciências Humanas.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em Ciências Humanas apresenta para o estudante um vasto campo de possibilidades, de objetos, de técnicas, modos de fazer, práticas etc. Abrangendo diferentes disciplinas como a história, antropologia e a sociologia, por exemplo, as suas especificidades podem ser delimitadas por meio dos objetos e dos modos de tratá-los no desenvolvimento dos estudos. Embora seja possível recorrer a técnicas utilizadas em diferentes disciplinas científicas no processo de pesquisa de

[1] Titulação, instituição e e-mail.

acordo com seus objetos e objetivos, por exemplo. O estudo das técnicas e o aprendizado sobre os modos de se produzir e pensar a pesquisa é um dos elementos fundamentais para aquele que pretende ingressar nesse campo.

Na atualidade, quase todos os aspectos da vida social podem ser investigados com base em fontes e arquivos históricos. As fontes são vestígios da existência social, sob a forma de documentos escritos, visuais, sonoros, etc. Para cada fonte uma forma de abordar que se adeque propiciada por questionamentos como sobre as características específicas, a origem, a datação, a intencionalidade de sua produção, a técnica de produção, o tipo de fonte, os interesses a que serve, a qual tipo de arquivo pertence ou está sob a guarda. O trabalho com as fontes permite a compreensão de que o conhecimento sobre social e do passado é parte de um trabalho intelectual, que possui técnica e que pode ser aprendido (ALBERTI, 2019). Nesse sentido, a interpretação e a produção científica com base em fontes, mais especificamente, as fontes iconográficas, é sempre uma forma de reflexão e leitura (TURAZZI, 1998). Um texto visual ou texto escrito exigem conhecimentos e técnicas para que se possa inferir, decodificar, contextualizar e recontextualizar. Nesse sentido, parte importante do trabalho de produção do conhecimento em Ciências Humanas é ler e escrever para contar.

A prática de escrita e de produção de registros escritos é algo presente no cotidiano dos indivíduos comuns na atualidade. Os indivíduos comuns, a partir do período contemporâneo da história, com base na difusão da cultura escrita, estariam inscritos num mundo em que a prática da escrita e do registro tem funções sociais e culturais centrais. Diferentes profissões e campos de estudo científico utilizam os registros escritos como material de consulta, extração e análise de dados em seus afazeres. Diversos tipos de registros escritos são parte das práticas e fazeres da esfera particular e individual e/ou ainda da esfera do espaço e convivência social, nesse sentido público. Nas palavras de Artiéres: “o dever de arquivar as nossas vidas é onipresente na nossa sociedade. Quer seja na vida diária, no espaço social (por exemplo na escola) ou na esfera familiar, ou ainda no quadro de práticas científicas ou comunitárias, devemos nos entregar com frequência a esse exercício” (ARTIÈRES, 1998). Do mesmo modo, os pesquisadores em ciências humanas têm se dedicado a produzir reflexões sobre o seu trabalho e as metodologias pertinentes a produção do conhecimento, indicando na atualidade, a importância da variedade de fontes, como

vestígios e indícios do passado. As sociedades contemporâneas produzem diariamente inúmeros registros escritos e visuais das práticas sociais, em instituições públicas e privadas, nos espaços coletivos e nas práticas individuais.

Nesse trabalho pretende-se discorrer sobre as possibilidades e os limites de uso das imagens identificadas dentro das características da fotografia documental como instrumento de pesquisa em Ciências Humanas.

Entende-se por fotografia documental o registro fotográfico de uma determinada circunstância em um local e período determinados cuja intenção está associada a descrever aspectos das condições humanas ou territoriais, por exemplo. A estética documental parte do real para construir testemunhos de um tema social e histórico, como uma evidência fotográfica do mundo contemporâneo. Esse gênero fotográfico está atrelado à noção de real, uma imagem que atua como registro de um determinado evento, local, situação, indivíduo ou grupo.

A fotografia pode ser pensada como registro de seu tema, como evidência de uma realidade em um determinado contexto social, como produto e instrumento, como elemento de representação do social, como registro substitutivo da experiência perdida no tempo.

Esse trabalho tem como objetivo traçar análises de cunho teórico-metodológico sobre a utilização de imagens, mais especificamente, a fotografia documental na pesquisa em Ciências Humanas. Pretende-se abordar aspectos conceituais, históricos e teórico-metodológicos de uma pesquisa em Ciências Humanas baseada na utilização de recursos imagéticos como a fotografia documental. Para tanto, nesse trabalho pretendemos recorrer à literatura referente à temática que trate de aspectos de cunho sociológico e historiográfico.

No presente trabalho, optamos por tratar de um tipo específico de fotografia, a fotografia documental, por suas características e especificidades em relação as demais formas de registro fotográfico e de técnicas de produção. Nesse sentido, nos interessa o registro fotográfico de uma determinada circunstância em um local e período determinados cuja intenção está associada a descrever aspectos das condições humanas ou territoriais, por exemplo. Esse tipo de fotografia está associado a noção de que para a sua produção, é necessária a menor intervenção possível por parte daquele que fotografa, caracterizando assim, uma certa objetividade em sua produção. Conforme o descrito anteriormente, esse gênero fotográfico está atrelado à noção de real, uma imagem que atua como registro de um determinado evento,

local, situação, indivíduo ou grupo. Intenciona-se analisar um conjunto de fotografias que represente aspectos sociais, históricos e/ou antropológicos da/na cidade do Rio de Janeiro, em período histórico recente, como aporte para as discussões realizadas com base na teoria específica de nossa temática de discussão.

A pesquisa em arquivos

A pesquisa em fontes históricas é parte fundamental do trabalho intelectual do pesquisador e constitui um importante instrumento para a apreensão de conhecimentos sobre os modos próprios de pensar e produzir. Os arquivos históricos, como uma seleção da cultura material produzida por uma determinada sociedade, se apresenta para a pesquisa em Ciências Humanas como um dos meios mais eficientes para esse trabalho. Os arquivos pertencentes a instituições públicas ou privadas possuem cada um características próprias segundo sua missão institucional, sua função social, suas práticas ou cultura institucional, seus instrumentos de guarda, preservação e acesso, por exemplo (MUNTEAL, 1998). Se um arquivo pode servir como observatório social ele o será a partir de sua diversidade, da variedade de documentos, de interpretação dos fragmentos de texto, da elaboração de sentido segundo critérios de seleção e veracidade (FARGE,2009).

Desse modo, pesquisadores experientes chamam atenção para a importância da apreensão dos modos próprios de produção científica e da utilização de recursos variados no processo. A pesquisa em arquivos propicia o encontro com dados, com registros variados de um tempo e espaço, com a materialização de um estrato de realidade. As fontes em si podem apenas expressar o que nelas está registrado, um fragmento de uma determinada realidade expressa em texto, imagem, som (MUNTEAL, 1998). A produção a partir de fontes e arquivos precisa se fundar em práticas específicas de interpretação científica, em diferentes recursos, com leituras específicas e direcionadas à temática, com o recurso a modos de produzir de disciplinas científicas correlatas(FARGE, 2009; ALBERTI,2019).

Nesse trabalho, tratamos de apresentar algumas das reflexões surgidas no trabalho de pesquisa iconográfica sobre a história da cidade do Rio de Janeiro realizado em nível de pós-graduação. Os arquivos mais relevantes para essa pesquisa podem ser encontrados em algumas instituições de referência localizadas

na cidade do Rio de Janeiro. Estes registros para nós tornam-se parte fundamental do trabalho de pesquisa tendo em vista seu caráter documental, de registro e fonte histórica (LE GOFF, 2013).

No acervo do Arquivo Histórico do Museu da República, atualmente vinculado ao Ministério da Cultura, localizado no bairro do Catete, há a Coleção da Família Passos que reúne documentos textuais e fotográficos do projeto empreendido pelo engenheiro Pereira Passos, responsável técnico do projeto. Há registros fotográficos no acervo da Biblioteca Nacional parte do projeto Brasiliana Fotográfica em parceria com o Instituto Moreira Sales, também situado no Rio de Janeiro. Podem ser encontrados registros documentais e fotográficos das ações do projeto de saneamento e promoção da saúde pública no acervo arquivístico, arquitetônico e urbanístico da Casa de Oswaldo Cruz (Fiocruz). O Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, vinculado à Prefeitura do Rio de Janeiro, contém um importante conjunto de dados, registros fotográficos e documentação oficial sobre a administração pública municipal e a história da cidade. Em seus arquivos podem ser encontradas bases de dados referentes a fotógrafos oficiais da administração municipal que se dedicaram a produzir tais registros. Há coleções como a do fotógrafo Augusto Malta, por exemplo, bastante representativas dos aspectos gerais da configuração da cidade nesse período histórico. A Biblioteca Professor Oswaldo Porto Rocha, reúne acervo documental e bibliográfico sobre a cidade do Rio de Janeiro de diferentes tempos desde o período imperial até a atualidade.

Entendemos ter sido muito relevante para este e para possíveis futuros estudos, no processo de realização da pesquisa, a possibilidade de mapeamento dos acervos e arquivos onde estão salvaguardadas as fontes históricas e documentais da temática em questão. Acreditamos que a possibilidade de identificação de espaços de pesquisa e acervos de fontes imagéticas na/da cidade do Rio de Janeiro contribui para pensar que tipo de representações são privilegiadas nesses acervos. A constituição de acervos institucionais revela uma seleção da cultura, isto é, os acervos são formados a partir de temáticas consideradas relevantes para sujeitos, instituições e são parte de projetos determinados para os quais foram necessárias a destinação de tempo e recursos. A constituição de um acervo parte de uma escolha, é decorrente de um projeto, é permeado por interesses políticos, econômicos e sociais.

A cidade do Rio de Janeiro, por seu histórico político como região que abrigou a capital do território brasileiro desde tempos coloniais reúne variados prédios e instituições públicas como Museu Histórico Nacional, Museu Nacional, Museu da Justiça, Museu da República, Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, entre outros. Todas as instituições citadas são destinadas à guarda e preservação de fontes e registros de diferentes tipos fundamentais para a realização de pesquisas como essa. E, nesse sentido, entendemos ser relevante o fato de que são em sua maioria instituições públicas, cada uma com uma função específica, porém certamente todas cumprem a função social da preservação do patrimônio histórico (MUNTEAL, 1998).

Nessa pesquisa tivemos interesse especial em um tipo de fonte: a fotografia documental. Acreditamos que seja viável o uso em pesquisa científica da fotografia como meio para a compreensão da representação de aspectos de uma formação social específica em um lugar e um tempo determinados, para a construção de sentidos e usos simbólicos baseados na produção dessas imagens, para o estudo das sociabilidades estabelecidas entre pessoas, grupos sociais, pessoas e lugares, das transformações sociais em um determinado contexto histórico e social. Entretanto, reconhecemos que existem limites a serem identificados para a utilização dessas imagens como instrumento de pesquisa em ciências sociais.

A fotografia como instrumento de produção científica em Ciências Humanas

Historicamente, fotografia e a antropologia, por exemplo, desenvolveram-se paralelamente, os contextos históricos de criação e desenvolvimento entre o fim do século XIX e começos do século XX as aproximam. Durante esse período e até a atualidade, a fotografia tem servido como instrumento de registro histórico-cultural e de análise, instigando reflexões teóricas. Desde a sua invenção conforme nos aponta Walter Benjamin em “Pequena História da fotografia” esse novo instrumento de registro tornou-se objeto de usos sociais e políticos dos mais variados, até a sua industrialização e uso ampliado. Os cientistas sociais fotografam seus objetos de pesquisa, como método de pesquisa em campo, por exemplo, para observar e analisar, diferentes práticas, diferentes povos, em tempos e lugares diversos. A fotografia pode ser considerada elemento fundamental para a reflexão das práticas e

ISSN: 2176 - 1396

dos sentidos produzidos por aquele que observa e fotografa na pesquisa de campo. De outro modo, enquanto produto industrializado, enquanto técnica, a fotografia foi rapidamente absorvida no sentido de sua ampla utilização para diferentes objetivos, inclusive para a racionalização burocrática da vida em sociedade. As fotografias seriam muito apreciadas, nesse sentido, porque oferecem informações, apresentam a possibilidade de inventariar o existente (SONTAG, 1977).

Importantes pesquisadores e autores do campo de conhecimento das ciências sociais e ciências humanas desenvolveram em sua argumentação reflexões sobre as formas pelas quais a imagem e a ciência estariam presentes. O objetivo desse estudo não é apresentar um histórico do desenvolvimento desse campo de estudos no Brasil, mas pensar a partir das contribuições elaboradas por esses sujeitos.

Desse modo, a imagem fotográfica pode ser pensada como elemento de registro na pesquisa de campo, como produto do processo de pesquisa e como objeto de pesquisa para a posterior leitura de aspectos não identificados ou não registrados por meio do relato, por exemplo. A imagem fotográfica pode servir como elemento quantitativo pela produção e análise de séries documentais específicas, e ainda, na leitura qualitativa de aspectos selecionados pela visão do autor/pesquisador (MEAD; BATESON, 2009), (COLLIER,1967). Segundo autores que defendem essa perspectiva, o uso de imagens em série como instrumento de pesquisa bem como das técnicas de análise e interpretação de conjuntos de imagens, pode ser compreendida como uma das possibilidades do trabalho com o recurso imagético. Apesar disso, para cada objeto de pesquisa, de acordo com o recorte temporal e espacial, conforme o escopo específico do estudo haverá limites de sua utilização.

Desse ponto de vista, os trabalhos produzidos na perspectiva de instrumentalização por meio da imagem tratam das relações entre o documento visual (fotografia) como fonte de estudo e a produção escrita decorrente da sua interpretação, como exercício científico (TRINDADE, 1998; LEITE, 1998). A leitura e interpretação da fotografia exige mais que um texto escrito para a sua compreensão e decodificação, por exemplo, sendo necessário considerar o produtor da fotografia, as pessoas retratadas, o que as pessoas retratadas gostariam que aparecesse, o que o fotógrafo entende ser o ângulo de visão mais adequado ou o que considera melhorar seu produto. A fotografia seria um produto de escolhas, estratos de realidades, um recorte selecionado pelo fotógrafo, ampliado no tempo e no espaço, uma perspectiva

artificial. Nesse sentido, passa-se a tratar de buscar elementos para conhecer o real representado na imagem fotográfica, de modo a buscar perceber elementos da construção e da desmontagem da imagem fotográfica e seu conteúdo enquanto representação e documento visual. Dessa maneira, pode-se atentar para a possibilidade de criação/ficção a partir da imagem fotográfica, de um lado, e de outro modo, do aspecto documental de um estrato de uma determinada realidade (KOSSOY, 1990).

A partir da perspectiva teórico-metodológica questiona-se a noção de construção de conhecimento por meio de modelos e classificações e de uso da dimensão imagética como documento da "realidade objetiva" ou como simples ilustração de textos escritos, ressalta-se a "importância de dedicar maior atenção aos significados culturais engendrados pelas imagens, bom como às formas de produção e a leitura dessas imagens são mediadas" (BIANCO, 1998). De modo que seria necessário treinar o olhar para que se revele da imagem o seu conteúdo, e ainda, é necessário que se tenha um certo nível de compreensão de aspectos sociais e culturais mais amplos relacionados a imagem, por exemplo (BORGES, 2011; LEITE, 1998).

Ao pensar o estudo científico com o recurso à iconografia como caracterizado por seu aspecto interpretativo se faz necessária a preocupação com a cientificidade do trabalho. Nesse sentido, um dos limites para esse tipo de trabalho é a critica as próprias pré-noções daquele que pesquisa. Para esse pesquisador, deveria haver o cuidado com o estranhamento produzido por questionamentos para além do aparentemente conhecido para criar um certo grau de distanciamento entre o objeto de estudo e o/a pesquisador/a. Nesse sentido, é possível relacionar a noção de caráter interpretativo do trabalho de pesquisa com o uso da fotografia em seus aspectos descritivo, analítico, interpretativo e narrativo com a finalidade de se desdobrar em produção de uma leitura, isto é, de uma compreensão aproximada/aproximativa em relação ao seu objeto de estudo, mas não definitiva.

Interessa-nos a linguagem fotográfica como meio e instrumento para a identificação de informações, para elaborar reflexões e apreender sentidos. Assim, alguns dos trabalhos sobre o assunto de nosso interesse nesse estudo abordam o tema da fotografia como elemento de difusão de discursos sobre a sociedade e, mais especificamente, dos segmentos de classe dominante nelas retratadas bem como os

espaços considerados socialmente mais valorizados no contexto das transformações produzidas nas primeiras décadas do século XX (MAUAD, 2008). A cidade passa a ser vista e imaginada, pelas narrativas visuais e textuais de revistas ilustradas e jornais, os discursos e sentidos produzidos tenderiam a criar a imagem de modernidade inscrevendo a cidade no mundo (MAUAD, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em arquivos pode ser compreendida como um instrumento de apreensão de modos de fazer do trabalho intelectual em Ciências Humanas. Desse modo, entendemos que o recurso ao arquivo e suas fontes documentais, escritas e visuais, pode ser pensado em diferentes níveis de estudo, não apenas no processo de produção científica, mas ainda para o ensino. Sendo necessária a seleção de fontes, o estabelecimento de critérios de interpretação das fontes, o recurso a conhecimentos científicos prévios e leituras específicas relativas à temática, para subsidiar a produção da narrativa científica decorrente de sua análise. Nesse sentido estaria a importância da recontextualização didática dos conhecimentos oriundos do processo de pesquisa para a divulgação e ensino em Ciencias Humanas. Desse modo, compreendemos que o ensino se realiza tendo como ponto de partida a pesquisa: se ensina porque se pesquisa. A pesquisa sobre os modos de fazer característicos das humanidades se torna necessária para aclarar o pensamento, definir e reorientar percursos e metodologias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Pág. 107-112.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.11, n.21, 1998, pp. 9-33.

BORGES, Maria Eliza Linhares. A história-conhecimento e o documento fotográfico. IN: **História & Fotografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Pág. 75-109.

COLLIER, John. **Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: EPUEDUSP, 1967.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2017. 119 p.

KOSSOY, Boris. Estética, memória e ideologia fotográficas. IN: **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2002. Pág. 19-25

_____. Fundamentos teóricos. IN: **Fotografia & História**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial. 2020. Pág. 37-56.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. IN: **História e memória**. 7º Ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2013. Pág. 259-261.

LEITE, Miriam Moreira. Texto visual e texto verbal. IN:BIANCO, Bela Feldman, LEITE, Miriam Lifchitz Moreira (Orgs). **Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998. Pág. 37-49

MAUAD, Ana Maria. Janelas que se abrem para o mundo. IN: **Poses e flagrantes: ensaio sobre História e Fotografia**. Niterói: Editora da UFF, 2008.

MEAD, Margareth. "Visual anthropology in a discipline of words." IN: HOCKINGS, Paul.(Org) **Principles of Visual Anthropology**. 3rd. Ed. De Gruyter Mouton. USA, 2009. E-book. Acessível em: Principles of Visual Anthropology (degruyter.com)

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Pág. 220-225.

MUNTEAL, Oswaldo. O historiador e os arquivos. IN: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Org). **Ler e escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998. Pág. 271-281.

SONTAG, Susan. O mundo-imagem. IN: **Sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1977. Pág. 84-98.

TRINDADE, Maria Beatriz Rocha. Imagens e aprendizagens na sociologia e na antropologia. IN:BIANCO, Bela Feldman, LEITE, Miriam Lifchitz Moreira (Orgs). **Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998. Pág. 159-171

TURAZZI, Maria Inês. Oficina de fotografia. IN: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Org). **Ler e escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiad**or. Rio de Janeiro: Access, 1998. Pág. 145-159

ESCOLAS MARCADAS PELO ÓDIO: UMA ANÁLISE DA COBERTURA JORNALÍSTICA DO G1 SOBRE ATAQUES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Letícia Fortes Molina Morelli[1]

Suyanne Tolentino de Souza[2]

RESUMO

Esta pesquisa analisa a cobertura do G1 sobre ataques em escolas por meio de cinco reportagens: as primeiras a serem publicadas na data dos ataques registrados no período de maior ocorrência na última década, isto é, entre setembro de 2022 e abril de 2023. A pesquisa parte da seguinte problemática: como se deu a representação textual e imagética de ataques violentos em escolas nas reportagens do G1? O objetivo geral foi compreender como os textos, fotografias e imagens das reportagens do G1 retrataram ataques em escolas. Os objetivos específicos são três: delimitar, a partir de literatura específica, os conceitos gerais envolvendo comunicação e educação; jornalismo, violência e sensacionalismo; jornalismo, ataques em escolas e educação e violência no ambiente escolar; apontar parâmetros para uma cobertura ética dos casos de ataques violentos em escolas com base em manuais jornalísticos e em literatura qualificada; e identificar se as reportagens do G1 atendem aos critérios estabelecidos pela Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca) e pelo Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção ao Suicídio. O aporte teórico inclui Arbex Jr. (1957), Freire (2005), Martín-Barbero (1997) e Bucci (2000). Esta pesquisa de abordagem qualitativa utiliza a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) como método de análise das reportagens. São aplicadas três categorias de análise: diretrizes para a cobertura jornalística de ataques em escolas, análise pragmática da narrativa jornalística e percurso de interpretação dos recursos visuais, extraídas dos guias da Jeduca e do Instituto Vita Alere, de Motta (2005) e de Coutinho (2005), respectivamente. Os resultados mostram que as cinco reportagens trazem características sensacionalistas em um ou mais dos elementos analisados, os quais incluem texto, fotografias e vídeos. Em geral, o sensacionalismo ocorre de duas formas: a descrição textual passo a passo dos ataques e da exposição de vídeos e fotografias que exibem cenas explícitas dos ataques ou que exploram o sofrimento das vítimas no momento do resgate médico. Essa espetacularização dos ataques contraria um dos princípios editoriais do G1, que se compromete a não fazer nenhum tipo de sensacionalismo e a não divulgar a identidade do agressor e nem fotos e vídeos do ataque em escolas. Essa é uma reflexão essencial para educadores e para jornalistas.

Palavras-chave: Ataques a escolas; G1; Violência; Sensacionalismo; Análise de Conteúdo.

1 INTRODUÇÃO

Em 2011, um ataque violento a uma escola em Realengo chocou o Brasil. O

[1] Estudante de Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: leticia.morelli@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e coordenadora dos Cursos Multicom. E-mail: suyanne.souza@pucpr.br

massacre causou a morte de 12 crianças e feriu mais de dez estudantes, além de causar o suicídio do atirador. Desde então, ataques em escolas tornaram-se pauta na imprensa nacional mais de dez vezes, segundo levantamento do portal G1 com base em dados do Instituto Sou da Paz.

O episódio mais recente foi o ataque em um colégio estadual de Cambé, no Paraná, ocorrido em 16 de junho de 2023. O crime foi cometido por um ex-aluno de 21 anos, que matou dois alunos com um revólver. Portanto, cabe entender que papel o debate social sobre ataques em escolas ocupa nos estudos da comunicação, da educação, mais especificamente, no Jornalismo.

A presente pesquisa parte da seguinte pergunta: como se deu a representação textual e imagética de ataques violentos em escolas nas reportagens do G1? O objetivo geral é compreender como os textos, fotografias e vídeos das reportagens do G1 retrataram ataques em escolas.

Já os objetivos específicos são três. O primeiro deles consiste em delimitar, a partir de literatura específica, os conceitos gerais envolvendo comunicação e educação; jornalismo, violência e sensacionalismo; jornalismo, ataques em escolas e educação, e violência no ambiente escolar. O segundo objetivo específico consiste em apontar parâmetros para uma cobertura ética dos casos de ataques violentos em escolas com base em manuais e em literatura qualificada. O terceiro objetivo específico é identificar se as reportagens do G1 atendem às diretrizes da Jeduca e do Instituto Vita Alere para a cobertura ética de ataques em escolas, que publicaram manuais éticos para abordar o tema.

A metodologia utilizada para esta primeira parte da pesquisa é a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Nesse sentido, o *corpus* de pesquisa é composto por cinco reportagens publicadas pelo G1, as quais foram as primeiras a serem divulgadas na data de cada um dos ataques em escolas ocorridos entre setembro de 2022 e abril de 2023, período de maior recorrência de massacres no ambiente escolar nos últimos 10 anos. Esta pesquisa ainda tem um outro viés que está em andamento e ocorre dentro das escolas.

As categorias de análise utilizadas para compreender a representação textual e imagética de ataques em escolas nas reportagens selecionadas são três: critérios éticos para a cobertura sobre o tema de acordo com a Jeduca e o Instituto Vita Alere, a análise pragmática de narrativas jornalísticas proposta por Motta (2005), e o estudo e análise da imagem com base em Coutinho (2005).

A primeira categoria de análise reúne critérios éticos para a cobertura jornalística de ataques em escolas, os quais são utilizados para identificar a presença de elementos sensacionalistas em cada elemento da reportagem, incluindo textos, fotografias e vídeos das reportagens selecionadas. A segunda categoria utiliza a análise pragmática da narrativa jornalística, proposta por Motta (2005), para entender a representação textual dos ataques. A terceira categoria, por sua vez, se refere ao estudo e análise da imagem de acordo com Coutinho (2005).

Esta pesquisa se justifica devido ao aumento expressivo, repentino e preocupante na quantidade de ataques violentos às escolas no Brasil, totalizando cinco ataques entre setembro de 2022 e abril de 2023. Esses dados correspondem apenas aos ataques planejados pelos agressores e que repercutiram na imprensa. Ou seja, há uma grande possibilidade de que os números não representem a realidade.

Concomitantemente a esse cenário, a propagação de discursos políticos e sociais de extrema-direita em países como Estados Unidos, Hungria e Brasil reforça um clima de tensão e certeza de que um novo ataque ocorrerá; porém, não se sabe onde e nem quando.

Nesse sentido, os dados apresentados reforçam a importância de se debater novas formas de prevenção e combate à violência nas escolas. A escolha pelas reportagens do portal G1 se dá devido à audiência do veículo no Brasil. Atualmente, as notícias deste site são acessadas por mais de 55 milhões de usuários por mês, segundo a Comscore. Desde 2008, o G1 assumiu a liderança na audiência de portais de notícias do país.

Para compreender a complexidade do cenário, são apresentados no levantamento bibliográfico os conceitos de comunicação e educação, a relação entre jornalismo e educação e o conceito da imprensa como ecossistema comunicativo; como as notícias sobre ataques em escolas se enquadram no jornalismo de educação; a relação entre jornalismo, violência e sensacionalismo, apresentando os conceitos relativos aos limites entre jornalismo e sensacionalismo; e as interrelações entre jornalismo, ataques em escolas e educação.

Assim, busca-se analisar as reportagens publicadas no G1 para avaliar o como um dos portais de notícia mais populares do Brasil direciona a cobertura sobre ataques em escolas, a fim de perceber se o veículo utiliza uma abordagem mais sensacionalista sobre o tema ou busca ampliar o debate sobre os impactos sociais

da violência cometida por menores de idade no ambiente escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Abordar e analisar as representações textuais e imagéticas de ataques em escolas realizadas pelo Jornalismo é uma questão complexa, pois exige a compreensão prévia de conceitos mais amplos. O primeiro deles é a associação milenar entre comunicação e educação, pois o esclarecimento sobre essa relação é essencial para entender como Jornalismo pode fomentar o debate preventivo sobre a escalada da violência nas instituições de ensino, bem como pautar demais questões relacionadas à educação.

Freire (1985) defende uma pedagogia com base na pergunta, seja ela verbalizada ou não, como processo inicial da busca pelo conhecimento. Da mesma forma, o jornalismo estrutura o primeiro parágrafo de uma matéria ou reportagem, chamado de lide, através de cinco perguntas essenciais baseadas com base no modelo de Lasswell: o quê/quem? onde? como? quando? por quê?.

Nesse sentido, a união entre os cidadãos e os meios de comunicação de massa forma um dos maiores ecossistemas comunicativos da sociedade. Segundo Barbero (1997), a formação de sentidos dentro de cada ecossistema comunicacional envolve, ao mesmo tempo, a influência dos demais ecossistemas frequentados pelos sujeitos, a comunicação direta (face a face) e a comunicação mediada, na qual locutor e interlocutor se comunicam por meio de um equipamento tecnológico ou mídia. Forma-se uma intrincada rede de mediações, envolvendo diálogos intrapessoais, interpessoais e grupais, que se retroalimentam.

Para Peruzzo (2013), os estudos de comunicação e educação tendem a abordar relações e interrelações entre diversos campos do conhecimento. Por isso, o tema da violência nas escolas também se enquadra em um contexto de união do jornalismo e da educação, uma vez que a atividade jornalística atua para pautar e fomentar o debate sobre segurança e problemas crônicos de convivência na escola, ao mesmo tempo em que estimula, na imprensa, uma reflexão sobre parâmetros éticos para a cobertura de um tema extremamente sensível e ligado à educação.

Nesse sentido, faz-se necessário abordar a relação entre jornalismo, violência e sensacionalismo, para compreender quais são as distinções entre uma atividade jornalística ética e informativa e um registro alarmista e dramatizador dos fatos.

2.1 JORNALISMO, VIOLÊNCIA E SENSACIONALISMO

A relação entre o Jornalismo e a violência ocorre desde o início da profissão, uma vez que o tema “morte” se constitui como um valor-notícia, isto é, um dos critérios de seleção dos assuntos do cotidiano para a produção de notícias. No entanto, a abordagem jornalística da violência esbarra, muitas vezes, em uma abordagem alarmista e excessivamente dramatizadora, a qual é chamada de sensacionalismo. Para a autora (2001), o jornalismo sensacionalista pode ser definido como:

> [...] produção discursiva da informação de atualidade, processado por critérios de intensificação e exagero gráfico, temático, linguístico e semântico, contendo em si valores e elementos desproporcionais, destacados, acrescentados ou subtraídos no contexto de representação e construção do real social. (PEDROSO, 2001, p 52)

Nesse sentido, é preciso observar atentamente a diferença entre informação e espetacularização, pois é nesse limiar que a notícia pode passar de um serviço público para um produto de consumo e venda. O conceito da notícia como produto vem dos estudos de Pedroso (1994), que afirma que a transformação das notícias em mercadoria ocorre quando títulos e manchetes alarmistas são utilizados apenas para captar a atenção do receptor através da curiosidade, atração, sensação e impacto, priorizando apenas lucros através da audiência.

Segundo Pedroso (1994, p.39), “na recepção, esse tipo de atitude produz um enunciado do tipo ‘olha aqui o que eu trouxe para vocês verem’”, pois as pessoas têm curiosidade de ver o absurdo em destaque nas manchetes de jornal. Para a autora, “os jornais que não possuem (e pretendem obter) lucro, precisam recorrer ao sensacionalismo das palavras e dos significados. E as categorias mais exploradas são as que se referem à sexualidade e à violência contra o indivíduo”. Nesse sentido, quando se trata de violência contra o indivíduo, os ataques em escolas se apresentam como uma de suas manifestações mais explícitas.

A relação entre jornalismo e ataques em escolas também traz outra área do conhecimento para o debate: a educação. Para o jornalismo de educação, o foco é noticiar pautas relacionadas a mudanças estruturais na educação, sejam elas a nível local ou nacional (EMPINOTTI; PAULINO, 2018). Dessa forma, quando se trata do

papel da imprensa de trazer as notícias internas das instituições de ensino para o centro do debate social, é impossível deixar de fora os ataques em escolas. É dever do jornalismo de educação contribuir para que as ações educativas sejam formuladas e fiscalizadas em conjunto com a sociedade, pois

> A boa reportagem de Educação dá visibilidade ao trabalho da escola e à ação direta do cidadão. Possibilita a articulação de pessoas e entidades capazes de assegurar o sucesso da criança e do jovem. Contribui, ainda, para uma mudança de mentalidade, priorizando o sucesso do aluno e o foco na visão dos cidadãos sobre a educação escolar. Ajuda a compreender o papel da família e da comunidade. (ROSSETTI, F.; VIEIRA, G.; MANRIQUE, M., 2000, p.27).

Por isso, embora as reportagens sobre ataques em escolas pertençam, em sua maioria, às editorias de Cidades, esses conteúdos trazem à tona a discussão de como prevenir a escalada da violência no ambiente escolar. Consequentemente, as notícias sobre ataques trazem conscientização e contextualização social sobre uma questão inerente à educação e ao ambiente físico das instituições de ensino, mesmo sem um caráter pedagógico em sua essência. Para compreender o caráter multifacetário das reportagens sobre ataques em escolas, faz-se necessário ampliar o escopo temático, passando para a compreensão das interrelações entre jornalismo, ataques em escolas e educação.

2.2 JORNALISMO, ATAQUES EM ESCOLAS E EDUCAÇÃO

Em uma sociedade marcada por uma vivência e interpretação do mundo mediada por meios de comunicação e pela internet, os acontecimentos adquirem as características de um grande show. Essa mudança transforma o jornalismo em um ‘showrnalismo’, caraterizado por Arbex Jr. (1957, p.32) como “o enfraquecimento ou o total apagamento da fronteira entre o real e o fictício”.

> Diversas câmeras postadas em lugares distintos podem captar um número maior de imagens – ou a mesma imagem segundo vários ângulos –, com muito mais detalhes e com maior precisão do que é facultado ao observador individual, como sabe qualquer torcedor que algum dia pôde comparar um jogo de futebol visto diretamente, a partir das arquibancadas do estádio, com o mesmo jogo transmitido pela televisão. (ARBEX JR., 1957, p. 34).

Com isso, Arbex Jr. (1957) afirma que o jornalismo passou a ser marcado pela “exaltação da velocidade”, isto é, pela busca pelo “furo de reportagem”, a prerrogativa de ter sido o primeiro veículo a divulgar determinada notícia. Portanto, a prática do sensacionalismo geralmente decorre da pressão pela publicação rápida das notícias, mesmo que sem a devida checagem dos fatos; e também devido ao apelo de um público que também participa da construção da notícia através das redes sociais, principalmente por meio do envio de vídeos e fotografias diretamente para a redação dos jornais.

> Agora, o consumidor da informação, que, antes, era passivo, passou a ter um papel de destaque, tanto em questões sobre o feedback que está sendo apresentado, quanto na própria produção desse conteúdo. (CAVALCANTI; NETO, 2014, p.12).

No entanto, embora a participação do público tenha se tornado mais direta na produção da notícia, a veiculação desses registros visuais nas reportagens ainda é uma decisão que cabe ao editor e aos jornalistas da redação, conforme ressalta Silva (2011). Essa decisão deve ser ponderada com cautela, pois a exposição de fotografias e vídeos do momento do ataque pode incentivar outros jovens a reproduzirem o ataque, pois o adolescente responsável passa a ser “santificado” e “admirado” dentro de grupos extremistas, conforme explica o “efeito contágio” proposto por Jetter e Walker (2018).

Além disso, os jornalistas devem considerar sua função social, a qual, segundo Bucci (2000), consiste em “fiscalizar o poder público” e “ser um fator de educação permanente”. Nesse sentido, fica claro que esse dever da profissão é subvertido pelo sensacionalismo, pois troca-se a função de informar e educar para conquistar mais audiência e lucro para o veículo midiático.

Tendo em vista a ética da profissão, o portal de notícias G1 afirma que o bom jornalismo é incompatível com o sensacionalismo, definido pelo documento como “a deformação da realidade de modo a causar escândalo e explorar sentimentos e emoções com o objetivo de atrair uma audiência maior” (GRUPO GLOBO, 2011, s/p). Portanto, o G1 assume o compromisso público de não incorrer em tal prática.

Quando se trata da cobertura de massacres em escola, os parâmetros éticos do G1 tornam-se ainda mais rígidos. Considerando o potencial que a divulgação dos ataques possui de provocar outros episódios do mesmo tipo através do “efeito

contágio" (JETTER; WALKER, 2018), os veículos do Grupo Globo se comprometem em não divulgar o nome, a imagem ou vídeos dos jovens infratores.

Portanto, ao considerarmos texto e imagem como elementos construtores de sentidos nas reportagens, faz-se necessário compreender a influência de textos, fotografias e vídeos na construção de uma reportagem sensacionalista, utilizando a metodologia descrita na introdução.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise, é possível perceber que as representações textual e imagética dos ataques apresentam elementos sensacionalistas nas cinco reportagens analisadas.

Na prática, o sensacionalismo ocorre nas reportagens através de dois fatores: da descrição textual passo a passo dos ataques e da exposição de vídeos e fotografias que exibem cenas explícitas dos ataques ou que exploram o sofrimento das vítimas, principalmente no momento do resgate médico.

Ainda, os textos, fotografias e vídeos que compõem as reportagens analisadas possuem origens amadoras e profissionais, trazendo a influência das esferas intrapessoal, interpessoal e grupal para formar o sentido da mensagem, conforme explica a teoria das mediações de Martín-Barbero (1997).

Por meio da análise pragmática da narrativa jornalística proposta por Motta (2005), foi possível identificar que quatro das cinco reportagens fizeram a representação textual dos ataques a partir de uma reconstituição passo a passo do momento através de um "contrato cognitivo" entre o jornalista e o público, indo de encontro ao que o Instituto Vita Alere ressalta: a possibilidade de provocar até três ataques subsequentes segundo o "efeito contágio" (JETTER; WALKER, 2018).

Em relação à representação imagética dos ataques, é possível notar uma série de aspectos a serem ressaltados, como a presença de uma entrada ao vivo, a exibição de momentos explícitos do ataque (reportagens 3 e 4) e a exploração excessiva do sofrimento das vítimas através de entrevistas invasivas (reportagem 5), realizadas com as fontes ainda no momento em que as mesmas estavam sob estado de choque provocado pelo ataque.

As fotografias e vídeos das cinco reportagens analisadas revelam dois pontos a serem destacados em relação à cobertura ética de ataques em escolas. O primeiro

ponto é que a urgência pelo “furo de reportagem” faz com que predomine o uso de fotografias registradas por internautas nas reportagens, contrariando um dos princípios editoriais do G1 que afirma que a publicação de informações e imagens enviadas pelo público pela internet deve ser evitada, e que as mesmas só devem ser divulgadas após a averiguação de sua veracidade.

A segunda questão é que a presença de vídeos que exibem excessivamente o sofrimento das vítimas e algumas cenas explícitas do momento do ataque trazem um conteúdo sensacionalista e contrariam diretamente outro princípio editorial do G1, que se compromete publicamente a não cometer sensacionalismo e a não divulgar a identidade do jovem infrator, evitando a exploração de sentimentos e emoções do público com o objetivo de ampliar a audiência.

Assim, a cobertura do G1 sobre ataques em escolas, que constitui o objeto de análise desta pesquisa, serve como um modelo não recomendável para os veículos midiáticos que desejam realizar uma cobertura mais ética em respeito à dor das vítimas e suas famílias e da comunidade escolar. Espera-se que esta pesquisa incentive novos estudos que relacionem os estudos jornalísticos às discussões sobre a cobertura ética de ataques em escolas.

Somente através de uma cobertura jornalística ética e consciente, é possível equilibrar discrição e atenção com o objetivo de tirar o foco do jovem infrator e direcionar o olhar da sociedade para um fator mais importante: a necessidade de prevenir que novas escolas sejam marcadas pelo ódio.

REFERÊNCIAS

ARBEX JÚNIOR, JOSÉ. **Showrnalismo**: a notícia como espetáculo. 2. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2002. 290 p.

AVANCINI, Marta. **Veja as orientações para a cobertura de massacres em escolas**. Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), Brasília, mar. 2019. Disponível em: https://jeduca.org.br/noticia/veja-as-orientacoes-para-a-cobertura-de-massacres-em-escolas-. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2015. 288 p.

BORGES, Caroline; PACHECO, John. **Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso**. Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml. Acesso em: 25 abr. 2023.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 256 p.

CARA, Daniel (org.). **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. São Paulo: *[s.n.]*, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

CAVALCANTI, Maria Emília Tavares Varela; NETO, Manoel Pereira Rocha. O uso das redes sociais na prática do jornalismo colaborativo. **Revista Quipus**, Natal, v.3, n.2, p.65-78, 2014. Disponível em: https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/703. Acesso em: 24 mai. 2023.

COUTINHO, Iluska. Leitura e análise da imagem. *In*: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, cap. 21, p. 330-344.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. **Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**. 1. ed. Vitória: *[s.n.]*, 2007. Disponível em: https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 144 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 240 p.

G1 CE. **Aluno pega arma de CAC e dispara contra três estudantes em escola pública de Sobral, no Ceará**. G1, *[S.l.]*, out. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/10/05/aluno-atira-e-fere-tres-estudantes-em-escola-publica-de-sobral-no-ceara.ghtml. Acesso em: 19 abr. 2023.

INSTITUTO VITA ALERE DE PREVENÇÃO E POSVENÇÃO AO SUICÍDIO. **Diretrizes para a mídia**: como responder a ataques violentos em escolas e outros locais. 1. ed. *[S.l. : s.n.]*, 2023. Disponível em: https://vitaalere.com.br/wp-content/uploads/2023/04/Diretrizes-para-a-Midia-Ataques-Vita-Alere.pdf. Acesso em: 09 mai. 2023.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: doutrina e jusrisprudência. 17. ed. São Paulo: Juspodivm, 2016. São Paulo: Atlas, 2016.

JETTER, Michael; WALKER, Jay. The Effect of Media Coverage on Mass Shootings. **IZA DP – Institute of Labor Economics**, Bohn, n. 11900, p. 1-22, 2018. Disponível em: http://ftp.iza.org/dp11900.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARINHO, Roberto Irineu; MARINHO, João Roberto; MARINHO, José Roberto. **Princípios editoriais do Grupo Globo**. G1, Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em: https://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html#definicao-do-jornalismo. Acesso em 13 abr. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 356 p.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Narrativas**: representação, instituição ou experimentação da realidade. Sbpjor, n. 1, p. 1-13, 2009. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2419-1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

PEDROSO, Rosa Nívea. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2001. 129 p.

_____. Elementos para uma teoria do jornalismo sensacionalista. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, *[S.l.]*, v. 6, n. 1, 1994. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/99921. Acesso em: 11 mai. 2023.

PERUZZO, Cicilia. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. PCLA, v. 4, n. 1, out/nov/dez, 2013.

ROSSETTI, Fernando; VIEIRA, Geraldinho; MANRIQUE, Manuel (coord). **Mídia e educação**: perspectivas para a qualidade da informação. 1 ed. Brasília: *[s.n.]*, 2000, 80 p. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/midia_educacao.pdf . Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Letícia. **Webjornalismo Colaborativo ou Culto ao Amador?** Uma análise crítica aos canais colaborativos do G1, iG e Terra. 2011. vi, 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Jornalismo) - Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-leticia-webjornalismo-colaborativo-ou-culto-ao-amador.pdf. 2011. Acesso em: 24 mai. 2023.

SOUZA, Suyanne Tolentino. Ensino-aprendizagem na cibercultura: a mediação pedagógica da modalidade vídeo no ensino superior. **Tendências de investigação em educação aberta, a distância e em eLearning na sociedade em rede**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 88-105, 2019. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10357/1/ebooksleadtalks%23leadtalks01.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

TV OESTE; G1 BA. **Aluna cadeirante morre após ser baleada em ataque a escola no oeste da Bahia; atirador ficou ferido**. G1, *[S.l.]*, set. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/26/jovem-armado-invade-escola-e-atira-contra-estudantes-no-oeste-da-bahia.ghtml. Acesso em: 18 abr. 2023.

VELOSO, Natália. **Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023**. Poder360, *[S.l.],* abr. 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-

2023/#:~:text=Ao%20longo%20do%20%C3%BAltimo%20ano,segundo%20levantamento%20realizado%20pelo%20Poder360. Acesso em: 30 mai. 2023.

CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO METOLÓGICO DE UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel[1]

RESUMO

Este trabalho tem por objeto o percurso metodológico de uma pesquisa de doutorado que tematiza as crianças migrantes internacionais e suas relações com as linguagens. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Florianópolis/SC estabelecem relação com as linguagens. Este texto, por sua vez, tem por objetivo apresentar todas as etapas metodológicas realizadas no referido estudo, de modo a enfatizar a etnografia com crianças e a pesquisaformação como metodologias importantes nas pesquisas envolvendo crianças em instituições de Educação Infantil. As principais metodologias da pesquisa são a etnografia e a pesquisaformação, e para sua problematização foi realizado diálogo com autores como Ferreira (2004); Ferreira; Nunes (2014); Fonseca (1999); Geertz (2008); Graue; Walsh (2003); Marchi (2018); Nigris; Cardarello; Losito; Vannini (2020); Rocha; Eckert (2008). Os resultados apontam que a escolha da etnografia se mostrou como uma potente metodologia para alcançar os objetivos da pesquisa apresentada, sendo a observação participante, o registro fotográfico e o diário de campo importantes estratégias na realização da pesquisa e no registro dos dados. A pesquisaformação também se mostrou fundamental para a geração de dados que não puderam ser gerados por meio da observação participante. Conclui-se que a possiblidade de utilização de mais de uma metodologia de pesquisa em estudos do campo educacional pode gerar investigações profícuas que contribuam com o cumprimento dos direitos das crianças e com o trabalho de profissionais docentes.

Palavras-chave: Crianças migrantes internacionais. Educação Infantil. Metodologias de pesquisa. Etnografia. Pesquisaformação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto o percurso metodológico de uma pesquisa de doutorado que tematiza as crianças migrantes internacionais e suas relações com as linguagens. O objetivo da pesquisa é compreender de que maneira crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Florianópolis/SC estabelecem relação com as linguagens.

Este texto, por sua vez, tem por objetivo apresentar todas as etapas metodológicas realizadas no referido estudo, de modo a enfatizar a etnografia com crianças e a pesquisaformação como metodologias importantes nas pesquisas envolvendo crianças em instituições de Educação Infantil. As análises dos dados

[1] Doutoranda em Educação, UFPR, goncalves.fernandac@gmail.com

gerados ainda estão em andamento, assim, o foco do texto são as implicações metodológicas decorrentes da pesquisa realizada.

A realização da pesquisa se justificou em um primeiro momento por conta do número reduzido de investigações sobre a temática. Por meio de revisão bibliográfica em bancos de teses e dissertações e artigos[2] percebe-se um número reduzido de pesquisas realizadas com/sobre crianças migrantes. No espaço escolar, em especial na Educação Infantil, o número de pesquisas é ainda mais reduzido. Dentre as pesquisas encontradas quase todas salientam a invisibilidade das crianças nos estudos sobre processos migratórios, as lacunas no acolhimento das crianças migrantes no espaço educacional e a necessidade da ampliação do número de pesquisas que tenham por temática as crianças migrantes.

Os pressupostos de legislações nacionais e internacionais a respeito da criança também contribuem para justificar uma pesquisa que tem por temática a formação de crianças migrantes na Educação Infantil, haja vista que envolvem todas as crianças, incluindo as migrantes. A Convenção dos direitos da criança (UNICEF, 1989) afirma que as crianças têm direito a cuidados e assistências especiais, com destaque para a proteção, identidade, expressão, liberdade, saúde, lazer e educação. Já a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) no Artigo 227 declara ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direto da criança à educação.

Indo na mesma direção, o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) designa como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, a efetivação dos direitos “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O direito à educação no Brasil pelas crianças migrantes é garantido por meio da Lei de Migração, nº 13.445 (BRASIL, 2017) que assegura o direito à educação pública ao migrante e veda qualquer tipo de discriminação em razão da condição migratória ou nacionalidade. Enquanto que a Resolução nº 1 de 2020 do Conselho

[2] As pesquisas foram realizadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), catálogo de periódicos da CAPES, anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2017 a 2021; no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); em dossiês de revistas do campo educacional que possuíam por tema a imigração e em referências bibliográficas de artigos, teses e dissertações com a mesma temática durante o primeiro semestre de 2022.

Nacional de Educação de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2020) trata sobre a regulamentação de matrículas de crianças migrantes nas instituições públicas brasileiras.

Ainda que as crianças migrantes estejam incluídas nos grupos de crianças referendados pelas legislações citadas anteriormente, seus direitos e especificidades são abordados apenas na lei específica sobre migração, o que mostra que se sabe pouco sobre as crianças migrantes e há necessidade de realização de pesquisas que deem visibilidade a elas.

Além disso, com o aumento de matrículas de crianças migrantes nas redes de ensino, são crescentes as inquietações por parte de professores (as), gestores (as) e equipes pedagógicas das unidades de Educação Infantil sobre como acolher e inserir as crianças migrantes no espaço educacional de modo a considerar sua cultura, costumes e idioma.

2 ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Para cumprir os objetivos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa etnográfica em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC com 10 crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais entre dois e seis anos de idade de origem venezuelana, equatoriana e haitiana e uma pesquisaformação com profissionais docentes da mesma instituição. Trata-se de pesquisa qualitativa e interpretativa, situada no campo das ciências humanas que tem por ancoragem teórica os referenciais bakhtinianos e os estudos sociais da infância.

O Núcleo de Educação Infantil pesquisado está localizado em uma das comunidades que ocupam as encostas de um conjunto de morros situado na porção central de Florianópolis. Chamado de Maciço do Morro da Cruz, a área abrange 21 comunidades.

A principal metodologia utilizada na pesquisa é a etnografia. Geertz (2008) ao definir cultura como uma teia simbólica de significados afirma que a pesquisa etnográfica é feita em processo de descrição densa e é interpretativa. Para o autor o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento do passado em um relato.

ISSN: 2176 - 1396

Em um estudo etnográfico o pesquisador participa da vida social que pesquisa, por meio do exercício do olhar e do escutar e da sua participação efetiva desloca-se da sua própria cultura para se situar no fenômeno por ele observado. (ROCHA; ECKERT, 2008). A interação, a observação participante para tentar descobrir os diferentes elementos da vida social e o tempo prolongado no campo são condições de pesquisa, contudo, a pesquisa etnográfica só se completa por meio do movimento interpretativo, que vai do particular ao geral (FONSECA, 1999).

A pesquisa etnográfica com crianças, por sua vez, é uma metodologia que permite a participação mais direta das crianças na produção dos dados e as considera como atores sociais dotados de agência. (FERREIRA E NUNES, 2014). A etnografia busca dar voz às crianças e considera sua participação, desse modo, é preciso que o pesquisador esteja junto com as crianças e faça parte do contexto que está inserido (MARCHI, 2018).

Para a realização do estudo etnográfico foram realizadas observações participantes, sendo o diário de campo e a fotografia os principais meios de registro dos dados. A pesquisa aconteceu entre os meses de agosto de 2022 e julho de 2023 em um grupo do segmento creche e em dois grupos do segmento pré-escola.

O tempo de permanência na unidade educativa foi sendo alterado ao longo do tempo, porém, de modo geral, estive presente na instituição de duas a três vezes por semana, permanecendo entre duas a três horas em cada turma observada, totalizando 242 horas de observação participante. A permanência prolongada no campo de pesquisa interpretativa é fundamental para apreender o mundo social das crianças, conhecer o contexto das suas interações e ter mais possibilidade de o pesquisador sair da sua adultez e apreender melhor sobre a cultura das crianças (FERRERO, 2004).

Para a realização da pesquisa foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os adultos e das famílias das crianças que participaram da pesquisa, além disso, foi pedida às crianças a escrita do nome ou o desenho da mão em um termo de assentimento, pois uma pesquisa etnográfica com crianças o seu consentimento ou assentimento é fundamental. De acordo com Marchi (2018) é preciso levar em conta a (inter) subjetividade das crianças de modo a informá-las sobre a pesquisa mesmo que elas não compreendam todo o processo.

Os dados da pesquisa foram gerados principalmente por meio da observação participante. Contudo, a formulação de objetivos, perguntas e o estudo do contexto

antes da entrada no campo foram essenciais para que a investigação pudesse ser realizada. Além disso, o planejamento de datas, horários e estratégias de observação foram muito importante para o desenrolar da pesquisa, ainda que alterações tenham ocorrido ao longo do percurso.

Na observação participante busquei utilizar diferentes estratégias para gerar e registrar os dados, como realizar observação em diferentes momentos do dia (início da manhã, final de tarde, hora das refeições, horas de brincadeira livre ou momentos direcionados pelas professoras, etc.); em locais diferentes (sala de referência, refeitório, parque, etc.); em momentos diferentes (contação de histórias, brincadeiras, desenho, pintura, interações com outros grupos de crianças, etc). O meu posicionamento nos espaços também variava, ficava em pé, sentada na cadeira, no chão, perto ou longe das crianças; para Graue e Walsh (2003) uma observação completa exige que nos movimentemos. Nesse processo, na maioria das vezes permanecia em silêncio, mas sempre respondia a uma criança ou adulto quando falavam comigo e algumas vezes fazia perguntas para as crianças. Como o meu foco eram as crianças migrantes internacionais, a cada dia escolhia uma criança para observar mais de perto e buscava segui-la em tudo o que fazia, procurei utilizar o princípio etnometodológico do “seguir atrás” utilizado por Ferreiro (2004) em sua pesquisa de doutorado.

Busquei observar as relações que se estabeleceram como um todo entre crianças brasileiras, migrantes internacionais e adultos no cotidiano da instituição em diferentes momentos, mas procurei dar atenção especial às suas relações com as múltiplas linguagens, como por exemplo: movimentos corporais das crianças, brincadeiras com música e dança, comunicação oral, comunicação extraverbal, brincadeiras de faz de conta[3], uso da linguagem visual do desenho; leitura e contação de histórias com ou sem o objeto livro pelas professoras; manuseio e leitura de livros pelas crianças; empréstimo de livros da biblioteca ou acervo da instituição para levar para casa pelas crianças; utilização de diferentes gêneros do discurso[4] nas brincadeiras das crianças; manuseio e leitura por professoras e crianças de diferentes gêneros do discurso, como carta, bilhete, receita médica,

[3] O gesto, o desenho e a brincadeira de faz de conta são, assim como a escrita, sistemas de signos que representam outros sistemas de signos, por isso a importância da sua presença na educação infantil também para a formação do leitor. (VIGOTSKI, 2007).
[4] Conceito elaborado por Mikhail Bakhtin (2011) como formas relativamente estáveis de enunciados definidas sócio-historicamente.

história em quadrinhos, receita culinária, poesia, conto, fábula, etc.; uso de materiais como papel, lápis, caneta, quadro branco e/ou verde, caderno, etc.

O principal instrumento para a o registro dos dados foi o diário de campo. A todo o momento tinha comigo um caderno e uma caneta para fazer anotações. Procurava registrar o máximo de informações possíveis, incluindo a fala das crianças. Utilizava abreviações e códigos para acelerar a escrita e não perder a ordem dos acontecimentos. No dia em que realizava a observação, ou no máximo no dia seguinte, transcrevia com detalhes as notas de campo para um documento no computador, contendo a data e o nome da criança observada.

Outra técnica muito utilizada na pesquisa foi o a geração de dados por meio da fotografia. Graue e Walsh (2003) chamam as fotos e gravações de estratégia de geração de dados instantânea, muito úteis no registro das sutilezas das interações verbais e nãoverbais das crianças.

Os principais sujeitos de pesquisa caracterizam-se por serem 10 crianças entre três e seis anos de idade, migrantes ou filhas de migrantes internacionais de nacionalidade haitiana, venezuelana ou equatoriana, matriculadas na instituição pesquisa nos anos de 2022 e/ou 2023 e residentes no mesmo bairro ou em bairros próximos da unidade educativa. As crianças brasileiras, 25 no total, ainda que de forma secundária, fizeram parte da pesquisa por interagirem com as crianças migrantes e dividirem o mesmo espaço educacional na instituição pesquisada.

3 PESQUISAFORMAÇÃO

No decorrer do estudo etnográfico senti necessidade de ouvir as profissionais docentes envolvidas no trabalho com as crianças migrantes ou filhas de migrantes internacionais. Dentre as possibilidades metodológicas existentes, decidi pela pesquisaformação, que foi realizada por meio de um grupo de estudos *online* com professoras, auxiliares de sala, professoras de Educação Especial, diretora e supervisora da instituição em que a pesquisa foi realizada. A opção por essa metodologia se deu por mesclar discussão de temática proposta com iniciativa formativa que pudesse contribuir diretamente no trabalho das profissionais docentes com crianças migrantes ou filhas de migrantes.

A pesquisaformação, de acordo com Nigris, Cardarello, Losito e Vannini (2020), é uma abordagem de pesquisa que engloba envolvimento ativo e participativo com formação real feita por investigadores especializados, é uma pesquisa feita para professores e com professores, sendo um método de pesquisa conjunta. Trata-se de uma investigação para a transformação da ação educativa e didática e para a promoção da reflexão docente.

O rigor científico dessa metodologia é exigido da mesma forma que em outras maneiras de fazer pesquisa, além disso, a pesquisaformação pode vincular a pesquisa à prática educacional e possibilitar que professores e educadores sejam produtores de um conhecimento produzido por eles mesmos. Para os autores, a pesquisaformação surge de uma dupla instância:

> A primeira diz respeito à necessidade de preencher o forte hiato entre a teoria e a prática, entre pensamento pedagógico e ação educativa, entre os lugares de pesquisa e o mundo de quem trabalha no campo. A segunda instância diz respeito ao valor educacional da pesquisa participativa, o que levou os envolvidos com o desenvolvimento profissional de professores a questionar a possibilidade de adotar as ferramentas da pesquisa empírica como um meio frutífero para a sua formação, de acordo com o significado proposto por Bove (2009, p. 10), ou seja, «[…] como um processo de amadurecimento de habilidades e sensibilidade profissionais baseado em troca, no diálogo, no confronto de hipóteses e interpretações com outras, que vai além do mero treinamento básico". (NIGRIS; CARDARELLO; LOSITO; VANNINI, 2020, p.229, tradução nossa)[5].

.

Para a realização do grupo de estudos, foram organizados 8 encontros *online* quinzenais de uma hora cada um com 21 profissionais docentes da instituição em que a pesquisa foi realizada. A cada encontro foram discutidos assuntos como: migração infantil e Educação Infantil; comunicação com crianças e famílias migrantes internacionais; interculturalidade, educação e crianças migrantes internacionais; literatura infantil e crianças migrantes internacionais; brincadeira e crianças migrantes internacionais e acolhida e exclusão de crianças migrantes internacionais.

[5] In sintesi, diverse tipologie di ricerca partecipativa a cui possiamo ricondurre la R-F - nelle numerose declinazioni avviate dalle comunità di ricerca internazionali – nascono da una doppia istanza. La prima riguarda l'esigenza di colmare il forte iato presente fra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo. La seconda istanza riguarda la valenza formativa della ricerca partecipativa, che ha indotto chi si è occupato dello sviluppo professionale degli insegnanti a interrogarsi sulla possibilità di adottare gli strumenti della ricerca empirica come medium fecondo per la loro formazione, secondo l'accezione che ne propone Bove (2009, p. 10), cioè «[…] come processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che esula dalla mera formazione di base.

A metodologia dos encontros era normalmente a mesma. Aproximadamente 10 dias antes do encontro síncrono eu enviava um texto para estudo de acordo com a temática que seria abordada no encontro seguinte e solicitava a realização de pequenas tarefas reflexivas, como responder a questionamentos, fazer um pequeno planejamento, refletir sobre trechos de pesquisas, assistir vídeos com histórias infantis, pensar em estratégias e concepções sobre o trabalho com crianças migrantes internacionais. No início do encontro síncrono eu pedia para que as participantes socializassem a tarefa solicitada e falassem sobre suas impressões sobre o texto e suas práticas. Após aproximadamente 20 minutos de trocas e socializações, eu apresentava o tema proposto por meio de slides e comunicação oral. Durante a minha fala e no seu fim, as participantes faziam comentários e intervenções.

Dentre os sujeitos que participaram do grupo de estudos e fizeram parte da pesquisaformação, temos um total de 21 profissionais docentes, pertencentes às funções de professoras, professoras auxiliares, auxiliares, de sala, diretora, supervisora, professoras de Educação Especial, professora de Educação Física e professoras da sala multimeios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar pesquisa com crianças exige conhecimento e rigor teórico, empírico e metodológico. Exige sensibilidade, olhar e ouvidos atentos para observar o explicito e o implícito das relações que acontecem entre crianças e entre adultos e crianças. Exige falar e calar, tomar decisões rápidas e fazer do registro escrito e fotográfico bons aliados. Exige começar o processo de investigação muito antes de entrar em campo efetivamente. Realizar pesquisa com crianças exige romper as barreiras do adultocentrismo (FERREIRA, 2004) e dar voz aos sujeitos da pesquisa que são tão silenciados em nossa sociedade.

Realizar pesquisa com crianças migrantes, por sua vez, exige tudo o que foi descrito anteriormente, mas exige, ainda, atenção redobrada para compreender o que está por trás do silêncio, do olhar, da fala com sotaque, do choro, das brincadeiras e de tantas manifestações daquelas que, na maioria das vezes, foram inseridas em uma cultura diferente da sua contra a sua vontade e da sua família.

Diante de todas as exigências necessárias para a realização de uma pesquisa com crianças, a escolha da etnografia se mostrou como uma potente metodologia para alcançar os objetivos da pesquisa apresentada, sendo a observação participante, o registro fotográfico e o diário de campo importantes estratégias na realização da pesquisa e no registro dos dados. O tempo prolongado no campo e as diferentes maneiras de observar também foram cruciais para que a etnografia pudesse ser bem realizada.

A pesquisaformação se mostrou fundamental para a geração de dados que não puderam ser gerados por meio da observação participante. Ouvir os profissionais docentes sobre os desafios encontrados no trabalho com crianças migrantes internacionais no espaço da Educação Infantil ampliou as possibilidades de compreensão das relações das crianças participantes da pesquisa com as diferentes linguagens.

Considera-se, por fim, que a possiblidade de utilização de mais de uma metodologia de pesquisa em estudos do campo educacional pode gerar investigações profícuas que contribuam com o cumprimento dos direitos das crianças e com o trabalho de profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 198***8*. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 10 de jun.2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 10 de jun.2023.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: 178 http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html. Acesso em: 10/06/2023.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. **Revista Linhas Críticas**. Brasília. 2014, v. 20. n. 41, 103-123.

FLORIANÓPOLIS**. Lei n. 10.735, de 28 de julho de 2020**. Dispõe sobre a política municipal para a população migrante, com objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2020/1074/10735/lei-ordinaria-n-10735-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-para-a-populacao-migrante-com-objetivos-principios-diretrizes-e-acoes-prioritarias. Acesso em: 11 de jun. 2023.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p.58-78, 1999.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção dos Direitos das Crianças**, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 25 de jun. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MARCHI, Rita de Cassia. **Pesquisa Etnográfica com Crianças**: participação, voz e ética. Educ. Real., Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.

NIGRIS, Elisabetta; CARDARELLO, Roberta; LOSITO, Bruno; VANNINI, Ira. Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. **Il punto di vista del CRESPI**. RicercAzione, v.12, n.2, dicembre, 2020.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (orgs). **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

VIGOTSKI, L.S. A pré-história da linguagem escrita. In.: **A formação social da mente**: o desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA EM EDUCAÇÃO

Beatriz Maria Zoppo[1]

Diego Andrade de Jesus Lelis[2]

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau[3]

RESUMO

As bases que sustentam as pesquisas fenomenológicas remontam às concepções filosóficas apresentadas por Edmund Husserl. Em seu entendimento, era imperativo criar um método capaz de desafiar o positivismo de Comte e permitir a descrição e interpretação dos fenômenos conforme se manifestam nas experiências individuais. Este trabalho tem o objetivo apresentar a pesquisa fenomenológica como possibilidade para pesquisadores do campo da educação a aplicarem em suas investigações. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, explorando as reflexões de autores que discutem a fenomenologia e a pesquisa fenomenológica no âmbito educacional. Fica evidente que as pesquisas fundamentadas na fenomenologia levam em consideração a maneira como o objeto se apresenta ao indivíduo que o vivencia. Portanto, o pesquisador que escolhe a fenomenologia como base para suas investigações deve contextualizar as experiências no contexto da temporalidade, do espaço e da história dos indivíduos. Embora a fenomenologia não imponha um método específico, sua natureza interpretativa dos fenômenos demanda um alinhamento metodológico coerente entre o campo de estudo, os participantes, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados, a fim de permitir que os pesquisadores explorem a percepção dos participantes em relação a um fenômeno específico. O procedimento metodológico fenomenológico proposto por Moustakas(1994) reside na adoção de um processo sistemático, organizado com o rigor científico para a exploração das experiências vividas dos participantes. Para auxiliar na compreensão do significado atribuído pelo participante Smith e Osborn (2019) propõe a elobaração de um plano para a análise dos dados denominado *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). A consequência da incoprporação dos procedimentos metodológicos de Moustakas (1994) e do plano de análise de Smith e Osborn (2019) é que o pesquisador pode se sentir mais seguro durante todas as fases da pesquisa o que pode auxiliá-lo na procura de novos *insights.*É relevante destacar que, devido à ausência de um método predefinido para o desenvolvimento de pesquisas, a fenomenologia pode representar um desafio adicional para pesquisadores iniciantes.

Palavras-chave: Fenomenologia. Pesquisa. Educação.

A fenomenologia emerge no cenário das reflexões modernas da filosofia a partir das percepções de Edmund Husserl (1859-1938) na Alemanha, no final do século XIX. Seu objetivo primordial era proporcionar aos estudiosos uma abordagem tão rigorosa e respeitável quanto aquelas aplicadas nas demais ciências, visando mitigar o declínio da filosofia nesse contexto.

[1] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, beazoppo@hotmail.com
[2] Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, diegolellis09@hotmail.com
[3] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Edmund Husserl (1986) delineou a necessidade crucial do desenvolvimento de um fundamento para sustentar a fenomenologia: a redução fenomenológica a partir da suspensão do juízo a respeito do fenômeno, com o intuito de apreender sua essência (HELBEL; VESTENA, 2017). Ela emergiu como uma resposta ao empirismo positivista e ao psicologismo idealista, que eram considerados métodos predominantes para a obtenção do conhecimento e a busca pela verdade (SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES; DINIZ, 2008).

A fenomenologia, tal como outras correntes filosóficas, não se manteve imune a interpretações variadas. Outros pesquisadores, a exemplo de Merleau-Ponty, (2018) discordaram das perspectivas de Husserl em relação à busca pela verdade última das coisas. Para esses pensadores, o foco recai na investigação de como o indivíduo vivencia o fenômeno a partir de sua própria realidade de vida (SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da, 2011).

Essas distintas abordagens da fenomenologia, apesar de suas convergências e divergências, contribuem substancialmente para pesquisadores interessados em adentrar o campo da educação. A fenomenologia proporciona uma abordagem que permite ao pesquisador considerar a pluralidade e singularidade das experiências humanas dos participantes envolvidos em suas investigações (BICUDO, 2020; MELO et al., 2018; SILVA, 2011).

Os adeptos da aplicação da fenomenologia em pesquisas não estabeleceram um roteiro rígido para conduzir essas investigações, uma vez que essa abordagem iria de encontro à própria essência da fenomenologia. Isso confere a liberdade de criar uma metodologia que emerge da própria realidade investigada, respeitando a complexidade do fenômeno em estudo.

Com o intuito de auxiliar pesquisadores que desejam adentrar no campo da pesquisa fenomenológica, sugere-se uma estrutura metodológica baseada nas orientações de Moustakas, (1994). Ademais, propõe-se um enfoque para a análise e interpretação dos dados, inspirado no trabalho de Smith; Osborn, (2019). Por fim, este texto reflete sobre as potencialidades e desafios subjacentes à adoção da fenomenologia em contextos de pesquisa.

2- A FENOMENOLOGIA

Na perspectiva de Husserl, um fenômeno representa a essência de tudo o que

se apresenta diretamente à consciência humana. Essas manifestações podem incluir elementos materiais, naturais ou criados pelo ser humano, bem como práticas inseridas nos domínios moral, cultural, político e simbólico.

A fenomenologia confere significado e denominação aos estudos dos fenômenos, explorando as experiências individuais diante de situações específicas (MELO et al., 2018). A consciência humana atribui sentido às coisas; portanto, as percepções podem variar, levando a diferentes revelações fenomenológicas para cada indivíduo, embora a essência do fenômeno se mantenha universal (CAMINHA, 2012).

A fenomenologia possibilita o retorno ao espanto filosófico, à experiência primordial do fenômeno que se apresenta ao ser humano e ganha significado em sua consciência, a partir do contexto simbólico e existencial de quem vivencia o fenômeno por meio de sua intencionalidade (JOSGRILBERG, 2015). Nessa abordagem, a busca pelo significado das coisas, tal como se revelam em sua essência ao ser humano, exige um processo de redução fenomenológica.

A fenomenologia, como outros campos da filosofia, também foi moldada por filósofos que apresentaram perspectivas distintas. Segundo Merleau-Ponty, (2018), alcançar a essência pura dos fenômenos é impossível, dada a ausência de uma verdade absoluta. No entanto, a fenomenologia permite compreender os fenômenos a partir da perspectiva do indivíduo que os percebe em sua consciência, na relação entre sujeito e objeto. Para essa visão, a fenomenologia está intimamente ligada à questão do sentido e se manifesta através da linguagem, embora o sentido e a fenomenologia transcendam as limitações da linguagem.

Esse processo fenomenológico de percepção do mundo, conforme é revelado ao indivíduo através de suas intencionalidades, retorna ao mundo por meio de suas ações e interações (IKESHOJI; SANTOS; TERÇORIAL, 2023).

A capacidade de retornar às raízes filosóficas proporcionada pela fenomenologia é uma contribuição para o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento.

3 - PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS E EDUCAÇÃO

Apesar de a compreensão husserliana e as interpretações mais recentes da fenomenologia não terem delineado um caminho metodológico rigoroso para

pesquisas nela, a redução fenomenológica e a incorporação do mundo vivido emergem como pilares fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas que escolhem essa corrente filosófica (MELO et al., 2018).

A descrição no processo de investigação fenomenológica se torna indispensável, uma vez que nossa visão cotidiana, impregnada de conceitos preestabelecidos, impede a apreensão pura do fenômeno em si, sem uma intenção consciente de fazê-lo, destacando, assim, a importância da intencionalidade (BICUDO, 2020).

Ao considerarmos a fenomenologia como método de pesquisa, é essencial compreender que uma investigação fenomenológica não se limita a um mero relato dos acontecimentos observados no campo. Dentro da perspectiva fenomenológica, o relato é destinado à descrição do que foi visto, sentido e experimentado pelo sujeito (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008).

As realidades nas quais os seres humanos estão inseridos não devem ser negligenciadas nas pesquisas fenomenológicas, seja nas que adotam essa abordagem como método, seja nas que a utilizam como estrutura interpretativa (BICUDO, 2020).

Ao optar pela fenomenologia em pesquisas científicas, os pesquisadores precisam escolher qual abordagem seguir. Aqueles que adotam a perspectiva husserliana devem estar dispostos a explorar e compreender o fenômeno através dos passos da redução fenomenológica. Esse pressuposto distancia o pesquisador dos moldes acadêmicos convencionais de formulação de uma tese a ser comprovada.

Aqueles que escolhem desenvolver pesquisas fenomenológicas com base em outras interpretações, como a de Merleau-Ponty, (2018), devem considerar a impossibilidade de alcançar a essência única do fenômeno, a "verdade última". Nesse caso, o foco se volta para o universo em que os seres humanos estão inseridos.

Independentemente de se alinhar à concepção husserliana ou não, os pesquisadores precisam estar abertos a desenvolver suas ferramentas de pesquisa utilizando técnicas de coleta de dados que permitam aos participantes expressar livremente suas experiências em relação ao fenômeno.

Nesse contexto, a educação emerge como um campo propício para a realização de pesquisas com abordagem fenomenológica. A exploração da experiência em sua origem, a corporeidade e os modos de agir e interagir com o mundo, o mundo vivido e as percepções sobre ser, fazer e aprender, entre outros

conceitos, desempenham um papel crucial na interseção entre a educação e a fenomenologia (JOSGRILBERG, 2015).

O ambiente educacional é subjetivo, intersubjetivo e objetivo, assim como o universo em que os seres humanos estão inseridos. A natureza imprevisível do fenômeno educacional em suas múltiplas facetas remete à sua essência: o ato de ensinar e aprender. A partir disso, emergem fenômenos vivenciados por indivíduos diversos em seus contextos constituintes, todos derivando de um núcleo fundamental, a essência do ser humano, que é influenciada por fatores desconhecidos e que afetam ou não a ocorrência dos atos de ensino e aprendizado (BICUDO, 2020).

Para assegurar que uma pesquisa seja conduzida com o rigor e a cientificidade buscados apresenta-se as reflexões metodológicas apresentadas por (MOUSTAKAS, 1994).

4 - METODOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE MOUSTAKAS (1994) E UM MODELO DE PLANO DE ANÁLISE: *INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS (IPA)* DE SMITH E OSBORN (2019)[4]

A intenção subjacente a metodologia fenomenológica de Moustakas (1994) é compreender a experiência vivida do participante pesquisa por meio de um procedimento que prioriza a exploração do significado intrínseco do fenômeno.

Ao adotar a perspectiva fenomenológica proposta por Moutakas, os investigadores são encorajados a se envolverem em um processo de "descoberta" ao invés de "verificação". Isso implica em uma abertura para as nuances e variações individuais nas experiências dos participantes, em vez de impor preconcepções ou categorias pré-definidas sobre o fenômeno em questão.

Por outro lado, mesmo não impondo categorias pré-definidas para explorar a complexidade da vivência do participante Moustakas (1994) apresenta um modelo rigoroso e sistemático que auxilia os pesquisadores iniciantes a adentrarem na abordagem fenomenológica.

Esse modelo envolve três etapas que partindo da descoberta, passando pela interpretação e concluindo com a análise do fenômeno a ser investigado denominadas

[4] Para aprofundamento na aplicação metodológica consultar (ZOPPO; VOSGERAU, 2023)

como: a) etapa de preparação b) etapa de coleta de dados; c) etapa de organização e análise dos dados.

A etapa de preparação se desenvolve em diferentes momentos, tais como:

1) Formulação da questão de pesquisa que deve estar centrada na experiência vivida do participante de modo abrangente permitindo uma exploração mais aprofunda.

2) Elaboração da revisão de literatura que permite que o pesquisador se aproprie dos estudos já publicados com o mesmo tópico da pesquisa que pretende investigar. Esse estágio abre espaço para o pesquisador identificar lacunas ou até mesmo ter novos insights para buscar em sua própria pesquisa que pretende desenvolver.

3) Seleção dos participantes deve estar focada em selecionar participantes que vivenciaram o fenômeno e que possuem uma compreensão rica da experiência.

4) Respeito ao princípio ético que rege todo o processo da seleção dos participantes desde o modo do convite a participação da pesquisa, esse deverá ser voluntário e concedido o direito a não concluir a entrevista caso se sinta constrangido.

A **etapa de Coleta de dados** é o momento no qual os participantes narram suas experiências vividas por meio de uma longa entrevista semiestruturada ou aberta realizada pelo pesquisador. Nessa fase o pesquisador busca identificar as essências que estão subjacentes às cenas narradas pelos participantes em busca de compreender o núcleo da experiência.

A **etapa de organização e análise dos dados** passa por diferentes momentos, tais como:

1) Redução dos dados se refere ao momento no qual o pesquisador ao ler e reler as entrevistas transcritas procura identificar elementos-chave, temas e padrões emergentes. Isso permite reduzir a quantidade de dados em categorias.
2) Identificação das essências representa os aspectos fundamentais e essenciais da experiência vivida
3) Formulação dos temas é a captura dos significados das vivências dos participantes. Para guiar o pesquisador nesse empreendimento substancial de análise e interpretação dos dados, é pertinente a formulação de um plano dedicado a essa etapa, como por exemplo o modelo proposto por Smith e Osborn (2019) Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Esse plano consiste em seis etapas: a) a familiarização com os dados, b) a geração de

ISSN: 2176 - 1396

códigos, c) a busca por temas, d) a criação de modelos, e) a revisão do modelo e f) a documentação

a) A fase de familiarização com os dados coletados permite ao investigador a obtenção de uma apreensão panorâmica deles. Requer, portanto, múltiplas leituras para a identificação e contextualização das informações.
b) A fase de geração de códigos representa o estágio em que o pesquisador atribui etiquetas, na forma de termos ou expressões, aos conteúdos aprendidos, com a intenção de encapsular conceitos ou ideias específicas.
c) A fase de busca por temas consiste na identificação de padrões recorrentes nos códigos, visando a identificação de temas preponderantes. Essa abordagem de agrupamento de códigos se traduz em uma compreensão mais abrangente.
d) A fase da elaboração de modelos, requer um grau elevado de inventividade por parte do pesquisador. Neste ponto, a organização dos temas em uma estrutura hierárquica de conceitos é realizada, a qual contribui para o esclarecimento das relações entre os elementos. A perspectiva teórica adotada na pesquisa desempenha um papel central nessa etapa, fornecendo uma lente interpretativa através da qual os dados são lidos, analisados e interpretados.
e) A fase da revisão do modelo implica em um processo de aperfeiçoamento e ajuste dos conceitos, com o intuito de assegurar sua precisão e validade das relações danificadas entre eles.
f) A fase da documentação representa o momento em que o pesquisador descreve e conecta os dados coletados com o arcabouço de conhecimento científico já existente para o enriquecimento da comunidade científica em geral.

4) Elaboração do texto de significado é o momento de integrar os temas encontrados e apresentá-los em um texto coeso que expresse o significado da experiência vivida.
5) Validação é o momento no qual os participantes revisam o texto elaborado pelo pesquisador e fornecem *feedbacks* sobre a precisão e fidelidade em relação às suas vivências.
6) Apresentação dos resultados é o momento final no qual o pesquisador apresenta os resultados da pesquisa, frequentemente utilizando citações para ilustrar os temas e significados encontrados.

ISSN: 2176 - 1396

Essas são as etapas que o Moustakas (1994) propõe como sendo um procedimento metodológico que pode ser seguido, entretanto, não se trata de uma prescrição imutável, mas sim de um recurso que pode contribuir com pesquisadores iniciantes em abordagem fenomenológica.

Uma abordagem fenomenológica transcende a mera análise de indivíduos e adentra a esfera da compreensão, descoberta, sabedoria e revelação profunda. Esse tipo de análise requer do pesquisador uma perspectiva inovadora ao examinar os dados, envolvendo-se completamente com o material empírico para identificar padrões inéditos e possibilitar novas revelações (SALDAÑA, 2013)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram delineados os conceitos fundamentais da Fenomenologia, bem como duas diferentes abordagens teóricas. Torna-se crucial compreender essas bases fenomenológicas, pois isso permite a escolha da vertente mais adequada para a realização da pesquis a partir dos objetivos a que ela se propõe.

A Fenomenologia emerge como uma valiosa contribuição para a condução de pesquisas na área da educação, proporcionando aos pesquisadores a oportunidade de considerar o mundo vivido pelos indivíduos. Ressalta-se que a educação a partir da cerne dos processos de ensino e aprendizagem se desdobra em uma pluralidade de realidades.

A combinação da metodologia fenomenológica de Moustakas, (1994) com a Abordagem Interpretativa Fenomenológica (IPA) de Smith; Osborn, (2019) oferece a possibilidade de compreender de maneira mais profunda e abrangente a experiência vivenciada pelos sujeitos, além de permitir uma compreensão mais completa dos significados subjetivos associados à experiência do participante. Ao adotar um processo metodológico mais estruturado e sistemático, conforme proposto por Moustakas, (1994), o pesquisador pode se sentir mais seguro, mantendo o rigor científico característico de uma pesquisa qualitativa.

A incorporação do plano de análise IPA proposto por Smith; Osborn, (2019) à metodologia de Moustakas, (1994) oferece outra camada de apoio que pode facilitar e orientar o pesquisador durante a fase de análise e interpretação dos resultados.

Nesse contexto, acredita-se que a aplicação dessa abordagem metodológica possa representar uma estratégia importante para a realização de pesquisas,

especialmente para pesquisadores iniciantes que estão ingressando no campo da fenomenologia e que buscam compreender fenômenos humanos complexos de maneira mais aprofundada.

Essa abordagem metodológica híbrida promove uma interseção entre o rigor da fenomenologia e a estrutura interpretativa da IPA, fornecendo um meio eficaz para explorar e compreender a riqueza das experiências humanas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 30–56, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/928>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Fenomenologia e Educação. **Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**, v. 2, n. 1984–5561, p. 11–21, 2012. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1792/1633>. Acesso em: 27 maio 2023.

HELBEL, Mirela Ramos Moimaz; VESTENA, Carla Luciane Blum. Fenomenologia: a percepção ambiental como objeto de construção à educação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 12, p. 67–78, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2225/1427>. Acesso em: 27 maio 2023.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; SANTOS, Genivaldo de Souza; TERÇORIAL, Adriana Aparecida de Lima. Fenomenologia e educação: de volta à essência do fenômeno educativo. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 2, p. 01–20, 2023. Disponível em: <https://periodicosideau.emnuvens.com.br/rei/article/view/72/77>. Acesso em: 27 maio 2023.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. **Notandum**, v. 38, p. 5–13, 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

MELO, Anna Karynne et al. O método fenomenológico em pesquisas de estudo de caso clínico. **Investigação qualitativa em saúde**, v. 2, p. 967–972, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1868#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20estudo,rela%C3%A7%C3%B5es%20sujeito%2Dobjeto%2Dmundo.>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MOUSTAKAS, Clark. **Phenomelogical Research Methods**. 1. ed. Califórnia: Editora SAGE Publications, 1994.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications Inc., 2013.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 59–64, 20 nov. 2011.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 2, p. 254–257, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2023.

SMITH, Jonathan; OSBORN, Mike. Análise Fenomenológica Interpretativa. **Psicologia Qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa**. Petróplis, RJ: Vozes, 2019. p. 44–77.

ZOPPO, Beatriz Maria; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Vivências formativas do pesquisador em educação no Brasil egressos entre 2016 e 2020**. 2023. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2023.

AS CONTRIBUIÇOES DA DISCIPLINA DE PESQUISA NO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Neri de Oliveira[1]

Darcisio Natal Muraro[2]

RESUMO

Esta pesquisa busca apresentar a importância da disciplina de pesquisa no processo de formação docente de doutorandas em educação. O problema a ser investigado é: Quais são os principais fatores da disciplina que contribuem para que ocorra uma boa formação docente no curso de doutorado em educação? O objetivo que orienta o estudo consiste em ressaltar as principais ideias sobre a importância da qualidade do ensino de pesquisa e orientação no programa de doutorado. Os objetivos específicos da pesquisa são: Apresentar a organização e estrutura da disciplina de pesquisa no doutorado em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nos dias de quinta-feira aconteceram encontros, no período vespertino entre os anos de 2022 a 2023. Muito se discutiu acerca de metodologias de pesquisa, de teorias e teóricos divergentes, recursos tecnológicos de busca por conteúdo e informações, professores convidados que compartilharam seu conhecimento, apresentação e correção de projeto, elaboração de artigo e livro. Este trabalho adota como metodologia a revisão bibliográfica tomando como referência as obras de autores que realizam estudos que desenvolvem as suas perspectivas em pesquisa educacional. Com este estudo foi possível perceber que são necessários um ensino e uma disciplina de qualidade na área da pesquisa da educação, possibilitando uma formação docente com ênfase no desenvolvimento do atual ou futuro professor do Ensino Superior.

Palavras-chave: Disciplina de pesquisa. Educação. Doutorado. Formação Docente. Ensino Superior.

1 INICIANDO A CONVERSA

Este trabalho consiste em apresentar a importância da disciplina de pesquisa no processo de formação docente de doutorandas em educação, que se reuniram de março de 2022 a julho de 2023 na Universidade, nos dias de quinta-feira, no período vespertino, para as aulas no doutorado em educação.

Durante a disciplina de estudos avançados II: pesquisa em educação, foram apresentados os projetos de pesquisa de cada estudante, tendo uma pré banca avaliativa, composta por um(a) professor (a) doutor (a) e um(a) doutorando (a) da

[1] Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. nandaa.nerii@gmail.com
[2] Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: murarodnm@gmail.com

disciplina, que contribuiu para o aprimoramento e possíveis correções nos projetos de pesquisa.

Este trabalho possui relevância pessoal, pois faz parte do processo formativo das autoras. Tem relevância social, visto que expressa a contribuição de um período de estudos de extrema importância no processo de desenvolvimento de futuros docentes do Ensino Superior. Contêm relevância teórica porque apresenta autores que contribuem para o processo de reflexão social e para o trabalho docente. Possui relevância política e metodológica ao proporcionar reflexões acerca do papel do professor da Ensino Superior na oferta de uma formação integral e de qualidade para os universitários.

2 A ORIGEM DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPEdu) UEL

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) se encontra vinculado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), bem como ao Departamento de Educação (EDU).

Desde 1994, o PPEdu tem como área de concentração a Educação Escolar, tendo por missão formar, em nível de mestrado, doutorado e estágio pós-doutoral, profissionais qualificados para exercitar a pesquisa, docência e demais atividades relacionadas à educação em situação escolar e em diversos níveis e modalidades. Possui objetivo geral, o de capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional para a situação escolar nos mais diversos níveis e modalidades.

A especificidade do programa é subsidiar de forma teórica e metodológica a elaboração de programas e ações institucionais por meio de conhecimentos filosóficos e científicos. Propiciar a produção de conhecimentos através da reflexão e da análise crítica do papel desempenhado pelo professor, almejando compreender a escola e os processos relacionados com o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento humano no geral, compreendendo a educação escolar como sendo uma prática social construída historicamente, levando em consideração os processos políticos implícitos para sua realização, como a possibilidade de análise. O Programa se destina a egressos dos cursos de Pedagogia entre outras licenciaturas, a profissionais que trabalham na educação básica, nas suas diversas etapas e modalidades e a professores exercendo a docência no ensino superior.

Com relação aos cursos e a estrutura curricular, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, com área de concentração em Educação Escolar, oferta uma formação em nível de Mestrado, Doutorado e Estágio Pós-Doutoral para brasileiros e estrangeiros. O mestrado, destina-se a portador do título de graduado, com atividades obrigatórias equivalente a 36 créditos, atividades optativas, 16 créditos, em um total de créditos 52, com total horas: 780. Possui como atividades obrigatórias: Pesquisa em Educação, atividades orientadas em pesquisa, atividade programada, dissertação I, dissertação II, dissertação III, dissertação IV.

O programa de doutorado, destina-se a portador do título de mestrado, tendo como atividades obrigatórias, 84 créditos, atividades optativas, 12 créditos, com um total créditos, 96, em um total de horas, 1440. Possui como atividades obrigatórias: Teorias da Educação, estudos avançados I: epistemologia e pesquisa em educação, estudos avançados II: pesquisa em educação, estágio em docência, atividade programada, tese I, tese II, tese III, tese IV, tese V, tese VI, tese VII, tese VIII.

O Pós-doutorado: o estágio pós-doutoral trata-se do conjunto de atividades de estudo e pesquisa e/ou de inovação tecnológica desenvolvido por portador do título de doutor não integrante do quadro de pessoal efetivo da UEL, realizado sob a supervisão de docente permanente do PPEdu. Duração mínima: 06 meses e duração máxima de 24 meses de acordo com a Resolução CEPE/UEL n. 053/2019.

3 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO

A pesquisa científica brasileira se consolidou em meados do século XX, após a implementação da reforma educacional que ocorreu no ano de 1968, tendo como objetivos o fortalecimento na estrutura, bem como no rendimento do sistema universitário brasileiro tornando-o democrático e científico de forma ampla. Com esse acontecimento, as universidades começaram a utilizar os três pilares do conhecimento científico (ensino, pesquisa e extensão) como base nas suas metodologias de ensino em prol da disseminação da extensão universitária. Para Carvalho e Silva (2019, p.1) ”[...] pesquisa acaba sendo um importante fator para a propagação do incentivo à prática do conhecimento, pois a mesma procura dominar o desconhecido, portanto, novos conhecimentos são buscados e sistematizados.”

A pós-graduação brasileira pode ser vista como uma das experiências

educacionais de mais sucesso, sobretudo pela qualidade dos Programas e dos cursos que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Neste contexto, a formação de mestres e doutores é de fundamental importância para desenvolver a pesquisa científica, para o desenvolvimento econômico, educacional e a própria sustentabilidade tecnológica do país, para a ampliação da Educação Superior e do SNPG.

Muito se fala em pesquisa dentro da universidade, mas, o que é pesquisa? Pesquisar significa, buscar respostas para as questões propostas, é buscar conhecimento. Nós pesquisamos diariamente, em nosso dia a dia, mas, não o fazemos de forma científica. Assim, pesquisar, em um sentido mais amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que necessitamos saber. Consultar em livros e revistas, verificar documentos, fazer perguntas para obter respostas, são formas simples de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, investigação e de indagação. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.43) ”[...] esse sentido amplo de pesquisa se opõe ao conceito de pesquisa como tratamento de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos.”

De acordo com Demo (1985, p.23) “[...] pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade.” Partimos do pressuposto de que a realidade não é desvendada na superfície. Não é o que se aparenta em um primeiro momento. Além disso, os esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, visto que esta é mais exuberante do que aqueles.

A pesquisa científica é vista como uma realização de um estudo que há um planejamento, na qual o método do problema é abordado, é o que vem caracterizar o aspecto científico da investigação. O objetivo é descobrir as respostas para questões por meio da aplicação do método científico. A pesquisa parte de um problema, de uma indagação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento ali disponível não gera uma resposta adequada. No intuito de solucionar esse problema, hipóteses são levantadas, podendo ser confirmadas ou refutadas através da pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013, p.43) afirmam que “[...] toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação. ” No entanto, é importante considerar que essa é uma avenida de mão dupla: a pesquisa pode gerar alguns insumos para surgir novas teorias, que, para serem válidas, necessitam se apoiar em fatos observados e que sejam provados. Além do mais, até mesmo a

investigação surgida da necessidade de resolução de problemas práticos pode levar a descoberta de princípios básicos.

Severino (2007, p.34) diz que "[...] pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente. " A construção do objeto que precisa conhecer é um processo que possibilita exercer a função de ensino, levando em conta que os processos de ensino e de aprendizagem pressupõem que o mediador e o aprendiz compartilhem do processo de produção do objeto.

Ainda de acordo com Severino (2007, p.34) "[...] a pesquisa é fundamental no processo de extensão dos produtos do conhecimento à sociedade. ", visto que a prestação de serviço à comunidade social, que não decorre do conhecimento acerca da objetividade dessa comunidade seria assistencialismo, saindo da esfera da alçada e habilidade da Universidade.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.155) pesquisa é vista como um procedimento formal, com "[...] método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. "

Pesquisa é, portanto, um agrupamento de ações, atitudes que buscam solucionar um problema, com base nos procedimentos tanto racionais quanto sistemáticos. A pesquisa é realizada quando o pesquisador possui um problema e não tem informações suficientes e necessárias para solucioná-lo. Além disso, como pode-se perceber, a pesquisa acadêmica e cientifica, informam a ação, reúnem as evidências para as teorias que tanto contribuem para o desenvolvimento do conhecimento em um campo de estudo e em várias áreas de estudo, a pesquisa é essencial para a evolução e progresso da sociedade.

4 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NAS DISCIPLINAS DO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O presente artigo faz parte de um processo de estudos de doutorandas da educação que, desde março de 2022 até julho de 2023, participaram das discussões sobre pesquisa em uma disciplina do doutorado intitulada de "Estudos Avançados II:

pesquisa em educação". A disciplina de pesquisa no (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina, foi realizada nas tardes de quinta-feira, no período vespertino.

Ao longo dos encontros muito se foi discutido acerca da pesquisa, dos métodos a ela aplicados, de exemplos de teorias e teóricos existentes, diferentes vertentes e posicionamentos na área da educação. Foi possível compartilhar ideias, pensamentos, conhecimento entre os colegas de turma, com as professoras que ministraram a disciplina de diferentes linhas teóricas, bem como os professores convidados a palestrar e a compartilhar seus ensinamentos com os discentes.

No primeiro semestre realizamos leituras de textos da teoria crítica, do materialismo histórico dialético, construtivismo, pragmatismo, da psicologia sócio histórica e de autores da área da história. Como forma de avaliação, realizamos um artigo relacionando o nosso autor ou teoria de estudo com a disciplina, marcando o final de um semestre.

No segundo semestre foi possível abordar as teorias supracitadas, em exposição na sala de aula, na leitura de textos e com professores convidados que contribuíram com a nossa formação. Cada estudante teve por volta de duas horas a possibilidade de apresentar o autor base do seu projeto de pesquisa, bem como a teoria a ser utilizada na tese, a relevância e a contribuição do autor estudado e do projeto em si para a educação. Como avaliação realizamos um artigo que foram reunidos em um livro.

Ao longo do terceiro semestre, a disciplina teve como objetivo trilhar o percurso de um pesquisador. A ementa da disciplina, contempla análise dos pressupostos teórico-metodológicos da produção acadêmico-científica sobre o tema de pesquisa do doutorando. Apresenta como objetivos: Propiciar a inserção dos doutorandos no planejamento e disseminação de pesquisa, abordando questões referentes à ciência; Estabelecer uma relação teórico-metodológica com o objeto de pesquisa; Compreender os delineamentos de pesquisa que se utilizam da análise quantitativa e qualitativa; Apresentar e discutir sobre os aspectos éticos em pesquisa e trâmite junto a Plataforma Brasil. Contemplou os seguintes conteúdos: Relação teórico-metodológicas na produção acadêmico-científica; Abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa em educação; O método, instrumentos de coleta de dados e a análise de dados; A ética em pesquisa e trâmite junto a Plataforma Brasil. Selecionou como procedimentos metodológicos as atividades didáticas que consistem em aulas expositivas dialogadas, estudos individuais, estudos dirigidos e exercícios

teóricos e práticos. A Avaliação se deu em forma de apresentação e discussão do Projeto de Pesquisa, circunstanciada nas discussões teórico metodológicas realizadas, participação nas discussões e exercício enquanto avaliador com a participação em banca e autoavaliação.

Nas primeiras aulas tivemos a oportunidade de realizar leituras em torno do conceito de pesquisa, sua importância e relevância social. Na sequência, nos foi apresentado o portal de periódicos da Capes ressaltando a importância de se ter bem definido as estratégias de busca. Tivemos professores convidados que falaram sobre como utilizar entrevista em nossa tese, o portal de periódicos da Capes nos foi apresentado em uma sala dentro da biblioteca do campus universitário. Refletimos sobre os métodos de pesquisa, mais especificamente, os tipos de entrevistas e fomos conduzidos a reorganizar os nossos próprios projetos de pesquisa.

Destacamos esse momento como ponto ápice da disciplina, pois foi uma oportunidade de colocar em prática os conceitos de pesquisa no próprio projeto. Esse momento foi organizado de modo que cada estudante foi banca examinadora de outro colega da disciplina, e teve seu trabalho avaliado por um colega da disciplina, bem como por um convidado externo e outro interno. Ambos sendo necessário serem doutor ou doutora, na área da educação.

Foi um processo muito gratificante e engrandecedor em nosso processo de formação enquanto professores e futuros professores do Ensino Superior. A organização, o planejamento, a organização da grade curricular, os professores e o empenho de cada membro envolvido na pesquisa e no sucesso da mesma, corroboraram com a boa formação docente no curso de doutorado em educação.

Com as aulas foi possível observar o quanto o exercício de compreender e disseminar o conteúdo sistematizado é importante para o progresso tanto da universidade como em diversas modalidades de ensino, pois para Demo (1985, p.24) “[...] não existindo a pesquisa, o professor torna-se um mero repetidor de textos e de ideias dos outros.” O docente conta para os alunos o que leu por aí, sendo simplesmente um transmissor de conhecimentos, não sendo considerado propriamente um cientista ou um construtor do saber.

Ao longo das aulas, principalmente por meio da proposta de apresentarmos o projeto para uma banca, nos fez vivenciar e constatar essa realidade. Foi notório a percepção de que o pesquisador deve perceber que se encontra em um mundo de incertezas, tendo que manter toda a calma, paciência e discernimento, e estes fatores

ISSN: 2176 - 1396

devem envolver o trabalho de reflexão. Teixeira (2021, p.9), afirma que "[...] o clima que deve envolver o pensar é de radical repulsa a qualquer dogmatismo e inflexibilidade na reflexão. Há que estar sempre aberto e disponível para colocar-se em questão, a todo tempo. " É o caminho de se situar em um horizonte complexo.

Dentre os desafios que envolvem a vocação denominada de intelectual está o reconhecimento de que o prazer pela pesquisa deve envolver o estudante de forma integral, para o sucesso da pesquisa. De acordo com Teixeira (2021, p.9) "[...] é um caminho que implica "disciplina, responsabilidade, de horas de estudo, de tenacidade, de vigílias, de trabalho, de aplicação." Além disso, sem o caminhar com as pessoas, o compartilhamento com os demais, sem a proximidade e o entendimento de que o que ensina e que mantém o processo vivo e criativo, segundo Amaral e Montrone (2015, p.80) "[...] é ir ao encontro das práticas educativas que rompem com o tradicional depositário da sociedade burguesa. " Que diz que só existe o saber nos livros, que apenas se aprende em sala de aula e que o professor é o único que detém o conhecimento.

Nascimento (2018, p.28) afirma que "[...] a pesquisa não é indiferente às condições ambientais em que ela acontece, nem aos sujeitos que a conduzem, nem aos quais os seus resultados se destinam. " Daí a necessidade de que, através dela, seja possível produzir um conhecimento útil tanto à produção quanto à reprodução da vida.

Para Fávero et al (2016, p.578). "[...] é fundamental realizar o acompanhamento dos egressos dos programas de pós-graduação, pois fornecem pistas sobre a qualidade da formação obtida a partir da sua atuação profissional. " Com isso, é possível realizar um ressalto na inserção profissional, prospectar redes de cooperação no intuito de ampliar e qualificar cada vez mais os cursos de graduação e de pós-graduação, para a formação de profissionais capacitados que disseminam a pesquisa e o conhecimento com responsabilidade e comprometimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas ideias citadas acima foi possivel perceber a importância da pesquisa em seu caráter científico, possibilitando ao pesquisador formar suas próprias ideias, analisar, pesquisar, refletir, contextualizar e buscar o saber, que é útil socialmente.

Graças as pesquisas que ao longo dos anos foram sendo desenvolvidas, hoje, no século XXI, podemos perceber o crescimento e o avanço do ensino atual, identificando os pontos que ainda demandam aperfeiçoamento, e que nos permite traçar formas, estratégias e alternativas no intuito de preencher as lacunas e corrigir as possíveis falhas, de modo que as mesmas não venham a se repetir.

A disciplina de pesquisa, pode sim proporcionar aprimorar o conhecimento e o processo formativo, ao ter uma disciplina que proporcione momentos de reflexão, de busca constante pelo conhecimento. A pesquisa em sala de aula é uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. As discussões diárias constituem-se em um forte instrumento para desenvolver o raciocínio, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora Monteiro do; MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Educação popular: metodologia de pesquisa como processo educativo.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 75-88, jan./jun. 2015.

DEMO, Pedro, 1941- **Introdução à metodologia da ciência /** Pedro Demo. - 2. ed. 2. ed. --São Paulo: Atlas, 1985.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Viero Piccolo. **PERCURSOS FORMATIVOS E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E DESTINO DOS EGRESSOS** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 26, n.53/ p. 574-594/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2016. eISSN 1981-8106

CARVALHO, Kalleu Fernando De Alencar; SILVA, Aurenívia Ferreira da. **Metodologia científica: uma disciplina educacional como estímulo à produção científica no ensino superior**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61099>. Acesso em: 06/08/2023 21:42

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

NASCIMENTO, A. D. **Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 19-33, set./out. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941**- Metodologia do trabalho científico/ Antônio Joaquim Severino.** – 23.ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Faustino. **Cadernos IHU ideias** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. – Ano 1, n. 1 (2003). – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A INFLUÊNCIA NA PESQUISA ESTADO DE CONHECIMENTO

Paulo Victor Bussad Meireles[1]

Ângela Maria Silveira Portelinha[2]

Vanice Schossler Sbardelotto[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as bases de dados científicas e os descritores de busca. Discute questões de ordem metodológica em pesquisas na área de Ciências Humanas, especificamente voltadas à educação. Problematiza em que medida a padronização das palavras-chave e descritores podem impactar na opção de determinado corpus teórico. O objetivo é discutir os elementos metodológicos implicados no processo de constituição da pesquisa, denominada de estado de conhecimento, com o intuito de fomentar discussões e reflexões sobre os limites e possibilidades que circundam esse tipo de pesquisa, especificamente a escolha dos descritores de busca. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica aliada à reflexão do processo de levantamento de dados em periódicos e repositórios de uma pesquisa sobre a evasão na educação superior. Como aporte teórico recorremos à proposição de Morosini, Nascimento e Nez (2021) por nos fornecerem indicativos de como organizar uma pesquisa denominada estado de conhecimento. Também nos fundamentamos na abordagem epistemológica crítica de Sánches Gamboa (2008, 2010). Os resultados apontam para a dualidade entre a padronização de descritores em uma linguagem única que pode afetar a opção teórica do pesquisador e a falta de clareza e domínio sobre algumas técnicas que podem impactar na qualidade dos resultados da pesquisa tipo estado de conhecimento.

Palavras-chave: Estado de conhecimento. Descritores de busca. Base de dados. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e o aprimoramento das bases de dados e seu processamento, houve uma unificação dos tipos de periódicos, os quais de acordo com Gil (2008), eram distinguidos em periódicos científicos (disponíveis em CD-ROM, meio impresso e eletrônico) e periódicos de indexação. Atualmente estes são disponibilizados majoritariamente em ambiente virtual (base de dados e repositórios científicos) e oferecem recursos como imagens em movimento, acesso aos documentos citados no texto, por meio de links de hipertexto.

[1]Mestrando em Educação e bolsista Capes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pv.meireles8@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, angelaportelinha@gmail.com.
[3] Doutora em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vanice.sbar@gmail.com.

Neste sentido, o conhecimento científico socializado, via publicações indexadas em base de dados científicas, pode ser acessado e selecionado mediante a um ato primário: a elaboração de uma expressão de busca. Consideramos esta como uma linguagem que é acionada por um comando, articulando uma forma de comunicação da consciência humana com a máquina e/ou inteligência artificial. Tal linguagem é composta por palavras-chave ou descritores e a forma como o pesquisador a delineia é influenciada por eventos a priori como: visão de mundo, pressupostos, tesauro[4] e dicionários de termos controlados.

Ao iniciar um projeto de pesquisa um dos primeiros desafios é realizar o levantamento da produção acadêmica (em catálogos ou repositórios) sobre a temática e o problema objeto de pesquisa utilizando palavras de busca e/ou descritores. Isso exige procedimentos metodológicos adequados para que as informações coletadas possam expressar com objetividade e fidedignidade o alcance do que se produziu dentro de uma temporalidade. No processo das investigações desenvolvidas pelo Grupo Educação Superior, formação e trabalho docente (GESFORT), o qual estamos vinculados, deparamo-nos com questões relacionadas ao universo da sistematização/padronização de publicações científicas e, de certa forma, podem eclipsar a autonomia e percepção crítica do pesquisador.

Assim, este trabalho justifica-se por buscar refletir sobre questões de ordem metodológica em pesquisas na área de Ciências Humanas abordando, especificamente, o âmbito das bases de dados científicas. A problematização em relação a escolha das palavras-chave e descritores no campo de conhecimento das Ciências Humanas surge em uma era emergente no contexto digital, onde o pesquisador é lançado a relacionar-se com uma grande produção científica disponível em meios digitais e precisa posicionar-se para articular o *corpus* teórico que comporá sua pesquisa, tais como, seleção de base de dados, metadados, operadores booleanos[5] e expressões de busca. Neste viés, ao utilizarmos de bases de dados científicas para compor o *corpus* teórico de uma pesquisa, não é raro os pesquisadores lançarem perguntas semelhantes a: “Como saber quais palavras-chave ou descritores utilizar para construir uma expressão de busca?”. Logo,

[4] Vocabulário controlado utilizado para compartilhar uma mesma linguagem em dada área de conhecimento.
[5] Atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO.

ISSN: 2176 - 1396

considerando este cenário, a questão problema deste estudo é: em que medida a escolha das palavras-chave e descritores impactam na materialização de um determinado *corpus* teórico-bibliográfico em pesquisas do tipo estado do conhecimento?

O objetivo é analisar os elementos metodológicos implicados no processo de constituição do estado de conhecimento com o intuito de fomentar discussões e reflexões sobre os limites e possibilidades que circundam esse tipo de pesquisa.

Com base em pesquisa bibliográfica articulada ao próprio processo de levantamento de dados em periódicos e repositórios para a pesquisa, cujo objeto é a evasão na educação superior, fomos vivenciando os limites de determinadas técnicas de buscas textuais. Como aporte teórico recorremos a proposição de Morosini, Nascimento e Nez (2021) que nos fornecem indicativos de como organizar uma pesquisa denominada de estado de conhecimento, onde especificamente nos atemos à etapa 2 do fluxo do processo de construção do estado de conhecimento, o qual consiste na seleção dos descritores de busca. Também nos fundamentamos na abordagem epistemológica crítica, uma vez que partilhamos do entendimento de que o conhecimento é constituído pela representação da realidade dos fatos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008).

Partimos do pressuposto da necessidade de abordar os aspectos que circundam as produções científicas em educação, as quais utilizam-se de escolhas de fontes científicas e seleção das palavras-chave ou descritores de busca, uma vez que correspondem a elementos unânimes presentes na totalidade destas produções. Deste modo, organizamos este trabalho em duas seções: a primeira aborda os elementos metodológicos constitutivos da produção científica problematizando a construção das expressões de busca; a segunda discute sobre a proposição de linguagem única voltada às produções científicas indexadas.

2 ELEMENTOS METODOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A CONSTRUÇÃO DAS EXPRESSÕES DE BUSCA

Os níveis de articulação presentes nos métodos e especificados nos procedimentos da pesquisa, tais como, nas técnicas de coleta e tratamento em base de dados científicas, sofrem a influência da visão/compreensão do pesquisador, bem como do objeto ou fenômeno que pretende estudar. Esta lógica de articulação se

expressa através da prática investigativa. Neste entendimento, Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2010) esclarecem que os pressupostos se referem às maneiras como o pesquisador trata o objeto, isto é, às diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Os pressupostos também ajudam a recompor a totalidade da lógica reconstituída. Esses elementos referem-se aos pressupostos ontológicos como a concepção de tempo, realidade, movimento e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica.

O processo lógico presente nos movimentos contrários da elaboração de perguntas e respostas a respeito de um fenômeno da realidade, produz o conhecimento. Neste sentido, o conhecimento é o resultado da unidade dialética entre as perguntas e as respostas sobre o mesmo objeto, sob condições materiais, sociais e históricas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). As respostas para um fenômeno hoje podem não ser satisfeitas para um “mesmo” fenômeno em um momento passado ou futuro corroborando com o expresso por Sánchez Gamboa (2013) que elucida que existe o caráter temporário e determinado desse resultado. Atualmente os resultados decorrentes da pesquisa científica integram um sistema estruturado composto por periódicos e base de dados em plataformas oficiais que facilitam a socialização do conhecimento.

Os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Por meio deles vem se tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica.

Para isso, é fundamental reconhecer a importância da lógica no ato de conceber expressões de busca, uma vez que, a mesma é pensada a partir de um elevado grau de abstração, possibilitando decidir acerca do alcance da investigação, explicação dos fatos e validade das generalizações do pesquisador (GIL, 2008). Esta relação resulta na materialização do *corpus* teórico-bibliográfico, exportado de uma determinada base de dados científica, e, desta forma, em momento algum retira o caráter consciente do pesquisador, uma vez que este processo é concebido de forma intencional, e não sugestionada ou rotulada por um tesauro ou dicionário de termo controlado, o que acabaria tolhendo a percepção crítica do pesquisador a respeito do fenômeno em questão.

A escolha de um termo para compor a expressão de busca precisa carregar em si sua especificidade balizada pela visão de mundo do pesquisador, dado que a

aparência pode não refletir a essência de um objeto ou fenômeno, e possuir distinções, o que nos remete ao expresso anteriormente por Sánchez Gamboa (2013) quando se refere ao caráter temporário e determinado do resultado do conhecimento. A importância de uma escolha consciente e fundamentada é um movimento intelectual que envolve análise crítica, síntese de concepções, intencionalidade, e não somente se limita ao nível técnico e/ou operacional, ou até então adotando as "coisas" como predeterminadas, e/ou pelo acaso, ou sugestivamente indicada por um *corpus* teórico restrito. Pois entendemos que no campo das Ciências Humanas um fenômeno está condicionado às múltiplas determinações, logo, a compreensão deste não deve ser classificada por uma espécie de padronização de expressões já definidas, principalmente se a opção metodológica do pesquisador se sustentar na lógica dialética. Esta é uma questão merecedora de atenção, pois há um movimento que avança para a consolidação unificada de descritores em Ciências Humanas, em uma composição semelhante ao já constituído nas Ciências da Saúde, os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Por não existir uma terminologia que represente o resultado da padronização de descritores vamos denominá-lo de bolhas de conhecimento, as quais podem ser melhor compreendidas adiante, através da abordagem sobre ambas as concepções de descritores destas duas áreas distintas.

3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM BASE DE DADOS: A PROPOSIÇÃO DE UMA LINGUAGEM ÚNICA

O DeCS é hospedado pela Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). É caracterizado por ser um vocabulário estruturado trilíngue, o qual tem o propósito de servir como uma linguagem única na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos e outros tipos de materiais.

Diante dessa definição, cabe aqui a reflexão sobre a inserção da ideia de descritores constituídos sob a mesma concepção de linguagem única, dentro de uma área do conhecimento distinta, neste caso, as Ciências Humanas. Ora, se a concepção de unificar fenômenos distintos das Ciências da Saúde e das *"Hard Sciences"* seja um problema de fato e apresentem falhas, como seria unificar (padronizar) como indexação única um fenômeno social concebido por ideologias, pressupostos, paradigmas e léxicos distintos?

Por se tratar de algo que já está consolidado nas Ciências da Saúde e que caminha para implementação nas Ciências Humanas, como critério de exemplificação, esboçamos abaixo o cenário em questão levantando os problemas e falhas supracitadas.

Em uma busca no DeCS selecionando o termo exato para Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) e para Distrofia Muscular de Becker (DMB) os descritores sugeridos são os mesmos, não existindo diferenciação em sua estrutura e códigos hierárquicos, conceituação e termos alternativos. Por mais que ambos os fenômenos sejam semelhantes e que ambas sejam ligadas ao cromossomo X e envolvam o mesmo gene da distrofina (BIRNKRANT *et al*., 2018) não significa que são iguais, ou que se manifestem da mesma maneira, uma vez que atualmente sabe-se que o defeito genético que causa a DMD é diferente daquele que causa a DMB, a qual começa de forma tardia, na adolescência, e a DMD durante a primeira infância (ROCHA, 2011).

Considerando o mesmo ambiente, no DeCS os termos docente e professor são tratados como sinônimos. Desta forma, a unificação de conceitos, termos e/ou descritores como linguagem única insufla as bolhas de conhecimento ao passo que deteriora o pensamento lógico e crítico do pesquisador, trazendo para si uma mentalidade de “predeterminação das coisas”.

No cerne de um descritor (adotado como linguagem única) há uma infinidade de publicações indexadas as quais estão padronizadas como sinônimos, mas que por rações lógicas de seus respectivos autores, contém diferenciações sobre um mesmo fenômeno estudado - não o tratando como sinônimos e/ou unificando-os. O ato de diferenciar não é levado em consideração no modelo proposto de linguagem única, sujeitando os pesquisadores que, por exemplo, estabelecem diferenciações em relação a um fenômeno estudado a indexarem como sinônimos, o que por sua vez pode trazer uma penumbra em relação ao estado de conhecimento de uma determina temática ao tratar a coisa em si como iguais.

Em nossa compreensão, a proposição de uma linguagem única para descritores, em certa medida, pode direcionar a um caminho de “sincretismo conceitual”, onde 1 (um) termo absorve diversos significados, e, em certos casos, abrindo margem para uma espécie de “terreno consensual” relativo à produção do conhecimento de uma determinada área. De acordo com Aymard, Lopez e Barsotti (1977) um descritor deve ser específico e desprovido de ambiguidade. Na seleção dos descritores deve-se evitar, sempre que possível, a escolha de termos polissêmicos

(vários significados) na área considerada e caso isto não seja possível, o sentido do termo escolhido deve ser precisado por um modificador.

Em suma, a especificidade e intencionalidade na escolha de um descritor pode ser melhor compreendida a partir da reflexão sobre o processo da escolha dos descritores de busca da pesquisa sobre evasão no ensino superior que estamos desenvolvendo, demostrado na Figura 1.

Figura 1 – Exemplificação dos desdobramentos do descritor evasão

Fonte: Autoria própria (2023)

Ao observar a Figura 1, emergem os seguintes desdobramentos: 1) O termo evasão parece não ser o mais indicado - tanto para categorizar uma publicação quanto para compor uma expressão de busca - uma vez que irá englobar em seu *corpus* teórico todos os tipos de evasão; 2) Por se tratar de um termo polissêmico é indispensável acrescentar um modificador, como sugerido por Aymard, Lopez e Barsotti (1977), justamente para distinguir os diversos tipos de evasão (fiscal, escolar, divisas); 3) Em relação ao descritor Evasão Escolar, hoje, é utilizado para categorizar tanto a evasão que ocorre no ambiente da Educação Básica quanto na Educação Superior, englobando tanto publicações que a consideram como abandono quanto mobilidade, sem distinção, tornando o termo também polissêmico.

Em relação ao descritor evasão escolar, ainda não possuímos um que distinga o âmbito escolar da educação superior, e nem o abandono da mobilidade. Diante disso, como estratégia, é importante que se considere o refino da expressão de busca através da combinação de outros descritores operacionalizados por operadores booleanos representado pela expressão Evasão escolar AND Abandono AND "Educação Superior" onde o *corpus* teórico resultará da interseção destes descritores, representado na Figura 2.

Figura 2 – Interseção dos descritores Evasão Escolar, Abandono e Educação Superior como estratégia de busca

Fonte: Autoria própria (2023)

Todavia, a contradição entre a teoria e a prática torna-se evidente no momento em que mesmo com tal estratégia a materialização do *corpus* teórico ainda não é totalmente eficiente uma vez que ainda irão aparecer publicações não condizentes com o fenômeno em questão, ora tratando somente da evasão em anos escolares, ora abordando sobre outra particularidade – a qual não configura abandono – relacionada à educação superior, dentre outros.

Toda investigação supõe um corpo teórico, e deve ter um método que lhe seja apropriado. O conhecimento desenvolvido é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). É importante que este movimento leve o pesquisador, como sujeito cognoscente, à crítica interna de suas proposições a respeito do objeto estudado, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) a crítica interna, isto é, a crítica de interpretação é aquela que aprecia o sentido do conteúdo. Ela averigua o sentido exato que o autor quis exprimir, considera-se o conhecimento do vocabulário e da linguagem do autor, das circunstâncias históricas, ambientais e de pensamento que influenciaram a obra.

Nem sempre a escolha de um descritor com base já definida por um tesauro irá ser coerente ao artigo, dissertação ou tese, uma vez que podem não apresentar uma terminologia adequada como representante de fato do objeto, fenômeno ou conceito ao qual foi concebido pelo autor. Em um processo de submissão não é raro que o mesmo não seja consultado ou convidado a fazer parte deste processo. A limitação de sua participação, pode oportunizar a categorização da publicação em questão com descritor que não contempla as ideais, articulações entre sujeito e objeto, visão de mundo, do próprio autor em relação ao objeto estudado. Então por que não integrar o autor pesquisador neste processo, ou até mesmo deixá-lo articular um descritor? Ora,

se não é este justamente o sujeito mais adequado para designar um descritor, e não indivíduos que não foram partícipes ou coparticipes daquele texto.

Dizemos isto pois é justamente este “sentido exato que o autor quis exprimir” que é reprimido, desconsiderado ou desestimulado em alguns casos ao indexar uma publicação em uma base de dados científica e receber um descritor que rotule tal publicação com a premissa de “facilitar sua busca” ou “torná-lo mais evidente”.

O ponto central que desejamos elucidar aqui é problematizar como o ato de linguagem única impacta diretamente o movimento intelectual na concepção de uma expressão de busca, sujeitando o pesquisador a um *corpus* teórico enviesado, seja ideologicamente e/ou cientificamente.

Com o intuito de exemplificar e também para integrá-lo ao fenômeno estudado, em um cenário onde a definição de evasão no ensino superior seja centrada no abandono, de modo a distingui-la dos demais tipos de evasão superior, ao serem tratadas como uma só, em um descritor evasão, esta publicação seria alocada em uma bolha de conhecimento a qual englobaria autores que não distinguiram ou não desenvolveram pesquisas com a mesma concepção de evasão que esta, e assim, a publicação pertenceria a um *corpus* teórico e descritores que não refletiria o conhecimento desenvolvido pelo autor.

Este tipo de atitude propicia cenários como o de incertezas de se obter o *core* de documentos sobre uma temática específica, tornando a busca inexata, e assim, não refletindo a realidade do Estado de Conhecimento em questão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos a serem refletidos no contexto aqui delineado são pertinentes aos desdobramentos do processo de “rotulação” de uma determinada obra diante da não consideração, ou consideração parcial das representações atribuídas pelo autor produtor do conhecimento. Entendemos que os descritores devem ater-se à descrição do objeto de estudo e dos conceitos relativos a este objeto os quais o fundamentam, e assim, expressam de fato a intencionalidade do autor ao concebê-lo.

No entanto, salientamos que quando um tesauro de uma área do conhecimento é bem definido sua capacidade de conduzir através das publicações indexadas a um *corpus* teórico que corresponda de fato àquele fenômeno são grandes, sendo um indicativo de que suas bases ontológicas e lógicas levam em consideração as características e estrutura daquele objeto.

As reflexões contidas neste trabalho necessitam de um espaço de discussão e diálogo, principalmente, para pesquisadores que fazem pesquisa do tipo estado da arte ou estado de conhecimento, pois se por um lado a unificação de descritores em uma linguagem única afetam a opção teórica do pesquisador, por outro, a falta de clareza e domínio sobre algumas técnicas podem impactar na qualidade dos resultados da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AYMARD, Michel; LOPEZ, Isabel Fernandez; BARSOTTI, Roberto. **Regras e critérios para construção de thesauri monolíngues especializados: proposta de norma**. Repositório – FEBAB. 1977. Acesso em 18 de maio de 2023. Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/items/show/1071.

BIRNKRANT, David *et al*. Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: diagnosis, and neuromuscular, rehabilitation, endocrine, and gastrointestinal and nutritional management. **Lancet Neurol**, [*s.l.*], v. 17, n. 3, p. 251-267, 2018.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Produção do conhecimento e formação de professores em educação física: debatendo as perspectivas epistemológicas**. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió-AL, 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2082/1120 . Acesso em: 20 de abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, [*s.l.*], v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

ROCHA, Vera Lúcia dos Santos. **Avaliação clínica e da qualidade de vida de indivíduos com distrofia muscular progressiva.** 2011. 84f. Tese (Doutorado em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas) – Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

DAS QUESTÕES SOBRE AS QUAIS NÃO SE PODE CALAR, A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Dirce Guerres Zucco[1]

Jéssica da Costa Ricordi[2]

Catarina Moro[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar alguns conceitos sobre ética na pesquisa com seres humanos e analisar os pressupostos que envolvem aspectos teóricos e metodológicos da ética na pesquisa em educação. O texto apresenta uma síntese do conceito de ética na pesquisa com seres humanos, abarcando a especificidade da ética na pesquisa em educação e suas implicações nos processos investigativos, considerando os aspectos legais e práticos de proteção à vida e preservação da dignidade humana. Para tal, partiu-se do conceito de ética e suas implicações em processos investigativos, considerando os aspectos legais e práticos da ética na pesquisa com seres humanos. De abordagem qualitativa e de revisão de literatura baseou-se nos estudos de Campos (2020), Minayo (2021), Severino (2023) e Passeggi (2023). A ética na pesquisa com seres humanos apresenta condicionantes inerentes aos direitos humanos na preservação da vida, da saúde, do bem estar. Os resultados apontam que a ética na pesquisa qualitativa parte de uma visão humanista que considera aspectos da intersubjetividade e da subjetividade, assim como a singularidade e a universalidade dos participantes. Tais pressupostos se constituem na relação social situada num tempo e num contexto histórico coletivo. A ética na pesquisa em educação abarca as relações entre pesquisador e pesquisado com ênfase na participação. No âmbito educacional baseia-se na empatia, na liberdade de expressão e na emancipação dos pesquisados.

Palavras-chave: Ética na pesquisa. Ética na pesquisa em educação. Conduta ética. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem debatido sobre a ética na pesquisa, bem como, os pressupostos que envolvem aspectos teóricos e metodológicos da ética na pesquisa, tanto de modo amplo e geral quanto específicos para cada área do conhecimento, neste caso, para a ética na pesquisa educacional.

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: dirceguerreszucco@gmail.com
[2] Professora na rede municipal de Fazenda Rio Grande - PR. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: jericordi@gmail.com
[3] Professora associada na Universidade Federal do Paraná (UFPR) junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e-mail: moro.catarina@gmail.com

O texto apresenta uma síntese do conceito de ética na pesquisa com seres humanos, abarcando a especificidade da ética na pesquisa em educação e suas implicações nos processos investigativos, considerando os aspectos legais e práticos de proteção à vida e preservação da dignidade humana.

Ao adentrar no campo de pesquisa, é de suma importância que o pesquisador leve em conta as realidades contextuais sociais e históricas dos participantes, suas experiências e subjetividades. Assim, a ética surge da necessidade inerente à pesquisa e à produção do conhecimento, das relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados. As regulamentações legais, epistemológicas, políticas, sociais, educacionais vão definindo os contornos e legitimando a cientificidade de novos conhecimentos.

Partindo da definição do assunto a ser pesquisado, a escolha do campo e dos participantes, a metodologia, os objetivos do estudo e os possíveis resultados são apenas alguns dos elementos técnicos de uma pesquisa. No entanto, a pesquisa é algo mais amplo, inerente ao compromisso do pesquisador, pois abarca implicações éticas e políticas. Considerando que para além do processo de produção do conhecimento científico resultante da pesquisa, o processo está permeado por condicionantes da ética e do respeito às subjetividades.

Desta forma, propõe-se investigar teoricamente a discussão baseada na legislação e no referencial bibliográfico acerca da ética em pesquisa em educação. De abordagem qualitativa, o estudo parte da regulamentação legal com as Resoluções nº 466/2012, a nº 510/2016, nº 674/2022 do Conselho Nacional da Saúde que tratam das normas da ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais a Humanas, cuja metodologia envolve a utilização direta de levantamento de dados com os participantes. As Resoluções elaboradas pela Saúde têm sido referenciadas em pesquisas educacionais.

Foi realizada uma breve busca para o levantamento de publicações na base de dados Google Scholar no período 2017-2023 por serem estudos publicados após a Resolução nº510/2016. Foram utilizados os termos de busca "ética na pesquisa" AND "educação", em artigos de revisão na língua portuguesa, na qual chegou-se à aproximadamente 41 resultados. Destes, foram lidos todos os títulos, excluindo-se aqueles que não tinham relação com os termos de busca ou que se repetiam. Foram selecionados 3 artigos. Por se tratar da Ética de Pesquisa em Educação optou-se também pela busca na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (ANPED) que apresenta publicação de três ebooks intitulados “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” – v.1 (2019), v.2 (2021) e, v.3 (2023)[4] produzidos pela Associação dos quais foram selecionados 3 artigos. Outras referências foram elencadas a partir do referencial mencionado nos artigos selecionados.

O tema se constituiu a partir da seguinte pergunta: Considerando a especificidade da pesquisa com seres humanos e seus contextos, que pressupostos teóricos e metodológicos da ética são basilares na pesquisa em educação?

Assim, o objetivo geral buscou investigar o conceito de ética e suas implicações em processos investigativos, considerando os aspectos legais e práticos da ética na pesquisa com seres humanos e os pressupostos que envolvem aspectos teóricos e metodológicos da ética na pesquisa em educação. Já os objetivos específicos foram direcionados para a operacionalização do estudo, ao problematizar a necessidade de regulamentação ética e política e suas implicações na pesquisa com seres humanos; identificar aspectos legais e práticos da ética em pesquisa; descrever pressupostos teóricos e metodológicos da ética na pesquisa em educação; sintetizar conduta ética, relacional e dialógica as pesquisas do campo educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Pressupostos aspectos teóricos e metodológicos da ética em pesquisa

Nos últimos anos a ética na pesquisa com seres humanos tem sido um campo de debates bastante difundido. Considerando estudos que tratam de experimentos de pesquisas com seres humanos, estes comprovaram implicações decorrentes da ausência de regulamentação, que podem ter provocado prejuízos e eventuais consequências na saúde física e mental da população participante (Campos, 2020). Tais constatações foram sendo analisadas, reformuladas e atualmente existem regulamentações científicas, legais, morais e éticas no sentido de evitar eventuais danos aos sujeitos. No Brasil, as resoluções nº 466/2012, nº 510/2016 e nº 674/2022 são marcos importantes na regulamentação da ética nas Ciências Humanas e Sociais devido às especificidades da área no que se refere tanto à concepções e práticas de pesquisa. As referidas Resoluções elaboradas pelo Conselho Nacional de Saúde tem

[4] Disponível em: https://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos Acesso: 24/07/2023

sido referência para outras áreas, entre elas a educação. As Resoluções elencam regulamentações mais atuais e precisas quanto às perspectivas teórico-metodológicas e práticas na relação entre pesquisador e pesquisados (Brasil, 2016).

Tais pressupostos legais e práticos da ética preveem a dignidade humana e a alteridade como fundamentais. Para além dos direitos humanos, a alteridade, ou seja, a capacidade de olhar sob diferentes pontos de vistas contribui para que o pesquisador vislumbre o lugar do sujeito pesquisado (Severino, 2023; Minayo, 2020). A preservação da vida, da saúde, do bem estar são primordiais, de modo a evitar eventos ou situações que desencadeiam desconfortos, constrangimentos, discriminações e até mesmo gatilhos emocionais no pesquisado ao descrever, fornecer dados, rememorar situações ou ao fazer narrativas de condições de sofrimento. Assim, a pesquisa para a produção do conhecimento científico precisa ter em pauta a moral e a ética respeitando as subjetividades dos pesquisados que podem variar, pois cada pessoa tem suas interpretações e julgamentos diante de determinada realidade ou assunto.

Contudo, a pesquisa tem como princípio considerar a moral e a ética que permeiam os contextos e sujeitos investigados. Quanto à moral, sinteticamente refere-se aos princípios, normas e valores reconhecidos socialmente, bem como as condutas aceitáveis, válidas em cada tempo e contexto histórico. Cada grupo social tem sua identidade, crenças e valores que definem o modo de viver coletivamente, bem como a subjetividade individual. Severino (2023, p.12), atribui o conceito de moral aos usos, costumes, práticas, comportamentos, atitudes que carregam consigo, características que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades. O autor complementa que a moral é uma zona limiar entre o livre arbítrio do sujeito e os limites sociais. Está intimamente relacionada à adesão aos valores assumidos e praticados por determinado grupo social (Severino, 2023, p.13), mas que nem sempre coincide com as subjetividades.

Por sua vez, a ética decorre da moral, embora existam divergências epistemológicas entre ambas, Severino (2023, p.13), contribui no entendimento quando destaca que a ética leva em conta os valores e sua possível universalidade ao serem aplicáveis em qualquer prática humana, independentemente de vínculos aos padrões de quaisquer contextos histórico-sociais concretos. Contudo, o autor chama a atenção quanto aos valores morais assumidos por comunidades históricas, deveriam fundar-se nos valores éticos referidos à dignidade humana (Severino, 2023,

p.13). Poderíamos apresentar um exemplo desta reflexão, ao tratar da categoria de gênero “mulher”. Hipoteticamente ao nos referirmos a uma comunidade com identidade e cultura própria, mas que as relações são baseadas na hierarquização de gênero, tais relações estão pautadas num machismo estrutural. A mulher, enquanto membro desta comunidade e pertencente a uma categoria social construída neste contexto, a mulher teria seu direito assegurado quanto à participação social, ao mercado de trabalho, a liberdade de ir e vir, o acesso aos bens culturais? Ou teria limitações no campo dos direitos? Ou a condição de ser mulher teria sanções, situações de violência e, por consequência, vulnerabilidade? Quais são limites e possibilidades de contribuições da pesquisa para esta população? Que aspectos éticos precisam ser considerados?

Assim como a vida em sociedade apresenta normas de valores morais e éticos, por sua vez a pesquisa acadêmica como promotora orgânica do conhecimento científico, dispõe de regulamentações gestadas pelos comitês de ética, que permanece em constante aprimoramento com vistas a aprovar ou não a inserção de pesquisadores nos campos de pesquisa, considerando princípios éticos e as implicações na vida dos participantes. Submeter uma pesquisa ao comitê de ética, por vezes é um percurso moroso, mas necessário. A descrição precisa contemplar todo o processo metodológico envolvido: o convite, a abordagem, o levantamento e o tratamento de dados, bem como as estratégias de devolutiva dos resultados. Considerando ainda, os possíveis impactos da pesquisa sobre os sujeitos e contextos, a dinamicidade do conhecimento, portanto a validação do conhecimento produzido pode ser duradoura ou não.

A participação na pesquisa fica condicionada ao preenchimento de todos os requisitos designados. Entre os trâmites necessários ao desenvolvimento da pesquisa está o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) destinado aos participantes da pesquisa e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes que terão a autorização assinada por pessoas responsáveis. Somente após a formalização da pesquisa e sua aprovação no Comitê de Ética. A Resolução nº 510/2016, no artigo 3º regulamenta os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Já no Artigo 9º define os direitos dos participantes, entre eles: o de ser informado sobre a pesquisa, ter o direito de escolha a participar ou não, a desistência a qualquer tempo,

a privacidade, a confidencialidade das informações, o ressarcimento de despesas decorrentes da pesquisa (Brasil, 2016).

Dadas as condições legais inerentes para a efetivação da pesquisa, há de se levar em conta que a ética na pesquisa qualitativa parte de uma visão humanista. Minayo (2020, p. 532), referencia diversos autores a fim de elencar os fundamentos da investigação qualitativa, a saber: na fenomenologia (Husserl, 2008; Heidegger, 2005), no existencialismo (Sartre,1997), na hermenêutica (Gadamer, 2003), na teoria da ação comunicativa e da dialética (Habermas, 1987), na teoria das percepções (Merleau-Ponty,1999).

Para além dos pressupostos universais da ética, a pesquisa com seres humanos precisa considerar as características inerentes ao ser humano e na relação com o outro. O foco da ética na pesquisa qualitativa trata da intersubjetividade como uma dimensão necessária da subjetividade. Assim como, a singularidade e a universalidade do sujeito se constituem de uma relação social situada num tempo e num contexto histórico coletivo (Minayo, 2020, p.532).

A autora discorre também sobre a relação entre pesquisador e participante da pesquisa. Numa pesquisa empírica, para além da utilização de um instrumento adequado para o levantamento de dados, sendo uma condição inerente à pesquisa, é imprescindível respeitar a singularidade dos sujeitos. Ao pesquisador cabe conduzir a pesquisa empírica "[...] com espírito de liberdade e reconhecimento do outro" (Lévinas, 1998 *apud* Minayo, 2021, p. 532).

Campos (2020, p. 11), realizou um levantamento no referencial bibliográfico em periódicos de revistas de grande produção científica, com circulação nacional constatando os métodos de coleta de dados empíricos de pesquisa em educação mais utilizados entre elas:

> • uso de entrevistas em profundidade na produção de narrativas autobiográficas, sobre experiências vividas ou construção de sentidos de conceitos ou acontecimentos;
> • uso de materiais visuais na pesquisa – fotografias e filmagens utilizadas como registro de cenas objeto da investigação;
> • realização de reuniões de grupo para coleta de dados de pesquisa: relatos de experiência, opiniões sobre temáticas ou eventos (grupo operativo, grupo focal, conversação);
> • uso de questionários que investigam percepções, representações e opiniões sobre experiências, conceitos ou acontecimentos relacionados a processos ou ambientes educacionais;
> • uso de testes objetivos de avaliação do desenvolvimento cognitivo, social ou afetivo e da aprendizagem de estudantes de diversos níveis de ensino;
> • testes de avaliação de artefatos e metodologias para a aprendizagem de disciplinas escolares;

> • pesquisa-intervenção de natureza qualitativa – observação e análise dos processos cognitivos, socioafetivos ou grupais, com análise de conversas dos participantes durante sessões em geral registradas em áudio e/ou vídeo". (Campos, 2020, p. 11).

Com a ampliação da ciência e da tecnologia, por sua vez ampliam-se as possibilidades de métodos de coleta em ambientes educacionais. Conforme o levantamento de Campos (2020), nas últimas décadas houve uma ampliação das possibilidades convencionais de construção de dados que podem ser virtuais ou telefônicos, com levantamento de dados a partir da consulta em sites e redes sociais, questionários e entrevistas online, grupo focal, entre outros. Quando se trata de uma pesquisa qualitativa os métodos de análise de dados se concentram na análise textual. Para a codificação, estatística descritiva, análise narrativa, entre outras, é possível contar com o uso de softwares, programas e aplicativos. O que por sua vez torna ainda mais delicada e emergente a devida atenção e cumprimento dos aspectos éticos na pesquisa de modo a legitimar e validar os saberes produzidos.

2.2 Pesquisa em educação algumas considerações

Quando se trata da pesquisa em educação Passeggi (2023, p.200), discorre sobre as pesquisas com narrativas de vida, considerando que envolve pessoas sócio, cultural e historicamente situadas. Suas narrativas são experiências de vida concretas que ao partilhá-las produzem conhecimento.

> É sobre uma conduta ética relacional, dialógica que apoiamos a presente reflexão para discutir a especificidade da ética em pesquisa com narrativas de vida. Filiamo-nos à pesquisa (auto)biográfica em Educação, por sua mirada para a vida (bios) e para a linguagem (grafia) como mediadora das relações do sujeito consigo próprio (autos) e com o outro (alteridade) para o bem comum (ética) no mundo da vida (Passeggi, 2023, p.200).

No trabalho de campo, há uma diferença marcante entre a coleta de dados ou encontro com o outro que pode afetar a natureza dos dados. A relação estabelecida entre pesquisador e pesquisados numa pesquisa ação ou pesquisa participante tem muitas implicações; dando o sentido de que os dados são construídos nessa relação e, não somente levantados ou coletados.

Na educação estão bastante presentes metodologias baseadas na etnografia, pesquisa-ação e pesquisa em espaços virtuais. Torna-se necessário observar fatores, como por exemplo, o lugar de pertença do pesquisado, o contexto, o tempo considerando mais ou menos propícios a inserção do pesquisador no campo, a faixa

etária a qual se destina a pesquisa, as estratégias de linguagem e comunicação acessíveis e compreensíveis, a liberdade em aderir ou não a participação, a relação de compromisso assumida que pode ser contínua no percurso da pesquisa ou não, a devolutiva dos dados, numa abordagem cuidadosa ao mundo do outro.

Passeggi (2023, p.202) destaca ainda o valor das vozes de pessoas de todas as idades, que ecoam em suas narrativas, entendendo-as como capazes de pronunciar e modificar o mundo. Isso exige de quem as escuta ou as lê uma disposição ética, uma esperança no humano. Portanto, o papel do pesquisador se torna evidenciado com a perspectiva de “dar voz”, ou seja, lançar mão de ferramentas que possibilitem a comunicação do pesquisado, considerando que as narrativas rememoram experiências vividas, a relevância de significados atribuídos em cada tempo de vida dos sujeitos é distinta, constituindo a dinamicidade e autenticidade como situado num tempo e contexto.

Para além da regulamentação ética da pesquisa evidencia-se a necessidade de uma ética baseada na empatia, na liberdade de expressão e na perspectiva de emancipação dos sujeitos. A produção do conhecimento, sobretudo em educação e nas ciências humanas, o compromisso da pesquisa e do pesquisador está em contribuir para uma sociedade mais justa e solidária, bem como promover melhorias na qualidade de vida das pessoas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações da pesquisa com seres humanos foi e continua sendo um desafio. A discussão aqui posta buscou abarcar as regulamentações legais e práticas da ética na pesquisa. Na pesquisa com seres humanos é fundamental que sejam assegurados os direitos humanos, a dignidade e o bem estar de todos envolvidos.

As relações sociais estão pautadas em valores e crenças que definem os modos de vida coletiva e interferem na subjetividade e individualidade. A função social da pesquisa deve pautar-se nos aspectos morais e éticos do contexto histórico, contribuindo para uma sociedade mais justa e humanizada. Assim, a ética na pesquisa qualitativa deve partir de uma visão humanista levando em conta a intersubjetividade e a subjetividade de cada participante.

A ética nas pesquisas educacionais apresenta aspectos ainda mais demarcados quanto à conduta ética, relacional e dialógica entre pesquisador e

pesquisado. Diante das diversas possibilidades de métodos de coleta de dados, as narrativas são utilizadas como estratégias metodológicas com ênfase na participação, ao dar voz aos sujeitos. No âmbito educacional ainda configura-se como um desafio complexo por ser uma área ampla com possibilidades de mudanças na pesquisa e nos espaços pesquisados - e limites -, requer do pesquisador o domínio teórico e prático, além de seu posicionamento político carregado de suas interpretações e concepções, que são subjetivas. Assim, na pesquisa educacional há a necessidade de seguir sistematicamente o método a fim legitimar, garantir fidedignidade e validar os saberes produzidos cientificamente. Para além dos princípios éticos gerais, a ética na pesquisa baseia-se no respeito aos sujeitos, à legislação vigente, bem como, à empatia, à liberdade de expressão e na emancipação e proteção dos sujeitos, gerando assim, uma construção metodológica de quem pesquisa eticamente a partir da co-participação dos pesquisados.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466/2012 – Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf Acesso: 19/07/2023

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 510/2016 determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Disponível em https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf Brasília: CNS, 2016. Acesso: 19/07/2023

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/rW5zGgNXH4nQbXNYCWL4KKC/abstract/?lang=pt Acesso: 19/07/2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/358070571_Etica_das_pesquisas_qualitativas_segundo_suas_caracteristicas Acesso: 20/07/2023

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. IN: ANPED. Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf Acesso: 20/07/2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. IN: ANPED. Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 3 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_volume_3_2023_1.pdf Acesso: 20/07/2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ética e moral. IN: ANPED. Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 3 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_volume_3_2023_1.pdf Acesso: 20/07/2023.

GESTÃO E MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR ATRAVÉS DA BRICOLAGEM PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

Bibiana Passinato Piovesan [1]

Marcelo Moreira Cezar [2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o recorte de uma pesquisa, através da metodologia intitulada bricolagem. Este recorte, foi proposto pela disciplina de Métodos Críticos e Criativos em Pesquisa, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, no primeiro semestre do ano de 2023. O intuito do estudo é investigar como a gestão educacional e suas políticas fazem o acompanhamento da carreira docente, visando mitigar os desafios de saúde enfrentados pelos professores. Como objetivo geral, almejamos compreender como a o âmbito da gestão educacional encara e aborda, a trajetória profissional dos professores no âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Como objetivos específicos, procuramos compreender o impacto do desconforto docente na prática dos professores universitários, analisar a trajetória profissional desses professores sob a perspectiva do ensino, e apresentar alternativas que possam promover a qualidade de vida e o bem-estar no exercício da docência. Para isso, a metodologia proposta é de bricolagem que possibilita sistematizar no seu processo de análise diferentes pontos importantes e que contribuem para esse processo. Dessa forma, para além das entrevistas narrativas feitas com os sujeitos participantes, será explorado as políticas públicas que acompanham a carreira docente no ensino superior, além dos regimes da própria instituição em que estes sujeitos estão inseridos. Para isso, o principal aporte teórico utilizado será Neira, Lippi (2012) contribuindo para o estudo da metodologia; Esteve (1992) para os estudos do mal-estar docente e Nóvoa (1999) para os estudos da formação de professores. Almeja-se assim, após a conclusão do estudo, pensar em possibilidades, junto da gestão educacional, para amenizar o adoecimento docente, reconhecer a trajetória do professor universitário e ampliar estudos que sirvam de subsídio, para qualificar e produzir uma ambiência colaborativa no seio das IES.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Gestão educacional. Bricolagem.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo versa sobre um recorte de metodologia de pesquisa, proposto pela disciplina de Métodos Críticos e Criativos em Pesquisa, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, o mesmo constituiu-se com o objetivo de apresentar uma investigação através dessa metodologia e assim, dar

[1] Pedagoga, Universidade Federal de Santa Maria, bibiana.piovesan@gmail.com
[2] Doutor em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), marcelo.moreira@ufsm.br

possibilidades através da Bricolagem, a esta pesquisa.

A caracterização do mal-estar docente, segundo Esteve (1992, p. 12), diz respeito aos efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor. Segundo, Piovesan (2020, p. 9),

> Esse estresse que acomete os professores é considerado pela Organização Internacional de Trabalho (OIT)[3] não somente como um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão, na qual desde 1983, a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional.

A significativa degradação das condições do exercício da docência, acaba suscitando um estado de desconforto, insatisfação e desgaste emocional na carreira docente. Assim, o impacto das exigências e demandas profissionais na vida pessoal do professor, são parte do processo de adoecimento entre os docentes, tratando-se de um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores, como as condições de trabalho, falta de reconhecimento profissional, pressão por resultado, falta de recursos, sobrecarga de trabalho, entre outros.

Este estudo, traz a investigação sobre os docentes da Universidade Federal de Santa Maria. Dado que, estes profissionais são de grande importância e são agentes fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário entender de que forma este mal-estar está afetando o trabalho pedagógico, trazendo a necessidade de busca por alternativas para minimizar essas consequências. Assim, olhando para Gestão Educacional como uma das instâncias que podem contribuir para esse processo e para a bricolagem, como uma metodologia de pesquisa, para “construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado” (NEIRA, LIPPI, 2012, p.611).

Buscamos investigar como a gestão educacional e quais são as políticas, que preveem o acompanhamento da carreira docente, podendo mitigar o adoecimento do professor. Traduzido como objetivo geral, propõem-se compreender como a instância da gestão educacional pensa e olha, para a carreira docente, dentro do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Como objetivos

[3] OIT - Organização Internacional do Trabalho. A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

específicos, entender como o mal-estar docente afeta a atividade do professor universitário; reconhecer a trajetória profissional dos professores universitários na perspectiva da atividade docente; ilustrar possibilidades que possam favorecer a qualidade de vida e bem-estar dentro da atividade docente.

2 DESENVOLVIMENTO

O mal-estar é a conjunção de vários fatores sociais e psicológicos, mal diagnosticados, que estão produzindo algo denominado como um ciclo degenerativo da eficácia docente. Esta ideia é bastante significativa, pois expressa algo que está presente entre nós: “basta examinar os climas de ódio e de competição desnecessária, frequentes nos centros educacionais, tanto entre os professores, como destes para com os alunos e com a direção”. (SANTOS, 2005, p.5).

É nesse contexto da contemporaneidade, no qual as mudanças acontecem em ritmo intenso, que as pesquisas sobre o mal-estar docente crescem e a educação sofre severas críticas que acomete essa síndrome. Na qual, ocorre quando os recursos pessoais do trabalhador parecem estar perdidos ou insuficientes, não proporcionando os resultados previstos. Para Zampieri (2002), “faltam estratégias de enfrentamento”. (p. 17).

Diretamente ligada a fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, essa temática coloca em relevo um problema na docência que não surge no século XXI, mas cada vez mais se torna evidente no âmbito escolar e universitário. O adoecimento do professor traz aspectos e marcas, da crescente desvalorização e exaustão que se encontra os profissionais da área. Além disso, é marcado pelas condições inadequadas de trabalho.

Os fatores de mal-estar docente repercutem negativamente dentro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que “não seja reconhecida a trajetória profissional dos professores, assim como, tenha uma culpabilização pelos conflitos dentro dos contextos escolares” (JESUS, 1998 apud TOLFO, 2017, p. 66).

Borsoi (2012), realizou uma pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e investigou a intensificação do trabalho e suas implicações no modo de vida e na saúde dos docentes. A pesquisadora ouviu noventa e seis (96) docentes 24 efetivos, dos quais cinquenta e seis (56) eram homens (58,3%) e

quarenta (40) mulheres (41,7%), com idade média de 46,7 anos, variando entre vinte e seis (26) e sessenta e oito (68) anos, distribuídos por dezoito departamentos acadêmicos. Desta forma, a autora chegou à seguinte constatação:

> dentre os participantes, setenta e oito (78) (81,3%) assinalaram ter procurado atendimento médico e/ou psicológico nos últimos dois anos. Desse conjunto, 46,2% fizeram-no entre uma e duas vezes por ano. No mesmo grupo, 36%, dezoito (18) mulheres e dez (10) homens, totalizando vinte e oito (28) participantes apresentam queixas relacionadas a agravos de ordem psicoemocional (principalmente depressão e ansiedade), 14,1% referem enxaqueca, cistite e crise gástrica, (que também pode ter como desencadeante a dimensão psicoemocional) e 12,8% informaram ter afecções osteomusculares. Há, ainda, relatos de afecções como hipertensão, diabetes e distúrbios hormonais. (p.95)

Este conjunto de fatores, que acarretam diferentes consequências negativas na saúde dos professores, segundo Borsoi (2012, p.81) “têm sua base em elementos como a exigência de produtividade e excelência e, ao mesmo tempo, dificuldade para cumprir essas exigências”. A qualidade de vida está diretamente relacionada com a satisfação do indivíduo e sua capacidade produtiva. Fernandes (2017) explica que, “um ambiente de trabalho agradável, seguro, com respeito mútuo, oportunidades de aprendizagem e crescimento, contribui satisfatoriamente na vida social e relacionamento familiar do trabalhador” (p.8).

O comprometimento da saúde mental e física do professor, demonstra elementos tensionadores da sobrecarga do trabalho docente, falta de tempo para a qualificação e exigências profissionais. O excesso de atribuições, é elencado e constitui um dos fatores que leva ao mal-estar. Para Tolfo (2017)

> ao assumir muitos papéis, o professor acaba tendo uma sobrecarga de responsabilidades, levando-o à frustração e a vontade de abandonar a profissão, fato este, que não ocorrendo, por representar sua estabilidade financeira e profissional, o faz adoecer e se sentir impotente diante das exigências que a profissão lhe impõe. (p. 66)

Essa condição afeta inúmeros docentes em sua atuação, fazendo com que, cada vez mais na contemporaneidade o mal-estar esteja presente. Souza e Santos destacam que

> Atualmente 48% dos educadores, praticamente metade deles, sofrem com algum sintoma de Burnout, uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho. Essa questão é tão séria que um a cada quatro educadores sofrem de exaustão emocional, segundo Codo (1999, p. 238). A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. (SOUZA; SANTOS, 2016, p. 87)

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com Souza e Santos (2016), é cada vez mais comum a figura do professor frustrado, com o sistema que rege a educação e com a constante evolução da sociedade, que cobra deste profissional mudanças rápidas, certeiras e carregadas de demandas. Esse ritmo de trabalho, perpassa os diversos níveis de ensino, na qual a extensa carga de trabalho incide diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. O professor universitário, responsável pela formação de outros sujeitos, inclusive futuros professores, compreende e constitui importantes processos de transformações profissionais. Para tanto, é cobrado constante evolução na carreira e atualização, contudo Libâneo (2011) evidencia que

> Não são apenas os professores das redes públicas que estão perdendo o interesse pelo magistério ou deixando a profissão. Também nas universidades os pesquisadores que se dedicavam ao estudo de questões do ensino e da sala de aula estão preferindo temais mais gerais, análises críticas globalizantes. Está diminuindo sensivelmente o interesse pelas práticas de ensino, e não faltam pesquisadores superengajados na denuncia das mazelas do ensino, da interferência de organismos internacionais, que lançam olhar de desdém sobre as pesquisas voltadas para a sala de aula. Ou seja, a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimento que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos “nobre”. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo. (p. 92)

Nessa perspectiva, o autor refere que é fundamental estarmos atentos às mudanças de concepção e de estrutura tão necessárias, capazes de proporcionar efeitos positivos no exercício da docência. É preciso pensar e incentivar formas de amenizar esse sentimento, oferecendo melhorias nas condições de trabalho, proporcionando saúde e qualidade de vida, refletindo sobre a sua autoimagem, incentivando a cultura do compartilhamento e do cuidado de si. Estas são algumas possibilidades, que pode auxiliar nesse processo.

No meio universitário a exigência social, a sobrecarga e a exaustiva jornada de trabalho se associam ao ritmo de competitividade e metas a serem atingidas. Os cargos de gestão, administrativos, coordenação, muitas vezes, tomam mais tempo do que o planejamento das aulas a serem ministradas. É comum que os vários cargos ocupados pelos professores, desgastem os mesmos, tendo a sala de aula como seu último lugar, retratando as implicações de uma cultura acadêmica e institucional, demarcada pela articulação da formação, ensino, pesquisa e extensão, tornando a profissão docente de alta complexibilidade. Transitar e atender as demandas do quadripé universitário, que por vezes envolve também a gestão, exige

uma demanda de tempo e trabalho muito além do “horário comercial”. São exigências que perpassam a sala de aula, a universidade, e acabam sendo levadas para casa com o intuito de resolvê-las, dessa forma o tempo de trabalho docente atinge um número muito superior às horas de presença obrigatória em classe.

Dentro dessas deficiências apresentas e considerando que os ambientes educacionais revelam “um contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1999, p.16), como a organização deste espaço pode permitir um bem-estar docente? Como, na contemporaneidade, esse mal-estar se tornar algo cada vez mais presente? De que forma a gestão olha para esses sentimentos? Quais as leis que amparam a saúde do professor, como um todo? Este é o desafio, buscar compreender um pouco deste contexto, possíveis possibilidades de melhorias no ambiente de trabalho do professor, através da bricolagem que possibilita analisar e interpretar os fenômenos a partir de diversos olhares.

3 METODOLOGIA

A possibilidade de pensar sobre o mal-estar docente e suas implicações no processo de aprendizagem e na vida do professor universitário, traz a necessidade de procurar respostas entre as narrativas dos professores, as políticas públicas e os referenciais teóricos, de modo a ter uma visão mais ampla dessa circunstância que interfere nos modos de operar e de atuar do professor universitário.

Desta forma, para buscar as possíveis respostas e compreendermos a trajetória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a abordagem proposta para a pesquisa é a Bricolagem, por se tratar de “uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas”. (KINCHELOE, 2007, apud NEIRA, LIPP, 2012, p. 610).

A bricolagem, segundo Neira e Lipp (2012, p. 610), trata-se de um termo “Oriundo do francês, o termo *bricolage* significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes”. Desta forma, para esta pesquisa essa possibilidade de investigar através de diferentes materiais, acrescenta subsídios para o entendimento complexo que é o mal-estar dentro de uma instituição, principalmente quando se fala de docente que estão formando futuros

professores. Pensar também se existem implicações na formação de futuros professores é importante para olhar como o mal-estar docente afeta o trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, através desta metodologia de pesquisa, espera-se encontrar possibilidades, junto da gestão educacional, para amenizar o adoecimento docente, reconhecer a trajetória do professor universitário e ampliar estudos que sirvam de subsídio, para qualificar e produzir uma ambiência colaborativa no seio das IES. Acreditamos que incentivar e promover espaços, que possam desenvolver a autoestima, a autorrealização e a autoimagem, propiciam desfrutar de um contexto de valorização e reconhecimento. Logo, esse sentimento de bem-estar, de escuta e cuidado, vai refletir por consequência no seu contexto educacional, retroalimentando, motivando e potencializando, o ambiente de trabalho. É preciso pensar e incentivar formas de amenizar esse sentimento, oferecendo melhorias nas condições de trabalho, proporcionando saúde e qualidade de vida, refletindo sobre a sua autoimagem, incentivando a cultura do compartilhamento e do cuidado de si. Estas são algumas possibilidades, que pode auxiliar nesse processo.

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G., & LIPPI, B. G. (2012). Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. Educação & Realidade, 37(2), 607–625.

PIOVESAN, Bibiana Passinato. Mal-estar docente: um olhar para o professor universitário. 2022. 83 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1999, p. 13-34.

FERNANDES, Ana Cristina F. da R.; FONSECA, Ana Paula M.; ROCHA, Fernanda F. A. Profissão professor: um olhar sobre sua saúde, 2017. ANAIS eletrônicos Programade Pós-graduação em Educação e Formação Humana Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica CentroFederal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-M

BORSOI, Izabel.C.S. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes deinstituições públicas de Ensino Superior, 2012. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623/53726 . Acesso em 16 de março de 2020.

TOLFO, Silvia Regina Basseto. Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas. (Dissertação Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- graduação em Politicas Publicas e Festão Educacional. Santa Maria- RS, 2017.

ZAMPIERI, Fabiana Lopes. Mal-estar docente no ensino das artes plásticas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. (Dissertação Mestrado) Santa Maria, PPGE, UFSM, 2002.

SANTOS, Bettina S. dos; Stobäus, Claus D.; Mosquera, Juan J. M.; de Azeredo, Fabíola A. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en linea]. 2005, [fecha de Consulta 18 de Março de 2020]. ISSN: Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130135

ESTEVE, José.M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC. 1999.

15. PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

Coordenação:

Cloves Antonio de Amissis Amorim / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Wallisten Passos Garcia / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

15.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo acolhe trabalhos sobre Psicologia Escolar e da Educação, bem como a temática da saúde em todas as interfaces com a Educação. Processos de Ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Psicologia Escolar e suas intervenções na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e, na Educação Superior. Saúde mental, sofrimento psíquico? e bem-estar de estudantes de todos os níveis de Ensino. Resiliência e Engagement de estudantes e professores. Fatores e processos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar (inteligência, motivação, linguagem e processos psicológicos superiores), instituição e diagnóstico institucional dos espaços de ensino e aprendizagem. Sexualidade e Gênero no contexto escolar e educacional. Práticas emergentes em Psicologia Escolar e Educacional. Educação Inclusiva e Educação Especial. Atuação da Psicologia Escolar na terceira idade. Saúde e bem estar docente.? Psicologia do brincar e? do ócio. Atendimento ao enlutado (estudantes e profissionais), Prevenção e intervenção nos processos de saúde e doença de docentes. Prevenção e posvenção do? comportamento suicida. Atenção à população carcerária e seus filhos.

O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À EVASÃO DE ALUNOS

Vilma Aparecida Bianchi[1]

RESUMO

Introdução: A Psicologia tem um papel fundamental na comunidade escolar, ajudando a escola em um trabalho multidisciplinar ampliando seus olhares na defesa de questões sociais e políticas, para o desenvolvimento de práticas contextualizada e com foco nas transformações sociais, e desenvolvimento integral do indivíduo considerando sua realidade social, política e econômica. **Objetivo:** O presente trabalho pretendeu compreender como a psicologia pode auxiliar no enfrentamento a evasão escolar. **Metodologia:** A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi uma revisão de literatura. Foram utilizados artigos científicos encontrados em bancos de dados como: *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre os anos de 2000 a 2022. Ao final da seleção, foram inclusos 40 estudos que integram a presente revisão. **Resultados e Discussão:** Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior. A escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados. **Conclusão:** A Psicologia Escolar tem apresentado em seus estudos ações possíveis de serem implementadas no âmbito da relação família-escola, porém para desenvolver atuações contextualizadas e que gerem respostas às demandas educacionais, é imprescindível uma imersão contínua no contexto, visando conhecer a comunidade escolar em que se está atuando.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Evasão escolar; Comunidade escola; Alienação.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo tendo passado cinco séculos e suas várias transformações históricas, a economia que antes era agrária-comercial-exportadora deu um salto para se tornar uma economia baseada na industrialização e tecnológica. E mesmo frente a tantas mudanças, a estrutura educacional continua agindo como transmissora de ideologias das elites atendendo de forma mais ou menos satisfatória uma pequena parcela da sociedade. Para falar em educação não podemos deixar de considerar sua História percorrida até os dias de hoje, para que os erros cometidos não se repitam, mas que sirvam como base para o aperfeiçoamento das novas propostas. Segundo Massi e

[1]Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Campus de Assis. E-mail:vilma.bianchi@unesp.br;

Giacóia a "educação é um processo essencialmente humano, pois a única que dela carece". (Ética e Educação 351)

A falta de políticas públicas assertivas, de conteúdo didáticos contextualizados com a realidade dos alunos e interesse dos familiares, compromisso e colaboração dos pais ou responsáveis, somados a preocupação das instituições escolares em apenas entregar um conteúdo para cumprir uma agenda, sem nenhuma preocupação com o sentido ou a falta dele na vida de seus alunos, são problemas corriqueiros que tem colaborado com os altos índices de faltas dos alunos e a evasão escolar. Precisamos pensar sobre esse assunto e utilizaremos dos pensamentos de Massi e Giacóia para justificar;

> O ser humano, precisamente em função de sua dignidade, não é coisa, mas pessoa. Pessoa é sujeito moral, investido de um valor absoluto, que se expressa não por um preço, mas pela dignidade, o que transforma a pessoa em individuo insubstituível na singularidade absoluta de seu valor próprio. Este valor é o que impede que uma pessoa possa ser considerada ou tratada apenas como meio ou instrumento segundo o qual se obtém ou intenciona a um fim arbitrário. Quando isso ocorre, violenta-se a dignidade da pessoa e se atenta contra a humanidade. (MASSI E GIACÓIA ,1998,p.358).

Refletir sobre a razão e os diversos motivos que leva uma criança ou um jovem a estar fora da escola é buscar um caminho para entender e consecutivamente propor soluções efetivas para diminuir a evasão escolar.

A Psicologia tem um papel fundamental na comunidade escolar, ajudando a escola em um trabalho multidisciplinar ampliando seus olhares na defesa de questões sociais e políticas, para o desenvolvimento de práticas contextualizada e com foco nas transformações sociais, e desenvolvimento integral do indivíduo considerando sua realidade social, política e econômica.

Afinal, quando o aluno não se reconhece como parte desse espaço, talvez, seja porque a instituição não acolheu a realidade desse aluno ou dessa comunidade. A escola como instituição que possui um sistema aberto e, portanto, responsável pela educação formal e mediadora do indivíduo e da sociedade deve conhecer a realidade principalmente da comunidade onde pertence e é sua tarefa articular a vida escolar com a vida social de seus alunos.

A escola tem uma importância imensurável na vida das crianças, ela vai além do ensino formal. A escola deixa marcas no crescimento e no desenvolvimento de valores , de princípios necessários ao longo de toda a vida. Uma escola acolhedora pode deixar bons registros na vida das crianças, fortalecendo o processo de aprendizagem e principalmente as relações.

A falta de motivação e a evasão escolar é um problema antigo que a educação enfrenta e é papel da escola elaborar propostas para aproximar e envolver a comunidade em que está inserida em suas práticas pedagógicas para diminuir os conflitos e a evasão escolar. Porém, muitas de suas práxis não trazem o retorno esperado, pois de nada adianta trazer os alunos e seus familiares para dentro da escola os envolvendo com ações que não leve em consideração a realidade em vivem, reproduzindo o que acontecem dentro das salas de aula com um ensino conteudista, como se fossem capazes de deixar sua realidade social, econômica e política do lado de fora do portão, como se os muros tivessem o poder de levá-los a uma outra realidade. Sem nenhuma preocupação, em quem são estes estudantes? Qual é sua realidade social? Os seus direitos estão sendo respeitados? Como funciona sua dinâmica familiar? Quais as expectativas que os estudantes e seus familiares têm em relação à escola?

Qualquer proposta da escola sem considerar estas e outras questões sociais se torna uma prática descontextualizada segregando ainda mais a escola e a comunidade. E se a evasão escolar que já era uma questão preocupante, torna-se um tema emergencial devido a Pandemia COVID-19, pois esta mudou toda forma de ensino, as aulas presenciais tornaram-se *on-line,* agravando ainda mais a realidade social e excludente em que se encontra a educação no Brasil.

A pandemia do COVID-19 escancarou as desigualdades socioeconômicas, contribuindo para o abandono escolar. Quantas crianças não tinham acesso aos estudos virtuais por não terem computadores, celulares e mesmo a conexão da internet.

O presente trabalho pretendeu compreender como a psicologia pode auxiliar no enfrentamento a evasão escolar, repensando técnicas que ajude a desenvolver interesse e sentimento de pertencimento aos alunos disponível no primeiro capítulo, para tal se faz necessário os seguintes objetivos específicos, como: discutir a importância de encontrar sentido nas práticas de ensino que foi abordado no segundo capitulo e no terceiro capítulo foi apresentado como se dá a relação escola e comunidade repensando práticas que à favoreça, compreendendo também como a mesma influencia a evasão escolar.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada conforme processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico. Foram respeitados os direitos dos autores das literaturas utilizadas neste estudo, conforme determinado na Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi uma revisão de literatura, fundamentada em livros, artigos científicos e sites confiáveis referentes ao tema abordado.

Fachin (2003), define a revisão de literatura como aquela que diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa.

Foram utilizados artigos científicos encontrados em bancos de dados como: *ScientificElectronic Library Online* (*SciELO*), ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. Sendo utilizados os seguintes descritores: psicologia escolar, evasão escolar, comunidade escola, alienação.

Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre os anos de 2000a 2022. Foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2000, os que não estavam presentes em banco de dados científicos, os que não condiziam com o tema objeto deste trabalho e os que não estavam na língua portuguesa.

Foram encontrados 120 estudos no total de buscas em todas as bases de dados citadas, sendo 35da *SciELO*, 30 da ERIC, 25 da Educ@ e 30 do Periódicos Portal Capes.Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 68 estudos observando os critérios de inclusão e exclusão. Destes, 28 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 40 estudos que integram a presente revisão.

2.1 As Contribuições da Psicologia no Enfrentamento à Evasão Escolar

A Psicologia, ciência que estuda os processos mentais e o comportamento humano, tem sua área de atuação e aplicação, levando em conta a complexidade de seu objeto de estudo. Sua base metodológica utiliza de instrumentos para investigar a memória, a aprendizagem, a motivação, a percepção, a linguagem, a inteligência e o comportamento social.

Tais práticas tinham suas origens no Movimento Higienista, outro movimento que teve um marco no desenvolvimento da Psicologia Escolar foi denominado Escola Nova que defendia a democratização, permitindo um olhar para além das práticas normativas e classificatórias, possibilitando uma nova atuação do psicólogo escolar com um novo panorama sobre aprendizagem considerando a realidade social do aluno. De acordo com Zanella (2003) o professor e o aluno buscam o mesmo objetivo como crescimento, aprendizagem e evolução.

Sendo assim, a psicologia pode favorecer a transformação no ambiente escolar, Dugnani (2006) nos traz que a psicologia em uma perspectiva crítica pode contribuir para tais mudanças. Segundo Tanamachi e Meira (2003) a psicologia pode colaborar criando espaços de diálogos que visam a reflexão sobre as possibilidades de transformações fortalecendo sua capacidade de reflexão de seus agentes, expandindo todo seu potencial autônomo, criativo e transformador. De acordo com Moreira e Guzzo (2014) as ações da psicologia na escola devem considerar a realidade de toda comunidade escolar nas dimensões políticas, pessoais e institucionais contribuindo para melhoria das relações e da qualidade do ensino.

Martinez (2005), afirma que a inclusão escolar tem sido um dos temas mais debatidos no cenário educacional atual e não há dúvida em relação à necessidade de se trabalhar em prol da Educação Inclusiva, garantindo a igualdade e respeitando as diferenças Dessa forma, percebe-se que historicamente as relações entre Psicologia e a Educação sempre tiveram um foco de atenção na condição de ajudar o aluno com dificuldade e necessidade educativa, para que o mesmo consiga aprender considerando-se suas peculiaridades.

> A aproximação entre gestores e psicólogos escolares podem se configurar como um relação parceira e apoio mútuo, visto que por um lado o psicólogo favorecedor de desenvolvimento e das inter-relações humanas, pode colaborar para promoção de espaços de diálogos e reflexões que favoreçam o rompimento do instituído na escola, por meio do enfrentamento e superação dos conflitos que podem contribuir para promoção da autonomia dos seus

> autores; por outro lado, os gestores, como articuladores das relações nos contextos educacionais podem favorecer e apoiar a inserção do psicólogo em diversos espaços, tais como: formação de professores, aproximação com grupos de alunos nos espaços em sala de aula e aproximações com a família. (DUGNANI,2016, p. 42).

Ou seja, a junção do psicólogo escolar com os membros da gestão pode contribuir de forma significante para fortalecimento das relações na comunidade escolar, colaborando com ações para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Estimulando os docentes e os alunos a expor seus pontos de vista, com total acolhimento, sem julgamento ou autoritarismo favorecendo assim o desenvolvimento de espaço para o diálogo entre toda comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, alunos e pais ou responsáveis. Para que todos se sintam acolhidos e respeitados em suas opiniões mesmo que divergentes. Essas e outras ações são importantes para que o aluno se sinta pertencente ao espaço chamado escola e ao grupo chamado alunos, criando razões para querer estar, participar e ser agente ativo na sua educação, com isso, gera-se interesse em frequentar as aulas e esta é uma arma poderosa no combate à alienação e evasão escolar.

> A importância do significado para ação humana tem sido bem percebida por grande parte dos dirigentes, que julgam a realidade “suficiente objetiva” para que todos vejam da mesma maneira. Todavia, os seres humanos, como cada vez mais esclarecem a psicologia, são seres inteligentes, o que quer dizer que seres que orientam suas ações por um objetivo que deriva da forma como leem a realidade. A ótica assumida pelo “leitor” dependerá da sua história de vida, de sua capacidade de perceber os fatores em jogo, e tem como elemento básico organizador o seu interesse vital; em outras palavras, o sujeito empenhar-se-á em concretizar as ações que lhe pareçam contribuir para que tenha sua vida preservada e continuada. (SILVA,2002, p. 40).

Como se pode ver na citação acima, o sujeito vai se empenhar cada vez mais para concretizar ações que faça um sentido histórico-social e que desperte interesse, porém, o que se vê são escolas alimentando uma educação alienante e conteudista.

> A função do psicólogo escolar não é a resolução de problemas, nem a simples divulgação de teorias e conhecimentos psicológicos, mas de acordo com suas limitações, auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento. (MEIRA; ANTUNES, 2003, p.128).

As habilidades desse profissional e seus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais, do desenvolvimento de programas de ensino e na orientação a pais, professores e outros especialistas, se constituem como elementos relevantes para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos. (MARTÍNEZ, 2005)

Segundo Chauí (2014), a alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais em que se vive, resultado de ação humana e de condições históricas

anteriores e determinadas. Ou seja, está relacionada com o estado mental, onde o sujeito se torna passivo, vivendo em desarmonia com ele mesmo, incapaz de compreender o que se passa no mundo renunciando ao seu direito pensar e agir por si próprio, aceitando tudo como um novo normal.

Bandura (2008) em sua Teoria Social Cognitiva, localiza o sujeito ativo no processo de aprendizagem. Segundo seu conceito de autoeficácia o aluno tem potencial de agir, planejar e se empenhar na busca de seus objetivos. Sendo assim é suma importância que o ensino se torne mais significativo e estimulantes para que o aluno saía do papel de passivo e receptor e se torne um agente ativo e transformador. Desenvolvendo todo seu protagonismo, o aluno e o professor se tornam atores no processo de ensino-aprendizagem, onde não há lugar para apenas um detentor de saberes, dando espaço a troca de saberes onde ambas as partes se tornam agentes na construção de conhecimento.

De acordo com Palonia e Dessem (2005) com uma relação harmoniosa entre a família e a escola o aprendizado se torna mais produtivos, pois o aluno recebe por parte de seus familiares confiança e estímulo valorativo, por tanto a família deve ser compreendida como um sistema ligado ao aluno em todas as suas dimensões, considerando seu contexto social e cultural favorecendo o seu apoio ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aluno. Ter a família como parceira da escola é uma ação necessária contra a evasão escolar e outros problemas comuns e urgentes nas escolas como depredação e violência.

Deve-se pensar ações que aproxime a comunidade e as famílias para dentro da escolas, considerando sua realidade social, para que não seja ações descontextualizadas e sem sentido para seus membros, é importante que todo esse trabalho de empoderamento e pertencimento também envolva os familiares, pensando juntos soluções, elaborando projetos socioeducativos e explorando todo o potencial da escola como espaço físico, docência e alunos e considerando também as potencialidades que se encontra na comunidade onde está inserida como ONGs, praças, Instituições religiosas e se pensar projetos que articule estes espaços para uma troca de conhecimento que traga benefícios tanto para escola, quanto para comunidade.

Segundo Antunes (2008), a psicologia pode contribuir com a educação e com a prática pedagógica, quando compreende os fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de

relação entre teoria e prática pedagógica no cotidiano escolar. Ela deve propiciar a compreensão do educando a partir da perspectiva de classe e em suas condições concretas de vida necessária, para construir uma prática pedagógica inclusiva, que atenda às necessidades existentes.

A atuação do psicólogo na escola assume um papel primordial, levando em conta as bases metodológicas e instrumentos de investigação que ele possui e que aplicadas devem favorecer a aprendizagem dos alunos, de forma significativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional de Psicologia escolar deve estar apto para estruturar, implantar e transformar saberes. Sendo assim, é um agente imprescindível para a construção e incorporações de valores no âmbito acadêmico. A intervenção do psicólogo em instituições de ensino deve ocorrer de maneira preventiva; desta forma, o profissional precisa estar apto para intervir em situações suscetíveis ao acarretamento de problemas maiores. O psicólogo escolar deve prestar atendimento para alunos, pais, professores e demais funcionários. Sua função é promover o bem-estar social.

Este profissional busca, ainda, interagir junto ao educando e desenvolver ações educativas que promovam a saúde mental para todos do espaço escolar. Dentre suas funções pontua-se: avaliar problemas de aprendizagem, problemas de adaptação escolar e integração da família, escola e sociedade. O psicólogo escolar desenvolve também trabalhos com outros profissionais, podendo intervir nos planejamentos e práticas educacionais.

A Psicologia Escolar tem apresentado em seus estudos ações possíveis de serem implementadas no âmbito da relação família-escola, porém para desenvolver atuações contextualizadas e que gerem respostas às demandas educacionais, é imprescindível uma imersão contínua no contexto, visando conhecer a comunidade escolar em que se está atuando.

Dessa forma, sugere-se que o psicólogo desenvolva instrumentos e procedimentos para o levantamento de informações relevantes sobre os pais/responsáveis, seu ambiente social, concepções e expectativas sobre o processo de escolarização dos filhos, a exemplo de um questionário direcionado aos pais, que pode ser administrado desde o período de matrícula, visando fornecer informações sobre a história de escolarização das crianças e dos adolescentes, de suas famílias e

da comunidade onde se inserem, contribuindo para um olhar mais ampliado e realista sobre a comunidade escolar e as famílias.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G.; VARELA, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 25, núm. 2, 2012, pp. 35-61.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P.R. psicólogo escolar ou educacional? Eis a questão. **Revista Semanal da Associação Brasileira de psicologia escolar e educacional**, v.16, n.1, p. 163-173,2012.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia escolar no Brasil considerações e reflexões históricas.** Estudo de psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402,2010.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

BOSCATO, Eli **O universo cultural das ruas. OBVIOUS,** Disponível em http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2015/08/o-universo-cultural-das-ruas.html#ixzz6dp3SjdTd. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRANCO, L. **A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos**. Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**.Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

DUGNANI, L. A. C. **Psicologia escolar e suas práticas de gestão na escola**: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade. 2006. 199f. Tese (Doutorado em Psicologia) -PUC- Campinas Campinas,2016.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2003.

LISBOA, M. D.; LIMA, T. C.; MENEZES, S. S. M. **A importância de novas práticas de ensino no processo de aprendizagem**. 2021.Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/4705/1673>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MARQUES, E. **Envolver para desenvolver** – Um estudo de caso sobre as parcerias educativas (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2003.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. Lisboa: Editorial Presença. 2001.

MARUJO, H. A.; NETO, L. M.; PERLOIRO, M. F. **A família e o sucesso escolar**. (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença. 2005.

MASSI,C.D.B. ; GIACÓIA. O..**Ética e Educação**. Seminários e Debates . Fundação Editora da UNESP. São Paulo 1998.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A**. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, P. M. **História da educação no brasil: notas para uma reflexão.** Scielo, 2021. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, J. I. d. LIMA, G. A. C. OLIVEIRA, D. A. d. **A didática e o ensino de Geografia:** um olhar sobre a prática docente e a aprendizagem. VII Congresso Brasileiro de Geográfos. Vitória, ES: agosto de 2014.

SILVA, E.; GOMES, L. S.; SANTANA, V. H. **Escola e comunidade:** uma relação necessária. Portal FSLF – Educação. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, J. M. **Políticas públicas e formação docente**: o problema da (in) disciplina examinado sobre ótica de um “currículo formativo”. In: Meneses, J. G. C. TANAMACHI, E.; MEIRA, M. E. **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação**. In: ANTUNES, M. (Org.). Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária:** além do estado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998). 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ZANELLA, L**. Aprendizagem: uma introdução**. In: ROSA, J. (ORG.) Psicologia e educação: significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, P. 23-38.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS

[1] **Niura Bicalho Barroso**

[2] **Marcos Antonio dos Santos**

[3] **Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula**

RESUMO

O presente estudo configura-se no eixo Psicologia, Educação e Saúde. Tem como objetivo pontuar reflexões, no que se refere ao campo da formação de professores (as) e pedagogos (as) que atuam em Educação Hospitalar e Domiciliar, com crianças, adolescentes, jovens e adultos que possuem doenças crônicas e frequentam hospitais, ambulatórios ou hemocentros. O objetivo específico é divulgar sobre a atenção e cuidados com a doença falciforme e a hemofilia. Para amparar esse propósito, foram analisadas duas dissertações de mestrado em educação intituladas: "Atenção pedagógica ao paciente com doença falciforme e avaliação de sua qualidade de vida" (BARROSO, 2016) e "A invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade: o papel da educação social" (SANTOS, 2018). Para este artigo, a metodologia aplicada foi um estudo comparativo entre as duas dissertações. Os resultados demonstraram que os princípios de atenção e cuidado da saúde podem se aliar à função da escola que é a socialização e construção de conhecimento, ao mesmo tempo que se pretende a emancipação e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, no caso, o saber sobre a doença falciforme e a Hemofilia e modos de cuidado e autocuidado, na promoção de sua qualidade de vida. A partir dos resultados obtidos nas pesquisas, pensou-se em abordar os aspectos comportamentais e sociais das crianças e adolescentes, a fim de que se dê visibilidade à importante atuação da escolarização hospitalar em ambientes clínicos.

Palavras-chave: Doença Falciforme. Hemofilia. Formação de professores (as).

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação de professores (as) que atuam em hospitais, hemocentros, ambulatórios e casas de apoio é o objetivo principal deste estudo. O objetivo específico é divulgar sobre os cuidados necessários às crianças e adolescentes com doença falciforme e hemofilia.

[1]Doutoranda, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. niurabbarroso@gmail.com
[2] Doutorando, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Pg54899@uem.br
[3] Doutora, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. ematpaula@uem.br

A metodologia aplicada é o estudo comparativo entre duas dissertações de mestrado: “Atenção Pedagógica ao paciente com doença falciforme e avaliação da sua qualidade de vida”, Barroso (2016) e sobre Hemofilia Santos (2018). A primeira dissertação foi qualitativa e quantitativa quase experimental do tipo antes e depois da intervenção. A variável principal foi a qualidade de vida e teve como objetivos elaborar um manual sobre a doença falciforme baseado nos protocolos de saúde, em linguagem acessível para crianças, adolescentes, seus cuidadores e avaliar o impacto da orientação sobre o cuidado e autocuidado, na qualidade de vida destas pessoas.

Em relação a dissertação de Santos (2018), a proposta teve como objetivo primário analisar as narrativas dos hemofílicos e seus familiares a respeito dos processos de exclusão vivenciados no contexto escolar e educacional. A imersão temática também procurou abarcar conceitos em relação a violência escolar, estigmas, discriminação, preconceitos e o *bullying* escolar.

As duas dissertações analisadas perpassaram pelas grandes áreas de pesquisa, Educação e Saúde. Em Educação, estão presentes os autores como Arroyo (1987), Bardin (1994), Santos e Paula (2022). Em Saúde, sobre a doença falciforme, Laguardia (2006), Miyazaki (2006) e sobre hemofilia, Kelley *et all* (2006), Kikuchi (2007), Sartorelo (2016), Magalhães (2019), Martins (2020), Pacheco (2022), Pacheco (2022). Estão presentes também a pesquisa em manuais do Ministério da Saúde, sobre doença falciforme, Brasil (2014) e hemofilia, Brasil (2015; 2022).

2. UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA SOBRE DOENÇA FALCIFORME E HEMOFILIA

As crianças e adolescentes com diagnóstico de doença falciforme e hemofilia necessitam de ações multiprofissionais, pois apresentam sintomatologia crônica, com risco de graves complicações.

Doença Falciforme

A doença falciforme está caracterizada nos guias de saúde e na literatura como doença genética, crônica, mas tratável. Necessita de atenção especial, nos aspectos técnicos e psicossociais, tendo em vista a complexidade da doença, com comprometimento nos campos da saúde mental, psicológica, física, cultural e social.

Os aspectos clínicos da doença falciforme, conforme Kikuchi (2007) são: anemia crônica; crises dolorosas principalmente no sistema muscular e esquelético; infecções; dactilite ou síndrome de mão e pé; crise de sequestro esplênico, quando o baço retém grande volume de sangue; Icterícia; acidente vascular cerebral e oculares (processos vaso-oclusivos); cálculo biliar; úlcera de perna; priapismo, ereção prolongada e dolorosa do pênis.

A mutação genética na posição seis da cadeia beta da globina nas hemácias é a responsável pela doença falciforme, a hemácia torna-se mais rígida, com distorção do formato, passando a ficar em forma de foice ou meia lua, gerando complicações vaso-oclusivas, redução de oxigenação e desidratação gradual. A doença falciforme, expressão clínica do homozigoto do gene HbS - Hemoglobina do tipo S - é a forma mais conhecida das hemoglobinopatias e está associada à alta morbidade e mortalidade na infância, principalmente por sepse bacteriana, crise de sequestração esplênica, além da síndrome torácica aguda.

De acordo com os estudos de Barroso (2016), o perfil demográfico da doença falciforme, conforme dados do Ministério da Saúde está distribuído de forma dispersa e heterogênea na população, com prevalência mais alta nos estados com maior concentração de afrodescendentes; assim, segundos dados do IBGE e da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), a doença falciforme concentra-se entre as pessoas que ocupam os seguimentos sociais mais vulneráveis. A taxa de letalidade infantil é de 80% nas crianças não cuidadas que não alcançam cinco anos de vida. A letalidade perinatal sem cuidados é de 20 a 50%.

A doença falciforme tornou-se uma questão de saúde pública, já que no Brasil existe uma variedade de origens étnicas. Apesar de a prevalência da doença falciforme ser maior em afrodescendentes, encontra-se Hemoglobina do tipo S em descendentes de gregos, italianos, indianos e latino-americanos.

Nas discussões sobre raça, genética e doença, estas têm como lugar, o espaço político, na opinião de Laguardia (2006) baseada em Proctor (1992).

> (...) o uso de argumentos biológicos para explicar problemas sociais intratáveis tem sido uma estratégia comum e conveniente no campo científico (...) o fator de preocupação estaria nas explicações genéticas que apontam para certa continuidade entre genômica e eugenia (LAGUARDIA 2006, p. 251).

ISSN: 2176 - 1396

Nos estudos de Laguardia (2006), a baixa qualidade do cuidado, a informação inadequada, a insensibilidade e interesses individuais é que podem contribuir para a manutenção das iniquidades étnico raciais, no cuidado em saúde. O autor concluiu que, fatores socioeconômicos e ambientais é que podem limitar as ações primárias e, assim, perpetuar ideias inadequadas e simplistas atribuídas à raça. Então é a falta de criticidade entre doença e raça, nas explicações sobre saúde e doença é que podem limitar a prevenção de doenças e comorbidades.

Hemofilia

A hemofilia é uma patologia genética recessiva rara, configurada por sangramentos prolongados em razão da deficiência ou diminuição da atividade dos fatores VII e IX no sangue, os quais são essenciais para que ocorram os processos de coagulação (SANTOS; PAULA, 2022).

Segundo Kelley e Narvaez (2006) para fabricar a rede de fibrina, 14 fatores coagulantes trabalham em conjunto para originar um tampão de plaquetas com a finalidade de conter o sangramento. Dentre os sintomas mais frequentes da hemofilia, poderá haver hematomas incomuns em localização ou em número; hemorragias nasais, na língua ou na boca; sangramento excessivo em pequenos cortes, escoriações ou após a realização de um procedimento cirúrgico; presença de sangue na urina ou fezes; articulações doloridas ou inchadas (MAGALHÃES, 2019; MARTINS, 2020).

Existem dois tipos predominantes da doença: a hemofilia A e hemofilia B. Na primeira condição a proteína afetada é o fator VIII, enquanto na segunda, apresenta defeito ou anormalidade no fator IX (PACHECO *et al*., 2022). Estudos demonstram que em uma escala mundial a hemofilia A afeta aproximadamente 320.000 pessoas, uma vez que é o tipo mais frequente da patologia ao representar 70% e 85% dos casos. Em contrapartida, a hemofilia B presenta uma menor incidência, representando 15% a 30% dos casos.

De acordo com Santos (2018), essas coagulopatias podem ser classificadas como grave, isso quando o nível de fator circulante é inferior a 1%; moderada quando os valores permanecem entre 1% e 5% e; leve, quando o fator excede o 5%.

O quadro de sangramentos pode ocorrer internamente ou externamente (aparentes ou não), cujas regiões mais atingidas e que necessitam de preocupação constante são as articulações dos cotovelos, joelhos e tornozelos (SARTORELO,

ISSN: 2176 - 1396

2016). Incidências de sangramentos em antebraços, pernas e em quadris também são frequentes (BRASIL, 2015; SANTOS *et al*., 2020).

Atualmente existem duas alternativas de tratamento ofertada de forma gratuita pelo Ministério da Saúde aos hemofílicos/as em condição grave, a profilaxia (administração intravenosa) cuja finalidade contempla um viés preventivo (BRASIL, 2022a) e, o tratamento sob demanda orientado para pessoas com hemofilia leve e moderada, uma vez que possibilita reposição de concentrado do fator coagulante após situações de incorrências momentâneas (BRASIL, 2022b).

Depois de muitos anos de lutas, o qual ainda é essencial para seu reconhecimento, hoje podemos afirmar que os hemofílicos conquistaram o direito de possuírem uma vida plena, em virtude de um tratamento que previne a integridade física, psíquica e social. No entanto, a condição de invisibilidade ainda é muito frequente, e requer permanentes discussões.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia de pesquisa selecionada foi o estudo comparativo entre as pesquisas de Barroso (2016) e Santos (2018), com a finalidade de elucidar os contributos para o campo da formação de professores (as). Segundo Fachin (2001) essa tipologia possibilita a análise de dados concretos, tal como a dedução de semelhanças e elementos frequentes, em caráter abstrato ou geral. Nesse sentido, serão efetuadas articulações e apresentados campos de indicativos no que se referem aos aspectos de formação educacional.

Para a avaliação da qualidade de vida, o estudo de Barroso (2016), foi quantitativo, quase experimental, do tipo antes e depois. Foi realizado concomitante, entre os dois momentos, uma intervenção do tipo qualitativo. Para tanto, elaborou-se um compilado dos conteúdos sobre a doença falciforme presentes nos manuais produzidos pelo Ministério da Saúde do Brasil, com a intenção de desenvolver um manual sobre os cuidados e autocuidados com a doença falciforme, de forma mais didática, tornando um legado da pesquisa para o ambulatório e as famílias.

O Questionário *Short Form* (*SF-36)* é composto por 11 questões subdivididas em 36 itens. Destas, 35 foram agrupadas representando oito domínios; Capacidade Funcional, Limitação por Aspectos Físicos, Dor, Estado Geral da Saúde, Vitalidade, Aspectos Sociais, Limitação por Aspectos Emocionais e Saúde Mental. A amostra foi

não probabilística e por conveniência, com 35 pacientes, de três a quinze anos de idade, sendo dez meninos (28,57%) e 25 meninas (71,43%).

Já quanto aos procedimentos metodológicos sobre a pesquisa de Santos (2018), a tipologia empregada foi o estudo de casos com o uso de entrevistas semiestruturadas e individuais, cujo referencial teórico-metodológico amparado foi a Educação Popular em Saúde. A amostra foi composta por 9 indivíduos, sendo duas crianças (7 e 9 anos), um adolescente (13 anos), um adulto Hemofílicos (25 anos) e cinco familiares (as 4 mães dos hemofílicos, tal como o pai do adulto hemofílico).

De acordo com Santos (2018) o propósito do estudo de caso visa aplicar uma investigação específica, delimitada, contextualizada em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada do compilado informativo. Assim, as entrevistas com as duas crianças e o adolescente hemofílico ocorreram na presença de seus responsáveis (no caso as mães) no hemocentro em uma das salas de atendimento previamente reservada. Esses familiares também foram entrevistados no mesmo dia e local.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Quanto aos resultados dos estudos de Barroso (2016), estes foram apresentados quanto aos dados epidemiológicos, as aplicações do questionário *SF-36,* desenvolvimento e aplicação do manual sobre a doença falciforme e as intervenções, com atividades pedagógicas (aulas, rodas de conversa e atividades com o manual sobre doença falciforme) que ocorreram na sala de escolarização e na sala de espera do ambulatório de Hematologia Pediátrica do HC/UFPR., tendo como população fonte pacientes de diversas regiões do Paraná, sendo as regiões classificadas conforme IPARDES (2014).

A comparação entre os resultados dos escores da 1ª e 2ª aplicação do questionário *SF-36*, demonstrou um nível de significância maior nos domínios “aspecto social e emocional”. A demonstração destes aspectos com alto índice positivo, corroborou com o conhecimento sobre uma das importantes funções da escola que é a socialização das crianças, a qual foi reconhecida nesta pesquisa.

Nas rodas de conversa foi possível observar, que em muitos relatos das famílias, evidenciavam desconhecimento da comunidade sobre a doença, refletindo na qualidade da saúde mental tanto dos responsáveis quanto dos seus filhos.

ISSN: 2176 - 1396

As autoras Santos e Miyazaki (2006) sugerem que os problemas de ajustamento são atribuídos às complicações clínicas da doença; à autoimagem devido ao atraso do desenvolvimento físico e sexual e à aparência alterada; ao crescimento da ansiedade (relacionado à dor e ao aspecto fatal da doença), presentes em pacientes com graves complicações.

A entrevista com o adulto hemofílico ocorreu em uma das salas de estudos da universidade em que o pesquisador em questão estava vinculado. As entrevistas realizadas com sua mãe e seu pai ocorreram em domicílio, por preferência deles. No que se refere aos instrumentos utilizados para se coletar os dados, a fim de que pudesse ser introduzido o eixo temático a respeito das práticas excludentes vivenciadas, com o núcleo infantil aplicou-se duas histórias infantis que versavam sobre o *bullying* intituladas “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”.

Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1994). Segundo Santos (2018) suas etapas consistem na categorização, descrição e interpretação. Bardin (1994) destaca que as interpretações fundamentadas em inferências buscam o que se esconde por trás das palavras para apresentarem de forma detalhada o discurso dos enunciados.

Quanto a discussão de resultados dos estudos de Santos (2018) foi categorizada e analisada visando problematizar as principais similaridades e diferenciações encontradas por meio das narrativas dos hemofílicos, bem como de seus familiares, nas quais foram desmembrados da seguinte maneira: 1) O diagnóstico da hemofilia para os pais 2) Vivências e interações dos hemofílicos e familiares; 3) Processos de exclusão dos hemofílicos e 4) Processos de enfrentamento para os pais.

Na categoria 1, os relatos apresentados pelos familiares oportunizam visualizar as incertezas de uma patologia desconhecida ao mesmo tempo em que os condicionam a quadro de vulnerabilidade.

Ao encontro desse cenário obscuro, O HIV/AIDS entra também como uma patologia preocupante, haja vista que muitos hemofílicos antes da oferta do fator com alternativa de tratamento pelo Estado realizavam transfusões sanguíneas com mecanismos de cuidados

Já na categoria 2 os hemofílicos relataram a sensação de impotência e privação de liberdade. Dessa forma, o imperativo limita o poder brincar, correr, andar de bicicleta, dentre outras ações do cotidiano.

Na categoria 3 a respeito dos processos de exclusão o hemofílico adulto também relata que as práticas segregadoras começavam a partir dos professores, sobretudo, o da disciplina de educação física, pois era mais fácil poupar sua participação do que a enfrentar prováveis situações de intercorrências sem obter uma mediação assertiva.

Por fim, na categoria 4 os familiares destacaram que os processos de enfrentamentos a serem superados são o desconhecimento e a invisibilidade, sobretudo, no cenário escolar, sem suporte formativo e informativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva dos estudos realizados por Barroso (2016) e Santos (2018) sobre doença falciforme e hemofilia respectivamente, contemplou-se a necessidade de informar aos professores envolvidos no processo educativo deste público, de maneira a contribuir sobre a transformação de realidades a partir não só do conhecimento curricular, mas também de si e do seu entorno.

As dissertações analisadas mostraram-se voltadas para um trabalho nos princípios da Política Nacional de Humanização (Brasil, 2008), a qual abordou estratégias de interferências na realidade e de qualificação das práticas de produção de saúde.

Os (as) professores (as) tanto da escola regular que tenha algum (a) aluno (a) nestas circunstâncias, quanto da escola no hospital, com o conhecimento sobre a doença, poderão evitar situações de *bullying.* Assim é preciso proteger essas crianças e, principalmente, os adolescentes. Estes (as) alunos (as) com doença falciforme podem sofrer deboches pela sua baixa estatura, cor dos olhos e feridas nas pernas. Os olhos amarelados não significam doença contagiosa, hepatite ou outra doença do fígado.

Em um aspecto mais global, os resultados obtidos a partir das análises de categoria demonstraram que os hemofílicos têm sido tratados com invisibilidade na sociedade e nas escolas devido ao silenciamento, à má formação de professores e/ou educadores e profissionais da área da saúde, falta de informação e ao descaso com que a hemofilia vem sendo tratada. Todavia, quando se há uma perspectiva de transformação, cenários e práticas pedagógicas são repensadas.

Sendo assim, os princípios de atenção e cuidado da saúde podem se aliar à

função da escola que é a emancipação dos sujeitos através do conhecimento, no caso, sobre a doença falciforme e a Hemofilia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 226 p, 1994.

BARROSO, N. B. **Atenção Pedagógica ao Paciente com doença Falciforme e Avaliação de sua Qualidade de Vida.** Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba, PR, 2016.

BRASIL. **HumanizaSUS** – Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS. Brasília – DF, 2010.

BRASIL. Hemoglobinopatias - **Doença Falciforme.** Portal da Saúde. Ministério da Saúde, Brasília, 2011. Disponível em: www.saude.gov.br - Acesso em 27/08/2011 e 08/09/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Manual da Hemofilia**. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 80 p.

BRASIL. **Profilaxia.** Federação Brasileira de Hemofilia, 2022a. Disponível em: https://www.hemofiliabrasil.org.br/pagina/profilaxia. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Tratamento por demanda**. Federação Brasileira de Hemofilia, 2022b. Disponível em: https://www.hemofiliabrasil.org.br/pagina/tratamento-por-demanda. Acesso em: 13 ago. 2022

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 200 p.

KELLEY, L; NARVÁEZ, A. L. **Criando uma criança com hemofilia na América Latina.** Baxter BioScience. 2006.

KIKUCHI, B. A. **Assistência de enfermagem na doença falciforme nos serviços de atenção básica.** Rev. Bras. de Hematol. e Hemoter. Vol.29(3), São José do Rio Preto, 2007.

LAGUARDIA, J. **No fio da navalha: anemia falciforme, raça e implicações**. Escola Nacional de Saúde Pública. Fiocruz. Rev. Estudos Feministas, Florianópolis, v.14, n.1: p. 262. 2006.

MAGALHÃES, A. F. **Avaliação quantitativa da membrana sinovial nos tornozelos e joelhos de pacientes com hemofilia submetidos à radiosinoviortese com ítrio**. 2019. 66 f. Tese (Doutorado em Medicina) –Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MARTINS, M. dos. S. **Avaliação do protocolo de sinovectomia radioisotópica em pacientes com hemofilia**. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PACHECO, C. R. da S. *et al*. Infusão endovenosa domiciliar: tecnologias educativas para o cuidado à pessoa com hemofilia. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, p. 1-9, 2022.

*PROCTOR, Robert N. "Genomic and Eugenics: How fair is the Comparison?" In: ANAS, George J.; ELIAS, Sherman (eds)**. Gene Mapping: Using Law and Ethics as Guides.** Oxford: Oxford University Press, 1992, p.57-93.*

SANTOS, M. A. (2018) **A invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade: o papel da educação social**. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5855

SANTOS, M. A. dos; PAULA, E. M. A. T. de. (2022). A hemofilia como centralidade informativa e formativa: saberes necessários e práticas possíveis. ***Conjecturas***, *22*(16), 391–404. Recuperado de http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2030.

SANTOS, M. A. dos *et al*. Reflexões sobre o *bullying* com hemofílicos nas escolas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e377985476, 2020.

SARTORELO, D. R. H. **Investigação do bem-estar e qualidade de vida relacionada à saúde de hemofílicos do Estado de Goiás e Distrito Federal**. 2016. 107 f. Tese (Doutorado em Saúde e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

Impactos da pandemia na educação básica – questões iniciais a partir de uma revisão de literatura

Edson dos Santos Junior[1]
Gislaine Medeiros Mendes[2]
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[3]
Victor Alexandre Ferreira de Almeida[4]

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma revisão inicial de literatura, para o desenvolvimento de Pesquisa financiada pela CAPES acerca dos impactos da COVID-19 na Educação Básica no Brasil, aprovada em 2021 e iniciada em 2022, sob a coordenação de duas Professoras do Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sendo desenvolvida por doutorandos e pós doutoranda bolsistas, objetivando entender os impactos da Pandemia na Educação Básica com destaque para compreensão da dimensão subjetiva dos impactos da pandemia acerca do processo de escolarização, envolvendo docentes, estudantes, gestores e pais. Como método foi realizada revisão bibliográfica no primeiro e início do segundo semestre de 2022 acerca do tema, utilizando os trabalhos publicados na base Scielo entre 2020 e 2021 com os descritores: pandemia, educação básica e ensino remoto e alguns livros lançados por docentes da PUC-SP e Universidade de Taubaté (UNITAU). Os textos encontrados foram tanto de âmbito teórico quanto de pesquisas desenvolvidas no período pandêmico. As contribuições teóricas favoreceram a compreensão e aprofundamento acerca do contexto social e político no período de maior recrudescimento ocasionado pela pandemia, atualizando questões relacionadas à desigualdade e promovendo críticas às medidas oficiais adotadas para o enfrentamento da crise no campo educacional atentando ao direito à educação básica, promovendo reflexões acerca da relação entre as tecnologias empregadas no auge da pandemia e o projeto de escola que se pretende construir incluindo a formação de Professores e a necessária reconstrução do Currículo Escolar reconfigurando e atualizando o papel da Escola. No que concerne às pesquisas, os artigos revelaram significações constituídas pelos docentes no início da suspensão do atendimento presencial, enfrentamento do isolamento social, mudanças no processo educativo, considerações sobre o ensino remoto e seus impactos, maior aproximação e fortalecimento da relação família/escola e a relação entre o desenvolvimento infantil e os primeiros anos da escolarização básica, considerando as casas como ambiente de aprendizagem, análise de estratégias de ampliação de jornada assim como disponibilização de materiais e recursos educativos, além da estimativa de perda de aprendizagem e possibilidades de mitiga-las.

Palavras-chave: Pandemia. Educação básica. Ensino Remoto. Impactos. Subjetividade.

[1] Doutorando Programa Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, crm7062@gmail.com
[2] Doutoranda, Programa Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP,gimedrod@hotmail.com.
[3] Pós-doutoranda, Programa Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP,luciana.magalhaes@unitau.br
[4] Doutorando, Programa Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, afa.victor2@gmail.com
Órgão financiador CAPES

1 INTRODUÇÃO

No mês de maio de 2020 muitos países anunciaram o fechamento de suas escolas como método preventivo da propagação e contaminação do coronavírus que estava se espalhando progressivamente pelo mundo, o COVID-19. No Brasil, as escolas foram fechadas no mês de março do mesmo ano e após adaptações, foi instalado, em grande parte das escolas públicas e privadas, o ensino remoto como meio de minimizar as perdas estudantis para a continuação dos estudos. O isolamento foi uma medida utilizada pela maioria dos países para diminuir os números de casos de contaminação e mortes pelo COVID-19. O ensino remoto, método de ensino incipiente no Brasil, teve que ser adotado de forma massiva pelas escolas que pretendiam dar continuidade nas aulas. Tornou-se necessário investigar os impactos e consequências desse momento histórico no desenvolvimento acadêmico e social dos jovens alunos, assim como no desempenho dos professores e gestores. A pesquisa realizada por um grupo de professoras e alunos de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo busca estudar os impactos da pandemia na educação básica, destacando os impactos sobre a dimensão subjetiva do processo de escolarização de docentes, estudantes, gestores e pais. A pesquisa concorreu em edital CAPES e, tendo sido aprovada em 2021, vem sendo desenvolvida, desde 2022, sob a coordenação das Profas. Dras. Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Ana Mercês Bahia Bock, contando com doutorandos bolsistas e uma professora em estágio de pós doutoramento. Aqui apresentamos algumas questões de debate construídas a partir de uma revisão inicial de literatura sobre a temática. Esta revisão foi realizada no início de 2022 e optamos por mantê-la da forma como se apresentou naquela data por permitir o conhecimento de publicações que foram realizadas durante o período de pandemia. São textos escritos e publicados em 2020 e 2021.

Em nossa revisão de literatura, naquele momento, encontramos poucas publicações. Buscamos na base Scielo e alguns livros que haviam sido lançados por professores da PUC-SP e da UNITAU (universidade de origem da professora do estágio pós-doc). Na base Scielo os descritores utilizados foram: pandemia, educação básica, ensino remoto. Alguns dos textos encontrados permitiram debates e a síntese

realizada pelo grupo de pesquisadores em disciplina de pesquisa do Programa de Pós Graduação, fonte das questões aqui apresentadas.

Os textos encontrados, dadas as decisões de busca, eram de duas naturezas: uns que apresentaram considerações teóricas importantes para contribuir nas reflexões e análises que empreenderemos, permitindo o desenho do contexto político e social da pandemia, e outros que, tão importantes quanto, relatam pesquisas que dialogam de perto com nossa investigação.

2 TEXTOS TEÓRICOS

Optamos por iniciar a revisão pelos textos que consideramos teóricos. Na base desta discussão encontramos o relatório da OXFAM, “A desigualdade mata” (2022), que permitiu a compreensão inicial de que as desigualdades existentes no país foram ampliadas pelo momento pandêmico.

Outro texto foi “Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia” (PONCE; COSTA; SANTOS e FERRARI, 2020). O texto faz crítica à tragédia anunciada que foram as medidas adotadas oficialmente para o enfrentamento desse momento de crise no campo da educação. Nesse sentido, sua preocupação central é a de “[...] analisar as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020, em sua orientação às escolas da educação básica quanto à reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais como horas-aula.” (PONCE et al., 2020, p. 191) Conforme discutido pelas autoras, a crise da COVID-19 abre caminho para o sucateamento e desmonte do direito à educação e o avanço da agenda neoliberal, processos que já estavam em curso e que vinham se intensificando desde o golpe de 2016, junto aos ataques à democracia e aos direitos sociais. Fazem crítica às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhecendo o modo como a reorganização do calendário e o cômputo das atividades presenciais como horas aula são situações potencialmente atentatórias ao direito à educação básica. Isso porque essas medidas emergenciais, elaboradas de forma vertical e sem um debate público, participativo, coletivo e democrático, não consideravam o contexto em que se aplicam, o que permite compreender a sua superficialidade quanto a preocupação com a efetiva escolarização da população. As autoras defendem que era preciso que a discussão

sobre tecnologia viesse acompanhada da reflexão sobre o projeto de escola, visto que esse processo pode ser mais uma via de privatização – por meio da oferta milagrosa de plataformas e pacotes educacionais digitais. As autoras propõem a justiça curricular como saída construída coletivamente, de autoria da comunidade escolar, pautada em direitos e a serviço da luta contra injustiças sociais. Ao invés de considerar que os objetivos educacionais foram alcançados e apenas aceitarmos as certificações esvaziadas, é preciso avaliar as defasagens e encontrar meios de superá-las, buscando o melhor meio de efetivamente garantir a educação a todos.

Silva (2020), em seu texto intitulado "Coronavírus a entropia do século XXI, apresenta uma reflexão sobre os impactos da pandemia, tomando como base a noção de entropia. Podemos entender por entropia processos "desordenados" e espontâneos que causam impacto e/ou mudança em um determinado sistema. Desta forma, é possível compreender e refletir que a potencialidade e a oportunidade podem engendrar-se em meio a uma crise social. Com isto, a educação durante a pandemia, por exemplo, ao mesmo tempo que gerou preocupação e um desejo de retorno à estabilidade, proporcionou também inovação nas metodologias de ensino e na formação de professores/as.

Almeida (2020) nos traz um artigo histórico, onde descreve os momentos da humanidade no que se refere às pestes e pandemias enfrentadas, destacando o quanto foram devastadoras e, ao mesmo tempo, importantes ao provocarem mudanças significativas, tanto econômicas quanto culturais. Ele acredita que as bases curriculares de um país revelarão como diagnosticar, simular e promover hipóteses de inovações nos tempos de crise. Portanto, ao propor uma reconstrução do currículo, tem como objetivo a "ética da responsabilidade" como o grande fundamento para se pensar em um futuro com novos critérios de normalidade, esta que se estruturaria por meio de outros componentes como: formação de professores, avaliação, definição de conteúdo, formação de habilidades intelectuais, pensamento crítico etc. Acompanhando a linha de raciocínio do autor, a escola deveria pensar em modificar o seu currículo o quanto antes. Para além de um lugar que forma cidadãos com competências imediatas para o mercado de trabalho, deveria propor um olhar para os conhecimentos ligados ao novo ambiente social, que se estabelecerá entre cidades, comunidades, países e a própria natureza da vida na terra.

3 PESQUISAS

Nosso outro grupo de textos, no trabalho de revisão de literatura, incluiu pesquisas realizadas que tinham como interesse central os impactos da pandemia de COVID-19 na educação básica. Localizados a partir da base Scielo, são textos publicados em pleno período de pandemia e, neste sentido, de grande interesse por permitirem o contato com o conhecimento produzido naquele momento.

O artigo sobre a “Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021) tem sua coleta de dados realizada entre abril e maio de 2020, o que nos traz aspectos que contribuem para a nossa pesquisa, sobretudo quanto às significações constituídas por professoras(es) sobre os desafios e possibilidades encontradas na atividade docente no momento inicial de suspensão das atividades presenciais. Em síntese dos próprios autores sobre os achados junto às(aos) docentes já aparecem três grandes eixos que dialogam de perto com os interesses de nosso projeto e nos colocam o desafio de levar essas temáticas adiante não somente na escuta, mas também nas intervenções: desigualdades; dificuldades nas práticas educativas curriculares e expectativas dos profissionais da educação com o retorno às escolas. Com base na análise das respostas dos participantes, os autores as sistematizaram em seis grandes categorias sobre as vivências da atividade docente nos momentos iniciais da pandemia: Suspensão das Aulas e Distanciamento Social, Desafios da Docência Remota, Desenvolvimento do Currículo, Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem, Conduta dos Alunos e Expectativas Relacionadas ao Retorno das Aulas Presenciais.

O artigo “A crise educacional gerada pelo COVID-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro” de autoria de Almeida (2020), apresenta análise da crise provocada pela pandemia na educação e relata experiência das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP no formato remoto, durante o isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19 durante o ano de 2020. Discute o que tem sido feito para enfrentar o problema do isolamento social com a suspensão das atividades presenciais, provocando mudanças em múltiplas dimensões dos processos educativos.

Souza e Cunha (2021), no artigo intitulado “As crianças aprendem por interações. E agora? Significações de uma professora de educação infantil na rede pública em tempos de pandemia”, iniciam o texto a partir de uma discussão sobre a história da Educação a Distância, seu formato no contexto pandêmico, suas possibilidades e limitações e um questionamento do caráter “emergencial” que, à época da escrita, já durava seis meses, Souza e Cunha (2021) tem como objetivo evidenciar as significações de uma professora de educação infantil na rede pública durante a pandemia e, para isso, utilizam como dados as experiências como professora da educação infantil na rede pública e as comunicações com as crianças e suas famílias. Nos primeiros momentos do ensino remoto, as autoras pontuam que o primeiro passo foi realizar uma busca ativa e implementar um sistema de comunicação com as famílias e o segundo tratou-se das aulas virtuais caracterizadas por atividades enviadas às famílias para que fossem realizadas em casa e interações diretas com os grupos de alunos. Foi utilizado como exemplo de atividade e aproximação a construção de um instrumento musical. Constatou-se a partir das significações da professora que, principalmente por haver uma dependência da participação familiar para que as atividades fossem realizadas, a situação da pandemia trouxe não uma “distância”, mas sim uma aproximação maior do que a anterior na relação entre escola-família, proporcionando a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Abriu-se uma possibilidade de se mostrar a importância da escola e como atividades lúdicas auxiliam no aprendizado.

Almeida e Souza (2021) no artigo “Contexto pandêmico: oportunidades a partir da crise”, partindo do relato de experiência de uma das autoras como professora do nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual durante a pandemia no ano de 2020”, objetivaram uma discussão sobre o ensino remoto emergencial e a formação continuada de professores. Tratou-se de uma experiência de muitas exigências e incertezas, com dificuldades de adaptação às tecnologias e de comunicação com os estudantes. A principal conclusão das autoras é de que a pandemia proporcionou novas aprendizagens e reforçou a importância da formação continuada.

Alguns estudos colocaram seu foco sobre a vida das famílias, como é o caso da pesquisa realizada por Grossi, Minoda e Fonseca (2020). A pesquisa teve como

ISSN: 2176 - 1396

objetivo apresentar os impactos da pandemia do COVID-19 na educação, sob a perspectiva das famílias cujos filhos estão no Ensino Fundamental I da Rede de Ensino Privada de Belo Horizonte – Minas Gerais, a qual passou a ofertar suas aulas remotamente via internet. Durante a análise da pesquisa pode-se observar a exaustão dos pais para tentar se manter próximos às atividades dos filhos no dia a dia, que demonstravam muitas dificuldades para manter as tarefas em dia. Junte-se a isso o cansaço e desânimo, em alguns casos acompanhados de choro por não aguentar a situação que estavam vivenciando sem ter a interação dos amigos e da professora de forma física. Todo este quadro revela a preocupação em relação à saúde psicológica dos seus filhos, além de passarem grande parte do seu dia no computador. Houve uma necessidade de atenção por parte da escola para que os pais se sentissem amparados diante do que fazer para manter os alunos motivados. Foi uma força tarefa que envolvia diretamente os pais e a escola que se mantiveram presentes em todas as atividades exercidas, em um ambiente mais acolhedor possível para que no final seus filhos/alunos não saíssem da pandemia sem o suporte que teriam dentro de sala de aula.

Kolinski; Gomes; Rodrigues; Andrade e Bartholo (2022), realizaram pesquisa intitulada “Ambiente de Aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil”, o estudo objetivou compreender os efeitos de aspectos escolares e extraescolares no desenvolvimento das crianças e o artigo teve como objetivo principal discutir a relação entre o desenvolvimento infantil nos primeiros anos da educação básica e o AAC - Ambiente de Aprendizagem em Casa (AAC - diferente do conceito de *homeschooling)* que reflete as oportunidades de aprendizagem que adultos propiciam para crianças no contexto familiar. Os resultados apontaram para uma forte relação entre o AAC e o desenvolvimento cognitivo das crianças ao longo dos dois anos de educação infantil. Nas considerações finais, os autores fazem um alerta para despertar políticas públicas no sentido de expor o impacto negativo do fechamento das escolas e o aumento das desigualdades sociais durante o isolamento social na pandemia. Sugerem a implantação de políticas públicas para as famílias mais vulneráveis, para que tenham a possibilidade de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para as crianças. Do contrário, as desigualdades no ensino serão ainda mais acentuadas após a pandemia.

O artigo de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), intitulado “A Covid 19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências”, buscou examinar situações de paralisação, uso do tempo e impacto de tecnologias no desempenho escolar, considerando as evidências, assim como investigar o impacto do fechamento das escolas sobre o desempenho dos alunos no curto prazo e suas trajetórias a longo prazo. Também objetiva refletir sobre potenciais intervenções de curto prazo que poderiam mitigar suas consequências. Concluiu que há poucas evidências de que as desigualdades sociais tenham impacto na perda de conteúdo com a ausência da escola. No entanto, ressalta a importância do contexto familiar. O artigo refuta a ideia de aumentar a carga horária nas escolas, a fim de repor o tempo perdido. A literatura indica que a ampliação da jornada escolar não constitui uma estratégia promissora, levando em conta os custos da ampliação. A principal conclusão de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) foi que os efeitos das estratégias analisadas, aumento de tempo de aula; aulas online; novas técnicas de alfabetização; entre outras mudanças em práticas pedagógicas, terão resultados mais robustos com a colaboração do fazer de qualidade dos professores e com a adaptação adequada pensando os impactos e realidade singular de cada escola. A implementação dessas práticas sem uma análise e acompanhamento de resultados aparenta não trazer benefícios relevantes para os estudantes.

Para finalizar esta revisão, destacamos duas pesquisas por dois órgãos de pesquisa renomados. A primeira é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, pesquisa que compõe parte do Censo Escolar de 2020 e a outra do Instituto Unibanco/Insper, agência que realizou um levantamento também referente ao ano de 2020. Essas pesquisas foram realizadas no momento que encontrávamos no auge da pandemia, em meio às incertezas de como se daria a educação e quais as perspectivas teríamos.

A pesquisa do INEP “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, realizada entre os anos de 2020 e 2021, produziu resultados por meio de questionário disponibilizado em meio eletrônico a escolas públicas e particulares do Brasil, anexado ao questionário do Censo Escolar 2021, este de resposta obrigatória às instituições públicas de ensino. Compreendemos que os resultados oferecidos pelo INEP sobre a Educação na Pandemia, mais do que respostas, suscitam a inúmeras perguntas, principalmente quando os dados se contrastam na materialidade. A

ISSN: 2176 - 1396

metodologia utilizada, a julgar pelos resultados apresentados, incentivaram as escolas a trazerem respostas quantitativas e descritivas, dizendo, por exemplo, sobre a existência de formas de comunicação e disponibilidade de materiais e recursos. No entanto, trazendo a crítica como recurso metodológico constante nessa revisão, temos que buscar a efetividade e concretude dessas estratégias, inclusive acrescentando outras perguntas que nos possibilitasse desvelar a essência do que ocorreu. Devemos nos pautar sempre para além das aparências tendo a materialidade como nosso mirante e horizonte.

A pesquisa do Unibanco/Insper com o título “Perda de aprendizagem na pandemia” teve como objetivos estimar os impactos da pandemia no aprendizado dos alunos no ano de 2020; fazer uma estimativa, caso seja mantida a mesma trajetória, sobre a perda em 2021; estimar qual é a capacidade e possibilidade de mitigar essas perdas via uma mudança de trajetória. Propõe estratégias para o ano seguinte no caso de as condições permanecerem, buscando minimizar os impactos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que na forma social que nos estrutura, períodos de crise são a perfeita “desculpa” utilizada institucionalmente para justificar mais ainda a concentração de capital nas mãos de cada vez menores segmentos da população. Segundo a OXFAM (2022, p. 7), temos produzido milionários, a riqueza dos dez homens mais ricos do mundo dobrou na pandemia; a fortuna de 252 homens é maior do que a riqueza combinada de todas as mulheres e meninas da África, América Latina e Caribe. Temos sido (tele)espectadores desta situação, que nos é apresentada acirradamente todos os dias. Enquanto escrevemos esta análise um número bomba nas mídias: 125 milhões de brasileiros em situação de insegurança alimentar. E pior: 33 milhões passam fome, revirando nossas lixeiras todos os dias.

Considerando-se todos estes aspectos, sem dúvida restam evidentes as grandes lacunas deixadas pela educação no período da pandemia no que concerne ao alcance do processo de ensino-aprendizagem com a consequente qualidade que deveria ser oferecida aos alunos. É certo que a perda desses alunos que ficaram praticamente mais de um ano sem acesso adequado ao processo de ensino-aprendizagem é muito grande e é certo também que levará muito tempo para que eles

ISSN: 2176 - 1396

recuperem esse conteúdo, relevando ainda o fato de que as vivências perdidas não mais poderão ser recuperadas. Muitos alunos tiveram que abandonar a escola porque não conseguiram estudar ou tiveram que ir trabalhar devido ao desemprego de familiares. Estas informações da realidade acerca dos estudantes compulsoriamente desconectados da educação neste período é algo que precisa ser aprofundado, e deve ser alvo de estratégias que busquem seu retorno. Sendo assim, cabe uma atuação intensa de uma rede constituída pelos órgãos educacionais e instituições de ensino e pesquisa para tentar reverter todo esse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. de; SOUZA, M. A. de. Contexto pandêmico: oportunidades a partir da crise. In BUSSOLOTTI, J. M.; CALIL, A. M. G. C.; SOUZA, C. L. C. de (Orgs.). **Práticas educativas na pandemia**: relato de experiências de alunos-professores do MPE. Taubaté: EdUnitau, 2021

ALMEIDA, J. F. Ameaça da pandemia ao currículo: decifra-me ou devoro-te! In: **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos [recurso eletrônico] / Fernando José de Almeida, Maria Elizabeth B. de Almeida, Maria da Graça Moreira da Silva (orgs). - São Paulo: EDUC, 2020. Capítulo 10. p.108-125. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. de. A crise educacional gerada pela covid 19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. *In:* ALMEIDA, F. J. de; ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da (orgs.). **De Wuhan a Perdizes.** Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020. Capítulo 14. p.164-179. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

CIPRIANI, F. M., MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 2. https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?lang=pt. Acesso 15/08/2022.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 71, p. 1-26. nov. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227164.pdf Acesso em: 15/08/2022.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FxXdTKHCjWqyhQHmn/?lang=p. Acesso 15/08/2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **INEP Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil.** Disponível em: Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em 15/08/2022

INSTITUTO UNIBANCO/ INSPER. **Perda de Aprendizagem na Pandemia**. Apresentação em PowerPoint do relatório de pesquisa. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/. Acesso em: 15/08/2022.

KOLINSKI, M. C.; GOMES, R. C.; RODRIGUES, B. L. C.; ANDRADE, F. M. de; BARTHOLO, T. L. Ambiente de aprendizagem em casa e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 43, 2022. https://www.scielo.br/j/es/a/RM3W99FxXdTKHCjWqyhQHmn/?lang=pt. Acesso em 15/08/2022

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M. BARCELLOS, T. ACovid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Rev. Ensaio**: **Av. e Polit. Públ. em Educ.** [online], v.28, n. 108. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?lang=pt#. Acesso em: 29 jun. 2022

OXFAM. **A Desigualdade Mata, 2022**. Oxfam International January 2022. Autor principal: Nabil Ahmed. Co-Autores: Anna Marriott, Nafkote Dabi, Megan Lowthers, Max Lawson, Leah Mugehera. Gerente de comissionamento: Dana Abed. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/ Acesso em: 05/08/2022.

PONCE, B. J.; COSTA, T. A.; SANTOS, A. P. F. dos; FERRARI, A. R. de S. Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia. In: ALMEIDA, F. J. de; ALMEIDA, M. E. Bianconcini de; SILVA, M. da G. M. da. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020. Capítulo 16. p.190-193.Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

SILVA, A. V. B. da. (2020). Coronavírus a entropia do século XXI. In: Almeida, F.J. de (orgs.) **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC. Capítulo 3. p.22-33. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022

SOUZA, C. L. C. de; CUNHA, V. M. P. da. AS CRIANÇAS APRENDEM POR INTERAÇÕES, E AGORA? SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. In: BUSSOLOTTI, J. M.; CALIL, A. M. G. C.; SOUZA, C. L. C. de (Orgs.). **Práticas educativas na pandemia**: relato de experiências de alunos-professores do MPE. Taubaté: EdUnitau, 2021.

Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola.

Autora[1] Ana Mercês Bahia Bock

Co-autor[2] Edson dos Santos Junior

Co-autora[3]Jaqueline dos Santos Paula

Co-autora[4] Luciana de P. Albuquerque Pedrassoli

Co-autora[5] Maria Laura Ferreira da Silva Pomini

RESUMO

O presente trabalho apresenta a nossa pesquisa sobre o impacto da pandemia na educação básica e é desenvolvida por um grupo de pesquisa que reúne três universidades brasileiras: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que coordena o estudo, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e Universidade da Região de Joinville em Santa Catarina, com duração de quatro anos, tendo seu início em 2022 e finalização em 2026. O estudo busca conhecer a realidade de Unidades Escolares Públicas de Educação Básica e os impactos causados pela pandemia do COVID-19 sobre o trabalho docente e sobre os processos de ensino-aprendizagem e de escolarização que vinham sendo desenvolvidos, auxiliando na superação de defasagens educacionais, demais desafios de escolarização e implementando estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos. Como referencial teórico, utilizamos teóricos da psicologia sócio-histórica entre outros que discutem o tema. Como instrumento para a produção de informações utilizamos, nesse primeiro momento, entrevistas com grupos de professores e gestores escolares e para análise das informações recorremos as orientações de Aguiar e Ozella (2006) relacionadas aos núcleos de significação. Os resultados dessa pesquisa estão em curso, sendo possível até o momento apresentar apenas resultados preliminares.

Palavras-chave: Pandemia. Educação básica. Ensino Remoto. Impactos. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma síntese de uma ampla pesquisa, em andamento, sobre o impacto da pandemia na educação básica e é desenvolvida por um grupo de pesquisa que reúne três universidades brasileiras: Pontifícia Universidade Católica de

[1] Doutora em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de SP, abock@pucsp.br.
[2] Doutorando em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de SP, crm7062@gmail.com .
[3]Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de SP, profjaquelinepaula@gmail.com
[4]Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de SP, lluciana_albuquerque@yahoo.com.br.
[5] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de SP, fsmarialaura@gmail.com .

São Paulo, que coordena o estudo, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e Universidade da Região de Joinville em Santa Catarina, compondo o Programa CAPES - EPIDEMIAS (Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia), com duração de quatro anos, tendo seu início em 2022 e finalização em 2026. O estudo busca conhecer a realidade de Unidades Escolares Públicas de Educação Básica e os impactos causados pela pandemia do COVID-19 sobre o trabalho docente e sobre os processos de ensino-aprendizagem e de escolarização que vinham sendo desenvolvidos, auxiliando na superação de defasagens educacionais, demais desafios de escolarização e implementando estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos.

Como objetivos específicos foram elencados: Conhecer as necessidades formativas de docentes, decorrentes da vivência da profissão em contexto pandêmico a fim de propor processos formativos que superem tais necessidades; conhecer os desafios enfrentados por docentes e discentes da educação básica relacionados ao processo de escolarização, inclusão social, exclusão e abandono escolar, agravados pela pandemia; difundir conhecimento teórico-metodológico que colabore com a erradicação dos problemas ligados à baixa aprendizagem, violência, abandono escolar e exclusão escolar, agravados pela pandemia do Covid-19. Vale destacar que o período pandêmico, desde o momento de maior recrudescimento ao pós isolamento, foi marcado pela preocupação com a garantia do direito à educação levando a necessidade de produzir novos indicadores acerca das possibilidades de acesso e de permanência escolar.

Nesta direção, as três regiões brasileiras pesquisadas nos revelarão dados importantes sobre a realidade educacional considerando desafios específicos, desigualdades locais e regionais que implicam diretamente em exclusão, defasagens educacionais e prejuízos para a atividade e formação docente entre outros desdobramentos, cuja superação é emergencial e urgente.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto foi sistematizado a partir de uma revisão de literatura, utilizando os descritores: "*pandemia, educação básica, ensino remoto",* em que se realizou o levantamento de teses, dissertações, artigos e ensaios evidenciando a relação entre pandemia e ensino.

A problematização que a pesquisa pontua é reforçada pela necessidade da produção de informações acerca dos impactos da pandemia na escolarização e no ambiente escolar que agravaram as desigualdades de acesso e de permanência, assim como ampliaram as desigualdades nos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Muitos estudantes, nos anos de 2020 e 2021, não tiveram condições de acesso à internet e nem possibilidade de dar continuidade à escolarização; muitos realizaram essas atividades de maneira precarizada. Além disso, muitas pesquisas indicaram o aumento de casos de adoecimento dos docentes, evasão, violência familiar, insegurança alimentar, nos fazendo refletir acerca das condições objetivas e subjetivas em que o trabalho docente e discente foi realizado. Há relatos de práticas educativas que buscavam dirimir os efeitos da pandemia na vida e aprendizagem dos estudantes, sobre o desenvolvimento de ações de busca ativa a fim de resgatar os estudantes que evadiram o ambiente escolar e acerca do planejamento docente e o desenvolvimento do currículo escolar de modo a garantir a continuidade do processo de escolarização. Nosso trabalho busca dialogar com tais pesquisas, muitas delas realizadas nos primeiros momentos da pandemia e do fechamento das escolas, e procura contribuir com os esforços atualmente depreendidos para superação das defasagens e dificuldades vividas.

A pesquisa diagnóstica-interventiva teve início no primeiro semestre de 2023 e está sendo realizada com gestores, docentes, estudantes e familiares de duas escolas públicas de cada município, onde se encontram as Universidades participantes (SP, SC, RN). Utilizamos como procedimento estratégias formativas: rodas de conversa, reflexões coletivas, estudos de caso, grupos focais, produção coletiva de estratégias didáticas e propostas educacionais com metodologias ativas.

Até o momento, em São Paulo, estivemos em uma escola pública da periferia da cidade, indicada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, através do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). Os encontros ocorreram com docentes do 7º ano do ensino fundamental, a partir de um diagnóstico da gestão e do grupo de dez professoras (es) da unidade, com a justificativa de que os estudantes dessa série apresentam uma alta demanda de prejuízos acarretados pelos impactos decorrentes do período pandêmico em questão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Como fundamentação teórico-metodológica foi adotada a Psicologia Sócio-histórica, que se constitui como uma crítica às formas positivistas e experimentais que ignoram os processos históricos e sociais na constituição humana. Traz em si a necessidade de considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída pelos sujeitos. Para Lane, precursora da Psicologia Sócio-histórica,

> Se a Psicologia apenas descrever o que é observado ou enfocar o indivíduo como causa e efeito de sua individualidade, ela terá uma ação conservadora, estatizante – ideológica – quaisquer que sejam as práticas decorrentes. Se o homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social. (1984, p.15)

Para tanto, tal referencial lança mão do método materialista histórico e dialético que busca formas não dicotômicas e não naturalizantes de conhecer as realidades, trazendo a importância de conhecermos o processo de desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade, a partir das atividades exercidas por ele no plano real. Nesse processo são considerados os elementos de sua subjetividade, constituídos a partir da realidade objetiva, do fenômeno social constituído historicamente. Esse processo nos possibilita compreender a realidade para além das aparências e as múltiplas determinações dos sujeitos.

Para produzir conhecimentos e informações a psicologia sócio-histórica, utiliza-se de categorias do campo específico da Psicologia e as entende como

> (...) sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações)que representam as determinações constitutivas do fenômeno, que expressam processos e têm a intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos (BOCK; AGUIAR, 2016, p.48).

Entre as categorias que são referência e mirante para a produção da pesquisa estão: contradição, historicidade, materialidade, atividade, consciência, identidade, afetividade, pensamento-linguagem, significações (sentido-significado) e dimensão subjetiva da realidade.

A ênfase do estudo está na busca da compreensão das significações constituídas pelos vários atores envolvidos diretamente no processo de escolarização e ensino-aprendizagem. Significações sobre a função social da escola, a importância da experiência escolar, as relações com o processo de ensino-aprendizagem e com o conhecimento, as tarefas das gestoras e a função docente são alguns exemplos de aspectos investigados em suas significações atuais.

ISSN: 2176 - 1396

Trabalhamos, na pesquisa, para a produção de informações com a conversação, inspiradas em Gonzalez-Rey (2005) nossa unidade de análise na fala dos sujeitos.

> [...] afirmamos, seguindo a proposição marxista, retomada por Vygotski (1934/2001), que a unidade de análise refere-se à "menor parte que revela as propriedades do todo"; no caso, que revela as pro priedades essenciais daqueles sujeitos concretos em foco. Justifica-se, dessa forma, a utilização da noção de significação, dado ela ser entendida como a articulação dos sentidos e significados, como a síntese do objetivo e do subjetivo. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2020).

O procedimento de análise são os "núcleos de significação" que nos permitem recompor o movimento do real apreendido nas significações que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos pesquisados (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 223). A análise das falas das gestoras e professoras (es) participantes da pesquisa, apoiada nos núcleos de significação, permite a apreensão dos sentidos subjetivos produzidos por elas em discursos complexos, contraditórios, lacunosos, mas reveladores da forma de pensar, agir e sentir, coletiva e singularmente.

4 - RESULTADOS E ANÁLISE – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Grupo de Gestoras

Foram realizados seis encontros (quinzenais) de duas horas com o grupo de gestoras da escola. Os encontros foram gravados e, feitas as transcrições, se trabalhou na construção de núcleos de significação. Os encontros tinham questões disparadoras da conversa, apresentadas pelo grupo de pesquisa às gestoras. Para efeito de sistematização dos dados, por meio dos núcleos de significação, o grupo foi considerado como sujeito e todas as falas foram analisadas sem indicação de autoria.

Aqui, serão apresentadas considerações gerais sobre os conteúdos dos encontros.

O período pandêmico, marcado por situações gélidas como luto, isolamento e incertezas, exigiu um exercício profundo de vitalidade. A partir dos dados levantados e análise inicial das transcrições dos encontros realizados com a equipe gestora, nota-se o grande esforço para manter toda a comunidade escolar atendida, apoiada e calorosamente acolhida.

A fala das gestoras, reiteradamente, expressaram as dificuldades impostas pelo cenário pandêmico, significando-o como um "conjunto de difíceis" não

paralisador, mas mobilizador de atitudes rápidas e resolutivas, como se observa nos excertos abaixo:

> Muito difícil viu. De novidades e aprendizagem o tempo todo, de luta, era constante. (...). Não foi fácil não viu. Foi difícil (Gestora N.)
> A gente lidar com essa nova realidade que foi passar tudo para eles através da internet, muito complicado. Mesmo que a gente já tenha, tem coisas que a gente não sabia, como a N. falou, sempre aprendendo, sempre coisas novas. Foi bem complicado. (Gestora A.)

Apesar da multiplicidade de "difíceis" apontados pelas gestoras, fica evidenciada a responsabilidade com o trabalho e o compromisso com a comunidade escolar, revelando questões centrais apontadas pelo grupo e também indicando a construção de dois pré-indicadores: "Responsabilidade com o trabalho e Compromisso com a Comunidade Escolar". Nos excertos a seguir, essa reincidência é potencializada

> A gente tinha que fazer e acontecer. Entregas de cesta básica para essa comunidade, que foi bem complicado para a gente, mas a gente conseguiu chegar. São muitas áreas de invasão, uma comunidade extremamente, carente a gente sentia nos professores uma angústia de não ter a devolutiva. Então a gente fez a plataforma, mas mesmo assim a gente fazia a entrega da atividade impressa, combinávamos no outro dia, mandava pelo whatsapp para fazer com que o aluno sentisse pertencente ainda. Apesar de toda essa distância a escola está preocupada, a escola está aqui. (Gestora A.)
> Então eram ligações, era convocação, chegou o momento de a gente ir até a casa para saber o que estava acontecendo, por que a criança não tinha retornado. Já que era o período que a criança deveria voltar, estar no presencial. (Gestora N.)

Os excertos analisados evidenciam a intensa preocupação e afinco do trabalho realizado pela equipe gestora para que os estudantes não evadissem da escola e não sentissem desamparo em relação ao seu lugar existencial e geográfico.

"A escola está aqui". A análise preliminar dos dados obtidos, permite-nos levantar pistas de que, a escola retratada pela Gestora é um coletivo que atuou em parceria para o enfrentamento dos desafios impostos pela Covid-19, mantendo suas convicções educacionais, firmeza e responsabilidade nas decisões tomadas, mesmo diante de inseguranças e medos. Essas pistas nos indicam outros dois pré-indicadores: "Convivência, aprendizagem e parceria entre a Equipe Gestora" e "Posicionamento e Tomada de decisão", observáveis no excerto abaixo:

> [...] assim também a gente deu a mão e falou, vamos. Por que a gente se sentia muito inseguro, porém a gente tinha que fazer, com todas as nossas inseguranças. A gente tinha que fazer e acontecer. (Gestora A.)
> E considerando que era início de ano, que a gente tinha todos os projetos, que a gente precisa encaminhar e que a gente ficou muito perdida, mas a gente conseguiu ir se juntando, ir se ajudando e conseguimos. (Gestora N.)

ISSN: 2176 - 1396

> Eu mesma fiquei com uma insegurança de não atingir aquilo que era necessário, entendeu? A gente pensa nisso sempre. E perguntava para os outros como seria uma melhor forma de tentar transmitir essas coisas e o aprendizado era assim, a gente ia compartilhando. O que um sabia, ia passando para o outro, o que não sabia a gente aprendia com o outro também. (Gestora E.)

Diante dos excertos apresentados e da análise preliminar da pesquisa, observamos elementos que compõem as significações da equipe gestora sobre os impactos da Covid-19 na escola e em sua atuação profissional. A dúvida diante do excerto, a certeza de que algo precisava ser feito, impondo a tomada de decisão.

Há também possíveis significações que indicam impactos da pandemia na compreensão da importância e da função social da escola: “A escola está aqui”, para acolher, ensinar e cuidar. Para, também, ser espaço de partilha e reconhecimento: “É para chorar? É para chorar aqui. É o momento de chorar, aqui a gente vai falar de todas as suas perdas, mas está todo mundo no mesmo barco, eu perdi e você perdeu” (Gestora A.).

Grupo de Professoras (es)

Semelhante ao grupo de gestoras, as reuniões ocorreram quinzenalmente e foram alternadas entre modalidade presencial e remota. No decorrer do primeiro semestre de 2023 foram realizados sete encontros entre o grupo de pesquisadoras e docentes do 7º ano da unidade. Inicialmente, foram ressaltadas as características próprias da Pesquisa-Trans-Formação, uma modalidade metodológica que não busca apenas coletar elementos e dados da realidade, mas, produzir informações coletivamente para a pesquisa, intervindo e proporcionando um espaço para fomentação de conhecimentos sobre e naquela realidade pesquisada.

Partindo dos pressupostos vigotskianos, buscamos nas palavras as significações dos docentes em busca de uma aproximação com a essência do fenômeno investigado, desta maneira, pedimos aos docentes a seguinte consigna: *Para você, qual foi o principal impacto da pandemia na escola? Escreva em uma palavra.* Solicitamos, também, que o grupo resumisse em uma frase este impacto, utilizando a palavra escolhida.

A partir desta dinâmica surgiram diversas frases, dentre elas, frases que apresentavam as dificuldades e o sofrimento que enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, como a desigualdade social determinada pela falta de itens básicos como alimentação, roupas, produtos de higiene e opções de lazer que a população

ISSN: 2176 - 1396

do território sofre, as questões de indisciplina dos estudantes, a precariedade estrutural da realidade dos estudantes e de suas famílias. Uma dessas frases foi: tudo isso "*caiu no nosso colo"*. Esta frase nos chamou muito a atenção, por conter muitas significações acerca da precarização do trabalho docente, o cansaço devido ao acúmulo de atividades e adversidades que enfrentam no trabalho.

Diante dessa frase de grande magnitude significativa, os demais encontros foram se estruturando com o objetivo de entender e concretizar o que *caiu no colo* destes docentes, nosso próximo passo foi solicitar que dessem exemplos reais que ocorreram no dia-a-dia na escola e quais seriam as possíveis maneiras de lidar com este novo contexto. A partir de exemplos de situações em sala de aula, atividades interdisciplinares e estratégias utilizadas por eles, a função social da escola apareceu como uma categoria importante para o grupo, nos guiando para discussões sobre a real função da escola. A seguinte frase sintetiza o que "caiu no colo" da escola:

> [...] a escola não tem mais o papel de ensinar em primeiro lugar, né? Antigamente o papel da escola era adquirir conhecimento, hoje o papel da escola é muito mais amplo, então tem todo esse lado social que eu acho que vem antes do lado pedagógico (Professora P).

As(os) professoras(es) identificam que, depois da pandemia, houve uma distorção sobre o real papel da escola deixando a função pedagógica subalternizada à função de acolhimento social, principalmente, após as instituições escolares assumirem tarefas de suporte assistencial e social às famílias a partir da pandemia. Relataram que não consideravam as práticas educacionais realizadas, bem como todo o engajamento exercido pela escola, como suficientes para compensar a enorme defasagem causada a aprendizagem dos estudantes, e que existem ainda muitas lacunas que precisam ser preenchidas para que eles alcancem o nível de aprendizagem exigido para a etapa escolar que se encontram.

O tema democratização do ensino surgiu, então, como disparador para pensarmos sobre a real função escolar e como ela se apresenta numa realidade em que existem tantas desigualdades sociais, para esta discussão recorremos ao texto "O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres" (LIBÂNEO, 2012) que foi apresentado por um dos docentes e trata, justamente, sobre a educação enquanto um dos aspectos existente na luta de classes, pois, no Brasil, as finalidades pedagógicas em função de uma formação cultural e científica são realidade apenas para escolas de camadas de classes altas, enquanto as escolas de destinadas à população pobre

se vê abarrotada de responsabilidades de cunho social e que pode até se atentar em relação a tais demandas, mas que esta não deve ser sua tarefa primordial.

Os últimos encontros foram destinados a pensar em como resgatar essa função de uma formação cultural e científica da escola pública, para isso, recorremos à tentativa de solicitar aos docentes que dessem exemplos das atividades que realizaram desde o início da pandemia, pois mesmo caminhando para a finalização dos encontros, as (os) professoras (es) sempre retomavam as dificuldades presentes na realidade escolar como impeditivos de uma prática de excelência, transmitindo uma aparente dificuldade para enxergar a qualidade transformadora das próprias práticas.

No entanto, no último encontro ocorreu o que podemos chamar de reviravolta. Uma professora apresentou uma grande variedade de atividades e eventos realizados com objetivos de um desenvolvimento científico e habilidades que compõem o currículo escolar, promovendo a integração entre as disciplinas e a complexificação de conceitos, articulando as diferentes áreas do conhecimento, além de momentos de acolhimento que a escola ofereceu aos alunos e à comunidade durante o período em que a escola não estava recebendo estudantes.

Neste momento, ressaltamos a importância de um espaço formativo para pensar sobre a própria prática, um espaço para o exercício de rememorar os caminhos trilhados e refletir criticamente sobre estes.O reconhecimento do grupo em relação à relevância de suas próprias realizações se deu após este importante exercício proposto por eles de retomada das atividades realizadas, corroborando a necessidade de iniciativas de processos de formação advindos da realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações preliminares, identificamos nos encontros com as gestoras impactos em múltiplos âmbitos na atuação da gestão escolar, seja dimensão afetiva, no desenvolvimento dos trabalhos administrativos e pedagógicos pautados pelas Políticas Públicas, no processo de ensino-aprendizagem e no amparo às famílias dos estudantes. As análises, ainda em curso, têm permitido o conhecimento das significações constituídas no processo, significações que mesclam a percepção de dificuldades e os medos com a disposição para o enfrentamento; as velhas noções do processo com novas possibilidades e questões colocadas pela difícil vivência da pandemia da COVID-19.

A partir da postura de uma reflexão crítica das informações produzidas nos encontros com o grupo de professoras, elencamos, também, algumas hipóteses preliminares que serão aprofundadas durante as análises, mas que já elucidam, de forma aparente, faces dos impactos que buscamos identificar e transformar.

De maneira sintetizada, entendemos que: a) há uma cisão nas significações do grupo de professores sobre teoria e prática; b) uma distorção sobre a noção sobre a qualidade das práticas educacionais realizadas pelo próprio grupo docente: diante da ânsia de ver mudanças efetivas na realidade integral de seus estudantes, percebemos que o grupo não vê as estratégias que utiliza como assertivas e suficientes para suprir as necessidades dos estudantes, que vão para além do pedagógico; c) a contradição entre acolhimento e função pedagógica ganha ênfase na/a partir da pandemia, impactando diretamente na qualidade do ensino, pois, por muitas vezes o professores precisam dedicar seu tempo lidando com outras questões que são de cunho social, como indisciplina e comportamentos que entendem serem decorrentes da falta de investimento em políticas públicas sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, W. M. J. de., GODINHO ARANHA, E. M., & SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, 5q, e07305, 2020. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305. Acesso em:

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S.. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006. Acesso em:

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O.. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicoloiga e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GONZALEZ-REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LANE,S.T.M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In___; CODO,W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, J. C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** v. 38, n. 1, p. 13–28, jan. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001. Acesso em: 30 jun. 2023.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. Orientadora Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. São Paulo: Editora WMF, 2001.

O FLORESCIMENTO HUMANO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Felipe Aurélio dos Reis[1]

Josafá Moreira da Cunha[2]

RESUMO

O florescimento humano pode ser definido como um estado de funcionamento ótimo em dimensões como propósito e significado, relações interpessoais significativas, engajamento, bem-estar e competência (VANDERWEELE, 2017). O contexto educacional se destaca consistentemente como influência relevante em cada um desses aspectos, por meio de processos como a qualidade da relação entre professores e estudantes. Diante disso, o presente estudo visa investigar a associação entre o florescimento e a relação professor-aluno. O estudo é produzido a partir da análise de dados da avaliação de Clima Escolar produzida em 2019 pela Universidade Federal do Paraná e Instituto Federal do Paraná (IFPR). A amostra inclui 207 participantes entre 14 e 17 anos, estudantes de ensino médio nos campi IFPR em Londrina e Cascavel. O florescimento foi avaliado por meio da escala de Diener (2009) e a qualidade da relação professor-aluno foi avaliada por meio de 5 itens da escala Delaware de clima escolar (BEAR, 2015). Os resultados evidenciam que existe uma correlação positiva entre o florescimento e a relação professor-aluno ($r= 0.365$, $p <0,05$). A discussão destaca a relevância do contexto educacional para a promoção do bem-estar de estudantes.

Palavras-chave: Florescimento; Bem-estar; Relação professor-aluno; Adolescentes; clima escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação pode contribuir para a promoção do desenvolvimento integral de estudantes, indo além da transmissão de conteúdos curriculares para os estudantes. Ao superar este reducionismo conceitual e procedimental, durante a educação básica deve-se desenvolver tanto as habilidades – sejam elas práticas, cognitivas ou socioemocionais – como valores e virtudes, objetivando a resolução de demandas e o exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

Diante disso, as competências socioemocionais, definidas como um leque de habilidades responsáveis pela compreensão e regulação dos sentimentos para consigo e terceiros, tomadas de decisões responsáveis e atuações efetivas em situações complexas (CASEL, 2003), ganham espaço no contexto da educação

[1] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná, felipe.reis.9@hotmail.com

[2] Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná, josafas@gmail.com

nacional em especial a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Tais demandas devem ser desenvolvidas no âmbito escolar e de forma contínua ao longo de todo o percurso da educação básica. Para tal, deve-se levar em consideração o ambiente da instituição propriamente dito, cujo espaço, sendo acolhedor e convidativo, estabelece uma relação significativa com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais para com seus estudantes (AGGLETON, 2010).

A instituição de ensino é o local onde o estudante pode desenvolver conexões positivas que contribuem diretamente para seu bem-estar (ALDRIDGE, 2018, VANDERWEELE, 2017). Essa conexão pode tanto promover esse bem-estar por intermédio de pares e novos aprendizados (PRATI, 2017), como prejudicá-lo ao passo que se vivenciam situações de bullying e/ou experiências negativas (MODIN, 2018).

Diante disso, um dos aspectos que pode estar associado ao bem-estar de estudantes é a relação professor-aluno. Os estudantes podem usufruir de tal relação interpretando-a como um ponto de apoio, a qual os permite se arriscar em mais possibilidades e, se as situações ficarem mais complexas e/ou dificultosas, sabem a quem recorrer (MYERS, 2008). Essa díade vai além da simples passagem de conteúdo, sendo fator-chave para a promoção do florescimento humano.

O florescimento é um constructo que se caracteriza por um estado de funcionamento positivo em várias dimensões humanas, e como as relações interpessoais, o bem-estar subjetivo, o engajamento, a presença de emoções e realizações positivas, o senso de propósito e de autoeficácia (DIENER, 2009; VAN ZYL, 2019). O alinhamento positivo destas dimensões é um indicador de prosperidade no desenvolvimento individual. Levando em consideração as inúmeras interações que o ambiente escolar oferece, contextos educacionais são consistentemente apontados na literatura como preditores do florescimento ao longo do ciclo vital (VANDERWEELE, 2017).

Diante do desafio de compreender como aspectos específicos do contexto educacional estariam associados ao funcionamento de estudantes, o Observatório da Convivência, espaço de pesquisa e estudos sobre clima escolar do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em parceria com o Laboratório Interagir da Universidade Federal do Paraná (UFPR) deu início a investigação para investigar possíveis medidas para o aprimoramento do ambiente escolar e da qualidade de vida discente na instituição, levando em consideração, principalmente, a segurança e o bem-estar. Sendo assim,

aplicou-se um questionário para avaliar a qualidade das interações entre adolescentes e jovens no contexto educacional, tanto a nível escolar como universitário.

No presente estudo foram selecionados dados de dois campi – Londrina e Cascavel – e estudantes com a faixa etária de 14 a 17 anos, totalizando 207 questionários respondidos, com o objetivo de examinar a associação entre indicadores de florescimento humano e a relação professor-aluno. Este estudo se insere no estudo de processos psicológicos em contextos educacionais sob a perspectiva da psicologia positiva.

1.1 Psicologia Positiva

A psicologia, ao longo da história, passou por severas mudanças – devido ao contexto em que estava inserida – as quais oportunizaram diferentes linhas de atuação e de pesquisa. Como exemplo, anterior ao período da segunda guerra mundial, a psicologia se concentrava no tratamento de doenças mentais, em tornar as vidas alheias mais produtivas e em potencializar talentos. Passado esse evento de grande magnitude, houve uma concentração majoritária nas patologias pós-guerra, buscando a reparação dos danos gerados. (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Graças a essa mudança focal, os dois pontos anteriormente citados – potencialização de talentos e produtividade das vidas alheias – deram lugar a uma ênfase ao estudo de problemas psicológicos. A psicologia positiva ganha destaque em especial a partir de 1998, quando Martin Seligman, pesquisador de destaque na área, assumiu a presidência da *American Psychological Association* (APA) (PUREZA, 2012).

Diante de seu propósito, a psicologia positiva se volta ao funcionamento humano para auxiliar as pessoas a se tornarem versões aprimoradas de si mesmas, buscando um padrão de bem-estar ideal (SULLIVAN, 2019). Sendo assim, tal abordagem possui três pilares, sendo estes: a) Experiências subjetivas (bem-estar e satisfação no passado; fluidez e felicidade no presente; esperança e otimismo no futuro); b) Nível individual (características positivas pessoais, habilidades interpessoais, etc) e; c) Nível grupal (virtudes cívicas para ser um bom cidadão) (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

1.2 Florescimento

Dentro deste campo da psicologia, encontram-se diversas teorias e, entre elas, as do florescimento. Segundo Van Der Weele (2017), o florescimento não pode ser compreendido somente por uma avaliação de satisfação de vida, pois o indivíduo pode se avaliar positivamente e não possuir relações interpessoais significativas ou ser usuário de drogas. Ao considerar o florescimento como um constructo multifacetado, possuir um alto nível de desenvolvimento em uma das dimensões não implica necessariamente que o sujeito tem uma vida próspera (BROWN, 2017). Diante disso, define-se este como *o estado em que todos os aspectos da vida estão em um funcionamento ótimo* (VANDERWEELE, 2017).

Na perspectiva de Van Der Weele (2017) o florescimento humano pode ser compreendido ao menos a partir de cinco fatores fundamentais: a) felicidade e satisfação de vida; b) Saúde mental e física; c) Significado e finalidade; d) Caráter e virtude e; e) Relações sociais estreitas (VANDERWEELE, 2017). O autor destaca ainda um sexto aspecto, a estabilidade material e financeira, que não é indicador direto do florescimento, mas pode dar suporte a um processo de florescimento seguro. Estes aspectos do florescimento destacam-se ao longo do ciclo vital, e são fundamentais para o desenvolvimento do jovem em idade escolar.

1.3 Prosperidade e a Relação Professor-Aluno

O ambiente escolar assume a posição de um contexto significativamente presente na vida dos adolescentes, a qual frequentam-no diariamente com uma carga horária expressiva. Sendo assim, a instituição de ensino tem também o papel de proporcionar oportunidades de alcançar o bem-estar e promover a sua disseminação (FARIA, 2017).

Nas escolas, o estudante possui inúmeras interações relevantes com seus pares e professores, cujos sujeitos atuantes de seu contexto – inclui-se os pais – são fatores fundamentais para colocá-lo no caminho da prosperidade (BOWERS, 2014). Este conceito pode ser entendido como um processo desenvolvimentista que possibilita ao sujeito uma transição saudável da fase jovem à adulta (LERNER, 2002).

Diante disso, a relação com os professores se torna peça-chave para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Exemplos de benefícios advindos do vínculo positivo entre docente e estudante enfatizam a diminuição da incidência de comportamentos depressivos e/ou associados a má conduta na adolescência, a promoção de autonomia e estímulo ao desenvolvimento saudável (WANG, 2013; VALLE, 2021).

2 METODOLOGIA

O presente trabalho é realizado a partir da análise secundária de dados do projeto *Clima Escolar no IFPR*, conduzido em 2019 no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Em um primeiro momento, realizou-se uma reunião com representantes de alguns campi para identificar os desafios a serem explorados. Com base nessas escolhas, criou-se um questionário com foco na percepção discente em relação a instituição e a como se sentiam nela, aos relacionamentos interpessoais e, também, nas experiências pedagógicas.

Esse questionário foi respondido por estudantes matriculados em nível escolar e universitário no ano de 2019, a qual explorava áreas como saúde mental e emocional, ensino-aprendizagem, clima escolar, entre outros.

2.1 Medidas

Para a criação do termo representando o florescimento, utilizaram-se oito itens da escala de Diener (2009) respondidas no questionário, representadas pelas seguintes afirmações: a) vida tem propósito e significado; b) Minhas relações sociais são favoráveis e recompensadoras; c) Estou engajado e interessado em minhas atividades diárias; d) Eu contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar das outras pessoas; e) Sou competente e capaz de realizar as atividades importantes para mim; f) Sou uma pessoa boa e tenho uma vida boa; g) Sou otimista com relação a meu futuro e; h) As pessoas me respeitam.

A relação professor-aluno foi avaliada por meio de itens da Escala Delaware de Clima Escolar (BEAR, 2015), incluindo itens como “Os professores tratam os

ISSN: 2176 - 1396

estudantes com respeito, independente da cor da pele" e "Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas".

2.2 Procedimento de análise

Para o presente estudo, os dados foram analisados no *software* JASP v.0.17.2.1, e tal análise ocorreu nas seguintes etapas: a) Filtragem de dados dos campi selecionados (Londrina; Cascavel); b) Filtragem por faixa etária a ser analisada (14 a 17 anos); c) Criação de um termo agregado a partir de oito itens da Escala de Florescimento (DIENER, 2009); d) Criação de um termo agregando itens sobre a relação professor-aluno a partir de cinco itens da Escala Delaware de Clima Escolar (BEAR, 2015); e) Cálculo do índice de consistência interna das medidas via alfa de Cronbach e; f) Cálculo da correlação entre as medidas de florescimento e relação professor-aluno.

3 RESULTADOS

Em um primeiro momento, buscou-se condensar os itens do questionário voltados as dimensões do florescimento para a criação de um fator agregado que os representasse. A partir deste fator, foi feita a correlação dos itens envolvidos para demonstrar essa significância. Os resultados da correlação entre itens da escala de florescimento e o fator agregado são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Correlação do termo condensado com as dimensões do florescimento

Nome do termo condensado	Dimensão do florescimento	r	P
Florescimento	Minha vida tem propósito e significado.	0.837	<0.001
Florescimento	Minhas relações sociais são favoráveis e recompensadoras.	0.785	<0.001
Florescimento	Estou engajado(a) e interessado(a) em minhas atividades diárias.	0.794	<0.001
Florescimento	Eu contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar das outras pessoas.	0.515	<0.001
Florescimento	Sou competente e capaz de realizar as atividades que são importantes para mim.	0.758	<0.001
Florescimento	Sou uma boa pessoa e tenho uma vida boa.	0.855	<0.001
Florescimento	Sou otimista com relação a meu futuro.	0.834	<0.001
Florescimento	As pessoas me respeitam.	0.600	<0.001

Fonte: elaborada pelo autor

Após essa etapa de correlação entre itens, calculou-se a consistência interna, com base no alfa de Cronbach (α = 0.782), com o objetivo de obter um grau de confiabilidade a respeito do termo, se este realmente fazia a medição do que foi propostoDiante dos resultados adequados quanto a consistência interna da escala de florescimento, buscou-se correlacionar o termo criado com um seguinte termo condensado, referente à relação professor-aluno. Com esse objetivo proposto, foi necessário seguir o mesmo caminho metodológico, iniciando pela condensação das perguntas relacionadas a esse campo e fazendo a sua correlação, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Correlação do termo condensado com as perguntas sobre relação professor-aluno

Termo condensado	Pergunta	r	P
Relação professor-aluno	Os(As) professores(as) tratam os(as) estudantes com respeito, independente da cor da pele.	0.498	<0.001
Relação professor-aluno	Os(As) professores(as) se preocupam com os estudantes.	0.827	<0.001
Relação professor-aluno	Os(As) professores escutam os(as) estudantes quando eles(as) têm problemas.	0.829	<0.001
Relação professor-aluno	Os(As) servidores(as) que trabalham aqui se importam com os(as) estudantes.	0.763	<0.001
Relação professor-aluno	Os(As) professores(as) gostam dos(as) seus(uas) estudantes.	0.756	<0.001

Fonte: elaborada pelo autor.

De acordo com o procedimento anteriormente executado, também foi calculada a consistência interna com base no alfa de Cronbach (α = 0.791).Por fim, procedeu-se à etapa de análise da associação entre o processo de florescimento e a relação entre professores e estudantes. O resultado do coeficiente de correlação de Pearson (r = 0,365; p<0,001) sugere uma associação positiva e significativa entre os processos em estudo. Em outras palavras, estudantes que relataram níveis mais elevados de florescimento também perceberam relações mais positivas com seus professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi evidenciado nos resultados encontrados, ambos os vocábulos elaborados representavam, de forma estatisticamente significativa, as suas respectivas composições, sendo, portanto, possível de realizar tal correlação.

Ao analisar esse movimento e chegar no resultado de uma correlação positiva e significativa ($r = 0,365$; $p<0,001$), conclui-se que estudantes que denotam maior nível de florescimento costumam perceber a sua relação com docentes de forma mais positiva. Sendo assim, o vínculo entre o professor e o estudante possui um papel fundamental no florescimento deste último, porém, não é fator exclusivo - é necessário estudos que evidenciem a relação entre as demais dimensões do ambiente escolar com o florescimento.

6 REFERÊNCIAS

AGGLETON, P.; DENNISON, C.; WARWICK, I. **Promoting Health and Wellbeing through Schools**. Londres: Routledge, 2010. 192 p.

ALDRIDGE, J. M.; MCCHESNEY, K. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. **International Journal Of Educational Research**, [S.L.], v. 88, p. 121-145, mar. 2018

BEAR, G. G.; HOLST, B.; LISBOA, C.; CHEN, D.; YANG, C.; CHEN, F. F.. A Brazilian Portuguese survey of school climate: evidence of validity and reliability. **International Journal Of School & Educational Psychology**, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 165-178, 15 dez. 2015.

BOWERS, E. P.; GELDHOF, G. J.; JOHNSON, S. K.; LERNER, J. V.; LERNER, R. M. Special Issue Introduction: thriving across the adolescent years. **Journal Of Youth And Adolescence**, [S.L.], v. 43, n. 6, p. 859-868, 12 abr. 2014.

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

BROWN, D. J. et al. Human Thriving. **European Psychologist**, v. 22, n. 3, p. 167–179, jul. 2017.

CASEL. Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. Chicago. 2003. 60 p.

DIENER, E.; WIRTZ, D.; TOV, W.; KIM-PRIETO, C.; CHOI, D.; OISHI, S.; BISWAS-DIENER, R. New Well-being Measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. **Social Indicators Research**, [S.L.], v. 97, n. 2, p. 143-156, 28 maio 2009.

FARIA, M. C. C. DE S. Florescimento dos Jovens na Escola. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 019–024, 15 dez. 2017.

LERNER, R. M. et al. Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. **New Directions for Youth Development**, v. 2002, n. 95, p. 11–34, 2002.

MODIN, B.; PLENTY, S.; LÅFTMAN, S.; BERGSTRÖM, M.; BERLIN, M.; GUSTAFSSON, P.; HJERN, A.. School Contextual Features of Social Disorder and Mental Health Complaints—A Multilevel Analysis of Swedish Sixth-Grade Students. **International Journal Of Environmental Research And Public Health**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 156, 19 jan. 2018.

MYERS, S. S.; PIANTA, R. C. Developmental Commentary: individual and contextual influences on student⁝teacher relationships and children's early problem behaviors. **Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology**, [S.L.], v. 37, n. 3, p. 600-608, 14 jul. 2008

PRATI, G.; CICOGNANI, E.; ALBANESI, C. The Impact of Sense of Community in the School, Social Skills, and Exposure to Aggression and Victimization on Students' Well-Being. **Social Indicators Research**, [S.L.], v. 140, n. 2, p. 637-651, 22 nov. 2017

PUREZA, J, da R. et al. Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 2, p. 109-117, dez. 2012.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction. **American Psychologist**, [*s. l.*], v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SULLIVAN, G. S. Positive Psychology: An Introduction. In: Servant Leadership in Sport, p. 117–121, 2019.

VANDERWEELE, T. J. On the promotion of human flourishing. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 114, n. 31, p. 8148–8156, 1 ago. 2017.

VAN ZYL, Llewellyn Ellardus; STANDER, Marius W.. Flourishing Interventions 2.0: a practical guide to student development. **Positive Psychological Intervention Design And Protocols For Multi-Cultural Contexts**, [S.L.], p. 435-448, 2019.

VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C. de A. Engajamento Escolar: revisão de literatura abrangendo relação professor-aluno e bullying. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, [S.L.], v. 37, 2021.

WANG, M.; BRINKWORTH, M.; ECCLES, J. Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. **Developmental Psychology**, [S.L.], v. 49, n. 4, p. 690-705, 2013.

EIXO: PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

AVALIAÇÃO DO JOGO DO TABULEIRO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS POR ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO/DOCÊNCIA PARA O MAGISTÉRIO

Silvia Carla Conceição Massagli[1]

Gabrielle Klein Silva [2]

Isadora Klein Da Silva [3]

Sandy Ianka Lima e Silva[4]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar junto aos Docentes em Nível Médio se o Jogo das Habilidades Socioemocionais é uma boa ferramenta lúdica para o desenvolvimento socioemocional de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao propormos a Avaliação do Jogo das Habilidades Socioemocionais para futuros docentes almejamos principiar a avaliação do referido jogo junto aos educadores, pois desde a sua construção pelas autoras foi realizado apenas pesquisas com crianças de 9 a 11 anos, com resultados muito positivos. Não tínhamos avaliado o jogo junto aos educadores. O Jogo das Habilidades Socioemocionais pode ser uma ferramenta lúdica importante que auxilie os docentes em sua prática no que se refere às manifestações de sentimentos, emoções e vivências pelas crianças, favorecendo o seu desenvolvimento socioemocional. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa por meio de estudo de caso no Colégio Estadual Professor Gildo Aluísio Schuck em Laranjeiras do Sul (PR). A amostra deu-se nas quatro turmas do Ensino Médio/Docência, utilizando-se de um questionário com questões fechadas (Escala Likert) e abertas. Para análise dos dados utilizamos a técnica de Bardin. Diante da relevância em relação a avaliação do Jogo do Tabuleiro das Habilidades Socioemocionais para crianças de 9 a 11 anos por parte dos Docentes em Nível Médio (Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino Fundamental) observa-se que este é uma excelente ferramenta para trabalhar o assunto mencionado de forma lúdica, além de contribuir na educação afetiva ou emocional e desenvolvendo a capacidade das crianças de reconhecerem, nomearem e expressarem afetos, isto é, suas emoções e sentimentos.

Palavras-chave: Jogos Educativos. Habilidades Socioemocionais. Formação Docente. Ensino Médio/Docência.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Realeza, PR) – silvia.conceicao@uffs.edu.br.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Laranjeiras do Sul, PR) - gabiklein1997@gmail.com.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Laranjeiras do Sul, PR) - isakleinsilva@gmail.com.
[4] Acadêmica do curso de Nutrição, Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Realeza, PR) - sandyianka2@gmail.com.

O artigo aqui intitulado vincula-se ao Laboratório de Tecnologias da Informação e Comunicação em Saúde (LATICS-CNPq) em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-Cajazeiras-PB) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Laranjeiras do Sul-PR), linha de pesquisa Tecnologias Cuidativo-Educacionais: interlocuções na saúde, formação e educação. Eixo de pesquisa: Educação e Saúde Psíquica Infantojuvenil.

Ao propormos a Avaliação do Jogo das Habilidades Socioemocionais para alunos(as) do Ensino Médio/Docência para o Magistério almejamos principiar a avaliação do jogo com educadores, pois deste a sua construção, foram realizadas apenas pesquisas com crianças de 9 a 11 anos (MASSAGLI, 2020, 2020b2 2021), no qual os resultados foram muito positivos. Portanto, o foco do jogo eram as crianças, mas ainda não tínhamos apresentado o jogo para os educadores.

O Curso de Formação de Docentes em Nível Médio no Estado do Paraná em sua trajetória histórica se manteve nas escolas de Ensino Médio, após as reformas políticas educacionais brasileiras que visava a reformulação do Programa Expansão e Inovação – PROEM. (LDBEN 9394/96). A permanência do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio no Estado do Paraná deu-se em meio a impasses, desafios, tensões e dilemas por parte dos professores.

Organizar os saberes da área pedagógica nos cursos de Formação de Docentes em Nível Médio (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) não é uma tarefa simples. Nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários em sua complexidade. É neste contexto que o Jogo das Habilidades SocioEmocionais pode ser uma ferramenta lúdica que auxilie os docentes em sua prática no que concerne às manifestações do lúdico em crianças e pré-adolescentes, nomeadamente quanto a expressão de seus sentimentos, emoções e vivências. Desta forma, defendemos uma prática docente que considere seus educandos como seres integrais e que reconheça em suas atividades educativas o lúdico e não apenas contemple uma abordagem conteudista.

Assim pergunta-se: Como os Docentes em Nível Médio (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) avaliam o Jogo das Habilidades Socioemocionais para as suas práticas pedagógicas?

Objetiva-se assim avaliar junto aos Docentes em Nível Médio se o Jogo das Habilidades Socioemocionais é uma boa ferramenta lúdica para o desenvolvimento

socioemocional de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 O JOGO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A construção do referido jogo ocorreu entre 2018 e 2019. Trata-se de uma Tecnologia Cuidativo-Educacional que visa o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais em crianças de 9 a 11 anos. São efetivas a partir do ponto em que favoreçam a interação social, permitindo que crianças e pré-adolescentes experimentam, conheçam a si, ao próximo e ao mundo.

Neste sentido, para que as crianças e os pré-adolescentes tenham um desenvolvimento saudável é necessário utilizar-se de comportamentos em situação social saudável – as chamadas Habilidades Socioemocionais, e também a adoção de estratégias de competências socioemocionais (ERIKSON, 1998; GARDNER, 1994; GOLEMAN, 1995; VIGOTSKY, 1988).

Desta forma, ações que visem prevenção do sofrimento mental e o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais se fazem de extrema importância em todos os contextos sociais, podendo ser realizada, por exemplo, por meio da educação afetivo-emocional através da utilização de jogos (DEL PRETTE&DEL PRETTE, 2009; GOLEMAN, 1995; VYGOTSKY, 1998).

Na construção do referido jogo optamos pelas categorias de Habilidades Socioemocionais de Del Prette & Del Prette (2009): Empatia e Civilidade, Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole e Participação. A partir destas categorias e pesquisas que envolviam situações de Habilidades Socioemocionais de crianças e pré-adolescentes foram criadas cartas para compor o tabuleiro. As respostas das crianças e pré-adolescentes destas cartas, apontavam três alternativas: uma situação para o comportamento não habilidoso passivo, uma situação para o comportamento não habilidoso ativo e uma situação para um comportamento habilidoso saudável.

O tabuleiro das Habilidades Socioemocionais foi composto por um total de 37 cartas: cinco de Empatia e Civilidade, cinco de Assertividade de Enfrentamento, cinco de Autocontrole e cinco de Participação. Mais 15 cartas desafios e duas surpresas.

Como todo tabuleiro há casas a serem percorridas para se chegar ao final. No caso deste jogo haviam casas marcadas por número e *emojis.* Cada *emoji* correspondia a uma categoria de habilidade social e entre as casas das Habilidades

ISSN: 2176 - 1396

Socioemocionais desafios para serem feitos por todo o grupo. Além das regras comuns a todo jogo de tabuleiro, a diferença deste jogo é que haveria apenas uma peça para percorrer todo o tabuleiro, portanto, o jogo, e sua finalização era realizado no seu coletivo. Não havia um ganhador.

Figura 1 - O Jogo do Tabuleiro das Habilidades Socioemocionais

Fonte: Massagli, 2020.

O jogo acima foi utilizado na avaliação dos Docentes em Nível Médio quanto às dimensões de avaliação do jogo: a. Objetivos do jogo, b. Conteúdo abordado no jogo, c. Relevância do jogo, d. Dimensões de concordância de aparência, e. Figuras do jogo e f. Estilo da escrita.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa por meio de um estudo de caso no Colégio Estadual Professor Gildo Aluísio Schuck em Laranjeiras do Sul (PR) com o todo o curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com SOUZA & KERBAUY (2017, p. 34):

> O debate sobre as abordagens quantitativas e qualitativas tem suscitado discussões sobres os seus respectivos empregos, objetivando delimitar expressamente suas diferenças. A primeira, como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais.

A grosso modo, temos na pesquisa quantitativa, dados quantitativos que apresentam números para comprovar os objetivos gerais do estudo e na pesquisa quantitativa a possibilidade de compreender melhor a complexidade das informações obtidas.

A apresentação do Jogo do Tabuleiro, bem como a aplicação do instrumento de pesquisa o ocorreu entre os dias 13 a 16 de junho de 2023. O Instrumento utilizado para a coleta de informações era apresentado logo após a oferta da oficina sobre o jogo e constavam perguntas fechadas (escala de likert) e questões abertas. As questões fechadas variam numa escala de 1 a 5 (Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Excelente). Quanto às questões abertas utilizamos a técnica de Bardin para fazer a análise de conteúdo dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram desta pesquisa 54 alunos do curso de Formação de Docentes em Nível Médio (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), sendo que 47 docentes pertencem ao sexo feminino e sete ao sexo masculino, com idade entre 15 a 19 anos.

No quadro 1 serão apresentadas a avaliação dos Docentes em Nível Médio quanto às dimensões de avaliação do Jogo das Habilidades Socioemocionais: a. Objetivos do jogo, b. Conteúdo abordado no jogo, c. Relevância do jogo, d. Dimensões de concordância de aparência, e. Figuras do jogo e f. Estilo da escrita.

Quadro 1 - Dimensões de avaliação do conteúdo do jogo: objetivos, conteúdo, relevância, dimensões de concordância de aparência, figuras e estilo de escrita.
OBS.: 1 = Péssimo, 2 = Ruim, 3 = Regular, 4 = Bom e 5 = Excelente.

Dimensões de avaliação do conteúdo Turmas - 1º ao 4º ano	**1** **%**	**2** **%**	**3** **%**	**4** **%**	**5** **%**	**Total** **%**
A. Objetivos do jogo						
As informações/conteúdos apresentados no jogo são ou estão coerentes com as necessidades cotidianas dos pré-adolescentes.	0	0	14,8	31,5	53,7	100
Convida e/ou instiga a mudanças de comportamento e atitude.	0	5,5	7,4	42,6	44,5	100

ISSN: 2176 - 1396

Atendem aos objetivos de profissionais e instituições que atendem/trabalham com o Ensino Fundamental I.	0	0	5,5	33,4	61,1	100
MÉDIA do item A = Objetivos	**0**	**1,8**	**9,2**	**36,0**	**53,1**	**100**
B. Conteúdo abordado no jogo						
O conteúdo atinge com precisão a abordagem ao tema.	0	0	5,5	27,8	66,7	100
O conteúdo está disposto de forma completa e abrangente.	0	0	11,1	31,5	57,4	100
As informações apresentadas estão corretas.	0	3,7	1,8	27,8	66,7	100
As simulações estão compatíveis com a realidade.	0	0	12,9	24,1	63,0	100
O conteúdo é adequado para ser trabalhado com pré-adolescentes.	0	1,8	9,2	20,4	68,6	100
MÉDIA do item B = Conteúdo abordado do jogo	**0**	**1,1**	**8,1**	**26,3**	**64,5**	**100**
C. Relevância do jogo						
Os itens ilustram aspectos importantes para a prática de habilidades socioemocionais junto aos pré-adolescentes.	0	0	7,4	38,9	53,7	100
O jogo apresenta aspectos-chave que devem ser reforçados junto ao docente que irá aplicar o jogo.	0	0	3,7	42,6	53,7	100
O jogo propõe a construção de conhecimentos.	0	1,8	5,5	18,6	74,1	100
MÉDIA do item C = Relevância do jogo	**0**	**0,6**	**5,5**	**33,3**	**60,6**	**100**
D. Dimensões de concordância de aparência						
O jogo é atraente e indica o conteúdo do material.	0	3,7	7,4	16,7	72,2	100
O tamanho do jogo e do conteúdo está adequado.	0	0	0	29,6	70,4	100
O jogo está bem organizado e de bom entendimento.	0	0	5,5	25,9	68,6	100
MÉDIA do item D = Dimensões de concordância de aparência	**0**	**1,2**	**4,3**	**24,1**	**70,4**	**100**
E. Figuras do jogo						
As figuras são capazes de chamar a atenção dos pré-adolescentes.	0	5,5	9,2	33,3	52,0	100
As informações são exemplificadas pelas figuras.	0	3,7	7,4	40,7	48,2	100
As figuras são simples – preferencialmente desenhos.	0	0	14,8	22,2	63,1	100

ISSN: 2176 - 1396

As figuras completam a informação do texto.	0	0	5,5	37,5	57,0	100
As figuras são claras o suficiente.	0	1,8	3,7	40,7	53,8	100
MÉDIA do item E = Figuras do jogo	**0**	**2,2**	**8,1**	**34,9**	**54,8**	**100**
F. Estilo da escrita						
A escrita está em estilo adequado.	0	0	3,7	18,5	77,8	100
O texto é interessante; o tom é amigável.	0	0	9,2	14,8	76,0	100
O vocabulário é acessível.	0	0	3,7	25,9	70,4	100
O estilo da redação corresponde ao nível de conhecimento do público alvo.	0	0	1,8	29,6	68,6	100
MÉDIA do item F = Estilo da escrita	**0**	**0**	**4,6**	**22,2**	**73,2**	**100**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Conforme o quadro 1 podemos inferir em função das médias dos itens A, B, C, D, E e F que quanto ao item “A. Objetivos do jogo” foi de 53,1% excelente, 36,0% bom, 9,2% regular e 1,8% ruim. No segundo item “B. Conteúdo abordado no jogo” 64,5% afirmaram estar excelente, 26,3% disseram estar bom, 8,1% regular e 1,1% ruim. No terceiro item avaliado “C. Relevância do jogo” 60,6% assinalaram como excelente, 33,3% disseram estar bom, 5,5% regular e 0,6% ruim. No quarto item “D. Dimensões de concordância de aparência” 70,4% afirmaram estar excelente, 24,1% avaliaram como bom, 4,3% regular e 1,2% ruim. No quinto item “E. Figuras do jogo” 54,8% disseram estar excelente, 34,9% mencionaram estar bom, 8,1% regular e 2,2% ruim. Já no sexto e último item avaliado “F. Estilo da escrita” 73,2% afirmaram estar excelente, 22,2% assinalaram como bom e 4,6% disseram estar regular.

Ressalta-se que dos itens avaliados no quadro 1 pelos Docentes em Nível Médio, todos obtiveram análise acima do 50% como excelente, o último item “F - Estilo da escrita” foi único que não obteve avaliação ruim e nenhum dos itens tiveram parte da avaliação como péssima.

No quadro 2 serão apresentadas a avaliação dos Docentes em Nível Médio com relação a aplicação do Jogo do Tabuleiro das Habilidades SocioEmocionais com seus alunos(as).

Quadro 2 - Resposta da questão do instrumento de pesquisa: Você se sente capaz para aplicar o Jogo do Tabuleiro das Habilidades Socioemocionais com seus alunos(as)?

Turma	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sim	15	13	13	13	**54**
Não	00	00	00	00	**00**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com o quadro 2, todos os Docentes em Nível Médio afirmaram que aplicariam o Jogo do Tabuleiro com seus alunos(as), assim estes estarão desenvolvendo a mediação do conhecimento sobre as Habilidades Socioemocionais e a sua importância para a convivência nas relações interpessoais da sua turma de forma lúdica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância em relação a avaliação do Jogo Tabuleiro das Habilidades Socioemocionais para crianças de 9 a 11 anos por parte dos Docentes em Nível Médio (Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino Fundamental) observa-se que este é uma excelente ferramenta para trabalhar o assunto mencionado de forma lúdica, além de contribuir na educação afetiva ou emocional e desenvolvimento da capacidade das crianças de reconhecerem, nomearem e expressarem afetos, isto é, suas emoções e sentimentos.

Por fim, trabalhar com jogos é essencial na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento com crianças (VYGOTSKY, 1998). É através do jogo que as crianças reconstroem as relações, ações e manifestações vivenciadas em seu cotidiano. Portanto, o ensino sistematizado sobre a afetividade pode potencializar o desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 4ª edição. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas.** 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

MASSAGLI, S. C.C. *et al*. **A contribuição da teoria da aprendizagem significativa na construção do jogo tabuleiro das competências sociais para crianças de 9 a 11 anos.** Amplamente: Educação na Contemporaneidade. Organizadores Luciano Luan Gomes Paiva, Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas. 1. ed. Vol.1 – Recife: Even3 Publicações. 2020. p. 14-22. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585457. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099. Acesso em: 17 jul. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS DO CONCEITO DE *APRENDIZAGEM*

Lussuede Luciana de Sousa Ferro[1]

Fatima Aparecida de Souza Francioli[2]

Vanessa Cristina Neves Trabuco Gardin[3]

Leyla de Araújo Barbosa[4]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o conceito de aprendizagem apresentado na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (DAVYDOV, 1996; REPKIN, 1997; ELKONIN, 1987) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), para desvelarmos elementos na organização do trabalho pedagógico da educação básica. O problema, como as teorias pedagógicas que permeiam a prática educativa nas escolas brasileiras, desde a década de 1990, buscam assegurar a aprendizagem dos alunos sob os princípios da aquisição de habilidades e competências que, a nosso ver, contribuem para o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor?, mobilizou-nos a buscar nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade Desenvolvimental, subsídios teóricos-metodológicos para alcançarmos o objeto de estudo: a aprendizagem como mobilizadora do desenvolvimento psíquico dos alunos. Como encaminhamento teórico-metodológico, realizamos estudos bibliográficos, analisando o conceito de aprendizagem na Teoria da Atividade Desenvolvimental e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que, o referido documento norteia a educação básica nas escolas brasileiras. Os resultados revelaram que há diferença nos pressupostos que fundamentam os estudos de Davidov (1996) e de seus colaboradores e a BNCC, devido aos seus princípios e base teórica. Enquanto para a Teoria da Atividade Desenvolvimental a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento psíquico dos alunos, quando mobilizada em situações de ensino intencionalmente sistematizada pelo professor, na BNCC, a aprendizagem está relacionada à aquisição de habilidades e competências para a adaptação no modo de produção capitalista, ou seja, o aluno precisa aprender a aprender.

Palavras-chave: Teoria da Atividade Desenvolvimental. Base Nacional Comum Curricular. Aprendizagem. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

[1] Dra. em Educação e Profª do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. E-mail: luciana.sferro@gmail.com

[2] Dra. em Educação e Profª do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. E-mail: fas.francioli@gmail.com

[3] Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Agroecologia pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: vanessatrabuco2018@gmail.com

[4] Acadêmica do Curso de Pedagogia e Bolsista do Projeto de Iniciação Científica na Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. pedagogialeyla@gmail.com

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o conceito de aprendizagem apresentado na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (DAVYDOV, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) para desvelarmos elementos para a organização do trabalho pedagógico na educação básica. Isso porque os fundamentos teóricos-metodológicos que norteiam a BNCC (2019) são embasados nas pedagogias do "aprender a aprender" (DUARTE, 2010; SAVIANI, 2008). Isso significa que o referido documento está pautado em teorias que caminham em direção à formação biologizante do sujeito e ao desenvolvimento de habilidades e competências, adaptando-o ao modo capitalista de produção.

Diante disso, questionamos: como as teorias pedagógicas que permeiam a prática educativa nas escolas brasileiras, desde a década de 1990, buscam assegurar a aprendizagem dos alunos sob os princípios da aquisição de habilidades e competências que, a nosso ver, contribuem para o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor? Diante dessa problemática, buscamos na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006) e na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (DAVYDOV, 1996; REPKIN, 1997; ELKONIN, 1987) identificar que, o ensino escolar organizado sob princípios que explicam o desenvolvimento humano como sendo um processo histórico e social potencializa a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Frente a essas considerações, desenvolvemos este estudo de cunho teórico-bibliográfico para pensarmos uma teoria que seja instrumento de promoção do pensamento teórico dos alunos em situação de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de suas funções psíquicas de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, por meio da apropriação da cultura humana, presente nos conteúdos escolares.

Para alcançarmos o objetivo proposto realizamos um levantamento nas obras de Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998), pesquisador russo que, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, fundou a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Esta teoria sustenta uma concepção didática que propõe uma adequada organização do ensino para a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, buscamos compreender o conceito de aprendizagem na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (DAVIDOV, 1996; REPKIN, 1997; ELKONIN, 1987) e na BNCC (BRASIL, 2019). Em seguida, realizamos uma análise comparativa entre

o conceito de aprendizagem na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e o conceito de aprendizagem que consta na BNCC, em que evidenciamos que ambas se diferem devido aos seus princípios e base teórica.

2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM

As bases da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental foram estabelecidas por meio do trabalho desempenhado pelos membros dos sistema didático Ellkonin, Davydov-Repkin. Nas décadas de 1960-1970, na ex União Soviética, este grupo fundamentou experimentalmente o protagonismo da aprendizagem desenvolvimental na formação psíquica dos alunos. Para Davidov (1996) a educação de uma pessoa é o que lhe dá os verdadeiros motivos da aprendizagem e forma seu real significado. Dessa forma, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental representa "[...] uma concepção específica da aprendizagem e ao mesmo tempo um modo particular de sua organização" (PUENTES, 2019, p. 37).

Fundamentada especialmente nos princípios da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006), a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental parte do pressuposto vigotskiano que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000) e cria as condições necessárias para o aluno aprender e se desenvolver. Nesse percurso, Davidov (1996) explica que o professor tem o papel de organizar intencionalmente as condições de ensino que movimentam o pensamento do aluno em direção à aprendizagem dos diferentes conceitos na escola. Nesse sentido, a aprendizagem nunca é espontânea, mas mediada na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), ou seja, cabe ao professor orientar o aluno naquilo que ele ainda não sabe fazer sozinho, mas consegue realizar de forma colaborativa, assistida e orientada. Isso porque em vez de agir sobre as funções já desenvolvidas ao mesmo tempo em que não as ignora, o professor orienta a aprendizagem do aluno na direção do amanhã, no seu devir.

De acordo com Puentes (2019, p. 40-41, grifo do autor):

> Trata -se de colocar o aluno perante situações de estudo que só pode se resolver na fase inicial e com a ajuda do professor, em um tipo de atividade especialmente organizada para tal fim posteriormente em uma atividade bastante assimilar, mas sozinho. Essa é a 'aprendizagem desenvolvimental':

> (colaborativa) na fase inicial (assistida, orientada ou regulada) e autônoma na etapa final (auto orientada e autorregulada).

Compreendemos que esse tipo de aprendizagem é responsável pelos saltos qualitativos que ocorrem em cada período do desenvolvimento humano e que resultam em mudanças psíquicas significativas ao longo da vida do sujeito, conforme apontam os estudos de Elkonin (1987), fundador da periodização do desenvolvimento humano. De acordo com o autor, em cada período da vida humana há atividades principais que impulsionam e orientam os processos de formação do psiquismo, em as quais são denominadas por ele de: a) comunicação emocional direta (0-1 ano), no primeiro ano; b) atividade objetal-manipulatória (1-3 anos), na primeira infância; c) jogo de papéis (3-7 anos), na idade pré-escolar; d) atividade de estudo (7-11/12 anos), na idade escolar primária; e) comunicação íntima pessoal (11/12-15 anos), na idade escolar secundária; f) atividade profissional de estudo (17/18 anos), na idade escolar juvenil.

Importante ressaltar, que as idades apresentadas por Elkonin (1987) não determinam as aprendizagens dos alunos na escola tampouco correspondem precisamente à idade psicológica. As idades cronológicas são marcos referenciais para situar o período em que cada sujeito se encontra, pois o que determina o avanço qualitativo dos processos de formação do psiquismo humano, são as condições objetivas de vida que permeiam a sua existência no mundo.

Voltando aos estudos de Davidov (1996), na idade escolar primária, foco das pesquisas de Davidov (1996), a *atividade de estudo* é a principal via que guia os processos de desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos, em situações de ensino e de aprendizagem colaborativas, sistematicamente e intencionalmente planejadas e desenvolvidas.

Assim como Davidov (1996), Repkin (1997) defende que no movimento da aprendizagem colaborativa, o aluno assume um papel ativo na aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas científicas. Puentes (2019, p. 37), corrobora ao afirmar que “o estudo, é a atividade principal que requer da organização didática da aprendizagem que cria as condições adequadas para o desenvolvimento psíquico e subjetivo”. Por isso,

> A atividade de estudo não pode ser compreendida somente como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança e do adulto, caracterizado pela

> existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na atividade de estudo constituído sua principal característica (REPKIN,1976, p. 296).

Nessa direção, a aprendizagem autônoma também é considerada colaborativa, porque se manifesta na atividade de estudo no final do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental e início do terceiro ano, no momento em que o aluno consegue avaliar o que aprendeu sobre o conteúdo ensinado. Para isso, é preciso organizar um ensino capaz de promover a aprendizagem do aluno, para além dos conhecimentos que ele já domina, criando as condições que potencializam o seu desenvolvimento psíquico. Assim, a aprendizagem ganha sentido e significado, de modo que o aluno se relacione com os fenômenos a sua volta de forma cada vez mais elaborada.

Nesse movimento entre ensinar, aprender e se desenvolver, compreendemos em Davidov (1996), Repkin (1997) e Elkonin (1987) que o conteúdo da Teoria da Atividade Desenvolvimental é a transformação dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos científicos, guiada pela atividade de estudo. No entanto, como a educação brasileira atualmente está alicerçada na BNCC (2019), a seguir investigamos neste documento como o conceito de aprendizagem é apresentado e compreendido na relação de ensino e de aprendizagem escolar.

3 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), apresenta-se como um documento normativo que determina as competências (gerais e específicas) a qual difere as aprendizagens a todos alunos nas diversas etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A BNCC também determina que as competências, habilidades e conteúdos sejam aplicados igualmente tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. Neste estudo, focamos em especial a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa, a aprendizagem é considerada como aquela que

> Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2019, p. 14).

Nesse aspecto, podemos identificar que a BNCC está ancorada na teoria das pedagogias do "aprender a aprender", identificadas por Duarte (2010) como sendo as seguintes: *construtivista, dos projetos, multiculturalista, das competências e a do professor reflexivo*. O autor é enfático ao afirmar que todas elas desvalorizam o trabalho do professor, o qual não tem autonomia na sistematização das atividades. Nessas práticas educativas, o importante é que o indivíduo aprenda sozinho e não o que o professor transmite e ensina nas aulas. Desse modo, as pedagogias do *aprender a aprender* negam a transmissão e o ensino do conhecimento, opondo-se à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, ao desvalorizar os conhecimentos historicamente constituídos pelas diferentes sociedades, e compreender a aprendizagem como dependente do amadurecimento das funções psíquicas.

As orientações presentes na BNCC, voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, valorizam as situações lúdicas de aprendizagem articuladas com as experiências vivenciadas na educação infantil, no entanto, em detrimento do conhecimento sistematizado. Sendo assim, consideramos o quanto essa forma de conceber os processos de aprendizagem, ameaça a qualidade do ensino que tem como objetivo a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento dos alunos em suas máximas potencialidades. Isso porque as teorias do aprender a aprender, "tentam" igualar as condições de aprendizagem em diversos contextos escolares, esquivando-se das condições objetivas de vida dos sujeitos que ensinam (professores) e aprendem (alunos).

Frente a essas considerações, o conceito de aprendizagem na BNCC não revela avanço qualitativo em sua proposta curricular, pois é um documento que está centrado nos pressupostos das teorias do "aprender a aprender". As orientações proferidas no documento, colocam a responsabilidade de aprendizagem no aluno e esvaziam o trabalho do professor como transmissor intencional do conhecimento e organizador do trabalho pedagógico. Dessa forma, a BNCC tem como concepção de aprendizagem as competências e as habilidades, como eixos estruturantes da prática pedagógica em sua proposta, ou seja, desconsidera os processos que promovem o

ISSN: 2176 - 1396

pensamento critico dos alunos em relação ao mundo, ao propor uma educação que aliena e segrega as massas populares.

Na sequência, apresentamos a conclusão com um análise comparativa do conceito de aprendizagem na Teoria Atividade Desenvolvimental e na BNCC, revelando a direção dos processos de formação humana, orientados pelos princípios que embasam a referida teoria e o documento.

4 ANÁLISE COMPARATIVA: O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Constatamos que na Teoria da Atividade Desenvolvimental, a aprendizagem é entendida como aquela que potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em condições adequadas e colaborativas de ensino, intencionalmente planejadas e desenvolvidas pelo professor. Já na BNCC, o conceito de aprendizagem está relacionado com as teorias do “aprender a aprender”, desdobrando-se na desvalorização do conhecimento constítuído historicamente, no esvaziamento do trabalho docente e na formação centrada em habilidades e competências para a atuação no mercado de trabalho.

Com base nos estudos apresentados, constatamos que o conceito de aprendizagem se difere entre as concepções abordadas. Enquanto que nos fundamentos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental a aprendizagem é entendida como aquela que direciona os processos de formação humana para a emancipação dos sujeitos, na BNCC, os sujeitos são formados para desenvolverem habilidades e competências que os possibilitem se adaptarem ao modelo de produção vigente.

Essa diferença entre os conceitos define o trabalho pedagógico, ou seja, para Teoria da Atividade Desenvolvimental, a aprendizagem ocorre especificamente de maneira colaborativa, em que o aluno assume um papel ativo junto com o professor e os seus colegas. Nesse contexto, o professor organiza as ações de ensino de forma que o aluno esteja em movimento do pensamento, na direção da aprendizagem do conceito. Por isso, a aprendizagem não é espontânea, mas mediada pelos

conhecimentos do professor. Isso é possível quando professores e alunos estão em atividade; o espaço organizado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos; o conteúdo e o seu ensino sistematizado a partir da atividade de estudo, aquela que guia os processos de formação das funções psíquicas superiores e do pensamento teórico, em situações intencionalmente planejadas e desenvolvidas pelo professor, nesta pesquisa, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na BNCC, a aprendizagem está relacionada ao saber fazer, ser e conviver juntos, isto é, o importante é que o aluno aprenda a aprender, pois ao professor cabe a tarefa de organizar ações que despertem o interesse dos alunos. Esses princípios focam as aprendizagens espontâneas e suscitam a desvalorização do trabalho pedagógico sistematizado. Entendemos que dessa forma, a aprendizagem espontânea não irá agregar valores para a educação e nem promoverá o pensamento teórico, emancipado, crítico nos alunos.

Se a educação escolar tem como objetivo o ensino de conhecimentos historicamente sistematizados, é preciso uma teoria pedagógica que promova o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas da sua vida escolar, pois consideramos que, quando os processos de ensino e de aprendizagem são organizados e sistematizados, (re)qualifica o pensamento. Isso significa que, ao incorporar modos mais elaborados de se relacionar com os fenômenos a sua volta, os alunos superam os conhecimentos cotidianos; forma o pensamento teórico no decorrer dos seus estudos, como resultado da mediação e do trabalho intencionalmente sistematizado pelo professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul 2023.

DAVYDOV, Vasily Vasilievich. **Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental**. Moscú: Educação, 1996.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 34-48. Disponível em:

https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf. Acesso em: 13 jul 2023.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS**: Antologia. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da Atividade de Estudos:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019; Coedição – Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 31-54.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Atividade Desenvolvimental e Atividade de Estudo**. Riga, Centro Pedagógico “Experimento”, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O desenvolvimento do pensamento teórico em crônicas: uma análise com foco na Teoria da Atividade de Estudo

Leyla de Araújo Barbosa[1]

Fátima Aparecida de Souza Francioli[2]

RESUMO

Este artigo é referente ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Estadual do Paraná-*Campus de Paranavaí* e tem como objetivo compreender as características do pensamento empírico e do pensamento teórico desenvolvidos na educação escolar, pois tem-se observado o baixo desempenho dos estudantes que vem sendo divulgado nos resultados das avaliações nacionais. Considera-se que esta problemática é consequência de um ensino que se desenvolve sob os princípios das competências e habilidades que, a nosso ver, contribui para atender as demandas do mercado e o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor. Para a averiguação do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, sob o aporte da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental com foco na Atividade de Estudo. A apropriação destas teorias deu-se por meio de leituras das obras de Vigotski, Davídov e demais autores, que buscam nessas teorias, os fundamentos de suas pesquisas. Para demonstrar o desenvolvimento empírico e teórico, analisou-se uma tese de doutorado que investiga a formação da autoria do gênero crônica, em alunos do ensino técnico, e a criação de seus enunciados por meio da Atividade de Estudo, tendo por objetivo descrever e analisar o desenvolvimento do pensamento teórico no gênero crônicas. Os resultados demonstraram que o pensamento empírico se expressa de maneira externa e imediata na análise dos objetos ou fenômenos, enquanto o pensamento teórico é formado por conceitos científicos capazes de fazer sínteses complexas, mediadas pelo trabalho dirigido pela Atividade de Estudo.

Palavras-chave: Pensamento empírico. Pensamento teórico. Teoria Histórico-cultural. Gênero crônica. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender as características do pensamento empírico e do pensamento teórico desenvolvidos na educação escolar, procurando articular como a concepção da lógica dialética forma nos estudantes o pensamento teórico constituído pela abstração, generalização e a formação de conceitos. O interesse por esta temática surgiu quando observou-se que as pesquisas realizadas para investigar o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes na educação básica brasileira, tem demonstrado um baixo desempenho intelectual,

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR) e-mail: pedagogialeyla@gmail.com

[2] Dra. em Educação, professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR) e-mail: fas.francioli@gmail.com

evidenciando que, em todas áreas, o conhecimento adquirido na escola tem ficado abaixo do esperado em cada nível da escolaridade, ou seja, o ensino escolar ofertado tem aprisionado os estudantes ao nível do pensamento empírico.

Diante dessa problemática, é necessário rever as práticas de ensino, na intenção de compreender como a organização da escola atual "sustentada numa concepção lógico-formal do conhecimento, forma nos estudantes um tipo de pensamento denominado de pensamento empírico" (ROSA, 2019, p. 242). Nesse sentido, encontramos na teoria de Davídov (1988), uma proposta didática ancorada nos fundamentos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental cuja função do ensino escolar é promover o pensamento teórico que passa pela aceitação da lógica da atividade dialética como a teoria do conhecimento que sustenta a organização da prática pedagógica, por meio da Atividade de Estudo.

Para confirmar como esta teoria se desenvolve, tomamos como análise a tese de doutorado de Helbel (2022) intitulada "A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo". A pesquisa trata do gênero textual crônicas, enfatizando o processo da atividade de estudo desenvolvido por meio das experiências dos alunos com o mundo e sua capacidade natural de pensar e a importância da educação ao desempenhar um papel fundamental. A autora destaca que a importância da pesquisa era o de obter resultados para analisar o desempenho da trajetória na educação, em busca de respostas que resultam em estudos a fim de encontrar o caminho facilitador da metodologia de ensino do gênero crônicas.

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se ao propor um estudo voltado para a Teoria da Atividade de Estudo, como instrumento de promoção do pensamento teórico científico dos alunos em situação de aprendizagem, bem como sua capacidade mental e cognitiva por meio dos conteúdos escolares.

2 CONSIDERAÇÕES BÁSICAS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EMPÍRICO AO PENSAMENTO TEÓRICO

Através dos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, identificamos que ambas estão relacionadas e fundamentadas nos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, em que o desenvolvimento psíquico humano está vinculado ao seu desenvolvimento social e cultural. Outra característica do homem como ser social são seus conhecimentos organizados sobre a produção criativa humana resultante da vontade e da atividade

do ser humano. Nesse contexto é que o pensamento se desenvolve. Mas de qual pensamento estamos falando? Do pensamento empírico e do pensamento teórico, assim esclarecidos:

> O pensamento empírico é útil para atividades simples, do dia-a-dia das pessoas, mas não condiz com o atual desenvolvimento científico e tecnológico sustentado no pensamento teórico contemporâneo. Este se desenvolve durante a apropriação humana dos conceitos científicos, no ensino organizado a partir dos princípios da lógica dialética correspondente à Teoria Histórico-Cultural. (ROSA; HOBOLD, 2016, p.01).

Nessa direção, esta pesquisa voltou-se para a busca de uma proposta de ensino, fundamentado na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema de Elkonin, Davídov e Repkin (PUENTES, CARDOSO, AMORIM, 2019), em que a função do ensino escolar é promover o pensamento teórico que passa pela aceitação da lógica da atividade dialética como a teoria do conhecimento que sustenta a organização da prática pedagógica, por meio da Atividade de Estudo.

No entanto, é preciso compreender como se forma o pensamento empírico e o pensamento teórico dos estudantes.

Podemos dizer que sob a lógica-formal também chamada de lógica-simbólica contrária à lógica-dialética, é uma condição de pensamento, podendo definir uma forma, sendo um pensamento reduzido de conceitos, mas sim, um conhecimento prévio das coisas, Representando sua forma e não o conteúdo, diferente da lógica-dialética que como teoria do conhecimento, revê todos os aspectos de um processo, do objeto ou fenômeno, considerando um movimento vivo do pensamento, observando suas contradições. Já o pensamento empírico, é o antagônico do pensamento teórico, em razão de que pensamento empírico, são pensamentos mentais imediatos e externos aos objetos ou fenômenos que não se apropria dos conceitos científicos, adquirindo apenas o processo abstrato do concreto do pensamento, enquanto o pensamento teórico é formado por conceitos científicos capazes de fazer sínteses complexas, por meio da atividade de estudo onde poderá ser promovida. (REZENDE, 2021)

Segundo Vygotsky (2013), a lógica-formal pode ajudar a desenvolver o pensamento empírico nos estudantes, pois o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da interação social e da mediação cognitiva. Através da lógica-formal, os estudantes podem aprender a avaliar e analisar argumentos de forma crítica e sistemática, o que pode levar a um pensamento mais empírico, conforme suas experiências e ao senso comum a partir do seu meio sociocultural. No entanto, Vygotsky (2013) defende que a aprendizagem é um processo social e que o

desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio em que vive.

Nesse sentido, é importante que as escolas promovam atividades que estimulem o pensamento teórico e dialético, por meio do diálogo, da reflexão e da resolução de problemas, para que os alunos possam desenvolver suas habilidades cognitivas e socioemocionais de forma mais plena e significativa. A partir dessa afirmação, podemos relacionar a Teoria da Atividade de Estudo, cujo objetivo é o de explicar como as pessoas aprendem e se desenvolvem por meio da atividade. A Teoria da Atividade de Estudo busca entender como as atividades humanas são estruturadas e como elas influenciam o desenvolvimento humano. Segundo Davídov (1988) podemos considerar que a orientação escolar transforma os aspectos psicológicos individuais na forma do seu desenvolvimento mental, trazendo resultados no seu processo de interiorização dos conceitos ensinados.

Contudo, entendemos que é necessário pensar as práticas da escola atual, para compreender como ela está organizada e qual pensamento tem-se desenvolvido:

> O pensamento empírico é útil para atividades simples, do dia-a-dia das pessoas, mas não condiz com o atual desenvolvimento científico e tecnológico sustentado no pensamento teórico contemporâneo. Este se desenvolve durante a apropriação humana dos conceitos científicos, no ensino organizado a partir dos princípios da lógica dialética correspondente à Teoria Histórico-Cultural. (ROSA; HOBOLD, 2017, p.439).

Em continuidade, segundo Rosa (2019) a essência é extraída das relações externas dos objetos no pensamento empírico, ao teórico ela é revelada a partir da conexão interna dos referidos objetos. De acordo com os fundamentos da lógica dialética, a relação essencial dos conceitos, depois de revelada durante o experimento objetal, é modelada por meio de um sistema de símbolos. Sendo assim, a lógica-dialética faz com que o aluno compreenda o conceito de forma crítica, atento ao processo do movimento real e não pelo pensar idealizado.

3 COMO A CONCEPÇÃO DA LÓGICA DIALÉTICA FORMA NOS ESTUDANTES O PENSAMENTO TEÓRICO CONSTITUÍDO PELA ABSTRAÇÃO, GENERALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Com base na tese "A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo" resultado da pesquisa de Helbel (2022), cujo objetivo foi o de compreender a formação da autoria em alunos de um curso técnico no processo de criação de

enunciados escritos do gênero crônica, a pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e nos princípios filosóficos e sociológicos da Filosofia da Linguagem para pensar a linguagem como sendo de natureza social, dialógica, autoritária e constitutiva da consciência do homem. Para isso, a pesquisa se desenvolveu sob a metodologia do experimento didático-formativo de natureza dialógica, organizado em uma atividade de estudo.

Tomamos como análise o capítulo dois, em que a pesquisadora apresenta detalhadamente a metodologia, mostrando como o estudo de crônicas de autores pode auxiliar na construção de uma identidade autoral dos próprios alunos. Por meio da Atividade de Estudo, a pesquisa evidencia que os alunos podem aprimorar suas habilidades de escrita e desenvolver uma consciência crítica em relação aos textos produzidos, o que contribui para a formação de sua autoria. Além disso, a autora destaca a importância do estudo de exemplos de crônicas para que os alunos possam compreender as características do gênero e aplicá-las em suas próprias produções. Sendo assim, é necessário conduzir os alunos ao processo de criação, e não apenas à reprodução.

Essa atividade envolve o estudo de diversos aspectos, como o gênero textual da crônica, suas características, estrutura, linguagem e estilo. Além disso, os alunos são incentivados a ler e analisar crônicas de diferentes autores, identificando elementos que possam ser incorporados em suas próprias produções. A partir desse processo de estudo e análise, os alunos são capazes de desenvolver habilidades de escrita e de construção de narrativas, além de enriquecer seu vocabulário e cultura. Conforme a autora, “A linguagem escrita é uma operação mais complexa que a oralidade. Narrar uma história a um amigo com ‘riqueza de detalhes’ é uma atividade mental distinta de enunciá-la por escrito, que exige operações mentais sofisticadas” (HELBEL, 2022, p. 99). Isso confirma que a Atividade de Estudo é uma forma eficiente de promover a formação da autoria dos alunos, uma vez que permite que eles se apropriem do gênero textual e desenvolvam sua própria voz como escritores, os alunos também são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e vivências, buscando inspiração para suas produções.

Visto que o aluno precisa sair da prática “obrigatória” por cumprir tarefas, pois essa prática não pode ser considerada atos de escrita.

> [...] pois a escrita só ganha o estatuto de objeto cultural se for inerente ao ato humano de ler e de escrever, na tecitura do enunciado materializado em gêneros, em suportes com a intenção de dialogar com vistas a alcançar o outro. Só assim se torna o núcleo do conteúdo a ser ensinado. Se a escola

> pretende, então, promover um ensino de língua materna que vise à formação de alunos criadores de enunciados, precisa pensar no conto, na crônica, na carta ou qualquer outro gênero como objetos culturais de aprendizagem em situações de uso concreto, de real comunicação com o outro, cumprindo uma função social. (ARENA, 2017, apud HELBEL, 2022, p.102).

No capítulo três, a pesquisadora apresenta mudanças qualitativas na conduta do aluno-autor, destacando que a Atividade de Estudo é fundamental para o processo de criação de crônicas pelos alunos do ensino técnico, pois permite o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos em relação ao gênero textual. Como já dito, ressalta que, por meio do estudo, os alunos podem compreender as características do gênero, contribuindo que chegassem ao pensamento teórico com o processo de idealização com os aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral que foram propostas pela professora durante a elaboração de enunciados do gênero crônicas, quando a professora promoveu que criassem um livro da própria autoria, despertando interesses e necessidades para ser efetuado de maneira autônoma e individual, como peculiar experimento objetivo-sensorial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a aproximação que a Teoria-Histórico Cultural encontra na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, ou vice e versa, é a semelhança do objetivo do aprender (ensino), pois a Teoria-Histórico Cultural, complementa a aprendizagem desenvolvimental que podemos encontrar no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, conseguindo novas respostas através da Atividade de Estudo que foi realizado nos anos anteriormente da escolaridade. A didática desenvolvimental pode ser considerada como um novo experimento, condutores de novas ações disciplinares envolvidas. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin criou um novo olhar condizente com novas perspectivas em relação ao ensino funcional, na qual nos encontramos. A aprendizagem desenvolvimental nos mostra que, uma linha de raciocínio conduzida corretamente, nos leva a grandes resultados. O professor deverá ser desvinculado como o centro dos estudos, e o aluno tornando-se como o principal foco, sendo assim conduzidos e orientados adequadamente, pois os alunos ainda não adquiriram o processo de desenvolvimento como os adultos que são autônomos nas suas ações, as crianças não captam o conteúdo da mesma forma e nem no mesmo tempo, mas são capazes de colaborar, assimilar e tirar suas conclusões, e em um determinado tempo, poderá ser o seu próprio condutor, não podemos ensiná-los a pensar, mas podemos orientá-los.

As significações são essenciais para a consciência social, que se expressa historicamente nas produções culturais, que mudam ao decorrer do tempo com a evolução humana conforme suas atividades e necessidades, que trazem sentidos em suas atividades ao longo do tempo. Então, podemos dizer que o significado é importante na identificação de como cada pessoa se apropria do mundo; que consequentemente, traz sentidos a suas experiências, sendo que o significado é ferramenta de assimilação para adaptação ao mundo, o seu meio histórico-cultural. Essas caracterizações correspondem a apropriação dos alunos aos seus enunciados, chegando ao pensamento teórico, passando por esse processo de ensino e aprendizagem. Em suma, para aplicar a Teoria da Atividade de Estudo na prática, é preciso identificar a atividade, analisá-la, planejá-la, realizá-la e refletir sobre ela. Esse processo ajuda a promover o aprendizado por meio da atividade, se perpassando então pela concepção lógica-formal e o pensamento empírico.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progresso, 1988.

HELBEL, Dioneia Foschiani. **A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo**. 2022. Tese (A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília (2022). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217627>. Acesso em: 23 de mar. de 2023

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (organizadores) – Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, 191-213. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – Livro I– Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, 191-213.

RESENDE, Marilene Ribeiro. **Conceitos basilares das teorias de V.V. Davidov: aportes e desafios para a pesquisa e o ensino-aprendizagem da matemática.** Uberaba - São Paulo. PUC-SP. Revista de Educação Pública, v. 30, 2021, p. 1-22. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez Acesso em: 05 de maio 2023

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Lógica dialética e formação do pensamento teórico no Sistema Elkonin-Davídov: apontamentos para uma reflexão sobre a organização da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdez; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs). **Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 241-260.

ROSA, Josélia Euzébio; HOBOLD, Ediséia Suethe Faust. **O modelo da tabuada**

na proposição davydoviana. Ciência & Educação (Bauru), vol. 23, n. 2, 2017, p. 437-454. Disponível em; <https://www.redalyc.org/journal/2510/251051215010/html/>. Acesso em: 15 de abr. 2023

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

EXPERIÊNCIAS COM A TIMIDEZ NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mayara Marmelo da Cunha[1]

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Quais práticas/metodologias podem contribuir para crianças lidarem com a timidez no processo educativo? Partindo desta problemática e do entendimento da timidez enquanto uma característica da personalidade humana, procurou conhecer e compreender metodologias e práticas pedagógicas que possam contribuir com crianças tímidas em seus processos interativos como objetivo central; destacando como objetivos específicos: investigar a timidez nas relações entre discentes e docentes; entender as práticas pedagógicas que possam colaborar para crianças tímidas lidar com a timidez nas relações sociais; e conhecer histórias de professores e suas experiências com crianças tímidas no ambiente escolar. Os procedimentos metodológicos foram estabelecidos através de pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos de Vieira (2010), Felix (2013) entre outros; e pesquisa com narrativas biográficas e autobiográficas da pesquisadora com professoras da educação básica e sujeitos que se consideram tímidos, seguindo as concepções de Abrahão (2003; 2011). Os resultados/considerações da pesquisa possibilitaram a evidência de práticas pedagógicas capazes de contribuir com crianças tímidas nas escolas. No entanto, enfatiza a impossibilidade de padronizar práticas/metodologias com as crianças, considerando que cada sujeito lida com o seu processo de timidez de modo subjetivo.

Palavras-chave: Formação Docente. Metodologias. Práticas pedagógicas. Processo Educativo. Timidez.

1 INTRODUÇÃO

A timidez, em suas especificidades, sobre comportamentos, relações, sentimentos, sensações, emoções, percepções de si, dentre outras, é um tema estudado e pesquisado pela Psicologia.

Assim, geralmente não é inserida nos campos de interesse investigativos da educação. No entanto, discuto nesta pesquisa, a interação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem. Buscando conhecer as contribuições docentes e algumas possibilidades de metodologias interativas, como facilitadoras para a criança melhor lidar com a sua timidez em atividades pedagógicas no ambiente escolar.

Nesse sentido, o trabalho se situa na área da Psicologia da Educação, por conceber a timidez como um traço da personalidade humana, que influencia os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos, discussões

[1] Graduada em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense - UFF, mayaracunha@id.uff.br

pertinentes a esta área do conhecimento nos cursos de Pedagogia.

O meu despertar para pesquisar esse tema, surgiu primeiramente por um incômodo pessoal, durante a minha trajetória escolar. Sempre fui uma aluna tímida, que pouco participava das aulas, devido a esta característica da timidez. E, na interação com colegas da universidade, tive a sensibilidade e percepção de várias pessoas tímidas, que passaram por situações semelhantes às minhas, e nossas afinidades nos aproximaram, de modo a enfrentar alguns desafios no ambiente acadêmico por conta da timidez, ainda que esta não fosse um impedimento para a realização das demandas acadêmicas.

Diante desse contexto, me aprofundei no tema, a fim de conhecer e refletir sobre como o docente pode auxiliar crianças a lidar com a timidez na escola, de modo a facilitar-lhes melhores interações com o processo de ensino-aprendizagem e os modos de relacionarem-se com os outros.

Desse modo, a problemática da pesquisa se configurou com o seguinte questionamento: quais práticas pedagógicas utilizadas por docentes, podem contribuir para o aluno/criança lidar com a timidez na escola? Quais seriam os comportamentos do(a) educador(a) frente à criança tímida, a fim de proporcionar-lhe um processo de ensino-aprendizagem com contribuições expressivas para o seu pleno desenvolvimento na escola?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer metodologias de ensino/aprendizagem que possam colaborar com alunos/crianças para lidar com a timidez no processo educativo e interativo na escola.

De modo a alcançar esse objetivo do trabalho, destacou-se os seguintes objetivos específicos: Investigar a timidez e as relações estabelecidas entre docentes e discentes no ambiente escolar; entender práticas pedagógicas e suas contribuições para facilitar a interação de alunos/crianças a lidar com a sua timidez na relação com outros sujeitos sociais; e conhecer histórias de professore(a)s e suas experiências para lidar com alunos/crianças tímidos (as) no processo de ensino/aprendizagem e na interação
com os outros na escola.

A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, a fim de compreender a temática em torno do termo timidez, seguindo os estudos de Vieira (2010), Felix (2013), entre outros; e pesquisa com narrativas biográficas e autobiográficas com professoras da educação básica e sujeitos que se

consideram tímidos, com o objetivo de entender como a timidez influencia as suas experiências de vida, com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o trabalho está dividido em 3 (três) partes: Na primeira parte há uma discussão em torno da nomenclatura timidez e destaque para algumas legislações educacionais que reforçam o trabalho com desenvolvimento social dos alunos como um dos objetivos das escolas.

A parte 2 expõe narrativas de professoras da educação básica sobre o trabalho com crianças tímidas em sala de aula, e narrativas de discentes que se consideram tímidos que relatam suas experiências educativas e destacam práticas que seriam contributivas para lidar com a timidez.

E na parte 3 há reflexões sobre a timidez e seus desafios na profissão docente com base em minha narrativa autobiográfica e narrativas das professoras da educação básica.

2 A TIMIDEZ, A ESCOLA E SUAS INFLUÊNCIAS

Nas buscas por um significado do termo timidez, podemos entender que é um traço de personalidade, notório desde a infância, mas que não deve ser vista como um defeito, deficiência e muito menos como uma doença, visto que é uma característica humana, uma forma de ser.

Apresenta-se como um sentimento de incômodo ou desconforto em relações e interações com outras pessoas com características, como: a dificuldade de falar, o silêncio na presença de uma ou mais pessoas ou ainda a dificuldade de olhar nos olhos de pessoas com quem conversam, que estão próximas ou no mesmo ambiente.

Como sujeitos sociais nos constituímos por intermédio do contato humano, da comunicação e interação com outros seres humanos, com os quais interagimos e aprendemos a viver em sociedades. Nesse sentido, sujeitos tímidos encontram algumas dificuldades ao realizar essas trocas sociais, entretanto é um fator que pode ser aprimorado através de um trabalho cotidiano e com auxílio de pessoas próximas.

Os estudos de Vieira (2010), ressaltam que a timidez pode ser manifestada no indivíduo através de fatores fisiológicos, como aumento dos batimentos cardíacos, secura na boca, tremedeira, gagueira e transpiração excessiva. E comportamentais, tais como: inibição, passividade, redução do volume da voz e evitação de contatos visuais.

Desse modo, a timidez pode ser percebida não apenas como uma reação interna presente apenas na consciência do sujeito, mas também externa, pois costuma causar certos desconfortos físicos nos indivíduos nos momentos em que passam por situações interativas com outros sujeitos sociais, que lhes despertam a timidez.

Partindo dessas concepções, nota-se que a timidez está normalmente associada à dificuldade do sujeito em estabelecer relacionamentos sociais. E, apesar de não ser considerada uma deficiência, pode ser prejudicial na vida social dos indivíduos, visto que vivemos em contextos interativos comunitários e, a todo instante, precisamos lidar uns com os outros, o que para os tímidos pode representar um grande obstáculo a ser enfrentado. No entanto, tais fatores não fazem da timidez um "defeito" e sim um aspecto da personalidade que precisa ser bem trabalhada para que não venha a prejudicar a vida social.

A pesquisa de Felix (2013), destaca que o ambiente escolar possui elementos que podem ser intimidadores, como: Posturas autoritárias por determinados professores e demais funcionários da instituição, regras rígidas para impor determinados tipos de comportamentos, práticas que favoreçam posturas mais individualistas do que coletivas, dentre outros.

Tais elementos podem provocar nos sujeitos tímidos, mais receio de se integrar no ambiente, porque ao apresentar esses elementos intimidadores, o mesmo reforça as sensações que a timidez já desperta, fazendo que os alunos tímidos não se sintam seguros e confiantes o suficiente para interagir socialmente.

Em contraposição a esses fatores e práticas presentes em nosso sistema educacional, que desfavorecem as relações e interações sociais, temos legislações educacionais que defendem as mesmas enquanto um dos fatores fundamentais nas experiências do cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) destaca o Art. 29 da LDB 9.394/96 ao afirmar que:

> A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009, p. 3).

Com base nesse artigo da LDB, percebe-se a necessidade do desenvolvimento integral das crianças, nesta etapa da educação, deixando especificado inclusive o desenvolvimento social. Ao conceber o desenvolvimento integral como a finalidade da

educação, entendemos que as instituições educativas devem trabalhar os diversos aspectos do ser humano, sem fragmentação, compreendendo que educar vai muito além do aspecto cognitivo e ressaltando a importância de uma educação coletiva e em interação com o outro.

Em relação às crianças tímidas, não se considera adequado, ou mesmo agradável, forçá-las a interagir tal como as outras crianças mais extrovertidas, pois cada uma possui uma forma de ser diferente. E nesse sentido não cabe a padronização de um modo correto de se portar socialmente, pois somos diferentes enquanto seres humanos e temos direito à nossa alteridade.

Entretanto, a timidez não deve ser um motivo para a criança ficar isolada dos demais, sem estabelecer nenhum vínculo com os pares. Os educadores, ao observarem essa situação, poderiam pensar em possibilidades de intervir, de forma positiva, nessas interações, de forma a auxiliar esses alunos em seus desenvolvimentos sociais.

3 AS PROFESSORAS, OS ALUNOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com o objetivo de conhecer possíveis práticas pedagógicas, que possam auxiliar no desenvolvimento social dos alunos no ambiente escolar, principalmente os alunos tímidos, realizei uma pesquisa com narrativas de duas educadoras, que fizeram parte de minha trajetória escolar na educação básica e me deixaram boas lembranças em experiências interativas com práticas diversificadas.

A primeira educadora possui Licenciatura em Letras Português/Inglês e possuía 11 anos na carreira do magistério no ano de realização da pesquisa. Sobre o trabalho que realiza quando percebe a timidez dos alunos em sala de aula, ela afirmou: "Quando recebo um discente com dificuldades de comunicação, procuro interagir, buscando assuntos de seu interesse e analisando a reação" (narrativa em junho de 2021).

Dessa forma, a educadora utiliza a afetividade como mecanismo pedagógico para se aproximar desses alunos. Através de fatores de interesses e de gostos pessoais dos mesmos, a educadora acredita que os tímidos se sintam mais motivados para interações com seus pares e também com os adultos. Assim, percebe-se que o trabalho com afetividade pode ser ser uma metodologia eficaz na atuação com alunos tímidos.

ISSN: 2176 - 1396

Arantes (2002), ao discorrer sobre a afetividade na educação, escreve que "Pensar e sentir são ações indissociáveis" (ARANTES, 2002, p. 159). Para a autora não há separação entre razão e emoção, assim sendo, a afetividade está sempre presente no contexto educativo, visto que:

> [...] no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (*Ibidem*, p. 160).

A professora narra que uma das formas da escola e docente contribuir com discentes tímidos é a possibilidade da instituição se aproximar das famílias dos alunos, a fim de oferecer um melhor suporte. No caso da timidez, a escola e o educador estando próximos das famílias, conhecendo a realidade desses alunos, seus gostos e comportamentos podem facilitar no planejamento de atividades e projetos a serem realizados no ambiente escolar, trazendo uma contribuição mais efetiva em seus desenvolvimentos.

A segunda educadora é graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior e Inspeção Escolar. Já atuou no magistério em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e, no momento da pesquisa estava atuando no Ensino Médio como Orientadora Educacional, possuindo 26 anos de magistério.

Ao escrever sobre como atuava em suas práticas com alunos tímidos, ela relatou que "Buscava sempre sobrepor o diálogo à autoridade de professor X aluno. E, quase sempre obtinha resultados positivos em minha prática pedagógica" (narrativa em junho de 2021). Nesse trecho é notável a contribuição de uma relação dialógica entre professor/aluno para o alcance de bons resultados no processo de ensino.

Segundo Freire (1967), há comunicação e criticidade no diálogo, pois trata-se de uma relação democrática, em que professor e aluno possuem as mesmas possibilidades de fala. O aluno deixa de ser um ser passivo, "sem voz", para ser um sujeito ativo, falante, crítico e participativo de seu processo de ensino/aprendizagem.

Baseada em suas experiências e perspectiva, enquanto educadora, ela afirma que pôde perceber no decorrer de seu trabalho, que as suas práticas pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento dos alunos que eram considerados tímidos:

> [...] tive vários alunos que eram muito tímidos. Mas com a experiência do momento da realização dos projetos e, depois, com o passar dos anos vendo-os nas séries seguintes pois, continuei por algum tempo na mesma escola, e, hoje, tendo conhecimento da vida adulta de alguns deles, posso dizer com muita satisfação que minha mediação, por meio da prática pedagógica

> desenvolvida, contribuiu de alguma forma para uma mudança de comportamento positiva na experiência estudantil desses alunos (narrativa em junho de 2021).

Uma parte da pesquisa foi composta por narrativas de cinco discentes que se consideram tímidos e se disponibilizaram a narrar um pouco de suas experiências com a timidez em ambientes educativos, bem como apontar formas que lidaram/lidam com a timidez no processo de ensino. Os sujeitos possuíam a faixa etária de 18 a 23 anos no momento da pesquisa, sendo quatro do sexo feminino e um do sexto masculino.

O espaço da sala de aula é composto por alunos de diversas personalidades, tímidos, extrovertidos ou introvertidos, e é importante que todos saibam lidar com as diferenças existentes e tenham respeito uns pelos outros, visto que não há uma supremacia acerca da forma de ser de cada pessoa.

Skliar (2006) destaca que, para ele, as diferenças não devem ser vistas como melhores ou piores uma das outras, são somente diferenças, e não devem ser confundidas como "diferente", pois não são sinônimos. Enquanto a diferença é comum e constituem os sujeitos, o "ser diferente" passa uma imagem de incorreto, do que é "anormal" e se desvia do padrão.

Com as narrativas das experiências dos sujeitos com a timidez, pude perceber que, cada pessoa tem a sua forma própria de lidar com o seu processo de timidez, e cada indivíduo se sente acolhido e confortável de maneiras diferentes. Uns com trabalhos em grupos, outros quando o professor tem uma visão mais empática e afetiva ou em rodas de conversas, entre outras. Assim, não há uma "receita pronta" com um passo a passo de como o professor pode atuar em suas práticas, mas existem alternativas metodológicas nas práticas do professor para ajudar no processo.

Nas narrativas das educadoras, também ficou visível que, cada uma, tem uma forma própria de atuar em suas práticas, logo o objetivo da pesquisa não foi o de apontar quais práticas os professores devam aderir em suas aulas, mas sim conhecer quais práticas podem vir a auxiliar os professores nesse processo de desenvolvimento social dos seus discentes. Cabe ao professor selecionar as que ele considera e acredita serem as mais eficazes, de acordo com a realidade própria de seus alunos e de suas subjetividades.

4 A TIMIDEZ NA DOCÊNCIA

ISSN: 2176 - 1396

Durante o processo da pesquisa foi se constatando que a timidez não está presente somente na vida dos estudantes, e que os professores também podem ser tímidos, uma vez que a timidez faz parte da personalidade humana. Logo, os docentes também podem se construir como profissionais que lidam com as características de um sujeito tímido.

Ao realizar a escolha de trabalhar com narrativas autobiográficas, enquanto método de pesquisa, compactuo com os estudos de Abrahão (2003) ao afirmar que: "Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador" (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Como a pesquisadora destaca, o trabalho com narrativas não é apenas uma reprodução de dados, mas a participação efetiva do pesquisador em sua construção em interação com as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A autora ressalta também que, nessa perspectiva, "[...] a ‘verdade’ é o que é ‘verdadeiro’ para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória" (*idem*, 2011, p.167).

Dessa forma, trabalhar com narrativas de vida requer sensibilidade e atenção por parte do pesquisador, uma vez que este possui papel ativo na construção da pesquisa. Utilizar narrativas como metodologia de pesquisa, requer uma abertura na concepção de fazer ciência, visto que as "verdades" são sempre provisórias a partir da elaboração das narrativas dos sujeitos pesquisados.

Em suas escritas sobre a sua timidez no exercício da docência, uma das professoras discorreu que:

> Quanto à questão de ser uma professora tímida ou não, posso dizer que ao iniciar minha carreira eu era muito mais tímida do que hoje. Minha prática docente era cercada de cuidado em expor o planejado da melhor forma possível para que o aluno pudesse ser atendido,mesmo com minhas limitações em explanar determinado conteúdo (narrativa em junho de 2021).

Em suas narrativas pode-se perceber que a educadora, apesar de se considerar como uma pessoa tímida, este traço da sua personalidade não impossibilitou o exercício da docência, e que apesar de no início da carreira ter passado por situações mais desafiadoras, ao longo do tempo de profissão e

ISSN: 2176 - 1396

experiências com os colegas de trabalho ela foi aprendendo a lidar com a sua timidez, de modo que atualmente se encontra muito bem em sua profissão.

De acordo com Aquino (2005), a docência não implica em uma prática individual, e sim em uma prática coletiva que demanda interações com os outros e para os outros. E esta interação contribui no fortalecimento das experiências vividas e na construção da identidade docente. Com relação a timidez, entendemos a partir da pesquisa que a mesma não impede o exercício do magistério, desde que as pessoas saibam lidar com esta característica respeitando-a como uma alteridade humana.

Como pessoa tímida, trouxe em uma parte do trabalho minhas narrativas de vida em diversos espaços, principalmente na escola. E percebi ao longo da pesquisa e de minhas escritas, o quanto ser tímida não me impede de realizar o que pretendo e até mesmo lidar com o público na docência, pois é uma forma legítima de ser, devendo ser respeitada e acolhida como qualquer outra particularidade ou diferença.

5 TESSITURAS FINAIS

Após os estudos, reflexões e análises no decorrer do trabalho sobre o tema em questão, pode-se entender a timidez como uma característica da personalidade do ser humano, e que o processo pelo qual cada sujeito lida com a sua timidez é subjetivo, assim não há como pensarmos em possibilidades de padronizar determinadas práticas, de modo a contribuir para o desenvolvimento social de todos os sujeitos.

A formação de professores geralmente não trabalha com a temática da timidez em seus currículos, no entanto, trata-se de um tema da área da psicologia da educação e que poderia ser melhor abordado na formação docente de modo a contribuir com a esta questão que muitos sujeitos vivenciam, de modo a influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ainda destacar, que a escola, enquanto espaço formativo, vá além de um local de construção de conhecimentos científicos e seja, efetivamente, um espaço de liberdade, de expressão de sentimentos, concepções e de respeito às diferenças. Afinal, a educação é, antes de tudo, uma prática social, exige a troca, a interação e o diálogo com todos os envolvidos nos processos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan./dez 2005.

ARANTES, Valéria Amorim. A Afetividade no Cenário da Educação. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Distrito Federal, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 21 de jan. de 2021.

FELIX, Tatiane da Silva Pires. **Timidez na Escola: um** estudo histórico-cultural. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, p. 101-121.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In:* RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

VIEIRA, Mariana Batista. **Timidez e exclusão - inclusão escolar:** um estudo sobre identidade.192 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2010.

PROMOVENDO A SAÚDE EMOCIONAL NA UNIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DA PUCPR - CAMPUS LONDRINA SOBRE A INFLUÊNCIA DISCIPLINA FELICIDADE NO SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Autor: Angela Maria Pelizer de Arruda[1]

RESUMO

A felicidade como ciência institucionalizada é bastante recente e vem ganhando campo em vários ramos da vida humana, inclusive na universidade. Assim, no segundo semestre de 2020, a PUCPR – Campus Londrina instituiu a disciplina Felicidade como eletiva a todos os cursos. Dessa, forma, o objetivo dessa pesquisa é refletir acerca dos resultados, após dois anos de oferta, a partir das considerações dos próprios estudantes. Para isso, esse trabalho se valeu de pesquisa quali-quantitativa, de caráter empírico a partir de um questionário anônimo via Qualtrics com questões objetivas e subjetivas, que contou com uma amostragem de 190 estudantes que já finalizaram a disciplina. Os resultados obtidos vieram ratificar a proposta com índices considerados altos de satisfação com a disciplina, indicativos de conteúdos mais impactantes, bem como atividades mais importantes.

Palavras-chave: 1. Disciplina Felicidade; 2. PUCPR – Campus Londrina; 3. desenvolvimento pessoal e profissional

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Felicidade, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Londrina, foi inspirada no curso de mesmo nome existente em Harvard a partir de 2006. Nessa instituição de renome internacional por seus conhecimentos técnicos, o curso ofertado pelo professor Tal Bem-Shahar – que tem como premissa a transformação ao invés da informação - foi considerado o mais concorrido entre os estudantes de graduação.

No Brasil, algumas universidades vêm percebendo que oferecer apenas o conhecimento técnico está se tornando insuficiente para a formação global do futuro profissional. No Paraná, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Londrina é a primeira a ofertar essa disciplina como eletiva a todos os cursos.

Hoje, dois anos depois de sua implantação, mais de 600 (seiscentos) estudantes de graduação dos cursos de Administração, Direito, Engenharia de Produção, Medicina, Psicologia e Teologia já se matricularam em Felicidade. Seus princípios fundamentais são o desenvolvimento pessoal e profissional a partir de conceitos científicos de saúde emocional, bem-estar subjetivo, autorrealização,

[1] Doutora em Letras, Pós-Graduada em Psicologia Positiva, Professora Titular na PUCPR, angela.arruda@pucpr.br.

autoconhecimento, reconhecimento e prática de valores a fim de que cada um possa buscar sua melhor versão em prol de sua felicidade individual e coletiva.

Nesse sentido, após quatro edições concluídas, este artigo objetiva refletir acerca dos conteúdos e os impactos dessa experiência na PUCPR – Campus Londrina, a partir da percepção dos próprios estudantes. Para tanto, em um primeiro momento, serão apresentados os conceitos mais evidentemente trabalhados ao longo da disciplina. Em seguida, pretende-se esclarecer os métodos aplicados a esta pesquisa. E por fim serão apresentados e analisados os resultados referentes à percepção dos estudantes que já finalizaram a disciplina.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender os impactos causados pela disciplina Felicidade aos estudantes de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Londrina, faz-se necessário apresentar uma relação com as teorias de base trabalhadas em sala de aula na disciplina em questão. Assim, nesta seção, serão feitas algumas considerações acerca das pesquisas interdisciplinares sobre os conceitos de felicidade, virtudes e forças de caráter, mindfulness, inteligência emocional e felicidade no trabalho.

Primeiramente, é necessário ressaltar que a felicidade é uma área de estudos multidisciplinar, recebendo contribuições da Psicologia Positiva[2] (institucionalizada como a ciência da felicidade), da Neurociência, da Filosofia, Sociologia, Economia entre outros. Vale esclarecer aqui também qual é o construto de felicidade concebido e trazido para o âmago da disciplina em questão, haja vista a diversidade de teorias e áreas de estudo. Para Martin Seligman (2019), mais do que a satisfação com a vida, o termo deve relacionar-se ao bem- estar.

Na mesma direção, pode-se mencionar o conceito de saúde emitida pela Organização Munidial de Saúde (OMS): “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (FERREIRA et al, 2014). Assim, é possível perceber que o bem-estar mental e social estão contemplados no mesmo nível que o físico para a agência especializada das

[2] A Psicologia Positiva foi institucionalizada como ciência na gestão de Martin Seligman como presidente da Associação Americana de Psicologia (APA) no final dos anos 90 e início dos anos 2000. As pesquisas dessa área se debruçam no estudo do funcionamento ideal do ser humano, focando nas forças e nas práticas de saúde emocional.

Nações Unidas.

Dessa forma, a fim de traçar um conceito de felicidade basilar para esta discussão, toma-se o termo como bem-estar psicológico e subjetivo como construto para a saúde emocional e social. Nesses termos, é possível, então, tratar do assunto de maneira mais direcionada.

Para a Psicologia Positiva, os elementos constitutivos da construção da teoria da felicidade formam o anagrama PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and Porpose and Accomplishment)2 (SELIGMAN, 2019). Ainda na mesma área do conhecimento, Lyubomirsky, Sheldon e Schkade (2005) apontam os principais fatores determinantes da felicidade crônica, conforme o gráfico abaixo:

Fonte: Lyubomirsky, Sheldon e Schkade (2005)

Em artigo publicado em 2021, os mesmos autores, numa atitude de revisão à pesquisa que deu origem ao gráfico, afirmam que houve muitas mudanças nos estudos acerca desses fatores, invalidando a) a porcentagem referente a cada aspecto da vida; e b) incluindo outros aspectos de influência ao bem-estar do ser humano. Contudo, a importância desse estudo inicial – e que se seguiu em estudos posteriores – é a constatação de que as pessoas podem afetar sua própria felicidade, por meio de seus esforços deliberados (SHELDON; LYUBOMIRSKY, 2021).

Para a presente pesquisa, tanto o artigo de 2005 quanto o de 2021 revelam a influência das práticas intencionais para o aumento da felicidade. Apesar de haver divergência do pensamento atual em relação ao anterior, as pesquisas mais recentes revelam que aqueles que podem reunir recursos e energias para uma meta de melhoria de vida têm mais probabilidade de se beneficiar do que aqueles que não podem (SHELDON; LYUBOMIRSKY, 2021). Contudo, há atividades que funcionam melhor para algumas pessoas do que para outras (NELSON; LYUBOMIRSKY, 2014).

O que se faz relevante aqui é compreender que uma gama de possibilidades

pode (deve?) ser ensinada para o maior número de pessoas para que cada um, a seu modo e tempo, decida de maneira voluntária e consciente levar ao âmbito prático para melhorar seu próprio bem-estar. Entre essas atividades, pode-se citar fazer atividade física, ser gentil com os outros, praticar a gratidão, o perdão, buscar uma vida mais desacelerada em pelo menos um momento do dia a dia, focando no aqui e agora, abraçar, praticar generosidade ou ainda buscar um propósito de vida. Essas práticas, segundo a Neurociência, podem aumentar a descarga dos neurotransmissores da felicidade: dopamina, serotononina, endorfina e oxitocina, aumentando a sensação de bem-estar (RODRIGUES, 2015).

3 METODOLOGIA

A disciplina foi desenvolvida para cumprir 40 (quarenta) horas semestrais tendo como base o desenvolvimento do ser humano em sua essência tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Como uma eletiva ofertada a todos os cursos do campus, as aulas acontecem no contraturno em dois horários para atender os estudantes da manhã e da noite.

A pesquisa base pra a confecção deste artigo foi realizada a partir de métodos mistos, de caráter exploratório, com procedimentos vinculados à pesquisa bibliográfica e de campo com questionário aplicado via Qualtrics aos estudantes que cursaram a disciplina Felicidade nas suas duas edições completas (2020/2 e 2021/1) entre os dias 02 a 15/09.

O aspecto quantitativo se deu a partir de perguntas objetivas para que fosse possível levantar aspectos como: edição em que o estudante cursou a disciplina, curso de origem e o grau de impacto que a disciplina, os temas e as atividades desenvolvidas significaram para os estudantes. Assim, tournou-se possível identificar não só o grau de influência dos temas e dos trabalhos, mas quais deles foram mais identificados como importantes. Já a pesquisa qualitativa se deu a partir do mesmo instrumento com questões abertas e com outros depoimentos feitos voluntariamente nessa disciplina ao longo de cada edição.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de ponderar sobre as percepções dos estudantes que cursaram a

disciplina Felicidade ao longo de um ano de oferta em duas edições, utilizou-se como meio de coletas de dados a aplicação de um questionário anônimo respondido via Qualtrics por 82 estudantes com 8 (oito) questões, sendo 5 objetivas e 3 abertas, cuja divulgação científica foi devidamente autorizada por eles. Vale ressaltar que nenhuma questão foi definida como obrigatória. Isso significa que nem todas as questões possuem exatamente 82 respostas.

Primeiramente, levando em consideração que a disciplina teve sua primeira edição em 2020/2 e a segunda em 2021/1 e atende a todos os estudantes do Campus Londrina, as primeiras questões referiam-se ao semestre em que o respondente participou e seu curso de origem. Dentre eles, 43% dos respondentes cursaram a disciplina no segundo semestre de 2020 e 57% no primeiro semestre de 2021. Além disso, 40,5% são originários do curso de Direito; 17,3%, de Medicina; 14,4%, de Teologia; 13%, de Engenharia de Produção; 7,2% vieram do curso de Administração; 5,7% da Psicologia; e um estudante assinalou em “outros”, justificando que, quando fez a disciplina era do curso de Psicologia e pediu transferência para o Direito.

A questão seguinte solicita o nível de impacto da disciplina sobre a vida do estudante de maneira geral. Para isso, utilizou-se uma escala likert de 0 a 10, sendo 0 (nenhum impacto) e 10 (fui totalmente impactado). Seguem os números coletados:

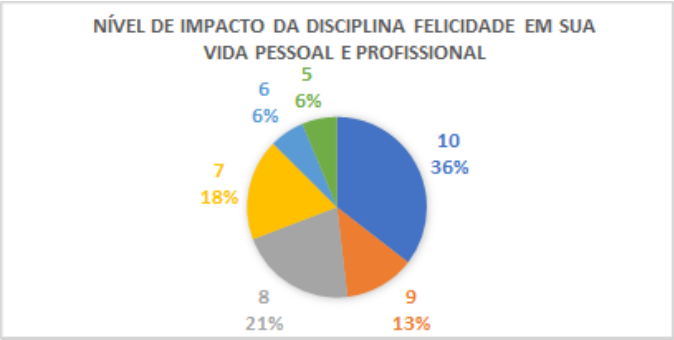

A questão seguinte era aberta e significava uma justificativa da resposta anterior. Segue questão na íntegra: “Levando em consideração sua resposta à pergunta anterior, escreva como a disciplina impactou seu desenvolvimento pessoal/profissional. Se houve baixo ou nenhum impacto, escreva os motivos da não influência no seu bem-estar ou saúde emocional”. Entre as respostas, os termos mais encontrados relacionavam-se com autoconhecimento, prática no dia a dia, mudanças de atitude, conhecimento científico de felicidade, leveza e dinâmica da

disciplina, vida pessoal e profissional.

Em relação a essa temática, dividida em duas questões para indicação quanti- qualitativa da percepção dos estudantes, já é possível perceber que a disciplina trouxe consequências positivas tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. O fato de não haver respostas – na questão objetiva – com índice de percepção abaixo de 4, infere que há um nível substancial de satisfação e influência dos conteúdos trabalhados sobre o crescimento subjetivo e formativo dos estudantes.

Nas respostas subjetivas, indicativos como “aumento de bem-estar”, “autoconhecimento”, “leveza no trato com os conteúdos”, “saúde mental”, “crescimento pessoal e profissional”, “atitude para a mudança”, “qualidade de vida” entre as respostas ratificam os índices qualitativos da questão anterior. Essas percepções estão em muitas outras respostas que não cabem no espaço deste artigo.

Na sequência, o questionário direcionou-se para os conteúdos específicos da disciplina e seus impactos para o crescimento pessoal dos estudantes. Também em uma escala, agora de 0 a 5, sendo 1 (nada importante) e 5 (extremamente importante).

As respostas trazem alguns pontos importantes para este estudo. Primeiramente, vistos separadamente, o nível de satisfação com os temas está alto para a maioria dos estudantes, haja vista todos os conteúdos atingirem média superior a 4 numa escala de 0 a 5. Em segundo lugar, o autoconhecimento, trabalhado nas aulas de “Virtudes e Forças de caráter” mantém destaque como na questão aberta demonstrada anteriormente, seguido de consciência de atitudes diárias, como gratidão, inteligência emocional – com as soft skills – e generosidade. Por último, é interessante observar a prática de mindfulness em último lugar entre os conceiros mais impactantes. Isso talvez se dê porque a prática ainda parece não estar tão desenvolvida na cultura ocidental do século XXI, que vive absorta na era da informação, vivendo a síndrome do pensamento acelerado cada vez mais presente e sem o hábito, muito mais comum entre os orientais, da meditação.

Para trazer mais subjetividade e assertividade a essa questão, a exemplo das duas questões anteriores, aqui também se abriu uma questão discursiva para que escolhessem um dos temas mais impactantes fizessem uma breve descrição de como o conteúdo colaborou para seu crescimento pessoal e/ou profissional.

Justificando as respotas à questão anterior, “Forças de caráter” foi o conceito mais comentado como a grande descoberta que possibilitou autoconhecimento. Como nas respostas a seguir:

1. A aula de virtudes e força do caráter, para mim, foi a mais importante, pois ate hoje uso essas virtudes, e foimuito essencial para melhorar meu autoconhecimento.
2. Virtudes e força de caráter com certeza foi o mais importante da disciplina. Não conhecia o teste VIA e pude me conhecer melhor. Reconhecer minhas forças de caráter e descobrir as que preciso melhorar contribuíram, e continuam contribuindo, para o meu desenvolvimento pessoal e até profissional.

O autoconhecimento é uma ferramenta poderosa que abre as portas para muitas outras. E quando esse autoconhecimento leva o indivíduo a reconhecer suas forças ao invés de seus défcits, a rotular-se de maneira positiva, abandonando, muitas vezes, antigos rótulos negativos que o limita a crescer e se desenvolver integralmente. Para Martin Seligman (2019), fundador da Psicologia Positiva, o conceito de virtudes e forças de caráter surge para ser a espinha dorçal da ciência da Felicidade na atualidade agindo diretamente no desenvolvimento humano para a saúde emocional.

É possível notar aqui que, além de uma percepção global acerca da importância da disciplina para o desenvolvimento humano, os graduandos também o fizeram a partir das microestruturas que compõem a proposta. Dadas as preferências, é possível perceber uma diversidade de indicativos – tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo – de absorção e prática desses conceitos como busca pessoal que vai além de conteúdos e atividades de sala de aula.

Isso também será percebido nas duas questões finais. Elas foram direcionadas à percepção quanto às atividades desenvolvidas durante a disciplina. A primeira delas de forma objetiva e a segunda, com respostas subjetivas.

Pode-se observar que as atividades desenvolvidas foram consideradas pela maioria dos estudantes como impactante ou muito impactante, tendo novamente a atividade sobre forças de caráter como o mais citado. Por outro lado, é interessante perceber que, apesar de os conceitos científicos de felicidade não terem sido considerados um dos três mais importantes pelos respondentes, ficando em 6º lugar de 7 itens, as atividades “Quadrante da Felicidade” e “Estabelecimento de Metas”, relacionadas a esse conteúdo foram apontados como muito impactantes por 15 e 19

estudantes, respectivamente e como impactante por 27 estudantes em cada uma delas.

Sobre essas duas últimas atividades, seguem algumas respostas que poderão elucidar tamanha divergência:

> *1. O **estabelecimento de metas** de curto e longo prazo foi uma atividade importante a ser desenvolvida em virtude do seu caráter pedagógico de gerenciamento do tempo e das próprias capacidades, ensinando a controlar aquilo que se deseja realizar considerando também aquilo que não podemos realizar, nos colocando, assim, em uma postura bastante honesta diante dos desafios que surgem, bem como diante de nós mesmos, evitando a procrastinação tanto quanto um ativismo doentio.*
>
> *2. O **quadrante da felicidade**, mudou a maneira como eu levo a vida, antes eu era muito acelerado e queria obter resultados e acabava esquecendo de aproveitar o presente.*
>
> *3. A atividade que mais me impactou foi a que falava sobre **o estabelecimento de metas**, porque eu sempre tive em mente o que eu queria, mas não colocava no papel para ver a dimensão que aquilo poderia*

Esse resultado traz à reflexão que talvez pode ter havido uma leitura dissonante dos respondentes na relação conteúdo/atividade ou ainda a relevância da atividade em maior grau de compreensão prática do que foi devidamente trabalhado na aula teórica quando o conteúdo foi abordado. De todo modo, leva-se em consideração a permanência da atividade e uma readequação do conteúdo.

Outra atividade valorada como impactante para os respondentes foi o “Projeto Ubuntu”, alcançando 44 respostas entre “Muito impactante” e “Impactante”. Única atividade em grupo, mesclando estudantes de todos os cursos aleatoriamente, o projeto visa extrapolar as fronteiras da disciplina e levar um dos conceitos trabalhados em sala para além dela. É uma atividade que pressupõe planejamento, execução e relatório. Fazendo uma conexão com a questão aberta relacionada à atividade mais relevante, seguem alguns depoimentos dos estudantes acerca do trabalho:

> *1. Projeto Ubuntu, pois pude colocar a disciplina em prática de modo que outras pessoas também pudessemser beneficiadas de alguma forma.*
>
> *2. Projeto Ubuntu, pois tivemos que sair da zona de conforto, trabalhar em equipe, nos expor e envolverpessoas fora do meio acadêmico.*
>
> *3. o Projeto UBUNTU me proporcionou proatividade em ajudar quem precisa, algo que comecei a fazercom maior frequência depois da disciplina.*
>
> *4. Projeto Ubuntu. Este projeto proporcionou o trabalho em equipe, com todos os integrantes em busca de um só objetivo. Fazer o dia de alguém melhor. E isso, na minha visão, é a maior recompensa que a disciplinatrouxe.*

A generosidade já foi identificada como um conteúdo relevante em questões anteriores. Contudo, a proposta do projeto trouxe para a prática uma proatividade com o fim de colaborar com a felicidade do outro. Assim, é possível perceber –

utilizando a frase de um respondente - que quando os estudantes fazem um trabalho em equipe em que “todos os integrantes [se unem] em busca de um só objetivo”, que vá além dos conteúdos teóricos, há maior envolvimento, maior proatividade, maior engajamento. Isso já se tinha percebido em sala pelo professor e foi ratificado nas respostas voluntárias ao questionário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI é considerado o século das oportunidades, da comunicação e das grandes descobertas científicas. Contudo, também é a era da depressão e de síndromes nunca antes tão percebidas entre crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, ofertar uma disciplina que visa a promoção da saúde emocional dos estudantes de graduação pode ser de grande relevância para uma formação mais sistêmica do futuro profissional.

A proposta deste artigo foi refletir acerca da importância e dos impactos que a disciplina Felicidade representa para os estudantes de graduação da PUCPR – Campus Londrina após dois semestres de oferta. Acredita-se que essa reflexão seja deveras importante para tomadas de decisão, ajustes, inclusões e exclusões em conteúdos e atividades desenvolvidas.

Assim, a partir de uma pesquisa empírica, totalmente voluntária e anônima, alguns pontos saltaram aos olhos e são motivo de reflexão. O primeiro deles, é que em grande maioria – 70% dos respondentes – atribuíram nota entre 8 e 10 para o nível de impacto da disciplina em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esses números foram justificados a partir de respostas subjetivas.

Além disso, conteúdos e atividades que promovem autoconhecimento são os mais observados como grandes influenciadores do bem-estar e de novas percepções de si mesmo. Essa constatação corresponde ao que teóricos já haviam sinalizado em relação ao conceito de virtudes e forças de caráter, como um dos mais importantes da Psicologia Positiva. Algumas práticas também foram sinalizadas como importantes. Entre elas, a gratidão, o perdão e a generosidade, tão conhecida nos dicionários e tão urgentes na sociedade atual.

Nesse sentido, cabe aqui, à guisa de conclusão, registrar a satisfação pessoal deste pesquisador e professor da disciplina quanto o envolvimento genuíno dos estudantes para transformar teoria em prática, conceitos abstratos em atitudes

concretas. Assim, além de excelentes profissionais dotados de todos os conhecimentos técnicos aprendidos nesta universidade, os estudantes poderão desenvolver competências emocionais, capazes de torná- los pessoas melhores para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

SELIGMAN, Martin. **Florescer**. Trad. Neuza Capelo. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

FERREIRA, Clara Fontes. Organização Mundial da Saúde (OMS): Guia de Estudos. **SINUS2014**: Compartilhando responsabilidades na promoção da justiça, 2014. Disponível em: https://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS-Guia-Online.pdf. Acesso em 25ago. 2021.

LYUBOMIRSKY, Sonja; SHELDON, Kennon M.; SCHKADE, David. *Pursuing Happiness:The Architecture of Sustainable Change.* ***Review of General Psychology***, 2005, V. 9, No. 2, 111–131. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1037/1089-2680.9.2.111. Acesso em 25 ago. 2021.

NELSON, S. K.; LYUBOMIRSKY, S. *Finding happiness:Tailoring positive activities for optimal well-being benefits*. In: TUGADE, M.; SHIOTA, M.; KIRBY, L. (Orgs.). ***Handbookof positive emoticons*** New York: Guilford, 2014, p. 275–293.

SHELDON, K.; LYUBOMIRSKY, S. *Revisiting the Sustainable Happiness Model and Pie Chart: Can Happiness Be Successfully Pursued?* ***Journal of Positive Psychology***, 16(2), p. 145-154, 2021. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/6wb2g3fw. Acesso em: 21 set. 2021.

RODRIGUES, Fernando. Programa de neuroeducação para a felicidade: uma revisão teórica da neurobiologia da felicidade. **Neurociência & Educação Especial**, 2015, V. 1, nº1, p. 92 –104. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287644926_1_Artigo_Felicidade-Simples. Acessoem 25 ago. 2021.

BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: o olhar de estudantes testemunhas sobre a ocorrência desta violência no ambiente escolar

Patrícia de Moura Vieira[1]

Rafael Douglas Cavalheiro[2]

Juliana Aparecida Matias Zechi[3]

Loriane Trombini Frick[4]

RESUMO

O *bullying* é uma forma evidente de violência no ambiente escolar, afetando a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes. Durante a adolescência, os indivíduos estão mais suscetíveis a serem vítimas de *bullying*. Este trabalho tem o objetivo de descrever as percepções de estudantes testemunhas do bullying escolar, quanto à prevalência, às motivações e as reações frente ao fenômeno. Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo descritivo, que se utilizou de um questionário adaptado baseado no instrumento espanhol *Cuestionario Secundária (12-16 años)*, de escala *Likert*, aplicado virtualmente para estudantes que concordaram em participar da pesquisa. Participaram do estudo 89 estudantes com idade entre 15 e 18 anos, representando 43,6% dos matriculados em uma instituição de ensino público federal. Destes, 50,6% se autodeclararam como pessoa branca, 52,8% do gênero Feminino, 59,6% Heterossexual. Os resultados evidenciaram que: 36% dos entrevistados testemunharam ocorrências de *bullying* nos últimos 3 meses; xingamentos e calúnias foram as formas de bullying mais presenciadas; questões de gênero e sexualidade estão entre as principais motivações para as agressões; e a maioria das testemunhas não presta apoio ao alvo. Os dados deste estudo evidenciam a ocorrência desta violência entre adolescentes e que, para além da formação dos profissionais da instituição, é preciso formar os estudantes para que se posicionem de forma contrária, prestem ajuda direta ou indireta aos alvos de forma segura.

Palavras-chave: *Bullying* escolar. Adolescente. Testemunha.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o fenômeno *bullying* tem se tornado uma forma evidente de violência no ambiente escolar, afetando a saúde mental, a autoestima e o desempenho acadêmico de crianças e jovens (BARBOSA, 2016; CARVALHO *et al.*, 2018; TOGNETTA *et al*., 2014), Trata-se de um fenômeno complexo (FRICK, 2019)

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, patriciavieira@ufpr.br.
[2] Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, rafaelcavalheiro@ufpr.br.
[3] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, juliana.zechi@ifsp.edu.br.
[4] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br.

caracterizado por comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais, nos quais um indivíduo ou grupo exerce poder sobre outro, gerando percepção de incapacidade nas vítimas, ou desequilíbrio de poder (OLWEUS, 2013).

Na adolescência o indivíduo passa por muitas transformações físicas e está mais suscetível aos apelidos e brincadeiras típicos da idade, e que, em alguns casos, podem se tornar *bullying* (NOGUEIRA; MENIN, 2016). Nesse contexto, o *bullying* tornou-se objeto de estudo em diversas pesquisas que buscam entender o fenômeno e apontar caminhos para a sua prevenção (RAMÍRES, 2001; FRANCISCO, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2012; FRICK, 2019; entre outros). Essa forma específica de violência merece nossa atenção exatamente pela complexa dinâmica das relações em que acontece (STELKO-PEREIRA, 2010; TOGNETTA *et al*., 2014).

Neste contexto, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão do fenômeno *bullying*, em especial na fase da adolescência, buscando relacioná-lo com essa etapa do desenvolvimento.

A adolescência como período propício para o *bullying*: o papel dos espectadores no fenômeno

Diversos autores conceituam o *bullying* como um conjunto de atitudes agressivas, que podem envolver violência física, psicológica, social ou verbal, de caráter intencional e repetitivas, contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender (DEL BARRIO *et al*., 2005; TOGNETTA, 2008; SILVA, 2010; STELKO-PEREIRA, 2010; OLWEUS, 1999, 2013; FRICK, 2019; MEDEIROS *et al*., 2015). Essas atitudes violentas podem ser mantidas ao longo do tempo e ocorrem entre pares, com a intenção de ferir verbal ou fisicamente, numa relação desigual de poder, podendo ser praticadas por uma ou mais pessoas através de intimidação, tiranização, ameaças ou insultos causando prejuízo emocional, psicológico e social ao vitimizado (FRICK, 2019). Para Nogueira e Menin (2016), o ambiente escolar é espaço de aprendizagem, porém se houver a prática do *bullying*, pode se transformar em um ambiente de medo, insegurança e violência.

O *bullying* é um tipo de violência preocupante, não somente por seu crescimento, mas também pela sua extensão, na medida em que atinge tanto alunos de faixas etárias iniciais, dos primeiros anos de escolaridade, quanto alunos adolescentes, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Independente da

idade, o *bullying* não ocorre num vazio social, geralmente é testemunhado por pares Deste modo, as testemunhas têm um papel ativo na dinâmica da situação, podendo ou não adotar diversos comportamentos em relação aos episódios (CARITA; MACEDO, 2014).

O fenômeno *bullying* engloba os autores, as vítimas e os espectadores, também chamados de testemunhas. Os autores são os que cometem as agressões ou insultos, geralmente estão em grupo. As vítimas são os alvos das agressões e os espectadores são os que assistem às agressões. Em alguns casos, as testemunhas apenas observam ou ficam sabendo das agressões, em outros podem se envolver diretamente incentivando e apoiando o autor ou tentando defender o alvo. Cabe ressaltar que estes perfis não são fixos do indivíduo, podendo mudar em relação a cada um, por exemplo, uma testemunha de *bullying* pode ser vítima em outra situação (FRICK, 2019).

Uma das razões pelas quais a adolescência é um período propício a ocorrências de *bullying* é o fato de que os jovens estão mais suscetíveis a influências externas. Nesse período de transição, os jovens passam por mudanças significativas em diferentes áreas, como identidade, relacionamentos interpessoais e busca por autonomia (FANTE, 2017). Esses aspectos podem contribuir para a dinâmica do *bullying*, uma vez que a busca por aceitação social, a formação de grupos e a construção da própria identidade podem se tornar alvos para a agressão e a exclusão por parte dos pares (CARVALHO *et al*., 2018).

Pesquisas apontam que aspectos individuais, como baixa autoestima, dificuldades de relacionamento interpessoal, impulsividade e falta de empatia, podem tornar um jovem mais suscetível tanto a ser vítima quanto a se tornar um agressor (TOGNETTA *et al*., 2014). Além disso, fatores contextuais, como a falta de supervisão de adultos, a tolerância ou omissão da violência, bem como a existência de desigualdades sociais, podem contribuir para a perpetuação do *bullying* no ambiente escolar (BARBOSA, 2016). Outros fatores como medo constante, insegurança, ansiedade e retraimento social, particularmente nas vítimas e nos espectadores, testemunhas e observadores e as implicações na qualidade de vida e no rendimento escolar dos alunos também preocupam (TREVISOL, 2019).

De acordo com Tognetta *et al*. (2014), o *bullying* é potencializado por valores característicos da pós-modernidade, que não valoriza a tolerância, a justiça e o respeito, mas sim a virilidade, a força física e a busca por um corpo bonito, estar na

moda e ser famoso. É importante compreender que o *bullying* vai além de uma forma de preconceito, trata-se de uma dinâmica profunda e sistemática que requer uma compreensão de sua natureza psicológica para que possamos enfrentá-lo de maneira eficaz.

Nesse sentido, as testemunhas são importantes personagens dos episódios de violência, pois podem assumir comportamentos de defesa das vítimas, cumplicidade ou reforço aos comportamentos dos agressores. Estudantes com este tipo de envolvimento em situações de *bullying* tendem a agir em defesa da vítima a partir de experiências pessoais anteriores como vítimas, por solidariedade ou observação às normas de convivência (OLIVEIRA *et al*., 2018). Porém, na maioria das vezes, os espectadores, que dão palco para os autores, assistindo o cometimento das agressões, não intervêm por receio de serem as próximas vítimas.

Como o *bullying* é um fenômeno de grupo, os autores das agressões buscam apoio e reconhecimento no grupo do qual fazem parte. Se as testemunhas se omitem ou emitem expressões de concordância com os atos, essa reação funciona como uma legitimação para os atos agressivos, dando, na maioria das vezes, ao autor o que ele busca: validação do seu comportamento e status social. Da mesma forma, se as testemunhas se manifestam de forma contrária, mostrando sua indignação aos atos, a mensagem enviada ao autor é outra, rompe com as expectativas e as chances da agressão continuar diminuem significativamente, pois o autor não terá mais aceitação e motivação social (TREVISOL; UBERTI, 2015; FRICK, 2019).

Nesse sentido, notamos a importância de estudar o fenômeno *bullying* levando em conta o papel dos espectadores no fenômeno, pois nos permite aumentar a conscientização sobre essa forma específica de violência, entender suas causas, dinâmicas e efeitos, buscando agir de maneira apropriada para preveni-lo e enfrentá-lo. Intervenções que visam promover a empatia, a comunicação não violenta e a resolução pacífica de conflitos têm se mostrado eficazes (TOGNETTA *et al*., 2014).

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de descrever as percepções de estudantes testemunhas do *bullying* escolar, quanto à prevalência, às motivações e as reações frente ao fenômeno.

2 METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

Realizou-se uma pesquisa quantitativa de cunho descritivo. Para coleta de dados foi elaborado um instrumento de autorrelato sobre a prevalência do *bullying* na perspectiva de testemunhas; as percepções quanto às motivações; e reação perante as agressões.

Instrumento

O questionário foi baseado no instrumento espanhol *Cuestionario Secundária (12-16 años)* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007) e na sua versão aplicada no *Cuestionario Diversidad y Convivencia en los centros educativos* (PICHARDO GALÁN, STÉFANO BARBERO, 2015). O processo de adaptação do instrumento foi realizado por um grupo de pesquisadores do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará, da Universidade Federal do Paraná e Instituto Federal de São Paulo.

O instrumento adaptado foi analisado por juízes especialistas e, após realizado as correções indicadas, aplicou-se um piloto junto a nove estudantes do ensino médio de diferentes instituições com idades entre 15 e 18 anos. Posteriormente, procedeu-se às correções finais no instrumento e aplicação do questionário com as turmas de ensino médio da instituição.

Procedimento de coleta de dados

A aplicação do questionário foi realizada com estudantes que cursavam o ensino médio integrado ao curso técnico profissionalizante, em uma instituição pública federal no interior de São Paulo. Para a aplicação do questionário, apresentou-se os objetivos do estudo e convidou-se os alunos para participação voluntária na pesquisa. Aos que mostraram interesse, foram entregues termos de assentimento para autorização dos familiares/responsáveis pelos estudantes menores de idade com *folder* explicativo da pesquisa. Somente alunos que manifestaram interesse e entregaram o termo de assentimento assinado pelos responsáveis participaram da pesquisa. Cabe esclarecer que a pesquisa recebeu autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

O questionário foi aplicado de forma *online* por meio da plataforma "*OnlinePesquisa*". Foi disponibilizado o *link* de acesso e o tempo médio de resposta foi de 50 minutos. No presente texto realizamos análises descritivas dos dados.

Participantes

Participaram da pesquisa 89 estudantes com idade entre 15 e 18 anos, representando 43,6% do total de alunos matriculados na instituição. Entre os respondentes, 50,6% se identificaram como pessoa branca, 52,8% do gênero feminino; e 59,6% heterossexual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Prevalência do *bullying* na perspectiva das testemunhas

Para análise da prevalência do *bullying* na instituição, foram feitas duas perguntas: "Você já presenciou/ficou sabendo da ocorrência de *bullying* alguma vez na vida?" e "Isso aconteceu nos últimos três meses?". Entre os respondentes, 98,9% afirmaram que já presenciaram algum episódio de violência sistemática, e 36% afirmaram que presenciaram nos últimos três meses. Podemos destacar que há uma compreensão do que é *bullying*, bem como a identificação dos episódios, nem sempre evidentes aos olhos dos adultos, mas são identificadas pelos próprios alunos.

Os entrevistados foram questionados de que maneira as situações de *bullying* estão acontecendo no ambiente escolar. Na Figura 1, a seguir, apresentam-se as formas de *bullying* testemunhadas e suas porcentagens:

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 - Percepção dos estudantes sobre situações de *bullying* testemunhadas

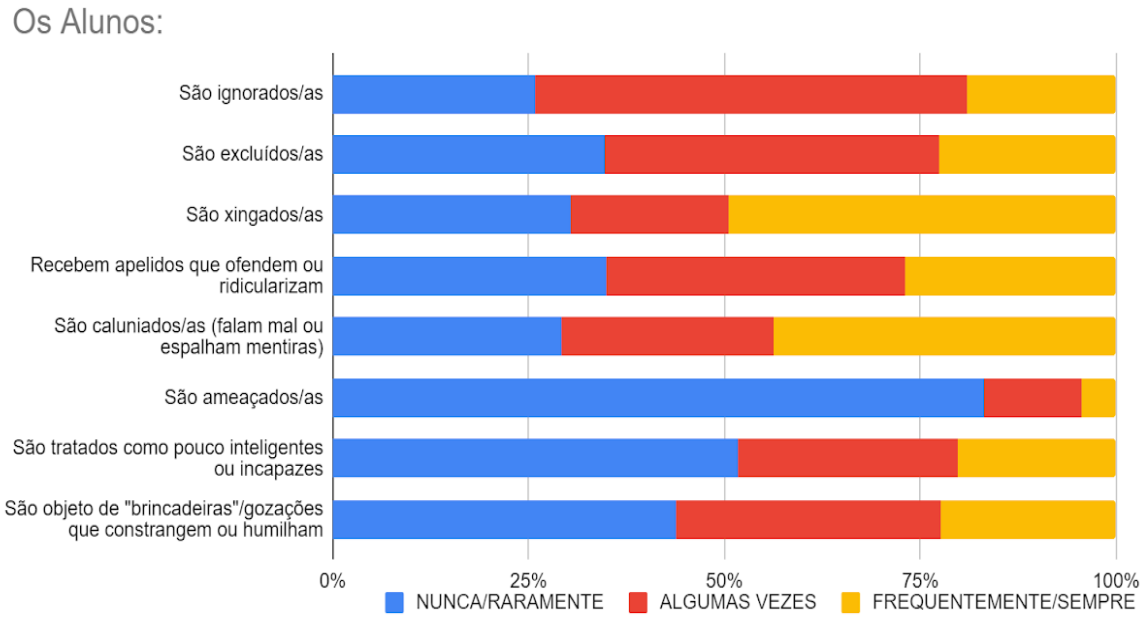

Fonte: elaborada pelos autores, (2023).

De acordo com os dados, as situações envolvendo xingamentos (49,4%), espalhar mentiras (43,8%) e apelidos ofensivos (26,9%) foram as mais testemunhadas pelos estudantes. Os tipos de *bullying* prevalentes exprimem o caráter direto das agressões. Estes achados estão coerente com o que a literatura evidencia, mostrando que nesta faixa etária ocorrem situações de bullying.Os autores das agressões parecem privilegiar os ataques baseados em calúnias e xingamentos sobre as outras formas de brincadeiras constrangedoras. Segundo Tognetta e Vinha (2010), as formas de violência mais percebidas no ambiente escolar são formas sutis de violência moral.

Motivações para a ocorrência do *bullying* na perspectiva dos estudantes

A Figura 2 apresenta os dados referentes aos motivos pelos quais o *bullying* acontece, segundo a perspectiva das testemunhas:

Figura 2 - Percepção dos estudantes sobre os motivos de *bullying* testemunhados

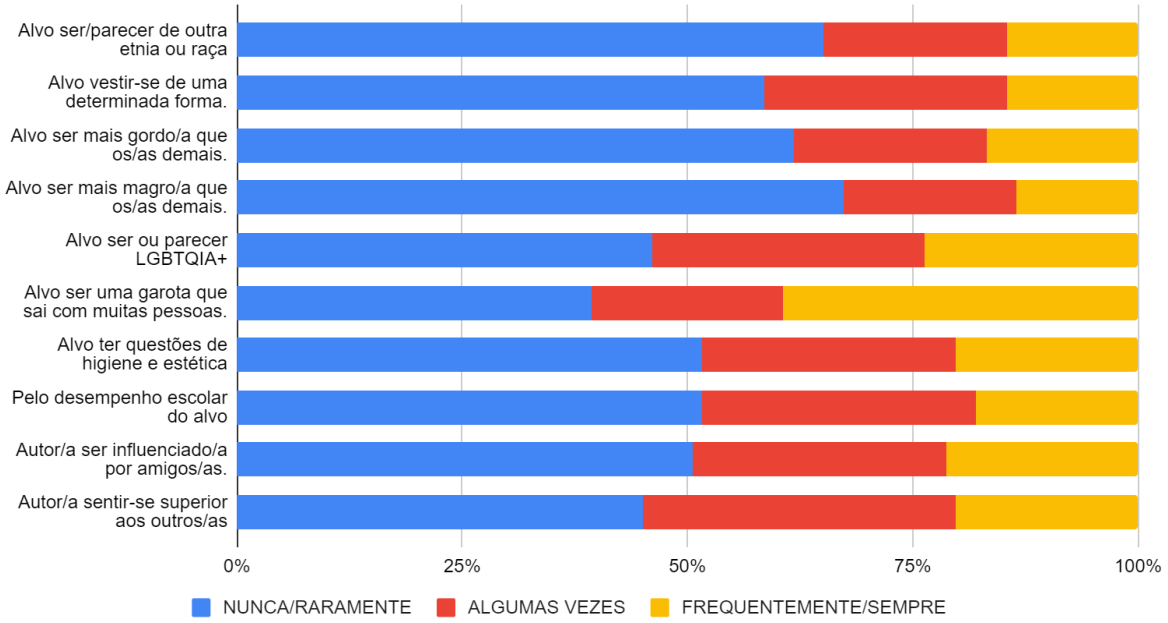

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Destaca-se com maior porcentagem de motivações percebidas pelas testemunhas “O alvo ser uma garota que sai com muitas pessoas” (39,3%), que comparado com outras motivações, pode demonstrar uma maior vitimização relacionada ao sexo feminino. Em seguida, os outros motivos mais frequentes são: “O alvo ser ou parecer LGBTQIA+ (Lésbicas, gay, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outros)” (23,6%), “Pelo/a autor/a revidar algo que não gostou” (22,5%) e “Autor/a ser influenciado/a por amigos/as” (21,3%).

Questões relacionadas aos aspectos físicos e de identidade étnica foram apontadas em menor número. Nota-se que questões relacionadas à estética corporal e a raça/cor são as menos usadas para atacar vítimas de *bullying*, se comparadas a ser ou parecer LGBTQIA+; revidar ataques de *bullying* e sofrer influência de amigos para cometê-lo. Os dados evidenciam que os estudantes entrevistados identificam preconceitos social e culturalmente transmitidos na base do *bullying* escolar. Assim, como, a busca de poder e status do autor das agressões.

Locais de ocorrência de *bullying* na perspectiva das testemunhas

Segundo os participantes, os locais de maior ocorrência de *bullying* foram: em qualquer lugar (30,1%); fora da escola, embora sejam estudantes da escola (27%); na

entrada/saída da escola (24,1%); nos banheiros (23,9%); em sala de aula SEM professor/a (20,2%); no pátio (19,1%); nos corredores (17,4%). Os locais de menor ocorrência foram em sala de aula COM um/a professor/a (14,6%), no refeitório (13,5%) e fora da escola, por pessoas que não pertencem à escola (12,5%). Tais achados evidenciam que a presença de adultos, como os docentes em sala de aula, podem inibir as agressões. Assim, faz-se necessário verificar a dinâmica da instituição e a possibilidade de haver adultos capacitados em diferentes espaços para identificar e atuar frente a este tipo de violência (FRICK, 2019).

Tipos de intervenção realizadas pelas testemunhas

O questionário forneceu algumas opções para que os estudantes pudessem indicar o que de fato fazem quando presenciam situações de *bullying.* A maioria afirmou fazer nada (42,7%) e auxiliar o alvo a buscar ajuda de alguma autoridade na instituição (professores, coordenadores etc) (18%). Poucos estudantes informaram auxiliar o alvo a buscar alternativas para cuidar da sua segurança (física ou virtual) (14,6%) ou a buscar ajuda na família (3,4%) ou em alguma autoridade legal (1,1%). Houve quem também assumiu apoiar o autor (rindo, incentivando as agressões ou compartilhando conteúdo) (4,5%). Vê-se com preocupação estes achados, em função da importância das testemunhas no enfrentamento do *bullying*.

Quando se trata de quem as testemunhas percebem ser um suporte eficaz para solucionar situações de *bullying*, os participantes disseram que seriam os professores/as responsáveis pela instituição (90,8%), seguido da família (90,4%), amigos/as (87,3%); polícia (82,5%) ou colegas (52,6%). Estes dados, somados aos anteriores que explicitam que são poucos os que agem em favor do alvo, mostram que os estudantes até percebem que são parte da resposta ao *bullying*, embora sejam poucos os que saem em defesa do alvo. O que demonstra que as ações e intervenção precisam focar na sua formação para reconhecimento, sensibilização e prestação de ajuda adequada (FRICK, 2019).

Vantagens do agressor perante os alvos segundo as testemunhas

Como dito, dentre as características do *bullying* está o desequilíbrio de poder. Percebeu-se que, para este grupo de participantes, o poder do autor em relação ao

alvo é social e psicológico, marcado pela popularidade (47,1%), ter mais amigos (39,5%), poder de persuasão (38,8%), mais influência (34,9%) e poder psicológico (29,1%). O que destaca ainda mais a relevância que os espectadores têm na dinâmica de funcionamento e manutenção do *bullying*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi descrever as percepções de estudantes testemunhas do *bullying* escolar, quanto à prevalência, às motivações e as reações frente ao fenômeno. Foi possível identificar que um em cada três estudantes presenciou ao menos uma ocorrência de *bullying* nos últimos três meses. Os tipos de agressões mais presenciados foram xingamentos, difamações e apelidos ofensivos. Também percebeu-se que as motivações foram diversas, mas as relacionadas às questões de gênero e identidade afetivo-sexual se destacaram. Os locais de maior ocorrência foram os que, geralmente, têm menos presença ou controle de adultos, como na entrada e saída, banheiros ou salas de aula sem docentes. Porém, mesmo presenciando, quase metade das testemunhas não tiveram nenhuma atitude em relação ao ocorrido, sendo poucas as que apoiaram a vítima a tomar alguma providência. Evidenciou-se que os estudantes reconhecem o papel dos professores, família e amigos como fonte de suporte para enfrentamento das situações de *bullying*.

O *bullying* na adolescência está intrinsecamente relacionado a aspectos psicossociais e emocionais típicos dessa fase do desenvolvimento. Fatores individuais e contextuais podem influenciar tanto a ocorrência quanto a perpetuação do *bullying*. Os impactos negativos do *bullying* na saúde mental e emocional dos adolescentes são evidentes, afetando suas relações sociais e seu desempenho acadêmico. Assim, a implementação de estratégias de prevenção e intervenção que promovam uma cultura de respeito, empatia e não violência é de fundamental importância.

É necessário encorajar as vítimas de *bullying* a buscar ajuda. Os canais de denúncia devem ser amplamente divulgados e as instituições escolares devem estar preparadas para lidar com situações de *bullying* de forma eficaz, oferecendo suporte emocional tanto às vítimas quanto aos agressores. É necessário estabelecer um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde a diversidade seja valorizada e o respeito mútuo seja amplamente promovido. Além disso, é de suma importância estimular a empatia e desenvolver a educação emocional e moral, ensinando aos adolescentes a

importância de tratar os outros com gentileza e compreensão e a atuar frente a situações de violência. Para isso, é preciso formar não somente a equipe educativa (professores, gestores e demais servidores da instituição), mas também os estudantes, para que saibam reconhecer situações de violência, posicionar-se de forma contrária e a oferecer e a buscar ajuda de forma adequada e segura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Attila Magno e Silva. *Bullying* e comportamentos associados em estudantes portugueses e brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, ed. 20, v. 3, pp. 511-519, 2016.

BRASIL, Lei nº 13.185/15. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) Em Todo o Território Nacional.** Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em 11/06/2023.

CARITA, Ana; MACEDO, Ana Cristina Linard. Testemunhas de *Bullying* em Contexto Escolar. **Repositório Científico Lusófona**, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10437/5874. Acesso em: 18/06/2023.

CARVALHO, Agnes Mantese de *et al*. Prevalência De *Bullying* E Fatores Associados Em Escolares. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, ed.18, v. 1, pp. 189-198, 2018.

COSTA, Jessyca da Silva; MARÇULO, Alexandra de Oliveira Rodrigues. Políticas de enfrentamento ao *bullying*: estratégias educacionais de prevenção e combate no contexto de trabalho e ensino. In: **VII SEMINÁRIO CATARINENSE DE PREVENÇÃO AO ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO & III CONGRESSO SOBRE RISCOS**. Florianópolis: Anais.Florianópolis, p. 26-27, 2022.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **Informe sobre violencia escolar**: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. UNICEF, Madrid: Defensor del Pueblo, 2007.

FANTE, Cleo. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. **Verus Editora**, ed. 6, 2017.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. **Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao *bullying***. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

FRICK, Loriane Trombini. **Prevenção e Contenção do *Bullying* Escolar**: ações teóricas e governamentais no Brasil e na Espanha. Curitiba: CRV, 2019.

GOMIDE, Paula Inez Cunha; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. ***Bullying*: Perspectivas e Propostas Nacionais de Intervenção.**/ organização de Paula Inez Cunha Gomide, Ana Carina Stelko-Pereira. Curitiba: Juruá, 2020.

MEDEIROS, Emerson Diógenes de *et al*. Escala de Comportamentos de *Bullying* (ECB): **Elaboração e Evidências Psicométricas**. [S.l], [s. l], v. 20, n. 3, pp. 385-397, dez. 2015.

NOGUEIRA, Luana Santos; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. *BULLYING* NA TV: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E REPERCUSSÕES NA ESCOLA. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 152–171, 2016.

OLIVEIRA, Sérgio Freitas; CRUZ, Janaína Diniz; DA SILVA RIBEIRO, Kele. O GESTOR ESCOLAR E OS DESAFIOS DO *BULLYING*: identificar, dialogar, gerir toda a equipe e ajudar. **Pedagogia em Ação**, v. 9, n. 1, p. 54-64, 2017.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al*. MODOS DE EXPLICAR O *BULLYING*: análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n3, pp:751-761, 2018.

OLWEUS, Dan. ***Bullying* at school**.Oxford, USA: Blackwell Publishing, 1993.

OLWEUS, Dan. School *Bullying*: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, pp. 751-780, 2013.

RAMIRÉZ, Fuensanta Cerezo. Variables de personalidade asociadas em la dinâmica *bullying* (agresores versus víctimas) em niños y niñas de 10 e 15 años. **Anales de Psicologia**, Murcia. v.17, n. 1, p. 37-43, jun. 2001.

SMITH, Peter. School *bullying*. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, jun. 2010.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino *et al*. **Um panorama geral da violência...** e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, v.1, 2010.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino *et al*. *BULLYING* NO AMBIENTE ESCOLAR: um estudo sobre as representações sociais de professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, ed. 30, v. 2, pp. 193-202, 2014.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; BOZZA, Thais Leite. *Cyberbullying*: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que os adolescentes têm de si. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente. ano 18, v. 23, n. 24, p. 164-180, set/dez. 2012.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi; AVILÉS, José Maria Martinez. *BULLYING* E A NEGAÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA: quando a violência é um valor. **INFAD Revista de Psicología**, nº1, vol.7, pp: 315-322, 2014.

TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Educação**, nº, 3, v. 35, p. 449-464, 2010.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Beatriz; MATTANA, Patrícia. *Bullyin*g na adolescência: causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.1, p.55-72, 2019.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana. *BULLYING* NA ESCOLA: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, nº 3, v. 17, p. 164-176. São Paulo, SP, set.-dez. 2015.

A IMPORTÂNCIA DO BEM-ESTAR PARA O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NA GRADUAÇÃO

Mariane Conceição Vieira[1]

Caroline Konopka Molinari[2]

Andréia de Oliveira Lima[3]

Loriane Trombini-Frick[4]

Juliana Aparecida Matias Zechi[5]

RESUMO
A entrada no Ensino Superior tende a trazer novos desafios e vivências que podem impactar o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes. O objetivo desta pesquisa foi compreender de que forma o bem-estar se relaciona com o engajamento do estudante, tendo como hipótese que quanto maior for o bem-estar do estudante, mais ele se engajará em suas atividades acadêmicas. Participaram da pesquisa 159 estudantes, com a idade média de 23 anos (DP= 6,89). Destes, 51,6% se autodeclaram do gênero masculino; mais de 80% se declaram heterossexuais; houve prevalência de estudantes brancos 54,1% em relação aos pardos 33,3%, pretos 10,1% e amarelos 2,5%. Além disso, dentre os participantes da pesquisa, 60,4% declararam receber alguma bolsa ou auxílio da instituição. A partir da correlação de Spearman, verificou-se uma correlação significativa e positiva entre bem-estar e engajamento acadêmico. Ao realizar a regressão, constatou-se que bem-estar e engajamento acadêmico são preditores recíprocos. Destaca-se como limite deste estudo o fato da pesquisa ser realizada no contexto pandêmico e, também, o tamanho da amostra. Apesar das limitações, os achados deste estudo contribuem oferecendo evidências relevantes sobre como o bem-estar e o engajamento acadêmico se relacionam, podendo subsidiar as práticas e planejamentos das instituições de ensino superior para melhorar o desempenho, engajamento e bem-estar de seus estudantes.
Palavras-chave: Bem-estar. Engajamento Acadêmico. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória na universidade pode ser uma fonte de grandes mudanças na vida dos estudantes. A entrada no Ensino Superior tende a trazer novos desafios e vivências que podem impactar o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos

[1]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, marianevieira@ufpr.br
[2]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, caroline.molinari@ufpr.br
[3]Graduanda em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, andreia.l1519@gmail.com
[4]Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, loriane.trombini.frick@ufpr.br
[5]Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, juliana.zechi@ifsp.edu.br

(CUNHA *et al.*, 2017; OLIVEIRA; LEVINDO, 2020). Compreender de que maneira os estudantes universitários se engajam em suas atividades acadêmicas é importante para o desenvolvimento de intervenções e projetos institucionais de ensino superior e, também, para promover a permanência dos estudantes no curso (HATCH; GARCIA, 2017).

O engajamento acadêmico é avaliado focando na perspectiva do estudante sobre sua aprendizagem, ambiente institucional e a relação com os colegas e professores (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Esta variável refere-se a como o indivíduo se envolve e se compromete com suas atividades acadêmicas (COELHO; DELL'AGLIO, 2018) e também a energia e dedicação dispostas para esse fim (SALMELA-ARO *et al*., 2021).

Um dos fatores que têm relação com o envolvimento dos estudantes com as atividades de ensino-aprendizagem é o bem-estar. Ou seja, como os alunos se sentem e se percebem também é relevante para sua experiência universitária. Entende-se bem-estar como sendo um estado de contentamento com si mesmo em que a pessoa está satisfeita com sua vida e com os ambientes que está inserida.

Em relação ao ensino superior, o bem-estar do estudante pode ser visto como um índice de adaptação à universidade (CUNHA *et al*., 2017). Sabe-se que o bem-estar do estudante tem relação com o quanto ele está satisfeito com sua vida acadêmica, além de ser importante para a aprendizagem e para o sucesso acadêmico (OLIVEIRA; LEVINDO, 2020). O bem-estar pode servir tanto como antecedente potencial quanto como uma consequência direta no engajamento do estudante nas atividades acadêmicas (DATU; KING, 2018).

Para Datu (2018), o efeito do engajamento acadêmico sobre o bem-estar pode ser de um "amortecedor" contra atividades que geram desconforto, já que o indivíduo estará concentrado em tarefas que valem a pena investir seus esforços. Nessa perspectiva, o engajamento acadêmico melhora o bem-estar do estudante. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi compreender de que forma o bem-estar se relaciona com o engajamento do estudante, tendo como hipótese que quanto maior for o bem-estar do estudante, mais ele se engajará em suas atividades acadêmicas.

2 DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, pesquisadores voltados à educação têm se interessado por compreender o engajamento acadêmico dos estudantes e o que está relacionado

a esse fenômeno (ALRASHIDI *et al*, 2016). Isso porque compreender o engajamento acadêmico pode ser favorável para busca de estratégias de melhoria do desempenho e maior envolvimento dos estudantes.

Para compreender o engajamento acadêmico, é preciso levar em consideração que esse fenômeno possui diferentes terminologias e interpretações (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Considerando que os estudantes aprendem pelas suas experiências, o modo como se engajam nessas experiências acaba por ser diferente.

O construto engajamento acadêmico resulta de um conjunto de comportamentos, pensamentos e sentimentos relacionados com a vida acadêmica do indivíduo (ALRASHIDI *et al*, 2016). Pode ser atrelado ao contexto em que o estudante está inserido e pode ser influenciado pela relação com o meio, com os professores e até pelo interesse do indivíduo pela atividade apresentada (STELKO-PEREIRA *et al.,* 2015). O engajamento acadêmico é conectado a diversos fenômenos psicológicos da vida acadêmica do estudante, como o bem-estar, e para melhor compreendê-lo é importante olhar para as variáveis que o afetam (AMARAL; FRICK, 2022).

O conceito de bem-estar está relacionado à auto aceitação, às relações positivas estabelecidas pelo indivíduo com outros e com o ambiente, ao propósito na vida e com o crescimento pessoal (JIA, 2022; MACHADO; BANDEIRA, 2012). Inclusive pode-se entender que o bem-estar é uma necessidade crucial aos contextos educacionais, já que como o estudante está se sentindo afeta o todo da sua experiência educacional (JIA, 2022).

Autores apontam que o bem-estar está associado aos processos de adaptação da pessoa em relação ao contexto que está inserida (MACHADO; BANDEIRA, 2012); assim o bem-estar pode ter um impacto em qualquer área da vida incluindo a educação. Em relação à universidade se entende que o bem-estar funciona como um índice de adaptação, ou seja, quanto maior o bem-estar do estudante mais adaptado ele está ao Ensino Superior (CUNHA *et al.*, 2017). Estudos brasileiros sugerem que os estudantes universitários que se sentem bem consigo mesmos tendem a ser mais engajados (AMARAL; FRICK, 2022).

O engajamento acadêmico e o bem-estar podem estar associados (KESSELS; VAN HOUTTE, 2022), já que pensa-se na variável bem-estar como presença de

felicidade, compreendendo as avaliações cognitivas da vida do indivíduo bem como a percepção que este tem sobre suas emoções, sendo elas negativas ou positivas.

Por estar também atrelado à saúde mental e física, o bem-estar pode afetar o engajamento acadêmico. Isto porque o engajamento acadêmico também é importante para que o estudante mantenha sua saúde mental, sentimento de realização e entusiasmo com o estudo (JIA, 2022). O bem-estar é significativo para o sucesso acadêmico que, por sua vez, resulta do engajamento (OLIVEIRA *et al.*, 2020), indicando uma forte relação entre a satisfação com a vida global e acadêmica. Considerando o Ensino Superior, que é uma fase de mudanças e desequilíbrio na vida do estudante (CUNHA *et al.*, 2017), o bem-estar pode contribuir para o indivíduo adaptar-se a essa nova rotina.

Estudantes que relatam emoções negativas em relação ao ambiente acadêmico são menos prováveis de participar de atividades desse meio (DATU; KING, 2018). Dessa forma, as emoções negativas acabam por dificultar a adaptação do indivíduo com o meio acadêmico.

Além disso, também é possível entender o bem-estar como resultado do engajamento; quanto mais o estudante se envolve e se esforça mais ele vai se sentir bem consigo mesmo e com as relações naquele ambiente (DATU; KING, 2018; JIA, 2022). Possíveis explicações para esse fenômeno são: 1) estudantes com níveis altos de engajamento estão menos propensos a experienciar estresse e *burnout*; 2) estudantes engajados sentem mais satisfação com a vida; e 3) o engajamento pode tornar os estudantes mais competentes e capazes em relação a sua educação, resultando em um sentimento de bem-estar (DATU; KING, 2018). Por conta dessa conexão, promover o engajamento acadêmico ajuda no bem-estar e vice-versa (AMARAL; FRICK, 2022). Esses dois fenômenos estão interligados de maneira teórica e concreta, o que indica a importância de discutir a relação entre eles.

Assim, entende-se que o bem-estar pode ser tanto um antedecente como uma consequência direta do engajamento acadêmico; já que o engajamento tende a ter efeitos positivos no bem-estar e que o bem-estar possibilita um aumento no engajamento do estudante. Dessa forma, existem evidências que indicam a

possibilidade do engajamento acadêmico e o bem-estar serem variáveis recíprocas, ou seja, ambas se afetam diretamente (DATU; KING, 2018).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo e relacional, do tipo *survey.*

Participantes

Participaram da pesquisa 159 estudantes, representando 51% do total de alunos matriculados nos cursos superiores de uma instituição federal da região sudeste do país. A média de idade dos participantes foi de 23 anos (DP= 6,89). Destes, 51,6% se autodeclaram do gênero masculino; mais de 80% se declaram heterossexuais; houve prevalência de estudantes brancos 54,1% em relação aos pardos 33,3%, pretos 10,1% e amarelos 2,5%. Além disso, dentre os participantes da pesquisa, 60,4% declararam receber alguma bolsa ou auxílio da instituição.

Instrumentos:

Para avaliar a dimensão de engajamento acadêmico foi utilizado instrumento de autorrelato com vinte itens inspirados no questionário da *National Survey of Student Engagement - NSEE* (GRAHAM; HURTADO; GONYEA, 2018) e Adaptado de *First Year Experience Questionnaire - FYEQ* (KRAUSE; COATES, 2008) como, por exemplo, “eu lido bem com as exigências do meu curso”. Essa escala de resposta é do tipo *Likert* de 4 pontos, sendo (1= Discordo muito e 4= Concordo muito).

A dimensão de bem-estar é composta por oito itens que avaliam a percepção dos estudantes sobre seu bem-estar. Os itens foram inspirados na escala *Flourishing Scale - FS* (DIENER *et al*, 2009) e na escala *Healthy Minds Study - HMS* (EISENBERG *et al*, 2017), como, por exemplo, “minhas relações sociais são favoráveis e recompensadoras”. A escala de resposta é do tipo *Likert* de 4 pontos, sendo (1= discordo muito e 4= concordo muito).

Procedimentos

Os dados foram coletados por meio de um questionário *online*, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, divulgado pelas redes sociais com auxílio da instituição para os discentes dos cursos de graduação. É importante ressaltar que os dados foram coletados no segundo semestre de 2020, momento no qual os discentes vivenciavam o isolamento social e ensino remoto em razão da pandemia do COVID-19. Foram considerados participantes da pesquisa aqueles que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O tempo estimado para resposta do questionário foi de aproximadamente 20 minutos. A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE/CEP XXX - informação suprimida para não identificação).

Análise dos dados

Para a análise dos dados foi utilizada a linguagem de programação *python* através do *software Jupyter Notebook.* Como a mostra de dados era pequena, em um primeiro momento foi realizado o teste de Shapiro-Wilk na variável "engajamento acadêmico" para verificar se a distribuição de dados era paramétrica e a partir disso decidir quais análises seriam feitas. Esse teste teve como resultado um *p* de 0,003, indicando que os dados são não paramétricos já que para ser considerado paramétrico é necessário que o *p* seja maior que 0,05, assim sendo necessário que os testes usados fossem não paramétricos. Foi realizada uma correlação de *Spearman* para verificar se quando um fenômeno aumenta o outro também, ou se quando o fenômeno diminui o outro também diminui. E para melhor compreensão da interação dessas variáveis, foi realizado uma regressão baseada no modelo de *Ridge*, que é um modelo de regressão não paramétrico que reduz o ruído nos dados, penalizando os coeficientes e diminuindo a multicolinearidade.

4 RESULTADOS

A correlação de Spearman teve como escore um ρ (rho) de 0,440 com nível de significância de $p<0,01$. Isso indica que as variáveis "bem-estar" e "engajamento acadêmico" são correlacionadas de forma significativa e positiva, ou seja, quanto mais os estudantes se engajam maior vai ser seu bem-estar.

A regressão de Ridge teve como resultado um R^2 de 0,20, sendo o Erro Quadrático Médio (MSE): 20,678 e o Erro Médio Absoluto (MAE): 3,406 ao colocar "bem-estar" como variável independente e "engajamento acadêmico" como variável dependente. Os resíduos são normais e o *p* do teste de Shapiro-Wilk é: 0,06. Isso

significa que a variável “bem-estar” tem um valor preditivo de 20% para a variável “engajamento acadêmico”.

Por sua vez, quando o “engajamento acadêmico” foi colocado como variável independente e o “bem-estar” como variável dependente, o R^2 foi de 0,20 também. Já o MSE foi 13,049 e o MAE foi 2,696, os resíduos não são normais sendo o *p* do teste de Shapiro-Wilk é: 0,02. Assim, a variável “engajamento acadêmico” tem um valor preditivo de 20% para a variável “bem-estar”. Dessa forma, os dados mostram que as variáveis “bem-estar” e “engajamento acadêmico” são preditores recíprocos.

5 DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi compreender de que forma o bem-estar e o engajamento acadêmico se relacionam, partindo da hipótese de que essa relação é positiva. A partir da análise de dados, teve-se como resultado a correlação positiva e significativa entre as variáveis bem-estar e engajamento acadêmico. Também evidenciou-se que o bem-estar prediz o engajamento acadêmico, bem como este prediz o bem-estar, indicando uma relação de predição recíproca entre as variáveis.

Verificou-se que a correlação entre engajamento acadêmico e bem-estar é positiva, indicando que quanto mais os estudantes se engajam maior será seu bem-estar, e vice-versa. Esta correlação pode ser explicada a partir da perspectiva de que o engajamento acadêmico é descrito como prazer, interesse, foco e bem-estar no processo de aprendizagem, pois o indivíduo está fascinado e imerso em suas atividades acadêmicas (JIA, 2022).

Também foi percebido que as variáveis bem-estar e engajamento acadêmico são preditores recíprocos, assim, entende-se que as duas variáveis conseguem indicar alterações nos valores uma da outra e prever resultados em um certo nível. O que vai ao encontro do que havia sido apontado por Datu e King (2018), quando eles evidenciaram o caráter recíproco entre as variáveis. Para esses autores, isso pode ser explicado pelo fato de que a forma como os estudantes se sentem afeta diretamente o quanto eles vão se envolver com os estudos, e que estudantes mais engajados se sentem mais satisfeitos com eles mesmos.

Tendo em vista a conexão entre as variáveis, se torna necessário pensar nelas de forma interconectadas. Isso significa que ao estudar e propor ações sobre uma delas, a outra também é levada em consideração. A busca por compreender o fenômeno do engajamento acadêmico no ensino superior, bem como de que forma ele se relaciona com o bem-estar dos estudantes é relevante para formular estratégias referente a melhora do desempenho acadêmico e a como esses indivíduos se sentem no ambiente acadêmico. Amaral e Frick (2022) apontam que políticas institucionais que busquem promover o engajamento acadêmico também têm efeito no bem-estar. Portanto, promover ações voltadas ao desenvolvimento de uma das variáveis é uma estratégia interessante, já que consegue impactar dois fenômenos relevantes para o ES de uma única vez.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender de que forma o bem-estar se relaciona com o engajamento acadêmico. Foi possível constatar que as duas variáveis se relacionam de maneira positiva, que evidencia o fato de que quanto mais os estudantes se engajam, maior será seu bem-estar e vice-versa. Também constatou-se que as duas variáveis são preditoras recíprocas, ou seja, as duas variáveis conseguem indicar alterações nos valores uma da outra e prever resultados em um certo nível.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de que a pesquisa foi realizada no contexto de pandemia; além disso, o número de participantes também deve ser destacado como limitação, pois as análises dos dados foram feitas com uma amostra de somente 159 participantes o que torna difícil a generalização dos resultados para outros contextos. Dessa forma se mostra necessário a realização de estudos futuros fora do contexto pandêmico, para que seja possível realizar um comparativo entre as duas realidades, e com um maior número de participantes.

Referente a relevância desse estudo, espera-se que possa contribuir significativamente tanto na dimensão metodológica, auxiliando futuras pesquisas a utilizarem os instrumentos National Survey of Student Engagement - NSEE, *Flourishing Scale - FS* e *Healthy Minds Study - HMS,* quanto em sua dimensão político-social, oferecendo evidências relevantes sobre como o bem-estar e o

engajamento acadêmico se relacionam, podendo subsidiar as práticas e planejamentos das instituições de ensino superior para melhorar o desempenho, engajamento e bem-estar de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALRASHIDI, Oqab; PHAN, Huy P; NGU Bing H. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. **International Education Studies**; v. 9, n. 12, 2016.

AMARAL, Enzo Lopes; FRICK, Loriane Trombini. Correlação entre Engajamento Acadêmico e Saúde Mental Positiva em Estudantes Universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, p. 1–20, 2022.

COELHO, Clara Cella de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dallbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 621–629, 1 set. 2018.

CUNHA, Madalena *et al*. Bem-estar em estudantes do Ensino Superior. **Millenium**, v. 2, p. 21–38, 2017.

DATU, Jesus Alfonso D.; KING, Ronnel B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. Journal of School Psychology, v. 69, p. 100–110, 1 ago. 2018.

DIENER, Ed; WIRTZ, Derrick; TOY, William; KIM-PRIETO, Chu; CHOI, Dong-won; OISHI, Shigehiro; BISWAS-DIENER, Robert. New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. **Social Indicators Research**, n. 39, p. 247-266, 2009.

EISENBERG, Daniel *et al*. *In*: CIMINI, M. Dolores; RIVERO, Estela. M. (Eds.) **Promoting Behavioral Health and Reducing Risk among College Students**: A Comprehensive Approach. Abingdon: Routledge, 2017.

GRAHAM, Polly A.; HURTADO, Sarah Socorro; GONYEA, Robert M. The Benefits of Living on Campus: Do Residence Halls Provide Distinctive Environments of Engagement? ***Journal of Student Affairs Research and Practice***, v. 55, n. 3, p. 255–269, 2018.

HATCH, Deryl; GARCIA Crystal. Academic Advising and the Persistence Intentions of Community College Students in their First Weeks in College. **Faculty Publications in Educational Administration**, n. 40, 2017.

JIA, Hui. English as a Foreign Language Learners' Well-Being and Their Academic Engagement: The Mediating Role of English as a Foreign Language Learners' Self-Efficacy. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 23 maio 2022.

KESSELS, Ursula.; VAN HOUTTE, Mieke. Side effects of academic engagement? How boys' and girls' well-being is related to their engagement and motivational regulation. **Gender and Education**, v. 34, n. 6, p. 627–642, 2022.

KRAUSE, Kerri-Lee; COATES, Hamish. Students' engagement in first-year university. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, n. 33, v. 5, p. 493-505, 2008.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 4, p. 587–591, 2012.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 1, p. 223–247, abr. 2017.

OLIVEIRA, Ema Patrícia; LEVINDO, Adriana dos Santos. Bem-estar subjetivo e funcionamento psicológico positivo ao longo dos primeiros anos do Ensino Superior. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1–19, 3 nov. 2020.

SALMELA-ARO, Katariina; TANG, Xin; SYMONDS, Jennifer; UPADYAYA, Katja. Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010-20. **Journal of Research on Adolescence**, v. 31, n. 2, p. 256-272, 2021.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina.; VALLE, Jéssica Elena.; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 2, p. 207-212, ago. 2015.

PANDEMIA, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Sonia Aparecida Bento de Melo[1]

Idorlene da Silva Hoepers[2]

RESUMO

Os processos de precarização do trabalho e adoecimento docente estão cada vez mais intensos. Neste texto, temos o objetivo de discutir a precarização do trabalho e adoecimento e docente, frente ao contexto pandêmico no retorno às atividades presenciais, em uma instituição pública de ensino. Pautada na abordagem qualitativa (GIL, 2008), utilizamos como procedimentos a pesquisa exploratória com docentes e bibliográfica para levantamento das produções voltadas à temática no repositório *Scientific Electronic Library Online* SciELO, além das produções de autores que realizam discussões voltadas às temáticas, entre eles Alves (2018), Antunes (2015) e Beck (2013). Para a coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado, por meio de *Google Forms*, com 15 questões direcionadas aos docentes dos cursos de Licenciatura de uma instituição de ensino pública. Aqui discutimos as respostas dos 10 primeiros professores participantes. Após a tabulação, para o processo de análise, trabalhamos na perspectiva interpretativa (STAKE, 2011), triangulando as respostas com a fundamentação teórica, os achados de outras pesquisas e as respostas dos professores. Os resultados possibilitam afirmar que os professores retornaram adoecidos e exaustos, tanto no aspecto físico como no psicológico, com crises de ansiedade, entre outras doenças. Suas respostas denunciam os processos de precarização a partir da sobrecarga de trabalho, da desvalorização e das exigências institucionais cada vez mais intensas, conforme pesquisas anteriores apontaram.

Palavras-chave: Pandemia. Adoecimento. Precarização. Docente. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A precarização do trabalho e adoecimento do trabalhador tem sido discutida frequentemente por vários autores, entre eles Alves (2018) e Antunes (2015), que trazem importantes reflexões sobre as formas pelas quais as relações de trabalho estão sendo alteradas e causando prejuízos à classe trabalhadora. Com a Pandemia que assolou o mundo, as relações de trabalho que já se mostravam frágeis, foram intensificadas, uma vez que trabalhadores foram forçados a submeterem-se ao trabalho remoto. Para atender as exigências sanitárias quanto ao isolamento social, as mudanças foram impostas repentinamente.

[1] Graduada em Psicologia e Licencianda em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Camboriú; e-mail: atendimentosoniabruna@outlook.com.
[2] Drª. em Educação e Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Camboriú; e-mail: Idorlene.hoepers@ifc.edu.br.

Com os docentes e discentes, não foi diferente, uma vez que passaram a ministrar suas aulas e exercer atividades também remotamente. Especialmente para estes, após, quase dois anos de afastamento social, as atividades presenciais foram retomadas, trazendo novos desafios com professores e alunos ainda mais fragilizados, exaustos e adoecidos. Tardit e Lessard (2009, p. 21) nos lembram que [...] a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antigas quanto a medicina e o direito [...] quando a situamos dentro da organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista [...]".

Considerando as atuais condições de trabalho dos professores, neste texto temos o objetivo de discutir a precarização do trabalho e adoecimento docente frente ao contexto pandêmico, no retorno às atividades presencias, em uma instituição pública de ensino. Este texto decorre de um recorte realizado a partir da elaboração de um Trabalho de Curso (TC) vinculado a um projeto de pesquisa que discute os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, desenvolvido em duas etapas: na primeira, já encerrada, a coleta de dados foi direcionada a alunos e professores de cursos de licenciatura sobre os processos de aprendizagem durante a pandemia. Na segunda etapa, ainda em fase de desenvolvimento, também direcionada a professores e alunos das licenciaturas, voltamos nossas atenções sobre o retorno às atividades presenciais, a partir dos resquícios deixados pela pandemia.

Quanto à forma de organização, no próximo tópico apresentamos os caminhos da pesquisa, seguido pela problematização sobre os processos de precarização dos trabalhadores em geral. Na sequência, a partir da resposta dos professores, discutimos os processos de precarização do trabalho e adoecimento docente a partir da resposta dos professores participantes. No final estão as considerações finais e as referências.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

A partir da compreensão de que pesquisar cientificamente requer comprometimento, dedicação e utilização de métodos científicos possibilitando verificar, fundamentar e aprofundar o que se pretende investigar sobre o fenômeno estudado, acionamos Gil (2008), ao afirmar que a pesquisa qualitativa se baseia em

ISSN: 2176 - 1396

etapas de procedimento formal e sistemático, com o objetivo de investigar, analisar e encontrar soluções frente ao assunto pesquisado.

Esta pesquisa é exploratória (SEVERINO, 2007). Quanto ao procedimento técnico, utilizamos fontes bibliográficas, uma vez que nos permitem aprofundar um tema específico. (MARCONI; LAKATOS 2023) Realizamos o levantamento bibliográfico das produções científicas que discutiam os processos de precarização e adoecimento dos docentes no repositório científico *Scientific Electronic Library Online* SciELO, e também as produções de Alves (2018), Antunes (2015) e Beck (2013).

Considerando que neste trabalho apresentamos um recorte a partir de uma pesquisa maior, conforme informado na introdução, o instrumento utilizado para a coleta de dados nesta segunda etapa, assim como na primeira, foi organizado por meio de questionário semiestruturado, utilizando a plataforma *Google Forms,* com 15 questões direcionadas a professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura da instituição.

Neste texto discutimos as respostas dos 10 primeiros professores participantes, especialmente sobre os processos de precarização do trabalho e adoecimento docente, no retorno às atividades presenciais. Os professores participantes foram identificados por P1, P2, P3 sucessivamente, onde a letra P se refere a Professor seguido pelo número, conforme a sequência da resposta foi registrada no formulário. No processo de análise, trabalhamos na perspectiva interpretativa, triangulando as respostas com a fundamentação teórica, os achados de outras pesquisas e as respostas dos professores (STAKE, 2011, p. 47).

No próximo tópico problematizamos os processos de precarização e adoecimento dos trabalhadores em geral.

3 PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E ADOECIMENTO DO TRABALHADOR

Para além da docência, de modo geral, a precarização das condições de trabalho tem sido problematizada por vários autores. Entre eles, Antunes (2015), nos alerta sobre a desvalorização, precariedade e não reconhecimento da classe trabalhadora que precisa ser analisada e submetida a novas reformas. Não obstante, a pandemia fez com que “tudo” viesse a piorar, fato esse observado não somente no Brasil, mas em todo o mundo.

Casulo (2018) ressalta que desde a década de 1990, cresce no Brasil o número de trabalhadores adoecidos pelo excesso de trabalho, indicando a depressão como a terceira causa de afastamento de trabalho. A autora destacou que até o ano de 2020 a depressão deveria ser a primeira causa desse afastamento. O sujeito depressivo apresenta sintomas frequentes como perda ou ganho de peso, dificuldade para dormir, dores, compreensão dos vasos sanguíneos, facilitando a um acidente vascular cerebral (AVC) e infarto, imunidade baixa entre outros que podem ser passageiros, ou agravados, quando não submetidos à devida atenção, deixando o profissional incapaz de elaborar suas atividades diárias.

Os processos de precarização e sobrecarga também favorecem a alienação do trabalhador professor, que passa a estranhar sua atividade produtiva, bem como o modo que se depara com a real situação. Na pandemia, o vínculo estabelecido na sala de aula, o contato, o olho no olho, as trocas vivenciais passaram a ser percebidos pelo olho da câmera, literalmente distante, frio, imparcial e subjetivo, onde por vezes, o professor parecia estar sozinho, uma vez que os demais alunos, por um motivo ou outro, não ligavam suas câmeras. O contato entre as pessoas foi transformado, passando a ser contato mediado por objetos, quer seja computador, *notebook*, celular ou qualquer outro meio de comunicação. Nesse sentido, Alves (2018, p. 15) salienta que “[...] por isso trabalha-se após a jornada de trabalho e trabalha-se nos fins de semana devido o envolvimento da força de trabalho com as redes sociais [...], produzindo a “vida reduzida” e o “modo de vida *Just-in-time*””.

Além das mudanças repentinas destinadas ao trabalhador, passando horas abusivas frente aos meios de comunicação, ousamos afirmar que ocorreram também transformações no contexto educacional das novas gerações, com as empresas de grande porte, visando uma potência que se adeque aos novos instrumentos de trabalho. Com todo esse processo, ganhou força a ‘pedagogia da competência’ tendo por objetivo ajustar as novas organizações ao trabalho flexível. O objetivo é forçar que o trabalhador seja capaz de se adaptar às mudanças, ou seja, estar disposto a diminuir seu tempo de lazer para se dedicar ao trabalho (ALVES, 2018).

Após esta discussão inicial sobre os processos mais gerais de precarização dos trabalhadores, no próximo item, conforme anunciado, traremos os relatos dos participantes da pesquisa.

4 O RETORNO À PRESENCIALIDADE E A REALIDADE VIVIDA PELOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: ENTRE ADOECIMENTO E PRECARIZAÇÃO

O isolamento social imposto com a Covid-19 impactou fortemente nas relações sociais, tanto no âmbito pessoal como no familiar. Quanto aos desafios do retorno à presencialidade, as respostas, de modo geral, oscilaram entre a necessidade de continuar usando máscara, o desinteresse e atraso pedagógico dos alunos, medo de (re)contaminação, dificuldades na organização didática e para realizar trabalhos em grupo, devido ao distanciamento e às ausências recorrentes dos alunos, pelo fato de continuarem positivando ao Covid. Os docentes destacaram, ainda, a falta de interesse dos pais frente ao ensino e aprendizagem dos filhos, no caso dos professores que também atuam no ensino médio, bem como o cansaço e a falta de foco dos estudantes e docentes, tornando a retomada exaustiva com a intensificação do trabalho.

Especificamente sobre o retorno às atividades presenciais, a resposta do entrevistado (P8) enfatiza alguns problemas decorrentes do isolamento, quando escreve: *"A retomada das atividades presenciais foi complexa e difícil em vários sentidos. Entre eles, a volta ao convívio social após dois anos de isolamento, provocou muitos sentimentos de insegurança por medo de contrair novamente a covid, considerando que quando fui acometida pela doença fiquei gravemente doente. Apesar do uso da máscara, me sentia insegura ao entrar na sala de aula e interagir com os alunos. Falar e respirar com a máscara era um exercício difícil e cansativo."* As produções de Bosi (2007), Souza, *et al* (2017), Araújo e Mourão (2021), Oliveira, Pereira e Lima (2017) e Gonçalvez e Souza (2022), já denunciavam os processos de precarização e adoecimento docentes que têm se intensificado nos últimos tempos.

Sobre os fatores que incidem na precariedade do trabalho docente, nos artigos citados, os autores denunciam a carga horária excessiva, o excesso da utilização dos meios tecnológicos e flexibilização do trabalho, a incerteza dos trabalhos temporários, falta de familiaridade com as plataformas digitais e o *fetiche* da nova carreira. Também foram citados a verticalização e intensificação do trabalho, desânimo, ambientes mal estruturados, pressões internas e externas, seguido da redução do tempo de descanso frente à jornada de trabalho, menos tempo para cursos de capacitação e pouco tempo para a leitura, pesquisa e extensão em sua formação.

Nesta pesquisa, outro agravante, de acordo com as respostas, foi a sobrecarga de trabalho, horas extras, prejudicando e colaborando com a desvalorização e precarização do trabalho docente. Neste sentido, a resposta de (P5) elucida alguns dos desafios vividos. *"A começar pela nossa posição no campo acadêmico somos desvalorizados, inclusive por colegas que pensam que ciências humanas não faz pesquisa porque não possui dados estatísticos relevantes para comprovação"*

Observando as respostas percebemos aproximações com os resultados encontrados nas produções direcionadas às universidades públicas do ensino superior, que apesar de terem sido realizadas antes da pandemia, os docentes participantes das pesquisas também citaram a carga horária excessiva, intensificação do trabalho, pressões internas e externas e pouco tempo para se dedicar às atividades de leitura, pesquisa e extensão.

Sobre a jornada de trabalho, todos os respondentes atuam 40 horas semanais com Dedicação Exclusiva (DE). Mas, por outro lado, ao serem questionados sobre conseguirem desenvolver as atividades dentro da carga horária, seis docentes afirmaram que não conseguem. As respostas oscilaram entre trabalhar dentro e fora da instituição, excesso de trabalho e pouco tempo para planejar e estudar, carga horária de ensino pesquisa e extensão que não comporta as atividades a serem desenvolvidas dentro das 40 horas, sendo o trabalho realizado além das oito horas diárias, prolongando esse trabalho aos finais de semana. Outro ponto destacado foram as cobranças por meio de planilhas e equipes de gestão que não conhece ou ignora o fazer pedagógico.

No levantamento de produções realizado na SciELO que discutem o adoecimento físico e psíquico, estão presentes as produções de Noronha, Assunção e Oliveira (2008), Penteado e Neto (2019), Oliveira, Pereira e Lima (2017), Pizzio e Klein, (2015), Gasparini, Barreto e Assunção (2005) Assunção e Oliveira (2009), Albuquerque, et al (2018), Cortez, et al (2017) e Facci, Urt e Barros (2018).

Nessas produções percebemos que houve predomínio nos artigos referentes ao adoecimento psíquico, com discussões oscilando entre: absentismo, mobiliários e ambientes inadequados, mau comportamento dos alunos, as interrupções dos ambientes externos e internos, sentimento de culpa, não reconhecimento pelo esforço empreendido. Ainda, descompasso entre a gestão e docência, exclusão do docente frente aos projetos institucionais, desânimo, insatisfação, mesmo perante as indisciplinas dos alunos e a falta de interesse em aprender. Os docentes reclamam

que a gestão direciona a culpa ao seu trabalho, e esta condição implica em manifestações de sofrimento, carga horária exaustiva, exigências para cumprir as demandas oferecidas, desconforto em mencionar a avaliação quando os próprios professores se avaliam, causando mal-estar no trabalho.

É prudente destacar também que nos artigos de Gasparini, Barreto e Assunção (2005*),* Facci, Urt e Barros (2018), houve ocorrências de sintomas físicos que estão presentes no adoecimento dos professores. Entre eles estão: doenças do aparelho respiratório e as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo*,* problemas musculares, ortopédicos, com professores acometidos por leucemia e tumores.

Quando questionados sobre as condições físicas do docente e se existe algum resquício/prejuízo causado pelas atividades realizadas durante o ensino remoto, sete docentes entre os 10 participantes, alegaram que sim. Entre os prejuízos citados estão a ansiedade, dificuldade de organização e concentração, a pressão no trabalho, cansaço com facilidade mesmo sem contrair a Covid-19, prejuízo na aprendizagem, desânimo, exigências, demandas a serem cumpridas, horas excessivas conectados a aparelhos, excesso de reuniões e muitas horas sentados desencadearam problemas na visão, quadril, coluna e lesões por esforços repetitivos.

Sobre estes aspectos (P9) afirma estar *"[...] cansado e sobrecarregado, pois o trabalho docente requer um trabalho duas ou três vezes maior no sentido de exigência de concentração e elaboração do conhecimento".* (P3) sinaliza que, *"Com os alunos mais agitados, sinto necessidade constante de cuidar da minha saúde emocional."*

Especificamente, as produções Oliveira, Pereira e Lima (2017) e Facci, Urt e Barros (2018), também apontam o adoecimento psíquico com maior predominância relacionados ao afastamento de trabalho. Para além do que já foi exposto, Noronha, Assunção e Oliveira (2008) Penteado e Neto (2009) concordam que é preciso investir na formação e qualificação docente. Entendendo os diversos determinantes que podem contribuir com o mal-estar docente, seja físico ou psíquico, Alves (2018, p. 189) reforça a ideia quando afirma: "Por isso, salientamos a importância de apreendermos a precarização do trabalho enquanto "experiência vivida" e "experiência percebida" de individualidades pessoais da classe do proletariado."

Vale ressaltar que os docentes desta pesquisa alegaram ter transtorno de ansiedade. Nesse sentido, Clark e Beck (2011) esclarecem que o medo é um fator desencadeante da ansiedade, definindo-o como uma reação automática frente a um perigo ou ameaça, enquanto a ansiedade é a resposta ativada ao medo, sendo um

modelo de resposta cognitiva, afetiva, fisiológica e comportamental, que acontece quando alguma situação é mal interpretada pelo indivíduo desencadeando situações de ameaças, fato que exige destaque sobre a importância do tratamento frente a saúde mental. Alguns docentes relataram sentir medo da volta às atividades presencias. Isso explica, por exemplo, o motivo de o transtorno de ansiedade aparecer com mais frequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura atenta das produções localizadas na SciELO e dos relatos dos professores participantes desta pesquisa, percebemos que o docente necessita ser percebido como indivíduo e que seu estado de saúde pode estar associado a outros fatores. Por isso consideramos pertinente trazer a *resposta de (P10*) que sinaliza os processos necessários para tentar diminuir os prejuízos com a saúde mental e física dos docentes: "*Penso que é indispensável um olhar mais sensível para as condições de trabalho docente, sob pena de desenvolvermos transtornos, fobias e adoecimentos que produzam impactos senão irreversíveis, mas difíceis de contornar futuramente. Penso que sem um olhar mais acolhedor e a gestão da instituição observar os prejuízos da precarização do trabalho docente, corremos o risco de aumentar sobremaneira a insatisfação profissional e o (des)comprometimento profissional."*

Para compreender o quanto a realidade aqui exposta e retratada em pesquisas anteriores, certamente outros estudos que possibilitem ouvir os professores precisam ser realizados, mas consideramos que as respostas aqui apresentadas nos dão indícios sobre os processos de precarização e adoecimento cada vez mais presentes no cotidiano dos professores. No entanto, é importante que não percamos de vista os processos de precarização que acompanham a classe trabalhadora explorada pelo capitalismo, conforme vem demonstrando e alertando os estudos de Alves e Antunes, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. A nova precariedade salarial e o novo sociometabolismo do trabalho no século XXI. In: CASULO, Ana (org.), ALVES, Giovanni (org). **Precarização do trabalho e saúde mental:** O Brasil na era neoliberal. Ed. Práxis,

Bauru, SP, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed**.** Editora da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.

ARAÚJO, José Júlio Cesar do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **O trabalho precário nos Institutos Federais:** uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 47, 2021.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

ALBUQUERQUE, et al. **Exploração e sofrimento mental de professores:** um estudo na rede estadual de ensino no Paraná. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.287-1.300, set./dez. 2018.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental:** teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/big/OneDrive/Documentos/LIVRO%20Terapia%20cognitivo-componamental%202.%20ed.%20-.pdf. Acesso em: 28 maio, 2023.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CASULO, Ana. O Brasil e a nova ordem Neoliberal: Impactos na saúde mental da classe trabalhadora. In: CASULO, Ana (org.), ALVES, Giovanni (org.). **Precarização do trabalho e saúde mental:** O Brasil na era neoliberal. Práxis, Bauru, SP, 2018.

CORTEZ, Pedro Afonso, et al. **A saúde docente no trabalho:** apontamentos a partir da literatura recente. Artigos de Revisão, Cad. Saúde colet. 25 (1). Jan-Mar. 2017.

CLARK. David, A; BECK Aaron, T. **Terapia Cognitiva para os transtornos de ansiedade**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. **Professor readaptado:** a precarização do trabalho docente e o adoecimento. Psicologia Escolar e Educacional. SP. V. 22, n. 2, Maio/Ago. 2018.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, Maio/Ago. 2005.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP, Atlas, 2008.

GONÇALVES, Remata; SOUZA. Edvânia Ângela. **Somos todes youtubers?**

Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. Maio, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a#>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia cientifica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O sofrimento no trabalho docente:** o caso das professoras da rede pública de montes claros Minas Gerais. jun, 2008. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/tes/a/BpcPqS/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio, 2022.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. **Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras.** Psicologia Escolar e Educacional. SP. v. 21, n. 3. Setembro/Dezembro de 2017.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. **Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor:** de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde Soc. São Paulo. v. 28, n.1, p. 135-153, 2019.

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. **Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Bx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Rev e atual, 5ª reimpressão. São Paulo - SP, Correa, 2007.

SOUZA, et al (2017), **A nova organização do trabalho na universidade pública:** consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz. Manguinhos, 2017.

STAKE, Robert, E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Tradução: Carla Reis. Revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2009.

Bullying no Ensino Médio: um estudo sobre a perspectiva docente

Rafael Douglas Cavalheiro[1]

Cassiane Morais de Borba Vaz[2]

Loriane Trombini-Frick[3]

RESUMO

O fenômeno *bullying* assola as relações sociais e preocupa os membros da comunidade educativa. Dentro da escola, segundo a literatura, são os professores que acabam por mediar e intervir nas situações de *bullying* entre os estudantes. Para intervenções efetivas, é necessária a formação dos docentes para identificar de fato a ocorrência do *bullying* e diferenciá-lo de outras violências. O objetivo deste trabalho é apresentar as percepções de professores de ensino médio sobre a ocorrência do *bullying* entre estudantes e as principais formas de intervenção frente a esta violência. A metodologia da pesquisa se deu através de um estudo quantitativo com caráter descritivo utilizando como instrumento um questionário online com perguntas: sociodemográficas, percepções docentes relacionadas à prevalência e motivações do *bullying* entre estudantes, os locais com maior ocorrência e as medidas de atuação docente frente às situações de violência. A pesquisa contou com a coleta de dados em três escolas estaduais da região metropolitana de Curitiba, totalizando a participação de 26 professores de ensino médio. Dentre os dados sociodemográficos, a maioria dos docentes se autodeclarou do gênero feminino (59,3%), branca (85,7%) e com um ano ou menos na instituição (42,86%). Com relação aos resultados das percepções dos professores, o local com maior ocorrência de *bullying* na escola foi dentro de sala de aula com (63,4%) ou sem sua presença (57,15%). Dentre as situações de violência entre estudantes mais frequentes percebidas pelos docentes, se destacou: falar mal ou espalhar mentiras de outros estudantes (65,22%). Questionados sobre as motivações dos estudantes para agredir, os docentes relataram perceber em maior frequência o autor usar das características físicas do alvo (54,55%). As estratégias que os docentes afirmaram mais usar foram: ouvir e incentivar os estudantes a buscar soluções para o problema (90,91%) e falar a sós com os/as envolvidos/as (90,47%). Os resultados evidenciam que os professores reconhecem a ocorrência de situações de *bullying* entre os estudantes e buscam intervir, mas há a necessidade de formações continuadas para enfrentá-lo a fim de diminuir sua incidência.

Palavras-chave: *Bullying*. Ensino Médio. Professores. Questionário. Violência escolar.

1 INTRODUÇÃO

O *bullying* nas escolas apresenta-se como um problema social e de saúde pública e, logo, deve ser identificado e enfrentado, pois é um indicador de risco para o desenvolvimento de agravos à saúde de crianças e adolescentes e para a

[1] Discente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, rafaelcavalheiro@ufpr.br.
[2] Discente do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, cassiane.vaz@ufpr.br.
[3] Pedagoga e Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, loriane.trombini.frick@ufpr.br.

perpetuação de comportamentos antissociais na fase adulta. Em meados de 2009 começam a emergir legislações estaduais de combate ao *bullying* nas escolas do Brasil (FRICK, 2019). Atualmente, em âmbito nacional há duas leis referentes ao combate do *bullying* nas escolas: a Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (BRASIL, 2015); a Lei 13.663/2018, que acrescenta ao artigo 12° da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dois novos incisos definindo o dever da escola na promoção de medidas a fim de conscientizar e enfrentar a violência sistemática (BRASIL, 2018). Nesse contexto, os professores se encontram como peça fundamental para a efetivação de tais regulamentações. Sendo a sala de aula um dos lugares de grande interação entre estudantes, recai ao professor a atuação direta e posição privilegiada de observação e mediação de violências entre os alunos (SILVA *et al.*, 2021). Para que eles consigam mediar e intervir nas situações de *bullying*, é necessário levar em consideração como os professores percebem as ocorrências de *bullying*. As relações interpessoais que são estabelecidas em sala de aula acabam criando percepções entre todos os envolvidos, levando professores a direcionar seus objetivos pedagógicos conforme percebem seus alunos e, em contrapartida, alunos tendem a agir conforme percebem seus pares e seus professores (MARTINELLI, 2009). Portanto, o objetivo desta pesquisa é apresentar as percepções de professores sobre a ocorrência, os locais frequentes e as motivações do *bullying* entre estudantes de ensino médio e as principais estratégias de atuação docente.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante de uma cultura de violência cada vez mais normalizada, o *bullying* tem se destacado como uma prática frequente, principalmente nas escolas. Nesse contexto, o fenômeno é caracterizado como uma ação intencional de uma pessoa ou de um grupo que agride, maltrata, ofende ou ridiculariza outra pessoa repetidas vezes com o intuito de causar danos (DEL BARRIO *et al.*, 2005; OLWEUS, 2013). Por sua complexidade, é identificado pela presença de três atores principais: o autor, o alvo e a testemunha (TREVISOL; UBERTI, 2015). Diante dessa característica, Salmivalli (2014) descreve o *bullying* como um fenômeno grupal onde a testemunha exerce um papel fundamental a partir do momento em que oferece recompensas sociais ao autor da agressão, como: rir, aplaudir e outras atitudes que demonstram aprovação da

atitude. Além disso, outra característica principal do *bullying* é o desequilíbrio de poder nessa relação, que pode ser originado do tamanho do grupo, da força física ou do conhecimento da vulnerabilidade da outra pessoa (MENESINI, SALMIVALLI, 2017).

Esses atos violentos resultam em consequências que não se limitam apenas ao período de sua ocorrência, mas podem se prolongar por toda a vida dos envolvidos. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, que entrevistou estudantes de 13 a 17 anos distribuídos no país, quando se trata da convivência entre pares, 12,0% dos estudantes acabaram cometendo algum dos tipos de *bullying* dentro da escola contra os colegas. Muitos adolescentes nessa faixa etária frequentavam o ensino médio (IBGE, 2019). A legislação brasileira declara a responsabilidade das escolas em propiciar medidas de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência, principalmente ao *bullying* (BRASIL, 2018) e a capacitação docente como parte das medidas para seu enfrentamento (BRASIL, 2015). Os professores são fundamentais para a efetivação das leis *antibullying*, por serem os principais mediadores das situações. Além das questões de ensino, o professor deve se envolver na detecção e mediação de atos violentos e na prevenção do *bullying* apresentando a temática e ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades para lidar com a situação. E isso só se torna possível a partir da formação para a prevenção e combate à intimidação sistemática. (FRICK, 2019; QUARANTA, 2020; SILVA *et al.*, 2021). Para que a capacitação docente ocorra, é necessário que se leve em consideração: o que de fato caracteriza o *bullying* e sua diferenciação de outras violências, o reconhecimento da sua ocorrência e o modo mais adequado de intervenção.

3 METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo, de caráter descritivo, que utilizou como instrumento de coleta um questionário *online* disponibilizado na plataforma Online Pesquisa. O questionário engloba perguntas relacionadas às características sociodemográficas e às percepções dos professores sobre a prevalência do *bullying* entre os alunos, as motivações por trás desses comportamentos, os locais onde ocorrem com mais frequência e como os docentes lidam com as situações de violência. O instrumento foi elaborado pela equipe de pesquisadores do Observatório Xará. Os itens relativos ao *bullying* foram inspirados no *Cuestionario Jefe de Estudios*

de Secundaria (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007; DEL BARRIO *et al.*, 2008) e no *Cuestionario Diversidad y convivencia en los centros educativos* (PICHARDO GALÁN; STÉFANO BARBERO, 2015). A pesquisa foi realizada em maio de 2023, em três escolas públicas da região metropolitana de Curitiba, nas quais 26 professores participaram desta pesquisa. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi disponibilizado aos participantes para autorização e apresentação da pesquisa. Cabe ressaltar que essa pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 65822322.0.0000.0214). Para descrição dos dados utilizou-se estatística descritiva simples via software de análise de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes desta pesquisa tinham entre 25 e 65 anos. A maioria dos professores se autodeclarou como: heterossexual (95,8%), pessoa branca (85,7%) e como mulher (59,3%). Com relação à formação: 69,2% possuem pós-graduação e 20% são formados em Letras. Quando se trata do tempo de serviço: 57,7% dos participantes trabalhavam em período integral (manhã e tarde), 53,8% lecionavam para as etapas de Ensino Fundamental, 40% foram contratados de forma temporária, 36% possuem um ano ou menos de tempo de serviço na escola e 28% atuavam em três ou mais escolas. A seguir serão descritas as percepções dos professores sobre as situações de *bullying* que ocorrem com maior frequência entre estudantes; os motivos das agressões; os locais de maior ocorrência; e o que os professores afirmaram fazer perante situações de violência.

Figura 1 - Situações de *bullying* que mais ocorrem entre estudantes na percepção dos professores

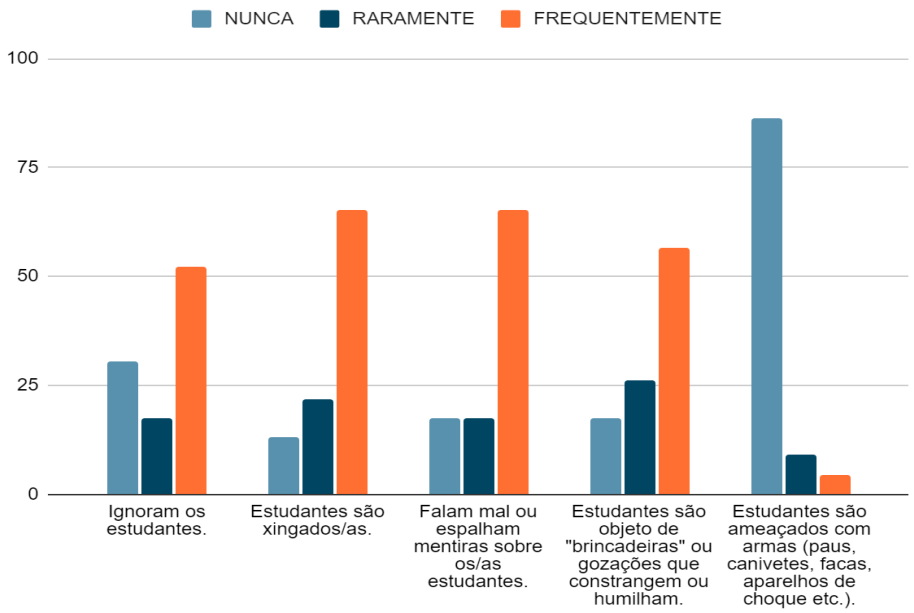

Fonte: os autores (2023)

A Figura 1 mostra as situações de violência entre estudantes mais frequentes percebidas pelos docentes foram: falar mal ou espalhar mentiras de outros estudantes (65,22%), xingar (65,21%) e ser objeto de "brincadeiras" ou gozações que constrangem ou humilham (56,52%). Situações de insegurança como estas impactam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, podendo causar traumas para o resto da vida. Embora menos frequente, chama a atenção a percepção dos docentes quanto às ameaças feitas com armas (4,55%). Mesmo em pequena porcentagem, a presença dessas ameaças mostra uma situação que é presente nas escolas. O espaço escolar como conhecemos hoje se mostra um lugar de experimentação para o mundo das relações sociais, e assim como fora do espaço escolar, tais situações podem ser reflexo da violência. Quando um espaço que deveria proporcionar proteção se torna um lugar de incertezas e ameaças, mais os alunos ficam inseguros, insatisfeitos e tendem a sofrer *bullying*, levando-os ao consumo de álcool, drogas e ao porte de armas para autodefesa (MATOS; GONÇALVES 2009). O papel dos professores em tais situações é o de intervir através do suporte para as vítimas e oportunizar aos estudantes discussões sobre o *bullying* e suas consequências. É de fundamental importância que a escola não minimize o efeito do *bullying* entre seus estudantes, devendo tratar as situações com muita atenção e zelo (CHOÉ; CHOÉ, 2023).

Figura 2 - Motivos das agressões percebidas pelos professores

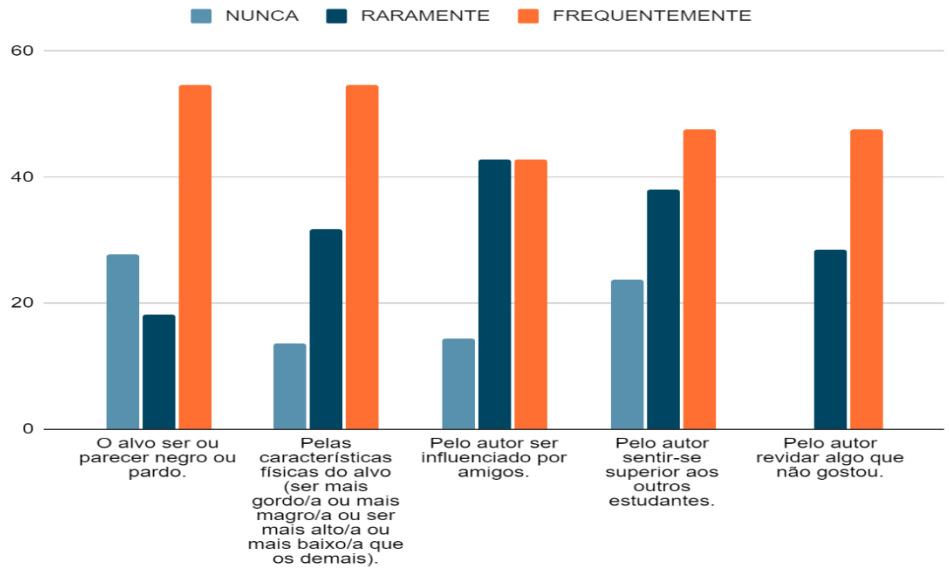

Fonte: os autores (2023)

Quando questionados sobre as motivações dos estudantes para agredir, os docentes relataram perceber em maior frequência o autor das agressões (Figura 2): usar das características físicas do alvo (54,55%), revidar algo que não gostou (47,62%), sentir-se superior aos outros estudantes (47,62%) e ser influenciado por amigos (42,86%). Tal perspectiva pode evidenciar que a maior motivação para agressão seja a incapacidade do autor em aceitar a diferença do alvo. Além disso, também se evidencia a questão social e psicológica do *bullying*. Professores percebem que autores de *bullying* parecem ser mais influenciados por amigos e também por se sentirem superiores aos outros. É importante frisar que as motivações encontradas pelos agressores para vitimizar seus pares não recaem como responsabilidade das vítimas. Tais motivos são usados por serem destoantes, de alguma maneira, do agressor ou do resto do grupo (FRICK, 2019). De acordo com Tognetta e Vinha (2010), os autores de *bullying* procuram intencionalmente alvos que concordem com as agressões de alguma forma. É como se os alvos aceitassem os ataques por não possuírem uma segurança nas questões atacadas como, no caso dos resultados da pesquisa, se sentirem inferiores aos outros e com inseguranças nas características físicas. Então, as motivações aqui destacadas demonstram alguns dos fatores que diferenciam as vítimas e são usadas para prevalecer os agressores através de atos de *bullying*.

Figura 3 - Locais onde professores percebem o *bullying* ocorrendo

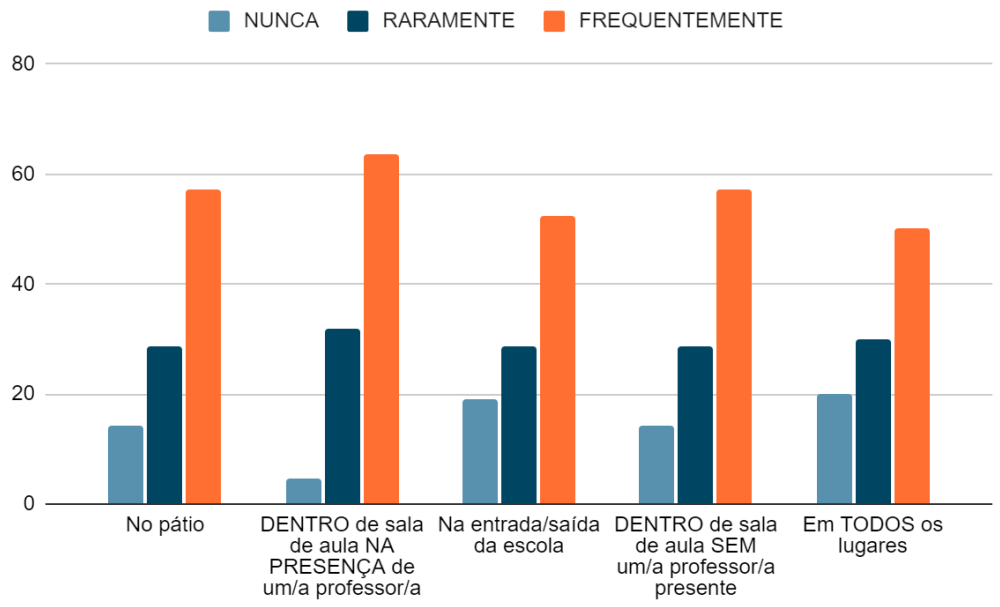

Fonte: os autores (2023)

Para os professores, os locais de maior ocorrência do *bullying* na escola foram (Figura 3) dentro de sala de aula com (63,4%) ou sem sua presença (57,15%) e no pátio da escola (57,14%). Esse resultado aproxima-se de um estudo anterior que observou que a sala de aula é o espaço em que as relações se intensificam, devida a quantidade de tempo que os estudantes passam juntos (ESTEVES, 2019).

Figura 5 - Ações que tomam quando percebem situações de *bullying* entre outros estudantes

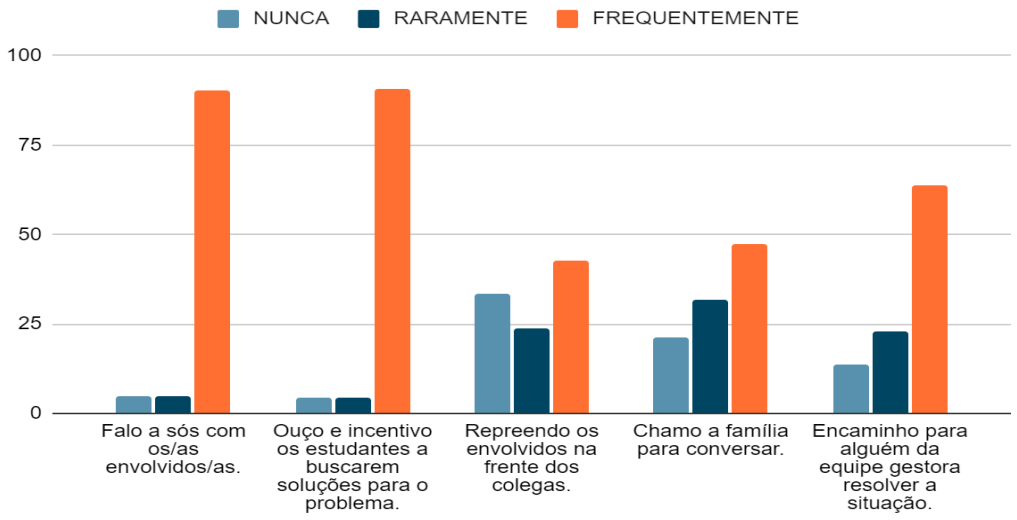

Fonte: os autores (2023)

As estratégias que os docentes afirmaram mais usar foram (Figura 4): ouvir e incentivar os estudantes a buscarem soluções para o problema (90,91%), falar a sós com os/as envolvidos/as (90,47%) e encaminhar para alguém da equipe gestora resolver a situação (63,64%). Esses indicadores sugerem que a grande maioria dos professores não se isenta das situações de *bullying*. Este resultado é de extrema importância, uma vez que a forma que os docentes reagem às agressões fornecem um *feedback* aos autores, podendo contribuir para o não surgimento de outras situações (MANESINI; SALMIVALLI, 2017). Mesmo assim, os dados parecem mostrar que os docentes ainda costumam encaminhar este tipo de violência para pessoas da equipe gestora. Destaca-se que o trabalho conjunto na escola é extremamente relevante e importante. No entanto, não pode resumir-se à mero repasse de responsabilidade (FRICK, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar as percepções de professores sobre a ocorrência, os locais frequentes e as motivações do *bullying* entre estudantes de ensino médio e as principais estratégias de atuação que estes docentes apresentam. Evidenciou-se a percepção dos docentes quanto à prevalência desta violência entre os estudantes, destacando-se a agressão verbal (falar mal, xingamentos e gozações), sendo a maior ocorrência dentro de sala de aula. Em relação à principal motivação percebida pelos professores, identificou-se o uso das características físicas dos alvos como justificativa das agressões. Sobre as ações tomadas diante das agressões, os professores ressaltaram falar individualmente com os envolvidos e encaminhá-los para a equipe gestora resolver a situação.

Como limites do estudo destaca-se a amostra. Compreende-se que a rotina escolar demanda muitas atividades docentes e participar de pesquisas pode ser visto como mais uma demanda. Mesmo assim, destaca-se que estudos futuros busquem outras abordagens com docentes para sensibilizá-los da importância dos dados para o pensar sua própria prática. Destaca-se que esta amostra pode não ser significativa para uma escola, embora traga elementos significativos para a investigação.

Conclui-se que os professores reconhecem o *bullying* com frequência e tentam intervir para combatê-lo, mas uma parcela dos profissionais informa não fazer nada ou delegam a responsabilidade para a equipe gestora, demostrando falta de

conhecimento sobre a importância de seu papel na contenção do problema. Ações de capacitação para os docentes podem ser desenvolvidas a fim de auxiliá-los na identificação e enfrentamento desta violência entre adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.663**, de 14 de maio de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.185**, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 3 mai. 2023.

CHOÉ, João Francisco de Carvalho; CHOÉ, Osvaldo Francisco de Carvalho. O papel do professor diante do bullying na ala de aula nas escolas moçambicanas: Indima Kathisha Phambi Kokuhlukunyezwa Eklasini Ezikoleni Zasemozambica. NJINGA e SEPÉ: **Revista Internacional de Culturas**, Línguas Africanas e Brasileiras, [S. l.], v. 3, n. Especial I, p. 122–147, 2023. Disponível em: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1192. Acesso em: 22 jul. 2023.

DEFENSOR DEL PUEBLO-Unicef, **Violencia escolar:** el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Elaborado por C. del Barrio, M.E. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, H. Gutiérrez, A. Barrios y MJ. de Dios. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. 2007.

DEL BARRIO, Cristina. *et al.* Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v. 8, n. 3, p. 657-677, 2008.

DEL BARRIO, Cristina. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos Hablando?, **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. 7, n. 25, p. 75-100, jan/mar, 2005.

ESTEVES, Pâmela. O bullying no contexto brasileiro: notas e referências, **Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-22, 2019.

FRICK, Loriane Trombini. **Prevenção e contenção do bullying escolar:** ações teóricas e governamentais no Brasil e na Espanha. Curitiba. CRV, 2019.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**, v. 26, p. 327-336, 2009.

MATOS, Margarida Gaspar de; GONÇALVES, Sónia M. Pedroso. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. **Psicologia, saúde & doenças**, p. 3-15, 2009.

MENESINI, Ersilia; SALMIVALLI, Christina. Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. **Psychology, Health & Medicine**, p. 240-253. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019 Rio de Janeiro: IBGE; 2021.

OLWEUS, Dan. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annu. Ver. Clin. Psychol.** v.9, p. 751-780, 2013.

GALÁN, José Pichardo *et al.* **Diversidad sexual y convivencia:** una oportunidad educativa. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015.

QUARANTA, Gabriella Ferreira *et al.* Bullying escolar: avaliação de uma intervenção realizada com professores de uma escola da capital brasileira. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde.** [*S. L.*]: v. 5, n. 2, p. 109–116, 2020.

SALMIVALLI, Christina. Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? **Theory Into Practice**, v.53 p. 286–292, 2014.

SILVA, Luciene Maria *et al.* Percepção de professores acerca do bullying. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp.** [*S. L.*]: v. 9, n. 1, p. 170–190, 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**. Santa Maria [online]. v. 35, n.3, p.449-463, 2010. ISSN 1984-6444.

TREVISOL, Maria Teresa; UBERTI, Luana. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha, **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.3, p.164-176, São Paulo, 2015.

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE RESILIÊNCIA NA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS.

Enivalda Vieira dos Santos Rezende[1]

Laêda Bezerra Machado[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo indicar características resilientes de professoras, a partir das percepções do seu grupo de convivência em escolas públicas. Conceituamos resiliência como a capacidade que o indivíduo tem de resistir aos obstáculos e reagir frente a uma situação de risco. Trata-se de um estudo qualitativo, delineado como estudo de campo do qual participaram 48 pessoas do convívio profissional de quatro docentes. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que as quatro docentes reconhecidas como resilientes pela comunidade escolar utilizam estratégias diversificadas para ajudar os estudantes a superarem os limites e reafirmam a crença em suas capacidades. As quatro docentes mantem o bom humor em situações as mais adversas, destacam-se pelo seu envolvimento e clima solidário entre pares, funcionários e estudantes. O compromisso e a responsabilidade com a profissão e, sobretudo, com a aprendizagem dos alunos foram ressaltados pelos sujeitos do seu grupo de convivência como características muito peculiares a cada uma. Em face dos resultados, podemos afirmar que, em meio a um contexto de transformações e exigências que geram, no professor, sentimentos como insegurança, medo, ansiedade e estresse, identificamos professoras com características resilientes na escola pública. Essas professoras têm conseguido se manter íntegras e superar as adversidades que enfrentam na escola e sala de aula.

Palavras-chave: Resiliência. Professoras. Comunidade escolar.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o fenômeno da resiliência na prática de professoras. Resiliência é um conceito emergente nos debates acerca das ações humanas, utilizado em variados campos de conhecimento. Originário da Física, conforme afirma Melilo (2007), designa a capacidade de resistir à adversidade. No âmbito das ciências sociais e humanas e na Educação é um conceito recente.

Para Farjado, Minayo e Moreira (2010), resiliência não é um atributo da pessoa e pode ser identificado na ação docente. Os autores acrescentam que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce, quando existe um suporte afetivo e emocional para que as pessoas trabalhem.

[1] Doutora em Educação pela UFPE. E-mail: enivaldarezende@gmail.com
[2] Doutora em Educação. E-mail:laeda01@gmail.com

Nossa trajetória profissional no campo da educação acumula mais de quarenta anos, atuando na docência do ensino fundamental, técnico, superior e no exercício de funções técnico-pedagógicas, em escolas públicas, particulares ou em secretarias de educação. Na Rede Municipal do Recife, por uma década atuamos em escolas situadas em áreas vulneráveis e de risco. Nesse contexto, fatores relacionados ao trabalho docente nos chamaram atenção, a saber: falta de motivação da maioria dos docentes para participar de formação; aparência descuidada com que se apresentam no interior das escolas; irritabilidade, expressa em situações, aparentemente, simples e contornáveis; crescente índice de professores adoecidos e desencantamento com a profissão docente.

Ao longo de nossa trajetória profissional, no acompanhamento da rotina de docentes, compreendemos melhor esse universo e constatamos o mal-estar docente. Tal fenômeno tem se manifestado em encontros de formação continuada, ocasiões em que professores demonstram desinteresse pelas temáticas discutidas e impossibilidade de mudança na educação. Reconhecemos que são muitos os fatores de risco que têm contribuído para que os professores se afastem da profissão tais como: responsabilização pelo fracasso da educação, local de trabalho desconfortável e violento e baixos salários.

A esse respeito Codo (2006), em pesquisa que envolveu mais de 50 mil professores do país, revelou o estado de desânimo e adoecimento do professorado brasileiro. Estudos como os de Codo (2006) e Ojeda (2004) mostram que o desprestígio social da profissão e baixos salários, têm destruído o ânimo do professor, levando ao adoecimento e ao afastamento da docência.

Mesmo com esses fatores de risco aos professores, percebemos que alguns docentes não se abatem ante as adversidades, que envolvem a profissão. Eles enfrentam as situações difíceis, resistem às imagens negativas do ser professor e, nesses espaços formativos, mostram-se interessados, participam dos debates, demonstram estímulo para com o estudo e solicitam apoio às suas práticas. Tais atitudes reveladas por esses professores sinalizam processos de resiliência. Assim, neste trabalho, recorte de um estudo mais abrangente que investiga a prática pedagógica a partir do fenômeno da resiliência, indicamos características de professoras resilientes, a partir das percepções do seu grupo de convivência em escolas públicas.

2. RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA

Resiliência é um termo polissêmico, comporta inúmeras interpretações, tais como: fenômeno, capacidade, processo ou condição do individuo, que supera adversidades. Para Antunes (2007) resiliência, conceito extraído da física, utilizado pela engenharia, representa a capacidade de um sistema em superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado. É a propriedade de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação. No âmbito das ciências humanas refere-se aos processos que explicam superação de crises e adversidades, vivenciadas por indivíduos, grupos e organizações (Melillo, 2005).

Segundo Grotberg (2005), mesmo que o conceito apresente variações resiliência consiste na capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiência de adversidade. Para Barlach (2005, p. 28), nas ciências humanas, o conceito de resiliência tem sido utilizado para: "[...] representar a capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, de construir-se ou reconstruir-se positivamente frente às adversidades". Tavares (2001, p. 43) afirma que na atualidade o conceito "assume um significado especial na formação das camadas mais jovens e nos grupos de alto risco ou sujeitas a elevados níveis de desestruturação e de estresse".

Entendemos que, no ser humano, a resiliência não significa um retorno a um estado anterior, refere-se à possibilidade de superação e/ou à capacidade de adaptação. Não obstante, Job (2003) considera que a rapidez e a coragem de uma pessoa resiliente, em face às adversidades, advêm de uma elasticidade emocional ou psicológica, que lhe permite permanecer, relativamente, firme. No âmbito da docência, pode ser compreendida como a possibilidade de encarar com mais serenidade a precarização, que afeta o trabalho do professor.

A revisão da literatura sobre resiliência indicou que, no Brasil, os trabalhos sobre o tema surgem por volta do ano de 2002. Sobre resiliência na prática pedagógica identificamos apenas um estudo, no âmbito da espiritualidade, pois em geral, os trabalhos sobre o tema voltam-se para a infância e adolescência em situação de risco. Do conjunto da produção apenas os trabalhos de Timm (2006) e Chaves (2011) sinalizaram a resiliência do professor como um processo de equilíbrio favorável ao processo de ensino aprendizagem e bem-estar profissional. Portanto, trata-se de campo conceitual pouco explorado na pesquisa em educação e prática pedagógica.

3. METODOLOGIA

O estudo que deu origem a este trabalho é de natureza qualitativa, delineado como estudo de campo. Desenvolvemos uma pesquisa ampla, com a qual procuramos: identificar os seguintes aspectos: professoras que revelam características de resiliência, no contexto da escola pública; características que as constituem resilientes no contexto da escola; fatores de proteção e práticas docentes no interior da escola e da sala de aula.

Tendo concretizado estes objetivos, chegamos a quatro docentes com perfil resiliente: P-1/Ternura, P-2/Crença, P-3/Confiança e P-4/Amorosidade. Elas receberam estes adjetivos devido aos depoimentos e práticas observadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. No âmbito deste trabalho, enfocamos suas características a partir da visão do seu grupo de convivência nas escolas pública em que atuam.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Para Richardson (2009), a entrevista é um modo de comunicação que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

Entrevistamos 48 sujeitos da comunidade usuária de três escolas públicas que conviviam com as quatro docentes, a fim de saber se o seu grupo de convivência identificava comportamentos indicativos de resiliência em suas ações e posturas. Utilizamos um tópico guia, para, aberto e espontâneo, para identificar essas características junto aos sujeitos.

Compuseram o grupo, sujeitos que voluntariamente aceitaram colaborar com pesquisa: sete professoras, três porteiros, dois vigilantes, um agente administrativo, três merendeiras, seis ex-alunos dessas docentes, três coordenadoras, 15 alunos, seis pais de alunos e dois membros da equipe gestora das escolas.

Os depoimentos de entrevistas foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo. Uma técnica que permite organizar, explorar e fazer inferências acerca do material coletado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos diversas declarações, de acordo com cada segmento investigado que destacaram atitudes e características dessas professoras. A seguir indicamos características resilientes de professoras a partir da visão do seu grupo de convivência nas escolas.

Professora 1 - Ternura

Dos depoimentos dos funcionários (porteiro, zelador e agente administrativo da escola) para com P1-Ternura, resgatamos diversas características: **boas maneiras** "[...] ela é muito educada, nunca vi essa professora dá um grito num aluno; **alegria "**sempre de bom humor*, é alegre"*; **dedicação ao trabalho docente** *"e*ssa professora cuida das crianças como se fossem filhos dela"; **solidariedade** "ela tem palavras de conforto, sabe ouvir as pessoas"*;* **fé em Deus** *"*tem muita fé em Deus e passa isso pra gente/ é uma mulher de fé em Deus."

Os depoimentos dos funcionários confirmam a percepção relativa à professora Ternura, cujas manifestações resilientes se revelam no seu modo de ser e fazer docente.

Identificamos inúmeras manifestações de resiliência de P1-Ternura, sob a ótica do segmento professores e coordenação pedagógica. As colegas declaram qualidades e posturas dessa docente, tais como: **tem compromisso** com a escola e com o alunado. "ela faz milagre, todo menino na mão dela toma jeito"; "é muito alegre.", "vive sempre de bom humor"; "é animada e alegre"; **é solidária** "divide as coisas com a gente.", "ela passa tranquilidade."; **é criativa** "ela não fica na rotina de sempre, ela inova" ; é paciente" a paciência dela é de chamar a atenção; tem esperança "ela nunca perde a esperança, é otimista, contagia."; **tem confiança na capacidade dos alunos** "faz verdadeiros milagres, se um menino não aprender com ela, não aprende com mais ninguém."R**evela amor pelo trabalho e pelas crianças "**colabora com tudo aqui na escola, muito amorosa, nunca vi professora tão amorosa com os alunos". As constatações das manifestações de resiliência foram reconhecidas e estão articuladas a conceituação de resiliência discutida neste texto.

Os alunos de P1-Ternura, ao serem entrevistados, demonstram afeto e reconhecem seus méritos, por exemplo**: "**ela não briga com a gente; "ela me ensinou a ler".

Constatamos que P1-Ternura exerce sua função docente com dedicação, por exemplo: acompanha, pacientemente, as atividades dos alunos. Ao atender às crianças a sua volta, costuma dizer: "meus filhos, se sentem, tenham paciência, vou atender cada um, na sua vez, sentados nas cadeirinhas."

A professora, cuja característica marcante é a **ternura,** revela: capacidade de enfrentamento das dificuldades, bom relacionamento com as colegas de trabalho, dedicação e competência no trato com os alunos. Por conseguinte, podemos

considerar essa professora como resiliente, pois, na sua vida profissional, tem colocado o foco de sua ação na busca de soluções e, assim, se mantém forte e confiante no desenvolvimento de suas práticas.

Professora 2-Crença

Com o grupo de convivência da professora P2-Crença obtivemos várias informações relevantes sobre a forma de pensar e de agir. Os depoimentos dos funcionários (porteiro, merendeira, zeladora e agente administrativo) reforçam suas características resilientes: **respeito e reconhecimento pelo trabalho da professora:** “todos gostam dela e sentem admiração por ela, pelo trabalho dela.”, “os alunos têm o maior respeito por ela”; c**ompromisso e responsabilidade “**é uma pessoa séria, ela é cumpridora dos seus deveres", “ela entrega as tarefas dela tudo em dia e é organizada.”; **bom humor** “está sempre de bom humor e faz as pessoas ficarem bem”, “ela vive feliz, alegre, parece que nem tem problemas”; "é bem-humorada”.

Os depoimentos das colegas de P-2 indicam como manifestações de resiliência: **compromisso** “ela é muito comprometida com tudo aqui, na escola, é participativa, cuidadosa, ninguém tem o que reclamar dela”; **crença na educação** “Ela não perde a esperança das coisas mudarem.”, “Ela acredita muito na educação, tem muita esperança em dias melhores"; **solidariedade** “divide as coisas com a gente.”, “sou novata aqui, ela me deu total apoio, uma amiga”, “muito colaboradora”, “participa dos projetos da escola”; **um exemplo de profissional** “quem quisesse aprender a ser professora, deveria passar uns dias estagiando com ela.”, “tenho aprendido muita coisa com ela, inclusive a cuidar do meu emocional.”, "ensina com o próprio exemplo*”;* **afetividade “**amorosa com os alunos”, “tem um coração enorme”;*;* **respeito “**todo mundo a respeita, as pessoas a ouvem com respeito”; “é respeitada pelos colegas, pelos alunos e pelos pais"; "só pega turmas difíceis, mas dá conta”*;* **alegria e serenidade “**vive de bom humor” , "é uma pessoa serena."

Os alunos, ex-alunos e seus familiares assumem papeis preponderantes, uma vez que são parceiros do processo educativo. Dos seus depoimentos, destacamos vários aspectos relativos às manifestações de resiliência, tais como: **condução correta do processo educativo “**tia é muito boa, ela é legal porque brinca com a gente, ela passa tarefas boas, ela ajuda quando a gente não sabe fazer as tarefas” ; **formação humana** “ela ensina a gente pra ser educado, respeitar os coleguinhas, e ensina coisas de Deus”, “eu aprendi a ler e a ser gente com ela.”, “essa professora

mudou a minha vida, só ela deu jeito em mim"; **afetividade** "tia é alegre, ela gosta da gente, não bota de castigo e nem grita com a gente.", "todo mundo gostava dela, ela não gritava e nem botava ninguém pra fora da sala."

A docente, cuja característica marcante é a **crença**, é uma pessoa esperançosa e considera a educação como um fator que impulsiona o processo de mobilidade social processo que permite a cada pessoa se tornar melhor. É sempre afetuosa e paciente com as crianças, usa sua autoridade de maneira afetiva e respeitosa.

Professora 3- Confiança

A partir dos depoimentos de três funcionários que convivem com P-3 identificamos algumas manifestações de resiliência, tais como***: alegria "***ela é alegre ninguém vê essa professora com a cara triste"; **respeito "**fala com educação com os alunos dela.", "respeita as pessoas."; **afetividade "**é amorosa!" "ela é muito amorosa com os alunos"; **boa convivência** "ela se dá bem com todo mundo", "fala com a gente com atenção".

Ao examinamos os depoimentos de duas professoras e de uma auxiliar de direção, que trabalham com P-3 manifestações de resiliência são reforçadas. Destacamos os seguintes aspetos: **solidariedade** "é sensível às dores dos outros, tem palavra de conforto"*;* **boa convivência "**conviver com ela é uma oportunidade de aprender.", "pessoa do bem, educada"; **afetividade "**tem um amor todo especial pelos alunos"; **alegria e felicidade "**pense numa pessoa feliz!"," sempre de bom humor".

Escutamos depoimentos de três alunos em relação à P-3, um ex-aluno e uma mãe de aluno. Eles reiteram manifestações de resiliência quando destacam: **"**tia não grita com a gente, fala com a gente com educação."; "meu menino aprendeu a ler com ela, ele repetiu de ano duas vezes com outra professora, mas quando passou pra ela... aprendeu".

Entre as colegas de trabalho, P3 Confiança é identificada como uma pessoa feliz, sensível, humana, que investe energia e tempo no exercício do magistério. Tem se tornado uma excelente profissional. Para os alunos e suas famílias, é fonte de conforto e de segurança. Em face do exposto, afirmamos que P-3 manifesta inúmeras características de resiliência em seu modo de pensar e de agir.

Nas referências da comunidade escolar, percebemos que essa professora **tem confiança** em si mesma, no trabalho coletivo e, sobretudo, no desenvolvimento de seus alunos.

Professora 4- Amorosidade

Conforme os depoimentos dos funcionários identificamos várias características resilientes em P4: **respeito e reconhecimento pelo trabalho dessa professora** "aqui e ninguém nunca falou mal dela"; **compromisso e responsabilidade** "tudo que ela faz é bem feito," "é muito responsável"; **solidariedade "**é como uma irmã**, a**juda a todo mundo"; **bom humor** " está sempre bem feliz."

As colegas de profissão identificam as seguintes manifestações de resiliência: **solidariedade** "é uma pessoa muito humana, gosta de servir, ajudar"; **compromisso** "comprometida com os alunos dela", "é comprometida com a escola." ; **exemplo de profissional "**é uma pessoa que inspira a gente", "é uma excelente profissional.", "é muito experiente"; **afetividade** "muito amorosa", "é mãezona!"; **superação de dificuldades "**a vida dela não é fácil, corre de um lado, corre pro outro, mas não reclama de nada."; **boa convivência** "ela se relaciona bem com as colegas, com os pais, com os alunos"; **condução correta do processo educativo** "sabe ser amorosa e sabe colocar limites nos meninos;" "sabe contornar as situações, dialoga e chega a um acordo com os alunos."

Nos depoimentos dos alunos, ex-alunos e familiares referentes à professora **P4-amorosidade p**ercebemos inúmeras manifestações de resiliência, tais como: **afetividade: "**professora gosta de conversar com a gente," a professora é boa pra gente", "eu gosto dela e minha mãe também"; **alegria "**ela sorri na sala"; "tá sempre rindo para os meninos"; **condução correta do processo educativo "**ela não grita, não é ignorante com a gente, quando a gente faz uma coisa errada ela diz: vem cá, meu filho, aí a gente vai na mesa dela, aí ela conversa baixinho"; **sensibilidade e percepção do outro** "eu chupava dedo na sala e dormia, ela vinha e me acordava, perguntava se eu tinha apanhado de minha madrasta."

Os posicionamentos dos sujeitos que convivem com P-4 confirmam, que essa professora, cujo princípio de ação direciona seu modo de pensar e agir para a formação humana de seus alunos, pode ser considerada como uma profissional resiliente.

Os resultados das entrevistas com o grupo de convivência das quatro docentes ratificam que existem professoras resilientes nas escolas públicas; elas são

profissionais comprometidas, responsáveis e satisfeitas com a profissão escolhida; valorizam os processos formativos; possuem uma imagem positiva de si; são alegres, bem humoradas e estabelecem relações interpessoais amistosas e construtivas com os demais atores do espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Detectamos, como principais indícios de resiliência, a persistência, luta e capacidade de superação; fé (na capacidade dos alunos e na possibilidade de mudança); bom humor/alegria; boa convivência no ambiente de trabalho; amor pelo trabalho e pelas crianças; criatividade; responsabilidade e compromisso com a educação e esperança.

Conforme a comunidade escolar, as docentes reconhecidas como resilientes utilizam estratégias diversificadas para ajudar os estudantes a superarem os limites e reafirmam a crença em suas capacidades. As quatro docentes mantém o bom humor em todas as situações, inclusive nas mais adversas, destacam-se pelo seu envolvimento e clima solidário entre pares, funcionários e estudantes. Notadamente no âmbito da sala de aula, as docentes revelam habilidades relacionadas ao cuidado com as dimensões cognitiva, emocional e social dos alunos, manifestadas no envolvimento, dedicação e preocupação para com cada um deles. Elas exercem a docência em turmas consideradas de difícil trato e, mesmo com esses grupos, logram êxito e são reconhecidas nas escolas, pelos pares, equipe gestora e demais funcionários. O compromisso e a responsabilidade com a docência e, sobretudo, com a aprendizagem dos alunos foram ressaltados pelos sujeitos do seu grupo de convivência como características muito peculiares a cada uma.

Em face dos resultados aqui expostos, podemos afirmar que, em meio a um contexto de transformações e exigências que geram, no professor, sentimentos como insegurança, medo, ansiedade e estresse, identificamos professoras com características resilientes na escola pública. Essas profissionais têm conseguido se manterem íntegras e superarem as adversidades que enfrentam na escola e sala de aula. Elas demonstram superar limites, enfrentar desafios, romper preconceitos e sobressair-se aos infortúnios. Esses traços expressam sua resiliência.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Resiliência:** a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Fascículo 13. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARLACH, Lizete. O **que é resiliência humana**? uma contribuição para a construção do conceito. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo 2005.

CHAVES, P. F. **Famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos na perspectiva da educação ambiental**: condições de risco e processos de resiliência. Dissertação de mestrado em educação ambiental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011

CODO, Wanderley. Trabalho e afetividade. In **Educação:** carinho e trabalho. 4 ed. Vozes, Petrópolis, RJ: 2006.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 18, núm. 69, out-dez, l2010, pp. 761-773

GROTBERG, EH. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, Aldo.; OJEDA, Elbio Nestor Suárez. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOB, Fernando Pretel Pereira. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações.** Tese Doutoral. FGV/EAESP. São Paulo. 2003.

MELILLO, Aldo. Resiliência e educação. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio. Nestor. Suárez. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, Aldo. El desarollo psicológico del adolescente y la resiliencia. In: MUNIST M. et al. (Comp.) Adolescencia y resiliencia. Buenos Aires: Paidós, 2007 p. 61-70

OJEDA, Elbio Nestor Suárez. Introducion. In. MELILLO, Aldo. OJEDA, Elbio. Nestor Suárez. **Resiliência y subjetividade**: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Paidos, 2005.

RICHARDSON, Robert. J**. Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA JR., Jaime Ferreira. **Resistência dos Materiais**. 5 ed. Belo Horizonte: Edições Engenharia e Arquitetura, 1982.

TAVARES, José. **Resiliência e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TIMM, Edgar Zanini. **O bem-estar na docência**: dimensionando o cuidado de si. Tese (Doutorado em Educação). PUC-RS, 2006.

MODALIDADES ESPECIAIS

Competências, Saúde mental e Desempenho intelectual do Universitário: contribuições para o bem-estar na universidade

Graziela Sapienza[1]

RESUMO DO PAINEL
A universidade é responsável por desenvolver competências técnicas e psicossociais para que o profissional se adapte mais facilmente e tenha sucesso em sua atuação profissional. Além disso, por ser um local em que o futuro profissional vai passar cerca de três a cinco anos de sua vida, a universidade deve ser um ambiente que propicie qualidade de vida, saúde mental e aprimoramento de habilidade e de capacidades que lhe serão úteis. Características da geração atual de universitários, em sua maioria, de adultos emergentes habituados a realizar múltiplas e estimulantes tarefas, problemas de saúde mental, como sintomas de ansiedade, depressão e a percepção de estresse podem dificultar o processo da formação superior. Caso apresentem também dificuldades cognitivas, a passagem pelo ambiente acadêmico, com diferentes atividades concomitantes e que exigem um raciocínio mais complexo, pode ser ainda mais complicada. Os trabalhos aqui reunidos pretendem mostrar a contribuição das competências genéricas, aquelas relevantes para diferentes tarefas, não apenas as técnicas, para o estudante do ensino superior. Por outro lado, o segundo trabalho apresenta as condições de saúde mental, considerando ansiedade, depressão e percepção de estresse, de estudantes universitários. E, por último, o terceiro trabalho discute o desempenho intelectual, do ponto de vista de sua contribuição para uma formação superior mais produtiva. Esses três temas, desenvolvimento de competências, boa qualidade de saúde mental e aspectos intelecutais positivos, influenciam para um melhor desempenho ou rendimento acadêmico e podem tornar a trajetório do ensino superior mais produtiva e eficaz. Com isso, haverá aumento da sensação de bem-estar e, provavelmente, prevenção da evasão acadêmica, muito comum nesse nível de estudos.

Palavras-chave: Competências genéricas. Saúde mental. Inteligência. Universitários. Adultos emergentes.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GENÉRICAS NO ENSINO SUPERIOR

Profa Dra. Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro[2]

RESUMO
O Brasil ainda tem pouca presença de graduados em sua população, mas existe associação entre maior formação e melhores empregos. A literatura indica uma relação direta entre competências e empregabilidade, especialmente nas fronteiras da nova economia virtual. O campo conceitual sobre competências ainda possui limitações teóricas. A própria nomenclatura sobre competências também possui diversidade. Competências podem ser definidas como uma combinação de atributos (conhecimentos, atitudes, habilidades e responsabilidades) que descrevem o nível/grau em que a pessoa é capaz de desempenhá-los e podem ser classificadas em: genéricas (transferíveis a múltiplas funções e tarefas) e

[1] Doutora em Ciências. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: graziela_sapienza@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Psicologia Social. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: nancy.ramacciotti@unifesp.br

específicas (relacionadas diretamente com a uma ocupação ou profissão). No final do século XX, a educação superior brasileira sofreu transformações em propostas de adequações a um novo mundo do trabalho, consequência das mudanças globais e do avanço da tecnologia que alteraram sobremaneira o campo laboral. Documentos do campo da educação e do campo laboral indicam que o desenvolvimento de competências é fundamental para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. Com isso, há necessidade de formações profissionais, impulsionadas pela inovação e por uma transformação da função das universidades. Embora com matrizes curriculares que ressaltam a importância do desenvolvimento de competências, cursos universitários brasileiros carecem de processos educativos voltados para desenvolvimento de competências genéricas. O Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal de São Paulo, sob coordenação da proponente, vem realizando pesquisas sobre desenvolvimento de competências genéricas em universitários, egressos e segundo avaliação de docentes universitários.

Palavras-chave: Competências genéricas. Ensino Superior. Empregabilidade. Avaliações sobre competências genéricas.

DEPRESSÃO, ANSIEDADE E ESTRESSE EM UNIVERSITÁRIOS

Graziela Sapienza[3]

RESUMO

A maior parte dos estudantes universitários são adultos emergentes, estimulados por múltiplas atividades e tarefas. É uma geração que tende a apresentar baixa tolerância à frustração e sentimento exagerado de autoconceito e, quando este não se realiza, alguns entram em um ciclo de crenças negativas sobre seu desempenho, caracterizado muitas vezes pela desvalorização de si mesmo ("não consigo", "não sei", "não sou capaz"). Outro ponto importante é o estresse percebido. Por sua necessidade de ter "tudo sob controle", a percepção do indivíduo sobre o quão imprevisíveis e incontroláveis podem ser os eventos de vida em geral, como a vida acadêmica, pode ser gerador de altos níveis de estresse, ansiedade ou depressão, levando a comportamentos de risco e desenvolvimento de transtornos psicológicos. O objetivo da pesquisa foi identificar o comportamento de adultos emergentes, universitários, em relação à depressão, ansiedade e percepção de estresse, pré- e pós-pandemia. Participaram desse estudo 107 estudantes de todos os gêneros, de idade entre 18 a 35 anos e que responderam à Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse – DASS-21. Cerca de 30% dos estudantes apresentam níveis altos de ansiedade e depressão. Da mesma forma, a percepção de estresse também foi grande, já que 40% relatou passar por situações estressantes, sendo, para alguns, a própria universidade é percebida como um fator de risco para o desenvolvimento desses sintomas. Com ações adequadas, a universidade pode passar de fator estressante para rede de apoio nessas situações, contribuindo para o bem-estar na universidade e nos diferentes contextos desse estudante.

Palavras-chave: Adultez emergente. Ansiedade. Depressão. Estresse.

DESEMPENHO INTELECTUAL DE UNIVERSITÁRIOS

Teresa Helena Schoen[4]
Márcia Regina Fumagalli Marteleto[5]

[3] Doutora em Ciências. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: graziela_sapienza@yahoo.com.br.
[4] Doutora em Ciências. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e rpetrass@uol.com.br.
[5] Doutora em Ciências. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e marcia.marteleto@gmail.com

RESUMO
Muito se discute sobre desempenho intelectual que possa contribuir com os estudantes universitários em sua trajetória acadêmica e tornar os seus anos de formação mais tranquilos e produtivos. As pesquisas com estudantes de cursos superiores apontam que a inteligência é um dos principais preditores do desempenho acadêmico com diferentes arranjos de habilidades cognitivas. Estas habilidades cognitivas advêm de heranças biológicas bem como estímulos ambientais e compõem o que denominam hoje de inteligência fluida e cristalizada. A eficiência dos processos cognitivos depende, também, da integridade das conexões neuronais entre a substância branca e outras regiões do encéfalo. Verificar o desempenho intelectual de universitários regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma universidade privada do município de São Paulo, com enfoque na inteligência fluida. Participaram deste estudo 92 alunos do curso de Psicologia, 70 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Estes alunos responderam o teste de nível intelectual Matrizes Progressivas de Raven, de forma coletiva. Observou-se que o desempenho dos estudantes no teste Matrizes Progressivas de Raven esteve na média igual a 48,42, com diferença estatística no desempenho médio entre homens (51,00) e mulheres (47,61). Nas séries, houve uma maior diferença entre homens e mulheres, com desempenho estatisticamente superior para os homens (p=0,05). Em face do conteúdo e dos processos cognitivos que envolvem o aprendizado acadêmico dos estudantes universitários, é necessário, no entanto, considerar a emergência dos dois fatores da inteligência, Gf e Gc quando se trata de uma população estudantil do ensino superior do curso de Psicologia, cuja maioria é jovem adulta e do sexo feminino.

Palavras-chave: Inteligência. Raven. Universitários. Estudantes de Psicologia.

A LEI Nº 13.935/2019 E A INSERÇÃO DE PSICOLOGAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA CIDADE DO NORTE CATARINENSE

Jeferson Andrade[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

Maria Júlia do Rosário[3]

Alan Didier da Silva[4]

RESUMO

A Lei n.º 13.935/2019 representa uma conquista, um marco, para a luta de profissionais da psicologia que se empenharam por mais de 19 anos para a sua aprovação. Com isto, cresce a necessidade de acompanhar a sua implementação, uma vez que esta também é uma preocupação de diversas entidades ligadas a profissão, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação do Ensino em Psicologia (ABEP), entre outras, que demarcam a diligência para com os processos que envolvem a referida lei. A psicologia e a educação possuem enlaces cristalizados ainda no Brasil colônia – época em que ambas as áreas caminhavam para a sua consolidação –, contudo, é o movimento da psicologia escolar educacional crítica, que nasce durante a década de 1980, que estabelece mudanças estruturais importantes para a concepção de prática realizada neste âmbito. Deste modo, entende-se que é necessário compreender a inserção profissional no campo da psicologia escolar e seus antecedentes, sendo sob este objetivo que este trabalho se finda. Para isto, foram realizadas 5 entrevistas, a partir de uma perspectiva reflexiva, com profissionais da psicologia que atuam na rede municipal de uma cidade (Joinville) localizada no norte catarinense. A organização e a tabulação dos dados foram realizadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2009), e toda a construção, bem como a argumentação das análises, foram feitas com base em autores da Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-critica. Os resultados estão organizados em uma categoria que incide em uma realidade predominantemente feminina na profissão de psicologia, cujas escolhas e inserções profissionais são atravessadas pelas demandas sociais que se apresentam, sobretudo pela formação inicial que possibilita a primeira entrada no campo de atuação a partir das matérias teóricas e estágios obrigatórios.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional. Lei nº 13.935/2019. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foca-se no enlace entre a psicologia e a educação e para discutir como este encontro se constitui recorreu-se a história de construção do campo da

[1] Mestrando em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: jefeandrade13@gmail.com .
[2] Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: aliciene.cordeiro@univille.br .
[3] Acadêmica do curso de Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) , e-mail: mjuliarosario@gmail.com
[4] Acadêmico do curso de Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) , e-mail: alandidier@univille.br

psicologia escolar e educacional. A partir de Antunes (2008) entende-se que a área da educação tem uma importância singular no processo de constituição da psicologia enquanto profissão, sendo considerado importante campo para a inserção dos primeiros saberes psicológicos em território brasileiro.

A partir de Barbosa (2011), pôde-se conhecer os processos de constituição da psicologia escolar e educacional, sua história, os saberes que permearam o início das práticas e as várias correntes teóricas que perpassam este campo profissional. Nesta incursão histórica é destacado pela autora o movimento por uma prática critica dentro das escolas, o qual se inicia e se fortalece na década de 80 e 90 do século XX, e que influencia os estudos teóricos dos anos seguintes. Neste momento de crítica há um deslocamento do objeto de trabalho da psicologia escolar onde

> [...] deixa de ser os 'problemas de aprendizagem' para a compreensão e a superação da 'produção do fracasso escolar'. A pergunta agora passou a ser: 'o que ocorreu no processo de escolarização que faz com que algumas crianças não se beneficiem e supostamente não aprendem?' (SOUZA; BARBOSA, 2014, p. 26)

Este movimento de repensar a atuação de psicólogos e psicólogas que acontecem na escola, bem como as pesquisas que embasam essas práticas críticas, e que demonstram a efetividade são precursoras de movimentos que lutaram pela participação efetiva de profissionais da psicologia dentro das escolas. Deste modo, nasce em 2000, o projeto de Lei 3.688\2000 (BRASIL, 2000), que é o início de 19 anos de luta até a aprovação.

A Lei nº 13.935\2019 foi publicada no Diário Oficial em 12 de dezembro de 2019, dispondo de apenas três artigos, dispõe a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e de assistência social na rede pública do país e estabelece que a implementação deve começar a acontecer em um prazo de um ano (BRASIL, 2019). Abaixo segue o texto final da lei referida.

> **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:
> Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.
> § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.
> § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

ISSN: 2176 - 1396

> Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.
> Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2019, n.p., grifo do autor)

Deste modo percebe-se a existência de alguns cenários que precisam ser levados em consideração para a construção do objetivo deste estudo:

- Os desdobramento da aprovação da lei nº 13.935/2019, onde começam os processos de implementação, tendo isto em vista o CFP e Conselho Federal de Assistência Social (CFESS), juntam-se a outras entidades profissionais e lançam a cartilha *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019* – lançada em 2020, atualizada em 2022 - a qual visa orientar e responder questionamentos que possam vir a surgir durante o processo de implementação da referida lei;
- A pandemia de Covid-19, que mudou drasticamente os rumos de todas as áreas da sociedade, e influenciou no processo de implementação da lei, que passa a ocorrer mais fortemente em 2021;
- O processo histórico de construção da área da psicologia escolar e educacional, conforme citado acima.

Devido a tudo o que foi apresentado até aqui, o presente trabalho tem como objetivo compreender a inserção de profissionais da psicologia em escolas de educação básica.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa parte de uma ótica materialista histórico-dialética, que permite elaborar um método que vá além da dicotomia sujeito e objeto (PIRES, 1997). A partir de Vigotski (2004), é possível propor que para estudar a inserção de profissionais da psicologia na rede pública de educação, têm de se passar pela compreensão daquilo que veio antes, afinal este possibilitou a construção do que venha a ser o hoje, e nos concede possibilidades de compreender a constituição das relações atuais, pois "[...] só poderemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz" (VIGOTSKI, 1998, p. 207).

Deste modo foram realizadas 5 entrevistas, as quais foram construídas com base em uma perspectiva reflexiva de Szymanski (2011), a qual possibilita ao pesquisador e as participantes a construção de um encontro com base no diálogo, e que concede suporte para que as participantes das entrevistas tenham um papel mais ativo na construção do processo.

As entrevistas foram conduzidas, após a liberação do parecer do comitê de ética da Universidade, com nº 59066122.3.0000.5366, e tinham três temas importantes: trajetória inicial, chegada à escola e, pôr fim, a constituição do trabalho nos ambientes escolares.

O processo de organização dos dados foi realizado a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Franco (2009), considerando as falas das entrevistadas, aportes teóricos e as condições históricas, sociais e culturais para que tanto as práticas e as análises tenham sido construídas com base em autores da psicologia histórico-cultural.

4 PSICÓLOGAS ESCOLARES: FORMAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO

A pesquisa tem como objetivo compreender a inserção de profissionais da psicologia em escolas da rede básica de educação, para isto, foram realizadas entrevistas com 5 profissionais que atuam diretamente nas escolas municipais via Secretaria de Educação Municipal (SED). A partir do conteúdo das entrevistas, foi construído um quadro geral para apresentação destas profissionais.

Quadro 1 - Dados das Profissionais de Psicologia

Nome	Gênero	Tempo de Formado	Em qual campo começou atuando?	Já quis atuar na educação antes?
HELENA	Feminino	4 anos	Clínica	Não
ANA	Feminino	5 anos	Clínica	Não
MANUELA	Feminino	2 anos	Saúde	Não
PEDRO	Masculino	4 anos	Clínica	Não
LAURA	Feminino	2 anos	Clínica	Não

Fonte: primária (2023).

A leitura das entrevistas que resultaram na construção do quadro acima, traz consigo as primeiras aproximações quando enfocamos no assunto da inserção de

profissionais da psicologia nas escolas de educação básica a partir da Lei nº 13.935/2019. Dito isso, a gama de profissionais que participou da pesquisa é majoritariamente feminina, com tempo médio arredondado de 3 anos de formação, que anteriormente atuavam primordialmente na área clínica e que não desejavam atuar na educação antes da contratação.

Por conta destas informações que permearam a construção do quadro acima, iremos abordar três pontos que consideramos relevantes quando se enfoca na inserção destas profissionais nas escolas. O primeiro ponto se atenta a participação feminina tanto na pesquisa quanto em dados gerais da psicologia, afinal, trata-se de uma amostra com predominância feminina, o que reflete um dado tanto estadual como nacional. Segundo dados do Conselho Federal de Psicologia (2023), atualmente pessoas do sexo feminino representam cerca de 84% do total, e quando se enfoca o contexto de Santa Catarina, o percentual cresce ainda mais chegando a 89% de participação.

Tal predominância de mulheres no seio da psicologia é também um dado histórico, tendo em vista que desde a década de 70 é visível a maior participação e interesse de pessoas jovens do sexo feminino. Ainda, segundo Oliveira, Costa e Yamamoto (2022) esta participação chegava entre 80% e 85% entre as estudantes.

Visando estes dados, é possível visualizar o porquê a psicologia passou a também ser conhecida como uma profissão feminina, pois

> A feminização da Psicologia teria forte influência da classe média que passa a direcionar uma quantidade significativa de suas filhas para os cursos de Psicologia, tomados como uma promessa profissional e pessoal para a ‘condição feminina’. Neste momento, a ideia de que o lugar da mulher não se tratava mais de ser o lar exclusivamente, passando a irradiar para espaços próximos, nos quais o cuidado, a proteção, a ajuda, o asseio e a organização seriam, uma vez mais, suas atribuições, de maneira mais útil, estruturariam essa fase da profissionalização feminina (OLIVEIRA; COSTA; YAMAMOTO, 2022, p. 15).

É notável que as profissões ligadas ao ato de cuidar tenham criado no imaginário popular uma forma e um rosto feminino, como se fosse intrínseco e inerente a figura da mulher os atos de cuidar, auxiliar e zelar pelo próximo. Isso demonstra que as práticas sociais, e consequentemente o trabalho, são construídos e permeados pela construção de gênero, e inclusive estas mesmas práticas auxiliam no processo de constituição do que se entende enquanto gênero feminino.

> [...] significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendrada) por

> representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe etc. [...] (LOURO, 2017, p. 92).

Gatti *et al*. (2019) aponta que profissões que são ocupadas majoritariamente por mulheres podem estar – e são consideradas – desprestigiadas, como se não fossem tão importantes quanto profissões ocupadas por homens. Tal perspectiva acarreta diversos danos, como, por exemplo, a discrepância salarial que se vê em profissões consideradas historicamente femininas, cujos salários são menores do que profissões consideradamente masculinas.

O segundo ponto observado na construção do quadro foi que se trata de profissionais consideradas recém-formadas, haja visto que elas concluíram a graduação em psicologia há 3 anos. Desta forma, entende-se a necessidade de analisar a inserção destas profissionais no campo de trabalho atual – a escola – em contraponto ao que elas se inseriram após a formação inicial – a clínica.

Neste caso, o campo de trabalho inicial destas profissionais recém-formadas, também reflete um dado nacional, considerando que cerca de 70% dos profissionais da psicologia se encontram atualmente atuando na clínica (BENTIVI; PORTO; DIAS, 2022). Estes autores entendem que a crescente demanda da clínica se deve a fatores ligados ao desenvolvimento da sociedade e as relações que estão sendo constituídas a partir disto, seja entre as pessoas ou com o local de trabalho, por exemplo, acarretando, desta forma, um aumento na procura pelo atendimento clínico.

Nas palavras de Dutra (2004, p. 382), existem também 2 aspectos na atuação clínica que acabam despertando a atenção, o primeiro seria o lugar privilegiado daquele que guia, que “descobre”, que ajuda o paciente, e o segundo é em relação

> [...] a influência que a área médica legou ao psicólogo clínico, no que diz respeito ao status social, tão evidente nessa área de atuação, constituindo-se, ainda hoje, num dos principais atrativos para aqueles que almejam uma formação clínica em psicologia.

É perceptível, a partir do que é dito acima, que a clínica é um campo em expansão, com uma demanda que possibilita a entrada profissional mais tranquila e com um leque de disponibilidades ainda maior. Desta maneira, a clínica consegue, à sua maneira, oportunizar a inserção profissional de recém-formados, ao contrário da escola que em contrapartida acabava se tornando mais difícil de ser acessado, pois tratava-se de um campo, que até tempos atrás, não contava com uma política de

inserção e permanência, o que poderia significar um campo sem grandes possibilidades para recém-formados.

A área clínica é tão forte dentro da psicologia, que sua influência é vista inclusive durante a formação inicial, e as consequências disto é o que o terceiro ponto irá se enfocar. Oliveira, Costa e Yamamoto (2022) entendem que há uma hegemonia da psicologia clínica na formação inicial, o que também é percebido fora dela, com os dados demonstrados até aqui.

Esta hegemonia demonstra-se através do significativo número de projetos políticos pedagógicos de cursos de graduação em psicologia em que as ênfases dadas são clínicas e de saúde, enquanto psicologia social e escolar/educacional têm números pouco expressivos (SEIXAS; YAMAMOTO, 2019). Destaca-se, ainda, que as ênfases do curso são importantes, pois é a partir delas que é construída a matriz curricular, influencia a constituição das matérias e quais serão consideradas indispensáveis para a formação profissional e a constituição dos estágios obrigatórios.

A discussão apresentada por Seixas e Yamamoto (2019) embasa o entendimento de que, aliado a um contexto econômico que produz oportunidades de inserção, a formação inicial em psicologia também está concedendo um espaço relativamente maior as discussões clínicas e de contextos clínicos, em detrimento de outras discussões. Por consequência, ocorre um esvaziamento das discussões em educação que, de alguma forma, não tem o mesmo espaço ou importância das discussões clínicas, e assim sendo, não há como o estudante criar vínculo com o campo de atuação, refletindo nas escolhas tomadas pelo profissional recém-formado.

Tal contexto pode explicar as respostas negativas de todas as profissionais entrevistadas quando questionados sobre a existência de um prévio interesse em atuar na educação, antes da contratação. Dito isto, se a inserção e a construção do interesse do profissional começam na formação inicial, e está inserida num contexto complexo de possibilidade, deste modo entende-se que há um aspecto da formação inicial que pode ser fortalecido, sendo ele o estágio obrigatório. Assim como versam Caldas, Silva e Souza (2019), o estágio representa um eixo muito importante da formação, pois é a partir dele que o estudante se vê na prática diária da profissão, o qual também é alicerçado por um professor orientador experiente na área de atuação.

Os estágios vão além de um mero componente curricular obrigatório para a obtenção do título acadêmico – ele é a inserção. Afinal, é nele que consiste a prática profissional, cuja finalidade é ser o momento em que o estudante consegue fazer as

relações entre a teoria estudada anteriormente com a realidade que se apresenta a ele (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016). O estágio, na formação de psicologia, ocupa uma posição de destaque em virtude das múltiplas experiências que eles são capazes de proporcionar aos estudantes em formação (BRAZ AQUINO *et al*., 2015; CALDAS; SILVA; SOUZA, 2019).

Por fim, entende-se que, para possibilitar que haja mais 'sins' ao invés de tantos sonoros 'nãos', em relação à escolha de atuação no campo da psicologia escolar e educacional, seja necessário rever ênfases, possibilidades, e começar a questionar de que formas as demandas de trabalho estão se produzindo dentro da psicologia enquanto ciência, e da psicologia escolar e educacional enquanto campo de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção profissional no campo da psicologia escolar tanto na pesquisa aqui apresentada como em âmbito nacional revela a prevalência da participação feminina na profissão, o que implica uma feminilização da profissão, aspecto que em termos salariais e condições de trabalho ainda aparece como uma questão que merece ser debatida para dissolver preconceitos históricos.

Aspectos ligados a formação inicial, também se mostraram fundamental para a dificuldade de inserção no campo da psicologia educacional, afinal o percurso de formação na graduação tem grande peso no momento da inserção profissional, por conta disto a importância de estudos que olhem para as ênfases de cursos de graduação, afinal é a partir delas, que se entende que tipo de profissional se quer diante das demandas de um mundo moderno.

Outro ponto que queremos dar destaque é sobre a Lei nº13.935/2019, visto que pode vir a representar um ponto de virada para a inserção profissional, pois se antes não existia a obrigatoriedade de psicólogos e psicólogas no contexto escolar público, deste modo a escola se tornava um campo muito pequeno e restrito quando se tratava de inserção profissional, a lei tende a mudar esse contexto, afinal com o avanço de sua implementação pelas cidades brasileiras, vai ser crescente a necessidade de profissionais que estejam preparados, formados e dispostos a trabalhar junto à comunidade escolar. Entende-se que este é um momento de fortalecimento da área de estudo e formação da psicologia escolar/educacional na graduação considerando tanto as disciplinas como os estágios supervisionados curriculares. Reconhece-se que

há um acúmulo de conhecimento teórico-prático produzido, em âmbito nacional, nas últimas décadas o qual deve ser utilizado como base para a continuidade e expansão de uma psicologia escolar crítica que trabalhe em função de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/# . Acesso em: 20 jul. 2023.

BARBOSA, Déborah Rosária. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 2011, 673 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/publico/barbosa_do.pdf . Acesso em: 12 jul. 2023.

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

BENTIVI, Daiane Rose Cunha; PORTO, Juliana Barreiros; DIAS, Liz Martinez Mercês. Características da inserção no mundo do trabalho e condições para o exercício profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL de Psicologia. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar para o presente para construir o futuro. Brasília: CFP, 2022. p. 159 -175.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 3.688-E, de 2000**. Brasília: Cãmara dos Deputados, 2000. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1115163&filenam#:~:text=07%2F08%2F2007-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20servi%C3%A7os%20de%20psicologia%20e%20de,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20que%20dele%20nec. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 19 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviçosde psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasilia: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; LINS, Raphaela Priscilla Santos; CAVALCANTE, Lorena de A.; Gomes, Aline R. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 19, n. 1, p. 71 – 78, jan/abr. 2015.

CALDAS, Roseli F. L.; SILVA, Silvia M. C. da; SOUZA, Marilene P. R. Estágios em psicologia escolar: atuação durante a formação. *In*: BARRETO, Maria da A.; FACCI,

Marilda Gonçalves Dias. **Formação em Psicologia**: temas (im)pertinentes. Curitiba: CRV, 2019. p. 129 – 140.

CONSELHO FEDERAL de Psicologia (CFP). Disponível em: https://site.cfp.org.br/. Acesso em: 10 jun. 2022.

DUTRA, Elza. Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade**. Estudos de Psicologia**, [Natal], v. 9, n. 2, p. 381–387, maio 2004.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2009

GATTI, Bernadete. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá ; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de ; ALMEIDA, Patrícia Cristina A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUZZO, Raquel Souza L.; MOREIRA, Ana Paula G.; MEZZALIRA, Adinete S. da Costa. Desafios para o cotidiano do Psicólogo Dentro da Escola: a questão do método. *In*: DAZZARI, Maria V. M.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (org.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Editora Alínea, 2016. 21-36.

LOURO, Guacira Lopes**. Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petropolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; COSTA, Victor César Amorim; YAMAMOTO, Oswaldo. A Psicologia no Brasil: uma história em construção. *In*: CONSELHO FEDERAL de Psicologia. **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar para o presente para construir o futuro. Brasília: CFP, 2022. p. 11 – 41.

PIRES, Marília Freitas de C.. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [*S.l.*], v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD# . Acesso em: 01 jun. 2023.

SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de psicologia no Brasil. *In*: BARRETO, Maria da A.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Formação em Psicologia**: Temas (im)pertinentes. Curitiba: CRV, 2019. p. 51-64.

SOUZA, Beatriz P.; BARBOSA, Deborah R. Psicologia educacional e escolar: a riqueza de um campo de saber e práticas. *In*: DIAS, Elaine T. D. M.; AZEVEDO, Liliana P.L. **Psicologia Escolar Educacional**: percursos, saberes e intervenção. Jundiai: Paco Editorial, 2014. p. 13-41.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação**: uma prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VIGOTSKI, Lev. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENTRE O SOFRIMENTO E O CONTENTO: OS IMPASSES DE SER UM PÓS-GRADUANDO NO BRASIL

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz[1]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[2]

RESUMO

Este estudo objetivou explorar as percepções dos discentes de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) de uma universidade estadual localizada no estado do Paraná-PR, acerca da realidade de pós-graduandos *stricto sensu* brasileiros, que experienciam os desafios de serem pesquisadores em um país mundialmente conhecido pela desvalorização educacional e científica. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem mista, envolvendo a participação de 76 pós-graduandos *stricto sensu* em educação. Os dados foram coletados através de um *survey* interseccional, enviado de forma remota através de um *link* online. Os dados levantados foram categorizados e analisados utilizando o método de análise de conteúdo, utilizando-se os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade para embasar a discussão. Concluiu-se que, apesar de todas as dificuldades e desafios inerentes à pós-graduação *stricto sensu*, ela se compreende, ainda segundo seus discentes, como uma feliz escolha que, obviamente, muito se deve ao trabalho dos docentes, dos orientadores e do programa, os quais se dedicaram em aprimorar a experiência discente durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Pós-graduandos. Ensino Superior. Sofrimento psíquico. Ensino-Aprendizagem. Professor narrador.

1 INTRODUÇÃO

O sofrimento no ambiente universitário aponta para uma série de impasses, dificuldades, pressões e contradições provenientes de uma vida acadêmica multiforme e de uma sociedade individualizante, permeada pela indústria cultural, que dispõe da produção e do desempenho como máximas norteadoras de sua organização (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; LEÃO; IANNI; GOTO, 2019).

O sofrimento no Ensino Superior é influenciado por questões individuais, coletivas, institucionais e socioestruturais. Questões coletivas incluem a pressão e a violência contra grupos específicos. A dimensão institucional abrange o produtivismo acadêmico, o assédio moral e a estrutura curricular. A dimensão socioestrutural diz respeito às mudanças nas condições de vida, aos modos de produção capitalista e à ideologia política presente em nossa organização social (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019).

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, manuglatz@hormail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, solangefry@gmail.com.

O sofrimento psíquico dos estudantes universitários não é apenas resultado de questões institucionais e acadêmicas, mas também de cobranças excessivas, ritmo intenso de estudo, falta de políticas de permanência, violências de gênero, raça e sexualidade, crises familiares, insegurança pessoal, falta de apoio social e problemas profissionais, entre outros fatores (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019).

Aos fatores já citados, soma-se, ainda, a dificuldade de conciliar as demandas da universidade e o exercício de um trabalho remunerado, o que provoca o sentimento de incapacidade de dar continuidade aos estudos. O sofrimento psíquico pode promover sintomas depressivos e ansiosos na população acadêmica, de maneira a desencadear, como mecanismo de defesa, o absenteísmo e o uso e/ou abuso de álcool e de substâncias entorpecentes (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

Conjuntamente ao exposto, um novo fator imponderável foi forçosamente adicionado à carreira de todos os pós-graduandos do mundo: a pandemia da covid-19. Originada em Wuhan, China, a pandemia global – declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 – continua a impactar a vida humana (OPAS, 2022).

A literatura sugere que o ambiente do Ensino Superior é um potencializador do sofrimento entre os estudantes, mesmo antes da pandemia. Estima-se que de 15% a 25% dos estudantes universitários sofram psiquicamente em algum momento de suas trajetórias universitárias, afetando sua qualidade de vida, sua saúde e a permanência na universidade (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

A pós-graduação apresenta uma conjuntura ainda mais frágil, com estressores adicionais aos já presentes no Ensino Superior. Isso inclui fatores como o produtivismo, sobrecarga de trabalhos acadêmicos, insatisfação com o tema de pesquisa, relação conturbada com o orientador, pressão por publicações e cumprimento de prazos, solidão, falta de acolhimento nos programas, competitividade entre colegas e escassez de financiamento e bolsas para apoio nos estudos (GALDINO, 2015; FORTES, 2021; GLATZ *et al*., 2022).

Um estudo realizado em 2018 pela Universidade do Texas, San Antonio, com a participação de 2.279 pós-graduandos, indicou que esses estudantes têm seis vezes mais chances de experienciar sintomas depressivos e ansiosos em comparação à população em geral. Dos participantes, 41% relataram ansiedade moderada a grave e 39% apresentaram sintomas depressivos moderados e/ou graves (EVANS *et al*., 2018).

Além disso, em meio a um cenário pandêmico crítico que institucionalizou o isolamento social como medida preventiva, reconfigurando nossa forma de viver e agir coletivamente, o sofrimento psíquico permeou, gradativamente, a vida cotidiana dos pós-graduandos. Suas pesquisas foram interrompidas, suas bolsas de estudos foram perdidas devido a cortes orçamentários e, de modo repentino, perceberam-se estudando de maneira remota, muitas vezes sem a mínima condições financeiras e/ou familiaridade com as ferramentas digitais. As reuniões com seus orientadores aconteciam apenas via videoconferência, e muitos deles perderam familiares e amigos devido à infecção pela covid-19.

Não obstante, diante do exposto, elencou-se como objeto de estudo o pós-graduando brasileiro, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as principais particularidades em se cursar uma pós-graduação *stricto sensu* no Brasil?

O estudo proposto objetivou explorar as percepções dos discentes de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual paranaense, acerca da realidade de pós-graduandos *stricto sensu* brasileiros, que experienciam os desafios de serem pesquisadores em um país mundialmente conhecido pela desvalorização educacional e científica.

Metodologicamente, esta pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, adotando uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), adotando a estratégia de triangulação concomitante para análise dos achados. Os procedimentos técnicos empregados incluíram a pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram coletados através um *survey* interseccional, que abrangeu questões optativas e discursivas.

A coleta de dados[3] ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2021, contando com a participação de 76 pós-graduandos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade estadual localizada no Paraná-PR, que responderam remotamente ao *survey*, encaminhando via *e-mail* institucional.

[3] A pesquisa recebeu aprovação prévia do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50408921.8.0000.0104, Parecer nº 5.027.421.

É importante destacar que este estudo é uma parte de uma pesquisa de mestrado mais abrangente que investigou a saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos em educação no contexto da pandemia (GLATZ, 2022). Os resultados obtidos foram concatenados aos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, que advoga sobre a importância de compreender o mundo e a sociedade em sua forma real, sem desconsiderar o aparato ideológico e as expectativas que eles carregam (HORKHEIMER, 1985).

2 OS DESAFIOS DE SER UM PÓS-GRADUANDO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Com vista ao objetivo do estudo, buscou-se compreender a realidade dos pós-graduandos *stricto sensu* brasileiros, que enfrentam desafios diários e experimentam tanto o sofrimento, quanto o contentamento, sendo pesquisadores em um país mundialmente reconhecido pela desvalorização da educação e ciência (SILVA JUNIOR; FARGONI, 2020).

A respeito disso, revelou-se, por meio de uma questão do *survey*, que 65 (85,53%) pós-graduandos participantes não recebiam auxílio financeiro proveniente de bolsas de estudo, ao passo que, 62 (81,58%) deles exerciam algum tipo de atividade remunerada. Estudos já evidenciaram que a falta de financiamento por bolsas de estudo na pós-graduação, e a dedicação bifurcada entre atividade acadêmica e trabalho profissional, se consideram fatores basilares para o desenvolvimento do sofrimento psíquico discente (FORTES, 2021; GLATZ *et al*., 2022).

A posteriori, questionou-se aos pós-graduandos, por intermédio de outra questão, sobre o espaço físico doméstico utilizado para os estudos, constatando que 26 (34,21%) discentes revelaram não terem um ambiente específico para realizarem suas atividades acadêmicas no ambiente doméstico: 14 (18,42%) relataram dividi-lo, ainda, com outras pessoas que desempenham, concomitantemente, demais ocupações. Muitos mencionaram, ainda, estudar apenas de madrugada, constituindo-se esse o único momento em que há espaço e silêncio, aspectos declarados por eles, como essenciais para uma aprendizagem mais efetiva.

Durante a pandemia, a falta de um espaço adequado para estudar e/ou trabalhar tornou-se um grande desafio, com o *home office* sendo a nova realidade mundial. Os estressores domésticos se somaram às demandas acadêmicas,

profissionais e aos papéis sociais, gerando conflitos entre trabalho e família (MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020).

Mais à frente, inquiriu-se aos pós-graduandos, em uma pergunta dissertativa, os motivos pelos quais escolheram cursar uma pós-graduação *stricto sensu.* Mais de 20 (26,32%) discentes elencaram dois – ou mais – motivos que os fizeram optar pela inserção em uma pós-graduação *stricto sensu*, denotando-se que 41 (53,95%) pós-graduandos a priorizaram em busca de capacitação/qualificação profissional e/ou pelo sonho de exercer a docência no Ensino Superior.

É relevante considerar que o sistema educacional brasileiro, muitas vezes desigual, busca formar indivíduos voltados para o mercado de trabalho, frequentemente alienados e que não reconhecem seus papéis e lugares na sociedade. Beck (2011, p. 197) destaca que a "[...] chave da garantia de subsistência reside no mercado de trabalho. A aptidão para o mercado de trabalho exige formação. Quem não a recebe estará socialmente à beira do abismo material". É compreensível, então, que 39,47% dos pós-graduandos optem por uma pós-graduação *stricto sensu*, buscando uma maior qualificação/capacitação profissional para enfrentar uma sociedade que valoriza a produção e o consumo sistemático.

Algumas declarações dos pós-graduandos, concebidas por intermédio de outra questão, foram escolhidas para se associar à discussão.

> *PG27. Eu escolhi a Pós porque gostaria de continuar estudando para tornar-me uma profissional e uma pessoa melhor, visto que acredito que a formação acadêmica nos transforma para a vida. A Pós sempre foi um sonho, desde que entendi o que era, porque a docência no Ensino Superior também é um sonho e sei que a Pós é um dos caminhos para alcançá-la.*
> *PG55. Sempre quis lecionar no ensino superior, o doutorado irá me auxiliar nesse processo.*

Ao concatenar as informações expostas até o momento aos dizeres proferidos pelos pós-graduandos, Campos (2010) observou, em seu estudo com mestrandos e doutorandos brasileiros, que há uma coexistência de motivações que conduzem os discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* a construírem, por meio da academia, seus perfis profissionais, compreendendo desde motivações internas – como o sonho e o grande interesse pela docência no Ensino Superior – até as motivações externas – como a necessidade de titulação ou qualificação profissional. Ademais, reporta-se que é no espaço da pós-graduação *stricto sensu* que a opção

ISSN: 2176 - 1396

pela docência no Ensino Superior toma contorno e definição, tornando-se uma opção concreta e acessível.

Constatou-se, também, que apenas 19,74% dos pós-graduandos pesquisados não conheceram pessoalmente seus orientadores devido à pandemia e ao isolamento social. Louzada (2005) e Galdino (2015) apontaram que um maior contato pessoal com o orientador favorece a vinculação, o pertencimento e a satisfação com a pesquisa e com o programa de pós-graduação.

Em relação à qualidade dos relacionamentos interpessoais com os orientadores, a maioria dos pós-graduandos (63,16%) o classificou como sendo excelente, 28,95% como sendo bom e apenas 7,89% o descreveram como regular. Nenhum discente considerou o vínculo ruim ou muito ruim, demonstrando que mesmo durante a pandemia, o distanciamento social não prejudicou a proximidade afetiva e acadêmica com os orientadores (comunicação remota).

Galdino (2015) apontou que o bom relacionamento com os colegas de curso, o orientador e a satisfação com o tema de pesquisa tiveram um impacto positivo na vida acadêmica dos pós-graduandos pesquisados. Por outro lado, Louzada (2005) revelou que os discentes participantes de sua pesquisa se sentiram apoiados e encorajados por seus docentes e orientadores, evidenciando que o vínculo estabelecido entre esses atores foi fundamental para lidar com os estressores presentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Incide-se, aqui, a importância da figura do professor como narrador, um indivíduo que não meramente transmite conhecimentos; ao contrário: ele é alguém que deve intercambiar experiências, provocar questionamentos, aconselhar e desalienar por meio do discurso vivo, pois a narrativa não se interessa pela transmissão “pura em si” da coisa narrada; ela mergulha o evento na vida do narrador, para retirá-lo posteriormente. É dessa forma que “[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Somente o professor narrador é capaz de ser arquétipo de uma educação que emancipa e que provê as formas de resistir à barbárie do sistema de capital social. Os docentes e orientadores dos pós-graduandos pesquisados têm sido, ao que tudo indica, narradores, efetivando seus ofícios a partir da proficuidade da voz ativa, que discursa sobre a frieza da vida, mas também sobre a possibilidade factual de resistência (ADORNO,1970).

Integram-se ainda a essa discussão as respostas vinculadas a outras quatro questões do *survey*, que questionaram aos pós-graduandos sobre a existência de bloqueio criativo ou dificuldades inerentes à escrita acadêmica; a satisfação com as perspectivas de carreiras ofertadas pela pós-graduação; a existência do pensamento de abandono; e a assertividade em se cursar uma pós *stricto sensu.*

Gráfico 1 – Pensamento de abandono, dificuldades na escrita acadêmica, escolha e satisfação com a pós-graduação *stricto sensu*

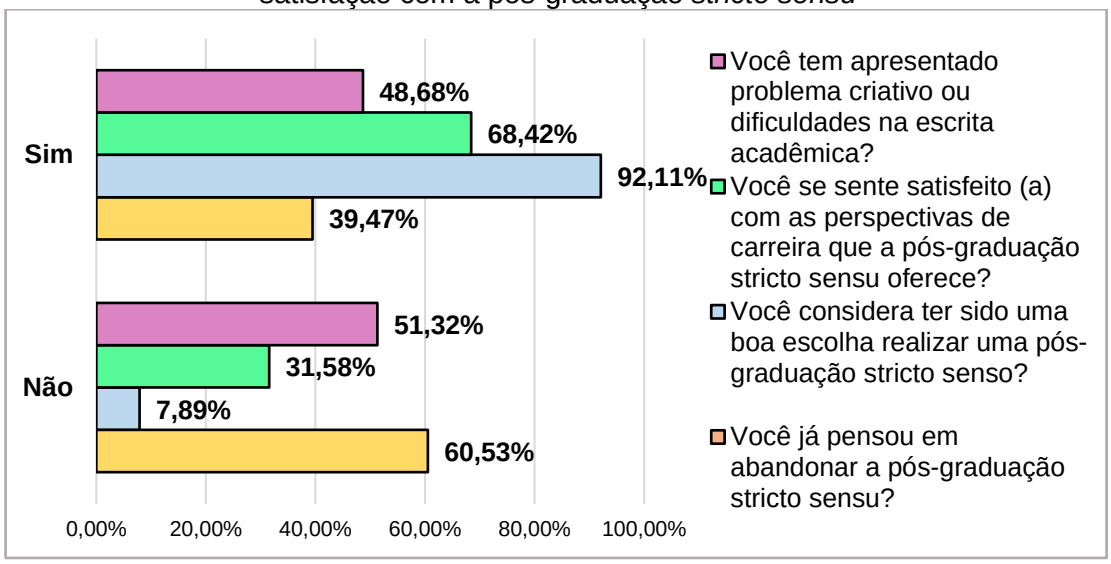

Fonte: elaborado pelas autoras.

Apreendeu-se, por meio do Gráfico 1, que 37 (48,68%) discentes apresentaram problemas criativos ou dificuldades na escrita acadêmica; ao passo que 39 (51,32%) não manifestaram dificuldades. Já no tocante à satisfação com as perspectivas de carreiras ofertadas pela pós-graduação *stricto sensu*, 52 (68,42%) estudantes afirmaram se sentir satisfeitos com as expectativas profissionais após a pós-graduação; ao passo que 24 (31,58%) não se sentiam satisfeitos.

O índice de 31,58% de pós-graduandos insatisfeitos com as perspectivas de carreiras ofertadas pela pós-graduação *stricto sensu*, ainda que felizmente menor do que o índice de satisfação, levanta preocupações, ao passo que esse dado se esbarra na atual desvalorização da ciência brasileira; na falta de um reajuste sobre os valores das bolsas de estudo – que estavam estagnados desde o ano de 2013[4]; na queda dos investimentos dedicados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*; na falta da

[4] Os valores das bolsas de fomento à pós-graduação *stricto sensu*, foram atualizadas no mês de fevereiro de 2023.

autonomia universitária; na supressão de concursos públicos para docentes efetivos do Ensino Superior etc. (SILVA, 2022).

Apesar das dificuldades elencadas, do alto índice de impasses com a escrita acadêmica e com a criatividade – e diante de tantas outras adversidades experienciadas no cotidiano universitário –, 70 (92,11%) dos pós-graduandos respondentes afirmaram, contudo, que a escolha pela realização da pós-graduação *stricto sensu* foi assertiva. Trata-se de um dado que se corrobora, ainda, com o fato de que 46 (60,53%) deles nunca pensaram em abandonar a pós-graduação.

Por outro prisma, um significativo índice de pós-graduandos (39,47%) já pensou em abandonar suas carreiras acadêmicas na pós-graduação, o que nos leva a intentar sobre os principais desafios/dificuldades provenientes no ambiente acadêmico *stricto sensu*, segundo o público pesquisado.

Buscando reconhecer os principais desafios/dificuldades em se realizar uma pós-graduação *stricto* sensu, observou-se que 53 (69,74%) discentes sentiam dificuldades em conciliar trabalho com as demandas acadêmicas; 51 (67,11%) mencionaram que o maior desafio é a cobrança excessiva por produtividade, ao passo que 45 (59,21%) dialogavam sobre a exigência de publicações científicas para a obtenção da titulação. Para 17 (22,37%) deles, o excesso de leitura é a principal problemática da pós-graduação *stricto sensu*; sendo que outros 28 (36,84%) mencionaram a exigência de uma proficiência em outro idioma e/ou a competitividade entre pares estimulada pelo ambiente acadêmico. Para 12 (15,79%) pós-graduandos, há dificuldades em se relacionar de maneira saudável com seus respectivos orientadores; para 9 (11,84%) deles, não há ambientação com o programa e/ou com a universidade; 8 (10,53%) expressavam dificuldades com o cumprimento da totalidade dos créditos propostos pela organização curricular do programa; enquanto outros 8 (10,53%) se sentiam pouco acolhidos pela instituição.

Defronte da discussão motivada nesse excerto de análise, ressalta-se que, apesar de todas as dificuldades e desafios inerentes à pós-graduação *stricto sensu*, ela se compreende, ainda segundo seus discentes, como uma feliz escolha que, obviamente, muito se deve ao trabalho dos docentes, dos orientadores e do programa, os quais se dedicaram em aprimorar a experiência discente, mesmo diante de um período de excepcionalidade mundial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste estudo – explorar as percepções dos estudantes matriculados em um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE) de uma universidade estadual no estado do Paraná, sobre a realidade enfrentada pelos pós-graduandos brasileiros –, apreendeu-se que apesar das adversidades, como a falta de bolsas de estudo e financiamentos para pesquisa, e a falta de um espaço adequado para estudar durante a pandemia, os pós-graduandos ainda se sentiam pertencentes ao programa de pós-graduação e à instituição universitária.

Eles reconheceram as aulas remotas como a melhor opção diante do cenário pandêmico global, classificaram o relacionamento com os orientadores como excelente, valorizaram a qualidade das aulas remotas oferecidas pelo PPGE e destacaram que os docentes foram além de seus papéis como professores, reconfigurando conteúdos, adaptando referências e proporcionando um ensino de excelente qualidade, apesar dos obstáculos enfrentados.

Este estudo, de cunho exploratório e descritivo, buscou uma visão mais abrangente sobre a temática em voga, validando tendências, inclinações e identificando possibilidades para pesquisas e intervenções futuras. O propósito real do enfoque exploratório é conhecer o campo de estudo e o tema, apontando para novas lacunas de conhecimento e novas oportunidades de pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CAMPOS, Vanessa Terezinha Bueno. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EVANS, Teresa M. *et al*. Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nature Biotechnology**, EUA, v. 36, p. 282-284, 2018.

FORTES, Christine Sodré. **A vida nervosa na pós-graduação**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GALDINO, Maria José Quina. **Síndrome de *Burnout* e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça *et al*. A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 255-273, 2022.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça. **A saúde mental na pós-graduação: um estudo sobre as percepções de pós-graduandos acerca do sofrimento psíquico e das experiências vivenciadas no contexto de pandemia**. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Revisão Integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24. n. 4, p. 1327-1346, 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In:* HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 9, p. 131-143, 2019.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. **Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental**. 2005. 169 f. Tese (Doutorado em Psiquiatria e Saúde Mental) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MENDES, Diego Costa; HASTENREITER FILHO, Horacio Nelson; TELLECHEA, Justina. A realidade do trabalho home office na atipicidade pandêmica. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5 (edição especial), p. 160-191, 2020.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, DF: OPAS, 2022. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 30 jan. 2022.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Tecnociência, industrialização e pesquisa na financeirização radical do capitalismo e da educação superior. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 569-581, 2020.

SILVA, Michel Goulart da. Capitalismo, pós-graduação e adoecimento mental. **Revista Metodologias e Aprendizado**, Blumenau, v. 5, p. 1-14, 2022.

A SAÚDE MENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz[1]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[2]

RESUMO

A pandemia da covid-19 afetou, substancialmente, a saúde física e psíquica de pessoas por todo o mundo. No Brasil, diante das medidas de isolamento social e do fechamento de comércios e de instituições de ensino, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que levou à substituição das aulas presenciais por aulas em formato remoto, até a contenção total da doença. Defronte de um modelo de ensino inédito e das desigualdades socioeconômicas que caracterizam a sociedade brasileira, surge a preocupação com a saúde mental de discentes na pós-graduação, considerando que o ambiente acadêmico, por si só, já é fonte de tensões que levam ao sofrimento psíquico. À vista disso, manifestou-se o seguinte questionamento: como se encontra a saúde mental dos pós-graduandos, diante do período pandêmico? Aspirando responder a essa problemática, elaborou-se um estudo que objetivou explorar as percepções de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade estadual paranaense, acerca da saúde mental de pós-graduandos e das dificuldades experienciadas por eles no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa de campo, de métodos mistos, contou com a participação de 76 discentes regularmente matriculados no PPGE de uma universidade pública, que preencheram, remotamente, um *survey* interseccional com 69 questões. Os dados coletados foram analisados à luz da Teoria Crítica da Sociedade, empregando-se os estudos de Adorno (1996); Benjamin (1987); Horkheimer (1983); dentre outros autores. Os resultados apontaram que, durante o período de pandemia, os pós-graduandos experienciaram e autorrelataram sintomas, como: estresse, ansiedade, desmotivação, insegurança, má qualidade do sono, insônia episódica, problemas físicos e dificuldades de interagir sexualmente, bem como iniciaram e/ou intensificaram o consumo de bebidas alcoólicas e/ou medicamentos psicotrópicos.

Palavras-chave: Saúde mental. Pós-graduandos. Covid-19. Ensino Remoto Emergencial. Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre saúde mental no contexto acadêmico é um desafio, especialmente após a recente crise sanitária da pandemia da covid-19, e os traumas deixados por ela. Cerca de 1,5 bilhão de estudantes em mais de 156 países foram afetados com a suspensão das atividades educativas presenciais entre os anos de 2020 e 2021, impactando 70% da população discente e docente mundial (GLATZ, 2022).

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá, manuglatz@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, solangefry@gmail.com.

Alguns estudos realizados durante o período pandêmico, apontaram para a prevalência de sintomas de ansiedade e estresse na população acadêmica, bem como improdutividade, alterações do sono e da volição, aumento da demanda de trabalho, carência no acesso a dispositivos eletrônicos, como computadores e internet, dificuldades com o gerenciamento pessoal e com a compreensão do conteúdo transmitido por aulas em formato remoto, insuficiência nos prazos, queda na aprendizagem e uma deterioração na saúde mental, durante a pandemia da covid-19 (COSTA *et al.*, 2021).

É possível afirmar que hoje, diante de um cenário pandêmico que modificou a estruturação social, vivemos sob uma voluptuosa situação de choque, que pode causar marcas duradouras no aparelho psíquico, assim, as instâncias de memória permanecem focadas na captação do choque, levando à transformação da experiência em vivência silenciada, causando sofrimento pela incapacidade de nomeação da dor (BENJAMIN, 1987).

Destarte, diante dos apontamentos realizados, averiguou-se a importância de se debater sobre as percepções de pós-graduandos acerca das experiências vivenciadas por eles no contexto de pandemia da covid-19. Assim, elencou-se, como objeto de pesquisa, a saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduando, procurando responder à seguinte problemática: como se encontrava a saúde mental dos pós-graduandos, diante do período pandêmico?

Com o intuito de responder à pergunta desta pesquisa, o estudo objetivou explorar as percepções de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade estadual paranaense, acerca da saúde mental de pós-graduandos e das dificuldades experienciadas por eles no contexto da pandemia de covid-19.

Metodologicamente, a pesquisa se classifica como exploratória e descritiva; de natureza básica estratégica; de abordagem mista (quali-quanti), contando com a estratégia de triangulação concomitante para a análise dos achados. Empregou-se, como procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica e de campo, com a coleta dos dados por meio de uma revisão de literatura e de um *survey* interseccional – configurando-se com questões entre optativas e discursivas.

A coleta de dados[3] ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2021, contando com a participação de 76 pós-graduandos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual do Paraná, que responderam remotamente ao *survey*. Os dados das questões discursivas foram analisados utilizando a análise de conteúdo, e os dados das questões optativas foram organizados e tabulados no Microsoft Excel 2019®.

Ressalta-se que este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla, que dialoga sobre a saúde mental de pós-graduandos em educação durante a pandemia (GLATZ, 2022). Os resultados foram analisados à luz da Teoria Crítica da Sociedade, que compreende a sociedade atual com suas expectativas ideológicas (HORKHEIMER, 1983).

2 COM A PALAVRA, OS PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Antes de discutir os achados, é relevante mencionar que até setembro de 2022, quase dois anos após o início da pandemia, aproximadamente 600.555.262 pessoas foram infectadas pelo vírus SARS-CoV-2 no mundo, resultando em 6.472.914 óbitos. O Brasil ocupa a terceira posição em casos confirmados (34.414.011) e a segunda em número de mortes (683.851) (WHO, 2022).

Esses dados refletem as condições psíquicas e sociais em que grande parte da população brasileira se encontrava no auge da pandemia, enfrentando uma crise econômica e vivendo sob a ameaça constante da morte. Um vírus nos privou de nossos prazeres e nos impossibilitou de estarmos junto das pessoas que amávamos no momento da morte, causando tormento para os que partiram, e alojando experiências traumáticas nos que ficaram (GAUDENZI, 2021).

Descobriu-se, com esta pesquisa, que 14 (18,42%) pós-graduandos participantes do estudo já tinham sido infectados pelo vírus SARS-CoV-2 no momento em que os dados do estudo foram coletados, sendo que, para 43 (56,58%) deles, algum integrante da família também se infectou pelo vírus. Infelizmente, dos 43 pós-graduandos que experienciaram a contaminação em ambiente familiar, 11 (27,91%) perderam um ente querido para a covid-19, dentre eles: pais, irmãos(ãs), avós,

[3] Ressalta-se que a pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50408921.8.0000.0104, Parecer nº 5.027.421.

tios(as) e primos(as). O luto negado a esses sujeitos é o sofrimento psíquico em essência; é o mal-estar de quem aceita a morte e reconhece a transitoriedade da vida, mas não nessas circunstâncias.

Em resposta a uma questão específica do *survey*, 39 (51,32%) discentes afirmaram que os conflitos familiares/domésticos não se alteraram durante a pandemia, enquanto 31 (40,79%) relataram que os conflitos se intensificaram. Quanto às mudanças na rotina doméstica e/ou familiar, 38 (50,00%) pós-graduandos mencionaram mudanças significativas, levando a sobrecarga de tarefas, cansaço e estafa crônica. Por sua vez, 36 (47,37%) mencionaram pequenas mudanças rotineiras, e apenas 2 (2,63%) não sofreram impactos em suas rotinas.

Diante dessas manifestações, observa-se que 40,79% da amostra relatou uma intensificação dos conflitos familiares durante a pandemia, e 50,00% mencionou mudanças significativas em suas rotinas domésticas, gerando fatores estressores. Pesquisas também indicaram um aumento nos casos de violência doméstica durante o isolamento social, especialmente entre parceiros íntimos e pais e filhos (MARQUES *et al*., 2020).

Nos primeiros meses após a recomendação do distanciamento social, os casos de violência aumentaram, significativamente, na China, Reino Unido, Estados Unidos e França. Não obstante, no Brasil, as denúncias de violência aumentaram 17% em março de 2020, de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). No Rio de Janeiro, o Ministério Público Estadual (MPE) relatou um aumento de 50% nas denúncias de violência doméstica já no primeiro final de semana após os decretos estaduais de distanciamento, com a violência contra a mulher sendo a mais prevalente. No Paraná, a Polícia Militar (PM) registrou ascensão de 15% nos boletins de ocorrência consumados no primeiro fim de semana do distanciamento (MARQUES *et al*., 2020).

Durante a pandemia, fatores como aumento do trabalho doméstico, coerção sexual, limitações financeiras, insegurança e medo da infecção, aumento do estresse, redução do contato social e apoio, maior convivência com o agressor, a impossibilidade na adoção das medidas de isolamento e de prevenção e cuidados com o vírus; além do expressivo aumento no consumo de bebidas alcoólicas e substâncias psicoativas, estresse e incerteza sobre o futuro, contribuíram para o aumento da violência expressa durante o período pandêmico (MARQUES *et al*., 2020).

ISSN: 2176 - 1396

Gráfico 1 – Porcentagem do consumo de substâncias durante a pandemia da covid-19

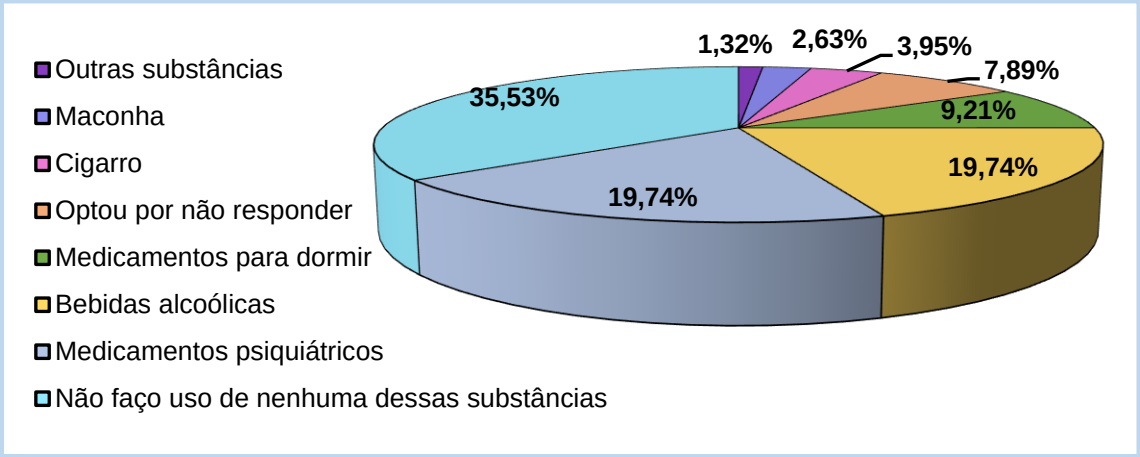

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao realizar um cruzamento dessas explanações com as respostas deliberadas em outra questão do *survey*, percebe-se, de acordo com o exposto no Gráfico 1, que 30 pós-graduandos (39,47%) denotaram terem iniciado e/ou intensificado o consumo de bebidas alcoólicas e/ou de medicamentos psicotrópicos[4] durante a pandemia. Sete (09,21%) pós-graduandos se utilizavam de medicamentos para dormir[5]; 3 (03,95%) faziam uso do tabaco; 2 (02,63%) consumiam maconha; 1 (01,32%) utilizava outras drogas/substâncias; e 6 (07,89%) optaram por não responder à questão.

Os pós-graduandos enfrentam pressões da academia para produzir conhecimento científico e, constantemente, são deixados à margem de uma sociedade que preconiza a produção acadêmica massiva e que medicaliza qualquer sintoma ou comportamento desviante da norma de “bem-estar”. Nesse contexto, 22 (28,95%) dos participantes relataram utilizavar medicamentos psicotrópicos, ou para dormir, refletindo a visão da sociedade em tratar sofrimento como patologia a ser medicalizada (CORDEIRO *et al*., 2020).

O processo de medicalização da vida tem se tornado uma constante na contemporaneidade e só confirma o quanto nossa sociedade caminha para a barbárie, pois, por intermédio de uma cultura desvalida, os indivíduos continuam experimentando fracassos; sentem-se desamparados, são reprimidos e experienciam sentimentos de culpa que, inevitavelmente, são traduzidos em agressões, comportamentos explosivos e um intenso sofrimento psíquico (ADORNO, 1996).

[4]Sendo eles: Fluoxetina; Alprazolam; Lorazepan; Topiramato; Desvenlafaxina; Nortriptilina; Venlafaxina; Sumatriptano; Fluvoxamina; Bupropiona; Propanolol; Amitriptilina; e Trazodona.
[5] Entre eles: Donarem; Rivotril; Amitriptilina; e Zolpidem.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), durante a pandemia, o aumento dos índices de ansiedade, medo, depressão, tédio e incerteza também se refletiu em um maior consumo de álcool (OPAS, 2020). Em meio ao distanciamento social, a desconfiança política e ao baixo otimismo, o consumo de bebidas alcoólicas e substâncias psicoativas serviu como uma forma de “anestesia alcóolica”, um modo de escamotear a ansiedade e o sofrimento psíquico experienciado (GONÇALVES *et al*., 2021). Na equação, conclui-se que, quanto maiores as mudanças produzidas, pela pandemia e pelas medidas de contenção da infecção, na rotina doméstica e/ou familiar, maiores foram o uso e abuso de álcool e de outras substâncias psicoativas – e, consequentemente, maiores as taxas de violência doméstica.

Os efeitos negativos da pandemia de covid-19 na saúde mental dos pós-graduandos foram acentuados pelo isolamento social e pelo ensino remoto emergencial (ERE). Sintomas ansiosos, estresse constante e alterações no sono indicavam impactos psicológicos significativos. Aproximadamente, 55,26% dos participantes expressaram sentir ansiedade e/ou estresse, enquanto 50,00% revelaram sentir-se estressados, ansiosos e desmotivados durante a pandemia (dados obtidos em uma questão específica do *survey*).

No que concerne à qualidade do sono percepcionado pelos pós-graduandos durante a pandemia da covid-19, observou-se que 31 (40,79%) sujeitos da amostra a classificaram como sendo regular; 28 (36,84%) apontaram que a qualidade do sono era ruim e/ou muito ruim; 17 (22,37%) denotaram como sendo boa; e apenas 3 (3,95%) expressaram ter um sono de qualidade excelente.

Mais uma vez, os dados levantados corroboram com estudos realizados anteriormente, que já apontaram para a existência de alterações do sono nessa população, assim como para o surgimento de desânimo, desmotivação, ansiedade, estresse, alterações na volição e incapacidade emocional para lidar com as adversidades provenientes do momento pandêmico (GONÇALVES *et al*., 2021).

Pertinente aos distúrbios do sono, como pesadelos e/ou insônia, manifestados durante o período pandêmico, apreendeu-se que 37 (48,68%) pós-graduandos revelaram experienciar, corriqueiramente, episódios de insônia; 8 (10,53%) vivenciaram, além da insônia, pesadelos episódicos; 3 (03,95%) mencionaram a presença apenas de pesadelos; e 28 (36,34%) alegaram não ter experienciado insônia e/ou pesadelos durante o isolamento social.

Lima *et al*. (2021) averiguaram que brasileiros, do gênero feminino, considerados adultos jovens (≅ 35 anos), apresentaram um considerável agravamento de problemas com o sono durante a pandemia da covid-19. Esses resultados vão ao encontro das pesquisas realizadas na Itália, na Espanha e na China, que também se defrontaram com um maior risco no desenvolvimento de distúrbios do sono, nesse subgrupo populacional específico. As mudanças de horários; as alterações na rotina; a excessividade de trabalhos domésticos e laborais; o cuidado com os filhos e com o lar; e o estresse emocional de se submeter a um confinamento em uma das fases de maiores aspirações na vida (como estudo, carreira, casamento etc.) explicam o motivo de o subgrupo citado ser o mais afetado por disfunções no sono (LIMA *et al*., 2021).

Esses achados explicitam a razão pela qual quase 50,00% dos pós-graduandos da amostra anunciaram terem experienciado episódios de insônia, recorrentemente, no período pandêmico, haja vista que 75,68% dos sujeitos participantes se autoidentificaram como mulheres cisgênero, ao passo que 52,63% do público total se situavam entre a faixa etária dos 20 aos 35 anos.

Há, ainda, outro importante achado no levantamento dos dados, observando-se que, de acordo com as respostas à questão posterior do *survey*, observou-se que 23 (30,26%) sujeitos manifestaram constantes episódios de dores de cabeça, musculares e nas costas; 20 (26,32%) não apresentaram dores e/ou problemas físicos durante a pandemia; 17 (22,37%) mencionaram apenas dores de cabeça; 7 (9,21%) experienciaram apenas dores de origem muscular; e 6 (7,89%) desenvolveram outros problemas físicos durante o período de pandemia, como dores de estômago, gastrite nervosa e fibromialgia.

Muitos dos problemas físicos irrompidos durante o período pandêmico apenas repercutiram os modos de existência humana durante o isolamento social, assentindo-se pela interrupção das atividades presenciais rotineiras, dentre elas: atividades físicas; pela realização de um modelo de trabalho *home office*; e pela adoção de um ensino emergencial totalmente remoto. O longo período em casa, trabalhando e/ou estudando, exigiu maior adaptabilidade frente a um espaço físico inadequado para o desempenho dessas atribuições, além de produzir e reproduzir sentimentos, como a ansiedade e o estresse, ao remodelar o ritmo circadiano[6] e desencadear,

[6] Variação no ciclo biológico de diversos seres vivos que se repete, de maneira regular, a cada 24 horas (≅).

consequentemente, disfunções sexuais; e distúrbios do sono, como a insônia (SILVA; LIMA, 2022).

Silva e Lima (2022) observaram que as medidas de isolamento social prejudicaram o ritmo biológico das pessoas, desregulando-se seu sono e favorecendo o desenvolvimento de distúrbios, como a insônia e/ou a sonolência excessiva, que repercutiram no desempenho físico, mental e social da população. Para elas, a redução e/ou interrupção total da prática de atividades físicas, as mudanças alimentares, o sedentarismo e o maior tempo utilizando telas, além de alterações no cronotipo – que se tendeu à vespertinidade –, desencadearam o sentimento de estresse e problemas de humor, ao limitar os padrões de qualidade da vida física e psíquica.

Percebe-se, até aqui, que o período de pandemia e a conjuntura do isolamento social produziram uma série de adversidades e de mudanças na rotina doméstica e laboral dos pós-graduandos que favoreceram o consumo de substâncias psicoativas; de álcool; e de medicamentos psicotrópicos. Também houve o desencadeamento de alterações no ciclo do sono; e o estopim de dores físicas.

Todas essas circunstâncias podem explicar os motivos pelos quais os pós-graduandos revelaram, por meio de posterior questão do *survey*, infortúnios referentes às suas vidas sexuais durante o período pandêmico. Apreendeu-se que 29 (38,16%) sujeitos da amostra relataram uma queda tanto na frequência quanto na qualidade de suas interações sexuais durante o período pandêmico; 28 (36,84%) não apontaram alterações em suas vidas sexuais; 11 (14,47%) notaram uma queda na frequência, mas um aumento na qualidade das interações; 7 (9,21%) salientaram maior frequência e qualidade em suas interações; e apenas 1 (1,32%) deles relatou um aumento na frequência, mas uma queda na qualidade da vida sexual.

Os dados expressam que 53,95% dos pós-graduandos apresentaram algum tipo de desgaste em sua vida sexual durante o período de pandemia. Interseccionam-se, aqui, informações colhidas em outro momento do estudo, em que se observou que apenas 26,32% dos sujeitos da amostra classificavam sua vida sexual como sendo ruim e/ou muito ruim, antes mesmo do período pandêmico. Destarte, o declínio de quase 28,00%, nas interações sexuais durante o período de pandemia, suscita a necessidade de uma análise mais apurada.

As dificuldades nas interações e na frequência da vida sexual desses estudantes podem estar correlacionadas à presença de sintomas, como a angústia, a

ansiedade e o estresse. No mais, a frequente ocorrência de dores físicas; as alterações no sono; e o uso e abuso de substâncias psicoativas, que podem ter incitado sentimentos de baixa autoestima, de vergonha e de autocobrança diante do próprio corpo, o que, por consequência, declinou a qualidade das relações sexuais durante a pandemia e o isolamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, conforme idealizada, objetivou explorar as percepções de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade estadual paranaense, acerca da saúde mental de pós-graduandos e das dificuldades experienciadas por eles no contexto da pandemia de covid-19.

Assegura-se, que a pesquisa alcançou seu objetivo, uma vez que realizou-se uma investigação e análise das concepções dos discentes de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma IES paranaense, no que tange à saúde mental dos pós-graduandos em tempos de pandemia, apreendendo sobre as dificuldades experienciadas por eles durante esse período.

Os dados coletados revelaram que os pós-graduandos enfrentaram inúmeros desafios durante o ensino remoto, incluindo problemas no sono, insônia, redução das interações sexuais e dores físicas. Houve também um aumento no uso de substâncias psicoativas e de álcool, contribuindo para ansiedade, estresse, desânimo e para o desgaste mental. O medo de contaminação, a morte e o luto mal elaborado também impactaram negativamente a saúde mental dos pós-graduandos.

Espera-se que este estudo possa fornecer subsídios para pesquisas futuras que dialoguem sobre a saúde mental em ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, v. 56, n. 17, p. 388-411, 1996.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1., 3. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1987. p. 114-119.

COSTA, Jefferson de Andrade *et al*. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Rebena** – **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 1, p. 80-95, 2021.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes *et al*. O biopoder e a domestificação dos corpos: as representações sociais de psicólogos acerca do suposto TDAH e da medicalização. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 57, p. 86-104, 2020.

GAUDENZI, Paula. Cenários brasileiros da Saúde Mental em tempos de Covid-19: uma reflexão. **Interface**, Botucatu, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2021.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça. **A saúde mental na pós-graduação: um estudo sobre as percepções de pós-graduandos acerca do sofrimento psíquico e das experiências vivenciadas no contexto de pandemia**. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

GONÇALVES, Nicole Cristina de Almeida *et al*. Pandemia do Coronavírus e o Ensino Remoto Emergencial: Percepção do Impacto no Bem-Estar da Universidade. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 11, n. 3, p. 40-59, 2021.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In:* BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154.

LIMA, Margareth Guimarães *et al*. Associação das condições sociais e econômicas com a incidência dos problemas com o sono durante a pandemia de COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 1-10, 2021.

MARQUES, Emanuele Souza *et al*. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.36, n. 4, p. 1-6, 2020.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Uso de álcool durante a pandemia de COVID-19 na América Latina e no Caribe**. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52936/OPASNMHMHCOVID-19200042_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Hávila Lorrana Dutra da; LIMA, Anna Myrna Jaguaribe de. Alterações no ritmo circadiano e suas consequências em estudantes durante a pandemia de Covid-19: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Cientifica Saúde e Tecnologia**, Jundiaí, v. 2, n. 5, p. 1-9, 2022.

WHO. **World Mental Health report**: transforming mental health for all. Geneva: [*s.n.*], 2022.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO (PPPP) A PARTIR DO OLHAR FENOMENOLÓGICO E DIALÓGICO

Elisa Pires Martins[1]

Luciana Szymanski[2]

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar o processo de construção de um projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P) realizado através de uma parceria entre o grupo de pesquisa "Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade" (ECOFAM) e uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) na zona oeste de São Paulo. A coordenação pedagógica procurou o grupo ECOFAM devido à demanda da equipe gestora, das famílias, dos/as professores/as e dos/as alunos/as em se criar espaços de escuta na escola e dos diferentes agentes participarem mais ativamente das deliberações. Por meio da parceria ECOFAM e EMEF, chegou-se em conjunto ao problema de pesquisa: "como construir um projeto político pedagógico participativo (PPP-P)?". O ECOFAM propõe um quarto P ao PPP para reforçar o caráter coletivo e democrático da construção deste documento: Projeto Político Pedagógico Participativo. A construção do PPP engloba a concepção de uma escola democrática e delimita uma prática política que segue os parâmetros da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O objetivo da pesquisa é compreender como se dá o processo de construção colaborativa do PPP-P a partir da modalidade participativa de pesquisa que aposta na relação universidade/comunidade. O método utilizado é o da pesquisa participante e dialógica com inspiração no pensamento fenomenológico e freiriano. Os instrumentos utilizados são a observação participante, o diário de bordo, a análise documental e o grupo reflexivo. Diante da demanda, foram realizados encontros reflexivos com as famílias e com o corpo docente nas Reuniões Pedagógicas e no PEA (Projeto Especial de Ação). A pesquisa está em andamento. Em tempos em que o diálogo é importante e potente para os enfrentamentos das questões atuais e cotidianas vividas no ambiente escolar, o ECOFAM aposta em uma escola pública que possa servir como um espaço seguro e de acolhimento. Pensar a escola pública é pensar o mundo que sonhamos e quais caminhos iremos traçar para alcançar uma sociedade democrática, autônoma e livre.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico Participativo. Fenomenologia. Pesquisa dialógica. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a apresentação do processo de construção de um

[1] Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação na PUC SP. E-mail: epmartins91@gmail.com

[2] Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP (2006). Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas com comunidades e instituições; responsável pela linha de pesquisa Práticas Institucionais na abordagem fenomenológica pertencente aos Grupos de Pesquisa Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade (ECOFAM). E-mail: lucianaszymanski@gmail.com

projeto político pedagógico participativo (PPP-P) elaborado através de uma parceria do grupo de pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade (ECOFAM) e uma Escola Municipal de Educação (EMEF) na Zona Oeste de São Paulo.

O ECOFAM trabalha em parceria com diferentes equipamentos educacionais e as demandas de intervenção nascem do próprio território e do diálogo constante com seus/suas protagonistas. A coordenação pedagógica da EMEF procurou o grupo ECOFAM devido à demanda da equipe gestora, das famílias, dos/as professores/as e dos/as alunos/as em se criar espaços de escuta na escola e dos diferentes agentes participarem mais ativamente das deliberações. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante, no Art. 205, o direito à educação e no Art. 206, o princípio da gestão democrática. Esta pesquisa justifica-se por seu caráter dialógico, participativo e social ao contribuir para a construção de uma escola pública, democrática e inclusiva.

O objetivo da pesquisa é compreender o processo de participação e construção do PPP-P junto aos agentes educacionais e as famílias em uma relação colaborativa entre a universidade e a comunidade. O problema de pesquisa foi definido em conjunto com os agentes educacionais e famílias, definindo-se tal qual: como construir um projeto político pedagógico participativo (PPP-P).

Foram realizadas cinco visitas de campo, quatro encontros coordenados pelo ECOFAM e oito encontros liderados pela coordenação pedagógica. A pesquisa ainda está em andamento, abrindo brechas para futuras intervenções e, com isso, permitindo parceria de longo prazo entre universidade e comunidade.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Projeto Político Pedagógico Participativo

O Projeto Político Pedagógico faz parte da concepção de uma escola democrática e a construção coletiva deste documento está amparada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) diz que o ensino será fornecido seguindo o princípio da gestão democrática e os Art. 12 e 14 da LDB (BRASIL, 1996) dizem que a unidade escolar terá a tarefa de elaborar e executar a sua própria proposta pedagógica e os profissionais da educação deverão estar incluídos na elaboração

desta proposta. Desta forma, respeitadas as normas comuns (BRASIL, 1996), a Constituição e a LDB garantem a autonomia e a liberdade para os estabelecimentos de ensino definirem o seu projeto pedagógico.

De acordo com Gadotti (1994) há uma distinção entre a palavra *projeto* e *plano.* O plano diretor da escola - como um conjunto de seus objetivos, procedimentos e metas - faz parte do projeto da escola, mas não se limita a ele. Segundo o autor, o projeto político-pedagógico não nega o que está instituído na escola, como a sua história, o currículo e os métodos. No entanto, um projeto requer uma revisão desses fatores como forma de não os considerar estáticos e determinantes de uma estrutura hierárquica, e sim como um processo de criação das formas de ser e de se fazer a escola. O autor complementa que o projeto pedagógico da escola é sempre um processo em construção que permanece como um horizonte de onde a escola deseja chegar.

Gadotti (1994) defende que não se constrói um projeto sem uma direção política, sem um rumo. Por isso, o autor afirma que todo projeto pedagógico é também político. Veiga (2003) corrobora com esta ideia ao apresentar dois caminhos que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) pode seguir: um de reafirmar regras e estruturas hierárquicas e outro de emancipação e transformação.

O primeiro caminho não inclui a comunidade escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) é encarado pela direção da escola como um documento meramente burocrático. Desta forma, há pouca ou nenhuma transformação nos agentes educacionais e nos sistemas de ensino. O segundo caminho propõe o estabelecimento de um diálogo e abertura com a comunidade escolar, com os saberes locais, com o território em que a escola se localiza e com a função social e transformadora da escola (VEIGA, 2003). Neste trabalho, aderimos ao segundo caminho.

Segundo Falkembach (2013), é preciso considerar a dimensão participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento teórico-prático, posto que a participação facilita a junção entre o pensar e o agir de uma comunidade escolar. Os sujeitos que participam deste processo coletivo são sujeitos que se agrupam em um movimento intencionado e têm a possibilidade de reunir a experiência com a reflexão. Esta prática vai sendo conscientemente estruturada de modo a ser democrática e convidar a participação.

ISSN: 2176 - 1396

O grupo ECOFAM (Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade) propõe um quarto P ao PPP para reforçar o caráter coletivo da construção deste documento: Projeto Político Pedagógico Participativo.

2.2 O método como transformação

O método utilizado é de caráter fenomenológico e participativo, em que a elaboração da pergunta de pesquisa perpassa por três questionamentos: motivação das próprias pesquisadoras; o sentido da pergunta para a comunidade acadêmica; e o sentido para quem vive o que é investigado. Através da inserção na comunidade ou nas instituições parceiras torna-se possível o acesso às histórias, narrativas e problemas locais que chegam às pesquisadoras na forma de demandas. Essas demandas são transformadas em perguntas de pesquisa a partir da vivência no território e no diálogo constante com a população a qual se está trabalhando (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022).

Na pesquisa de base fenomenológica, a pergunta é necessariamente sobre um fenômeno (Szymanski e Szymanski, 2022). Para Heidegger (2012, p. 103), fenômeno é: “o que se mostra, o se-mostrante, o manifesto”. Critelli (2006) afirma que o ato de investigar é colocar em andamento uma interrogação, uma pergunta, e que é preciso estar aberto ao que se mostra. A autora afirma que o que aparece não apenas mostra, mas também oculta e/ou desfigura. Desta forma, para se investigar um fenômeno, é necessária uma atitude de abertura.

Esta disposição para a abertura caracteriza uma postura dialógica que é fundamental para realizar uma pesquisa que faça sentido para quem vive o fenômeno, auxiliando na construção de mecanismos e saídas para as problemáticas enfrentadas no dia a dia. No grupo de pesquisa ECOFAM, segue-se a perspectiva freiriana de diálogo, caracterizando a horizontalidade e igualdade de valor entre a pessoa que pesquisa dado fenômeno e a outra que o conhece e o experiência (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022). Para Freire (1987), o diálogo é o caminho pelo qual o ser humano ganha significação enquanto pessoa. A educação, segundo o autor, é o ato dos sujeitos serem protagonistas do seu pensar, manifestado e construído a partir das suas visões de mundo e dos outros a sua volta.

Os instrumentos desta pesquisa são a observação participante, o diário de bordo, a análise documental e o encontro reflexivo. O encontro reflexivo é baseado na

perspectiva freiriana de diálogo e na fenomenologia existencial, em que o ato reflexivo se dá na importância do processo de construção da compreensão (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2022).

3 REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO

3.1 Entrada na escola e elaboração do problema de pesquisa

A pesquisa nasceu a partir da demanda da escola. A coordenação pedagógica da EMEF procurou o grupo ECOFAM devido à demanda da equipe gestora, das famílias, dos/as professores/as e dos/as alunos/as em se criar espaços de escuta na escola e dos diferentes agentes participarem mais ativamente das deliberações.

A primeira visita de campo foi de reconhecimento da escola e do território para entender as demandas do local e apresentar o modelo de pesquisa em que o problema surge da própria escola. Em seguida, foram realizadas duas visitas de vivência e observação da dinâmica escolar, com a participação em uma reunião de formação continuada dos/as professores/as. Após isso, foram realizadas mais duas visitas, uma em uma reunião de famílias e a outra em uma reunião do Conselho Escolar.

Quadro 1 – Visitas de Campo

Visita de campo	Atividade
1ª	Reconhecimento da escola e do território para entender as demandas do local e apresentar o modelo de pesquisa em que o problema surge da própria escola
2ª	Vivência e observação da dinâmica escolar, com a participação em uma reunião de formação continuada dos/as professores/as
3ª	
4ª	Participação na reunião de famílias e a na reunião do Conselho Escolar
5ª	

Fonte: Elaborado pela autora

A coordenação pedagógica compartilhou com o grupo ECOFAM o Projeto Político Pedagógico do ano anterior - que havia sido construído apenas pela gestão escolar com a participação pontual dos/as professores/as - e dois formulários aplicados pela gestão escolar para as famílias: 1) “Pesquisa - Perfil Sociocultural das famílias” e 2) “Reuniões de Pais”. A coordenação pedagógica ainda não havia visitado as respostas dos questionários e o grupo ECOFAM se ofereceu para fazer uma análise inicial dos dados. Em seguida, o grupo ECOFAM se reuniu com a coordenação

pedagógica para realizar um aprofundamento da análise e sugeriu a apresentação para o corpo docente como forma de aproximar professores/as e famílias e estabelecer soluções conjuntas para as problemáticas da escola.

A partir da análise de campo realizada em seis visitas, da análise documental e dos diálogos constantes entre a coordenação pedagógica e o grupo ECOFAM, chegou-se ao problema de pesquisa, conforme colocado anteriormente: como construir um projeto político pedagógico participativo (PPP-P)?.

3.2 Início dos grupos de trabalho de revisão do Projeto Político Pedagógico Participativo: corpo docente

O processo de revisão do Projeto Político Pedagógico Participativo nos grupos de trabalho se iniciou com a coordenação do ECOFAM. Foi realizado um primeiro encontro com o corpo docente, em que foi retomado o histórico do processo de entrada das pesquisadoras na escola recorrente da resposta das coordenadoras ás demandas da comunidade escolar, o método de pesquisa do ECOFAM e o conceito do Projeto Político Pedagógico *Participativo* (PPP-P). Iniciou-se o grupo com a seguinte pergunta: “como vocês enxergam o PPP?”. O corpo docente relata o sentimento de distância entre o que está escrito no documento e o que é realizado na prática diária escolar. Uma das professoras diz que:

> *Eu sei que o PPP é muito importante porque ele é muito citado, mas para ser sincera, isso é uma leitura minha, pessoal, eu não sinto ele próximo de mim, não sinto que ele está perto, que ele me ajuda, que ele dá base para o meu trabalho, ou um caminho, eu sinto ele distante, embora eu sinta que ele é muito importante porque ele é muito citado. [...] Eu não sei o quanto o meu trabalho está nele e o quanto dele está no meu trabalho.*

Foi enfatizado pelo grupo ECOFAM a importância da participação e do protagonismo dos/as professores/as para se formular as diretrizes da escola e sua efetivação a longo prazo. Fez-se o uso de instrumentos dialógicos, de escuta e de valorização do profissional da educação para envolvê-los neste processo. Ao fim do encontro, o corpo docente sugeriu que as reuniões semanais do PEA (Projeto Especial de Ação) e partes das Reuniões Pedagógicas fossem dedicas para a construção do PPP-P. Um dos professores relata como enxerga este processo:

ISSN: 2176 - 1396

> *Mas assim, o que eu pensaria se a gente fosse falar do PPP [...] em princípio a ideia seria: tá, você está dando aula para quê? Para que o aluno aprenda. Aprenda o quê? Ah, eu quero que ele seja alfabetizado. Em que condições? Então são essas perguntas que a gente tem que começar a se fazer. [...] E aí a partir disso ele [PPP] tem que deixar de ser um negócio burocrático, eu imagino hoje o PPP como uma construção contínua.*

Nas reuniões do PEA e nas Reuniões Pedagógicas, iniciou-se a revisão do Projeto Político Pedagógico Participativo a partir de quatro eixos, que foram definidos com base nas respostas do formulário "Avaliação da Unidade", aplicados pela coordenação pedagógica às famílias, professores/as e estudantes. Os quatro eixos são: 1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente, 2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação, 3) Aprendizagens, Território e Educação Especial e 4) Espaços, Recursos Humanos, Materiais e Financeiros. Até o atual momento, foram realizadas atividades de discussão relacionadas aos dois primeiros eixos.

Ao longo dos encontros, mostrou-se efetivo a decisão da coordenação pedagógica em utilizar o formulário "Avaliação da Unidade" como o ponto central para as discussões. Ao considerar as respostas da comunidade escolar, houve uma aproximação e compreensão entre os diferentes agentes. Em um encontro, a coordenadora pedagógica relatou o discurso de uma mãe de aluno que disse não se sentir capaz de participar das reuniões de PPP-P, em que ela não teria nada a contribuir. Uma professora rebate dizendo*: "Olha o tanto que eles estão colaborando para a construção do PPP"*, se referindo ás atividades de revisão pautadas nas respostas e nas necessidades das famílias.

A seguir, apresentamos os encontros realizados, o eixo, os temas principais, o tipo de reunião e os/as responsáveis pela coordenação dos encontros (Quadro 2).

Quadro 2 – Encontros com o corpo docente

Encontro	Eixo	Temas	Local	Responsável/ coordenação grupo
1º	-	Conceito do PPP-P e pergunta norteadora: Como vocês enxergam o PPP?	Reunião Pedagógica	ECOFAM
2º	1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente	Tema: Educação Antirracista.	Reunião Pedagógica	ECOFAM e Coordenação Pedagógica
3º	1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente	Temas: Educação Antirracista e Interseccionalidade.	PEA (Projeto Especial de Ação)	Coordenação Pedagógica
4º	1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente	Tema: Violência nas escolas.	PEA (Projeto Especial de Ação)	Coordenação Pedagógica

ISSN: 2176 - 1396

5º	1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente	Temas: Violência nas escolas e plano de ação.	PEA (Projeto Especial de Ação)	Coordenação Pedagógica
6º	2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação.	Tema: Categorização das respostas do questionário "Avaliação da Unidade" respondido pelas famílias. Dinâmica: classificar os comentários entre "elogios, aspectos críticos e sugestões"	PEA (Projeto Especial de Ação)	Coordenação Pedagógica
7º	2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação.	Tema: Plano de ação	PEA (Projeto Especial de Ação)	Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Início dos grupos de trabalho de revisão do Projeto Político Pedagógico Participativo: famílias

O processo de revisão do Projeto Político Pedagógico Participativo com as famílias se baseou na demanda trazida por estas de participarem mais ativamente das deliberações na escola. Nos encontros, seguiu-se a mesma linha de utilização de instrumentos dialógicos, de escuta e de valorização das famílias e fez-se uso do formulário "Avaliação da Unidade" e dos quatro eixos acima mencionados: 1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente, 2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação, 3) Aprendizagens, Território e Educação Especial e 4) Espaços, Recursos Humanos, Materiais e Financeiros.

Como exposto anteriormente, duas das queixas iniciais das famílias eram a falta de espaço para a participação destas e a falta de escuta. Com a realização dos encontros com as famílias em paralelo com o do corpo docente, foi-se percebendo uma mudança nos discursos e no ambiente escolar. Em um dos encontros, houve a participação de uma membra do Conselho Participativo Municipal do bairro vizinho aonde a escola se encontra, na zona Oeste de São Paulo, e no seu relato ela diz: *"Tudo isso que eu estou assistindo aqui me encanta, porque é a participação popular que faz a mudança, a transformação só acontece desse modo, não tem outro caminho."*

A seguir, apresentamos os encontros realizados, o eixo, os temas principais discutidos e os/as responsáveis pela coordenação dos encontros (Quadro 3).

Quadro 3 – Encontros com as famílias

Encontro	Eixo	Tema	Responsável/ coordenação grupo
1º	-	Conceito do PPP-P	ECOFAM
2º	-	Conceito do PPP-P e organização dos grupos de trabalho.	ECOFAM e Coordenação Pedagógica
3º	1) Respeito, Convivência e Meio Ambiente.	Violência nas escolas	Coordenação Pedagógica
4º	2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação.	Mobilização das famílias e participação nos encontros	Coordenação Pedagógica
5º	2) Gestão Democrática, Parcerias e Comunicação.	Plano de ação	Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reconstrução do Projeto Político Pedagógico Participativo a partir de um método de pesquisa participativo e dialógico, em que o problema de pesquisa nasce da demanda de quem vive o que é investigado, aponta caminhos de grande relevância. O envolvimento da comunidade escolar, desde o início, tem indicado a possibilidade de se estabelecer reflexões sobre a sua própria prática, reforçando o seu protagonismo nas ações e nas transformações ocorridas. O diálogo constante entre o grupo ECOFAM e os agentes educacionais tem evidenciado a construção de um vínculo e de uma confiança em que ambos constroem juntos conhecimentos e soluções para as problemáticas enfrentadas no dia a dia, fortalecendo a parceria universidade/comunidade.

O problema de pesquisa, trazido anteriormente e definido em: “como construir um projeto político pedagógico participativo (PPP-P)” se encontra em investigação. A pesquisa está em andamento e discussões futuras serão ainda feitas e comporão a parte final da pesquisa em que serão analisados os dados e os discursos que foram trazidos nas discussões. Ainda, será apresentado como resultado final a nova versão do PPP-P, conscientes de que este documento não termina em si, mas trata-se de um processo de construção contínua, como citado anteriormente por um professor da escola.

A ECOFAM aposta em uma escola pública que possa servir como um espaço seguro, de acolhimento e de participação efetiva. Pensar a escola pública é pensar o mundo que sonhamos e quais caminhos iremos traçar para alcançar uma sociedade democrática, autônoma e livre.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de jul. 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988; Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de jul. 2023.

CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

FALKEMBACH, E. M. Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 131-141.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1, 1994, Brasília. Anais [...] p. 1-5.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. A pesquisa na perspectiva fenomenológica: uma proposta dialógica e colaborativa. In: MELO, F.F.S. (org); SANTOS, G. (org). **Psicologia Fenomenológica e Existencial**: Fundamentos Filosóficos e Campos de Atuação. 1 ed. São Paulo: MANOLE, 2022. p.241-261.

VEIGA, I.P.A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 ago. 2023.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha[1]

Elvira Cristina Martins Tassoni[2]

Marcela Aparecida Moreira Araujo[3]

RESUMO

O tema desse trabalho é a transição de crianças entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) buscando-se identificá-la pela análise de dois Projetos Pedagógicos (PP): um, de um Centro de Educação Infantil (CEI) e outro de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Essas duas unidades têm relações de vizinhança e a maior parte dos alunos do CEI ingressam nessa EMEF. Justificamos a necessidade do estudo a partir do que encontramos na literatura científica e nos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para o trabalho pedagógico: o processo de transição tem grande importância para a vida escolar e para o bem-estar das crianças e deve ser objeto de atenção e de planejamento por parte de professores, gestores e famílias. Dentre as ações possíveis/necessárias para que seja um período vivido de maneira positiva, minimizando ao máximo experiências de sofrimento psíquico, destacam-se as formas de preparo e de acolhimento das crianças para as mudanças, bem como o cuidado para se evitar rupturas nas experiências infantis. Considerando esses consensos, objetivamos analisar *se* e *de que modos* os PP abordam a transição escolar das crianças entre o CEI e a EMEF. A pesquisa qualitativa se realizou pela análise documental destes PP. Os resultados evidenciaram que nos documentos examinados o processo de transição da criança entre os segmentos é abordado de forma bem restrita e pontual. Discutimos estes resultados apontando lacunas e contradições nos PP e os desafios para colaborar com a sua superação, de modo a projetar formas para que o período de crise que caracteriza a transição EI-EF (conforme entendimento de crise na Teoria Histórico-Cultural) possa ser frutífero para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Projeto pedagógico. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição.

1. INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho é a articulação entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), buscando identificá-la através da análise de Projetos Pedagógicos

[1] Doutora em Educação, PUC-Campinas, silrocha@uol.com.br
[2] Doutora em Educação, PUC-Campinas, cristinatassoni@puc-campinas.edu.br
[3] Doutoranda em Educação, PUC-Campinas, mamoreyra_@hotmail.com

(PP) e argumentando sobre limites e desafios para a construção de um programa em que a transição entre esses dois segmentos seja cuidadosamente preparada e acompanhada. O trabalho faz parte de pesquisa mais ampla, desenvolvida em quatro Centros de Educação Infantil (CEI) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), nas quais se investiga o processo de finalização da vida escolar das crianças na EI e seu ingresso no EF, por múltiplos procedimentos, incluindo a análise dos PP.

O texto está estruturado em quatro partes, nas quais esclarecemos: (i) nossa concepção de Projeto Pedagógico, (ii) a importância da articulação entre a EI e o EF (iii) a pesquisa realizada e (iv) seus resultados. Encerramos com considerações finais, apresentando reflexões sobre a importância de condições para que o período de crise que caracteriza a transição EI-EF seja frutífero para o desenvolvimento infantil.

2. PROJETOS PEDAGÓGICOS: CARACTERÍSTICAS E COMPROMISSOS

Todo PP deve representar o conjunto de ideias do coletivo escolar que se expressam por diretrizes e ações a serem assumidas pela equipe pedagógica e coordenadas pelos gestores educacionais. Podemos dizer que o PP é uma síntese da identidade de cada unidade escolar, pois contempla não apenas dados sobre sua estrutura e organização (como recursos físicos e humanos), mas também ideias, valores, atitudes e propostas, fundamentadas na filosofia escolar, esclarecendo sobre objetivos e metas a serem cumpridos e os procedimentos usados para tal. A educação, além de ser, reconhecidamente, um direito de cada sujeito, é um dever de todos, demandando atuação conjunta para a construção de uma sociedade mais justa. Veiga (2008, p.13) destaca que o PP é “um projeto político por estar intimamente articulado com interesses e compromissos reais e coletivos da população majoritária”. Convém destacar que é pela gestão educacional democrática que o modelo centralizador e burocrático do PP, tão frequentemente engessado no cotidiano escolar, ganhará assunção e se edificará dentro de propostas emancipatórias (VEIGA, 2008), construído com a participação de todos e levando em conta a realidade local.

O caráter dinâmico do PP, objeto-guia do planejamento escolar, de tomadas de decisões e de avaliação deve ser sempre valorizado. Um PP não deve ser apenas um documento que atende a exigências burocráticas, escrito e arquivado dentro das escolas e das Secretarias de Educação. O PP deve ser um instrumento balizador de todo trabalho pedagógico, evidenciando formas de ver e compreender a realidade e,

por isso, sempre suscetível a mudanças (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017; NASCIMENTO; NASCIMENTO; LIMA, 2020). Ou seja, um documento vivo para promover a práxis teórico-metodológica, produtora de novos conhecimentos e ações.

No cenário educacional brasileiro, o reconhecimento da importância dos PP é crescente, sobretudo a partir da LDB (BRASIL, 1996). Este dispositivo legal, no Art. 12, estabelece que as unidades escolares, respeitando-se as normas de seus sistemas de ensino, devem elaborar e executar sua proposta pedagógica (inciso I) e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (inciso VI). Desses compromissos, entendemos fazerem parte esforços de integração entre unidades escolares, na busca de concretizar a potencialidade de representação social destes documentos e sua vinculação com a comunidade, para além dos muros de cada escola. Adentramos, aqui, no segundo tema que estrutura o presente trabalho: a transição das crianças da EI para o EF. Apresentamos, a seguir, as principais questões que balizam nossa pesquisa.

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE A EI E O EF: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

A implantação do EF de 9 anos, ocorrida pela Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006), revigorou debates já antigos sobre a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo entre os segmentos escolares, minimizando ao máximo rupturas entre a EI e o EF que possam trazer prejuízos e/ou dificuldades para as crianças nesta transição.

Uma questão essencial é a organização da escola para receber as crianças, construindo um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. Nele, “é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.” (BRASIL, 2004, p.22, ênfase nossa).

Quase 20 anos depois, orientações desse tipo são reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), como podemos ler no próximo excerto, ressaltando-se a importância de se estabelecer estratégias de acolhimento, pois,

> para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2017)

ISSN: 2176 - 1396

Estes alertas dos documentos se encontram em sintonia com o que a literatura científica tem asseverado. Neste campo, parte-se do reconhecimento de que a entrada em novas instituições educacionais (pela primeira vez ou no suceder da vida escolar) pode constituir-se (e, em geral se constitui) num momento de crise para os sujeitos envolvidos[4]. Em acepção ampla, situações potenciais de crise podem ser definidas como momentos/períodos que requerem reestruturações mais agudas, levando à emergência mais abrupta das emoções, à necessidade de reelaboração de conceitos e, ao mesmo tempo, à possibilidade de conflitos no grupo social (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Ou seja, uma situação de crise é um processo complexo, que afeta as dimensões cognitivas, afetivas e relacionais. Para autores da teoria Histórico-Cultural (modelo em que fundamentamos nosso trabalho), os períodos de crise não têm, necessariamente, um teor negativo. Ao contrário, a depender dos modos pelos quais as crises são experimentadas e, em especial, dos recursos oferecidos para a sua superação, esses períodos significam importantes avanços no desenvolvimento psíquico. Conforme Marega e Sforni (2020, p. 409) “Se os períodos de crise são significativos para o desenvolvimento, a investigação em torno do período de transição escolar torna-se fundamental para refletir sobre o processo de desenvolvimento infantil e as possibilidades de um bom ensino”.

Apesar das variações de sentimentos, expectativas e representações sobre como será a futura vida escolar, o fato é que nenhuma criança se mostra indiferente em relação ao início de sua vida no EF. Com esse passo, inaugura-se novo ciclo de desenvolvimento de vida, permeado por novas experiências e exigências escolares; em seu decorrer, meninas e meninos podem vivenciar situações de medo e de insegurança, mas também de alegria, de prazer e de surpresas positivas. Vale realçar que as crianças, via de regra, mostram-se fortemente motivadas para iniciarem sua vida no EF; querem aprender a ler, a escrever e a calcular; sentem-se importantes e orgulhosas de sua nova posição social. Conforme ressalta Elkonin, já na idade pré-escolar “se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118).

[4] Na literatura, o processo de transição é também estudado em relação a mudanças que ocorrem na vida acadêmica das crianças, como troca de professoras, mudanças de séries etc. Aqui destacamos a mudança de um segmento educacional para outro por ser este o foco do presente trabalho.

ISSN: 2176 - 1396

Os estudos sobre a transição evidenciam que o maior ou menor êxito em enfrentar este período não resulta, somente, de habilidades, características ou de condições pessoais do sujeito; depende, sobretudo, dos recursos que lhes são disponibilizados para lidar com esta situação. Nessa direção, tanto nos documentos, quanto na literatura científica, encontramos sugestões sobre o que pode ser feito para preparar as crianças para a despedida da EI (incluindo a finalização das relações com a professora e com os colegas que não irão para o primeiro ano) e acolhê-las na nova escola. A título de exemplo, trazemos algumas orientações apresentadas na BNCC:

> Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.
> Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 51)

Destaca-se, ainda, a importância das informações registradas em relatórios, portfólios ou de outras formas, permitindo aos futuros professores que compreendam os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na EI. Assim, o uso das palavras e/ou expressões “equilíbrio”, “continuidade das aprendizagens”, “evita[r] a fragmentação e a descontinuidade” apontam para a necessidade de evitar rupturas, destacando-se as de natureza curricular.

A experiência com instituições de EI e escolas de EF (tanto públicas quanto particulares) mostra que, apesar do reconhecimento frequente (por parte de educadores, equipe técnica e pais) de que a passagem das crianças de um nível a outro de ensino seja um momento bastante importante em suas vidas, na maior parte dos casos pouquíssimos investimentos são feitos para amenizar dificuldades que podem ser experimentadas neste processo. Se, por um lado, a entrada nas creches e pré-escolas normalmente recebe alguma atenção em relação ao processo de acolhimento (embora, muitas vezes, esta atenção resuma-se apenas ao manejo da dimensão temporal) a saída das crianças da EI e sua entrada nas escolas de EF, normalmente não é acompanhada de cuidados especiais (conforme apontam MARTINATI; ROCHA, 2015, por exemplo).

Tendo em mente a importância de que estas orientações repercutam nos PP, buscamos com nossa pesquisa identificar *se* e *de que modos* os PP de duas escolas abordam a transição escolar das crianças que saem do CEI e ingressam na EMEF.

4. MÉTODO

Os PP de um CEI e de uma EMEF de um município do interior do estado de São Paulo, instituições essas localizadas dentro de um mesmo bairro e, geograficamente, muito próximas uma da outra são o nosso *lócus* de pesquisa. Estes PP datam de 2023 e a análise documental que realizamos teve a intenção de extrair informações pertinentes às questões que formulamos até aqui.

De acordo com a tipologia dos documentos proposta por Marconi e Lakatos (2007), o PP pode ser classificado como um documento escrito e de caráter oficial, pois é um instrumento legal e obrigatório a toda unidade escolar, sujeito à homologação pelos respectivos sistemas de ensino e a se tornar público, em duplo sentido: repercutir os interesses da sociedade e estar disponível para consulta a qualquer pessoa.

O CEI pesquisado atende a aproximadamente 120 crianças entre três e seis anos de idade; já a EMEF, atende a um total de 500 alunos matriculados, do 1º ao 9º ano. A EMEF recebe muitos alunos do CEI porque a distância entre as duas unidades é de apenas algumas quadras e o critério para a organização dos agrupamentos de alunos na EMEF é o georreferenciamento, ou seja, por ordem de maior proximidade do endereço de residência das famílias com a rua onde cada escola se situa.

Os documentos foram lidos na íntegra, buscando localizar em que pontos nossos tópicos apareciam. Após isso, estabelecemos análises comparativas entre os dois PP. O PP do CEI tem 125 páginas e o da EMEF tem 480 páginas. A estrutura geral desses documentos segue a mesma organização: Caracterização e Organização Pedagógica; Avaliação Institucional Interna ou Autoavaliação Institucional e, por fim, Planos de Trabalho da UE (Unidade Educacional).

5. RESULTADOS

Apresentamos o que identificamos como registros relativos à transição em cada um dos PP. Um primeiro aspecto a destacar é a menção que encontramos no PP do CEI, num tópico em que a equipe deve indicar suas avaliações sobre atividades realizadas no ano anterior. Nele, encontra-se a ação relativa “Atividades de integração entre escolas”. Essa foi uma ação avaliada positivamente, em consenso, pela equipe.

Entretanto, não há nenhum esclarecimento sobre quais atividades foram realizadas e entre quais escolas (entre CEI e outro CEI? Entre CEI e EMEF?).

O termo integração volta a aparecer em dois tópicos. Primeiramente, em Planos Coletivos de Ensino/trabalho elaborados por todo(a)s o(a)s professore(a)s. Aqui propõe-se "Planejar práticas sociais que visem a integração entre crianças de diferentes idades, entre turmas e educadores, entre as turmas e outros adultos da comunidade, entre escolas". Mas, novamente, não há exemplos de práticas planejadas nem esclarecimentos sobre quais escolas estariam envolvidas. A EMEF estaria incluída nesse plano? Não há nenhuma pista sobre essa questão.

Em segundo lugar, o termo aparece no destaque a eventos como Escola Aberta e um Festival, em que se diz "acreditamos na importância de situações, especialmente planejadas, em que as crianças das diferentes turmas possam estar reunidas, interagindo com colegas de diferentes idades e de diferentes turmas". Da mesma forma, a equipe gestora busca incentivar que as professoras planejem ações em que as turmas das duas escolas do CIMEI[5] 1 possam se integrar também. Algumas primeiras ideias já estão sendo organizadas pela equipe educacional como: "brincadeiras com água, dia dos aniversariantes, contações de história [dentre outras]". Aqui, portanto, percebe-se que a integração com a EMEF não é mencionada. Como hipótese, consideramos que seria perfeitamente factível algumas dessas atividades integrando as crianças do AGIII[6] e no ano inicial da EMEF. Apenas como um exemplo, o dia dos aniversariantes provavelmente permitiria que crianças que estão na EMEF e que foram colegas dos que permaneceram no AGIII do CEI possam se reencontrar, reviver as amizades, reforçar vínculos.

Essa escassez de atenção com a transição contrasta fortemente com o cuidado com que é tratado o período de acolhimento das crianças no início de sua vida na EI, segundo consta no PP do CEI: o PP apresenta 9 princípios para o Acolhimento e 17 ações a serem realizadas de modo a criar vínculos entre crianças e das famílias com a unidade educacional. A valorização de criação de vínculos entre professoras e crianças não está explícita, mas encontra-se subentendida.

[5] Trata-se de Centros Integrados Municipais de Educação Infantil, compostos por um conjunto de Unidades de Educação Infantil, tanto CEI (Centro de Educação Infantil) como EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

[6] A organização das crianças na Educação Infantil no município de Campinas é feita por meio de agrupamentos multietários. O AGIII (agrupamento três) identifica a turma que congrega crianças de idade entre 4 a 6 anos, dentre as quais, estão as que irão para o EF no ano subsequente.

ISSN: 2176 - 1396

Obviamente, algumas ações só fazem sentido para o momento do ingresso na EI, Porém, de nossa perspectiva, outras poderiam, com alguma adaptação, serem assumidas também para o trabalho de finalização da frequência na EI, bem como para o trabalho de acolhimento das crianças no EF. Das 17 ações, evidenciaremos na apresentação que 11 poderiam ser adotadas pela EMEF, algumas a serem realizadas em parceria com o CEI.

Seguramente, as razões para que o cuidado com o acolhimento inicial, no período de ingresso no CEI, não repercuta em cuidado com a finalização da vida escolar das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica só podem ser procuradas com outro tipo de procedimento metodológico, com entrevistas, por exemplo. Uma indagação que construímos é se o fato de ser multietário atenuaria, ainda que parcialmente, a percepção da saída das crianças das escolas de EI, já que não existem turmas inteiras que encerrarão sua frequência no CEI. Mas não deveria ser assim, posto que, de nossa perspectiva, isso intensifica a complexidade do momento, colocando demandas de preparo também para as crianças que frequentam o AGIII e que não irão para o EF no próximo ano. Perderão, portanto, seus colegas, por vezes seus melhores amigos.

Já no PP da EMEF aparecem em dois pontos, o uso de palavras como articulação, parceria, integração que podem estar relacionadas ao processo de transição; em um ponto, a transição é claramente apontada como processo que requer cuidados. Essas ocorrências estão apresentadas a seguir.

No tópico Proposta Curricular, encontramos o seguinte trecho:

> Esta perspectiva curricular também leva em consideração a necessidade de articulação entre as etapas da educação básica, tanto as presentes no ensino fundamental, articulação entre os diferentes ciclos, quanto a articulação entre as etapas anteriores, a saber, a educação infantil e o ensino médio, a fim de compor continuidades e fundamentos para ambas as etapas, anteriores e conseguintes ao ensino fundamental, dentro da educação básica (trecho extraído do PP da EMEF, p. 54)

No Plano de Ensino da disciplina de Artes registra-se como um dos objetivos do primeiro trimestre “Possibilitar vínculo afetivo entre ensino infantil e o 1º ano do fundamental” (PP da EMEF, p. 117).

Por fim, num dos itens do *Plano de Ações Intersetoriais* (item 3.9) destaca-se:

> São estabelecidas parcerias com outras Unidades Escolares, para integração, processos de aprendizagens e formativos, interação com os novos ambientes escolares quando da progressão de nível de educação por parte do educando (recepção e envio de alunos por terminalidade), projetos comuns, eventos comuns, participações específicas, intercâmbios, além de procedimentos administrativos. (PP da EMEF, p. 88)

ISSN: 2176 - 1396

Tendo lido os dois PP na íntegra, podemos afirmar que nesses documentos, não existe menção concreta e específica em relação à transição escolar e/ou sobre a importância de que os docentes trabalhem com as crianças esse aspecto. É certo que o fato de não haver registros sobre cuidados com a transição não quer dizer que eles não ocorram. Porém, se temos em perspectiva que o PP é um documento-guia da vida escolar, podemos dizer que se este tema estivesse lá, seria mais garantido o trabalho com ele, haveria menos chances de perdê-lo de vista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O silêncio recíproco sobre as instituições pregressas ou futuras de que os alunos participaram/participarão leva-nos a fazer algumas perguntas: em que medida os educadores conhecem as propostas pedagógicas das instituições que fazem parte de uma mesma região, que estão bastante próximas? Em que medida os profissionais da EMEF entendem como sendo importante que o trabalho pedagógico que realizarão, parta do que já foi feito com pelo menos uma parcela dos seus alunos, valorizando suas experiências anteriores? Em que medida os profissionais do CEI entendem como importante conhecer o que se espera de seus alunos e colaborar (o que não significa reduzir seu trabalho à dimensão preparatória para o EF) para o enriquecimento das práticas pedagógicas do futuro primeiro ano?

Estas questões ganham contornos mais instigantes quando consideramos que no documento de Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (CAMPINAS, 2012) identificamos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma das matrizes teóricas assumidas como referência para o trabalho pedagógico. Desta forma, se não encontramos destaques para a importância de que as histórias de desenvolvimento, aprendizagem e de experiências significativas transitem da EI para o EF, estaremos diante de uma contradição, mais do que apenas diante de um detalhe sobre reconhecimento ou não da articulação entre as unidades escolares.

Em síntese, esperamos que as questões apresentadas contribuam para a construção de reflexões sobre a relevância do período de transição EI-EF na constituição das crianças e na construção das melhores condições para que as crises sejam enfrentadas de modo a promover desenvolvimento. Considerando-se que a formação integral é objetivo propalado em todos os documentos que balizam a vida escolar nos dois segmentos iniciais da Educação Básica, ressaltamos a relevância de que as escolas e seus professores se esmerem para criar recursos que ajudem as

crianças a ocupar novos lugares nas relações sociais e busquem protegê-las quanto a experiências de sofrimento psíquico mais agudo. Os PP têm um papel importante como documentos em que os registros de ações pedagógicas que visem esses objetivos funcionem como um compromisso coletivo para o bem-estar das crianças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Matriz sócio-histórica. ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. *A.* **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Diretrizes, bases da educação nacional**, dispondo sobre a duração de 9 anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental**. Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação, 2012.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F. da.; GARCIA, L. T. dos S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 580–595, set. 2017.

MAREGA, A. M. P.; SFORNI, M. S. de F. Processo de Desenvolvimento Infantil: crises, rupturas e transições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia –Brasil, v. 16, n. 42, p. 406-422, out./dez. 2020.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 309-319, 2015.

NASCIMENTO, F. J. do; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista**

Temas em Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.11-36.

SAÚDE MENTAL E BEM ESTAR DOCENTE: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Manuela Pimentel Leite[1]

RESUMO

O presente trabalho pretende compartilhar reflexões sobre as potencialidades de atuação da Psicologia Escolar para promoção de saúde mental e bem-estar na categoria docente. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com objetivo de verificar a pertinência de intervenções psicológicas no campo educacional visando contribuir com a qualidade de vida, saúde mental e bem-estar dos educadores. Foram analisados os desafios do ofício educativo, os adoecimentos da categoria docente devido a variáveis psicossociais relacionadas às condições de trabalho, bem como os impactos do sofrimento psíquico do professor nos resultados educacionais. Conclui-se que a atuação do psicólogo escolar com os profissionais da educação é fundamental para possibilitar escuta e acolhimento aos docentes, de forma a estimular processos de conscientização acerca de seus sentimentos, comportamentos e adoecimentos, com vistas a promover saúde e administrar os sentidos do trabalho. As ações da Psicologia Escolar podem ocorrer a partir de trabalhos com grupos operativos ou reflexivos, intervenções de psicoeducação e campanhas de sensibilização, contribuindo para o aumento do bem-estar e melhoria de suas qualidades de vida e refletindo em benefícios significativos para toda a comunidade escolar. Destarte, sugere-se a elaboração de estudos e planos de intervenção, no campo da Psicologia Escolar, que contemplem a subjetividade dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Professores. Saúde mental e trabalho. Bem estar docente.

1 INTRODUÇÃO

A escola, além de um espaço de formação, assume a função de ser e atuar como um espaço de proteção social, onde seres humanos têm seus direitos efetivados e formam-se cidadãos conscientes (SANTOS, 2019). A partir deste lugar privilegiado de convivência e inserção social, todos os atores do contexto educacional coexistem e devem atuar em prol de uma educação comprometida com os valores humanos (CFP, 2019). Dentre os vários fatores que influenciam a melhoria dos resultados educacionais, encontra-se a qualidade do trabalho docente. O ofício educativo é permeado por desafios diários e constantes em meio à complexidade da realidade educacional brasileira, sendo fundamental a atenção à saúde e bem-estar destes profissionais para que possam, então, exercer suas atividades laborais de maneira exitosa e humanizada.

[1] Psicóloga. Secretaria Municipal de Educação de Araucária.
manuela.leite@educacao.araucaria.pr.gov.br

Se por um lado o ato de ensinar promove a realização profissional e pessoal, conforme o professor observa o desenvolvimento de seus alunos, por outro lado, a Organização Internacional do Trabalho aponta a profissão de professor(a) como uma das que mais causa situações de estresse (ARAÚJO, PINHO & MASSON, 2019). São identificados ainda diversos outros adoecimentos nesta categoria profissional, tais como desgastes osteomusculares, desânimo, depressão, Síndrome do Pânico e Síndrome de Burnout (DIEHL & MARIN, 2016).

No contexto brasileiro, professores e pedagogos enfrentam inúmeros desafios, tais como altas demandas de trabalho, pressões sociais pela excelência, burocracia educacional e desvalorização profissional. A pandemia da COVID-19 também afetou profundamente o campo da educação, trazendo uma série de impactos para o setor educacional que se estendem para o período pós-pandêmico. O estresse e a sobrecarga emocional enfrentada pelos docentes são notáveis e a atenção à saúde e bem-estar desta categoria profissional precisa ser vista como uma demanda urgente de ação no campo educacional.

A forma como o professor trabalha está diretamente relacionada à sua maneira de ser - a “pessoa” e o “professor” se constituem de forma interdependente, necessitando assim atenção integral, sistêmica e interdisciplinar. Faz-se necessário implementar estratégias para acolhimento e apoio ao docente, de forma a estimular processos de conscientização acerca de seus sentimentos e comportamentos, promover saúde e administrar os sentidos do trabalho, de forma a aumentar a qualidade de vida dos(as) profissionais (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014).

Assim, torna-se imprescindível a atuação da Psicologia Escolar - a qual, importante destacar, possui determinação legal para integrar as redes públicas de educação básica após a sanção da Lei nº 13.935 em 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). O psicólogo no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode desenvolver seu trabalho com todos os atores da comunidade escolar, mantendo como princípio a coletividade e visando o bem de todos e todas (CFP, 2019). Assim, é possível a atuação do psicólogo junto aos profissionais da educação, ofertando atendimentos especializados para este público no contexto educacional.

O presente trabalho pretende compartilhar reflexões sobre as potencialidades da Psicologia Escolar frente aos desafios do ofício educativo, de forma a disponibilizar os conhecimentos psicológicos para contribuir com o aumento do bem-estar docente

ISSN: 2176 - 1396

e o sucesso acadêmico dos alunos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, com vistas a verificar a pertinência de intervenções psicológicas no campo da saúde mental, qualidade de vida e bem-estar docente.

2 O ADOECIMENTO DOCENTE

Ser professor é atuar com a dualidade entre o saber e o afeto - de maneira incontestável e vivenciada diariamente, o professor lida com vidas humanas e relações interpessoais complexas. A proximidade do trabalho com outras pessoas mobiliza o aparecimento de diversos sentimentos, sejam eles positivos, negativos e até mesmo contraditórios (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014). Sentimentos de satisfação e insatisfação com o trabalho, motivação para a mudança e até mesmo impotência diante de cenários de vulnerabilidade socioeconômica podem coexistir na vivência da docência, evidenciando uma enorme complexidade emocional quando nos aproximamos de relatos de professores sobre seus ambientes de trabalho.

Trevisan e colaboradores (2022) revelaram que docentes são uma população vulnerável ao adoecimento, sendo que os principais fatores de risco psicossociais e ocupacionais são: ambiguidade de papel profissional; insatisfação no trabalho; baixos níveis de percepção quanto a apoio social, autonomia e autoeficácia; exposição à violência em suas diferentes formas; problemas com alunos, especialmente indisciplina; cultura escolar deficiente; más condições de trabalho; número sobressalente de alunos em sala de aula; e sobrecarga de trabalho.

Segundo Neto, Londero-Santos e Natividade (2019), as pressões de tempo e excesso de trabalho, as diferentes capacidades e motivações dos alunos, o trabalho burocrático e as políticas disciplinares inadequadas dificultam a atuação profissional e têm um importante impacto negativo no bem-estar subjetivo dos professores. Além disso, quando comparados os níveis de satisfação de vida de professores que atuam nos âmbitos público e privados, aqueles que trabalham em escolas públicas apresentaram índices menores do que aqueles que atuam escolas particulares (NETO, LONDERO-SANTOS & NATIVIDADE, 2019), demonstrando a influência de questões socioeconômicas nas percepções docentes.

Em relação ao adoecimento desta categoria profissional, as doenças mentais, especialmente quadros de ansiedade e depressão, são uma das principais causas de afastamento de professores para tratamento de saúde (FERREIRA-COSTA &

PEDRO-SILVA, 2019). Os transtornos mentais também se relacionam positivamente com casos de aposentadoria precoce, absenteísmo por doença e dificuldades no retorno ao trabalho (TREVISAN *et al.,* 2022). Ao mesmo tempo, importante ressaltar, Santos, Monteiro e Machado (2023) revelam um número considerável de professores com indicativo de adoecimento que não se afastaram do trabalho. Este fato torna-se relevante na medida em que indica a necessidade de ações no seio escolar, de forma a contemplar todos os profissionais em sofrimento, independente que tenham ou não afastamentos para tratamento de saúde, dado que alguns permanecem trabalhando mesmo adoecidos.

Quando consideramos a escola como um ambiente sistêmico, é evidente que o adoecimento docente não acomete exclusivamente o professor. Quando este está doente, a escola como um todo é acometida, colocando em risco a efetivação de seu papel social de formação de cidadãos (FERREIRA-COSTA & PEDRO SILVA, 2019). O adoecimento de professores tem impacto no aprendizado dos alunos, uma vez que, ao adoecer, a criatividade e o entusiasmo pelo trabalho podem ser reduzidos (TREVISAN et al., 2022). Diante do sofrimento físico e psicológico, o professor pode apresentar rompimento com seus hábitos normais, perda do entusiasmo e da criatividade, incapacidade para se concentrar, perda do auto-respeito e do autocontrole em aula e reações exageradas para moderar o estresse (BATISTA, 2010). Dessa forma, intervenções para prevenir e acolher o sofrimento psíquico dos educadores trazem benefícios para toda a comunidade escolar.

3 A QUALIDADE DOS AFETOS DETERMINA A QUALIDADE DO ENSINO

No momento em que um professor adentra o espaço escolar, seja para realizar sua hora-atividade ou ministrar sua aula em sala, desperta-se um fluxo emocional, desencadeando sentimentos e emoções, umas seguidas de outras. Compreensivamente, conscientizar-se acerca dessas emoções e controlá-las não é uma tarefa fácil, mas sim desafiadora. Segundo Herculano (2016), aprender a ensinar requer aprender a se educar emocionalmente, reconhecer a afetividade em si mesmo, perceber-se como um ser integral. E muitas vezes, nestes momentos de tomada de consciência, o professor percebe-se adoecido, solitário e impotente para realizar a potencialidade de sua missão educacional. Portanto, faz-se necessário que o processo educativo dê importância ao desenvolvimento integral do professor e do

aluno, visto que a vida escolar é a vida das relações das pessoas que fazem parte desse contexto de singularidade (HERCULANO, 2016).

O processo de vinculação no ato da aprendizagem é fundamental, pois o aprender está atrelado à relação que se estabelece entre professor e aluno - a aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente. Ela só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional de atenção e interação emocional compartilhada (FONSECA, 2016). O professor é um dos principais sujeitos a manejar este campo afetivo no ambiente escolar de forma a potencializá-lo para atingir os objetivos educacionais.

No campo escolar os professores podem se posicionar como sujeitos, reavaliando suas crenças e experiências, transformando-se como pessoas e como profissionais, conforme afirma Soares (2010) quanto à dialética da constituição do sujeito professor. O docente não vivencia sua tarefa de educador apenas como um especialista ou um técnico, pois seus atributos pessoais influenciam o processo de vinculação com os alunos. Para que esteja conectado com o aluno, é necessário que esteja conectado a si mesmo e se perceba como humano, com suas singularidades, sem medo de expressar seus afetos (HERCULANO, 2016). É coerente concluir que um professor adoecido ou alheio quanto ao seu sofrimento psíquico enfrente mais dificuldades para estabelecer estas vinculações.

Existem evidências de que professores com competências socioemocionais menos desenvolvidas têm mais dificuldade em lidar com suas emoções, assim como experimentam mais emoções negativas dentro da sala de aula. Já professores com mais competências socioemocionais mostram-se mais eficientes no ensino, compreendem melhor as emoções de seus alunos e são mais capazes de dar suporte em momentos emocionalmente difíceis, favorecendo o sucesso acadêmico, aumentando a satisfação no trabalho e diminuindo o estresse profissional (KARIMZADEH *et al*., 2015). Trata-se de um componente importante para a realização do ensino, porém muitas vezes negligenciado na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A aprendizagem socioemocional pode fazer parte dos objetivos de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática educativa, assegurando um ensino de melhor qualidade aos educandos e possibilitando comunicações mais assertivas por parte dos profissionais quanto às suas necessidades e desafios.

4 AS POTENCIALIDADES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

A afetividade, que, conforme apontado anteriormente, dinamiza as interações, a comunicação e as trocas no cotidiano escolar, é um campo essencial de estudo e atuação da psicologia, uma vez que as emoções e os sentimentos desempenham um papel significativo e profundo nos processos de saúde mental e qualidade de vida. Dessa forma, a Psicologia Escolar pode contribuir no gerenciamento e na qualidade dos afetos que permeiam a realidade escolar.

A presença de psicólogos na rede pública de educação básica está prevista pela Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 e vem sendo progressivamente implementada nas redes municipais e estaduais de ensino. A democratização do acesso à Psicologia no campo educacional contribui para que as políticas educacionais efetivem seu processo de humanização - para tanto, é necessário enfatizar a dimensão subjetiva das experiências educacionais, dando visibilidade aos sujeitos e destacando as subjetividades que acompanham e caracterizam o processo educativo (CFP, 2019). Torna-se essencial superar a lógica da racionalidade técnica, valorizando a base afetiva do educar e auxiliando os educadores a enfrentar as dificuldades de suas práticas laborais (HERCULANO, 2016).

Em relação aos professores como trabalhadores da educação, a Psicologia Escolar tem como desafio compreender o processo de precarização da escola pública e das condições do trabalho docente, os quais estão na base do adoecimento de muitos profissionais. No cenário brasileiro atual, em que impera o processo de alienação do trabalho, instabilidade em relação aos direitos trabalhistas, ao produtivismo e à ausência de espaços coletivos de discussão, torna-se urgente analisar o sofrimento docente a partir de suas diferentes raízes, de forma a encontrar alternativas coletivas de enfrentamento e superação do processo de culpabilização vivido pelos professores (CFP, 2019).

A atuação do psicólogo no campo da educação deve se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa que possa se apropriar dos conflitos nela existentes por meio da implicação de todos os seus atores (CFP, 2019). Cabe à Psicologia Escolar ajudar na humanização do espaço da sala de aula, elaborando projetos de atuação junto ao professor, contribuindo para a ampliação da

consciência do seu papel e de sua identidade profissional. Pode facilitar a emersão de uma nova relação pedagógica, mesmo a partir de pequenas intervenções, de forma a favorecer uma cultura de formação continuada em competências socioemocionais para auxiliar estes profissionais na digna tarefa de educar não só com a razão, mas enquanto seres de relação, seres de coração, como profissionais e pessoas humanas vinculados a si mesmo, ao outro e à totalidade do ambiente escolar (HERCULANO, 2016).

Na prática diária, de acordo com a Resolução nº 03/2022 do Conselho Federal de Psicologia do Paraná (CFP, 2022), dentre outras competências, a Psicologia Escolar e Educacional: propõe e implementa intervenções psicológicas junto às equipes das instituições de ensino, orienta programas de apoio administrativo e educacional, presta serviços a agentes educacionais e atua considerando e buscando promover a qualidade de vida da comunidade escolar, utilizando para isto os conhecimentos psicológicos.

Logo, uma das possibilidades de atuação do psicólogo escolar é a realização de intervenções de escuta ativa e diálogo com os profissionais da educação, a partir de grupos operativos ou reflexivos, com vistas a oportunizar aos profissionais o reconhecimento de suas potências e fragilidades, contribuindo para a construção coletiva e colaborativa necessária para os fazeres de dentro e de fora dos muros da escola (TOLEDO, 2022).

As preocupações, os desafios e os dilemas que os professores enfrentam diariamente devem fazer parte da sua formação, em espaços coletivos de debates, para que expressem suas angústias e troquem experiências com seus pares (HERCULANO, 2016). A partir de atividades sistematizadas, em que os docentes possam se perceber, refletir sobre suas dificuldades e adoecimentos, experimentar novas estratégias e desenvolver competências socioemocionais, é possível à Psicologia realizar a prevenção no campo da saúde mental, bem como promoção de bem-estar no campo educacional.

O relato de Toledo (2022) evidencia a potência da intervenção da Psicologia Escolar com os profissionais da educação. O autor aponta que, após a realização de grupos psicoeducativos, os professores reconheceram a construção de um espaço em que se sentiam livres para se expressar, o qual contribuiu significativamente para o planejamento das suas práticas pedagógicas. Frente aos desafios vividos no atual

contexto pós-pandêmico, os professores encontraram um espaço de escuta, acolhimento e coletividade.

Importante ressaltar que a atuação do psicólogo escolar difere da atuação do psicólogo clínico na condução destes grupos, na medida em que integra os conhecimentos teóricos e metodológicos especificamente para acolhimento, orientação e aconselhamento no contexto educacional. A Psicologia, neste campo, pode trabalhar conteúdos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, assim como questões sobre relações interpessoais que permeiam o processo educativo (CFP, 2019). O lugar no qual o professor trabalha se constitui como uma realidade complexa - o docente precisa considerar a sua personalidade e a de seus alunos, a cultura escolar em que está inserido e os imprevistos que acontecem no cotidiano para que a tarefa maior, que é a aprendizagem, possa acontecer (HERCULANO, 2016).

Questões referentes a acolhimento, empatia, ternura, conhecer a si e ao outro, desenvolver autoconfiança, enfatizar os sentimentos, as emoções, reconhecer e incorporar esses elementos à vida, bem como buscar ajuda diante de situações difíceis, não são tarefas fáceis para todos os atores escolares (HERCULANO, 2016), cabendo ao profissional psicólogo a potencialidade de atuação.

Neto, Londero-Santos e Natividade (2019) afirmam que intervenções no contexto educacional com vistas a promover qualidade de vida dos profissionais docentes podem ter reflexos importantes também na qualidade do ensino, nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar e na melhoria do clima organizacional.

Além dos grupos operativos ou reflexivos, a realização de grupos de psicoeducação pode ser uma estratégia útil para a Psicologia no contexto educacional. Compartilhar estratégias de regulação emocional para lidar com situações estressantes tem se mostrado efetivo na promoção do bem-estar psicológico e na redução do estresse em grupos expostos ao estresse crônico, como é o caso dos docentes (MARQUES, TANAKA & FOZ, 2019). Outra possibilidade é a realização de campanhas de sensibilização acerca de temas relevantes em saúde mental e bem-estar, promovendo processos de conscientização e autopercepção sobre si mesmo.

Enquanto um campo em expansão, a Psicologia Escolar poderá, além de intervenções voltadas aos alunos e seus familiares, contribuir como mediador das relações interpessoais, fortalecendo o papel do professor como sujeito saudável,

agente indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo não deve ser amenizar conflitos ou camuflar as contradições, mas recolocar em circulação as falas e discursos dos sujeitos produzidos na ambiguidade e na diversidade do contexto escolar - habilidade necessária para o desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento mental da categoria docente revela um perfil de risco destes profissionais formado por variáveis psicossociais decorrentes das condições em que o trabalho tem sido realizado no contexto público brasileiro (TREVISAN *et al.*, 2022). Ademais, o sofrimento psíquico dos professores pode impactar negativamente os resultados educacionais, visto as relações afetivas dialéticas desenvolvidas no campo escolar.

A saúde mental dos professores influencia diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Um educador sobrecarregado emocionalmente tende a apresentar menor produtividade, falta de motivação e dificuldade em manter um ambiente educacional saudável. Por outro lado, um professor com boa saúde mental e competências socioemocionais tem mais condições de oferecer um ensino qualificado, estabelecer conexões com os alunos e colaborar de forma efetiva para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

Vê-se a atuação do psicólogo no contexto escolar como fundamental, sendo uma de suas possibilidades de atuação a realização da escuta psicológica dos profissionais da educação em ações preventivas e promotoras da saúde mental. Intervenções em grupos operativos ou reflexivos permitem aos profissionais encontrarem um espaço de escuta, acolhimento e coletividade (TOLEDO, 2023), promovendo estratégias de enfrentamento para as diferentes adversidades encontradas no campo educacional e refletindo em benefícios significativos para toda a comunidade escolar. Além disso, programas de desenvolvimento de competências socioemocionais com professores também são ações promissoras e evidenciam não apenas o aumento do bem-estar na categoria docente, mas também o aumento da eficácia de ensino e da melhoria do clima em sala de aula, contribuindo para o sucesso acadêmico dos alunos (MARINHO-ARAÚJO & ALMEIDA, 2014). Sugere-se, a partir

dos resultados desta revisão bibliográfica de caráter exploratório, a elaboração de estudos e planos de intervenção, no campo da Psicologia Escolar, que contemplem a subjetividade dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, 35 (1), 2019. https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al.* Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 13 (3), 2010. https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm . Acesso em: 06 de ago. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/ . Acesso em: 06 de ago. 2023.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 7 (2), 2016. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de Ansiedade e Depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Revista Pro-posições**, 30, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 33 (102), 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 06 ago. 2023

HERCULANO, Márcia Cipriano. A docência como um trabalho interativo e afetivo: contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. *In:* FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Orgs.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016. 215p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/ . Acesso em: 06 de ago. 2023.

KARIMZADEH, Mansoureh *et al*. Teaching Efficacy in the Classroom: skill based training for teachers' empowerment. **English Language Teaching**, 7(8), 2015. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n8p106

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiroz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), 2019. https://doi.org/10.21814/rpe.15133

NETO, José Candido Pereira; LONDERO-SANTOS, Amanda; NATIVIDADE, Jean Carlos. Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 19(3), p. 679-686, 2019. http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16657

SANTOS, Émina. A Educação como Direito Social e a Escola como Espaço Protetivo de Direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, 45(0), 2019. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961

SANTOS, Anelise Schaurich dos. MONTEIRO, Janine Kieling. MACHADO, Wagner de Lara. Avaliação da Saúde Mental Plena e Fatores Associados: estudo com professores do ensino privado. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 16(1), 2023. http://dx.doi.org/10.36298/gerais202316e18729

SOARES, Fernanda Vieira. **Subjetividade, história de vida e formação docente: sentidos do ser professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2010. Disponível em: http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=66837 . Acesso em: 06 de ago. 2023.

TOLEDO, Rodrigo. Construção de práticas interventivas em Psicologia Escolar: um relato de uma intervenção na escola. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, 23 (0), 2022. https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.15321

TREVISAN, Karen Rayany Ródio *et al.* Revisão Sistemática Internacional sobre Agravos à Saúde Mental de Professores. **Revista Avances en Psicología Latinoamericana**, 40(1), 2022. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7532

IDENTIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A SAÚDE DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA, NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Christiane Guimarães Pançardes da Silva[1]

RESUMO

Esse artigo é um recorte da tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nele, buscamos compreender as situações de violência que tem gerado conflitos no exercício do trabalho docente, interferindo nas identidades dos professores de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, propôs investigar como os professores lidam com as situações de violência que cercam algumas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e como essa violência afeta a saúde e o desempenho deste profissional. Para isto, buscamos: 1) identificar e conceituar os tipos de violência que estão afetando o trabalho dos professores, a partir dos depoimentos orais deles; 2) como, quando e de que forma a violência aparece no cotidiano escolar; 3) avaliar os efeitos da violência na construção da sua identidade profissional. A análise foi desenvolvida com base em um conjunto de fontes, tendo os depoimentos orais de professores e gestores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro; e um conjunto de pesquisas publicadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) que tem como foco a violência nas escolas, além de dados publicados pelos Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro (ISP). Partindo de nossas indagações, percebemos que são constituídas identidades profissionais mediadas pelas implicações das diversas formas de violência que incidem sobre as ações docentes. Sendo assim, os espaços educativos ao se tornarem instituídos, circunscrevem nas histórias dos sujeitos um projeto de civilidade, contemplando, nas suas práticas profissionais cotidianas, as marcas dessas ações. Estas são interpeladas pelas manifestações de violência em suas diferentes formas de manifestação, desequilibrando as negociações identitárias que os professores vão tecendo ao longo de suas trajetórias profissionais.

Palavras-chave: Saúde docente. Violência nas escolas. Identidades profissionais. Escolas públicas. Ações docentes.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nela foi proposto estudar como os professores, lidam com diferentes situações do cotidiano escolar, especificamente com situações de violência em suas diferentes formas de expressão. Deste modo, nós buscamos compreender como essas situações podem afetar o desempenho dos docentes em sala de aula e, também, como afetam sua saúde.

[1] Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: chris_pancardes@hotmail.com

Para refletir sobre o conceito de violência e suas diferentes formas de manifestação na escola, tomamos como base as pesquisas publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que foram desenvolvidas sob a coordenação de Miriam Abramovay (2002). Além destes, nos apoiamos em alguns estudos sobre a questão, tais como o estudo de Charlot (2002) e algumas publicações da antropóloga Alba Zaluar (2002). No que se refere às fontes preferenciais para a realização deste estudo, foi produzido um conjunto de entrevistas com professores que atuam em escolas localizadas em área considerada de risco, alcançando um total de 10 depoimentos. Os conceitos de cotidiano (CERTEAU, 1994) e identidade (DUBAR, 1998) também foram úteis para as nossas análises.

Desse modo, o atual artigo está estruturado para explorar as relações entre educação pública, violência e os sujeitos escolares. Ele toca na questão da precarização do trabalho docente e analisa como esses fatores se relacionam com a violência e a identidade dos professores. Analisando as características do local em que a escola se situa, procuramos perceber como as condições vigentes no seu espaço de atuação profissional se inscrevem nos corpos desses professores, afetando a saúde deles e formando uma identidade profissional e pessoal que trazem as marcas da violência em contradição com a adesão ao projeto civilizador que a educação escolar encarna.

2 PENSAR A VIOLÊNCIA: NO CONTEXTO ESCOLAR

A Unesco apresenta um conjunto de pesquisas e avaliações que abordam o tema violência na escola. Todos as edições, às quais tive acesso, foram organizadas pela socióloga Miriam Abramovay[2] e foi através delas que observei um panorama mais amplo do que a organização mundial entende por esse tema.

Desse conjunto de publicações, vamos nos ater, ao debate em torno do conceito de violência escolar que foi adotado pela autora, assim como por outros

[2] Coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas – Brasil, coordenou diversas pesquisas e avaliações da UNESCO e foi consultora do Banco Mundial e do UNICEF. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=4 Acesso em: 10 julho 2015.

citados por ela. Para Chesnais (1981 *apud* ABRAMOVAY, 2002) existem várias concepções de violência, porém três ganham destaque, sendo elas: violência física, violência econômica e violência moral ou simbólica. Indo ao encontro desse pensamento Charlot (2002) aponta que as concepções de violências citadas contemplam uma visão mais específica, ou seja, a violência escolar, que nesse estudo atribui maior ênfase.

Para Charlot (2002), a violência escolar não é algo fácil de definir, pois ela desestrutura as representações sociais que apresentam valores bases, como a inocência na infância, a escola como um "refúgio de paz" e a sociedade como democrática. Indo ao encontro do pensamento de Charlot (2002) Miriam Abramovay (2002, p. 69) destaca três a níveis de classificação de violência escolar, sendo elas:

> a) Violência física: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
> b) Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de sentido;
> c) Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens entre os professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Nessa ótica, a violência escolar pode ser vista como uma transgressão das regras escolares e sociais. Peralva (2000) aponta que essa violência é um fenômeno urbano, sustentado pelas "incivilidades". Assim, a escola como um local que apresenta características da violência passa a ser vista como um *lócus* de transgressão de comportamentos individuais e sociais.

Desta forma, as incivilidades tornam-se violências antissociais e antiescolares, que por serem silenciadas se transformam em violência simbólica. Estudos da UNESCO, mostram que no Brasil as escolas estão "açoitadas" pela violência do entorno, ou seja, através das variáveis exógenas e até endógenas a instituição escolar, as ações de violência podem aparecer. São esses aspectos que envolvem a violência na escola, que se podem pensar o professor que a habita e como mesmo reage a isso. Muitas vezes as incivilidades e discriminações que esse docente sofre estariam contribuindo para o mal-estar que vem afetando essa categoria.

Cabe ressaltar, que as narrativas de histórias de vida e de formação, são entendidas como contribuições importantes para a produção acadêmica, pois podem permitir a superação de uma prática, tradicionalmente exercida por pesquisadores adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser sujeitos teorizadores de si próprio e de sua experiência.

Com esse olhar, dialogamos com Chené (1988) que identifica na abordagem biográfica seu potencial formativo, pois traz a possibilidade de o professor discorrer sobre os percursos pessoais e profissionais já trilhados, revisitando e revendo os conflitos, as conquistas, os sucessos e frustrações, o que permite no movimento de análise de dados, um entrelaçar das *narrativas de formação*, um recurso metodológico que tem contribuído para repensar a formação docente. Esse método tem como procedimento pedir para que se fale da experiência do cotidiano, em constante formação, pois, "presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação" (p.90). Embora a presente pesquisa não esteja articulada a qualquer programa de formação continuada, acredito que esta venha a contribuir para ampliar a capacidade de autorreflexão dos professores entrevistados, na medida em que permitir que estes tornem visíveis as suas memórias e aprendizados, por meio dos depoimentos concedidos à essa pesquisa.

Ao compreender as diferentes "violências" que um professor pode "sofrer" identificamos, sobre o escopo deste estudo, que o professor em seu cotidiano está exposto a condições de vulnerabilidade e que devido a isso poderá se apresentar como questões que afetam os processos de transmissão de conhecimento e formação de identidade profissional.

3 RELAÇÃO SAÚDE E VIOLÊNCIA: UM OLHAR AO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Utilizando o processo conhecido como "bola de neve" foi possível compor três grupos de professores. Neles, além de características de atuação escolar, questões pessoais e de localidade tornaram o objeto dessa pesquisa mais harmônico. As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada e em ambiente educacional (escola e/ou universidade) onde, ao iniciar a abordagem, o entrevistador, - papel

realizado por mim e, em alguns momentos, pela equipe do grupo de pesquisa - apresentava a pesquisa e em seguida deixava o depoente se expressar.

Essa forma de entrevista proporcionou um conhecimento além das questões profissionais, mas também levando o foco para o passado que retrata questões de afeto, frustações e singularidades de uma trajetória dedicada a educação. Com essa forma de entrevistar foi possível compreender que as três entrevistadas que tinham até 30 anos foram as únicas que não se expressaram com o choro, porém em grandes momentos de impacto em suas falas, elas se silenciavam e até se "recomporem" permaneciam sem falas, apenas olhando para o seu interior. Essas experiências singulares dessas docentes mostram uma análise de uma época política e social, que está em constante lutas para que seu ofício de professora possa se tornar reconhecido e por esse motivo, que talvez não mostre o choro, visto que pode ter o significado de "fraqueza".

> Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória tanto pessoal como social. (DUBAR, 2005, p.19).

Essas expressões de emoções, nos revelaram que as negociações identitárias travadas por nossos depoentes, assumiram diferentes formas e contextos, como: *professores adoecidos, professores sindicalizados e professores como funcionários públicos.* Desta forma, esses docentes apresentam em seus discursos (re)conhecimento tanto de si quanto do outro. A leitura de Dubar (2005), é que chamou a nossa atenção para o fato de que uma trajetória pode ser acompanhada pela construção de identidades negociadas através da combinação de suas dimensões sociais (identidade atribuída pelo "outro") e dos aspectos subjetivos (identidades desejadas e atribuídas por "si"). Desta forma, a identidade nunca é dada, mas é reconstruída continuamente.

Essas negociações identitárias nos ajudam compreender quem são nossos depoentes. Assim, dos dez entrevistados, sete possuíam mais de doze anos de carreira no magistério e, entre esses, quatro já estão muito próximos da aposentadoria. Além disso, sua maioria já esteve ou está na função de gestão. As três que apresentam até cinco anos de magistério, vivenciam um quadro de engajamento político e/ou social diretamente ligado ao seu contexto de ação.

ISSN: 2176 - 1396

As diferentes identidades aqui abordadas estão relacionadas a uma época histórica e a um contexto social que, para Dubar (2005), pode ser apresentar de duas formas, sendo uma estratégica e outra expressiva. A primeira sinaliza a ação sobre o mundo e a segunda se remete a uma dada linguagem ou código. Assim, a expressão linguística ou comportamental dos depoentes durante as entrevistas permite identificar a história que cada um interpreta de si sobre aquilo que se é, ou se deseja ser.

Os depoimentos, nos ajudaram a pensar sobre a temática violência e percebemos que para eles há duas grandes denominações, ou seja, violência do tráfico (local) e a violência simbólica (BOURDIEU, 2004), praticada pelo Estado através de normatizações que não se adequam as particularidades das instituições de ensino.

Desse modo, o que se vê é um empenho em se manter firme na defesa dos interesses da educação pública, fortalecendo a sua identidade de agente público, por excelência, bem como mediando afetos em prol do bem-estar dos alunos. Compreendendo as práticas pedagógicas operacionalizadas por esses docentes e seus efeitos na constituição de suas identidades profissionais, observamos grandes impactos na experiência dos professores. Nesse sentido, percebemos como esses docentes se (re)apropriam dos elementos da cultura no cotidiano nas suas práticas.

> Então, você é o poder, você representa o poder público, sim. Mas você tem um limite de atuação e isso pra gente tem que tá muito claro porque você entra e sai toda hora dali e não tem nada que te proteja. O cara foi perfeito: “Tá bom, se eu botar vocês duas dentro desse carro o chefe de vocês vem tirar? Claro que não”. O chefe não sabe nem quem eu sou. Então, assim, eu penso essa violência. Essas violências têm afetado demais os professores, assim, a gente vive numa situação muito tensa. Eu acho que uma situação que faz a gente repensar. Alguns colegas repensam se é ali mesmo que querem estar. De repente é muito melhor estar mais próximo da sua casa, perto do asfalto onde você não... (Trecho da Entrevista do docente 1, 2015).

Deste modo, a prática pedagógica do professor passa a ser compreendida como um eixo norteador da sua constituição identitária. Esse conjunto de saberes aprendidos pelas vivências democratizante no cotidiano escolar, tornam-se ações coletivas que marcam a identidade docente e caracterizam o engajamento subjetivo desse depoente.

Partindo dessa interpretação o conceito de saúde que interpretamos com esses depoimentos, vai além de uma ausência de doença. Sendo está relacionada ao bem-estar físico, mental e social dos professores. Questionados sobre os efeitos da violência em sua saúde, alguns depoentes, responderam que a violência do tráfico

ISSN: 2176 - 1396

lhes causava sofrimento tanto quanto a violência resultante do descaso do poder público, que deveria zelar pela qualidade da educação pública, bem como pela segurança dos escolares.

Ficou evidente com os depoimentos orais, que os professores que participaram dessa pesquisa são comprometidos com o projeto republicano de educação, democracia e de qualidade do ensino. Observamos que atuando numa escola localizada num bairro marcado por constantes conflitos armados, os depoentes relatam as adversidades enfrentadas para assegurar os dias letivos e o atendimento aos estudantes. Nesse sentido, não se vitimizam e, tampouco, querem dar destaque aos problemas de saúde, declarando em tom de brincadeira, que eles não podiam se dar ao luxo de ficar doentes, pois muitas pessoas dependiam do trabalho deles. Nos depoimentos de três depoentes encontramos táticas que utilizavam para atuarem num espaço de tensão onde as possibilidades de ação e atuação não são dadas e muitas vezes precisam ser fabricadas, inventadas.

São essas as armas que os docentes utilizam para enfrentar as situações de violência que os afetam. Compensam os desequilíbrios que as adversidades sociais e econômicas impõem, assim como aquelas funcionais e institucionais, com firmeza, resignação ou altivez, de acordo com suas personalidades. Mas todos se mostraram propensos a contornar os efeitos dessas tensões na sua saúde, levando em conta os argumentos que engrandecem e dão sentido ao seu trabalho, demonstrando que seu esforço e, muitas vezes, não seria errado afirmar, algum sacrifício se justificam pela ajuda que eles estão dando diretamente a crianças, jovens e adultos que deles necessitam. Faremos uso da fala emocionante da *depoente 04* que nos aponta como sua identidade foi/é formada perante ao cotidiano que é exposta, para poder realizar educação de qualidade aos que o esperam.

> Como é que a gente sobrevive a essa violência?, eu acho que tá muito ligada a essa possibilidade de construir uma possibilidade de diálogo e você saber exatamente no que você está sendo afetado naquele espaço porque você tem que se sentir afetado pra aquelas condições sabe, você tem que olhar na cara daquele menino, olhar e achar que o teu trabalho é importante pra ele sabe, que você alimenta a esperança, quando você entra, chega aquela, aquele adulto, aquele jovem, aquele senhor porteiro e disse, não consegue pegar a caneta nervoso durante um teste que você faz, “Professora desculpa, mas eu estou há muito tempo fora da escola e voltar pra escola pra mim representa a possibilidade de eu mudar de vida.”, então quando você se sente afetado por isso e você vê que o outro também é, então essas coisas é que te alimentam pra você lutar contra essas violências, do tráfico, do camarada que as vezes que está do teu lado, que é teu par que não acredita.... e como é que você seduz aquele cara pra ele ficar com você na luta, como é que

> você encanta aquele sujeito pra fazer uma educação diferente, nessa escola ele tem um papel muito importante pra gente sobreviver porque você se manter encantada depois de tanto tempo tem se tornado cada vez mais difícil (Trecho da entrevista da docente 4, 2015).

Desta forma, a precarização doente afeta a saúde dos professores, visto que apresenta relação com a sobrecarga, não só de trabalho, mas principalmente, de responsabilidades, tendo em vista que, em caso de ocorrência de conflitos no entorno das escolas que coloquem em risco a vida dos sujeitos escolares, é a o diretor que decide se deve suspender as aulas e fechar a escola. Além da decisão de manter a escola funcionando jogar uma tensão enorme sobre a segurança das pessoas, a decisão de fechar e suspender as atividades do dia também tem sérias implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como na aprendizagem dos alunos.

Nesse olhar, analisar as negociações que os docentes operam para manter em bom estado a sua autoimagem, assim como para estabelecerem uma relação de respeito seja com os alunos e os próprios colegas, seja com os gestores dos níveis intermediários (Coordenadorias), seja com os chefes do tráfico, que em algumas ocasiões adentram a escola e impõem suas vontades.

Expressas essas condições, observamos que o processo de trabalho é realizado, assinalado, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas são apontadas como as condições desfavoráveis de trabalho que têm provocado as reações na saúde e identidade dos docentes.

Deste modo, a prática pedagógica do professor passa a ser compreendida como um eixo norteador da sua constituição identitária. Esse conjunto de saberes aprendidos pelas vivências democratizante no cotidiano escolar, tornam-se ações coletivas que marcam a identidade docente e caracterizam o engajamento subjetivo desse depoente.

As identidades desses docentes que nos prestigiaram com seus depoimentos se transformam, de acordo com a situação, indo de um extremo ao outro: em certas ocasiões, eles se fazem de durões e se veem num papel salvacionista: falam e repetem sistematicamente sobre o seu papel de responsáveis pelo espaço da escola e pela segurança e aprendizado dos alunos. Em outros momentos, demonstram flexibilidade suficiente para cultivar o afeto e usar essa ferramenta fundamental e, ao

mesmo tempo, sincera, em prol da estabilidade de seus alunos. Por fim, a maioria demonstra orgulho em desempenhar a função profissional que abraçaram.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes enfatizam em suas narrativas interferências da violência na formação das suas identidades, porém a análise que mais nos chamou a atenção, perpassa pelo fato que apesar do tráfico do entorno, dos tiroteios e da presença da polícia (que para muitos é sinônimo de conflito e não de calmaria), os efeitos da violência simbólica, entendida também como política, são os componentes primários para as concepções e complexidade da docência nos locais estudados.

Essas características, nos apresentam informações valiosas sobre a relação das diferentes formas identitárias negociadas e constituídas por esses docentes em interação com a configuração de suas ações no trabalho e nos processos de socialização pelos quais as identidades profissionais são (trans)formadas ao longo da sua trajetória.

A fim de expressar as considerações finais desse estudo, consideramos que as identidades dos professores que atuam em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, e que foram objeto desta investigação, estão ancoradas nas vivências sociais que esses profissionais experimentam perpassam, na intenção de se defenderem das violências que o(s) poder(es) – tráfico e Estado –, constituem a partir das em suas trajetórias pessoais e profissionais. Tais trajetórias estão diretamente relacionadas às relações formais e subjetivas que eles estabelecem e operam nas instituições escolares em que atuam e que se fizeram presentes em nossa análise.

Percebendo as diversas dinâmicas e negociações identitárias presentes nos depoimentos dos docentes, enxergarmos várias estratégias de poder para tentar moldar “os corpos/identidades docentes” perante o que lhe é favorável, mas também analisamos as táticas realizadas por esses professores para não ceder ao poder e às transações que lhe são “impostas” nos seus percursos formativos. Assim sendo, os docentes em suas negociações identitárias apresentam em seus corpos, táticas para o enfrentamento da(s) violência(s) sofridas, a ponto de se questionarem o quanto essas ações são refletidas na sua saúde, postura e ações profissionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *(org)*. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico***.* Rio de Janeiro, Bertrand – Brasil, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, 2002. Ano 4, n. jul-dez, p. 432-442.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA; FINGER (org.). **O método (auto) biogrdfico e a formaçã**o. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação & Sociedade***.* Campinas, 1998. vol. 19 n. 62.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia, o paradoxo brasileiro***.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZALUAR, Alba. Oito temas para debate: violência e segurança pública. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online]. 2002, N.38, p. 19-24. ISSN 0873-6529. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873652920020001 000 03&script=sci_arttext Acesso em: 05 maio 2016.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves[1]

RESUMO

Apresenta-se, neste artigo, práticas pedagógicas da escolarização hospitalar em estudos científicos. Objetiva-se descrever as práticas pedagógicas possíveis no ambiente hospitalar, as quais garantem a continuidade do processo de escolarização. Como objetivos específicos, temos: Levantar artigos científicos que contemplem práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares; Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares com estudantes da educação básica hospitalizados. Como questão problema tem-se: Quais as práticas pedagógicas pertinentes ao processo de escolarização do estudante em tratamento de saúde? Realizou-se uma pesquisa descritiva bibliográfica, utilizou-se a base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como instrumentos de coletas de dados. Os dados coletados foram analisados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2016). Ancora-se nos autores Avanzini e Silva (2014), Avanzini e Szenczuk (2009), Fonseca (2008), Matos e Mugiatti (2012), Paraíso (2010), Souza, Rodrigues (2012), Rodrigues e Fernandes (2021). Conclui-se que o perfil do professor precisa ser diferenciado, as práticas inclusivas e individualizadas, metodologias inovadoras com trabalho colaborativo entre pedagogo, professores da escolarização hospitalar, professores da escola de origem, equipe de profissionais da saúde e família.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Escolarização Hospitalar. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização hospitalar garante o direito da continuidade aos estudos para as crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola por estarem em tratamento de saúde em hospitais ou em domicílio. Muitos estudantes realizam tratamentos longos de saúde e não podem ter o seu direito à educação negado.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças no ano de 1959, apresenta a preocupação com a educação a ao lazer da criança no hospital. A Lei nº 1.044/69 estabelece o direito ao atendimento de escolarização aos estudantes da educação básica em tratamento de saúde. Ela garante o direito do estudante portador de afecções congênitas ou adquiridas à continuidade aos seus estudos. Em 2002, o MEC publica o documento orientador sobre a classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações em conformidade com a LDB 9394/1969.

O Projeto de Lei nº 4.191-B, de 2004, dispõe sobre o atendimento educacional especializado em classes hospitalares e por meio de atendimento pedagógico domiciliar. Com a Lei nº 13.716/2018 “É assegurado atendimento educacional,

[1] Doutora em Educação (UFPR), SEEDPR, clauealex1@gmail.com.

durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa."

No estado do Paraná, com a Resolução nº 2527 SEED de 2007, é estabelecido o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, o qual "objetiva o atendimento educacional aos educandos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção e a reinserção no ambiente escolar."

A legislação garante o direito à educação do estudante enfermo. Porém, como a escolarização hospitalar é relativamente recente em muitos estados brasileiros, são poucos os estudos e pesquisas na área. O presente estudo, sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades hospitalares ou em atividades domiciliares com estudantes em tratamento de saúde, contribui para o exercício profissional dos pedagogos e professores que atuam na área. Além disso, permite que os poderes públicos verifiquem a necessidade de formação continuada aos profissionais desta área sobre práticas pedagógicas efetivas.

Objetiva-se, neste estudo, descrever as práticas pedagógicas possíveis no ambiente hospitalar, as quais garantem a continuidade do processo de escolarização. Ele subdivide-se em objetivos específicos para melhor descrição dos passos realizados no estudo: Levantar artigos científicos que contemplem práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares; Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares com estudantes da educação básica hospitalizados. Neste sentido, como questão problema tem-se: Quais as práticas pedagógicas pertinentes ao processo de escolarização do estudante em tratamento de saúde?

Utilizou-se como encaminhamento metodológico a pesquisa descritiva bibliográfica. Por meio da base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram coletados os dados, os quais foram analisados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2016). Este estudo subdivide-se em *Caminhar metodológico*. Em seguida, *Análise dos estudos sobre as práticas pedagógicas na escolarização hospitalar.* Logo após, os *Resultados* e, por fim, as *Considerações finais*.

2 CAMINHAR METODOLÓGICO

Realiza-se uma pesquisa qualitativa descritiva bibliográfica embasada em Gil (2008); Lankshear e Knobel (2008). A pesquisa descritiva, geralmente, é realizada pelos pesquisadores sociais, os quais estão preocupados com a atuação prática. (GIL, 2008). Para Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas ou práticas sociais. Para a pesquisa bibliográfica, destaca-se que ela,

> É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 50).

Para os instrumentos de coletas de dados, utilizou-se a base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se como busca *escolarização hospitalar and prática pedagógica*. Como resultado foram encontrados vinte e um registros entre teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2022. Após o levantamento inicial, realizou-se a tabulação dos dados de cada pesquisa com a exclusão das pesquisas duplicadas e daquelas que não contemplavam em seus resumos temática relacionada à prática pedagógica na escolarização hospitalar, restando seis documentos para análise: Alves (2021), Araujo (2014), Luz (2020), Moraes (2022), Pedrosa (2021) e Zaia (2011).

Os dados coletados foram analisados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2016). Para Bardin (2016, p. 44), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” As pesquisas selecionadas para este estudo permeiam práticas pedagógicas na escolarização hospitalar. Com a análise de conteúdo realizada, elenca-se as práticas pedagógicas dos artigos analisados organizadas em categorias: *Perfil do professor, Organização, Trabalho Pedagógico, Inclusão, Avaliação, Metodologia, Currículo, Promoção da Saúde e Direito à educação*.

As práticas pedagógicas descritas nos artigos analisados, agrupadas em categorias, em sua maioria, não trazem exemplos práticos metodológicos sobre o trabalho com estudantes em tratamento de saúde, mas contemplam indicativos de

como deve ser esse trabalho. Analisa-se, a seguir, as categorias selecionadas de acordo com a literatura sobre a temática.

3 ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

Das pesquisas elencadas neste estudo, emergiram categorias. A primeira, o *Perfil do Professor*, retrata o professor da escolarização hospitalar como diferenciado e específico. Atuar com estudantes da educação básica em tratamento de saúde requer atender as particularidades de saúde e de aprendizagem. De acordo com Fonseca (2008), o professor precisa estar preparado para trabalhar com planos e programas flexíveis, os quais devem ser adequados constantemente de acordo com a situação individual dos estudantes. O tratamento de saúde interfere em questões físicas e emocionais dos estudantes, tendo o professor que levar em consideração ao atuar (AVANZINI; SILVA, 2014). Atuar na escolarização hospitalar requer atenção e olhar diferenciado da sala de aula regular.

Com a *Organização* da escolarização em ambiente hospitalar, evidenciou-se nas pesquisas um atendimento individualizado, espaço adaptado às necessidades dos estudantes, classe hospitalar multisseriada. Para Matos e Mugiatti (2012), o ato pedagógico delineia-se por meio do conhecimento da realidade do estudante hospitalizado. O atendimento escolar pode ocorrer em sala específica ou no próprio leito do estudante hospitalizado. A organização e adaptação do local de estudo permite que não ocorram prejuízos na aprendizagem. O pedagogo é responsável por definir o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor a partir de documentos norteadores (SOUZA; AVANZINI; SZENCZUK, 2009).

Com o *Trabalho pedagógico* evidencia-se que o pedagogo esteve presente nos estudos elencados destacando-se que o trabalho pedagógico, por ele realizado, é importante para a organização e articulação do processo ensino e aprendizagem da escolarização hospitalar. Segundo Rodrigues (2012), a pedagogia hospitalar previne o fracasso escolar gerado pelo afastamento da escola de origem do estudante. Para a autora (2012), olhar o estudante como um todo, levando em consideração o contexto em que está inserido, influencia no processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico realizado com esses estudantes permite a continuidade dos estudos durante a após o tratamento, permitindo um retorno à escola regular menos traumático.

Da *Inclusão* destaca-se como prática pedagógica inclusiva e equitativa para os estudantes em situação de tratamento de saúde. Fonseca (2008) entende que a educação especial é um instrumento que recebe e compreende as especificidades atendendo as necessidades e interesses dos estudantes. Com o direito garantido da escolarização hospitalar, os estudantes hospitalizados são incluídos no processo escolar sem prejuízos significativos na aprendizagem. Ainda para Fonseca (2008), estar hospitalizado já caracteriza o estudante como indivíduo com necessidades especiais, independente de ser temporária ou permanente.

A *Avaliação* mostrou-se um meio de diagnóstico da aprendizagem e de ações de acordo com a individualidade dos estudantes. A avaliação não sendo um fim, mas sim, uma forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2002), os objetivos da avaliação da aprendizagem na escola são auxiliar o estudante no seu desenvolvimento pessoal e responder á sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Esses mesmos objetivos vêm de encontro à escolarização hospitalar: desenvolvimento individual e qualidade da educação desenvolvida. Sobre avaliação como processo e não como fim, Fonseca (2008) destaca que a avaliação é um processo que está presente no transcorrer de toda e qualquer atividade desenvolvida.

Destaca-se na *Metodologia* da escolarização hospitalar como sendo interdependente, diversificada, colaborativa. Atender estudantes de diversas idades e séries/anos em tratamento de saúde, torna-se um desafio. Estratégias diferenciadas são necessárias para que o atendimento não se torne cansativo para o estudante acamado. Fonseca (2008, p. 46) afirma que “para um efetivo atendimento pedagógico-educacional hospitalar, é importante estar ciente e exercitar a premissa de que cada dia de trabalho na classe se constrói com atividades que têm começo, meio e fim quando desenvolvidas.” O trabalho colaborativo entre pedagogo, professores, alunos, familiares, profissionais de saúde do hospital e profissionais da escola contribui para o pensar e fazer metodológico de acordo com as necessidades individuais dos estudantes hospitalizados.

Aborda-se o *Currículo* como flexível, adaptado, aberto às modificações necessárias de acordo com a realidade de cada estudante. Compreende-se que nem sempre é possível trabalhar todos os conteúdos previstos em cada ano de estudo para a escola regular na escolarização hospitalar. Segundo Paraíso (2010, p. 11), o currículo é entendido como um elemento cultural, “que ensina, educa e produz

sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias". A situação de saúde de alguns estudantes não permite uma carga horária extensa, a prioridade é para o tratamento de saúde. O processo de adaptação curricular está vinculado a política de inclusão que permitem a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades especiais específicas.

Nas pesquisas também destaca-se a continuidade dos estudos, por meio da escolarização hospitalar, é uma forma de contribuição da *Promoção da Saúde*. A família e os estudantes percebem o atendimento escolar como forma de continuidade da rotina antes da doença, fazendo com que se amenize a dor, sofrimento e preocupação com rendimento escolar. De acordo com Matos e Mugiatti (2012), a continuidade dos estudos, durante o tratamento, auxilia na recuperação do estudante, atuando como estímulo. São muitas as preocupações e angústias das famílias e dos estudantes em tratamento de saúde, a possibilidade de continuidade dos estudos concomitantemente a hospitalização permite que esta garantia contribua para o sucesso do tratamento.

A escolarização hospitalar, como *Direito*, também se retrata nos estudos. O estudante em tratamento de saúde tem o direito de dar continuidade aos seus estudos, independentemente de onde esteja - hospital ou em casa. destaca-se a importância de garantir esse direito para diminuir a defasagem de conteúdo e a evasão escolar. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define a educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios da educação brasileira. Complementando com Rodrigues e Fernandes (2021), o indivíduo tem o direito de participar de um sistema de ensino que se adapte às suas necessidades educacionais, sendo o sistema responsável por promover e garantir sua permanência no processo de escolarização.

4 RESULTADOS

Levantam-se aspectos importantes para a prática pedagógica na escolarização hospitalar nos estudos analisados. A adaptação de atividades no planejamento para a classe hospitalar atendendo as particularidades dos estudantes e a comunicação com a escola para que ocorra colaboração na contextualização das atividades. (LUZ, 2020). O "cuidado" da prática pedagógica do professor com o estudante hospitalizado, destacando-se o "pensar" sobre a educação (ALVES, 2021). Estratégias

diferenciadas, mesmo que o ensino seja pautado por disciplinas, permitindo formas de organização que desmistificam a lógica fechada e mecânica, atendendo os interesses dos estudantes. (ZAIA, 2011).

Destaca-se que os professores necessitam desenvolver planos de aula que considerem a especificidade da escolarização hospitalar. Adaptações curriculares dos conteúdos, uso de dispositivos e tecnologias, metodologias e estratégias adaptadas aos atendimentos pedagógicos realizados no leito ou na classe, darão corpo e vida ao aprendizado de cada aluno/paciente. (PEDROSA, 2021). Evidencia-se em Araujo (2014) que o trabalho pedagógico é adaptado às necessidades e horários da clínica, também que os comportamentos apresentados pelos estudantes em sala não interferem na prática pedagógica. (ARAUJO, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste estudo, descrever as práticas pedagógicas possíveis no ambiente hospitalar, as quais garantem a continuidade do processo de escolarização. Diante do primeiro objetivo específico – levantar pesquisas científicas que contemplem práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares – constata-se que ainda são raras as pesquisas sobre práticas pedagógicas em ambientes hospitalares. Os estudos encontrados para análise neste texto, após os critérios de inclusão e de exclusão, foram apenas seis.

Com o segundo objetivo – caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes hospitalares com estudantes da educação básica hospitalizados – concluí-se que os estudos analisados por meio das categorias perfil do com professor, organização, trabalho pedagógico, inclusão, avaliação, metodologia, currículo, promoção da saúde, direito à educação trouxeram características específicas da escolarização hospitalar. O professor com perfil diferenciado, que atenda as especificidades de saúde e de aprendizagem de cada estudante hospitalizado, atuando com metodologias inovadoras e individualizadas. Emergiu a importância do trabalho colaborativo entre pedagogo e professores da escolarização hospitalar, pedagogo e professores da escola de origem, equipe de profissionais da saúde e da família. A inclusão do estudante perpassa por uma avaliação diagnóstica e formativa que permita recuperar a defasagem de aprendizagem pelo quadro de saúde que

encontra-se. O direito à educação evidenciou-se nos estudos como contribuinte na promoção da saúde.

Evidencia-se que apesar dos seis estudos analisados tratarem sobre práticas pedagógicas em ambientes hospitalares, não contemplavam exemplos práticos. Neste sentido, reforça-se a importância de estudos futuros que contemplem a descrição de práticas pedagógicas em ambientes hospitalares para crianças e adolescentes da educação básica hospitalizados ou em atividades domiciliares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marisa Destefani. **Gestão da educação hospitalar:** complexidades que se mostram para a prática pedagógica. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_7d69b111a6c85fdc6b2a36a0ca1f8524. Acesso em 24 nov. 2022.

ARAUJO, Andreia Straube. **Da Segregação à Inclusão:** Uma Análise do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) em Clínica Psiquiátrica no Estado do Paraná. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_470e0936b60c225becfaaf0f8fabb02e. Acesso em 25 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 2016.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988. (Artigos 205 e 214). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Casa Civil.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n° 13.716, de 25 de setembro de 2018. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da Justiça.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2018/Lei/L13716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.716%2C%20DE%2024,ou%20domiciliar%20por%20tempo%20prolongado. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1969. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Casa Civil.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei n. 4.191, de dezembro de 2004. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado em classes hospitalares e por meio de atendimento pedagógico domiciliar. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra. Acesso em: 26 nov. 2022.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implantação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, Elizene Aparecida Rodrigues da. **O ensino na classe hospitalar**: práticas pedagógicas no hospital da criança Santo Antônio em Boa Vista (Roraima). 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 17 dez. 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/2986.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar:** A humanização integrando educação e saúde. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Victor dos. **O desenvolvimento de capacidades de alfabetização na escolarização de alunos em tratamento oncológico**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_b293d3f1e98cb42d4e94f4384f1763e3. Acesso em 25 nov. 2022.

ONU. Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Constitui ela uma enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em 25 nov. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CFV, 2010.

PARANÁ. Resolução SEED 2527 - 25 de maio de 2007. Institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, no Estado do Paraná. **Secretaria de Estado de Educação do Paraná.** Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/resolucao_secretarial_n_2527_2007_seed_pr.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

PEDROSA, Emerson Marinho. **Construindo uma prática pedagógica**: aprendendo a aprender com o ensino de ciências na Classe Hospitalar Semear. 2021. 193 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_fa6b1859074be0c081d0d8f1864bd3d0. Acesso em 25 nov. 2022.

RODRIGUES, Janine. **Classes Hospitalares:** espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2012.

ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. **Pro-Posições,** Campinas, v. 26, n. 3, p. 129-144, set./dez. 2015. disponível em https://www.scielo.br/j/pp/a/dWzjmDDPLms5q7VvvX43Ymj/?lang=pt. Acesso em 01 agos. 2022.

SALDANHA, Gilda Maria Maia Martins; SIMÕES, Regina Rovigati . Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas? **Rev. bras. educ. espec**, Marília, v. 19, n. 3, p. 447-464, Jul./Set., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/3qMmPMM7z6cySXTL3TkYVGN/?lang=pt. Acesso em 29 jul. 2022.

SOUZA, Luciane do Rocio de Santos de; AVANZINI, Claudineia Maria Vischi; SZENCZUK, Doroteia Pascnuki. O Pedagogo frente aos desafios da educação hospitalar. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** [Recurso eletrônico]: Políticas e Práticas Educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba: Champagnat, 2009, pp. 11193 a 11203. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/relatos_2.html. Acesso em: 23 jan. 2023.

SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos. **Rev. bras. educ. espec.** Bauru, v. 25, n. 3, p. 403-420, Jul./Set., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/zZjkGNXB5Mw4SxjFL97WqHp/?lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2022.

ZAIAS, Elismara. **O currículo da escola no hospital**: uma análise do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar- SAREH/PR. 2011. 173 f. dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_fce777d668c7c46d1ee8e1a82b3c0ed2. Acesso em 25 nov. 2022.

REFLEXÃO SOBRE A PSICOLOGIA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS EM UM MUNICÍPIO DE REGIÃO METROPOLITANA

Jackson C Leoni dos Santos[1]

RESUMO

O presente relato de experiência consiste em uma reflexão sobre a Psicologia nas Unidades Educacionais em um Município da Região Metropolitana. Parte do resgate da história da Psicologia no sistema de educação brasileiro pra compreender a materialidade sócio histórica que legitima esse espaço, culminando em uma análise da legislação da atuação, com ênfase na Lei Municipal de criação da Equipe Multidisciplinar no Município de Araucária. Tecendo um discurso que une as vertentes da psicologia sob a visão de Gonçalves e Vacilotto, considerando a influência sócio-histórica nas correntes determinantes da Psicologia e a forma que está se relaciona com os espaços educacionais, e as indicações do Conselho Federal de Psicologia. A reflexão buscar ponderar dentre a demanda e alta expetativa do serviço novo, e nos recursos necessários e resultados reais que podem ser oferecidos, qual o possível de se realizar. Exemplificando no relato com foco nos temas gerais e não na qualificação dos casos, situações de maior frequência neste período de existência do serviço. Apontando estratégias adotadas considerando ainda o tempo disponível e a distância dos atendimentos. Como resultado desta reflexão a percepção de que o presente é um resumo geral de um início, que não encerra mas convida ao aprofundamento das questões abordadas.

Palavras-chave: Psicologia na Educação. Psicologia Educacional. Psicologia Escolar. Relato de Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Um relato de experiência é também um momento de avaliação. Refletir sobre a Psicologia nas Unidades Educacionais em um Município da Região Metropolitana, tema e objetivo da discussão do presente, que é fruto de um trabalho iniciado em maio de 2022. Possível pela evolução histórica da Psicologia e do Serviço Social que recentemente legitimaram sua entrada nos muros das instituições educacionais. A demanda, no entanto, já era registrada desde há tempos na história brasileira, como se apresenta na sequencia. Mas como se deu essa aplicação? Visto a demanda reprimida, as expectativas criadas. Dentro disto, quais as possibilidades? Qual o público da Psicologia?

Apresenta-se um recorte deste um ano e três meses, uma narrativa em nível nacional e municipal e o início da atuação. Um resumo que já se compreende insuficiente, as antes de se aprofundar é preciso conceituar e localizar. Tomar

[1] Psicólogo, Pedagogo, Especialista em Neuropsicologia Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Araucária, psicologo.jackson@gmail.com

consciência da existência. Para num futuro breve, retomar dos vários elementos apresentados, as merecidas ponderações e análises.

2. BREVE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS

A Psicologia, enquanto entidade sujetiva nas unidades educacionais já rondava nos entornos, na fala da comunidade escolar (professores, alunos, familiares), penetrando o muro simbólico até se materializar físicamente com um profissional da ou na (pertencente ou itinerante?) unidade.

A escolha do termo *Unidade Educacional* , ao mesmo tempo estabelece um lugar teórico e físico, posto que vem do Conselho Municipal de Educação de Araucária, aprovado e vigente por 10 anos pela Lei 2.845 de 2015. O qual define como Unidades de Educação Básica. Uma análise desta perspectiva permite compreender que no município em questão, não se nomeia creche mas sim CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. Essa definição localiza históricamente a criança e os profissionais em um espaço pensado no desenvolvimento, rompendo com a lógica social do deposito de crianças.

> o pensamento que a maioria da população que só vê a creche como lugar de cuidado, de depósito, ou seja, trata-se de um pensamento limitado a isso que já vem desde a criação da creche, embora seu intuito tenha sido para que as mulheres pudessem adentrar no mercado de trabalho. O cuidar está presente sim dentro da instituição, não se pode perder a sua essência, mas, hoje em dia ela não se limita apenas a isso, vai muito além do cuidado, o educar e o cuidar devem andar juntos para o desenvolvimento da criança (MOURA, 2019, p.8)

Delimitado às Unidades de Educação Básica do Município de Araucária, o presente relato atinge Escolas, Centros Municipais de Educação Infantil e Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. Sejam estas unidades Urbanas ou unidades Do Campo.

Estas unidades receberam em 2021 uma dupla da Equipe Multidisciplinar composta por um profissional da Psicólogia e do Serviço Social, lotados no Departamento de Articulação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Em conformidade com a Lei Federal 13.935/2019 e a Lei Estadual 15.075/2006, promovendo o que define para Araucária através da Lei 3.812 de 2021. É importante ressaltar que a implantação deste escopo de Lei foi um dos avanços prejudicados

pela Pandemia da Covid 19, alguns municípios como o do presente relato, retomaram os tramites logo na sequência, outros voltaram a se manifestar após os acontecimentos violentos do inicio de 2023 onde houve um regsitro atípico de violência e obito nas unidades educacionais por todo o Brasil. A organização deste serviço, no entanto, ainda fica sob prerrogativa de cada município e estado (para o caso das unidades estaduais), motivo pelo qual se percebe configurações diversas na criação e aplicação deste trabalho nas unidades.

No Municipio de Araucária o trabalho do Psicologo na educação tipificado na Lei leva em consideração dois aspectos o de contribuição (junto do serviço social e equipes pedagógicas) e seu dever. Contribuir para

> I - assegurar o direito de acesso e de permanência da criança/estudante na Unidade Educacional;
> II - garantir condições de pleno desenvolvimento da criança/estudante, a fim de aprimorar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas/anos, inclusive com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a alfabetização plena;
> III - atuar em processos de ingresso, permanência e aprendizagem da criança/estudante;Lei nº 3.8122021 - Pág. 2/11
> IV - ampliar e fortalecer a participação familiar em projetos oferecidos pelas Unidades Educacionais;
> V - viabilizar o direito à educação básica do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, jovens e adultos e do estudante internado para tratamento de saúde por longo período;
> VI - criar estratégias de intervenção em dificuldades escolares relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, vulnerabilidade social;
> VII - acompanhar famílias em situações de ameaça, violações de direitos humanos e sociais;
> VIII - participar efetivamente das Redes de Proteção;
> IX - articular a rede de serviços para assegurar proteção de mulheres, crianças, adolescentes, idosos, vítimas de violência doméstica, de intimidação sistemática (bullying);
> X - oferecer programas de orientação e apoio às famílias mediante articulação das áreas de educação, saúde, assistência social;
> XI - promover ações de combate ao racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa;
> XII - divulgar e instruir as famílias e os profissionais da Rede Municipal de Ensino quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude, a legislação social em vigor e as políticas públicas, contribuindo para a formação e o exercício da cidadania do estudante e da comunidade escolar;
> XIII - fortalecer a cultura de promoção da saúde física, mental e social;
> XIV - contribuir na formação continuada de profissionais da educação.

A materialização dessa proposta envolve perceber para além do estudante, compreendendo sua relação com a instituição, com os profissionais da unidade, com sua família. Entendendo elementos do território onde está inserido do que é cultural e enraizado, do que é momentâneo e transitório. E ainda cumprir com seus deveres,

que observados em conjunto com a descrição do cargo tipificada na mesma Lei, empodera o profissional em sua praxis.

A relação da Psicologia com a educação se modificou ao londo da história até chegar na comprensão defendida por Viana e Francischini (2016), uma compilação de textos indicada pelo próprio Conselho Federal de Psicologia, que ampliam a comprensão do complexo cenário no contexto educacional. Para a atenção a medicalização, os perigos do reducionismo social, o discurso da instituição e dos profissionais para a libertação ou enrigecimento das estruturas.

Gonçalves e Vacilotto (2022, p.9) resumem em cinco principais vertentes, adaptadas na tabela a seguir

Vertente	**Aspectos**
Modelo Psicométrico	categorização e classificação de crianças como produto de medidas da capacidade de aprendizagem nas etapas escolares.
Modelo Clínico	categorização e classificação de crianças como produto de medidas da capacidade de aprendizagem nas etapas escolares.
Modelo Preventivo	categorização e classificação de crianças como produto de medidas da capacidade de aprendizagem nas etapas escolares
Teoria da Carência Cultural	A partir desta concepção foram instituídos os chamados Programas de Educação Compensatória, na tentativa de considerar os problemas sociais dos problemas de aprendizagem, mas ainda desconsiderando as dimensões ideológicas vigentes
Modelo Crítico	um novo olhar para os “problemas de aprendizagem”, que passaram a ser concebidos como uma relação social complexa,da qual não podem ser excluídas da análise as dimensões sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais.

Na prática, esses pressupostos caminham com o contexto histórico brasileiro. Guzzo e Ribeiro (2019) resumem essa jornada, partindo do ingresso das aulas de Psicologia do Desenvolvimento nas graduações dos professores e pedagogos (sem

esquecer o técnico magistério), se disseminando nas testagens potencializadas pela Ditadura Militar, a percepção nos consultórios dos problemas emocionais (estudantes e professores) e de aprendizagem. Na década de 80 a psicologia promove abertura da compreensão da complexidade na relação do ser humano considerando os processos políticos e de politicas publicas, percebendo a escola como também reprodutora das relações de poder. Na década de 90, pede-se um afastamento ideológico com foco agora nas técnicas comportamentais, na neutralidade científica da produção de conhecimento, com exceções como Maria Helena Patto que denuncia o ilusionismo feito para ocultar as desigualdades sociais deste processo, criando a suposta desigualdade pessoal. Reflexão retomada na Psicologia da Libertação e na concepção de Educação Emancipatória. As autoras citam o marco atual com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional o que direciona o foco para a promoção de uma legislação que legitime esse espaço com pensamento crítico e promoção do desenvolvimento humano.

3 POSSIBILIDADES PRÁTICAS

Considerando o contexto social em nível local da criação da Equipe Multidisciplinar no Departamento de Articulação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, ao desenvolvimento do raciocínio anterior, importa acrescentar um importante elemento, a Pandemia. Pesquisadores como Leão (2022) registraram diretamente em alunos e professores um impacto significativo traduzido em problemas emocionais (luto, depressão, ansiedade, estresse), de habilidades sociais e da questão tecnológica. A chegada das equipes na unidade precedeu uma urgência, solo fértil de expectativas. Importa citar a questão da avaliação psicoeducacional, atrelada à inclusão[2] nas unidades educacionais.

Neste 1 ano, percorrendo mais de 10 unidades, dentre Escolas, Centros Municipais de Educação Infantil e Centros Municipais de Educação Especializada foi possível coletar impressões, constatações, demandas, dificuldades, frustrações. Ao esperado, o possível. O inicio das atividades nos locais envolveu uma escuta ativa e atenta. Uma demanda considerável com uma expectativa desafiadora de ser

[2] O tema da inclusão no Município de Araucária exige uma reflexão maior do que a limitação textual permite se estender. Posto que se pontue sua existência, percebe-se sua demanda, mas sua imersão não dará no presente momento.

suprida, em um contato quinzenal. Assim, contrariando a ideia de solução pronta, o primeiro contato foi exploratório, desbravar do território suas falas e relações. Essas rodadas de apresentação – aos estudantes, equipe pedagógica, professores e familiares. Constituía-se como parte de um diagnóstico institucional, enquanto os passos eram dados o espaço tornava-se visível, e a estrutura avaliada. Onde o atendimento pode ocorrer quando for necessário um diálogo de conteúdo sensível? Qual local poderia comportar uma reunião ou um grupo? Quais encaminhamentos já foram realizados desta situação?

Concomitante, os atendimentos iniciaram. A equipe, amadurecendo sua percepção também foi se desenvolvendo. Percebendo as relações de poder, atuando e também ponderando, do ideal ao real, qual a possibilidade mínima de condições para o exercício da Psicologia e do Serviço Social. As duplas contam atualmente com uma relação de unidades que variam de 6 a mais de 10. Isso significa um cronograma com uma ida semanal, quinzenal ou mensal na unidade (considerando feriados). Para potencializar o trabalho, ele precisa acontecer em rede, potencializar a multiplicação de saberes, de informação.

Alguns temas aparecem com menor frequência, mas exigem uma resposta mais rápida e em conjunto, como nas situações de vulnerabilidade social, violência física e sexual. Em conjunto com a equipe e unidade, a Rede de Proteção do Município é atuante. Possui fluxos de encaminhamentos claros e realmente disponíveis. Para acolher a pessoa que foi vitima tentando reduzir seu potencial abandono escolar. Os conflitos escolares entre pares são situações frequentes nas unidades. Ainda que o bulliyng seja trabalhado de forma ativa pelas professoras e a palavra seja reconhecida inclusive pelos autores da pratica, as situações continuam ocorrendo. Assim como pequenas agressões e um vocabulário sortido de adjetivos pejorativos. No contato com familiares, agendados pela equipe pedagógica ou solicitados pela dupla multidisciplinar, tanto em reuniões individuais quanto nos grupos, a figura masculina continua detentora do privilégio das escusas ao passo que cresce a participação da avó na tutoria do jovem. O luto pesa nos silêncios de ausências – estudantes e professores. Os profissionais, aliás, trazem em seu discurso questões emocionais acentuadas na pandemia, somando ao estresse e necessidade de maior valorização profissional, consciência de classe necessária para romper o papel de tia ou cuidadora para se vestir de Profissional da Educação.

Essas demandas exemplificadas são apenas um recorte e não todo o cenário. Desta observação e reflexão, nesta pesquisa de campo, uma pesquisa ação, estratégias foram delimitadas. Nas possibilidades encontradas, organizou-se uma agenda de atendimento. Das técnicas possíveis, atendimento individual, grupos, formação, estudo de caso, encaminhamentos.

Os atendimentos individuais acabam se tornando uma técnica de maior impacto na agenda. Ocorrem e são necessários, mas delimita significativamente o número de ações. Assim, adotou-se uma estratégia possível – acolhimento da demanda, encaminhamentos, grupo de alunos, grupo de familiares, atendimento individual da família, atendimento individual do estudante.

Essa sequencia parte da lógica- a questão é única? Outro estudante ou família compartilha da mesma demanda? Assim, uma ação na turma ou grupo composto de estudantes com a mesma demanda, com posterior grupo desses familiares terá um efeito que atinge mais casos em uma única estratégia. Potencializando a atuação da dupla.

A escolha da estratégia leva em consideração a urgência do caso, os encaminhamentos possíveis e os já realizados, outros serviços e equipamentos acessados. Uma reunião de estudo de caso com outros equipamentos que atendem o jovem podem potencializar as estratégias favorecendo o objetivo que se pretende atingir, além de acompanhar possíveis migrações.

A agressividade como linguagem pelo estudante pode parecer em um primeiro momento como uma demanda de atendimento individual. No entanto, essa manifestação da violência é complexa, e uma análise cuidadosa ajuda a definir a melhor estratégia. Quando reprodutor de uma violência é preciso compreender também a sua vulnerabilidade no contexto familiar, seja ao que sofre ou ao que é exposto.

Toda falta possui um discurso. Compreender a evasão escolar envolve olhar para cada ausência e perceber sua justificativa e padrão. Qual a função dessa falta? Aparte questões de saúde, a criança esta sendo solicitada para outra tarefa? É de sua responsabilidade? Há algo que deve permanecer oculto nessa ausência?

ISSN: 2176 - 1396

Garantir que todos os profissionais da unidade conheçam os fluxos é atuar na defesa de garantia de direito das crianças e adolescentes. Saber o que é uma revelação espontânea e conhecer seus encaminhamentos, reduz o impacto da revitimização em cada nova narrativa do fato e potencializa os encaminhamentos para proteger a criança ou adolescente.

Existem vulnerabilidades que, quando o sistema se aproxima (Escola, CRAS, Unidade de Saúde), a família autora da violência ou negligência tende a transferir a criança ou adolescente de unidade. A rede de profissionais com comunicação efetiva pode perceber esse processo e manter o acompanhamento e os encaminhamentos já realizados, reduzindo a perpetuação da violência ou negligencia que possa estar ocorrendo.

Compreender o desenvolvimento humano e o Currículo Pedagógico do Município é base para instrumentalizar o olhar que vai além do rendimento esperado. Além da medicalização, dificuldades ou transtornos de aprendizagem, vulnerabilidades e violências afetam o tônus emocional e o desenvolvimento do estudante. Auxiliar a Unidade nessa percepção e encaminhamento também faz parte da atuação da Psicologia Escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão da atuação da Psicologia nas Undiades Educacionais do Municipio de Araucária é fruto de um relato de experiência que ocorre em movimeto. Da observação para a ação já se causa um efeito, intencional ou não. O espaço do psicólogo passa a existir no imaginário, ir para esse contato não pode se revestir de punição. Acolher, refletir, elaborar uma estratégia, agir, encaminhar, avaliar.

No contexto educacional o trabalho da psicologia não cabe em um espaço fechado e individual, ele precisa ir além, nas turmas, com as familias, com os profissionais. Não penas pelas questões de demanda e tempo disponivel, mas para se adequar a palavra chave da educação – o possivel. Isto é, nas condições presentes, respeitando a profissão e a singularidade dos envolvidos, como tornar possivel? Neste momento a temática se torna contação de história, atividade em

grupo, debate. Com as familias se torna café, prosa, acolhimento, orientação e momento de desabafo (em conjunto e não apenas para chamar a atenção).

Existem resistências, negações, faltas. Dificuldade em se conseguir um espaço de diálogo com os profissionais, principalmente onde a comunicação é a pauta. O Psicólogo, se refém das relações de poder (na ou da) pode ter seu trabalho direcionado para a manutenção do status quo que adoece a instituição. Romper com esse estratagema é um desafio. Enquanto se observa, se reflete, enquanto age também tem sobre si os feitos e efeitos do meio. Novamente, o possivel, o trabalho em rede, na luta pela legitimação do espaço. O Psicólogo, em sua luta, não busca por si, mas pelas relações – com os outros, com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAUCARIA. Câmara Municipal de. **LEI N° 2.828/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, suas diretrizes, execução e metas. Araucária: 2015.

_____. **Lei n° 3812 de 2021**. Dispõe sobre a prestação dos serviços de psicologia e Serviço Social na Rede Pública de Ensino do Município de Araucária, acresce vagas e altera o perfil profissiográfico dos cargos de Psicólogo e Assistente Social, constante na Lei Municipal nº 1.704, de 11 de dezembro de 2006, conforme especifica. Araucária. 2021.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei n° 13.935/2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília. 2019

CFP.Conselho Federal de Psicologia. **Livros: Psicologia Escolar**. Brasília: CFP. 2019. Disponível em < https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>

GONÇALVES, Julyany R.; VACILOTTO, Antonio C. V. **A Psicologia Escolar no Brasil e o Direito à Educação** Revista de Educação v. 13, n. 13, p. 6-11, 2022. v. 13, n. 13, p. 6-11, 2022. Disponível em <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/1971/1713>

GUZZO Raquel S. L.; RIBEIRO Flávia de Mendonça. **Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e joven**. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia. V19. N.1 p298-232. 2019. Disponivel em < https://www.redalyc.org/journal/4518/451859860017/451859860017.pdf>

LEÃO. José G. F. LEÃO, et al. **Impacto Da Pandemia Da Covid-19 Na Educação Básica**. Saberes Plurais: Educação na Saúde, v. 6, n. 1 (supl.), p. 37-37, 2022. Disponivel em < https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/122695>

MOURA. Monick Lays Adelino de Lima. **Um Novo Olhar Da Creche: Reflexão Acerca Dos Avanços Educacionais No Contexto Histórico Brasileiro**. Campina Grande: Anais VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Realize Editora.2019.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do **LEI n° 15075 de 2006** Autoriza a implantação do programa de atendimento psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a rede de ensino público, conforme especifica. Curitiba. 2006

Viana, Meire Nunes; Francischini Rosangêla. **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologa. 2016.

Impactos da readaptação na constituição da identidade docente

Marilce Ivama de Freitas[1]

RESUMO

O presente estudo apresenta um recorte da minha pesquisa de doutorado que teve por objetivo compreender a interferência da readaptação na identidade docente, a partir do ponto de vista de professoras readaptadas, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas entrevistas não-diretivas com seis professoras readaptadas, tendo como principal base teórica a Teoria da Identidade de Ciampa. Além disso foi realizado, também, um levantamento bibliográfico, o qual mostrou a presença de poucos estudos sobre a readaptação docente e, portanto, a necessidade de ampliação e aprofundamento sobre o tema. Os dados do "Portal da Transparência" mostram o aumento de casos de readaptação docente, que, na cidade de São Paulo, representaram 9% do total de professores, sendo que o maior índice de readaptação está entre os professores que atendem crianças e adolescentes no Ensino Fundamental II e Médio. A partir do conteúdo apresentado nas seis entrevistas, bem como da fundamentação teórica estudada, foi possível a percepção do impacto que a readaptação causa na constituição da identidade docente, cujo processo gerará mesmices e metamorfoses em função das experiências vividas, havendo a necessidade de olhares mais atentos e mudanças de encaminhamentos para a minimização dos impactos negativos.

Palavras-chave: 1. Readaptação docente, 2. Metamorfose, 3. Identidade, 4. Identidade, docente, 5. Professor readaptado.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa que realizei no doutorado sobre os impactos da readaptação na constituição da identidade docente, orientada pela professora Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, na PUC de São Paulo.

A pesquisa teve por objetivo geral compreender o impacto da readaptação na identidade dos professores, a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, isto é, os professores, procurando entender como se deu a vivência dos professores no processo entre a queixa e a definição da readaptação, verificar se a readaptação produziu a mesmice ou a metamorfose emancipatória nos sujeitos da pesquisa e identificar em que medida o meio escolar facilita ou dificulta o processo de readaptação dos professores e, assim, a mudança de seu processo identitário, a partir

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId-PUCSP e coordenadora pedagógica na Rede Municipal SP, marilceivama@gmail.com.br

do ponto de vista dos próprios sujeitos da pesquisa.

Para atingir tais objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica, na qual foi encontrada uma baixa quantidade de trabalhos que tratam do assunto, apesar de a readaptação ser algo que tem aumentado a cada ano. Considerando apenas os trabalhos que tratam de readaptação de professores do ensino básico, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, obtivemos 28 trabalhos, distribuídos em 3 artigos, 20 dissertações e 5 teses, o que evidencia a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Muitas foram as questões encontradas nesta revisão bibliográfica; contudo, ainda ficou a pergunta sobre os conflitos e processos vivenciados pelos professores readaptados. Processos estes que podem promover ou não a metamorfose emancipatória da identidade. Desta maneira, o problema desta pesquisa encontra-se em compreender qual o impacto da readaptação sobre a constituição da identidade docente.

Com o intuito de alcançar esta compreensão, foi realizada uma pesquisa para identificar a situação de readaptação docente na Prefeitura de São Paulo, trazendo os dados que foram apresentados pela Secretaria Municipal de Gestão através do Portal da Transparência. Em seguida tratamos do conceito de identidade, adotando a Teoria da Identidade Social de Ciampa como referencial. Apresentamos, ainda, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise de alguns dados encontrados. E, por fim, são evidenciadas algumas considerações sobre os achados desta pesquisa.

2 ETAPAS DA PESQUISA

No desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas:

a – Procedimento de coleta de dados documentais: levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Gestão, através do Portal da Transparência, dados relativos à quantidade de professores que se encontram readaptados.

b – Procedimentos de coleta de dados empíricos

- delimitação dos sujeitos da pesquisa: 6 professoras readaptadas, havendo entre elas professoras com laudo definitivo e professoras com laudo temporário; professoras com acúmulo de cargos e professoras sem acúmulo de cargo;

professoras que atuavam em níveis diferentes da educação – educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II.

- escolha da entrevista não diretiva – história de vida, como técnica de pesquisa.

c – procedimentos de análise do conteúdo apresentado nas narrativas das professoras: as entrevistas foram transcritas e, a partir de seus conteúdos, foram estabelecidos eixos de análise, em conformidade com os objetivos da pesquisa, os quais não serão aqui apresentados, considerando que este trabalho apresenta um recorte da pesquisa.

3 PROFESSORES READAPTADOS NA PREFEITURA DE SÃO PAULO

O conceito de readaptação pode ser encontrado na lei do Município de São Paulo 8.989, de 19 e outubro de 1979, Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, em sua seção XI, que defini-a, no artigo 39, como “a atribuição de encargos mais compatíveis com a capacidade física ou psíquica do funcionário”, explicitando que a readaptação será concedida por exame médico e que o funcionário não sofre alterações, “diminuição nem aumento”, em seu salário. Determina, ainda, que as normas da readaptação serão regulamentadas em legislação específica.

Em 11 de novembro de 1993 foi publicado o decreto municipal nº 33.801, de 10 de novembro de 1993, que veio regulamentar as normas da readaptação, conforme instruído no artigo 41 da lei 8.989 de 1979. Este decreto determina “aos servidores municipais que, a critério médico, apresentarem comprometimento parcial e permanente ou parcial e temporário de saúde física ou psíquica, serão atribuídos encargos mais compatíveis com sua capacidade.” Ele é aqui citado para evidenciar o tempo entre a publicação da lei que reconhece a necessidade de readaptação funcional e o decreto que regulamenta as normas para tal.

Em 2018, o decreto municipal nº 58.225, de 9 de maio de 2018, revogou o decreto acima citado, apresentando algumas diferenças, dentre elas, a ausência do trecho que possibilita a alteração de função. Outra alteração importante foi a atribuição de prazo para a readaptação temporária que, de acordo com o primeiro parágrafo do artigo 72, passa a ter “(...) prazo fixo, definido segundo protocolo criado especificamente para esse fim, cessando automaticamente após o seu decurso.”

Este mesmo decreto, no artigo 78, determina que o laudo deve conter a relação das atribuições que o servidor não poderá desempenhar.

> Art. 78 Do laudo médico expedido para fins de readaptação ou restrição de função deverão constar, pelo menos, os seguintes dados e/ou informações:
> I - se o comprometimento à saúde é parcial e permanente ou parcial e temporário;
> II - a relação das atribuições do cargo ou da função que o servidor não poderá desempenhar;

Considerando que cada laudo trata das questões específicas envolvendo as limitações de cada servidor, não é possível estabelecer um protocolo ou um rol de atividades que caracterize as funções dos professores readaptados. Desta maneira, cada caso será analisado pela chefia imediata a fim de atribuir atividades aos docentes em questão.

É possível encontrar no Projeto Político Pedagógico (PPP) a solução para a inexistência de uma atribuição expressa aos profissionais readaptados, pois é nele que constam as intenções de trabalho a ser desenvolvido por cada profissional que compõe a equipe escolar.

O PPP é um documento elaborado anualmente por cada unidade escolar e traduz suas convicções, define a identidade da escola e indica o caminho que deverá ser seguido. Ele deve ser coletivamente construído, considerando as características da escola, a realidade à qual está inserida, a legislação e diretrizes em vigor, representando, inclusive, um princípio democrático, como consta na Lei Federal de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Na prefeitura de São Paulo, segundo pesquisa realizada junto ao Portal da Transparência, a prefeitura de São Paulo, até maio de 2020, contava com 4.468 professores com laudo temporário e 1.625 professores com laudos definitivos, totalizando 6.093 professores readaptados na rede de ensino da cidade de São Paulo.

A prefeitura de São Paulo possui 68.323 professores, dos quais 62.230 são ativos. Isso implica dizer que 9% dos professores da rede encontram-se readaptados.

Há sete anos antes, data base 31/05/2013, havia 3.319 professores com laudos temporários e 2.710 professores com laudos definitivos, num total de 6.029 professores readaptados. Considerando o período de intervalo de sete anos podemos verificar uma redução de 40% no número de professores em readaptação definitiva, o que pode nos levar a inferir que alguns desses profissionais se aposentaram, uma vez que não poderiam ter retornado à sua função anterior. Nesse mesmo intervalo tivemos um aumento de 34,6% nas readaptações temporárias, o que nos provoca a refletir

ISSN: 2176 - 1396

sobre as possíveis causas de aumento tão significativo em um período de tempo relativamente curto.

Muitos fatores podem ser elencados para favorecer tal reflexão, como a mudança de gestão do município, que traz consigo, muitas vezes, novos gestores para as diversas secretarias e diferentes critérios, normas ou protocolos a serem considerados.

O adoecimento é algo que tem também uma dimensão subjetiva, pois cada organismo reage de uma maneira diante das diversas situações que a vida oferece. Uma pessoa que sente dor de cabeça pode, apesar da dor, se submeter às tarefas diárias, enquanto outra pessoa, com a mesma intensidade de dor, se recolherá. Além disso, o olhar do outro também interfere nos encaminhamentos dados diante do adoecimento. Uma situação possível é ver uma pessoa chegar ao médico queixando-se de dor no braço, ser diagnosticada com tendinite, medicada e direcionada a retornar ao trabalho, enquanto outra pessoa, com a mesma dor e diagnóstico, poderá ser afastada do trabalho por alguns dias.

De que maneira a pessoa se coloca diante do que sente, como reagirá a medicamentos ou diagnósticos médicos, o que está acontecendo no consultório ou hospital no momento que a pessoa chegou para a consulta e quais as orientações recebidas pelo médico a respeito de indicar afastamento do trabalho, são algumas das questões que podem compor os encaminhamentos para a readaptação ou para a classificação da doença.

Sob o jugo do outro, estando de posse de um laudo que lhe atribui nova condição e usando, muitas vezes, a medicação como aliada para justificar algumas ações ou reações, o professor readaptado passa a assumir nova identidade, que pode apresentar-se como metamorfose emancipatória ou como mesmice (Ciampa, 2005).

Diante disso é possível, muitas vezes, reconhecer a situação apresentada por Ciampa (2005, p. 75), na história da Severina, identificada como louca, assumindo uma nova identidade que implica a morte da identidade para que não haja a morte do corpo.

4 IDENTIDADE

O que é identidade? Ciampa (2005, p. 133) responde a esta pergunta afirmando que “identidade é metamorfose e metamorfose é vida”.

> Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.
> Identidade é metamorfose.
> É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação. (CIAMPA, 2012, p. 74)

Contudo, essa mudança constante nem sempre se dá de maneira tranquila e consciente. Algumas escolhas são feitas sem desejo de o serem; algumas mudanças são percebidas após muito tempo e despertam o desejo de retorno; algumas constituições são vividas em profundos conflitos.

Ciampa (2005, p.138) afirma que “a manifestação do ser é sempre uma atividade”. Sendo assim, identidade é o que define o ser e, portanto, é composta também pelas ações, pelos fazeres das pessoas. Ciampa (2012, p. 64) afirma que é “pelo fazer que alguém se torna algo”, o que implica dizer que os fazeres compõem a identidade, permitem que a pessoa se reconheça e que os outros a reconheçam, considerando, nesse processo, a relação estabelecida, pois “o fazer é sempre atividade no mundo, em relação com outros” (CIAMPA, 2005, p. 142).

Evidenciemos, assim, a importância das relações e dos processos vividos na constituição da identidade, bem como a dialética dessas relações, pois o que afeta é afetado. Na metamorfose emancipatória, o ser se modifica e modifica o outro também, em um movimento constante de busca de si mesmo, do que tem significado e sentido para si, do que vale a pena ser vivido.

Diante de todo o exposto é possível dizer que a identidade profissional constitui-se na história de vida do sujeito, no conhecimento e tudo o que vai se construindo nas relações que estabelece. As tensões e pertenças desse processo de construção permitem momentos de mesmice e de transformação. E, de acordo com a maneira como o profissional reagir diante das mudanças, processuais e/ou abruptas, desenvolverá novas características. As crises de identidade profissional poderão fazer com que os profissionais vivam processos de construção, desconstrução e reconstrução, sendo que para a pessoa cada etapa do processo demandará um tempo distinto.

Segundo Placco e Souza (2016, p. 48), “[...] a construção, desconstrução e reconstrução identitária se revela e se realiza no contexto de trabalho e formação do professor”. Para que o processo de construção de identidade profissional do professor aconteça de maneira saudável é preciso reconhecer a dinâmica do contexto, como indica Sacristán, ao afirmar que: “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico

ISSN: 2176 - 1396

concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado". (SACRISTÁN, 2014, p. 65)

5 IMPACTOS DA READAPTAÇÃO NA IDENTIDADE DOCENTE

No decorrer da análise foi possível perceber que as características das professoras foram dialogando, ora se aproximando, ora se diferenciando. Todas são professoras readaptadas, essa condição as iguala. Os laudos não são iguais para todas, diferencia-as entre si. "Com isso, se revela um dos segredos da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade" (CIAMPA, 2005, p. 143).

Outro destaque a ser realizado é o fato de que a constituição da identidade, a metamorfose, é um processo. Segundo Ciampa (2005, p. 95), "a tolerância, o apoio, a ajuda, certamente produzirão outros resultados. Porém, leva algum tempo, não é feitiço, nem encosto de espírito bom. É um processo humano, social, histórico." Processo que acontecerá para cada pessoa de uma maneira, em tempos diferentes, de acordo com seus contextos e histórias de vida, o que se evidenciou nas histórias compartilhadas pelas professoras.

No prefácio do livro "A estória de Severino e a História da Severina, um ensaio de psicologia social", de Ciampa, Silvia Lane evidencia que a identidade é social e política.

> Chega-se à identidade como metamorfose desvendando a ideologia da não metamorfose do ser humano como condição para a não metamorfose da sociedade [...] a identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde essa atividade ocorre. É política porque a partir da análise aqui feita somos levados a questionar que espaços, que possibilidades nós nos permitimos – a nós e aos outros – de, sendo nós mesmos, nos transformarmos, nos recriarmos. (LANE, In: CIAMPA, 2005, p .12)

Ciampa (2005, p. 178) acrescenta que "é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a)."

À medida que as professoras readaptadas foram se fortalecendo e conquistando espaço, funções, dentro da escola, as outras professoras mudaram o olhar que tinham sobre as colegas de trabalho e até passaram a tê-las como referência naquilo que desenvolviam. Nas relações, portanto, as professoras desenvolvem atividades que impactam a constituição da identidade delas e a dos outros.

ISSN: 2176 - 1396

À medida que as professoras começam a questionar-se sobre suas condições e possibilidades engajam-se em um processo direcionado à transformação, que não será apenas subjetiva, mas também objetiva, que afetará seu entorno e, quem sabe, além dele.

> [...] a progressiva concretização de uma identidade humana será sempre, antes de mais nada, uma questão política: Nas condições dadas, o que merece ser vivido? Que possibilidades reais (e não meramente formais) devem ser favorecidas? Que condições necessárias devem ser produzidas? Que desejos desejar? Que trabalhos trabalhar? Que trabalhos desejar? Que desejos trabalhar? (CIAMPA, 2005, p. 223)

Mas para chegar ao ponto de conseguir se questionar e atuar há alguns desafios a serem vividos, e o meio escolar, o ambiente de trabalho, como pudemos perceber nos relatos das professoras, nem sempre favorecem a superação, o engajamento ou o simples sentimento de pertencimento; ou seja, não favorecem a metamorfose emancipatória.

Os profissionais readaptados, muitas vezes retornam à escola ainda fragilizados e desorientados. Ao chegar encontram olhares julgadores dos colegas de trabalho e acabam se sentindo segregados, marginalizados e discriminados, ou seja, excluídos do grupo.

À medida que as relações acontecem e que os profissionais se fortalecem, esse quadro dificultador do meio escolar pode ser alterado, gerando possibilidades de interações produtivas e de pertencimento a uma equipe. Ressaltemos que a diversidade precisa sempre ser considerada, portanto, de acordo com o relato das professoras, existem muitos testemunhos sobre o espaço escolar como dificultador e elas mesmas já enfrentaram espaços assim, sendo que duas delas ainda enfrentam. Por outro lado, também existem espaços escolares edificantes, que contribuem para que o processo de readaptação envolva menos sofrimento ou aconteça com tranquilidade. Quatro das professoras dizem estar, atualmente, em um espaço que lhes inclui, permitindo que criem, que produzam, que se sintam respeitadas.

Como afirmado por Ciampa (2005) e por Lane (2005), a metamorfose do homem é responsável pela metamorfose da sociedade, dessa maneira, o espaço acolhedor e potencializador narrado por algumas das professoras foi construído, processualmente, pelas relações e posicionamentos dos diferentes profissionais que constituem o grupo. Assim, de acordo com Ciampa (2005, p. 127), a “metamorfose que se concretiza, em cada momento, de uma forma específica, dadas condições históricas e sociais determinadas”.

ISSN: 2176 - 1396

Os relatos evidenciam a necessidade de provocar a reflexão e tomada de consciência dos processos vividos, pois, como afirma Ronca (2007, p. 17), “a consciência de que metamorfoses ocorrem me permitem compreender que posso contribuir para minha transformação, das pessoas com as quais trabalho e também da sociedade da qual faço parte.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as entrevistadas escolheram ser professoras, ainda que a razão de suas escolhas terem sido muito diferentes. Após o ingresso na rede municipal de Educação de São Paulo, algumas com pouco tempo de carreira e outras faltando pouco tempo para a aposentadoria, enfrentaram situações conflituosas, desafios desestruturantes, que as levaram à readaptação funcional.

Todas elas adoeceram e foram readaptadas; contudo, o processo se deu de maneira específica, única, para cada uma delas; portanto, é indispensável lembrarmos sempre que o homem é um ser social e histórico, parte da realidade e que lidará com as situações que se apresentam de acordo com os recursos que possui e que estejam disponíveis em cada momento. As mudanças, por serem processos, dão-se ao longo do tempo e dependem das condições objetivas e subjetivas que se apresentam.

São seis professoras readaptadas com diferentes histórias, diferentes contextos e diferentes sentidos atribuídos à readaptação funcional. A identidade é um movimento, metamorfose, que ocorre para cada uma de uma maneira diferente e que não para de acontecer. Em momentos da vida vive-se a mesmice e em outros momentos a metamorfose ou vive-se a mesmice e a metamorfose num mesmo momento da vida, mas para papéis ou personagens distintos, que coexistem. Por vezes, algumas mudanças podem parecer pequenas sob o olhar de muitas pessoas, mas podem ser imensamente significativas para outras pessoas. Ter a consciência de que foi capaz de produzir transformação na atividade e de se transformar, nesse processo, ainda que para muitos não pareça grandioso, é uma metamorfose.

Por fim, cabe enfatizar que na realização desta pesquisa foram encontradas histórias de sofrimentos e de superação, de mesmices e de metamorfoses... histórias que indicam situações que não devem acontecer e outras que mostram a existência de espaços democráticos e respeitosos. Essas histórias contribuíram para que fiquem registradas a possibilidade e a urgência de ações que transformem as condições

dadas, de mobilizações sindicais a seu favor, de construção de um ambiente de trabalho saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no D.O.U de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. C.As categorias fundamentais da psicologia social. In: LANE, S. T. M. e CODO, W (orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 2012.

CIAMPA, A. C.; PACHECO, K. M. B. O processo de metamorfose na identidade da pessoa com amputação. ACTA FISIATRICA 2006; 13(3): 163 – 167. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102746 - acesso em 12/08/2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.(org.). Vidas de Professores. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L. T. A construção identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA (orgs). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RONCA, V. F. C. Docência e Ad-miração (da imitação à autonomia). São Paulo: Edesplan, 2007.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto – Portugal: Porto Editora, 2014.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Lei 8.989, de 29 de outubro de 1979 – Estatuto dos funcionários públicos do município de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de 30/10/1979. São Paulo, 1979.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Decreto nº 33.801, de 10 de novembro de 1993. Diário Oficial da Cidade de 11/11/1993, p.1. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Decreto nº 58.225, de 09 de maio de 2018. Diário Oficial da Cidade de 10/05/2018, p.1. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Portal da transparência: http://www.portaltransparencia.gov.br/, http://esic.prefeitura.sp.gov.br. Acesso iniciado em 20/06/2018, continuado em 2019 e 2020.

O cuidado de si e do outro: relato de experiência de uma proposta de formação continuada de educadores

Henrique Costa Brojato[1]

Raimunda Caldas Barbosa[2]

Camila da Silva Cardoso[3]

RESUMO

Objetivamos apresentar aspectos da construção e proposição de um projeto de formação continuada de educadores, voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas ao autocuidado e à saúde e bem-estar de estudantes do ensino médio. Partimos da escuta e de dados importantes da pesquisa PenSe (2019) acerca das situações relacionadas ao sofrimento emocional de estudantes, assim como, das expectativas destes educadores acerca de suas demandas, voltadas à formação continuada, tendo em vista os desafios cotidianos vivenciados em escolas sociais e colégios maristas de 5 estados brasileiros e do Distrito Federal. Nossos objetivos são: (1) situar a formação continuada de educadores, voltada ao desenvolvimento de competências direcionadas à promoção de saúde e bem-estar em contextos escolares; (2) descrever os aspectos fundantes desta proposta formativa, considerando sua construção e caminhos de implantação; (3) demonstrar a relevância da temática saúde mental para o desenvolvimento de escolas com ambiências seguras e saudáveis, promotoras de fatores de proteção. Para a construção da proposta, partimos de dois diagnósticos, realizados junto aos educadores e a partir de indicadores de avaliação da aprendizagem, ambos realizados junto à rede de escolas e colégios maristas (Marista Brasil). A partir desses indicadores, constituímos, por meio de equipe interdisciplinar de Cuidado Integral, vinculada à Gerência de Identidade, Missão e Vocação (GeIMV) da Diretoria de Socioeducação e Evangelização do Marista Brasil, uma proposta formativa que pudesse atender a essa demanda. O aporte teórico foi: Dunker (2020) e a importância da escuta em contextos escolares; Marques e Estanislau (2023) e os dilemas da educação; Estanislau e Bressan (2014) e seus apontamentos acerca de conhecimentos que educadores precisam se apropriar e; Freire (1999), e a pedagogia da autonomia. Os resultados dos diagnósticos realizados demonstram que o tema saúde mental e desenvolvimento de competências socioemocionais são prioridade para os educadores participantes, assim como, que os impactos vivenciados pela crise sanitária da pandemia de COVID-19 se voltam para indicadores de aprendizagem, trazendo consequências emocionais tanto para estudantes, quanto para educadores. Consideramos que a proposição da formação continuada pode contribuir para o autocuidado e para intervenções direcionadas ao bem-estar de estudantes do ensino médio em situação de sofrimento emocional.

Palavras-chave: Cuidado Integral. Saúde Mental. Socioemocional. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, temos vivenciado no dia a dia da escola diversos desafios. Esses desafios se mostram cada vez mais complexos, considerando os impactos da

[1] Mestrado em Educação (PUCPR), Marista Brasil. costabrojato@gmail.com
[2] Mestrado em Direitos Humanos (PUCPR), Marista Brasil. rabarbosa@grupomarista.org.br
[3] Especialista, Marista Brasil. camila.scardoso@grupomarista.org.br

crise sanitária, provocada pela pandemia de COVID-19, assim como, das problemáticas relacionadas à aprendizagem e ao sentido da escolarização em tempos modernos – ou pós-modernos, até hipermodernos, dependendo da concepção sociológica adotada. Não pretendemos desdobrar tais concepções sociológicas, contudo, importa para nós o quanto a questão, apontada por Libâneo (2001), se mostra no cerne da instituição escolar, a colocando diante do desafio de repensar seu método, sua história e seu futuro: como pensar no processo de escolarização que considere aspectos imprescindíveis à sobrevivência no mundo contemporâneo, mas que também considere a acentuação de habilidades cognitivas, fazendo frente às necessidades de qualificação profissional?

Essa questão nos leva ao cerne do Projeto Educativo do Brasil Marista (2010, p. 56), que aponta para um horizonte diante deste aparente dilema. Se faz imprescindível recorrer ao solo epistemológico de tal proposta educativa, que propõe uma concepção de sujeito para além das visões fragmentárias, ou pautadas em identidades fixadas por ideais. Partimos, então, de uma concepção de que "o sujeito não é: torna-se o que é na trama de relações, enunciações, discursos, que o atravessam e inundam".

Então, conceber os sujeitos da educação por essa perspectiva é superar uma visão fragmentada e positivista, caminhando para a "antropologia da inteireza, que considere a multiplicidade integradora das dimensões humanas" (UMBRASIL, 2010, p. 55). Logo, a escola está posta num lugar em que a escolha entre um currículo que priorize o cognitivo e o desenvolvimento profissional ou uma proposta integradora e que considere aspectos afetivos e corpóreos se mostra como um falso dilema: é papel de toda comunidade educativa não reproduzir concepções modernas, que deixam de considerar nos estudantes "o espírito, as paixões, os modos de viver, sua cultura, suas racionalidades, seus desejos, em nome da racionalidade" (UMBRASIL, 2010, p. 55).

Esse cenário se mostra como solo fértil à proposição de itinerários formativos junto a educadores, que endossem a integralidade como caminho imprescindível à aprendizagem significativa e à promoção de saúde e bem-estar em contextos escolares.

Nesse sentido, objetivamos neste relato de experiência, apresentar aspectos da construção e proposição de um projeto de formação continuada de educadores, voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas ao autocuidado e à saúde e bem-estar de estudantes do ensino médio. Nossos objetivos foram: (1) situar a

formação continuada de educadores, voltada ao desenvolvimento de competências direcionadas à promoção de saúde e bem-estar em contextos escolares; (2) descrever os aspectos fundantes desta proposta formativa, considerando sua construção e caminhos de implantação; (3) demonstrar a relevância da temática saúde mental para o desenvolvimento de escolas com ambiências seguras e saudáveis, promotoras de fatores de proteção.

O texto a seguir abordará algumas reflexões acerca da saúde mental e contextos escolares, a partir de uma perspectiva do cuidado integral, para depois apresentar os aspectos metodológicos da proposta e principais considerações.

2. SAÚDE MENTAL E CONTEXTOS ESCOLARES

Ao abordar a concepção de sujeito adotada pela pedagogia marista, temos como perspectiva a antropologia da inteireza, que nos lança diante dos desafios relacionados à (re)humanização da educação (HENZ, 2012). Isso significa ter consciência da história, da nossa própria, que é marcada pela racionalidade cognitivo-técnico-instrumental da modernidade, que pelo avesso da emancipação, se mostra focalista e mutiladora, limitando as dimensões da vida e da totalidade do humano a uma lógica ainda positivista.

Ainda nessa esteira reflexiva, conforme preconiza Canguilhem (2009), ao pontuar algumas críticas à lógica normativa inerente à visão positivista acerca do normal e do patológico, o que tal concepção aponta como modelo é uma lógica que reduz o organismo a uma máquina. Esse movimento leva, a seguir, a conceber a sociedade como um grande organismo, passível de organização e programação. Contudo, para o autor, esse imperativo de conservação não corresponde à lógica da criação, levando a concepções equivocadas sobre o humano e as diversas sociabilidades.

Logo, a superação dessa visão moderna e restrita à racionalidade positivista se mostra por meio da leitura freireana, que Henz (2012) aponta como dimensões importantes para esse processo de (re)humanizar a educação. São elas: Dimensão ético-política, Dimensão técnico-científica, Dimensão epistemológica, Dimensão estético-afetiva e Dimensão pedagógica.

Para o fim deste relato, a Dimensão estético-afetiva se mostra como caminho para se elaborar os dilemas relacionados à saúde mental em contextos escolares. De acordo com Henz (2012, p. 89), considerar a dimensão estético-afetiva:

> Trata-se de uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração, desenvolvendo em todos e todas as capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmos, com os outros e com a realidade circundante, permitindo que as surpresas, as emoções, as pulsações, a imaginação, o gosto pelo risco, o corpo, a sexualidade e o sonho façam parte do seu modo de ser, viver e aprender como crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Freire (1993, p. 63) afirma, nesse contexto, que professores amorosos e competentes são necessários, que não se fechem ao afeto de seus educandos. É a "alegria de viver como virtude fundamental da prática educativa democrática" que poderá ampliar nossa práxis educativa para um sentido do cuidado de si e do outro.

Logo, se faz imprescindível oportunizar a presença significativa junto a crianças e jovens, por meio de ambiências saudáveis. Só assim uma nova cultura do cuidado poderá se tornar viável, possibilitando avançar no que diz respeito à saúde integral em contextos escolares (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2023)

Contudo, tal apelo se faz em um momento de grandes desafios, explicitados por meio de indicadores que demonstram que o sofrimento emocional tem sido cada vez mais assunto necessário em nossas escolas. Isso se dá à medida em que, pelas situações cada vez mais complexas envolvendo questões de saúde mental e vulnerabilidades sociais, a demanda por conhecimentos e estratégias de cuidado tem crescido por parte de profissionais da educação básica. Alguns dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) demonstram esse cenário:

- 23% dos adolescentes entrevistados, em duas ou mais vezes, se sentiram humilhados por provocações dos colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa
- Quando perguntados sobre o motivo de sofrerem bullying, os três maiores percentuais foram para aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%);
- 30% de escolares (13 a 17 anos) sentiram que ninguém se preocupava com eles na maioria das vezes ou sempre (IBGE, 2019).

No que diz respeito à saúde mental do corpo docente, uma pesquisa realizada pela revista Nova Escola, em parceria com o Instituto Ame sua Mente (2022), demonstra dados alarmantes. Ansiedade, baixo rendimento e cansaço excessivo, problemas com o sono, dificuldades de socialização e isolamento, sensação de

tristeza e aumento do uso de psicoativos tem sido sintomas mais comuns em professores entrevistados. Além disso, 52,3% dos professores respondentes nunca haviam participado de capacitação sobre saúde mental, o que demonstra como esse tema não é considerado em itinerários formativos das escolas (Nova escola, 2022).

O que estes dados demonstram nos leva à importância de avançar no que podemos denominar de escola promotora de saúde (MARQUES; ESTANISLAU, 2023). Para isso, se faz necessário uma perspectiva ampliada, contando com a participação ativa de estudantes e educadores para as dimensões da integralidade humana, já que

> [...] a escola tem sido reconhecida como um espaço privilegiado para a promoção da saúde pública para crianças e jovens, pois tem a possibilidade de desenvolver fatores de proteção e de redução de riscos essencialmente ligados à saúde mental, o que tem enorme impacto na aprendizagem, no desenvolvimento e no bem-estar dos alunos (MARQUES; ESTANISLAU, 2023, p. 230).

Em suma, ter um olhar para a saúde mental em contextos escolares é também ir para além do sufocamento do sujeito da enunciação. Para isso, avançar para meios de escutar o sofrimento psíquico. Não somente escutar, mas também proporcionar o compartilhamento e o reconhecimento, condições imprescindíveis para que o sofrimento não se torne sintoma. Isso significa que “nem escola nem família estão em condições de oferecer métodos protetivos contra tais experiências” (DUNKER, 2020, p. 73). Tais experiências são aquelas que se mostram a partir da vida, em toda sua integralidade; logo, o lugar da escola, na promoção da escuta do sofrimento, precisa “acompanhar a travessia destes litorais de sofrimento, sem tomá-los como signos de sua própria impotência”, o que nos leva a não negar a existência daquilo que não podemos controlar.

Logo, escutar, por meio de estratégias de acolhimento e cuidado em contextos escolares, pode contribuir para que o sofrimento não se torne sintoma, ou mesmo venha a regredir para o mal-estar inominável (DUNKER, 2020). Sendo assim, Educadores podem contribuir para que estudantes desenvolvam competências socioemocionais, possibilitando com que escolham meios de valorização da vida (Pan American Health Organization, 2022, tradução livre).

3. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Vivemos numa sociedade marcada por constantes mudanças e “evoluções”, o que nos faz refletir que necessitamos de atualizações incessantes, pois quase tudo se modifica, incluindo até mesmo as “verdades” científicas (muitas doenças passam por mutações, e os protocolos de tratamento se modificam, por exemplo). Sendo assim, segundo Arroyo (2012), é possível entender que a educação e, com ela, o papel docente, também precisam se modificar.

Compreendemos que a formação inicial de um docente é a base para tudo o que ele precisa *ter* para poder *ser*, tem papel potente e importante, entretanto é apenas o início de uma construção profissional, é preciso manter as construções das aprendizagens e estar em constante aprimoramento.

Não existe uma imagem de docência, um padrão, uma “forma pronta para que o professor se encaixe” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014, p. 153). Como nos diz, Nóvoa (2001), é preciso muito mais. Um dos desafios na formação docente é que o professor compreenda e construa suas próprias imagens de docência através das legislações e dos estudos da área. Neste sentido, a formação docente é complexa e pode ser compreendida através de Nóvoa (2001), que nos traz em algumas de suas reflexões o que considera ser professor: o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimentos, e também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula; o professor é um organizador de construções de aprendizagens, sendo ele atento as vias dos novos meios informáticos que proporcionam o aprender, através das novas realidades virtuais e ainda, se preocupa em manter os estudantes no centro de suas aprendizagens, tratando-os como sujeitos ativos e capazes.

Além disto, o papel da docência, principalmente neste período pós pandêmico, faz com que a saúde e bem-estar, com enfoque na saúde mental, seja uma temática tão importante de ser trabalhada, quanto o português, a matemática ou qualquer outro componente curricular. Isto porque, há uma necessidade emergente em constituir docentes que tenham sensibilidades para além do saber ensinar. É preciso, muito mais. É preciso, saber apoiar, saber direcionar, saber orientar, pois se queremos um desenvolvimento integral do sujeito na escola, devemos cuidar destes estudantes de maneira a contemplar estas necessidades.

Compreendemos que ser professor é mais do que transmitir conhecimentos: um professor é um organizador de aprendizagens. O termo – "organizador de aprendizagens" – é uma competência que vai além do ensinar; trata-se de uma competência de saber diagnosticar, planejar, escutar, refletir, fazer e refazer, permitir que o aluno seja o co-construtor de suas aprendizagens, de oportunizar momentos para as experiências, para as descobertas, pensar no espaço, no tempo e ainda participar das vivências e reconhecer quando for preciso mudar suas metodologias de ensino. E ainda acrescentamos, que é preciso estabelecer uma relação de confiança, para que estes estudantes se sintam confortáveis para tratar de assuntos sobre seus sentimentos, desejos e emoções.

Ao se tratar sobre a formação continuada para docentes deve ser pensada como um processo ininterrupto, que não termina na conclusão de um curso de graduação, pois as aprendizagens não cessam. É importante que um professor tenha a consciência de que será sempre discente. Já nos escreveu Freire (1996): "ensinar exige consciência do inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 21). Por isso, ressaltamos o quanto devemos aprimorar e ir em busca desta "completude incessante", e ainda, estar atento as reais necessidades das instituições, para que possamos buscar formações continuadas que possam nos auxiliar nas resoluções das problemáticas que de fato ocorrem nestes locais, como por exemplo, as ideações suicidas, a depressão, a ansiedade, o estresse, a dificuldade em aprender dos estudantes, quando a mente não está saudável.

3. METODOLOGIA

A seguir, desdobraremos aspectos importantes para a contextualização metodológica da proposta, dando enfoque ao contexto de aplicação, processo diagnóstico e desenvolvimento da proposta de formação continuada, voltada ao cuidado de si e do outro.

3.1. Contexto De Aplicação

Este projeto de formação continuada se dá em um contexto de implementação da integração da rede de educação básica marista. Nesse cenário, em que diversos desafios se colocam para a gestão de processos educacionais, por outro lado, temos

à frente a possibilidade de continuar propostas educacionais inovadoras e de ampliação de experiências pedagógicas, que respondam à realidade de nosso tempo.

No momento deste relato, esse processo se encontra em sua primeira fase de implantação, contando com a integração das Províncias Maristas Sul-Amazônia e Centro-Sul. Ambas as províncias contemplam, ao todo, 69 unidades, entre colégios e escolas sociais, espalhados por 5 estados (Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e o Distrito Federal. O próximo passo é integrar a Província Marista Centro-Norte, totalizando 96 unidades socioeducacionais, distribuídas em 61 colégios particulares e 35 escolas sociais.

A gestão se divide, no momento, a partir da Diretoria de Socioeducação e Evangelização do Marista Brasil, composta de três gerências. São elas: Gerência de Identidade, Missão e Vocação (GeIMV), Gerência Socioeducacional (GeSed) e Gerência de Formação e Inovação (GeFI).

Nessa estrutura, temos na GeIMV três coordenações, que são responsáveis pela promoção dos seguintes temas: Evangelização, Cuidado Integral e Proteção Integral. A proposta de formação continuada objeto deste relato de experiência foi elaborada pela coordenação de Cuidado Integral, com acompanhamento e direcionamento da gerência da área.

O cuidado integral pode ser compreendido como o compromisso de garantir a saúde e o bem-estar dos sujeitos da educação básica para o seu pleno desenvolvimento, considerando os princípios do superior interesse da criança e do adolescente, da não discriminação, da participação e da promoção, proteção e defesa de direitos fundamentais.

Sendo assim, o objetivo da área Cuidado Integral é potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica, promovendo o cuidado permanente, a partir de uma concepção global de sujeito e de uma educação evangelizadora.

3.2. Diagnóstico

Num primeiro momento, partimos da escuta de gestores e docentes da rede de educação básica, por meio de assessorias, reuniões corporativas e visitas técnicas realizadas desde o início do processo de integração Marista Brasil. A partir destas escutas, foram consideradas como indicadores: (1) a análise de dados da pesquisa

PenSe (2019) acerca das situações relacionadas ao sofrimento emocional de estudantes; (2) a pesquisa sobre o perfil do educador marista, que levantou as expectativas destes educadores acerca de suas demandas, voltadas à formação continuada; (3) indicadores de avaliação da aprendizagem no ensino médio na rede de educação básica, que demonstraram a importância da atenção à dimensão socioemocional dos estudantes do ensino médio. Todos estes indicadores foram contextualizados, tendo em vista os desafios cotidianos vivenciados em escolas sociais e colégios maristas de 5 estados brasileiros e do Distrito Federal.

4. Desenvolvimento da proposta de formação continuada

O desenvolvimento da proposta se deu a partir da construção de competências a serem desenvolvidas. Elas foram definidas como: competências pessoais, avaliativas, comunicativas e de planejamento e de cuidado, possibilitando que colaboradores possam promover o autocuidado e realizar um atendimento mais assertivo, direcionado ao bem-estar de estudantes do ensino médio em situação de sofrimento emocional. Foram elas:

Quadro 1 – Competências a serem desenvolvidas

Tipo	Descrição
Pessoal	Identificar suas próprias fragilidades e potencialidades, no que diz respeito ao cuidado de si, possibilitando um movimento de autorreflexão que resulte no sentimento de autoeficácia, direcionada ao autocuidado e escuta ativa de estudantes em contexto escolar;
Avaliativa	Avaliar situações cotidianas, em que estudantes do ensino médio demonstrem situações de sofrimento emocional em contextos escolares, buscando a proposição de ações estratégicas e interdisciplinares de prevenção de situações de risco em saúde mental;
Comunicativa e de Planejamento	Planejar, junto às equipes pedagógicas, de evangelização, psicossociais e demais atores que compõem as equipes de gestão, perspectivas formativas e de escuta de professores e demais colaboradores, envolvidos no atendimento cotidiano aos estudantes do ensino médio, propondo ações estratégicas para maior capilaridade do cuidado integral nas práticas em contextos escolares;
Cuidado	Construir ações junto aos estudantes dos 2º e 3º anos do ensino médio, que tenham como enfoque a promoção de ambiências e estratégias de

ISSN: 2176 - 1396

	escuta e acolhimento, voltadas ao cuidado de si e do outro.

Fonte: Brojato; Barbosa; Cardoso (2023)

A partir da definição das competências, foram definidos como objetivos específicos de aprendizagem:

- Conhecer aspectos históricos e sociais acerca a temática saúde mental, apontando de que forma contribuem para as atuais discussões acerca do cuidado integral de crianças e adolescentes;
- Entender sobre o que é saúde mental e bem-estar e o papel da escola para promovê-las.
- Conhecer algumas estratégias para o autocuidado em saúde mental.
- Aplicar primeiros cuidados socioemocionais aos estudantes.
- Desenvolver e aprimorar habilidades e competências para prevenir relações abusivas e desrespeitosas e promover relações respeitosas e seguras com adolescentes e jovens.
- Compreender o papel na promoção e manutenção de ambientes seguros.

Para o desenvolvimento da proposta, foram definidos cinco módulos, que acontecerão em formato síncrono (módulos 1, 2, 4 e 5) e por meio de uma vivência com adolescentes (módulo 3).

Quadro 2 – Descrição dos módulos da proposta formativa

Módulo	Descrição
1	Reflexão e construção de estratégias e orientações para o autocuidado, à luz dos primeiros cuidados socioemocionais
2	Habilidades e competências para desenvolver relações respeitosas; o papel do educador no desenvolvimento de ambientes seguros.
3	Grupo Focal com adolescentes
4	Ressonâncias de experiências de escuta e acolhimento em contextos escolares
5	Compartilhamento e avaliação de projetos de intervenção em saúde e bem-estar, junto aos adolescentes dos 2º e 3º anos do ensino médio.

Fonte: Brojato; Barbosa; Cardoso (2023)

Cada um dos módulos descritos terá objetivos específicos de aprendizagem, que se vinculam as competências a serem desenvolvidas. Além dos encontros, será desenvolvido material teórico, para que cada participante possa acompanhar os conteúdos e discussões tendo como embasamento os autores indicados.

Sendo assim, podemos elencar como principais objetivos de aprendizagem vinculados aos módulos descritos:

Quadro 3 – Objetivos específicos de aprendizagem e sua relação com as competências gerais a serem desenvolvidas

Competência	Objetivo específico de aprendizagem
Pessoal	Propiciar meio de reconhecimento das próprias potencialidades e vulnerabilidades, a partir dos caminhos de autocuidado; Promover o compartilhamento das experiências de cada participante sobre sua escuta junto aos estudantes;
Avaliativa	Apresentar aspectos históricos e sociais acerca da temática saúde mental: o normal e o patológico, sociedade do cansaço e medicalização das infâncias e juventudes; Demonstrar, por meio de pesquisas científicas, evidências sobre o contexto de saúde mental de profissionais da educação;
Comunicativa e de Planejamento	Ampliar a perspectiva de cuidado integral em contexto escolar para além dos sintomas, problemas de aprendizagem ou transtornos; Trazer apontamentos sobre o sofrimento psíquico em contextos escolares, com especial enfoque na construção de caminhos de escuta, compartilhamento e reconhecimento; Demonstrar a aprendizagem socioemocional como meio promotor de fatores de proteção em saúde emocional em contextos escolares; Possibilitar itinerários formativos às escolas relacionados ao cuidado integral, por meio de cada participante do curso como multiplicador(a) dos conceitos e princípios para uma escola promotora de saúde e bem-estar; Promover o compartilhamento dos projetos e iniciativas sobre saúde e bem-estar de adolescentes;
Cuidado	Desenvolver o senso de autoeficácia em relação ao acolhimento de situações de sofrimento emocional em contextos escolares;

Fonte: Brojato; Barbosa; Cardoso (2023)

Esse itinerário se mostra com potencial sentido de promoção da temática do cuidado nas escolas e colégios. Esperamos que, a partir desta experiência, sejam possíveis novas pesquisas acerca dos impactos no cotidiano escolar, no que tange à saúde e bem-estar de estudantes do ensino médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão realizada e dos resultados explicitados, podemos afirmar que o tema da saúde mental de estudantes, assim como de educadores, se mostram de grande revelância, no que tange à formação continuada de educadores e à proposição de estratégias e ambiências promotoras de saúde em contextos escolares.

Além disso, os resultados dos diagnósticos realizados demonstram que o tema saúde mental e desenvolvimento de competências socioemocionais são prioridade para os educadores participantes, assim como, que os impactos vivenciados pela crise sanitária da pandemia de COVID-19 se voltam para indicadores de aprendizagem, trazendo consequências emocionais tanto para estudantes, quanto para educadores.

Sendo assim, consideramos que a proposição da formação continuada pode contribuir para o autocuidado e para intervenções direcionadas ao bem-estar de estudantes do ensino médio em situação de sofrimento emocional, assim como, contribuir para o autocuidado de educadores que atuam na educação básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

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

_____ . **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões. In: **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2019.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **A saúde integral das jovens gerações**: um compromisso educacional marista. Mensagem da Comissão Internacional da Missão Marista. Porto Alegre: PUCRS, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Alcione; ESTANISLAU, Gustavo M. **Dilemas na educação**: novas gerações, novos desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

NÓVOA, Antonio. **Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro**, em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_livro_tecn_educ.pdf.

Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Nova Escola**, 2022. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 07 ago. 2023.

TOZONI-REIS, M.F.de C; CAMPOS, L.M.L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162, 2014.

União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

O CONCEITO DE PEREJIVÂNIE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES

Marcela Aparecida Moreira Araujo[1]

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha [2]

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo verificar como o conceito Perejivânie tem sido abordado por pesquisadores na atualidade; busca-se, ainda, localizar onde estão esses pesquisadores, onde estes trabalhos estão sendo publicados e se há ou não um aumento no interesse sobre o tema. O aprofundamento no conceito de Perejivânie justifica-se em especial neste período pós-traumático que estamos vivenciando devido à pandemia Covid-19 que afetou a todos, em menor ou maior escala, e, consequentemente, alterou os processos de ensino e aprendizagem. Tornou-se necessário, em especial, por parte dos profissionais da área de Educação e Psicologia a busca por ferramentas que possam atenuar os impactos cognitivos e emocionais do longo período de distanciamento social e do alto índice de letalidade registrado. Os trabalhos a serem analisados foram localizados através de uma pesquisa feita pelas autoras no portal de periódicos da CAPES, utilizando diversos descritores relacionados ao conceito de Perejivânie e Vigotski. Filtrando apenas os trabalhos em português, inglês e espanhol publicados entre os anos de 2019 e 2023, seguiu-se, basicamente, os mesmos critérios de busca de pesquisa realizada anteriormente pelos autores Andrade & Campos, publicada em 2019, buscando dar sequência a ela, ampliando e aprofundando seus achados. Os resultados evidenciaram aumento no interesse dos pesquisadores em relação ao tema, constatado pelo crescimento considerável de publicações no decorrer dos anos. Além disso, aponta-se que o conceito de Perejivânie está sendo discutido em mais países do que apontava a pesquisa anterior e, em especial, revela que o Brasil passou a se destacar como sendo o país com o maior número de trabalhos publicados, dentro dos critérios pesquisados. Esses que nos traz uma esperança de que possa contribuir para minimizar a questão da defasagem no processo de ensino aprendizagem e as dificuldades de ordem afetiva e relacional que vêm sendo registradas por profissionais da Educação em todos os segmentos educacionais.

Palavras-chave: Vivência. Perezhivanie**.** Perezhivanya. Situação social de desenvolvimento. Vigotski.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada “O ingresso de crianças no ensino fundamental: implicações afetivo-emocionais e

[1] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mamoreyra_@hotmail.com ;
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, silrocha@uol.com.br.

pedagógicas da pandemia Covid-19", desenvolvida com objetivo de analisar os modos pelos quais as crianças iniciam sua vida escolar após a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, buscando identificar a existência (ou não) de dificuldades de adaptação e/ou de envolvimento/desempenho em atividades do cotidiano. A pesquisa mais ampla engloba quatro procedimentos: *(i)* observação do cotidiano escolar *(ii)* entrevistas com alunos *(iii)* entrevista com familiares *(iv)* entrevista com a professora. As análises serão embasadas na Teoria Histórico-Cultural com ênfase no conceito de Perejivânie. Por essa razão, consideramos necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica a respeito desse tema tão relevante, em especial neste período pós-traumático que estamos vivenciando devido à pandemia Covid-19 que afetou a todos, em menor ou maior escala, e, consequentemente, também alterou os processos de ensino aprendizagem. Tornou-se necessário, em especial por parte dos profissionais da área de Educação e Psicologia, a busca por ferramentas que possam atenuar os impactos cognitivos e emocionais do longo período de distanciamento social e do alto índice de letalidade registrado. Essa pesquisa tem como objetivo verificar como o conceito Perejivânie tem sido abordado pelos pesquisadores na atualidade; busca-se, ainda, localizar onde estão esses pesquisadores, onde estes trabalhos estão sendo publicados e se há ou não um aumento no interesse sobre o tema (que será medido através do número de publicações encontradas em comparação a uma pesquisa semelhante anteriormente realizada) por dois outros autores (Andrade & Campos 2019).

No Brasil, o conceito de Perejivânie foi traduzido como vivência, tendo em vista sua etimologia relacionada ao viver; no entanto, não há um correspondente que traduza a complexidade desse conceito. Essa dificuldade não se resume somente ao português e ao espanhol, mas em especial ao inglês. Além das questões linguísticas e culturais, outra dificuldade em traduzir o termo se deve ao fato de que não há uma única definição para o conceito que aparece nas obras de Vigotski apresentando diferentes significados, relacionados entre si. Perejivânie como um conceito aparece nas obras de Vigotski a partir de 1930, já nos últimos anos de sua vida, o que lhe impediu de fazer um maior aprofundamento do tema. Em texto bastante utilizado entre os autores brasileiros que fundamentam seus trabalhos na teoria Histórico-cultural, Vigotski apresenta a seguinte definição: 'Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso". (VIGOTSKI, 2018, p. 78). Ou seja, nessa obra, Vigotski define

Perejivânie como sendo um prisma que refrata a influência do meio sobre o desenvolvimento da pessoa, destacando que o papel do meio está atrelado ao fato de que cada indivíduo internaliza o que acontece consigo mesmo e ao seu redor de modo peculiar, reunindo características do sujeito e das condições externas.

Mas, embora tenhamos essa definição, a morte precoce do autor e, consequentemente, a interrupção de suas obras inacabadas, unindo-se às dificuldades de organização e tradução, fomentam a utilização do conceito em diferentes perspectivas. Nossa intenção com esse trabalho é contextualizar o quanto e como esse conceito está sendo abordado, em especial nos últimos anos e, posteriormente, utilizar os resultados obtidos na contextualização da tese.

Gostaria de ressaltar que esse trabalho se originou de uma leitura prévia, feita pela primeira autora, de artigos abordando o tema em questão e, nesse processo um deles chamou bastante atenção. Trate-se do artigo intitulado “Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas”, publicado em 2019. Nesse trabalho os autores Letícia Andrade e Herculano Campos realizaram um levantamento das produções através do portal de periódicos da CAPES, abarcando trabalhos publicados até 2018, em português, espanhol e inglês. Os autores utilizaram diversos descritores que correspondem ao conceito de Perejivânie e estes serão apresentados na sequência. Os trabalhos encontrados foram categorizados por ano de publicação, autor, local de produção, periódico de emissão e tipo de abordagem do conceito.

A partir da leitura de Andrade & Campos (2019) e levando em consideração a sua relevância para nosso estudo, optamos por dar sequência na pesquisa por eles iniciada e fazer o levantamento dos últimos cinco anos seguindo o mesmo passo a passo, que será apresentado a seguir.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.

Seguindo os passos dos autores Andrade & Campos (2019) com a intenção de dar sequência ao levantamento por eles apresentado e verificar tendências de similaridade ou de discrepâncias entre os resultados dos dois estudos envolvendo o conceito de Perejivânie, realizamos a pesquisa no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando diversos descritores, tendo em vista as diferentes nomenclaturas com que o termo aparece nas obras de Vigotski: perejivânie, perezhivanie, perezhivaniya, pereghivanie e

perezivanie. Também foram utilizados como descritores o termo “vivencia” (sem o acento circunflexo, posto que deste modo é possível abarcá-lo nas duas situações, com e sem acento, tendo em vista a diferença de escrita para o português e o espanhol) associado a “V*gotsk*” (com caractere especial “*”, visando a abranger suas distintas nomenclaturas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky). Foram testadas ainda outras combinações de descritores como “emotional experience”, experiencing, “social situation of development” (e suas versões em português e espanhol) e “unidade afetivo cognitiva” (mais a versão em espanhol), todos associados a “V*gotsk*”. Também foi utilizado o descritor “lived experience”.

Devido ao número de resultados iniciais apresentados pelos autores da primeira pesquisa, acredita-se que diferentemente da pesquisa atual não foram utilizadas as aspas nos termos compostos como por exemplo, no descritor: situação social de desenvolvimento. Quando colocamos as aspas, somente os trabalhos que apresentam o termo completo se destacam, ou seja, os de maior relevância para nosso estudo.

Os filtros utilizados na busca foram com relação ao idioma, sendo que foram selecionados apenas trabalhos em português, inglês ou espanhol. E com relação ao ano de publicação, que foram selecionados de 2019 a 2023. Vale destacar que essa pesquisa foi realizada em maio de 2023 portanto as publicações desse ano ainda estão em andamento.

Os trabalhos também passaram por uma categorização de acordo com a forma que o conceito é apresentado, seguindo as definições de Andrade & Campos (2019, p. 7) que categorizaram os trabalhos encontrados por eles em três categorias: 1. Vivência enquanto objeto de discussão 2. Unidade de análise e 3. Elemento teórico central”.

> Vivência enquanto objeto de discussão, como o nome diz, refere-se aos trabalhos cujo foco principal é a discussão do conceito ou de aspectos relacionados ao conceito em foco. Trata-se de trabalhos de caráter predominantemente teórico. Vivência como unidade de análise, também como o nome revela, refere-se a trabalhos que utilizam o conceito como unidade de análise, ou principal unidade de análise, na investigação de fenômenos. Trata-se, principalmente, de trabalhos empíricos e alguns teóricos que se debruçam sobre a utilização do conceito para a investigação de fenômenos. Por fim, vivência como elemento teórico central diz respeito aos trabalhos em que o conceito constitui o arcabouço teórico central, dialogando com outros conceitos, sem constituir foco de discussão ou unidade de análise central. Trata-se de trabalhos tanto teóricos, com discussão e articulação a conceitos de diferentes perspectivas, quanto empíricos, em que vivência constitui uma lente teórica complementar na observação dos fenômenos. (Andrade & Campos, 2019, p. 7)

ISSN: 2176 - 1396

As informações principais dos trabalhos encontrados como título, autores, filiações, país de origem, data e local de publicação, resumo, link para acesso rápido, descritores utilizados e categorização de acordo com os critérios de Andrade & Campos (2009), foram inseridos em uma planilha de Excel. A partir daí, diversos filtros foram sendo aplicados para a análise do material encontrado, conforme veremos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na planilha com todos os trabalhos obtidos através da busca no portal de periódicos CAPES, utilizando-se dos descritores já mencionados anteriormente somou-se 252 trabalhos; no entanto, 66 se repetiam uma ou mais vezes e 1 deles não foi possível acessar. Porém, antes de excluí-los optamos por apresentar quantos foram capturados com cada descritor.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos encontrados por descritor Descritores utilizados na pesquisa

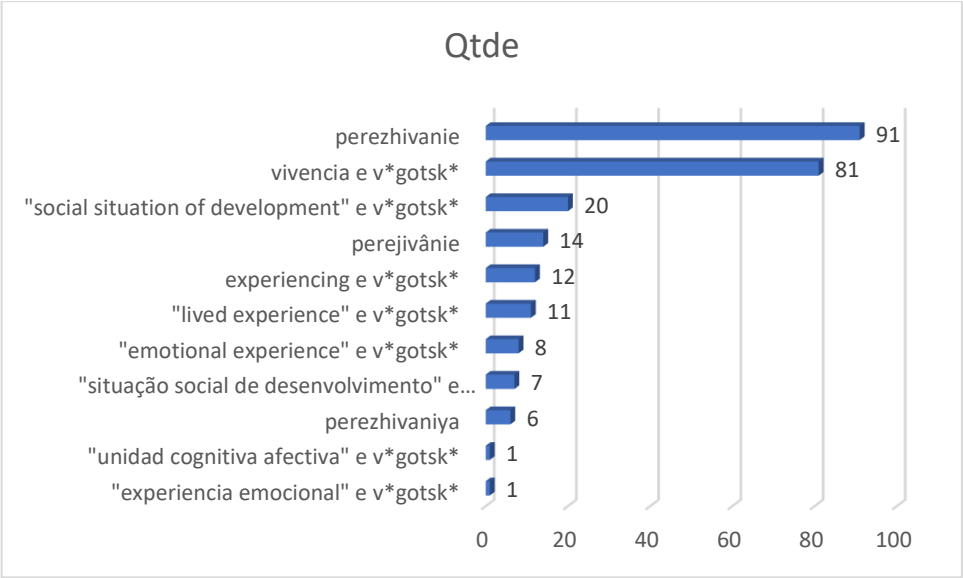

Fonte: elaborado pela autora

Logo após essa quantificação, os 67 trabalhos foram desconsiderados e foi realizada a leitura do resumo dos 185 trabalhos restantes, com a intenção de verificar entre outros fatores se e de que maneira o conceito de Perejivânie está sendo utilizado/citado em cada um deles. Com esta triagem, verificamos que 28 trabalhos não abordam esse conceito de modo articulado à perspectiva histórico-cultural ou

abordam de maneira tênue que não foi possível identificá-lo nem no resumo, nem nas referências. Os outros 157 trabalhos foram classificados de acordo com a forma de abordagem do conceito proposta por Andrade & Campos (2019) e os seguintes resultados foram encontrados:

Gráfico 2 – Forma de abordagem do Conceito

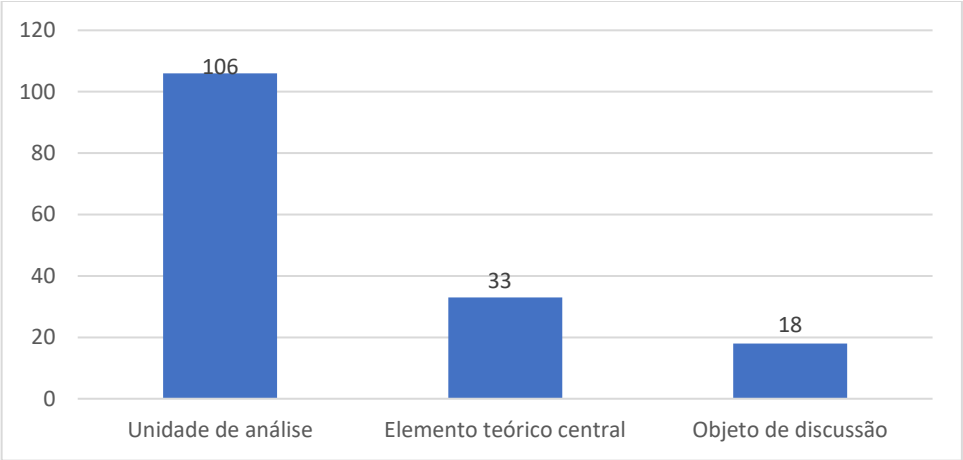

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos observar no gráfico 2, a maioria dos trabalhos selecionados utilizam o conceito de vivência como base teórica de suas pesquisas. Dentre eles destacamos, em função de nosso interesse no tema da transição das crianças da EI para o EF e dos efeitos do distanciamento social em função da pandemia de covid19, as seguintes publicações:

1. Children's experiencing of their transition from preschool to first grade: A visual narrative study, (SALMI & KUMPULAINEN, 2019). Este artigo indica que apesar de encontrarmos um vasto número de pesquisas sobre transição escolar, pouca atenção tem sido dada à compreensão das próprias crianças sobre sua transição da pré-escola para o primeiro ano. Com base em abordagens socioculturais e dialógicas, o estudo aponta essa lacuna investigando a vivência das crianças no momento de transição escolar. As crianças foram convidadas a desenhar suas experiências de transição e narrar seus desenhos para seus pares e pesquisadores. O estudo revela que as crianças levam em consideração as oportunidades de se envolver em atividades físicas, brincar, construir relacionamentos e entender suas mudanças de posição e identidade em relação à transição para o ensino fundamental.

2. "Aqui a gente é bem maior": significações infantis sobre entrar na escola aos

seis anos. (ZANATTA & ALVES, 2020). Esse artigo traz reflexões resultantes de uma pesquisa realizada com crianças em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, cujo objetivo foi o de conhecer as significações infantis sobre este momento de passagem. Com base em algumas manifestações coletadas em roda de conversa e alicerçadas na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, os autores apontam reflexões sobre o sentido da brincadeira e do estudo como atividades principais e nos fazem refletir acerca de uma criança viva, socialmente constituída que, independentemente da idade, vivencia a saída da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental como um ritual importante com impactos significativos sobre si mesma; apontam, ainda, que os limites dessa passagem estão mais nas estruturas educacionais instituídas e menos em suas significações.

3. Children's perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China (WEI, 2023). Esse trabalho aborda como a pandemia do COVID-19 mudou a vida de crianças em todo o mundo. Para entender essas mudanças, o estudo explora como 14 crianças chinesas de 6 a 12 anos vivenciaram e reagiram à pandemia desde seu primeiro surto em 2020. Aplicando os conceitos de Perejivânie, o autor interpreta os relatos narrativos das crianças sobre seus pensamentos e ações durante a pandemia. E ressalta que diferentes vivências levam as crianças a manifestarem diferentes tipos de ações. Este estudo traz discussões teóricas sobre a relação dialética entre Perejivânie e comportamento humano.

Outros trabalhos também merecem destaques: “Early Childhood Educators as COVID Warriors: Adaptations and Responsiveness to the Pandemic Across Five Countries”, escrito por Judith Gomes, *et al*. (2021); “Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social”, escrito por Dias & Smolka (2021); Contação de histórias em tempos de COVID-19: estabelecendo vínculos afetivos entre professora, crianças e famílias, de Pigatto et. al (2021); e Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância, escrito por Lemos et. al (2022).

Com relação aos trabalhos que abordam a vivência como elemento teórico central encontramos 33 publicações e como objeto de discussão apenas 18, porém vale destacar que embora não sejam numerosos, são relevantes. Dentre eles podemos destacar:

1. A situação social do desenvolvimento como contribuição de Vigotski aos

estudos sobre formação da personalidade. (MARA-ALVE & VIEIRA, 2022). Esse artigo apresenta uma reflexão teórico-conceitual da noção de situação social de desenvolvimento, construída por Vigotski. A reflexão reitera a situação social do desenvolvimento como condição intrínseca da relação que a criança estabelece com seu meio físico e social em seu desenvolvimento e formação da personalidade.

2. Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations (VERESOV, 2020). Este artigo busca esclarecer o lugar e o papel do conceito de Perejivânie na teoria histórico-cultural e examina as conexões desse conceito com outros conceitos, princípios e leis da teoria. Veresov aponta que há uma distinção importante entre os dois significados de Perejivânie apresentados nos textos originais de Vigotski – sendo Perejivânie como um fenômeno/processo psicológico que pode ser observado e estudado empiricamente e Perejivânie como um conceito, uma ferramenta teórica para análise do processo de desenvolvimento que tem seu próprio conteúdo teórico dentro da teoria.

3. The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of Perezhivanie (CONG-LEM, 2022). Com base em uma análise de conteúdo dos principais textos de Vigotski sobre Perejivânie, este artigo fornece uma discussão teórica sobre o tema. Os resultados revelaram que, conceitualmente, a Perejivânie pode ser definida como: (a) uma relação teórica entre um indivíduo e seu ambiente, (b) uma experiência abstrata ou atitude em relação a uma situação de vida e (c) uma experiência vivida concreta de um evento ou situação.

Outros trabalhos que também merecem destaque são: "A situação social do desenvolvimento como contribuição de Vigotski aos estudos sobre formação da personalidade", escrito por Bozhovich e traduzido em 2023 por Gomes; e Um olhar sobre a "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski (ROBERTI, 2019).

No tocante ao ano de publicação optamos por incluir os trabalhos encontrados por Andrade & Campos (2019) que englobam publicações desde 1991 até 2018, ou seja, unindo-se as duas pesquisas poderemos contemplar o período de 1991 a meados de 2023.

Gráfico 3 – Publicações por período

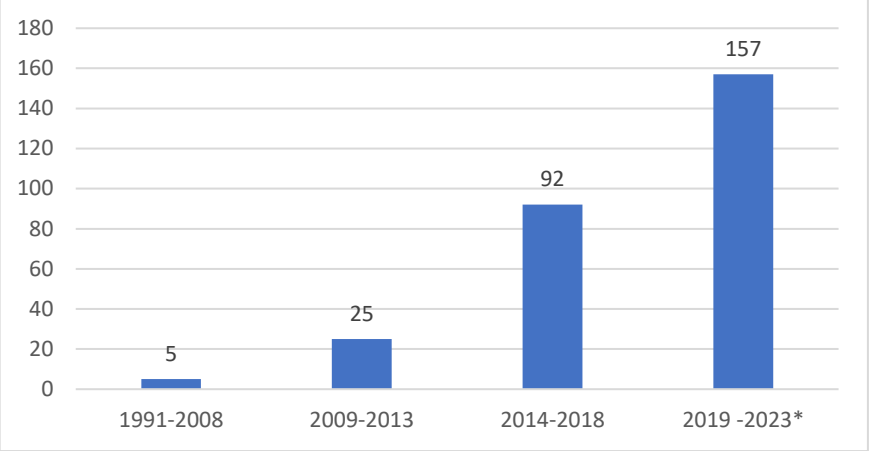

Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 3 podemos observar o número de publicações que abordam o conceito de Perejivânie nos últimos 33 anos, separados em quatro períodos. Nota-se que de 1991 a 2008 se passaram 18 anos e houve apenas cinco publicações. De 2009 a 2013, foram 25 publicações, ou seja, 4 vezes mais num período bem menor. Já de 2014 a 2018, considerando o mesmo período de 5 anos, foram encontrados 92 trabalhos, o que representa um crescimento de 268%. Por último levaremos em consideração um período de 4,4 anos que engloba de 2019 a meados de 2023, no qual foram encontradas 157 publicações, o que representa um crescimento de 71%. O asterisco no gráfico no ano de 2023 se justifica pelo fato de que certamente diversos trabalhos ainda serão publicados no decorrer do ano de 2023. Embora os percentuais possam dar a impressão de desaceleração de crescimento no último quadriênio, o número de trabalhos publicados indica que o conceito de Perejivânie está sendo cada vez mais explorado pelos pesquisadores ao redor do mundo.

Para verificar a origem dos pesquisadores, fizemos uma separação por países de acordo com a universidade de vinculação dos autores e encontramos produções oriundas de 27 países diferentes. O gráfico 4 aponta quais são esses países e a quantidade de produções oriundas de cada um deles. Vale ressaltar que a soma de produções por país ultrapassa a quantidade total de trabalhos devido às parcerias internacionais dos autores e, nesses casos, os dois (ou mais) países foram considerados.

Gráfico 4 – Distribuição por países de 2018 a 2023

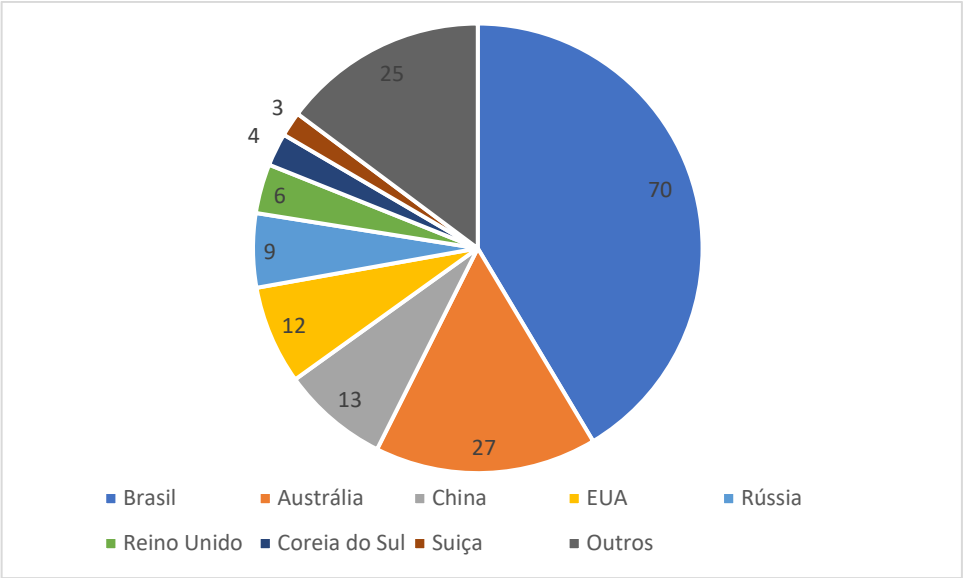

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme observado no gráfico 4 o Brasil lidera o ranking de países com maior número de trabalhos publicados (70 produções), ficando bem à frente do segundo colocado que é a Austrália com 27 publicações, seguido da China com 13 e dos Estados Unidos com 12. Num primeiro momento, poderíamos imaginar que seja por causa dos idiomas pesquisados, português, inglês e espanhol apenas. O que não deixa de influenciar, por exemplo, na não predominância da Rússia que é berço de Vigotski e aparece em quinto lugar com 9 trabalhos. Depois vem o Reino Unido com 6, Coreia do Sul com 4, Suíça com 3. Cuba, Espanha, França, Grécia, Japão, Nova Zelândia e Suécia com 2 publicações cada. África do Sul, Arábia Saudita, Argentina, Bangladesh, Canadá, Chile, Finlândia, Índia, México, Noruega, Singapura e Ucrânia com apenas uma produção cada.

No entanto, o gráfico 5 apresentado por Andrade & Campos (2019) relacionado à pesquisa que nos inspirou, nos mostra um patamar diferenciado, lembrando que eles utilizaram os mesmos três idiomas na busca.

Gráfico 5 – Distribuição por países de 1991 a 2018

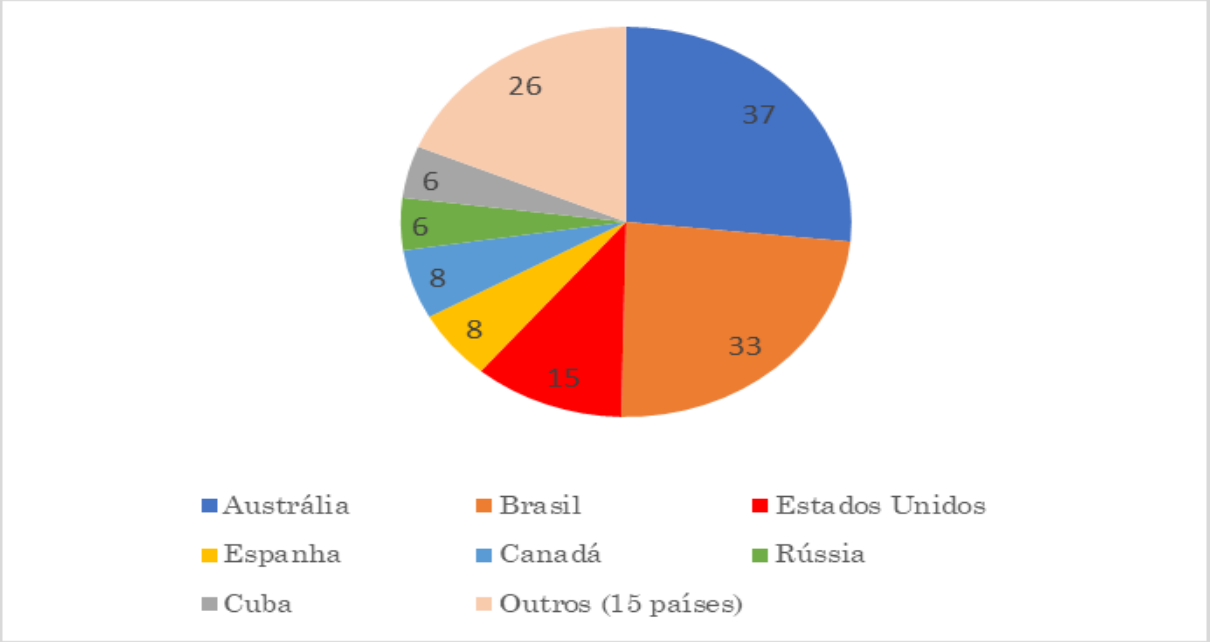

Fonte: Andrade & Campos (2019, p.11)

No gráfico 5, que engloba as produções de 1991 a 2018 a liderança fica com a Austrália com 37 produções. O Brasil aparece em segundo lugar com 33. Estados Unidos aparece na terceira colocação com 15 publicações, seguido de Espanha e Canadá com 8 cada. Rússia e Cuba tiveram 6 cada um e outros 15 países estão entre os 26 restantes.

Percebe-se que houve grandes mudanças com relação as produções por países. O Brasil passou a ser o primeiro colocado com uma diferença considerável de publicações com relação a Austrália, a China que nem aparece no gráfico 5, conquistou o terceiro lugar em número de produções atualmente. Por outro lado, Espanha produziu somente dois trabalhos e Canadá apenas um nos últimos 5 anos. Isso nos leva a crer que não é apenas uma questão de idioma, mas sim de um maior interesse dos pesquisadores pelo tema, em especial brasileiros e chineses. Mas, não se resume a eles, pois anteriormente, Andrade & Campos (2019) ao fazerem essa mesma divisão encontraram produções oriundas de 22 países e agora encontramos de 27 países diferentes, o que demonstra uma expansão no interesse por esse tema ao redor do mundo. No entanto, não podemos descartar também uma possível movimentação dos pesquisadores entre os diversos países, uma vez que consideramos o país de origem da Universidade e não do pesquisador em si.

No tocante às Instituições de Ensino, as que merecem destaque com maior

número de trabalhos no Brasil são: Universidade de Brasília (6 publicações), Universidade Federal Fluminense (5) e Universidade Estadual de Campinas (4). Percebe-se que não há uma concentração no Brasil de pesquisadores em uma única universidade, eles estão espalhados por todo o país. Esse panorama difere do encontrado na Austrália, que concentra em uma única Universidade a Monash University, a maioria dos trabalhos publicados com esse tema no país (18 dos 27 selecionados). Isso justifica-se, do nosso ponto de vista, pelo fato de que dois pesquisadores de grande importância para a difusão de aportes da teoria Histórico-cultural - Nikolai Veresov e Marilyn Fleer - estão vinculados a esta Universidade.

Tratando-se dos periódicos onde esses trabalhos foram publicados mais uma vez o Mind, Culture and Activity se destaca com seis publicações, assim como o Learning, Culture and Social Interaction e o Early Child Development and Care também com seis cada. Na pesquisa de Andrade & Campos (2019) o Mind, Culture and Activity foi o periódico com o maior número de publicações, 19 no total; no entanto, 15 delas pertenciam a um único dossiê sobre o tema. No Brasil, destaca-se o periódico: “Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica”, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também com 6 publicações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram que houve um aumento no interesse dos pesquisadores com relação ao tema, constatado pelo número considerável de publicações no decorrer dos anos. Além disso aponta que o conceito de Perejivânie está sendo discutido em mais países do que apontava a pesquisa anterior e em especial revela que o Brasil passou a se destacar como sendo o país com o maior número de trabalhos publicados, dentro dos critérios pesquisados.

Esse aumento no número de trabalhos publicados nos últimos anos ressalta a importância de compreendermos o conceito de Perejivânie e principalmente analisarmos como ele pode auxiliar em nossas práticas diárias em prol de uma sociedade que ainda enfrenta diversas consequências oriundas da pandemia de Covid-19, dentre elas a defasagem no processo de ensino aprendizagem e dificuldades de ordem afetiva e relacional que vêm sendo registradas por profissionais da Educação em todos os segmentos educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. R. M. de; CAMPOS, H. R. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558 Acesso em: 20 mai. 2023

BOZHOVICH, L. Traduzido por GOMES, M. D. H., T. (2023). A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal:** Marxismo E educação Em Debate, *15*(1), 612–638. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181 Acesso em: 21 jun. 2023

CONG-LEM, N. The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of Perezhivanie. **Hu Arenas** (2022). Disponível em:https://doi.org/10.1007/s42087-022-00314-6. Acesso em: 04 jul 2023

DIAS, D.P. SMOLKA, A. L.B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 228-244. 2021, https://doi.org/10.47249/rba2021495 Acesso em 29 jul 2023

GOMES, J., ALMEIDA, S.C., KAVERI, G. *et al.* Early Childhood Educators as COVID Warriors: Adaptations and Responsiveness to the Pandemic Across Five Countries. **International Journal of Early Childhood,** 53, 345–366 (2021). Disponível em: https://doi.org/10.1007/s13158-021-00305-8. Acesso em 30 jul 2023

LEMOS, A.S.C. MAGIOLINO, L.L.S. SILVA, D.N.H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, 47, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236116926vs01 Acesso em 01 de ago 2023

MARA-ALVE, G. OLIVEIRA-VIEIRA, V.M. A situação social do desenvolvimento como contribuição de Vigotsky aos estudos sobre a formação da personalidade. Santiago, n. 158, 2022. Disponível em: https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5505. Acesso em: 02 de ago 2023.

PIGATTO, C.Z. SOARES, I. HENZ, C.I. Contação de histórias em tempos de COVID-19: estabelecendo vínculos afetivos entre professora, crianças e famílias. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 24, p. 1–8, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16036.. Acesso em: 20 jul. 2023

ROBERTI, D.L.P. Um olhar sobre "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 31, n. 1, p. 16-19, jan.-abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5588/16381 Acesso em: 3 ago. 2023

SALMI, S.; KUMPULAINEN, K. Children's experiencing of their transition from

preschool to first grade: A visual narrative study, **Learning, Culture and Social Interaction**, v.20, 2019, p. 58-67. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656117301952. Acesso em: 27 jun. 2023

VERESOV, N. Perezhivanie (live through) as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. **Main Issues Of Pedagogy And Psychology,** 2020. 7(1), 46-64. Disponível em: https://doi.org/10.24234/miopap.v17i1.365. Acesso em: 03 de jul. 2023

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, z.; TUNES, E. (org.) 7 **Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018, p. 73-92.

WEI, G. Children's perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China. **Learning, Culture and Social Interaction**, Volume 38, 2023, p.100683. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656122000848. Acesso em: 21 jul. 2023

ZANATTA, J.; ALVES, S. M. “Aqui a gente é bem maior”: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-18, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4730. Acesso em: 23 jun. 2023

“Este estudo foi financiado em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

PANDEMIA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: IMPACTOS SOCIAIS, EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS

Patrick Vieira Ferreira[1]

Dilma Antunes Silva[2]

Luciane H. Mendes de Miranda[3]

Vera Maria Nigro de Souza Placco[4]

RESUMO

Evidencia-se, ao longo dos últimos anos, um aumento no número de casos de violência escolar como um dos efeitos da pandemia de Covid-19. Este estudo tem como objetivo principal entender como a violência é percebida no cotidiano escolar. Os objetivos específicos são: avaliar a necessidade de abordagem dessas questões no cotidiano escolar; verificar a existência de diálogos a respeito desse tema e de outros desafios possivelmente correlacionados; e a análise da forma como a violência se manifestou durante a pandemia de COVID-19, bem como seus impactos nos aspectos sociais, econômicos e psicológicos dos alunos e professores. Para a produção de dados, utilizou-se a aplicação de *survey* encaminhado à profissionais da rede estadual de ensino de São Paulo e a realização de grupos de discussão. Para sua análise levantou-se categorias analíticas, como base na Análise de Prosa. Os resultados evidenciam que é um tema relevante, desafiador e que deve ser abordado no ambiente escolar, além de revelar a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas que combatam a violência no ambiente escolar favorecendo alunos e profissionais da educação.

Palavras-chave: Pandemia. Violência escolar. Educação básica. Vulnerabilidades.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), da PUC-SP, focalizando o eixo Vulnerabilidade, que ao identificar quais desafios são mais relevantes para escola da atualidade, o tema violência se destacou nas respostas dos professores, coordenadores e diretores

[1] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: prpatrickvf@gmail.coml.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br.
[3] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Paulista (UNIP). E-mail: luciane.miranda2@docente.unip.br
[4] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: veraplacco7@gmail.com.

das escolas públicas paulistas. Assim, este trabalho teve como norte entender como a violência, na forma de agressão física, verbal, psicológica, entre outras, são percebidas no contexto escolar e considerar as transformações do/no contexto educacional, decorrentes da pandemia da Covid-19.

2 DESENVOLVIMENTO

A percepção de que a violência em qualquer contexto pode ter consequências físicas e emocionais duradouras levou pais, educadores e formuladores de políticas a adotar esforços de intervenção, e agora há um interesse educacional substancial na intenção de minimizar as causas e tentar prevenir a violência escolar. Esta problemática engloba uma variedade de manifestações agressivas. Nesse contexto, o propósito central deste estudo reside em compreender as múltiplas formas de violência escolar, tais como bullying, agressões físicas, verbais, psicológicas e sexuais etc. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: a avaliação da necessidade de abordagem dessas questões no cotidiano escolar; a verificação da existência de diálogos a respeito desses temas e de outros desafios possivelmente correlacionados; e a análise da forma como a violência se manifestou durante a pandemia de COVID-19, bem como seus impactos nos aspectos sociais, econômicos e psicológicos dos alunos e professores.

Neste trabalho compreendemos violência física quando se usa a força física, através de agressões diretas como socos, chutes, lutas, empurrões, beliscões ou qualquer forma de contato físico prejudicial (UNESCO, 2017). Por violência verbal, consideramos o uso de expressões verbais e gestos ofensivos humilhantes ou degradantes, como insultos, intimidação, discriminação, palavras ofensivas, comentários pejorativos ou qualquer forma de comunicação verbal que cause danos emocionais ou que atingem a dignidade das pessoas (MONKS, 2008).

Violência psicológica inclui comportamentos que visam diminuir a autoestima, a confiança e o bem-estar emocional da vítima, como manipulação, coerção, chantagem emocional, intimidação psicológica, disseminação de boatos ou exclusão intencional (ABRANCHES; ASSIS, 2011). E por violência sexual referimo-nos sobre situações em forma de abuso sexual, assédio sexual, exploração sexual ou comportamento sexual indesejado que ocorre no ambiente escolar (MIRANDA et al, 2021). Estes casos podem ser caracterizados por comportamentos repetitivos, de

intimidação, agressão, humilhação ou exclusão social, geralmente realizados por um ou mais agressores em relação a uma vítima específica. Pode ser verbal, físico, psicológico ou social (OLWEUS, 1994).

No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) de 2019, traz que 43,1% dos alunos sofreram algum tipo de violência verbal, 7,4% foram vítimas de agressão física, 19,8% foram vítimas de bullying e 7,4% relataram ter sofrido cyberbullying (BRASIL, 2019).

Segundo Basílio (2022), um levantamento realizado por uma associação sem fins lucrativos voltada para a educação, em contato com 5.300 professores de todo o país, desses 80% relataram terem sido vítimas de algum tipo de agressão. A maioria dos casos envolve violência verbal, seguida por violência psicológica, e pelo menos 7% dos professores já foram agredidos fisicamente.

Um levantamento global realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que o Brasil está entre os países com maiores índices de agressões contra professores. Em 2017, 12,05% dos professores brasileiros afirmaram ter sido vítimas de agressões verbais ou intimidação por parte dos alunos, pelo menos uma vez por semana, em comparação com a média global de 3,4% (OCDE, 2019).

Especificamente no Estado de São Paulo, conforme Basílio (2022), a Secretaria da Educação (Seduc-SP) registrou 4.021 casos de agressões físicas nas escolas estaduais nos primeiros dois meses de 2022. Esses números representam um aumento de 48,5% em relação ao mesmo período de 2019, último ano com aulas presenciais antes da pandemia.

Informações da Plataforma Conviva, sistema de registro de ocorrências escolares no âmbito da Seduc-SP, revelam que, em média, ocorrem 108 casos de agressão física por dia letivo nas escolas da rede estadual. Além das agressões físicas, houve um aumento de 52% nos casos de ameaça e 77% nos casos de bullying nas escolas estaduais de São Paulo em comparação a 2019 (BASÍLIO, 2022).

Esses dados evidenciam a problemática da violência escolar no Brasil, tanto direcionada aos professores quanto entre os alunos e na pesquisa aqui apresentada percebe-se diversos fatores envolvidos no surgimento e perpetuação desse problema nas instituições de ensino. Vejamos:

A *desigualdade* de renda e oportunidades socioeconômicas é apontada como uma das principais causas da violência escolar (UNESCO, 2017). A falta de acesso a

recursos básicos e oportunidades de desenvolvimento cria um sentimento de exclusão e frustração, que pode se manifestar em comportamentos violentos dentro das escolas. É importante destacar que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade são mais suscetíveis a serem vítimas de violência escolar e propensos a sofrerem bullying, tanto presencialmente quanto *online* dentro do ambiente escolar, o que impacta negativamente em sua autoestima e dificulta a denúncia de casos de violência que sofrem (UNESCO, 2017).

Escolas localizadas em áreas socioeconomicamente desfavorecidas, muitas vezes, enfrentam dificuldades na infraestrutura, falta de recursos educacionais adequados e dificuldades na contratação e retenção de professores qualificados, condições que podem contribuir para um ambiente escolar tenso e propenso à violência, como percebemos em algumas regiões periféricas paulistas.

A *ausência de serviços* de apoio social e comunitário nas áreas periféricas, tais como centros comunitários, serviços de aconselhamento, apoio psicossocial e serviços de saúde e bem-estar podem deixar os estudantes com poucas opções para lidar com conflitos e problemas emocionais. Para Chrispino e Chrispino (2022), a falta de acesso a programas de prevenção e intervenção pode dificultar a resolução pacífica de conflitos e aumentar a probabilidade de ocorrerem episódios de violência.

A *exposição à violência comunitária* pode estar ligada a outros tipos de violência na sociedade, como violência doméstica, criminalidade e gangues. Pesquisas apontam (SCHWARTZ e PROCTOR, 2000; SCHWARTZ, D.; GORMAN, 2003) que quando estudantes vivenciam ou testemunham essas formas de violência fora da escola aparecem em comportamentos violentos dentro do ambiente escolar por um processo de aprendizagem social ou processamento de informações sociais.

O *ambiente familiar* desempenha um papel significativo na propensão à violência escolar (CARVALHO, 2022; TAVARES e PIETROBOM, 2016). Famílias disfuncionais, com dinâmicas de violência, negligência ou abuso, podem contribuir para a reprodução desses comportamentos por parte dos estudantes. A *ausência de políticas efetivas de prevenção e intervenção* podem contribuir para a perpetuação da violência escolar. A falta de medidas preventivas, como programas de educação para a paz e resolução de conflitos, aliada à falta de intervenção adequada nos casos de violência, pode permitir que o problema persista. As autoridades educacionais e governamentais, muitas vezes, não reconhecem a gravidade do problema ou não o consideram uma prioridade, gerando falta de investimento em recursos, na formação

adequada e estratégias de prevenção e intervenção.

A falta de políticas também pode ser atribuída à ausência de coordenação entre diferentes setores governamentais e agências responsáveis pela educação e pela segurança. A falta de uma coordenação e colaboração efetiva entre os serviços de segurança, de saúde, sociais, entre outros, dificulta a implementação de políticas públicas abrangentes e integradas (MINAYO, 2006; GOMES et al, 2019).

Os efeitos da violência escolar na educação geram um impacto direto no desempenho acadêmico dos alunos. Apesar de, no Brasil ser raro os trabalhos realizados que tratam desse tema, Severnini (2007) e Teixeira e Kassouf (2015) constaram a relação direta entre violência e proficiência acadêmica. O ambiente de aprendizagem desfavorável faz com que os alunos não se sintam seguros, resultando na diminuição da motivação para ir à escola, aumenta as taxas de absenteísmo e até mesmo leva à evasão escolar (ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY, RUA, 2002).

Devido à exposição à violência escolar, os alunos podem desenvolver problemas como ansiedade, depressão, baixa autoestima e trauma psicológico, que podem afetar negativamente o bem-estar geral dos alunos, tanto nas vítimas quanto dos agressores e sua capacidade de se envolver efetivamente na sala de aula. A violência também interfere no clima escolar.

Sobre o trabalho docente, a violência impacta seu ambiente de trabalho causando-lhe estresse crônico, afirmam Souza et al (2023); a pressão de lidar com situações de conflito e comportamentos agressivos, podem levá-los à exaustão física e emocional. E consequentemente, os professores sentem-se desvalorizados e desmotivados, podendo direcioná-los a uma diminuição da qualidade do ensino, comprometer o seu envolvimento com sua profissão e a alta quantidade de transferências entre as escolas (SEVERNINI, 2007).

Por fim, Severo (2018) endossa que a falta de políticas efetivas de prevenção e intervenção, treinamento insuficiente, ausência de canais de denúncia adequados e falta de suporte emocional e psicológico podem gerar nos professores sentimento de desamparo diante da violência.

A violência escolar e os efeitos da pandemia se configuram como mais um dos desafios enfrentados pela educação atualmente. A pandemia de Covid-19 trouxe mudanças significativas nas dinâmicas e relações escolares e desde então, observa-se o surgimento de casos relacionados à violência, manifestados de modo direto, simbólico ou virtual, colocando obstáculos à confiabilidade da população quanto à

segurança no ambiente escolar.

Entender como esses fatores se dão na escola, exige uma abordagem multidimensional e se configura como um tema emergente e crucial para pesquisas no campo da educação. À medida que a compreensão da natureza e das consequências da violência escolar evoluem, há uma necessidade crescente de investigar suas raízes, dinâmicas e impactos na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes, professores e comunidades escolares. Por meio de pesquisas nesse campo, será possível compreender melhor os desafios únicos que vivenciamos nos últimos anos e compreender o que poderemos enfrentar daqui para frente.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da investigação, na primeira fase, o grupo fez um levantamento dos temas descritores de vulnerabilidade através de uma pergunta disparadora integrante de um survey encaminhado à profissionais da rede estadual de ensino de São Paulo (professores dos anos finais do ensino fundamental, coordenadores, diretores, entre outros). Nessa fase, foram 5005 os respondentes.

Na segunda fase, adotou-se como metodologia a realização de grupos de discussão, em formato virtual, cuja ênfase esteve na interação do grupo e nas situações implementadas pelo ensino remoto emergencial. Os encontros foram gravados em vídeo e, posteriormente, o material resultante foi transcrito. Após a leitura, levantou-se categorias analíticas, como base na Análise de Prosa, de André (1983).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os respondentes da pesquisa, 41,9% julgam que violência se trata de um tema que deve ser abordado na escola; 65,0% dos participantes consideram que trata-se de um tema que já é discutido e 28,3% acreditam que esse tema é desafiador e precisa de intervenção.

Com base nestes dados da primeira fase da pesquisa, podemos inferir que a violência é percebida pelos respondentes como um tema relevante que deve ser abordado na escola e classificado como um dos principais termos de importância, que, pela maioria dos participantes, já é discutido no ambiente escolar, indicando que existe

um reconhecimento da necessidade de abordar esse tema. Ao mesmo tempo, revela-se que o tema se configura como um dos mais desafiadores para a educação.

A violência escolar é considerada desafiadora e requer intervenção constante, segundo os respondentes da pesquisa corroborando com os diversos estudos (TURNER, FINKELHOR, ORMROD, 2006; VIEIRA et al., 2020) que têm destacado a necessidade de abordar o tema “violência” como um desafio significativo para a educação, enfatizando que pode estar associado a uma série de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e baixa autoestima, sentimentos que foram evidenciados nos grupos de discussão, na segunda fase da pesquisa

É importante salientar que o impacto da pandemia de COVID-19 trouxe consigo um aumento significativo nos níveis de ansiedade entre os estudantes (CARNEIRO, 2018). As restrições de distanciamento social, a transição abrupta para o ensino remoto, a incerteza em relação à saúde e o impacto nas interações sociais contribuíram para um ambiente estressante e desafiador para os alunos. A ansiedade se manifestou de várias maneiras, como: dificuldades de concentração, insônia, irritabilidade e sensação de sobrecarga emocional e em atos de violência.

Pode-se inferir que os professores enfrentaram dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos durante e após a pandemia. O uso dos termos "ariscos", "confusos" e "não querem papo", citados pelos profissionais da educação nos grupos, sugere que os alunos, após o período de isolamento, evitaram interações mais próximas com o professor. E houveram desafios no estabelecimento de uma conexão significativa entre o professor e os alunos, possivelmente devido aos impactos da pandemia. De acordo com Carneiro (2018), a violência escolar pode ser causada por consequência de sentimentos negativos e, os alunos ao se sentirem inseguros, estressados e isolados, são mais propensos a se envolver em comportamentos agressivos e evidenciam as dificuldades vivenciadas pelos docentes durante e após a pandemia.

A violência é um tema relevante e que deve ser abordado no ambiente escolar, ela foi classificada, unanimemente, entre os temas mais desafiadores para a educação pela maioria dos participantes da pesquisa, tanto na primeira quanto na segunda fase, reconhecendo a importância de discutir sobre o assunto. Os grupos de discussão enfatizaram a necessidade de empatia e escuta ativa no contexto escolar, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa revelam que as causas da violência escolar podem variar, envolvendo desde fatores individuais, como problemas socioambientais, no entanto, os efeitos da violência escolar na educação são profundamente prejudiciais. Desde o comprometimento do desempenho acadêmico dos alunos até a criação de um ambiente de aprendizagem desfavorável e inseguro, a violência escolar mina a qualidade da educação oferecida, afetando negativamente não apenas alunos, mas também os professores e a comunidade escolar como um todo.

A pandemia da COVID-19 intensificou os desafios relacionados à violência escolar e à saúde mental dos estudantes. O período de isolamento social, as mudanças nas formas de aprendizado e as preocupações com a saúde geraram impactos emocionais significativos nos alunos. Os professores também foram afetados, enfrentando dificuldades no estabelecimento de conexões significativas e no enfrentamento das demandas dos alunos.

Nesse contexto, é fundamental investir em estratégias que promovam a empatia, a escuta ativa e o apoio emocional tanto para os alunos quanto para os professores. A criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos, em que os alunos se sintam seguros para expressar suas necessidades e preocupações, é essencial para combater a violência escolar e promover o bem-estar de todos os envolvidos. Além disso, é necessário fornecer suporte adequado aos professores, reconhecendo os desafios emocionais que enfrentam e oferecendo recursos e capacitação para lidar com essas questões. Essas estratégias podem incluir: educação sobre violência e agressão física, promoção da empatia e da escuta ativa, criação de um ambiente escolar seguro e positivo, fornecimento de suporte aos alunos que estão em risco de violência e intervenção precoce em casos de violência.

Por meio da conscientização, da educação e do investimento em práticas inclusivas e empáticas, é possível criar um ambiente escolar mais saudável e seguro, onde a violência seja combatida e a saúde mental dos estudantes e professores seja priorizada. A abordagem dessas questões desafiadoras na educação é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem positivo e garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

BASILIO, A. L. **Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas**. O que fazer para superá-la? [S. l.], 08 maio 2022. Disponível em: <https://shre.ink/ahCY>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CARNEIRO, N. C. **Enfrentamento do bullying no ambiente escolar**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

CARVALHO, R. M. Violência escolar: causas, consequências e possíveis soluções. In: CABRAL, Alderlan Souza (Org.). **Educação**: um universo de possibilidades e realizações. Ponta Grossa, PR: Aya, 2022.

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. **Mediação do conflito escolar**. São Paulo, SP: Biritua, 2023.

GOMES, G. M. R. B. et al. Ações de promoção da saúde no enfrentamento à violência escolar: uma revisão. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde da UNIARP**, v. 9, n. 2 (18), 2019. Disponível em: <https://shre.ink/ahC4>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MIRANDA, A.C.; BARRETO, M.L.M.; LIRIO, V. S.; CLEMENTE, F. .Violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 56, N. 3, p. 316-326, set/dez 2021. Disponível em: < https://shre.ink/ahC0>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MONKS, C. P.; ORTEGA-RUIZ, R.; RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 5, n. 2, p. 186-201, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-21006-011>. Acesso em: 16 jun. 2023.

OCDE. **TALIS 2018** - Results (Volume I) - Teachers and school leaders as lifelong learners.. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/ahCJ>. Acesso em: 18 jun. 2023.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994. Disponível em: <https://shre.ink/ahCV>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNESCO. **School violence and bullying**: global status report. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/ahCE>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SEVERNINI, E. **A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos**. Dissertação (Mestrado em economia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Economia. 2007, 49f. Disponível em: <https://shre.ink/ahCz>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SCHWARTZ, D.; PROCTOR, L. J. Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 68 (40), 670-683, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/ahCy>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SCHWARTZ, D.; GORMAN, A. H. Community violence exposure and children's academic functioning. **Journal of Educational Psychology**, 95 (1), 163-173, 2003. Disponível em: <https://shre.ink/ahCi>. Acesso em 11 jun. 2023.

SOUZA, L. B. P. et al. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 2020-2032, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/ahCX>. Acesso em: 18 jul. 2023.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**., São Paulo, vol.46, n.2, p. 471-498, abr.-jun. 2016. Disponível em: <https://shre.ink/ahCv>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TURNER, H. A.; FINKELHOR, D.; ORMROD, R. The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. **Social Science & Medicine**, v. 62, n. 1, p. 13-27, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/9ZSF>. Acesso em: 17 jul. 2023.

VIEIRA, F. H. M. et al. Impactos do bullying na saúde mental do adolescente. **Ciência ET Praxis**, v. 13, n. 25, p. 91-104, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/ahCh>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÍNDROME DE BURNOUT E SAÚDE MENTAL: EFEITOS NA VIDA DO DOCENTE

Fabíola Cardoso da Silva[1]

Evelyn Damasceno de Freitas [2]

Pollyanna Martins dos Santos Santiago[3]

RESUMO

A síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico relacionado ao estresse laboral crônico. O professor, que geralmente lida com a exigência de altos níveis de conhecimento e concentração, tem baixos salários, carga horária de trabalho excessiva, entre outros, enfrenta muitas situações em seu contexto laboral, que tem potencial para elevar o nível de estresse e causar esgotamento físico e mental. O presente artigo tem como objetivo: identificar quais são os principais agentes estressores que levam o docente da educação básica a ser diagnosticado com a SB, também buscou-se apresentar uma contextualização sobre a referida síndrome e a importância da saúde mental, para o bom andamento do trabalho docente. Como método, optou-se por uma pesquisa de caráter descritivo, de cunho qualitativo. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário on-line, através da plataforma google forms, elaborado por Jbeili (2011) para identificação preliminar da Burnout. Através desta pesquisa, foi possível concluir que os efeitos do excesso de estresse relacionado ao trabalho e da síndrome de Burnout, acabam atingindo cerca de 78,6% dos respondentes e essa porcentagem é extremamente preocupante.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Saúde Mental. Professores.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, ser professor, embora seja muito desafiador, também pode proporcionar muitas realizações, por ser uma profissão que possibilita a disseminação do conhecimento, provoca o crescimento acadêmico em diversas áreas, além de viabilizar a formação de futuros profissionais. Mas, assim como em qualquer carreira, há pontos negativos que devem ser considerados, pois, ser professor também é realizar um conjunto de tarefas complexas, que exigem um certo esforço físico e mental, associado ao desgaste na profissão (Sousa; Barros, 2017). Conforme evidenciado pelos referidos autores, ser educador na atualidade exige uma maior preocupação e cuidado com as faculdades mentais, o que justifica o surgimento de

[1] Graduando(a) em Pedagogia na Faculdade Adventista do Paraná (FAP, Ivatuba-PR). E-mail: <fabiolacardoso.s@icloud.com>.
[2] Mestre em Educação, Bacharel em Pedagogia, Faculdade Adventista do Paraná (FAP, Ivatuba-PR). E-mail: <evedamasfreitas@gmail.com>.
[3] Bacharel em Psicologia. Faculdade Adventista do Paraná (FAP, Ivatuba-PR). E-mail: <pollymartins.psi@gmail.com>.

estudos que têm como foco principal, compreender a saúde mental dos profissionais da educação.

Muitos docentes acabam se sobrecarregando com o excesso de trabalho, além de outros fatores que interferem na execução adequada da prática docente como: espaços inadequados para se ministrar aulas, baixos salários, responsabilidades não definidas e problemas com os educandos. Aloe et al. (2014), também apresentam uma série de características que estão infringindo o espaço pessoal do educador, que os sobrecarregam com responsabilidades que, em alguns casos, estão além de seus limites, causando assim, um desgaste físico e mental, que provoca o adoecimento do professor. Carlotto (2011, p.1) destaca que, “na perspectiva pública, a categoria de professores sofre muitas críticas, é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente é reconhecida por seu sucesso”.

Diante dessas considerações, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais os principais agentes estressores laborais que podem ocasionar a Síndrome de Burnout nos docentes da educação básica? Portanto, esse estudo tem como objetivo principal: identificar quais são os principais estressores que levam o docente da educação básica a ser diagnosticado com a SB, além de buscar uma compreensão mais aprofundada acerca da importância de preocupar-se com a saúde mental do professor, que está intimamente relacionada com a qualidade do ensino e a aprendizagem.

2 SÍNDROME DE BURNOUT E O ESTRESSE CRÔNICO EM PROFESSORES

A síndrome do Burnout (SB), também conhecida como: síndrome do esgotamento profissional, provoca o estresse crônico, principalmente em profissionais que lidam diariamente com inúmeras atribuições e enfrentam pressões e situações desgastantes no ambiente profissional. Gil-Monte (2011) e Freire (2015) apontam algumas causas para a Síndrome de Burnout, ressaltando que ela está conectada aos problemas que podem surgir no ambiente de trabalho, sendo que o excesso de responsabilidades laborais, representa um fator de risco para o desenvolvimento da síndrome. Os mesmos autores, apresentam vários sintomas como: falta de realização profissional, exaustão emocional, apatia pelo trabalho, distúrbios do sono, entre outros. As causas desse estresse geralmente são: o medo do desemprego, falta de comunicação, assédio moral e falta de realização econômica. Todos esses fatores

associados, geram experiências negativas que serão refletidas nas atitudes, emoções e comportamentos do indivíduo, prejudicando a qualidade de vida (Freire, 2015).

A SB é um tópico bastante estudado pela psicologia ocupacional e alguns estudos demonstram, que existem inúmeras consequências ligadas à saúde dos indivíduos que sofrem deste mal (Bakker & Costa, 2014). Estresse crônico, doenças psicossomáticas, síndrome do pânico e depressão severa podem ser classificadas como consequências ligadas à SB. Nesse sentido, ambos os autores demonstram clareza ao descrever a importância das pesquisas e descobertas acerca desta doença, já que a SB enfraquece o portador, tornando-o impossibilitado de dar continuidade aos seus afazeres e o trabalhador que apresenta esta síndrome, necessita de apoio psicológico para retomar a sua rotina.

A SB é um processo lento e causa um distanciamento interpessoal, para buscar um tratamento eficaz, é necessário conhecer a Síndrome e aprender a identificar quais os estressores que estão causando os desgastes físicos e psicológicos. Diehl e Carlotto (2014) argumentam que a Síndrome de Burnout não é incomum, por vezes, ela acaba sendo confundida com depressão, mas, apesar de apresentar características parecidas, a depressão pode ter sua origem e se manifestar em todas as áreas da vida do paciente diagnosticado, enquanto o Burnout, pode se originar através da área profissional, migrando para as outras áreas. A associação das duas doenças ocorre principalmente, por que a SB muitas vezes é diagnosticada em uma fase avançada e a própria síndrome, pode desencadear a depressão.

Os profissionais da área de educação, representam um dos grupos de risco para desenvolver a Burnout, já que, constantemente estão expostos aos mais diversos estressores no ambiente escolar. Freire (2015) explana que há uma pressão no tablado escolar, que inclui: exaustivas horas de trabalho semanal (mais de 40 horas), forma rígida, regime autoritário imposto pela gestão escolar, falta de suporte e condições dignas de trabalho, e esses fatores, geram níveis elevados de estresse. Corroborando com este pensamento, Costa & Rocha (2013) também acrescentam como fatores que causam estresse laboral docente: a indisciplina e falta de interesse dos discentes pelo aprendizado, falta de estrutura e recursos, falta de apoio dos pais e gestores educacionais.

Kourmousi & Alexopoulos (2016), acrescentam ainda que, nos dias atuais, os docentes carecem de reconhecimento e valorização social e as novas gerações de alunos exigem cuidados e dedicação extrema, logo, os profissionais da educação vão

além de sua formação, das suas condições físicas e psicológicas, gerando sobrecarga e troca de papéis. Os estudos de Borba et al. (2015) e Fernandes & Vandenberg (2018), trouxeram um dado preocupante ao afirmarem que, desde 1981, a Organização Mundial do Trabalho, listou a docência como uma profissão de risco, encontrando-se em segundo lugar na categoria de profissões que mais são acometidas por doenças ocupacionais no mundo. Nessa categoria de doenças ocupacionais, as de fatores psíquicos estão crescendo cada vez mais em muitos países. Logo, os professores estão sujeitos a adquirirem não somente Burnout, mas também outros problemas físicos, emocionais e psíquicos como: a depressão, estresse e síndrome do pânico.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo exploratória descritiva, de cunho qualitativo. A fundamentação teórica foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos que tratam sobre o tema em estudo, portanto, esse trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: 1) Introdução, que contém uma contextualização do tema, a justificativa e objetivos do trabalho; 2) apresenta a relação da SB com o estresse crônico em professores; o capítulo 3) discorre sobre os efeitos da síndrome na saúde física e mental dos professores; 4) detalha a metodologia utilizada para alcançar os objetivos; 5) encontram-se a análise e resultados obtidos através do questionário aplicado a docentes de todos os níveis da educação básica; e por fim, 6) apresenta as considerações finais deste estudo.

Para a coleta de dados, foi utilizado o instrumento: questionário Jbeili (2011) para identificação preliminar da Burnout, que visa investigar os principais agentes estressores ocupacionais que afetam os docentes analisados.

A aplicação teve foco aos professores da educação básica, dos níveis de educação infantil ao ensino médio, foram selecionados educadores de rede privada, estadual e municipal, já que os docentes que aceitaram participar da pesquisa, ministram suas aulas nas respectivas instituições de ensino: Colégio Adventista de Viamão, Escola Estadual de Ensino Médio Heitor Villa Lobos, Escola Adventista de Santa Cecília (Viamão), Escola Municipal de São Leopoldo e Escola Estadual José Rodrigues Lopes, todas situadas no Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Adventista Paranaense, no Estado do Paraná.

ISSN: 2176 - 1396

Vale ressaltar que o questionário é um instrumento de pesquisa validado, elaborado por Chafic Jbeili (2011), inspirado no teste de Maslach Burnout Inventory – MBI (1986), seu principal objetivo é detectar os sintomas da SB, o questionário é exclusivo para fins de pesquisa e não substitui um diagnóstico de um psicólogo ou médico. São 20 questões objetivas, com uma escala de frequência de um (nunca) até cinco (sempre ou diariamente) (Sousa et al., 2012).

A fundamentação teórica foi elaborada com base em estudos já realizados sobre a síndrome de Burnout, por isso, a pesquisa bibliográfica também foi fundamental nesse estudo, pois possibilitou o aprofundamento sobre o tema, auxiliando na seleção de materiais e métodos e também, na elaboração da discussão do trabalho científico, tendo em vista que por meio dela, é possível responder aos diversos questionamentos humanos (Pizanni et al., 2012).

Foram ao todo 14 respondentes em ambos os questionários, para a análise dos dados do questionário, inicialmente foi realizada uma descrição dos resultados, por meio de tabelas, avaliando os principais agentes estressores que acometem os docentes participantes, com base em 3 categorias pré-estabelecidas, sendo elas: 1) Nível de exaustão emocional (questões 1 a 10); 2) Nível de despersonalização (questões 11 a 15) e 3) o nível de realização profissional (questões 16 a 20). Foi realizada uma análise interpretativa dos dados obtidos e organizados em categorias, conforme especificam Minayo; Deslandes e Gomes (2009).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme está descrito na metodologia, o resultado do questionário, será apresentado e interpretado com base em três critérios de análise: o Nível de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional, que correspondem às 3 dimensões da Burnout estabelecidas por Maslach (1986). Observe a seguir, a análise do questionário:

4.1 O Nível de Exaustão Emocional

Na tabela abaixo, constam os resultados das questões correspondentes ao critério da exaustão emocional, aplicados aos docentes das redes privada, estadual e municipal:

ISSN: 2176 - 1396

	Nunca	Anualmente	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
1. Sinto-me esgotado(a) emocionalmente em relação ao meu trabalho	21,4%	7,1%	28,6%	21,4%	21,4%
2. Sinto-me excessivamente exausto ao final da minha jornada de trabalho	14,3%	21,4%	14,3%	28,6%	21,4%
3. Levanto-me cansado(a) e sem disposição para realizar o meu trabalho	35,7%	7,1%	21,4%	7,1%	28,6%
4. Envolvo-me com facilidade nos problemas dos outros	7,1%	28,6%	14,3%	42,9%	7,1%
5. Trato algumas pessoas como se fossem da minha família	0%	7,1%	28,6%	28,6%	35,7%
6. Tenho que desprender grande esforço para realizar minhas tarefas laborais	14,3%	21,4%	21,4%	28,6%	14,3%
7. Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim	0%	21,4%	14,3%	28,6%	35,7%
8. Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo	7,1%	21,4%	28,6%	7,1%	35,7%
9. Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente	0%	0%	21,4%	21,4%	57,1%
10. Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado(a)	7,1%	28,6%	14,3%	28,6%	21,4%

Tabela 1: Nível de Exaustão emocional.
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário adaptado por Chafic Jbeili (2011).

Conforme evidenciado na tabela 1, das dez perguntas selecionadas, somente duas: 3 e 9, obtiveram resultados que em parte, podem ser considerados satisfatórios, na questão 3, 35,7% dos respondentes não apresentam o sintoma sugerido, e em contrapartida, 64,2% se enquadram nesse quesito pelo menos uma vez ao ano, o que pode ser considerado normal em qualquer profissão.

Na pergunta 9, 100% dos respondentes se sentem como espelhos para as outras pessoas com frequência, o que, embora seja algo positivo, também é um fator que pode amplificar o nível de estresse em alguns indivíduos, que se sentem sobrecarregados com a responsabilidade de ser sempre um exemplo e uma referência para terceiros.

As demais perguntas revelam que os docentes estão expostos constantemente a situações laborais estressoras, que podem levar à exaustão emocional e a sintomas de Burnout, dentre eles, destacam-se: a responsabilização pelos outros e seus problemas, o salário desproporcional às atividades realizadas, o desânimo, cansaço e falta de vitalidade em relação ao trabalho e às pessoas que convivem nesse ambiente.

4.2 Despersonalização

A despersonalização é uma consequência da exaustão emocional e ocorre geralmente, por conta de dificuldades do indivíduo em lidar com as situações e emoções relacionadas ao trabalho e às relações interpessoais do ambiente profissional, nessa dimensão, podem surgir sintomas como: o distanciamento de seus alunos, familiares e colegas de trabalho e a indiferença ou insensibilidade, visando evitar a angústia e reduzir a responsabilidade pelos problemas dos outros, como um mecanismo de defesa (Carloto, 2011).

Essa etapa visa identificar principalmente, se o docente desenvolveu sentimentos negativos em relação ao trabalho e às pessoas que atende, gerando ainda mais estresse no ambiente profissional. Em comparação com os demais critérios de análise, os resultados foram mais fragmentados, conforme explicitado na tabela 2:

	Nunca	Anualmente	mensalmente	semanalmente	diariamente
11. Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo	21,4%	14,3%	14,3%	28,6%	21,4%
12. Sinto-me responsável pelos problemas das pessoas que atendo	21,4%	14,3%	7,1%	21,4%	35,7%
13. Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas	35,7%	21,4%	7,1%	28,6%	7,1%
14. Penso que não importa o que eu faça, nada vai mudar no meu trabalho	28,6%	21,4%	21,4%	7,1%	21,4%
15. Sinto que não acredito mais na profissão que exerço	64,3%	0%	21,4%	0%	14,3%

Tabela 2: Nível de Despersonalização.
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário adaptado por Chafic Jbeili (2011).

Nota-se que a maior parte dos docentes que participaram dessa pesquisa não

se enquadra em processo de despersonalização, já que a maioria (64,3%) dos respondentes, demonstram que ainda acreditam na profissão que exercem, mas novamente, os dados também revelam que existe uma porcentagem de professores que apresentam insatisfação mais frequente em relação à profissão docente e 21, 4 % deles, pensam diariamente, que nada podem fazer para mudar a atual condição de trabalho.

4.3 Baixa Realização Profissional

Essa é a última dimensão da Burnout e compreende sintomas como: autoavaliação negativa e insatisfação com o seu desenvolvimento profissional (ROSA, 2005). Comparando aos resultados obtidos nos tópicos acima, as respostas nesta etapa foram mais positivas. Conforme está descrito na tabela 3

	Nunca	Anualmente	mensalmente	semanalmente	diariamente
16. Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho	42,9%	7,1%	14,3%	21,4%	14,3%
17. Não sinto mais tanto amor pelo meu trabalho como antes	35,7%	21,4%	14,3%	14,3%	14,3%
18. Não acredito mais naquilo que realizo profissionalmente	50%	21,4%	7,1%	7,1%	14,3%
19. Sinto-me sem forças para conseguir algum resultado significante	28,6%	28,6%	21,4%	7,1%	14,3%
20. Sinto que estou no emprego apenas por causa do salário	57,1%	7,1%	21,4%	0%	14,3%

Tabela 3: Nível de Realização profissional.
Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário adaptado por Chafic Jbeili (2011).

Os dados revelam que a maior parte dos respondentes demonstraram ter um bom nível de realização profissional, embora ainda apresente porcentagens menores de docentes que possuem uma baixa realização profissional, fator que deve ser considerado nesse contexto. Vale ressaltar que em cada uma das questões dessa dimensão, 14,3% dos participantes, frequentemente se enquadram em uma situação de risco para o estresse e a síndrome de Burnout, apresentando descontentamento com o trabalho e redução da satisfação pessoal, emitindo um alerta sobre a necessidade de buscar apoio e acompanhamento profissional, direcionado a esse grupo de docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar os principais agentes estressores laborais que acometem os docentes participantes da pesquisa, que tem potencial para provocar a síndrome de Burnout, a partir da análise dos dados, pode-se inferir que os participantes dessa pesquisa, em sua maioria, não apresentam os sintomas de Burnout, mas, é importante ressaltar que, mesmo sendo poucos os que manifestam algum indício frequente da doença, esses devem ser levados em consideração pelos gestores escolares, pois, a saúde mental do docente, deve ser uma prioridade.

Infelizmente, ainda é necessário o planejamento de estratégias para controlar o estresse laboral dos professores e evitar a síndrome de Burnout. Durante a pesquisa, ficou evidente que os docentes sentem os efeitos nocivos de uma carga horária excessiva, sendo a redução das horas de trabalho, o principal fator apontado pelos docentes, como fundamental para a diminuição dos agentes estressores, logo, surgem outros fatores, atrelados a esse, como a valorização profissional, aumento de salários, otimização do tempo e etc., que devem ser levados em consideração, ao se iniciarem os diálogos sobre o enfrentamento do estresse laboral do docente da educação básica e da SB. Portanto, esse estudo não se esgota aqui, tendo em vista a dimensão da temática em estudo e ainda pode servir como norteador de novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ALOE, A. M.; SHISLER, S. M.; NORRIS, B. D.; NICKERSON, A. B.; RINKER, T. W. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. **Educational Research Review**, [s.l.], v. 12, p. 30-44, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAKKER, A. B.; COSTA, P. L. Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. **Burnout Research**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 112-119, dez. 2014.

BORBA, B. M. R.; DIEHL, L.; SANTOS, A. S.; MONTEIRO, J. K.; MARIN, A. H. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, [s.l.], v. 33, n. 80, p. 270-281, 24 nov. 2017. Pontificia Universidade Catolica do Parana. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.33.080.ao04>. Acesso em: out. 2020.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 403-410, dez. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722011000400003>. Acesso em: set. 2020.

COSTA, Francisca Rosinalva Cardoso Pereira; ROCHA, Renato. Fatores estressores no contexto de trabalho docente. **Revista Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, 2013.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento De Professores Sobre A Síndrome De Burnout: processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 19, n. 4, p. 741-752, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722455415>. Acesso em: set. 2020.

FERNANDES, G. C. P. S.; VANDENBERGUE, Luc. O Estresse, O Professor e O Trabalho Docente. **Revista Labor**, [s.l.], v. 1, n. 19, p. 75, 7 nov. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38413. Acesso em: 20 de jul.2020.

FREIRE, P. A. A relação entre assédio moral e esgotamento mental (Síndrome de Burnout) em educadores. **Rev**. **Acesso Livre**, São Paulo, n.3, p.93-106, jun. 2015.

GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES CÂMARA, S. Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. **The European Journal of Psychiatry**, v. 25, n. 4, p. 205-212, 2011.

JBEILI, C. **Questionário Jbeili para identificação preliminar da burnout**. 2011. Disponível em: disponível em: <http://www.manoel.pro.br/avaliacaoburnout.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KOURMOUSI, N.; ALEXOPOULOS, E. C. Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. **Frontiers in public health**, v. 4, p. 73, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

SOUSA, A. Q. et al. Perspectivas de Síndrome de Burnout na Equipe de Enfermagem da Unidade de Terapia Intensiva. **Revista - Cuidado é Fundamental Online**, v. 4, n. 3, p. 2672-2678, 2012.

SOUSA, D; BARROS, C. Ser Professor no contexto atual de trabalho: riscos psicossociais e consequências para a saúde e bem-estar. **International Journal On Working Conditions**, Fernando Pessoa, v. 14, n. 0, p.17-32, dez. 2017.

AVALIAÇÃO DE OTIMISMO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Graziela Sapienza[1]

Everton Rosnei Bento[2]

RESUMO

A entrada na universidade amplia possibilidades de exploração e de produção, porém também pode provocar grandes desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, acadêmica e institucional. Ambos (possibilidades e desafios) exigem mudanças de atitudes, pensamentos e podem causar conflitos emocionais que interferem na saúde mental, ampliando sintomas de ansiedade, depressão e percepção de estresse e, algumas vezes, levando a evasão acadêmica. O otimismo, como um constructo que contribui para a perspectiva de que tudo dará certo, pode ser de grande auxílio na adaptação à vida universitária. O objetivo desta pesquisa foi identificar a presença do otimismo de adultos emergentes universitários. Os estudantes foram convidados via whatsapp das turmas para o estudo. Aqueles que aceitaram, receberam um link do Google Forms para assinar ao TCLE e preencher o instrumento foco deste estudo, o Life Orientation Test - LOT-R, que investiga otimismo. Os participantes da pesquisa (n=107), em sua maioria, foram do gênero feminino (87%), com idades entre 18 e 20 anos (36,4%), que cursavam o 5 perído (22,4%) e, em especial, o curso de Psicologia (56%). Os resultados mostraram que esses estudantes apresentam uma percepção mais positiva do que negativa em relação aos acontecimentos da vida, isso porque os itens da LOT-R relacionados ao otimismo (questões 1, 4 e 10) tiveram respostas de intensidade maior (concordo plenamente) quando comparados aos itens da LOT-R relacionados ao pessimismo (questões 3, 7 e 9). Essa visão mais otimista contribui para a adaptação à vida universitária, mesmo diante de muitas adversidades. Esse trabalho é parte de um grande estudo que avalia a saúde mental de universitários e esses resultados serão úteis para compreender potencialidades e dificuldades do estudante de ensino superior para programar ações que os auxilie nesse processo e garanta uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Otimismo. Universitários. Adultez emergente. Life Orientation Test. Psicologia Positiva.

1 INTRODUÇÃO

A vida dos estudantes universitários é altamente influenciada por experiências, escolhas, medos, ansiedades e frustrações no decurso da formação acadêmica. Novos acontecimentos como a saída da casa dos pais, a mudança para outra cidade, perder a frequência de contato com amigos, aumentar a periodicidade de estudo, prazos e a adequação ao mundo do trabalho influenciam no funcionamento adaptativo desse indivíduo. Caso o repertório para lidar com esses novos acontecimentos,

[1] Doutora em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e graziela_sapienza@yahoo.com.br.
[2] Psicólogo, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e ever.rosnei@gmail.com.

atribuições e exigências não tenha sido desenvolvido, pode prejudicar a saúde mental desse estudante, desencadeando sintomas de ansiedade, depressão e estresse (BENETON; SCHMITT; ANDRETTA, 2021).

O otimismo, entendido como um constructo complexo, disposicional e relacionado à probabilidade para identificar ou estabelecer expectativas positivas acerca de acontecimentos futuros, pode ser fundamental para a adaptação do estudante ao mundo da universidade. Um mundo percebido muitas vezes como estressor e ansiogênico. O conceito de otimismo tem relação direta com a motivação, a autorregulação e o esforço, todos fundamentais para o funcionamento adaptativo do adulto emergente no ambiente acadêmico.

Estudos sobre otimismo têm sido desenvolvidos pela Psicologia Positiva, uma vertente da Psicologia que foco em aspectos saudáveis do indivíduo, como resiliência, autoestima, autoeficácia, bem-estar, felicidade e, em especial, o otimismo (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010).

Dessa forma, ao investigar o ajuste do adulto emergente ao mundo da formação superior é relevante avaliar pontos fracos, como a presença de sintomas de ansiedade e depressão, percepção de estresse, presença de conflitos, dificuldade nas interações, na organização de tempo e de tarefas, mas é fundamental ir além, identificando pontos fortes desse estudante, relacionados ao otimismo, felicidade, bem-estar ou resiliência, para verificar a atuação dessas duas nuances na saúde mental e no ajustamento às tarefas universitárias.

Partindo desse princípio, este trabalho apresenta parte de uma pesquisa sobre saúde mental de estudantes universitários, que, em sua totalidade, investiga potencialidades e dificuldades desses estudantes, a fim de identificar dados úteis ao ajuste universitário. Serão apresesentados aqui apenas os dados sobre o otimismo de adultos emergentes universitários.

2 OTIMISMO E A PSICOLOGIA POSITIVA

A Psicologia Positiva cresceu quando o psicólogo Martin Seligman assumiu em 1998 a presidência da *American Psychological Association* – APA e, verificou que em grandes bases de dados, no período de 1970 a 2006, havia um número muito mais expressivo de publicações sobre depressão do que sobre felicidade (SCORSOLINI-

COMIN; SANTOS, 2010). Em seguida, nos anos 2000, Seligman se juntou a Czikszentmihalyi e publicaram na *American Psychologist* um artigo questionando o fato de a Psicologia não produzir conhecimento suficiente referente aos aspectos virtuosos e as potencialidades pessoais presentes em todos os seres humanos (CSIKSZENTMIHALYI; SELIGMAN, 2000).

O conceito de otimismo, estudado pela Psicologia Positiva, pode ser definido como a presença de expectativas positivas acerca de eventos futuros. Um indivíduo otimista espera que coisas positivas aconteçam no futuro, já um pessimista acredita que coisas ruins vão acontecer (CARVER; SCHEIER; SEGERSTROM, 2010).

O otimismo é disposicional (CARVER et al., 2010), isto é, trata-se de uma predisposição estável e generalizada do sujeito em acreditar que resultados possitivos e favoráveis ocorrerão em grande quantidade no futuro. Além disso, envolve características cognitivas, emocionais e motivacionais. As cognitivas estão relacionadas à percepçao de um objetivo, esperança, convicção ou atribuição causal que permeará todo o processamento da informação situacional e sua possibilidade de futuro. Já as características emocionais e motivacionais vão direcionar todas reações e comportamentos do sujeito nos acontecimentos da vida.

Outro elemento importante ao otimismo é a confiança. O otimista se sente confiante quanto a um futuro positivo; o pessimista apresenta dúvidas quanto a esse futuro. Um sujeito só se envolve na ação se estiver motivado para alcançar um objetivo, mas, em caso de dúvidas quanto à sua capacidade, habilidade ou expectativas, isso pode invalidar todo esforço para a ação e provavelmente o indivíduo tende a desistir desse objetivo (CARVER et al., 2010). Considera-se, então, que o otimismo também possui características autoreguladoras, já que será o indivíduo o responsável por regular seu comportamento, com maior ou menor esforço, diante das expectativas positivas ou negativas.

3 ADULTEZ EMERGENTE, A VIDA UNIVERSITÁRIA E O OTIMISMO

O *ser adulto* definido classicamente pelo exercício de uma atividade profissional e pela construção de uma família ganhou nova caracterização conforme as mudanças

sociais na atualidade. A passagem para a vida adulta se prolongou até quase o início da terceira década de vida, culminando em novos desafios decorrentes da longa transição para a idade adulta. A exploração de múltiplas possibilidades identitárias, antes característica da adolescência, foi ampliada para a fase do adulto emergente, jovens de 18 a 29 anos (BRANDÃO; SARAIVA; MATOS, 2012; FELINTO et al., 2020).

O adulto emergente preza pela autonomia e liberdade relativas ao período de transição à idade adulta, mas ainda não desenvolveu a estabilidade pessoal, familiar e profissional necessária para se perceber adulto. Ainda há um foco na satisfação dos próprios desejos, em detrimento de aspectos mais desagradáveis da vida adulta, como as obrigações familiares, profissionais e financeiras (FROESELER, 2019). Esse é o maior público da universidade nos dias de hoje, adultos jovens, que buscam o ensino superior como uma *obrigatoriedade* na qualificação a um emprego melhor ou uma possibilidade maior de estabilidade (SILVA, 2019).

O impacto causado na vida dos estudantes pela entrada no ensino universitário é expressivo. E pode ser ainda pior para aqueles que muito valorizam esse ambiente como uma forma de melhorar sua condição e oportunidade de vida. Durante o período universitário os níveis de estresse se tornam mais elevados e a satisfação com a vida tende a diminuir (SILVA, 2019). Quanto mais os jovens adultos estão envolvidos num processo de exploração profissional, mais indecisos podem ser tornar e, poderão demonstram níveis baixos de ajustamento e desenvolvimento psicológicos (CARVALHO, 2017; SILVA, 2019).

A adaptação ao ambiente da universidade depende, portanto, de fatores individuais (otimismo, autoestima, senso de autoeficácia, motivação e autoconceito) e de características ambientais (clima institucional positivo, estrutura, disponibilidade do corpo docente); ambos são fundamentais para vivências acadêmicas saudáveis e que contribuirão para a formação do estudante (Tavares, 2014).

Entre os fatores individuais, o otimismo se destaca na compreensão da adaptação do estudante ao ensino superior. Patterson (2011), em um estudo com 251 estudantes de Psicologia, verificou que aqueles com elevados níveis de otimismo e de autoeficácia acadêmica tendiam a estar melhor adaptados ao ensino superior quando comparados aqueles com níveis mais baixos de otimismo. Além disso, percebeu também que estudantes com expectativas mais elevadas apresentavam um

melhor desempenho nas tarefas acadêmicas, do que os estudantes que revelavam expectativas mais baixa.

Tavares (2014), em seu estudo com 264 estudantes universitários, verificou que indivíduos com nível mais elevado de otimismo estabeleceram relações interpessoais mais intensas e duradouras e se envolveram em mais atividades quando comparados ao menos otimistas. Os menos otimistas apresentaram mais dificuldades na inserção social e no estabelecimento de relações interpessoais mais satisfatórias, demonstrando também maior vulnerabilidade e desgaste físico e psicológico diante do estresse das atividades acadêmicas.

Diante do exposto, compreender o otimismo, especialmente, em adultos emergentes, pode contribuir para tornar a adaptação à universidade e às mudanças e exigências decorrentes do ingresso no ensino superior mais tranquilas e positivas.

4 MATERIAL E MÉTODO

Estudantes que frequentavam a universidade no primeiro semestre de 2022, independente de gênero, período ou curso, de idade entre 18 e 29 anos, foram convidados para o estudo por mensagem no whatsapp das turmas, após autorização da coordenação para esse contato. Foi enviado ao grupo uma explicação sobre o estudo e um link de convite. Aqueles que desejaram entraram no link do Google Forms e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e eram direcionados aos dois instrumentos de pesquisa, um para identificar ansiedade, depressão e estresse e outro para avaliar o otimismo.

Para esse trabalho serão apresentados apenas os dados do instrumento *Life Orientation Test* – LOT-R, que avalia o otimismo em individuos a partir de 18 anos. O LOT-R foi traduzido e validado no Brasil por Bastianello, Zanon, Pacico e Hutz (2014). A escala inclui três afirmações sobre otimismo (itens 1, 4 e 10), três sobre pessimismo (itens 3, 7 e 9) e quatro itens distratores (2, 5, 6, 8) cujas pontuações não são computados. A cada item o respondente deve indicar, em uma escala do tipo likert, a atitude que mais se adequa ao seu comportamento, de 1 (discordo plenamente) a 5 (concordo plenamente). Os resultados do LOT-R permitem estabelecer um percentil

e escore padrão, de acordo com as normas estabelecidas (BASTIANELLO; ZANON; PACICO; HUTZ, 2014). Optou-se, aqui, por apresentar os resultados relacionados a cada uma das afirmações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram estudo 107 estudantes, de diferentes cursos na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sendo a maioria era do gênero feminino (87%), entre 18 e 20 anos (36,4%), cursando o quinto período (22,4%), do curso de Psicologia (56%). O curso de Psicologia provavelmente teve maior representatividade por ser o curso em que a pesquisa estava lotada e os estudantes tinham mais conhecimentos sobre seu desenvolvimento. Além disso, nesse curso, a maior parte dos estudantes ainda são do gênero feminino.

A seguir serão apresentadas e discutidas as respostas aos itens do LOT-R relacionados ao otimismo (1, 4 e 10) e ao pessimismo (3, 7 e 9).

Ao que diz respeito à afirmativa “Diante da dificuldade, acho que tudo vai dar certo”, 30,9% (n=33) dos estudantes assinalaram concordar, com intensidade média, opção 3 na escala *likert*.

Gráfico 1 – Item 1 (Otimismo): Diante de dificuldade, acho que tudo vai dar certo

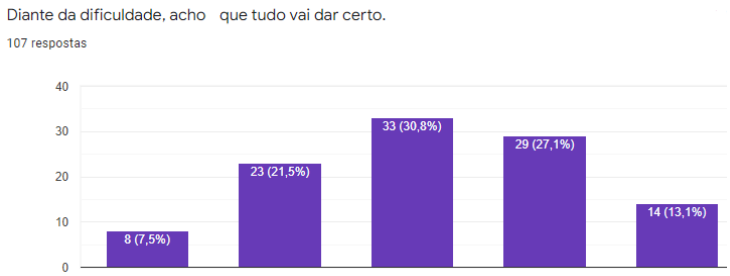

Fonte: elaborada pelo autor

Também na afirmativa “Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro” os estudantes assinalaram em sua maioria a resposta de intensidade 3 (31,8%, n=34), demonstrando credibilidade média diante de uma perspectiva positiva de futuro.

Gráfico 2 – Item 4 (Otimismo): Eu sou sempre otimista com relação ao meu futuro

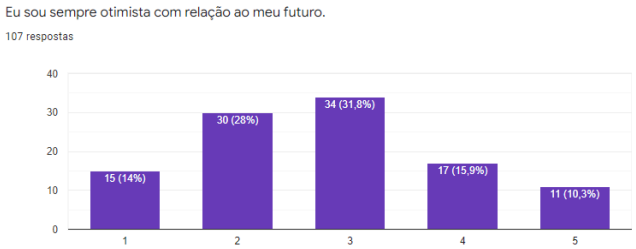

Fonte: elaborada pelo autor

No terceiro item do otimismo ("Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do que ruins"), os estudantes demonstraram concordar de maneira relevante, marcando opções de intensidades altas, 4 (27,1%, n=29) e 5 (26,2%, n=28).

Gráfico 3 – Item 10 (Otimismo): Em geral, eu espero que aconteçam mais coisas boas do ruins

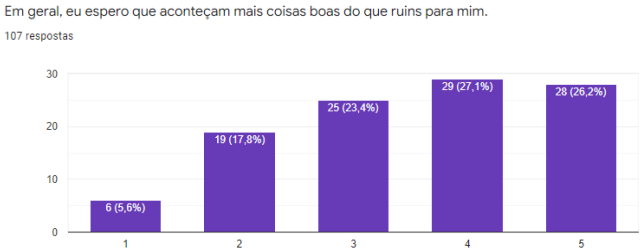

Fonte: elaborada pelo autor

Com relação à questão "Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar" (38,3%, n=41) dos universitários assinalaram com intensidade 2, demonstrando discordar da afirmativa em sua maioria.

Gráfico 4 – Item 3 (Pessimismo): Se alguma coisa pode dar errado comigo, com certeza vai dar

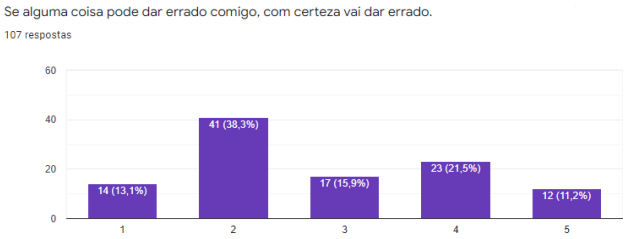

Fonte: elaborada pelo autor

ISSN: 2176 - 1396

As respostas foram assinaladas com maior expressividade nas intensidades 2 (31,8%, n=34) e 1 (22,4%, n=24) na afirmativa “Em geral eu não espero que as coisas vão dar certo para mim”.

Gráfico 5 – Item 7 (Pessimismo): Em geral, eu não espero que as coisas vão dar certo para mim

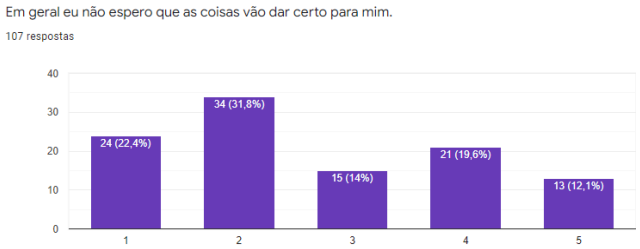

Fonte: elaborada pelo autor

Diante da afirmativa “Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo” a maior parte da amostra assinalou com intensidades 1 (33,6% n=36) e 2 (31,8%, n=34), discordando da afirmação.

Gráfico 6 – Item 9 (Pessimismo): Eu não espero que coisas boas aconteçcam comigo

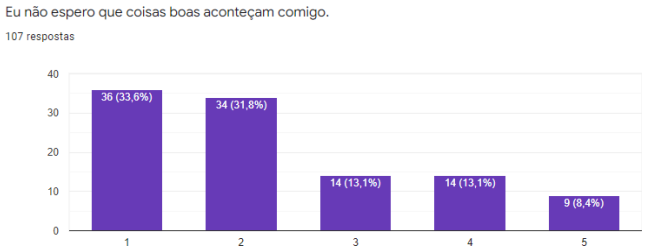

Fonte: elaborada pelo autor

A partir dessas respostas ao LOT-R, foi identificado que os estudantes demonstraram intensidades maiores de itens positivos (otimismo) do que dos itens negativos (pessimismo), mostrando maior otimismo do que pessimismo. Dessa forma, mesmo diante das diversas dificuldades passíveis de serem vivenciadas durante a graduação, os estudantes que participaram dessa pesquisa apresentam percepções positivas. Assim como destacaram Carver et al. (2010), o otimismo é fundamental para

o funcionamento adaptativo e, inclusive, à adaptação no ensino superior. Essa visão mais otimista pode ser auxiliar na tomada de decisão durante a exploração das possibilidades de atuação em sua profissão, reduzindo a indecisão e tornando as escolhas mais conscientes (CARVALHO, 2017; SILVA, 2019). Esses estudantes, ainda que em fase de exploração identitária e dúvidas (FELINTO et al., 2020), tenderão a dirigir atitudes e comportamentos para a ação, demonstrando motivação, confiança e autorregulação para atinigr um objetivo, em um futuro com possibiblidades de acontecimentos positivos (CARVER et al., 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de compreender o otimismo, especialmente, em adultos emergentes universitários.

Os dados aqui apresentados são preliminares, mas o fato de os estudantes demonstrarem intensidade maior de itens relacionados ao otimismo do que aos de pessimismo já podem indicar que a adaptação às exigências do ensino superior, nesse momento, estão sob controle. E a visão mais otimista desses estudantes contribui para o controle do impacto da vida universitária, com seus desafios, conflitos e expectativas, reduzindo os problemas de saúde mental.

Este trabalho é um recorte de um grande estudo que avalia a saúde mental de universitários e, além do otimismo, estão em análise também bem-estar, expectativas universitárias e a preseção de sintomas de ansiedade, depressão e estresse nessa população. Todos esses dados serão úteis para compreender potencialidades e dificuldades do estudante de ensino superior e, em seguida, programar ações que tornem a adaptação à universidade mais positiva e, consequentemente, a formação superior ainda mais eficaz e saudável, evitando a evasão acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cláudia. Maturidade psicológica e independência financeira: um estudo com adultos emergentes universitários Psychological maturity and financial independence: A study with college emerging adults. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, v. 3, n. 1, p. 28-35, 2016.

BASTIANELLO, M.R.; ZANON, C.; PACICO, J.C.; HUTZ, C.S. Optimism, selfsteem and personality: adaptation and validation of the brazilian version of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). Psico-USF, v. 19, n. 3, 2014.

BENETON, Emanueli Ribeiro; SCHMITT, Marina; ANDRETTA, Ilana. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse e uso de drogas em universitários da área da saúde. Revista da SPAGESP, v. 22, n. 1, p. 145-159, 2021.

BRANDÃO, Tânia; SARAIVA, Luísa; MATOS, Paula Mena. O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. Análise Psicológica, v. 30, n. 3, p. 301-313, 2012.

CARVALHO, Joana Helena Andrade Marques de. A Adultez Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F.; SEGERSTROM, S. C. Optimism. Clinical Psychology Review, 30, 879-889, 2010. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; SELIGMAN, M. Positive psychology. American psychologist, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

FELINTO, Tuíla Maciel et al. Eventos de Vida y Construcción de Identidad en la Adultez Emergente. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 20, n. 2, p. 500-518, 2020.

FROESELER, Mariana Verdolin Guilherme et al. Percepções de adultez emergente e indicadores de saúde mental entre jovens brasileiros. 2019.

HUTZ, Claudio Simon. Avaliação em psicologia positiva. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PATTERSON, D. Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students (Doctoral Dissertation). 2011. Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3473322)

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antonio. Psicologia positiva e instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. Psicologia: reflexão e crítica, v. 23, p. 440-448, 2010.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos; SOUZA, Roberto Molina de. Expressão do afeto e bem-estar subjetivo em pessoas casadas. Estudos de Psicologia (Natal), v. 17, p. 321-328, 2012.

SILVA, João Pedro Rodrigues. Relação entre a Iniciativa de Crescimento Pessoal e a Satisfação com a Vida na população universitária. 2019. Tese de Doutorado.

TAVARES, Claudio Filipe Valente. Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas. Porto, 2014.

AUTISMO, TOD, TDAH: QUANDO OS RÓTULOS SÃO EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO VIOLENTA

Aline Frollini Lunardelli[1]

Beatriz Moreira Leite[2]

Joseane Maisa dos Reis[3]

Joyce Oliveira Rosa[4]

Vitória Teixeira de Menezes[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral descrever e analisar uma proposta de intervenção com crianças e professoras, de três turmas de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, a partir de uma educação não violenta, visando discutir sobre a produção de práticas educativas medicalizantes, classificatórias e normativas que paralisam os processos de aprendizagem. Apresenta-se parte das ações desenvolvidas em um projeto de extensão universitária, com base em uma perspectiva crítica de Educação e Psicologia tal como pensada por Collares e Moysés (2020), Patto (2015), Kamers (2013) e Machado (1994). O trabalho envolve ações junto à equipe pedagógica, professoras, crianças e famílias. São realizadas intervenções semanais nas salas de aula, a partir de observações participantes. Os resultados parciais apontam que as formas de educação violenta predominam na organização do processo educativo, quando se busca por diagnósticos médicos e psicológicos para explicar os "problemas de aprendizagem". Os diagnósticos intensificam os rótulos produzidos e naturalizados nas relações escolares, paralisando a apropriação do conhecimento. O silenciamento das diferentes formas de expressão e comunicação apresentadas pelas crianças tem provocado seu aprisionamento em modos de ser considerados adequados. Possibilitar que crianças e professoras se tornem protagonistas do ensino e da aprendizagem parece se constituir como fator de transformação das histórias marcadas por violência.

Palavras-chave: Educação não violenta. Psicologia. Medicalização da infância. Extensão Universitária.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise crítica sobre os chamados "problemas de aprendizagem" que atingem crianças em idade escolar. A partir deles, tradicionalmente, a escola realiza encaminhamentos para avaliação médica e/ou

[1] Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá, aflunardelli@uem.br.
[2] Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, psicobeamoreira@gmail.com.
[3] Graduanda em Pedagogia,Universidade Estadual de Maringá, jmaisadosreis@gmail.com.
[4] Graduanda em Pedagogia, Universidade estadual de Maringá, joyoliveirarosa@gmail.com.
[5] Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, vitsmenezes@gmail.com.

psicológica daqueles alunos que “não aprendem”, não possuem desempenho compatível com o esperado pela equipe pedagógica ou não se comportam “adequadamente”. Partimos do pressuposto de que os diagnósticos atribuídos às crianças podem ser fatores limitantes da aprendizagem, com potencial de impedir seu desenvolvimento. Isso ocorre porque questões coletivas, como o ensino e a aprendizagem, que acontecem na escola - espaço coletivo de desenvolvimento -, são transformadas em problemas individuais localizados na criança e em sua família. Argumentamos que transferir para a criança, de maneira isolada, a responsabilidade por seu “fracasso” na escola se constitui como uma forma de educação violenta, conforme análise subsequente.

O objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar uma proposta de intervenção com crianças e professoras de turmas de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior do Paraná, a partir de práticas educativas não violentas. Como objetivo específico pretende-se discutir a produção de ações classificatórias e normativas que paralisam os processos de aprendizagem, tais como determinados diagnósticos médicos e psicológicos. Partimos de um referencial crítico sobre as relações entre Psicologia e Educação, com base nas contribuições de Machado (1994), Souza (2005), Kamers (2013), Patto (2015), Collares e Moysés (2020). A intervenção proposta sustenta-se na premissa de uma educação contra a violência, contra a barbárie, tal como pensada por Adorno (2003). Para Souza (2005, p. 55),

> [...] quando um profissional de saúde ou um educador pergunta o porquê do não aprender, ou ainda o porquê da criança apresentar determinado comportamento indesejável, revela a crença de que a resposta a esta pergunta encontra-se na natureza dessa criança, nos seus processos psíquicos ou nas suas relações com o outro. Dessa maneira, esse profissional organizará uma série de instrumentos com o objetivo de encontrar o porquê, utilizando, geralmente, testes psicológicos [...].

A autora menciona que normalmente utilizam-se instrumentos de observação da criança e entrevistas com membros das famílias, para verificar quais aspectos do desenvolvimento infantil e da dinâmica familiar explicam o fenômeno do não aprender. Souza (2005, p. 55) propõe uma mudança de foco que gera, consequentemente, mudanças nos diagnósticos e nas intervenções: “Conduzir-nos-á à necessidade de conhecermos a história escolar dessa criança e como essa história vem sendo construída nas relações escolares com o corpo diretivo, professores e colegas”.

A história escolar é uma ferramenta que nos ajuda a compreender a estrutura e a função do conjunto de relações que se manifestam na não aprendizagem ou em comportamentos indisciplinados. As mudanças nas perspectivas sobre essa questão incluem envolvimento ativo do corpo docente no entendimento das queixas, a participação e a implicação das crianças em seu processo de aprendizagem e a forma como a família compreende essas relações (SOUZA, 2005).

Neste texto serão apresentadas intervenções realizadas no Projeto de Extensão *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos,* vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). O trabalho vem sendo realizado desde dezembro de 2022 e conta com a participação de acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UEM. São feitas ações em salas de aula de três turmas de terceiro ano do ensino fundamental, conforme solicitação da escola, envolvendo crianças, família, equipe pedagógica e docentes da instituição. O projeto tem por finalidade agir contra uma educação violenta, por meio da promoção de formação teórico-metodológica que se contraponha à crescente medicalização e patologização dos processos educativos.

A intervenção surge em meio a preocupação com o aumento do número de diagnósticos de transtornos de aprendizagem e medicalização ainda na infância. Para Collares e Moysés (2020), as formas de patologização da vida se constituem como um método de vigiar, controlar e punir pessoas que não se adaptam aos padrões estabelecidos pelos setores dominantes da sociedade. De acordo com Kamers (2013, 2013, p. 158), ao longo da história, os médicos se tornaram os detentores do saber especializado responsável por definir os limites entre “a razão e a loucura”. “É neste ponto que a tutelarização do ‘desviante’ pelo poder jurídico do Estado passou às mãos da medicina”.

Como exemplo temos o aumento nos casos de diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que, por consequência, faz aumentar o uso de Cloridrato de Metilfenidato (Ritalina). Viégas (2015), em uma entrevista concedida à Revista Muito, do Jornal A Tarde, falou sobre os riscos presentes na medicalização na infância. A autora contextualiza que a Ritalina, indicada para o tratamento de crianças que supostamente possuem o transtorno neurológico de déficit de atenção (com ou sem hiperatividade), tem o mesmo princípio ativo da cocaína, fazendo com que ela aumente o prazer mesmo em situações que não são prazerosas no estado comum da consciência, e seu uso prolongado causa o efeito da

dependência química ao ponto de não ser possível suspendê-lo sem acompanhar o processo de abstinência. A autora cita a bula da Ritalina, que recomenda que se suspenda seu uso nos finais de semana e no período de férias escolares, o que a faz concluir que então o problema não é do corpo da criança, porque não existe doença que não se manifeste em dias específicos. Viégas (2015) conclui que, na maioria das vezes, a função do remédio é a de atender a finalidade da escola de padronizar comportamentos definidos por médias de aprendizado e funcionamento adequado, de tal forma que os que não atendem a essa média precisam se adaptar de algum modo. Kamers (2013, p. 155) contribui com essa discussão: “Nos dias atuais, o aumento do número de diagnósticos na infância, especialmente o de TDAH, e a consequente medicalização da criança em idade escolar, tem tomado proporções tais que podemos defini-lo como uma verdadeira epidemia”.

O XV Plenário do Conselho Federal de Psicologia (2011-2013) defendeu a não medicalização da vida e da educação, demonstrando preocupação com o aumento do consumo de medicamentos. Neste plenário também foi analisado que o Brasil já era o segundo maior consumidor mundial de Ritalina, considerando dados disponíveis até o ano de 2012. O documento apresenta os dados da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo levantados até 2011, apontando que em 2009 foram comprados 110.300 comprimidos, em 2010, 180.000, e em 2011, até o mês de maio, foi confirmada a compra de 150.000 comprimidos. No Paraná, o Ministério Público fez, em 2015, um alerta defendendo que o governo criasse protocolos para conter o uso de Ritalina em crianças.

Nesse contexto de crescente aumento de diagnósticos de transtornos de aprendizagem e, consequentemente, de medicalização da infância, apresentamos proposta de intervenção junto a demandas de queixa escolar, compreendendo que é no processo de escolarização que se encontram as possibilidades de mudança para promoção do desenvolvimento humano. Sem isolar a criança das relações escolares, atuamos com vistas a uma educação para a emancipação (ADORNO, 2003) que deve ser, em sua essência, uma educação não violenta.

2 METODOLOGIA

A intervenção tem sido realizada em um colégio estadual de ensino fundamental e médio, de uma cidade do interior do Paraná, que possui

aproximadamente 1500 estudantes matriculados. Neste texto apresentamos um recorte da intervenção, dando ênfase ao trabalho desenvolvido junto a três turmas do terceiro ano do ensino fundamental, conforme demanda apresentada pela equipe pedagógica. Considerou-se a necessidade de se trabalhar especificamente com as turmas do terceiro ano por ser período de término do ciclo de alfabetização e, segundo a escola, muitas crianças ainda não tinham evoluído satisfatoriamente. Dentre os casos apresentados, vários alunos já possuíam laudos com diagnóstico de autismo, TDAH e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

O trabalho conta com visitas semanais às salas de aula por seis graduandas, divididas em duplas, dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UEM, campus Sede. As observações e ações desenvolvidas nas turmas são planejadas em conjunto com a orientadora e os demais participantes do projeto de extensão. Destacam-se, neste texto, as ações executadas junto a 75 crianças das três turmas do terceiro ano, 3 professoras regentes e 2 professoras auxiliares.

Além do trabalho realizado em sala de aula, também são feitas reuniões com as professoras e com a equipe pedagógica, encontros com as famílias das crianças e atividades coletivas com todos os alunos dos terceiros anos. Com as professoras regentes, visamos identificar as principais dificuldades em relação ao ensino e ao relacionamento com a turma para, posteriormente, desenvolver intervenções em conjunto. Já nas reuniões com as famílias, pretende-se ouvir as queixas, criar vínculos com os responsáveis e inspirá-los a repensar as maneiras de educar crianças, com base em uma educação não-violenta e acolhedora.

É imprescindível enfatizar que a metodologia adotada vai na contramão das práticas comumente utilizadas: não envolve diagnosticar e rotular as crianças, mas tem a finalidade de entender a dinâmica do contexto escolar e como os processos de escolarização ocorrem em cada turma. Adota-se uma perspectiva consonante com Patto (2015), cuja visão dos problemas de aprendizagem não está centralizada no sujeito individualmente, mas nos cruzamentos entre diversos contextos e relações. Busca-se, dessa forma, envolver as crianças e as professoras na construção dos sentidos e significados atribuídos aos processos de não aprender.

3 RESULTADOS PARCIAIS

ISSN: 2176 - 1396

As intervenções possibilitam problematizar o que ocorre em sala de aula, permitindo enxergar a criança para além do diagnóstico que a limita. Problematizar é, segundo Machado (1994), procurar entender o *funcionamento* de um fenômeno ao invés de seu motivo, preso em uma relação de causa-consequência.

A priori, foram feitas reuniões com a coordenação pedagógica do colégio, momento em que foi sugerido o trabalho com as turmas do terceiro ano. Posteriormente, ocorreram encontros com as professoras regentes, quando os “casos problemáticos” foram apresentados. As queixas das professoras sobre as crianças eram majoritariamente direcionadas aos alunos que receberam laudos médicos relacionados a déficit de aprendizagem, sendo as demandas centralizadas na falta de atenção, dificuldade na realização das atividades, comportamentos inadequados e agressividade. Além disso, as docentes se referiam aos alunos “problemáticos” pelos seus diagnósticos; ao invés de seus nomes, apresentavam o transtorno como fator de identificação, tal qual um sobrenome.

As visitas à sala de aula têm o intuito de criar vínculos com as crianças e desenvolver observações participantes. Como exemplo, citamos a primeira intervenção na qual foi solicitado que representassem a escola, através de desenho ou escrita. As atividades produzidas podem ser divididas em três categorias:

Figura 1 - Desenhos relacionados à sala de aula

Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 2 - Desenhos relacionados a atividades recreativas que ocorrem na escola

Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 3 - Desenhos não-relacionados à escola

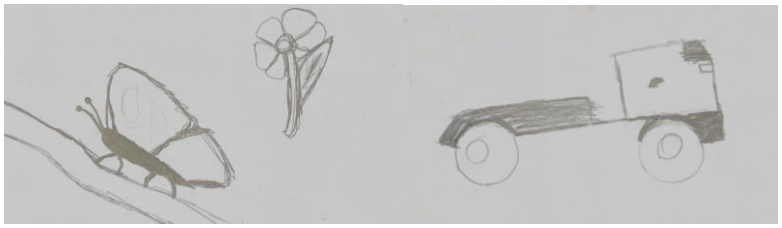

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em todas as turmas identificamos um elemento comum expresso nos desenhos: a ausência de pessoas. Os poucos que fogem desse padrão são mais coloridos e representam momentos de recreação, como recreio e aula de educação física. A hipótese levantada foi a de que as crianças não se reconhecem na escola e sentem-se à margem do seu próprio processo de desenvolvimento, como se a aprendizagem ocorresse de forma externa a elas. Nesse viés, há indícios da necessidade de intervir nas relações aluno-aluno e professora-aluno que estão comprometidas, visando construir o sentido de se estar na escola e a percepção de que são protagonistas da sua caminhada escolar. Afinal, pode haver uma escola sem carteiras, sem lousa e sem parquinho, mas não uma escola sem pessoas.

Em intervenção posterior, as produções descritas foram expostas para a turma. Primeiramente, ouviu-se as percepções dos alunos e das professoras em relação à atividade. Após, foram levantados os pontos que chamaram a nossa atenção, mencionados anteriormente, a fim de promover discussões. Nossa hipótese também pode ser confirmada pelos relatos sobre as crianças. Vitor[6], diagnosticado com TDAH e TOD, foi alvo de diversas reclamações. O menino é aluno da professora regente Ana e, desde a primeira conversa com a docente e a equipe pedagógica, o comportamento do garoto era um fator de grande preocupação. Foram relatadas queixas de agressividade, falta de engajamento nas atividades propostas e bagunça. Ele faz apenas atividades “adaptadas” com auxílio da professora auxiliar, porque possui “laudos”; então considera-se que ele não consegue acompanhar as tarefas da turma.

Durante as visitas à sala de aula, é visível que as atitudes de Vitor geram incômodo nos colegas e docentes. Ele anda pela sala, grita, é agressivo, faz poucas atividades. Existe um acordo que permite que ele saia da aula antes das demais crianças. Em uma de nossas conversas com a professora Ana, tivemos a oportunidade de olhar o caderno de Vitor, e o material recebido era completamente

[6] Todos os nomes apresentados são fictícios.

diferente do que se esperava: ao invés de um caderno desorganizado, existiam poucas atividades feitas, mas que foram realizadas com capricho.

O que será que o comportamento de Vitor nos comunica? Como uma criança "bagunceira", "indisciplinada", "agressiva" e que "não gosta da escola" mantém seus cadernos organizados e tenta acompanhar as atividades escolares? O que está realmente "bagunçado"? Mesmo Vitor estando em uma sala de aula, talvez não exista uma relação de pertencimento em relação à turma, já que o menino sente-se aluno da professora auxiliar, com quem faz atividades "adaptadas", e não da professora Ana. Identificar a contradição presente nessa história de escolarização pode contribuir para movimentar relações de aprendizagem paralisadas.

Por meio das observações participantes, demoradas e cuidadosas, pode-se enxergar a criança para além dos rótulos e diagnósticos. De acordo com Santos e Souza (2005, p. 294), os cadernos não são objetos neutros que servem unicamente para registro, mas, a partir deles, pode-se observar as relações que ocorrem no ambiente escolar: "O caderno é fonte de informações que possibilita ao professor formular não somente hipóteses relativas à aprendizagem, mas também relativas à personalidade do aluno, e ao modo como estes se relacionam com o saber e com a escola". Essa forma de registro pode ser compreendida como expressão da contradição que se passa nas relações de Vitor com seus colegas e professoras, para não reproduzir rótulos que são comuns em formas de educação violenta.

O primeiro aluno citado pela professora Edna em nossa conversa inicial, Henrique, possui diagnóstico de autismo. A principal queixa a respeito dele refere-se a interferências em momentos inapropriados, falando sobre assuntos que não se relacionam ao conteúdo. Não só a professora, mas também os colegas da turma têm ciência do diagnóstico, tanto que já falaram frases como "ele é estranho, tem autismo". Além dos comentários "inadequados", o aluno anda pela sala e, quando não consegue acompanhar a aula, chora, grita e se lamenta.

Em contrapartida, Henrique reclama com frequência que não é *escutado*. Em uma de nossas visitas, o aluno questionava repetidamente por que ninguém o suporta. Na intervenção em que solicitamos às crianças que representassem a escola, ele fez um aviãozinho com o papel destinado à atividade. A professora, então, disse que aviões de papel eram proibidos em sala de aula. Em resposta, Henrique questionou o motivo da proibição, já que "a escola é um lugar para aprender e brincar". Percebe-se, nesse sentido, que a escola passa a ser espaço de interdição das expressões. A

comunicação do aluno, possível naquele momento, recebe um juízo de valor: o avião é proibido, a fala é inapropriada. Ademais, o diagnóstico de autismo passa a mediar as relações escolares; uma mediação violenta e paralisante. Ele deixa de ser *Henrique* e passa a ser *autista*.

Para Machado (1994), as perguntas devem ser direcionadas às relações e às práticas, não aos objetos. Dessa maneira, reintegra-se à constituição histórica dos objetos naturalizados - ou seja, que passaram a ser vistos como parte da natureza da situação e, por conseguinte, foram cristalizados nas relações. Naturaliza-se, por exemplo, a não-aprendizagem de um aluno com laudo de autismo e naturaliza-se reduzir a causa do não-aprender a um fator biopsicológico. Assim, o olhar deixa de ser para o funcionamento dessas dificuldades, e volta-se para o silenciamento de um aluno visto como empecilho ao processo educativo da turma. Percebe-se que há situações cristalizadas nas relações com Henrique: normalizou-se ignorá-lo e vê-lo como um problema. Não se questiona como organizar seu processo de aprendizagem; o foco está em mantê-lo em silêncio.

Perguntar por que o aluno não aprende, coloca a não-aprendizagem como um objeto estático e imutável, e a questão permanece presa em uma relação de causa e consequência: não aprende porque tem autismo. Não há potência nessa perspectiva: há rótulo e aprisionamento. Portanto, é necessário mudar a pergunta, que prevê apenas uma resposta, questionando quais são as relações e práticas que produzem alunos, tal qual Vitor e Henrique, que não aprendem. Aqui, cabe esperança: “Não é, porém, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p. 95).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso relato descreve cenas de um projeto de extensão universitária em andamento, no qual já é possível identificar movimentos no ambiente educacional em que estamos intervindo, que envolvem desde a formação do grupo das famílias, a construção de possibilidades de diálogo com as professoras, o estabelecimento de vínculo com as crianças, até a elaboração de outra visão sobre a escola, como um espaço coletivo para o desenvolvimento das relações ensino-aprendizagem. A luta contra uma educação medicalizante e violenta permanece como finalidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

BRASIL. Ministério Público do Paraná. **SAÚDE - Governo quer protocolo para conter uso de Ritalina por crianças**. 21 de outubro de 2015. Disponível em: https://mppr.mp.br/Noticia/SAUDE-Governo-quer-protocolo-para-conter-uso-de-Ritalina-por-criancas. Acesso em: 26 de jul. 2023.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Novos Modos de Vigiar, Novos Modos de Punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 57, p. 31-44, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida**: Medicalização da educação. XV Plenário, Brasil, 2012. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/. Acesso em: 03 de ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na Infância: Psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 153-165, jan./abr. 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro entre saúde e educação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, Marilena Proença Rebello de. Problemas na aprendizagem ou problema na escolarização? *In*: SILVA, Divino José da.; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 49-56.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005 .

VIÉGAS, Lygia de Souza. Medicalização da infância SD. **Revista Muito**, Jornal A Tarde, Brasil, Edição #368, de 5 jul. 2015. Vídeo e edição de Fernando Vidas. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=3mFfs-oiirw>. Acesso em 3 ago. 2023.

O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NUMA ABORDAGEM SISTÊMICA NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Nelba Maria Teixeira Pisacco[1]

Thaiane de Góis Domingues [2]

RESUMO

O ensino da Psicologia da Educação na formação de Pedagogos pode transpor uma visão fragmentada da aprendizagem e do desenvolvimento, tanto no que se refere às diferentes fases de vida quanto à diversidade teórica que embasa os estudos neste campo. Este estudo tem por objetivos apresentar o Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida como uma proposta sistêmica para a formação do Pedagogo; e analisar as contribuições do desenvolvimento do laboratório sob a ótica dos licenciandos participantes. Trata-se de uma pesquisa-ação que teve como sujeitos as professoras/autoras e estudantes da disciplina de Psicologia da Educação II do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os indicadores de pesquisa foram obtidos nos registros das professoras e nos questionários endereçados a três turmas de alunos que participaram do referido Laboratório no ano letivo de 2022, em uma Universidade pública paranaense. Os achados foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os pressupostos sistêmicos que subsidiaram tanto a proposta do laboratório como a presente pesquisa pautaram-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Os resultados apontam que as atividades de laboratório de ensino em Psicologia da Educação proporcionaram uma ponte entre a teoria e a prática, ajudando os alunos a desenvolver habilidades práticas, analíticas e reflexivas que serão valiosas em suas futuras carreiras como educadores ou profissionais relacionados à educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Psicologia da Educação. Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento. Teoria Bioecológica.

1 INTRODUÇÃO

> Faz-se necessário [...] considerar a Psicologia da Educação como uma unidade dialética, cujos polos estão em contínuo movimento, num ir e vir entre o domínio da ciência Psicologia, que fornece as teorias, e o domínio da Educação, que é prática social que desejamos ver transformada com a interferência dos professores que se formam nas licenciaturas. (LAROCCA, 2007, p. 301)

Ao conceber Psicologia da Educação numa perspectiva dialética, destaca-se sua grande contribuição, entretanto, professores deste campo têm o desafio de superar a visão limitada da disciplina como um fundamento somente teórico. Outra dificuldade é contemplar a diversidade teórica que é própria da Psicologia, mantendo

[1] Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). nmtpisacco@uepg.br
[2] Doutora em Educação pela UEPG. Professora colaboradora no Departamento de Educação da UEPG. thaicampos@hotmail.com

a concepção das diferentes abordagens, sem fragmentar a construção do conhecimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao assumi-la como disciplina teórico-prática, modifica-se o "seu status na formação dos professores, para que adquira o sentido de trabalho vivo e não artificial" (LAROCCA, 2007, p, 302).

Com a premissa de enfrentar esses desafios, idealizou-se o projeto "Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem ao Longo da Vida", na disciplina de Psicologia da Educação II, no segundo ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade pública do Paraná, que teve sua primeira edição em 2019, que foi interrompido no período pandêmico, devido ao ensino remoto, e retornou em 2022.

Por se tratar de uma proposta inovadora no ensino da Psicologia, indaga-se: Como os estudantes de Licenciatura em Pedagogia percebem a sua participação nas diversas atividades propostas nesse projeto?

Para tal compreensão, apresenta-se o Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida como uma proposta sistêmica para a formação do Pedagogo; e analisa-se as contribuições do desenvolvimento do laboratório sob a ótica dos licenciandos participantes. Dada as características, trata-se de uma pesquisa-ação que, na concepção de Thiollent (2009), tem a participação dos atores envolvidos no processo e na busca por mudanças e melhorias práticas, com envolvimento no planejamento, implementação e análise. Os sujeitos da pesquisa são as duas professoras/autoras e os estudantes de três turmas, uma do período matutino e duas do noturno, que participaram da disciplina no ano letivo de 2022.

Da elaboração da proposta de formação à investigação de seus resultados, considerou-se o ciclo de ações reflexivas, que inclui as etapas não lineares de: 1. diagnóstico, pela análise das demandas no ensino da disciplina; 2. planejamento, na organização e proposição do projeto discutida junto com os alunos; 3. implementação, desenvolvimento das ações no contexto da disciplina; 4. observação, direta e a partir do registro pelos atores; 5. análise, dos processos e dos indicadores coletados; e 6. planejamento para a próxima etapa. Considera-se que essas etapas promovem aprendizagem e melhoria contínuas das ações, nas quais os participantes têm voz na definição dos problemas, na coleta de dados e nas decisões sobre as ações.

Neste estudo, analisam-se os indicadores obtidos nos registros das professoras e nas respostas de 11 alunos de questionários enviados a 70 estudantes (16%), via Google Forms, cujo link foi disponibilizado nos grupos de Whats App das turmas. Ao acessá-lo, primeiramente, o estudante aderia à participação por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo de sua identidade e os meios de divulgação dos resultados da pesquisa. Após o aceite, liberava-se o acesso ao preenchimento de vinte questões, sendo nove de múltipla escolha e onze abertas. A organização do Laboratório e os achados, que foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), são detalhados na sequência.

2 O APORTE DE BRONFENBRENNER COMO EIXO DE ARTICULAÇÃO NO LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Os pressupostos sistêmicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) subsidiaram a proposta do laboratório e a presente pesquisa.

Bronfenbrenner concebe o desenvolvimento como processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O desenvolvimento é entendido com uma:

> [...] mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, [...] é o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 05).

Por conseguinte, para melhor entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve, explicado pelo autor pelo Modelo PPCT, uma interação dinâmica entre quatro dimensões: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O contexto é descrito em sistemas que se influenciam mutuamente, afetando o desenvolvimento da pessoa: o microssistema - ambiente imediato, o mesossistema - interações entre microssistemas, o exossistema - ambientes indiretos, e o macrossistema valores culturais e sociais.

As características individuais da pessoa em desenvolvimento interagem com os contextos nos quais ela está inserida, desde o grupo mais próximo até a realidade mais distante, num processo que ocorre ao longo de toda a sua vida. A pessoa também é um elemento ativo e interativo do seu próprio processo de desenvolvimento (BENETTI et al, 2013). A análise do processo e das múltiplas interações possibilita identificar fatores promotores de risco de proteção ao desenvolvimento nos diferentes

ambientes em que a pessoa está inserida e desenvolver estratégias eficazes para lidar com esses fatores. Essa abordagem reconhece a complexidade das interações entre os sistemas ecológicos e a importância de considerar múltiplos fatores para entender o desenvolvimento humano de forma abrangente.

Em síntese, a visão sistêmica de Bronfenbrenner enfatiza a interconexão, interdependência e complexidade dos sistemas e contextos nos quais as pessoas estão imersas. Essa abordagem ajuda a compreender como as pessoas se desenvolvem em ambientes dinâmicos e em constante mudança, considerando as influências múltiplas e recíprocas que afetam suas trajetórias de desenvolvimento.

A partir desses pressupostos, compreende-se que a educação deve promover a motivação e a relação do sujeito com o seu contexto. No caso do ensino acadêmico, este processo deve possibilitar uma percepção ampla e aprofundada da realidade ao qual o futuro profissional atuará. Por conseguinte, entende-se que o ensino da Psicologia da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia pode transpor uma visão fracionada do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, de forma que tanto as fases de vida, quanto as diferentes correntes teóricas que embasam os estudos da área sejam estudadas em uma perspectiva integrada e ampla.

O projeto ‘Laboratório Desenvolvimento e Aprendizagem ao Longo da Vida’, descrito a seguir, foi pensado como uma alternativa para superar essas fragmentações. Proposto para o segundo ano do curso, sendo que no primeiro ano é abordada a constituição da Psicologia da Educação e os aportes gerais das abordagens teóricas.

A proposta articula ensino e extensão universitária e visou oportunizar aos acadêmicos a compreensão da multiplicidade de referenciais na área, a relevância de cada um deles e a possibilidade de integração do conhecimento arraigado, quando em contato com a realidade escolar; bem como, o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento como processos contínuos, da pessoa como ser em desenvolvimento e em contexto, com algumas características distintas em diferentes fases da vida. Buscou-se criar um ambiente ativo e participativo, que possibilitasse construir conhecimentos em situações reais ou simuladas de ensino e aprendizagem, propiciando atividades lúdicas para a comunidade.

A concepção de laboratório foi desenvolvida na perspectiva metodológica de proporcionar aos estudantes uma abordagem prática e experiencial na construção de conhecimentos e nos ambientes construídos para esta finalidade. O espaço físico,

onde parte das atividades do projeto foram desenvolvidas é o Laboratório Lúdico Pedagógico (Lalupe), um espaço amplo e seguro na Universidade, com diferentes ambientes e materiais, jogos e brinquedos que atendem a diferentes faixas etárias.

O ponto de partida para o desenvolvimento do projeto, no início do ano letivo, foi o estudo da abordagem teórica de Bronfenbrenner (1996), não abordada no primeiro ano. Desta maneira, buscou-se que os futuros pedagogos, para além das determinações biológicas e sociais, pudessem compreender que o olhar acerca do contexto e das interações do indivíduo oportunizam uma visão sistêmica da realidade.

Após isso, apresentou-se e discutiu-se o projeto do Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida, com sua sistemática própria de realização, ancorada na perspectiva bioecológica de desenvolvimento. Entende-se que essa abordagem não se opõe a outras teorias psicológicas, mas fornece uma perspectiva contextual e sistêmica, destacando a importância dos contextos ecológicos e das interações sociais na compreensão do desenvolvimento humano.

O Quadro 1 apresenta diferentes aspectos da organização do projeto.

Quadro 1 – Organização do Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida

Aspectos	**Distribuição**
Oficinas por faixa etária com participantes da comunidade	Oficina 1 – do nascimento aos 3 anos
	Oficina 2 – de 4 a 6 anos
	Oficina 3 – de 7 a 11 anos
	Oficina 4 – de 12 a 18 anos (adolescência)
	Oficina 5 - de 19 a 59 anos (vida adulta)
	Oficina 6 – a partir de 60 anos (velhice)
Organização da turma	Distribuição da turma em 5 grupos (G1, G2, G3, G4 e G5), cada grupo ficará responsável por 1 tarefa de organização e um eixo teórico
Tarefas de organização das atividades no Laboratório Lúdico Pedagógico	T1 - Convite e seleção dos participantes da comunidade, obtenção de autorização dos responsáveis
	T2 - Organização e higienização do Laboratório Lúdico Pedagógico
	T3- Assinatura do TCLE, entrevista sobre desenvolvimento com os responsáveis ou participantes
	T4 - Organização das atividades da oficina e interação com os participantes da comunidade
	T5 - Registros das atividades em fotos e vídeos curtos
Eixos teóricos	E1 - Desenvolvimento neuropsicomotor (aspectos de desenvolvimento típico e atípico)
	E2 - Epistemologia Genética (Jean Piaget e colaboradores)
	E3 - Histórico-Cultural (Vygotsky e Elkonin)
	E4 - Psicogênese da pessoa completa (Henry Wallon)
	E5 - Psicanálise e Psicossocial (Freud, Melanie Klein, Whinicot, Erick Erickson)
Etapas de cada oficina	1. Organização da atividade e distribuição de tarefas e teorias para os grupos (em sala de aula)
	2. Realização com os participantes da comunidade no (Lalupe - coletivo), observação e registro na ficha de observação pelos alunos (individual)
	3. Organização do seminário a partir da análise dos dados coletados nas fichas, imagens e entrevista em articulação com a perspectiva teórica designada ao grupo (sala de aula)
	4. Seminário com apresentação dos grupos sobre análise da faixa etária a partir do eixo teórico
	5. Elaboração da segunda parte da ficha, síntese de aspectos teóricos práticos (individual)

Fonte: As autoras com base nos registros do projeto Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento ao longo da vida (2022).

ISSN: 2176 - 1396

As atividades do Laboratório propiciam diferentes articulações, sendo entre: teoria e prática; ensino e extensão; atividades em sala de aula e oficinas no Lalupe; atividades coletivas, em equipes e individuais; tarefas de organização prática e de estudos; eixos teóricos e grupos de participantes e diferentes etapas de desenvolvimento.

Para contemplar todas as idades, foram desenvolvidas 6 oficinas com 5 etapas de organização cada uma. A realização das oficinas com participantes da comunidade acontece no espaço físico do Lalupe em parte, distribuídas de acordo com as etapas de ensino escolar. Os participantes ou seus responsáveis (no caso de crianças e adolescentes) são convidados e esclarecidos sobre as atividades a serem realizadas e realizam a assinatura de um TCLE.

As teorias da psicologia foram organizadas em 5 eixos de teóricos e a cada etapa do laboratório, com cada faixa etária, ocorre a análise de comportamentos, atitudes e desenvolvimento dos sujeitos participantes à luz desses e referenciais teóricos, que podem ser estudadas em momentos de observação, registros e reflexões, associando os estudos teóricos à realidade dos estudantes.

As tarefas (T1 a T5) foram realizadas pelos grupos sob orientação, contemplando o planejamento de atividades a serem desenvolvidas com a comunidade, o preenchimento e estudo do histórico de desenvolvimento de cada participante, o registro de imagens ao longo das atividades, bem como a realização das atividades planejadas junto aos participantes.

A cada oficina, cada grupo recebia uma tarefa e um eixo teórico, na sequência as tarefas e os eixos eram trocados de modo que os grupos executassem todas as tarefas e abordassem eixos teóricos distintos, no decorrer do projeto.

Apenas na Oficina 5, os participantes foram os próprios alunos e a professora da turma que realizaram uma dinâmica para compartilhar sobre suas vidas como adultos, discutir e analisar à luz dos referenciais que estudam esta etapa.

4 RESULTADOS PARCIAIS: PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LABORATÓRIO

Os acadêmicos participantes foram identificados por letras, de A à K, de maneira a garantir a confidencialidade. Dos participantes, 6 (54,5%) estudavam no turno matutino e 5 (45,5%) no noturno. Na mesma proporção, identificou-se que 6

alunos trabalhavam em atividades pedagógicas em escolas com crianças, de modo que poderiam estabelecer a relação entre a teoria e a prática profissional em exercício ao longo do Laboratório.

Considerando a imersão nos referenciais da psicologia para analisar a cada oficina realizada, a relação entre a teoria estudada e as aprendizagens no decorrer do projeto, os participantes foram unânimes ao afirmar sua relevância:

> Colaborou para meu desenvolvimento e compreensão sobre cada faixa etária das crianças, pois hoje estamos em campo fazendo estágio e conseguiu ter um olhar mais crítico e observador. (ALUNO F, QUESTIONÁRIO).
> A prática com a teoria, muitos conceitos que a professora passava em sala foi conseguido ser abordado também na prática facilitando a compreensão. (ALUNO I, QUESTIONÁRIO).

A práxis que envolve a relação teoria-prática relatada pelos alunos, caracteriza na ótica de Bronfenbrenner (1996) o seu processo de desenvolvimento, por meio da realização de atividades complexas, resolução de problemas e aquisição de novos conhecimentos.

Todos os respondentes apontaram que sistemática do Laboratório gerou contribuições ao seu desenvolvimento acadêmico, desencadeou diferentes níveis de interações na organização das atividades, divisão em equipes e de responsabilidades. Sobre quais atividades foram mais significativas nesse processo, preponderaram respostas (9) que indicaram o planejamento de atividades e a interação com crianças, adolescentes e idosos. Todas as alternativas foram assinaladas e nenhuma atividade foi considerada irrelevante.

O nível de dificuldade de preenchimento individual dos relatórios, exigido ao término de cada oficina foi considerado por 64,6% como fácil, muito fácil ou sem dificuldades, frente a 36,4% que o apontou como difícil. O Aluno E destacou como dificuldade “relacionar as observações dos indivíduos na prática com as teorias”. Por sua vez, o Aluno D colocou que: “Pra mim, foi fácil. Pois não faltei em nenhum dos dias, então com a observação atenta aos participantes, tive facilidade em escrever os relatórios”.

A perspectiva relacional nas atividades acadêmicas não é frequente, por conta disso entende-se que o Aluno E apresenta a dificuldade de fazer as relações tendo em vista o quanto o processo exige estudo, análise e interface entre os conhecimentos e a realidade. Por sua vez, a fala do Aluno D demonstra o quanto a participação, as trocas auxiliaram o processo. Embora o Aluno D e E tenham recebido as mesmas

ISSN: 2176 - 1396

orientações, estado nas mesmas etapas do Laboratório, seus relatos são distintos acerca de uma mesma atividade. Para Bronfenbrenner y Morris (2006) isso se associa ao sistema de disposições individuais, a motivação de cada um deles, que é variável e por conta disso pode diferenciar o rendimento e o engajamento de uma pessoa em um determinado contexto.

Como demonstrado ao longo do texto, o trabalho junto as oficinas é predominantemente coletivo, refletindo a realidade escolar, dos futuros professores/pedagogos. O exercício de diálogo, organização, divisão de responsabilidades, construção coletiva de atividades, documentos e registros ao longo de todo o semestre exige a interação entre os alunos de cada equipe e entre as equipes, de forma que o Laboratório aconteça. Quando questionados acerca do nível de dificuldade/facilidade no trabalho coletivo, 18,2% dos respondentes a apontou como difícil, frente a 36,4 % que consideram sem dificuldades e 45,5% fácil. Entre as dificuldades, foi relatado que: “Difícil, por conta de alguns realmente participarem e outros nem tanto” (ALUNO J, QUESTIONÁRIO).

O envolvimento coletivo em atividades, distante da comum organização de trabalhos acadêmicos onde cada um faz a sua parte, gera, de fato, estranhamento nos alunos. A fragmentação do trabalho e do estudo está arraigada e uma proposta que exige o contrário modifica o *modus operante* das turmas envolvidas no Laboratório, tal como apresentado pelo aluno G:

> Nos momentos de organização da oficina, ter uma equipe foi super bom, pois era possível dividir e trabalhar cooperativamente na realização das atividades. Por exemplo, enquanto alguns observavam as crianças, outros interagiam com elas, ou entrevistavam os pais; a depender da atividade designada ao grupo. (ALUNO G, QUESTIONÁRIO).

E foi de forma coletiva, também, que os acadêmicos realizaram os seminários, apresentando as relações que estabeleceram entre a teoria que estava sob sua responsabilidade e a análise do desenvolvimento. Sobre a realização do seminário, 36,4% dos alunos acharam que foi fácil, a mesma quantidade considerou que não tiveram dificuldades e outros 27,3% acharam difícil. Um aspecto preponderante foi a transposição do entendimento acerca de cada teoria, variando de acordo com o estudo realizado ou a faixa etária observada:

> Em algumas teorias foi fácil e algumas exigiram mais estudo. (ALUNO B, QUESTIONÁRIO).
> Difícil porque no primeiro momento é complicado entender cada desenvolvimento ou estágio da criança, aqui que entra a pesquisa mais

> profundo ler e reler os teóricos e fazer análise, para se ter uma compreensão. (ALUNO F, QUESTIONÁRIO).

Para além de elaborar os seminários, os acadêmicos também assistiram as apresentações de seus colegas. Foi unanimidade pelos respondentes que o momento de escuta foi significativo em sua aprendizagem. Aprender junto aos outros e com base em conhecimentos e competências que não se possui, envolve a perspectiva bioecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (2006).

Uma das propostas do Laboratório de Aprendizagem e Desenvolvimento é apontar como ocorrem o desenvolvimento e aprendizagem, realmente, ao longo de toda a vida. Quando os licenciandos foram questionados se houve mudança de concepção durante os estudos e qual seria a mais significativa apontaram:

> Sim, que as crianças são capazes de realizar várias ações. (ALUNO A, QUESTIONÁRIO)
> Sim, ajudou a compreender a teoria. (ALUNO B, QUESTIONÁRIO)
> Sim, a oficina dos idosos e adultos. (ALUNO C, QUESTIONÁRIO)
> Sim, a partir do laboratório pude perceber que coisas que fazemos ao longo da vida e consideramos "normais" são carregadas de significados. (ALUNO D, QUESTIONÁRIO)
> Sim, faixa etária dos bebês e seu desenvolvimento. (ALUNO F, QUESTIONÁRIO)

As respostas evidenciam o quanto o olhar para bebês, adultos e idosos supera o enfoque de estudo da faixa etária que é contemplada na educação básica. Realizar a observação em atividades dirigidas, com a troca constante com colegas, estudo, retomada e sistematização do conhecimento permite aos acadêmicos uma visão ampliada do desenvolvimento a aprendizagem, ressignificando seu entendimento sobre ele e implicações sobre o contexto em que irão atuar.

Os indicadores obtidos na análise do conjunto das respostas apontaram que os objetivos propostos pelo projeto foram compreendidos pelos alunos:

> Segundo o que compreendi da intenção de realização do Laboratório, a promoção da análise era um ponto central, ou seja, a relação entre a teoria estudada e a observação do comportamento das crianças, jovens e adultos foi o principal movimento que realizemos. Claro que, enquanto estudo teórico, havia uma certa dificuldade, pois seu desenvolvimento se dá através da reflexão. (ALUNO G, QUESTIONÁRIO).

Em síntese, identificaram-se as seguintes categorias de contribuições: a construção de um olhar atento sobre o sujeito a partir da observação; a articulação entre a observação e interação com os indivíduos facilitou a compreensão das teorias estudadas, simultaneamente; a compreensão sobre as diferentes etapas da vida; a

orientação das professoras na mediação da relação teoria-prática; a disponibilização de materiais para estudo construção de conceitos e elaboração dos seminários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se um projeto de Laboratório construído coletivamente, por professores e estudantes, que encararam o desafio de entender como as pessoas se desenvolvem e aprendem ao longo do tempo e como os fatores ambientais e educacionais influenciam esse processo.

As diferentes etapas demandaram habilidades práticas, de comunicação e de trabalho em equipe; integração de múltiplos conceitos numa visão sistêmica; a observação e reflexão sobre situações reais ou simulações, aliando as teorias psicológicas de forma interdisciplinar para analisar e propor soluções à prática pedagógica.

Em suma, ainda que com limitações acerca do número de respondentes, os resultados indicaram que as atividades de laboratório de ensino em Psicologia da Educação proporcionaram uma ponte entre a teoria e a prática, ajudando os alunos a desenvolver habilidades práticas, analíticas e reflexivas que serão valiosas em suas futuras carreiras como educadores ou profissionais relacionados à educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENETTI, I.C. et al. Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. **Handbook of child psychology** – vol. 1: theoretical models of human development. New York: John Wiley, 2006.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD, Campinas,**v. 08, n. 02, p. 295-306, jun. 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2009.

INTERSEÇÕES ENTRE BULLYING E CYBERBULLYING EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA

Leo Cit Delari[1]

Ana Carina Stelko Pereira[2]

Dayse Lorrane Gonçalves Alves[3]

Tiago Makoto Watanabe[4]

RESUMO

O bullying é uma forma de agressão constante no ambiente escolar, e pode ser assim rotulado se sua prática for intencional, recorrente e demonstrar desequilíbrio de poder entre seus autores e vítimas. Tradicionalmente, tal violência se dava exclusivamente de modo presencial, podendo ser tanto de natureza verbal, como, por exemplo, através de provocações ou xingamentos ou de agressões físicas como socos ou chutes. O cyberbullying é um desdobramento dessa violência quando praticada em ambientes virtuais. Exemplos podem incluir compartilhamento de mensagens agressivas ou imagens de caráter humilhante ou difamatório. Este estudo tem como objetivo apresentar a prevalência de vitimização por bullying e cyberbullying em estudantes de ensino médio do Estado do Ceará para através deste recorte termos uma noção de seu impacto. Foi utilizado um banco de dados com respostas de 528 adolescentes do primeiro ano do ensino médio residentes em Fortaleza, os quais foram selecionados por amostra aleatória estratificada. O resultado mostrou que entre os participantes envolvidos em bullying, além de casos isolados de autoria e vitimização, há também uma porcentagem significativa (30%) que pratica ou sofre essa violência simultaneamente em ambientes virtual e presencial, demonstrando, portanto, a complexidade deste fenômeno e a urgência de medidas preventivas para evitá-lo e reduzir seus danos.

Palavras-chave: Bullying. Cyberbullying. Ensino médio. Jovens. Violência.

1 INTRODUÇÃO

O bullying escolar é uma forma de agressão recorrente entre estudantes em ambientes escolares ao redor do mundo, e as escolas brasileiras não são exceção. Tradicionalmente, tal violência se dava exclusivamente de modo presencial, podendo ser tanto de natureza verbal, como, por exemplo, através de provocações e xingamentos, como também de caráter físico, quando os jovens são alvos de chutes, socos, induzidos a tropeçarem, ou têm os seus pertences roubados ou destruídos. O que caracteriza o bullying, além de tais tendências agressivas, é a intencionalidade

[1] Graduando, Universidade Federal do Paraná, leocitdelari@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Federal do Paraná, anastelko@gmail.com
[3] Doutoranda, Universidade Federal do Paraná, dayselorranealves@gmail.com
[4] Graduando, Universidade Federal do Paraná, tiago.makoto@ufpr.br

do autor, repetitividade das agressões e o desequilíbrio de poder entre autores e vítimas (OLWEUS, 2003).

Com o maior acesso de jovens a ferramentas digitais da informação e comunicação, esse fenômeno se desdobrou em uma nova vertente conhecida como cyberbullying, que se refere a agressões intencionais e repetidas que acontecem por meio dessas tecnologias Pode incluir o compartilhamento de imagens comprometedoras que exponham a vítima sem o seu consentimento, o envio de mensagens em tom de agressão ou ameaça através de meio virtuais e a elaboração e divulgação de montagens que ridicularizam o alvo da violência. Com relação às especificidades do cyberbullying em um contexto global CRAIG et al. (2020) apontam que o uso de mídias sociais se tornou parte integral da vida adolescente, e isso trouxe consequências negativas à saúde mental dos jovens através de formas de agressão online. Os autores exploraram fatores como idade, gênero, e diferenças entre países, e sua relação com a prática e vitimização de cyberbullying. Sua conclusão foi que com o uso problemático de mídia social gerou novas oportunidades para agressões online e deve haver uma intervenção da saúde pública para sanar o problema (CRAIG et al., 2020).

Quanto ao fenômeno do bullying sob uma perspectiva nacional, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), organizada pelo IBGE em 2019, mostrou que 23% de seus entrevistados já foram intimidados ou caçoados por seus colegas a ponto de se sentirem magoados, incomodados, aborrecidos, ofendidos ou humilhados nos 30 dias anteriores à coleta de dados. Entre estas pessoas, as meninas apresentaram percentuais maiores (26,5%) que os meninos (19,5%). Os índices entre as vítimas de escolas particulares (22,9%) se mostraram bem próximos ao de escolas públicas (23,0%). (IBGE, 2019).

Mesmo que haja controvérsias na literatura sobre a natureza desse fenômeno, alguns autores defendem que o cyberbullying se trata de uma extensão do *bullying* tradicional, pois reproduz ou intensifica conflitos iniciados nos ambientes educacionais; também apresenta as características de repetição, intenção e desequilíbrio de poder; e há, geralmente, um sobreposição entre as violências, sendo que cyber-autores e cyber-vítimas tendem também a serem autores e vítimas de bullying tradicional (OLWEUS, 2003).

Com o objetivo de termos uma medida razoável do impacto do bullying em um contexto nacional e refletir sobre possíveis soluções para um problema

contemporâneo tão frequente e nocivo, desenvolvemos esta pesquisa com adolescentes das escolas públicas de ensino médio de tempo integral do município de Fortaleza, Ceará, no período de abril de 2018 a outubro de 2019. As escolas de tempo integral são definidas como escolas que funcionam de 7 horas ou mais por dia e que oferecem: almoço para seus alunos, atividades em tempo integral sob responsabilidade da gestão escolar e atividades extraclasse articuladas com o ensino em sala de aula (KAMSKI et al., 2018; ZAPLETAL et al., 2019).

2 DESENVOLVIMENTO

Revisão da literatura

Modecki et al. (2014) propuseram-se a investigar os fatores que motivam o bullying nos ambientes virtual e presencial, bem como suas interseções e chegaram à conclusão de que a discrepância na definição do que caracteriza o bullying pode influenciar os resultados dos dados apurados em pesquisas sobre o tema. Para desenvolver sua meta análise apontando a relação entre bullying e cyberbullying, os autores realizaram uma busca por palavras-chave em bancos de dados e encontraram cinco teses e dissertações sobre adolescentes entre 12 e 18 anos, contendo índices tanto de prevalência para bullying quanto de cyberbullying escolares (MODECKI et al., 2014).

Foram encontrados índices brutos de prevalência de 35% para envolvimento em bullying e de 15% para envolvimento em cyberbullying. Cabe notar que o modo de questionar os participantes alterou os índices de prevalência. Incluir uma definição com três critérios principais para bullying aumentou a prevalência nos estudos investigados na revisão. Quando se empregou o termo “bully” produziu-se índices de prevalência mais baixos, especialmente com relação a agressões cibernéticas. Os resultados meta-analíticos de Modecki et al. (2014) indicam alta correspondência entre perpetração de bullying e cyberbullying (r^2=0,47) e entre vitimização de bullying e cyberbullying (r^2= 0,40). Modecki et al. (2014) sugerem ser importante que as intervenções foquem não apenas no cyberbullying, como no bullying como um todo.

Quanto ao fenômeno do bullying sob uma perspectiva nacional, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), organizada pelo IBGE em 2019, mostrou que 23% de seus entrevistados já foram intimidados ou caçoados por seus colegas a ponto de se sentirem magoados, incomodados, aborrecidos, ofendidos ou humilhados nos 30 dias anteriores à coleta de dados. Entre estas pessoas, as meninas apresentaram

percentuais maiores (26,5%) que os meninos (19,5%). Os índices entre as vítimas de escolas particulares (22,9%) se mostraram bem próximos ao de escolas públicas (23,0%). A faixa etária mais significativa nestes casos, tanto para meninas (27,7%) quanto para meninos (20,4%) foi a de jovens entre 13 e 15 anos. A grande região brasileira que apresentou a maior incidência de casos de bullying entre os entrevistados foi o Centro-Oeste (25,5%). Quando abordados sobre o motivo para sofrerem bullying os motivos mais citados foram aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%) (IBGE, 2019).

População e amostra

A pesquisa foi realizada com 528 adolescentes do primeiro ano do ensino médio, 274 na escola profissional e 254 na escola não profissional. O município de Fortaleza possui cerca de 11.645 adolescentes matriculados no Ensino Médio Integral sendo que 5801 adolescentes estão matriculados apenas no 1º ano do Ensino Médio (CEARÁ, 2017). A amostra foi aleatória estratificada, considerando-se: tipo de escola, profissional (N=3060) e não profissional (N=2741); a divisão oficial da cidade em seis regionais de saúde; erro de amostragem de 3%; e nível de significância de 5%.

Instrumento de coleta de dados

Empregou-se a Escala de Violência Escolar - Versão Estudantes a qual é composta pela Escala de Vitimização entre Alunos - EVA, Escala de Autoria de Violência entre Alunos - EAVA, Escala de Vitimização a Alunos por Funcionários – EVAF e Escala de Comportamentos de Risco - ECR. Para este trabalho, não foi utilizada a EVAF e a ECR. As escalas são autoaplicáveis, preenchidas pelos estudantes (crianças e adolescentes), e investigam a violência escolar vivenciada e praticada. As questões são respondidas em escala *Likert* de cinco pontos, variando de 1 = nenhuma vez a 5 = 7 vezes ou mais.

Em relação ao EVA, esta escala investiga a ocorrência de vitimização na escola (CORTEZ et al., 2019). São 18 questões referentes à vitimização entre alunos, com indicadores associados à frequência tendo duas dimensões: vitimização presencial (11 itens) e vitimização virtual (7 itens). Estas dimensões apresentam índices de consistência interna de 0.85 e o escore total precisão entre teste-reteste, em um intervalo de 30 dias, de 0.64. Por fim, o EVA apresenta validade convergente com a Escala de Estresse Infantil (ESI), tendo-se percebido correlações positivas significativas superiores a 0.65 entre os escores da EVA e da ESI.

Já a EAVA apresenta 16 itens que investigam a autoria presencial de violência entre alunos (11 itens) e autoria por meio virtual (cinco itens). O conjunto de todos os itens da EAVA apresentou consistência interna, com alpha de Cronbach, de 0.91, enquanto a autoria presencial foi de 0.87 e a virtual de 0.79. Quanto à precisão entre teste-reteste, em 30 dias, este instrumento apresenta razoável precisão em relação à autoria presencial (R=0.65, p<0.001) e total (R=0.64), mas insuficiente no quesito autoria virtual (R=0.09) (CORTEZ et al.. 2019; VALLE et al., 2018).

3 TEXTO

Procedimentos de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados, inicialmente, realizou-se um momento de formação e treinamento dos aplicadores. Após isso, iniciou-se a etapa de contato com as escolas, na qual a pesquisadora principal contactava a coordenação com o intuito de agendar uma reunião para a apresentação do projeto. Nesta reunião, a pesquisadora entregava as cópias do termo de anuência da Secretaria Estadual de Educação e do parecer do comitê de ética. Caso a escola aceitasse participar da pesquisa, dois dias seguidos eram combinados para a coleta de dados, um para a entrega dos termos de consentimento dos pais aos adolescentes e outro para a aplicação dos questionários. Quando a escola não aceitava participar da pesquisa, a pesquisadora entrava em contato com a segunda escola com o maior quantitativo de alunos da regional.

No primeiro dia de coleta, os aplicadores visitavam cada turma de primeiro ano, apresentavam os objetivos da pesquisa, esclareciam os princípios éticos de participação e distribuíam os termos de consentimentos dos pais ou responsáveis. No dia seguinte, segunda etapa da coleta, somente os alunos que traziam os termos de consentimento assinados pelos pais ou responsáveis poderiam participar da pesquisa. Em seguida, os aplicadores entregavam os termos de assentimentos e os questionários a esses adolescentes. Depois que os adolescentes assinaram o termo de assentimento, os aplicadores realizaram uma explicação sobre o preenchimento dos questionários. Quando os adolescentes finalizaram o processo de preenchimento, os aplicadores solicitaram para que eles revisassem o instrumento para identificar se havia algum item em branco.

Realizou-se uma análise descritiva das características sociodemográficas, sendo estas gênero, idade e etnia e se a família é beneficiária do Programa Bolsa

Família. O envolvimento em bullying foi investigado por meio de duas variáveis: vitimização e autoria, conforme quadro 1. Primeiramente foi feita a distinção entre envolvidos e não envolvidos. Os envolvidos por sua vez, foram divididos entre os que são apenas vítimas, apenas autores e os autores-vítimas (aqueles que se encaixam em ambas as categorias. A partir dessa distinção, foi feito um novo recorte entre o ambiente da agressão: online, presencial ou em ambos os ambientes. Para descrever os ambientes de agressão dos autores-vítimas, foram feitas descrições mais específicas: vitimização presencial e autoria online, vitimização online e autoria presencial, vitimização híbrida e autoria presencial, vitimização híbrida e autoria online, vitimização híbrida e autoria híbrida, vitimização presencial e autoria híbrida e vitimização online e autoria híbrida.

Classificação da Variável "Bullying"

A classificação se divide em vítima, autor ou não envolvido. Os fatores incluem os caráteres presencial ou virtual da atividade dos envolvidos. No caso das vítimas, o fator presencial é dividido em 11 itens e virtual em 7. No caso dos autores o fator presencial também se divide em 11 itens, mas o virtual se divide em 6. É considerado vítima ou autor quem estiver acima da média +1 de desvio padrão da amostra de participantes, conforme já se empregou em outros estudos (PRADO**,** STELKO-PEREIRA, 2019)

Aspectos éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por meio do parecer nº 3.285.645/2019. Na realização da pesquisa, todos os participantes foram previamente informados dos objetivos do estudo, ocasião em que lhes foram assegurados o anonimato e a possibilidade de desistência. Somente participaram da pesquisa os adolescentes que tiveram autorização de seus pais ou responsáveis por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, os participantes também autorizaram sua participação mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

4 TEXTO

Resultados

Notou-se que aproximadamente 80% dos participantes não se envolveram em bullying, representando uma maioria significativa, conforme Figura 1. Da minoria de envolvidos, que se aproxima de um quinto dos participantes, pouco menos da metade foi identificada apenas como vítima. Entre os restantes, quase 30% apresentam envolvimento híbrido.

Figura 1 – Porcentagem de envolvidos de acordo com as categorias de vítimas, autores, vítimas-autores presencial e online (N=528)

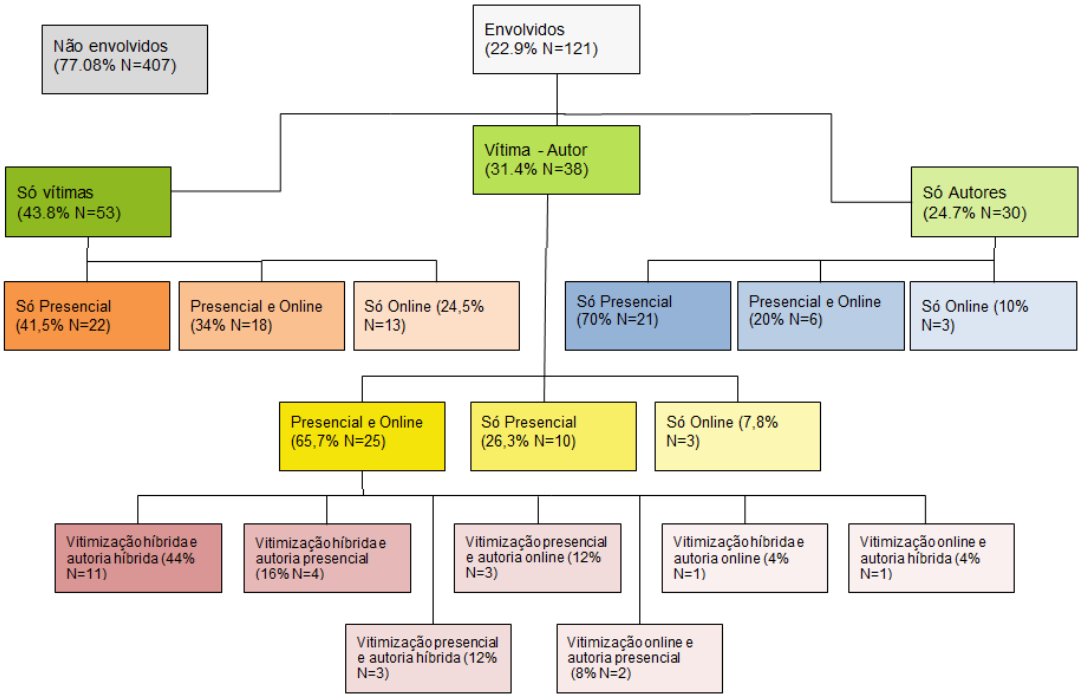

Fonte: DELARI, PEREIRA, GONÇALVES, WATANABE (2023)

Entre os participantes que são apenas vítimas, a maioria teve apenas envolvimento presencial. Com uma porcentagem um pouco mais baixa estavam as vítimas híbridas e, por fim, as vítimas exclusivamente virtuais, estas com a menor representatividade.

Entre os que foram identificados apenas como autores, a grande maioria, que chega a 70%, só teve envolvimento presencial. Em seguida, a porcentagem mais significativa é a de autores híbridos que chega a 20%, enquanto o menor índice é o dos que são autores apenas no ambiente virtual, que representam apenas 10% da amostra.

Entre os que são simultaneamente autores e vítimas, a maioria, que inclui mais da metade dos que se encaixam nesta categoria, teve envolvimento tanto no ambiente presencial quanto online. Os autores-vítimas que atuam apenas presencialmente vêm em seguida, representando cerca de um quarto dos entrevistados. Sendo assim, a minoria é formada pelos autores-vítimas exclusivamente virtuais.

Entre as sete categorias existentes para descrever o hibridismo de ambientes entre os autores-vítima, a que apresenta maior porcentagem é a dos que são tanto autores quanto vítimas em ambos os ambientes (virtual e presencial), correspondendo a quase metade dos participantes deste recorte. Já o menor índice encontrado entre autores-vítimas de ambientes híbridos, é o dos que se encaixam nas combinações "vitimização híbrida e autoria online" e "vitimização online e autoria híbrida": apenas um participante se encaixou em cada uma destas subcategorias.

Embora a maioria dos participantes não tenha sido identificada como autor ou vítima de bullying e/ou cyberbullying, o número de envolvidos ainda se mostra significativo o suficiente para despertar preocupação (22,9%; 121). Isso levanta o questionamento de como a prevalência na capital cearense se compara a outros grandes centros do Brasil, já que, embora preocupantes, as porcentagens são relativamente baixas. Dados do IBGE mostram que na distribuição de razão de chance de escolares de 9º ano do ensino fundamental sofrerem bullying na escola, Fortaleza atinge um índice próximo de 1,0 (sendo que os resultados 1 < OR < 1,2 ou acima de 1 - OR>1 podem ser considerados fatores de risco) o que mostra que residir nesta cidade é um fator de risco para ser vítima de bullying. É um índice mais baixo que o de Curitiba, que apresentou a prevalência mais alta (cerca de 1,2), mas consideravelmente mais alto que os de Aracaju e Florianópolis (cerca de 0,8) as capitais com os menores fatores de risco. A prevalência do estudo do IBGE considerou apenas o primeiro ano de escolas de tempo integral (IBGE, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

Comparando com o estudo de MODECKI et al. (2014) que se propôs a contrastar as prevalências de bullying e cyberbullying entre adolescentes de 12 e 18

anos através de uma meta-análise, vemos que os resultados, assim como entre os estudantes do Ensino Médio de Fortaleza, mostram que o envolvimento em bullying é maior do que em cyberbullying. Os autores apontaram que 35% dos adolescentes se envolviam em bullying, enquanto 15% praticavam ou sofriam cyberbullying. No Ensino Médio em Fortaleza, entre os 528 adolescentes que participaram deste estudo, 22,9% se envolveram em bullying, enquanto 12,8% tiveram experiências com cyberbullying, resultados que mostram padrões similares em diferentes regiões do mundo. Podemos relacionar a menor quantidade de agressões em ambiente virtual à quantidade reduzida de pessoas com acesso a ferramentas tecnológicas.

Mas tratando-se de adolescentes que têm a possibilidade de usar tais mídias, é importante ressaltar que um dos fatores fundamentais para o bullying pode se diluir em um ambiente virtual: o desequilíbrio de poder. Fatores como a popularidade e o menor uso de força física se diluem através do anonimato e do caráter remoto do espaço cibernético.

O fato de o maior número de envolvidos representar apenas jovens que são exclusivamente vítimas indica como muitos deles estão vulneráveis às hostilidades típicas do bullying. Por outro lado, quando vemos que autores que também são vítimas são mais numerosos do que aqueles que são apenas autores, alerta para a possibilidade do bullying ser eventualmente utilizado como uma forma de agressividade para descontar uma outra agressão previamente recebida. Não pode ser descartada a possibilidade do fato de um mesmo autor agredir várias vítimas também ter influenciado no resultado final. Também se vê urgente a necessidade de uma maior atenção ao número significativo encontrado de autores-vítimas, pois os adolescentes que descontam as agressões que recebem com outras agressões tendem a ser rotulados como problemáticos e ignorados pelas autoridades pedagógicas encarregadas de prevenir o bullying.

Se a pesquisa de Modecki et al. (2014) concluiu que não é necessária uma abordagem diferente para prevenir o bullying e o cyberbullying, o resultado de nossa pesquisa aponta especificidades destas duas formas de agressão que merecem ser destacadas. Por exemplo, a grande maioria dos entrevistados que foram identificados apenas como autores agem exclusivamente no ambiente online. Mas os autores-vítimas, por sua vez, agem predominantemente on e offline. Uma possível explicação seria a de que jovens que não querem usar a força física ou se sentem intimidados para xingar os alvos de seus ataques em um espaço presencial, se sintam mais à

vontade para agredir os outros em um ambiente virtual, onde amparados pelo anonimato, podem recorrer a ofensas através de imagens e textos. De qualquer maneira, esse hibridismo já aponta para um diferente perfil entre perpetradores de bullying e cyberbullying. Além disso existe a possibilidade do cyberbullying ter um efeito mais duradouro, já que quando se dá através do compartilhamento de imagens ofensivas, elas podem circular pela internet por tempo indeterminado, prejudicando a vítima anos depois da ação ter sido originada. Levando em conta tais aspectos, surge o questionamento de se seria necessário um estudo específico para traçar o perfil de quem pratica cyberbullying, bem como novas medidas para evitar sua perpetração.

É inegável a repercussão negativa do bullying e cyberbullying, dois fenômenos que apresentam similaridades, relativas ao fato de as agressões serem intencionais, entre pares, com possíveis consequências negativas, mas no segundo o uso da tecnologia agrava os tipos de agressão, os quais perdem referências de tempo e espaço. Nesse sentido, chama atenção ao analisarmos os resultados, vermos como o exemplo mais típico de envolvimento híbrido é o dos jovens que são simultaneamente autores e vítimas de bullying e cyberbullying, o que mostra que a inclusão digital ao mesmo tempo torna os jovens mais vulneráveis para serem atacados e mais confortáveis para agredir.

As consequências do bullying para as vítimas incluem sintomas depressivos que podem continuar durante a vida adulta, gerando dificuldade para se adequar ao ambiente de trabalho de maneira eficiente (FORLIM et al., 2014).

No caso de vítimas de agressões físicas graves, as sequelas também podem permanecer posteriormente, e isso naturalmente também pode ter consequências negativas em seu desenvolvimento profissional, bem como em sua autonomia. Para os agressores, o padrão de comportamento agressivo pode permanecer, eventualmente os levando a cometer crimes violentos que podem levar à punição penitenciária (OLWEUS, 2003; PRADO et al., 2019).

Um dos motivos para a criação de escolas de tempo integral é a proteção das crianças e adolescentes dos riscos sociais (violência, consumo de álcool e outras drogas, envolvimento em crimes etc.), mas ao mesmo tempo tal medida deixa esses adolescentes expostos por mais tempo à violência escolar quando as escolas não são ambientes preparados para combater e prevenir o bullying. Portanto, não basta aumentar a carga-horária e juntar as crianças em um espaço fechado, é necessário oferecer programas de promoção de relações interpessoais saudáveis e informá-las

sobre o conceito de bullying para que ele possa ser evitado. Este estudo teve como objetivo estabelecer critérios para definir e identificar a prevalência de bullying e cyberbullying nas escolas de Ensino Médio da cidade de Fortaleza-CE. O resultado mostrou índices de prevalência significativos o suficiente para despertarem preocupação, bem como uma tendência negativa de muitos estudantes se envolverem com bullying ou cyberbullying tanto como autores quanto como vítimas. Os resultados desse estudo podem contribuir para que profissionais de educação e gestores tenham novos métodos e ferramentas para lidar com a prevenção do bullying, uma violência recorrente que atinge jovens em diversos lugares do planeta.

Recomenda-se que pesquisas futuras direcionem sua atenção para fenômenos ainda pouco explorados como os dos jovens que são simultaneamente autores e vítimas de bullying, bem como um olhar para o cyberbullying como um fenômeno específico.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. INEP – **Senso Escolar**, 2017. Fortaleza, CE: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2017. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xQGIfgD2hYUJ:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 14 de ago. 2023

CORTEZ, Pedro Afonso *et al*. Evidências de validade para a Escala de Vitimização entre Alunos (EVA). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, p. 122-133, 2019. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18064/14741. Acesso em: 14 de ago. 2023

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 16 de mar. 2023

CRAIG, Wendy *et al*. Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 66, Supl. 100-8, 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X20301075. Acesso em: 14 de ago. 2023

FORLIN, B. G. *et al*. Relações entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)**, v. 31, p. 367-375, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/3qhXySxfdhDWZ9rXyfgLXkh/?lang=pt
Acesso em: 14 de ago. 2023

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **A cidade**, 2018. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/a-cidade. Acesso em: 13 nov. 2018a.
FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Fortaleza em Mapas**. Disponível em: http://mapas.fortaleza.ce.gov.br. Acesso: em 13 nov. 2018b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019.**
Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 14 de ago. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: Análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental**, 2022.
Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Senso Brasil 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 13 nov. de 2018.

KAMSKI, Ilse; SCHMITZ, Heike. Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-19, 2018. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4vW7JkywVwMgbRSsvyBxmJk/abstract/?lang=pt
Acesso em: 14 de ago. 2023

MODECKI, Kathryn L. *et al.* Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. **Journal of Adolescent Health**, 2014. Disponível em: https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00254-7/fulltext
Acesso em: 14 de ago. 2023

OLWEUS, Dan. A profile of bullying at school. **Educational Leadership,** 2003.
Disponível em: https://www.ascd.org/el/articles/a-profile-of-bullying-at-school
Acesso em: 14 de ago. 2023

PRADO, B. O. *et al.* Uso de drogas e Bullying entre adolescentes brasileiros. **PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA (BRASÍLIA. ONLINE)**, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/KHQQKR94KpsYXxkyBRzBxJx/?lang=pt
Acesso em: 14 de ago. 2023

VALLE, J. E. *et al.* Influência do envolvimento em bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 35, p. 411-420, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/TYZmLqBxqXQgfjDqfw8fcqp/?lang=en
Acesso em: 14 de ago. 2023

ZAPLETAL, Patrícia Peixoto; MACHADO, Adriana Marcondes. Ampliação da jornada

das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos. **Cad. Cedes**, v. 39, n. 108, p. 209-22, 2019.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CR3ZGsStmsd9q3xcLYYFn5g/?lang=pt
Acesso em: 14 de ago. 2023

OS RECURSOS PSÍQUICOS MOBILIZADOS NA DOCÊNCIA QUE EMERGEM POR MEIO DO STORYTELLING

Jurândi Serra Freitas[1]

Caroline Carmona Marques Gonçalves[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar e analisar quais recursos psíquicos emergem a partir da prática do *storytelling* com docentes universitários. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa e exploratória. A amostra analisada foi composta por vídeos e *lives* elaborados pelos professores participantes. A análise se deu a partir desses materiais, nos quais os participantes relataram suas experiências durante suas práticas docentes. Observou-se que, além do conhecimento técnico e teórico, é necessário que o docente possua habilidades interpessoais e emocionais que auxiliem no engajamento de sua prática docente a fim de que possa aprimorá-la. Ao utilizar o *storytelling* para discutir o seu fazer profissional, os recursos psíquicos se expressam dando significados em suas narrativas, propiciando conexões com outros profissionais da área. Desse modo, tal prática estimula a criatividade e a inovação, indo além da simples transmissão de informações, pois a narração de histórias promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a criatividade e o pensamento crítico. Conclui-se que, também na educação, o *storytelling* aprimora a experiência de aprendizado entre pares, tornando-a mais agradável ao promover o desenvolvimento de habilidades psíquicas essenciais, de forma a proporcionar uma prática inovadora compartilhada e acompanhada pelos recursos psíquicos.

Palavras-chave: *Storytelling*. Ensino Superior. Docência. Recursos psíquicos. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre profissionalização docente têm experimentado um crescimento significativo nos últimos anos. Iniciados na Europa e difundidos para a América Latina, esses estudos expandiram o processo de profissionalização docente para além dos conhecimentos pedagógicos específicos(TARDIF, 2000). Na atualidade, a docência está em um movimento constante de inovação. E para acompanhar as mudanças na sociedade, o docente necessita ampliar seus

[1] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, jurandi.freitas@pucpr.edu.br
[2] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, caroline.carmona@pucpr.edu.br

conhecimentos nas áreas acadêmicas, políticas, culturais e tecnológicas (TARDIF, 2002). Esse domínio é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, sendo o engajamento um fator chave nesse processo .

Uma das estratégias mencionadas por Lowenthal (2008 *apud* Meyer, 2018) para engajar os profissionais é a utilização do *storytelling*, ou contação de histórias. Meyer e Vosgerau (2018)mencionam o potencial do *storytelling* como um meio de compartilhar práticas docentes e promover a cooperação e o desenvolvimento profissional dos professores no ensino superior. Ao utilizar o *storytelling* para compartilhar suas práticas docente, são mobilizados diversos processos psíquicos, uma vez que contar histórias envolve a capacidade de se conectar com as próprias emoções e experiências.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar a utilização do *storytelling* na profissionalização docente, identificando os recursos psíquicos mobilizados nesse contexto e a importância do uso do *storytelling* e sua relação com a consolidação do aprendizado docente no ensino superior.

2 RECURSOS PSÍQUICOS

A psicologia no cenário global tem se voltado para o estudo dos recursos psicossociais, despertando assim para a investigação dos mecanismos psíquicos que se constituem na prática social e no desenvolvimento humano(DALGALARRONDO, 2008). Tal atividade implica em práticas interpretativas que propiciam a pesquisa de fenômenos educativos que nos levam a terminologia recursos psíquicos.

As expressões ‘funções psíquicas’, ‘disposição psíquica’, ‘conteúdos psíquicos’, ‘problemas psíquicos’, ‘processo psíquico’, ‘atividade psíquica’, ‘componentes psíquicos’, ‘fatores psíquicos’ são algumas das expressões utilizadas para nos referir à multiplicidade de conceito do estudo da vida psíquica. Na psicanálise encontramos uma comparação aos recursos psíquicos nas funções psíquicas de Jung quando o mesmo atribui 4 maneiras da consciência se adaptar ao mundo, pensamento e sentimento, intuição e sensação (SILVEIRA, 1981). Os estudos que emergem nessa pesquisa utilizam a denominação ‘recursos psíquicos’ como eixo de análise.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis(MELHORAMENTOS, 2016)‘recursos’ é um substantivo masculino que significa: “1. Aptidões naturais ou inatas para fazer algo; dons, talentos; 2. Meios

pecuniários; recursos financeiros; posses". Já o adjetivo 'psíquico' tem por significado: "1. Relativo à psique; 2. Relativo ou pertencente à mente ou ao comportamento de um indivíduo; mental, psicológico"(MELHORAMENTOS, 2016).

Nas etapas de desenvolvimento humano ocorre a promoção psíquica, que segundo Vygotsky (1996) equivale a intelectualização dos recursos ou funções da memória, atenção, percepção, linguagem, entre outras. Sendo assim, são denominados recursos psíquicos os processos que envolvem o psiquismo humano (DALGALARRONDO, 2008).

Portanto, o psiquismo docente é composto de recursos que estão presentes na personalidade do sujeito, tais como: identificação, empatia, reflexão, desenvolvimento pessoal, criatividade, imaginação, conexão e construção de vínculos, que são mobilizados durante a sua prática docente.

A prática docente como desenvolvimento psicossocial propicia mudanças por meio da troca entre os pares, que é apontada por Shaffer, (2005) como uma das origens da construção de vínculo e do desenvolvimento psicológico, propiciando e motivando mudanças na atividade docente.

3 *STORYTELLING* NO COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS DOCENTES

A prática docente não se concentra mais somente na legitimação social que a formação pedagógica proporciona. Se a sociedade está em constante movimento, o professor como um componente dessa engrenagem também se move e se envolve (BRITES; AMARAL; CATARINO, 2018) na reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

Para auxiliar o docente nesse processo reflexivo, a proposta do *storytelling* se apresenta como uma via que possibilita o despertar de ações inovadoras. O uso do *storytelling* no compartilhamento sobre a prática docente é uma abordagem pedagógica que explora a narrativa como ferramenta para transmissão de conhecimento, envolvendo emocionalmente os docentes e despertando a curiosidade e o pensamento crítico(BRITES; AMARAL; CATARINO, 2018). Ela também tem sido utilizada como uma das formas de avaliar a capacidade de os alunos pensarem criticamente(VIEIRA; ROSA; PELLEGRIN, 2021). Portanto, a narração de histórias na educação não é um conceito novo, mas sim um aspecto fundamental da existência humana, que vai além do uso da tecnologia digital (SUNWOLF, 2005).

Hack, Ramos e Santos(VIEIRA; ROSA; PELLEGRIN, 2021) definem *digital*

storytelling como uma forma de comunicação que utiliza a narrativa de uma experiência individual por meio de história digital. Isso possibilita o desenvolvimento de ações sobre o processo, transmitindo ideias complexas de maneira mais simples e compreensível, favorecendo o processo reflexivo e o protagonismo docente.

As histórias propiciam a conexão com outras pessoas, bem como a obtenção de novas perspectivas e o entendimento sobre o mundo. Além disso, servem como uma importante ferramenta de comunicação e compreensão, permitindo que haja compartilhamento de experiências e vínculo com outros sujeitos, de forma profunda e marcante(ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Tal abordagem oportuniza uma nova maneira de compreender o conhecimento científico, pois facilita intervenções direcionadas para um aprendizado eficaz, viabilizando uma prática inovadora, que, dessa forma, consegue aproximar o docente do contexto abordado em sua atividade, modificando posturas muitas vezes enraizadas(TENÓRIO *et al.*, 2020).

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho se atém a uma perspectiva qualitativa. A pesquisa qualitativa é empregada quando o objetivo é acessar aspectos subjetivos, significados e motivações. Sendo esta perspectiva fundamentalmente interpretativa, com intuito de identificar motivações e nuances das dinâmicas sociais analisadas(BRITO; OLIVEIRA; SILVA, 2021). A pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa exploratória, tendo em vista ser uma aproximação da temática e parte inicial de investigação mais ampla em curso.

Para esta pesquisa, foram selecionadas 6 *lives* publicadas no Youtube do Portal Observa – um espaço para o compartilhamento de práticas no ensino superior (https://observatóriodepraticas.com.br/). As *lives* ocorrem mensalmente no segundo semestre de 2022, e eram transmitidas ao vivo permitindo a interação dos docentes que acompanhavam a transmissão, tendo duração de aproximadamente uma hora.

Para a análise, tivemos como pressuposto as correlações da utilização do *storytelling* e os recursos psíquicos que emergem neste processo formativo. Deste modo, analisaram-se os vídeos das *lives* que posteriormente foram transcritos para possibilitar uma investigação detalhada do material elaborado pelos professores

participantes do Portal Observa, os quais relatam suas experiências durante suas práticas docentes inovadoras.

4 RESULTADOS: RECURSOS PSÍQUICOS MOBILIZADOS POR MEIO DO *STORYTELLING*

Nesta seção buscou-se descrever os resultados obtidos a partir da correlação das práticas compartilhadas por intermédio do *storytelling* e os recursos psíquicos que emergem neste cenário. Analisando os relatos das 6 *lives* disponibilizadas no Portal Observa no período acima descrito, no que tange a prática docente, identificamos que o *storytelling* é capaz de mobilizar diversos recursos psíquicos tais como: identificação e empatia; reflexão e desenvolvimento pessoal; criatividade e imaginação; conexão e construção de vínculos.

Esses recursos, quando emergem durante o compartilhamento sobre a prática pedagógica, contribuem para o desenvolvimento profissional docente pois durante o compartilhamento os pares se identificam e compreendem melhor as próprias práticas. Assim, convém considerar que esses recursos compõem o psiquismo do docente, ou seja, estão presentes na personalidade do sujeito (VEIGA, 2018). Portanto, uma prática docente inovadora envolve a mobilização desses recursos.

A seguir, apresentamos como cada recurso foi mobilizado utilizando a técnica *storytelling* durante as *lives* compartilhadas no Portal Observa.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E EMPATIA

As histórias contadas pelos docentes podem despertar a identificação e a empatia nos demais colegas, permitindo que se conectem emocionalmente com os personagens e os eventos narrados, promovendo empatia como resultado do *storytelling*.

Como compreensão preliminar, pode-se dizer que a empatia consiste na capacidade que um indivíduo tem de se colocar no lugar do outro, de ser tocado pelo estado emocional de outro indivíduo. O *storytelling* sobre a prática docente, por sua vez, gera empatia ao apresentar relatos com os quais os docentes possam vir a se identificar(DALGALARRONDO, 2008). Como o relato do Participante A sobre uma prática inovadora que está descrita a seguir: “eu vi ali no canal de vocês, ali é como

fazer uma aula interessante quando a pessoa se enxerga naquele tema que é uma coisa real, eu não vou falar uma teoria porque assim tem muito disso…”.

Nesse cenário, ao vivenciar tais experiências, os docentes são levados a refletir sobre questões sociais, éticas e morais, desenvolvendo uma compreensão mais profunda das emoções e dos desafios enfrentados pelos discentes e pela sociedade:

> […] a melhor pesquisa é quando ela vem dos problemas reais da sociedade […]. Fizemos um trabalho com pessoas hipertensas, com plantas medicinais, nós pegamos um exemplo do Ceará e desenvolvemos uma pasta de ervas para o pessoal fazer comida né é reduzindo o uso do sal e dando mais sabor, entendeu? E isso surgiu de onde? Do pessoal da saúde. A professora trabalhava na prefeitura era farmacêutica veio atrás da Agronomia que cultivava plantas medicinais aí eu entrei nesse jogo que eu gostava já era meio bruxo na época vamos fazer isso aí […]. (Participante A, 2023)

Outra experiência relatada pelo Participante A:

> […] nós temos um projeto com a polícia militar, numa horta educativa, eles usam a horta consumo deles mas quando eu faço ali para interagir a comunidade uma horta lá dentro do batalhão com os estudantes ali com o meio militar…, lá tem uma escola de trânsito para crianças e tá a nossa horta lá […]. (Participante A, 2023)

Importante destacar que o relatar das experiências de ensino propicia identificação entre os pares, assim como empatia, a qual desempenha um papel crucial na educação, pois permite que os docentes compreendam e se conectem com seus pares de forma mais significativa.

4.2 REFLEXÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

O *storytelling* pode estimular a reflexão dos docentes, levando-os a refletir sobre suas próprias experiências, seus valores e suas perspectivas(DALGALARRONDO, 2008). Ademais, trata-se de uma forma de empoderar os docentes, fazendo com que eles modifiquem sua prática. Isso pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, promovendo a autoconsciência, a autoexpressão e o crescimento emocional. A *live* compartilhada no Portal Observa pelo Participante B, sobre princípios éticos freirianos retrata um vínculo com o processo de desenvolvimento pessoal e reflexão.

ISSN: 2176 - 1396

Para o Participante B, a reflexão e o desenvolvimento pessoal são processos fundamentais para o crescimento individual, assim como o aprimoramento das habilidades e das características pessoais. Ele prepara a disciplina para ir além de apresentar a biografia de Paulo Freire, pois procura ir construindo a história de cada um dos alunos também.

> A gente criou uma disciplina de princípios éticos freirianos, que tivesse como ponto de partida além de conhecer teoricamente esse autor, mas também de vivenciar na disciplina aquilo que era teoria. Juntos a gentes constrói as histórias dos sujeitos que vivenciam a disciplina em paralelo com a história de Paulo Freire. Numa linha do tempo cada um vai vivenciando e contando como foi e o que foi significativo, tentando identificar cada momento que o constitui. Num primeiro momento organizamos a sala para se aproximar da teoria dos espaços, utilizo o ritual do chá para uma descontração, e utilizando a história do sujeito, articulo com uma fala do autor, com uma forma simbólica dos conceitos de Paulo Freire sobre a esperança usamos um bonsai que cada aluno leva para casa, e ao trazer para o grupo vai discutindo a formação da identidade do ser, e depois plantamos no campus. Uso um caderno que cada um registra em valores da história de cada um e aí vai vivendo o primeiro momento de sua história que é o momento de identificação. Depois o momento de conceitos[...]. Em quatro momentos vão sendo trabalhados a identidade, os conceitos, a materialização dos processos, síntese da teoria e da prática das histórias de cada um e do autor. A leitura não é um seminário. É perceber o que mexeu em você, o que fez você pensar, é individual, de cada um. É uma disciplina relacional. (PARTICIPANTE B, 2023)

Essa experiência desenvolvida pelo Participante B fornece uma maneira envolvente e inspirada de refletir sobre a própria vida e explorar diferentes perspectivas.

4.3 CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Na *live* “Como dar aulas criativas”, do Participante C, apresentada no Portal Observa, pode-se identificar os recursos psíquicos “criatividade” e “imaginação” na experiência do professor. Utilizando a ferramenta Discord®, que, segundo o Participante C, surgiu originalmente para dar apoio às pessoas que queriam jogar juntas algum jogo, pois a maioria dos jogos não tem um sistema de transmissão de voz para as pessoas se encontrarem e conversarem enquanto fazem alguma coisa. O Participante C, aproveitando essa ferramenta, começou a organizar o espaço de forma diferente para gerar maior integração e criatividade e passou a ter aulas mais criativas.

> Tentei mudar os projetos e as apresentações das aulas. Eu tento me cobrar, pensar e me colocar no lugar do estudante. Tentei ver no estudante o que ele está passando. Se importar faz toda a diferença. Nada na sala pode ser empecilho. Não precisamos aceitar os espaços como eles são. Podemos fazer uma organização dos ambientes. Em vez de papel e caneta que tal usar legos, massinha etc. Em vez de falar o tema oralmente poderia expressar-se de forma diferente, com materiais sugestivos para criar. As ferramentas para professores vêm muito prontas. Se importar com o aluno vem sempre antes de algumas escolhas […]. (Participante C)

O *storytelling* na prática docente estimula a criatividade e a imaginação, visto que ao ouvir ou participar ativamente de histórias, os sujeitos são incentivados a visualizar, criar e explorar ideias e possibilidades, promovendo a capacidade de produzir um pensamento criativo e inovador.

4.4 CONEXÃO E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

O *storytelling* permite que docentes se conectem com seus pares em um nível mais profundo, e, ao compartilhar histórias pessoais, valores e experiências, é possível construir vínculos mais fortes e uma relação de confiança entre os docentes.

O Participante D, na *live* “Método 300 reduz reprovações e combate a solidão no ensino superior”, promovida no Portal Observa, relata a experiência docente sobre o Método 300 que se relaciona com esse contexto. Ao observar a prática docente e refletir sobre sua práxis, constatando que muitos alunos apresentavam muitas dificuldades e reprovaram em sua disciplina, o participante começou a se inquietar com a situação.

Com o objetivo de mudar essa situação, ele propôs construir e formar grupos colaborativos entre os alunos. O método consiste em um aluno com um desempenho melhor ser o parceiro de outro colega com dificuldade, no qual o colega mentor e ajudante se torna um pilar importante no processo de ensinar, trocar e estimular ambos no programa, quem ensina e quem aprende.

> Não estávamos aproveitando o potencial colaborativo dos nossos estudantes […]. O objetivo não era a aprovação […] Não ganhavam nota, ganhavam dignidade, aprendiam a superar os obstáculos com a ajuda do outro. Eu apliquei o 300 no início e no final do semestre, os alunos que vivenciaram o 300 tinham 40% menos de solidão e isolamento. Comprovamos os nossos objetivos de redução das dificuldades, estudantes mais preparados, menos ansiosos, e a melhora da autoestima. Ao aplicar o 300 em uma disciplina todas as outras são beneficiadas. Chega até outros professores, inspira outros colegas professores, formamos uma grande rede de colaboradores. O cuidado com o outro… a conexão e a construção de vínculos acontecem.

Segundo Shaffer(2005), o psicanalista Eric Erikson, em sua teoria do desenvolvimento psicossocial, ao descrever as oito crises da vida (ou estágios psicossociais), enfatiza que no quinto estágio da vida ou crise psicossocial o adolescente e o adulto jovem vivenciam as características de “diligência (produtividade) *versus* confusão de papéis”. Nesse período se questionam, buscam estabelecer a identidade social e ocupacional. O agente social que motiva e propicia a mudança é a comunidade de pares, e esta é a principal força psicológica para o desenvolvimento psicológico e para a construção de vínculos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo foi realizado com o intuito de analisar a utilização do *storytelling* na profissionalização docente, identificando os recursos psíquicos mobilizados nesse contexto, tentando identificar sua recorrência e a importância do uso do *storytelling* e sua relação com a consolidação do aprendizado docente no ensino superior.

Verificou-se que comparada a outras abordagens, o *storytelling* utiliza técnicas primordiais para que seja possível acessar as emoções dos docentes de forma a promover maior engajamento, empoderamento e aprendizado. Por consequência, cria-se um significado, uma conexão e uma compreensão mais profundas sobre a prática desenvolvida.

Ao utilizar o *storytelling* para compartilhamento da prática acadêmica, os docentes manifestam aspectos subjetivos de sua personalidade, podendo, assim, propiciar um engajamento emocional pela criação de conexões. Desse modo, a partir da criação desse vínculo emocional, os docentes estabelecem uma aprendizagem entre seus pares, tornando-a mais positiva e acolhedora.

Além da estimulação cognitiva, o *storytelling* pode ajudar a estimular a criticidade, gerando uma reflexão mais profunda sobre a própria prática docente, ao explorar diferentes perspectivas. Tal prática melhora suas habilidades de resolução de problemas e promove a aprendizagem ativa. Mais que isso, desempenha um papel na construção da identidade docente, sendo capaz de fortalecer a autoestima e a motivação dos docentes, ajudando-os a enfrentar dificuldades acadêmicas e pessoais.

Por ser permeada de conteúdos psíquicos, o *storytelling* pode ajudá-los a desenvolverem habilidades de comunicação e a compreenderem melhor as emoções uns dos outros. Por fim, auxilia os docentes a se perceberem e a se realizarem nessa transmissão de conhecimentos, a qual é composta de significantes internos, os quais contagiam o outro.

Ressaltamos que os resultados da presente pesquisa foram logrados em decorrência da análise das *lives* publicadas em um semestre, justificando-se essa limitação, sabe-se que o estudo pode ser ampliado em pesquisas futuras.

Em resumo, o *storytelling* pode fazer emergir os recursos psíquicos dos docentes, fornecendo uma ferramenta eficaz para engajá-los emocionalmente, bem como estimulá-los a desenvolverem o pensamento crítico, a transmissão do conhecimento, a construção da identidade e o desenvolvimento de habilidades sociais. Conclui-se que o *storytelling* apresenta-se como uma estratégia pedagógica valiosa para promover o engajamento e a aprendizagem no desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.E. Maria; VALENTE, A. José. INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS. **Sem Fronteiras v.12 nº 03**, Campinas, p. 57–82, 2012.

BRITES, Maria José; AMARAL, Inês; CATARINO, Fernando. **A era das "fake news": o digital storytelling como promotor do pensamento crítico (The era of fake news: digital storytelling as a promotion of critical reading)Journal of Digital Media & Interaction**. [*S. l.: s. n.*], 2018.

BRITO, G.P.; OLIVEIRA, S. Guilherme; SILVA, A. Bruna. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. **Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021**, [*s. l.*], v. n 44, p. 1–15, 2021.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Artmeded. Porto Alegre: [*s. n.*], 2008. v. 2ª

MELHORAMENTOS. **Michaelis dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: [*s. n.*], 2016.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire. **PRINCÍPIOS PARA CONCEPÇÃO DE UM PORTAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. 2018. 1–281 f. - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência.** . São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. v. .

SILVEIRA, Nise. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

SUNWOLF, J D. **Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do storytelling * nas tradições religiosas**. [*S. l.: s. n.*], [*s. d.*].

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], jan. 2000.

TENÓRIO, Nelson *et al.* Artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. [*s. l.*], Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.30601.

VEIGA, Alencastro; PASSOS, Ilma. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIVERSIDADE DA DOCÊNCIA. **Revista Diálogo Educacional**, [*s. l.*], v. 14, n. 42, p. 327, 2014.

VEIGA, Adriana Moreira Rocha. Psicologia da Educação I. 1.ed. Santa Maria, RS. UFSM, NTE, 1 e-book: el, 2018.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; ROSA, Vinicius Figueiredo Nunes; PELLEGRIN, Letícia Villar. A importância da digital storytelling na arte do ensinar: uma discussão teórica sobre as possibilidades de uso da técnica no ensino superior. **Educação e Cultura Contemporânea**, [*s. l.*], v. 18, n. 53, 2021.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARACTERIZAÇÃO DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DO MANEJO DE LUTO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR DERIVADAS DA LITERATURA

Maria Vitória Valoto[1]

Gislayne de Souza Carvalho[2]

RESUMO

O luto é definido como um processo vivenciado em reação à uma perda, que se inicia quando uma situação significativa cessa. As condições sanitárias no mundo vivenciadas em função da pandemia de Covid-19 aumentaram, significativamente, o número de mortes como consequência da doença, expondo pessoas e crianças a condições de mudanças drásticas e vulnerabilidade emocional. Neste sentido, é importante a presença de agentes escolares sensíveis e receptivos dentro das escolas para lidarem com tais crianças. Assim, esta pesquisa objetivou caracterizar comportamentos constituintes da classe "manejar luto infantil", derivados da literatura em múltiplos contextos, que podem ser aplicadas ao contexto escolar, a partir da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). A primeira etapa do procedimento consistiu em uma busca bibliográfica sobre o contexto escolar de modo a caracterizar situações comuns nesse contexto. Após, realizou-se a recuperação e seleção de fontes de informação que abordassem o tema da pesquisa a partir da combinação de palavras-chave e critérios de inclusão. Em seguida, identificou-se componentes de comportamentos relacionados a classe "manejar luto infantil" em trechos das fontes de informação. Por fim, foi elaborada uma lista das classes de comportamentos relacionando-as com características do contexto escolar. Como resultado das buscas, foram recuperadas nove fontes de informação que faziam menção ao manejo de luto. Esses tiveram suas classes de antecedentes, classes de resposta, classes de consequência e classes de comportamentos registradas, contabilizando 35, 39, 43, 38 e 50, respectivamente. Por meio da listagem final de classes de comportamentos, foi possível agrupá-las em categorias considerando suas semelhanças em termos funcionais. De maneira geral, foram identificados processos diversos intrínsecos ao luto, evidenciando as subjetividades que estão relacionadas à morte. Os comportamentos abrangeram explicações claras e diretas sobre o tema da morte, além de explicitar, com linguagem clara e instrutiva, quais atividades e maneiras são efetivas no que tange à educação sobre a morte, bem como ações a serem desempenhadas pelos agentes escolares que impactam diretamente no luto vivenciado pelos alunos.

Palavras-chave: Manejo de luto. Contexto escolar. Luto infantil. Agentes escolares. PCDC.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda de Psicologia – PUCPR Campus Londrina, mariavvaloto@gmail.com.
[2] Psicóloga Mestre em Análise do Comportamento, PUCPR – Campus Londrina, gislayne.carvalho@pucpr.br.

O luto é definido como um processo vivenciado, de maneira individual, como reação à uma perda, sendo caracterizado como uma experiência humana universal (FONSECA; SANTOS; FREIRE, 2022). O processo de luto se inicia quando uma situação conhecida e significativa cessa, ou seja, quando se perde vínculos (FRANCO; TINOCO, 2011). Nesse sentido, Fonseca; Santos; Freire (2022) entenderam que a morte não é a única maneira de se experienciar o luto, embora seja um dos diversos eventos que implicam em perdas que todo ser humano enfrenta em momentos da vida. O luto, portanto, pode estar relacionado ao enfrentamento das sucessivas perdas reais e/ou simbólicas durante o desenvolvimento humano (CAVALCANTI et al., 2013).

Sabe-se que a morte é um processo intrínseco ao ser humano, entretanto, o luto nunca deixou de ser um processo complexo e de difícil aceitação. Esta complexidade está muito relacionada à imprevisibilidade da perda, que interfere de forma intensa no nível de dificuldade para reorganizar a vida, fazendo com que perdas repentinas (como suicídio, acidentes) sejam mais difíceis de serem manejadas do que perdas previstas, como em casos de doenças com longo período de tratamento (BASSO, 2011). Se para um adulto, cuja linguagem já é desenvolvida e em sua ontogênese provavelmente é maior a probabilidade de experiências que permitiram variar uma série de comportamentos que o auxiliem em como se comportar em determinadas situações o luto não é vivenciado de forma simples, imagina-se para como poderia ser para uma criança compreender e elaborar uma perda real ou simbólica de entes queridos.

No entanto, compreendendo o processo de luto como tarefa essencial para a adaptação da criança na perda de um ente querido, nota-se que vivenciar o luto, muitas vezes, seja uma prática privada dos infantes. A tentativa de evitar o sofrimento e/ou não falar sobre a perda durante a infância, colabora para que crianças não sejam auxiliadas na elaboração do luto nesse período da vida (KUBLER-ROSS, 2008). Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de luto é vivido, experienciado e manejado de forma diferente para adultos e crianças. Maia e Willians (2005) destacam que a perda da figura materna, paterna ou de uma pessoa familiar muito próxima pode aumentar significativamente o estresse, sendo considerado, inclusive, um fator de risco para crianças e adolescentes. Complicações desse tipo podem configurar-se como comprometimento da saúde, bem-estar ou desempenho social,

aumentando a probabilidade de desenvolvimento de uma desordem emocional comportamental.

Ademais, as condições sanitárias no mundo vivenciadas em função da pandemia de Covid-19 tornaram a temática do luto infantil ainda mais relevante e presente. Isso porque a pandemia, declarada no Brasil em março de 2020 e encerrada em maio de 2023, aumentou significativamente o número de mortes como consequência da doença. Em julho de 2023, o número de mortes registrado pela Covid-19, segundo o site oficial das Secretarias Estaduais de Saúde (BRASIL, 2023a) era de 704.659 pessoas. Dessa forma, mesmo com o fim da pandemia, ainda prevalecem as famílias ceifadas – tanto pela doença da Covid, quanto por qualquer outra causa de morte (como curso natural da vida), ficando familiares, conhecidos, amigos e filhos com luto a ser elaborado, dentre esses, diversas crianças.

Neste sentido, a presença de pessoas sensíveis e receptivas, como familiares, professores e demais profissionais do contexto escolar, se faz de extrema importância, uma vez que, com a universalização do acesso à Educação Infantil (EI), a partir dos quatro anos de idade, as crianças brasileiras passam pelo menos um quarto do tempo que ficam acordadas na escola (CORREIA-ZANINI et al., 2018).

Assim, a Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) surge como uma possibilidade de tecnologia no processo de aprendizagem sobre manejo de luto, sendo que essa envolve tanto o planejamento das condições de ensino para desenvolver comportamentos específicos para determinada área de atuação, quanto a descoberta em si desses comportamentos, bem como a identificação dos princípios básicos de aprendizagem que facilitam a condução e avaliação de processos de ensino-aprendizagem (CARVALHO et al., 2014).

Tendo em vista a temática apresentada sobre luto infantil e, vislumbrada a relevância da contribuição da PCDC enquanto tecnologia de identificação de comportamentos constituintes da classe do manejo de luto no contexto escolar, no presente estudo prevê-se contribuições dos resultados obtidos para futura viabilização da instrução e capacitação de profissionais do contexto escolar para auxiliarem crianças em processo de luto e, portanto, manejarem luto infantil, considerando a relevância do trabalho no contexto pós-pandêmico. Nesse sentido, tem-se como pergunta de pesquisa: quais os comportamentos constituintes da classe “manejar luto

infantil" em múltiplos contextos, derivados da literatura, podem ser aplicados ao contexto escolar?

2 DESENVOLVIMENTO

Etapa 1 – recuperar fontes de informação sobre contexto escolar e luto em múltiplos contextos

Na primeira etapa do procedimento foi realizada uma pesquisa bibliográfica para seleção das fontes de informação. Inicialmente, de forma livre, realizou-se uma busca de referências sobre o contexto escolar, de modo a caracterizar situações comuns nesse contexto no qual estão presentes professores, agentes escolares, familiares e crianças. Após a caracterização do contexto escolar, para caracterização da classe "manejar luto", inicialmente foram definidos os termos de pesquisa utilizando a sentença "manejo de luto", "manejo de luto infantil" e seus correlatos em inglês "*mourning management*" e "*child mourning management*".

A pesquisa on-line por artigos científicos foi iniciada pelo portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), disponível em (http://periodicos.capes.gov.br), no qual foram acessados dados com conteúdo relacionado ao Luto e Educação, sendo todos em língua portuguesa (Pepsic, Scielo Brasil, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) e em língua inglesa (PsicInfo, MEDLINE, Web of Science e Science Direct).

Como critérios de inclusão e de exclusão das fontes de informação, definiu-se: a) Manuscritos (artigos, capítulos de livros e/ou dissertações/teses) escritos em Língua Portuguesa e Inglesa de diferentes áreas do conhecimento cujo tema seja relacionado a luto; b) Notas orientativas ou técnicas que refletissem diretrizes para a atuação de profissionais do contexto escolar no período pandêmico de PCovid-19 e c). Notícias de entidades reconhecidas nas áreas de "Saúde", "Educação" e afins. Foram excluídas fontes de informação em outras línguas que não as indicadas, ou documentos relacionados à pandemia que não se refiram a orientações sobre o manejo de luto e fontes de informação de caráter informativo e/ou de conceituação teórica. Os arquivos foram destacados para análise dos títulos, resumos dos artigos e leitura na íntegra, sendo selecionados os que abordassem o tema da pesquisa. Outras

fontes de informação adicionais, como capítulos de livro e notas orientativas, também foram recuperadas respeitando os critérios de inclusão citados acima.

Etapa 2 – identificar componentes de comportamentos relacionados a "manejar luto infantil" em trechos das fontes de informação

Todas as vezes que um trecho da fonte de informação selecionada fizesse menção a comportamentos ou componentes de comportamentos relacionados a manejar luto, esses foram registrados, a fim de serem examinados e extraídos componentes de classes de comportamentos. Os componentes extraídos dos trechos e registrados foram: (a) classes de estímulos antecedentes (possíveis aspectos do ambiente que acontecem antes ou junto à ação); (b) classes de respostas (possíveis ações apresentadas pela pessoa que vai manejar luto – no contexto da presente pesquisa professores ou agentes escolares) e (c) classes de estímulos consequentes (possíveis aspectos do ambiente produzidos ou que seguissem às respostas apresentadas ao manejar o luto).

Etapa 3 – derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos relacionados ao manejo de luto infantil em contexto escolar

Quando alguns componentes de comportamento de manejo de luto não fossem identificados no trecho esses foram derivados para completar os comportamentos constituintes da classe "manejar luto". Para essa derivação foram feitas as seguintes perguntas: O que é necessário realizar diante desse contexto para produzir essa consequência? (quando o foco era descobrir possíveis respostas). Em que contextos essa ação precisa ser apresentada para produzir esse resultado? (quando o foco era descobrir possíveis contextos). E que resultado pode ser observado para essa ação nessas condições antecedentes? (quando o foco era descobrir possíveis consequências). Conforme Nascimento e Gusso (2017), a resposta a essas perguntas, descrevem componentes a serem derivados dos trechos originais que, quando necessário, foram conferidos no contexto da literatura-base sobre o contexto escolar que estava sendo examinada.

Etapa 4 – nomear as classes de comportamentos relacionadas ao manejo de luto infantil e organizá-las em categorias

Após a identificação da relação entre os componentes dos comportamentos, esses foram nomeados no espaço “classe de comportamentos” buscando-se clareza e precisão quanto ao que se constitui manejar luto infantil considerando a caracterização do contexto escolar a partir da literatura. As classes de comportamentos identificadas foram organizadas conforme agrupamento possível em categorias pré-estabelecidas, relacionando-as com a caracterização do contexto escolar, realizada na Etapa 1 do procedimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que tange à caracterização do contexto escolar, foram recuperadas sete fontes de informação que fizeram menção a processos e situações que caracterizam o contexto da escola. Por meio destas fontes de informação, estruturou-se 14 categorias que descrevem situações e aspectos importantes do contexto escolar, sendo elas: Estrutura da escola; Necessidade de readaptação da estrutura escolar; Características da estrutura da sala de aula; Padronização dos estudantes na escola; Ambiente social da escola; Rotina escolar; Recreio escolar; Programa pedagógico; Processo de ensino-aprendizagem; Formação Docente; Competências pessoais do estudante; Potencial do ambiente escolar; Violência no contexto escolar e Cultura escolar.

Após a caracterização do contexto escolar, buscando-se por fontes de informação que fizessem menção a comportamentos da classe de “manejo de luto infantil”, independente do contexto referido, as buscas resultaram em sete arquivos finais que corresponderam aos critérios de inclusão e exclusão pré-determinados (cinco em língua inglesa e dois em língua portuguesa). Além dos artigos recuperados na base de dados da CAPES, uma cartilha e um livro também foram selecionados.

Foram identificadas 50 classes de comportamentos distribuídas em 13 categorias gerais de comportamento. A partir dos resultados, a caracterização do contexto escolar demonstrou que as situações mais propensas para o desenvolvimento de tais classes de comportamentos são o ambiente social da escola;

a rotina escolar; o recreio escolar; e o potencial do ambiente escolar. Isso porque as situações citadas se aplicam em mais da metade das classes de comportamento (em sete ou mais classes), enquanto as demais compreendem a cinco ou menos classes.

O procedimento de identificação e decomposição de classes de comportamentos e seu agrupamento em categorias que compartilham semelhanças funcionais entre si já foi desenvolvido em outros trabalhos, como o de Nascimento e Gusso (2017), entretanto, a aplicação desse método com o objetivo de identificar comportamentos que profissionais do contexto escolar podem apresentar para contribuir com a elaboração e manejo do luto de crianças, se apresenta de forma nova na literatura. A identificação de 50 classes de comportamentos desempenhadas por agentes escolares, dentro da classe “manejar luto infantil”, permite não somente a identificação de ações que contribuirão para o manejo de luto de crianças e adolescentes em idade escolar que passam pelo processo de elaboração da perda, mas, também, permite o reconhecimento de ações de agentes escolares que atuarão na prevenção dos danos que a morte de entes queridos e rompimentos de vínculos pode acarretar na vida dessas pessoas.

Assim, os resultados levantados neste projeto elucidam comportamentos que são importantes tanto atenuando o sofrimento quando há morte de alguém próximo e/ou rompimento de um vínculo, focando em intervenções com alunos e famílias, quanto na prevenção e promoção de melhores condições para que esses alunos sejam preparados para lidar a morte e o luto. Botomé e Stédile (2015), definiram que agir preventivamente envolve abordar os elementos que influenciam a origem dos problemas, em vez de lidar apenas com as características ou sintomas de um problema já existente. Isso implica que a prevenção em um objeto específico da área de atuação profissional não se concentra em um problema já existente, mas, sim, na probabilidade de sua ocorrência, permitindo uma intervenção que evite que o problema em questão ocorra, ou ainda, que fatores de risco a condições ainda mais deletérias se instalem. No entanto, quando falamos da morte de um ente querido, não é possível agir de forma que o problema não ocorra, uma vez que é uma situação que não compete ao profissional escolar prevenir. O objeto-problema de prevenção a se tratar, nesse caso, é um luto complicado em decorrência da morte de pessoas próxima ao aluno.

Assim, quando há atuação visando essa prevenção, a intervenção profissional pode se tornar mais efetiva, porque cria um ambiente e uma cultura que favorece o acolhimento, a escuta, o apoio e encorajamento desses estudantes frente à perda. As classes identificadas evidenciam que, tanto a prevenção quanto a promoção, significam atuar nas condições ambientais, o que torna a caracterização das situações presentes no contexto escolar ainda mais relevante, pois elucida as possibilidades de inserção das classes de comportamento identificadas, mostrando como é possível ir para além da redução do sofrimento já causado.

A partir dos resultados deste trabalho é possível sintetizar comportamentos que viabilizam a atuação de agentes escolares no manejo de luto de alunos, na educação de seus pares para lidar com o luto e ampliar a lista de comportamentos previamente elaborada. Essa educação, no entanto, não consiste em apenas auxiliar o aluno enlutado. Todavia, os colegas de classe, ao aprenderem a lidar com essa temática na escola, quando sofrerem uma perda futura (não somente quando crianças), provavelmente poderão ter um trato emocional diferenciado para elaborar a perda do ente querido, podendo reproduzir isso em seu círculo social.

Isso implica que não é possível, ao falar sobre a capacitação dos agentes escolares, somente olhar para o aluno enlutado, deve-se olhar, também, para a dinâmica organizacional escolar – o sistema que engloba o contexto no qual as pessoas se comportam e que controla o comportamento dos agentes escolares. As classes de comportamento identificadas e a caracterização do contexto escolar, demonstram que favorecer uma cultura organizacional que valoriza comportamentos relacionados ao manejo de luto, pensando nas práticas e políticas organizacionais, aumenta a probabilidade de os agentes escolares apresentarem comportamentos da classe geral "manejar luto infantil", atuando tanto na atenuação de sofrimento quanto na prevenção de luto complicado, por exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pergunta inicial problema buscou-se identificar quais os comportamentos constituintes da classe “manejar luto infantil” em múltiplos contextos, derivados da literatura, poderiam ser aplicados ao contexto escolar. Para caracterização do contexto escolar, sete fontes de informação foram recuperadas, derivando 14

diferentes categorias nas quais foi possível identificar processos e situações deste contexto. Já sobre as classes de comportamentos, identificou-se 50 provenientes de nove diferentes fontes de informação (sete artigos científicos, um livro e uma cartilha).

Conclui-se que com as classes de comportamentos identificadas através de procedimentos da PCDC, atingiu-se os objetivos da pesquisa. Além de que, os resultados obtidos neste projeto, tornam a pesquisa de extrema importância e relevância, uma vez que evidencia a emergente necessidade de preparar professores e demais agentes escolares para lidar com alunos enlutados, além de possuir grande potencial de atuar na prevenção de sintomas de um luto complicado.

REFERÊNCIAS

BASSO, L. A.; WAINER, R. Luto e perdas repentinas: contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 35-43, 2011.

BELTRAMELLO, O. Acompanhamento Terapêutico: características de classes de comportamentos constituintes dessa atuação do psicólogo no Brasil. 2018. Dissertação de Mestrado. Dissertação, 1696 p. Londrina, PR - UEL. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Otavio-Beltramello/publication/340233952_Acompanhamento_Terapeutico_Caracteristicas_de_classes_de_comportamentos_constituintes_dessa_atuacao_do_psicologo_no_Brasil/links/5e7e1fa8299bf1a91b8257d1/Acompanhamento-Terapeutico-Caracteristicas-de-classes-de-comportamentos-constituintes-dessa-atuacao-do-psicologo-no-Brasil.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BOTOMÉ, S. P.; STÉDILE, N. L. R. Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas. **Centro Paradigma Ciência do Comportamento**, 2015.

BRASIL. Secretarias Estaduais de Saúde (2021a) Painel Coronavírus. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 10 de jul 2023.

CARVALHO, G. de S., KIENEN, N., MELO, C. M., & SILVA, S. Z. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. **Revista Perspectivas em Análise do Comportamento**, 5(2), 93-105. doi:10.18761. Disponível em: https://revistaperspectivas.emnuvens.com.br/perspectivas/article/view/135. Acesso em: 30 de jun 2022.

CAVALCANTI, A. K. S. SAMCZUL, M.L. BONFIM, T. E. O conceito psicanalítico do luto: uma perspectiva a partir de Freud e Klein**. Psicólogo inFormação**, ano 17, n, 17 jan./dez. 2013, Instituto Metodista de Ensino Superior. Disponível em:

https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PINFOR/article/view/4552. Acesso em: 14 de jun 2022.

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 35, n. 3, p. 287-297, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2018000300287&script=sci_arttext. Acesso em: 21 de abr. 2021.

FONSECA, F. N.; SANTOS, L. B.; FREIRE, A. L. L. **Luto: Teoria e Intervenção em Análise do Comportamento.** Londrina: CRV Editora, 2022. p. 119 – 139.

FRANCO, M. H. P.; TINOCO, V. O luto em instituições de abrigamento de crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 28, p. 427-434, 2011.

KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. Martins Fontes, 2008.

MAIA, J. M. D., & WILLIAMS, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas Em Psicologia**, 13(2), 91–103. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751425002.pdf. Acesso em: 12 de fev 2022.

DO NASCIMENTO, Aline Rosa; GUSSO, Hélder Lima. Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. **Interação em Psicologia**, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/comunicacao2/Downloads/46287-208142-1-PB.pdf. Acesso em: 22 de jun. 2022.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE APOIO SOCIAL E COMPORTAMENTOS COOPERATIVOS ENTRE PARES

Andrey Santos Souza[1]
Ana Carina Stelko-Pereira[2]
Loriane Trombini Frick[3]
Tiago Makoto Watanabe[4]

RESUMO

A experiência de realizar uma formação de nível superior pode produzir emoções ambivalentes. Nesse contexto, o apoio entre pares e a apresentação de comportamentos cooperativos podem prevenir sofrimento e maximizar aprendizagens. O objetivo do presente estudo foi descrever a percepção de estudantes de ensino superior, matriculados em cursos de graduação de diversas áreas de uma IES, acerca de comportamentos relacionados à cooperação. Participaram da pesquisa 3.484 estudantes da Universidade Federal do Paraná que responderam a um questionário que continha seis questões fechadas sobre apoio social e cooperação entre pares. Os resultados sobre apoio social demonstram que 24,1% das(os) estudantes não percebem atitudes positivas de colegas sobre a aprendizagem, 18,6% não se sentem ouvidas(os) ou valorizadas(os) por colegas, 9,5% não têm amizades na universidade. Já em relação a comportamentos cooperativos, 27,4% não estudam em conjunto com colegas, 15,3% não pedem ajuda a colegas para entender conteúdos e 13,9% não cooperam para realizar trabalhos ou projetos do curso que estão realizando. Os resultados sugerem que é relevante a elaboração e implementação de estratégias para desenvolver habilidades relacionadas a apoio social e cooperação acadêmica em estudantes de ensino superior.

Palavras-chave: Comportamento cooperativo. Apoio social. Habilidades Sociais. Ensino Superior. Relacionamento interpessoal.

1 INTRODUÇÃO

A formação em um curso de nível superior envolve, entre outras experiências, a oportunidade de interação entre pessoas com diferentes interesses, objetivos e características. A capacidade de um(a) estudante de interagir com outros(as), durante seu processo formativo, se relaciona com a satisfação desse(a) estudante com o curso escolhido e sua percepção acerca do próprio desempenho (AMBIEL *et al.* 2021; SANTOS *et al.* 2019). Essas influências sugerem a relevância das interações sociais para a qualidade da experiência universitária.

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná e e-mail: andreysouza.psi@gmail.com.
[2] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail anastelko@gmail.com
[3] Professora Adjunta do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, e-mail loriane.trombini.frick@ufpr.br
[4] Acadêmico de Filosofia, Universidade Federal do Paraná.

A respeito da interação entre estudantes e a construção de conhecimento, Colomina e Onrubia (2004) retomam estudos anteriores acerca desse fenômeno para apresentarem características do processo interativo em ambientes de ensino que consideram como “mecanismos interpsicológicos”, entre eles: conflito entre pontos de vista divergentes (que em uma perspectiva piagetiana pode, por meio de processos de desequilíbrio e equilíbrio, modificar os recursos intelectuais de compreensão da realidade); regulação mútua por meio da linguagem (compatível com a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem, por envolver mediação, tomada de consciência do próprio conhecimento e construção conjunta de ideias); atribuição de sentido à aprendizagem (além de otimizar processos cognitivos, as interações entre alunos possibilitam atribuir sentidos positivos às aprendizagens, por meio do afeto, por exemplo).

O apoio social de colegas e a atitude positiva de colegas com relação à aprendizagem, são fatores relacionados à motivação e saúde psicológica de estudantes de ensino superior (BERG, 2005; HEFNER, 2009). Investigar comportamentos relacionados a esses fatores é uma forma de caracterizar as variáveis que influenciam o desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos estudantes.

Apesar das vantagens de formas de aprendizagem que envolvem interações cooperativas entre estudantes (SLAVIN, 1980; BARKLEY, et al., 2005), dificuldades relacionadas a posturas individualistas e a competitividade exacerbada ao longo de cursos de graduação são apresentadas em relatos de estudantes universitários em diversos estudos (KIENEN; BOTOMÉ, 2003; RODRIGUES, 2012; MAGALHÃES, 2013; SANTOS et al., 2015), indicando que eventuais baixos níveis de comportamentos cooperativos são percebidos por estudantes de ensino superior.

No que diz respeito à percepção de interações satisfatórias e bons vínculos com colegas, esses são mencionados em estudos que avaliaram fatores relacionados à permanência no ensino superior (BARDAGI, HUTZ, 2012). Neste caso, as interações amistosas entre colegas contribuem para a permanência na instituição, em situações que envolvem frustração ou desempenho insuficiente. O grau de qualidade nas interações sociais também influencia a adaptação ao ambiente acadêmico (MATTA *et al*., 2017).

Além disso, a qualidade dos relacionamentos interpessoais entre estudantes é uma variável relevante para pesquisas de clima organizacional de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que, por sua vez, consistem em instrumentos que favorecem a avaliação da própria IES (SANTOS; VASQUES, 2012). Caracterizar a percepção de estudantes de ensino superior acerca da qualidade de seus relacionamentos com pares na universidade pode, portanto, favorecer estratégias para melhorar a qualidade da educação de diferentes formas, seja proporcionando melhores condições para interações saudáveis entre pares nos pequenos grupos de estudantes ou elaborando ações de maior amplitude, voltadas a melhorias no clima organizacional para toda a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, é relevante investigar como estudantes de ensino superior percebem suas relações com colegas, no que tange sensações de valorização, escuta, amizade e possibilidade de estudar e trabalhar em conjunto. Para tanto, o objetivo do presente estudo foi caracterizar a percepção de estudantes de ensino superior sobre comportamentos cooperativos entre pares.

2 MÉTODO

No presente estudo, são analisados dados constituintes de uma pesquisa mais ampla, realizada durante o ano de 2019, com 3.484 estudantes da Universidade Federal do Paraná. A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da mesma instituição em que os dados foram coletados. A pesquisa mais ampla contemplou, como objetivo, avaliar o clima universitário, compreendendo as percepções das(os) estudantes sobre saúde mental na universidade, suporte social entre pares, engajamento, discriminação e agressão sexual. Para mais informações, consultar Frick et al. (2020).

No período da coleta de dados, as pessoas participantes estavam matriculadas em diferentes cursos, períodos e setores da universidade. Entre as(os) estudantes participantes, a maioria eram pessoas brancas (72,7%), com idade em torno de 23 anos. Em relação à identidade de gênero, 56,5% se identificou como sendo do gênero feminino, 43% do gênero masculino e 0,5% como sendo pessoa não-binária ou mulher ou homem trans.

Os convites para participação na pesquisa foram realizados por auxiliares de pesquisa treinados. As(os) participantes que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preencheram, de forma anônima, um questionário contendo questões sociodemográficas; informações relacionadas ao ensino-aprendizagem; respeito à diversidade; saúde mental e emocional; respeito e segurança; relacionamentos e questões sobre o dia a dia na universidade. O questionário continha, no total, 178 questões.

No presente trabalho, foram analisadas as respostas de seis perguntas, as quais fazem parte das dimensões: “Dia a dia na universidade” e “Ensino-aprendizagem”. As opções de respostas estavam em Escala Likert de cinco pontos. Nas seções do questionário em que as perguntas eram apresentadas havia o seguinte enunciado: “Pensando no ÚLTIMO SEMESTRE, quanto você concorda com as declarações a seguir? Considere uma escala de 1 a 5, sendo 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo parcialmente, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo parcialmente, 5 - Concordo totalmente”. As perguntas cujas respostas serão examinadas neste trabalho, dizem respeito a sentimentos e situações que envolvem interações com colegas no ensino superior.

O programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 23.0, foi utilizado para processar os dados coletados. Análises descritivas foram realizadas para cada uma das perguntas. As respostas “1 - Discordo totalmente” e “2 - Discordo parcialmente” foram agrupadas para facilitar a visualização dos dados, bem como as respostas “4 - Concordo parcialmente” e “5 - Concordo totalmente”. O programa *Microsoft Excel* foi utilizado para a produção dos gráficos.

3 RESULTADOS

Conforme Figura 1, nota-se que 14% marcaram que “nem concordam, nem discordam” ou “discordam totalmente ou discordam” quanto a ter pelo menos uma ou duas amizades próximas na universidade, sendo ainda maior a porcentagem dos que discordam totalmente ou discordam quanto a se sentirem valorizados e ouvidos por outros estudantes (18,6%), o que se somar a quem “nem concorda e nem discorda” sobre se sentir valorizado e ouvido daria aproximadamente 53%. Em relação a questões de aprendizagem, mais da metade deixou de marcar que a atitude de colegas em relação à aprendizagem é positiva.

Figura 1 – Respostas sobre valorização, amizades e atitude positiva de colegas

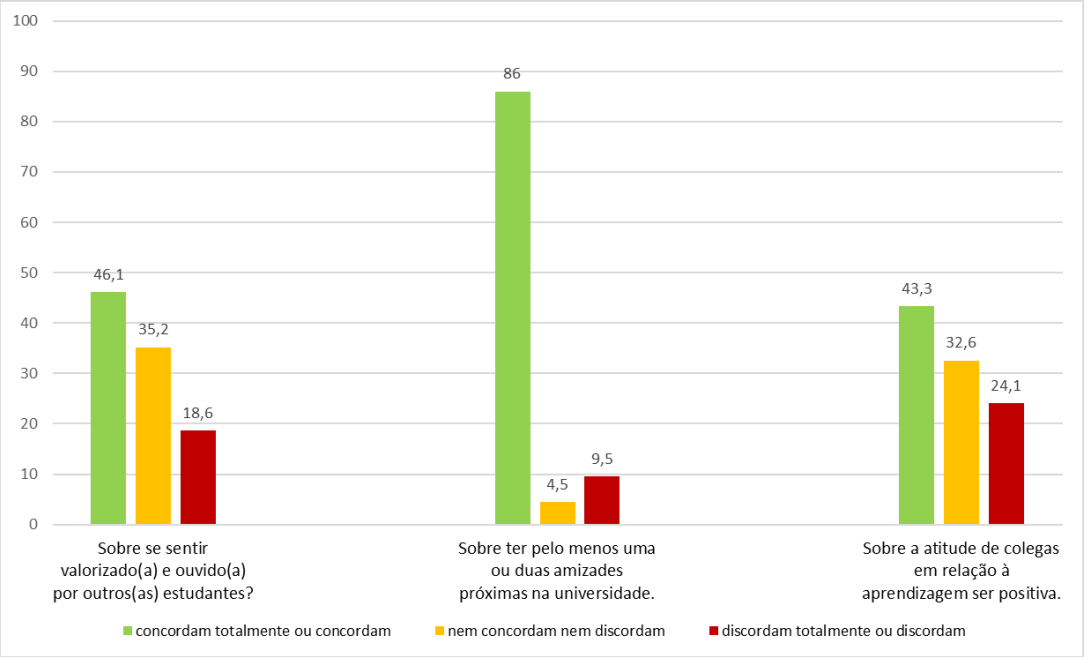

Fonte: Autores (2023)

Na Figura 2, é possível observar os dados referentes às respostas das(os) estudantes participantes a questões diretamente relacionadas a interações entre pares com objetivos acadêmicos. As respostas sobre o quanto concordavam com afirmações sobre “pedir ajuda para colegas para entender matérias do curso”, “estudar para provas em conjunto com colegas” e “trabalhar em conjunto com colegas para realizar trabalhos do curso que estavam realizando” são apresentadas.

Conforme Figura 2, cerca de 25% marcou que “nem concorda e nem discorda” ou “discorda ou discorda totalmente” diante da afirmação “eu peço ajuda a colega(s) quando tenho dificuldades para entender matérias do curso” ou “trabalho com colegas em projetos ou trabalhos do curso”, sendo ainda maior a porcentagem dos que afirmam não estudar para provas coletivamente (45,8%).

Figura 2 – Respostas sobre pedir ajuda, estudar e trabalhar em conjunto com pares

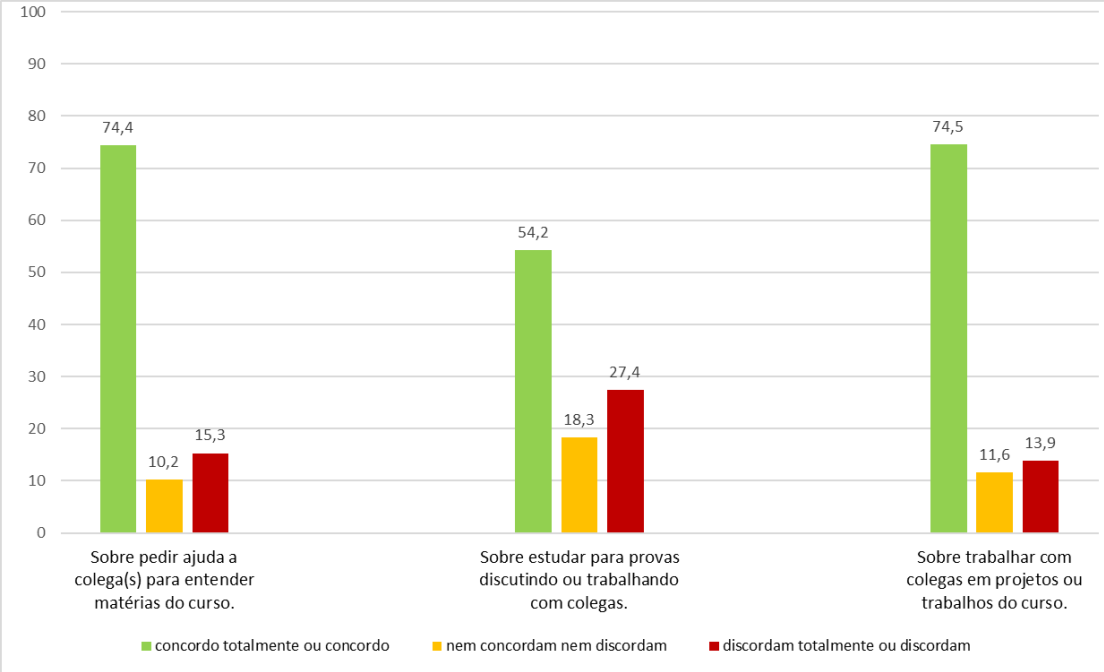

Fonte: Autores (2023)

4 DISCUSSÃO

Percebeu-se que os estudantes que participaram da pesquisa em sua maioria não se sentem valorizados e ouvidos por outros estudantes e há uma grande porcentagem que não apresenta um ou dois amigos, cerca de 10%. Há diversas hipóteses a serem levantadas a respeito dos motivos para isto estar ocorrendo: a. o contexto universitário não propicia interações positivas e colaborativas, priorizando desempenhos individuais, conforme já apontado em outros estudos em que posturas individualistas e de competitividade exacerbada são relatadas por estudantes de ensino superior (KIENEN; BOTOMÉ, 2003; RODRIGUES, 2012; MAGALHÃES, 2013; SANTOS et al., 2015). b. habilidades necessárias para estabelecer vínculos e manter relações saudáveis com colegas em um contexto tão rico em termos de diversidade humana envolve, muitas vezes, aprendizagens que o ensino superior em questão não está contemplando, e tampouco, foram apreendidas pela maioria dos estudantes previamente ao ingresso no Ensino Superior, c. fatores sociais mais amplos, como aumento das interações sociais online, tempo gasto com uso de mídias sociais (séries, filmes), pouco poder aquisitivo das famílias, poucos espaços de lazer seguros e gratuitos, diminuíram as possibilidades de encontros entre os estudantes de um mesmo curso e do fortalecimento de laços afetivos e de troca mútua quanto a conteúdos acadêmicos.

Esses resultados são preocupantes. As amizades que acontecem no contexto do ensino superior são importantes para a manutenção da saúde psicológica dos estudantes, por terem características específicas de interações desse contexto e, portanto, serem diferentes de outros vínculos, como com pessoas da família ou amigos de outro círculo social, por exemplo (HEFNER, 2009). Além de ser importante para a saúde mental, ter amigos possibilita a diversos recursos, como informações, materiais, financeiros, oportunidades de lazer, de estágio, de trabalho, dentre outros.

Quanto a interações entre estudantes com relação a tarefas e conteúdos acadêmicos, estas também foram apontadas por uma porcentagem insuficiente de estudantes como frequentes. É possível que os estudantes para resolver questões acadêmicas estejam procurando ajudas por outros meios, como sites de busca na internet (RACHEED, 2020). Contudo, deve-se notar que as interações entre estudantes também são importantes para aumentar a probabilidade de aprendizagem de competências ocupacionais relevantes. Assim, é necessário aumentar a porcentagem dos que tiram dúvidas com colegas, estudam e trabalham coletivamente. As ocupações que esperarão os futuros profissionais, certamente, demandarão intenso trabalho em grupo e interdisciplinaridade, de modo que é urgente aumentar a frequência e, talvez, a qualidade das interações entre estudantes do presente estudo. E, mesmo que se considere apenas o momento presente, enquanto os estudantes ainda estão realizando suas graduações, sabe-se que atitudes positivas relacionadas à aprendizagem, por parte de colegas, influenciam a motivação das(os) estudantes envolvidas(os) nessas interações (BERG; ANDERS, Berg; Anders, 2005). Nesse sentido, os dados sugerem que parte significativa das(os) estudantes de universidade em que a pesquisa foi realizada, não estão tendo a oportunidade de motivação e apoio para os estudos, a partir da atitude de seus pares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados neste trabalho, evidenciam a importância de se aumentar a frequência de interações mais cooperativas e prazerosas entre estudantes na Universidade Federal do Paraná, tanto as relacionadas ou não relacionadas à realização de atividades acadêmicas formais. Algumas limitações deste estudo devem

ser consideradas: os dados são apenas de uma universidade, não podendo ser extrapolados para outras instituições; as informações foram coletadas previamente à pandemia, de modo que o impacto desta pode ter deteriorado ainda mais as porcentagens positivas relativas ao apoio e colaboração entre estudantes; as informações poderiam ser complementadas com investigações qualitativas, como entrevistas, de modo a se aprofundar as explicações dos resultados.

Uma implicação importante a partir dos resultados deste estudo é a percepção da importância do desenvolvimento e aplicação de estratégias para aumentar a qualidade das relações entre estudantes no ensino superior, tanto para otimizar suas aprendizagens, quanto para aumentar a sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico. Estas estratégias envolvem o ensino de habilidades sociais, como a assertividade, a organização, a medição de conflitos, o pedir ajuda, entre outras que podem contribuir para o apoio social e a cooperação acadêmica. O aumento de oportunidades e espaços de convívio gratuitos para os estudantes, como os centros acadêmicos, as atléticas de curso, os grupos artísticos, grupos de estudo, dentre outros, são importantes.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; LIMA-COSTA, Ariela Raissa; HAUCK FILHO, Nelson. " Como está o clima?": avaliação das relações no ensino superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 73, n. 2, p. 100-111, 2021.

BERG, C. Anders R. Factors related to observed attitude change toward learning chemistry among university students. Chemistry Education Research and Practice, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2005.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. Psico, v. 43, n. 2, 2012.

BARKLEY, Cross; CROSS, K. Patricia; CLAIRE, H. Major. **Collaborative learning techniques**. 2ª ed. Madrid, EN: Morata, 2015.
BERG, C. Anders R. Factors related to observed attitude change toward learning chemistry among university students. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2005.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2, p. 280-293.

FRICK, Loriane Trombini; STELKO-PEREIRA, A. C. ; ZECHI, J. A. M. ; CUNHA, J. M. ; YANO, V. A. N. . **Clima Universitário:** conhecer para intervir. Relatório UFPR 2019. Curitiba: Projeto Convivência entre adolescentes e jovens na escola e universidade, 2020.

HEFNER, Jennifer; EISENBERG, Daniel. Social support and mental health among college students. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 79, n. 4, p. 491-499, 2009.

KIENEN, Nádia; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. As relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de alunos universitários. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, 2003.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 14, n. 2, p. 215-226, 2013.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 21, p. 583-591, 2017.

RASHEED, Rasheed Abubakar et al. Self regulated learning in flipped classrooms: A systematic literature review. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 10, n. 11, 2020.

RODRIGUES, Silvana Terume Koshikene. **Racionalidade instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo. Vol. 17, n. 1, p. 150-163., 2015.

SANTOS, Larissa Conceição dos; VÁSQUEZ, Oscar C. A pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas**), v. 17, p. 43-63, 2012.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ZANON, Cristian; ILHA, Vanessa Domingues. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 36, p. 1-9, 2019.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning. **Review of educational research,** v. 50, n. 2, p. 315-342, 1980.

A EXPECTATIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SOBRE A ATUAÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR

BONATTO, Bruna Mayara[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apreender a expectativa de professores da rede municipal de ensino sobre a atuação da Fonoaudiologia no âmbito escolar. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quantitativa e qualitativa, realizado com 58 professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental I em um município localizado na região sudoeste do Paraná. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário impresso composto por cinco perguntas fechadas e uma pergunta aberta, as quais abordaram, respectivamente, o perfil socioeducacional e a expectativa sobre a fonoaudiologia no âmbito escolar dos docentes participantes. De modo geral, os professores atrelaram suas expectativas à fonoaudiologia no âmbito escolar à importância da linguagem oral. O estudo demonstra a necessidade de ampliar o conhecimento dos docentes da rede municipal de ensino a respeito da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar. Observa-se que sobre a atuação fonoaudiológica as expectativas mencionadas pelas professoras puderam ser divididas entre aquelas que versam a respeito da atuação clínica e as que dizem respeito à atuação específica da fonoaudiologia no âmbito escolar. Neste contexto, vislumbra-se a formação junto aos docentes a respeito dos aspectos da contribuição da fonoaudiologia no âmbito escolar, principalmente para a diferenciação da prática clínica, como possibilidade de atuação da Fonoaudiologia Educacional na rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Palavras-chave: Fonoaudiologia em âmbito escolar. Fonoaudiologia Educacional. Rede Municipal de Ensino. Educação.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Federal nº 6.965 de 1981, a qual regulamenta a profissão de fonoaudiólogo no Brasil, “o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz” (BRASIL, 1981, *online*).

O fonoaudiólogo é o profissional da saúde habilitado a avaliar, tratar, prevenir e promover todos os aspectos relacionados à comunicação humana, sobretudo, a linguagem oral, escrita, os sistemas de comunicação alternativos, a fluência, a articulação, a voz, as funções estomatognáticas, a função auditiva e a vestibular.

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. bmbonatto@gmail.com

Com estas atribuições, a atuação da fonoaudiologia interseciona-se com a área da Educação, com potencial para contribuir tanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na como na formação de professores, bem como na promoção e prevenção em saúde vocal.

Por meio da Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010, o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) dispõe especificamente acerca das diretrizes da atuação do Fonoaudiólogo Educacional. Já a Resolução CFFa nº 605, de 17 de março de 2021 determina as diretrizes para a atuação da fonoaudiologia em âmbito escolar.

De acordo com estas resoluções, o fonoaudiólogo no âmbito escolar pode exercer sua função em todos os níveis e modalidades de ensino por meio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, em escolas da rede pública e do setor privado. Também pode atuar em sistemas de ensino, em instituições de avaliação, monitoramento, auditoria, consultoria e assessoria. A contratação pode ocorrer nos diferentes modelos de contrato: de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estatutário ou como prestador de serviços sendo autônomo ou pessoa jurídica (PJ).

A inserção do fonoaudiólogo na rede de ensino gera muitas expectativas, principalmente aos docentes e em toda a comunidades escolar. Geralmente, a atribuição do fonoaudiólogo neste contexto acaba confundida com suas atribuições clínicas. Para compreender melhor estas expectativas, e no intuito de elucidar as diferenças entre a atuação educacional e clínica, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem quantiqualitativa, de caráter exploratório, problematizando a expectativa dos professores a respeito da atuação do fonoaudiólogo no contexto educacional na Rede Municipal de Educação de um município localizado no sudoeste do estado do Paraná.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário impresso composto por cinco perguntas fechadas e uma pergunta aberta, sob vigilância ética. O trabalho organiza-se em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira, denominada “Perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa”, expõe aspectos do perfil socioeducacional das participantes da pesquisa; e a segunda, “As expectativas dos professores a respeito da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar”, apresenta em eixos temáticos as expectativas indicadas pelas professoras ao responder ao questionário.

2 PERFIL SÓCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os 58 participantes aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, por meio do preenchimento de questionário impresso composto por cinco perguntas fechadas e uma aberta. Participaram da pesquisa, sob vigilância ética, durante a realização da triagem fonoaudiológica escolar, entre os meses de março e julho de 2023. Todas as respondentes são do sexo feminino e a maioria delas, um percentual de 31%, tem entre 40 e 49 anos de idade (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos de pesquisa

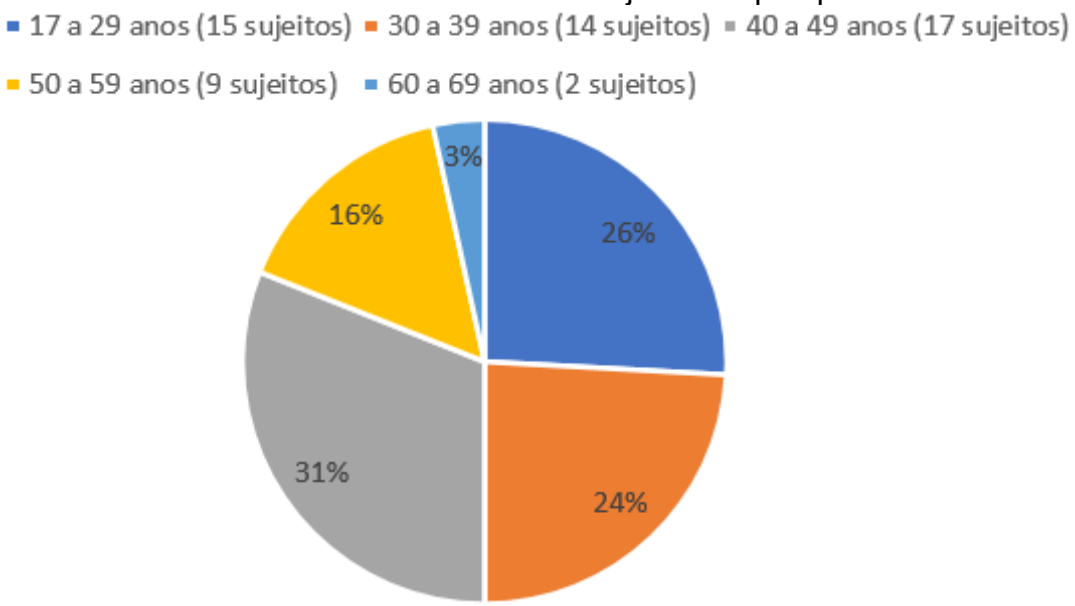

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Estes indicadores convergem com os dados do Senso Escola de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), os quais apontam para a predominância do sexo feminino como docentes na Educação Básica do país.

A respeito da escolaridade das professoras da rede municipal de ensino que participaram da pesquisa, a maioria possui ensino superior completo, um percentual de 92%, sendo que 31% deste também concluiu a pós graduação. Alguns sujeitos de pesquisa possuem graduação em duas áreas diferentes. A graduação predominante entre as respondentes é a Pedagogia, 45%. Somente 8% das participantes possuem o Ensino Médio, magistério, como escolaridade (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Escolaridade dos sujeitos de pesquisa

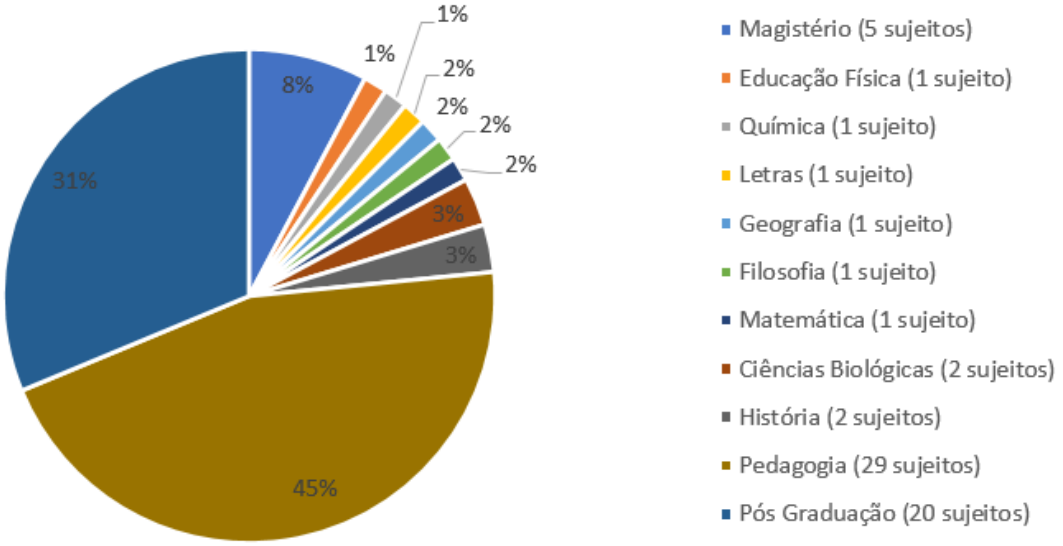

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Estes indicadores também convergem com os dados do Senso Escola (INEP, 2022, p. 14), os quais indicam que do "total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0% de bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério".

Gráfico 3 – Tempo como docente, em anos, dos sujeitos de pesquisa

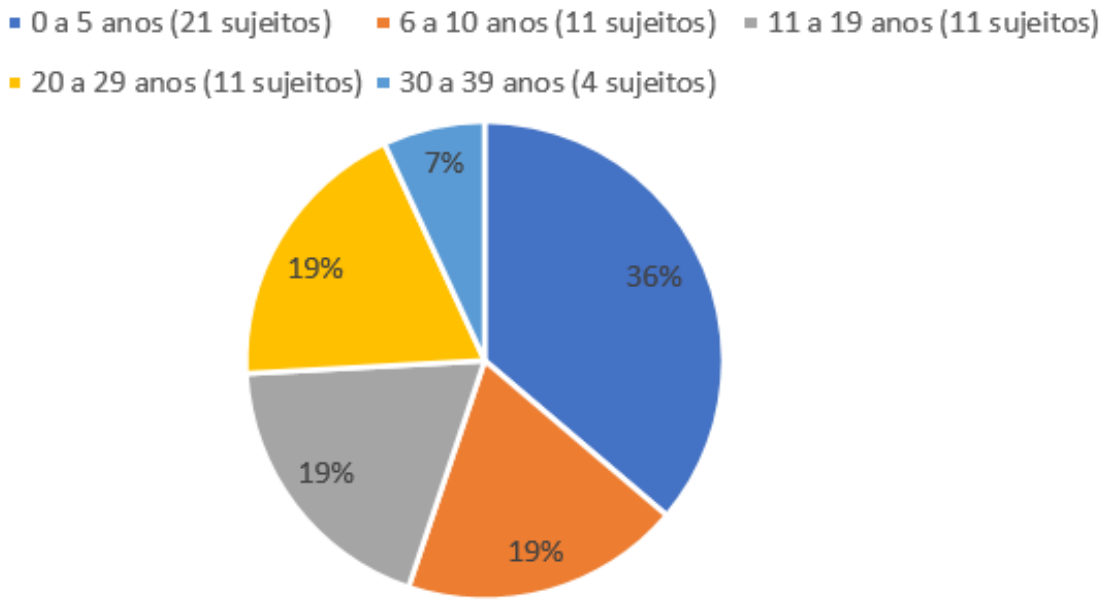

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Sobre o tempo de serviço das participantes da pesquisa, a maioria, um percentual de 36%, atua no máximo há 5 anos como docente. A minoria, um

percentual de 7%, atua há 30 anos ou mais como docente (Gráfico 3). As professoras participantes exercem suas atividades, predominantemente, como funcionárias públicas efetiva contratada por meio de concurso público, um percentual de 54% (Gráfico 4). Um percentual de 43% das participantes está contratado por meio de Processo Seletivo Seriado (PSS). E 3% atuam em um padrão como efetiva e PSS no outro. O PSS é uma forma do poder público contratar profissionais por meio de contrato temporário.

Gráfico 4 – Meio de contratação dos sujeitos de pesquisa

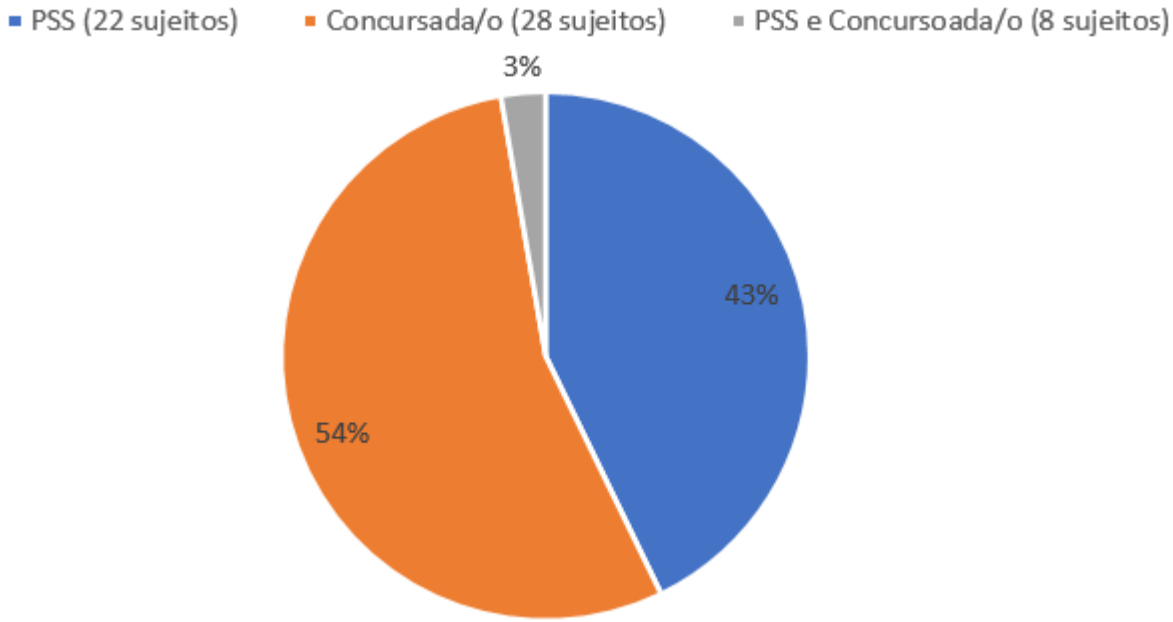

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Paraná, a contratação temporária de professores por meio do PSS é regulamentada pela Lei complementar 108 (PARANÁ, 2005). Ela “dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo” (PARANÁ, 2005, online). Souza (2011) explica que:

> [...] o argumento de que os entes públicos vêm usando da contratação temporária como meio de suprir deficiências de pessoal, sem a utilização da via constitucional do concurso público – ganha respaldo se levarmos em conta que um dos insumos de maior peso no cálculo do custo por aluno é o que se refere às condições de trabalho, qualificação e remuneração dos profissionais da educação. (SOUZA, 2011, p. 86).

Nesta perspectiva, a contratação docente por meio do PSS ocorre como uma via alternativa à contratação por meio do Concurso Público, não havendo condições

trabalhistas equivalente entre as duas contratações. Como o PSS é um contrato temporário, não oferece a estabilidade e a progressão de carreira decorrente da contratação por meio do Concurso Público.

Na próxima seção, apresenta-se as expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica mencionadas pelas professoras ao responderem o questionário da pesquisa.

3 AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES A RESPEITO DA ATUAÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Dentre as seis perguntas do questionário impresso que as professoras responderam ao participar da pesquisa, somente uma foi aberta e era referente à expectativa que tinham acerca da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar na rede municipal de ensino. Para analisar as 58 respostas desta questão, agrupara-se eixos temáticos, bem como enumeraram-se as citações de cada uma delas, dispondo-as no Quadro 1.

Quadro 1 – Expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica citadas pelos sujeitos de pesquisa

EXPECTATIVA	NÚMERO DE CITAÇÕES
Melhorar a fala dos alunos	33
Identificar as demandas para tratamento fonoaudiológico	19
Melhorar a leitura, a escrita e a alfabetização	18
Melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno	18
Oferecer atendimento fonoaudiológico para as crianças que precisam	14
Troca de informações entre professores e fonoaudiólogas	06
Sugestões de atividades	03
Existência de grande demanda fonoaudiológica	03
Conscientizar as famílias da importância do tratamento fonoaudiológico	01
Devolutiva dos atendimentos	01

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observa-se que sobre a atuação fonoaudiológica a expectativa mencionada mais vezes pelas professoras foi “melhorar a fala dos alunos”. Sendo esta, de fato, a principal atuação atribuída à fonoaudiologia. De acordo com Costa (2001), a fonoaudiologia enquanto campo de atuação profissional foi regulamentada em 1981

no Brasil abrangendo as atribuições dos profissionais denominados de terapeutas da fala ou logopedista, os quais as atuações são registradas desde a década de 1930 no país.

Foi possível dividir os eixos temáticos das expectativas mencionadas pelas professoras em dois grupos: aquelas que versam a respeito da atuação fonoaudiológica clínica (Quadro 2); e as que dizem respeito à atuação fonoaudiológica específica da fonoaudiologia no âmbito escolar (Quadro 3).

Quadro 2 – Expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica citadas pelos sujeitos de pesquisa que abrangem a atuação clínica

EXPECTATIVA	NÚMERO DE CITAÇÕES
Identificar as demandas para tratamento fonoaudiológico	19
Oferecer atendimento fonoaudiológico para as crianças que precisam	14
Existência de grande demanda fonoaudiológica	03
Conscientizar as famílias da importância do tratamento fonoaudiológico	01
Devolutiva dos atendimentos	01

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Quadro 2, nota-se que as expectativas sobre a atuação fonoaudiológica mencionadas pelas docentes relacionam-se com a atuação fonoaudiológica no âmbito clínico: à avaliação e ao tratamento de patologias. Acredita-se que a existência de grande demanda nas escolas municipais para a atuação clínica da fonoaudiologia motiva essa expectativa expressada pelas professoras.

No estudo de Maranhão *et al.* (2009, p. 59), também realizado com professores, eles atribuíram à atuação fonoaudiológica na escola à “presença de alterações no desenvolvimento da criança” relatando que somente 57,5% dos participantes “receberam informações sobre a aquisição de linguagem e o desenvolvimento da escrita”.

O atendimento clínico das demandas fonoaudiológicas no âmbito escolar é proibido. De acordo com o Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2015), é vedado a execução de atendimentos clínicos individuais dentro do espaço escolar. Esta é uma determinação do CFFa estabelecida de acordo com as disposições da Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDBen) e com a Lei nº 8.080 de 1990, que institui o Sistema Único de Saúde (SUS).

No entanto, o fonoaudiólogo ao observar e identificar no âmbito escolar as demandas para o atendimento clínico tanto pode como é seu dever encaminhar o sujeito para a avaliação clínica fonoaudiológica, seja docente ou discente, conforme a orientação do CFFa (2021, *online*): “Em caso da necessidade de encaminhamento para atendimento clínico, o profissional deverá seguir o fluxo de acesso aos Serviços de Saúde, respeitando os princípios éticos da profissão”.

Especificamente à devolutiva de casos atendidos, destaca-se que a legislação vigente proíbe a livre divulgação de dados desta natureza. Considerando o Código de Ética da Fonoaudiologia vigente, bem como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (BRASIL, 2018), o fonoaudiólogo, bem como qualquer pessoa física ou jurídica, é obrigado a manter a privacidade dos dados de seus pacientes/clientes. O que abrange a classificação, o processamento, o armazenamento, e principalmente a utilização e a transferência destes dados, sendo passível de penalidade caso a legislação vigente seja desrespeitada.

Quadro 3 – Expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica citadas pelos sujeitos de pesquisa que abrangem a fonoaudiologia no âmbito escolar

EXPECTATIVA	NÚMERO DE CITAÇÕES
Melhorar a fala dos alunos	33
Melhorar a leitura, a escrita e a alfabetização dos alunos	18
Melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o aluno	18
Troca de informações entre professores e fonoaudiólogas	06
Sugestões de atividades	03

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No Quadro 3, agrupam-se as expectativas referidas pelas professoras que dizem respeito especificamente à atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar, conforme regulamentação do CFFa (2021, *online*):

> a) definir o perfil, as necessidades e as prioridades institucionais, concernentes aos aspectos fonoaudiológicos, que possam afetar as condições de Saúde e de Educação;
> b) promover ações com os profissionais envolvidos no acompanhamento dos educandos, para garantir a flexibilização, adaptação e temporalidade curricular, favorecendo a comunicação em prol da melhoria do ambiente organizacional e das relações interpessoais;
> c) colaborar na realização de atividades promotoras de Saúde, que potencializam a aquisição, o desenvolvimento e o aprimoramento dos aspectos relacionados à linguagem em suas diferentes modalidades (oral, escrita e visuoespacial), voz, audição, funções e estruturas orofaciais;

> d) realizar ações formativas sobre assuntos pertinentes à Fonoaudiologia para a comunidade escolar;
> e) promover ações formativas específicas para os educadores, quanto aos recursos de tecnologia assistiva e uso de sistemas de comunicação aumentativa (suplementar ou ampliada) e alternativa;
> f) participar com a equipe pedagógica na identificação e condução das demandas relativas às dificuldades fonoaudiológicas apresentadas pela comunidade escolar;
> g) realizar contato e articular as informações dos diferentes profissionais da rede de atenção envolvidos no cuidado dos educandos;
> h) incentivar e apoiar a interlocução entre os profissionais de Saúde e Educação;
> i) participar das reuniões pedagógicas como membro da equipe;
> j) identificar situações de risco para a saúde auditiva e vocal do educador e educando, e promover ações que minimizem os efeitos;
> k) promover ações direcionadas ao aprimoramento das habilidades comunicativas da equipe;
> l) contribuir para a inclusão efetiva, promovendo a acessibilidade na comunicação e auxiliando na definição dos melhores meios e técnicas de intervenção e encaminhamentos para a equipe multidisciplinar;
> m) apoiar os sistemas de ensino e as propostas educacionais públicas e privadas;
> n) participar da análise de dados da rede de ensino, na elaboração das metas, planejamento e execução de programas políticos da Educação, nos três níveis do governo;
> o) acompanhar os processos de avaliação dos educandos que apresentam indicadores para a participação nos programas de apoio educacional especializado e elaborar relatórios para as unidades educacionais e serviços de apoio multidisciplinar;

Além de dispor sobre a atuação do fonoaudiólogo em âmbito escolar, o CFFa (2010) também estabelece a Fonoaudiologia Educacional como uma das especialidades da fonoaudiologia, na qual:

> O profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional deve conhecer as políticas de educação definidas em âmbito federal, estadual e municipal, bem como os programas, projetos e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Deve também atuar em parceria com os educadores visando contribuir para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do escolar; melhoria da qualidade de ensino; aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita; identificação de situações que possam dificultar o sucesso escolar e elaboração de programas que favoreçam e otimizem o processo de ensino-aprendizagem. Deve ter, ainda, conhecimento aprofundado da interrelação dos diversos aspectos fonoaudiológicos com os processos e métodos de aprendizagem no ensino regular e especial (CFFa, 2010, *online*).

De acordo com o CFFa (2010), o fonoaudiólogo educacional tem como função contribuir no processo de ensino e aprendizagem por meio de programas educacionais que promovam a comunicação oral e escrita, bem como “oferecer assessoria e consultoria educacional atuar em gestão na área educacional; atuar em

ISSN: 2176 - 1396

consonância com as políticas, programas e projetos educacionais públicos e privados vigentes" (CFFa, 2010, *online*).

Não foram mencionados pelas professoras os aspectos articulatórios e motores da fala, nem a voz e nem a audição, que são aspectos muito importantes para a comunicação humana, principalmente no contexto escolar e/ou educacional. Estas ausências podem ser justificadas pela história do desenvolvimento da fonoaudiologia enquanto profissão estar muito atrelado às terapias de fala (COSTA, 2001).

As professoras, em suas expectativas, não se incluíram como alvo de ações fonoaudiológicas em potencial. Além da possibilidade de atuação com as docentes por meio de formações e da gestão escolar, enquanto profissionais da voz elas necessitam de cuidados fonoaudiológicos, sejam eles de promoção ou prevenção de saúde vocal.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa tratou de expectativas e a respeito delas não há o julgamento de certo ou errado, bom ou mal, mas sim a compreensão de um contexto social, cultural e historicamente construído. E, dessa forma, todas as expectativas mencionadas são igualmente importantes e valiosas para se elucidar como a atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar pode ser orientada para potencializar suas possibilidades neste contexto específico, de uma rede municipal de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revelou como as atribuições da atuação da fonoaudiologia interseciona-se com a área da Educação, seja pela atuação em âmbito escolar como as ações da especialidade em Fonoaudiologia Educacional. Estas intervenções fonoaudiológicas tem potencial para contribuir tanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como na formação de professores e, também, para a promoção e prevenção em saúde vocal dos docentes.

De modo geral, as participantes da pesquisa são docentes da rede municipal de ensino, do sexo feminino, tendo entre 17 e 69 anos de idade e com nível superior de escolaridade.

Observou-se que sobre a atuação fonoaudiológica a expectativa mencionada mais vezes pelas professoras foi de "melhorar a fala dos alunos". As expectativas referidas foram organizadas em eixos temáticos e puderam ser classificadas entre:

aquelas que versam a respeito da atuação clínica fonoaudiológica e as que dizem respeito à atuação fonoaudiológica específica da fonoaudiologia no âmbito escolar.

Neste contexto, vislumbra-se a formação junto aos docentes a respeito dos aspectos da contribuição da fonoaudiologia no âmbito escolar, principalmente para a diferenciação da prática clínica, como possibilidade de atuação da Fonoaudiologia Educacional na rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.080, 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção a Dados Pessoais. Brasília: Diário Oficial da União, 2018

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA (CFFa). **Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

CFFa. **Resolução CFFa nº 605, de 17 de março de 2021.** Dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo no âmbito da Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

COSTA, T. Fonoaudiologia no Brasil: perdas e ganhos. **Rev. Distúrb. Comun**. São Paulo, v. 12, n. 2, 2001. p. 279-82.

MARANHÃO, P. C. S.; PINTO, S. M. P. DA. C.; PEDRUZZI, C. M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Rev. CEFAC**. São Paulo, v. 11, n. 1, Jan-Mar 2009. p. 59-66.

PARANÁ. **Lei complementar n. 108, de 18 de maio 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2005.

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Contribuições do Fonoaudiólogo Educacional para seu Município e sua Escola – Perguntas**

Frequentes de Educadores e Gestores Educacionais. Brasília: Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, 2015.

SOUZA, M. N. de. **Condições de trabalho e remuneração docente:** o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2011.

EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PSICOLÓGICAS CONTRA A MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Aline Frollini Lunardelli[1]

Bruna Yukari Ashimoto[2]

Carlos Henrique Jurazeki Junior[3]

Gabrielle Cristina Redigolo dos Santos[4]

Sabrina Alline da Silva Tunes[5]

RESUMO

Com a finalidade de questionar os diagnósticos pedagógicos, médicos e psicológicos a que são submetidos alunos da educação básica e de intervir nas relações escolares para promover uma educação não violenta e a desmedicalização dos processos educativos, este trabalho conta com intervenções junto a crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, professoras, equipe pedagógica e famílias. O conceito de violência se se entende como violência física, psicológica, verbal e sexual, além de preconceitos e práticas que rotulam crianças. As intervenções são fundamentadas nas contribuições de Machado (1994, 2008), Patto (1999) e Souza (2005). O projeto conta com observações participantes semanais nas turmas do terceiro ano, planejamento de atividades com as professoras para resgatar a autoestima e a autonomia dos alunos, reuniões periódicas com a equipe pedagógica, encontros com as famílias para discutir formas de educar sem violência. Os resultados parciais indicam a necessidade de criar um espaço para diálogo entre os participantes, ampliando o conceito de violência, para compreender suas manifestações no ambiente escolar e doméstico. A atuação deve voltar-se à reflexão que promova o resgate do protagonismo da infância para garantir desenvolvimento nos espaços educativos, considerando a crítica às práticas medicalizantes que atravessam a escola, com a finalidade de construir uma educação sem violência.

Palavras-chave: Educação não violenta. Medicalização da infância. Psicologia. Violência.

[1] Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá - UEM, aflunardelli@uem.br.
[2] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, brunaya1306@gmail.com.
[3] Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, chjurazekijr@gmail.com.
[4] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, gabiredigolo123@gmail.com.
[5] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, sabrinaallinetunes@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve ações desenvolvidas no projeto de extensão *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos*, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem como principal objetivo intervir em uma escola de ensino fundamental nos processos de escolarização marcados por estereótipos e diagnósticos de transtornos de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que existem práticas de violência nas relações escolares que contribuem para atribuir rótulos às crianças que não atendem às expectativas de desempenho e bom comportamento. Os estigmas servem, nessa perspectiva, para silenciar crianças e paralisar seu desenvolvimento.

Considerando a complexidade das relações educativas, o projeto prevê ações junto à equipe pedagógica, professores, alunos e famílias para que seja possível construir coletivamente formas de educação não violenta e desmedicalizar os processos educativos. Sobre a perspectiva medicalizante, Viégas e Oliveira (2014, p. 43) fazem um alerta:

> Foi realizado um levantamento bibliográfico de publicações sobre TDAH disponíveis no Scielo [...] Tal levantamento indica um total de 137 artigos, que, em sua maioria, possui um olhar medicalizante. Embora haja um movimento crescente de crítica, apenas 15 artigos apresentam essa perspectiva, nos quais se destaca a autora Luciana Caliman (2008; 2009; 2010).

Apesar da existência de estudos críticos à medicalização, muito tem-se a percorrer para que discursos calcados nesse fenômeno limitem-se ao passado.

Kamers (2013) menciona que a escola, sob um olhar psicologizante, aparenta ter cedido lugar a um discurso voltado a preceitos da psiquiatria. Diante dos imediatismos de uma sociedade asfixiada por afazeres intermináveis e aprisionada a estruturas que limitam comportamentos e pensamentos de revolta ao sistema neoliberal-capitalista, a escuta acolhedora e o olhar não violento encontram-se cada vez mais distantes das relações humanas. A solução parece quase sempre estar voltada à medicalização, método que aparenta ser mais eficiente. Sobre o processo de medicalização, Moysés e Collares (2012, p. 108) destacam:

> Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico

> de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas.

Em um caminho contrário ao trilhado por um sistema educacional ainda higienista, à medida que restringe os ditos *problemas de aprendizagem* a questões biológicas e individuais das crianças e de seus familiares, enquanto a escola permanece isenta desses desafios, disserta Souza (2005) a respeito de tamanhas incoerências. Ela propõe que não se fale mais em problemas e/ou transtornos de aprendizagem, mas sim em *processos de escolarização*. Em meados da segunda metade do século XX, segundo a autora, o funcionamento e a estrutura da escola tornam-se mais frequentes na literatura sociológica. A partir dos anos 1980, grandes nomes da Psicologia Escolar brasileira, como Maria Helena Souza Patto, emergem no meio acadêmico, em defesa de uma visão não mais centrada em questões individuais, mas voltada ao contexto e aos espaços em que o aluno está inserido, sendo o ambiente escolar um desses.

As instituições de educação básica passam a ser envolvidas na produção e na compreensão dos *processos de escolarização* ao disseminarem uma linguagem preconceituosa em relação às crianças e famílias das classes populares que frequentam a escola pública. A suposta desestruturação das famílias pobres é colocada em questão numa visão crítica de Psicologia e Educação, principalmente a partir do estudo de Patto (1999). A isso, ainda, soma-se a reflexão, quando não refratada, de inúmeras mazelas sociais, como a mera preparação do aluno para o mercado de trabalho e a simplista e acrítica reprodução dos valores burgueses, uma vez que uma das funções por elas cumpridas é a manutenção dos interesses de uma elite e, consequentemente, do poder por ela exercido. Não se trata de uma culpabilização da escola ou dos professores e demais funcionários que ali se encontram. Ao contrário, esses profissionais também são vítimas de um sistema extremamente violento que diariamente os atormentam através de cargas horárias massivas, serviços intermináveis e salários não correspondentes à demanda exigida pelas redes de ensino. De tal modo, “[...] da pergunta anterior: por que esta criança ou este adolescente não aprende, passamos para a seguinte questão: que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?” (SOUZA, 2005, p.53).

ISSN: 2176 - 1396

A autora defende que é possível superar os modelos patologizantes de interpretação dos processos educacionais por meio da análise e da reflexão das práticas pedagógicas. E, a partir disso, aponta as contradições dos discursos mais avançados sobre a atuação prática em sala de aula e relata as consequências nocivas dos diagnósticos precoces, que muitas vezes transformam em doença ou anomalia alguns comportamentos típicos da infância e consequentes do próprio contexto escolar.

Tendo isso em vista, no trabalho aqui apresentado partimos do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem dentro da escola são atividades coletivas, que dependem não só da criança, mas também dos professores, da equipe pedagógica e da família. Sendo assim, nosso foco não é tratar a criança de maneira isolada. É necessário que se analise o *processo de escolarização*. Com base nessas premissas, o projeto de extensão descrito apresenta os seguintes objetivos: a formação de professores e psicólogos para a atuação crítica com os chamados *transtornos de aprendizagem*, a oferta de referencial teórico-metodológico aos profissionais da escola para o desenvolvimento de práticas de ensino que se distanciam de ações classificatórias, discriminatórias, medicalizantes e violentas, o resgate da autoestima de crianças vítimas desses fenômenos, a construção de espaços de reflexão sobre práticas educativas não violentas e a criação de canais de diálogos entre professores e famílias visando uma formação crítica.

2 METODOLOGIA

Tradicionalmente, o foco das mediações com crianças em ambientes escolares é voltado diretamente ao seu tratamento, pois partem da ideia de que o aprendizado é alcançado de forma isolada e é de responsabilidade apenas do sujeito. Nessas circunstâncias, as ações propostas pelas escolas em situações de não aprendizagem geralmente são aulas de reforço ou atividades adaptadas cujo foco é a repetição.

Em contraposição, neste projeto a metodologia aplicada é fundamentada em princípios diferentes dos usuais, alicerçados em uma fundamentação teórica que parte de uma perspectiva crítica das relações entre Psicologia e Educação, conforme descrito anteriormente, considerando as relações produzidas entre todos os envolvidos nos processos educativos.

O trabalho teve início em dezembro de 2022 em uma escola pública de uma cidade do interior do Paraná, com cerca de 1500 alunos matriculados, atualmente. As primeiras ações envolveram reuniões com a equipe pedagógica para apresentação dos objetivos gerais do projeto e para conhecer as demandas específicas da instituição. Foi solicitado que iniciássemos as atividades com três turmas do terceiro ano do ensino fundamental, pois se avaliou que o período do encerramento do ciclo de alfabetização estava comprometido e vários alunos não apresentaram desenvolvimento dentro do esperado. Na sequência, foram relatados os casos mais desafiadores, segundo a equipe pedagógica e as professoras das turmas. A descrição dos principais problemas de aprendizagem e de comportamento era acompanhada pela indicação de informações sobre laudos médicos que *justificavam* os motivos das dificuldades encontradas. Os casos mais frequentes eram de autismo, transtorno desafiador opositor (TOD) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

A partir das informações iniciais coletadas junto à equipe pedagógica e às professoras, duplas de acadêmicas dos cursos de Psicologia e de Pedagogia realizam semanalmente observações participantes nas três turmas de terceiro ano, além dos horários de entrada e saída e do intervalo. O objetivo é analisar a complexa dinâmica de relações entre crianças, entre professoras e crianças e com os demais funcionários da escola. Também são propostas atividades de intervenção, planejadas previamente com as professoras, cuja finalidade é questionar explicações paralisantes a respeito dos processos de aprendizagem. Como exemplo, citamos uma ação em que foi solicitado aos alunos e à professora que representassem a escola em desenhos ou texto, de tal forma que fosse possível analisar coletivamente, em momento posterior, o que falta na escola para que ela atinja seus principais objetivos.

Ainda dentro da sala de aula, as observações participantes permitem indagar as crianças sobre as explicações que dão a respeito de seu próprio comportamento e de suas dificuldades que, em geral, atribuem a elas mesmas a responsabilidade exclusiva por aprender. Além disso, são feitas intervenções nos diálogos entre os alunos, quando se referem de forma pejorativa e preconceituosa a seus colegas.

O trabalho mais direto com as professoras envolve reuniões periódicas para discutir os dados sistematizados das observações participantes e planejar ações conjuntas para intervir em situações de aprendizagem que parecem estagnadas.

Organizamos, também, encontros mensais com as famílias dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, a fim de promover espaços de escuta e de

acolhimento para debater formas de educar sem violência. Como a participação da família na escola, segundo a equipe pedagógica, é reduzida, o trabalho abrange desde o planejamento de formas de comunicação mais eficientes, até a criação de vínculo em um ambiente seguro, livre de julgamentos, no qual possam expressar suas angústias, medos e dúvidas a respeito da criação dos filhos. São apresentados temas geradores de discussão coletiva e levantados assuntos que as famílias gostariam de abordar dentro da temática geral *Educação não Violenta*.

Tais ações foram adotadas com base no trabalho de Machado (2008, p. 2), que consta:

> Foi então que criamos um método de trabalho para estarmos mais próximos dos professores. Indo às escolas realizar os trabalhos, passamos a ouvir as preocupações expostas pelos professores, a discutir sobre os alunos encaminhados, a participar de algumas situações do dia-a-dia escolar, a desenvolver algumas ações pontuais juntamente com professores e coordenadores das escolas, a frequentar as reuniões de professores... Enfim, criamos formas de agir e de estar na escola mediante as quais pudéssemos trabalhar as questões subjetivas, o processo de produção de subjetivação, presentes no processo de escolarização, estabelecendo uma relação com os professores cuja finalidade é investigar, pensar em hipóteses, ampliar o campo de análise e discutir ações em relação às problemáticas apresentadas.

3 RESULTADOS PARCIAIS

Planejar e executar a metodologia de trabalho anteriormente descrita, já é, em si, um resultado importante desse projeto. Para implementar a proposta é preciso romper com o modelo tradicional de intervenção focado nas crianças encaminhadas pela equipe pedagógica e pelas professoras, além de não aceitar os laudos como pontos de chegada. Os diagnósticos médicos e psicológicos, nessa abordagem, contribuem para promover os *problemas de escolarização*. No que se refere à aplicação e a distribuição desses *problemas*, no início da década de 1990, Machado (1994, p. 51), diante dos entraves que envolviam as chamadas classes especiais, relata: “Muitos desses diagnósticos desconsideram em sua análise o território institucional onde essa criança ‘que vai ficando para trás’ é produzida. Mesmo quando esse contexto é considerado, o que se tem feito tem sido insuficiente.”

Quase trinta anos após a publicação desse estudo, entende-se que considerar o contexto em que o aluno está inserido é fundamental para a compreensão daquilo que é tido como certo, os defensores de uma educação aliada aos discursos e métodos farmacológicos. À luz da proposta de desmedicalização e o rompimento com

metodologias que limitem o desenvolvimento infantil, o primeiro passo, para entendermos como um resultado a implantação do projeto, é aplicar outra forma de compreender a queixa-demanda; o segundo, outra forma de intervir.

Tendo isso em vista, é necessário, também, repensar a educação nas escolas e nas famílias marcadas pela reprodução de violências e pelo não reconhecimento dos direitos da infância. A criação de vínculos com todas as pessoas envolvidas, de tal modo, é uma ação relevante para a construção de diálogos não violentos. Pensando nessa questão, foi criada uma nova forma de comunicação do projeto com os participantes adicionando a sigla EDUA (Educação Acolhedora), presente nos convites encaminhados às famílias a respeito de encontros mensais, assim como nas camisetas utilizadas em todas as atividades desenvolvidas na escola. Embora pareça um detalhe, é enfatizada que a forma como nos comunicamos e o conteúdo escolhido para ser comunicado também fazem parte da intervenção realizada e podem contribuir para estabelecer vínculos.

Foi criado também um perfil de Instagram do projeto com o intuito de divulgar o trabalho, compartilhar textos sobre educação não violenta e sobre o processo de desmedicalização, além de indicar autores e perfis de outros profissionais, com a finalidade de ampliar a comunicação entre a equipe e as famílias participantes. Nele, foi adotada uma identidade visual e uma mascote para nos representar e construir uma interação mais pessoal com quem está acompanhando. Trata-se de uma girafa que recebeu o nome de Cora. Ela possui características físicas com significados acolhedores, sendo elas: grandes orelhas, para poder ouvir com mais empatia, um longo pescoço, para olhar além das diferenças, um coração cheio de amor para dá-lo e recebê-lo e, por fim, cascos que representam autenticidade e liberdade. Neste processo, Cora, a girafa acolhedora, ajuda-nos a trazer uma facilidade na comunicação entre os textos e os seguidores, estando presente nas postagens para trazer informações e divulgar as ações desenvolvidas.

Figura 1 - A mascote Cora

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: elaborada pelos autores.

No trabalho realizado diretamente com as crianças, o foco tem sido o resgate da autoestima principalmente daquelas que receberam laudos e diagnósticos que justificam a não aprendizagem ou os comportamentos inadequados do ponto de vista da instituição. Nas reuniões com as professoras, dialogamos sobre o rótulo que a criança recebe que, se validado, coloca-se no lugar da própria criança. Os dados sistematizados de nossas observações participantes são apresentados para as professoras, com a finalidade de mostrar o que os alunos fazem e como se relacionam para além das dificuldades relatadas pela escola, ou seja, o que a criança é além do que foi pré-determinado para ela.

A presença na sala de aula ocorre uma vez por semana e é acompanhada de observações nos horários de entrada e de saída do colégio, bem como nos momentos de recreio. Observar como as crianças agem, o que dizem, como se relacionam e resolvem conflitos tem possibilitado repensar quem elas são dentro da dinâmica escolar. Permitir que os alunos se expressem e falem como se sentem quando encontram dificuldades favorece o encontro de um lugar de protagonismo nos processo de ensino e de aprendizagem.

As observações e os diálogos também são realizados com as professoras e revelam a solidão que as acompanha nas dificuldades para ensinar. Nesses momentos de escuta e troca de conhecimentos, foi analisado conjuntamente o que pode ser feito para garantir maior aproximação entre crianças com comportamentos

mais desafiadores e que pouco se envolvem nas atividades escolares.

Com relação às famílias, o principal objetivo já atingido foi a formação de um grupo que deseja pensar e debater formas de educação sem violência, mesmo que ainda sejam naturalizadas e, na maioria das vezes, nem reconheçam suas atitudes como violentas. Temos feito encontros mensais nos quais a participação dos adultos tem sido significativa, onde atividades recreativas com crianças são desenvolvidas, cujo objeto também é a educação violenta.

Convergindo para a mesma finalidade, pretendemos, ainda, refletir com todos os envolvidos nesse processo quais são as expectativas que os adultos têm em relação às crianças a fim de analisar coletivamente quais expectativas podem ou não corresponder a uma realidade que respeita a infância. Mas, para isso, entendemos que é fundamental ouvir os alunos a respeito do que almejam na escola, do que gostariam que acontecesse no ano letivo, de como se veem participando das escolhas sobre seu futuro, naquilo que lhes cabem como crianças. Partimos do princípio de que a criança precisa ocupar seu lugar de protagonismo na infância, assim como as professoras precisam resgatar sua autonomia no processo de ensino e as famílias como protagonistas de uma educação sem violência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma educação não violenta e implementar a desmedicalização dos processos educativos, envolve diversos fatores, dentre eles o oferecimento de suporte pedagógico e psicológico à equipe pedagógica, a criação de espaços de diálogo entre docentes e famílias e o desenvolvimento de autonomia junto a crianças que sofrem as consequências de processos de escolarização normativos, classificatórios, medicalizantes e violentos.

Trata-se de uma atuação voltada à promoção do desenvolvimento nos espaços educativos, considerando a crítica aos tradicionais estereótipos de comportamento, disciplina e aprendizagem que atravessam as práticas escolares. Tem-se por base a premissa de que educação e formação devem se voltar para a emancipação e para a resistência, de tal forma que questionamos os diagnósticos médicos e psicológicos que enquadram crianças saudáveis em classificações normativas de transtornos de aprendizagem, além de possuírem critérios duvidosos e procedimentos pouco sistematizados e críticos para classificar crianças. Em síntese, infere-se que tais

práticas promovem e mantêm uma educação violenta, que normatiza corpos, sentimentos, saberes, formas de ser e de agir.

Por fim, ressaltamos a necessidade de rever os fundamentos que embasam as práticas dos profissionais da Psicologia e da Educação, para que não mais se configurem como forma de educação violenta contra a infância.

REFERÊNCIAS

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na Infância: Psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 153-165, jan./abr. 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial:** efeitos do encontro entre saúde e educação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Adriana Marcondes. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf Acesso em 13 ago. 2023.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 107-156.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Marilena Proença Rebello de. Problemas na aprendizagem ou problema na escolarização? *In*: SILVA, Divino José da.; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 49-56. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Valores_preconceito_e_pr%C3%A1ticas_educativ/cwUSMsII8zQC?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover Acesso em: 07 de ago. 2023.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39 - 58, jan./abr. 2014.

POR UMA EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA: CRIANDO ESPAÇOS DE ESCUTA E DE ACOLHIMENTO JUNTO A FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar parte de um trabalho de extensão universitária junto a famílias de crianças do ensino fundamental para discutir formas de educação não violenta. As intervenções são fundamentadas nas contribuições de Patto (1999), Machado (1994, 2000) e Adorno (2003). O projeto é desenvolvido em uma escola pública com equipe pedagógica, professoras, famílias e alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Considerando que, geralmente, as reuniões escolares contam com pouca participação das famílias e são utilizadas para falar sobre mau comportamento e desempenho escolar insuficiente, desenvolvemos metodologia de trabalho para a construção de encontros de escuta e de acolhimento que se constituam como modelo diferente das tradicionais reuniões escolares. Os encontros acontecem mensalmente na escola e têm como pressuposto debater formas não violentas de educação. Os resultados parciais indicam que a comunicação é um dos elementos mais importantes para a construção de vínculos de confiança com as famílias e que a naturalização da violência faz parte do cotidiano dos participantes do projeto, assim como da própria escola; além disso, a sobrecarga materna é fator de destaque nas ações permeadas por violência e as famílias aderem ao trabalho quando podem manifestar suas demandas, angústias e dúvidas na educação dos filhos sem julgamentos. As temáticas mais abordadas pelas famílias se relacionam ao uso de telas, bullying, baixa autoestima das crianças e formas de educar sem agredir. Para a continuidade da proposta, entende-se a necessidade de ampliar o conceito de violência, gerando reflexões sobre violência verbal e psicológica que ainda não são reconhecidas pela maioria do grupo.

Palavras-chave: Educação não violenta. Relação escola-família. Reuniões escolares.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade apresentar intervenções realizadas junto a famílias de crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, para discutir formas não violentas de educação. Ele é parte de um projeto de extensão vinculado a uma Universidade. O projeto visa se contrapor à patologização e medicalização das relações de ensino e de aprendizagem, por meio da construção de propostas educativas não violentas. Vale destacar que violência, nesse contexto, não se refere somente a agressões físicas, mas envolve violência verbal, psicológica, sexual e toda forma de preconceito.

Participam do trabalho acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de Psicologia, que atuam na escola em diferentes instâncias: com a equipe pedagógica, com as professoras, com três turmas do terceiro ano do ensino fundamental e com as

famílias. Considerando a complexidade das ações desenvolvidas em cada frente de atuação, neste texto o enfoque se dá nas relações entre família e escola que são, tradicionalmente, desafiadoras.

A inserção na escola onde o projeto é realizado foi marcada pela apresentação das queixas e demandas, pela equipe pedagógica e pelas professoras, voltadas tanto para preocupações com crianças que “não aprendem”, quanto à pouca participação das famílias quando sua presença é solicitada. Sabemos que, geralmente, as reuniões nas escolas são momentos de apresentação dos “problemas” dos alunos, relativos ao seu desempenho e ao seu comportamento. É comum que a equipe se queixe de que “os pais dos alunos que mais precisam nunca comparecem às reuniões”.

Considerando a necessidade de se pensar sobre novas formas de atuação junto aos familiares, apresentamos aqui uma proposta de intervenção que se contraponha ao modelo tradicional de “reunião escolar” e se constitua como um *encontro* que viabilize espaços de *escuta* e de *acolhimento*. Por isso, o trabalho não visa informar os familiares sobre mau comportamento ou desempenho insatisfatório. Nossa finalidade é convidar a família a repensar, de forma coletiva, as práticas violentas replicadas de geração em geração, debatendo as dificuldades e angústias que enfrentam na criação de seus filhos.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que para promover uma educação não violenta é necessário, dentre outros elementos, que as famílias possam estar na escola para expor suas opiniões a respeito da temática, falando sobre suas preocupações e demandas na criação de seus filhos.

Faz parte da proposta defender possibilidades de educar sem violência e isso passa por acolher crianças, professoras e famílias, ao invés de encontrar culpados para os desafios que se apresentam na vida escolar. Então, diante das queixas de não aprendizagem e indisciplina, naturalizadas nos diagnósticos médicos e psicológicos que acompanham os alunos e suas famílias, cabe a nós viabilizar a constituição de um grupo que possa questionar os rótulos como expressão de violência dentro da escola.

O trabalho foi fundamentado em uma perspectiva crítica da relação entre Psicologia e Educação que não limita o entendimento dos problemas escolares a aspectos biopsicológicos dos alunos e/ou de seus familiares e, para isso, nosso

embasamento teórico-metodológico se dá a partir das contribuições de Patto (1999) e Machado (1994, 2000).

As autoras nos permitem deslocar o foco da culpabilização para compreender como são desenvolvidas as relações entre a escola, os alunos e as famílias. Ao invés de buscar culpados, por exemplo, para a pouca participação dos familiares na dinâmica escolar, procuramos observar de maneira atenta, demorada e cuidadosa como são construídos e mantidos os vínculos entre a escola e a comunidade.

Uma visão crítica das relações entre Psicologia e Educação não espera por laudos médicos e psicológicos que definem quais “problemas” as crianças possuem para justificar a não aprendizagem. Tampouco busca informações sobre como as famílias são (des) estruturadas a fim de validar os estereótipos facilmente atribuídos às crianças e aos seus responsáveis. Patto (1999) e Machado (1994, 2000) nos convocam a sair da superfície para desvelar a dinâmica complexa da produção e reprodução dos chamados “problemas/transtornos” de aprendizagem, que passam pelos preconceitos enraizados em nossa cultura contra as crianças e as famílias das classes populares. Kamers (2013, 154) complementa:

> [...] percebemos que a lógica circunscrita em torno dos encaminhamentos realizados pelas diversas instâncias que demandam tratamento para criança consiste em um ciclo repetitivo: a escola confrontada com as dificuldades de aprendizagem ou disciplina da criança, solicita à família uma intervenção. Diante de uma ‘dita’ insuficiência da intervenção parental, a escola, ou encaminha a criança ao neuropediatra ou psiquiatra infantil ou aciona o conselho tutelar, alegando negligência familiar.

Desse modo, a finalidade de construir um grupo com as famílias que possa se encontrar periodicamente para falar sobre formas de educar sem violência requer a análise crítica sobre a violência que reproduzimos quando culpamos e estigmatizamos os alunos e sua família na tentativa equivocada de explicar os problemas que ocorrem nos processos de escolarização. O primeiro passo, portanto, é formar a equipe que planeja e desenvolve as intervenções partindo do princípio de que violência também é cometida na escola e pela escola.

Além disso, conforme Adorno (2003), nossa sociedade se estrutura numa educação baseada na força e na disciplina, na indiferença contra a dor, na frieza, na tendência à desumanidade, na incapacidade de identificação. Proteger as crianças da exposição à crueldade e à violência requer a compreensão de seus direitos mais fundamentais, como a garantia de que serão educados dentro das escolas e das

famílias de maneira respeitosa e segura. A intervenção com as famílias, descrita a seguir, parte da premissa enunciada por Adorno (2003, p. 135) de que a chance de uma educação bem sucedida “[...] é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças”.

“Na medida em que a criança hoje é portadora dos ideais sociais dos adultos, podemos pensar que o que está em cena é justamente o apagamento da infância e a tentativa de transformação de um real infantil no modo ideal de existência adulta” (Lajonquière, 1999, p.161).

“Entretanto, os especialistas encarregados de reeducar terapeuticamente a família dão-se conta de que a desestruturação familiar é um fato social, mas raramente percebem que as terapêuticas educativas são componentes ativos na fabricação deste fato” (COSTA, 1999, p.159).

2 METODOLOGIA

Para atingir as finalidades propostas no projeto trabalhamos para construir um espaço de escuta que acolhesse, de forma respeitosa, o que a família tem a dizer sobre a educação dos seus filhos. O relato que será apresentado se refere à parte do projeto, desenvolvido desde dezembro de 2022, em uma escola de ensino fundamental e médio que conta com aproximadamente 1500 alunos matriculados.

Inicialmente, a formação de um grupo com as famílias envolveu aquelas responsáveis pelas crianças de três turmas do terceiro ano do ensino fundamental, a partir de demanda apresentada pela equipe pedagógica, que considerou imprescindível atuar de maneira direta junto aos alunos que estão concluindo o ciclo de alfabetização. A finalidade era elaborar uma estratégia eficiente de formação de um grupo de famílias que pudesse se encontrar uma vez por mês para falar sobre como educar crianças sem violência dentro e fora da escola. Então, era fundamental garantir e viabilizar que o maior número possível de famílias pudessem participar do primeiro encontro, como parte da construção desse grupo. Nesse sentido, a estratégia de comunicação e contato com as famílias envolveu alguns cuidados:

- Escolher horário viável para a realização dos encontros próximo ao período que as famílias buscam as crianças na escola no final da tarde;

- Viabilizar a permanência das crianças na escola enquanto seus familiares participam do encontro. Para isso, são desenvolvidas atividades recreativas com os alunos cujo foco também é a educação não violenta;
- Chamar o público-alvo por meio de convites em que fique claro que não se trata de uma reunião escolar convencional para abordar problemas de comportamento e desempenho das crianças.

A partir disso, a produção dos convites foi cuidadosamente pensada, para desmistificar a concepção sobre as reuniões escolares tradicionais que, geralmente, têm o objetivo de entregar boletins, apresentar problemas e relatar comportamentos inadequados das crianças. Também é comum nessas reuniões encaminhar os alunos para profissionais de fora da escola, principalmente médicos e psicólogos, que costumam avaliar e diagnosticar as crianças, tornando essas práticas desencontradas do real objetivo das reuniões escolares.

Embora o convite seja enviado na agenda das crianças, elas nos auxiliam de forma significativa na divulgação dos encontros junto a seus responsáveis, pois conhecem o projeto a partir das intervenções que são realizadas semanalmente em suas turmas. Dessa forma, demonstram interesse e empolgação em vir com as famílias, pois participam de outras atividades recreativas planejadas especialmente para elas, enquanto os adultos estão no encontro. Além disso, o convite é enviado pelo colégio no grupo de WhatsApp de cada turma. Reiteramos a importância de trabalhar com as crianças ao mesmo tempo em que os adultos responsáveis participam das discussões sobre educação não violenta. Isso viabiliza a participação das famílias, já que as crianças estão seguras no mesmo ambiente, minimizando problemas que poderiam surgir se não tivessem com quem deixar os filhos.

Uma de nossas principais preocupações referentes às reuniões era criar um espaço acolhedor em que os familiares se sentissem confortáveis para falar sobre a educação de seus filhos. Por mais que as famílias relatem agressões verbais e físicas contra as crianças, nenhuma forma de julgamento é permitida. Isso não significa ser conivente com a violência. No entanto, em um primeiro contato, a finalidade foi promover espaço seguro e confortável para se expressarem, a fim de estabelecer vínculos de confiança e tratarmos de formas de educar sem violência.

Os encontros, com aproximadamente noventa minutos de duração, são realizados nas dependências do colégio. O planejamento e a organização envolvem:

- Apresentação da equipe, composta por uma docente coordenadora e acadêmicas dos cursos de Psicologia e de Pedagogia da universidade;
- Apresentação da estrutura mais ampla e dos objetivos do projeto;
- Definição do conceito de violência e formas de manifestação na escola e no espaço doméstico;
- Levantamento de assuntos de interesse das famílias, a partir da temática geral do projeto;
- Explicitação de um tema gerador de debates para o encontro;
- Escuta atenta e respeitosa das manifestações dos participantes;
- Organização e atenção à dinâmica do grupo que se forma, visando viabilizar participações espontâneas e encerramento com indicação de assuntos para reflexão.

A seguir, descreveremos cenas e momentos que marcaram os dois primeiros encontros, tendo em vista a análise tanto de sua forma como de seu conteúdo, para compreender como o estabelecimento dos vínculos iniciais têm permitido consolidar um grupo de famílias que debate formas de educar sem violência.

3 RESULTADOS PARCIAIS

Iniciar um projeto de extensão universitária com a finalidade de construir espaços de diálogo sobre educação não violenta é um grande desafio. O primeiro obstáculo é abordar as relações violentas que se dão dentro da escola. Reconhecer que os profissionais produzem violência é um objetivo difícil de ser atingido. O segundo, quando falamos sobre relação família-escola, é garantir que as famílias participem e compareçam às atividades propostas, já que, tradicionalmente, debates coletivos e compartilhamento de experiências e angústias não têm sido o foco das reuniões escolares convencionais.

A partir desse cenário, investimos na divulgação do primeiro encontro, planejando a estrutura e o conteúdo do convite e intensificando a divulgação junto às crianças como porta-vozes do debate que pretendemos estabelecer. Por se tratar de um convite, não pode ser uma imposição, tampouco uma ameaça.

É importante dizer que a equipe se preocupava com a presença das famílias e não sabíamos se todos os cuidados tomados tinham sido suficientes para garantir

uma participação mais expressiva, pois a coordenação do colégio já tinha descrito as dificuldades enfrentadas para se comunicar com os responsáveis pelos alunos.

No primeiro encontro, esperamos os familiares no portão do colégio, para encaminhá-los ao auditório onde seriam realizadas nossas atividades. Porém fomos surpreendidas com a presença de várias pessoas, na grande maioria, mães.

Figura 1 - Modelo de convite

Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 2 - Imagem do primeiro encontro

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da estrutura descrita no item anterior sobre a metodologia do trabalho, realizamos a apresentação do projeto e de seus objetivos e, na sequência, passamos a palavra para que as pessoas participantes pudessem manifestar quais são suas principais demandas na educação dos filhos. Nesse momento, ouvimos inúmeros relatos sobre as preocupações que possuem, medos e angústias, sobrecarga materna e dificuldades para educar sem violência. Destacamos algumas falas, todas elas expressas por mães:

— Antigamente podíamos bater para ensinar, podíamos levar a criança junto no trabalho para que ela aprendesse a trabalhar desde cedo. Hoje em dia não pode mais. Como ensinar dessa forma se aprendemos de outro jeito?

— Dói ter tempo para brincar com os filhos dos outros e não ter tempo para brincar com meus filhos. Sou babá. Sou paga para brincar com os filhos dos outros. Chego em casa cansada e não tenho paciência para brincar com os meus próprios filhos. Me sinto culpada.

— Às vezes eu perco a paciência e bato sim.

— Estamos aqui porque nós precisamos de ajuda, mais do que nossos filhos.

Criar espaço de escuta e acolhimento parece ser uma forma eficaz de garantir a presença das famílias na escola. As mães pediram que abordássemos temas como autoestima das crianças que não querem ir à escola, bullying, uso de eletrônicos e formas de lidar com as situações difíceis do dia a dia.

Seguimos o mesmo direcionamento para o segundo encontro, no entanto, nossa atenção para a divulgação foi menor e apontamos que esse equívoco não viabilizou a presença de muitas pessoas. Com um grupo menor, adotamos a estratégia de roda de conversa. Para promover o debate, apresentamos pequenos

vídeos que mostram crianças cometendo erros enquanto aprendem algo novo. A partir dos vídeos, as pessoas presentes descreveram situações que vivenciam no cotidiano e dialogam entre si:

— A minha filha é muito sensível, sabe? Ultimamente ela sempre chegava chorando em casa porque estão chamando ela de gordinha na escola, mas ela está mesmo! Então eu falo pra ela “mas você está mesmo, você se acha feia por isso”? Mas agora ela já está indo ao médico e ele disse pra ela que é necessário emagrecer mesmo, agora todos os dias depois das aulas ela vai passear com o pai de bicicleta. É tão engraçado que todos os dias que chega em casa depois da caminhada, ela vai se pesar para ver se já tinha perdido peso.

— Uma situação que me tirou do sério ultimamente foi quando meus dois filhos estavam brincando de futebol na sala, mesmo sabendo que não pode. Eis que um deles chuta na televisão e estraga, e era nova. O pior foi que eles fizeram isso e foram para o quarto quietinhos, eu não uso muito a televisão então nem percebi, mas quando minha esposa foi assistir, já perguntou quem tinha feito aquilo e eles assumiram. Aí eu dei aquele jeitinho né, de tão nervoso e irritado que fiquei, afinal onde a gente arruma paciência nessas horas?

— Minha filha, que é autista e tem TDAH, é muito teimosa, nunca faz nada que eu peço. Eu tentei ao máximo não dar o celular para ela, sabe? Mas ela é tão agitada que eu dei um dia, só pra conseguir tomar banho, mas funcionou. A senhora sabe como é, vida de mãe é corrida, preciso cuidar da casa, dar conta do meu trabalho. Às vezes só queremos um respiro. Mas agora, se eu tento tirar o tablet, ela fica ainda mais brava e agitada, e se estiver no aparelho, volta a serenidade, podemos até chamar que nem sequer escuta!!

As falas das mães nos dois encontros mencionados mostram a urgência de serem ouvidas, exaustão pela rotina, principalmente sobrecarga em suas tarefas diárias. Alguns relatos demonstram a naturalização da violência, o que contribui para que eduquem violentamente, mesmo que não tenham clareza disso.

Deste modo, Machado (2000) ressalta a importância de realizar um trabalho junto às famílias dentro das instituições, uma vez que, com base nos encontros que realizamos, compreendemos a demanda e buscamos analisar e refletir de forma crítica uma nova visão de educação, que aborde o diálogo e o acolhimento sem violência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para debater a educação não violenta nas escolas, uma das instâncias de atuação é o trabalho com as famílias, conforme descrito neste artigo. Uma das maiores preocupações do grupo era ouvir sem julgamentos, sem ameaças e sem punições. Sempre prezando pela criação de um ambiente de escuta e acolhimento, criando um espaço de diálogo, para que tenhamos a oportunidade de ouvir o que as famílias têm a dizer, mesmo que suas falas se contraponham à educação não violenta, mesmo que em seus relatos haja naturalização da violência, para que, em seguida, possamos dialogar sobre outras maneiras de educar.

As famílias mostram preocupações legítimas sobre a educação dos filhos, referentes, por exemplo, ao uso das telas, ao bem estar, à autoestima, ao desenvolvimento escolar, mas não reconhecem, ainda, suas práticas educativas como violentas. Por isso, é necessário que dentro da escola criemos espaço de escuta e acolhimento que promova a construção de diálogo sobre formas não violentas de educação para protegermos a infância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013 .

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial: Efeitos do encontro entre saúde e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação Psicológica na Educação: Mudanças Necessárias. *In*: TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

16. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Maria Elisabeth Blanck Miguel / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

16.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo “História da Educação” trata do processo de desenvolvimento da história da educação. Privilegia estudos que abordem questões pertinentes ao processo histórico da educação e pesquisas que tratem do modo como historicamente se desenvolveu a educação, tais como: Políticas e História da Educação; intelectuais e ideário pedagógico; arquivos e patrimônios escolares; educação e gênero na História da Educação; impressos pedagógicos e imprensa periódica educacional; fontes, arquivos e patrimônios escolares; relações étnico-raciais e movimentos sociais na educação; instituições e práticas educativas; biografias e (auto)biografias de educadores. Enfoca principalmente a história da educação no Brasil e no Paraná.

OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVASADOTADAS PELA CASA PIA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS ÓRFÃOS, POBRES E PORCIONISTAS EM SALVADOR NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

Rejane Pereira Correia[1]

RESUMO

Esta pesquisa pretende refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no Colégio Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, que será tratado por Casa Pia, ocorridas na cidade de Salvador no início do século XIX. Instituição que tinha como objetivo promover um processo de disciplinamento religioso, moral e ético dos meninos pobres, órfãos e porcionistas recolhidos entre 1824-1856. No processo de organização deste projeto foram levantados os seguintes documentos: matrícula; registros de entrada e saída; correspondências; relatórios; atas da Mesa Administrativa; legislações educacionais; pasta dos alunos (comprovante de batismo, atestado de vacina, declaração de óbito do pai e/ou da mãe) e periódicos do período. O arcabouço teórico que será utilizado neste estudo partirá da "história vista de baixo", uma proposta formulada por E. P. Thompson com a qual vamos estabelecer diálogos entre a abordagem teórica no processo de análise dos documentos levantados na Casa Pia. Sendo consideradas as fontes e os procedimentos para o levantamento das informações, tem-se uma pesquisa de base documental inserida numa abordagem qualitativa, que tem a intenção é compreender o processo educativo conduzido pela Casa Pia através da formação moral, religiosa e aprendizado de um ofício. No início do século XIX, a recém formada Casa Pia teve um importante papel no recolhimento, educação e formação de mão-de-obra. Embora para o Estado e sujeitos das classes dominantes a ideia de civilizar, moralizar através do trabalho era o caminho ideal para o controle dessas crianças oriundas das camadas pobres. Esta instituição elaborou e impôs as suas práticas e métodos pedagógicos para atender ao projeto político civilizador, como também a preparação e o encaminhamento para o mundo do trabalho

Palavras-chave: 1. Civilizar 2. História da educação 3. Pobreza 4. Criança 5. Instituições escolares

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir as práticas pedagógicas realizadas no Colégio Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, que será tratado por Casa Pia. As práticas pedagógicas ocorridas na primeira metade do século XIX remetem a um olhar cuidadoso para a complexidade existente no interior desse espaço de recolhimento e escolar que orientava crianças pobres, órfãos e/ou porcionistas recolhidos na cidade de Salvador entre 1824 e 1856 em práticas educativas tendo em vista promover um processo de disciplinamento religioso, moral e ético para serem inseridos no mundo do trabalho de Salvador e outras cidades da Bahia.

[1] Professora de História Educação Básica/SEC-BA e Mestranda em Educação e Contemporaneidade, UNEB e rejanefazhistoria@yahoo.com.br.

Foi necessário realizar leituras que levassem a refletir sobre a importância da História Social da Educação, História da Infância no século XIX e História Institucional. Confesso que tem sido um grande desafio e uma provocação realizar esta pesquisa em um ambiente de instituição bi-centenária. A advertência sobre as dificuldades da realização desta tarefa já havia sido colocada por autores como Paolo Nosella e Ester Buffa que apontavam sobre a necessidade de fazer um esforço maior para pesquisar as instituições escolares porque

> "(...) não se trata apenas de desterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar estudada. Ainda que a busca do passado apresente um sútil instigante fascínio, tal motivação não é suficiente para justificar tanto trabalho de pesquisa e tanto emprego de energia." (NOSELLA e BUFFA, 2013 p. 31)

Os estudos e pesquisas sobre história das instituições escolares constituem um campo de estudo em amplo crescimento e guarda uma relação importante com preocupações de se trabalhar com novos objetos, novos métodos e novas abordagens propostas pelo movimento da Nova História Cultural ou apenas História Cultural desenvolvida na França. Assim, percebe-se que o objeto da instituição escolar pode ser pensado por outra perspectiva que para além da dimensão formal, normativa e legal, convoca os sujeitos, alunos, professores, instrutores, reitores, escravos, órfãos, pais, mães, familiares, padrinhos, tutores, padres, comerciantes, jornalistas, mantenedores em um processo histórico no qual é possível observar relações conflitos na instituição e na sociedade de Salvador no período assinalado.

No processo de organização deste projeto foi preciso desde maio de 2022 ao lado de uma orientação permanente estudar sobre o universo das instituições escolares no século XIX, ao tempo que trabalho na pesquisa na Casa Pia, levantando os documentos: livro de matrícula; livro de registro de entrada e saída de crianças; correspondências oficiais; relatórios; atas da Mesa administrativa; cartas de recomendações para o recolhimento das crianças; legislações educacionais do período 1799 – 1856; pasta de cadastro das crianças recolhidas. Levantando também informações sobre o processo de custeio e manutenção da entidade nos jornais da Bahia tem me levado a refletir sobre as práticas pedagógicas, desempenhadas pela Casa Pia.

Na busca de me aproximar da produção acadêmica sobre a Casa Pia, uma das primeiras atividades foi identificar, ler e sistematizar trabalhos que tinham afinidade

com a temática e tinham uma relação direta com o objeto da pesquisa. Iniciamos pela leitura da dissertação "Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado." (MATTA, 1996) que apresenta a história do processo de implantação da Casa Pia ainda nos anos finais do século XVIII e aponta que a principal atuação, a partir do acolhimento de crianças e jovens órfãos, era formação e fornecimento de mão-de-obra qualificada para a praça de Salvador.

O marco temporal desta pesquisa inicia em 1824, quando a Casa Pia se organiza para ser instalada em numa nova sede, graças as ações do Governador Geral da Bahia, Conde da Palma, que consegue a doação do Príncipe Regente D. João do imóvel, abandonado dos jesuítas desde a expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759. E o fim em 1856, quando tem-se a última anotação das ações da instituição registradas em ata realizadas pela Mesa Administrativa, pois houve a perda definitiva do exemplar que continham os registros entre os anos 1857 até 1886.

O objeto geral da pesquisa é: Compreender o processo educativo conduzido pela Casa Pia para crianças, órfãos pobres e porcionistas para através da formação moral, religiosa e aprendizado de um ofício mecânico entre 1824 e 1856.

Nesse contexto, o problema da pesquisa: Quais os significados das práticas educativas adotados pela Casa Pia para formação ética e moral dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas em Salvador entre 1824 e 1856?

Os objetivos dessa pesquisa são: no âmbito geral – Compreender os significados das práticas educativas adotados pela Casa Pia para formação ética e moral dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas em Salvador entre 1824 e 1856. Os específicos: Identificar as práticas educativas adotadas na Casa Pia examinando o Estatuto, Plano de Estudos, as Atas da Mesa Administrativas, pastas dos alunos, Livro de Matrícula, Relatórios, Listas de frequências, Mapas de notas; Compreender os sentidos do recolhimento dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas pela Casa Pia em Salvador entre 1824 e 1856; Compreender a formação ética e moral para o trabalho livre orientada pela Casa Pia numa sociedade escravista entre 1824 e 1856.

A relevância acadêmica e social da nossa proposta é alargar o conhecimento sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas primeiras instituições escolares durante o processo de institucionalização da educação pelo Estado Imperial brasileiro.

O enquadramento dessa proposta com a linha de pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural – relaciona-se com as possibilidades de trazermos a análise e o aprofundamento das ações educativas

voltadas para o mundo do trabalho, desenvolvidas pela Casa Pia durante a primeira metade do século XIX, a partir de algumas inquietações relacionadas à contemporaneidade que atinge precocemente a juventude periférica da capital baiana que tem como desafio conciliar a formação escolar e o exercício do trabalho. Além de trabalhar com a dimensão da memória e o legado histórico-social da instituição

Relaciona-se ainda, com as possibilidades de trazermos a análise e o aprofundamento das ações educativas voltadas para o mundo do trabalho, desenvolvidas pela Casa Pia durante a primeira metade do século XIX, a partir de algumas inquietações relacionadas à contemporaneidade que atinge precocemente a juventude periférica da capital baiana que tem como desafio conciliar a formação escolar e o exercício do trabalho. Além de trabalhar com a dimensão da memória e o legado histórico-social da instituição.

O arcabouço teórico que será utilizado neste estudo partirá da “História vista de baixo”, uma proposta formulada por Thompson para a História Social com a qual vamos estabelecer diálogos entre a abordagem teoria desta disciplina no processo de análise dos documentos levantados na Casa Pia. Assim, a História da educação desta instituição, ou mais precisamente, das práticas educativas orientadas para crianças e jovens recolhidos vai ser problematizada, e no caso específico desse estudo procurando a inclusão de narrativas de sujeitos e grupos sociais tradicionalmente marginalizados pela historiografia que essa pesquisa pretende trazer para a cena e apreciar visões de pessoas silenciadas.

Desse modo, este estudo partirá das perspectivas História Social proposta por Thompson (1987, 1997). Há uma complexidade nos contextos culturais que devem ser levados em consideração, pois são marcados por conflitos e tensões no tecido social na vida individual e coletiva dos sujeitos. As contribuições da cultura e experiências desses grupos será extremamente relevante para essa proposta de pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

A cidade de Salvador, nos finais do século XVIII e no início do XIX, tinha um comércio importante calcado, principalmente, na exportação do açúcar, fumo de rolo, couro, rapadura, mel, cacau, dentre outros produtos tropicais, para Europa, África e Ásia (MATTOSO, 1979). Período de intensas e importantes transformações sociais,

econômicas, culturais e políticas, entretanto, o crescimento ocorrera em consonância com o empobrecimento da sua população em uma sociedade ainda escravagista.

Os estudos de Fraga Filho (1994) apontam que, apesar do crescimento do comércio, a quantidade de crianças e jovens considerados “moleques e vadios” que praticavam pequenos furtos, alguns delitos, arruaças nas ruas era uma preocupação tanto das autoridades locais quanto dos comerciantes. De acordo Matta (1996) foi a percepção de grande contingente de crianças e jovens em situação de abandono que provocou o sentimento de comoção no irmão leigo de Santa Catarina, Joaquim Francisco do Livramento, quando visitara a cidade em 1796. No mesmo ano, na busca para tentar atenuar a questão social relacionadas às crianças e aos jovens passou a solicitar doações e apoio para fundar um orfanato que abrigasse crianças apenas do sexo masculino.

É nesse rápido contexto histórico e social que a Casa Pia é fundada quatro anos depois do empenho pessoal do religioso (MATTA, 1996), em Salvador, e que encontrou eco entre os comerciantes locais, senhores de engenhos da região e nas autoridades políticas da época, pois viam a criação dessa instituição de natureza filantrópica e caritativa que tinha como estratégia o controle e ordenamento dos corpos e dos trabalhos urbanos.

De acordo com o Estatuto da Instituição aprovado pela Mesa Administrativa em 1828, a Casa Pia tem como principal objetivo de atuação recolher e “formar” através de uma educação moralizante e religiosa de crianças pobres e órfãos livres e principal destino serem encaminhados para o mercado de trabalho como mão-de-obra minimamente qualificada e barata à praça de Salvador.

Segundo Mattoso (1979), apesar do cenário de prosperidade econômica na Bahia entre os anos (1787–1821), havia os seus contrastes, pois em torno de 90% da população vivia no “limiar da pobreza”. As expressões de grande penúria reveladas pelos documentos da época em Salvador, mostram o crescente número de recém-nascidos diariamente abandonados nas instituições religiosas, principalmente, nos períodos de intensas crises ao longo da primeira metade do século XIX.

Os relatos dos viajantes estrangeiros do período também revelam espanto e horror diante das condições de penúria que o povo apresentara, como foi o de James Prior que, em 1813, ao desembarcar na região da Cidade Baixa equiparou as pessoas que encontrou nas ruas como “pobres e esquálidos objetos” (FRAGA, 1994).

ISSN: 2176 - 1396

Já Anna Bittencourt, em 1850, recorda suas memórias dos tempos que esteve na Bahia com grande pesar devido ao fato das “ruas tortuosas frequentadas por moleques esfarrapados ou sujos, negros maltrapilhos, enfim gente de ínfima plebe” (FRAGA, 1994, p. 14).

Desde o início do século XIX, a educação das camadas pobres e livres, principalmente, destinada aos “desvalidos da sorte” e órfãos que estava apoiada num assistencialismo religioso, e tinha como função primordial a formação de artificies para o pleno exercício de atividades manuais (RIZZINI, 2004).

A proposta de Àries (1981), através dos seus estudos propostos em ‘História social da criança e da família’, lança um olhar sobre a infância como sendo uma construção histórica, cultural e social.

A infância é trazida para um novo campo de estudo, no entanto, um levantamento de estudos mais recentes sinalizados por Kuhmann Jr. (1998) nos chama atenção para as possíveis armadilhas e perigos da linearidade da história, bem como a transposição de modelos elaborados em outros contextos sociais e tempos historiográficos distintos. Para este autor, “[...] essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na história, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia.” (KUHMANN JR.; 1988, p. 37).

Este trabalho pretende trilhar o caminho do entendimento de que as sociedades são distintas e atribuem diferentes significados à infância e à criança, portanto, será necessário compreender as rupturas e permanências, assim como, o questionamento de concepções abstratas e genéricas.

As décadas iniciais do século XIX, por muito tempo, foram um período pouco desbravado pela História da Educação devido à ausência de uma sistematização e organização de um ensino público. No entanto, recentes estudos têm revelado uma vasta riqueza desse período ímpar de construção do Estado Nacional brasileiro.

A pesquisa é qualitativa quanto a abordagem baseada em procedimentos alicerçados no estudo histórico na pesquisa documental que vai recorrer tanto a pesquisas, reflexões e metodológicas desenvolvidas por: Saviani (1999) quando trata da compreensão das concepções e práticas educacionais percebidas na Casa Pia. Outros autores como Faria Filho (1999, 2000), Nunes (1997, 1999, 2003), Sousa (2006), Veiga (2008), Schuller (2001), Dick (2001), Jinzenji (2003), Rizzini (1997), Gatti Jr. (1998), Gondra (1997), Fernandes (2000) que discutem diversos aspectos

relevantes sobre a Educação da História da Educação no século XIX na Bahia e no país.

3 DESENVOLVIMENTO

Sendo consideradas as fontes e os procedimentos para o levantamento das informações, tem-se uma pesquisa de base documental inserida numa abordagem qualitativa, que tem a intenção de estudar as práticas pedagógicas durante o funcionamento da Casa Pia no recolhimento e formação para o mundo do trabalho de crianças e jovens órfãos e pobres recolhidos no período compreendido entre 1824 e 1856. Os documentos que vamos trabalhar devem ser entendidos como não apenas escritos oficiais, mas também iconográficos, literários, artísticos, jornais, epistolares, orais, dentre outros (LE GOFF 1990).

Como etapa inicial, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, pautada nos estudos recentes que dissertam sobre os seguintes temas: história da educação, memória, experiência, cultura, e outros que serão desenhados e adotados a partir da orientação oficial. De acordo com Marconi e Lakatos (1992), essa etapa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

A pesquisa é de cunho documental, uma vez que está sendo feito um levantamento dos principais documentos (relatórios, atas, estatuto, jornais, livros, artigos, dissertações, teses etc.) que estão trazendo os registros sobre a historiografia da educação. Além disso, trouxe à tona uma riqueza de informações que estão sendo extraídas ao ponto de possibilitar e ampliar o entendimento de objetos que necessitam de discussão e contextualização histórica e sociocultural (CELLARD, 2008). Nesse contexto, o uso desses documentos na pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, além de acompanhar a evolução de conceitos e conhecimentos.

4 RESULTADOS PARCIAIS

No exercício de leitura preliminar de alguns Relatórios de Professores, percebe-se a dificuldade de aquisição de material didático, o estado de conservação dos poucos disponíveis e as referências desejadas pelos professores para sua ação no

processo educativo das crianças recolhidos. Vale ressaltar ainda que esses documentos não foram encontrados in loco, pois não mais fazem parte do patrimônio e que essa relação de aquisição de compra desses livros dá pistas para a compreensão de qual era o caminho da educação que se pretendia realizar na Casa Pia. A instituição atuou em bases pedagógicas tradicionais, através de métodos violentos e coercitivos, como a aplicação de castigos corporais e isolamento familiar e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira metade do século XIX, a recém formada Casa Pia teve um importante papel no recolhimento, educação e formação de mão-de-obra em Salvador (BA). Embora para o Estado e sujeitos das classes dominantes a ideia de civilizar, moralizar através do trabalho era o caminho ideal para o controle e ordenamento dessas crianças, órfãos e porcionistas oriundas das camadas pobres. Esta instituição elaborou e impôs as suas práticas e métodos pedagógicos para atender ao projeto político civilizador, como também a preparação e o encaminhamento para o mercado de trabalho. Em linhas gerais, está sendo possível perceber a ocorrência de ações cotidianas das crianças recolhidos na Casa Pia. A leitura da documentação a partir da abordagem da História Social inglesa permitiu a compreensão de perceber algumas práticas de resistência por parte delas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio (orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira Instituições Escolares e Educação na Imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados e Uberlândia/MG: EDUFU, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel, GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano II: Morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves, Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil***.* São Paulo: Contexto, 1999.

DICK, Sara Martha. **Políticas públicas para o ensino secundário – Liceu Provincial 1860 a 1890**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A Escola elementar no século XIX – o método monitorial / mútuo***.* Passo Fundo: EDIUPF,1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthya Greive. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora Hucitec/EDUFBA, 1996.

JINZENJI, Monica Yumi. **A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)**. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés**. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1992.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério.; J**. Para a Compreensão Histórica da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção História da Educação), 2007.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues da. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado**, 1996. 228 f. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Bahia, 1996.

MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2013

NUNES, Antonietta de Aguiar. **Educação na Bahia no Século XIX: algumas considerações**. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Salvador, n. 93, jan. 1997.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Rev. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, Francisco & RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del niño / Editora Universitária Santa Úrsula / Anais Livraria e Editora, 1995.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Internatos, Asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. **Revista contemporânea da educação**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 4, n. 7, janeiro/julho, 2009. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1570 . Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUSA, Ione Celeste. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890**. 2006, 400 f. Dissertação de Doutorado. PUC – São Paulo. 2006.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa** I:A árvore da liberdade. SP: Paz e Terra; 1987

THOMPSON, Edward. Tempo, disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: **Costumes em Comum**. SP: Cia das Letras;1997.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. Rio de Janeiro. CD-Rom, 2000.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

DAS CARTAS AO COMPUTADOR: A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Julio Corcino Rodrigues Mota Junior[1]

RESUMO

Através da necessidade de desenvolver trabalhos que envolvessem a problematização e discussão referente aos processos históricos, políticos, educacionais e culturais da modalidade de Educação a Distância no Estado do Paraná, que também se insere no contexto da Formação Docente na Educação Superior brasileiro, este presente trabalho, teve como objetivo principal, analisar, apresentar e expor um recorte teórico, referente a constituição do curso de Pedagogia Ead da Universidade Federal do Paraná (UFPR), demonstrando através dos processos de uma análise documental de fontes históricas, sobre a constituição deste curso, e como a modalidade de educação a distância, foi auxiliadora, para atender a demanda constante para contratação, formação e capacitação dos de novos profissionais, que estariam aptos para realizar o atendimento educacional e presencial nas primeiras etapas da educação básica, principalmente nas escolas públicas nas áreas periféricas e interioranas no Brasil. Para a metodologia desta pesquisa, adotou-se, uma abordagem qualitativa, para poder realizar a análise das fontes (históricas), referente ao curso de Pedagogia EaD (UFPR), tendo como aporte teórico, historiadores como Peter Burke, Sandra Pesavento e António Nóvoa. No qual constatou haver uma necessidade de trazer a EaD como objeto de pesquisa da História da Educação, e que a mesma não pode ser tratada como parte das pesquisas no Campo da História.

Palavras-chave: Educação a Distância. História Cultural. Pedagogia. História da Educação. Formação Docente

1 INTRODUÇÃO

A expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD)[2] no contexto educacional brasileiro, e com o surgimento de cursos na modalidade a distância e Polos de Apoio Presencial[3] em diversas cidades levando o aumento de matriculados em cursos de graduação à distância, chegando a ultrapassar pela primeira vez o número de matriculados em cursos de graduação presencial no ano de 2020 (INEP, 2020). Sendo necessário, realizar a problematização dos processos históricos, que levaram a constitucionalização desta modalidade, nos processos formativos

[1] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná, juliocorcinojr@gmail.com

[2] A definição de Educação a Distância neste trabalho é da modalidade em que o aluno e o professor não se encontram no mesmo espaço físico para realização das atividades didáticas e aulas.

[3] Polos de apoio são os espaços para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática (MEC, 2020).

Este presente trabalho, faz parte do recorte de uma pesquisa de dissertação, que encontra-se na sua fase de desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), na linha de História e Historiografia da Educação.

Um fator que precisou ser observado é um certo distanciamento da pesquisa educacional com relação a esta modalidade, principalmente no que tange às questões históricas relativas aos cursos de educação à distância, tendo um olhar maior sobre as tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Ocasionando assim, uma ausência de aprofundamento teórico e reflexivo, que possibilite compreender os processos históricos que fizeram a EaD ser uma modalidade educacional institucionalizada (VELOSO; MILL, 2022) na formação de novos professores e na interiorização do Ensino Superior no nível de graduação.[4]

Para que isso seja possível, através de uma pesquisa bibliográfica, que será estruturado, nos moldes de uma revisão bibliográfica, que visou abordar os conceitos referentes à História da Educação, Formação docente e História da EaD no Brasil embasada a partir dos autores selecionados, através da realização de um levantamento bibliográfico em bibliotecas, acervos públicos e periódicos online, como Scielo Br e Capes Periódicos.

Este modelo de revisão serve para a problematizar e discutir a temática proposta, para trazer ao leitor do trabalho e a comunidade acadêmica, uma concepção completa daquilo que já foi escrito, coletado, analisado e publicado anteriormente (VOSGERAU, 2014).

As fontes históricas, passarão pelos crivos de uma análise documental, que tem a função de coletar, selecionar e analisar os documentos referente ao período de pesquisa selecionado (1999 a 2019), focando nos documentos, como fontes, mas antes, precisamos definir o que são fontes, ROUSSO (1996), as concebe como “todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram, voluntariamente ou não - sejam eles originais ou reconstituídos” (ROUSSO, 1996, p. 86).

[4] Este presente trabalho focou na discussão e reflexão teórica da história da formação docente a distância, por isso, ao citar “ensino superior” ou/e “educação superior” será referente apenas a etapa de graduação, não incluindo a pós-graduação neste debate.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste primeiro subcapítulo será problematizado, apresentado, conceituado as inter relações entre a História da Educação e História Cultural no contexto educacional brasileiro, de forma a construir a análise das fontes documentais e orais do objeto analisado, para que assim fosse possível extrair fragmentos dos mesmos que fossem de encontro com os objetivos desta pesquisa.

Também demonstra como essas duas especializações se dialogam diante das diversidades de formação docente brasileira emergidas no começo do século XX com os primeiros Institutos de Educação, ou Anexo de Educação da Faculdade de Humanas, vide o caso da UFPR, e que se perpetuaram nos processo de ensino no século XXI.

Ao interrelacionar estas especializações precisamos nos resguardar cientificamente com pensadores clássicos, que trilharam suas pesquisas sobre essas duas áreas, de forma que a discussão com objetos e as fontes, sejam asseguradas de fidedigna. Por isso os historiadores da História Cultural Sandra Pesavento (brasileira) e Peter Burke (britânico), foram os autores selecionados e lidos para o norte teórico da pesquisa, no qual visou por uma abordagem que contemplasse a análise do contexto do ambiente que os sujeitos históricos estão inseridos, a construção da suas identidades como professores pelo âmbito da cultura e suas trajetórias que serão explicitadas de forma narrativa.

Para a História da Educação, selecionou-se o Historiador e Educador português António Nóvoa, que com quase 40 anos de trabalhos dedicados a área de formação de professores, escola e universidades, contribuiu que fosse possível trilhar um norte sobre as questões que se refere à formação docente entre os séculos XX e XXI no âmbito do ensino superior.

Em função de ser um trabalho abrangido pela História Cultural, o mesmo seguiu os preceitos de uma pesquisa qualitativa no campos das humanidades, “é o relato de uma sequência de ações encadeadas e, na clássica definição de Aristóteles, a História seria a narrativa do que aconteceu distinta da literatura" (PESAVENTO, 2003, p. 49).

ISSN: 2176 - 1396

Uma narrativa que conta com a contribuição de diversas fontes, as Resoluções[5] do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD-UFPR) as Portarias do Conselho Universitário (COUN-UFPR), as Resoluções que abrangem o funcionamento acadêmico e administrativo deferidas pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE-UFPR), em conjunto com documentos produzidos por professores e coordenadores ligados Núcleo de Educação a DIstância da UFPR (NEAD), evidencia que grande parte dos profissionais das unidades citadas acima pertencia ao corpo docente dos departamentos do Setor de Educação.

Além das fontes oriundas dos Conselhos da Universidade e do Núcleo de Educação a Distância, que foram localizadas no Acervo Digital da Universidade, foram selecionadas as fontes coletadas no Arquivo Interno do Setor de Educação, como as das reuniões referente a Comissão de Educação a Distância do Setor de Educação de 1999 à 2000, que teve como uma das premissas, a organização do primeiro com o curso de Pedagogia EaD da UFPR.

Todas estas fontes nos possibilitaram criar uma linha de busca, que conseguiu localizar o primeiro, Guia (pedagógico) do Curso de Pedagogia EaD (2000) e o Projeto Político Pedagógico do mesmo (2001), que estavam disponíveis para empréstimo na Biblioteca de Humanas da UFPR.

Podendo desenvolver nossa narrativa histórica, com diálogo entre fontes (documentais) com os textos científicos, construindo uma versão das ações, como uma testemunha ocular, que ocorreram na virada do século XX para o XXI e foram fundamentais para a proliferação dos cursos a distância no país, no Paraná e na UFPR.

> O narrador-historiador é ainda aquele que se vale de provas – os indícios, cuidadosamente pesquisados, selecionados e dispostos em uma rede de analogias e combinações de modo a relevar significados – que, mais até do que explicar, operam como recurso de autoridade à fala do historiador (PESAVENTO, 2003, p. 50).

Para salientar que mesmo sendo um trabalho dentro do campo da História realizado por professor/pedagogo, as análises não se desvalidam pois a “História

[5] Resolução 27/1999 - COPLAD/1999 - Referente ao Regimento Interno do NEAD/UFPR

ISSN: 2176 - 1396

cultural não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras, começa em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade" (BURKE, 2008, p. 170), entretanto foi necessário seguir os encaminhamentos traçados e delineados pelos clássicos, a fim de uma extrair o máximos das fontes e evitar o famoso "pecado" acrônimos.

Após esta breve explanação no qual descreveu-se sobre as fontes documentais encontradas nas caixas dos Arquivos e prateleiras das Bibliotecas, o olhar do trabalho não voltou para o estado físico que encontravam-se os mesmos[6], mas sim o conteúdo contido nos mesmos e os sujeitos que os desenvolveram, nos proporcionando novos olhares dentro da História e da EaD, só foi possível graças à renovação que nos trouxeram uma nova forma da forma da história trabalhar com a cultura (PESAVENTO, 2003, p. 15), dando espaço para segmentos não tradicionais.

A esta renovação, nomearemos como a Nova História Cultural (BURKE, 2008), que possibilitou a partir da segunda parte do século XX, a abertura para novas abordagens, novos métodos e novos objetos (BURKE, 2008), por coincidência, neste mesmo período a História da Educação Brasileira começou sua pequena extensão, seguindo uma abordagem qualitativa e cultural em suas análise, "a reconceptualização do trabalho histórico em educação passa adopção de pontos de vista que têm estado presentes na "nova" história cultural, tais como a preocupação em demonstrar a complexidade dos padrões de comunicação" (NÓVOA, 2005, p. 15).

Entretanto, a História Cultural não serve simplesmente para questões teóricas, é uma área da História que com sua evolução permite ao pesquisador da área da educação, reformular suas questões, as temáticas e objetos, renovando as fontes com quais possa utilizar no seu trabalho (PESAVENTO, 2003).

> Por vezes, se utiliza a expressão Nova História Cultural, a lembrar que antes teria havido uma velha, antiga ou tradicional História Cultural. Foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrantes da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites (PESAVENTO, 2003, p. 14).

Em resumo pautamos que a "História Cultural tem como objetivo compreender como determinadas visões de mundo - materializadas em produtos e em práticas

[6] Apenas para registro, ressalva-se que os materiais encontrados no Arquivo do Setor de Educação estavam em boas condições.

ISSN: 2176 - 1396

culturais- foram produzidas e disseminadas por diferentes grupos sociais" (GALVÃO, 2017, p. 63), de forma a levar um aprofundamento analítico das fontes históricas, que nos faça problematizar os aspectos das relações entre os sujeitos com o meio.

]Perpassando a nossa discussão da História Cultural com formação docente, vamos para a História da Educação que nesta pesquisa terá o mesmo percurso da sua co-irmã, desenvolvendo assim uma História Cultural da Educação, para que se olhe os sujeitos que atuaram e atuam dentro do Curso de Pedagogia EaD, sobre o ângulo de suas trajetórias e identidades profissionais/pessoais.

> O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico (NÓVOA, 2005, p. 17).

Após esta mudança, que a formação profissional deixa de ser da Igreja para ser do Estado, que concebemos a História Cultural dentro do âmbito educacional, pautando-se sobre as relações, trajetórias e experiências dos sujeitos mediante os processos formativos, trazendo um olhar mais qualitativo sobre a teoria até por ser uma História mais narrativa (BURKE, 2008), que diferente de suas outras “irmãs” como a História Econômica e a História Vista de Baixo, trabalha com as fontes e objetos de forma qualitativa.

A História da Educação que “organiza-se como uma reflexão essencialmente filosófica, baseada na evocação dos ideais dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período contemporâneo (século XIX)” (NÓVOA, 1996, p. 420), fazendo parte das discussões referente aos aspectos do cotidiano, memórias e fazeres pedagógicos dos sujeitos que compõem esta pesquisa.

Antes de ser vista como uma especialização ou um campo de pesquisa, a “História da Educação é historicamente marcada por fazer parte das disciplinas dos cursos de formação de professores” (RODRIGUES, 2021 p. 11), sendo a responsável pela apresentação dos fenômenos e sujeitos históricos brasileiros e internacionais, aos futuros profissionais da educação, sendo integralizada nos cursos de magistérios brasileiros no final da década de 1920 (RODRIGUES, 2021).

Através da História da Educação nos deparamos com a EaD, que diferente das demais modalidades, como a presencial, não possui tantas produções, referente a História e Memória da mesma, sendo de responsabilidade dos autores neste nicho abrangerem estes dois Campos. Todavia, como Oreste Preti (1996), explicita em seus textos, as ações educativas não surgiram no Ensino Superior, sua datação é posterior ao século XX.

> Experiências educativas a distância já existiram no final do século XVIII, e se desenvolveram com êxito a partir da segunda metade do séc. XIX, para qualificação e especialização de mão-de-obra face às novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão dos processos de trabalho (PRETI, 1996, p. 17).

O trabalho de Oreste Preti e de sua antiga colega da UFMT, Drª Katia Alonso, foram destacados aqui, por dois motivos, por participarem da organização do primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância no país, no ano de 1998, e fizeram parte da base teórica do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia EaD da UFPR, no ano de 2000.

Estes precursores nos ajudam a entender o grau de importância de irmos atrás das “fontes” de nossas fontes, para que seja possível extrair a informações com o maior esclarecimento, pois “é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representações e explicação adequadas da realidade que foi” (CHARTIER, 2009, p. 31). E, PRETI (1996) e a ALONSO (2006) nos auxiliam a compreender que esta modalidade fez parte de diversos projetos de larga escala no Brasil, muitas vezes ligados a formação continuada e inicial de professores, como é o caso do Projetos Logos (1977-1991) para professores leigos[7], Projeto Minerva[8], a UNIREDE, TeleCurso 2000[9] e a UAB.

Estes programas foram alguns dos que existiram em escala nacional, porém, houveram programas regionais como caso da Universidade de Brasília que já em 1980 oferecia cursos curtos para formação complementar (PRETI, 1996), também

[7] Leigos, era o termo utilizado na escrita acadêmica no começo do século XXI para descrever os profissionais que exerciam a atividade e docência, mas que por motivos financeiros, logísticos e/ou pessoais, não possuíam a titulação de professores (PRETI, 1996).
[8] Transmito na década de 1970 através de rádios nacionais, com a intencionalidade de fornecer cursos complementares (PRETI, 1996).
[9] Voltado para o antigo segundo grau, foi uma realização entre as Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho (PRETI, 1996).

ISSN: 2176 - 1396

temos o exemplo da Universidade Aberta do Nordeste (UANE) que oferece cursos livres totalmente online.

> tratar da educação a distância, não é tratar de algo isolado da educação em geral. Talvez, ao não reconhecermos isto como um fato, faça com que a experiência brasileira com a Educação a Distância se caracterize como um eterno começar (ALONSO, 1996, p. 58).

Todas essas experiências visou atingir uma grande parcela da população, com a reflexão que na busca da "a expansão quantitativa (mais alunos e mais instituições) foi sempre acompanhada pela busca de incremento qualitativo" (PRETI, 1996, p. 19), todavia, nem todos os programas tiveram recursos suficientes para manter a qualidade esperado e foram substituídos por outras ações.

Com as contribuições de PRETI (1996) e ALONSO (1996), que colocamos a EAD como um dos objetos da História da Educação, devido aos processos históricos, as memórias dos sujeitos nela inseridos, as fontes documentais que foram produzidas durante o séculos XX e XXI, das que se tem registros, pois o acesso aos materiais dos cursos a distância, varia de instituição à instituição, e muito material é perdido no decorrer das mudanças e extinção de programas institucionais.

Analisando História da Educação dentro deste contexto, vamos aprofundar a discussão, adentrando na etapa que o Curso de Pedagogia EaD se insere, que é a Educação Superior, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e para Neto (2020), pode ser compreendido, como:

> conjunto de ações, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão, promotoras de formação, qualificação e projeção profissional que ocorrem dentro das universidades e demais instituições de educação superior de qualquer natureza, públicas, privadas ou comunitárias (NETO, 2020, p. 26).

Além dos educandos, a Educação Superior dentro das IES Públicas é composta por mais dois grupos, que são os técnicos-administrativos e os docentes, sendo responsáveis pela organização administrativa e pedagógica de suas respectivas instituições de ensino, para isso ocorra conforme as normativas de uma Universidade, é preciso planejamento e colaboração entre partes, "para os colaboradores graduados de uma instituição - seus dirigentes -, uma das principais

responsabilidades é o planejamento estratégico" (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 246), delineando os passos que devem ser seguidos durante o ano.

Uma fonte que demonstra a importância do planejamento estratégico e pedagógico, são os documentos referente a composição do colegiado do curso de Pedagogia EaD, que estão inseridos na proposta de Regimento Interno[10] e Resolução de Nº 18 de 2000 da CEPE, no qual detalham-se a importância da formação do colegiado para o desenvolvimento, organização e administração do Curso, "o aprendizado em educação é também, por definição, planejado; o caminho para o aprendizado é projetado por um ou mais especialistas no processo" (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 3).

Os colegiados eram compostos por membros dos três grupos (técnicos-administrativos, educandos e docentes) e também por um representante da equipe de tutoria e dos Centros Associados[11], que deveriam se reunir pelo menos uma vez por mês (CEPE, 2000).

Nota-se que grande parte dessas vagas dos colegiados era ocupadas por professores do Setor de Educação, que também constituíam a equipe de formadores do curso, já que os mesmos ocupavam as vagas destinadas ao representante docente, de Chefia do NEAD e de Coordenador do Curso.

Isso justifica que grande parte dos sujeitos históricos, sejam os docentes efetivos da Instituição, já que os mesmos estiveram presentes desde da concepção do curso até os dias atuais, no qual alguns continuam atuando como formadores na Pedagogia a distância.

Estes sujeitos ao assumirem "a função de formador em curso superior a distância, o professor poderá deparar-se com uma série de dúvidas e, até mesmo, receios, o que possivelmente o levará a repensar seu papel e suas competências" (NUNES; SALES, 2013, p. 761), e esse tipo de problematizações é algo que almejamos quando acontecer diálogo com as fontes orais, compreender os desafios, as formas de comunicação com alunos os desenvolvimentos de atividades numa modalidade que não estavam habituados.

[10] Destaca-se que o regimento interno recolhido no Arquivo do Setor de Educação, não é a versão oficial, pois se tratava de uma proposta, durante a coleta das fontes não se encontrou o Regimento Interno definitivo da primeira turma.

[11] Antes do Sistema da UAB, os Polos de apoio presencial eram organizados na forma de Centros Associados que deveriam estar integrados às Universidades responsáveis por manter os cursos à distância.

Quando pautamos que "professor de EaD possui a mesma formação indicada para o Ensino Superior presencial" (DOURADO; MORAES, 2020, p. 33), colocamos que este sujeito já estaria preparado para atuar nesta modalidade, porém é preciso que além da sua formação inicial, o mesmo tenha a sua disposição, cursos que o possibilite construir habilidades para lidar com uma sala de aula a distância (DOURADO; MORAES, 2020).

Não se deve dissociar as questões históricas da criação de cursos de licenciaturas a distância da realidade social, cultural e geográfica em que eles estão inseridos, por isso ao adotar a História Cultural como um dos pilares de referencial teóricos da pesquisa, objetiva-se delimitar a reflexão no que tange os aspectos da História para a estudos na educação, levando-se em consideração "a produção da História Cultural da sociedade e que sem caracterizado pela ênfase e nos usos e nas práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais" (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 5), tais objetos definidos como as relações dos professores com a Coordenação do Curso, os processos que levaram a fundação de um segundo curso de Pedagogia[12] na UFPR, só que numa modalidade relativamente nova para o cotidiano da Instituição se comparado com a sua irmã, a Pedagogia Presencial, que é datada no segundo semestre de 1937 (GLASER, 1988)[13].

Fazendo a ponte assim entre duas áreas, História e a Formação Docente, que no âmbito científico, tem a colaboração entre historiadores e pedagogos para realizar os debates e fomentar as problematização mediante fontes encontradas, referentes a esta temática, salienta-se que "História da Educação só existe a partir possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa" (NÓVOA, 1996, p. 417), reiterando a interlocução com a História Cultural, na construção de um fazer da História da Formação Docente a História da EaD brasileira, de forma a expor os meandros e suas características culturais

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[12] A UFPR já possui em seu quadro de ofertas, o Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, com oferta contínua, situado na cidade de Curitiba-PR.

[13] Niróa Zueira Rotta Ribeiro Glaser, foi professora vinculada ao antigo Departamento de Métodos e Técnicas da Educação e autora do livro: Meio século de educação na UFPR de 1988, que trata sobre desde do surgimento do curso de Pedagogia presencial a criação do Setor de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inserir a EaD em outras áreas da pesquisa nas humanidades não é uma tarefa fácil, mas, extremamente necessária, para que as discussões sobre suas particularidades, não fiquem estagnadas (ALONSO, 2005), pois é preciso fazer o exercício do olhar crítico de sua História, Memória e construção, para que conseguimos ter avanços significativos no processo de Formação Docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes

ALONSO, Katia Morosov. **Educação a distância no Brasil: A busca de uma identidade**. In: Preti, Oreste (org.) Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EDUFMT/NEAD, 1996.

BRASIL. **Parecer CES/CNE no 350/2000**, Portaria de credenciamento no 576/2000, de 3 de maio de 2000.

BRASIL. Portaria no 576, de 05 de maio de 2000. **Dispõe sobre Credenciamento da Universidade Federal do Paraná para a oferta de cursos à distância na graduação e educação profissional**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 mai. 2000

_____. **Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

ESTEVES, Antonia Petrowa; SÁ, Ricardo Antunes. **Guia do Curso de Pedagogia a distância.** 2000.

UFPR. **Relatórios Anual de Atividades 1999**. 1999. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/39362/relatorio_de_atividades_1999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 14/11/2022.

UFPRb. **Proposta de Regimento Interno do Curso de Pedagogia EaD**. 1999.

UFPR. **Livro de atas da Comissão de Implementação do curso de Pedagogia EaD**. 2000.

UFPR. **Resolução de Nº83/08 do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão**. 2008.

Referências

BRASIL. Decreto no 5.622, de 19 de setembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da**

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2005.

_____. Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2017.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes. **A Educação Superior Pública: Expansão, Democratização e Novos Desafios**. In: Por uma didática da educação superior / Ilma Passos Alencastro Veiga, Rosana César De Arruda Fernandes (org.) - 1 ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020 - Coleção Educação Contemporânea).

GALVÃO, Ana Maria O.; FONSECA, Thais N. de L. **História Cultural e História da Educação.** In.: LINHALES, Meily A.; FONSECA, Thais N. de L. (orgs.). Diálogos da História da Educação. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, p. 57-87.

GLASER, Niroa Zuleika Rotta Ribeiro. **Meio século de educação na UFPR : uma crônica desde a "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação e Anexo ao "Setor de Educaçao"**.Curitiba, PR : Fundação da UFPR, 1988. 38 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2019**. Brasília: MEC, 2020.

_____. **Censo da Educação Superior, 2021**. Brasília: MEC, 2022.

LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PRETI, Oreste. **A Formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas.** In: Preti, Oreste (org.) Educação a distância: Sobre discursos e práticas. Cuiabá: EDUFM. 2005.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, abr. 2014.

NÓVOA, António. **História da Educação: percursos de uma disciplina.** Análise Psicológica, v. 4, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Prefácio.** In: MONARCHA, Carlos. História da Educação brasileira. 2. ed. ampl. -- Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. -- 352 p. -- (Coleção fronteiras da educação)

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta M. C. de. **Historiografia da educação e fontes.** In: GONDRA, J. G. (orgs.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: **A Formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas.** In: PRETI, Oreste (org.) Educação a distância: Sobre discursos e práticas. Cuiabá: EDUFMT/NEAD, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 1, Belo Horizonte, Editora Autência, 2003.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Alcance e significado dos períodos na pesquisa histórica.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 30, v. 1, n. 55, p. 38-48, 2008.

ROUSSO, Henry. **O Arquivo ou o indício de uma falta**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

VELOSO, B.; MILL, D. **Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético**. *Educ. rev.* [online]. 2022, vol. 38, e33842 [viewed 7 December 2022]. https://doi.org/10.1590/0102-469833842. Available from: https://www.scielo.br/j/edur/a/rZrHFb9Dz4SJqTNyc7QfxyK/

A ESCRITA DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORA JULIA PETRICH ATRAVÉS DO OLHAR MASCULINO (1974)

Daniela Dalagrana Penteado[1]

Valquíria Elita Renk [2]

RESUMO

Este texto tende a abordar a docente Julia Augusta Wanderley Petrich, uma das primeiras mulheres a frequentar uma sala mista na Escola Normal de Curitiba, através do olhar do também intelectual Osvaldo Pilotto, durante a ditadura civil-militar brasileira. Possuindo como fonte principal o manuscrito sobre Julia Wanderley, produzido por Pilotto em 1947. Tendo como objetivo principal investigar as características textuais e conceituais que Osvaldo Pilotto utilizou para construir a personagem de Julia Wanderley, enquanto mulher e professora, no centenário de nascimento da docente. Pilotto construiu através de memórias e escritos já publicados, um ícone sobre a figura de Wanderley para o magistério paranaense durante o regime militar. Vislumbrando a problemática de como a docente foi construída por Osvaldo Pilotto, utilizamos aportes teóricos de historiadores como Bloch (2001) e Burke (2011) e renomados historiadores paranaenses como Straube (2010) e Araujo (2013), que construíram uma base de análise sobre o discurso realizado da docente e como sua memória é legitimada para o contexto da época na capital paranaense. Tendo como metodologia a análise do discurso de Eni Orlandi (2003), foi possível elencar elementos textuais que descreviam a personagem em aspectos laudatórios, imaginativos e memoráveis para o contexto da época vigente, demonstrando o pertencimento dela para a capital do Paraná e região.

Palavras-chave: Osvaldo Pilotto. Regime Militar. Brasil. Normalista. Intelectualidade.

1 INTRODUÇÃO

Advindo de uma produção acadêmica de conclusão de curso na área de História da Educação, o texto produzido tende a investigar como a professora Julia Wanderley foi construída no discurso de Osvaldo Pilotto (1974) e, que teve como justificativa a base educacional da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no Paraná durante o regime militar brasileiro. Osvaldo Pilotto construiu em sua homenagem comemorativa um ícone para a educação e para docência no Paraná. Julia Wanderley, uma das alunas pioneiras do Curso Normal no Estado do Paraná no final do século XIX, nasceu em Ponta Grossa em 1874 e logo após mudou-se para Curitiba, e perpetuou para a história da educação a sua iniciativa de buscar a

[1] Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestranda em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná, e-mail de contato: danyddalagrana@hotmail.com
[2] Professora do Programa de Pós Graduação em Bioética e dos cursos de Graduação de Ciências Sociais e Turismo na PUCPR. Doutora em Educação pela UFPR, Mestre em Educação pela PUCPR, e membro da Sociedade Brasileira de Bioética- seção Paraná, e-mail de contato: valquiria.renk@pucpr.br

docência em uma época em que o magistério não era ofertado presencialmente a mulheres, destinado exclusivamente ao gênero masculino.

A iniciativa da jovem Julia Wanderley de pedir autorização do governador do Estado em 1890 para ingressar no magistério em uma Escola Normalista, rompeu com ideias e designações estipuladas a mulheres da classe média na atuação em espaços públicos e prorrogativas que a elas cabiam, somente, serem boas esposas e cuidarem dos filhos no ambiente doméstico. Após exercer sua profissão com maestria, por complicações de saúde, Julia Wanderley faleceu em 1918. Após 100 anos de sua data de nascimento, Osvaldo Pilotto retomou as principais características (pessoais, acadêmicas e profissionais) da docente descrevendo assim, como o rememorar se fez necessário para o contexto de enaltecimento da Pátria através de personagens educacionais.

Com a metodologia de análise de discurso da linguista Eni Orlandi (2003), a proposta deste texto esteve pautada em investigar o discurso daquilo que está apresentado na fonte e as características que constroem a personagem ao longo das 21 páginas da fonte. Além disso, o texto tendeu a trabalhar a análise de como esse resgate da memória de Wanderley tornou-se importante para o contexto da cidade de Curitiba em 1974 e as implicações que isso gerou para a formulação da fonte. Para que esse diálogo acontecesse, foram mobilizados os historiadores Marc Bloch (2001) e Peter Burke (2011) para a teoria da história e, os pesquisadores Silvete Aparecida Crippa de Araujo (2013) e Ernani Costa Straube (2010) como referenciais de estudo sobre a docente Julia Wanderley. Além disso, foram utilizados conceitos como: *intelligentsia* de Carlos Eduardo Vieira (2008) e o conceito de memória do sociólogo Michael Pollack (1992).

Sendo assim, o texto abordará o contexto no qual a fonte foi produzida, para qual instituição ela foi encomendada e o resgate de uma memória sobre a docente Julia Wanderley na fonte produzida por Pilotto.

2 A PEDIDO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARANÁ

A ditadura civil-militar brasileira (1964-1984), instaurada por um golpe frente a João Goulart, controladora das massas, reproduzia na imprensa – através de biografias e documentos oficiais - ideias e determinações que legitimavam o regime e sua aceitação perante a sociedade (FICO, 2017). Em 1974, ano em que a fonte

analisada neste artigo foi escrita, quem estava no mandato governamental nacional era Ernesto Geisel. De carreira militar, Geisel assumiu o mandato de forma autoritária e mantendo atos institucionais vigentes de outros presidentes, como o Ato Institucional n° 5 de 1968 (AI-5), retirou do cidadão civil todos os seus direitos políticos, assim como a intervenção do Estado e o fechamento do Congresso Nacional. Neste sentido, as Forças Armadas detinham o poder de repressão e de violência contra os direitos dos cidadãos nestes anos obscuros da história brasileira (FAUSTO, 2006).

> Com suas atitudes desassombradas, Geisel demonstrara ter acumulado mais poder pessoal do que qualquer dos seus antecessores, [...] O presidente estava usando agora o seu poder aumentado dentro do Exército para promover a liberalização (SKIDMORE, 2000, p. 320).

De acordo com Skidmore (2000), o governo Geisel foi marcado por quatro alvos principais: o primeiro era sobre manter a oficialização dos militares na dianteira repressiva contra os subversivos do Brasil, mas que eles não atuassem tanto nesta função a ponto de perder a representatividade militar e o profissionalismo da profissão, que está atrelado ao segundo alvo que era manter o equilíbrio entre os interesses políticos do Brasil e o controle dos inimigos do Estado. Além disso, o terceiro e quarto alvo, estavam totalmente ligados ao retorno democrático do país e ao crescimento das taxas e índices econômicos. Em relação à oposição política e os cidadãos brasileiros, esse era um momento de expectativa e dúvidas referentes à repressão que muitos sofriam nas mãos do governo.

Ao longo da ditadura civil-militar no Brasil, aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais mudaram conforme os presidentes que assumiam e conforme as reinvindicações feitas pelos movimentos tomavam proporções nacionais. A educação, a moralidade, o civismo, estudos de gênero, e aspectos sociais da sociedade tornaram-se assuntos importantes e eram discutidos/priorizados conforme a intenção do Estado e a necessidade de um bem maior.

Foi neste contexto, que intelectuais da época, convidados por instituições de renome e por eventos de representação governamental, escreviam sobre vultos e personagens que simbolizassem e caracterizassem a identidade brasileira. Neste período, em 1974, que Osvaldo Pilotto escreveu a homenagem a Julia Wanderley. Pilotto, reconhecido por sua intelectualidade –advinda de uma família de intelectuais- e tendo prestígio frente à Academia Paranaense de Letras (na qual foi

diretor), também foi diretor da Biblioteca Pública do Paraná e presidente interino do Instituto Histórico, Geográfico, e Etnográfico do Paraná - IHGPR- (1964-1965) (STRAUBE, 2010). Além disso, o professor também tinha destaque na área do ensino, sendo professor e propagador da memória educacional.

Com isso, Pilotto escreveu a pedido do presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná uma rememoração da docente para salvaguardar nos registros da instituição e para compor uma sala ambiente de uma renomada instituição de Curitiba. O IHGPR, neste contexto, e a produção de seus membros, estaria vinculado a um enorme "poder de produção e guarda de documentos para a composição de uma história Nacional" (FICO, 1997, p. 29) e tem por cumprimento "construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos da fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos" (SCHWARCZ, 1993, p. 129).

Sendo assim, o pedido do presidente do IHGPR para Pilotto foi uma solicitação de total importância para a identidade curitibana e de reconhecimento dela e de sua atuação perante a sociedade.

3 A DOCENTE JULIA WANDERLEY PETRICH POR OSVALDO PILOTTO

Investigar as nuances e os elementos que foram escolhidos por Osvaldo Pilotto ao construir a homenagem para Julia Wanderley no centenário de seu nascimento é trazer à tona, luz sobre as mulheres e a inserção delas em espaços antes ocultados ou marginalizados (BURKE, 2011). Perceber que novas abordagens e olhares incluíram na escrita historiográfica os marginalizados da história, através de elementos que antes não eram investigados, como: documentos, imagens, memorandos tornou-se uma das perspectivas da micro-história e a investigação desses sujeitos deixados em segundo plano por muitas décadas ressignifica campos da historiografia, incluindo a historiografia da educação (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

Osvaldo Pilotto, um vulto reconhecido em sua época, principalmente na área da educação, trouxe em seus escritos "personalidades invulgares de uma comunidade que amalgamam os sentimentos de sua alma marcando as suas características" (PILOTTO, 1974, p. 01), sendo que nesta homenagem a personalidade escolhida foi a docente Julia Wanderley Petrich. Pelo olhar de Pilotto

"no âmbito da educação não são poucos os nomes que reverenciamos pelo pioneirismo, pelas realizações" (PILOTTO, 1974, p. 01) que foram prestadas a comunidade em geral. Para Pilotto, escrever sobre personalidades e intelectuais que orbitaram diversos setores de atividades seria uma elevação de bem estar (PILOTTO, 1974) para o autor e para a sociedade que irá desfrutar desta produção.

Para Eni Orlandi (2003), investigar um discurso é perceber como a "inteligibilidade, a interpretação e compreensão" (ORLANDI, 2003, p. 26) são postas para formar a escrita e como os "apagamentos de memórias específicas" (ORLANDI, 2003, p. 34) também aparecem de maneira intrínseca no texto analisado. Pilotto, ao descrever Julia Wanderley, resgata virtudes e exalta seu posicionamento como pioneira no magistério em uma sala mista, no século XX, ao mesmo tempo que descreve a sua posição e ideias sobre as atitudes de Wanderley durante a sua trajetória de vida.

Durante a escrita laudatória de Julia Wanderley, Pilotto recorre a elementos textuais para favorecer a personalidade de Wanderley, ao mesmo tempo em que silencia elementos de caraterização da personagem, demonstrando seu posicionamento do papel da mulher perante a sociedade. Logo nas primeiras páginas da homenagem, Pilotto retrata Julia Wanderley com uma "dedicação aos problemas que lhe são relativos" (PILOTTO, 1974, p. 01) e como a sua influência foi necessária para a evolução dos povos. Em nenhum momento do discurso, Pilotto retrata Wanderley como uma intelectual, ele utiliza a "*intelligentsia* como agente social mediador" (VIEIRA, 2008, p. 75) de conflitos e de mudanças perante o social, demonstrando a inteligência de Wanderley em mediar situações no dia a dia.

> Vários intelectuais em Curitiba, durante a primeira metade do século XX, assumiram uma identidade como grupo social, como intelligensia, assim se assumindo como a inteligência capaz de orientar um povo, portanto incorporaram um sentimento de missão social, inserindo-se na cena pública como guias do povo, guardiões da cultura e racionalizadores do Estado (ARAUJO, 2013, p. 18).

Mesmo que Julia Wanderley não tenha feito tantos registros escritos enquanto estava viva –analisada pela falta de fontes produzidas pela docente-, Pilotto retoma o conceito de *intelligentsia* para a docente e a coloca num papel de agente social mediador durante a ditadura militar brasileira, demonstrando que a sua inserção no espaço público no século XIX foi para um bem nacional e que pode ser reconhecido

ISSN: 2176 - 1396

décadas após o seu falecimento. Interessante perceber, que o conceito de intelectual não é usado por Pilotto, porém alguns dos biógrafos anteriores a Pilotto já conceituaram a docente como intelectual, sendo ele: Maria Nicolas, Raul Gomes e Herbert Munhoz van Erven (ARAUJO, 2013).

Ao construir Julia Wanderley, Pilotto atestou em sua escrita laudatória que a sua homenagem iria compor uma sala de disciplina de Educação Moral e Cívica "por sua extrema dedicação a missão" (PILOTTO, 1974, p. 04), no Instituto Lins de Vasconcelos, em Curitiba. Esse resgate de personagens e de pioneiros fundadores do passado, tornaram-se legitimadores do contexto no qual foram retomados. Neste caso, Julia Wanderley serviu como base moral e cívica para a matéria e sala ambiente de EMC. Através de sua dedicação à educação foi designada na homenagem de Pilotto como cidadã ideal, retratada como exemplo de mulher e educadora, como um ícone a ser relembrado e seguido no contexto político vivido.

Além disso, para demonstrar a atuação da professora frente aos obstáculos que ela teve que superar em sua vida –fosse ela acadêmica, profissional ou pessoal- Pilotto, na grande maioria de seus discursos, trouxe personagens masculinos como forma de comparação. Quando Julia Wanderley ingressou no Curso Normal, Pilotto elucida que ela e "Ernesto obtiveram as mesmas notas de aprovação" (PILOTTO, 1974, p. 06), mas como ela era uma dama, seu nome veio antes de Ernesto Luiz de Oliveira na lista de aprovados. Neste trecho da obra e em outro trecho do discurso, Pilotto enfatiza que Julia Wanderley não pode gerar filhos de seu próprio ventre e por isso adotou o filho de sua irmã, retratando sua coragem em adotar um filho que não é seu. A parte biológica e simbolicamente representada pela comparação entre os gêneros, demonstra uma dominação masculina sobre o feminino.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2003), a dominação masculina permeou a sociedade através de um caráter simbólico e que integrou o desmerecimento do gênero feminino nas relações entre os sexos. Nesta esfera de dominado versus dominante, o papel da intelectualidade feminina sucumbiu no tempo e na ordem social dos acontecimentos e elencou a supremacia masculina como um trabalho "histórico de eternização" (BOURDIEU, 2003, p. 96). Neste sentido,Pilotto a coloca com um papel de inteligência que estaria subordinada à supremacia masculina (BOURDIEU, 2003).

Contudo, mesmo que Pilotto tenha estabelecido essa comparação, é imprescindível perceber que na época em que Osvaldo Pilotto escrevia sobre a

personagem de Wanderley, o movimento feminista e a insurgência da atuação das mulheres no espaço público eram evidentes na imprensa e nos movimentos de legitimação. No período dos anos 70, “a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (BURKE, 2011, p. 65) fez com que a identidade feminina e até mesmo a rememoração de ícones e personagens fosse inevitável, ainda mais para o contexto de regime ditatorial da época.

> A documentação da realidade histórica das mulheres ecoou e contribuiu para o discurso da identidade coletiva que tornou possível o movimento das mulheres nos anos 70 [...]. O aumento da consciência acarretou a descoberta da “verdadeira” identidade das mulheres, a queda das viseiras, a obtenção de autonomia, de individualidade e, por isso, de emancipação (BURKE, 2011, p. 82).

O papel das mulheres na sociedade e a posição que elas ocupavam, estava se modificando dia após dia, sendo que os movimentos feministas interferiram diretamente no cotidiano das mulheres e as escolhas que faziam. É neste momento, que o resgate da identidade de Wanderley e a memória de enaltecimento do sistema educativo que através de suas ações foram fundamentais para a educação curitibana, na qual Pilotto constrói uma memória (seja individual e/ou coletiva), de um conceito fundamental das tradições, e das constituintes de um sentimento de identidade e pertencimento (POLLAK, 1992).

> memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 05).

A memória, neste sentido, foi resgatada para compor fatos e acontecimentos em prol da construção de Julia Wanderley e assim salvaguardar elementos e caraterísticas próprias da normalista. Contudo, cabe ao ofício do historiador/pesquisador (BLOCH, 2001) perceber e analisar que essas memórias podem ser manipuladas e construídas conforme a intenção do autor, sendo que neste caso, o resgate da memória da personagem Julia Wanderley é construída como cidadã exemplar e que tinha por missão ensinar seus alunos a serem bons cidadãos e homens para o futuro, assim como o ensino da EMC durante a ditadura civil-militar brasileira, que entre 1964 e 1985, estabeleceram um “cumprimento de deveres cívicos e patrióticos. Houve também uma tentativa de enquadrar o

ISSN: 2176 - 1396

comportamento das pessoas dentro de um padrão social, que estava sendo construído pelo Estado" (ABREU; FILHO,2006, p. 125).

De uma forma concisa e esclarecedora, esse resgate da memória de Julia Wanderley seria para salientar "atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social" (ALMEIDA, 1998, p. 17), extrapolando limites e até mesmo a temporalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, pode-se analisar como a professora Julia Wanderley foi retratada pelo intelectual Osvaldo Pilotto através do manuscrito laudatório. A contribuição da normalista para o ensino paranaense foi discorrida por Pilotto através da doçura e da prestatividade de Wanderley em realizar a profissão intitulada por ela e retomada pelo discursador como uma missão, para além disso, ela foi rememorada por sua grandiosidade na qual enfrentava as adversidades da vida sempre com louvor. Mesmo Pilotto construindo uma memória e uma imagem de Wanderley por determinações de gênero, a produção do manuscrito em 1974, resgatou elementos educacionais, profissionais e pessoais da docente.

Pioneira no ingresso no Curso Normal em Curitiba, Julia Wanderley em alguns momentos no manuscrito produzido por Pilotto, acabou sendo comparada com colegas, do sexo masculino, e foi rememorada como ícone da educação durante a ditadura. De personalidade incontestável, Julia Wanderley foi retomada como uma patrona a disciplina de EMC e um modelo ideal de cidadã patriótica a ser seguida por jovens e adultos. Mesmo não sendo reconhecida como uma intelectual, e sim como um agente mediador social, Pilotto enaltece em seu manuscrito elementos pessoais da docente, porém apaga outras contribuições que já foram escritas para a docente antes de 1974. Em tom amigável, Pilotto finalizou seu discurso, em tom aprazível, pontuando as virtudes da docente ao ensino do Estado e agradecendo o convite de Ney Lobo, demonstrando seu bem-estar em escrever sobre a docente durante uma fala comemorativa do centenário de nascimento da professora Julia Wanderley Petrich.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Inácio. A educação moral e cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. **Revista HISTEDBR** , Campinas, n.24, p.125-134, dez. 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação:** A paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ARAUJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Julia Wanderley:** uma mulher-mito (1874-1918). Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BURKE, Peter (orgs.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2006.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes,2003.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Getúlio a Castelo. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2000.

STRAUBE, Ernani Costa. **Boletim do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Curitiba:** Instituto Memória, v. 61,2010.

PILOTTO, Osvaldo. **Júlia Wanderley [manuscrito].** Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1974. 21 p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.8, n.1, jan./abr., 2008. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38588 >. Acesso em: 01 jun. 2023.

Apologia da história ou o ofício do historiador de Marc Bloch: um método para a pesquisa em história

MATARUCO, Neiriane Aparecida Cattelan
LIONES, Vera Rodrigues da S.
STENTZLER, Márcia Marlene

Resumo
O objetivo deste trabalho é discutir ideias e conceitos centrais presentes na obra *Apologia da história ou o ofício do historiador,* escrito por Marc Bloch. Sendo um dos fundadores da *Escola dos Annales,* neste livro o autor discute sobre a pesquisa em história, sobre as fontes e os sujeitos. Mostra a inter-relação entre o passado, o presente e o futuro na vida dos homens e formação das sociedades. Esta obra foi escrita enquanto esteve preso, durante a 2ª Grande Guerra. A primeira edição, organizada por Lucien Febvre, foi publicada em 1949. Passados mais de setenta anos de sua primeira edição, a cada nova leitura o livro nos desafia a refletir sobre a pesquisa acadêmica e o papel do pesquisador na compreensão do papel dos sujeitos, das sociedades e das instituições em contexto histórico.

Palavras-chave: Apologia da história: Ofício do historiador: Marc Bloch: Escola Annales

Introdução

O livro *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador* de Marc Bloch é uma obra fundamental para aqueles que se dedicam ao estudo da História. Publicada originalmente em 1949, por Lucien Febvre. A obra tem diversas edições e a que utilizamos para a escrita deste artigo é a que foi publicada no ano de 2001. O autor promove uma reflexão sobre como se dá o conhecimento dos fatos históricos e o papel do historiador na sociedade. As perguntas é que direcionam o conhecimento, pois "nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens[1] lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto" escreveu Lilia Moritz Schwarcz (2001, p.8) na apresentação que fez a esta edição brasileira.

Bloch foi um importante historiador francês e juntamente com Lucien Febvre em 1929 fundou a *Escola dos Annales*, apresentando uma nova forma de interpretar a história, em contraposição ao positivismo. Essa corrente **trouxe inovações ao campo da história,** em oposição à história narrativa e política, então predominante. Ambos pertenceram ao que se denominou como primeira geração dos *Annales*. O trabalho que eles iniciaram também se modificou ao longo dos anos e incluiu vários outros pesquisadores, assim como sujeitos que até então eram esquecidos pela história, como as mulheres, negros, indígenas entre outros.

[1] Neste artigo usamos o termo homens, como fez Marc Bloch, no sentido de ser humano.

Este texto nasceu de estudos realizados junto ao grupo de estudos do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Esta obra de Marc Bloch propõe que a história seja compreendida na relação entre os tempos históricos. O presente se nutre do passado, assim como se vincula ao futuro e "nessa formulação pretensamente simples estava exposto o 'método regressivo': temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado", escreveu Schwarcz (2001, p.7).

Com esse entendimento este artigo tem como objetivo discutir ideias e conceitos centrais presentes na obra *Apologia da história ou o ofício do historiador,* escrito por Marc Bloch. Neste artigo, primeiramente apresentamos de forma breve quem foi Marc Bloch. Em seguida tratamos dos aspectos principais que o autor discute em cada um dos capítulos do livro, o qual é um referencial para a pesquisa em história cultural.

Sobre Marc Bloch

Juntamente com Lucien Febvre fundou, em 1929, a escola dos *Annales,* que teria papel fundamental no novo modelo de historiografia. Segundo Febvre "a história é filha do seu tempo", o que já demonstrava a intenção do grupo de problematizar o próprio fazer histórico e sua capacidade de compreender os homens no tempo, escreveu Schwarcz (2001, p.7).

Marc Bloch nasceu em 1886 na cidade de Lyon, na França. Ele lutou nas duas grandes guerras mundiais e fez parte da resistência francesa contra a ocupação nazista. Durante a Primeira Guerra Mundial foi combatente. Ficou ferido em campo e foi condecorado por bravura. Em 1939 Bloch fez parte da resistência francesa lutando contra os nazistas, em 1940 participou da batalha de Dunquerque, três anos depois, virou líder do movimento (MONTEIRO, 2006).

Em março de 1944 foi preso e torturado por Klaus Barbie, chefe nazista da Gestapo (polícia secreta oficial da Alemanha nazista). Foi no período em que esteve preso que ele escreveu os textos que foram reunidos na obra em foco. Contudo, sua obra é inacabada, pois Bloch foi fuzilado. Os textos foram reunidos e o livro publicado após a sua morte. Para Le Goff *apud* Schwarcz "Este livro inacabado é um ato completo de História" (2001, p.34), em que homens se envolveram e produziram uma determinada cultura, em um contexto possível.

A história, os homens e o tempo

Marc Bloch entendia que como as sociedades se modificam o estudo da história muda "de conteúdo ao longo do tempo. E ao historiador incumbe circunscrever na imensa realidade o ponto particular de aplicação dos seus instrumentos, ou seja, fazer escolha do problema de ação que o acompanhará ao longo do estudo" (BLOCH, 2001, p.51-52). Portanto, para apreender essas mudanças e o sentido delas na transformação da sociedade é necessário que o historiador tenha clareza de que o método de pesquisa interfere nos resultados.

Ora, um método é um caminho de investigação. Por meio dele se define, por exemplo, como são abordadas as fontes e se elege quais os autores com quem se dialoga no percurso da investigação. Um método não muda de acordo com o objeto de pesquisa, pois adota linhas para compreensão da história. Mas, direciona como as fontes que são abordadas e as perguntas aos problemas de pesquisa, os quais também se reorganizam com o tempo.

O autor tem presente a ideia de transitoriedade e de permanente construção histórica humana. A história, portanto, tem a potencialidade de investigar os homens em seu tempo, com suas histórias, lutas, resistências e conquistas. Visto que não se pode abstrair o tempo, a história busca compreender os eventos que ocorreram no passado, suas relações com o presente e impactos que determinados eventos podem trazer para o futuro. No entanto, o historiador alerta para o fato de que a história não é apenas uma narrativa dos fatos passados, mas sim uma interpretação desses fatos que estão em constante transformação.

> A História é, antes de mais nada, a ciência do homem no tempo. Mas ela é também a ciência da duração e da mudança, isto é, a ciência da vida mesma. Nada há no mundo que não tenha um passado, e a ciência do passado é, portanto, indispensável para a compreensão do presente e para a preparação do futuro. (BLOCH, 2001, p. 55)

Bloch discute o lugar dos homens na construção da história. Para ele, a história não é apenas o resultado de grandes eventos políticos ou militares, mas das ações cotidianas. Cabe ao pesquisador observar, analisar os fatos atuais para compreender o passado, e a ele voltar, partindo dos problemas do presente, pois ninguém consegue levar em conta apenas os grandes eventos. É preciso considerar as experiências individuais das pessoas comuns. Como ele escreve:

> Observar, analisar a paisagem de hoje para compreender o passado, voltar para o passado partindo do presente. Ninguém consegue

> compreender todo o conhecimento, pois há muitas experiências da humanidade (BLOCH, 2001, p. 67)

A compreensão de todos os fatos é impossível, visto que as experiências cotidianas são diversas e o historiador não consegue constatar diretamente os fatos que estuda, fazendo isso por meio de documentos, de testemunhos. As origens de um fenômeno histórico são múltiplas, portanto nunca se explica plenamente fora do seu tempo. Mas, "[...] conscientemente ou não, é sempre nas nossas experiências cotidianas que, vamos buscar [...] os elementos que nos servem para a reconstituição do passado [...]", escreveu Bloch (2001, p.43), uma vez que existem laços de inteligibilidade entre as épocas.

A observação e a crítica histórica

Bloch discute a relação entre a história e o tempo. Ele argumenta que a história não é apenas uma sucessão de eventos, mas sim um processo contínuo que se estende ao longo do tempo. É fundamental compreender os eventos históricos em seu contexto temporal, levando em conta as mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram ao longo do tempo. Alerta que só sabemos do passado o que formos capazes de buscar, encontrar e elucidar. Para tanto, segundo Bloch (2001, p.55), o historiador "[...] deve saber interrogar as línguas acerca dos costumes, a ferramenta a respeito dos operários".

A História pode nos fornecer uma visão crítica do mundo em que vivemos, permitindo-nos compreender as raízes dos problemas que enfrentamos atualmente. O passado não muda, mas a análise do passado pode mudar. Esse é o papel da pesquisa. Bloch afirma que a História é, antes de mais nada, a ciência da mudança. [...] É por isso que a História é uma ciência crítica, que nos permite questionar o presente e pensar o futuro de forma mais consciente". (BLOCH, 2001, p. 52).

A observação é uma das principais ferramentas do historiador. para tal é fundamental estabelecer o diálogo entre a teoria e as evidências, ou seja, as fontes e os documentos selecionados. Esse diálogo, conduzido por hipóteses e experiências empíricas, resulta no conhecimento histórico, na compreensão do papel dos homens que modificam as paisagens e criam instituições. O bom historiador "fareja a pesquisa e agrega a estética específica em cada ciência, possui um tato das palavras" (BLOCH, 2001, p.55).

A crítica histórica é, portanto, uma atividade fundamental para a construção de uma história baseada em fatos concretos e não em especulações ou suposições. Consiste numa análise cuidadosa das fontes para verificar sua autenticidade, confiabilidade e interpretação.

> A crítica é a arte de verificar a autenticidade das fontes, de discernir entre o verdadeiro e o falso, de avaliar a importância relativa dos fatos, de interpretá-los em seu contexto temporal e espacial, e de estabelecer suas relações causais. (BLOCH, 2001, p. 63)

Mas, não se limita apenas à análise das fontes escritas, podendo envolver a análise de outras fontes, como objetos, monumentos, paisagens e as próprias tradições orais. A observação crítica é feita pela análise cuidadosa das fontes e a verificação da sua autenticidade e confiabilidade. Evita-se, assim, a reprodução de erros e falsidades históricas, consciente ou inconscientemente.

"A observação histórica deve ser contextualizada, levando em conta as mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram ao longo do tempo e que influenciaram a dinâmica dos eventos históricos". (BLOCH, 2001, p. 62). A observação permite ao historiador conhecer os fatos a partir de fontes confiáveis, analisá-los criticamente contrapondo com outros vestígios em seu tempo e espaço, como a linguagem e costumes, por exemplo.

> O historiador está impossibilitado de constatar pessoalmente os fatos que estuda, é um investigador que só conhece os fatos a partir de relatos e coisas vistas por outros, portanto a observação do passado será sempre indireta (BLOCH, 2001, p. 69).

O historiador depende de terceiros para entender os fatos históricos, pois “O conhecimento de todos os fatos humanos no passado, deve ser um conhecimento através de vestígios e da visão de outro observador e de testemunhas” (BLOCH, 2001, p. 75). Ao compararmos uma investigação sobre o passado remoto e o passado recente, encontramos como diferença apenas o grau de profundidade na pesquisa. Os resultados da pesquisa dependem de como as fontes foram interrogadas. Em virtude disso, há necessidade de escolha adequada dos questionamentos.

É indispensável ao historiador possuir distinção de todas as principais técnicas de seu ofício, portanto é necessário saber avaliar as ferramentas e suas dificuldades, além de escolher adequadamente os questionários. “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, tudo o que o homem diz ou escreve deve informar sobre

ISSN: 2176 - 1396

ele" (BLOCH, 2001, p.80), mas de acordo com o problema da pesquisa, algumas fontes terão prioridade em relação a outras.

Outrossim, a reunião dos documentos que apreciamos ser necessária é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De acordo com o autor,

> O historiador [...] só consegue realizar essa tarefa com auxílio de diversos guias como: inventários de arquivos de biblioteca, catálogos de museus, repertórios bibliográficos. Porém a ferramenta não faz a ciência, mas a sociedade que pretende respeitar a ciência não deveria se desinteressar de suas ferramentas (BLOCH, 2001, p. 83).

Cabe ao investigador, portanto, conhecer o terreno que vai explorar, selecionar as fontes, saber onde encontrá-las, listá-las, transcrevê-las, mostrar como foram produzidas e onde se encontram. Ter consciência que a pesquisa tem um movimento próprio com sucessos, mas também revezes. Há catástrofes, incêndios, as pessoas morrem e também se enganam, ou inventam coisas. Os dados / documentos históricos, por alguma razão chegaram aos dias atuais e essa intencionalidade de preservação dos documentos também precisa ser conhecida. Alerta que "[...] há no fundo de quase todas as investigações documentais um resíduo de imprevisto e consequentemente de risco" (2001, p. 71), determinado por forças históricas de caráter geral e de fatores naturais.

A crítica

Bloch discute a importância da crítica na construção do conhecimento histórico e apresenta algumas das principais técnicas utilizadas pelos historiadores para a análise crítica das fontes.

> Há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos. Uma experiência, quase tão velha quanto a humanidade, nos ensinou que mais de um texto se diz de outra providência do que de fato é: nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais podem ser falsificados" (BLOCH, 2001, p. 89)

A análise e investigação de vestígios e testemunhos devem ser criticados com a máxima cautela uma vez que qualquer documento pode ser alterado com uma simples caneta (com a internet isso se torna ainda mais frequente). A dúvida não é uma atitude intelectual agradável, ou mais produtiva que a credulidade, mas "o verdadeiro progresso veio no dia em que a dúvida tornou-se examinadora", conclui Bloch (2001, p. 90).

No século XVIII fixam-se regras essenciais do Método Crítico. Assim, a crítica de documentos foi fundada e este foi o momento decisivo na história do método crítico, pois “a retidão do espírito consiste em não acreditar levianamente e em saber duvidar de várias descobertas” (2001 p.91). A crítica conduzida pela razão pode tornar-se um instrumento de conhecimento, e as gerações seguintes generalizam seu emprego e estendem suas aplicações.

Cabe ao historiador, quando usar um documento, indicar seu fundamento, ou seja, o meio de encontrá-lo. É preciso verificá-lo, pois as testemunhas podem se enganar ou mentir. O testemunho pode ser verdadeiro ou falso, mas a mentira pode não ser intencional, pois nossa memória falha. Por outro lado, uma falsificação também pode dizer uma verdade. Por isso, é preciso descobrir os motivos pelos quais esses testemunhos foram apresentados, rastreá-los e verificar se são verídicos.

Outro ponto destacado por Bloch é o plágio**,** o qual nos séculos VIII ao XII era um ato inocente. Na transmissão oral há desvios das informações iniciais, devido a imensa diversidade de testemunhos não escritos. “As narrativas, outras leituras, estatísticas, outras formas de ver permitem ao historiador alargar os horizontes, se apropriar de fatos vistos por outros”, recomenda Bloch (2001, p. 97). Somente é possível interpretar um documento na sua ordem cronológica, ou num conjunto sincrônico onde se faça comparações com outros.

Quanto aos testemunhos, Bloch recomenda ser necessário que tenham certa sintonia com as demais fontes. “Para que um testemunho seja reconhecido como autêntico, o método, exige que ele apresente uma certa similitude, com os testemunhos vizinhos” (2001, p.114). Essa lógica faz parte do raciocínio crítico. “Com toda a lógica, a Crítica Histórica tem suas antinomias. A crítica oscila eternamente entre o pró e o contra.” (2001, p.117). Dessa forma, para que a dúvida se torne instrumento de conhecimento é preciso haver um grau de verossimilhança, a combinação deve ser ponderada com exatidão. Não basta, portanto, enumerar os pontos de igualdade.

A crítica também se efetiva ao se considerar que em cada tempo há uma linguagem apropriada capaz de traçar com precisão os contornos dos fatos, embora seja necessário conservar a flexibilidade para se adaptar progressivamente às descobertas. De acordo com o historiador francês:

> [...] reproduzir ou decalcar a terminologia do passado choca-se na aplicação com múltiplas facetas. Mudanças nas coisas estão longe de acarretar

> mudanças paralelas em seus nomes, os quais prendem-se às realidades de uma sociedade. O pesquisador precisa conhecer o contexto e as particularidades. (BLOCH, 2001, p.137)

Acresce que o vocabulário dos documentos não é nada mais que um testemunho precioso, entre todos os testemunhos, imperfeito; portanto sujeito à crítica. Quando se analisa testemunhos é preciso investigar também os sistemas de governo, a memória coletiva de um povo, os períodos, as características das gerações e as leis das trajetórias.

O homem é a grande variável da natureza e da sociedade. “As causas em história, como de resto em qualquer outro domínio, não se postulam, investigam-se”, afirmou Bloch (2001, p.170). O autor discorre sobre algumas técnicas para a análise crítica das fontes, como a comparação de diferentes versões dos mesmos fatos, a análise da proveniência e da autoria das fontes, da linguagem e do estilo das fontes, e a avaliação da consistência interna e externa das informações apresentadas.

> A crítica histórica exige o uso de diversas técnicas, que devem ser aplicadas de forma cuidadosa e sistemática, com o objetivo de garantir a confiabilidade das informações obtidas e a construção de uma história baseada em fatos concretos. (BLOCH, 1941, p. 68)

Portanto, a crítica apresenta uma importante reflexão sobre a prática da crítica histórica. Bloch destaca a importância da crítica na construção do conhecimento histórico e apresenta algumas das principais técnicas utilizadas pelos historiadores na análise crítica das fontes.

A análise histórica

A imparcialidade histórica e a história como tentativa de reprodução ou como tentativa de análise são dois problemas destacados pelo autor. O autor trabalha com a ideia de análise e de julgamento, ocorrendo por meio do sábio e do juiz, ambos pela honesta submissão a verdade. O primeiro provoca a experiência que coloca em questão as teorias que lhe são de base e o segundo, interroga as testemunhas para conhecer os fatos.

Atesta que para emitir juízo penetra-se numa consciência estranha, o que ocorre por meio das pesquisas em história, pois há que se considerar o intervalo das gerações e compreender fatores individuais como os bens nacionais, e as lutas do povo, por exemplo. Não cabe ao historiador julgar, mas compreender, inclusive por meio de atos falhos. A história, portanto, é produto de uma vasta experiência da

ISSN: 2176 - 1396

diversidade humana, de um longo encontro entre os homens de diferentes gerações ou épocas.

Compreender exige uma matéria e um homem. No caso da pesquisa em história, os documentos esclarecem, mas nem sempre estão organizados para entender o que se busca. Cabe ao historiador escolher, separar e analisar os documentos para descobrir semelhanças, aproximando e relacionando-os. Destaca, ainda que os fenômenos humanos ordenam-se por cadeias de fenômenos semelhantes. É preciso classifica-los pela abstração e imaginação buscando cingir o real.

A análise histórica conta com outras áreas, como a geografia humana e a antropogeografia, por exemplo, as quais explicam ligações comuns a um grande número de fenômenos sociais, pois ao mesmo tempo em que o homem age sobre as coisas, essas agem sobre ele.

Toda análise exige uma linguagem apropriada da área científica, capaz de exprimir com precisão o delineamento dos fatos, mas também flexível para se adaptar as descobertas. É necessário considerar que os termos usados em outros tempos podem ser diferentes dos atuais, devido a mudanças do objeto, mas também do sentido. Como forma de evitar o anacronismo é necessário se perguntar qual o significado do termo numa determinada época. O vocabulário dos documentos constitui-se testemunho.

Para compreender a organização de uma sociedade é preciso interpretar e explicar as suas palavras. Uma palavra, imposta ao passado, o deforma. Os fenômenos sociais tem um certo alcance, uma ‘peculiar medida’ que aconteceu em uma determinada data, mas precedido e sucedido por acontecimentos. “o recorte mais exato não é forçosamente o que faz uso da menor unidade de tempo [...] A verdadeira exatidão consiste em se adequar, a cada vez, à natureza do fenômeno considerado”, escreveu Bloch (2001, p. 150).

Os homens que nasceram num mesmo ambiente social, em datas vizinhas, sofreram, em particular, na sua formação, influências análogas. Isso faz uma geração. “A noção de geração é, portanto, muito flexível, como todo conceito que tenta exprimir, sem deformá-las, as coisas do homem. Mas corresponde também a realidades que sentimos bem concretas.” (BLOCH, 2001, p. 152). Há diferentes ritmos e limites que devem ser observados pela pesquisa científica.

ISSN: 2176 - 1396

Considerações finais

Esta obra de Mach Bloch é essencial para a leitura àqueles que se interessam ou que estudam a História. Ao longo do mesmo, o autor mostra que é indispensável estudar o passado para a compreensão do tempo presente, pois passado e presente fazem parte de um todo que compõe a história humana. O autor discute sobre a pesquisa em história propondo um método crítico para olhar fontes históricas, documentos, entrevistas e contrapô-las, confrontando-as, para que o pesquisador consiga identificar a verdade presente nos fatos.

Dessa forma, a inter-relação entre o passado, o presente e o futuro na vida dos homens e a formação das sociedades define a nossa própria história, assim como o papel do historiador como homem de ofício. Analisar os documentos e fatos com criticidade permitem ao pesquisador compreender os fatos históricos, uma vez que o passado não muda, mas a análise do passado muda a partir das leituras e análises das fontes, pois não existe uma única causa para os fatos históricos.

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. Disponível em: https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023

MONTEIRO, Lúcia. Marc Bloch: quando o acadêmico é testemunha. **Aventuras na História**, Uol, Paris, 01/05/2006. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/marc-bloch-quando-academico-testemunha-434809.phtml Acesso em: 13 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação à edição brasileira: por uma historiografia da reflexão. *In:* BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. Disponível em: https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf . Acesso em: 11 jun. 2023

ADALICE ARAÚJO: ARTE E EDUCAÇÃO NA IMPRENSA (1969-1986).

Perci Cristina Klug Lima[1]

RESUMO

Como parte da tese de doutorado em andamento, esta pesquisa busca investigar a trajetória de vida e as ações da intelectual Adalice Araújo, no cenário paranaense, tendo como foco a sua atuação educativa por meio da imprensa, como agente responsável pela produção e circulação de bens culturais. O recorte temporal foi delimitado entre os anos de 1969 e 1986, sendo que em 1969, ano em que Araújo publicou seu primeiro artigo no Jornal Gazeta do Povo, até o ano de 1986, ano de publicação do seu último artigo no mesmo jornal. Como objetivos específicos: identificar a intenção educativa nos artigos de sua autoria, publicados no jornal Gazeta do Povo, traçar suas redes de sociabilidade, identificar os objetivos e estratégias utilizadas por meio da análise da sua escrita e dos locais de enunciação. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, serão empregadas fontes de tipologias variadas como: Jornal Correio de Notícias, Jornal Indústria e Comércio, Jornal do Estado, Estado do Paraná, Diário Popular, Jornal Gazeta do Povo, cartas, ofícios, entre outros documentos. O aporte teórico estará em Vieira (imprensa, conceito de intelectual), Bourdieu (Conceitos de campo, *habitus*, capitais), Sirenelli (rede de sociabilidade), Chartier (nova história cultural, história do tempo presente) e Gomes e Hansen (intelectual como mediador cultural). Os resultados almejados com esta pesquisa é apresentar o percurso trilhado por Adalice Araújo e sua intenção educativa na escrita de seus artigos, que a evidenciaram como agente responsável em dar visibilidade para a arte paranaense, Foi responsável pela produção e circulação de bens culturais por meio de seus textos críticos, publicados nos jornais e que demonstravam a grandeza da arte do Paraná.

Palavras-chave: Educação. Arte. Crítica de Arte. Mediador cultural. Imprensa.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar a trajetória de vida e as ações da intelectual Adalice Araújo, no cenário paranaense, tendo como foco a sua atuação educativa por meio da imprensa, como agente (BOURDIEU, 1994, p. 67) responsável pela produção e circulação de bens culturais. A investigação está articulada ao tema História Intelectual, História da Educação e Imprensa e vinculada à Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Adalice Araújo foi artista, poeta, crítica de arte e professora atuante nos campos

[1] Doutoranda e Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Graduação em Administração, PUC-PR, Gravura, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Pedagogia, Centro Universitário Fael , Especialista em Formação de Professores, Universidade Positivo, Educação Especial e Inclusiva, Centro Universitário Fael. E-mail: cris.klugmk@gmail.com.

educacional, artístico, intelectual e cultural paranaense. Sendo assim, esta análise se propõe observá-la a partir dos diferentes lugares que ela ocupou ao longo de sua vida e das relações estabelecidas em diferentes contextos com diferentes atores.

A delimitação temporal foi delimitada entre os anos de 1969 e 1986, sendo o início em 1969, ano em que Araújo publicou seu primeiro artigo no *Jornal Gazeta do Povo,* onde tinha a coluna *Artes Visuais,* parte integrante do caderno de cultura e se estendeu até o ano de 1986, ano de publicação do seu último artigo no mesmo jornal, a partir de fontes localizadas no acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná e Biblioteca Pública do Paraná.

Adalice Araújo atuou como mediadora cultural, que a partir de Sirinelli (2003) e Gomes e Hansen (2006), definem como sujeito que permeia as fronteiras linguísticas e culturais e como ocupante de posições estratégicas dentro do campo literário, cultural e educacional, possuindo o propósito de empreender trocas e transferências culturais.

Adalice utilizou a imprensa como meio educativo e a partir de múltiplas perspectivas é destacado o seu papel na disseminação de ideias ao longo do período em que publicou seus textos críticos no Jornal *Gazeta do Povo*.

Adalice iniciou sua formação artística nos anos de 1950, no curso superior de Pintura da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Licenciou-se pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Paraná em Desenho, em 1959. Em seguida, direcionou-se para uma especialização na Itália.

Já a sua atuação como crítica de arte, iniciou em 1969, nos jornais *Diário do Paraná* e *Gazeta do Povo,* este último com a coluna dominical *Artes Visuais,* que integrava um caderno cultural, onde publicava de forma ininterrupta aos domingos, e onde permaneceu até 1995.

Em 1968, foi solicitado à Adalice por Roberto Pontual, crítico de arte, reunir dados dos artistas paranaenses para a inclusão no *Dicionário das Artes Plásticas no Brasil.* Dando grande importância ao empreendimento, ela iniciou um levantamento sobre a produção artística do Paraná nas Artes Visuais.

A introdução de Adalice Araújo no campo literário ocorre com a publicação de críticas sobre artistas e suas exposições em jornais. Ela publicou cerca de 740 artigos nos jornais: *Diário do Paraná, Estado do Paraná, Gazeta do Povo, Jornal do Estado, Revista Curitiba,* os quais fazem parte do acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná e Biblioteca Pública do Paraná.

Idealizados por Adalice Araújo, anualmente, ocorriam em Curitiba entre 1969 e

1974 e desconhecidos pela historiografia da arte no Brasil, os Encontros de Arte Moderna, que foram uma importante expressão estética e cultural da arte brasileira.

Adalice Araújo tinha uma participação ativa nos campos educacional, literário, artístico, intelectual e cultural, que lhe permitia uma rede de sociabilidade ampla que incluía nomes das áreas de artes visuais, teatro e música, do Paraná e do Brasil. Foi essa rede de sociabilidade e seu o contato próximo a diversos artistas que lhe permitiu reunir um grande acervo de documentos sobre esses artistas e suas obras. Trabalho esse reunido através de entrevistas gravadas e visitas aos ateliês dos artistas.

Os textos críticos de Adalice Araújo publicados em diversos jornais asseveram, de forma ativa, o fato que “não podemos aceitar passivamente a errônea afirmativa que arte paranaense não existe” (ARAÚJO, 1974, p. 3). Desta forma ela fez uma análise de cada artista e suas obras, reunindo detalhes sobre a sua prática artística e sua poética, disponibilizando aos seus leitores, nas colunas dos jornais em que publicava, informações a respeito de exposições e artistas atuantes no campo da arte.

2 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo geral investigar a trajetória de vida e as ações da intelectual Adalice Araújo, no cenário paranaense, tendo como foco a sua atuação educativa por meio da imprensa.

Foi possível encontrar em Adalice Araújo: o sentimento de pertencimento a um grupo ligado à arte, seu engajamento em corrigir uma lacuna em branco no que diz respeito aos artistas paranaenses entendendo com um dever social dar-lhes visibilidade na História da Arte do Paraná. Seu envolvimento com a educação e ao se utilizar da imprensa como meio educativo, seu discurso dialoga com educação, cultura, arte e com a modernidade. Ainda atua como agente político capaz de criar conhecimento no sentido amplo da palavra, já que atuou como crítica de arte por um longo período da sua vida e com aproximadamente 740 artigos publicados em jornais no estado paranaense.

3.2 Objetivos Específicos

ISSN: 2176 - 1396

A partir do objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos com relação às ações de Adalice Araújo:

- Identificar a intenção educativa nos artigos de sua autoria, publicados na coluna *Artes Visuais,* do jornal *Gazeta do Povo*, com periodicidade semanal;
- Traçar suas redes de sociabilidade, buscando na relação com outros personagens, a sua visão sobre arte, cultura e educação;
- Identificar os objetivos e estratégias utilizadas por meio da análise da sua escrita e dos locais de enunciação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Sobre a produção historiográfica existente que investiga trajetória intelectual, educação pela imprensa e a respeito de Adalice Araújo, e que incorpora essas temáticas juntas ou em separado, faz-se necessário uma breve análise.

A tese intitulada *Sob o signo da Modernidade: Educação e Psicologia na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1912-2002)* traz a contribuição da análise da trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira, na década de 1950, em relação às suas ideias e ações educativas modernizadoras.

Versando acerca da imprensa como meio educativo, a tese *Jornal Quinze de Novembro: forças educativas entre espaço de experiências e horizontes de expectativas (Curitiba, 1888-1890)* de Iriana Nunes Vezzani (2018), investiga o papel constitutivo da imprensa escrita nas ideias relacionadas à educação no contexto de instauração da República no Brasil, por meio da análise do jornal Quinze de Novembro.

Helen Biora (2019) com sua dissertação intitulada *O conceito de Museu vivo na perspectiva da Educação: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984),* investiga a função educativa do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR).

Crítica de Arte e Modernidade: entre a formação do artista e a educação do espectador (1940-1950), dissertação de Amanda Aide Gabardo Kramar (2018), tem como objeto a crítica de arte publicada em revistas e jornais na cidade de Curitiba, entre as décadas de 1940 e 1950, pretendendo analisar os discursos críticos dos movimentos modernos atuantes no período.

As referências aqui citadas permitem observar elementos acerca da História

Intelectual, Educação por meio da imprensa e crítica de arte, nos campos educacional, artístico e cultural no âmbito paranaense e também no nacional, contribuindo para as pesquisas relacionadas à educação no Paraná e à história dos intelectuais que pensaram a educação no estado.

4 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, serão empregadas fontes de tipologias variadas como: Jornal *Correio de Notícias, Jornal Indústria e Comércio, Jornal do Estado, Estado do Paraná, Diário Popular*, *Jornal Gazeta do Povo,* cartas, ofícios, entre outros documentos, o que significa um conjunto amplo e heterogêneo de fontes que auxiliam na compreensão da trajetória de vida e o trabalho desenvolvido por Adalice Araújo, como educadora, artista e mediadora cultural.

No acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná foi localizado um vasto conjunto de fontes ligadas à Adalice Araújo, que foram fotografados, permitindo ser feito um mapeamento das fontes. Ela publicou em torno de 740 artigosem diversos jornais.

Na Biblioteca Pública do Paraná, na Divisão de Documentação Paranaense foram localizados os artigos no formato de microfilmes, que oferece uma excelente forma de acessar todos os artigos na íntegra, além de possuir amparo legal pois é autêntico e fiel ao documento original em papel.

Nesse contexto, a localização, a seleção e a coleta das fontes será necessário comparar as informações que constam nos documentos, assumir um papel crítico para estabelecer constantes, entre mudanças e permanências, pois as fontes constituem parte importante e crucial da operação historiográfica. Portanto: “A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

O ponto de partida da discussão teórica que será proposta nesta pesquisa permeia a concepção do conceito de intelectual, argumentando as especificidades e características ditadas no campo, tendo como foco principal os artigos publicados na imprensa como meio educativo.

Carlos Eduardo Vieira (2007, 2008, 2011, 2015) possui diversos trabalhos empreendidos na História da Educação Brasileira e especificamente no campo da

História Intelectual, o autor defende a polissemia do vocábulo intelectual e contribui nesta pesquisa com conceitos que auxiliam na compreensão acerca dos intelectuais. Dessa forma são “25 anos de pesquisas, leituras, seminários, publicações e docência, visando a oferecer ao leitor uma imagem, ainda que um tanto desfigurada, do tema *intelectuais e educação*, ao qual temos dedicado nossa vida acadêmica” (VIEIRA, 2015, p. 18).

Ao optar pela imprensa como meio educativo, utilizaremos o conceito de imprensa na Educação e Vieira (2007) fornece uma contribuição significativa no capítulo *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920*, que faz parte da obra: *Cinco estudos em história e historiografia da educação* e que problematiza e afirma que o jornal “permitiu ao intelectual, em diferentes contextos, marcar presença na cena pública para além dos espaços restritos dos círculos letrados” (VIEIRA, 2007, p. 15) e que corrobora com a fonte principal desta pesquisa: os jornais impressos.

Nessa perspectiva a “impressa permite uma ampla visada da experiência citadina dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional”conforme Vieira (2007, p. 13) sendo que poderá ser capaz de responder a alguns questionamentos que serão colocados no decorrer da investigação.

Pierre Bourdieu (1997, 2001, 2002, 2003, 2009), contribui com o seu arcabouço teórico metodológico, trazendo os conceitos de campo, *habitus* e capital que adotaremos para compreender a trajetória de Adalice e os espaços que ela percorreu. Ao adotar a praxis sociológica de Bourdieu buscamos agregar parte da grande multiplicidade de elementos constitutivos de sua teoria à esta investigação.

Com François Sirinelli (2003) é possível refletir acerca dos processos de transmissão cultural no meio intelectual e traz a noção de redes de sociabilidade quando afirma que “o meio intelectual constitui, ao menos para o seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’, onde os laços se atam e esse meio acaba por tendo uma terminologia própria que conforme o autor a “linguagem comum homologou o termo ‘redes’ para definir tais estruturas” (SIRINELLI. 2003, p. 248). Através das redes de sociabilidade é possível ter uma noção das ideias que circundavam esse meio, assim como os debates produzidos, conflitos e tensões advindas desse meio.

Peter Burke (2004; 2007) defende a concepção de interpelação ampla de educação nos estudos históricos, que se voltam para a transmissão da cultura, tendo em vista não como uma mensagem, mas para além, como uma "recepção livre e criativa", porparte do receptor que recebe e a transforma, como uma forma de apropriação.

Maria Lúcia Pallares-Burke (1998) fala da necessidade de ampliação da noção de educação no século XIX, considerando, inclusive, o papel fundamental quetiveram também os romances, ao lado dos jornais e das poucas escolas, no processode transmissão de valores culturais no período.

Gomes e Hansen (2016) trazem o entendimento acerca do intelectual que atua como mediador cultural e também é produtor de novos significados ao se apropriar de fatos, textos, ideias, saberes e conhecimentos. As autoras contribuem aoapresentar as potencialidades das categorias intelectual mediador e de mediação cultural para a historiografia, diante de difrentes problemas.

Serão utilizados também os conceitos da Nova História Cultural de Roger Chartier (1990) e a história do tempo presente em função da delimitação temporal que foi optada de 1968 a 1986. O autor problematiza a temática da "história do tempo presente" que traz discussões acerca da Nova História Cultural, possibilitando o debate acerca de possibilidades e particularidades a serem consideradas para iniciar uma investigação que possui um recorte mais aproximado do presente.

A obra *Visita Guiada, a crítica de arte Adalice Araújo,* foi organizada por Paulo Reis, professor do Departamento de Artes Visuais UFPR, pesquisador, historiador e curador de arte. Esse livro foi implementado com apoio do Programa de Apoio de Incentivo à Cultura, da Fundação Cultural e Prefeitura Municipal de Curitiba. Sendo formado por suas pesquisas, publicações, docência no ensino superior e atuação institucional e apresenta-se como um conjunto fundamental de proposições para o entendimento do campo das artes visuais no Paraná.

Da mesma forma, Artur Freitas (2017), no capítulo *Memória e esquecimento: Adalice Araújo e a invenção da arte paranaense,* coloca Araújo como a mais importante crítica e historiadora de arte do Paraná, e a maior conhecedora da arte paranaense. Ao longo de décadas, lançou inúmeros artistas e formou gerações de críticos.

A metodologia de revisão sistemática de literatura, que irá orientar a busca, seleção, coleta e classificação de artigos científicos no portal de revistas *Scielo*, será

a *Methodi Ordinatio,* que se trata de uma metodologia de revisão sistemática da literatura baseada em três fatores: ano de publicação, fator de impacto e citações, idealizado pelos professores: Regina Negri Pagani, João Luiz Kovaleski e Luis Mauricio Resende, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A utilização desta ferramenta objetiva a seleção de material bibliográfico relevante para o embasamento desta pesquisa, de forma eficaz e confiável.

Sendo assim, a trajetória e atuação de Adalice como crítica, buscava valorizar os artistas paranaenses e contribuiu para o cenário artístico e cultural do Paraná. Foi considerada a mais célebre crítica de arte do Paraná e sendo considerada uma das maiores do Brasil.

A partir destas ideias, obras e autores, que se pretende aproximar do campo temático que se insere o objeto desta pesquisa e desenvolver a escrita com aporte nas fontes mobilizadas e em conformidade com a fundamentação teória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção literária de Adalice Araújo por meio da imprensa, sugere uma abordagem ampla de educação, como agente responsável pela produção e circulação de bens culturais. A produção intensa de textos seguida de um extenso arquivo pessoal, composto por fotografias e entrevistas, consequência de um projeto de cunho crítico e histórico configuram a trajetória intelectual de Adalice. Suas críticas auxiliaram na construção da inteligibilidade das Artes Visuais no Paraná e Burke (2007) sustenta a concepção de uma abordagem ampla de educação nos estudos históricos e que nesta investigação ocorre por meio de fontes da imprensa.

Os resultados almejados com esta pesquisa é apresentar o percurso trilhado por Adalice Araújo e sua intenção educativa na escrita de seus artigos, que a evidenciaram como agente responsável em dar visibilidade para alguns artistas que se encontravam no anonimato e responsável pela produção e circulação de bens culturais por meio de seus textos críticos, publicados nos jornais e que demonstravam a grandeza da arte do Paraná.

Escrever sobre Adalice Araújo é contribuir para a Historiografia da Educação paranaense, não obstante a sua importância para os campos artísticos e cultural. A investigação da sua trajetória de vida e suas as ações como intelectual, tendo como

foco da análise à sua atuação educativa por meio da imprensa.

Por fim, a análise da escrita dos artigos publicados no jornal *Gazeta do Povo*, por Adalice, é inédita e relevante para o campo da Historiografia da Educação e História dos Intelectuais, o que tomamos como justificativa primordial para emprender esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara (org..). **A imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.

BIORA, Ellen C. P. **O conceito de museu vivo na perspectiva da educação**: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984). 167 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BURKE, Peter. Cultura, tradição e educação. In: GATTI JÚNIOR, D.; PINTASSILGO, J. (Orgs.) **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação.** Uberlândia: Edufu, 2007, p. 13-22.

_____. A história cultural das imagens. In: BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes [et al]. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FREITAS, Artur. **Memória e esquecimento**: Adalice Araújo e a invenção da arte paranaense. In: COSTA, Hilton; PEGORARO, Jonas; STANCZYK, Milton. (Org.). O Paraná pelo caminho: histórias, trajetórias e perspectivas. Vol. 1 - Imagens. Curitiba: Máquina de Escrever, 2017.

GOMES, Angela Maria de Castro; Hansen. Patricia Santos. **Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo**. In: GOMES, Angela Maria de Castro; Hansen. Patricia Santos (Orgs.) Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-37.

KRAMAR, Amanda Aide Gabardo. **Crítica de Arte e Modernidade**: entre a formação do artista e a educação do espectador (1940-1950). Dissertação em Educação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

NÓVOA, Antonio; BANDEIRA, Filomena; PAULO, João Carlos; TEIXEIRA, Vera. **A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português.** In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). A imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. In: **Cadernos de Pesquisa**. N.104 p. 144-161.jul. 1998.

RAGAZZINI, Dario. Para quem testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba, n. 18, p. 13-28. Editora da UFPR, 2001.

REIS, Paulo. **Visita Guiada: A Crítica de Arte Adalice Araújo**. 2019.

_____. Como escrever o futuro – Roberto Pontual e a arte contemporânea no Brasil. **Revista Cooncinnitas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 36, p. 342-355, 2019.

SIRINELLI, François. **Os intelectuais**. In: REMOND, René (org). Por uma nova história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VEZZANI, Iriana Nunes. **Jornal Quinze de Novembro** : forças educativas entre espaço de experiências e horizontes de expectativas (Curitiba, 1888-1890). Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920.**OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org) Cinco estudos em história e historiografia da educação. Autêntica. 2007.

_____. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, n. 1, jan./abr., 2008.

_____. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr-jun/2015

A CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO POLACO NICOLAU COPÉRNICO DE MALLET-PR (1911-1938).

Viviane Maria Drevnowski[1]

RESUMO

Essa pesquisa investiga a trajetória da Escola Polaca Nicolau Copérnico de Mallet-PR de 1911 a 1938, dentro da perspectiva histórica e da cultura material escolar a partir de documentos institucionais escritos no idioma polonês, fontes fotográficas, materiais didáticos e objetos usados pelos professores da Instituição. O recorte temporal inicia-se em 1909, ano em que foi inaugurado o colégio, culminando em 1938, quando de seu encerramento em decorrência da Lei do Estado Novo, de Getúlio Vargas em 1938. O delineamento do estudo foi de natureza qualitativa, e para o seu devido aprofundamento, dialoga com autores que trazem reflexões sobre o campo da cultura escolar pelo viés da história cultural, a exemplo de Souza (2007), Xavier (2002), Pesez (1978), Vidal e Silva (2011) e Julia (2001). Sobre fotografias, Sontag (2004), Kossoy (1989), Samain, (2012) trazem análises conceituais que contribuem para o estudo da cultura material. A partir do estudo, o resultado obtido tornou possível observar que o colégio em sua maioria já foi demolido. Portanto, o que permanece no espaço é a biblioteca e o refeitório, ambos necessitando de revitalização. Além disso, os objetos escolares que se encontram estão expostos às traças e ao pó. Sendo assim, se faz urgente um estudo sobre estes objetos que fizeram parte do ensino dos imigrantes polacos e dos seus filhos para contribuir para o estudo da História e da Historiografia da Educação.

Palavras-chave: Imigração polaca, Colégio Polaco Nicolau Copérnico de Mallet-PR, cultura escolar, objetos escolares.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo pretende oferecer uma contribuição dos estudos de pesquisa sobre a histórica do Colégio Polaco de Mallet-PR. Um dos professores que ali atuaram, Konrad Jeziorowski (1936), declarou ter sido a escola criada pela Sociedade Polaca Nicolau Copérnico, fundada em 1909, e inaugurada em 28 de fevereiro de 1911, oferecendo à comunidade o primeiro e o segundo ano do curso secundário.

O município de Mallet, situado no Estado do Paraná, foi povoado, em maior número por imigrantes polacos e rutenos, estes últimos hoje chamados ucranianos. Tal interesse investigativo instigou-me a abrir as portas da instituição que foi

[1] Mestranda em História e Historiografia da Educação, UFPR, vivianemdk@gmail.com

construída há tanto tempo pelos imigrantes polacos. Ao abrir as portas da biblioteca, um valioso tesouro ali se encontrava: documentos, livros e objetos escolares, possibilitando um novo campo de pesquisa. De alguma forma, senti-me próxima e familiarizada ao que se tornaria o meu objeto de estudo, que trata dessa instituição tão importante para os imigrantes do município.

Esta pesquisa tem como objetivo um estudo da cultura material do Colégio Polaco Nicolau Copérnico de Mallet-PR entre os períodos de 1911 e 1938. No que se refere a pesquisas realizadas sobre o colégio aqui investigado, não há dissertações e teses nos campos da história ou da história da educação que remetam à sua história ou à sua cultura escolar.

Sobre conceitos de cultura escolar, Souza (2007), Xavier (2002), Pesez (1978), Vidal e Silva (2011) e Julia (2001), abordam questões pertinentes. Sobre fotografias, Sontag (2004), Kossoy (1989), Samain (2012) trazem análises que contribuem para o estudo da cultura material.

Outra fonte de cunho memorialístico é a brochura de 16 páginas do professor Jeziorowski (1936), escrita em comemoração ao 25º Aniversário do Colégio polaco, e que tem contribuído com informações históricas, por ser uma única fonte deste período relevantepara as pesquisas no campo da cultura material.

Por detrás de uma porta da escola, há uma história para contar.

As pesquisas históricas sobre a cultura de uma etnia e sobre as imigrações, como no caso da imigração polaca no território brasileiro, tem as fontes fotográficas como importantes para revelar sobre seu passado. As recordações e lembranças permanecem no Colégio, possibilitando reflexões, ideias, sentimentos e emoções. “A fotografia é memória e com ela se confunde. É fonte inesgotável de informação e emoção. É a memória do mundo físico e natural, da vida individual e social” (KOSSOY, 1989, p. 101). Os poucos registros fotográficos do Colégio Nicolau Copérnico, realizados durante as primeiras décadas do século XX, registram os ambientes, a forma com que os alunos e os professores apareciam nas fotos, suas características físicas, os materiais usados na educação, as vestimentas, os eventos escolares e da arquitetura. Muitas vezes, destacavam-se ao fundo as paisagens ao redor da escola, com seus jardins floridos. Sontag (2004, p.18) reflete sobre as fotografias feitas em períodos em que os recursos tecnológicos eram escassos:

> Aquela época em que tirar fotos demandava um aparato caro e complicado — o passatempo dos hábeis, dos ricos e dos obsessivos, [...] A fotografia tornou-se um passatempo [...]. É sobretudo um rito social, uma proteção contra a ansiedade e um instrumento de poder.

Nesse sentido, "a materialidade da escola e sua internalização sobre a sociedade se enlaçam ao desejo de captar as formas em como os sujeitos sintetizam, acolhem subvertem os preceitos pedagógicos e os conteúdos do currículo prescrito". (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 27). Os materiais e objetos escolares caracterizam a dinâmica de ensino e o currículo no contexto da época. Também elencam cinco elementos que possibilitam um vasto leque de pesquisas sobre escolas, "espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares e cultura material escolar—, articulada em dois eixos: o funcionamento interno das instituições e as relações que estabeleciam com a sociedade e a cultura" (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 25).

Os elementos de pesquisa citados pelas autoras são atualmente temas de interesse emergentes na área da educação, pois nos servem de guia para a compreensão de como as escolas funcionavam nas questões administrativas e pedagógicas, a importância dos objetos e materialidades usadas naquele contexto de época para ensinar e elaborar saberes, a relação aluno/professor, bem como as práticas de aulas dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, Vidal e Silva (2011, p. 38) afirmam:

> Tomar a cultura material na perspectiva de uma história sensorial da escola e da escolarização requer dar destaque às experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, esquemas perceptivos, gostos, corporeidades, memórias e afetos. (VIDAL; SILVA, 2011, p. 38).

Partindo dessa ideia, o programa de educação do Colégio Nicolau Copérnico conforme relatou o professor Jeziorowski (1936, p. 06), possuía um grau de educação considerado elevado para o período. No decorrer dos 25 anos de existência, a instituição operou sem interrupções. Mesmo com as situações e as condições do lugar, bastante diversas das europeias, de onde provinham seus professores e grande parte de seus alunos, a escola secundária atendia às expectativas de seus estudantes e da legislação do período no Brasil.

ISSN: 2176 - 1396

> As disciplinas em português do curso III e IV estão mais ou menos de acordo com as exigências do ginásio do governo local. Notícias em polonês, geografia, história, ensino sobre a Polônia contemporânea e matemática, que são ensinadas em polonês, superam significativamente o programa da escola primária na Polônia, ou seja, se igualam aos anos mais baixos da escola secundária. Além dessas disciplinas obrigatórias, os alunos apaixonados pela música aprendem violino. A orquestra da escola, que depende de uma seleção apropriada de amadores, frequentemente tem um bom desempenho. (JEZIOROWSKI, 1936, p. 06-07) [2]

O registro de momentos dos alunos e professores no Colégio Nicolau Copérnico fazia parte dos eventos mais esperados. De acordo com Dill (2009, p. 84), "através de fotografia de descendentes polacos se recupera informações da década de 1930. Tem-se a sensação de que o passado deles pode ser comprovado, revisto, e que essas imagens constituem prova verdadeira do passado".

Figura 01: Vista lateral do Colégio Polaco Nicolau Copérnico de Mallet-PR.

Fonte: Acervo do Colégio Polaco Nicolau Copérnico.

A memória se torna um fator essencial na busca da história dos lugares, colocando-nos em sintonia com o espaço e seus significados, a identidade dos indivíduos envolvidos, a percepção e sensibilidade; a cultura local e a cultura material. Nesse sentido, a fotografia "tem papel preponderante na documentação dos acontecimentos" (KOSSOY, 2007, p. 105), Samain (2012, p. 22) também observa que

[2] Tradução de Carolina Moeniki. Do original: Przedmioty w języku portugalskim na kursie III i IV mniej więcej odpowiadają wymogom tutejszego gimnazjum rządowego. Wiadomości z języka polskiego, geografji, historji, nauki o Polsce Współczesnej i matematyki, które są wykładane w języku polskim, dość znacznie przewyższają program Szkoły. Dalsi członkowie T-wa również przyłożyli swój grosz i swą pracę do rozwoju tego najstarszego i najlepiej.

"[...] toda imagem nos oferece algo para pensar; ora um pedaço do real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar".

Na coleta de informações e na busca de fotografias e materiais escolares, foram encontrados diversos objetos pertencentes a essa instituição e que fizeram parte da história do colégio e dos processos de aprendizagem. Sobre a cultura material, Pesez (1978, p. 113) menciona que ela "[...] está do lado da infraestrutura, mas não as abrange: exprime-se apenas pelo concreto, em e por objetos, ou seja pela relação do homem com os objetos, porque quando se trata de cultura, o homem não pode estar ausente [...]".

Figura 02: Laboratório de química e física. Atualmente se encontram nas dependências do colégio as ampolas usadas no laboratório e outros instrumentos para o ensino.

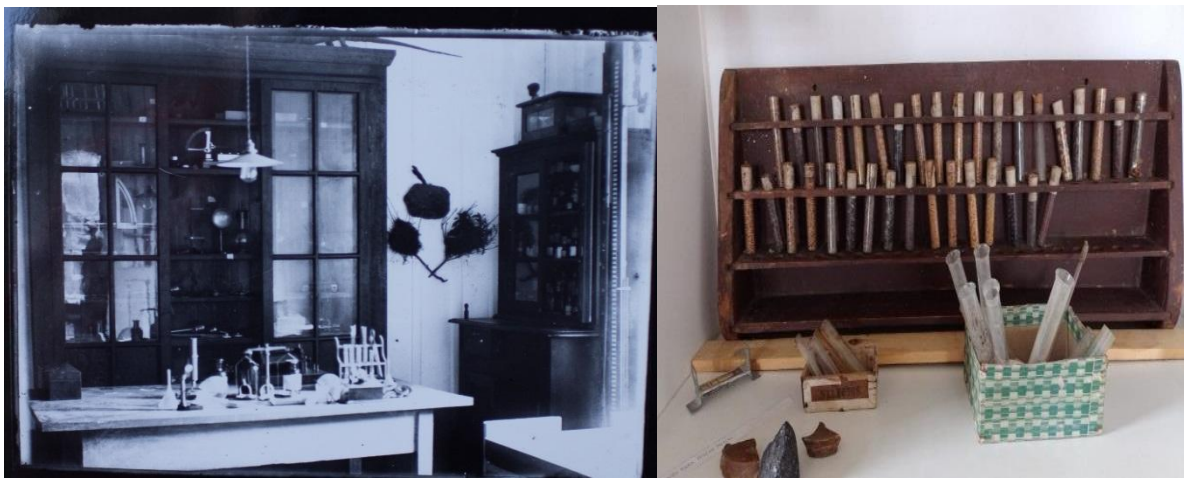

Fonte: Acervo do Colégio Polaco Nicolau Copérnico de Mallet-PR.

Na imagem acima, avistamos sobre a mesa um mostruário de ampolas, uma caixa, possivelmente de madeira, um funil e tubos de ensaio usados em pesquisas de laboratório. Nos armários, podemos observar instrumentos de medida, vasilhas de vidro e outros materiais não identificáveis. Na parede, encontram-se duas espécies de galhos de algum espécime vegetal, possivelmente utilizado para aulas de botânica, e em cima do armário maior é possível identificar parte da cauda de algum animal empalhado. Já no armário menor, visualiza-se uma escultura de um rosto.

Os armários ainda hoje se encontram na instituição e têm a finalidade de acomodar os livros da época em que o colégio funcionava, muitos deles em língua polaca, alguns em alemão, espanhol, francês, russo, esperanto, búlgaro, latim e português. Atualmente se encontram em estado precário e traçam processo de deterioração. Outros objetos escolares do colégio estão presentes, tendo restado

ISSN: 2176 - 1396

apenas uma carteira escolar das muitas que existiram, não havendo informações do seu paradeiro. Outros objetos foram preservados, a exemplo de projetores e latas de filmes de uma mala escolar da época e de diversos mapas.

Figura 03: Objetos escolares do Colégio.

Fonte: Acervo do Colégio Polaco Nicolau Copérnico de Mallet-PR

Ao pesquisar sobre os objetos escolares nos deparamos inevitavelmente com questões referentes à memória, em que estão implicados aspectos relacionados ao apreço que a escola que os abriga lhes dedica. De acordo com Souza (2007, p.165), “[...] tomados quase sempre por um pressuposto natural, os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional”. Constituem, portanto, um aspecto significativo da cultura escolar.

Desse modo, fontes como essas trazem elementos importantes para a descrição histórica da instituição. Fazem parte da cultura e das práticas escolares, nos

apresentam as multiplicidades de informações, testemunhal e de probabilidade. “Esse tipo de acervo arquivístico representa um patrimônio documental, que integra a memória da instituição escolar que o gera e é parte da memória educacional brasileira”. (BONATO, 2000, p. 45).

Dessa forma, as salas quanto os mobiliários fazem parte da extensão do ensino. São lugares que se internalizam na vida dos estudantes, quanto objetos e espaços escolares, o primeiro entendido como artefato e outro como lugar, assim são apropriados e expressam o sentimento de pertencimento pela instituição. Assim descritos por Viñao (2005, p. 17) que “um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar [...] é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste [...] como lugar e como território”. Além disso, a fotografia ganha espaço como um elemento visual na recuperação dos eventos e da memória de uma escola.

> Cada vez mais valorizada e frequentada por pesquisadores e analistas da cultura, a produção fotográfica, de ontem e de hoje, muitas vezes motivada por uma intrincada rede de interesses materiais e simbólicos, legou-nos uma enorme massa documental. (BORGES, 2011, p.87).

Assim o autor expõe que a partir da conjunção entre memória e arqueologia um novo sujeito nasce, no ponto de vista da cultura da escola torna-se um elemento importante na história, “os restos da escola são, pois, materialidades com memória” (BENITO, 2017, p. 227).

Benito (2017, p. 224) refere que é necessário um olhar arqueológico sobre os acervos escolares possibilitando uma construção social e histórica. Assim o autor expõe que a partir da conjunção entre memória e arqueologia um novo sujeito nasce, no ponto de vista da cultura da escola torna-se um elemento importante na história.

O Colégio Polaco Nicolau Copérnico apresenta um rico arsenal histórico, e o mais importante se encontra dentro da biblioteca, sendo necessário ali permanecer longos períodos aventurando-se a explorá-los. Segundo Farge (2009, p. 59), “o contato com os arquivos começa por operações simples, entre outras o encargo manual do material. [...] não será demais dizer a que ponto o trabalho em arquivos é lento” e sua manipulação e análise exige “[...] do leitor muita paciência”. (FARGE 2009, p. 59).

Contudo, o Colégio Polaco Nicolau Copérnico e outras escolas primárias e secundárias no Brasil da mesma origem fazem parte dos grupos escolares étnicos polacos. Os estudos referentes à história das instituições concedem a investigação

ISSN: 2176 - 1396

interna e externa das escolas, identificando os elementos para o estudo da cultura escolar. Segundo Frago (1994, citado por SOUZA, p. 124, 1998).

Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influência na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção material quanto de sua dimensão simbólica.

Além da arquitetura do colégio de investigação que dispõe dos elementos traços característicos das construções de casas na Polônia, apresenta também uma função pedagógica e simbólica.

Nas palavras de Xavier (2002, p. 227-228), “o intuito de desvendar a chamada ’caixa preta’ da sala de aula”, tem conduzido aos estudos das organizações escolares em tempos e espaços diversos. As análises de manuais didáticos e dos instrumentos pedagógicos contribuem desta forma, revelando materialidades e seus mecanismos simbólicos.

Muitas recordações e lembranças permanecem no Colégio, suscitando reflexões, ideias, sentimentos e emoções. Conforme Vidal e Silva (2011, p. 38):

> Tomar a cultura material na perspectiva de uma história sensorial da escola e da escolarização requer dar destaque às experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, esquemas perceptivos, gostos, corporeidades, memórias e afetos.

A identidade do indivíduo é construída a partir dos processos culturais, de saberes e dos valores. Nesse sentido, refletir sobre o espaço escolar é pensar nas experiências humanas, nos conjuntos de práticas, nos estatutos e na cultura escolar de uma forma geral. Segundo Julia (2001, p. 10).

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As diferentes práticas, normas e os comportamentos estão associados às mudanças ocorridas conforme as diferentes épocas. O aparato estatal e as questões políticas interferem por meio da instituição de leis. Já os processos decorrentes da modernidade influenciam no padrão de comportamentos. Em consequência do

ISSN: 2176 - 1396

movimento nacionalista, o Colégio polaco Mikołaj Kopernik (Nicolau Copérnico) teve seu nome extinto em 1938 e foi denominado de Ginásio Malletense. Também teve que se adaptar às novas regras e ensinar apenas a língua portuguesa para os alunos. Com o passar dos anos, em 1948, um novo prédio foi inaugurado em outra área do município e o antigo, construído de madeira, deu espaço para a instalação de uma escola para surdos e mudos.

Para um polaco, estudar no segundo maior colégio polaco da América Latina era uma honra. “Se um graduado do Colégio Malletense tiver os meios para continuar a educação em instituições superiores, o desenvolvimento mental e o conhecimento adquirido em Mallet facilitarão muito sua educação adicional.” (JEZIOROWSKI, 1936, p. 15). [3]

O Colégio Nicolau Copérnico, em Mallet, teve a finalidade de transformar-se num celeiro de vocações, fossem elas voltadas ao magistério ou a qualquer outra profissão almejada pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, relacionado a uma pesquisa em andamento, teve como finalidade apresentar resultados parciais de uma pesquisa na área da educação, analisando elementos importantes presentes em fotografias, no caso dos objetos escolares, os quais contribuem para a compreensão e interpretação dos fatos históricos. Por isso, foi necessário ir a campo fotografar os elementos para identificar os vestígios que restaram no Colégio Nicolau Copérnico.

Enfim, as fotografias do colégio, em Mallet-PR, confirmam que os imigrantes polacos e seus filhos foram importantes na constituição da identidade e da cultura do lugar. Com a Lei da Nacionalização de Getúlio Vargas, em 1938, muitas escolas polacas foram extintas, e com isso, tiveram que se adaptar com os novos moldes da lei.

No prédio onde se situa a biblioteca existem muitos materiais a serem explorados para as investigações, a exemplo dos os livros, mapas, atividades de

[3] Jeżeli wychowanek Kolegjum Malletań- skiego posiada środki do dalszego kształcenia się w wyższych zakładach naukowych, to rozwój umysłowy i wiedza nabyta w Mallecie ułatwi mu znakomicie dalszą naukę. (Tradução para o português: Carolina Moeniki).

ISSN: 2176 - 1396

alunos, cartas, documentos e diversos registros. De modo especial, as fotografias contribuem para o estudo da cultura material, possibilitando a identificação e interpretação e dos objetos escolares que ainda restam no colégio pesquisado. Sendo assim, contribuem para o estudo no campo da história e da historiografia da educação.

REFERÊNCIAS

BENITO, Augustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.
BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. 3 ª ed. Belo Horizonte, MG. Ed: Autêntica, 2011.

DILL, Aidê Campello. **Desafio Polonês.** Aspectos Históricos da Imigração Polonesa. Ed: Literalis. Porto Alegre, 2003.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** Edusp: Editora da Universidade de São Paulo. 2009.

JEZIOROWSKI, Konrad. **25-LECIE**. **Kolegium im. M. Kopernika w Marechal Mallet.** Drukiem,Gazety Polskiej. KURYTYBA, 1936.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, 2001, p. 9-43.
Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história.** São Paulo : Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Mídia: imagens, Ideologia e Memória. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

PESEZ, Jean-Marie. História da Cultura Material. IN: Le GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (orgs). A História Nova. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012

SONTAG, Suzan. **Sobre fotografia.** Tradução de Rubens Figueiredo. Companhia das Letras. São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa de Fátima de. Cap.06. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. **IN: Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** (org.) Marcus Levy Albino Bencostta. — São Paulo: Cortez, 2007.

VIDAL, Diana Golçalves. SCHAWARTZ, Cleonara Maria. Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate. **IN:História das Culturas Escolares no Brasil.** Ed: EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **IN: Cultura Material Escolar: A escola e seus artefatos (MA, SP, PR, e RS) 1870/1925**. CASTRO, César Augusto (org.) São Luis do Maranhão: Edufma/Café&Lápis, 2011.

VIÑAO, Antonio. **Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada**. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, Nacif Libânea. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). **IN: Educação no Brasil. História e historiografia.** Sociedade Brasileira de Educação (organizadora). Coleção Memória da Educação. Ed: Autores Associados. São Paulo: 2001.

A VARÍOLA E O PORTO DE PARANAGUÁ/PR (1855-1863): INSTRUÇÕES MÉDICAS E O TEMOR DA POPULAÇÃO

Andréia Assmann Pettres[1]

Liane Maria Bertucci[2]

RESUMO

Este trabalho, centrado entre 1855 e 1863, embasado no referencial teórico de E. P. Thompson, buscou entender como a varíola que atingiu a região portuária de Paranaguá, causou medo à população pautando determinações médico-governamentais inclusive de caráter instrutivo. Para a realização do texto foram analisados os jornais *Commercio do Paraná*, da cidade de Paranaguá, e *Dezenove de Dezembro*, na cidade de Curitiba (sede da província paranaense a partir de 1853) e relatórios dos presidentes da província (1855-1864). Considerando o período provincial, praticamente todos os anos a varíola ameaçou os moradores de Paranaguá e grassou de maneira epidêmica em 1863. Noticiavam-se sobre as embarcações que a bordo possuíam passageiros e/ou a tripulação atingida pela doença informando as pessoas do litoral e da serra acima, pois a preocupação era de todos. Verificou-se como o temor da varíola que vitimava a região frequentemente devido às atividades portuárias e a circulação de passageiros foi decisivo para a reivindicação popular por medidas sanitárias, com prescrições médicas voltadas para instrução do asseio, da vacinação e local de isolamento de possíveis doentes. As providências empregadas pelo governo da Província foram impactando, pouco a pouco, o cotidiano de Paranaguá, como a estruturação dos hospitais provisórios (desativados pós-epidemia), gastos com os tratamentos dos pobres, além do envio de pus vacínico como ação profilática da varíola.

Palavras-chave: Paranaguá. Varíola. Instrução Médica.Temor. Porto.

1 INTRODUÇÃO

Paranaguá criada em 1648 à margem do rio Taguaré (depois chamado de Itiberê), tinha um ancoramento para as pequenas embarcações que serviam àqueles que começaram a se fixar na área atraídos pela possibilidade da exploração aurífica. Sede da Comarca de Paranaguá, criada em 1723 como parte da Capitania paulista, a localidade perdeu sua posição de sede de governo para a vila de Curitiba em 1812, por motivos político-econômicos, mas também a propalada insalubridade da região litorânea (relatada, por exemplo, pelo botânico Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853) (SAINT-HILAIRE, 1964)), motivaram a mudança da sede da Comarca e Curitiba seria capital da Província do Paraná, a partir de 1853 (BERTUCCI, 2019).

[1]Mestre em Saúde Coletiva; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, andreiapettres@gmail.com
[2] Doutora em História; professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, lianebertucci@gmail.com

Para os moradores de Paranaguá a ameaça era constante e não eram raras as notícias sobre navios que a bordo possuíam passageiros e tripulação atingida com varíola. Os primeiros anos do Paraná província foram pautados, em Paranaguá, por aflições da população e ações de autoridades locais e provinciais que revelavam o temor da varíola, já conhecida dos paranaenses em geral, e que grassou de maneira epidêmica em 1863. As notícias nos jornais de circulação em Paranaguá, *Commercio do Paraná* e na capital da Província, *Dezenove de Dezembro,* como também os relatórios dos presidentes da província indicaram tal apreensão pautando determinações médico-governamentais inclusive de caráter instrutivo.

2 O MEDO DO PORTO E DA VARÍOLA

Paranaguá com aproximadamente 6.500 habitantes em 1853, ano da criação da Província, e, cerca de dez anos depois, contava com uma população de 8.065 pessoas (MARTINS, 1941, p.83-103), sendo esse crescimento acompanhado do aumento da exploração da erva mate e o florescente comércio de cabotagem.

Várias vezes foram confirmadas o aparecimento de doenças epidêmicas desde os Seiscentos; nos anos 1600 para impedir o desembarque de “bexiguentos” na área, a câmara de Paranaguá forneceu munição para a população local: era preciso manter as embarcações distantes do cais mesmo que fosse a tiros (MOREIRA, 1953). Assim, em 1855, a população do litoral paranaense viu-se ameaçada novamente pela varíola, que vitimava passageiro de um navio ancorado no porto. Como relatado no jornal curitibano *Dezenove de Dezembro*[1], que era um periódico que circulava também em Paranaguá difundido medidas médico-governamentais e noticiava as doenças que atingiam o porto para informação das pessoas do litoral e também da serra, pois a preocupação era de todos.

> Informam-nos de Paranaguá, que acabava de chegar àquele porto um barco que foi posto logo em quarentena por terem aparecido a seu bordo casos de bexiga. Este fato parece-nos bastante sério e digno de despertar atenção daqueles a quem cabe o dever de envidar todos os esforços para evitar a invasão deste flagelo ou minorar ao menos os terríveis estragos que costuma produzir nos lugares que visita. (...) Consta-nos que o sr. dr. Chefe

[1]Sob a direção de Cândido Martins Lopes, nome do jornal homenageia a emancipação do Paraná, com a primeira tiragem em 1º de abril de 1854 perdurando até 1890, com intuito de publicar atos e as decisões oficiais do governo.

> de polícia já se entendera com o sr. Dr. Murici, comissário vacinador[2] desta província, sobre as medidas adequadas a impedir a invasão da epidemia, ou a combatê-la, (...) não renovará a mesma cena de desolação e luto, que teve lugar na última visita que fizeram a esta província quando ainda era uma comarca de São Paulo (AS BEXIGAS EM PARANAGUÁ, 1855, p.2).

No período provincial, praticamente todos os anos a varíola fez vítima em alguma localidade do Paraná, muitas dessas na região litorânea (BERTUCCI, 2019). Em 1857, o *Dezenove de Dezembro* noticia que o delegado de Paranaguá oficializa ao Presidente da Província, que houve um passageiro atacado de bexiga vindo da Corte a bordo do patacho *Caçador* (EXPEDIENTE DIA 10 [JANEIRO], 1857). Dois anos após, em julho de 1859, um marinheiro atacado de bexigas da escuna *Fanny* foi transportado pelo Provedor de Saúde ao lazareto da ilha das Cobras, como noticiado pelo *Dezenove de Dezembro* em que o presidente da Província envia ao delegado de Paranaguá, também recomendando cuidados para não progredir a doença aos habitantes, além do Provedor de Saúde solicitar ao governo provincial lâminas contendo pus vacínico (EXPEDIENTE DIA 28 [JULHO], 1859a; EXPEDIENTE DIA 28 [JULHO], 1859b), informado no relatório do governo da província que o marinheiro saiu recuperado (CARDOSO, 1860).

Em fevereiro de 1860, várias foram as comunicações entre as autoridades locais de Paranaguá e a Presidência no qual o *Dezenove de Dezembro* noticia que um indivíduo atacado de varíola aparece a bordo de um navio estrangeiro na ilha das Cobras, em que o Provedor de Saúde oficializa ao governo da Província (EXPEDIENTE DIA 6 [FEVEREIRO], 1860). Dias após, o governo oficializa ao chefe de polícia da cidade de Paranaguá que o navio inglês *Ruthenia* chega à Paranaguá afetado de bexigas (EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO], 1860). Segundo o delegado de Paranaguá por meio de ofício à Presidência, havia a solicitação em orçar os reparos que necessitava o lazareto da cidade de acordo com o Provedor de Saúde, a fim de prestar serviço regular e a Presidência comunica ao mesmo que "não consentindo o abuso de se desembarcarem doentes atacados de moléstias epidêmicas, para serem tratados na cidade", pois havia o lazareto para serem medicados (EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO], 1860a, p. 2; EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO], 1860b). Felizmente, dias após, foi noticiado pelo Provedor a extinção de alguns casos de varíola (EXPEDIENTE DIA 16 [FEVEREIRO], 1860).

[2] A função do vacinador estava em aplicar o fluido vacínico nas pessoas, observar as pústulas e colher o fluido.

Entretanto, os alertas sobre potenciais desencadeadores de epidemias não eram apenas realizados por assustados moradores leigos de Paranaguá. Artigo do jornal *Commercio do Paraná* editado em Paranaguá[3] publicou informação sobre o médico Carlos Tobias Reichesteiner, que havia oficiado ao presidente da Câmara Municipal afirmando ter atendido um caso de varíola na sua clínica em Paranaguá (PREVENÇÃO, 1862). No mesmo número do jornal foi editado, duas páginas depois daquela, na qual foi publicado o caso de Reichesteiner, um texto assinado por Argos, com o título O Snr. Carlos Tobias e as Bexigas. O autor, que remetia à mitologia grega e também a denominação de barcos do século XIX, deveria ser articulista do jornal ou alguém muito conhecido dos editores, afinal era preciso ter acesso ao texto do médico para comentá-lo no mesmo dia de sua publicação (ARGOS, 1862, p.4).

De forma polida, mas um tanto irônica, o texto elogiava Reichesteiner por identificar de forma recorrente moléstias pestilenciais em Paranaguá, mas questionava sobre a razão de, com sua conclusão apressada, assustar as pessoas afirmando que eram bexigas o que eram "tataporas, segundo o dizer vulgar"[4]. E terminava suas considerações questionando: "Por que será que o Sr. Carlos tanto ama o terror? Será cálculo, ou zelo?"(ARGOS, 1862, p.4). Considerando o silêncio dos jornais, sobre ações dos médicos, de autoridades governamentais e da população de Paranaguá, naquele ano a varíola parece não ter feito vítimas na cidade.

A aplicação da vacina antivariólica, chamada "jenneriana"[5], foi introduzida no Brasil a partir de 1804 (FERNANDES, 2010), entretanto, mesmo com sua disponibilidade regular no Paraná, "a motivação da busca [pela vacina] somente aumentava em eventos epidêmicos" (BERTUCCI, 2019). Nesse sentido, em 1862 o jornal *Commercio do Paraná*, foi explícito e pediu aos pais que aproveitassem o poderoso antídoto das bexigas quando apresentassem seus filhos para a vacinação (VACINA, 1862). Mas eram muitos os problemas com a "jenneriana", da difícil conservação da linfa vacínica ao alegado "desleixo dos pais, tutores e encarregados

[3] Leocádio Pereira da Costa, proprietário e redator principal, deixou a vida mercantil para se dedicar ao jornal com a primeira edição em 1º de janeiro de 1862(PILOTTO, 1976).
[4] As cataporas também chamadas de varicela, varíola falsa assemelhavam-se às bexigas, podendo confundir, considerada uma moléstia benigna não tinha consequências trágicas (CHERNOVIZ, 1851).
[5] A vacina foi criada pelo médico inglês Edward Jenner em 1797, seu uso começou a se difundir em 1798 a partir da pústula desenvolvida na vaca, a *cowpox*, inoculava no homem, surgia erupções no local e destas se retirava a linfa ou pus variólico para novas inoculações. Cf.: Fernandes (2010).

da educação da mocidade" (CARDOSO, 1860, p. 21). Os problemas com a linfa potencializavam desconfiança da população que deixava de se vacinar, concorrendo para a ineficácia da imunização.

O medo no aparecimento das doenças era vivenciado diariamente pelos moradores com o fluxo constante de embarcações no porto de Paranaguá, que em 10 de março de 1863, desembarcaram dois indivíduos portadores de varíola, advindos de Santa Catarina (DALLEDONE, 1980). A Câmara Municipal com o intuito de desviar o mal do centro da cidade deliberou criar um hospital para tratar gratuitamente os enfermos da referida epidemia, prestando serviços ao público, no local chamado Ipyranga, na chácara do sr. Caetano de Sousa Pinto, que reunia necessárias condições higiênicas (BEXIGAS, 1863). Essa era uma estratégia a fim de isolar os doentes, por meio de residências distantes ou criando hospitais provisórios fornecendo medicamentos e cuidados médicos à disposição dos afetados e pessoas destituídas de recursos.

Em abril de 1863, o médico Alexandre como Comissário Vacinador municipal contratado para o tratamento das pessoas pobres que forem acometidas da varíola (EXPEDIENTE DIA 22 [ABRIL], 1863), divulgou através do *Commmercio do Paraná* algumas das prescrições do Regulamento provincial de 10 de fevereiro de 1863, elaborado pelo doutor José Candido da Silva Murici a partir de determinações do governo imperial:

> 1º) todas as pessoas residentes no Império são obrigados a vacinar-se, qualquer que seja a sua idade, sexo, estado e condição (artigo 29 do decreto n. 464, de 17 de agosto de 1846[6]);
> 2º) os omissos incorrerão nas penas das posturas do munícipio;
> 3º) pelos menores, escravos e semelhantes, são responsáveis os pais, senhores, administradores, tutores;
> 4º) todos os vacinados devem voltar 8 dias depois para a extração do pus vacínico;
> 5º) todas as pessoas a quem vacina não tiver aproveitado, devem voltar a nova tentativa 3 meses depois;
> 6º) em tempo de epidemias, como estamos atualmente, todos devem lembrar-se que a vacinação preserva infalivelmente 8 dias depois de efetuada, e que em todo caso atenua muito a erupção variólica (O DR. ALEXANDRE BOUSQUET, 1863, p.4).

A reprodução do Regulamento proposto por Murici no jornal local, meses após a publicação de texto semelhante em jornal de Curitiba, foi um esforço evidente para ampliar a aceitação da vacinação pela população, uma empreitada que foi

[6] Regulamento do Instituto Vacínico do Império (BRASIL, 1846).

permeada tanto por determinações legais, que tentavam fazer valer regional e localmente (posturas de Paranaguá nesse período eram omissas sobre a vacinação) diretrizes determinadas pelo governo Central, quanto por debates médicos, que nem sempre eram favoráveis à “jenneriana” e, também, pontuado por ações educativas, tais como a divulgação da queda do número de variolosos quando crescia o número de vacinados.

Mas, naqueles dias, quando alguns moradores de Paranaguá já tinham lido na imprensa os itens do Regulamento sobre a vacinação, vários moradores da cidade estavam com varíola. Com o crescimento do número de bexiguentos na cidade, o governo da Província enviou 500$000 (quinhentos mil-réis) para tratamento dos mais necessitados (NOGUEIRA, 1863). A informação sobre a ocupação do hospital, considerando desde o primeiro dia de funcionamento, 16 de março até o dia 18 de setembro de 1863, foi publicado no *Commercio do Paraná* tendo 70 doentes, dos quais 42 receberam alta, 6 faleceram de varíola, 10 faleceram por causas alheias à varíola, 12 permaneciam internados (HOSPITAL PROVISÓRIO, 1863). A experiência de um surto epidêmico mais grave, como da febre amarela de 1857, pode ter concorrido para maior procura pela instituição hospitalar em 1863.

A varíola continuou progredindo durante o ano de 1863 com notícias que as primeiras que apareceram foram benignas, porém tinham se tornado confluentes, estas eram graves. O artigo, no *Commercio do Paraná*, pelo médico Alexandre Bousquet indicava a gravidade e letalidade da doença e, com suas instruções, também sinalizava a importância de ações educativas da população, procurando reforçar práticas cotidianas que, além da vacinação, concorreriam para evitar mais o crescimento dos doentes e mortos pela varíola, doença que grassava em Paranaguá há cerca de dez meses.

> Considero, pois, como um dever de consciência, no momento que a varíola toma de novo um caráter assustador, vir solicitar de V.S. a renovação de suas ordens para o estrito cumprimento das diversas portarias do Exmo. governo da província e da chefatura de polícia, tendentes a impedir a lavagem de roupa de variólicos nas fontes públicas; a proibir a estada de infectados nas casas particulares que negociam a retalho; salvo se consentirem em fechar as portas até o restabelecimento de seus doentes, como também para tornar efetivo o entulhamento desses poços denominados latrinas que em várias casas existem e são verdadeiros focos de infecção; proibir o contato com a população sadia, dos enfermeiros ou serventes que se dedicam ao serviço dos doentes, devendo eles ficarem sequestrados durante a sua comunicação com os variolosos (...). Em uma

> palavra: isolamento, asseio, vacinação, concentração dos infectados em um só ponto, tais são os alvos que devemos nós todos procurar atingir" (HYGIENE, 1863, P.2).

A crítica na precariedade das medidas higiênicas era apontada como uma centelha para crescimento da epidemia, retratado por Um Medroso, no *Commercio do Paraná* demonstrando o avassalador medo que se propagava na cidade de Paranaguá em ser atingido pela varíola.

> (...) as bexigas continuam com toda a intensidade e cada vez mais com caráter iminentemente assustador: as medidas sanitárias, ou higiênicas, além de serem poucas, creio mesmo que, ainda que fossem agora tomadas medidas no sentido de sanar ou minorar esse flagelo seriam baldados todos e quaisquer esforços, pois que a cidade acha-se contaminada de um modo espantoso; uma só casa, por assim dizer, não se acha isenta, de conter em si um ou mais bexiguentos. Uma coisa bem célere é que, as pessoas não aclimatadas aqui, e que são acostumadas em uma outra atmosfera mais fria, como sejam os habitantes do sul do império, são constantemente expostas a receberem o contágio e quase sempre fatalmente esse resultado. Os casos fatais já sobem a 90 e tantos e todos de pele de lixa (bexigas confluentes). Aquelas pessoas que tem sítios e que se retiram antecipadamente podem contar-se por feliz (UM MEDROSO,1863, p.3).

A preocupação com o espaço urbano insalubre levando em consideração os princípios higienistas e correlacionando à propagação da epidemia também com as condições climático-telúricas de um local, repetiam o saber médico sobre a importância de tais elementos na ocorrência de algumas doenças, inclusive epidêmicas, e como os não-adaptados estariam mais expostos às moléstias, facilitando assim sua propagação. Ideias e ações impulsionadas por essa tese, da teoria miasmática (CORBIN, 1987), seriam gradativamente alteradas ou ressignificadas com a difusão da microbiologia e a medicina laboratorial (FAURE, 2008).

A epidemia de varíola em Paranaguá, no ano de 1863, registrou 695 casos e 85 óbitos segundo o relatório do vice-presidente da província em fevereiro de 1864 (SILVA, 1864). Considerando que naquele ano a cidade teria, mais ou menos, 8.000 moradores, o total de mortes representaria cerca de 1% dos moradores da área urbana de Paranaguá, uma quantidade de falecimentos que certamente assustou os habitantes locais e ajudou a moldar a forma como perceberiam e em que medida adotariam práticas higiênicas e sobre salubridade difundidas por médicos e normatizadas por governantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paranaguá com um dos principais entrepostos comerciais da Província apresentava quase que anualmente casos de varíola desde 1855 e que grassou de maneira epidêmica em 1863. As notícias nos jornais curitibano e parnanguara indicaram o cotidiano de medo e de apreensão vivido pelos moradores de Paranaguá, como também se queixavam das poucas medidas higiênicas na cidade e alardeavam quando era informado algum caso da varíola, e assim, mobilizavam as autoridades locais e do porto para tomar as precauções possíveis para evitar novas invasões ou alastramento na cidade.

As providências do governo da Província foram impactando, pouco a pouco, o cotidiano de Paranaguá, como a estruturação de hospitais provisórios (desativados pós-epidemia), gastos com os tratamentos dos pobres, além do envio de pus vacínico como ação profilática da varíola. Passados os tempos epidêmicos, o médico e comissário vacinador Alexandre Bousquet, no *Commercio do Paraná*, noticiava que a procura decaía pela vacina e que continuava aberto o centro de vacinação, reforçando as instruções médicas: “redobrem de vigilância, de asseio no interior das casas e dos quintais; para que se privem de frutas verdes, de insolações, de excesso de umidade” (O COMISSARIO, 1864, P. 4). Essas prescrições poderiam alterar alguns costumes com o asseio e cuidados com a saúde, podendo diminuir o tormento dos habitantes de Paranaguá mantendo a relação entre a higiene e a salubridade na influência da propagação dos surtos epidêmicos, como da varíola.

REFERÊNCIAS

ARGOS. O Snr. Carlos Tobias e as bexigas. **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 16 de agosto de 1862, p.4.

AS BEXIGAS EM PARANAGUÁ, **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 8 de agosto de 1855, p. 2.

BERTUCCI, Liane Maria. A varíola e seu combate: vacina e (re)ações populares nos relatórios dos presidentes do Paraná. In: FRANCO, Sebastião P.; MOTA, André; PIMENTA, Tânia S. (Org.). **No rastro das províncias**. Vitória: Edufes, 2019, p. 283-302.

BEXIGAS, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 14 de março de 1863, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 464, de 17 de Agosto de 1846. Manda executar o Regulamento do Instituto Vaccinico do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1846, Página 86 Vol. 1 pt. II.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-464-17-agosto-1846-560509-norma-pe.html. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARDOSO, José Francisco. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Paraná pelo Presidente, no dia 1º de março de 1860**. Curityba: Typ. Lopes,1860.

CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleão. **Diccionario de medicina popular**. 2ªed. Rio de Janeiro:Laemmert, 1851. 3v.

CORBIN, Alain. **Saberes e odores**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

DALLEDONE, Marcia Terezinha de Almeida. **Condições sanitárias e as epidemias de varíola na Província do Paraná (1853-1889).** 1980. 339p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1980.

EXPEDIENTE DIA 10 [JANEIRO]. Ao de Paranaguá, **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 8 de abril de 1857, p.2.

EXPEDIENTE DIA 28 [JULHO]. Ao delegado de Paranaguá, **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 3 de agosto de 1859a, p. 2.

EXPEDIENTE DIA 28 [JULHO]. Do secretário do governo, **Dezenove de Dezembro,** Curitiba, 3 de agosto de 1859b, p. 2.

EXPEDIENTE DIA 6 [FEVEREIRO]. Ao provedor de Saúde, **Dezenove de Dezembro,** Curitiba,15 de fevereiro de 1860, p.1.

EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO]. Ao chefe de polícia, **Dezenove de Dezembro,** Curitiba 22 de fevereiro de 1860, p. 2.

EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO]. Ao delegado de Paranaguá, **Dezenove de Dezembro,** Curitiba,22 de fevereiro de 1860a, p.2.

EXPEDIENTE DIA 10 [FEVEREIRO]. Ao mesmo (delegado de Paranaguá), **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 22 de fevereiro de 1860b, p.2-3.

EXPEDIENTE DIA 16 [FEVEREIRO]. Ao provedor de Saúde de Paranaguá, **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 29 de fevereiro de 1860, p. 1.

EXPEDIENTE DIA 22 [ABRIL]. À Câmara Municipal da cidade de Paranaguá, **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 6 de junho de 1863, p. 3.

FAURE, Olivier. O olhar dos médicos. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Dir.) **História do corpo**. 2ª ed. V. 2. Petrópolis: Vozes, 2008, p.13-55.

FERNANDES, T.M. **Vacina Antivariólica**: ciência, técnica e o poder dos homens, 1808-1920 [online]. 2nd ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080955. Acesso em

HYGIENE, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 21 de novembro de 1863, p.2.

HOSPITAL PROVISÓRIO, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 19 de setembro de 1863, p.3.

MARTINS, Romário. **Quanto somos e quem somos.** Dados para a história e a estatística do povoamento do Paraná, Curitiba. 1941.

MOREIRA, Julio. **História da Medicina no Paraná***.* Subsídios para estudo do período colonial. 1654-1822. Instituto Paranaense da História da Medicina. Associação Médica do Paraná, 1953.

NOGUEIRA, Antonio Barbosa Gomes. **Relatório do Estado da Província do Paraná apresentado ao 2º vice-presidente Coronel Manoel Antonio Ferreira no dia 31 de maio de 1863.** Curityba: Typ. Lopes,1863.

O COMISSÁRIO, **Commercio do Paraná***,* Paranaguá, 13 de fevereiro de 1864, p.4.

O DR. ALEXANDRE BOUSQUET, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 3 de maio de 1863, n. 70, p.4

PILOTTO, Osvaldo. **Cem anos da imprensa no Paraná** (1854-1954). Edição do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense. Estante Paranista, ano I, n. 1, 1976.

PREVENÇÃO, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 16 de agosto de 1862, p.2

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Comarca de Curitiba (1820)**. Tradução por Carlos da Costa Pereira. Brasiliana, vol. 315. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1964.

SILVA, Sebastião Gonçalves da. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Paraná pelo 1º vice-presidente Sebastião Gonçalves da Silva em 21 de fevereiro de 1864**. Curityba: Typ. Lopes,1864.

UM MEDROSO, Misericórdia. **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 29 de agosto de 1863, p.3.

VACINA, **Commercio do Paraná**, Paranaguá, 01 de novembro de 1862, n. 44, p.2

O PAPEL DOS MUNICÍPIOS SEGUNDO AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO NO INÍCIO DA REPÚBLICA BRASILEIRA: PIRACICABA (1890-1910)

Carolina Martin[1]

Tony Honorato[2]

RESUMO

O objeto dessa comunicação são as reformas educacionais do estado de São Paulo desde 1890 até 1910. O problema se define na questão de qual foi a relação entre estado e municípios nesse período, frente às novas legislações educacionais. O objetivo é apresentar como essas reformas impactaram em matéria de educação escolar os municípios, ao utilizar como exemplo Piracicaba, localizado no interior do estado. O referencial teórico-metodológico se fundamenta na categoria historiográfica Município Pedagógico (MAGALHÃES, 2013, 2014; GONÇALVES NETO, 2015). As fontes são documentos e legislações nacionais, estaduais e municipais, além de bibliográficas (MONARCHA, 2016, 1999; CURY, 2015; REIS FILHO, 1995; SOUZA, 1998; SAVIANI, 2004) e jornalística (GAZETA DE PIRACICABA, 1882-1910). Os dados revelam que, no Brasil, com a Proclamação da República, o governo federal continuou responsável pelo ensino superior e a regular o ensino secundário, ficando sob a alçada dos estados, com a assistência dos municípios, o ensino primário, normal e profissional. Nesse cenário, São Paulo foi o estado que realizou as mais significativas reformas educacionais, iniciadas em 1890, sendo relevante a de 1892, que trouxe uma nova cultura escolar ao criar escolas, capacitar professores e instituir modernos padrões pedagógicos. Todavia, para tal empreitada, especificou legalmente a obrigatoriedade dos municípios em auxiliá-lo na fiscalização de escolas, professores e alunos, envio de relatórios periódicos, recenseamento escolar, nomeação de professores, aplicação de multas, organização de exames finais, intermediação da relação entre professores e estado, reformas nos prédios escolares, dentre outros. No caso de Piracicaba, compreende-se o quão inconveniente era essa situação para os municípios, pois utilizava seu próprio dinheiro e pessoal para manter toda uma estrutura estadual em seu território. Isso inviabilizou, muitas vezes, o investimento na sua própria rede de ensino e o apoio a inciativas beneficentes e privadas. Outra questão diz respeito ao constrangimento de como essas imposições incidiam nas aspirações locais, pela falta de autonomia em decidir como a educação estava se desenvolvendo, ou pelo impacto nas relações entre políticos entre si e destes com a elite e a população, em geral.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Estado de São Paulo. Piracicaba.

1 INTRODUÇÃO

Ao findar do século XIX, o estado de São Paulo destacou-se economicamente no país, era o centro das lavouras cafeeiras, ferrovias, exportação e novas tecnologias. Isso fez com que o estado arrecadasse dinheiro suficiente para investir

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, caromartin@uol.com.br.
[2] Doutor em Educação, Universidade Estadual de Londrina, tony@uel.br.

em infraestrutura e serviços para a população (PRADO JÚNIOR, 1989). Para Monarcha (2016), esse quadro possibilitou que o estado, junto ao Distrito Federal, fossem os primeiros a implementarem reformas educacionais, nos anos 1890.

A questão é que o governo paulista não conseguiria colocar em prática tal empreitada sem o auxílio dos municípios, o que nos leva ao problema de como isso ocorreu. Qual foi a relação entre estado e municípios frente às novas legislações educacionais? A pertinência dessa pesquisa[3] se justifica diante da colocação de autores como Souza (2012) e Araújo (2013) de que este é um conteúdo, notadamente, pouco explorado pelos historiadores da educação.

A opção por Piracicaba ocorreu pelos indícios de que era um dos municípios que mais se destacou nesse quesito, entre 1890 e 1910. Esse período se legitima por ser o início da reformas educacionais paulistas na República, principalmente a de 1892, até o momento em que iniciam discussões para novas reformas, em 1910. Assim, o objetivo é apresentar como essas reformas impactaram em matéria de educação escolar os municípios, ao utilizar como exemplo Piracicaba, localizado no interior do estado. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico-metodológico a categoria historiográfica Município Pedagógico, que propõe analisar a idealização de programas educacionais e instrucionais nos municípios, e seus envolvimentos nas ações estatais. O desafio é sistematizar a historiografia do municipalismo no sentido educativo, político e social, em paralelo com as histórias nacionais e regionais (MAGALHÃES, 2013, 2014; GONÇALVES NETO, 2015). Diante dessas diretrizes, as fontes eleitas são de natureza nacional, estadual e municipal, como legislações e documentos de acervos públicos e privados, complementadas por referenciais bibliográfico e jornalístico.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO INÍCIO DA REPÚBLICA – ESTADO DE SÃO PAULO

A Proclamação da República no Brasil (1889) sofreu influência política e econômica ocidental do movimento da formação dos Estados nacionais. A partir de

[3] A produção da pesquisa está no contexto do Projeto *Ações constitutivas do desenvolvimento da educação formal, informal e não formal no município de Piracicaba/SP (1880-1910) e de Londrina/PR (1930-1990)* – iniciado em 2023 com financiamento do CNPq e da Fundação Araucária/SETI; e do Projeto *A ação do município na modernização educativa: Piracicaba no início da primeira república (1890-1910)* – iniciado em 2022 - financiamento CNPq.

1870, convergiram ideais democráticos, de igualdade jurídica e concepção liberal econômica (BANDEIRA, 1998; GRUPPI, 1996). A República trouxe sentimento de justiça e integração social, no sentido de “levar às luzes ao povo" (MONARCHA, 1999, p. 169), com uma nova atmosfera moral e intelectual.

Em 1891, a nova Constituição Federal definiu que a educação seria laica e a União legislaria o ensino superior e proveria a instrução primária e secundária no Distrito Federal, e poderia criar instituições de ensino superior e secundárias nos estados e junto aos entes federados (BRASIL, 1891). Diversos autores (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015; MONARCHA, 2016; CURY, 2015) defendem que houve omissão quanto à instrução pública. Na virada do século XIX para o XX, muitos políticos defendiam que a União deveria intervir na expansão do ensino primário (MONARCHA, 2016). Apesar das pressões, a única ação foi o Código “Epitácio Pessoa”, em 1901, que reformou o ensino secundário (PALMA FILHO, 2005).

A negligência do papel da União significou, de forma tácita, que os estados se responsabilizariam pela educação primária, técnica e normal, fato que culminou, em geral, na divisão de suas responsabilidades com os municípios, que eram seus subordinados. Isso ressaltou a heterogeneidade das regiões do país e o estado de São Paulo, com sua pujança econômica, implantou as medidas educacionais mais significativas, que serviriam de modelo para outros estados (CARVALHO; CARVALHO, 2010).

No início da República, o governo paulista, em 1890, tomou iniciativas quanto à instrução pública por meio de decretos: reestruturação do programa da Escola Normal e Escolas Modelo - Decreto n. 27, de 12 de março; extinção do Conselho Superior de Instrução e transferência de suas funções ao presidente do estado, diretor geral da instrução pública e Conselhos Municipais - Decreto n. 33, de 20 de março; instituição da instrução laica - Decreto n. 31, de 25 de março; criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos - Decreto n. 346, de 19 de abril; reestruturação da educação pública para racionalizar a administração - Decreto n. 50, de 23 de abril; e construção do edifício da Escola Normal - Decreto n. 91, de 13 de outubro (REIS FILHO, 1995; MONARCHA, 2016).

Na Constituição Estadual, de 14 de julho de 1891, constava como deveres da Assembleia Estadual, no Artigo 20, § 11: “Legislar sobre: e) ensino primário, secundário, superior e profissional, que será gratuito e obrigatório no primeiro e livre em todos os graus; podendo o ensino secundário, superior e profissional ser

ministrado por indivíduos ou associações subvencionados ou não pelo Estado". O Artigo 57 garantia o ensino público leigo e o Artigo 59, como na Constituição Federal, vetava o voto aos analfabetos (SÃO PAULO (Estado), 1891a).

Não houve especificações sobre o ensino público e, posteriormente, as decisões ocorreram por meio de leis e decretos. Em 1892, a reestruturação da máquina pública estava por findar e o Decreto n. 28, de 1º de março, organizou as Secretarias, a do Interior seria responsável pela educação (SÃO PAULO (Estado), 1892a). No mesmo ano, a Lei n. 88, de 8 de setembro (SÃO PAULO (Estado), 1892b), reformou amplamente a instrução pública do estado. Segundo Souza (1998), houve modificações e inovações que produziram uma nova cultura escolar, com repercussões em toda a sociedade, ao simbolizar aspectos para a inculcação de preceitos republicanos. Para regulamentar essa lei foram instituídos decretos e leis.

O Decreto n. 144 B, de 30 de dezembro de 1892, reestruturou a Secretaria Geral da Instrução Pública. Foi substituído pelo Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893, que regulava a instrução pública em 529 artigos e centenas de parágrafos. O Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894, estipulou diferentes modalidades de instituições de ensino, com destaque para os grupos escolares - escolas centrais divididas em ciclos, com várias salas de aulas e professores, geridas de forma racionalizada e padronizada. Os grupos escolares tornaram-se um dos marcos da história da educação brasileira, com seus vestígios se perpetuando até o século XXI (REIS FILHO, 1995; SOUZA, 1998; SAVIANI, 2004; MONARCHA, 1999, 2016).

Em junho de 1896, um projeto na Assembleia Estadual propunha extinguir a Diretoria Geral da Instrução Pública, o que resultou na Lei n. 430, de 1º de agosto. Em seguida, a Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897, extinguiu o Conselho de Instrução e alterou o papel dos inspetores distritais, limitando suas ações (GAZETA DE PIRACICABA, 1896[4]; REIS FILHO, 1995).

Foi em 1904, com a Lei n. 330, de 13 de agosto, e o decreto n. 930, promulgado no mesmo dia, que vieram as próximas mudanças no ensino público, a serem implantadas de forma gradativa. Definiu-se novas modalidades de escolas, equiparou-se as escolas modelos aos grupos escolares, estabeleceu-se o ensino de quatro anos, revisão dos programas de ensino, regras para professores e regulamentou-se os salários. De 1904 a 1909 surgiram propostas de reformas em 1905, 1907 e 1909, as

[4] GAZETA DE PIRACICABA, 12/06/1896.

quais não vingaram. Nesse período, foi colocada em prática a criação, transferência e conversão de escolas (GAZETA DE PIRACICABA, 1904-1909[5]).

No final da primeira década do século XX, novas medidas seriam tomadas e adentrariam no decênio seguinte, por meio de uma nova reforma. O Decreto n. 1.883, de 6 de junho de 1910, estabeleceu um projeto para construir grupos escolares em todos os municípios e reorganizar a Inspetoria Geral do Ensino, ao deixar a Secretaria do Interior a cargo dos assuntos burocráticos e a Diretoria Geral responsável pelas inspeções, localização das escolas e questões pedagógicas (GAZETA DE PIRACICABA, 1908-1910[6]; SÃO PAULO (Estado), 1910).

Como destacado anteriormente, para implantar essas leis e decretos, o governo paulista impôs a seus municípios uma série de obrigações. A Constituição Federal de 1891 (BRASIL, 1891) praticamente não mencionou os municípios, determinou apenas que suas autonomias seriam respeitadas pelos estados. Todavia, "a autonomia municipal é, assim, mero dispositivo constitucional, não existindo, a rigor, na vida do país" (PAUPÉRIO, 1973, p. 60). A Constituição Estadual de São Paulo (SÃO PAULO (Estado), 1891a), também trazia o discurso da liberdade da autoridade municipal, mas, contraditoriamente, deliberava que muitas das decisões municipais fossem aprovadas pela Assembleia Estadual.

Quanto ao papel dos municípios na educação, o Decreto n. 140, de 21 de março de 1891, restringiu as funções dos Conselhos Municipais (REIS FILHO, 1995). A seguir, a Lei n. 16, de 13 de novembro de 1891 (SÃO PAULO (Estado), 1891b), assentiu que as edilidades criassem suas próprias escolas, mas deveriam fiscalizar as do estado. A reforma educacional de 1892 estabeleceu que os municípios deveriam participar do Conselho Superior, velar pela lei, auxiliar as autoridades escolares e incentivar ações em seu território, inclusive, os que auxiliassem pecuniariamente o estado teriam preferência na instalação de escolas.

Em 1893, a Lei n. 169, de 7 de agosto e o Decreto n. 218, de 27 de novembro, impuseram aos municípios responsabilidades do ensino estadual: atestar o exercício e justificar faltas dos professores; enviar os mapas mensais; atestar a incapacidade de crianças; fazer o recenseamento escolar; publicar na imprensa a abertura das

[5] GAZETA DE PIRACICABA, 20/01/1904, 15/03/1904, 20/07/1904, 21/07/1904, 24/08/1904, 02/10/1904, 11/02/1905, 18/02/1905, 14/02/1906, 29/11/1906, 01/08/1907, 14/09/1907, 21/07/1909, 05/11/1909, 25/11/1909, 02/12/1909.
[6] GAZETA DE PIRACICABA, 31/12/1908, 09/01/1910, 06/08/1910.

ISSN: 2176 - 1396

aulas; decretar matrículas ex-officio; aplicar multas acerca da obrigatoriedade; e, na falta de inspetores de distritos, os presidentes das câmaras deveriam nomear comissões para o preenchimento de escolas vagas (REIS FILHO, 1995).

Com as Lei n. 430, de 1º de agosto de 1896 (SÃO PAULO (Estado), 1896) e Lei n. 520, de 26 de agosto 1897 (SÃO PAULO (Estado), 1897), os vereadores e os presidentes das câmaras municipais tiveram maior responsabilidade na gestão da educação pública estadual. A última ação do governo estadual nesse decênio, em 1899, foi uma circular do secretário do interior informando que, a partir de 1900, a manutenção e custeio das escolas provisórias seriam de responsabilidade das edilidades.

No início do século XX, em 1905, ocorreu uma reforma na Constituição do estado de São Paulo, que levou à supressão das garantias de independência e autonomia dos poderes municipais (GAZETA DE PIRACICABA, 1905[7]). Em seguida, em 1906, com a Lei n. 1.038, de 19 de dezembro, os municípios perderam parte de suas autonomias legais e de arrecadação de impostos (SÃO PAULO (Estado), 1906).

Entre 1900 e 1910, o papel dos municípios na educação estadual continuou com as inúmeras obrigações e responsabilidades. A fiscalização e conservação das escolas isoladas do estado estavam a cargo do Inspetor Municipal de Ensino. Além disso, as câmaras municipais ficaram responsáveis por obras nos estabelecimentos estaduais de grande porte, que eram feitas à custa da edilidade e depois ressarcidas pelo estado.

Em 1903, um projeto na Assembleia Estadual visava municipalizar o ensino, para diminuir as despesas do estado. As críticas vieram de diferentes partes, sob o argumento de que a maioria das edilidades não era capaz ou não estava interessada em manter sua própria rede de ensino (GAZETA DE PIRACICABA, 1903[8]). A reforma não foi aprovada e o protagonismo dos municípios voltaria à discussão com a Lei n. 1.197, de 29 de dezembro de 1909, que reorganizou a Inspetoria Geral do Ensino Público e definiu que as edilidades deveriam continuar a auxiliar o estado (GAZETA DE PIRACICABA, 1910[9]).

Em 6 de junho de 1910, o Decreto n. 1.883 determinou que, além das edilidades auxiliarem na fiscalização e inspeção do ensino estadual, deveriam desenvolver as

[7] GAZETA DE PIRACICABA, 07/05/1905, 16/05/1905, 01/11/1905.
[8] GAZETA DE PIRACICABA, 25/09/1903, 14/10/1903, 16/10/1903, 05/11/1903.
[9] GAZETA DE PIRACICABA, 08/07/1910.

ISSN: 2176 - 1396

Comissões de Propaganda de Ensino, ao envolverem os pais na educação de seus filhos (SÃO PAULO (Estado), 1910). Diante desse quadro, percebe-se que no campo educacional o padrão da relação entre estado e municípios em São Paulo, no ínterim de 1890 a 1910, ficou mais complexa com o passar dos anos, com cada vez mais imposições de obrigações. Para ilustrar essa dinâmica entre estado e municípios será apresentado o caso de Piracicaba.

3 MUNICÍPIO DE PIRACICABA

Entre 1890 e 1910, Piracicaba se desenvolveu paulatinamente, as principais ações da edilidade estavam relacionadas à urbanização e educação. A economia se expandia com o crescente número de profissionais liberais, comércio, indústrias e produção agrícola. No tocante à educação, consta que, em 1912, Piracicaba era o quinto município em número de habitantes e proporcionalmente a segunda em educação, estando somente atrás da Capital. Se comparado a Campinas, com o dobro da população de Piracicaba, esta era a terceira nesse quesito (PERECIN, 2009).

Com o intuito de demonstrar em que Piracicaba atendia às requisições e imposições do estado, serão utilizados dados retirados das seguintes fontes: Camargo (1899); Gazeta de Piracicaba (1882-1910); Prefeitura Municipal de Piracicaba: livros de atas (1880-1910), livros de ofícios (1900-1910), livros de leis e resoluções (1900-1910), livros de balancete e despesas (1891-1904), livro de registro das escolas municipais (1905-1929) e livros de relatórios (1889-1901); Anuários de ensino do estado de São Paulo (1907/1908, 1908/1909, 1909/1910, 1910/1911).

Em 1890, havia no município 21 instituições de ensino – nove estaduais e 12 privadas, enquanto, em 1910, a quantidade aumentou para 63 – 26 estaduais, 27 privadas e 10 municipais. Isso representa uma taxa de variação percentual de crescimento de 200%. Das nove escolas estaduais de 1890, Piracicaba era responsável por todas, além de ter que fiscalizar as privadas por demanda do estado. Enquanto, em 1910, das 26 escolas estaduais, a municipalidade era responsável por 22, sendo que duas eram totalmente custeadas por ela, e algumas vezes desenvolvia ações nas outras quatro, quanto às privadas, continuava a fazer a fiscalização.

A pesquisa iniciou com o pressuposto de que uma forma de mapear as imposições do estado ao município era analisar a sessões da câmara municipal. Os

dados revelaram que o total de sessões, entre 1890 e 1910, foi de 442, destas 175 (39,59%) foram sobre educação, sendo que entre 1900 e 1910, esse foi o tema mais tratado. Com o objetivo de compreender os assuntos e as demandas atendidas nas sessões, optou-se por três categorias: inciativa dos próprios vereadores; demanda dos habitantes e de professores públicos e privados; e demanda do governo estadual.

Como em uma sessão, por vezes, mais de um tema sobre educação era tratado, a soma das três categorias apresentou no total 226 sessões: 93 (41,15%) foram sobre propostas que partiram dos próprios vereadores, 86 (38,05%) demandas dos habitantes e professores, e 47 (20,80%) do governo estadual.

Até esse momento, esses dados corroboram o que foi apresentado anteriormente, quanto à educação ter, no início da República, adquirido um caráter importante na conformação de novos ideias, demonstrado, no caso de Piracicaba, pelo total das sessões relativas à educação. Entretanto, ao observar as três categorias analisadas e constatar que as demandas estaduais representaram a minoria, nos fez considerar que era necessário cotejar outros dados, pois de acordo com a leis estaduais previamente evidenciadas, os municípios eram responsáveis por inúmeras responsabilidades em relação ao ensino estadual.

Se as questões educacionais entre estado e município, no caso de Piracicaba, não estavam sendo tratadas formalmente nas sessões da câmara, como essa relação ocorria? A resposta foi encontrada nos livros de ofícios da câmara municipal, os quais demonstraram que o estado enviava um ofício sobre determinado assunto à câmara, que o repassava ao funcionário ou membro responsável para providenciar, na maioria das vezes o inspetor municipal de ensino, que após atender à demanda respondia por meio de outro ofício. Outros documentos que auxiliaram a determinar o quanto a edilidade tinha que dispor para atender o estado foram os balancetes financeiros do município.

No total, foi possível identificar 4.580 ações educacionais da câmara municipal, entre 1890 e 1910, desse montante, 4.207 (91,86%) foram destinadas às demandas do governo estadual, 351 (7,66%) ocorreram por inciativa dos vereadores e 22 (0,48%) por demanda de habitantes e professores públicos e privados. O mapeamento dos gastos demonstra que a câmara dispendeu com as ações derivadas das demandas estaduais 61,50% do desembolsado com educação nesse período.

Seguem as principais ações identificadas acerca das atribuições do município, todavia, destaca-se que, deve-se levar em consideração que para cada ação dessas

havia um conjunto de tarefas menores para colocá-las em prática: fazer atestados de trabalho dos professores; organizar e participar dos exames finais; gerir o Fundo Escolar; fazer e enviar mapas e boletins das escolas; orientar professores no preenchimento de documentos; eleger membros do Conselho Municipal, Conselho Superior e inspetores municipais; intermediar a relação dos professores com o estado; fiscalizar o ensino público e privado; fiscalizar obras nos edifícios escolares; fiscalizar as crianças que não frequentavam aulas; pedir material para as escolas; fiscalizar a instalação e provimento de escolas; fiscalizar a vacinação de crianças; receber, distribuir e ter um recibo dos professores para o material escolar; supervisionar a remoção de professor de um município para outro; indicar substitutos para os professores em licença; fiscalizar livros de visitas; fazer inventários das escolas; fiscalizar o horário de funcionamento das aulas e cumprimento do programa de disciplinas; vistoriar a quantidade máxima de alunos permitida; e fazer estatísticas educacionais.

O caso de Piracicaba ilustra o quão inconveniente eram as imposições para os municípios, pois utilizava seu próprio dinheiro e pessoal para manter o ensino estadual em seu território. O que inviabilizou, muitas vezes, o investimento e incremento da sua própria rede de ensino e o apoio a inciativas beneficentes e privadas. Isso fica evidente na leitura das atas da câmara municipal, as quais revelam que quase metade das requisições de habitantes para criação de escolas não foram atendidas por falta de verba, assim como os pedidos de subvenção de escolas beneficentes.

Essa situação gerava um constrangimento quanto às aspirações educacionais locais, tanto pela falta de autonomia em decidir como a educação estava se desenvolvendo quanto pelo impacto nas relações entre políticos entre si, que travaram longas discussões acerca das possibilidades de contornar tais circunstâncias, além de repercutir nas relações destes com a elite e a população, que lhes cobravam por meio da imprensa e de abaixo assinados atitudes para atender à demanda educacional municipal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes demonstram as intenções e ações do estado paulista para utilizar as câmaras municipais como instrumento de propulsão das reformas e mudanças educacionais entre 1890 e 1910. O exemplo de Piracicaba revelou o quanto de

energia, tempo e até dinheiro as edilidades arcavam em uma relação de subordinação, na qual elas pouco podiam opinar. Constatou-se por parte da edilidade um comportamento que pode ser entendido como uma racionalidade em busca de um ideal, no qual a educação era proeminente, na construção de uma imagem de desenvolvimento e civilidade. Piracicaba atendeu às responsabilidades impostas pelo estado e, ao mesmo tempo, criou sua própria rede de ensino e incentivou a iniciativa privada. A educação passou a ser parte da integração, participação e formação de identidade da coletividade, ao formar um quadro histórico-pedagógico singular, não somente no âmbito estadual, como nacional.

Esse resultado, quando observado sob a perspectiva da categoria historiográfica Município Pedagógico, evidencia o quanto é importante trabalhar teoricamente, epistemologicamente e interdisciplinarmente as questões locais frente às nacionais e regionais, para que se alcance um quadro temporal histórico, pedagógico e político. Todavia, somente será possível alcançar um quadro completo de quais foram as consequências das reformas educacionais paulistas, começadas em 1890, quando houver mais investigações, de outras localidades, feitas sob esse ângulo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Políticas educacionais e Estado federativo**: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2013. (Coleção Educação).

BANDEIRA, Muniz. **Relações Brasil-EUA o contexto da globalização**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 23 maio 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DE PIRACICABA. **Livros de Atas (1880-1911)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

_____. **Livros de Ofícios (1890-1910)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

_____. **Livros de Leis e Resoluções (1892-1910)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

_____. **Livro de Registro das Escolas Municipais (1905-1929)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

_____. **Livros de Relatórios (1889-1901)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

_____. **Livros de Balancete e Despesas (1891-1904)**. (Arquivo Público Municipal de Piracicaba).

CAMARGO, Manoel de. (dir.). **Almanak de Piracicaba para 1900**. São Paulo: Typhografia Hennies Irmãos, 1899.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História comparada do município pedagógico no Brasil e em Portugal: os casos de Uberabinha e Mafra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 49-59, dez. 2010. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639805/7368. Acesso em: 23 maio 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Desafios e as Perspectivas do Regime de Colaboração e do Regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação. In: Reunião Nacional ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Trabalho Encomendado GT05 - Estado e Política Educacional**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

GAZETA DE PIRACICABA (1882-1911 – edições n. 1 a 5.289). (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba).

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a História da Educação Brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 19-35.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. Apresentação - A ação municipal nos assuntos da educação na Primeira República Brasileira: algumas considerações. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 7-18.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 14. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira. O município liberal e a decisão política. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 05-14, dez. 2013. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640164/7723. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Do Portugal das luzes ao Portugal democrático** – Atlas Repertório dos Municípios na Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros**. (Brasil-séculos XIX e XX). Uberlândia: EDUFU, 2016. (Coleção História, Pensamento, Educação. Série novas investigações, v.8).

PALMA FILHO, João Cardoso. **A República e a educação no Brasil**: Primeira República (1889-1930). 3. ed. São Paulo: PROGRAD; UNESP; Santa Clara Editora, 2005.

PAUPÉRIO, Arthur Machado. **O município e seu regime jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PERECIN, Marly Terezinha Germano. **A Síntese Urbana**. Piracicaba: Equilíbrio; Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba – IHGP, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1953.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção Memória da Educação).

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo de 1891**. (1891a). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-anteriores/constituicao-estadual-1891/. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Lei n. 16, de 13 de novembro de 1891**. (1891b). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1891/lei-16-13.11.1891.html. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892**. (1892b). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Lei n. 430, de 1º de agosto de 1896**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1896/lei-430-01.08.1896.html. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Lei n. 520, de 26 de agosto 1897**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei-520-26.08.1897.html. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. **Lei n. 1.038, de 19 de dezembro de 1906**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1906/lei-1038-19.12.1906.html. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. **Decreto n. 28, de 1º de março de 1892**. (1892a). Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-28-01.03.1892.html. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Decreto n. 1.883, de 6 de julho de 1910**. Reorganiza a Inspectoria Geral do Ensino Publico. Regulamento Geral da Instrucção Publica. In: Collecção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo de 1910. São Paulo: Typographia do Diário Official, 1911. Tomo 20. p. 125-126.

_____. **Annuario do ensino do estado de São Paulo (1907-1908)**. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C, 1908.

_____. **Annuario do ensino do estado de São Paulo (1908-1909)**. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & C, 1909.

_____. **Annuario do ensino do estado de São Paulo (1909-1910)**. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1910.

_____. **Annuario do ensino do estado de São Paulo (1910-1911)**. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1911.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José C. Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-77.

AS ASTÚCIAS DISCENTES E DOCENTES PARANAENSES NO ACERVO DA DOPS/PR

Rivaldo Dionizio Candido[1]
Maria Clara Guerra Azevedo de Barros[2]
Valquiria Elita Renk[3]

RESUMO

Este trabalho aborda os movimentos de professores e estudantes do Paraná, na reivindicação de direitos e de uma sociedade democrática, de 1964 a 1985. Objetiva analisar como os docentes e os discentes criaram táticas para driblar o regime político vigente e expor os processos de violência e resistência. Metodologicamente é uma pesquisa em perspectiva historiográfica, com análise documental, que permite explorar os documentos revelando no presente os indícios sobre o passado. As fontes documentais são as Pastas Temáticas da UNE- União Paranaense do Estudantes e do Professores e suas representações sindicais, constantes do acervo da ex-Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná (DOPS/PR). O corpus documental é discutido em perspectiva interdisciplinar entre Educação, História e Direitos Humanos, com Bloch (2001), Farge (2020), Ricoeur (2020), Nora (1993), Braggio (2013), Foucault (2014), Candau, (2013) e Zyl (2009). A DOPS-PR em nome da segurança nacional, como polícia política realizava investigações, coletava dados dos sujeitos considerados suspeitos de ações políticas e sociais e os considerados inimigos. Dentre esses inimigos, os estudantes e os professores tiveram papel importante de resistência e mobilização popular, tornando-se assim alvos de vigilância violenta e vítimas de severas violações aos seus direitos humanos individuais e coletivos. Nesse processo, a DOPS/PR manteve para seu funcionamento extenso arquivo material incluindo documentação produzida, solicitada que seriam provas dos atos dos indiciados. Os documentos permitem a constatação das violências e seus perpetuadores, assim como os processos de luta e resistência. A educação em Direitos Humanos pode estimular a constituição e colaboração com lugares de memória e permanência, dando uso pedagógico aos materiais que anteriormente foram ferramenta para perseguição política e repressão policial desmedida.

Palavras-chave: Arquivos. Educação em Direitos Humanos. Memória**.**

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação objetiva analisar como os docentes e os discentes criaram táticas para driblar o regime político vigente e expor os processos de violência e resistência, na ditadura civil militar, de 1964 a 1985. A principal fonte de pesquisa são os documentos – Dossiês e Pastas Temáticas da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) do Paraná, sob a guarda do Arquivo Público do Paraná. Desde 1991 o remanescente desse acervo pode ser encontrado no Arquivo Público do Paraná, em Curitiba e é de livre acesso a qualquer cidadão, conforme o Decreto 8.557/2013.

[1] Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rivaldodionsio@hotmail.com
[2] Estudante de História. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: clara.guerra@pucpr.edu.br
[3] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: valquiria.renk@pucpr.br

Este corpus documental permite conhecer a ação dos agentes sobre os atos políticos dos indiciados, as relações entre as instituições na obtenção de informações e documentos, a vigilância, os constrangimentos e as violências que as pessoas foram submetidas. Neste trabalho, são analisadas as Pastas Temáticas da União Paranaense dos Estudantes – UPE, dos anos de 1964 a 1969 e dos professores universitários ou seus órgãos de representação.

As fontes são a matéria prima do pesquisador, cabe a ele indagá-las. Como afirma Marc Bloch (2001, p. 79), “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. É importante que o pesquisador conheça o contexto em que os documentos foram produzidos, de quem é sua autoria, porque foram produzidos, com quais propósitos e quais são seus conteúdos e significados (BACELLAR, 2005). Além disso, mostra-se necessário cotejar as informações com outras fontes, permitindo um panorama mais completo e maior checagem de fato.

Atualmente esse conjunto de documentos traz indícios sobre a ação do Estado no controle da sociedade. A importância da pesquisa nos arquivos da DOPS/PR é conhecer os documentos produzidos e guardados pelo Estado e a sua análise possibilita compreender a narrativa oficial, conhecer os processos de resistências engendrados pelos estudantes e docentes universitários paranaenses, ante o regime político e as violações de direitos humanos a eles infringidas. A construção da memória da Educação possibilita a compreensão de contextos sociais, políticos e culturais que acabam influenciando na história da educação (BRAGGIO, FIUZA, 2013).

Em um período de polarização e desinformação, é necessário que a história se faça presente novamente na mentalidade popular e que se reflita sobre a importância do ‘educar para o nunca mais’: nunca mais violações, nunca mais violências, silenciamentos e esquecimentos. Os Dossiês e Pastas Temáticas da DOPS/PR, como arquivos para a consulta pública nos permitem adentrar em um assunto que “quer ser esquecido” e reabrir o debate sobre o valor e importância dos Direitos Humanos, direito à memória e reparação em cenários de crise e autoritarismo.

2 OS VESTÍGIOS DA REPRESSÃO E RESITÊNCIAS NO ACERVO DA DOPS/PR

No livro O Sabor do Arquivo, Arlette Farge (2022, p.12) indaga: “Seria possível ler uma estrada, ainda que fosse de papel?”. A preservação, organização e divulgação de parte do acervo da extinta DOPS/PR põe o leitor diante de uma estrada peculiar – com desvios de percurso, relevo irregular e buracos – mas não menos essencial de ser percorrida e mapeada.

A DOPS foi criada pela lei nº 2304/1924 para combater crimes de ordem política e social que pudessem colocar em risco a segurança do país e extinta em 1989. Foi o órgão “responsável por desempenhar uma função preventiva e repressiva no país, para fins de coibir reações políticas adversas à ordem estabelecida pelo governo em vigência” (XAVIER, 1996, p.32). Monitorou, perseguiu e ativamente agiu contra os direitos individuais e coletivos de indivíduos a quem atribuiu arbitrariamente o papel de inimigos da ordem, sociedade e Estado. Dentre esses grupos considerados subversivos estavam os estudantes e os professores, pois eram indivíduos que organizaram processos de resistência à legislação (como a lei de segurança nacional e reforma do ensino) e ao regime político.

Com a extinção das entidades de representação estudantil em nível regional e nacional (Lei n. 4.464 de abril de 1964), o movimento estudantil viu-se alvo de estratégias de desmobilização e intimidação por parte da polícia política. Esta subordinava os Diretórios Acadêmicos ao controle do Ministério da Educação e proibia greves, manifestações ou propaganda de viés político, e, no caso paranaense, extinguiu a UPE em 1969.

Os professores universitários também foram alvo da repressão. Muitos professores foram varridos das universidades pela “operação limpeza”, utilizada pelos agentes do Estado como forma de afastar da vida pública os considerados os subversivos (MOTA, 2014). Legalmente os professores foram afetados, posteriormente, pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5) e pelo Ato Complementar n. 75, que “proibia que instituições públicas ou privadas que recebessem subvenções do Estado contratassem professores atingidos pelos atos institucionais” (MOTTA, 2014, p. 173). No Paraná, mesmo anos depois da edição dessa legislação houve professores demitidos, como ocorreu na Fundação Universidade de Londrina (FUEL), e está registrado nas Fichas Individuais da DOPS-PR[4]. O número expressivo de citações a demissões se refere apenas a participantes do “Dia do Protesto”, movimento de

[4] Fichas DOPS-PR Ns. 26370, 28351, 26149, 30703, 35128, 21320, 30703, 14475, 44304, 44896, 46411 e 41810

professores e estudantes contra o ato realizado pela universidade. Não é evidenciado o motivo pelo qual os professores foram desligados, mas as inferem sobre tendencias esquerdistas, agitação estudantil e greve.

Na lógica de vigiar e punir, a repressão aos estudantes e professores durante a Ditadura Civil Militar no Paraná segue a mesma orientação oficial em nível nacional de violência, mas se limita no que diz respeito a fazê-lo publicamente. Dessa forma, segue o padrão de regimes totalitários em mascarar seu caráter violento.

O corpus documental da DOPS/PR, constitui-se como um arquivo de repressão (BAUER; GERTZ, 2009). Conta com um acervo constituído por documentos produzidos pela polícia política quanto advindos de outras instituições e/ou oriundos de interrogatórios em desacordo com os Direitos Humanos:

> Cada documento, para além de seu valor histórico ou judicial, condensa um valor-memória e um valor-identidade, que acompanha e reforça a ação militante e o testemunho das vítimas. Esses documentos permitem – ainda que nem sempre – reconstruir memórias (CATELA, [s.i.], p.210 *apud* BAUER; GERTZ, 2009, p.178).

Encontra-se neste acervo a oportunidade de imersão na narrativa oficial de um regime autoritário, violento e repressivo, como assevera Farge (2022, p.14), “o arquivo não é uma nota; não foi composto para surpreender, agradar ou informar, mas para servir a uma polícia que vigia e reprime”. É uma narrativa pensada com um propósito, baseada nos projetos políticos que redigiram o Brasil de forma autoritária e repressiva em diversos momentos do século XX. É neste contexto que, o historiador como leitor profissional, deve se aproximar dessas fontes armado de perguntas que dê a elas o papel de prova (RICOEUR, 2020), também se atentando aos indicativos da manipulação de memória imputados deliberadamente na confecção e seleção de documentos a serem conservados ou não. A escolha do que é rememorado e do que é esquecido é essencial para a manipulação da memória, que por sua vez é essencial para a manutenção da dominação (RICOEUR, 2020).

Para a sua atuação eficaz, a DOPS/PR contou com uma verdadeira rede de apoio e informação de mão dupla – ao mesmo tempo que era privilegiada com informações direto da fonte (sendo essas, por exemplo, universidades, escolas e demais delegacias) também colaborava com pedidos de auxílio, monitoramento e consequente retaliação à elementos indesejados. A vigilância, então não se dava apenas por parte dos agentes, mas também de colaboradores civis em denúncias seguindo os critérios de subversão da Ditadura (ILKIU, 2020). Encontram-se nas

pastas, por exemplo, documentos que sinalizam a colaboração entre instituições de ensino e a DOPS/PR, sendo necessário que recorressem a táticas de maior astúcia.

É importante ressaltar que, apesar da extensão (e variedade) desse acervo, é impossível estimar as proporções originais de sua completude – ou de que fim tiveram as peças que não sobreviveram, ao menos, até a sua digitalização. Surgem lacunas temporais e factuais que tornam ainda mais importante que essas fichas, como qualquer outra fonte, sejam analisadas e comparadas com outros relatos.

Dessa forma, então, se dá a relação entre memória, justiça e verdade. A justiça transforma a memória em projeto e devolve ao dever de memória a forma do futuro e do imperativo (RICOEUR, 2020). Não se busca a memória apenas como artefato para guardar rastros materiais ou fatos isolados, mas também com o dever fundamental de colaborar com a Justiça de Transição e do direito à memória.

De fato, o que é retratado nas páginas das pastas da DOPS/PR são fragmentos de ‘verdade’. Segue-se o trabalho do historiador como aponta Bloch (2001, p.69), “na situação do investigador que se força para reconstruir um crime ao qual não assistiu” através desses testemunhos.

3 AS ASTÚCIAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO PARANÁ

Os documentos referentes à UPE, nos arquivos DOPS/PR, constituem-se de recortes de jornal, fichas com os dados dos estudantes, relatórios dos agentes sobre as reuniões, fotografias, fichas acadêmicas fornecidas pelas Instituições de ensino, jornais estudantis e outros. Estes vestígios mostram como os agentes acompanhavam os atos dos estudantes, em um processo de vigilância constante, descrevendo suas ações e que permitem conhecer o âmago da instituição e dos sujeitos que a compunham e as mudanças engendradas no movimento estudantil, e as disputas de poder.

Os jornais estudantis, como o Jornal da UPE Livre, produzidos no bojo do processo repressivo do AI-5, mostram a forma astuta de expressão e resistência, ao denunciarem as ações da Ditadura, buscando mobilizar e reorganizar os estudantes paranaense. O AI-5 foi essencial para a repressão direta do movimento estudantil e pode ser vinculado à dissolução judicial definitiva da UPE em 1969.

Os agentes da polícia política recolheram e guardaram exemplares deste jornal, como ‘prova’ documental, e também as listas de estudantes envolvidos (mesmo que

superficialmente) com o movimento estudantil paranaense, documentos pessoais de identificação, fichas de antecedentes criminais, relatórios financeiros internos da UPE, observações dos agentes sobre veículos suspeitos e seus donos, relatórios de infiltrados em reuniões estudantis sobre os assuntos tratados, entre outros.

Para tentar evitar a repressão da polícia política de forma mais direta e violenta, cabia ao movimento estudantil, astutamente o emprego de táticas (CERTEAU, 2014) na tentativa de burlar os agentes da DOPS/PR e seus colaboradores. Percebem-se como meios de resistência, além da própria elaboração de jornais “clandestinos”, os comícios relâmpagos, que aconteciam sem aviso prévio, eram divulgados apenas horas antes de sua realização nas praças e ruas de Curitiba. Estes dificultavam a mobilização policial, apesar de não conseguir evitar que agentes agissem contra os estudantes depois que estivessem reunidos.

4 AS ASTÚCIAS DOS PROFESSORES ENFRENTANDO O REGIME

O conjunto de fontes mostra a estratégia e a atuação da DOPS contra os professores, instituições de ensino e entidades de classe dos docentes e as diferentes ações dos sujeitos, desde a vigilância do agente oficial, a colaboração com o regime por parte de dirigentes universitários, professores e alunos, até os processos de resistência dos investigados, vistos como táticas e astúcias, no entendimento de Certeau (2014).

A Ditadura Civil Militar não respeitava os preceitos de Direitos Humanos, impondo uma legislação repressiva que impedia, por exemplo, o direito de greve, de liberdade de expressão, de participação da vida política e de exercer sua profissão. Os Dossiês DOPS registram a realização de comícios, greves, passeatas, manifestações e distribuição de material pelos professores universitários. Os atos de resistência ao regime militar foram possíveis por meio de táticas (CERTEAU, 2014) que podem ser identificadas na realização de greves denominadas “congresso” e nas diferentes organizações das quais os professores faziam parte, atuando com outros grupos como os estudantes, professores do ensino básico, médicos e a Igreja Católica. Outra forma de mostrar a astúcia dos docentes era através da produção de panfletos e jornais, usando diversas estratégias de comunicação, como as poesias e as sátiras.

Interessante notar que ao invés de usar o termo “greve”, que era praticamente inviável pela legislação da época, os professores aderiram as paralisações utilizando do artifício de denominá-las de “Congressos”, de forma astuta para burlar a legislação (CERTEAU, 2014).

Os professores continuaram a aproveitar seus espaços para poder realizar suas ações de reivindicação e se organizarem para fortalecer sua classe. As táticas foram utilizadas por esses sujeitos para que pudessem agir mesmo na ausência de poder, aproveitando-se apenas do tempo e do espaço disponível a eles como instrumento para contribuição às organizações.

5 O PAPEL EDUCATIVO DO ARQUIVO E O EDUCAR PARA O NUNCA MAIS

Os arquivos têm uma função educativa, seja para o ‘educar para o nunca mais’: nunca mais viveras violências, as violações, a ditadura e muito mais (CANDAU, 2013) e também no uso do documento como recurso pedagógico, na construção de uma sociedade mais democrática. Os arquivos DOPS-PR, apesar de serem arquivos oficiais, possibilitam inúmeras leituras de processos de produção de memórias, das violações dos direitos e de resistência. Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, os arquivos constituem importante espaço de memória (NORA,1993), assim, como tem uma função educativa na Pedagogia da Memória.

Os direitos à memória e à história são obrigações do Estado para se preservar a integridade e a dignidade humana, como direitos que exercem efeitos sobre o passado, presente e futuro. A busca de entendimento do passado como uma narrativa, indica os sentidos em que os direitos são apreendidos, percebidos, construídos, consolidados e protegidos.

Devem funcionar como antídotos para que os membros de certa comunidade jurídica não mais tenham que suportar atrocidades, desrespeitos e violações de suas integridades físicas e morais. A experiência coletiva da história cumulada com o sentimento de pertencimento é o que o faz lutar por seus direitos, exigi-los, fazê-los molas propulsoras de suas lutas políticas.

O acervo da DOPS/PR no Arquivo Público do Paraná é vital para a constituição de um lugar de memória que honre as vítimas da ditadura, “o arquivo não é apenas um lugar físico, espacial, é também um lugar social” (RICOEUR, 2020, 177). Os lugares de memória, são também espaços simbólicos e funcionais (NORA, 1993).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do acervo da DOPS/PR revela a forma de agir dos agentes, acompanhando cada ato estudantil e cada manifestação dos docentes, fosse escrita, através dos jornais, ou nos atos em praça pública, coletando material que pudesse ser usado para incriminá-los e produzindo relatórios com suas impressões sobre cada ação. A quantidade de documentos contidos nas pastas mostra o medo e o interesse dos agentes da polícia política em vigiar certas lideranças e também o envolvimento das instituições de ensino no fornecimento de documentos.

A UPE, apesar de seus conflitos internos, historicamente arquitetou manifestações estudantis em acordo com demais entidades. Foi uma entidade fundamental para a resistência à repressão e violação dos Direitos Humanos e na implementação das reformas educacionais. Os documentos analisados, trazem vestígios dos processos de vigilância, repressão e resistência às ações da polícia política, além de mudanças internas ao movimento estudantil quanto as suas lideranças, pautas e formas de resistência.

As Pastas Temáticas referentes aos Professores revelam que a maioria dos registros ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970, momento no qual o país iniciara o processo de abertura política e afrouxamento das políticas repressivas. A continuidade da repressão nesse período, atesta que a violação dos Direitos Humanos, expressa na perseguição aos professores universitários, não foi apenas uma prática daquele período histórico, mas sim uma prática do autoritarismo brasileiro enraizado em nossa cultura. As fontes mostram que as ações de resistência dos professores, eram formas de luta pela garantia mínima de direitos que já haviam sido conquistados e que naquele momento haviam sido sequestrados pela ditadura.

Transmuta-se o caráter dos Dossiês ou Pastas Temáticas da DOPS/PR de vestígios de uma subversão arbitraria e intencionalmente imputada sobre os estudantes e docentes e usa-se deles para a reconstrução da memória destes vestígios de resistência perante a violações aos Direitos Humanos características desse período. A identidade de um povo se constrói em concordância com a memória e justiça dos que foram atropelados pelos momentos antidemocráticos da nação que pavimentou essa estrada de papel, só se constitui com a solidificação de uma narrativa que contemple os anteriormente excluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In:* PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. Fontes sensíveis da história recente. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org..). **O Historiador e suas fontes.** - 1. ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022, p. 173-193.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGGIO, Ana Karine. **O movimento estudantil paranaense e a vigilância política no pré-golpe civil-militar de 1964**. Orientador: Alexandre Felipe Fiuza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 4.464, de 9 de Novembro de 1964. Lei Suplicy de Lacerda**. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-norma-pl.html Acessado em: 30 junho 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, **de 13 de dezembro de 1968.** Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acessado em: 11 de julho de 2023.

BRASIL. **Ato Complementar nº 75, de 20 de outubro de 1969**. Proíbe os professores, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público, punidos com fundamento em Atos Institucionais, de exercerem cargo, função, emprego ou atividades em estabelecimentos de ensino ou fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, bem como nos de interesse da segurança nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/acp/acp-75-69.htm. Acessado em: 11 de julho de 2023.

CANDAU, Vera, et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** São Paulo, Cortez, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2022.

FIUZA, Alexandre Felipe; BRAGGIO, Ana Karine. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 430 - 452.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ILKIU, Júlia Aliot da Costa. **As investigações contra os professores e as instituições de ensino do Paraná pela Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS/PR durante a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1985**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, *[S. l.]*, v. 10, 1993.

PRIORI, Angelo Aparecido; POMARI, Luciana Regina. DOPS, trabalhadores rurais, comunistas e anticomunistas. **Revista Espaço Acadêmico,** v. 11, nº 128, janeiro de 2012, p.102-109.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. 9. ed. Campinas: Unicamp, 2020.

XAVIER, Marilia. Antecedentes Institucionais da polícia política. In: DOPS: **A lógica da Desconfiança.** 2ªed. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Público do Estado, 1996. P.31-36.

ZYL, Paul Van. Promovendo a Justiça Transicional em Sociedades Pós-Conflitos. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**. Brasília, n. 1, p. 32-55, jan./jul. 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

DEAP-PR. Dossiê nº2327, topografia 264
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 26370, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 28351
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 26149, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 30703
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 35128, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 21320
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 30703, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 14475
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 44304, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 44896
DEAP-PR. Dossiê FI n.º 46411, DEAP-PR. Dossiê FI n.º 41810

O ESTUDO DAS CONSTITUIÇÕES E DAS CONSTITUINTES: POSSIBILIDADES À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Bruna Aldine Muller[1]

Italo Ariel Zanelato[2]

RESUMO

As leis se constituem como importante fonte à História da Educação, pois são influenciadas por consensos, conflitos e pelos interesses dos governantes em determinadas épocas. As Constituintes e as Constituições revelam os debates parlamentares e os posicionamentos das bancadas partidárias, e frente à participação da sociedade civil, desvenda seus interesses. De tal modo, emergem os questionamentos: quais as possibilidades das Constituintes e das Constituições enquanto fontes à História da Educação? Como se apresenta o panorama dessas pesquisas na historiografia da educação brasileira? Frente a essas considerações, o presente texto tem por objetivo ampliar a discussão sobre as potencialidades das Constituintes e das Constituições, como fontes à História da Educação. Metodologicamente, o estudo foi baseado em pesquisa bibliográfica, referenciando-se em Cury (2022), Machado e Cury (2013) e Lombardi (2006), com pesquisa de estado da arte, realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Frente aos resultados da pesquisa, demonstramos que o panorama é de pouca predominância. Considerando as produções já realizadas, a área demonstra que é possível avançar e compreender mais da História da Educação brasileira, baseando-se nas Constituintes e nas Constituições Federais e Estaduais. Ressaltamos a necessidade de maior fomento em investigações sobre a temática, pois a legislação educacional possibilita a ampliação dos debates sobre a realidade educacional, em nível nacional e estadual, além dos estudos comparados.

Palavras-chave: História da Educação. Fontes. Assembleia Constituinte. Constituição. Estado da Arte.

1 INTRODUÇÃO

A busca de novas fontes em qualquer área do conhecimento possibilita inovações e a aproximação com temas importantes, permitindo extrair informações inéditas e estabelecer ligações destas com outras investigações, comparando e questionando os resultados estabelecidos.

Na historiografia, as fontes são consideradas indispensáveis à sistematização do conhecimento. Podemos destacar a legislação que na condição de uma construção social está em constante transformação, pois após sua promulgação, na execução prática, revelam-se suas limitações. Considerando tais especificidades, as leis constituem-se como importantes fontes à História da Educação, pois são

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: pg55220@uem.br
[2] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: iazanelato2@uem.br

influenciadas por consensos, conflitos e pelos interesses dos governantes em determinadas épocas.

As Constituintes e as Constituições revelam os debates parlamentares e os posicionamentos das bancadas partidárias, e frente à participação da sociedade civil, desvenda seus interesses. De tal modo, emergem os questionamentos: quais as possibilidades das Constituintes e das Constituições enquanto fontes à História da Educação? Como se apresenta o panorama dessas pesquisas na historiografia da educação brasileira?

Frente a essas considerações, o presente texto tem por objetivo ampliar a discussão sobre as potencialidades das Constituintes e das Constituições como fontes à História da Educação. Metodologicamente, o estudo foi baseado em pesquisa bibliográfica, referenciando-se em Cury (2022), Machado e Cury (2013) e Lombardi (2006), com pesquisa de estado da arte realizada no site[3] da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal delimitado foi do ano de 1990 até 2023, compreendendo o período de abrangência da disponibilização das teses e dissertações na plataforma.

Justifica-se este estudo pelo fato da importância da legislação educacional enquanto fonte, ao ampliar o debate educacional no âmbito historiográfico, possibilitando a reflexão de tendências e análises sobre continuidades e descontinuidades de políticas. Outrossim, viabiliza o estabelecimento da relação do global e específico, potencializando a compreensão da história regional e do âmbito nacional.

O texto encontra-se dividido em duas seções. Na primeira, abordamos brevemente sobre as fontes e sua importância à História da Educação e, na segunda, apresentamos os dados da pesquisa do estado da arte, além de refletirmos sobre as possibilidades das Constituintes e das Constituições.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS FONTES

A disciplina da História da Educação, para além de integrar o currículo do curso de Pedagogia, possui caráter científico ao delimitar seu objeto de investigação que é a educação. Seus estudos revelam as realidades educacionais em diferentes

[3] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 30 mai. 2023.

recortes temporais e geográficos, utilizando-se de diferentes métodos, metodologias, fontes e objetos.

A consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir da década de 1990 e a concretização de grupos de pesquisa no país, contribuíram com a difusão das investigações, ampliando os espaços de produção acadêmica na área. As teorias da nova história, da história cultural, da nova sociologia passaram a embasar os estudos, possibilitando a abordagem de novos temas e revisitar temáticas já abordadas.

Considerando as opções de perspectivas ao pesquisador da História da Educação, ressaltamos a necessidade deste em possuir clareza em delinear seus procedimentos teóricos e metodológicos. Nas palavras de Lombardi,

> [...] qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que se vive. Em outras palavras, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e muito menos o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões do seu tempo (2006, p. 83).

Compreendemos que o fazer científico desvincula-se da neutralidade, já que o pesquisador é ativo na relação com seu objeto, produzindo novos conhecimentos e gerando modificações em suas percepções de mundo. Tal processo é contínuo e pressupõe a aplicação de métodos e teorias.

Segundo Lombardi, mesmo quando o autor não explicita seu método e teoria "[...] não se deixa de adotar pressuposições ontológicas, gnosiológicas e axiológicas, posto que estas permeiam *toda* produção de conhecimentos, *todo* processo e resultado do pensar do homem" (LOMBARDI, 2006, p. 83-84).

O autor inserido em um contexto econômico, sócio-histórico, político e cultural é influenciado por tais conjunturas na produção do conhecimento, os quais direcionam a escolha de seu enfoque epistemológico, em eleger suas fontes e em analisá-las. Conforme ressaltou Saviani, as fontes caracterizam-se por serem produções humanas e socialmente construídas.

> As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se

> apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (2006, p. 29-30).

As fontes oferecem base ao pesquisador para reproduzir as múltiplas determinações do objeto analisado, atingindo o concreto pensado. Saviani (2006) ressaltou a distinção entre as fontes que se constituíram espontaneamente, das produzidas intencionalmente. O último caso compreende os registros disponibilizados propositalmente a estudos futuros, independentemente de interesses específicos, abrangendo também as fontes criadas pelo investigador, por exigências próprias de seu objeto.

Para Machado e Rodrigues, problematizar as fontes é imprescindível, sendo que no processo não há procedimentos estabelecidos, já que o pesquisador realiza aproximações, distanciamentos e entrelaçamentos. Nesse tocante, “Todo o fazer é relacional e constitutivo de significados, alterando, assim, interpretações tomadas como fatos. Pratica-se, a cada nova pesquisa, a criação de uma problemática” (2017, p. 253).

Tendo em vista que por muito tempo a historiografia da educação baseou-se nos documentos oficiais, torna-se enriquecedor ao campo, a ampliação e a diversificação das fontes, o que possibilita compreender as múltiplas formas de representação do objeto (MACHADO; RODRIGUES, 2017).

Ressaltamos a importância das fontes e a necessidade de sua preservação e disponibilização nos arquivos públicos e nas escolas. Essa é uma tarefa coletiva e gradual que implica na conscientização da relevância das fontes e nas técnicas de conservação dos registros.

3 O ESTUDO DAS CONSTITUINTES E DAS CONSTITUIÇÕES

A ligação entre a educação e a escolaridade como fator mobilidade social e a garantia de direitos, variou conforme as especificidades de cada nação. O reconhecimento do direito foi processual e somente recebeu destaque na era moderna, frente ao advento da racionalidade iluminada e do liberalismo. A partir da responsabilidade individual, objetivou-se que “[...] todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos” (CURY, 2002, p. 248).

A instrução pública tornou-se dever do Estado, visando que os cidadãos tivessem a liberdade de autogoverno, tornando-se integrantes de uma sociedade de sujeitos livres. Para tal, estando em influência das forças sociais em conflito, foi somente no final do século XIX e início do XX que o direito ao ensino foi declarado em lei.

> A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 259).

No Brasil, no período imperial, a oferta do ensino possuiu limitações para ser efetivamente disseminado, não atingindo a todos e estando voltado, sobretudo, às classes privilegiadas. Na legislação educacional, destaca-se a aprovação do Ato Adicional em 1834, medida descentralizadora que transferiu do governo central às províncias, a incumbência de manter a instrução primária e secundária.

Ao longo do século XX, a política educacional apresentou três momentos distintos, demarcados pela oscilação da atuação dos Estados e da União. O primeiro se estendeu de 1890 a 1931 e correspondeu a maior iniciativa da esfera estadual na viabilização da oferta de escolas primárias, a partir da influência do iluminismo republicano, sendo a União responsável pela regulamentação do ensino secundário e superior (SAVIANI, 2005).

O segundo momento, demarcado entre 1932 a 1961, foi representado pelo protagonismo da União, a qual objetivou regulamentar o ensino em âmbito nacional incorporando, de modo contraditório, as concepções da pedagogia renovadora. Já o terceiro período, correspondeu aos anos de 1961 até 2001, demarcou-se pelas iniciativas de unificar a regulamentação do ensino, referenciando-se na concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2005).

A partir dessas considerações, ressaltamos que a abordagem da relação entre processos parlamentares e a educação possibilita compreender os interesses antagônicos emergentes em sua elaboração, já que a legislação visa conciliar o anseio de classes distintas. Nesse sentido,

> Se a sociedade brasileira é dividida em classes com interesses não apenas diferentes, mas antagônicos, próprios da estrutura dessa sociedade, o embate social que ocorre na base material se reflete no Congresso

ISSN: 2176 - 1396

> Nacional, local por excelência de articulação política e de incorporação das lutas sociais, para onde convergem os conflitos decorrentes dos interesses contraditórios da sociedade, para onde são remetidos documentos divergentes, por grupos ou segmentos de classe, que requerem soluções próprias sobre antagonismos que atravessam a sociedade em direção contrária. (OLIVEIRA, 2005, p. 7).

O contexto de elaboração das leis possui influências e posicionamentos contraditórios precisam entrar em consenso, para a aprovação do texto final. Vieira ressaltou que a legislação pode reforçar privilégios de grupos que buscam atender seus interesses no poder Legislativo, “A reflexão sobre esses discursos permite apreciar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena” (2007, p. 307).

Nesse sentido, a legislação educacional oferece muitas possibilidades de pesquisa. Segundo Oliveira (2005), as Constituições, decretos, resoluções, leis ordinárias e complementares e, os registros realizados em sua elaboração, como os Diários da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e os Diários das Assembleias Legislativas, constituem-se como fontes imprescindíveis de pesquisa, cabendo ao pesquisador tratar e interpretar as informações.

Sobre as pesquisas acerca da educação em processos constituintes, Cury (2022), ressaltou que o texto final é precedido de propostas e de debates parlamentares, podendo haver a participação da sociedade civil, o que possibilita ao pesquisador conhecer posicionamentos, propostas e negociações políticas.

Do mesmo modo, Oliveira (2005) evidenciou que os registros do Diário da Câmara dos Deputados e do Diário do Senado Federal permitem verificar como os partidos se movimentam e se posicionam em torno de temas como o ensino público e privado, como se articulam e absorvem as reivindicações dos diferentes segmentos da sociedade civil, entre outros.

No tocante a investigação das Constituições nacionais, Vieira destacou que o estudo do tema amplia as reflexões, sobretudo, acerca das políticas educacionais,

> As cartas magnas são documentos escritos para serem divulgados e incorporados à vida pública; configuram-se, portanto, como instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no País. Como elementos da administração pública, definem estratégias e registram políticas. Por isso mesmo é importante conhecê-las e analisá-las (2007, p. 306).

Com relação a abordagem das Constituintes e das Constituições estaduais, seu estudo possibilita compreender a educação nos entes federados, estabelecendo a relação entre o contexto micro e nacional. Assim, “Mediar uma relação entre o global e o específico nos permite problematizar e compreender a historicidade da organização do ensino brasileiro, regulamentado de formas diversas nos estados federados, constituindo-se num todo multiforme” (MACHADO; CURY, 2013, p. 228-229).

Para compreender o panorama da produção sobre o tema no âmbito da Pós-Graduação no país, realizamos pesquisa de estado da arte[4] no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a busca, utilizamos as palavras-chave, “assembleia constituinte” e “Constituição”. Foi possível identificarmos 201 produções acadêmicas, sendo 136 dissertações e 65 teses. O gráfico abaixo revelou o crescimento das pesquisas ao longo das décadas.

Gráfico 1 - Distribuição das dissertações e teses por década (1990-2023).

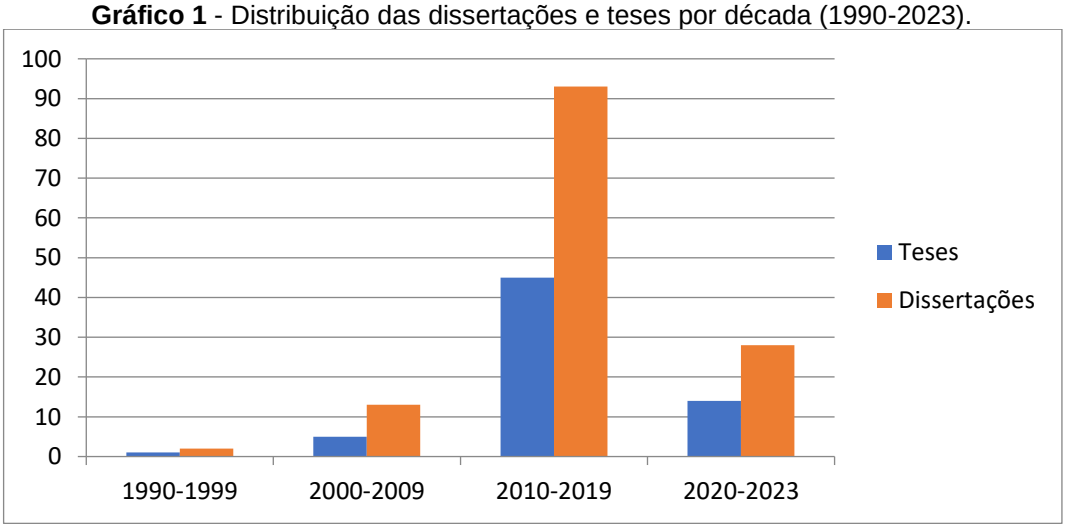

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Organizado pelos autores.

As investigações foram realizadas em maior proporção em nível de mestrado, com ápice na década de 2010. Nesse sentido, juntamente com as teses, o quadro apresentou grande salto, frente à década antecessora. A ascensão revelou ampliação das pesquisas sobre as Constituições e Constituintes e, a partir de 2020,

[4] A pesquisa do estado da arte ou estado do conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica, utilizada para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento. Em educação, percebe-se nos últimos anos a ascensão dessas análises, as quais além de integrar os textos de teses e dissertações, também se apresentam como iniciativas de grupos de pesquisa, fundamentação de artigos científicos, entre outras (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

a produção está sendo relevante, com perspectivas de se manter em desenvolvimento, superando a década de 2010.

Do mesmo modo, as áreas do conhecimento revelam as especificidades das investigações, pois são condicionantes aos autores em eleger seu objeto, suas fontes, seu referencial teórico e as abordagens metodológicas. Visando compreender esse panorama, a figura 1 apresenta dois gráficos, sendo o da esquerda sintetizando as teses e o da direita as dissertações, conforme as áreas:

Figura 1 - Áreas do conhecimento das teses[5] e dissertações[6].

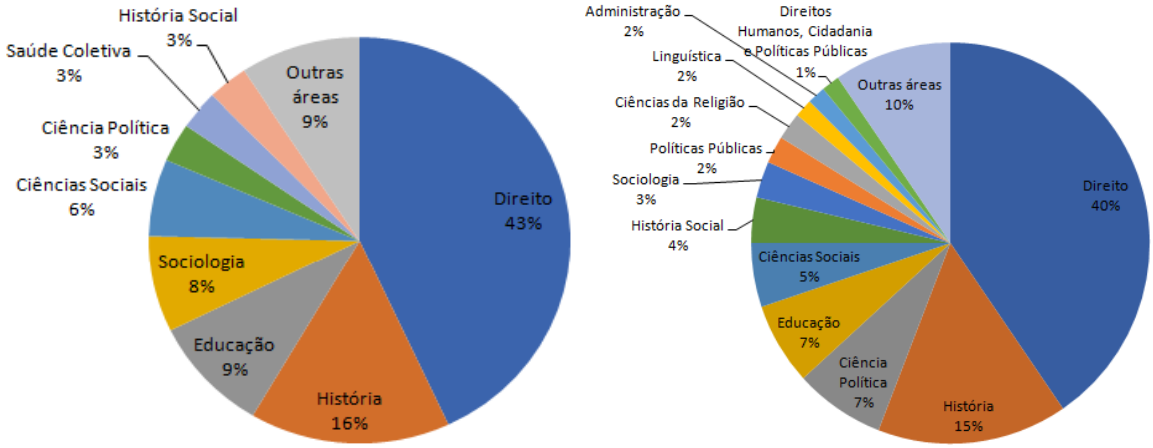

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Organizado pelos autores.

Verificamos a predominância da área jurídica, seguida pelas pesquisas em História e em Educação. Destacamos que o tema foi relevante no âmbito da Educação nas teses, e do mesmo modo, constatamos a presença do campo nas dissertações, no entanto, em menor proporção em comparação com as teses. A área também revelou menor número de pesquisas que o Direito e a História.

No tocante à área da História da Educação, o panorama das produções acadêmicas foi menor. Com relação às Constituições Estaduais, constatamos a presença de apenas duas publicações. Podemos destacar a tese de Oliveira (2021), a qual investigou a organização do magistério público primário no Estado de Minas Gerais, entre 1889 a 1918, baseando-se na investigação das Constituições de 1824

[5] As demais áreas apresentadas no gráfico referem-se às pesquisas realizadas nas áreas do Serviço Social; das Letras; das Ciências da Religião; das Ciências Ambientais e Florestais; da Saúde Coletiva e da Família na Sociedade Contemporânea.

[6] As demais áreas apresentadas no gráfico referem-se às pesquisas realizadas nas áreas da Psicologia, do Patrimônio, Cultura e Sociedade; da Antropologia; da Sustentabilidade; do Serviço Social; das Práticas Políticas e Relações Internacionais; da Política Social; de Bens Culturais e Projetos Sociais; da História das Ciências e da Saúde; da Educação Física; da Administração Pública e Governo; da Saúde Coletiva e da Gestão Pública.

e de 1891.

Ressaltamos também a tese de Branco (2019) que abordou a Constituição do Império de 1834, ao estudar a história da escola primária na Província do Maranhão, no recorte temporal de 1834 a 1889. Do mesmo modo, ressaltamos as pesquisas sobre a Constituinte Nacional de 1987-1988, nas quais abordaram temas como a educação, os intelectuais, a educação especial, os agentes católicos e o ensino profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da relação entre os processos parlamentares e a educação possibilitam compreender os posicionamentos e direcionamentos que influenciaram na discussão sobre a instrução escolar nos processos constituintes. Frente aos resultados da pesquisa do estado da arte, demonstramos que o panorama na educação ainda é de pouca predominância.

Considerando as investigações já realizadas, a área demonstra que é possível avançar nas produções acadêmicas e compreender mais da história da educação brasileira, baseando-se nas Constituintes e nas Constituições Federais e Estaduais. Ressaltamos a necessidade de maior fomento em investigações sobre a temática, pois a legislação educacional possibilita investigar a realidade educacional em nível nacional e estadual, além dos estudos comparados.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRANCO, Joseilma Lima Coelho Castelo. **Instrução Pública**: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834-1889). 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. p. 245-262. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Congresso Constituinte Paulista de 1891, a Constituição Estadual de 1891 e a Educação Escolar**. 2022. 89 f. Relatório Final (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 73-97.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná – 1892. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 227-243, jul./set. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31776/20952. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; RODRIGUES, Elaine. Conversas sobre fontes. In: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena Silva. (Org.). **História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 253-274.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira. **Texto elaborado para a Vídeo Conferência organizada pelo HISTEDBR e apresentado na Faculdade de Educação/UNICAMP**. 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Regina%20_Tereza_Cestari_de_Oliveira_artigo.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

OLIVEIRA, Eliana de. **Ingerência política e trabalho docente**: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918). 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** – V. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208. Acesso em: 07 mai. 2023.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE DANÇA DO PARANÁ: PRIMEIRA DÉCADA DA ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA

Alessandra Torres Bittencourt[1]

RESUMO

O presente texto, resultado da tese de doutorado intitulada: "Escola de Dança do Teatro Guaíra: Do Curso de Danças Clássicas À Criação do Curso Superior de Dança –1956-1984" tem como objeto de estudo uma Instituição Escolar de Dança, na cidade de Curitiba, Paraná. Esta instituição é mantida pelo Governo do Estado e desde 1956, data da sua criação e oferece o ensino gratuito, assim como a formação técnica de artista-bailarino. O objetivo desse artigo, além de preservar a memória e a história dessa escola, é investigar, através de narrativas e fontes primárias, a trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, entre 1956 e 1966. O referencial teórico-metodológico está embasado em um estudo de História da Educação, na vertente da História das Instituições Escolares. Os autores que dão suporte à investigação são Julia (2001), Viñao Frago (2001) e Nosella e Buffa (2008, 2013). As fontes coletadas foram analisadas através da linguagem do ensino da dança (MARQUES, 1999) e dos autores que abordam a área da História da Educação, anteriormente citados. Neste recorte, observou-se a dificuldade em manter os docentes, os alunos regulares no ensino de ballet, bem como dividir alunos em níveis e estabelecer disciplinas necessárias para o processo de ensino e formação.

Palavras-chave: Instituição Escolar. Dança. História da Educação. Teatro Guaíra.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade humana de dançar está presente desde os primórdios da humanidade para a caça, para a guerra, para as cerimônias (espirituais, religiosas). Esta atividade espontânea, primária começa a ser institucionalizada para poder-se compreender seus elementos constitutivos: o corpo, o movimento, o espaço, o tempo e suas relações. Em Curitiba, a institucionalização da dança tem início com a criação do Teatro Guaíra e o desejo de formar bailarinos.

As escolas de dança enquanto instituições escolares, talvez não sejam ainda um objeto de estudo comum no campo de investigação da História das Instituições Escolares, como são as escolas religiosas ou de imigrantes.

Um dos motivos da precariedade de estudo de instituições escolares que formam artistas, de acordo com Falcão e Nascimento (2005) é o pensamento referente às funções da escola, o que faz com que as artes, sejam ainda no século XXI marginalizadas enquanto disciplina e conteúdo: "ainda há quem pense e aja como

[1] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2018). Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário Campos de Andrade. Professora colaboradora da Logos University International (Unilogos). alebitcwb@hotmail.com

se as únicas funções da escola fossem alfabetizar e desenvolver o raciocínio lógico" (FALCÃO; NASCIMENTO, 2005, p.1).

Entretanto, observa-se que muitos saberes e práticas analisados por pesquisadores de instituições escolares fazem parte de uma escola de dança e estão presentes em suas práticas pedagógicas como, por exemplo: as disciplinas, os níveis escolares, o número de alunos e o de professores, entre outros. Há relações com o espaço, com o ensino, com os projetos pedagógicos específicos, além de terem disciplinas diferenciadas; sem esquecer as celebrações anuais que são os espetáculos que mostram os conteúdos aprendidos pelos estudantes. A formação existe, incluindo os aspectos de ônus e bônus de uma instituição escolar de ensino elementar, fundamental ou superior. Conformações, transformações e deformações são visíveis como em seus processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, não cabe julgar o objeto desse estudo, mas analisá-lo no contexto sociopolítico-cultural pelo que fez e faz pelos profissionais da área da dança em Curitiba, independentemente, de suas vitórias ou fracassos.

A Escola de Dança do Teatro Guaíra, sediada na cidade de Curitiba, aparece para institucionalizar a dança no Estado do Paraná, sendo a primeira escola pública e gratuita, a ter a preocupação em formar bailarinos profissionais, portanto a pioneira em possibilitar uma educação profissional na área de dança clássica, no Estado.

O objetivo desse artigo, além de preservar a memória e a história dessa escola, é investigar, através de narrativas e fontes primárias, a trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, entre 1956 e 1966, a começar pelo seu primeiro espaço escolar, depois pelos docentes contratados e por fim, pela manutenção de alunos no curso.

2 O ESPAÇO INSTITUCIONAL

Após a Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos 1950, a cidade de Curitiba voltava a se reestruturar economicamente com as semeaduras de café vindas especialmente de Londrina. A economia sinalizava melhoras e impactava na vida dos cidadãos que exigiam melhor educação, saúde, moradia e cultura. "Nessa década, o Paraná experimenta o apogeu da economia do mate e na região norte o início da expansão cafeeira, a partir do Estado de São Paulo" (TEATRO GUAÍRA, 2023). O

crescimento urbano expandia-se com grandes construções de edifícios mais altos, isto é, com mais de dez andares. (SUTIL, 2005, p.32).

As obras do governo Bento Munhoz da Rocha Neto estimularam o crescimento da cidade, especialmente, com aquelas pensadas para a comemoração dos festejos do Centenário do Paraná, colaborando fortemente para a sua expansão cultural. Nestas obras, entre tantas outras, estavam incluídos o Centro Cívico, a Biblioteca Pública do Paraná e o Teatro Guaíra. A Lei n. 2382, de 10 de maio de 1955, "Cria o Teatro Guaíra e dá outras providências". O teatro torna-se uma "entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado, destinado a incentivar as belas artes e proporcionar espetáculos ao público" (BRASIL, 1955).

De acordo com as palavras do próprio governador, Bento Munhoz: "É o teatro que, uma vez construído lançaria Curitiba no cenário nacional e mesmo internacional, atraindo para a nossa cidade os olhares e atenção do mundo artístico" (AZEVEDO, 1949, p.45).

Sob o projeto arquitetônico escolhido em concurso, do engenheiro Rubens Meister (1922-2009), a construção do Teatro Guaíra inicia no ano de 1952. Em 1954 inaugura-se o auditório Salvador de Ferrante, conhecido carinhosamente como Guairinha, o primeiro dos três a serem erguidos. Assim, o primeiro espaço da Escola de Dança é o Teatro Guaíra, ainda por ser concluído.

3 PRIMEIROS DOCENTES: CONTEXTO E ENSINO

Logo após a inauguração do Guairinha, em 1954, cria-se o Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra (1956), iniciado e dirigido por Tereza Padron. Os jornais da cidade de Curitiba noticiaram a criação do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra. O jornal Diário do Paraná, na edição de número 00306, em 8 de abril de 1956 traz a notícia na coluna social:

> Ballet
> Foi criado recentemente no Teatro Guaíra um curso gratuito de ballet. Agora vem a ser indicada para dirigir o referido curso a professora Tereza Padron de Siqueira, indiscutivelmente uma das mais perfeitas conhecedoras da arte coreográfica em nossa terra. A professora Tereza Padron de Siqueira é a responsável pelo curso de ballet do Clube Curitibano há mais de cinco anos. (BALLET, 1956, p.5).

O Diário Oficial do Paraná de 11 de abril de 1956 registra a nomeação da professora Tereza Padron como primeira diretora do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra "sem ônus para o estado", como o próprio texto afirma:

> Secretaria do Estado dos Negócios do Governo.
> Portaria n.29.
> O secretário do Estado dos Negócios do Governo resolve designar Thereza Padron de Siqueira para dirigir o Curso de Ballet do Teatro Guaíra sem ônus para o Estado.
> Secretaria do Estado dos Negócios do Governo em 6 de abril de 1956.
> Nivon Weigert.
> Secretário de Estado. (SETOR DE MEMÓRIA DA EDTG, 2014. [sem grifo no original]).

O texto do Diário Oficial mostra que a dança não era responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, órgão já existente cujo secretário nomeado por Moysés Lupion, governador de Curitiba, era Vidal Vanhoni.

A secretaria responsável pelo Curso de Danças Clássicas era a de Negócios do Governo e o secretário Nivon Weigert é quem assina a nomeação de Tereza Padron para ser primeira diretora do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra, no diário oficial de 1956.

De acordo com jornal encontrado no setor de memória da Escola de Dança do Teatro Guaíra (antigo Curso de Danças Clássicas), "A nova diretora (Tereza Padron – sem *grifo* no original) daquele curso reúne todas as qualidades essenciais para desincumbir-se a inteiro contento, nas suas novas funções, dirigindo, há cerca de cinco anos, o curso de ballet do Clube Curitibano, além de ter sido uma das primeiras bailarinas do Teatro Colón de Buenos Aires" (SETOR DE MEMÓRIA DA EDTG, 2014)[2]. As qualidades da professora e diretora do Curso de Danças Clássicas eram validadas pela sua formação de ballet no exterior e atuação na cidade como professora da área.

A intenção de se preparar bailarinas para um futuro Corpo de Baile Oficial do Estado, hoje conhecido como Balé Teatro Guaíra, tinha o aval da nova diretora contratada, como publicado no jornal O Dia, de 13 de abril, de 1956:

[2] Setor de Memória da Escola de Dança do Teatro Guaíra. Jornal sem nome e sem data. Observação: A memória da EDTG começou a ser construída nos anos 1990, por Marlene Tourinho e os recortes de jornal não possuem nomes, nem datas. Pesquisa – 17 de setembro de 2014.

> Corpo Permanente de Ballet
> A nova diretora tenciona, ainda, organizar um corpo estável de ballet, com o propósito de, futuramente, poder o Teatro Guaíra contar com bailarinas paranaenses. Por isso o ingresso no aludido curso reclamará das candidatas que demonstrarem qualidade para tanto, como condição essencial, a prestação de um compromisso de permanência por tempo determinado, para garantir futura atuação. (CORPO Permanente de Ballet, 1956, p.5).

As exigências para ingressar no curso gratuito de ballet do Teatro Guaíra incluíam um teste de aptidão física para avaliar "suas reais tendências à dança clássica". Além disso, era necessária a autorização dos pais para menores de idade e ter idade mínima de 10 anos.

Os primeiros alunos inscritos e aprovados totalizavam 30, completando uma turma. As aulas de ballet aconteciam três vezes por semana, durante uma hora, das 17 às 18 horas.

Apesar de já existirem vários cursos de ballet na capital, em 1956, um jornal refere-se ao ballet como uma arte mais compreendida pela sociedade e informa a importância desta arte para a educação das meninas, especialmente, para o desenvolvimento da arte e da cultura para a cidade.

> Curitiba já possue inúmeras escolas de ballet, demonstrando de maneira eloquente que sua mocidade, já cuida da arte com mais carinho.
> Cada dia temos notícias de festivais, programas e espetáculos para o grande público, todos incluindo o ballet.
> Assim penetra no seio da massa, este germem que virá produzir resultados magníficos. (O MUNDO Maravilhoso do Ballet, 1957, p.2).

Quanto ao ensino da dança desta época, os passos codificados eram aprendidos pelo treino corporal repetitivo (QUEIROZ, 2010).

> Alunos em fila, voltados para o espelho com o corpo do professor à frente, seguindo incessantemente combinações rítmicas de movimento que mudavam a cada aula. Nas aulas de balé, raramente um aluno bailarino poderia falar: ele estaria concentrado em silêncio a aprender passos para, na aula seguinte aprender outros passos ainda mais difíceis. (QUEIROZ, 2010, p.95).

Embora Queiroz (2010) aborde o ensino da dança no Rio de Janeiro, possivelmente, em Curitiba a primeira diretora e professora do Curso de Danças Clássicas, Tereza Padron utilizava esse mesmo modelo.

A entrevista dada pela professora Tereza Padron, nesta matéria refere-se ao ensino do ballet no Brasil comparado com o ensino que teve no Teatro Cólon em Buenos Aires. Padron critica o ensino de ballet no Brasil citando as disciplinas que são ministradas em um curso de ballet em Buenos Ayres: história da arte, piano, anatomia. Tereza Padron afirma que “a aluna deve ter uma cultura bastante acima do comum. Não esqueçam que ballet é graça, técnica e acima de tudo refinamento geral” (DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.2. Contudo, no final da entrevista a esperança da professora é que tudo fosse melhorar, gradativamente.

FIGURA 1 - O MUNDO MARAVILHOSO DO BALET

Segunda Página DIARIO DA TARDE Curitiba, 5.ª-feira, 4 de abril de 1957

O MUNDO MARAVILHOSO DO BALET

A Reportagem visita o Ballet Guyra — Orientação da Profa. Teresa Padron de Siqueira — Inúmeras revelações — A arte po pularisada — Falta de ambiente artistico — Mensagem aos leitores

MICROSCOPIO

Remédio Pior Que a Doença

O sr. Tancredo Neves disse cousas, na Televisão Tupi, das quais não se pode discordar. A atual Consti-

O Ballet é a forma mais pura de arte. E' jogo de expressões, as mais diversas, conjugada com movimentos graciosos e leves, acompanhados da nota artistica que eleva e sedut.

O selvagem e o estilisado, se contram e se fundem, para formar então o conjunto harmonioso ambicionado.

pudessem avaliar com as despesas nossa renovação artistica.

Moças e rapazes cujas pêsoas de uma escola especializada, podem agora realizar seu sonho, frequentando um dos melhores estabelecimentos no género.

As inscrições são abertas nos meus iniciais de cada ano, encer

"Quando vejo um discipula vencer, considero minha tambem a vitoria. Quando fracassa, choro com ela".

E' esta, leitores, a orientadora do Ballet Guayra.

AS AULAS

Tivemos oportunidade durante nossa rápida visita ao curso, de assistir a uma aula prática mais

OPORTUNIDADE AOS NOVOS

Solicitamos as pessoas que tem tendencia para a vida artistica e mais em particular para o ballet, procurarem entrar em contacto com a administração do nosso teatro oficial.

Todos os anos são abertos cursos ali, que recebem de boa vontade aqueles que querem realmente, alto o respeito da arte.

Assim vamos transmitir a men

sagem de D. Teresa, diretora da Escola de Bailes do Teatro Guayra, dirigida a nossos leitores.

"Sigam suas rosas vocações. Não se deixem levar por conselhos de terceiros e nem por lucro de lucro, ou fama fácil. Quem quer trabalho seja artistico, manual ou intelectual, dignifica. O importante é que seja feito de coração".

Endereçamos pela sobre opinião

Fonte: DIÁRIO da TARDE, 4 abr., 1957, p.2.

Em 1957, a precariedade de espaço era, igualmente, um problema a ser equacionado para desenvolver um programa efetivo de curso, pois a construção do Teatro Guaíra continuava em andamento. Assim registra o mesmo jornal, O Diário da Tarde, em agosto de 1957 quando pode assistir a uma aula aberta da professora Tereza Padron.

> Assistimos, há dias, a uma aula ministrada no Teatro Guaíra, pela professora Thereza Padron de Siqueira, sobejamente conhecida e apreciada em nossos meios sociais e artísticos, pelo trabalho que vem desenvolvendo em pról da arte do Ballet do Paraná. (...) Pena é que nosso TG se ache ainda em fase construção o que dificulta um programa necessário a tais cursos. No entanto, dentro da precariedade do ambiente, a referida professora vem empregando o melhor de sua atividade no adextramento da turma a seu cargo (...). (O MUNDO Maravilhoso do Ballet, 1957, p.2).

Observa-se, na mesma matéria de jornal que os níveis de ensino não eram separados e as alunas iniciantes estavam misturadas na mesma turma daquelas que já tinham algum conhecimento.

> Essa turma composta de alunos principiantes alguns e outros com vários meses de estudos, vem progredindo sensivelmente graças aos esforços da prof. Thereza e a assitencia disvelada que lhe tem dado o Sr. Fabio Laynes, dedicado superintendente do TG. (O MUNDO Maravilhoso do Ballet, 1957, p.2).

Em apenas dois anos desde a criação do Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra já era possível perceber dificuldades em manter uma turma estável de alunas, fato que dificultava o ensino e o cumprimento do objetivo inicial de formar bailarinos para um futuro Corpo de Baile Oficial do Estado. Enquanto isso, o Teatro Guaíra continuava a ser construído, mantendo as salas de aula provisórias.

> No Guaíra, d. Tereza, já há anos, continua sua tarefa, porém com óbices maiores. É que as alunas, a môr parte das vezes, por motivos múltiplos, inscrevem-se, frequentam aulas por um tempo e depois desistem. E assim, ano após ano, muito embora o exaustivo esforço da Professora é renovado o quadro de alunos sem que possam continuar a progressão normal do estudo e aprendizagem. (D. TEREZA Padron de Siqueira, 1958, p.2).

Os fatos apontados prejudicavam seriamente o ensino da dança clássica dentro do Teatro Guaíra. Como e por quais motivos alguém desenvolveria um programa de ensino de dança para o Teatro Guaíra se: alunos com diferentes níveis de conhecimento ocupavam a mesma sala de aula; o espaço era precário; o professor não recebia salário e havia alta rotatividade de alunos?

Aroldo Moraes começa a integrar, com Tereza Padron o quadro docente do Curso de Danças Clássicas.

“Eu entrei aqui em dezembro de 1956. Eu lembro que a escola fora recém-criada” (MORAES, 2007). Moraes afirmou que o Corpo de Baile só pode existir porque os alunos da escola de dança foram conduzidos, treinados e estimulados a esta função. O trabalho do professor era sem ônus ao estado, como o da primeira diretoria. Para compensar seu trabalho o professor poderia utilizar as dependências do teatro “em dias alternados e, assim, obter proventos com aulas particulares”. (GEMAEL, 2007).

Após cinco anos de constantes desafios enfrentados, Tereza Padron escreve uma carta à nova superintendência do Teatro Guaíra, publicada em jornal a qual afirma não concordar mais com as medidas tomadas pela administração. A carta escrita por Tereza Padron referia-se a todos os desafios por ela vencidos, no último quinquênio, e ressaltava seus feitos e qualidades como professora de ballet e de arte reconhecida na cidade de Curitiba. Mostrou-se indignada ao receber um ofício do novo diretor do Teatro Guaíra, o qual pedia uma posição, quanto as suas intenções, em continuar ministrando aulas de ballet sem ônus ao Estado.

Durante mais de um mês, no início do ano letivo de 1961, o Curso de Danças Clássicas do Teatro Guaíra fica sem diretoria e sem aulas. O então superintendente do teatro fica responsável por definir quem será o novo diretor e professor do Curso. Mas, nem a comissão que o ajudaria a avaliar as pretensões de cargo recebidas pelo ofício (aquele devolvido por Tereza Padron), conseguia reunir-se para tomar uma posição. O jornal Última Hora publicou:

> Comissão Desaparecida Continua sem aulas de danças as crianças que frequentam o curso de "ballet" gratuito no Teatro Guaíra. Candidataram-se à vaga os professores Haroldo Morais e Tadeu Morozowicz. Até o momento o superintendente do Guaíra, sr. Fernando Pessoa, não escolheu o titular da escola, alegando que não consegue reunir a comissão encarregada de opinar sobre o assunto. Os membros da comissão: Renne Dotti, Carmela Saghy e Gilmar José Turin. (COMISSÂO Deparecida, 1961, p.3).

Assim, a década dos anos sessenta começa conturbada para o Curso de Danças Clássicas e com aulas suspensas por falta de direção. Aroldo Moraes torna-se o segundo diretor do referido curso (hoje, Escola de Dança do Teatro Guaíra), após a saída de Tereza Padron, em 1961.

Em 1962 a cidade de Curitiba tornou-se a capital sede do primeiro Encontro de Escolas de Danças do Brasil, fato histórico para os profissionais da dança que clamavam por mais respeito pela profissão. "Um dos vários momentos marcantes na vida artística de Curitiba foi o Encontro das Escolas de Dança do Brasil, que se deu em setembro de 1962, promovido pelo então governador Ney Braga". (MOROZOWICZ, 2000, p.151).

As instituições que apoiaram o evento foram a Universidade Federal do Paraná, a Secretaria de Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Cultura. Durante as comemorações do cinquentenário da Universidade Federal do Paraná o reitor cedeu o espaço do palco da Reitoria com a finalidade de afirmar seu apoio e dar voz aos bailarinos da capital.

O 1º Encontro de Danças de Curitiba não só tonava a cidade conhecida como a "capital do ballet", mas queria, igualmente, mostrar a importância das escolas de dança que começaram a movimentar a cidade. Reunir bailarinos de todo o Brasil e trazer personalidades da dança de fora do país tinha o objetivo não só de trocar experiências e métodos de estudo, mas de trazer turistas para cidade e colocar Curitiba no cenário da cultura da dança (ENCONTRO de Danças, 1962, p.2).

O primeiro Encontro de Escolas de Danças do Brasil sediado em Curitiba foi um sucesso como aponta o jornal o Diário do Paraná, em 14 de setembro de 1962. O jornalista Eduardo Rocha Virmond faz uma reflexão acerca das apresentações das escolas de dança abordando os pontos positivos de cada escola e expressa, ainda, que a vontade do reitor da Universidade do Paraná era a de criar uma escola de bailado como já existia na Bahia, com nível superior de formação. A semente da ideia ficaria, desde 1962, atormentando as autoridades do Paraná que conseguiram adiar tal formação até 1985 quando foi criado o Curso Superior de Dança do Paraná.

Em 1964, o Curso de Danças Clássicas tinha seis anos de duração e foi abrindo espaço para crianças menores de acordo com a demanda. À medida que surgiam novas escolas e mais pais mostraram-se interessados neste tipo de ensino a idade mínima para o ingresso no curso foi diminuindo, pois, em 1956 era de 10 anos, em 1964 passou a ser 8 anos e em, 1965, diminuiu para 7 anos.

> [...] O curso de Ballet com duração de 6 anos destina-se à formação de bailarinas. O Guayra, segundo informou seu superintendente, o sr. Otávio Ferreira do Amaral, exige para inscrição que candidatas tenham de 8 a 14 anos e apresentem certidão de nascimento, autorização dos pais ou responsáveis, atestado de frequência escolar, atestado de saúde da Secretaria da Saúde e 3 fotografias 3 por 4. Até agora já se inscreveram 55 candidatos com documentação completa e 27 com matrícula condicional. (INSCRIÇÕES Para Cursos de Teatro e Ballet no Guayra, 1964, p.1)

No mesmo ano, percebe-se um aumento da demanda com 55 alunos inscritos oficialmente e mais 27 alunos com inscrições condicionais (possivelmente, por falta de documentação). A demanda tornava-se diferente dos primeiros anos de funcionamento do curso, no qual havia apenas uma turma com 30 alunos e poucos ficavam até o final do ano.

Em 1965 havia apenas uma escola oficial e pública e nove escolas particulares que ensinavam ballet. Ao todo havia, aproximadamente, mil alunos e apenas 20 professores na cidade de Curitiba. Percebe-se um número bastante expressivo de alunos comparado com 20 docentes, fato que justificava a reflexão da profissionalização da dança na capital (ENCONTRO de Danças, 1965, p.1).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte deste texto marca a criação do Curso de Danças Clássicas do Teatro

Guaíra e as dificuldades enfrentadas pelos primeiros professores em manter-se no quadro docente. Em 1956, Tereza Padron respondia tanto pela diretoria quanto pelas aulas ministradas e era a única professora da escola. Aroldo Moraes começou a colaborar com Tereza Padron, como professor do curso, e tornou-se o segundo diretor em 1961, após a saída de Tereza Padron. O curso era gratuito e não cobrava nenhuma taxa para inscrição. Para ingressar era exigido que a idade mínima fosse 10 anos, além de passar por um teste de aptidão física. As primeiras alunas eram todas meninas e completavam uma turma totalizando 30 candidatas inscritas. As aulas de ballet aconteciam três vezes por semana, das 17h às 18h. O espaço utilizado ficava nos fundos do Guairinha já que o grande auditório, Bento Munhoz da Rocha, ou Guairão, estava em construção. Nesse contexto de incertezas que o segundo diretor do curso, Aroldo Moraes é nomeado, em 1961.

O cenário, no início dos anos sessenta, em Curitiba, revela o clima cultural da cidade através dos Encontros de Dança por ela sediados. O público curitibano começava a se acostumar com espetáculos de escolas de ballet e a trazer bailarinos e coreógrafos renomados internacionalmente. A Universidade Federal do Paraná, como instituição de ensino superior deu suporte a estes encontros, assim como o governo do Estado, o que favoreceu a criação de uma Associação Paranaense de Professores de Ballet. Além disso, os encontros de escolas de dança renderam discussões acerca da profissionalização da dança em Curitiba e o intercâmbio de ideias com outros profissionais da dança, do Brasil e do exterior.

A partir de 1965 o curso conta com 6 anos de duração, ou seja, seis níveis até a formação. O número de alunos aumentou de 31, em 1956 para 70, em 1965. O curso continuava com a exclusividade de alunas mulheres. Mesmo sendo um curso gratuito, não havia uma permanência e uma consistência na continuidade do curso. Isso dificultava a formulação de um programa de progressão para níveis mais adiantados. Os espetáculos de ballet começam a fazer parte do cenário curitibano. Um dos fatores que favoreceu a reflexão sobre a formação e a profissionalização do artista da dança foi o fato de mil alunos das escolas de dança de Curitiba contar com apenas 20 professores. Ou seja, pensar a dança como profissão tornava-se urgente, visto que não havia professores qualificados para dar continuidade à demanda das inscrições para as aulas de ballet.

A trajetória histórica da Escola de Dança do Teatro Guaíra, em sua primeira década aponta para o início de uma organização do ensino de ballet como fora

proposto, por Tereza Padron, sua primeira diretora. O que foi possível nesse primeiro momento foi aumentar a demanda e fidelizar alunos, dividir em níveis e manter o quadro de professores e diretores para uma maior estabilidade nessa instituição escolar. A partir dessas mudanças, seria possível oficializar as disciplinas e o programa de ensino.

REFERÊNCIAS

FALCÃO, Eliete de Fátima; NASCIMENTO, Maria Isabel M. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Breve Retrospectiva Histórica, algumas Tendências e a obrigatoriedade nos Currículos atuais. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR (Nacional**). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005.

GEMAEL, Rosirene. **Escola de Dança do Teatro Guaíra: um registro**. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, Centro Cultural Teatro Guaíra, 2007.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. 2001, n.1 (jan./jul.), 9–44.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

_____. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. In: VECHIA, Ariclê; SANTOS, Ademir Valdir dos. (Orgs.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas.** Curitiba: UTP, 2008.

QUEIROZ, Clélia F. Pereira de. A Subversão do Ballet. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.2, n.4, ago-dez, 2010.

SUTIL, Marcelo Saldanha; FAZION, Fabiano. **Complexo Cultural Teatro Guaíra: 50 anos de história.** Curitiba: Kraft Cultural, Cia. Cênica, 2005.

TEATRO GUAÍRA. **Histórico**. Curitiba, PR: Governo do Estado, 2023. Disponível em: https://www.teatroguaira.pr.gov.br/Pagina/Historico. Acesso em: 26 jul. 2023.

VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed.

FONTES:

AZEVEDO, Fernando Corrêa de. **O Teatro Oficial do Estado**. In: Gazeta do Povo, 16 de jan. 1949, p.05.

BRASIL. Lei n. 2382, de 10 de maio de 1955. Cria o Teatro Guaíra, entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado e dá outras providências. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=16172&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original. Acesso em: 26 jul. 2023.

BALLET. **Diário do Paraná.** Curitiba, 8 de abril de 1956. Segundo caderno, p.5.

COMISSÃO Desaparecida. **Última Hora**. Curitiba, 22 de abril de 1961. p.3

CORPO Permanente de Ballet. **O Dia.** Curitiba, 13 abr., 1956, p.5

D. TEREZA Padron de Siqueira. **Diário da Tarde**. Curitiba, 17 de junho de 1958. p.2.

ENCONTRO de Danças. **Diário do Paraná**. Curitiba, 4 de setembro de 1962. Segundo caderno, p.2.

ENCONTRO de Danças. **Diário do Paraná**. Curitiba, 25 de maio de 1965. p.1.

INSCRIÇÕES Para Cursos de Teatro e Ballet no Guayra. Diário do Paraná. Curitiba, 13 de fevereiro de 1964. p.1.

O MUNDO Maravilhoso do Ballet. **Diário da Tarde**. Curitiba, 4 de abril de 1957, p.2.

SETOR DE MEMÓRIA DA ESCOLA DE DANÇA DO TEATRO GUAÍRA. Curitiba, 2014. Pasta n.1, 1956-1958.

LIVROS DIDÁTICOS, MERCADO EDITORIAL E EDITORES

Marina Bill de Moraes[1]
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[2]

RESUMO

Este trabalho, que tem por objetivo principal apresentar um levantamento bibliográfico visando contribuir com subsídios introdutórios para pesquisadores que venham a se interessar pela temática e/ou tenham como objeto de pesquisa o livro didático ou relacionados, é o resultado de parte da pesquisa de referencial teórico empenhada no pré-projeto – submetido e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná para ingresso em 2023 – que tem por título *Da formação à prática: competências exigidas dos editores de conteúdo de livros didáticos no exercício de seu ofício*. Para tanto, primeiramente trata-se do livro didático no Brasil, seu surgimento e principais funções; depois aborda-se brevemente a negligência dos pesquisadores em relação aos estudos desse objeto cultural até o fim do século XX e o crescente interesse brasileiro por ele após os anos 1990; posteriormente, levando em conta também o caráter de produto fabricado do livro, trata-se do mercado editorial e de formas e programas de aquisição de livros didáticos; e, por fim, foca-se em um dos atores que atuam na produção desses materiais, o editor. Neste estudo, também busca-se evidenciar a importância dos livros didáticos para a educação brasileira e apontar que a qualidade desta pode estar atrelada à qualidade daquele, assim como à competência dos profissionais que trabalham em sua produção. Pretende-se, ainda, motivar a produção de mais pesquisas sobre a temática contribuindo para a ampliação do conhecimento científico sobre o assunto, visto que o livro didático constitui um riquíssimo objeto de investigação.

Palavras-chave: Livro didático. Mercado editorial. Editor. Editor de livro didático. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de parte do breve levantamento de referencial teórico feito no pré-projeto de mestrado *Da formação à prática: competências exigidas dos editores de conteúdo de livros didáticos no exercício de seu ofício*, submetido e aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal do Paraná, para ingresso em 2023.

Aqui, este estudo assume um caráter de levantamento bibliográfico (certamente sintético, visto o suporte limitado), que contempla o surgimento dos livros didáticos, as funções e importância pedagógica desse instrumento de ensino, os estudos feitos sobre ele, bem como o mercado editorial e um dos profissionais bastante importantes

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – marinabillm@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – roberlayneroballo@gmail.com

no processo de concepção e fabricação dos livros escolares: o editor.

Entre diversos outros pontos de relevância deste objeto de estudo, é válido ressaltar que o livro didático constitui um dos principais instrumentos de ensino em sala de aula e, algumas vezes – a depender da realidade de cada escola e do contexto social –, pode ser o único recurso didático que o professor tem para oferecer aos estudantes; dessa forma, a qualidade desse material, por consequência, pode refletir na qualidade de ensino dos alunos (SANTOS *et al*., 2020). Sendo que, estabelecendo uma relação lógica, é razoável concluir que só é possível produzir materiais de qualidade quando se tem profissionais qualificados trabalhando em suas produções (GUITTI, 2011).

Dessa forma, por meio desta investigação, espera-se contribuir para um entendimento de caráter introdutório da construção histórica e cultural do mercado editorial brasileiro de didáticos, das funções destes instrumentos e do ofício do editor nesse contexto. Além disso, pretende-se instigar a realização de mais estudos que busquem suprir a lacuna de definições encontrada na literatura da área acerca das funções dos profissionais que trabalham com o conteúdo de livros didáticos, com foco no editor. Portanto, esta pesquisa não tem a intenção de encerrar a temática acerca da produção de materiais didáticos, mas sim sugerir uma possível interpretação do assunto, suscitar mais investigações sobre ele e apontar uma bibliografia inicial de investigação.

2 DESENVOLVIMENTO

O levantamento bibliográfico a seguir conta com um apanhado de conceitos sobre o livro didático no contexto brasileiro, acerca do mercado editorial de didáticos e seus precursores e, finalmente, sobre o ofício do editor e, mais especificamente, do editor de materiais didáticos.

2.1 Livro didático no Brasil

No contexto brasileiro, as discussões sobre a criação de manuais didáticos e a produção dos primeiros livros didáticos ocorreram por volta do início do século XIX. Primeiramente, eles foram produzidos inspirados em modelos estrangeiros (adaptações de obras francesas e alemãs) e, posteriormente, nas décadas de 70 e 80

do mesmo século, começou-se a se defender a produção de obras de fato nacionais (NOGUEIRA, 2018).

Além disso, conforme Bittencourt (1993, p. 18 *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 25), a origem dos livros didáticos foi intrinsecamente ligada a um forte viés político, pois:

> está vinculada ao nascimento dos sistemas educacionais controlados pelo Estado, pois os dirigentes dos Estados Modernos que instituíram a educação escolar estatal buscaram mecanismos para direcionar o saber a ser disseminado por estes novos sistemas e, baseados na concepção iluminista sobre o poder da palavra impressa, encontraram no livro didático um 'instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares'.

Atualmente, o livro didático desempenha diversificadas funções e, segundo Munakata (2012, p. 185), "é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola, ao qual deve se adequar". Ou seja, precisa se ajustar ao contexto ao qual se destina, e são as instituições de ensino e as autoridaddes educacionais que ditam essa adequação.

Ademais, nas práticas escolares, ele pode assumir diversos usos, conforme aponta Munakata (2012, p. 185-186), ao afirmar que vai muito além da leitura:

> Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas.

Choppin (2004, p. 553) também enumera quatro das que ele julga as principais funções desse material: 1 – referencial: diz respeito ao aspecto de o livro ser um suporte de transmissão de conhecimento entre as gerações; 2 – instrumental: refere-se ao incentivo das práticas de métodos de aprendizagem, exercícios e atividades que colaboram para a "memorização dos conhecimentos, [...] a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc."; 3 – ideológica e cultural: tem a ver com o peso político e de direcionamento do pensamento (conforme a origem dos primeiros livros didáticos brasileiros já mencionada anteriormente); 4 – documental: ressalta-se a possibilidade de o livro didático fornecer, "sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação

podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno".

Ademais, ao se investigar a história do livro didático, é possível notar que, em diversos momentos, ele serviu de aporte para os professores para suprir, inclusive, lacunas nas suas formações; além de divulgador e guia de metodologias de ensino mais atualizadas de acordo com as pesquisas científicas de cada época (BITTENCOURT, 1993).

Já enquanto objeto de pesquisa no contexto científico brasileiro, o livro didático é relativamente uma novidade. Contudo, a partir da década de 1990, ele vem sendo amplamente investigado. É possível determinar isso a partir das constatações feitas por Choppin (2004) e Munakata (2012), ao investigarem o estado da arte dessa temática.

Segundo Choppin (2004, p. 549), após anos de negligência por parte dos historiadores e bibliógrafos, mais recentemente os livros didáticos "vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores". Munakata (2012) evidencia esse crescente interesse traduzindo-o em dados numéricos levantados até o ano de 2011. Para tanto, ele toma a dissertação de doutorado de Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993) como um marco, pois, antes desta, os números de pesquisa eram bastante baixos e foram crescendo exponencialmente:

> Em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos. [...] Daquela época em diante, porém, o número das pesquisas sobre essa modalidade de material escolar não tem parado de crescer: 22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000. (MUNAKATA, 2012, p. 181).

O autor também aponta como um elemento que pode ter contribuído para instigar a pesquisa nessa área o início da realização de eventos sobre a temática:

> O expressivo número referente a 1999 pode ser tributado à realização, naquele ano, na Universidade do Minho (Portugal), do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História, com a participação de vários pesquisadores brasileiros (CASTRO *et al*., 1999). Como esse, começaram a se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional 'Livro Didático: Educação e História', realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático

ISSN: 2176 - 1396

produzidos de 2001 a 2011. (MUNAKATA, 2012, p. 181).

Sendo assim, o livro didático se apresenta como um interessante objeto de estudo, que conta com diversas funções e usos, além de fazer parte do cotidiano escolar de diversos estudantes.

2.2 Mercado editorial brasileiro: programas do governo de aquisição de livros didáticos e sistemas apostilados de ensino

O mercado de livros escolares no Brasil, desde o seu surgimento no século XIX, tem crescido cada vez mais e, contemporaneamente, é o que mais movimenta a indústria nacional de livros. Segundo Saab, Gimenez e Ribeiro (1999 *apud* CASSIANO, 2005, p. 287), “a indústria dos didáticos representa, em média, 54% da indústria nacional; em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos, 244 milhões referiram-se a livros didáticos”. Os autores também afirmam que esse “segmento é o mais concentrado”, isto é, está centralizado em um menor número de editoras que, normalmente, fazem parte de grandes grupos.

Um levantamento mais recente, feito pela Câmera Brasileira do livro, corrobora esse percentual, pois aponta que o “livro didático é o gênero mais vendido pelo mercado editorial brasileiro, [e] em 2018 representou 52% das [vendas], levando em conta tanto a aquisição por parte do mercado privado quanto pelo governo” (SHAW, 2020, não p.).

No Brasil, grosso modo, pode-se citar três grandes linhas de produção de livros didáticos: aqueles produzidos para entrar no Programa Nacional do Livro Didático (PLND) – criado em 1985, sendo resultado, entre outros elementos, do aprimoramento de várias políticas públicas desde a criação do Instituto Nacional do Livro, em 1929 – e os sistemas apostilados que se dividem em dois, os direcionados a escolas do sistema público de ensino que espontaneamente não aderem ao PNLD e os direcionados à rede particular de ensino (CASSIANO, 2005; BRITTO, 2011).

Pelo fato de ser um programa do governo que tem um sistema estruturado de avaliação, apesar de algumas controvérsias quando ao conteúdo e um possível viés político, o PNLD é considerado um bom meio para se buscar a qualidade da educação brasileira (BRITTO, 2011).

Por outro lado, há os sistemas de ensino apostilados que, conforme Britto

(2011), levantam muitas polêmicas, pois podem apontar para a falsa visão de que, se é proveniente totalmente da iniciativa privada, automaticamente tem mais qualidade; além de não passarem por um sistema de avaliação oficial, como acontece com os livros do PNLD. Também há uma dura crítica no sentido de que os professores não têm voz na escolha desses materiais e nem autonomia para aplicar diversificadas metodologias, já que ficam presos há um roteiro rígido, tornando-se apenas simples aplicadores deste. Outro ponto contra apontado pela autora é quanto ao ônus financeiro desse material, já que, segundo ela, ele tem um custo dobrado aos cofres públicos, retirando recursos que poderiam ser aplicados em outros setores da educação.

No entanto, há outras pesquisas que apontam vários benefícios de se aderir a esses sistemas. Em um estudo feito pela fundação Lemann, evidenciou-se que

> a adoção de sistemas apostilados teve impacto positivo no desempenho dos alunos nas avaliações de Português e Matemática da Prova Brasil 2007. E o tema ganhou ainda mais visibilidade quando se divulgou que Cajuru, o município brasileiro com a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é adepto de um sistema apostilado. (LOUZANO, 2010 *apud* BRITTO, 2011, p. 15-16).

Entre diversas vantagens que esse mesmo estudo aponta acerca dos sistemas de ensino apostilados, destacam-se três: 1 – fornecimento de “livros consumíveis de todas as disciplinas, para todos os alunos, de todas as escolas, ampliando possibilidades de exercícios e práticas de estudo” e otimizando o tempo em sala de aula, pois a necessidade de copiar exercícios da lousa é diminuído; 2 – clareza nas orientações aos docentes quanto ao planejamento e à condução das aulas, contribuindo para suprir lacunas na formação de professores. Desse modo, tornar as aulas uniformes seria uma forma de garantir mais equidade e padrão mínimo de qualidade para todos os alunos, além de evitar que conteúdos menos importantes ganhem maior destaque em detrimento de conteúdos essenciais; 3 – oferecimento de diversificadas “outras ferramentas de apoio ao trabalho docente, tais como eventos de treinamento, portais eletrônicos de recursos pedagógicos e até disque-dúvidas”, obtendo-se “ganhos de escala no gerenciamento pedagógico de toda a rede de ensino”.

Por meio desse levantamento, é possível notar que o livro didático constitui um importante elemento para o mercado editorial brasileiro e que nenhum dos seus meios

de produção e distribuição – sejam completamente privados sejam por meio de programas do governo – estão livres de críticas e polêmicas, já que cada um apresenta suas vantagens específicas, bem como seus malefícios.

2.3 O editor de livros didáticos

Muito se discute sobre a função dos editores e muitos são os conflitos de definições nas literaturas da área, principalmente quando se pensa na diferenciação, apontada por Yamazaki (2009), que existe na língua inglesa entre os termos editor e *publisher*, a qual não existe em português. Sendo assim, as duas funções acabam se confundindo.

Em síntese, *publisher* "normalmente está associado ao profissional que decide os rumos da editora e define as suas áreas de atuação", já o editor "está relacionado tanto ao profissional que concebe novos projetos e define autores para escrevê-los quanto ao responsável por acompanhar todo o processo de produção do original" (PINSKY, 2013 *apud* NOGUEIRA, 2018). Sendo que a esta pesquisa interessa o editor contemplado pela segunda definição.

Nogueira (2018, p. 76-77), em sua dissertação de mestrado, faz um grande apanhado sobre a função desse editor no sentido "genérico", levando em conta que "cada segmento editorial publica um tipo particular de obra que, por sua vez, exige competências e atividades específicas dos profissionais responsáveis pela sua produção". Ou seja, um editor dentro de certo contexto pode ser bastante diferente de um em outro contexto; por exemplo, um editor de obras técnicos-científicas provavelmente desempenhará funções diferentes de um que trabalha com literatura infantil.

Em resumo, baseando-se em diversas literaturas da área, a autora levanta, entre outras, as seguintes funções e características do editor: deve ter noção do mercado e do público-alvo, conseguindo deixar seu julgamento pessoal de lado; não só recebe e aceita ou rejeita textos, mas também tem ideias e busca autores que possam executá-las; precisa ter a habilidade social de criar um relacionamento de confiança com os autores; deve ter amplo conhecimento linguístico (inclusive dos elementos não verbais, como gráficos, imagens e tabelas) para conseguir organizar o texto, garantindo legibilidade a ele; precisa ter uma ampla bagagem cultural para identificar possíveis imprecisões no original; conhecer os padrões editoriais da

empresa em que presta serviços para poder aplicá- los (NOGUEIRA, 2018).

Quanto aos editores especificamente de livros didáticos, é necessário levar em conta que, além de todos esses aspectos, ele ainda precisa limitar a sua criatividade às exigências postas pelas autoridades escolares e às regulamentações e diretrizes da área pedagógica (BRAGANÇA, 2001).

Por fim, segundo Nogueira (2018), algumas das maiores diferenças entre o editor de outras obras e o de materiais didáticos é que: este costuma sugerir mais criação de obras e tem maior liberdade em editar o texto original; principalmente tem que ter uma forte formação e visão pedagógica (ou contar com membros na equipe que as tenham) para didatizar os textos, visto que muitas vezes o autor domina muito bem o conteúdo, mas não domina esse viés pedagógico exigido no livro escolar; precisa produzir um material que, entre diversos outros fatores, deve funcionar com o aluno e respeitar a vontade dos professores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste breve levantamento bibliográfico foi possível perceber que após “esquecido” por anos pelos pesquisadores, os livros didáticos têm sido cada vez mais estudados. Também evidenciou-se a relevância desses intrumentos de ensino na educação brasileira, seja como suporte para os professores com relação ao conteúdo e metodologias, seja como instrumento de aprendizado para os alunos.

Além disso, pode-se notar que, além de objeto cultural, o livro didático é também um produto fabricado, dessa forma envolve um mercado comercial, políticas de compra e vendas, regras de fabricação, bem como profissionais qualificados que tenham expertise para levar todos esses fatores em consideração, sendo um dos principais atores desse mercado o editor. Também foi possível perceber que na figura desse profissional concentram-se diversas funções quanto à concepção e fabricação do livro e que aquele que atua com o didático precisa, ainda, ter diversos conhecimentos principalmente de âmbito pedagógico.

Por fim, espera-se que este breve estudo introdutório possa contribuir para incentivar pesquisadores a investigar ainda mais o livro didático e os assuntos tangenciados por este objeto de investigação tão rico e negligenciado pela academia por tanto tempo. Dessa forma é possível, além de obviamente colaborar com a ampliação e divulgação de conhecimento científico, ambicionar contribuir com a busca

de qualidade na produção materiais didáticos, a qual tem potencial de refletir na qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 370 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

BRAGANÇA, Aníbal. **Eros pedagógico**: a função editor e a função autor. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/41853961/An%C3%ADbal_Bragan%C3%A7a_EROS_PEDAG%C3%93GICO_Uma_hist%C3%B3ria_cultural_do_editor_de_livros. Acesso em: 28 maio 2022.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados**. Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal. Textos para discussão 92, jun. 2011. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados/view. Acesso em: 28 maio 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais**. Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/89048. Acesso em: 9 jul. 2022.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 maio 2022.

GUITTI, Mario. Profissionais competentes influenciam a qualidade do produto. **Automotive business**, 8 abr. 2011. Disponível em: https://www.automotivebusiness.com.br/pt/posts/artigo/profissionais-competentes-influenciam-a-qualidade-do-produto-por-mario-guitti/. Acesso em: 29 maio 2022.

INEP. **IDEB – Resultados e metas**, 15 set. 2020. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3626513. Acesso em 25 abr. 2022.

LOUZANO, Paula *et al*. **Sistemas estruturados de ensino e redes municipais do Estado de São Paulo**. Fundação Lemann, 2010. *PowerPoint*.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 12, n. 3[30], p.179-197, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

NOGUEIRA, Paola de Oliveira. **O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20909. Acesso em: 28 maio 2022.

OECD. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos. **Resultados do PISA 2018**. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm. Acesso em 25 abr. 2022.

SANTOS, J. S. A importância do uso do material didático como prática pedagógica. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 1, p. 107-119, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341777992_A_IMPORTANCIA_DO_USO_DE_MATERIAL_DIDATICO_COMO_PRATICA_PEDAGOGICA_THE_IMPORTANCE_OF_THE_USE_OF_DIDACTIC_MATERIAL_AS_A_PEDAGOGICAL_PRACTICE. Acesso em 25 abr. 2022.

SHAW, Camila. Livro Didático, produto do mercado editorial**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 23 mar. 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial. Acesso em: 28 maio 2022.

YAMAZAKI, Cristina. **Edição de texto na produção editorial de livros**: distinções e definições. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AS CENTRISTAS: A ATUAÇÃO DAS MULHERES QUE INTEGRAVAM O CENTRO PARANAENSE FEMININO DE CULTURA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)

Daniela Dalagrana Penteado[1]

RESUMO

Este texto tende a abordar a atuação das mulheres do Centro Paranaense Feminino de Cultura durante a ditadura civil-militar brasileira, que ocorreu entre 1964 até 1985. Através do associativismo, as integrantes do Centro Paranaense Feminino de Cultura conseguiam, por meio de táticas, divulgar e reafirmar uma educação para mulheres na sociedade curitibana. Tendo como objeto de estudo estas mulheres, o presente texto vislumbrou a problemática de analisar quais eram os espaços onde as integrantes do Centro Paranaense Feminino de Cultura propagavam suas ideias durante o regime ditatorial brasileiro e permeia como objetivo principal identificar quais elementos eram utilizados para reforçar o papel formador e educacional destas mulheres perante a sociedade. Reconhecidas por sua atuação aos mais necessitados, essas mulheres utilizaram de espaços públicos e de meios de comunicação para propagar seus ideais e preceitos, durante uma época de censuras e represálias. Com isso, para que o resultado final fosse alcançado, foram utilizados aportes teóricos de historiadores como Marc Bloch (2001) e Michel de Certeau (2014) para a teoria da história, e Silvete Aparecida Crippa de Araujo (2017) e Michelle Perrot (1988; 1995; 2015) como especialistas no estudo sobre mulheres e a atuação delas na sociedade, além de trabalhar com conceitos como memória de Michael Pollak (1989) e de intelectual de Jean-François Sirinelli (1996; 1998).

Palavras-chave: Curitiba. Mulheres. Educação. Intelectual. Ditadura.

1 INTRODUÇÃO

A historiografia brasileira foi marcada por muitos momentos decisivos, que definiram, em linhas gerais, nuances e características únicas à história do país. Um destes momentos foi a ditadura civil-militar no Brasil, que entre os anos de 1964 até 1985, rompeu com ideais democráticos e instaurou um regime ditatorial. Segundo o historiador Marcos Napolitano (2014), a ditadura civil-militar começou através de um golpe contra o presidente João Goulart em prol de uma “suposta democracia” (REZENDE, 2001, p. 02) anticomunista e “contou com a participação de civis e com amplo apoio da sociedade” (SOUSA, 2018, p. 391) principalmente das classes mais abastadas. Grupos que detinham maior poder aquisitivo, que tinham uma representatividade significativa na esfera pública e que compunham setores de

[1] Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestranda em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná, e-mail de contato: danyddalagrana@hotmail.com

"pretensão de legitimidade" (REZENDE, 2001, p. 07) social, foram protagonistas determinantes para o contexto da época. Esses protagonistas atuavam em diversos segmentos da sociedade e apoiavam (de maneira implícita ou explícita) o período ditatorial. Essenciais para a manutenção do sistema durante os anos de vigência, esses grupos de poder poderiam ser encontrados em instituições privadas e/ou públicas, centros de cultura, setores empresariais, políticos e sociais (NAPOLITANO, 2014).

Uma parcela da população brasileira, durante a ditadura civil-militar constituiu a base deste regime, e estavam presentes em diversas cidades e Estados do país. Em uma escala regional, a capital paranaense também foi constituída por grupos sociais que eram a favor do regime ou contra. Dentre esses grupos sociais que possuíam uma posição de poderio e que se utilizavam da imprensa e dos meios de comunicação para divulgar "seus valores e interesses" (REZENDE, 20001, p. 08) em Curitiba, foi o Centro Paranaense Feminino de Cultura (CPFC). Constituído por mulheres da elite curitibana, em 1933, a instituição tinha por objetivo desenvolver "dotes artísticos e intelectuais" (SEIXAS, 2011, p. 86) por meio do associativismo. Incumbidas de um papel social, cultural e político, as centristas (mulheres que participavam do CPFC) atuavam em diversos espaços e em diversas áreas do conhecimento. Passado alguns anos, aspectos fundadores de "desempenho intelectual e formador de opinião" (SOUSA, 2018, p. 395) dessas mulheres ainda era perceptível e foi imprescindível à ditadura civil-militar e para a educação das demais mulheres da época.

Por isso, alinhando História da Educação e História das Mulheres, o presente texto –advindo de um projeto de Mestrado em andamento- tende a problematizar quais eram os espaços onde as integrantes do CPFC propagavam suas ideias durante a ditadura civil-militar brasileira. Com isso, através de uma abordagem cultural, o presente texto tendeu a identificar quais elementos eram utilizados para reforçar o papel formador e educacional destas mulheres perante a sociedade, aprofundando a investigação sobre personagens e símbolos que podem ter sido rememorados para reafirmar uma política vigente em um dado contexto social. Além disso, compreender que os campos do conhecimento que envolvem a História da Educação das mulheres e o contexto da ditadura civil-militar brasileira, compõem, de maneira gradativa, um dos assuntos mais estudados no Brasil no século XXI, é trazer a tona aspectos e conceitos culturais, intelectuais, educacionais e políticos da

ISSN: 2176 - 1396

historiografia brasileira e, sobretudo, paranaense. Sendo assim, para que esse diálogo acontecesse, foram mobilizados os historiadores Marc Bloch (2001) e Michel de Certeau (2014) para a teoria da história e, historiadoras renomadas como: Michelle Perrot (1988; 1995; 2015) e Silvete Aparecida Crippa de Araujo (2017) como referenciais de estudo sobre a atuação da mulher na sociedade. Além disso, conceitos como memória de Michael Pollak (1989) e de intelectual de Jean-François Sirinelli (1996; 1998).

Sendo assim, o presente texto abordará a inserção das mulheres e sua atuação em espaços públicos e como as centristas tiveram amplo destaque na sociedade curitibana.

2 NOVA HISTÓRIA CULTURAL E AS MULHERES

O passado, definido pelo historiador March Bloch como “ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55) possui uma linha muito tênue entre o desconhecido e o verídico. Segundo Bloch (2001, p. 75), o passado constitui um momento, no tempo e no espaço, que não pode ser modificado, mas é um conhecimento que “incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. Feito pelos homens, o passado exprime ao pesquisador/historiador acontecimentos que marcaram a história da humanidade, e cabe à historiografia da história, como um campo de estudo científico, ocupar um espaço de investigação desses feitos humanos ao estudar narrativas, conceitos, apropriações e concepções deste passado. Por muitos séculos, a historiografia da história foi delimitada por tendências historiográficas tradicionais, que visavam grandes personalidades - em sua maioria, homens- que contribuíram significativamente para a macro história.

Contudo, com a nova história cultural, outros aspectos da historiografia começaram a ser vislumbrados como objetos de estudos e de análise. Nesta corrente historiográfica, “a história, não mais restrita à política, passa a interessar-se também pelos aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade” (LOPES; GALVÃO, 2012, p. 31) e abrange sujeitos históricos, classes sociais, saberes populares e ideias que anteriormente, eram ocultadas de fontes e de narrativas. Indivíduos (mulheres, presidiários, crianças, dentre outros) considerados a margem da sociedade, passam a compor uma nova estrutura da micro história e ressignificam as fronteiras do conhecimento científico (VAINFAS, 2002).

Dentre os sujeitos silenciados na história, as mulheres foram, por muitos séculos, desprezadas e retiradas da história (PERROT, 2015). Desenvolver um panorama social, cultural, político e econômico sobre a história das mulheres na sociedade, quase sempre, foi um "empreendimento relativamente novo e revelador" (PERROT, 1995, p. 09). Ou seja, a história das mulheres, no campo historiográfico, é um estudo recente e que demanda um olhar aguçado do pesquisador sobre o passado. Segundo a historiadora Michelle Perrot (1995, p. 09), a história das mulheres "até o século XIX" não era algo estudado, e nem relatado em fontes e documentos da época. De caráter restritivo, o espaço de atuação destas mulheres era no ambiente privado e seus anseios, desejos, saberes e práticas eram silenciados. Tal realidade só teve uma mudança significativa com a vinda de novos pesquisadores na área e a interdisciplinaridade das ciências já existentes.

Sendo assim, na nova perspectiva histórica sobre as mulheres (e das novas vertentes de resistência), elas começam a ser reconhecidas como "agentes da transformação" (RAGO, 1995, p. 83). Esse reconhecimento de suas atuações legitimam essas mulheres como sujeitos históricos, que são "capazes de questionar" (RAGO, 1995, p. 83) a ordem social que as inferiorizou por séculos. No movimento feminista, que se desenvolveu a partir de 1960 no Brasil, a participação das mulheres na política e no espaço público, tornou-se evidente e, muitas mulheres começaram a ocupar espaços de atuação destinados aos homens. Nos recentes estudos feministas, um dos aspectos a serem investigados sobre o papel que essas mulheres desempenham na sociedade, é a relação delas com o poder.

> [...] a pesquisa feminista recente por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua "cultura" e a existência de seus poderes (PERROT, 1988, p. 179).

Detentoras do poder, algumas mulheres - em sua maioria das classes mais privilegiadas – usufruíam de suas posições sociais para ocupar o espaço público e "em nome dos excluídos, dos fracos, das crianças e, sobretudo, de outras mulheres, reivindicavam um direito de representação local, ou nacional" (CONCEIÇÃO, 2012, p. 128). Essa reinvindicação e posição social fizeram com que muitas mulheres atuassem em espaços com uma determinada autonomia e segurança, como é o caso das centristas.

3. AS CENTRISTAS E SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

O CPFC, criado em 1933, trouxe para a sociedade curitibana a "educação integral da mulher" (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2013, p. 11), compreendendo os aspectos físicos, intelectuais, artísticos e sociais. Através do associativismo, muitas mulheres do CPFC ganharam notoriedade e poder por estarem realizando uma ""regeneração" da população, a partir da interferência direta no cotidiano das pessoas mais pobres, regulando hábitos e as práticas consideradas prejudiciais a sociedade como um todo" (CONCEIÇÃO, 2012, p. 128).

As integrantes do CPFC, "eram mulheres que dominavam as letras e divulgavam sua produção intelectual em revistas criadas pela própria associação". Essa divulgação de suas ideias e produções acontecia através da imprensa com matérias de jornais, publicação de revistas e a aparição na mídia (televisão), além de que as centristas realizavam palestras, reuniões, organizavam cursos formativos e festivais para divulgar suas impressões sobre a sociedade e reforçar o papel feminino da mulher. A partir disso, as centristas do CPFC divulgavam, legitimavam e formavam educacionalmente outras mulheres da sociedade, buscando assim, mais visibilidade no espaço público e uma validação intelectual nas Ciências Humanas. Neste contexto ditatorial, o poder das centristas era de formar indivíduos através da moralidade, das virtudes, dos bons costumes e fomentar nas mulheres atos e sentimentos patrióticos em prol da Nação (TORTELLI, 2020).

Reconhecidas pela intelectualidade, as mulheres atuantes do CPFC, tinham uma influência na sociedade. De acordo com o historiador Jean-François Sirinelli (1996, p. 243), definir um sujeito/indivíduo como intelectual, parte da premissa de uma "notoriedade eventual" que é caracterizada pela atuação desse sujeito "a serviço da causa que defende" (SIRINELLI, 1996, p. 243). Para o historiador Carlos Eduardo Vieira (2015, p. 08), a intelectualidade de um sujeito está ligada as suas ações sociais, "pois o intelectual é aquele que mobiliza o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas". Esses (as) intelectuais usufruíam de seus conhecimentos (e de seus poderes) científicos, artísticos e filosóficos como ferramentas de "convencimento e de persuasão" (VIEIRA, 2015, p. 07) de uma elite cultural.

Representantes de uma parcela desta elite cultural – e intelectual-, as centristas exerciam um "poder de ressonância" (SIRINELLI, 1998, p. 265) na

sociedade. Conforme Sirinelli (1998, p. 261), esse poder de influência das elites culturais está definido pelas criações e mediações destes sujeitos.

> Sob esta classificação podem estar reunidos tanto os criadores como os «mediadores» culturais: à primeira categoria pertencem os que participam da criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber.

Isto é, os sujeitos atuantes criavam e mediavam os processos do saber através de suas práticas, no intuito de difundir os conhecimentos. Essa difusão dos saberes e das práticas ocorriam por meio de estratégias e táticas operacionais. Para Certeau (2014, p. 92), a estratégia seria uma operação capaz de "produzir, mapear e impor" ações e ideias através das relações de poder, e a tática seria a ação calculada "de jogar com o terreno que lhe é imposto" (ARAUJO, 2017, p. 33). As mulheres que atuavam no CPFC eram mediadoras sociais que buscavam, através das táticas, um espaço de identidade e de propagação de seus conhecimentos, sendo que as estratégias eram próprias de outros grupos que detinham mais poder.

Segundo Silvete Aparecida Crippa de Araujo (2017, p. 60), "a tática feminina procura não enfrentar de forma abrupta a estratégia masculina de poder, mas busca preencher suas necessidades e ampliar seus espaços enquanto se esconde atrás de uma aparência de conformação". Essas táticas realizadas pelas mulheres, principalmente das mulheres que integravam o CPFC, acabaram legitimando o espaço de atuação intelectual delas na sociedade (BUENO, 2020). Seus saberes e práticas, propagados, em grande maioria, pela imprensa e por atividades informais, foram validados por outros grupos (políticos, religiosos) e por lideranças locais.

Essas mulheres, através do associativismo e de elementos de reafirmação (como a arte do bem falar), conseguiram demonstrar suas capacidades intelectuais, culturais, políticas e sociais aos demais sujeitos da sociedade (TORTELLI, 2020). Construíram, no campo da historiografia científica, uma memória coletiva do grupo. De acordo com o historiador Jacques Le Goff (2003, p. 476), a memória coletiva "faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção". Viabilizar a memória coletiva de um grupo, em especial das integrantes do CPFC, serve para legitimar e reforçar "sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais" (POLLAK, 1989, p. 09) que elas conseguiram romper. Por meio de lutas pela dominação do

ISSN: 2176 - 1396

poder, elas inscreveram, para o campo da História da Educação, uma identidade coletiva.

Sendo assim, para a Historiografia da Educação, investigar a História da Educação das Mulheres é buscar "um caminho na direção de uma história mais plural, desde a sua produção, que inclui em seus quadros diferentes sujeitos carregados de repertórios variados e lentes distintas para os acontecimentos" (ORLANDO, 2021, p. 49). Compreender a história através das narrativas, dos olhares e dos engajamentos dessas mulheres para a historiografia, é completar uma lacuna deixada em branco, por muitos séculos, na história da humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, foi possível analisar como as centristas reafirmaram sua posição na sociedade curitibana através de eventos, palestras e uma ampla participação no meio cultural, social e intelectual da época. A atuação destas mulheres, pro meio do associativismo, fez com que elas tivessem táticas próprias para estar no meio público (entre homens) e assim conseguir ter seus saberes e práticas sendo propagados no meio social. Consideradas sujeitos atuantes e que possuíam um poder – em relação a outras mulheres- as centristas foram reconhecidas por suas ações e movimentos que realizavam nestes espaços no qual frequentavam e propagavam suas ideias e decisões.

Atuando como mantenedoras de uma ordem social, cultural e até mesmo política, as centristas fomentavam ideais e preceitos que fossem em prol da Nação e de um bem comum, educando outras mulheres. Para a História da Educação, investigar as atuações e movimentos de mulheres fora do contexto escolar, é demonstrar como a educação também permeava espaços que extrapolavam os muros de um colégio e que adentravam na sociedade através de ambientes, muitas vezes designados, como informais. Além disso, é importante perceber que estes espaços também poderiam englobar meios de comunicação (como a revista e a televisão) e a própria imprensa que, de alguma maneira, traziam características e nuances de uma educação em um período ditatorial e de censuras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. A. C. de. **A mulher entre a casa e a rua:** educação e trabalho feminino nos periódicos da Federação Espírita do Paraná (FEP), primeira metade do século XX. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47350. Acesso em: 03 jul. 2023.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Centro Paranaense Feminino de Cultura**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 35, n, 145, 2013.

BUENO, W. L. O Centro Paranaense Feminino de Cultura e o trabalho social das mulheres na cidade de Curitiba (1933-1940). **Revista de Educação da Unina**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/14. Acesso em: 23 jun. 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONCEIÇÃO, S. Y. Z. **Educando mulheres, vendendo saúde:** Propagandas e outros textos de jornais curitibanos dos anos 1920. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28155. Acesso em: 01 jul. 2023.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **Território Plural**. São Paulo: Ática, 2012.

NAPOLITANO, M. **1964:** História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ORLANDO, E. de A.; MESQUIDA, P. (Org). **Intelectuais e Educação:** contribuições teóricas à História da Educação. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PERROT, M. **Os excluídos da historia:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, 1995, p. 9-28. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733. Acesso em: 20 jun. 2023.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278. Acesso em: 03 jul. 2023.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura histórica em debate.** São Paulo: UNESP, p. 81-91, 1995.

REZENDE, M. J. **A Ditadura Militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade1964-1984. Londrina: Editora UEL, 2001.

SEIXAS, L. S. **"O feminismo no bom sentido":** o Centro Paranaense Feminino de Cultura e o lugar das mulheres no mundo público (Curitiba, 1933-1958). 2011. Dissertação (Mestrado em História) — Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26072. Acesso em: 20 jun. 2023.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

SIRINELLI, J. F. As elites culturais. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. **Para uma história cultural.** Lisboa, Editora Estampa, 1998.

SOUSA, R. C. Associativismo feminino e participação política: um estudo sobre as bases sociais de apoio à Ditadura Militar em Curitiba (1964-1985). **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 31, p. 389-412, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/i/2018.v31n65/. Acesso em: 20 jun. 2023.

TORTELLI, E. **A liga das senhoras católicas de Curitiba (LSCC):** protagonismo político na educação e na cultura de Curitiba (1953-1993). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000093/00009370.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

VAINFAS, R. **Micro-História:** os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e educação. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2015. Disponível em: https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/intelectuais-e-educacao/. Acesso em: 03 jul. 2023.

O IDEÁRIO REPUBLICANO-MAÇÔNICO PRESENTE NAS PRIMEIRAS LDB'S (4024/61 E 5692/71) DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Versão Cega

RESUMO

No presente artigo estabelecemos um diálogo entre a elaboração das duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971) e os ideais republicanos-maçônicos que se estabeleceram no país, ao longo da mudança do regime político monárquico para a República brasileira. O objetivo é compreender a influência do movimento republicano-maçônico na construção das primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil. Para tanto, os autores centrais que nos forneceram estofo teórico são: Cury (1998) e Saviani (2007) para abordar as políticas educacionais e Carvalho (1990), Nagle (1980) e Mesquida (1994) sobre o Brasil República e a influência maçônica na construção da educação republicana. O método de pesquisa que norteia este artigo é a fenomenologia, com base no filósofo alemão Husserl (2000), a qual exige um movimento de reflexão constante sobre o fenômeno de estudo situado em seu tempo e espaço na busca pela sua essência. Ao longo desta pesquisa é possível identificar os ideais maçônicos-republicanos na construção das duas LDB's: 4024\61 e 5692\71; e compreender a influência desses ideais no projeto de educação republicana brasileira para a formação de uma elite intelectual brasileira e da mão de obra brasileira para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: República Brasileira. Educação Nacional. Ideais maçônicos. Lei de Diretrizes e Base.

1 INTRODUÇÃO

Investigar o processo histórico e o contexto de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 é essencial para compreender o projeto educacional que foi proposto para a educação brasileira, na década de 1960, assim como revela questões educacionais que perpassam o tempo histórico e permanecem até a atualidade. A própria LDB nº 5692/71 é uma lei controversa para pesquisadores da História da Educação brasileira, porque não foi uma política que tratou de todos as faixas de ensino de sua época, revogou muito dos direcionamentos dados pela LDB de 1961 e configurou a implantação da abordagem pedagógica

tecnicista em atendimento ao contexto econômico produtivista implementado pelo regime político da ditadura civil-militar (1964-1985).

Assim como qualquer política de Estado ou de Governo possui seu contexto de elaboração, retomamos a discussão em perspectiva histórica, cujas primeiras leis em nível nacional a tratar de temas educacionais, precedentes às LDB's, foram as Leis Orgânicas de Educação (1942 e 1946) e a reforma Francisco Campos (1931) publicadas sob a gestão de Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas. Estes documentos orientaram, no entanto, sobre faixas específicas de ensino, como é o caso da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), das reformas Epitácio Pessoa (1901), Carlos Maximiano (1915), Rocha Vaz (1925) e Rivadávia Correa (1911).

A década de 1940 apresentou cenário efervescente na política global e nacional que, resumidamente, culminou com o fim da 2ª Grande Guerra e com o término do Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1945); o Brasil passou a ter uma nova Constituição (1946) que determinou à União estabelecer diretrizes e bases da educação nacional. Apenas décadas mais tarde, após longo período de discussões em comissões educacionais em 1961 foi publicada a primeira lei nacional que tratou de todos os níveis da educação nacional nº 4.024/61.

A LDB nº 4.024 de 1961 reiterou muito dos encaminhamentos que estavam nas Leis Orgânicas de Educação da década de 1940. Para os intelectuais que participaram de sua elaboração, a publicação da lei foi considerada "meia vitória, mas vitória" (SAVIANI, 2007), já que a partir deste momento o Brasil teve uma legislação para coordenar a educação nacional, como já denunciava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Essa LDB, entretanto, experienciou um curto período de tempo para ser implementada na realidade dos sistemas estaduais de ensino, pois três anos mais tarde, em 1964, houve o golpe de estado que deu início a uma nova reconfiguração político-econômica e social no país, a Ditadura Civil-Militar.

Do período em que a LDB de 1961 vigorou, organismos internacionais influenciaram as políticas educacionais brasileiras, como o Acordo MEC/USAID (1966) e reformas setoriais foram realizadas, tal como a lei nº 5540/68, que reconfigurou a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Assim, a LDB de 1961 foi substituída pela LDB nº 5.692 de 1971, que tratou do ensino de 1º e 2º grau, além do ensino supletivo.

Um dos principais aspectos da LDB 5.692 de 1971 foi deliberar sobre o tema da profissionalização, o estreitamento do elo entre o processo educacional e o mundo de trabalho, como Cury (1998, p. 10) discorre: “[...] o eixo será de uma reforma educacional pautada no ensino secundário, que passou a se chamar “ensino de segundo grau”. O processo educativo que até então estava marcado pela Pedagogia Tradicional e pela Pedagogia da Escola Nova, passou a ser orientado pela Pedagogia Tecnicista que teve como linha norteadora o compromisso de instruir os alunos a aprender a fazer.

A LDB de 1971, como uma política de Estado, compreendida em seu contexto histórico como a expressão de questões políticas, econômicas e sociais próprias de seu tempo, dimensões que se articularam ao projeto de educação que era desejado senão pelo conjunto do tecido social, pelo menos por aqueles que detinham o poder de elaboração das políticas públicas no interior do Aparelho de Estado. Podemos considerar que essa legislação expressou uma educação voltada para o mundo do trabalho.

Muito antes, no entanto, o Brasil havia passado por uma grande mudança governamental marcada pela declaração de Independência do país e a consequente alteração do regime político. Momento histórico que teve a maçonaria como protagonista, organização com grande influência política que se dividiu em dois grupos: os maçons monarquistas e os maçons republicanos. O segundo grupo fez forte campanha para um Brasil República e foi essencial para a implementação do novo regime político.

> O movimento cresceu lenta, mas firmemente, até a proclamação da República, e apesar da declaração contida no manifesto de abster-se de “conspirar”, o movimento republicano jamais cessou de ser subversivo, sobretudo porque era nas lojas maçônicas que se elaborava a estratégia de ação republicana, constituindo-se as lojas no elemento de coordenação da propaganda republicana e de difusão de suas idéias (MESQUIDA, 1994, p. 77).

Assim, questionamos: é possível encontrar características republicanas-maçônicas na primeira LDB do Brasil como prova da influência do movimento no projeto educacional do país?

O objetivo é analisar como foi a presença do ideário maçônico no movimento republicano, e consequentemente na educação, e na sequência, a eventual influência deste sobre a LDB 4024/61 e a 5692/71.

ISSN: 2176 - 1396

Metodologicamente, o estudo é abordado a partir de uma perspectiva fenomenológica. O filósofo alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl, considerado o fundador da escola da fenomenologia, afirma que a

> ‘Fenomenologia’ – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente *filosófica*, o método especificamente *filosófico* (HUSSERL, 2000, p. 46).

Para tanto, os autores que norteiam a pesquisa são: Cury (1998) e Saviani (2007) para abordar as LDB’s e Carvalho (1990), Nagle (1980) e Mesquida (1994) sobre o Brasil República e a influência maçônica na construção da educação republicana.

2 CONTEXTUALIZANDO AS LDB’s: 4024/61 E 5692/71

A Proclamação da República do Brasil (1889) foi um marco institucional que exigiu novas configurações para o campo educacional; o regime republicano trouxe a noção de cidadão e de escola, além de ensinar os conhecimentos sistematizados pela humanidade, também deveria atuar para a construção da mentalidade de um cidadão republicano.

No final do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do século XX, observamos a publicação de muitas reformas de ensino que buscam nortear o processo educativo, embora elas sejam de amplitude estadual. Este cenário foi intitulado por Jorge Nagle (1974) como um momento de otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação.

A publicação dessas reformas seja positiva do ponto de vista de estruturação do processo educativo, uma vez que não havia legislações educacionais de abrangência nacional, mas a autonomia dos estados para legislarem sobre seus sistemas de ensino criou disparidades regionais.

Além disto, o início do século XX remeteu ao processo em que a Pedagogia da Escola Nova era uma metodologia de ensino polêmica a qual estava em voga no processo de ensino e na formação de professores. Essas ideias pedagógicas republicanas estavam situadas acerca do positivismo e do laicismo.

Como resultado desse movimento de reformas e o encaminhamento que estava se desenhando à educação do país, em 1932 um grupo de influentes

intelectuais da sociedade brasileira se uniu para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, entre diversas reivindicações, exigia que se criasse uma legislação educacional em nível nacional para que a educação do país tivesse um norte em comum e superasse as disparidades regionais.

Essa legislação apenas foi publicada décadas mais tarde, na forma da LDB de 1961. Houve muitos embates políticos e ideológicos a respeito do projeto de educação que seria expresso nesta legislação, dos diversos grupos que compunham a sociedade: A Igreja, que não havia se resignado com a retirada do Ensino Religioso da escola; os defensores da escolar particular; e, os defensores da escola pública, obrigatória e gratuita.

Saviani (2007) em menção a Anísio Teixeira em sua avaliação sobre a publicação da LDB de 1961, relata que:

> [...] embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. [...] A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2007, p. 305).

Sendo assim, a lei definiu e regulamentou a organização da educação brasileira em todos os níveis de ensino com base na Constituição. O direito à educação foi assegurado no art. 3º da LDB, permitindo também à iniciativa privada ministrar o ensino, com a seguinte determinação: “I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; [...]” (BRASIL, 1961, art. 3). Além disso,

> II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, art. 3).

Oficialmente, como marca do regime Republicano a abarcar todos os níveis de ensino, a lei expressou os seguintes princípios: "A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1961, art. 1).

Em 1827 o país já tinha tido uma lei nacional de educação primária (Lei Geral ou Lei Januário da Cunha Barbosa), contudo o sistema político era outro. Esta

legislação assinada por Dom Pedro I demonstra que já no regime monárquico houve uma intenção política de organização da educação e da formação de um projeto de educação brasileiro que conserva traços permanentes e se manifesta até os dias atuais.

A primeira face da legislação no período Imperial a que Cury (1998) se refere é da preocupação destinada à criação de um currículo nacional, isto é, uma padronização do ensino brasileiro, uma vez que já se buscava uma base norteadora do ensino. A segunda face, por sua vez, era o salário do professor, ou seja, a questão econômica que envolve a construção de uma educação nacional e a atratividade para o magistério.

Ambas as questões também estão presentes na elaboração da LDB de 61, "[...] fruto da Constituição de 1946 [...]" (CURY, 1998, p. 10) com grande ênfase na separação entre público e privado. Na época, João Goulart estava como chefe de Estado e Tancredo Neves como primeiro-ministro. É importante ressaltarmos que a Lei 4024/61 não durou muito tempo, devido ao golpe militar de 64 que "[...] tinha uma outra concepção de educação, uma outra concepção relativa à função educacional" (CURY, 1998, p. 11).

A preocupação da elite brasileira era com um ensino técnico e pragmático, logo não havia muita consideração com a parte humanística da formação dos sujeitos. Alguns autores já abordaram esse primeiro aspecto de ambas as LDB's, há um lado claramente negativo que é a desvalorização do professor como profissional, a falta de estrutura para a transformação do ensino em técnico-profissional e a perda dos diversos aspectos da educação que vão além da técnica e do fazer por fazer. Mas também precisamos apontar o lado positivo que é a valorização do trabalho, como é colocado por Cury (1998).

Em relação à educação primária, houve uma grande mudança que foi deixá-la como responsabilidade de cada província – Estado. Ou seja, não havia para a educação primária uma organização nacional, somente para o ensino médio e superior que tinham como referência o Colégio Dom Pedro II.

Notamos que este já era o movimento que se fazia em relação ao projeto educacional do Brasil mesmo antes da República. Um exemplo é o Ato Adicional de 1834, o qual buscou a descentralização da educação:

> [...] foi deixada principalmente às províncias a tarefa da educação popular, considerada de menor importância pela elite governante, apesar da retórica

> pedagógica acentuar o postulado da educação como fator de grandeza dos povos, tão enaltecido pelo liberalismo ilustrado (SUCUPIRA, 2014, p. 66).

A partir da Industrialização de 1930, na Era Vargas, a educação popular começa a ser olhada com interesse pela elite governante brasileira, pois se precisava capacitar a mão de obra para geração de empregos nas indústrias que se instalavam no país. Tendo assim uma forte influência do positivismo na educação.

Outro aspecto é a relação da Igreja Católica com a educação. Getúlio Vargas fez um acordo com a Igreja Católica criando a disciplina Ensino Religioso para as escolas privadas e em troca obteve o apoio da Igreja. Entretanto, manteve-se uma luta ideológica interna, a Igreja Católica se colocando como partido para sua inserção na política brasileira. Como a demanda por escolas aumentava à medida que a população rural migrou para a formação de centros urbanos, apenas as escolas públicas não davam conta de atender ao contingente. Eram as escolas privadas que também desempenhavam forte papel no oferecimento de educação.

Ou seja, observa-se uma defasagem entre o sistema escolar e as necessidades de desenvolvimento da educação do povo brasileiro, as quais se perpetuam até a atualidade.

O contexto educacional dessa época era marcado pelo analfabetismo, pela falta de profissionalização na formação dos professores e por poucas universidades brasileiras. Portanto, os debates e decisões políticas estavam em torno desses três aspectos essenciais para uma estruturação da Educação de qualquer nação.

Os ideais republicanos-maçônicos visavam os três aspectos a partir de uma concepção de mundo e, consequentemente de educação, fortemente voltada às características do liberalismo. Nas palavras de Nagle, a época “[...] marcará uma posição ideológica que, gradativamente, levará ao deslocamento do catolicismo da posição privilegiada que tivera. Com a República triunfaram as idéias liberais” (Nagle, 2001, p. 82).

3 OS IDEAIS REPUBLICANOS-MAÇÔNICOS NA PRIMEIRA LDB DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nessa vertente do liberalismo, há nos ideais republicanos-maçônicos duas características centrais que deram base para o Movimento Republicano e seu discurso contra a monarquia e o poder político da Igreja Católica: a laicidade do estado

ISSN: 2176 - 1396

e o ensino obrigatório e público. Estes são os aspectos analisados em relação à construção das LDB de 61 e de 71.

A Ordem Maçônica é uma Organização que está estruturada na tríade Fraternidade, Liberdade e Igualdade. Estes também são princípios que estiveram presentes na Revolução Francesa, o que demonstra a forte influência da Revolução na concepção de mundo da maçonaria.

> A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou-se um exemplo clássico de tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema político, uma nova sociedade, um homem novo. Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário fazer com que o povo a ame, é necessário apoderar-se da imaginação do povo. Para a Revolução, educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas [...] (CARVALHO, 1990, p. 11).

A partir desta explicação de Carvalho (1990) entendemos melhor sobre os princípios compartilhados entre a maçonaria e a Revolução Francesa que, por sua vez, adotou uma estratégia de manipulação do sentimento coletivo do povo à formação de uma nova mentalidade política. Nessa reconfiguração institucional que influencia o tecido social, a educação pública atua como um instrumento para se “formar as almas” para uma nova sociedade que está se construindo.

Relacionamos essas considerações com o intuito adotado pelo Movimento Republicano que, por detrás, também esteve vinculado a um movimento Maçônico, de mudar a situação política do país através da formação de um sujeito republicano.

Para realizar essa revolução foi necessário um projeto de educação voltado à formação do sujeito republicano. Os maçons envolvidos ativamente no Movimento Republicano tinham consciência do papel essencial da educação para a verdadeira mudança. Claramente havia, então, um projeto de educação republicana que estava voltado à formação de uma elite intelectual brasileira, ou seja, era voltado ao desenvolvimento da ciência.

No mesmo período vivia-se a industrialização, portanto desenvolveu-se também um projeto educacional voltado à formação de mão de obra qualificada para o trabalho industrial o qual se intensificou no período da Ditadura Militar em 1964.

> O modelo de desenvolvimento econômico deu a tônica e com isso à educação foi pedida muito mais uma dimensão técnica e pragmática do que propriamente humanista ou quiçá generalista. O eixo de uma reforma educacional pautada no ensino secundário, que passou a se chamar “ensino

> de segundo grau". A profissionalização é a tônica da lei 5.692/71 (CURY, 1998, p. 10).

Deste modo, as aproximações preliminares deste artigo indicam que os princípios da LDB 4024/61 encontram correspondências nos ideais republicanos-maçons defendidos desde o movimento de Proclamação da República, que são:

> a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
>
> b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
>
> c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
>
> d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
>
> e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
>
> f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
>
> g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, art. 1).

Os ideais republicanos-maçônicos também se expressam na LDB 5692/71 pela finalidade de preparar o cidadão para o mundo do trabalho, para a participação da vida em sociedade na condição de cidadão e para sua autorrealização:

> O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, art. 1).

Essa legislação trata apenas do ensino de 1° e 2° graus, de modo a articular essa faixa de ensino à possibilidade de os alunos ingressarem nas faixas de ensino posteriores, como no ensino técnico. O que demonstra a aproximação com os ideais republicanos-maçônicos, pois estes ideais eram iluministas misturados com ideias positivistas. No contexto educacional, esses ideais se caracterizavam pelo enfoque na ciência e no desenvolvimento da mão de obra brasileira para o crescimento e evolução do país a partir do trabalho. Portanto, havia uma necessidade de formação de uma intelectualidade brasileira, essa mais voltada à elite brasileira, e a formação da massa para o trabalho técnico e industrial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propõe analisar como foi a presença do ideário maçônico no movimento republicano, e consequentemente na educação a partir da formulação das duas primeiras LDB's: 4024 e a 5692. Não pretendemos esgotar o tema, mas apontar os resultados preliminares de uma investigação que se debruçou sobre dois grandes assuntos, sendo eles: (i) a maçonaria e a República; e as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1961 e 1971.

A partir do método fenomenológico contextualizamos o contexto educacional da época para uma compreensão dos aspectos que envolvem os ideais republicanos-maçônicos e a construção da primeira LDB da educação brasileira. Destacamos três pontos: o expressivo analfabetismo no país, a falta de profissionalização na formação dos professores e a falta de universidades brasileiras.

Ambos os pontos envolvem o âmbito político, econômico e social da construção do Brasil República; e o grupo de maior poder político e econômico com consciência deste movimento foi a Maçonaria. Portanto, a maioria dos maçons da época se movimentaram estrategicamente para a implementação da República. Compreendiam a necessidade de formar o ser republicano.

Então, havia a necessidade de educar o povo brasileiro para a vida política e para isso era preciso minimamente saber ler e escrever; consequentemente precisava-se de professores capacitados para esse projeto educacional. E compreendiam a importância de formar a elite intelectual brasileira a favor do crescimento de um país independente; fazia-se essencial a construção de universidades brasileiras.

Para alcançar a educação republicana, alguns maçons defendiam veementemente dois pontos em relação à educação brasileira: a laicidade do ensino e a educação obrigatória e pública. Aspectos também presentes na primeira LDB, porém essa presença se faz muito mais nos ideais, ou seja, no discurso.

Na LDB de 61 destacamos a concepção de cidadão: "[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio [...]" (BRASIL, 1961, art. 1); a qual se assemelha à concepção do ser republicano.

Outro aspecto é a formação de um nacionalismo que se materializa na LDB da seguinte forma: "[...] o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional" (BRASIL, 1961, art. 1).

E na LDB de 71 o ponto de convergência está no seu foco em uma educação para o trabalho. Uma educação que busca no sujeito o "[...] desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, art. 1).

Portanto, ao realizarmos essa análise comprovamos a forte influência do Movimento Republicano que também foi maçônico. Concluímos que essa parte da maçonaria que buscava um Brasil independente e a formação do ser republicano teve êxito em seus objetivos ao construir uma concepção de mundo voltada para seus ideais que, de certa forma, se perpetuam até os dias atuais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Lei 5692, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Diário Oficial da União, Brasília,1946.

BRASIL. Decreto-Lei no 8530, de 02 de jan. de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União** no 03, 04 jan. 1946.

BRASIL. Presidência da República. Lei 4024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Casa Civil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

CARTA CAPITAL. **A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.** Carta Capital, 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/. Acesso em: 07 dez, 2019.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas:** o imaginário da república no Brasil. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Perspectivas da educação brasileira e a LDB. VIII Encontro Nacional Metodista de Educadores, 1997. **Revista do Cogeime**, n° 12, junho de 1998.

HUSSERL, Edmund Gustav Albrecht. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora\ São Bernardo do Campo: UFJF, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SIQUEIRA, Lamon Fernandes. Hipólito da Costa e a Maçonaria: a formação da esfera pública moderna brasileira e o vocabulário político maçônico no Correio Braziliense. Dissertação de Mestrado em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais: **Universidade Federal de Ouro Preto,** 2011.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação. *In:***A Educação nas Constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Org. Osmar Fávero. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

OS EXAMES ESCOLARES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Adriana Mileski[1]

RESUMO

O século XIX e as primeiras décadas do século XX podem ser caracterizados como um período progressivo de institucionalização das escolas como um espaço de formação social. Neste processo formativo muitas práticas tornaram-se requisitos importantes na qualificação e aprovação dos alunos que estudam nessas instituições de ensino. Assim, tomamos como objeto de pesquisa os exames escolares, realizados ao final de cada ano letivo, e que se tornaram o principal meio avaliativo pelo qual um aluno era considerado apto ou não a continuar seus estudos. O presente trabalho tem como objetivo analisar essa prática nas escolas buscando responder de que forma como eram organizados esses momentos, quais os requisitos necessários para os alunos e a importância dos exames para a institucionalização do ensino público. Tomamos como referência as contribuições da historiografia educacional brasileira, bem como, dos pressupostos teórico-metodológicos decorrentes da Nova História Cultural, como March Bloch (2001). As fontes consultadas foram: relatórios de instrução pública: ofícios de governo; coleção de leis, decretos, atos e Regulamentos; correspondências, pesquisados no Acervo do Arquivo Público - DEAP. Isso nos permitiu uma percepção mesmo que inicial da importância da cultura material escolar, com ênfase nos exames finais para se compreender as práticas ritualizadas e simbólicas que acompanharam a institucionalização dos grupos escolares no Paraná.

Palavras-chave: Cultura Material; Exames escolares; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino provido pelos sistemas escolares, tem sido objeto de debates ao longo de várias décadas, culminando para a reforma desses sistemas e dos currículos vigentes. Desde a chegada dos Jesuítas em 1549, com sua educação pública religiosa, o Brasil iniciou seu processo de escolarização.

Com a Proclamação da República em 1889, diversas reformulações foram instauradas nos quadros políticos e administrativos, tanto no âmbito federal como estadual. Diante desta nova forma de Governo, a ideia do ensino como direito público no Brasil se fortaleceu e surgiram modelos que se perpetuaram, muito embora a falta de orientação nacional e uma fragmentação no aspecto organizacional do governo fez com que surgissem diversas propostas de reforma baseadas em diferentes pensamentos ideológicos que passaram a disputar espaço na sociedade. (MEIRELLES, 2013).

[1] Mestranda de História e Historiografia da Educação da UFPR- mileski.adriana@gmail.com.

Diante desta nova forma de Governo, a ideia do ensino como direito público no Brasil se fortaleceu e surgiram modelos que se perpetuaram, muito embora a falta de orientação nacional e uma fragmentação no aspecto organizacional do governo fez com que surgissem diversas propostas de reforma baseadas em diferentes pensamentos ideológicos que passaram a disputar espaço na sociedade.

Em meio às inúmeras reformas trazidas pela nova forma de Governo, a que mais se destacou e teve êxito ocorreu em São Paulo, nos anos de 1892 a 1896, com a implantação dos Grupos Escolares, que tinha como modelo a educação praticada nos Estados Unidos e Europa. Pretendia atender o maior número de crianças, buscando a formação de sujeitos produtivos, participantes e socialmente modificados. Dentro deste processo, a escola primária passou a ter um novo foco e finalidade, uma concepção nacional diferenciada e nova organização de ensino.

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular, ao menos essa era a intenção do novo governo.

Ao implantar tal sistema de ensino, políticos, intelectuais e educadores almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos, dessa forma os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. (SOUZA, 2006).

A disseminação de uma imagem de escola ideal, se tornou imprescindível para a difusão do projeto republicano. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira. (SOUZA, 2006).

Nos grupos escolares, o ensino individual cedeu lugar ao ensino simultâneo, foram formadas várias classes com vários professores, separando as crianças em função da idade e principalmente do nível de conhecimento, estabelecendo assim a criação das escolas graduadas. O método intuitivo foi adotado nesta nova organização pedagógica como ícone da modernização de ensino e até mesmo a arquitetura das escolas deram ênfase a sala de aula como um local privilegiado para o estudo. Todas essas transformações repercutiram na educação fortalecendo a ideia de ensino como

direito público.

Vale lembrar, que na estrutura anterior de ensino no século XIX, as escolas primárias chamadas de escola de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas, com um único professor, que ministrava todo o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis diferentes de aprendizagem. Em relação à organização escolar, as mudanças propostas, na primeira Reforma de Ensino, de acordo com Saviani (2006), não chegou a repercutir imediatamente nas administrações estaduais. A ideia dos grupos escolares difundiu- se para o restante do Brasil, fazendo parte da política de diversos Estados em diferentes momentos da Primeira República.

Por meio de documentos escritos e usando eles como testemunho de acontecimentos ao longo do tempo, a história tem permitido um diálogo perpétuo entre o passado e o presente. (BOUTIER; JULIA, 1998).

Para os autores a qualidade de produção histórica depende em grande parte dos questionamentos construídos pelo historiador e de como a validade das respostas obtidas vão além dos procedimentos empregados, mas são pertinentes à documentação mobilizada para pesquisa em relação às questões propostas. Assim sendo, “o historiador não pode ser sedentário, ele deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e aventura”. (BLOCH, 2001).

Ao pensar nessa realidade torna-se possível adentrar a história, nos permitindo compreender um mundo de fatos vividos ao longo de uma época e que transformaram uma sociedade. Os grupos escolares foram o resultado dessas mudanças no campo da educação. O ideário republicano, mudou a concepção de uma nação e dos sujeitos envolvidos neste processo, muito embora não tenha se concretizado de forma eficaz no Brasil. Este tipo de instituição prescrevia a idealização de uma organização administrativo-pedagógica que deveria estabelecer modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios (BENCOSTTA, 2011).

A própria expansão do número de escolas e vagas podem ser vistas como um traço de modernização, assim como as práticas simbólicas como as festas escolares, as exposições de trabalhos, as comemorações cívicas e os rituais públicos de exames finais que propunham a difusão dos ideais de civismo e patriotismo. (SOUZA, 2006).

Essas práticas simbólicas ocorridas dentro dos espaços escolares eram também produtoras de artefatos materiais vinculados às concepções pedagógicas, práticas e saberes do universo educacional constituindo um aspecto significativo da

cultura escolar. Segundo Souza (2007).

> O surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias no século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna. (SOUZA, 2007, p. 165).

Assim, os objetos escolares além de instituírem um discurso, informam valores, concepções e experiências que permeiam este espaço tão singular e único, modificando condutas, pensamentos e transformando indivíduos.

Pelo presente texto, buscou-se compreender um pouco mais a respeito desses rituais públicos, especificamente os exames escolares realizados ao final de cada ano letivo e que evidenciam as características da organização escolar desse período, e nos permitem contemplar essa diversidade dos múltiplos sentidos que são produzidos neste espaço chamado escola.

Assim, tomamos como objeto de pesquisa os exames escolares, realizados ao final de cada ano letivo, e que se tornaram o principal meio avaliativo pelo qual um aluno era considerado apto ou não a continuar seus estudos. O trabalho tem como objetivo analisar essa prática nas escolas buscando responder: De que forma eram organizados esses momentos? Quais os requisitos necessários? e Qual a importância dos exames para a institucionalização do ensino público?

Tomamos como referência as contribuições da historiografia educacional brasileira, de Rosa Fátima de Souza (2006), Marcus Levy Bencostta (2011), entre outros, bem como dos pressupostos teórico-metodológicos decorrentes da Nova História Cultural, como March Bloch (2001). As fontes consultadas foram: relatórios de instrução pública: ofícios de governo; coleção de leis, decretos, atos e Regulamentos; correspondências, pesquisados no Acervo do Arquivo Público - DEAP. Isso nos permitiu uma percepção mesmo que inicial da importância da cultura material escolar, com ênfase nos exames finais para se compreender as práticas ritualizadas e simbólicas que acompanharam a institucionalização dos grupos escolares no Paraná.

2 OS EXAMES ESCOLARES COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A história das práticas de avaliação é herança trazida pelos jesuítas desde 1599, e estava ligada a memorização, a retórica e a redação. As avaliações sempre serviram como um meio de verificação da aprendizagem ou das habilidades que eram alcançadas pelos alunos ao final do ano letivo, não exigiam recursos técnicos muito complexos e a sua necessidade se afirmava mediante poucos argumentos pedagógicos.

As avaliações apareceram não só como questão técnica e pedagógica, mas também como função política na organização e melhoria do sistema de ensino. Luckesi (1995), aponta a "avaliação como sinônimo de provas e exames", que servem como premiação ou castigo de acordo com a disciplina e o rendimento escolar apresentado pelo aluno.

O conjunto de medidas, tomadas ao longo do período Republicano em relação a organização e sistematização do ensino público, não só requerem a formação de professores para atuarem nesses espaços, mas também a garantia de ações eficientes que imprimiram novos rumos às iniciativas educacionais do ensino. Os exames finais, passaram a ser um requisito de fundamental importância dentro das escolas como um meio avaliativo para os alunos. A supremacia destes exames, caracterizados por perguntas e respostas sob formas padronizadas é a marca mais evidente de como essas avaliações eram feitas.

As orientações de como deveriam ser realizados os exames, estavam dispostos no Código de Ensino da Instrução Pública, sendo o Inspetor Escolar responsável por presidir este momento. Eles eram marcados com antecedência nas instituições escolares, para tanto uma comissão examinadora era criada contando com a participação além do Inspetor de duas outras pessoas idôneas, preferencialmente professores para acompanharem a aplicação das provas, da Secção VI, dos Exames.

> Art.97° Do dia 16 até o dia 30 de Novembro de cada anno, realizar-se-ão os exames em todos os institutos de ensino publico primario.
> § 1.° Os Inspetores marcarão previamente os dias em que taes exames devem realizar se em seus districtos, e nomearão as commissões examinadoras compostas de duas pessoas idoneas, de preferencia professores, as quaes serão convidadas com a devida antecedencia.
> § 2.° Os exames serão, em regra, presididos pelo Inspetor Escolar, podendo tambem ser presididos pelo Superintendente ou por um dos Delegados deste. (PARANÁ, 1915, p. 23).

ISSN: 2176 - 1396

Todos os alunos matriculados nas instituições de ensino eram submetidos aos exames, que tinham data e horário marcado para acontecer. As comissões formadas acompanhavam cada sala, que era separada por séries. Faziam parte destes exames as provas escritas (gráficas) compostas de ditados, composições e desenho, exceto os desenhos cartográficos que faziam parte do exame de Geografia, e as provas orais que geralmente eram feitas pelo próprio professor da turma.

> Art.98.° Reunida a commissão examinadora, no dia e hora marcados, terão começo os exames, em cujo processo serão observadas as seguintes regras:
> 1ª Serão submetidos aos exames os alunnos de todas as series, classe por classe, conforme o programma.
> 2ª Nos grupos, os exames serão feitos simultaneamente em todas as salas, havendo para cada sala uma commissão examinadora.
> 3ª Realizar-se-ão em primeiro lugar as provas graphicas - copias, dictados, composições, desenho, exceptuando-se a cartographia que acompanhará o exame de Geographia.
> 4ª A prova oral, a respeito de cada materia do programma, consistirá:
> a) em uma arguição geral feita pelo proprio professor;
> b) em arguições particularizadas, feitas pelos examinadores.
> 5ª Concluida a prova oral serão feitos alguns exercicios de gymnastica e cantado o Hymno Nacional. (PARANÁ, 1915, p. 23).[2]

Na ocasião dos exames, os institutos de ensino deveriam fazer uma exposição dos trabalhos manuais e gráficos realizados ao longo do ano, os quais seriam julgados pela comissão examinadora. Esses trabalhos precisavam ser classificados e identificados com o nome do aluno e da série ao qual pertencia.

Concluídas as provas, o aluno era levado a “julgamento” no qual seriam consideradas as notas que foram obtidas por ele ao longo do ano letivo, referentes somente às tarefas e lições realizadas durante o dia de aula, e que deveriam constar no livro ponto recebido pelo professor no início do ano. Este “julgamento” consistia em declarar se o aluno foi reprovado, aprovado simplesmente ou plenamente ou com distinção.

Cada professor da escola simples deveria lavrar em livro próprio, um termo circunstancial do exame, que seria assinado pelo presidente, pelos examinadores e pelo professor. Nos grupos escolares o termo era lavrado pelo diretor, ou por um dos professores.

As cópias dos exames realizados nos diversos grupos e escolas também eram encaminhados ao Inspetor da Instrução Pública como comprovação da realização destes. As cartas que acompanhavam este material, traziam informações sobre o dia

[21] Optou-se por manter a grafia original das fontes consultadas e selecionadas.

ISSN: 2176 - 1396

da realização dos exames, o tipo de escola da localidade e se todas participaram das provas.

A cada aluno promovido a série superior ou aprovado na 4ª série, seria entregue um certificado impresso, assinado pelo professor e pelo Inspetor Escolar, contendo o nome do aluno, a série, a data e o grau de aprovação. Ainda quando possível, a entrega dos certificados poderia ser realizada de forma solene, em uma festa de encerramento das aulas.

Embora os principais exames ocorressem ao final de cada ano letivo, era permitido quando fosse necessário, exames extraordinários de promoção durante o mês de junho, para os alunos que se mostrassem bem preparados nas matérias da série em que se achavam matriculados. Para este fim, o Diretor do grupo ou o professor da escola, onde houvesse um ou mais alunos nessas condições, deveriam levar esta informação previamente ao conhecimento do Inspetor Escolar.

O programa do ensino primário desenvolvido ao longo do ano deveria privilegiar a educação moral, de caráter prático nas quatro séries. O professor era responsável por acompanhar todos os “atos” das crianças, durante seu processo de aprendizagem, devendo ministrar por meio de conversas e de leituras comentadas os conteúdos das matérias que faziam parte do ensino primário.

O serviço dos exames era obrigatório, e os professores convocados não poderiam deixar de fazer parte das bancas examinadoras para as quais fossem nomeados a não ser em caso de doença comprovada, ou por falta de conhecimento suficiente da matéria.

Vale ressaltar que o Código da Instrução Pública orientava a aplicação dos Exames Finais de acordo com as diferentes fases do ensino. As escolas primárias, buscavam especificamente ensinar a criança a ler e escrever, e a realizar cálculos matemáticos simples. As disciplinas mais específicas eram abordadas nas séries superiores, e os requisitos das provas eram diferentes do ensino primário.

Embora os focos do ensino fossem distintos, para cada fase, a premissa de despertar nos alunos hábitos de disciplina, de higiene e de ordem eram os mesmos. Promover o afeto pelos colegas, a veneração para com seus superiores e a bondade com os “inferiores”, faziam parte do ambiente escolar.

> 2ª No ensino, em todas as classes, serão adoptados os methodos, e processos de maior resultado com menor esforço.

> 3ª Da vida das nações mais importantes e dos seus grandes homens, no passado e no presente, deve a escola dar ás creanças algumas noções geraes, tendentes a demonstrar a solidariedade humana, através do espaço e do tempo. (PARANÁ, 1915, p. 16).

Em suma, o programa deveria promover uma feição essencialmente educativa a escola, fazendo dela um espaço de institucionalização do saber, de produção e transmissão de cultura, hábitos e valores, consolidando-a, entre outros fatores, pela importância que teve na resignificação da cultura material das sociedades. (VEIGA, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a história das práticas da avaliação, na perspectiva da organização do campo educacional não é uma tarefa fácil, porém, nos permite diferenciar alguns momentos nos quais é possível identificar marcas diversas das práticas avaliativas.

Entre a década final do século XIX e principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, as práticas avaliativas, eram usadas como ferramentas para identificar o aproveitamento e as habilidades de alunos e professores. A afirmação de progresso almejada pelo governo era primordial para a constatação de que o ensino oferecido nas instituições escolares estavam realmente cumprindo seu papel na construção de uma nova sociedade.

As leis e regulamentos da Instrução Pública, foram tomadas como ponto de partida na instauração da República, já que o projeto dessa nova forma de governo propunha a educação como mola propulsora do progresso.

Embora o termo avaliação não tenha sido utilizado neste período, os exames finais representavam as investigações tomadas como medida para identificar o rendimento e desempenho dos alunos. Nesse empreendimento a criação de uma rede de escolas criada para atender à maior parte da população necessitava ser bem sucedida.

A análise dos documentos da época, nos permitiram reconhecer que esta prática dos exames escolares não eram regulares em todas as escolas. Algumas vezes por falta de preparo dos alunos, outros pela baixa frequência ao longo do ano, já que isto era requisito para o funcionamento das escolas.

Podemos pensar que tais práticas e suas implicações, afetam de certa forma o cotidiano das escolas. A ideia de reprodução correta da forma aprendida supunha um

caráter mecânico, o que consequentemente, também de certa forma transformava o comportamento dos alunos.

Em relação aos inspetores escolares, eles eram responsáveis, na maioria dos casos, pela aplicação e supervisão dos exames,e por assim dizer avaliadores dos professores. A função de fiscalização, atribuída a eles, era de “louvar, animar, aconselhar e corrigir” pelo Código de Ensino.

Ao professor cabia a função de ensinar, acompanhar e aplicar métodos de ensino que permitissem ao aluno aprender. A ideia de recompensar o mérito e o esforço como estímulo à melhoria do desempenho do aluno nesse momento é expressa pelos prêmios recebidos por aqueles que se destacavam.

De certa forma, o exame dos atributos exigidos e a valorização nas provas podem desenhar a imagem de excelência almejada pelas escolas. A iniciativa de se criar um sistema educacional que promovesse o desenvolvimento do país, acabou também construindo modos de instituir e controlar tanto o trabalho docente quanto a formação do aluno.

O presente trabalho, retrata apenas uma parte superficial da cultura escolar protagonizada pelos exames escolares. Certamente é possível explorar e construir questionamentos sobre esta prática que fez e ainda faz parte do contexto educacional que permeia as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Memória e Cultura Escolar**: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba.História (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998, p.21-61.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRELLES, Elisa. **Primeira República**: um período de reformas. História da Educação no Brasil. Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reforma.htm > Acesso em 17 de abril de 2017

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro.In: SAVIANI, Dermeval (et.al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Edição Comemorativa.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et.al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed.da UNESP, 1998.

_____. **História da cultura material escolar**: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez,2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: I **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000

FONTES

Atas

PARANÁ. **Cópia da Ata de Exames Finais referente a oitava cadeira do município de Curitiba.** Acervo do DEAP-PR.

Decretos

PARANÁ. **Decreto nº 710 de 18 de Outubro de 1915**. Código de Ensino do Estado do Paraná. Palácio do Governo do Estado do Paraná - Carlos Cavalcanti de Albuquerque / Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos. Arquivo Público - DEAP.

"...TORNÁ-LAS ÚTEIS PARA A VIDA": OS PRIMÓRDIOS DO TRABALHO EDUCACIONAL DAS IRMÃS DE MARIA SCHÖNSTATT NO NORTE DO PARANÁ

Paulo Fernando Diel[1]

RESUMO

A Igreja católica do Brasil, recebeu a partir da Proclamação da República, em 1889. inúmeras congregações religiosas femininas procedentes da Europa. Todas elas se somaram ao movimento de reforma e de romanização da Igreja no Brasil, empenhando-se, especialmente, com a educação. As missionárias do Instituto de Maria Schönstatt, procedentes da Alemanha, se estabeleceram em 1935, na cidade de Jacarezinho – PR. O objetivo deste artigo é descrever a percepção que as missionárias tiveram da realidade cultural, social, econômica e religiosa do povo brasileiro, bem como seus esforços pela educação e também na organização da escola católica nos primórdios das atividades missionárias. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, em que serão exploradas as cartas e os relatórios enviados pelas missionárias para a Alemanha e localizadas no Archiv Schönstatt Marienschwestern, na cidade de Vallendar, Alemanha. A hipótese que orienta a pesquisa é que no contato com a realidade brasileira as missionárias tiveram que repensar seus métodos, suas abordagens e ampliarem seus conhecimentos da língua portuguesa e da realidade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Escola. Missiologia. Igreja Católica**.**

1 INTRODUÇÃO

Desde meadas do século XIX o episcopado brasileiro se mobilizava por reformas na Igreja Católica do Brasil. Este movimento é conhecido como romanização e pretendia modernizar as estruturas da Igreja vinculando-as as diretrizes da Sé Romana, entretanto as restrições impostas pelo padroado no século XIX dificultaram o avanço das reformas. A separação entre Igreja e Estado, com a Proclamação da República, em 1889 e a consequente liberdade religiosa permitiram, aos bispos ampliar seus esforços pela reforma católica. No entanto, no advento da República, a Igreja estava livre, mas pobre (VIEIRA, 2007, p. 425), faltavam aos bispos os recursos financeiros e humanos necessários para a reforma. Os bispos recorreram às congregações religiosas masculinas e femininas da Europa. Em pouco tempo, entre 1880 e 1930, chegaram ao Brasil 37 congregações religiosas masculinas e 78 femininas (BEOZZO, 1983, p. 120-124). Este número se amplia nas décadas

[1] Doutor em teologia pela Johannes Gutemberg Universität, Alemanha. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR-DV. E.mail: paulodiel@utfpr.edu.br.

seguintes, com destaque para as congregações femininas. Elas procediam dos países de matriz católica na Europa, especialmente a Itália, a França, Bélgica, Espanha e Polônia. Da Alemanha, entre 1872 e 1965, chegaram 23 congregações femininas ao Brasil. Agueda Bittencourt (2017, p. 29-59) caracterizou este período como a era das congregações religiosas.

O movimento de reforma ultramontano possuía vários objetivos: reforma do clero; reforma do catolicismo popular e uma reforma institucional (AZZI, 1992, p. 32-38). Nesta última, a Igreja pretendia ampliar sua influência social por meio da criação de novas dioceses, paróquias, construção de seminários e, de modo especial, por meio da escola e da educação. A educação deveria estar no centro da atividade missionária e pastoral, “da qual nenhuma causa nos dispensa”, segundo o entendimento dos bispos, os que se omitirem deste ofício, embora cumpram todos os outros com presteza, estarão em “estado de condenação eterna” (PASTORAL, 1902, p. 14). A escola e a educação serão espaços estratégicos de catequização e de formação de uma nova elite intelectual para defender os interesses da Igreja nos diferentes setores sociais e reafirmar sua autoridade frente ao estado republicano.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é descrever o empenho das Irmãs de Maria Schönstatt, da cidade de Vallendar, Alemanha, para com a educação. O Instituto foi criado pelo padre Palotino Kentenich, em 1926, reconhecido canonicamente em 1948 e de direito pontifício em 1976 (MONNERJAHN, 1993, p. 17). Em julho de 1935, as primeiras 12 missionárias chegaram à cidade de Jacarezinho, no norte do Paraná. Entre os anos de 1935 e 1993, em 17 envios, 66 missionárias se transferiram para o Brasil. Praticamente metade delas, 34, chegaram num intervalo bem curto de tempo, 4 anos, entre 1935-1939. Isso se deve em boa parte às restrições e perseguições impostas pelo nazismo (1933-1945) ao catolicismo na Alemanha, quando as congregações foram impedidas de trabalharem nas escolas e seus bens foram confiscados (STUKE, 1989). Se por um lado o nazismo impulsionou a saída em missão, o início da IIª Guerra Mundial (1939-1945) interrompeu por 10 anos o envio de novas missionárias ao Brasil. O quinto envio de missionárias ocorreu somente em 1949, quando mais 9 missionárias chegaram ao Brasil. Delimitou-se esta pesquisa aos primórdios das atividades das missionárias no Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental, em que serão exploradas as cartas e os relatórios encaminhados pelas primeiras missionárias à Alemanha. Esta documentação se encontra no Archiv Schönstatt Marienschwestern, na cidade de Vallendar, Alemanha.

2. A DURA VIDA NOS TRÓPICOS

A vinda das missionárias de Maria Schönstatt foi intermediada pelos padres Palotinos e contou com o apoio da Associação São Rafael de Hamburgo (Rafaelsverein), da Alemanha, que organizava o acompanhamento religioso dos alemães católicos na sua diáspora pelo mundo. A saída em missão para o Brasil tinha como objetivo primário atender imigrantes alemães nas duas colônias: Heimtal (hoje um bairro de Londrina) e Rolândia (Roland), que contavam entre 150ae 200 famílias (BONIFATIA, 1937, p. 55-56). No ano de 1935 iniciaram suas atividades na cidade de Jacarezinho - PR, e, no fim do mesmo ano, seguiram para São José da Boavista - PR e, em janeiro do ano seguinte, para Londrina. A partir de então a pequena Londres será o centro dinamizador da vida do Instituto no Brasil. No início da década de 30 do século passado, a colonização da região se intensificava. Atraídos pela riqueza do café e pelo solo fértil grupos de diferentes nacionalidades, alemães, japoneses, italianos, poloneses, suíços migravam para a região. Londrina, de uma pequena vila com poucas famílias em 1930, transformou-se, rapidamente, numa cidade de 5000 habitantes em 1937 (BONIFATIA, 1937, p. 55).

Os desafios eram enormes. A saída da Alemanha foi rápida e atropelada. As missionárias começaram a se preparar para a missão em abril de 1935, mas, no Brasil, já eram esperadas para maio. Na Alemanha estavam sendo preparado o envio de 8 missionárias para o Brasil e 4 para a Argentina, no entanto, chegaram notícias de que 12 missionárias eram aguardadas por aqui, forçando as 4 missionárias destinadas para a Argentina seguirem para o Brasil (SCHÖNSTATT, 1983, p. 33). Os primeiros contatos com o Brasil e as zonas de missão foram dificultadas pela falta de domínio do português e dos escassos recursos financeiros. Tudo precisava ser construído. O Instituto podia contribuir com muito pouco, pois o nazismo na Alemanha impunha severas restrições ao envio de divisas ao estrangeiro e a região onde se encontravam era pobre. No Brasil, os empréstimos com juros de 12% eram impraticáveis (NORBERTA, 1935, p. 259). Nestas condições as missionárias podiam dispensar o voto de pobreza, pois mesmo querendo, não poderiam quebrar esse juramento. As condições precárias, entretanto, não impediram as missionárias de progredir e construir sobre bases sólidas o desenvolvimento da instituição no Brasil.

As missionárias descreveram o Brasil como o país das possibilidades, “[...] país da imensa extensão, das riquezas escondidas, das infinitas oportunidades é também um país das multifacetadas e ilimitadas possibilidades de missão” (BONIFATIA, 1937, p. 53). Questionavam a propaganda do Brasil como o país do futuro.

> Quando se diz lá que o Brasil é o país do futuro, não se pode imaginar que aqui o dinheiro é abundante e que se pode construir grandes casas e etc. A coisa é diferente. O Brasil é o país do futuro porque é muito fértil e porque possui infindáveis florestas que ainda não foram exploradas e que se pode construir (NORBERTA, 1935, p. 257).

Em carta de 31/08/1935, a irmã Norberta se manifestou esperançosa com o lema do governo da época: Deus, família e pátria[2] e acreditava que a situação da Igreja iria melhorar, pois reconquistara o direito ao ensino religioso na escola. Por outro lado, associava o desenvolvimento da região e do Brasil à colonização, à derrubada da mata e à exploração da terra e afirmava que o progresso deveria ser acompanhado por um adequado desenvolvimento religioso.

No contato social com o povo brasileiro as missionárias destacaram duas questões:

- Primeiramente, ficaram impressionadas com a pobreza dos camponeses que viviam dispersos pela mata: “é quase inacreditável, quão primitiva e pobre as pessoas vivem por aqui, e mesmo assim, vivem suas vidas” (NORBERTA, 1935-1936, p. 34). Descreveram a precariedade das suas casas e os recursos limitados que dispunham. Devido às distâncias e a dispersão, os camponeses não frequentavam a Igreja e as crianças não iam à escola: “Anos, muitas vezes décadas vive ele com crianças e filhos de crianças sem Igreja, sem escola e educação, pessoas tão solitárias levam uma vida miserável na selva brasileira por décadas” (BONIFATIA, 1937, p. 53). Perceberam que os camponeses eram explorados pelos ricos produtores de café em suas fazendas, que lhes pagavam “escassos salários”. Não deixaram de mencionar e descrever o abismo social entre pobres e ricos, pobreza rural e riqueza urbana. “O contraste entre a população urbana e os sem propriedades que vivem no campo é no Brasil assustadoramente grande. Lá os altos arranha-céus, mansões e luxo exagerado, aqui miseráveis cabanas de madeira, barracas e falta do essencial”

[2] Essa afirmação, com certeza, foi um equívoco da irmã Norberta, pois este não era um lema do governo e sim da Ação Integralista Brasileira difundido por Plinio Salgado. Este foi um movimento conservador de inspiração cristã e fortemente influenciado pelo fascismo italiano e pelo integralismo português que, na verdade, entrou em conflito com o governo de Getúlio Vargas em 1938 (VEIGA, 2022). No entanto, esta observação da irmã Norberta não a vincula com o movimento.

(BONIFATIA, 1937, p. 54). Insistiram neste tema em vários cartas e relatórios, porém sem fazer juízo crítico destas contradições entendiam que estavam em missão para atender a todos, ricos e pobres.

- Em segundo lugar, as missionárias deram grande destaque a ignorância religiosa do povo. Não sabiam "quase nada do necessário sobre a Igreja e a crença, pois o seu acompanhamento correto é impossível" (NORBERTA, 1935-1936, p. 34). Referindo-se ao rito litúrgico da missa e ao canto (coral) a Irmã Norberta (1935-1936, p. 186-187) descreve: "A maioria das pessoas aqui não sabem o que elas devem fazer na Igreja. Elas acreditam que a religiosidade consiste em ir de um santo ao outro e lhe beijar a mão". Destacou, de modo especial, a superficialidade do catolicismo popular, o gosto pelas manifestações públicas e externas de piedade e da religiosidade. De certa forma, ironizava as convicções dos brasileiros de serem os melhores católicos do mundo, uma "elite cristã". Em carta de 29 de agosto de 1935 irmã Norberta (1935, p. 257-258) ratifica sua opinião e escreve:

> A realidade religiosa é muito triste aqui, quanto mais eu ouso e vejo, me dou conta do tamanho da nossa missão aqui. [...] O Brasil se chama: Terra de Santa Cruz, porém, quão pouco sabem as pessoas sobre a Santa Cruz. É muito trágico ouvir o padre relatar sobre a realidade. [...] ele encontra por toda parte uma enorme ignorância, que muitas vezes o deixa perdido. O brasileiro define-se como um bom católico, quando ele é batizado. Ele não trabalha contra a Igreja [...]. Porém, ele não tem uma vida religiosa ativa, ele é tão ingênuo e inofensivo, ele deixa tudo acontecer, não se preocupa com nada.

O trabalho pastoral era precário, e fazendo referência às condições institucionais da Igreja, as missionárias afirmavam: "a pobreza aqui é amarga", "tudo precisa ser construído para levar o povo a uma profundidade religiosa" (BONIFATIA, 1937, p. 57). A "pastoral da desobriga", a visita esporádica do padre, que percorria as comunidades a cavalo, não era suficiente para elevar a condição religiosa do povo. Diante desta realidade as missionárias compreendiam como sua missão "despertar a vida religiosa do povo" em parceria com clero, já que este não alcançaria sucesso sem o auxílio das missionárias. Portanto, "escola e aula" seriam o meio mais eficaz para isso (BONIFATIA, 1937, p. 58). A missão das missionárias entre os brasileiros seria, combater a ignorância e a indiferença religiosa e, entre os imigrantes alemães, evitar que eles perdessem seus vínculos com a religião, ocasionado pelo abandono religioso.

3. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO COMO DESAFIO

A educação e o trabalho nos hospitais foram as duas principais atividades das missionárias, embora o apoio pastoral ao clero, especialmente na catequese, não fosse menos relevante. No entanto, a educação e a escola irão receber atenção especial. Desde o início da República, os bispos do Brasil se empenharam e mobilizaram inúmeras congregações, especialmente femininas, nesta tarefa. Nas negociações para a vinda ao Brasil estava explícito que esta seria a principal atividade das missionárias de Schönstatt por aqui. Em carta de 21/04/1935 (ASMS:A7.18.1-1935), dirigida à coordenação do Instituto na Alemanha, o padre Erasmus Raab, que intermediou a vinda das missionárias ao Brasil, informou: “Não somente em Londrina, mas também em Rolândia será aberta uma escola para as Irmãs de Maria, tão logo a Igreja e o vicariato forem construídos na praça da cidade de Rolândia”.

A organização da escola, pelas missionárias, segui parâmetros muito particulares que se adaptaram, incialmente, às condições das missionárias e à realidade dos alunos nas zonas de contato. No início de 1936 elas abriram uma escola em São José da Boavista, de onde enviaram, em 21/04/36, uma carta para a Alemanha relatando as suas experiências iniciais naquela comunidade. Elas dividiram os alunos em turmas de acordo com o nível de aprendizado. A autora da carta ensinava os alunos mais avançados, 6 meninas e 8 meninos com idade entre 10 e 17 anos. Ela afirmou: “As meninas são mais quietas, mas 3, verdadeiramente burras, especialmente em contas (matemática)” (ASMS: A.7.18.1-1936). O nivelamento das turmas era bem difícil, pois “o conhecimento de cada um era diferente” e concluíram que as crianças “com poucas exceções, são extremamente ativas e superficiais” (BONIFATIA, 1937, p. 58), o que requeria da atividade educacional muita paciência. Em relatório de 19/04/1937 (ASMS: A.7.18.1.4.1 - M3 – 1937) informam que visitaram uma família no sítio e que os pais retiraram a filha da escola a partir do momento que ela aprendeu a ler e a escrever. A menina não havia aprendido matemática e isso não era um problema. Para os pais, alguns meses de escola eram suficientes, pois não era preciso fechar o ciclo da formação escolar. Na carta, relatam que ao insistirem no ensino de matemática, os pais reclamavam junto ao pároco e ameaçavam tirar os filhos da escola. Afirmavam que os pais não compreendiam o valor da educação e que preferiam as crianças trabalhando no campo do que frequentando a escola.

Na organização da escola reclamaram muito da indisciplina, em três níveis: Dos pais em relação ao calendário escolar. A escola aqui, afirmavam, “é um permanente

vai e vem", ao contrário da Alemanha, aqui não havia um início e um fim para o calendário escolar. "As pessoas aqui não têm noção, o que significa para a professora, quando continuamente chegam crianças que nada sabem, que você sempre tem que se dedicar à criança individualmente e que isso atrapalha toda a aula, disso não se tem noção aqui" (ASMS: A.7.18.1-1936 - 21/04/1936); dos alunos, que durante a aula, repetidas vezes, se retiravam da sala para tomar água, embora as horas aulas fossem curtas e havia, após cada aula, 10 minutos de intervalo. Ao impedirem que os alunos saíssem, criavam tensões com os mesmos. Além disso, os alunos conversavam e comiam durante a aula. As missionárias descreveram as meninas como mais calmas, porém, mais burras, já os meninos, excetuando um, "selvagens atrevidos" (ASMS: A.7.18.1-1936 - 21/04/1936). Em carta da cidade de Londrina de 16/06/1936 (ASMS: A.7.18.1-1936) a irmã Norberta reclamou que as crianças, devido ao pouco espaço, haviam destruído todo o jardim nos intervalos da aula e que saltavam como "pequenos ladrões"; no internato, as irmãs recebiam meninas e meninos para serem educados. As crianças se retiravam do internato, pois não suportavam a disciplina diária e por que não podiam sair sozinhas pela rua, sem permissão. O internato também sofria com a instabilidade das crianças que chegavam e saiam, constantemente, pelas razões mais simples.

As missionárias também destacaram as dificuldades na educação das crianças negras. Elas afirmavam que a educação era dificultada pela forte mistura de raças no Brasil e que as crianças negras possuíam sentimento de inferioridade em relação as crianças brancas o que lhes fechava o acesso à escola. As missionárias não entendiam a exclusão dos negros, o preconceito, a discriminação e os séculos de escravidão como causas da reduzida presença de negros na escola. Não manifestaram juízo crítico sobre estes temas e transferiam o problema para o complexo de inferioridade deles. No entanto, elas não desistiram da educação dos negros e acreditavam que poderiam superar estas dificuldades por meio de uma pedagogia da confiança: "Somente com muito amor e compreensão você poderá quebrar aos poucos essa inferioridade. A pedagogia da confiança é a maneira mais segura de chegar lá" (BONIFATIA, 1937. p. 69). Entretanto, não chegaram a detalhar como isso seria feito.

Outros problemas dificultavam o trabalho das missionárias na escola, especialmente a língua. Em sala de aula os alunos ficavam atentos aos erros de

português da professora para se divertirem da situação. “Você não pode imaginar como os rapazes reagem a nossa fala sofrível. [...] As crianças não conseguem entender que a gente precisa primeiramente se adaptar a língua. Com isso, alguns dos rapazes acreditam que o nosso conhecimento não é tão grande e que não poderíamos mais ensinar” (ASMS: A.7.18.1-1936 - 21/04/1936). O Bullyng praticado pelos alunos causava incômodo as missionárias que temiam perder o controle e a autoridade sobre eles.

Por ser uma escola particular, as missionárias recebiam pressão dos pais quanto aos conteúdos a serem ensinados, “as pessoas mesmas não têm formação escolar, mas escrevem para nós minuciosamente, o que as suas crianças devem aprender, porque eles pagam para isso” (ASMS: A.7.18.1-1936 - 21/04/1936). Também concorriam com a escola pública, mas afirmavam que estavam em vantagem. “As pessoas esperam muito das nossas escolas. Existem escolas por toda parte, inclusive em São José, mas dizem que as crianças não estão aprendendo nada” (ASMS:A7.18.1-1935 - 31/08/1935). Apesar das dificuldades, as missionárias tinham muita esperança em seus esforços pela educação. Quando abriram a escola em São José da Boa Vista, a irmã Norberta (1935-1936, p. 33-34) definiu assim a missão da congregação em relação à educação: “O objetivo desta escola é principalmente educar as crianças que vivem dispersas, que não têm escolaridade e, portanto, não têm conhecimento de religião, e torná-las úteis para a vida”. As crianças cresciam sem educação formal e precisavam de ajuda.

4. PEDAGOGIA DA PACIÊNCIA

Os primórdios do trabalho educacional das irmãs de Maria Schönstatt foram marcados pela necessidade de repensar os métodos, as abordagens e, especialmente, de aprender, “nós ainda precisamos tempo para aprender”. Reconheceram que não prestavam um bom serviço e indicaram três causas: 1. As dificuldades com a língua; 2. Não conheciam as pessoas (brasileiros) e suas relações suficientemente; 3. Os fundamentos educacionais praticados por elas não seriam fáceis de aplicar no Brasil ou, talvez, deveriam ser diferentes do que os aplicados na Alemanha. Elas concluem que, naquele momento, o trabalho fundamental seria “aprender, experimentar, encher-se do país e do seu povo e fundamentalmente fazer o papel de bobo” (ASMS: A.7.18.1-1936). As missionárias entenderam rapidamente

que era preciso conhecer melhor a realidade do povo brasileiro e que a replicação dos métodos educacionais da Alemanha, no Brasil, não funcionaria.

Entenderam que na transição entre duas tradições, cultura e religiosa, bem diferentes, como as do Brasil e a da Alemanha, precisariam de uma pedagogia da paciência.

> Paciência a gente precisa com as crianças, cuja superficialidade não permite que o ouvido penetre profundamente. Paciência, muito paciência a gente precisa com os pais das crianças que muitas vezes por desconhecimento estragam o que nós com sacrifício construímos na aula. Não podemos esquecer a paciência conosco, pois o desconhecimento da língua estrangeira, o ritmo de vida totalmente diferente, as dificuldades do clima etc. são duras provas no início da missão (BONIFATIA, 1937, p. 58).

A paciência tornou-se também uma virtude missionária. Ao reivindicarem novas missionárias para ao Brasil estabeleceram o seguinte perfil: “Pessoas sem idealismo e sem confiança, sem acreditar no bem do próximo e, sobretudo, armado com uma grande medida de paciência, não serão capazes de fazer um trabalho pioneiro no Brasil a longo prazo”. As missionárias não abriram mão da educação como meio de desenvolvimento humano, social e religioso, mas mudaram sua estratégia, começando a apostar em projetos de longo prazo. Na escola, as crianças serão objeto de maior atenção, em detrimento aos jovens e adolescentes, já que a disparidade de idade nas salas de aula dificultava o adequado desenvolvimento da educação. Continuaram recebendo adolescentes para não criar desconfianças e não decepcionar os pais das comunidades, mas limitaram a idade a 12 anos para o ingresso às escolas (ASMS: A 7.18.1.4.3 - 1935 (2)). Os jovens criavam muitas dificuldades, “os meninos mais velhos costumavam ser tão travessos que eu, como alta autoridade, tive que repreender e ameaçar, que quem não obedecesse, teria que deixar nossa escola sem mais delongas” (ASMS: A.7.18.1-1936). Na compreensão das missionárias seria um erro continuar desperdiçando energia com os adolescentes, era preciso começar do zero e isso significava priorizar as crianças.

O sucesso do trabalho educativo e catequético na escola se estenderia às famílias. As missionárias viam as crianças como pequenos apóstolos e relatam experiências de sucesso.

> A escola não é só decepção. [...] Algumas crianças se tornaram verdadeiros apóstolos em suas famílias. Muitas vezes com muita dificuldade, conseguem vir à Santa Missa todos os domingos. Pela sua fidelidade exemplar, tornam-se a consciência viva dos pais. Como

> muitas mães que não vão à igreja há anos, de vez em quando acompanham seus filhos ao culto nos feriados. Dessa forma, a criança se torna a educadora de seus pais (BONIFATIA, 1937, p. 60).

A escola que doutrina e evangeliza era o ideal das missionárias. Crianças educadas, disciplinadas e doutrinadas seriam uma extensão da Igreja nas famílias que estabeleceriam novos padrões religiosos e culturais para as famílias. No entanto, as missionárias tiveram que abandonar o idealismo imediatista que trouxeram da Alemanha. O contato com a dura realidade cultural e religiosa do Brasil fez com que elas entendessem que estavam entrando numa “lenta guerra para conquistar as almas para Deus e para a eternidade” (BONIFATIA, 1937, p. 62). Acreditavam que por meio do trabalho incansável, paciência, sacrifício e oração iriam conseguir mudanças, pois eram mulheres militantes pelas causas de Deus, da Igreja e da congregação. Compreenderam, rapidamente, que sem o adequado domínio da língua portuguesa não teriam sucesso, pois “impede o aceso ao coração dos nativos” (BONIFATIA, 1937, p. 61). Era preciso aprender e se inculturar.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As missionárias de Maria Schönstatt se somaram rapidamente aos esforços da Igreja no Brasil pela educação e pela escola católica. Os primórdios do trabalho educativo foram marcados por dificuldades de ordem financeira, cultural, religiosas e pedagógicas. As missionárias perceberam as limitações do seu trabalho e, se quisessem “tornar as crianças úteis para a vida”, precisariam de uma pedagogia da paciência, uma virtude fundamental para o trabalho missionário do Instituto prosperar no Brasil. O idealismo imediatista deu lugar aos projetos de longo prazo e também à priorização do trabalho com as crianças. Começando com a infância, as missionárias acreditavam construir sobre bases sólidas uma cultura católica que se estenderia das crianças às famílias e à sociedade. De uma coisa as missionárias não abriram mão, da educação e da escola.

REFERÊNCIAS

1. Fontes primárias

Archiv Schönstatt Marienschwester (ASMS):
- A7.18.1-1935 - Carta de 21/04/1935 - Erasmus Raab.

- Carta de 31/08/1935 - Irmã Norberta.
- A 7.18.1.4.3 - 1935 (2) – Carta de 16/03/1936.
- A.7.18.1-1936 - Carta de 21/04/1936
- Carta de 16/03/1936 – Londrina.
- A.7.18.1.4.1 - M3 – 1937 - Relatório de 19 de abril 1937.

2. Fontes secundárias

AZZI, Riolando. **O altar unido ao trono**: um projeto conservador. São Paulo: Paulinas, 1992.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo. **Pro-posições**, v. 28, n. 3, p. 29-59, set/dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0117. Acesso em: 11 de jul. 2023.

BEOZZO, José Oscar. **Decadência e morte, restauração e multiplicação das ordens e congregações religiosas no Brasil 1870-1930**. *In:* AZZI, Riolando (Org.). A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos. São Paulo, Paulinas, p. 85-129, 1983.

BONIFATIA, M. In Brasilien. Missionsberichte der Schönstätter Marienschwestern, p. 53-72, 1937.

MONNERJAHN, Engelbert. **Schoenstatt**: uma introdução. Escola Tipográfica das Missões: Aveiro, 1993.

NORBERTA. Irmã. Brasilien: Schwester Norberta schreibt aus Brasilien. **Missionsbriefe,** 1935-1936.

_____. Carta aus Jacarezinho de 29/08/1935. **Amtliches Familienblatt**, n. 08, out.-nov. p. 254-263, 1935.

PASTORAL Collectiva dos Senhores Bispos da Província Ecclesiástica Meridional do Brasil Comunicando ao Clero Secular e Regular o Resultado das Conferências Realizadas em São Paulo em (1901). Rio de Janeiro, Typografia Leuzinger, 1902

SCHÖNSTATT in weiter Welt 1933-1983. Neuwied: Neuwieder Verlagsges.mbH, 1983.

STUKE, Agnes Lange. **Die Schulpolitik im Dritten Reich**: die katolische bekenntnisschule im Bistum Hildesheim von 1933 bis 1948. Hildesheim: Verlag August Lax, 1989.

VEIGA, Edison. Como “Deus, pátria e família” entrou na política do Brasil. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/como-deus-p%C3%A1tria-e-fam%C3%ADlia-entrou-na-pol%C3%ADtica-do-brasil/a-63371501. Acesso em: 27 de jun. 2023.

VIEIRA, Dilermando Ramos. **O processo de reforma e transformação da Igreja no Brasil (1844-1926)**. Aparecida - SP: Santuário, 2007.

EDUCANDÁRIO CURITIBA (1943) E LEPROSÁRIO SÃO ROQUE (1926): A EDUCAÇÃO E A LEPRA EM CURITIBA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Rafaela Paula da Silva[1]

RESUMO

Este trabalho associa as políticas assistenciais para crianças e adolescentes, durante a República Velha (1889-1930) e a Era Vargas (1930-1945), à criação e funcionamento do Educandário Curitiba (1943) e do Leprosário São Roque (1926), pois identifica-se que durante a primeira metade do século XX a assistência a prole saudável de pais portadores do mal Hansen se amparava em processos de acolhimento e isolamento institucional inicialmente nos próprios leprosários/sanatórios e depois em preventórios, também chamados de educandários. Deste modo, tem-se a proposta de analisar, em que medida, a arquitetura do Educandário se relacionava a essas políticas públicas no que se refere à educação e se esta se aproximava da arquitetura dos hospitais de isolamento através do modelo de construção pavilhonar. Para tanto, as principais fontes consultadas são o livro de Elizabeth de Castro e Marialba Imaguire (2006), sobre os colégios e educandários de Curitiba, e o álbum das instituições de tratamento da lepra de Souza-Araújo (1948). As reflexões propostas se amparam principalmente trabalhos de Eliane Pavani (2019), Joseane Silva (2015) e Lilian Souza (2016), respectivamente sobre os preventórios, a educação da infância desvalida e questões referentes à lepra e à infância. No cotejamento das fontes, conclui-se que, o Educandário Curitiba era simultaneamente uma instituição de isolamento e ensino, possuindo espaços voltados para a educação e também para moradia, mas estruturados de forma bem mais parecida com os hospitais de isolamento do que propriamente com as instituições de ensino.

Palavras-chave: Educandário Curitiba. Leprosário São Roque. Educação. Saúde. Arquitetura.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é relacionar as políticas públicas assistenciais, voltadas para a infância e juventude, da República Velha (1889-1930) e da Era Vargas (1930-1945) ao processo de criação e funcionamento do Educandário Curitiba (1943). A sua construção na capital paranaense esteve associada ao Leprosário São Roque, inaugurado durante o primeiro período, em 1926, portanto, ambos estão diretamente conectados nesta análise. O Educandário, apesar do nome, era na realidade um

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, e-mail: rafaela.paula.rp@outlook.com.

preventório, instituição criada para receber filhos saudáveis de pais leprosos (SOUZA, 2016, p. 82).[2]

Eliane Cristina Rossi Pavani (2019), em sua tese sobre o Educandário Alzira Bley no Espírito Santo, explica que os preventórios eram assim chamados devido às características do processo de prevenção da lepra, porque o período de incubação da doença era longo, entre dois e sete anos, mas existem referências a até dez anos. Então, "preventórios" eram também e, principalmente, para avaliação constante e objetivavam identificar se a doença se desenvolveria ou não nos internos e internas. Segundo Lilian Souza (2016), a transição da denominação preventório para educandário foi parte de uma campanha da década de 1950, que objetivava minimizar o preconceito sofrido pelas crianças e adolescentes abrigados nestas instituições e, ao mesmo, tempo indicava uma proposta voltada para educação dos internos. O educandário geralmente possuía dormitórios, refeitórios, espaços para ensino e profissionalização para os assistidos, órfãos, abandonados e/ou "delinquentes".

> O educandário "completo, racional e eficiente" seria aquele que oferecesse educação formal de nível primário, ensinamentos práticos e agricultura e pecuária, alimentação, vestuário, assistência médico dentária. Conforma-se desta maneira, um programa de necessidades para a construção de instituições de assistência a menores. (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 24).

O acolhimento institucionalizado surgiu durante a República Velha como parte da política de assistência social mantida pelo governo e amparada no isolamento. A premissa era abrigar e educar para o trabalho por meio da ordem, disciplina e dos valores morais. O que levou a substituição das instituições de cunho filantrópico próprias do século XIX, como asilos e orfanatos, por abrigos (acolhimento temporário enquanto o juiz analisava o caso), escolas de reforma (recebiam crianças e adolescentes que haviam cometido algum delito) e escolas de preservação (abrigavam os abandonados), também chamadas de patronatos e reformatórios. Os internos eram separados de acordo com o sexo, em seções masculina e feminina, e agrupados por idade, motivo para o acolhimento e "grau de perversão" (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 23).

[2] O termo lepra foi alterado por hanseníase no Brasil pela Lei n. 9010, de 29 de março de 1995, mas uma Portaria Ministerial nº. 165/BSD, de 4 de maio de 1976 já sugeria a alteração. O objetivo era ajudar a diminuir o preconceito ao portador da doença. Como o texto discute instituições, processos e fontes anteriores à promulgação da Lei, o termo lepra e as variações decorrentes são mantidas no texto (SOUZA, 2016, p. 85).

ISSN: 2176 - 1396

Durante a Era Vargas (1930-1945), a assistência continuou suas ações com ênfase no trabalho, também associado ao aprendizado de ofícios. O interventor Manuel Ribas (1932-1945) direcionou no Paraná a política pública de assistência aos "menores"[3] para atividades rurais. Em escolas rurais os órfãos e menores abandonados tinham preferência para realizar a matrícula, como por exemplo, na Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri, na Olegário Macedo em Castro, na Antônio Ribas em Ponta Grossa e na Dr. Carlos Cavalcanti em Curitiba (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 23).

De acordo com Gilberto Hochman (2005), a política de saúde nacional de Vargas continuou com poucas mudanças até o início da década de 1950. Assim, o período republicano de 1889 a 1945 constituiu a base das políticas públicas seguintes e só teve alterações drásticas e estruturais décadas depois. Conforme indicou Joseane de Fátima Machado da Silva (2015), em sua tese sobre a educação da infância desvalida, a partir da década de 1920 já existiam leis sobre a assistência social de menores, por exemplo, através do *Departamento da Criança no Brasil* e do Código de Menores de 1927. Na década de 1930 novos aspectos foram contemplados, como as normas para o trabalho na indústria, trabalho noturno e o emprego das mulheres antes e depois do parto.

2 LEPROSÁRIO SÃO ROQUE (1926)

Em 1855, o médico Heraclídes César de Souza-Araújo[4] (1886-1962) foi informado de que a lepra já era endêmica nos Campos Gerais, ao longo da estrada dos tropeiros entre o Rio Grande do Sul e São Paulo (SERVIÇO NACIONAL DE LEPRA, 1950, p. 50). Mas apenas em 1890 foi fundado o Lázaro São Roque, também conhecido como velho Leprosário São Roque, no bairro das Mercês em Curitiba, instituição para internamento dos leprosos, construção simples em madeira e com poucos leitos. Na época, o bairro era pouco habitado, porém, com o crescimento da cidade, isso foi mudando aos poucos e a existência da instituição passou a prejudicar

[3] Neste texto o termo menor é empregado de acordo com a definição dada pelo O Código de Menores de 1927, ou seja, "menores de 18 anos". (BRASIL, 1927)
[4] Heraclídes César de Souza-Araújo era médico leprólogo e foi chamado em 1916 pelo então presidente do Paraná, Affonso Alves Camargo, para planejar a profilaxia da lepra no Paraná, o programa que ele elaborou se transformou em lei no ano seguinte. Além disso, entre 1918 e 1921 ele foi chefe do Serviço de Saneamento Rural no Paraná.

o mercado imobiliário da área, porque era considerado perigoso e ia contra as medidas de higiene (OUYAMA, 2006, p. 249).

Entre 1917 e 1919, Souza-Araújo estimava existir entre 600 e 800 doentes no estado do Paraná. Na inspeção sanitária que realizou, apurou e fichou 380 casos. O Serviço Nacional de Lepra em junho de 1943 já havia contabilizado e fichado 1.845 infectados (SERVIÇO NACIONAL DE LEPRA, 1950, p. 50-51). Em 1922, o governo do estado do Paraná comprou o terreno para o Leprosário em Deodoro, atual Piraquara. Essa localização era longe do ambiente urbano e, ao mesmo tempo, possuía uma linha férrea que a ligava diretamente a Curitiba. Além disso, a área era pouco fértil e por isso desvalorizada. O governo federal deveria custear a construção, mas como isso não aconteceu, o estado do Paraná o fez. O projeto foi do engenheiro civil Jorge Meissner e a construção teve início em 1925, sua inauguração ocorreu no ano seguinte, inclusive foi divulgada nos jornais o Estado do Paraná e a Gazeta do Povo (CASTRO, 2004, p. 104-105).Ao longo dos anos, o Leprosário recebeu diferentes nomes, Hospital Colônia São Roque (1938), Hospital de Dermatologia Sanitária São Roque (1982), Hospital de Dermatologia do Paraná em 1990 (CASTRO, 2004, p. 104-105). Como outros hospitais do gênero seguiam o padrão de construção pavilhonar, ou seja, estruturas por meio de múltiplos pavilhões. Originalmente essa proposta surgiu em fins do século XIX com a enfermaria aberta, posteriormente chamada de “Nightingale” e serviu de inspiração para inúmeros hospitais como o Hospital Lariboisiere (1846) em Paris (MIQUELIN, 1992, p. 44).

Figura 1 – Leprosário São Roque

Fonte: SOUZA-ARAÚJO (1948, p. 313)

No Brasil, segundo o pesquisador e arquiteto Renato da Gama-Rosa Costa (2008), nas décadas de trinta e quarenta, as discussões do hospital higienista europeu, hospital de isolamento e outros padrões construtivos europeus, levaram a

padronização do uso do pavilhão de isolamento para doenças como tuberculose, lepra e para transtornos mentais, enquanto nos hospitais gerais seria adotado o padrão norte-americano monobloco, construção de um edifício com vários pavimentos.

De acordo com Elizabeth Amorim de Castro (2004), em seu livro sobre as instituições de isolamento curitibanas da República Velha, o projeto de Meissner visava um isolamento humanitário com boas condições de moradia e trabalho. Era uma apropriação do *modelo colônia*, que quando aplicado formava uma espécie de cidade com cinema, campo de futebol, telefone, luz elétrica, abastecimento de água, produção agrícola e criação de animais. O leprosário tomava como referência a *Leprosaria Modelo de Santo Ângelo* em São Paulo. A autora observa que no projeto deste modelo existiam as enfermarias, as áreas para solteiros, casados, contribuintes, de crianças e de alienados, sempre com separação entre os sexos. Bem como, a segmentação por áreas: médica, de pesquisa, administrativa, residencial, a igreja, o cemitério, a cadeia. Além disso, a administração e o cuidado dos doentes estavam a cargo das freiras franciscanas. Desde 1900, havia a proposta do modelo colônia para abrigar os leprosos, conforme assinala Souza-Araújo (1956), já naquela época defendia-se a existência de assistência para os filhos saudáveis dos doentes. O que também foi considerado na construção do Leprosário São Roque. Além disso, Souza-Araújo transcreveu uma entrevista dada por Oswaldo Cruz para *O Imparcial* a respeito:

> Em 1900 José Lourenço de Magalhães, no seu livro “A Colonização dos Morféticos” sugeria a criação de “Sociedades de S. Lazaro” com o fim de obter recursos para a fundação da “Colonia S. Lazaro” onde os doentes tivessem vida livre, tratamento médico, distrações exercício higiênico e ocupação (muito trabalho), com um *serviço especial* de assistência para os filhos dos leprosos. (SOUZA-ARAÚJO, 1956, p. 320).

3 EDUCANDÁRIO CURITIBA (1943)

O Decreto Federal n. 16.300, de 31 de dezembro de 1923, que aprovou o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública e determinou a separação entre pais leprosos e filhos sadios, continuava vigente durante o início do período de funcionamento do Leprosário e do Educandário. No artigo n. 148 e alíneas, definia

como os estabelecimentos de isolamento deveriam funcionar e como deveria se efetivar a separação entre os progenitores e a prole:

> Art. 148. Nos estabelecimentos de leprosos, além das disposições já determinadas e das que forem prescriptas em seus regimentos internos, serão observadas mais as seguintes:
> [...]
> f) os filhos de leprosos, embora um só dos progenitores seja doente, serão mantidos em secções especiaes, annexas às áreas de pessoas sãs do estabelecimento, para onde serão transportados logo depois de nascidos;
> g) essas mesmas creanças não deverão ser nutridas ao seio de uma ama e não serão amamentadas pela propria mãe si esta fôr leprosa; (BRASIL, 1923).

Pavani (2019) afirma que, mesmo quando apenas um dos pais estava infectado, os bebês, crianças e/ou adolescentes eram encaminhados aos preventórios, com a justificativa de que, apenas um dos pais não conseguiria garantir sua proteção e sustento. Além disso, o medo do contágio e do estigma da doença, por vezes, levava os familiares a não os receber. Castro e Imaguire (2006) indicam que, muito antes da construção do Educandário Curitiba, na década de 1940, já existia a preocupação com os filhos menores de pacientes. Luiz Medeiros, o primeiro diretor do leprosário, no 4º Congresso Brasileiro de Higiene realizado em Salvador (1928), falou sobre uma escola-abrigo construída no mesmo terreno da instituição e formada, de acordo com ele, por dois grandes pavilhões, com dormitórios, berçário, escola, sala de trabalho/oficinas.

Castro (2005), aponta em sua dissertação, que o Leprosário São Roque foi tema de dois documentários, respectivamente *Atualidades Paranaenses nº 7* (1926), de João Batista Groff, fotografo paranaense, e *Pelo Paraná Maior* (1927) da empresa carioca Botelho Films. O primeiro filme exibiu a inauguração da instituição e o segundo filme, mostrou a gestão de Caetano Munhoz da Rocha por meio de seis temas norteadores, entre os quais estavam algumas instituições de isolamento, inclusive o Leprosário. Todo o seu conjunto arquitetônico aparece, bem como o diretor, as irmãs franciscanas que atuavam como administradoras e enfermeiras, os guardas sanitários, os pacientes e suas famílias e as “crianças leprosas e não leprosas”. Isso demonstra que até a criação do Educandário as crianças e adolescentes permaneciam no mesmo terreno da instituição.

> Em seguida, os doentes. Desfilam pela tela leprosos, suas famílias, que ali permanecem "em observação", crianças leprosas e não leprosas, em tomadas separadas, brincando e aprendendo a ler, e uma "doente, assaz

> deformada pelo mal [que] esconde o rosto horrendo á objectiva". As imagens trazem a espacialização secundária da lepra e justificam, pela presença de doentes, toda a estrutura construída em seu nome (espacialização terciária), ou melhor, confirmam a necessidade da existência do leprosário, com seus diversos ambientes. (CASTRO, 2005, p. 102).

A mesma proposta teria sido aplicada, posteriormente, na criação do preventório de Curitiba, projetado pela Seção Técnica do Departamento de Obras e Viação do Paraná, em novembro de 1941. O Educandário Curitiba foi ocupado em 25 de maio de 1943, na região do atual bairro do Bacacheri, com quarenta filhos de pacientes, porém sua inauguração aconteceu somente no dia 19 do mês seguinte. O Educandário estava situado em uma região distante do centro da capital, com um pavilhão central e alguns menores entorno. Sua arquitetura era formal e simples com partes de platibandas (pequenos enfeites de madeira ao redor dos telhados), em desenho neocolonial. O pavilhão frontal era destinado às funções administrativas e nos pavilhões que ocupam as laterais externas funcionavam a enfermaria, berçários e dormitórios. Por fim, os pavilhões centrais serviam para as salas de aula, refeitório e cozinha (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, 180-181).

Figura 2 – Pavilhão Principal Educandário Curitiba

Fonte: SOUZA-ARAÚJO (1948, p. 316).

Castro e Imaguire (2006), em seu livro sobre colégios e educandários, evidenciam que a maior dificuldade para pesquisar sobre os educandários curitibanos é a preservação de poucos documentos relacionados a sua construção, administração e funcionamento. No caso do Educandário Curitiba, todas as fotografias apresentadas no livro originalmente aparecem na obra de Souza-Araújo, publicada em 1948, sobre as organizações de controle e combate à lepra no período republicano. Enquanto a planta foi encontrada no Departamento de Obras e Viação, com a data 07 de

novembro de 1941. A partir da planta e das fotografias que as autoras elaboraram esboços da organização pavilhonar do edifício.Com o tempo, a instituição ampliou alguns pavilhões e construiu outros, Castro e Imaguire (2006) consideram que a estrutura geral não foi drasticamente alterada. Nem as funções desempenhadas pelo educandário sofreram mudanças substanciais, já que continuava a servir para moradia, educação e profissionalização de crianças e adolescentes. Após a eliminação da exigência legal de separar-se os filhos sãos de pais leprosos, a estrutura passou ao Instituto de Assistência Social do Paraná (IASP) e passou a acolher irmãos sob guarda do estado. Com a desativação dos educandários, a Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional (FEPE) começou a usar o espaço.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do preventório/educandário é ampla, complexa e interseccional, porque se situa entre a saúde e a educação, conforme demonstrado ao longo do texto. A educação formal e o aprendizado de ofícios eram preocupações ao mesmo tempo governamentais expressas através da legislação e de políticas públicas e institucionais espacialmente delimitadas através da construção de salas de aula, oficinas e, até mesmo, a separação de locais para a prática da agricultura e/ou da criação de animais. A abordagem da trajetória do educandário ao leprosário se pauta na perspectiva de que as instituições possuem sua própria historicidade, e para entendê-las é necessário lidar com esse panorama para enxergar os padrões de controle da conduta humana nelas desenvolvido, porque seu viés de controle é próprio da institucionalização, como parte do sistema de controle social (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 77-78). Por isso, mesmo que à princípio pareça que colônias e preventórios configuram ilhas de organização autônoma dentro da sociedade, estas instituições estão firmemente inseridas nos sistemas de controle social mais amplo, atuando inclusive para sua manutenção como *instituições totais*[5].

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

[5] Conceito discutido por Erving Goffman na obra *Manicômios, Prisões e Conventos* (1974).

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha.** Curitiba: MAXIGRÁFICA E EDITORA LTDA, 2004.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **O LEPROSÁRIO SÃO ROQUE E A MODERNIDADE:** Uma abordagem da Hanseníase na perspectiva da relação Espaço-Tempo. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CASTRO, Elizabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar. **Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2:** Colégios e Educandários. Curitiba: CASTRO, Elizabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar, 2006.

COSTA, Renato da Gama-Rosa. Arquitetura e Saúde no Rio de Janeiro. *In:* PORTO, Ângela et al. **História da saúde no Rio de Janeiro:** instituições e patrimônio arquitetônico – Rio de Janeiro (1808-1958). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 117-144.

GOFFMAN, Erving**. Manicômios, Prisões e Conventos.** Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). **Educar em Revista,** Curitiba, n. 25, p. 127-141, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YFprXwcGwr3jrnCXwRM8TGb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2023.

MAURANO, Flávio. **Tratado de leprologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Lepra, 1950.

MIQUELIN, Lauro Carlos. **Anatomia dos edifícios hospitalares.** São Paulo: CEDAS, 1992.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 18, p. 143-155. 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32821/20805. Acesso em: 28 jul. 2023.

OUYAMA Maurício N. **Uma máquina de curar:** o Hospício Nossa Senhora da Luz em Curitiba e a formação da tecnologia asilar (final do século XIX e início do XX). 2006. 414 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PAVANI, Eliane Cristina Rossi. **O controle da "lepra" e o papel dos preventórios:** exclusão social e interações socioespaciais dos egressos do Educandário Alzira Bley no Espírito Santo. 2019. 665f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SANTOS, Francieli Lunelli; LEANDRO, José Augusto. Mulheres da Federação das Sociedades de Assistência aos Lázaros e Defesa Contra a Lepra, 1926-1947**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** Rio de Janeiro, v. 26, supl., p. 57-78, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/RRjBPZx7gDMTKbkCJ6TrTyh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Cumpra-se e arquive-se!** – Histórias da educação de meninas e meninos desvalidos no Paraná (1940-1969). 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SOUZA, Lilian. Órfãos da saúde pública: vozes da infância da lepra no Brasil. **Anais Instituto de Higiene e Medicina Tropical,** Lisboa, n. 15, p. 81-88, 2016. Disponível em: https://anaisihmt.com/index.php/ihmt/article/view/81. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOUZA-ARAÚJO, Heráclides César de. **História da Lepra no Brasil:** período republicano (1890-1952). Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional 1956. v. 3.

FONTES

ESTADO DO PARANÁ. **Realizações no Governo Manoel Ribas, 1937-1942, PR.** Curitiba, 1942. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100109. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOUZA-ARAÚJO, Heráclides César de. **História da Lepra no Brasil**: período republicano (1889-1946) – álbum das organizações antileprosas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1948. v. 2.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decreto nº 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Publica. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, RJ, 2 de fev. 1924. Seção 1, p. 3199. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/de creto/1910-1929/D16300impressao.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores (Código de Menores). **Coleção de Leis do Brasil,** Rio de Janeiro, 31 out. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, RJ, 15 de jan. 1937. Seção 1, p.1210. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, RJ, 10 de abril de 1942. Seção 1, p. 5798. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 jul. 2023.

ESCOLAS POLONESAS NA REGIÃO CENTRO-SUL DO PARANÁ E A SITUAÇÃO DA CULTURA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Pabis, Nelsi Antonia[1]

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre a importância das escolas polonesas para a preservação da cultura na região centro-sul do Paraná e sobre a situação da cultura polonesa na região neste início de século XXI. Os imigrantes, ao chegarem ao Brasil, se depararam com uma situação precária: não havia estradas, igrejas e escolas. Derrubaram a mata para construir. As escolas, por eles construídas e mantidas, constituíram-se em forte instrumento de preservação da cultura, pois as atividades pedagógicas eram realizadas em língua polonesa. Dentre as várias escolas criadas na região, destaca-se o Colégio Nossa Senhora das Graças em Irati-PR. As políticas públicas implantadas no final da década de 1930 desmobilizaram as escolas étnicas quanto ao uso da língua, fragilizando a cultura. Passadas oito décadas, percebe-se a presença de polonidade entre os descendentes de poloneses e descendentes de outras culturas que assimilaram elementos culturais poloneses. Além do trabalho realizado nas escolas, a década de 1980 foi decisiva para este despertar. A ascenção de Karol Wojtyla à chefia da Igreja Católica orgulhou os descendentes. A Constituição Federal de 1988 incentivou as manifestações culturais dos grupos étnicos que contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro. Neste início de século XXI, o número de descendentes falantes da língua é reduzido, mas são desenvolvidas atividades que mantêm viva a cultura polonesa na região. O Núcleo de Estudos Eslavos da UNICENTRO (NEES) e a Representação Central da Comunidade Brasileiro-Polonesa no Brasil (BRASPOL), Núcleo de Irati, são os responsáveis pelo desenvolvimento de ações. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental com base no que há de disponível na literatura e nos documentos. Como referência, contou-se com: BRASIL (2018), Filipak (1980), Wachowicz (2002), Orreda (2007), Mazurek (2012, 2016), Pabis e Martins (2014), dentre outros.

Palavras-chave: Poloneses. Imigração. Escolas. Cultura. Preservação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva refletir sobre a presença dos imigrantes poloneses na região centro-sul do Paraná e a importância que tiveram as escolas por eles construídas e mantidas na preservação da cultura polonesa na região. Além disso, pretende refletir sobre a situação desta cultura, especificamente na microrregião de Irati no início do século XXI.

Os imigrantes poloneses, ao chegarem ao Brasil, se depararam com uma situação precária: tiveram que derrubar a mata para construir igrejas, escolas e estradas. Devido ao isolamento a que foram submetidos, vivenciavam a cultura como se estivessem em sua terra natal.

---

1 Professora Adjunto do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Irati; doutora em Educação, área de Políticas e Gestão da Educação pela UTP. Email: nelsi@unicentro.br

Ao construir as escolas, optavam pelo ensino na língua de origem; os professores, em sua maioria, eram poloneses. De acordo com Wachowicz (2002), em 1937 havia no Brasil 349 escolas polonesas; no Paraná, 167; e, em Irati, 10. Dentre as várias escolas criadas na região, destaca-se o Colégio Nossa Senhora das Graças em Irati - PR, escola que continua presente.

As políticas públicas implantadas na década de 1930, a partir do Decreto 406/1938 que tratou da nacionalização e proibiu o uso das línguas estrangeiras, desmobilizaram as escolas étnicas, e os imigrantes foram obrigados a aderir à língua oficial do Brasil, fragilizando a cultura de origem, processo que permaneceu, pois a cada geração observa-se um número mais reduzido de falantes da língua.

A década de 1980 foi decisiva para despertar a polonidade. A ascenção de Wojtyla à chefia da Igreja Católica impregnou de orgulho os descendentes. A Constituição Federal de 1988 incentivou as manifestações culturais dos grupos étnicos que contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro.

Neste início de século XXI, é reduzido o número de descendentes que fala a língua polonesa, mas observa-se a presença de polonidade, de pertencimento étnico, através de uma efetiva participação da comunidade nas atividades que são desenvolvidas, nos hábitos e costumes. Os grupos étnicos identificam-se pelos valores que herdaram dos seus antepassados. Entre os poloneses, a religiosidade, a arquitetura, a culinária, dentre outros. A identidade é construída com base na ideia de pertencimento. O Núcleo de Estudos Eslavos da UNICENTRO (NEES) e a Representação Central da Comunidade Polonesa no Brasil (BRASPOL), Núcleo de Irati, são os responsáveis pelo desenvolvimento das ações. Considera-se que o longo período de funcionamento das escolas, assim como os fatos da década de 1980 foram decisivos para a manutenção da cultura.

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental com base no que há de disponível na literatura e nos documentos. Como referência, contou-se com: BRASIL (2018), Filipak (1980), Wachowicz (2002), Orreda (2007), Mazurek (2012, 2016), Pabis e Martins (2014), dentre outros.

2 A IMIGRAÇÃO POLONESA, CULTURA E IDENTIDADE

A história da Polônia e dos poloneses foi marcada por intensas lutas para manter o território. No final do século XVIII, a Polônia foi tripartida pelas potências

vizinhas: Prússia, Rússia e Áustria. A questão agrária tornou-se o maior problema nos três domínios: elevado índice demográfico, escassez de terras, com propriedades muito pequenas que impossibilitava que tirassem o sustento da família e pagassem os impostos (WACHOWICZ, 2002).

Na segunda metade do século XIX, o Brasil iniciou uma campanha com objetivo de povoar o país, trazendo imigrantes europeus. A situação política que se encontravam motivou para que buscassem se libertar da opressão e procurar novas terras para viver: sustentar a família, instruir seus filhos e professar a fé.

Atraídos pelas promessas das companhias recrutadoras do Brasil, ao chegarem à nova terra, em 1869 em Santa Catarina e 1871 ao Paraná, se depararam com dificuldades: terras improdutivas, inexistência de estradas, de igrejas, escolas, e o isolamento, devido ao distanciamento das colônias onde foram instalados dos centros urbanos. Uma das razões para que o imigrante polonês vivesse essa situação deve-se ao fato de a imigração não ter sido planejada e orientada por entidades colonizadoras polonesas. Nesse período, a Polônia estava tripartida, portanto não existia no mapa. “A inexistência de um estado polonês até o ano de 1918 fazia com que esses imigrantes não tivessem proteção nem ajuda consular” (MAZUREK, 2012, p. 240). Cada imigrante ou grupo de imigrantes tinha de lutar sozinho por seus ideais. De acordo com Wachowicz (2002), a maioria era de pessoas com pouca instrução. “Nos primeiros anos da formação da comunidade polônica, principalmente no período das primeiras ‘febres brasileiras’, os únicos intelectuais entre os colonos poloneses eram os padres” (MAZUREK, 2012, p. 249).

Tiveram que construir as igrejas para professar a fé, escolas para instruir seus filhos, estradas para transportar a produção agrícola. O ensino era ministrado em língua polonesa, assim como as celebrações nas igrejas, constituindo-se em fortes elementos para a preservação da cultura.

Ao término de II Guerra Mundial, aconteceu uma nova onda emigratória. De modo geral, eram pessoas com instrução superior, que se distinguiam por maiores aspirações na vida. “Esses imigrantes – na sua maioria intelectuais – estabeleceram-se nas cidades, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo” (MAZUREK, 2012, p. 249). As capitais dos estados do Sul do Brasil também receberam um número significativo desses imigrantes que se projetaram nas mais diferentes áreas.

Nesse período, o Decreto 406/1938 estava sendo colocado em prática. Os primeiros imigrantes e seus descendentes estavam vivenciando "o início de um complicado processo de assimilação e de sua própria posição dentro da sociedade brasileira" (MAZUREK, 2012, p. 249). Proibidos de se expressarem no idioma da sua terra de origem, com a proibição das celebrações religiosas nas igrejas e o fechamento das escolas étnicas inicia-se o processo de assimilação da cultura brasileira. O nacionalismo modificou o contexto dos imigrantes e mesmo com as dificuldades vivenciadas, a identidade deste grupo étnico permaneceu, embora de forma diferente daquela das primeiras décadas da imigração.

Dubar (2005), ao se referir à identidade social, aponta que:

> A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p 156).

As identidades, marcadas por elementos que diferenciam um grupo do outro, são construídas com base na cultura herdada das gerações precedentes em um novo contexto. "A cultura é o conjunto de produtos, de representações simbólicas e de procedimentos apresentados pelos homens que não são decorrentes da atuação direta das forças mecânicas da natureza" (SEVERINO, 1994, p. 81). Refere-se aos usos e costumes construídos e praticados por uma comunidade. São transmitidos para as novas gerações, por elas vivenciados e, no decorrer dos tempos, modificados sem ser descaracterizados. Foi o que aconteceu com os imigrantes e seus descendentes no Brasil. "A cultura é construída e é aqui que nascem as diferenças e, nelas, os estilos, os modos de ser, de estar, os 'jeitos' de cada qual" (DAMATTA, 1991, p. 15.)

Passados mais de 150 anos da chegada dos primeiros imigrantes ao Brasil, encontram-se em diversos estados brasileiros, em maior número nos estados do sul do Brasil, especialmente no Paraná. Assim, adaptados à realidade, influenciando e sendo influenciados pela convivência com outros grupos étnicos, pelas políticas públicas implantadas e, mesmo com as mudanças ocorridas, preservam de formas diferentes dos primeiros imigrantes a cultura dos seus antepassados.

3 OS POLONESES NO CENTRO-SUL DO PARANÁ E A ESCOLA POLONESA

ISSN: 2176 - 1396

O povoamento de Irati-PR, na região centro-sul do Paraná, instalado em 15 de julho de 1907, situado a 150 km de distância da capital – Curitiba, intensificou-se com a vinda de imigrantes de diferentes culturas, como a alemã, italiana, ucraniana e polonesa. Dados do último censo demográfico apontam aproximadamente 60 mil habitantes e estima-se que mais de 50% da população são de origem polonesa.

Para Irati, aconteceu uma transmigração, com imigrantes e descendentes, provenientes das colônias dos arredores de Curitiba. Nestas colônias, passaram a conviver com a escassez de terras, situação já vivenciada na Polônia. Irati apresentava uma possibilidade para adquirirem maiores extensões. Filipak (1980) relata que inúmeras famílias para aí se deslocaram com o objetivo de tornarem-se proprietários de maiores extensões de terras para cultivar e aspiravam a instrução dos seus filhos. “Aproximadamente entre 1904 e 1911, alguns com recursos próprios, outros subvencionados pelo governo, chegaram os primeiros imigrantes poloneses a Irati, dedicando-se em sua maioria à lavoura” (ORREDA, 2007, p. 9). Construíram escolas e igrejas. Em 1937, em Irati, havia 10 escolas, sendo 8 leigas e 2 religiosas, 9 eram bilingues e 1 em língua polonesa (WACHOWICZ (2002).

Como a maioria das escolas era bilingue, até a promulgação do Decreto 406/1938, as atividades pedagógicas eram realizadas em um turno na língua do imigrante e, no outro, em língua portuguesa. O ensino em língua portuguesa era incipiente: existia um único professor; normalmente era polonês ou descendente e que não dominava a língua portuguesa.

Em Irati, imbuídos de forte espírito religioso, desejavam ter uma escola religiosa. Solicitaram à Congregação Vicentina da Polônia que enviassem religiosas para tal atividade; após a solicitação, doaram um terreno de mais de 5 mil metros quadrados para a edificação da escola (ORREDA, 2007).

No dia 12 de agosto de 1930, as Irmãs Helena Olek e Edwirges Miketa foram recepcionadas com grande alegria na estação da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande do Sul. Três dias depois, fundaram uma escola étnica religiosa: o Instituto Nossa Senhora das Graças, ao lado da Igreja São Miguel. No dia 5 de março de 1931, iniciaram-se as aulas; no dia 6 de agosto deste mesmo ano, aconteceu a instalação do jardim de infância. No dia 17 de fevereiro de 1931, iniciaram-se as obras do prédio de alvenaria, enquanto as aulas funcionavam em prédio provisório (ORREDA, 2007).

ISSN: 2176 - 1396

Dados obtidos através da memória de ex-alunos, conforme apresentam Pabis e Martins (2014), apontam o panorama escolar da época. Estudavam em língua polonesa, as cartilhas eram em língua polonesa e, na sala, tinha mapa da Polônia, e a águia que é um dos seus símbolos; estudavam sobre o rio Vístola, um dos principais rios da Polônia, sobre cidades, como Varsóvia, Krakóvia, Gdansk com o seu grande porto. Tinham aulas de teatro, ensaiavam pequenas peças que apresentavam na própria escola, aos domingos, para a comunidade local. O teatro era atividade marcante na escola, uma das formas para a melhoria do nível cultural dos alunos; na construção dos prédios havia a preocupação em haver um salão e um palco (MAZUREK, 2016). Nas aulas de canto, cantavam canções polonesas: em dias alternados, cantavam o hino da Polônia e do Brasil. Os cantos expressam o sentimento de um povo e são fortes instrumentos de preservação da cultura. Iniciavam as atividades com orações em língua polonesa. Os alunos eram disciplinados, mas no turno em que as aulas eram em língua polonesa, eles conversavam muito e, no turno em que era em língua portuguesa, era um silêncio; era proibido falar em polonês e não sabiam a língua portuguesa. O diálogo entre os próprios alunos e professores, na sala e no recreio, era em língua polonesa.

Os dados apontam que os valores poloneses estavam presentes nas atividades pedagógicas. O mais significativo é o ensino ser ministrado na própria língua dos imigrantes, pois a língua expressa uma visão de mundo. Para Mazurek (2016, p. 83), “essas escolas travavam uma luta contra o analfabetismo e contribuíram muito para a manutenção da língua polonesa”.

Essa prática permaneceu até 1938 quando o processo compulsório de nacionalização desmobilizou as escolas étnicas; com a proibição do uso da língua estrangeira, os imigrantes e seus descendentes foram obrigados a aderir à língua oficial do Brasil, fragilizando a cultura, processo que permaneceu e se estendeu, pois a cada geração observa-se um número mais reduzido de falantes da língua.

Com o nacionalismo, o Colégio Nossa Senhora das Graças deixou de ser uma escola étnica. Continua uma escola pública, dirigida pelas Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo, frequentada por alunos da comunidade dos mais diferentes segmentos sociais, econômicos, originários de diferentes grupos étnicos. O ensino da língua polonesa não se faz presente, mas permanecem as marcas da cultura polonesa na arquitetura do prédio, na pintura, na decoração.

4 A CULTURA POLONESA NO SÉCULO XXI NA REGIÃO DE IRATI-PR

As políticas públicas implementadas no final da década de 1930, obrigaram os descendentes a mudarem a forma de vivenciar a cultura, em relação ao contexto dos primeiros imigrantes**.**

De acordo com Mazurek (2012), em 1968 o padre Jan Piton escrevia ao Cardeal Wladyslaw Rubin, delegado do Primaz da Polônia para Assuntos da Pastoral da Emigração Polonesa:

> O processo de desnacionalização prossegue, cresce a facilidade de utilizar-se da língua local, os velhos continuam a operar a língua polonesa, a geração jovem "resmunga" de alguma forma, mas já se afasta e tende para o lado da sua pátria adotiva ou real [...]. Se não fornecermos rapidamente aos núcleos polônicos uma rede de escolas de fim de semana e não tomarmos a iniciativa em nossas próprias mãos, o segundo Milênio significará a liquidação da Igreja Polonesa (MIS, 1982, p. 9, *apud* MAZUREK, 2012, p. 250).

Esse processo é visível e a cada geração se acentua mais.

Mesmo que o processo imigratório tenha cessado, e como colocado, devido ao processo de assimilação da língua portuguesa, a partir dos anos de 1980 observa-se um despertar da polonidade entre os descendentes. A eleição do cardeal Karol Wojtyla – Papa João Paulo II –, as suas ações pastorais pelo mundo, a sua visita ao Brasil em 1980, o encontro com a comunidade polonesa em Curitiba, o qual se tornou motivo de orgulho (MAZUREK, 2012). Como um símbolo desse renascimento e do crescente significado da posição dos descendentes dos emigrados poloneses na sociedade brasileira Mazurek (2012), menciona o poeta Paulo Leminski, filho de um polonês e de uma negra, que compôs letras de músicas para artistas, como Caetano Veloso, Ney Matogrosso, Guilherme Arantes, dentre outros.

O processo de redemocratização do país, ocorrido em meados de 1980, possibilitou o renascimento de atividades culturais, como os grupos folclóricos, dentre outros, em que através da dança e do canto, vivencia-se a cultura. Consta no art. 215 da Constituição Federal que:

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 2018).

Em Irati, merecem destaque as ações desenvolvidas pelo (NEES) e a (BRASPOL), Núcleo de Irati - PR.

A UNICENTRO – *Campus* de Irati, inserida em contexto de imigração eslava, criou em 2010 o NEES. Composto por professores e acadêmicos de diversos cursos, objetiva desenvolver ações extensionistas nos municípios de abrangência da UNICENTRO. Isso com o objetivo de valorizar a diversidade cultural da região, registrar e divulgar os saberes, os modos de fazer, as formas de expressar, os rituais, as brincadeiras, o idioma e as crenças dos imigrantes e descendentes de poloneses e ucranianos que vieram para a região e, principalmente, dar visibilidade à cultura eslava (GARTNER *et al*, 2016). Realiza pesquisas sobre a Polônia, os poloneses e descendentes; socializa o resultado das pesquisas, promove intercâmbios para professores e acadêmicos da UNICENTRO em universidades polonesas. Possibilitando, assim, o contato com a cultura dos antepassados; recebe professores e estudantes poloneses; realiza eventos, como os Simpósios Internacionais Eslavos, já na VI edição, com a participação de professores das universidades polonesas e brasileiras, da rede pública e particular de ensino, acadêmicos, funcionários e da comunidade em geral, sobretudo os descendentes. Destaque para os cursos de língua polonesa, fortalecendo a manutenção da cultura. O Centro de Documentação (CEDOC) abriga documentos, livros, revistas que pertenceram às escolas polonesas, principalmente ao Colégio Nossa Senhora das Graças, disponíveis para consultas, assim como dissertações e teses sobre a Polônia, os poloneses, seus descendentes, a imigração e os imigrantes, elaboradas principalmente pelos alunos do curso de história.

A BRASPOL, a nível nacional, criada em 1990, com sede em Curitiba, com mais de 300 núcleos em diversos estados, tem por objetivo resgatar, preservar e disseminar a cultura dos antepassados. Em Irati, o núcleo foi criado em 1994 e tem os mesmos objetivos da BRASPOL nacional. Desenvolve ações, como as comemorações de datas cívicas e religiosas da Polônia: dentre elas, o Natal Polonês com a partilha do *Oplatek*, pão celeste partilhado por todos na ceia de Natal; a *Swieconka*, benção dos alimentos no sábado de Páscoa para serem consumidos em família no café da manhã do domingo; publica matérias nos jornais locais sobre a Polônia, poloneses e seus descendentes, promove palestras para a comunidade em geral, organiza concursos literários envolvendo alunos da rede pública e particular

de ensino, coordena curso de língua polonesa e o Grupo de Canto João Paulo II, cujo foco principal é a música sacra, popular e folclórica.

As práticas culturais vão além das atividades organizadas pelo NEES e BRASPOL. A gastronomia faz parte da cultura local; pratos típicos como o *pirogi,* massa em formato de pastel recheada com ricota, cozida e servida com vários tipos de molhos, apreciada na região é a evidência da cultura preservada, além da arquitetura com edificações, como a Igreja São Miguel e o próprio Colégio Nossa Senhora das Graças, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os poloneses que vieram para o Brasil trouxeram seus hábitos e costumes. Devido às precárias condições com as quais aí se depararam e ao isolamento a que foram submetidos, vivenciaram-nos como se estivessem em sua terra natal. A língua da terra natal era usada em todas as circunstâncias. Os relatos obtidos através da memória dos alunos que frequentaram as escolas étnicas apontam que os valores poloneses estavam presentes como: o mapa da Polônia, os símbolos, como a águia, e temas, como as cidades, rios, dentre outros. Estas atividades se constituíram em forte instrumento de preservação da cultura, considerando que preponderantemente eram realizadas na língua dos imigrantes. Com o processo de nacionalização, realizado de forma compulsória, foram forçados a praticar a língua da nova pátria, processo que foi muito difícil no início, o que levou, mesmo que de forma frágil, à prática da língua somente em ambiente familiar. Fatos surgidos na década de 1980 resignificaram a polonidade.

Decorridos 150 anos da chegada dos primeiros imigrantes poloneses ao Paraná e, aproximadamente 120 anos da chegada em Irati - PR, a cultura polonesa permanece evidente. Aconteceram mudanças na forma de vivenciá-la, corroborando, como colocado por Dubar (2005), que a identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, mas que cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração anterior e também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. A cultura foi modificada em decorrência de fatores históricos, mas ela permanece viva, resgatada, mantida e transmitida através das várias ações que são desenvolvidas. Isso com expressiva participação

da comunidade, principalmente dos descendentes e daqueles que por simpatizarem com a cultura a assimilaram. Entende-se que o período de permanência das escolas foi decisivo para que a cultura continuasse sendo preservada, assim como os fatos ocorridos na década de 1980.

Vislumbra-se a continuidade pelo significado dos seus valores e como tributo aos antepassados, pela coragem em desbravarem novas terras e contribuírem para a construção da identidade do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 35. Ed. Biblioteca digital. Câmara dos Deputados. 2018. Disponível em: http://bd.camara.gov.br. Acesso em: 18 jul. 2023.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Marins Fontes, 2005.

FILIPAK, Francisco. **Centenário no Brasil da família Filipak.** Curitiba: Gráfica Vicentina, 1980.

GÄRTNER, Marileia *et al.* Núcleo de Estudos Eslavos/NEES: a extensão universitária e a produção do conhecimento. *In:* GÄRTNER, Marileia e LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **Diálogos interculturais:** extensão e pesquisa em contextos de imigração eslava. São Paulo: Todas as Musas, 2016.

MAZUREK, Jerzy. As transformações na comunidade polônica e seu papel nas relações polono-brasileiras. *In:* DIAS-SZMIDT, R. (org.). **Identidades revisitadas, identidades reinventadas** – transformações dos espaços sociais, políticos e culturais nos países de língua oficial portuguesa. Varsóvia: 2012.

MAZUREK, Jerzy. **A Polônia e seus emigrados na América Latina** (até 1939). Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

ORREDA, José Maria. **Irati.** Educação. Revista n. 6. Educação. 2007.

PABIS, Nelsi Antonia e MARTINS, Mario de Souza. A escola como preservação da cultura – o modelo polonês. Aracaju: **Interfaces Científicas – Educação.** V.2-N.3-p. 181-195 - jun. 2014.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

WACHOWICZ, Ruy Christovan. **As escolas de colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

A CATEQUESE JESUÍTICA NO BRASIL COLONIAL: EDUCAÇÃO, CONVERSÃO E DOMINAÇÃO

Camila Nunes Duarte Silveira[1]

Maria Cleidiana Oliveira de Almeida[2]

RESUMO

Frente à necessidade de ampliar os estudos relativos à atuação e interesses da Companhia de Jesus na América Portuguesa, esse trabalho objetivou identificar e analisar as estratégias educativas utilizadas pelos jesuítas nos primeiros séculos da colonização, como mecanismos de dominação, conversão e doutrinamento, com foco na catequese missionária. Para tanto, lançou mão de um estudo bibliográfico e documental que teve como base as cartas jesuíticas e outros documentos coloniais, além de autores que pesquisam a temática, a exemplo dos estudos de Serafim Leite (1938; 2004), Riolando Azzi (2008), Oscar Lustosa (1992), dentre outros. Por intermédio dos documentos analisados, ficou desvelado que, os indígenas brasileiros tiveram suas realidades culturais condenadas e se viram à mercê de homens que se julgavam superiores, homens que não estavam abertos para reconhecerem a alteridade das suas crenças e culturas, além de objetivarem reconstruir as memórias indígenas a partir do arquétipo cristão europeu. Entretanto, mesmo diante de estratégias bem pensadas e elaboradas, os nativos resistiram, e a conversão manteve um âmago da cultura indígena que permaneceu incólume, desafiando os desejos missionários de conversão.

Palavras-chave: Companhia de Jesus. Catequese Missionária. Brasil colonial. Educação. Dominação.

1 INTRODUÇÃO

No século XVI, quando foi iniciada a colonização na América Portuguesa, apenas a Companhia de Jesus recebeu aquiescência da Coroa Lusitana para desenvolver o trabalho religioso em terras brasílicas[3]. Neste primeiro século de história colonial, a Ordem fundada por Inácio de Loyola foi a encarregada oficialmente

[1] Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora EBTT do IF Baiano, *Campus* Itapetinga; mila-ped@hotmail.com.
[2] Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora EBTT do IFBA, *Campus* Vitória da Conquista; cleidinha.prof@yahoo.com.br

[3] Existem alguns estudos que relatam a presença de missionários de outras ordens atuando no Brasil, neste período, muito embora não tivessem a autorização oficial da Coroa Portuguesa. Sobre o assunto Cf. Iglésias (2010); Ferreira (2016).

de transformar os indígenas do Brasil em súditos de Portugal, por meio da conversão (AZZI, 2008).

Ao analisarmos essa junção de forças – Igreja e Coroa Lusitana- não podemos perder de vista as relações de poder imbricadas nessa disputa, implícita ou explicitamente anunciadas. A Igreja estava envolvida em um projeto maior, cujo objetivo era a catequese, com finalidade conquistadora e colonizadora, que objetivava facilitar o processo de dominação. As ações da Igreja Católica, em parceria com o El-Rei, ultrapassaram, e muito, os interesses religiosos, uma vez que pretendiam transmitir, nas terras recém-descobertas, as concepções de uma mentalidade eurocêntrica, de um "mundo civilizado", de uma sociedade cristã e de um capitalismo nascente.

Durante a permanência dos jesuítas na América Portuguesa, as atividades missionárias realizadas variaram de acordo com os interesses da Coroa Portuguesa e das necessidades de adaptação à realidade local. Inicialmente, começaram a desbravar o território e a aproximarem-se dos nativos, para tanto, iniciaram as atividades catequéticas e o ensino das primeiras letras com as crianças. Esse momento foi liderado especialmente por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta.

No século XVII, os jesuítas se preocuparam em construir colégios e igrejas, consolidando um modelo educacional fundamentado na *Ratio Atque Institutio Studiorum* e investiram no estabelecimento de missões, cujo intuito, além da propagação da fé, era o de garantir a posse da terra conquistada. No século XVIII, as atuações dos padres destacaram-se pelo significativo peso moral e político. Os trabalhos dos jesuítas João Antônio Andreoni (Antonil), Jorge Benci e Antônio Vieira, dentre outros, lideraram o pensamento religioso acerca da evangelização colonial naquele momento. Na segunda metade do século XVIII, desavenças com a Coroa portuguesa contribuíram para a expulsão dos jesuítas do território Brasileiro.

Conforme se estabeleciam nas terras, os Jesuítas organizaram estratégias pedagógicas que atendiam às particularidades do contexto local e, para tanto, fizeram todos os tipos de adaptações. Deveriam desempenhar diferentes funções na empresa colonizadora: a de missionários na pregação da palavra de Deus; a de confessores e, especialmente, a de educadores. Esta última função desempenharam com tamanho zelo que acabou por constituir a principal atividade da Ordem Inaciana na nova terra. Logo que chegaram começaram as suas atividades, confessando a gente, realizando a missa e ensinando os meninos, tanto na doutrina quanto a "ler e escrever".

Frente à necessidade de ampliar os estudos relativos à atuação da Companhia de Jesus na América Portuguesa, esse trabalho objetivou identificar e analisar as estratégias educativas utilizadas pelos jesuítas nos primeiros séculos da colonização, como mecanismos de dominação, conversão e doutrinamento, com foco na catequese missionária. Para tanto, lançou mão de um estudo bibliográfico e documental e teve como base as cartas jesuíticas e outros documentos coloniais, além de autores que pesquisam a temática, a exemplo dos estudos de Serafim Leite (1938; 2004), Riolando Azzi (2008), Oscar Lustosa (1992), dentre outros.

O trabalho pedagógico jesuítico - Catequese

O trabalho pedagógico/catequético realizado pelos jesuítas no Brasil Colonial teve suas peculiaridades e, do ponto de vista teológico, foi conduzido por uma matriz única e uma fé igualitária. De acordo com Lustosa (1992), inicialmente, tivemos uma catequese que caminhou em duas dimensões simultâneas e intercorrentes: a catequese clássica ou tradicional, que era a catequese realizada em colégios estabelecidos nos centros urbanos, a qual seguia o modelo europeu e as diretrizes do Concílio de Trento, e a catequese missionária ou indigenista, uma catequese direcionada, particularmente, aos indígenas, chamados “infiéis”, pois nada conheciam do cristianismo.

A catequese missionária, foco de nossos estudos, foi subdividida em três momentos: tempos marcados pela experimentação e criatividade (século XVI); tempo de ampliação territorial e consolidação dos centros catequéticos (séculos XVII-XVIII) e, por fim, na segunda metade do século XVIII, tempo de crise da catequese em decorrência das altercações da Coroa Portuguesa com a Companhia de Jesus e da chegada das ideias ilustradas ao Brasil. Um período marcado pela expulsão dos jesuítas, racionalização do ensino religioso e recesso da catequese missionária. Essa é apenas uma periodização, dentre outras, possíveis de serem encontradas. Entretanto, adotou-se as marcações mencionadas com ênfase no primeiro século da colonização, pela necessidade de síntese que ora se faz necessária.

Apesar das periodizações possíveis de serem encontradas, é importante destacar que, indubitavelmente, o trabalho dos missionários não ocorria da mesma forma. Nos centros urbanos emergentes, os jesuítas estabeleceram colégios onde, além do ensinamento cristão, também instruíam os jovens habitantes da colônia que

ISSN: 2176 - 1396

desejassem ingressar em ordens religiosas ou, mesmo assumir algum cargo administrativo ou político. Nesses colégios efetuava-se, simultaneamente, uma educação formal e uma catequese muito similar à que era ministrada no continente Europeu, seguindo sempre as determinações do Concílio de Trento, e tendo como protótipo o *Catecismo Romano*. Essa catequese mais tradicional era destinada aos filhos dos brancos da colônia, podendo ser também aplicada a alguns poucos mestiços e "gentios" (CASIMIRO; ALMEIDA; SILVEIRA, 2017). Já os negros ficavam de fora, desde o início da colonização, e foram alvo de uma evangelização sumária e emergencial, muitas vezes, sob a responsabilidade dos senhores de engenho (LUSTOSA, 1992) e, evidentemente, preparatória para se conformar com a escravidão.

Após essa evangelização sumária e emergencial, os negros eram batizados, muito embora não tivessem catecismos específicos para uma prévia instrução religiosa. Somente após o levante de Palmares, mais especificadamente, em 1707, as "*Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia"* apresentaram um pequeno catecismo chamado de "*Forma da doutrina cristã",* destinado aos habitantes da colônia e um outro, mais abreviado, destinado especialmente aos negros. A segunda parte do catecismo, apresentado de forma dialogada, deixa evidente que os religiosos visavam a incutir nos negros a subserviência diante da Igreja e do Estado, como premissa de uma posterior salvação.

Com relação aos indígenas e a alguns mestiços, foi desenvolvida a catequese missionária. Neste caso, a doutrinação pelos jesuítas iniciou-se por missões volantes, em que os padres saiam pelas aldeias pregando a Doutrina Cristã. Contudo, diante das dificuldades enfrentadas pela resistência de grupos indígenas e, por outra parte, da cobiça dos bandeirantes pelo apresamento, optaram por inverter o processo: em vez de abrir-se sem limites em direção às aldeias indígenas, passaram a reduzi-las em aldeamentos cristãos, ou seja, após uma fase inicial em que desempenharam suas incumbências em missões ambulantes, os jesuítas passaram a estabelecer missões fixas, os chamados aldeamentos missionários.

Outro motivo responsável pela mudança na forma de catequização, foi a consciência de que as missões ambulantes promoviam uma cristianização provisória e superficial. Percebendo essas limitações, Manuel da Nóbrega criou o plano colonizador exposto na carta enviada ao Pe. Miguel Torres, em 1558, no qual propunha como uma das estratégias o deslocamento de indígenas de seu território

para as aldeias jesuíticas, localizadas no litoral (VAINFAS e SOUZA, 2000). Vale ressaltar que, na impossibilidade de aldear todos os indígenas, os jesuítas continuaram atuando concomitantemente com as missões volantes.

Estabelecidos a partir das necessidades que se despontavam aos jesuítas, os primeiros ensinamentos cristãos eram ministrados nos referidos aldeamentos. As práticas catequéticas e de ensino foram pensadas de forma que se adequassem à realidade local, sobretudo à realidade econômica dos nativos, uma vez que, durante o dia, ocupavam-se das atividades para o sustento de suas famílias: pesca, caça ou cultivo de alimentos. Assim sendo, dispunham de tempo somente de manhã ou no fim da tarde. Diante de tal condição, para não perder os alunos, os jesuítas dividiram os horários da catequese em dois momentos: de manhã, atendiam aos curumins, e, à noite, a intenção estava em catequizar os adultos: "quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa de prover á sua subsistência, caçando ou pescando; e se não trabalham não comem" (ANCHIETA, 1988, p. 99)[4]. Serafim Leite afirma que, a despeito de algumas variações, em 1559, e desdobrando para os anos posteriores, essa estratégia foi utilizada em todas as aldeias. Assim, expôs como era realizada a distribuição quotidiana nesses aldeamentos:

> Ao romper da manhã tocava-se a campainha (substituindo-a mais tarde o sino) e chamar à missa. Juntavam-se os meninos à porta da Igreja ou dentro do altar-mor. Ajoelhavam-se, repartidos em dois coros iguais, geralmente os meninos de um lado e as meninas a outro. Feito o sinal da cruz e recitando o hino *Veni Creator Spiritus*, entoava-se o Rosário do nome de Jesus.
> Começava um côro:
> - *Bemdito e louvado seja o Santíssimo Nome de Jesus*.
> Respondia a outro côro:
> E da *Bem-aventurada Virgem, mãi sua, para sempre, amem.*
> E assim dez vezes. Depois todos juntos:
> - *Glória Patri et Filio et Spiritui Sancto,amem*
> [...]
> Finda a missa, a que também assistiam os adultos que queriam, retiravam-se esses para suas fainas. Ficavam os meninos; e começava a catequese propriamente dita.
> [...]
> Acabada a doutrina, repetiam-se as invocações do princípio. Depois dum ligeiro almoço, começava a escola: ler, escrever, cantar e tocar instrumentos, conforme o jeito de cada um.
> [...]
> No cerrante da noite, tangia-se a Avè-Maria. Numa suave alegria,

[4] Carta Trimestral de Maio a Agosto de 1556, de Piratininga.

> juntavam-se outra vez os meninos à porta da Igreja. Formava-se a procissão. À frente, a cruz alçada. E todos em ordem e cantando, em voz alta, cantigas santas na própria língua [...]
> Concluídas as orações, voltavam da mesma forma até à portaria dos Padres. E, entoando mais uma vez singelas saudações com que começaram o dia Bemdito e louvado seja Santíssimo Nome de Jesus, etc, o Padre os abençoava.
> E, suprema oblação do dia, retirando-se para suas casas, algumas vezes os meninos, antes de dormir, ainda ensinavam, ao pé do fogo e da rêde, a doutrina a seus pais [...] (LEITE, 1938, p. 27-29).

Em 1585, ao escrever sobre as informações da Província do Brasil, Anchieta apresentou as práticas doutrinárias e catequéticas utilizadas em anos anteriores:

> Os Padres lhes prègam nas festas principais e lhes ensinam a doutrina cristã duas vezes ao dia, pela manhã acabada a missa em português, e em sua língua, e á tarde, acabados seus serviços, o diálogo da fé e aparelho em comunhão e confissão, e todos, solteiros e casados, mulheres e meninos, respondem às perguntas com grande candura. Os filhos dos Índios aprendem com nossos Padres a lêr e escrever, contar, cantar e falar português e tudo tomam mui bem (ANCHIETA, 1988, p. 444).[5]

Os missionários jesuítas constataram, por exemplo, que era muito mais fácil iniciar a conversão por meio das crianças, uma vez que os seus pais, apegados aos costumes e tradições perpassadas pelos seus antepassados, eram menos maleáveis e difíceis de serem convertidos e catequizados. Para os jesuítas, as crianças indígenas convertidas poderiam facilmente ajudar na conversão de seus pais. “Através dos filhos atingiam-se os pais, arredios, supersticiosos, e, em geral, difíceis de mover, como toda a gente já feita” (LEITE, 2004, p. 232).

Outra estratégia para realizar uma catequese que estivesse mais próxima das tradições nativas e que facilitasse a ação doutrinária da Companhia de Jesus foi o aprendizado das línguas nativas. Nessa etapa de evangelização, o conhecimento da língua tupi[6] ou brasílica, que era a matriz falada ou, pelo menos, entendida pelas tribos do litoral, foi de suma importância para a eficiência da catequese (LUSTOSA, 1992).

Os missionários tinham a consciência de que a conversão e sujeição dos indígenas seriam viabilizadas se estes compreendessem e dominassem o universo ameríndio e, para isso, o conhecimento da língua tornou-se uma condição *sine qua non* para o êxito da ação catequética. Mediante essa apreensão, os jesuítas usariam

[5] Informação da Província do Brasil para nosso Padre (1585).
[6] A língua tupi também era conhecida como língua brasílica, língua da terra, grego da terra, etc.

ISSN: 2176 - 1396

as línguas nativas para veicular os conteúdos da fé cristã e tornariam os nativos mais sujeitos a aceitarem a dominação colonialista europeia.

Os catecismos também objetivavam fixar os conteúdos cristãos na memória das crianças. A aprendizagem consistia em estabelecer uma rotina para que elas aprendessem a doutrina com o auxílio dos exercícios de memorização a fim de que "fixassem os ensinamentos na cabeça":

> Vêm cada dia uma vez á escola, aonde se lhes ensina a doutrina e um diálogo onde está recopilado a summa da fé, que o Padre Provincial ordenou e compoz para que, perguntando e respondendo, com maior facilidade lhe ficasse na cabeça. Além da doutrina da manhã e da tarde, que é a todos commum, têm estes meninos especial outra, ás Ave-Maria, onde juntos, ensina um deles aos outros orações e dialogo (BLASQUEZ, 1988, p. 327).[7]

A intenção era, a partir dos exercícios mnemônicos, que os curumins conseguissem, "de cor", recitar as orações e a doutrina aprendida para que pudessem, posteriormente, repassá-las/ensiná-las aos demais, conforme Blasquez declara:

> Há alguns que sabem muito bem de cór a doutrina e um dialogo em sua lingua, onde está toda a substancia della, e destes se tem ordenado que *altenatim*, quando lhes chegar a sua vez, ensinem por si na sua língua e na nossa a seus companheiros a doutrina cristã (BLASQUEZ, 1988, p. 251).[8]

Essa memorização dos ensinamentos cristãos foi bastante facilitada por meio dos catecismos bilíngues elaborados pelos missionários. Gradativamente, os manuais catequéticos trazidos da Europa foram sendo substituídos pelos catecismos elaborados em línguas indígenas, uma vez que os religiosos perceberam que as dificuldades em suscitar conversões em tribos de formações culturais tão diversas poderiam ser facilitadas se redigissem catecismo em língua brasílica, muitos dos quais elaborados em duas colunas, a primeira em português renascentista e a segunda na língua dos nativos que pretendiam catequizar.

Essa catequese moral, além das instruções religiosas, acabava por oferecer aos catecúmenos uma consciência dos seus deveres morais e civis. Desta forma, a

[7] Carta do Padre Antonio Blasquez do Brasil, da cidade do Salvador, Bahia de todos os Santos, para o Padre Mestre geral Diogo Laynez e aos mais padres e irmãos da Companhia, de 23 de setembro de 1561.
[8] Cópia de uma do Padre Antonio Blasquez, que escreveu de Salvador a 10 de setembro de 1559 pera o Padre Geral.

ISSN: 2176 - 1396

Igreja Católica exercia perfeitamente sua posição de braço forte do Estado, contribuindo com o processo "civilizador" a ser implantado na colônia. Em nome de Deus, os nativos se tornavam subservientes à Igreja e ao Estado, por intermédio de uma manipulação ideológica que visava destruir toda sua memória anterior à evangelização.

A preservação da memória indígena seria a condição da manutenção da identidade e da unidade do próprio grupo. O ato de retomar a posse de sua memória constituiria para o grupo indígena um ato de emancipação social. Em sentido inverso, uma sociedade que se esquece de seu passado é uma sociedade sem identidade. Mas, como seria possível aos indígenas preservar a sua memória? Até que ponto conseguiriam resistir diante da "civilização" cristã europeia? Como seria possível lutar contra um corpo pensante que detinha o monopólio da sociedade naquele determinado momento? Como vencer essa dominação que, na maioria das vezes, era ideológica e que elaborava estratégias eficazes de dominação ideológica? Como preservar uma cultura cuja maioria dos conhecimentos, transmitidos pelos antepassados, era conservada apenas pela prática e pela oralidade, num esforço mesmo que inconsciente, de manter a memória coletiva do grupo?

Embora tenha sido uma luta árdua, não podemos considerar que os indígenas foram passivos diante das explicações teológicas, das determinações linguísticas impostas pelos jesuítas, ou, mesmo, de outras imposições ditadas pela evangelização/colonização. Eles não estavam dispostos a abrir mão de seus costumes, a despeito de, aparentemente, aceitarem a conversão[9]. De acordo com Mecenas Santos (2012), o comportamento indígena passou a ser visto, pelos jesuítas, como contraditório, "inconstante" pois, com a mesma facilidade com que se convertiam ao cristianismo, e se batizavam, fugiam das missões e voltavam, tempos depois, com hábitos e costumes antigos. A realidade é que essa facilidade de conversão camuflava um cerne da cultura indígena que permanecia inalterado, desafiando os desejos missionários de conversão. Sempre que possível eles voltavam aos costumes de seus ancestrais.

[9] Estudos mais recentes sobre a temática indígena têm sepultado definitivamente a imagem do "índio passivo", vítima de um processo colonial que lhe deixou as margens da história, como se fossem meros figurantes de uma história alheia. Pesquisadores como Manuela Carneiro da Cunha, Eduardo Viveiros de Castro, John Monteiro, Maria Regina Celestino Almeida, dentre outros, apresentam o indígena a partir de uma visão mais ampla, como partícipes da história e lutando por afirmação política e social.

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a atuação da Igreja Católica na América de colonização portuguesa, fica bem expresso o papel que os jesuítas desempenharam no processo de ocupação e colonização do Brasil. A necessidade de criar uma metodologia original a fim de se adaptar à cultura indígena fazia parte do processo de aculturação desses povos, com o objetivo de, também, adaptá-los ao padrão estabelecido pelo colonizador.

Os modelos de ensino e as práticas pedagógicas foram as mais diversas, sempre buscando uma adequação com a realidade encontrada, mas sem perder o foco inicial de desenvolver uma catequese com finalidade conquistadora e colonizadora. Os recursos pedagógicos utilizados pelos religiosos, cantos, músicas, danças, teatros e, especialmente, os catecismos, tornaram-se meios utilizados para a dominação e modificação da memória indígena. Muito embora tais estratégias não acontecessem de maneira simples, elas eram auxiliadas por um aparato de recursos cênicos e imagéticos, muito caros para as comunidades ameríndias, cujo objetivo, era mover sentimentos, impressionar, comover, convencer e converter.

Os nativos tiveram, então, suas realidades culturais condenadas e se viram à mercê de homens que se julgavam superiores, homens que não estavam abertos para reconhecerem à alteridade das suas crenças e culturas, além de objetivarem reconstruir as memórias indígenas a partir do arquétipo cristão europeu. A cultura ameríndia foi, assim, progressivamente transformada. Os dogmas e preceitos cristãos introduzidos naquele universo simbólico modificaram suas crenças e costumes, alterando sua maneira de viver, assolando suas memórias, antes preservadas pela tradição e mantidas pela coesão do grupo.

A conversão ocultava um âmago da cultura indígena que permanecia incólume, desafiando os desejos missionários. Tal questão agencia os/as pesquisadores/as da temática um maior debruçamento sobre as fontes que possam revelar mais sobre a cultura ameríndia, ainda que tenhamos consciência de que essa rememoração será sempre lacunar, posto que muito do que poderia ser conhecido, foi perdido com os extermínio dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

Fontes primárias

ANCHIETA, José de. **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da universidade de São Paulo, 1988.

BLASQUEZ, Antonio. Cópia de uma carta do Padre Antonio Blasquez que escreveu da Bahia do Salvador a 10 de setembro de 1559 pera o Padre Geral. In: NAVARRO, Azpilcueta e outros. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

Fontes secundárias

AZZI, Riolando. **A igreja católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida, SP: Santuário, 2008.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. Instrução dos rudes no Brasil colonial (séculos XVII e XVIII). Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 20, n.1, p. 35-48, 2017.

LEITE, Serafim. **História da companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. 10 v.

LEITE, Serafim. **História da companhia de Jesus no Brasil,** 2004. Tomo I e II.

LUSTOSA, Oscar F. **Catequese católica no Brasil:** para uma história evangelizadora. São Paulo: Paulinas, 1992.

O GÊNERO MICROCONTO E O LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Swelen Freitas Gabarron Peralta[1]

RESUMO

O artigo desenvolve-se a partir da prática pedagógica realizada nas Vivências Pedagógicas oferecidas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Araucária em fevereiro de 2023. Procurou-se, nesta oficina, contextualizar os docentes sobre os conceitos propostos, os quais iremos apresentá-los de maneira breve no decorrer do trabalho. Adiantamos que miniconto, ou microconto, ou nanoconto, é uma espécie de conto muito pequeno, produção esta que tem sido associada ao minimalismo. O miniconto apresenta uma narração dentro de apenas uma linha. A ideia é que no mínimo de palavras possíveis, seja apresentado todo um contexto e uma ação em torno do pouco que é revelado por aquelas palavras. Já letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e antirracista é o indivíduo que se insere, deliberadamente, em um processo de ação e oposição ativa ao racismo. A partir desses conceitos, os professores refletiram sobre sua prática pedagógica, pautada nos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que é o embasamento teórico deste município, e por fim, puderam realizar a escrita de um microconto com o enfoque da discussão. Para tanto, a atividade foi realizada sob o enfoque de teóricos que permeiam seus estudos, em algum momento na prática antirracista.

Palavras-chave: Microconto; Letramento literário; Antirracista; Pedagogia Histórico-Crítica; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O microconto é uma derivação do gênero literário conto. Este surgiu dinamizando e minimizando a escrita, pois em poucas linhas e palavras conseguimos fazer uma história, muitas vezes com começo, meio e fim, pois há todo um universo de possibilidades que estas pequenas frases nos fazem percorrer. Apesar da proximidade com o conto, o microconto bebe em todos os gêneros e formas de expressão artística, assim, enriquecendo-se. O emprego dessas nomenclaturas, mini, micro, nano, se intensificou há pouco tempo, com a força da difusão em livros, blogs, twitters e outras redes sociais, entretanto, são raros os debates e estudos teóricos, principalmente, sobre microconto.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, linha Políticas Públicas e Gestão da Educação – Formada em Pedagogia (Unicesumar) e Letras Português/Inglês (PUCPR) – Professora de Anos Iniciais da Prefeitura do munícipio de Araucária. swelenf@gmail.com.

Muitos pesquisadores da área da literatura subsidiam seus estudos por meio do conto, ficção, haicais e ou outros gêneros de pequeno porte, mas de grande complexidade.

Carlos Seabra, em seu artigo “A onda dos microcontos”, afirma que a “micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação [...]” (p. 01). Há o poder da concisão, mas a liberdade da prosa. O desafio é contar uma história em poucas palavras. Existem autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular.

Partindo dessa dinamicidade, elencamos esse gênero para apresentá-lo como proposta de atividade para as crianças/estudantes da rede municipal de ensino de Araucária com o enfoque na prática do letramento literário, este que consiste em uma continuação da alfabetização propriamente dita, ou seja, o processo de letramento da criança é realizado com o auxílio dos textos literários. Muito mais que ler, manusear e/ou escrever, quando falamos em letramento literário, estamos nos referindo a literatura e aos seus clássicos.

Diante disso, numa sociedade dividida em classes, torna-se a escola e o ensino essenciais para a formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente, pensar e ampliar seu conhecimento sobre questões relevantes para si e para sociedade a fim de transformá-la. Portanto, é compromisso da educação a formação humana dos indivíduos. Para esse fim, a literatura torna-se essencial, pois possibilita uma reflexão dialética sobre a problemática humana, o conhecimento de outras formas de pensar e lidar com situações diversas, o conhecimento de outras culturas, a aproximação com as inúmeras possibilidades de apresentação da palavra.

Como temática para a compreensão e composição do gênero literário em questão, elencamos o papel que o racismo vem desempenhando na sustentação do capitalismo, assim, só é possível uma educação para a transformação social se ela se pautar em uma pedagogia antirracista. O enfrentamento ao capitalismo perpassa pelo enfrentamento ao racismo, uma vez que o segundo é elemento estruturante das relações de destruição que caracterizam o primeiro. Nesse caso, acredita–se que,

para além de uma educação para as relações étnico–raciais, é necessária a construção de uma pedagogia que se comprometa com a luta contra o racismo como sistema de poder.

Para subsidiar nossa discussão sobre a temática, utilizamos autores como Soares (2010), Cosson (2009), Candido (2011), Saviani (2010), Costa (2021), Munanga (2002), ainda artigos de revistas, teses e dissertações sobre o conteúdo.

2 A LITERATURA E A IMPORTÂNCIA NO ANTIRRACISMO

Antes de adentrarmos aos conceitos literários, vamos discorrer sobre a importância de discutirmos sobre o antirracismo. Segundo Pinho:

> A luta por uma educação para as relações étnico–raciais contou com vitórias importantes do ponto de vista de políticas públicas, como a aprovação da Lei 10639/03 e da Lei 12711/12 (instituiu a reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino). Entretanto, estimativas demonstram que as políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, que incluem a educação das relações étnico–raciais, ainda não são suficientes. Ou seja, a superação do racismo perpassa por políticas públicas de educação das relações étnico–raciais, mas depende de uma luta que confronte as estruturas sociais. Na essência, isso dá sentido ao pensamento de Angela Davis (2018), que defende a centralidade da luta contra o racismo, para além de um posicionamento não racista. (PINHO, 2020, p.32)

Ressaltamos que as relações étnico–raciais são aquelas vivenciadas entre os diferentes grupos sociais e as pessoas que compõem esses grupos, munidos de conceitos e ideias das semelhanças e diferenças referentes ao pertencimento racial desses indivíduos e dos respectivos grupos aos quais pertencem. Em uma sociedade que foi construída a partir da hierarquização de seres humanos sob o conceito político–ideológico de raça, uma educação para as relações étnico–raciais é um princípio fundamental que vem sendo defendido não apenas por movimentos sociais, mas também por estudiosos das relações étnico–raciais.

Portanto, acreditamos que o papel da educação defendido pela teoria exposta por Saviani (2013) é o ideal para que a pedagogia antirracista aconteça no âmbito escolar, pois só é possível uma pedagogia transformadora se ela também for antirracista.

Para que possamos pensar em uma pedagogia antirracista, temos que

reconhecer as relações de poder que engendraram na sociedade desde os primórdios. A burguesia sempre colocou a educação na sua generalidade, não dando espaço para pautas específicas, pois estas eram ignoradas, visto que a sociedade era extremamente conservadora e os negros não eram vistos como seres humanos. O mesmo acontece no capitalismo, pois devemos entender o que se é pensado hoje no que diz respeito ao conceito de raça, conceito esse, elencado por brancos, e que na época do Estado Novo foi difundida a ideia da miscigenação e de que todos são iguais.

Esse discurso foi e ainda é difundido, dificultando, dessa forma, a identificação de práticas racistas, pois dificilmente para não dizer raramente uma pessoa branca irá denominar-se racista.

Pinho (2020) reflete ainda que:

> Uma pedagogia antirracista deve assumir que o conceito social de raça é eixo que estrutura as relações capitalistas e, assim, estrutura as relações sociais sob as quais as teorias se constroem. Por isso, em uma educação antirracista é fundamental compreender que todos os indivíduos foram racializados em sua socialização, e por isso experienciam lugares sociais de privilégio, quando brancos, ou de subalternidade quando não brancos. Racializar a teoria educacional significa assumir raça como categoria de análise na construção de uma pedagogia revolucionária porque permite que se possa desconstruir o mito de democracia racial e construir uma educação para as relações étnico-raciais. (PINHO, 2020. p. 39)

Poderíamos nos estender em vários conceitos sobre raça e cor, branquitude e privilégio branco, mas não é esse o foco central do presente trabalho. Acreditamos que para que possamos transformar a prática pedagógica em sala de aula devemos ter compromisso político de lutas, não apenas por meio de uma atitude teórica e reflexiva, mas de um compromisso político com a melhoria da vida das pessoas, principalmente das em situação de vulnerabilidade que são na maioria negros. Isso é o que esperamos da luta antirracista dentro e fora da escola.

Partindo desse posicionamento crítico, dialético e contra hegemônico, identificamos no letramento literário como explicita Cosson (2014):

> O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a sua importância na escola, ou melhor, a sua importância em qualquer processo de letramento,

> seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 10)

O letramento literário, conforme continua Cosson (2014) “é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”, assim, ao trabalhamos sob essa perspectiva na escola, as palavras se materializam, ganham formas, cores, e formas intensamente humanas. O autor continua dizendo “Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”, sendo assim, o estudante transcende o espaço em só ler o texto literário, ele ocupa um lugar em que a palavras falam de palavras, estas fazem sentido sobre a percepção do mundo.

Mas, quando se utiliza a literatura na escola ela é “escolarizada, didatizada, pedagogizada” (Soares, 1999) para atender a um determinando fim conteudista e escolarizá-la. Para que os livros cheguem de forma massiva as crianças oferecendo todo o seu universo mágico não podemos deixar de evidenciar que é na escola que isso acontece. Infelizmente, muitas crianças só tem acesso a um livro na escola. Não estamos criticando, como bem discorre Soares, a presença da literatura na escola, mas sim, a forma a que muitas vezes esse material é utilizado.

> Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999. p.6)

Partindo dessa reflexão, o município de Araucária tem em sua Diretriz Municipal, no componente curricular de Língua Portuguesa, a premissa do trabalho com a língua partindo dos gêneros textuais e literários. Assim, “os textos literários no ensino de Língua Portuguesa pensados numa perspectiva dialógica ganham uma dimensão importante, pelo seu valor simbólico, pelo ato criativo e na construção de sentidos”. (ARAUCÁRIA, 2012. p. 231) Desta forma, o letramento literário encontra-se como forma de leitura mesmo para aqueles que não estão alfabetizados.

Como temática para o conteúdo elencado, consideramos de extrema relevância a discussão sobre o antirracismo, pois como diz a frase de Angela Davis: “Não basta não ser racista, sejamos antirracista”. Pode parecer óbvia a citação, mas, infelizmente ainda não vemos de modo esperado a implementação da Lei 10.639/2003 nas unidades educacionais e o trabalho pedagógico esperado a partir desta deixa a desejar. Sobre essas questões trataremos no próximo capítulo.

Antirracismo e a prática pedagógica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo:

> A educação das relações étnico/raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004. p. 16)

Acreditamos que para além da educação para as relações étnico-raciais, uma educação com o enfoque para a luta de classes se faz substancial para que todos pratiquem o antirracismo nas suas práticas pedagógicas. Igualmente, vislumbramos na Pedagogia Histórico-Crítica a referência pedagógica que subsidia o nosso trabalho, pois como discorre Saviani (2021):

> Assim, a dominação, a exploração, a alienação que se plasmavam na Antiguidade sob a relação das classes fundamentais entre senhor e escravo, na Idade Média da nobreza e do clero com servos e escravos, sob o capitalismo efetiva-se na relação capital e trabalho. Vale dizer, proprietários privados de meios e instrumentos de produção e a classe trabalhadora, cuja forma de reproduzir sua vida é a venda de sua força física e intelectual de

> trabalho. As classes sociais são, portanto, criações históricas dos seres humanos na produção social da sua existência, em que as classes dominantes detêm um poder assimétrico em relação às classes dominadas e, por essa via, buscam manter e ampliar seus privilégios. (Saviani, 2021. p. IX)

Essas relações, percebemos ainda, no que diz respeito ao negro na sociedade. Em uma sociedade como Saviani bem descreve, sempre em classes, o quesito cor também interfere no que tange a dominação. O autor, em conjunto com os autores marxistas que subsidiam seus escritos (Marx, Gramsci, Snyders, Althusser, entre outros) entendem que é na escola que as lutas se evidenciam, mas claro, na escola que interessa a classe trabalhadora, não na escola para a burguesia. O autor ressalta ainda que:

> Esse embate no conjunto das relações sociais e no interior da escola na disputa do conhecimento historicamente produzido efetiva-se em condições objetivas e subjetivas dadas, com especificidades, no tempo e no espaço, em cada sociedade. E o conhecimento escolar interessa à luta da classe trabalhadora produz-se dentro da dialética contraditória do velho e do novo. Nesse sentido, a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que, em sua vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social, as mascaram. Concorre, assim, para a manutenção e reprodução de um tempo histórico marcado pela barbárie, no mundo e em especial no Brasil. (Saviani, 2021. p. X)

Relacionamos o exposto a cima com a relação do negro no Brasil, sua história de lutas, reparações históricas, tudo ainda com muito preconceito, desinformação e segregação. Assim, com a implementação da Lei 10.639/03 que veio com o intuito de subsidiar discussões, aprofundar conhecimentos históricos e inserir a população negra como pertencente da história da construção da população brasileira, desta forma, corrigindo injustiças, eliminando discriminações e promovendo a inclusão social e cidadania para todos, não só na escola, mas em toda a sociedade.

Passados vinte anos da promulgação da Lei, infelizmente não vemos com a garantia de direitos necessária a finalidade desta no âmbito da escola. Mesmo com as “Equipes para as Relações Étnico-Raciais – ERER” sendo um pré requisito legal nas instituições de ensino para subsidiar as discussões sobre as atividades sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, muitos professores não englobam a temática nas suas práticas escolares e/ou as fazem de forma pejorativa,

prosseguindo com o chamado “Mito da democracia racial” de que todos são iguais e que não há racismo no Brasil.

No mês de fevereiro, na recepção dos docentes de educação infantil, ensino fundamental e professores pedagogos da rede municipal de ensino de Araucária, os integrantes das equipes de ensino, da Secretaria Municipal de Educação, prepararam oficinas didático-pedagógicas para reflexões e ações sobre a prática educacionais nas unidades, denominadas Vivências Pedagógicas.

A proposta desenvolvida por mim e pela professora Maria de Fátima Borges, consistia em discutir o antirracismo com dados referentes à educação dos anos iniciais, frases que muitos ainda utilizam e que são de cunho racista, tornando essa reflexão uma atividade que poderia ser realizada nas turmas finais da educação infantil (Infantil 4 e 5) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Após o choque que as imagens causaram, foram lidas algumas frases que refletiram o mesmo desconforto, pois muitos ainda a utilizavam sem saber, ou sabendo, que exprimiam o racismo estrutural que ainda permeia inúmeras relações da nossa sociedade.

Posteriormente, os professores foram apresentados a questão prática, que era escrever um microconto com a temática antirracista, posto que a teoria literária sobre o gênero foi exposta brevemente e foram lidos microcontos explorando as suas características inicialmente na abertura da referida oficina.

O tema parecia ser complexo, uma vez que dependendo da leitura de mundo que o profissional da educação tem, o retira da sua zona de conforto, pois o tema ainda tem um cunho preconceituoso para alguns que insistem em viver no “Mito da democracia racial”.

Citamos um miniconto realizado pela professora Aline de Oliveira:

> **Racismo**
> Estávamos as duas na butique. A Alba afanou o bracelete. Ao passarmos a porta, logo apitou alto. Meus cabelos pretos encaracolados foram previsivelmente acusados. (Aline de Oliveira)

A luta pela transformação social, principalmente no que se refere a educação, a instituição escolar, não é uma tarefa fácil. Ela permeia relações que vão do macro, ou seja, as leis, decretos e instruções que enquanto grupo pertencente ao âmbito educacional devemos seguir, chegando ao micro, que é o contraponto, a forma como

ISSN: 2176 - 1396

cada indivíduo encara o compromisso político e social da transformação e a oferece ao educando, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais reflexiva e principalmente antirracista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Florestan Fernandes (2020) já dizia: “A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada com uma consciência crítica e afirmadora do futuro.” Assim são as relações para a educação étnico-racial. A força da lei ainda está sendo deixada de lado para que as reparações históricas que devem ser concedidas ao povo negro aconteçam.

A pedagogia, na sua essência de sistematização do saber sistematizado, é a que deve subsidiar a prática pedagógica para que possamos atingir a pedagogia antirracista nas relações escolares. Assim, com veiculação de métodos educacionais que se mantêm continuamente a relação entre educação e sociedade são substanciais para que o antirracismo aconteça na educação.

Devemos pautar o discurso para as relações étnico raciais não somente na perspectiva dos movimentos sociais e dos estudiosos sobre o tema, mas na voz de todos os cidadãos para que a discussão não fique somente no campo político-ideológico, mas principalmente nas atitudes e ações de todos.

Uma pedagogia antirracista, ou melhor, uma pedagogia para a transformação social se constrói a partir da dialética dos conflitos sociais e do momento históricos ao qual estão inseridos, considerando o papel da educação como agente responsável pela promoção e elevação cultural do repertório humano.

Práticas educacionais que promovam a reflexão crítica, a apropriação do conhecimento científico são fundamentais para que o educando atinja níveis mais complexos de aprendizagem e de relações sociais.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Municipais de Educação.** Araucária – Paraná: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Secad, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: 2º ed. Contexto, 2014.

DUARTE, Newton. SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: 1º ed. Autores Associados, 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2020.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. A Construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária. *In*: BARREIRO, Alex. *et al*. **Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: 11º ed. rev. Autores Associados, 2013.
SEABRA, Carlos. **A onda dos microcontos.** Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1013/a-onda-dos-microcontos . Acesso em: 17 jul. 2023.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** Disponível em https://docplayer.com.br/17904374-A-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-magda-soares.html#show_full_text . Acesso em: 10 de jul. 2023.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX: UMA NOVA PERSPECTIVA

Tadeu Aparecido Malaquias[1] - PUCPR

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2] - PUCPR

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar o início de uma nova abordagem na educação musical que ocorreu no século XX por meio de um resgate histórico bibliográfico, tendo o professor Keith Swanwick como referência dessa mudança. A questão norteadora da pesquisa foi identificar qual o principal conceito epistemológico que fundamentou o autor na elaboração desse novo modelo de educação musical, que se disseminou através do século XX. Como desdobramento dessa questão, surgiram outras relacionadas ao tema, como identificar a influência desse modelo em nosso contexto, pesquisando a presença do autor nas grades curriculares das instituições de ensino superior do Paraná e descrever os desdobramentos que essa mudança pode ter causado nas instituições que aderiram a esse novo modelo educacional. Para a fundamentação teórica da pesquisa foi utilizado o primeiro livro do próprio Swanwick (1979). Foram consultados também Hegel (1974, 2001) e Reicher (2009), possibilitando a contextualização e diálogo dos conceitos que Swanwick expõe, proporcionando uma análise epistemológica e um resgate histórico sobre o tema. Os procedimentos para a coleta de dados da pesquisa foram baseados em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa mostrou que o principal conceito que Swanwick utiliza para desenvolver sua concepção educacional é a definição que ele próprio elabora de "experiência estética", que dialoga com os conceitos de filosofia estética de autores clássicos como Hegel e, mais recentemente, Reicher. Esses novos conceitos educacionais estão sendo trabalhados nas instituições de ensino do Paraná, mas foi na Escola de Música e Belas Artes do Paraná que teve o maior impacto, se tornando a base metodológica dos cursos de extensão em música a partir de 2000 e passando a ser um autor de destaque na matriz curricular do curso de licenciatura em música, impactando diretamente na formação de jovens estudantes de música e na formação dos novos professores no curso de licenciatura dessa instituição.

Palavras-chave: Educação musical. Keith Swanwick. Estética.

1 INTRODUÇÃO

A partir do século XX, a educação musical foi influenciada por diferentes correntes pedagógicas, deixando de ter um foco exclusivo numa metodologia clássica de ensino e passando a buscar novas perspectivas e concepções que estivessem alinhadas com as novas

[1] Doutor em Educação pela PUCPR. Pós-doutorando em Educação. alemaohn4@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUCPR. alboni@alboni.com

demandas. Um dos maiores expoentes dessas novas práticas na educação musical é Keith Swanwick, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

A relevância do tema proposto se dá pela oportunidade de relatar historicamente como a educação musical entra em um processo de metamorfose na segunda metade do século XX, com novos objetivos e possibilidades. Outro fator importante é a necessidade do aprofundamento epistemológico das novas metodologias de ensino musical para uma melhor assimilação de todos os envolvidos na sua prática. Keith Swanwick ficou conhecido por defender e elaborar modelos que tornam possíveis a vivência musical para indivíduos (bebês, crianças, jovens e adultos) não tendo como objetivo único a formação de intérpretes e especialistas virtuoses na música erudita, mas proporcionar uma significativa experiência emocional e intelectual através da prática musical.

A questão norteadora da pesquisa foi, através de um levantamento histórico, identificar qual o principal conceito epistemológico que fundamentou o autor na elaboração desse novo modelo de educação musical. Assim, o presente estudo teve por objetivo analisar historicamente a abordagem de Keith Swanwick para identificar a epistemologia que permeia seu modelo de educação musical. Saber se essas abordagens exerceram influência nas matrizes curriculares de instituições de ensino superior do Paraná que ofertam cursos na área musical também foi um dos objetivos da pesquisa, além da descrição dos desdobramentos que essas práticas podem ter proporcionado nessas instituições. Para a fundamentação teórica da pesquisa foi utilizada a literatura de Swanwick (1979, 2003, 2014). Foram consultados também Hegel (1979, 2001) e Reicher (2009), oportunizando relacionar conceitos distintos de experiência estética, com importantes reflexões sobre o tema, permitindo elaborar uma estreita relação com a música e a educação musical.

Os procedimentos para a coleta de dados para esse estudo se deram através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Severino (1985) classifica assim a pesquisa baseada nessas fontes:

> [...] tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data, etc. Dessa técnica resultam repertórios, boletins, catálogos bibliográficos. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho (SEVERINO, 1985, p. 151).

Sem o rigor metodológico e a oportunidade de diálogo entre as diferentes formas de coleta de dados, a pesquisa não teria alcançado o grau de profundidade possível referente ao tema proposto.

ISSN: 2176 - 1396

Os resultados da pesquisa mostraram que o principal fundamento epistemológico que Swanwick desenvolveu para embasar suas práticas educacionais é a "experiência estética" e a necessidade de proporcioná-la para todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa mostrou também como seu modelo educacional exerceu influência em instituições de ensino superior no Paraná, nesse caso específico, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, onde suas concepções são debatidas nos cursos de graduação e pós-graduação, além de ser o principal referencial teórico para o curso de extensão. A presente pesquisa tem como tema de investigação as políticas de currículo, se delimitando especialmente ao aprofundamento do estudo das relações entre fenomenologia e elaboração de currículos.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX

No século XX, a educação musical passou por significativas transformações, influenciada por diferentes correntes pedagógicas, deixando de objetivar apenas a formação de um intérprete musical de alta *performance* para buscar oferecer também um desenvolvimento intelectual e emotivo para os estudantes de música (FONTERRADA, 2008). Uma das mais impactantes metodologias que influenciou a educação musical foi o movimento conhecido como Escola Nova, que baseou sua filosofia em autores como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932), tendo Émile Jaques-Dalcrose (1895-1950) como um ícone representante da sua prática na educação musical (MATEIRO; ILARI, 2011). A partir das novas concepções, diversos músicos elaboraram sistemas educacionais comprometidos com os novos ideais, impactando de forma definitiva a educação musical e abrindo portas para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Entre eles estão Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998) (FONTERRADA, 2008).

Uma linha teórica e filosófica de estudo das práticas educativas musicais também ganhou força no séc. XX, com pesquisas de professores como Carl Seashore (1866-1949), Arnoldy Bentley (1913-2001) e Bennet Reimer (1932-2013) (FONTERRADA, 2008). Nesse contexto prolífico de metamorfoses nas práticas educativas musicais, Swanwick (1979) desponta com uma nova proposta, elaborando parâmetros de atividades que tinham o objetivo de possibilitar o trabalho com conceitos aplicáveis em diferentes ambientes de ensino musical, que é conhecida pela sigla em inglês C(L)A(S)P. O C(L)A(S)P é a abreviatura desses parâmetros, que em português traduziu-se como (T)EC(L)A. Se baseia em atividades de

ISSN: 2176 - 1396

composição, apreciação, execução com o auxílio de aquisições técnicas e literatura. A sigla é composta da primeira letra de cada parâmetro proposto, com a letra (T) representando a 'técnica'; E representa a 'execução'; C representa a 'composição'; (L) representa a 'literatura' e A representa a 'apreciação musical'. (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O objetivo da proposta está na intenção de que os diferentes parâmetros se relacionem e auxiliem o desenvolvimento mútuo um dos outros, possibilitando uma experiência musical mais completa e prática. Os parâmetros podem ser trabalhados separadamente, mas é na relação entre eles que é aprofundada a experiência musical dos estudantes, sempre levados a um lugar ativo na participação musical por meio das diferentes possibilidades de formas de expressão musical. Dentro dessa conceituação sobre a "expressão" na música, Swanwick (1979) desenvolveu sua fundamentação epistemológica para a elaboração de atividades de educação musical e seus objetivos. Considera-se que esse processo de relação entre a música e sua "expressão" é proporcionado pela chamada "experiência estética", que é o ponto central dos objetivos de suas propostas de educação musical. Nesse contexto, as atividades musicais ajudam o desenvolvimento de uma estrutura simbólica, como resultado da atividade artística, no qual muitas formas sutis de sensações podem ser apresentadas e assimiladas (SWANWICK, 1979).

Depois da contextualização sobre as objetividades e subjetividades da educação musical, sugerir atividades musicais com um grande nível de comprometimento entre todos os envolvidos e sistematizar esses conceitos, chegamos ao ponto fundamental que Swanwick baseia sua concepção de educação musical. Conhecendo e trabalhando esses conceitos será proporcionada aos estudantes uma "experiência estética". Como Weiland ressalta, esse modelo educacional "não é um método de educação musical, mas antes carrega em si uma visão filosófica sobre a educação musical" (WEILAND, 2006, p. 45). Portanto, aqui analisaremos com mais profundidade a questão filosófica que serviu de fundamento epistemológico do autor para seu modelo educacional, a filosofia estética.

3 ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA

A estética como disciplina filosófica surgiu no século XVIII como a ciência do conhecimento sensitivo. O termo estética é derivado da palavra grega *aisthesis,* que significa "percepção sensitiva". Para o fundador da disciplina estética, Baumgarten (1993), o conceito de conhecimento sensitivo tinha o significado de ganhar conhecimento através dos sentidos. Reicher (2009) sintetizou o estudo da disciplina estética como "a teoria da experiência estética, dos objetos estéticos e das qualidades estéticas" (REICHER, 2009, p. 17). Os termos estão relacionados diretamente, pois, "um objeto estético é um objeto que possui (ao menos)

uma qualidade estética, uma experiência estética é uma experiência que inclui a percepção de uma qualidade estética e uma qualidade estética é uma qualidade que pode ser percebida mediante uma experiência estética" (REICHER, 2009, p. 18).

As experiências individuais, a motivação, os significados, as estruturas de diferentes linguagens e o alinhamento dessas possibilidades com a música proporciona a percepção de uma "experiência estética" no contexto da educação musical. Esse foi um dos grandes objetivos de Swanwick (1979) na elaboração dos seus parâmetros. Através da música, trabalhar com experiências estéticas que abarcam qualidades estéticas de diversos gêneros para desenvolver o estudante de forma ainda mais sensível, participativa, criativa, intelectual e emocionalmente. Na bibliografia da obra de Swanwick (1979), Hegel (1974, 2001) é um dos autores com maior profundidade no estudo sobre a estética como disciplina filosófica. Por esse motivo, cabe uma reflexão mais profunda sobre as suas considerações sobre estética e a viabilidade de diálogo com a obra de Swanwick.

Para Hegel, a música tem uma posição de destaque em relação às outras artes, como a pintura, poesia e escultura, pois "a música é a que possui maior possibilidade de se libertar não só de qualquer texto real, mas também de toda expressão de um determinado conteúdo" (HEGEL, 1974, p. 199). Nessa visão, a música não transmite uma mensagem pronta aos sentidos como nas outras artes, mas sua percepção completa se dá como resultado da apreensão da sua subjetividade. Essa subjetividade é assimilada individualmente por cada pessoa, expressando uma forma vivente interior a cada indivíduo. Hegel conceitua que "a missão principal da música consiste, portanto, não em reproduzir objetos reais, mas em fazer ressoar o eu mais íntimo, sua mais profunda subjetividade, a sua alma ideal" (HEGEL, 1974, p. 182).

Esses objetos ou sensações musicais e artísticas não são criações aleatórias da nossa consciência, mas percepções que estão ligadas a um conteúdo real de alguma maneira. Em sua epistemologia, Swanwick associou a arte a uma mensagem na qual "as qualidades únicas das artes não estão no cultivo de funções mentais ou estados de espírito especiais, e sim na intensidade de sua impressão sensorial, de sua vivacidade expressiva da metáfora e da imagem, na coerência e concentração de suas apresentações estruturais" (SWANWICK, 2014. p. 76).

Tanto Hegel (1974) como Swanwick (1979, 2003, 2014) se aproximam do conceito de que a música não serve apenas como objeto contemplativo, mas penetra seu conteúdo intimamente, representando a realidade em uma interioridade subjetiva, sendo isso o próprio objeto da percepção numa experiência musical. Por esses motivos, a experiência estética através da música pode se manifestar de diversas maneiras, sendo significativa para cada indivíduo de maneiras diferentes. A música e as emoções estão de alguma forma relacionada, sendo uma área fundamental para as atividades de educação musical, com os professores

ISSN: 2176 - 1396

trabalhando com as relações entre os elementos musicais e a resposta humana por meio da capacidade imaginativa dos estudantes (SWANWICK, 1979).

Quando se considera que a percepção estética estimula sensações na imaginação humana (ou na interioridade) está se tratando também do desenvolvimento da criatividade que é proporcionado por tal exercício. A importância que a criatividade tem no desenvolvimento do estudante e como a música estimula essa capacidade também são relatados por Swanwick (1979). A criatividade precisa de um olhar sensível do professor, pois sua estimulação pode proporcionar ao estudante possibilidades de resolução de problemas e de interação que torna a experiência musical ainda mais significativa. Sobre o processo de desenvolvimento da criatividade através da música, Hegel relata que ele ocorre:

> quando ela (a música) consegue expandir em sons uma paixão ou uma criação da imaginação, elevar a alma acima do sentimento em que está mergulhada, fazê-la pairar acima do se conteúdo, constituir-lhe assim uma região onde ela permanece desligada do sentimento que a absorvia e em que pode dedicar-se à verdadeira percepção de si mesma (HEGEL, 1974, p. 266).

A melodia, o ritmo e a harmonia serão os responsáveis principais pela percepção das sensações, acima de letras ou descrições próprias dos autores sobre a que se refere determinada música. Perceber as intenções do autor faz parte do processo de assimilação dos conteúdos, mas não será o limite para a interpretação individual.

Dessa forma, a experiência estética também estimula a percepção dos mais diferentes idiomas culturais e musicais, para proporcionar uma maior abrangência de estilos e contextos para os estudantes, mostrando os diferentes papéis que a música assume em outras culturas (SWANWICK, 2003).

Swanwick (2014) também elaborou pesquisas sobre os processos psicológicos de desenvolvimento musical e da experiência musical em contextos multiculturais. Desse trabalho, originou-se a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Essa literatura trouxe um grande avanço na análise de resultados de propostas de atividades musicais. Sistematizar as fases de desenvolvimento do estudante possibilitou uma maior consistência na criticidade e avaliação das atividades musicais. O Modelo Espiral teve grande repercussão no Brasil, sendo um dos principais referenciais teóricos de pesquisadoras como Hentschke (1993, 1995, 1996), França (1998, 2001, 2003) e Del Ben (1997), com pesquisas em parcerias como Hentschke e Del Ben (2003), Hentschke, Fialkow e Santos (2000) e França e Swanwick (2002). No Paraná, temos pesquisas com Weiland (2006), Weichselbaum (2003) e Andrade (2001), trazendo significativos resultados e proporcionando um aprofundamento das questões propostas em nosso contexto local de educação musical.

Essas pesquisas acabaram por influenciar a implantação e aplicação do modelo educacional proposto por Keith Swanwick no curso de licenciatura em música e no curso de extensão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, através da elaboração do Referencial Acadêmico e Administrativo para os cursos de extensão (EMBAP, 2000).

Ter esse autor como principal referencial teórico em suas matérias de didática musical significou uma grande mudança de concepção na formação de professores nessa instituição. A partir de 2000, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná deixou de ter um foco exclusivo numa pedagogia clássica de ensino musical e passou a buscar novas perspectivas e concepções que atendessem a demanda dos tempos atuais na educação musical em nosso país. Essa mudança ocorreu primeiramente nos cursos de extensão e posteriormente foi amplamente trabalhada e discutida nos cursos de formação de professores (graduação e pós-graduação).

Ao mesmo tempo, os professores devem ter consciência das suas concepções teóricas e práticas sobre as propostas educacionais musicais que se propõe a trabalhar. O professor tem um papel de pensador ativo e crítico de seu contexto educativo, avaliando o seu desempenho e assimilação dos alunos em relação ao modelo de ensino proposto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o contexto de grandes metamorfoses na educação musical durante o século XX e as novas possibilidades que ela trouxe, a pesquisa se propôs de maneira sintética apresentar a contribuição filosófica de Keith Swanwick nesse campo de estudo. A pesquisa mostrou que um dos principais conceitos utilizado para desenvolver sua concepção educacional é a definição que o próprio Swanwick classifica de “experiência estética”, que é inspirada e dialoga com os conceitos de filosofia estética de autores clássicos como Hegel. A filosofia estética nos apresenta ainda uma densa e grandiosa possibilidade de aprofundamento, mas nos delimitamos aqui, de forma modesta e objetiva, apresentar a possibilidade de explorar alguns conceitos que se relacionam e podem embasar sua utilização na educação musical e na literatura de Keith Swanwick.

Do ponto de vista histórico, foi possível constatar que esses novos conceitos educacionais tiveram impacto em nosso contexto educacional, tendo a Escola de Música e Belas Artes do Paraná como uma importante referência, adotando os modelos propostos por Swanwick como base metodológica do curso de extensão, a partir de 2000. Posteriormente, o estudo e debate dos modelos também passaram a integrar a matriz curricular do curso de licenciatura em música na instituição. Temos a partir dessa mudança uma nova concepção na prática educacional dentro da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, onde novos

paradigmas educacionais passam a ser exercidos, buscando um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, possibilitando que estudantes oriundos de diferentes contextos possam assimilar os conteúdos, conforme sua vivência musical adquirida antes do ingresso na instituição e, a partir desse ponto, trabalhar com novos conceitos e sonoridades da linguagem musical.

Uma experiência estética numa atividade musical pode ser identificada em diferentes momentos, estando em uma experiência emocional ou em aspectos prazerosos do fazer musical. Proporcionar uma experiência estética em uma atividade de educação musical é transcender as possibilidades que habitualmente conhecemos. É elevar e estimular de forma impactante as percepções de todos os indivíduos envolvidos nas práticas musicais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. **Avaliação em execução musical**: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2001.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética:** a lógica da arte e do poema. Tradução: Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEL BEN, L. M. A utilização do modelo espiral de educacional brasileiro. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, nº 12/13, p. 35-45, nov. 1996/ abril 1997.

DEL BEN, L.; HENSCHKE, L. **Ensino de música** – propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

EMBAP. **Referencial acadêmico e administrativo.** Curitiba, 2000.

FIALKOW, N; HENTSCHKE, L; SANTOS, C, G. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, n. 5, p. 21-29, setembro de 2000.

FRANÇA, C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p.35-40, 2001.

FRANÇA, C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 5-41.

FRANÇA, C. **Composing, performance and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding**. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, Londres, 1998.

FRANÇA, C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 6-41, 2002.

LANGER, S. K. **Filosofia em nova chave**. Tradução: Janete Meiches e J. Guinburg. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Cursos de estética.** Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Estética.** Tradução: Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1974.

HENTSCHKE, L**.** A adequação da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. In: Fundamentos da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.1, p. 47-70, maio de 1993.

HENTSCHKE, L. Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 12/13, p. 17-34, 1996.

HENTSCHKE, L. A Utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de Avaliação da Apreciação musical. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, n. 9/10, p. 32-43, dez.1994/ abril 1995.

REICHER, M. E. **Introdução à estética filosófica**. Tradução: Monika Ottermann. São Paulo: Loyola, 2009.

MATEIRO, T; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical.** Curitiba, 2011.

WEICHSELBAUM, A. S. **Análise das composições de alunos de escola de música**: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de aluno com perfis distintos. 259f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, 2003

WEILAND, R. L. **Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 12° edição. São Paulo: Cortez, 1985.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: NFER, 1979.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

SWANWICK, K**. Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A LUTA ANTIRRACISTA, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Valéria Metroski de Alvarenga[1]
Cristina Domingos[2]
Janaina Martins de Souza Eufrasio[3]

RESUMO

É possível criar um diálogo entre o marxismo e a luta antirracista? No presente artigo temos como objetivo geral encontrar possíveis indícios de alguns princípios marxistas, e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na batalha por uma educação antirracista. Como objetivos específicos conceituaremos os termos: antirracismo, racismo estrutural, marxismo e PHC. Também apresentaremos algumas políticas públicas educacionais que podem auxiliar na luta antirracista, tais como: a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. E, ainda, buscaremos as interrelações entre racismo estrutural, marxismo e PHC. Faremos uso de uma metodologia de cunho qualitativo, sendo a revisão bibliográfica o meio escolhido. Como aporte teórico contaremos com o apoio dos seguintes autores: Saviani (1991), Almeida (2018), Gramsci (1966), Pinheiro (2023), Abramides (2021), Marcelino e Silva (2021), Moreira (2021), entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram que embora de modo nem sempre explícito nos textos marxistas, os princípios da luta anticapitalista, e todo o aspecto histórico, econômico e social que justificam sua base, apresentam em seu bojo elementos associados a luta por uma educação antirracista atrelada ao aspecto de classe social. Sendo assim, os indícios mostram que não há oposição entre a luta anticapitalista e a antirracista. Ambos os elementos podem ser reforçados pelos preceitos da PHC.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Marxismo. PHC. Diversidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

O que é racismo? O que é antirracismo? A educação escolar pode auxiliar na luta antirracista? O marxismo também está engajado nessa luta? Em caso afirmativo, de que forma? Visamos responder essas questões ao longo desse artigo.

O racismo e a discriminação racial não são apenas um problema cultural, social ou individual, mas estão intrinsecamente ligados às estruturas de poder da sociedade. Na medida em que o sistema capitalista se baseia na exploração e na manutenção de desigualdades, ele também pode reforçar e perpetuar o racismo. Sendo assim, se faz necessário pensar em uma educação antirracista que vise ir além do simples combate à discriminação explícita, abordando as estruturas sociais, econômicas e culturais que perpetuam o racismo de forma velada e sistemática.

[1] Doutora em Artes Visuais (UDESC), atua no PROF-ARTES (UDESC) e na SEED/PR, valeriametroski@hotmail.com.
[2] Mestranda do PROF-ARTES (UDESC), atua na SEED/SC, artesdomingos@gmail.com.
[3] Mestranda do PROF-ARTES (UDESC), atua na SED/SC, janamartintb@gmail.com.

Essa concepção está em consonância com os princípios marxistas por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) quando ela defende que devemos transmitir às futuras gerações o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o que pressupõe ir além da cultura europeia e estadunidense, assim como compreendermos os mecanismos históricos, econômicos e sociais que ocultaram contribuições em diversas instâncias de grupos étnico-raciais não brancos. Nessa perspectiva, concordamos com Moreira (2021, p. 47), quando ele afirma que "[...] temos grande urgência em avançar na compreensão acerca da indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista no campo da esquerda marxista." Ainda assim,

> Não é novidade que o debate anti-opressões ainda é visto por alguns setores da esquerda como algo meramente identitário, secundário ou descolado da luta de classes. É verdade que no contexto da luta antirracista, como em qualquer arena de luta política, há tendências teóricas que disputam hegemonia – de viés liberal, antimarxista, pós-moderno e também pautadas na política identitária (MOREIRA, 2021, p. 47).

Vemos, portanto, que há inúmeras abordagens teóricas, com concepções distintas, permeando a temática da luta antirracista, mas nos dispomos aqui a compreender como os princípios marxistas, por meio da PHC, também está engajado nesse processo.

Para abordarmos o tema, faremos uso de uma metodologia de cunho qualificativo, pelo viés da revisão bibliográfica. Para isso contaremos com o auxílio dos seguintes autores: Saviani (1991), Almeida (2018), Gramsci (1966), Pinheiro (2023), Abramides (2021), Marcelino e Silva (2021), entre outros.

Nosso principal objetivo consiste em encontrar possíveis indícios do marxismo, através da PHC, na luta por uma educação antirracista. Para tal, (i) conceituaremos os termos: antirracismo, racismo estrutural, marxismo e PHC; (ii) apresentaremos algumas políticas públicas educacionais que podem auxiliar na luta antirracista (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) e (iii) buscaremos interrelações entre racismo estrutural, marxismo e PHC.

O artigo está dividido em subtópicos: (1) Introdução; (2) Educação Antirracista e Políticas Públicas Educacionais; (3) Racismo Estrutural: percebendo as bases e os mecanismos do racismo pertencente às estruturas e práticas educacionais; (4) Identidade racial: reconhecendo a importância da autoafirmação racial e do respeito à diversidade étnico-racial; (5) Interseccionalidade entre racismo estrutural, classe social e luta antirracista e (6) Considerações finais.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação antirracista se caracteriza por uma abordagem consciente, que traga uma criticidade transformadora e que vise combater o racismo promovendo a equidade racial no ambiente educacional. Essa abordagem procura desafiar e desconstruir os sistemas, estruturas e práticas que perpetuam a discriminação racial e promova a valorização da diversidade racial. Nessa perspectiva, foram instituídas algumas políticas públicas educacionais: em 2003 foi criada a Lei nº 10.639/03 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino da rede pública e privada e instituiu-se o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Essa Lei, oriunda de uma decisão política, tem como finalidade combater o racismo e reconhecer a importância da inserção de conteúdos que reflitam sobre a contribuição dos afrodescendentes na construção do Brasil, bem como as lutas, conquistas e desafios enfrentados por essa comunidade. Além disso, em 2004 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que orientam a implementação dessa lei, sendo um importante referencial teórico e pedagógico. Tais DCNs evidenciam que “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 8).

Essa decisão política ressalta que a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos não apenas oferece uma perspectiva mais completa e precisa da realidade brasileira, mas também contribui para combater estereótipos e preconceitos raciais, promovendo uma educação antirracista e igualitária. Ou seja, propõe uma revisão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mostrando aspectos ocultos ou considerados pouco significativos.

Em 2008, a Lei nº 11.645 alterou a Lei de 2003 e incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Consideramos importante a inserção desse outro grupo social que também foi e ainda é excluído do aporte curricular das escolas em prol de uma concepção eurocêntrica de educação, porém, não podemos esquecer que ao inserir no mesmo bojo mais uma demanda étnica (a indígena) houve um

desmantelamento da lei de 2003. Por esse motivo, embora esta última tenha sido revogada, o movimento negro continua utilizando a lei de 2003 separadamente por compreender que ao misturar as duas demandas étnicas, o tema afro-brasileiro perde a força.

Essas leis coadunam com a luta antirracista no âmbito educacional e perpassam pela educação básica e pela formação de professores. Sendo assim, precisamos compreender que:

> [...] por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia (PINHEIRO, 2023, p. 56).

A escola tem um papel importante a cumprir, buscando uma educação antirracista onde estimulem a compreensão da história, a construção e estruturação social, econômica e cultural brasileira. E para que isso ocorra, o letramento racial dos educadores se faz necessário, e aqui entra o maior desafio, pois “todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas os professores” (PINHEIRO, 2023, p. 77). Ou seja, a educação antirracista não pode se limitar a algumas disciplinas ou ações isoladas, ou ainda, uma “atividade” de comemoração no dia 20 de novembro.

Sendo assim, algumas medidas e práticas que podem contribuir para uma educação antirracista nas escolas são: (1) A inclusão da história, da cultura e as contribuições dos povos negros para a sociedade brasileira no currículo; (2) Promoção de uma visão plural e não eurocêntrica na formação de professores, de modo que os docentes possam abordar questões raciais de forma consciente em sala de aula, desconstruindo estereótipos e promovendo igualdade racial; (3) Produção de materiais didáticos que reflitam sobre a diversidade racial na sociedade. Assim como, (4) ações educativas que estimulem o respeito, a empatia e a valorização da diversidade racial advindas das políticas de combate ao racismo e a discriminação.

Tais medidas e práticas podem auxiliar, de fato, as ações afirmativas que estão sendo realizadas no Brasil, mas elas precisam ser efetivadas, senão ficaremos só no discurso. Vimos que já existem leis e documentos orientadores que propagam uma educação antirracista, todavia precisamos considerar o problema do racismo estrutural e como este interfere nas práticas educacionais, aspecto este que muitas vezes se infiltra implicitamente nas medidas legais que foram criadas.

ISSN: 2176 - 1396

3 RACISMO ESTRUTURAL: PERCEBENDO AS BASES E OS MECANISMOS DO RACISMO PERTENCENTE ÀS ESTRUTURAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O racismo estrutural na sociedade brasileira é um problema profundamente enraizado que se manifesta em diversas instituições e aspectos da vida cotidiana. Em outras palavras, "[...] o racismo tem um caráter de dominação econômica, ideopolítica e étnico-racial, portanto, é estrutural no modo de produção capitalista." (ABRAMIDES, 2021, p.16)

O Brasil foi construído sobre a exploração e a escravidão de africanos e afrodescendentes, o que deixou marcas profundas em suas estruturas sociais, econômicas e políticas. Apesar da abolição da escravidão em 1888, a população negra enfrentou e ainda enfrenta desigualdades sociais e o racismo. Oliveira (2021, p.64) ressalta que: "[...] o racismo é uma ideologia que 'cimenta' relações sociais particularmente em um país atravessado historicamente por mais de três séculos de escravização de africanos abolida de forma conservadora tardiamente."

No âmbito socioeconômico, há uma clara disparidade entre brancos e negros. A população negra enfrenta diversos obstáculos como acesso à educação, assim como apresenta altos índices de evasão, falta de emprego, moradia e condições desfavoráveis em comparação com pessoas brancas. Essas desigualdades refletem a perpetuação do racismo estrutural, que limita as oportunidades de desenvolvimento e ascensão social para os negros.

E como o marxismo se relaciona com o racismo e a luta antirracista? Primeiramente precisamos considerar que o marxismo é uma teoria socioeconômica e política que surgiu em meados do século XIX e se baseia nas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels. Embora os autores não tenham se debruçado especificamente sobre o aspecto étnico-racial, podemos encontrar relações entre a teoria anticapitalista e a as lutas antirracistas tendo como fio da meada o elemento trabalho, suas relações sociais e as estruturas de poder instituídas historicamente.

Mediante essa abordagem, o racismo também pode ser entendido como uma "justificativa" para opressão e exploração econômica de determinados grupos étnico-raciais, o que já está enraizado nas estruturas sociais capitalistas. Ou seja, o racismo serve aos interesses das classes dominantes, perpetuando a desigualdade e a exploração tanto na esfera econômica quanto social. Dessa forma,

> As nações que vivenciaram a dominação colonial escravocrata, entre elas as da América Latina, reproduzem e mesclam a herança desse sistema em todo o desenvolvimento histórico do capitalismo, que mantém e amplia as formas de exploração econômica e segregação racial, eternizando o racismo estrutural originário da [...] assim chamada acumulação primitiva (ABRAMIDES, 2021, p.16).

Considerando que o contexto educacional fez e faz parte da organização da sociedade como um todo, e permeia o desenvolvimento histórico-cultural humano, precisamos considerar que o ambiente escolar pode: "[...] reforçar percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência, e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes." (ALMEIDA, 2018, p.53). Esse discurso da suposta benevolência dos brancos não reconhece a luta e o papel da resistência das comunidades negras em busca de sua própria emancipação. Essa estratégia reducionista e estereotipada contribui para a marginalização das pessoas negras na sociedade, reforçando a desigualdade e as injustiças.

Todavia, também precisamos compreender o duplo papel da educação na sociedade presentes na concepção marxista e na PHC: o mesmo contexto educacional que exclui e reforça/reproduz desigualdades também pode fornecer as bases da transformação social, cultural e racial.

Nesse sentido, precisamos valorizar as políticas públicas educacionais materializadas em ações afirmativas, as estratégias de representatividade e as tentativas de sanar a dívida histórica que o Brasil tem para com os afrodescendentes e defender as reservas de vagas em concursos, institutos federais, universidades, seja na graduação ou na pós-graduação, além de bolsas de estudos como uma possibilidade "[...] de garantir à classe trabalhadora brasileira racializada o acesso à educação [...] no sentido de aproximação com a ideia gramsciana de escola unitária de cultura geral e humanista [...]" (MARCELINO; SILVA, 2021, p. 1).

Em outras palavras, enfrentar o racismo estrutural requer uma abordagem abrangente que envolva políticas públicas efetivas, educação antirracista, ações afirmativas, promoção da igualdade de oportunidades e maior representatividade negra em todas as esferas da sociedade em consonância com a luta anticapitalista. Além disso, é necessário promover o diálogo e a conscientização sobre a importância da igualdade racial, buscando construir uma sociedade mais justa e inclusiva para

ISSN: 2176 - 1396

todos. Na sequência, abordaremos sobre identidade racial e sua contribuição para a luta educacional antirracista.

4 IDENTIDADE RACIAL: RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DA AUTOAFIRMAÇÃO RACIAL E DO RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A identidade racial é reconhecida como uma parte essencial da experiência humana e como um aspecto importante na luta contra a opressão e a exploração. Alguns autores marxistas enfatizam a importância da autoafirmação racial, ou seja, o direito das pessoas de se reconhecerem e se afirmarem como parte de um grupo étnico-racial específico o que permite uma correlação com as discussões sobre raça e etnia debatidas na contemporaneidade. Segundo Gramsci (1966, p.12), “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é ‘conhecer-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido [...]”.

O autor supracitado destaca a importância de entendermos quem somos como indivíduos e como nossas identidades são moldadas pelo contexto histórico e social em que estamos inseridos. Ao nos conhecermos como produtos desse processo histórico, podemos desenvolver uma consciência crítica em relação à nossa identidade racial e às desigualdades e injustiças associadas a ela. Implicando, assim, em reconhecer o legado de discriminações enfrentadas pelas pessoas pertencentes a determinados grupos étnico-raciais.

A autoafirmação racial é, portanto, o processo de afirmar, valorizar e expressar a própria identidade racial de maneira positiva. O que envolve reconhecer e abraçar a própria raça ou etnia, bem como lidar com as questões relacionadas à identidade racial, assim como com o preconceito e os estereótipos.

Nesse sentido, ao reconhecer nossa identidade racial, como produto do processo histórico, somos incentivados a questionar as estruturas e relações de poder que contribuíram para a construção das desigualdades raciais, aliadas às questões econômicas. Isso nos permite desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e trabalhar para sua superação, assim como compreendermos nossa posição e papel na luta pela igualdade racial e pela transformação das estruturas sociais opressoras. Nessa mesma perspectiva,

> A transformação social pela via da modificação do modo de produção jamais será bem-sucedida se for silenciada a questão racial, especialmente nos países do Terceiro Mundo, não por acaso de maioria não branca. O racismo,

> enquanto instrumento ideológico[4] de dominação política, econômica e cultural da classe trabalhadora, é uma manifestação concreta da dominação resultante da construção social em torno da categoria raça. Não podemos mais discutir a luta de classes somente a partir de uma classe trabalhadora urbana etérea. (MARCELINO; SILVA, 2021, p. 1).

A partir do exposto, compreendemos que a autoafirmação racial também perpassa pelo viés da conscientização sobre a construção histórica, econômica, cultural e social da sociedade, a qual envolve questões étnico-raciais e classes sociais. Na sequência, abordaremos as possíveis interrelações entre racismo estrutural e classe social, assim como a necessidade de uma educação antirracista e anticapitalista para transformar a sociedade.

5 INTERSECCIONALIDADE ENTRE RACISMO ESTRUTURAL, CLASSE SOCIAL E LUTA ANTIRRACISTA

Vimos que no racismo estrutural o fator classe social também pode estar diretamente implicada, visto que aquele também é fruto da organização econômica e histórica da sociedade e o capitalismo se utiliza da manutenção do racismo para ampliar sua exploração econômica.

A construção da sociedade brasileira teve por base a escravidão de africanos e afrodescendentes deixando marcas significativas na organização econômica, social, cultural e política do nosso país.

Sendo assim, o marxismo e a luta antirracista podem estar ligados por meio da análise das relações de poder e das desigualdades sociais. No Brasil, “[...] o lugar do/a negro/a [foi] determinado pelo racismo: à margem da cidadania regulada e dos processos organizativos a que são vinculadas as respostas do Estado à ‘questão social’.” (MARTINS, 2017, p.275). Nesse sentido, o racismo pode ser visto como uma construção social que está intimamente ligado à exploração econômica. Aquele é utilizado pela classe dominante para dividir a classe trabalhadora e manter seu controle sobre ela, ou seja, “[...] o racismo é ineliminável e intrínseco à dinâmica do

[4] O termo ideologia “[...] pressupõe uma relação de dominação, uma relação na qual a classe dominante expressa essa dominação em um conjunto de ideias; ideologia pressupõe inversão, velamento da realidade, naturalização das relações de dominação, daí, sua justificação; ideologia pressupõe, finalmente, a apresentação de ideias e concepções de mundo particulares como sendo universais.” (IASI, 2007, p. 81).

capitalismo brasileiro, pois se estabelece como o principal elemento constitutivo da história da formação social do nosso país.” (MOREIRA, 2021, p.49).

Assim, o racismo está enraizado nas estruturas sociais capitalistas e serve aos interesses da classe dominante, perpetuando a desigualdade e a exploração tanto na esfera econômica quanto na esfera social. Pensando em uma educação que contribua para uma sociedade mais igualitária, foi criada uma Pedagogia que tem por referência os princípios do Marxismo e do Materialismo Histórico-Dialético: a PHC.

A PHC é uma abordagem educacional desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, nos anos de 1980, que busca uma compreensão crítica da sociedade e da história. Essa abordagem pode contribuir significativamente na luta antirracista, pois oferece ferramentas e princípios que favorecem a reflexão e a ação contra a discriminação racial e a desigualdade. Para esse autor,

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Vemos, portanto, que a educação deve priorizar a formação humana, que é fruto de uma construção histórica e coletiva, feita pelo conjunto da sociedade, ou seja, isso inclui todas as etnias e a diversidade cultural. Sendo assim, é importante identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, para que eles se tornem verdadeiramente humanos. Para isso se faz necessário reconhecer que o racismo e a discriminação racial também são construções sociais, historicamente desenvolvidas e mantidas por estruturas de poder e dominação econômica. Aspectos esses que a educação antirracista visa evidenciar para superar.

Saviani (1991) ainda traz a ideia de "identificação dos elementos culturais" o que coaduna com a educação antirracista, pois isso implica em ensinar sobre as diferentes culturas e as contribuições dos povos marginalizados, como afrodescendentes, indígenas, entre outros grupos raciais. Por outro lado, a "descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo" refere-se aos métodos educacionais que podem ser empregados para promover a consciência

ISSN: 2176 - 1396

antirracista e crítica[5], tendo em seu bojo o potencial para uma transformação social e econômica.

As contribuições do marxismo e da PHC no contexto da educação antirracista, nos permite a análise das relações sociais e econômicas através de uma ótica materialista, enfatizando as desigualdades e a luta de classes na sociedade. E, embora o foco do marxismo não seja na questão racial, essa também está interrelacionada com os demais aspectos econômicos e sociais. Compreender as interseções entre raça e classe é crucial para uma abordagem antirracista mais abrangente e efetiva. Assim, é preciso manter o foco também na luta contra a desigualdade socioeconômica, uma vez que as disparidades de recursos e oportunidades afetam diretamente grupos raciais marginalizados.

Portanto, o marxismo e a PHC encorajam a análise crítica das estruturas sociais e econômicas, assim como das educacionais. E, ao mesmo tempo que estas podem perpetuar o racismo e a desigualdade, elas também podem apresentar as possibilidades para sua transformação. Porém, "[...] a existência das condições objetivas ou possibilidade, ou liberdade ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las." (GRAMSCI, 1966, p. 47). Ou seja, o autor destaca que a transformação social e educacional requer mais do que apenas a existência de condições objetivas favoráveis. Ela exige um esforço consciente e intencional para compreendê-las e a utilização das oportunidades para promover mudanças positivas e efetivas na construção de uma sociedade mais justa economicamente e antirracista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, vemos que é necessário pensar em uma educação antirracista que busque combater o racismo em todas as suas formas por meio de práticas educacionais inclusivas e de conscientização para criarmos uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminação racial, promovendo a valorização da diversidade, ensinando sobre a história e cultura dos grupos marginalizados e capacitando os indivíduos para agirem contra o racismo. E os princípios marxistas, ressignificados na PHC, podem contribuir para isso ao aliar a luta anticapitalista a luta antirracista.

[5] Anteriormente já apresentamos algumas possibilidades para isso.

Destacamos, também, a importância de reconhecer que o racismo não é apenas uma questão individual ou cultural, mas está enraizado nas estruturas econômicas, sociais e nas práticas educacionais. Vimos ainda que saber se reconhecer é importante para autoafirmação racial e o respeito à diversidade étnico-racial é essencial para construir uma educação antirracista. Para isso, é fundamental a garantia das políticas públicas e das práticas educacionais que sejam sensíveis e relevantes para a diversidade dos alunos, visando a transformação da sociedade. A luta antirracista necessita de um esforço contínuo e persistente contra o racismo e suas manifestações, em articulação com a luta de classes e o combate a opressão/exploração humana no sistema capitalista.

Por fim, consideramos que embora as pesquisas que relacionem diretamente uma educação antirracista, marxismo e PHC ainda estejam em estágio inicial, podemos encontrar indícios de interrelações entre esses campos devido aos aspectos históricos de exploração econômica que incidiram no aumento e/ou na manutenção do racismo dentro do sistema capitalista na nossa sociedade. Ou seja, não há oposição entre a luta antirracista e a luta anticapitalista e uma educação, que realmente valorize o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (em seu todo), pode ser o melhor caminho para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos** / Maria Beatriz Costa Abramides (org.) - São Paulo: EDUC, 2021. 162 p.

ALMEIDA, Silvio. **O que É Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

GRAMSCI, Antônio**. Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

IASI, Mauro. Ideologia, quer uma para viver?. In: **Ensaios sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARCELINO, Fabiana Teixeira; SILVA, Lenina Lopes Soares. **É possível o marxismo encampar a luta antirracista? Discussões sobre as cotas raciais na educação profissional**. In: Anais do Colóquio nacional e colóquio internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral. Anais...Natal (RN) IFRN, 2021.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. **Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise?** SER Social, Brasília, v. 19, n. 41, p. 275-295, jul.-dez./2017.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier. A indissociabilidade entre as lutas antirracista e anticapitalista: aproximações necessárias. In: **Marxismo e questão étnico-racial: desafios contemporâneos** / Maria Beatriz Costa Abramides (org.) - São Paulo: EDUC, 2021, 162 p.

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural:** uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA HISTÓRICA PARA COMPREENSÃO DA ATUAL EXPANSÃO

Denise Clésia Santos[1]

RESUMO

Entre a República e a década de 60 observa-se o início da participação e expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. O aumento do número de vagas ofertadas trouxe ganhos expressivos no que tange à diversidade dos espaços acadêmicos como o aumento do número de mulheres, de estudantes já inseridos no mercado de trabalho e jovens de camadas populares da sociedade. No entanto, tal expansão tem sido dirigida pelo nicho privado de Ensino que de forma não apenas complementar, mas predominante tem regido a expansão e o projeto de democratização do ensino superior brasileiro. Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior a partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que trouxeram traços mercantis à Educação Terciária no Brasil, o presente trabalho visa por meio de uma revisão bibliográfica percorrer aspectos relevantes da História do Ensino Superior Privado Brasileiro. Como o setor privado passou a dominar o atual processo de expansão? Viu-se que tanto pelo recuo de aportes públicos que abriu espaço para a entrada da iniciativa privada quanto pela abertura de políticas neoliberais, deu-se a trajetória de expansão do Ensino Superior Privado no país.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino Superior Privado. Expansão. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 ao tratar sobre a Educação preconiza que esta é um direito de todos e atribui tanto ao Estado quanto à família o seu dever, podendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988, art.205)

Segundo a Constituição, o ensino estaria pautado em princípios dentre os quais encontram-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. O artigo 209 reitera o princípio do ensino ser livre à iniciativa privada mediante as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder público e a capacidade de autofinanciamento (BRASIL, 1988, art.209, incisos I e II).

[1] Mestranda do Programa de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Em consonância à Constituição, a Lei de Diretrizes Básicas de 1996 (LDB 9.393/1996) volta a tocar sobre a composição mista do ensino, seja no âmbito público e também livre à iniciativa privada. Ao tratar sobre as Instituições de ensino, a LDB traz no artigo 19 as duas categorias administrativas: públicas, que são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Sendo assim, as instituições de ensino privadas são respaldadas em lei como uma modalidade e canal complementar da Educação Nacional. No entanto, no atual cenário do Ensino Superior (de acordo com o último Censo realizado em 2021), 87,6% das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas, representando quantitativamente 2.261 dispositivos de ensino em detrimento a 313 IES públicas. No mesmo Censo fora computado que a rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação. Tais dados caracterizam nessa modalidade de Ensino não só uma complementação do privado em relação ao público, mas sim sua predominância[2].

Da República ao início da década de 60, observa-se o início da participação e a expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. Há de se considerar que a expansão do Ensino Superior é um fenômeno globalmente identificado. Essa expansão global e local traz uma série de mudanças inevitáveis ao sistema de Educação Superior com impactos e condições específicas que irão variar de acordo com a localidade. Especificamente no Brasil, a diversidade em ambientes que tradicionalmente eram compostos apenas por uma pequena elite, o aumento nas inscrições de mulheres, a inserção daqueles já integrados ao mercado de trabalho, bem como um acentuado movimento de interiorização e regionalização da oferta de ensino superior podem ser observados entre essas mudanças (MARTINS, 2002).

Por outro lado, tal expansão também trouxe a esse cenário o desafio de atuar com um corpo discente maior, com déficits no Ensino Básico, além do número de docentes no Ensino Superior que não acompanhou o processo de crescimento (o que

[2] Segundo Notas Estatísticas da Educação Superior 2021, quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas.

ISSN: 2176 - 1396

provocou deteriorações salariais e aumento na carga de trabalho dessa categoria), além do crescimento do setor privado.

Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que acelerou a privatização e mercantilização da Educação Terciária, o presente trabalho visa por meio de uma revisão bibliográfica percorrer aspectos históricos relevantes do Ensino Superior Privado no Brasil.

A base de levantamentos de estudos com a seguinte temática foi feita no site *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) a partir do filtro ensino superior privado. Posteriormente deu-se a leitura dos resumos em que foram selecionados artigos que traziam elementos históricos do ensino superior privado brasileiro. A proposta de investigação visa por meio da análise histórica da Educação Terciária no país, compreender o processo de expansão e predominância desta como principal via de acesso ao Ensino Superior.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. História do Ensino Superior Privado Brasileiro

A origem do setor privado no ensino superior brasileiro reporta-se ao início do período republicano com o advento da Constituição de 1891, com fins de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e atender às influências do positivismo. A oferta de ensino superior, à época, foi deslocada do poder central, permitindo aos governos estaduais e à iniciativa privada a criação de seus próprios estabelecimentos. Estes eram organizados como espaços não-universitários e orientados fundamentalmente para a atividade de formação profissional. Segundo Martins (2002), no início da década de 1930 o setor privado já respondia por 64% dos estabelecimentos e por 44% das matrículas existentes, sendo que até a metade da década de 1960 o setor já apresentava estabilidade e consolidação.

Numa análise à obra de Sampaio (2000), o mesmo autor destaca que a expansão do setor privado verificado nas décadas de 60 e 70 ocorreu por meio da

criação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultados de transformação de antigas escolas secundárias em instituições de terceiro grau, com cursos predominantemente noturnos.

> Nesse sentido, a preferência dessa iniciativa laica, de perfil empresarial, em criar pequenas instituições não-universitárias, descoladas das atividades de pesquisa, expressava sua disposição em atender preferencialmente, e de forma exclusiva, a demanda de ensino, tanto assim que, em 1971, dos 639 estabelecimentos privados, somente dezesseis eram instituições universitárias (idem, 2002, p. 200)

No campo da política de expansão, esse setor fora ampliado durante a Ditadura Militar. Segundo Sguissardi (2017, p. 148)

> Quando do golpe civil-militar de 1964 eram apenas 142 mil os estudantes da educação superior, para uma população do país de 80 milhões de habitantes. Desses, 61,6% estudavam em IES públicas e 38,4%, em IES privadas. Passados 10 anos de Ditadura civil-militar, as matrículas cresceram 559,8%, para quase um milhão, entretanto com inversão dos índices de matrículas públicas e privadas; em 1974, havia 36,5% de matrículas nas IES públicas e 63,5% nas IES privadas.

A Educação tinha lugar estratégico no regime autoritário em termos de reorientação política e da economia brasileira. Segundo Cacete (2014), o governo militar promoveu uma ampla reforma educacional, incluindo o Ensino Superior, com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. No entanto, esse projeto foi baseado no capital externo com uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzidos aportes públicos (CHAVES e AMARAL, 2016).

Além da estratégia política voltada para o fomento da Expansão do Ensino Superior dentro de um projeto de desenvolvimento para o país, a década de 60 também foi envolta pela Reforma Universitária de 1968. Motivada por movimentos estudantis e professores mais progressistas, esses grupos reivindicavam a ampliação do número de vagas no ensino público e a reformulação estrutural da universidade. Segundo Chauí (2001), no Brasil a explosão estudantil de 68 punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”), mas que reprimida pelo Estado gerou como consequência uma reforma modernizadora da universidade.

As solicitações dos grupos docente e discente foram distorcidas e também modeladas numa concepção universitária norte-americana que aplicada a partir da Lei

5540, reformulou o sistema universitário brasileiro com a adoção de medidas como a instituição do vestibular unificado, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva, entre outros aspectos. Segundo Paula (2008, p.78):

> No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral.

Além das mudanças ideológicas e estruturais, a partir da Reforma Universitária de 68 uma forte parceria entre a universidade, o setor produtivo e a expansão do ensino superior passam a ser fomentados, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino.

A respeito desse período, Sampaio (2000) afirma que o processo de expansão do Ensino Superior Privado na década de 60 gerou benefícios para esse mercado com retornos financeiros significativos, a inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida, e também a proliferação de instituições de baixa qualidade. Segundo a autora, as normas de regulamentação do Ministério da Educação nesse período se resumiam a recomendações pontuais com efeitos burocráticos, porém ineficazes, que moldaram o crescimento do Ensino Superior pelo mercado e não pelo Estado.

Já na década de 80 houve uma certa estagnação da demanda de acesso ao Ensino Superior Privado, pois esse mercado já estava plenamente atendido pela expansão das duas décadas anteriores. Já o setor público passou a se empenhar na pós-graduação, para qualificar recursos humanos e consolidar uma comunidade capaz de produzir avanços científicos (GOMES, 2009).

Não há como avaliar o processo de crescimento do Ensino Superior no Brasil sem considerar a dinâmica estabelecida entre a presença e ausência do Estado nesta. Vê-se o peso desde o início que o recuo dos aportes públicos gerou com uma abertura para o crescimento exponencial da iniciativa privada no Ensino Superior, além do afrouxamento de regulamentações que pudessem orientar o crescimento dessa

parcela de Ensino. Os impactos desse amoldamento privatizado na Educação terciária reverberaram de forma mais intensa na década de 90.

2.2 Programas de Expansão do ensino superior nos setores públicos e privados

Marcada pelo final da Ditadura Militar, na década de 80, a economia brasileira ainda estava sob influência da intervenção estatal e bases do modelo desenvolvimentista. No entanto, o país fora acometido por uma crise fiscal que elevou os níveis de inflação, mas a partir de 1994

> No governo Itamar Franco, implementou-se o Plano Real, que derrubou os elevados níveis de inflação. Porém, não foi concebido apenas para a estabilização da inflação. Ele contemplava também um projeto de reformas e profundas modificações, que iriam alterar substancialmente a natureza e o papel do Estado Brasileiro (GONÇALVES, 2008, p. 99)

Ainda nos anos 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiu as mudanças propostas dando início ao processo de desestatização do aparelho do Estado brasileiro com mecanismos de controle e intervenção neoliberais. “A expansão privada do Ensino Superior seria apenas mais um reflexo dessa adesão, constituindo-se em uma saída privada para problemas públicos.” (idem, p.101)

Seguindo a linha de expansão da oferta do Ensino Superior ocorrida na década de 60 com o acréscimo das intervenções de um Estado neoliberal após os anos de ditadura (1964-1985) e início do processo de redemocratização, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) implementou um conjunto de políticas públicas que possibilitou a expansão dos sistemas de ensino primário e secundário com repercussão no âmbito universitário (SENA, 2020), tendo neste último uma redução do número de IES públicas de -7,1% e o aumento das IES privadas em 110,8% (CHAVES e AMARAL, 2016).

Nesse governo identificou-se a necessidade de se adquirir domínio no campo tecnológico para abertura da economia e inserção do Brasil no processo de globalização, mas que contraditoriamente contingenciou recursos federais para a Educação Superior ao longo da década de 1990. Além da restrição de recursos, o governo FHC criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) conferindo ao Ministério

da Educação (MEC) maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino de graduação. Segundo Corbucci (2004, p.682),

> O objetivo principal dessa medida foi o de expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, consequentemente, dos gastos da União. Para tanto, foram acelerados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada.

Além das facilitações federais quanto ao credenciamento das IES privadas, em 1999 foi lançado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de subsidiar a graduação de estudantes regularmente matriculados nas IES privadas. Segundo Senkevics (2021), o FIES se configura como uma política de crédito estudantil por meio do qual o governo federal financia, a taxas de juros subsidiadas, a matrícula de estudantes no setor privado.

Tal medida proporcionou por meio de uma política de inclusão social a ampliação da oferta de acesso à Educação terciária, principalmente de jovens de camadas populares, mas também contribuiu com a drenagem de recursos públicos para IES privadas, principalmente, as com fins lucrativos. Ao tratar sobre o papel do Estado a partir de políticas neoliberais, Dardot e Laval (2014) afirmam até que ponto este se faz coprodutor voluntário das normas de competitividade, à custa de todas as considerações de salvaguarda das condições mínimas de bem-estar, saúde e educação da população.

As reformas do Estado na década de 1990, a exemplo do Decreto nº2.306/1997, permitiram que as IES privadas fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores (Senkevics, 2021).

O processo de expansão do Ensino Superior a partir da ampliação de vagas no setor público deu-se a partir dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que

> tanto pela via da criação de novas IFES - com a organização acadêmica das universidades ou de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) -, quanto pela expansão dos campi das Universidades existentes e pela implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, visando o aumento de vagas nas IFES. Também

> foram criados cursos à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BARREYRO e ROTHEN, 2014, p.64)

Ainda na tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Superior numa transição entre as esferas pública e privada, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tratou de por meio da concessão de bolsas de estudos destinada a pessoas com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo, não portadoras de diploma de curso superior e que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, ampliar o acesso à educação superior dos jovens de camadas mais populares. No entanto, as IES participantes do programa ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na Educação Superior.

Segundo Corbucci (2004), a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

Mesmo com as políticas implementadas pela chegada do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) que fomentaram o crescimento das IES públicas, tal contingente não atingiu a proporção de matrículas no setor privado. O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) sustentou a balança de aumento no número de instituições públicas e a redução de instituições privadas que aproximou os percentuais no número de matrículas entre os dois setores, mas que, no entanto, ainda teve no privado sua maioria, também potencializado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Segundo Júnior (2017), a partir de subsídios públicos, os dois programas possibilitaram que mais de 45% dos lucros do setor privado fossem direcionados aos grupos mundiais de Educação, especialmente com sede nos Estados Unidos, que têm como alvo a exploração de qualquer serviço, entre eles a educação.

Vê-se que a partir da década de 90 a Expansão do Ensino Superior segue a tradição privatizada, com o acréscimo de intervenções neoliberais que reduziram a intervenção Estatal na economia e logo também na Educação. As Políticas Públicas criadas para ampliação e democratização do Ensino Superior foram também utilizadas para abrir mercado para os estabelecimentos privados com fins lucrativos que passam

a seguir as mesmas normas do mercado para gerir seus investimentos, instituindo assim um capitalismo acadêmico (MARTINS, 2009).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das referências expostas vê-se que o Ensino Superior Privado no Brasil tem seu processo de crescimento elevado a partir da década de 60, especificamente na Ditadura Militar. Tal período serviu de norteador para as décadas seguintes que sofreram ainda os impactos da elevação da Educação Terciária seja em termos de aumento no acesso, diversidade do corpo docente e alteração de propostas curriculares, principalmente a partir da Reforma Universitária de 68

Já nos idos dos anos 90 a partir da entrada de um governo neoliberal, o Ensino Superior passa por mais um processo de Expansão em que por meio do fomento do credenciamento de instituições de ensino superior privada, das políticas de Financiamento Estudantil e da abertura do capital destas no mercado financeiro, tal setor passa a ter papel predominante na Educação Terciária Brasileira.

A avaliação do percurso histórico do Setor Privado na Educação Superior brasileira mostra-se relevante para compreensão do contínuo processo de crescimento que tais instituições têm tido no país. Sugere-se que novas pesquisas surjam para que concomitantemente possa ser avaliado o alcance da democratização que tal processo pretende alcançar junto à qualidade de ensino que tem sido oferecida em tais instituições.

4. REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José. **Percursos da avaliação da educação superior nos Governos Lula.** Educ. Pesqui. São Paulo, v.40, n.1, p. 61-76, jan./mar. 2014

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de julho de 23

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jul. 23

CACETE, Núria. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui.,São Paulo, v.40, n.4, p.1061-1076, out./dez.2014

CHAUÍ, Marilena. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. *In:* CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera; AMARAL, Nelson. **Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o Prouni e o FIES como financiadores do setor privado.** Educação em Revista. Belo Horizonte: v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016

CORBUCCI, Paulo. **Financiamento e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.88, p. 677-701, Especial - Out.2004

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Boitempo, 2016

GOMES, Magno. **Educação Superior Privada como serviço de utilidade pública**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n.63, p. 263-292, abr./jun.2009

GONÇALVES, Sandro. **Estado e expansão do Ensino Superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990.** Educar, Curitiba, n.31, p. 91-111, 2008. Editora UFPR

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep/MEC, 2021

JÚNIOR, João. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017

MARTINS, Carlos. **A formação de um sistema de ensino superior de massa.** RBCS. Vol. 17, nº 48, fevereiro/2002.

PAULA, Maria. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p. 71-84, mar.2008

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000.

SENA, Isael. **A controversa democratização do acesso ao ensino superior privado: o que dizem os professores na berlinda**. Estilos da clínica, 2020, V.25, nº 3, p. 423-438

SENKEVICS, Adriano. **A Expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. V.3. N.4, 2021

SGUISSARDI, Valdemar. **O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto.** Integração e Conhecimento: vol. 2, 2017

ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA HISTÓRICA PARA COMPREENSÃO DA ATUAL EXPANSÃO

Denise Clésia Santos[1]

RESUMO

Entre a República e a década de 60 observa-se o início da participação e expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. O aumento do número de vagas ofertadas trouxe ganhos expressivos no que tange à diversidade dos espaços acadêmicos como o aumento do número de mulheres, de estudantes já inseridos no mercado de trabalho e jovens de camadas populares da sociedade. No entanto, tal expansão tem sido dirigida pelo nicho privado de Ensino que de forma não apenas complementar, mas predominante tem regido a expansão e o projeto de democratização do ensino superior brasileiro. Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior a partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que trouxeram traços mercantis à Educação Terciária no Brasil, o presente trabalho visa por meio de uma revisão bibliográfica percorrer aspectos relevantes da História do Ensino Superior Privado Brasileiro. Como o setor privado passou a dominar o atual processo de expansão? Viu-se que tanto pelo recuo de aportes públicos que abriu espaço para a entrada da iniciativa privada quanto pela abertura de políticas neoliberais, deu-se a trajetória de expansão do Ensino Superior Privado no país.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino Superior Privado. Expansão. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 ao tratar sobre a Educação preconiza que esta é um direito de todos e atribui tanto ao Estado quanto à família o seu dever, podendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo a lei, o ensino estaria pautado em princípios dentre os quais encontram-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. O artigo 209 reitera o princípio do ensino ser livre à iniciativa privada mediante as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder público e a capacidade de autofinanciamento (BRASIL, 1988).

Em consonância à Constituição, a Lei de Diretrizes Básicas de 1996 (LDB 9.393/1996) volta a tocar sobre a composição mista do ensino, seja no âmbito público e também livre à iniciativa privada. Ao tratar sobre as Instituições de ensino, a LDB traz no artigo 19 as duas categorias administrativas: públicas, que são criadas ou

[1] Mestranda do Programa de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Sendo assim, as instituições de ensino privadas são respaldadas em lei como uma modalidade e canal complementar da Educação Nacional. No entanto, no atual cenário do Ensino Superior 87,6% das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas, representando quantitativamente 2.261 dispositivos de ensino em detrimento a 313 IES públicas (INEP, 2021). No mesmo Censo fora computado que a rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação. Tais dados caracterizam nessa modalidade de Ensino não só uma complementação do privado em relação ao público, mas sim sua predominância[2].

Da República ao início da década de 60, observa-se o início da participação e a expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. Há de se considerar que a expansão do Ensino Superior é um fenômeno globalmente identificado. Essa expansão global e local traz uma série de mudanças inevitáveis ao sistema de Educação Superior com impactos e condições específicas que irão variar de acordo com a localidade. Especificamente no Brasil, a diversidade em ambientes que tradicionalmente eram compostos apenas por uma pequena elite, o aumento nas inscrições de mulheres, a inserção daqueles já integrados ao mercado de trabalho, bem como um acentuado movimento de interiorização e regionalização da oferta de ensino superior podem ser observados entre essas mudanças (MARTINS, 2002).

Por outro lado, tal expansão também trouxe a esse cenário o desafio de atuar com um corpo discente maior, com déficits no Ensino Básico, além do número de docentes no Ensino Superior que não acompanhou o processo de crescimento (o que provocou deteriorações salariais e aumento na carga de trabalho dessa categoria), além do crescimento do setor privado.

Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que acelerou a privatização e mercantilização da Educação Terciária, o presente trabalho visa por meio de uma

[2] Segundo Notas Estatísticas da Educação Superior 2021, quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas.

revisão bibliográfica percorrer aspectos históricos relevantes do Ensino Superior Privado no Brasil. A base de levantamentos de estudos com a seguinte temática foi feita no site *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) a partir do filtro ensino superior privado. Posteriormente deu-se a leitura dos resumos em que foram selecionados artigos que traziam elementos históricos do ensino superior privado brasileiro. A proposta de investigação visa por meio da análise histórica da Educação Terciária no país, compreender o processo de expansão e predominância desta como principal via de acesso ao Ensino Superior.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. História do Ensino Superior Privado Brasileiro

A origem do setor privado no ensino superior brasileiro reporta-se ao início do período republicano com o advento da Constituição de 1891, com fins de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e atender às influências do positivismo. A oferta de ensino superior, à época, foi deslocada do poder central, permitindo aos governos estaduais e à iniciativa privada a criação de seus próprios estabelecimentos. Estes eram organizados como espaços não-universitários e orientados fundamentalmente para a atividade de formação profissional. Segundo Martins (2002), no início da década de 1930 o setor privado já respondia por 64% dos estabelecimentos e por 44% das matrículas existentes, sendo que até a metade da década de 1960 o setor já apresentava estabilidade e consolidação.

Numa análise à obra de Sampaio (2000), o mesmo autor destaca que a expansão do setor privado verificado nas décadas de 60 e 70 ocorreu por meio da criação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultados de transformação de antigas escolas secundárias em instituições de terceiro grau, com cursos predominantemente noturnos.

> Nesse sentido, a preferência dessa iniciativa laica, de perfil empresarial, em criar pequenas instituições não-universitárias, descoladas das atividades de pesquisa, expressava sua disposição em atender preferencialmente, e de forma exclusiva, a demanda de ensino, tanto assim que, em 1971, dos 639 estabelecimentos privados, somente dezesseis eram instituições universitárias (idem, 2002, p. 200).

No campo da política de expansão, esse setor fora ampliado durante a Ditadura Militar.

> Quando do golpe civil-militar de 1964 eram apenas 142 mil os estudantes da educação superior, para uma população do país de 80 milhões de habitantes. Desses, 61,6% estudavam em IES públicas e 38,4%, em IES privadas. Passados 10 anos de Ditadura civil-militar, as matrículas cresceram 559,8%, para quase um milhão, entretanto com inversão dos índices de matrículas públicas e privadas; em 1974, havia 36,5% de matrículas nas IES públicas e 63,5% nas IES privadas. (SGUISSARDI, 2017, p.148).

A Educação tinha lugar estratégico no regime autoritário em termos de reorientação política e da economia brasileira. Segundo Cacete (2014), o governo militar promoveu uma ampla reforma educacional, incluindo o Ensino Superior, com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. No entanto, esse projeto foi baseado no capital externo com uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzidos aportes públicos (CHAVES e AMARAL, 2016).

Além da estratégia política voltada para o fomento da Expansão do Ensino Superior dentro de um projeto de desenvolvimento para o país, a década de 60 também foi envolta pela Reforma Universitária de 1968. Motivada por movimentos estudantis e professores mais progressistas, esses grupos reivindicavam a ampliação do número de vagas no ensino público e a reformulação estrutural da universidade. Segundo Chauí (2001), no Brasil a explosão estudantil de 68 punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”), mas que reprimida pelo Estado gerou como consequência uma reforma modernizadora da universidade.

As solicitações dos grupos docente e discente foram distorcidas e também modeladas numa concepção universitária norte-americana que aplicada a partir da Lei 5540, reformulou o sistema universitário brasileiro com a adoção de medidas como a instituição do vestibular unificado, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva, entre outros aspectos.

> No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado,

ISSN: 2176 - 1396

> pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral (PAULA, 2008, p.78).

Além das mudanças ideológicas e estruturais, a partir da Reforma Universitária de 68 uma forte parceria entre a universidade, o setor produtivo e a expansão do ensino superior passam a ser fomentados, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino.

A respeito desse período, Sampaio (2000) afirma que o processo de expansão do Ensino Superior Privado na década de 60 gerou benefícios para esse mercado com retornos financeiros significativos, a inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida, e também a proliferação de instituições de baixa qualidade. Segundo a autora, as normas de regulamentação do Ministério da Educação nesse período se resumiam a recomendações pontuais com efeitos burocráticos, porém ineficazes, que moldaram o crescimento do Ensino Superior pelo mercado e não pelo Estado.

Já na década de 80 houve uma certa estagnação da demanda de acesso ao Ensino Superior Privado, pois esse mercado já estava plenamente atendido pela expansão das duas décadas anteriores. Já o setor público passou a se empenhar na pós-graduação, para qualificar recursos humanos e consolidar uma comunidade capaz de produzir avanços científicos (GOMES, 2009).

Não há como avaliar o processo de crescimento do Ensino Superior no Brasil sem considerar a dinâmica estabelecida entre a presença e ausência do Estado nesta. Vê-se o peso desde o início que o recuo dos aportes públicos gerou com uma abertura para o crescimento exponencial da iniciativa privada no Ensino Superior, além do afrouxamento de regulamentações que pudessem orientar o crescimento dessa parcela de Ensino. Os impactos desse amoldamento privatizado na Educação terciária reverberaram de forma mais intensa na década de 90.

2.2 Programas de Expansão do ensino superior nos setores públicos e privados

Marcada pelo final da Ditadura Militar, na década de 80, a economia brasileira ainda estava sob influência da intervenção estatal e bases do modelo desenvolvimentista. No entanto, o país fora acometido por uma crise fiscal que elevou os níveis de inflação, mas a partir de 1994

> No governo Itamar Franco, implementou-se o Plano Real, que derrubou os elevados níveis de inflação. Porém, não foi concebido apenas para a estabilização da inflação. Ele contemplava também um projeto de reformas e profundas modificações, que iriam alterar substancialmente a natureza e o papel do Estado Brasileiro (GONÇALVES, 2008, p. 99)

Ainda nos anos 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiu as mudanças propostas dando início ao processo de desestatização do aparelho do Estado brasileiro com mecanismos de controle e intervenção neoliberais. “A expansão privada do Ensino Superior seria apenas mais um reflexo dessa adesão, constituindo-se em uma saída privada para problemas públicos.” (idem, p.101)

Seguindo a linha de expansão da oferta do Ensino Superior ocorrida na década de 60 com o acréscimo das intervenções de um Estado neoliberal após os anos de ditadura (1964-1985) e início do processo de redemocratização, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) implementou um conjunto de políticas públicas que possibilitou a expansão dos sistemas de ensino primário e secundário com repercussão no âmbito universitário (SENA, 2020), tendo neste último uma redução do número de IES públicas de -7,1% e o aumento das IES privadas em 110,8% (CHAVES e AMARAL, 2016).

Nesse governo identificou-se a necessidade de se adquirir domínio no campo tecnológico para abertura da economia e inserção do Brasil no processo de globalização, mas que contraditoriamente contingenciou recursos federais para a Educação Superior ao longo da década de 1990. Além da restrição de recursos, o governo FHC criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) conferindo ao Ministério da Educação (MEC) maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino de graduação.

> O objetivo principal dessa medida foi o de expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, consequentemente, dos gastos da União. Para tanto, foram acelerados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada (CORBUCCI, 2004, p.682).

Além das facilitações federais quanto ao credenciamento das IES privadas, em 1999 foi lançado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de subsidiar a graduação de estudantes regularmente matriculados nas IES privadas. Segundo Senkevics (2021), o FIES se configura como uma política

de crédito estudantil por meio do qual o governo federal financia, a taxas de juros subsidiadas, a matrícula de estudantes no setor privado.

Tal medida proporcionou por meio de uma política de inclusão social a ampliação da oferta de acesso à Educação terciária, principalmente de jovens de camadas populares, mas também contribuiu com a drenagem de recursos públicos para IES privadas, principalmente, as com fins lucrativos. Ao tratar sobre o papel do Estado a partir de políticas neoliberais, Dardot e Laval (2016) afirmam até que ponto este se faz coprodutor voluntário das normas de competitividade, à custa de todas as considerações de salvaguarda das condições mínimas de bem-estar, saúde e educação da população. As reformas do Estado na década de 1990, a exemplo do Decreto nº2.306/1997, permitiram que as IES privadas fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores (SENKEVICS, 2021).

O processo de expansão do Ensino Superior a partir da ampliação de vagas no setor público deu-se a partir dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que

> tanto pela via da criação de novas IFES - com a organização acadêmica das universidades ou de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) -, quanto pela expansão dos campi das Universidades existentes e pela implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, visando o aumento de vagas nas IFES. Também foram criados cursos à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BARREYRO e ROTHEN, 2014, p.64).

Ainda na tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Superior numa transição entre as esferas pública e privada, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tratou de por meio da concessão de bolsas de estudos destinada a pessoas com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo, não portadoras de diploma de curso superior e que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, ampliar o acesso à educação superior dos jovens de camadas mais populares. No entanto, as IES participantes do programa ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na Educação Superior. Segundo Corbucci (2004), a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção

de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

Mesmo com as políticas implementadas pela chegada do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) que fomentaram o crescimento das IES públicas, tal contingente não atingiu a proporção de matrículas no setor privado. O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) sustentou a balança de aumento no número de instituições públicas e a redução de instituições privadas que aproximou os percentuais no número de matrículas entre os dois setores, mas que, no entanto, ainda teve no privado sua maioria, também potencializado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Segundo Júnior (2017), a partir de subsídios públicos, os dois programas possibilitaram que mais de 45% dos lucros do setor privado fossem direcionados aos grupos mundiais de Educação, especialmente com sede nos Estados Unidos, que têm como alvo a exploração de qualquer serviço, entre eles a educação. Vê-se que a partir da década de 90 a Expansão do Ensino Superior segue a tradição privatizada, com o acréscimo de intervenções neoliberais que reduziram a intervenção Estatal na economia e logo também na Educação. As Políticas Públicas criadas para ampliação e democratização do Ensino Superior foram também utilizadas para abrir mercado para os estabelecimentos privados com fins lucrativos que passam a seguir as mesmas normas do mercado para gerir seus investimentos, instituindo assim um capitalismo acadêmico (MARTINS, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das referências expostas vê-se que o Ensino Superior Privado no Brasil tem seu processo de crescimento elevado a partir da década de 60, especificamente na Ditadura Militar. Tal período serviu de norteador para as décadas seguintes que sofreram ainda os impactos da elevação da Educação Terciária seja em termos de aumento no acesso, diversidade do corpo docente e alteração de propostas curriculares, principalmente a partir da Reforma Universitária de 68

Já nos idos dos anos 90 a partir da entrada de um governo neoliberal, o Ensino Superior passa por mais um processo de Expansão em que por meio do fomento do credenciamento de instituições de ensino superior privada, das políticas de Financiamento Estudantil e da abertura do capital destas no mercado financeiro, tal

setor passa a ter papel predominante na Educação Terciária Brasileira.

A avaliação do percurso histórico do Setor Privado na Educação Superior brasileira mostra-se relevante para compreensão do contínuo processo de crescimento que tais instituições têm tido no país. Sugere-se que novas pesquisas surjam para que concomitantemente possa ser avaliado o alcance da democratização que tal processo pretende alcançar junto à qualidade de ensino que tem sido oferecida em tais instituições.

4. REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José. **Percursos da avaliação da educação superior nos Governos Lula.** Educ. Pesqui. São Paulo, v.40, n.1, p. 61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005. Acesso em: 01 de set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

CACETE, Núria. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.40, n.4, p.1061-1076, out./dez.2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011. Acesso em: 01 de set.2023.

CHAUÍ, Marilena. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. *In:* CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera; AMARAL, Nelson. **Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o Prouni e o FIES como financiadores do setor privado.** Educação em Revista. Belo Horizonte: v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698162030. Acesso em: 01 de set. 2023.

CORBUCCI, Paulo. **Financiamento e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.88, p. 677-701, Especial - Out.2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003. Acesso em: 01 de set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Boitempo, 2016.

GOMES, Magno. **Educação Superior Privada como serviço de utilidade pública**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n.63, p. 263-292, abr./jun.2009.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000200005. Acesso em: 01 de set. 2023.

GONÇALVES, Sandro. **Estado e expansão do Ensino Superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990.** Educar, Curitiba, n.31, p. 91-111, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100007. Acesso em: 01 de set. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 01 de set. 2023.

JÚNIOR, João. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_the_new_brasilian-min. Acesso em: 01 de set. 2023.

MARTINS, André. **A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990.** Avaliação, v.13, n.3, p.733-743, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300006. Acesso em: 01 de set. 2023.

MARTINS, Carlos. **A formação de um sistema de ensino superior de massa.** RBCS. Vol. 17, nº 48, fevereiro/2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000100012. Acesso em: 01 de set. 2023.

PAULA, Maria. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p. 71-84, mar.2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005. Acesso em: 01 de set. 2023.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000100012. Acesso em: 01 de set. 2023.

SENA, Isael. **A controversa democratização do acesso ao ensino superior privado: o que dizem os professores na berlinda**. Estilos da clínica, V.25, nº 3, p. 423-438, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282020000300006. Acesso em: 01 de set. 2023.

SENKEVICS, Adriano. **A Expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. V.3. N.4, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892. Acesso em: 01 de set. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. **O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto.** Integração e Conhecimento: vol. 2, 2017. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695/19110. Acesso em: 01 de set. 2023.

ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA HISTÓRICA PARA COMPREENSÃO DA ATUAL EXPANSÃO

Denise Clésia Santos[1]

RESUMO

Entre a República e a década de 60 observa-se o início da participação e expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. O aumento do número de vagas ofertadas trouxe ganhos expressivos no que tange à diversidade dos espaços acadêmicos como o aumento do número de mulheres, de estudantes já inseridos no mercado de trabalho e jovens de camadas populares da sociedade. No entanto, tal expansão tem sido dirigida pelo nicho privado de Ensino que de forma não apenas complementar, mas predominante tem regido a expansão e o projeto de democratização do ensino superior brasileiro. Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior a partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que trouxeram traços mercantis à Educação Terciária no Brasil, o presente trabalho visa por meio de uma revisão bibliográfica percorrer aspectos relevantes da História do Ensino Superior Privado Brasileiro. Como o setor privado passou a dominar o atual processo de expansão? Viu-se que tanto pelo recuo de aportes públicos que abriu espaço para a entrada da iniciativa privada quanto pela abertura de políticas neoliberais, deu-se a trajetória de expansão do Ensino Superior Privado no país.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino Superior Privado. Expansão. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 ao tratar sobre a Educação preconiza que esta é um direito de todos e atribui tanto ao Estado quanto à família o seu dever, podendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo a lei, o ensino estaria pautado em princípios dentre os quais encontram-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. O artigo 209 reitera o princípio do ensino ser livre à iniciativa privada mediante as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder público e a capacidade de autofinanciamento (BRASIL, 1988).

Em consonância à Constituição, a Lei de Diretrizes Básicas de 1996 (LDB 9.393/1996) volta a tocar sobre a composição mista do ensino, seja no âmbito público e também livre à iniciativa privada. Ao tratar sobre as Instituições de ensino, a LDB traz no artigo 19 as duas categorias administrativas: públicas, que são criadas ou

[1] Mestranda do Programa de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Sendo assim, as instituições de ensino privadas são respaldadas em lei como uma modalidade e canal complementar da Educação Nacional. No entanto, no atual cenário do Ensino Superior 87,6% das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas, representando quantitativamente 2.261 dispositivos de ensino em detrimento a 313 IES públicas (INEP, 2021). No mesmo Censo fora computado que a rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação. Tais dados caracterizam nessa modalidade de Ensino não só uma complementação do privado em relação ao público, mas sim sua predominância[2].

Da República ao início da década de 60, observa-se o início da participação e a expansão do setor privado no Ensino Superior brasileiro como forma de ampliar a oferta de acesso à Educação Terciária. Há de se considerar que a expansão do Ensino Superior é um fenômeno globalmente identificado. Essa expansão global e local traz uma série de mudanças inevitáveis ao sistema de Educação Superior com impactos e condições específicas que irão variar de acordo com a localidade. Especificamente no Brasil, a diversidade em ambientes que tradicionalmente eram compostos apenas por uma pequena elite, o aumento nas inscrições de mulheres, a inserção daqueles já integrados ao mercado de trabalho, bem como um acentuado movimento de interiorização e regionalização da oferta de ensino superior podem ser observados entre essas mudanças (MARTINS, 2002). Por outro lado, tal expansão também trouxe a esse cenário o desafio de atuar com um corpo discente maior, com déficits no Ensino Básico, além do número de docentes no Ensino Superior que não acompanhou o processo de crescimento (o que provocou deteriorações salariais e aumento na carga de trabalho dessa categoria), além do crescimento do setor privado.

Considerando o processo de crescimento e expansão do Ensino Superior partir da década de 60, a entrada do setor privado na absorção de tal demanda e a proliferação de práticas neoliberais na década de 90 que acelerou a privatização e mercantilização da Educação Terciária, o presente trabalho visa por meio de uma revisão bibliográfica percorrer aspectos históricos relevantes do Ensino Superior

[2] Segundo Notas Estatísticas da Educação Superior 2021, quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas.

ISSN: 2176 - 1396

Privado no Brasil. A base de levantamentos de estudos com a seguinte temática foi feita no site *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) a partir do filtro ensino superior privado. Posteriormente deu-se a leitura dos resumos em que foram selecionados artigos que traziam elementos históricos do ensino superior privado brasileiro. A proposta de investigação visa por meio da análise histórica da Educação Terciária no país, compreender o processo de expansão e predominância desta como principal via de acesso ao Ensino Superior.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. História do Ensino Superior Privado Brasileiro

A origem do setor privado no ensino superior brasileiro reporta-se ao início do período republicano com o advento da Constituição de 1891, com fins de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e atender às influências do positivismo. A oferta de ensino superior, à época, foi deslocada do poder central, permitindo aos governos estaduais e à iniciativa privada a criação de seus próprios estabelecimentos. Estes eram organizados como espaços não-universitários e orientados fundamentalmente para a atividade de formação profissional. Segundo Martins (2002), no início da década de 1930 o setor privado já respondia por 64% dos estabelecimentos e por 44% das matrículas existentes, sendo que até a metade da década de 1960 o setor já apresentava estabilidade e consolidação.

Numa análise à obra de Sampaio (2000), o mesmo autor destaca que a expansão do setor privado verificado nas décadas de 60 e 70 ocorreu por meio da criação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultados de transformação de antigas escolas secundárias em instituições de terceiro grau, com cursos predominantemente noturnos.

> Nesse sentido, a preferência dessa iniciativa laica, de perfil empresarial, em criar pequenas instituições não-universitárias, descoladas das atividades de pesquisa, expressava sua disposição em atender preferencialmente, e de forma exclusiva, a demanda de ensino, tanto assim que, em 1971, dos 639 estabelecimentos privados, somente dezesseis eram instituições universitárias (idem, 2002, p. 200).

No campo da política de expansão, esse setor fora ampliado durante a Ditadura Militar.

> Quando do golpe civil-militar de 1964 eram apenas 142 mil os estudantes da educação superior, para uma população do país de 80 milhões de habitantes. Desses, 61,6% estudavam em IES públicas e 38,4%, em IES privadas. Passados 10 anos de Ditadura civil-militar, as matrículas cresceram 559,8%, para quase um milhão, entretanto com inversão dos índices de matrículas públicas e privadas; em 1974, havia 36,5% de matrículas nas IES públicas e 63,5% nas IES privadas. (SGUISSARDI, 2017, p.148).

A Educação tinha lugar estratégico no regime autoritário em termos de reorientação política e da economia brasileira. Segundo Cacete (2014), o governo militar promoveu uma ampla reforma educacional, incluindo o Ensino Superior, com o objetivo de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. No entanto, esse projeto foi baseado no capital externo com uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzidos aportes públicos (CHAVES e AMARAL, 2016).

Além da estratégia política voltada para o fomento da Expansão do Ensino Superior dentro de um projeto de desenvolvimento para o país, a década de 60 também foi envolta pela Reforma Universitária de 1968. Motivada por movimentos estudantis e professores mais progressistas, esses grupos reivindicavam a ampliação do número de vagas no ensino público e a reformulação estrutural da universidade. Segundo Chauí (2001), no Brasil a explosão estudantil de 68 punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”), mas que reprimida pelo Estado gerou como consequência uma reforma modernizadora da universidade. As solicitações dos grupos docente e discente foram distorcidas e também modeladas numa concepção universitária norte-americana que aplicada a partir da Lei 5540, reformulou o sistema universitário brasileiro com a adoção de medidas como a instituição do vestibular unificado, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva, entre outros aspectos.

> No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral (PAULA, 2008, p.78).

Além das mudanças ideológicas e estruturais, a partir da Reforma Universitária de 68 uma forte parceria entre a universidade, o setor produtivo e a expansão do ensino superior passam a ser fomentados, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino. A respeito desse período, Sampaio (2000) afirma que o processo de expansão do Ensino Superior Privado na década de 60 gerou benefícios para esse mercado com retornos financeiros significativos, a inserção fácil em um mercado pouco seletivo e altamente lucrativo, em razão da existência da demanda reprimida, e também a proliferação de instituições de baixa qualidade. Segundo a autora, as normas de regulamentação do Ministério da Educação nesse período se resumiam a recomendações pontuais com efeitos burocráticos, porém ineficazes, que moldaram o crescimento do Ensino Superior pelo mercado e não pelo Estado.

Já na década de 80 houve uma certa estagnação da demanda de acesso ao Ensino Superior Privado, pois esse mercado já estava plenamente atendido pela expansão das duas décadas anteriores. Já o setor público passou a se empenhar na pós-graduação, para qualificar recursos humanos e consolidar uma comunidade capaz de produzir avanços científicos (GOMES, 2009).

Não há como avaliar o processo de crescimento do Ensino Superior no Brasil sem considerar a dinâmica estabelecida entre a presença e ausência do Estado nesta. Vê-se o peso desde o início que o recuo dos aportes públicos gerou com uma abertura para o crescimento exponencial da iniciativa privada no Ensino Superior, além do afrouxamento de regulamentações que pudessem orientar o crescimento dessa parcela de Ensino. Os impactos desse amoldamento privatizado na Educação terciária reverberaram de forma mais intensa na década de 90.

2.2 Programas de Expansão do ensino superior nos setores públicos e privados

Marcada pelo final da Ditadura Militar, na década de 80, a economia brasileira ainda estava sob influência da intervenção estatal e bases do modelo desenvolvimentista. No entanto, o país fora acometido por uma crise fiscal que elevou os níveis de inflação, mas a partir de 1994

ISSN: 2176 - 1396

> No governo Itamar Franco, implementou-se o Plano Real, que derrubou os elevados níveis de inflação. Porém, não foi concebido apenas para a estabilização da inflação. Ele contemplava também um projeto de reformas e profundas modificações, que iriam alterar substancialmente a natureza e o papel do Estado Brasileiro (GONÇALVES, 2008, p. 99).

Ainda nos anos 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiu as mudanças propostas dando início ao processo de desestatização do aparelho do Estado brasileiro com mecanismos de controle e intervenção neoliberais. “A expansão privada do Ensino Superior seria apenas mais um reflexo dessa adesão, constituindo-se em uma saída privada para problemas públicos.” (idem, p.101). Seguindo a linha de expansão da oferta do Ensino Superior ocorrida na década de 60 com o acréscimo das intervenções de um Estado neoliberal após os anos de ditadura (1964-1985) e início do processo de redemocratização, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) implementou um conjunto de políticas públicas que possibilitou a expansão dos sistemas de ensino primário e secundário com repercussão no âmbito universitário (SENA, 2020), tendo neste último uma redução do número de IES públicas de -7,1% e o aumento das IES privadas em 110,8% (CHAVES e AMARAL, 2016).

Nesse governo identificou-se a necessidade de se adquirir domínio no campo tecnológico para abertura da economia e inserção do Brasil no processo de globalização, mas que contraditoriamente contingenciou recursos federais para a Educação Superior ao longo da década de 1990. Além da restrição de recursos, o governo FHC criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) conferindo ao Ministério da Educação (MEC) maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino de graduação.

> O objetivo principal dessa medida foi o de expandir a oferta de vagas sem, no entanto, ampliar a participação da rede federal e, consequentemente, dos gastos da União. Para tanto, foram acelerados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada (CORBUCCI, 2004, p.682).

Além das facilitações federais quanto ao credenciamento das IES privadas, em 1999 foi lançado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de subsidiar a graduação de estudantes regularmente matriculados nas IES privadas. Segundo Senkevics (2021), o FIES se configura como uma política

de crédito estudantil por meio do qual o governo federal financia, a taxas de juros subsidiadas, a matrícula de estudantes no setor privado.

Tal medida proporcionou por meio de uma política de inclusão social a ampliação da oferta de acesso à Educação terciária, principalmente de jovens de camadas populares, mas também contribuiu com a drenagem de recursos públicos para IES privadas, principalmente, as com fins lucrativos. Ao tratar sobre o papel do Estado a partir de políticas neoliberais, Dardot e Laval (2016) afirmam até que ponto este se faz coprodutor voluntário das normas de competitividade, à custa de todas as considerações de salvaguarda das condições mínimas de bem-estar, saúde e educação da população. As reformas do Estado na década de 1990, a exemplo do Decreto nº2.306/1997, permitiram que as IES privadas fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores (SENKEVICS, 2021).

O processo de expansão do Ensino Superior a partir da ampliação de vagas no setor público deu-se a partir dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que

> tanto pela via da criação de novas IFES - com a organização acadêmica das universidades ou de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) -, quanto pela expansão dos campi das Universidades existentes e pela implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, visando o aumento de vagas nas IFES. Também foram criados cursos à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BARREYRO e ROTHEN, 2014, p.64).

Ainda na tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Superior numa transição entre as esferas pública e privada, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) tratou de por meio da concessão de bolsas de estudos destinada a pessoas com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo, não portadoras de diploma de curso superior e que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, ampliar o acesso à educação superior dos jovens de camadas mais populares. No entanto, as IES participantes do programa ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na Educação Superior. Segundo Corbucci (2004), a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção

de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

Mesmo com as políticas implementadas pela chegada do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) que fomentaram o crescimento das IES públicas, tal contingente não atingiu a proporção de matrículas no setor privado. O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) sustentou a balança de aumento no número de instituições públicas e a redução de instituições privadas que aproximou os percentuais no número de matrículas entre os dois setores, mas que, no entanto, ainda teve no privado sua maioria, também potencializado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Segundo Júnior (2017), a partir de subsídios públicos, os dois programas possibilitaram que mais de 45% dos lucros do setor privado fossem direcionados aos grupos mundiais de Educação, especialmente com sede nos Estados Unidos, que têm como alvo a exploração de qualquer serviço, entre eles a educação. Vê-se que a partir da década de 90 a Expansão do Ensino Superior segue a tradição privatizada, com o acréscimo de intervenções neoliberais que reduziram a intervenção Estatal na economia e logo também na Educação. As Políticas Públicas criadas para ampliação e democratização do Ensino Superior foram também utilizadas para abrir mercado para os estabelecimentos privados com fins lucrativos que passam a seguir as mesmas normas do mercado para gerir seus investimentos, instituindo assim um capitalismo acadêmico (MARTINS, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das referências expostas vê-se que o Ensino Superior Privado no Brasil tem seu processo de crescimento elevado a partir da década de 60, especificamente na Ditadura Militar. Tal período serviu de norteador para as décadas seguintes que sofreram ainda os impactos da elevação da Educação Terciária seja em termos de aumento no acesso, diversidade do corpo docente e alteração de propostas curriculares, principalmente a partir da Reforma Universitária de 68

Já nos idos dos anos 90 a partir da entrada de um governo neoliberal, o Ensino Superior passa por mais um processo de Expansão em que por meio do fomento do credenciamento de instituições de ensino superior privada, das políticas de Financiamento Estudantil e da abertura do capital destas no mercado financeiro, tal

setor passa a ter papel predominante na Educação Terciária Brasileira.

A avaliação do percurso histórico do Setor Privado na Educação Superior brasileira mostra-se relevante para compreensão do contínuo processo de crescimento que tais instituições têm tido no país. Sugere-se que novas pesquisas surjam para que concomitantemente possa ser avaliado o alcance da democratização que tal processo pretende alcançar junto à qualidade de ensino que tem sido oferecida em tais instituições.

4. REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José. **Percursos da avaliação da educação superior nos Governos Lula.** Educ. Pesqui. São Paulo, v.40, n.1, p. 61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005. Acesso em: 01 de set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

CACETE, Núria. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.40, n.4, p.1061-1076, out./dez.2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011. Acesso em: 01 de set.2023.

CHAUÍ, Marilena. **Ventos do progresso: a universidade administrada**. *In:* CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera; AMARAL, Nelson. **Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o Prouni e o FIES como financiadores do setor privado.** Educação em Revista. Belo Horizonte: v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698162030. Acesso em: 01 de set. 2023.

CORBUCCI, Paulo. **Financiamento e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.88, p. 677-701, Especial - Out.2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003. Acesso em: 01 de set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Boitempo, 2016.

GOMES, Magno. **Educação Superior Privada como serviço de utilidade pública**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n.63, p. 263-292, abr./jun.2009.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000200005. Acesso em: 01 de set. 2023.

GONÇALVES, Sandro. **Estado e expansão do Ensino Superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990.** Educar, Curitiba, n.31, p. 91-111, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100007. Acesso em: 01 de set. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 01 de set. 2023.

JÚNIOR, João. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_the_new_brasilian-min. Acesso em: 01 de set. 2023.

MARTINS, André. **A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990.** Avaliação, v.13, n.3, p.733-743, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300006. Acesso em: 01 de set. 2023.

MARTINS, Carlos. **A formação de um sistema de ensino superior de massa.** RBCS. Vol. 17, nº 48, fevereiro/2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000100012. Acesso em: 01 de set. 2023.

PAULA, Maria. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p. 71-84, mar.2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005. Acesso em: 01 de set. 2023.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000100012. Acesso em: 01 de set. 2023.

SENA, Isael. **A controversa democratização do acesso ao ensino superior privado: o que dizem os professores na berlinda**. Estilos da clínica, V.25, nº 3, p. 423-438, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282020000300006. Acesso em: 01 de set. 2023.

SENKEVICS, Adriano. **A Expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. V.3. N.4, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892. Acesso em: 01 de set. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. **O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto.** Integração e Conhecimento: vol. 2, 2017. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695/19110. Acesso em: 01 de set. 2023.

A ESCOLA BURGUESA E SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CRÍTICA A PARTIR DA FORMA ESCOLAR

Ana Claudia Marochi[1]

Alessandro de Melo[2]

RESUMO

Este texto é fruto de uma investigação sobre a forma escolar tendo como objetivo discutir o surgimento da escola burguesa e sua perpetuação como modelo ainda vigente nas instituições escolares. Para tanto, apropriou-se da metodologia trazido no texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, dos autores Vicent, Lahire e Thin em 2001, para a análise do documento produzido pela Confederação Nacional da Educação – CNI - 2018-2022 e que pensa um projeto educacional para a classe trabalhadora dentro dos moldes da escola burguesa. Para dar suporte teórico a análise do documento utilizou-se, além do artigo citado acima e do próprio documento da CNI, Freitas (2009, 2014), Marx (2008, 2017); Marx e Engels (1983, 2007), Saviani (1994), entre outros. Como resultado chegou-se à conclusão que do documento estudado apresenta um projeto educacional que garante a manutenção da classe dominante tendo na sua base a competitividade e o mercado de trabalho, em especial o mercado internacional e deixa explícito que a formação deve ser mínima somente para atender a produção capitalista e que não garantem aos sujeitos pensarem sobre a sociedade de forma crítica e fazerem escolhas mais livres e adequadas à situação enfrentada, ou seja, a forma escolar burguesa tem o papel de moldar os corpos para seguir as regras e normas do trabalho, colocando os indivíduos como iguais, invisibilizando-os como indivíduos.

Palavras-chave: Forma Escolar. Escola Burguesa. CNI. Projeto Educacional. Classe Trabalhadora.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo discutir o surgimento da escola burguesa e sua função na sociedade capitalista, com base no artigo *Sobre a história e a teoria da forma escolar* (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001), produzido em 2001 por estudiosos franceses sobre o formato de escola estabelecido no século XVI e que consolidada como forma predominante no pós-revolução industrial e da análise dos documentos produzidos pela Confederação Nacional da Indústria - 2018-2022.

A partir da metodologia utilizada pelos autores para análise da escola por meio da teoria da forma, pretende-se fazer a crítica ao modelo escolar ainda vigente em nosso país: a escola burguesa. A maneira como as instituições escolares estão organizadas refletem o que se queria nos séculos XVI e se quer ainda, ou seja, que

[1] Doutora em Educação, IFPR; anacmarochi@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação, UEPG; alessandrodemelo@uepg.br.

os/as sujeitos/as fossem preparados moldados para o cumprimento de normas e regras estabelecido nas fábricas.

Como nos lembra Freitas (2014, p.1089):

> Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista.

O regramento excessivo e a hierarquização demonstram o projeto que se desejava e se deseja para os trabalhadores. Com a universalização e o ingresso maciço das crianças às escolas colocou-se em prática a política do sujeito universal, não individualizado, como forma de melhor aplicar a ideologia presente na divisão de classes. Para a sociedade capitalista moldar seus indivíduos, nada mais apropriado que uma escola que trate todos da mesma forma: mesmas regras, mesmo uniforme, mesma avaliação, mesmos conteúdos, ou seja, “la igualdad formal que gobierna la práctica pedadagógica es de hecho uma fachada para justificar la indiferencia a las desigualdades em cuanto a los conhecimentos impartidos o más bien exigidos”. (BOURDIEU, 1986, p. 117).

Assim, para percorrer o caminho desejado, qual seja o de compreender como a forma da escola burguesa ainda vigente contribui para o amoldamento dos/as sujeitos/as sociais para o atendimento ao capital, o texto será dividido em duas partes, a saber: na primeira trataremos do surgimento da escola burguesa e abordaremos a forma escolar como metodologia para a compreensão de sua função na sociedade capitalista. A segunda parte será destinada à compreensão, a partir dos documentos elaborados pela CNI (2018-2019), de como o projeto educacional coloca a forma escolar a serviço do capital.

2. A ESCOLA BURGUESA E A FORMA ESCOLAR

A escola burguesa pensada pós-revolução industrial e que se mantém presente até os dias atuais, se configurou em uma escolarização dividida entre burgueses e proletariados. Para a formação da classe trabalhadora, a escola deveria atender aos princípios e regras da fábrica. Com o surgimento da grande indústria e a amoldamento de uma parcela da população para o trabalho industrial, criou-se uma divisão de classes que se refletiu nos projetos educacionais. Como nos ensina Lombardi (2011, p.348),

> A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

A escola foi também dividida em duas: para a classe dominante e para a classe dominada. Enquanto para a classe dominante, elitizada, a escola era o espaço de uma formação mais abrangente, culturalmente e filosoficamente constituída, com a formação mais aprofundada não somente do mundo, mas e principalmente, de como continuar a dominação. Já para a classe dominada, a forma escolar pensada trazia em suas bases um conhecimento mínimo e necessário somente para o cumprimento das regras e normas fabris. Assim, o trabalhador deveria saber minimamente ler, escrever e fazer contas básicas.

Os projetos de educação e de escola moderna têm como pano de fundo uma dicotomia entre a classe burguesa e proletária que se consolida dentro de um projeto econômico pretendido para o momento. As dimensões sociais da vida dos/as sujeitos/s históricos está intimamente ligada à sua vida material e a forma como produzem e se reproduzem. Marx (2017) nos coloca que a produção da vida material na sociedade regida pelo capital diz respeito ao trabalho seja ele, como uma relação entre homem-natureza, seja ele em sentido mais amplo tomado como relações sociais entre classes. E a reprodução para ele é a condição social estabelecida após o trabalho ou a partir dele e suas mediações com as superestruturas[3] da sociedade. E uma destas mediações é a educação. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador na sociedade capitalista produz e reproduz tanto

[3] A sociedade capitalista, segundo Marx (2017) é formada a partir da estrutura, a relação capital trabalho, e por superestrutura, todas as demais dimensões da vida social dos indivíduos, tais como: cultura, educação, ideologia.

o capital como a subsistência deste, ou seja: “Se a produção tem forma capitalista, também o tem a reprodução” (MARX, 2017, p. 641).

Braudel (1986) define vida material como sendo a relação estabelecida entre o homem e as coisas e vice-versa. Tudo aquilo de que se serve o homem para a realização das atividades do quotidiano, seja no âmbito econômico quanto social. Para Marx e Engels (2007) a vida material é determinada a partir das condições de existência de indivíduos reais, são eles os responsáveis por produzirem sua vida material e sua história. Ainda nas palavras de Marx (2008) no prefácio do livro Contribuição à crítica da economia política:

> na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinantes da consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 49)

Citando Lombardi (2011) novamente, temos que,

> O entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá-la nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2011, p.348).

Esse movimento tem como ponto central além do modo de produção, a educação como meio para reprodução das ideologias que se pretende para a sociedade que se quer. E a forma escolar cumpriu um papel importante dentro desta lógica. Para os projetos educacionais pensados na modernidade, o modelo de escola também teve de ser organizado de forma a atender ao formato de sujeito/a que se queria. A formação do trabalhador para o exercício do trabalho na indústria necessitada de espaços escolares que reproduzissem as regras do espaço de trabalho.

O estudo da forma escolar como uma metodologia de compreensão da escola burguesa parte de pressupostos sócio-históricos e de sua configuração a partir de um modelo social e, portanto, sua análise não se dá isoladamente, tem

objetividade e subjetividades, ou seja, "[...] ultrapassar a alternativa objetivismo-subjetivismo repensando as relações do sujeito e do objeto" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.9). Assim,

> Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que fez a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.9-10, destaques dos autores).

Nas palavras de Freitas (2009) a escola atual nos moldes pensados para a classe trabalhadora expressa a formação social capitalista a tal modo que a sua "forma" possui além da função cognitiva, a função de moldar os indivíduos, passando pelo processo educativo e formativo. Esse modelo de escola "ensina em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior" (FREITAS, 2009, p. 77). Complementa o autor, dizendo que a forma escolar capitalista, incorporada na lógica das regras e instruções,

> deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida ela ocorre em espaço de informalidade onde o status quo age livre de qualquer contraposição, ou até mesmo livre de um planejamento intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada por seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que está pronta, e que deve ser aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (FREITAS, 2009, pp. 80-81, grifos nossos).

Corroborando com o exposto acima, Saviani (1994) no alerta para a relevância que a forma escolar alcançou na sociedade regida pelo capital:

> Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar (SAVIANI, 1994, p. 157).

Ao pensarmos a escola e sua forma escolar precisamos ter claramente sua ligação com a política e compreender que se vincula a um processo histórico e social. A escola como a concebemos é o reflexo de escolhas políticas e que tende a sucumbir a um projeto educativo pensado para que o capital possa cada vez mais explorar a classe trabalhadora, ou seja, "*A forma escolar não é somente um efeito,*

ISSN: 2176 - 1396

uma consequência, mas participa dessa nova ordem" (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.14, itálico no original).

Além da organização formal das escolas em disciplinas, hierarquia, homogeneidade, estabelece-se a relação pedagógica. Aparece a figura do mestre e do aprendiz, mas não nos moldes descritos por Marx (2017) ao falar o artesão na relação de aprendizagem com seu aprendiz. Surge uma relação impessoal, onde os enchimentos do mestre são iguais para todos os seus alunos (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Por fim, a forma escolar pensada a partir do século XVI tem na sua base a expressão política, histórica, mas, sobretudo, "[...] a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder" (idem, p.17), muito presentes nos documentos da CNI (2018/2019), como abordaremos a seguir.

2. A ESCOLA BURGUESA E O PROJETO DA CNI

A análise do documento Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022, produzido pela CNI – Confederação Nacional da Indústria tem como objetivo demonstrar qual o projeto de educação pensado para a sociedade capitalista e como este se apresenta na formulação de políticas que direcionem os rumos da escola, em especial da escola voltada ao trabalhador.

Em uma primeira análise, fez-se um levantamento de quantas vezes a palavra educação aparece no documento destinado a delinear os rumos da indústria brasileira, que recebe o nome de "O Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 define o norte para a indústria e o país" (CNI, 2018, p.20). Foram encontradas mais de cem vezes a palavra educação em um documento com pouco mais de 200 páginas, o que demonstra a grande relevância do tema para o grupo de industriários. A educação é um dos pilares deste documento, pois é uma mediação importante na relação capital trabalho.

Relevância esta que não diz respeito ao processo educacional como forma de garantia da democratização do conhecimento. Pelo contrário, como afirma o documento, a educação é um dos entraves para uma indústria competitiva (CNI, 2018):

> O país precisa superar gargalos que ainda representam barreiras à competitividade da indústria brasileira. Entre eles estão a qualidade da educação e da infraestrutura, o complexo e oneroso sistema tributário, a tradicional agenda do Custo Brasil (CNI, 2018, p.26).

Para os empresários, o projeto educacional se apresenta como uma das dificuldades para o desenvolvimento de uma indústria global, competitiva e sustentável (CNI, 2018) e coloca a escola dentro da lógica capitalista. Projeto este que vai muito além desta perspectiva, é, na verdade uma disputa hegemônica e o estabelecimento de papeis muito bem definidos para cada uma das classes. AUTOR (2019) em seu estudo sobre o a FIEP e suas ações para o campo educacional ao utilizar o conceito de hegemonia de Gramsci (1991), nos alerta para a verdadeira importância da educação para a indústria:

> A análise teórica deste estudo parte da compreensão de que a ação empresarial no campo social/educativo é uma forma de se colocar na disputa pela hegemonia na sociedade civil. A disputa refere-se ao projeto de país que se quer construir e, claro, o papel que caberia a cada uma das classes e frações de classe neste projeto. É neste sentido que o projeto educativo parece servir como um “cimento” social, ao qual devem aderir os agentes sociais dispostos a construir um país desenvolvido, produtivo e competitivo. É neste projeto, como parte subordinada, que estaria a classe trabalhadora, portadora da força de trabalho, considerada pelos empresários como “capital humano”, de cujo investimento se espera um retorno em produtividade (AUTOR, 2018, s/p).

O próprio documento da CNI (2018) faz menção ao capital humano como um dos fatores-chave do mapa traçado para a conquista da competitividade pelo mercado brasileiro. No fator descrito como “Fatores de produção”, a CNI coloca o capital humano no mesmo tripé que capital e recursos naturais:

> Um segundo conjunto de fatores-chave está relacionado aos fatores de produção de uma empresa: capital humano (trabalhador qualificado), capital e recursos naturais. São fatores ligados diretamente à produção de bens e serviços. Eles também são influenciados de maneira relevante pela atuação do governo tanto no provimento como na regulamentação sobre a oferta e o uso dos recursos. A disponibilidade, o custo e a qualidade desses fatores afetam diretamente a competitividade das empresas. Os fatores-chave desse grupo são: Educação; Financiamento e; Recursos Naturais e Meio Ambiente (CNI, 2018, p.31).

O documento traz ainda uma sessão especial para a educação que é vista como meio para que a indústria seja competitiva e não como formação de sujeitos

ISSN: 2176 - 1396

críticos, capazes de fazer suas próprias escolhas na sociedade. O documento deixa explícito seu projeto educacional:

> Um dos principais determinantes da competitividade da indústria é a produtividade do trabalho. Equipes com elevada escolaridade e formação contínua são capazes de propor soluções mais eficazes para os problemas do dia a dia, adaptam melhor os produtos e processos produtivos, bem como desenvolvem e implementam inovações. No Brasil, a qualidade insatisfatória da educação básica e a reduzida oferta de formação técnica e profissional são barreiras para o crescimento da produtividade e da competitividade das empresas (CNI, 2018, p.76).

Como nos lembra Freitas (2014, p.1090, destaque do autor):

> A defesa do "direito de aprender" do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis8, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

Este controle está atrelado a ideia de que a qualidade da educação se mede pelo desempenho em avaliações externas aplicadas de forma igual a todos/as estudantes sem a preocupação ou sem considerar a especificidade de cada sujeito, de cada escola, de cada realidade. Esta preocupação em ranquear as escolas, molda sua forma e coloca em destaque o modelo burguês.

No documento elaborado pela CNI (2018) fica muito claro a preocupação com dados estatísticos e o ranqueamento do Brasil num escala global. Discurso de que a educação brasileira é ruim e não atende ao que se espera para a indústria. Por isto, é preciso superar este "gargalo".

> O Brasil é o 10º de 16 países no fator Educação do relatório Competitividade Brasil 2017-2018: comparação com países selecionados. Apesar do avanço em termos de investimento e cobertura em educação, no que diz respeito à qualidade da educação o país tem fraco desempenho.

Corroborando com nossa análise citamos novamente Freitas (2014. p.1090):

> O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado "adequado" para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o

> currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como "básico".

Engels ao falar da escola pensada para a classe proletária/operária ilustra com maestria o que o projeto educacional burguês deseja:

> Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (ENGELS, 2008, p.272).

A atualidade dos estudos de Engels reflete que a formação da força de trabalho sempre foi uma preocupação das classes dominantes e sempre esteve atrelada à lógica da produtividade. O documento aponta ainda uma grande preocupação, na lógica do capital, com a educação profissional vinculada à formação da "força de trabalho da indústria" (CNI, 2018, p.80. A proposta apresentada pela CNI em nada se aproxima da "educação politécnica" trazida por Marx e Engels (1983) ao definirem o que se espera para a formação do trabalhador:

> Educação intelectual.
> Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Ao contrário, o documento deixa explicito que a formação profissional apesar de ser uma prioridade não é pensada como uma formação completa do trabalhador e que, compreendendo que "A qualidade da formação profissional é um determinante direto da produtividade dos trabalhadores" (CNI, 2018, p.80) o que propõe é uma formação à distância de forma aligeirada não garantindo o conhecimento de todo o processo produtivo, "Ampliação da educação profissional na modalidade à distância" (CNI, 2018, p.81). A qualidade para os empresários é a de que:

> A ampliação da oferta de educação profissional deve estar respaldada por um criterioso processo de avaliação que garanta sua qualidade, por meio de

> currículos que correspondam às reais necessidades de formação do setor produtivo (CNI, 2018, p.80).

Na lógica do capital, o que se espera para a escola da classe proletária é que a sua forma escolar traduza os princípios e regras da fábrica. Pensada sob a ótica da produtividade e da competividade a formação do trabalhador será mínima e aligeirada, importando somente que conheça apenas uma parcela do processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma escolar como metodologia adotada para a análise da escola burguesa que se apresenta ainda hoje como dominante na sociedade capitalista tem por objetivo apontar como o inculcamento de ideologias aplicadas à formação da classe trabalhadora contribuem para a manutenção da condição de dominados. A classe dominante ao pensar um projeto educativo que tem na sua base a competitividade e o mercado de trabalho, em especial o mercado internacional, deixa explícito que a formação deve ser mínima para atender a produção.

No documento analisado a forma escolar aparece em números e iniciativas que não garantem aos/às sujeitos/as pensar sobre a sociedade de forma crítica podendo fazer escolhas mais livres e adequadas à situação enfrentada. O conhecimento pensado para esta parcela da população passa por um ensino raso e aligeirado que atenda às propostas da indústria. E seguindo esta lógica, a forma escolar tem o papel de moldar os corpos para seguir as regras e normas do trabalho, ou seja, coloca os indivíduos como iguais e invisíveis, não há a preocupação com a individualidade de cada um.

REFERÊNCIAS:

BRAUDEL, F. **La dinámica del capitalismo**. México: FCE, 1986.

BORDIEU, P. La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. In: LEONARDO, P. de. **La nueva sociologia de la educación**. México: El Caballito, 1986.

Confederação Nacional da Indústria-CNI. **Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022**. Brasília: CNI, 2018. Disponível em: https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2018/3/mapa-estrategico-da-industria-2018-2022/. Acesso em 02 de ago. de 2023.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora da Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02 de ago. de 2023.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914/7477. Acesso em 01 de ago. de 2023.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

AUTOR. **Educação e cidadania em uma perspectiva empresarial**: categorias do projeto da Federação das Indústrias do Estado do Paraná. Relatório Técnico enviado ao CNPQ. Texto inédito. 2019.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

VICENT, G., LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, junho de 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf. Acesso em 01 de agos. de 2023.

OS MANUAIS DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS: UMA HISTÓRIA DE LEITURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARANAENSES (1930-1980)

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[1]

David Edson Trevizan[2]

Juliana Bigaton Barros[3]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa sobre os manuais escolares que constituem uma literatura pedagógica utilizada nos processos de formação de professores no Estado do Paraná, entre os anos de 1930 a 1980. Nesta perspectiva, levando-se em conta a escrita, produção e a circulação de livros, a análise incide sobre as obras publicadas pela Companhia Editora Nacional, pertencentes à Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP), no âmbito do projeto editorial denominado Biblioteca Pedagógica Brasileira, encontradas na biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e na Biblioteca Pública do Paraná. Em termos metodológicos, busca-se compreender as relações entre as obras e seus contextos de produção, considerando a materialidade desses objetos culturais e pedagógicos. Dessa forma, refletiu-se sobre os manuais como instrumentos da prática pedagógica e dos discursos dos professores. São obras enunciadoras de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e sentidos. Conclui-se, com as análises realizadas, que os livros destinados à formação do professorado, são artefatos importantes porque tornaram-se representações em um determinado período e contexto, assim proporcionam compreender uma rede de significados produzidos em relação à sociedade, à época e à educação, além de contribuírem para a memória educacional existente na cultura da formação docente. A partir destas considerações, passou-se a compreender que os manuais da CAP, em circulação no Paraná, representam um testemunho sobre um modo de se pensar a educação.

Palavras-chave: História e historiografia da educação. Formação docente. Livros e manuais pedagógicos. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Coleção Atualidades Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Os livros escolares, em conjunto com outros artefatos (quadro-negro, caderno escolar, carteiras, entre outros), compõem uma diversidade material que fazem parte da cultura material escolar, que passou a ser objeto de estudos da História da Educação devido à sua interlocução com a Nova História Cultural e, respectivamente, da preocupação de historiadores em preservar esses materiais enquanto fontes de

[1] Doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), roberlayne@ufpr.br.
[2] Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), david.trevizan@ufpr.br.
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), juliana.bigaton@ufpr.br.

pesquisa e memória educacional. Os livros e manuais escolares vêm recebendo atenção nas últimas décadas por serem uma poderosa fonte de conhecimento a ser repassado aos leitores pelos seus textos, ilustrações, sumários, entre outros componentes neles contidos (BITTENCOURT, 2002).

Dessa maneira, Corrêa (2000, p.11), ressalta que os livros escolares são "testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, os livros escolares que serviram de *guia* para professores e alunos ainda têm muito a ser desvendado".

O livro escolar contribui para compreender as instituições escolares em vários aspectos e, dentre eles, o currículo. Isso porque o livro escolar é portador de parte ou do todo dos conteúdos do currículo escolar que foram e que são ensinados. Sabe-se também que os livros são artefatos que estiveram presentes na formação dos professores, com maior intensidade após a década de 1930, devido às mudanças que ocorreram nos currículos voltados à formação docente. As editoras comerciais passaram a investir em literatura educacional, abrindo frentes de produção de livros voltados para "o currículo específico de formação profissional do professorado, com disciplinas como didática, psicologia, biologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, entre outras." (TOLEDO, 2001, p. 52). Além do que, sob a influência dos discursos dos renovadores da educação, esta década seria particularmente determinante e fértil na criação de bibliotecas escolares. Os livros se tornaram importantes instrumentos para a prática pedagógica, um instrumento que passou a compor e configurar o campo pedagógico.

Destarte, os livros escolares passaram a auxiliar nos processos de formação, revelando o anseio por renovação educacional aliado aos ideais de aprimoramento profissional dos futuros professores. Especialmente no caso dos livros publicados pela Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP), destinados à formação de professores, optou-se aqui por denominá-los *manuais escolares*, à medida que *texto* e *forma* correspondem aos temas previstos para o ensino de uma disciplina formadora pertencente aos currículos de formação docente.

Segundo Choppin (2002), os avanços das pesquisas voltadas para os livros escolares são recentes. Houve uma negligência por parte dos historiadores e pesquisadores ao não dar a devida atenção para algo tão relevante. Para o autor, o que teria levado a isso foi a falta de excepcionalidade, ou seja, o livro didático é banal, é do cotidiano.

> Os livros escolares são também mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações, como ocorreu após a queda do muro de Berlim ou, como acontecerá no próximo ano, na maioria dos países da União Européia (sic), por ocasião da passagem ao euro. Também, nas sociedades ocidentais modernas, os livros escolares são vistos pelos contemporâneos como objetos de consumo pedagógico: é assim que os produtos do setor para escolar/paradidático (os anais de exame, os cadernos de férias, etc.) são hoje assimilados desde os profissionais até os "consumidores". (CHOPPIN, 2002, p. 6).

Nesta perspectiva, cumpre destacar que os manuais escolares narram a história daquilo que, em determinado momento, fazia total sentido em estar ali descrito em suas páginas, seja em um sentido científico, moral, cívico, social, legal, filosófico, religioso, etc. Portanto, esses materiais retratam as intenções dos seus autores e das editoras, estabelecendo relações com a formação (CORRÊA, 2000).

Portanto, este trabalho tem por objetivo elucidar a história dos manuais da CAP que circularam no Estado do Paraná, por se tratarem de componentes da cultura material escolar que fazem parte da memória dos processos formativos no magistério.

Assim, os manuais da CAP estão sendo retirados das prateleiras das bibliotecas, não mais para serem subsídio na formação de professores, mas para se tornarem objetos de pesquisa, haja vista que houve avanços científicos e na pedagogia e, portanto, muitos se tornaram obsoletos enquanto recurso formativo. Com isso, eles poderão cada vez mais revelar a história contida não apenas na sua *textualidade*, mas também na sua materialidade. Ao tratar da materialidade, passamos a compreender esses manuais enquanto objetos repletos de discursos e propósitos educativos. E, ao aprofundar as análises, buscamos indicações de suas *marcas* que, por sua vez, permitem reconstruir as relações com leitores – *professores e alunos* - dos cursos de formação docente.

2 OS MANUAIS DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS NO PARANÁ

Onde há humanidade existe a correlação histórica intrínseca a ela. Então, é preciso reconhecer o passado e fazer as conexões que se desenrolam para chegar no aqui e agora e, com isso, fazer as melhores análises. Deixar de lado os fatos mais distantes e pontuar somente o presente ou um curto espaço de tempo é o erro que cometem “muitos curiosos simplistas” (BLOCH, 2001, p. 62).

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, a educação lidando diretamente com o humano, está onde está por diversos eventos históricos que a trouxeram. Nesse cenário, os professores são fundamentais no processo educativo. Em todo o percurso – mesmo quando se utilizava o ensino mútuo como metodologia de ensino, onde um aluno-monitor era quem auxiliava nos estudos dos demais – o professor era agente essencial (BASTOS, 1997). Sendo eles proeminentes na função de ensinar, a maneira que se formaram para se portar em sala de aula precisa ser cada vez mais compreendida. Com isso, formava-se uma corrente de *ensinar-aprender-ensinar*; ou seja, ao se transmitir conteúdos de uma determinada disciplina, presumia-se a assimilação pelo aluno que repassava o aprendizado para frente e assim sucessivamente. Então, é preciso ressaltar que,

> [...] os manuais pedagógicos fazem parte das leituras promovidas pela escola, pois são escritos que ordenam o conjunto de saberes a serem transmitidos aos normalistas, além de definirem com isso determinados modos de transmissão e apreensão desses conhecimentos (SILVA, 2003, p. 36).

Sendo assim, “em razão de sua valorização para a pesquisa, muitas revistas pedagógicas, coleções editoriais e manuais de ensino mudaram de estatuto, transitando da condição de fonte para a de objeto de pesquisa” (PAULILO, 2019, p. 9). Além dos manuais que eram escritos por autores renomados e que tinham trânsito dentre as academias e cursos de formação de professores, existiam as coleções. Uma coleção de livros possui características estratégicas de um editorial específico. Dessa maneira, ela se adequa ao que o mercado demanda e vai se moldando ao longo do tempo de acordo com a cultura, política e economia do período que está sendo editada (CARVALHO; TOLEDO, 2004).

Bittencourt (2002, p. 71) afirma que “o livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.”

Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e o fim da República Oligárquica, a educação também passou por transformações, inclusive ao que se refere à formação de professores. Como descrito anteriormente, as editoras ampliam a oferta de manuais escolares para a formação do professorado (TOLEDO, 2001).

Com as editoras atentas ao mercado, coleções são colocadas à disposição das bibliotecas, instituições de ensino e Escolas Normais para que os profissionais da educação garantissem a competência necessária para dar aula. Dentre as coleções, nasce a CAP. Nela, 135 volumes são lançados de 1931 a 1987, apresentando manuais de autores nacionais e estrangeiros, retratando temas diversos como psicologia, sociologia educacional, história e filosofia da educação, entre outros (TOLEDO, 2001).

A CAP fazia parte da Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), dividida em cinco séries que:

> [...] tinha por objetivo, segundo Fernando de Azevedo, aperfeiçoar cultural e profissionalmente os professores, através da circulação de vários livros em diferentes espaços sociais e, principalmente, nas escolas de formação de professores. A coleção propagadora dos ideários de renovação pedagógica (Escola Nova) e de modernidade, também representou um lugar destinado à propagação de saberes pedagógicos. O grande número de obras que faziam parte desta coleção compreendia questões sobre a escola e a educação, sendo em sua maioria de larga circulação durante décadas (ROBALLO, 2012, p. 21).

Nessa estruturação, a CAP passou a publicar livros para serem divulgados em diferentes espaços sociais, principalmente nas escolas de formação de professores, tendo por objetivo aperfeiçoar cultural e profissionalmente os professores e, por função, ser larga ofensiva de renovação educacional, nas palavras de seu primeiro diretor, Fernando de Azevedo. A coleção permaneceria durante décadas no cenário editorial brasileiro, auxiliando os currículos de profissionalização docente.

A BPB foi dirigida por Fernando de Azevedo de 1931 a 1945, e por Damasco Penna, de 1946 a 1978, além disso, passou por períodos conturbados da História e de crise, uma vez que foi uma coleção longeva (TOLEDO, 2001).

Consequentemente, escolheu-se para este estudo a CAP, por desempenhar importante papel na cultura, na história da leitura para professoras, na história do campo editorial, assim como na história dos processos e procedimentos pedagógicos. Sendo uma das coleções de maior prestígio, desde os anos de 1930 até os idos de 1980. O primeiro volume da CAP foi “Novos Caminhos e Novos Fins”, de Fernando de Azevedo, publicado em 1931, e o último volume “Educação, alguns escritos”, de José Mário Pires Azanha, publicado em 1987.

No Paraná, assim como em todo o país, durante os anos de 1920, ocorreram uma expansão de escolas de formação de professores, sendo: o Instituto de

Educação de Paranaguá (1926), que atendia o litoral; o Instituto de Educação de Ponta Grossa (1927), na região dos Campos Gerais; e o Instituto de Educação do Paraná, que passaria a ter sede própria a partir de 1922.

Com o desenvolvimento das escolas destinadas à formação de professores no Paraná, como também das bibliotecas pedagógicas e as mudanças ocorridas nos currículos, é possível observar que o acervo de manuais voltados ao professorado se amplia e ressignifica. Nesta perspectiva, ao serem realizadas pesquisas na Biblioteca Pública do Paraná (BPP) criada em 1857, e na biblioteca do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP), constatou-se a presença de variadas obras da CAP, que passam a compor uma literatura pedagógica, entre o período das décadas de 1930 a 1980.

A catalogação na biblioteca do IEPPEP foi realizada no ano de 2022 por meio das fichas de acervo. Ressalta-se que a biblioteca não possui sistema digitalizado para consulta do acervo bibliográfico virtual, ou seja, dispõe apenas das fichas catalográficas das obras, o qual prejudica na contagem e listagem das obras a serem averiguadas.

Nessa etapa da pesquisa, não foi verificada a quantidade de livros da CAP disponíveis nas prateleiras, mas do registro da presença dos volumes da coleção por meio das fichas. É importante registrar que o número da edição e das datas são aquelas que estavam descritas nas fichas. Destaca-se, conforme as datas que constam nas obras, a presença dos manuais da CAP publicados entre 1930 a 1970, conforme é possível observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantidade de edições da CAP na biblioteca do IEPPEP

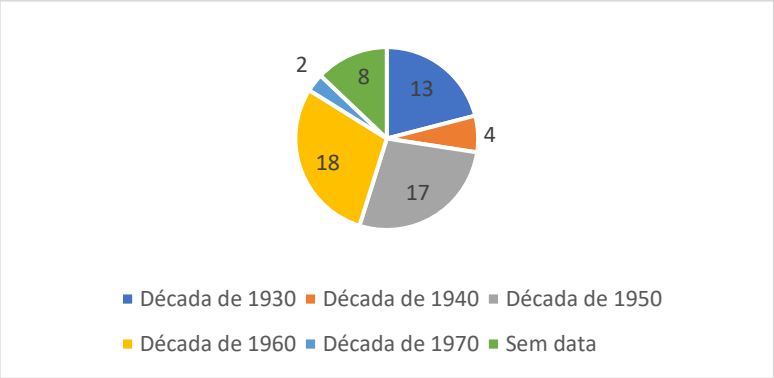

Fonte: elaborado pelos autores

Dos 135 volumes publicados pela CAP, foram localizadas 56 obras na biblioteca do IEPPEP, totalizando, quase 42% dos títulos publicados pela coleção. No entanto, o Gráfico 1 está representando as edições verificadas nas fichas catalográficas, ou seja, há na biblioteca títulos que se repetem, mas com o número da edição e ano diferentes. Assim, o total no gráfico é de 62 edições entre as décadas de 1930 e 1970. Nenhum dos volumes da CAP que foram publicados na década de 1980 foi encontrado. Verificando números expressivos no acervo da primeira década de lançamento e demais, é possível presumir que não houve descarte desses volumes da década de 1980, mas que realmente a biblioteca perdeu o interesse em adquiri-los, seja por questões internas ou externas.

Ainda analisando o acervo da biblioteca do IEPPEP referente à CAP encontrada durante levantamento realizado, observa-se que a maior quantidade de edições adquiridas é da década de 1960, com dezoito edições. Porém, a década de 1970 tem apenas duas edições devidamente datadas, sendo elas, a 7ª edição do livro "Introdução à psicologia da criança", de Paul Osterrieth e a 15ª edição do livro "Biologia educacional", escrito por Ary Lex. Mas, sabe-se que entre as oito edições sem data, três volumes certamente são desse período em diante, pois há na biblioteca o volume 126, intitulado "O processo da educação", de Jerome S. Bruner, editado por primeiro em 1974; o volume 128 "Pequena introdução à filosofia da educação", de Anísio Teixeira, com primeira edição em 1975 e o volume 132 "Educação no Brasil", também escrito por Anísio Teixeira, de 1976.

Conforme já mencionado, na década de 1980 não tem edição catalogada; e também não é possível afirmar que entre os volumes sem data tem algum desse período, pois o último título encontrado da CAP foi o volume 132.

É possível afirmar que a biblioteca do IEPPEP prestigiou a CAP como um importante subsídio na formação daqueles que frequentavam a Escola Normal que ali funcionava, porque 62,90% dos volumes, ou seja, trinta e nove títulos, são da 1ª edição. Já as demais edições não passam de quatro volumes cada.

O autor mais encontrado na biblioteca do Instituto é Lorenzo Luzuriaga, espanhol, mas obrigou-se a se refugiar na Argentina após o golpe de Francisco Franco na Guerra Civil Espanhola, entre 1936 e 1939. Progressista, com a chegada de um ditador totalitarista, tornou-se perigoso viver naquele país. Cinco obras dele estão fichadas na biblioteca, são elas: "A pedagogia contemporânea" (1ª edição, de 1951), "História da educação e da pedagogia" (1ª edição, de 1955), "Pedagogia" (2ª edição,

de 1957), “História da educação pública” (1ª edição, de 1959) e “Pedagogia social e política” (1ª edição, de 1960).

Diferente da IEPPEP, o acervo da Biblioteca Pública do Paraná é on-line e acessível para o público em geral. Então, a catalogação foi realizada por meio da consulta de acervo on-line. Nela, foi possível observar vários volumes sem edição, mas, assinalando outra diferença em relação aos livros do IEPPEP, todos contêm o ano de publicação. Conforme verificado, alguns títulos se repetem, mas o ano de publicação da edição muda. Abaixo, o Gráfico 2 analisa a presença de títulos da CAP, conforme o ano de publicação, separado por décadas, registrados na Biblioteca Pública do Paraná.

Gráfico 2 – Quantidade de edições da CAP na Biblioteca Pública do Paraná

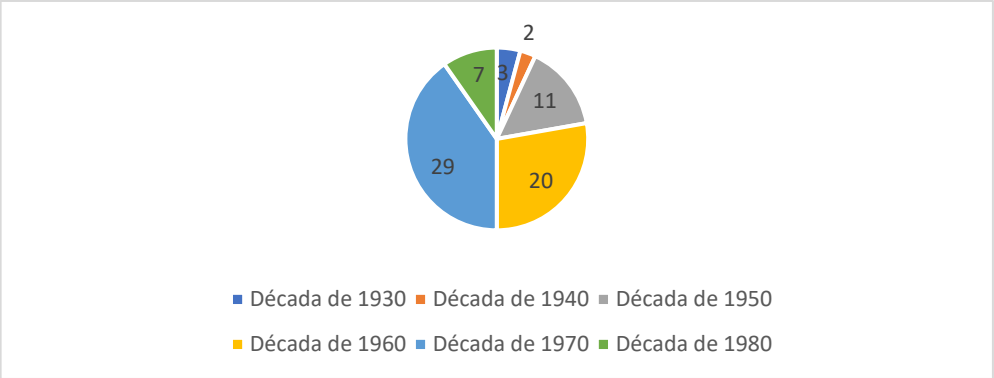

Fonte: elaborado pelos autores

Na BPP foram encontrados 72 registros no acervo. São expressivas as edições da CAP nas décadas de 1960, com vinte registros, e 1970, com vinte e nove registros. Já nas décadas de 1930 e 1940, apenas três e dois volumes, respectivamente, são registrados. No entanto, nenhum dos livros das décadas de 1930 e 1940 são dos primeiros volumes. O que há registrados são os volumes de número 21, “Democracia e educação”, de John Dewey; o número 26, “A representação do tempo na criança”, de Sylvio Rabello; e o número 32, “Jornais escolares”, de Guerino Casassanta; para os anos de 1930. E o número 40, “Velha e nova política”, de Fernando de Azevedo; e o número 42, “Noções de psicologia educacional”, de Theobaldo Miranda Santos; para os anos de 1940. Outro dado verificado é que há quarenta e oito títulos diferentes atualmente registrados na Biblioteca Pública do Paraná. Isso corresponde a pouco mais de 35% da Coleção Atualidades Pedagógicas. Comparativamente, a BPP tem mais edições que a biblioteca do IEPPEP, porém, menos títulos diferentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Chartier (1999), as obras adquirem sentido quando se estabelecem relações entre três polos: de um lado a "análise dos textos", decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, nas suas pretensões; de outro lado, a "história do livro", para além de todos os objetos e formas que toma o escrito; e, por fim, o "[...] estudo de práticas que se apossam de maneira diversa desses objetos ou de suas formas [...]", produzindo usos e diferenciadas significações (CHARTIER 1999, p. 12).

Destarte, é por meio da análise dos manuais que os aspectos daquilo que se considerava novo e fundamental são observados, deixando transparecer as intenções dos autores, as decisões editoriais e o que se tornava importante para compor a leitura de professores e professoras. Como também, torna-se possível entender os contornos que a escrita das obras da CAP adquiriu — *em formato de livros* — para subsidiar os processos de formação docente.

De acordo com Toledo (2001), uma coleção de livros é sempre produto de uma estratégia editorial dotada de características que lhe são específicas. Tais características adquirem, no entanto, contornos variáveis, adequando-se às condições específicas impostas pelo mercado editorial e reajustando-se segundo objetivos historicamente variáveis, de natureza econômica, cultural e política.

Dito isso, reconhecemos a importância da interdisciplinaridade e a múltipla escolha de autores, entre nacionais (brasileiros) e internacionais, para a elaboração desta coleção. Além dos autores, assimilando o *manual escolar* como instrumento de formação e intervenção na cultura, fazendo parte da Biblioteca Pedagógica Brasileira e outros artefatos que compõem a cultura material escolar. Reconhecendo que tal diversificação nos direciona ao estudo dos diferentes contextos históricos e políticos neste recorte temporal, em que abordam tanto o Mercado Editorial quanto às Políticas Educacionais entre outras representações dessa composição literária para o embasamento da formação docente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. (1808-1827). **História da Educação**, Pelotas, p. 115-133, abr. 1997.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício de historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho. *In*: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2004, Rio de Janeiro. **Anais…** Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 342-356.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII (Mary del Priori, trad., 2ª ed.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. Pelotas, Rio Grande do Sul: 2. ed., Editora da UFPel, 2002, p. 5-24.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, n. 49, 2019

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **Manuais de história da educação da coleção atualidades pedagógicas (1933-1977):** verba volant, scripta manent (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **A História da Educação no projeto de formação de professoras a partir de 1930 no Brasil:** os manuais de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. v. 1. 142p.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6, p. 29-57, jul./dez. 2003.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

A confissão auricular como projeto educacional no século XIV: a Península Ibérica como exemplo

Elizandro Chaves de Oliveira[1]

Larissa Moreira da Costa[2]

Terezinha Oliveira[3]

RESUMO

Neste trabalho, recorremos o ao *Libro de las confesiones*, obra escrita por Martín Pérez em Salamanca, por volta de 1316 e ao *catecismo conciliar de Pedro de Cuellar*, bispo de Segóvia, redigido em 1325, tendo por objetivo analisaremos aspectos da prática da educação pastoral no século XIV. Damos destaque à compreensão das responsabilidades dos clerigos encarregados da *cura animarum* no contexto da audiência da confissão auricular privada, instituída como obrigatória para toda a cristandade pelo IV concílio de Latrão em 1215. O arcabouço conceitual utilizado para compreender as fontes em seu contexto cultural e social deriva dos referenciais que teorizaram o campo da *pastoralia*, com destaque para L. E. Boyle O.P. (1985). Em suas obras, Boyle tratou dos manuais de teologia, surgidos depois do IV concílio lateranense, destacando suas tipologias, objetivos e adaptações no percurso de aplicação do cuidado pastoral. Ressalta-se também o papel de Pierre Michaud-Quantin (1962), que mapeou as transformações e adaptações dos manuais relacionados à confissão, dando destaque para as técnicas adotadas após o século XIII. A discussão aborda o processo de estabelecimento do discurso pastoral na Península Ibérica, palco de proficua produção doutrinal no Século XIV, buscando apresentar as técnicas e conceitos empregadas para a audiência das confissões e para o estabelecimento de um diálogo entre confessor e penitente, cujo objetivo era orientar a conduta dos últimos e fazer com que naturalizassem certos valores e formas de comportamento estabelecidos pela doutrina cristã.

Palavras-chave: Educação Pastoral. História da Educação na Idade Média. Obras catequéticas. Medievo Ibérico.

1. INTRODUÇÃO

Nesta exposição, analisaremos como as orientações em relação às confissões, na Península Ibérica, no século XIV, se constituem em aspectos educativos

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá na linha de pesquisa História da educação, políticas e práticas pedagógicas. Membro do GTSEAM – Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação nas épocas Antiga e Medieval. E-mail: elizandrodeoliveira@gmail.com

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá na linha de pesquisa História da educação, políticas e práticas pedagógicas. Membro do GTSEAM – Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação nas épocas Antiga e Medieval e do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade – GPEMC. E-mail: dacostalarissamoreira@gmail.com.

3 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-349-1059. E-mail: teleoliv@gmail.com.

fundamentais dos projetos dos clérigos apresentados aos cristãos nos ambientes paroquianos. Tomaremos por base duas obras, vinculadas ao contexto espacial da Península Ibérica: O *Libro de las confesiones*, obra que foi escrita no território da coroa de Castela e Leão, durante o início do século XIV, e o Catecismo do bispo Pedro de Cuellar, o qual foi escrito em 1325 na cidade de Segovia, também pertencente território da coroa castelhana. Ao analisá-las, daremos especial atenção às orientações que oferece com relação à confissão.

A partir do final do século XIII e durante o século XIV, ocorre a expansão do número de documentos relacionados aos elementos da prática pastoral na Península Ibérica, sobretudo no que diz respeito ao Reino de Castela e Leão (SANCHEZ HERRERO, 1986). Não apenas nesta região, mas em todo o continente Europeu, existiam esforços para ~~se~~ organizar métodos e definir regras para a aplicação dos sacramentos da igreja cristã aos fiéis. A produção de obras e sua difusão entre os membros do clero e leigos esteve destinada a instruí-los com relação a este objetivo.

A tipologia destas obras é variada e estava relacionada aos diversos aspectos que compunham o trabalho pastoral dos clérigos como a pregação, a confissão e as visitas pastorais. Nesta exposição analisaremos, em específico, a prática da audiência da confissão auricular privada, momento em que pároco e penitente estabeleciam diálogo com relação à conduta do segundo, tendo o primeiro a responsabilidade de escutar, julgar, aconselhar a conduta do fiel e, principalmente, facilitar a comunicação por meio de procedimentos especificados nos manuais.

2. O campo de estudos da educação pastoral

O campo de estudo da pastoral na Idade Média possui profícuos trabalhos que estabeleceram os paradigmas de análise sobre as tipologias documentais a ela relacionadas.

Dentre as obras seminais, destacamos o artigo de Leonard Boyle O. P. *The Fourth Lateran Council and Manuals of Popular Theology* (1985). Nele, o autor destacou o esforço por se estabelecer uma prática pastoral de forma generalizada no contexto da cristandade após o IV concílio de Latrão (1215). Junto a essa medida, ocorreu a definição mais clara das funções de clérigos que possuíam o cuidado pastoral. Segundo Boyle, as decisões do concílio e o seu esforço por organizar a pastoral estiveram na base da produção e difusão de vários modelos de obras que

ensinavam e regulavam as formas com que a relação entre párocos e leigos deveria acontecer. Boyle denominou o conjunto desta obras de *pastoralia*: “One important consequence of this new awarness of the cura animarum was a vast literature of the pastoral care, a literature to which, for want of a better or more generic word, I may assign the terme pastoralia” (BOYLE, 1985, p. 30).

Embora não expresse todas as especificadas de cada um dos elementos que compunham a pastoral medieval, este conceito delimita efetivamente o campo de uma ação para a educação religiosa, pautado em um tipo de produção bibliográfica que compartilha dos mesmos objetivos, temas e métodos.

Os trabalhos de Pierre Michaud-Quantin (1962) também apresentam elementos paradigmáticos para compreendermos as relações implicadas pelo cuidado pastoral entre clérigos e fiéis, bem como as técnicas de orientação religiosa apresentadas nos manuais de confissão.

Em sua obra *Sommes de casuistique et manuels de confession au moyen âge (XII-XIII siècles)* o autor demonstrou o gradativo processo de adaptação do discurso canônico acerca da confissão, nas diferentes formas de produção sobre este sacramento. Dos manuais de confessor com uma estrutura simples, que bastavam-se em estabelecer a equivalência direta entre as faltas cometidas e o cumprimento de uma penitência, observa-se a passagem ao procedimento do exame de consciência do fiel, o qual visa explorar as circunstâncias do pecado e sua categorização mediante um quadro complexo de variáveis que estabelecem a gravidade da falta cometida (MICHAUD-QUANTIN, 1962).

Estas produções, em larga medida, definiram o campo de estudo da pastoral e fornecem a base de conceitos dos quais podemos dispor para examinar a literatura relacionada ao cuidado e à instrução dos fiéis por parte dos clérigos no século XIV.

3. Os cuidados do confessor no *Libro de las confesiones* e no *Catecismo* de Pedro de Cuellar

No IV concílio de Latrão em 1215, ocorre a sistematização da prática da confissão auricular privada como prática obrigatória aos membros da cristandade. Esta ação resultou na necessidade de se preparar os clérigos – a quem cabia a

ISSN: 2176 - 1396

audiência – para desempenharem o seu ofício, do qual dependia a salvação das almas que lhe haviam sido encomendadas (MICHAUD-QUANTIN, 1962, pp. 8-10).

A recepção do texto do concílio em outras regiões da cristandade e sua aplicação, porém, obedeceu a condições e ritmos diversos. No caso da Península Ibérica, por exemplo, embora tenham existido esforços por parte de bispos já nos momentos sucessivos à 1215, a efetivação do programa de ação lançado pelo papado no início do século XIII, teve seu momento de maior expressividade somente um século depois (SANCHEZ HERRERO, 1986).

Uma das mais importantes obras que representam este processo é o *Libro de las confesiones*, escrito em Salamanca por volta de 1316 por um provável clérigo, chamado Martín Pérez. Dividido em três partes, a obra trata das mais diversas questões vinculadas ao sacramento da penitência. Seu principal objetivo, segundo o que esclarece o próprio Martín Pérez, no prólogo da obra, é prover os clérigos minguados de conhecimento com um suporte para desempenhar sua função de confessores (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316]).

No mesmo contexto, podemos considerar o livro escrito pelo bispo de Segóvia, Pedro de Cuellar, em 1325. Esta obra é fruto da ação direta do bispo segoviano e vincula-se ao esforço desempenhado três anos antes pelo cardeal Guilleume Peyre de Godin. Este havia sido enviado até a Península Ibérica para reforçar o processo de implantação das decisões lateranenses. Com essa finalidade, foi convocado o concílio provincial de Valladolid, realizado em 1322. Nela, o autor alega – assim como Martín Pérez – a necessidade de atender aos clérigos com pouco conhecimento sobre as matérias da cura de almas, oferecendo-lhes um meio de instrução (PEDRO DE CUELLAR, 1987 [1325]).

Ambas obras observam a responsabilidade que estes clérigos têm acerca da salvação de seus fiéis e consideram como ponto central do exercício da função clerical o conhecimento sobre os ordenamentos da igreja, mandamentos e sacramentos, mas além do conhecimento doutrinal, uma outra ordem de conhecimentos práticos é abordada: as habilidades para melhor alcançar o penitente e extrair dele os pecados durante a confissão.

Logo no início da obra de Martín Pérez, encontra-se a apresentação da relação entre confessor e penitente. Esta é a pré-condição para o desenvolvimento de sua exposição, a partir da qual elabora as primeiras perguntas que o confessor deve fazer ao que se lhe apresenta:

> Quando alguém vier a ti novamente, quero dizer, que nunca tenha se confessado contigo, pergunta-lhe se há muito tempo se confessou. Depois, pergunte-lhe se fia-se nesta confissão, quero dizer, se está com a consciência apascentada e sossegada com ela […]. E se te disser que não […], que se confesse de tudo novamente; e se te disser que acredita que aquela confissão que fizera em outro tempo lhe protege, procura saber se há outro caso em que convenha fazer novamente a confissão (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 13).

Destaca-se aí, a consideração do momento inicial da relação implicada no ato da confissão. O primeiro movimento de inquérito é, assim, promovido pelo clérigo, cuja posição exige que considere o histórico de confissões do sujeito que lhe fala e a validade das confissões anteriores. Isto demandava uma série de considerações acerca de como elas haviam sido feitas, por quem foram ouvidas e, principalmente, se houve o arrependimento com castigos físicos e mentais suficientes para os pecados cometidos. Isso sugere que é o confessor a conduzir o interrogatório e o exercício de rememoração do fiel. Caberia ao clérigo conduzir o exercício de rememoração e de narração daquele empreendido pelo penitente, embora Martín Pérez destaque que não se deveria demover o penitente de confessar os seus pecados da forma que ele tivesse preparada em sua memória:

> E faças assim: dê-lhe a oportunidade de dizer assim como trouxe tudo pensado, salvo que o ajudes e motives com bons exemplos e boas palavras, se Deus as der-te, sobretudo se vires que lhe embarga a vergonha, temor, ou se vires que diz palavras que não fazem sentido, assim como umas estórias sobre nada que alguns costumam dizer; ou que acusa a outro, mais do que a si. Proíbe-lhe e ensina-lhe com caridade, não o desprezes nem o espantes. Presta atenção acerca de quais pecados se confessa e como o faz, para que saiba responder depois, sobretudo quanto as coisas mal ganhas. E depois que ele te disser os pecados assim como sabia, convém que saibas alguma maneira ordenada para perguntar os pecados sobre os quais ele não confessou e que tu entendas que deveriam ter sido, pois assim manda Santo Agostinho e outros santos doutores (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 46-47).

Neste trecho, pode-se ver qual seria a provável postura de um sujeito ao se confessar. Primeiro, este poderia ter previamente refletido sobre seus atos e ter

definido uma forma previa para expor seus pecados, em acordo com as coisas que lhe pareciam mais relevantes ou que mais lhe inquietassem. Além disso, Martín Pérez indica possíveis emoções que poderiam intervir no processo de narração, ou seja, o penitente poderia ter vergonha de falar sobre algo, poderia ter dificuldade em se expressar ou fizesse digressões quanto aos pontos importantes a serem considerados. Nesse ponto, o confessor deveria ser paciente e cuidar para não tornar impossível uma situação que por si própria já aparentava ser constrangedora para o que se confessava.

Cabe ressaltar que caridade é apresentada como uma categoria fundamental para o cuidado pastoral. É a partir dela que o curado orienta sua postura com relação aos paroquianos, que são presumidamente propensos a terem alguma dificuldade ao se confessar. Também o bispo de Segóvia, Pedro de Cuellar, destaca o importante papel a ser desempenhado pelos confessores no momento em que o penitente se apresenta para narrar suas condutas. Destaca-se a afabilidade e a piedade como estratégias para se superar o problema da vergonha e do temor que os pecadores apresentavam ao confessarem-se. No título 23 da obra, ao tratar de como o sacerdote deveria se portar frente ao que se confessa, Pedro de Cuellar destaca:

> E depois, fale-lhe piedosamente e o induza a confessar-se, dizendo-lhe quantos bens lhe deu Deus o criando e dando-lhe vida perdurável, se a quiser ganhar, e quão pouco é este mundo e quão enganador […]; diga-lhe também que se ele se confessar verdadeiramente tiraria sua culpa e ele mesmo se absolveria, tire-lhe a vergonha e diga: amigo, não te confessas a mim, antes, confessa-se a Deus, e se não te revelas, Deus te revelará no dia do Juízo, onde estará próximo todo o mundo, e aqui não estamos senão Deus e tu e, se te confessas, tens a absolvição; de outro modo, serás condenado (SYNODICON, 1993, vol. VI, p. 294).

Eis a missão orientadora do confessor: extrair a reflexão do sujeito sobre seus pecados. Para cumpri-la, o bispo de Segóvia expressa dois possíveis caminhos: de um lado, indica a afabilidade, demonstrando ao penitente o bem que faz a si mesmo, praticando a confissão completa de suas faltas; do outro, a exposição dos temores associados à condenação da alma e à pública exposição dos atos cometidos.

Esta alternância entre afabilidade e rigor aparece também no momento em que os autores consideram a ordem da confissão. Cuidando para não demover aquele que de boa vontade fala de seus pecados, o confessor deve, porém, manter o seu papel rigoroso e ativo de juiz espiritual, ou seja, deve possuir o conhecimento dos sistemas

ISSN: 2176 - 1396

de categorizações de pecados existentes e – escrutinando o que lhe foi contado até então – observar se nenhum pecado foi deixado para trás ou se o confessante não faz uso de algum artifício para se escusar de sua culpa. Ele deveria ter em mente que os pecadores tendem a se esquecer circunstâncias, ignorar agravantes e, o que exigiria mais atenção, buscar atenuar suas culpas. Ao discutir o grupo das pessoas que viviam de ofícios cuja prática era mais danosa que proveitosa à sociedade cristã, Martín Pérez alerta aos confessores:

> Guarda-te, confessor, que estes tais não te seguem com suas razões trazidas, te dirão que não há coisa no mundo da qual pudessem viver sem essas coisas que nós dizemos que são pecados, se abandonassem seus mesteres. E tu, por acaso, se tem o coração no mundo, junto a eles, parecerá que te dizem a verdade, e irás acomodar-te com eles e consentiras; e a razão disso é que aqueles que são da mesma terra, quando se encontram, logo se entendem, se abraçam e falam-se, pois falam a mesma língua (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 453).

Embora dócil para receber os fiéis, o confessor deve ser intransigente mediante as justificativas aludidas por aqueles que pecam, apontando as faltas, mesmo que esta esteja estruturalmente posta na vida do cristão e que a sua vida dependa da prática constante de um ofício que lhe leve a pecar.

Importa notar, além da indicação da responsabilidade dos párocos sobre os penitentes, a forte retórica empregada pelo autor para alertar seus leitores acerca de que o confessor se torna coautor dos pecados, caso não aconselhe e corrija o pecador:

> E assim, poderá acontecer na confissão, se tu, que sois confessor, não tem os olhos da alma mais limpos do pó da cobiça do que aqueles que se confessam, e assim se cumprirá o que disse um profeta acerca dos clérigos cobiçosos e néscios da ciência de Deus: ‘comerão os pecados do povo, e diz mais a diante ‘Comerão e não se fartarão […] (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 453-454).

Vemos, portanto, uma metalinguagem, em que Martín Pérez aplica ao seu leitor os próprios instrumentos que recomenda em seu escrito. Se inicialmente trata sua audiência com docilidade e evoca a caridade, no trecho citado já transparece o rigor da responsabilidade que pesa aos que se propõe à cura de almas.

A partir destes pressupostos, cabe ao confessor verificar se a confissão se realizava em modo satisfatório. Para isso, uma série de condições eram determinadas pelo discurso religioso: ela deveria ser *inteira*, *amarga*, *frequente* e *espessa* (MARTÍN

ISSN: 2176 - 1396

PÉREZ, 2002 [1316], p. 577). Com relação à primeira característica, estabelece-se a necessidade de observar as circunstâncias do pecado. Este elemento demandaria uma ampliação considerável da ordem de questionamentos a serem feitos pelos confessores, o que é atestado pelos numerosos desdobramentos considerados na segunda parte da obra do escritor salmantino, na qual são discutidos os pecados relacionados a cada estado social e às profissões desempenhadas nos ambientes rural e urbano, elencando possíveis especificidades a serem previstas e conhecidas pelo confessor. Um exemplo disso ocorre quando o autor trata dos pecados da luxúria cometidos por pastores e cuidadores de gado:

> Pergunta-lhes por palavras escondidas e como que com distanciamento, acerca dos pecados contra a natureza, pois tais homens costumam cair muito em tais pecados do mal uso de seus membros; e observa acima sobre o pecado da luxuria, com quais palavras há de perguntar, e tome bastante cuidado nestes pecados, pergunte de forma a que não venham conhecer por ti os pecados que antes não conheciam (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 470).

Portanto, além do conhecimento doutrinal a ser aplicado em seus ofícios, o pároco também deveria ter em mente uma dupla preocupação no exercício de seu mester, ou seja, a de moderar as palavras e evitar ensinar modos de pecar, e a de conhecer as categorias sociais de seu povo, sendo capaz de adaptar sua linguagem a elas. Agindo assim, o clérigo tornaria mais eficiente o julgamento e a punição correspondente aos pecados cometidos, tendo em vista a salvação de todos os sujeitos que estavam sob sua jurisdição, pois, mesmo que Martín Pérez considerasse as múltiplas funções e ofícios existentes, o papel tutelar do clero mantêm-se em qualquer circunstância: “Mas tu, que eres confessor, convêm que lhes diga do que devem guardar-se e como devem usar seus ofícios para se salvar” (MARTÍN PÉREZ, 2002 [1316], p. 478).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos apresentar a preocupação com o desenvolvimento e aplicação de um conjunto de conceitos e técnicas na prática pastoral, tomando como base textos produzidos e veiculados no contexto peninsular do Século XIV.

Observamos que há uma preocupação com relação ao modo de estimular a fala do penitente durante o diálogo travado durante a confissão auricular privada. Este

esforço, porém, não deve ser compreendido como natural desenvolvimento de uma técnica associada ao sacramento da penitência, mas sim, como esforço dirigido pela instituição eclesiástica para melhor instruir e incutir certo padrão de comportamentos e valores no quadro social Europeu, unificando ainda mais o conjunto da cristandade.

REFERÊNCIAS

BOYLE, Leonard E. The Fourth Lateran Council and manuals of popular theology. In. HEFFERNAN, Thomas J. (Org.). **The popular literature of Medieval England**.The University of Tennessee Press, Knoxville, 1988.

GARCÍA Y GARCÍA, Antonio (ed.) **Synodicon Hispanum**, Vol. VI: Ávila y Segovia, Madrid, BAC, 1993.

GARCÍA Y GARCÍA, António; ALONZO RODRÍGUEZ, Bernardo; CANTELAR RODRÍGUEZ, Francisco. **Libro de las Confesiones:** una radiografía de la sociedad hispana. Madrid: BAC, 2002.

MARTÍN, José Luiz; CONDE, António L. (Eds.); **Religion y sociedad medieval**: El catecismo de Pedro de Cuellar (1325). Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Bienestar Social, Salamanca: 1987.

MICHAUD-QUANTIN, Pierre. **Sommes de casuistique et manuels de confession au Moyen Age** (XII-XVI siècles). Librairie Dominicaine, 1962.

SÁNCHEZ HERRERO, J. La literatura catequética en la Península Ibérica, 1236 1553. **En la España Medieval**, v. 9, p. 1051, 1 ene.1986.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: algumas reflexões sobre as contribuições da Lei 10.639/03

Adriana Dias da Cruz[1]

Cíntia Régia Rodrigues[2]

RESUMO

Mediante aos 20 anos da implementação da Lei 10.639/03, no qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, o estudo em questão tem como objetivo refletir sobre as contribuições da referida Lei para a construção de uma educação antirracista, no qual vem a ser originado a partir da seguinte problemática: até que ponto a implementação da Lei 10.639/03 promove condições em que possibilitam a construção de uma educação antirracista? Além do mais, no que se refere ao percurso metodológico desta pesquisa, trata-se de uma revisão bibliográfica, no qual se elabora a partir do levantamento de estudos realizado em livros, periódicos, dentre outras fontes, onde vem a nortear o trabalho científico (PIZZANI et al, 2012), assim, quanto aos autores mobilizados para a discussão em pauta, destaca-se: Eliane Cavalleiro (2001; 2003) Nilma Lino Gomes (2005a; 2005b; 2019), Petronilha Silva (2005), Sales Santos (2005), dentre outros, como a análise documental da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer CNE/CP n° 003/2004. Neste viés, levando em consideração as reflexões aqui destacadas, é possível compreender que a Lei em questão proporciona condições para a construção de uma educação democrática e antirracista, contudo, para que este processo venha a se efetivar, é imprescindível uma formação de qualidade, assim como a elaboração de práticas pedagógicas em que os educadores e educadoras promovam conhecimento crítico-reflexivo sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aos educandos.

Palavras-chave: Educação antirracista. Contribuições da Lei 10.639/03. Educação para as relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03, no qual prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, no ano de 2023 veio a completar 20 anos de sua implementação, sendo fruto dos movimentos sociais negros em que buscavam e ainda buscam pelo reconhecimento e afirmação de saberes que foram silenciados ao longo dos anos pelo sistema educacional brasileiro. Neste horizonte,

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: adcruz@furb.br

[2] Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: crrodrigues@furb.br

Santos (2005) ressalta a promulgação da referida Lei como um avanço para educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista a nível nacional.

Assim, após os 20 anos da sua implementação, a Lei 10.639/03 ainda enfrenta os desafios para a efetivação de uma educação democrática e antirracista, considerando a formação dos educadores e educadoras, a elaboração de práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares e/ou os materiais didáticos utilizados, assim como o racismo estruturado na sociedade brasileira. Tendo isso em vista, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Lei 10.639/03 para a construção de uma educação antirracista, sendo originado a partir da seguinte problemática: até que ponto a implementação da Lei 10.639/03 promove condições em que possibilitam a construção de uma educação antirracista?

Além do mais, no que se refere aos termos metodológicos, o estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, onde se realiza um levantamento de estudos que norteiam o trabalho científico, podendo ser realizado em livros, periódicos, dentre outras fontes (PIZZANI et al, 2012), vindo a mobilizar os seguintes autores: Eliane Cavalleiro (2001; 2003) Nilma Lino Gomes (2005a; 2005b; 2019), Petronilha Silva (2005), Sales Santos (2005), dentre outros, assim como uma análise documental da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pelo Parecer CNE/CP n° 003/2004.

2 A LEI 10.639/03: UM BREVE OLHAR

A trajetória histórica brasileira, ainda que marcada profundamente pelas desigualdades e discriminações raciais nos mais diversos espaços sociais, dentre eles no ambiente escolar, têm-se como resistência as organizações de lutas e mobilizações sociais no qual articulam-se politicamente com o objetivo da valorização e afirmação das culturas e saberes construídos por sujeitos sociais em que foram silenciados ao longo dos séculos, onde destaca-se o Movimento Negro, no qual Gomes (2019, p. 28) o caracteriza como:

> Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos. O

ISSN: 2176 - 1396

> Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana.

No mais, mediante as movimentações sociais e pressões ao estado, pode-se destacar como resultado de lutas a implementação da Lei 10.639/03 em 09 de janeiro de 2003, onde o Presidente Luís Inácio Lula da Silva ao reconhecer a importância das lutas antirracistas dos movimentos negros, tendo como objetivo a construção de uma educação democrática e de qualidade, em que valorize a trajetória histórico-cultural dos sujeitos sociais que foram invisibilizados ao longo dos anos (SANTOS, 2005), sanciona a referida lei, no qual prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino da educação básica, tornando-se um marco para população negra brasileira. Assim, a Lei 10.639/03 vem a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nª 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde passa a incluir os artigos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Neste horizonte, é possível compreender que a implementação da referida Lei representou não somente o avanço nas conquistas por uma educação democrática e igualitária, como também o destaque a nível nacional da luta antirracista ao delimitar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SANTOS, 2005), objetivando o complementar a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n° 003/2004, no qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no qual pontua que:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que

ISSN: 2176 - 1396

> atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2)

Tais constatações reafirmam a precisão da construção de um novo paradigma educacional, em que valorize as diversidades sociais, culturais e étnico-raciais, dando destaque a aspectos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles a formação de professores, a revisão dos conteúdos curriculares e materiais didáticos para adaptá-los a lei, assim como a ruptura de concepções errôneas oriundas do racismo, onde é caracterizado, de acordo com Gomes (2005) como um comportamento ou ação resultante de uma aversão, ou ódio, em relações a pessoas grupos sociais que possuem pertencimento racial observáveis por sinais, como a cor da pele ou tipo de cabelo, assim como se estrutura em um conjunto de ideias e/ou imagens que se referem a grupos humanos em que acreditam na superioridade ou inferioridade de raças.

Desta forma, pode-se salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana além de levantar reflexões necessárias para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem na educação básica, discute perspectivas essenciais para a construção de uma sociedade em que valorize e respeite a diversidade étnico-racial, vindo a debater referente a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004).

3 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Ainda que a Constituição Federativa de 1988 defenda em seu Art. 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, compreende-se que no que se trata do segmento negro da população brasileira, a educação demonstra um quadro desvantajoso, sendo atingida por práticas racistas que ocorrem no ambiente escolar, de forma oculta ou não (CAVALLEIRO, 2003). Neste viés, ao se compreender a implementação da Lei 10.639/03 como um avanço para a educação das relações étnico-raciais e consequentemente, um marco para a construção de uma

educação antirracista a nível nacional, apresenta igualmente o desafio para efetivação de uma jornada pedagógica em que desenvolva o processo de ensino-aprendizagem que possibilite a construção de uma educação significativa e transformadora, não apenas cumprindo os conteúdos curriculares, mas que proporcione uma formação crítica e consciente aos educandos, visando a ruptura de uma ideologia racista e preconceituosa no qual vem a acompanhar a trajetória histórica brasileira. (VALE et al., 2023).

Assim, ao se destacar a efetivação de processos educativos em que priorizem a construção de uma educação antirracista no ambiente escolar, aborda-se questões que englobam desde o conteúdo curricular à formação de professores e professoras e respectivamente, suas práticas de ensino, no qual Cavalleiro (2001) ressalta que o educador ao compreender e reconhecer as desvantagens que o racismo provoca para as relações sociais entre negros e brancos, além de identificar os atos oriundos do racismo e das discriminações apenas voltadas para a população negra, deve intervir mediantes ações educativas para o enfretamento desta desigualdade social e racial. Partindo desta perspectiva, Gomes (2005, p. 148-149) reforça que:

> O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas.

A partir desta afirmação, é possível refletir que o educador não deve apenas se restringir as compreensões teóricas referente as penalidades em que atingem a população negra brasileira, como se faz necessário ações concretas em que possibilitam a construção de uma educação crítica e consciente, intervindo nas práticas racistas, assim como a atenção para que não repercuta falas carregadas de discriminações no ambiente escolar, já que têm-se a ideia de que não existe o racismo neste espaço, e principalmente por parte dos professores (CAVALLEIRO, 2003). Além do mais, ao se discutir sobre a importância da formação teórica sobre esta temática, enfatiza-se a adoção de práticas pedagógicas em que se desenvolvam de forma elaborada, proporcionando aos educandos uma maior compreensão sobre a diversidade cultural e social brasileira, já que:

> Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de

> inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas. (SILVA, 2005)

Assim, tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista, é possível observar o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de práticas pedagógicas em que possibilitam a elaboração de um processo educativo, juntamente com o compromisso docente, em que valorize as diversidades sociais, raciais e culturais, assim como a promoção da autoestima dos educandos pertencentes aos grupos sociais que foram historicamente silenciados (CAVALLEIRO, 2001).

Com base nesses pressupostos, ainda que o preconceito racial no Brasil se manifeste de forma estruturada a partir das relações sociais em todas as esferas e espaços, se expressando muitas vezes de forma velada, ou não, nas falas, nos atos, nos meios de comunicação, além de desenvolverem no ambiente escolar através dos livros e materiais didáticos, é possível ressaltar a Lei 10.639/03 como um fator contribuinte para o estabelecimento de uma educação democrática e antirracista (VALE et al., 2023), já que ao se estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, promove um novo olhar aos educandos referente a esta temática, que está imersa na trajetória histórico-social brasileira.

Nesta perspectiva, se reforça a precisão de educadores que estejam a par de seus compromissos com a docência e a construção de uma educação antirracista no ambiente escolar, pois a " ausência da atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as", além de reforçar a quem discrimina que poderá vir a cometer os atos novamente, já que não houve uma repreensão por parte do educador em seu comportamento (CAVALLEIRO, 2001, p. 146). Assim, compreende-se que tanto a escola, quanto educadores(as) devem se mobilizar para a construção de uma educação que valorize as diversidades presentes no meio social, e logo, no ambiente escolar, já que:

> Nós, os(as) professores(as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito de do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo. (GOMES, 2005, p. 152-153)

Deste modo, enfatiza-se a importância dos profissionais da educação em não compactuarem com estas práticas racistas que ocorrem no dia a dia no ambiente escolar, assim como no meio social, objetivando mobilizações para o combate a essas práticas, assim como para que as discriminações não se tornem algo banal, pois "somente por meio do reconhecimento que o preconceito é real e brutal, mesmo que veladamente ou de forma sucinta, é que poderemos enfraquece-lo e viver em um país que respeite realmente o direito do outro de ser diferente" (VALE et al, 2023, p. 69). Além do mais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira enfatizam que:

> Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 4)

Mediante colocações, percebe-se que para a promoção da educação das relações étnico-raciais e consequentemente a construção de uma educação antirracista, o educador não se limita apenas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em que ressaltam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas reconhece e valoriza os conhecimentos e saberes histórico-culturais da população negra. Somando a isto, compreende-se que a efetivação da educação antirracista se dá por meio da discussão no espaço escolar, trazendo como temática as desigualdades, as discriminações sociais e raciais, e as diferentes proporções em que atingem os mais diversos grupos raciais, instigando aos educandos refletirem sobre as vantagens e desvantagens de pertencer a determinados grupos, recorrendo a materiais didáticos em que abordem de forma crítica esta temática, possibilitando a exclusão de conteúdos curriculares em que propagam o racismo e o preconceito nas escolas, valorizando a diversidade étnico-racial brasileira. (CAVALLEIRO, 2001)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante reflexões aqui apresentadas sobre a Lei 10.639/03, no qual prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as suas

contribuições para a construção de uma educação antirracista, enfatiza-se inicialmente que a tanto a Lei em questão, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira proporcionam condições para o desenvolvimento de uma educação democrática de qualidade, apresentando aspectos fundamentais para o desenvolvimento da prática e do ensino.

Contudo, para que este processo venha a se efetivar, é imprescindível uma formação qualificada aos educadores e educadoras, seja ela inicial ou continuada, em que possibilite a compreensão de forma crítica sobre esta temática tão importante para a sociedade, possibilitando reconhecer, assim como desconstruir as práticas oriundas do racismo que ocorrem tanto no ambiente escolar, quanto no meio social. Além do mais, enfatiza-se a importância de pôr em prática metodologias de ensino em promovam aos educandos uma formação crítico-reflexivo sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No mais, é possível identificar que para a construção de uma educação antirracista, os(as) educadores(as) devem não somente desenvolver práticas que abordem esta temática ao decorrer de suas aulas, mas que provoquem aos educandos o reconhecimento dos problemas raciais existentes no país, além de identificar e repudiar as práticas, as falas, os materiais didáticos, dentre qualquer outro tipo de meio que influencie e propague esta visão errônea do racismo e das discriminações raciais no meio social. Desta forma, ainda que a trajetória histórica da educação brasileira tenha marcas profundas do racismo e das discriminações raciais, a Lei 10.639/03 possibilita o ponto de partida para a construção de uma educação antirracista, sendo norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003: **Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura afro-brasileira"**. Brasília, 2003. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf . Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em: 29 jun. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PIZZANI, L et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896. Acesso em: 19 jul. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. (Coleção Educação para todos)

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

VALE, Ricardo Ferreira et al. Metodologias para a aplicação da Lei 10.639/2003. In: MACEDO, Yuri Miguel et al (Org.) **A Lei 10.639/2003**: reflexões e práticas pedagógicas. 1. ed. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023.

UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA DE POMPÍLIA LOPES DOS SANTOS (1900-1993) E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Lucas Fíngolo Claras[1]

RESUMO

As pesquisas no campo da História da Educação investigam diferentes formas de educação. Dentre as diversas práticas educativas passíveis de análises, podemos indicar aquelas que ocorrem de maneiras difusas que de diferentes maneiras possibilitam a reflexão e tomada de consciência sobre fenômenos sociais, sem serem feitas dentro de espaços formais de ensino. Dentro dessa perspectiva, tomamos como objeto a trajetória da professora e escritora paranaense, Pompília Lopes dos Santos (1900-1993), para investigar como ela, por meio da vinculação a diferentes associações de cunho social e cultural, desenvolveu ações educativas que permitiram a reflexão e o acúmulo de diferentes saberes. Partindo dos princípios metodológicos propostos por Carlo Ginzburg (1989) com o *paradigma indiciário*, buscamos reconstruir por meio das fontes históricas – os indícios –, a trajetória de Pompília e, assim, demonstrar as práticas educativas desempenhas por ela. O conceito de *agência* desenvolvido por Mahmood (2006) também é relevante por permitir problematizações acerca das práticas de agenciamento desempenhadas por mulheres em diferentes cenários. A mobilização desse conceito ajuda a pensar historicamente a personagem Pompília Lopes dos Santos e as ações desempenhadas por ela. Ao final do trabalho, é possível entender que a professora desempenhou formas educativas em diferentes frentes, fosse com os debates e palestras sobre temáticas sociais dentro das associações às quais se vinculou, ou com a produção e divulgação de bens culturais, principalmente os literários.

Palavras-chave: História da Educação. Pompília Lopes dos Santos. Associativismo feminino.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, ocorreu uma gradativa inserção de mulheres no debate público brasileiro. No entanto, deve-se questionar quem foram essas mulheres que conseguiram adentrar esses espaços, que em muitas das vezes foram concedidos. Como demonstra Martins (2016), várias dessas personagens eram moças e mulheres oriundas de camadas médias e altas da sociedade brasileira que, pela criação ou pelo ingresso em associações culturais e sociais, foram se estabelecendo no campo social e político brasileiro, e participando do debate público. Entretanto, essas personagens não são homogêneas nem em sua origem, nem nas pautas defendidas, ou nas formas de atuação. Com isso, é necessário estabelecer um recorte no grupo social aqui investigado, pois entendemos que a trajetória de Pompília Lopes dos Santos (1900-1993) não reflete todas as possibilidades de atuação de mulheres no período, uma

[1] Doutorando em Educação pela PUC-PR. E-mail: lucas.claras@gmail.com

vez que ela era oriunda de um grupo social marcadamente de caráter conservador e com vinculações com a Igreja Católica.

Ao longo de seus anos de atuação, Pompília participou de a diversas associações e até mesmo criou algumas delas. Além de ter integrado o Centro Paranaense Feminino de Cultura e no Centro de Letras Paraense, nos quais foi bastante atuante, por exemplo, ela foi responsável pela criação da União Pró-Temperança na década de 1950, que buscava ajudar pessoas a superar o vício do alcoolismo, e da Academia Paranaense Feminina de Letras no início da década de 1970, duas associações que expressam suas frentes de atuação, uma de caráter social, outro de produção e divulgação de produções culturais paranaenses. Através desses espaços, não só Pompília, como as outras associadas, puderam desenvolver práticas assistencialistas e educativas em diferentes frentes, tanto sociais como culturais.

Tendo como objeto a trajetória de Pompília Lopes dos Santos, esse trabalho[2], que se localiza no campo da História da Educação, tem o objetivo de apresentar as práticas educativas desempenhadas por ela ao longo de sua trajetória. Os encaminhamentos metodológicos seguem os pressupostos do *paradigma indiciário* desenvolvido pelo historiador italiano, Carlo Ginzburg (1989). Para estabelecer uma definição do que seria a abordagem metodológica proposto por Ginzburg, Leandro & Passos (2021, p. 4) entende que o paradigma "[...] não se baseia nas características mais vistosas da situação pesquisada, porém atenta em indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas". Com a reconstituição da trajetória de Pompília através das fontes – os indícios históricos -, pretendemos identificar as suas práticas educativas e formas de atuação. O *corpus documental* do trabalho é composto por jornais que circularam no Paraná entre as décadas de 1930 e 1990 que foram encontrados no site da *Hemeroteca Digital* da Biblioteca Nacional, e que permitem identificar os espaços por onde ela circulou, as relações por ela estabelecidas e algumas de suas práticas.

Cabe ainda uma reflexão sobre o perfil de Pompília Lopes dos Santos, que é tido como o de uma mulher conservadora, pois enquanto há vários estudos que buscam analisar as ações de caráter progressista desenvolvidas por mulheres, as

[2] Esse trabalho é parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento que conta com o financiamento e apoio do CNPq.

práticas desenvolvidas pela personagem histórica aqui tomada por objeto, são de caráter conservador, um perfil que, segundo Martins (2016), não chama a atenção de pesquisadores. Para refletir sobre a relevância de se investigar as personagens históricas independente de seu viés de atuação, tomamos a obra de Mahmood (2006) com as considerações que ela traz sobre o conceito de agência e a ampliação da concepção das práticas de agenciamento feminino. A autora problematiza justamente a ação de mulheres que assumiram posições de destaque na sociedade, mas que por terem tido pautas conservadoras não foram estudadas. E aí há a questão que uma mulher que se articula em torno de um projeto conservador, que promove discussões sociais e políticas também não desenvolve uma ação que deve ser analisada, ou o fato dela defender a manutenção da ordem social vigente faz com que ela não seja reconhecida como uma personagem de relevância histórica?

É nessa perspectiva que segue o questionamento feito por Martins (2016) quanto à falta de pesquisas sobre mulheres da elite que, pelo associativismo e vinculação à projetos do laicato católico, puderam se inserir no debate público. Uma reflexão similar também foi feita no campo da História da Educação. Ao chamar atenção para as mulheres que desenvolveram ações intelectuais e reclamar que elas também devem ser consideradas como objetos de investigações históricas, Orlando (2021) destaca os poucos trabalhos que foram produzidos sobre mulheres que defendem pautas identificadas como conservadoras. Diante desse cenário, o presente trabalho pretende ainda contribuir com o campo de História da Educação ao ajudar a suprir a carência identifica por Orlando (2021).

2 DESENVOLVIMENTO

A professora e escritora curitibana, Pompília Lopes dos Santos, nasceu em 1900, e após ter estudado na Escola Normal entre 1914 e 1918, se tornou normalista. Depois de seu casamento em 1919 com Dario Nogueira dos Santos, mudou-se para Paranaguá, e ainda que não se saiba até o momento quando eles retornaram para Curitiba, estima-se que a mudança tenha ocorrido entre final da década de 1930 e meados dos anos de 1940 (CORREIRO BRAZILIENSE, 1985, p. 18). Nas pesquisas na base da Hemeroteca Digital, a partir de 1940 foram encontradas, com mais frequência, publicações com o nome de Pompília, indo desde notícias que falavam sobre sua presença em eventos sociais, até colunas escritas por ela. Uma ação

desenvolvida por mulheres, como pela própria professora curitibana, foi o associativismo com o ingresso em diferentes grupos e centros. Mais do que apenas uma participante, Pompília teve atuações de destaque em algumas dessas associações. Como noticiado em dezembro de 1947 pelo *Diário do Paraná*, a escritora assumiu o cargo de presidente do Centro Paranaense Feminino de Cultura (CPFC) durante o período de um ano.

Sobre essa organização, Bueno (2020) indica que o CPFC foi criado em 1933 "[...] por mulheres procedentes das famílias tradicionais da cidade que aspiravam incorporar as conquistas alcançadas pelo movimento feminista" (BUENO, 2020, p. 145), e nesse espaço, as associadas "[...] se dedicavam à escrita de poesias, bem como a organização de palestras sobre temas palpitantes para a época como: o divórcio, a realização profissional da mulher, o ingresso na universidade e sua autonomia financeira [...]" (BUENO, 2020, p. 145).

Para Martins (2016), o associativismo, como esse praticado no CPFC, foi uma forma encontrada por mulheres, principalmente aquelas oriundas das camadas mais altas da sociedade, para desenvolverem ações sociais:

> Pensamos no associativismo feminino como uma margem de ação a partir da qual as mulheres entraram em contato com o mundo público e político e com problemas sociais muito diversos, exigindo de muitas delas não só disposição para servir, mas também informação, capacidade de negociação, colaboração, ação em rede e aquisição de habilidades e conhecimentos, como o uso da palavra pública, conhecimento da legislação e a administração de recursos financeiros. (MARTINS, 2016, p. 4)

Os espaços de ação encontrados por essas mulheres, como no caso do CPFC, permitem refletir sobre as formas de educação desenvolvidas por esses grupos. Não cabe, no momento, identificar a natureza dos discursos produzidos, se eram conservadores ou de caráter progressista, mas perceber esses locais como ambientes de produção de conhecimento e, portanto, educativos, ao possibilitar a reflexão sobre temáticas de caráter social que estavam em voga no período, e a produção de bens culturais, sobretudo de produções literárias.

A partir das discussões produzidas nesses espaços, essas mulheres se organizavam em atividades filantrópicas e, por vezes, elas mesmas palestravam, como a própria Pompília fez em diferentes momentos. Além de ter se associado a alguns grupos, a educadora criou outras instituições. Em 1953, por exemplo, ela criou a "União Pró-Temperança" que era uma "[...] entidade para ajudar os alcoólatras e

combater o vício da bebida. A decadência dos que se entregavam à bebida era mostrada nos colégios, em palestras para os alunos" (BRANCO, 1985, p. 16). Esse foi um meio espaço encontrado por Pompília para desenvolver práticas educativas, uma vez que, como anunciado em *O Estado de Florianópolis* (1965), ela foi até Florianópolis proferir uma fala na Rádio Diário da Manhã sobre os problemas decorrentes do consumo excessivo de álcool.

Em 1956, ano que se aposentou do cargo de normalista, Pompília foi responsável pela criação do comitê do Clube Soroptimista de Curitiba, fato noticiado em diferentes jornais à época, como em *O Dia* (1956). O Clube Soroptmista também foi apresentado em uma publicação do *Correio do Norte*, jornal catarinense, que falava sobre a atuação desempenhada por Pompília Lopes dos Santos à frente da instituição. Segundo a publicação, o Clube Soroptimista "[...] confraterniza num movimento internacional uma plêiade de senhoras que pelas suas atividades, cooperam com as autoridades constituídas, com as congregações filantrópicas; é apolítica e areligiosa, mas, em todos os setores estão ajudando à Coletividade" (CORREIO DO NORTE, 1956, p. 4). Essa instituição corrobora com o que foi apontado por Martins (2016) quando a autora afirma que muitas das mulheres oriundas de grupos sociais dominantes que se vinculavam a associações, desempenhava práticas assistenciais e filantrópicas, afinal, o Clube Soroptimista desenvolveu ações em defesas de moças e mulheres em situações de vulnerabilidade. De tal modo, Pompília teve sua trajetória marcada também por trabalhos assistenciais evidenciados nessas duas instituições criadas por ela, sendo que esse segundo funciona até os dias de hoje.

Ainda é necessário investigar de maneira mais detalhada a maneira como ocorriam as práticas educativas nesses espaços e o conteúdo das palestras feitas tanto no CPFC como na União Pró-Temperança e Clube Soroptimista, algo que será feito ao longo de futuras pesquisas. Mas, não se pode negar que esses foram locais onde ocorreram ações educativas que abordavam temáticas sociais relevantes no período. Assim, ao se reconhecer esses espaços como educacionais, novas possibilidades de pesquisas são abertas dentro do campo de História da Educação.

Se a atuação de Pompília Lopes dos Santos no âmbito social se deu pela marca do associativismo, sua ação no campo das produções culturais não foi diferente. Além de ter sido presidente do CPFC na década de 1940, no início de 1949, a escritora paranaense se tornou a 1ª Secretária na diretoria empossada no Centro de Letras do Paraná. Foi nesse momento que o jornal *O Dia* (1949) publicou uma entrevista com a

"[...] ilustre escritora conterrânea Pompília Lopes dos Santos, secretária do Centro de Letras do Paraná" (O DIA, 1949, p. 5) para anunciar e divulgar o "Concurso de Livros" promovido pelo centro com o objetivo de encontrar novos escritores paranaenses. Ao mesmo tempo que era secretária do Centro de Letras, a escritora também presidiu o comitê estadual do Comitê Nacional Interamericano de Mulheres.

A atuação da professora Pompília em defesa da atuação social de mulheres à época era reconhecida em publicações do período. Em matéria de *O Dia* sobre o Comitê Interamericano de Mulheres e a criação do Comitê em Curitiba sob sua liderança, a professora foi apresentada da seguinte forma:

> A professora Pompília Lopes dos Santos tem tido atuação de relevo no sentido do maior incremento do movimento feminista em nosso Estado, para que a Mulher venha a ocupar o lugar que realmente lhe compete na sociedade paranaense, quer pelas suas qualidades de coração, quer pela sua cultura e pela sua contribuição ao progresso geral da nossa terra (O DIA, 1948, p. 8).

Como indicado inicialmente, a trajetória de Pompília não pode ser tomada como um exemplo para todas as personagens mulheres da época, e cabe refletir sobre o ideal de feminismo praticado por ela, pois não deve ter sido o mesmo que as anarquistas praticavam, por exemplo. Entretanto, é inegável que sua reconhecida ação em defesa de mulheres escritoras e da presença feminina em meios literários era uma ação política e também feminista.

A respeito da atuação de educação na perspectiva cultural desempenhada por Pompília, em 1955, Francisco Stobbia (1955) publicou um texto sobre a conferência dada pelo escritor, David Carneiro, no Centro de Letras que fazia parte de um curso sobre a literatura paranaense idealizado por Pompília Lopes dos Santos, que foi identificada por ele como "[...] educadora insigne e vibrante expoente da cultura [...]" (STOBBIA, 1955, p. 6). O escritor enaltece a ideia do curso desenvolvido pela professora, o que demonstra que a escritora paranaense desenvolveu, de diferentes formas, espaços educativos e de circulação de conhecimentos sobre as produções culturais do estado.

Mas, talvez, o principal espaço de atuação de divulgação da cultura paranaense desempenhada por Pompília foi a Academia Feminina Paranaense de Letras (APFL), instituição criada em 1970 sob sua liderança, que fez com que ela fosse escolhida como sua primeira presidente. A notícia da criação da instituição não ficou restrita ao

ISSN: 2176 - 1396

Paraná, e em 1971 o *Jornal do Maranhão* (1971) publicou uma matéria que falava sobre o surgimento da AFPL sob a presidência da escritora. No início do texto que destaca as conquistas de mulheres no século XX em diferentes áreas, afirma que as mulheres do Paraná não quiseram esperar entrar na Academia Brasileira de Letras para se tornarem imortais (JORNAL DO MARANHÃO, 1971, p. 10).

Sobre a prática do associativismo desenvolvida por mulheres do grupo social do qual Pompília fazia parte, Martins (2016, p. 4) entende que esse:

> [...] foi uma forma privilegiada e sancionada socialmente para que as mulheres de elite pudessem atender o papel que delas se esperava como indivíduos capazes e sensíveis para amenizar os problemas urgentes da questão social. Também foi por meio do associativismo que as mulheres conseguiram se organizar para defender outras causas, como a abolição da escravidão, educação feminina e a proteção à maternidade e à infância, além dos direitos políticos e civis das mulheres. Todas estas práticas associativas foram oportunidades para o protagonismo público das mulheres brasileiras que ainda permanece naquela zona de sombra do silêncio historiográfico e do esquecimento histórico.

Nesse sentido, entendemos que o associativismo foi um meio utilizado por Pompília Lopes dos Santos para desenvolver seu projeto de divulgação da cultura paranaense, de defesa da produção literária de mulheres e de educação sobre temáticas sociais. Ainda que não seja analisado o conteúdo das produções literárias ou dos cursos que ocorreram nas associações, ou aqueles proferidos por Pompília, fica evidenciado que a professora e escritora paranaense teve frentes de atuação que merecem ser reconhecidos e que independente de seu posicionamento ante às questões sociais, ela desempenhou ações que devem ser investigadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Pompília Lopes dos Santos reflete como mulheres oriundas das classes média e alta da sociedade brasileira puderam se inserir no debate social ao longo do século XX. A escritora fez parte de diferentes associações e se valeu desses espaços para desenvolver suas ações educativas, fosse pela produção e participação em cursos e palestras que abordassem temáticas sociais, fosse com ações voltadas à produção e/ou divulgação de produções artísticas, sobretudo paranaenses.

Com a identificação dessas formas de educação, novos olhares podem ser postos sobre as práticas desenvolvidas em espaços como esses de associação, e

novos personagens podem ser tomados como objeto. Reconhecer as práticas educativas difusas ampliam os horizontes de pesquisas e ajudam a compreender como, de diferentes maneiras, as pessoas vão sendo educadas para além dos espaços institucionalizados de ensino.

Com o reconhecimento dessas formas de atuação, além de contribuir para o campo da História da Educação auxiliando a suprir a lacuna identificada por Orlando (2021), esse trabalho ainda permite pensar em outras questões de pesquisa sobre a atuação de Pompília e de outras mulheres que fizeram parte da mesma geração que ela. É possível questionar, por exemplo, quais eram os conteúdos das palestras feitas pelas associações? Como eram construídos os discursos? Quais as intencionalidades por traz dessas falas? Ainda que não se tenha a resposta para tais indagações, há caminhos de pesquisas a serem desenvolvidas para reconhecer todos os sujeitos e seus papéis históricos, independente das marcas socioculturais que orientavam suas ações no mundo.

REFERÊNCIAS

BUENO, Wilma Lara. O Centro Paranaense Feminino de Cultura e o Trabalho Social das Mulheres na Cidade de Curitiba (1933-1940). **Reunina**, v. 1, n. 1, p. 140-152, 2015. Disponível em: https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/14. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?lang=pt. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

MAHMOOD, Saba. Teoria Feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, vol. X (1), p. 121-158, 2006. Disponível em: https://journals.openedition.org/etnografica/6431. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Itinerários do associativismo feminino no Brasil: uma história do silêncio. **Delaware Review of Latin America Studies**, vol. 17, n. 2, p. 1-13, 14 de nov. de 2016. Disponível em: https://udspace.udel.edu/items/995630a4-7313-4614-9503-13467229ba9b. Acesso em: 07 de ago. de 2023.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Mulheres intelectuais: onde elas estão em nossa história?. In.: ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri (orgs.). **Intelectuais**

e Educação: contribuições teóricas à História da Educação. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 43-60.

FONTES

BRANCO, Gil Castello. Pompília Lopes dos Santos: ela já viveu todos os tempos. **Correio de Notícias**, Curitiba, 23 de mar. de 1985, p. 16.

CORREIO BRAZILIENSE. Mensagens de Pompília Lopes. **Correio Braziliense**, Brasília, 14 de out. de 1985, p. 18.

CORREIO DO NORTE. Clube Soroptimista. **Correio do Norte**, Canoinhas, 29 de dez. de 1956, p. 4

JORNAL DO MARANHÃO. Academia Atormenta Diná de Quirós. **Jornal do Maranhão**, São Luís, 4 de jul. de 1971, p. 10.

O DIA. Vai ser instalado o comitê estadual da Comissão Interamericana de Mulheres. **O Dia**, Curitiba, 06 de nov. de 1948, p. 8.

DIÁRIO DO PARANÁ. Centra Paranaense de Cultura Feminina. **Diário do Paraná,** Curitiba, 5 de dez. de 1947, p. 2.

O DIA. O “Concurso de Livros” do Centro de Letras do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 20 de fev. de 1949, p. 5.

O DIA. Clube Soroptimista. **O Dia**, Curitiba, 19 de jun. de 1956, p. 5.

O ESTADO DE FLORIANÓPOLIS. Em Florianópolis Professora vai falar sobre Abuso de Bebidas Alcóolicas. **O Estado de Florianópolis**, Florianópolis, 25 de mai. de 1965, p. 8.

ENSINO REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO: O DESTAQUE ÀS QUESTÕES DE GÊNERO NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID 19

BONATTO, Bruna Mayara[1]

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira[2]

RESUMO

A presente pesquisa almeja apreender a percepção dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA) a respeito das questões de gênero emergentes do Ensino Remoto na Pós-Graduação no período de isolamento social decorrente da pandemia. O GEPPEA é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada no estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, desenvolvida em junho de 2020, que teve como instrumento de coleta de dados um questionário online enviado aos sujeitos de pesquisa por meio do Google Forms. Foi empregada a abordagem quantiqualitativa para análise dos dados coletados. Por meio desta investigação foi possível descrever aspectos a respeito de questões de gênero percebidas pelos integrantes do GEPPEA em suas experiências de Ensino Remoto no período de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Também foi possível refletir e explorar a dinâmica entre gênero, pós-graduação e o ensino remoto neste período de isolamento social. A pesquisa junto aos integrantes do GEPPEA denotou um panorama consoante com o perfil brasileiro e o global a respeito dos acadêmicos de Pós-Graduação, bem como acerca da divisão do trabalho remunerado e não remunerado considerando o gênero dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Gênero. Pós-Graduação.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), criado em 2010, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Com o isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19[3] o GEPPEA adotou o Ensino Remoto como estratégia para a continuidade de suas atividades de pesquisa no âmbito da Pós-Graduação. Destaca-se que o Ensino Remoto não é

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. bruna.bonatto@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, UEPG. marybrandalise@uol.com.br
[3] Sigla que designa a doença causada pelo Sars-Cov-2, na qual COVID significa *corona virus disease* (doença do coronavírus, em tradução livre), e o número 19 se refere ao ano 2019, no qual os primeiros casos foram divulgados, em Wuhan, na China (FIOCRUZ, 2020).

sinônimo de Educação à Distância (EAD), embora ambos utilizem a *internet* e estão diretamente relacionados ao uso de tecnologias digitais, apresentam diferenças.

Para Garcia e colaboradores (2020, p. 05), o Ensino Remoto "permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares". Os recursos utilizados são elencados de acordo com a "familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos".

O período em que o GEPPEA atuou por meio do Ensino Remoto fez emergir questões a respeito de sua inserção na Pós-Graduação, considerando que a maioria dos integrantes do grupo exerce trabalho remunerado, além dos estudos. Neste contexto, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, problematizando as questões de gênero da/na Pós-Graduação no contexto de isolamento social decorrente da pandemia. O instrumento de coleta de dados foi um questionário *online* do *Google Forms*. Dos 24 integrantes convidados a participar da pesquisa, 17 responderam ao questionário, sob vigilância ética.

O trabalho organiza-se em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira, denominada "Perfil socioeducacional dos sujeitos de pesquisa: os indicadores de gênero na Pós-Graduação brasileira", e a segunda, "O Ensino Remoto na Pós-Graduação e sua relação com trabalho e gênero".

2 PERFIL SÓCIOEDUCACIONAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA: OS INDICADORES DE GÊNERO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Dentre os 17 participantes, 16 atuam profissionalmente como professor/a e um deles como agente universitário/a. 14 declararam ser do gênero feminino e três deles do gênero masculino. Sendo o estado civil casado de 11 participantes, solteiro de quatro sujeitos e dois divorciados. A maioria não tem filhos, conforme disposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Maternidade e paternidade declarada pelos sujeitos de pesquisa

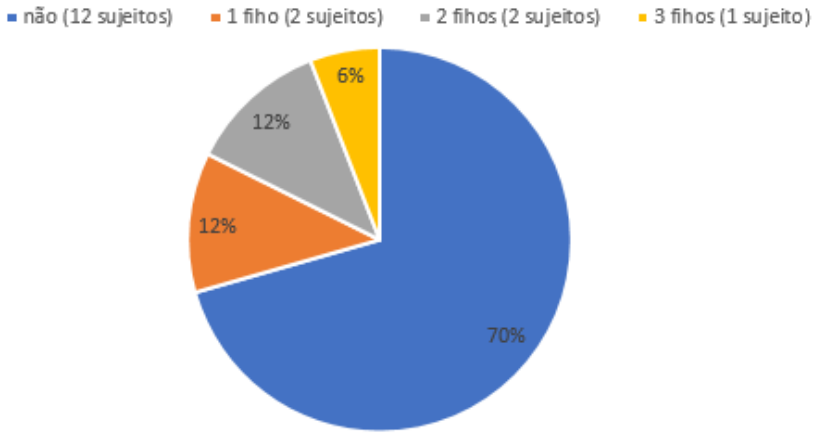

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A maioria tem entre 30 e 39 anos (Gráfico 2). Convergindo com os dados contidos na publicação “Mestres e Doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, desenvolvida pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2016) que se apropriou dos dados da Coleta Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período entre os anos 1996 e 2012 e da Plataforma Sucupira no período entre os anos 2013 e 2014 para a elaboração de um estudo demográfico a respeito da base técnico científica no Brasil. De acordo com esta publicação, a idade média dos titulados em programas de mestrado e doutorado no Brasil em 1996 foram, respectivamente, 32 e 38 anos. Em 2014 esta média diminuiu para 30 e 34 anos (CGEE, 2016).

Gráfico 2 – Faixa etária dos sujeitos de pesquisa

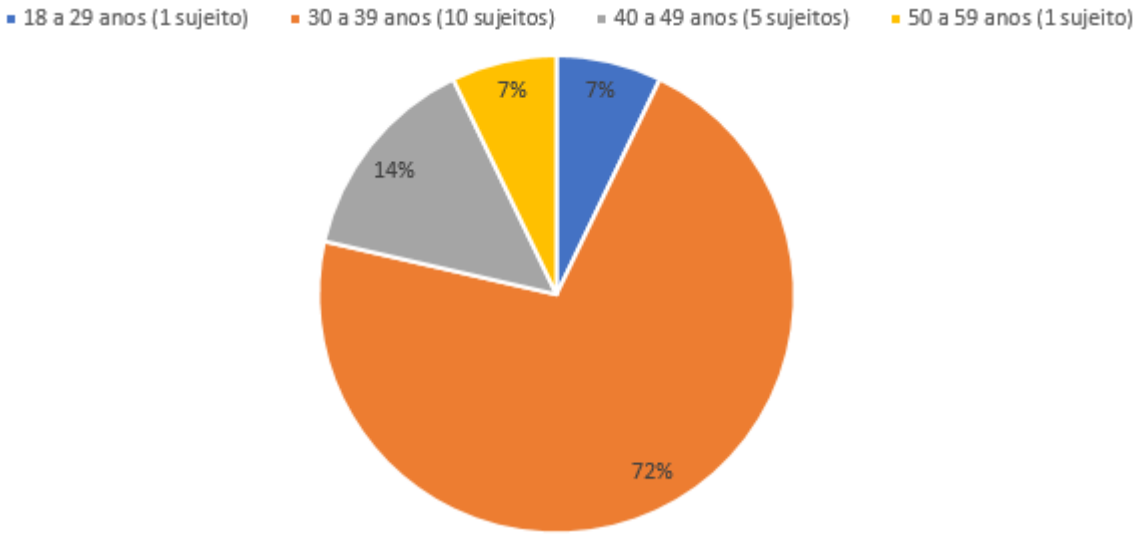

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com os dados da CAPES sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação, de 2017, as mulheres são a maioria nessa modalidade de educação no Brasil. Conforme esses dados, em 2015, 175.419 mulheres e 150.236 homens estavam matriculadas em cursos de mestrado e doutorado. Uma diferença percentual de aproximadamente 15%.

Como indicado no Quadro 1, os dados do MCTI (2018) evidenciam que a partir do ano 1998 as mulheres superaram os homens nos indicadores de titulação em nível de mestrado ou doutorado e, desde então, essa diferença foi crescendo.

Quadro 1 – Total de mulheres e homens titulados em função do nível e sexo no Brasil no período entre os anos 1996-2008

Ano	Mestrado			Doutorado		
	Total	% Homem	% Mulher	Total	% Homem	% Mulher
1996	10.389	50,3	49,7	2.830	54,4	43,2
1997	11.703	50,0	50,0	3.472	53,3	44,5
1998	12.540	49,7	50,3	3.797	53,4	44,0
1999	15.044	49,3	50,7	4.713	52,4	44,5
2000	17.886	48,2	51,8	5.197	50,6	45,7
2001	18.977	47,9	52,1	5.753	49,0	47,1
2002	22.765	48,6	51,4	6.567	49,8	47,2
2003	25.405	48,1	51,9	7.690	48,7	48,3
2004	26.866	48,7	51,3	8.081	49,4	50,5
2005	30.778	48,2	51,8	9.077	49,0	50,8
2006	32.410	48,1	51,9	9.268	48,8	50,9
2007	33.071	46,6	53,4	9.913	48,0	51,4
2008	36.189	46,1	53,9	10.705	48,2	51,2

Fonte: Adaptado de MCTI (2018, *online*).

Apesar destes indicadores, o principal desafio consiste em expandir o ingresso feminino em algumas das grandes áreas do conhecimento: as Engenharias, a Computação e as Ciências Exatas e da Terra, as quais consistem em áreas do conhecimento em que há a predominância de homens.

Barreto (2014), após análise dos dados da Base de Currículos *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), expõe o percentual de mulheres tituladas, respectivamente, mestres e doutoras nas oito grandes áreas do conhecimento, até janeiro de 2015,: Ciências Agrárias, 7% e 9,2%; Ciências Biológicas, 9% e 17,4%; Ciências da Saúde, 15,8% e 19,3%; Ciências Exatas e da Terra, 12,3% e 10,6%; Ciências Humanas, 20,6% e 20,1%; Ciências

Sociais Aplicadas, 19,5% e 9,7%; Engenharias, 8,3% e 5,2%; e Linguística, Letras e Artes, 7,5% e 8,4%.

Evidencia-se que as Ciências Agrárias tiveram o menor percentual de mulheres tituladas mestras até janeiro de 2015. Já o menor percentual de mulheres tituladas doutoras foi na área de Engenharias. E, tanto a respeito de mulheres tituladas mestras quanto de tituladas doutoras, no mesmo período, o maior percentual, respectivamente 20,6% e 20,1% das titulações, encontra-se na área de Ciências Humanas.

Estes dados corroboram com os dados evidenciados neste estudo. Os sujeitos de pesquisa integram o GEPPEA que é vinculado ao PPGE/UEPG, na área de Ciências Humanas, e dentre os 17 participantes deste estudo 14 são mulheres, a maioria, correspondendo a um percentual de 82,4%.

A partir do perfil dos sujeitos desta pesquisa, bem como sua análise comparativa entre o perfil dos acadêmicos de Pós-Graduação no Brasil, evidencia-se o fenômeno de gendramento neste nível educacional. É necessário apreender os fatores sociais, políticos e culturais para delinear estratégias que sejam capazes de promover a equidade entre gêneros.

De acordo com Lauretis (1994, p. 206), o adjetivo “gendrado” designa “marcado por especificidades de gênero”. Assim, aquilo que é designado como gendrado foi cindido por especificidades de gênero, (re)produzindo um discurso sexista de sujeição e de relações hierarquizadas de gênero. Também denota o movimento, a dinâmica social, que imprime a algo uma especificidade de gênero assim como esse ‘algo’ também imprime no gênero suas características.

Na sociedade ocidental, o sujeito é sexuado a partir da distinção de seu sexo ainda na gestação ou na ocasião de seu nascimento. A partir desta diferenciação o corpo sexuado inicia sua adequação ao comportamento que é socialmente esperado, e de prestígio, em uma compreensão binária: de ser mulher ou de ser homem. Essa regulação social consiste em gendramento e é, na maioria das vezes, tão sutil que até passam a impressão de naturalidade. Nesta perspectiva, o gênero consiste em:

> [...] uma instituição que determina os padrões de expectativa dos indivíduos, que regula os processos sociais da vida cotidiana, que está integrada às formas mais importantes da organização de uma sociedade, ou seja, economia, ideologia, família e política, e que, além disso, constitui uma variável importante por si só (LORBER, 1999, p. 41).

Sendo assim, as diferenças de gênero envolvem desigualdades, pois, como orienta Carvalho (2010, p. 233), as “Relações de gênero (polares, assimétricas, hierárquicas) são relações de poder. Como construção cultural, social e educacional, gênero é uma estrutura de dominação simbólica, assim como classe e raça”. E tais relações permeiam o âmbito da ciência. Pela perspectiva sociológica, a ciência moderna, “desde sua origem no século XVI, tem uma história construída por homens (brancos, de elite, cultos, cristãos, do hemisfério norte ocidental) e por atributos e valores ditos masculinos (racionalidade, objetividade, neutralidade ou não-envolvimento)” (CARVALHO, 2010, p. 233).

Assim, a ciência moderna se constituiu e se reproduz enquanto “uma instituição, uma profissão, uma prática organizada, com uma comunidade de participantes” e com ambientes de trabalho específicos “como os laboratórios, publicações, congressos, projetos, paradigmas, métodos e linguagem própria, hierarquias e relações de poder” (CARVALHO, 2010, p. 233).

Sobre a (re)produção social de desigualdade de gênero entre as grandes áreas do conhecimento, Carvalho (2010) explica seu contexto histórico no Brasil. A educação no país foi marcada pela exclusão das mulheres, o acesso delas à educação foi instituída somente no século XIX pela instituição da escolarização compulsória. Se materializando em contexto de segregação, porque eram separadas no espaço escolar e eram destinadas “canetas para os meninos e agulhas para as meninas” (CARVALHO, 2010, p. 238). A autora lembra que:

> [...] no passado recente, a ciência justificou a inferioridade das mulheres e a dominação masculina atestando que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do dos homens, portanto eram menos inteligentes ou ‘naturalmente’ desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública (CARVALHO, 2010, p. 236).

No século XX, a luta feminista pela igualdade de gênero promoveu a diminuição significativa das barreiras formais do acesso das mulheres à educação superior. Somente na década de 1970 houve um aumento maciço da incidência das mulheres em cursos superiores do Brasil. No entanto, ainda se luta contra o gendramento da educação e profissional, no qual as profissões são discriminadas por sexo (CARVALHO, 2010).

ISSN: 2176 - 1396

No início do século XXI, no Brasil, houve uma diminuição da desigualdade de gênero e um aumento da matrícula e dos títulos destinados às mulheres. Além disto, Godinho *et al*. (2005) afirmam que as mulheres estão proporcionalmente equiparadas aos homens, em todos os níveis de ensino, no que diz respeito à frequência escolar, sendo acadêmicas ou docentes. Havendo ainda a segregação dos gêneros em função do gendramento dos cursos e das grandes áreas do conhecimento.

A respeito do panorama global, Saavedra (2010) indica uma maior desigualdade de representação por gênero no Japão, Coreia, Áustria e Suíça, mostrando-se menor na Eslováquia, Grécia, Portugal, Espanha e Nova Zelândia. Como no Brasil, as mulheres prevalecem nas Ciências da Saúde, Humanas e Sociais, enquanto os homens nas Ciências Exatas, da Terra e nas Engenharias. Compreende-se que no Brasil e no mundo, as relações de gênero no âmbito acadêmico geram desigualdade que condicionam as culturas acadêmicas e profissionais, reproduzindo o fenômeno de gendramento.

Para Saavedra (2010, p. 121), “O gênero destaca-se como uma das barreiras que mais limita a liberdade de escolha dos e das jovens, em termos escolares e profissionais, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida”. Nesse sentido, Carvalho (2010, p. 246) orienta que se forem “social e culturalmente determinadas, as escolhas profissionais se dão ao longo da trajetória escolar, portanto a exclusão das mulheres das disciplinas e das carreiras científicas é uma questão pedagógica”.

Ao longo do Século XX, até o presente, a luta dos movimentos feministas contribui para diminuir a desigualdade de gênero no âmbito das Ciências. Especialmente nas universidades, as acadêmicas feministas contribuem para que as mulheres se caracterizem como sujeitos e objetos de pesquisa e, assim, possam transformar o contexto acadêmico por meio da promoção da equidade de gênero. No entanto, há uma trajetória a percorrer para que de fato a equidade de gênero seja materializada no contexto científico.

3 ENSINO REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO: SUA RELAÇÃO COM TRABALHO E GÊNERO

Nesta seção os resultados da pesquisa relacionados ao trabalho realizado no contexto pandêmicos e com as questões de gênero são apresentados e analisados.

Quanto à carga horária semanal de trabalho remunerado exercido atualmente observa-se que a maioria deles, 11 participantes, trabalham 40 horas remuneradas na semana. Os outros seis participantes exercem uma carga horária semanal de trabalho distinta, sendo referidas: 56 horas; 30 horas; 27 horas; 20 horas; 15 horas; e quatro horas, indicando uma média de aproximadamente 35 horas de trabalho remunerado por semana.

Como a maioria dos sujeitos, 16 deles, atua profissionalmente como docente, os dados do estudo corroboram com a norma trabalhista brasileira vigente, a qual estabelece a duração do trabalho não superior a oito horas diárias e 44 horas semanais (BRASIL, 1988). Somente um sujeito de pesquisa revelou exercer uma carga horária maior que a prevista na legislação brasileira, de 56 horas semanais, um excedente semanal de 12 horas.

A respeito da carga horária semanal de trabalho não remunerado exercido no período de ensino remoto, os participantes foram orientados que tais atividades incluem, por exemplo, os cuidados com os filhos, as atividades domésticas, os cuidados com os animais de estimação e o voluntariado. Oito sujeitos, a maioria, disseram realizar 20 horas de trabalho não remunerado. Dois participantes referiram 15 horas de trabalho não remunerado e outros dois não souberam responder. Os demais referiram desenvolver as atividades não remuneradas por 40, 30, 10, 8 e 4 horas. A média aproximada foi de 19 horas semanal de trabalho não remunerado.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 revela que a mulher ainda se caracteriza como a principal responsável pela demanda de afazeres domésticos no Brasil. Neste estudo os afazeres domésticos foram indicados pelos sujeitos de pesquisa como as atividades predominantes em suas atividades semanais não remuneradas. A esse respeito, destaca-se que para a análise do IBGE os afazeres domésticos consistem em uma das quatro formas de trabalho incluídas como trabalho não remunerado, sendo as outras três: produção para próprio consumo; cuidados de pessoas; trabalho voluntário.

Os dados do IBGE (2019) revelam que 146,7 milhões de pessoas, correspondente a 85,7% da população brasileira, realizaram afazeres domésticos, com participação significativa das mulheres, um percentual de 92,1%, enquanto os homens correspondem a um percentual de 78,6%. Os dados apontam que as mulheres dedicam 21,4 horas semanais às tarefas domésticas, enquanto os homens

destinam 11 horas. A região sul do país é a que apresenta o maior percentual de homens que desempenham os serviços domésticos: 84%, para 93,6% de mulheres. Aponta, ainda, que as mulheres com trabalho remunerado dedicaram, em média, 8,1 horas a mais às tarefas domésticas que os homens empregados.

Convergindo com este contexto do trabalho no Brasil, os participantes do estudo revelaram que o trabalho aumentou no período de isolamento social, bem como a mulher continuou encarregada das responsabilidades domésticas que foram aumentadas pela condição de isolamento. Esta afirmação de um participante resume a análise acerca do contexto de pesquisa e sua relação com o contexto dos sujeitos pesquisa no período de isolamento social:

> [...] o tempo que as pessoas passam em casa é muito maior, consequentemente o trabalho aumenta, não somente o profissional, mas principalmente, o doméstico. E entre duas pessoas que trabalham e têm diversos afazeres, as mulheres sempre ficam com as obrigações fixas, como fazer o almoço, limpar a casa, lavar a roupa, ficando para os pais somente o auxílio nessas atividades, o que não significa uma divisão do trabalho de forma adequada e que não pese para ambos. Apesar de existir outros modelos de família, o mais frequente entre meus familiares e amigos é este (SIC[4] PARTICIPANTE1, 2020).

Barbosa (2018) afirma que, ao longo dos últimos anos, ocorreram mudanças importantes em relação ao uso do tempo dedicado ao trabalho remunerado e ao não remunerado no país: “entre as mulheres, nota-se um aumento nas horas trabalhadas no mercado, enquanto entre os homens ocorreu uma expressiva redução”. Em relação às horas despendidas em afazeres domésticos, “verifica-se uma diminuição para as mulheres e um leve aumento para os homens” (BARBOSA, 2018, p. 35).

Os achados desta investigação revelam que recai às mulheres empregadas também a responsabilidade diante dos afazeres domésticos. Dentre os 17 participantes, 15 deles referiram que o trabalho não remunerado semanal aumentou devido ao isolamento social. Um sujeito referiu que as atividades não remuneradas diminuíram e outro considera não ter havido diferença. Este momento pode ser útil à reflexão da divisão do trabalho não remunerado pelas famílias.

Sobre o trabalho remunerado, questionados se perceberam alguma diferença que pode ser atribuída ao seu gênero, a maioria, 14 sujeitos, referiu não perceber tais diferenças. No entanto, ao fazer o mesmo questionamento a respeito do trabalho não

[4] Segundo informação coletada (SIC) por meio do questionário.

ISSN: 2176 - 1396

remunerado, 14 sujeitos indicam que percebem diferenças atribuídas ao gênero. Para nove participantes a condição de isolamento social contribuiu para aumentar essa desigualdade de gênero.

Os sujeitos mencionam que “toda responsabilidade fica apenas com a mulher como se fosse apenas sua atribuição” (SIC S1, 2020). Mencionam a diferença entre os gêneros na realização do trabalho não remunerado:

> [...] nas atividades domésticas, somente eu e minha mãe fazemos as atividades domésticas, porém ela é idosa, por isso os serviços mais pesados ficam para mim, e meu pai termina de almoçar e vai descansar, chega e o almoço está pronto, volta pra casa e está tudo limpo. Ou seja, a rotina do isolamento social não mudou em nada para ele, que é homem, somente para nós (SIC PARTICIPANTE2, 2020).

Seis participantes destacam que a responsabilidade dos afazeres domésticos recai sobre as mulheres: “Se eu, mulher, não organizar a casa ou tomar a iniciativa de distribuir tarefas, nada é feito” (SIC PARTICIPANTE4, 2020). Um participante atribuiu à cultura o fato de os afazeres domésticos aumentarem para as mulheres no período de isolamento social, “pois as mulheres ficando em casa automaticamente assumem maior número de tarefas domésticas, em função da cultura” (SIC PARTICIPANTE5, 2020).

> O trabalho da mulher, sendo realizado no ambiente domiciliar (*home office*) é interrompido a todo momento pelos familiares, por se entender que é uma "atividade menor, menos importante". Diferentemente, do trabalho do homem, sendo realizado no mesmo ambiente, nas mesmas condições (SIC PARTICIPANTE17, 2020).

Outro participante, a respeito dos afazeres domésticos, refere que “Homens acreditam que não é trabalho deles” (SIC PARTICIPANTE5, 2020). Um dos participantes referiu compreender que a realidade da divisão do trabalho doméstico em função do gênero poderia ser diferente, pois “uma vez que ambos estão em casa e poderiam se ajudar mutuamente nas atividades domésticas” (SIC PARTICIPANTE11, 2020).

Este estudo indica que o trabalho não remunerado aumentou no período de isolamento social e que há diferença de gênero na realização de tal trabalho, pois a responsabilidade de realização recai sobre as mulheres. Tendo esta constatação como uma das hipóteses no desenvolvimento da investigação, os sujeitos foram

questionados sobre a adesão ao Ensino Remoto em suas atividades na Pós-Graduação.

A maioria, 12 sujeitos, referiu não utilizar o Ensino Remoto em suas atividades na Pós-Graduação no período anterior ao isolamento social decorrente da pandemia, como pode ser observado. Decorrente da pandemia, o Ensino Remoto foi introduzido, emergencialmente, nas atividades acadêmicas, bem como para dar continuidade aos projetos do GEPPEA. As reuniões presenciais foram substituídas pelas *online*, os seminários temáticos, a apresentação de trabalhos e a realização das defesas de titulação, que não foram canceladas ou adiadas, passaram a ser realizadas em diversos ambientes virtuais. Como mencionado anteriormente, há uma diversidade de aplicativos e ambientes virtuais utilizados no Ensino Remoto e a maioria deles não foi desenvolvida especificamente para atividades e um público educacional específico, o que o difere da EaD.

Os integrantes do GEPPEA participantes da pesquisa foram questionados se o Ensino Remoto na Pós-Graduação auxilia ou dificulta a realização das suas atividades não remuneradas no período de isolamento social: 10 deles, a maioria, referiram que foram auxiliados pelo Ensino Remoto. A respeito da realização das atividades remuneradas, a maioria dos sujeitos, 12 deles, afirmaram que o Ensino Remoto na Pós-Graduação também os auxiliou.

A respeito da utilização do Ensino Remoto nas atividades da Pós-Graduação no período de isolamento social, os integrantes do GEPPEA apontaram o uso da tecnologia como a principal dificuldade. Um participante reúne em uma resposta as principais dificuldades apontadas neste estudo no uso do Ensino Remoto em condição de isolamento social: “vejo as dificuldade com o uso das tecnologias, as dificuldades das colegas e alunas mães trabalhadoras têm sido muito grande para conciliar todas as tarefas e as famílias” (SIC PARTICIPANTE 15, 2020).

A afirmação reuniu as conclusões do presente estudo: na área da Educação, que integra a grande área das Ciências Humanas, as mulheres são predominantes; as mulheres exercem uma carga horária maior de trabalho não remunerado; e, apesar das dificuldades no uso das diversas tecnologias, a maioria dos participantes passou a utilizar o Ensino Remoto na Pós-Graduação e afirmar que ele auxilia na realização do trabalho remunerado, bem como do trabalho remunerado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GEPPEA é vinculado ao PPGE/UEPG e seus integrantes denotam o perfil socioeducacional dos matriculados e egressos da Pós-Graduação no Brasil: desde 1998 as mulheres superaram os homens nos indicadores de titulação em nível de mestrado ou doutorado; apesar disto, os homens predominam nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias; a maioria das titulações e matrículas das mulheres em nível de mestrado e doutorado são em Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

A partir do perfil dos sujeitos de pesquisa, bem como sua análise comparativa entre o perfil dos acadêmicos de Pós-Graduação no Brasil, evidencia-se o fenômeno de gendramento, sendo esta uma realidade educacional global. O principal desafio consiste em expandir o ingresso feminino nas Engenharias e nas Ciências Exatas e da Terra.

Neste contexto, a luta feminista pela igualdade de gênero promoveu a diminuição significativa das barreiras formais do acesso das mulheres à Educação Superior, pois ainda há a segregação dos gêneros em função do gendramento dos cursos e das grandes áreas do conhecimento. Neste sentido, é necessário apreender os fatores sociais, políticos e culturais que produzem e reproduzem a desigualdade de gênero na ciência e, a partir deles, delinear estratégias que sejam capazes de promover a equidade de gênero na Pós-Graduação.

O estudo também revelou que a maioria dos participantes não utilizava o Ensino Remoto na Pós-Graduação antes do período de isolamento social e que passaram a utilizá-lo o em decorrência da pandemia. A respeito de sua utilização, os integrantes do GEPPEA apontaram o uso da tecnologia como a principal dificuldade, mas que o Ensino Remoto facilita o exercício do trabalho remunerado e não remunerado.

Por fim, a investigação junto aos integrantes do GEPPEA denotou um panorama consoante com o perfil brasileiro e o global a respeito dos acadêmicos de Pós-Graduação, bem como acerca da divisão do trabalho remunerado e não remunerado considerando o gênero dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. L. N. de H. Tendências nas horas dedicadas ao trabalho e lazer: uma análise da alocação do tempo no Brasil. *In*: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Texto para discussão**. Brasília: IPEA, 2018, p. 07-57.

BARRETO, R. **A mulher no Ensino Superior – distribuição e representatividade**. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n.6, p. 01-46. jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

CARVALHO, M. E. P. de. Conferência de encerramento: Gênero, educação e ciência. O que é Gênero? O que é Educação? O que é Ciência? *In*: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (orgs.). **Gêneros e práticas culturais:** desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 233-250.

CGEE. **Mestres e doutores 2015 – Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira***.* Brasília: CGEE, 2016.

CAPES. **Mulheres são maioria na pós-graduação brasileira***.* Brasília: CAPES, 2017.

FIOCRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de** *Covid-19?* Rio de Janeiro: FIOCRUZ , 2020.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto emergencial:** proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GODINHO, T.; RISTOFF, D.; FONTES, A.; XAVIER, I. de M.; SAMPAIO, C. E. M. (orgs.). **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira 1996-2003**. Brasília: INEP, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAURETIS, T. As tecnologias do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de. (org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LORBER, J. **Gender Paradoxien**. New Haven: Opladen, 1999.

MCTI. **Recursos Humanos - Indicadores sobre o ensino de pós-graduação***.* Brasília: MCTI, 2018.

SAAVEDRA, L. Assimetrias de Género e escolhas vocacionais. In: PINTO, T. (org.). **Guião de educação:** Género e cidadania – 3ºciclo do ensino básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010. p. 121-130.

FORMAÇÃO DOCENTE DAS NORMALISTAS VALENCIANAS - RJ NA DÉCADA 1950

Christiane Guimarães Pançardes da Silva[1]

RESUMO

O atual estudo é um recorte da dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O mesmo, teve o objetivo de buscar compreender como a cultura local influenciou a formação das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) e, em contrapartida, entender como a formação das normalistas influenciou a cultura local, durante a década de 1950. Cabe ressaltar que, no período estudado, a instituição era constituída por um corpo discente feminino, no sistema de internato e semi-internato. A formação oferecida no Curso Normal era dedicada às mulheres da elite da região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, em especial das cidades que compõem o Vale do Café, como Valença, Barra do Piraí, Piraí, Vassouras, Rio das Flores e Paty do Alferes. Desta forma, propomos investigar quais eram os traços da identidade feminina e docente formada no Colégio Sagrado Coração de Jesus? Quais eram as influências dos aspectos locais da cidade de Valença, em relação à política, religião e a questão da formação das elites, em particular das mulheres? Quais eram as relações entre o currículo do Colégio Sagrado Coração de Jesus, a constituição de traços identitários das normalistas? A análise foi desenvolvida com base nos depoimentos orais das ex-alunas e nos documentos institucionais particularmente no material iconográfico (escritos das religiosas, fotografias, diplomas, livros-fonte e filmagens), que nos forneceu pistas para o conhecimento histórico das questões indicadas, situando-as no tempo/espaço estudado.

Palavras-chave: Formação Docente. Cultura escolar. Cultura local. Educação feminina. Normalistas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse estudo, buscamos compreender as práticas curriculares que emergiram das ações pedagógicas do Curso Normal localizado na cidade de Valença-RJ, na década de 1950. O recorte temporal inicial incide sobre década de 1950, quando a instituição confessional estudada, o Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ) propunha seu ensino somente para as mulheres através do curso normal.

Neste estudo, privilegia-se a forma como a instituição controla as manifestações corporais, a investigação sobre a influência das práticas corporais e da

[1] Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: chris_pancardes@hotmail.com

ginástica feminina como estratégia educativa, que visava formar uma "maquinaria social" - produzir corpos a partir dos valores e códigos de civilidade fundados na religião católica. No entanto, sabemos que as alunas utilizaram táticas (CERTEAU, 1994) para burlar a ordem dominante.

Com isso, buscamos aqui captar a relevância desta instituição, entrelaçada com a história da cidade de Valença-RJ. Para isso investiguei a história da educação, as instituições escolares e a cultura escolar, tomando como foco a história local, suas manifestações regionais e suas relações de interdependência com a *cultura escolar* e *a forma moderna de escolarização*[2]. Desta forma, este estudo procura, através da História da Educação, ampliar o conhecimento das práticas das culturas locais, desvelando o que encobre as formas de manifestação e sobre seus entrelaçamentos em diferentes esferas e escalas de análise, a saber: no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Valença no período da década de 1950. Esta análise tem a pretensão de ampliar o conhecimento sobre as questões que articulam perspectivas individuais e coletivas, institucionais, locais e regionais, num determinado período histórico e que se articularam com as políticas do Estado e consequentemente com o papel da Educação na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, o estudo se centra na institucionalização da cultura escolar, das práticas pedagógicas e das práticas sociais experimentadas no cotidiano do colégio e da cidade. Para tanto, é fundamental compreender a escola como um *lócus* de produção e reprodução da vida social e cultural.

2 EDUCAÇÃO CORPORAL E CÓDIGOS DE CIVILIDADE DURANTE AS AULAS

Na intenção de analisar, de forma indiciária, as práticas curriculares no Colégio Sagrado Coração de Jesus, torna-se possível perceber algumas peculiaridades, como a funcionalidade e a articulação desse currículo com a cultura da cidade, com o projeto pedagógico e também, com a concepção de educação veiculada e transmitida pela instituição de formação de professoras. Observamos uma possível relação entre a congregação religiosa e a intenção na condução dos hábitos, valores e maneiras de pensar que geriam a mentalidade e a conduta das alunas, condições fundamentais

[2] O conceito de *cultura escolar* referido por Forquin (1993, p. 167) afirma que a escola possui "características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos", enquanto a *forma moderna de escolarização* diz respeito ao conceito de Dallabrida (2004) ao afirmar as mudanças que ocorreram tanto na forma arquitetônica quanto nas práticas educativas.

para justificar a própria existência e legitimidade da Escola Normal confessional na cidade de Valença-RJ. Cabe ressaltar que, no período estudado, a instituição pesquisada funcionava no sistema de internato e semi-internato. As internas eram filhas, em sua maioria, de fazendeiros ou de políticos da região.

Assim, o ambiente escolar aqui estudado compreende espaços que formam professoras, que trazem em sua raiz, aspectos da formação dessa década, inscritos no "chão" do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Refletir sobre essa questão nos faz dialogar com Goodson (1995), na intenção de perceber que os interesses materiais e morais estão presentes nos discursos e nas práticas curriculares. Esse mesmo autor, ao mostrar as "armadilhas" trançadas no currículo, também aponta que o mesmo busca imbricações em níveis macros e micros. Sendo assim, penso em Tyler (*apud* SILVA, 2010, p. 25), que nos aponta "a organização e desenvolvimento do currículo devendo seguir algumas questões básicas", como: quais objetivos que a escola procura atingir?

Esse questionamento nos instiga a entender como uma forma de organização dos conhecimentos curriculares e do controle entre o espaço/tempo do sistema escolar (CHERVEL, 1990), compreende e interliga-se com o contexto histórico. Buscando complementar esse pensamento, conversamos com Macedo (2003/2004, p. 26) para quem "o currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o 'outro', com a diferença". Nesta intenção, percebemos como ocorria essa interferência durante a formação docente, concluindo que esse "lugar-tempo" reflete a formação da identidade dessa normalista.

Com base nesse contexto, a análise do referido currículo nos leva a observar a configuração do saber escolar como "um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico" (FORQUIN, 1992, p.44).

> Eu lembro que na hora que a minha mãe me trouxe para ficar interna na escola normal ela avisou que eu havia trazido a metade do enxoval, porque meus pais não haviam conseguido comprar todo o enxoval. Exemplo: é que se eu tinha que levar cinco pijamas, meu pai mandou três..., meu endredom foi feito pela minha mãe de chitão. Bordou o meu número, que era 38, que era meu número de internato, então toda a minha roupa era marcada por 38. (...) *O acesso aos dormitórios só era permitido na hora de dormir,* onde ficava uma irmã tomando conta da gente, porém no "pé da escada", ficava a governanta, que tomava conta da gente, e se alguém fizesse alguma coisa

> de errado durante a semana, ficava sem sair no domingo que era o dia que íamos ao Jardim de Baixo. (grifos nossos)

Nesta ótica, “a moralidade é posta como competência primordial” (GONDRA e LEMOS, 2004, p. 75), afinal, as alunas tinham que ser formadas em parâmetros de conduta e ordem impecáveis. A ideia norteadora se sustentava na concepção de que essas mulheres seriam as principais provedoras de conhecimento e da educação de seus filhos, da família e da sociedade, por meio da atuação no magistério primário. Assim dialogamos com Lopes e Macedo (2002, p. 28), que afirmam “o currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”. Através dessa percepção de currículo é que buscaremos abordar aspectos relevantes na formação das normalistas do CSCJ, na intenção de entrelaçá-las com as questões culturais, econômicas e morais da cidade de Valença na década de 1950.

Assim, reportamo-nos a Louro (2001), na intenção de entender o discurso como também a relação cidade – CSCJ – gênero. A autora afirma que o “discurso hegemônico” segundo o qual, para educação das mulheres era suficiente uma formação moral sólida, visando à constituição de esposas e mães, era necessário. Assim, essa educação feminina institucionalizava uma determinada visão, essencializada pela ideia da natureza, *de ser mulher*. A conveniência de preparar as mulheres para exercer a função educativa junto às crianças fez desse saber/fazer uma transição ideológica e cultural que passava de mãe para filha, de professora para a aluna, e/ou por meios educativos, como, por exemplo, os manuais de civilidade.

Com a intencionalidade de formar alunas aptas tanto para o exercício do magistério, como também para formação da boa moça/mulher, o Colégio Sagrado Coração de Jesus apresentava, em seu currículo, aspectos nos quais a identidade da educação feminina destacava, com grande ênfase, a função familiar, especialmente a materna, como papel primordial neste modelo de mulher. Fixava-se este modelo no entrelaçar das funções sociais, ancoradas na ideia de natureza (feminina) e na ciência/sociedade. Refletindo sobre esse contexto percebemos a relevância dessa ação pedagógica, com vistas a educar sob a ótica de melhor “modelar” a educação, pensando a “escola como uma matéria modeladora” (GONDRA e LEMOS, 2004). Observamos, assim, tessituras que propõem a escola como interventora familiar, articulada com o escopo civilizador em curso. Este fato pode ser afirmado, através

das fontes, que nos mostram a presença dos familiares em eventos no colégio, como apresentações teatrais, de ginásticas e festas juninas.

Ao analisar a disciplina Educação Física nos anos de 1950, alguns pontos na formação da docente fazem com que a suas aulas apresentem características bem peculiares. No estudo realizado por Pançardes da Silva (2009), a ex-docente de Educação Física descreve que sua formação ocorreu através de um curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Afirma também, que este curso ocorria em várias etapas, e a maioria das aulas eram separadas por gênero. A maior parte dos seus professores era composta por militares. Essa formação de caráter militarizado nos faz compreender por que essa docente utilizava de práticas de disciplina e ordem no decorrer de suas aulas.

Durante a pesquisa obtive acesso a muitas imagens do acervo da instituição, o que me ajudou compreender que as aulas de Educação Física, no Colégio Sagrado Coração de Jesus era pautada no “Método Francês”, que foi implementado no Brasil através do Decreto nº 14784, de Abril de 1921 (SOARES, 2004). Essa metodologia estava integrada à Educação Física Militarista, que propunha a Educação Física como um meio de formação do indivíduo. Essa aula nos mostra que o método aplicado tem como principais características o desenvolvimento da capacidade física, com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos, incluindo jogos, flexionamentos (exercícios posturais localizados), exercícios educativos (preparatórios para o domínio de determinados movimentos), aplicações (andar, correr, saltar, lançar e receber, transportar, atacar e defender) e esportes coletivos. Visava-se ao desenvolvimento corporal, à manutenção das funções orgânicas e da aptidão física.

Desta forma, foi possível perceber como era a prática das aulas de Educação Física, e assim enxergar o corpo como um lugar de intervenção, podendo ser dominado e mensurável. Assim, os exercícios eram instrumentos desse currículo, em que a educação do corpo estava associada à prática de poder. Com isso, o corpo recebe a conotação de uma espécie de “panóplia corretora” pelo seu porte físico, dos seus movimentos e de repressão de desejos. Nesta ótica, a disciplinarização dos corpos e o adestramento das condutas morais no CSCJ nos perpassa a ideia de uma maquinaria escolar, já que “as diversas peças da engrenagem disciplinar eram organizadas e articuladas para provocar o máximo de obediência e produtividade no corpo discente, evitando processos demorados e indecisos” (DALABRIDA, 2002, p.

05). Essa forma de disciplina a qualquer tempo pode ser observado no fragmento, a seguir, através do depoimento de uma ex-aluna II.

> Nas aulas de Educação Física, não podíamos realizar nenhum tipo de brincadeira, pois a professora era bem rígida, às vezes quando ela estava de costas para gente, brincávamos e ríamos, pois a nossa turma era bem unida e alegre, mas sempre que ela passava o exercício tínhamos que seguir... Éramos colocadas em fila e ela ficava na frente demonstrando o movimento e tínhamos que fazer igual, ao mesmo tempo, senão ela chamava a atenção... (SILVA, 2009, p. 30).

Desta forma, a mesma autora, menciona que de acordo com a diversidade cultural e suas múltiplas imposições corporais, nós construímos corpos de modo "a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos" (p. 15).

Partindo do pensamento de Louro (2001), é possível perceber o processo de "fabricação" corporal imposto pela escola, por meio de múltiplos processos de aplicação do currículo de Educação Física. Essa instituição realizava de modo específico, processos que construíam os contornos delimitadores de fronteiras entre os que representam à normalidade – estando dentro dos padrões estabelecidos – e aqueles que ficam na marginalidade.

Dessa forma, a ginástica, com suas prescrições, enquadrava-se em uma pedagogia que se faz portadora de preceitos e normas. Para Soares (2002), utilização da ginástica nas aulas de Educação Física, moldava e adestrava os corpos através de exercícios físicos, imprimindo as estes um porte que fazia com que a prática tomasse lugar na sociedade burguesa.

Nesta ótica, reportamo-nos a Louro (2008, p. 454), que afirma as Escolas Normais estão cheias de moças e que o Curso Normal se tornava escola para mulheres, onde "seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras". Seguindo esse pensamento, refletimos sobre os uniformes, possíveis virtudes de uma boa moça, como exemplo, o porte correto do corpo, comportamento das normalistas em relação à professora, desta forma, remetendo à atenção aos controles que essas alunas sofriam e aprendiam durante a sua passagem pela instituição. A relevância do uniforme para essa instituição era tão grande, que ele estava presente em seu currículo oculto, especificamente para as

meninas internas, informação essa que se faz presente no depoimento da ex-aluna III, que afirma

> (...) eu me recordo que a gente não tinha jeito de passar roupa, então a saia era toda preguiada. A gente levantava o colchão, pegava a saia toda preguiadinha, alisava e colocava embaixo do colchão, pois não podíamos ficar com a roupa amassada (SILVA, 2009, p. 17).

Esse depoimento vai ao encontro de alguns ensinamentos propostos na disciplina de Moral Cívica. Percebemos que a instituição buscava passar para as normalistas os comportamentos apropriados, as maneiras e hábitos adequados. O que nos permitiu perceber que as normalistas adquiriam virtudes e, sobretudo, preceitos de como portar-se perante a sociedade. Soma-se a isso o compromisso com a ética e a moral, necessários para ser uma boa professora, já que o ideário predominante era o de preparar as filhas-mulheres para o magistério, mas, sobretudo, para a concretização de um bom casamento. Ideário clássico de formação das mulheres de classes mais favorecidas desta sociedade em que predominavam as regras morais e domésticas, o preparo para o exercício dos “bons costumes”, para a educação dos futuros filhos e para a gestão competente dos espaços privados. Essa afirmação também ocorre na fala da ex-aluna II, ao declarar:

> A civilidade nos dava respaldo necessário para vivermos em sociedade, a respeitarmos o direito do outro, a nos posicionarmos em diferentes ocasiões e situações e, a Educação Física, a completava à medida que nos mostrava a importância da disciplina, da ordem, das regras, do equilíbrio necessário até nas competições, a fim de que soubéssemos ganhar e perder (...) a finalidade era a educação como um todo, formação do caráter, formação da postura, boas maneiras, respeito e cordialidade.

Partindo desse pensamento, remetemo-nos a Woodward (2000) na intenção de refletir sobre a identidade da normalista valenciana, onde ser disciplinadas, obedientes, motivadas, responsáveis e socialmente comprometidas são características primordiais nessa formação, que era constituída não apenas pelo seu currículo formal, mas também oculto, como exemplo o significado de vestir o uniforme dessa instituição. Assim, analisamos esta questão, observando que:

> Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. *A cultura molda a identidade* ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2000, p. 18-19) (grifos nossos).

Nessa ótica, para pensar essa identidade relacionada com a questão do gênero

ISSN: 2176 - 1396

feminino, torna-se necessário conversamos com Louro (2001, p. 444). A autora afirma que “elas (professoras) deveriam ser pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas”. Essas mulheres/professoras apresentavam marcas visíveis desse processo de escolarização, que, ao serem valorizadas, tornavam-se referência para todos.

No CSCJ essas atividades se apresentavam como ordem e disciplinarização coletiva. Para a aceitação desse regime disciplinar não eram necessárias apenas ordem, utilizavam também o espetáculo (eficiência e eficácia do gesto) como característica dominante, fazendo com que o mesmo rompesse com o seu núcleo primordial: a espontaneidade. Assim, a ginástica passou a ser um conjunto de preceitos e normas de bem viver, passando a ser vista como uma prática capaz de potencializar a capacidade de utilidade das ações e dos gestos, fazendo com que as pessoas apresentassem nas práticas cotidianas e na produção fabril a economia de tempo, a relação de gastos de energia e cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo civilizador pode ser visto como uma arma da luta de grupos e classes sociais, sendo uma “superestrutura” ou ideologia, assim através dos depoimentos orais percebemos que dentro do CSCJ as alunas tinham que substituir seus sentimentos, movimentos e gestos por normas de “boas maneiras”, hábitos que lhes tornavam cada vez mais privilegiadas, pois eram as que tinham que ter o melhor comportamento perante a sociedade valenciana.

Assim, foi possível compreender que as práticas educacionais moldavam padrões e uma conduta feminina segundo a qual qualquer atitude que não fosse condizente com as ensinadas, era condenada pela sociedade e pela religião. Tais conclusões puderam ser formuladas após o cruzamento dos depoimentos orais de membros do corpo discente e docente, atuantes na escola, no referido recorte temporal.

Com esse olhar para o currículo do CSCJ, percebemos que as aulas de Moral Cívica iam além do trabalho com o corpo, funcionando como instrumentos eficazes para veiculação de prescrições científicas e religiosas relacionadas ao ideário hegemônico sobre a natureza e a função social da mulher, e, especialmente, da

mulher-professora, tal como contava no livro Compêndio de Civilidade. Dessa forma, a análise do currículo e das práticas pedagógicas relacionadas às disciplinas de Educação Física e Moral Cívica nos mostrou como se deu, na instituição, a combinação entre religião, conduta moral e sociedade. Nesse olhar, nós podemos considerar que houve a inserção de um processo civilizador no CSCJ, visto como uma arma da luta desse grupo social e compondo um sentimento de pertencimento a um lugar de comando na hierarquia social.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 176-229.

DALLABRIDA, N0rberto; GARCIA, Letícia. Colégio Coração de Jesus e Ginásio Catarinense: cotejo de culturas escolares generificadas (1935-1945). *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7, 2006. Florianopólis, SC. **Anais eletrônicos.** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/G/Garcia-Dallabrida_07_A.pdf Acesso em: novembro, 2009.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Sociedade**. nº 5, Porto Alegre, p. 28-49, 1992.

GOODSON, Ivor. História do Currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 116-140.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**. v. 08, n. 01 e 02, p. 13-30, 2003/2004.

PANÇARDES SILVA, Christiane Guimarães. **Colégio Sagrado Coração de Jesus e o processo de educação corporal na década de 1950**. 2009. 34f. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física. Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA, Volta Redonda-RJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da Educação do corpo estudado a partir da ginástica francesa no século XIX.** 2. Campinas: SP: Autores Associados 2002.

DIRETO À FONTE: A ORIGEM DO NOME DA ESCOLA ANTÔNIO CRISTINO CÔRTES - BARRA DO GARÇAS/MT

Cristiano Costa Pereira[1]

RESUMO

Esta pesquisa se insere no bojo das investigações lideradas pelo GEM - Grupo de Pesquisa de História da Educação e Memória, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá. Tem por objetivo discutir a importância das fontes históricas no campo da História da Educação. Parte da pergunta sobre a origem da denominação de uma escola e sobre a afirmação já bastante difundida de essa instituição ser a primeira e a única escola da vila/município de Barra do Garças/MT entre os anos de 1924 e 1947. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e das fontes documentais presentes no Acervo do GEM (Grupo Pesquisa História Educação e Memória), No APMT (Arquivo Público de Mato Grosso) e no Instituto de Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. O aporte teórico se assenta em Certeau (1988, 2013), Sanfelice (2007), Nosella; Buffa (2009), Julia (2001). Sá (2022), Sá; Sá (2011) e Silva (2014) percebem que a educação e escolarização das crianças, no período, ocorre mais pelo viés da educação informal, conforme a sociabilidade e as relações da família, devido à escassez de escolas e às dificuldades (sociais, econômicas, infra estruturais) das crianças em frequentá-las. Concluímos, após a pesquisa documental, que a escola Cristino Côrtes foi a segunda escola de Barra do Garças, criada no ano de 1933, e que a denominação Antônio Cristino Côrtes foi dada somente em 1949.

Palavras-chave: História das instituições escolares. Escolas isoladas. Escolas reunidas. Fontes.

1 INTRODUÇÃO

A escola é parte da sociedade, está subordinada ao Estado. É orientada e se orienta para a formação das pessoas, para a continuidade e cumprimento do projeto social. Conhecer a história da Escola Antônio Cristino Côrtes, em particular da sua cultura escolar, localizada em Barra do Garças, no período de 1933 a 1947, nos ajuda a compreender a identidade dessa escola, mas também o contexto em torno dela, do outro lado dos seus muros. De acordo com Sanfelice (2007), o entorno pode se iniciar bem junto a ela, mas revelar uma dimensão cada vez mais macro.

Nesse sentido, se justifica o estudo da escola naquele espaço e tempo observando como ela se relacionava com a ideia de desenvolvimento, de progresso da sociedade que a financiava. A Escola Antônio Cristino Côrtes, está entre as primeiras do povoado e, depois da emancipação, do município. Sua importância histórica se dá pelo reconhecido significado social que teve em razão da tradição e

[1] Doutorando em Educação, UFMT. cricopereiraa@gmail.com

dos alunos e alunas que formou ao longo dos anos. Emblema disso está na fala das pessoas que se referem a ela como marco educacional do município. Como prédio público, era o espaço onde aconteciam as reuniões públicas, local de festividades sociais, cívicas e religiosas. Além do ensino escolar era local de convívio social entre crianças.

O historiador, conforme Henri-Irene Marrou, produz o conhecimento a partir de "resultado do esforço, em um sentido criador, pelo qual o historiador estabelece relações entre o passado que evoca e o presente que é seu" (GONDRA, 2015, p.21). Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para incentivar a organização e a preservação da memória da escola. O diálogo com o acervo de fontes existentes, pode ajudar a refletir sobre o problema de preservação da memória das instituições escolares em Mato Grosso.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Um objeto nunca é dado, é construído. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe, desenvolve, construindo aos poucos seu objeto. A construção do objeto depende da formação, da experiência, da criatividade e dos valores do pesquisador e da existência e acesso às fontes.

É importante para o campo da História da educação esse processo de retorno às fontes para dirimir pontos que ainda se encontram opacos. Conforme Certeau (1988), o primeiro passo do historiador começa com o gesto de selecionar, reunir e de transformar documentos em determinados objetos distribuídos de outra forma. É o primeiro trabalho. O conhecimento histórico é possível através do exercício de voltar aos fragmentos do passado, para elaborar narrativas daquilo que representam do passado.

Nesse sentido, o objeto desse trabalho volta-se para a história da Escola Antônio Cristino Côrtes, no município de Barra do Garças, região Leste do estado de Mato Grosso. Segundo Paulo Nosella e Ester Buffa (2009), os estudos de instituições escolares se desenvolveram, sobretudo, a partir dos anos de 1990, mas há indícios de sua existência em anos anteriores. Para eles, "o mundo acadêmico, a partir dos anos de 1990, produziu um notável conjunto de pesquisas sobre instituições escolares, cujo o valor social e cultural é notável." (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 24).

De acordo com esses autores, as pesquisas da história da educação são importantes para uma melhor compreensão da educação brasileira e assim talvez contribuir para sua transformação ou avanços significativos a partir das pesquisas que focalizam as questões de fundo da Instituição Escolar. Sobretudo, questões teórico-metodológicas. Além disso, os pesquisadores das instituições escolares, em seu trabalho organizam o acervo documental escolar e educacional, cuja a memória e história ficam preservados. Destacam-se, assim, a produção e organização de acervos documentais e de fontes históricas; de materiais iconográficos; de objetos, móveis e arquiteturas escolares e; também produção de documentos mediante entrevistas realizadas com atores significativos das escolas: ex-dirigentes, ex-professores, ex-funcionários e ex-alunos (NOSELLA e BUFFA, 2009).

Ao estudar a instituição escolar, o objetivo volta-se para sua cultura escolar, conforme o conceito de Dominique Júlia (2001), para o qual a cultura escolar está em direta relação conflituosa e amistosa com as diversas culturas extramuros. É, assim,

> [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar; e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (JULIA, 2001 p. 10, grifo do autor).

Estudar a cultura escolar é perceber o seu funcionamento interno, a *“caixa preta”* da instituição. Possibilita compreender como funciona o conjunto de valores, hábitos, práticas, saberes e símbolos que caracterizam uma determinada escola ou tipo de escola em interação com o currículo, leis e programas. Portanto, estudar cultura escolar é uma forma de compreender a história das instituições escolares em suas múltiplas dimensões e de valorizar a diversidade e a identidade das escolas. Talvez seja importante discorrermos brevemente sobre essas modalidades para entendermos sobre o cenário de funcionamento da escola em estudo.

De acordo com Elton Santos (2014), as escolas isoladas se caracterizavam como modelo escolar com o objetivo de ministrar a Instrução Primária. Eram instituições de unidocência, não havia a presença do modelo de escola graduada, de classes mistas. Tampouco havia divisão dos trabalhos escolares, o professor é quem assumia as funções de diretor, coordenador, limpeza e registros de escolares. Via de regra, se localizavam a mais de 3 quilômetros das sedes municipais e funcionavam as vezes na casa do professor ou em prédios alugados. Essa modalidade de escola

apresentava problemas de qualidade relacionada ao ensino e, de acordo com o autor, na visão governamental produziam poucos resultados educacionais. O autor, dialogando com (REIS, 2011), afirma que essa escola foi responsável pelo atendimento e escolarização da maioria da população mato-grossense e por vezes concorria e equiparavam, em número de escola e de estudantes, com os grupos escolares. Isso devido à facilidade de criação e implantação em regiões de difícil acesso (SANTOS, 2014).

De acordo com Sá (2022), os grupos escolares foram criados oficialmente pela Lei nº 508, de 1908, e regulamentados pelo Decreto nº 256, de 22 de outubro de 1910. Para Santos (2014), este foi o marco inicial da escola graduada em Mato grosso. Conforme o autor, os grupos escolares se constituíram em modelos escolares de alto custo, com propostas pedagógicas baseadas em métodos modernos, inserção do ensino graduado em séries, estrutura física composta de várias salas de aulas, portanto corpo docente numeroso. Havia a divisão de trabalho docente e do trabalho de administração da escola (SANTOS, 2014).

As escolas reunidas foram criadas e regulamentadas pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Essa legislação foi delineadora de novas diretrizes educacionais que visavam levar Mato Grosso rumo ao desenvolvimento e colocá-lo em destaque nacional. Segundo o regulamento, as escolas reunidas seriam criadas da reunião entre as escolas isoladas: “quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais de escolas isoladas, num raio de 2 km, com frequência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento” (SANTOS, 2014, p.61). Outras mudanças foram implantadas nesse regulamento em relação às escolas isoladas, como por exemplo o desmembramento das escolas isoladas em escolas isoladas urbanas, distritais, isoladas rurais e isoladas noturnas.

A Escola Rural Mixta do povoado de Barra do Garças, conforme justificativa do decreto, surge devido “ao grande número de crianças em idade escolar allí existente” (MATO GROSSO, 1933). Em 1947 é elevada à modalidade Escolas Reunidas, em 1949 recebe a denominação de Antônio Cristino Côrtes e, posteriormente, é transformada em grupo escolar. Essas três modalidades de ensino correspondem à forma como era organizado o ensino primário em Mato grosso no início do século.

No período inicial, entre os anos de 1924 a 1933, percebemos que as dificuldades de comunicação, fiscalização, de instalação de prédios escolares, bem como a falta de pessoas capacitadas para exercer o magistério, contribuíram para a

predominância da educação informal no município. O isolamento das cidades e a configuração comportamental da população dos garimpos (sazonalidade das atividades e movimentos migratórios) contribuem para a dificuldade de se instalar instituições escolares nessas localidades. Mais adiante aprofundaremos essa discussão. Por hora nos dedicaremos ao contexto de criação da escola e a sua denominação para reafirmarmos a importância do retorno às fontes históricas.

3 A HISTÓRIA E A ORIGEM DO NOME DA ESCOLA ANTÔNIO CRISTINO CÔRTES

Coronel Antônio Cristino Côrtes foi um migrante vindo da Bahia, que se instalou na região do Araguaia e do rio Garças, nas primeiras décadas do século XX. Valdon Varjão (1980) atribui a ele e a Francisco Dourado a fundação do Povoado de Barra do Garças em 13 de junho de 1924. Era um tempo de penúria, privações e alguns afortunamentos no garimpo do diamante. Antônio Bilego, ex-garimpeiro, comerciante e primeiro prefeito da cidade de Barra do Garças, descreve a vida do garimpeiro nos idos da década de 1920 da seguinte forma:

> A compreensão de todos é que o garimpeiro é nômade. Os nossos acampamentos não mereciam a menor confiança, os nossos ranchos eram feitos de folhas de Babaçu ou Buriti. As nossas camas eram de varas. A maioria dormia em redes, apesar do frio que nos castigava nos meses de maio a setembro. (MIGUEZ, 2009, p.123)

Ao mesmo tempo que se opõem ao Estado, sabem da necessidade de o Estado chegar como elemento capaz de mediar a existência comum naquela zona de fronteira,

> [...] não concorda absolutamente com a cobrança de impostos na zona dos garimpos, alegando que o garimpeiro ainda é um nômade. As suas construções são ranchos de palha e a sua vida é completamente sem garantia e que o governo deve primeiro abrir escolas para seus filhos e não procurar acumulá-los de impostos. (MIGUEZ, 2009 , p.125-132)

Conforme relatado, percebemos que a presença da escola era desejada desde os anos inicias do povoado. Sabemos da presença de professoras leigas que exerciam a atividade educacional, mesmo sem a escola[2]. Esses fatores concorrem para revelar a importância da escola naquele período, para a região. Não que a escola seja o único espaço para o processo criativo e para se estabelecer a *arte de fazer*

[2] Ver Varjão (1980), Diniz (1999), Miguez (2001, 2009).

(CERTEAU, 2013). Pelo contrário, pois, conforme Sarat; Sá (2002), o caráter pedagógico das escolas públicas no século XX, até meados do 1970, para crianças pobres, era "disciplinar e apaziguar as relações sociais," sendo a formação voltada para a conformação e a obediência e as práticas voltados para questões assistencialistas, cuidado e guarda e submissão. Diferentemente, nas escolas para crianças ricas, o caráter era pedagógico e cognitivo, voltado para o desenvolvimento e aprendizagem, de forma que essas fossem preparadas para conduzir a sociedade.

A escola Antônio Cristino Côrtes, nosso objeto de pesquisa, foi instalada em Barra do Garças, no período da atividade econômica do garimpo. Nesse interim, as pessoas que ali habitavam conviviam com toda a sorte de hábitos culturais da região. Desde a situação de transitoriedade da população[3] a chegada de migrantes de outras regiões, os conflitos e as formas de resoluções típicos do período do coronelismo[4] (Moreno, 2007), a escassez e a oferta produtos, até a privação total deles. Da inexistência da solução de um problema até a invenção de um saber para essa resolução.

Ao entrar em contato com o decreto de criação da escola (imagem 01), tivemos a surpresa de ser denominada, no Decreto de criação, como "Escola Rural Mixta de Instrução Primária". Então fizemos a pergunta que intitula esse tópico e nos propusemos a procurar as fontes no Acervo do GEM, no Arquivo Público de Mato Grosso e no Instituto da Memória da ALMT.

A partir das obras dos cronistas e memorialistas de Barra do Garças (VARJÃO, 1980; DINIZ, 1999; MIGUEZ 2009), pouco encontramos sobre a educação escolar das crianças, pois, nesse período, ao que parece, a educação informal prevalece sobre a formal. Outra observação inicial é a da existência de uma educação escolar domiciliar. Both (2021), afirma que antes do surgimento da escola em Barra do Garças as famílias mais abastadas pagavam uma espécie de preceptoras para ensinar seus filhos, nas casas dessas famílias. Conforme Silva (2014), apesar da obrigatoriedade do ensino primário para as crianças estar registrada nos regulamentos de Instrução Pública de 1896, com previsão de punição às famílias e tutores que desobedecessem essa obrigatoriedade, existia a exceção de essa punição quando para o ensino primário "eram oferecidas aulas particulares no seio da família." (SILVA, 2014, p. 27).

[3] Sobre a migração e sazonalidade do trabalho no garimpo em função do período de chuvas e descobertas de novas zonas de diamantes, ver Miguez (2009) e Ferreira (1946).
[4] Sobre a violência no coronelismo e impactos na educação ver Sá e Sá (2011)

Afirma Both (2021):

> Em Barra do Garças (à época Barra Cuiabana), conforme Ribeiro (2004), por muitos anos a população de baixa-renda teve acesso apenas ao que se denomina ensino informal, em que conhecimentos eram transmitidos de pais para filhos. Esse processo de ensino-aprendizagem, nas palavras da autora (p. 84), se tratava do compartilhamento de "saberes de homens e mulheres que [...] buscavam na vida diária os ensinamentos que envolviam o fazer, o imitar, o demonstrar, o corrigir, o punir e o premiar.". Esse modelo nem sempre envolvia qualquer processo de alfabetização, pois, "embora muitos sonhassem com a possibilidade de ver seus filhos aprendendo a ler, escrever e realizar as operações matemáticas" (RIBEIRO, 2004, p. 114), estes eram conhecimentos de que tampouco a maioria dos pais dispunha. Nesse contexto, "Os poucos pais que tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, antes de chegar à região, se encarregavam de ensinar os filhos mais velhos e estes se responsabilizavam pela alfabetização dos irmãos" (RIBEIRO, 2004, p. 114). (BOTH, 2021, p. 411).

Dito isso, inferimos que a educação escolar passa a existir em Barra do Garças somente a partir de 1932 com a criação da Escola Municipal de Barra do Garças, Ruy Barbosa. De acordo com Valdon Varjão (1980), a primeira instituição escolar criada no povoado de Barra do Garças ocorreu pelo Decreto municipal 08 de 1932, de autoria do prefeito de Araguaiana Tenente Borges. A professora Zélia Diniz (1999) data a criação dessa escola ao dia 06 de março de 1932, referenciando o surgimento da escola ao cumprimento do artigo 250 da Carta Magna, que autoriza os prefeitos a criarem e manterem escolas em cidades em que houvesse mais de 40 crianças em idade escolar, quando não existissem ali escolas criadas pelo governo. Varjão aponta que a primeira professora nomeada para essa escola foi Antônia Almada (Dona Nenzica). Segundo o memorialista, no ano de 1934 a escola fora estadualizada pelo governador do Estado, Doutor Leônidas de Matos, a pedido do deputado Heronides Araújo. Nessa ocasião, fica nomeado como o primeiro professor estadual dessa escola, o senhor Newton Jerônimo do Carmo (VARJÃO, 1980).

Nesse sentido, refutamos a afirmação que a Escola Antônio Cristino Côrtes seja a primeira escola a ser instalada na vila/Município de Barra do Garças. A escola foi criada pelo decreto 257 de 18 de abril de 1933 (Imagem 01). Essa ideia se encontra bastante difundida no imaginário popular, nos documentos internos da escola, sendo reproduzidas em produções científicas (BOTH, 2021) e documentos que se referem à história da escola.

Imagem 01 – Recorte de cópia do Decreto de criação da escola Antônio Cristino cortes

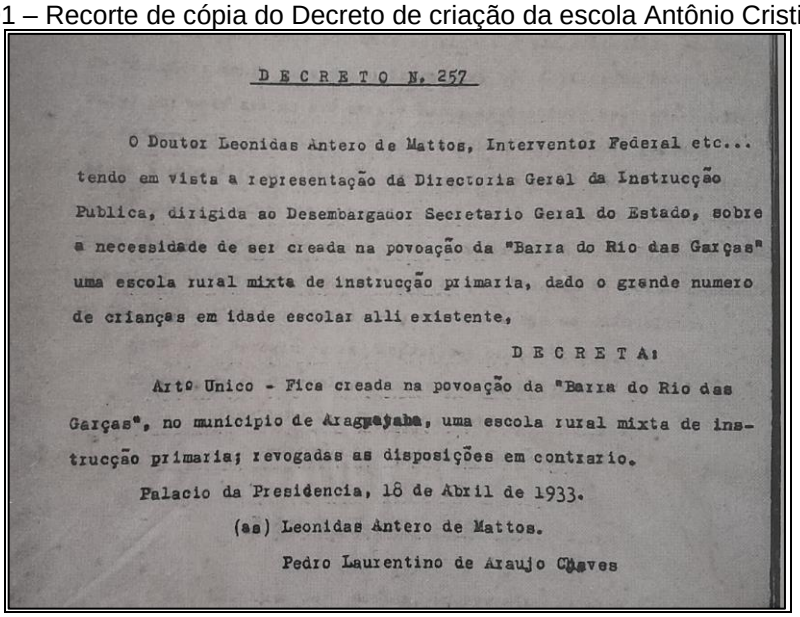

DECRETO N. 257

O Doutor Leonidas Antero de Mattos, Interventor Federal etc... tendo em vista a representação da Directoria Geral da Instrucção Publica, dirigida ao Desembargador Secretario Geral do Estado, sobre a necessidade de ser creada na povoação da "Barra do Rio das Garças" uma escola rural mixta de instrucção primaria, dado o grande numero de crianças em idade escolar alli existente,

DECRETA:

Artº Unico - Fica creada na povoação da "Barra do Rio das Garças", no municipio de Aragarças, uma escola rural mixta de instrucção primaria; revogadas as disposições em contrario.

Palacio da Presidencia, 18 de Abril de 1933.

(as) Leonidas Antero de Mattos.

Pedro Laurentino de Araujo Chaves

Fonte: Instituto de Memória da ALMT (2023/ GO 20/04/1933)

Importante também demarcar historicamente a denominação da escola. Conforme decreto de criação, a escola nasce sem uma denominação específica, sendo no ato de criação nominada de Escola Rural Mixta de Instrução Primária, na povoação de Barra do Rios das Garças.

Essa escola foi transformada em Escola Reunidas, pelo decreto nº 365 de 22 de maio de 1947. Somente, em 1949, pelo Decreto nº 767 de 16 de novembro de 1949 é que a escola recebe a denominação de “escola Reunidas da Cidade de Barra do Garças” (Imagem 02).

Imagem 02 decreto de renomeação da escola Antônio Cristino Côrtes

Diário Oficial
Do Estado de Mato Grosso
REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

ANO LIX — CUIABA' SABADO, 19 DE NOVEMBRO DE 1949 — Nº. 10 802

Atos do Poder Executivo

DECRETO N. 767, DE 16 DE NOVEMBRO DE 1 949

Dá a denominação de "Coronel Antonio Cristino Cortes", as Escolas Reunidas da cidade de Barra do Garças.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, usando da atribuição que lhe confere o artigo 33, item I, da Constituição do Estado, decreta:

Artigo 1. — As Escolas Reunidas da cidade de Barra do Garças, passarão a denominar-se Escolas Reunidas "CORONEL ANTONIO CRISTINO CORTES, como uma homenagem que o Estado presta ao fundador da então povoação de Barra do Garças, hoje municipio do mesmo nome.

Artigo 2. — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, 16 de Novembro de 1 949, 128º da Independencia e 61º da República.

ARGALDO ESTEVÃO DE FIGUEIREDO
Carlindo Hugueney

PORTARIAS

Gonçalves", da cidade de Ponta Porã. Cumpra-se.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, 16 de Novembro de 1 949.

ARGALDO ESTEVÃO DE FIGUEIREDO

DESPACHOS

DIA 29

— N. 1179-A-49 — Professor Rita Caldas Castrillon — Sim, na forma da lei. A' DEG.

— N. 1180-A-49 — Departamento de Obras Públicas — Ciente; arquive-se.

— N. 1182-A-49 — Departamento de Educação e Cultura — A' DEG, para lavrar o decreto desdobrando a escola de Tres Pedras.

— N. 1183-A-49 — Aziz Rachid Jaudy — Ao Sr. Diretor de Obras, para informar.

— N. 1184-A-49 — Jorge Rachid Jaudy — Ao Sr. Diretor de Obras, para informar.

N. 1322-A-49 — Sebastião Ferreira da Silva — Sim. A' DEG, para os devidos fins.

— N. 1322-A-49 — Chefatura de Policia — José Augusto Gomes da Silva — Informe o D.S.P.

— N. 1324-A-49 — Arlindo de Siqueira Enes — Sim. A' DEG, para os devidos fins.

— N. 1336-A-49 — Professor Ana Maria de Jesus — Informe o D.S.P.

— N. 1337-A-49 — Moradores do Distrito de Coxipó do Ouro — Ouvido o D.O.P., encaminhe-se com mensagem à Assembléia Legislativa pedindo a autorização necessária.

— N. 1338-A-49 — Antonio Augusto de Figueiredo — A' Secretaria do Interior para informar.

— N. 1339-A-49 — Capitão reformado Bernardo Antonio Leite — Informe a Secretaria do Interior.

— N. 1340-A-49 — Ministério das Relações Exteriores — A' DEG, para os devidos fins.

— N. 1342-A-49 — Quarto Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de S. Salvador — Agradeça-se.

—N. 1343-A-49 — Departamento de Serviço Público — Alaide Canale Quadres — A' DEG, para proceder a reclassificação do requerente na classe J, a contar da data da publicação.

DIA 31

N. 908-A-49 — Departamento de Educação e Cultura — Nilce Rodrigues de Freitas — Mantenho a nomeação. Ao DECE, para proceder de acôrdo com o disposto no art. 256 e seu § único, do Estatuto dos Funcionários Públicos Ci-

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso (D.O 19/11/1949)

ISSN: 2176 - 1396

É importante ressaltar que essa correção histórica se faz necessária para dirimir as versões que geram representações confusas do passado da Escola. Mas isso de forma alguma diminui a importância histórica e cultural dessa Instituição para a educação e memória da cidade.

3 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O GEM (Grupo História e Memoria da Educação), foi criado em 1993. Desde então vem investindo na pesquisa, localização e catalogação dos acervos documentais, em quatro frentes: 1) Catalogação da documentação educacional do período imperial depositada no Arquivo Público de Mato Grosso; 2) Catalogação da documentação educacional da República: 1890-1950. 3) Intervenção nos acervos escolares, ocasião em que foram catalogados os documentos relativos à primeira Escola Normal de Mato Grosso; e 4) O grupo está atualmente investindo em produção de novos documentos através de projetos de História Oral, entrevistando antigos professores das várias cidades de MT e se dedicando a conhecer o processo educacional em Mato grosso nos período de colonização recente. Barra do Garças é essa terra de colonização e de passagem.

Reconstruir a trajetória histórica da Escola Antônio Cristino Cortes é um importante espaço a ser ocupado. Não só para a preservação da memória, como também para preencher as lacunas abertas na história da Educação em Mato Grosso e conhecimento da cultura escolar em suas imbricações e desenrolares dentro e fora dos muros da escola.

Por isso se faz importante reafirmar elementos como a existência de escolas anteriores à criação da escola Antônio Cristino Cortes e ou sua denominação. Deixando claro que esse desvelar em nada busca diminuir a importância histórica da escola, mas pelo contrário atribui a merecida importância e necessidade dos documentos como fontes dos fatos Históricos.

REFERÊNCIAS

BOTH, Eliete Grasiela. **Outros diamantes:** história da formação de professores (de matemática) em uma região de garimpo. Tese de doutorado, Rio Claro/SP – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2021, 876f.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. A operação histórica. In. LE GOFF, Jacques; & NORA, Pierre. **História:** Novos Problemas. Rio de Janeiro/RJ, Francisco Alves Ed. 3ª ed., 1988, pp. 17-48.

DINIZ, Zélia dos Santos. **Araguaia de Leste/oeste**. Goiânia-GO, Kelps, 1999. Gráfica Multicor, 2005.

GONDRA, José G. Reflexões a Cerca das servidões da história. In. FURTADO, Alessandra C.; SÁ, Elizabeth F. de. **História da Educação do Centro-oeste: instituições educativas e fronteiras.** Cuiabá/MT, EdUFMT, 2015, pp. 17-28

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001

MATO GROSSO, (1933). **Decreto nº 257, de 18 de abril de 1933.** Dispõe sobre criação, de Escola Rural Mixta da povoação de Barra do rio das garças. Acervo da do Instituto Memória da ALMT, (2023)

MATO GROSSO, (1949). **Decreto 767, de 16 de novembro de 1949**. Dispões sobre Dá a denominação de Coronel Cristino Cortes à Escola Reunidas de de Barra do Garças. Acervo do Arq. Púb. De MT. D.O. 19/11/1949. (2023)

MIGUEZ, José Mario Guedes. **Bilégo 100 anos:** memórias de um pau de arara - um batelão de história. [S.l.]: O Autor, 2009. 207 p.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

REIS, Rosinete M. **Escola isolada à Meia-luz**. Tese (Doutorado em Educação). USP Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011, 310p.

SANFELICE, José Luis. História das Instituições escolares. In. SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas/SP, Autores associados. 2007, pp. 77-91.

SANTOS, Elton Castro R. dos. **Escolas Reunidas:** Na sedimentação da Escola Moderna em Mato Grosso. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2014, 128f.

SARAT, Magda; SÁ, Elizabeth F. de. Educação das crianças na legislação educativa do Mato Grosso: os centros educacionais (1971). In. SUASNÁBAR, Claudio; WEBER, Maria Julieta; OLIVEIRA, Natália Cristina de. (Orgs.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: volume 2 educação, intervenções e culturas** Porto Alegre, RS: Editora Fi [recurso eletrônico], 2022 pp. 362-387.

VARJÃO, Valdon. **Barra do Garças no Passado.** Brasilia – DF, Centro Gráfico Senado Federal, 1980.

"AMA A TERRA EM QUE NASCESTE": NACIONALISMO E MORALIDADE NOS MANUAIS DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA DA EDITORA MICHALANY (1971-1982)

Edward Mickael Klingbeil[1]

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa sobre os manuais escolares de Educação Moral e Cívica (EMC) publicados pela Editora Michalany durante a Ditadura Civil/Militar no Brasil (1964-1985). A análise tem como objetivo compreender como esses materiais contribuíram para os propósitos das políticas educacionais da época. A Editora Michalany, fundada nos anos 1960, ganhou destaque durante a Ditadura com publicações em diversas áreas, incluindo História, Geografia e EMC. Seus manuais eram produzidos em diferentes formatos, ricos em ilustrações e direcionados ao público escolar. Situamo-nos na história do livro didático a partir de Choppin (2004) que concebe esses artefatos como fontes dos conteúdos escolares, instrumento de circulação de ideias, de práticas pedagógicas e representações sociais e Chartier (1991, 2014) acerca da história do livro e da leitura. O estudo aborda a interdisciplinaridade presente nesses materiais, que reproduziam valores cívicos e morais através de um discurso historiográfico. O contexto histórico da Ditadura implicou em mudanças nas políticas educacionais do país, levando a transformações no ensino público e privado, com foco no ensino técnico para formar mão de obra para a indústria. Em conclusão, a pesquisa destaca a relevância dos manuais escolares como instrumentos de unificação e controle social em contextos autoritários. Os materiais produzidos pela Editora Michalany durante a Ditadura Civil/Militar refletiram a ideologia e a cultura do regime, influenciando a formação dos estudantes e perpetuando valores morais e cívicos favoráveis ao governo. O estudo contribui para a compreensão da história da educação no Brasil e da utilização da educação como instrumento de poder político.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. Livro Didático. História da Educação. Ditadura-Civil-Militar. Patriotismo.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é derivado da pesquisa de mestrado e está situado na História da Educação e no campo disciplinar da história dos livros escolares. Pretende-se analisar os livros escolares de Educação Moral e Cívica publicados pela editora Michalany durante a Ditadura Civil/Militar (1964-1985). Ao todo serão oitos manuais

[1] Mestrando em Educação na Universidade Federal do Paraná, edwardklg@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação na Universidade Federal do Paraná, roberlayne@ufpr.br.

escolares a serem analisados. Destes artefatos escolares destaca-se as coleções em três volumes de Enciclopédia de Educação Moral e Cívica (1971), os Vultos da Pátria (1982), e os livros de volume único: Símbolos Nacionais (1978), Forças Armadas, Sua História, Seus Patronos, Suas Datas (1975).

Este trabalho é um aprofundamento da pesquisa a qual estive vinculado enquanto aluno de iniciação cientifica. Em três anos de iniciação cientifica na PUCPR foram analisados sete manuais de História do Brasil e Educação Moral e Cívica da editora Michalany. Desses manuais, os de Educação Moral e Cívica, tinham por característica a interdisciplinaridade, pois reproduziam valores cívicos e morais por meio de um discurso historiográfico. Diante de descobertas como esta, surgiu interesse em analisar estes manuais escolares destinados a tal disciplina de maneira mais minuciosa.

O contexto histórico a ser estudado, o da Ditadura Civil Militar (1964-1985), inseriu o Brasil na nova transformação do capitalismo mundial, a internacionalização do capital, fato este que culminou em uma nova fase do desenvolvimentismo industrial no país, porém por um viés autoritário (NETTO, 2016). Nesse cenário, a educação brasileira, além de estar sob o paradigma do autoritarismo e da valorização da pátria, dos valores morais e do civismo, teve que se adequar aos novos rumos políticos e econômicos do país. Isso implicou na transformação de todo o ensino público e privado em um ensino técnico, a fim de formar mão de obra para a indústria nascente (GERMANO, 2011).

As práticas pedagógicas concebiam o estudante como um depósito de conhecimento, visto que seus conhecimentos e saberes prévios não eram considerados. As políticas educacionais da época visavam transformar o ensino brasileiro em uma educação tecnicista em conjunto a uma despolitização das disciplinas de humanidade com a justificativa ideológica de expurgar os ideais comunistas. Portanto, os currículos escolares foram alterados e as disciplinas foram instrumentalizadas a fim de cumprir com tais políticas educacionais,

> [...] a educação durante os anos de chumbo não tinha o objetivo de emancipar a população nem fornecer-lhe senso crítico. Ao contrário disso, o uso político da educação se deu por meio da transmissão de uma narrativa histórica e geográfica que buscasse legitimar o poder do governo, buscando aproximar o povo das ações governamentais por meio da tentativa da construção de um sentimento de pertencimento ao ideário de nação propagado pelas autoridades (MEDEIROS, p. 227, 2019)

ISSN: 2176 - 1396

A educação, consequentemente o ensino de ciências humanas, passou a ser um instrumento de poder, principalmente nos chamados “anos de chumbo”, período da elaboração das principais políticas da época. Este fato demonstra a relevância de um estudo aprofundado nesta temática. A disciplina de Educação Moral e Cívica passou a ser um mecanismo de propaganda e defesa do Golpe Civil/Militar de 1964, da ditadura e dos ideais morais e nacionalistas dos novos dirigentes do país, os generais das Forças Armadas.

Neste sentido este texto pretende-se apresentar as primeiras aproximações às fontes da editora Michalany, tanto no sentido do conteúdo dos manuais, quanto também sobre os dados acerca de sua materialidade.

2 A EDITORA MICHALANY: SUA HISTÓRIA E SEU LEGADO

Fundada na década de 1960, a Editora Michalany inseriu-se no mercado editorial na época da Ditadura Civil/Militar, sendo o grosso de suas publicações obras de história escritas e editadas pelo seu presidente, editor e autor da maioria das obras publicadas, Douglas Michalany. De origem familiar Libanesa, nascido em São Paulo, oficial da reserva do exército brasileiro, Bacharel em Direito e Ciências Sociais, Douglas Michalany era membro do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, da Academia Cristã de Letras e da Academia Paulista de História.

Como escritor publicou diversas obras enciclopédicas de história pela editora Michalany, como História da América em 5 Volumes, A Grande Enciclopédia da Vida em 9 Volumes, e História das Guerras em 6 Volumes, sendo está última ganhadora da X Bienal Internacional de São Paulo em 1969 na categoria de melhor apresentação gráfica de coleções. Todas estas obras tiveram um relativo sucesso comercial tendo mais de uma edição.

Ao que tudo indica a Editora Michalany optava pela “venda agressiva”, o chamado porta a porta, oferecendo seus materiais nas escolas, mandando a ficha de catálogo para os pais por meio de seus filhos. Nojosa (2002) entrevistou Douglas Michalany para compreender melhor este ramo de mercado, do qual Michalany narrou o funcionamento do método de venda de sua editora

> Nós vamos ao encontro do leitor, na casa dele ou na escola, fazendo promoção do nosso trabalho. Nossa venda é a chamada venda agressiva e a de livraria é venda passiva. O balconista espera chegar o pai, a mãe ou o próprio estudante que a escola lhe pediu. O vendedor pega da prateleira,

> entrega o livro, faz a venda na hora. Ele não argumenta, não fala nada, porque quem argumentou foi o professor, na indicação do livro. É essa a fundamental diferença entre o crediário e o livro de livraria (MICHALANY apud NOJOSA, p. 08, 2002)

O maior número de publicações da Editora Michalany com obras com diversas edições são os livros destino ao público escolar. Todos os materiais são ricos em ilustrações, com um bom acabamento. Há livros para todos os gostos, miniaturas com capa duras, enciclopédias de 3 a 4 tomos e as brochuras de poucas páginas de capa simples no tamanho carta. A parceria entre Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos resultaram na publicação de mais de dez obras, a maioria voltada para as disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica. Na figura 1 podemos observar que editora produziu para além de manuais escolares outros materiais didáticos, como atlas e mapas, nacional e alguns estaduais.

Figura 1 – Contracapa de Símbolos Nacionais, 1978

NOSSAS PUBLICAÇÕES NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

1 — Educação Moral, Cívica e Política (1 volume)
2 — Enciclopédia de Educação Moral, Cívica e Política (4 volumes)
3 — Mural Pedagógico Brasileiro — Símbolos Nacionais
4 — Curso de Estudos Sociais (4 volumes)
5 — Os Símbolos Nacionais (opúsculo)
6 — As Forças Armadas — Sua História — Seus Patronos — Suas Datas (opúsculo)
7 — Vultos da Pátria (3 volumes, miniatura)
8 — Educação Moral e Cívica (3 volumes, miniatura)
9 — História do Brasil (4 volumes, miniatura)
10 — Novo Atlas Geográfico Mundial
11 — Evolução da Bandeira Nacional (mural)
12 — Nova Geografia do Brasil (3 volumes)
13 — Atualidade Geoeconômica Brasileira (1 volume)
14 — Mapa-Múndi (p/ parede)
15 — Mapa do Brasil (idem)
16 — Mapa do Estado de São Paulo (idem)
17 — Mapa do Estado do Amazonas (idem)
18 — Mapa do Estado do Pará (idem)

Gráfica-Editora Michalany S. A.
End. Teleg.: "Michalany"
Rua Paracatu, 482 (Saúde) Fones: 275-9716 e 276-4138
Caixa Postal 12933 — CEP 0.1000 — São Paulo
1978

Fonte: Michalany, 1978.

As obras citadas anteriormente, como exemplo da História das Guerras e das Américas, não constam nos catálogos da editora presente nas contracapas dos manuais analisados. Nestes manuais apenas os materiais de uso escolar são selecionados. Na figura 2 temos um dado interessante presente na contracapa do manual As Forças Armadas, Seus Patronos, Suas Datas, de 1975. Trata-se de um catálogo especial, relacionando aos manuais escolares que davam subsídios à

disciplina de Educação Moral e Cívica.

Das obras apresentadas nessa pesquisa, apenas uma se tornou tema de pesquisa de mestrado “Educação Moral Cívica e Política” de 1971 e de volume único, escrito também por Michalany e Ramos, foi um objeto de pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação de Filgueiras (2006), na monografia de Paviani (2014) e no artigo de DCF Gusmão, T Honorato (2018).

Figura 2 – Contracapa de Forças Armadas, Suas Datas, Seus Patronos, 1975

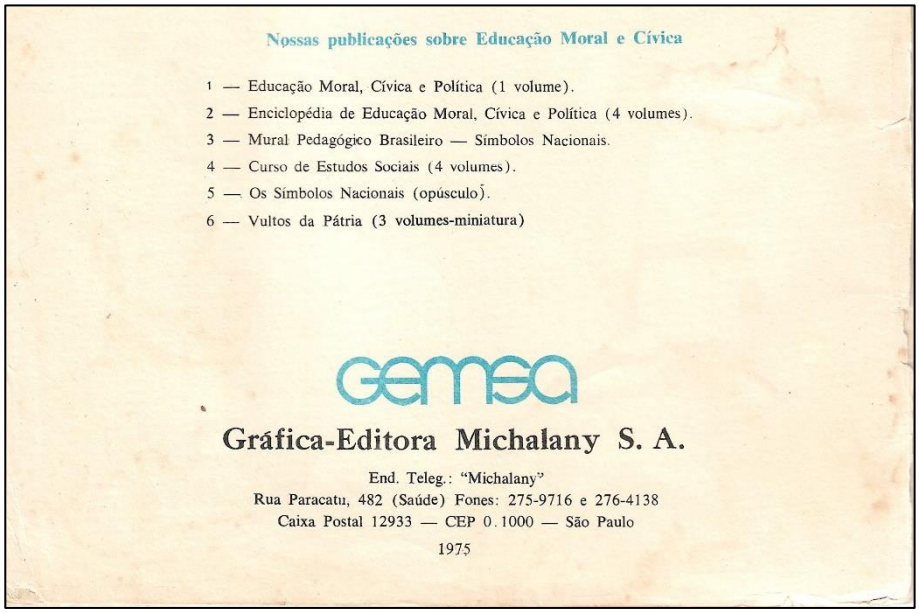
Nossas publicações sobre Educação Moral e Cívica

1 — Educação Moral, Cívica e Política (1 volume).
2 — Enciclopédia de Educação Moral, Cívica e Política (4 volumes).
3 — Mural Pedagógico Brasileiro — Símbolos Nacionais.
4 — Curso de Estudos Sociais (4 volumes).
5 — Os Símbolos Nacionais (opúsculo).
6 — Vultos da Pátria (3 volumes-miniatura)

gemsa

Gráfica-Editora Michalany S. A.

End. Teleg.: “Michalany”
Rua Paracatu, 482 (Saúde) Fones: 275-9716 e 276-4138
Caixa Postal 12933 — CEP 0.1000 — São Paulo
1975

Fonte: Michalany, 1975.

Destarte, nota-se na revisão uma tendência dominante no que se diz respeito aos processos de escolha das fontes e a metodologia empregada. Isto é, se opta pela seleção de diferentes manuais — publicados por diferentes autores/editoras, incluindo a editora Michalany — de EMC (Educação Moral e Cívica) para uma análise comparativa ou para demonstrar um panorama geral da cultura material escolar da EMC. Diante disso, esta pesquisa pretende preencher uma lacuna existente no referido campo de pesquisa, pois tem como intuito se dedicar exclusivamente na análise de diferentes manuais escolares que davam subsídios a EMC sendo produzidos, editados e publicados pela Editora Michalany na Ditadura Civil/Militar.

3 AS OBRAS: SEU CONTÚDO, SEU ESTILO E SUAS REPRESENTAÇÕES

É por meio do processo educacional, com destaque para o ensino de história durante nossa infância, que desenvolvemos a percepção que temos de nós mesmos

e dos demais povos. A maneira como enxergamos as culturas alheias e construímos nossa própria identidade é profundamente influenciada pela narrativa histórica transmitida nesse contexto formativo “Ela marca para o resto de nossas vidas. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades [...]” (FERRO, p. 11, 1983)

A disciplina de EMC perpassa por toda a história de nossa República, sendo extinta apenas 1993. No início da República a educação cívica era laica, em oposição a educação religiosa do império, a escola também assume um papel de civilizar a nação,

> O programa das escolares preliminares do Estado de São Paulo, em 1892, era enciclopédico, valorizava as noções científicas, incluía as matérias moral prática e educação cívica e excluía a doutrina cristã. Desse modo explicitava o caráter laico da República [...] A educação era a estratégia utilizada para a homogeneização e conformação dessas incluindo a integração do imigrante estrangeiro (FILGUEIRAS, p.23-24, 2006)

Passando por diversas alterações, entre permanências e rupturas a disciplina EMC volta ao debate público na Ditadura Civil/Militar, tornando-se interesse de diversos grupos sociais, como a Igreja Católica, as Forças Armadas, a sociedade civil, sendo implementada e se tornando obrigatória pelo Decreto-Lei Federal nº 869 de 12 de setembro de 1969. Ao longo de sua história uma característica marcante desta disciplina é seu caráter interdisciplinar. O discurso histórico é presente nos manuais escolares de EMC, aliás, nada mais cívico e moral do que saber a história de seu país, consequentemente, a história mundial e os manuais escolares da Editora Michalany não escaparam dessa regra.

Ou seja, manuais escolares da editora Michalany de EMC, ao possuírem um grande apelo historiográfico, reproduzem representações sociais do passado. Representações conquistadas por uma luta que irá permitir sua perpetuação de maneira mais hegemônica (CHARTIER, 1991).

Os anos que precederam a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) são cruciais para compreender as obras da Editora Michalany. Segundo Douglas Michalany (1971), antes da “revolução” o Brasil caminhava num caminho contrário à sua natureza. Não se recordava de seus heróis nacionais, renegava sua história, adotava ideologias e doutrinas que não tinham nada a ver com as tradições cristãs que fundamentaram a alma nacional e principalmente, eram maléficas à juventude. O autor pondera na enciclopédia Educação Moral Cívica e Política, que o Golpe de 1964 foi uma reação

acertada, pois

> [...] a noção de Pátria, o arraigado amor à terra em que nascemos e ao povo que nela vive, não se extingue tão facilmente. Em inúmeros corações bem formados palpitava o anseio de bem servir o Brasil, de reconduzir nossos compatriotas desencaminhados ou indiferentes ao convívio da família brasileira, para que todos pudessem trabalhar em conjunto pelo bem da Nação. A nacionalidade forjada ao longo de tantos anos de luta não haveria de morrer (MICHALANY, p. 13, 1971)

Em outra passagem, presente no manual intitulado Vultos da Pátria, na biografia de Castelo Branco é narrado que o General teve a difícil tarefa de primeiro presidente pós-revolução pois teve que "[...] iniciar o saneamento político, moral e econômico do país, através de providências enérgicas, rigorosas e inflexíveis. Muitas delas feriram privilégios e restringiram liberdades, suscitando críticas e descontentamento" (MICHALANY, p.313, 1982). Legitimando o poder e os desmandos do regime ditatorial, a sua narrativa histórica possui um caráter moralizador. O Brasil estava mudado em relação ao seu recente passado anárquico. Claro, isto não quer dizer que o Brasil tivesse um passado inglório, há vultos a serem lembrados e há outras personas políticas a serem renegadas.

Como ressalta Alain Choppin (2004), o livro didático é um instrumento complexo. Instrumento pedagógico, didático, instrumentos também de inculcação de conteúdo, saberes, ideologias, normas e comportamentos. É também um produto manufaturado, comercializado, controlado pelo poder público, pelas editoras, e quando chega a sala de aula é objeto do professor, para organizar o conteúdo, para preparar as aulas, para consulta.

A editora Michalany publicou diversos manuais escolares que subsidiaram o ensino de EMC nas escolas. As miniaturas de tamanho A6 intitulada Vultos da Pátria de três volumes possuem capa dura, contém biografias de diversos "homens ilustres da nossa pátria" narra com efeito heroico cada feito destes personagens. O último volume contém, para além da história dos patronos das Forças Armadas, a biografia dos generais presidentes/ditadores, contendo inclusive a biografia do "presidente" em exercício na época, o General João Baptista Figueiredo. Os valores morais, as virtudes destes vultos são sempre ressaltadas e postas como exemplo a ser seguido, a fidelidade à nação, a honestidade e a modéstia são condutas valorizadas nos textos. A doutrina cristã também é destacada como uma espécie de herança nacional a ser conservada e respeitada.

Há também os dois manuais dedicados a temas específicos, como os Símbolos Nacionais, onde é contada a história da bandeira, desde a bandeira de Portugal, passando pelo do Império, até as diferentes bandeiras da república além de exposição de aspectos técnicos da bandeira, como seu tamanho, como ela deve ser estendida em diferentes contextos. Observa-se, nesse sentido, que a editora se preocupou em produzir um manual dedicado exclusivamente aos patronos das forças armadas. O manual Forças Armadas, Suas Datas, Seus Patronos de 1975 é o único que consta uma evidência de ter passado por algum nível de censura. O seu conteúdo não difere muito do Vultos da Pátria, tratando-se de uma biografia mais aprofundada acerca dos patronos.

Por fim temos a Enciclopédia de Educação Moral Cívica e Política de 1971. Este é o manual mais interessante, complexo, possui formato ofício, capa dura e grossa, contendo algumas páginas em papel fotográfico, sendo totalmente ilustrado como os demais já citados, com a diferença que contém 358 páginas. No primeiro volume temos três elogios a obra logo nas primeiras páginas de Generais do exército brasileiro. O seu conteúdo é diverso e amplo. É divido em seis partes, a primeira é sobre educação sendo dividido em quatro capítulos, a segunda é sobre a moral divido em 10 capítulos, a terceira descreve os elementos básicos da nacionalidade divido em 4 capítulos. A quarta parte aborda as instituições brasileiras, dividida em 5 capítulos, a quinta parte destaca o Brasil e o mundo, divido em 2 capítulos e, por último, a sexta parta, intitulada “O Brasil em cifras”, possuindo um capítulo. O que chama atenção é como a editora classificou tal coleção, como enciclopédia, sendo que o livro não é divido em verbetes como a maioria das enciclopédias. Trata-se na verdade de um livro, com capítulos, subcapítulos com textos de caráter manualesco.

Tendo em vista o que foi identificado nestas primeiras aproximações, podemos compreender que a editora Michany foi uma instituição que possuía a autoridade para produzir objetos de uma determinada cultura, — da cultura material escolar —, e que se dispôs de diferentes operações para a efetiva homogeneização da cultura. Logo, consideramos esses manuais fontes inesgotáveis de ensinamentos ditos úteis e de questionamentos e que coexiste com diferentes outros materiais didáticos, conforme explica Choppin:

> Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se

> constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica [...] (p. 560, 2004).

Todavia, pensando em suas produções em um contexto autoritário, sua função ideológica e cultural se torna mais evidente ao pesquisador, assim como um percurso óbvio de hipótese. A regra é que nas ditaduras a educação assume um caráter doutrinário e em linhas gerais, na ditadura civil/militar brasileira, esta regra se cumpriu. Portanto, entre 1964 e 1985 as disciplinas escolares tornam-se objeto de instrumentalização do novo regime militar consolidado. Com apoio dos civis fora constante, desde o golpe e na instauração e montagem da ditadura, a própria editora Michalany foi uma instituição civil que reproduziu os ideais do regime ditatorial e contribuiu para sua legitimação.

Cabe ressaltar que o livro didático é a materialização da cultura escolar, entendida por Julia como:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p. 10).

Portanto, além de ser um suporte que sistematiza de maneira didática certos saberes e conhecimentos, reproduz também condutas e comportamentos aos leitores de tal objeto cultural. Condutas e comportamentos estes, autoritários visto o contexto vivenciado pelos leitores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar na ditadura militar foi usada para legitimar o regime e, consequentemente, as disciplinas escolares e os livros utilizados para subsidiá-las tornaram-se a instrumentária necessária para a efetivação desta legitimação. Nesta perspectiva, os livros didáticos produzidos pela Editora Michalany tornam-se fontes riquíssimas para compreendermos como se ensinava a História do Brasil nas escolas brasileiras.

Nos manuais da editora Michalany os conteúdos apresentados aos alunos, voltavam-se a narrativas sobre os “Vultos da Pátria”, os “Símbolos Nacionais”, a história das Forças Armadas, as datas comemorativas de cada arma e seus respectivos patronos. Vinculava-se a esse discurso à ideia de uma boa moral, e também da doutrina cristã. Esses livros didáticos buscavam desempenhar um papel de unificação e uniformização nacional, contribuindo para a homogeneização da

cultura e reproduzindo os valores e ideologias do regime autoritário. Os manuais escolares da editora Michalany se tornaram fontes essenciais para entender a cultura escolar da época, bem como as estratégias adotadas pelo regime para disseminar seus ideais e controlar o ensino.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger et al. A mão do autor e a mente do editor. **São Paulo: Editora Unesp**, p. 38, 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 549-566, 2004.

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. A História dos Dominados em Todo o Mundo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda et al. A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993. 2006.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar no Brasil e Educação no Brasil (1964-1985).** Cortez Editora, 2011.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica na Ditadura Civil-Militar. **História da Educação**, v. 23, 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educacão,** v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Ditadura militar brasileira: a educação como instrumento de poder. Revista de Psicologia, v. 13, n. 48, p. 208-229, 2019.

MICHALANY,Douglas apud NOJOSA, Urbano Nobre. Segmento porta a porta: o livro em busca do consumidorleitor. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. 2002. p. 1-5.

MICHALANY, Dougla; RAMOS, Ciro de Moura **Vultos da Pátria**. Gráfica-Editora Michalany Limitada, vol 3, 1982.

MICHALANY, Dougla; RAMOS, Ciro de Moura. **Enciclopédia de Educação Moral Cívica e Política**, Gráfica-Editora Michalany Limitada, 1971.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. Cortez Editora, 2016.

PAVIANI-UEL, Bruno. Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder.(1969-1971). 2014.

A COLÔNIA DONA LUIZA: SUA ESCOLA E SUA COMUNIDADE

Nelci Aparecida Ruth[1]
Ana Paula Ruth Lima[2]
Arnold Vinicius Prado Souza[3]

RESUMO

A presente pesquisa aborda a história local da Escola Municipal da Colônia Dona Luiza, explorando sua relação com a comunidade durante as décadas de 1950 a 1970. O objetivo deste estudo foi analisar as percepções dos antigos alunos e moradores sobre a Escola Isolada da Colônia Dona Luiza, situada no município de Ponta Grossa no Paraná. Para alcançarmos essas informações, além de usar fontes orais, utilizando entrevistas com ex-alunos e moradores da região, recorremos também a fontes bibliográficas e materiais escolares, como os registros de atas anuais de exames nos livros de registros escolares. Ao analisar a documentação disponibilizada, nos deparamos com a escassez de documentos e com a má conservação destes. Ao constatarmos este fato, verificamos que algumas fontes estariam incompletas, prejudicando assim a análise pretendida inicialmente. Pode-se notar com o discurso dos entrevistados que no passado, a região era habitada principalmente por imigrantes europeus, em especial russos-alemães e somente após a doação de terrenos para famílias de diversas origens étnicas, a colônia começou a se tornar mais urbana e adquirir características de bairro. Ainda se percebeu que com o compartilhamento das lembranças dos entrevistados, houve a possibilidade que os mesmos se sentissem mais valorizados, importantes e reconhecidos como cidadãos por socializarem memórias de uma época e de seus costumes.

Palavras-chave: História Local. Memória. Escola Isolada. Representação. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade estão acontecendo rapidamente, exigindo a adaptação, convivência e o domínio das tecnologias. Estas, ao mesmo tempo em que podem proporcionar conforto, facilidades e ampliar nossa visão de mundo ao nos conectar virtualmente com as inúmeras possibilidades de novas formas de aprender, de trabalhar, de lazer, de nos comunicar com pessoas em qualquer lugar do planeta,

[1] Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail: profnelciruth@gmail.com
[2] Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade SECAL. E-mail: anaruthlima.ii@gmail.com
[3] Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. E-mail: arnold.prado@hotmail.com

também nos levam a adquirir novos hábitos, mudando as rotinas e os conceitos estabelecidos, com os quais nos acostumamos ao longo do tempo. Segundo Jean Chesneaux

> Interconexões, redes, circuitos, cadeias, fluxos, termos que se apresentam naturalmente à mente, quando se procura analisar as modalidades novas do espaço moderno; traduzem a relação fundamental da mobilidade, da qual procedem as tendências à onipresença e os sistemas "fora do chão". As singulares posições no espaço concreto têm uma importância meramente secundária, o ambiente real não representa senão uma "baixa prioridade". É, pois, segundo uma lógica circular que se organiza a atividade econômica e a produção cultural, a vida cotidiana e as estruturas edificadas (CHESNEAUX, 1995, p. 20).

Paralelamente a tantas inovações tecnológicas, há um movimento de valorização dos acontecimentos do passado, das raízes, dos costumes e das tradições dos povos. Segundo Araripe (2004), o patrimônio é um tesouro que não se limita apenas ao passado, mas também é uma valiosa memória do presente. Sem olharmos para a história, é impossível compreendermos o momento atual e vislumbrarmos o futuro. A memória é o alicerce que nos permite refletir sobre as transformações sociais que estamos vivenciando. O patrimônio, sendo o conjunto de pessoas e eventos do passado, é uma herança que deve ser preservada, recuperada e conservada por profissionais e instituições que o elevam à categoria de memória viva.

As memórias são muito importantes neste processo de seleção e validação do que pode ser considerado patrimônio. De certa forma, a preservação deste ou daquele monumento ou documento, é uma construção cultural e política, pois não é neutra e revela uma busca da construção da identidade dos grupos: social, étnico e religioso. Enfim, as causas determinantes são múltiplas e possuidoras de historicidades próprias, perpassando as transformações vividas pelas sociedades.

O objetivo deste estudo é trazer alguns resultados sobre as representações de ex-alunos e antigos moradores a respeito da Escola Isolada Municipal da Colônia Dona Luiza, localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Após elegermos como objeto de pesquisa a referida escola, no período de 1950 a 1970, nos deparamos com a escassez de documentos e com a má conservação destes. Ao constatarmos este fato, verificamos que algumas fontes estariam incompletas, prejudicando assim a análise pretendida inicialmente. Estas dificuldades encontradas relacionam-se com a falta de preservação adequada da cultura material escolar, o que nos levou a optar pela história oral como método nesse estudo, compreendendo que a história oral é

uma metodologia de pesquisa bastante democrática (ALBERTI, 2010).

As entrevistas concedidas pelos ex-alunos[4] da Escola e antigos moradores da localidade nos permitiram conhecer a realidade do período histórico por eles vivenciados apresentando uma análise da importância da escola para a comunidade da época. Através das narrativas, as experiências vividas no tempo e no espaço delimitado, evocam as lembranças, puxadas pela memória, revelando aspectos diversos de um mesmo fato. Ao realizar o cruzamento de dados e informações obtidas com as entrevistas, alguns fatos demonstraram-se comuns a todos os entrevistados, enquanto outros, embora indispensáveis, revelaram descompassos e imprecisões, o que não descaracteriza o trabalho científico, levando-se em conta que a memória e a narrativa são categorias importantes, constitutivas do processo de produção de história oral.

2 ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS

A história oral é uma valiosa ferramenta para registrar as mudanças e permanências ao longo do tempo. Surgida no século XX, após a invenção do gravador a fita, essa metodologia de pesquisa permite entrevistar indivíduos que vivenciaram ou testemunharam eventos passados e presentes (Alberti, 2010).

Nas sociedades modernas e conectadas pela internet, surge um paradoxo interessante. Embora seja possível fazer quase tudo sem sair de casa, as pessoas ainda sentem a necessidade de interação, indicando que os seres humanos são essencialmente sociais, com uma inata necessidade de viver em grupo.

As interações sociais estabelecidas pela família, igrejas e escolas são fundamentais para a formação da história de uma comunidade ou nação. Ao longo do tempo, essas interações criam laços, mantêm e transmitem costumes que moldam a identidade de um povo. Através da transmissão oral e por meio de registros, como memórias, documentos, fotografias e objetos, essas situações vividas socialmente são preservadas. É a vida em sociedade que nos torna verdadeiramente humanos (Ruth; Ragusa, 2013). A institucionalização das escolas é um exemplo claro desse processo.

[4] As entrevistas foram realizadas com autorização prévia dos entrevistados, que serão citados no decorrer do texto como A, B, C e assim sucessivamente.

A escola é influenciada pelas culturas religiosas, políticas e populares que coexistem em determinados períodos históricos. Segundo Dominique Julia (2001), a cultura escolar é composta por normas que definem o que deve ser ensinado e como os comportamentos e valores devem ser incutidos nos alunos. Essas normas e práticas variam ao longo do tempo, de acordo com as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Para entender a cultura escolar, também é importante levar em consideração o corpo docente, responsáveis por aplicar essas normas e práticas.

2.1 Percepções iniciais sobre a comunidade local

O bairro Colônia Dona Luiza e suas inúmeras vilas, conjuntos habitacionais, condomínios, comércio diversificado, escolas, fábricas e indústrias já fez parte de uma imensa fazenda: a Fazenda Estrela, essa propriedade estendia-se da atual Vila Estrela até as proximidades do Distrito de Guaragi.

Segundo a obra História de Ponta Grossa, de Holzmann (1975), no final do século XVIII seu proprietário era Domingos Ferreira Pinto, conhecido como Mingote, pai do Barão de Guaraúna.

No século XIX, iniciou-se o movimento de imigração incentivado pelo Imperador D. Pedro II, como recurso de mão de obra para a lavoura e para povoamento da região. Em sua obra Ponta Grossa – Um século de vida (1823-1923) as autoras destacam que entre os anos de 1877 e 1878, 2381 russo-alemães chegaram à cidade de Ponta Grossa, sendo encaminhados para a Colônia Octávio (PINTO e GONÇALVES, 1983).

No entanto, nem todos os imigrantes assentados permaneceram na região. A reimigração ocorreu devido à pobreza do solo, às colheitas fracassadas e ao descaso do governo local. Os imigrantes que permaneceram eram de origem russo-alemã, polonesa e italiana, e a religião católica era a oficial. Em 8 de janeiro de 1888, fundaram a Capela do Divino Espírito Santo, que ocupava o mesmo local da atual igreja, foi abençoada no dia de São Vendelino, padroeiro dos agricultores e criadores de gado, muito venerado pelos imigrantes russo-alemães. Por isso, a capela passou a ser conhecida como Igreja São Vendelino (Holzmann, 1975). A partir da década de 1940, a Prefeitura passa a doar lotes para famílias que se comprometeram a morar na localidade. Dessa forma, várias etnias passaram a conviver, pois além dos russo-

alemães, italianos e poloneses, vieram ucranianos e os chamados nacionais: brasileiros e afrodescendentes.

Conforme manuscrito, de posse dos descendentes, “em 1893 a insistentes pedidos dos colonos desta Colônia aportou aqui o professor Jorge Dechandt, assumindo o cargo de professor e guia espiritual, função esta que ocupou até 1918”, esta informação é confirmada por Epaminondas Holzmann, em seu livro Cinco Histórias Convergentes (2004).

No início, o Professor Jorge Dechandt lecionava em sua casa. O local escolhido para a primeira escola da Colônia localizava-se ao lado da Capela de São Vendelino, funcionando ali até 1935, quando foram proibidas as escolas dos imigrantes pelo Governo Federal.

Na gestão do prefeito Albary Guimarães (1934 a 1945), de acordo com Chamma (1988), muitas instituições escolares foram construídas, uma delas a Escola Isolada da Colônia Dona Luiza em um terreno cedido pelo senhor Antônio Becher, onde atualmente situa-se a capela mortuária e o Cemitério Santa Luiza.

Na Figura 1, observamos alunos do 1º ao 4º ano em classes multisseriadas, eles constituíam uma turma heterogênea. A escola possuía apenas uma sala de aula e havia na entrada uma placa de identificação da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Figura 1: Alunos da Escola Isolada da Colônia Dona Luiza, classe multisseriada, 1959.

Fonte: Foto cedida por ex-aluna da Escola Isolada da Colônia Dona Luiza. Acervo pessoal.

2.2 Análise e discussões

Foram entrevistados dez ex-alunos, entre as décadas de 1950 a 1970, e seis moradores do bairro da época citada. Nesse período, o país passou por duas

Reformas Educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/ 61 e 5.692/71 e viveu o período da Ditadura Militar.

A pesquisa documental no setor de Estrutura da Secretaria Municipal de Educação resumiu-se à análise dos Livros-atas encontrados. Entre 1956 a 1958 não se encontrou registros. Os Livros-atas não foram organizados por escola, mas pela ordem que os examinadores e a autoridade do Departamento Municipal de Ensino visitavam as escolas para aplicar os exames finais. Constatou-se também irregularidades na ordem cronológica em alguns Livros-atas. Este fato revela que não havia um maior cuidado em relação aos registros escolares, tanto de conservação dos mesmos como de seu valor documental, pois um Livro-ata foi utilizado novamente uma década após seu início. No Quadro 1, trazemos alguns dados obtidos onde é possível entender que este fato se repete em outros Livros-atas.

Quadro 1: Registros encontradas nos Livros- atas década de 1950

Livro nº	Página	Ano	Número de alunos matriculados:	Série ou ano escolar
2	33 e verso	1953	49	Multisseriada
3	14 e verso	1954	23	Multisseriada
3	44, 45 e versos	1955	20	Multisseriada
4	1 e verso	1955	----	---------
4	95 e verso	1959	13	Multisseriada

Fonte: Registro do setor de Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

A partir do ano de 1965, há um aumento de alunos por turma. Este aumento é citado nas memórias de alguns ex-alunos. Outro fato citado são as aulas de religião, ministradas pelos padres do Seminário Verbo Divino, localizado próximo à Escola, apesar do ensino público ter sido decretado laico pelo Governo Federal.

A LDB - Lei 4.024/61 foi a primeira a ser promulgada aspirando regulamentar nacionalmente o ensino, porém a demora em sua tramitação, gerou a necessidade de novas ações na área educacional após sua implementação.

Em 1964, o país passa por uma séria crise política e inicia-se o período da ditadura civil-militar. Foram criadas escolas municipais em todas as vilas de Ponta Grossa. A Escola Municipal da Colônia Dona Luiza recebeu nova denominação, excluindo-se a palavra “Isolada".

Em 1971, foi promulgada uma nova LDB - Lei 5.692/71, que priorizava a formação para o trabalho, visando o ensino tecnicista. Entre as décadas de 50 e 70 do século XX, o Brasil passou por muitas mudanças e no campo da educação não foi

diferente. No quadro 2, podemos observar alguns aspectos dessas mudanças ao longo de trinta anos:

Quadro 2: Crescimento populacional e de escolarização entre 1950 a 1970

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento populacional	Crescimento da matrícula
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (1986)

No Quadro 2, observa-se que a população infanto-juvenil praticamente dobra nos anos citados. Devido ao aumento dos alunos, fez-se necessário realizar mudanças na estrutura física da escola, ampliando-a.

2.3 Registro de memórias de estudantes

Ao analisarmos os depoimentos dos ex-alunos da Escola Municipal da Colônia Dona Luiza, constatamos expressões comuns que permearam todas as falas: lembranças afetuosas, saudades nostálgicas, amizades duradouras, disciplina rígida, vacinas inevitáveis, recreio alegre e professoras dedicadas. À primeira vista, a memória parece ser um fenômeno individual, algo que pertence exclusivamente a cada pessoa. No entanto, Maurice Halbwachs, nas décadas de 1920 e 1930, já destacava que a memória também deve ser compreendida como um fenômeno coletivo e social, isto é, algo construído coletivamente e sujeito a flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992).

Os alunos dos anos 1950 relembram que as provas ou exames eram feitos com caneta-tinteiro e se houvessem borrões perdiam nota. Muitos alunos declararam como fato marcante da infância o medo das provas e relembraram a angustiante experiência dos exames de admissão ao final do quarto ano primário.

Os alunos da década de 1970 relataram que já não havia castigos físicos tão rigorosos, mas as professoras eram enérgicas. Alguns citaram que os alunos pouco disciplinados eram colocados atrás da porta, para não incomodar. Aqui se percebe que a forma de castigo físico é substituída pela violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Com base no relato da época podemos destacar algumas memórias significativas para o período pesquisado. Abaixo, trazemos alguns desses dados nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Relatos de memória de ex alunos Parte I

ISSN: 2176 - 1396

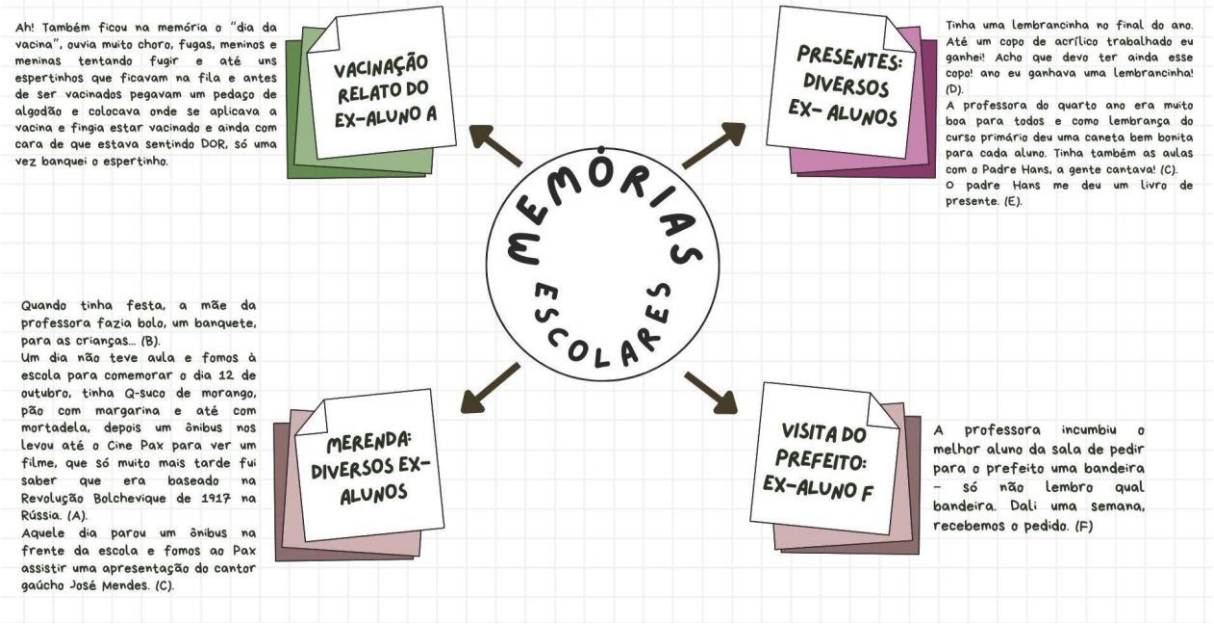

Fonte: Autores (2023)

Figura 3: Relatos de memória de ex alunos Parte II

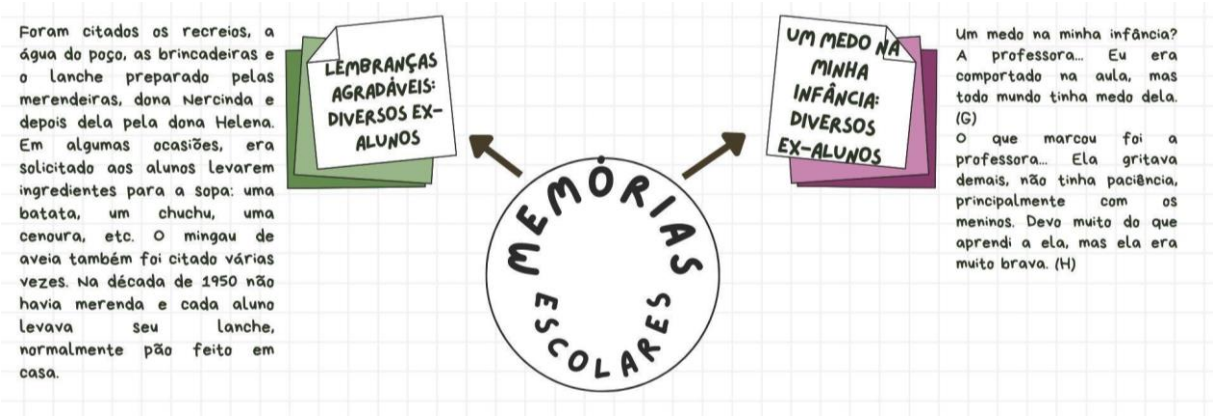

Fonte: Autores (2023)

Comparando os depoimentos e as informações dados pelos entrevistados, observou-se lembranças comuns ao grupo e amizades que permaneceram no decorrer do tempo. Houve situações que apenas alguns dos ex- alunos trouxeram, provando que a memória é seletiva e que essa seleção é subjetiva. A oportunidade de relembrar os acontecimentos da vida escolar, os colegas, as professoras, as zeladoras, trouxe aos entrevistados um misto de alegria e nostalgia, o que possibilitou trazer dados mais significativos para a realização da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer do trabalho, notou-se que a participação dos moradores e ex - alunos em uma pesquisa acadêmica, trouxe a sensação de pertencimento de um

grupo que compartilhou experiências, valorizando dessa forma a memória e a história local.

Naquela época, a Colônia era um bairro distante, onde tudo parecia estar fora de alcance e apresentava desafios. As famílias, frequentemente grandes e muitas vezes enfrentando problemas financeiros, encontraram na Escola uma bússola para guiar seus caminhos, especialmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de prosseguir com os estudos. No entanto, outros perseveraram e alcançaram o Ensino Superior.

Apesar das mudanças verificadas na região, do avanço tecnológico e das novas formas de organização da sociedade, as lembranças desse período foram fatores importantes na constituição da identidade social, pois os seres humanos são sínteses de múltiplas determinações.

Nesse contexto, pode-se perceber que ao compartilharem suas lembranças os entrevistados sentiram-se valorizados, importantes e reconhecidos como cidadãos por socializarem memórias de uma época e seus costumes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes Orais. Histórias dentro da História. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.). 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

ARARIPE, F. M. A. Do patrimônio cultural e seus significados. In: **Transinformação**, Campinas, 2004. 16(2): p. 111-112 maio/ago.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Ed. Vega, 1970.

BRASIL. **Decreto-lei nº 88/1938**. In: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-88-20-dezembro-1937-350832-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** - Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. In: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. In: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

CHAMMA, G. F. **História de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 1975.

CHAMMA, G. F. **Ponta Grossa**: o povo, a cidade e o poder. Ponta Grossa: PMPG,

1988.

CHESNEAUX, J. **Modernidade-mundo**: brave modern world. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLZMANN, E. **Cinco histórias convergentes**. Ponta Grossa, UEPG, 2ª ed. 2004.

IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; IBGE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971; INEP/ MEC, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 101.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Editora Autores Associados, 2001, nº 1º, p. 9-43.

PINTO, E. A.; GONÇALVES, M. A. C. **Ponta Grossa** – Um século de vida (1823-1923). Ponta Grossa, Kugler Artes Gráficas Ltda, 1983.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 339/1968**.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986, p. 64

RUTH, N; RAGUSA, H. **A Escola Municipal da Colônia Dona Luiza e sua relação com a comunidade local nas décadas de 1950-1970.** Revista Ateliê de História. Ponta Grossa, vol 1, nº 1, 2013, p. 21-20.

MANOEL FRANCISCO CORREIA NETO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1873-1894)

Edna Aparecida Pitelli Sabatine[1]

Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

O objetivo do estudo é apresentar as participações de Manoel Francisco Correia Neto no debate sobre a institucionalização da instrução pública (1873-1894). A problemática indagou: quais as ações políticas implementadas e as proposições defendidas por Manoel Francisco Correia Neto frente à institucionalização da instrução pública primária no Brasil, no final do século XIX? Com relação os aspectos metodológicos, este trabalho é de natureza bibliográfica e documental, adotando como fontes as Conferências e outros trabalhos escritos pelo autor, bem como os relatórios de ministros do Império, dos presidentes das províncias, da legislação educacional, e teóricos que estudaram e estudam o período, dentre outros que foram analisados a partir do método do materialismo histórico-dialético. Como resultado final, concluiu-se que as ações desenvolvidas por Manoel Francisco Correia Neto estiveram ligadas à formação educacional da época retratada. Nessa projeção, mostrou-se a importância da instrução pública primária ao "povo", pois acreditava que a educação deveria contemplar várias dimensões (físicas, morais, intelectuais). Em sua concepção educacional, esse tripé formaria o aluno integralmente, tornando-o apto para contribuir com o progresso do país.
Palavras-chave: História da Educação. Intelectuais. Manoel Francisco Correia Neto. Instrução pública primária.

1 INTRODUÇÃO

O que se procura apresentar neste texto é o resultado de uma pesquisa concluída, em 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo geral do estudo buscou analisar as contribuições de Manoel Francisco Correia Neto para a institucionalização da instrução pública primária e sua compreensão sobre o tema entre os anos de 1873 a 1894. Na pesquisa, foi questionado: quais as ações políticas implementadas e as proposições defendidas por Manoel Francisco Correia Neto frente à institucionalização da instrução pública primária no Brasil, no final do século XIX?

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: edna.sabatine@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares. Pesquisadora Produtividade do CNPq. 1C. E-mail:mcgmachado@uem.br.

O texto se propõe a um estudo descritivo e analítico sobre a pesquisa que tratou da história da instrução mediante a análise de intelectuais. Almeja-se mostrar como Correia Neto, um dos principais pensadores da instrução pública, no final do século XIX, elaborou um projeto para a sociedade brasileira que buscava sua modernização e progresso, baseado em seus ideais.

Correia Neto foi um intelectual que defendeu, em suas propostas, a institucionalização da instrução primária para a população brasileira entre 1873 e 1894. A pesquisa se insere no campo da História da Educação, a qual que tem se diversificado em termos de abordagens, fontes e objetos de estudo. Nesse sentido, destaca-se o interesse pelos intelectuais que podem ser um "[…] dos caminhos para o estudo da história da educação é a análise da obra e de ações de personalidades no cenário intelectual e político" (Machado; Dorigão; Coelho, 2016, p. 175).

Em relação à linha de pesquisa, optou-se pela História e Historiografia da Educação, cuja relevância nos processos de formação docente e nas investigações científicas permitem uma compreensão da Educação a partir de abordagens interdisciplinares e em seus aspectos mais amplos "[…] de constituição dos sujeitos históricos. Assim, o fenômeno educativo é analisado, em suas expressões nas diferentes temporalidades históricas, sob variadas perspectivas teórico-metodológicas e por meio de diferentes fontes" (Machado; Oliveira, 2008, p. 7).

Para a investigação do trabalho desenvolvido por Manoel Francisco Correia Neto, foram utilizadas diversas fontes, tais como as Conferências e outros escritos do autor, relatórios dos ministros do Império e dos presidentes das províncias, legislação educacional vigente, obras de autores contemporâneos, estudos de historiadores sobre o assunto, pareceres parlamentares, entre outros.

O período histórico estudado foi caracterizado por intensas transformações na economia, na política, na sociedade e na administração imperial, resultantes das mudanças no mundo do trabalho, geradas pela crise do sistema escravista.

Para fundamentar a análise, buscou-se as bases metodológicas no âmbito da história e da dialética, ou seja, em autores que defendem que os seres humanos são sujeitos construídos historicamente e, consequentemente, escrevem sua história de acordo com as mudanças e as transformações de cada momento histórico, bem como nas relações em que os homens são compelidos a estabelecerem entre si.

A pesquisa é relevante por possibilitar a discussão e a compreensão do papel atribuído à educação e ao Estado naquela época. Assim, este órgão se viu diante do

compromisso de institucionalizar a instrução primária para formar o cidadão brasileiro. A ação do Estado, nesse sentido, era indispensável aos objetivos de tornar o Brasil uma nação desenvolvida e moderna, a exemplo das sociedades europeias.

O levantamento de dados sobre o objeto deste estudo teve por finalidade apresentar Correia Neto e suas ações políticas para institucionalização da instrução primária, além da expansão da Educação, de modo a contribuir com a pesquisa sobre intelectuais. Ademais, trata-se de um estudo que poderá auxiliar no entendimento da produção de conhecimentos científicos na área da História da Educação e da historiografia educacional brasileira.

O texto está organizado de modo a, em um primeiro momento, apresentar o intelectual com base nas informações da pesquisa mencionada. Na sequência, será tratado algumas ações de Correia Neto relacionadas a sua trajetória de vida e política.

2 MANOEL FRANCISCO CORREIA NETO E SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Figura 1 - Manoel Francisco Correia Neto

Fonte: acervo do Museu do paranaense. Coordenador Renato Augusto Carneiro Júnior (2014).

A imagem escolhida para ilustrar este texto não apenas mostra as características do intelectual Correia Neto, mas esclarece a forma correta de escrever seu sobrenome, que é com -i, e não com acento circunflexo. Essa falha foi causada por Mario de Mello, que enviou uma carta à família de Correia Neto e alterou a grafia para Corrêa. Correia Neto, em conversa com Agostinho Emílio de Leão (seu cunhado – marido de Maria Bárbara e presidente da província do Paraná, entre 1866 e 1869)

explicou a razão de usar o -i: "[…] declarou que assim procedia porque seu pai e avô sempre se subscreveram de igual maneira. Embora reconhecesse o erro, achava que devia prevalecer, no caso, a tradição familiar" (Negrão, 1928, p. 276).

Seu avô, Manoel Francisco Correia, o “Velho”, era filho de Urbano José Correia, oriundo da região de Beira/Portugal que chegou ao Brasil estabelecendo-se de forma bem sucedida no comércio de Paranaguá. Além disso, fez brilhante carreira na milícia do estado, onde entrou como praça, na primeira década do século XIX, chegando a tenente-coronel na década seguinte. Exerceu diversos cargos públicos na cidade, recebendo as comendas de Cavaleiro da Ordem de Cristo e da Imperial Ordem do Cruzeiro. Casou-se três vezes. De suas segundas núpcias, com D. Maria Joaquina da Trindade, teve apenas um filho: Manoel Francisco Correia Júnior, o “Moço” (Negrão,1928).

Manoel Francisco Correia Neto era filho do Comendador Manoel Francisco Correia Júnior, o “Moço”, e de Francisca Pereira Correia. Nasceu no dia 1º de novembro de 1831, na cidade de Paranaguá, então pertencente à província de São Paulo, a qual com a criação da lei em 1853, se integrou a província do Paraná.

Correia Neto pertencia a uma família de classe alta, o que lhe proporcionou condições favoráveis para iniciar sua educação desde cedo. Aos 12 anos, já dominava os conhecimentos básicos em sua cidade natal e mudou-se para a província de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro (Cardoso,1885). Lá, ele continuou seus estudos como aluno interno no Colégio "Freese", onde frequentava aulas avulsas. De acordo com Silveira (1885), Correia Neto teve um bom desempenho nessa escola, demonstrando dedicação e empenho como estudante, ganhando respeito e a admiração de seus professores em um contexto de mudanças e oportunidades.

Em 1849, Correia Neto obteve o grau de bacharel em Letras pelo renomado Colégio Pedro II, e partiu em 1850 para a província de São Paulo, onde se formou em Direito na Faculdade de São Paulo, em 1854, aos 21 anos de idade, contando com o apoio financeiro de seu avô. Nessa época, a fase de prosperidade de sua família entrava em declínio, em virtude de seu pai ter assinado o manifesto que reivindicava a separação da Comarca de Curitiba, que pertencia à província de São Paulo e, por isso, foi acusado de traidor pelos seus adversários. Esse gesto foi interpretado como uma afronta imperdoável, que “[…] acarretou-lhe a destituição de todo os comandos, transferidos a João da Silva Machado. Vítima do desagrado governamental, foi humilhado e esquecido” (Vargas, 2008, p. 23).

3 AS AÇÕES POLÍTICA DE CORREIA NETO

De volta ao Rio de Janeiro, tendo concluído o curso de direito, Correia Neto enamorou-se de Mariana Ribeiro de Almeida Correia, filha do conselheiro Ribeiro de Almeida. Ela era natural de Maricá, Rio de Janeiro, vindo com ela a se casar, com quem teve cinco filhos: Mariana Correia Pimentel, casada com o Dr. Joaquim Galdino Pimentel, então fidalgo da Casa Imperial, Lente da Escola Politécnica e ex-presidente da província de Mato Grosso. Manoel Francisco Correia Júnior[3] – casado com Thalia Guimarães Correia, filha do Visconde de Nascar. Maria Elisa Correia, casada com o engenheiro civil Amaro José da Silveira, Amélia Correia (falecida) e Eduardo Correia (solteiro), magistrado no Estado do Rio de Janeiro, na província de Rio Bonito (Negrão, 1928).

Sem ter inclinação para a advocacia, logo trocaria o Direito e a magistratura pelo mundo da política, primeiramente, buscou por trabalho no setor público. Seu primeiro cargo foi de 2° oficial da Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda, assumindo a função em 13 de dezembro de 1854. Posteriormente, ascendeu a 1º oficial da seção sob o comando do marquês do Paraná – Honório Hermeto Carneiro Leão, integrante do Partido Conservador, exercendo o cargo até 1859. Por decreto, no mesmo ano, foi designado 1º oficial chefe de seção da Secretaria de Estado dos Negócios do Império (Valladão, 1958).

Entre tantos desafios, Correia Neto, engajou-se na política e tornou-se conhecido por suas atividades desenvolvidas na presidência da província de Pernambuco, em 1862. Sua atuação bem sucedida nessa função e a proximidade com D. Pedro II e com a cúpula conservadora, tendo como membros: Andrade Figueira, Antonio Prado, Cândido Mendes, Coelho Rodrigues, Duarte de Azevedo, Evaristo da Veiga (Sobrinho), Fernandes da Cunha, dentre outros o levou, em 1869, a eleger- se deputado na província do Paraná (Valladão, 1958).

---

3 Manoel Francisco Correia Júnior (1871-1889). Especializou-se em engenharia, farmacêutico químico na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi deputado provincial do Paraná, pela duplicata do partido Conservador dissolvido pelo presidente Balbino. Ele faleceu em acidente ocorrido na Estrada de Ferro Central do Brasil, no município de Itabira do Campo, em 7 de dezembro de 1889 (Negrão, 1928).

Com esse cargo, logo em seguida elegeu-se deputado geral pela mesma província e, na sequência, deu continuidade as suas atividades no Ministério dos Estrangeiros, posteriormente, denominado Ministério das Relações Exteriores (1871), Repartição de Estatística (1872), Conselho de Estado (1877), no Senado (1877-1889) e Tribunal de Contas da União, no período de 1893 a 1894 (Valladão, 1958).

Na área da Educação, destaca-se a criação da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro e Associação Promotora da Instrução, ambas em 1874. A Associação fundada por ele foi responsável pela criação de quatro escolas de ensino público, localizadas em diferentes bairros da cidade: São Cristóvão, Vila Isabel (Escola Santa Isabel, no Boulevard 28 de setembro), Centro (Escola Barão do Rio Doce, na Rua do Lavradio) e Laranjeiras (Escola Senador Correia, na atual Praça São Salvador). Em 1882, a Associação também inaugurou uma biblioteca, que contou com a presença de D. Pedro II, um grande apoiador de iniciativas educacionais como essa.

A Associação não recebia auxílio algum do Estado, mas conseguia manter um alto padrão de qualidade no ensino. Isso se devia ao seu patrimônio em apólices e dinheiro, ao seu quadro de mais de setecentos sócios e aos seus vinte professores que lecionavam voluntariamente. Na Escola Senador Correia, um dos sócios, o Dr. Antônio da Cunha Barbosa, doou uma biblioteca com 6 mil volumes (Bastos, 2003).

Desta forma, com o intuito de abrigar e instruir estas crianças, a instituição contava com duas seções: uma para os meninos e outra para as meninas, ambas eram destinadas às crianças indigentes, sendo que somente em 1881 o ensino passou a ser misto (Correia Neto, 1876).

Como se pode observar, a Associação, fundada em 1874, tinha como objetivo acolher as crianças em situação de vulnerabilidade social e cultural, que eram excluídas da sociedade e não tinham acesso aos direitos básicos de cidadania, como educação, saúde, cultura e família. A instituição também se preocupava com a higiene e a saúde mental das crianças atendidas. Correia Neto, como diretor e fundador da Instituição, usava sua influência para denunciar essa realidade e cobrar do poder público e da sociedade civil medidas efetivas para superá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste estudo foi apresentar as ações políticas de Manoel Francisco Correia Neto frente à institucionalização da instrução pública primária no

Brasil entre 1873 até 1874, um dos assuntos mais debatidos entre professores, parlamentares, políticos, autores e atores em diferentes espaços na sociedade carioca, período em que a ordem vigente denunciava seu fim. A intenção de trazer à baila diferentes intelectuais de diferentes épocas históricas para nossa comunicação foi mostrar que os debates e a luta em defesa da escola pública começaram anteriormente à implantação da República em vários países do mundo.

Ao trazer para o estudo o trabalho desenvolvido pelo conselheiro Correia Neto, tínhamos plena consciência que estaríamos diante de um intelectual de várias faces (funcionário público, deputado, ministro, senador, Conselheiro de Estado, Conselheiro do Imperador, educador), cujo maior orgulho era ter difundido o ensino no país. Por isso, ao apresentá-lo à historiografia da Educação brasileira, acreditamos que as novas gerações de historiadores, pesquisadores e estudiosos da Educação possam se debruçar sobre as informações apresentadas para fundamentar outros estudos, em razão de ele ter sido um importante intelectual no debate da instrução pública, política, cultura, dentre outros.

Com base nessas discussões, nos permitimos afirmar que o objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições de Manoel Francisco Correia Neto para a institucionalização da instrução pública primária e sua compreensão sobre o tema entre os anos de 1873 a 1894 foi cumprido, mas não esgotamos a temática, os objetivos ou mesmo nosso objeto, os quais podem serem indagados e questionados pelas mesmas vertentes que nós utilizamos ou em outras proposições teóricas.

5 REFERÊNCIAS

CARNEIRO JÚNIOR, R. A. *et al.* **Personagens da história do Paraná**: acervo do Museu paranaense. Curitiba: SAMP; Museu Paranaense, 2014.

CORREIA NETO, M. F. **Não é monopólio do Estado o Ensino Superior**. Conferência em 2 janeiro 1876. Conferências e outros trabalhos do Conselheiro Manoel Francisco Correia. Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1885.

CARDOSO, J. A. dos S. **Conferencias e outros trabalhos de Manoel Francisco Correia**. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1885.

BASTOS, M. H. C. As conferências pedagógicas dos professores primário do município da Corte: permuta das luzes e idéias (1873-1886). *In*: SIMPÓSIO

NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. 2003, João Pessoa. **Anais [...].** João Pessoa: ANPUH, 2003. p. 1-7.

MACHADO, M. C. G.; DORIGÃO, A. M.; COELHO, G. F. As pesquisas com intelectuais em História da Educação: um campo profícuo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 175-188, mar. 2016.

MACHADO, M. C. G.; OLIVEIRA, T. (org.). **Educação na História**. São Luis: Ed. da UEMA, 2008.

NEGRÃO, F. **Genealogia paranaense**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1928. v. 3.

SILVEIRA, A. **Conferências e outros trabalhos**. Compilação de José Antonio dos Santos Cardoso. Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1885

VALLADÃO, A. Senador Correia. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba: UFPR, v. 6, p. 21-58, 1958.

VARGAS, T. **A última viagem do Barão de Serro Azul**. 2. ed. 4. reimpr. Curitiba: Juruá, 2008.

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS ESTUDANTIS

Rudá Morais Gandin[1]

RESUMO

A escola é um lugar que comporta uma infinidade de culturas. São muitos os sujeitos com expressões e condutas diversas que a frequentam, o que talvez a configure numa instituição plural. A partir da ideia de cultura escolar em Julia, empreende-se uma reflexão sobre as práticas que marcam a escola, particularmente as práticas estudantis, levadas a cabo pelo Movimento Estudantil. A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, trata-se de uma reflexão teórica, apoiada nas ideias de *habitus* e campo em Bourdieu e tática em Certeau. Pondera-se que o estudo sobre o movimento estudantil implica, antes de qualquer coisa, considerá-lo como heterogêneo, assim como heterogêneo se parece as práticas que marcam as instituições de ensino. Ao final, aponta-se que os estudantes, caracterizados pela heterogeneidade com que agem, postulam algumas práticas, aqui definidas como um conjunto de táticas, que são expressas segundo um modo de agir e pensar, um *habitus*, com a finalidade de conquistarem suas pautas. Essas práticas se inserem num campo, o campo educacional, onde se produzem outras práticas, as escolares. Discute-se, ainda, que apesar de pertencerem ao campo da educação, os estudantes, na companhia de suas práticas/táticas, adentram outro campo, a eles pouco familiar, o da política, onde agem para reivindicar e conquistar suas bandeiras.

Palavras-chave: Movimento Estudantil. Cultura da escola. Práticas estudantis. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma compilação de reflexões sobre a cultura escolar e o Movimento Estudantil (ME), atuante no interior das escolas, onde se conjectura que empreendem inúmeras práticas. Com o aporte dos conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu (2011a, 2011b, 2019) e tática em Certeau (2014), pretende-se elaborar uma reflexão teórica a respeito das práticas dos estudantes, levando em consideração alguns aspectos observados no debate sobre cultura escolar, como o da exigência de voltar-se ao funcionamento interno da escola, a fim de examinar a particularidade das regras, dos costumes e da organização de cada instituição, como se vê em Julia (2001) ao criticar as tendências *externalistas* da história da educação.

Refletir sobre o movimento estudantil implica, antes de qualquer coisa, considerá-lo como heterogêneo, assim como heterogêneo se parece as práticas que marcam as instituições de ensino. Assim, com base na ideia inicial de que o que fazem

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ruda.gandin@pucpr.edu.br

os jovens estudantes é decorrente, em grande medida, das características da cultura que os rodeiam, é que se empresta dos estudos sobre cultura escolar a sugestão de voltar-se ao cotidiano das escolas, observando as práticas que as marcam, as quais revelam possuir uma lógica interna. A este respeito vale a pena a consulta ao texto de Carlota Boto (2014) sobre a liturgia da escola moderna, onde a autora considera haver na dinâmica educativa uma "lógica interna que instaura regras, normas, leis e indicativos da vida escola, com seus rituais e suas rotinas, com seus usos e seus costumes" (BOTO, 2014, p.103).

Pensar a respeito da cultura, enquanto elemento central das reflexões sobre a escola e ou o ME, passa, normalmente, pela ideia de transmissão de hábitos, costumes e regras de uma determinada geração à outra. Todavia, apoiando-se em Geertz (1989), a definição de cultura pode ser muito mais ampla. Segundo o autor, ela se refere a inserção do ser humano num emaranhado de "teias de significados que ele mesmo teceu". Assim, assume-se "a cultura como sendo essas teias" (GEERTZ,1989, p.15). Os estudantes ao atribuírem sentido às suas práticas de acordo com seus rituais, regras e aspirações, forjam seus praticantes numa maneira de compreender e de se relacionar entre si e com o mundo social, e o fazem isso no âmbito de um contexto, a escola, que também se caracteriza por um conjunto de práticas, que são diferentes de uma instituição para outra, embora cumpram com o mesmo objetivo de promover o aprendizado dos mais jovens.

Na primeira parte desse trabalho se debaterá os conceitos de campo e *habitus* em Bourdieu, bem como o conceito de tática em Certeau. Na segunda seção do artigo, será discutido a ideia de práticas estudantis, emergida a partir das reflexões sobre cultura escolar. Ao caminhar-se para o término desse estudo, conclui-se que o movimento estudantil postula uma determinada prática, que se forja a partir de outras práticas, caracterizadas pela heterogeneidade de seus praticantes, cuja legitimidade se confirma na medida em que seus praticantes as colocam em curso, com a finalidade de alcançar suas bandeiras.

2 OS CONCEITOS DE TÁTICA EM CERTEAU E *HABITUS* E CAMPO EM BOURDIEU

Convém, inicialmente, destacar os motivos pelos quais se levou à escolha das ideias de Pierre Bourdieu (2011a, 2011b, 2019) e Michel de Certeau (2014). A adoção

dos conceitos de campo, *habitus* e tática se deu na medida em que se observou a profusão de reflexões que tais formulações poderiam oferecer numa discussão sobre o cotidiano da escola e a participação estudantil. Isto é, percebeu-se o quanto poderiam contribuir, criticamente, no debate em torno da ação do movimento estudantil no interior das escolas. Portanto, a primeira grande questão que se apresenta como pertinente em relação a escolha de Bourdieu e Certeau refere-se à trajetória dos autores, amplamente conhecidas como *anticonformistas*. Um trabalho como esse não poderia renunciar à potência que guarda o percurso desses autores e, por conseguinte, suas contribuições teóricas.

O segundo motivo da escolha se deu em razão da possibilidade de estabelecer uma conexão entre os conceitos de campo em Bourdieu e tática em Certeau. A partir disso, por exemplo, conjecturou-se que os estudantes, ainda que pertencentes ao campo da educação, buscam atuar no âmbito do campo da política, onde suas práticas poderiam ser identificadas com aquilo que Certeau chamou de “artes de dar golpe”, já que o campo político não se parece um lugar eminentemente conhecido dos estudantes, e, portanto, legitimo para o uso das táticas. Ademais, outro aspecto bem interessante de ser compartilhado, refere-se à inauguração desses conceitos em uma análise sobre o ME, e o objetivo de preencher uma lacuna sobre a vida dos estudantes no campo da pesquisa em história da educação, em especial sobre a história dos estudantes tidos como secundaristas, que são aqueles do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.

As reflexões sobre o Movimento Estudantil que se busca realizar com o apoio dos conceitos de tática em Certeau (2014) e *habitus* e campo em Bourdieu constituem-se numa promissora perspectiva de análise, essencialmente porque ajudam a se pensar nos estudantes enquanto sujeitos produtores de uma cultura extensa, por meio da qual se organizam e lutam por suas bandeiras. Embora o Movimento Estudantil tenha-se caracterizado e ficado conhecido em razão das atuações de suas entidades de representação nacional, observa-se que suas práticas ocupam lugares bem mais modestos, muitas vezes circunscritos aos corredores e ao cotidiano das escolas. Para compreender essa diversificação da atuação dos estudantes no país é importante chamar atenção para a formação heterogênea de seus praticantes, bem como de suas organizações, que nunca se configuram numa réplica de uma e outra entidade vizinha.

O uso do conceito de tática nesse trabalho, casa com o perfil tão conhecido de sujeito insubmisso preconizado por Certeau em suas formulações a respeito das

práticas cotidianas, pois o que é o ME no decorrer da história senão a história das insubmissões? É obvio que a resposta a esse questionamento não transita pela impressão aligeirada acerca da atuação dos estudantes em suas organizações, é preciso mais, por duas razões: primeiro porque a conduta de insubmissão não significa necessariamente à recusa a uma regra ou a um poder estabelecido que se supõe perigoso; segundo porque a insubmissão pode as vezes ficar resumida a um desentendimento entre os próprios estudantes, insatisfeitos com a hierarquia, as regras, as diretrizes ou as bandeiras do movimento. Acredita-se, em decorrência disso, que a designação de movimento insubmisso se dá em função do conjunto de ações, praticadas em vários momentos da história, em que se destacou no ME à crítica social, além da voltada ao campo educacional. Essa indisciplina, normalmente atrelada à movimentos que questionam, que se encarnam nos sujeitos que a todo momento buscam formas de burlar o "sistema", tentando-o colocar abaixo, talvez seja um dos legados mais pertinentes de Certeau.

No livro *A invenção do cotidiano*, que se dedica ao "homem" ordinário, designado como herói comum, Certeau (2014) possibilita a seus leitores se aproximar da noção de tática, além da noção de estratégia, ambas extraídas dos modelos de batalhas e guerras, a fim de problematizar "os modos de proceder da criatividade cotidiana" (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, n.p.). Esses conceitos se definem na perspectiva "de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das 'ações' que o fraco pode empreender" (CERTEAU, 2014, p.91).

Tática é definida em Certeau (2014) como "a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...]" (CERTEAU, 2014, p. 94). Desse modo, entende-se que o uso das táticas consiste em lograr posições no campo do outro, caso o desejo seja subverter a lógica estabelecida. É por meio das táticas que os assentados fora do poder intentam pôr em circulação seus posicionamentos. Ao analisar a atuação dos estudantes o que se vê é isso, o uso de táticas para galgar posições seja no âmbito do campo em que se acham familiarizados, o da educação, seja no campo em que buscam espaço, que ainda não se acham totalmente familiarizados, o campo político.

Em um dos livros de Bourdieu (2011a), denominado "Poder Simbólico", o autor apresenta uma genealogia dos conceitos de *habitus* e campo. Também exibe sua primeira formulação a respeito da noção de campo, a qual surgiu para indicar uma

direção à pesquisa, “definida negativamente como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa, perante a qual se achavam colocadas todas as ciências das obras culturais, ciências religiosas [...]” (BOURDIEU, 2011a, p.64). Já a noção de *habitus* decorreu do desejo do autor em colocar

> em evidencia as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espirito universal, de uma natureza ou de uma razão humana [...] (BOURDIEU, 2011a, p.61).

Com esse preâmbulo em torno das noções de *campo e habitus* é que se cogita o estudo daquilo que Bourdieu denominou como campo político.

Para Jourdain e Naulin (2017, p.146), Bourdieu define os campos como “esferas da vida social que, graças ao processo de diferenciação progressiva do mundo social devido ao crescimento da divisão do trabalho, tornaram-se autônomas”. Ademais, os campos guardam diferenças que se estruturam mediante a posição dos sujeitos neles alocados. No campo político, por exemplo, sua lógica “acha-se sempre subordinada de fato à lógica da conquista do poder” (BOURDIEU, 2011a, p.175). Portanto, a definição de campo político não à toa é empregada por Bourdieu enquanto um campo de disputas em que suas lutas visam ter o monopólio “da capacidade de fazer ver e de fazer crer de uma maneira ou de outra” (BOURDIEU, 2011b, p.206). Por isso nunca é tão somente um embate por ideias, mas também por poder, o que para o autor caracteriza a condição dupla desse campo.

O *habitus* ocupa nessa formulação dos campos um papel interessante que se define pelo conhecimento e reconhecimento das regras, modos de agir, no âmbito de um determinado espaço social. De acordo com Bourdieu (2019) o *habitus* consistiria num

> sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, e gerador de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim (BOURDIEU, 2019, p.115).

O uso que se apresenta do conceito de campo político na análise da atuação do Movimento Estudantil admite, antes de qualquer coisa, que os estudantes o frequentem para reivindicar suas bandeiras, uma vez que se o fizessem unicamente

ISSN: 2176 - 1396

na escola pouco êxito obteriam, muito em razão dos limites administrativos-políticos que circunscrevem as instituições de ensino. Para alcançar a realização de suas pautas, que vão além dos muros da escola, o movimento estudantil necessita, a fim de sair do campo onde se encontra para ingressar no campo político, "pagar uma taxa de entrada", a qual segundo Bourdieu (2019, p. 111), "consiste no reconhecimento do valor do jogo [...] e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo". Essa mudança de campo parece caracterizar não só a vida das organizações representativas dos estudantes a nível nacional, mas também as entidades miúdas, em que seus participantes imprimem modos de organizar e lutar particulares.

3 PRÁTICAS ESTUDANTIS

A noção de práticas estudantis surge a partir das reflexões sobre cultura escolar, e ganha corpo na medida em que se utiliza na análise a respeito do Movimento Estudantil, atuante no interior das escolas. Todavia, cabe a pergunta: do que são feitas essas práticas? O texto elaborado por Boto (2014, p.102), entrevendo a existência de "uma maneira de ser escola, que se expressa mediante rituais, mobilizando sentimentos, experiências e símbolos", oferece um bom caminho às primeiras tentativas em definir esse conceito.

Para Boto (2014, p.102 e 112), como já se viu no início deste artigo, "a escola compõe, por seus fazeres e haveres, uma forma de liturgia". No entanto, a mesma autora considera que se "podemos dizer que há uma liturgia na escola, que ela se estrutura por orquestrar um cerimonial de passagem, isso, contudo não se faz sem ruídos. A simetria do ritual é sempre intercalada e, por vezes, rompida pela rebeldia. Há resistência entre os escolares". Assim, quem ocupa a resistência também ocupa o papel de transgredir o estabelecido, o que se enrijeceu através do tempo, das experiencias, disputas e consensos. Esse espaço de insubmissão com o qual se resiste e que se produz por vezes rupturas nos ritos, acolhe novas regras e rotinas, que aguardam substituir o estabelecido.

O Movimento Estudantil é composto, da mesma forma que o mundo escolar, "por um repertório, uma linguagem e um conjunto de gestos", conforme analisa Boto (2014, p.108) ao falar da liturgia da escola. Desse modo, as organizações estudantis não pertencem a um sujeito ou grupo, mas a uma complexa rede de ritos, que se constituem a partir das mil maneiras de fazer, apoiadas na heterogeneidade dos seus

praticantes. Por isso, quando se coloca no presente artigo a questão da diversidade dos sujeitos e de suas práticas como importantes na feitura das entidades representativas de estudantes, o que se intenta fazer é contar a história dos modos de fazer e pensar guardados no anonimato, silenciados e relegados à produção de uma cultura emudecida, ocultada pela história das personalidades e dos "grandes feitos" ou ainda pela história, em nosso caso, das entidades representativas estudantis nacionais.

Há nas práticas estudantis uma característica pouco discutida que se apresenta no momento das lutas dos estudantes pela conquista de suas bandeiras que é o uso de táticas. A respeito da ideia de táticas, Certeau (2014, p.94) afirma que seu emprego se dá sempre no terreno que lhe é imposto, porque ela "não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento [...]" no interior do campo que se quer ocupar posição. Portanto, em razão de não conseguir "dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetável [,] ela opera golpe por golpe, lance por lance" (CERTEAU, 2014, p.95). Assim, os estudantes avançam no campo político a fim de não só reivindicar suas bandeiras, mas de vê-las, sobretudo, aceitas. No entanto, como ingressam num campo que lhes é estranho, eles são obrigados a "pagar uma taxa". Só então, depois de reconhecer e conhecer as regras do jogo, instauradas no campo político, é que buscam, lance por lance, aproveitando as "ocasiões", como sugere Certeau (2014), progredir de posição ou alcançar suas bandeiras.

As reflexões que se produziu no decorrer desse trabalho, articulando a ideia de cultura escolar e ME, apontam que os estudantes são possuidores de práticas que ajudam a forjar suas subjetividades, cujo teor se revela, particularmente, na luta por suas reinvindicações. Esse processo de produção das maneiras de pensar e fazer, que decorrem da complexa rede de ritos em que os estudantes se subordinam, seja explicito ou tacitamente, ganha destaque a partir do ingresso no campo político pelos estudantes. Estes deixam de voltar-se unicamente à educação para ocupar posições em outro campo, que "para estar em desacordo [...], é preciso estar de acordo sobre o terreno de desacordo", conforme analisa Bourdieu (2011b, p.197). Com isso, parece surgir nessa transição empreendida pelos estudantes entre o campo educacional e o campo político um *habitus*, que se estrutura frente a dinâmica da transposição dos campos.

Em resumo, entende-se que os estudantes não possuem um campo onde exercem o poder, pelo contrário, eles atuam no campo de quem detém o poder, a fim de galgar posições. Assim, ao ostentar o uso das mais diversas táticas para dobrar presidentes, prefeitos, governadores e diretores de escolas, os estudantes reconhecem sua posição de fragilidade, mas admitem, ainda que minimamente, a possibilidade de vitória, o que significaria o acatamento pelos governos de suas pautas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, inspirado no debate a respeito da cultura escolar, que pressupõe a existência de um conjunto particular de práticas em cada instituição de ensino, o que se leva ao interesse pelo cotidiano dessas instituições, buscou refletir acerca das práticas estudantis, caracterizadas pela diversidade que também marca as práticas nas escolas. Defendeu-se que o ME se encontra longe de ser reduzido à atuação de suas entidades representativas a nível nacional, como a UNE e a UBES. Na verdade, as práticas estudantis emergem na medida em que seus integrantes aceitam a tarefa coletiva de atuar representando seus pares, mesmo em organizações miúdas, como as que existem no interior das escolas.

Nesse artigo, entendeu-se as práticas enquanto táticas, as quais são empregadas pelos estudantes num campo em que atuam para alcançar suas bandeiras, e o fazem isso lance por lance, aproveitando as “ocasiões”. Discutiu-se, também, que os estudantes, embora acostumados com o campo educacional, ingressam no campo político para disputar os rumos da sociedade, e, sobretudo, conquistar suas pautas. Ao fazerem isso, contribuem para a formação de um modo de agir, um *habitus*, que os caracterizam e que marca a forma com que se organizam.

Mais pesquisas sobre o que fazem os estudantes nas instituições para alcançarem suas reivindicações se mostra fundamental, principalmente se for o desejo da sociedade a constituição de uma escola democrática, capaz de reconhecer o seu funcionamento como responsabilidade de todos e todas.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna. **Hist. Educ. [online]**. Porto Alegre, v. 18 n. 44. set./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n44/07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n.5, pp. 193-216, jan.-jul. 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [livro digital]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. n°1. jan./jun. 2001. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279. Acesso em: 18 fev. 2023.

OS EFEITOS DA INFLUENZA ESPANHOLA EM 1918 PARA EDUCAÇÃO: Revisão de literatura

Rosinete Carioca Costa[1]

Juliana de Mello Moraes[2]

RESUMO

No início do século XX o mundo se deparava com a primeira guerra mundial. Em meios aos conflitos entre as nações, entrava em cena os rumores de uma doença respiratória letal para alguns. A doença que se espalhava rapidamente no mundo, se tratava de uma infecção por vírus que ficou conhecida como "*influenza hespanhola",* provocando a pandemia da Gripe espanhola. Este estudo refere-se a uma revisão de literatura sobre estudos que abordam a influenza espanhola e os efeitos desta para a educação. Tem como problema de pesquisa: Como a pandemia provocada pela influenza espanhola afetou a educação? O objetivo é analisar os efeitos ocorridos na educação em virtude da pandemia suscitada pela influenza espanhola em 1918. Justifica-se a escolha devido a necessidade de se conhecer e repensar os impactos das pandemias em diferentes momentos históricos, no intuito de entender os efeitos que estas produzem na educação. Os estudos bibliográficos partem dos seguintes autores: Toniolo (2001), Martins (2003); Gracino (2021); Santos (2021); Kolata (2002); entre outros. A metodologia utilizada será revisão de literatura realizada no Portal de periódicos da CAPES. Os resultados demonstram que a pandemia de influenza espanhola em 1018 submeteu a educação a sofrer efeitos transitórios e duráveis, os quais foram disseminados também nas práticas educativas destinadas a população para se proteger da doença. Contudo, existem lacunas a serem pesquisadas quando nos referimos as práticas educativas para a infância e a juventude.

Palavras-chaves: Influenza espanhola. Gripe. História. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As pandemias que estiveram presente na história do mundo provocaram transformações no campo social, político, econômico, educacional. Neste último as mudanças podem ser consideráveis, tal como ocorreu no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Eventos pandêmicos ocasionados por vírus de gripe, além de causar

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB
[2] Doutora em História pela Universidade do Minho (2010). É docente do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA/FURB) e membro do grupo História Social a Norte (HSN/Universidade do Minho).

incertezas, impõe desafios à ciência ao longo do século.

Toniolo (2001, p. 5) destaca que a gripe "é uma das mais estudadas doenças virais no início deste milênio, tendo sido responsável por dezenas de milhões de morte no século XX, e sendo, por isso conhecida como a última grande praga". No entanto, outras pandemias estiveram presentes na história da humanidade, trazendo com elas transformações nas sociedades e inúmeras vítimas. Como a peste negra ou peste bubônica na idade média, a cólera em 1817, no século XX a tuberculose, a varíola, a tifo e a gripe espanhola que iremos destacar ao longo desta pesquisa. Na segunda metade do século XX, o sarampo, a malária e a AIDS são também exemplos de momentos pestilentos.

A disseminação da Covid-19 em 2020, impactou a educação ao redor do globo. O isolamento social, o uso de tecnologias digitais, o ensino fora dos muros da escola e a importância da família para o processo de ensino e aprendizagem foram intensificados.

No entanto, nos anos que antecedem a pandemia do coronavírus, o acesso à internet e as tecnologias de informação e comunicação, caminhavam de forma tímida pelas políticas curriculares do Brasil, tornando a garantia de direito a educação deficitária no período de proliferação do vírus. Neste sentido, percebemos que ao longo de décadas, não nos preparamos para vivenciar uma possível pandemia, tornando os efeitos negativos catastróficos.

Deste modo, pouco mais de 100 anos antes da propagação do coronavírus, o mundo se deparava com a pandemia de 1918. Em meios aos conflitos entre as nações na Primeira Guerra Mundial entrava em cena os rumores de uma doença respiratória letal para alguns. A doença que se espalhava rapidamente no mundo, se tratava de uma infecção por vírus que ficou conhecida como "*influenza hespanhola".* (MARTINS, 2003). Designação que iremos utilizar neste trabalho. Segundo Kolata (2002) o termo influenza nasce na Itália, pois lá a influenza normalmente aparecia no inverno, por influência do frio. E o termo espanhola, pelo fato de a Espanha se posicionar como país neutro na guerra e relatar oficialmente os primeiros casos de gripe. (MAUAD, 2020, p. 4) Porém, esta doença recebeu diferentes nomes como *"gripe espanhola", "la dansarina", "terrível mal", "grippe"*, *"mal reinante"*, dentre outros destacados nos periódicos que tratam do assunto.

Ao buscarmos estudos sobre o tema, encontramos fontes que apontam a dinâmica do vírus da influenza, em 1918, em várias cidades brasileiras. Segundo

Gracino (2021) entre agosto de 1918 e fevereiro de 1919, o Brasil estava despreparado, sem conhecimento científico e técnico para conter a doença que contagiou principalmente as classes populares por serem as mais vulneráveis.

Neste trabalho analisamos os estudos encontrados no Portal de periódicos da CAPES que destacam a educação como objeto de estudo no contexto da influenza espanhola, compreendendo que educação não está restrita ao ambiente formal de ensino, mas em diferentes espaços e meios diversos que possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas.

2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INFLUENZA ESPANHOLA EM 1918

Neste trabalho analisamos como a educação foi afetada pela circulação acelerada do vírus da influenza espanhola em 1918, utilizando para tanto os estudos publicados no Portal de periódicos da CAPES entre os anos de 1990 e 2023. Realizamos a busca durante o mês de junho de 2023 e verificamos que o termo “gripe espanhola” aparece em 181 resultados, contudo, cerca de 55% dos artigos apenas citam no corpo do texto o termo “gripe espanhola” para contextualizar a pesquisa.

Quando utilizamos o termo “influenza espanhola”, são encontrados 84 resultados. Destes resultados foram excluídos 15 artigos, cujo objeto de estudo não estava relacionado a pandemia de gripe espanhola, mas a temas diversos da Espanha. Também foram excluídos 02 destes artigos abordavam a pandemia de covid-19 e outros 03 artigos abordam a pandemia de H1N1 em 2009. Identificamos que 01 artigo que foi excluído pois retrata a desvalorização do ensino de história ao longo das décadas, destacando o quanto o estudo histórico tenta nos alertar sobre o eterno retorno dos acontecimentos. Dentre estes acontecimentos estão as pandemias ao longo dos séculos. Foram encontradas 13 publicações repetidas, 05 destas, a repetição está em língua estrangeira. 03 publicações estão repetidas três vezes cada e 02 publicações repetidas quatro vezes. Totalizando 25 artigos excluídos por estarem repetidos. Deste modo, desconsideramos para a análise desta pesquisa a soma de 46 artigos, por estarem repetidos e por não se tratar da influenza espanhola. Com isto, restaram 38 publicações.

Quanto ao ano de publicação dos 38 artigos, 15 artigos foram publicados no período entre 2020 e 2023, sendo 09 artigos relacionados a pandemia do coronavírus

com a pandemia de 1918. E 23 artigos foram divulgados no período entre 1997 e 2019, sendo 07 artigos relacionados a pandemia da H1N1 e a influenza espanhola.

Quanto a área de estudo, 16 periódicos são da área da saúde. Destes, 01 artigo apresenta interseccionalidade com entre medicina e educação e do mesmo modo, 01 artigo apresenta interseccionalidade entre medicina e política.

Observamos que 03 artigos apresentam interseccionalidade entre ciência e religião, 01 faz uma análise das medidas adotadas pelas autoridades sanitárias, as ações defensivas das pessoas comuns e as práticas fundamentadas na religião. Os outros 02 são revisões do artigo "*Influenza, a medicina enferma: Ciência e práticas de cura na época da gripe espanhola em São Paulo*" (Martins, 2004), de Liane Maria Bertucci Martins.

Da área da história encontramos 23 publicações, sendo que, 02 artigos são internacionais, 01 apresenta pesquisa realizada no norte rural da Suécia, focando as medidas tomadas pelas comunidades locais para fazer frente à pandemia que avançava, e o outro apresenta um estudo descritivo, histórico, com abordagem epidemiológica para descrever o impacto da mortalidade por influenza no período 1912-1927 em 68 municípios de Boyacá na Colômbia. Verificamos das 23 publicações, 09 apresentam interseccionalidade entre história e saúde. E 01 artigo aborda as temáticas história e ecologia, neste são discutidos os autores que escreveram sobre a História Ecológica, relatando o dramático impacto das doenças infecciosas e o papel fundamental no desaparecimento de algumas civilizações dos novos mundos. Dentre as doenças infeciosas o mesmo destaca a influenza espanhola em 1918 e a e Gripe Influenza A de 2009. E por fim, 03 artigos apresentam interseccionalidade entre história e educação.

Neste sentido, na tentativa de obter mais resultados acerca da educação no período de disseminação da influenza espanhola, retornamos na busca do Portal de periódicos da CAPES e utilizamos o termo "influenza espanhola e educação" foram encontrados 13 resultados. Dentre estes, duas das publicações são repetidas uma publicação aparece repetida três vezes, sendo uma versão em inglês, 03 textos foram excluídos desta análise, 01 por não se tratar da influenza espanhola e 02 por não estarem relacionados à educação. Desse modo, ao total foram desconsiderados sete artigos, restando seis publicações para realização da análise a seguir.

Figueredo et al (2022) propôs compreender as confluências da desinformação entre a gripe espanhola e a Covid-19, e o papel da formação em saúde no

enfrentamento da disseminação em massa de notícias falsas na saúde brasileira. O estudo faz uma aposta na formação em saúde, no sentido de ajudar os trabalhadores a compreenderem o fenômeno e atuar como influenciadores de informação baseada em evidências científicas. Deste modo, o artigo destaca a importância da formação continuada como aliada dos profissionais da saúde e que as notícias falsas quando intensificadas, atrapalhem o desenvolvimento do trabalho no ambiente hospitalar.

Martins; Silva (2014) realizaram um estudo sobre um asilo em Curitiba no Paraná, fundado após a pandemia de 1918 para acolher órfãos da gripe. Na instituição abrigavam-se adultos e crianças que tiveram todos os parentes mortos pela violenta onda de influenza, nela foram difundidas aulas de ensino primário e profissionalizantes a partir de janeiro de 1919. A pesquisa demonstra que a iniciativa foi criada por causa das consequências da pandemia, havendo assim transformações duradouras para a educação local.

Martins (2003), aponta que em São Paulo a preocupação era que a educação poderia ajudar a evitar a propagação do vírus entre as classes populares, por meio da divulgação intitulada de “Conselhos ao povo”, pelos periódicos de jornais, com orientações de cuidados e higiene. A autora destaca que “neste processo educativo, regulador de hábitos, os mais pobres foram alvos privilegiados” (Martins, 2003, p. 114) Deste modo, percebemos que há indícios de práticas educativas em espaços fora da escola.

Martins (2005) destaca duas indicações para o tratamento dos doentes no período de infecção do vírus da influenza espanhola as prescrições aprovadas pela Academia Paulista de Medicina e a ‘mercurialização’. No intuito de ordenar os saberes sobre a gripe espanhola e, indiretamente, instruir a população, as apresentações e os debates sobre os tratamentos explicitavam tanto a forma como o discurso médico-científico era elaborado quanto o seu crescente hermetismo para o entendimento popular. Neste trecho Martins conclui que a pandemia de 1918:

> Apontou a diferença entre aquela fala especializada, já usada entre médicos, e a outra, para os leigos, que divulgava termos facilitadores da instrução das pessoas especialmente em algumas situações singulares, como as epidemias (as prescrições do Serviço Sanitário de São Paulo em 1918 são um exemplo), e buscava educar os indivíduos como pacientes (dependentes?) do saber médico. (2005, p. 155)

De certo modo, o estudo mostra que as autoridades locais e profissionais da saúde tentavam ensinar a população como se proteger da infecção por meio de

ISSN: 2176 - 1396

práticas que consideramos educativas, utilizando os meios de comunicações que a população leiga tivesse acesso e utilizando uma linguagem mais acessível.

O artigo de Ribeiro; Marques; Mota (2020) discorre sobre desafios na construção de história local sobre a epidemia de gripe espanhola de Botucatu em São Paulo. O mesmo afirma que mesmo diante de acervos dispersos, fragmentados, sem tratamento arquivístico e com materialidade comprometida. Os resultados apresentados demonstram que os documentos pesquisados foram imprescindíveis não só para o entendimento de arranjos e negociações singulares no socorro aos gripados, em Botucatu, mas também ao lugar da saúde e do campo médico, filantrópico e caritativo no esquadrinhamento da cidade e dos corpos pela ação assistencial, tomada como prática social. A pesquisa relata que arquivos e acervos de memórias coletivas que circulavam no passado ajudam a desmistificar mitos construídos ao longo dos anos no local pesquisado. Logo, vemos que o artigo não retrata diretamente a educação, contudo, ajuda a entender a importância e fortalecimento da prática de pesquisa em história através de achados documentais para construção do conhecimento num determinado contexto.

No artigo seguinte, Martins (2005) busca discutir epidemias do século XIX e XX, resgatando memórias que educam. O trabalho busca, desta forma, investigar como a memória da febre amarela esteve presente nas ações e reações da população de Campinas em São Paulo desde as primeiras informações sobre a gripe espanhola, motivando atitudes e educando uma população ainda apavorada com a lembrança das consequências de uma doença epidêmica. Deste modo, autoridades sanitárias buscavam educar informalmente a população através de instruções divulgadas no jornal *O Estado de S. Paulo.* No trecho seguinte Martins afirma que:

> Jornais também transcreviam que pessoas estavam morrendo pelas ruas, que cadáveres eram sendo recolhidos em carroças e caminhões e enterrados em valas comuns, de voluntários fazendo serviços públicos por falta de profissionais que ficavam doentes, de assistência médica descontínua e ineficiente. Tudo isso evocava para os campineiros uma imagem muito semelhante àquela do final do século XIX, quando assolava a epidemia de febre amarela. (2005, p. 81)

Ao final a autora questiona quanto à educação informal e cotidiana dos campineiros sobre catástrofes epidêmicas, foi decisiva naquele período crítico de 1918? Uma vez que as autoridades tentavam educar a população através de experiencias passadas, sejam elas para se proteger da doença.

Acrescentamos nesta análise a publicação de Santos (2021), por se tratar de

um estudo que revela dados sobre a educação. Este é uma investigação através de pesquisa documental, que utiliza edições do jornal *Correio da manhã* para identificar impactos da disseminação da gripe espanhola em instituições escolares na cidade do Rio de Janeiro. Os resultados demonstram que várias escolas foram fechadas e sobretudo, transformadas em postos de socorros. Em virtude destas medidas, professores foram solicitados a atuar diretamente nestes postos, atribuindo-lhes novas funções.

Segundo o autor estas ações incorporaram mudanças na finalidade social da escola e atuação docente. Além disto, os exames finais para promoção de estudantes foram interrompidos, sendo realizadas as aprovações por média anual. Outro aspecto observado foi o adiamento dos exames preparatórios do ensino superior e benefício aos alunos do curso de medicina que trabalharam na assistência a população durante a pandemia. Ao final Santos, enfatiza que as transformações no cenário escolar, mesmo que temporário não se aplicava simultaneamente a outras cidades brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica da influenza espanhola e as relações desta com os processos educativos dentro ou fora da escola não é uma busca simples. Embora seja possível encontrar estudos que abordem as influências da pandemia de 1918 para a educação. A maioria dos estudos encontrados no Portal de periódicos da CAPES sobre a influenza espanhola, analisam os dados da área da medicina, o número de mortos, as decisões políticas, práticas de cura e a história da pandemia em 1918. Além disto, a repetição de artigos no portal é um fator que dificulta a revisão bibliográfica para os pesquisadores.

A partir da análise é possível perceber que ainda é necessário ampliar as pesquisas sobre a educação no contexto da influenza espanhola em 1918. E que ainda existem lacunas, quanto na compreensão das práticas educativas para infância e quanto para a juventude da época. Contudo, estudos demonstram que a influenza espanhola provocou modificações nos ambientes de aprendizagem sejam estes dentro ou fora da escola, ocasionando efeitos transitórios ou duradouros. Caracterizamos como efeitos transitórios aqueles que duraram somente no período de disseminação letal da doença. Como é o caso da paralisação das aulas, transformação das escolas em postos de socorro, atribuição de novas funções aos

profissionais da educação para suprir a carência de profissionais da saúde no atendimento à população doente, o fomento de práticas educativas para a população se proteger da doença, linguagem acessível a população para facilitar o entendimento sobre a doença e suas especificações e práticas instrutivas retiradas de experiencias de pandemias anteriores. Quanto aos efeitos duráveis, caracterizamos aqueles que aparecem e seguem após o período pandêmico, ou seja, as medidas tomadas em virtude das consequências da propagação da doença. Como é o caso da criação do asilo em Curitiba no Paraná para acolher órfãos de vítimas da influenza espanhola.

Concluímos também que arquivos e acervos de memórias coletivas têm importante papel na construção do conhecimento histórico e desmistificação de mitos ou notícias falsas. Esta última pode dificultar o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da saúde. Porém, quando esses buscam uma formação contínua baseada em saberes científicos, os efeitos das notícias falsas podem diminuir consideravelmente seus efeitos. Assim, é fundamental aprofundarmos o conhecimento sobre os impactos das pandemias na educação, no intuito de compreendermos quais respostas e quais sujeitos contribuem para a transformações das práticas educativas durante os períodos de crise sanitária.

REFERÊNCIAS

FIGUEREDO, Eluana Borges Leitão De; RODRIGUES, Roberta Mariana Da Costa; PONTES Karina Castro Teixeira; OLIVEIRA, Marcela Teixeira De; OLIVEIRA, Juliana Taveira; SOUZA, Lilian De. Influenciadores Da Desinformação Nas Pandemias De Gripe Espanhola E Covid-19: Um Estudo Documental. **Revista Brasileira De Educação Médica.** Vol. 46.2, 2022. Disponível em: SciELO - Brasil - Influenciadores da desinformação nas pandemias de gripe espanhola e Covid-19: um estudo documental Influenciadores da desinformação nas pandemias de gripe espanhola e Covid-19: um estudo documental Acesso em: 10 de mai. 2023

GRACINO, Eliza Ribas *et al*. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021049-e021049, 2021. Disponível em: Vista do A pandemia e a educação na escola pública | Revista HISTEDBR On-line (unicamp.br). Acesso em: 19 de abr. 2023.

KOLATA, Gina. **Gripe**: a história da pandemia de 1918; tradução de Carlos Humberto Pimentel D. da Fonseca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MARTINS, Liane Maria Bertucci. "Conselhos ao povo": educação contra a influenza de 1918. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 59, 2003, p. 103-118. Disponível em: SciELO - Brasil - "Conselhos ao povo": educação contra a influenza de 1918 "Conselhos ao povo": educação contra a influenza de 1918. Acesso em: 01 de mai. 2023.

_____ Entre Doutores E Para Os Leigos: Fragmentos Do Discurso Médico Na Influenza De 1918 Among Doctors and for the Lay: Fragments of the Medical Discourse during the 1918 Flu Epidemic. **História, Ciências, Saúde--Manguinho**s, 12.1, 143-57, 2005. Disponível em: SciELO - Brasil - Entre doutores e para os leigos: fragmentos do discurso médico na influenza de 1918 Entre doutores e para os leigos: fragmentos do discurso médico na influenza de 1918. Acesso em: 01 de mai. 2023.

_____Influenza, a medicina enferma: ciência e práticas de cura na época da gripe espanhola em São Paulo. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

_____ Memória Que Educa: Epidemias Do Final Do Século XIX E Início Do XX. **Educar Em Revista**, vol. 25, 75-89, 2005. Disponível em: SciELO - Brasil - Memória que educa: Epidemias do final do século XIX e início do XX Memória que educa: Epidemias do final do século XIX e início do XX. Acesso em: 10 de mai. 2023.

MARTINS, Liane Maria Bertucci; SILVA Silvana C H P da. A Gripe, Os órfãos E a Educação Para O Trabalho No Asilo São Luiz De Curitiba (1918-1937). **Revista Brasileira De História Da Educação** 14.2, 103, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223800942014000200_00. Acesso em: 10 de mai. 2023.

MAUAD, Ana Maria. Flagrantes da “Hespanhola”: A epidemia de influenza na imprensa ilustrada do rio de Janeiro em 1918. **Brasiliana:Journal for Brazilian Studiesv.** 09, n 01, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.25160/bjbs.v9i1.119938. Acesso em: 10 de mai. 2023

RIBEIRO, Anna Cristina Rodopiano de Carvalho; MARQUES, Maria Cristina da Costa; MOTA, André. A gripe espanhola pela lente da história local: arquivos, memória e mitos de origem em Botucatu, SP, Brasil, 1918. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, 2020. Disponível em: SciELO - Saúde Pública - A gripe espanhola pela lente da história local: arquivos, memória e mitos de origem em Botucatu, SP, Brasil, 1918* A gripe espanhola pela lente da história local: arquivos, memória e mitos de origem em Botucatu, SP, Brasil, 1918* (scielosp.org) Acesso em: 18 de abr.2023.

SANTOS, Ademir Valdir. Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). **Revista Brasileira de História**, v. 41, p. 281-303, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil - Escolas como

postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918) Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918) Acesso em: 19 de abr. 2023

TONIOLO, João Neto. **A história da gripe**: a influenza em todos os tempos e agora. São Paulo: Dezembro Editorial, 2001.

A FORMAÇÃO HUMANA NO SÉCULO XIII: UMA ANÁLISE NOS ESCRITOS DE TOMÁS DE AQUINO.

Autora - Beatriz de Souza Oliveira[1]

Coautor - Terezinha Oliveira [2]
Coautor – Elizandro Chaves de Oliveira [3]
Coautor – Michele de Oliveira Jimenez [4]
Coautor – Juliana Calabresi Voss Duarte [5]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo realizar uma análise acerca de formulações do dominicano Tomás de Aquino (1225-1274) sobre a formação humana no século XIII, no interior das cidades. Nesse sentido, o recorte temporal da pesquisa foi o século XIII, pois ele foi considerado o período mais importante da Idade Média central e o século de apogeu da filosofia escolástica. O estudo possui como fonte principal as questões III e IV escritas pelo dominicano Tomás de Aquino (1953) na obra *Questões disputadas sobre a alma*. Assim, a discussão para essa temática pauta-se em compreender a história como condutora das reflexões humanas, possibilitando fazer reflexões entre o princípio de formação pensado por Tomás de Aquino. O caminho metodológico dessa pesquisa apresenta à escrita, a respeito da importância da História para se compreender uma proposta de formação aos homens; em seguida, observa a necessidade de pensar sobre a formação humana como uma reflexão que surgiu no interior das cidades e, que foi fruto de um novo modelo de vida para os medievais, especificamente no século XIII; e finaliza com algumas aproximações sobre a formação estabelecida em nossa sociedade relacionando-as com o princípio de organização das ações humanas. Para seguir com a proposta mencionada utilizou-se como pressupostos teóricos, os escritos de François Guizot (1787-1874), *História da Civilização na Europa*; Marc Bloch (1886-1944), *Apologia da História ou O Ofício do Historiador* e Fernand Braudel (1902-1985), *Escrito sobre a História*. Assim consideramos como resultado que o dominicano apresentou a necessidade de civilidade, da formação intelectual e moral, fazendo com que se compreenda o homem em sua essência, pois seria por meio dessa formação que os homens medievais poderiam adquirir a liberdade do pensar.

[1] Título de Mestre, aluna de doutorado, UEM, trice_souza@hotmail.com.
[2] Título de Doutora, UEM, teleoliv@gmail.com.
[3] Título de Mestre, aluno de doutorado, UEM, elizandrodeoliveira@gmail.com.
[4] Título de Mestre, aluna de doutorado, UEM, mizinhajimenez@gmail.com.
[5] Título de Doutora, UEM, ju.llia@hotmail.com.

Palavras-chave: História da Educação Medieval. Formação Humana.Virtudes Sociais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise sobre a concepção histórica formulada pelo dominicano Tomás de Aquino referente à formação humana no século XIII, no interior das cidades. Nesse sentido, buscaremos entender qual foi a importância dessa formulação para os indivíduos desse século, e de que maneira podemos nos apropriar desses conhecimentos para obter algumas aproximações com o princípio de formação estabelecido em nossa sociedade.

Para melhor organizar as idéias dessa pesquisa, apresentaremos a escrita subdividida em tópicos, sendo inicialmente a respeito da importância da História para se compreender essa proposta de formação aos homens, sendo essa, uma concepção da longa duração da escola dos Annales; em seguida, apontaremos a necessidade de se pensar sobre a formação humana como uma discussão que surgiu no interior das cidades, e que foi fruto de um novo modelo de vida para os medievais, especificamente no século XIII; e finalizaremos com algumas aproximações sobre a formação estabelecida em nossa sociedade relacionando-as com o princípio de organização das ações humanas, que será guiada a partir da seguinte pergunta – Ao formar a humanidade estamos estimulando o conhecimento?

A discussão organizada nesse estudo se pauta em compreender a história como condutora das reflexões, porque nos permite fazer as possíveis aproximações com o momento em que vivemos. Por este motivo, esse trabalho está inserido ao Grupo Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade (GTSEAM), que durante alguns anos tem elaborado estudos sobre o medievo e principalmente sobre a produção do conhecimento na época situada entre final do Império Romano e início da Modernidade.

Assim, destacaremos no decorrer desse escrito, que a formação humana proposta pelo mendicante Tomás de Aquino foi um resultado da produção de conhecimento. Dessa forma, pretendemos ressaltar fundamentalmente que a razão humana manifestada por meio do pensamento não estaria presente nos indivíduos desde o seu nascimento, mas sim, sendo construída e adquirida no meio social.

A importância da História para a uma compreensão sobre a formação humana.

Ao apresentar a temática sobre um pensamento voltado aos homens do medievo, especificamente o século XIII incluímos essa pesquisa no campo de história e historiografia, pois o caminho percorrido durante esse escrito foi de utilizar da História como meio possível para compreender algumas questões que perpassam a vida humana durante os tempos. Dessa forma, consideramos que, o debate realizado segue o princípio de longa duração estabelecida pela *Escola dos Annales (1929)*, que em linhas gerais proporcionou uma nova maneira de realizar as análises historiográficas.

Esse diferente modelo de interpretação aparece na obra *Escrito sobre a História* de Braudel (1978), que pertenceu a segunda geração dos Annales, como um rompimento da noção de uma história apenas para contar os fatos acontecidos, possibilitando o surgimento de uma nova história, denominada de História em construção.

Na obra *Apologia da História ou O ofício do Historiador*, Marc Bloch (2001), fundador dos *Annales*, assinala que a história precisa ser a fonte de conhecimento, vista como origem dos fatos acontecidos. Para ele, "[...] devemos considerar o conhecimento do mais antigo como necessário ou supérfluo para a compreensão do mais recente [...]" (BLOCH, 2001, p. 56), pois ao olharmos para o passado estaríamos buscando a raiz que embasa os acontecimentos, em seu estado mais fundo e sólido.

Marc Bloch possibilitou que essa nova perspectiva de tempo fosse pensada e colocada em prática na revista *Escola dos Annales* (1929), contribuindo com a ideia de um passado não apenas para registro dos fatos, mas para obterem-se explicações a determinadas inquietações no tempo em que vivemos.

De acordo com o sentido de 'passado', mencionado por esse francês, é que nos apropriamos da história, com o intuito de entender os homens do século XIII, como também formação humana estabelecida nesse contexto, analisando-os em seu tempo social. O historiador Marc Bloch (2001) ainda afirma que o "[...] passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que incessantemente se transforma e aperfeiçoa" (BLOCH, 2001, p. 75). Esta passagem mostra-nos exatamente a importância concedida ao passado

que, nesse momento, começou a ser entendida como objeto de estudo que possibilitaria entender o presente.

Pensando essas questões pontuadas por autores da escola dos Annales (1929) que apresentamos na sequencia o Tomás de Aquino como membro da ordem mendicante, sendo ele um dominicano, que se preocupou com a sociedade medieval na qual vivia. Contudo, esse intelectual do século XIII nos permite pensar o medievo como período em que existiram pessoas preocupadas com a sociedade, e com a produção do conhecimento. Assim, ele nos revela que o conhecimento seria a base para a formação e organização das ações humanas.

A formação humana na perspectiva dominicana de Tomás de Aquino: uma discussão que surgiu no interior das cidades.

Para entender sobre a importância atribuída por Tomás de Aquino ao conhecimento precisamos inicialmente compreender o surgimento das cidades, e as suas transformações. Pois, para o mestre medieval, esse foi o local que permitiu a produção do saber, também fez com que os sujeitos tivessem que modificar as suas ações.

Nesse sentido, nos apropriamos do escrito de François Guizot (1907) para obter algumas explicações sobre o contexto de surgimento das cidades, que em ultima instância também estaria se direcionando ao novo modo de vida assumido pelos homens do período medieval.

O historiador francês, François Guizot (1907), que viveu um século antes de Braudel inquietara-se, também, com a questão da civilização. Para ele, a “[...] palavra civilização está, portanto, relacionada ao fato do progresso, do desenvolvimento, a idéia de um povo caminhando não para mudar o lugar, mas para mudar o estado, cujas condições se desenvolvem e melhoram" (GUIZOT, 1907, p. 35). Esse historiador formula dois fatores essenciais capazes de formar uma civilização, isto é, a organização social e a intelectual.

Assim, o autor atribui à civilização essa união entre o meio social, correspondente ao povo e as relações existentes entre si, com o nível de desenvolvimento mental que implica o uso da razão, pelos homens, nos seus espaços de convivência. No entanto, a busca por uma civilização implica em pensar a organização social, e a organização das ações dos próprios homens.

O contexto citadino, analisado por Guizot (1907), revela que, as comunas, formaram o que na sociedade francesa foi conhecida como a luta das classes sociais, permitindo assim, o avanço da civilização. Para Guizot (1907), era necessário se pensar as cidades com características das comunas. Assim, mostra-nos que não podemos entender a cidade como sendo algo natural, pois vai além da noção de espaço geográfico da qual ocupa, envolvendo também uma construção de urbanidade e de política desse povo. Portanto, um dos conceitos fundamentais apresentados por Guizot (1907) na obra sobre a formação da sociedade Européia foi a urbanidade.

A contribuição das Ordens Mendicantes ocorreu por meio do surgimento de "urbanismo e do patriotismo" (LE GOFF, 2011. p, 187), pois se fez necessário construir nos territórios urbanos instalações apropriadas para os membros da Ordem, sendo estes os conventos e igrejas. Diferentemente dos monges que se estabeleciam nos mosteiros, próximos da natureza, e longe da população, os frades dominicanos preferiram as cidades, para acompanhar as ações desenvolvidas pelos homens.

Essa aproximação serviu certamente para que os frades conhecessem o modo de vida desse povo, e, posteriormente convertesse a sociedade pagã. O grande objetivo da pregação mendicante foi a formação do povo, mas essa construção de moralidade serviu igualmente para a formação de cristãos. Na medida em que a sociedade realizada o contato com os ensinamentos sagrados adquiriam virtudes, e assim passavam a pertencer a uma população convertida, era necessária essa aproximação para ajudar o povo e conhecer suas fragilidades. Precisamos salientar que nessa época a formação esteve diretamente ligada aos princípios religiosos, que permitia a esses sujeitos adquirirem um saber necessário para a sua convivência em sociedade.

Ainda sobre esse modelo de vida assumido pelos homens no medievo, apontamos o argumento de Oliveira que explicita com clareza uma necessidade de organização social.

> No entanto, quando passaram a viver nas cidades, as relações sociais assumiram contornos mais complexos, conduzindo os homens a dotar novos comportamentos e, acima de tudo, novas leis, que permitissem a vida em comum em um novo ambiente, sem passar pelos ditames dos senhores feudais, tradicionalmente envoltos em interesses pessoais. (OLIVEIRA, 2009, p. 85).

As novas forças sociais passaram a responder pela sociedade: os senhores feudais (século XI), as cidades e o comércio (séculos XII e XIII) e as Universidades (século XIII). A sociedade já não era unicamente o espaço do senhor feudal, da Igreja e dos camponeses, mas agregava nela, novas forças que se configuravam. A economia crescente, o ambiente citadino, a busca pelo saber, a circulação de ideias novas, estavam exercendo um papel fundamental na forma de pensar a própria existência.

Ainda sobre o século XIII, Le Goff (2011) apresenta-nos os contextos sociais como novas formas de sociedade mais igualitárias. Segundo ele, foi nesse período histórico que apareceram as "[...] novas formas de sociedade mais igualitárias, como a corporação ou a confraria" (LE GOFF, 2011, p.177), pois se pensava em um 'conjunto de cidadãos' em todos os aspectos, mas principalmente o novo ofício intelectual.

Um dos nomes que atribuiu certa credibilidade ao ofício intelectual no século XIII foi o dominicano Tomás de Aquino, que ao preocupar-se seriamente em investigar a vida dos indivíduos, e formar humanamente aquela sociedade difundiu a escolástica no século XIII e contribuiu para a o equilíbrio entre fé e razão, dando significado a nova maneira de explicar a vida atingindo a todas as camadas sociais. Assim, "[...] atinge desde a mais humilde dos homens até o soberano. Com efeito, em sua essência a Escolástica busca explicar o homem em sua fé e em sua natureza humana" (OLIVEIRA, 2005, p.131).

A perspectiva desse intelectual medieval considerava a relevante de se propor a prática do 'bem comum', para ele, o homem precisava viver em um meio social, impondo ao seu agir responsabilidades. Assim, entendia que a formação humana proposta para a sociedade do século em que viveu iria de encontro com a busca e conhecimento, assim como, a própria produção do saber.

Relação entre desenvolvimento humano e organização das ações.

A grande questão do qual precisamos pensar é: Ao formar a humanidade estamos estimulando o conhecimento? Essa é uma pergunta um tanto quanto

complexa, pois precisamos obter em um momento passado, que foi o século XIII alguma possibilidade de resposta.

Para compor o entendimento sobre a formação dos homens, apresentamos uma passagem escrita pelo mestre Tomás de Aquino na obra *Questões disputadas sobre a Alma (1953).*

> [...] há de se considerar que, visto que o intelecto possível está em potência para os inteligíveis, é então necessário que os inteligíveis movam o intelecto possível. Mas aquilo que não tem ser não pode mover algo [...] Portanto, se o intelecto possível deve ser movido por um inteligível, é necessário que tal inteligível seja feito por meio de um intelecto. E como aquilo que está em potência a algo não pode produzir este algo, é necessário propor, além do intelecto possível, um intelecto agente, que produza os inteligíveis em ato que movam o intelecto possível" (TOMÁS DE AQUINO, 1953, p. 101).

Nessa passagem, podemos compreender que Tomás de Aquino esteve preocupado em mostrar aos homens que os seres humanos possuem potencialmente o intelecto, mas para ser tornar devidamente ato, precisaria ser utilizado pelos homens.

> Ao combater a tese averroista de que os homens têm uma mesma natureza intelectual e ao afirmar que 'intelecto possível é aquilo pelo qual pensamos', Tomás de Aquino atribuiu aos homens uma autoridade e liberdade que não se tinha admitido até então no medievo. Como cada sujeito possui corpo e intelecto próprio, depende unicamente dele os rumos que dá a sua vida, pois, na medida em que a alma é diversa e é pela alma que o homem pensa, não pode haver 'numericamente' um único modo de agir e pensar (OLIVEIRA, 2008, p. 99).

Assim, o dominicano entendia que a liberdade do pensamento foi uma característica concedida por Deus à humanidade. Portanto, considerou o medievo como o período da pluralidade dos pensamentos, e nele, o homem conseguiria obter a consciência do papel que deveria desempenhar na sociedade, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade. A aproximação pensada para esse estudo referente a proposta de formação humana para o século XIII com a formação humana em nossa sociedade, se estabelece ao pensar no professor como um indivíduo que em potência deveria oportunizar aos alunos as condições necessárias para se tornarem livres por meio do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacar a relevância de princípios para a boa governança nas cidades, alicerçados nas virtudes, estrutura-se como nosso objetivo. Assim, o processo de educação e de instrução não pode ser realizado apenas como algo mecânico, mas, precisam fazer parte dos princípios morais e de civilidade. O uso do intelecto na sociedade, ou seja, do desenvolvimento da faculdade intelectual se torna fundamental para que o indivíduo aja de maneira adequada, condizente com a sociedade em que se vive.

Leituras que se remetem ao campo da história e da historiografia contribuem para a formação dos que pretendem colaborar na construção de conhecimentos de outras pessoas. Ademais, na docência precisamos formar intelectualmente pessoas, para que diante de seu convívio social, consigam fazer a diferença na sociedade, assim como, para que possam praticar de maneira responsável e coerente suas ações, pensando naqueles que participam de sua comunidade.

As questões que se remetem ao bom governo das ações humanas permitem pensar nesses aspectos, como também na responsabilização que o profissional da educação precisa ter em relação à formação dos homens. Na medida em que o trabalho pedagógico se desvincula do sentido e do significado que é aprendizagem, envolvendo a formação humana, estão agindo de maneira alienada. Assim, suas ações caminham na contramão do significado social, o qual foi atribuído à Universidade e às Instituições de Ensino.

Percebe-se, então, que esse trabalho, abriu a possibilidade de se pensar sobre a importância de estudo sobre um ideal de governante no século XIII para a sociedade do século XXI, tendo em vista que pertencemos a outro momento histórico e social. As leituras realizadas sobre a temática foram entendidas como relevantes, por permitir associar o governante às boas virtudes, independentemente da posição pública que ocupe.

O conceito de governo, apresentado neste trabalho, diz respeito à organização de nossas ações, que só poderão ser feitas quando possuirmos a sabedoria, para então, executar nossas práticas sociais. Portanto, o conhecimento é a condição fundamental que nos faz indivíduos mais sábios e livres para atuarmos como líderes

nos meios sociais, dos quais pertencemos. Esse conhecimento poderá, por conseguinte, subsidiar as nossas ações, bem como nos levar a pensar no que Tomás de Aquino considerou como 'bem comum', no seu contexto histórico, tão necessário para o nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Talles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1978.

GUIZOT, François. **História da Civilização na Europa**. Lisboa: OfficinasTypographica e de Encadernação, 1907.

LE GOFF, Jacques. **São Luís Biografia**. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record. 2002.

LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Terezinha. A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente. **Notandum**, São Paulo, n.º 21, p. 75-84, Set/dez, 2009.

OLIVEIRA, Terezinha. **Ensino e debate na Universidade Parisiense do século XIII**. EDUEM: Maringá, p. 83-101, 2008.

PIRENNE, Henri. **Historia econômica e social da Idade Média**. São Paulo: Mestre Jou, 1989.

TOMÁS DE AQUINO. **Escritos políticos de Santo Tomás de Aquino**. Vozes: Petrópolis, 1997.

TOMÁS DE AQUINO. **Questões disputadas sobre a alma**. Realizações Editora: São Paulo, 2.

A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM IBERO-AMÉRICA

Marlene de Oliveira[1]

RESUMO

Ainda existe *uma brecha* nas questões de gênero em alguns aspectos no que se refere à educação superior em Ibero-América, pois devido a implementação de políticas públicas e programas pelas instituições que atuam para a igualdade de gênero, podemos verificar que os estudantes e egressos, em sua maioria, são mulheres na região ibero-americana e que o crescimento das matrículas na educação superior nos países de Ibero-América se deram por um processo crescente da *feminização da educação.* Este estudo é parte integrante da tese de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPPR), na linha de pesquisa da História da Educação, que tem como objeto a educação superior das mulheres em Ibero-América e como problema da pesquisa: como se deu a *feminização da educação superior* no âmbito dos países da Ibero-América? Como objetivo geral, buscamos conhecer as ações governamentais que deram o acesso das mulheres à educação superior, especialmente nos países *Brasil e Argentina.* O procedimento metodológico adotado é o da abordagem qualitativa, juntamente com pesquisa bibliográfica e documental. O estudo se baseia em autores como: Barrancos (2010), Baro (2021), Guedes (2008), Suárez (2019), Morgade (1997) e Palermo (1998) e, a pesquisa documental, com os órgãos Internacionais: OEI (2021; 2019), REDINDICES (2019), SEGIP (2023). A história das mulheres não difere de país para país, a reprodução das mesmas condições, dificuldades e obstáculos faz-se presente. As ações da comunidade ibero-americana, através de legislação e metas em relação a educação da mulher, é de suma importância para que este acesso seja cada vez mais ofertado.

Palavras-chave: Feminização. Gênero. Educação Superior. Ibero-América.

1 INTRODUÇÃO

Ainda existe *uma brecha* nas questões de gênero em alguns aspectos no que se refere à educação superior em Ibero-américa, pois devido a implementação de políticas públicas e programas pelas instituições que atuam para a igualdade de gênero, podemos verificar que os estudantes e egressos, em sua maioria, são mulheres na região ibero-americana. Porém, os desafios ainda persistem, principalmente, quando analisamos disciplinas e os níveis de ensino da educação superior. O crescimento das matrículas por mulheres, desde a década de 80, já ultrapassava o masculino em quase todos os países.

O crescimento das matrículas na educação superior nos países de Ibero-América se deram por um processo crescente da *feminização da educação*, com exceção dos países da Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha e El Salvador. O

[1] Doutoranda em Educação – PPGE (PUCPR), Mestre em Integração Latino-americana, (UFSM), docente dedicação exclusiva,(IFPR.email:Marlene.oliveira@ifpr.edu.br

aumento das taxas de matrículas femininas refletiu-se no acréscimo desta participação no ano de 2017, com 55% do total das matrículas, tanto na América Latina, quanto em Ibero-américa.

Este estudo é parte integrante da tese de doutorado em Educação da (PUCPPR) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha de pesquisa da História da Educação e tem como problema da pesquisa: Como se deu a *feminização da educação superior* no âmbito dos países da Ibero-América?

Como objetivo geral, conhecer as ações governamentais que deram o acesso das mulheres à educação superior, especialmente nos países *Brasil e Argentina* países componentes desta comunidade. O procedimento metodológico adotado é o da abordagem qualitativa, juntamente com pesquisa bibliográfica e documental.

2 CIN – COMUNIDADE ÍBERO-AMERICANA DE NAÇÕES

A Comunidade Ibero-Americana foi criada na cidade mexicana de Guadalajara, no dia 19 de Julho de 1991, com a participação, primeiramente, de dezenove estados latino-americanos, posteriormente a Espanha e Portugal. Seus antecedentes históricos foram os processos da democratização e mudanças do sistema de governos e transições políticas que se deram nas regiões do sul da Europa central e oriental e América Latina como consequência da criação das novas democracias nos mais importantes países da América do Sul, dentre eles: o Brasil, Chile e México.

A Espanha democrática teve um papel muito importante nesta formação, pois havia rompido com o *franquismo*, que era a denominação que recebia a ideologia política que se expandiu junto com o avanço dos soldados de Franco a partir de 1936 e que passou a sustentar o regime ditatorial do general, prevalecendo na Espanha até a morte do ditador em 1975.

Anos depois, com a entrada da Espanha na Comunidade europeia, em 1991, foi realizado na cidade de Guadalajara, no México, o encontro de chefes de Estados de 21 países, sendo incorporado nas cúpulas ibero-americanas, a partir desta data, um espaço para a discussão da *educação superior*, convertendo-se em tema prioritário nas reuniões com responsáveis pela educação superior e nos encontros de reitores de Ibero-América.

As conferências ibero-americanas (Cumbres) se tornaram um importante instrumento de diálogo, concentração, cooperação e solidariedade, não só a nível ibero-americano, mas também da representação comum no panorama mundial e sempre tiveram um eixo temático.

A ideia foi de intensificar os vínculos entre as instituições de *educação superior,* criando um espaço comum, incorporando, primeiramente, nas conferências de 1991 e, posteriormente, convertendo-se num tema prioritário para a agenda das reuniões com os responsáveis pela educação superior e nos encontros com reitores universitários. Podemos verificar na tabela abaixo, temas adotados referentes à educação nas diversas Cumbres:

Tabela 1 - Cumbres De Ibero-américa

ANO	LOCAL	TEMA
1995	San Carlos de Bariloche, Argentina	A educação como fator de coesão da comunidade Ibero-americana.
2004	São José de Costa Rica	Educar para progredir
2009	Estoril, Portugal	Inovação e conhecimento
2010	Mar del Plata, Argentina	Educação para a Inclusão Social
2014	Veracruz, México	Ibero-América no século XXI: Educação, Inovação e Cultura
2016	Cartagena das Índias, Colômbia	Juventude, Empreendedorismo e Educação
2021	Andorra la Vieja, Andorra	Inovação para o desenvolvimento sustentável – objetivo 2030. Iberoamérica perante o desafio do Corona vírus.

Fonte: Relatório OEI (2021).

As conferências de ministros sempre foram um espaço insubstituível de debate, intercâmbio de experiências, coordenação de políticas e soma de esforços compartilhados e, acima de tudo, de conquistas tangíveis através dos programas, projetos e iniciativas que foram desenvolvidas (RELATÓRIO OEI, 2021).

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM IBERO-AMÉRICA

O Ensino Superior em Ibero-América se dá em instituições universitárias públicas, privadas e instituições não universitárias destinadas ao ensino da graduação, pós-graduação e a pesquisa científica. Houve um aumento significativo nas matrículas através da expansão do setor privado e instituições não universitárias, com um crescimento de 51% no ano de 2018. Por ocasião da pandemia, ocorreu um aceleramento no aumento de 89% das matrículas, entre 2010-2018, através da promoção e da aquisição de novas capacidades e competências tecnológicas com a difusão do ensino virtual.

A América Latina, como região, fez um grande esforço para avançar em matéria de educação e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) foi uma parte muito ativa neste processo, especialmente porque, desde muito cedo, propôs-se a *"não deixar ninguém para trás"* e promoveu não apenas a educação das novas gerações, conforme em seu *Documento de Trabajo 2019*, elaborado pelo *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI).*

> La matrícula de educación superior en Iberoaméricaen 2017 alcanza los 30 millones de estudiantes. Entre el 2010 y el 2017, su expansión fue sostenida, creciendo a un ritmo anual promedio de 3,7%.La proporción de **mujeres** en la matrícula de **educación superior** crece a la par que también se profundiza el avance del sector privado (OCTS-OEI, 2019, p. 3, grifo nosso).

Um dos elementos que impulsionaram o crescimento da educação superior, foram, primeiramente, os investimentos por país e as políticas de acesso e de apoio a grupos vulneráveis ou minoritários. Posteriormente, a procura por empregos que exigem uma formação profissional, técnica e especializada. As universidades têm ocupado um lugar importante no desenvolvimento das atividades científicas e tecnológicas desenvolvidas nos países de Ibero-América.

4 A FEMINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A distribuição do pessoal acadêmico nas instituições públicas e privadas está relacionada com o grau de privatização das matrículas no ensino superior em cada país. A proporção de pessoal acadêmico em alguns países da América Latina com grau de doutoramento é ainda baixa, inferior a 12%, com exceção do Brasil.

> Las mujeres representaban el 45,6% del total, es decir, un valor por debajo de su representación total en la matrícula. La distribución del personal académico según gestión estatal y privada guarda relación com el grado de privatización de la matrícula de educación superior en cada país. La proporción de personal académico en algunos países de América Latina com nível doctoral es todavia en general baja, inferior al 12%, con la excepción del caso de Brasil. Es de destacar tambiénel caso de Portugal, con 6 de cada 10 docentes com doctorado em su planta académica (OCTS-OEI, 2019, p. 5).

Nos países como Argentina, Cuba, Espana, Honduras, Panamá e Uruguai, as mulheres, durante 2020, superaram o 60% do total de estudantes de grau de mestrado e não teve nenhum país com dados disponíveis que tiveram um aumento abaixo de 50%. A nível de doutorado, a maioria de países também alcançaram a paridade de gênero, salvo Colômbia, Chile, Cuba e Espanha, onde as mulheres representam menos de 50% do total para este nível (RED INDICES, 2023, p. 2).

As mulheres têm ganho o processo de ampliação do acesso à educação superior. No entanto, o acesso a posições de trabalho, não alcançaram a mesma representação de acordo com a sua formação. A inserção na pesquisa científica apresenta uma redução ainda maior em relação aos homens. O fato de que a cooperação ibero-americana seja um modelo flexível no qual os países se somam em função de suas prioridades nacionais, permitiu que sejam os próprios países os que propunham novas iniciativas que vão somando ao apoio de novos países.

> Espanha, México, Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai lideram a participação nos programas e iniciativas da cooperação ibero-americana. Seguem-se Equador, Paraguai e Peru que participam em 18 de 25 programas e iniciativas de cooperação vinculadas à Secretaria-Geral Ibero-americana. (RED INDICES, 2019, p. 13).

Os principais instrumentos de Cooperação Ibero-americana são os programas e iniciativas de colaboração intergovernamental que permitem aos países trabalhar horizontalmente para promover objetivos de desenvolvimento consentidos entre todos eles, conforme podemos observar nesta imagem que destacam os países com maiores cooperações:

Figura 1 - Países com maior participação nos programas de Cooperação Ibero-americana

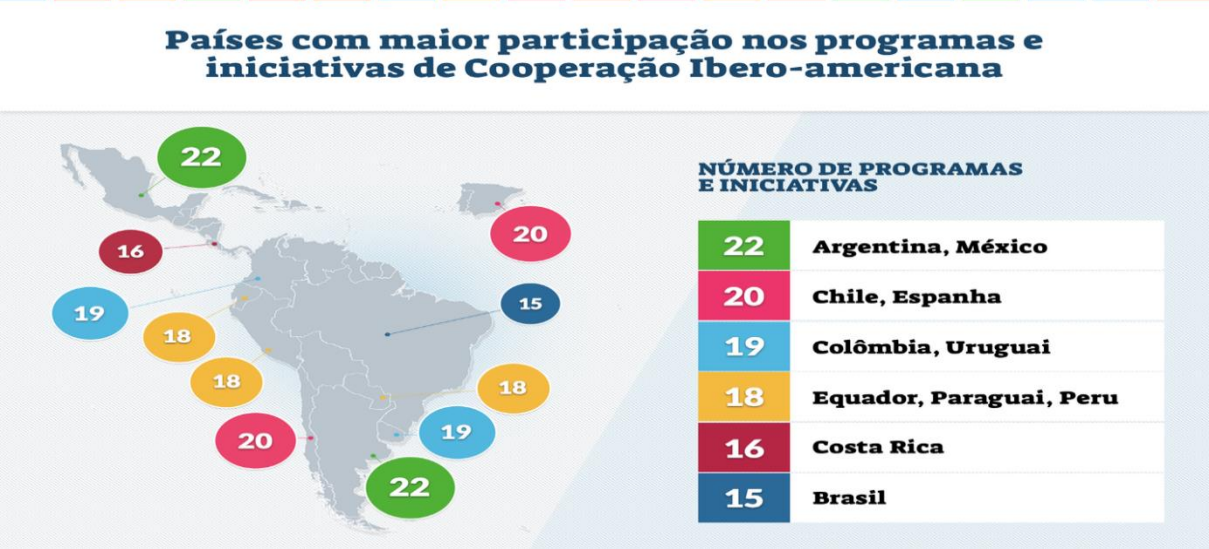

Fonte: www.somosiberoamerica,2023

A Costa Rica com 16 programas e iniciativas, Brasil com 15, Panamá (14), República Dominicana (13), Cuba e El Salvador (12), assim como Portugal (10), têm uma participação média na cooperação ibero-americana, mas cada país aporta e participa em proporção aos seus recursos, possibilidades e prioridades nacionais.As políticas de igualdade e das estratégias de ações afirmativas, como as leis de cotas e de paridade, contribuíram para estes avanços nas nossas democracias. Para este estudo, elegemos os seguintes países que apresentam participação na cooperação ibero-americana com destaque: *Brasil* e *Argentina.*

4.1 Brasil

Observamos que na década de 1930, o Brasil passava por um período de modernização e desenvolvimento que influenciaram diretamente a educação, pois havia a necessidade de qualificação de mão de obra para suprir a demanda proveniente da produtividade econômica. Sob o governo provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo o primeiro-ministro, o mineiro Francisco Campos. Visando uma reforma no sistema educacional, propõe ações que viriam a desencadear na primeira reforma do sistema educacional, a Reforma Francisco Campos, marcada por inúmeros decretos, dentre eles os que beneficiariam a expansão das universidades.

Na história recente de nosso país, temos na década de 70 a expansão das universidades federais e estaduais e o aumento do ensino privado nas décadas de 80 e 90. O crescimento dos cursos de pós-graduação, a criação de grupos de pesquisas e o fomento de bolsas de estudos com os planos de carreira para pesquisador aumentaram o interesse e a procura feminina para o ensino superior.

A segmentação sexual dos ramos de ensino como uma tendência que ocorreu tão precocemente quanto o sistema escolar permitiu. As "habilidades intrínsecas de homens e mulheres são atributos que vão sendo construídos e reforçados desde o início do processo de escolarização" (GUEDES, 2008, p.4).

Desta forma, o ensino superior se destaca na escolarização *feminina,* como a presença delas nas atividades públicas, devido ao interesse de inserção no mercado de trabalho e a profissionalização com vistas à agregação de novas práticas e valores. Observamos o aumento do nível educacional feminino como a grande variável que explica 59% do aumento da participação das mulheres entre o período de 1977 e 2001.

Em nosso país, ainda persiste um grande número de mulheres nas graduações em licenciaturas, onde 63,1% das matrículas de cursos estão nas universidades e 72,8% dos alunos matriculados são mulheres. Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2020, 33,6% estão em instituições públicas e 66,4% estão em IES privadas; 72,8% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,2% são do sexo masculino. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, enquanto a distância são 59,3% no total de matrículas (BRASIL, 2022).

4.2 Argentina

No âmbito da educação, a medida institucional mais contundente e significativa tomada na primeira década do século XX, foi o programa implementado desde o *Consejo Nacional de Educación* a partir de 1908. O completo programa de Educação patriótica era minucioso nas suas determinações. Constavam de suas diretrizes, as orientações para realização dos atos escolares e as excursões, as leituras em sala de aula, os currículos de ciências naturais e aritméticas, assim como, evidentemente, os de geografia, história e moral e cívica. O programa incluía formação de professores, construção de prédios escolares, medidas dirigidas ao

cumprimento da obrigatoriedade escolar e colônias de férias. A execução do programa implicou também em uma reorganização do tempo escolar.

Cabe ressaltar que os programas e dinâmicas de ensino que favoreciam a aprendizagem destinadas aos imigrantes, tinham a devida importância para a exaltação do idioma nacional e a estratégia de inculcar os costumes e cultura própria nacional, em vez da assimilação de outras culturas estrangeiras ou indígena. A *feminização* da educação na Argentina esteve ligada estreitamente à criação das escolas normais em 1890, que eram exclusivamente masculinas e a criação da legislação de 1884, onde todos os docentes deveriam possuir formação adequada. Com isso, entre 1870-1920 foram criadas em torno de 80 escolas normais, sendo a metade delas, por volta de 40, mistas.Muitas escolas exclusivamente masculinas foram fechadas e as escolas mistas tinham, na sua maioria, mulheres.

De acordo com o CNE – Conselho Nacional de Educação, na década de 1910 as mulheres já constituíam mais de 80% de alunos nas escolas normais argentinas., mas a desigualdade se estabelecia, visto que as mulheres de baixa renda, além de terem de trabalhar, ainda tinham a responsabilidade do cuidado dos irmãos menores, além das atividades do lar. Para quem conseguia estudar, tinha o problema econômico para a continuidade do mesmo, visando o curso superior com gastos de transporte e alimentação.Mesmo a educação universitária sendo em maior número pública e gratuita, a maioria das universidades encontrava-se nas capitais das províncias e não garantia o acesso.

> la gratuidad no garantiza El acceso debido a la existencia de otros factores mencionados, es decir, credenciales educativas que habiliten la continuación y recursos económicos que posibiliten sostenerlos gastos necesarios que incluyen traslados, materiales de estudio, entre otros (BARO, 2021, p. 123).

O acesso das mulheres ao ensino superior na Argentina ocorreu com muito debate, como aconteceu na Europa e Estados Unidos, onde foram discutidos se elas tinham capacidade de adquirir este conhecimento, mesmo tenho a constituição em sua carta magna de 1853, a garantia para ambos os sexos dos mesmos direitos e do acesso à educação.

A universidade deu às mulheres, além do conhecimento e da possibilidade de participar, o acesso a outros níveis econômicos e de poder, posicionando-a como um sujeito independente e empoderado para tomar suas próprias decisões.

ISSN: 2176 - 1396

> El movimiento feminista brinda una posición diferente frente al rol de la mujer frente al trabajo y su inserción en la sociedad. La concepción frente al trabajo femenino: El Consejo Nacional de Mujeres "se muestra partidario de mejorar lãs posibilidades laborales femeninas por medio de una mayor instrucción y de la ocupación de lãs mujeres em tareas apropiadas a su sexo (SUÁREZ, 2019, p. 7 apud MORGADE, 1997).

Do início do século XX até a década de 30, as mulheres representaram 5% das egressas da universidade, com crescente aumento para 30% no governo peronista até a década de 60, finalizando em 40% na década de 70 (BARRANCOS, 2010). Nos anos 60, na Argentina, as jovens de classe média urbanas tiveram, através de suas famílias, o incentivo para os estudos como uma estratégia de sobrevivência, que proporcionou a possibilidade de adiar o momento de constituir família e também limitar o número de filhos em comparação às mulheres de classe mais baixas e menor nível de escolaridade (BARO, 2021; PALERMO, 1998).

> La feminización se inscribeenunproceso más amplio de diversificación de la oferta académica a partir de losaños '60 enconcordancia al movimiento de descentralización y creación de nuevas universidades estatales y privadas (BARO, 2021, p. 125).

Outras mudanças ocorreram com a libertação sexual da mulher, com o aumento da idade para se casar, com o divórcio e uniões estáveis e a participação da mulher no mercado de trabalho. Hoje, na Argentina, há 131 universidades, sendo 61 públicas e 63 privadas, além de universidades estaduais ou provinciais e duas internacionais. O país é dividido em 7 regiões, concentrando na capital e região metropolitana 40% delas. As mulheres, atualmente, são em maior número e segundo estatísticas do senso universitário de 2016-2017, as mulheres constituem 61% entre 57% dos egressos no ensino superior. No senso universitário de 2018, as mulheres somavam 57,60%, em 2019, somavam 57,49%, em 2020, 57,64% respectivamente (RED ÍNDICES, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas mulheres nos cursos superiores atualmente e, ainda assim, as instituições de ensino reproduzem as condições patriarcais de estruturas e oportunidades. É fundamental que se invista na capacidade estatística nacional de cada país com o objetivo de melhorar a cobertura, qualidade e periodicidade dos

dados sobre a questão da mulher. É de suma importância que esta liderança e cooperação conjunta da comunidade ibero-americana deva garantir os investimentos adequados para a educação superior e a pesquisa, em consonância com as necessidades e expectativas da sociedade.

O Brasil já superou o gargalo da educação feminina porque, hoje, as mulheres são mais escolarizadas do que os homens, mas isso ainda não está refletido no mercado de trabalho. Apesar do Brasil ter passado por um processo de redução das desigualdades de gênero e de desconstrução do patriarcado, ainda temos muito que avançar.

Na Argentina, vimos a aceitação de uma forma de estar no mundo, a limitação dos horizontes e papéis destinados ao feminino e a inculcação ideológica que expressava um conjunto de relações sociais, sendo transmitida de pessoa a pessoa e de mães para filhas. Já nas classes mais altas, a mulher era o veículo para incorporação da burguesia nos níveis superiores da sociedade, devido a educação recebida. Recebiam instrução em casa para a preparação ao casamento, sendo que as imigrantes de classe mais baixa, trabalhavam como operárias e não tiveram esse acesso a educação, que mesmo sendo gratuita, não fez com que muitas pudessem acessá-la. Vimos que a história das mulheres não difere de país para país, a reprodução das mesmas condições, dificuldades e obstáculos faz-se presente.

As ações da comunidade ibero-americana, através da legislação e metas em relação a educação da mulher, é de suma importância, para que este acesso seja cada vez mais ofertado, inclusive, com o incentivo e financiamento à pesquisa, para que todas possam acessar e receber a igualdade de direitos em todas as áreas.

REFERÊNCIAS

BARRANCOS, Dora**. *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*,** Buenos Aires, 2ª Ed.Sudamericana, 2007, 351 págs.

BARO, Silvana Maria. Mujeres y Universidad en Argentina: contextos y desafios in: **Revista de la Educación Superior**, 199,Vol. 50· 2021. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000300117.Acesso: 12 de ago de 2023.

EDUCACION SUPERIOR EM IBEROAMÉRICA – **Informe 2011** Primera edición: octubre de 2011 Disponível em: https://cinda.cl/wp-

content/uploads/2011/10/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011.pdf. Acesso: 12 de ago de 2023.

GUEDES, M. DE C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 117–132, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2023.

MORGADE, Graciela(compiladora) **La docencia para las mujeres: uma alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos"**.*Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos aires: Miño y Dávila, 1997, p. 67- 111.

OCTS-OEI - Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos, **Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES** in Papeles del Observatorio Nº 12, Noviembre de 2019.

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **A Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Culturae as Cúpulasbero-Americanas de jefes de Estado e de Governo**. Madri, novembro de 2021.

PALERMO, Alicia Itati. ***La participación de las mujeres en la Universidad***. La Aljaba, segunda época. Vol. III. 1998 http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf. Acesso em: 13 de ago. de 2023.

RED INDICES - Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior. **Informe de Coyuntura Nº 14 -Febrero de 2023.** Disponível em: www.redindices.org.

SEGIP – Secretaria General Iberoamericana. https://www.segib.org/pt-br/cooperacao-ibero-americana/genero. Acesso: 12 de ago de 2023.

SUÁREZ, Fátima Figueroa. **Reflexiones en torno al rol de la mujer en la educación argentina (1880-1955**) alguna aproximaciones. *Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, 2019, n. 30, p. 90-99.

.

AS RECOMENDAÇÕES DOS EVENTOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1950

Cristiane Silva Melo[1]
Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

Esta Pesquisa apresenta as discussões sobre a educação no contexto das recomendações dos eventos internacionais da educação ocorridos na década de 1950, na época em que se desenvolveram debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) aprovada em 1961. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com base no estudo dos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que dentre diversos assuntos referentes a educação, publicou notícias e documentos sobre a realização de Congressos, Conferências, Seminários e Reuniões Internacionais sobre a Instrução Pública na década de 1950, disseminando informações relevantes de interesse dos educadores brasileiros. Estes eventos, abordaram a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades educacionais e a qualidade da educação num contexto de transformações políticas, econômicas e sociais, sendo influentes nos estudos sobre as diretrizes e bases da educação brasileira.

Palavras-chave: História da Educação; LDBN 4.024/61; Ensino público.

1. INTRODUÇÃO

Esta Pesquisa apresenta as discussões sobre educação no contexto das recomendações dos eventos internacionais da educação que ocorreram na década de 1950, em época de discussões sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que foi aprovada, com o título 4.024, em dezembro de 1961, após cerca de 13 anos em tramitação no Congresso Nacional. Buscou-se investigar os temas sobre educação que estiveram presentes, em especial nas discussões internacionais, de maneira a identificar influências nas discussões e propostas de elaboração das diretrizes e bases da educação nacional.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: cristianesilme@yahoo.com.br
[2] Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mcgm.uem@gmail.com

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com base no estudo dos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que dentre diversos assuntos referentes a educação, abordou notícias sobre a realização de Congressos, Conferências, Seminários e Reuniões Internacionais sobre a Instrução Pública na década de 1950. Sendo assim, partiu da seguinte problemática de estudo: Quais aspectos da educação foram apresentados e analisados nos eventos internacionais da educação ocorridos na década de 1950, em época de tramitação da LDBN 4.024/1961?

Nesses eventos a situação da educação foi problematizada e foram sugeridas propostas para o desenvolvimento do ensino público. Os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) são relevantes materiais de pesquisa para a história da educação pois revelam os assuntos sobre educação de maior urgência que foram tratados num período histórico importante na definição da legislação educacional brasileira. Na década de 1950, emergiram-se polêmicos debates sobre qual conteúdo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deveria abranger para a organização do ensino brasileiro, sendo possível identificar quais foram os problemas da educação no Brasil naquele momento, bem como as propostas para a solução das dificuldades existentes e a elaboração de políticas públicas para o fortalecimento da educação popular no Brasil.

Além disso, esses artigos mostram a influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Bureau Internacional da Educação (BIE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), nos debates sobre a reivindicação de mudanças para o estabelecimento de um ensino democrático e universalizado nos países, sendo o Brasil um dos participantes nessas conferências.

2. REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DEBATIDAS NOS EVENTOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN) 4.024/1961

O Projeto inicial de diretrizes e bases da educação brasileira que culminou na Lei LDBN 4.024/61 (BRASIL, 1961) foi proposto inicialmente no ano de 1948, por uma Comissão de educadores presidida por Lourenço Filho (1897-1970)

(MELO, 2016). O Ministro da Educação Clemente Mariani solicitou a organização desta Comissão, em 1947, cumprindo a exigência da Constituição Brasileira de 1946, que estabeleceu o dever do Estado União de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Gustavo Capanema foi incumbido de ser o relator do Projeto, e após análise do Projeto solicitou Emendas. Este Projeto inicial acabou sendo arquivado até 1951.

Após 1951 o Projeto passou a tramitar novamente e em 1957 intensificaram-se as discussões sobre a LDBN na Câmara dos Deputados. (SAVIANI, 2002). A LDBN foi aprovada em 1961, após cerca de 13 anos de tramitação no Congresso e polêmicos debates na sociedade brasileira, no meio político e acadêmico, sobre os problemas da educação nacional e a necessidade da mudança na estrutura do sistema de ensino que existia, devendo as novas bases deste sistema estarem definidas na LDBN.

O período de 1948 a 1961, no Brasil, foi marcado pela expectativa da definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, situação que promoveu debates sobre os problemas da educação brasileira e sobre propostas para a estrutura do sistema nacional de ensino e melhoria das condições da educação no Brasil (BARROS, 1960). Inúmeros temas relacionados à educação no Brasil, como a universalização do ensino, a função da escola primária, a educação feminina, a ampliação de matriculas na educação básica, o acesso democrático ao ensino, a qualidade do ensino, entre outros, foram debatidos em eventos nacionais e internacionais.

Na década de 1950, desenvolveram-se Conferências, seminários e reuniões internacionais que ressaltaram a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades educacionais e a qualidade da educação num contexto de transformações sociais e econômicas. Esses eventos tornaram-se influentes nos estudos sobre as diretrizes e bases da educação nacional efetivada em 1961. As recomendações para organização do ensino nacional promovidas nesses eventos pela Unesco, pelo Bureau Internacional da Educação (BIE) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), estiveram presentes em discursos das propostas de intelectuais que debateram os princípios da LDBN brasileira.

Houveram também eventos nacionais no Brasil, que contaram com a presença de intelectuais renomados como Anisio Teixeira, Lourenço Filho e Almeida Junior, que problematizaram as dificuldades enfrentadas para a democratização do

ensino nacional e propuseram princípios para a constituição de um sistema nacional de ensino articulado, universalizado e acessível a todos, com destaque para o papel do Estado na manutenção do ensino público no Brasil.

Nos eventos internacionais sobre a educação estiveram em pauta os problemas e as dificuldades enfrentadas por diversos países para a universalização do ensino. Temas como financiamento da educação, educação gratuita e obrigatória, formação de professores para a escola básica, expansão do número de escolas primárias, entre outros, foram debatidos e foram sugeridas propostas para desenvolvimento do ensino nos países.

A *XIV Conferência Internacional de Instrução Pública* (XIV CONFERÊNCIA..., 1952), por exemplo, realizada no período de 12 a 21 de julho de 1951, em Genebra, recordou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, e ressaltou o direito da criança à educação recomendando a necessidade de o ensino primário ser obrigatório e gratuito. O Brasil participou nesta Conferência e as discussões provenientes deste evento também são percebidas nas discussões de intelectuais brasileiros sobre as diretrizes a estarem contidas na LDBN, que previu a educação de base, primária, como obrigatória.

O *Seminário Interamericano de Educação Primária* (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951), ocorrido em Montevidéu, com a participação de representantes do Brasil, entre 26 de setembro e 30 de outubro de 1950, desenvolveu estudos sobre a organização dos sistemas e serviços escolares primários e a *XI Conferência Nacional de Educação* (FINANCIAMENTO DOS SISTEMAS..., 1954), realizada em Curitiba, Paraná, Brasil, de 7 a 12 de janeiro de 1954, tratou dentre diversos temas, do financiamento dos sistemas públicos de educação. (MELO, 2019).

O *Seminário Interamericano de Educação Primária* (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951) ocorrido em Montevidéu em 1950, foi promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos, dentre suas recomendações destacam-se a referente a liberdade de ensino e a necessidade de o Estado estar a frente da educação, assumindo, por meio de órgãos competentes, a supervisão do planejamento pedagógico e do método de ensino, bem como a fiscalização das instituições privadas. Nesta perspectiva, cabia ao Estado também incentivar a criação de escolas normais, de formação de professores, e aumentar a capacidade

ISSN: 2176 - 1396

dos institutos de educação que estavam em funcionamento. Vejamos, as recomendações deste Evento:

> "1. A educação e a instrução em todos os seus graus são missões obrigatórias do Estado. 2. A liberdade de ensino é uma conseqüência da liberdade de pensamento reconhecida na Declaração Universal de Direitos e nas declarações de direitos de todas as nações americanas. De acordo com essa liberdade, deve-se reconhecer o ensino particular e sua ação legítima, porém submetido ao controle do Estado através dos órgãos competentes. 3. Os estabelecimentos de ensino privado, para poder funcionar, deverão solicitar e obter autorização das autoridades competentes indicando local, nome do diretor, corpo docente, tipo de ensino a ser ministrado, etc. (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951, p. 109)

No período de 12 a 21 de julho de 1951, reuniu-se em Genebra a *XIV Conferência Internacional de Instrução Pública*, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Bureau Internacional de Educação, com a presença participativa de 49 países. (XIV CONFERÊNCIA..., 1952). Neste evento as recomendações se pautaram na importância da elaboração de Planos para a extensão da escola primária obrigatória. Estes Planos deveriam abranger medidas pedagógicas e medidas financeiras, em acordo com as possibilidades de cada país. Os planos para a generalização da escolaridade obrigatória deveriam ser estabelecidos em coordenação com os planos de reforma e de desenvolvimento econômico e social dos países. Desse modo, enfatizaram a urgência da implantação de medidas para favorecer a ampliação das condições de acesso ao ensino:

> Planos prevendo a generalização da escolaridade obrigatória, dentro do espírito do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, devem ser elaborados nos países onde o problema se apresenta e no mais curto prazo possível. (XIV CONFERÊNCIA..., 1952, p. 52).

Em julho de 1953, reuniu-se em Genebra a *XVI Conferência Internacional de Instrução Pública*, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação. O evento contou com a participação dos governos de 52 países, dentre as recomendações destaca-se a extensão da escolaridade obrigatória, a partir da relevância não apenas da construção de prédios escolares, mas também da formação de professores para assegurar uma educação de qualidade. Assim, definiram que "[...] Considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se,

cada vez mais, sobre uma sólida cultura geral do nível da requerida para o acesso aos estudos superiores" (XVI CONFERÊNCIA..., 1954, p. 80) a situação do ensino normal deveria ser avaliada nos países. A sugestão era a de que os Ministérios da Instrução Pública incentivassem e garantissem a formação dos professores primários de maneira a organizar o ensino normal e controlar a eficácia dos estabelecimentos de formação pedagógica no país.

Em 1955, entre os dias de 4 a 12 de julho, ocorreu a *XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública*, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, com a participação de governos de 65 países. As recomendações feitas aos ministérios da Instrução Pública se pautaram no financiamento da instrução pública. A justificativa de relevância deste tema considerou a importância da educação para o progresso social e econômico, desse modo destacaram que era urgente organizar os sistemas de educação:

> Sem contestar a importância dos demais encargos afetos aos poderes públicos, convém que os orçamentos dêem, em todas as circunstâncias, um lugar de primeiro plano às despesas com a educação, bem organizados favorecem o progresso econômico, social e humano dos países que se beneficiam desses sistemas". (XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL..., 1956, p. 87)

A *XX Conferência Internacional de Instrução Pública* (XX CONFERÊNCIA..., 1957), ocorreu no período de 8 a 16 de julho de 1957, em Genebra, promovida também pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, obtendo a participação de 72 países. Dentre as recomendações se destaca o tema desenvolvimento das construções escolares, considerando inclusive a possibilidade de em alguns países as empresas contribuírem na construção de escolas, havendo a colaboração de particulares no fornecimento de materiais de construção. A construção de mais escolas foi considerada uma causa urgente para toda população, sendo assim, enfatizaram que,

> Levando em consideração a estrutura administrativa e econômica de cada país, deve ser estabelecido um equilíbrio tão racional quanto possível entre os investimentos financeiros exigidos, pela construção escolar, às esferas administrativas locais, regionais e centrais ou federais. ((XX CONFERÊNCIA..., 1957, p. 119)

A falta de prédios escolares impossibilitava o aumento de matrículas e o

ISSN: 2176 - 1396

consequente acesso a educação escolar pela população de baixa renda. Caberia ao Estado União direcionar recursos, em conjunto com estados e municípios, para a construção de mais escolas de modo a favorecer a ampliação do acesso a educação, sendo importante também fortalecer o programa de formação de professores para o ensino elementar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de temas referentes a educação que se emergiram nos discursos e debates nos eventos internacionais da educação, promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo Bureau Internacional de Educação e pela Organização dos Estados Americanos, na década de 1950, como a universalização do ensino, a função da escola primária, a ampliação de prédios escolares e das matrículas na educação básica, a liberdade de ensino, o acesso democrático à educação e a qualidade do ensino, também estiveram presentes nas discussões relativas a elaboração da LDBN 4.024/1961.

A sugestão enfatizada nesses eventos, de avaliar a situação do ensino e elaborar planos para o desenvolvimento da educação, considerando-a um elemento decisivo para o progresso social, de certo modo foram atendidas na realidade brasileira. A LDBN 4.024/1961 foi percebida como esperança para a solução de problemas educacionais, a discussão sobre qual conteúdo conter na LDB suscitou inúmeros debates do grupo de intelectuais críticos da educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Almeida Junior, que foram além das sugestões apontadas no discurso desses organismos internacionais, chamando a atenção do Estado na responsabilidade do ensino público e democratização de acesso à educação popular, considerando a necessidade de a educação não ser um privilégio de poucos no país.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de 1950, foi o principal veículo de informação ao público de educadores naquele momento, por meio da publicação dessas notícias e documentos relativos aos Congressos Internacionais da Educação, os educadores puderam conhecer os temas sobre a educação que estavam em destaque em nível mundial, de modo a perceber que problemas no ensino enfrentados no Brasil também correspondiam a dificuldades em outros países, sendo urgente e importante investir na educação. A imprensa

pode ser percebida como “partícipe do processo de educação do homem”, uma “[...] expressão cultural do homem, como uma conquista, como uma construção histórica a compartilhar, como elemento do processo de produção da existência” (ARAÚJO, 2002, p. 60), dessa forma, os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicados na década de 1950, revelam os discursos, ideias, cultura, contradições sociais, a serviço do projeto de modernização da sociedade brasileira em meio ao contexto mundial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. A imprensa, co-partícipe da educação do homem. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 59-62, jan./dez., 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14/08/23

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FINANCIAMENTO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO (XI Conferência Nacional de Educação). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, n. 53, p. 137-144, jan./mar., 1954.

MELO, Cristiane Silva. **Condições, impasses e perspectivas do ensino primário brasileiro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61**. (Tese) Maringá, 2016.

RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SÔBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, GRATUITA E OBRIGATÓRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXV, n. 62, p. 158-177, abr./jun., 1956.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXV, n. 62, abr./jun., 1956.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 42, p. 109-155, 1951.

XIV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 47, p. 102-114, 1952.

XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XIX, n. 49, p. 92-100, 1953.

XVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXII, n. 55, p. 75-94, 1954.

XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. 25, n. 62, p. 86-100, 1956.

XX CONFERÊNCIA INTERNANCIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. 28, n. 68, p. 116-129, 1957.

17. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Sirley Terezinha Filipak / PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Adilson Luiz Tiecher / SEED - SECRETARIA ESTADUAL DO PARANÁ

17.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento de âmbito nacional e internacional sobre políticas públicas em educação e gestão da educação. Influência dos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas da gestão educacional. Repercussões da gestão das políticas públicas na educação básica, na educação superior e modalidades de ensino. Viabilização do Plano Nacional de Educação no contexto atual. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação. Os impactos do ensino híbrido na gestão acadêmica e escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES NA GESTÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Flávio Cezar dos Santos[1]

RESUMO

Entre os profissionais que desempenham papel no âmbito educacional dentro da instituição escolar, existe o coordenador pedagógico. Esse especialista é responsável por lidar diretamente com aspectos internos do ambiente escolar, incluindo a interação com professores, com a equipe diretiva e com o corpo discente, além de atender às demandas específicas de sua profissão. Além dessa relação inerente, o trabalho do coordenador pedagógico é influenciado por fatores externos, mais precisamente pelas políticas públicas educacionais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, que exercem impacto direto em sua forma de agir e em suas tomadas de decisão. Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho consiste em apresentar uma análise e discussão de teóricos, como Dourado (2007), Frigotto (2001), Vieira (2007), entre outros, que abordam temas relacionados às políticas públicas educacionais e à gestão do trabalho do coordenador pedagógico. Essas investigações contribuem para a compreensão dos termos relevantes, como políticas públicas educacionais, gestão escolar, gestão do trabalho pedagógico e, nosso objeto desse estudo, coordenação pedagógica. Por conseguinte, conclui-se que é imprescindível que se dedique a um estudo aprofundado sobre esse tema complexo, principalmente ao coordenador pedagógico, a fim de adquirir maior clareza e, sobretudo, de compreender os limites e as possibilidades inerentes à sua função, considerando os fatores internos e externos que impactam diariamente o seu trabalho no ambiente escolar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Educacional.

1 INTRODUÇÃO

No espaço escolar, há profissionais que atuam em diferentes lugares e setores, cada um com sua responsabilidade específica e, por meio da colaboração e do trabalho coletivo, a instituição escolar se constitui e fortalece. Nesse contexto, o profissional coordenador pedagógico (CP) desempenha um papel essencial, sendo responsável por articular e integrar os esforços de todos os envolvidos, buscando o aprimoramento contínuo da educação oferecida.

Além disso, o CP precisa aprender a operar de forma diferente, funcionar de forma diferente, uma gestão diferente e, para isso, precisa enfrentar alguns desafios que influenciam diretamente o seu trabalho, visto como elementos condicionantes da gestão do trabalho pedagógico. Um desses elementos são as políticas públicas educacionais.

[1] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Maria, flaviocezarpro@gmail.com

Com isso, o trabalho tem o objetivo de compreender como essas políticas condicionam o trabalho da gestão do coordenador pedagógico no ambiente escolar público. Além disso, propõe-se analisá-las e discuti-las, com base também em pesquisadores e especialistas do tema.

Percebe-se que a função do CP, na instituição educativa, é cada vez mais essencial para o acompanhamento e organização dos professores em sala de aula, os quais se encontram em condições precárias de trabalho. Outro ponto de sua relevância é o seu papel que apresenta uma posição responsável de relação harmônica entre gestão e o docente.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, pois podemos coletar, analisar e discutir as muitas contribuições científicas produzidas acerca das políticas públicas educacionais, da gestão escolar, gestão do trabalho pedagógico e da coordenação pedagógica, destacando autores como Singer (1999), Shiroma (2004), Jeffrey (2012), Oliveira (2015), Vieira (2007), assim como a Constituição Federal (CF), de 1988 e Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

2 O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS, REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O tema “qualidade da educação” tem ocupado espaço no debate púbico brasileiro que envolve, além dos educadores, políticos, empresários, jornalistas e representantes de movimentos sociais que estão inseridos em um movimento internacional que busca a qualidade da educação (DI GIORGI, 2011, p.25).

Assim sendo, tem se tornado cada vez mais presente nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à educação, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, o papel de organismos multilaterais – OCDE, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Esses organismos têm em comum o conceito de qualidade ligado à medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação

da aprendizagem e apontam algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

De acordo com esses organismos, sobretudo o Banco Mundial (BM), a concepção de qualidade é voltada, segundo os autores (2007, p.10), para a mensuração da eficiência, eficácia e dos sistemas educativos, por meio de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem.

Todavia, esse movimento, alicerçado por organizações internacionais cada vez mais presentes em nossas políticas públicas educacionais, é marcado por ambiguidades. Ou melhor, por posições contrárias, as quais Singer (1999, p.5) aponta como a primeira posição de:

> civil democrática, porque ela encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. [...] O que se contrapõe a essa visão é a que denominarei produtivista. Esta concebe a educação, sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. [...] Educar seria [...] instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho de modo mais vantajoso possível.

Singer (1999) mostra as duas posições que de fato os organismos internacionais buscam sob a ótica da qualidade de educação. O que realmente tem acontecido é a força de uma posição, que transforma o trabalho do professor como mero instrutor de saberes para que o aluno desenvolva habilidades suficientes para se integrar no mercado de trabalho e que seja melhor aproveitado.

Sabe-se que ao longo de reformas de ensino, com perspectivas democratizantes, a educação brasileira mudou. Políticas de reformas educacionais com intenções gerenciais ficaram cada vez mais presentes e pertinentes no cenário educacional. O que antes era dever somente do Estado e da família (BRASIL, 1988) e visto por muitos que aquele não desempenha o papel como deveria, hoje a educação ficou aberta para o poder privado, atribuindo-lhe o dever de boa educação. Com foco, aparentemente, dos princípios básicos que constam nos artigos 205 e 206 da nossa Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o poder privado trouxe medidas que condicionaram a gestão do trabalho pedagógico tanto do professor em sala de aula, como do coordenador pedagógico.

ISSN: 2176 - 1396

Na mesma década em que se institui uma reforma política democrática em nosso país, é também marcada por um redimensionamento para uma reforma educativa com visão gerencialista ligada à lógica de mercado, do neoliberalismo, que altera as condições de funcionamento das escolas.

Durante a década de 1990, a reforma gerencial surgiu a partir da intersecção entre as orientações das organizações internacionais e a elaboração de pessoas (classe dominante) responsáveis por mediar a formulação de fora do Brasil com a realidade do país. Por sua vez, o conceito de gerencialismo é apresentado como uma fórmula racional para a melhor utilização de recursos públicos tendo como objetivo a ampliação da produtividade e a máxima eficiência dos processos (SHIROMA, 2004). Também se afirma que o gerencialismo introduz um processo de regulação a qual utiliza julgamentos, demonstrações e comparações como meios de controle e mudanças, chamado de performatividade (JEFFREY, 2012).

Com expressões oriundas da administração, a gestão do trabalho docente baseada na reforma gerencial impacta e reforça o discurso e as noções de qualificação da profissionalização, valorização, avaliação, “responsabilização pelos resultados, [...] uso otimizado de recursos, gestão, eficácia, performatividade” (SHIROMA, 2004), provocando novas exigências no ambiente escolar e na realização do trabalho docente.

Como consequência, transforma os sistemas ético-profissionais presentes nas escolas pelos sistemas empresariais competitivos, pois segue uma lógica de envolvimento de todos na educação, em que os empresários são vistos como protagonistas e salvadores de uma escola falida, expressa pelos altos índices de evasão, desperdício de recursos e despreparo do professor (FRIGOTTO, 2001; MELLO, 2005). Ainda mais, essa reforma afeta diretamente a gestão e, por conseguinte, altera o trabalho docente em um movimento de retrocesso pedagógico, dificultando a consolidação dos processos de gestão escolar.

Assim sendo, a função do CP é redimensionada, com mudanças significativas nas políticas educacionais, que deixa de exercer sua atividade para se submeter a outras funções que não lhes compete. Esse desvio de função acarreta, obviamente, na escola em que os problemas são solucionados sem efetividade e em curto prazo, contraditoriamente como se era esperado da função do CP, centrada na ação pedagógica efetiva e condizente a sua formação.

Não só isso, como também incide diretamente o trabalho dos professores, pois, conforme Dias-da-Silva (2002, p. 21), “apesar de sujeitos do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores foram (e continuam a ser) apenas objeto das medidas, quando não réus, quando a eles é atribuído o fracasso das diretrizes estabelecidas”.

Com efeito, o trabalho dos professores se torna cada vez mais regulado pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente, já que o “modelo educativo que nos propõe o BM [Banco Mundial] é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (Torres, 2000, p. 139).

Mas, voltando ao contexto macro das políticas públicas, Höfling (2001) esclarece, por meio do texto “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”, como a abordagem neoliberal incide sobre as políticas públicas e a educação. Tendo por base as teorias de Friedman, Höfling (2001) explica como as teorias políticas liberais criam as funções do Estado basicamente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência no campo da vida pública e da econômica social.

Segundo a autora (2001), Friedman afirma que os valores de uma sociedade se desenvolvem de igual maneira, por meio de troca voluntária, da cooperação espontânea da estrutura complexa através de tentativas e erros. Dessa forma, a iniciativa individual como base da atividade econômica é defendida pelos neoliberais.

Para esses, a intervenção do Estado, e seus usos das políticas (públicas) sociais, constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, dificultando a livre iniciativa e podendo atrapalhar os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

No que concerne à educação, as teorias neoliberalistas propõem ao Estado a divisão de suas responsabilidades com o setor privado. Dessa forma, poderá possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação adequada aos filhos, e seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, conservando o padrão da qualidade.

Com tendência contrária a essa teoria, a gestão democrática esteve presente em nossas políticas públicas educacionais. Porém, apesar de significativos avanços na educação e no Brasil, ocorridos pelo governo entre o período de 2003 e 2010, eles não foram suficientes para romper a ideia de que o progresso depende de uma gestão escolar eficaz, por meio de práticas de avaliação e de regulação eficientes no

acompanhamento da aprendizagem e de recursos como garantia de resultados mais justos. No entanto, é pouco discutido e problematizado o significado de justiça social no âmbito educacional (OLIVEIRA, 2015)

Ainda, sobre mudanças nas políticas públicas, Oliveira (2015) explora duas ordens que se contradizem, sendo que a primeira é própria de um país federativo com estados autônomos que podem orientar suas políticas (contrárias ou favores ao governo federal). A segunda ordem se refere à contradição presente nas políticas refletidas na disputa interna por dentro do Estado (contradições entre o poder executivo, legislativo e judiciário).

Essas contradições, segundo Oliveira (2015), são melhores compreendidas quando se analisa o Estado como uma relação social complexa que ultrapassa as suas próprias estruturas. A autora traz o conceito de Estado (desenvolvido por O'Donnel) como resultado igual ao plano de especificamente político, que é um aspecto mais amplo do fenômeno da dominação social, a qual, por sua vez é relacionada entre os sujeitos sociais, ocorrendo de forma assimétrica, isto é, de maneira desigual. Assim, as dimensões do Estado são uma relação social.

Sendo assim, a sociedade sinalizou historicamente para a construção de relações mais justas e iguais, e a educação se constitui em um direito essencial, como possibilidade pra os demais direitos e sua garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental.

Outra forma para compreender essas mudanças é por meio da Nova Gestão Pública (NGP), termo utilizado como processo de reestruturação do Estado, com olhares na relação entre este e sociedade civil (vista como parte privada).

A NGP, segundo Oliveira (2015), teve como modelo a reforma *Managerialism* (realizada na Grã-Bretanha) e foi defendida para o Brasil como mudança de estratégia na gerência, posta em prática por uma estrutura administrativa reformada. Importante destacar a justificativa levantada pelo então Ministro da Reforma do Estado Bresser-Pereira (1999): "a ideia geral é descentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidade de administração mais adequadas a cada setor".

Para as políticas sociais, o modelo era adotado com foco nos mais pobres e a racionalização do gasto público (sugerido pelos organismos internacionais – BM, CEPAL, os quais apoiaram técnica e financeiramente).

Essas análises sobre políticas educacionais devem alcançar a escola e seus agentes e procurar compreender como as ideias se materializam em ações na gestão educacional e escolar. Tanto uma como outra fazem parte da gestão pública.

Segundo Vieira (2007), a gestão pública é formada por três dimensões. A primeira é o valor público o qual mostra a intenção das políticas. Um exemplo é na Constituição a qual afirma que a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Isso é um valor público que, para se concretizar, precisa de políticas. A segunda e a terceira dimensões - as condições de implementação e as condições políticas – costumam ser temas negligenciados pelos teóricos, por serem campos da prática.

Contudo, são dimensões que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. Como afirma Vieira (2007, p.59), “por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas)”.

Um ponto levantado pela autora (2007) é de que a boa educação requer elevados investimentos e a dimensão financeira tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Os gestores têm boas ideias, porém é preciso ter investimento para elas. Mais uma dificuldade apresentada por Vieira (2007) diz respeito ao que precisa ser feito não agrada a todos, pois

> não dá votos; ao contrário, fere interesses. [...] Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas [...] Gente é assim. Resiste. Reage. Faz corpo mole. Abandona o gestor na primeira medida antipática à vontade da maioria (VIEIRA, 2007, p.58).

Ainda, segundo Vieira (2007), o trabalho do gestor ou da gestora implica em diálogo para que haja o consenso necessário para construção das condições políticas.

Outro fator é a negociação desse processo, pois a gestão é um lugar de interesses conflituosos e contraditórios e o gestor precisa ser um líder em sua área de atuação. A gestão, nesse sentido, requer aceitação e humildade, é saber administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas, situações que não aparecem nos manuais (VIEIRA, 2007, p.59).

Já em relação à legislação que rege a educação, conforme a CF de 1988 e a LDB de 1996, a gestão da educação nacional se mostra por meio: da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; de diferentes formas de articulação

ISSN: 2176 - 1396

entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional e; da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

A gestão educacional se organiza conforme o que está instituído pela CF e LDB, em que são dadas as incumbências, responsabilidades, competências, para os Estados e dos Municípios e que compete ao governo federal definir e assegurar as grandes linhas do projeto educacional brasileiro.

Na prática, a gestão educacional depende das condições de implementação, da disponibilidade financeira, recursos humanos. Como também de circunstâncias políticas as quais envolvem negociação e conflito (VIEIRA, 2007, p.61).

Tanto a CF como a LDB definem e permitem situar a gestão educacional como espaço de ações dos governos (federal, estaduais e municipais) e que, assim, está relacionada aos diferentes órgãos, seus integrantes – cargos, funções, etc.

À gestão escolar, a LDB, de 1996, atribui um significativo número de incumbências, configurando-se como um novo foco da política educacional. Na LDB, é atribuída à escola a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. É tarefa específica da escola a gestão de seu pessoal, como gerir seu patrimônio material (prédio, equipamentos, livros e outras partes físicas da escola) e imaterial (pessoas, deias, cultura).

Também, incumbe à escola o zelo pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem – e tudo que concerne esse tema. O Art. 12 da LDB trata de outro assunto importante que compete à escola. A articulação com as famílias e com a comunidade, isto é, criar processos de integração entre a escola e a sociedade. Por fim, outro aspecto importante sobre a gestão escolar é sobre a autonomia escolar. Vieira deixa claro que o entendimento se orienta no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído por meio de sua identidade e história.

Segundo Vieira (2007), a política educacional está para a gestão educacional assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Dessa forma, a gestão educacional situa-se no macro e a gestão escolar situa-se no micro. Ambas se articulam mutuamente e a razão da existência da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza e gestão escolar orienta-se para garantir o que é próprio de seu objetivo, segundo determinam a CF e a LDB.

Mesmo que tenham problemas de comunicação sobre as responsabilidades de cada esfera da gestão, é preciso haver mais aproximação das duas, pois a finalidade

é a mesma a qual Vieira (2007, p.64) cita CF(Art.205) e LDB (Art.2º): A educação como um “direito de todos”, com o objetivo de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sobre a Gestão democrática, Vieira mostra que é um dos temas mais discutidos pelos educadores e que representa grande desafio na operacionalização das políticas da educação e no cotidiano da escola. Que tanto na CF (art. 206) e na LDB (art. 3º e 14), a participação refere-se à esfera da escola (elaboração do PPP, conselhos, participação da comunidade de todos). A gestão democrática toma forma nos anos oitenta e que essa gestão da escola é um dos espaços de intervenção que se articula junto a outros espaços – em políticas sindicais, partidárias e outras formas do exercício de cidadania e militância.

A escola, vista por representar o principal sistema educacional fora da esfera familiar, tem a função social e que é preciso um olhar atento para política e gestão educacional escolar, pois não há uma escola que corresponde aos imperativos de uma qualidade de educação para todos, como já foi falado anteriormente no início deste artigo.

A educação e a escola devem ser, ao mesmo tempo, prática, racional e emocional. Devem formar pessoas, como Vieira (2007) cita conforme Braslavsky (2005), que sejam “capazes de compreender o mundo e criar seus projetos” aproveitando as oportunidades geradas pelo cenário que se desenha nos primeiros anos deste século. Ainda, que a política e a gestão podem e devem contribuir nessa construção de mudanças necessárias.

Segundo Vieira (2007, p.67-68), o melhor caminho é ir da prática para a teoria e desta àquela, tendo como norte a função social da educação e da escola. Além disso, tendo a escola como espaço próprio da difusão do saber, todo esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem para aqueles a quem foi criada.

O sucesso da gestão escolar só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos. É preciso manter como norte a gestão para uma comunidade de aprendizes e compete aos formuladores de políticas e aos gestores concentrarem medidas na incumbência de fazer chegar os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem às escolas (VIEIRA, 2007, p.69).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de textos dos autores, este trabalho buscou compreender as relações das políticas públicas educacionais com a gestão do trabalho do coordenador pedagógico. Foi percebido que essas políticas são elementos condicionantes que influenciam diretamente o seu trabalho no espaço escolar.

Nesse sentido, diante das questões levantadas e da compreensão do impacto desses elementos, é essencial discutir a necessidade de resgatar o papel do coordenador pedagógico na ação pedagógica efetiva, aliada a uma visão mais reflexiva e abrangente. É igualmente importante para que o trabalho do CP seja construído com mais clareza, sabendo seus limites e possibilidades, buscando políticas educacionais que priorizem a participação ativa e a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de construir um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento de um sistema educacional mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal.1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

DI GIORGI. C. et al. **Necessidade Formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos. São Paulo: cultura Acadêmica, 2011.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Prefácio. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 21-25

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J.F., SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>. Acesso em: 05 Ago. 2018.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

JEFFREY, D. C. A Constituição do Gerencialismo na Educação Brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 02, Jul./dez. 2012.

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, Nov.2001. Disponível em <https://ead06.proj.ufsm.br/ moodle/login/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, jul.-set., 2015.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

SANTOS, Flávio Cezar dos. **Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores**. 2019. 156 f.; 30 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. In: **II Simpósio sobre Trabalho e Educação**. NETE. Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004. 17 f.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação – RBPAE**, Goiás, v.23, n.1, jan./abr. 2007.

TECER NOVOS OLHARES PARA AS FRAGILIDADES APRESENTADAS NOS RESULTADOS DO ENADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD

Edicléa Veiga[1]

Paulo Sérgio Miguel[2]

Sirley Terezinha Filipak[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central apresentar o projeto ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, para o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD de determinada instituição de educação superior. Tendo em vista os resultados não satisfatórios apresentados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, dessa determinada instituição nos últimos dois ENADES, correspondentes aos anos de 2017 e 2021. Como objetivos específicos apresenta-se: Analisar o nível de desempenho dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia nos últimos ENADES; Demonstrar a estruturação do projeto denominado "projeto ENADE" e apresentar estratégias para incentivar os estudantes a participarem da prova do ENADE. Diante do exposto, cabe indagar: Como determinada IES, poderá elevar o resultado do ENADE no curso de Licenciatura em Pedagogia. Por meio do Projeto ENADE a instituição oportuniza aos acadêmicos não só rever conteúdos centrais estudados nas disciplinas durante o decorrer do curso, mas possibilita a revisão e o aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos, visando a formação de qualidade desses acadêmicos. Para desenvolver o projeto a instituição contou com a pesquisa feita nos Relatórios Sínteses de Áreas dos ENADEs dos anos de 2017 e 2021, que fundamentam o resultado dos últimos ENADEs. É sobre a percepção do curso de Licenciatura em Pedagogia no que se refere à fragilidade do desempenho dos estudantes nas avaliações do ENADE que discorreremos a seguir. Para analisar essa temática, consideramos principalmente as contribuições de: ABED (2015) Belloni (2001, 2008), Preti (1996), Vigotsky (1984, 1988). Assim, com esse estudo espera-se contribuir com informações aos envolvidos no contexto da educação superior.

Palavras-chave: ENADE. Licenciatura em Pedagogia. Educação a Distância. Estratégias. Fragilidade.

[1] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC – e-mail: edicleaveiga@hotmail.com
[2] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC – e-mail: paulo.miguel@pucpr.br
[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC – e-mail: sirley.filipak@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema: tecer novos olhares para as fragilidades apresentadas nos resultados do ENADE do curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade EAD.

No atual contexto, as instituições de educação superior passaram por transformações significativas, sendo essas: expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, influenciados pelas novas tecnologias e instigadas pela modernização e globalização, deram espaço a novos cenários e modalidade de ensino e com isso a ascensão a Educação a Distância (EAD). “Desde o ano de 2016, a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído e esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EAD” (MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2021).

Em 2021, o número de matrículas em cursos a distância da rede privada ultrapassa o número de matrículas em cursos presenciais, chegando de acordo com o Censo de 2021 em 3.544.149 na moralidade EAD, 3.363.744 na modalidade presencial (MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2021).

Tendo em vista que a EAD é uma modalidade de ensino flexível, Belloni (2008) afirma que a principal característica desta modalidade de ensino é a separação física entre professor e aluno, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Sob este aspecto, não há necessidade de se ter um professor presencialmente para que a aprendizagem aconteça, no entanto, faz-se necessário que a relação estabelecida entre professor e aluno seja mediada por meios tecnológicos. “A EAD exige inovação tecnológica e administrativa, infraestrutura tecnológica e de apoio ao aluno em níveis mais elevados quando em comparação à modalidade educacional presencial” (ABED, 2015, p.7).

Entretanto, mesmo tratando-se de uma modalidade educacional a distância, o estudante participa, em ciclos, dependendo dos prazos de cada curso, de forma presencial, da avaliação estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nominada como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), onde um dos objetivos, além de outros, é

avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, onde a atribuição é dada ao sistema federal do Brasil.

Este trabalho justifica-se por destacar aspectos de relevância profissional, originalidade acadêmica e viabilidade de aprendizagem. Tal artigo está estruturado em três momentos: o primeiro trata de um viés sobre o contexto da EAD e o processo de ensino aprendizagem e suas expectativas. O segundo momento apresenta especificamente a proposta do projeto sobre o ENADE, contemplando aspectos referentes às necessidades e fragilidades dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia obtidos nos resultados do ENADE. E o terceiro momento apresenta-se de modo sintetizado a perspectiva do projeto ENADE destinado aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de ensino a distância.

2. O Contexto da Educação a Distância e o Processo de Aprendizagem

Entender a transitoriedade social que estamos vivendo, com a entrada de novas tecnologias e demais fatores econômicos e políticos, os quais contribuem para a mudança do tempo e espaço, é indispensável para que os professores reflitam a utilização, ampliação e normatização da educação a distância dentro dos espaços escolares.

Segundo Belloni, (2008, p. 19),

> [...] a EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intenso e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centro de recursos técnicos, monitorias e tutoriais) de forma ampla e democrática.

Considerando um aspecto pedagógico inserido no cotidiano educacional, de acordo com Belloni (2008), a EAD oferece possibilidades para que os sujeitos tenham plenas condições para compartilhar o conhecimento, refletir, questionar e reformular ideias, valores, percepções e experiências, sem a real necessidade da presencialidade física, superando assim, as tradicionais formas de educação, como por exemplo: a obrigatoriedade de professor e aluno no mesmo espaço físico, mas sem anular o essencial, o conhecimento.

Ainda segundo com Belloni,

> [...] nesta fase de "modernidade tardia" (grifos do autor), a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade (e não apenas nos mercados), criando novos estilos de vida, e de

> consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender (BELLONI, 2001, p. 3).

Para essa modalidade de ensino, faz-se necessário formar professores capacitados para o trabalho em equipe, utilizando-se da criatividade do conhecimento coletivo, e que tenham uma intensa interação com os estudantes, mesmo com a distância espaço-temporal, visando a possibilidade de todos os cidadãos, independente do lugar em que estão localizados, em qualquer região do país, possam ter acesso ao conhecimento. Entretanto, devemos levar em conta que ainda não existe uma pedagogia própria para a EAD, é preciso construí-la em um processo mútuo e colaborativo.

Ao enfatizar a questão do conceito de EAD, Moore e Kearsley (2007, p.2) afirmam que EAD é

> [...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Verifica-se que os autores, ressaltam o aspecto geográfico e as reivindicações específicas no processo pedagógico, com as próprias maneiras de docência e interação dessa modalidade de ensino, como também a necessidade de recursos imediatos que facilitem a comunicação, tendo em vista o processo ensino aprendizagem.

A EAD tem uma forma particular de se trabalhar, assim não consiste em apenas copiar práticas educativas da modalidade de ensino presencial para os cursos a distância, pois existe a necessidade de metodologias específicas para os que atuam na educação a distância, visando que o aprendizado ocorre em qualquer lugar e tempo de forma sistematizada, devido as inovações dos recursos tecnológicos. Ressalta-se que ainda é preciso a criatividade no momento de pensar nas atividades a serem propostas na educação a distância, pois são diferentes das atividades lançadas em momentos presenciais e exige outra postura por parte do docente, bem como dos alunos.

Todavia, observa-se uma diversidade na forma de se pensar e de se fazer educação a distância, podendo privilegiar os diversificados recursos existentes, tais como: material escrito, material *on-line*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), teleconferências, os quais já foram validados socialmente dentro do processo de

educação a distância (PRETI, 1996). Nesse aspecto, nota-se que a EAD está diretamente voltada para a contemporaneidade, mostrando-se como uma modalidade de ensino rica, eficaz, por meio de uma aprendizagem significativa e possível para o ensino a distância.

Segundo Vygotsky, o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. Assim, argumenta:

> [...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central [...] (VYGOTSKY, 1988, p.116-1170).

Nesse sentindo, Vygotsky (1988) ainda identifica dois níveis de desenvolvimento o primeiro refere-se às conquistas já efetivadas, nível de desenvolvimento real ou efetivo, já o segundo, chama-se de nível de desenvolvimento potencial, o qual se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, sendo este um enigma, pois ainda não estão totalmente construídas. Isto constitui que a dialética da aprendizagem que provocou o desenvolvimento real, motivou também desenvolturas que se encontram em um nível menos preparado que o já concretizado. Desta forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá construir.

Percebe-se, que o conhecimento apropriado do desenvolvimento individual abrange a importância tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial. Assim, a aprendizagem é considerada, um aspecto indispensável e essencial no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pois, o desenvolvimento íntegro do ser humano depende do aprendizado que se atinge em um determinado grupo cultural que pertença, por meio da interação com outros cidadãos do seu meio de convívio.

Ademais essas variações de atuação, nas condições apresentadas, promulgam-se em novas suposições formuladas pelos próprios educandos após as interações, mediações, reflexões. Condições parecidas podem ser notadas em diferentes momentos em torno da escrita e da leitura, envolvendo intervenções de adultos já com uma maior experiência, no âmbito escolar ou até mesmo fora da escola, em outros espaços de convívio.

Dentro desse contexto, nota-se, é o aprendizado que permite e mobiliza o processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

3. Novos Olhares para o Processo de Ensino e Aprendizagem – Projeto ENADE

Ao analisar o contexto, de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade do ensino a distância, observou-se que refletem fragilidades no resultado da prova do ENADE.

O ENADE é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior avaliadas pelo INEP. Neste sentido o objetivo é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.

Conforme disposição do art. 5.º, §5.º, da Lei n.º 10.861/2004, o Enade constitui-se componente curricular obrigatório, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular com relação a essa obrigação. A situação de irregularidade do estudante junto ao ENADE irá ocorrer quando o estudante selecionado não comparecer ao exame, não preencher o Questionário do Estudante e tiver o registro de participação indevido na prova. No ano que o ENADE é ofertado, conforme o ciclo avaliativo que define as áreas de conhecimento que terão os cursos avaliados, o estudante que tiver concluído 80% do curso, deverá realizar a prova.

A prova do ENADE é composta por 40 (quarenta) questões. Dessas, 10 (dez) questões são de formação geral e 30 (trinta) questões de formação específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha que são especificadas da seguinte forma:

1. Componente de Formação Geral, 10 (dez) questões, sendo 02 (duas) discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos;
2. Componente específico de cada área ou Curso Superior de Tecnologia avaliado, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudo de casos;

O ENADE, pela abrangência da prova, promove uma reflexão sobre o perfil de um Pedagogo, sobre a valorização deste profissional tão necessário na nossa sociedade. Pode-se dizer sem medo de errar, que a prova do ENADE traz muitos benefícios para o Profissional de nível superior, para sua formação, valorização e atuação. Pode-se observar que,

> Até 2014, o Conceito Enade era calculado para cada Unidade de Observação, constituída pelo conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica do Enade, de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) em um determinado município. A partir de 2015, o Conceito Enade foi calculado para cada Curso de Graduação avaliado, conforme enquadramento pelas Instituições de Educação Superior em uma das áreas de avaliação elencadas no artigo 1º da Portaria no 828, de 16 de abril de 2019 (SINAES/ENADE 2021).

Portanto, é relevante ressaltar que a prova do ENADE pode apresentar diferentes níveis de dificuldades de ano para ano, pois acompanha as inovações apresentadas pelo mundo globalizado. Dessa forma, as instituições de ensino superior, devem acompanhar essas mudanças, visando o resultado do ENADE.

Assim sendo, os resultados dos ENADES realizados pelos cursos de Licenciaturas, nos anos de 2017 e 2021, o curso de Licenciatura em Pedagogia de uma determinada IES, teve um resultado inferior ao esperado pela instituição.

Pensando nesses resultados, a IES buscou desenvolver um projeto com foco no ENADE. A perspectiva da IES, após o desenho do projeto, é focar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, contribuindo de forma significativa para a formação desses acadêmicos. Desta forma, o projeto foi estruturado, em três etapas, atendendo as seguintes diretrizes:

Primeira etapa: A coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia selecionou alguns professores para participarem de tal projeto. Na sequência foi realizado formação para tais professores, com objetivo de que estes conhecessem o processo do ENADE como um todo, desde o cadastro dos estudantes até a realização da prova. Em um segundo momento foi trabalhado com os professores o modelo de questão ENADE. Como elaborar uma questão que leve os acadêmicos a refletirem e chegarem a uma conclusão.

Na segunda etapa do projeto: A coordenação do curso organizou uma sala no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para os estudantes dos quatro últimos

ISSN: 2176 - 1396

semestres do curso, com objetivo de ampliar o conhecimento desses, bem como, treiná-los para resolução de questões modelo ENADE.

Na terceira etapa: Foi estruturado uma sala denominada “Sala projeto ENADE” com 4 (quatro) módulos, onde cada um dos módulos comtempla os conteúdos estudados no decorrer do curso. A estrutura está da seguinte forma: a) videoaulas gravadas pelos professores selecionados para esse projeto; b) material teórico, artigos, textos, relacionados aos conteúdos das disciplinas que contemplam o curso; c) momentos ao vivo, em que os professores, os quais fazem parte do projeto, realizam uma live a cada módulo, para tirar as dúvidas; d) uma avaliação com questão discursiva, com feedback realizado pelos professores que compõem o projeto; e) três exercícios de fixação, contendo 10 (dez) questões de múltipla escolha com 5 (cinco) alternativas, com questões de conhecimentos gerais e específicos; f) uma avaliação objetiva com 10 (dez) questões de múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas, com questões de conhecimentos gerais e específicos.

Após a percepção do estudante, de todas as etapas e compreendendo qual a finalidade do projeto, e para que possa avançar para o segundo módulo, daquele descrito na terceira etapa, o estudante deve concluir todas as atividades do módulo um e assim sucessivamente tendo acesso aos demais módulos, e consequentemente, como fechamento dos módulos os estudantes precisam realizar uma avaliação final com 15 (quinze) questões objetivas de múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas, contemplando conteúdo dos 4 (quatro) módulos.

Ao finalizar os 4 (quatro) módulos, o estudante, que obtiver um aproveitamento 60% nas avaliações objetivas, será contemplado com 40 (quarenta) horas de Atividades Acadêmicas Cientificas Culturais (AACC) determinada em sua matriz curricular, como obrigatórias.

A estratégia apresentada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, além de melhor preparo desse profissional e seu desempenho, busca ainda incentivar os acadêmicos a participarem do projeto, visto que o bônus ofertado, contribuí para conclusão do curso e cumprimento da sua carga horária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi refletir sobre os resultados do ENADE do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma determinada instituição de ensino superior na

modalidade EAD, bem como, refletir sobre as possível estratégias com vistas à bons resultados nos próximos ENADEs.

Desse modo, entende-se que o “Projeto ENADE” poderá contribuir de maneira expressiva, na busca de auxiliar o estudante da Educação Superior a significar melhor os conhecimentos, tecer relações não fragmentadas, promover aprendizagens que visem sanar fragilidades oriundas da educação básica e que são considerados pontos nevrálgicos na educação, bem como, trazer resultados nos posteriores ENADEs.

Muitos são os desafios apresentados no contexto atual, não somente diante da Educação a Distância, mas frente a realidade dos estudantes na atualidade que trazem a necessidade de uma releitura da prática por parte dos educadores que precisam conseguir lidar com a velocidade da informação, os paradigmas, as transformações que desinstalam e mostram que as verdades e certezas não são definitivas e a necessidade de tecer significados e conhecimento para o contexto torna-se central para que o processo de aprendizagem se torne efetivo e que tal aprendizado também possa refletir de forma positiva no resultado dos próximos ENADEs.

Sob esse olhar, o conhecimento torna-se meio e sujeito de todo esse processo, contempla na mesma rede o subjetivo e o objetivo em suas múltiplas facetas, ultrapassando as fronteiras disciplinares e ampliando no aluno a capacidade de construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015,** CENSO EAD.BR - 2015/2016. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf. Acesso em: 30 mai. 2017.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M.L. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001 (3° edição em 2008). Coleção Polêmicas de nosso tempo.

INEP. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**, 2021. Disponível em: Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf (inep.gov.br)_v2016.pdf >. Acesso em: 28 de mai de 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**, 2017. Disponível em: Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf (inep.gov.br)_v2016.pdf >. Acesso em: 28 de mai de 2023.

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

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In:_____. **Educação a distância**: inícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. In: COLE, M. SCRIBN. SER, S. **"Introdução"**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. et al. "Vygotsky". In: LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1988.

ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne[1]

Maria Luiza da Luz Munhoz[2]

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby[3]

RESUMO
O objetivo deste estudo foi analisar a legislação educacional do estado do Paraná para os estudantes com TEA, da Educação Básica ao Ensino Superior. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem descritiva e exploratória, dos documentos norteadores da Educação Especial, presentes em três plataformas digitais, sendo: (a) Secretaria de Educação e Esporte do Paraná (SEED/PR); (b) Assembleia Legislativa do Estado do Paraná; e (c) Conselho Estadual de Educação, de 2012 a 2023, utilizando como descritor: Transtorno do Espectro Autista. Como resultados, foram encontradas 103 normativas, sendo analisadas 8 (8%) que tratavam da educação de estudantes com TEA. Os principais assuntos tratados foram: direitos de acesso à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial; a capacitação dos responsáveis, professores e agentes de saúde para o atendimento da pessoa com TEA; o acesso dos alunos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); processo de avaliação psicoeducacional para inclusão educacional; fomentação de políticas públicas a partir do censo. Conclui-se que a falta de orientações concretas sobre abordagens específicas para o trabalho com alunos com TEA no ensino regular. Essa ausência de práticas pedagógicas, cartilhas didáticas e documentos teórico-metodológicos configura uma lacuna significativa, dificultando a assistência adequada aos professores em sala de aula. Sugerem-se novas pesquisas com o intuito de verificar a implementação das leis nas escolas comuns.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Normativas do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal (BRASIL,1988), instituiu-se, no Brasil, uma política com vistas à educação para todos. Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), abre-se espaço para a inclusão em todos os âmbitos. O Brasil foi signatário com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e, também, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015). Sendo assim, todas as pessoas, independente da raça, ou deficiência, têm direito à educação pública e de qualidade.

[1] Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro, paloma.ratuchne@hotmail.com.
[2] Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná- Unespar, marialuiza_munhoz@hotmail.com.
[3] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná- UFPR, anambarby@hotmail.com.

Define-se como público-alvo da Educação Especial, pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)[4], e com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, tem-se como objeto deste estudo o TEA, que é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro, impactando a forma como uma pessoa se comunica, interage socialmente e lida com estímulos sensoriais. Sua classificação se dá pelas manifestações dos sintomas, a qual poderá indicar níveis de gravidade com relação ao suporte, sendo: nível 1 - exige apoio; nível 2 - exige apoio substancial; nível 3- exige apoio muito substancial (APA, 2014, 2023; BRAGA, 2018).

Portanto, várias são as demandas no contexto educacional para que a efetivação da inclusão e da aprendizagem desses estudantes aconteça, em todas as esferas. Para tanto, faz-se necessária a implementação de uma legislação educacional que garanta os direitos de acesso, permanência e sucesso dos estudantes com TEA.

A partir desse contexto, levantou-se a seguinte problemática: quais legislações amparam os estudantes com TEA no estado do Paraná? Dessa forma, o objetivo desta investigação é analisar a legislação educacional do estado do Paraná para os estudantes com TEA. Tendo como objetivos específicos: (a) descrever as leis, instruções, resoluções e deliberações presentes nas três plataformas de busca (b) analisar o que tratam essas normativas.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de análise bibliográfica e documental, com abordagem descritiva e exploratória. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa pode se constituir como uma fonte rica e estável de dados. Foram utilizadas três plataformas de busca sendo: Assembleia Legislativa do Paraná, na SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE). O descritor utilizado foi: Transtorno do Espectro Autista, de 2012[5] a 2023. Os critérios de inclusão foram: estar relacionado diretamente com a Educação; e fazer referência à Educação Básica ou ao Ensino Superior. Foram excluídas as diretrizes que se relacionavam com outras áreas, aprovações de calendário e que não estivessem previstas no critério de inclusão.

[4] A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM 5 (APA, 2014) o TGD passa a se unificar em uma única nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista, porém no texto da legislação ainda encontra-se TGD.

[5] Foi escolhida essa data para que fosse possível perceber quais diretrizes foram sancionadas a partir da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

As principais leis averiguadas foram: Resolução n° 3.979/2022, Lei n° 20.430/2020, Lei n° 20.433/2020, Lei 19.590/2018, Instrução n °15/2018, Deliberação n° 02/2016, Lei n° 18.419/2015 e a Deliberação 02/2014. Sendo assim, a pesquisa está organizada em duas seções em que, na primeira, trata-se do TEA e da educação, englobando um breve histórico, as leis nacionais que tratam da temática (BRASIL, 1996; 2008; 2012), e a respeito do papel do professor nesse contexto, tendo como base teórica Mantoan (2017), e Stainback e Stainback (1999). Na segunda, apresentam-se os resultados e discussões do estudo realizado sobre as normativas educacionais do Paraná (PARANÁ, 2022, 2020a; 2020b; 2018a; 2018b; 2016; 2015; 2014).

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO

Historicamente, por mais que o termo “autismo” tenha aparecido na literatura a partir das observações de Plouller, em 1906, foi na década de 40 que os estudos sobre o TEA se intensificaram, principalmente após a publicação do artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” escrito por Léo Kanner. Nesse sentido, várias foram as atribuições e caracterizações que permearam o TEA, passando desde características secundárias da esquizofrenia, definidas por Bleuler, em 1911, até o transtorno do neurodesenvolvimento, designado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM - V -TR (APA, 2023).

Ainda não existe um consenso sobre a etiologia do TEA, mas estudos apontam para questões genéticas e ambientais (FADDA; CURY, 2016). Com relação à prevalência, em âmbito internacional, de acordo com os dados apresentados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2023), nos Estados Unidos, apontam 1 para cada 36 crianças, sendo a incidência mais prevalente em meninos (3:1). No Brasil, poucos são os estudos no que tange à prevalência do TEA, resumindo-se a estudos-piloto, realizados em algumas regiões. Entretanto, considerando a pesquisa realizada pelo CDC, estima-se que haja mais de 5 milhões de pessoas acometidas pelo transtorno, no Brasil.

Na LDB, em seu artigo 58, retrata que "[...]o sistema educacional deve assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular[...]" e que "[...] deve também oferecer apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva promover a

inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, em conformidade com os princípios da educação inclusiva. Além disso, a Lei n° 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou "Lei Berenice Piana" no Brasil, trouxe maior visibilidade e garantia dos direitos dos educandos com TEA.

Partindo desses pressupostos, a educação dos estudantes com TEA deve ser equitativa e significativa, tendo em vista seu pleno desenvolvimento. O professor desempenha uma função essencial como mediador no processo de inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar. É fundamental que os educadores estejam preparados profissionalmente para receber e atender adequadamente esses alunos, levando em consideração suas especificidades (MANTOAN, 2017; STAINBACK, STAINBACK, 1999).

É primordial que os professores se mantenham atualizados em relação aos desafios dos estudantes com TEA e às novas pesquisas e práticas educacionais na área. Isso pode ser feito por meio de cursos de formação continuada, participação em conferências e grupos de estudo, entre outros. Para tanto, é importante que o Governo, nas três instâncias, forneça materiais e capacitação que amparem o professor em sua prática pedagógica (MANTOAN, 2017; STAINBACK, STAINBACK, 1999).

3 LEGISLAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, nas três plataformas, foram encontradas 103 normativas, sendo analisadas 8 (8%) que tratavam da educação de estudantes com TEA. Dentre elas, localizou-se 4 leis[6], publicadas entre 2015 e 2018; 2 deliberações[7], promulgadas em 2014 e 2016; 1 resolução[8], em 2022; 1 instrução[9], em 2018.

[6] "É a norma escrita emanada do poder competente" (BRASIL, s/d).
[7] "Ato, praticado por órgãos colegiados, de decidir sobre uma questão pautada. A deliberação consiste na votação da matéria" (BRASIL, s/d).
[8] "[...] é uma norma jurídica destinada a assuntos de caráter político, processual e administrativo" (BRASIL, s/d).
[9] "É um ato normativo expedido por uma autoridade administrativa. Tem a função de complementar as Leis e os Decretos" (BRASIL, s/d).

No site da SEED-PR, na aba *legislação* para a Educação Especial foram averiguados 9 documentos educacionais, no entanto, apenas 5 pertencem a análise em razão de serem encaminhamentos específicos do Paraná, sendo: a Lei n° 18.419 de 2015, a Lei n° 20.430/2020, que substitui a Lei n°17.555/2013, Deliberação n ° 02/2016, Resolução n° 3.979 de 2022 e a Instrução n° 15 de 2018.

Por sua vez, na página de Assembleia Legislativa do Paraná, na janela *Legislação Estadual* foram verificados 33 documentos relacionados ao TEA, mas somente 2 eram do âmbito educacional, os quais integraram a análise, consistindo na Lei n° 20.433/2020 e na Lei 19.590/2018. No último site explorado, da CEE/PR, na aba *deliberações* haviam 61 normativas sobre a educação, porém, só 1 discorria acerca da Educação Especial: a Deliberação n° 02/2014.

A Lei n° 18.419/2015 que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. O artigo 2º, trata sobre os deveres dos órgãos do poder público, da sociedade, da comunidade e da família. Esses deveres visam assegurar o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, conforme previstos na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), na Constituição do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989) e em outras leis aplicáveis. Os direitos mencionados incluem: direito à vida, à alimentação, à educação, entre outros (PARANÁ, 2015).

Observa-se, também, que a Lei Estadual nº 17.555, sancionada em 30 de abril de 2013, alterada pela Lei Estadual n° 20.430 de 2020, determina em seu artigo 2º que a intersetorialidade é um princípio fundamental quando se trata do atendimento à pessoa no TEA. Ela enfatiza a necessidade de uma abordagem colaborativa e coordenada, envolvendo diferentes setores e órgãos governamentais, bem como instituições da sociedade civil (PARANÁ, 2020). Além do mais, essa lei estabelece algumas obrigações, visando melhorar o cuidado e o suporte às pessoas com TEA e suas famílias, com o desenvolvimento de programas e ações que visem ao diagnóstico precoce do TEA (PARANÁ, 2020).

Nesse sentido, esta lei visa a capacitação profissional em parceria com as instituições de ensino com vistas à inclusão de estudantes com TEA, bem como as adaptações necessárias, incentivando a pesquisa sobre o autismo com base científica nos cursos de Ensino Superior. Além disso, a referida lei fomenta os tratamentos com evidência científica, assim como o treinamento dos cuidadores (PARANÁ, 2020).

Desse modo, o estado do Paraná aprovou normativas que reiteram o direito dos alunos com deficiência, incluindo àqueles no TEA, à escolarização em classes

comuns do ensino regular. A Deliberação da CEE/PR nº 02/2016 estabelece normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino, substituindo a Deliberação CEE nº 02/2003, a qual aborda a oferta do AEE e a importância da avaliação psicoeducacional no contexto escolar (PARANÁ, 2016).

A Instrução n° 15/2018 discorre sobre os critérios e qual é o tipo de avaliação necessária para a inserção desses educandos nas SRM. De acordo com a instrução, a SRM atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual, público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, as pessoas com diagnóstico de TEA poderão frequentar a SRM como forma complementar ou suplementar à educação na sala de aula comum (PARANÁ, 2018).

A Resolução n°3.979/2022 tem como objetivo regulamentar o serviço de AEE nas instituições públicas e privadas que oferecem a Educação Básica nas diferentes etapas e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, visando eliminar barreiras de acessibilidade e metodológicas (PARANÁ, 2022).

A Lei n° 20.433 de 2020, que determina que as instituições estaduais de ensino superior e técnico devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, o mínimo de 5% de suas vagas para estudantes com deficiência. Essa medida tem o objetivo de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico (PARANÁ, 2020b).

A Lei Estadual nº 19.590 de 2018 apresenta o "Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares", cujo objetivo é identificar, mapear e cadastrar o perfil socioeconômico, étnico e cultural das pessoas TEA, lei foi criada para direcionar as políticas públicas. Além disso, é obrigatória a realização de um censo quadrienal das pessoas com TEA no Estado do Paraná Destaca-se na lei, a importância da qualificação dos profissionais de saúde no estado para o tratamento adequado e multidisciplinar do autismo.

A Deliberação n° 02/2014 disserta sobre o funcionamento da Educação Infantil nas instituições do Paraná, enfatizando que há o AEE, mediante a realização de uma avaliação psicoeducacional, comandado por uma equipe multidisciplinar. (PARANÁ, 2014). No quadro abaixo foram descritas as legislações selecionadas para este estudo (quadro 1).

Quadro 1. Leis e deliberações estaduais para pessoas com TEA no estado do Paraná

Assembleia legislativa do Paraná

Lei n° 20.433/2020	Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições estaduais de nível superior (PARANÁ, 2020b).
Lei n° 19.590/2018	Cria o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares (PARANÁ, 2018b).
Conselho estadual de educação	
Deliberação n° 02/2014	Deliberação se aplica a todas as instituições que ofertam a Educação Infantil, abrangidas pelo Sistema Estadual de ensino.
Secretaria de estado da educação e do esporte - SEED/PR	
Lei n° 18.419/2015	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015).
Lei n° 20.430/2020, substitui a Lei n° 17.555/2013	Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA (PARANÁ, 2020a).
Deliberação n° 02/2016	Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016).
Resolução n° 3.979/2022	Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2022),
Instrução n° 15/2018	Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2018a).

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Os principais assuntos tratados na legislação analisada foram referentes aos direitos de acesso à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como dever do Estado, da família e da comunidade (PARANÁ, 2022; 2020a; 2020b; 2018; 2018b; 2016; 2015; 2014); sobre a capacitação dos responsáveis, professores e agentes de saúde para o atendimento da pessoa com TEA, com vistas à identificação, diagnóstico e estimulação precoces (2014; 2016; 2018a, 2018b, 2020); o acesso dos alunos ao AEE , bem como a descrição da formação necessária para atuação profissional (PARANÁ, 2015; 2018a; 2022); o acesso e o processo de avaliação psicoeducacional para inclusão educacional (PARANÁ, 2013/2020); além da fomentação de políticas públicas em todos os âmbitos (PARANÁ, 2014).

De forma geral, nota-se que a maioria das leis estaduais enfatizam o acesso. Após examinar as deliberações, instruções e leis pertinentes, é possível constatar a ausência de orientações concretas sobre abordagens específicas para o trabalho com alunos no TEA. A carência de práticas pedagógicas, cartilhas didáticas e documentos

teórico-metodológicos se configura como uma lacuna, dificultando a assistência adequada aos professores em sala de aula. Essa falta de direcionamento compromete o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no âmbito da educação básica. Ao pensar na legislação estadual, observa-se que 5 (62,5%) delas enfatizam a capacitação profissional para atendimento dos estudantes com TEA. Isso demonstra a preocupação do Estado na garantia dos direitos já estabelecidos.

Com relação ao AEE, observa-se que em 3 (37,5%) normativas garante-se o direito de um ensino individual e especializado, complementar ao ensino comum (PARANÁ; 2022; 2018a; 2015). Porém, não foi encontrada uma legislação específica em que conste o ensino colaborativo ou compartilhado entre professor do AEE e professor da classe comum, dando a entender que os trabalhos deveriam acontecer isoladamente. Durante o rastreio, foi analisado que a maioria das normativas tratavam principalmente da área da saúde, assuntos gerais, e nomeação de servidores para o AEE, sem levar em consideração, especificamente, a educação. Isso demonstra a importância da implementação de novas legislações educacionais de cunho teórico-metodológico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o estado do Paraná demonstra um comprometimento significativo com a promoção da educação inclusiva e o suporte adequado às pessoas com deficiência, em especial aquelas no TEA. Por meio de diretrizes, normativas e leis específicas, o Paraná estabelece legislações que orientam as escolas estaduais e municipais na implementação da Educação Especial, bem como na oferta do AEE.

Observa-se que o Deein, alinhado aos princípios da SEED/PR, desempenha um papel fundamental na gestão das políticas públicas em Educação Especial, estabelecendo normas e diretrizes para a Educação Básica dos alunos com deficiência no sistema de ensino do estado. No entanto, a condição de permanência para os alunos com TEA é uma questão crucial que precisa ser abordada de forma adequada para garantir uma educação inclusiva e igualdade de oportunidades, haja vista que, caso isso não seja abordado, grandes serão os desafios enfrentados no atendimento aos estudantes no TEA. Assim, a falta de documentos didáticos de como trabalhar com o TEA no estado do Paraná, poderá influenciar diretamente a permanência e o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, necessitando de novas normativas.

Nesse sentido, sugerem-se novas pesquisas que possam verificar a implementação das leis no Estado do Paraná, bem como a identificação de lacunas, principalmente com relação à permanência e ao sucesso desses estudantes na Educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRAGA, Wilson. **Autismo**: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais. 1º Ed. São Paulo: Paulinas, 2018, p.163.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 mar. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf.Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei Nº 12.764**.** Brasília: MEC, 2012. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/Msg/VEP-606.htm. Acesso em 02 mar. 2023

FADDA, Gisella M; CURY, Vera E. O enigma do Autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n.3, p. 411-423, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579006. Acesso em: 22 mai. 2023.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002

JUNÍOR, Francisco Paiva. **Prevalência de autismo**: 1 em 36 é o novo número do cdc nos eua. 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. 2023. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/ . Acesso em: 21 maio 2023.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PARANÁ. **Deliberação 02/2014**. Curitiba: CEE, 2014. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14pdf. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2016**. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. **Instrução n° 15/2018**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

PARANÁ**. Lei Estadual n° 18.419/2015**. Curitiba, 2015. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-184192015-. Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ**. Lei 19.590/2018.** Curitiba, 2018. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-19590-2018 >.Acesso em: 22. mai. 2023

PARANÁ**. Lei Estadual N° 20.430/2020.** Curitiba, 2020a. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20330-2020- . Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ**. Lei Estadual N° 20.433/2020.** Curitiba, 2020b. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20443-2020-. Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ. **Resolução n° 3.979/2022.** Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resoluções/2022/instrucao.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS

Juliana Macedo Balthazar Jorge[1]

Vânia de Fátima Matias de Souza[2]

Silvia Fernanda de Souza Lordani[3]

RESUMO

O estudo objetivou apresentar os caminhos realizados para consolidar as parcerias público-privadas para a oferta da educação infantil nos municípios brasileiros. Sustentado na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental, o trabalho analisou as legislações produzidas no âmbito nacional que tracejam as estratégias para concretizar tais parcerias. Assim, os documentos elegidos foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei Complementar nº 101 de 2000 e a Lei nº 11.079 de 2004. O estudo expressou que as categorias privatização e descentralização, de ordem neoliberal, perpassam as políticas para a educação infantil e, com isso, o dever do Estado é atenuado, estando o direito da criança à educação pública organizado pela lógica do mercado. Os resultados sinalizam que os norteamentos advindos das legislações, principalmente a partir da década de 1990, amparam-se em recomendações veiculadas pelas Organizações Multilaterais, as quais induzem a processos de descentralização e privatização que tendem a se expandir quando implementados. Ademais, na recente conjuntura, preocupou-se em sinalizar que a possível aprovação do novo arcabouço fiscal pode incidir sobre as políticas educacionais, pois, presumidamente, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica devem integrar o conjunto de regras.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas; Educação Infantil; Organizações Multilaterais; Descentralização; Privatização.

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos que conduzem as parcerias entre as instituições públicas e privadas na educação infantil expressam referências históricas que cerceiam os direitos das crianças e prenunciam a desobrigação do Estado na oferta e execução das políticas educacionais. Essa condição é permeada por mecanismos consagrados de repasse dos recursos públicos ao setor privado e provocada, sobretudo, pela inclusão tardia da educação infantil na Constituição Federal de 1988, como também

[1] Mestra em educação, Universidade Estadual de Maringá, jumbjorge@gmail.com
[2] Doutora em educação, Universidade Estadual de Maringá, vfmsouza@uem.br
[3] Mestra em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio, fernandalordani@gmail.com

de seu reconhecimento legal enquanto etapa integrante da educação básica. Isso acarretou o provimento do atendimento das crianças de 0 a 5 anos mormente vinculado às instituições privadas sem fins lucrativos (PINTO, 2016).

A fim de abarcar o escopo do estudo, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se sustentam no tipo de análise bibliográfica e documental. Ao intentar compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012) a base teórica, respaldou-se no arcabouço científico nacional e internacional, sobretudo, na observação das orientações apuradas no relatório "Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil", organizado pelo Banco Mundial (EVANS; KOSEC, 2011).

A educação infantil, após ser reconhecida como dever do Estado na Constituição Federal de 1988, na sequente década de 1990, a partir do Plano Diretor da Reforma de Estado (BRASIL, 1995), passou a ser orientada por indicações supranacionais que integram um projeto constituído pela convergência de duas palavras de ordem: privatização e descentralização (MORAES, 2001). O Plano Diretor, visando a reformar o Estado, empreendeu ajustes fiscais e expandiu o espaço da publicização[4], de modo a abarcar as políticas educacionais. Essa condição que demarca o contexto da atualidade, contraditoriamente, justifica-se pela ampliação do acesso à educação infantil, todavia em um momento no qual se minoram os direitos sociais para prover as necessidades mercantis.

As políticas de ajuste fiscal, aliadas às políticas educacionais, corroboram para que as parcerias público-privadas operem, cada vez mais, como a solução dos problemas que perpassam um país em desenvolvimento. Perante a esse panorama, problematiza-se: quais são os caminhos encontrados pelas administrações públicas municipais capazes de justificar a implementação de tais parcerias? A resposta a essa indagação nos permite analisar os documentos oficiais, desde a Constituição Federal, tendo como referências as categorias: privatização e descentralização.

2 DESENVOLVIMENTO

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS

[4] Administração pública não estatal de um serviço público.

Na segunda metade da década de 1970, em meio a uma das crises do capital e da ascensão de líderes governamentais na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha, alinhados à perspectiva neoliberal, as propositivas de ajustes e reformas são irrompidas. Segundo Moraes (2001, p. 33), "nos anos 80, os programas neoliberais de ajuste econômico foram impostos a países latino-americanos como condição de renegociação de suas dívidas galopantes". Nesse momento, as Organizações Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), passam a imperar nas economias nacionais.

O principal imperativo das OM naquele período, se torna a desestatização de entidades e serviços públicos por meio da privatização e descentralização do poder do Estado, transferindo para a esfera privada a sua administração. Para validar esse imperativo, o discurso envolto pelo neoliberalismo se sustenta na alegação da ineficácia do Estado, burocratização excessiva na aplicação dos recursos e improbidade na gerência de suas entidades e serviços. Concomitante, a dilaceração do Estado enquanto provedor e executor das políticas públicas se sucumbe pela argumentação da necessidade de expansão econômica atrelada a cortes orçamentários viabilizados pelas restrições das políticas sociais. Outro fato recorrente passa a ser a viabilidade das privatizações sob a égide do gerenciamento de mercado calcado na eficiência. Moraes (2001, p. 41) analisa que, nesse enquadramento,

> Multiplicar-se-iam as adesões a organizações intermediárias não governamentais, cada vez mais empenhadas na solução privada e setorizada dos problemas relativos à educação […]. "A comunidade solidária", a filantropia e a caridade aparecem como complementos de tais "reformas orientadas para e pelo mercado". Tudo isso está nos relatórios do Banco Mundial e de outros organismos de "monitoração externa".

Esse panorama globalizado tem no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, a implementação das reformas indicadas pelos organismos internacionais, por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma de Estado, segundo o qual

> [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientamos outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação [...] (BRASIL, 1995, p. 17-18).

Ao se pautar nos preceitos neoliberais defendidos pelo economista Milton Friedman (2014), uma das propositivas é o voucher, mecanismo que viabiliza o investimento dos recursos públicos na esfera privada por meio da oferta de cupons para as famílias escolherem e realizarem a matrícula das crianças em escolas privadas; assim, a reforma, descrita nos documentos do Banco Mundial, como o Relatório "Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil" (EVANS; KOSEC, 2011), procedeu-se por meio da ênfase nos projetos de descentralização e privatização, conforme expõe as orientações do BM:

> Dadas a enorme necessidade de expansão da Educação Infantil nos próximos anos e as prováveis implicações no orçamento para atingir metas de cobertura e qualidade, o setor privado pode ser um agente crítico para a educação. Investimentos e inovações do setor privado na Educação Infantil poderiam efetivamente complementar o financiamento público, especialmente se a construção e a expansão públicas forem lentas para atender à crescente demanda (EVANS; KOSEC, 2011, p. 67).

Nesse enquadramento, a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência do ano de 2014 a 2024, estabelece universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014). Os dados retirados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação indicam que o atendimento de crianças em creches no ano de 2019 totalizou 37,0% e, em idade pré-escolar, 94,1% de crianças (BRASIL, 2022).

Apesar de o Brasil apresentar progressos quanto ao acesso à educação infantil, de acordo com o relatório, para se atingir a meta, é preciso que, aproximadamente, cerca de 1,4 milhões de crianças de 0 a 3 sejam incluídas em creches no Brasil até 2024 e, mais precisamente, 316 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas (BRASIL, 2022). A obrigatoriedade da educação a partir dos 4 até os 17 anos de idade, prevista na Emenda Constitucional n°59/2009 (BRASIL, 2009), culminou na intensificação de políticas de acesso à educação na etapa pré-escolar.

Dentre as políticas públicas educacionais que corroboram para a ampliação do acesso às etapas da educação infantil, destaca-se a estabelecida pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Artigo 213, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/1996), em seu Artigo 76, que versam sobre a

possibilidade da destinação de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, como as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Ademais, a CF prevê o financiamento de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, em caso de falta de vagas na rede pública. A LDBN, em seu Artigo 77, amplia, contudo, o alcance ao permitir esse dispositivo em toda a educação básica, o que desrespeita a Lei Maior. Sobre esse aspecto, Carvalho (2016, p. 83) tece uma análise, a qual é possível ler na sequência.

> Desse modo, as políticas públicas educacionais são consideradas como resultado das contradições sociais, as quais, por sua vez, repercutem na estrutura do próprio Estado. Isto explica a atuação contraditória do Estado capitalista. Comprometido com as distintas forças sociais em confronto, ele favorece, por meio das políticas públicas, ao mesmo tempo, a reprodução das relações de produção capitalistas e a expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores.

Ao ser a educação um campo de disputas, os interesses que emanam dos setores públicos e privados resultam em políticas públicas que ora favorecem e ora contrariam as diversas pretensões. Há, todavia, uma acentuada propositura, fundamentada na Terceira Via, que progride para que o Estado financie o empreendedorismo civil, conforme propõe Giddens (2007, p. 26):

> Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e energéticas para ajudar na lida com os problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas. E lucrará, por sua vez, já que projetos colaborativos entre o governo e grupos da sociedade civil exigirão que tais grupos sejam engajados, determinados e competentes.

Na busca em validar o gerencialismo do setor privado e pormenorizar a ação do Estado, fragiliza-se a eficiência das entidades e serviços públicos, procurando, assim, viabilizar a congruência entre a lógica do mercado e a manutenção das relações que permeiam a sociedade capitalista. Essa aplicação é observada nas recomendações do relatório do BM, quando expõe que “os dados sobre a qualidade sugerem que as instituições contratadas têm, em média, maior qualidade de infraestrutura do que as instituições públicas (embora não seja assim em todos os casos)” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 68).

A centralidade na eficiência vista na Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no

âmbito da administração pública, é verificada no Artigo 4°, ao mencionar que, na contratação de parceria público-privada, será observada a seguinte diretriz: “eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade” (BRASIL, 2004). Essa diretriz reforça a perspectiva neoliberal, a qual indica que o Estado, para elevar sua eficiência administrativa, necessita se articular com as entidades privadas que representam eficácia e eficiência, além de se caracterizarem por gestões que englobam mecanismos de mercado.

Anteriormente à Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), mas mirando na perspectiva calcada na eficiência, a Lei Complementar nº 101/2000 (BRASIL, 2000) estabeleceu normas de finanças públicas voltadas à responsabilidade na gestão fiscal. A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) determinou às administrações públicas federal, estadual e municipal o controle da gestão fiscal por meio do planejamento e execução dos recursos públicos fundamentados na transparência.

Dentre os limites impostos pela LRF para o controle dos gastos públicos, enfatiza-se a contenção dos recursos direcionados para a despesa com pessoal, conforme preconiza o Artigo 19 da LRF: “a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida [...]” (BRASIL, 2000); no caso dos municípios, 60%.

A inadimplência perante a lei pode acarretar sanções para o administrator público; por isso, são mensurados percentuais caracterizados como alertas sobre os limites de gastos com pessoal. Quando o gasto atinge 49%, considera-se limite de alerta. Logo, o Tribunal de Contas alerta o órgão que atinge esse limite. Ao ultrapassar o gasto com pessoal em 51%, considera-se limite prudencial. Assim, ao órgão, vedam-se: aumentos, reajustes ou adequação da remuneração (com ressalvas); a criação de cargos, empregos ou funções; alteração de estrutura que aumente o gasto; contratação de pessoal (com ressalvas); contratação de horas extras (com ressalvas). Atingindo o limite máximo de 54%, sem sofrer as proibições do limite prudencial, o órgão tem dois quadrimestres para eliminar o percentual excedente. Se o excedente persistir, o órgão não poderá receber transferências voluntárias; não obterá garantia direta ou indireta de outros entes; não poderá contratar operações de crédito (com ressalvas) (OSM[5], 2018).

[5] Observatório Social de Maringá.

Sustentados nas sanções impostas pela LRF, no tocante aos gastos com pessoal, os administradores públicos têm buscado articular no campo educacional a parceria público-privada, dispensando as despesas com a contratação de servidores para a possível ampliação de vagas na educação infantil. O uso desse argumento, previsto em legislação, significa uma justificativa para firmar tais parcerias. Destarte, observa-se que os determinantes legais corroboram para o estabelecimento de arranjos entre a administração pública e as entidades privadas.

O alcance do financiamento para a educação infantil pública garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) encontra no arsenal legislacional a concretização da possibilidade de ampliação do setor privado sem fins lucrativos. Além disso, o recurso é alvo de manobras por parte das administrações municipais que o investem no setor privado com fins lucrativos na busca de garantir o acesso à educação infantil. Em ambas as situações de conveniamento, minora-se o desenvolvimento das redes e sistemas de ensino do setor público. A educação infantil passa a ser compreendida como uma arena de negócios onde as entidades privadas passam a lucrar com a vulnerabilidade das gestões municipais, algumas delas advindas de legislações, como as apresentadas na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Recentemente, no dia 23 de maio de 2023, os(as) deputados(as) federais aprovaram o texto-base do novo arcabouço fiscal. Preocupa-se, a partir desse fato, em sinalizar que os subsequentes limites de gasto, que ainda serão analisados e aprovados pelo senado, incidirão sobre as políticas educacionais nos próximos anos, pois, ao que tudo indica, os recursos do FUNDEB devem integrar o conjunto de regras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto analítico qualitativo do objeto de investigação possibilitou a elaboração de conhecimentos que culminaram em um construto científico capaz de compreender os princípios e caminhos encontrados pelas administrações públicas, a fim de justificar a implementação das parcerias com as entidades privadas no que concerne ao acesso à educação infantil.

Especialmente, a partir da década de 1980, coadunando com os imperativos neoliberais, as Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial, compeliram as esferas nacionais a uma redefinição no papel do Estado calcada na privatização e

descentralização. Nesse compasso, as legislações nacionais corroboraram para essas propositivas. Ao viabilizar as parcerias-público privadas, os dispositivos legais propiciaram uma série de arranjos na etapa da educação infantil; dentre eles, destacam-se os convênios com entidades sem fins lucrativos para a oferta e/ou o gerenciamento da educação infantil.

As parcerias entre a administração pública e as entidades com fins lucrativos apesar de representarem uma violação à Constituição Federal, justificam seus caminhos pelas legislações e ações jurídicas que favorecem esse fim. Observa-se que as parcerias público-privadas se constituem como uma solução e tendência a ser ampliada para a oferta, a gestão, a definição e a execução da política educacional brasileira para a primeira infância, com características calcadas na mercantilização do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 11 jul. 2021

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan. /abr. 2016. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945. Acesso em: 10 jul. 2021.

EVANS, David; KOSEC, Katrina. **Educação infantil:** programas para a geração mais importante do Brasil. Banco Mundial. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/437551468226169400/pdf/693070PORTUGES0Importante0do0Brasil.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 2014.

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a terceira via.** São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

OSM – OBSERVATÓRIO SOCIAL DE MARINGÁ. **Ofício nº 271, de 9 de novembro de 2018.** Maringá, PR: OSM, 2018. Disponível em: http://observatoriosocialmaringa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Of%C3%ADcio-271-18-OP-PMM-Impugnacao-INEX-248-Vagas-em-Creches.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

O ESPAÇO DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTADO DA ARTE

Eloisa Helena Mello[1]

Clarice Schneider Linhares[2]

João Pedro Crevonis Galego[3]

RESUMO

Este artigo pretende avaliar como o currículo dos cursos de Pedagogia, das diferentes instituições de ensino superior, determinam a área da gestão escolar no respectivo curso. Destaca-se ainda que os déficits educacionais da escola pública brasileira têm apontado a gestão escolar como ineficiente ou que deve haver melhor qualificação e preparo do profissional para o exercício da função do gestor escolar. Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, houve uma profunda mudança na formação do pedagogo, quando foram extintas as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção escolar. Com uma nova proposta de trabalho, o curso de Pedagogia passou à formação de um pedagogo unitário, não mais vista a sua formação de forma fragmentada em diversas funções ligadas à docência ou à organização do trabalho pedagógico. Por esse motivo, o objetivo geral determina como a gestão escolar está contemplada no currículo dos cursos de pedagogia. Os objetivos específicos tratam do levantamento de documentos oficiais que norteiam esta formação a partir da homologação da Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN/CP1; levantamento das produções em artigos, teses e dissertações dispostas no Banco da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); apresentação dos resultados investigativos de toda produção levantada, por meio de um Estado da Arte (nuvem de palavras, árvore de similitude). O referencial teórico apoia-se na LDBEN nº 9394/96, na Portaria Ministerial nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como em demais documentos de apoio às reformulações curriculares expedidos pela Anpae, Anped, Forundir, Cedes e Anfope, que tratam da docência e da gestão, bem como as considerações sobre a formação desse profissional de educação. A metodologia do trabalho está centrada no levantamento de artigos, teses e dissertações que apresentem as discussões sobre a forma como está sendo tratada a formação do Pedagogo em diversas instituições de ensino superior. Finalizando o artigo, pretende-se demonstrar como a gestão está sendo contemplada em diversas instituições de ensino superior, independentemente das políticas educacionais.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Gestão Escolar. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

As questões históricas e atuais relacionadas à formação, à função e ao provimento do cargo do gestor escolar e suas possíveis implicações têm sido objeto

[1] Doutora em Educação, PUCPR,e.lo.h@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, PUCPR, clarinha_linhares@yahoo.com.br
[3] Mestrando em Educação, PUCPR, joaopedrocrevonisgalego@gmail.com

de estudo nos últimos anos. É possível analisar a qualidade do ensino da escola pública, apoiando-se na literatura da área e relacionando-a com as propostas e práticas de gestão da educação. Contamos com a participação de diferentes pesquisadores da área da gestão educacional a partir do levantamento das produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações) para atender à proposta no levantamento do estado da arte.

Dessa forma, a primeira questão foi sobre a formação do pedagogo, contemplando a docência e a gestão. Observou-se que diversos aspectos relacionados à formação em diferentes funções respondem pela organização do trabalho pedagógico. A equipe gestora da escola depende do processo de reestruturação do curso de Pedagogia, em diferentes instituições do ensino superior em nosso país.

Esse procedimento identificou como ficou constituída a identidade do pedagogo no novo curso, dando espaço para a gestão educacional na formação inicial do pedagogo em universidades públicas, em diferentes estados brasileiros, mas foi importante também contar com o depoimento dos egressos do curso de Pedagogia, a partir de uma perspectiva histórica.

O primeiro aspecto observado em diferentes fontes foi a concepção da função do diretor nas escolas públicas municipais e estaduais, que contempla, de maneira direta ou indireta, a forma de provimento do cargo do administrador escolar. Com isso foi possível levantar, sistematizar e analisar os critérios exigidos no processo de escolha do diretor de escola da Rede Estadual de Ensino, no Ensino Fundamental e Médio.

A escola, principalmente a pública, é o *lócus* ideal para inserção na área da gestão escolar, por meio de diferentes concepções teóricas e práticas pedagógicas, que podem determinar várias formas de condução da gestão escolar. Este é um desafio para quem nela atua, o que é percebido nos cursos em que se formam os profissionais de educação.

A pesquisa em artigos, teses e dissertações nas diferentes fontes de pesquisa demonstra que diante dos desafios impostos pelas mudanças do mundo do trabalho, determinam-se novas relações entre o campo de formação e a atuação desse profissional. De acordo com esse aspecto, a formação do profissional está relacionada às diretrizes políticas e à implantação de um currículo advindo dos organismos

internacionais que, pretensamente, propõem-se a financiar a educação nos países periféricos.

Essa pesquisa investiga os seguintes aspectos: o acompanhamento na implantação das Diretrizes Curriculares e orientações descritas em diversas fontes (Banco de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital) para a construção dos projetos político-pedagógicos em diversas instituições do ensino superior; a relação existente entre o campo de formação (universidades públicas, federal e estadual) e o campo de atuação (escolas) em relação à formação do pedagogo em gestão escolar.

As seções seguintes tratam da atuação no campo de trabalho e o universo pesquisado; Estado da Arte: análise da nuvem de palavras e a árvore de similitude.

2 DESCRIÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

Com experiência no ensino superior e na educação básica, e em especial na área da gestão, foi possível fazer um paralelo entre a formação anterior, cuja ênfase se apoiava nas habilitações (supervisão educacional, orientação educacional, administração escolar e inspeção) e o momento em que se preconiza uma formação para a docência e gestão, de acordo com a diretriz atual (Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN/CP1, 2006).

O universo pesquisado revelou-se repleto de contradições, exigindo que se analisasse todo acervo das publicações em relação à gestão escolar, como a formação dos professores responsáveis pelas disciplinas, os conteúdos e as práticas trabalhadas. Esse universo necessita apoiar-se no pensamento dialético, porque é necessário analisar a realidade na sua totalidade, na qual se enfatiza que a dialética parte do homem na compreensão da natureza real das coisas. Na maioria das vezes, as coisas são representações do real e não o traduzem como realmente é.

Alguns aspectos foram destacados, como as mudanças do mundo do trabalho, o que interfere no conceito de gestão escolar relacionada à origem dos princípios gerais da administração escolar e da formação do pedagogo em gestão escolar. Ficou evidente que a divisão do trabalho incluiu o efeito que produziu na organização do trabalho, provocando a fragmentação e intensificação do processo na produção, pela premissa de que educar o trabalhador é torná-lo adaptável e passivo à divisão do trabalho.

As ponderações levantadas sobre o papel do professor que atua no curso, a relação com o aluno, a organização da matriz curricular e a concepção que têm sobre gestão escolar demonstram o perfil do professor que atua no curso.

As contribuições de Kühn (2005) e Minayo (1994) estão diretamente relacionadas com o objeto dessa pesquisa. Dessa forma, podem ser utilizadas a favor da análise das informações coletadas, mais precisamente aquelas que dizem respeito à área da gestão educacional. Segundo esses autores, sérios problemas sociais presentes no mundo atualmente envolvem a área das ciências humanas. Esses só poderão ser analisados do ponto de vista qualitativo. Decorre-se que tais problemas dependem da ciência, a qual ocupa um lugar hegemônico sobre outras formas de conhecimento por duas razões: uma de ordem externa, para responder às questões técnicas e tecnológicas, e outra, de ordem interna, embasada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações.

Segundo Minayo (1994, p. 11), “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições em comparação com as ciências da natureza”. Isso leva à interrogação quanto à cientificidade das Ciências Sociais, que envolve várias questões, entre elas a realidade e a possível resposta ao problema que se apresenta objetivamente, por um lado, e a subjetividade dos problemas a serem superados, por outro. Indaga-se qual é o melhor método para atender a cada um dos problemas sociais que se apresentam específicos e diferenciados. Essa pesquisa requer alta abstração e não pode apoiar-se em modelos resolvidos anteriormente, porque em cada uma das questões há um dado momento histórico ou uma história a ser resolvida. Três são as características: histórica, consciência histórica e identidade do sujeito, mas, ao mesmo tempo, pode ser intrínseca e extrínseca, comprometida com o objeto a ser pesquisado. Não é neutro. Defende interesses, visões de mundo, mesmo que ultrapassem as intenções da pesquisa (MINAYO, 1994). Ainda de acordo com Kuhn (2005), complementando as ideias de Minayo (1994), quando se trata de mudança como se vê o mundo e a forma como se vê o problema em questão, “em períodos de revolução, quando a tradição científica normal muda, a percepção que o cientista tem de seu meio ambiente deve ser reeducada” (KUHN, 2005, p. 148).

3 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, do tipo do estado da arte, pois, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 36), “essa metodologia tem como objetivo realizar análise crítica entre teoria e prática, sobre a temática”.

Dessa forma, foi realizado um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o termo indutor “Gestão Educacional AND formação do pedagogo”, a fim de analisar o que está sendo estudado sobre o tema e a quantidade de pesquisas feitas sobre ele. O uso da pesquisa do tipo estado da arte possibilita interagir com diversas produções e analisar tendências, metodologias e aproximações entre os textos selecionados.

Com o levantamento de teses e dissertações, conseguimos analisar quais os estudos, quando e quantos foram feitos sobre a temática. Ao fazer a linha do tempo sobre as declarações e legislações, conseguimos observar a evolução e a busca incessante sobre a formação do profissional da educação.

O primeiro instrumental a ser utilizado foi a plataforma por similitude, que destacou as seguintes palavras mais repetidas:

Figura 1 – Nuvem de palavras

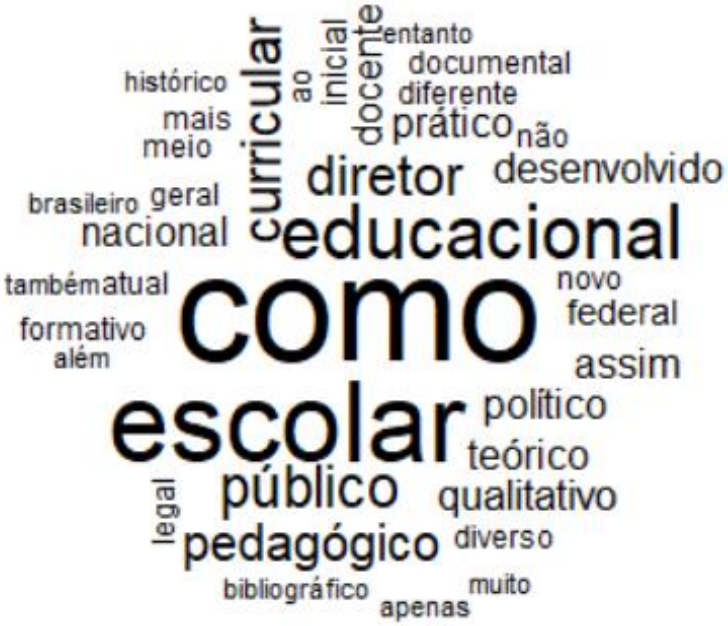

Fonte: as autoras, por meio do *software* Iramuteq (2023).

Ao observar a nuvem de palavras, percebemos as que foram mais utilizadas nos textos, com destaque para escolar, educacional, currículo, diretor, público e pedagógico. As palavras centrais convergem nos diversos textos. Ao se discutir o escolar, evidencia-se que os trabalhos apresentam discussões a respeito da gestão escolar e prioritariamente a pública. O destaque para o curricular enfatiza as discussões realizadas sobre as DCNs. Convém destacar ainda palavras que se destacam nos trabalhos, como político, teórico, qualitativo e formativo. Essa análise permite compreender termos importantes que coincidem nos textos selecionados.

O segundo instrumental a ser utilizado foi a plataforma por similitude, que destacou as seguintes palavras, conforme se observa na Figura 2.

Figura 2 – Análise de similitude

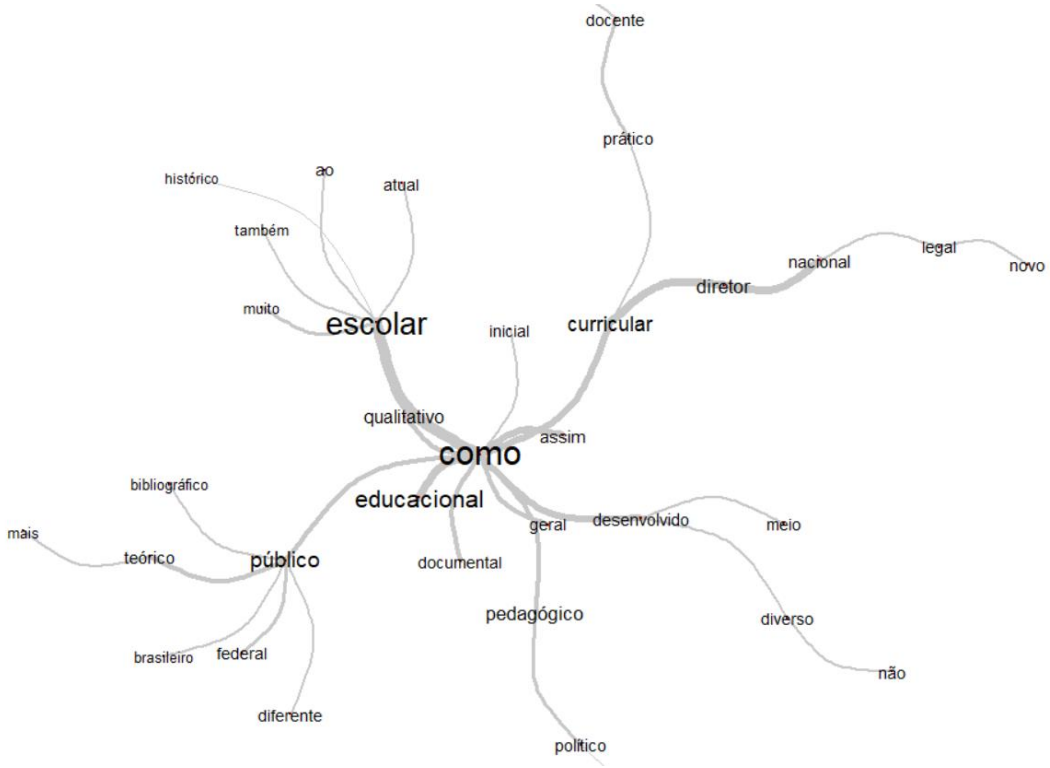

Fonte: as autoras, por meio do *software* Iramuteq (2023).

A análise de similitude permite observar as conexões realizadas entre as palavras nos textos. Percebe-se que o termo curricular se conecta com as palavras diretor, legislação, novo e nacional. Tais palavras evidenciam que para a função do diretor, discute-se uma nova legislação nacional quanto a como desenvolver na escola um trabalho qualitativo. Observa-se que o termo “docente” está distante do centro das palavras, assim como “político”.

Entre as análises realizadas, percebe-se a preocupação com a formação docente no curso de Pedagogia, bem como a importância de um novo currículo para o ensino público, que priorize a formação do gestor e que questione a formação generalista posta na DCN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à educação, Ferreira (2004, p. 10) salienta que a “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização”. Cada vez mais o gestor está em evidência como responsável por resultados, pela boa condução da escola, por vezes desresponsabilizando o Estado do seu compromisso. Pensar na formação do gestor

é imprescindível, uma vez que conduzirá o trabalho realizado na escola a fim de efetivar o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino.

Os trabalhos analisados evidenciam que a formação do gestor no Curso de Pedagogia não é suficiente para que realize um trabalho de qualidade. Entende-se que a divisão no curso de Pedagogia ou a formação generalista não contemplam uma formação inicial forte, que subsidie o trabalho do gestor na escola.

A demanda para a atuação desse profissional contextualiza o local em que atuará e o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade. Cada vez mais é necessário um trabalho para atender aos aspectos socioculturais e políticos, de acordo com as posições democráticas propostas nos últimos anos. Também se faz importante, para aqueles que passam pelo ensino formal, garantir a sua emancipação, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos em suas diferenças e peculiaridades, assim como a diversidade cultural, social e política. É fundamental que sejam criadas condições para que os estudantes e professores participem da formulação, execução e avaliação da proposta curricular, constituindo-se, portanto, como sujeitos do próprio processo de formação e atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 40 de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 20 de dezembro 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação**

Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Solidariedade, profissionais da educação e gestão da educação:** por uma outra globalização. Curitiba: IESDE, 2004.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 1994.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

CONDIÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO PARANÁ, ENTRE OS ANOS 2004 A 2019

Ramon de Oliveira Bieco Braga[1]

Ana Paula Benato[2]

Cesar Alves de Meira Filho[3]

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo analisar as condições de acesso à educação brasileira, utilizando indicadores educacionais, no contexto geográfico brasileiro e da unidade federativa Paraná, entre os anos 2004 a 2019. Operacionalmente, foi realizado um levantamento de dados no Laboratório de Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ao que concerne à "taxa de atendimento", no Brasil e no Paraná (referente aos anos de 2004, 2011 e 2015), e "taxa de matrícula por etapas de ensino", no Paraná (referente aos anos de 2010 e 2019). Metodologicamente, estes dados foram sistematizados em uma planilha do Microsoft Excel, versão 2020, com posterior elaboração de tabelas e gráficos para análise e interpretação dos mesmos. Para auxiliar na compreensão acerca dos indicadores educacionais, se utilizou o aporte teórico fundamentado em Januzzi (2004) e Soligo (2012), dentre outros(as) autores. Destaca-se que os dados evocam diretamente com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e com o Censo Escolar elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ainda, há discussões em torno da Constituição Federal de 1988. Os resultados obtidos, demonstram que a educação, no contexto brasileiro, depara-se com dificuldades ainda não superadas ao que tangencia a matrícula de discentes na Educação Básica em relação à faixa etária estimada, sendo que este fato se deve a fatores de diferentes ordens, a saber: histórica, política, econômica e cultural.

Palavras-chave: Atendimento. Ensino. Educação Básica. Indicadores Educacionais. Matrículas.

1. INTRODUÇÃO

A presente reflexão teórica possui o objetivo de analisar as condições de acesso à educação brasileira, utilizando indicadores educacionais, no contexto geográfico brasileiro e da unidade federativa Paraná, entre os anos 2004 a 2019.

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: ramonbieco@hotmail.com

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: benato.ana.paula@gmail.com

[3] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná. Graduado em Bacharelado em Pintura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Professor de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: czarson@gmail.com

Nesta pesquisa, compreende-se que os indicadores educacionais são, conforme mencionado por Januzzi (2004), medidas estatísticas quantitativas ou qualitativas, utilizadas na elaboração de políticas públicas e/ou modelos teóricos metodológicos, para subsidiar uma análise científica sobre a qualidade da educação. Corroborando com a inteligibilidade desse conceito, Soligo (2012, p. 23) afirma que os indicadores sociais "[...] são médias e, dessa forma, desconsideram as especificidades de cada unidade avaliada". Portanto, salienta-se que embora os indicadores educacionais contribuem com a inteligibilidade da educação brasileira, torna-se imperativo destacar que a análise desses indicadores, produzem análises situadas e que devem ser cuidadosamente utilizadas, tendo-se o receio de não indicar um cenário inquestionável.

Para tanto, os indicadores sociais utilizados nesta pesquisa, foram as taxas de 'atendimento' e 'matrículas por etapas de ensino'. Assim, operacionalmente, realizou-se uma consulta ao banco de dados[4] do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre 'taxa de atendimento' no Brasil e no Paraná (anos 2004, 2011 e 2015) e 'taxa de matrículas por etapas de ensino' no Paraná, considerando os anos 2010 e 2019. O recorte temporal se justifica pela disponibilidade dos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do Censo Escolar elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que se apresentam como fontes primárias desta pesquisa.

Esses dados foram sistematizados em uma planilha do Microsoft Excel, com base na manipulação dos dados na planilha eletrônica. Posteriormente, foram elaborados tabelas e gráficos que compõem a análise das taxas de atendimento e matrículas por etapas de ensino.

No tocante a análise dos dados, a mesma ocorreu à luz do referencial teórico, metodológico e conceitual elaborado por Brasil (1998), Januzzi (2004), Oliveira (2007a; 2007b; 2013) e Soligo (2012).

[4] O banco de dados pode ser acessado online no sítio https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores

2. ANÁLISE DA TAXA DE ATENDIMENTO NO BRASIL E NO PARANÁ, ENTRE OS ANOS 2004 A 2015

Essa seção realiza uma análise da taxa de atendimento da educação básica no Brasil e no Paraná, considerando os anos 2004 a 2015. Conforme exposto pelo Laboratório de Dados Educacionais, a taxa de atendimento é um "percentual da população em uma determinada faixa etária que declara estar frequentando creche ou escola" (LDE, 2021b, p. 01).

Desse modo, a análise da taxa de atendimento da educação básica precisa ser situada no contexto histórico e político do Brasil. Assim, Oliveira (2007b) verificou que a Constituição Federal (CF) de 1934 foi a primeira constituinte que instituiu a educação como um direito de todos e dever do Estado, bem como normatizou que parte dos impostos arrecadados deveriam ser investidos na educação. Todavia, 3 anos depois da promulgação da CF de 1934, foi elaborada a CF de 1937 que retirou muitos direitos à educação que já estavam assegurados em 1934.

Para Oliveira (2007b), o direito à educação é atualmente reconhecido como um dos direitos fundamentais do ser humano e é consagrado na legislação de praticamente todos os países. O mesmo autor ainda indica que o direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país.

A CF de 1988, segundo Oliveira e Adrião (2013), inovou ao assegurar o direito à educação básica, que passa a ser obrigatório dos 4 a 17 anos. Anterior a isso, somente o ensino fundamental era obrigatório. A partir da CF de 1988, a educação é um direito inalienável, isto é, a pessoa nunca perderá o direito, mesmo que esteja hospitalizada e/ou em situação de privação de liberdade.

No artigo 208 da CF 1988, é determinado que a educação básica é obrigatória e gratuita para todas as pessoas que possuem 4 até 17 anos (BRASIL, 1988). Logo, a matrícula de crianças com idade igual ou inferior a 3 anos e 11 meses, não é obrigatória e essas crianças são acolhidas por parte das creches e pré-escola que organizam a educação infantil. Esse posicionamento presente na CF 1988 reflete na taxa de atendimento da educação básica, na escala brasileira e do Paraná.

Conforme pode ser observado na Tabela 01, as crianças de faixa etária entre 0 a 3 anos, no Brasil, possuem uma taxa de atendimento inferior a 20% no ano

2004. Porém, no Paraná, essa taxa atingiu 20,32% no mesmo ano. Quando comparamos essa taxa no ano 2015, foi observado um crescimento no atendimento, chegando a 30,39% no Brasil e 36,33% no Paraná. Todavia, o Paraná não está acima dos dados do país para as demais faixas etárias.

TABELA 01 – TAXA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR FAIXA ETÁRIA NO BRASIL E NO PARANÁ, NOS ANOS 2004, 2011 E 2015.

FAIXA ETÁRIA	BRASIL			UF PARANÁ		
	2004	2011	2015	2004	2011	2015
0 a 3 anos	17,29%	25,36%	30,39%	20,32%	28,24%	36,33%
4 a 5 anos	71,86%	85,60%	90,45%	62,74%	77,71%	89,25%
6 a 10 anos	97,09%	98,81%	99,17%	97,86%	98,92%	98,80%
11 a 14 anos	95,27%	97,25%	97,65%	94,94%	95,92%	97,53%
15 a 17 anos	76,89%	77,61%	78,73%	72,72%	75,99%	77,22%
18 a 24 anos	29,04%	25,83%	27,90%	28,36%	27,36%	27,22%

FONTE: Elaborado por Ramon O. B. Braga, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir da PNAD/IBGE 2004; 2011; 2015.

Considerando a taxa de atendimento dos 4 a 5 anos, é verificado que essa taxa tem crescido desde o ano 2004, atingindo 90,45% no Brasil e 89,25% no Paraná. Esse crescimento pode ser interpretado pela obrigatoriedade de a criança estar matriculada na escola, conforme dispõe a emenda 59 da CF de 1988 (BRASIL, 1988), aprovada em 2009, que legitimou a ampliação da taxa de atendimento.

Contudo, considerando o ano 2015, ao compararmos as faixas etárias de 6 a 10 anos com de 15 a 17 anos, é possível verificar uma queda na taxa de atendimento (99,17% passa para 78,73% no Brasil; e tem uma queda de 98,80% para 77,22% no Paraná), pois existe uma queda na quantidade de matrículas, em virtude da evasão, da reprovação dos(as) estudantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como na inexistência de vagas em escolas próximas da residência dos(as) estudantes, pois, como destacado por Oliveira (2007a), a distribuição de vagas obedece a existência de escolas. No Brasil, é verdade que as escolas estão concentradas nas metrópoles e cidades de médio porte, que também é onde estão concentradas muitas vagas. Para a população residente nas cidades de pequeno porte e de configuração geográfica rural, é necessário o deslocamento diário de

muitos quilômetros para se ter acesso à educação. Logo, Oliveira (2007a) critica a gestão política brasileira, sobretudo dos pequenos municípios, em não instalar instituições de ensino que ofertem o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio, o mais próximo possível da residência dos jovens de 15 a 17 anos.

Todavia, o cenário se agrava na faixa etária de 18 a 24 anos, que é a faixa etária considerada não obrigatória na CF de 1988 (BRASIL, 1988). Nessa faixa etária, a taxa de atendimento em 2015, foi de 27,90% no Brasil e 27,22% no Paraná, ambas inferiores à faixa etária de 0 a 3 anos no mesmo ano. Quando comparamos os anos 2004 a 2015, é possível verificar que existe uma queda na taxa de atendimento dessa faixa etária. No Brasil, a queda foi de 29,04% em 2004 para 27,90% em 2015. No Paraná, a queda foi de 28,36% em 2004 para 27,22% em 2015. Essa queda ocorre também por motivos de evasão, reprovação e ausência de escolas próximas à residência dos(as) estudantes. Todavia, a partir dos 18 anos, muitas mulheres já são mães, donas de casa e muitas pessoas ingressam no mercado de trabalho para poderem sobreviver. Esse cenário não é exclusivo somente após os 18 anos. Pelo contrário, ele também aparece nas faixas etárias mais jovens, porém, esse cenário é agravado pela CF de 1988 (BRASIL, 1988) que não considera a obrigação de matrícula nos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, para outras faixas etárias superior a 18 anos.

Contudo, verifica-se que no âmbito político, esse tensionamento de tornar obrigatório uma faixa etária ou o curso da educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio), precisa considerar políticas de investimento na qualidade da educação básica como, por exemplo, laboratórios de informática, de química, de ciências, de livros didáticos, de infraestrutura física como ventiladores, ar condicionado, banheiros, bem como merenda, e bolsa auxílio de iniciação científica.

Na próxima seção, é realizado uma análise sobre as matrículas por etapa de ensino no Paraná, nos anos 2010 e 2019, a fim de atender o objetivo desta pesquisa que foi analisar as condições de acesso à educação brasileira, utilizando indicadores educacionais, no contexto geográfico brasileiro e da unidade federativa Paraná, entre os anos 2004 a 2019.

3. ANÁLISE DAS MATRÍCULAS POR ETAPA DE ENSINO NO PARANÁ, NOS ANOS 2010 E 2019

Nessa seção, é analisado a quantidade de matrículas por etapa de ensino no Paraná, nos anos de 2010 e 2019. No banco de dados do LDE, compreende-se por número de matrículas, "número de alunos matriculados em estabelecimento de ensino contados pelo Censo Escolar" (LDE, 2021a, p. 01).

Assim, a Tabela 02 (na próxima página) apresenta o número de matrículas por etapas e modalidades de ensino, no Paraná, nos anos 2010 e 2019. Ao analisar os números de matrículas, é possível verificar o percentual de crescimento, sendo que se destaca o crescimento de 165% no número de matrículas em Creches (138.240 em 2010 para 228.731 em 2019) e 148% de crescimento na Pré-escola (185.786 em 2010 para 274.477 em 2019). Esse crescimento pode ser relacionado ao motivo já mencionado anteriormente neste texto, a inclusão da emenda 59 na CF de 1988 (BRASIL, 1988), que legitimou a ampliação da faixa etária de atendimento na Educação Básica.

TABELA 02 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO, POR SEGMENTO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO PARANÁ, 2010 E 2019.

ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO	2010	2019
CRECHE	138.240	228.731
PRÉ-ESCOLA	185.786	274.477
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	70.504	65.348
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	854.382	773.672
ENSINO MÉDIO	806.425	630.821
ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU NORMAL - TÉCNICO	426.067	355.128
EJA - ENSINO FUNDAMENTAL	3.431	220
EJA - ENSINO MÉDIO	57.289	84.378
EJA - EF E EM INTEGRADO - TÉCNICO	53.455	52.615
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE	91.827	106.617

FONTE: Elaborado por Ramon O. B. Braga, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010; 2019.

Com base na Tabela 02, ainda é possível verificar que houve um crescimento de 147% na EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Ensino Médio; 116% na Educação Profissional e 98% na EJA – EF (Ensino Fundamental) e EM (Ensino Médio) Integrado – técnico.

O crescimento na quantidade de matrículas na EJA, pode estar relacionada a ampliação da oferta de cursos EJA no sistema educacional brasileiro, aliado ao crescimento econômico que o país vivenciou nas gestões do governo PT (Partido dos Trabalhadores). A busca pela EJA, deve-se em virtude da necessidade das pessoas em concluir o Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Profissional/Técnico, para buscar uma colocação no mercado de trabalho e/ou dar continuidade aos estudos no ensino superior.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ocorreu um aumento de 93% e no Ensino Fundamental – Anos Finais, cresceu 91%. Em relação ao Ensino Médio integrado ou normal – técnico, cresceu 83%; e o Ensino Médio regular, cresceu 78%.

A taxa de crescimento nas matrículas do Ensino Médio é inferior as do Ensino Fundamental, pois muitos estudantes não chegam a cursar o Ensino Médio, em virtude da evasão, reprovação, necessidade de começar a trabalhar cedo para trazer sustento para a família, além da situação de maternidade e a cultura brasileira ancorada no patriarcado que qualifica as meninas crianças e/ou adolescentes, serem responsáveis pela limpeza da casa e cuidado dos irmãos mais jovens ou outras pessoas da família.

Portanto, para se realizar uma análise das condições de acesso ao sistema educacional brasileiro, torna-se imperativo considerar todos os fatores expostos nesta reflexão teórica, para evitar realizar uma análise com considerações antecipadas e um tanto quanto equivocadas.

De extrema relevância no contexto dos direitos, o direito à educação é um dos componentes essenciais de uma sociedade justa e igualitária. Segundo Marshall (1967):

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o

> objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

De acordo com o mesmo autor, é possível compreender que o direito à educação desempenha um papel central no desenvolvimento individual e coletivo, disponibilizando oportunidades para que todos os cidadãos possam desenvolver-se plenamente, exercendo sua cidadania e participando ativamente dentro da sociedade, sendo assim, a educação pode ser vista como uma ferramenta necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pondo fim às desigualdades econômicas e sociais.

A educação vai além do acesso à instrução básica, abrangendo a educação formal e contínua ao longo da vida, garantindo a todos a oportunidade de construção de conhecimentos, competências e habilidades fundamentais para o desempenho pessoal e profissional. Nesta perspectiva Marshall (1967, p. 73) nos afirma que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, pois a educação não seria apenas um direito da criança, mas sim um direito do cidadão adulto ter tido a oportunidade de ser educado na infância, trilhando assim na vida adulta os seus próprios caminhos e escolhas, e atuando como cidadão pleno, com acesso às possibilidades, sempre tendo como horizonte os direitos do indivíduo naquela sociedade e os direitos coletivos destes enquanto sociedade,

Quando observamos a relação entre direitos individuais e coletivos e o equilíbrio entre eles, temos em Marshall (1967, p. 99) o exemplo mais importante referente aos ganhos que a sociedade alcança a partir do acesso à educação de todos os seus cidadãos, pois somente uma população educada é capaz de refletir e escolher seus governantes:

> No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança nem o pai podem apreciar em toda a sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada (MARSHALL, 1967, p. 74).

Pois a partir do acesso à educação justifica-se que a instrução possibilita a se exercer suas escolhas a partir da razão, visto que o conhecimento e o exercício desta razão nos possibilita escapar da ignorância obscurantista através da

educação. Qual sociedade que pretende-se desenvolvida, equilibrada e economicamente evoluída poderia abrir mão do acesso à educação e aos estudos formais e alcançar esses objetivos? Como observa Marshall (1967, p.74) "O dever de auto-aperfeiçoamento e de auto-civilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros."

Pontuar a evasão, o acesso e a permanência dos alunos na educação é antes de tudo é contrapor a desigualdade de oportunidade na construção da cidadania dentro de um país marcadamente elitista e com grandes discrepâncias econômicas e sociais que seus cidadãos vivenciam nas suas existências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão teórica, objetivou-se analisar as condições de acesso à educação brasileira, utilizando indicadores educacionais, no contexto geográfico brasileiro e da unidade federativa Paraná, entre os anos 2004 a 2019.

Diante da análise realizada, verificou-se que o acesso à educação no Brasil ainda apresenta enclaves que não foram vencidos para que possamos ter 100% da população matriculada na Educação Básica, correspondendo a faixa etária estimada. Esses enclaves são da ordem política, econômica e cultural – conforme argumentado na análise realizada dos dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 07/02/2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, medidas e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea; Campinas/SP: PUC, 2004.

LDE – Laboratório de Dados Educacionais. Ficha técnica de indicadores educacionais. Número de matrículas. 2021a. Disponível em: < https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/static/e588654a2b8e34596d811d024849994b.pdf > Acesso em: 08/02/2021.

LDE – Laboratório de Dados Educacionais. Ficha técnica de indicadores educacionais. Taxa de atendimento escolar. 2021b. Disponível em: <

https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/static/e588654a2b8e34596d811d024849994b.pdf > Acesso em: 08/02/2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007a.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª edição. São Paulo/SP: Xamã, 2007b. p. 15-42.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito à educação de qualidade. In:

LEITE, Y.; MILITÃO, S; LIMA, V. (Org.). **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. Curitiba/PR: CRV, 2013. p. 29-42.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo/SP, v. 23, n. 52, p. 12-15, mai./ago. 2012.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO DOS CONTRATOS TEMPORÁRIOS DE PALMAS

Vanessa Viebrantz Oster[1]

Angela Maria Martins[2]

Edmar Lucas Ferreira Sehnem[3]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma investigação maior que visa analisar a precarização da educação básica na rede municipal de ensino de Palmas, capital do estado do Tocantins, com foco nas condições de trabalho dos professores temporários. Neste trabalho será abordada a formação inicial com o propósito de compreender a percepção desses profissionais em relação ao vínculo profissional precário que possuem. A pesquisa tem abordagem qualitativa, realizada por meio de análise de documentos oficiais nacionais e municipais - Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação de Palmas (PME), Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) - no escopo das políticas públicas implementadas pela gestão municipal na área da educação. Também serão discutidos dados produzidos por meio de questionário enviado aos professores temporários via Google Forms. Com base nas respostas dos participantes da pesquisa, constatou-se que profissionais contratados para atuar na educação básica e que possuem ensino superior, recebem proventos como se fossem titulados apenas no ensino médio. Os dados levantados da folha de pagamento do mês de maio de 2023, mostram que dos 3.442 profissionais que possuem atribuições docentes (professores e monitores) e atuam na rede de ensino investigada, 1.448 possuem vínculo temporário e destes trabalhadores com vínculo instável, 1.176 são admitidos como formados em nível médio, sem que ocorra um processo seletivo transparente e criterioso.

Palavras-chave: Precarização da Carreira Docente. Professores Temporários. Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

O desmonte da educação no Brasil e a desvalorização da profissão docente se manifesta de muitas maneiras e, uma delas, é a terceirização por meio da contratação de professores temporários. De acordo com o censo escolar de 2022 aproximadamente 760 mil professores das redes de ensino Estaduais e Municipais, têm contratos temporários, vivendo na incerteza quanto à continuação do trabalho remunerado (Brasil, 2022).

Em alguns estados e municípios, os professores temporários são contratados por meio de edital que lista os critérios para participar do processo de seleção e

[1] Mestre, Unicid e vanessaoster@ifto.edu.br.
[2] Doutora, Unicid e ange.martins@uol.com.br.
[3] Mestre, Unicid e lucasferreirasehne@gmail.com.

classificação; em outros, não há forma de seleção e a contratação é totalmente subjetiva, por indicação política; é preciso ter um “padrinho” que preferencialmente componha o poder legislativo, ou ser “amigo” dos dirigentes, para obter a vaga temporária.

Nessa direção, Teixeira (2019) destaca que a exigência constitucional para a ocupação de cargos públicos regida por um certame, visa estabelecer critérios amplos de concorrência para o acesso dos cidadãos à administração. O objetivo da regra é proteger a supremacia do interesse público e respeitar os princípios da isonomia, da moralidade, da individualidade, da legalidade e do público. Guimarães Filho (2004) também afirma que a contratação de trabalhadores por indicações de gestores e políticos ocasiona a desestruturação de programas, projetos e atividades governamentais devido à rotatividade de colaboradores, provocando uma queda na qualidade e efetividade dos serviços prestados.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, define metas e diretrizes para a educação no Brasil ao longo de uma década e reconhece o papel fundamental dos professores na qualidade da educação, portanto, estabelece medidas para melhorar a formação inicial e continuada dos professores, aumentar seus salários e condições de trabalho, promover sua participação na gestão democrática das escolas e tornar a carreira docente mais atraente e valorizada. Entre as diretrizes que norteiam as metas da valorização do professor está o reconhecimento da importância da formação inicial dos profissionais e a realização de concurso público para o ingresso na carreira docente.

A contratação de professores sem a exigência de formação em pedagogia ou licenciatura específica para a área de atuação é um retrocesso. Essa prática foi descartada há muitos anos. O trabalho docente vai além de transmitir conteúdo, pois a escola prepara o indivíduo para a vida em sociedade, demandando assim que os profissionais da educação sejam bem preparados durante o processo formativo. Sem uma qualificação docente de qualidade, amplia-se a possibilidade de práticas profissionais que comprometem a formação de crianças e jovens que futuramente serão os trabalhadores do país.

Assim, esse trabalho se propõe a analisar a precarização de professores contratados pela rede municipal de ensino de Palmas com o propósito de compreender sua percepção em relação ao vínculo de trabalho precário que possuem.

2 METODOLOGIA

Inicialmente, destaca-se a importância de ouvir os atores que atuam nas redes de ensino para apreender as suas práticas e, assim, identificar possíveis intervenientes na implementação de programas de governo.

Esta pesquisa exploratória foi realizada a partir das seguintes estratégias: análise de fontes documentais, destacando-se o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR); revisão bibliográfica de estudos que abordam o tema; a aplicação de um formulário ao grupo social pesquisado.

O questionário foi elaborado na plataforma Google Forms, e a técnica usada na sua distribuição foi *Snowball,* "bola de neve", com o auxílio das plataformas digitais. Trata-se de um processo de amostra não probabilística, onde os primeiros participantes da pesquisa indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o número de participantes desejados (VINUTO, 2014). O questionário foi enviado pelo WhatsApp nos grupos das escolas, além de ter sido divulgado nas redes sociais *(Instagram* e *Facebook*). Destaca-se que todo compartilhamento do questionário de pesquisa, foi acompanhado de um pedido aos respondentes, para seu repasse a outros profissionais com o mesmo perfil dos participantes do estudo.

Dados referentes à remuneração e formação inicial considerada pela gestão municipal para a vinculação dos professores temporários, foram retirados do portal da transparência de Palmas, por meio do acesso à folha de pagamento do mês de maio de 2023. Na aba folha de pagamento, no campo cargo, foram pesquisados individualmente, o nível de enquadramento funcional dos docentes e dos monitores; o tipo de vínculo (efetivo/temporário); a formação do docente vinculado à rede de ensino municipal; a quantidade de professores e monitores relacionados em cada cargo.

3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O TRABALHO DOCENTE

As relações de trabalho estabelecidas na atualidade, tornam impreteríveis a realização de estudos que busquem ampliar a visibilidade da precarização das

atividades laborais provenientes das políticas neoliberais, principalmente a partir dos anos de 1990.

A implementação de novas políticas sociais e econômicas, de caráter gerencialista, impactou as relações de trabalho. O que se tem hoje é a predominância da estruturação precária do trabalho, cenário no qual o trabalhador tem um vínculo empregatício frágil.

Os impactos do neoliberalismo na carreira dos servidores públicos são diversos e negativos, pois implicam na desvalorização salarial, na flexibilização dos direitos trabalhistas e na fragilização da representação sindical. De acordo com Previtali & Fagiani (2020) no governo Temer (2016-2018), a aprovação da Lei Nº 13.467/2017 fomentou a desregulamentação do trabalho e, neste contexto, ocorreu o crescimento de contratos flexíveis e temporários, padronizando a atuação individual e pagamentos diferenciados.

A precarização do trabalho docente pode ser observada nas ações governamentais. Marin (2010) vincula a fragilidade da carreira docente à expansão do neoliberalismo, percebido com maior força na educação, implicando em mudanças negativas na função docente. A autora relata as principais mudanças caracterizadas por

> [...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. (MARIN, 2010, n.p.).

Na educação, entre as consequências das políticas neoliberais, ampliou-se a precarização do trabalho docente, que se manifesta na prática da contratação temporária de professores da educação básica, uma forma de atender a demanda do mercado e reduzir os gastos públicos com educação. Os contratos de trabalho precários para professores não apenas falham em garantir a estabilidade e os direitos trabalhistas desses profissionais, mas também prejudicam a qualidade do ensino. Isso ocorre porque esses contratos dificultam a formação continuada, a participação na gestão escolar e o relacionamento com alunos e comunidades.

Desta maneira, as políticas públicas e seus documentos norteadores precisam ser efetivados, deixando de ser apenas textos legais. Para Saviani (2008), o Sistema Nacional de Educação (SNE) para ser efetivado e cumprir o seu papel, deve reunir aspectos e serviços educacionais motivados pelo objetivo de garantir acesso à educação de qualidade por todos os cidadãos, respeitando a diversidade dos entes federados alinhados ao PNE. Nesta direção Scheibe (2010) sublinha que o SNE representa um conjunto de normas que não foram implementadas. A autora destaca que "a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada". (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Um marco na formação docente no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Essa lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, definindo os princípios, fins, níveis e modalidades de ensino, bem como os direitos e deveres dos profissionais da educação. Um aspecto relevante desta lei, foi a definição da formação de docentes para atuar na educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo o seu artigo 62

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Na promulgação da Lei 9394/96 no Art. 87 institui-se a "Década da Educação", que teve início em 1997. No §4 do artigo aqui referenciado, existia a previsão da admissão, exclusiva, de professores habilitados em nível superior até o fim da "Década da Educação" que se deu em 2007. Como essa previsão legal não foi cumprida pelos entes federados, em 2013 esse inciso foi revogado. Porém a exigência da formação mínima em nível superior para a atuação em todos os níveis de ensino, volta a ter previsão legal no PNE (2014-2024), que estabelece na sua meta 15, o prazo de um ano de vigência do Plano, para que os Estados, Distrito Federal e Municípios assegurassem a todos os professores da educação básica a formação em nível superior, alcançada em cursos de licenciaturas na área de conhecimento que atuam (Brasil, 2014).

Diante do descumprimento da legislação por grande parte dos entes federados, é necessário repensar a formação docente no Brasil a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, que reconheça o trabalho docente como um trabalho intelectual e criativo, que valorize a diversidade cultural e social dos alunos e das comunidades escolares e que promova o desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo e dialógico. Para isso, é preciso garantir condições dignas de trabalho para os professores, fortalecer os espaços democráticos de participação e decisão nas escolas e nos sistemas educacionais e construir propostas curriculares que articulem os saberes científicos, pedagógicos e populares.

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COM CONTRATO TEMPORÁRIO EM PALMAS – TOCANTINS

Em Palmas a fragilização da carreira docente é preconizada duplamente na rede municipal de ensino, onde observa-se a reincidência na prática de professores contratados e ainda, mesmo tendo nível superior, alguns profissionais são vinculados ao município com a formação de ensino médio, desmerecendo assim todo o processo de construção de conhecimento dos servidores.

A partir de dados disponíveis no portal da transparência de Palmas, referentes à folha de pagamento do mês de maio de 2023, a rede municipal de ensino dispõe de 1.112 professores temporários; 800 deles são contratados como nível médio, sendo que 785 possuem vínculo de 40 horas e recebem R$ 3.845,63 de vencimento; 15 contratados possuem jornada de trabalho de 20h e recebem R$ 1.922,82 de ordenado. Destaca-se que todos os profissionais recebem auxílio alimentação equivalente a R$ 500,00, porém, os contratos temporários não recebem a gratificação por regência de sala (GRC), pois esta é concedida aos servidores efetivos a partir da Lei nº 1389, de 13 de outubro de 2005.

Em 2015 a rede municipal de ensino de Palmas criou os cargos de monitores a partir da implantação do Programa Educacional Salas Integradas (SIN), no âmbito da Secretária Municipal de Educação, para construir novos saberes e habilidades e possibilitar melhores resultados da rede municipal de ensino nos indicadores educacionais, apoiando as atividades pedagógicas e aumentando o tempo de permanência nas atividades socioeducativas promovidas pelas unidades educacionais. (Palmas, 2015). A Lei Nº 2.163 de 2015 instituiu o SIN e criou três

cargos, que perduram até o momento e são preenchidos de forma temporária por profissionais que, atualmente, recebem o vencimento básico e auxílio alimentação de R$ 500. O cargo de Monitor de Desenvolvimento Infantil foi contemplado com 320 vagas e 50 delas são destinadas à ocupação de Monitor de Jornada Ampliada Nível I, cargos que têm como pré-requisito a formação em nível médio. Atualmente, 335 trabalhadores ocupam esses cargos, trabalhando 40 horas semanais e recebendo um salário-mínimo.

Nesta mesma lei foram criadas 50 vagas para Monitor de Jornada Ampliada Nível II, cuja exigência é de nível superior. Atualmente, 41 profissionais preenchem essas vagas com vencimento básico de R$1.900 e jornada de trabalho de 40 horas semanais. Esse cargo tem as seguintes atribuições:

> Participar da elaboração do plano escolar; elaborar e executar os conteúdos referentes à regência de classe e/ou aula e atividades afins; observar os alunos a fim de identificar necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde, que interfiram na aprendizagem e encaminhá-los aos setores especializados de assistência; participar dos conselhos de série ou de classe; executar e manter atualizados os registros escolares e os relativos a suas atividades específicas e fornecer informações conforme as normas estabelecidas; incentivar hábitos de ordem e asseio aos educandos e zelar pela limpeza no ambiente de trabalho e pela economia e conservação do material sob sua responsabilidade; sugerir a aquisição do material didático, em geral, necessário ao aprimoramento do processo educativo (PALMAS, 2015 p.3,4).

Somando o número de professores com o número de monitores, consuma-se 1.035 profissionais contratados com nível médio que recebem abaixo do valor do piso do magistério estabelecido pela PORTARIA Nº 17, DE 16 DE JANEIRO DE 2023, que homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em R$ 4.420,55, para o exercício de 2023. (Brasil, 2023).

Das respostas obtidas com a aplicação do questionário, algumas inferências no que se refere à desvalorização da carreira docente e consequente desmonte da educação pública podem ser anunciadas. Respostas expressivas tais como a da professora 1, por exemplo, chama a atenção. A profissional afirmou ter mais de 10 anos de vínculo temporário com a rede de ensino, possui formação em pedagogia ou licenciatura e conseguiu contrato a partir da indicação de um político, é contratada como professor P- I, profissional que dispõe apenas de formação em nível médio.

Já a professora 2 (R2) tem formação em nível superior, apontou que seu vínculo com a rede municipal como professor (a) temporário (a) é de 1 a 3 anos e relatou que, mesmo possuindo formação em nível superior na sua área de atuação, é contratada como professora que possui apenas o nível médio. Relata, ainda, que fica sem renda quando acaba a vigência do contrato e assinala, como aspecto negativo a incerteza da renovação do contrato no ano seguinte; como aspecto positivo aponta o vínculo temporário como importante, pois lhe permite ter um emprego. Em suas palavras, "-para mim, só de estar trabalhando já é gratificante!" (R2).

Como ponto negativo do vínculo temporário, a instabilidade na carreira e a incerteza da renovação do contrato no ano seguinte, é um apontamento generalizado dos servidores, sendo retratada na fala de alguns profissionais:

> "Não ter estabilidade, não poder opinar, não poder ter progressões, licenças e outros benefícios que os concursados possuem." (respondente 3);
> "É estar em constante atenção, porque em dezembro somos exonerados e ficamos na expectativa de voltar ou não em fevereiro. E ter que administrar o acerto, para sobreviver até março ou abril, quando se recebe o primeiro salário, se você voltar a trabalhar" (respondente 4);
> "Trabalhar como professora contratada é se sentir insegura no término do contrato e é não ter certeza se vai começar ano com um novo contrato." (respondente 5).

O cenário da rede municipal de ensino de Palmas não é diferente do panorama nacional onde a descontinuidade das políticas educacionais e as reformas impositivas sofridas pela educação levaram à precarização da carreira docente. Atualmente, a educação pública no Brasil apresenta um cenário desolador no que se refere à profissão docente, caracterizada por profissionais desmotivados, desvalorizados, sem voz ativa na implementação das políticas e reformas educacionais. Esse desmonte da carreira tem causado o adoecimento de muitos profissionais e o desinteresse pela profissão. Corroboramos com o pensamento de Pereira (2007) no que se refere às condições de trabalho docente, pois

> [...] torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero 'dador de aulas'. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente (p.90, grifos do autor).

Xavier Neto (2017), que observou muitos professores com contratos temporários, relatou suas observações sobre o fato que vem perdurando nas redes públicas de ensino:

ISSN: 2176 - 1396

> A precarização das condições de labuta dos trabalhadores em educação também requer uma análise mais aprofundada, especialmente no tocante à contratação de docentes por tempo determinado, o que, de certa forma, pode fragilizar ainda mais a organização política dos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. A prática de contratação de professores por tempo determinado tem sido uma tônica dentro dos governos estaduais e municipais, prática essa que tende a desmobilizar a ação política dos docentes e enfraquecer a ação pedagógica através de contratos precários e que depõem contra a carreira dos trabalhadores em educação. (XAVIER NETO, p.56).

Para que se efetive a valorização docente, fortalecida pela formação continuada do quadro de professores, dentre outros elementos, é preciso que o ingresso nas escolas públicas seja unicamente através de concurso público de provas e títulos, assim poderá ser estabelecida uma carreira sólida e assegurado o direito ao plano de carreira a todos os servidores. Essa ideia é ratificada pelas pesquisas de doutorado de Ramos (2020) e Souza (2016). Este último registra em seu trabalho que, a melhoria da qualidade de ensino só é possível com um quadro permanente de professores capacitados e com boas condições de trabalho.

A rede municipal de ensino de Palmas contempla o mesmo cenário vivido pela educação brasileira como um todo, com um agravante, pois mesmo que os profissionais com vínculo temporário tenham formação em nível superior para atuarem como docentes, grande parte deles se vincula à rede municipal de ensino com formação em nível médio. Com essa prática, a gestão municipal despreza todo o esforço que o profissional teve para se capacitar e não o remunera pela sua titulação. Nesse contexto da gestão da política educacional no município, o contratado, para garantir o seu sustento e de seus dependentes, submete-se a essa situação de desvalorização do seu trabalho e da sua qualificação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A precarização do trabalho docente vem sendo amplamente discutida. Mancebo (2007) elencou elementos mais citados na literatura sobre como se instauram a fragilidade, as incertezas e as inconsistências nessa carreira. De acordo com a autora, a baixa remuneração, a desqualificação do trabalho docente e a perda do seu reconhecimento junto à população são os temas discutidos que mais refletem o exercício da profissão docente.

Diante dos levantamentos feitos neste trabalho, os professores de contratos

temporários combinam todos esses inconvenientes em um mesmo grupo social, pois eles recebem menos que os professores efetivos e possuem uma jornada de trabalho exaustiva. Em virtude da insegurança da manutenção do seu vínculo empregatício submetem-se a situações humilhantes de trabalho, não conseguem dar continuidade à formação, pois anualmente possuem seu vínculo cancelado e ficam à espera, incerta, da efetivação de um novo contrato. No município estudado, concretiza-se o descumprimento da legislação vigente que exige a formação em nível superior na área de atuação e os docentes, mesmo tendo graduação, são contratados como profissionais de nível médio.

Em suma, algumas consequências graves decorrentes dessa situação são: constrangimento entre colegas de profissão, já que os docentes temporários ganham menos do que os efetivos; jornada de trabalho extenuante; exposição a condições degradantes de trabalho, devido à insegurança em manter seu emprego; dificuldade para participar de uma formação continuada; negação de seus direitos trabalhistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394/1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília. INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022 Acesso em: 22 jun. 2023.

GUIMARÃES FILHO, João Rodrigues. **A estabilidade do servidor público concorre para a manutenção do interesse público e eficiência na administração pública**. 2004. 50 f. Monografia (Especialização) - Centro de Ensino Unificado do Distrito Federal, Brasília, DF. Disponível em : http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16127 Acesso em: 9 out. 2022

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/4p64BmvDvjVNbh6Gym5bTSR/?format=pdf Acesso em: 20 abri. 2023.

MARIN, Alda. Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/331-1.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

PALMAS. Lei municipal n. 1.389, de 13 de outubro de 2005. Concede Gratificação por Regência de Classe (GRC) aos profissionais do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em : https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/LEI%20ORDIN%C3%81RIA%20N%C2%BA%201389%20de%2013-10-2005%2014-42-47.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

PALMAS. Lei municipal n. 2.163, de 3 de julho de 2015, institui o Programa Educacional Salas Integradas. Disponível em: https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.163-2015-07-03-4-8-2015-16-47-35.pdf Acesso em: 23 jun. 2021.

PALMAS. Lei municipal n. 2.238, de 19 de janeiro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. Disponível em: https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-16-5-2019-16-39-25.pdf . Acesso em: 23 jun. 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v.10, n.15, p.82-98, 2007. https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98 Acesso em: 21 jun. 2021.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, v. 11, n. 20, p. 223-240, 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/588663787013.pdf Acesso em: 15 maio 2023

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do território Piemonte da Diamantina – Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Michael-Daian-Pacheco-Ramos.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-232, 2008. https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002 Acesso em : 16 maio 2023.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação &**

Sociedade, v. 31, p. 981-1000, 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017 Acesso em: 16 maio 2023

SOUZA, Marcelo Nogueira. **Políticas públicas de educação no Paraná**: As condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Depositária, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43733. Acesso em: 19 abr. 2022.

TEIXEIRA, Alan José de Oliveira. A ADEQUADA OCUPAÇÃO DOS CARGOS PÚBLICOS SEGUNDO MICHAEL WALZER. **Revista FIDES**, v. 10, n. 2, p. 386-405, 2019. Disponível em: Vista do A ADEQUADA OCUPAÇÃO DOS CARGOS PÚBLICOS SEGUNDO MICHAEL WALZER (ufrn.br) Acesso em: 16 jun. 2023

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 28 abr. 2022.

XAVIER NETO, Lauro Pires. Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: LAURO_PIRES_XAVIER_NETO.pdf (ufs.br). Acesso em: 17 abr. 2022

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAR ADEQUADAMENTE OS DOCENTES EM SUAS ATUAÇÕES NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO DE NÍVEL MÉDIO

Ademir Ricardo de Souza Júnior[1]

RESUMO

O ensino técnico brasileiro teve início com a colonização portuguesa a partir do século XVI, onde as aprendizagens através da oralidade e observação direta constituíram a prática orientada pela didática. Com a evolução do ensino técnico, através da história, outras metodologias de trabalho foram integradas aos atos de falar e escutar atentamente. Assim sendo, foi organizado o currículo do ensino técnico e nele os programas de formação pedagógica docente com titulação mínima de ensino superior para ministrar aulas na parte técnica. Desta forma, a prática profissional ficou coadjuvante em detrimento das titulações acadêmicas. Para amenizar a situação, a legislação flexibilizou, o surgimento de profissionais com *notório saber* incluindo instrutores e monitores para ministrarem aulas no ensino técnico. No entanto, esta flexibilização, fragilizou a atuação do professor, pois os aspectos cognitivos, didáticos, pedagógicos, precisariam, ainda, serem trabalhados. Além da exigência por titulação em nível superior, os programas envolvendo licenciatura tem curto período e falta articulação da teoria com prática, pois, o currículo na educação profissional está separado do ensino médio. Além destes fatores, a oferta pelos programas de licenciatura no ensino técnico é escassa. Logo, torna-se imperial que aconteçam debates envolvendo a sociedade civil e o poder público sobre o assunto em questão. Esta discussão, projetará uma proposta pedagógica que revesse a legislação envolvendo a formação integral do professor para a atuação dele no ensino técnico e consequente formação discente com habilidades e competências adequadas para a atuação no mercado de trabalho. Enquanto este projeto pedagógico não virar lei, as instituições de ensino técnico podem legalmente promover formação docente em serviço e assim auxiliar a atuação do professor com práticas e técnicas adequadas para o magistério técnico. Ao longo do texto será enfatizado que o dever da qualidade envolvendo as políticas públicas para a licenciatura docente no magistério técnico é proporcionar ao professor o direito de ele acessar a cultura, ciência e tecnologia, de forma a desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos seus alunos para a formação da práxis humana.

Palavras-chave: Licenciatura. Legislação. Currículo. Educação. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que será exposto a seguir terá como objetivo, relatar sobre as políticas públicas atuais para a obtenção da licenciatura docente na educação profissional de nível médio no Brasil mediante os seguintes questionamentos: As atuais políticas públicas, para formação docente no ensino técnico, estão atendendo as demandas profissionais dos alunos e do mercado de trabalho? Na atualidade, como é organizado os programas de formação pedagógica para o trabalho do professor no magistério técnico? A organização curricular vigente do ensino

[1] Professor do Ensino Médio e Técnico, Especialista em Gestão Escolar, Etec de Praia Grande, ademirricardo90@hotmail.com.

profissionalizante está proporcionando a adequada formação docente para esta especialidade de educação? O professor pode trabalhar sem licenciatura na educação profissional? Qual é a formação docente necessária para a atuação no ensino técnico?

Com base nesta conjuntura questionadora, não será descartada a hipótese de uma possível revisão das atuais políticas públicas envolvendo a formação pedagógica na atuação docente no ensino técnico. Esta ação tem por finalidade reverter a atual formação destes profissionais e, assim, proporcionar um panorama qualitativamente melhor para a relação professor e aluno via contextualização entre a sala de aula com o mercado de trabalho. Iniciativa esta que apoiará os seguintes objetivos que aqui serão abordados: relatar, através da história do Brasil, a essência da prática de ensino na educação profissional; enfatizar a relação titulação acadêmica versus prática profissional; propor a formação docente necessária para o ensino técnico.

No decorrer deste trabalho esses propósitos serão apresentados conjuntamente com o referencial teórico de dois autores: Gaudêncio Frigotto (2003) e Ademir Ricardo de Souza Júnior (2015) que também darão fundamento juntamente a uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a justificativa de que o dever da qualidade envolvendo as políticas públicas para a licenciatura docente no magistério técnico é proporcionar ao professor o direito dele acessar a cultura, ciência e tecnologia, de forma a desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos seus alunos para a formação da práxis humana. No entanto, as propostas das atuais políticas públicas para a obtenção das licenciaturas visando atuação docente no ensino técnico de nível médio não estão formando adequadamente um profissional para uma dimensão técnica e industrial que o atual mercado de trabalho necessita, devido ao contexto neoliberal em baratear a oferta da educação profissional de nível médio via aligeiramento na formação pedagógica dos docentes desta modalidade de ensino.

2 A ESSÊNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história da metodologia de ensino técnico brasileiro se iniciou com a chegada dos jesuítas no Brasil a partir do século XVI, suas práticas didáticas e a organização para o trabalho se incorporavam as tarefas rotineiras de cunho social, envolvendo jovens e adultos em plena tribo. As práticas de aprendizagem se desenvolviam

através de aulas expositivas e dialogadas com o propósito dos discípulos observarem e repetirem aquilo que estava sendo ensinado.

Além deste modelo característico de ensino das civilizações indígenas, é possível concluir que os índios foram os primeiros retransmissores de conhecimentos do ensino técnico brasileiro para as áreas profissionais envolvendo os eixos tecnológicos: ambiente e saúde (cultivo de ervas medicinais); gestão e negócios (comércio baseado na troca); infraestrutura (construção de moradias), recursos naturais (agricultura, caça, pesca, mineração), produção alimentícia (cultivo da cana de açúcar).

Essas ações de aprendizagens envolvendo oralidade prática e observação direta existem até hoje, ainda que outras metodologias de ensino tenham sido vinculadas ao padrão deste início de civilização. Este processo de educação profissional sempre integrou, e ainda integra o desenvolvimento laboral, através das aptidões para o trabalho desenvolvido em comunidades. A partir deste processo, tivemos a evolução e consolidação das práticas de ensino na educação profissional de nível médio no Brasil.

3 TITULAÇÃO ACADÊMICA VERSUS PRÁTICA PROFISSIONAL

Deste breve relato histórico, temos a certeza de que a metodologia de ensino para a atuação na educação profissional é pautada, essencialmente, pela experiência profissional técnica do docente advinda da *prática*.

“A ciência estabelece a tecnologia, esta, por sua vez determina o tipo de organização de trabalho, este, irá impor as qualificações e, sequencialmente os requisitos de ensino e formação do indivíduo”. (FRIGOTTO et al., 2003, p.123).

Assim sendo, de acordo com o caput do artigo 62 da LDB Nº 9394/96, a formação docente para atuar na educação básica se concretizará em nível superior, no curso de licenciatura plena. Por esta exigência legal, a atuação do professor no ensino técnico de nível médio se concretizará através de licenciaturas obtidas nos programas especiais de formação pedagógica, em destaque, a Resolução CNE/CEB Nº 2/97 que trata a respeito da obtenção de licenciaturas para a atuação docente no ensino técnico. Estes estudos são confirmados pelos 1º e 2º parágrafos do artigo 53 da Resolução CNE/CP Nº 1 de 05/01/2021 que organiza o currículo da educação profissional e tecnológica.

A organização da carga horária destas licenciaturas foi estabelecida pelo Artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2/97. Nele, temos a disposição do total, de no mínimo, 540 (quinhentas e quarenta) horas incluindo as partes teórica e prática, esta, será desenvolvida em pelo menos 300 (trezentas) horas de acordo com o Artigo 65 da LBD Nº 9394/96.

Este processo de disposição das cargas horárias existente no programa, se caracteriza por uma referência aligeirada de formação docente em seus aspectos didáticos/metodológicos, pois, a parte teórica ficou reduzida ao mínimo de 240 (duzentas e quarenta) horas, e ainda, podendo ser ofertada a distância em conformidade com o Artigo 8º da referida resolução.

A organização desta matriz curricular em nada considera a aplicabilidade dos conceitos teóricos com a prática envolvendo formação pedagógica/mercado de trabalho/sala de aula, possibilitando assim, a desvalorização do próprio trabalho manual no interior das escolas e a consequente formação inadequada dos alunos egressos do ensino profissionalizante com as necessidades locais do setor industrial. Sem dúvida, um modelo desqualificante de formação docente, que prioriza titulação em detrimento a prática profissional, para atuação nos cursos técnicos de nível médio.

> O acréscimo marginal de capacidade laboral é determinado pelo aumento periférico de instrução, treinamento e educação, ou seja, raciocino este que é tratado como “quantidade” pela lógica do capital humano, que tanto no plano geral do desenvolvimento dos países quanto no plano de instabilidade individual, trata-se de investimentos rentáveis, em qualificar o trabalhador em atividades precisas, dignas de atuação em linhas de produção, de acordo com os interesses capitalistas. (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

Além destes fatores, observa-se ainda que os efeitos das diretrizes curriculares para o ensino médio (Parecer CNE/CEB 3/2018 e Resolução CNE/CEB 3/2018) e para o ensino técnico (Parecer CNE/CP 17/2020 e Resolução CNE/CP 1/2021) não estão contemplando a junção entre as duas estruturas de ensino. Conservando, assim, a dualidade, que sempre atravessou o ensino técnico, permanecendo a fragmentação dos conhecimentos e sua distribuição em doses conta gotas seja em qual for a modalidade de estudos, formação docente ou discente.

“Em uma sociedade capitalista, o trabalho interdisciplinar, sofre de restrições materiais, objetivos, políticos, ideológicos e valorativos, ao ser desenvolvido em um contexto social separado, fragmentado e alienado”. (FRIGOTTO et al., 2003, p.180).

ISSN: 2176 - 1396

O problema da formação docente ainda se agrava mais, devido à falta de oferta expansiva destes cursos pelas universidades brasileiras em virtude das mesmas ainda não se reorganizarem para ofertarem cursos dessa natureza aos docentes que não possuem licenciatura na educação profissional.

Observando todas essas fragilidades existentes nos cursos de formação docente, a legislação flexibilizou que profissionais com *notório saber* pudessem atuar no ensino técnico brasileiro, assim, inicialmente, legislou o Artigo 9º do Decreto Nº 2208/97 com reforço do Inciso IV do artigo 61 da LDB Nº 9394/96 e caput do Artigo 54 da Resolução CNE/CP N° 1 de 05/01/2021. Por estas legislações ficou interpretado que o ensino técnico brasileiro de nível médio poderia ser ministrado por profissionais sem formação anterior por magistério (instrutores, monitores) em função de suas experiências profissionais; professores bacharéis ou tecnólogos iniciantes; profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de educação profissional técnica de nível médio.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NECESSÁRIA PARA O ENSINO TÉCNICO

Pelas possibilidades de requisitos mais flexibilizados, aqui apresentados, para a seleção docente no ensino técnico, haveremos de considerar que a flexibilização para a atuação profissional no ensino técnico não foi suficiente, pois além de indicar uma liquidação estatal para oferta do ensino profissionalizante, ela não prioriza os aspectos didáticos, pedagógicos, cognitivos, senso crítico, gestão de pessoal, pesquisa científica, os domínios tecnológicos e científicos da área profissional em questão.

> As propostas neoliberais, como alternativa no campo educacional, apresentam os limites do horizonte de uma burguesia brasileira superada, despótica e elitista através de ações disfarçadas que caracterizam um profundo atraso histórico em forma de discurso da modernidade, em destaque, desmanche da escola pública. (FRIGOTTO, 2003, p. 203).

Desta forma, há de se considerar, ainda, que futuros debates deverão acontecer sobre a questão e deverão, também, envolver professores da educação profissional, trabalhadores atuantes no mercado de trabalho, sindicatos, empresários, estudiosos da área de educação e trabalho, representantes do MEC (Ministério da

Educação) e MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) para a reorganização dos currículos da formação docente na obtenção de licenciatura, objetivando a atuação adequada na educação profissional, bem como, rever a oferta e as titulações mínimas para licenciatura de técnicos em nível médio nos moldes do 1º e 2º parágrafos do item b no artigo 1º da Portaria Nº 432/1971 (antigo Esquema II) aos programas de formação pedagógica.

Para que as orientações desta nova proposta pedagógica possam virar legislação, esta proposição precisará, inicialmente, dispor de vontade imediata da burguesia local em repensar conjuntamente com o Congresso Nacional a própria LDB Nº 9394/96 em seu artigo 36 e inciso I do parágrafo único no artigo 36-B que se referem, respectivamente, as organizações curriculares dos ensinos médio e técnico; caput do artigo 62 que se refere a formação docente e o 2º parágrafo do artigo 62-B que trata sobre a oferta dos cursos de formação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. Em seguida encaminhar ao Conselho Nacional de Educação - CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais que a garanta a implantação de um currículo unificado centrado na formação profissional docente e discente que se estabeleça em outras formas de ensino ao articular ciência, trabalho, cultura entre si, trata-se da verdadeira integração do conhecimento que irá considerar o trabalho como práxis humana e prática produtiva através do desenvolvimento das potencialidades de atividade laboral intelectual com o propósito de edificar uma viabilidade a mais para os professores e alunos na elaboração de seus projetos de vida, socialmente estabelecidos, viabilizados por uma formação vasta e integral.

Caso seja inviável a concretização deste essencial apoio político que garanta a revisão da lei, a nova proposta pedagógica precisará ter impulso e consistência política suficientes para confrontar as oposições conservantistas estacionadas no Congresso Nacional Brasileiro, o que resultaria um longo tempo em virtude tanto dos embates entre as autoridades que o constituem quanto do calendário das votações.

> A política curricular orienta a educacional, desta forma ela precisará de docentes para ser concretizada mediante uma estrutura organizacional regulada e administrada de maneira adequada, com o auxílio da avaliação institucional, objetivando assim a descentralização; o surgimento de: escolas autônomas, currículo reorganizado, novos modelos de: gestão escolar, tarefas e responsabilidades do corpo docente. Logo a introdução de reformas educativas é uma intenção internacional das necessidades e requisitos ocasionados pela produtividade reorganizada na esfera das instituições capitalistas. (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 16).

Enquanto a possibilidade de revisão da proposta pedagógica para alteração do cenário ineficiente na formação docente na educação profissional não acontece, e observando a falta de expansiva oferta dos programas de formação pedagógica para o ensino técnico de nível médio, caberá as instituições de ensino técnico, trabalharem com a atual legislação no que couber, ou seja, o parágrafo único do artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/97 e o artigo 55 da Resolução CNE/CP N° 1 de 05/01/2021, que abrem a possibilidade das escolas propiciarem *formação em serviço* mediante a apresentação do plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino.

Neste sentido, os gestores escolares de escolas técnicas não poderão perder nenhum momento de grupo no interior de seus estabelecimentos de ensino, eles terão que ter a clara compreensão que é essencial entender as necessidades de sua equipe, relacionando quais professores do ensino técnico não possuem licenciatura na parte técnica e aplicando, pesquisas de auto reflexão dos trabalhos deles em sala de aula, para a identificação das reais premências deste grupo, relacionando forças e fragilidades existentes no interior da escola Essas ações serão socializadas nas reuniões pedagógicas com a participação de profissionais das área de educação, saúde e trabalho. Trata-se de uma ocasião em que a troca de experiências internas e externas serão essenciais para as práticas de investigação científica, necessárias para a projeção de uma nova realidade que tenha como missão a transformação de sociedade mais justa e igualitária e por consequência a formação discente crítica e consciente.

Contudo, estas unidades de ensino terão elementos fundamentais para formar uma comissão com representantes da comunidade escolar visando a elaboração dos planos pedagógicos para a realização da capacitação na própria escola com ênfase em licenciatura na atuação docente para o ensino técnico que será apreciada pelo conselho de escola e instâncias superiores do referido sistema de ensino ao qual a unidade de ensino estiver vinculada. Este treinamento, será ministrado por profissionais devidamente habilitados em horários de contraturno no ambiente escolar, observando o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2/97, com relação a carga horária mínima total de 540 (quinhentas e quarenta) horas envolvendo as partes teórica e prática, sendo que esta última deverá ser desenvolvida minimamente em 300 (trezentas) horas. Neste planejamento estarão contemplados os seguintes assuntos para a estrutura curricular: psicologia da educação; didática e seus fundamentos;

teoria e avaliação das aprendizagens; gestão, funcionamento e planejamento escolar; língua brasileira de sinais (LIBRAS); ciência e tecnologia; educação para o trabalho; relação mercado de trabalho versus inclusão social; práticas de ensino.

> O desenvolvimento das condições humanas, pela qualificação do indivíduo, que está presente em todos os aspectos, físicos, mentais, estéticos, lúdicos, é responsável pela satisfação das mais variadas necessidades do ser humano em sua evolução histórica, tais como: ampliação da capacidade laboral na edificação dos valores de uso generalizado; a não comercialização dos direitos humanos. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que os cursos formadores de educadores desta natureza auxiliem os professores do ensino técnico a compreenderem os contextos nos quais suas atividades docentes irão acontecer sejam elas dentro ou fora da escola onde venham desempenhar uma liderança intelectual e pedagógica em consonância com uma proposta eficiente de trabalho envolvendo a interdisciplinaridade e o coletivo. Assim sendo, o processo de construção do conhecimento deve ser desenvolvido com base na sua formação e atuação inovadora na participação pela reconstrução da sociedade via processo de tomada de decisão e o desenvolvimento da cidadania.

Assim, o professor do ensino técnico de nível médio, seja qual for sua área técnica de formação, precisa estar ciente que ao concluir sua graduação, ele terá que compreender a importância de sua existência em relação ao seu pertencimento com os seres humanos e das consequências desta pertença, de sua inclusão numa sociedade histórica específica, com suas associações e particularidades e o auxílio do saber humano na elaboração de todas essas informações.

Portanto, a licenciatura para o professor na educação profissional de nível médio deverá ter como objetivo possibilitar o oferecimento de oportunidades para a evolução social e intelectual através das metas: autonomia, estudos com base em pesquisas e consequente descoberta. Desta forma podemos concluir que este programa de formação pedagógica está em *permanente construção*. Sendo assim, torna-se necessário a continuação de debates, avaliação e reflexões à proporção que as reformas educacionais, para o ensino técnico de nível médio, vão sendo implantadas, haja vista que a transformação da natureza, pelas necessidades humanas, resultaria em produção do conhecimento e que a concepção do currículo

escolar se dará pela percepção do mundo real pelos professores e alunos durante o desenvolvimento das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2003.

SOUZA JUNIOR, Ademir Ricardo de. **Proposta pedagógica unindo educação e trabalho para a reconstrução da formação profissional**. Editora RG Editores. São Paulo, 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Decreto Nº 2.208/97. **Lei que organizou o ensino técnico de nível médio.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 1997. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1242966/mod_resource/content/1/Decreto_2208_de_1997.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 3/2018. **Lei que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ensino Médio**.** Brasília: 2018. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32018.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em 06 jul. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB N.º 3/2018. **Lei que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Parecer CNE/CP Nº 17/2020. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/151591-pcp007-20/file. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1/2021. **Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Brasília: 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 06 jul. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. **Lei que organiza a formação docente para a atuação licenciada no ensino técnico de nível médio** - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 06 jul. 2023.

_____. Portaria Nº 432/1971. **Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II.** Aprova normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Brasília: 1971. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

O PROFESSOR "OPERÁRIO" E O PEDAGOGO "CONTROLADOR": A GESTÃO EDUCACIONAL E AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

João Pedro Crevonis Galego[1]

Clarice Schneider Linhares[2]

Suzete Terezinha Orzechowski[3]

Eloisa Helena Mello[4]

RESUMO

A formação inicial do pedagogo é marcada historicamente por mudanças e influenciada por necessidades. Uma das necessidades é a formação em docência e em gestão educacional de acordo com a Resolução CNP/CP1 de 2006. Frente a isso, a presente pesquisa objetiva analisar a formação inicial do pedagogo e o campo de atuação na área da gestão educacional paranaense, em 2023. A fundamentação teórica baseia-se em autores que seguem a linha do marxismo histórico dialético. É uma pesquisa com aproximações metodológicas de uma pesquisa qualitativa exploratória documental e com método na revisão narrativa. A revisão bibliográfica ocorre nas resoluções da Secretaria de Estado da Educação, com recorte para aquelas que norteiam o trabalho pedagógico nos colégios estaduais durante o período pandêmico (ocasionado pela Covid-19) e pós-pandêmico. A análise também é articulada com o levantamento de autores que apresentam os momentos na formação do pedagogo na área de gestão escolar, acrescidas das exigências, no campo de trabalho, emanadas das políticas educacionais. Atualmente, com as imposições exaradas pelo governo do Estado do Paraná aos pedagogos e o norteio durante a pandemia, acentuaram-se mais exigências a um profissional que já tinha acúmulo de funções, o que comprova que os profissionais da educação estão sempre à mercê dos organismos nacionais e internacionais, que estabelecem critérios normativos para o desempenho e formação docente.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Formação do Pedagogo. Curso de Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A formação do pedagogo é marcada por profundas reformulações, que vão desde a Resolução CNCP1/2006, de 1º de maio de 2006, que extinguia algumas habilitações. Com isso, atribuiu-se a esse profissional novas responsabilidades na condução da organização do trabalho pedagógico em ambiente escolar. Historicamente, a formação em habilitações endossava a divisão do trabalho pedagógico desde quando foi criada a Escola Moderna.

[1] Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, joaopedrocrevonisgalego@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, clariha_linhares@tahoo.com.br
[3] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste, suriorze@gmail.com
[4] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, e.lo.h@hotmail.com

Essa reformulação atendeu também à proposta de outra organização no interior da escola, dando ênfase à divisão do trabalho ao fazer aproximações ao modelo fabril. Ao pedagogo cabia a função de supervisão escolar, com o controle do trabalho docente em relação ao planejamento e ao processo de avaliação discente. Já ao orientador educacional cabia o acompanhamento das atividades discentes, bem como mediar conflitos pessoais e familiares, o que leva o pedagogo, conforme Linhares e Galego (2022), a se tornar um “polvo”, pois somente se tiver oito braços conseguirá atender a todas as demandas a ele atribuídas.

Até a aprovação da Resolução CNCP/1, promulgada em maio de 2006, cabia à direção a execução das atividades burocráticas e funcionais prestadas aos órgãos superiores. Eram habilitações ofertadas nos cursos de Pedagogia, como supervisão educacional, orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar. Essa última não teve espaço de trabalho diretamente dentro da escola, razão pela qual não houve procura de parte da comunidade acadêmica (SAVIANI; DUARTE, 2010).

A gestão educacional/escolar assumiu as atividades administrativas e pedagógicas na escola e, segundo Paro (2002), torna-se fundamental que a escola esteja balizada nesse sentido, o que torna próximo o conceito de administração, cujo foco principal é atingir determinado e primordial objetivo da escola, alinhado aos aspectos políticos e democráticos (PARO, 2002; FERREIRA, 2009; FRIGOTTO, 1984).

Além disso, a formação na área da gestão educacional, cujo objetivo era a formação do pedagogo para atuar junto à equipe administrativa/pedagógica na escola, visava que sua atuação não fosse estruturada na divisão do trabalho, como no modelo anterior, cujo propósito era a separação entre planejamento e ação (BRAVERMAN, 1974; KÜENZER, 1985).

Por isso, ao se aprofundar na formação do pedagogo na área de gestão educacional, com a descrição histórica do que ocorreu e com atenção às influências das políticas educacionais que concorreram para o perfil dessa formação, torna-se necessário compreender o contexto contemporâneo (FERREIRA, 2009). Logo, a pesquisa tem como questão norteadora analisar as imposições atuais do Governo Estadual Paranaense que estejam diretamente ligadas à atuação do pedagogo nos colégios estaduais e identificar se elas estão alinhadas com a formação desses profissionais.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Os primeiros apontamentos sobre a administração escolar no Brasil iniciam-se com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, o que indicava a falta de espírito filosófico e científico na resolução de problemas da escola pública no Brasil. Os autores que contribuíram significativamente sobre a forma como a escola geria a área administrativa e pedagógica, dando ênfase a um enfoque tecnocrático, foram Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (1963) e Teixeira (1968).

Segundo Ribeiro (1986), as considerações da obra *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar* foram os primeiros escritos sobre a escola pública no Brasil, que fundamentou a teoria da administração escolar na filosofia da educação, na política da educação e nas ciências correlatas ao processo educativo. Para ele, a administração é um problema natural, inerente a qualquer grupo humano em ação, que se adapta às ideias de Fayol à administração escolar.

Teixeira (1963), ao escrever sobre administração escolar, ancorou-se em experiências adquiridas como administrador em órgãos da educação e, em especial, no período em que participou das reformas no sistema de ensino do Distrito Federal, com atuação como Secretário da Educação. Defende em seu estudo a necessidade de mudanças na estrutura escolar, cuja transformação operada no âmbito da sociedade colocava a escola na esfera das necessidades sociais e individuais. Além disso, descreve sobre a necessidade do aumento do contingente escolar para que aquilo que antes era destinado para uma elite minoritária fosse a todos estendida, afirmando que não bastava criar escolas para todos, mas escolas em que todos pudessem aprender. Logo, podemos observar que a administração escolar é traçada e alinhada à Constituição Federal brasileira, que preconiza no artigo 205 uma educação de qualidade e para todos (BRASIL, 1988).

Paro (2000) também volta seus estudos para a Administração Escolar quando ressalta que eles que vieram ao encontro do cenário de crítica ao modelo embasado na administração geral, configurada na década de 1980. A partir de uma base marxista de análise, o autor parte da natureza do trabalho enquanto elemento central da vida humana e da conotação que adquire no modo de produção capitalista. Dessa forma, entrelaça essa visão com a profissão do pedagogo.

Tal profissão tem como divisão do trabalho frente à Administração Escolar uma necessidade, surgida no modo de produção, de controle do trabalho, pelo capital.

Nesse viés, cabe ao pedagogo o controle do ambiente escolar. Com o trabalho, o capitalista agrega valor à matéria-prima, o que garante o lucro (PARO, 2000). Com isso, as pessoas se tornam produtos que necessitam adquirir valor na lógica capitalista, caso contrário são rapidamente descartadas e substituídas, sejam elas os pedagogos, os professores ou os estudantes (BAUMAN, 2008).

Ou seja, o pedagogo (**controlador de qualidade**) tem como responsabilidade na escola (**fábrica**) garantir a execução plena do trabalho por parte dos docentes (**operários**) para que haja bons estudantes (**produtos**) enviados à sociedade (**mercado de trabalho/consumidor**).

A organização escolar, de modo básico, centrou-se na figura do diretor escolar, visto que a escola seguia o modelo fabril, com a incumbência da organização administrativa e pedagógica. A origem clássica da administração escolar e da gestão educacional/escolar adotam a mesma forma de trabalho na qual se baseou a organização fabril. Com isso houve a implantação de uma gerência, considerada científica, para distribuição de tarefas e vigilância do trabalho executado, o que causou a redução dos postos de trabalho e o aumento do exército de reserva (KÜENZER, 1985).

Foi necessária então a preparação de mão de obra para atender à demanda de um mercado de trabalho emergente, em vários setores produtivos. Na fábrica, é o trabalhador fabril e, na escola, o professor. Esses trabalhadores ocupam-se de uma parte mínima do processo. Surge, então, na escola, o conhecimento transformado em disciplinas, cujo propósito é o aprofundamento de conteúdo (ALVES, 2006).

> O curso de pedagogia passou a ser então predominantemente formador dos denominados ‘especialistas’ em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar etc.), continuando a oferta, agora na forma de habilitação. (SHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Constata-se, assim, que a gestão educacional/escolar enfrentou diversas influências, como a organização do trabalho pedagógico motivado pelas ideias do taylorismo, estabelecendo fronteiras e limites precisos entre planejamento e ação, com ênfase na produtividade e na centralização das ações sob o comando de uma gerência. Entretanto, alguns procedimentos deram caráter meritocrático à busca incessante pela produtividade e pela eficiência (BRAVERMAN, 1974; KÜENZER, 1985).

A consequência de a escola adotar o modelo fabril resultou na preponderância de aspectos técnicos e administrativos, considerados fundamentais quanto ao equilíbrio entre objetivos pessoais e organizacionais. A observação de ações racionais disponíveis (causa e consequência) amplia a crescente desumanização motivada pelo aumento de ritmos, a fragmentação de trabalho e pela adaptação do trabalhador para atender às necessidades do capital, pois "[...] nenhuma sociedade, antes do capitalismo, subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas" (PARO, 1996, p. 46).

A GESTÃO ESCOLAR NOS COLÉGIOS ESTADUAIS EM 2023

A Resolução Seed nº 1.955, de 28 de maio de 2020, publicada no Diário Oficial nº 10.699, de 2 de junho de 2020, instituiu o *Grupo de Estudos Formadores em Ação*, tendo em sua súmula o chamamento de professores do Quadro Próprio de Magistério (QPM) e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para atuar como Professores Formadores, visando à formação continuada dos profissionais da Rede Pública de Educação Básica, no Estado do Paraná. Essa Resolução foi composta por doze artigos que norteavam a formação de grupos de trabalho com os professores da Rede Estadual de Ensino, grupo denominado *Formadores em Ação*, que teve a finalidade de preparar a oferta da formação continuada para professores da rede pública estadual por meio de docência colaborativa, na modalidade a distância. Esse grupo de trabalho tem como incumbência incrementar a melhoria da qualidade do ensino e o cumprimento do disposto na Lei Complementar Estadual nº 103, de 15 de março de 2004, que institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Além disso, complementa o entendimento sobre a docência colaborativa, como sendo a observação, a reflexão e a partilha pedagógica entre os professores uma contribuição positiva no processo de ensino.

O professor formador selecionado para o grupo de trabalho utilizará recursos tecnológicos de captação de som e imagem, ferramentas de interatividade e comunicação, dispositivos móveis digitais (*smartphones* e *tablets*), aplicativos e demais ferramentas educacionais digitais, tais como plataformas de comunicação e colaboração, principalmente a Plataforma *Google Classroom*® para o desenvolvimento dos trabalhos. Indica a organização do processo de seleção dos professores inscritos, que farão parte da formação continuada, para recebê-la nos

colégios estaduais. A seleção é descentralizada e a incumbência cabe aos Núcleos Regionais.

Para compor o grupo de trabalho na escola, os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que atuam na Rede Estadual de Ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e professores contratados em Regime Especial que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio) terão as seguintes atividades: apresentar a dinâmica do curso, atender ao que preconiza os preceitos da didática, avaliar e acompanhar o aluno/professor nas atividades na Plataforma *Google*, apresentar relatórios periódicos, participar de reuniões técnico-pedagógicas via webconferência e outros espaços virtuais como *Google Meet*, *lives*, @escola e *Google Sites* e a criação de materiais necessários para o seu desempenho como professor no grupo de estudo. Todas essas atividades são acompanhadas pelos Professores Coordenadores dos Núcleos Regionais de Ensino (NRE).

ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 1.955 SEED

Como proposta do Governo Estadual, o *Programa Formadores em Ação* foi iniciado em 2020, com o objetivo de ofertar o curso *Formação Continuada para Professores* com vistas à melhoria da educação, numa política de resultados.

No princípio de 2020, quando começaram as aulas remotas, houve a primeira oferta do curso *GE – Grupo de Estudos – Formadores em ação*, o qual não era obrigatório. Os professores foram convidados a ajudar os colegas com as aulas remotas e tecnologias necessárias no período da pandemia, o que evidenciou a importância do uso da tecnologia em sala de aula, porém, foi preciso dar as condições necessárias para que o professor se atualizasse com as novas tecnologias ou que dispunha de infraestrutura para o atendimento da demanda. Esse curso foi destinado para os professores como formação continuada. O problema foi a falta de um embasamento teórico, de uma reflexão mais profunda, e também de uma pesquisa para propor uma mudança nas políticas públicas.

A tônica girou em torno do fato de o professor não ter liberdade para fazer o próprio planejamento, uma vez que todas as atividades a serem executadas já vinham prontas na plataforma de trabalho do próprio governo estadual, por meio da Seed, das aulas a serem ministradas, o que subestimava a capacidade do professor (intelectual ou pesquisador) ou o colocava na posição de operário. Além disso, o fato de alguns

professores não participarem do curso foi usado como critério para distribuição de aulas. Aqueles que estavam em final de carreira foram os últimos na distribuição de aulas, por não ter participado do curso, o que segue a lógica proposta por Bauman (2008) sobre o descarte e substituição de “produtos menos qualificados”.

Acrescenta-se a isso que toda a atividade era apresentada concluída e bastava ao professor executá-la. Porém essas atividades eram superficiais e o processo de avaliação baseado no nivelamento de todos os estudantes, mesmo aqueles que apresentasse um melhor rendimento. A fiscalização (controle) exercida pelo governo, por meio do pedagogo que atua nos colégios estaduais, do Núcleo regional e da própria Secretaria de Estado da Educação foi realizada por uma planilha denominada *Business Intelligence* (B.I.), que permite o controle de tudo o que professores e estudantes fazem nas plataformas, ou seja, podem controlar os indicativos produtivos das fábricas (escolas).

Atualmente, com a abertura de novas turmas para o ingresso no curso, há a possibilidade de participação total dos professores da Rede Estadual. Nesse sentido, observa-se que o Governo Estadual é contraditório, pois adota a premiação de diretores e professores, por meio de certificados em rede sociais, porém pune os professores que não se enquadram nesse projeto, por meio de instruções e resoluções.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

As políticas nacionais e as influências na formação do pedagogo, em vários momentos históricos da educação brasileira, condicionaram esse profissional às relações emanadas do poder central e influências das políticas liberais e neoliberais e tornou visível o direcionamento para uma concepção tecnocrática que segue o modelo fabril na formação do pedagogo. Isso é constatado pelo Parecer nº 252/69, que normatizou o curso de Pedagogia com a instituição das habilitações.

Recentemente, quando o ensino foi ofertado de modo remoto em momento pandêmico, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) assistiu ao processo ensino/aprendizagem, impondo alternativas para que os professores ministrassem virtualmente os conteúdos, seguindo à risca o que havia na plataforma enviada para a escola, indiferentemente do que constava, anteriormente, no Projeto Político-

Pedagógico da escola. Logo, o professor como um operário apenas executa sua função, sem compreensão do todo.

Percebeu-se que o trabalho da equipe administrativa/pedagógica estava restrito ao controle e à vigilância quanto ao trabalho do professor em obedientemente aplicar o uso das ferramentas determinadas pelo governo e negado qualquer atividade de planejamento de forma individual ou colaborativa. Eis a razão da condução de atividades de ensino/aprendizagem que apenas atendam às políticas de avaliação externa, sem se preocupar com uma educação com princípios voltados para a formação humana.

Entende-se que são subestimados os princípios de uma gestão democrática, no interior da escola e da comunidade escolar, para atender às necessidades da sociedade em geral, as quais constam na Constituição Federal de 1988. Em decorrência, há o risco de ampliar a desigualdade social entre aqueles que apresentam melhores condições para acompanhar as tarefas propostas e para aqueles que não as têm. Durante o isolamento social, grande parcela de estudantes não apresentava as mínimas condições para acompanhar as atividades escolares, reduzidas a atividades propostas pelos professores despreparados, sem o mínimo de acompanhamento. As políticas para sanar o problema vieram na contramão da história e das conquistas da educação ao reduzir as ações educativas de professores e alunos a tarefas robóticas digitais.

Portanto, nesse prisma, todos estão atrelados a uma lógica fabril, sendo produzidos em fábricas (escolas/universidades) de formação básica, inicial ou continuada para receber suas funções no mercado de trabalho (sociedade). Os professores “trocam” seus jalecos pelos uniformes de operários e os pedagogos se “uniformizam” de controlador**es**, para que se mantenham bons resultados nas planilhas e os gestores (governo) não os puna. Ademais, produtos desqualificados são facilmente descartados, mas fica inviável a qualificação (formação) quando o **“empregador”** (Estado) não a oferta.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. São Paulo: Zahar, 2008.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNCP1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 252/69.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. A formação docente e a educação nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1974.

FERREIRA, N S. C. A supervisão educacional no contexto da gestão da educação: por uma formação humana. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova – 1932**. Disponível em: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143#:~:text=O%20Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da,iguais%20possibilidades%20de%20aprendizagem%20e. Acesso em: 6 jul. 2023.

KÜENZER, A Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

LEÃO, A A C. **Introdução à administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1945.

LINHARES, C. S.; GALEGO, J. P. A formação do professor pedagogo: história, enfrentamentos e perspectivas. 2022. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 326-342. https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2282.

LOURENÇO FILHO, M B. **Organização e administração escolar.** São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MARX, K. **O capital – livro I.** v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. RESOLUÇÃO SEED nº 1.955. Dispõe sobre o chamamento de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para atuarem como Professores Formadores e comporem o Grupo de Estudos Formadores em Ação, com vistas à formação continuada dos profissionais da Rede Pública de Educação Básica, no Estado do Paraná. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-02/resolucao_6902021gsseed.pdf . Acesso em: 6 jul. 2023.

PARANÁ. Lei Complementar Estadual nº 103. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 6 jul. 2023.

PARO, V H. **Gestão democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

RIBEIRO, J Q. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico ontológica**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n-45/02.pdf. Acesso em: 5 abr. 2013.

SHEIBE, L; AGUIAR, M Â. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/N94VZPNKqFxXLJPLDJvbjdS/abstract/?lang=pt Acesso em: 22 jun. 2023

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. *In*: TEIXEIRA, Anísio. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968, p. 9.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UM COLÉGIO ESTADUAL PARANAENSE

Niélcia de Aguiar Herreira[1]

Caroline Liamare Magnaguagno Pereira[2]

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar a percepção dos estudantes do ensino médio integral de um Colégio estadual paranaense, localizado na cidade de Curitiba, quanto à modalidade de ensino em implantação e discutir alguns aspectos relacionados à permanência e ao abandono escolar. A educação em tempo integral no Estado do Paraná vem sendo ampliada, totalizando 252 (duzentos e cinquenta e duas) escolas neste ano. No colégio participante da pesquisa esta modalidade foi implantada em 2022. Neste estudo foi aplicada uma pesquisa questionando os estudantes acerca dos motivos que os levaram a se matricular e permanecerem nesta escola. Participaram da pesquisa 97 (noventa e sete) estudantes matriculados no ensino médio em tempo integral, entre os meses de maio e junho de 2023. Os resultados da pesquisa apontaram que os principais motivos para se matricular nesta escola foram por decisão dos pais, seguida de a escola ter uma boa reputação. Em relação à permanência, os principais motivos para continuar na escola foram por passar mais tempo com os amigos, e por contar com três refeições diárias. O desafio que se apresenta é a permanência do estudante diante das demandas econômicas de suas famílias.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação em Tempo Integral. Escola Pública. Pedagogia da Presença.

1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral vem sendo discutida há tempos no Brasil, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como a Constituição de 1988, em seu artigo 34, cita a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental permitindo aumentar o período de permanência na escola. Gradativamente esta ampliação passou a ser pensada e organizada ao ensino médio.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, previu na meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

[1] Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Pedagoga da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná - SEEDPR. E-mail: nikaherreira@gmail.com.
[2] Mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora de História da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná – SEEDPR. E-mail: caroline_pereira@escola.pr.gov.br.

públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (BRASIL, 2014). Dados do Censo Escolar de 2022 revelam que 6,9% (seis vírgula nove por cento) das escolas públicas possuem entre 20% (vinte por cento) e 50% (cinquenta por cento) de estudantes com jornada integral. (INEP, 2023).

No Paraná a ampliação da oferta da educação em tempo integral teve início em 2008 por meio dos Programas Mais Educação e Viva a escola, este último inserido, em 2011, no Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno. Em 2021, o Estado do Paraná passou a ofertar a educação em tempo integral em duas formas, integral mais e Programa Paraná Integral, os quais em 2023 integram com 252 (duzentos e cinquenta e duas) escolas nestas modalidades de oferta (ESCOLA DIGITAL PROFESSOR, 2023).

Em 2023, as escolas públicas de Curitiba com oferta de educação em tempo integral somam 30 (trinta) escolas, sendo 7 (sete) escolas de oferta do ensino fundamental, 1 (uma) escola com oferta do ensino médio e as demais ofertam ensino médio e fundamental.

O objetivo deste estudo é analisar como se deu a implementação do modelo de ensino médio em tempo integral neste Colégio Estadual, localizado em Curitiba, Paraná, especialmente com relação à permanência e evasão escolar. Neste estudo questionamos os alunos do colégio citado, acerca dos motivos que os levaram a se matricular e continuar nesta escola. A pesquisa contou com a participação de 67.3% dos matriculados, foi realizada por meio do *google forms*, com questões fechadas. Os desafios que se apresentam são relacionados às demandas econômicas e sociais das famílias diante da permanência do estudante numa escola em tempo integral.

2 MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ

O Colégio Estadual, participante deste estudo, é uma instituição de ensino pública vinculada à secretaria de Educação do Paraná. Segundo o documento orientador da Educação em Tempo integral (nº 01/2022) em 2019 foi assinado um

acordo de cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, com o intuito de implementar no estado o Modelo da Escola da Escolha.

No programa Paraná Integral, modalidade implementada neste Colégio Estadual, os estudantes permanecem na escola durante 9 (nove) horas diárias e os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, cumprindo uma carga-horária de 40 (quarenta) horas semanais na escola.

Os componentes curriculares ofertados seguem, aqueles previstos na Base Nacional Comum Curricular (Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia), além de outros que estão presentes no currículo paranaense estadual, tanto integral quanto regular, e os componentes que compõe exclusivamente o Modelo da Escola da Escolha. O currículo paranaense acrescentou os componentes curriculares de projeto de vida, pensamento computacional e educação financeira a todas as escolas de Ensino Médio a partir de 2022. O Modelo da Escola da Escolha, proposto pelo ICE, traz uma parte diversificada do currículo chamado de Metodologias de êxito, que incluem componentes como: Mentoria, Práticas experimentais, Estudos Orientados, Preparação Pós-Médio, além de dois componentes curriculares eletivos. O planejamento curricular destes componentes deve ser vinculado aos temas e aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. (BARRETO, 2018)

A Escola da Escolha se fundamenta na soma dos Princípios Educativos: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional com três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência; Formação para Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI. Juntos eles tem como objetivo orientar a prática pedagógica curricular, as estratégias e procedimentos didáticos e o contexto escolar de forma geral. “Eles coexistem porque são imprescindíveis para a formação do jovem idealizado na Escola da Escolha no Ensino Médio.” (BARRETO, 2015, p. 3).

O princípio da Pedagogia da Presença se encontra nas ações da equipe escolar, por meio de atitudes que ultrapassam a sala de aula, uma vez que se estabelece vínculos de afeto, respeito e reciprocidade entre quem educa e quem é

ISSN: 2176 - 1396

educado. Antônio Carlos Gomes da Costa diz que “[...] fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia”. (1991, p. 16)

A presença pedagógica como ação educativa vem ao encontro da necessidade do educando de ajuda pessoal e social, “o primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a conciliação do jovem consigo mesmo e com os outros” (COSTA, 1991, p. 15).

3 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE UM COLÉGIO ESTADUAL PARANAENSE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

O Instituto de Pesquisa do Datafolha realizou em 2022 uma pesquisa de opinião com estudantes de escolas públicas do ensino médio de todo Brasil com o objetivo de compreender a percepção dos jovens sobre a sua escola e sobre a educação de forma geral.

Com intuito de conhecer a percepção dos estudantes de um colégio estadual paranaense sobre o ensino médio em tempo integral, no segundo ano de implantação, foi realizada uma pesquisa na qual foram selecionadas algumas perguntas desta mesma pesquisa do Datafolha (2022) a fim de observar as opiniões dos jovens desta escola em relação aos da pesquisa realizada nacionalmente. A seguir serão apresentados os dados nacionais, estaduais e as respostas apresentadas pelos estudantes do colégio pesquisado.

Este colégio foi escolhido por ser o único em Curitiba, com oferta exclusiva de ensino médio em tempo integral, e no segundo ano de implantação desta modalidade de ensino. O colégio estadual participante desta pesquisa está localizado na região central da cidade de Curitiba. Em 2021 possuía 367 (trezentos e sessenta e sete) estudantes de ensino médio regular, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Com a implantação do ensino médio em tempo integral em 2022, passou a contar com 151 (cento e cinquenta e um) estudantes em tempo integral.

No presente ano possui 144 (cento e quarenta e quatro) estudantes matriculados no ensino médio em tempo integral.

A pesquisa foi realizada por meio do *google forms*, entre os dias 08 de maio e 12 de junho, com questões fechadas, sendo o acesso permitido apenas pelo e-mail institucional do estudante (@escola) e a participação restrita a uma resposta. O link foi divulgado por professores e pedagogos, com participação voluntária. Dos 144 (cento e quarenta e quatro) matriculados no ensino médio em tempo integral, responderam a pesquisa 97 (noventa e sete) estudantes, ou seja, teve a participação de 67.3% dos matriculados.

A amostra da pesquisa contou com 39 (trinta e nove) estudantes matriculados no primeiro ano, 37 (trinta e sete) no segundo ano, 21 (vinte e um) no terceiro ano. Em relação à idade, 53 (cinquenta e três) com idade entre 14 e 15 anos, 41 (quarenta e um) entre 16 e 17 anos, e 3 (três) com mais de 18 anos. Em relação à escolaridade dos responsáveis, 34% dos pais possuem ensino superior completo. Em relação à renda familiar, 7,2% de até 1 salário mínimo, 19,6% disseram que a renda familiar encontra-se entre 1 e 2 salários mínimos, 22,7% responderam que a renda familiar está entre 2 e 3 salários mínimos, 10,3% de 3 a 5 salários mínimos, 7,2 % de 5 a 10 salários mínimos, e, 32% assinalou que não sabe a renda familiar.

Em relação a alguns itens no domicílio, observa-se um percentual menor no colégio pesquisado em relação à pesquisa Datafolha (2022), sendo de 57% dos estudantes possui celular com acesso à internet, utiliza-o para atividades escolares e não compartilha o equipamento com outras pessoas, enquanto que no Brasil este percentual é de 68% e no Paraná é de 76%. Em relação a possuir computador com acesso à internet, utilizar para atividades escolares e compartilhar o equipamento com outras pessoas, o percentual no colégio estudado é de 43%, sendo maior do que no Brasil, 28% e no Paraná 30%. Quanto ao estudante possuir televisão com acesso à internet, utilizar para atividades escolares e compartilhar o equipamento com outras pessoas, observa-se um percentual maior no colégio estudado, de 46%, em relação ao Brasil, 20% e do Paraná, de 20%.

A pesquisa da Datafolha (2022) destacou que os estudantes avaliam bem a sua escola, quando perguntado sobre como considera sua escola, no Brasil 82%

ISSN: 2176 - 1396

dos jovens do ensino médio geral responderam que é boa e ótima, e no Paraná 84%. No Colégio estudado observa-se que 53% avaliam a escola como boa e ótima e 30,9% como regular.

Os estudantes do colégio pesquisado citaram como a principal razão para ter se matriculado nesta escola foi decisão dos pais (47%), seguido de a escola ter uma boa reputação (33%). Este fator de decisão difere dos dados coletados pela pesquisa Datafolha (2022), em que o principal motivo pela escolha da escola é a proximidade da escola com o local onde moram.

Uma hipótese que podemos levantar é de que nas escolas com localização central em grandes cidades, os estudantes em sua maioria, não moram nas proximidades da escola. No colégio participante da pesquisa, apenas 12% dos estudantes participantes da pesquisa informou morar no mesmo bairro da escola, sendo que os demais necessitam de transporte para vir ao colégio.

Em relação às aulas presenciais na escola serem boas e favorecem o aprendizado, na pesquisa Datafolha (2022) no Brasil, 73% dos jovens concordam totalmente, no Paraná 78%, e no colégio pesquisado foram 43%. Apenas 20% dos estudantes participantes da pesquisa do colégio estudado percebem que a escola está preocupada com a recuperação da aprendizagem dos alunos, afetada pela pandemia; e 17% discordam totalmente quando perguntado se na sua escola sempre tem todas as aulas, sem problema de falta de professores.

Considerando que o colégio estudado se encontra no segundo ano de implantação do ensino médio em tempo integral, estas percepções dos estudantes são importantes neste contexto como fator fundamental no engajamento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Quando perguntado se todos os alunos são respeitados na escola, independentemente de suas origens, cor, gênero, orientação sexual e religião, no colégio pesquisado, 23% discordam totalmente, um percentual maior da pesquisa Datafolha (2022), sendo no Brasil, 10% e no Paraná 12% discorda totalmente. Este percentual é um ponto de atenção, uma vez que o estudante não se sentir respeitado impactará no seu rendimento escolar e na sua frequência às aulas.

ISSN: 2176 - 1396

Considerando este momento de implantação do ensino médio em tempo integral no colégio participante da pesquisa, foi perguntado sobre a sua opção pela continuidade nesta modalidade, realizando sua rematrícula de 2022 para este ano, e 56% dos estudantes participantes da pesquisa optaram por continuar neste colégio e no ensino médio em tempo integral. Os principais motivos em maior percentual de concordar totalmente foram: 65% passar mais tempo com os amigos, 44% por contar com três refeições diárias, 39% a localização do colégio, 34% os professores são bons e dedicados. A oportunidade de se relacionar com outros jovens, e o vínculo em maior tempo é o diferencial para estes estudantes. Outro motivo é a alimentação diária e regular, fator diretamente ligado às condições de vida da população, com dificuldade de manter refeições em suas casas. E o percentual de 34% dos estudantes que percebem que seus professores são bons e dedicados, o que influencia o engajamento na realização das atividades escolares.

A percepção dos estudantes deste colégio quanto à escola em tempo integral, vem ao encontro dos motivos de quem optou por continuar nesta modalidade de ensino neste ano. Quando perguntado sobre o que mais gosta nas características do ensino médio em tempo integral, o maior percentual em concordar totalmente foi de 38% em passar mais tempo com os amigos, em detrimento dos jovens brasileiros, 6% e dos paranaenses, de 5%. Em seguida, 30% dos estudantes do colégio estudado gostam mais do fato dos estudantes poderem escolher disciplinas eletivas para aprofundar temas de interesse e conectados ao projeto de vida, maior neste item que no Brasil, de 17% e no Paraná, 20%.

Na pesquisa Datafolha (2022) os estudantes do Brasil informaram como o que mais gostam nas características do ensino médio em tempo integral com 28% o fato de além das disciplinas da base nacional comum, contar com aulas de projeto de vida e orientação de estudos. No Paraná, este percentual foi de 22% dos estudantes e no colégio participante da pesquisa foi apenas de 3%. No Paraná, 23% dos estudantes têm como característica que gostam do ensino em tempo integral o fato de ter aulas práticas de química, física, biologia e matemática, no Brasil foram 18% e no colégio estudado 7%.

Ao questionar aos estudantes do colégio participante da pesquisa sobre pensar em abandonar o colégio este ano, 54% responderam que sim, os motivos

citados como concordo totalmente foram: 92% cansaço ou estresse, 55% trabalhar para independência financeira, 47% trabalhar para complementar minha formação/conhecer o mercado de trabalho, 39% desmotivação, a escola não é o que eu esperava. A pesquisa Datafolha (2022) revelou que 48% dos jovens brasileiros consideram abandonar a escola para trabalhar.

No fator de abandono escolar é importante ressaltar a situação econômico-social das famílias de baixa renda, especificamente no colégio estudado, em que a maioria dos estudantes precisa de transporte para vir às aulas, pois não moram no mesmo bairro da escola; 50% contam com renda familiar menor de três salários mínimos, e 44% citaram como motivo para continuar no colégio o fato de ter três refeições diárias.

Em relação às perspectivas de futuro, foi perguntado aos estudantes se o colégio ajuda a pensar sobre seus próximos passos e a se preparar para o futuro que busca após o ensino médio, 31% disseram que ajuda muito, enquanto que na pesquisa Datafolha (2022), no Brasil foram 61% e no Paraná 59%.

Em relação às expectativas sobre o que fazer ao concluir o Ensino Médio, 53% dos estudantes do colégio participante da pesquisa disseram que pretendem trabalhar e fazer uma faculdade, enquanto que na pesquisa Datafolha (2022), no Brasil foram 29% e no Paraná 36%. No Brasil, o percentual optante por apenas fazer uma faculdade, sem trabalhar, foi de 36%, no Paraná, de 33%, enquanto que no colégio estudado foi de 29%. Estes dados revelam que no colégio participante da pesquisa a maioria dos estudantes pretende trabalhar e fazer faculdade, o que revela a situação sócia econômica como fator determinante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do modelo da escola da escolha, em tempo integral, não se refere apenas a ampliação do tempo que se passa na escola, mas da formação do jovem protagonista, com forte base de conhecimentos e de valores, e que agregue um conjunto de competências oportunizando aprendizagem nas dimensões pessoal, social e produtiva.

A pesquisa realizada com os estudantes do colégio participante da pesquisa, adotado este modelo em implantação, nos oportuniza refletir sobre alguns fatores importantes neste momento.

As diferenças nos resultados, entre as opiniões dos jovens reveladas na pesquisa do Datafolha (2022) e os deste colégio, reforçam as particularidades de cada comunidade escolar, e as singularidades de escolas públicas localizadas no centro de grandes cidades.

Neste colégio, a matrícula se dá por decisão dos pais e a reputação da escola, e não pela proximidade geográfica, como aponta a pesquisa nacional. Já a permanência ocorre devido ao estudante passar mais tempo com os amigos e as refeições diárias. Em relação ao abandono, os estudantes citaram o cansaço ou estresse, e o fato de trabalhar para independência financeira.

Na percepção dos estudantes quanto ao ensino ofertado, foram destaque as disciplinas eletivas, e a percepção de que os professores são bons e dedicados, além de considerarem as aulas boas.

O desafio que se impõe é a permanência do estudante na escola em tempo integral, 9 (nove) aulas diárias, e manter uma proposta pedagógica de maior engajamento dos estudantes, mesmo diante da situação financeira das famílias e as demandas econômicas que se apresentam aos jovens.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Thereza (Org.). **Modelo Pedagógico: Os Eixos Formativos - Ensino Médio**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015.

BARRETO, Thereza (Org.). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito - Ensino Médio**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. –Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CENSO ESCOLAR - INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/6-9-das-escolas-publicas-tem-entre-20-e-50-de-alunos-em-tempo-integral>. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Pedagogia da Presença.** Brasília: Ministério da ação social, 1991.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. **Pesquisa de opinião com estudantes do ensino médio.** Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/br-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. Escola Digital Professor. Disponível em <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/eti>. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

PARANÁ. **Documento orientador nº01/2022** - DPEB/DEDUC/SEED, 2022. Disponível em <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/documento_orientador012022_dpebdeducseed.pdf>. Acesso em 02 de jul de 2023.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE REVISÃO

Maria Luiza da Luz Munhoz[1]

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne [2]

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva [3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o que os artigos trazem sobre o AEE no Ensino Superior (ES) na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, foi realizada uma revisão de estudos, com abordagem descritiva e exploratória, tendo como fonte de dados o periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores: (a) AEE no Ensino Superior; (b) AEE na Universidade; (c) atendimento educacional especializado no Ensino Superior; e (d) Atendimento educacional especializado na Universidade, com recorte temporal de 2020 a 2022. Os resultados evidenciaram os principais assuntos abordados eram com relação ao acesso, permanência e conclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE)[4] no ES; tensões e barreiras enfrentadas por professores e acadêmicos com relação à inclusão, bem como a importância do docente no processo; os recursos humanos, materiais e tecnológicos como mediadores da acessibilidade comunicacional e de aprendizagem; e a descrição de projetos e programas que acontecem nas Instituições de Ensino Superior (IES). Conclui-se que para se criar uma cultura inclusiva, a universidade precisa estar preparada para atender às demandas, garantindo acessibilidade, permanência e sucesso dos acadêmicos PAEE, eliminando barreiras, investindo em capacitação profissional e criando estratégias inclusivas.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Ensino Superior. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) é um documento que discorre sobre encaminhamentos para o AEE na educação básica e no ES. Desse modo, o AEE é uma modalidade de serviço educacional oferecido a estudantes considerados PAEE. Essa prática é fundamental para garantir o acesso, a participação e o êxito educacional desses estudantes no ambiente escolar.

O objetivo principal do AEE é complementar e suplementar o ensino regular, promovendo ações pedagógicas específicas para atender às especificidades de cada

[1] Graduada em Pedagogia e mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná- Unespar, marialuiza_munhoz@hotmail.com
[2] Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, ratuchne_paloma049@escola.pr.gov.br
[3]Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, rosetms2000@yahoo.com.br
[4] Consideram-se PAEE pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista, e Altas Habilidades/Superdotação AH/SD.

estudante. Ele se baseia em um planejamento educacional individualizado, elaborado por uma equipe multidisciplinar, que considera as potencialidades, limitações e características de cada estudante (BRASIL, 2008).

Dentre as estratégias utilizadas no AEE, podem-se citar: adaptação de materiais didáticos, utilização de recursos tecnológicos assistivos, metodologias diferenciadas, estratégias de comunicação alternativa e ampliada, intervenções psicopedagógicas, entre outras. Essas ações visam a promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e acadêmico dos estudantes, considerando suas particularidades (BRASIL, 2008).

Considerando a Universidade como espaço privilegiado de desenvolvimento científico e produção de conhecimento, o qual favorece a interação social, a imersão cultural e a disseminação do conhecimento para sociedade, levantou-se a seguinte problemática: como ocorre o AEE no ensino superior? Logo, o objetivo desta investigação é analisar o que os artigos trazem sobre o AEE no ES na perspectiva da Educação Inclusiva.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de análise bibliográfica, com abordagem descritiva e exploratória, em que foi utilizada a plataforma dos periódicos da CAPES como fonte de dados. Os descritores utilizados foram: (a) AEE no Ensino Superior; (b) AEE na Universidade; (c) Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior; e (d) Atendimento Educacional Especializado na Universidade. Os critérios de inclusão foram: artigos desenvolvidos no Brasil, na área educacional, na etapa do Ensino Superior. Foram excluídas teses e dissertações, estudos desenvolvidos em outras áreas ou com outras populações, e que não atendiam aos critérios de inclusão.

Quadro 1. Produções encontradas sobre o AEE no Ensino Superior de 2020 a 2022, no periódico da CAPES.

Plataforma	Descritores				Artigos encontrados	Artigos selecionados
	AEE no Ensino Superior	Atendimento educacional especializado no Ensino Superior	AEE na Universidade	Atendimento educacional especializado na Universidade		
CAPES	14	33	78	167	292	7 (2%)

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Os principais assuntos encontrados sobre a temática foram: acesso, permanência e conclusão de pessoas PAEE no ES; tensões e barreiras encontradas

por professores e acadêmicos com relação à inclusão; a importância do docente no processo de inclusão institucional; os recursos humanos e tecnológicos como mediadores da acessibilidade comunicacional e de aprendizagem; descrição de projetos e programas que acontecem nas IES.

Sendo assim, a pesquisa está organizada em duas seções em que, na primeira, trata-se sobre as normativas (BRASIL, 2008; 2011) e os encaminhamentos para o AEE no ensino superior (UNESCO, 1998; MANTOAN, 2006). Na segunda, apresentam-se os resultados e análises dos estudos realizados na plataforma CAPES (FACHINETTI, CARNEIRO, 2020; SILVA, RUSCHEINSKY, 2021; YANAGA, COIMBRA, 2021; LEONEL et al. 2022; RIBEIRO, FREITAS, AUSEC, 2022; ROCHA, MELLO, PIRES, 2022; EVARISTO, ASNIS, CARDOSO, 2022).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 AEE NO ENSINO SUPERIOR

No ano de 1998, em Paris, ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Nessa ocasião, foram abordados os seguintes aspectos: o conteúdo e os princípios fundamentais da educação no ES. Assim, surgiram diversas missões e responsabilidades atribuídas ao ES, incluindo a promoção da igualdade de acesso, permanência e sucesso. Isto, visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua deficiência, tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior:

> Educação superior não deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas (UNESCO, 1998, p. 7).

A partir desta conferência que algumas políticas públicas foram criadas. No ano de 2003, foi estabelecida a Portaria n° 3.284, que aborda as condições de acesso, mobilidade e utilização de equipamentos e instalações nas IES, dando início a discussões sobre a acessibilidade desses espaços para pessoas com deficiência.

Outra criação de suma relevância foi o *Programa Incluir Superior*, criado em 2005 com o intuito de apoiar o desenvolvimento de políticas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da criação e incentivo dos Núcleos de Acessibilidade. Esse programa é o primeiro com uma finalidade específica

desse tipo e, por esse motivo, é de extrema importância para o desenvolvimento das próximas ações (BRASIL, 2005).

No ano de 2011, foi aprovado o Decreto nº 7.611 que discorre sobre algumas diretrizes para o AEE ser efetivado, incluindo no ES. Assim, o decreto prevê a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e condições para a continuidade de estudos em todos os níveis (BRASIL, 2011). Além do mais, o decreto expõe que o AEE deve incorporar a proposta pedagógica do âmbito educacional em articulação com as demais políticas públicas vigentes.

Nota-se que há políticas públicas que asseguram o AEE no ES, no entanto, *como ocorre o AEE na prática?* Alguns estudos como o de Mantoan (2006) discorrem que existem muitas dificuldades para executar o AEE no ES, principalmente em instituições públicas. Desse modo, na próxima seção averigue-se o que dizem os estudos acerca do AEE no ES.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica localizou 292 resultados. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 7 pesquisas (2%), as quais foram integradas às discussões. No que se refere à data de publicação, percebeu-se uma crescente, sobretudo, a partir de 2022. Sobre os percursos metodológicos, 4 artigos são estudos de caso e 2 relatos de experiência. No que tange o número de participantes dos estudos, a maioria eram casos pontuais, sendo que apenas 2 estudos reuniram mais de 6 participantes. Todos os estudos foram realizados nas IES, utilizando de entrevistas estruturadas e semiestruturadas como instrumento para geração de dados. A seguir, o quadro demonstrativo sobre os dados gerais dos artigos selecionados (quadro 2).

Quadro 2 – Dados gerais sobre as produções encontradas sobre o AEE no Ensino Superior, na plataforma CAPES, de 2020 a 2022.

Autor (ano)	***Título***	***Objetivo***	***Metodologia Participante lócus***	***Resultados***

FACHINETTI; CARNEIRO (2020)	Inclusão em uma universidade estadual do interior de São Paulo	Compreender por meio da visão de alunos com deficiência a inclusão em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo	Estudo de casos 5 acadêmicos com deficiência, sendo 3 de Ciências Sociais e 2 do Mestrado Universidade de São Paulo	Demonstrou-se que a instituição (lócus da pesquisa) não possui uma cultura de inclusão, evidenciando-se algumas barreiras como a falta de documentos institucionais do tipo real da deficiência, barreiras arquitetônicas e demora na oferta de suporte.
SILVA; RUSCHEINSKY (2021)	Democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais: A Unioeste[5] como Campo de Reconhecimento Social	Compreender e analisar as práticas dos atores envolvidos no processo de estabelecimento de políticas na área da Educação Especial para o ES	Estudo de caso Unioeste	A Universidade como instituição de seu tempo retrata os antagonismos sociais. Entretanto, com o movimento de inclusão social, a luta por reconhecimento de setores populares por garantia de efetivação de seus direitos está possibilitando uma apropriação de saberes e, a passos lentos, novas perspectivas de relações sociais.
YANAGA; COIMBRA (2021)	Inclusão e processos de resiliência para alunos da Educação Especial na perspectiva dos docentes do Ensino Médio e Superior	Analisar, na perspectiva dos professores, como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência para adolescentes e jovens da educação especial que frequentam ensino médio /técnico e superior	Pesquisa de campo com estudo de caso 14 professores da Educação Especial Instituição de ensino Federal do Paraná	Os resultados indicam ainda que as ações de inclusão, sejam institucionais ou por iniciativa docente, não favoreciam diretamente a resolução das tensões Aderência Cultural, Justiça Social e Poder e Controle. Por isso, torna-se urgente a consolidação do NAPNE[6] e do AEE, fomentando espaços e momentos nos quais os alunos PAEE possam se referenciar, para que encontrem meios de reivindicar por seus direitos, desenvolvendo o protagonismo na resolução dos problemas e conflitos que surgirem.

[5] Universidade Estadual do Oeste do Paraná
[6] Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ISSN: 2176 - 1396

LEONEL *et al.* (2022)	Atendimento educacional especializado e transtorno do espectro autista no ensino superior: estudos: estudos de casos em universidade pública no Paraná	Relatar como ocorre o AEE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Estudo de casos e de coleta de dados com a observação espontânea e participante. Dois acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. Universidade.	A necessidade de ter mais professores de AEE para entender as especificidades de cada aluno.
RIBEIRO; FREITAS; AUSEC (2022)	Monitoria em Educação Especial como uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior	Relatar a experiência de elaboração e os primeiros resultados da implementação pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina - NAC/UEL da Monitoria em Educação Especial	Relato de experiência. 6 acadêmicos PAEE e 4 monitoras UEL	A monitoria feita por uma estudante de faixa etária equivalente dos monitorando facilitou a adesão ao atendimento, troca de experiência, proximidade das vivências de conflitos, inquietações e questionamentos, viabilizando esse tipo de atendimento no ES.
ROCHA; MELLO; PIRES (2022)	Atuação do AEE no ensino superior: relato de experiência	Descrever ações que o AEE desenvolve com uma aluna com TDAH, matriculada no curso de Medicina da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Relato de caso. Uma acadêmica de Medicina.	Quando há profissionais para o AEE, é possível desenvolver ações que promovam o processo de ensino e aprendizagem.
EVARISTO; ASNIS; CARDOSO (2022)	O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência.	Refletir acerca do AEE ofertado no Instituto Federal de São Paulo e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.	Relato de experiência. Duas professoras.	Há um longo caminho a ser percorrido para o AEE efetivar-se no ES.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

De forma geral, os estudos selecionados concordam que a inclusão deve ser entendida como um direito de plena participação social, não se restringindo apenas à

Educação Básica, mas estendendo-se a todos os níveis de ensino. Além disso, os autores conjecturam que para se garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes PAEE no ES, faz-se necessário mecanismos de AEE, com vistas à acessibilidade e adaptação curricular que possam superar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas (RIBEIRO, FREITAS, AUSEC, 2022; RUSCHEINSKY, SILVA, 2021; YANAGA, COIMBRA, 2021; FACHINETTI, CARNEIRO, 2020).

A relevância de ter ações que ajudem no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos, como: roteiro de estudos, *feedbacks*, avaliações diferenciadas, oficinas temáticas (leitura e escrita de textos acadêmicos, ansiedade, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, etc.), entre outros, se faz presente em alguns artigos. Evidencia-se, também, a importância da relação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, sendo necessário, de acordo com os autores, a atuação colaborativa entre os dois profissionais no desenvolvimento de estratégias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (FACHINETTI, CARNEIRO, 2020; SILVA, RUSCHEINSKY, 2021; YANAGA, COIMBRA, 2021; LEONEL et al. 2022; RIBEIRO, FREITAS, AUSEC, 2022; ROCHA, MELLO, PIRES, 2022; EVARISTO, ASNIS, CARDOSO, 2022).

Alguns artigos apregoam sobre a organização de núcleos, programas, seminários e fóruns realizados em prol da inclusão no ES, a saber: Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (2005); Programa de apoio à Educação Especial (PROESP); Fórum Estadual de Educação Especial das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná (IEES/PR) (2014); IV Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior; NAPNE; Programa de Tutoria Especial; NAC/UEL (RIBEIRO, FREITAS, AUSEC, 2022; RUSCHEINSKY, SILVA, 2021; FACHINETTI, CARNEIRO, 2020) .

Fachinetti e Carneiro (2020), e Yanaga e Coimbra (2021) reiteram que o professor poderá contribuir ativamente como agente de inclusão com relação aos estudantes PAEE, tornando-se um dos responsáveis por esse processo com vistas a incentivar esses sujeitos, desenvolvendo vínculos de segurança e confiança. Para isso, de acordo com Ruscheinsky e Silva (2021), os profissionais atuantes no AEE nas instituições deveriam ser contratados permanentemente, por meio de concurso público, uma vez que a rotatividade nessa área pode prejudicar o desenvolvimento dos acadêmicos do PAEE.

Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) expressam uma problemática para os profissionais do AEE. No ES há poucos professores para um número expressivo de

alunos, ou seja, um profissional do AEE dá suporte para vários estudantes, podendo ocasionar uma queda na qualidade do trabalho realizado.

Os estudos retratam, também, que recursos tecnológicos podem servir como mediadores pedagógicos nos processos de inclusão sociocultural na universidade, desde que sua utilização seja adaptada em cada caso (YANAGA, COIMBRA, 2021; RUSCHEINSKY, SILVA, 2021).

Observou-se a atuação marcante do estado do Paraná nos estudos sobre o AEE nas IES, demonstrando a preocupação da região em garantir os direitos estabelecidos na legislação vigente para estudantes PAEE em suas instituições (RIBEIRO, FREITAS, AUSEC, 2022; ROCHA, MELLO, PIRES, 2022; LEONEL *et al.* 2022; RUSCHEINSKY, SILVA, 2021; YANAGA, COIMBRA, 2021).

Durante o rastreio, de forma geral, verificou-se que a maioria dos achados eram estudos bibliográficos, os quais não foram integrados às discussões do presente trabalho, mas serviram como base teórica. Observou-se também, uma forte tendência da perspectiva Histórico-Cultural e de estudos com ênfase nos indivíduos com AH/SD, Deficiência Visual, Auditiva e Neuromotora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste estudo, o qual foi investigar o que os artigos trazem sobre o AEE no Ensino Superior na perspectiva da Educação Inclusiva, foram selecionadas 7 pesquisas para integrar as discussões, sendo que os principais assuntos se referiram ao dar voz aos acadêmicos PAEE, acolhendo suas angústias, com vistas a perceber como eles vivenciam o processo de inclusão no Ensino Superior. Observou-se, também, que os docentes universitários foram partícipes das investigações, retratando as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados, as formas de atendimento nas IES, entre outros assuntos. Também, os estudos se preocuparam em descrever programas e projetos inclusivos que acontecem nas IES, com base na legislação vigente.

Ademais, a cultura de inclusão não deve depender estritamente das determinações da lei, mas também de ações concretas que ocorrem no próprio espaço universitário em prol da garantia de equidade, acessibilidade, permanência e sucesso de estudantes PAEE, rompendo barreiras sociais, atitudinais e arquitetônicas, e investindo em capacitação profissional e contratação efetiva para o

atendimento dos acadêmicos, criando estratégias inclusivas que possam suprir a demanda levantada em cada IES.

Muitos são os avanços com relação aos direitos educacionais de pessoas PAEE no ES, entretanto suscitam-se controvérsias e desafios, haja vista que o processo é coletivo e necessita de uma mudança social mais abrangente. Sendo assim, recomenda-se novas pesquisas com enfoque longitudinal com o intuito de verificar como ocorrem os atendimentos dos estudantes PAEE no Ensino Superior e quais os impactos na vida dos estudantes que frequentam o AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília,2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluirn . Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284**. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf . Acesso em: 2 jun. 2023.

EVARISTO, F. L.; ASNIS , V. P.; CARDOSO, P. A.. O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 346-361. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64913/33497 .Acesso em: 23 jun.2023.

FACHINETTI, T. A.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão em uma universidade estadual do interior de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, p. 234-25. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/search Acesso em: 27 jun. 2023.

LEONEL, A. P. S.; NUNES, G., L.; PIRES, M.; TEIXEIRA, K. A.; DA SILVA, É. G. Atendimento educacional especializado e transtorno do espectro autista no ensino superior: estudos de caso em universidade pública no Paraná. **Educere et Educare**, v. 17, n. 43, p. 372–392, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29665 . Acesso em: 8 jul. 2023.

MANTOAN, M. T.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São

Paulo: Moderna, 2006.

RIBEIRO, K.; FREITAS , M. C. de; AUSEC, I. C. de O. Monitoria em educação especial como uma possibilidade de atendimento educacional especializado no ensino superior.**Educere et Educare**, v. 17, n. 43, p. 476–498, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29533 . Acesso em: 2 jul. 2023.

ROCHA, M.; MELLO, A. F. G.; PIRES, M. M. Atuação do AEE no ensino superior: relato de experiência.**Educere et Educare**, v. 17, n. 43, p. 335–349, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29664 . Acesso em: 1 jul. 2023.

SILVA, V. lucia Ruiz Rodrigues; RUSCHEINSKY, Aloísio. Democratização do ensino superior às pessoas com deficiência/necessidades especiais: a Unioeste como campo de reconhecimento social. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 26, n. 1, p. 201-218, 2021. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/40819 . Acesso em: 28 jun. 2023.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior**. Paris, 1998.

YANAGA, T.; COIMBRA, R. Inclusão e Processos de Resiliência para Alunos da Educação Especial na Perspectiva dos Docentes do Ensino Médio e Superior. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, p. 18-31, 2022. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/8626 . Acesso em: 1 jul. 2023.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA E O ESTADO CAPITALISTA: O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA EM MOVIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO ESTADUAL CATARINENSE

Iara Helena Voos Schmitz[1]

RESUMO

A partir da garantia de acesso a escolaridade para o público-alvo da educação especial entre quatro e dezessete anos na Educação Básica, busca-se a identificação do profissional mais adequado para dar suporte e apoio aos alunos deste público. Santa Catarina o nomeou na escola regular como Segundo Professor de turma. Este estudo baseia-se no arcabouço teórico proposto por Nicos Poulantzas em sua teorização inicial, bem como nas contribuições de seus colaboradores. O objetivo primordial é lançar luz sobre a realidade de precarização enfrentada por esse grupo de educadores, inserido na estrutura de classes no âmbito do estado capitalista de Santa Catarina. A abordagem metodológica adotada combina pesquisa bibliográfica e análise documental, utilizando uma perspectiva qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos demonstram que há uma grande instabilidade na carreira destes professores, que estão precarizados pela ação do burocratismo e pelo direito burguês, que a esmagadora maioria são professores contratados em caráter temporário, evidenciando a usurpação de direitos, que não houve concurso público para esta fração de classe em SC e que se encontram atomizados e isolados da luta de classes. Diante disso, fica evidente a influência direta da ideologia capitalista neoliberal sobre a condição dos segundos professores no contexto educacional catarinense. Esse cenário ressalta a importância de uma análise crítica das políticas educacionais, visando à valorização e estabilidade desses profissionais, além de um compromisso efetivo com a inclusão e igualdade educacional.

Palavras-chave: Nicos Poulantzas. Fração de classe. Segundo Professor de Turma. Educação especial. Estado Capitalista.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o campo das ciências humanas, particularmente na área de educação especial, que tem sido alvo de atenção acadêmica. O estudo investiga como a Política de Educação Especial em Santa Catarina (SC), dentro do contexto do Estado capitalista, influencia o papel do segundo professor de turma em salas de aula regulares na rede estadual catarinense. A análise considera teorias reflexivas sobre políticas públicas e os indicadores da Educação Brasileira, especialmente na educação inclusiva. O objetivo é atribuir novos significados às políticas e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional.

Essa qualificação docente, usurpada pelo estado capitalista gera consequências nos processos educativos e que, estes, podem estar diretamente

[1] Mestre em Psicopedagogia, Doutoranda em Educação pela UTP/ PR, iaravoos@yahoo.com.br.

relacionados com a precarização do trabalho e da carreira docente dos professores que atuam nesta modalidade de ensino e impactam no serviço prestado pelo Estado no atendimento educacional especializado.

Verifica-se que a construção da Política de Educação Especial Catarinense (2018) foi sendo assentada e disseminada em duas frentes principais com a perspectiva de criação de um consenso, por um sistema de educação inclusivo e que para isso, o AEE e o Segundo Professor de turma são os protagonistas no ensino regular. Neste movimento do protagonismo do segundo professor de turma na política catarinense, como figura docente na rede regular estadual, essa fração de classe em termos Poulantzianos, merece ser investigada sob o ponto de vista da relação da precarização docente e o estado capitalista na rede estadual catarinense, problemática que se refere ao objeto deste estudo. A investigação que se propõe a partir do referencial teórico de Nicos Poulantzas tem por objetivo compreender o movimento deste profissional na política de educação especial catarinense, respondendo as seguintes questões: O que ele representa na política inclusiva em movimento de SC? Que condições de trabalho e carreira ele possui em um diálogo sobre a atomização e isolamento de classe dos educadores na primeira teorização de Nicos Poulantzas a respeito do Estado como estrutura.

Este é o tema que move as minhas inquietações, a reflexão sobre a atuação do Estado Catarinense frente as demandas inclusivas e isso perpassa o trabalho dos docentes, que estão na linha de frente pela causa inclusiva nas salas de aula da rede regular estadual, uma fração de classe, que merece ser investigada e compreendida, sobretudo porque este profissional só existe em SC. Esta pesquisa se justifica por perseguir compreender quais as condições objetivas de trabalho deste profissional na rede catarinense, sobretudo porque este profissional movimenta a educação especial no chão da escola. Mas a pergunta que não quer calar: em quais condições objetivas de trabalho?

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, e se baseia na análise de literatura e documentos relevantes. Ela explora pesquisas existentes, a política estadual de 2018 e a validação da profissão em relação aos documentos nacionais e estaduais. Para coletar dados bibliográficos,

foi usado o BDTD com o termo-chave "Segundo Professor". Entre as 46 pesquisas encontradas, quatro são especialmente úteis para compreender o papel do segundo professor de turma. Três destas são da UFSC, uma da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó, SC, e outra da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), todas publicadas entre 2015 e 2018. Essas pesquisas destacam a limitação geográfica da análise, pois nenhum estudo sobre essa fração de classe foi identificado em outros estados brasileiros. Ainda que haja nomenclaturas semelhantes em outros contextos, isso não é o foco da pesquisa no momento.

3 DESENVOLVIMENTO

Em 1945, é criado no Brasil o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (PNEE2008), abrindo no Brasil a seara dos atendimentos em instituições especializadas. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Entre as décadas de 80 e 90, as políticas públicas no Brasil passaram por mudanças significativas influenciadas pela pressão internacional, resultando na abertura das escolas para indivíduos em situação de exclusão e risco social, como enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesse contexto, tanto no Brasil quanto em SC, houve um movimento fomentado pela influência de organizações internacionais, especialmente a ONU em 2006, durante a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esta convenção estabeleceu, entre outras medidas, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Decorrente deste movimento SED/SC[2] e FCEE[3] laçam a política de educação especial em SC e a resolução nº 112/2006 do CEE/SC fixa normas nesta modalidade

[2] Refere-se a Secretaria de Educação de Estadual de Santa Catarina.
[3] A FCEE – fundação catarinense de educação especial atua como um braço da SED desde sua implantação em 1968, A FCEE é responsável ainda pela análise e autorização da implantação de serviços especializados em educação especial nas escolas da rede estadual de ensino (segundo professor de turma, professor bilíngue, professor intérprete, professor instrutor de libras e atendimento educacional especializado), através de parceria com a Secretaria de Estado da Educação de SC.

para a educação catarinense. Em 2008, face a outros encaminhamentos como o PDE-plano de desenvolvimento da educação (2007) e o compromisso dos todos pela educação, o Brasil, lança a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que entre outros encaminhamentos coloca os seguintes desafios aos sistemas de ensino o de organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e disponibilizar funções de instrutor, intérprete, monitor ou cuidador para atividades do cotidiano escolar. (PNEE2008).

Neste sentido, SC institui em 2009 o Programa pedagógico FCEE/SED que estabelece as diretrizes dos serviços educacionais para alunos com deficiência da rede regular de ensino. Dentre estes serviços especializados surge a figura docente do *segundo professor de turma* que conforme *a* própria política em movimento é colocado como uma das inovações da mesma para "qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especiais matriculadas na rede pública estadual de ensino" (PEESC/2018).

Para compreensão da temática em tela e como se movimenta a política catarinense a partir deste profissional descreveremos a seguir como está organizada a educação pública estadual em SC, dados coletados no site educação na palma da mão, SC [4] em outubro de 2022. A educação básica na rede estadual de SC conta com 1.271 unidades escolares, atende 521.882 alunos, distribuídos em 25.611 turmas por todas as regionais do Estado. Na modalidade de educação especial SC tem 1.083 unidades escolares que possuem alunos público-alvo da política de educação especial (2018) perfazendo 22.463 matrículas, distribuídas em 13.222 turmas por todas as regionais do estado.

Para atendimento deste público na sala de aula regular e nos demais atendimentos oferecidos pelo estado catarinense encontramos uma crescente no número de segundos professores na rede. Conforme a política, este profissional veio para qualificar a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como se ele fosse a garantia do sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos alvos da política, o que caracterizou a partir de 2008 uma crescente de alunos matriculados e por consequência a expansão dos

[4] A Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), desenvolveu em 2019 o sistema de inteligência de dados "Educação na Palma da Mão". O acompanhamento mensal do total de matrículas, turmas e escolas da Educação Básica da rede estadual de ensino Ver mais em: https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao.

números de segundos professores de turma na rede estadual catarinense, evidenciada na própria política:

> "paralelamente à expansão de número de matrículas do público da Educação Especial na rede de ensino estadual, observou-se, também, o crescimento significativo da contratação do segundo professor nessa rede, conforme apontam os dados que na rede estadual de ensino, em 2016, foram contratados 3.966 professores 332,02% superior a 2008, quando foram contratados 918 professores. Esse percentual demonstra o investimento do estado, ao longo deste período, na qualificação dos serviços educacionais especializados, por meio da contratação de docentes para atuação no contexto da escola inclusiva, particularmente no interior da sala de aula comum, como é o caso de segundo professor, de forma a possibilitar melhores processos de inclusão escolar" (PEE/SC 2018, p.31).

Talvez seja uma impressão, mas penso que o Estado estabelece que a escola seja inclusiva a partir destes profissionais, que a contratação de docentes especializados, resolveria o problema e criaria o consenso pedagógico da inclusão na escola e na sala de aula em relação aos outros docentes da rede, estranhamento evidenciado pela própria política catarinense.

Vejamos a evolução deste profissional na rede estadual levando em consideração os anos de 2008, 2016, outubro de 2022 e junho de 2023, conforme Tabela 1. Os dois primeiros expressos na política e os dois últimos a partir de pesquisa documental.

Tabela 1 – Relação de Segundos professores

Períodos observados	Nº de segundos professores CONTRATADOS	EFETIVOS
2008	918	X
2016	3.966	X
2022	5.999	X
2023	7.377	X

Fonte: pesquisa documental realizada pela autora (2023)

Há claramente um aumento do número destes profissionais na rede estadual evidenciada a partir de 2008, em face a nova política nacional que prioriza a construção de sistemas escolares inclusivos e profissionais de apoio na sala de aula regular, SC neste período faz um esforço na inclusão de alunos cada vez mais nas salas regulares, processo já iniciado a partir da integração. A criação do consenso deste profissional em sala é intensificada e em 2016, quadriplicando o número de segundos professores na rede, neste ano SC tinha 99,9% deste alunado alvo da política em salas regulares. Em outubro de 2022 a rede já contava com quase seis mil professores atuando na educação especial e mês passado (junho 2023) evidenciamos um número superior a sete mil segundos professores atuando na rede regular de ensino catarinense.

Não houve no período observado concurso público na rede estadual de ensino de SC para o cargo de segundo professor de turma, evidenciado por Araújo[5] 2015 que este profissional trabalha na quase que total informalidade e instabilidade, pois depende de processos seletivos[6] anuais meritocráticos. Situação que foi parcialmente resolvida a partir de 2017 estendendo a validade dos processos seletivos de um para dois anos, mas vale destacar que como não é efetivo da rede, nos meses de janeiro e fevereiro não há rendimento, pois, seu contrato é de vigência do período letivo, ou seja, geralmente de março a dezembro. Essa contratação depois do seletivo depende de processo de pedido de segundo professor por parte das famílias dos alunos público-alvo da política estadual, mediante comprovação diagnóstica. Além de dependerem do resultado dos seletivos meritocráticos, dependem das famílias (processos de pedido do serviço) e das matrículas deste público na rede regular, dupla instabilidade.

Essas constatações, da precariedade e da instabilidade deste profissional na rede nos faz refletir e pensar nos arranjos trabalhistas oriundos do direito burguês e da possível luta desta classe contra a exploração capitalista no seio do estado. Questão que será tratada a seguir.

4 O ESTADO CAPITALISTA E A FRAÇÃO DE CLASSE SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA:

Para discutir essa relação entre o Estado capitalista e a fração de classe segundo professor de turma, nos apoiaremos nas teses de Nicos Poulantzas e seus interlocutores. Compreender a ação do estado capitalista frente a constituição do direito burguês e o burocratismo nos ajuda a perceber como o neoliberalismo atravessa as relações entre o estado e o trabalhador da educação, entendido aqui em Marx como proletariado. A partir dessa relação antagônica e cheia de fissuras entre Estado e o proletariado, (trabalhadores da educação), como a constituição desta

[5] Dissertação de mestrado intitulada A formação do segundo professor de turma do estado de SC. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158780

[6] Últimos processos seletivos pelo Estado de SC, 2016-EDITAL Nº 1.960 / 2016/ SED, este edital começa a ter validade de dois anos de contratação na rede, anteriormente era de um ano, (evidenciada por Araújo em 2015, uma tentativa do Estado para diminuir a rotatividade dos profissionais, 2019 – EDITAL 2412/2019/ SED e de 2021 – EDITAL 2213/2021.

ISSN: 2176 - 1396

fração de classe pelo estado, que é o segundo professor colabora ou não para a reprodução de exploração/ atomização/isolamento/ uberização e precarização do trabalhado docente no sistema escolar inclusivo catarinense vigente.

Para ilustrar essa questão em relação a exploração dos trabalhadores pelo estado capitalista, quem são e qual situação funcional na rede dos profissionais da educação especial em SC de todas as regiões do Estado, podemos constatar que a maioria 95,67% são segundos professores, e somente 4,33% representam outros profissionais, o que evidencia uma forte presença deste profissional na rede regular de ensino em SC. Os dados sobre a quantidade de efetivos e temporários na rede é gritante, e na busca por concursos nessa área em SC na rede estadual, não foi observado no período de 2008 a 2022, abertura de concurso para a função de segundo professor de turma, mesmo após implantação na nova política em 2018, o que era esperado em todas as regionais do estado. Em 2023, voltamos a verificar uma crescente destes contratados, evidenciado a precarização da carreira inexistente deste profissional no quadro efetivo do magistério catarinense.

Não constatamos grupos organizados desta fração de classe no Estado e isso perpassa a constatação de que na estrutura econômica capitalista, os trabalhadores estão separados dos meios de produção e isolados uns dos outros, em função da divisão capitalista do trabalho e das relações jurídicas (indivíduos -pessoas -políticas) de onde decorrem o contrato de trabalho e a propriedade formal dos meios de produção. O trabalho coletivo e socializado como forma de servir ao capitalismo.

Poulantzas (2019), coloca que a individualização dos agentes da produção (característica das relações capitalistas de produção), constituiria o substrato das estruturas estatais modernas, o conjunto desses indivíduos agentes constituiria a sociedade civil, ou seja, de alguma forma, o econômico nas relações sociais. A separação da sociedade civil do estado indicaria assim o papel de uma superestrutura política no tocante a esses indivíduos econômicos, sujeitos da sociedade mercantil e concorrencial (Poulantzas, 2019, p.124). Este efeito de isolamento em diálogo com Saes, mostra que:

> “produzido pelas estruturas do modo de produção capitalista, bloqueia a formação de classes sociais; isto é, de grupos cujos membros são movidos por objetivos coletivos”. A luta desses coletivos, a luta de classes seria uma luta travada entre capitalistas e trabalhadores, que emergem numa conjuntura de crise social global ou em situações revolucionárias. (Saes, 2022, p.35)

Neste sentido, as relações de classe atravessam o Estado de ponta a ponta reproduzindo em seu interior, contradições de classe, pois não se configura como um bloco monolítico, pelo contrário, é um bloco cheio de fissuras, mesmo que este Estado seja o organizador do bloco no poder e ter como função a desorganização das classes dominadas. Não encontramos nenhuma frente de luta desta fração de classe no estado de SC, houve uma pequena tentativa de negociação com o estado em 2017 via sindicato, a mobilização era para a incorporação dessa fração de classe no quadro do magistério catarinense, mas como evidenciamos pelos dados, sem muito sucesso. A luta desta fração de classe engrenaria este enredo.

Entendemos que as relações econômicas de produção entre a burguesia e o proletariado descrita por Engels e Poulantzas determinam os lugares dos agentes sociais no processo de produção, mas não exclusivamente, sobretudo, porque as relações políticas e ideológicas também determinam as classes e por consequência um tipo de classe formada no bojo político, econômico e ideológico conjuntural, entendemos que a ausência de luta política de classe inviabiliza um projeto de classe para esta fração de classe em tela, a do segundo professor de turma.

Neste sentido, as estruturas são sistemas ideológicos que orientam e enquadram as práticas econômicas e as práticas políticas. A estrutura jurídico -política capitalista, consiste em um conjunto de valores ideológicos de classe, dos valores jurídicos e dos valores burocráticos, que produzem efeitos sobre os agentes da produção, nos trabalhadores principalmente. Poulantzas ajuda a esclarecer essa questão:

> “essa ideologia jurídica-política ocupa um lugar dominante na ideologia dominante desse modo de produção, substituindo, o lugar análogo da ideologia religiosa na ideologia dominante do modo de produção feudal. Aqui, a separação do produtor direto de seus meios de produção se exprime, no discurso ideológico, sob formas extraordinariamente complexas de personalismo individualista, na instauração dos agentes em “sujeitos”. (Poulantzas,2019, p.129).

A conversão dos agentes em "sujeitos" jurídico-políticos marca o processo de trabalho em uma estrutura específica, como abordado por Marx. Isso ocorre quando objetos de utilidade se tornam mercadorias devido a trabalhos privados separados. Isso leva à articulação de processos objetivos de trabalho, resultando em trabalho social, muitas vezes mascarado por relações de dependência/independência dos meios de produção. Nessa estrutura, os agentes atuam como suportes da estrutura, agindo como agentes produtores em relações moldadas pelo jurídico-político. Isso tem

impactos nas relações sociais e na luta de classes. Em resumo, a transformação dos agentes em sujeitos jurídico-políticos afeta o trabalho e as relações sociais subjacentes.

Este Estado opressor, fundado em bases da relação entre explorados, oprimidos e marginalizados remete a necessidade de uma classe ativa, que se organiza como um semi-Estado/ Estado de extinção para o processo de liquidação do burocratismo e do direito burguês, portanto, a superação da ditadura da burguesia. Para Lazagna, o estado burguês possuiria assim, uma dupla natureza; uma função social (a conservar) e uma função de classe (a transformar). (LAZAGNA, 2022, p.269).

Neste sentido, concordando com a autora, o Estado capitalista não apenas mantém a coesão social, mas também impede a organização das classes dominadas, como evidenciado no estudo dos segundos professores em Santa Catarina. Além disso, busca frustrar potenciais movimentos revolucionários contra a hegemonia da classe dominante no poder. O Estado catarinense age de forma sistemática, excluindo os segundos professores do quadro do magistério e mantendo a precarização do trabalho docente.

Assim, sem esgotar a temática em tela, Saes nos coloca o enredo do estudo da cena política do qual Nicos Poulantzas pode observar e teorizar em seu tempo a partir das análises do modo de produção capitalista. Nos traços fundamentais deste Estado Poulantzas expõe que:

> “A contradição principal deste estado não consiste tanto em que ele se “afirma” como um Estado de todo povo, quando é um estado de classe, mas a rigor consiste em que ele se apresenta em suas próprias instituições como um Estado “de classe” (das classes dominantes que ele contribui para organizar politicamente) de uma sociedade institucional fixada como não dividida em classes, a contradição enfim consiste em que ele se apresenta como um Estado de classe burguesa, subentendendo que todo o “povo” faz parte desta classe”. (POULANTZAS,2019, p.191).

A partir desta perspectiva de Poulantzas podemos compreender a sociedade no qual estamos inseridos e a maneira que esta sociedade se organiza sob o esteio do capital, que é atravessada pela contradição entre o domínio do capital sobre o trabalho e por consequência a dominação de classe, a da classe burguesa. Significa pensar que a classe trabalhadora precisa estar e ser inserida na luta contra o Estado capitalista, este, que pela conformação do direito burguês explora, oprime, marginaliza, precariza e isola a classe trabalhadora da luta de classe. Sobretudo, avançar no sentido de se enxergarem como classe trabalhadora e se libertarem da dominação política e ideológica que o capital exerce sobre essa classe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a como se caracteriza ao perfil dos profissionais de apoio, visando o atendimento educacional especializado, conforme outros documentos e trabalhos acadêmicos, encontramos múltiplas variações de nomenclatura, constatando que a política nacional (2008), não aponta a formação clara desse profissional. A garantia deste serviço está condicionada a matrícula na rede, à funcionalidade dos estudantes da Educação Especial e não exclusivamente ao diagnóstico clínico, mas que este último é o determinante para obter o serviço especializado, evidenciando o enfoque no modelo médico ainda presente na política inclusiva catarinense. Em relação a situação funcional deste profissional na rede, em nenhum momento a política estadual catarinense trata de carreira, de concurso público, de incorporação desta fração classe no quadro do magistério catarinense, assim o Estado capitalista, no pensamento de Nicos Poulantzas atua no sentido de isolar e atomizar essa fração de classe para que não haja luta de classes. Essa constatação demonstra a perspectiva neoliberal da educação no estado de SC, o capital humano como mercadoria, a precarização do trabalho docente, atomização e o isolamento de classe.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina. A **formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina** /Dissertação (mestrado) - UFSC – Florianópolis, SC, 2015.

BERRINGER, Tatiana; LAZAGNA, Angela. (org). **A atualidade da teoria política de Nicos Poulantzas.** Santo André: EdUFABC, 2022, 384p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, abril de 2008.
LDB-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** DF, 23 dez. 1996

POULANTZAS, Nicos. ***Poder Político e Classes Sociais***. Campinas: Unicamp, 2019.
Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

DESAFIOS PARA A FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Pamela Rafaela Martins[1]

Otto Henrique Martins da Silva[2]

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao desafio que o ensino de Física enfrenta no novo currículo do Ensino Médio no Brasil. O currículo do Novo Ensino Médio é criticado por ser superficial e não aprofundar o conhecimento dos alunos. Isso pode limitar suas opções futuras de carreiras profissionais ao promover uma especialização precoce. Além disso, pesquisadores e educadores questionam se essa reforma vai contra a formação de alunos críticos. Portanto, o texto destaca alguns desafios específicos enfrentados pelo ensino de Física nesse contexto. A diluição de conteúdos proveniente da implementação do Novo Ensino Médio é um problema que afeta não apenas a Física, mas outras disciplinas do currículo escolar, alguns exemplos desses desafios incluem a memorização mecânica de fórmulas e suas configurações, além da falta de conexão entre os conceitos físicos e a vida cotidiana dos alunos dificultando o aprendizado. Além disso, a redução da carga horária dessa disciplina afeta significativamente a participação ativa e protagonismo do aluno em sala de aula resultando na construção do conhecimento de forma rasa e passiva. O objetivo do trabalho é realizar uma mini revisão sobre a superficialidade na formação dos estudantes de Física no novo currículo do Ensino Médio, além de discutir as dificuldades para o ensino dessa disciplina nas escolas públicas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Itinerário Formativo. Física. BNCC. LDB.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Física desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando-lhes a compreensão dos princípios fundamentais que governam o mundo físico e desenvolvendo habilidades de análise, resolução de problemas do cotidiano e pensamento crítico. No entanto, diante das mudanças propostas no Novo Ensino Médio (NEM), questiona-se até que ponto os conteúdos de Física serão preservados e aprofundados, ou se serão diluídos em uma abordagem superficial e pouco interdisciplinar.

Em outras palavras, qual será o impacto na formação do aluno em sala de aula

[1] Graduação Física Licenciatura, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Campus Curitiba p.rafaela.martins12@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Campus Curitiba. otto.silva@pucpr.br.

perante os desafios da implementação do NEM? E quais possiveis consequências a essa nova estruturação no processo de ensino-aprendizagem?

O NEM, incialmente, é uma proposta de reforma curricular que busca modernizar a estrutura e os conteúdos do Ensino Médio, visando a formação integral dos alunos. A proposta foi instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Essa lei estabeleceu uma série de mudanças nessa etapa de ensino, como a flexibilização da grade curricular, a ampliação da carga horária, a implementação do ensino integral e a inclusão de novas matérias e áreas de conhecimento obrigatórias. (BRASIL, 1996). O objetivo da reforma é estabelecer uma estrutura curricular comum para todas as escolas, que é definida por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e dos Itinerários Formativos, escolhidos pelos alunos.

A nova matriz curricular está sendo implantada de forma gradual, a partir do 1º ano do Ensino Médio, e será dividida em duas partes: a obrigatória referente a BNCC que abrangem as disciplinas de base curricular e os Itinerários Formativos (IFs).

Os Itinerários Formativos, em tese, permitirão aos alunos aprofundar os seus estudos em áreas específicas de interesse, como as Línguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Educação Profissional e Tecnológica.

Essa reforma também estabeleceu a ampliação da carga horária escolar de 800 para 1.000 horas anuais, distribuídas ao longo de, no mínimo, 200 dias letivos, pois, no âmbito do projeto do Novo Ensino Médio, houve a inserção de disciplinas como Educação Financeira, Robótica, Pensamento Computacional, Pensamento Lógico, Empreendedorismo, etc. – o que possivelmente definem uma nova grade curricular voltada para a Formação Técnica e Profissional do aluno (FTP).

No entanto, disciplinas de base como a Física tiveram uma redução de 25% de sua carga horária obrigatória. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), essa redução passou de 80 para 60 horas obrigatórias. (PARANÁ, 2021). Tal mudança tem gerado debates e opiniões divergentes. Alguns defendem que a redução da carga horária de Física pode prejudicar a formação dos estudantes em Ciências Exatas, enquanto outros argumentam que a flexibilização do currículo permite uma formação mais abrangente e adaptada às demandas dos estudantes.

O modelo do NEM está em andamento em todo o Brasil, sendo gradual e

progressivo. Escolas de todo o país estão se adaptando às novas diretrizes curriculares e reorganizando suas estruturas para atender às demandas dessa proposta.

O objetivo deste trabalho é realizar uma pequena revisão sobre a implementação do NEM no âmbito das escolas públicas paranaenses, confrontando com algumas ideias sobre a flexibilidade desse projeto aplicado ao ensino e apredizagem nas escolas públicas e comparando com a proposto de ensino no âmbito das escolas privadas.

Nesse contexto, alguns teóricos como Pierre Bourdieu (1992) que, por meio da teoria de aprendizagem, defendem que o meio social e pessoas com maior capital cultural são agentes interferentes na aprendizagem, ou seja, estudandes da rede pública de ensino, em sua maioria, tendem a sofrer com o desnível do acesso à educação de qualidade quando comparados as propostas da rede privada.

Outro ponto destacado neste trabalho, refere-se a redução da carga horária destinada a disciplina de Física proposta pelo NEM que, segundo Ausubel (1982), o tempo de aprendizagem significativa deriva de conhecimentos sólidos. Isso significa que a redução da carga horária de Física compromete a aprendizagem de conceitos físicos que demandam uma abordagem mais aprofundada. No caso específico da Física, que é uma disciplina que envolve conceitos complexos e abstratos, a redução da carga horária pode limitar o tempo disponível para explorar esses conceitos de maneira mais detalhada. Isso pode comprometer a compreensão dos alunos e sua capacidade de aplicar esses conceitos em situações práticas.

2 FLEXIBILIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Uma das principais características do projeto do Novo Ensino Médio é estabelecer a flexibilidade curricular, ou seja, permite ao aluno a possibilidade de escolha dos Itinerários Formativos, isto é, permite a escolha de áreas de conhecimento específico como: área de humanas que abrange a linguística, a área de exatas como Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais como a Química, Física e Biologia, pois, de acordo com o projeto, seriam áreas de interesse e aptidões dos alunos ingressados no Ensino Médio.

No entanto, essa flexibilização da proposta do Novo Ensino Médio não condiz com a realidade das escolas públicas, já que o Ministério da Educação (MEC) determina que as escolhas destes itinerários estarão relacionadas as condições da

escola em ofertá-las e não à escolha dos estudantes. Dessa forma, há um contraponto entre o projeto do Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos propostos pelo MEC, ou seja, as escolas inviabilizam a premissa de escolha partindo dos estudantes.

Outro ponto importante é a falta de recursos humanos nessas instituições que também contribuem para essa limitação, acarretando a dificuldade em disponibilizar uma variedade de Itinerários Formativos para os estudantes. Por outro lado, escolas privadas com recursos e estrutura adequados podem se destacar ao oferecer uma maior diversidade de Itinerários Formativos (IFs), atraindo estudantes e suas famílias interessadas em uma educação mais personalizada e voltada para seus interesses e aptidões.

Um exemplo de instituição de ensino que oferece uma abordagem interdisciplinar é de um colégio particular localizado em Curitiba. Em seu currículo, encontramos disciplinas como Matemática Básica (aplicabilidade), Metodologias de Pesquisa, Educação Financeira e Estatística, além de Laboratórios da Natureza, entre outros. (ESCOLA PARTICULAR 1, 2022).

Em uma outra instituição privada em Curitiba que também adota uma abordagem interdisciplinar, de acordo com sua matriz curricular de Ciências Naturais, os conteúdos do Ensino Médio são baseados nas áreas do conhecimento, abrangendo saberes e competências acadêmicas, tecnológicas, ético-estéticas e políticas, conforme previsto no projeto educativo. (ESCOLA PARTICULAR 2, 2010).

Ambas as instituições oferecem uma formação interdisciplinar, porém cada uma com suas particularidades. A primeira escola particular possui disciplinas que visam a aplicabilidade dos conhecimentos, como Matemática Básica e Educação Financeira. Já a segunda escola privada adota uma abordagem que se baseia nas áreas do conhecimento e suas competências, proporcionando uma formação mais ampla e completa.

Por outro lado, de acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021), a implementação do novo ensino médio no estado perpassa a oferta de itinerários formativos, que são definidos pelas redes de ensino com autonomia. No entanto, a falta de clareza sobre como esses itinerários serão definidos e implementados pode gerar desigualdades na formação dos alunos, especialmente aqueles da rede pública.

Além disso, as duas instituições privadas em questão contam com uma formação interdisciplinar comum, que aborda conceitos fundamentais, e uma

formação interdisciplinar optativa, que permite uma abordagem contextualizada por meio de unidades curriculares temáticas.

Dessa forma, tanto a primeira quanto a segunda escola privada oferece aos alunos uma educação que valoriza a interdisciplinaridade, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma formação mais abrangente e conectada com a realidade. Assim, o mapa de aprendizagem ofertado nos 3 anos do Ensino Médio compreende o uso de métodos e ferramentas científicas, além da elaboração e interpretação de textos e divulgação da ciência por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também os estudos de modelos científicos sobre a origem e evolução da vida, avanços tecnológicos e o estudo do universo, ao analisar as interações entre matéria e energia, entre outros.

Essa disparidade de oferta de ensino entre as instituições públicas e privadas corroboram para preocupações sobre a equidade no acesso aos Itinerários Formativos entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Enquanto no ensino privado pode ocorrer uma oferta mais ampla de itinerários, no ensino público as restrições de recursos podem limitar as opções disponíveis. Com isso, acarretando um aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais (BOURDIEU, 1992) e dificultando a concretização dos princípios e objetivos propostos pelo Novo Ensino Médio.

A integração curricular e a redução da carga horária também são aspectos que despertam preocupações sobre a diluição dos conteúdos específicos e os desafios na formação dos estudantes nessa área. Pois a proposta da integração curricular, busca estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, podendo trazer benefícios, como a contextualização dos conhecimentos e a aplicação prática dos conceitos físicos em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa integração enfrenta o desafio de como manter a especificidade e a profundidade dos conteúdos de Física, garantindo que os estudantes desenvolvessem uma compreensão sólida e aprofundada dos princípios físicos.

A diminuição do tempo dedicado ao ensino da Física pode comprometer a abrangência dos conteúdos e a possibilidade de explorar conceitos complexos de forma aprofundada. Isso levanta a questão sobre como os estudantes poderão desenvolver as competências necessárias e estar preparados para os desafios do Ensino Superior e do mercado de trabalho em áreas relacionadas à Física?

Essa diluição dos conteúdos referentes à disciplina de Física e em outras áreas

do conhecimento que compreendem as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, acarreta o ensino simplificado e não aprofundado na visão do conteúdo programático de Física. Segundo a teoria de aprendizagem de Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), o tempo de aprendizagem é definido por fatores como a posição social, o capital cultural e as oportunidades educacionais disponíveis para os indivíduos. Por exemplo, pessoas com maior capital cultural, como acesso a livros, museus e outras formas de conhecimento cultural, podem ter uma vantagem em relação àqueles com menos recursos culturais.

No entanto, segundo Ausubel (MOREIRA, 2011), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de forma não arbitrária e substantiva com o conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do indivíduo. Ou seja, o tempo de aprendizagem significativa deriva de conhecimentos previamente sólidos para desenvolver novos elos entre os conceitos teóricos e as suas aplicações.

Além disso, para Pinto (2018), a falta de tempo para a aprendizagem significativa pode levar a uma compreensão superficial e temporária do conteúdo, o que pode prejudicar o desempenho do estudante em atividades futuras. É importante que o processo de aprendizagem seja adaptado às necessidades individuais de cada estudante, permitindo que ele desenvolva suas habilidades e conhecimentos de forma significativa e duradoura.

A nova grade curricular será dividida em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), que engloba disciplinas essenciais e fundamentais para a formação do aluno, e os Itinerários Formativos. As disciplinas que compreendem a FGB são substituídas por áreas do conhecimento, que incluem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, ano). Dentro dessas áreas, serão abrangidos conteúdos como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No entanto, além de outras disciplinas, a Física terá redução de carga horária, ao contrário de Matemática e Português, que continuarão sendo obrigatórias durante todo o Ensino Médio. Todavia, há o risco de que as instituições de ensino optem por ter menos professores por área, o que pode resultar na falta de abrangência de todas as disciplinas em um determinado tema.

Contudo, as diferentes conexões com os livros didáticos podem causar inconsistências no conteúdo aplicado em cada ano do Ensino Médio, resultando em

dificuldade em aplicar os conceitos físicos apresentados em sala de aula na solução de problemas práticos e gerando uma visão distorcida da disciplina.

A fragmentação da formação e a desconstrução da Educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM (2018), são questões preocupantes e que podem ter consequências negativas para o desenvolvimento educacional do país. Pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) estabelece que a Educação Básica é obrigatória e comum a todos os brasileiros, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Nédio. Essa obrigatoriedade e universalidade são fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades e a formação integral dos indivíduos.

Essa fragmentação da formação e a desconstrução da Educação Básica pode ocorrer quando há descumprimento dessa legislação. Isso pode acontecer, por exemplo, com a falta de oferta de determinadas etapas da Educação Básica em determinadas regiões do país o que acaba excluindo parte da população do acesso a uma educação de qualidade. Além disso, a fragmentação da formação também pode ocorrer quando há a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica, resultando em lacunas no aprendizado e dificuldades de transição entre os diferentes níveis de ensino. Isso compromete a continuidade e a progressão adequada dos estudantes em sua formação educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) também têm como objetivo garantir uma formação integral e de qualidade para os estudantes. No entanto, se não forem devidamente implementadas, podem contribuir para a superficialidade da formação, pois não haverá uma base comum de conhecimentos e competências que todos os estudantes devem adquirir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio representa uma importante iniciativa para modernizar e adequar a educação às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, quando analisado especificamente em relação à disciplina de Física, é evidente que a implementação dessa reforma traz desafios e reflexões críticas que merecem atenção.

A visão do projeto do NEM de diluir os conteúdos específicos da disciplina de Física, juntamente com a integração curricular ineficaz, levantam preocupações sobre a profundidade do ensino e a compreensão aprofundada dos conceitos científicos.

É essencial garantir que a interdisciplinaridade e a contextualização não resultem na perda da identidade e da compreensão da disciplina de Física, mas sim na sua aplicação significativa e prática em diferentes contextos, o que permite que os alunos aprendam a importância do mundo ao seu redor.

A redução da carga horária destinada à disciplina de Física também é uma questão que exige reflexão. A Física é uma disciplina complexa e desafiadora, que requer tempo adequado para a exploração dos conceitos e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A diminuição do tempo de ensino pode prejudicar a formação dos alunos nessa área do conhecimento, dificultando sua preparação para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Diante disso, é fundamental garantir a universalização do acesso ao ensino e a equalização de oportunidades, de modo que todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, possam oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes de Física do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo, 1982.

BOM JESUS. **Novo Ensino Médio**, 2022. Disponível em: https://www.bomjesus.br/galeria/getImage/476/3189870888596886.pdf . Acesso em: 19 de jul. 2023[3].

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. 1997.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be&numero=13415&tipo=LEI . Acesso em: 19 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 19 de jul. 2023.

[3] Essa referência diz respeito à ESCOLA PRIVADA 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ . Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: http://reforma.mec.gov.br/ . Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Aprendizagem significativa** – breve discussão acerca do conceito. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito . Acesso em: 11 jul. 2023.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem:** desafios para a educação no século XXI. 2011.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, CW da; GHIGGI, Caroline Maria. **Método tradicional x aprendizagem significa**: investigação na ação dos professores de física. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v. 5, n. 1, pág. 70-85, 2015.

EXTRA CLASSE. **Novo Ensino Médio deve aumentar abismo entre escola pública e privada**. Extra Classe, Porto Alegre, v. 18, n. 256, p. 18-20, ago. 2021. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/08/novo-ensino-medio-deve-aumentar-abismo-entre-escola-publica-e-privada/. Acesso em: 19 de jul. 2023.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

G1. Educação**. Reforma do ensino médio**: entenda o que muda na educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/02/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-muda-na-educacao.ghtml . Acesso em: 12 de julho de 2023.

Instituto Unibanco. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (DCNEM). Observatório de Educação. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68 . Acesso em: 19 de jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 38-62, 2016.

MARGOTTO, Gleidson Roberto. Resenha da obra "**A Reprodução**" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 3 de 2017.

MOREIRA, M.A.; MASINI, EFS. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 3a reimp. São Paulo: Centauro, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & sociedade, v. 23, p. 15-35, 2002.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf . Acesso em: 29 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação divulga matriz curricular do Novo Ensino Médio**, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-divulga-matriz-curricular-do-Novo-Ensino-Medio . Acesso em 19 de jul. 2023.

PINTO, Erika Araújo; CARVALHO, M. R. **Tempos distintos de aprender, compreender e aceitar o momento de cada estudante**. In: V CONEDU–Congresso Nacional de Educação, Recife. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA4_ID9849_15092018232808.pdf . Acesso em: 11 de jul. 2023.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Ciências & cognição, v. 13, n. 1, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil** Marista. Curitiba: PUCPress, 2021. Disponível em: https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-curriculares-de-educacao-basica-do-brasil-marista-4a-edicao/ Acesso em: 19 de jul. 2023[4].

[4] Essa referência diz respeito à ESCOLA PRIVADA 2.

O PROGRAMA PROINFÂNCIA COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO.

Débora Teixeira de Mello, UFSM, deboramellors@yahoo.com.br[1]

Luiza Delapieve da Silveira, UFSM, silveiraluiza341@gmail.com[2]

Júlia Portella da Costa, UFSM, julia.portella@acad.ufsm.br [3]

RESUMO

O presente estudo discute a implementação do Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/MEC (PROINFÂNCIA), e seu impacto no acesso e expansão da Educação Infantil nos Municípios do Rio Grande do Sul, região composta por 497 municípios, com uma população estimada de 11.466.630 habitantes em 2021, com enfoque maior na Região Central do Estado, que é composta por 33 municípios. Se tratando de expansão do atendimento na etapa da Educação Infantil, os dados têm apontado de que há, ainda, a necessidade de apoio aos municípios na política de ampliação e consolidação desta etapa da Educação Básica, considerando a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa a universalização para a faixa de 4 a 5 anos, e de 50% para as crianças menores de 3 anos. Diante disso, esse estudo tem como objetivo analisar a implementação do programa PROINFÂNCIA no estado do Rio Grande do Sul, e seu impacto na ampliação do acesso e expansão da Educação Infantil nos municípios. Sendo assim, é importante ressaltar que o aumento das vagas deve-se fazer de maneira que garanta os direitos das crianças, tendo como uma das prioridades garantir práticas educativas de qualidade em ambos os níveis, creche e pré-escola. Considerando isso, através de um estudo quali-quantitativo observamos que o Rio Grande do Sul ainda não atendeu a meta do PNE (2014-2024) de atendimento da creche (0 a 3 anos), pois a cobertura no estado é de 30% na maioria dos municípios do estado para essa faixa-etária. Os dados usados nesse estudo tem como fonte o Relatório de Dados da Educação Infantil no Rio Grande do Sul: Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul do Tribunal de Contas do Estado - com uma base de dados de 2010 a 2019 publicados em 2020 (TCE/RS, 2020) e dados do FNDE sobre o programa, bem como dados do IBGE (2021).

Palavras-chave: Educação infantil. Política pública. PROINFÂNCIA.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo visa trazer uma discussão sobre o Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/MEC (PROINFÂNCIA), no Estado do Rio Grande do Sul, com maior enfoque na Região Central do estado, com o objetivo de analisar o seu efeito

[1]Titulação, instituição e e-mail.
[2] Titulação, instituição e e-mail.
[3] Titulação, instituição e e-mail.

na expansão de vagas da Educação Infantil. Para isso, usamos como parâmetro a meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) que é de 100% para a faixa de 4 a 5 anos, e de 50% para as crianças menores de três anos.

Analisando os dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE RS), percebe-se que ainda há um grande desafio na expansão das vagas da Educação Infantil no estado, e também a constituição de uma educação para a infância que esteja cumprindo com os princípios explícitos da qualidade da política. As avaliações realizadas da política nacional de educação infantil dão conta de ponderar que os maiores desafios dos municípios encontram-se na qualidade dessa expansão ao apontarem como problemático o *cumprimento das leis e diretrizes que regulamentam a pedagogia da educação infantil* (MEC/SEB, 2009, p.25). O aumento das vagas para as crianças deve-se fazer de forma a também garantir práticas educativas de qualidade mais elevadas além, de ampliar vagas horizontalmente, em proporções mais equitativas para o nível da creche - (0 a 3 anos) em relação ao nível pré-escolar(4 a 5 anos). Entre os principais aspectos para a constituição da qualidade desta política de Educação Infantil destacamos a necessidade de não estimular a segregação etária, pois esta não prioriza um segmento em detrimento do outro exatamente por serem ambos os segmentos constitutivos da especificidade da Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Em primeiro plano, diante das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), o governo federal estabeleceu o ProInfância, que consiste em um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visa destinar assistência financeira para os municípios do Brasil, tendo como objetivo a construção, reforma e aquisição de equipamentos e móveis para creches e pré-escolas. O ProInfância foi criado no ano de 2007, e tem entre seus objetivos a oferta de escolas de Educação Infantil e a garantia de acesso de crianças a creches e pré-escolas.

> com o objetivo de corrigir progressivamente as disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino e a adequação da rede física escolar de Educação Infantil as condições ideais de ensino-aprendizagem, esse programa atua sobre dois eixos principais: construção de creches e pré escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; aquisição de mobiliários e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar de Educação Infantil,

> como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.(FALCIANO, et al, 2019. p.257)

No início do Programa foi prevista a verba de 1,8 bilhão de 2007 até o fim de 2010, de acordo com o portal Ministério da Educação e Cultura (MEC), visto que, a importância de programas como o ProInfância no período de 2007 a 2017, o governo federal estabeleceu em leis orçamentárias uma quantia superior a 13,7 bilhões, embora tenha sido disposto menos da metade do previsto, em média 6,4 bilhões de acordo com o Relatório da Controladoria Geral da União (BRASIL,2017). De acordo com (BARRADAS, 2018, p.3,) vemos que:

> Para a execução desses recursos, caberá aos municípios e ao Distrito Federal a realização de um processo licitatório para a contratação da empresa que realizará a obra, bem como o acompanhamento e a fiscalização da execução do projeto contratado. Os recursos financeiros para o pagamento das obras são transferidos, atualmente, a medida que o município ou o DF insere as ordens de serviço emitidas durante a obra e medem e atestam sua efetiva execução. Quando se aproxima a conclusão da obra, o FNDE disponibiliza, ainda, recursos para a aquisição dos equipamentos e mobiliários necessários ao funcionamento da creche ou pré-escola. A Resolução nº 13/2012, de 8/12/2012, do Conselho Deliberativo do FNDE estabelece as obrigações e responsabilidades de cada ente envolvido na execução do programa.

Nesse sentido, o ProInfância se torna além de uma política pública, mas uma política social, buscando ampliar e oferecer o acesso de mais crianças no âmbito educacional, visando o ensino de qualidade, porém, não se sucede em sua plenitude, por conta da falta de recursos. Na meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) do ano 2010, foi estabelecido a universalização da pré-escola até 2016, contemplando crianças de 4 a 5 anos, bem como a meta de no mínimo de 50% de atendimento nas creches, contemplando crianças de 0 a 3 anos. Com base nos dados do Relatório de dados da Educação Infantil no Rio Grande do Sul: Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul do Tribunal de Contas do Estado - com uma base de dados de 2010 a 2019 publicados em 2020 (TCE/RS, 2020) e dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sobre o Programa e dados do IBGE (2021), existiam em 2010, 60 municípios no Estado do Rio Grande do Sul com 0% de cobertura no segmento creche (0 a 3 anos). Ou seja, em 2010 ainda encontramos municípios no Estado do Rio Grande do Sul com nenhuma ou com número insignificante de vagas/matrículas registradas para a faixa etária da creche. Esse contexto, começa a se modificar em 2019 ainda que muito lentamente, quando 37% (185) municípios tinham atingido a meta de cobertura de 50% para essa faixa etária e 10 municípios permaneciam sem nenhuma cobertura na etapa creche. Segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS

2020) a necessidade de criação de novas vagas para a faixa-etária de 0 a 3 anos, em 2019 está nos municípios de maior porte, como: Porto Alegre com cobertura de 33,84% para essa faixa-etária, Novo Hamburgo 35,25%, São Leopoldo 32,83%, Santa Maria 29,95%, Canoas 20,72%, Gravataí 16,24%, Viamão 7,26% e Alvorada 5,19%. Conforme os dados, a região metropolitana de Porto Alegre com municípios com densidade populacional em torno de 200 mil habitantes, tem uma significativa defasagem de vagas para a etapa creche. Na faixa etária de 4 e 5 anos, a partir da legislação da obrigatoriedade de atendimento dessas crianças, com a Emenda Constitucional 59/2009 e legislação 12.796/13, os municípios (55,13%), não tinham atingido a universalização no Rio Grande do Sul. A falta de vagas está nos maiores municípios do estado, como acontece com o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos. Em 2019, os municípios maiores e mais distantes da universalização do atendimento para 4 e 5 anos, apresentaram taxas de cobertura em média de 60% a 70%. As alternativas encontradas por esses municípios para atender a obrigatoriedade de vagas para 4 e 5 anos, tem sido fechamento das turmas de berçário das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), parcerias público-privada via conveniamento com escolas confessionais e filantrópicas, alocação de turmas de Educação Infantil em Escolas de Ensino Fundamental.

Os municípios de pequeno e médio porte, que foram contemplados com unidades do PROINFÂNCIA, no Rio Grande do Sul, estão mais próximos de alcançar a universalização da cobertura para 4 e 5 anos. Os municípios que alcançaram melhor cobertura para a educação infantil foram beneficiados com o programa 1 ou até 2 unidades do PROINFÂNCIA, ampliando o número de crianças atendidas e melhorando a qualidade de atendimento a essa população.

Conforme pesquisa da ONG Transparência Brasil, houve uma redução das verbas do PROINFÂNCIA, já em 2016, a construção das unidades no país foi afetada pela crise fiscal, entre junho de 2017 e novembro de 2018, a organização acompanhou 135 obras de creches coordenadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e apenas 17 foram concluídas, a maioria foi cancelada. A Federação das Associações de Municípios do RS (FAMURS)está com uma ação judicial em conjunto com os municípios da região, que tiveram a suspensão das obras, para garantir o término das obras das unidades já conveniadas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE). A partir desse projeto de pesquisa destaca-se, que o Programa PROINFÂNCIA uma ação do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE MEC/2007) é um programa que prevê uma política de cooperação entre entes federados, para o alcance da meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), mas com a diminuição dos recursos o programa nos últimos anos, foi uma política que teve descontinuidade. O programa era uma importante ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com os municípios, na garantia do regime de colaboração entre entes federados, para ampliar o acesso e a expansão da Educação Infantil com qualidade social, em muitos municípios do Brasil. A descontinuidade do programa impacta no acesso à educação infantil, ampliando a oferta privada na expansão dessa etapa da Educação Básica, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos, como evidenciam os dados dos municípios do Rio Grande do Sul.

Em segundo plano, acompanhando os dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE RS) publicados em 2019, através de uma pesquisa qualiquantitativa, foi esquematizado uma relação do ano de 2009 e 2019 a porcentagem de vagas e matrículas da Educação Infantil na Região Central do Rio Grande do Sul. A partir dessa pesquisa, no ano de 2009 que sancionava o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, tinha como objetivo a universalização da Pré-escola em 80% e da creche em 50%, e foi constatado que nenhum município dos trinta e três que compõem a região central, estabeleceu a meta dos 50% proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para crianças de 0 a 3 anos, sendo que, somente duas cidades chegaram perto da meta, como Ivorá com 45,68% e Nova Esperança do Sul com 48,88% e 9 municípios ficaram no 0% os quais são: Silveira Martins, São Martinho da Serra, Quevedos, Pinhal Grande, Paraíso do Sul, Nova Palma, Jari, Dilermando de Aguiar e Capão do Cipó. Do mesmo modo, somente um município da região contemplando a pré-escola atingiu a meta dos 100% , que é o caso de São João do Polêsine. Para a universalização do acesso de crianças de 4 a 5 anos no âmbito escolar. Entretanto, mesmo a pré-escola não chegando a concluir a meta estabelecida, a porcentagem acima dos 70% em 7 municípios da região teve andamento, sendo esses os municípios: Júlio de Castilhos 70,54%, Agudo 71,94%, Pinhal Grande 72,17%, Nova Esperança do Sul 78,38%, Faxinal do Soturno 83,03%, Dona Francisca 89,04% e Silveira Martins com 97,83% e somente um município ficou no 0%,, que é o caso de Dilermando de Aguiar. Através disso, é notório que o acesso à Educação Infantil não integraram a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), visando, principalmente, grande déficit ao acesso das crianças de

0 a 3 anos de idade, mas tendo um avanço mesmo que curto para as crianças de 4 a 5 anos. Ainda sim, há grande desigualdade no acesso às escolas e uma dívida deixada com as crianças e bebês. A elaboração e finalidade do novo Plano Nacional de Educação é uma grande oportunidade para colocar a educação e a infância como prioridade das políticas públicas do país. Nesse sentido, através da Lei N 13.005/2014 a qual aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), a meta de universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos continua aos 100%, bem como de no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos, visto que não foi concluída anteriormente. No ano de 2019 na Região Central do estado do Rio Grande do Sul, apenas 3 municípios chegaram aos 50% do acesso a crianças de 0 a 3 anos, sendo os municípios: Dona Francisca 57,89%, Santiago 53,54% e Júlio de Castilhos com 51,62%. Além disso, seis municípios passaram os 40% ao acesso à creche, sendo eles: Nova Esperança do Sul 48,88%, Faxinal do Soturno 47,64%, São João do Polêsine 47,22%, São Vicente do Sul 45,28%, São Francisco de Assis 42,31%, Tupanciretã 41,64% e Vila Nova do Sul com 41,64% e somente dois municípios permaneceram no 0%, que são: Quevedos e Silveira Martins. Em relação a universalização da Pré-escola (4 a 5 anos), vinte e quatro dos trinta e três municípios atingiram os 100% ao acesso de crianças de 4 a 5 anos, sendo eles: Agudo 101,45%, Cacequi 123,70%, Dilermando de Aguiar 129,82%, Dona Francisca 100%, Faxinal do Soturno 113,15%, Formigueiro 107,14%, Itaara 111,67%, Ivorá 102,94%, Jari 122,41%, Júlio de Castilhos 100,84%, Mata 115,48%, Nova Esperança do Sul 107,96%, Paraíso do Sul 104,92%, Quevedos 129,17%, Restinga Seca 101,23%, São João do Polêsine 151,02%, São Martinho da Serra 117,24%, São Pedro do Sul 107,10%, São Vicente do Sul 105,68%, Silveira Martins 123,40% e Tupanciretã 102,00% e o restante dos 9 municípios ultrapassaram os 70% ao acesso a educação infantil, sendo eles: Santa Maria 88,64%, Pinhal Grande 89,33%, Capão do Cipó 92,42%, Jaguari 92,97%, Santiago 93,12%, São Sepé 94,85%, Cachoeira do Sul 95,29%, Nova Palma 96,91% e São Francisco de Assis com 98,05% . Por conseguinte, através dos dados da pesquisa, ve-se a notoriedade da amplitude que a educação infantil alcançou comparando o ano de 2009 e o ano de 2019. Sabemos da importância do acesso das crianças para a educação infantil, que além da ampliação de vagas é necessário ter uma educação de qualidade a qual valoriza as crianças e as enxerga como potência no ensino-aprendizagem. Percebe-se nas regiões centrais aqui do Rio Grande do Sul que no ano de 2009, o

acesso das crianças de 0 a 3 anos era praticamente inexistente, já o de 2019 a creche vem tomando aos poucos uma amplitude que antes não se via presente.

> Então, podemos considerar que a direção normativa e política centrada no direito das crianças são recentes e avançaram muito quando comparamos o momento atual com a invisibilidade de bebês e crianças pequenas nas políticas educacionais das décadas de 1980. No entanto, esta posição alcançada no marco legal e na política nacional é ainda mais recente em relação aos investimentos relativos ao acesso público de qualidade (PROINFÂNCIA,2007), contemporâneos da inclusão da educação infantil na política de financiamento da educação básica (Fundeb). (MELO, 2016, p.71)

A pré-escola, por conta da sua universalização e acesso obrigatório referente a crianças de 4 a 5 anos, também tem tomado proporções cada vez maiores e está oferecendo aquilo que é de direito da criança, o acesso à educação, reconhecendo a criança como cidadã e protagonista nos processos culturais e sociais.

Portanto, através do evidenciado a partir da análise dos dados, percebe-se que ainda o maior enfrentamento é em relação à etapa creche (0 a 3 anos), tendo cidades com taxa de 0% de vagas ofertadas. O ProInfância visa dentro de seus projetos para além apenas da oferta de vagas, que os estabelecimentos atendam os direitos das crianças. Sendo assim:

> Além da garantia de acesso a partir da expansão da rede por meio da construção de novos estabelecimentos de educação infantil, com a implementação do Proinfância espera-se contribuir também com a melhoria da qualidade da oferta, uma vez que os projetos-padrão visam a seguir normas e especificações técnicas de qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. (FALCIANO, et al, 2019, p.273)

Considerando o ProInfância como uma política não apenas pública mas também de viés social, ressaltamos a importância do programa para ampliação de vagas na esfera pública, ampliando o acesso das famílias em situação de vulnerabilidade social à educação infantil gratuita e de qualidade. Bem como:

> O reconhecimento desta criança pequena como um ser de cultura e que produz cultura, estende-se aquelas na faixa etária de até 6 anos, materializando a concepção afirmada pela CF/88 em relação ao direito da família e da criança ao atendimento em creche e pré escola. (MELLO, et al, 2016, p.42)

Tendo em vista que para além da oferta de vagas o ProInfância visa a qualidade, Melo (2016, p.70) ressalta que: ‘’O pressuposto é que os espaços físicos projetados como espaços educativos dependem de projetos pedagógicos para se transformarem em espaços educativos das crianças daquela comunidade, cidade, Estado.’’

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo buscamos trazer um panorama da nossa pesquisa sobre a expansão de vagas e o atendimento a crianças de 0 a 5 anos na Região Central do Rio Grande do Sul, bem como ressaltar a importância do ProInfância enquanto uma política pública e social de acesso das crianças à educação infantil. Ademais, com a base de dados do Tribunal de Conta do Rio Grande do Sul (TCE RS) conseguimos ter acesso a taxa de atendimento da creche e pré escola em todos os municipios da Região Central. A pesquisa ainda está em andamento, e a próxima etapa será consultar quais municipios receberam unidades do ProInfância, e quais ainda irão receber, com o intuito de analisar se a expansão de vagas em determinadas cidades foi por conta do programa. Vale ressaltar que essa pesquisa tem como objetivo o estudo da oferta de vagas na Educação Infantil e da qualidade do ensino e da infraestrutura dos estabelecimentos educacionais.

Por fim, ressaltamos a importância de investimentos públicos em programas como o Proinfância que com seus projetos padrão, para além da oferta também visa a qualidade, podendo servir de referência para outras escolas públicas de educação infantil. Destacando também a necessidade da continuidade de programas como o Proinfância, contando com a colaboração da união com os municipios, que permite a ampliação do acesso à Educação Infantil no país.

REFERÊNCIAS

BARRADAS, Leilane Mendes. **Proinfância: uma política de acesso à educação infantil.** 2018. Disponível em :http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/2577 TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

BRASIL. Instituto Brasileiro de Economia de Geografia e Estatística. (IBGE)**.IBGE@cidades.** Disponível em: <hptt://www.ibge.gov.br/home> Acesso em 05 de out. 2022. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo da educação básica 2020 : resumo técnico. Brasília : Inep, 2021. 70 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 de setembro 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Política da Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.** Brasília, SEB, MEC,UNESCO, 2009.

MELLO, Débora Teixeira; CORREA, Aruna Noal. DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS CICLOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO PROINFÂNCIA, p 41-67. In **Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempo**/ [organização Débora Teixeira de Mello, Aruna Noal Correa, Viviane Ache Cancian]. - Santa maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R.; DOS SANTOS, E. C. **Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 254–278, 2021. DOI: 10.18222/eae.v30i73.5719. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5719. Acesso em: 12 jul. 2023.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas Proinfância.** Brasília, 2008. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia.

MELO, Regina Lúcia Couto. Entre a obra física do ProInfância e a obra político pedagógica, p. 69-84. In **Pedagogias das infâncias, crianças e docência na educação infantil/ organização:** Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva Gallina, Noeli Weschenfelder. - (Santa Maria): UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: (Brasília): Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. Disponível em http://www.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers. Acesso em: 15 de setembro, 2022.

A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO DESDE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paola Cazzanelli[1]

Vinícius Spanhol Bordignon[2]

RESUMO

O presente trabalho retrata uma inserção em uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do tipo Centros Integrados de Escolas Públicas (CIEPs) localizada no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo de tal proposta é fazer com que os alunos compreendam por meio das vivências em Conselhos de Classes Participativos e possam a partir destas expor suas ideias e posicionamentos. Para tanto, o trabalho está organizado em algumas seções que retratam, primeiramente, o histórico e função do Orientador Educacional dentro dos espaços de ensino, perpassando o conceito de Conselhos de Classes Participativos, apresentando todas as atividades que foram feitas para que os alunos experienciassem tal intervenção e fossem, por meio destas, capazes de expressarem suas opiniões prévias, com o intuito de potencializar vivências democráticas para além de processos de ensinar e aprender. Essa ação demonstrou a importância de envolver os alunos, desde o início da sua trajetória de formação, em conselhos que discutam o andamento individual, bem como processos coletivos, em busca do melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem destes e que eles possam participar ativamente desse processo, por meio da troca entre colegas, professores e toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Conselho de Classe Participativo. Orientação Educacional. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou introduzir, por meio de uma atividade de intervenção, uma prática sobre o conselho de classe participativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 4º ano deste período, em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul estruturada nos moldes dos Centros Integrados de Escolas Públicas (CIEPs).

Defende-se aqui, que abranger a gestão democrática desde os primeiros anos na escola, torna um processo participativo e libertário, o qual, trará benefícios não apenas dentro de sala de aula, mas também, às vivências destes estudantes em sociedade. Sendo estas, uma das funções do orientador educacional (OE) dentro do ambiente escolar, um profissional essencial para as práticas de gestão escolar,

[1] Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, paola.cazzanelli@edu.pucrs.br.
[2] Doutorando em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vinicius.bordignon@edu.pucrs.br.

principalmente por constituir um olhar mais direcionado ao estudante e suas relações. Nesse sentido, destaca-se o diálogo, a comunicação, a parceria e a mediação como formas de pontos de partida e de chegada no trabalho do OE.

No início primário, os estudantes terem contato com conselhos de classes participativos e o conhecimento sobre seus objetivos, é de suma importância a fim de que compreendam sua função e participem ativamente, junto com a comunidade escolar.

Corroborando essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defende que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se ampliam os processos de autonomia "[...] a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente" (BRASIL, 2017, p, 59).

Diante do exposto, objetivou-se com este trabalho fazer com que os estudantes compreendessem as vivências dos conselhos de classe participativos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que tal processo instiga-se os educandos a expressarem suas ideias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Histórico da Orientação Educacional e o Papel do Orientador Educacional na Escola

Grinspun (2011) conceitua que a Orientação Educacional no Brasil teve grande influência americana e francesa em sua implantação, com uma perspectiva voltada ao aconselhamento dos estudantes.

A expressão "Orientação Educacional" é utilizada pela primeira vez na legislação nacional, na Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942a). Versando, principalmente, sobre os estudantes e suas vidas socais, o que à época, era algo quase inviável (BARBOSA, 2014). Ainda no ano de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942b) estabeleceu a função da Orientação, voltada à função próxima de um professor e de ser um conselheiro dos estudantes no meio educacional (BARBOSA, 2014).

A Orientação Educacional voltou a ter destaque na legislação com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961). Mas somente em 1968, a Lei 5.564, estabelece o exercício da profissão do “Orientador Educacional” nos níveis fundamental e médio de ensino (BRASIL, 1968), e ainda, regulamentando o Código de Ética do profissional (BARBOSA, 2014).

Em 1971, é promulgada a segunda LDB no Brasil, que institui a obrigatoriedade do OE nos sistemas de ensino (BRASIL, 1971). Entretanto, apenas em 1973 é decretada a regulamentação da profissão de OE, a qual vigora atualmente (BARBOSA, 2014). Sendo o principal objetivo do OE, “[...] o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1973).

Nesse sentido, a LDB atual (BRASIL, 1996) considera o aluno como ser social, sendo papel do OE nesse sentido, integrar escola-família-comunidade (BRASIL, 1973). Abrangendo

> [...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A partir do caminho histórico exposto, é notório que a atuação do OE desenhou diversas funções até a atualidade. Nessa perspectiva, faz-se importante o papel do OE nos dias atuais a fim de dialogar com os estudantes, conhecer-lhes e apoiar-lhes. Atualmente, o papel do OE está voltado aos estudantes no âmbito de uma educação cidadã e crítica e, também, à escola, nas questões organizacionais e relacionadas ao projeto político-pedagógico (GRINSPUN, 2011).

Nesse sentido, Giacaglia e Penteado (2006) defendem que o profissional precisa conduzir seu trabalho com base na cautela, na diplomacia e na habilidade para definir suas atribuições e limites de atuação. Entretanto, vale ressaltar que o papel do OE também está voltado ao professor, e em aliança ao trabalho pedagógico em sala de aula, visto que a Orientação Educacional objetiva a totalidade dos estudantes, seus conhecimentos, suas personalidades, bem como a valorização de suas histórias de vida e realidades individuais (HORN, 2016).

Giacaglia e Penteado (2006) lembram, que a atuação do OE voltada às relações de indisciplina na escola, deve ser pautada em uma prática preventiva dos problemas, e não remediativa. Corroborando essa ideia, Grinspun (2011, p. 31), defende que

> [...] a orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de a orientação voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da orientação educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas.

Nesse sentido, defende-se que o papel do OE também está voltado a um trabalho multidisciplinar, estabelecendo pontes entre a escola, a família e a comunidade escolar, objetivando o melhor para a educação integral dos estudantes (HORN, 2016).

2.2 Conselhos de Classe Participativos

O conselho de classe surgiu na França, em meados de 1945, objetivando a orientação dos estudantes ao ensino clássico ou técnico, de acordo com suas "aptidões" (LEVINSKI; HORN; LAVARDA, 2011). Tal experiência chega ao Brasil por alguns educadores que estagiavam no país francês. Com isso, os conselhos de classe foram instituídos em território brasileiro pela publicação da primeira LDB (BRASIL, 1971). Mas, refletiam todo o processo autoritário em que a sociedade vivia à época.

A partir da promulgação da Constituição da República (BRASIL, 1988) e a atual LDB (BRASIL, 1996), que asseguraram o direito à educação a todos sem discriminação preparando-os ao exercício da cidadania, é que os conselhos de classe se definiram. Suas funções e objetivos passaram a avaliar as ações pedagógicas, deixando de lado questões voltadas apenas a qualidade quantitativa de notas e problemas disciplinares (LANDO; OLIVEIRA, 2019).

Libâneo (2004, p. 303) define o conselho de classe como

> um órgão colegiado composto pelos professores de classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que

ISSN: 2176 - 1396

> permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

Historicamente, o conselho de classe retrata um "júri", no qual o foco dos professores é a discussão de cada aluno a fim de discorrerem sobre o desempenho quantitativo e comportamental (ALVES; LEVINSKI, 2015).

Atrelado a um contexto avaliativo, o conselho de classe é um aliado ao desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas pedagógicos, comunitários e administrativos no educandário (VASCONCELLOS, 2005). Nesse sentido, sendo um momento para reflexões e propostas quanto à ação educativa, as relações entre professores, pais e estudantes e, também, na elaboração de projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004).

Romper o paradigma de um conselho de classe dito tradicional, tratando apenas de resolver questões relacionadas à aprovação ou reprovação dos estudantes, se faz fundamental para uma escola reflexiva nos dias atuais (ZORZAN, 2016). Nessa perspectiva, o conselho de classe é essencial aos princípios da gestão democrática, visto que o significado de participação na esfera educacional, está relacionado ao envolvimento de toda a comunidade (caracterizada pelos gestores, professores, pais e estudantes): "A participação de todos, além de fomentar a cidadania, abre caminho para a reflexão. A coletividade inserida é um avanço para a escola." (ZORZAN, 2016, p. 329).

A participação é determinante ao conselho de classe participativo, na face de envolver-se, pensar, discutir, fazer e avaliar. É uma forma significativa de aproximar-se da comunidade escolar (ALVES; LEVINSKI, 2015). Vale destacar, que o conselho de classe participativo é uma prática que está em constante aperfeiçoamento dentro da escola. Potencializa as vivências democráticas e constitui a formação de sujeitos para além dos processos de ensinar e aprender (ZORZAN, 2016). Nessa perspectiva, a partir do momento em que o estudante se reconhece como parte do seu processo educacional, o mesmo percebe que a avaliação se dá no coletivo e que sua participação é responsável pelo conhecimento (LANDO; OLIVEIRA, 2019).

Nessa ótica, defende-se a introdução de um conselho de classe participativo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando a participação desde cedo

ISSN: 2176 - 1396

e a consciência coletiva dos estudantes, em um processo participativo de conhecer, avaliar, discutir e articular o todo da comunidade que compõem o educandário.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atingir o objetivo proposto para que os estudantes compreendessem as vivências em um Conselho de Classe Participativo, foi elaborado atividades diversas sobre a temática que facilitassem o entendimento dos educandos dos anos iniciais. O quadro 1, abaixo, sintetiza as atividades desenvolvidas como intervenção, a fim de que os estudantes se familiarizassem com a temática e tornem-se conhecedores de seus direitos e deveres perante a instituição escolar.

Quadro 1: Contextualização das propostas de intervenções.

Apresentação da proposta	A proposta iniciou com uma conversa e montagem coletiva de um mapa mental sobre o que é um conselho de classe.
Atividade 1 da proposta	Confecção de um livrinho sobre como elaboram-se as notas.
Fechamento da proposta	Confecção de cartaz com as palavras que remontam e ajudam à aprendizagem de cada estudante.
Avaliação dos dois módulos	A avaliação apresentou-se durante a seção, considerando que os aspectos qualitativos se sobrepuseram aos quantitativos, pela observação das manifestações, atitudes, perguntas e os retornos de cada estudante. Os registros foram realizados em diário de campo e puderam ser utilizadas fotografias e outras formas de registro, visto os estudantes possuírem assinatura de seus responsáveis com o direito de imagens.

Fonte: Autoras (2023).

A seguir, apresentaremos os resultados e faremos a discussão, apresentando as potencialidades das atividades de intervenção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação da proposta visou compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema de conselho de classe participativo, dessa forma, iniciou-se uma conversa sobre a temática. Ao longo da discussão, construiu-se um mapa mental

coletivo, no quadro de giz, abordando as ideias que remontam ao conceito de conselho de classe participativo. Os estudantes demonstraram empolgação com a atividade e participaram ativamente, buscando compreender o que é o conselho de classe e definir com suas palavras;

Abaixo, a imagem 1 apresenta o mapa mental construído coletivamente apontando as palavras que os estudantes refletiram como parte dos conselhos de classe.

Imagem 1: Mapa mental sobre conselho de classe participativo.

Fonte: Autora (2023).

Após essa atividade, a fim de aprofundar o tema, para que os estudantes compreendessem como suas notas são formadas (por provas, trabalhos, atitudes, ajuda ao próximo...), houve um momento de reflexão coletiva, mediada pela professora, sobre o andamento das suas notas. Em seguida, os estudantes confeccionaram um livreto respondendo sobre o que constitui suas notas para que não esqueçam de realizar suas atitudes diárias. As perguntas eram:

- Eu estou me dedicando? Como?

- O que eu posso fazer para melhorar?

- Eu ajudo meus professores e colegas? Como?

- E eles, me ajudam? Como?

As respostas foram diversas, indicando dedicação voltada à ajuda aos colegas, à leitura e escrita. A melhora foi apontada em questões comportamentais, melhoria da letra cursiva e da organização para os estudos. A ajuda aos colegas e professores foi

unânime, demonstrando e afirmando o que vem sendo construído coletivamente pela gestão escolar.

A atividade foi bem recebida pelos estudantes que demonstraram motivação durante a sua realização, conversando entre eles e com a professora. A participação efetiva dos estudantes iniciou um estágio fundamental para que os mesmos compreendam e participem ativamente dos conselhos de classe participativos, na medida em que cada um dos educandos compartilhou espontaneamente suas respostas, discutindo sobre cada tópico e relacionando às conversas iniciais sobre o conselho de classe participativo.

A fim de multiplicar e potencializar os processos de empatia no meio do conselho de classe participativo, os estudantes produziram um cartaz coletivo. Neste, constou palavras que relembraram a ajuda ao próximo em busca de boas notas e de tornar-se bons cidadãos. Para isso, cada estudante foi convidado a desenhar suas mãos em folhas coloridas e escrever palavras que refletissem a discussão em torno dos conselhos de classe participativos, para que ao final, cada mão fosse montada em formato de uma árvore. Palavras como paz, união, ajuda, união, empatia e estudo foram as mais mencionadas. A imagem 2 ilustra a montagem do cartaz coletivo.

Imagem 2: Cartaz coletivo em formato de árvore.

Fonte: Autoras (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa intervenção atingiu seu objetivo para que os estudantes compreendessem as vivências dos conselhos de classe participativo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e que, também, expressassem suas ideias e opiniões, por meio da introdução do significado de participação nos conselhos de classe. A turma mostrou-se unida, situação a qual foi motivadora para a construção da intervenção. Os estudantes participaram ativamente, sendo que todos queriam emitir suas opiniões sem medo de serem julgados por tais. Aqui, refletiu-se que a gestão democrática está ocorrendo dentro do educandário, pois os estudantes expressaram-se livremente, escutando e discutindo com os colegas suas opiniões. Nesse sentido, faz-se necessária a introdução dos conselhos de classe participativos desde os anos iniciais, para que os estudantes reflitam sobre seus deveres e aprendam a discutir sobre seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Lair; LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Gestão Democrática no Colégio Tiradentes de Passo Fundo: iniciativas e interpretações. **Anais** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015, p. 23017-23030.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Conhecendo a História da Orientação Educacional. **Educação Pública,** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/18/conhecendo-a-histoacuteria-da-orientaccedilatildeo-educacional. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Lei 4.073/1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial,** 1942a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 4.244/1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário,** 1942b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 4.024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 5.564/1968. **Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional,** 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 5.692/1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Decreto 72.846/1973. **Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional,** 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm#:~:text=D72846&text=DECRETO%20No%2072.846%2C%20DE,da%20profiss%C3%A3o%20de%20orientador%20educacional. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

_____. Lei 13.415/2017. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação Educacional na Prática:** princípios, técnicas, instrumentos. 5ª ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, Ângela Maria. A Orientação Educaciona: campos de ação. In:LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol (Orgs). **Especialização Escola de Governo:** políticas e gestão da educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. 210-223.

LANDO, Clessi Verginia; OLIVEIRA, Cleunice de. Avaliação Institucional e Gestão Democrática: um enlace possível? In: LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol (Orgs.) **Políticas e Processos de Gestão da Educação e da Escola.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019, p. 117-150.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; HORN, Ângela Maria; LAVARDA, Janice Maria Enderle. Conselho de Classe Participativo: uma prática possível. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃOE I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZORZAN, Adriana Pilar. Conselho de Classe Participativo no Colégio Tiradentes: contribuições e limites. In:LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane

Spanhol (Orgs). **Especialização Escola de Governo:** políticas e gestão da educação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016, p. -321- 340.

OS PARÂMETROS FUNDAMENTAIS À OFERTA DE QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréia de Fátima Caldas[1]
Rubian Mara de Paula[2]

RESUMO

O direito à educação, assegurado na legislação brasileira como direito de todos e dever do Estado, precisa ser garantido com padrão mínimo de qualidade. No Ensino Fundamental o acesso à matrícula está muito próximo de ser efetivado, porém, estão evidenciados problemas relativos à oferta dessa etapa educativa. Para construí-la e implementá-la faz-se necessária a adoção de padrões mínimos de qualidade, os quais estão legalmente assegurados como princípios, entretanto, não definidos em seu conjunto. Assim, o presente artigo apresenta como problemática: quais são os parâmetros fundamentais para assegurar a oferta de qualidade no Ensino Fundamental? E tem como objetivo identificar esses parâmetros, por meio da revisão de estudos em produções acadêmicas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009; XIMENES, 2014); da análise documental no documento orientador: "Os Indicadores da Qualidade na Educação" (AE; UNICEF; PNUD; INEP, 2004) e nos seguintes documentos normativos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) e Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). É possível constatar que o Brasil dispõe de estudos e documentos que podem auxiliar a construir e implementar os padrões de qualidade, os quais estabelecem como parâmetros necessários: dias e carga horária ofertada; clima e cultura organizacional; práticas pedagógicas; avaliação; gestão escolar democrática; participação ativa dos estudantes; integração com a comunidade; formação e condições de trabalho dos profissionais e professores; infraestrutura, materiais, equipamentos e mobiliários; acesso à recursos tecnológicos; acesso, permanência e bom rendimento escolar; formação humana, cidadã, para atuação crítica na sociedade.

Palavras-chave: Direito à educação. Ensino Fundamental. Padrões de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 - CF/1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu o direito à educação como um direito social, público subjetivo, assim como garantiu a obrigatoriedade do Estado em assegurar o acesso a diversas etapas educacionais:

> O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II-progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[1] Mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná e professora da Rede Municipal de Piraquara/Paraná. andreiacaldasformacao@gmail.com
[2] Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professora da Rede Municipal de Piraquara/Paraná. rubianpaula@yahoo.com.br

> III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV-educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V-acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI-oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII-atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> **§ 1º** O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> **§ 2º** O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> **§ 3º** Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, Art. 208).

A CF/1988, além de garantir a obrigatoriedade e gratuidade, definiu a garantia de um padrão mínimo de qualidade, a qual é inédita, pois nenhum outro texto constitucional o havia previsto (XIMENES, 2014).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) confirmaram e ampliaram as conquistas obtidas através da CF/1988. Ximenes (2014), ao analisar as legislações brasileiras, conclui que o direito à educação está muito bem assegurado na redação da legislação, dessa forma, é possível exigi-lo quando não for cumprido por meio do sistema de justiça, o que é denominado justiciabilidade (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2019). Assim, o autor enfatiza que problema está na atuação do Estado frente as suas obrigações.

Para se assegurar o direito à educação em sua integralidade faz-se necessário garantir o acesso à matrícula, a permanência, o fluxo ou a progressão entre as séries/anos, a aprendizagem dos conhecimentos, assim como a oferta com padrões de qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Segundo Taporosky e Silveira (2018, p. 3)

> O acesso, portanto, não é suficiente para a garantia do direito: é necessário que a oferta se dê com qualidade (LIBERATI, 2004), uma vez que, nos termos do art. 208, §2º da Constituição Federal (CF/88), a oferta sem qualidade constitui-se em oferta irregular (OLIVEIRA, 2006; CABRAL, 2008).

Os indicadores apresentados pelo Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022) revelam que o acesso à matrícula ao Ensino Fundamental tem sido ampliado ao longo dos anos, porém,

durante o período de pandemia, o Brasil retrocedeu na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, em 2011, o percentual de cobertura era de 96,1% (BRASIL, 2022).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), o Brasil também conseguiu avançar em relação a mecanismos que promovem a permanência, o fluxo e a progressão escolar, através da implantação de programas tais como: alimentação escolar, transporte escolar, oferta de material didático e ciclos de progressão continuada.

No entanto, há muitos problemas em relação à aprendizagem dos estudantes e a qualidade da oferta do atendimento. Por isso, Sampaio e Oliveira (2015) afirmam que a educação brasileira é caracterizada pela desigualdade de acesso (ainda não é universalizado em sua totalidade), de conhecimento (relacionada aos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso de escolarização) e pela desigualdade de tratamento (relacionada às condições da oferta educacional).

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados no Quadro 1, demonstram que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há avanços nas notas obtidas em todos os anos e essas superam as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), exceto no ano (2021), período da pandemia por Covid-19, quando as atividades presenciais ficaram suspensas por dois anos (2020-2021). Em relação aos resultados dos anos finais do Ensino Fundamental também há evolução nas notas em todos os anos, porém, nas últimas cinco avaliações as notas obtidas não atingiram as metas projetadas pelo MEC.

QUADRO 1 - Dados do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Iniciais	
	Nota obtida	Meta Projetada	Nota obtida	Meta Projetada
2007	4,3	4,0	3,6	3,3
2009	4,9	4,3	3,8	3,5
2011	5,1	4,7	3,9	3,8
2013	5,4	5,0	4,0	4,2
2015	5,8	5,3	4,2	4,5
2017	6,0	5,6	4,5	4,8
2019	6,1	5,9	4,7	5,1
2021	5,9	6,1	5,0	5,3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2021).

A garantia da aprendizagem de todos os estudantes é parte fundamental do direito à educação. De acordo com os índices apresentados no Quadro 1 o nível de

aprendizagem vem avançando, mas está muito longe do que se almeja efetivamente. Isso evidencia que as políticas educacionais implementadas até então, mostram resultados ainda modestos quanto à melhoria de desempenho, indicando que nenhuma delas foi capaz de ofertar a qualidade necessária.

Os resultados das provas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas em 2021, também são preocupantes, pois, observa-se que os estudantes do 5º do Ensino Fundamental tiveram 51% de aproveitamento em Português e 37% em Matemática. Já no 9º do Ensino Fundamental o aproveitamento é ainda menor: 35% em Português e apenas 15% em Matemática (QEDU, 2023).

A aprendizagem dos estudantes pode ser verificada por meio das avaliações externas em larga escala, como é o caso das provas do SAEB, as quais são importantes e devem ser consideradas, mas não podem ser fatores únicos ou determinantes para mensurar a qualidade da aprendizagem e da oferta do atendimento da escola.

Ao analisar aspectos relacionados às condições da oferta, apresentados na Figura 1, é possível concluir que menos da metade das escolas brasileiras dispõe de: laboratório de ciências (9%), laboratório de informática (30%), biblioteca (31%), quadra de esportes (35%), acessibilidade (42%), esgoto (47%). É necessário destacar que aspectos elementares ainda não estão presentes em todas as escolas como: a alimentação (99%), a energia elétrica (96%), a coleta de lixo (77%) e água tratada (71%). Esse panorama revela que há problemas em relação às condições da oferta no Ensino Fundamental.

FIGURA 1 – Infraestrutura das escolas

Fonte: QEDU (2023).

Os questionários do Censo Escolar 2022, respondidos por 65.958 diretores/as de escolas de todo o Brasil, reiteram as dificuldades das condições da oferta. 50% afirma que a instituição não possui recursos pedagógicos suficientes; 44% não dispõem da quantidade adequada de pessoal administrativo; e em 26% não há professores para todas as disciplinas (QEDU, 2023).

Considerando que o conceito de qualidade é polissêmico e admite significados variados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), é fundamental definir tal conceito, assim como os padrões que o compõe. A LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso IX) associa os padrões mínimos de qualidade à variedade e quantidade de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas não estabelece uma descrição explícita de quais seriam esses padrões.

Assim, o presente estudo apresenta como problemática: quais são os parâmetros fundamentais para assegurar a oferta de qualidade no Ensino Fundamental? E tem como objetivo identificar esses parâmetros, por meio da revisão de estudos em produções acadêmicas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009; XIMENES, 2014); da análise documental no documento orientador: “Os Indicadores da Qualidade na Educação” (AE; UNICEF; PNUD; INEP, 2004) e nos seguintes documentos normativos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) e Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

2 OS PARÂMETROS FUNDAMENTAIS PARA OFERTA DE QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Oliveira e Araújo (2005) apontam que os padrões de qualidade devem considerar os seguintes parâmetros: insumos, clima cultural, organizacional e avaliação. Ximenes (2014) explica que esses padrões não podem se restringir somente aquilo que está estabelecido em documentos legais. Precisam considerar os contextos, os sujeitos envolvidos, e pelo menos sete dimensões: estudantes, ambiente escolar, infraestrutura e insumos, conteúdos, processos educacionais, resultados e financiamento público.

Os estudos desenvolvidos por Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2009) indicam que o direito humano à educação não significa somente ir à escola, precisa assegurar a oferta de qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa,

relacionado aos interesses de quem estuda e de sua comunidade. Está associado ao respeito a outros direitos humanos, de livre manifestação e participação na gestão da escola, de promoção do respeito à diversidade, à solidariedade, à consciência e luta por todos os direitos humanos que regem a nação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) indicam parâmetros que podem promover a construção/implementação dos padrões de qualidade, sendo eles: índices de aprovação; taxa de evasão escolar; média geral de notas; estudantes regularmente matriculados; ambiente educativo; nível de acesso a recursos tecnológicos; participação dos estudantes nas aulas e em projetos escolares; professores com formação superior e continuada, integração com a comunidade, gestão democrática, participativa, dentre outros.

O documento orientador denominado "Os Indicadores da Qualidade na Educação" (AE; UNICEF; PNUD; INEP, 2004), coordenado pelas instituições: Ação Educativa (AE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas em Desenvolvimento (PNUD) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi elaborado para ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola e estabelece os seguintes parâmetros para construção da oferta de qualidade: ambientes educativos, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, ambiente físico escolar, acesso, permanência e sucesso na escola.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) estabelece metas relacionadas ao Ensino Fundamental, no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade, conforme apresentado no Quadro 2:

QUADRO 2 - Metas do PNE relacionadas à oferta de qualidade

Nº DA META	META
2	-Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos.
4	-Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.
5	-Alfabetizar todos os estudantes, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
6	-Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
7	-Fomentar a qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, buscando atingir as médias do IDEB.

ISSN: 2176 - 1396

15	-Garantir política nacional de formação dos profissionais da educação assegurando formação específica de nível superior.
16	-Formar 50% dos professores nível de pós-graduação e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada.
17	-Valorizar os profissionais do magistério buscando equiparar o rendimento médio aos profissionais com escolaridade equivalente.
18	-Assegurar planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
19	-Assegurar em 2 anos condições para a efetivação da gestão democrática da Educação.
20	-Ampliar o investimento para um mínimo de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e no mínimo 10% do PIB ao final do decênio.

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir de BRASIL (2014).

As estratégias do PNE (BRASIL,2014) apresentadas no Quadro 2 podem ser relacionadas aos seguintes parâmetros necessários à qualidade no Ensino Fundamental: universalização da etapa, universalização do acesso as pessoas com deficiência, mediante atendimento especializado; melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar; oferta em tempo integral, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como, condições de trabalho adequadas; gestão democrática e financiamento adequado a educação.

Vale ressaltar que o monitoramento do PNE (BRASIL, 2014), constatou que muitas dessas metas ainda não foram efetivadas, demonstrando dificuldades em cumprir o que foi determinado em sua elaboração, em âmbito nacional, estadual e municipal.

Os parâmetros fundamentais à oferta de qualidade também são propostos pelo Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ), “um sistema gratuito e disponível na internet (www.simcaq.c3sl.ufpr.br) que estima o custo da oferta de ensino em condições de qualidade nas escolas públicas de educação básica” (SIMCAQ, 2023), coordenado por professores e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de Goiás. O referido sistema define os seguintes parâmetros: dias letivos, carga horária de ensino; tempo integral; tamanho das turmas; formação, jornada, carreira e remuneração de professores; composição do quadro, formação e remuneração de funcionários de escola; adicional para professores das escolas rurais; materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas; formação continuada dos profissionais da educação; funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; despesas com a área administrativa da rede e transporte.

Dessa forma, é possível constatar que o Brasil dispõe de estudos científicos, documentos orientadores e normativos que podem auxiliar a construir e implementar os padrões de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, assegurado na legislação brasileira, é composto pelo acesso à matrícula e a oferta em condições de qualidade. (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2019; TAPOROSKY; SILVEIRA, 2022). No Ensino Fundamental a primeira dimensão está muito próxima de ser efetivada, tendo em vista que 95,9% dos estudantes de 6 a 14 estão matriculados (BRASIL, 2022). Porém, os dados do IDEB e das provas do SAEB demonstram dificuldades relacionadas ao aproveitamento escolar dos estudantes, assim como há problemas nas condições de oferta dessa etapa educativa, relacionadas à infraestrutura, quantidade de recursos pedagógicos, profissionais administrativos e professores.

A fim de assegurar a oferta do Ensino Fundamental em condições de qualidade faz-se necessário à implementação de padrões mínimos, os quais estão assegurados na LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no entanto, não definidos.

Os estudos científicos, documentos orientadores e normativos aqui analisados definem que os parâmetros necessários para oferta de qualidade no Ensino Fundamental, e de maneira geral, correspondem a: dias e carga horária ofertada; clima e cultura organizacional; práticas pedagógicas; avaliação; gestão escolar democrática; participação ativa dos estudantes; integração com a comunidade; formação e condições de trabalho dos profissionais e professores; infraestrutura, materiais, equipamentos e mobiliários; acesso à recursos tecnológicos; acesso, permanência e bom rendimento escolar; formação humana, cidadã, para atuação crítica na sociedade.

Vale destacar que para assegurar o acesso e os padrões mínimos de qualidade da oferta, é imprescindível a disponibilidade de recursos financeiros suficientes. Porém, há uma distância entre os atuais valores disponibilizados pelas fontes de financiamento e as reais necessidades (PINTO, 2021).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA (AE), FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS EM DESENVOLVIMENTO (PNUD) E INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (coordenadores). **Indicadores da Qualidade da Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 11/2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2010a, Seção 1, p. 28. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 02 de jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 7/2010b: Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 de jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso: 07 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Seção 1. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 de jun. 2023.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 02 de jul. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 de jul. 2023.

PINTO, José Marcelino Rezende. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 689-712, set./dez. 2021. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 07 de jul. 2023.

QEDU. **Dados Educacionais do Brasil**. Disponível em: https://qedu.org.br/. Acesso em: 07 de jul. 2023.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. B. **Direito Humano à Educação**. Curitiba; São Paulo: Plataforma Dhesca; Ação Educativa, 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cartilhaeducacaoacaojustica.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2023.

SAMPAIO, Gabriela Tomazinho Clementinho; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121. Acesso em: 14 de jul. 2023.

SIMCAQ. **Simulador do Custo Aluno Qualidade**. Disponível em: https://simcaq.c3sl.ufpr.br/. Acesso em: 07 de jul. 2023.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da Educação Infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e189508, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/JWWWSnBWJFvQZ4Y9ddXmqPt/?lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2023.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. e80678, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dbZPTz89VLBRzBqpHzR7tyx/. Acesso em: 09 ago. 2022.

XIMENES, Salomão B. **Direito à qualidade na educação básica**: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ENTRE CONCEPÇÕES E AÇÕES: A CRIAÇÃO E A TRAJETÓRIA DO PROJETO CEL-SP

Adriana Alcantara Alvares [1]

Maria de Fátima Barbosa Abdalla [2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as concepções que sustentaram a criação e a trajetória (recuos e avanços) do Projeto referente ao(s) Centro(s) de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP), ao longo de sua oferta para estudantes jovens e adultos de escolas públicas estaduais, na perspectiva de inclusão social e da ampliação do direito à Educação para a emancipação dos sujeitos. A pesquisa parte do pressuposto de que o CEL-SP pode garantir o direito ao exercício de cidadania, em uma perspectiva freireana de Educação Emancipatória. Além de Freire (2021a, 2021b), a pesquisa se fundamenta em referenciais teóricos que se baseiam no "ciclo de políticas", proposto por Ball (2001, 2011) e seu colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAINARDES, 2018), a fim de desenvolver a análise dos contextos de influência e de produção de texto, em que se situaram as políticas educacionais em torno do CEL-SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica do tipo documental e com o uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). A análise se desenvolveu a partir de duas dimensões: 1ª *contexto de influência* – que analisa os aspectos contextuais influenciadores, ou seja, seus efeitos e implicações; 2ª *contexto da produção textual* – quando se interpretam os aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados), e se identificam os significados do contexto de produção e as contradições do contexto na prática. Os resultados apontam, por um lado, que a ação política desenvolvida pelo CEL-SP não contempla, em seu ciclo da política - *contexto de influências* e *contexto de produção textual* - o que se almejava em seu projeto; mas, por outro lado, percebeu-se a sua relevância social e sua potencialidade de integração com a(s) política(s) de Educação Integral, de modo que se alcance sua ressignificação rumo a uma Educação Emancipatória.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Inclusão Social. Educação Emancipatória. Língua Inglesa. Centro de Estudos de Línguas - São Paulo (CEL-SP).

1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se aqui um recorte da pesquisa de mestrado acerca de uma ação política do governo do Estado de São Paulo de 1987, que diz respeito ao Projeto do(s) Centro(s) de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP), no âmbito das Políticas Educacionais do Estado, direcionadas ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM).

Neste sentido este texto tem como objetivo identificar as concepções que

[1] Mestre em Educação, Universidade Católica de Santos, Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". E-mail: a.alcantara@unisantos.br.
[2] Doutora em Educação (FE-USP) e Pós-Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora da PPGE da Universidade Católica de Santos, Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". E-mail: mfabdalla@unisantos.br.

sustentaram a criação e a trajetória (recuos e avanços) do Projeto referente ao(s) Centro(s) de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP), ao longo de sua oferta para estudantes jovens e adultos de escolas públicas estaduais, na perspectiva de inclusão social e da ampliação do direito à Educação para a emancipação dos sujeitos.

Destaca-se que a criação desse Projeto consta do Decreto n. 27. 270, de 10 de agosto de 1987 (SÃO PAULO, 1987), que tem por objetivos: ampliar a expressão linguística e o repertório cultural dos estudantes; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais paulistas; e superar a cultura de monolinguismo da escola pública.

Dessa forma, para além de se buscar compreender as razões sobre a concepção, criação e trajetória do Projeto CEL-SP no cenário educacional, pretende-se identificar a presença e evidenciar a importância de ampliação do Projeto CEL- SP, na região da Baixada Santista (complexo portuário importante para São Paulo), na perspectiva de diminuição da desigualdade educacional e da injustiça social.

Faz-se aqui uma referência quanto à inclusão para emancipação de grande contingente de excluídos do Direito à Educação. Uma exclusão que só aumenta no país. E, no contexto atual, deixa escancarada as enormes fragilidades enfrentadas na Educação, tornando relevante o conhecimento e a pesquisa científica que contribuam para a Educação Emancipatória dos “sujeitos oprimidos” (FREIRE, 2021b).

2 DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Dentre os referenciais teóricos que fundamentaram este texto e a pesquisa desenvolvida, é preciso destacar que se estabeleceu um diálogo com a Teoria do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball (2001, 2011) e seu colaboradores (BALL; BOWE, 1992), e discutida por Ball e Mainardes (2011), que contribuíram para a compreensão das lógicas que se configuram nos contextos de influência e de produção de texto.

As reflexões de Freire (2021a, 2021b) também foram significativas, ao tecer considerações para a educação e levantar questões relacionadas à interação linguística, social e cultural e às práticas educacionais. Neste sentido, levamos em consideração que a aquisição de uma nova língua e o acesso às novas culturas permeiam e contribuem para a construção (produção e ampliação) de conhecimentos. O que faz emergir novas relações, saberes e visões de mundo; além de fortalecer a inclusão social dos sujeitos, oportunizando mais facilmente acesso ao mundo do

trabalho. Em especial, quando nos referimos aqui ao trabalho como inerente à capacidade humana de luta. Pois, nas palavras de Freire (2021b, p.42): “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”.

O importante é destacar, ainda, que a fundamentação se deu a partir do conceito de Educação Emancipatória – Freireana, que contribuiu, inclusive, para se pensar nas tão presentes desigualdades - social/educacional – em nosso país. Conforme Freire e Shor (2006), a educação precisa ser considerada como um processo constante de criação de conhecimentos e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. O que possibilita que o(s) sujeito(s) aprendente(s)/ensinante(s) leiam o mundo, com condições de contribuir para transformá-lo, por meio de uma educação com caráter libertador em um exercício de reflexão crítica e de autonomia.

Para Freire (2021a), a educação promove a ampliação quanto à visão de mundo, numa relação dialógica – relação (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva entre educador-educando. Assim, é possível a construção do conhecimento, seja ele de qualquer natureza: científico, linguístico, cultural, político etc. O educar é como o viver, é algo inacabado. E, como diria Freire (2021a, capa), faz parte da: “História em que me faço com os outros e de cuja feiura tomo parte; é um tempo de possibilidades, e não de determinismo”.

3 DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS

A natureza da pesquisa é de fonte bibliográfica - de análise do tipo documental, sendo esta de caráter qualitativo. Considerou-se esse procedimento, por se entender que esse caminho metodológico possibilita a ampliação de análises e evidencia questões essenciais em relação ao objeto de pesquisa: como? Por quê? Para quê? Para quem? E o “quefazer” em relação ao Projeto CEL-SP? E, consequentemente, para o devido esclarecimento dessas perguntas, dada a análise dos dados, utilizamos, como aporte teórico-metodológico, a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007).

O instrumento de pesquisa utilizado para tratamento dos dados foram os documentos, que criaram e/ou indicaram o desenvolvimento do CEL-SP. Compreendemos, também, que os documentos trazem uma riqueza de informações, que tratam de detalhes que, por si só, determinam e justificam o porquê de seu uso, possibilitando ampliar o entendimento do objeto (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI,

2009).

É preciso destacar que documentos são registros concretos de acontecimentos históricos de produção humana, sendo constituídos das relações, representações e intencionalidades de um contexto humano-histórico, segundo Alves, Saramago, Valente e Sousa (2001). E, carregam em si, além de sua produção textual, suas implicações e influências: a compreensão de fenômenos humanos, em um ambiente natural. Além de possibilitar uma investigação contextual político-histórica da ação política que se investigou na pesquisa por meio de documentos, conforme constam no Quadro 1:

Quadro 1 - Documentos analisados

Nome/Tipo de Documento / Ano	Descrição
Decreto de Criação do CEL-SP (1987)	Documento oficial de criação do projeto / ação política do Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo.
Estudo / Levantamento da SEE-SP sobre a constituição do CEL (1989)	Histórico, Legislação, Estrutura, e Funcionamento Situação atual e Recursos Humanos.
Resolução SEE-SP nº 85/2001	Proposta pedagógica com prioridade ao ensino de espanhol, com base nos acordos brasileiros para o Mercosul.
Resolução SEE-SP nº 81/ 2009	Emenda de Inclusão do ensino de Inglês.
Primeira e Única Versão – Curso de Gestores do CEL-SP para formação (2014)	Objetivos, Criação e Instalação do CEL, Organização e Funcionamento do CEL, Diretrizes para o funcionamento do CEL – A organização dos cursos, Horário de aulas, Constituição de Turmas, Matrícula e Frequência, Inscrição, Escrituração Escolar, Atribuição e Credenciamento dos Docentes, Classificação dos Docentes.
Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (2020)	A legislação base para o ensino de línguas O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Quadro de Referência para as abordagens Plurais de Línguas e Culturas Metodologias para o Ensino e Aprendizagem LEM. O contexto do CEL: estrutura, professores, alunos, comunidade e o ensino Competências no ensino de línguas estrangeiras.
Programa Mais Educação (2007) – Portaria Interministerial e Decreto de Criação	Parâmetro de ações vinculadas às Políticas Educacionais para Educação Integral como uma possibilidade potencializadora e integradora do CEL-SP.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos objetivos e nas etapas da Sistematização de coleta dos dados

A partir dos estudos dos diferentes documentos, como aponta o Quadro 1, e, conforme os referenciais indicados, levamos em conta a "leitura flutuante" e as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme Bardin (2007). O que deu suporte para a análise dos dados a seguir.

4 DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS

Na análise, foram considerados os dados referentes aos dispositivos legais, que retratam a política educacional do CEL-SP e apresentam aspectos significativos em torno do *contexto de influência* e *contexto de produção textual* do ciclo da ação política (BALL; BOWE, 1992). Nesta perspectiva, a análise vislumbrou não só os registros documentais, mas também as comunicações implícitas, que sempre acompanham tais registros. Somente com essa análise de conteúdo (BARDIN, 2007), foi possível compreender as concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP, no sentido de verificar se os avanços alcançados se contextualizam e contemplam a política intencionada – com o pressuposto de inclusão social e para a cidadania.

Com esse intuito, analisamos os dados em duas dimensões e suas respectivas categorias e unidades de sentido, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Quadro de dimensões, categorias e unidades de sentido

Dimensões de Análise	Categorias	Unidades de Sentido
1ª Dimensão Contexto de Influência	•Aspectos contextuais Influenciadores	•Efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP (1ª Unidade) •Implicações do CEL-SP em relação ao alunado (2ª Unidade)
2ª Dimensão Contexto de Produção Textual	•Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)	•Os significados do contexto de produção (1ª Unidade) •As contradições do contexto na Prática (2ª Unidade)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos objetivos e nas etapas da sistematização de coleta dos dados, assim como nos referenciais teóricos

A *primeira* dimensão de análise se deu a partir do "contexto de influência", que tratou dos "aspectos contextuais influenciadores" (categoria de análise), permitindo sinalizar os "efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP" (1ª unidade de sentido);

ISSN: 2176 - 1396

e, depois, as “implicações do CEL-SP em relação ao alunado” (2ª unidade de sentido).

Como “aspectos contextuais influenciadores”, destacamos, dentre outros, alguns dos documentos, que consideramos como “marcos reguladores”, tais como: o Decreto Estadual n. 27.270 (SÃO PAULO, 1987); a Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014); e as Diretrizes Curriculares para os Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) (SÃO PAULO, 2020).

Nesta direção é preciso entender que a política de educação do governo do Estado de São Paulo, quando do Decreto Estadual n. 27.270 (SÃO PAULO, 1987), visionava decisões político-educacionais para a integração latino-americana e tinha como importante meta a implantação da Língua Espanhola e da História da América Latina. O que impulsionou a criação dos CEL-SP, que surgem como medida mais viável para a introdução da Língua Espanhola no currículo. Em especial, quando se desejou intensificar a comercialização do Brasil junto aos países vizinhos latino-americanos, dando origem às negociações para a criação de um Bloco Político Econômico – o MERCOSUL (1991).

É importante situar, também, que houve algumas “implicações do CEL-SP em relação ao alunado (2ª Unidade de Sentido), pois este Projeto abriu aos estudantes a oportunidade de acessar e se desenvolver por meio de novas formas de expressão linguística, visando a ampliar suas habilidades comunicativas. No entanto, é significativo notar a necessidade de ampliação da perspectiva dessa ação, visto que ela pode ser potencializadora do direito à Educação, porque se trata de possibilitar um contexto de inclusão social dos jovens ao mundo do trabalho. Além disso, essas ações inclusivas podem ser direcionadas a uma educação emancipatória, de forma a que esses jovens possam exercer um papel social e político na comunidade a que pertencem.

Nesta linha de pensamento, foi preciso analisar ainda o que denominamos como a *segunda* dimensão de análise, desenvolvida a partir do “contexto de produção textual” do CEL-SP. Foi necessário, aqui, selecionar alguns “aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)” (categoria de análise), que deram origem ao que se denominou como “os significados do contexto de produção” (1ª unidade de sentido) e, posteriormente, “as contradições do contexto da prática” (2ª unidade de sentido).

Para entender os “significados do contexto da produção textual”, mencionamos, mais uma vez, o Decreto Estadual n. 27.270 (SÃO PAULO, 1987), porque as demais

legislações só reforçam a intencionalidade deste documento.

Se tomarmos algumas questões em torno de como se organiza, por exemplo, a formação continuada no quadro de professores e gestores do CEL-SP, podemos observar que a Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014), a última em vigor – anterior às Diretrizes Oficiais (SÃO PAULO, 2020), não caracteriza, de forma significativa, a real necessidade da formação continuada desses profissionais da educação. Ou seja, os documentos enfatizam somente questões em torno de "proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística", ou de "enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais", ou mesmo de "superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual" (SÃO PAULO, 1987).

A partir disso, perguntamos: como desenvolver a própria ação política, em sua trajetória, se parece ter sido apagado o/a professor/a, que deveria ser um dos principais agentes de protagonismo do sucesso de uma política de cidadania?

Em se tratando do corpo docente, após exatamente 27 anos da criação do Projeto, há um tímido movimento, internamente, para que se concretize o primeiro Curso Oficial de Gestores do CEL-SP. Entretanto, compreendemos que tal documento traz à tona o descaso político com o que se deseja implementar; pois, consideramos a formação continuada de gestores e professores como uma ação significativa para esta finalidade.

Dentre os aspectos importantes da política referente ao CEL-SP, consideramos também necessário indicarmos "as contradições no contexto da prática" (2ª Unidade de Sentido). Embora o "contexto da prática" não tenha sido, de fato, pesquisado, foi significativo analisar as contradições postas por este contexto, pelas Diretrizes Curriculares para o(s) CEL-SP (SÃO PAULO, 2020), que foram promulgadas depois de 33 anos da criação do Projeto. Tais Diretrizes indicam uma "Metodologia estrutural-global-áudio-visual e de Abordagem Comunicativa" (SÃO PAULO, 2020); entretanto, devido aos profundos problemas de aprendizagem do alunado da escola pública, há inúmeros obstáculos de aprendizagem para uma segunda língua.

Diante disso e apesar das intenções postas na Diretrizes, restam-nos algumas questões: qual é a realidade que se enfrenta nas escolas? Para quem se direciona o CEL-SP? Quem são os docentes e quais são os métodos pedagógicos usados? E, principalmente, o que é necessário mudar dentro dessas instituições de ensino?

Todavia, há de se *interpretar*, como diria Ball (2011), a política do discurso (contexto da produção textual) para a ação (contexto da prática). O que não condiz com a nossa realidade política e social "de sempre". Em verdade, não se presenciam grandes movimentações políticas para o campo da ação e da prática, tais como: mapeamento e identificação das condições dos espaços de ensino linguístico existentes – se é que existem; a verificação quanto à aplicação real do projeto pedagógico descrito – se é que se tem condições para tal; a formação docente adequada às políticas educacionais (em sua produção textual); a carga horária oferecida e suficiente; e o mais importante – *o alunado que recebe a política na prática*: qual é a condição de aprendizagem desses sujeitos – seus conhecimentos prévios, sua capacidade de se desenvolver linguisticamente, sua motivação e engajamento quanto aos saberes e aprendizados linguísticos?

No caso do CEL-SP, conforme já citamos, há inúmeros fatores que tornam as Diretrizes Curriculares para o CEL-SP (SÃO PAULO, 2020) como sendo: políticas educacionais que tramitam somente no âmbito do discursar, do fazer bonito na política e de se fazer sonhar! Mas, e o "quefazer" real: da prática, do chão da escola, aquele "quefazer" humano, distante de todo o discurso manhoso das políticas dos políticos da classe do quem "quer dominar"?

Resta-nos, então, esclarecer que, cada vez mais, presencia-se um discurso de renovação e modernização do ensino por meio de ações políticas. Entretanto, o aprendizado não caminha; pois, os estudantes estão cada vez mais defasados e distantes de sua emancipação social. Podemos dizer que, cada vez mais, "excluídos" por essa constante retórica das políticas, da manipulação e de disputas de poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que se apresentou diante das análises e reflexões quanto aos contextos da política mencionados, nossas percepções confirmam que, apesar das intenções descritas no Projeto CEL-SP, os resultados não estão de acordo com o que se considera como uma ação política projetada para a formação emancipatória, que aponte para a cidadania.

No entanto, percebemos potencialmente, conforme apresentado na concepção de Educação Emancipatória Freireana, a perspectiva de sua ressignificação, no contexto político da prática, no chão da escola – onde tudo acontece. O que vislumbra,

para nós, a possibilidade de se desenvolver uma política de representação e ação socioeducacional.

Neste intuito, há o campo do possível, pensando na proposição de uma perspectiva integradora, com base em uma política educacional no viés da Educação Integral (MOLL, 2012), de modo a se caminhar à consciência e à prática de projetos educacionais para a cidadania.

Dentro dessa perspectiva, a política de Educação Integral, como é desenvolvida, por exemplo, pelo Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), abre um espaço potencializador e integrador ao Projeto CEL-SP, se sua proposta for na direção de se fortalecer uma Educação Emancipatória e Humanizadora, que propicie aos sujeitos: a formação para o seu exercício social e político de cidadania. Enfim, sabemos que é, no campo da ação e no contexto da prática, que se pode reconstruir, recriar e tornar uma política mais coerente ao que ela apresenta em seu contexto de produção textual, e favorável ao que se pretende transformar, em especial, *na* e *para* a Educação que desejamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, H.A.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise Documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n, 43, p. 51-63, 2001. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335/1440. Acesso em: 15/07/2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez 2001. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 15/07/2023

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011, 288p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/By4SFwPFZqh4qwTJ6Dw7d7x/ Acesso em 15/07/2023

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues.

Acesso em: 15/07/2023

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Programa Mais Educação. MEC, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 15/07/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Decreto n. 27.270**, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Secretaria do Estado do Governo, 10 de agosto de 1987. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html. Acesso em : 15/07/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Resolução SEE nº 44,** publicada em 14 de agosto de 2014. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408130044.
Acesso em: 15/07/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Escola de Formação do Estado de São Paulo. **Diretrizes Curriculares para os Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL), 2020**. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1NAlciM_VDv7YGjfXb0EZ4CwmZl7LMsg7.
Acesso em 15/07/2023.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, julho, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em 15/07/2023.

RESGATE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELO GOVERNO LULA

Larissa de Quadros Machado[1]

Simone de Fátima Flach[2]

RESUMO

O presente texto apresenta análises preliminares de pesquisa de mestrado em andamento a qual analisa as ações político-educacionais do governo federal iniciadas em 2023, referente à gestão de Luís Inácio Lula da Silva. A temática está circunscrita à Política Educacional e tem por objetivos: identificar os fundamentos sociais e políticos que nortearam a gestão anterior; explicitar os retrocessos evidenciados nas propostas conservadoras que marcaram a gestão de Jair Messias Bolsonaro, e apresentar os principais desafios a serem enfrentados pelo atual governo no que tange à garantia de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. O referencial epistemológico que orienta a pesquisa é o materialismo histórico e dialético em razão do compromisso social e político das pesquisadoras com a transformação da realidade desigual que fundamenta a sociedade capitalista, de modo que a educação ofertada para a maioria da população seja capaz de se constituir em um dos eixos que colabore na superação das desigualdades. Para tanto, nesse momento, as reflexões são pautadas em análise de levantamento bibliográfico e documental sobre os fundamentos sociais e políticos que orientam as políticas educacionais, as principais propostas educacionais que nortearam as ações e discursos do governo de Bolsonaro e os primeiros indicativos de enfrentamento do governo Lula para realinhar a educação conforme os interesses e necessidades da classe que vive do trabalho.

Palavras-chave: Desafios. Educação. Bolsonaro. Lula. Materialismo histórico e dialético.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre política educacional, sobretudo em relação àquela que se encontra em andamento não é tarefa fácil para o pesquisador, visto que seus objetivos, embora apresentados, podem ser reajustados conforme os interesses que se fazem presentes ao longo da implementação das ações. Isso ocorre em razão de que o estudo sobre política educacional, enquanto parte de um espectro político mais amplo, tem relação direta com o exercício de poder em determinado momento histórico, em determinado governo. Nesse sentido, as reflexões realizadas por Souza (2016, p. 77) são esclarecedoras quando afirma que “governar (o país, a cidade ou a escola), que é uma ação política, implica em buscar manter-se no poder,

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, lariqm25@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, eflach@uol.com.br

pois mesmo para continuar governando e, assim continuar atuando na política, tal poder é preciso".

Para chegar ao poder e mantê-lo, o governante e seus grupos de apoio travam uma luta pela hegemonia social e política, de modo a exercer o domínio sobre toda a sociedade. Por isso, para entender as ações de determinado governo é preciso ter clareza sobre em quais compromissos as decisões governamentais se assentam e como os grupos de apoio são atendidos.

Sob tais pressupostos iniciais, o presente texto tem por objetivos: identificar os fundamentos sociais e políticos que nortearam a gestão de Jair Messias Bolsonaro; explicitar os retrocessos evidenciados nas propostas conservadoras que marcaram sua gestão; e, apresentar os principais desafios a serem enfrentados pelo atual governo no que tange à garantia de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social.

É importante destacar que o presente texto faz parte de pesquisa em andamento, a qual analisa ações político-educacionais do governo federal, iniciadas em 2023, relativas à gestão de Luís Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato.

O referencial epistemológico que dá sustentação às análises é o materialismo histórico e dialético, se constituindo em método de pesquisa, pois "propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto" (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Para tanto o processo investigativo tem sido conduzido por algumas categorias do método, dentre as quais se evidenciam: a luta de classes, a totalidade e a práxis, as quais indicam a necessidade de compreender a sociedade capitalista em sua complexidade de modo a evidenciar as múltiplas determinações que moldam o modo de vida de todos os indivíduos. Outras categorias que emergem do processo investigativo são: a historicidade, o estado e a hegemonia.

É importante destacar que sob a luz do materialismo histórico e dialético, um ponto fundamental para a pesquisa é "a análise teórica da produção das condições materiais da vida social" (PAULO NETTO, 2011, p. 40), questão que decorre do próprio objeto de pesquisa, visto que, é no campo da vida social que as políticas educacionais propostas ganham corpo e efetividade, e ainda, se mostram ligadas às forças produtivas.

Quando se discute a políticas educacionais, e em especial os desafios a serem enfrentados para uma oferta educacional de qualidade social é preciso

conhecer profundamente a realidade, considerando toda a sua complexidade, pois não é possível contribuir para a transformação sem que as determinações sejam conhecidas e exploradas. Por isso, a coerência teórica pode se confundir com a prática política, visto que são unas e contribuem para expressar a essência do materialismo histórico e dialético, ou seja, não basta transformar o mundo, o que realmente "importa é transformá-lo" (MARX, 2007, p. 613).

Nessa perspectiva, as categorias do método marxiano contribuem para que, além da compreensão da realidade, seja possível indicar possibilidades de transformá-la em busca de uma organização social justa, livre e igual. É por isso que o presente texto apresenta a realidade social e política brasileira sob o manto do bolsonarismo, o qual mostrou compromisso e envidou ações em prol da destruição de princípios educacionais tão arduamente conquistados na luta política; em seguida apresenta o novo governo de Luís Inacio Lula da Silva indicando os possíveis desafios a serem enfrentados para o resgate dos princípios educacionais nas ações a serem desenvolvidas em prol da classe trabalhadora.

2 PERÍODO DAS TREVAS: A DESTRUIÇÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

Jair Messias Bolsonaro esteve à frente da presidência da República entre 2019 e 2022. Desde seus discursos acalorados e sua participação ferrenha no golpe de 2016 contra a então presidenta Dilma Rousseff, o então deputado federal à época prometia "a derrubada da hegemonia cultural da esquerda no Brasil" (ROCHA, 2021, p. 107), fato que colaborou para sua eleição, principalmente em razão de que a esquerda brasileira foi associada à corrupção.

A formação de Bolsonaro esteve vinculada ao exército, tendo tido uma carreira efêmera no contexto militar, entre 1979 e 1981. Sua carreira política começou em 1989, quando se elegeu vereador no Rio de Janeiro. Em 1991, tornou-se deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, sendo este o primeiro dos seus sete mandatos consecutivos. É possível destacar, que durante estes mandatos filiou-se a oito partidos diferentes. Sendo estes: PDC; PP; PPR; PPB; PTB; PFL; PP e PSC. Ainda durante o seu mandato como presidente, filiou-se ao PSL e ao PL. Durante sua trajetória de 28 anos de atividade legislativa demonstra inexistente preocupação com o campo educacional. Enquanto chefe máximo do poder executivo

preocupou-se com questões ideológicas e flertou demasiadas vezes com discursos fascistas.

Adepto do discurso “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” compreende-se que Jair Messias Bolsonaro não fora eleito presidente pelas suas habilidades políticas, “mas pela sua construção ideológica alinhada aos ideais dominantes [...] que estão empenhados em conservar a posição de poder dos grupos hegemônicos” (QUEIROZ, 2021, p. 110). É nessa circunstância que Bolsonaro tornou-se o presidente das guerras culturais. Conforme destaca Rocha (2021, p. 111)

> Na ascensão internacional da direita e da extrema-direita, as guerras culturais somente são inteligíveis no âmbito de autênticas batalhas ideológicas pelo estabelecimento de modelos normativos (reacionários até) de família, arte, educação, lei e política.

Portanto, inseridas em um contexto de ascensão e aprofundamento dos fundamentos da extrema direita, no governo de Bolsonaro as propostas político-educacionais se tornaram instrumento ideológico, visto que a educação é um caminho seguro para investidas fascistas (DARCOLETO; FLACH, 2020).

Corte de verbas, troca de ministros, ataques às universidades, aos professores e à ciência foram apenas algumas das ações empreendidas pelo então presidente para deslegitimar a educação pública brasileira e seus trabalhadores. A destituição e o desmonte da escola e da universidade públicas fizeram parte dia após dia da agenda educacional avassaladora do governo.

Os anos de 2019-2022 apresentaram para o Brasil, no contexto das políticas educacionais, como um período de retrocesso de toda a luta da classe trabalhadora por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, marcadas principalmente por uma agenda conservadora que se contrapôs aos princípios educacionais pautados na democracia e nos direitos sociais.

Dentre as principais ações executadas pelo ex-presidente e seu grupo estão as relacionados as pautas conservadoras, ligadas ao militarismo, à ordem e a intensificação da ideologia da extrema-direita no contexto educacional. Programas e projetos como Escola sem Partido (MESP), *Homeschooling* e, Escolas Cívico-Militares (instituído pelo Decreto nº 10.004/2019) foram e são fortes expressões da tentativa de despolitização da educação, promovendo uma formação claramente tecnicista e preparatória para atender aos interesses do capital, engendradas no discurso da neutralidade e da defesa da pátria, da família e da liberdade.

É importante destacar que então o presidente ultraconservador, já havia prometido, em seu Plano de Governo, fortalecer propostas educativas com base na lógica mercantil, como melhorar a posição brasileira em rankings internacionais; gerar "massa" qualificada para aumentar a produtividade industrial; e alinhar as estratégias de mercado com o ensinado em escolas e universidades do país. (PELO BEM DO BRASIL, 2022).

As ações empreendidas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro para a educação estiveram vinculadas ao compromisso com pautas ideológicas de extrema direita e aos interesses neoliberais, de modo a aprofundar as desigualdades sociais e econômicas, colocando os trabalhadores em situação de subserviência ao capital, assumindo uma postura acrítica em relação aos caminhos trilhados para a formação das novas gerações. Nesse sentido, considera-se que os princípios educacionais, conquistados na luta política e social ao longo da história brasileira, foram vilipendiados por um governo que envidou esforços para utilizar a educação como instrumento ideológico.

Em razão dessas questões (e de outras que não podem ser exploradas no presente texto em razão do limite possível para as reflexões), o novo governo de Luís Inácio Lula da Silva, têm inúmeras tarefas a serem cumpridas em prol da retomada de um projeto de educação democrática para o Brasil, com o desafio de combater os "determinantes da desigualdade econômico-social" e "das abissais desigualdades educacionais" (LEHER *et al*, 2023, p. 2). As reflexões sobre tais desafios serão realizadas a seguir.

3 UM NOVO GOVERNO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O RESGATE DA EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Em meio a excitação da vitória nas eleições e da herança drástica deixada pelo governo Bolsonaro, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil, para seu terceiro mandato, com o desafio da desfascistização da sociedade brasileira. (LEHER *et al*, 2023).

Mészáros em *A educação para além do capital* corrobora que

> As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente

> exceto se estiverem em sintonia com as *determinações gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

Neste sentido, o Plano de Governo de Lula apresenta propostas relacionadas ao fortalecimento da educação pública e democrática, dentre as quais se destacam: o fortalecimento da educação pública, a valorização e o reconhecimento dos profissionais envolvidos; a continuidade das políticas de cotas; o acesso e a permanência de pessoas com deficiência da escola à universidade; a retomada das metas do Plano Nacional de Educação; a implementação de um programa para recuperação do déficit educacional causado pela pandemia; e o diálogo democrático entre educação e sociedade. (JUNTOS PELO BRASIL, 2022).

De acordo com o grupo responsável pela educação no período de transição governamental "desde o início do governo Bolsonaro a política de educação foi negligenciada, tratada como instrumento para a guerra cultural e com aparelhamento ideológico" e ainda as conquistas para o âmbito durante os governos Lula I e Lula II "foram comprometidas a partir de 2016, intensificando-se durante o governo Bolsonaro o [...] desmonte das políticas [...], os ataques às universidades, institutos federais, professores e estudantes" (GOVERNO DE TRANSIÇÃO, 2022, p. 15).

No quadro a seguir são apresentadas algumas propostas e expectativas que devem orientar a atuação do novo governo durante o mandato (2023-2026). Ações estas que estão sendo analisadas, no âmbito político-educacional, para pesquisa de mestrado.

Quadro 1 – Expectativas e ações esperadas do governo Lula para a educação descritos no relatório do Governo de Transição

Área	Descrição no relatório
Comitês e Conselhos Educacionais	"Importância da recriação de uma série de comitês e comissões que foram extintos desde 2019, como o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Também constituem desafios a retomada de comissões paralisadas, a exemplo do CGProuni; o aperfeiçoamento de conselhos em funcionamento, como o Conselho de Acompanhamento e de Controle Social do Fundeb; e a criação de novos conselhos, como o Conselho Consultivo de Regulação, Avaliação e Supervisão da Educação Superior, com ampla participação de organizações que militam na área educacional."
Plano Nacional de Educação e Sistema Nacional de Educação	"Outras questões preocupantes dizem respeito ao não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a não instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja implementação é urgente."
Base Nacional Comum Curricular; Reforma do	"Merecem atenção a implementação da Base Nacional Comum Curricular; a reforma do ensino médio; a concessão de bolsas de

Ensino Médio; Bolsas para Pós-Graduação; Políticas de Cotas; Educação Profissional e Tecnológica; Estrutura das autarquias vinculadas ao Ministério da Educação; INEP, Censo Escolar e SAEB	pós-graduação, iniciação à docência, iniciação científica e ensino médio e técnico; as políticas de cotas para estudantes do ensino superior; a educação profissional e tecnológica; a estrutura das autarquias vinculadas ao MEC; e as ações do INEP, como o Censo Escolar e o SAEB.”
Recomposição do orçamento do Ministério da Educação	“É importante lembrar que, nos últimos anos, as políticas e os programas educacionais foram afetados por sucessivos e sistemáticos cortes de recursos. O valor previsto no orçamento de 2023, descontadas as transferências obrigatórias aos entes subnacionais para a educação básica, é inferior em R$ 18,5 bilhões à média do valor comprometido no período 2015-2021, e inferior em R$ 9,2 bilhões ao de 2021, que já havia sido o pior ano de toda a série. É urgente, portanto, recompor o orçamento do MEC, considerando as prioridades do novo governo e as principais emergências orçamentárias identificadas.”
Preocupação com uma educação pública democrática e de qualidade	“Um ponto que merece destaque é que, nos últimos anos, o MEC implementou diversas ações educacionais alinhadas a uma pauta atrasada e com uma visão divergente das políticas que, comprovadamente, asseguram uma educação pública de qualidade a todas e todos. As normas educacionais mais recentes refletem esse movimento de ideologização, precarização e constrangimento da educação pública. Além da necessidade de revogação de normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática – sem gerar insegurança jurídica e desorganização das redes de ensino –, é indispensável recuperar a capacidade operacional em áreas críticas para a execução das políticas, seja no FNDE, no MEC ou em outras autarquias, a exemplo das áreas de licitação, empenho, contratos, pagamento e tecnologia da informação, sob risco de comprometer ações de grande relevância, como o ENEM e o SISU, além da dificuldade de recursos para o pagamento de bolsas como evidencia o caso da CAPES.”

Fonte: GOVERNO DE TRANSIÇÃO, 2022.

Diante do exposto, é imprescindível destacar que mesmo com a derrota do governo fascista de Bolsonaro, muitos avanços precisam ocorrer no governo Lula para que se resgate os princípios de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Em consonância com Leher *et al* (2023, p. 2) três principais desafios devem ser enfrentados

> A extrema direita alargou sua proeminência no senso comum popular, está em relativa ascensão em outros países e segue ativa, como os graves episódios de 8 de janeiro de 2023 comprovam. É irrealista, por conseguinte, supor que renunciará a sua agenda de transformação das escolas em trincheiras da guerra cultural e de seguir ampliando sua influência no senso comum; A influência de Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) que, há mais de uma década, estão hegemonizando a pauta empresarial na educação pública; A mercantilização da educação. Após dominar o mercado de educação superior, grupos de capital aberto estão segmentando suas atividades econômicas, por meio de cursos a distância, educação digital, cursos presenciais para estudantes de alto poder aquisitivo e da acelerada expansão na educação básica. Ademais objetivam

> ampliar seus negócios com a educação pública para dar vazão aos seus sistemas de ensino e plataformas de trabalho.

Além disso, a se observar pela construção do grupo que redigiu o relatório do Governo de Transição e a nomeação do ministro Camilo Santana, é possível ressaltar que somente com o diálogo com as instituições de educação inquietas com os anseios da classe trabalhadora é que novos rumos podem ser traçados, pois "apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Concorda-se com Leher *et al* (2023, p. 4-5) quando salientam que "em nenhuma circunstância seria aceitável a rotulação feita pelos agentes da austeridade de que as entidades educacionais expressam interesses corporativos estranhos aos objetivos maiores da educação pública", como a participação no governo e nas decisões da agenda das políticas educacionais instituições e movimentos a exemplo de Todos pela Educação e Fundação Lemann.

Questões primordiais como a BNCC, BNC Formação, Reforma do Ensino Médio, Escolas Cívico-Militares, Escola Sem Partido, *Homeschooling* devem entrar como pauta principal se o governo pretende, inicialmente, destituir ações político-educacionais e ideologicamente fascistas encabeçadas, desde 2016, pelo governo Michel Temer e acirradas no governo Jair Bolsonaro.

Neste sentido, é preciso defender que a luta histórica da classe trabalhadora por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social não pode perder o terreno já conquistado quando se fala da política educacional do atual governo Lula da Silva. Darcoleto e Flach (2020, p. 235) ressaltam a importância de se contrapor a ideologias fascistas e suas aproximações, sendo "imprescindível para que a luta por outra forma de vida não se enfraqueça".

Reforçando o compromisso das pesquisadoras com a realidade educacional e as desigualdades sociais enfrentadas pelos estudantes do país, é necessário destacar a importância de se compreender que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1999, p. 399), e mais do que isso

> Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um "filósofo", um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, *contribui para manter ou*

> *mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI, 1957, p. 121, grifos do autor).

Portanto, para que possamos formar crianças e jovens livres e compromissados com a transformação social é preciso analisar, refletir e criticar as políticas educacionais engendradas pelo novo governo, pois estas, além de tudo, são formuladas por meio das lutas de diversos setores da sociedade essencialmente capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões presentes nesta breve contextualização e análise da política educacional desastrosa do governo Bolsonaro e a promessa da retomada de uma educação democrática por Lula da Silva em seu terceiro mandato, retoma-se a compreensão de que ao discutir esta temática é necessário conhecimento profundo da realidade e todas as suas determinações. Neste sentido, é importante salientar que a eleição de Lula "é uma virada copernicana para o mundo por derrotar um governo de cariz neofascista, mas isso não significa uma página virada no País" (LEHER *et al*, 2023, p. 4).

O neoliberalismo e suas facetas estão imbricados em nossa sociedade e, portanto, a propagação e a reivindicação de uma cultura democrática e de políticas educacionais capazes de interpelar o senso comum enraizado requerem uma vontade coletiva, popular e consciente da necessidade de enfrentamento às desigualdades sociais acentuadas no último governo fascista. Somente assim, poderemos novamente resgatar os princípios de uma educação justa, livre e igual, a fim de contribuir para a luta da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

DARCOLETO, Carina Alves da Silva.; FLACH, Simone de Fátima. Relações entre Ideologia e Fascismo: a destruição dos princípios educacionais no Brasil. *In*: PAULA *et al*. (org.). **Crítica, trabalho e políticas educacionais no cenário do capitalismo mundializado**. Marília: Lutas Anticapital, 2020. p. 213-238.

GOVERNO DE TRANSIÇÃO. **Gabinete de transição governamental**. Relatório Final. Brasília, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais**. Londres: Lawrence and Wishart, 1957.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEHER *et al*. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, e271371, p. 1-9, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.271371

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl.; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Vuer e Stiner, e do socialiasmo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 611-613.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLANO DE GOVERNO, 2022. **Bolsonaro**: Pelo bem do Brasil. 2023-2026.

PLANO DE GOVERNO, 2022. **Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do Brasil**. Lula: Juntos pelo Brasil. 2023-2026.

QUEIROZ, André Ranieri. **Conservadorismo, ordem e hegemonia**: a construção ideológica de Jair Bolsonaro. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. A guerra cultural bolsonarista. *In*: ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021. p. 107-193.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SOB OS IMPACTOS DA PANDEMIA: A ATUAÇÃO DE CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Simone de Fátima Flach[1]

RESUMO

O presente texto tem por finalidade relatar dados parciais de pesquisa sobre a atuação de Conselhos Estaduais de Educação, durante e após o período de pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), especialmente quanto ao compromisso desses órgãos colegiados no que diz respeito à garantia do direito à educação para os estudantes brasileiros. A temática versa sobre a gestão democrática nos órgãos colegiados e sua relação com a realidade social e econômica do público atendido em escolas públicas, visto que tais instituições de ensino são as responsáveis pelo atendimento da maioria da população em idade escolar. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral desvelar os interesses sociais, políticos e econômicos que nortearam as decisões de Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para o atendimento educacional durante e após o período de pandemia. O referencial epistemetodológico que orienta a análise dos dados é o materialismo histórico e dialético, visto que se compromete em desvendar as contradições da realidade, auxiliando, no caso específico, na compreensão sobre como as orientações de tais órgãos colegiados impactam no modo e na qualidade de vida daqueles que necessitam da educação pública para se inserirem no mundo do trabalho, sobreviverem na atual forma de sociabilidade e atuarem de forma crítica nos rumos do país. Os procedimentos investigativos são centrados na busca de documentos disponíveis *online*, levantamento de informações acerca das entidades/instituições representadas pelos membros dos Conselhos e dos interesses defendidos, análise de conteúdo de tais documentos e cotejamento com as ações empreendidas pelo poder público nas realidades investigadas. Os resultados preliminares indicam que as decisões dos órgãos colegiados mostraram sua atuação em prol da hegemonia dominante, visto que atenderam às necessidades mais imediatas do momento vivido durante a pandemia de modo a fortalecer os interesses de grupos privados nos encaminhamentos político-educacionais durante e pós-pandemia.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Gestão Democrática. Conselhos de Educação. Direito à Educação.

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019, o mundo foi assolado pela descoberta e disseminação de um novo vírus, o SARS-CoV-2, causador da Covid-19, caracterizada por síndrome respiratória aguda grave. O vírus, até então desconhecido, demonstrou alto grau de contágio, cuja evolução poderia levar à morte. Foi nesse cenário que, em março de 2022, a Organização Mundial de Saúde classificou a situação como pandemia em razão de seu alastramento em nível global. Tal realidade impactou no sistema de

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: eflach@uol.com.br / sfflach@uepg.br.

saúde dos países, impulsionando decisões políticas que exigiram isolamento social para minimizar os efeitos da disseminação da doença no atendimento à saúde.

No Brasil, assim como nos demais países, os impactos da adoção do isolamento foram sentidos em diferentes setores: produção, mercado de trabalho, relações sociais e, também, no sistema educacional, visto que escolas foram fechadas, alunos e professores foram impulsionados à uma realidade paralela de educação *on line*, para a qual não houve qualquer preparo ou formação.

No entanto, para além das decisões sanitárias que visavam proteger a vida e o sistema de saúde, as implicações políticas das decisões foram sentidas em todos os âmbitos da vida, pois as escolhas dos entes políticos afetaram a vida de toda a população. Por isso, analisar as decisões político-educacionais que foram tomadas durante a pandemia e seus reflexos pós-pandemia podem colaborar para o entendimento sobre como o direito à educação é assegurado à população, especialmente aos que são atendidos nas escolas públicas, visto que para esses, muitas vezes é negado o direito de participação nas decisões, cabendo-lhes apenas viver conforme as determinações dos órgãos responsáveis por tais escolhas.

Sob tais questões conjunturais, o presente texto tem por finalidade apresentar dados parciais de pesquisa sobre a atuação de Conselhos de Educação, durante a após o período da pandemia da Covid-19. Esse objetivo tem relação com o princípio da gestão democrática do ensino público, em razão de que tais órgãos colegiados têm a função de interpretar a legislação, normatizar questões específicas e propor ações, especialmente quando vinculados aos Sistemas de Ensino legalmente instituídos.

A pesquisa que deu origem ao presente texto tem por objetivo desvelar os interesses sociais, políticos e econômicos que nortearam as decisões de Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais) para o atendimento educacional durante e após a pandemia da Covid-19[2]. Para tanto estão sendo mapeadas e analisadas as decisões de Conselhos Estaduais e Municipais da região sul em relação às decisões específicas que visam assegurar o direito à educação dos estudantes da região. No presente texto os dados se referem, especificamente, às decisões dos Conselhos Estaduais.

Os procedimentos investigativos estão centrados na busca de documentos

[2] É importante destacar a Organização Mundial da Saúde considerou o fim da emergência de Saúde em nível internacional em maio de 2023.

disponíveis *online*, levantamento de informações acerca das entidades/instituições representadas pelos membros dos Conselhos e dos interesses defendidos, análise de conteúdo de tais documentos e cotejamento com as ações empreendidas pelo poder público nas realidades investigadas. Os dados são analisados sob a luz do referencial epistemetodológico materialista histórico e dialético, conforme pode ser observado ao longo do texto.

2 PRINCÍPIO NORTEADOR PARA A ATUAÇÃO DE CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DIREITO À EDUCAÇÃO

Os Conselhos de Educação no Brasil têm sua origem no Conselho de Instrução Pública, criado na Bahia em 1842 (JENSEN, 2021) com caráter de inspeção e supervisão da educação na província. Desde então, províncias e posteriormente estados brasileiros criaram órgãos colegiados com o fito de acompanhar e fiscalizar a educação pública. Esses órgãos sempre foram compostos por diferentes membros da sociedade, sendo, ora indicados pelos chefes governamentais, ora sendo escolhidos pelos grupos representados. É importante destacar que ao longo da história da educação no país, diferentes documentos legais procuraram normatizar e impulsionar a criação de Conselhos de Educação, os quais foram constituídos e moldados conforme a conjuntura política nacional e local, tendo sua atuação oscilada entre perspectivas democráticas e autoritárias.

Um marco importante para o resgate e atuação de órgãos colegiados no campo educacional é a abertura democrática ocorrida no campo social, especialmente após o término do período ditatorial militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 a qual elevou os municípios a entes federados autônomos, com possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e, consequentemente, ter órgãos colegiados para decisões político-educacionais. Sob o manto democrático a Constituição Federal de 1988 assegurou a gestão democrática como um dos princípios basilares para o ensino público (BRASIL, 1988). Isso significa que as decisões educacionais, tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas, necessariamente, serão tomadas com base na participação da sociedade. Esse princípio foi reafirmado pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 3º, III (BRASIL, 1996).

Os Conselhos de Educação, sejam municipais ou estaduais, possibilitam a

participação da sociedade nas decisões governamentais. No entanto essa participação não é isenta das consequências da luta de classes que oriente a lógica da sociedade regida pelo capital. Por isso, a atuação dos membros desses órgãos podem seguir, no mínimo, duas lógicas distintas: subserviência aos interesses hegemônicos ou subversão desses interesses, ou seja, manutenção do *status quo* ou transformação da realidade e instauração de uma lógica verdadeiramente justa, livre e igual.

É preciso ter clareza de que a atuação de Conselhos de Educação nunca é neutra, mas é sempre marcada pelas contradições da realidade, pois, conforme afirma Nogueira (2011, p. 113) a "[...] rigor, ainda que nem toda participação seja imediatamente política, não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com o poder". Sob a lógica dos interesses hegemônicos a atuação dos Conselhos de Educação pode ser pautada pelos interesses capitalistas e mercantis em que a educação se torna uma mercadoria, expressando determinado valor e contribuindo para a ampliação do capital (mesmo quando ofertada pelo poder público), pois contribui indiretamente para a formação de trabalhadores assalariados que, ao se conformarem com sua condição de classe, nada mais fazem do que vender a sua força de trabalho, contribuindo para os interesses capitalistas.

Quando a subversão se faz presente nas decisões dos órgãos colegiados as decisões visam "tornar os governados intelectualmente independentes" (GRAMSCI, 2001, p. 387). Nessa perspectiva, as decisões colegiadas visam contribuir para que a classe trabalhadora se liberte dos grilhões que orientam a vida.

O que está em jogo nas duas lógicas é o entendimento e a garantia do direito à educação para aqueles que necessitam da escola pública. Se por um lado os interesses hegemônicos se fazem presentes e procuram orientar a oferta educacional conforme seus interesses, por outro há luta dos subalternos para instituir outro modo de vida.

O que está em jogo na trama das relações no interior dos Conselhos é o direito à educação e como este é assegurado aos cidadãos brasileiros. É importante destacar que a educação enquanto direito legalmente assegurado pode não ser garantida de forma ampla a depender de como as decisões político-educacionais são tomadas e ações empreendidas na práxis política. Ao constar na letra da lei ou de resoluções e deliberações, a educação pode ser assegurada, mas a sua garantia efetiva se dá por meio de ações que viabilizem o usufruto do direito por todos de

forma indistinta.

É por isso que, no contexto da pandemia da Covid-19, o direito à educação esteve em risco, visto que, mesmo assegurado na letra dos textos legais e normativos, sua efetividade ficou na dependência das ações empreendidas pelos gestores públicos, profissionais da educação e famílias. A atuação dos Conselhos Estaduais de Educação no período analisado foi marcada pelas incertezas sobre questões sanitárias, econômicas e educacionais, visto que as decisões foram atropeladas pela emergência em oferecer respostas à população, sem que tais respostas tivessem qualquer respaldo científico ou experiências anteriormente vividas. Por isso, é preciso indicar que quem não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. Infelizmente isso ocorreu no período analisado.

3 PRINCIPAIS DECISÕES DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO INVESTIGADOS

A pesquisa em andamento levantou uma série de documentos relativos às discussões e decisões dos Conselhos Estaduais de Educação da região sul durante a pandemia da Covid-19. Até o presente momento, os documentos levantados são relativos à deliberações, resoluções, pareceres e respostas a processos específicos, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Quantidade de documentos relativos às decisões sobre oferta educacional durante a pandemia da Covid-19 – Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul - 2020

CEE	Deliberações	Pareceres	Resoluções	Processos específicos
Paraná	4	10	-	-
Santa Catarina	-	-	-	33
Rio Grande do Sul	1	2	-	2

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise preliminar dos documentos selecionados indica que as discussões e decisões dos Conselhos Estaduais de Educação estiveram centradas na preocupação com a manutenção da oferta educacional no período pandêmico, na tentativa de assegurar o direito à educação para os estudantes, especialmente nas

etapas obrigatórias da educação básica.

A oferta de educação remota foi pauta em todas as discussões, visto que no período de isolamento, a frequência dos estudantes no ambiente escolar foi proibida em razão do isolamento necessário para evitar o contágio do novo vírus. Dentre os documentos analisados ficou evidenciado embate em relação à forma como o direito à educação estava sendo assegurado, especialmente expresso em votos contrários no Conselho Estadual de Educação do Paraná.

As decisões dos Conselhos analisados evidenciam as seguintes preocupações: manutenção da oferta educacional por meio de atividades não presenciais; ensino remoto por meio de mídias digitais; alteração da forma do trabalho docente, sem a devida contrapartida de formação. Além disso, ficou evidente, especialmente na manifestação de votos contrários (no Conselho Estadual de Educação do Paraná), que o trabalho dos professores foi intensificado e precarizado, que houve valorização exacerbada em contratos de plataformas digitais formatadas para aulas remotas, que o direito à educação estava correndo sérios riscos; que a qualidade da educação estava sendo prejudicada, dentre outras.

É importante destacar que o voto contrário da representante da APP-Sindicato no Conselho Estadual de Educação do Paraná expressou a seguinte preocupação com a educação a ser ofertada por meio de atividades não presenciais:

> Apesar da legislação educacional permitir a EaD, a realidade é que nossas escolas não estão preparadas para esta ferramenta de ensino. O direito ao acesso e à educação de qualidade requer compromisso e estrutura nas redes estadual e municipais. Nossos estudantes, especialmente os carentes, não terão acesso aos recursos que as atividades não presencias exigem. [...] A APP-Sindicato defende a universalidade, equidade e a qualidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem, princípios que neste momento a EaD não atende. Portanto, é insuficiente autorizar algo que não garanta o acesso e a qualidade da educação para todos(as) que trabalham e estudam em nossas escolas (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020a).

A preocupação expressa acima foi confirmada posteriormente quando as dificuldades estiveram evidenciadas na prática cotidiana de alunos e professores. Os efeitos do período ainda estão sendo sentidos no interior das escolas, pois as dificuldades de aprendizagem se mostraram presentes no retorno às atividades presenciais no ano de 2022. Além das questões apontadas na citação acima, a realidade mostrou que inúmeras plataformas digitais estiveram disponíveis para a oferta de aulas remotas, aulas essas, que muitas vezes estiveram distantes da

realidade vivida pelos alunos atendidos.

Outra questão evidenciada nas decisões foi a oferta de educação remota para a educação infantil, fator motivado pelas escolas privadas em razão da redução de matrículas no período. A autorização para a oferta de Educação remota para crianças pequenas também foi motivo de debates no Conselho Estadual de Educação do Paraná, visto que, a oferta atendia a interesses financeiros das instituições, fato não condizente com a atuação do órgão colegiado. No entanto a questão foi flexibilizada por decisão do Conselho Pleno.

O que tem se evidenciado na análise dos documentos é que a preocupação em assegurar o direito à educação por meio de oferta de atividades não presenciais abriu espaço para que empresas do setor pudessem adentrar ainda mais no setor público, vendendo serviços educacionais por meio de apostilas e plataformas digitais, fato que ainda perdura na educação pública. Além disso, a formação de profissionais da educação por empresas privadas foi fortalecida, durante e após o período pandêmico.

Os Conselhos Estaduais analisados são, enquanto instituições de Estado, compostos por diferentes segmentos, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política, e não cabe aqui analisar sua composição e representatividade, questão amplamente discutida por Jensen (2021). No entanto, para a pesquisa em andamento tem se configurado como fator importante o processo participativo de diferentes segmentos, fato que pode indicar a importância do processo democrático, o qual se consolida na prática do debate em prol de determinada visão de mundo e sociedade, influenciando na formação de homens e mulheres que frequentam a escola.

As decisões dos órgãos responsáveis em normatizar a oferta educacional não são neutras e evidenciam posicionamentos antagônicos. Conhecer tais posicionamentos e tomar partido é ato verdadeiramente revolucionário. Por isso, conforme nos ensinou Gramsci (2004, p. 84) “Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida”.

Os membros de Conselhos Estaduais de Educação ao posicionarem-se de determinada forma, assumem a reponsabilidade pelos resultados de suas decisões, são corresponsáveis pelos resultados, sejam eles negativos ou positivos, visto que são os verdadeiros artífices das ações traçadas pelo poder público, ou seja, “tecem

a rede da vida coletiva" (GRAMSCI, 2004, p. 85).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"
> "Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.
> "Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.
> "Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato. (Lewis Carrol, 2002, p. 60)

Para finalizar a exposição da pesquisa aqui relatada, o trecho escolhido acima, retirado da obra de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*, expressa a realidade vivida por pessoas comuns no mundo inteiro. Inúmeras incertezas estiveram presentes nos momentos de decisões políticas. Na educação tais incertezas atingiram milhões de crianças, adolescentes e jovens, pois a escolha traçou seus destinos imediatos e, em alguns casos, o seu futuro para a vida toda, ou seja, a decisão nem sempre levará ao bom termo.

As decisões de órgãos colegiados, especialmente dos Conselhos Estaduais de Educação analisados, não foram isentas de interesses, pois inúmeras questões estavam em jogo naquele momento histórico. A proteção à vida, à economia e a garantia de um futuro coletivo não poderiam ser ignoradas.

A realidade vivida contribuiu para que governantes políticos, gestores públicos, membros de colegiados, dentre outros componentes de instâncias decisórias, se deparassem com inúmeros dilemas, os quais oscilaram entre a proteção à vida, à economia e ao direito nos diversos campos. Por isso, para além de avaliar e apontar possíveis culpados pela situação educacional que hoje vivemos, é preciso pensar que em momentos controversos as decisões nem sempre apontam para o melhor caminho.

Não restam dúvidas de que as decisões político-educacionais estiveram alicerçadas em um solo pantanoso, colocando em evidência que a desigualdade presente na sociedade de classes não oferece as mesmas condições para todos. Em situação de desigualdade, os estudantes da classe trabalhadora são sempre os mais atingidos. A realidade tem corroborado tal assertiva.

A análise preliminar da pesquisa em andamento indica que as decisões dos órgãos colegiados estiveram *pari passu* com a hegemonia dominante, visto que atenderam às necessidades mais imediatas do momento vivido durante a pandemia

de modo a fortalecer determinados interesses nos encaminhamentos político-educacionais durante a pandemia. Tais decisões impactaram também no retorno dos estudantes às escolas depois da pandemia, e seus efeitos serão ainda vividos por muito tempo dentro das escolas.

A complexidade que marca a relação entre capital, trabalho e educação só pode ser compreendida por um processo rigoroso de análise comprometido com a compreensão das múltiplas determinações que se fazem presentes na realidade, pois como já nos ensinou Marx (1975, p. 203), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”. Há, portanto, um longo trabalho de análise sobre as ações e os resultados educacionais derivados das decisões durante o período de pandemia.

Nesse contexto, é preciso compreender os diferentes determinantes que se fazem presentes na oferta educacional para que o direito à educação não seja vilipendiado em prol de interesses que se distanciam das reais necessidades dos estudantes e de suas famílias, especialmente aqueles que estão nas escolas públicas. A compreensão da realidade nos ajuda a traçar melhores estratégias para a intervenção necessária e, quicá, superar a lógica perversa do capital sob a qual se vive atualmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 23 dez. 1996.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Editorial Arara Azul. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014 (v. 1).

GRAMSCI, Antonio. Indiferentes. In: GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004. p. 84 – 86.

JENSEN. Karen Cristina. **Limites e possibilidades da participação e representatividade da classe trabalhadora nos Conselhos Estaduais de**

Educação em tempos de pandemia. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, v. 1. Alfa Omega. 1975. p. 199-285.

O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL NA ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS/PR

Fernanda Pontarollo[1]

Marisa Schnekenberg[2]

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado em construção que tem como objetivo geral analisar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado, tendo como foco principal a avaliação de aprendizagem no ensino médio à luz do conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. Como objetivos específicos busca-se descrever como ocorre a partir da proposta pedagógica da escola o seu sistema de avaliação; verificar a partir do conceito de Capital Cultural os aspectos que norteiam o Conselho de Classe ao estabelecer o juízo de valor sobre o aluno e compreender como o processo de avaliação do Conselho de Classe pode influenciar as escolhas profissionais e/ou acadêmicas dos alunos sujeitos da pesquisa; Considerando a escolha adotada como perspectiva teórica, esta pesquisa se fundamentará na obra e conceitos propostos por Pierre Bourdieu adotando-a como enfoque metodológico na construção desta pesquisa. Serão trabalhadas na pesquisa de forma efetiva o conceito de Capital Cultural considerando sua existência ou não dentro desta investigação. Contemplará ainda a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Serão utilizados ao longo da construção do estudo instrumentos como o uso de entrevistas e questionários a fim de realizar a coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Esta investigação ocorrerá em um Colégio Estadual localizado na área central do município de Prudentópolis/PR, em que contará com a investigação de sujeitos, dentre eles, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, professores gestores e equipe pedagógica, atuantes do processo de Conselho de Classe, órgão colegiado da escola.

Palavras-chave: Conselho de Classe; Capital Cultural; Pierre Bourdieu; Avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, onde vários professores das diversas disciplinas, juntam-se à equipe

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade estadual do Centro-Oeste. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – UNICENTRO e participante do grupo de pesquisa Estado, Políticas e Gestão Educacional estudados – GPEPGE UNICENTRO. <fernandapontarollo98@gmail.com>.

[2] Professora de Ensino Superior e Pós-Graduação em Educação na Universidade estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coord. Do Grupo de Pesquisa GPEPGE UNICENTRO. <marisaschneckenberg@hotmail.com>

pedagógica, ou mesmo os supervisores e coordenadores pedagógicos, para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos estudantes das diversas turmas, anos a cada bimestre. Ou seja, o Conselho de Classe [...] "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o trabalho escolar" (DALBEM, 1995, p. 16).

Nesse sentido, considerando a escolha adotada como perspectiva teórica, esta pesquisa se fundamentará na obra e conceitos propostos por Pierre Bourdieu, adotando-a como enfoque metodológico para sua construção. A partir disso, delimitando ainda essa opção metodológica, será trabalhado na pesquisa de forma efetiva o conceito de Capital Cultural, considerando sua existência ou não dentro desta investigação. Contemplará ainda a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, onde serão utilizados como instrumentos o uso de entrevistas e questionários a fim de realizar a coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Com este intuito, realizaremos esta análise com alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola localizada na área urbana do município em 1 das 4 Escolas Públicas Estaduais, denominada de Colégio Cívico-Militar Barão de Capanema, que encontra-se na região central do município.

Além dos estudantes como sujeitos de investigação, esta pesquisa contará com a contribuição de professores que atuam no Ensino Médio com estas turmas e que têm participação ativa juntamente ao Conselho de Classe, assim como em conjunto com a gestão escolar, com quem realizaremos questionários a fim de verificar como ocorre este processo de Conselho de Classe com estas turmas.

Além da análise da atuação do Conselho de Classe para efetivar o estudo, buscou-se com essa pesquisa descrever como ocorre a partir da proposta pedagógica da escola o seu sistema de avaliação, para, a partir deste ponto, avaliar a atuação do Conselho de Classe como órgão colegiado da gestão escolar à luz do conceito de Capital Cultural, verificando, a partir deste conceito, os aspectos que norteiam o Conselho de Classe ao estabelecer o juízo de valor sobre o aluno, e com isso compreender como esse processo de avaliação realizado por esse órgão colegiado pode influenciar nas escolhas profissionais e/ou acadêmicas dos alunos sujeitos da pesquisa a partir do conceito de Capital Cultural.

Para Bourdieu (2002), a noção de Capital Cultural surge da necessidade de compreender as desigualdades, ou seja, sua sociologia da educação caracteriza-se notadamente pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação com o peso do fator cultural na explicação das desigualdades sociais e, portanto, também escolares, podendo existir em três estados, o estado incorporado, o estado objetivado e o institucionalizado. Sua acumulação inicial "começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte Capital Cultural" (BOURDIEU, 2002, p. 76).

Dessa maneira, segundo Bourdieu (1998), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, como o capital econômico e os bens e serviços associados a ele, ou seja, o conceito de capital social está relacionado ao campo, tem o sentido do espaço social, as composições do instituído no meio social que se vive para além da família. Já o Capital Cultural é mais específico, configura-se como os valores já fixados como *habitus* pela família, escola, igreja, grupo social específico. E esta bagagem que é transmitida ao indivíduo pela sua família inclui ainda componentes que passam a compor a própria subjetividade do sujeito, sobretudo o Capital Cultural em sua forma incorporada.

A partir dessa bagagem já transmitida ao indivíduo, ou seja, compreendendo que o mesmo já possui um Capital Cultural, busca-se analisar como esse processo de atuação do órgão colegiado, o Conselho de Classe, pode influenciar na trajetória escolar, acadêmica e/ou profissional do aluno através do sistema de avaliação.

Diante do exposto, a estruturação deste estudo, ocorrerá entre os capítulos em construção, buscando efetivar o processo a partir do objeto de estudo, perspectiva e enfoque metológico adotado para esta pesquisa.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, A ATUAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE E A INFLUECIA DO CAPITAL CULTURAL.

Avaliar, de acordo com a semântica referida no dicionário Aurélio, é uma palavra que tem como significado: "Determinar o valor de; Compreender; Apreciar; Conhecer o seu valor". Ou seja, o processo de avaliação é tarefa antiga das escolas, embora haja diversas formas de se avaliar, ela manteve um caráter punitivo, presente,

ainda, hoje nas escolas que valorizam a verificação em detrimento da avaliação, conforme afirma Luckesi (2003).

De maneira geral, somos avaliados a todo momento, desde o nosso nascimento, constantemente. Somos avaliados e avaliamos quem e como está ao nosso redor, portanto, torna-se uma ação de mão dupla, se avaliamos, também somos avaliados. No ambiente escolar não seria diferente, pelo contrário, na escola, dentro do nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem, o avaliar se intensifica. E é claro, acaba se tornando papel de destaque dentro do trabalho docente. Porém, nem sempre é considerada como um processo justo. Dias Sobrinho afirma:

> Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e são ações, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. [...] Na escola determina quem passa de ano e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforços e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse (2002, p.20).

Para que sejam refletidas as dimensões políticas e éticas do processo avaliativo, é preciso compreender como o ato avaliativo se desenvolveu e incorporou-se no mundo escolar. Segundo Dias (2020), se for correto dizer que a avaliação faz parte da vida humana e está presente sob diferentes aspectos no cotidiano dos indivíduos, é também certo afirmar que essa prática se constituiu como parte da cultura escolar desde a institucionalização da educação existindo assim inúmeras características as quais podem aproximar os comportamentos das escolas, ou seja podemos considerá-las instituições.

A partir desta compreensão buscou-se traçar as representações e as compreensões pelas quais este processo passou a designar a partir de uma determinada época, uma vez que as representações, para Chartier (1990), são produzidas por meio de classificações, divisões e delimitações, em diferentes tempos e lugares, podendo sofrer mudanças, pois são historicamente construídas e determinadas por relações de poder e conflito de interesses dos grupos sociais, o mesmo pretende organizar as representações sobre a avaliação e fazer compreender como esse processo pode nos influenciar de alguma maneira.

Neste sentido, as avaliações educacionais adquiriram aspectos mais estruturantes a partir do século XVIII na Europa com o advento das escolas modernas, com isso passaram a ser realizadas de forma mais constante, assumindo significados políticos.

E afinal, como esta prática vem sendo verificada e definida? Segundo Hoffmann, avaliação é tida como um fenômeno pelos professores, porém um fenômeno indefinido. O termo, na maioria das vezes, é atribuído com diferentes significados, relacionando-as aos elementos avaliativos de forma tradicional, como provas, notas, recuperação, boletim, entre outros conceitos utilizados frequentemente e descritos pela autora. Ou seja, é estabelecido uma relação direta entre os conceitos e a avaliação, compreendendo, assim, uma forma de equívoco.

> Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação [...]. a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito de reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas. (HOFFMANN, 2003, p. 14)

Com isso, torna-se cada vez mais importante a tomada de consciência a respeito desta compreensão muitas vezes equivocada sobre avaliação como apenas julgamentos de resultado, pois a avaliação é essencial, porém é de fato necessário que seja uma prática cuidadosa, ou seja, “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2003).

Neste caso, o processo de avaliação é um todo, vai muito além de uma simples verificação das aprendizagens, que, segundo Bourdieu (2011), inclui verdadeiro julgamento cultural, estético e até mesmo moral dos alunos. É preciso que ocorra uma interpretação dos resultados, haja vista que não é suficiente para o processo avaliativo apenas um levantamento de números sem nenhum tipo de reflexão sobre seus significados. Bourdieu contraria a tese de que a escola seria um ambiente destinado à subversão social e de instituição libertadora: “para o sociólogo a escola é um dos mecanismos de reprodução das estruturas sociais vigentes” (ALVES; PEREIRA, 2010, p. 10), com isso o processo avaliativo seria um mecanismo primordial para que se possa consumar esta reprodução.

Para esta compreesão, Pierre Bourdieu, francês e sociólogo, dedicou-se em suas obras a desenvolver análises sobretudo da escola, e como ela opera seu interior. Nascido em Béarn, na França, em 1930, buscou compreender também os mecanismos que a instituição escolar utiliza para que a partir do esforço de cada indivíduo como promessa de ascensão não se universalize. Sua produção teórica nos recompensa com variados conceitos, como os três principais, campo, habitus e capital, do qual faremos uso nesta pesquisa para compreender uma série de questões voltadas ao processo educacional, levando em consideração os grupos sociais que cada indivíduo pertence.

Uma vez que o conceito “Capital Cultural” se mostra como uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais. Ou seja, como a luta pela legitimação de certas práticas sociais e culturais se torna útil para definir e distinguir os diferenciais de poder dos diversos grupos pela posse da cultura dominante ou legítima (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Segundo o autor, cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada (BOURDIEU, 1998). Essa bagagem inclui componentes externos ao indivíduo, como o capital econômico e os bens e serviços associados a ele, o capital social, que se relaciona com as influências sociais mantidas pela família, e o Capital Cultural institucionalizado, concebido basicamente por títulos escolares. A bagagem que é transmitida ao indivíduo pela sua família inclui ainda componentes que passam a compor o próprio indivíduo, sobretudo o Capital Cultural. Podemos destacar como elementos que se constituem como essa forma de capital a cultura como um todo, por exemplo os gostos pela arte, domínio da língua culta, visitas e apreciação por obras de arte, museus, vestuário, culinárias etc., ou seja, os componentes a ela relacionados.

Compreende-se, então, que a posse ou não de Capital Cultural favoreceria ou prejudicaria o desempenho escolar, posto que a escolarização pública – obrigatória e garantida a todos – advém de crianças e adolescentes que dispõe de maior e menor facilidade em acessar este Capital Cultural. Com isso, o espaço escolar assume o papel de transmitir uma cultura legitimada, considerando de forma naturalizada as disposições necessárias para a aquisição do conhecimento, causando, assim, uma rotulação ao identificar aqueles que provém de uma posição cultural superior, por exemplo, isso de fato podendo ocorrer em alguns momentos do percurso escolar, como é o caso dos processos avaliativos. Estes processos podem causar uma

eliminação daqueles que provêm de origens sociais mais humildes, que antes eram excluídos por falta de acesso à escola. Segundo Bourdieu (1998), a escola acaba sendo habitada por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

Mas afinal, como o Conselho de Classe, enquanto órgão colegiado dentro do contexto escolar pode sofrer influencia ao Capital Cultural? Diante desse estudo, e refletindo o papel do Conselho de Classe e suas atribuições ao avaliar, é notório que ambas as funções caminham juntas desde seu histórico. Ou seja, quando se discute o Conselho de Classe, discute-se as concepções de gestão democrática e como ele deveria ser configurado.

Um dos papéis da escola hoje com os alunos é considerar sua participação durante todo seu processo educacional, incluindo o processo avaliativo, respeitando sua autonomia, mas com controle sobre sua aprendizagem de modo que com essa autonomia tornem-se agentes construtores do seu próprio conhecimento. Porém, respeitar a autonomia ao mesmo tempo que avalia se torna um dos grandes desafios. O professor, de forma individual, assim como o Conselho de Classe, avalia o desempenho do aluno e analisa qual a melhoria necessária para aquela dificuldade, de maneira geral considera as necessidades e implica sobre sua metodologia. Esse caminho que o professor e/ou a equipe escolar traça enquanto norte para o desenvolvimento do seu aluno de maneira individual é necessário, no entanto, ainda carrega, por menor que seja, o discurso obsoleto de contradições, permeado por antigas disputas a valorização do mérito objetivado no esforço, no comportamento ou mesmo no discurso da igualdade, ignorando a existência de diferentes grupos sociais a que aqueles sujeitos pertencem ou mesmo do capital cultural que eles possuem, prevalecendo assim a igualdade de oportunidades que a escola e seu processo de ensino oferecem.

Neste contexto, a avaliação realizada e os apontamentos do Conselho de Classe podem ou não determinar a trajetória profissional e acadêmica por meio de aprovação ou reprovação. Há que se considerar que esta prática é um ato que pode influenciar e impactar de diversas maneiras na vida desses estudantes, inclusive na permanência ou não no ambiente escolar. Vale lembrar que em toda escola há Conselhos de Classe, porém cabe refletir se em todas as instituições ocorrem esses rituais em que os professores avaliam, classificam e julgam seus alunos. Esta reflexão, enquanto pesquisadora, sempre me chamou atenção, as formas como os Conselhos

de Classe avaliam, os adjetivos utilizados, o modo de julgamentos sempre foram uma inquietação, considerando parte de uma cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permeado por contradições, o espaço escolar ainda é um terreno de disputas, segundo Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a valorização do mérito objetivado no esforço, na participação e no comportamento dos alunos em sala de aula, os autores ainda complementam este pensamento indicando que as avaliações acabam por reforçar um projeto pedagógico excludente em alguns momentos, assistencialista em outros, direcionando por posturas de conveniência esta questão. Por isso a necessidade de melhor compreender não só as possibilidades, mas também os limites existentes encontrados na sala de aula em que atua, ou seja, os discursos e práticas podem fazer parte da vida do sujeito como um processo de escolha e efetivação de uma forma bem significativa.

Nesta perspectiva, é fundamental destacar a inquietação enquanto pesquisadora e oriunda de um percurso educacional público que busca compreender mais profundamente a dinâmica que vem sendo configurada nestes últimos anos, procurando favorecer o desenvolvimento de capacidades dos estudantes, capacidades estas que contemplam a participação e efetivação de professores e alunos nas mais diversas apropriações que ali, naquele ambiente, se formarão.

Tendo em vista o processo da avaliação do Conselho de Classe como um todo, é necessário compreender quais são as suas configurações, já que diversas são as abordagens encontradas para a realização do ato de avaliar. Tomar esse cuidado ao julgar ou não o aprendizado do aluno faz-se necessário, diversas são as práticas avaliativas, porém desenvolvê-las a partir de um método não excludente também deve ser um processo de critérios que se apoiam em conhecimento, individualidade e seu Capital Cultural já herdado.

.É necessário avaliar de maneira justa, respeitando a individualidade do aluno a fim de atingir os resultados esperados por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Estas, estre outras inquietações comtemplam este estudo em construção e análise, buscando compreender este processo como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALVES, Raul Álison *et al*. Pierre Bourdieu e o processo avaliativo. **Anais do V CONAPESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72799. Acesso em: 04 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 73-78.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do Capital Cultural. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 205-241.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

CATANI, D. B; GALLEGO, R. C. **A avaliação**. São Paulo: editora UNESP, 2009.

CEE. **Parecer n.º 67/98** – CEF/CEM. Institui a organização e composição do conselho de classe. Disponível em: http://www.ceesp.gov.br/pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de Classe e avaliação**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Papirus, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=0Bi1gUFxmykC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 18 jun. 2023.

DENDASCK, Carla Viana Dendasck; LOPES, Gileade Ferreira. Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento**. Vol.3, Ano 1. Maio de 2016. P. 1-10 . Disponível em:

https://pt.linkedin.com/pulse/conceito-de-habitus-em-pierre-bourdieu-e-norbert-elias-dendasck. Acesso em: 5 jan. 2023

GUERRA, Monica G. G. **Conselho de Classe**: que espaço é esse? São Paulo: s. n. 2006.

LEITE, Lilian Ianke. **Conselho de Classe**: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990). 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: passado, presente e Futuro. Ed. Cortez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200002

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Dossiê: Pierre Bourdieu: **Educ. Soc**. 23 (78). Abr. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003. Acesso em: 18 jun. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. **Professores e lacunas formativas em avaliação de aprendizagem**: evidências e problematizações. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XyFBQj6K5qhVJWsRBMPRvRF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 18 jun. 2023.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Luiz Dalmacir da Silveira[1]

RESUMO

A etapa da formação básica dos estudantes brasileiros chamada Ensino Médio compreende os três últimos anos de estudos de jovens entre 14 e 17 anos. Historicamente, de tempos em tempos, diferentes governos empreenderam reformas nos sistemas educacionais visando uma adequação do ensino aos interesses de grupos particulares privados que necessitavam de mão de obra qualificada. Sem continuidade, muitas políticas públicas fracassaram tanto em sua implementação como no engajamento dos profissionais da educação. Este estudo tem por objetivo refletir sobre a Reforma do Ensino Médio, bem como investigar o contexto de reformas anteriores e indicar possíveis dilemas com a implementação da Lei nº 13.415/2017. Para tanto, a discussão com a literatura se deu com autores como Ferreira e Arruda (2018); Gomes (2022); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) entre outros. Para o percurso metodológico utilizou-se da busca por estudos já feitos a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultado, pode-se aferir que as reformas educacionais estão entre avanços e retrocessos, ampliando desigualdades e colocando no aluno/professor a responsabilidade pelo seu sucesso/fracasso escolar, sem levar em conta um diálogo maior com a comunidade local e acadêmica do país.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reformas Educacionais. Gestão da educação. Implementação de políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no processo de leituras e reflexões realizadas no grupo de pesquisa “Avaliação Educacional e Representações Sociais”. Ele surge de uma inquietação advinda da práxis cotidiana vivenciada na escola e em sala de aula sobre o processo de implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM) e das discussões sobre as normativas sobre o assunto.

Recentemente, as repercussões da gestão das políticas públicas na educação básica, especialmente na etapa do Ensino Médio, estão gerando intensos debates sobre a real necessidade de uma mudança profunda na estrutura organizacional desta etapa de ensino ou sobre a influência de organismos internacionais e privados na gestão educacional.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a Reforma do Ensino Médio, bem como investigar o contexto de reformas anteriores e indicar possíveis dilemas com a

[1]Doutorando em Educação no PPG-E da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), luizdalmacir@uol.com.br

implementação da Lei nº 13.415/2017. Para tanto, buscou-se na literatura sobre o tema algumas indicações para reflexão.

O texto está organizado em quatro partes: 1) contextualização histórica a respeito das propostas de mudanças educacionais; 2) indicaçao das reformas aprovadas e implementadas em governos anteriores; 3) organização atual do ensino médio e 4) dilemas decorrentes da reforma recente, Lei nº 13.415/2017, seguida das considerações finais.

2 O CONTEXTO DAS MUDANÇAS NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS

Durante os últimos anos, foram vários os cursos, palestras, workshops, seminários e encontros presenciais e remotos apresentados e desenvolvidos em âmbito formativo sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Em todos os momentos, mais dúvidas surgiram do que certezas sobre o processo e a qualidade do serviço educacional prestado pelo estado brasileiro.

Diferentes matizes ideológicas colocaram suas teses sob a mesa para discussão. Aumento da evasão escolar, desigualdades sociais e econômicas, constituição de novas elites intelectuais, distanciamento e exclusão digital entre outros temas sobressaíram das discussões. Em outros momentos, números, estatísticas, gráficos e percentagens foram levantadas para evidenciar que o Ensino Médio está em crise.

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016, alterando pontos da Lei nº 9.394/1996, promovendo mudanças na organização do Ensino Médio. Alguns pontos polêmicos: exclusão das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física do currículo, obrigatoriedade do ensino de Português, Matemática e Inglês, flexibilização do currículo em 40%, financiamento da educação e a introdução do chamado “professor com notório saber”, sem formação acadêmica mas com experiência técnica e profissional entre outros.

De acordo com Ferreira e Ramos (2018), o argumento utilizado oficialmente de que “o ensino médio brasileiro não tem alcançado as metas estipuladas” (FERREIRA e RAMOS, 2018, p. 1180) não parece prosperar, visto que não há uma discussão aprofundada, em âmbito nacional, sobre as condições materiais de sua oferta aliada a parâmetros internacionais e as diferenças socioculturais e econômicas regionais do

país, sem colocar nesta conta a discussão sobre a qualidade do ensino ofertado. E as autoras são enfáticas,

> Justificar o problema do acesso e da qualidade do ensino médio, a partir do "reflexo de um modelo prejudicial" de organização do currículo composto por "treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho", é, no mínimo, simplificar a problemática, o que não colabora com o enfrentamento da questão. (FERREIRA e RAMOS, 2018, p. 1181)

Neste contexto, tramitou em paralelo o que ficou conhecido como "PEC do fim do mundo", "PEC da morte" ou "PEC do teto de gastos" ainda sob a gestão de Michel Temer. Houve algumas discussões e debates por parte da sociedade, mas nada que pudesse forçar sua rejeição. Com sua aprovação, alterou-se o regime fiscal do país, congelando por 20 "exercícios financeiros" os gastos públicos com "limites individualizados para as despesas primárias" em diferentes áreas (NUNES e ABILIO, 2019; MARIANO, 2017; HENNING e BRITTES, 2021; DUTRA e FREITAS, 2019). O novo regime fiscal retirou R$ 70 bilhões em investimentos na educação.

Portanto, diante do congelamento dos gastos, diferentes áreas de assistência social do país sofreram com cortes sucessivos nos investimentos governamentais. E a área da saúde e educação estão entre elas. Dessa forma, como garantir a implementação do novo modelo organizacional para o Ensino Médio sem os aportes financeiros da União, dentro da lógica constitucional de regime de colaboração? Como garantir uma educação de qualidade sem a possibilidade de as escolas receberem verbas para as adaptações necessárias de infraestrutura, condições de trabalho e carreira de professores? Ou ainda, como fazer com que os jovens permaneçam na escola, evitando a evasão e o desestímulo aos estudos, se estes mesmos jovens são forçados, pelas condições socioeconômicas em que vivem, a ingressar precocemente no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família?

Já na administração seguinte, de Jair Bolsonaro (2019-2022), foram necessárias algumas substituições na pasta da educação. Talvez por incompetência administrativa ou por ignorância de gestão. Passaram pelo MEC: Ricardo Velez Rodrigues, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub.

As nomeações polêmicas trouxeram enormes prejuízos às demandas educacionais do país que vão desde o financiamento da educação, passando pelos investimentos em alimentação (merenda escolar), transporte escolar até a distribuição de livros didáticos e processos de avaliação em larga escala – como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – entre outros.

3 HISTÓRICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A história não é estática. Sua construção se assenta nas ações e escolhas de homens e mulheres em diferentes contextos históricos. Recentemente, as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, e por não dizer digitais também, visam a formação de indivíduos mais flexíveis e empreendedores de si mesmos. Esse discurso, presente na contemporaneidade, tem sua gestação em diferentes grupos empresariais privados e em organismos internacionais, os quais pressionam os gestores públicos na promoção de mudanças na esfera educacional.

São, portanto, agentes externos à gestão pública que exercem poder e influência na elaboração e implementação de políticas públicas, com especial atenção aos países em desenvolvimento. E o exemplo mais recente foi a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que reorganiza a estrutura escolar brasileira, com a justificativa de torná-la mais atrativa, flexível e conectada com a realidade.

Oliveira (2022, p. 66) enfatiza que muitas das reformas promovidas pelo Estado brasileiro na área da educação visam mudanças nas áreas de gestão, financiamento, currículo, formação docente e avaliação. Já Araújo (2012, s/p) comenta que

> [...] os setores empresariais ligados ao TPE [Movimento Todos pela Educação], aproveitando as brechas, indefinições e fragilidades conceituais, políticas e jurídicas do que deveria se constituir o 'regime de colaboração' para a oferta educacional no Brasil, introduziu um modelo empresarial, simplificador, fragmentário e que desqualifica o debate público sobre o tema" (ARAÚJO, 2012, s/p).

Desse modo, sob influência externa, a nova organização educacional – flexível, diversificada e conectada à realidade – foi dividida em uma parte mínima e outra diversificada. Nesta lógica, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho centraliza-se no aluno a ser formado. O sucesso ou o fracasso dependerá do próprio sujeito, por mérito próprio.

Como as reformas promovidas pelos entes estatais e sintonia com as demandas empresariais não levam em conta as condições socioeconômicas das diferentes regiões do país, muitas críticas aparecem, especialmente no cenário acadêmico educacional, tais como as de Perroni *et al.* (2017). Conforme os autores,

> As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como

> sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. (PERONI *et al.*, 2017, p. 418).

Um olhar mais atento para a história recente do Brasil permite verificar que a área da educação em si nunca foi prioridade para os governantes instituídos. Por exemplo, na época da colônia, não havia sequer uma orientação normativa do Estado organizando uma estrutura educacional. Foi com o processo de independência que se iniciaram, timidamente, as primeiras tratativas de organização de uma educação formal, conforme Ato Adicional de 1834, da Constituição do Império de 1824 e da Lei de 15 de outubro de 1827. (ZICHIA, 2008)

Com a Proclamação da República, em 1889, a influência de ideários liberais e os anseios locais tornam necessária a instrução da população. Na década de 1930, novas discussões sobre uma educação formal, pública e gratuita, financiada pelo Estado tomam forma. A mais conhecida ganhou o nome de “Manifesto dos Pioneiros” (1932). Mas é na década seguinte que surgem as Leis Orgânicas (Lei nº 6.141/1943 e Decreto nº 4.244/1642 – Reforma Capanema), onde a educação passa a ser integrada ao discurso de formação de mão de obra qualificada para dar conta do processo de industrialização do país (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

Na década de 1960, é aprovada a Lei nº 4.024/1961, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Pouco tempo depois, em plena Ditadura Militar, é aprovada a Lei nº 5.692/1971 que tornava obrigatório o ensino de segundo grau no país. E, na década de 1980, uma nova Lei é a provada sob o nº 7.044/1982 reorganizando a estrutura educacional do país (LIBÂNEO *et al.*, 2012). Mas é na década de 1990, após longas discussões, debates, reflexões e estudos, pressão de grupos sociais e de organismos internacionais, que é sancionada a Lei nº 9.394/1996 com nova reorganização da educação brasileira (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

Por fim, mais recentemente, a MP nº 746/2016, convertida em Lei nº 13.415/2017, sob protestos, reorganiza a estrutura formativa da educação básica no país. De acordo com Oliveira (2022, p. 68) “de modo geral, as leis buscam formar, preparar, qualificar ou desenvolver habilidades e competências dos estudantes para o mercado ou mundo do trabalho. Isso evidencia o grau de subordinação ao campo econômico (...)”. Por outro lado, Pasinato e Fávero (2020, p. 2) afirmam que “numa perspectiva neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos

processos de exclusão verificados na sociedade de forma difusa e no contexto educacional de forma sistemática".

É preciso pensar em políticas públicas para a educação para além dos governos instituídos, consolidando-se como políticas de Estado. Caso contrário, todas as tentativas, mesmo com boas intenções, resultarão em fracassos e gastos de dinheiro público, desconectando a escola de sua função social.

4 A ETAPA FORMATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA CHAMADA ENSINO MÉDIO

De acordo com Libâneo *et al.* (2012, p. 237) "a escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantar a educação que ocorria na família e na Igreja". É neste contexto que ganha força a ideia de preparar o cidadão para a nova sociedade com base na crença do progresso, resultado das revoluções burguesas e do movimento iluminista no século XVIII.

No século seguinte, com o advento das máquinas e das fábricas e a consequente urbanização acelerada das cidades, o capitalismo industrial necessitava de mão de obra mais qualificada, o que tornou o trabalho mais complexo. Estas novas necessidades obrigaram o Estado a intervir "na educação para estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória ante a exigência do novo quadro técnico-industrial" (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 238).

Nesse interim, diferentes concepções de educação foram se estabelecendo nas normativas estatais, quais sejam: a tendência humanista tradicional, humanista moderna, tecnicista, crítico-reprodutivista e dialética (LIBÂNEO *et al.*, 2012). Desse modo, diferentes grupos se revezaram no poder introduzindo suas ideias nos espaços educativos.

De modo geral, a educação brasileira não está organizada em forma de um sistema nacional de ensino, mas em diferentes esferas de competências sob a supervisão da União por meio do Ministério da Educação (MEC). A Constituição Federal de 1988 estabelece os objetivos e princípios pelos quais os serviços educacionais devem ser ofertados (art. 205 e 206). Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 regulamenta pontos dos capítulos constitucionais. Em seu Título V, declara que a educação se compõe pelos níveis básico e superior.

Dentro do nível básico, a LDB dispõe que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos superiores" (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 344). Nesta etapa, portanto, há a *educação infantil* (0 a 5 anos) – incluindo aqui as creches com o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4-5 anos -, o *Ensino Fundamental* para crianças de 6 a 14 anos – dividido em *anos iniciais* (do 1º ao 5º ano) e *anos finais* (do 6º ao 9º ano) -, e o *Ensino Médio* (para estudantes de 15 a 17 anos), foco deste trabalho. Até o Ensino Médio, a educação pública, gratuita e de qualidade é obrigatória segundo a legislação mais recente.

Ainda segundo os autores, "por causa de sua complexidade, tem sido um desafio propor políticas públicas para o ensino médio, que vive o dualismo entre o profissionalizante e ser propedêutico" (LIBÂNEO *et al*., 2012, p. 352), isto é, preparatório para os estudos superiores.

Esta etapa da formação básica está dividida em três anos letivos. A sua estrutura curricular pode variar dependendo do sistema estadual de ensino e das escolas, mas há diretrizes comuns emanadas pelo MEC. De acordo com a nova estruturação curricular, a partir da orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2016, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais.

No documento oficial, o Ensino Médio está definido como:

> etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461)

E é justamente no atendimento dos preceitos constitucionais que o Estado brasileiro demonstra sua ineficiência, tornando esta etapa da formação básica educacional um desafio ainda a ser superado, conforme se pode observar a seguir.

OS DILEMAS DECORRENTES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Libâneo *et al.* (2012) argumentam que a educação brasileira sofreu, nos últimos anos com uma "inversão de prioridades" por parte das políticas públicas. Segundo os

autores, o estado se ausentou da responsabilidade educacional ao descentralizar algumas responsabilidades constitucionais em vista de um discurso “em nome da qualidade do ensino [o que levou] à privatização desenfreada dos serviços educacionais” (LIBÂNEO *et al*., 2012, p. 147-148).

Ainda segundo os autores, para se “compreender a educação pública no Brasil, supõe conhecer como se deram, historicamente, os embates entre os defensores da escola pública e as forças privatistas” (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p.166) de modo que, as alterações mais recentes, promovidas na reorganização estrutural das etapas formativas – infantil, fundamental I e II e médio – sob a ótica da BNCC são as promotoras de novos dilemas educacionais.

De acordo com a Nota Técnica *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo*, produzida pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) e o Relatório Final *Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?* elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a implementação do novo modelo para o Ensino Médio já chega defasado e aumenta a exclusão e desigualdade entre os estudantes. De acordo com os pesquisadores, é preciso suspender a implementação do NEM, revogando sua legislação.

No caso paulista são três os problemas apontados pelos estudiosos: 1) o processo e a liberdade de escolha dos estudantes no que se refere aos itinerários formativos, 2) a fragmentação curricular e a “falta de professores” e 3) a expansão da carga horária, entre outros. Já o Relatório Anped aponta problemas como 1) a reforma amplia/produz desigualdades, 2) o atendimento educacional das juventudes concentra-se na rede estadual (84,2%), 3) a impossibilidades de efetivação de uma educação pública de qualidade, 4) a situação de violência sofrida pelos jovens em condições de pobreza, entre outros. “A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta, (...), no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais” (ANPED, 2023; REPU, 2022; GOMES, 2022; FERRETTI, 2018; PFEIFFER e GRIGOLETTO, 2018; MENDONÇA JUNIOR *et al.,* 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível perceber que a educação brasileira nunca foi uma prioridade para os diferentes governos instituidos. Desde as primeiras instruções dadas pelos padres jesuítas, ainda no Brasil Colônia, avaços e retrocessos são as marcas registradas pela história no campo educacional

Dentre os avanços que podem ser observados, está a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) entre outros. Por outro lado, os retrocessos historicamente verificados também se reproduziram em tempos recentes com a edição Lei nº 13.415/2017, que fragiliza o ideal formativo na etapa do Ensino Médio, apliando as desigualdades e colocando no aluno/professor a responsabilidade pelo seu sucesso/fracasso escolar.

O modelo anterior tinha seu problemas, mas a forma como se deu a mudança para o novo modelo é que está sendo questionada uma vez que não se resolveram os antigos problemas, mas foram criadas novas demandas para estudantes, professores, gestores e famílias impactadas pelas políticas adotadas sem consenso coletivo. Para garantir efetivas mudanças, mais investimentos e mais diálogo com a sociedade e pesquisadores devem ser feitos, levando em consideração as regionalidades e contextos socioeconômicos locais.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Ensino Médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. Seminários Anped – Relatório Final, Rio de Janeiro, junho 2023. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em 20 jun 2023.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Federalismo Cooperativo e Arranjos de Desenvolvimento da Educação: O atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de colaboração. In: **35a Reunião Anual da Anped**, 2012, Porto de Galinhas-PE.Rio de Janeiro: Anped, 2012. v. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC: Planalto. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 21 jun. 2023.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. Semana Pedagógica, Centro de Educação UFPE, 2019. **Revista Semana Pedagógica**, v.1, n.1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/. Acesso em 21 jun. 2023.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luíza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176–1196, out/nov. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295. Acesso em 21 jun. 2023.

GOMES, Marcilene Pelegrine. A nova organização do Ensino Médio: pontos e contrapontos. In: LIBÂNEO, J.C.; ROSA, S.V.L.; ECHALAR, A.D.L.F.; SUANNO, M.V.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_04.html. Acesso em 20 jun. 2023.

HENNING, Adriana Clarice; BRITTES, Letícia Ramalho. Emenda Constitucional nº 95/2016: ameaças e desafios aos Institutos Federais. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 373–391, 2021. DOI: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.373-391. Acesso em 21 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª ed. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2012.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 21 jun. 2023.

MENDONÇA JUNIOR, José Aparecido Valério; FHON, Jack Roberto Silva; CASSIN, Marcos. Reforma do Ensino Médio: análise dos limites e possibilidades na direção da universalização. **Revista Atos de Pesquisa em Educação,** Blumenau, v. 16, e8411, 2021. DOI: https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8411. Acesso em 25 jun. 2023.

NUNES, Danilo Henrique; ABÍLIO, Adriana Galvão. O impacto da Emenda Complementar 95/2016 nas políticas públicas de educação e de saúde. In: **I Congresso Internacional da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Seguridade Social**: desafios e perspectivas da Seguridade Social na Ibero-América, 24 e 25 de outubro de 2019. Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: https://revistas.unaerp.br/rede/issue/view/64. Acesso em 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização. (Coleção Políticas e Administração da Educação). **Anpae**. Brasília, 2022. Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/EDUCACAO-ESCOLAR-NO-BRASIL-joaoFerreira.pdf. Acesso em 20 maio 2023.

PASINATO, Darciel. FÁVERO, Altair A.; As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.15, n.3, p.903-928, jul./set., 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928. Acesso em 22 maio 2023.

PERONI, Vera. CAETANO, Maria Raquel. LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793. Acesso em 22 maio 2023.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações.** V. 31, n. 2, dezembro, 2018. DOI: https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.237561. Acesso em 20 jun 2023.

REPU. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 20 jun 2023.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: https://doi.org/10.11606/D.48.2008.tde-05082008-140802. Acesso em 21 jun. 2023.

CIDADES EDUCADORAS: CONCEITOS NO ÂMBITO DA GLOCALIDADE

Fernanda Greboge[1]
Luana Priscila Wunsch[2]
Alceli Ribeiro Alves[3]

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de analisar cidades educadoras como espaços de relações sociais, tendo como base a glocalidade, e como estas se interrelacionam com a globalização. No início da pesquisa foi realizada uma contextualização do conceito e do processo histórico de cidades educadoras, elencando a necessidade de compreender dois conceitos específicos: (i) de espaços de vivências e (ii) espaços de aprendizagem. A metodologia desenvolvida engloba a abordagem qualitativa, utilizando a Revisão Sistemática da Literatura, onde foi realizada uma busca no "google.scholar.com" com o termo "glocalidade" e seguindo os cortes definitos. Para análise dos dados levantados foi elaborada uma tabela de observação. Após esta análise, foi possível selecionar dois artigos que corroboram com a linha de análise desta pesquisa. Sobre estes dois artigos foi realizada uma revisão, tendo como base uma leitura atenta, relacionando o contexto dos artigos com as temáticas deste trabalho. Onde foi possível constatar a importância da relação da localidade com o global e do global com o local. Definiu-se que o termo glocalidade ainda é pouco estudado na relação de espaços de aprendizagem e desenvolvimento de relações sociais em cidades educadoras. Ficando aqui a sugestão de futuras pesquisas sobre estas interseções que demonstram grande potencial de análise sobre cidades educadoras e as relações sociais.

Palavras-chave: Glocalidade e Educação. Cidades educadoras. Contextos de aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

Em 1990 realizou-se o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, onde as Cidades Educadoras surgiram como um movimento organizado, onde representantes governamentais de cidades de diferentes regiões do mundo se reuniram para discutir princípios norteadores que promovessem a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Posteriormente, em 1994, este movimento se concretizou com a fundação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), criada durante o III Congresso das Cidades Educadoras, na Itália. (ALVES; BRANDEMBURG, 2018).

Nos últimos anos tem havido um crescente interesse em torno das cidades educadoras, na perspectiva de busca de uma sociedade democrática que visa o bem-

[1] Mestranda em Educação, PPGENT-UNINTER, fernanda.greboge.marquette@gmail.com
[2] Doutora em Educação, docente PPGENT-UNINTER, luana.w@uninter.com
[3] Doutor em Geografia, docente PPGENT-UNINTER, alceli.a@uninter.com

estar e desenvolvimento com base na educação, direito primário de integrantes de uma sociedade.

Conforme a última Carta das Cidades Educadoras (2020), de uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos.

Neste sentido, é imperativo pensar sobre como estes lugares tornam-se espaços de aprendizagem para quem ali vive e atua. Segundo Gadotti (2005) “uma cidade pode ser considerada uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais - econômica, social, política e de prestação de serviços-, ela exerce uma nova função cujo objetivo é uma formação para e pela cidadania”. Um formar que vá de encontro com as necessidades da sociedade, além de contemplar seus interesses.

Para tal, primeiramente é preciso compreender dois conceitos específicos: (i) de espaços de vivências e (ii) espaços de aprendizagem.

O primeiro vem à tona no significado de “cidade” como lugar de vivências, onde diversos espaços constituídos ou não como locais de aprendizagens, podem se tornar lugares de desenvolvimento com base nas experiências de seus habitantes.

Neste sentido, a cidade se configura como um espaço de múltiplas experiências educativas que se articulam em cenários escolares e/ou não escolares. Sendo assim, as práticas humanas acontecem em espaços concretos. A descoberta progressiva de espaços mais amplos acompanha o desenvolvimento humano. “Desde criança, ganhamos, a cada passo, mais autonomia e competência para explorar a casa, a vizinhança, o bairro, a cidade e assim sucessivamente.” (SEVERO; MOURÃO, 2018). Considerados como espaços sociais de vivências com potenciais processos de transformação e aprendizagem.

O que emerge da base epistemológica de glocalidade, que Niemczyk (2019) defende dizendo que glocalização não é sobre universalização. Significa que os desenvolvimentos globais em uma área específica se misturam com a cultura local para produzir o resultado desejado.

Neste sentido, o global é constituído pelas criações usadas em diferentes regiões do mundo, enquanto a glocalidade se constitui do que é vivenciado através destas criações pela sociedade e como isso se transforma em algo que faz sentido para aquela parcela da sociedade.

Niemczyk (2019) explica que o termo glocalização se originou em empresas japonesas, significando localização global. “O termo tem sido frequentemente usado em referência a produtos ou serviços distribuídos globalmente que são adaptados para acomodar os usuários ou consumidores nos mercados locais”. Com base nesta perspectiva, se evidencia a importância do significado no contexto em que determinado material é inserido. É necessário que se considere fatores do contexto de acesso de cada realidade.

Já o segundo engloba o de como esta cidade torna-se um espaço de aprendizagem, pensando na cidade como um espaço para educar e promover o processo de ensino-aprendizagem, realizando assim um processo contínuo de construção e transformação social. (ALVES; BRANDENBURG, 2018). E ainda, relacionando como Lefebvre (2009) descreve a cidade, um lugar de encontro e de formação dos sujeitos.

Sob esta ótica, o presente estudo tem como objetivo estruturar linhas orientadoras para compreender o significado de cidade educadora, tendo como norte o conceito de glocalidade.

2 METODOLOGIA

Para atingir a proposta desta pesquisa, optou-se por utilizar como metodologia a abordagem qualitativa, te utilizando a Revisão Sistemática da Literatura, com o objetivo de compreender o que vem sendo pesquisado e relacionado entre Cidades Educadoras e Glocalidade.

Neste sentido, é necessário fazer um levantamento dos dados sobre estes conceitos a fim de buscar pontos de partidas tendo como base pesquisas já realizadas por outros autores.

Atentando-se que a Revisão Sistemática da Literatura se difere da Revisão da Literatura. Segundo, Brizola e Fantin (2017) a Revisão da Literatura é a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas a partir de leituras de textos publicados. Sendo assim, uma investigação do que já vem sendo pesquisado sobre a temática definida.

Considerando a enorme quantidade de dados levantados em uma pesquisa de revisão de literatura e da incapacidade de se apropriar de todas estas referências, encontramos na modalidade de Revisão Sistemática da Literatura, uma maneira de estabelecer critérios, protocolos específicos, que buscam afunilar os resultados,

focando em resultados específicos que se relacionam com o tema proposto (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Ainda segundo estes autores, a Revisão Sistemática da Literatura está focada na reprodutibilidade de outros pesquisadores, trazendo as devidas referências consultadas, além das estratégias de busca, e processos de seleções, como os critérios de inclusão e exclusão de artigos. Explicitando as limitações dos artigos pesquisados, bem como, as limitações da própria revisão.

Desta maneira, a Revisão Sistemática da Literatura busca pesquisas bibliográficas que vão de encontro com os interesses de investigação da referida pesquisa, definindo especificações de busca.

Considerando a metodologia de Revisão Sistemática de Literatura para este trabalho, acerca da temática “glocalidade” e “cidades educadoras”, foi realizada uma busca no "google.scholar.com" com o termo “glocalidade”, em seguida definiu-se 5 cortes para encontrar artigos que fizerem relação com o tema pesquisado.

As etapas de cortes estão elencadas conforme descrito na figura 1.

Figura 1 - Etapas da pesquisa

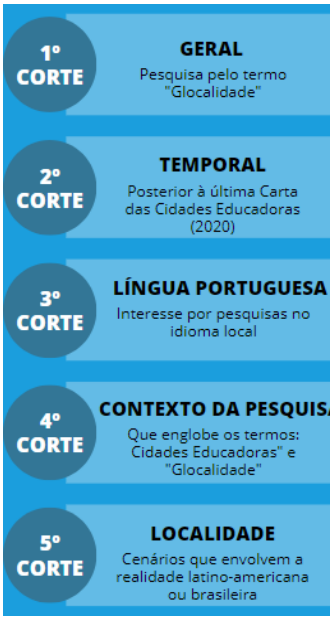

Fonte: os autores (2023)

Conforme o cronograma acima descrito, na pesquisa com o termo “glocalidade” no site "google.scholar.com", foram encontrados 485 resultados de artigos com este termo, em seguida, foi inserido o segundo corte da pesquisa, sendo este o temporal, onde foi considerado apenas trabalhos publicados após 2020, este período foi definido

por ser o ano em que temos a publicação mais recente da Carta das Cidades Educadoras conforme descrito no início deste trabalho, onde foram encontrados 89 resultados. Após, foi inserido o terceiro corte, onde definimos que seriam considerados apenas trabalho na língua portuguesa, onde o resultado encontrado foi de 76 artigos.

Posteriormente iniciou-se a leitura dos resumos destes para que se pudesse realizar o quarto e quinto corte. Foi criada uma tabela de observação, elencando os títulos, os autores e os links de acesso, assim como colunas para marcar a inclusão ou exclusão dos artigos da pesquisa. Para isso, levou-se em consideração o quarto e quinto corte, onde considerou-se os trabalhos que se inserem no contexto da presente pesquisa, sendo estes os que relacionam Cidades Educadoras e Glocalidade. O quinto corte se deu com a determinação de pesquisas que envolveram realidades latino-americanas ou brasileiras, levando-se em conta o objetivo deste trabalho que é compreender como a glocalidade vem sendo pesquisada e debatida no contexto brasileiro.

3 GLOCALIDADE: (NOSSOS) ESPAÇOS DE INTERAÇÃO

Sobre a origem do termo glocalidade Lourenço (2014), traz uma definição história de como este termo formou significado ao se relacionar com a globalidade e uma realidade específica:

> Embora nem sempre seja fácil datar a origem dos conceitos, é correntemente aceite que a primeira referência ao termo glocalização aparece na década de 1980, sendo consagrada no The Oxford Dictionary of New Words, referindo-se ao processo de «telescoping global and local to make a blend». O conceito foi inicialmente construído a partir do vocábulo japonês dochakuka que originalmente se referia à adaptação das novas técnicas agrícolas às condições locais de produção. Rapidamente adaptado e vulgarizado no mundo dos negócios, o seu significado mais comum refere-se a um produto ou serviço concebido e distribuído globalmente, mas adaptado aos hábitos e costumes locais (LOURENÇO, p. 2, 2014).

Segundo o autor, este termo denomina o real significado de um objeto, tecnologia, produto ou qualquer outra coisa criada fora de um determinado espaço e que é importado para este, que com o passar do tempo e da adaptação da população, com seus hábitos e costumes se transforma, tendo assim um novo significado. Muitas

vezes, pode até ter suas características redefinidas para que faça sentido àquele espaço.

Reis (2020), utiliza a metáfora de uma aldeia para exemplificar como o glocal e o global se interrelacionam. Sendo que a aldeia é local pois é o lugar onde os sujeitos vivem, interagem, se relacionam e afirmam suas culturas. Porém também é global porque é atravessada pelas relações políticas, culturais, econômicas, éticas, entre outras. Seguindo o exemplo, o autor insere uma escola nesta aldeia, a qual tem o princípio de não dialogar com os saberes locais e impor os saberes globalizantes, negando a realidade da aldeia, seus costumes e culturas. Emanando apenas os interesses superiores, trazendo como deve ser a organização da aldeia, reformulação de técnicas, de como deve funcionar a economia, mostrando uma cultura ideal, sem se preocupar com a realidade local.

Negando assim, o modo de vida da aldeia, a qual deveria ser o elemento formativo de qualquer processo. O conhecimento de si, do seu mundo, do seu lugar deve ser o ponto de partida para a absorção da globalidade, e não o contrário (REIS, 2020).

Nesta perspectiva é necessário “Pensar no global e agir no local” (SILVA; SARTORI; MARTINI, p. 395, 2017). A globalidade como uma chegada de novidades, mas que só serão úteis se fizerem sentido ao contexto de cada local.

4 CIDADES EDUCADORAS

O conceito de Cidades Educadoras se baseia no seu caráter social e político (ALVES e BRANDENBURG, 2018), configurando a cidadania e a educação como pilares de relações de construção de um ambiente de aprendizagem em diferentes espaços da cidade.

Sendo assim, como o que Lefebvre (2009) descreve sendo um lugar de encontro e de formação. Uma constante configuração dos sujeitos, que se relacionam, criam, recriam e aprendem com estas transformações e espaços.

É na cidade que vivemos, socializamos, aprendemos, produzimos, reproduzimos nosso cotidiano no espaço vivido (LEFEBVRE, 2009). Sendo assim, as pessoas transformam a cidade conforme suas relações, e essas transformações também afetam as pessoas, fazendo com que elas se transformem juntamente com a

cidade.

Conforme, Park (1967, p.3),

> Se a cidade é o mundo criado pelo homem, segue-se que também é o mundo que ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem nenhuma consciência bem definida da natureza de sua tarefa, ao criar a cidade, o homem recriou a si mesmo.

A cidade não é estática, está em constante transformação, sendo por suas próprias alterações estruturais, com reformas e construções, ou por suas relações sociais e culturais, o que acarreta redefinições de seus espaços e seus devidos usos.

"A vida das pessoas se modifica com a mesma rapidez com que se reproduz a cidade" (CARLOS, p. 19. 2013). A sociedade e a cidade são indissociáveis, se completam e se auto reorganizam constantemente.

No contexto de Cidades Educadoras, a cidade é modelada pelas pessoas que nela vivem, e esta define as relações sociais, a partir dos espaços definidos e construídos, podendo ser estes vivenciados de diferentes maneiras, se modelando a novas necessidades e culturas.

5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

A seguir será descrito a análise dos dois artigos que passaram pelos cortes descritos na metodologia desta pesquisa. Após a leitura dos trabalhos, realizou-se uma inter-relação do contexto dos textos com o conceito de glocalidade.

Sendo assim, o primeiro artigo selecionado é na verdade uma coletânea de artigos, publicada pelo Ministério Público Federal (2020), que se denomina "Povos ciganos: Direitos e instrumentos para sua defesa". O qual traz relações entre as comunidades ciganas e os poderes públicos. Além de relatar as microculturas de diferentes povos ciganos, onde muitas vezes se diferenciam, e seguem rotinas sociais diferentes, denominadas no texto como "microciganidades", que apesar de conterem alterações, se comunicam com uma cultura maior, a da ciganidade.

> A ciganidade como fenômeno "global-local", isto é, glocal, no sentido de que os ciganos são muitos e estão espalhados pelo mundo, ao mesmo tempo em que se organizam em pequenos grupos locais, culturalmente homogêneos. Cada grupo cigano possui seus formatos culturais, semiautônomos, coexistentes em "microdimensões identitárias". (SHIMURA, p. 48, 2020)

Mas que não deixa de ter um pertencimento de grupo, e ao mesmo tempo o que é vivenciado nestas “microciganidades” volta ao global, pois o senso de pertencimento é vivenciado localmente e globalmente.

Na revista, que aqui é tradada como o segundo artigo da lista de seleção, denominado “Paisagens linguísticas” publicado pela Revista Domínios de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia organizada por Silvia Melo-Pfeifer e Maria Celia Lima-Hernandez (2020), contempla o artigo “Paisagens semióticas e imigração em São Paulo” escrito Alexandre Marcelo Bueno e retrata as marcas que imigrantes e refugiados constroem em espaços públicos de bairros da cidade de São Paulo, dando ênfase para uma comunidade boliviana.

> Pensar a glocalidade em uma cidade como São Paulo é se dispor a tentar compreender processos dinâmicos nos quais o conflito, a transformação, a mistura e a reelaboração identitária dos espaços se torna uma constante cuja importância merece ser examinada com mais profundidade. Viver a cidade passa a ser, assim, vivenciar a experiência sensível e inteligível do que está originalmente distante (geográfica e historicamente), mas que se torna presente como diferença local reelaborada. (BUENO, p. 1134-1135, 2020)

Evidenciando as transformações comerciais que o povo boliviano acrescentou no bairro, desde comércios simples, como mercados e restaurantes, até casas de câmbio. Demonstrando nestes, a permanência de seu idioma, suas culturas e tradições, mesmo que estas tenham passado por adaptações.

Demonstrando assim as transformações e as ligações entre glocalidade e globalização. Uma adaptação das especificidades de um povo que se reinventou em um espaço novo e com a intencionalidade de abranger seus pares e a comunidade em geral, reformulou conceitos, mas ao mesmo tempo se sentindo pertencente da sua cultura.

CONSIDERAÇÕES

Além de elencar os conceitos de cidades educadoras e de glocalidade, esta pesquisa realizou uma análise de trabalhos publicados na língua portuguesa e seguindo os cortes elencados na metodologia, com a temática glocalidade, onde foi possível constatar uma baixa referência a este termo, o qual demonstra ter grande relevância, mas que ainda é pouco pesquisado.

Constata-se a necessidade de estudos futuros sobre a relação da glocalidade com diferentes configurações sociais, tão pouco se discute sobre a interseção do global e do glocal.

Além de refletir como a cidade, denominada aqui como uma glocalidade, absorve culturas, saberes, tradições de seus habitantes e os transforma em locais vividos e construídos. Podendo transformar estes espaços e vivências na construção de uma cidade educadora, um espaço para professores, alunos e conhecimento, para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola (PEDRO, WUNSCH, PEDRO, ABRANTES, 2010).

Criando, recriando e seguindo transformações, conforme as necessidades, e mantendo uma ponte entre suas glocalidades e as globalidades, possibilitando a seus habitantes uma atualização constante dos saberes globais, mas sem perder suas especificidades, adaptando o que vem de fora com o que se tem no local e assim, possibilitando que o seu local esteja ligado ao global.

REFERÊNCIAS

AICE**. Carta das Cidades Educadoras.** 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em 16 mai. 2023.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Coletânea de artigos: Povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa.** 6ª câmara de coordenação e revisão, populações indígenas e comunidades tradicionais. - Brasília: MPF, 2020.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA**, *3*(2), 2017. DOI: https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738.
BUENO, A. M. Paisagens semióticas e imigração em São Paulo. **Domínios de Lingu@gem**, 14 (4), 2020, p. 1111-1135.

CARLOS, A. F. A. **A cidade.** São Paulo: Contexto, 2013.

FIUZA, I. C. **Os efeitos da globalização no comércio, o caso da rua de Santa Catarina, Porto.** 2020. Dissertação (mestrado em planejamento e projeto urbano 2019/2020) - Faculdade de engenharia da Universidade do Porto – Portugal.

GADOTTI, M. A. A questão da educação formal/não formal. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 2005.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Logeion**: Filosofia da Informação, 6 (1), p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion. 2019v6n1.p57-73.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** 5 ed. São Paulo: Centauro, 2009.

LOURENÇO, N. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba**, 4(8), 2014.

MELO-PFEIFER, S.; LIMA-HERNANDEZ, M. C. Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilingues nos espaços sociais. **Domínios de Lingu@gem**, 14 (4), p. 1024-1058. 2020.

NIEMCZYK, E. K. Educação Glocal na Prática: Ensino, Pesquisa e Cidadania. Em: **Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship.** BCES, 2019, p. 11-18.

PARK, R. **On Social Control and Collective Behavior.** Chicago University Press, Chicago, 1967.

PEDRO, N., WUNSCH, L. P., PEDRO, A., ABRANTES, P. Tecnologias, inovação e desenvolvimento profissional docente no século XXI (ou, pergunte-se aos alunos o que os professores precisam de aprender). **1º Encontro Internacional TIC na Educação (ticEduca-2010)**, 2010.

REIS, E. dos S. Educação contextualizada e educação glocal: pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária. **Revista Com Sertões**, 8 (1), 2020.

SEVERO, J. L. R. de L.; MOURÃO, A. R. T. A cidade como espaço educativo: contribuições da pedagogia tradicional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 15 (38), 2018. DOI10.5935/2238-1279.20180013PDF

SHIMURA, I. **A ideia de ciganidade como chave para o reconhecimento da pluralidade cigana no Brasil.** BRASIL. Ministério Público Federal. Coletânea de artigos: Povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa. - Brasília: MPF, 2020. ISBN 978-65-87377-00-1.

SILVA, B. D; SARTORI, A. S; MARTINI, R. G. **As tecnologias da informação e comunicação como agentes de integração do currículo com a glocalidade.** Vol. 3, n. 4, Julho - Setembro. 2017. Disponível em: <gustavoteixeiradefariapereira.pdf (ufjf.br)>. Acesso em 14 jun. 2023.

O AVANÇAR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Juliana Calabresi Voss Duarte[1]
Michele de Oliveira Jimenez [2]
Terezinha Oliveira[3]

RESUMO

A partir dos dados que constam nos Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) o presente estudo tem por objetivo a análise das questões que tratam dos profissionais da educação. Neste sentido buscamos levantar algumas considerações acerca da formação e valorização docente a partir das metas e estratégias contidas no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para o levantamento das informações sobre o processo de efetivação das metas e estratégias fizemos uso do documento primário que é a Lei 13.005/2014 que estabelece o PNE e também nos valemos de informações disponibilizadas por documentos que estão monitorando o processo de materialização das propostas desta Lei. Temos disponível o quarto Relatório de Monitoramento deste plano e com a análise parcial dos dados disponibilizados concluímos que ao estarmos perto do findar da vigência do PNE ainda há a necessidade de alguns avanços a serem conquistados. Para tanto é necessário esforços neste setor, uma vez que demanda investimentos na área e políticas de incentivo. O acompanhamento da progressão do documento é importante, uma vez que podemos aferir como está a concretização das metas e a melhoria da educação brasileira. O PNE está próximo de completar seu decênio, neste sentido é necessário que a comunidade escolar tenha conhecimento do seu progresso (ou não).

Palavras-chave: Formação e valorização docente. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Políticas educacionais. Monitoramento.

1 INTRODUÇÃO

Ao chegarmos no nono ano de vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o presente estudo busca tratar das questões que envolvem os profissionais da educação, com enfoque na *formação* e *valorização docente*. Daremos destaque a

[1] Professora da Rede Estadual de Educação (SEED). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM). E-mail: ju.llia@hotmail.com

[2]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). E-mail: mizinhajimenez@gmail.com

[3] Professora titular na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação. E-mail: teleoliv@gmail.com

estes dois eixos considerando que estes se encontram contemplados na Lei 13.005/2014, que estabelece o atual Plano Nacional de Educação.

Desde o século XVII a necessidade de formação docente já estava em discussão, esta necessidade fica evidente quando Saviani aponta que Comenius já a preconizava. Apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, é que o problema da instrução popular foi colocado em destaque e consequentemente à questão da formação de professores. No Brasil, é a partir da independência que a formação docente é explicitada, "quando se cogita da organização da instrução popular" (SAVIANI, 2009, p.143).

A partir do momento que passou a surgir um número significativo de escolas organizadas, houve a necessidade de formar professores para atuarem nestas instituições. Para esta nova realidade foi criada: "[...] Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários" (SAVIANI, 2009, p.148).

Se tomarmos como referência alguns documentos legais que tratam da educação no Brasil, iremos nos deparar com indicações próprias aos professores, sejam direcionadas a sua formação ou a sua valorização profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e os Planos Nacionais de Educação apresentam em títulos específicos à necessidade de formação e valorização docente.

Valendo-se do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) dispomos de metas que tratam exclusivamente dos profissionais da educação. Nestas metas há uma diversificação de estratégias que tem como foco melhorar as condições atuais de trabalho dos professores, e consequentemente a qualidade da educação brasileira. Contudo, a partir do momento que passamos a analisar o que está proposto no Plano nos deparamos com questões que em outros momentos já foram contemplados, porém sem alcançar o êxito desejado.

Avançamos quase uma década do PNE (2014-2024), e é possível fazer um levantamento prévio de como está o processo de materialização das metas e estratégias que tratam dos profissionais da educação. Neste sentido avançaremos este estudo objetivando visualizar esta realidade.

2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA ATUALIDADE

Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação [...].

(BRASIL, 2011).

É a partir da premissa citada acima que o Ministério da Educação (MEC) norteou a elaboração da proposta do PNE.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que se configura como uma Política de Estado que expressa as concepções de educação do país. O Plano em destaque foi instituído a partir da Lei nº 13.005, em 25 junho de 2014. O documento tem vigência de dez anos, contém quatorze artigos e um anexo. No anexo há a descrição das vinte metas e das estratégias com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal, definindo prazos e percentuais para as mesmas. As metas tratam da educação infantil; do ensino fundamental; do ensino médio; da educação especial; da educação em tempo integral; da qualidade de ensino; da elevação da escolaridade; da Educação de Jovens e Adultos; da educação técnica; do ensino superior; da pós-graduação; **da formação docente; da valorização dos profissionais da educação;** da efetivação da gestão democrática e do financiamento da educação.

Considerando que os profissionais da educação são os impulsionadores deste estudo vejamos como estes são considerados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996). No Art. 61 da LDB os profissionais da educação escolar são aqueles:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
> IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 ; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) .
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

E esta formação deverá ter como fundamentos:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Os fundamentos expressos acima explicitam a necessidade dos profissionais da educação terem uma formação pautada em conhecimentos que vão além do seu cotidiano. Gatti (2016, p. 8-9) destaca que os "professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino".

O Plano Nacional da Educação (2001-2010) já mencionava em seu diagnóstico que "[...] a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério [...]" (BRASIL, 2001, p. 61). Nesta perspectiva a valorização referida pelo Plano só poderia ser alcançada mediante uma política global de magistério, incluindo: a formação profissional inicial; as condições de trabalho; salário e carreira e a formação continuada. Entretanto, apesar da formação estar contemplada neste documento, muitas metas projetadas não conseguiram se concretizar, porém existem evidências de alguns progressos alcançados.

Mediante a falta de concretização de muitas metas do PNE anterior é que o atual Plano Nacional de Educação continuou prevendo as mesmas metas. Porém se ficarmos apenas adiando as ações, os problemas enfrentados pela educação brasileira serão somente protelados. Sobre o cumprimento do que está previsto em lei, Augusto (2015) compreende que o fato das ações estarem contempladas no PNE, isto não garante o seu cumprimento.

> Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação púbica do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual (AUGUSTO, 2015, p. 540).

É inquestionável que a partir da LDB a formação docente em nível superior dos professores no Brasil se intensificou melhorando as condições do processo de formação dos professores que atuam nas escolas públicas. Entretanto com o intuito de possuir uma formação em nível superior foram ofertados cursos de formação de origem duvidosos. O aligeiramento e a qualidade ofertada por tais cursos superiores em licenciatura por vezes se tornaram mecanismos para a obtenção da certificação sem haver a necessária apropriação de conteúdos e da didática devida para atuarem na educação básica.

Neste caso é possível observar uma lógica do mercado falando mais alto que os interesses públicos, ou seja, a formação fica aquém do que se espera, mas há uma grande demanda de oferta de cursos, inclusive particulares, para cumprir o que preconiza a Lei, que é formar professores em nível superior. A qualidade desta formação também é fato que nos preocupa considerando que muitos profissionais estão com poucos domínios necessários para exercer a profissão docente. Em relação à formação de professores a política educacional vigente vem se guiando pelo máximo de resultados com o mínimo de investimento. Assim Saviani (2011) destaca que:

> [...] isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (SAVIANI, 2011, p.13).

É preciso que estejamos atentos a este tipo de formação que se prima na atualidade. Kuenzer (1999) reforça a necessidade de formação de professores em nível superior, diante da nova demanda e realidade social.

> [...] Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das

ISSN: 2176 - 1396

> relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar (KUENZER, 1999, p.172).

O Plano Nacional da Educação (2001/2010) já havia projetado que até o término de vigência do plano, os profissionais da educação de nível médio deveriam possuir formação em nível superior. Esta mesma meta ficou projetada para o PNE de 2014/2024 visto que não se concretizou no plano anterior.

Em abril de 2016 o Ministério da Educação (MEC) anunciou a abertura de 105 mil vagas de licenciatura para professores que estavam na ativa em todas as etapas, principalmente nas que faltam especialistas com formação adequada, objetivando minimizar os índices que se apresentam.

Com a necessidade de formação de professores há a abertura de muitos cursos de licenciatura que muitas vezes ocorrem de forma aligeiradas, à distância e sem primar pela apropriação dos conhecimentos necessários para a profissão que irão exercer. Saviani (2011) parte então do princípio que o trabalho docente é resultado de formação, assim a boa formação reflete no desenvolvimento de um trabalho qualitativamente satisfatório, e ao contrário disso é de que a formação precária incide negativamente na qualidade do trabalho docente.

3 MONITORAMENTO DO PNE: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Por meio do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2022 é possível acompanhar o avanço das metas contidas no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Neste estudo destacamos as metas que tratam dos profissionais da educação. Na dimensão da formação dos professores da educação básica, há avanços a serem observados tanto na formação inicial quanto na continuada.

Em relação a meta 15, que trata da titulação obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento específica em que lecionam os professores, o 4º Relatório de monitoramento apresenta os seguintes dados:

> Desde 2013, em todas as etapas da educação básica, notam-se avanços nesse indicador. Em 2021, 71,2% das docências nos anos iniciais do ensino fundamental – etapa que apresenta os melhores resultados – possuíam formação específica obtida em licenciatura. No ensino médio, essa mesma proporção é de 66,6%; na educação infantil, 60,7%; e nos anos finais do

> ensino fundamental, 58,5%. Os dados também indicam um crescimento maior da adequação da formação docente para a educação infantil e para os anos iniciais. A despeito disso, ainda estamos distantes de alcançar uma formação adequada para a totalidade do corpo docente brasileiro em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2022, p. 17).

Ter até 2024, a metade dos professores da Educação Básica formados na pós-graduação é o que objetiva a meta 16. Sobre esta meta o Relatório de monitoramento do PNE revela que:

> [...] tomando 2021 como base, 44,7% dos docentes são pós-graduados em programas lato sensu ou stricto sensu. Esse crescimento ocorreu, sobretudo, em nível de especialização. Os indicadores mostram uma elevação da titulação docente, desde 2013, nas redes públicas de ensino, nas quais mais da metade dos docentes são pós-graduados. Percebe-se ainda a crescente participação de professores em cursos de formação continuada, que alcança, no mesmo ano, 40,0% do corpo docente. Apesar do crescimento, esse percentual revela que mais esforços precisam ser feitos para que a totalidade dos docentes tenha pelo menos um curso de formação continuada (BRASIL, 2022, p. 17).

Os dados demostrados pelo Relatório indicam que gradativamente está havendo a expansão desta formação, porém permanecem as diferenças por região e localização geográfica. Atrelado à formação docente, o PNE também contempla metas de valorização de professores e profissionais da educação, seja em termos salariais, seja em condições de trabalho e carreiras adequadas.

A meta 17 do PNE, objetiva valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano. Sobre esta meta os resultados mostram que:

> [...] de um lado, que o rendimento médio dos profissionais do magistério teve um acréscimo real de 6,2% entre 2012 e 2021. De outro lado, os demais profissionais assalariados com formação equivalente tiveram uma perda real de 16,0% no poder de compra de seus salários. O indicador da Meta 17 apresentou, então, um avanço de 17,3 p.p. no período, passando de 65,2% em 2012 para 82,5% em 2021. Muito embora tenha ocorrido um avanço no Indicador 17A, nota-se que esse se deve em maior medida à retração dos salários dos demais profissionais do que à valorização salarial dos profissionais do magistério. Além disso, percebe-se que a meta não foi atendida no prazo previsto, sendo necessário um acréscimo de 17,5 p.p. e, mesmo tomando como referência o último ano de vigência do Plano (2024), ainda é preciso um grande esforço para seu atingimento (BRASIL, 2022, p. 18).

Já em relação à valorização dos profissionais da educação, o monitoramento da meta 18 informa que:

> [...] em 2018, 23 unidades da Federação (85,2%) possuíam legislação prevendo o limite máximo de dois terços da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos; no caso dos municípios, esse valor era de 74,2%. Sobre o percentual de docentes das redes municipais ocupantes de cargo de provimento efetivo, em 2021, nas redes municipais, 70,6% dos vínculos docentes referem-se à ocupação desses cargos (BRASIL, 2022, p. 18).

O PNE também traz à tona a necessidade da seguridade dos Planos de Carreira. Assim a meta 18 buscava assegurar, no prazo de 2 anos, planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública e tomar como referência, no caso da educação básica pública, o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal.

A partir destas informações parciais, o percurso das metas estabelecidas no PNE que tratam dos profissionais da educação ainda precisa de medidas mais focalizadas no setor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo dar destaque às considerações acerca dos profissionais da educação, com destaque as metas contidas no atual (PNE 2014/2024). O documento trata dos profissionais da educação evidenciando a necessidade de formação inicial em nível superior; de formação continuada em nível de pós-graduação; equiparação salarial e plano de carreira.

As metas estabelecidas para os profissionais da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, foram objeto de políticas e ações em planos anteriores e continuam na agenda do atual PNE. Nesta conjuntura existe a necessidade de intensificação das políticas educacionais a fim de que esta realidade possa ser superada ou pelo menos amenizada. A expressão da necessidade de mais incentivo neste setor demonstra-se por meio dos dados divulgados.

Mediante a constatação da falta de formação adequada entre os professores que atuam na educação básica, consideramos que isto provoca um impacto negativo na educação brasileira. Nota-se, portanto a necessidade de mais esforços para que haja a formação superior de professores em áreas de conhecimento compatíveis com

ISSN: 2176 - 1396

as disciplinas que lecionam e também a necessidade de diminuir as diferenças refletidas por região geográfica, unidades da Federação, etapa de ensino, localização geográfica, dependência administrativa e disciplinas. Outro destaque que se levanta é sobre a qualidade dos cursos de nível superior. As universidades devem primar pela qualidade dos cursos de licenciatura dando condições para que os professores consigam atuar com domínio teórico metodológico.

Muitas metas do PNE estão atreladas ao financiamento, ou seja, para que os objetivos expressos sejam alcançados há a necessidade de investimentos. Atualmente no país, há a presença de um quadro político econômico que desfavorece o cumprimento de algumas ações previstas no Plano Nacional de Educação. O próprio PNE foi comemorado à luz da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013 (exploração de petróleo e gás natural) e as expectativas eram de que haveria maiores investimentos no setor, fato que não ocorreu.

Entretanto não basta que se fique apenas na desculpa do recurso escasso, é necessário que todos os educadores acompanhem o cumprimento das metas e mais que isso, cumpram efetivamente sua função de educadores contribuindo com a formação humana. Estamos no findar do PNE e a questão que se coloca é por quanto tempo mais as metas serão proteladas visto que não atingem seus objetivos? Almejamos que este Plano não fique somente projetado no papel ou se torne apenas mais uma carta de boas intenções à sociedade brasileira, por isso é necessário o seu devido acompanhamento e compreensão.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. CEDES**, vol.35, nº 97. Campinas. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NnmkwpBBNS3JdpvZVVVT9Yh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Lei n° 010172. **Lei Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: em 15 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020).** Brasília. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005. **Aprova o Plano nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 23 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2020- 2022**. Brasília:2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais**.** **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP**), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345. Acesso em: 25 jun. 2023.

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n.1, jan/jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 30 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 16 jun 2023.

OUSADIA E SABERES PERPASSAM A EDUCAÇÃO A MISSÃO E O COMPROMISSO DE SER PROFESSOR

Olmira Bernadete Dassoler[1]
Mauriane Gomes da Silva[2]
Priscilla Garcia Zilio[3]

RESUMO

Este artigo justifica-se pela sua relevância à sociedade atual e por ser um tema apaixonante que se encontra no centro das discussões dos direitos humanos e, particularmente, do direito à educação. Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente na intenção de estimular a busca de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica. Os objetivos contemplados no desenvolvimento deste artigo abarcam o identificar a educação como um direito primordial do ser humano; um incentivo ao professor pela importância de sua missão e compromisso, no sentido da busca e da construção de saberes, imbuídos de sábia ousadia, os quais formam o ser humano na sua integralidade, amparados pelos aspectos normativos legais. O método escolhido para o desenvolvimento deste texto foi a pesquisa bibliográfica desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado por diferentes teóricos, a saber: Gadotti (2007); (MORAN, MASSETO E BEHRENS, 2000); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei n° 9.394/2009); Constituição de 1988, dentre outros, a respeito do tema, o qual proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao assunto, para assim, construir seus conhecimentos. Educação, missão e compromisso do ser professor nos remetem para um longo caminho a ser percorrido, aberto para novas pesquisas e novas reflexões que contribuem para o crescimento e a formação contínua deste profissional da educação.

Palavras-chave: Educação. Missão e compromisso. Ser professor. Ousadia e saberes.

1 INTRODUÇÃO

Ao mencionar educação, a primeira ideia que nos vem à mente é que sempre é tempo de educar. Educar o ser humano, na perspectiva da esperança, na paixão

[1] Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – FIDENE (1979); Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília –UCB (2009); Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2015); Pós-Doutoranda em Gestão Educacional – PUCPR. E-mail: olmirabd@gmail.com

[2] Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2022) e é mestranda pela mesma instituição. Atualmente é professora regente da Educação Infantil. E-mail: maurianegomes05@gmail.com

[3] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Santa Cruz (2020), Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015). Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. E-mail: priscillagzilio@gmail.com.

por aquilo que se faz. Educar tem um conceito amplo e compreende todo e qualquer procedimento que vise “formar, instruir e ensinar” um ser na dinâmica da construção do saber.

Em vários eventos acontecendo seja em nível local, nacional e mundial, o intuito é de congregar pessoas em busca de ensinamentos em jornadas, seminários, congressos, fóruns educativos e tantas outras formas de comunicar ideias estimuladoras de aprendizagem trazem no seu bojo o propósito de formar e educar.

No espaço das instituições de ensino, devem-se abrir oportunidades para o desenvolvimento do espírito reflexivo dos tempos e dos momentos para o saber. Dentre eles, destacam-se os que contribuem para o fortalecimento da missão de educar. Temas como responsabilidade planetária e desenvolvimento sustentável exigem de todos os cidadãos urgência e compromisso.

O que vemos e percebemos, porém, na Educação Brasileira em termos de cuidados com o planeta? Somente a educação pode resgatar os valores que contribuem para a vida e a qualidade das pessoas no planeta. Cada um fazendo a sua parte, certamente, contribuirá para a boniteza de um sonho, de um mundo saudável, como já dizia o educador Moacir Gadotti (2007).

A educação se torna missão e compromisso de todos, no sentido de que cada qual constitui uma peça importante no imenso mosaico da humanidade. Desse modo, é preciso, sim, educar e educar-se como indivíduo e cidadão. Essa reflexão se complementa com Siegel:

> Ser cidadão é perceber que fazemos parte do mundo. As escolhas e posturas diante da vida afetam não apenas a si mesmos, mas a vida de outras pessoas. Assim como as atitudes das outras pessoas também afetam as demais. Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos (2005, p. 41).

A instituição de ensino é também lugar de transformação, de conservação e de cuidado. No ambiente escolar pode-se oportunizar e vivenciar momentos de crescimento, numa época em que as mudanças acontecem aceleradamente. A escola/ instituição de ensino, constitui um dos espaços privilegiados onde a comunidade educativa projeta os seus sonhos na busca de criatividade e alternativas que contribuam para tornar a sociedade e o planeta Terra um pouco

ISSN: 2176 - 1396

melhores; alicerçada em princípios norteadores, uma vez que se tem como ideal a educação como processo chave no desenvolvimento da pessoa.

O Papa Bento XVI, numa de suas alocuções, expressa que na medida em que as pessoas se tornam "boa notícia", se tornam instrumentos do bem e da solidariedade, uma vez que implica em cuidar e fazer o outro feliz. Portanto, diz ele, ser missionário significa levar a toda a pessoa essa boa notícia: anunciar que Deus é Amor! Assim, educar e cuidar traz implícito também o amor e o respeito voltados para uma cultura da sustentabilidade, da paz e dos valores que fundamentam os projetos educativos na construção da cidadania.

Educação – provém da palavra latina *educatio,* associando o verbo educar como *educare;* assim, *educar e* orientar são ações atribuídas ao ser humano como alguém criado à "imagem e semelhança de Deus", o qual traz em si um potencial para tirar de dentro toda a riqueza de que dispõe para colocá-la a serviço do outro. Desse modo, o direcionar para fora é empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, isto é, "conduzi-las para fora" de si mesmas, para perceber as diferenças que existem no mundo, ou seja, compreendendo a ação de conduzir/ *conducere*.

Essa perspectiva contempla a missão... tirar de dentro... primeiro de cada um tudo o que pode estar contribuindo para o bem do outro... e aqui inclui o outro que está ao redor, o colega de trabalho, o pai, o professor, mas sobretudo o educando [....] Todos os que trabalhamos seja no escritório, ou como consultores, gerentes, equipe administrativa, gestores e outros serviço [...]. Entende-se que no desempenho de cada uma das funções, somos responsáveis para a divulgação da boa nova da Educação. Na linha de *educação* e *resultados* o sucesso de um é de todos.

Este artigo justifica-se pela sua relevância à sociedade atual e por ser um tema apaixonante que se encontra no centro das discussões dos direitos humanos e, particularmente, do direito à educação (SANTIAGO, 2007). Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente na intenção de estimular a busca de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica. Um olhar atento sobre a construção de saberes poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente permanente.

Os objetivos contemplados no desenvolvimento deste trabalho abarcam o identificar a educação como um direito primordial do ser humano; um incentivo ao

professor pela importância de sua missão e compromisso, no sentido da construção de saberes que formam o ser humano na sua integralidade, amparados pelos aspectos normativos legais.

O método escolhido para o desenvolvimento do texto foi a pesquisa bibliográfica desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema, o qual proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema, para assim, construir seus conhecimentos. A seguir os caminhos legais que fundamentam os saberes que preenchem o fazer educativo do professor em sua jornada de formação do ser humano.

2 CAMINHOS LEGAIS PARA OS SABERES DOCENTES

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais se mobilizou em prol de uma educação voltada para a transformação social. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Aliado a isso, discutia também sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. À vista disso, vale verificar a antiga orientação *in verbis:*

> Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

ISSN: 2176 - 1396

Observa-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover o aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

A palavra professor, proveniente do latim *"professore",* significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. Tal capacitação do indivíduo se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação. É um investimento pessoal de busca e conhecimento.

Ressalte-se que o processo de formação do professor é um crescimento e um *continuum.* Aqui se acentuam as palavras encorajadoras do Papa Francisco dirigidas a todos os que têm a missão de ensinar:

> Encorajo-vos a renovar vossa paixão pelo homem – não se pode ensinar sem paixão! - no seu processo de formação, e a ser testemunhas de vida e de esperança. Nunca, nunca fecheis as portas, ao contrário, escancarai-as todas, a fim de que os estudantes tenham esperança![4]

Tal mensagem renova o ser educador e sua eficácia profissional com a preocupação de ações educativas capazes de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, pois constituem um compromisso com o processo de educar.

3 O PROFESSOR E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Educar com compromisso significa estar apto a compreender que os discentes são cidadãos e que por meio da educação, podem mudar o contexto social, de forma a buscar soluções para os problemas vigentes que impactam o futuro.

[4] (Discurso à União Católica Italiana de Professores, Dirigentes, Educadores e Formadores. 14.03.15)

A missão do professor à frente da educação visa conectar conhecimentos, superar os saberes fragmentados, considerar as potencialidades dos sujeitos, o desenvolvimento das inteligências múltiplas e as emoções humanas.

Além disso, o compromisso do professor é formar pessoas para uma cidadania responsável, contudo, para isso ele deve se autodesenvolver e agir ativamente na sociedade.

> Nesse contexto, além de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2000, p. 71).

Dessa forma, o papel docente se torna ainda mais desafiador, pois, para mediar o desenvolvimento de outros cidadãos, o professor deve se conhecer para ter clareza e firmeza dos processos nos quais acredita.

Além disso, o professor do futuro se faz como pesquisador e sempre busca acompanhar o desenvolvimento da sociedade, alargando o conhecimento da verdade, sem estabelecer prévios juízos, uma vez que,

> Para conceber e compreender esse problema há que acabar com a tola alternativa da ciência "boa", que só traz benefícios, ou da ciência "má", que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência (MORIN, 2005, p. 15-16).

Com a consciência da ambivalência das ciências e das consequências ao universo, a figura docente cria responsabilidade social e tende não apenas a realizar pesquisas justas, mas a ensinar seus alunos a fazê-las. Portanto, o professor atual em meio a uma visão complexa, usufrui da lógica do terceiro incluído, abrangendo novas possibilidades da realidade multidimensional, da “trama existente entre os mundos macrofísico e microfísico presentes nos fenômenos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, etc.” (MORAES, 2015, p. 43).

Consoante a isso, o professor em sua visão educadora deve considerar a realidade contextualizada em meio a uma teia complexa de relações. Morin (2000, p. 47) discorre que a educação que se busca para o futuro, dispõe do ser humano como centro do sistema educativo e, a superação da fragmentação dos saberes é fundamental, pois “conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não

separá-lo dele".

Portanto, o professor em seu compromisso com a educação deve considerar a realidade complexa e compreender os problemas sociais atuais. Assim, junto com seus alunos, deverá estar em contínua busca por soluções para um futuro melhor.

4 COMPROMISSO COM A DOCÊNCIA E DOCÊNCIA COMO COMPROMISSO

Compromisso é algo que se assume com o que se gosta e com o que se aceita se responsabilizar. Assumir um compromisso com a docência passa então a ser um aceite de responsabilidades oportunas ao que se espera da vivência profissional e da satisfação pessoal em contribuir com algo em que se acredita e, não apenas criando expectativas; mas, tornando possível e acessível uma forma de compartilhar conhecimentos de forma norteadora e participativa, valorizando a autopoiese e a dialética no processo de aprender e de ensinar.

Partindo do princípio que o próprio ato de ensinar é dependente direto do preparo emocional, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, mesmo que estes atos de ensinar e de aprender sejam recíprocos simultaneamente, posto que quando a mente e o corpo estão em alinhamento com os objetivos que se quer alcançar, há de se perceber ali a existência do firmamento de um compromisso consigo, o que permite identificar o real propósito que motiva e mantém o profissional atuante de forma sadia, plena e satisfatória.

> É essa noção do conceito de autopoiese que vai fundamentar a construção da abordagem enativa do conhecimento, desenvolvida posteriormente por Francisco Varela. Nessa perspectiva, o ato de conhecer acontece a partir das ações que estabelecemos no cotidiano (Sade, 2009). Desse modo, a formalização do conhecimento é secundária ao seu entendimento conceitual e operacional, ou seja, este que se dá na ação. Para Sade, ao formalizarmos o conhecimento, afastamo-nos da experiência do conhecer. Com o termo enação, de Varela (1988), o autor busca a preservação da relação entre a ação e o sujeito (GUARESCHI, et al, 2014, p. 20).

Deste modo, o autoconhecimento torna visível a saudável decisão de se comprometer profissionalmente com a docência que, neste caso, é humanamente sentida enquanto vocação, aceita como missão e ratificada como compromisso não apenas de instantes diários, mas de um projeto em longo prazo de uma vida em construção e reconstrução que se perpetua, de maneira gratificante, no tempo.

Destaca-se que valorizar o conhecimento constitui um elemento vital para a

medição do trabalho entre o professor e o aluno. Assim, a relação pedagógica se justifica pela transmissão, apropriação e produção conjunta de um conhecimento novo por alunos e professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alinhando com os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento deste artigo com o de identificar a educação como um direito fundamental do ser humano aliada (educação) ao empenho dos educadores e à sua busca pela formação constante, pode-se perceber que a essência do sucesso no trabalho docente está contida no direcionamento de integralizar profissão, projeto de vida, expectativa pessoal e comprometimento com aquilo em que se acredita. Uma perseverança comprometida, vocacionada e focada que alimenta a própria razão existencial de ser, estar e pertencer. A docência e o compromisso se tornam e se faz missão.

Concorda-se com Capanema (2004), ao sintetizar o papel do educador da pós-modernidade, quando afirma que é educando jovens mais criativos que estaremos ensejando a construção de personalidades genuinamente livres, saudáveis e autênticos. E acrescenta que o ser humano é um projeto em movimento e que ensejar essa construção evidencia a crença de que a realidade é móvel e que a necessária relação homem-mundo se dá na interação e na interdependência. Porque um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias no tempo e espaço concretos. O ser humano funda-se e busca apoio em relações cuja individualidade é intrinsecamente social.

Desse modo, a aprendizagem significativa é o conhecimento sendo processado em forma de construção. Demo (1993) destaca que a pedra de toque da qualidade educativa é o professor. Para a sua formação, faz-se necessário levá-lo a aprender a aprender; instigá-lo a saber, pensar; permitir-lhe informar-se e reformar todo o dia a informação e a questionar-se constantemente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Disponível em**:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 26 jul.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/96 de 20.12.96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n.248, 23 dez. 1996**.**

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno- **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023

CAPANEMA, C. F. **Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica**. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. Ferreira de (Org.). Gestão e políticas da educação. Rio de Janeiro DP&A, 2004, p. 13.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Colégio Antônio Vieira: Porto Alegre, 2002, p. 9.

GUARESCHI, N. M. F. et al. Formação em psicologia: o princípio da integralidade e a teoria da autopoiese. **Revista Psicologia e Saúde,** v. 6, n. 1, jan. /jun. 2014, p. 18-27

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos/ Maria Candida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. - Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

MORIN, E. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8° ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

SANTIAGO, M. E. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 145 jul/set., 2007, p. 61.

SANTOS, M. P. dos (Org.). **Características – Ousadia – Saberes**: dimensões da formação e profissionalização docente. v. 2, pp. 158-170, Curitiba: Bagai, 2020.

SIEGEL, N. **Fundamentos da educação**: temas transversais e ética. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

GESTÃO DO FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) PARA E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Valdivino de Moraes[1]

Diana Gurgel Pegorini[2]

RESUMO

Constitui o tema e o objeto de estudo deste artigo o FUNDEB e as políticas públicas para a educação básica, especificamente quanto às responsabilidades dos entes federados para a arrecadação e destinação dos recursos para a composição do fundo do FUNDEB. O objetivo é apresentar as políticas públicas destinadas para o financiamento da educação básica, identificando os entes federados responsáveis pela constituição do FUNDEB. O problema de pesquisa é: como ocorre a gestão do FUNDEB em relação à captação dos recursos que o compõem e às responsabilidades de cada um dos entes federados para a sua correta aplicação, execução, acompanhamento, controle e fiscalização? Essa pesquisa se justifica por apresentar a legislação específica que trata da captação dos recursos, das condicionantes para o recebimento de auxílio e/ou complementação de recursos para a oferta da educação básica nos estados e municípios. Os aportes teóricos aqui utilizados foram: Brasil (2016, 2020 e 2023). O método escolhido foi o dialético e os tipos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a documental. A documental foi realizada com características exploratórias com abordagem qualitativa. Como resultado desta pesquisa, apresentamos a complexa e pouco transparente legislação tributária em vigor no país. O FUNDEB é composto por diversos impostos arrecadados nos níveis federais, estaduais e municipais. Dependendo do imposto, o valor arrecadado é transferido diretamente para o FUNDEB. Esse é o cenário mais positivo para os estados e municípios. O cenário mais complexo e de difícil acompanhamento e controle é quando deve-se destinar apenas uma parte, cuja porcentagem está sempre estabelecida na legislação, para o FUNDEB. A responsabilidade do acompanhamento, controle e avaliação da correta execução dos recursos do FUNDEB é dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) nos municípios e nos estados. Esperamos que a discussão da reforma tributária contribua de forma significativa para a transparência dos recursos arrecadados que compõem o FUNDEB.

Palavras-chave: FUNDEB. Políticas Educacionais. Financiamento da educação básica.

1 INTRODUÇÃO

[1]Pedagogo e especialista em Políticas Educacionais pela UFPR, SEED/PR,valdivinoapp@yahoo.com.br.

[2] Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela PUCPR, professora do IFPR, diana.pegorini@ifpr.edu.br.

Consideramos um grande avanço para o país a constitucionalização de forma permanente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por isso, o tema da nossa pesquisa será a sua gestão, no âmbito das políticas públicas da educação básica.

O tema e o objeto de estudo deste trabalho é o FUNDEB e as políticas públicas para a educação básica. O objetivo deste artigo é apresentar as políticas públicas para o financiamento da educação básica por meio do FUNDEB. E o problema de pesquisa que buscaremos responder é: como ocorre a gestão do FUNDEB em relação à captação dos recursos que o compõem, e às responsabilidades de cada um dos entes federados para a sua correta aplicação, execução, acompanhamento, controle e fiscalização?

Como o nome do FUNDEB já informa, sem a criação desse fundo não haveria como garantir a manutenção do acesso à educação básica para todos os cidadãos brasileiros. Esse fundo também é importante pois busca o desenvolvimento da educação básica visando a sua oferta com qualidade em todas as escolas do país, em especial nas escolas públicas.

Logo, vemos a relevância de se identificar e apontar as suas fragilidades, seja na execução dos recursos ou no acompanhamento, no controle e na fiscalização do FUNDEB, conforme previsto no Artigo 212-A e no conjunto dos recursos vinculados pelo Art. 212, da Constituição Federal - CF (BRASIL, 2023).

Essa pesquisa justifica-se por apresentar a legislação específica que trata da captação dos recursos do FUNDEB para a manutenção e desenvolvimento do ensino, o desafio dos conselheiros que compõem os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEB, bem como o papel deles de acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo no âmbito de cada esfera municipal, estadual ou federal.

A metodologia para a realização da pesquisa foi o método dialético, que concebe o objeto de estudo como em contínuo movimento visto que nada está acabado ou pronto, uma vez que o fim de um processo é o início de outro. Nada existe de forma isolada ou independente; tudo está ligado e/ou conectado organicamente entre si (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Os tipos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e, sobretudo, a pesquisa documental, uma vez que utilizamos a CF de 1988 e a Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB. A pesquisa documental foi realizada com características exploratórias com abordagem qualitativa.

A fundamentação teórica, até por se tratar de pesquisa documental e bibliográfica, utilizamos a legislação já citada e a portaria interministerial n°2, de 20 de junho de 2023.

2 FONTES DE RECEITA DOS FUNDOS QUE COMPÕEM O FUNDEB

Está em curso atualmente no país a reforma tributária que buscará, de modo semelhante a alguns países, simplificar o sistema tributário. Como ela ainda está em votação e só sentiremos os seus efeitos a partir de 2026, caso seja aprovada da forma como está sendo discutida no parlamento, apresentaremos aqui o sistema tributário vigente no país no que se refere à captação de recursos destinados especificamente para o FUNDEB.

Os recursos que compõem o FUNDEB são arrecadados nos três níveis: federal, estadual e municipal. Assim, são arrecadados recursos pelos governos dos estados ou pelo Distrito Federal, com transferência ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino nos próprios estados. Outros recursos são arrecadados e/ou compartilhados pelo Governo Federal. A transferência do Governo Federal para os estados, municípios e para o Distrito Federal, no percentual de 20% (vinte por cento) do valor montante arrecadado, é enviada diretamente aos fundos constituídos em cada um dos estados e no Distrito Federal.

Cabe, assim, aos estados distribuir a parte dos municípios referente aos seus alunos conforme as ponderações do Custo Aluno-Qualidade Inicial[3]. Nestes mesmos impostos, já retirados os 20% (vinte por cento) do valor montante arrecadado, cada estado, município e o Distrito Federal devem orçar e executar mais 5%, ou seja, há uma imposição legal de que esses entes federados acrescentem mais 5% (cinco por cento) para a composição dos seus orçamentos (estado, município e Distrito Federal).

Há ainda outro grupo de impostos que são arrecadados e ficam no próprio município. Estes não são transferidos diretamente para o FUNDEB. Dentre os valores arrecadados pelo município, que não são transferidos diretamente para o fundo, há a obrigatoriedade de investir os 25% (vinte e cinco por cento) do valor montante arrecado em educação, conforme previsto no Art. 212, da CF:

> II - os fundos referidos no inciso I do **caput** deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do **caput** do art. 155, o inciso II do **caput** do art. 157, os incisos II, III e IV do **caput** do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do **caput** do art. 159 desta Constituição; [...]. (BRASIL, 2016, p. 142, *grifos do autor*).

Os impostos arrecadados pelos estados e pelo Distrito Federal são, conforme o previsto pelos artigos 155 e 157 da CF: Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD), também conhecido como imposto sobre herança; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); propriedade de veículos automotores e Imposto de Renda

[3]Foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi (Custo Aluno - Qualidade Inicial). Trata-se de um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno, de cada etapa e modalidade da educação básica.

ISSN: 2176 - 1396

Retido na Fonte (IRRF) da folha de pagamento dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2023).

Já no governo municipal, conforme art.158 da CF (BRASIL, 2023), os impostos arrecadados são: IRRF da folha de pagamento do município; Imposto Territorial Rural (ITR); Imposto sobre Veículo Automotor (IPVA), sendo 50% (cinquenta por cento) da parte do município e o ICMS, sendo 50% (cinquenta por cento) da parte do município. E ainda a arrecadação referente à dívida ativa, que é toda a arrecadação oriunda do pagamento de dívidas e dos juros cujo percentual será transferido para o fundo da educação.

E, no nível federal, conforme o art. 159 da CF (BRASIL, 2023), os impostos arrecadados são: IRRF, da folha de pagamento do governo federal; Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), do valor montante arrecadado 10% (dez por cento) será destinado aos Estados e Distrito Federal; e Imposto de Renda (IR) da população brasileira que “do produto da arrecadação da contribuição de intervenção [...] 29% (vinte e nove por cento) para os estados e para o Distrito Federal, distribuídos na forma da lei [...]” (BRASIL, 2023).

Desde 1996 a educação brasileira conquistou a constitucionalização do seu financiamento, atualmente regido pela Lei n° 14.113/20. O art. 212 da CF define que os recursos provenientes dos 25% (vinte e cinco por cento) dos impostos e transferências da União, exceto a complementação, serão aplicados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. E, no art. 212-A institui-se que:

> os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o **caput** do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais [...] (BRASIL, 2023, p. 177).

Dessa forma, do Fundo de Participação dos Municípios (FPE), 20% (vinte por cento) é destinado ao FUNDEB e é uma transferência constitucional (CF, Art. 159, I, b) e, portanto, obrigatória da União para os estados e para o Distrito Federal, que é composto de 22,5% (vinte e dois e meio por cento) da parte que compete ao governo federal da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Da mesma forma, o Fundo de Participação dos Estados (FPE), também compõe os 20% (vinte por cento) do fundo destinado ao FUNDEB, que está previsto no art. 159, inciso I, alínea a, da Constituição Federal. Esse dispositivo determina que sejam destinados a esse fundo 21,5% (vinte e um e meio por cento) da arrecadação dos impostos federais sobre a renda e proventos de qualquer natureza (IR) e sobre produtos industrializados (IPI) da parte que compete ao governo federal (BRASIL, 2023).

Estes recursos financeiros, oriundo dos 20% (vinte por cento) desses impostos, correspondem à constituição de um fundo em cada estado brasileiro e no Distrito Federal. É a partir da soma desses fundos, divididos pelo número de alunos em todo o território nacional, que o seu resultado é atribuído como o custo aluno, com fator de ponderação para cada modalidade. Apesar disso, é o custo aluno da série inicial do Ensino Fundamental urbano que é utilizado como referência para a distribuição dos recursos do FUNDEB. Cada estado, a partir do valor estipulado pela sua capacidade de arrecadação, tem um custo aluno anual que pode ser maior que o custo aluno nacional. Para esses casos, o estado não terá direito à complementação (VAAF)[4]. Caso a capacidade de arrecadação do estado for menor, terá direito de receber a complementação VAAF (Valor Anual por Aluno).

O estado fica com a parte correspondente aos alunos atendidos pela rede estadual e distribui o valor montante relativo ao valor do custo aluno dentro da modalidade de ensino em cada município, relativo aos alunos atendidos por cada município do estado. Como todos os impostos arrecadados são enviados no percentual de 20% (vinte por cento) ao fundo e o ente federado fica com o montante do valor correspondente ao número de alunos matriculados na sua jurisdição, torna-se imprescindível o cuidado com o Censo Escolar.

São os dados do Censo Escolar do ano anterior que geram os recursos financeiros da educação do ano seguinte. O Poder Executivo Federal publica portaria interministerial até 31 de dezembro, de cada exercício, com a estimativa dos recursos que serão arrecadados. Com essa estimativa de receita, informa a previsão de arrecadação de todos os fundos dos 26 estados e do Distrito Federal, que compõem o FUNDEB. Esse valor montante, dividido pelo número de alunos matriculados nacionalmente, em todas as modalidades de ensino, gera o custo aluno, o Valor Anual por Aluno (VAAF). Dessa forma, o repasse é feito nos primeiros quatro meses do ano. Depois isso, ocorre no final de abril uma avaliação[5] oriunda do acompanhamento da arrecadação e execução desses recursos. É emitida nova portaria, com nova estimativa de arrecadação e, consequentemente, nova previsão de arrecadação dos fundos dos estados e do Distrito Federal. O valor montante será novamente dividido pelo número de alunos matriculados nacionalmente, em todas as modalidades de ensino, gerando o custo aluno e o VAAF, que será acompanhado e avaliado nos próximos quatro meses. No final de agosto esse processo se repetirá, com nova portaria que vigorará até dezembro,

[4] É o caso do Estado do Paraná, cuja contribuição ao fundo para os 20% (vinte por cento) dos impostos é maior do que recebe da União. Isso acontece em vários municípios do estado do Paraná devido a estes terem uma quantidade menor de alunos em relação à sua contribuição ao fundo.
[5] Essa avaliação tem por objetivo atualizar a previsão feita inicialmente. Esse mecanismo evita que o governo gaste mais do que arrecada.

ISSN: 2176 - 1396

quando ocorrerá a leitura da arrecadação executada[6], fazendo ajustes nos repasses para mais ou para menos, para cada ente federado.

Para além destes recursos provenientes da vinculação dos 20% (vinte por cento), da arrecadação nos estados e transferência do Governo Federal para os estados, municípios e Distrito Federal, acrescenta-se os 5% (cinco por cento) provenientes da imposição legal para a composição dos orçamentos dos estados, municípios e do Distrito Federal. Soma-se ainda dos 25% (vinte e cinco por cento) dos impostos próprios do município que não compõem o fundo. A União, por força da Constituição e dos regulamentos previstos na legislação do FUNDEB, Lei n. 14.113/20, (BRASIL, 2020), complementará em 10% os orçamentos dos Estados cuja arrecadação for menor que o estabelecido no valor do custo aluno previsto nacionalmente, vinculado ao VAAF, tendo como fator de ponderação a modalidade da série inicial do Ensino Fundamental Urbano, em no mínimo 23% (vinte e três por cento) e no máximo de 30% (trinta por cento):

> I - complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente; II - complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente; III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (BRASIL, 2020, p. 3, *grifos do autor*).

A Lei nº 14.113/20 aprovou também uma complementação de mais 13% (treze por cento), que segue um cronograma até 2026, cuja destinação é a seguinte: dos 10.5% (dez e meio por cento) do VAAT (Valor Aluno Ano Total), metade deve ser destinada obrigatoriamente aos investimentos para a oferta da educação infantil. O percentual restante, de 2,5% (dois e meio por cento) fica para a fonte do VAAR (Valor Aluno Ano por Resultados), com um cronograma de implementação de aumento de percentuais que completará os 23% em 2026. A implementação do VAAR, em 2023, será de 0,75% (zero vírgula setenta cinco por cento) e para 2024, 1,5% (um vírgula cinco por cento), com previsão de 1.6 bilhões para o ano de 2023, conforme estabelecido em reunião do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) Nacional, de 14 de dezembro de 2022.

[6] É quando o governo poderá identificar os valores arrecadados e recolhidos efetivamente pela União.

A complementação dos recursos oriundos da União aos estados e Distrito Federal tem por objetivo alcançar o valor anual total mínimo por aluno (VAAT-MIN). Tanto o VAAF quanto o Valor Anual Total Mínimo por Aluno (VAAT-MIN) são estabelecidos anualmente pelo Governo Federal para que os estados e o Distrito Federal possam concorrer para receberem os recursos da complementação-VAAR. Conforme Brasil (2023, p. 1), para o ano de 2023, os valores são:

> Art. 2º O VAAF-MIN, definido nacionalmente para o ano de 2023 no âmbito do Fundeb, estimado na forma do inciso IV do art. 1º, fica estabelecido em R$ 5.209,92 (cinco mil, duzentos e nove reais e noventa e dois centavos). Art. 3º O VAAT-MIN, definido nacionalmente para o ano de 2023 no âmbito do Fundeb, estimado na forma do inciso VI do art. 1º, fica estabelecido em R$ 8.181,15 (oito mil, cento e oitenta e um reais e quinze centavos).

Naturalmente, a legislação estabelece critérios para ter acesso a esses recursos. Há um impedimento para a utilização do recurso do VAAT. Existe a determinação de que 15% (quinze por cento) do VAAT deve ser investimento de capital[7] e somente 85% (oitenta e cinco por cento) pode ser utilizado para pagamento de vencimentos dos profissionais da educação e dos que estejam em efetivo exercício.

Ademais, para verificar se os estados atendem os critérios para recebimento de recursos da complementação – VAAT[8], é somado o investimento relativo à aplicação dos 25% (vinte e cinco por cento) de todos os impostos e transferências constitucionais, incluído o FUNDEB, consideradas ainda as demais receitas e transferências vinculadas à educação, inclusive a fonte de arrecadação de 2,5% (dois e meio por cento) da folha de pagamento das empresas que gera o salário educação, que financia vários programas, por exemplo: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tudo isto é somado e resulta em um valor menor que o estabelecido, que para 2023 é de R$8.181,15 (oito mil, cento e oitenta e um reais e quinze centavos), conforme Brasil (2023). Logo, o estado terá direito ao recebimento da complementação – VAAT da União.

Também é uma exigência que os dados fiscais do estado que pleiteia a complementação – VAAT estejam publicados nos portais de transparência, como: Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Público Brasileiro (Siconfi) e Sistema de Informações

[7] São recursos utilizados para a manutenção da infraestrutura, instalações, aquisição de equipamentos e materiais permanentes que são incorporados às unidades escolares.

[8] Conforme a Confederação Nacional de Municípios (2023) são beneficiários da complementação os estados e os respectivos municípios de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. Deixou de receber esses recursos o estado do Rio Grande do Norte.

sobre Orçamento Público da Educação (SIOPE). É importante destacarmos que o não cumprimento desses critérios torna o ente federado inabilitado para receber os recursos da complementação – VAAT.

Para receber o VAAR, os estados e os municípios precisam também atender às seguintes condições, conforme Art. 212 A, Inciso V, alínea C, da CF (BRASIL, 2023, p. 178): “melhoria de gestão [...], alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica”.

A complexidade da legislação tributária do nosso país constitui-se em um grande desafio para os CACS (nacional, estadual e municipal) fazerem “o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos” que compõe o FUNDEB, conforme o previsto na Lei n°14.113/2020 (BRASIL, 2020, p. 17). Os CACS funcionarão “[...] no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] (BRASIL, 2020, p. 17). Assim, cada Estado com os seus municípios e o Distrito Federal são responsáveis por gerir de forma transparente e idônea os fundos do FUNDEB, ficando cada ente federado responsável pela destinação correta dos percentuais previstos na legislação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da complexidade da legislação tributária do país, dos inúmeros impostos existentes com percentuais de destinação diferentes para a educação, não é fácil para o cidadão comum acompanhar e/ou controlar a execução desses recursos arrecadados, frutos dos impostos pagos por todos os brasileiros. É sabido que a carga tributária do país é altíssima, pesando de forma injusta nos mais pobres. É de se almejar e perseguir que esses mesmos recursos sejam usados de forma correta e em benefícios de todos, em especial, no caso da educação, das escolas públicas em estados cuja arrecadação não é suficiente para garantir a educação básica para todos os brasileiros.

Apresentamos ao longo do artigo as políticas públicas para o financiamento da educação básica, bem como a composição dos fundos do FUNDEB. E explicitamos também como a gestão do FUNDEB é feita, em especial a origem dos recursos e a responsabilidade de cada ente federado na captação, destinação, controle e avaliação, respondendo assim ao problema de pesquisa proposto pelos autores.

Desejamos que a reforma tributária em curso traga mais transparência para a educação básica e para o FUNDEB, tanto na simplificação de arrecadação dos recursos como no controle e na avaliação dos gastos realizados. Ademais, esperamos que a

desburocratização e simplificação da legislação tributária garanta mais recursos para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. EBook. 264 p. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020 - Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria Interministerial nº 2, de 19 de abril de 2023.** Altera a Portaria Interministerial MEC/ME nº 7, de 29 de dezembro de 2022, que estabelece as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2023, nas modalidades Valor Anual por Aluno - VAAF, Valor Anual Total por Aluno - VAAT e Valor Anual por Aluno decorrente da complementação VAAR - VAAR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2023, Edição 79, Seção 1, Página 74. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-2-de-19-de-abril-de-2023-479189172. Acesso em: 19 jul. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Nova estimativa de receitas do Fundeb para 2023 é publicada com incremento de 0,2%.** Disponível em: https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/nova-estimativa-de-receitas-do-fundeb-para-2023-e-publicada-com-incremento-de-0-2. Acesso em: 19 jul. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM CONTEXTO DE INCERTEZAS NUMA QUESTIONÁVEL CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Celoy Aparecida Mascarello[1]
Cirlei Giombelli[2]
Marciane de Campos Franck[3]
Maria Teresa Ceron Trevisol [4]
Paulo Roberto Dalla Valle[5]

RESUMO

Este texto aborda a reforma do Ensino Médio, que foi aprovada em 2017 durante a gestão de Michel Temer. A reforma estabelecida pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, teve sua origem na medida provisória nº 746/2016, datada de 22 de setembro de 2016, a qual trouxe as diretrizes e fundamentos para a implementação das mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas do Ensino Médio. A referida lei apresenta alterações e acréscimos de artigos na LDB/1996 e na Lei do Fundeb. Neste campo povoado por controvérsias, inicia-se este exercício de reflexão problematizando a realidade circundante, indagando: Qual o impacto da reforma do Ensino Médio na concepção de qualidade da educação e como isso tem gerado um contexto de incertezas? O objetivo foi refletir sobre a reforma do Ensino Médio com especial atenção à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação que a sustenta. Este texto se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental desenvolvido com uma abordagem qualitativa. O caminho metodológico amparou-se em estudos bibliográficos que versam sobre a temática, tendo como embasamento teórico Freitas (2018); Kuenzer (2020), Rezer (2018), além de examinar documentos dos dispositivos legais, como a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Lei da reforma do ensino médio (nº 13. 415/2017). Verificou-se contradições lógicas presentes no discurso dos formuladores da lei, determinadas pelos compromissos mantidos com interesses dominantes refreando, de fato, os objetivos de mudanças reais na formação do futuro trabalhador.

Palavras-chave: Lei nº 13.415. Reforma do Ensino Médio. Currículo. Qualidade da educação.

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando do acesso ao Ensino Médio, os dados do Censo Escolar 2022 registram 7,9 milhões de matrículas. Segundo o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio, entre outras finalidades, deve buscar a consolidação dos conhecimentos do discente, desenvolvimento da autonomia em atividades que permitam o aprender participando, adotando atitudes diante das

[1]Doutoranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: celomascarello@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: cirleih@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. E-mail: marcianefranck@gmail.com.
[4] Doutora em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br
[5] Doutorando em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com

situações, examinando, estabelecendo novas relações entre informações, e escolhendo recursos adequados para a resolução dos problemas. (BRASIL, 1996).

Contudo, na realidade, o ensino médio ainda está predominantemente orientado para atender às demandas do mercado de trabalho, com ênfase tanto na preparação para a universidade quanto para a carreira profissional. É nesse cenário que surgiu no Brasil a reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Atentos aos desafios e a diversidade do contexto apresentado, iniciamos este exercício de reflexão, indagando: Qual o impacto da reforma do Ensino Médio na concepção de qualidade da educação e como isso tem gerado um contexto de incertezas?

Com base nessa problemática, este texto é fruto de uma investigação empírica, qualitativa e, tem por objetivo refletir sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada em 2017, pelo Ministério da Educação, durante o governo Michel Temer. Especial atenção é dada à flexibilização curricular e à concepção de qualidade da educação que a sustenta. A metodologia de construção da investigação que resultou neste texto é bibliográfica e documental.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Uma forma didática de dar início a essa reflexão é delimitar o momento histórico quando a referida “reforma” foi planejada, proposta e aprovada. Vale ressaltar que a reformulação no Ensino Médio através da Medida Provisória ocorreu apenas vinte e dois dias após golpe institucionalizado contra a Presidente Dilma Roussef. Evidentemente, realizar uma reforma de tamanha importância, do modo que foi, não garantiu o debate necessário entre o Legislativo, Executivo e Sociedade Civil.

Segundo o Art. 62 da Constituição Federal, as Medidas Provisórias são instrumentos normativos com força de lei, que o Presidente da república pode adotar em casos de relevância e urgência. Elas tem efeito imediato, mas devem ser submetidas ao Congresso Nacional para aprovação, que pode confirma-las, rejeitá-las ou modifica-las. As Medidas Provisórias tem validade de sessenta dias, prorrogáveis por mais sessenta, se não forem convertidas em lei pelo Congresso dentro desse prazo. (BRASIL, 1988).

Logo após a publicação da Medida Provisória 746/2016 pelo Governo Federal, se iniciou um debate na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, acerca da mesma. A partir daí foi criada uma Comissão Mista Parlamentar que trouxe inúmeras emendas apresentadas por Deputados e Senadores. Foi então que em 16 de fevereiro de 2017 o Presidente Michel Temer sancionou a Lei 13.415/2017 que:

> Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Para Kuenzer (2020) a medida provisória trouxe à luz, em seu artigo 5º, o assunto da educação em período integral. Convém destacar que esse tema é objeto também do artigo 34 da LDB e da meta 6 do PNE 2014-2014. No entanto, ao ser abordada na medida provisória, não foram estabelecidos mecanismos, garantias ou responsabilidades claras do estado, sistemas de ensino e unidades escolares para de fato efetivar a educação integral.

Kuenzer, (2020) segue afirmando que no cenário da constituição da medida provisória, fundações e institutos privados, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis ou empresas, foram vozes privilegiadas, apresentadas como portadoras de um discurso inovador, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento que foi a base para Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Da mesma forma que a publicação da Medida Provisória 746/2016, a Lei 13.415/2017 também foi aprovada em regime de urgência e de maneira arbitrária, desprovida da análise de relações de poder e historicidade e denominada como processo natural de modernização. Os objetivos definidos na reforma são: o aumento da qualidade do ensino; a reestruturação do currículo; a ampliação do número de vagas e da carga horária; a diminuição da evasão. Tudo com vistas a, supostamente, aumentar a competitividade do Brasil no mercado internacional.

De acordo com Freitas (2018) tal reforma proclama melhorar a qualidade da educação para os alunos através do acesso a competências e habilidades básicas. Da mesma forma busca diminuir as diferenças de desempenho entre os estudantes

mais e menos favorecidos, com pretensão de gerar inclusão. Contudo, uma das críticas que se faz é que não houve discussão prévia suficiente acerca da reforma do Ensino Médio, e a sociedade não participou desse debate de forma mais concreta.

Em linhas gerais, é importante destacar que a Lei da Reforma para o Ensino Médio apresenta uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas e em todos três anos dessa fase da educação, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e propõe outra parte que será organizada por um modelo diversificado e flexível, permitindo que os estudantes escolham entre diferentes áreas de conhecimento e aprofundem seus estudos em campos de seu interesse. (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC do ensino médio, os estudantes têm a oportunidade de selecionar itinerários formativos de acordo com suas preferências e aptidões. São oferecidas diferentes áreas de conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico-profissionalizante. O novo ensino médio busca integrar a formação acadêmica com a formação técnica e profissionalizante, proporcionando aos estudantes a possibilidade de adquirir habilidades e competências direcionadas ao mercado de trabalho.

Nesse contexto surgem certas indagações que, parece-nos, também devem ser avaliadas tendo presente certa preocupação com aspectos contraditórios e ou paradoxos, em relação a formação por competências. Pensamos que a partir da ideia anunciada de que o desenvolvimento de competências deverá mobilizar saberes para questões específicas, o que caracterizaria assim, um cidadão competente? Um motorista competente possui uma especificidade significativa, que se expressa na forma de competências. Porém, como referir, nesta lógica, ao exercício pleno da cidadania? De saída, teríamos a impossibilidade de denominar um cidadão competente, tendo em vista a amplitude do exercício da cidadania, que não se esgota na forma de competências. (MASCARELLO,2019).

Da mesma forma, a Lei em questão, define que o novo ensino médio deverá auxiliar os estudantes na construção de um projeto de vida, orientando-os na definição de metas, interesses e planos para o futuro, seja no prosseguimento dos estudos superiores ou no ingresso no mercado de trabalho.

Destacamos ainda que a nova redação dada pela lei nº 13.415/2017 ao artigo 36, parágrafo 11 da LDB, com pequenas alterações sobre o texto original, manteve sua essência, reafirmando a parceria público-privada na execução do novo ensino médio.

De acordo com Freitas (2019) a parceria público-privada descrita na lei, nada mais é do que um processo de terceirização no setor educacional, ocorrendo aos poucos, de forma lenta e gradual, processo no qual a reforma em questão, permite ao governo estimular a privatização das escolas. Sendo assim, a lógica da privatização já está se consolidando, fortalecendo o discurso da inovação na escola pública, formação específica para o trabalho e desvalorização de qualquer conhecimento que não atenda de imediato tais pretensões.

Nesse contexto, um aspecto que consideramos merecer atenção é o fato de que o governo, sem legitimidade social, de Michel Temer estabeleceu a reforma, muito rapidamente, as "pressas", parece ter sido uma estratégia para diminuir a possibilidade de participação popular e de críticas. Ainda de acordo com Freitas (2019) não basta impor uma reforma, é preciso que haja uma articulação da sociedade, dos pesquisadores em educação. O autor segue afirmando que não ocorreu um debate envolvendo estudantes, pais, professores, enfim representantes de todos os atores sociais desse processo.

Considerando então este cenário, o fato é que *a* lei está posta*,* e a leitura atenta do documento revela contradições lógicas presentes no discurso dos formuladores, determinadas pelos compromissos mantidos com interesses dominantes, refreando, de fato, os objetivos de mudanças reais na formação do futuro trabalhador.

3 A EXCLUSÃO DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UMA EDUCAÇÃO SEM HUMANIDADES

Cabe destaque no texto da reforma a ausência da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, acarretando o esvaziamento destes campos do conhecimento, essenciais para a formação do sujeito detentor de direitos, formação cidadã. Por que a Filosofia e a Sociologia? Diferentes motivos poderiam compor a resposta a esse questionamento, entre eles o de que estas disciplinas contribuem para o estudo das instituições sociais, da organização e da transformação do ser e das sociedades humanas. Necessitamos ampliar o nosso entendimento a respeito dessas questões que nem para todos possuem valor, e que por isso mesmo são tão importantes. A possibilidade de pensar é potencializada pela Filosofia e Sociologia.

Em conformidade com Kuenzer (2020) a não obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio, revela algumas intenções do que está subjacente a essa reformulação, pois, para se formar mão de obra, basta que o sujeito seja capaz de atuar no mercado de trabalho que vem sendo precarizado. Nesse contexto, uma palavra “forte” e muito em moda é a “resiliência”.

A resiliência é um conceito originário da física e significa a capacidade que alguns materiais têm de voltar ao seu estado original sem deformação após ser submetido à pressão. Na validação de competências para o trabalho, pode ser definida como a capacidade do indivíduo de superar adversidades sem ser afetado por elas de modo negativo e permanente. (MASCARELLO, 2019).

Nessa lógica, não há espaço para conhecimentos que não sejam úteis ao sistema. O saber fazer acaba se tornando mais importante. As competências e habilidades poderão proporcionar o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos escolares, pois não levam em conta as condições amplas de desenvolvimento de cada sujeito, que passa a ser um projeto de indivíduos adaptáveis ao sistema vigente, o que prejudica a aprendizagem. A curto prazo, um problema para as novas gerações, com impactos a curto, médio e longo prazo.

Dessa forma, a organização do trabalho na escola não tem sido composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica similar a cultura empresarial.

As humanidades passaram a ser consideradas conhecimentos “menores”, tornaram-se uma utilidade inútil para a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, conforme Ordine (2013), Rezer e Camilo Cunha (2019), entre outros, esses conhecimentos são de grande importância para a vida das pessoas, pois possibilitam o desenvolvimento de ideias, atividades criativas, trabalhos científicos e artísticos, além do que, melhoram o desenvolvimento humano.

E segue Ordine (2016), afirmando que é extremamente perigoso cair no reducionismo superficial, de utilidade e, acima de tudo, confundindo utilidade com valor de mercado. Tal reducionismo cria um mundo unidimensional no qual os

cidadãos, em favor da utilidade de toda atividade humana, tornaram-se escravos do mercado, clonados pelo mesmo padrão, sem pensamento e sem ser.

É cada vez mais comum que as políticas educacionais privilegiem propostas de formação capazes de gerar benefícios de curto prazo, negligenciando assim outro tipo de conhecimento aparentemente inútil, cujo cultivo não produz economicamente, ou pelo menos não tanto quanto o do primeiro.

Tal constatação aproxima-se do que Rezer (2018) aponta como efeitos colaterais dessa lógica:

> Um efeito colateral perceptível deste movimento tem sido a veiculação de um "discurso oficial" que sugere, sutilmente, a (des) importância das ditas "humanidades" na formação, em nome dos conhecimentos (científicos) úteis à resolução de problemas profissionais específicos. (REZER, 2019, p.09).

Diante dessa abordagem de competitividade baseada em conhecimentos técnico-científicos aplicáveis, cada uma a seu modo e nos seus espaços tradicionais, ciência e educação são sufocadas pela ideia de inovação presente nos interesses do utilitarismo econômico. A inovação parece ser o novo mantra da sociedade contemporânea, que vai substituindo a noção de progresso, muito forte no final do século XX.

Segundo Rezer (2018) a ideia de inovação vai sendo colocada em diferentes discursos, bem como orientação para distintos processos, com pretensões de desdobramentos para vários setores. Em sua opinião,

> A ideia de inovação passa a representar uma indução a "fazer diferente", em alguns casos uma bandeira que muitas vezes desconsidera aquilo que é "antigo", em um movimento que parece colocar a tradição em uma condição de menoridade, até mesmo de irrelevância. Mais recentemente, inovação vem sendo adjetivada, em alguns casos, de "tecnológica". Assim, temos uma expressão cultivada com intensidade na realidade contemporânea [...] a inovação tecnológica. (REZER, 2018, p.113).

Isso permite refletir sobre a intenção em capacitar os jovens do EM para participarem da sociedade da informação e do conhecimento. Nesse caso, a educação básica se vê envolta em um processo de persuasão, onde, é preciso preparar os jovens para o futuro.

Aqui, cabe refletir sobre o futuro ao qual o jovem está sendo projetado. Parece que no atual paradigma, estar preparado para o futuro remete a ideia de possuir mais conhecimentos, saber comunicar-se adequadamente, trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, criar soluções originais e ser capaz de educar-se permanentemente.

Para isso, os currículos devem incorporar atividades e conteúdo que os capacitem a participar ativamente do mundo e do mercado de trabalho que os aguarda. Nesse sentido o mundo tem uma demanda e a escola tem sido agente do mercado com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho. Kuenzer (2020) alerta para a realidade em que alunos em formação sejam "montados" numa linha de produção denominada "indústria-escola", tendo como base o lucro da economia, para serem "vendidos" como "produtos" ao mercado capitalista. Ao que parece, nas entrelinhas da reforma predominam os compromissos com a promoção do ajustamento dos jovens aos contextos produtivos, com a perspectiva de responder às demandas imediatas oriundas do mundo empresarial, com o descaso em relação ao conhecimento não imediatamente traduzível em lucro, com a adequação à retórica neoliberal. Buscam formar um jovem alienado, conservador e apolítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como propósito realizar uma reflexão sobre a reforma do Ensino Médio, concentrando-se particularmente na questão da flexibilização curricular e na concepção de qualidade da educação que a embasa. A intenção foi examinar de forma reflexiva os impactos e desafios dessa reforma, buscando compreender as suas implicações para o currículo e a educação como um todo.

Diante disso, consideramos que no plano das intenções, os documentos que norteiam a reforma destacam que o objetivo é tornar o ensino médio mais dinâmico, atualizado e conectado com a realidade dos estudantes, proporcionando uma educação mais significativa e preparando-os de forma mais abrangente para os desafios do século XXI. Entretanto, na análise realizada sobre suas proposições não encontramos ruptura significativa com os modelos que deseja ultrapassar, conformando-se ao ajustamento objetivo da formação profissional às demandas produtivas.

Em certa medida, consideramos que a reforma contribui para um projeto transacional em curso que vai colonizando o modelo de pensamento, adequando a escola a transmissão de valores que seja interessante para esse movimento. Ademais, verificamos que os procedimentos sugeridos para a organização dos documentos oficiais que orientam a formação no EM creditam uma relevância utilitarista aos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos, entendidos como "ideologizados", assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo ou, nas competências elencadas na BNCC, que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo, como por exemplo os termos utilizados "aprender a aprender", "saber lidar com a informação cada vez mais disponível", "aplicar conhecimentos para resolver problemas", "ser autônomo", "ser proativo", "ser resiliente".

O objetivo é ter pessoas tranquilas, socializadas, que não explodam em violência, apesar da miséria e da falta de direitos, e que desenvolvam inteligência emocional. Ao que parece, a ideia de êxito ou fracasso colocada quase que com exclusividade a mão do sujeito, numa visão neoliberal em que se coloca o sujeito como "empreendedor" de si mesmo.

Ao que parece, tal limite tem origem na necessidade de que o mundo do trabalho, espaços de onde emanam as ideias prevalentes sobre desenvolvimento de competências, têm de definirem suas ações formativas a partir da lógica custo-benefício e da necessidade de preservarem o controle sobre a gestão dos conhecimentos produzidos e mobilizados nos processos de trabalho.

Através dessa reflexão, espera-se contribuir para o debate sobre o Ensino Médio, considerando os aspectos centrais da reforma e suas implicações na busca por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.** 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Conversão da medida provisória 746/2016**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 26 de jun. 2023.
FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

MASCARELLO, Celoy Aparecida. Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó - SC, 2019.

ORDINE, Nuccio. A Utilidade do inútil: um manifesto**. São Paulo: Zahar.2016.**
REZER, Ricardo. **Formação por competências como princípio de Organização curricular para a educação superior: "Efeitos Colaterais"**. Chapecó, 2018.

REZER, Ricardo; CAMILO CUNHA, Antônio. Conhecimento para o "Tempo do Inútil" – Reflexões para o campo da Educação Física. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do esporte. **Anais**. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2mjf0xR>. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA.

JUNIOR, Claudio Antunes dos Santos[1]

OLIVEIRA, Daniel Silva Santos[2]

TELES, David Israel de Souza[3]

MENDONÇA, Daelcio Ferreira Campos[4]

RIBEIRO, Rafael Martins[5]

RESUMO

Este artigo busca analisar as percepções dos professores de filosofia em relação às mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio (NEM) em dois colégios do município de Itapetinga-Ba, um pertencente à rede federal e outro à estadual. Faz parte de uma pesquisa maior que também se objetiva a entender a percepção dos discentes sobre essas mudanças. Trata-se de um estudo de caso, ainda em andamento, que utiliza como método de pesquisa o materialismo histórico dialético, fazendo uma análise qualitativa. Utilizamos questionário com dois professores de filosofia, um de cada colégio. Como aporte teórico, utilizamos a Lei N°13,415/2017 que promulgou o Novo Ensino Médio, Mao Tsetung (1938) para entendimento do materialismo-histórico-dialético que é essencial para a análise dos dados, Buczek e Pereira (2021) para a compreensão sobre o Banco Mundial e sua influência no novo ensino médio, assim como outros autores essenciais para o desenvolvimento. Diante dos dados coletados com os professores, constatamos uma influência de políticas neoliberais no NEM, demonstrada pela diminuição na carga horária da disciplina Filosofia, em benefício de disciplinas voltadas à formação para o Mercado de Trabalho, o que acarreta numa lógica utilitarista do processo educacional. Ao mesmo tempo, percebemos uma incapacidade nos professores de colocarem em prática estratégias que vão de contra a essa realidade, resultando em unicamente aplicarem o que as instâncias superiores os impõem, corroborando em perdas educacionais irreparáveis, necessitando de revogação urgente do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Filosofia. Neoliberalismo. Banco Mundial.

1 Graduando do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: claudio.junior122@live.com.
2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia. Brasil. E-mail: 202020065@uesb.edu.br.
3 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia. Brasil. E-mail: 202011473@uesb.edu.br.
4 Professor Doutor, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: daelcio.ferreira@uesb.edu.br.
5 Professor Doutorando, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil. E-mail: rribeiro@uesb.com.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade; e aprimorar a qualidade do ensino é essencial para garantir a formação de cidadãos críticos e conscientes (FREIRE, 1996). No Brasil, o Novo Ensino Médio (NEM) implementado em 2017 trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e na distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas. Entre essas mudanças, a inclusão da disciplina de filosofia como obrigatória apenas no primeiro ano do ensino médio.

Isso gerou debates e discussões sobre a importância e o papel dessa disciplina na formação dos discentes. Nesse contexto, essa pesquisa, que ainda está em andamento, busca analisar as percepções dos professores de filosofia em relação às mudanças implementadas pelo NEM e a percepção dos alunos sobre essas mudanças, tendo em vista que neste artigo, somente apresentaremos resultados parciais dos dados que foram coletados com os professores.

A filosofia é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, críticas e reflexivas nos alunos, permitindo que eles compreendam e atuem no mundo de forma mais consciente e responsável (LUCKESI, 2005). Diante da nova estrutura curricular do ensino médio, em que a filosofia deixou de ser obrigatória em todos os anos, torna-se importante compreender como os professores de filosofia têm se adaptado e quais estratégias têm sido adotadas para garantir a qualidade do ensino e a formação cidadã dos alunos.

A Lei 13.415/2017, que estabelece a estruturação de um novo ensino médio, foi criada como uma política pública para melhorar a qualidade da educação e oferecer uma formação mais adequada às demandas do mundo contemporâneo. A proposta do NEM é desenvolver competências e habilidades para o século XXI, ampliando a carga horária e permitindo o desenvolvimento de atividades extracurriculares e projetos de vida. O novo modelo propõe a flexibilização curricular, permitindo aos alunos escolher parte do conteúdo com foco em áreas específicas de conhecimento.

Para análise, utilizamos como método o materialismo histórico dialético que em geral se trata de uma teoria filosófica, que tem como objetivo investigar a

transformação do mundo, entendendo-o como um movimento constante e progressivo do inorgânico ao orgânico, até chegar à forma superior de desenvolvimento da matéria, que é a sociedade (TSETUNG, 1938). Ainda segundo este autor, essa teoria se baseia na ideia de que o desenvolvimento da sociedade é um processo histórico, no qual as transformações econômicas, políticas e sociais são determinadas pelas contradições entre as classes sociais. Ao utilizar o materialismo histórico dialético como base para análise de políticas públicas, é possível compreender sua dinâmica e as contradições que surgem durante sua implementação e execução.

Essa pesquisa se constitui num estudo de caso que, segundo Godoy (1995), é caracterizado como um tipo de pesquisa cujo objetivo está na análise profunda de uma unidade, visando um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Para a coleta de dados da pesquisa, foram selecionados dois colégios de ensino médio pertencentes ao município de Itapetinga-BA, sendo um da rede estadual e outro da rede federal. Os sujeitos da pesquisa foram dois professores de filosofia, um de cada colégio.

Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários com dez questões abertas para os docentes supracitados. Segundo Gil (2019), o questionário consiste num instrumento para recolher informações permitindo a coleta de dados sobre variantes que possam ser enumeradas de modo a possibilitar a análise dessas variáveis, a verificação de hipóteses e a generalização dos resultados.

Desse modo, a coleta dos dados procurará apresentar, através das perspectivas dos professores, as consequências das mudanças na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e as estratégias adotadas pelos docentes para lidar com essas transformações.

Este artigo é composto de três partes, que são a Introdução, o Desenvolvimento que está subdividido em Referencial Teórico e Resultados e Discussão, onde apresentaremos os dados preliminares coletados com os professores pesquisados e as Considerações Finais.

2. DESENVOLVIMENTO

A história é movida por conflitos de classes e a educação tem sido utilizada como um instrumento de dominação da classe dominante sobre a dominada, onde

há uma disputa sobre o critério de qualidade da educação e suas estratégias. Para Libâneo (2018), as estratégias para se pensar essa escola são, ao mesmo tempo, políticas e pedagógicas. Políticas, assegurando-se o direito do acesso à permanência na escola, a garantia desse direito a todos, o suficiente financiamento, as condições interescolares etc; Pedagógicas, criando-se procedimentos internos na escola para enfrentar a diversidade e reduzir os impactos da desigualdade social no aproveitamento da escola.

Essa disputa foi um dos motivos que levou à reforma do ensino médio em 2017. Segundo Ferretti (2017), a reforma do ensino médio teve forte influência do setor empresarial, com o objetivo a adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã e crítica proposta no 2° (segundo) artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996).

No âmbito da educação, é notória a influência de diversos órgãos internacionais, bem como de projetos nacionais, na definição de políticas públicas educacionais e na implementação de mudanças no sistema educacional brasileiro, incluindo a promulgação do NEM como política pública. Diante disso, dois atores tiveram papel importante neste contexto: o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Fundado em 1944, o BM tem como objetivo principal fornecer empréstimos e assistência técnica aos países em desenvolvimento para apoiar projetos de infraestrutura, educação, saúde, agricultura e outras áreas essenciais. De acordo com Buczek e Pereira (2021), a atuação do BM no campo educacional não é isolada ou imposta externamente.

Para que seu projeto de educação baseado no livre mercado seja efetivado, é necessário que pessoas alinhadas com esse projeto ocupem cargos estratégicos nos governos dos países onde atua. Após o golpe “jurídico, parlamentar e midiático” (ALVES, 2017, p. 134) de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e levou Michel Temer ao poder, iniciou-se um conjunto de reformas para alinhar a educação às demandas do capital (BUCZEK, PEREIRA, 2021). As medidas de Michel Temer na educação assumiram caráter explicitamente neoliberal e incorporaram recomendações do BM.

Nesse sentido, as propostas do BM impactam diretamente o cenário educacional do país, uma vez que afetam tanto a qualidade do ensino quanto às condições de trabalho dos profissionais da educação. As medidas adotadas pelo BM

vão na contramão do que é necessário para a melhoria da educação pública, que é o investimento em infraestrutura, formação de professores e valorização do profissional da educação.

Outro órgão importante é a UNESCO que é um organismo internacional que tem como objetivo promover a cooperação entre os países nas áreas de educação, ciência, cultura e comunicação. Fundada em 1945, a UNESCO tem como missão "construir uma cultura de paz e desenvolvimento sustentável por meio da educação, ciência e cultura" (UNESCO, 2022).

Dentre as atividades da UNESCO relacionadas ao ensino médio, estão a promoção de políticas públicas à formação de professores, o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos, a realização de pesquisas e estudos sobre o ensino médio e a educação em geral, bem como a disseminação de boas práticas educacionais e o fornecimento de apoio técnico aos países e instituições que trabalham na área da educação.

No Brasil, a organização participou da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2017, que ocasionou uma série de alterações na LDB assim como na BNCC que instituiu o NEM provocando alterações no aspecto gestor e curricular das escolas do ensino médio.

A reforma do ensino médio prejudicou a educação e a disponibilidade das disciplinas. Dados da Rede Nacional em Ensino e Pesquisa (RNP) afirmam que muitos estados terceirizaram ou tem interesse em terceirizar o itinerário formativo de formação técnica e profissional para instituições privadas. Relatos indicam que parte ou toda a carga horária desse itinerário é cumprida remotamente, gerando resistência de estudantes e famílias. Também há uma tendência de oferecer cursos de curta duração para compor a carga horária total do Ensino Médio (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2022)

Essas pesquisas evidenciam a desvalorização e intensificação do trabalho docente em vários aspectos decorrentes da Lei 13.415/2017. Seja por terem que abandonar suas disciplinas devido à diminuição da carga horária daquela para a qual foram formados; seja por terem que assumir maior número de turmas e escolas, devido também à redução dessa carga horária. Segundo Eleva (2021) a ampliação da carga horária no ensino impacta diretamente as Instituições de Ensino, já que nem todas estão preparadas para lidar com a oferta de mais horas letivas.

Essa carga horária tem sido substituída, além dos itinerários formativos, por

disciplinas eletivas cuja visão pragmática pouco se relaciona com a formação científica básica que deveria ser priorizada no ensino médio. Isso ocasiona uma formação precarizada, haja vista não assegurar, sequer, uma habilitação profissional. Pode-se afirmar que algumas escolas não estão preparadas para mudanças súbitas, o que acarreta na necessidade de se realizar uma reorganização total que afeta diretamente o ensino por parte dos docentes e a aprendizagem significativa dos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na instituição federal, foi criada uma disciplina chamada "Filosofia e Sociologia da Ciência da Técnica e da Tecnologia" no 1° ano do ensino médio, com o objetivo de garantir o acesso mínimo aos conteúdos dessas disciplinas e cultivar o senso crítico por meio da análise filosófica e sociológica. Essa disciplina é obrigatória para os alunos do 1° ano antes de continuarem para o 2° ano, onde encontrarão as disciplinas de filosofia e sociologia com suas cargas horárias específicas.

Nesta pesquisa os docentes participantes, serão representados por siglas, sendo elas ProE para o Professor da escola Estadual e ProF para o Professor da escola Federal. Inicialmente, o ProF foi questionado sobre qual a sua opinião acerca dos itinerários formativos promovidos pela BNCC, sua resposta foi:

> “[...] como profissional da educação, acredito que essa proposição deva ser revogada, de modo definitivo, o quantos antes possível para que se possa se rediscutir e repensar uma nova forma de conceber um Novo Ensino Médio que atenda as necessidades do ensino nessa etapa final da educação básica[...].”

A fala do professor se justifica pela compreensão da influência das Políticas Neoliberais sobre a educação pública uma vez que, também pontuado pelo professor, as instituições privadas não foram afetadas negativamente por essa adequação do currículo, pelo contrário, foram capazes de agregar ainda mais conteúdo a ementa curricular sem a necessidade de cortes de horário nas disciplinas tornando claro que quem mais foi afetado pela reforma foram as instituições públicas seja no âmbito federal ou estadual.

Apesar de haver nos documentos da BNCC, do BM e UNESCO uma concordância geral na construção de uma aprendizagem significativa, o NEM se vê

voltado a uma lógica utilitarista. Esta afirmação tem respaldo através do seguinte dado:

> "Ela intensifica uma formação exclusivamente para o mercado, perdeu toda a dimensão crítica, serve a um processo cego e acrítico do sujeito. (ProF)"
>
> "Diminuindo as condições para que aprenda a exercer o pensamento crítico. (ProE)"

É evidente que essa abordagem apresenta impactos negativos no desenvolvimento integral dos estudantes, prejudicando sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Em continuidade à discussão apresentada anteriormente, procuramos saber a visão dos docentes quanto às características referentes à prática educativa proposta pelo NEM e se a mesma possui relação com uma visão mais mercadológica do ensino público. Quando questionados sobre essa questão, os professores deram as seguintes respostas:

> "ProF: Formação empreendedora, atendimento à ideia de tecnologia como fonte de resolução a todo problema, discussão de temas focados no mercado como empreendedorismo, bolsa de valores. Possibilidade de ensino baseado em notório saber, terceirização via consultorias etc.
>
> ProE: O financiamento de cursos de formação docente por empresas privadas, como parceiras, a ênfase em projeto de vida e nenhum compromisso para o incentivo a continuidade da formação profissional em instituições superiores de ensino."

Os novos itinerários propõem a criação de disciplinas voltadas ao mercado de trabalho, promovendo a diminuição da carga horária de outras disciplinas que não corroboram com a lógica de produtividade pautada nas ideologias neoliberais. Com isso, os alunos são condicionados a aprender apenas conteúdos para o mercado de trabalho, afetando sua autonomia e senso crítico.

Questionamos quais as estratégias dos docentes para adequação às mudanças da BNCC em Filosofia e como isso afetou o aprendizado escolar. Pelas respostas apresentadas no questionário, constatamos que os professores somente aplicam o que as instâncias superiores impõem. Porém, foi constatada uma diferença existente entre o colégio estadual e federal, uma vez que o federal possui maior liberdade para a adesão (ou não adesão) à proposição dos itinerários formativos, enquanto que o estadual se vê obrigado a aplicação das resoluções propostas pela Secretaria da Educação (SEC).

ISSN: 2176 - 1396

Todavia, percebemos também que, apesar da condição aparentemente mais favorável, às instituições federais que aderiram às proposições curriculares do NEM também sofreram grandes perdas educacionais, principalmente no que diz respeito à questão da jornada de trabalho profissional elevada devido a redução da carga horária de suas respectivas disciplinas concordando com as fundamentações apresentadas anteriormente.

Quando os professores foram questionados sobre as medidas que podem ser adotadas ao NEM na BNCC para que a educação possa ser ofertada de maneira abrangente e significativa, corroborando para uma práxis educativa mais democrática e transformadora, as respostas foram coesas. Segundo estes, a reformulação curricular da disciplina de Filosofia pela BNCC para o NEM, que é dotado de um viés ideológico neoliberal, corroborou com o processo de sucateamento da educação pública nas escolas brasileiras. Nesta perspectiva, o NEM é irreformável, sendo assim, a única estratégia visível acaba por ser a revogação completa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados iniciais desta pesquisa, constatamos que os docentes se veem de mãos atadas quanto às proposições do NEM, pois se encontram à mercê da aplicação das resoluções de instituições superiores.

De acordo com os dados apresentados neste artigo, o NEM causou impactos negativos na educação pública brasileira, uma vez que têm corroborado com um processo de alienação que se faz evidente pela ausência de criticidade de seus conteúdos que pouco tem se relacionado com a vida quotidiana e suas especificidades. Ao se propor um modelo Educacional é muito importante considerar a opinião dos docentes, discentes e demais agentes educacionais no processo, bem como buscar soluções que atendam às necessidades da classe trabalhadora.

Por tanto, por seguir uma lógica estritamente neoliberal, a única estratégia realmente válida ao NEM é a sua revogação imediata e total, para que se possa rediscutir de modo adequado uma nova proposição para a educação no nível médio.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil, neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada.** 2017 In: LUCENA. Acesso em 16 de Abril de 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** The World Bank, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em 16 de Abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.> Brasília: MEC/SEB, 2017. Acesso em: 27 de Abril de 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**, BAHIA, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 18 de Out. 2022.

BUCZEK, Yohana Graziely de Oliveira, PEREIRA, Noeli Maria. **Um ajuste (IN)justo: análise das recomendações do banco mundial para a educação brasileira no contexto do novo regime fiscal.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, 2021. Acesso em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29651/23375> Acesso em: 25 de Maio de 2023.

ELEVA PLATAFORMA. **Reforma do ensino médio: entenda como ela vai impactar a sua escola.** 2021. Disponível em: <https://ampliaplataforma.com.br/>. Acesso em: 18 de Out. 2022.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil. Mai-Aug 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#ModalScimag>. Acesso em: 15 de Abril de 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Acesso em: 25 de Maio de 2023

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2019. - 7. Ed. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf.> Acesso em: 15 de Abril de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública:**

Uma qualidade restrita de educação escolar. Espaço Acadêmico, Goiânia, Goiás, 2018. Acesso em: 15 de Abril de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. 590. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 15 de Abril de 2023.

NICOLACI, C. **O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (meds).** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/188/18820109.pdf>. Acesso em: 17 de Out. 2022.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.** Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação Rua General Carneiro. 2022. Acesso em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 15 de Abril de 2023.

OLIVEIRA, Amanda. **Filosofia não sai do ensino médio; matéria se torna optativa.** Site Capricho. 05 de Abril de 2018. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/filosofia-nao-sai-do-ensino-medio-materia-se-torna-optativa/>. Acesso em 18 Abr. 2022.

RAED, Sávio. **Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas.** Belo Horizonte | Vol. VII | Nº 13 |P. 121-146 | jan/jun 2014121. Acesso em: 16 de Abril de 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/yTffng6tmYHfgQmTTnYT5fF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 de Maio de 2023

TSETUNG, Mao. **Materialismo Dialético. K'ang-chan ta-hsueh** Abril-Junho de 1938. Transcrição: Fernando Araujo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1938/06/materialismo.htm> Acesso em 25 de Maio de 2023.

UNESCO. (2018). **Relatório de monitoramento global de educação para todos 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.** UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por>. Acesso em: 15 de Abril de 2023.

O CAMINHO DE UMA PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: ENTRE O GERENCIALISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Lia Joan Nelson Pachalski[1]
Jair Jonko Araújo[2]

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar um recorte de pesquisa em andamento, o qual tem como escopo, olhar para a construção de um documento gerencial de controle no Instituto Federal Sul-rio-grandense – O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Considerando esta instituição uma escola que tem por princípios regimentais e legais a gestão democrática, desejamos compreender como acontece a atuação dos sujeitos que participam desse processo de construção de documentos. O objetivo deste trabalho é apresentar o referencial teórico da pesquisa em andamento e alguns resultados de entrevistas piloto, os quais enfatizam a importância dos marcos históricos que promoveram ambientes favoráveis para a gestão democrática, durante a construção do PDI, provocando modificações na forma de pensar e fazer gestão, e no entendimento da comunidade sobre estes processos no Instituto Federal Sul-rio-grandense. A pesquisa em andamento pretende verificar o que ocorre nas brechas existentes neste processo de construção, onde predominam práticas gerencialistas, evidenciando o discurso de representantes que participam como membros eleitos por seus pares e identificando fenômenos que emergem nesses espaços. O trabalho utiliza o Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) como aporte teórico metodológico para a pesquisa e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2020) como técnica de análise dos dados.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gerencialismo. Instituto Federal. Plano de Desenvolvimento Institucional. Atuação.

INTRODUÇÃO

Assumo como perspectiva que conceber um modelo educacional é um ato político que possui posicionamento epistemológico e perspectivas sócio-históricas de uma nação.

Segundo Pacheco (2010), na concepção inicial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), estava uma reflexão sobre o necessário enfrentamento às mudanças paradigmáticas que ocorreram na transição do século XX para o XXI, mostrando o quanto era preciso retomar ações de democratização, dada a crise que atingiu a educação com as políticas neoliberais que afetaram a história construída de coletividade e inclusão.

[1] Doutoranda em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense. liapachalski@ifsul.edu.br.
[2] Doutor em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense. jairaraujo@ifsul.edu.br.

A nova organização dos IFs reflete em suas diretrizes, princípios de gestão democrática, de forma holística, tanto em sua estrutura administrativa quanto pedagógica. Assim, esse cenário de uma nova organização educacional tem potencial para resgatar processos democráticos de gestão em uma perspectiva de justiça social.

Todavia com o avanço intenso e persistente de práticas neoliberais dentro da esfera pública e principalmente na área educacional, o projeto dos IFs é, conceitualmente, desafiador. Essas disputas políticas se materializam na estrutura organizacional das Instituições de ensino, em seus processos pedagógicos e em seus documentos.

Para este trabalho de investigação, olhamos para o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSul. Segundo definição no sítio do IFSul, o PDI é "o documento que apresenta os compromissos da instituição com a sociedade para um período de cinco anos. Ele expressa a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas pela instituição".[3]

O objetivo geral na pesquisa de tese é mapear brechas existentes de prática de gestão democrática no processo de construção de um documento institucional. Neste trabalho, entendemos que uma política não é simplesmente recebida e implementada, mas sujeita à interpretação e recriação. Para Ball, Maguire e Braun (2012), a comunidade escolar, nesse sentido, pode ser vista como um conjunto de atores que interpretam e traduzem, transformando o texto.

1 O CICLO DE POLÍTICAS

Ball (1993) trata da questão da política como texto e política como discurso – numa reflexão sobre o significado de política[4]. Para compreendermos como este conceito opera no sentido do texto, podemos pensar em texto como teoria literária,

[3] Definição do PDI segundo consta no sítio do PDI 2020 – 2024 do IFSul. http://www.ifsul.edu.br/pdi, acesso em 21 de março de 2023.
[4] O termo usado pelos autores em inglês é *policy,* vocábulo que diferencia a palavra de *politics* na língua inglesa, porém na língua portuguesa o vocábulo *política* permanece o mesmo com diferentes significados, como por exemplo, política de Estado, políticas públicas, políticas educacionais, plano de ação, regulamentos, etc.

política como representação. São produtos de múltiplas influências e serão "decodificados".

Na política como discurso, incorporam-se significados e utilizam-se de proposições e palavras onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes. Essas vozes podem tornar-se "regimes de verdade", nas palavras de Foucault (2022) e alguns discursos serão mais dominantes que outros.

O Ciclo de Políticas é uma ferramenta para pensarmos em contextos, ao analisarmos a trajetória de políticas sociais e educacionais. Bowe, Ball e Gold (1992) apontam a influência de dois estilos de texto, segundo Barthes – readerly e *writerly*, onde o primeiro é o texto prescritivo que limita o envolvimento do leitor e o segundo é o texto *escrevível*, que convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando maior participação e tornando-o ativo. O leitor preenche as lacunas, ou brechas, do texto.

Este enfoque dos autores busca olhar para a formação do discurso da política e a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. A figura 1 ilustra o Ciclo de Políticas que será apresentado a seguir:

Figura 1 – Ciclo de Políticas

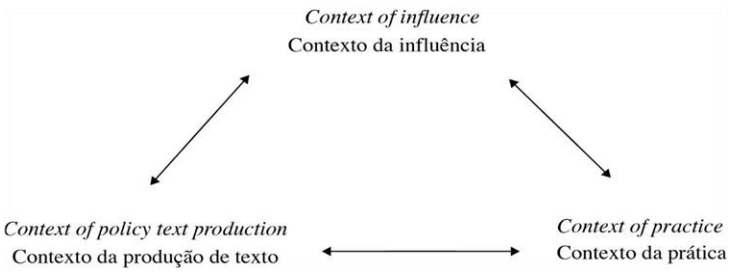

Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 20, tradução da pesquisadora

O contexto da influência representa as políticas iniciadas e os discursos construídos. É uma arena de embates, onde redes, grupos, partidos políticos, governo e o legislativo participam. Há influências de comissões e grupos representativos, em um processo mais formal.

Este contexto possui uma relação simbiótica, mas desconfortável com o segundo contexto – o contexto da produção de texto – pois enquanto o contexto da influência apresenta a articulação de interesses mais estreitos com alguns dogmas,

os textos são normalmente articulados com a linguagem de interesse do público mais geral. Os textos do contexto da produção, representam a política, formalizados por meio de textos legais, documentos sobre a política, comentários formais ou informais, pronunciamentos. Existe um apelo ao senso comum popular e populista, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e o local específico de sua produção.

As respostas para estes textos possuem consequências reais que são evidenciadas no terceiro contexto, o da prática. É para este contexto que são direcionadas as políticas. O fator essencial é que a política não é simplesmente recebida e implementada nesta arena – ela é sujeita à reinterpretação. Os sujeitos não confrontam os textos como leitores ingênuos, pois trazem sua historicidade, experiências, valores e propósitos.

Neste contexto, partes dos textos podem ser alterados, rejeitados, ignorados ou recebidos com frivolidade, segundo Bowe, Ball e Gold (1992). As interpretações diferentes são próprias do embate, pois tem a ver com interesses diferentes e isso não deve ser considerado como um problema, mas como parte da construção social.

Posteriormente, o Ciclo de Políticas foi expandido com o acréscimo de dois contextos – o de resultados e o de estratégia. Segundo Ball (1994), o contexto de resultados e efeitos preocupa-se com questões como a justiça, igualdade e liberdade individual, com ênfase no conceito de efeitos como mais apropriado do que resultados. O contexto da estratégia relaciona-se à identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Estes contextos podem ser inter-relacionados aos contextos da prática, não sendo necessariamente separados.

2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O decreto 5.773/2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, inclui os IFs, que possuem uma verticalização de ensino, ofertando desde cursos de formação inicial e continuada até pós-graduação lato e stricto senso.

Esse decreto[5] destaca as exigências a serem cumpridas para solicitar credenciamento e recredenciamento como instituições que ofertam cursos superiores. Dentre as exigências, no artigo 15, consta a apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional. Percebemos que o PDI incorpora características da administração empresarial, emprestando termos usados na lógica do mercado, como podemos observar nesta fundamentação para o uso do documento:

> Ao englobar elementos que influenciam a melhoria da qualidade do ensino, na uniformidade das tarefas administrativas e na gestão financeira eficiente, ele colabora para os objetivos de eficiência, eficácia, efetividade e transparência pública. A partir da sua elaboração, é possível acessar informações relevantes que auxiliarão na manutenção da competitividade das IES públicas e possibilitarão melhor controle dos recursos financeiros, viabilizando o investimento em áreas relevantes para a melhoria do desempenho institucional. (SANT'ANA et al., 2017, p. 8, 9)

A demanda pela elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), pode ser associada ao contexto da influência, pois está inserida em meio a um cenário de discussões sobre avaliação, credenciamento, autorização para cursos superiores, em um momento histórico de avanços do gerencialismo na educação e de influências internacionais.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO

A LDB determina, no artigo 14 da Lei 9394/96, que as instituições de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, seguindo dois princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes.

Trazemos uma definição de gestão democrática de Souza (2009), para caracterizar a nossa abordagem:

> Um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles

[5] Conforme o decreto 9.235/2017, fica revogado o decreto citado, porém para este trabalho não há alterações nas reflexões sobre a exigência do PDI e sua relação com as IES e os IFs.

ISSN: 2176 - 1396

> problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126)

Uma característica fundamental da gestão democrática é a autonomia das instituições para tomar decisões, seja de caráter administrativo, financeiro ou pedagógico. No entanto, a autonomia das instituições públicas, prevista também no artigo 14 da LDB (1996), deve ser entendida como passível de interferência cultural, econômica e política, podendo sofrer ressignificações ao longo dos tempos.

Tratar da educação como um direito de todos e buscar a qualidade social ligada à democracia, pode ter princípios antagônicos aos de uma empresa do sistema capitalista, por isso, estudiosos do tema da gestão democrática têm chamado atenção para o perigo de olharmos com neutralidade para a aplicação de processos administrativos empresariais nas escolas, visando cumprir metas e objetivos.

O gerencialismo, além de ser uma ideologia que legitima direitos ao poder, é também uma “estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las” (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 359).

Dentro desse contexto, existe o consenso de que há necessidade de controlar o gasto público e, para isso, as instituições são responsáveis pela condução e execução dos recursos, porém adotando mecanismos empresariais de administração dos processos. De acordo com Hypolito,

> o modelo de gestão pública que está sendo gestado como legítimo e inquestionável se nos apresenta como algo sedutor, participativo (pelo menos na aparência) – quando propõe descentralização e autonomia escolar –, descentralizado, etc., mas o que muitos estudos mostram é que na verdade o que têm ocorrido são transferências de obrigações e responsabilidades, com a transformação deste modelo de gerencialismo como o único possível (HYPOLITO, 2008, p. 17).

O autor destaca estudos que apontam os principais aspectos desta Nova Gestão Pública (NGP) como: o uso extensivo de contratos escritos e acordos de desempenho; contratos de trabalho de curto prazo; sanções e recompensas econômicas; redução, em múltiplas formas, de responsabilidades; separação institucional da agência de financiamento do provedor; e orientação de cima-para-baixo. Normalmente o objetivo é alcançar prosperidade econômica. As palavras

eficiência e eficácia tornaram-se muito frequentes nesse modelo de gestão. O gerencialismo pode ser considerado um mecanismo, ou um braço do neoliberalismo, enquanto prática dentro do sistema educacional.

Mudanças de natureza gerencial atingem a educação como um todo, portanto, a autonomia e a descentralização, princípios importantes para uma gestão democrática e participação popular nas escolas, acabam sendo "controladas" por meio de avaliações e modelos de planejamento que atendam a uma nova forma de gestão, entrando em todas as esferas.

Estas formas de controle impostas pelo gerencialismo na educação, afetam a participação das pessoas nos processos que deveriam ser naturalmente democráticos, os quais exigem uma noção diferente de tempo e uma organização administrativa e pedagógica voltada para estes princípios de coletividade.

Em estudos sobre participação e representação em conselhos escolares, verificamos que há "exigências da participação democrática: a possibilidade de discordar; o ponto de vista da minoria; a atitude de escuta; o imperativo da solidariedade e a explicitação de conflitos" (GUERRA, 2002, p. 114). Ao discorrer sobre estas exigências, o autor lembra que as estruturas têm a ver com espaços, tempos e agrupamentos e traz três advertências finais: o perigo de argumentarmos que participação pode ser uma perda de tempo, a falsa ideia de que podemos improvisar a democracia e a falsificação ou ocultação do espírito da democracia na escolar.

Torres (2021), aborda o sentido da temporalidade e seus efeitos na democracia. A autora traz uma pergunta sobre os fatores e processos que se interpõem na concretização da missão democratizadora da escola: Como passar de mero procedimento para uma prática ou cultura? Os pilares atuais da gestão que focam na racionalização, resultados e digitalização criam efeitos de (re) centralização, competição e controle, segundo a autora.

A gestão unipessoal enfraquece a autonomia e concentra poderes no diretor. A busca por resultados enfatiza uma cultura meritocrática com rituais de avaliação externa, exames nacionais, focando em competição e individualismo. A digitalização ou gestão digital, com a tecnologização dos processos, gera novas formas de burocratização digital, intensificando o trabalho e aumentando o controle.

Ainda segundo Torres (2021), o tempo tem efeitos multiformes na democracia escolar, e é importante aprofundar as diversas faces do tempo, como as regras,

estratégias e discursos. Os processos internos gerencialistas têm mostrado que as regras formais definem um dispositivo de controle com sequência e ciclo de ações, prevalecendo a eficiência democrática sobre a construção de consensos democráticos. A permanência por muito tempo em cargos de direção, por exemplo, cria um modelo cada vez mais afastado da realidade e os diretores entram em uma nova realidade profissional, cria-se um efeito de participação subordinada.

Quando há controle de tempo nas políticas, para acelerar os processos, pode haver resistências à participação e esta é uma estratégia do tempo. O tempo tornou-se um recurso chave da competição política.

Torres (2021), menciona a tecnologia da performatividade de Stephen Ball[6], com a introdução de várias técnicas do gerencialismo na micro e macro política. Com a cultura performativa, temos o efeito da participação calculada.

Assim, o discurso do tempo está relacionado à racionalização e performatividade, com a sobredeterminação da digitalização das organizações, que acelera e fortalece esta cultura. Segundo a autora, a escravatura digital toma energia e tempo, submetendo o ato educativo à imposição digital.

Esta reflexão da autora mostra que vivemos uma concepção instrumental de democracia, reduzida à esfera representativa, consultiva e executiva, com a distância entre os centros diretivos e as periferias escolares. Poderemos observar nas vozes de atores que participam ou participaram da gestão do IFSul, alguns aspectos que corroboram com o exposto até aqui e igualmente observar como esses atores preenchem as brechas ou lacunas.

4 FÊNOMENOS EMERGENTES

Para compreender melhor a atuação de atores envolvidos com gestão escolar em ambientes híbridos entre gerencialismo e gestão democrática, realizamos uma roda de conversa com ex-diretores do IFSul e um conjunto de entrevistas com atores

[6] O termo *performatividade*, usado por Ball (2005), está entrelaçado com suas reflexões sobre o deslizamento de sentido da palavra *profissionalismo*, com a chegada da política neoliberal. O gerencialismo e a *performatividade*, segundo Ball, são duas tecnologias da política da reforma educacional e, quando oferecidas em conjunto, tornam-se atraentes e eficazes, como alternativa ao modelo tradicional da educação para o bem-estar público, centralizado no Estado. Essas tecnologias são sempre voltadas para o futuro, trazendo uma desvalorização do presente, trazendo uma ilusão do sempre inalcançável, mas perfeito mundo que está por vir.

importantes da gestão, o que nos deu subsídio para a continuação do trabalho e para a elaboração do roteiro de questões que será utilizado com os entrevistados na próxima etapa da pesquisa para a tese.

Na roda de conversa, todos os participantes estiveram envolvidos com a construção do primeiro PDI da instituição. Na análise das falas, identificamos quatro categorias: (i) *marco histórico de democracia e participação*; (ii) *convencimento da comunidade para uma nova organização estrutural de trabalho; (iii) noção de pertencimento; (iv) sensação de esvaziamento e distanciamento.*

As categorias parecem seguir uma ordem cronológica de acontecimentos, com início em 2008, a partir da lei dos Institutos Federais, que dá autonomia para as instituições organizarem a elaboração de seus regimentos, regulamentos, documentos, respeitando a gestão democrática, por meio da participação da comunidade. Esta prática não ocorria anteriormente, como lembrado nas falas dos convidados. Uma ação de participação coletiva, prevista em lei, mas organizada e implantada pelos diretores, trouxe esperanças e alegria, num misto de desconfiança inicialmente, mas posteriormente de crescente confiança no novo modelo de gestão.

A comunidade necessitava adaptar-se a novas formas de participar e confiar nas propostas dos gestores, figuras imprescindíveis nesse processo. À medida que o tempo passou e os servidores compreenderam e se enxergaram nos documentos, a confiança aumentou, bem como a naturalidade da participação. Ao serem questionados sobre os avanços da tecnologia e o uso de ferramentas virtuais no processo de construção de documentos, como o PDI, houve uma espécie de curva decrescente nas falas, inclusive na entonação, com fortes afirmações sobre a visível falta de confiança ou motivação para participar, sem o encontro, sem a troca ou a possiblidade de lidar com conflitos e tensionamentos. O encanto inicial passou para um tipo de esfriamento ou distanciamento, conforme apontaram as falas dos gestores.

Outro grupo de resultados mostra efeitos de atuação no contexto da prática, a partir de entrevistas individuais realizadas com atores envolvidos no setor de Desenvolvimento Institucional. Estas falas evidenciaram que há um posicionamento marcado do gestor em relação ao cumprimento da legislação ao organizar a construção do PDI – a preocupação e a responsabilidade em atender às demandas legais concernentes.

Quatro questões nortearam a entrevista: a) fale sobre sua percepção do PDI; b) fale sobre o processo de construção do PDI; c) comente se observa diferenças no

processo de construção e d) a partir das diferenças entre os campi; comente possíveis aperfeiçoamentos necessários para o processo.

As análises mostram como a posição do sujeito na instituição influi na percepção e atuação sobre os processos. É possível inferir que é complexo dar conta de todo o âmbito do documento e suas exigências legais. Há evidências de duas preocupações centrais: uma com o planejamento da oferta de vagas e cursos a ser oferecida para a comunidade e outra com o planejamento estratégico da instituição.

Os entrevistados também reafirmam a centralidade da participação coletiva e sua importância nesse processo, respeitando legislação, porém apontam que há pouca participação ou desinteresse da comunidade por vezes, inclusive de membros da gestão, pela estrutura do documento em si (planejamento estratégico) e por colaborações na construção do documento, apesar das diferentes metodologias utilizadas e tentadas.

Entre a vontade de unir a comunidade em torno da construção e visibilidade do PDI e a pressão de realizar um trabalho administrativo, de perspectiva empresarial, de estabelecimento de metas e previsão de ações com base no orçamento, existe um descompasso que deixa desconfortáveis os responsáveis pela organização do processo de construção do PDI.

Os dois grupos que deram relatos, sugerem que há uma cultura da gestão democrática na instituição, porém desafios constantes, em conflito, no fazer e no pensar. O princípio da eficiência no serviço público parece estar evidenciado nas respostas à primeira pergunta do segundo grupo, que traz preocupações com o planejamento e a oferta de vagas, prazos e devolução para a comunidade.

O esforço para promover a participação da comunidade vem sendo tratado pela gestão desde o início do desenvolvimento do documento, com diferentes metodologias de trabalho. Os dados analisados até aqui, mostram que a gestão do IFSul se esforça em organizar processos democráticos para construção de documentos como o PDI, procura atender a legislação nesse aspecto, porém permanece a pergunta sobre como a comunidade entende esse processo e se vê nele.

Na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2020), é comum usarmos de metáforas para ilustrarmos a emergência de fenômenos e neste caso, usamos a

figura de um passarinho saindo da gaiola, com medo, mas feliz e livre e a figura de uma serpente, que no imaginário popular, envolve com suas curvas,

silenciosamente, causando medo e posterior afastamento. Ball (2022) utiliza a figura de um *slouching beast* para representar a entrada do neoliberalismo em nossas instituições educacionais.

Fica a pergunta se estamos em um ambiente de eficiência democrática ou de gestão democrática, conforme apontou Torres (2021) em seus argumentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante observar que na roda de conversa realizada com os ex-diretores, fica claro que a organização e compreensão dos diretores e a disponibilidade de tempo e espaço, aliados à nova lei dos IFs evocaram o espírito participativo da comunidade e a vontade das pessoas de participarem da construção dos documentos que envolvem seu espaço de trabalho. A percepção dos gestores envolvidos com a organização do PDI muda, talvez pela força do discurso gerencialista imposto no ambiente de trabalho que os envolve. Mesmo assim, fica evidente que os gestores compreendem a necessidade de criar espaços para a coletividade, porém depende muito de sua posição sujeito e a forma como está organizada a gestão naquele momento. Esta pesquisa ainda pretende verificar como os contextos dimensionais afetam a participação e a gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes.** Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 13:2, 10-17, 1993. DOI: 10.1080/0159630930130203.

BALL, S. J. **Educational Reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994a.

BALL. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BALL, J. Braun, *A.* Maguire**. How Schools do Policy**. Policy Enactments in Secondary Schools. London: Routledge, 2012.

BALL. **Money or ideas? The struggle for meaning in the neo-liberal university** (¿Dinero o ideas? La lucha por el sentido en la universidad neoliberal), org.: Programa de Posgrado en Educación y Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNICEN y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR

(NEIES-SPU-UNC). Youtube, 03 de junho de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/P3pW6_tDPsE>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools**. Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979)/Michel Foucault; trad. de Eduardo Brandão; ver. da trad. de Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2022. 480p.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Os Desafios da Participação**: Desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora, 2002.

HYPOLITO Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

SANT'ANA, et al. **Plano de Desenvolvimento Institucional - um guia de conhecimentos para as instituições federais de ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

TORRES, Leonor Lima. Organização escolar e democracia: a temporalidade nos processos de consolidação democrática. In: **Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2021** (pp. 390 -399). Lisboa: Conselho Nacional da Educação (CNE). Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

MARSCHALL, Maria Margarete[1]

TREVISOL, Marcio Giusti[2]

RESUMO

Em meio a expansão do neoliberalismo no Brasil, o presente estudo apresenta abordagens com relação ao mundo do trabalho docente, a precarização e suas principais tendências para o século XXI. Através deste contexto, a partir da problemática: quais os impactos do neoliberalismo e do empresariamento da educação no trabalho docente, trazemos o objetivo de analisar as condições contemporâneas do trabalho docente e sua precarização em face a expansão do neoliberalismo na educação, elencando tendências como a pejotização, terceirização e uberização, tendências essas temerosas apontadas por Silva (2020), as quais nos fazem refletir profundamente e abordar providências necessárias para que estas não venham a se tornar viáveis em função da obrigação da responsabilidade fiscal por parte dos governos. A partir de uma abordagem metodológica histórico critica, partiremos do referencial teórico de Antunes (2018) e Silva (2020) que tratam com rigor analítico as particularidades do processo de precarização do trabalho docente. Concluindo que enquanto trabalhadores da educação não devemos permitir que essas tendências afrouxem nossas lutas, e desestimulem nossos valores nos tornando servos do trabalho, unindo forças para enfrentar as grandes facetas da precarização do trabalho, reconhecendo os pressupostos como eles realmente são, entendendo como se constituem, desvendando a realidade, e transformando-os.

Palavras chave: Tendências; Terceirização; Pejotização; Uberização.

1. INTRODUÇÃO

A presente composição, trata-se da abordagem da precarização do trabalho da profissão docente decorridas em função da expansão do neoliberalismo no Brasil, tema este de grande relevância, principalmente acerca dos debates realizados durante o transcorrer do programa de Mestrado em Educação da linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

A abordagem inicial, partiu do estudo da obra *O Privilégio da Servidão* de Ricardo Antunes (2018), onde o autor, busca compreender como a classe trabalhadora tem se ajustado nos últimos anos no país em decorrência do modelo político e econômico neoliberal. Simultaneamente, o tema empresariamento na

[1]Mestranda. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) margaretemarschall@hotmail.com
[2]Doutor. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) marcio.trevisol@unoesc.edu.br

educação, fator o qual, podemos cada vez mais perceber presente em nossa realidade, nos surgiu através do texto de Amanda Silva; Thayse Gomes e Vânia da Motta (2020*) Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação,* cujas autoras, buscam discutir o trabalho docente no Brasil sob o viés da precarização.

Para maior aprofundamento e ênfase ao tema abordado, buscou-se também aparato junto aos estudos de Silva (2020) através do livro *Formas e Tendências de precarização do trabalho docente: o precarizado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras.*

Os textos apresentados, nos levam a refletir a relação do mundo do trabalho, do domínio do mundo, dos "privilégios" do dinheiro, do lazer, indicando que de fato o ser humano vivencia o "privilégio da servidão" onde a obrigação para o trabalho passa a ser movido por interesses capitalistas, o que no viés do trabalho docente resulta em enormes prejuízos à educação, causando desde a concorrência, formações precárias e enxutas e ainda trazendo consigo um cenário de perspectivas temerosas para a profissão docente com relação ao campo do trabalho para as próximas décadas.

Partindo deste contexto, o presente estudo se estrutura a partir da pergunta: quais os impactos do neoliberalismo e do empresariamento da educação no trabalho docente? O objetivo é analisar as condições contemporâneas do trabalho docente e sua precarização em face expansão do neoliberalismo na educação.

Trata-se de uma abordagem metodológica histórico crítica fundamentada e ancorada nos pressupostos teóricos de Saviani (2013), articulada a abordagem qualitativa exploratória de Flick (2009). Partiremos da ancoragem do referencial teórico através de Antunes (2018) que apresenta um retrato da classe trabalhadora atual e as principais tendências das novas relações trabalhistas e Silva (2020) que sistematiza e trata com rigor analítico as particularidades do processo de precarização do trabalho docente.

Assim, com o objetivo de buscarmos discutir o trabalho docente em sua dimensão e sua transformação em "mercadoria", bem como suas tendências de precarização para o século XXI, através do olhar de Silva e Antunes, trataremos de discutir suas particularidades, seu movimento e sua direção.

2. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

ISSN: 2176 - 1396

Através do contexto atual, e apontamentos apresentados por Antunes (2018), algumas reflexões se fazem necessárias para que possamos compreender o processo histórico que perpassou e transformou o cenário do mundo do trabalho. Assim, primeiramente, buscamos através de Silva (2020), conceituar trabalho, para que possamos melhor compreender este processo histórico. Neste sentido, para Silva:

> o trabalho na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa que os homens e as mulheres desempenham e que, de retorno, exerce uma influência sobre esferas parciais do ser humano. Ao contrário, "o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade". Por isso ele não se reduz a emprego. (SILVA, 2020, p.26)

Desta forma, podemos compreender que o trabalho, em seu sentido ontológico, se expressa mediante a atividade vital dos seres humanos na produção e reprodução de sua vida material, condição imperativa em qualquer tempo histórico. "Uma atividade de intercâmbio com a natureza da qual somos parte". (SILVA, 2020, p 15).

No entanto, "visto os avanços do capitalismo em nossa sociedade, na longa história da vida humana, em sua incessante luta pela sobrevivência e felicidade social, o trabalho tem sido também uma atividade vital e omnilateral", (ANTUNES, 2018, p. 26), ou seja, aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre, onde a vida humana passa a resumir-se exclusivamente pelo trabalho, por meio da "servidão voluntária", onde o próprio ser, fundamenta-se pelo trabalho, e que dispõe sobre ele seu maior tempo e sua maior dedicação. Neste sentido, o perfil ideal de professor, é aquele multifacetado pelas perspectivas trabalhistas, o seu próprio autorregulador, o que controla seus próprios horários, mas que se estendem por de trás das funções extraclasse, o que apresente uma alta taxa produtiva, mas que se esgota psicologicamente, o que domine as tecnologias, mas que tenha conhecimento necessários para conduzi-las junto ao processo.

Neste sentido, o trabalho que estrutura o capital torna-se desestruturante para a humanidade enquanto o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade torna-se potencialmente desestruturante para o capital, o que nos leva ao grande desafio de dar sentido autoconstituinte ao trabalho humano de modo a tornar a nossa

vida fora do trabalho também dotada de sentido. Construir um novo modo de vida a partir de um novo mundo do trabalho. (ANTUNES 2018, p 26).

Não obstante, a precarização do trabalho como um processo constante em nossa sociedade e de certa forma necessário à reprodução do capitalismo. No entanto, a precarização assume múltiplas formas as quais devem ser enfatizadas, e neste contexto, “o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas e, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho.” (SILVA, 2020, p. 116).

Nesse cenário composto por precarização, flexibilização, trabalho temporário e formas atípicas de trabalho, são aspectos também presentes ao trabalho docente, devida a reformas educacionais as quais tiveram fortes influências sobre o trabalhador do magistério público e a precarização do trabalho.

Podemos perceber esta prerrogativa, através da circunstância onde “cada ente federativo tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais” (SILVA, 2020 p. 118), onde os docentes da educação básica pública no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, resultando em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho dentre as diferentes regiões do país.

> Os docentes têm passado pelas mais diversas formas de atuação no serviço público, com contratos temporários e trabalho de tempo parcial. Esses tipos (ou ausência) de vínculos, muitas vezes são encarados pelos docentes como um trampolim para a construção de uma carreira, mas, na realidade, acabam se tornando uma instabilidade permanente. Assim, em sua vigência, esses contratos acabam atingindo estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho de forma bárbara. E isso é o que estamos presenciando hoje, no Brasil, com o número de professores temporários, eventuais e com algumas tendências de precarização (terceirização, pejotização e uberização) que fazem com que os docentes sejam impedidos de vivenciarem uma vida laboral dotada de algum sentido. (SILVA, 2020, p. 118).

Diante destas constatações, importantes reflexões se fazem necessárias, para que possamos refletir possíveis tendências sinuosas para a educação no século XXI, já que somos vítimas de um processo capitalista do trabalho, e necessitamos compreender seus pressupostos para que possamos lutar por nossos direitos.

2.1 TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE DO SÉCULO XXI

Com base aos levantamentos relacionados, seguindo para uma análise temerosa de tendência do trabalho docente para o século XXI. Silva (2020), nos remete a uma importante reflexão através de diferentes situações e perspectivas para as próximas décadas.

> Ao nos depararmos com a aprovação da Lei da Terceirização, Reforma Trabalhista e identificarmos algumas tendências crescentes no mundo do trabalho (terceirização, pejotização e uberização), vimos que estas transformações contemporâneas também buscaram se estender para os trabalhadores docentes do setor público nos anos de 2016 e 2017. (SILVA, 2020 p. 135).

Conforme mencionado pela autora, a terceirização, a pejotização e a uberização são meios de expropriação do trabalho docente, que ultrapassam a fronteira do que já consideramos inaceitável, e que são consideráveis tendencias que vem se afirmando, pela justificativa de que o país passa por uma crise econômica, fazendo com que os entes públicos, cumpram com rigor a Lei de Responsabilidade Fiscal.

Nesses termos, descreveremos as principais tendências, salientando três condições de precarização na educação, a saber, terceirização, pejotização e uberização. Torna-se importante ressaltarmos aqui, que estas tendências não se tratam de um desvaneio, mas que, em determinado momento já foram consideradas legíveis por órgãos governamentais de diferentes regiões, porém, não efetivas por serem classificadas até então sem pudores legais e impedimentos momentâneos.

A partir disso, trataremos de ponderações acerca da *terceirização*, cujos apontamentos nos remetem a grande tendência de precarização, cujo intuito trata de o poder público eximir-se prestar concurso público e privatizar unidades escolares por meio da gestão privada, através de convênios com Organizações Sociais, transferindo a gestão de escolas públicas para estas organizações, através da Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a) que libera a terceirização, tentado impor a transferência da gestão de escolas públicas para entidades privadas.

Sob a gestão das Organizações Sociais, os profissionais do magistério deixam de ser servidores públicos, celetistas ou efetivos e passam a ser empregados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho sem direito a estabilidades, piso salarial e planos de carreira.

A exemplo disso, Silva (2020) apresenta o Chamamento Público para a seleção de Organizações Sociais para assumir a gestão compartilhada de escolas estaduais

em uma determinada região do estado de Goiás no ano de 2016, a qual gerou uma forte resistência estudantil e uma série de contestações feitas pelas entidades vinculadas a educação e sindicatos, até que o Ministério Público de Goiás juntamente com o tribunal de contas do estado expediram recomendação a secretaria estadual da Educação para que o edital de Chamamento Público fosse adiado por conter uma série de irregularidades e inconstitucionalidades.

Ao expormos as tendências de precarização do trabalho docente, apresentamos também a *pejotização* como mais uma forte medida que se alastra no campo da educação. Este sistema, trata-se da contratação de trabalhadores para a prestação de serviços intelectuais através de pessoa jurídica, cuja prática, fora viabilizada no Brasil através da Lei nº 11.196/2005 (SILVA, 2020. p. 82), expandindo-se também aos trabalhadores da educação, levando-os a serem considerados como prestadores de serviços.

Referindo-se a esta tendência, a autora apresenta o caso do edital lançado em abril de 2017 no município de Angelina no estado de Santa Catarina, onde buscou-se contratar docentes para que atuassem na rede pública por meio da publicação de um edital que lançou um pregão presencial, tipo de licitação de “menor preço global” (SILVA, 2020. p. 142), tratando-se de um tipo de contratação como leilão invertido, onde em dia, horário e local estipulado pelo edital, os proponentes deveriam estar representados por agentes credenciados, para formular lances, negociar preços e praticar todos os atos inerentes ao certame.

Este tipo de edital foi uma tentativa de pejotização, que buscou contratar, ilicitamente um profissional como Pessoa Jurídica para atuar no serviço público. Porém, o Ministério Público do estado, abriu um processo administrativo cobrando explicações da prefeitura pois este tipo de procedimento não seria adequado para a contratação de professores na rede municipal, desta forma, o edital fora suspenso. (SILVA, 2020. p. 144).

Tais medidas refletem uma prática laboral com intuito de se liberar de encargos sociais, desvirtuando e precarizando a relação de emprego no Brasil, camuflando o vínculo empregatício entre empregado e empregador. A medida torna-se uma forma de reduzir custos ao empregador, na busca por mascarar a relação entre capital e trabalho, descaracterizando a relação de emprego.

Outro termo que tem sido utilizado para referir-se à precarização das condições de trabalho, trata-se da *uberização*. Neste tipo de contrato, o trabalhador passa a estar

disponível para o trabalho o tempo todo, rompendo de vez com a noção de serviço público o destruindo, juntamente com o magistério público, aumentando a alienação e expropriação do trabalho do professor.

A fim de exemplar esta tendência, Silva (2020), apresenta a situação ocorrida em Ribeirão Preto, município do interior de São Paulo, onde intencionou-se implementar um Projeto de Lei de Contratação de Professores Substitutos, gerando ampla discussão e resistência entre os profissionais da educação daquele município. De acordo com o projeto apresentado, o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura, o acionamento se daria por aplicativo, mensagem de celular ou redes sociais, onde após receber a chamada o professor teria 30 minutos para responder o aceite e uma hora para chegar até a escola.

Divulgado como uma grande ideia inovadora para a educação, com o objetivo de suprir com a falta de professores efetivos, esse projeto se assemelha muito aos professores eventuais, diferenciando-se apenas os meios e instrumentos utilizados para a convocação ao trabalho, que neste caso, devido à proposta de utilização de novas tecnologias dar-se-ia através de uma plataforma online.

> Se essa tendência se efetivasse, além da precarização das condições de trabalho – inerente à proposta de uberização –, os professores poderiam ficar ainda mais sujeitos às práticas de monitoramento e ao controle. Como no Uber, em que no coração do controle está o sistema de reputação do motorista, que permite aos passageiros classificar os condutores, o mesmo poderia ser atribuído ao trabalho docente. Desta maneira, os professores também poderiam ser avaliados por estas plataformas e, dependendo do resultado de seu desempenho, permaneceria ou não como um candidato ao trabalho. (SILVA, 2020, p. 78).

Ainda, os professores seriam pagos por aulas avulsas, sem ligação com o setor público, sempre que faltassem profissionais. Esta tendência também fora conhecida como “Uber da educação” ou “Professor Delivery”, que objetiva buscar resolver com o problema da falta dos docentes nas escolas.

Estas, caracterizam-se algumas ideias de tendências, que tem apontado diferentes configurações para as próximas décadas no que se refere ao trabalho docente no Brasil. São maneiras de ficar à margem das regras, e ao mesmo tempo, consideram-se inovações para a educação, cujos processos com suas diferenças e semelhanças, avanços e suspensões, recuos e ataques, abrem espaço para nos questionarmos sobre o que ocorrerá com o futuro dos professores e professoras?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, compreendemos que a atual fase do capitalismo, apresenta características desfavoráveis ao trabalho as quais tendem a aprofundar-se ainda mais, impulsionando a desigualdade social e fazendo com que as relações de trabalho percam seu real sentido, invertendo as configurações do mundo do trabalho, tornamo-nos de certa forma um "servo" do trabalho, podendo perceber a realidade como ela mesma se constitui, desvendando a realidade a fim de poder compreende-la e transformá-la.

Com relação as tendências aqui apresentadas, sabemos que estas contrariam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, não possuem previsão legal, ferindo a isonomia estatutária prevista na Constituição Federal do Brasil de 1988. Todavia surgem e se apresentam sem pudores, porém, ainda assim teme-se que frente a um contexto de liberação das terceirizações, privatizações e do ajuste fiscal, os concursos públicos deixem de ser realizados e que estas tendências venham a concretizar-se em nossa realidade educacional.

Portanto, não deixemos que estas tendências afrouxem nossas lutas e desestimulem nossos valores, retornamos aos preceitos de Antunes (2018): "Se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato".

Pois a precarização do trabalhador, a corrosão de sua vida pessoal e de sua saúde, perpassa inclusive aqueles com estatuto salarial, como os professores, mobilizando com intensidade e profundidade a subjetividade humana contribuindo para novas epidemias psicossomáticas, fazendo com que as doenças no novo capitalismo surjam como sintomas de colonização da intensa vida social imposta pelos requisitos empresariais aprofundando a desigualdade social.

No entanto, assim como não existem fórmulas prontas para a resolução de problemas, também não há uma convicção para enfrentar as grandes facetas da precarização do trabalho, mas a premissa inicia reconhecendo os pressupostos como eles realmente são, entendendo como se constituem, desvendando a realidade, entendendo-os e transformando-os. Neste sentido, muita ousadia estratégica torna-se fundamental para que junto a organizações de trabalhadores, possamos aderir forças unificando lutas nos movimentos contestatórios. Trata-se de uma luta

econômica dos professores organizados na busca pela reestruturação de políticas públicas realmente eficazes.

Portanto de acordo com Silva (2020), o desafio estratégico para o trabalha docente da atualidade, consiste em aprimorar os trabalhadores submetidos às múltiplas dimensões da precarização, através da (re)invenção de organizações capazes de construir uma aliança entre o precariado professoral e o professorado estável-formal através da reinvenção democrática do movimento sindical.

A partir disso, façamos deste processo uma metamorfose, pois a história é um fenômeno que se modifica. Ainda poderemos ver a “luz no final túnel”, esta é a afirmação que se faz perante a perspectiva de avanços relacionados a precarização do trabalho docente no Brasil, precisamos pensar na “educação para além do capital”, pois ainda há uma boa notícia: os trabalhadores lutam!

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.429 de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n° 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. 2017a

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ed. [2. Reimpr] São Paulo: Atlas, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Amanda Morreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente:** o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba, CRV,2020.

SILVA Amanda C; GOMES, Thayse A.M.M; MOTTA, Vânia C. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação.** Cadernos de educação, n. 63, jan./jun. 2020

INFLUÊNCIAS DAS EMPRESAS DO TERCEIRO SETOR NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Vinicius da Silva Freitas[1]

Jucineia Torres de Oliveira Luz[2]

Marcelo Silva Rodrigues[3]

Inacio Muniz Franco Neto [4]

Gabriel Maçalai[5]

RESUMO

As empresas do Terceiro Setor desempenham um papel significativo no planejamento educacional, trazendo influências e contribuições importantes para a melhoria e o desenvolvimento do sistema educativo. Essas organizações, que atuam de forma complementar ao Estado e ao setor privado, têm se destacado na promoção de iniciativas e projetos que visam fortalecer a educação e proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para os indivíduos. O problema central desta pesquisa consiste em analisar de que forma as empresas do terceiro setor interferem nas políticas, diretrizes e práticas educacionais, considerando suas intenções, estratégias e impactos sobre a qualidade e equidade da educação. A importância de investigar as influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional decorre de sua crescente presença e do impacto que exercem na realidade educacional. O presente estudo tem como objetivo investigar as influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional. O terceiro setor é caracterizado por organizações sem fins lucrativos que atuam em diversas áreas, incluindo a educação. Essas empresas desempenham um papel cada vez mais significativo no cenário educacional, trazendo consigo uma série de desafios e impactos. As empresas do Terceiro Setor têm exercido uma influência significativa no planejamento educacional, trazendo contribuições valiosas para a melhoria do sistema educativo. Por meio de suas ações, parcerias e projetos, essas organizações têm buscado preencher lacunas, promover a inclusão e oferecer oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras para os estudantes.

Palavras-chave: Empresas do Terceiro Setor. Influência. Planejamento educacional.

1 INTRODUÇÃO

Por se tratar de organizações que se enquadram em um setor que carece de

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estácio de Sá, viniciuscarvalho34@hotmail.com.
[2] Especialista em Direito Administrativo e Contratos, Universidade Cândido Mendes, soujucioli7@gmail.com.
[3] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, marcelo.rodrigues@ifmt.edu.br.
[4] Mestrando em Educação e Tecnologias Emergentes, MUST University, inaciomfn@gmail.com.
[5] Doutor em Direito, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, gabrielmacalai@live.com.

uma definição clara e precisa, o terceiro setor pode ser categorizado como um conjunto de entidades que combinam benefícios coletivos, semelhantes ao primeiro setor, com uma natureza privada, em contraste com o segundo setor, embora sem buscar o lucro financeiro. Essas entidades são, em sua maioria, iniciativas de participação cidadã que buscam a transformação social por meio do trabalho voluntário (SILVA; AGUIAR, 2001). No contexto brasileiro, são consideradas organizações do terceiro setor: igrejas e instituições religiosas, organizações não governamentais e movimentos sociais, empreendimentos sem fins lucrativos e fundações empresariais. O voluntário desempenha, nesse contexto, o papel de um cidadão consciente que dedica seu tempo à caridade, demonstrando preocupação com a justiça social.

Diante da crescente participação das empresas do terceiro setor no planejamento educacional, surge a necessidade de compreender as influências que essas organizações exercem sobre o sistema educacional. O problema central desta pesquisa consiste em analisar de que forma as empresas do terceiro setor interferem nas políticas, diretrizes e práticas educacionais, considerando suas intenções, estratégias e impactos sobre a qualidade e equidade da educação.

A importância de investigar as influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional decorre de sua crescente presença e do impacto que exercem na realidade educacional. Essas organizações muitas vezes atuam como parceiras do Estado, complementando e ampliando suas ações no campo educacional. No entanto, também suscitam questionamentos quanto à sua influência nas políticas públicas e na autonomia das instituições de ensino.

Compreender as implicações da atuação do terceiro setor no planejamento educacional é fundamental para promover uma reflexão crítica sobre os modelos de gestão, a participação da sociedade civil e a garantia de uma educação de qualidade e equidade para todos. Além disso, o estudo contribuirá para o aprofundamento do conhecimento acerca dos desafios e possibilidades que surgem a partir dessa interação entre setores, subsidiando a formulação de políticas e práticas mais adequadas e efetivas no campo da educação (PERUZZO, 2007)

O presente estudo tem como objetivo investigar as influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional. O terceiro setor é caracterizado por organizações sem fins lucrativos que atuam em diversas áreas, incluindo a educação. Essas empresas desempenham um papel cada vez mais significativo no cenário

educacional, trazendo consigo uma série de desafios e impactos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contextualizando o terceiro setor

A reforma gerencial em curso no Brasil nos anos 90 propunha, como estratégia, descentralizar serviços públicos, mantendo a responsabilidade financeira e regulatória do Estado (MORALES, 1998), a criação de novos tipos de organizações, que vêm recebendo nomes variados, dependendo da finalidade a que se destina: agência autônoma, organização social, agência executiva, fundação de serviços públicos, agência pública, o molde comum a todas essas designações é a de organização não estatal, nem privada, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a de executar serviços de interesse público, de natureza concorrencial, com financiamento público e métodos de funcionamento do setor privado.

Confirmando os pressupostos anteriores, para Montaño (2003, p. 53), o termo Terceiro Setor é construído a partir de um recorte social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Não existe um consenso sobre sua origem, nem sobre sua composição e características, pois pode abranger desde as organizações não governamentais (ONGs) até fundações e atividades sociais em qualquer âmbito, reunindo organizações formais e até atividades informais.

Utilizando o Terceiro Setor como estratégia, o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador e provedor ou promotor desses, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento na medida em que envolvem investimento em capital humano. Com o público não estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado. Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou através do público que passa a ser de direito privado ou o estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais. (PERONI, 2007)

Para Giddens (2001, p. 109), a ideia é a parceria público-privada, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado e propõe "uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo

em mente o interesse público." O caráter não governamental assumido pelo Terceiro Setor aponta uma importante questão na medida em que essas organizações têm um poder cada vez maior, formam um mercado de trabalho específico, influenciam a legislação em seus mais variados domínios e condicionam os orçamentos dos governos, das empresas e dos indivíduos. (FERNANDES, 1984).

2.2 Organização e gestão do terceiro setor

A administração no terceiro setor, asseverada por Santos *et al.* (2019), incorpora os elementos gerenciais de uma entidade pública ou privada, tais como planejamento, estrutura, organização e controle, com o intuito de gerir a organização com elevado desempenho no que tange à eficiência, eficácia e efetividade. Adicionalmente, os autores enfatizam que a gestão possibilita estabelecer adequadamente a missão, visão e objetivos, determinando o momento e a forma de executar cada atividade.

Souza *et al*. (2018) explanam que a Gestão do Terceiro Setor consiste em atuar junto à sociedade com projetos sociais, sempre considerando os aspectos administrativos para a sustentação e continuidade da instituição. Por conseguinte, é imprescindível a captação de recursos, o devido gerenciamento da área financeira, bem como o uso adequado dos recursos públicos. Notadamente, na gestão do terceiro setor, é necessária uma abordagem interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento.

Ademais, para Souza *et al*. (2018), administrar instituições do Terceiro Setor demanda um processo interdisciplinar, visto que engloba profissionais administrativos responsáveis pelo planejamento, organização, direção e controle, além de contadores encarregados de elaborar demonstrações contábeis e documentos para a prestação de contas à sociedade.

Rodrigues *et al*. (2016) explicam que o terceiro setor era caracterizado pela influência da Igreja Católica, que recebia apoio do Estado, sendo responsável por grande parte das entidades que ofereciam assistência gratuita às comunidades carentes, geralmente, aquelas excluídas das políticas sociais mais básicas, como saúde e educação.

No Brasil, o terceiro setor é classificado em três setores distintos: o Estado, a Iniciativa Privada e as ONGs, Fundações e Entidades Sem Fins Lucrativos. Deve-se também incluir a classificação conferida pela Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999,

que estabelece como parte do terceiro setor as Organizações da Sociedade Civil Com Interesse Público (SZAZI, 2004).

Conforme Carneiro *et al*. (2017), o terceiro setor surgiu como resposta às significativas mudanças nas formas de lidar com as consequências da questão social. Decorre da crítica às políticas sociais universais, que não conseguiram abranger toda a sociedade, sendo contratuais e constitutivas. Isso representa uma mudança no padrão de resposta às questões sociais, pois implica na desresponsabilização do Estado, atribuindo a cada indivíduo e comunidade a responsabilidade pelo atendimento social.

Segundo Bueno (2003), frequentemente esse setor é visto de diferentes maneiras e acaba sendo confundido com qualquer organização que pratica o voluntariado. O terceiro setor concentra-se no social e em ações sem fins lucrativos.

De acordo com Raptopoulos e Silva (2018), esse setor pode ser mantido por meio de trabalho voluntário e atua como arrecadador de recursos financeiros da própria comunidade onde atua, formado por indivíduos com afinidades profissionais, cujas atividades são remuneradas. Pode ser constituído por entidades cujos interesses são intrinsecamente sociais, com finalidade econômica, capazes de alcançar superávit sem, contudo, visar lucros. Inclui tanto órgãos estatais quanto empresas privadas.

2.3 Terceiro Setor e o campo educacional

Os movimentos sociais pela educação manifestaram, ao longo da história brasileira, o interesse da sociedade por uma educação pública e universal de qualidade, que acompanhasse os processos de mudança e promovesse o pleno desenvolvimento do cidadão. Considerando que os movimentos sociais são um dos principais atores da sociedade civil organizada, é relevante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem tanto no âmbito escolar como em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a defesa de direitos e são parte integrante da construção da cidadania. Os movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto relacionadas ao conteúdo escolar quanto à diversidade de gênero, etnia, nacionalidade, religião, necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais, entre outras (GOHN, 2005).

Enquanto os movimentos sociais despertam a atenção da população brasileira

para a necessidade de uma maior participação política e social nas questões educacionais, a atuação das organizações juridicamente constituídas do Terceiro Setor, que atuam na área educacional, tem contribuído para resgatar a valorização humana, a formação do cidadão e o fortalecimento da moral, da ética e da virtude. Os projetos sociais desenvolvidos por essas instituições têm como principal objetivo resgatar os valores fundamentais para a formação do cidadão, conforme afirmado por Juliano Mota Parente (2008).

Nesse sentido, as instituições do Terceiro Setor que atuam na área da educação têm desenvolvido, na educação não-formal, um importante complemento à atuação da escola formal. Através do desenvolvimento de atividades como música, teatro e dança, valorizando as diversidades culturais, incentivando a socialização como meio de melhorar a autoestima e auxiliando na inserção social, a educação utiliza espaços diversos para alcançar seus objetivos, tais como entidades sociais, associações de bairro, igrejas, entre outros (GOHN, 2005).

A dimensão da educação não-formal, também conhecida como educação extra-escolar, tem se destacado significativamente entre as entidades que desenvolvem ações nas áreas das artes (plásticas, música, teatro), da cidadania, dos direitos humanos, do empreendedorismo e das atividades culturais, recreativas, esportivas e de lazer. Essa dimensão encontra respaldo no Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que valoriza a experiência fora da escola e a conexão entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, como afirmado por Ana Paula Hamerski Romero (2006).

É nessa condição, portanto, que o Terceiro Setor intervém, geralmente desenvolvendo programas complementares à escola, que são oferecidos principalmente a crianças e adolescentes. Esses programas são focados em atividades culturais, recreativas, esportivas e de lazer, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do educando (ROMERO, 2006). O objetivo que guia tais ações é garantir o desenvolvimento integral do educando por meio de programas complementares aos desenvolvidos nas escolas, a fim de garantir que os participantes desenvolvam habilidades, atitudes, valores e adquiram conhecimentos que proporcionem sucesso e permanência na escola.

A última dimensão abordada diz respeito à influência do Terceiro Setor na formulação de políticas públicas para a educação. O professor Cristovam Buarque (PAIVA, 2005) sustenta a afirmação de que as organizações sociais não promovem

Políticas Públicas, mas sim ações públicas. As políticas são definidas pelo Estado, mas as ações públicas podem ser realizadas por qualquer indivíduo ou grupo dentro da sociedade. Portanto, as organizações sociais podem influenciar a elaboração de políticas públicas ao apresentarem experiências de ações sociais bem-sucedidas ou ao supervisionarem e acompanharem as ações estatais, sugerindo mudanças legais.

3 METODOLOGIA

Como método, utilizou-se um levantamento bibliográfico e, portanto, teórico, baseado em diversos autores da área. Na revisão bibliográfica foram consultadas múltiplas literaturas relacionadas ao tema da pesquisa, bem como livros e artigos publicados na internet, que lançaram as bases para a formação deste trabalho. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é um levantamento de todas as bibliografias publicadas, incluindo livros, revistas, publicações individuais e publicações escritas. Seu objetivo é dar ao pesquisador acesso direto a todo o material escrito sobre um determinado tópico, ajudando o cientista a analisar sua pesquisa ou manipular suas informações.

Como critério de inclusão utilizou-se material que estavam de acordo com o tema proposto, que seguiam em língua portuguesa, que estive disposto gratuitamente nos periódicos de busca e que estivessem com embasamento cientifico. Como critério de exclusão levou em consideração todas as questões que não estavam em conformidade com os critérios adotados como inlusão.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

As empresas do terceiro setor desempenham um papel significativo no planejamento educacional, trazendo diversas influências para o campo da educação. O terceiro setor, composto por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, tem como objetivo principal atender a necessidades sociais e promover o bem-estar da comunidade. No contexto educacional, essas organizações desempenham um papel complementar ao sistema público de ensino, oferecendo serviços e recursos que muitas vezes são insuficientes nas instituições governamentais.

Uma das principais influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional é a diversificação das abordagens pedagógicas e dos modelos de ensino.

Essas organizações muitas vezes adotam abordagens inovadoras e flexíveis, explorando novas metodologias e tecnologias para atender às necessidades específicas dos alunos. Elas podem implementar programas de ensino personalizados, metodologias ativas, aprendizado baseado em projetos ou outras estratégias que estimulam a participação ativa dos estudantes.

Além disso, as empresas do terceiro setor frequentemente colaboram com as instituições de ensino, estabelecendo parcerias e programas conjuntos. Essa colaboração promove o compartilhamento de recursos e conhecimentos, enriquecendo o planejamento educacional. Por exemplo, empresas podem oferecer bolsas de estudo, capacitação de professores, fornecimento de materiais didáticos ou apoio financeiro para a implementação de projetos educacionais específicos.

Outra influência importante das empresas do terceiro setor no planejamento educacional é a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. Muitas dessas organizações têm como objetivo atender a grupos marginalizados, como crianças em situação de vulnerabilidade social, alunos com deficiência ou comunidades rurais. Elas podem oferecer programas de educação inclusiva, acesso a tecnologias educacionais, apoio psicossocial e outras iniciativas que buscam diminuir as desigualdades educacionais existentes.

No entanto, é importante ressaltar que as influências das empresas do terceiro setor no planejamento educacional também levantam algumas discussões e desafios. Por exemplo, pode haver questões relacionadas à dependência de financiamento externo e à sustentabilidade dos projetos educacionais desenvolvidos por essas organizações. Além disso, é necessário garantir que as ações das empresas do terceiro setor estejam alinhadas com as políticas educacionais estabelecidas pelo governo, para evitar a fragmentação e a falta de coordenação no sistema educacional.

Em resumo, os objetivos foram alcançados ao compreender que as empresas do terceiro setor têm influências significativas no planejamento educacional, contribuindo para a diversificação das abordagens pedagógicas, promovendo a colaboração entre instituições de ensino e fornecendo recursos para a inclusão e igualdade de oportunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em considerações finais, podemos afirmar que as empresas do terceiro setor

têm uma influência significativa no planejamento educacional, trazendo diversas contribuições e benefícios para o sistema educativo. Suas ações complementam e fortalecem as políticas e programas governamentais, promovendo a inovação, a inclusão e a igualdade de oportunidades.

As empresas do terceiro setor desempenham um papel fundamental na diversificação das abordagens pedagógicas, introduzindo metodologias inovadoras e explorando novas tecnologias que podem melhorar a qualidade do ensino. Essas organizações também contribuem para a formação de parcerias com as instituições de ensino, permitindo o compartilhamento de recursos e conhecimentos, e promovendo a colaboração em prol do desenvolvimento educacional.

Uma das maiores contribuições das empresas do terceiro setor no planejamento educacional é a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. Elas atendem a grupos marginalizados, oferecendo programas e serviços educacionais adaptados às suas necessidades específicas. Dessa forma, contribuem para diminuir as desigualdades educacionais e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

No entanto, é importante destacar que as ações das empresas do terceiro setor devem ser realizadas em harmonia com as políticas governamentais, evitando a fragmentação e a falta de coordenação no sistema educacional. É necessário um trabalho conjunto entre o setor público e o terceiro setor, com diálogo e cooperação, para garantir que as ações das organizações sem fins lucrativos estejam alinhadas com os objetivos e diretrizes estabelecidos pelas autoridades educacionais.

Além disso, é crucial que as empresas do terceiro setor busquem a sustentabilidade de suas ações educacionais, criando modelos financeiros viáveis e duradouros. Dependendo exclusivamente de financiamento externo pode gerar instabilidade e dificuldades na continuidade dos projetos.

Em suma, as empresas do terceiro setor desempenham um papel importante no planejamento educacional, trazendo inovação, inclusão e colaboração para o sistema educativo. Ao trabalhar em conjunto com as instituições governamentais, elas contribuem para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma sociedade mais equitativa e preparada para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial**: teoria e pesquisa. São Paulo: Manole Ltda, 2003.

CARNEIRO, Alexandre de Freitas; GEREMIA, Laíza Sampaio. Estudo bibliométrico sobre transparência e accountability na gestão do terceiro setor. **Revista Onis Ciência**, Braga, v. 5, n. 17, 2017.

FERNANDES, Rubens César. **Privado Porem Público**: O Terceiro Setor Na America Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1984.

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória Educação não-formal. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre associativismo do Terceiro setor.** São Paulo:Cortez,2005

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MONTAÑO, Carlos. T**erceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORALES, Carlos Antonio. Nem privado nem estatal: em busca de uma nova estratégia para a provisão de serviços públicos. **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 4, out./dez. 1998.

PAIVA, Clarice Amaral. **Políticas Públicas e sua aplicabilidade pelo Terceiro** Setor. 2005. In: http://www.marketingsocial.com.br. Acesso em Junho de 2023.

PARENTE, Juliano Mota.O Terceiro Setor no Brasil: Um novo panorama do cenário Nacional. In: **Revista de Edcuação**. Vol. XI.No. 12. Ano 2008

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Fundamentos teóricos das relações públicas e da comunicação organizacional no terceiro setor: perspectiva alternativa.** Revista FAMECOS (Online), v. 20, p. 89-107, 2013. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/13641. Acesso em: Junho de 2023.

RAPTOPOULOS, Maria Madalena Santos Constantin; SILVA, Jorge Ferreira da. Estilos e atributos da liderança no terceiro setor. **PRETEXTO**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 120-135, 2018.

RODRIGUES, Rubens Carlos; et al. Contabilidade no terceiro setor: estudo biliométrico no período de 2004 a 2014 . **ConTexto**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 70-81, set./dez. 2016.

ROMERO, Ana Paula Hamerski, Análise Da Política Pública Brasileira Para A Educação Especial Na Década De 1990: **Configuração Do Atendimento E Atuação Do Terceiro Setor**. 2006. Dissertação de mestrado.

SANTOS, Ivana Cazanatto dos; et al. A contabilidade como instrumento de transparência nas entidades do terceiro setor. **RECSA**, v.8, n.2, jul/dez, p. 58-83, 2019.

SILVA, Eduardo Marcondes Filinto da; AGUIAR, Marianne Thamm de . **Terceiro Setor – Buscando uma Conceituação**. 2001. 8 p. [S.l.],2001.

SOUZA, Aline Cristina de Oliveira; et al. Os desafios da gestão do terceiro setor: um estudo de caso da instituição Eunice Weaver (Educandário Carlos Chagas). **Ética e Gestão,** v. 1, n. 1, p. 1-12, 2018.

SZAZI, Eduardo **Terceiro setor**: temas polêmicos. São Paulo: Peirópolis, 2004.

ANTÍGONA: UM CLÁSSICO PARA ALÉM DA TRAGÉDIA GREGA

RESUMO

As tragédias gregas sempre trouxeram elementos para superar desafios e dilemas do povo. Elas não eram somente entretenimento, tinham função social e civil. Sófocles escreveu peças importantes tanto para a história grega, quanto para a reflexão sobre diversos temas, principalmente políticos e sociais. Antígona é uma obra fundamental para entendermos os princípios de justiça e solidariedade que deveriam permear os âmbitos educacionais e políticos. Com vista ao problema central da peça, o enterro de Polinice, podemos refletir sobre temas pertinentes ao mundo contemporâneo. O artigo fundamenta-se na peça para tecer considerações sobre estruturas políticas com base no modelo grego e sua influência na conjuntura atual, e assim, como observamos suas influências no campo das políticas educacionais e legislativas deste século.

Palavras-chave: Educação. Política. Tragédia Grega. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A tragédia grega sempre despertou a curiosidade no mundo moderno pelas mensagens enigmáticas que seus escritos contêm. Foram vários os escritores que fundamentaram a vivência da pólis grega em tragédias e comédias que eram apresentados à população grega nos teatros de arena nas festas ao rei de Dionísio.

Os principais autores das tragédias gregas foram Aristóteles, Sófocles entre outros. Sófocles em especial considerava nos seus enredos a questão da tragédia trazendo ensinamentos sobre o risco político e moral nas suas atitudes. Um dos seus livros mais famosos é Édipo Rei, que posteriormente, deu acesso há outros 2 livros que são: *Édipo em Colono e Antígona*. Todos tratam da mesma história: Édipo e sua família.

Essa trilogia do Édipo é considerada na literatura grega, o “ciclo tebano” pois eles viviam em Tebas, e a história gira em torno da ocupação do trono deste país. O livro Antígona se passa após a história de Édipo.

Quando a família acha que a tragédia já se encerrou pois Édipo e sua mãe/esposa Jocasta estão mortos começa um novo dilema para seus filhos, Antígona, Ismene, Polinice e Etéocles, pois o Rei Creonte, irmão de Jocasta, atual rei de Tebas, decretou uma ordem que impedia o funeral de Polinice, pois este supostamente traiu o reino, e por isso não poderia ter um funeral digno.

Disse o Rei aos anciãos e conselheiros de Tebas sobre a sua ordem:

Um homem mal-intencionado para com a cidade
jamais declararei amigo, sabendo isso que
ela me proporcionou o bem e navegando
nela corretamente faremos amigos;
com estes princípios engrandecerei esta cidade.
E agora, irmanados a estes princípios, tenho
determinações a proclamar sobre os filhos de Édipo.
Etéocles, que, em luta por esta cidade,
pereceu, brilhando em todos os combates,
determino que seja sepultado, digno de todos os ritos
que acompanham os melhores ao mundo dos mortos,
mas, quanto ao irmão dele, refiro-me a Polinice,
que atacou a pátria e seus deuses,
retornando do exílio quis com tochas
reduzi-la a cinzas e levar cativos os cidadãos,
que esse, já determinei à cidade,
não receba sepulcro nem lágrimas,
que o corpo permaneça insepulto,
pasto para aves
e para cães, horrendo espetáculo para os olhos.
Esta é minha decisão, jamais de mim
obterão os maus a honra devida aos justos.
Mas o que tiver sentimentos favoráveis a esta
[cidade, vivo
ou morto, será no mesmo grau, honrado por mim.
(Sófocles, 2008, p.19/20)

Antígona, insatisfeita com essa ordem do seu tio, e querendo que o seu irmão tivesse um funeral digno com honrarias religiosas, acaba enfrentando uma briga com o Rei no que se refere ao direito do estado e ao direito religioso, ou seja, o direito civil enquanto cidadã da cidade de Tebas.

Mesmo que a história nos pareça uma briga familiar sobre a sobrinha que quer ir contra a ordem e as novas leis que seu tio criou após assumir o poder, observamos a discussão ir além dessa simbologia, pois todo o significado desta obediência e desobediência e a trama criada por Antígona juntamente com a passividade de sua irmã Ismênia a qual ela pede ajuda para que a lei divina sobre o funeral do seu irmão prevaleça, nos leva a se questionar sobre o papel das ações políticas arbitrárias na vida das pessoas.

Assim, essa tragédia transcende o seu tempo, e leva diversas pessoas, de todas as áreas, a questionarem as ações políticas, vindo ao encontro dos questionamentos que a Antígona tecia na época em que a peça foi escrita, pois a postura que a protagonista tem nesse clássico de Sófocles, nos mostra um poder ao qual as mulheres não tinham acesso na época e também por mais que a atitude desta

seja considerada exagerada por alguns críticos literários, ela rompe barreiras para que a sua atitude de falar o que pensa e de ir ao encontro do poder soberano e ainda tentar o convencimento sobre a situação arbitrária exposta nos leva à relacionar com a própria democracia vivenciada nos diversos países hoje, pois com atitudes semelhantes às de Antígona, é que foi possível que as leis fossem mudadas repensadas e reescritas em prol da população e das políticas sociais para uma igualdade de direitos.

Sendo assim, a partir dessas reflexões que o texto nos traz, neste artigo pretendemos contextualizar a questão da democracia, do princípio da igualdade de direitos e da arbitrariedade por parte de alguns soberanos no que interfere a vida da população de um país, no nosso caso o Brasil, e como a política ainda pode ser vista nesta obra e podemos pensar sobre as políticas educacionais no contexto atual, suas lutas e arbitrariedades.

2. POLÍTICA E DIREITOS PARA TODOS, MAS QUAL POLÍTICA? QUAL DIREITO?

A palavra “política” é carregada de significados. Se pegarmos o dicionário, por exemplo, o primeiro verbete delimita que: “Arte e ciência de organizar, administrar e governar um Estado.” (Academia Brasileira de Letras, 2008), mas podemos abranger somente essa explicação sem nem lermos os demais verbetes, pois quando denominam: “Arte e ciência de organizar”, pode-se utilizar em vários ambientes como o escolar, jurídico, ambiental, econômico... pois ao nos depararmos com a expressão: *A política da instituição é...* automaticamente pensamos em uma forma organizacional, não em uma pessoa com a centralidade do poder.

A ideia centrada na palavra *política* que surgiu, tanto a palavra, quanto o seu significado, vem dos gregos e romanos, e esta era designada para designar a organização da comunidade. Com o passar do tempo, observou que a comunidade carecia de organização, direitos e deveres. Assim, surge a pessoa para executar, implementar a política, ou seja, o político, o porta-voz da vontade dos cidadãos e responsável por organizar estas vontades.

Marilena Chauí (2000) discorre que a política, a organização política não começou com os gregos e romanos, pois antes destes a institucionalizarem a forma

que já era executada por vários povos, como nos grandes impérios orientais denominado “poder despótico ou patriarcal”.

Mas, a forma grega/romana é a que, historicamente, os povos modernos se fundamentam mais. Utilizamos muitos princípios desta política de muitos milênios para entendermos a polissemia composta por essa palavra.

Chauí (2000), nos indaga sobre o que seria essa política de fato, como a autora diz: “Política diz respeito a tudo quanto envolva relações de poder ou a tudo quanto envolva organização e administração de grupos?” Podemos sim pensar nas duas facetas, mas a reflexão continua dúbia, como a autora ainda prossegue: “Essa ampliação acabou levando a um uso generalizado da palavra *política* para referir-se a toda modalidade de direção de grupos sociais que envolva poder, administração e organização.”

Partindo do excerto, tecemos a reflexão sobre o livro que subsidia o artigo em questão. O posicionamento da protagonista sobre o papel político e o de direito nos remete a própria palavra *política*.

Hobbes, citado por Bobbio (1998) a define como “consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem”, pois está estreitamente ligada ao poder. Poder que se observa com pungência nas falas de Creonte e que causam a ira de Antígona. Continuando o raciocínio de Hobbes, Bobbio discorre que:

> Sendo um destes meios, além do domínio da natureza, o domínio sobre os outros homens, o poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento. Mas, como o domínio sobre os homens não é geralmente fim em si mesmo, mas um meio para obter "qualquer vantagem" ou, mais exatamente, "os efeitos desejados", como acontece com o domínio da natureza, a definição do poder como tipo de relação entre sujeitos tem de ser completada com a definição do poder como posse dos meios (entre os quais se contam como principais o domínio sobre os outros e sobre a natureza) que permitem alcançar justamente uma "vantagem qualquer" ou os "efeitos desejados". O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc. Há várias formas de poder do homem sobre o homem; o poder político é apenas uma delas. (Bobbio,1998. Vol1, p.954/955)

Mesmo Bobbio refletindo ao final do seu texto de que “o poder político é apenas uma delas”, sabemos que ele é o maior poder de todos, pois quem detém o

poder político, possuí o povo nas mãos e pode seguir conforme os seus princípios levando à população a acreditar que eles são coerentes.

No Brasil, antes da última eleição presidencial, (outubro,2022) e da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (janeiro, 2023) o país se viu imerso em *fake news*, obscurantismo e negacionismo sendo orquestrados pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o qual usou o "poder político" que detinha para influenciar a vida da população gerando a "extrema direita" ou como também costumam se denominar, "conservadores". Todo esse "obscurantismo beligerante" (DUARTE, 2018a, 2018b; DUARTE, MAZZEU, DUARTE, 2020) tomou proporções estratosféricas e influenciou a vida de diversas pessoas em vários segmentos. Duarte, (2022) discorre sobre a influência dessa forma de pensar no âmbito educacional:

> [...]é ainda maior o significado político da luta pelo avanço do conhecimento objetivo e por sua difusão pela educação escolar. A visão de mundo de uma parcela significativa da população brasileira encontra-se fortemente influenciada por ideias e valores obscurantistas, chamados mais comumente de "conservadores". Mas o que o obscurantismo pretende, de fato, conservar? Não é o patrimônio cultural da humanidade, não é a natureza, não é a dignidade da vida humana. Analisando o que está por detrás da retórica beligerante do obscurantismo, o que se verifica é que os defensores dessa visão de mundo não pretendem nem mesmo conservar o que eles chamam de valores da tradicional família cristã. O que eles tentam conservar é uma cultura da violência, da ignorância, da opressão e do preconceito. O filósofo alemão Feuerbach, em seus estudos sobre o cristianismo, defendeu a tese de que o deus dos cristãos teria sido criado à imagem e semelhança do gênero humano. Bem, nossa interpretação é a de que Feuerbach, quando defendeu essa tese, tinha em mente uma imagem do deus cristão que não é a mesma que atualmente é adotada pelos obscurantistas, caso contrário, o filósofo alemão teria afirmado que os cristãos teriam criado seu deus à imagem e semelhança do que há de pior no gênero humano. (Duarte, 2022, p. 70/71)

Newton Duarte tece uma reflexão chocante mais totalmente verídica dos acontecimentos gerados nos últimos quatro anos. A visão política imposta pelos que detinham o poder influenciou a vida de todos em todos os aspectos. Passamos por uma pandemia, lutando contra um vírus totalmente desconhecido que as autoridades sanitárias pediam isolamento social, uso de máscaras, desinfecção dos ambientes e outras coisas para evitar a proliferação em massa. O *político* idolatrado e seguido por muitos, no Brasil, negou, desconsiderou, caçoou e não cumpriu nenhuma dessas recomendações levando muitos de seus *seguidores* a terem a mesma postura. As autoridades médicas estavam testando medicamentos, descartando os que não tinham eficácia, este mesmo doutrinador levou vários de seus doutrinários a não se

medicarem ou se medicarem com remédios ineficazes, assim muitos morreram, acreditando que seriam salvos.

Foram anos de total *obscurantismo beligerante* que se perpetuou em todos os âmbitos. Óbvio que na educação não seria diferente. Duarte (2020) discorre que sobre a educação no período do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro:

> O presidente da república e o ministro da educação, Abraham Weintraub, afirmam que a educação escolar brasileira teria sido destruída por governos de esquerda e pela influência das ideias pedagógicas de Paulo Freire. As universidades federais tornaram-se alvo de todo tipo de acusações pelo ministro da educação que publicamente afirmou serem essas instituições "madraças de doutrinação". Mas os demais níveis da educação brasileira também são acusados pelas forças reacionárias de estarem dominados por doutrinadores esquerdistas. Assim, a mensagem difundida é a de que a educação escolar deve passar por uma mudança radical que depure as escolas dessa suposta doutrinação esquerdista, o que deve ser feito tanto pela denúncia e perseguição de professores como pelas mudanças nos currículos e nos livros didáticos. A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira a que os professores se limitem a "passar conteúdos" desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades "úteis". Essa retórica tenta convencer a sociedade brasileira de que o objetivo desse governo no campo educacional é o de fazer a educação escolar brasileira se dedicar a um ensino de qualidade. Meu argumento neste texto é o de que essa retórica é enganosa e que os ataques obscurantistas aos currículos escolares e aos professores têm um alvo oculto que é a própria especificidade da educação escolar. (Duarte, 2020, p. 150)

Toda a falácia constituída por uma única pessoa, no caso o ex-presidente da república, gerou um verdadeiro desmonte de todas as instituições sempre consideradas idôneas, como as escolares. Neste trecho do artigo de Newton Duarte (2020) vemos claramente o contraponto educacional. As falas preconceituosas da equipe do ex-governo colocaram em dúvida sobre o que e como eram transmitidos os conteúdos escolares para os estudantes. A suposta ideologia de gênero, escola sem partido, erotização das crianças por meio da educação sexual, repressão nas provas do Enem, livros didáticos com conteúdo barrados, instigação a filmar os professores dando aula, denúncias diversas e outras barbáries que a educação enfrentou durante esse tempo sem conseguir se explicar, mostrar a importância de algum conteúdo considerado por essa parcela da população, pecaminoso.

A escola, que sempre foi tido como um local de disseminação do conhecimento, sofreu constantes ataques e foi duramente questionada, desmotivando e amedrontando docentes no seu ato educativo.

Sobre essa reflexão, tomemos ainda a reflexão de Schlessner (2018):

> No campo da educação de repente nos damos conta que a educação, em geral, no Brasil, foi sempre repressiva: na divisão social do trabalho, na constituição da família, no exército obrigatório, na iniciação das crianças na aprendizagem de ideologias religiosas e, principalmente, na ausência ou no banimento da crítica no processo educativo em geral, na forma mais simples de ensinar transmitindo um saber congelado no tempo, naturalizado e com a pretensa "neutralidade cientifica". Nunca existiram tantos trabalhadores como neste início de século, que não se reconhecem como unidos em variadas formas de exploração e de dominação material e ideológica. (Schlessner, 2018, p.34).

Marx, no seu livro Manifesto do Partido Comunista, mais especificamente no seu prefácio de 1859, tece o raciocínio "modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual", que segundo Schlessner (2018) pode explicar muito do comportamento de muitos radicais hoje. Prosseguindo com o raciocínio da autora, a burguesia faz a sua crítica fundamentada em princípios incontestáveis, para eles, pois a lógica positivista a qual se baseiam, parte de uma neutralidade inexistente. Assim, a luta de classes é o enredo da história da sociedade, em todas as épocas.

Se retomarmos o livro *Antígona*, percebemos o mesmo viés. Quando Creonte assumiu o trono começou a alterar as leis conforme o que ele achava que era correto, ou seja, sem se preocupar com o interesse da maioria, o povo. Antígona, seguindo a visão descrita, vem para romper os grilhões ao qual estão presos, pois mesmo sabendo das sansões que estava prestes a sofrer, lutou por este direito até o fim, não somente para atender ao seu desejo, mas a vontade de todos que viriam após ela. Ainda assim, o ideário de política e de direito continuam nebulosos, tentaremos referendá-los a seguir.

2.1 Qual política? Qual direito?

Gruppi (1980), discorre sobre as concepções de Estado partindo de Nicolau Maquiavel, considerando que a forma a qual o autor Nicolau Maquiavel, em seu livro, *O Príncipe,* cria uma teoria que além de ser como os Estados se formam, mas como o início da "ciência política".

Ele, Maquiavel, ainda afirma que: "Muitos imaginam repúblicas e principados que nunca foram vistos nem conhecidos realmente" fazendo alusão aos Estados ideais narrados em *A República*, de Platão:

ISSN: 2176 - 1396

> Pois grande é a diferença entre a maneira em que se vive e aquela em que se deveria viver; assim, quem deixar de fazer o que deveria ser feito encaminha-se mais para a ruína do que para a sua salvação. Porque quem quiser comportar-se em todas as circunstâncias como um homem bom vai ter que perecer entre tantos que não são bons. (Gruppi,1980, p.10).

Gruppi (1980) ainda discorre sobre as concepções de Maquiavel sobre a política dialogando com a ideia sobre a política de Aristóteles:

> Maquiavel retoma aqui um tema que já foi de Aristóteles: a política é a arte do possível, é a arte da realidade que pode ser efetivada, a qual leva em conta como as coisas estão e não como elas deveriam estar. Existe aqui uma distância nítida entre política e moral, pois esta última é a que se ocupa do que deveria ser. (Gruppi,1980, p.10).

Assim, voltamos a questão da Antígona, que política ela esperava, a política ou a moral? Em qual destas podemos identificar o que chamamos de direito? Mas, tecendo um diálogo entre Platão e Maquiavel, percebemos que a política deve ser aquela “que se pode e é necessário fazer”, assim gerando uma suposta neutralidade, ou seja, não atendendo todos os desejos do povo e nem todos os interesses da burguesia.

Podemos dizer que a protagonista em questão pensou somente no seu desejo, e não de o porquê aquela decisão foi tomada? Não podemos afirmar e nem discordar, pois o princípio democrático ao qual a própria pólis grega incutia nos seus cidadãos nos leva a refletir sobre o paradoxo que esta palavra representa, pois segundo Chauí “Essa situação paradoxal da política acaba por fazer-nos aceitar como óbvias e verdadeiras certas atitudes e afirmações que, se examinadas mais a fundo, seriam percebidas como absurdas.” Ela ainda prossegue: “Em certos casos, é compreensível o paradoxo.” pois partimos da interpretação dos atos que levaram a essa luta por direitos. Então a luta pela qual era o cerne da questão da Antígona podemos interpretar como esse paradoxo da política, pois não possuímos competência tátil para tomarmos uma posição, seja esta de aceite ou desacordo.

Considerações finais

Quando falamos em tragédia grega, os que nos ouvem, podem pensar em um texto obsoleto, sem sentido para os dias atuais, afinal foram escritos há muitos anos e em outro contexto. Mas, a literatura sempre foi transgressora. É uma das formas de

arte que se sobressai ao espaço e tempo e pode ser utilizada em inúmeros contextos, essa é a magia do texto literário, a sua interpretação que foge da razão de quem a escreve. Sua interpretação segue inúmeros vieses. Assim, os escritos gregos, tidos como tão antigos, sempre dialogam com contextos da modernidade, pois estes são atemporais.

No que tange a discussão sobre o Direito Natural e do Direito Positivo, no que toca à independência daquele em relação a esse, alguns estudiosos sobre o tema, ora ficam do lado da Antígona, ora, do lado do Creonte. Mas, tomando como base o cenário brasileiro e sua prerrogativa educacional, percebemos que o lado Creonte falou mais alto no país nos últimos quatro anos.

Inúmeras pessoas baseiam-se em falas sem fundamentos do político que julgavam ser um “mito” e em tudo que fazia e dizia. E o que ele fez foi somente semear o que há de pior nos seres humanos, a negação incrédula de tudo que já havia sido referenciado como correto, útil, importante, necessário e outros adjetivos. Podemos refletir sobre a perda do certificado de vacinação que ocorreu no país, este com a maior cobertura vacinal pública do mundo, por conta de mensagens trocadas em grupos questionando a sua eficácia e gerando medo de um fantasma inexistente. A figura do Creonte e seu ceticismo sobre fatos inventados por ele, pois da mesma forma que o rei achou que a atitude de Polinice estava ofendendo os deuses, o mesmo aconteceu no país, ao afirmar que professores erotizavam, doutrinavam e ensinavam os alunos a serem comunistas, uma total falácia criada pelos seguidores do “mito”.

Mais uma vez entendemos o porquê quando vamos falar sobre *política* não podemos deixar de fora a Grécia e a base ao qual seus cidadãos ajudaram a formar. A democracia iniciada por estes, utilizada no seu princípio de discussão, reflexão e até mudança de algo realizada por Antígona no decorrer da peça, nos remete a quantas outras mulheres que bradaram por direitos, não somente para si, mas para as que viriam depois dela e que tiveram o mesmo fim de Antígona, a morte. Mas a atitude transgressora fez com que muito se constituísse e que muito ainda possa ser constituído. Por mais Antígonas e menos Creontes na luta e garantia de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política. Vol. 1.** 1ª Ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2000.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa/Academia Brasileira de Letras. 2º Ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 2009.

DUARTE, Newton. **O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo.** Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022.

DUARTE, Newton. **"Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar**. In: MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Critica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** 12ª Ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 1980.

SÓFOCLES. **Antígona.** Tradução: Donaldo Schüler. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2008.

SCHLESSNER. Anita. **A teoria política de Marx e sua atualidade no século XXI.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 34-43, mai. 2018

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL E O PERFIL DOS ESTUDANTES

Alisson de Souza[1]
Carlos Osvaldo Kanzler[2]
Sirley Terezinha Filipak[3]

RESUMO

O presente trabalho teve por questão central investigar o que motiva os estudantes a buscarem uma formação nos Cursos Superiores de Tecnologia disponíveis nas instituições de educação. Por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental contextualizamos a educação superior, os cursos de tecnologia, sua importância e o perfil dos estudantes. Além do objetivo geral relacionado à motivação dos estudantes, na busca dos cursos de tecnologia, os objetivos específicos caracterizaram a educação superior, os cursos de tecnologia e a sua importância para a formação integral dos egressos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 aprovada em 1996 e de todas as suas alterações, os cursos de tecnologia passaram a compor mais uma opção na educação superior. Ainda que a área tecnológica tenha sofrido uma desvalorização desde o seus primórdios no Brasil, oferece excelentes oportunidades de trabalho em diversas áreas que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país. A intenção deste trabalho reside também no resgate da justa valorização da área tecnológica.

Palavras-chave: Educação Superior. Cursos Superiores de Tecnologia. Perfil dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil passou por diversas transformações ao longo de sua história, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. Desde o período monárquico até os dias atuais, foram estabelecidos diferentes modelos e concepções de ensino superior. Nesse contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) surgem como parte da gama de possibilidades da Educação Superior Brasileira. No entanto, apesar da busca por um atendimento eficiente às demandas mercadológicas brasileiras, surge a necessidade de reflexão sobre a aceitabilidade dos Cursos Superiores de Tecnologia. Muitas vezes, esses cursos são vistos como

[1] Doutorando em Educação, PUCPR, alisson.souza05@gmail.com
[2] Mestrando em Educação, PUCPR, carloskanzler@gmail.com
[3] Doutora em Educação. Docente do Programa de Educação, PUCPR, sirley.filipak@pucpr.br

uma possibilidade de formação rápida e fácil, sofrendo discriminação por parte de instituições educacionais, empresas, professores e acadêmicos.

O presente trabalho tem por questão central investigar o que motiva os estudantes a buscarem uma formação nos Cursos Superiores de Tecnologia, disponíveis nas instituições de educação superior. Por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa, com utilização da pesquisa bibliográfica e documental, contextualizamos os Cursos Superiores de Tecnologia na educação superior, com o foco na legislação educacional e em teóricos que discutiram o tema em publicações científicas, nos últimos anos. Buscamos resgatar a importância dos Cursos Superiores de Tecnologia para a construção de um país em desenvolvimento, enfatizando a possibilidade dos estudantes continuarem a formação em programas de pós-graduação.

O direito do acesso à educação, bem como da possibilidade de completar a formação integral, melhora a qualidade de vida dos estudantes, de suas famílias e da sociedade.

2 CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Os Cursos Superiores de Tecnologia fazem parte de um modelo que veio à tona no ano de 1969. Ao longo dessa caminhada, não foram poucos os aprimoramentos, as melhorias, as adaptações realizadas, bem como o entendimento, a adesão e a estruturação de novos cursos que viriam a ter fundamental importância para o Brasil.

Faz-se necessário elucidar dois fatores importantes que compõem e legitimam a estruturação e consequente realidade dos CSTs no país. O primeiro deles visa compreender de que forma a legislação brasileira observou, modificou e permitiu a aplicação desse tipo de curso superior no Brasil. O segundo, por sua vez, busca apresentar em qual cenário que os Cursos Superiores de Tecnologia se encontram, compreendendo organização e áreas previstas para esse tipo de curso e diferenças em relação aos Bacharelados e Licenciaturas.

O Decreto-Lei N.º 547, de 18 de abril de 1969, permitiu a criação e operação de cursos de curta duração com caráter superior, os quais poderiam ser estabelecidos pelas Escolas Técnicas Federais mantidas pelo, então, Ministério da Educação e Cultura. Este Decreto-Lei (BRASIL, 1969) determinou em seu artigo 1.º que:

> As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional.

Mais adiante na história brasileira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394 de 1996, estabeleceu os rumos da educação brasileira e foi complementada e alterada pelo Capítulo III da Lei N.º 11.741 de 2008, que aborda a temática da Educação Profissional e Tecnológica. As mudanças propostas visavam "[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica" (BRASIL, 1996, 2008).

O artigo 39 desse capítulo estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica está integrada aos diferentes níveis e modalidades educacionais, ampliando sua abrangência para questões científicas, tecnológicas e profissionais. A partir disso, cursos desse tipo podem ser organizados em eixos tecnológicos, formando diferentes itinerários formativos que levam em conta as particularidades de cada área ou especialidade. Conforme o parágrafo 3.º, inciso 2º, esses cursos podem ter caráter profissional tecnológico, mas devem fazer parte dos cursos de graduação e pós-graduação. A lei afirma ainda que (BRASIL, 1996):

> [...] § 3.º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008).

O artigo 40 da mesma lei estabelece que a educação deve buscar estratégias e articulações entre o ensino regular e a educação continuada. Para complementar essa determinação, foi editado o Decreto N.º 5.154 de 2004, que definiu que a educação profissional deveria ser desenvolvida por meio de programas que promovessem a qualificação profissional, abrangendo a educação profissional tecnológica de nível superior. Esse texto foi posteriormente complementado pelo Decreto N.º 8.268 de 2014, que definiu itinerários formativos e indicou a possibilidade de projetos de cursos experimentais (BRASIL, 2004, 2014).

Assim, os CSTs são cursos superiores que permitem formações específicas em processos tecnológicos e se diferenciam dos bacharelados e das licenciaturas por

possuírem um tempo de formação reduzido e uma estrutura particular, mas ainda atendendo aos requisitos da Educação Superior.

A evolução histórica da legislação educacional no Brasil demonstra a busca constante por estruturas e modelos de cursos superiores que atendam às demandas sociais e do mundo do trabalho. A partir da LDBEN e seus complementos, como o Capítulo III da Lei N.º 11.741 de 2008, foi estabelecido o reconhecimento e a integração da Educação Profissional e Tecnológica aos demais níveis e modalidades de ensino.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), publicado pelo Ministério da Educação, estabelece eixos formativos e lista os cursos que fazem parte do mesmo. Trata-se de um referencial normativo específico, o qual busca subsidiar o planejamento de cursos para a educação profissional tecnológica a nível superior. Assim, esse documento se torna um “instrumento orientador para alunos, instituições de Educação Superior, sistemas de ensino e público em geral” (BRASIL, 2023), contribuindo para dar maior visibilidade e reconhecimento a essas graduações.

Atualmente, o CNST se encontra em sua 3.ª edição, aprovada e publicada em maio de 2016, por meio da Portaria MEC n.º 413, sendo coordenada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Ambos os órgãos fazem parte do MEC (BRASIL, 2023).

Civalsci (2011, p.56) afirma que se trata “de um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo, os eixos tecnológicos com os respectivos cursos, a carga horária e a infraestrutura recomendada para os cursos”. Assim, o documento distribui e apresenta alguns eixos tecnológicos para atender as demandas sociais e industriais nacionais.

Segundo o portal disponibilizado pelo Ministério da Educação, “a 3.ª edição do CNST traz em sua estrutura 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, agrupados em 13 eixos tecnológicos” (BRASIL, 2023). Por meio dele, é possível compreender sobre esse tipo de curso superior: o perfil profissional do formando; o mínimo requerido em infraestrutura; a carga-horária mínima; os possíveis campos de atuação; a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associada aos cursos disponibilizados; as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Apesar da busca de um atingimento eficiente das demandas mercadológicas

brasileiras, uma reflexão se faz necessária acerca da aceitabilidade das CSTs. Segundo Civalsci (2011), apesar de todo o arcabouço legal que legitima a existência de Cursos Superiores Tecnológicos, há uma discriminação significativa, por parte de instituições educacionais, empresas, professores e acadêmicos, para com os egressos dessa modalidade, apontando como um caminho rápido e fácil, ainda que se trate, conforme já mencionado, de uma parte formadora da Educação Superior.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia desempenha um papel importante na orientação e reconhecimento dos cursos de tecnologia de nível superior no Brasil.

3 PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Os Cursos Superiores de Tecnologia têm por principal objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho, levando em consideração as características profissionais da área de atuação selecionada pelo estudante, bem como realizar a conexão entre os conhecimentos práticos e teóricos específicos da área em questão.

Segundo Takahashi (2010), uma pesquisa realizada pela Associação Nacional da Educação Tecnológica (Anet), com 6.515 alunos de cursos tecnólogos em todo o Brasil, constatou que a idade média destes é de 29 anos, sendo 64% homens, 86% dos alunos trabalham. Ainda afirma que 63% realizam atividades relacionadas ao curso que estão matriculados. Já outros 20% trabalham em áreas comerciais e 17% na área das tecnologias. Destes entrevistados, ainda foi possível constatar que 51% são provenientes do Ensino Médio público e que 86% pretendem fazer pós-graduação. Além disso, 78% possuem computador em casa e 79% se mantêm com recursos próprios durante o curso.

Para compreender o perfil do estudante dos Cursos Superiores Tecnólogos é necessário primeiramente conhecer as habilidades, competências profissionais e conhecimentos técnicos que são desenvolvidos durante o curso. A seguir, são apresentadas as principais características almejadas ao estudante.

A primeira delas é o conhecimento técnico. No decorrer do curso superior tecnológico, o estudante deverá dominar as principais ferramentas, técnicas e metodologias que são utilizadas na prática profissional, buscando uma maior eficiência no resultado do processo laboral.

Já as competências profissionais, são compreendidas como complemento

essencial do conhecimento técnico, uma vez que os estudantes desenvolvem habilidades específicas de cada área de trabalho, como resolução de problemas, análise e interpretação de informações, tomada de decisões, liderança, comunicação efetiva com cargos superiores e liderados, trabalho em equipe.

Há também o entendimento de que se exige uma atualização constante do profissional. O mercado de trabalho, independentemente da área de atuação está sempre em transformação, com novas tendências, novas tecnologias, mudanças econômicas, abordagens e atualizações de processos. Para acompanhar a atualização do mercado, o profissional precisa se aperfeiçoar de acordo com as novidades propostas pelo mercado. Processos e metodologias desatualizados acabam perdendo espaço no mercado pois, as empresas precisam estar sempre preparadas, para conseguirem confrontar as concorrentes com produtos de qualidade e com possibilidades comerciais.

A visão empreendedora surge como outro fator, uma vez que o objetivo do estudante do CST é uma formação adequada, podendo ser ele um empregado ou proprietário. No papel de empregado, o estudante pode se destacar sugerindo possibilidades de melhoria para o negócio, visando a possibilidade de novos cargos e promoções. Em contrapartida, enquanto proprietário, é preciso empreender pois o mercado é, por vezes, dinâmico e agressivo. Portanto, aquele gestor que não busca novidades acaba ficando em desvantagens com os demais concorrentes.

Cabe considerar também, de extrema importância, os aspectos relacionados a ética e responsabilidade, entendendo enquanto pilar para o sucesso profissional. Um empreendimento que tem sua organização baseada nesses pilares tem uma grande possibilidade de sucesso. A ética é o alicerce de uma boa organização, uma vez que o respeito e o relacionamento ético com todas as equipes envolvidas no negócio são primordiais para o desenvolvimento efetivo, pois com uma equipe é respeitada em todos os níveis, tende-se a uma produção efetiva e eficiente, levando a um clima organizacional favorável.

Com o crescimento tecnológico e o desenvolvimento cada vez mais acelerado das empresas, o profissional que deseja a formação por meio de um curso superior tecnológico, precisará aperfeiçoar as competências apresentadas anteriormente. Além das especificidades técnicas citadas, o que motiva os estudantes a buscarem uma formação nos CSTs?

De acordo com Takahashi (2010), os principais motivos que fazem o estudante

optar pelos Cursos Superiores de Tecnologia são: preparo para o mercado de trabalho (29%); ascensão profissional (25%); seguir carreira na área (18%); concluir o curso superior (15%).

Com base nos dados apresentados na pesquisa podemos verificar o interesse do estudante em melhorar seu posicionamento profissional na área que já está inserido, tendo em vista que os CSTs têm uma proposta curricular direcionada às atividades práticas em campo, dando oportunidade de crescimento técnico e visibilidade ao estudante. Com a possibilidade de aplicar os conceitos teóricos juntamente com as atividades práticas, o estudante tem a possibilidade de destaque nas equipes que está inserido e com maiores possibilidades de crescimento dentro da organização em que está alocado profissionalmente.

Os motivos citados anteriormente são a base da escolha dos estudantes quanto aos cursos superiores tecnológicos, além destes motivos elencados anteriormente, podem-se acrescentar alguns outros como tempo de conclusão do curso e seu respectivo investimento, possibilidade de um maior e mais rápido retorno financeiro em relação aos cargos de nível médio, ampla variedade de oferta, reconhecimento de diploma.

O tempo de duração do curso superior tecnológico é um fator de grande impacto na escolha entre a graduação bacharelado (4 a 6 anos) e licenciatura (3 a 4 anos) tendo em vista que esse modelo tem duração de no mínimo 2 anos. Levando em consideração o título de curso superior, é necessário que haja uma organização do currículo que vai ser desenvolvido durante o curso. Os currículos dos CSTs devem ter flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização permanente, para manter uma qualificação atualizada aos seus estudantes.

Os investimentos financeiros para a conclusão dos CSTs são menores em relação ao demais cursos de graduação, considerando o tempo de conclusão de curso reduzido, bem como em sua maioria os CSTs possuem o valor da mensalidade inferior ao de um curso de bacharelado ou licenciatura, fazendo com que muitos estudantes relevem estes fatores no momento de ingresso no curso.

Quanto ao reconhecimento do diploma dos cursos tecnólogos, é importante destacar que este processo visa garantir a qualidade e a validade dessas formações, contribuindo para a mobilidade dos profissionais formados e para a sua inserção no mercado de trabalho, permitindo que exerçam suas profissões de forma legal e reconhecida. É importante ressaltar que no Brasil, os Cursos Superiores de

Tecnologia são reconhecidos pelo Ministério da Educação como cursos de nível superior, permitindo assim, após formado o estudante possa concorrer à cargos que exijam a formação de nível superior, bem como possibilita ao egresso a realização de pós-graduação.

Segundo Mello (2016) é preciso ter um olhar cauteloso quanto ao perfil do ingresso dos CSTs, pois muitos alunos já são trabalhadores em alguma área e são os únicos das suas famílias que podem ter a chance de ingressar em um curso superior, o que consequentemente poderão melhorar a qualidade de vida.

A contextualização social do estudante é importante para o resultado de sua caminhada no curso superior, em especial nos CSTs, como citado anteriormente. Dentro de todos os desafios do curso, neste caso em especial ainda existe a autocobrança e o peso da responsabilidade de representar a esperança de uma família, podem dificultar o desenvolvimento do estudante.

As instituições de Ensino que ofertam os CSTs precisam ter um olhar atencioso para o perfil e desenvolvimento dos estudantes, para que se necessário ajuda, consigam identificar a dificuldade no início e assim auxiliar o estudante em suas dificuldades.

Dessa forma, percebemos que o perfil do estudante do CSTs é aquele que busca um curso com menor tempo de conclusão, com um valor de investimento reduzido, que busca desenvolvimento pessoal e profissional em determinada área para galgar novos cargos, é aquele que busca uma formação prática e que em sua maioria trabalha e estuda simultaneamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior no Brasil passou por diversas transformações ao longo de sua história, desde as primeiras instituições voltadas para as elites até a descentralização e ampliação das instituições, além de enfrentar os desafios, como a necessidade de se adaptar às demandas da sociedade e ao avanço tecnológico.

A construção de um sistema de ensino superior inclusivo, de qualidade e alinhado com as necessidades do Brasil requer a ação de todos os atores envolvidos. É necessário que as instituições educacionais estejam em constante diálogo com a realidade do país e com as demandas globais, buscando promover uma formação ampla, crítica e reflexiva.

A Educação Superior desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Por meio da formação de profissionais qualificados, da produção de conhecimento e da inovação, contribui para o desenvolvimento humano, social, econômico e cultural do país.

No contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia, apesar dos esforços para alinhar essas formações às necessidades do mundo do trabalho, existe a preocupação com a discriminação e a desvalorização dos egressos dos mesmos. Esses cursos têm como objetivo desenvolver conhecimento técnico, competências profissionais específicas, atualização constante e uma visão empreendedora, desempenhando um papel relevante na formação de profissionais qualificados para atender às demandas da sociedade. Por isso, é importante refletir sobre esses impactos negativos, a fim de atuar e buscar um maior reconhecimento e valorização.

Quanto ao perfil do estudante dos CST, eles são caracterizados por indivíduos que buscam preparação profissional, com uma idade média de 29 anos. Muitos acadêmicos já trabalham e, em sua maioria, realizam atividades relacionadas ao próprio curso escolhido, sendo provenientes do ensino médio público e com estabilidade financeira ao longo de seu vínculo educacional.

É fundamental que haja um reconhecimento e uma valorização dos Cursos Superiores de Tecnologia como parte integrante da Educação Superior, promovendo uma visão mais ampla e justa, reconhecendo sua contribuição para a sociedade. Isso garantirá a formação de profissionais capacitados, capazes de enfrentar os desafios da sociedade e impulsionar o desenvolvimento do país.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto-Lei n.º 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1969. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União,** Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3.ed. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

CIVALSCI, Elaine de Lourdes. **Cursos Superiores de Graduação Tecnológica**: estigma discriminatório? 2011. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9643. Acesso em: 04 jul. 2023.

Mello, Margareth B. de Jesus Bressani de. **Motivação de alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. USP. São Paulo: 2016. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05082015-124851/publico/mello_corrigida.pdfAcesso em: 31 jul.2023.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Cursos Superiores de Tecnologia em gestão**: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. Revista de administração pública, v. 44, n. 2, p. 385–414, 2010. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16224. Acesso em: 04 jul. 2023.

A VIOLÊNCIA CONTRA A ESCOLA E O FORTALECIMENTO DA REDE DE PROTEÇÃO

Sandra Cavaletti Toquetão[1]
Vera Lucia Michalany Chaia[2]

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil tem sido palco de ataques violentos contra as escolas, evidenciando a falta de políticas públicas e a invisibilidade das crianças, adolescentes e jovens nas redes sociais. Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo analisar e interpretar as ondas de violência política que atravessam as conjunturas da sociedade brasileira e refletem na escola. Destaca-se neste texto a violência motivada por influências extremistas e intolerantes presentes na cultura digital, que massificam e dominam comportamentos. Além disso, a pesquisa aponta que a cobertura sensacionalista da mídia e a exposição detalhada dos atentados podem alimentar o efeito contágio, aumentando a probabilidade de novos ataques. Dessa forma, o estudo ocorreu a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como arcabouço teórico e metodológico as investigações apresentadas pelos últimos relatórios sobre o tema, a cobertura jornalística e autores que estudam sobre mídias e infância. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, com coleta de dados empíricos por meio de trabalho de campo, incluindo a etnografia com crianças, a fim de incentivar sua participação nos resultados. Como resultado, propõe-se ações fundamentais para a segurança das crianças e adoção de medidas preventivas, bem como promover uma cultura de paz e não violência no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Violência contra as Escolas. Cultura de Paz. Rede de Proteção. Segurança Escolar. Efeito Contágio

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre Mídias e Infância e tem como o objetivo analisar e interpretar as ondas de violência política que atravessam as conjunturas da sociedade brasileira. Nesse sentido, são estudadas as organizações geradoras de violência localizadas na esfera da sociedade civil quanto em âmbito do Estado, buscando estabelecer as relações entre essas duas esferas de poder. Ainda, como desdobramento destas questões foi estudado o combate à violência, a atuação da imprensa escrita e da mídia em geral na denúncia e combate aos fatos e narrativas oriundas nesse tipo de ruptura institucional. Esta pesquisa é realizada com base no histórico de violências contra as escolas brasileiras, a partir de grupos extremistas, da falta de criminalização do discurso de ódio nos ambientes

[1] Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. E-mail: sandracavaletti@gmail.com.
2 Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências Sociais do PPG em Ciências Sociais. Pesquisadora do Neamp (Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política) da PUC-SP e do CNPq.

digitais, da difusão da violência de grupos da internet em jogos digitais e publicações de informações falsas em redes sociais.

Na manhã de 5 de abril de 2023, recebemos a notícia de uma tragédia: uma creche particular em Blumenau (SC) foi cenário de um ataque brutal contra crianças. Infelizmente, não era um caso isolado no Brasil. Na semana anterior, um menino de treze anos matou a professora na Rede Estadual de São Paulo e feriu outras cinco pessoas. Ele foi contido por outra professora. Em uma carta escrita para a família, o menino planejou o ataque desde os 11 anos de idade.

Da mesma forma, em um único dia, 25 de novembro de 2022, duas escolas sofreram ataques em Aracruz (ES). Um adolescente de 16 anos, filho de um policial militar, planejou o crime por dois anos. Ele utilizou a arma de seu pai e possuía uma imagem da suástica nazista tatuada no braço.

Provocadas pela finalização e pelos resultados apontados na pesquisa "A influência das mídias digitais na cultura da infância", que buscou compreender a relação dos jogos digitais e a formação de nossas crianças, as autoras reforçam a denúncia da falta de políticas públicas e a invisibilidade das crianças e jovens nas redes sociais. Eles estão imersos em uma subcultura extremista e de intolerância, naturalizada com as tecnologias de comunicação, que abrem caminho para uma nova forma de massificação e dominação. As autoras também foram sensibilizadas pela faixa etária das crianças atingidas no ataque e pela idade do agressor, ainda na fase da infância, na escola em São Paulo. Quando olhamos além dos ataques violentos que aconteceram recentemente, surge a urgente necessidade de se discutir a influência das mídias no universo da infância.

Diante da gravidade do fenômeno, voltamos a olhar para a sociedade a partir da educação das crianças, pois essa violência se constitui como um problema econômico, político, cultural e social, interferindo no comportamento dos seres humanos, inclusive nos corpos infantis, que são mais vulneráveis.

2 DESENVOLVIMENTO

As crianças e jovens encontram na internet um espaço polarizado e disputado por diferentes grupos políticos e ideológicos. Penna (2018) nos lembra do clima de perseguição inquisitorial criado em muitas escolas brasileiras. Os recentes ataques demonstram que as escolas se tornaram alvos de indivíduos com discursos de ódio. As instituições escolares são vistas como espaços de disputa cultural, pois fortalecem

as estruturas democráticas, tornando-se assim vulneráveis às agressões de grupos extremistas. O discurso reacionário, fundamentado no ódio, leva pais e estudantes a enxergarem o professor como inimigo de suas ideias. Penna (2018, p. 20) argumenta sobre a paranoia persecutória e a precariedade da situação dos professores: "A pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos professores, que leva a práticas persecutórias e ao denuncismo". Nesse contexto, os professores sentem-se coagidos ao abordar temas importantes para uma sociedade democrática.

2.1 Histórico de violência às escolas

Os tiroteios em escolas são derivados de múltiplos fatores e não são fenômenos exclusivos das redes sociais. Em 1999, ocorreu o massacre na Columbine High School, Colorado (EUA), no qual dois alunos mataram e feriram pessoas antes de cometerem suicídio. Eles planejaram os ataques por 11 meses.

No Brasil, o primeiro ataque ocorreu em 2002, em Salvador (BA). Nos últimos 12 meses, a frequência desses crimes em escolas aumentou. O relatório "O ultraconservadorismo e extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às instituições de ensino e alternativas para a ação governamental", elaborado para a equipe de transição (2022/2023) do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aponta que o número de ataques se intensificou, e quase metade deles ocorreu nos últimos doze meses. É perceptível e preocupante esse aumento de casos, o que nos leva a refletir sobre a segurança do ambiente escolar e reforça o alerta sobre a ausência de ações governamentais. A internet também é um espaço disputado por diferentes grupos políticos e ideológicos, por isso é preciso analisar esses atentados para elaborar medidas preventivas.

2.2 Efeito Contágio

Na era das redes sociais, a ampla disseminação de notícias, o sensacionalismo e informações falsas podem influenciar no aumento de casos de violência contra a escola. Os programas sensacionalistas de televisão e canais digitais, usando a justificativa de que seu público precisa ser informado, passam horas mostrando imagens do atentado, das armas e do assassino, fortalecendo o criminoso que busca

notoriedade em sua rede.

O Brasil vive uma epidemia de ataques às escolas. No dia 18 de abril de 2023, o governo federal brasileiro anunciou que 225 pessoas foram presas ou apreendidas em dez dias sob suspeita de participarem de ataques às escolas. Além disso, 756 perfis foram retirados das redes sociais por incitar o ódio. A proximidade entre esses ataques é atribuída ao "efeito contágio", já que alguns deles fazem referência a ataques anteriores. Pesquisas mostram que esses incidentes geralmente ocorrem em locais cheios de pessoas e têm tendência a se tornarem contagiosos. Especialistas em psicologia social afirmam que a cobertura intensiva da mídia pode impulsionar o contágio, uma vez que "o efeito de massa - a suspensão da racionalidade individual por meio de um contágio emocional - agora ocorre mediado pela tecnologia e independentemente de uma multidão concreta" (BACHUR, 2021, p. 453). Logo após o ataque na Escola Estadual Thomazia Montoro, em São Paulo (SP), a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo (SSP-SP) registrou sete boletins de ocorrência com planos de ataques a escolas feitos por adolescentes.

Nos fóruns extremistas, também há competição para ver quem consegue mais atenção da mídia. A forma como a mídia relata um evento pode desempenhar um papel importante no aumento da probabilidade de ocorrerem novos ataques. A atenção da mídia é percebida como uma recompensa pelas ações do agressor, o que romantiza os autores de ataques anteriores. Por exemplo, foram encontrados conteúdos sobre massacres ocorridos nos Estados Unidos nos ataques de Realengo (RJ), que ocorreu em 7 de abril de 2021, e de Suzano (SP), que ocorreu em 13 de março de 2019. A repetida exposição das imagens é uma forma de incentivar o efeito contágio, muitas vezes apresentando uma receita detalhada para promover outros massacres.

3 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E VIOLÊNCIA CONTRA AS ESCOLAS

As mídias sociais desempenham um papel central na disseminação do medo, na criminalização e na polarização política. A retórica violenta está presente nas redes sociais. De acordo com Han (2018), cada vez mais as mídias assemelham-se a panópticos benthaminianos digitais. Os panópticos digitais são invisíveis, porém observam e exploram impiedosamente as necessidades sociais, transformando a violência em uma mercadoria de consumo, monetizada pelas curtidas nas redes

sociais.

A pesquisa bibliográfica e jornalística baseou-se na contribuição de autores que abordam os conceitos de infância e mídias digitais. O arcabouço teórico e metodológico refere-se às investigações da pesquisa de doutorado nomeada “A influência das mídias digitais na cultura da infância”. Inicialmente, os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de encontros online com sete crianças de 5 a 6 anos que frequentam uma escola pública municipal de educação infantil localizada na Zona Norte do município de São Paulo. No segundo momento, após a pandemia e o retorno das aulas, a produção de dados ocorreu exclusivamente por meio da observação direta e presencial na mesma escola. A opção metodológica de trabalhar com um pequeno grupo presencial de 10 crianças foi fundamentada em pesquisas que embasaram este estudo, visando estabelecer uma relação mais próxima. As crianças que participaram dessa produção de dados fazem parte do Conselho Mirim, o que as aproxima mais da pesquisadora.

A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, com coleta de dados empíricos por meio de trabalho de campo, incluindo a etnografia com crianças, a fim de incentivar sua participação nos resultados. Essa abordagem metodológica permitiu desenvolver um olhar mais sensível configurando um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, com diferentes instrumentos de apoio, para analisar as práticas das crianças que utilizam as mídias digitais e seus comportamentos nesses ambientes.

Empoli (2019) afirma que os ambientes digitais potencializam sentimentos como indignação, o medo, o preconceito, o insulto, atitudes racistas ou de discriminação de gênero. Nesse caminho, observamos a ascensão de grupos extremistas, com mensagens incitando a violência. Durante o período de isolamento, muitas crianças preencheram seu cotidiano com atividades em família, mas a maioria dos pais afirma que as crianças tiveram excesso de telas com diversos problemas registrados para limitar o tempo. Quando retornaram ao ambiente escolar, trouxeram consigo essas questões. Para a pesquisadora, as ações da escola devem priorizar a prevenção, investindo em uma cultura de paz, convivência e não violência. A escola é a instituição formadora para a cidadania. O tema está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aponta que a abordagem deve ser sistêmica e contínua, visando prevenir a violação de direitos e a propagação de retóricas violentas, por meio do diálogo sobre o universo da cultura midiática e digital.

Tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral,

balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Além de posicionar-se diante dos discursos de ódio e das práticas de intolerância, discriminação e violência, é urgente perceber os sintomas e sinais que surgem em comportamentos isolados ou não observados, uma vez que a voz das crianças, adolescentes e jovens ainda é pouco ouvida nos ambientes familiares e escolares.

Infelizmente, a situação de violência nas escolas não se restringe a casos extremos. Segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2019, o Brasil liderou o ranking mundial de agressões verbais e físicas contra os professores nas escolas. É inegável que o extremismo contribui para a violência nas escolas e para a cooptação de crianças, adolescentes e jovens. Os casos de violência dentro das escolas estão se tornando cada vez mais frequentes.

3.1 Meios de cooptação e perfil

Não há um perfil do indivíduo que comete violência contra escola, pois envolve múltiplos fatores. Alguns desses fatores são intrapessoais e relacionados a problemas de saúde mental. Esses ataques, geralmente praticados por alunos e ex-alunos, estão frequentemente associados a situações prolongadas de isolamento e abandono, incluindo negligência familiar.

Corrobora essa ideia o distanciamento das relações afetivas durante a pandemia e o isolamento social vivido, o qual impactou diretamente as relações das crianças e jovens com as tecnologias digitais. As pessoas passaram a ficar muito mais conectadas e isso potencializou a exposição a conteúdos extremistas. Tanto as crianças quanto seus responsáveis ficaram mais imersos na internet, seja para lazer, estudo ou trabalho, dificultando o diálogo. Dessa forma, existem diversas perspectivas sobre a violência nas escolas, mas é consenso entre os pesquisadores do Grupo de Trabalho de Educação do governo de transição (2022/2023) que o discurso de ódio presente nessas ações está enraizado nas comunidades digitais e fundamenta-se em perspectivas que incluem distorções sobre "a lei e a ordem", justificando o abuso da

força como solução para problemas estruturais, pensamento antidemocrático, perseguição de ideias de esquerda, racismo e discurso de ódio direcionado a mulheres e LGBTfobia.

Soma-se a isso o incentivo ao armamentismo e à ideologia da morte, a idolatria aos movimentos separatistas, ao nazismo e ao fascismo. Segundo Catini (2009, p.34), Theodor W. Adorno "considerava a sobrevivência de elementos fascistas no interior da democracia 'como mais potencialmente ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas contra a democracia". É importante ressaltar que "a nova direita flerta com as ideias do nazifascismo e, conscientemente, contribui para normalizá-lo" (CARAPANÃ, 2018, p. 39). Embora não tenham relação direta com os ataques, o discurso desses grupos colabora com a ascensão do extremismo.

Há ainda outro fator a considerar: não é um problema em si que as crianças e os jovens frequentem os ambientes de jogos na internet. Nesses ambientes digitais, eles buscam diversão, constroem vínculos sociais e encontram uma forma de expressar sentimentos de raiva e frustração. Contudo, os jogos oferecem ferramentas de conversa ao vivo (chat) que funcionam como território livre. As conversas no chat não são registradas permanentemente, e quando o jogo é fechado, as conversas desaparecem, dificultando o monitoramento por parte dos pais. É nesses espaços que se desenvolvem desafios reais e uma permissão velada por meio das conversas paralelas nos chats, incentivando uma subcultura extremista, misógina e violenta. Essas plataformas colocam a democracia em risco, pois são "a fonte primária das cascatas que alimentam a bacia eleitoral" (EMPOLI, 2019, p. 262) de grupos extremistas bolsonaristas.

Em algumas plataformas circulam conteúdos ilegais, como é o caso da deep web (internet profunda, em tradução livre), um termo utilizado para descrever plataformas de conteúdo que, por várias razões técnicas, não são indexadas pelos mecanismos de pesquisa. Essas plataformas ficam escondidas e não podem ser acessadas pelos buscadores comuns de internet (Chrome, Firefox, Edge). Para navegar nesses conteúdos, é necessário um endereço e aplicativo próprios, no entanto, o acesso à deep web está se tornando cada vez mais fácil, embora ainda pouco rastreado. Empoli (2019) descreve o ambiente dos jogos digitais, onde milhões de jovens estão imersos em uma realidade paralela à qual são fortemente afeiçoados. Segundo o autor, é "um mundo anárquico, composto de comunidades difíceis de controlar e impregnado de uma cultura frequentemente misógina e hiperviolenta, pelo

menos na dimensão cibernética" (EMPOLI, 2019, p. 96). Nesse ambiente, encontram-se perfis que cultuam a violência, compartilham imagens de ataques e promovem o discurso de ódio, ensinando métodos para planejar atentados e influenciar outros jovens. No entanto, o discurso de ódio não está restrito apenas a esse submundo da internet. Por meio de mensagens que aparentam ser engraçadas e inocentes, os jovens são cada vez mais expostos a conteúdos extremistas em plataformas comuns, como Discord, Twitter, Instagram, TikTok, Facebook, Telegram e WhatsApp, que circulam nas telas de crianças sem praticamente nenhum controle. Não há regulamentação ou monitoramento dessas atividades e a cooptação para práticas violentas em ambientes digitais é feita de diferentes formas, tais como o uso de humor com imagens racistas e misóginas, linguagem estética atrativa e brincadeiras que as crianças chamam de *trollagem,* mas na verdade são relações abusivas e violentas filmadas e disponibilizadas para a rede de contatos.

4 CAMINHOS PARA A PREVENÇÃO

A violência nas escolas é um problema multifatorial, e, portanto, as ações para enfrentá-lo devem ser diversas. Os casos recentes de ataques em ambiente escolar reforçam a necessidade de fortalecer as políticas públicas para combater a violência. Diante da complexidade desses problemas, ações conjuntas são essenciais para a proteção de crianças e adolescentes. Sendo assim, destacamos alguns pontos para o debate:

4.1 O fortalecimento das políticas públicas

A ação frente a análise dos fatores e possibilidades educacionais não é neutra. Mas a invisibilidade sobre as questões sociais também é uma escolha política. A elaboração de políticas públicas sempre foi instrumento utilizado por diferentes sociedades para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, e as múltiplas formas de destruição da sociedade construída. No mundo conectado, o combate ao extremismo tem de ser sistêmico e constante pois ainda suas ideias circulam livremente pela internet. As medidas indispensáveis para prevenir os ataques passam pela resposta firme de repúdio e punição aos discursos nazistas e fascistas.

Atualmente, o artigo 19 do Marco Civil da Internet estabelece que as

plataformas só podem ser responsabilizadas por conteúdos postados por seus usuários se descumprirem uma ordem judicial que determinou sua remoção. O PL 2630 que se encontra em discussão para votação, incentiva formas de controle parental e aponta a corresponsabilidade das plataformas para proteger os direitos das crianças, adotando medidas que assegurem um nível elevado de privacidade e proteção de dados.

4.2 A escola como principal rede de proteção

A escola é um lugar de encontro, mas também é um espaço de participação política. Nela, as pessoas se relacionam o tempo todo e criam vínculos afetivos. A educação é poder e as representações construídas pela mídia tornaram-se fundamentais nas experiências individuais e sociais contemporâneas. Sendo assim, é necessário pensar em uma educação midiática crítica e engajada. Como também rever o papel dos componentes curriculares das Ciências Sociais, nas aulas de Sociologia e Filosofia, sem renunciar a transdisciplinaridade de temas como justiça, solidariedade, direitos humanos e combate aos preconceitos. Para que esses temas se enraízem na escola, é imprescindível que os profissionais da educação recebem formação e sejam incentivados a realizar um trabalho pedagógico constante de educação midiática.

4.3 O papel das famílias

A ação educativa deve ser na escola e da família. Contudo, muitos pais demonstraram não ter ferramentas suficientes para compreender as novas tecnologias. Algumas famílias desconhecem o sofrimento e os relacionamentos vividos pelos filhos. Distanciam-se pelas dificuldades em lidar com essas emoções e não buscam ajuda da rede de proteção. As crianças, adolescentes e jovens passam muito tempo sozinhos nos ambientes digitais. Os pais ficam preocupados com isso, mas, ao mesmo tempo, as telas geram conforto e uma falsa segurança dentro de casa. As relações que as crianças e jovens vivem nos ambientes digitais precisam ser pautados nos encontros familiares, por meio do diálogo crítico e afetivo, fortalecendo os valores da comunidade em que vivem.

4.4 O engajamento da sociedade

A última preocupação da escola devia ser a segurança desse tipo de eventos dentro do seu ambiente. As ações de segurança, acolhimento e informação precisam estar presentes e transcender a lógica setorializada e fragmentada dos equipamentos públicos. Por fim, respondendo aos desafios globais contemporâneos, é urgente dialogar com os órgãos competentes e discutir a regulação destas plataformas digitais com medidas de responsabilização e punição dos ambientes que abrigam conteúdos de incentivo à violência. É imprescindível que as políticas públicas tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social para a integração das instâncias de articulação dos equipamentos públicos e a sociedade civil por meio de uma gestão intersetorial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação está passando por um dos períodos mais complexos de sua história. Negar os conflitos existentes não fará com que essa violência desapareça. Mal terminamos de enfrentar uma pandemia que provocou muitos problemas relacionados à saúde mental devido ao fechamento do ensino presencial e ao isolamento das crianças, adolescentes e jovens, e já estamos vivendo um medo constante diante de algo sobre o qual sabemos pouco a respeito dos fatores e ações que desencadearam os ataques nas escolas.

Para responder aos desafios globais contemporâneos, é urgente, por exemplo, dialogar com os órgãos competentes e discutir a regulação dessas plataformas digitais, adotando medidas de responsabilização e punição dos ambientes que abrigam conteúdos que incentivam a violência. Para pensar em avanços e ações que evitem tamanha violência, cada um, dentro de seu território, pode discutir quais são seus recursos e como podem ser mais bem aproveitados, promovendo ações compartilhadas que gerem soluções integradas e contribuam efetivamente para o funcionamento da rede de proteção.

O caminho para enfrentar as violências contra a escola é a união em torno dela. É imprescindível que as políticas públicas tenham como princípio o avanço da democracia e o aprofundamento das formas de participação social para a integração das instâncias de articulação dos equipamentos públicos e da sociedade civil, por

meio de uma gestão intersetorial (segurança, educação, cultura, saúde, esporte, entre outros). A responsabilidade pela violência nas escolas e contra as escolas não é exclusivamente da instituição educacional. Não adianta tomar medidas como colocar um policial em cada escola se não houver políticas de controle de armas e desarmamento. A escola necessita de investimento e valorização do trabalho docente. Ela é parte essencial da rede de proteção, considerando o processo educativo para a construção da cidadania, e assume-se como campo de pesquisa, currículo e local de estudo para uma sociedade democrática.

Em termos práticos, para reconstruir lugares de convivência, solidariedade e respeito mútuo em momentos de crise, é necessário o planejamento de ações integradas, revisão de orçamentos, normatizações técnicas, ampliação de recursos humanos, instrumentos de monitoramento e avaliação, entre outros aspectos que devem ser repensados e reestruturados com a perspectiva da construção de uma cultura de não violência. Sendo assim, é preciso discutir a possibilidade de as esferas públicas e a sociedade civil se organizarem de forma colaborativa, inclusive utilizando as novas tecnologias de comunicação em seus ambientes digitais para requalificar esse momento.

REFERÊNCIAS

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

BACHUR, J. P. **Desinformação política, mídias digitais e democracia: Como e por que as fake news funcionam?** Direito Público, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11117/rdp.v18i99.5939. Acesso em: mai de 2023

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: SOLANO, E. G. (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CATINI, C. R. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2019.

HAN, B-C. Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte, MG: ÂYINÉ, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES

Alline do Carmo Barbosa Lemos[1]

Laélia Portela Moreira[2]

RESUMO

No âmbito das pesquisas sobre políticas direcionadas ao ensino superior, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) visa a ampliar as condições de permanência dos estudantes que ingressam na educação superior pública federal. Nesse sentido, a pesquisa tem como finalidade analisar o processo de implementação das políticas de permanência viabilizadas por meio do PNAES no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O estudo busca responder questões acerca de como o Programa tem sido viabilizado no país, os discursos que têm respaldado o texto legal dessa política, como os profissionais envolvidos no contexto da prática o compreendem e, finalmente, as principais dificuldades encontradas e como se dá o seu enfrentamento. No que concerne ao referencial teórico, fundamentamos a pesquisa na Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), com foco no processo de formulação da política, assim como no processo de atuação por parte dos agentes envolvidos diretamente com os destinatários da política. A pesquisa é de natureza qualitativa, assume uma perspectiva epistemológica pluralista fazendo uso, também, do recurso da teorização combinada. Para a produção de dados, recorremos à análise documental de textos legais e oficiais do Ministério da Educação (MEC), da UFRRJ e da PROAES, bem como à aplicação de questionário aos discentes, e à realização de entrevistas com servidores técnico-administrativos e discentes da referida instituição. Como resultados parciais, a revisão de literatura evidenciou a discussão de temas sobre implementação, avaliação, percepção dos destinatários, influências globais e atuação dos agentes implementadores nos processos decisórios, bem como a escassez de pesquisas discorrendo sobre tal política. Por meio do questionário respondido pelos estudantes cotistas, obtivemos informações concernentes à situação do PNAES na UFRRJ referentes à faixa etária; à autodeclaração racial; à procedência escolar; ao auxílio mais utilizado; ao serviço oferecido pela PROAES mais utilizado; às condições da estrutura física para o atendimento das necessidades estudantis; à implementação da política de permanência estudantil na instituição.

Palavras-chave: PNAES. Políticas Públicas. Acesso ao Ensino Superior. Ciclo de Políticas.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), objeto de investigação deste estudo, foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e é regido pelo Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estácio de Sá, allinecblemos@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Estácio de Sá, moreira.laelia@gmail.com

2010. Como finalidade, destina-se a democratizar as condições do acesso e de permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, viabilizando a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. As suas principais metas são as seguintes: a) reduzir as taxas de evasão e de retenção na educação superior; b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência para a conclusão da educação superior; c) elevar as taxas de diplomação na educação superior por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico (BRASIL, 2018).

Com vistas a investigar de que maneira o PNAES se concretiza na UFRRJ, a pesquisa dedica-se a analisar as condições de permanência viabilizadas por meio do Programa no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade citada. De modo mais específico, as questões que buscamos responder com a pesquisa abrangem aspectos gerais da implementação do Programa no país, os discursos que têm respaldado o texto legal dessa política, a compreensão que os profissionais envolvidos no contexto da prática apresentam e, finalmente, as principais dificuldades relacionadas à permanência relatadas pelos cotistas participantes da pesquisa. Assim, o objetivo principal desdobra-se em objetivos específicos, a saber: a) investigar as ações do PNAES no âmbito do texto oficial e as influências políticas que atuaram na sua elaboração (nível macro), assim como na esfera dos processos de interpretação realizados nos contextos da UFRRJ (nível meso) e da PROAES (nível micro); b) apontar as fragilidades, as vulnerabilidades, os desafios e as potencialidades do PNAES; c) verificar como se dá a organização da PROAES no atendimento dos auxílios do PNAES aos estudantes; d) verificar como ocorre o processo de implementação do PNAES a partir da perspectiva dos destinatários da política. No que concerne à relevância da pesquisa, os motivos que justificam o seu desenvolvimento fundamentam-se em quatro critérios: a) teórico, por apontar contribuições para o avanço do campo de políticas educacionais e dos estudos de implementação; b) prático, uma vez que a compreensão das ações do PNAES impactam positivamente a oferta de serviços de apoio aos discentes, contribuem com o atendimento das demandas sociais apresentadas por esse grupo, e colaboram com a realização de políticas públicas no âmbito da inclusão social; c) acadêmico, visto que a revisão de literatura indicou escassez de pesquisas sobre o PNAES desenvolvidas a partir dos contextos focalizados na pesquisa em tela.

Epistemologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva pluralista valendo-se, portanto, da articulação de diversos conceitos do campo das políticas – teorização combinada – (MAINARDES, 2018), de modo a possibilitar a contento a análise do objeto de investigação.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Bowe, Ball e Gold (1992) e de Ball (1994) caracteriza-se por ser um referencial analítico especialmente direcionado à investigação e ao estudo das políticas educacionais. Nesta pesquisa, o foco recai sobre o contexto de influência (macro), o da produção do texto (meso) e o da prática (micro) (MAINARDES, 2006; MAINARDES, 2018).

O contexto de influência insere a política no âmbito mais abrangente das políticas recentes de democratização do acesso ao ensino superior. No nível meso, o foco é na análise da legislação oficial atinente ao PNAES, fase à qual se segue a investigação das diferentes formas que o texto oficial assume na universidade. Finalmente, no nível micro (contexto da prática), a análise trata da forma como a política é colocada em ação por meio de diferentes formas de atuação e reinterpretação pelos atores (servidores públicos federais) da PROAES examinando-se o nível de discricionariedade (limite de decisão) que lhes é conferido com base nas condições subjetivas (cosmovisão dos atores) e objetivas (infraestrutura) encontradas na instituição. A abordagem do ciclo de políticas também será utilizada para que examinemos se o PNAES promove novas desigualdades ou se as reproduz e de que forma estratégias podem ser concebidas no sentido de superá-las e/ou mitigá-las. Defende-se o argumento de que embora a UFRRJ e a PROAES recorram a uma estrutura normativa no sentido de disponibilizar os auxílios oriundos do PNAES aos estudantes, tal fato não é suficiente, pois fatores de ordem institucional e organizacional associados à redução de recursos públicos, a equipes reduzidas, à morosidade dos processos e das práticas administrativas, somente para citar alguns, terminam por expandir a margem de discricionariedade dos agentes implementadores e a repercutir desfavoravelmente no que concerne à implementação dessa política.

Para efeitos desta apresentação, a análise de implementação do PNAES na UFRRJ limita-se à da atuação dos Burocratas de Nível de Rua (BNRs) envolvidos na viabilização desse direito. Assim, questiona-se: a) o que o processo de implementação do PNAES na UFRRJ revela em termos do impacto do PNAES na trajetória acadêmica e social dos alunos?; b) quais são os fatores que influenciam esse processo de implementação?; c) com base na Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN,

2012), de que modo as decisões exercidas pelos atores envolvidos por permitir o acesso aos auxílios oferecidos pelo PNAES influenciam o resultado dessa implementação de forma positiva e/ou negativa nas políticas de permanência preconizadas pela UFRRJ?; d) como esses profissionais envolvidos na implementação interpretam o texto do PNAES? Eles realizam alguma alteração ou adaptação para concretizar essa política? Eles têm autonomia para manifestar suas opiniões, dúvidas e dificuldades?

2 METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, abordagem que busca responder a questões muito particulares e ocupar-se com o campo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, os quais fazem parte da realidade social (MINAYO, 2016), assim como explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Ademais, do ponto de vista acadêmico e considerando o presente trabalho, tal abordagem mostra-se adequada não somente para a análise de políticas públicas, como também para a investigação da atuação dos atores envolvidos nos processos decisórios, da interpretação do texto legal e de como os burocratas encenam e entregam a política aos destinatários (CUNHA, 2017).

Assim, ao analisarmos a implementação do PNAES no contexto da UFRRJ, as dimensões contextuais objetivas (materiais, recursos, estrutura) e subjetivas (valores, experiência, relações, compromisso) serão tomadas como objeto de análise com vistas a compreendermos como se dá a recontextualização do Programa (MAINARDES, 2018).

A trajetória metodológica abrange as seguintes etapas: (a) exploratória – seção já finalizada; (b) revisão de literatura parcialmente concluída; (c) análise documental – seção em desenvolvimento com base na análise de textos oficiais e legais atinentes ao PNAES (portarias, decretos, deliberações); (d) pesquisa de campo – fase em andamento com 112 questionários respondidos por bolsistas do PNAES (calouros e veteranos de diferentes cursos de graduação) e com entrevistas que se encontram em fase de finalização. Essa etapa também inclui entrevistas com cotistas e com servidores que atuam na PROAES/UFRRJ diretamente envolvidos no processo de

implementação da política em questão; (e) análise e tratamento do material empírico – etapa que abrange os procedimentos de ordenação, classificação e análise dos dados, vinculando-os às leituras e ao aporte teórico utilizados para embasar a pesquisa que está sendo desenvolvida.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na Abordagem do Ciclo de Políticas em virtude de dois aspectos: de acordo com Ball, o conceito de implementação é contestável, pois ao ser submetida à interpretação e à reinterpretação de profissionais que atuam no contexto da prática, a política original é profundamente alterada; além disso, os seus estudos são estreitamente vinculados e apropriados à área da Educação.

Entretanto, sendo o PNAES uma política voltada para o ensino superior, e considerando as condições de trabalho e as dificuldades enfrentadas no contexto da prática pelos BNRs – os quais muitas vezes têm de tomar decisões em situações delicadas, principalmente em face dos poucos recursos e excesso de demandas – o conceito de discricionariedade mostra-se bastante adequado para pensarmos de que maneira esses atores traduzem a política, sem que isso signifique que estamos tratando essa política educacional de modo linear e/ou limitando-a a uma compreensão de sua trajetória como política *top down* ou *bottom up*.

A abordagem de cima para baixo ou *top-down* é compreendida como um processo predominantemente normativo e prescritivo. A partir desse enfoque, entende-se que a implementação é o resultado do que foi definido na etapa da formulação. Sendo assim, a implementação é tida como uma consequência e a explicação para os “desvios” ocorridos durante a sua trajetória encontram-se na sua origem, isto é, na etapa da formulação (LIMA; D’ASCENZI, 2013; LOTTA, 2019). Assim, o foco de análise do modelo em questão centra-se no processo de formulação (LIMA; D’ASCENZI, 2013). Nessa mesma direção, Lotta (2019), ao tratar sobre a análise de implementação sob a luz dessa corrente, afirma que essa abordagem tem como interesse entender o motivo pelo qual as políticas públicas apresentam, na fase de implementação, resultados distintos do que fora estabelecido inicialmente como meta na etapa de formulação. Ainda segundo a autora, uma vez que o modelo *top-down* apresenta características normativas e prescritivas, a discricionariedade

exercida pelos burocratas de nível de rua no processo de implementação é considerada subversão ou perversão, pois provocaria a alteração dos objetivos preliminarmente delineados no estágio da formulação. Assim, os atores burocráticos que atuam na etapa da implementação são tomados como aqueles sobre os quais recai toda a culpa por desvirtuar e deturpar o propósito inicial estabelecido para o cumprimento das políticas públicas. Nesse sentido, essa abordagem volta-se para a identificação das lacunas que existem na implementação objetivando corrigi-las. Como possibilidade de solução a essa falha, os teóricos dessa perspectiva recomendam que os objetivos sejam claros, bem definidos e que a liberdade de decisão de quem os executa seja limitada (LOTTA, 2019).

Uma forma de a implementação atingir o seu objetivo dar-se-ia, neste caso, por meio da definição clara dos objetivos da política, bem como do controle e da limitação das ações dos implementadores (LIMA; D'ASCENZI, 2013). Dessa forma, visando a atingir os objetivos previamente definidos, no modelo *top-down* os seguintes elementos constituem-se como questões centrais: a) regras definidas, de modo que não haja brechas para dúvidas; b) cerceamento e delimitação das atribuições (discricionariedade) dos implementadores, de forma que a decisão do Estado seja cumprida (LIMA; D'ASCENZI, 2013).

Diferentemente do enfoque *top-down*, a concepção *bottom-up* valoriza o poder de decisão dos fazedores de política no processo de implementação e questiona o fato dos resultados serem o único parâmetro para medir o sucesso de implementação das políticas públicas (LIMA; D'ASCENZI, 2013). Como características do esquema *bottom-up*, Lotta (2010) aponta o seguinte: valorização mínima de objetivos e de planos; destaque para os processos, uma vez que resultados não são passíveis de previsão; o sucesso ou o fracasso dos resultados são consequência do processo de implementação; a implementação é compreendida como um processo de interação entre diferentes atores.

De acordo com Lipsky (2019), os BNRs são quem, de fato, fazem a política pública e modificam o seu resultado, uma vez que as decisões individuais tomadas e exercidas por meio da discricionariedade agregam-se às condutas e aos procedimentos já estabelecidos no setor público. A abordagem *bottom-up* preocupa-se em analisar, portanto, as ações desses agentes e a sua interação com os usuários dos serviços oferecidos pelos governos (CUNHA, 2017). É nesse sentido, pois, que

Lipsky (2019) insiste no fato de que a burocracia de nível de rua deve ser analisada no local de trabalho.

Nesse sentido, a contribuição dos estudos clássicos de implementação, assim como a Abordagem do Ciclo de Políticas, é igualmente útil para embasarmos e explicarmos o que ocorre no contexto da prática.

Contudo, isso não significa, de modo algum, que nos valemos da teorização adicionada, uma vez que a combinação desses dois referenciais (Abordagem do Ciclo de Políticas e estudos clássicos de implementação) adequam-se e são apropriados para tornar a teorização, a análise, e a compreensão do contexto da prática mais consistentes e robustas.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Com vistas a ampliarmos e a contribuirmos com os estudos sobre as políticas de assistência estudantil nas universidades públicas federais, realizamos a presente revisão de literatura, ainda incipiente, acerca dos periódicos existentes sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Como se trata de investigação preambular, neste primeiro momento realizamos a pesquisa somente no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a realização desta revisão, refinamos a busca priorizando os artigos, excluindo os livros e considerando as publicações circunscritas ao recorte temporal compreendido de 2010 a 2020, uma vez que o marco legal do PNAES deu-se somente a partir da segunda metade dos anos 2010, sendo instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, implementado em 2008 e, em 2010, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho, obtendo a regulamentação de seus objetivos e de suas ações. Como descritor, utilizamos o termo “Programa Nacional de Assistência Estudantil”. No levantamento realizado, identificamos o resultado geral de 85 artigos, dos quais 72 revisados por pares. A partir disso, procedemos à leitura do título e do resumo de cada um dos 72 estudos e selecionamos 15 artigos que discutem aspectos relacionados ao PNAES no âmbito das universidades públicas federais. Cumpre esclarecer que realizamos a exclusão dos artigos que apresentavam objetos de investigação alheios ao PNAES ou que discorriam sobre o Programa no âmbito

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por considerar que tais Institutos possuem características peculiares e diversas das universidades federais no que concerne à oferta de cursos (superior, básico e profissional), ao público que os frequenta e à concentração dos *campi*. A leitura completa dos trabalhos remanescentes (15, nesta primeira etapa da revisão) possibilitou uma primeira sistematização dos objetivos e principais resultados.

Embora ainda introdutório e delimitado a textos de artigos, o levantamento realizado evidenciou que há escassez de pesquisas versando sobre a temática em questão, o que indica a necessidade de mais estudos no sentido de fortalecermos as reflexões desse campo.

Com o objetivo de tentar expor o que os autores enfocaram em seus trabalhos, procedemos, na íntegra, à leitura dos 15 artigos e, em seguida, elaboramos as categorias, as quais se constituíram em quatro enfoques principais, a saber: a) Implementação do PNAES (necessidade de ações voltadas à democratização do acesso ao ensino superior aliadas a mecanismos que garantam a permanência dos estudantes nas universidades à medida que analisa o PNAES com o intuito de verificar se a dimensão do acesso é contemplada, também, pela perspectiva da permanência); b) Avaliação do PNAES (análise da avaliação dos objetivos e das ações estratégicas do PNAES a partir dos conceitos de eficácia, eficiência e efetividade, bem como a sua relação com a garantia do direito à educação superior no contexto das universidades públicas federais); c) Teoria da Atuação (a relevância dos BNRs no nível micro, uma vez que colocam a política em ação – *policy enactment* – tendo a oportunidade de reinterpretá-la – e não meramente implementá-la – modificando, assim, o contexto da prática e contribuindo para o aumento do acesso e da permanência estudantil e para a redução das opressões e das injustiças no contexto dos resultados/efeitos); d) Contextos dos Processos de Formulação de Políticas (os três contextos principais do processo de formulação de políticas pelos quais as ações do PNAES perpassam: o de influência, o dos resultados/efeitos, e o de produção do texto).

Além disso, por meio do questionário, obtivemos informações concernentes à situação do PNAES na UFRRJ à luz da perspectiva estudantil, a saber: faixa etária (72,7% com idade entre 18 e 24 anos); autodeclaração racial (34,9% pardos); procedência escolar (93,6% cursou o Ensino Médio em instituição pública); auxílio mais utilizado (68,2% não pecuniário à alimentação); serviço oferecido pela PROAES mais utilizado (60% recebem acompanhamento pedagógico e atendimento

psicológico); condições da estrutura física para o atendimento das necessidades estudantis (77,3% consideram inadequada); implementação da política de permanência estudantil na instituição (54,1% consideram regular).

Cabe enfatizar que os auxílios mais requeridos aludem à alimentação e aos acompanhamentos pedagógico e psicológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados parciais, a revisão de literatura – ainda que restrita a artigos – evidenciou a discussão de temas sobre implementação, avaliação, percepção dos destinatários, influências globais e atuação dos agentes implementadores nos processos decisórios, bem como a escassez de pesquisas discorrendo sobre tal política. Por meio do questionário, obtivemos informações concernentes à situação do PNAES na UFRRJ à luz da perspectiva estudantil. Os artigos analisados revelam também que não há um posicionamento unânime quanto à eficácia do Programa, pois, se, por um lado, alguns autores consideram o PNAES adequado aos objetivos a que se propõe, outros afirmam que tal política não resolve, de fato, a questão da assistência estudantil, pois a sua natureza é essencialmente compensatória e focalizada. Para finalizar, reiteramos que o estudo segue em desenvolvimento encontrando-se, no momento, na fase da análise documental e na realização das entrevistas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Educational reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy:** policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº. 39/2007. **Programa Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº. 7234/2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu). **Programas e Ações**. Brasília: MEC/SESu, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes. Acesso em: 15 set. 2021.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação de Política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 2017. 213 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%C3%ADtica%20de%20perman%C3%AAncia%20na%20UFBA.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos / Michael Lipsky; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: ENAP, 2019. 490 p.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde20102010120342/publico/2010_GabrielaSpangheroLotta.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

LOTTA, Gabriela Spanghero. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019, p. 11-38.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 28 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES PROPOSTAS PELO PARANÁ, RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA PARA O ENSINO MÉDIO DIANTE DA REFORMA INSTITUÍDA PELA LEI Nº 13/415: MANUTENÇÕES E MUDANÇAS EM RELAÇÃO AO PRESCRITO PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Rebeca Amorim[1]

Cássia Ferri[2]

Carin Carvalho Brugnara[3]

RESUMO

Diante da reforma proposta pela lei nº13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, a carga horária do ensino médio foi dividida entre formação geral básica e itinerários formativos. A autonomia constitucional e a não definição dos componentes integrantes da parte flexível do currículo por parte da lei, permitiu que os estados, na elaboração de suas organizações curriculares para esta etapa do ensino, tivessem muitas possibilidades de interpretação e tradução das prescrições das normativas para esta reforma. Este estudo, é parte de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento que, pretende analisar por meio das abordagens epistemetodológicas da análise relacional na perspectiva de Michael Apple e da etnografia de redes na perspectiva de Stephen Ball, o posicionamento dos estados brasileiros na elaboração dos seus referenciais curriculares para o ensino médio, especificamente as prescrições para os itinerários formativos, diante da lei do "novo" ensino médio. Especificamente neste estudo documental, pretendeu-se apresentar um recorte evidenciando as prescrições nacionais e os dados encontrados nas organizações curriculares propostas nos estados da região sul do Brasil. Na análise dos documentos curriculares dos estados do sul do Brasil: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, constatou-se que, apesar de disporem de autonomia constitucional para organizarem seus currículos, os atores das políticas estaduais referenciam documentos de organizações internacionais, optam por seguir as prescrições emanadas do CONSED e legitimam as parceiras com instituições de iniciativa privada na elaboração de parte de seus textos. Além disso, ao longo do processo de implementação do "novo" ensino médio, percebe-se que no contexto da prática, a matriz curricular elaborada pelos estados não corresponde, em sua íntegra, ao previsto pela organização curricular.

Palavras-chave: Política educacional. Reforma Curricular. Flexibilização Curricular. Ensino Médio. Itinerários Formativos.

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB. rebecaa@furb.br

[2] Doutora em Educação/ Currículo pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PPG/PUC-SP. ferricassia67@gmail.com

[3] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB. carin@furb.br

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios da pesquisa em Educação no Brasil, e no mundo, na contemporaneidade, está em apresentar reposicionamentos às diversas realidades, em especial, de forma relacional, ou seja, considerando aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Apple, 2006). Diante da reforma do ensino médio proposta pela lei nº13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, os pesquisadores têm se esforçado para cumprir esta tarefa.

Apesar de, assim como Ball (2020), entendermos que os estados fazem suas traduções e não simplesmente implementam uma política pública, na hierarquia do processo de elaboração curricular são muitos os aspectos a serem considerados que podem sofrer ou não mudanças em relação ao prescrito, bem como silenciados.

A análise documental qualitativa cria argumentos sólidos para uma luta justa pela manutenção de direitos assegurados, oferecendo novas perspectivas no atual contexto, do qual emergem políticas que vão ao encontro de interesses individuais e de relevância exclusivamente econômica. Documentos, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 178), “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”, entretanto cabe ao pesquisador “[...] não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”.

Este estudo, é parte de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, que objetiva analisar o posicionamento evidenciado nos documentos produzidos pelos estados brasileiros e distrito federal, diante das prescrições propostas pela reforma do ensino médio, no intuito de contribuir para um reposicionamento dos atores responsáveis pela elaboração das futuras políticas curriculares para o ensino médio. Especificamente nesta pesquisa documental, pretendeu-se apresentar um recorte desta, evidenciando as prescrições nacionais para o “novo” ensino médio e os dados encontrados nas organizações curriculares propostas nos estados do sul do Brasil: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

2 AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Desde a promulgação da lei 9.394 de 1996 exigia-se como política curricular que todos os estudantes tivessem formação geral básica durante a etapa do ensino médio. No atual contexto, a lei nº13.415, aprovada em 2017, flexibilizou o ensino médio possibilitando a oferta do ensino técnico profissional como parte desta etapa

da educação básica. A lei do "novo" ensino médio divide-o em formação geral e itinerários formativos, estes,

> [...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 36).

A lei não define a configuração dos "Itinerários Formativos", ou da "Parte Flexível do Currículo". No que diz respeito ao itinerário de formação técnica e profissional, a lei da reforma afirma que pode ser realizada em parceria com outras instituições (Brasil, 2017, Art. 36º, § 8º), leia-se, com organizações diversas, incluindo-se as internacionais e de iniciativa privada.

Especialmente em relação à elaboração dos itinerários formativos, chama a atenção a parceria efetivada com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), em março de 2019. Em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, com o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo e Instituto Reúna, o CONSED foi responsável pela elaboração da *Coletânea de Materiais* elaborada pela "Frente Currículo e Novo Ensino Médio".

O CONSED, na Coletânea de Materiais produzida para dar suporte à reforma, recomenda "que os Itinerários Formativos sejam compostos por: Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, unidades curriculares eletivas e o Projeto de Vida", oferecendo aos Estados uma interpretação para sua definição (CONSED, 2020).

4 AS TRADUÇÕES APRESENTADAS NAS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES DOS ESTADOS DO SUL PARA ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Desde o ano de 2021 as organizações curriculares para o ensino médio publicadas pelas secretarias de educação dos estados brasileiros têm apresentado suas traduções para as prescrições que definem os itinerários formativos.

4.1 O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná foi aprovado em 29 de julho de 2021 pela indicação CEE/PR n.º 04/21. Seu texto é dividido em três volumes:

Figura 2 – Referencial curricular para o ensino médio do Paraná

Fonte: Paraná, 2021.

O volume 1 apresenta, em 98 páginas, um texto introdutório, o volume 2, em 719 páginas, o texto referente à Formação Geral Básica e, o volume 3, em 440 páginas, apresenta a proposta do estado do Paraná para os Itinerários Formativos (Paraná, 2021a, p.8). Neste último, em subseções, o documento expressa sua tradução para Itinerários Formativos:

> Em um primeiro momento, apresentamos o Projeto de Vida, em formato de componente curricular, pois o mesmo perpassará os três anos do Ensino Médio. Na sequência, os Princípios Organizadores para a elaboração de Itinerários Formativos, que objetivam orientar as Redes de Educação na estruturação de suas propostas. Também apresentamos quatro Itinerários Formativos de Aprofundamento, um por área de conhecimento, com suas respectivas trilhas de aprendizagem. Por fim, são explicitados os princípios balizadores do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (ETP) (Paraná, 2021a, p. 16).

Desta forma, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná define como Itinerário Formativo o seguinte conjunto de componentes: Projeto de Vida, Itinerários Formativos de Aprofundamento e Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Cabe ressaltar que o documento não prevê a oferta de componentes curricular eletivo.

Como Itinerários Formativos de Aprofundamento por área do conhecimento o currículo do Paraná define 16 “Trilhas de aprendizagem”: quatro na área das Linguagens e suas tecnologias, três da área de Matemática e suas tecnologias, três da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias e quatro da área das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas (Paraná, 2021a, p. 149-402).

Em relação ao Itinerário da Formação Técnica e Profissional, o documento versa apenas “sobre questões pedagógicas, organizacionais e de oferta, visando a

subsidiar as Redes e Instituições de Ensino que pretendem elaborar e implementar a Formação Técnica e Profissional" (Paraná, 2021a, p. 24). Aponta que "tem, como possibilidade de oferta própria de educação profissional, cerca de 30 unidades denominadas de Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) espalhadas pelo estado" (Paraná, 2021, p. 425, v.3).

Curiosamente, a instrução normativa conjunta DEDUC/DPGE/SEED nº 008/2021 (Paraná, 2021b), assinada em 21 de dezembro de 2021, que apresenta a matriz curricular do ensino médio do Paraná de 3.000 horas, afirma, diferente da redação do referencial curricular, que "serão ofertadas duas possibilidades de Itinerários Formativos", quais sejam: Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais e; Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Os itinerários formativos integrados, segundo consta na matriz apresentada, são traduzidos pelos componentes curriculares da Formação Geral. Além disso, o documento evidencia outros dois componentes obrigatórios na parte flexível do currículo, silenciados no referencial curricular do Paraná: Educação Financeira e Pensamento Computacional. O Caderno de itinerários formativos: ementa das unidades curriculares ofertadas (Paraná, 2023), produzido em parceria com o programa "Edu Futuro", financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, confirma essa nova configuração para itinerários formativos definindo-as essas "Unidades Curriculares Comuns do Ensino Médio Regular", a Parte Flexível Obrigatória - PFO do Currículo (Paraná, 2023, p.9).

Entre as referências do currículo do Paraná para o ensino médio encontram-se materiais produzidos pela iniciativa privada como o Instituto Reúna e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Este último, é responsável pela elaboração do material de apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida. Ainda consta nos três cadernos a consultoria de gestão por integrante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

4.2 O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio

O Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio foi instituído pela resolução CEEd/RS nº 361, de 20 de outubro de 2021. Este documento de 287 páginas, apresenta entre outros textos, o da formação geral básica e dos itinerários

formativos, definindo-os como possibilidades de “aprofundamento dos conhecimentos com a integração de mais de uma área do conhecimento e também a formação técnico-profissional” (Rio Grande do Sul, 2021a, p. 57).

Figura 4 – Currículo base do ensino médio do território catarinense

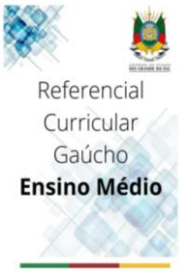

Fonte: Rio Grande do Sul, 2021.

O currículo do Rio Grande do Sul para o ensino médio afirma que os itinerários formativos “são complementados com as Unidades Curriculares Eletivas que são componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, apresentados como um diferencial na formação e como complemento da FGB” (Rio Grande do Sul, 2021a, p. 57). O Projeto de Vida também não é citado como integrante dos itinerários formativos no currículo gaúcho, é apresentado como componente curricular e como um dos fundamentos pedagógicos (Rio Grande do Sul, 2021a, p. 206).

Diferente da organização curricular gaúcha, a Matriz Curricular do Ensino Médio Regular do Rio Grande do Sul, de 3.000 horas (Rio Grande do Sul, 202b) proposta pela portaria SEDUC/RS Nº 282/2022, publicada em 16 de dezembro de 2022, subdivide Itinerário Formativo em Componentes curriculares obrigatórios e Aprofundamento Curricular. Como componentes obrigatórios são apresentados: projeto de vida; mundo do trabalho; cultura e tecnologias digitais e; Iniciação Científica. Como aprofundamento tem-se: componentes curriculares das áreas de aprofundamento e; eletivas.

A organização curricular gaúcha apresenta orientações para elaboração de unidades curriculares eletivas e um modelo para elaboração dos itinerários formativos, oferecendo exemplos na área da Saúde. O documento oferece o mesmo encaminhamento para o Itinerário da Formação Técnica e Profissional.

Encontram-se disponíveis em endereço virtual[4] governamental, materiais complementares para todos os componentes citados produzidos em parceria com a

[4] Disponível em https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/

Fundação Itaú para Educação e Cultura - Itaú Educação e Trabalho e com o Instituto Iungo, ambas iniciativas privadas.

A escrita do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, segundo consta no documento, “moveu-se também no sentido do afinamento de intencionalidades político-pedagógicas e teórico-práticas”. Sobre seu processo de elaboração, o documento afirma que em suas discussões recebeu assessoria de integrante do CONSED e da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), confirmando que “todas as indicações foram lidas, debatidas e analisadas, sob a luz da legislação vigente e consideradas” pelos redatores (Rio Grande do Sul, 2021, p. 16-17). O documento curricular ainda faz referência à organizações como UNESCO e OCDE.

4.3 O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

O Currículo base do ensino médio do território catarinense foi instituído pela Resolução CEE/SC nº 004, em 09 de março de 2021. Inicialmente foram publicados 4 cadernos, em 2022, outros dois.

Figura 6 – Currículo base do ensino médio do território catarinense

Fonte: Santa Catarina, 20221.

O caderno 1 (124 páginas), apresenta disposições gerais, o caderno 2 (212 páginas), a formação geral básica, o caderno 3 (344 páginas), o portfólio de Trilhas de Aprofundamento, o caderno 4 (360mpáginas), o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos, o caderno 5 (824 páginas), as Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica e o caderno 6 (638 páginas), apresenta as Trilhas de Aprofundamento de Formação Docente, Curso Normal em Nível Médio e Magistério Formação Docente.

O Currículo base do ensino médio do território catarinense define que “para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por: Projeto de Vida, Componentes

Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento (Santa Catarina, 2021a).

O texto referente ao componente curricular Projeto de Vida, acompanha a organização proposta pela BNCC, sugerindo seu desenvolvimento a partir de três dimensões: pessoal, social e cidadã e profissional (Santa Catarina, 2021a).

Como possibilidades de oferta de trilhas de aprofundamento por área de conhecimento, o currículo catarinense apresenta 14 propostas, quais sejam: duas da área de Linguagens e suas tecnologias, quatro da área de Matemática e suas tecnologias, quatro da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e quatro da área de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas. Além das trilhas de aprofundamento por área, o documento apresenta outras 11 possibilidades de oferta referentes às Trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2021b).

O caderno de componentes curriculares eletivos apresenta 25 possibilidades sendo: quatro componentes Integradores, sete componentes das Linguagens e suas Tecnologias, quatro componentes da Matemática e suas Tecnologias, quatro componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, três componentes das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e três componentes da Ciência e tecnologia. Salienta-se que neste caderno é evidenciada a parceria do estado com o Instituto Iungo (Santa Catarina, 2021c).

No Caderno 5 encontram-se os 27 cursos técnicos que serão ofertados pela Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, estes estruturam-se em formato de quatro Trilhas de Aprofundamento. Por exemplo: o curso de técnico em informática, subdivide-se em: Trilha 1 Assistente de Suporte e Manutenção de Computadores, Trilha 2 Assistente de Operação de Redes de Computadores e, Trilha 3 Assistente de Desenvolvimento de Aplicativos Computacionais (Santa Catarina, 2022).

A Matriz Curricular do Ensino Médio Regular de Santa Catarina de 3.000h, para além dos componentes descritos no currículo, define carga horária específica para “o projeto de culminância em projeto de vida” (Santa Catarina, 2021d, p. 118).

Além da parceria com o instituto Iungo, o documento elaborado por Santa Catarina faz referência à documentos do CONSED, da ONU e da UNESCO.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos documentos curriculares dos estados do sul do Brasil: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, constatou-se que, apesar de disporem de autonomia constitucional para organizarem seus currículos, os atores das políticas estaduais referenciam documentos de organizações internacionais, optam por seguir as prescrições emanadas do CONSED e legitimam as parceiras com instituições de iniciativa privada na elaboração de parte de seus textos. Além disso, ao longo do processo de implementação do "novo" ensino médio, percebe-se que no contexto da prática, a matriz curricular elaborada pelos estados não corresponde, em sua íntegra, ao previsto pela organização curricular.

REFERÊNCIAS

Apple, M. W. **Ideologia e currículo**/ Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

Ball, S. J. **Educação Global S. A**.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020. 23ª ed.

Brasil. **Lei nº13.415, de 2017**. Atualiza a Lei n.º 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 05 de jul. 2023.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Frente Currículo e Novo Ensino Médio. **Coletânea de materiais**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://docplayer.com.br/217657764-Coletanea-de-materiais-fev-2020-frente-curriculo-e-novo-ensino-medio.html. Acesso em: 29 jul. 2023.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná** – Curitiba: SEED/PR, 2021a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem. Acesso em 16 de jun. 2023).

Paraná. Instrução normativa conjunta DEDUC/DPGE/SEED nº 008/2021: **Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022**. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeseed_retificada.pdf. Acesso em 06 de jul. 2023.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de itinerários formativos: ementa das unidades curriculares ofertadas**. – Curitiba: SEED/PR, 2023. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf. Acesso em 06 de jul. 2023.

Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio**. 2021. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf. Acesso em 16 de jun. 2023.

Rio Grande do Sul. **Portaria SEDUC/RS Nº 282/2022**, publicada em 16 de dezembro de 2022. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367&fbclid=IwAR2LFcrImEqDVDX-4GPCTiEASG3ig5ao0DaqfAeIWWBR5JC-A3Rm3tnf4AQ. Acesso em 23 jun 23.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais** / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. 120 p.: il. Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base. Acesso em 05 jul. 2023.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento** / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-3?authuser=0. Acesso em 05 de jul. 2023.

Santa Catarina. Secretaria de Estado de Educação. **Novo ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes: caderno 4 – portfólio dos(as) educadores(as)** / Secretaria de Estado de Educação. – 2ª edição - Florianópolis : Gráfica Coan, 2021d. Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0. Acesso em 05 de jul. 2023.

Santa Catarina. Resolução CEE/SC Nº 004, de 09 de março de 2021. **Institui e orienta a implantação do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação**, 2021d. Disponível em:https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2024-resolucao-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file. Acesso em 05 jul. 2023.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 5 – Trilhas de aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica/ Secretaria de Estado de Educação**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1O9FoWUKugq6whY8OCRVklpyVcxerUSVy/view. Acesso em 05 de jul. 2023.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Camila do Rocio Czelusniaki[1]

RESUMO

Atualmente ocorreram inúmeros casos de violência nas escolas brasileiras, uma das principais manifestações dos conflitos escolares vem sendo o *bullying*, podendo ser caracterizado como uma violência física, sexual, mental, social, moral ou material, que ocorre de forma recorrente em um meio social contra uma ou um grupo de pessoas. A intimidação sistemática (*bullying*) impactam negativamente a saúde mental, física, o desempenho acadêmico, as habilidades de socialização e a autoconfiança. Para combater e prevenir a violência dentro das escolas, vários debates envolvendo os setores da Educação, Saúde e Segurança Pública, organizam intervenções sociais na busca pela conscientização e a mediação de conflitos. Conduzido pelo gestor escolar e fortalecido pelos princípios da gestão democrática, deve instaurar dentro das instituições de ensino projetos que busquem promover a cultura de paz e combater o *bullying*. O presente artigo utiliza da dissertação de mestrado do professor Claudio Grandini (2022), a dissertação de doutorado da Sandra Regina Rosa (2022), algumas notícias e artigos acadêmicos disponível online, como o texto "Prevenção do bullying escolar: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade" (2019), para apresentar a função do gestor escolar frente ao processo de promoção da cultura de paz e combate à violência escolar através de uma gestão democrática. Além disso, o artigo sustenta-se nas legislações de combate a Intimidação Sistemática (n°13.185/2015), a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e o Estatuto da Criança e Adolescente (n°8.069/90). Desta forma, utiliza da metodologia qualitativa com utilização da pesquisa bibliográfica e documental para conhecer, refletir e analisar as ações para eliminar o *bullying* e promover a cultura de paz nas escolas. Entre os resultados desta pesquisa encontra-se medidas que estabeleça uma liderança exemplar sustentada nas legislações; assegurar um ambiente seguro e propenso ao ensino; possuir professores, funcionários e colaboradores capacitados para identificar, mediar e combater o *bullying;* estabelecer parcerias entre demais órgãos sociais e a comunidade; possuir serviços de apoio para aparar as vítimas e pesquisas diagnosticas para compreender o problema.

Palavras-chave: *Bullying* 1. Cultura de Paz 2. Gestão escolar 3. Combate a intimidação sistemática 4. Violência nas escolas 5.

1 INTRODUÇÃO

Há um crescente número de casos de violência nas escolas, atualmente atentados em instituições de ensino tem ganhado manchete nos jornais, entre estes, "5 ataques fatais registrados desde setembro de 2022 a abril de 2023" (VELOSO; PIMENTEL, 2023). Dia 27 de março de 2023, um aluno de 13 anos esfaqueou 6

[1] Estudante de graduação em licenciatura em história, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), liladrc128@gmail.com.

pessoas na Escola Estadual Thomazia Montoro, na Zona Sul de São Paulo, uma professora não resistiu, as outras vítimas receberam atendimentos hospitalar.

Em outro noticiário, afirma que a mesma instituição, era um ambiente propenso a violência, com inúmeros casos de *bullying* e maus-tratos. Em uma reportagem publicada no site G1 em 28 de março de 2023, há um recorte de entrevista com um ex-aluno da escola:

> Segundo um ex-aluno, tudo que era diferente virava alvo de opressão praticada por outros estudantes. "Tentei me suicidar por causa disso, a sorte é que me socorreram a tempo. Eu passei três meses com medo de pisar em uma escola", relatou (BRANCO; STABILE; 2023).

Isto corrobora para compreender que as instituições de ensino são estruturas de sociabilidade que refletem as questões sociais, pois como postulado no artigo 1 da Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, entretanto estas instituições devem promover a estabilidade, dignidade, empatia e promover a cultura de paz.

As principais justificativas para a elaboração desta pesquisa é a necessidade da promoção da cultura de paz e projetos para combater o *bullying* e as violências dentro das escolas brasileiras. Desta forma, o artigo tem como objetivo identificar, analisar e caracterizar as ações nas escolas de educação básica para a prevenção do *bullying* e da promoção da cultura de paz, tendo como foco o papel dos gestores escolares, uma vez que, estes possuem um papel de liderança dentro das instituições de ensino, sendo sua função administrar a instituição, colaborar para um efetivo plano pedagógico e dialogar com a comunidade.

Ao longo do artigo, buscou-se contextualizar o que é *bullying,* conceituar as ações de prevenção e promoção da cultura de paz, identificando as condições oferecidas nas instituições de educação básica para preparar os envolvidos com a comunidade escolar no intuito de combater a violência e promover a paz. Utilizando a metodologia qualitativa com utilização da pesquisa bibliográfica e documental para responder a estas questões.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo da pesquisa, entende-se que apesar da violência estar presente nos diversos setores sociais, a escola deve ser um local de diversidade e pluralidade, apesar dos conflitos é de suma importância trabalhar e desenvolver projetos de tolerância.

> O conflito se faz atuante e inerente ao próprio sistema educacional. Certamente, não se pode de maneira equivocada fazer uma demonização do ato, mas, agir com esforço sobre a compreensão de que a escola é um espaço amplo de pessoas diferentes, de múltiplas culturas, de idades e compreensões diversas, isso certamente, incorre na possibilidade de conflitos (GRANDINI, 2022, p. 38).

Entretanto, estes conflitos devem ser administrados e passíveis de soluções e caminhos, que possam ser dinâmicos e colabore para uma formação social e de valores, pois caso contrário, fará com que novos conflitos e problemas aconteçam.

> Os conflitos existentes e não-administrados, ou mal resolvidos, podem desembocar outra esfera ainda mais alarmante, as violências no espaço da escola e que tanto prejudicam o processo pedagógico e até mesmo na formação adequada de escolarização e de cidadania de nossos alunos (GRANDINI, 2022, p. 39).

Além disso, como expresso na Lei 13.185/2015 o *bullying* causa “dor e angústia a vítima”, e isto afeta todos os jovens envolvidos da situação pois “mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas da mesma violência” (CHRISPINO; DUSI, 2008 p. 603). O *bullying* afeta “o desenvolvimento físico, emocional e metal de seus estudantes, instalando sentimentos de medo, angústia e insegurança” (MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019, p.266) o que pode trazer consequências irreversíveis.

Essas consequências podem ser observadas a curto e a longo prazo, pois “embora alguns destes sintomas possam desaparecer naturalmente quando o *bullying* e *cyberbullying* finalizam, muitas vítimas continuam sofrendo um risco maior de problemas de saúde mental.” (ROSA, 2022, p.112), isto ocorre pois a capacidade de sociabilização, confiança e autoestima podem ser prejudicadas, fazendo com que mesmo adultos estes jovens apresentem problemas de criar relações e estabilidade emocional e financeira.

Contudo, acredita-se que para combater esta violência é de suma importância uma ação pedagógica democrática, cuja tem “princípios voltados para a decisão coletiva” (ROSA, 2022, p.77), uma vez que “se quisermos removê-lo do convívio escolar, será preciso um plano de intervenção em conjunto entre família,

escola e órgãos sociais, para assim melhorar o ambiente e o aprendizado" (GONÇALVES; VIANA; LANDIM; 2016. p. 2-3).

3 BULLING:

A Intimidação Sistemática (*bullying)*, foi sancionado na Lei nº 13.185, em 06 de novembro de 2015, caracterizado no Artigo 1, como:

> § 1º [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Ou seja, *bullying* pode ser caracterizado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológico que ocorrem com frequência e manifesta-se em uma ação social com interações dinâmicas.

Como uma ação social, o *bullying* pode apresentar-se de "maneira sutil, onde a força de coesão de um grupo sobre o outro grupo, ou uma pessoa, se caracteriza como uma *mera* brincadeira inocente, onde todos se divertem" (GRANDINI, 2022, p.55). Em muitos casos, os gestores, professores e demais colaboradores, acabam não identificando a violência, assim, promovendo ou a omitindo tal situação.

Entretanto, apesar de parecer uma piada o *bullying* é de extrema crueldade com as vítimas, acentuando cada vez mais nelas quadros de solidão, dor e sofrimento. Os participantes desta violência, podem ser caracterizados como:

> As vítimas ou alvos são aqueles que sofrem a agressão. Em geral, são tímidos, introvertidos, com baixa estima. Os agressores ou autores do *bullying* são os que praticam a ação violenta. São populares, agressivos, possuem dificuldades em seguir regras e falta de empatia. Os espectadores ou testemunhas são aqueles que observam a ação. Em muitos casos, podem ser permissivos e omissos, não denunciando o que viram por medo de represálias (MONTEIRO; ASSINELLI-LUZ, 2019, p. 266).

Porém, não se pode apontar apenas uma única vítima desta violência, visto que, "as consequências deste fenômeno afetam todos os envolvidos" (MONTEIRO; ASSINELLI-LUZ, 2019, p. 266). Neste contexto, o agressor possui um poder intimidador sobre a vítima, pois as testemunhas da violência muitas vezes o

ISSN: 2176 - 1396

consideram um líder popular, e este utiliza de ameaças ou violência física para se autoafirmar.

Contudo, na Lei nº 13.185/2015 é caracterizado as formas que o *bullying* pode se manifestar no meio social, sendo através de atitudes:

> I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL,2015).

Todavia, habitualmente esta violência ocorre por conflitos de ideologias, intolerância, racismo e preconceitos, isto advém das “normas sociais e de gênero” (UNESCO, 2019, p.17), entre as principais características da vítima, são: gênero, orientação sexual; aparência, etnia e nacionalidade, estes dados são apresentados em um artigo produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p.17).

4 COMBATE A INTIMIDAÇÂO SISTEMÁTICA

O Brasil possui uma série de leis que visam a integridade física e moral de proteção as crianças e jovens no âmbito nacional. Destaque para o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), um regulamento federal de número 8.069 decretado em 1990, tem como objetivo assegurar a proteção das crianças e adolescentes. Atualmente, através de estudos entende-se que o combate a Intimidação Sistemática se enquadra nas responsabilidades do Estado e de toda a comunidade, uma vez que, o *bullying* prejudica crianças e adolescentes principalmente na saúde, na educação, na profissionalização, na cultura, na dignidade e no respeito que são resguardados pelo ECA.

Outro ponto importante neste estatuto é que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990), sendo possível relacioná-lo ao ato do *bullying*, pois este se manifesta através da discriminação e opressão acentuando traços da diversidade. Entretanto, é somente em 2015, o Brasil proclama a Lei nº 13.185/2015, instituindo o Programa de Combate a Intimidação Sistemática composta de 8 artigos

que caracterizam o *bullying*, pontuam os objetivos da lei e institui os responsáveis para combater esta violência.

É importante ressaltar que a metodologia de conscientização e combate ao *bullying* muitas vezes se trabalha de forma progressiva a longo prazo, pois, apesar de ser aplicadas medidas punitivas em alguns casos, entende-se que "a criança e o jovem são aqueles que menos participação têm no fato violento visto que, mesmo quando promovem a violência, são eles próprios vítimas da mesma violência. (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 603).

Ainda assim, há inúmeros esforços para minimizar as manifestações da violência em escolas. Como o projeto de lei do Paraná de nº 510/2023, onde propõe rondas policiais no entorno da escola e dentro da instituição; monitoramento; oferta de programas de segurança escolar para professores, gestores e funcionários em conjunto com o Corpo de Bombeiro da Polícia Militar; o controle de entrada e saída dentro das instituições e outras medidas que não cabe aqui especificá-las. Até o momento da elaboração do presente texto, esta lei está em tramitação.

Este projeto de lei, pode ser considerado uma medida de emergência, uma vez que, não combater a violência em sua raiz, apenas visa a segurança dos alunos quando o conflito acontece**.** A principal alternativa para combater o *bullying*, acredita-se que é a promoção da Cultura de Paz, ao "promover sociedades pacífica e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis" (ONU, 2015, p.19).

Para atingir a estes objetivos, os gestores escolares devem organizar e proporcionar projetos socioeducativos, que visem "estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas" (LDBEN, 2018) através da gestão democrática.

> Dentro da instituição de ensino o gestor escolar é principal responsável de assegurar um ambiente propenso ao ensino e livre de agressões, para isso é necessário que ele e a comunidade escolar: Invista em um clima escolar que permita trabalhar com as opções políticas, as emoções e os sentimentos, criando espações de discussões e debates e que, mesmo com confrontos e divergências, sejam livres de tensões e agressões (ROSA, 2022, p. 84).

Contudo, é de suma importância que a equipe gestora e seus colaboradores, tenham capacidades para lidar com a mediação de conflitos. Este é um processo de

ISSN: 2176 - 1396

educação continuada, sendo necessário uma formação específica, na intenção de identificar e mediar os casos de *bullying* e promover a cultura de paz através de "abordagens não violentas para o disciplinamento" (UNESCO, 2019, p.38).

Desta forma, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná implementou no primeiro semestre de 2023 um curso de Capacitação em Segurança Escolar em conjunto com as forças de segurança pública, "o curso contém módulos com conteúdo à distância, palestras presenciais e atividades práticas" (PARANA, 2023), estes buscam orientar sobre medidas preventivas para garantir a segurança de todos, com técnicas de fuga e proteção escolar, "o curso também contém orientações sobre resolução pacífica de conflitos, conhecimento e identificação de situações de assédio, além de possíveis casos de *bullying*" (PARANÁ, 2023).

O gestor escolar também deve encontrar parceiros nesse processo para combater o *bullying* nas escolas, isto é possível através da conscientização e responsabilização da comunidade escolar frente a este fenômeno. Recentemente a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) promoveu uma cartilha com o título "*bullying* não é brincadeira", que tem como objetivo "contribuir com iniciativas educacionais que visam a orientação de crianças e adolescentes contra o *Bullying* e o *Cyberbullying*" (SILVA; JUNIOR, 2023, p.3), esta cartilha poderá ser trabalhada e disponibilizada para a comunidade escolar.

Entre os projetos que podem ser aplicados dentro das instituições de ensino, tem-se como exemplo, o projeto utilizado nas Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Curitiba - Paraná, é o projeto "Curitibinhas da inclusão-*bullying* não". Este programa apresenta folder informativo virtual sobre o *bullying*, nele á características para identificar a Intimidação Sistemática, os agentes da violência, as consequências e o que é necessário para evitar o *bullying*, neste último tópico é apresentado os seguintes resultados:

> I- Conversar com os estudantes e escutar atentamente reclamações e sugestões; II- Incentivar os alunos a informar situação de *bullying*; III- criar, com os alunos, regras de disciplina coerentes com o regimento escolar; IV- Estimular lideranças positivas, prevenindo futuros casos. (CURITIBA, 2018).

Os avanços do combate ao *bullying*, "os custos da violência e do *bullying* e o retorno do investimento na prevenção" (UNESCO,2019, p.48), só são possíveis identificar através de relatórios e avaliações diagnosticas, cujas são pontuadas na Lei

13.185/2015 no art. 6, como obrigatórias bimestralmente “para planejamento das ações” (BRASIL, 2015).

Contudo, nesta mesma legislação de n°13.185/2025, acredita-se que o *bullying* pode ser combatido através de ações como:

> II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; II - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015).

Sendo assim, para que o combate a intimidação sistemática seja efetivo é de extrema importância abrir um espaço de diálogo com os alunos e a comunidade escolar, para que este sejam acolhidos mediante a esta violência. A promoção de palestras e debates pode ser uma via para conscientizar e criar laço com todos os envolvidos, pois através da disseminação das informações é possível criar e aprimorar uma rede de apoio para estudantes com dificuldades socioemocionais. Por fim, é através da educação e da promoção da cultura de paz que se cria uma identidade comunitária, solidaria, empática e tolerante para combater as violências escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, foi possível constatar que uma das principais formas de violência presente dentro destas instituições de ensino é o *Bullying* e o *Cyberbullying*, tonando-se fundamental uma educação que promova a Cultura de Paz para o combate a intimidação sistemática. Entende-se que para isso é indispensável uma educação democrática, onde a participação de toda a comunidade escolar é imprescindível. Além do mais, a articulação entre educação e os demais setores governamentais precisam se organizar para que dentro das escolas haja um ambiente propenso ao ensino.

Contudo, é necessário que o gestor escolar aborde os tópicos sobre o *bullying* e a cultura de paz pontuados na LDBEN:

> IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 2018).

Estes incisos norteiam o trabalho de gestor de promover um efetivo plano pedagógico de combate à violência nas escolas, e os principais elementos apontados nesta pesquisa são: incluir lideranças fortes e exemplares; um ambiente propenso ao ensino, acolhedor e tolerante; Formar profissionais capacitados através de disponibilização de cursos, palestras e debates; encontrar parceiros que possam investir e colaborar para o combate à violência; serviços e apoio que sejam efetivos, que ajude a tratar e conscientizar as vítimas, agressores e espectadores da violência; e promover pesquisas para compreender como as violências se manifestam na escola.

Ademais, é evidente a necessidade de o gestor escolar criar parcerias com as esferas da saúde e da segurança pública, uma vez que, para prevenir e tratar o *bullying* é necessária uma ação conjunta de articulação. Esta articulação entre os setores corrobora para inclusão de demais profissionais capacitados ao debate e encontrar soluções efetivas.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Claudia Castelo; STABILE, Arthur. **Entre os muros da Escola Estadual Thomazia Montoro**, onde uma professora foi morta por aluno. G1, São Paulo, p. 1, 28 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/entre-os-muros-da-escola-estadual-thomazia-montoro-onde-uma-professora-foi-morta-por-aluno.ghtml . Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL, Lei n° 13.185**,** 09 de novembro de 2015**. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying)**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 21 de julho de 2023.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Presidência da República**:** Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasil, 13 jul. 1990. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). acesso em: 29 de julho de 2023.

BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDEBEN**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). acesso em: 29 de julho de 2023.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lucia H. M. **Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz**. Ensaio: aval, Educ, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 61, p. 597-624, out/dez 2008.

CURITIBA. Rede Municipal de Ensino. **Novo projeto reforça ações de combate ao bullying nas escolas**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, 18 out. 2019. Disponível em: https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/novo-projeto-reforca-acoes-de-combateaobullyingnasescolas/53266?fbclid=IwAR1sTwTtL1xtiWoEOnWXNM6ZOoYGchTVI8g6ESrrvJXt4zRAOn4Nlf0wN2g. Acesso em: 30 jul. 2023.

GRANDINI, Claudio Oliveira. **Desafios do gestor na educação básica**: violências e conflitos existentes no âmbito escolar. Orientador: Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak. 2022. 1-114 f. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

MONTEIRO, Michelle Popenga G; ASINELLI-LUZ, Araci. Momento: diálogos em educação. **PREVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR**: tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade, Paraná, v. 28, ed. 3, p. 265-278, Set/Dez 2019.

ONU. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Organização das Nações Unidas**, Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, p. 1-49, 15 out. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

PARANÁ. Educação. **Professores, pedagogos e funcionários fazem simulado de segurança nas escolas do Paraná**. Agência estadual de notícia, Paraná, 21 jun. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Professores-pedagogos-e-funcionarios-fazem-simulado-de-seguranca-nas-escolas-do-Parana. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, Antônio Geraldo; JUNIOR, Francisco Baptista Assumpção. **Campanha contra o Bullying e Cyberbullying: Delete essa ideia!** Associação Brasileira de Psiquiatria, Rio de Janeiro, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://www.abp.org.br/contra-o-bullying. Acesso em: 30 jul. 2023.

UNESCO. Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. ONU**:** Educação 2030, p. 1-55, 2019.

VELOSO, Natália; PIMENTEL, Juliana. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**, [*S. l.*], p. 1, 5 abr. 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/BRASIL/BRASIL-TEVE-5-ATAQUES-COM-MORTES-EM-ESCOLAS-EM-2022-E-2023/. Acesso em: 21 jul. 2023.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS ESTRATÉGICOS NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Andreza Cipriani[1]

Marcio Watanabe[2]

Bethania Hering[3]

Marcia Regina Selpa Heinzle[4]

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, na qual nos propomos identificar quais concepções orientam as ações e as metas de Internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Como método analítico utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como aporte teórico para discussão e a análise dos dados autores como Azevedo, Ustárroz, Morosini, Pereira, Heinzle, Trevisol e Fávero entre outros. Foi possível identificar que as concepções que orientam as ações de internacionalização são construídas a partir das exigências externas e as metas se limitam a apenas alguns aspectos do processo de internacionalização, como a exemplo da mobilidade e cooperação internacional. Sinaliza-se, portanto, que a consolidação das ações e metas de internacionalização na universidade encontram-se em um processo contínuo de amadurecimento com diversos desafios ainda a serem superados.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Políticas Públicas. Plano de Desenvolvimento Institucional. Planejamento Estratégico.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte dos debates acerca da internacionalização da educação superior e das transformações da universidade diante das mudanças no cenário contemporâneo atual. Diante da globalização econômica, política e cultural, muitas são as exigências para as Instituições de Educação Superior (IES) principalmente para a pesquisa, ensino e extensão. Nesse âmbito, a forte atuação dos Organismos Multilaterais (OM), sobretudo, na área da educação superior, acaba influenciando e determinando a formulação das políticas públicas nesse nível de ensino (AZEVEDO et al, 2015).

A partir deste contexto, Morosini e Ustárroz (2016) nos instigam a refletir a

[1] Mestre, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, andrezacipriani@hotmail.com.
[2] Mestre, Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, marcio.watanabe@ifsc.edu.br.
[3] Mestre, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, bethaniahe@gmail.com.
[4] Doutora, Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, selpamarcia@gmail.com.

respeito do desafio que recai sobre a internacionalização da educação superior para a construção da cidadania global, mantendo a diversidade local, histórica e cultural. Para as autoras, um ensino de qualidade, no contexto da internacionalização, é um ensino que assume essa responsabilidade social. Em vista disso, o processo de internacionalização da educação superior está intrinsecamente relacionado com a missão da universidade e por isso mesmo, espera-se que esteja estabelecido em sua política institucional (HEINZLE; PEREIRA, 2023).

Estudos recentes têm explorando conceitualmente as dimensões relacionadas à internacionalização na e da educação superior (HEINZLE; PEREIRA, 2023, 2020, 2018) e demonstram que este processo vem ocorrendo em diferentes contextos, com potencialidades e perspectivas de crescimento, principalmente para o sul global (WATANABE; CIPRIANI; HEINZLE, 2023). Ainda, as produções científicas de Azevedo, Pereira, Ustárroz, Morosini, Trevisol e Fávero entre outros, evidenciam que, os processos de internacionalização que se desenvolvem nas universidades são apresentados como uma resposta às demandas emergentes das políticas de educação em âmbito global.

Sendo assim, tendo em vista o fenômeno crescente de internacionalização, este estudo objetiva *identificar quais concepções orientam as ações e as metas de Internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma universidade comunitária do Sul do Brasil.*

Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo documental, com abordagem qualitativa na qual utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) para exploração e tratamento dos dados. Para fins de organização dividimos o texto em 5 etapas. Na primeira, introdutória, delineamos o problema da pesquisa. Na segunda, desenvolvemos o referencial teórico que embasou a discussão dos dados. Na terceira, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na quarta, apresentamos e discutimos os dados produzidos. Por fim, na quinta etapa, evidenciamos os principais aspectos identificados no documento.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Enquanto base teórica de sustentação deste trabalho buscamos articular as pesquisas recentes sobre a influência dos OM sobre as políticas públicas de internacionalização da educação superior.

De acordo com Azevedo et al. (2015) o fenômeno da internacionalização da educação superior deve ser visto pelo prisma do conceito de bem público, de modo compartilhado, sem discriminação e livremente distribuído. Nesse sentido, para que cada vez mais se reforcem as bases democráticas, solidárias e igualitárias da sociedade, os autores afirmam que as políticas públicas deveriam tomar a educação em todos os seus níveis como um direito humano fundamental.

Ainda assim, Azevedo et al. (2015), contundentemente, sinalizam a influência dos OM, na figura do Banco Mundial (BM), na proposição de agendas de reformas que privilegiam a mercadorização e a privatização da educação superior, desde a década de noventa, perfazendo uma internacionalização subordinada. A partir disso, os autores, defendem uma internacionalização solidária, pautada no compartilhamento de cultura e de conhecimento, internacionalmente, sem as amarras do mercado de capital e/ou privatizadas por indivíduos, grupos ou classes sociais.

Contudo, segundo Morosini e Ustárroz (2016), o principal critério para internacionalização da educação superior, na perspectiva da educação global, sob influência dos OM, é o conceito de qualidade e as garantias dessa qualidade. E sob este aspecto enaltecem o papel específico dos docentes, bem como alertam para as imensas responsabilidades colocadas sobre os ombros dos docentes para formação de gerações universitárias com qualidade. Morosini e Ustárroz (2016, p. 43), destacam a importância de todos os participantes do processo, principalmente quando enfatizam que cabe aos docentes “manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de constituir em mero executor de políticas globalizantes”.

Somado a isso, numa pesquisa documental comparada de duas universidades comunitárias, Trevisol e Fávaro (2019), evidenciaram que a internacionalização representa a consolidação da pesquisa, do ensino e da extensão com vistas à competitividade e ao produtivismo global. Tais autores afirmam que as políticas institucionais das duas instituições pesquisadas são recentes e atendem a normatividades legais, ressaltando que não estão claros os objetivos e os interesses da internacionalização para o fortalecimento da missão institucional.

Já nos estudos de Freitas, De Almeida e Rodrigues (2020), constatou-se que os OM, mediante análise dos documentos emitidos pelo BM e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as narrativas presentes nos discursos destas organizações estão alinhadas com uma educação neoliberal, com ênfase tanto na mercantilização quanto na redução das

responsabilidades do Estado sobre a educação, dando abertura para a atuação do setor privado na educação superior, o que configura de acordo com os pesquisadores na redução da autonomia universitária.

Em suma, ressalta-se a importância de explicitar as influências dos OM e seus interesses neoliberais sobre as políticas públicas de internacionalização da educação superior, bem como apontar o modo como tais narrativas estão articuladas nos documentos institucionais, como por exemplo, no PDI da universidade comunitária selecionada, a fim de suscitar a ampliação dos debates e promover a melhoria da qualidade da educação enquanto bem público e um direito humano fundamental.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

De abordagem qualitativa e do tipo documental, esta pesquisa se propôs *identificar quais concepções orientam as ações e metas de Internacionalização* no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2022-2026) de uma universidade comunitária do Sul do Brasil.

Como método analítico utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) a qual prevê três etapas fundamentais. A etapa da *pré-análise* envolveu a leitura "flutuante" do PDI em análise. No que consiste à etapa de *exploração do material*, foram escolhidas as unidades de codificação, de forma a classificar, agrupar e categorizar os dados da pesquisa.

Já para a etapa do *tratamento dos resultados*, procuramos tornar significativos e válidos os dados produzidos. Esta etapa foi composta pela inferência, interpretação e proposição dos dados analisados tendo como suporte para sua criação temas centrais no âmbito das Políticas Públicas em Educação e Internacionalização.

Assim, tendo em vista responder ao objetivo, delimitam-se as seguintes categorias de análise: 1. Fundamentos; 2. Orientações; 3. Metas; 4. Estratégias de ação. Vale destacar que a categorização foi desenvolvida a priori, de acordo com o objetivo proposto e a partir das bases teóricas apresentadas.

Para auxiliar na categorização e sistematização dos dados utilizamos como ferramenta o Software Qualitativo MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.6.0). A utilização de softwares em pesquisas qualitativas fornece a possibilidade de explorar e apresentar os dados produzidos em seu âmbito mais amplo, utilizando figuras e gráficos (GIBBS, 2009).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As etapas de *pré-análise* e *exploração do material* possibilitaram agrupar o conteúdo do PDI numa rede semântica, otimizando o processo analítico e permitindo melhor visualização do material produzido. Assim, para cada categoria de análise foram definidos os respectivos códigos e os segmentos pertencentes ao encadeamento de ideias foram codificados. Para uma melhor visualização da totalidade das categorias (4 códigos) e o total de segmentos codificados (38 segmentos), na Figura 1, encontra-se o Visualizador da Matriz de Códigos.

Figura 1 - Visualizador da matriz de quantificação de códigos

Lista de Códigos	PDI 2022 - 2026	SOMA
Fundamentos	2	2
Orientações	11	11
Metas	8	8
Estratégias de ação	17	17
SOMA	38	38

Fonte: produzida pelos autores (2023) a partir do software MAXQDA

No que diz respeito especificamente aos *Fundamentos* de Internacionalização identificou-se 2 segmentos na extensão do documento. Os excertos codificados atrelam-se às exigências externas de avaliação para a Educação Superior e à concepção funcionalista da educação.

Discussões a respeito da Educação em tempos de globalização, demonstram que as universidades passaram a sofrer impacto do global, e os governos tiveram suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas (AZEVEDO, 2015). Nesse sentido, a internacionalização das IES passou a ser orientada pelas políticas e diretrizes dos OM, que buscam por padrões de excelência no exercício das funções que realizam (FREITAS et al., 2020).

Essa concepção de internacionalização voltada para as exigências de um mercado global, é identificado no PDI em análise, precisamente quando se enfatiza que a política se consolida “cobrindo as exigências externas e avançando em áreas de atuação necessárias às universidades atuais, como inovação, internacionalização,

empreendedorismo, sustentabilidade e responsabilidade perante a sociedade" (PDI, 2022, p. 5).

Assim os fundamentos da internacionalização institucional a partir desse contexto parece estar relacionado à concepção funcionalista via outros propósitos para a universidade. De acordo com Pereira (2009, p. 32) "nessa concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política" com normas emanadas das políticas externas.

Contudo, observa-se também indícios de que os processos de Internacionalização promulgados no PDI enfatizam sobretudo as trocas culturais, pois "possibilitam aos discentes a troca de experiências no ensino e na cultura" (PDI, 2022, p. 244). No estudo realizado por Baranzeli, Morosini e Woicolesco (2020) "a convergência de termos-chave, como: partilha, troca de experiências, pensamento e construção de projetos interdisciplinares" (p. 265) é identificada nos relatos dos estudantes que participaram de algum processo de internacionalização. Nesse sentido, o trabalho destacado corrobora com as evidências observadas no PDI analisado, ao relacionar a vivência de internacionalização e o envolvimento dos estudantes para além da experiência de mobilidade.

A respeito da categoria relacionada às *Orientações* de Internacionalização foi possível identificar e codificar 11 segmentos no PDI. O contexto identificado trata de aspectos de inovação, articulação de saberes pautados na interculturalidade, inserção social, interdisciplinaridade e compromisso com temas transversais.

De acordo com Trevisol e Fávero (2019) no cenário educacional, as políticas de internacionalização têm ocupado espaço nas agendas de debates, tanto a nível nacional quanto global. Contudo, apresentam-se nesse campo disputas e interesses decorrentes historicamente de um modelo produtivo de educação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, apresentam a Internacionalização da Educação Superior como uma diretriz a fim de que seja favorecida uma formação para a cidadania global. A partir dessa perspectiva, as políticas de Internacionalização devem "considerar o cenário mundial produtivo da competitividade, da concorrência, da tecnologia e da inovação" (TREVISOL; FÁVERO, 2019, p. 7).

Contudo, diferentes abordagens de internacionalização das IES apresentam-se nos discursos de OM, os quais objetivam desde "favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias ao mundo neoliberal [...] pela lógica da competitividade

e inovação" como "conservar um espaço comum de produção de conhecimento marcado pela cooperação" (TREVISOL; FÁVERO, 2019, p. 7).

Sob estes dois aspectos apresentam-se os princípios de internacionalização no PDI analisado. As orientações observadas enfatizam aspectos de "socialização dos conhecimentos gerados, em âmbito local, nacional e internacional" (PDI, 2022, p. 140) bem como salientam a importância das parcerias internacionais "procurando fomentar a cooperação e a integração de pesquisadores e de programas" (PDI, 2022, p. 184). Além disso, "o incentivo à interdisciplinaridade e ao trato dos temas transversais" (PDI, 2022, p. 184) no desenvolvimento de atividades acadêmicas que se proponham a dar ênfase à formação cultural humanística, à internacionalização, à criatividade, à inovação, às práticas inter-multi-transdisciplinares, demonstraram ser parâmetros fundamentais de referência institucional para "promoção da inserção social na concepção e desenvolvimento dos projetos de internacionalização" (PDI, 2022, p. 184).

No que tange às *Metas* de internacionalização, foi possível codificar 8 segmentos. Os contextos principais se associam aos processos de cooperação e integração de pesquisadores e de programas, promulgação de disciplinas e cursos em outros idiomas, convênios e intercâmbios.

Segundo Barros et al. (2020) os processos de internacionalização que ocorrem nas universidades envolvem além de estudantes e docentes, diversos agentes do processo educacional, como administradores, gestores, operadores, entre outros. Neste contexto, evidencia-se cada vez mais a necessidade de profissionais mais bem qualificados para atuar na sociedade, de modo a atender as demandas do mercado internacional e da globalização.

Nessa perspectiva, observou-se no documento metas de internacionalização com foco em distintos participantes do processo, a exemplo da ampliação no "número de servidores e estudantes com proficiência em língua estrangeira" (PDI, 2022, p. 190); nos "convênios de mobilidade e de estágios para intercambistas" (PDI, 2022, p. 191); na busca por "proporcionar experiências de educação para a comunidade em outros idiomas" (PDI, 2022, p. 191) e ainda "melhorar a comunicação institucional no idioma inglês" (PDI, 2022, p. 192). De maneira geral, compreendemos que as metas de internacionalização do PDI enfatizam a troca de experiências em outros idiomas, seja por docentes ou estudantes, e ainda, manifestam foco nas ações voltadas para a participação da comunidade.

ISSN: 2176 - 1396

Por fim, ao que se refere às *estratégias de ação*, foi possível codificar 17 segmentos no documento. Pode-se destacar nesta categoria as estratégias executadas para atingir a uma meta específica, a exemplo do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a implementação da Política Linguística com vistas a apoiar e fortalecer as ações de Internacionalização da universidade.

Ainda identificou-se que as ações de internacionalização apresentadas no documento são direcionadas para o estabelecimento da "cooperação científica efetiva com universidades e/ou entidades de pesquisa no mundo" (PDI, 2022, p. 185) a fim de "estimular o desenvolvimento de programas internacionais conjuntos de pós-graduação" (PDI, 2022, p. 185).

Na mesma perspectiva, Pereira e Heinzle (2019) ao analisarem a versão anterior publicada do PDI (2010-2015) da universidade a que se destinou esse estudo, evidenciaram dois principais eixos em que se desenvolve o processo de internacionalização institucional, o primeiro relacionado à mobilidade e acordos de cooperação e o segundo, associado à inserção de cursos de línguas nos cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Dessa maneira, verificou-se que as ações identificadas no âmbito da internacionalização na nova versão do PDI (2022-2026) ainda objetivam alcançar metas específicas, por meio da ampliação da oferta de cursos em outros idiomas, do fortalecimento de programas de mobilidade acadêmica externa e interna, bem como de uma maior circulação de conhecimento científico produzido pela Instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber, a partir dos resultados, que as concepções que orientam as ações de internacionalização são construídas a partir das exigências externas e as metas se limitam a apenas alguns aspectos do processo de internacionalização, como a exemplo da mobilidade e cooperação internacional.

A internacionalização vista a partir dessa perspectiva reduz as políticas e estratégias institucionais a critérios exclusivamente quantificáveis, deixando de lado o compromisso com a qualidade educacional. Enfatiza-se aqui, sinalizações de outras possibilidades de promover a internacionalização como por exemplo, internacionalização do currículo (LEASK, 2015), internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015) e a internacionalização integral (HUDZIK, 2011).

Pensar em ações que promovam, de fato, a internacionalização dentro e fora das universidades, é um desafio no atual cenário global. Entende-se assim, que a consolidação da internacionalização na instituição analisada ainda encontra-se em processo contínuo de amadurecimento, e portanto, necessita de estudos para ampliar a compreensão das políticas institucionais a nível nacional e global.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24. Acesso em: 04 de ago. 2023.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de *et al*. **A internacionalização da educação superior em diálogos:** circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. *In:* SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al*. (Org.). **Educação Superior:** Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 49-67.

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. "A chave está na troca"− estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 253-274, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/10923/19839. Acesso em: 03 de ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de *et al*. Internacionalização da educação por instituições de ensino superior. **Revista de Desenvolvimento Econômico - RDE**, v. 1, n. 45, p. 365-393, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.36810/rde.v1i45.6724. Acesso em: 04 de ago. 2023.

BEELEN, Joe; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. *In:* CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE; J. SALMI; SCOTT, P. (Ed.). **The European higher education area:** Between critical reflections and future policies. Dordrecht: Springer, p. 67-80, 2015.

FREITAS, Silmara Terezinha; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; RODRIGUES, Diego Palmeira. Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 267-284, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.5550. Acesso em: 03 de ago. 2023.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HEINZLE, Marcia Regina Selpa; PEREIRA, Pablo. Políticas de internacionalização em universidades fundacionais: produção intelectual, intercâmbio, currículo e internacionalização integral. **Ensaio**, v. 31, p. 1-22, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362023003103354. Acesso em: 03 de ago. 2023.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; USTÁRROZ, Elisa. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez., 2016. Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/14622. Acesso em: 03 de ago. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 14, n. 01, p. 29-52, 2009. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/296/297. Acesso em: 04 de ago. 2023.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Regional de Blumenau. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019038-e019038, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653902. Acesso em: 04 de ago. 2023.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Professor Cosmopolita: As Ações Sociais de Internacionalização nos Programas de Pós-graduação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, p. 694-711, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8658308. Acesso em: 04 de ago. 2023.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019026-e019026, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653894. Acesso em: 04 de ago. 2023.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**. Blumenau: FURB, 2022. Disponível em: https://www.furb.br/web/4699/institucional/avaliacao/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi. Acesso em: 04 de ago. 2023.

WATANABE, Marcio; CIPRIANI, Andreza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Políticas de internacionalização da educação superior: contribuições para o contexto sul-sul. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202347602. Acesso em: 04 de ago. 2023.

ANÁLISE COMPARATIVA DO SISTEMA EDUCACIONAL EM DEBATE: O CASO DA ALEMANHA, DO BRASIL E DA ITÁLIA

Caique Fernando da Silva Fistarol[1]

Isabela Vieira Barbosa[2]

Bethânia Hering[3]

James Dadam[4]

Márcia Regina Selpa Heinzle[5]

RESUMO

Este artigo busca realizar uma análise comparativa dos sistemas educacionais da Alemanha, do Brasil e da Itália, com o objetivo de compreender suas estruturas, políticas e abordagens pedagógicas. Trata-se de uma investigação documental, bibliográfica de cunho qualitativo. A metodologia adotada para este estudo compreende uma revisão sistemática da literatura, análise de documentos oficiais, legislações educacionais e relatórios governamentais de cada país em estudo. Os dados coletados são submetidos a uma análise qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das peculiaridades de cada sistema de ensino. Não se busca, portanto, instaurar um levantamento exaustivo, mas trazer reflexões e problematizações acerca do assunto. A pesquisa enfoca as diferenças fundamentais entre esses países, destacando suas características distintas em relação à centralização e à descentralização do poder governamental na área educacional. Conclui-se que a ausência de um órgão governamental central específico para a organização da educação na Itália é uma característica marcante do seu sistema político. Por sua vez, tanto o Brasil quanto a Alemanha têm o governo federal no topo da hierarquia, sendo estados federativos. É essencial destacar que essa representação simplificada busca oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais em cada país, mas não reflete a total complexidade da estrutura governamental envolvida.

Palavras-chave: Análise comparativa. Sistema de ensino. Política governamental. Alemanha e Itália. Brasil.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutorando em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), cfsfistarol@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), missvieira@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), bethaniahering@furb.br
[4] Professor Adjunto do Departamento de Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, jamesd@furb.br
[5] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, selpamarcia@gmail.com

Este trabalho visa estabelecer uma análise comparativa entre os sistemas de ensino da Alemanha, do Brasil e da Itália. Para isso, a metodologia adotada para este estudo compreende uma revisão sistemática da literatura, análise de documentos oficiais, legislações educacionais e relatórios governamentais de cada país em estudo. Os dados coletados são submetidos a uma análise qualitativa, permitindo uma compreensão acerca das peculiaridades de cada sistema educacional.

2 ORGANIZAÇÃO HIERÁRQUICA

Para obter uma visão abrangente dos sistemas educacionais analisados, é imprescindível considerar os contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, compreender a estrutura governamental de cada país é de extrema importância para identificar os órgãos estatais responsáveis pela educação e suas atribuições específicas.

De acordo com Epstein (1992), compreender essas diferenças é essencial para contextualizar e analisar adequadamente as políticas e resultados educacionais de cada nação, permitindo uma visão mais completa e esclarecedora das estratégias adotadas em cada um dos países em estudo. Nesse sentido, é fundamental destacar a necessidade de uma análise criteriosa, ao realizar um estudo de caso comparativo entre os sistemas educacionais da Itália, Brasil e Alemanha. Essa análise deve ir além dos objetivos declarados de cada sistema e adentrar nas estruturas organizacionais que os sustentam. Isso porque, ao explorarmos os sistemas educacionais dos três países ao longo deste texto, torna-se explícito que, embora possamos identificar algumas semelhanças significativas, também são notáveis distinções marcantes entre eles. Desse modo, a compreensão dessas divergências requer um olhar atento para as realidades políticas, históricas, econômicas e sociais de cada nação.

A seguir, apresentamos uma versão simplificada, porém precisa, da hierarquia governamental relacionada à área educacional:

Quadro 1 - Organização hierárquica dos sistemas educacionais

NÍVEL	BRASIL	ALEMANHA	ITÁLIA

Federal	Ministério da Educação: organiza a estrutura e o plano curricular.	"Bundesministerium für Bildung und Forschung": jurisdição/responsabilidades reguladoras e de controle.	Não há.
Estadual	Secretaria da Educação: as escolas públicas que oferecem o Ensino Básico (anos finais) e o Ensino Médio são governadas por autoridades estatais.	Ministérios da Educação e Assuntos Culturais ("Bildungsministerien"): soberania cultural dos 16 estados ("Kultur Hoheit").	O Estado tem competência legislativa exclusiva para as "regras gerais sobre educação" e para determinar os níveis essenciais de serviços que devem ser garantidos em todo o território nacional.
Local	Secretaria da Educação: as escolas públicas que oferecem educação infantil e a Escola Primária (Anos iniciais) são governadas pelas autoridades municipais.	Distritos da Autoridade Local (Município): fornecem o enquadramento exterior → o edifício escolar e as necessidades pessoais (não professores, mas porteiros, etc...).	As regiões têm poderes legislativos concorrentes em matéria de educação (tanto o Estado como as Regiões) e poderes legislativos exclusivos em matéria de educação e formação profissional.
Escolar	Diretor: as escolas são administradas pelos diretores que são eleitos pela comunidade. Os diretores administram as escolas através de um plano de trabalho com o município.	Implementam as diretrizes dadas pelo Estado nos currículos.	As instituições públicas de ensino têm autonomia educativa, organizacional e de investigação, experimentação e desenvolvimento.

Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2023).

Pode-se observar, no quadro acima, a ausência de um órgão governamental central específico para a organização da educação na Itália, o que é uma característica marcante do seu sistema político (GOVERNO ITALIANO, 2023). Isso porque, ao contrário de países que adotam uma estrutura federativa, como o Brasil, onde existe um governo federal responsável pela educação em todo o país, a Itália tem uma abordagem mais centralizada (GENZONE, 2022).

Segundo autores como Genzone (2022), essa abordagem centralizada significa que as políticas educacionais na Itália são predominantemente coordenadas e implementadas em nível nacional pelo governo central, sem a intervenção significativa de entidades subnacionais com poderes autônomos em questões educacionais. Diante disso, essa peculiaridade do sistema educacional italiano pode ter implicações no que diz respeito a como as decisões educacionais são tomadas e implementadas, bem como na uniformidade das políticas em todo o país. Por outro lado, sistemas federativos, como o do Brasil, permitem que os estados tenham maior

autonomia para adaptar as políticas educacionais às suas realidades locais e necessidades específicas (MEC, 2023).

Em contraste, tanto o Brasil (MEC, 2023) quanto a Alemanha (GERMANY, 2023, STATISTA, 2023) têm o governo federal no topo da hierarquia, sendo estados federativos. Essa diferença estrutural é de extrema importância e deve ser considerada, pois impacta diretamente nas políticas educacionais adotadas devido ao fato de que a Itália não é uma república federativa. Desse modo, suas políticas educacionais são predominantemente coordenadas e implementadas em nível nacional pelo governo central, sem a intervenção de entidades subnacionais com poderes autônomos.

Por outro lado, tanto o Brasil quanto a Alemanha contam com a participação ativa dos governos estaduais e regionais na definição e na aplicação de políticas educacionais, resultando em uma maior descentralização e adaptação das práticas educativas às realidades locais. Essa distinção entre os sistemas educacionais dos três países pode ter implicações significativas nas abordagens pedagógicas, nos currículos escolares e na gestão do ensino. Ademais, enquanto a Itália possui uma abordagem mais centralizada, por exemplo, com um governo nacional predominante, o Brasil e a Alemanha operam em um sistema federativo, envolvendo diferentes níveis de governo na definição das diretrizes educacionais.

Em contraste, o Brasil e a Alemanha adotam uma estrutura federativa, onde o governo federal ocupa o topo da hierarquia. Essa diferença estrutural é de extrema importância e impacta diretamente as políticas educacionais adotadas por cada nação. Enquanto a Itália não é uma república federativa e suas políticas educacionais são predominantemente coordenadas e implementadas em nível nacional pelo governo central, sem intervenção de entidades subnacionais autônomas, o Brasil e a Alemanha contam com a participação ativa dos governos estaduais e regionais na definição e aplicação de políticas educacionais.

Cabe salientar, de acordo com Epstein (1992), que as políticas educacionais não podem ser tratadas de forma isolada; são profundamente influenciadas por uma série de fatores intrínsecos a cada país. Nesse ínterim, as experiências históricas exercem uma influência significativa nos sistemas educacionais. A Itália, com sua herança cultural e intelectual, preservada no decorrer da história, pode apresentar abordagens pedagógicas distintas das do Brasil e da Alemanha, cujas histórias

também moldaram suas estruturas de ensino. Além disso, os desafios socioeconômicos enfrentados por cada país desempenham um papel preponderante na definição das prioridades e recursos destinados à educação. Outrossim, enquanto o Brasil pode lidar com questões de acesso e de desigualdade educacional, a Alemanha pode enfatizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e a integração entre a educação e a indústria.

É preciso mencionar, ainda, que essa variação na organização governamental se reflete nas políticas educacionais, nas diretrizes curriculares e nas estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, a história de cada país exerce uma influência significativa em seu sistema educacional e os desafios socioeconômicos enfrentados por cada país também têm um papel determinante na formulação das políticas educacionais. A disponibilidade de recursos financeiros, a infraestrutura das escolas, o acesso à educação em áreas rurais ou urbanas, entre outros aspectos, impactam diretamente a qualidade e a equidade do ensino oferecido.

No Brasil, em nível federal, o Ministério da Educação assume o importante papel de organizar a estrutura e o plano curricular do país. Uma das peças fundamentais nesse contexto é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento abrangente que possui alcance nacional e deve ser seguido por todos os estados e municípios. Tal documento desempenha a relevante função de estabelecer o currículo mínimo que deve ser adotado pelas escolas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, contemplando a totalidade do ciclo básico da educação. Seu objetivo é fornecer um direcionamento sobre os conteúdos, habilidades e competências que devem ser trabalhados ao longo da trajetória educacional dos estudantes, garantindo uma base sólida para seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Entretanto, é essencial entender que a BNCC é apenas um dos elementos que compõem o panorama educacional brasileiro. Outros fatores importantes exercem influência sobre o ensino, tais como a formação de professores, a infraestrutura das escolas, a disponibilidade de recursos educacionais e as políticas locais. Portanto, embora a BNCC tenha um papel relevante na definição do currículo mínimo no Brasil, é preciso reconhecer que sua implementação e impacto são influenciados por uma série de fatores contextuais e desafios práticos que podem afetar sua eficácia e alcance em todo o território nacional.

A nível estadual, o ensino escolar brasileiro é organizado através das Secretarias de Educação. Nas escolas públicas, os estados são responsáveis por oferecer o Ensino Fundamental - os últimos anos - e o Ensino Médio. As Secretarias de Educação governam as escolas estatais e são também responsáveis pela supervisão das escolas privadas que oferecem o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

No Brasil, a nível local, cada cidade possui um Secretário da Educação responsável por coordenar as escolas públicas que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o quinto ano. Além disso, as autoridades estaduais e locais são responsáveis pela supervisão das escolas privadas, especialmente no que diz respeito à educação infantil e aos primeiros anos da Escola Básica. Em cada unidade escolar, há um diretor eleito pela comunidade composta por pais, alunos e funcionários nas escolas públicas. Esses diretores desempenham um papel fundamental na administração das escolas, trabalhando em conjunto com o município e seguindo as diretrizes estabelecidas no plano nacional. Ademais, os diretores das escolas públicas têm a responsabilidade de desenvolver um plano de trabalho que orienta as atividades e o funcionamento da instituição. Além disso, através de eleições diretas, busca-se garantir que os diretores sejam representantes legítimos da comunidade, capazes de entender suas demandas e necessidades.

No entanto, a efetividade da gestão escolar pode variar de acordo com os recursos disponíveis, a capacitação dos diretores e as condições socioeconômicas da região. Dessa forma, o apoio e o acompanhamento do município são essenciais para garantir que os diretores possam implementar suas propostas de forma eficaz. Em resumo, os diretores das escolas públicas no Brasil têm um papel importante na gestão educacional, buscando promover uma gestão participativa e envolver a comunidade no processo educacional para melhorar a qualidade da educação oferecida.

No que diz respeito à Alemanha, as responsabilidades administrativas para estabelecer padrões educacionais são descentralizadas nos estados, chamados de Bundesländer (BPD, 2023; KULTUSMINISTER KONFERENZ, 2023). Cada um dos 16 estados possui seu próprio Ministério da Educação e Assuntos Culturais, o Bildungsministerien, devido à soberania cultural, Kultur Hoheit, que possuem. O governo federal da Alemanha, representado pelo Bundesministerium für Bildung und Forschung, desempenha funções reguladoras e de controle na educação. Para

garantir a comparabilidade da educação em todo o país, os ministros se reúnem quatro vezes por ano na conferência dos ministros da educação, conhecida como Kultusministerkonferenz.

Na Alemanha, os distritos municipais desempenham um papel fundamental na provisão da infraestrutura educacional. Eles garantem a disponibilidade de prédios escolares adequados e o pessoal necessário, como porteiros. No entanto, os professores são contratados pelo Estado como funcionários públicos. As escolas alemãs devem seguir as diretrizes estabelecidas pelo Estado em seus currículos, além de trabalhar em planos de desenvolvimento escolar de longo prazo para atender à demanda educacional. Esses planos são conhecidos como "Schulentwicklungspläne" (BMBF, 2023).

A Itália é politicamente dividida em 20 regiões, cada uma com poderes legislativos compartilhados na área da educação, requerendo a participação do Estado nas decisões. Além disso, as regiões possuem poderes legislativos exclusivos em relação à educação e formação profissional. Cada escola na Itália possui autonomia educacional, organizacional e de pesquisa, permitindo a experimentação e desenvolvimento de abordagens diversas.

A Constituição Italiana, no artigo 33, estabelece dois princípios fundamentais: o dever do Estado de fornecer um sistema escolar público a todos os jovens e o direito de indivíduos e instituições de estabelecerem escolas sem custos para o Estado. Esse artigo constitucional possibilita a existência de diferentes tipos de escolas na Itália, como escolas estatais, paroquiais, não paroquiais e estrangeiras (GOVERNO ITALIANO, 2023).

As escolas paroquiais estão autorizadas a emitir qualificações com o mesmo valor legal que as das escolas estatais correspondentes. Estas escolas ainda têm plena liberdade no que respeita à orientação cultural e direção pedagógico-didática e gozam de um tratamento fiscal mais favorável se não tiverem fins lucrativos.

As escolas não paroquiais estão registadas em listas regionais atualizadas todos os anos. A frequência regular de escolas sem fins lucrativos por alunos constitui o cumprimento da obrigação de educação, mas não podem emitir qualificações com valor legal nem certificados intermédios ou finais com valor de certificação legal. Os alunos devem, portanto, fazer um teste de aptidão no final de cada curso escolar ou se quiserem ser transferidos para uma escola estatal ou de paridade. No que diz

respeito às escolas estrangeiras, cabe a estas: compreender as escolas estrangeiras de todos os níveis e graus presentes no território italiano.

A nível governamental, o Ministério da Educação e do Mérito (MIM) tem uma função central na governança do sistema educacional italiano, abrangendo desde a educação escolar até o ensino superior em diversas áreas. Ele é responsável por definir políticas, regulamentar práticas educacionais, supervisionar escolas e instituições de ensino superior, além de promover a qualidade do ensino e impulsionar a pesquisa científica e tecnológica. Desse modo, o MIM visa garantir acesso equitativo à educação, igualdade de oportunidades e elevar os padrões de qualidade em todo o sistema educacional, com enfoque no fortalecimento da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, bem como impulsionar a inovação na pesquisa (COMISSIONE EUROPEA, 2022).

Ademais, é fundamental destacar a estreita colaboração do MIM com diversos atores do sistema educacional italiano, incluindo regiões, províncias autônomas e escolas. Essa colaboração visa assegurar a implementação efetiva das políticas educacionais em todo o país. Por conseguinte, o MIM desempenha um papel central na definição e execução dessas políticas, com o objetivo de promover a excelência acadêmica, a pesquisa científica e tecnológica, além do desenvolvimento de competências e talentos nos estudantes italianos. Aliás, no âmbito da educação básica, a atuação do MIM concentra-se na definição de regulamentos, currículos e orientações nacionais. Esses elementos servem como referência para o planejamento curricular das instituições escolares no sistema nacional de educação e formação (GENZONE, 2022).

Diante dessa breve análise comparativa, cabe salientar que essa distinção entre os sistemas educacionais dos três países pode ter implicações significativas nas abordagens pedagógicas, nos currículos escolares e na gestão do ensino. Compreender essas diferenças é essencial para contextualizar e analisar adequadamente as políticas e resultados educacionais de cada nação, permitindo uma visão mais completa e esclarecedora das estratégias adotadas em cada um dos países em estudo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprofundar a análise crítica nos permite compreender verdadeiramente as forças motrizes por trás de cada sistema educacional. Isso porque cada nação possui uma configuração governamental única, o que impacta diretamente nas decisões relacionadas à educação. Assim, ao estudarmos os sistemas educacionais do Alemanha, do Brasil e da Itália, é imprescindível levar em conta essas diversas variáveis e contextos específicos. Ademais, a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação, e reconhecer a complexidade desses sistemas nos capacita a buscar melhorias e soluções para um ensino mais eficaz e equitativo.

REFERÊNCIAS

BMBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. **Zusammenarbeit von Bund und Ländern.** Disponível em: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html Acesso em: 06 ago. 2023.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 07 ago. 2023.

BPD. Bundeszentrale für politische Bildung. **Wie der Staat das Bildungswesen prägt.** Disponível em: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/145238/wie-der-staat-das-bildungswesen-praegt/#:~:text=Wichtigster%20Akteur%20im%20deutschen%20Bildungswesen,strukturelle%20Rahmensetzung%20im%20gesamten%20Bildungswesen. Acesso em: 06 ago. 2023.

COMISSIONE EUROPEA. Istruzione primaria. **Eurydice,** s. p., nov. 2022. Disponível em:https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/it/national-education-systems/italy/istruzione-primaria Acesso em: 06 ago. 2023.

DEMO Impulse. Beiträge für eine innovative Kommunalpoliti, Sonderausgabe, n. 7, p. 1-16, jun. 2017. Disponível em: https://www.bundes-sgk.de/system/files/documents/impulse_7_2017.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.

EC. Eurostat. **Database.** Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/data/database Acesso em: 06 ago. 2023.

EPSTEIN, Erwin H. Comparative Education and International Education. **Comparative Education Review**, v. 36 n. 4 p. 409-16, nov. 1992.

GENZONE, Andrea. Sistemi educativi europei a confronto | quali sono i più virtuosi? **Lenius**, s. p., nov. 2022. Disponível em: https://www.lenius.it/sistemi-educativi-europei/ Acesso em: 06 ago. 2023.

GERMANY. The Federal Government. **Germany's school system**. Disponível em: https://www.make-it-in-germany.com/en/living-in-germany/family-life/school-system Acesso em: 06 ago. 2023.

GERMANY. The Federal Government. School system & compulsory education. Disponível em: https://www.make-it-in-germany.com/en/living-in-germany/family-life/school-system Acesso em: 06 ago. 2023.

GOVERNO ITALIANO. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponível em: https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione Acesso em: 06 ago. 2023.

GOVERNO ITALIANO. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Disponível em: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 Acesso em: 06 ago. 2023.

KMK. The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019. Disponível em: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/funding.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.

KULTUSMINISTER KONFERENZ. **Primarbereich.** Disponível em: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html Acesso em: 06 ago. 2023.

KULTUSMINISTER KONFERENZ. Bildungswege und Abschlüsse. Disponível em: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html Acesso em: 06 ago. 2023.

MARSHALL, Jennifer. **Introduction to Comparative and International Education**. 2. ed. Reino Unido: Universidade de Derby, 2019.

MEC. **Portal do Mec.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12769-financiamento-da-educacao Acesso em: 07 ago. 2023.

STATISTA. **Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in den Schuljahren von 2000/2001 bis 2021/2022.** Disponível em: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/476776/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland/ Acesso em: 06 ago. 2023.

STATISTA. **Anzahl der Schüler an Privatschulen in Deutschland nach Bundesländern im Schuljahr 2021/2022**. Disponível em: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1012664/umfrage/privatschueler-in-deutschland-nach-bundeslaendern/ Acesso em: 06 ago. 2023.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: ESCUTA QUALIFICADA PARA DIRETORES E EQUIPES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE PARNAMIRIM/RN.

Maria Marliete Farias[1]

Maria do Céu de Araújo[2]

Pedro Aguiar[3]

Eliza Christina Toscano de Mendonca Brito[4]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo descrever a relevância da implantação do projeto de Intervenção Escuta qualificada para diretores e equipes escolares enquanto uma das ferramentas da gestão democrática ao identificar e destacar quais as dificuldades que os diretores e equipes de profissionais da educação escolar encontram para a implantação da criação de espaços de diálogos nas unidades de ensino da rede pública municipal de Parnamirim/RN. O projeto nasce do movimento de implantação da universalização da gestão democrática no sistema, sob a Lei Complementar n° 185/2021, a partir das queixas apresentadas a SME/CODEGE pelos diretores e Conselhos escolares a partir das visitas técnicas de acompanhamento da gestão escolar nas unidades de ensino mediante a implementação do Plano de Ação Trienal da Gestão Escolar, dos diálogos e processos formativos, além de identificação das fragilidades apontadas na avaliação anual da gestão escolar proposta pela SME/CODEGE realizada pelo conselho escolar de cada unidade de ensino e referencial teórico que aporta esse trabalho. Nota-se que com a criação do projeto de intervenção escuta qualificada para diretores e equipes escolares, é possível contribuir para a elevação do patamar das relações democráticas na gestão escolar minimizando os impactos dos conflitos internos, oferecendo as condições adequadas para que todos na unidade de ensino expressem suas ideias, dúvidas e expectativas e se envolvam no processo de gestão de forma colaborativa por meio das relações de trabalho de forma humanizada.

Palavra-chave: Escuta Qualificada. Gestão Democrática. Acolhimento. Diálogo.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a gestão escolar das unidades de ensino públicas municipais de Parnamirim, conforme previsto na lei Complementar 185/2021, está associada ao fortalecimento da democracia por meio dos processos administrativos e pedagógicos que promovam a participação de todos nas decisões em favor da

[1] Graduada em Pedagogia, especialista em gestão escolar e mídias na educação, Secretaria Municipal de Educação, Parnamirim/RN, e-mail: mmarlyfarias@yahoo.com.br.
[2] Graduada em Pedagogia, especialista em psicopedagogia institucional e clínica, Secretaria Municipal de Educação, Parnamirim/RN, e-mail: mariadoceu_araujo@hotmail.com.
[3] Graduado em Pedagogia, especialista em alfabetização, Secretaria Municipal de Educação, Parnamirim/RN, e-mail: aguiarpedro27@gmail.com.
[4] Graduada em pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestrando em educação, Secretaria Municipal de Educação, Parnamirim/RN, e-mail: professoraeliza20@gmail.com.

melhoria efetiva dos resultados educacionais, conforme Gomes (2012, p.35) quando salienta que:

> "A expressão gestão [...] representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, [...] em que é preciso buscar alternativas possíveis para efetivar a construção de uma escola forte e participativa por meio de um planejamento que envolva todos os sujeitos capazes de falar, agir, discutir e de decidir coletivamente".

Nesse movimento, entende-se que a gestão democrática é formada por diferentes ações: formação do conselho escolar; elaboração do projeto político pedagógico de maneira coletiva e participativa; determinação e fiscalização dos recursos financeiros da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas e avaliação institucional da escola. Assim, a gestão democrática vai além do processo de tomada de decisões, ela identifica os problemas, acompanha e controla as ações na fiscalização e avaliação dos resultados. Dessa forma, com a democratização da gestão é ampliada a participação das pessoas, Segundo Libâneo: (2001, p. 115), quando afirma que:

> Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que, se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora espaço de trabalho coletivo e aprendizagem[...].

Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de implantar no sistema municipal de ensino *o projeto de intervenção escuta qualificada para diretores e equipes escolares, buscando promover o desenvolvimento equilibrado das relações em favor da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Pois segundo* Lück (2009, p.82):

> "São as pessoas que fazem a diferença em educação como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento".

Nesse sentido é importante compreender que as pessoas são racionais, cognitivas e emocionais de forma que deverão ser incluídas no processo educativo de forma acolhedora atuando conforme as regras e os procedimentos estabelecidos, especialmente orquestrados pela direção da unidade escolar. Desse modo, entende-se que no âmbito da gestão democrática o processo se dá através das vivências construídas, potencialidades e aperfeiçoamento das qualidades e habilidades.

Considerando a universalização do processo de gestão democrática no âmbito das unidades de ensino públicas municipais de Parnamirim, conforme preconiza a lei Complementar 185, de 08 de abril de 2021, são muitas as responsabilidades frente ao cargo em exercício, em que os diretores passaram a vivenciar na prática suas primeiras experiências na direção de unidades escolares, o que naturalmente em algumas unidades de ensino apresentam situações de conflitos, especialmente no que tange ao desenvolvimento da função de diretor administrativo financeiro e de diretor Pedagógico. Dessa forma, ao serem identificadas situações de conflitos na unidade escolar, especialmente entre os diretores, traz preocupação, pois situações mal resolvidas poderão comprometer o desenvolvimento das ações administrativas, financeiras, pedagógicas, bem como interferem na convivência social e emocional dos envolvidos, necessitando, portanto de ações de intervenção por parte da equipe técnica da secretaria municipal de educação – SME, através da coordenadoria de desenvolvimento da gestão escolar - CODEGE, objetivando mediar às situações de conflitos identificadas ao longo do processo. Para tanto, o grande desafio enquanto equipe técnica responsável pela articulação da gestão democrática no sistema municipal de ensino de Parnamirim é mudar a forma com que encaramos os conflitos e buscar nele uma solução para a construção de relações mais saudáveis. Nessa perspectiva, encarar o conflito como algo que possa ser construtivo é ação precípua para a reestruturação das relações no âmbito escolar.

Dessa forma, o desenvolvimento da capacidade de ouvir, falar e ver permitem ao ser humano descobertas importantes enquanto evolução diante de problemas existentes. É por meio da escuta qualificada enquanto recurso para início de resolutividade de alguma situação conflituosa ou não, que podemos compreender e ser compreendido. Nesse sentido, FERNANDES, 2003, afirma que “escutar vai além de ouvir sons, é saber trabalhar toda captação do que se ouve e interpretá-los.

Assim, ouvir a escola a partir das suas necessidades e expectativas é sempre importante. A gestão da unidade escolar e todos os seus colaboradores sempre desejam serem ouvidos em relação às suas queixas e problemas. Geralmente, ao procurar a SME/CODEGE, provavelmente trata-se de algo ainda não solucionado. Que para Santos, 2014, “quando as pessoas se sentem ouvidas, elas tendem ter outras atitudes em relação a si mesmas e aos outros como uma forma de estimular mudanças necessárias”.

2. ESCUTA ATIVA

A equipe CODEGE/SME, considerando as queixas dos diretores e demais profissionais da unidade de ensino acerca da falta de diálogo constante, ocasionada pela ausência de confiança para que expressem suas preocupações e angústias, ao tempo que seja colocando os limites necessários, SANTOS 2014, afirma que: "O escutar qualificadamente pode ser definido como a sensibilidade de estar atento ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções". Mediante a necessidade de ouvir cada um por meio do diálogo, pensaremos também sobre a importância do acolhimento enquanto instrumento de humanização. As formas de acolhimento é a maneira a qual passamos a acolher, ouvir a demanda, buscar formas de compreendê-la e solidarizar-se com ela em busca da resolutividade da *"problemática"* da melhor maneira possível. Assim, mediar uma escuta qualificada com educadores aplicando algumas ações viáveis, as quais possam reestabelecer os vínculos de confiança por meio do processo de diálogo entre os envolvidos nos remete pensar o que nos afirma Freire (1997, p.89):

> "É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. "

Nesse movimento, projeto de intervenção Escuta qualificada para diretores e equipe escolar foi desenvolvido a partir das visitas técnicas pela equipe técnica CODEGE/SME no tocante ao monitoramento do Plano de Ação Trienal de Diretores Escolares, das queixas apresentadas pelos diretores, conselheiros, e demais membros da comunidade escolar em que pesa a ausência de ações concretas por parte da direção escolar no tocante a *promoção do diálogo* tanto entre os diretores, quanto entre os demais membros da comunidade escolar.

Mediante as queixas, iniciou-se uma pesquisa de natureza aplicada e de caráter qualitativa. Para o percurso metodológico foi realizada análise de artigos científicos, livros e consulta ao Relatório Anual de Gestão escolar entregue a CODEGE/SME enquanto exigência, além da análise da avaliação do desempenho anual da Gestão escolar direcionada pela equipe técnica CODEGE/SME, realizada pelo conselho escolar acerca da atuação da gestão escolar no primeiro ano de exercício da gestão escolar, bem como acerca da aplicabilidade das ações do plano

de ação trienal de diretores escolares, exigidos pela lei complementar de gestão democrática, 185/2021. Após a leitura interpretativa do material construiu-se o referencial teórico tentando expor, de forma clara, o que a literatura nos apresenta sobre a mediação de conflitos no ambiente escolar. A construção do referencial teórico contou com bibliografia de alguns autores, como Freire, Luck, Libânio, dentre outros fornecendo subsídios na elaboração deste artigo, bem como mediante a aplicabilidade do Projeto de intervenção escuta qualificada para diretores e equipes escolares que se tornou um aporte para que fosse possível iniciar um processo de escuta de forma qualificada a partir da gestão escolar, e quando necessário extensiva a toda comunidade escolar. Nas observações da pesquisa de campo junto aos envolvidos a equipe técnica de gestão escolar CODEGE/SME, mediante pautas específicas a partir de uma metodologia acolhedora e com encaminhamentos voltadas a resolutividade a partir das necessidades identificadas, as quais todas trataram essencialmente da mediação de conflitos gerados pela ausência de comunicação por parte da direção escolar com a coletividade ou entre si, despreparo frente as relações de trabalho que geraram situações de conflitos.

A equipe técnica enquanto CODEGE/SME aplica questionário enquanto uma primeira estratégia de acolhida aos participantes do projeto de forma personalizada, empática e acolhedora. Cada equipe gestora escolar deve refletir e escolher uma forma de envio sensível e condizente com sua realidade. Neste foi garantida condições de anonimato para as respostas do questionário. Ao perguntar sobre aspectos de foro pessoal da experiência dos educadores da escola é preciso que se estabeleça uma relação de confiança quanto a isso, explicitando, desde o início, que haverá sigilo absoluto no tratamento das respostas enviadas. Para isso é preciso também organizar formas de receber as respostas que respeitem essa condição de anonimato.

A partir das queixas e informações levantadas foi possível pensar no plano de ação intitulado: *Projeto de intervenção Escuta Qualificada para diretores e equipes escolares* sensíveis às necessidades de todos.

Nas rodas de acolhimento e diálogos é feito um convite (figura 1) especial pelos técnicos de Gestão escolar CODEGE/SME, inicialmente ao diretor administrativo financeiro e diretor pedagógico de cada unidade de ensino a se fazer presente na coordenadoria para uma roda de diálogo por meio da escuta qualificada em que possam compartilhar e mediar acontecimentos e sentimentos marcantes na vivência

individual de cada um no âmbito de suas funções, de forma que estes possam expor as suas queixas e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar com seu parceiro de trabalho, com a equipe escolar e /ou com a comunidade escolar em geral, encontro orquestrado por uma pauta (figura 2) elaborada com um roteiro a ser seguido em que favoreça a mediação dos conflitos identificados anteriormente.

É importante e notável destacar que o diferencial do momento de acolhida aos diretores e equipes escolares nos momentos de escuta fez toda a diferença. O cuidado disposto pela equipe técnica CODEGE/SME em cada detalhe, desde o convite, a recepção, organização do espaço para acolhimento, mesa do café, proporcionam uma entrega mediada e produtiva em todas as suas etapas.

Mediante esse primeiro momento, a equipe técnica elabora uma ata acerca da escuta e em seguida orienta os encaminhamentos a serem seguidos pela gestão escolar os quais sejam: elaboração das suas agendas de trabalho (figura 3) diariamente com a equipe escolar frente a execução dos seus planos de ação trienal, organização dos horários de trabalho da gestão escolar semanalmente e o desenvolvimento de pautas a serem mediadas com a coletividade que abordem a comunicação e mediação dos conflitos existentes. Para que as tarefas iniciais orientadas sejam cumpridas a equipe técnica estabelece junto a gestão escolar um período de 30 dias após o momento da primeira escuta (figura 4) para que os mesmos possam sanar as dificuldades identificadas. A equipe técnica remete para os diretores após o momento da escuta uma *carta* na qual descreve todas as situações observadas no percurso, as quais o levaram a fazer parte do projeto de intervenção. Durante o período de vivências orientadas a equipe realiza visitas técnicas com intuito de acompanhar as ações executadas pela gestão escolar, e após o cumprimento estes são novamente convidados a CODEGE/SME para o segundo ciclo da escuta qualificada. Oportuno realiza-se as devolutivas acerca do trabalho mediado na unidade escolar, e ao final a equipe técnica apresenta suas impressões observadas nas visitas e, a depender do resultado da escuta, poderá a gestão escolar continuar executando suas escutas internas e evoluindo.

O ciclo da escuta com a equipe escolar (figura 6) segue igualmente uma pauta orientada com o objetivo de oferecer a todos a possibilidade de escuta e o apoio de seus pares. As escutas qualificadas para serem efetivas, devem oportunizar a fala de todos, comprometendo-se em considerar os diferentes pontos de vista.

A proposta não é realizar uma única escuta com todos os educadores da escola reunidos, uma vez que muitas vezes em cada turno se enfatizam queixas que divergem umas das outras, e por isso devem ser tratadas de forma adequada para que melhor atenda os problemas levantados. A participação de todos no processo de escuta a partir do acolhimento cria condições para que o coletivo de educadores se sintam implicados no processo de gestão.

Em algumas situações em que a equipe técnica por meio das ações do projeto não consegue mediar os conflitos existentes, o projeto passa a buscar o apoio também do Núcleo psicossocial da SME para os atendimentos e serviços especializados, conforme *Sales (2007):*

> "O conflito deve ser visto com naturalidade, o que facilita a sua administração. Eles não devem ser vistos como obstáculos; ao contrário, devem ser encarados como normais, não sendo necessariamente nem bons ou ruins, positivos ou negativos".

Nesse movimento entende-se que o fortalecimento do desempenho profissional conduz as equipes e as pessoas a atingirem objetivos e metas; agregam valor à instituição de ensino; criam ambientes agradáveis de trabalho e geram maior cooperação por meio da comunicação, conforme Nunes (2011), p. 46:

> "O diálogo visando resolver o problema possa a ser uma ação educativa, pois todos os envolvidos, sem julgamentos prévios ou distinções, passam a se responsabilizar e criar solução para o caso [...] Essa vez de culpar e punir o foco é restaurar as relações entre as pessoas envolvidas no conflito, criando uma cultura do diálogo, respeito mútuo e paz. "

Nesse sentido, a qualidade da comunicação passar a ser um diferencial entre as equipes.

Figura 1 – Convite para participar.

Figura 2 – Pauta escuta qualificada.

Figura 3 – Proposta de Agenda do Diretor Escolar

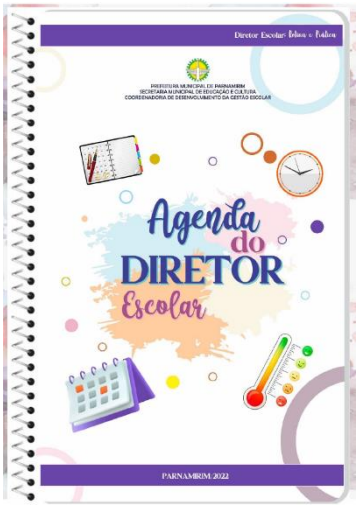

Figura 4 – Escuta Diretores escolares CODEGE/SME.

Figura 6 – Escuta com equipes escolares CODEGE/SME.

Figura 7 – Conclusão e avaliação dos resultados da escuta na escola.

O quadro a seguir descreve de forma breve o público que o projeto tem alcançado neste seu primeiro ano de implementação enquanto resultado de um esforço coletivo. Em vista disso, os próprios diretores iniciaram um processo de compreensão acerca dos complexos desafios da gestão escolar as quais sejam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes de modo a se tornarem capazes de exercer de forma efetiva suas funções.

Mediante os resultados positivos que tem produzido entre os envolvidos a partir desta iniciativa, a equipe técnica CODEGE/SME, entende que este projeto deva ser parte integrante do programa de formação da gestão escolar a ser continuamente enriquecido e aprimorado para os próximos triênios. Pois as suas contribuições no tocante ao fortalecimento das redes de diálogos entre diretores e equipes escolares tem produzido reflexões para que estes possam assumir as funções e responsabilidades de forma orientada.

Quadro 1 – Quantitativo das unidades de ensino e público alvo contemplados.

Instituições escolares:	18
Diretores Administrativo-financeiros	18

Diretores Pedagógicos	18
Coordenadores Pedagógicos	40
Professores	142
Profissionais de apoio	84
Profissionais de apoio escolar	18
Estagiários	10
Estudantes e suas famílias (extintiva)	4.200

Fonte: Arquivos CODEGE/SME (2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise desvelaram que as práticas relativas ao uso da escuta qualificada com gestores e equipes escolares em alguns casos ainda são incipientes; evidenciaram que a comunidade escolar anseia por mudanças, baseadas no diálogo a partir da gestão escolar, considerando o processo de gestão democrática e participativa, com equalização de poder entre o gestor e os demais educadores e comunidade escolar. Que os profissionais aspiram práticas consistentes de liderança e a imensa necessidade de formação continuada por meio de capacitação para construção coletiva para a escuta qualificada e, portanto, para o acolhimento. O estudo mostrou, também, as boas perspectivas de realização profissional por parte da gestão e demais coletivos da unidade escolar em que são viabilizados métodos democráticos de organização dos processos de gestão na unidade escolar. Dessa forma, entende-se que o projeto intervenção por meio da escuta qualificada trouxe em sua essência resultados positivos, no sentido de ampliá-lo para toda a rede, independente de apresentar problemas de conflitos de qualquer natureza. Ressalta que com a implementação de estratégias de escuta em favor de ampliação do diálogo cria-se uma política gestão com um olhar humanizado especialmente no campo das relações interpessoais que contribuirá para um novo olhar e saber-fazer dos educadores pautados nos gestos democráticos.

A partir daí as vivências mediadas pelo acolhimento e diálogos proporcionados pelo projeto da escuta qualificada propagam melhorias no âmbito das unidades escolares, no sentido da gestão e comunidade escolar refletirem acerca do que de fato é uma gestão escolar democrática e que por outro lado alguns diretores nesse movimento continuaram sem avanços no processo de gestão, que optaram por desistir da função.

Nessa perspectiva, é importante justificar que talvez as motivações que levaram os diretores a desistirem da função, tenha sido a falta de maestria na condução de estabelecer um diálogo constante com a coletividade, pois um gestor

escolar que busca avançar nesse sentido busca oportunizar que as pessoas tenham espaços de fala garantidos e que sejam ouvidos. Assim, o processo de escuta deva ser entendido em qualquer organização como um processo perene, criando-se os meios viáveis para que ela ocorra de forma qualificada.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, João Lúcio de. **Atuação da Fundação Terre Des Hommes - Brasil:** A Prática da Mediação de Conflitos nas Escolas da Rede Municipal da Educação de Fortaleza ano de 2014. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Direito) - Universidade de Fortaleza. Orientador: Mara Lívia Moreira Damasceno.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GOMES, Napoldina Sanches. **Liderança como factor de sucesso na gestão escolar**. O caso da Escolar Secundária Amor de Deus. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf >. Acesso em: jan. 2023.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**. São Paulo: Contexto, 2011.

PARNAMIRIM. Lei nº. 185/2021. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino de Parnamirim e dá outras providências. Parnamirim: 2021. Disponível em: https://parnamirim.rn.gov.br/pdf/legislacao/2021-05-17-12:46:48:418.pdf. Acesso em: jan. 2023.

ROCHA, Elizângela Bispo. **Relações interpessoais**: uma análise empresarial e social. Disponível em: < http://www.webartigos.com/articles/26749/1/relacoes-interpessoais >. Acesso em: jan. 2023.

SALES, Lília Maia de Morais. **Mediação de conflitos:** família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SANTOS, Jussara da Paixão dos Santos. **A escuta qualificada - instrumento facilitador no acolhimento ao servidor readaptado**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso MBA em Gestão de Pessoas da Pós-Graduação lato sensu, Nível de Especialização) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: < https://docs.bvsalud.org/biblioref/sms-sp/2014/sms-9149/sms-9149-6006.pdf >. Acesso em: jan. 2023.

A RELAÇÃO ENTRE O INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (INSE) DO SAEB E OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marisa Munaretto Amaral[1]

Dóris Pires Vargas Bolzan[2]

RESUMO

Tendo em vista os desafios para avaliar as necessidades de políticas públicas e investimentos no contexto escolar, esse artigo busca questionar até que ponto os indicadores educacionais analisados de forma isolada refletem a realidade educacional brasileira. O indicador de nível socioeconômico do Saeb ajuda a contextualizar os resultados educacionais? Qual a relação entre o desempenho escolar e o indicador de nível socioeconômico? Com base nessas questões o estudo realizado buscou fazer uma análise comparativa entre o indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas brasileiras e os indicadores do Ideb, taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de distorção idade-série. Para isso, utilizou-se os dados do Censo Escolar de 2022 e do Saeb de 2021, disponibilizados como dados abertos no Portal do Inep. A análise foi feita considerando o cenário nacional, com dados de todas as escolas do ensino fundamental. Os dados foram carregados para a ferramenta Power bi, permitindo realizar um cruzamento dessas informações. Os resultados demonstraram que embora o indicador Inse tenha suas limitações, ele desempenha um papel importante para a compreensão de que os fatores sociais têm um impacto significativo no desempenho educacional dos alunos.

Palavras-chave: Indicador de nível socioeconômico. Ideb. Taxa de aprovação. Taxa de reprovação, Taxa de distorção idade-série.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma importante ferramenta de avaliação educacional no Brasil, fornecendo dados sobre o desempenho dos alunos para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos nas escolas da rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados (BRASIL, 2022).

Com base nas médias de desempenho dos estudantes no Saeb e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas através do Censo Escolar, é que se compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O resultado do Ideb representa um indicativo da qualidade do ensino, seu índice varia de 0 a 10, e

[1] Mestre em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Maria, marisa@ufsm.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, dbolzan19@gmail.com

com base nesse indicador que políticas públicas na área da educação são aprimoradas e implementadas (BRASIL, 2021).

Além das informações acadêmicas, o Saeb também incorpora em sua avaliação o Indicador de nível socioeconômico (Inse) como um componente essencial para entender as desigualdades educacionais. O Inse é construído a partir de variáveis socioeconômicas, como a renda familiar, a escolaridade dos pais ou responsáveis, a posse de bens duráveis e a condição de moradia. Ele é fundamental para entender a influência do contexto socioeconômico no desempenho dos alunos e ajuda a identificar as desigualdades educacionais relacionadas a fatores socioeconômicos, fornecendo informações sobre as condições de vida que podem afetar o acesso e a qualidade da educação (BRASIL, 2023).

De acordo com Soares e Alves (2013), escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico possuem piores resultados no Ideb. Além disso, ressaltam que as condições de infraestrutura e de complexidade das escolas também possuem relação com o Ideb, e isso não pode ser ignorado. A avaliação da qualidade da educação, constituída de forma única, busca avaliar igualmente sujeitos que se constituem por desiguais (VITELLI et al., 2019).

Na espera de compreender os fatores que levam ao fracasso escolar, Spozati (2000, p. 21) argumenta sobre essa estreita relação entre as variáveis sociais e escolares, “há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa.” Seus argumentos nos convidam a reflexão:

> Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em eqüidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social (SPOZATI, 2000 p. 31)

Segundo a autora, esses alunos precisam de um trabalho pedagógico que converse com as suas realidades de maneira planejada, e que ao mesmo tempo eles recebam ajuda para melhores condições de alimentação e outros tipos de suporte assistencial e de saúde. O caráter indenizatório supõe o reconhecimento e a restituição das perdas ao desenvolvimento humano, causadas pela cultura elitista, dominadora e machista (SPOZATI, 2000).

Portanto, é necessário que a gestão escolar e os professores tenham um olhar para esses contextos, pois a forma coletiva de pensar a padronização da qualidade

da educação, sem levar em conta as diferenças existentes entre os atores e os espaços envolvidos é preocupante (VITELLI et al., 2019).

Souza (2021), ao analisar o Ideb obtido em duas escolas do município de Canoas/RS e os indicadores socioeconômicos e demográficos dos bairros onde essas escolas estão localizadas, concluiu que há uma relação significativa entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, o que indica que o rendimento escolar é impactado pelos contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas e que esses elementos devem ser considerados para uma compreensão real dos indicadores educacionais.

Desta forma, tendo em vista os desafios para avaliar as necessidades de políticas públicas e investimentos no contexto escolar, esse trabalho busca discutir até que ponto os indicadores educacionais analisados de forma isolada refletem a realidade educacional brasileira. O indicador de nível socioeconômico do Saeb ajuda a contextualizar os resultados educacionais? Qual a relação entre o desempenho escolar e o indicador de nível socioeconômico?

Com a finalidade de refletir sobre esses questionamentos, o presente estudo realizou uma análise comparativa entre o indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas brasileiras e os indicadores educacionais Ideb, taxa de aprovação, taxa de reprovação e taxa de distorção idade. Para isso, utilizou-se os dados dos indicadores obtidos através do Censo Escolar 2022 e do Saeb 2021, disponibilizados como dados abertos no Portal do Inep. Esses dados foram carregados para a ferramenta Power bi (MICROSOFT, 2023), permitindo realizar um cruzamento dessas informações e obter os resultados dessa análise comparativa entre os indicadores educacionais e o indicador Inse, considerando o cenário nacional.

3 METODOLOGIA

Durante a realização das provas do Saeb são solicitadas informações sobre a estrutura familiar do estudante, incluindo dados sobre a composição familiar, ocupação dos pais ou responsáveis, nível de escolaridade dos pais, renda familiar, posse de bens duráveis e acesso a serviços básicos (energia elétrica, água encanada). Com base nessas informações é gerado o Indicador de Nível Socioeconômico que corresponde a uma medida utilizada para compreender as desigualdades educacionais relacionadas ao contexto socioeconômico dos alunos.

O indicador Inse é padronizado e permite estabelecer categorias de nível socioeconômico. Cada escola tem uma classificação única de Nível Inse que varia do Nível I (mínimo) até o Nível VIII (nível máximo), conforme o Nível predominante na escola, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Descrição dos Níveis socioeconômicos dos alunos

Nível I	Nível I - Até 20: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental
Nível II	Nível II - (20;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.
Nível III	Nível III - (40;48]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.
Nível IV	Nível IV - (48;56]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível V	Nível V (56;65]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível VI	Nível VI (65;76]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens

ISSN: 2176 - 1396

	suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível VII	Nível VII - (76;84]: Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquina de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível VIII	Nível VIII - Acima de 84: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Fonte: INEP – Nota técnica do Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021

Com o objetivo de realizar um cruzamento dos indicadores de níveis Inse e os indicadores educacionais (taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de distorção idade-série e Ideb) foram utilizados os dados disponíveis no site do Inep como dados abertos. As informações disponibilizadas em formato de planilhas do excel foram carregadas para a ferramenta Power BI (MICROSOFT, 2023), que permite fazer análise estatística dos dados.

Foram carregados os dados das escolas de cada município, com suas respectivas taxas de aprovação, reprovação, distorção idade-série, Ideb e Nível Inse. Os dados utilizados para a análise são do Censo Escolar de 2022 e do Saeb de 2021. Após o processo de carga e tratamento dos dados, foi possível construir um painel gerencial para análise dessas informações.

Para realizar a análise dos dados foi considerado o cenário nacional, com todas as escolas de ensino fundamental e com classificação Inse. As médias obtidas da relação entre esses indicadores são apresentadas em forma de gráfico para melhor visualização e comparação dos resultados.

ISSN: 2176 - 1396

4 RESULTADOS

Para análise dos resultados foram feitos cruzamentos entre o nível de classificação Inse das escolas com os seus respectivos indicadores educacionais, ou seja, para cada nível de classificação Inse, são apresentados os percentuais equivalentes para as taxas de aprovação, reprovação, distorção idade-série e o valor correspondente ao Ideb das escolas avaliadas.

Na Figura 1, é possível observar a relação entre a média da taxa de aprovação, considerando os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o nível de classificação do Inse das escolas avaliadas.

Figura 1 – Relação da média da taxa de aprovação do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o nível Inse das escolas - cenário brasileiro

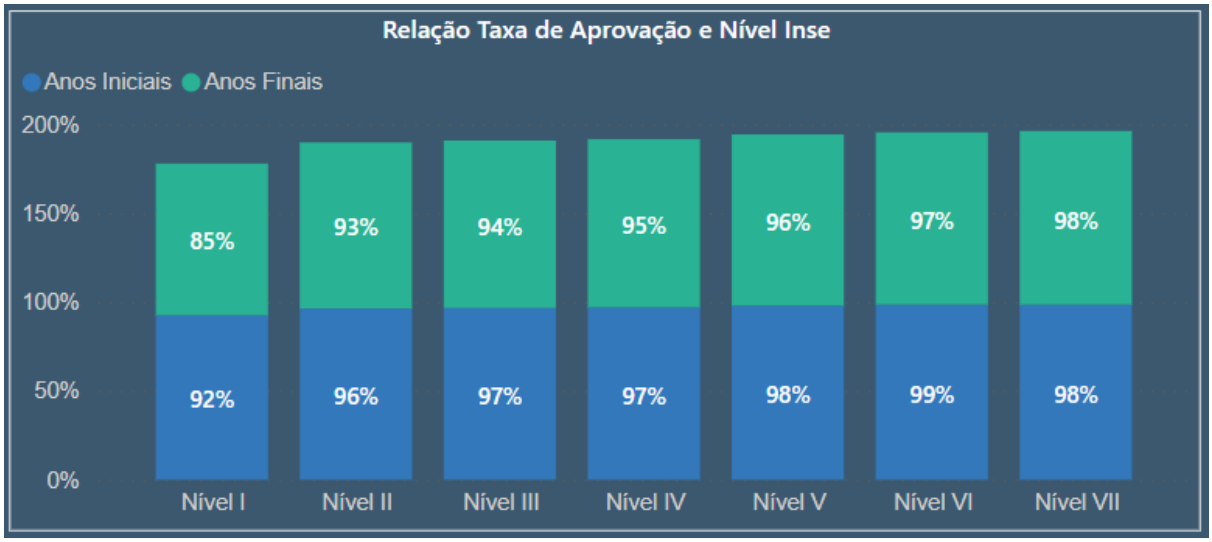

Fonte: elaborado pelas autoras

O eixo horizontal do gráfico representa os níveis de classificação Inse das escolas, enquanto o eixo vertical representa o percentual da taxa de aprovação. É possível observar que, com exceção do Nível VII para os anos iniciais, à medida que a classificação Inse aumenta, a taxa de aprovação também aumenta ou permanece estável, conforme Figura 1.

Entretanto, ao analisar o gráfico da Figura 2, considerando a média da taxa de reprovação das escolas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental é possível observar que à medida que a classificação Inse aumenta, a taxa de reprovação diminui ou permanece estável. Essa relação demonstra que quanto menor o nível de classificação do Inse das escolas, maior é sua taxa de reprovação.

Figura 2 – Relação da média da taxa de reprovação do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o nível Inse das escolas - cenário brasileiro

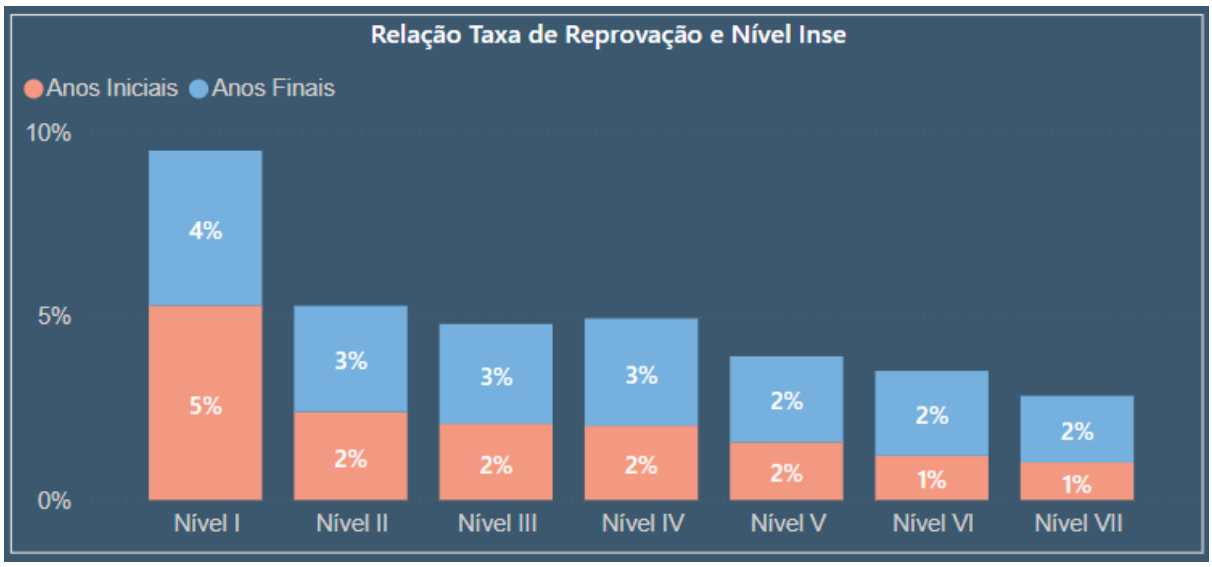

Fonte: elaborado pelas autoras

Outro indicador que também foi avaliado em relação ao nível Inse é a taxa de distorção idade-série (Figura 3). Para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, é possível observar que, em sua maioria, à medida que a classificação Inse aumenta, a média da taxa de distorção idade-série diminui.

Figura 3 – Relação da média da taxa de distorção idade-série do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o nível Inse das escolas - cenário brasileiro

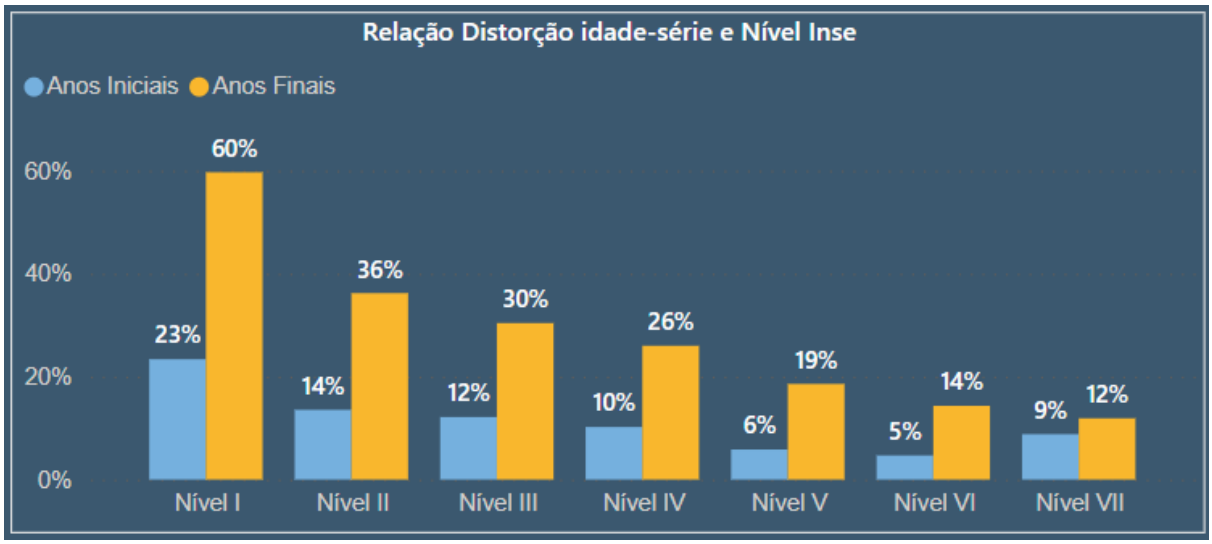

Fonte: elaborado pelas autoras

O Ideb, que é um indicador importante para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, também tem uma relação direta com o nível socioeconômico (Inse). Na

Figura 4, é possível observar que à medida que o Nível Inse aumenta, a média do Ideb também aumenta.

Figura 4 – Relação da média do Ideb do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o nível Inse das escolas - cenário brasileiro

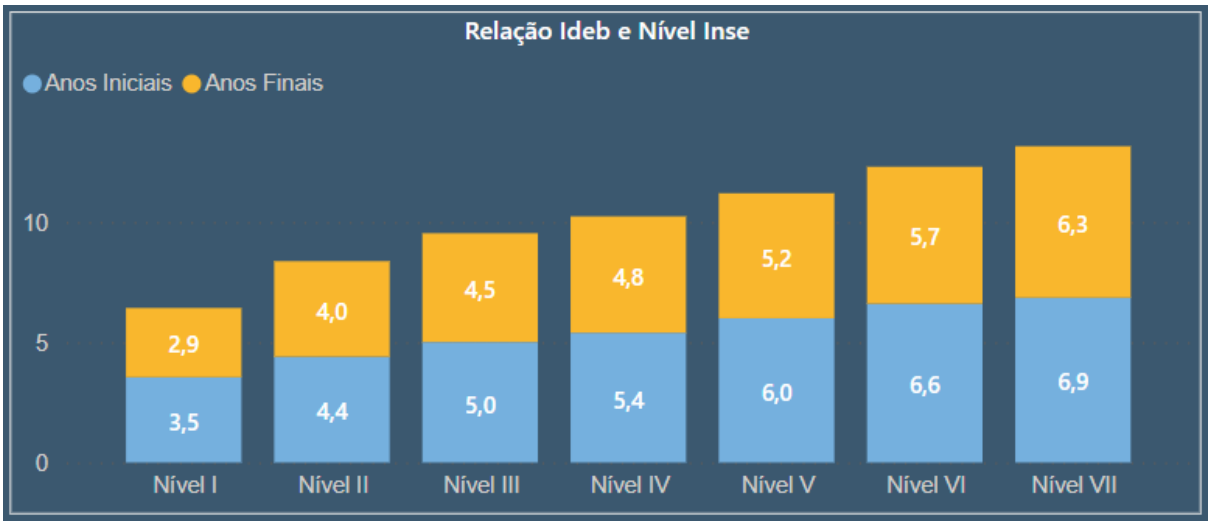

Fonte: elaborado pelas autoras

Embora o indicador Inse tenha suas limitações, ele desempenha um papel importante para a compreensão de que os fatores sociais têm um impacto significativo no desempenho educacional dos alunos. Ao avaliar a qualidade do ensino apenas com base em indicadores educacionais, sem considerar o contexto social aos quais os alunos estão inseridos, é possível obter uma visão reduzida do sistema educacional brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das desigualdades sociais, das condições de vida dos alunos e do impacto das políticas sociais é fundamental para uma visão mais abrangente sobre o sistema educacional brasileiro e seu impacto na sociedade como um todo.

Indicadores educacionais isolados podem não refletir a realidade do sistema educacional, fornecendo uma visão parcial da eficácia e do impacto dos sistemas educacionais, sem considerar as barreiras sociais que podem estar afetando o acesso e o desempenho dos alunos. A educação tem uma dimensão mais ampla, abrangendo o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo habilidades socioemocionais, cidadania e participação ativa na sociedade.

Esses fatores sociais têm um impacto significativo no desempenho educacional dos alunos, influenciando seu engajamento, motivação e bem-estar geral. Ignorar esses fatores sociais pode levar a uma compreensão limitada das influências externas na educação.

A análise realizada cruzando os dados dos indicadores educacionais do Censo 2022 com o indicador Inse do Saeb 2021, demonstrou que os fatores sociais têm um impacto significativo no desempenho educacional dos alunos.

É importante que trabalhos futuros busquem ampliar a visão do contexto escolar e sociocultural dos estudantes, e como essas vivências influenciam seus modos de ser, pensar e agir no contexto educacional. É preciso que políticas públicas sejam aprimoradas no sentido de promover uma educação mais inclusiva e equitativa, direcionando recursos para os grupos mais vulneráveis e levando em conta os fatores externos que podem influenciar o desempenho dos alunos.

A escola que se quer é uma escola que acolha o sonho da transformação da realidade injusta, uma escola democrática, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Freire (2002), destaca a importância de reconhecer as desigualdades sociais e econômicas que existem entre os educandos, ele enfatiza que a educação não pode ignorar essas disparidades, mas deve se esforçar para ser um instrumento de transformação social, possibilitando a superação das injustiças e desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 1, p. 177–194, jan. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

MICROSOFT, **Microsoft Power Bi**. https://powerbi.microsoft.com/ pt-br/. 2023. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, Henrique de. **Desigualdade social e desigualdade educacional : indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, p. 102, 2019.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. Em aberto – Programas de correção de fluxo escolar. Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32. jan. 2000.

VITELLI, Ricardo; FRITSCH, Rosangela; DIAS DA SILVA, Rodrigo. (2019). **A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais.** Cadernos de Pesquisa. 26. 31. 10.18764/2178-2229.v26n1p31-49.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR SOBRE O FINANCIAMENTO E A INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Mario Chico Bonde[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os limites e possibilidades do financiamento da educação para a garantia de infraestrutura adequada das escolas de Moçambique. Parte-se da premissa de que a garantia de infraestrutura é um dos elementos da garantia do direito e da qualidade educacional. Configura-se como um estudo qualitativo, com base em análise documental. As análises sinalizam uma alta dependência do financiamento moçambicano à recursos externos de doações e empréstimos e que a ampliação do acesso escolar não significou a garantia de escolas com condições de infraestrutura escolar. De modo geral, é perceptível a necessidade reduzir as assimetrias na infraestrutura como um dos elementos da garantia da qualidade da educação.

Palavras-chave: Infraestrutura. Financiamento. Direito à educação. Qualidade da educação.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade de educação envolve múltiplas dimensões que exigem uma avaliação por meio de vários indicadores, seja pelo seu caráter multifacetado, porque está em constante disputa ou ainda porque ela tem uma dimensão histórica. Na medida em que se supera ou se conquista uma dimensão ou certos indicadores, surgem novos desafios que contribuem para que a ideia de qualidade seja alterada. A qualidade da educação é um fenômeno multideterminado, sendo assim, existem muitas variáveis envolvidas para sua garantia. A qualidade depende de um conjunto amplo de fatores relacionados às características dos alunos e de suas famílias, dos professores, dos recursos pedagógicos, da gestão da escola, da rede de ensino, bem como da infraestrutura das escolas (BAUER; OLIVEIRA, 2021).

Ainda que a qualidade envolva diversos fatores, nesse trabalho, a discussão será feita em um desses elementos, a infraestrutura escolar. De acordo com Alves e Xavier (2018, p. 711) a infraestrutura é:

> [...] a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e

1Mestrando em Politicas educacionais pela Universidade Federal do Praná, mariochicobonde@gmail.com

> administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Para Garcia, a infraestrutura escolar é entendida como "as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno" (GARCIA, 2014, p. 139). Países com *déficit* de financiamento, como o caso de Moçambique, enfrentam dificuldades em assegurar uma oferta educacional de qualidade, mesmo no que se refere à garantia de infraestrutura escolar.

Diante desta realidade, o presente trabalho em pesquisa pretende discutir os limites do financiamento escolar para a garantia de infraestrutura escolar, elemento que é parte do direito à educação e da qualidade dessa. Esta proposta de pesquisa prende-se pelo fato de Moçambique apresentar um *déficit* no financiamento à educação e pelo fato da infraestrutura constituir uma dimensão da qualidade da educação. Este trabalho é fruto de pesquisas bibliográficas e estudos sobre a qualidade de educação, infraestrutura e estudos de monitoria do setor da educação em Moçambique; e apresenta duas seções: a primeira, que discute de forma geral a organização do sistema moçambicano e se analisa as principais políticas e seu alcance, na segunda seção, descreve-se o modelo de financiamento da educação em Moçambique e seus limites para a garantia de infraestrutura escolar em Moçambique.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE

A Constituição de 1990 foi um marco no cenário Moçambicano, comparativamente ao período anterior (não democrático) cujo cenário é descrito por Bellucci:

> Os indicadores econômicos a partir de 1983 decresceram vertiginosamente, sendo que a balança de pagamentos registrou em 1985 um saldo negativo quinze vezes superior ao do ano de 1980. Deste modo, em 1983, Moçambique estava em insolvência financeira com uma dívida acumulada de cerca de US$ 1.4 bilhões (BELLUCCI,2007, p.185).

O cenário acima descrito se justifica porque o Estado não dispunha de condições para levar a cabo muitas políticas de bem-estar. As condições econômicas descritas, não permitiam o país garantir o bem-estar social, se tomarmos como referência o conceito de bem-estar apresentado por Kerstenetzky,

> [....] o estado do bem-estar humano existe quando as necessidades das pessoas são satisfeitas, os problemas são administrados e as oportunidades [para que as pessoas satisfaçam seus objetivos de vida] são maximizadas [...] um conjunto de serviços providos por caridades e agências de serviços sociais do governo para os pobres, necessitados e vulneráveis." (KERSTENETZKY, 2012, p. 76)

No segundo período da história de Moçambique, marcada por uma economia liberal e a política de democracia, houve muitas mudanças para colocar em marcha as políticas de bem-estar social. Tendo em conta a necessidade de ajustar o sistema educativo às conjunturas nacionais e internacionais, foi introduzida a Lei nº 6 de 6 de Maio de 1992. Essa lei, alterou a idade de ingresso de 7 para 6 anos, abriu espaço para participação das entidades privada na implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em 2018, foi aprovada a Lei nº18 que mantém a idade de ingresso para crianças que completam 6 anos até 30 de junho e altera os subsistemas de ensino para Educação Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores, e o Ensino Superior. A democratização e a abertura a uma economia de mercado lançaram bases para a mudança do papel do Estado e sua relação com o mercado. As políticas de bem-estar, provendo serviços de garantia educação, foram progressivamente implementadas. O início da propriedade privada e investimento estrangeiro contribuíram para diversificar a oferta na educação com o surgimento de escolas privadas ofereceram mais condições de oferta do que as públicas.

Uma das iniciativas para garantir a universalização do ensino em Moçambique e efetivação do direito à educação foi a reforma curricular de 2004 do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), a qual introduziu um novo currículo, com o intuito de melhorar alguns pontos críticos do subsistema como o fluxo escolar, o acesso e a disponibilidade. Ainda por meio dessa reforma, o sistema educacional se reestruturou (CHICAVA; MACHAMA, 2020, p. 91).

Tabela 1 - Organização do atual sistema de ensino geral em Moçambique

Sistema de Ensino			
Níveis	Idade	Classes	Ciclos
Primário	6 -- 7 anos	1ª -- 2ª classe	1º ou EP1
	8 -- 9 anos	3ª – 4ª classe	2º ----
	10 – 11 anos	5ª – 6ª classe	3º ou EP2
Secundário	12 – 14 anos	7ª -- 9ª classe	1º ou ESG1
	15 – 16 anos	10ª --- 11ª classe	2º ou ESG2

Fonte: Elaborada pelo autor com base na Lei .18 de Março de 2018.

Importa frisar que Moçambique gasta uma parte significativa do orçamento do Estado e do seu Produto Interno Bruto (PIB) com educação, mesmo assim, não dá conta de atender a demanda (UNICEF *et al*., 2015). O financiamento da educação foi crescente até o ano de 2013, quando o aumento dos índices de dívida pública, contribuiu para a diminuição do financiamento externo. De acordo com o relatório do setor em 2023, a Educação irá absorver o maior volume de recursos do Estado (22,5%) em relação aos outros os setores[2] (MINEDH, 2022, p. 64). Por conta desta previsão, sem dúvidas, o da educação contará com financiamento externo[3].

Com vista a responder às responsabilidades assumidas no cenário internacional face aos tratados[4], as necessidades do mercado interno e os direitos sociais, há políticas em ação para efetivar o direito à educação, tais como alocação de mais recursos à educação, construção de mais infraestruturas escolares, ensino obrigatório, distribuição gratuita de material escolar, assistência a crianças órfãos e vulneráveis para diminuir a evasão. Boa parte das iniciativas no contexto de melhorar o sistema educacional resulta de políticas nacionais e recomendações das agências internacionais parceiras no orçamento. O outro desafio de Moçambique em relação às suas políticas educacionais está ligado à Educação pré-escolar (no Brasil Educação infantil), pois a educação neste nível ainda não é garantida pelo estado tal como é em outros países em que as políticas educacionais entendem essa oferta como direito da mulher trabalhadora, mas, especialmente, das crianças. Os cidadãos que necessitam deste serviço, recorrem às escolas e creches privadas, o que contribui

2 Saúde, Agricultura e Desenvolvimento rural absorveram cerca de 13,5% e 15,1%.

3Financiamento garantido por recursos de entidades não Moçambicanas.

4 Moçambique é signatário de tratados, declarações e convenções internacionais em matéria da educação, com destaque para a Declaração de Dakar, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança (MPTE, 2020, p. 11).

para que boa parte das crianças moçambicanas, em idade pré-escolar, estejam sob cuidado da família.

3 O MODELO DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE E OS LIMITES PARA A GARANTIA DE INFRAESTRUTURA

Na realidade brasileira, Beisiegel (2006) mostra que a qualidade do ensino está condicionada à infraestrutura quando se refere que a expansão do ensino foi acompanhada pela improvisação dos prédios escolares. Essa impressão também é transmitida por Taporosky e Silveira (2022) ao indicar, no seu artigo sobre a qualidade da educação infantil nos documentos orientadores, que a infraestrutura aparece como uma dimensão da educação de qualidade.

Na realidade Moçambicana, a problemática da infraestrutura se assemelha à realidade brasileira, onde a expansão do ensino não se faz acompanhar com as respectivas infraestruturas. Estudos do MEPT (2016) apontam a existência de desigualdades entre as infraestruturas e concluem que a sua adaptação à Educação inclusiva ainda constitui um desafio. Pelo que se pode observar no dia a dia, nem sempre as condições materiais e estruturais das escolas atendem efetivamente ao anseio e às necessidades reais dos intervenientes ou das entidades que avaliam a qualidade da educação. Há casos de ambientes escolares desprovidos de infraestruturas onde as crianças estudam ao ar livre.

A fragilidade tributária e o baixo crescimento do PIB, influencia a ampliação das políticas de bem-estar, e a implementação das políticas educacionais, o que abre espaço para a dependência de organismos internacionais no financiamento e efetivação do direito à educação. Essa realidade, vem impactando a efetivação desse direito, pois “aqueles que financiam podem determinar o que você estuda e o que você descobre” (NADER, 1997, p.113 *apud* LESSA 2013, p. 66).

Como afirmou Coraggio: “Moçambique saiu de um projeto de tentativa de construção de uma sociedade socialista para um projeto neoliberal, capitalista e o sistema de educação [não ficou alheio a esta mudança]” (2003, p.10), e foi dessa forma, seguindo as políticas neoliberais, que se introduziu a uma legislação cujo objetivo era a ampliação do direito à educação.

Um documento posto a circular pelo MINED (2002) expõe que o volume de recursos colocados pelo governo à disposição da educação é pequeno, e mais da

metade da despesa da educação é financiada com fundos externos através de FASE (Fundo de Apoio ao Sector da Educação) onde "a porção do financiamento externo que é mais expressiva nas despesas de capital, variou entre 63% em 2009 e 66% em 2013" (MINED 2002, p.51). Com essa realidade descrita, pode-se afirmar que muitas políticas de ampliar o bem-estar nessa área não são sustentáveis e compatíveis com o PIB, estando assim além das capacidades nacionais o que levam à dependência das doações externas.

Com o advento das transformações, primeiro na esfera econômica e, posteriormente, na esfera política, novos atores como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional passaram a atuar no financiamento aos diferentes subsistemas que constituem o Sistema Nacional de Educação, e o Estado moçambicano participa com uma pequena parcela no fundo da educação, essa realidade contribui para a existência de um modelo de financiamento duplo em que algumas iniciativas de efetivação do direito à educação são financiadas pelo fundo público, e outras financiadas pelo capital estrangeiro canalizado pelas organizações financeiras.

Não havendo capacidade financeira interna, o financiamento à educação tem sido um dilema, tanto para formular políticas tanto para gerir o sector, o que abre espaço para a ajuda externa. Não há dúvida de que se está perante um problema com duas faces, porque temos dois intervenientes numa mesma batalha que é a oferta da educação, por um lado, "os países doadores que [...] equacionam o contexto de realização das suas políticas de ajuda nos nossos países" (CASTIANO; NGOENHA,2013 p.185), e, por outro, o governo que desenha políticas não alinhada à dos doadores, mas às necessidades locais. O estudo do MEPT de Moçambique relata lacunas no financiamento interno da educação em Moçambique. No entanto, apesar desse investimento o país ainda regista resultados de aprendizagem [abaixo das expectativas], um elevado rácio[5] de aluno-professor, crianças estudando no chão e sem salas de aulas adequadas, escolas sem saneamento do meio desejado (casas de banho sem água). Esta situação pode estar relacionada com o facto de grande parte do orçamento alocado ao sector educação servir para pagar os custos administrativos como salários, material e contratação de novos professores, deixando

5 Refere-se ao número de alunos por professor.

com isso de olhar com seriedade para áreas acima arroladas, que são as mais críticas e com grande impacto na melhoria da qualidade de educação (MEPT, 2021).

Nos últimos, verifica-se avanços na extensão do ensino obrigatório, bem como a contratação de mais professores, para garantir o direito à educação, porém o Ministério da Educação reconhece que deve se investir ainda mais para a criação de condições materiais nas escolas (MINEDH 2021), pois há muitos casos de falta de condições adequadas para aprendizagem reportada pela imprensa e pela sociedade civil. Fazendo uma analogia à realidade brasileira, Barreto (2012), Dias (2014), Duarte (2018) apontam as assimetrias da infraestrutura como um desafio das escolas públicas no país, e a falta de infraestrutura e as desigualdades também são constatadas. O Plano Estratégico da Educação 2020- 2029 do Ministério da Educação enfatizou que "o rápido crescimento dos efetivos escolares, colocam desafios acrescidos ao setor no campo das construções escolares. " (MINEDH, 2020, p.171). Como solução o governo aponta como estratégia o seguinte:

> Para a solução do problema das turmas ao ar livre, nas zonas rurais será potenciada a construção de salas de aula com materiais mistos (salas 'Mistas'), com programas de envolvimento comunitário, incluindo capacitação e assistência técnica das comunidades, para além da priorização das cotas de novas salas de aula para as províncias e distritos, onde esse fenómeno se verificar mais acentuado. Nas zonas urbanas, com turmas ao ar livre e turmas congestionadas, será priorizada a construção com recurso a projectos à altura do MINEDH (MINEDH, 2020, p.171)

A garantia de condições de qualidade é pensada a partir de um conjunto de insumos que envolve diversos elementos relacionados direta ou indiretamente ao processo de ensino/aprendizagem, tais como: número de alunos por turma, carga horária de ensino, formação, carreira e remuneração docente, quadro de funcionários, garantia e manutenção de infraestrutura (BAUER; ARCAS; OLIVEIRA, 2021). Outros autores que fizeram estudo da dimensão da infraestrutura, pelos resultados obtidos também questionaram; "pode-se indagar: [que] meios [podemos recorrer] para se garantir uma educação de qualidade em um ambiente desprovido de condições mínimas de infraestrutura" Soares Neto, *et al*. (2013, p. 382). A forma como a infraestrutura responde a demanda da qualidade por um lado está ligado às políticas educacionais de cada país, porém o direito a educação é efetivado dentro de certos parâmetros considerados aceitáveis onde há poucas desigualdades tal como Castro afirma "pautada por políticas [...], a educação deve buscar igualdade, equidade e qualidade para todos, impedindo que disparidades sociais geram maiores

ISSN: 2176 - 1396

desigualdades educacionais" (CASTRO, 2023, p. 18).

Diminuir desigualdades da infraestrutura e garantir a qualidade é uma tarefa que demanda o cumprimento de outros requisitos, entre eles: o planejamento, políticas educacionais [e de um modelo de financiamento] que estejam alinhadas ao direito à educação, e financiamento. Sena segue esse pensamento ao afirmar que "o planejamento e o financiamento definem em grande medida o grau de democratização do acesso ao ensino, seu nível de qualidade e de equidade. " (MELLO, 1989 apud SENA, 2014, p. 272). Autores como Gadotti (1992) e Taporosky; Silveira (2022) apontam o investimento como principal requisito para garantir a qualidade da educação.

O plano de diminuição de desigualdades das infraestruturas escolares em Moçambique, de acordo com o último relatório de desempenho do sector da educação de 2021, passa por seguintes políticas: para a materialização do [plano de construções/infraestruturas], o MINEDH em coordenação com Parceiros de cooperação e o envolvimento da comunidade, desenvolveu diversos programas de construção e reabilitação de infraestruturas geridos a nível central e de forma descentralizada que compreendem o Programa de Construção Acelerada de Infraestruturas Escolares (PCA), os Programas bilaterais, o Programa de Construção de Obras Complexas, o Projecto de Recuperação Resiliente de Emergência (ERRP) e Programa de Gestão de Risco de Desastres e Resiliência. A falta de infraestrutura é resultado do *déficit* do financiamento que caracteriza o país em estudo, pelo fato dos recursos serem escassos há pouca intervenção no sentido de melhorar a infraestrutura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a constituição de 1990, Moçambique empreendeu muitas reformas educacionais, e, sucessivamente, muitas políticas educacionais vêm sendo implementadas para efetivar o direito à educação de qualidade. O modelo de financiamento da educação em vigor em Moçambique torna-se muito dependente dos organismos internacionais, o que permite a interferência excessiva dessas instituições na implementação das políticas educacionais.

Um dos grandes desafios das políticas de educação em Moçambique é o financiamento, que influência a qualidade da educação em várias dimensões e uma

delas é a da infraestrutura. A forma como a infraestrutura responde a demanda da qualidade por um lado está ligada às políticas educacionais de cada país.

A partir destas constatações, podemos interpretar que é insustentável falar da qualidade da educação sem uma infraestrutura adequada. Moçambique gasta boa parte do seu financiamento educacional em despesas administrativas e destina uma porcentagem baixa às infraestruturas, por isso, o maior investimento em infraestrutura é fruto do financiamento externo. Diante desta realidade, pode-se compreender que, para garantir o direito à educação, o país precisa diminuir as desigualdades em infraestrutura, mas a falta de recursos financeiros é um desafio que ainda precisa ser equacionado.

REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; ARCAS, P. H; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Qualidade da educação básica: uma revisão conceitual. In: Marcelo Lopes de Souza; Fabiana de Assis Alves; Gustavo Henrique Moraes. (Org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas**. 1.ed.Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacacionais, 2021, v. 1, p. 201-236.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. **Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 708-746, 2018. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000300708&script=sci_abstract. Acesso em: 26 de Jul. de 2023

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. 2006. Disponível em:https://repositorio.usp.br/item/001572863. Acesso em: 12 de Jun.de 2023.

BELLUCCI, Beluce. **Economia Contemporânea de Moçambique:** Sociedade Linhageira, Colonialismo, Socialismo, Liberalismo. Rio de Janeiro: Educam, 2007.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publifix, Lda, 2013.

CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; MACHAMA, Odilia Alberto Cumbi. **Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional de educação moçambicana.** Revista Amor Mundi, v. 1, n. 2, p. 89–100, 2020. Disponível em:https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/2. Acesso em: 05 jul.de 2023.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Indicadores de qualidade da educação escolar. Seminário o Controle da Qualidade da Educação Escolar**, 1992. Disponível em http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf acesso dia 12 de jul.de 2023.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Infraestrutura Escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos**. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 587-608, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183772. Acesso em: 28 de jun.de 2023.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado de Bem-Estar Social na idade da razão**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 177-276, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, I. **Capital e Estado de Bem-estar**. São Paulo**:** Instituto Lukács, 2013. Disponível em: http://beneweb.com.br/resources/CAPITAL%20E%20ESTADO%20DE%20BEM%20. Acesso em:29 de Jun. de 2023.

MEPT Moçambique. POSICIONAMENTO NACIONAL DE POLÍTICAS: LACUNAS NO FINANCIAMENTO DOMÉSTICO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE. Maputo SETEMBRO 16, 2021. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2021/09/policy-brief-28-09-2017-Financiamento-domestico-da-educacao.pdf. Acesso em: 29 de Jun.de 2023.

MINEDH. **Relatório de Desempenho do Sector da Educação** 2021 Maputo, Abril de 2022. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2022/04/1.-Relatorio_Desempenho_RAR_2022-V26-Final.pdf. Acesso em: 01 de ago.de 2023.

MINEDH. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano; UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Revisão de Políticas Educacionais-Moçambique**. Paris: UNESCO, 2002.

IBIS & ANCEFA - MEPT|, 2016. Disponível em: Assimetrias.pdf (mept.org.mz). Acesso em: 16 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda C. **Qualidade do Ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

SENA, Paulo. **O financiamento da Educação de qualidade.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 3, n. 2, p. 268-290, 2014. Disponível em:https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/30280/16533/121201. Acesso em: 11 de Jun.de 2023

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil.** Educação & Realidade, v. 44, 2019.Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8634816. Acesso em: 10 de Jun.de 2023.

VIOLÊNCIA NO FUTEBOL: o fato social dos Torcedores Organizados na cidade de Maceió

Humberto Jorge de Souza Maia Filho[1]

Bruna valeska dos santos Alves[2]

Victor Hugo Soares Batista[3]

Leonéa Vitoria Santiago[4]

RESUMO

O debate sobre a violência no futebol para a academia é de fundamental importância para traçarmos apontamentos concretos sobre o que observamos nas mídias, quando se trata de violência entre torcidas. O presente trabalho buscou identificar quais as representações dos torcedores organizados sobre a violência no futebol na cidade de Maceió. Participaram do estudo 4 (quatro) torcedores, sendo 3 (três) membros das torcidas organizadas denominada Mancha Azul correspondente ao clube Centro Esportivo Alagoano (CSA) e 1 (um) membro da torcida denominada Comando Alvirrubro pertencente ao Clube Regatas Brasil (CRB). O trabalho empregou como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, nas quais utilizam um roteiro de questões previamente formuladas e abertas, as entrevistas foram conduzidas de maneira presencial, com o uso de um gravador. Para o tratamento dos dados, foi realizada análise de conteúdo através da transcrição na íntegra dos áudios, desta forma, o estudo foi dividido em três categorias, a saber: - Violência entre as Torcidas Organizadas; Participação dos torcedores em confrontos; e Torcidas Organizadas e mídia - Com os dados da pesquisa, podemos concluir que o envolvimento destes torcedores organizados em confrontos está relacionado à busca por um estado de euforia e excitação, em que a recusa em participar poderá representar a sua exclusão daquele grupo ou uma depreciação da sua imagem perante o grupamento de torcidas organizadas. Porém, pudemos verificar também uma mobilização das torcidas em projetos sociais como foi citada por alguns dos entrevistados, a torcida representa uma família. Desse modo, afirma-se que é criada uma teia de sentidos de pertencimento, formada pelos seus integrantes.

Palavras-chave: Torcida organizada. Violência. Futebol

1 INTRODUÇÃO

[1] Pós-graduado em Treinamento Desportivo, Universidade Federal de Alagoas, humberto_edf@hotmail.com
[2] Graduada em Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, brunna_valleska@hotmail.com
[3] Graduado em Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, victorhsb22@gmail.com
[4] Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas, leonea.santiago@iefe.ufal.br

O primeiro sentimento que muitos associam as torcidas organizadas é a violência, no entanto, o objetivo da criação destes grupos de torcedores era reunir sujeitos interessados em apoiar o clube nos dias de jogos, de maneira que o surgimento desse modelo de grupamento colaborou para a própria disseminação e circulação massiva do futebol no Brasil a partir do acirramento de uma série de rivalidades regionais (FRANCO JÚNIOR,2007).

As primeiras torcidas organizadas surgem em meados da década de 40, denominadas naquele momento de charangas, eram bem diferentes do modelo que observamos na atualidade, destacamos o surgimento da *charanga do Flamengo*, comandada por Jaime de Carvalho, que regiam e ditavam o ritmo nas arquibancadas cariocas. Como já mencionado, a organização das charangas era diferente, em sua grande maioria eram apadrinhados por dirigentes do clube, não contestavam, muito menos protestavam quando o clube não vivia uma boa fase. O financiamento dos cartolas com as charangas, era uma maneira de preservar o *status quo* que se instalou nos clubes (TOLEDO, 1996).

Com o surgimento do Campeonato Brasileiro, a partir de 1971, o modelo de Torcida Organizada também se expande por todo território brasileiro, podemos observar o surgimento desses agrupamentos nas mais diversas regiões, e a disseminação das suas ideias. Nesse momento o modelo das charangas já tinha entrado no ostracismo, o que tomava conta, eram as “torcidas jovens”, cooptando a juventude brasileira para o seu meio.

Em Alagoas os maiores clubes são CRB (Clube Regatas Brasil) e CSA (Centro Esportivo Alagoano), cujas torcidas organizadas são, respectivamente, Comando Alvirrubro (desde 1993) e Torcida Organizada Mancha Azul (desde 1992), torcidas essas que se fazem presentes em dias de jogos para mostrar seu total apoio aos seus clubes.

A partir destas considerações, a pesquisa surge com o seguinte problema: “*Quais as representações dos torcedores organizados sobre a violência no futebol em Maceió*?” Desse modo, o estudo apresenta como objetivo identificar como a violência no futebol é interpretada pelos torcedores organizados.

2 AS TORCIDAS ORGANIZADAS NO BRASIL E EM ALAGOAS: das charangas à formação atual

O fenômeno das Torcidas Organizadas, conhecidas nacionalmente por seus episódios de conflitos e vandalismos por todo território brasileiro, não é recente, e muito menos se iniciou da maneira como conhecemos hoje. Os primeiros indícios de agrupamentos de torcedores que se organizaram em prol de alguma agremiação de futebol, datam da década de 40, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

Diferente do que percebemos na atualidade, nos seus surgimentos, as torcidas ou charangas não possuíam diretoria, muito menos estatuto, eram em sua maioria comandadas por um líder, que se perpetuava a frente da mesma por anos e anos. Esse líder era quem organizava as atividades da época, dos instrumentos até as viagens para acompanhar seus clubes em outros estádios de futebol, dada essa relevância, esse líder acabava se tornando um torcedor símbolo da torcida como um todo.

> Em 1942, um funcionário federal do Rio de Janeiro chamado Jaime Rodrigues de Carvalho, torcedor do Flamengo, funda a famosa Charanga do Flamengo, uma banda musical que animava os jogos do time. O termo charanga é muito comum para nomear as pequenas bandas (denominação usada em São Paulo) que frequentam os estádios do estado do Rio de Janeiro e nos estados do nordeste do país (TOLEDO, 1996, p. 21).

Chamamos atenção para Jaime de Carvalho, que foi e ainda é um exemplo de torcedor símbolo no imaginário popular brasileiro, por se tratar do organizador e está sempre à frente de sua charanga. E esse “torcedor símbolo” vai sendo visto em outras torcidas por todo Brasil, e as charangas marcam a primeira fase das Torcidas Organizadas, pacatas, musicais e sempre interligadas aos “cartolas” dos seus clubes, que financiavam suas atividades em troca de apoio.

> O Brasil que começava a se identificar como o país da bola, é o mesmo que construiu no imaginário popular a figura do torcedor símbolo, espontâneo e interessado apenas em externar sua paixão pelo time, tal como aparece na fala da torcedora Noêmia, que se queixa das formações atuais das Torcidas Organizadas que “só pensam em brigar desprestigiando o time” ou mesmo que “tudo virou dinheiro e que as torcidas agora só pensam nelas mesmas” (TOLEDO, 1996, p. 23).

Com a criação do Campeonato Brasileiro de Futebol nos anos 70, tornando a competição regionalizada, aumentando o contato entre torcedores em diversos locais do país, o modelo de torcida organizada vai sendo difundido, e em cada estado grupos similares vão aparecendo. As torcidas agora podem ser enquadradas como um estilo de vida, que tinha suas regras, seu modo de vestir, agir e pensar.

> As maiores Torcidas Organizadas seguem este modelo. Inauguram, portanto, um novo padrão de sociabilidade entre torcedores de futebol expresso nos comportamentos, na estética, na manipulação de um instrumental simbólico...enfim, num determinado estilo de vida (TOLEDO, 1996, p. 33).

Em Maceió esse processo não se deu de maneira diferente, seguiu o mesmo padrão dos grandes centros urbanos do país. Mesmo tendo registros de torcidas sendo formadas em Alagoas nos anos 80, nosso trabalho se volta para as agremiações que surgem no início dos anos 90, a Mancha Azul do CSA (fundada em 1992) e a Comando Alvirrubro do CRB (fundada em 1993). O surgimento destes grupamentos pode aparentar um desenvolvimento tardio da sociabilidade torcedora em Maceió, porém são inúmeros os casos de violência envolvendo as duas torcidas nas quais foram noticiadas pelos grandes veículos de comunicação do estado de Alagoas como G1 Alagoas e TNH1 (Portal Tudo na Hora). Na final do Campeonato Alagoano de 2016 um grande confronto campal entre as duas agremiações, que mesmo proibidas pelo Ministério Público Estadual de comparecerem ao estádio Rei Pelé com as suas identificações e símbolos, se fizeram presentes e causaram um grande tumulto, gerando repercussão nacional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se deu por um viés qualitativo, cujo desenho de pesquisa é entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social, no qual é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

Inicialmente a previsão era de 10 (dez) entrevistados, incluindo as duas torcidas organizadas de Maceió. Porém, a pandemia do Covid-19 dificultou a realização das entrevistas, e também houve o receio de alguns torcedores para entrevista por medo

do comprometimento com a torcida organizada, e receio até por não informar ao presidente da torcida. No mês de agosto de 2021, 4 (quatro) entrevistas foram realizadas, de maneira presencial, usando um gravador, foram entrevistados 3 (três) integrantes da Mancha Azul do CSA e 1 (um) integrante do Comando Alvirrubro do CRB.

As entrevistas foram conduzidas de maneira presencial, com o uso de um gravador cujos participantes receberam o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) preservando sua privacidade e integridade, os questionamentos visam a ambientação da trajetória desses indivíduos, bem como sua visão sobre a violência empreendida pelas torcidas organizadas em Maceió.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Para o tratamento dos dados, o estudo realizou a técnica análise de conteúdo através da transcrição na íntegra dos áudios. A partir do material transcrito, foram extraídos os conteúdos que se manifestaram em comum entre os participantes. Diante desta organização de documentos, as mensagens foram divididas em categorias a posteriori, sendo elas: Violência entre as Torcidas Organizadas; Participação dos torcedores em confrontos e Torcidas Organizadas e mídia.

a) Violência entre as Torcidas Organizadas

Ao observarmos as falas dos torcedores, percebe-se que existe um padrão nas respostas, que aponta as agremiações como instituições violentas que promovem a baderna e o vandalismo. Para eles os que praticam tal atividade, não entendem a verdadeira “ideologia” da torcida, ou estão infiltrados ali para praticar tais atos e possivelmente prejudicar a coletividade.

Torcedor1 - Muitos... muitos de fora não querem está na torcida organizada porque pensam isso, que é só violência, só briga, mas tando dentro é que vai entender, o conceito a ideologia o que realmente carrega, o que realmente faz.

Torcedor 2 – Assim, tem um por cento né! É a minoria, sempre tem aquilo né! De cem por cento tem um por cento que gera violência.

Torcedor 3 – Quem prega a torcida organizada não, mas muitos que usam a torcida para pregar a violência, são casos diferentes, como no tipo, do meu caso e no do "torcedor", a gente prega torcida, a gente prega pelo clube, tem torcedor que coloca o material que se diz torcedor, que vai no intuito da briga, da confusão, aí são casos diferentes, que nunca vai deixar de existir.

Torcedor 4 – É o que mais fazem, ali a gente sempre é visto como marginais, baderneiros, mas não é nada disso, por trás daquilo ali tem projetos sociais, tem muita coisa que a mídia não mostra.

É certo, como já vimos neste estudo, que os conflitos entre os torcedores acabaram se naturalizando como uma prática do torcer, alguns até apontam que a essência do torcedor organizador é essa, "torcer e cair para a pista". Porém devemos contextualizar, e não apontar esse fato como sendo exclusivo dos torcedores organizados, vivemos em uma sociedade violenta e repressiva, somos repreendidos e coagidos pelas instituições legais que regem o estado, tudo isso acaba tornando o indivíduo belicoso, que observa na torcida ou o futebol só mais uma maneira de desprender uma violência contra algo ou alguém que não lhe agrada.

> Concretamente, estes indivíduos vivenciam experiências comuns que não podem ser, todavia, reduzidas somente a um discurso normativo sobre violência, expresso nos jornais como foram criadas para bater. Não obstante a violência é um fenômeno próximo e constante entre os torcedores, sobretudo aqueles oriundos das camadas populares. Violência enraizada no meio urbano em que vivem, quer seja objetivada nas ações dos órgãos repressivos do Estado, nas relações cotidianas, nas imagens veiculadas pela mídia, nas condutas autoritárias que perpassam as instituições em geral, entre as quais aquelas vinculadas mais diretamente ao futebol (federações, clubes) e que, sob este aspecto, as Torcidas Organizadas e os indivíduos que a elas convergem não estão descolados desta realidade. (TOLEDO; 1996, p. 32).

Toledo (1996) aponta alguns elementos que direcionam ao nosso problema de pesquisa. É certo que não podemos reduzir o papel da Torcida Organizada em Maceió apenas às atividades de violência, porém não podemos perder de vista que os episódios causados envolvendo os seus membros na capital alagoana, são relevantes e merecem um ponto de destaque.

b) Participação dos torcedores em confrontos

ISSN: 2176 - 1396

Ao questionarmos se já presenciaram ou participaram de algum ato de violência e de como se sentiram, assim se posicionaram os entrevistados:

Torcedor 2–Presenciei já e fiz parte desses confrontos. – Rapaz, no momento, é um momento assim... não sei nem como explicar! É... a torcida é louca demais, quando você ta naquela emoção, no fogo da torcida organizada... é complicado! É bom, não vou dizer que é ruim não! (risos).

Torcedor 3– Já, já presenciei. Já participei, de um monte, não vou mentir. É quente, quente porque assim, a gente, vou ser sincero né, a gente entra em um confronto, é diferente da gente entrar no confronto hoje quando você tá com seu esposo e eu mexo com você, tem motivo, mas entrar em um confronto com um cara hoje que eu não sei nem de onde ele veio ou o que aconteceu, só porque ele é de outra torcida, ai tipo, o amor que a gente tem pelo pai ou por uma mãe, a gente tem pelo clube, é onde faz a gente ter aquele confronto.

Torcedor 4– Vários. Rapaz, infelizmente tem alguns que a gente tem que, não tem como fugir, você está ali no meio, você não procura, mas vem e você não tem como, mas vem e você tem que defender, como falei lá atrás, a sua identidade, seus companheiros, não tem como sair daquilo ali, não que a gente procura, acontece muito quando a gente viaja para outros estados, quando outra cidade, times rivais, sempre isso ai já é certo.

Durante as falas dos interlocutores, pudemos perceber alguns elementos que expandem a nossa compreensão sobre esse fenômeno. Todos afirmaram que já presenciaram cenas de violência envolvendo as duas maiores torcidas da capital alagoana, Mancha Azul e Comando Alvirrubro, esse é um ponto inicial que reforça o que já havíamos levantado com a primeira variável, onde a relevância dos episódios de violência nas torcidas toma conta do imaginário do torcedor, mesmo ele não participando, provavelmente já viu nas redes sociais ou in loco algum conflito entre torcedores.

Os Torcedores 2 e 3 foram além nas informações, apontando que já presenciaram, e que também participaram de conflitos com outros torcedores, relatando de maneira detalhada os elementos de uma determinada época e a sensação em participar de uma briga de torcidas. Notamos um ar de orgulho nas suas falas, ao falar das brigas, onde eles sabem que estão cometendo uma infração, porém ao mesmo tempo é satisfatório estar ali defendendo sua torcida naquela situação. Com o avanço da sociedade moderna, muitas atividades antes vistas como pontos de liberação das tensões, tornam-se inaceitáveis, é o que o sociólogo Norbert Elias chama de processo civilizador.

> Estudos comparativos sistemáticos mostram que não só aumentou o controlo público e privado de ações fortemente emotivas, mas também que as situações de crise públicas e privadas, com a progressiva diferenciação das

> sociedades, se tornaram mais diferenciadas do que era habitual suceder. (ELIAS; DUNNING, 1985, P.102).

Um dos pontos que chamou atenção com relação a este fenômeno é a resposta do “Torcedor 4”, ao apontar que para ele a briga é uma maneira de proteger seus companheiros, sua torcida e sua identidade. Percebemos na sua fala, que para ele a briga não é nada reconfortante, muito menos um ponto de liberação de tensões, esse interlocutor enxerga o conflito como algo ruim, só que o mesmo resolveu fazer parte daquele grupo, então deve encarar sua missão, mesmo sendo contrário, pois a recusa poderá ocasionar em represálias do grupo e até exclusão. Bourdieu chama atenção em sua teoria, de como os homens também se sentem dominados no processo da dominação masculina.

> Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturadas de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. (BOURDIEU, 2002.)

Essa coesão, gerada por essa dominação, acaba levando os indivíduos a desempenharem atividades que não condizem com o seu pensamento, só para se manterem integrados em um determinado grupo social. No caso das torcidas organizadas, um espaço predominantemente masculino, que reproduz machismos e homofobias, se recusar a participar de um conflito, pode representar um enfraquecimento daquele grupo.

c) Torcidas Organizadas e mídia

Ficou nítido durante as entrevistas que os torcedores organizados associam a má reputação da imagem de seus membros à mídia. No entendimento destes entrevistados, a mídia, muitas vezes, não torna pública a divulgação de projetos ou ações sociais desenvolvidas por eles e acaba reforçando o aspecto agressivo e violento destes grupos nos estádios e fora destes ambientes. Neste sentido o “Torcedor 01” revelou insatisfação em não ter noticiado uma grande ação social de sua torcida, que beneficiou várias famílias em nossa capital, em detrimento de reportagens que só marginalizam a imagem desse torcedor.

Torcedor 1 –Você não vê a mídia demonstrando que torcidas, torcida organizada fez uma ação social, a gente mesmo, a Mancha foi pra Santana do Ipanema, quanto teve a cheia de Santana do Ipanema o

governo disponibilizou um monte de coisa de ação, aí eles divulgaram que eles fizeram aquilo, mas a gente levou um caminhão de roupa, de alimentos, a gente conseguiu levar um caminhão... e isso a mídia não teve interesse de ir lá pra mostrar. Agora se fosse um fato de vandalismo, alguma coisa no Rei Pelé ou então na cidade num instante a mídia mostrava.

Torcedor 2 – Isso, a mídia só mostra o lado errado!

Torcedor 3– Muitos que pensam é porque não convive, a verdade é essa, não é porque a gente coloca um material hoje que a gente é maloqueiro não. Por que se a gente usa, a gente prega uma índole é no intuito da gente vê o clube em série A, disputar uma série A, foi a gente que lutou por isso, as glórias que conquistam não é só os caras não, é a gente também, porque a gente diariamente tá brigando por isso, e não tá brigando com cidadão, torcedor rival na rua não, a gente tá brigando dentro do clube, a gente tá na sede da organizada, a gente tá cobrando diariamente, cobrando mudança, melhoria.

Torcedor 4– É o que mais fazem, ali a gente sempre é visto como marginais, baderneiros, mas não é nada disso, por trás daquilo ali tem projetos sociais, tem muita coisa que a mídia não mostra.

Além disso, acreditamos que essa queixa por parte dos Torcedores Organizados para com os jornalistas e a imprensa, em todas as suas formas, se dá pelo fato de muitas vezes estes não se inserirem nas dinâmicas das torcidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados da pesquisa, pudemos concluir que o envolvimento destes torcedores organizados em confrontos está relacionado à busca por um estado de euforia e excitação, no qual a recusa em participar poderá representar a sua exclusão daquele grupo ou uma depreciação da sua imagem perante o grupamento de torcidas organizadas. Porém, podemos perceber também uma mobilização das torcidas em projetos sociais como foi citado por alguns dos entrevistados, a torcida representa uma família para os seus integrantes.

Realizar esta pesquisa foi de fundamental importância para possibilitar o aumento do número de produções acadêmicas acerca dos fenômenos das Torcidas Organizadas, ampliar o campo discursivo sobre estes grupos e seus papéis na sociedade e fortalecer o campo de pesquisa das representações sociais no esporte. Recomenda-se para outros estudos alargar o grupo investigado, a fim de auscultar outros discursos circulantes entre os Torcedores Organizados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Como é possível ser esportivo? In: Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp. 136-153, 1983.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina/Bourdieu, P.; tradução Helena, M. K. - 2a ed**. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1930 - 2002.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992

HANSEN, V. **Torcida Organizada Os fanáticos: Relacionamentos e sociabilidade. Dissertação de Mestrado em Educação Física**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007

HOLLANDA, B. B.; FLORENZANO, J. P. **TERRITÓRIOS DO TORCER: Depoimentos de lideranças das torcidas organizadas de futebol.** São Paulo. Educ. 2019.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, p. 261- 297, 2010.

TOLEDO, L. H. **Torcidas Organizadas de Futebol.** Campinas: Autores Associados e Anpocs, 1996.

MOROSINI, Marília *et al*. **Internacionalização da educação superior:** práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso:
FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Trabalhos de eventos:
HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 16 de mar. 2023

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

ISSN: 2176 - 1396

ESCRITA CIENTÍFICA E ACADÊMICA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: TRADUÇÕES E CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Elaine Hoffmann[1]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, ainda em desenvolvimento. Nela, identificamos que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio apresenta, nas diferentes áreas do conhecimento, várias habilidades voltadas ao desenvolvimento da escrita científica e acadêmica. A referida pesquisa se propõe a analisar as traduções feitas para os livros didáticos do Novo Ensino Médio (NEM), no que se refere às propostas de desenvolvimento dessas habilidades. No presente texto, porém, nosso objeto de estudo são as habilidades de escrita científica e acadêmica expressas na BNCC, das quais fizemos um mapeamento que demonstra sua presença nas diferentes áreas. Temos como pergunta de pesquisa: que concepções assumem as habilidades de escrita científica e acadêmica nas diferentes áreas que compõem a BNCC? Objetivamos compreender de que forma as habilidades voltadas ao desenvolvimento da escrita de cunho científico e acadêmico são expressas nos currículos do Ensino Médio, considerando as possiblidades de tradução a partir do contexto de produção da BNCC. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por compreender que se trata da busca pela compreensão de dados presentes em um documento oficial, tecendo entendimentos particulares, mas que são atravessados por aspectos políticos e sociais. O aporte teórico que conduz as análises é a teoria crítica, pautando-nos principalmente nos estudos sobre políticas de currículo de Stephen Ball e Michael Apple. Os resultados apontam para a necessidade de problematizar as possíveis traduções das habilidades referidas à escrita acadêmica e científica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas de Currículo. Novo Ensino Médio. Escrita Científica e Acadêmica. Contexto de Produção.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre as habilidades de escrita científica e acadêmica presentes na BNCC do Ensino Médio, tendo como pergunta de partida: que concepções assumem as habilidades de escrita científica e acadêmica nas diferentes áreas que compõem a BNCC? Por objetivo temos: compreender de que forma as habilidades voltadas ao desenvolvimento da escrita de cunho científico e acadêmico são expressas nos currículos do Ensino Médio, considerando as possiblidades de tradução a partir do contexto de produção da BNCC.

O presente texto parte de uma pesquisa maior, que surge a partir da observação de que, por um lado, existe uma quantidade significativa de pesquisas

[1] Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas, Especialização em Educação: Sociedade e Cultura, Especialização em Educação à Distância: Gestão e Tutoria, Especialização em Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação pela FURB (Universidade Regional de Blumenau), e-mail: hoffmann.elaine634@gmail.com

que apontam dificuldades que os estudantes do ensino superior têm para construir gêneros textuais típicos da esfera acadêmica, bem como apresentam propostas voltadas a amenizar tal problema. Por outro lado, percebe-se a existência de várias habilidades voltadas à escrita científica e acadêmica na BNCC do Ensino Médio. Este fato nos indica que um currículo voltado à escrita com esse viés no ensino médio poderia antecipar estratégias para amenizar o problema identificado no ensino superior. Na referida pesquisa analisaremos as traduções, para os livros didáticos, das propostas para desenvolvimento da escrita científica e acadêmica presentes BNCC. Mas, o nosso foco de estudo, neste trabalho especificamente, são habilidades de escrita científica e acadêmica na forma como foram expressos nas diferentes áreas que compõem a BNCC.

A relevância desta pesquisa justifica-se pelo fato de que, ao fazermos um levantamento acerca de pesquisas que abordam a escrita científica e acadêmica, encontraremos muitos textos que tratam sobre problemáticas relacionadas a esse tema no ensino superior. A título de exemplificação, visto que neste espaço não é possível demonstrar um levantamento mais detalhado, comentaremos brevemente sobre quatro textos nessa perspectiva, localizados a partir de uma busca por publicações a partir de 2019, no Google Acadêmico.

O artigo de Silva e Castanheira (2019) aponta que há dificuldades na produção de textos acadêmicos no ensino superior, embora as produções escritas sejam usadas frequentemente como forma de avaliação. Isso ocorre, segundo as autoras, pois não se explicita como produzir textos de diferentes gêneros, bem como não é explorada a necessidade de considerar o contexto de produção e recepção dos textos.

A dissertação de Leal (2020) aponta que os estudantes saem do ensino médio com várias dificuldades quanto à escrita, que vão além das normas da ABNT e envolvem, inclusive, aspectos como concordância, coerência e apresentação de ideias vagas. A autora menciona que após o acompanhamento da escrita de um artigo científico, nos cursos de Administração e Matemática, houve uma melhoria na qualidade da versão final do texto em relação às anteriores.

Cristóvão e Vignoli (2019, p. 02) ressaltam que não basta apontar o déficit em relação à escrita no meio acadêmico, abordando como “urgente a promoção de pesquisas sobre as ações de letramentos acadêmicos promovidas pelas instituições de ensino superior”. As autoras levantam dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, que mostram que, de 2002 a 2017 houve um aumento de 600%

no número de matrículas no ensino superior, o que torna maior a preocupação em formar sujeitos aptos a produzir textos adequados ao meio acadêmico.

Também o texto de Biscouto at. al. (2020) considera esse aumento no número de ingressantes no ensino superior, o que, segundo as autoras, se deve ao fato de pessoas oriundas de diferentes classes e grupos sociais começarem a frequentar cursos universitários. Assim, aspectos linguísticos típicos dos textos e discursos acadêmicos podem não constituir os conhecimentos prévios de boa parte dos estudantes. As autoras abordam o problema como um dos “fatores desencadeadores de sofrimentos, dificuldades e conflitos de diferentes ordens, relacionadas à saúde mental, em especial de natureza emocional e psicológica” (Id, ibid, 286). Segundo esse estudo, a não adequação à linguagem e a gêneros acadêmicos têm consequências para além da escrita em si, porém a intervenção não é médica, mas visa promover encontros semanais que abordem práticas de leitura e escrita.

As pesquisas analisadas nos permitem expressar que a preocupação demonstrada na BNCC quanto ao desenvolvimento de habilidades voltadas à escrita científica e acadêmica já no ensino médio mostra-se como um fator relevante na construção do currículo escolar, pois poderia amenizar um problema identificado no ensino superior. Porém, adiante compreenderemos que esse entendimento precisa ser problematizado.

Nas seções seguintes tecemos uma reflexão sobre como o contexto de produção do documento deve ser considerado ao estudar nosso objeto e fazemos o mapeamento das competências e habilidades presentes na BNCC, no que se refere ao desenvolvimento da escrita científica e acadêmica.

2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC E POSSIBILIDADES DE TRADUÇÃO

Ao analisarmos pesquisas como as citadas no item anterior e o que dimensiona a BNCC sobre a produção de discursos e textos científicos e acadêmicos, percebe-se uma mudança em termos de currículo. No entanto, o currículo que acontece na prática não é o currículo presente nos documentos oficiais. É a *tradução* do documento oficial para outros textos e práticas. Assim, consideramos importante definir esse termo.

A tradução “É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente 'atuar' sobre a política..." (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, p.69). Mainardes (2018), pautado nos estudos sobre ciclos de política de Ball,

considera que a tradução é um processo produtivo e criativo, que exige a criação de estratégias para colocar a política em prática. Nesse sentido, a política não está pronta no documento oficial, ela é apenas o primeiro parâmetro, que se reconfigurará conforme os diferentes contextos.

Dessa forma, não é o que se prevê na BNCC que, de fato, possibilitará um currículo que amenize o problema de adequação à escrita no ensino superior. Precisamos considerar as traduções para outros textos como Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os planos de ensino, planos de aula e o que damos ênfase em nossa pesquisa maior, que são os livros didáticos. Ou seja, o currículo escolar é diferente dos documentos oficiais que regem a educação.

Além disso, precisamos considerar que...

> o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e desinteressadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, DA SILVA, 2002, p. 7 e 8).

Entende-se, primeiro, que ainda que a BNCC seja um documento que abrange todo o país, o currículo é afetado por outros textos e também por aspectos culturais que interferem na prática. Em segundo lugar, é preciso considerar o contexto de produção da própria BNCC, de forma não ingênua, não transparente, pois sua construção e implementação envolvem interesses do Estado, mas também de outras organizações que têm participado ativamente desse processo.

Ao apresentar seus marcos legais, o documento cita o artigo 205 da constituição federal de 1988: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ao mencionar a participação da sociedade, trata-se, nesse caso, do terceiro setor, que é composto por iniciativas privadas de interesse público. Mencionamos então o Movimento pela Base, que se autodeclara, em seu site, como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a *apoiar* e *monitorar* a construção e implementação de qualidade da BNCC (Base

Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio" (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, s/p – grifos nossos).

O conselho deliberativo desse órgão é composto pelo Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú: Educação e Trabalho, Fundação Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Lemann. Expostos os atores que fazem parte da implementação da BNCC, compreendemos que se temos a iniciativa privada "apoiando e monitorando" a BNCC e o NEM, precisamos analisar que as habilidades que se visa desenvolver estão a serviço de interesses do mercado.

Conforme a BNCC,

> Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 490).

Ainda que se mencione na BNCC (Id, ibid) que se deve aproximar os jovens de práticas da vida acadêmica, amplia-se esse entendimento quando se mencionam os âmbitos da cidadania e do trabalho.

Cabe-nos então pensar que a formação escolar mais que a busca pela inserção no ensino superior é a busca por um cidadão *autônomo* e *autorresponsável*, o que fica perceptível na sexta competência geral da educação básica.

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Id, ibid, p. 09).

Precisamos questionar em que contexto é produzido o texto da BNCC, uma vez que a partir dele, vemos concretizarem-se as políticas neoliberais que pregam autonomia do setor privado e diminuição do poder do Estado.

Dessa forma, quem é autônomo no mundo do trabalho perde direitos que outrora eram promovidos e mantidos através do Estado. O Estado não controla o mercado e as relações de trabalho, logo a formação de um sujeito apto à pesquisa e

escrita científica, deve ser crítico e ter *autonomia* e *responsabilidade* para encontrar o próprio espaço no mundo.

> O propósito da educação está sendo mudado. Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas "minorias", mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários do governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) [...]. Uma nova aliança foi construída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais conservadores (APPLE, 2002, p. 67-68).

A educação já não é mais entendida como ferramenta para reivindicar os direitos da minoria, caminhamos para uma estrutura social na qual não haverá mais de quem se cobrar algum direito enquanto cidadãos, quando se tem um Estado que prima pela liberdade de mercado e estes dois pregam a liberdade dos sujeitos. Uma *liberdade* que na BNCC é associada à *autonomia* e *responsabilidade.* Mas essas palavras precisam ser problematizadas no contexto em que é produzido o documento. Afinal, liberdade para quê?

Um possível entendimento é o de que ser livre é não estar amarrado a convenções de trabalho, não estar ligado a uma empresa, por exemplo, e não depender do suporte do Estado. É ser seu próprio agente, capaz de gerar formas de sobrevivência por si mesmo.

Diante da análise desse contexto, voltamo-nos a pensar que as habilidades de escrita previstas na BNCC podem ser uma forma de tornar mais viável a inserção e adaptação ao ensino superior. Porém, não seria também uma forma de promover o consumo e construção de conhecimentos como uma maneira de tornar o sujeito autônomo, livre e responsável por si mesmo, independente do Estado e do mercado?

2 MAPEAMENTO DAS HABILIDADES DE ESCRITA CIENTÍFICA E ACADÊMICA NA BNCC

A BNCC do ensino médio observa que "é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica" (BRASIL, 2018, p. 478). Essa afirmação, aliada às pesquisas que demonstramos anteriormente, corrobora a importância um currículo voltado a tais oportunidades.

Nesse viés, como um primeiro exercício para compreender melhor nosso objeto

de estudo, fizemos um levantamento das competências e habilidades presentes nas diferentes áreas do conhecimento na BNCC acerca do desenvolvimento da escrita científica e acadêmica, o que podemos visualizar na imagem que segue.

Figura 1 - Habilidades de Escrita Científica e Acadêmica em Diferentes áreas

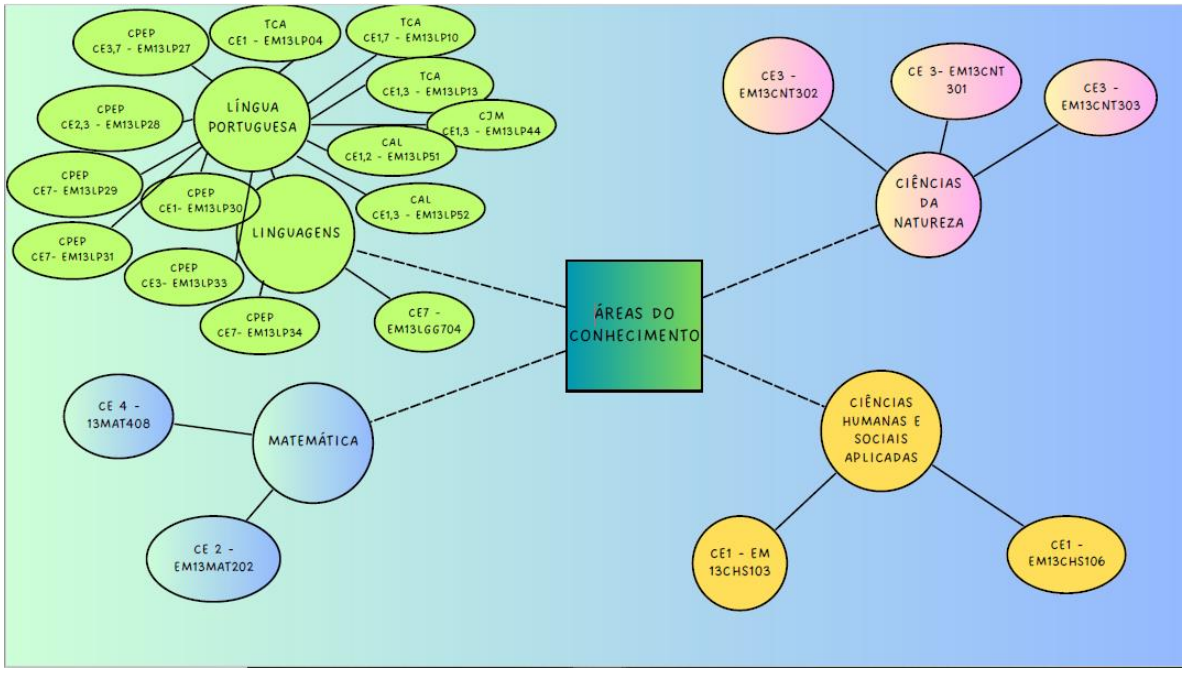

Fonte: A autora.

Legenda:
CE: conhecimentos específicos
CHS: ciências humanas e sociais
CNT: ciências da Natureza
MAT: matemática
CAL: campo artística literário
CEPEP: campo das práticas de estudo e pesquisa
CMJ: campo jornalístico midiático
TCA: todos os campos de atuação

Ao fazer esse levantamento consideramos habilidades que se referem à escrita propriamente dita, mas também aquelas que podem ser consideradas como pré-requisito para a escrita de cunho científico ou acadêmico, como técnicas de levantamento de dados, conhecimento sobre diferentes tipos de pesquisa etc.

Como podemos observar, em todas as áreas do conhecimento há habilidades voltadas ao desenvolvimento da escrita científica e acadêmica, muito embora, estejam mais presentes na área de Linguagens e principalmente no componente de Língua Portuguesa. Mas a distribuição das habilidades em todas as áreas nos permite pensar

na relevância de um trabalho interdisciplinar que promova o conhecimento de diferentes tipos de pesquisa, bem como distintos gêneros textuais para divulgar resultados de estudos.

Na área de Linguagens, na BNCC, prevê-se que...

> O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (Id, ibid, p. 482).

A partir desse excerto, podemos esclarecer por que falamos de escrita científica e acadêmica, pois abrangem diferentes contextos. A escrita acadêmica é aquela voltada a textos que circulam em meios institucionalizados, como a escola e a academia. Mas, ao mesmo tempo que a BNCC relata a necessidade de aproximar os jovens das práticas da vida acadêmica, percebe-se que também visa a construção do conhecimento científico e escrita sobre ele em outros meios e práticas sociais, como o jornalismo, por exemplo.

Chama-nos também atenção a menção à palavra discursos (da esfera escolar e acadêmica), o que nos remete a um viés sociológico no que toca ao nosso tema, pois, como afirma Bourdieu (1996, p.64), os discursos são um capital cultural e social.

> A ciência do discurso em sua forma atual só pode existir na medida em que seja não apenas gramaticalmente correta, mas sobretudo socialmente aceitável, quer dizer, ouvida, acreditada e, por conseguinte, eficiente num determinado estado das relações de produção e de circulação. Tal ciência deve levar em conta as leis de formação de preços característicos do mercado em questão, ou em outros termos, as leis capazes de definir as condições sociais de aceitabilidade.

Nesse ponto, compreendemos que conhecer a linguagem acadêmica é um requisito para a inserção e aceitação social nesse meio, por isso, a importância de se observar como é tratado esse tema no ensino médio. Porém, intenciona-se também o “aprender a aprender” para atuar em outros campos.

Sendo assim, vale mencionar alguns dados. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021 (BRASIL, 2022), divulgado pelo INEP, naquele ano houve 3.944.897 ingressantes no ensino superior; 19,7% da população entre 18 e 24 anos frequentava o ensino superior e 4,3% da população na mesma faixa etária havia concluído um

curso superior. Mas, de acordo com Censo Escolar (BRASIL, 2023) divulgado no site do INEP, em 2022, houve 7,9 milhões de matrículas no ensino médio.

Interpretar tais números em contraposição ao contexto de produção e implementação da BNCC e os atores que fazem parte dele nos faz refletir sobre quais seriam a finalidades dessas habilidades de escrita tão presentes nesse documento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC apresenta habilidades voltadas à escrita científica e acadêmica, mencionando a aproximação dos jovens de práticas e discursos do meio acadêmico. Mas também remete ao desenvolvimento da escrita voltada à cidadania e ao trabalho.

Por outro lado, podemos considerar que, ao analisar o contexto de produção da BNCC, vislumbramos os atores envolvidos e seus interesses, bem como aspectos políticos, sociais e econômicos. Isso nos faz entender que os discursos não são transparentes, há intencionalidades.

Considerando o número de ingressantes no ensino médio e superior e o percentual da população entre 18 e 24 anos que frequenta ou finalizou um curso superior, mostrados na seção anterior, podemos nos questionar se a presença de habilidades voltadas à escrita científica e acadêmica na BNCC objetiva ampliar o ingresso e permanência nas universidades ou talvez preveja tais habilidades por compreender o ensino médio como o término da educação formal para boa parte dos brasileiros. Afinal, não é de se estranhar que um documento voltado à formação do sujeito para o ensino superior queira formar também para o mercado? Nesse sentido, é necessário que sejam realizados estudos com a finalidade compreender o contexto de produção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, bem como os atores envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BISCOUTO, Angela Regina *et al*. Práticas de Letramento e Promoção da Saúde no Ensino Superior: efeitos de intervenção intersetorial. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 285-293, 07 fev. 2020. Mensal. Disponível em: https://bit.ly/43OEX7A. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base, Brasília: MEC, 2018.

____. MEC e INEP divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022. **MEC/INEP**, 2023. Disponível em: https://bit.ly/3rP4PD0. Acesso em: 20 jul. 2023.

____. Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados. MEC/INEP, 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Periódico Horizontes**, Itatiba, p. 1-18, 24 fev. 2020. Disponível em: https://bit.ly/44KIIMF. Acesso em: 09 jul. 2023.

LEAL, Carla Cristina Rodrigues. **Processo de Formação de Articulistas Escritores: Desafios da Escrita no Ensino Superior**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, Jataí/Go, 2020. Disponível em: http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/10399. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. 31 ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 15 out. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio; DA SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOVIMENTO pela Base. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Elizabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de Letramento Acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 02-21, 2019. Disponível em: https://bit.ly/458b2Im. Acesso em: 08 jul. 2023.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA IDOSOS DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS – SCFV DE IPIRANGA-PR: CONTRIBUIÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Cleonice de Fátima Martins[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

O presente texto é parte da tese em construção que versa sobre a educação não formal e o efeito na (re)construção de identidades de idosos que frequentam as atividades educacionais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV da cidade Ipiranga – Paraná e as políticas que envolvem essas ações. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos apresentado pela sigla SCFV é um setor do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS e possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. (BRASIL, 2017). Dessa forma, o presente texto é uma parte da tese em construção e tem como objetivo geral: Analisar as políticas e educação não formal para a pessoa idosa que frequenta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Cidade e Ipiranga – PR e as contribuições na (re)construção de Identidades deste público. E assim, refletindo sobre educação não formal e efeitos na vida dos idosos que frequentam atividades educacionais no SCFV, e como contribui para essas pessoas.

Palavras-chave: Políticas públicas**.** Educação não formal. Educação para Idosos. Educação em SCFV. Construção de Identidades.

1 INTRODUÇÃO

Ao entender que a sociedade contemporânea revela uma trajetória histórica e política do atendimento aos idosos, que prima por uma nova concepção de velhice, mais ativa, mais participativa, conhecedora de seus direitos (ALCÂNTARA et al, 2016), bem como a percebe como uma fase diferenciada, e que, portanto, exige procedimentos para atendê-los ou inseri-los em programas específicos.

Assim, evidencia-se que o atendimento a esta demanda se constitui como preocupação no cenário nacional, e é também a partir do que se orienta e delimita as ações em âmbito municipal.

Nestas circunstâncias, pensando na pessoa idosa como um indivíduo que integra a sociedade, assumindo na atualidade foco de discussões e preocupação dos

[1] Doutoranda, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e-mail: cleorenevil@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e-mail: soliveira@uepg.br

Órgãos Gestores, emerge a curiosidade em conhecer os efeitos das atividades educacionais em espaço não formal como o SCFV na vida da pessoa idosa em especial na cidade de interior.

Acresce-se e tais premissas que instigou a citada temática, o resgate de experiências vivenciadas como professora na Educação de Jovens e Adultos onde uma parcela do público era idoso e buscava aprendizados para sua autonomia. Por último ao integrar um SCFV, tão logo, surgiram indagações sobre esse espaço de educação não formal e os possíveis efeitos na (re)construção de identidades.

Entre esses aspectos que instigaram ao objeto de pesquisa, cabe evidenciar quem são esse público de idosos que frequenta a educação não formal no SCFV e suas especificidades, não somente em faixa etária, mas de perfil social, níveis de escolaridade, bagagem cultural, conhecimento de mundo, entre outras especificidades.

Neste prisma, refletindo sobre educação não formal e efeitos na vida dos idosos que frequentam atividades educacionais no SCFV, e como contribui para esse público, levantou-se o problema que norteia essa pesquisa: quais as possíveis contribuições da educação não formal para e na vida da pessoa idosa que participam de atividades educacionais em um SCFV e os efeitos na (re) construção da identidade deste público

Deste modo, tem-se como Objetivo Geral: Analisar o processo da educação não formal para a pessoa idosa que frequenta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Cidade e Ipiranga – PR e as contribuições na (re)construção de Identidades deste público.

Para tanto, a pesquisa em construção é alicerçada na perspectiva teórico-epistemetodológica do sociólogo alemão Karl Marx no viés do materialismo histórico-dialético com posicionamento crítico transformador.

A análise do presente estudo terá como enfoque a dialética materialista histórica, que segundo Marx é mais que um simples método, e sim, parte de uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos. Assim, proporciona uma visão de totalidade, interconexão de fatos e contextualização, bem como permite enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais, em específico do modo de produção da vida humana e da luta de classes.

Nesta perspectiva, o método dialético, fornece condições para que a pesquisa possa ter uma visão “[...] dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que

os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. (GIL, 1999, p.32).

Desta forma, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, por isso denominado Materialismo Histórico Dialético.

Ainda, serão exploradas as categorias de totalidade e contradição, as quais permeiam o Materialismo Histórico. Pois, entende-se que método de Marx (Materialismo Histórico Dialético) foi desenvolvido em debate com o a filosofia idealista de Hegel, o qual considerava que as ideias antecediam a ação humana. Marx por sua vez, aponta posicionamento contrário dessa concepção, afirmando que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. (MARX, 1974, p.136).

Neste viés, a dialética materialista não se funda no conhecimento que se efetiva, mas no método, no meio em que se processam as transformações do conhecimento real mediado pela análise da crítica. Em suma, seria uma maneira de analisar a realidade partindo do objeto real, dos fatos reais

No entanto, para Marx, a práxis é ação refletida e, assim, critério de verdade (ADORNO, 2002). Para melhor dizer, a práxis se efetiva quando existe um critério de verdade, que seja baseada na reflexão de uma ação na materialidade humana.

A discussão acrescenta com estudos bibliográficos como Stuart Hall, (2005) que sustenta as reflexões sobre Identidades e (re)construção de identidades. Para o sociólogo as identidades das quais as pessoas pertencem, as nacionais, elas não estão estagnadas, ao contrário estão em constante transformação qual se dá ao conviver com outros e em meio ao coletivo. Gadotti (2005) e Trilla, (1985) nas discussões sobre educação não formal e espaço não formal de educação.

Embasamento do Estatuto da Pessoa Idosa, políticas para Idosos e Oliveira contribuindo para a discussão sobre o público que são inseridas no rol de idosos, entro outros estudiosos na temática em tese.

Entende-se neste contexto de educação não formal para a pessoa idosa no SCFV, da relevância de atividades educativas neste espaço desenvolvida para emancipação desse público que alí frequenta. Assim, com intuito de atender aos objetivos propostos, será realizada uma pesquisa no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos SCFV da Cidade de Ipiranga PR. Nesta instituição

analisará a educação em espaço não formal para idosos que frequentam o SCFV e suas contribuições para esse público.

Esta investigação e análise que é o foco da pesquisa se dará por meio de questionário com questões abertas e fechadas direcionadas ao grupo de idosos que frequentam a instituição. Complementando os procedimentos metodológicos, a seleção do material documental consiste em fontes de pesquisas que contribuem significativamente para o contexto pesquisado.

2 O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS - SCFV NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Os referenciais teóricos servem Como já mencionado na introdução deste trabalho, o SCFV é um setor do CRAS, este por sua vez é um equipamento da Política da Assistência Social desenvolvido dentro da Proteção Social Básica, assim tem por finalidade atendimento a pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e a prevenção de situações de riscos por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo, visando o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias, bem como o fortalecimento e a qualificação de vínculos familiares, comunitários e de pertencimento, incluindo a família em situação de vulnerabilidade como sujeitos da proteção social, o CRAS como diz a sigla é Centro de Referência de Assistência Social para todos as outras instituições e ou órgãos que atuem em eixos que envolvam atividades e proteção básica da sociedade (BRASIL, 2004)

O CRAS tem como objetivo a prevenção de riscos, por meio do desenvolvimento de potencialidade e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, tendo como eixo central o PAIF - Programa de Atenção Integral às Famílias, seus membros, indivíduos e grupos, ofertando serviços e ações continuadas, tendo como prioridade para o atendimento famílias com maior grau de vulnerabilidade, as beneficiárias do Programa Bolsa Família/Auxilio Brasil e do Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2009)

Deste modo, torna-se imprescindível o desenvolvimento das ações de forma organizada, sistematizada e planejada, visando maior alcance na contemplação de respostas às demandas apresentadas pela população. Para tanto, para contemplar a proteção básica no município o CRAS é composto do SCFV um setor como extensão

do CRAS que desenvolve atividades coletivas como: grupos e oficinas (BRASIL, 2013).

No Brasil, o SCFV foi regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e reordenado em 2013 pela Resolução CNAS nº 01/2013, (BRASIL, 2013) desde o ano de instituição tem como papel promover junto ao CRAS o constitui o atendimento social e acompanha mento familiar, ações socioeducativas com grupos, aprimoramento da oferta de ações, serviços, projetos e benefícios socioassistenciais no município, ações intersetoriais em parceria com a rede e com demais políticas públicas, garantir aos usuários o acesso a bens e serviços, como direitos sociais, através de ações que visem fortalecer o processo de articulação com a rede socioassistencial e outras políticas públicas (BRASIL, 2017).

Buscam também, aprimorar estratégia de oferta de serviços às famílias em situação de vulnerabilidade social e de extrema pobreza, realizar serviço de proteção social básica para pessoas com deficiência e idosas, desenvolver o programa de inclusão produtiva (capacitação e qualificação profissional e geração de renda) e enfrentamento a pobreza, garantir a prioridade de acesso nos serviços e ações socioeducativos, intersetoriais e socioassistenciais, visando à reconstrução e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários para as diferentes faixas etárias, conforme as necessidades de cada ciclo de vida (BRASIL, 2013).

Neste viés, o SCFV atua como um equipamento coordenado pelo mesmo profissional que coordenada o do CRAS ambos atuam na Proteção Social Básica - PSB é um dos eixos que compõe a Política Nacional de Assistência Social. A PSB visa dar proteção integral ao cidadão conforme preconizado na Carta Magna de 1988 (Constituição Federal) e na LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social de 1993, garantindo a Assistência Social como um direito garantido pelo Estado ao cidadão brasileiro (PNAS, 2004, p. 33).

Deste modo, o “SCFV visa por meio de atividades grupais, fortalecer os vínculos familiares e comunitários incentivando o protagonismo das famílias na superação das vulnerabilidades sociais” (BRASIL, 2016, p 7).

No entanto, para a atendimento de todo território é necessário uma organização de CRAS e SCFV em cidades com demandas em número populacional

ISSN: 2176 - 1396

adequado ao atendimento. Segundo o Censo SUAS[3] (2022) no Brasil há 8.545 unidades de CRAS e 8.749 unidades de SCFV sendo destes 204 serviços indiretos do CRAS. No Paraná há 573 unidades CRAS e 677 unidades de SCFV.

2.1 Conhecendo o SCFV na Cidade de Ipiranga – PR e as atividades que realiza.

Atualmente a cidade de Ipiranga - PR possui apenas uma unidade de CRAS, como se pode ver ilustrado na Figura 1 e consequentemente uma unidade direta de SCFV devido a Política Nacional de Assistência Social - PNA e Sistema Único de Assistência Social - SUAS que classifica os municípios pelo porte conforme índice populacional, e, a divisão dos serviços por proteção social básica e especial.

Figura 1 – mapa da localização da unidade CRAS/SCFV em Ipiranga PR

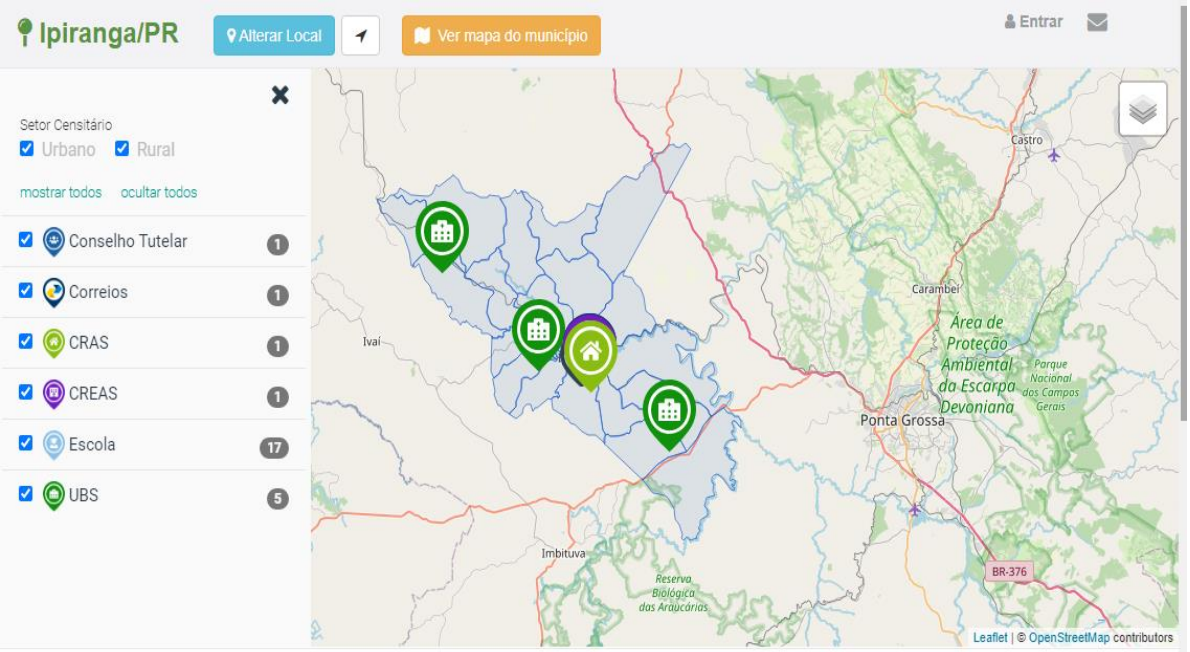

Fonte: MOPS – Mapas Estratégicos para Políticas de Cidadania.

[3] O Censo SUAS é um processo de monitoramento do Sistema Único de Assistência Social. É a coleta informações sobre os padrões de serviços, programas e projetos realizados na esfera de ação do Sistema Único da Assistência Social e de seu controle social. O Censo SUAS é realizado pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) conjuntamente com a Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI), e os questionários são preenchidos por gestores e conselhos municipais e estaduais de assistência social. **Fonte:** Status do Censo SUAS - 2022 https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/censosuas/status_censo/relatorio.php

Pelo fato da cidade de Ipiranga possuir uma população estimada de 15.327 habitantes, (IBGE, 2021[4]) foi classificado como Município pequeno 1 - Município de Porte 1 – assim classificado por ser município com população até 20.000 habitantes.

De modo a situar espacialmente, cabe dizer que o SCFV de Ipiranga-PR está localizada no Centro da Cidade, cuja cidade está situada no Interior do estado do Paraná. Conforme a Figura 2 a seguir pode-se ver a localização do estado ao sul do país.

Figura 2 - Mapa do Brasil

Fonte: Link http://geoconceicao.blogspot.com/2011/09/novo-mapa-do-brasil.html

[4] Dados retirados do site do IBGE: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ipiranga.html

Na Figura 3 a seguir é ilustrado o mapa do estado do Paraná onde se encontra a região dos Campos Gerais onde se localiza a cidade de Ipiranga no interior do estado. A identificação da cidade de Ipiranga-PR no mapa está em na cor azul claro próximo a cidade de Ponta Grossa.

Figura 3 – Mapa do Estado do Paraná- PR

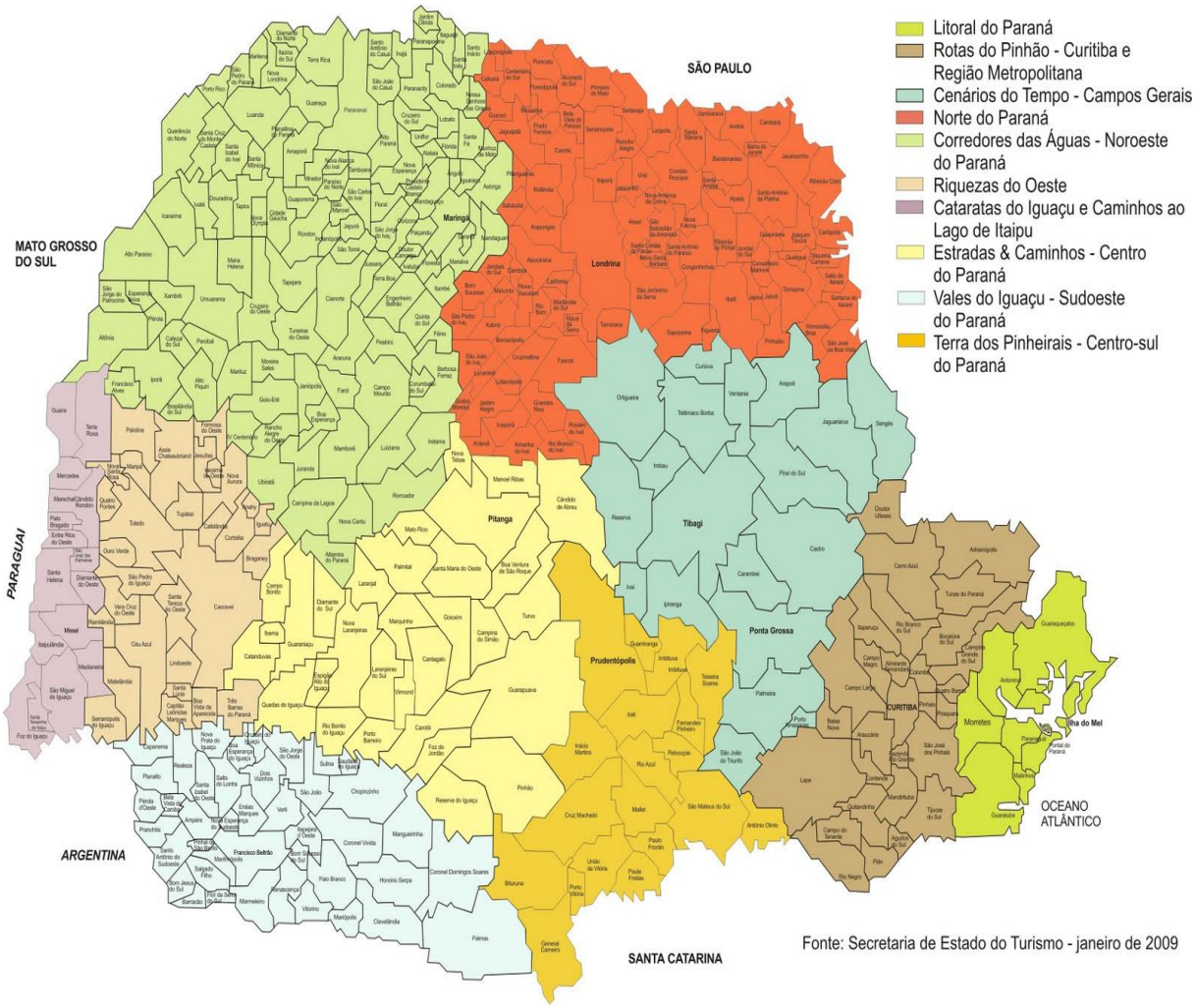

Fonte: Secretaria de Estado do Turismo, 2009. https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-

Conforme visto na Figura 3, o SCFV está localizado em um município do interior que pertence aos Campos Gerais como é intitulado as regiões aproximadas da cidade de Ponta Grossa –PR.

Na Figura 4 a seguir é ilustrado o mapa da cidade de Ipiranga e municípios.

Figura 4 – Mapa de Ipiranga- PR

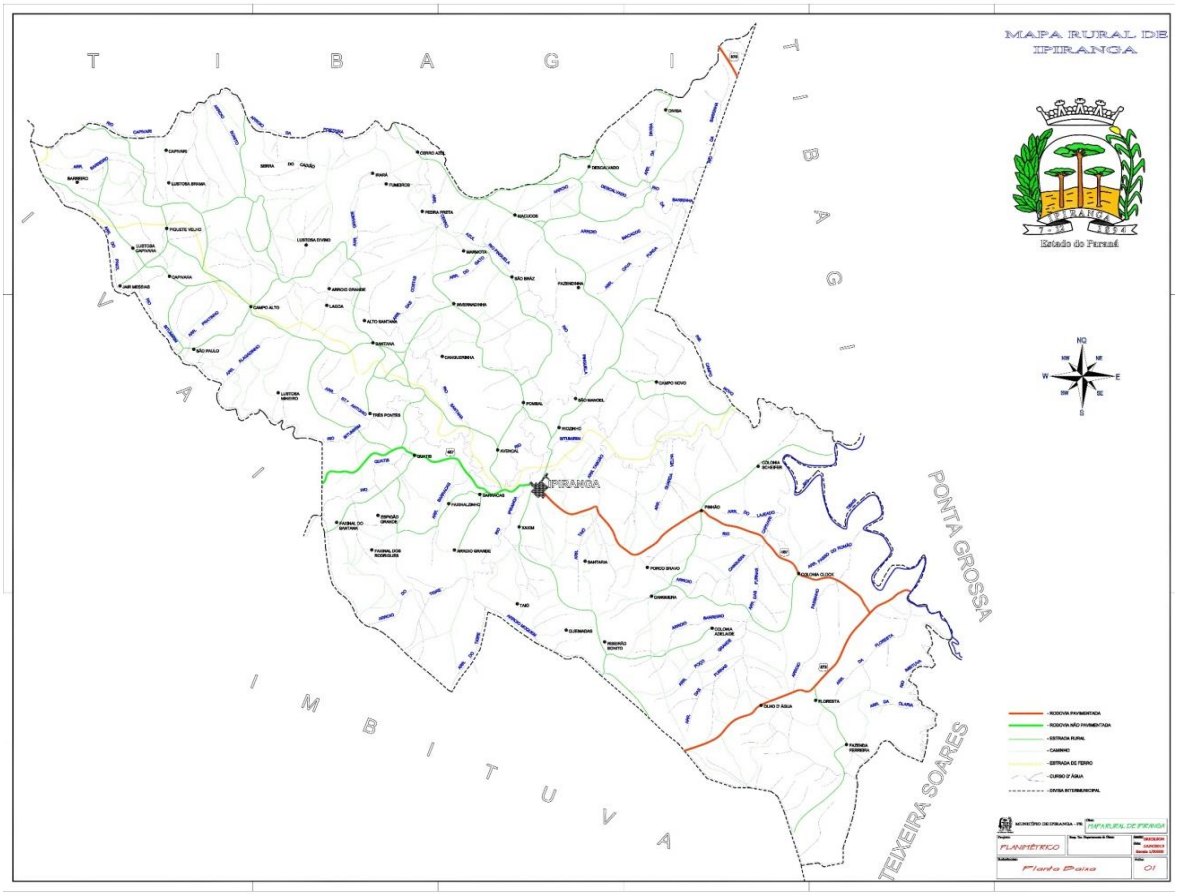

Fonte: arquivo da – prefeitura municipal de Ipiranga-PR

A População atendida por essa unidade são interioranas agricultores, grande parte vivem à margem da cidade, considerando a tipologia da população e o contexto que estão inseridos e outros motivos diversos há parcela da população que, em especial as pessoas idosas, tem como atividades educacionais do SCFV como parte de suas rotinas e lazer.

Dentre as atividades realizadas no SCFV de Ipiranga Tem-se quatro oficinas ministradas por professores contratados em licitação, e uma com professor voluntário, são ofertadas de segunda a sexta-feira atendendo público de criança, adolescente, adulto e pessoa idosa. São desenvolvidos ainda quatro grupos contínuos, um para pessoa idosa na modalidade remota, um para pessoa idosa na modalidade presencial, um para idosos e mulheres acima de 55 anos, e um grupo de gestantes.

Todas as atividades continuas são disponibilizadas e garantidas vagas para o público prioritário conforme os critérios da política e assistência social, porém busca disponibilizar vagas para público em geral de modo a não estigmatizar os usuários e

proporcionar a interação social com públicos diversos. Além das atividades continuas oferta-se encontros esporádicos de discussão sobre temas transversais e datas comemorativas, eventos temáticos, alusivos às campanhas nacionais e cursos de curta duração (BRASIL, 2017)

Logo o SCFV se torna um espaço de educação não formal, em especial para o público da pessoa idosa que tem uma continuidade mais consistente nos grupos.

2.2 Educação em espaço não formal e as políticas públicas que a norteia

Entende-se a educação em espaço não formal por educação não formal, conforme aponta Jaime Trilla (1985) estudioso na busca de definir o termo, a chamada educação não formal começou no final dos anos sessenta, quando foi detectada uma crise na educação, que foi criticada globalmente. Esta crise foi derivada da insatisfação da demanda social no âmbito da educação, que cresceu em quantidade e capacidade, mas não foi suficiente para satisfazer as necessidades da população em geral (GADOTTI, 2005).

Então a educação não formal ganha espaço em estudos para definir o termo, conforme Trilla (1985), na década de oitenta, propostas mais específicas começaram a aparecer no intuito de caracterizá-la, e

> [...] diz-se que a educação não formal é promovida sem mediação pedagógica explícita; aquela que ocorre espontaneamente a partir das relações do indivíduo com seu meio humano, social, cultural, ecológico; aquela que não está institucionalizada como tal educação, embora as instituições sejam penetradas por ela; aquela que não é metódica, estruturada, consciente, intencional; aquele que não é realizado a partir da definição anterior de objetivos ou finalidades pedagógicas (TRILLA, 1985, p. 18).

Neste viés, a educação não formal se caracteriza por estar fora da sistematização escolar, pode ocorrer em diferentes espaços. Essa característica de educação vem ao encontro das atividades educacionais desenvolvidas com as pessoas idosas no contexto do SCFV, há sistematização das atividades porém, é de plano flexível quanto a tempo assimilação do conteúdo apresentado, busca-se entender o tempo e capacidade de cada usuário, cada um pode assimilar de formas diferentes. Corroborando assim com Gadotti quando diz que:

> O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005, p. 2).

O autor ainda completa que "gostaria também de demonstrar que o conceito de educação que ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia" (GADOTTI, 2005, p. 2). Essa colocação se desdobra nas políticas que norteiam as atividades educativas no SCFV.

O documento intitulado Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV de 2017, que visa orientar as atividades do SCFV para atender de forma eficaz o que preconiza a principal política que embasa o SCFV, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS de 2004, orienta sobre o que se deve trabalhar com as pessoas idosas:

> Entre as atividades possíveis sugere-se: oficinas de cidadania, por meio das quais serão obtidas informações sobre acesso a direitos, riscos sociais, violência contra a pessoa idosa, etc.; oficinas de esporte e lazer, em que as pessoas idosas farão atividades físicas e participarão de dinâmicas e jogos coletivos; oficinas artísticas e culturais, em que as pessoas idosas manifestarão seus conhecimentos e habilidades com pintura, escultura, danças, costura, bijuterias, instrumentos musicais, etc.; sessões de cinema como mote para a reflexão e debate dos temas abordados nos encontros do serviço (BRASIL, 2017, p. 80).

Ou seja, atividades organizadas que se contextualizem com as realidade desse público. As orientações ainda salientam que "[...] é preciso ter clareza de que a realização das atividades escolares não é o foco nem a finalidade do SCFV, nem deve se sobrepor à realização das atividades específicas do campo da assistência social" (BRASIL, 2017, p.81).

Conforme as orientações das PNAS de 2004, as atividades desenvolvidas no SCFV devem ser de no coletivo, em grupos pré-formados dentro da faixa etária indicada nos documentos norteares. Essa orientação se caracteriza educação não formal na definição de Gohn ao dizer que:

ISSN: 2176 - 1396

> [...] a Educação não formal tem sempre um caráter coletivo que passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores (GOHN, 2005, p 104).

Sendo assim, pode-se dizer que o SCFV é um espaço de educação não formal onde por meio das atividades educativas, "com o objetivo de orientar, estimular e promover o desenvolvimento de habilidades, aquisições e potencialidades de forma progressiva" (BRASIL, 2017, p. 87).

Logo remete a discussão de Marx (1974) sobre a emancipação da população por meio de sua auto transformação social, uma vez que é o ser social que muda a sua consciência (MARX, 1974), ou seja, o SCVF e as atividades trabalhadas vão além das ações protetivas que ali de desenvolve e podem contribuir para (re)construções de identidades do público participante. E este público por sua vez transformar sua realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera que a pesquisa em andamento possa contribuir para entender como a educação não formal traz suas relevâncias , e os efeitos na vida do público idoso que frequenta um SCFV, já que nesta parcela de público há sujeitos que por motivos diversos não frequentaram a educação escolar e, ali se torna um espaço de aprendizagens de trocas que podem contribuir para a autonomia cidadã dos sujeitos (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira: *et al*. (ORGS). **Política nacional do idoso: velhas e novas questões** / - Rio de Janeiro: Ipea, 2016. 615 p.

BRASIL. Desenvolvimento Social: **Guia de Políticas e Programas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome** – MDS. Brasília, 2008. BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social.**

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 SNAS –MDS / SEB - MEC**. – Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV**. – Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social.** Ministério do desenvolvimento social e combate a fome: Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. BRASIL. Sistema único de Assistência Social. Disponível em: http://www.congemas.org.br/NOBversaofinal.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2022.

BRASIL. **Portaria do MDS nº 134, de 28 de novembro de 2013.** Dispõe sobre o Cofinaciamento Federal do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV.

BRASIL. **Resolução CNAS nº 01, de 21 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre o reordeanamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Texto da RESOLUÇÃO Nº 109, de 2011 de novembro de 2009. Publicada no Diário Oficiail da União em 25 de novembro de 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: EDUC, Cortez, 2016.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: GAMBOA, S.S. (1996): **Epistemologia da pesquisa em educação**. Dissertação de Mestrado. (UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas). Campinas.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_ resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_ Gadotti.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

GADOTTI, Moacir.; MOVA, **Por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez. 3.ed. 2005

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em ação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: **ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1. p. 36-45. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_- _2019_17_jul.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. v.1. 16. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARX, Karl. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: Karl Marx/Friedrich Engels: **Obras escolhidas**. Vol.1 São Paulo: Alfa-Omega, [1976].

MEDEIROS, João Bosco. **Redação cientifica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12 edição. São Paulo, Atlas. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

STALIN, Joseph Vissarionovich. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico, edições Horizonte**, Rio, 1º Edição 1938 – 1945.

TODARO, Monica de Ávila. Alfabetização de idosos: a disciplina EJA no curso de Pedagogia. In: v. 12 n. 25 (2020): (set-dez/2020) **Revista: Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP).

TRILLA, Jaime. **La educación fuero de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales.** México, Editorial Planeta,1985.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - Brasília, 2008. ISBN: 978-85-7562-112-9. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf Acesso em: 08 de out. de 2015.

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Maria Sílvia Bacila[1]

Oséias Santos de Oliveira[2]

André Felipe Zilio da Silva[3]

RESUMO

O estudo objetiva analisar a política de avaliação educacional em larga escala implementada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), no período entre 2017 e 2022, com vistas a compreensão de seus principais métodos, ações e impactos na qualidade do ensino público. A pesquisa se guia por uma abordagem qualitativa calcada em uma pesquisa exploratória, quando foram revisitadas as ideias de autores que investigam sobre a temática da avaliação em larga escala e, ainda, tendo por base os documentos produzidos no cenário nacional e pela RME. As ações e programas levados a efeito nesse período, a exemplo do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, da Prova Curitiba, do Programa Leia+ (Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações, do Indicador de Vulnerabilidade Curitiba (IVC), do Questionário Contextual e do Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER), quando planejados e executados em articulação entre poder público, profissionais e comunidade escolar possibilitam a melhoria do desempenho dos estudantes da educação pública municipal. A construção de uma política de avaliação educacional em larga escala pode desempenhar um papel importante na melhoria da qualidade da educação curitibana, desde que seja projetada e implementada cuidadosamente, levando em consideração os diversos aspectos do processo educacional e as necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação Educacional em Larga Escala. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

1 INTRODUÇÃO

A política de avaliação educacional desempenha um papel fundamental no processo de planejamento, acompanhamento e revisão das ações realizadas no âmbito da educação pública pois, além de oportunizar a mensuração dos resultados da aprendizagem também propicia o monitoramento da qualidade do ensino oferecido às crianças e aos estudantes inseridos nas redes públicas.

A avaliação educacional em larga escala refere-se a um processo de avaliação que é aplicado a um grande número de estudantes, geralmente em nível nacional ou regional, para medir o desempenho acadêmico, o progresso de aprendizado e outros aspectos relevantes do sistema educacional. Nesse escopo, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a política de avaliação educacional em larga escala

[1] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, bacila@utfpr.edu.br.
[2] Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, oseiass@utfpr.edu.br.
[3] Mestre em Avaliação Educacional, SME/Curitiba, andrefzs@hotmail.com.

implementada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), no período entre 2017 e 2022, com vistas a compreensão de seus principais métodos, ações e impactos na qualidade do ensino público.

A metodologia adotada se pauta pela abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa exploratória, com a interlocução com autores que se debruçam sobre a temática da avaliação em larga escala. A análise documental foi estruturada a partir dos documentos produzidos em contexto nacional e pela própria RME.

A política de avaliação educacional em larga escala, se pensada e implementada considerando os vários aspectos do processo educacional e as necessidades dos alunos, pode desempenhar um papel importante na melhoria da qualidade da educação em Curitiba.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: BREVES IDEIAS DE UM PROCESSO HISTÓRICO

As avaliações em larga escala são frequentemente realizadas por agências governamentais, instituições de pesquisa ou organizações independentes, utilizando testes padronizados e métodos estatísticos para coletar dados quantitativos sobre o conhecimento e as habilidades dos estudantes em várias disciplinas, como matemática, ciências, leitura e escrita.

No caso das políticas de avaliação educacional brasileira observa-se uma tentativa para sua estruturação, em meados de 1960. Contudo, Gatti (2009), infere que este processo se amplia, a partir de 1980, com os debates sobre o crescimento do fracasso escolar e com experiências principiantes de dez capitais brasileiras em processos avaliativos, que não chegaram a apresentar êxito significativo.

Por meio da articulação do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias Estaduais de Educação foi implantado, em 1993, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sendo este o primeiro esforço em nível macro para o reconhecimento do sistema educacional brasileiro. No entendimento de Vieira (2019, p. 751) o Saeb beneficiou a sociedade uma vez que produziu um conhecimento sistematizado sobre o desempenho dos estudantes, sendo que este tornou-se a “principal base de dados dos estudos em eficácia escolar desenvolvidos no Brasil”. Em 1995, o Saeb reestruturou a metodologia, com a adoção dos procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) e, com esse novo instrumento,

possibilitou-se a organização de escalas de desenvolvimento, com o mapeamento dos dados e a comparação dos resultados ao longo do tempo e entre séries, uma vez que a unidade de análise passou a ter o foco no item da prova e não mais na totalidade da prova completa ou no estudante.

As avaliações realizadas no contexto do Saeb são planejadas considerando as matrizes de referência. “[...] a matriz compila os conhecimentos e processos cognitivos a serem avaliados em cada disciplina e série/ano, contribuindo para uma compreensão mais nítida e transparente do processo de avaliação.” (BRASIL, 2018, p. 25). Essas As avaliações podem ser entendidas como uma importante fonte de informação para educadores e escolas avaliarem o desempenho, entenderem os pontos fortes e identificarem os pontos que necessitam de melhorias em relação ao processo de aprendizagem, de modo a efetivação de ações mais rápidas para solucioná-los. Dentre os aspectos potencializadores de uma avaliação em larga podem ser destacados ainda, aspectos como avaliação abrangente, feedback para professores e escolas, identificação de boas práticas, suporte na tomada de decisões e o monitoramento de resultados ao longo do tempo.

Cabe ressaltar que algumas características e considerações importantes sobre avaliações educacionais em larga escala incluem: a) amostragem representativa: devido ao grande número de estudantes envolvidos é comum usar amostragens representativas para garantir que a amostra de estudantes avaliados seja uma reflexão precisa da população estudantil como um todo; b) padrões de aprendizado: as avaliações em larga escala frequentemente são baseadas em padrões educacionais definidos, como currículos nacionais ou estaduais. Esses padrões determinam o que os estudantes necessitam aprender em diferentes níveis de ensino; c) tipos de avaliação: as avaliações podem incluir testes padronizados, questionários, avaliações práticas, redações e projetos. Elas podem avaliar uma variedade de habilidades, desde habilidades de resolução de problemas até habilidades de comunicação e pensamento crítico; d) análise de dados: a análise dos dados coletados é crucial para identificar tendências, dificuldades no aprendizado e áreas de melhoria. Isso auxilia as autoridades educacionais a tomar decisões informadas sobre ajustes nos currículos, métodos de ensino e alocar recursos adequadamente; e) responsabilização: as avaliações educacionais em larga escala também são usadas para responsabilizar escolas, educadores e sistemas educacionais como um todo. Os resultados podem ser usados para identificar escolas com bom desempenho e

aquelas que podem necessitar de suporte adicional; f) desafios e críticas: esse tipo de avaliação enfrenta críticas como o foco excessivo na preparação para testes, a possibilidade de o currículo ser estreitado para se adequar aos tópicos do teste e a pressão indevida sobre estudantes e professores; g) uso adequado dos resultados: os resultados das avaliações necessitam ser usados de maneira construtiva para melhorar a educação, em vez de criar um ambiente de competição prejudicial entre escolas ou distorcer as prioridades educacionais.

3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA RME DE CURITIBA

Na perspectiva de se efetivar a análise da construção das políticas de avaliação educacional implementadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é necessário o reconhecimento de uma caminhada história que se consolida a partir da implementação de ações, em momentos específicos da educação municipal, que são ressignificados, visando a qualificação da política pública. Desde 2005, a gestão da educação municipal em Curitiba adotou avaliações em larga escala como parte de suas estratégias de monitoramento e melhoria da qualidade educacional, o que inclui a participação de escolas municipais em avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras avaliações estaduais.

É necessário situar que em 2015 foi criado, pela RME Curitiba, o Projeto Equidade na Educação, que nasce a partir do reconhecimento do direito de aprender a todos os estudantes e da percepção de que o contexto escolar é marcado por desigualdades socioculturais. Diante dessas premissas o Projeto Equidade na Educação foi estruturado tendo por objetivo “propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA” (CURITIBA, 2015, p. 08).

Para a delimitação do recorte analítico do presente estudo toma-se por base os seguintes movimentos implementados na RME Curitiba, no período entre 2017 e 2022, para construção das políticas de avaliação educacional em larga escala: a) criação do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação (2017); b) criação da Prova Curitiba (2018); c) criação do Programa Leia+ (Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações) – 2021; d) criação do IVC – Indicador de Vulnerabilidade Curitiba (2021); e) implementação do Questionário Contextual integrado à Prova

Curitiba (2022) e criação do PRAER – Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2022).

3.1 Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação

Em 2017 o Projeto Equidade na Educação foi reestruturado com a criação do Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação. Esse novo Programa representou um esforço da gestão pública educacional em qualificar o aproveitamento escolar dos estudantes das regiões com baixos indicadores socioeconômicos. Sob uma abordagem analítica renovada, identificou-se a demanda por modificar as variáveis do Projeto Equidade na Educação, incorporando novos conjuntos de dados. Nessa releitura, foram instituídos três grandes conjuntos de variáveis ao Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação que, quando associadas, descreveram os riscos socioeducacionais das unidades, especificamente no tocante aos aspectos sociais, aos aspectos pedagógicos e aos aspectos financeiros dos estudantes, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Variáveis utilizadas no Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

No ano de 2017, o Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação selecionou 37 escolas e 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que compartilhavam semelhanças significativas nos aspectos de vulnerabilidade. Na sua segunda edição, em 2018, foram selecionadas 46 escolas e 46 CMEIs, totalizando 92 instituições educacionais. Para efetuar a seleção das unidades participantes do programa, decidiu-se modificar a abordagem metodológica do projeto anterior, empregando uma técnica de análise multivariada – a clusterização, com a utilização do método hierárquico de Ward. Essa metodologia possibilita agrupar unidades homogêneas com base na avaliação simultânea de todas as características (variáveis), resultando na formação de conjuntos (clusters) de unidades semelhantes.

Para cada unidade escolar selecionada no Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, foi concedido um aumento de 5% nos recursos provenientes do Fundo Rotativo destinado aos CMEIs e um acréscimo de 10% para as escolas. Além disso, foi fornecida alimentação adicional, juntamente com um suprimento extra de materiais didáticos e itens de higiene.

3.2 Prova Curitiba

A SME Curitiba instituiu, em 2018, a Prova Curitiba, sendo essa uma avaliação sistemática e contínua, de larga escala e com natureza diagnóstica. Esse instrumento nasce com o propósito de estabelecer uma base sólida para a condução de análises e reflexões cruciais para o (re)planejamento de estratégias voltadas ao avanço educacional de todos os estudantes na RME. Além disso, proporciona o alicerce para a formulação de atividades de formação direcionadas a todos os profissionais que desempenham um papel nesse processo. A Prova Curitiba é inteiramente concebida, desenvolvida, administrada e analisada por especialistas vinculados à rede municipal e abrange a avaliação diagnóstica do progresso educacional dos alunos matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação compreende as disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências e produção textual.

Para a análise dos resultados a Prova Curitiba adota, como metodologia, o emprego de técnicas estatísticas provenientes da psicometria, incluindo aquelas derivadas da Teoria Clássica de Testes (TCT) e da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Pela TCT, é possível avaliar a qualidade geral da Prova Curitiba e a adequação dos itens para a avaliação. Além disso, as proficiências dos alunos são estimadas por meio de uma escala específica para cada matéria. Os estudantes são então categorizados em níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, e para cada um desses níveis, é realizada uma análise do padrão de coerência de respostas para cada item. A Figura 2 exemplifica o processo de repasse dos resultados da Prova Curitiba, disponibilizado às unidades escolares.

Figura 2 – Padrão de resposta dos estudantes – Prova Curitiba.

NÍVEL DE DIFICULDADE:																		
					164,44	187,82	238,20	330,62	399,90	445,64	494,10	559,48	563,24	650,12				
ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR																		
Nucleo	Escola	TURMA	ESTUDANTE	ACERTOS	Q4	Q10	Q2	Q6	Q3	Q1	Q7	Q8	Q9	Q5	Proficiência	NÍVEL
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1016656085	9											721,08	Avançado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1016656387	9											658,5	Avançado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1018293079	9											658,42	Avançado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1017462888	8											567,6	Adequado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1013378530	8											567,6	Adequado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1018801910	8											563,24	Adequado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1016661054	7											524,4	Adequado
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1013205252	7											478,14	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1007019072	6											491,28	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1017424471	6											484,68	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1020883215	6											448,02	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1016660392	6											414	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1019030861	6											392,78	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1008133685	6											392,74	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1018798987	5											400,16	Básico
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JOR	4A	1016660732	5											400,16	Básico

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir das análises dos padrões de resposta dos alunos, é possível desenvolver estratégias personalizadas e implementar um plano de ensino individualizado para cada estudante. As unidades, após formações ofertadas pela RME, são incentivadas a conceber planos de ação para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

3.3 O Programa Leia+ e o IVC – Indicador de Vulnerabilidade Curitiba

No ano de 2021, frente ao panorama da pandemia de Covid-19, emergiu a necessidade de conceber abordagens inovadoras para se adaptar ao novo contexto social originado pela situação pandêmica. Uma das medidas adotadas consistiu em reestruturar o programa Transformando Realidades: Equidade na Educação. A partir desse contexto, foi idealizado o Programa Leia+ (Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações).

Metodologicamente, foram coletadas 13 variáveis dos mesmos três grupos de interesse do programa Transformando Realidades: Equidade na Educação, de acordo com a Figura 3 e, com base nessas variáveis, cada unidade escolar foi posicionada em uma escala de 0 a 10, onde 0 representa o contexto de menor vulnerabilidade da variável examinada e 10 representa o de maior vulnerabilidade (CURITIBA, 2021). Ao término do processo, foi formulado um índice para cada unidade, resultante da média aritmética dessas posições. A partir desses cálculos, emerge o Indicador de Vulnerabilidade de Curitiba (IVC).

Figura 3 – Variáveis utilizadas no Indicador de Vulnerabilidade Curitiba (IVC)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir do IVC foram criteriosamente selecionadas 100 unidades participantes, incluindo as 50 escolas mais vulneráveis na rede municipal e os 50 CMEIs situados em suas proximidades. Cada unidade selecionada recebeu a designação de dois profissionais exclusivos para assumirem o papel de professores no âmbito do projeto de apoio pedagógico – Leia+. No intuito de assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, são realizadas formações regulares e oferecido suporte presencial para monitorar e atender às necessidades individuais de cada gestor, abrangendo pedagogos e professores do apoio pedagógico. No ano de 2023, o programa abrange um total de 53.974 crianças/estudantes.

3.4 Questionário Contextual e Indicador Socioeconômico da RME/Curitiba (IS-RME)

Na edição de 2022 da Prova Curitiba, identificou-se a necessidade de introduzir um questionário contextual para os estudantes que participam da avaliação, sendo esse elaborado com o objetivo de fornecer um contexto para os resultados pedagógicos obtidos e também para analisar o ambiente dos alunos. O questionário é composto por itens que abordam diversos temas, incluindo autodeclaração de cor/raça, meio de transporte utilizado para ir à escola, condições do local de residência, estrutura familiar, níveis de envolvimento familiar nas tarefas de casa, atividades extracurriculares do estudante, percepção de situações de bullying e padrões alimentares da criança.

Com base nas respostas dos estudantes ao Questionário Contextual aplicado concomitante à Prova Curitiba, as unidades escolares podem direcionar ações específicas para cada estudante, visando abordar os fatores que impactam na aprendizagem individual. A criação de uma ferramenta local possibilitou a expansão do escopo, permitindo uma visualização mais abrangente da realidade dos alunos da rede municipal de Curitiba.

Por meio da aplicação do método estatístico da TRI, utilizando o modelo de resposta gradual, foi construída uma escala socioeconômica a partir dos itens associados assim definidos: a) quantidade de quartos para dormir existentes no domicilio onde a criança reside; b) quantidade de banheiros na residência; c) quantidade de geladeiras na residência; d) quantidade de maquinas de lavar roupa; e) quantidade de computador que a família possui; f) acesso à internet e g) quantidade de carro/moto. Após o cálculo individual para cada aluno, torna-se viável elaborar uma métrica para cada unidade escolar e identificar o nível socioeconômico predominante. A partir de 2023, o IS-RME/Curitiba passa a compor o Indicador de Vulnerabilidade (IVC) qualificando a metodologia.

3.5 O PRAER – Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

O Programa de Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino (PRAER), integrante do Plano de Ações Pedagógicas de caráter emergencial da SME, foi concebido, no período pós-pandêmico, como um complemento ao currículo. Seu foco central é reforçar e revisitar os fundamentos do Ensino Fundamental, estabelecendo conexões com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve de apoio para a estruturação curricular.

O PRAER reconhece a importância da interação entre professor, conhecimento e aluno na reconstrução das aprendizagens. Os professores desempenham um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que agem como facilitadores, identificando os conteúdos que deverão ser revistos e planejando estratégias personalizadas para promover a aprendizagem. O Programa se baseia na construção colaborativa do conhecimento, por meio da criação, compartilhamento, análise e exploração de diversas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Essa abordagem encoraja a participação ativa dos profissionais envolvidos no processo de formação contínua.

Além de dar prioridade à recomposição das aprendizagens, o PRAER é embasado em princípios de igualdade e humanização. Consciente de que os efeitos da pandemia afetaram os alunos de forma desigual, o Programa procura garantir o direito à aprendizagem para todos, especialmente aqueles que foram mais impactados pelas consequências socioeconômicas da crise sanitária, imposta no contexto da Covid-19. Medidas inclusivas são implementadas para atender às

necessidades específicas de cada estudante, promovendo um ambiente educacional equitativo e justo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os resultados obtidos durante o processo de construção da política de avaliação em larga escala, no contexto da educação municipal de Curitiba, é possível identificação das áreas em que os estudantes têm mais dificuldade, os conteúdos que precisam ser reforçados e as estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, programas bem planejados e executados, com uma abordagem que suscite ações equânimes nas unidades com maior vulnerabilidade, podem minimizar as diferenças e potencializar o desenvolvimento da aprendizagem. Com as informações e resultados decorrentes das ações de avaliações os gestores educacionais podem direcionar recursos e implementar políticas específicas de forma mais precisa visando o aprimoramento do ensino e o aumento dos indicadores de aprendizagem.

A política de avaliação educacional instituída pela SME Curitiba contribui para a transparência e *accountability* na gestão educacional. Ao tornar públicos os resultados das avaliações, cria-se um mecanismo de prestação de contas à comunidade escolar e à sociedade em geral. Os pais e responsáveis podem acompanhar o desempenho de seus filhos, verificar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas e cobrar melhorias. Isso estimula a participação e o engajamento da comunidade no processo educativo, fortalecendo a tríade escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. **Projeto Equidade na Educação**. SME Curitiba, 2015.

_____. **Caderno LEIA+**. SME Curitiba, 2021. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/8/pdf/00430067.pdf.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. n. 9. mai./ago., 2009.

VIEIRA, I. S. Oportunidades Educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estud. Aval. Educ**., São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília,DF: Inep, 2018a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf . Acesso em 14 ago. 2023

TODO MUNDO TEM DIREITO.....TODO MUNDO TEM DIREITO IGUAL?

Sara Concepción Chena Centurión[1]

Carlos Gomes de Medeiros Neto[2]

Luciana de Oliveira Viceli[3]

RESUMO

Igualdade, equidade e justiça social são conceitos muito utilizados na atualidade e que perpassam âmbitos vários, mas neste trabalho, o âmbito analisado é o educacional. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, oferece a possibilidade de ingresso a estudantes internacionais da América Latina e do Caribe desde o ano de 2010, recentemente, no ano de 2018, este Processo Seletivo Internacional – PSI, passou a amparar também os alunos indígenas do Brasil e da América Latina e do Caribe. Dito isto, este trabalho tem como objetivo analisar se o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN-UNILA) se concretiza como uma forma de justiça social, de igualdade e equidade. A metodologia da investigação foi a da pesquisa bibliográfica e de documentos que dem base e respostas a este trabalho. Utilizamos os seguintes teóricos: Bergamaschi, Doebber, Brito (2018); Brighenti (2021); Azevedo (2013) de entre outros como o Edital 05/2021/PROINT/UNILA. Desta forma analisamos se este edital se configura como ferramenta que alavanca a justiça social, exercendo a equidade e a igualdade. Como possíveis resultados podemos evidenciar que a equidade, a igualdade e a justiça social devem ser conceitos que possam ajudar a humanizar a sociedade e que as políticas positivas se configuram como a possibilidade de concretização a través, por exemplo de um PSIM que possibilita o ingresso de alunos indígenas ao ensino superior.

Palavras-chave: Equidade 1. Igualdade 2. Justiça Social 3. Processo seletivo Indígena 4. Políticas Públicas 5.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio é produto de reflexões realizadas a partir da disciplina Políticas Públicas e Educação do PPE-UEM. Nesta disciplina foram discutidos textos que abordam as construções das políticas públicas verticalizadas para a educação, questões sobre financiamentos para a educação, a educação superior como bem público, gestão da educação e neoliberalismo, a internacionalização da educação, relatórios do Banco Mundial, da Cepal, entre outros textos, temas e assuntos sempre relacionadas ao ponto principal da disciplina que é Políticas Públicas e Educação. Com o passar do tempo três conceitos chamaram muito nossa atenção, estes

[1] Mestra em Linguagens e saberes na Amazônia – Universidade Federal do Pará - UFPA, saraccctesedoutorado@gmail.coml.
[2] Mestre em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pg55540@uem.br
[3] Mestra em Educação – Universidade Estadual de Maringá – UEM, lucianaoliveira9384@gmail.com

perpassam pela maioria dos textos lidos, analisados, refletidos e discutidos que são: igualdade, equidade e justiça social. Lendo especificamente o texto " Igualdade e equidade: qual a medida da justiça social" iniciamos os registros de algumas reflexões a cerca desses três conceitos e a realidade da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), haja vista que esta universidade tem um caráter diferenciado assim como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), no tocante a seleção e ingresso dos seus alunos.

Antes de continuar a escrita é necessário evidenciar o objetivo geral deste ensaio que é: analisar se o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN-UNILA) se concretiza como uma forma de justiça social, de igualdade e equidade. Para alcançar este objetivo é necessário inicialmente fazer uma breve contextualização do Processo Seletivo Internacional-UNILA.

2 DESENVOLVIMENTO

Levando em consideração o nome de Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA - ela, já nos fornece pistas do seu objetivo que é integrar através de cooperações com os países da América Latina o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária. Uma das suas missões versa sobre o intercâmbio cultural, científico e educacional. Para cumprir com esta parte da sua missão a UNILA recebe alunos internacionais da América Latina e do Caribe, alunos com vistos humanitários, refugiados e indígenas. Estes alunos ingressam à universidade através do Processo seletivo Internacional (PSI).

Esta seleção Internacional está amparada pela Lei de número 12.189 de 12 de janeiro de 2010, mais especificamente pelo art. 14. Também está regulamentada pela resolução N. 2 de 2018/COSUEN. No último edital, nº 05/2021/PROINT, está previsto a regulamentação do processo seletivo para o ingresso de indígenas nesta instituição. Ele leva em consideração 13 normativas, leis, resoluções, acordos para poder sustentar o ingresso diferenciado deste público à universidade. Quando analisamos na integra o edital, nos questionámos por que se precisaria salvaguardar um edital com tantas leis e normativas? (Parece ser evidente e lógica a resposta a tal questão).

Essa questão fez com que lêssemos e investigássemos um pouco mais sobre o histórico desta atividade. Para entender melhor o processo de seleção destes alunos tivemos acesso à relatoria n. 23422.008051/2020-33 de autoria do professor Clovis Brighenti, docente do curso de História da mesma universidade possibilitando mais detalhes deste processo. Para tentar sanar um pouco o nosso questionamento Bergamaschi, Doebber & Brito (2018, p. 42), explicam: Isso ocorre pelo ineditismo da política e pela necessidade de divulgar os registros legais como fonte de inspiração para outras instituições, pois esses normatizam situações acadêmicas específicas que extrapolam o que as instituições tratavam anteriormente como “natural”, como a forma de acesso que, em geral, era apenas por meio do vestibular “universal”.

Faremos uma breve contextualização do Edital N. 05/2021/PROINT para que possamos analisar melhor se esta ação da UNILA se consolida como uma ação que prima pela justiça social, igualdade e equidade.

2.1 O Edital N.05/2021/PROINT

Inicialmente é importante ressaltar que o edital de seleção de alunos internacionais já vem acontecendo desde o ano de 2011 e somente em 2018 a seleção de alunos indígenas é inserida na PSI. Assim, antes de 2018 todos os alunos internacionais da América Latina e do Caribe ingressavam à universidade por este PSI, no ano de 2018 surge a necessidade de seleção de alunos indígenas do Brasil e da América Latina e o Caribe. O edital n. 05/2021/PRONIT faz menção a 13 documentos oficiais que possibilita e baliza a abertura de dito edital, e trata sobre 1. Dos requisitos, 2. Das Etapas do processo, 3. Das inscrições, 4. Da etapa de avaliação, 5. Do curso de música, 6. Da etapa de confirmação, 7. Da assistência estudantil, 8. Da matrícula, 9. Da interposição de recursos, 10. Das disposições transitórias e finais. Estes dez pontos conformam de forma detalhada o edital, com uma linguagem acessível e em duas línguas (português e espanhol), de maneira a facilitar a compreensão e interpretação da leitura deste documento.

Para dar apoio e orientações aos indígenas foi criada a Comissão de Acesso e Permanecia de Povos Indígenas – CAPPI, ela recebe o aluno desde que matriculado, dá orientações e ajuda na gestão do curso escolhido pelo indígena de modo a que este possa finalizar com sucesso sua graduação.

Gostaríamos de ressaltar algumas partes deste edital que consideramos ser relevante para analisar mais à frente alguns pontos específicos e os conceitos que pretendemos discutir. Assim evidenciamos o ponto 3.4 do edital 05/2021/PROINT, que versa sobre "os documentos apresentados para este processo que estejam escritos em espanhol ficam dispensados de tradução"; ponto 3.6 " Não será exigido de nenhum candidato(a), chancela cartorial o de autoridade policial ou consular no documentos apresentados no momento da inscrição, respondendo o (a) candidato(a) civil ou penalmente pela veracidade de todas as informações prestadas e pela autenticidade de todos os documentos submetidos"; ponto 7.1 " Os candidatos selecionados, convocados e matriculados por este edital terão prioridade – na condição de demanda social – em relação aos demais candidatos ingressantes pelo Processo Seletivo Internacional (PSI), mediante disponibilidade orçamentaria da Universidade, concorrer aos auxílios estudantis por meio da Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE)"; ponto 7.2.3 "Candidatos com curso superior completo não são público alvo da Assistência Estudantil da PRAE, em sendo classificados se dará ao próximo da lista que não possuir graduação; ponto 8.3 "Para a etapa de pré-cadastro o candidato deverá anexar os seguintes documentos apostilados ou consularizados (quando for o caso): I) Certidão de nascimento, II) Certidão de conclusão do Ensino Médio, III) Histórico escolar do Ensino Médio; ponto 10.7 " Todos os(as) estudantes poderão ser inscritos(as) no Sistema único de Saúde – SUS – (sistema público e gratuito de saúde brasileiro), não sendo obrigatório a aquisição do seguro internacional".

Passaremos a discorrer brevemente sobre três conceitos (Justiça social, igualdade e equidade), para que em breve possamos fazer análise da ação da Unila (PSI) e os pontos destacados do edital destacados anteriormente.

2.2 Sobre Justiça social, igualdade e equidade.

A Justiça Social é o objetivo de vários povos que acreditam na igualdade de oportunidades, haja vista que o sistema econômico neoliberal empurra a sociedade a fazer abismal cada vez mais as diferenças e as necessidades. Exemplificamos inúmeros fatos que balizam esta afirmação, desde a cristalização da crença de que as pessoas conseguem suas coisas e seus avanços por mérito próprio até a criação de necessidades supérfluas que são construídas no imaginário social por diferentes meios de comunicação de massa fazendo com que a cada instante acreditemos que

precisamos comprar e necessitamos adquirir determinados produtos. Quando a sociedade se fortalece na crença do ter e esquece que o ser é, ante tudo, o que baseia a liberdade e a essência humana, se faz necessário que os homens se organizem de diferentes formas para promover a Justiça social, a igualdade e a equidade.

Segundo Azevedo (2013, p. 131), “igualdade e equidade substantivas, com suas sutis diferenças de entendimento, são princípios fundamentais para a entificação de sociedades que se querem justas. Contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva”, assim vamos partir da premissa que mesmo que estejamos vivendo sob um sistema econômico experiente em criar diferenças e empobrecimento, haja vista, que sem este empobrecimento não seria possível ele mesmo se sustentar por muito tempo, ainda assim os homens têm na sua essência o desejo de liberdade, justiça social, igualdade e equidade.

Outro ponto basilar é a questão da compreensão de igualdade e equidade e para esclarecer estes Azevedo (2013, p. 131) explica, “igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade”. E continua “acoplem-se os prefixos de negação (“des” e “in”) a essas duas palavras e, com isso, é possível imaginar os cenários de uma sociedade sem tais pilares fundamentais para a construção da justiça social”, ou seja, fazer o exercício de, sempre que analisarmos determinadas ações, colocar os prefixos (desigualdade e iniquidade) para entender se estamos rumo a construção de Justiça Social e sociedade justa.

A UNILA como instituição com isonomia (conceito tido como sinônimo de equidade) elabora normativas necessárias para que se possa garantir o ingresso de estudantes internacionais, num primeiro momentos, e logo estende esse ingresso para candidatos refugiados, vistos humanitários e para indígenas, num segundo momento, haja vista que as necessidades exigiam que esta instituição com suas ações verticalizadas à inclusão admitissem este público numa tentativa também de dar oportunidade iguais a todos. Ou seja, podemos analisar, grosso modo, que a UNILA fazendo uso das suas atribuições legais constrói políticas afirmativas mirando rumo a igualdade e equidade.

Segundo ainda o autor, a Revolução Francesa (1789) rompe com o antigo regime e traz à tona a igualdade entre os cidadãos (direito igual) desfazendo assim o servilismo e privilégios. Com a revolução há a ascensão da política burguesa, mas também “abrindo, ao mesmo tempo, (...), para as massas populares e para as classes

médias, caminhos para o avanço nas conquistas sociais, políticas, culturais e econômicas" (AZEVEDO, 2013, p. 131). Sendo assim, o novo sistema econômico que vai se forjando a partir de 1789 abre possibilidades de ações e organizações tanto para a consolidação de um sistema desumano, mas também, para ações humanas que insistam em construir uma sociedade mais justa e equitativa. Particularmente acreditamos que o sistema econômico inevitavelmente abre essas brechas na qual podemos ingressar e construir ações que fortalecem paulatinamente a tão sonhada igualdade e equidade**,** princípios estes sempre negados pelo próprio sistema econômico.

Levando em consideração essas "brechas" chamamos a atenção para o Edital n. 05/2021/PROINT que almeja o ingresso de estudantes como os indígenas, que por inúmeras razões até o final da década de 1990 não estavam na pauta das agendas do governo (BERGAMASCHI, DOEBBER, BRITO, 2018, p. 39).

Analisado o texto de Azevedo (2018) SOBRE a questão do direito igual, da igualdade perante a Lei. É fundamental que entendamos e compreendamos o duplo sentido daquilo que tanto se persegue quando dizemos todos somos iguais perante a lei e igualdade de oportunidades. Embora possa parecer paradoxal, mas, se analisarmos que todos somos iguais estamos fortalecendo a desigualdade social, à primeira vista esta frase parece justa e equânime mas não a é se levamos em consideração que numa sociedade regida pelo acumulo de capital as diferenças sociais e as necessidades de cada família ou grupo social são diferentes e por sinal abismais. Então, qual seria a medida justa? para promover a "igualdade" entre os diferentes? Para tentar elaborar uma resposta que seja plausível sugerimos que observemos o conceito de equidade **"**Consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo. Integridade quanto ao proceder, opinar, julgar; equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão. Disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um" (EQUIDADE, 2021). As frases e palavras destacadas (grifo nosso no original) explicam o que pode ser equitativo, justo, independente da lei e independente do que se prega quando afirmamos sobre a *igualdade*. Já observando o conceito de *igualdade* "Qualidade daquilo que é igual ou que não apresenta diferenças; identidade. *Nivelamento ou uniformidade* de uma superfície. *Identidade de condições entre os membros da mesma sociedade*" (IGUALDADE, 2021, grifo nosso). Neste conceito podemos notar o grifo de nivelamento ou uniformidade assim como que não apresenta

diferenças, igualdade de condições, ou seja, não há como promover a igualdade sem a necessária ação da equidade.

Depois de trazer os conceitos que são objeto de análise deste trabalho, passaremos a analisar de forma detalhada os pontos e partes do edital que destacamos anteriormente.

3. ANÁLISE

Os pontos 3.4 e 3.6 do Edital 05/2021/PROINT onde se explica que "Os documentos apresentados para este processo que estejam escritos em espanhol ficam dispensados de tradução" e "Não será exigida, de nenhuma(m) candidata(o), chancela cartorial ou de autoridade policial ou consular nos documentos apresentados no momento da inscrição, respondendo a(o) candidata(o) civil e penalmente pela veracidade de todas as informações prestadas e pela autenticidade de todos os documentos submetidos"(Edital n. 05/2021/PROINT, p. 4). Nestes dois pontos específicos se libera o(a) candidato(a) de traduzir os documentos que devem ser entregues na hora da inscrição, por um lado, por que o caráter internacionalista da UNILA - como mencionamos anteriormente, esta universidade tem o objetivo principal de cooperação com todos os países da América Latina e do Caribe, estes tem como língua mãe ou L2 a língua espanhola - dispensa a tradução em língua espanhola e por outro lado, isenta os candidatos(as) desta parte burocrática, haja vista, que na maioria das outras instituições de ensino exigem a tradução para o português, a tradução com tradutor juramentado no Brasil, a chancela e comprovação via cartório e consulado, este processo custa dinheiro e tempo. Assim, se pode dizer que com estes pontos se está exercendo o que seria a igualdade de oportunidades e a equidade pois coloca num mesmo patamar de oportunidades a diferentes indivíduos que por razões econômicas não conseguiriam traduzir e chancelar seus documentos. Entendemos que se exerce a equidade porque não coloca barreiras ao candidato no que diz respeito a documentação "legalizada", ou seja, pela isonomia que esta universidade tem, ela dá valor e poder ao documento digitalizado ou seja dá fé.

Outros pontos os 7.1 e o 7.2.3 do referido edital. Assim no 7.1

> Os candidatos selecionados, convocados e matriculados por este edital terão prioridade – na condição de demanda social – em relação aos demais candidatos ingressantes pelo Processo de Seleção Internacional (PSI),

mediante disponibilidade orçamentária da Universidade, a concorrer aos auxílios estudantis por meio da Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE)

Neste pondo se prioriza os estudantes indígenas com relação a outros estudantes do mesmo PSI (refugiados, com visto humanitário e estrangeiros) pois analisando a realidade social brasileira, da América Latina e o Caribe dos indígenas se encontra facilmente evidências de que esta parcela da sociedade vive em condições muitas das vezes sub-humanas, por evidencias várias tais como: expropriação fundiária, preconceito que envolve desde o sub julgamento de capacidades intelectuais até a existência da alma humana. Assim, priorizar os indígenas em políticas de assistência social, com bolsas e auxílios permanência se está exercendo o princípio de justiça social e por que não de reparação histórica!

Já no ponto 7.2.3 se observa que “Candidatos com Curso Superior completo não são público-alvo da Assistência Estudantil da PRAE, em sendo classificados, o atendimento se dará ao próximo da lista que não possuir graduação”, este último ponto reafirma o princípio da igualdade e equidade. Ou seja, se o indígena tiver um curso superior ele não poderá usufruir dos benefícios que a PRAE disponibiliza, pois se entende que ele formado tem mais oportunidades que um indígena que ainda fará a primeira licenciatura. Ou seja, ao exercer a igualdade e a equidade está se consolidando também a justiça social nessa parcela de candidatos.

Ponto 10.7 “Todos(as) os(as) estudantes poderão ser inscritos(as) no Sistema Único de Saúde – SUS (sistema público e gratuito de saúde brasileiro), não sendo obrigatória a aquisição do seguro internacional”. Neste ponto se pode analisar que o estudante selecionado pode e deve se inscrever no SUS sem precisar de seguro internacional que por vezes se exige aos estrangeiros para poder estudar aqui no Brasil. Talvez aqui com esta simples possibilidade, esteja a UNILA, dando a possibilidade de acesso ao sistema de saúde da maioria dos brasileiros, uma vez que perante a lei e com o visto temporário de estudante n. IV este seja colocado em igual prioridade que os nacionais quando assim o precisar. Já no ponto 10.9 “Todas as informações fornecidas pelas(os) interessadas(os) para este processo deverão ser verdadeiras, respondendo a(o) mesma(o) civil e penalmente pela veracidade das mesmas e pela autenticidade de todos os documentos submetidos” ; se observa que a Unila adverte que todos os documentos, se não forem verdadeiros, pode levar o candidato a ser penalizado, mas dá a possibilidade dele apresentar esses documentos sem a chancela do consulado, ou seja, primeiro dá a oportunidade de mostrar de

forma honesta toda a documentação sem as assinaturas institucionais “legais”, aqui observamos um princípio de descentralização da burocracia e o valor da palavra/escrita sem que as instituições precisem dar fé.

Passamos, agora, a analisar a seção em que Azevedo analisando Marx evidencia o trecho “ainda que o que se retira ao produtor na qualidade de indivíduo, a ele retorna, direta ou indiretamente, na qualidade de membro da sociedade” (p. 213, em AZEVEDO, 2013, p. 138). E o autor acrescenta:

> Frise-se, sociedade em que há diversidade e diferenças e que é formada por indivíduos desiguais. (...) *não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos)* de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (AZEVEDO, 2013, p. 139, grifo nosso).

Asseveramos, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois perpetuaremos a desigualdade, a injustiça e desumanizando a nossa humanidade.

O Edital de n. 05/2021/PROINT/UNILA tem como intuito básico o tratamento desigual ante uma sociedade desigual, chocante, aparentemente. Analisar que este edital trata, os que por conta das injustiças sociais são deixados de lado ou invisibilizados, como prioridade sem deixar de cuidar dos demais, é imprescindível, uma vez que, esta universidade tem 50% das vagas[4] para preenchimento entre alunos estrangeiros, refugiados, com visto humanitário e indígenas e os outro 50% das vagas para alunos brasileiros.

Lançar mão da compreensão de que as políticas afirmativas são a ponte para se ingressar em um *Ethos* que tenha como princípio basilar a igualdade e a equidade para a promoção da justiça social é também um movimento em direção a uma sociedade mais justa. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como seu nome já sugere tem esse princípio de integração, se evidenciando como uma instituição que quer assegurar as práticas do bem comum e por que não do bem viver.

[4] Art. 8º. As vagas objeto desta Resolução ficarão assim distribuídas: I - 70% para Processo Seletivo Latino-Americano e Caribenho (PSLC) II - 15% Processo Seletivo de Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (PSRH) III - 15% para o Processo Seletivo de Indígenas (PSIN) (Edital 05/2021/PROINT/UNILA)

Está claro que no curso de construção destas políticas afirmativas muito ainda se deve rever, ressignificar e ajustar no processo de seleção (PSI). Neste momento, por exemplo, se está revendo a Resolução n. 02/2018/COSUEN/UNILA, por se evidenciar que o PSIN e o PSRVH precisam ser salvaguardados legalmente com outra resolução, tendo em vista que o ingresso destes é posterior à resolução de n. 2/2018. Outro ponto que está sendo revisto na atual relatoria é que anteriormente o candidato indígena poderia ingressar a esta universidade por meio do SISU, mas segundo pesquisa interna não havia número significativo de ingressantes[5]. Assim, a relatoria sugere se abram a partir dos próximos PSI processos específicos não sendo necessário o candidato indígena concorrer a uma vaga, exclusivamente, pelo SISU.

"A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida" *(*BOURDIEU, 1999, p. 53 em AZEVEDO, 2013, p. 141*)*.

Com esta citação direta de Marx Azevedo ressalta que se não nos desmascarámos e colocarmos como evidência fundante a desigualdade e a frieza com que o sistema nos empurra a viver, aos poucos essa essência de humanidade e leveza da alma humana se apagará em nós. A desigualdade deve ser o termômetro que guia as nossas ações como indivíduos na sociedade e como grupo social que busca o bem comum e a igualdade ante a desigualdade. A equidade e a igualdade devem ser princípios que guiem nosso caminhar, guiem nosso sentimento de querer o bem para todos. Assim, enaltecer políticas afirmativas, que possam se consolidar num futuro como políticas públicas inerentes a toda ação humana numa sociedade que paulatinamente vai se erguendo perante um sistema econômico brutal, deve ser significada não como um apoio cego, que não vê os sutis erros, mas sim, como alavanca que reforça o andamento rumo a essa tão sonhada sociedade igualitária e justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechamos assim, esta breve reflexão sobre o Edital de n. 05/2021/PROINT/UNILA, querendo costurar neste trabalho reflexões que Azevedo faz

[5] "Pelo SISU, em vagas específicas para indígenas, com banca de verificação, houve até o presente momento *apenas um ingressante"* (Relatoria. Processo: n. 23422.008051/2020-33, p. 16)

na escrita do seu artigo “Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social” (2013) e o documento que regulamenta a inscrição de indígenas que moram no Brasil ou na América Latina e o Caribe. Acreditamos que estas linhas de análise e reflexão antes de ser útil a alguém possam, primeiramente, aquecer nossas almas e nos fazer acreditar que ainda podemos ser sujeitos/atores na transformação para uma sociedade mais justa, livre e equânime!

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M.A; DOEBBER, M. B; BRITO, P.O. 2018. Estudantes indígenas em universidades públicas brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Pedagog.** Brasília, v. 99, n. 251. p. 37-53, jan/abr. 2018.

BRIGHENTI, C. **Relatório que regulamenta a seleção internacional de estudantes para a graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA e revoga a Resolução n. 02/2018/COSUEN**. Processo n. 23422.008051/2020-33. 2021, 48p.

EQUIDADE In.: Dicionário Michaelis. 2021. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/ Acesso em 10.09.2021

IGUALDADE In.: Dicionário Michaelis. 2021. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/ Acesso em 10.09.2021

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/332809694_IGUALDADE_E_EQUIDADE_QUAL_E_A_MEDIDA_DA_JUSTICA_SOCIAL

UNILA**, Edital** 05/2021/PROINT, Foz do Iguaçu, 2021, 23p.

PROTEÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU

Paulo Roberto Braga Junior[1]

RESUMO

O Brasil possui o Marco Legal da Primeira Infância, legislação que estabelece políticas específicas para uma fase prioritária do desenvolvimento humano, que vai do crescimento intrauterino até os 6 anos de idade. O país é um dos signatários da Agenda 2030 da ONU, que é um plano de ação, firmado entre vários países e que expressa a preocupação mundial em relação ao desenvolvimento sustentável do planeta. Considerando tais documentos, esta pesquisa tem como objetivo verificar a possível relação entre a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância e o alcance das metas educacionais constantes nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A metodologia será composta por uma revisão de literatura, pesquisa documental e análise de dados, que permitam verificar como indicadores na área da primeira infância dão suporte para o cumprimento da Agenda 2030.

Palavras-Chaves: Infâncias. Desigualdades sociais. Políticas Públicas. Agenda 2030.

1 INTRODUÇÃO

O contexto atual mostra que milhares de crianças de até seis anos de idade estão em condições socioeconômicas e institucionais desfavoráveis e seus direitos ficam fragilizados por esse quadro. Ressalta-se que a década de 2020-2030 tem como missão implementar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo esse um dos seus maiores desafios.

Em 08 de março do 2016, foi aprovado como Lei 13.257, o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), que regulamenta diretrizes para ações que garantam o atendimento de necessidades específicas da primeira infância, período que abrange do momento da gestação até 6 anos de idade.

Logo, faz-se necessário refletir como indicadores referentes à primeira infância podem ser observados de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da ONU. Interessante é notar que o MLPI nasce como uma lei que dá relevância ao argumento científico, pois determina a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância de acordo com o que pesquisas científicas dizem

[1] Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Bacharel em Direito e licenciado em Letras. Especialista em Educação e Sociedade pelo IFPR e em Gestão Pública pela UEPG. E-mail: pbragajunior@hotmail.com

sobre o desenvolvimento de crianças até os 6 anos. Em razão disso, é necessário que após sua aprovação novas pesquisas sobre o tema continuem aprofundando os debates sobre a orientação e propagação de políticas para a primeira infância.

A pesquisa busca compreender como melhores oportunidades na fase da Primeira Infância são vitais não apenas para romper os efeitos da pobreza e seu ciclo, mas também para promover o desenvolvimento sustentável e o cumprimento das metas da Agenda 2030 da ONU.

Foi traçado como objetivo geral, verificar a possível relação entre a promoção do desenvolvimento na primeira infância e o alcance de metas do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Por meio da análise de indicadores educacionais relativos à primeira infância brasileira (0 a 6 anos) é possível avaliar em que medida as diretrizes do Marco Legal da Primeira infância são instrumentos para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A metodologia empregada na busca desta investigação será de abordagem qualitativa, a qual “é rica em dados descritivos, tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A pesquisa bibliográfica abordará o contexto de formulação e diretrizes do MLPI e dos ODS da ONU. Posteriormente, pretende-se reunir indicadores relacionados ao atendimento educacional da primeira infância brasileira, para que haja uma avaliação quando a sua correspondência com as metas da Agenda 2030.

2 MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

É interessante observar que a construção do MLPI contou com a atuação de diversos atores para além do campo legislativo. Houve uma gama de coalizões com capacidade de influenciar a tomada de decisão política e influenciar a ação governamental. David Moisés Silva (2018) destaca que para sua elaboração não houve apenas a participação de legisladores, mas de diversos agentes públicos e líderes de grupos de interesse, tais como pesquisadores, médicos, pedagogos, psicólogos, jornalistas entre outros profissionais.

Segundo Eduardo Chaves da Silva (2021), o MLPI reivindica novas formas de solução para problemas que são históricos; foi fundamentado por experiências legitimadas de implementação de outros programas; teve apoio de setores estratégicos formados por grupos de atores heterogêneos, como a Universidade de

Harvard; promoveu a sensibilização da opinião pública e aproveitou um contexto favorável a mudanças na agenda pública. A principal justificativa para a criação dessa legislação foram as evidências científicas da "relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil e humano" (BRASIL, 2016).

As diretrizes estabelecidas no MLPI fortalecem que estabelece o inciso IV do artigo 4º desta legislação:

> Art 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: […] IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

Considera-se que essa fase da vida envolve, além do crescimento físico, o amadurecimento do cérebro, o desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, além do aprendizado social e afetivo. É um período em que a criança se encontra mais predisposta ao aprendizado, além disso, seu cérebro fica bastante vulnerável às influências do ambiente onde vive e às suas experiências durante a vida (BARAN; SAUMA; SIQUEIRA, 2014). Assim, compreender a importância dos fatores ambientais – como acesso à cultura, saúde, educação - nesse processo e nessa fase da vida torna-se essencial.

Importante notar que o conceito de ambiente inclui vários aspectos, como os familiares e os comunitários, e são afetados por recursos sociais e econômicos e muitos deles presentes na Agenda 2030, elaborada pela Assembleia Geral da ONU, em 2015. Para Helen Penn (2002), em seu artigo "Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial", é nos países do hemisfério sul, ou naqueles chamados de países do terceiro mundo, em que as crianças "se tornaram as vítimas mais vulneráveis das políticas econômicas globalizantes" (PENN, 2002, p. 2).

Por exemplo, a pobreza extrema é fator tóxico e disruptivo para o desenvolvimento dos circuitos cerebrais das crianças (SHONKOFF, 2009). Desse modo, a negligência, os ambientes desprotegidos, o desamparo e os problemas relacionais, inclusive durante o período intrauterino, apresentam ameaças ao desenvolvimento infantil (BARAN; SAUMA; SIQUEIRA, 2014). Portanto, quanto mais adversa a experiência na infância, maior a probabilidade de dificuldades de desenvolvimento e outros problemas.

Apesar dessas constatações, a pesquisa de Mariana Bartos (2019) concluiu que a proteção à Primeira Infância ainda não é levada em consideração por boa parte dos atores políticos em suas deliberações ligadas à temática. Destaca que, a perspectiva da criança não possui a atenção devida, isto é, raramente enxergam questões como erradicação da pobreza, agricultura, saneamento, relações de consumo, organização das cidades, justiça, sob a ótica da primeira infância.

Apesar do MLPI se apresentar como um dispositivo legal que busca, na atualidade, garantir o direito das crianças, Almeida (2013) ressalta que somente a legislação não é o bastante para a mudança do cenário brasileiro:

> Temos observado que apenas as legislações não estão sendo suficientes para mudar a condição das crianças no Brasil, o seu reconhecimento como cidadãs é um requisito indispensável para que políticas públicas para a primeira infância sejam efetivadas, e para que tenham em sua base de formulação o delineamento de ações e programas permanentes, que garantam às crianças condições de vida plena e saudável, ou seja, que se configurem como "Políticas de Estado", e que se mantenham independentemente de qualquer governo, de qualquer partido político. (ALMEIDA, 2013, p. 134)

Dessa forma, o MLPI tem se apresentado como uma agenda programática, o que por si só não efetiva direitos. De acordo com Herrera Flores (2009), é posição ingênua defender a efetividade imediata dos textos legais, pois eles são apenas direitos abstratos. São, portanto, as práticas sociais e institucionais que se mobilizam por realizar socialmente os direitos e por construir dignidades.

Portanto, fica claro que cuidar da Primeira Infância vai além de responsabilidades familiares, mas passa por interesses econômicos e políticos evidenciados na aprovação do Marco Legal da Primeira Infância.

3 OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Atualmente, o desenvolvimento sustentável do planeta desperta preocupações internacionais, e como resultado disso estabeleceu-se, em Nova York (EUA), no ano de 2015, a Agenda 2030 da ONU. Os países que compõem esta organização se comprometeram a implementar um plano global que inclui ações como eliminar a pobreza extrema e a fome, promover a paz, ofertar uma educação de qualidade e proteger o planeta. Este documento contém 17 objetivos, cada um com metas

próprias, que pretendem contribuir com questões ambientais, econômicas, institucionais e sociais (ONU, 2020).

Para Elias (2021), a Agenda 2030 é capaz de reconhecer a dignidade de todas as pessoas da sociedade, portanto é inclusiva. Carneiro, Moreira e Paravini (2018) explicam que a Agenda 2030 se constitui em um plano de ação que visa erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, afirmando, ainda, que para pôr o mundo em um caminho sustentável é urgente tomar medidas ousadas e transformadoras.

Na Agenda 2030, há metas que tratam especificamente dos primeiros anos de vida e que são encontradas no Objetivo nº 4 que trata da Educação de Qualidade. Como meta, afirma-se que é preciso "garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário" (ONU, 2020).

Logo, umas das metas refere-se à taxa de atendimento em creche, para população de 0 à 3 anos, e de atendimento em pré-escola, para população de 4 e 5 anos. A creche é um importante meio de socialização da criança que pode promover estímulos que colaboram para o seu desenvolvimento pleno, principalmente para aquelas em situação de vulnerabilidade social.

O Brasil estabeleceu em seu Plano Nacional de Educação - PNE (2014) que pretende atingir pelo menos 50% de matrículas em creches, para crianças de 0 a 3 anos, até o ano de 2024.

Quanto à pré-escola considera-se que ela é a uma etapa essencial e preparatória para que as crianças tenham melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nas demais etapas. A meta do PNE era de atingir 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola, já em 2016.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2021), 35,6% das crianças de 0 a 3 anos que se enquadravam nos critérios do Índice de Necessidade por Creches eram atendidas nessa modalidade, no ano 2020. Portanto, ainda abaixo da meta de 50% pretendida para 2024.

Já quanto à pré-escola havia, no ano de 2020, havia o percentual de 92,9% de crianças de 4 a 5 anos atendidas (BRASIL, 2021), portanto número inferior ao 100% que se esperava atingir em 2016.

Diante desses dados, é possível perceber que os interesses previstos no MLPI, que abrangem a ampliação de políticas que garantam o acesso à educação infantil, está em sintonia com o ODS nº 4 – Educação de Qualidade, que possui metas relativas à educação infantil. Como dispõe o MLPI é dever do Estado estabelecer políticas, programas e serviços "que atendam às especificidades dessa faixa etária" e promovam cidadania e "desenvolvimento integral" das crianças na primeira infância (BRASIL, 2016).

Da mesma forma que o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, relaciona-se com outro importante documento internacional - a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 (ONU, 1989), pode-se compreender que o tema da proteção da Primeira Infância, no Brasil apresenta interface com a Agenda 2030 da ONU e seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

No entanto, os pontos de convergência entre o MLPI e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável não se limitam às metas relativas à Educação. O MLPI prevê que as crianças brasileiras de até 6 anos tenham centralidade nas políticas públicas de saúde, segurança, nutrição, assistência social entre outras. Entre os 17 ODS da Agenda 2030, que não se destinam apenas às crianças, há aqueles que visam: nº 1 - Erradicação da pobreza; nº 2 – Fome Zero e melhorar a nutrição; nº 3 – Saúde e bem-estar; nº 5 – Igualdade de gênero; nº 10 – Redução da desigualdade; nº 16 – Paz, justiça e instituições confiáveis, entre outros.

Portanto, quando se investe nas demais áreas de políticas públicas abrangidas pelo MLPI, também se beneficia o cumprimento dos ODS. Da mesma forma, quando se busca cumprir as metas desse último, mesmo aquelas não ligadas diretamente à infância, há benefícios para as crianças que fazem parte de famílias e integram a sociedade.

Assim, a pauta da infância e suas demandas apresentam interconexão em vários outros temas. De acordo com estudo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023) é os eixos se cruzam**:** a merenda escolar ofertada nas creches e pré-escolas reflete na qualidade da nutrição, a comunicação com professores pode prevenir ou evidenciar casos de violência doméstica, o acompanhamento de equipes de saúde pode incentivar a matrícula na pré-escola. Por isso, o planejamento das políticas precisa ser feito de forma integrada.

Para proteger à Primeira Infância envolvem-se uma rede de políticas públicas complexas que extrapolam determinado subsistema. Como explica Edgar Morin (2007), na sociedade há elementos - econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos - que apesar de diferentes são inseparáveis, interdependentes e interativos que devem ser considerados num contexto ligando unidade e multiplicidade. Essa premissa é fundamental para a compreensão dos fatores de risco e proteção para a infância e para as conexões entre o MLPI e os ODS.

Consequentemente, a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância deve buscar o desenvolvimento saudável desses sujeitos para que se possa criar condições de uma sociedade sustentável e menos desigual.

4 CONCLUSÕES

Diante das considerações realizadas, verifica-se que o debate em prol das crianças do país fez com que a legislação expressasse a importância dessa fase da vida, com isso espera-se que o processo de construção das políticas públicas dê a atenção necessária para a Primeira Infância.

Conclui-se que há convergências entre as diretrizes do MLPI e os ODS da Agenda 2030 da ONU, ou seja, há alinhamento entre esses dois documentos. Logo, investir e proteger a Primeira Infância pode acelerar o desenvolvimento sustentável da sociedade e do planeta.

Alguns indicadores nacionais relativos à educação infantil demonstram que ainda não houve o cumprimento de metas esperadas e que diante do MLPI e da Agenda 2030, o Estado deve se comprometer em realizá-las. No entanto, a proteção da Primeira Infância não se restringe a aspectos educacionais, mas auxilia no cumprimento de diversos objetivos da Agenda 2030 da ONU, mesmo daqueles que não citam expressamente essa faixa etária.

Portanto, o MLPI e os objetivos da Agenda 2030 da ONU servem de insumo para elaboração de políticas e são instrumentos para se buscar estratégias para o enfrentamento de questões estruturais que infringem diretamente as crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. A criança e o brincar na contemporaneidade. In: ALMEIDA, Ordália A.; SALMAZE, Maria Aparecida (orgs). **Primeira Infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Ed. Oeste, 2013.

SILVA, David Moisés Felismino da. **A produção do cidadão**: políticas públicas para a primeira infância no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Ciência Política, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-12122018-132519/pt-br.php. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA. Eduardo Chaves da. **Mudança Institucional e Coalizões De Defesa no CongressoNacional**: Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente Ao Marco Legal Da Primeira Infância (1990 – 2016). 2021. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/41899. Acesso em: 10 jan.2023.

BARTOS, Mariana Scaff Haddad. **Intersetorialidade e as crianças que são filhas de pessoas privadas de liberdade** : um estudo a partir do Marco Legal da Primeira Infância. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2019. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/27388. Acesso em: 08 jan.2023.

BARAN, M.; SAUMA, J.; SIQUEIRA, P. **Lembrar, Espelhar e Experimentar: Distanciamentos e sobreposições entre público e especialistas brasileiros sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Washington, DC: FrameWorks Institute, n.p. 2014. Disponível em: http://www.frameworksinstitute.org/pubs/mtg/earlychildhoodbrazil/index.html. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020 Divulgação dos Resultados**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.257/2016, de 8 de março de 2016. **Políticas Públicas para a Primeira Infância/ Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educacão – PNE e dá outras providencias**. Diário Oficial da União, Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 de dez. 2022.

CARNEIRO, Gabriel Santiago de Queiroz; MOREIRA, Rafael Cantelle; PARAVINI, Sara. **A Agenda 2030 da ONU:** Uma análise do objetivo de desenvolvimento

sustentável 8 – Trabalho Decente e Crescimento, 2018. Disponível em: https://institucional.unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/agenda_2030_da_ONU.pdf. Acesso em 12 jan. 2023

CRUZ, Luciana Ribeiro da, BORGES, Thelma Pontes. Infância e Pobreza em Araguaína/To na Pandemia da Covid-19. **Revista Baru - Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**, Goiânia, v. 7, n. 2 2021. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/9155. Acesso em: 14 jan.2023.

ELIAS, Renata Bernardes. **Diagnóstico da qualificação dos servidores federais para o desenvolvimento de competências ao cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32707. Acesso em 08 jan. 2023.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Indicadores para acompanhar o cenário da primeira infância no Brasil.** Disponível em: https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/indicadores-acompanhar-cenario-primeira-infancia-brasil/ . Acesso em 08 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas em educação. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SHONKOFF, Jack P. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. *In:* **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância**. [*S.l.*]: CEDJE, 2009. Disponível em: http://www.enciclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantilF/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na. Acesso em 14 fev. 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 08 jan. 2023.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em 15 jan. 2023.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001. Acesso em 14 ago. 2018.

ISSN: 2176 - 1396

REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: NOTAS DE UMA TRAVESSIA DO CONCEITO

Aline Bettiolo dos Santos[1]

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto o conceito de regulação educacional por resultados e tem por propósito refletir sobre o conceito de regulação, no sentido de fazer uma travessia à regulação educacional por resultados em um contexto histórico recente. Para tanto, são trazidos autores do campo educacional e de fora dele para construir essa reflexão. A perspectiva qualitativa ajuda a fundamentar esse debate, haja vista a necessidade de compreender e de interpretar a abordagem do conceito de regulação por distintos autores. A partir do campo educacional, Reis (2013), Azevedo e Gomes (2009) e Oliveira (2015) oferecem contribuições para as notas elaboradas nesta reflexão. O que se apreende, em linhas gerais, consoante a literatura consultada, é que a regulação tem se caracterizado sobremaneira como controle, como ato de coordenar e de exercer influências, bem como de estabelecer restrições. Apesar da polissemia, o conceito tende a estar relacionado ao Estado que exerce esse papel de regulador, à governança que se reveste, consoante à lógica neoliberal, de uma conotação eufêmica, como se ela fosse remediar os problemas sociais e educacionais. A regulação ainda tende a se relacionar a níveis ou a graus distintos de intervenção, a depender da dinâmica capitalista do período que se tenha em pauta.

Palavras-chave: Regulação. Regulação educacional por resultados. Gestão educacional. Neoliberalismo. Política educacional.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é desdobramento de um estudo maior[2], cujo núcleo é constituído pela análise de relações entre uma tríade constituída por Banco Mundial (BM), gestão educacional e regulação por resultados, e que tem como recorte temporal o período entre 2010 e 2018. Como um desdobramento, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o conceito de regulação, no sentido de fazer uma travessia à regulação educacional por resultados em um contexto histórico recente. Para tanto, são trazidos autores do campo educacional e de fora dele para construir essa reflexão, sem perder de vista alguns dos termos estruturantes de uma investigação qualitativa,

[1] Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

[2] O presente trabalho e o estudo maior ao qual se vincula guardam relações com um projeto de pesquisa que tem como propósito avançar na análise de como tem sido operada a afirmação de um modelo de *accountability* que se identifica com pressupostos da chamada *New Public Management* (NPM), emergida nos anos de 1970 do terreno neoliberal. As atenções investigativas do projeto mencionado e em curso, voltam-se a encaminhamentos político-práticos sintonizados com políticas de regulação educacional por resultados, verificados em governos de municípios brasileiros, no sentido de indagar quais denotam o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão da educação pública, e como esses encaminhamentos rebatem no plano da democratização da gestão escolar.

conforme enfatiza Minayo (2012): os verbos compreender e interpretar.

Ainda que esta proposta seja a de abordar algumas notas que perpassam o debate sobre regulação, a governança e o papel do Estado na sociedade capitalista contemporânea fazem parte deste debate. Ademais, na problemática que reúne esses elementos, a regulação por resultados está incluída e é situada aqui como uma lógica em função de controle. A regulação educacional por resultados segue em expansão e dista de um projeto societário e de educação contra-hegemônicos. Está, pois, mais afinada à "ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista [que] constitui, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade de trabalho" (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 719).

2 **DESENVOLVIMENTO**: **A TRAVESSIA DO CONCEITO**

A fim de refletir sobre o conceito de regulação a partir de algumas notas, um primeiro ponto a destacar é a polissemia do termo e a sua utilização de forma diversa em disciplinas distintas, entre as quais, ciências da vida, direito, economia, sociologia e ciência política. Essas disciplinas oferecem elementos para se diferenciar conceitos de regulação, conforme argumenta Oliveira (2014) em revisão sobre o tema, relacionando-os a diversas formas de intervenção. O autor frisa a referência à regulação ligada aos seguintes conceitos: controle (mecânica); homeostase (biologia); poder e dominação (sociologia e ciência política) e autorregulação (economia). Ao fazê-lo, não perde de vista um contexto polissêmico em que os conceitos de regulação se revelam complexos e de difícil precisão. Nesse sentido, as anotações de Chanteau (2017) corroboram a ideia de difícil precisão do conceito, ao especificar o positivismo (*positiviste-injonctive*) *versus* o construtivismo (*constructiviste-procédurale*) como duas abordagens concorrentes para caracterizar o campo empírico da teoria da regulação, e que agregam elementos para a polissemia do conceito.

Com relação aos dois primeiros conceitos frisados por Oliveira (2014), controle e homeostase, regulação está ligada à conservação, à capacidade de manter um ambiente equilibrado mediante ajustamentos e, ainda, à adaptação. Em sua revisão, Oliveira (2014) cita que nas obras de Leibniz e Newton do século XVIII é possível apreender algumas das ideias que influenciaram a concepção moderna de regulação. Assim, anota os princípios de conservação a partir de Leibniz, sem desconsiderar a

ideia de regulação como adaptação, concebida pelos biólogos no século XIX.

A partir de ideias de Claude Bernard, médico e fisiologista francês, o conceito de regulação foi importado da física para a biologia e, conforme segue em sua revisão, "o conceito de regulação biológica também fez o caminho inverso e foi exportado para a física no início do século XX" (OLIVEIRA, 2014, p. 1201). Nesse caso, a regulação saiu do campo da biologia, de modo a fornecer modelos à teoria cibernética. Para além das ideias de conservação e de adaptação, também está presente a ideia de coordenação, conforme esclarece:

> A regulação biológica é concebida como uma função da relação formal entre partes e de coordenação que permite compensar *a priori*, mas também corrigir *a posteriori* os distúrbios e as variações. Assim, ela possibilita a integração das partes e a integridade da forma (OLIVEIRA, 2014, p. 1201).

Em alguma medida, os sentidos de controle e de coordenação compõem o significado de regulação no campo do direito. É possível perceber essas significações em Sanches (2000), que trata de uma breve história do conceito, explorando-o na articulação entre o ordenamento jurídico e a economia. Para ele, nesse sentido, "a regulação [...] é apenas criação de normas jurídicas que vão disciplinar o exercício de certas actividades, um especial modo de acesso a certos bens ou o exercício de certas actividades comerciais" (SANCHES, 2000, p. 5).

No seu raciocínio, Sanches (2000) inclui a relação entre a intervenção estatal e a ação da mão invisível do mercado para discutir o conceito de regulação. À medida que expõe suas ideias, evidencia uma relação de contraste entre regulação e a ação do mercado, isto é, como se dois polos estivessem em constante oposição. Assim, um é representado pela mão confiscadora do Estado, que busca resolver problemas sociais por meio de sua intervenção na economia; e outro, constitui-se pela mão invisível do mercado, em uma posição radicalmente desreguladora relativa à intervenção estatal (SANCHES, 2000). Nas palavras do autor, "podemos ter assim a crítica à regulação e ao movimento regulador transformada na adoração do Deus da mão invisível" (SANCHES, 2000, p. 7).

A polissemia da regulação também se constata no campo do direito ao se utilizar o conceito como sinônimo de regulamentação, como forma de referir o estabelecimento de regras e normas, bem como a manutenção do equilíbrio de um sistema (OLIVEIRA, 2014). É interessante a anotação de Oliveira de que, "o vocábulo

regulação surgiu no direito brasileiro a partir do movimento de reforma do Estado, especialmente quando, em decorrência da privatização de empresas estatais [...] entendeu-se como necessário regular as atividades objeto de concessão [...]". Isso permite relacionar regulação ao papel do Estado, sem perder de vista as ideias de controle, equilíbrio e poder, provenientes de campos de conhecimento distintos.

Nessa direção, a economia é outro aspecto que cabe abordar com o intuito de tecer relações que envolvam o conceito também no campo educacional, até porque a ênfase à regulação por resultados alude um contexto de reconfigurações nos modelos de produção, no papel do Estado e, por conseguinte, nos setores sociais, dos quais a educação faz parte. No campo econômico, alguns entendimentos sobre regulação caracterizam-na como intervenção, imposição de regras e restrição exercida pelo Estado sobre o mercado. Conforme sintetiza Oliveira, (2014, p. 1202), "é a partir da teoria econômica neoclássica que a questão da regulação econômica relaciona-se com a existência de falhas de mercado".

Ainda no campo econômico, é oportuno assinalar o BM, pois focaliza o tema da regulação em documento publicado em 2010, além de ser uma instituição econômica influente que disputa os rumos da educação de diversos países, dentre eles, o Brasil. Com acepções que tendem à intervenção e ao controle, a regulação é abordada, na referida publicação, numa relação entre Estado e mercado, e é considerada componente essencial da sociedade moderna, ao menos quando se trata de um sistema de regulação de bom funcionamento. Nesse sentido, há que se ressaltar a conexão com a governança, visto ser um elemento pujante no cenário da regulação por resultados. Nas palavras da agência, "onde regulações funcionam bem, elas reforçam a governança e promovem estabilidade, progresso e prosperidade" (WORLD BANK, 2010, p. 9, tradução livre).

Sem perder de vista a ideia de alternância nos padrões de intervenção, cabe anotar as considerações de Oliveira (2014), quando aborda o surgimento da teoria da regulação, ocorrido na década de 1970, a partir de trabalhos de economistas políticos franceses[3]. O autor caracteriza essa teoria como uma crítica da supervalorização dos comportamentos individuais maximizadores da abordagem econômica neoclássica da

[3] Bocchi (2000) e Mello Filho (2019) registram que não há apenas uma abordagem de economia na França que faça uso do conceito de regulação, mas sim, pelo menos três grupos principais: a Escola Parisiense – considerada a mais importante, talvez por autores representativos, como Michel Aglietta e Robert Boyer, fazerem parte dela; a Escola de Grenoble e a Escola de Boccara.

regulação e complementa, ressaltando que "a teoria da regulação apresenta-se como uma teoria que visa substituir aquela do equilíbrio econômico geral" (OLIVEIRA, 2014, p. 1203). Para ele, a questão fundamental levantada na teoria da regulação é compreender as dinâmicas econômicas e sociais, no sentido de que, de um lado seus conceitos buscam explicar o crescimento capitalista e, de outro, suas crises cíclicas.

Ao fazer menção aos regulacionistas como Michel Aglietta e Robert Boyer, Hoffmann (2014) pontua aspectos do contexto histórico do surgimento da teoria da regulação, salientando que ela busca o entendimento de como se desenvolve o capitalismo diante do fim das economias do tipo soviético e o aumento das crises financeiras. Conforme assinala, "as crises existentes no interior do sistema capitalista, ou ainda denominada endógena, é o principal objeto de estudo da teoria de regulação francesa" (HOFFMANN, 2014, p. 15). Ademais, para o autor, as instituições são o segundo principal objeto de análise dessa teoria e é nelas que o direito está inserido. O direito, então, seria uma espécie de mecanismo de coordenação, ou seja, regulação, alternativo ao mercado.

As contribuições de Reis (2013) trazem outros elementos ao debate, quando contextualiza regulação, diferenciando o quadro teórico da chamada Nova Economia Institucional – abordagem próxima da corrente neoclássica – *do Institucionalismo heterodoxo e alargado*. A autora explica que o termo *heterodoxo* remete a uma antítese da visão neoclássica; já o termo *alargado* é por referir uma integração das ciências sociais com as questões econômicas (REIS, 2013), mencionando autores franceses, como Pierre Bourdieu, Robert Boyer, Michel Aglietta e Yves Saillard. Especificamente sobre a Escola Francesa da Regulação (EFR), uma das opções metodológicas constituintes desse *Institucionalismo*, Reis (2013) frisa o estabelecimento da diferença entre as várias fases do sistema capitalista, a tentativa de explicar a dinâmica da acumulação de uma fase à outra e a descrição da natureza das crises, como objetivos centrais da abordagem de regulação desta Escola.

Também sobre tal abordagem, Mello Filho (2019, p. 2) ressalta que "[...] a acumulação de capital depende de um conjunto de instituições para se viabilizar", e converge com Coutinho (1990), quando ambos destacam cinco configurações institucionais que formam um modo de regulação. Neste grupo de elementos constam: a relação salarial, a moeda, as formas de concorrência, o Estado e o tipo de inserção internacional. Nas palavras de Aglietta (2001, p. 19), "un modo de regulación es un conjunto de mediaciones que aseguran que las distorsiones creadas por la

acumulación de capital se mantengan dentro de unos límites compatibles con la cohesión social dentro de cada nación". Com o avanço do neoliberalismo, portanto, essas configurações institucionais ganham outras formas e isso leva a um modo de regulação distinto do que se tinha até antes da reestruturação produtiva e da mundialização do capital.

Como parte da reflexão, cabe ressaltar que não há um consenso na literatura sobre a postura marxista dos regulacionistas, pois a teoria da regulação é, muitas vezes, classificada como funcionalista – embora faça crítica à constante busca de um equilíbrio interno/geral do sistema, uma das marcas da teoria econômica clássica, além do fato de os técnicos franceses procurarem deixar de lado modelos econômicos estáticos e descolados da realidade, no desenvolvimento de sua teoria (HOFFMANN, 2014). Um argumento oposto à classificação da EFR como funcionalista também se verifica em Azevedo e Gomes (2009, p. 100), quando anotam que:

> Ainda que a regulação traga subjacente a ideia de reprodução, o emprego do conceito diferencia-se substancialmente da maneira utilizada pela sociologia funcionalista, visto que não desconsidera os conflitos, contradições e antagonismos próprios das sociedades de mercado e que permeiam as relações sociais e as instituições.

Nas anotações de Chanteau (2017), nesse caso, o que se sublinha é que a própria teoria da regulação reúne aportes de diferentes disciplinas científicas; que os economistas da EFR também eram "[...] portadores de uma crítica ao equilíbrio geral decorrente da teoria do desequilíbrio ou do marxismo [...]" e segue explicando, com base na teoria dessa escola, que "[...] crise e regime não se opõem, mas se engendram estruturalmente um no outro" (CHANTEAU, 2017, p. 70, tradução livre).

Para regulacionistas como Michel Aglietta, a importância dos trabalhos sobre regulação era defendida a fim de se estabelecer uma perspectiva diferente da visão tradicional da economia política, com conotação mecanicista, com tendência a minimizar o papel da história como elemento de análise e a homogeneizar o capitalismo. Na esteira de seus argumentos, constantes na entrevista concedida a Navarro (1987), o conceito de regulação pode ser aproximado das ideias de coordenação, controle, estabelecimento de regras e, ainda, adaptação. Crítico da teoria neoclássica do campo econômico, Aglietta se opõe a concepções homogeneizantes e a leis gerais com finalidade de buscar o equilíbrio do sistema capitalista. Conforme Aglietta argumenta na entrevista a Navarro (1987, p. 334),

"nuestro método hace aparecer precisamente las heterogeneidades del sistema, sus capacidades para inventar nuevas maneras de funcionar".

A teoria da regulação da vertente de Aglietta implica considerar instituições envolvidas com processos de intervenção e que exercem influência dentro do sistema produtivo. Implica também considerar formas de mediação, definidas como regras, instituições e tipos de negociação (NAVARRO, 1987). No caso de instituição, embora reconheça o estudo do Estado como essencial nas análises sobre regulação, reforça que não há uma instituição que seja a única mediadora e nem uma lei geral que se faça coerente a ela e ao sistema produtivo como um todo. Para ele, as instituições se transformam para adaptarem-se à acumulação (NAVARRO, 1987, tradução livre).

3 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que se apreende, em linhas gerais, consoante a literatura consultada, é que a regulação tem se caracterizado sobremaneira como controle, como ato de coordenar e de exercer influências, bem como de estabelecer restrições. Apesar da polissemia, o conceito tende a estar relacionado ao Estado que exerce esse papel de regulador e a níveis ou graus distintos de intervenção, a depender da dinâmica capitalista do período que se tenha em pauta. Conforme o modelo da base produtiva, é requerido que o Estado atue de modo mais ou menos interventor na economia e, por conseguinte, nos demais setores da sociedade. Com a grande virada nos anos 1980, quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan assumem os governos do Reino Unido e dos EUA, respectivamente, rompe-se a regulação keynesiana macroeconômica e, assim, "[...] se o 'compromisso social-democrata' era sinônimo de intervencionismo do Estado, o 'compromisso neoliberal' era sinônimo de livre mercado" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191, grifos dos autores).

Coaduna com os premissas neoliberais e com as transformações do capitalismo contemporâneo, a governança, elemento que com base em Reis (2013), surge como um potente motor de reformas que têm em conta a evolução do papel do Estado. Não por acaso a expressão *good governance* alude a ideia de uma nova forma de governar e imbuídos dessa racionalidade, governos marcadamente neoliberais veiculam supostas receitas para os problemas sociais e também educacionais sustentados no elemento da governança. O próprio BM tem sido um dos grandes difusores dessa ideia. Na busca pela eficácia em suas recomendações, a agência

"tende também a tratar com eufemismo os conflitos e a mascarar as relações de poder" (OLIVEIRA, 2015, p. 83).

Um contexto histórico recente, na direção do pós 2000, alinhado a um viés que entende o Estado como um sujeito coletivo que representa interesses de classe e que media uma conformação da regulação por resultados, leva a considerar o modo de regulação por resultados como uma lógica em expansão e em reconfiguração, uma produção social que não perde de vista a racionalidade do neoliberalismo em um cenário contemporâneo. Como o Estado pode atuar como mediador de uma conformação consoante a esse modo de regulação no campo da política educacional, entre outras determinações, são elementos válidos de se perseguir em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGLIETTA, Michel. *El capitalismo en el cambio del siglo*: la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. 2001. Disponível em: https://newleftreview.es/issues/7/articles/michel-aglietta-el-capitalismo-en-el-cambio-de-siglo-la-teoria-de-la-regulacion-y-el-desafio-del-cambio-social.pdf . Acesso em: 27 dez. 2021.

AZEVEDO, Janete M. Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3523/3212. Acesso em: 11 dez. 2023.

BOCCHI, João Ildebrando. Crises capitalistas e a escola francesa da regulação. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 26-48, 2000. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11921/8631. Acesso em: 12 dez. 2021.

CHANTEAU, Jean-Pierre. *Théorie de la régulation, régulations, "régulationnistes"*: élements de méthodes et conditions d'une communauté épistémique. 2017. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-economie-politique-1-2017-1-page-69.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

COUTINHO, Carlos Sidnei. A escola da regulação: uma revisão crítica da economia política? *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 153-171, nov. 1990. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2341/1282. Acesso em: 13 dez. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

Disponível em: http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

HOFFMANN, André Luiz. *Teoria da Regulação e Direito*: horizontes de uma teoria jurídico-política crítica do capitalismo presente. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/f4d648ff-8367-4d11-8a9e-c1eadb6e0296/content. Acesso em: 13 dez. 2021.

MELLO FILHO, Marcelo S. Bandeira de. Quarenta anos de Escola Francesa da Regulação: entre o marxismo e o institucionalismo histórico. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1-29, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ecos/a/bbwPV3hvvKVSt4w5RZRZFHx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/. Acesso em: 14 ago. 2023.

NAVARRO, Ángel de la Vega. *Entrevista con Michel Aglietta*. 1987. Disponível em: http://www.economia.unam.mx/profesores/angelv/entrevistas/Agliettentrev.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

OLIVEIRA, Robson Rocha de. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/pkTKqybVJWpgbR6D4VfdwHt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e implementação no nível local: governança ação pública e regulação. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Dicionário de políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, Portugal, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/316/296. Acesso em: 10 dez. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-799, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANCHES, José Luís Saldanha. *A regulação*: história de um breve conceito. 2000. Disponível em: http://www.saldanhasanches.pt/pdf-3/2000,20-ROA,2060.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

WORLD BANK. *Policy framework paper on business licensing reform and simplification*. Washington, DC, 2010. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/519861468313826552/pdf/556460WP0Bpx031ework0Paper01PUBLIC1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: MERCADO VERSUS FORMAÇÃO

Diego Palmeira Rodrigues
Maria de Lourdes Pinto de Almeida

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar as políticas e os processos de internacionalização de universidades ibero-americanas, levando-se em consideração o embate existente entre mercado e formação, entre 2017 e 2022. A pesquisa realizada assumiu abordagem qualitativa, e seguiu, em termos de método, preceitos do método do materialismo histórico-dialético e mobilizado as categorias analíticas hegemonia, totalidade e contradição. A abordagem metodológica foi a histórico-crítica e os dados empíricos compreenderam resultados de questionários aplicados pelo Giepes e documentos institucionais de quatro universidades ibero-americanas. Assumiu-se a tese de que a tensão entre mercado e formação representa um desafio para o desenvolvimento das políticas e dos processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, sendo necessário um monitoramento contínuo por meio de estudos e pesquisas para que se possa compreender as concepções de internacionalização presentes nestas instituições e no campo de pesquisa. Este desafio precisa ser enfrentado com postura crítica pelas universidades a fim de compreender se seus processos e políticas de internacionalização estão contribuindo para o mercado ou para a formação humana. As categorias atratividade e visibilidade, emergidas da empiria por meio da análise dos dados coletados, demonstram contradição, já que estão presentes nas políticas de internacionalização das universidades investigadas, apesar do discurso de que a internacionalização é um meio para obtenção de objetivos acadêmicos formativos. Concluímos defendendo o desenvolvimento da internacionalização da educação superior que tenha como objetivo a cooperação e não a competição entre instituições e/ou países. Também, que com uma internacionalização nessa perspectiva será possível, inclusive, contribuir para o enfrentamento do processo de mercantilização da educação e da educação superior (FREITAS, 2018 e RODRIGUES, 2007), almejando uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2010) e da lógica do mercado (APPLE, 2005), ou seja, uma educação compreendida como direito e bem comum.

Palavras-chave: Educação superior. Internacionalização da educação superior. Políticas de internacionalização. .

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na linha de pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, que constitui um tentáculo do estudo sobre internacionalização de universidades, em andamento desde julho de 2017, pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Giepes), cujos conteúdos dos questionários foram fonte de dados para pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas e os processos de

internacionalização de universidades ibero-americanas, levando-se em consideração o embate existente entre mercado e formação, entre 2017 e 2022. Além disso, tivemos como objetivos específicos: a) conceituar e historicizar a internacionalização da educação superior a partir da década de 1990; b) compreender o discurso dos organismos multilaterais (BM, OCDE, Unesco) sobre o processo de internacionalização da educação superior; c) historicizar o processo de internacionalização da educação superior a partir da construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES); d) refletir sobre as ações e as estratégias desenvolvidas de 2017 a 2022 nas políticas e nos processos de internacionalização em universidades ibero-americanas. Assumiu-se a tese de que a tensão entre mercado e formação representa um desafio para o desenvolvimento das políticas e dos processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, sendo necessário um monitoramento contínuo por meio de estudos e pesquisas para que se possa compreender as concepções de internacionalização presentes nestas instituições e no campo de pesquisa. Este desafio precisa ser enfrentado com postura crítica pelas universidades a fim de compreender se seus processos e políticas de internacionalização estão contribuindo para o mercado ou para a formação humana.

2 MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O método para o desenvolvimento da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético que, de acordo com Netto (2019, p. 20), pode ser entendido como “[...] uma teoria geral do ser” que “privilegia o movimento e as contradições” articuladas à aplicação dos princípios dessa teoria ao estudo da sociedade. Pires (1997, p. 87) apresenta as características do materialismo histórico dialético:

> O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade..

Realizamos a pesquisa buscando compreender o tema da internacionalização da educação superior, levando em consideração os seus determinantes históricos, entendendo que o conhecimento é dinâmico. Assim, conforme os preceitos do materialismo histórico-dialético, encaramos o objeto de pesquisa como real e concreto e o analisamos no intuito de estudar as suas mais diversas manifestações e relações,

como um processo em movimento na história.

Conforme Marx (2003b, p. 7), é necessário considerar os limites estruturais e temporais envolvidos, pois "[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstancias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". Nesse sentido, não é possível realizar pesquisa sem se levar em consideração os determinantes históricos do objeto pesquisado, inclusive aqueles que se apresentam no momento em que esta pesquisa é realizada.

Os determinantes são fundamentais, segundo Lukács (2010, p. 171), "[…] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações […]". Para Marx (1980, p. 16), "[...] a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real". Ao falar sobre o saber que interessa para a educação, Saviani (2000, p. 13) entende que o conhecimento é produzido historicamente:

> [...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Diante de tudo isso, coerente com o método materialista histórico-dialético, definimos como metodologia de análise dos dados a histórico-crítica (SAVIANI, 2013). De acordo com Saviani (2013, p. 76), "[...] a expressão pedagogia histórico- crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo". Para o autor,

> Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 120).

ISSN: 2176 - 1396

Nessa perspectiva, Corsetti (2010, p. 89) ressalta que:

> A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Tendo seguido preceitos do método do materialismo histórico-dialético, três categorias analíticas deram sustentação ao desenvolvimento desta investigação, a saber: hegemonia (GRAMSCI, 2011), totalidade (KOSIK, 2002) e contradição (MARX, 1980). Segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa é adequada para o estudo "[...] dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam". Trivinos (1987, p. 120) aponta que "[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo". Esta pesquisa foi exploratória, com coleta de dados por meio de questionário e de exame a documentos institucionais. Em um primeiro momento, via o questionário encaminhado a um pesquisador da instituição, que é especialista nessa temática e vinculado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), para uma pesquisa em rede que tratou de investigar os processos de internacionalização em universidades da América Latina, Portugal e Espanha. Na sequência, foram realizadas a análise de documentos institucionais relativos à internacionalização das universidades. Os dados analisados compreenderam o período de 2017 a 2022. Em 2020, mais especificamente, iniciou-se a Pandemia de Covid-19, acarretando diversas restrições sanitárias, dentre elas, o distanciamento social. Tais restrições tiveram consequências diretas para a educação, levando milhões de estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino a deixarem de frequentar presencialmente suas aulas, passando a ter aulas remotas e/ou virtuais. Também houve restrições para a mobilidade de pessoas e, consequentemente, para a mobilidade acadêmica. Diante disso, abriram-se espaços de oportunidade para o desenvolvimento de outras atividades de internacionalização nas universidades, não somente relacionadas à mobilidade acadêmica, como também o intercâmbio virtual, a IaH e IoC. Assim, esse período se torna singular para os estudos e as pesquisas na área educacional, em especial sobre a internacionalização das universidades. As universidades selecionadas para a pesquisa foram: Universidade Estadual de

Campinas (Unicamp), do Brasil; Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV), do Chile; Universidade de Granada (UGR), da Espanha; e Universidade de Aveiro (UA), de Portugal.

São, então, universidades ibero-americanas, sendo duas da América Latina (Unicamp e PUCV) e duas da Península Ibérica (UGR e Universidade de Aveiro – UA), consideradas universidades consolidadas e que possuem posição de destaque em seus países.

Outra condição importante, que também justifica a escolha, é que as IES possuíssem seus planos de internacionalização devidamente aprovados e institucionalizados, de modo a serem tornados fonte de dados, assim como as informações constantes nos sites institucionais.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A partir do conteúdo presente nos questionários e nos documentos institucionais, é possível constatar que as universidades dispensam grande preocupação com o tema da internacionalização e demonstram uma concepção própria de internacionalização, assim como uma estrutura institucional organizada para desenvolver a internacionalização de sua universidade.

Todas as instituições envolvidas no estudo, Unicamp, PUCV, UGR e UA, mencionaram que possuem ao menos uma parte do site em inglês, sendo que a UA informou possuir todo o site institucional disponível em três idiomas (português, espanhol e inglês) e mais algumas informações disponíveis em mandarim/chinês. Do mesmo modo, dispõem de órgãos de gestão em suas estruturas organizacionais que são, especificamente, responsáveis pela internacionalização, o que demonstra, de forma concreta, a sua importância; também informaram que têm planos e estratégias institucionais para esse fim.

Em certa medida, todas as instituições expressaram preocupação em relação a como as suas ações de internacionalização contribuem para o alcance (no caso, a PUCV) ou para a manutenção (Unicamp, UGR, UA) da condição de universidade internacionalizada e para a visibilidade e atratividade que a instituição logra com tal condição. Dessa forma, mesmo indicando expressamente a compreensão de que a internacionalização é um meio ou estratégia que contribui para o desenvolvimento dos objetivos formativos da instituição, em algum momento mencionará a preocupação com seu posicionamento internacional medido e justificado por seu desempenho em

rankings internacionais de universidades. Assim, uma contradição se evidencia em todas estas instituições (PUCV, UGR e UA), que indicam a internacionalização como uma dimensão que permeia seus objetivos formativos institucionais. A internacionalização na Unicamp, que assume como uma de suas missões desde a sua fundação, é parte das missões da instituição, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, materializando-se naquilo que Santos e Almeida Filho (2012) denominam de a "quarta missão da universidade". Assim, a busca por excelência acadêmica faz com que as universidades, inclusive as aqui pesquisadas, recorram a estratégias em que a internacionalização é utilizada para obtenção de maior visibilidade e atratividade internacionais, totalmente de acordo como a lógica mercantil, que toma a educação superior como espaço para a produção e acumulação de capitais por meio da comercialização de serviços educacionais e da produção de conhecimento voltado ao mercado. As universidades buscam responder às exigências mercadológicas não só do 138 "capitalismo acadêmico" (SLAUGHTER; LESLIE, 1999), mas também do que Thiengo (2019, p. 15) designa como "economia do prestígio global". Dessa forma, como podemos verificar que são formas com as quais o capitalismo hegemônico se manifesta em relação à academia, interferindo, assim, em diversos aspectos da educação superior e das universidades como pesquisa e produção do conhecimento. Nesse sentido, as IES se veem impelidas a adotar ou assumir estratégias para alcançar maior visibilidade e atratividade, tornando-se mais competitivas numa lógica mercantil em relação às outras universidades. Essa hegemonia do capital não é somente imposta por aqueles que representam os interesses do capitalismo (especialmente, os OIs), é também consensuada. No entanto, trata-se de um consenso produzido a partir desses OIs que investem seus esforços no sentido de identificar interesses e motivações comuns e, a partir deles, construir consensos que agreguem forças aos seus objetivos.

Conforme observamos nos dados analisados, as universidades investigadas demonstram contradição em relação aos seus processos e suas ações de internacionalização, as quais, ao passo que buscam contribuir com os interesses formativos assumidos pela IES, também são utilizados para alcançar maior visibilidade e atratividade numa lógica totalmente mercantil. Assim, de acordo com os conceitos definidos por Azevedo (2015), para diferenciar os objetivos assumidos no desenvolvimento da internacionalização da educação superior, podemos afirmar que as instituições investigadas ao mesmo tempo estão "interessadas" e

"desinteressadas" no "mercado mundial de educação superior" e desenvolvendo, concomitantemente, a "internacionalização" e a "transnacionalização" de suas instituições. No entanto, parece-nos que, a partir de uma análise que leva em conta o contexto do capitalismo hegemônico, o discurso de cooperação e integração intercultural é vinculado às ações de internacionalização das instituições como um argumento que tem a seu favor o consenso, mas que camufla os reais interesses mercadológicos, que, por sua condição ou posição internacional, as IES tornam-se mais atrativas para o recrutamento de estudantes e de investimentos nesse mercado de educação superior.

Conforme observamos a partir dos dados, as instituições assumem e até aliam objetivos contraditórios, a saber: formativos da instituição (melhorar o ensino, a pesquisa e a extensão) e mercadológicos (maior visibilidade e atratividade na competição por estudantes e recursos). Atratividade e visibilidade para dar competitividade às instituições são as principais estratégias desenvolvidas no Processo de Bolonha/EEES e estão muito presentes nas respostas das universidades, sobretudo, da UGR e UA, que estiveram sob a influência de todo esse processo. No entanto, Unicamp e PUCV demonstram preocupação com sua visibilidade internacional, evidenciando, dessa forma, que essa estratégia apregoada pelo Processo de Bolonha é seguida também por universidades que estão fora do EEES. Podemos observar que a UGR e a UA têm o intuito de manter-se com bom desempenho nos rankings internacionais e, para isso, assumem a internacionalização como prioridade institucional. A Unicamp, por sua vez, admite a internacionalização como uma de suas missões, ao lado do ensino, da pesquisa e da extensão, e por meio de diversos aspectos institucionais busca manter sua condição de universidade internacionalizada. A PUCV deixa evidente sua intenção de se tornar uma universidade internacionalizada e que está empreendendo esforços neste sentido. Apesar de demonstrarem vivências diferentes em relação à internacionalização, caracterizando um processo que é próprio de cada instituição fica muito claro em todas as universidades pesquisadas – PUCV, UA, UGR e Unicamp – o objetivo de alcançar e/ou manter a condição de universidade internacional ou internacionalizada que lhe possibilitem maior atratividade e visibilidade. Portanto, por meio da análise dos dados obtidos junto às universidades envolvidas em nosso estudo, podemos confirmar a importância que a estratégia de obtenção de visibilidade internacional para alcançar maior atratividade de estudantes e recursos assume institucionalmente nas

universidades. A condição de universidade internacional e seu desempenho em rankings internacionais possibilita prestígio e visibilidade para as instituições que buscam demarcar seu espaço, bem como alcançar melhores posições no mercado competitivo da educação superior. Por mais que as preocupações com seus objetivos formativos e com a melhoria do ensino da pesquisa da extensão estejam presentes, as instituições, por conta da hegemonia do capitalismo, buscam desenvolver estratégias mercadológicas para se manterem competitivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, as instituições de ensino superior apresentam a internacionalização por meio de discursos da integração cultural, pesquisa internacional, mobilidade/intercâmbio acadêmico, quando o objetivo real é tornar a instituição mais competitiva na atração de mais estudantes/clientes. Nesse sentido, a internacionalização do ensino superior deixa de ser um meio de cooperação entre os países e assume motivações mercadológicas.

Diante disso, o debate crítico se faz necessário, pois nas universidades e demais IES existe espaço para o debate, para posicionamentos contrários e discussões e análises com posturas críticas sobre a forma como a internacionalização é desenvolvida. No entanto, não podemos esquecer que o debate é mais amplo, é sobre a forma como a educação e a educação superior são desenvolvidas: como direito de todos e bem comum ou como mercadoria, como serviço comercializável. A partir desse debate mais amplo, os de ordem mais específica serão também realizados e influenciarão as políticas e ações de internacionalização das universidades e demais IES. Nesse debate, a postura crítica dos pesquisadores é que possibilita analisar e avaliar os reais efeitos das políticas e processos de internacionalização para o comprometimento com determinado projeto de educação ou para a cooperação para os objetivos do mercado ou formativos. Diante disso, assumimos como tese para este estudo que a tensão entre mercado e formação é um desafio para o desnvolvimento das políticas e processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, e a forma como estas intituições lidam com este desafio, precisa ser constantemente estudada e pesquisada a fim de conhecermos as concepções de internacionalização presentes nas instituições e no campo da pesquisa. Este desafio precisa ser encarado com postura crítica pelas universidades para compreenderem se seus processos e políticas de internacionalização estão

contribuindo para o mercado ou para a formação humana. 146 Assim, nossa pesquisa teve também o intuito de contribuir para a discussão dessa temática, fornecendo elementos para a compreensão do mencionado desafio e para que os debates acerca da internacionalização sejam feitos de forma crítica. Entendemos, no decorrer do processo investigativo desenvolvido neste estudo, que nossa tese se confirma. O contexto é complexo e cada vez mais desafiador para as universidades que precisam lidar, por meio de processos e políticas de internacionalização, por um lado, com as exigências de um mercado globalizado de educação superior, em que a atratividade e a visibilidade são necessárias para a concorrência e competição, assim como projeção e posicionamento internacional e o desempenho nas avaliações e rankings; e, por outro, com a necessidade atender e aperfeiçoar o processo formativo dos estudantes. Além disso, outros fatores se apresentam, como, por exemplo, a Pandemia de Covid-19 e o conflito militar na Ucrânia, assim como demais conflitos militares internacionais que não ganham a mesma atenção da imprensa, mas demonstram o quão importante é o desenvolvimento de uma internacionalização da educação voltada e pautada por ideais de cooperação internacional e não para a competição entre instituições e países. As categorias atratividade e visibilidade, que emergiram da empiria, por meio da análise dos dados coletados, em nosso entendimento, demonstram a contradição com os objetivos formativos de qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão. A atratividade e visibilidade, bem como o posicionamento internacional, estão presentes nas políticas de internacionalização das universidades investigadas, apesar do discurso de que a internacionalização é um meio para obtenção de objetivos acadêmicos formativos. Dessa forma a internacionalização das universidades e demais IES é, de fato, um desafio que envolve a equalização e o convívio com essa contradição, que precisa ser encarada pelas instituições, dando conta de seus objetivos acadêmicos, em meio a um mercado de educação superior que prima pela excelência acadêmica medida pelo desempenho em rankings e onde a internacionalização é um fator de distinção no processo de concorrência por estudantes. Assim, atratividade, visibilidade e posicionamento internacional figuram expressamente entre os objetivos das políticas e processos de internacionalização das instituições. Dessa forma, a preocupação com o alcance e/ou manutenção da condição de universidade internacionalizada ganha cada vez mais importância por possibilitar distinção e contribuir para o bom desempenho nas avaliações e nos 147 rankings internacionais de avaliação nesse mercado de

excelência, onde o modelo a ser seguido são as universidades de classe mundial (THIENGO, 2019). Nesse contexto, a internacionalização pode ser assumida como um meio para obtenção de atratividade e visibilidade, ganhando tanta importância que deixa de ser um meio, tornando-se uma finalidade em si própria. Assim, pode ser considerada, do mesmo modo, como uma missão da universidade com o mesmo status do ensino, da pesquisa e da instituição, uma "quarta missão da universidade" (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Porém, conforme assinalamos ao longo do estudo, a internacionalização não deve ser um fim em si mesmo, pois ela é o meio para um fim (KNIGHT, 2012a) e deve contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão em uma perspectiva de cooperação internacional (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018). Alertamos para a necessidade de estudos e pesquisas críticas e constantes sobre as políticas e os processos de internacionalização das universidades, a fim de analisar a forma como essas instituições estão tratando e desenvolvendo essa frente. Dessa maneira, serão fornecidos subsídios que poderão contribuir no processo de desenvolvimento da internacionalização das IES. Tomando por base os estudos e o processo investigativo que realizamos ao longo desta pesquisa, indicamos o desenvolvimento da internacionalização da educação superior, independentemente das particularidades e especificidades das universidades e demais IES, tendo como objetivo a cooperação e não a competição entre instituições e/ou países. Com uma internacionalização na perspectiva da cooperação, será possível, de forma coerente, contribuirmos para o enfrentamento do processo de mercantilização da educação e da educação superior, conforme anunciado por Freitas (2018) e por Rodrigues (2007), almejando uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2010) e para além da lógica do mercado (APPLE, 2005), constituindo-se em luta por uma educação compreendida como um direito e um bem comum.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 56 -79, 2015.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do

rendimento escolar no Brasil. In MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Políticas Educacionais:** elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 87-106.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre a internacionalização. Revista Ensino Superior, Campinas, SP, 2012a.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2003b

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOROSINI, Marilia Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan./mar. 2018.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e Educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2019. p. 15-62.

PIRES, Marília Freitas de Campos O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. I**nternacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Brasília, DF: Editora da UnB;

Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism:** politics, policies and the entrepeneurial university. Baltimore, USA; London, UK: The Johns Hopkins University Press, 1999.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial ou o fim da universidade como universitas?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

DUAS DÉCADAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: NOTAS DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O IMPACTO DO PBF NA EDUCAÇÃO

Fabiano Quadros Rückert [1]

Caroline Elizabel Blaszko[2]

RESUMO

Implantado por meio da Medida Provisória 132/2003, o Programa Bolsa Família (PBF) se configurou como o mais importante programa de transferência de renda condicionada do Brasil e foi transformado em objeto de diversas pesquisas acadêmicas. Diante da diversidade de Teses, Dissertações e artigos produzidos a partir das intencionalidades, procedimentos operacionais e impactos do PBF nos indicadores de Educação. Deste modo, o objetivo deste estudo é apresentar dados sobre os impactos do Programa Bolsa Família na educação. A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico, o levantamento de dados foi realizado a partir da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando a combinação dos descritores denominados “Programa Bolsa Família”, “Educação” e “Pobreza”. A pesquisa é embasada nos estudos de Martins e Rückert (2019), Carnelossi e Bernardes (2014), Silveira e Schneider (2017), Duarte (2013), Melo e Duarte (2010), Cavalcanti, Costa e Silva (2013), Amaral e Monteiro (2013), Abreu e Aquino (2017), Oliveira e Soares (2013), Januzzi e Pinto (2013), Gonçalves (2015) e entre outros. O levantamento bibliográfico evidenciou o impacto positivo do Programa Bolsa Família nos indicadores educacionais de evasão, distorção idade-série e tempo de escolarização, e, simultaneamente, identificou a ocorrência de variações na intensidade do impacto a partir do domicílio [rural ou urbano] e das variáveis faixa etária e gênero dos beneficiários.

Palavras-chave: Educação. Programa Bolsa Família. Levantamento bibliográfico. Impactos.

1 INTRODUÇÃO

A gênese do Programa Bolsa Família (PBF) pode ser interpretada de múltiplas formas, sendo reconhecida na bibliografia especializada, que operacionalização do PBF demandou [e ainda demanda] a cooperação interinstitucional e o constante

[1] Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Doutor em Patrimônio pela Universidade de Jaén (Espanha). Graduação e Mestrado em História. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),Campus Pantanal e no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços. E-mail: fabiano.ruckert@ufms.br

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCPR. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR. Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduação em Pedagogia. Docente efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal –UFMS/CPAN e docente no Programa de Pós-graduação em Educação Básica- UNIARP. E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

monitoramento dos resultados.

Neste sentido, consideramos pertinente reconhecer que o PBF, enquanto política pública intersetorial que prioriza o enfrentamento da fome e da pobreza, é um constructo inacabado e aberto para revisões, correções e aprimoramentos. Como exemplo de um aprimoramento, citamos a Medida Provisória nº 1.164, por meio da qual o governo federal estendeu o benefício do PBF para a Primeira Infância, assegurando, para todas as famílias atendidas pelo Programa, a concessão de um adicional de R$ 150,00 para cada criança de 0 a 7 anos incompletos. Iniciativas deste tipo são positivas. Contudo, consideramos pertinente registrar uma fragilidade do PBF: ele ainda não possui uma receita específica para o seu financiamento. E, consequentemente, todos os anos, a sua manutenção demanda ajustes no orçamento da União e provoca discussões entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo.

Neste sentido, o presente estudo busca apresentar uma síntese baseada num levantamento bibliográfico que priorizou as relações entre o PBF e a expansão da escolarização dos beneficiários

METODOLOGIA E RESULTADOS

A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico, o levantamento de dados foi realizado a partir da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando a combinação dos seguintes descritores “Programa Bolsa Família” – “Educação” – “Pobreza”, sendo localizados um total de 121 pesquisas.

Os trabalhos foram selecionados e analisados a partir da leitura dos resumos, de modo a identificar as principais pesquisas que se aproximam do tema deste estudo e são apresentadas a seguir.

A pesquisa de Martins e Rückert (2019), intitulado “O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003–2018)” contemplou a analise de 11 artigos publicados na base Scientific Electronic Library Online e apresentam indicadores para reflexões sobre os efeitos do PBF nos indicadores educacionais.

Carnelossi e Bernardes (2014) argumentam que ao estabelecer uma vinculação entre transferência de renda, frequência escolar e superação da pobreza, o Programa Bolsa Família reforça a “crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade,[...].” (CARNELOSSI; BERNARDES, 2014, p. 303). Conforme os referidos autores, ao conceder maior importância para as “políticas educacionais”,

em detrimento das “políticas educativas”, o PBF desconsidera a importância dos “aspectos pedagógico-didáticos por onde, efetivamente, seriam asseguradas as condições de qualidade de ensino, [...] .” (CARNELOSSI; BERNARDES, 2014, p. 299).

A “crença ingênua no poder redentor da educação”, mencionada por Carnelossi e Bernardes, pode ser considerada um componente importante para compreensão da relação que a sociedade estabeleceu com o ensino. Neste sentido de um lado, uma parte expressiva da sociedade acredita que a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola refletirá na superação da pobreza. Por outro lado, dificulta a percepção de que a escola pública brasileira apresenta problemas estruturais e operacionais que comprometem a sua eficiência.

A pesquisa desenvolvida por Silveira e Schneider (2017) no estado do Paraná, traz exemplo de problemas que afetam o desempenho dos estudantes da escola pública. Os autores classificaram as escolas públicas paranaenses em quatro faixas definidas pelo percentual de estudantes beneficiários do PBF. Posteriormente, analisaram a formação dos docentes que atuam na rede pública de Educação Básica no referido Estado e cruzaram os dados. Constataram que a porcentagem de professores contratados temporariamente é maior nas escolas com alta concentração de beneficiários do PBF. Também Silveira e Schneider (2017) afirmam que as escolas com maior percentual de beneficiários possuem professores com menor qualificação.

Duarte (2013) abordou o impacto da pobreza no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cruzando dados do Censo Educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente ao ano de 2009, com o Ideb do respectivo ano, a pesquisadora constatou a existência de uma relação entre a concentração de alunos beneficiários do PBF e a pontuação obtida pelas escolas.

Melo e Duarte (2010) avaliaram o impacto do Bolsa Família na frequência escolar de crianças e adolescentes dos estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba e Sergipe. Os autores extraíram informações do banco de dados da Universidade Federal de Pernambuco e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ano 2005, e analisaram um conjunto de 1.120 pessoas em idade escolar. O respectivo conjunto foi subdividido em três grupos: (1) beneficiários do PBF pertencentes a domicílios rurais; (2) domiciliados na zona rural, sem participação no Programa; e (3) não beneficiários de qualquer programa de transferência de renda que possuíam o chefe da família desempenhando atividade laboral agrícola. A comparação indicou

frequência escolar na faixa de 98,1% para o grupo (1); 80,3% para o grupo (2) e 87,4% para o (3).

Dando continuidade, Melo e Duarte (2010) também observaram diferenças na frequência escolar, na comparação entre o grupo de meninas de famílias beneficiadas e o grupo de meninas não beneficiadas, o primeiro apresentou frequência escolar "superior entre 7,9 e 8,2 pontos percentuais em relação ao quadro em que não haveria transferência de renda pelo programa. " (MELO; DUARTE, 2010, p. 653).

Cavalcanti, Costa e Silva (2013), com base nos dados da PNAD de 2004 a 2006, investigaram o impacto do PBF no alívio imediato da pobreza e na frequência escolar, na região Nordeste. Os autores estabeleceram a distinção entre dois grupos de famílias pobres: (i) as beneficiadas pelo programa – enquadradas no grupo de controle; (ii) e as elegíveis, mas não beneficiadas – enquadradas no grupo de comparação. No que diz respeito à frequência escolar, a pesquisa indica é maior entre os estudantes beneficiados do PBF em relação aos estudantes pobres elegíveis, mas não beneficiados.

Amaral e Monteiro (2013) consultaram o banco de dados referente à Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família (AIBF) para coletar informações referentes ao período de 2005 a 2009. Os autores dividiram a população pobre em três grupos: famílias beneficiárias do PBF; famílias não beneficiárias e incluídas no CadÚnico; e famílias não incluídas no Cadastro Único, mas com condições semelhantes às de famílias cadastradas. Da comparação entre grupos e intragrupos (considerando três faixas de renda), concluíram que o recebimento do benefício diminui as chances de abandono escolar. Uma associação positiva entre o recebimento do benefício e a redução da evasão escolar entre os estudantes beneficiários também foi constatada nos estudos de Cobo (2012), Nobre (2018) e Santos et. al (2019).

Abreu e Aquino (2017) conduziram um estudo envolvendo 341 participantes do estado do Ceará para identificar características familiares que influenciam no cumprimento da condicionalidade de frequência escolar. A amostra contemplou 180 famílias que cumprem a condicionalidade e 160 que não a cumprem. A partir da comparação entre os dois grupos os autores constaram que o percentual de cumprimento da condicionalidade é maior entre as famílias em que a mulher vive em situação marital. Eles também identificaram maior frequência em famílias compostas por menor número de filhos e ressaltaram um impacto positivo no envolvimento das mães com as atividades extracurriculares.

Oliveira e Soares (2013) coletaram informações do EduCenso, do CadÚnico e do Projeto Presença para compor um banco de dados e estabelecer comparativos entre estudantes beneficiários e não beneficiários. Os autores constataram que o primeiro grupo apresentava possibilidade de reprovação 11% inferior à do grupo dos não beneficiários. A pesquisa também revelou que entre os estudantes beneficiários que atendiam a exigência de frequência mínima, a possibilidade de reprovação era 40% menor.

Januzzi e Pinto (2013) realizaram comparações entre a escolarização de "beneficiários", "não beneficiários inscritos no CadÚnico, e "não beneficiários e não inscritos no CadÚnico". Os dados analisados foram coletados em dois momentos (2005 e 2009), e abrangeram 15.426 domicílios, na primeira amostra, e 10.369 na segunda. Constatou-se menor possibilidade de reprovação entre os beneficiários, evidenciado que as crianças beneficiadas apresentaram progressão escolar na ordem de 6 pontos percentuais acima das crianças que apresentavam o mesmo perfil sócio econômico, estavam inseridas no CadÚnico, mas não recebiam o benefício PBF (JANUZZI; PINTO, 2013, p.184).

Gonçalves (2015) usou os dados do Censo de 2010 para avaliar o impacto do PBF nos indicadores educacionais da Educação Básica. O autor usou modelos de regressão logísticos binários para estabelecer comparações entre estudantes beneficiários e não beneficiários, dentro da faixa etária dos 07 aos 14 anos. A partir das comparações entre os dois grupos, e considerando a divisão dos beneficiários em duas faixas de renda per capta familiar (uma até R$ 70,00 e outra deste valor até R$ 140,00), o autor procurou responder as seguintes questões: (1) Crianças entre 7 e 14 anos beneficiárias do PBF apresentam maiores chances de estarem matriculadas regularmente na escola e (2) menores chances de não estarem frequentando a escola na idade apropriada quando comparadas a outras crianças não beneficiadas, mantendo constantes outros fatores? (GONÇALVES, 2015).

De acordo com os dados do Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 95% da população com faixa etária entre 07 e 14 anos estava frequentando a escola. Dentro deste contingente, em todos os modelos elaborados, o autor constatou que as crianças beneficiárias do programa apresentaram maiores chances de estar na escola, em comparação com as não beneficiárias. Nas zonas rurais, "beneficiários tem cinco vezes mais chances de estarem matriculados." (GONÇALVES, 2015, p. 113).

Dando continuidade, no que concerne ao segundo ponto da comparação – a idade apropriada para a série escolar – os resultados indicaram que os "beneficiários do PBF apresentam maior distorção idade-série. " (GONÇALVES, 2015, p. 194). O referido autor inseriu nos modelos regressão logísticos binários as variáveis "renda per capta familiar", "faixa etária" e residência na "zona rural" ou "zona urbana". A aplicação destas variáveis indicou que os beneficiários do PBF apresentaram "menores chances de distorção idade-série".

Ao fracionar o público de estudantes beneficiários pela variável "gênero", Gonçalves (2015, p. 113) constatou que "crianças do sexo masculino e com renda familiar per capita até R$ 70,00 apresentam 9,6% menos chance de estarem matriculadas na escola em relação às crianças do sexo feminino, [...]. Para o outro limite de renda, vemos que a diferença é maior [...]." A comparação por gêneros também foi desfavorável para o sexo masculino no indicador idade-série. Neste caso, "crianças do sexo masculino e com renda familiar per capita até R$ 70,00 apresentam 52,4% a mais de chance de estarem defasadas em relação às crianças do sexo feminino, [...]. Para o outro limite até R$ 140,00, vemos que a diferença é semelhante." (GONÇALVES, 2015, p. 123).

Os dados do Censo de 2010 também foram analisados por Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) numa pesquisa que testou a hipótese dos beneficiários do PBF apresentarem distorção idade-série menor, em relação ao conjunto mais amplo de estudantes da escola pública. Na intenção de explorar a relação entre distorção idade-série e variáveis como a localização do domicílio do estudante (zona rural ou urbana); a macrorregião nacional; as condições do domicílio no quesito acesso à saneamento, eletricidade e coleta de lixo; e o perfil das mães dos beneficiários, os autores elaboraram seis modelos de regressão logística binária e "os resultados em sua maioria apontaram para uma menor chance de distorção idade-série das crianças beneficiárias (GONÇALVES, MENICUCCI; AMARAL, 2017, p. 792)."

A pesquisa acima mencionada, possibilitou identificar aspectos englobando a relação entre pobreza e escolarização. O estudo revelou que crianças cujas residências possuem uma boa infraestrutura (presença de rede de água, iluminação elétrica e lixo coletado) tiveram menor chance de estarem frequentando a escola fora da idade adequada.

Além disso, conforme se aumenta o número de pessoas vivendo na residência, a chance de estar em situação de distorção idade-série também aumentou. "[...].

Houve diferença entre crianças da zona rural e urbana, sendo que aquelas que vivem na segunda apresentaram maior chance de estarem frequentando a escola na idade regular". Também demonstram que "[...] crianças residentes em domicílios nos quais a mãe é a principal provedora possuem maior chance de estar em situação de distorção idade-série, independentemente do modelo". A pesquisa demonstra que "[...]. À medida que se aumentou a escolaridade da mãe, a probabilidade de a criança estar defasada diminuiu em todos os modelos". (GONÇALVES, MENICUCCI; AMARAL, 2017, p. 787)

As diferenças entre o impacto do PBF nos indicadores educacionais nas zonas urbanas e nas zonas rurais, constada por autores como Melo e Duarte (2010), Gonçalves (2015), Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017), dentre outros, são relevantes para uma avaliação crítica dos impactos do PBF nos indicadores de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante pesquisa realizada com base no aporte teórico, conclui-se que os impactos do PBF nos indicadores educacionais são positivos, e, sob certo aspecto, podem ser considerados evidências da eficiência do programa. Contudo, devemos evitar a ideia simplista de que as mudanças registradas nos indicadores educacionais foram produzidas exclusivamente pelo PBF, ou dito de outra forma, devemos evitar a ideia de que a ação política da transferência condicionada de renda foi a única responsável mudanças analisadas pela bibliografia. Existem outros fatores que influenciam no processo, dentre os quais destacamos (i) o esforço das famílias beneficiadas para manter os filhos na escola; (ii) a tendência de ampliação na oferta de matrículas no sistema público de ensino; (iii) o aprimoramento da política nacional de alimentação escolar; (iv) o trabalho realizado pelos Centros de Referência e Assistência Social no acompanhamento das famílias beneficiadas; (v) a oferta de ações complementares para famílias cadastradas no CadUúnico; e (vi) as iniciativas de enfrentamento ao problema da reprovação adotadas nas redes municipais e estaduais de Educação Básica. Estes "outros fatores", apesar de relevantes para a perspectiva da agência social dos beneficiários e para a compreensão da intersetorialidade do PBF, são apenas tangenciados pelas pesquisas e carecem de maior atenção.

As pesquisas apresentadas no decorrer do trabalho, comprovam os efeitos positivos do PBF na frequência escolar dos beneficiários, na redução da evasão e na redução da defasagem idade-série. Geograficamente, o efeito do PBF nos indicadores educacionais foi mais acentuado nas áreas urbanas das regiões Norte e Nordeste.

No que concerne as variações no impacto do PBF no grupo de estudantes beneficiários, as pesquisas sugerem que os efeitos do programa são mais expressivos nos primeiros anos de escolarização e tendem a declinar nos anos finais do Ensino Fundamental. Os indicadores educacionais de evasão e distorção idade-série crescem gradualmente entre os beneficiários, e, particularmente, entre os beneficiários do gênero masculino. Eles atingem um pico na faixa etária dos 16 e 17 anos – período em que os estudantes sentem com maior intensidade a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, V. 56, n. 03, p. 531-570, 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/dados/a/RnQLQnNCwzWZD6xpZts7VwN/?lang=pt Acesso em 09 ago. 2022.

CARNELOSSI, Bruna Cristina Neves; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A condicionalidade de educação dos programas de transferência de renda: uma análise crítica do programa Bolsa Família. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 285-313, jan./abr. 2014. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p285 Aceso em 07 nov. 2022.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros; COSTA, Edward Martins; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista Economia Contemporânea**, V. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/rec/a/TyXwSPnBQn9pZhvw86SYmQj/abstract/?lang=pt Acesso em ago. 2022.

COBO, Barbara. **Políticas focalizadas de transferência de renda**: contextos e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. Rev. bras. **Estud. pedagog. (online),** v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9rCJD4RtTJm5F8qVYfBc4SM/abstract/?lang=pt Acesso em 09 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf Acesso em 05 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/abstract/?lang=pt Acesso em 05 abr. 2023.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre indicadores educacionais dos jovens brasileiros**. Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50272 Acesso em 05 dez. 2022.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, V. 47, n. 165, p. 770-795, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/JDwG4J9d5W7hYYVTp8xwCyG/abstract/?lang=pt Acesso em 21 fev. 2023.

JANUZZI, Paulo de Martino; PINTO, Alexandro Rodrigues. Bolsa Família e seus impactos nas condições de vida da população brasileira: Uma síntese dos principais achados da pesquisa de avaliação de impacto do Bolsa Família. In: CAMPELLO, Teresa; NERI, Marcelo Cortês (Orgs.). **Programa Bolsa Família:** Uma década de inclusão e cidadania. Brasília: IPEA, p. 179–192, 2013. Disponível em https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/19366 Acesso em 18 set. 2022.

MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros. O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 01-21, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jVcggnbPR7p6XD9mt8pfSRm/?lang=pt Acesso em 05 jan. 2023.

MELO, Raul da Mota Silveira; DUARTE, Gisléia Benini. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a Frequência Escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 48, n. 3, p. 635-656, jul./set. 2010. Disponível em https://ageconsearch.umn.edu/record/151887 Acesso em 21 fev. 2023.

NOBRE, Anna Cláudia dos Santos. O efeito do Programa Bolsa Família no desempenho e na frequência escolar: um estudo de caso no Ensino Médio do Nordeste brasileiro. **Connexio**, Ano 7, nº 1, ago.2017/jan.2018, p. 53-65. Disponível em https://repositorio.unp.br/index.php/connexio/article/view/1793 Acesso em 02 fev. 2023.

OLIVEIRA, Luis Felipe Batista de; SOARES, Sergei Suarez Dillon. O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e

censo escolar. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. (Texto para Discussão n. 1814). Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/955 Acesso em 10 dez. 2022.

SANTOS, Maria Cristina Silva; et. al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24 (6), p. 233-247, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/yqg93sK7XtqR5MYb4GQJMsC/?format=pdf&lang=pt Aceso em 02 de jan. 2023.

SENNA, Mônica de Castro Maia, et al. Programa Bolsa Família: nova institucionalidade no campo da política social brasileira? **Revista Katálysis**, v. 10. Florianópolis, 2007. Disponível em https://www.scielo.br/j/rk/a/hX4ns6S33QgXP6SDjYQf6bH/abstract/?lang=pt Acesso em 05 jan. 2023.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 113-130, set. 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/er/a/Qfs3qBmhPsDwqnN3bh4pj6d/abstract/?lang=pt Acesso em 02 jan. 2023.

18. CURRÍCULO, CULTURA E SABERES

Coordenação:

Adriane de Lima Penteado / UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DO PARANÁ

Rossano Silva / UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

18.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

A nós educadores desse espaço/tempo, ambíguo, paradoxal e pleno de possibilidades, cabe talvez perguntar, em um cenário de reformismo educacional e estandardização de conhecimentos escolares como este em que vivemos nossos dias: como fazer do currículo um campo de transcriações didáticas, de lutas pelos significados mais abertos e plurais de escola, docência, ensino e aprendizagem? Como fazer do currículo um campo de liberação de potências produtivas, positivas, críticas e afirmativas que rompam limiares, transponham limites, cruzem fronteiras do já visto dito e feito em educação para pensá-la de outro modo, no jogo das múltiplas diferenças? Esse espaço/tempo pode nos inspirar e nos conclamar a fazer, do e no currículo, um exercício ético de experimentação do inesperado e do imprevisível em interface com as distintas culturas? São experimentações que podem nos levar a problematizar o currículo percebendo-o não apenas como informação, mas como possíveis didáticas que organizam um modo de lidar com os conhecimentos, os saberes, os quais produzem efeitos nos modos de ser, pensar e agir.

ISSN: 2176 - 1396

A TRAJETÓRIA DO LIVRO MATERIALIZANDO E INTEGRANDO OS CONCEITOS DE CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE

Ângela Silva[1]

Emy Francielli Lunardi[2]

RESUMO

Na Educação Profissional Técnica de nível Médio, são princípios norteadores a formação integral dos estudantes, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade. Estes pressupostos devem ser aprofundados quando se trata do Ensino Médio Integrado (EMI), conforme proposto por Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta. Contudo, permanece um desafio materializar no cotidiano escolar a formação integral e integrada. Neste sentido, o presente texto objetiva relatar o processo de materialização do currículo integrado a partir da prática realizada na Oficina de Integração 1 (OI 1), do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do câmpus Chapecó, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no segundo semestre de 2022 que utilizou a trajetória dos livros e da leitura para discutir os conceitos de ciência, cultura e sociedade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, constituída como um estudo de caso conduzido através de análise documental e observações empíricas da prática pedagógica. No desenrolar das atividades, seguiram-se os seis momentos de integração curricular, propostos a partir da teoria histórico-crítica e dos trabalhos desenvolvidos por Marise Ramos (2008, 2016), acrescidos de um sétimo momento, baseado na história deste curso. Como resultados, considera-se que este texto permite refletir sobre a relação teórico-prática na materialização do currículo integrado e em práticas interdisciplinares num tema e num processo possível no contexto escolar.

Palavras-chave: Currículo integrado. Interdisciplinaridade. Oficinas de Integração.

1 INTRODUÇÃO

A formação integrada é um dos fundamentos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, desde a sua concepção legal através do Decreto 5.154/2004 até a materialização do currículo integrado por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) em que estão implementados. A discussão sobre a integração curricular é tida como um campo permanente de disputa entre a educação para todos ou para uma minoria, assim como o tipo de formação a ser dada de modo a atender as demandas da sociedade (CIAVATTA, 2005).

Neste sentido, muitos desafios são observados para se executar a integração curricular a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares. No câmpus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), muitas experiências exitosas têm sido

[1] Doutora em Química, professora de Química do IFSC Chapecó, angela.silva@ifsc.edu.br.
[2] Mestre em História Cultural, professora de História do IFSC Chapecó, emy.lunardi@ifsc.edu.br.

observadas desde o ano de 2009 com as implementações dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, primeiramente, o Curso Técnico em Eletromecânica (PROEJA) e, logo em seguida, com o Curso Técnico em Informática.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar o processo de materialização do currículo integrado a partir da prática realizada na unidade curricular Oficina de Integração 1 (OI 1), do curso Técnico em Informática do IFSC Chapecó, refletindo sobre a relação teórico-prática na construção cotidiana do currículo integrado. Esta experiência de integração curricular aconteceu no segundo semestre de 2022, com 35 estudantes do primeiro módulo e professores de diferentes áreas do conhecimento: Artes, História, Informática, Língua Portuguesa e Literatura e Química. O núcleo temático proposto pelo PPC é: Ciência, Cultura e Sociedade e, a partir dele, delimitou-se o tema “Trajetória, produção e conservação dos livros”. O processo de planejamento, organização e materialização desta temática como currículo integrado será exposto concomitantemente às teorias que lhe serviram de base.

Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, apresentando a OI 1 de forma clara e, descrevendo detalhadamente suas características (GIL, 2008). Foi desenvolvido de acordo com a abordagem qualitativa, considerando os movimentos e contradições do espaço educacional da OI 1 do IFSC Chapecó, e aprofundando significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002). Assim, este estudo de caso baseia-se na análise dos documentos produzidos e na observação das práticas pedagógicas realizadas no decorrer da OI 1, bem como na pesquisa bibliográfica e teórica que forneceu fundamento para sua execução.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA

Etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio vem sendo disputado em sua configuração, finalidade e identidade (GRIEBELER; FIGUEIREDO, 2016; LOPES; LIMA, 2020; RAMOS, 2008). Recorrentemente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio apresenta-se como uma importante possibilidade para o Ensino Médio. Desde a década de 1990, configuram-se três possibilidades de articulação: subsequente, concomitante e integrada. Este trabalho dedica-se a esta

última forma de articulação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), depois proibida pelo Decreto n. 2.208/1997 e restabelecida pelo Decreto n. 5.154/2004. A lei n. 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais (IFs), definiu o Ensino Médio Integrado (EMI) como forma prioritária de oferta dos cursos técnicos de nível médio. Outros dois documentos oficiais expressam seu processo histórico de construção e definem suas finalidades, concepções, princípios norteadores, formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação, aproveitamento e certificação (BRASIL, 2007; 2012).

Portanto, torna-se imprescindível compreender o que significa essa integração e como colocá-la em prática. Para Ciavatta (2005, p. 02), integrar é “tornar íntegro, tornar inteiro” a formação, unindo a educação geral e a profissional, o trabalho manual e o intelectual, o planejamento e a execução das atividades laborais. Mais ainda, trata-se de abranger os aspectos científicos, tecnológicos e técnicos do trabalho, sua historicidade e as relações sociais subjacentes, seu sentido formador de identidades e transformador da natureza, associando-o às questões culturais e de cidadania.

A formação integrada visa, portanto, superar a dualidade educacional entre uma educação profissional voltada para a execução de trabalhos manuais e destinada à classe trabalhadora e seus filhos, e uma educação propedêutica aprofundada, voltada para o trabalho intelectual e destinada à classe dirigente. Simultaneamente, visa superar a fragmentação disciplinar de modo a reconstruir as inter-relações do real que são fragmentadas para a abstração do pensamento, integrando as dimensões técnica, política, ética, estética, econômica e social do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008).

Um ponto-chave na concepção e implementação do EMI são seus princípios norteadores que envolvem: a formação integrada e integral; as categorias de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a relação parte-totalidade e a interdisciplinaridade como parte da proposta curricular (BRASIL, 2007; 2012; GRIEBELER; FIGUEIREDO, 2016; LOPES; LIMA, 2020).

Ampliando essa discussão, Ramos (2008) apresenta os quatro sentidos da integração, que envolvem esses princípios norteadores. O primeiro sentido é o filosófico, que concebe a finalidade da educação como a formação integral e omnilateral dos sujeitos, os quais devem ser entendidos como seres histórico-sociais concretos, capazes de transformar a realidade em que vivem. A realidade, por sua

vez, deve ser compreendida como uma construção histórico-social. Por isso, a formação humana é a reprodução da humanidade em cada ser singular, na sua materialidade histórica, a partir do trabalho, como princípio ontológico, pois é a partir do trabalho que o ser humano se transforma ao transformar a realidade que o cerca e sua relação com os outros seres humanos. Assim, o ser humano é um sujeito de ação que transforma e produz o mundo.

A partir do sentido filosófico, defende-se uma formação integral, omnilateral e politécnica, que envolve todas as dimensões do ser humano: cultural, social, intelectual, moral, emocional, espiritual, ética, artística, esportiva, política e profissional que possibilitam escolhas e construção de caminhos diversos para a vida. Neste aspecto, o trabalho torna-se um princípio educativo, em seu sentido ontológico, histórico e social, e destacam-se as categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como chaves para produzir a integração. Com isso em mente, o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC Chapecó previu algumas unidades curriculares integradoras, denominadas Oficinas de Integração, distribuídas ao longo do curso nos semestres ímpares, envolvendo professores da formação geral, preferencialmente abarcando todas as áreas do conhecimento e da formação profissionalizante (IFSC, 2017). As OIs alicerçam-se em quatro núcleos temáticos: Ciência, Cultura e Sociedade (OI 1); Trabalho, Tecnologia e Poder (OI 2); Meio Ambiente e Sustentabilidade (OI 3) e Informática, Ética e Cidadania (OI 4), dos quais, a cada semestre, emana uma temática específica que será discutida entre estudantes e professores. Os núcleos temáticos elencados no PPC visam atender aos pressupostos do sentido filosófico da integração.

Dando continuidade à explanação de Ramos (2008), o segundo sentido da integração é o ético-político, o qual determina que a educação profissional é indissociável da educação básica, científica e cultural. Trata-se de uma posição política e ética de defender uma escola unitária, que ofereça educação gratuita e de qualidade para todos, independentemente de sua origem ou condições sociais, culturais e econômicas. Um EMI que não se limite à preparação profissional para o mercado de trabalho, mas permita aos estudantes apropriarem-se dos conhecimentos historicamente construídos na ciência, cultura e tecnologia, de modo a compreender o mundo e agir sobre ele, a partir do trabalho, em seus múltiplos sentidos. Assim, os IFs surgem como uma proposta de implementação desta visão ético-política.

Segundo Ramos (2008), as questões epistemológicas configuram o terceiro sentido, que pressupõe que o núcleo do currículo integrado seja a integração dos conhecimentos gerais e específicos numa totalidade, ou seja, considerando a relação parte-todo. Aqui, a autora ressalva que não se deve manter a visão positivista de que a formação geral apresenta as teorias enquanto a formação profissional trata apenas das aplicações práticas. Ela discute a relação social e histórica entre ciência e produção, a historicidade e a complexidade dos fenômenos concretos e destaca que todas as teorias precisam ser associadas aos fenômenos reais que lhes deram origem, problematizando o real. Daí surge a proposta de iniciar sempre as OIs a partir da problematização da realidade. No caso aqui relatado, os motivos que levaram à necessidade de desenvolver a escrita e a leitura, registrando livros de diversos gêneros e formatos e formando acervos, como as bibliotecas.

Dentro do sentido epistemológico, a autora destaca a importância da interdisciplinaridade que é um método de “reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2008, p. 19) bem como da postura dos professores pois “a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar.” (RAMOS, 2008, p. 16). Diante disso, pelo PPC do curso (IFSC, 2017), as OIs apresentam carga horária semestral de 40h, com encontros semanais de 2h/aula, e envolvem preferencialmente professores das diversas áreas do conhecimento, incluindo a formação profissional, dos quais dois são denominados coordenadores da OI, com a responsabilidade de articular a equipe. Todos os profissionais envolvidos registram a carga horária total da OI em seus respectivos planejamentos semestrais. Na OI 1, aqui apresentada, estavam presentes professores de Arte, História, Informática, Língua Portuguesa e Química e, semanal ou quinzenalmente, ocorriam reuniões de planejamento prévio das atividades interdisciplinares a serem realizadas.

Por fim, o quarto sentido da integração envolve os aspectos pedagógicos, definindo a pedagogia histórico-crítica como parte do currículo integrado para desenvolver uma abordagem pedagógica e didática integradora, que leve em consideração a relação entre sujeito e objeto do conhecimento e que inclua a pesquisa como princípio pedagógico para estimular a construção do conhecimento, da ciência, da cultura e da tecnologia através do trabalho em seus diversos sentidos. Por isso, as OIs constroem-se no sentido de propiciar a autonomia científica dos estudantes,

levando-os a serem protagonistas do processo de ensino- aprendizagem. A esse respeito, numa palestra ministrada aos professores do IFSC Chapecó em 2016, a autora Marise Ramos propôs uma organização pedagógica em seis momentos, baseada nas cinco etapas da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que será apresentada a seguir.

3 OS TEMPOS DA INTEGRAÇÃO E A PRÁTICA DA OI 1

Segundo Ramos (2016), a estrutura pedagógica do EMI deve basear-se em seis momentos, a partir dos quais se estruturam as OIs (IFSC, 2017). O primeiro é a *problematização* que envolve problematizar as diversas dimensões de um fenômeno, elaborando perguntas sobre ele. Neste momento ocorre a reflexão sobre os conteúdos e suas conexões como a realidade, o senso comum e o conhecimento científico, as vivências prévias dos estudantes e a apresentação ou definição da temática da OI. No caso relatado, foi realizada uma gincana sobre os significados de Ciência, Cultura e Sociedade, envolvendo questões como: “Leiam atentamente o conceito de Cultura e elaborem uma cena que represente uma situação relativa à Cultura”. Além disso, problematizou-se o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura, seu registro em livros, sua trajetória e a formação de acervos.

O segundo momento, denominado *instrumentalização,* remete à busca pelos conhecimentos sistematizados, teorias e técnicas que respondam às perguntas e possam instrumentalizar o problema. Envolve aulas que possibilitem a construção de conhecimentos e habilidades como ferramentas para os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, realizaram-se aulas interdisciplinares sobre o desenvolvimento da linguagem e registro com pintura rupestre, a trajetória do livro e da leitura ao longo do tempo, a constituição de *e-books* e acervos digitais.

Como terceiro momento temos a *experimentação*, com a realização de aulas práticas e experimentais, oficinas, visitas de estudo, dentre outras estratégias, visando a materialização dos conhecimentos e fenômenos que se deseja explicitar. Assim, logo após a aula sobre desenvolvimento da linguagem e registro com pintura rupestre, foi realizada uma oficina de produção de carvão vegetal e tintas naturais. Como resultado desta oficina, os estudantes, em trios, deveriam produzir um cartaz com uma gravura que representasse o seu grupo, empregando o carvão vegetal e as tintas produzidas na oficina. Outros exemplos deste momento foram a oficina sobre

conservação e restauração de livros, a visita técnica à Biblioteca Municipal, a oficina de *lettering* e artes para livros, a elaboração do seu livro manual e em *e-book*, a produção da capa e o encadernamento.

No quarto momento, ocorre a *orientação*, voltada para o trabalho individual ou em grupo, com acompanhamento e orientação de um ou mais professores, de modo a corrigir os erros e avançar na produção do conhecimento pelos alunos. No decorrer do processo da OI 1 em 2022-2, houve a pesquisa, produção de cartaz e apresentação sobre os sistemas de escrita antigos - sumério, egípcio, indiano, chinês, maia, escandinavo, fenício, grego e romano - e a análise de filmes sobre livros e bibliotecas, realizadas em pequenos grupos e que integram este momento.

O quinto e sexto momentos, respectivamente *sistematização* e *consolidação*, acrescidos de um sétimo, a *socialização*, correlacionam-se, pois sintetizam, organizam, consolidam e avaliam o processo realizado e os conhecimentos construídos ao longo da OI, visando a conexão das partes com o todo, por meio da retomada do que foi feito e da socialização via apresentações parciais e final. No desenrolar da OI 1 de 2022-2, que elegeu como temática a trajetória dos livros, os estudantes registraram ao longo do semestre todas as atividades desenvolvidas e, como produto final, produziram um livro manuscrito e um *e-book*, contando o desenvolvimento da OI e contendo as partes componentes de um livro, como capa, folha de rosto, ficha catalográfica, sumário, dedicatória e epígrafe, capítulos com título em *lettering* e artes, considerações finais e dados do autor. A socialização na forma de apresentação final, tradicionalmente, se dá no formato de uma síntese da unidade curricular e suas atividades, num auditório aberto ao público em geral. Neste caso, toda a apresentação baseou-se em imagens dos livros produzidos pelos alunos, representando os componentes de um livro e as atividades desenvolvidas.

É importante destacar que estes sete momentos não ocorrem necessariamente nesta sequência do primeiro ao sétimo. Embora o primeiro e o sétimo devam ocorrer nesta ordem, os demais podem ser repetidos ou reordenados no decorrer do processo de materialização do currículo integrado, conforme pode ser observado no quadro 1, abaixo, que apresenta as etapas desenvolvidas no semestre 2022-2 da OI 1.

Quadro 1 – Cronograma das atividades desenvolvidas na OI 1.

Sequência de atividades	Carga Horária	Descrição das atividades
01	2h	Atividade de recepção do Grêmio Estudantil.
02	2h	Apresentação da OI 1 e discussão dos conceitos de Ciência, Cultura

		e Sociedade. Gincana dos conceitos.
03	4h	Desenvolvimento da linguagem e registro com pintura rupestre. Oficina experimental de tintas naturais.
04	2h	Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC.
05	2h	Apresentação dos trabalhos sobre sistemas de escrita antigos.
06	2h	A trajetória do livro e da leitura.
07	2h	Livros e bibliotecas em filmes: atividade de compreensão e análise da importância dos livros e/ou das bibliotecas para os indivíduos e a sociedade.
08	4h	Conservação e restauração de livros: oficina teórica e prática com servidoras da biblioteca do IFSC - Chapecó. Visita técnica à Biblioteca Municipal Neiva Maria Andreatta Costella de Chapecó.
09	2h	Conservação e restauro de livros e acervos - Palestra online com Eliane Vieira, do Museu Histórico Nacional.
10	2h	Conselho de Classe Parcial.
11	2h	Os livros e acervos digitais.
12	2h	*Lettering* e artes para livros.
13	2h	Produção individual do livro.
14	2h	Produção da capa e encadernamento.
15	2h	Elaboração do *e-book.*
16	4h	Elaboração da apresentação final e ensaio.
17	2h	Apresentação para a comunidade. Encerramento da OI 1.

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

Para desenvolver estes sete momentos foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas: aulas expositivas e dialogadas, palestras, oficinas, experimentações e visitas de estudo. Elaboraram-se também várias formas avaliativas, de sistematização e consolidação dos conhecimentos, como a realização de trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, apresentações, elaboração de pequenos vídeos, sínteses individuais, a produção dos livros e registros organizados em um portfólio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação integral e integrada em instituições de ensino, à luz dos documentos oficiais, vem sendo muito discutida e almejada, no entanto, exemplos de materialização do currículo integrado ainda são bastante escassos. Nesse caminho, o trabalho aqui apresentado, realizado na OI 1 durante o segundo semestre de 2022, teve como premissa a abordagem interdisciplinar, com foco na formação integral e autônoma dos estudantes, considerando as premissas dos quatro sentidos da integração, propostos por Ramos (2008).

O núcleo temático da OI 1 - Ciência, Cultura e Sociedade - alinhavado na “Trajetória, produção e conservação dos livros” foi conduzido através de uma série de atividades pedagógicas, fundamentadas em bases teórico-práticas que incluem os

seis momentos propostos por Ramos (2016) e respaldados pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani: problematização, instrumentalização, experimentação, orientação, sistematização e consolidação, acrescidos do momento de socialização, que condiz com a trajetória dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSC Chapecó.

No momento de socialização, o produto final, o livro elaborado individualmente por cada estudante, resultante das suas observações e construções, como forma de sistematização e consolidação, guiados e embasados por orientações dos professores, mostrou o processo pelo olhar de cada estudante, protagonista de sua história, denotando uma visão da totalidade, importante no processo interdisciplinar. Cabe destacar que o coletivo de professores da OI 1 destinava semanalmente ou quinzenalmente um tempo para preparação e planejamento das atividades, visto que a implementação da interdisciplinaridade requer tempo de planejamento, alinhamento da equipe pedagógica, sintonia e uma visão de educação para além das unidades curriculares específicas de forma compartimentada.

Dessa forma, percebe-se que a experiência da OI 1 possibilitou a materialização da integração curricular na prática pedagógica. Também considerou o cotidiano da OI 1 como ferramenta fundamental para o exercício da autonomia científica dos estudantes, conduzindo-os a serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, assim como favorecendo o desenvolvimento de laços sociais, habilidades culturais e comunicativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-4, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio:** Documento base. Brasília: SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Rev. Trabalho necessário,** Niterói, RJ, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRIEBELER; J. R. C.; FIGUEREDO, I. M. Z. Os diferentes sentidos atribuídos à compreensão da relação da Educação Profissional e Ensino Médio. **Contexto e Educação,** Ijuí, RS, Editora Unijuí, ano 31, n. 98, p. 28-51, jan/abr. 2016.

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina. **Projeto pedagógico do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Chapecó: IFSC, 2017.

LOPES, M. E. G.; LIMA, A. M. Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 300-315, maio/ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/46073. Acesso em: 26 fev. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: https://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html. Acesso em: 26 fev. 2023.

RAMOS, M. Os desafios para a materialização do currículo integrado no Brasil. **Círculo de Debates sobre Currículo Integrado**. Chapecó, SC, 01 ago. 2016.

DESAFIOS DO ENSINO FUNDAMENTADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: EM PERSPECTIVA A VARIABILIDADE CURRICULAR

Elizabete Cristina Costa-Renders[1]

RESUMO

Tendo como objeto de estudos as práticas de ensino acessíveis e o processo de construção da escola inclusiva e equitativa no Brasil, este texto compartilha resultados do trabalho investigativo do grupo de estudos Acessi (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva), o qual tem se dado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na linha de pesquisa Formação Docente, com o apoio do Laboratório de práticas educativas inclusivas. O problema de pesquisa que norteia este trabalho é o seguinte: como os princípios do desenho universal para aprendizagem e o respeito à variabilidade em sala de aula dão suporte à prática de ensino inclusiva? Os objetivos são elencar os desafios do processo de ensino e aprendizagem inclusivo segundo o apontamento de professores e professoras, bem como contribuir com a sua formação para a prática de ensino inclusiva. Metodologicamente, opta pela pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento, pois tem-se em perspectiva uma pesquisa formativa que contribua para desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva. Teoricamente, ampara-se no paradigma da educação inclusiva e nos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA) definidos pela equipe do *Center for Applied Special Tecnology* nos Estados Unidos. Dentre os resultados alcançados, destacam-se a composição de material documentário sobre o ensino inclusivo e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (documentação pedagógica, histórias narradas, planos de ensino, cartas pedagógicas, oficinas de formação docente, etc.) e o desenvolvimento de objetos de aprendizagem (unidades de conhecimento com possibilidade de compartilhamento entre os pares) que possam apoiar professores e professoras no planejamento da abordagem curricular acessível.
Palavras-chave: Formação docente. Desenho universal para aprendizagem. Educação inclusiva. Variabilidade. Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015) aponta, no objetivo 4, a educação inclusiva e equitativa como uma meta a ser alcançada nos sistemas escolares em todo o mundo. No entanto, os sistemas de monitoramento da realidade educacional na América Latina sinalizam que “mais de 50% dos professores no Brasil, na Colômbia e no México relataram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de estudantes com necessidades especiais” (UNESCO, 2020). Tal questão que inaugura o trabalho aqui apresentado.

Visando à construção da escola inclusiva e equitativa no Brasil, este texto traz

[1] Doutora em Educação pela UNICAMP, Universidade Municipal de São Caetanos do Sul, elizabetecostarenders@gmail.com .

os resultados de pesquisas realizadas pelo grupo de estudos Acessi (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva), as quais focam o desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva.

As pesquisas vinculadas ao Acessi são pesquisas aplicadas desenvolvidas com docentes que atuam nas escolas públicas da região do grande ABC paulista. Conta com colaboração de professores/as interessados em desenvolver, em sua prática de ensino, a abordagem curricular acessível fundamentada nos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA). Este trabalho recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, N. 2017/20862-8) no período de 2019 a 2021.

As pesquisas do Acessi têm buscado tecnologias educacionais que contribuam para a efetivação do paradigma da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras. Nossos objetivos tem sido: 1. Elencar os desafios, apontados por professores/as, no processo de construção da escola inclusiva. 2. Juntamente com os professores/as, caracterizar e construir uma abordagem curricular acessível segundo os princípios do desenho universal para aprendizagem. 3. Contribuir com a formação de professores para a prática de ensino inclusiva.

Neste trabalho, fazemos um recorte deste processo investigativo por meio da seguinte pergunta: como os princípios do desenho universal para aprendizagem e o respeito à variabilidade em sala de aula dão suporte à prática de ensino inclusiva? Para responder esta pergunta, temos nos fundamentado no paradigma da educação inclusiva (MANTOAN, 2015) e nos princípios do desenho universal para aprendizagem definidos pela equipe do *Center for Applied Special Tecnology* nos Estados Unidos (ROSE et al., 2014).

O desenho universal para aprendizagem (DUA) não consta como um paradigma para a educação inclusiva nas políticas educacionais brasileiras. Elas mencionam somente a dimensão do desenho universal relacionada à acessibilidade física, como consta na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No entanto, outros pilares da educação inclusiva estão claramente dispostos em nossas políticas, como a acessibilidade, a equidade e a equiparação de oportunidades na educação.

Entendemos que, no Brasil, o marco regulatório da educação inclusiva é claro, mas, ainda, demanda um salto ético no que se realiza no sistema educacional. Consideramos que a realidade das escolas brasileiras exige discutir o como realizar as transformações para que as instituições escolares efetivamente sejam inclusivas e

equitativas. Isto passa, necessariamente, pelo investimento no desenvolvimento profissional docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscamos um processo investigativo colaborativo, o qual pressupõe igualdade entre os participantes, sentimento de pertença a uma comunidade que trabalha com conhecimento conectado. Deste modo, metodologicamente, temos trabalhado com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento.

A pesquisa narrativa nos remete a uma investigação fenomenológica, interpretativa e qualitativa, considerando que "há indissociabilidade entre pesquisa e formação continuada; estão marcadas pelo compromisso com a produção de uma epistemologia da prática". (LIMA et al., 2015, p.28). Ela decorre de uma situação vivencial (não experimental), portanto, faz emergir histórias do trabalho docente.

No Acessi, nosso foco é a pesquisa sobre as narrativas das experiências educativas, sendo que a abordagem narrativa caracteriza a primeira etapa dos nossos procedimentos metodológicos. Na escuta e registro das experiências narradas, temos utilizado como instrumentos investigativos: cartas pedagógicas de professores/as, diários, entrevistas narrativas e rodas de conversa.

A pesquisa de desenvolvimento, por sua vez, nos apoia na constituição de uma comunidade de conhecimento com professores e professoras, permitindo a construção de soluções para os desafios vividos no processo de inclusão escolar. Nossa base teórica é o *Design Based Research* (DBR), o qual "começa com a identificação de uma situação que necessita de intervenção e de um resultado de desenvolvimento prático somente possível de obter a partir de uma investigação científica de natureza aplicada." (MATTA et al., 2014, p.26).

A pesquisa de desenvolvimento oportuniza um processo formativo e também a construção de artefatos educacionais que possam apoiar professores e professoras na prática de ensino. Isto se dá em ciclos de aplicação, compostos, cada um deles, por análise, avaliação e validação.

A etapa da pesquisa de desenvolvimento parte da consideração do levantamento dos problemas (ocorrido na etapa da pesquisa narrativa) e segue com os estudos em grupo sobre a base conceitual do desenho universal para aprendizagem (CAST, 2018) e com a reflexão sobre os caminhos de construção das

soluções para os desafios apontados nas narrativas individuais. O quadro 1 descreve todo este processo investigativo.

Quadro 1 – Pesquisa narrativa combinada com pesquisa de desenvolvimento

Etapa 1 – Pesquisa narrativa - inventariamento das experiências educativas		
Fase	**Procedimento**	**Instrumento**
Fase 1	Escuta e registro de situações-problema no processo inclusivo	Cartas pedagógicas escrita pelos participantes da pesquisa
Fase 2	Tematização das cartas pedagógicas	Rodas de conversa com participantes da pesquisa
Fase 3	Escolha dos artefatos educacionais a desenvolver	Inventário do proposto nas rodas de conversa
Etapa 2 – Pesquisa de desenvolvimento - proposição de artefatos educacionais		
Fase	**Procedimento**	**Instrumento**
Fase 1	Estudo coletivo sobre educação inclusiva e DUA	Encontro formativo
Fase 2	Proposição de objetos de aprendizagem que apoiem professores no ensino inclusivo	Encontro formativo
Fase 3	Design e prototipação de OA a partir do *UDL Guidelines*	Ciclos de aplicação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dos desafios apresentados pelas professoras, o grupo opta pela construção de um objeto de aprendizagem (OA) que possa apoiar o desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva. Assim, realizamos rodas de conversa com o propósito de prototipar e aplicar três ciclos de análise, avaliação e validação do objeto de aprendizagem proposto. Este é um momento de trabalho coletivo e colaborativo, no qual se constitui uma comunidade de conhecimento.

3 OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO

Passamos a relatar alguns dos desafios apontados pelas professoras e professores participantes deste percurso investigativo. Importa, antes, esclarecer que a participação feminina tem sido preponderante nas pesquisas, sendo que os nomes aqui citados são nomes fictícios visando preservar a privacidade das professoras.

A demanda pela elaboração de atividades que incluam todos os alunos, respeitando a heterogeneidade da turma; a dificuldade em administrar o tempo e espaço para planejamento do ensino devido à burocratização institucional que compromete o ato de planejar têm sido os principais desafios compartilhados nas experiências educativas narradas.

A professora Lúcia sinalizou que a burocratização é o principal fator de comprometimento do seu planejamento, ela acaba dispondo de muito tempo para esses registros, sobrando pouquíssimo tempo para o planejamento de ensino. Além dessa questão, a docente entende que a forma de documentação proposta é nada funcional. "*A gente chegou num período que a gente tinha dez planilhas e elas falavam a mesma coisa...mas a gente tinha que pensar e planejar as dez, então são muitas coisas*" (Diário de Pesquisa, Lúcia, Relato 2).

Esta professora finalizou seu relato com a seguinte frase "*Então, a gente está sufocada com essa burocratização, tá bem ruim de trabalhar*." (Diário de Pesquisa, Lúcia, Relato 2) Esse é um dado que merece atenção, pois ao pensarmos na aplicabilidade do DUA, estamos falando de uma abordagem que apoia professores/as em seu planejamento, exigindo o tempo para planejar com qualidade.

Em relação à problemática da monocultura do tempo na escola, a professora Carla destacou outra perspectiva deste desafio, o tempo vivido pelos aprendizes em relação às temporalidades na escola.

> *Como a Aline falou também, não é porque a criança não se alfabetizou que ela não aprende, ela aprende e muito. Uma vez teve reescrita, na semana passada, na sondagem da Rede, e eles tinham que escrever um diálogo, um trecho de um conto, e você precisa considerar a fala da criança, né? Temos muitas crianças por conta da pandemia que não estão alfabéticas, e você não vai considerar? Você vai considerar! Mas tudo isso leva muito tempo. Eu acredito num tempo de qualidade, pois elas saem ganhando nessa coletividade* (Diário de Pesquisa, Carla, Relato 1).

Nesse relato, conseguimos localizar as monoculturas presentes no espaço escolar, sendo urgente o rompimento da monocultura do tempo na escola, algo que podemos relacionar à flexibilização curricular proposta pelo DUA. Entendemos que a monocultura é 'um modo produção de ausência" (SANTOS, 2008, p.14) que, na escola, historicamente, tem levado à segregação e exclusão de determinados aprendizes.

O planejamento de ensino é o ponto mais desafiador, segundo as professoras, pois o reconhecimento (ou não) da variabilidade dos aprendizes reflete diretamente no plano de ensino. Quando o estudante, é de fato, o centro do processo, o ensino é

ISSN: 2176 - 1396

conduzido para estratégias realmente acessíveis. Assim, consideramos, na roda de conversa, o princípio do oferecimento dos múltiplos meios de ação e expressão em sala de aula. A professora Lúcia, que desconhecia totalmente o DUA, relatou.

> *Eu não conheço o DUA, mas pra mim, é meio que um sonho, eu não conheço o DUA mas estou achando maravilhoso! Porque o sonho da gente é fazer isso, entende? Quando você fala, até anotei, "de um para todos" é interessantíssimo, tento fazer isso em sala de aula o tempo todo. Trazer a atividade do meu aluno com dificuldade para todos os outros* (Diário de Pesquisa, Lúcia, Relato 3).

Nas rodas de conversa, foi possível verificar que, mesmo se tratando de professoras que lecionam em turmas e unidades escolares diferentes, alguns desafios se tornam presentes independentemente do contexto. Deste modo, foi perceptível como os princípios do DUA, fundamentados no conceito de variabilidade, podem contribuir para a superação dos entraves presentes na prática de ensino monocultural.

Os desafios apresentados pelos sujeitos participantes de pesquisa quanto à educação especial na perspectiva inclusiva tem sido:

- ✓ A predominância da demanda pelo diagnóstico médico, entendendo-se que o mesmo é condicionante para o atendimento educacional especializado (AEE).
- ✓ As solicitações das famílias e, por vezes, de professores, do ensino personalizado/customizado para os estudantes elegíveis ao AEE.
- ✓ A dificuldade em administrar o tempo/espaço para planejamento do ensino inclusivo devido à burocratização institucional. Isto tem comprometido o projetar atividades que respeitem a variabilidade da turma.
- ✓ A persistência de processos de avaliação, ora padronizados ora substitutivos.

A partir da escuta e registro das experiências docentes e de seus desafios no processo de inclusão escolar, seguimos com os ciclos da pesquisa de desenvolvimento, passando a trabalhar na perspectiva do desenvolvimento de objetos de aprendizagem que apoiem as professoras no planejamento do ensino inclusivo.

4 O ENSINO INCLUSIVO COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

No grupo de pesquisa Acessi, partimos da premissa que todo sujeito aprende, buscando maneiras de garantir os direitos educacionais dos educandos, algo que entendemos ser possível somente por meio do ensino fundado nos pilares da

acessibilidade curricular. O ensino inclusivo exige antecipação dos meios para sua efetivação, o que, no cenário desta pesquisa, se dá pelo planejamento da abordagem curricular fundamentada nos três princípios do desenho universal para aprendizagem. Os objetos de aprendizagem desenvolvidos têm o propósito de apoiar este processo.

O desenho universal para aprendizagem, desenvolvido pelo *Center for Applied Special Tecnology* (CAST, 2018) é uma abordagem curricular que procura apoiar professores/as no sentido de minimizar as barreiras curriculares e maximizar a aprendizagem para todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Assim, o DUA, apoiado nos estudos da neurociência, propõe três princípios balizadores do currículo acessível. O ensino inclusivo há que oferecer múltiplos meios para: a representação (do que aprender), a ação e expressão (no como aprender) e o engajamento (no porquê aprender). Entendemos que a "multiplicidade, portanto, impede que o DUA seja interpretado como uma abordagem curricular pautada pela imposição de um padrão de ensino-aprendizagem na escola." (COSTA-RENDERS, et al., 2020, p.15).

Aplicar os princípios do DUA, de forma isolada, em uma sala de aula, reduz significativamente seu potencial como balizador na abordagem curricular acessível para a educação inclusiva. Nestas pesquisas, quando, colaborativamente, buscamos elementos balizadores do ensino inclusivo nas escolas, nos deparamos com a tensão entre as monoculturas e as ecologias (SANTOS, 2008) na escola. Os embates tem se dado, especialmente, entre o currículo prescritivo imposto pelo sistema de ensino e as novas abordagens propostas pelos professores/as que desejam trabalhar com o desenho universal para aprendizagem.

O desenho universal para aprendizagem demanda, portanto, um projeto pedagógico que envolva toda a escola e sua equipe, sendo norteado por uma proposta curricular flexível, aberta a apoiar a aprendizagem de cada aprendiz.

Feitas estas considerações, passamos a refletir sobre três aspectos relevantes para a efetivação do ensino inclusivo com base no DUA. Primeiro, o desenho universal para aprendizagem é um suporte para o enfrentamento da monocultura do tempo/ espaço do ensinar/aprender na escola. Segundo, é preciso apreciar a variabilidade no ambiente de ensino e buscar o alargamento do grau de influência dos aprendizes na abordagem curricular. Terceiro, a educação especial na perspectiva inclusiva, alicerçada nos princípios do desenho universal para aprendizagem, demanda o ensino inclusivo sem apartamentos em salas ou espaços específicos.

O entendimento do DUA como um suporte para o enfrentamento da monocultura na escola nos remete à problematização da hegemonia do tempo/espaço do aprender nas instituições educacionais. Isso coloca luzes sobre a necessária superação do currículo prescritivo e consideração das temporalidades/espacialidades do ensinar e aprender na escola. O caso da inclusão escolar de estudantes elegíveis aos serviços da educação especial em contexto escolar é emblemático quando se trata da demanda pela superação da hegemonia do tempo/espaço linear no processo de ensino aprendizagem. Deste modo, temos colocado as seguintes questões aos professores/as:

> Em sua experiência, como a "monocultura" representa uma barreira ao aprendizado? Que tipos de monoculturas são mais prevalentes nas escolas? Na sua opinião, como os princípios e práticas do DUA desafiam as práticas monoculturais no ensino? (COSTA-RENDERS, 2019, p. 164).

Existem tensões empíricas e conceituais importantes neste processo, especialmente no que diz respeito ao paradoxo inerente às práticas inclusivas: atender ao universal/particular e dar conta da variedade de estratégias pedagógicas sem perder de vista o global no ensino inclusivo. Entendemos que o DUA nos dá suporte para trabalhar imersos neste paradoxo quando nos desafia ao ensino para todos e cada um.

O desenho universal para aprendizagem parte do reconhecimento da variabilidade das redes neurais de aprendizagem. "A variabilidade é a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aprendiz". (ROSE et al. 2014, p. 48). Mas ela também se apresenta no grupo. As qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente. Elas existem não somente no indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança. [...] A variabilidade é a regra tanto dentro como entre todos os indivíduos (ROSE et al., 2014, p. 45).

Este percurso narrativo tem apontado, no entanto, que o conceito de variabilidade é pouco conhecido pelos/as professores/as – especialmente na perspectiva da variabilidade interna do aprendiz. Falamos da variabilidade na dimensão intraindividual, quando o "mesmo estudante difere em tempo e circunstância. Seus interesses mudam à medida que o aprendiz se desenvolve e ganha novos conhecimentos e habilidades". (COSTA-RENDERS et al., 2020, p.48). Em consequência disso, considerando a construção do ensino inclusivo a partir de

uma abordagem curricular flexível, os pesquisadores do CAST alertam sobre nossa expectativa quanto aos ambientes escolares.

> [...] deveríamos esperar mais de nossos ambientes de aprendizagem. A principal dessas expectativas é que nossos ambientes de aprendizagem sejam projetados com uma profunda compreensão e apreciação pela variabilidade individual. Essa é uma premissa fundamental do desenho universal para aprendizagem e os sistemas educacionais criados com os princípios do DUA. (ROSE et al., 2014, p.46)

Isto também nos remete à demanda pelo alargamento do grau de influência dos aprendizes na abordagem curricular proposta pelas escolas. Essa discussão ganha corpo quando o desafio é a garantia da acessibilidade curricular na escola inclusiva. Nesse processo, o DUA muito contribui para a antecipação de um ambiente educacional acessível não apenas para os estudantes elegíveis à educação especial, mas para todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como constructo teórico que temos construído, destacamos a necessária discussão do campo semântico do conceito ‘desenho universal’. Se for entendido como um planejamento curricular embasado no padrão universalizante, o conceito contradiz a educação inclusiva. Mas se for entendido como um planejamento curricular que busque o ‘alargamento do grau de influência dos aprendizes sobre o percurso curricular’, o ‘desenho universal’ contribui significativamente para a efetivação do ensino inclusivo. Neste cenário, ganha importância o conceito da variabilidade, pois, se respeitada esta característica dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem, isso possibilita o alargamento do grau de influência dos aprendizes nas decisões de currículo.

No entanto, como já mencionamos, nossas investigações têm se deparado com a persistente tensão entre as monoculturas e as ecologias no fazer pedagógico cotidiano das escolas. Os embates se dão, especialmente, entre o currículo prescritivo e as novas abordagens propostas pelo desenho universal para aprendizagem. Temos percebido que a acessibilidade curricular impacta a organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem na escola, no sentido do enfrentamento da monocultura na comunidade escolar. No entanto, a burocratização do trabalho docente e consequente falta de tempo/espaço aberto para o planejamento do ensino inclusivo pode inviabilizar o trabalho com o desenho universal para aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer].** Wakefield, MA: Author, 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a whole. In: BRACKEN, Sean; NOVAK, Katie (orgs.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**, v. 1, 1ed. London: Routledge, 2019. p. 159-178.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia M. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e229690, 2020. DOI https://doi.org/10.1590/0102-4698229690.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro.; GERALDI, Corinta Maria G.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. Rev.,** v. 31, n. 1, mar. 2015**.** DOI https://doi.org/10.1590/0102-4698130280 .

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MATTA, Alfredo Eurico R.; SILVA; Francisca de Paula S.; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA** – **Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014. DOI https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42003.

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 30 maio 2022.

ROSE, David; MEYER, Anne; GORDON, David. **Universal design for learning**: Theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, 2020, América Latina e Caribe - Inclusão e educação:** todos sem exceção, principais mensagens e recomendações. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por . Acesso em: 28 Nov. 22.

APRENDIZAGEM MEDIADA PARA LIBERDADE, MOVIMENTO E PROTAGONISMO DISCENTE

Flávio Cezar dos Santos[1]

RESUMO

Diante de uma escola que se condiciona por um currículo padronizado e inflexível, este trabalho, em movimento contrário, tem o objetivo de apresentar uma experiência ocorrida numa escola pública municipal, vista como uma alternativa de se trabalhar habilidades e competências por meio de um currículo mais flexível. O embasamento teórico que sustenta este estudo envolve, entre outros, Freire (1996; 1992), Gadotti (2000) e políticas públicas educacionais. A experiência envolveu estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul e ocorreu durante 9 meses no ano de 2022. Foi constatado que os estudantes, num processo gradativo de sua participação nas atividades promovidas pelo professor e gestão, percebiam que poderiam ser protagonistas de sua aprendizagem, mostrando maior interesse pela proposta e engajamento para aprender. Também foi notado que eles tiveram maior autonomia para realizar suas ações e movimentação tanto no espaço da escola, como fora dela, participando de eventos e visitas a diferentes instituições como casa de acolhimento e unidade básica de saúde. Dessa forma, concluímos que foi possível fazer de um currículo estandardizado uma transformação no ensino e na aprendizagem para os estudantes, tendo os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para se relacionar com os conteúdos e habilidades presentes no currículo.

Palavras-chave: Aprendizagem mediada. Currículo flexível. Protagonismo discente.

1 INTRODUÇÃO

A escola pode ser pensada como um sistema orgânico vivo que está em contínuo movimento, alterando seu sentido, seu objetivo e suas abordagens sobre aprendizagem, trabalho docente, currículo, etc. Nesse sistema, no entanto, configura-se atualmente um currículo configurado numa padronização de conhecimentos. Esse engessamento dificulta o trabalho do professor em busca de novas formas de aprendizagem. Torna-se um trabalho incoerente com a realidade desse estudante que fica submetido às atividades propostas pelo currículo.

Diante dessa percepção, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma alternativa do trabalho docente por meio do currículo, por meio de uma experiência ocorrida no ano de 2022, entre os meses de abril e dezembro, com estudantes do ensino fundamental - Anos Finais. A proposta foi trabalhar habilidades e competências presentes em diferentes áreas do conhecimento do currículo escolar.

[1] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Maria, flaviocezarpro@gmail.com

Também foi fundamental para a sua realização, a identificação de inquietações que surgiam dos próprios estudantes e do professor, o diálogo constante entre a gestão e o professor e, sobretudo, a liberdade para que esse professor trabalhasse temas pertinentes à realidade vivida pelos estudantes participantes dessa experiência.

Dessa forma, buscou-se uma aprendizagem mais significativa, mais ativa, não fragmentada e que, de fato, possibilitasse autonomia e liberdade consciente em busca do conhecimento no movimento de transformação por meio de um novo pensamento sobre o currículo.

2 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DO AMBIENTE ESCOLAR

A compreensão da instituição escolar se torna cada vez mais complexa, condicionada por políticas educacionais e, muitas vezes, pela falta de tempo para discuti-las no próprio espaço de atuação. Essa dificuldade da escola causa também a falta de clareza na identificação do ser e estar na escola, que, por sua vez, contribui diretamente para os papéis que os sujeitos desempenham nesse ambiente de ensino e de aprendizagem.

De um lado, temos os professores, em que seu trabalho é resultado de atividades que articulam e integram diferentes aspectos próprios das características dele e das do contexto. Nisso, o professor seleciona, classifica, valora e ignora aspectos de diferentes ordens, que acabam condicionando o trabalho realizado. (GAMA e TERRAZAN, 2015, p. 147).

Também é percebido a falta de valorização moral e profissional desse sujeito e, dessa forma, pensamos que tipo de trabalho de ensino é realizado na sala de aula, diante desse cenário. Essa reflexão é pertinente, pois ao reconhecer a precariedade na atuação profissional, torna-se evidente a mudança na prática educativa. Como afirma Freire (1996, p. 75),

> Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Assim, faz-se necessário a transformação nas práticas pedagógicas do educador para com seu educando, de forma consciente, crítica e organizada.

Por outro lado, temos os estudantes que se encontram mais distante da escola, decorrente de um mundo atual que se modifica fugazmente. A respeito disso, Gadotti (2000) afirma que numa sociedade da informação,

> a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2000, p. 8)

Como podemos notar, Gadotti nos explica metaforicamente que a escola deve ser o local orientador na busca de assegurar uma formação integral aos indivíduos, por meio de conhecimentos que contribuam ao seu crescimento intelectual.

Acrescentando-se a isso, temos a escola, um espaço que ainda precisa “ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã” (Gadotti, 2000, p.08). Vemos que além da transformação nos sujeitos – estudante e professor, a escola precisa de mudança na sua estrutura curricular.

Dessa forma, mesmo que tenhamos documentos curriculares norteadores da nossa ação docente, ainda há, no espaço escolar, tempo para transformação na ação pedagógica que proporcione a liberdade, o movimento e o protagonismo discente.

3 AS DIFERENTES CULTURAS NA ESCOLA

A educação envolve os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio com o outro, no trabalho, organizações da sociedade civil, além de movimentos sociais e manifestações culturais, isto é, ela é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1996; 1988). Assim, caracteriza-se numa educação não-formal, relacionada às atividades não formalizadas como movimentos sociais, trabalhos comunitários, museus, praças, atividades extraescolares.

Diferentemente dessa, temos a educação formal que se caracteriza por atividades intencionais de caráter pedagógico, sistematizadas e planejadas, as quais ocorrem por intermédio de instituições educacionais, destinados à aprendizagem.

Também se distingue por possuir objetivos explícitos, conteúdos, duração de tempo definido, estratégias didáticas, metodologias de ensino e métodos de avaliação determinado, que acontece em diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Assim, a educação formal está relacionada aos profissionais educacionais.

Da mesma forma, nesse espaço escolar, encontram-se diferentes sujeitos, cada um com um histórico sociocultural distinto. Ao ter conhecimento dessa diversidade cultural e com o intuito de dar um novo significado à aprendizagem na escola, é necessário compreender que a educação formal e a cultura são dois elementos indissociáveis.

Nesse sentido, “um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa” (FREIRE, 1963, p.11). Assim, a ciência educativa, isto é, a educação formal deve estar ao lado da realidade cultural do indivíduo, visando a uma aprendizagem significativa.

Além disso, ao referirmos às diferentes culturas e de tratá-las com respeito e igualdade dentro da escola, recorremos novamente a Freire, o qual afirma que

> A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE,1992, p.156)

Assim, é pelas diferentes culturas que elas são respeitadas e crescem juntas, não uma sobrepondo a outra, mas uma com a outra. Desse modo, a escola precisa elaborar ações que estimulem a convivência de diferentes grupos em um mesmo ambiente. Essas ações são complexas e que não ocorrem de forma automática. Elas implicam “decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos.” (FREIRE, 1992, p. 157).

4 UMA APRENDIZAGEM MEDIADA

Sabemos que a busca por uma aprendizagem diferente e inovadora para os estudantes é uma característica de um professor que percebe a necessidade de

mudança. Assim, com o objetivo de criar uma estrutura que possibilite uma autonomia discente, o professor precisa estar "de acordo com os princípios da aprendizagem significativa e construtivista, que os educandos são os protagonistas de sua própria aprendizagem" (TÉBAR, 2011, p.125).

Essa forma de enxergar o estudante como protagonista se configura numa aprendizagem mediada, da perspectiva vigotskiana, em que o professor é o mediador que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem do estudante (VYGOTSKY, 1998). Também, o professor é visto como um sujeito que motiva o outro para a construção do de seu próprio aprendizado. Acrescentando-se a isso, o processo da mediação é um fator que exige preparo profissional do professor. Por isso,

> é necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos para além do cognitivo, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. (Di Giorgi e Leite. 2004, p. 139).

Então, ao professor, é preciso estar claro e ter o conhecimento das diferentes dimensões que fazem parte do processo formativo dos estudantes. Por fim, espera-se por meio de uma aprendizagem mediada, que o professor saiba que

> A mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis. (TÉBAR, 2011, p. 77)

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada teve início em abril de 2022 e seu fim em dezembro do mesmo ano, com encontros semanais no contraturno das aulas dos estudantes. Esteve inserido numa escola pública da rede municipal, localizada no Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul. Ainda, o público-alvo foi de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Para uma maior organização do espaço-tempo, os estudantes foram divididos em dois grupos. O grupo A, composto por estudantes do 6º e 7º ano e o grupo B, por estudantes do 8º e 9º ano. Também se limitou o número para 24 estudantes (12 em cada grupo).

Outra informação é que ambos os grupos utilizaram, como ferramenta no processo de aprendizagem, o dispositivo tecnológico Chromebook e seu uso efetivo foi diferente para cada grupo. Ainda é saliente afirmar que os estudantes tiveram autonomia para pegar na sala de informática e usar livremente esse dispositivo pelo espaço escolar, surgindo de forma espontânea e respeitosa. Ela foi notada positivamente, demonstrando responsabilidade e liberdade para se deslocar.

A seguir, para compreender melhor as atividades desenvolvidas com os grupos, apresentaremos separadamente – grupo A e grupo B.

O grupo A se caracterizou por ter uma maior curiosidade para aprender. Assim, foi pesquisado pelo professor como poderiam aprender mais. A primeira tentativa houve engajamento no começo, mas percebeu-se pouca vontade logo após perceberem que não estavam aprendendo mais e sem estímulo.

Então, num convite para participação em uma Feira de Ciências numa cidade vizinha (promovida pela Universidade de Santa Cruz do Sul, RS – UNISC), o grupo demonstrou interesse. No primeiro momento, foi solicitada ao grupo a busca pelo evento. Após ter encontrado o edital do evento, pediu-se ao grupo para interpretá-lo.

Quando surgiam dúvidas, era necessário atenção de todos para ser dada a devida explicação. Ou até mesmo, como ocorreu em alguns momentos, um estudante ajudava o outro. Percebendo a possibilidade em participar, os estudantes aceitaram o convite e o desafio. Essa ação vai ao encontro da competência 1, estipulada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 11).

Sabendo que o grupo teria que se dividir em 4 subgrupos, eles mesmos fizeram a divisão. Sob orientação do professor, os temas escolhidos por eles foram: Reutilização da água pluvial; Plantio de árvores frutíferas e a erosão do solo; Xadrez Sustentável e; Horta Comunitária. Lembrando que teve substituição de temas que eles tinham dito primeiramente, pois não condiziam com a proposta do evento. Essa solicitação da troca foi explicada de forma que os próprios alunos percebessem.

Outro aspecto que configurou na autonomia e na liberdade foi o uso do quadro branco para que expusessem suas ideias referentes ao projeto a ser submetido à

feira. Essa organização foi decidida entre os integrantes do grupo, tendo mediação do professor.

Figura 1 – Uso do quadro

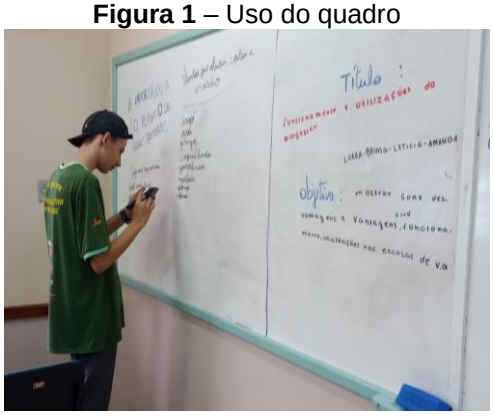

Fonte: Acervo pessoal

Nos momentos posteriores, os estudantes começaram a circular pelo espaço da escola de forma livre e orientada, ligaram da secretaria para outras instituições, buscaram mudas de árvores, trouxeram materiais de casa para construção de maquete e para o tabuleiro. Também mediram espaços, pediram materiais, insumo para a gestão, etc. Foram respeitados os saberes da cultura de cada indivíduo nos espaços ocupados.

Ao mesmo tempo, no Documentos Google (documento compartilhado com o professor), eles escreviam o projeto. Buscavam outros estudos para sustentar seus projetos. Em alguns casos, eles percebiam que o conhecimento que eles já possuíam era verificado em estudos que eles liam e, dessa forma, sentiam que o conhecimento de cada indivíduo era valorizado. Após 3 meses de pesquisa e escrita, os projetos foram submetidos ao evento, sendo todos aprovados para participação da Feira de Ciências.

Entre muitas habilidades trabalhadas até então, prescritas na BNCC (BRASIL, 2017) em diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, o argumentar oralmente foi um desafio para os estudantes do 6º e 7º ano. Pois essa habilidade é vista com mais profundidade nos 8º e 9º ano de Língua Portuguesa e por que seria a primeira vez que estariam à frente de outras escolas e, principalmente, para uma banca de examinadores, composta por professores universitários.

Concomitante a esse processo de preparo, alguns subgrupos cuidavam da execução dos seus projetos na escola e outros ensaiavam. No dia 20 de outubro, ocorreu a apresentação dos seus projetos, podendo ser visualizado na figura abaixo.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Apresentação dos projetos

Fonte: Acervo pessoal

Além disso, eles puderam prestigiar os trabalhos de outras escolas. Não houve uma obrigatoriedade nessa atividade, mas foi sugerido que trocassem informações com projetos semelhantes e/ou de interesse. Ainda, em dezembro, a escola participou da Cerimônia de Premiação dos projetos-destaque da Feira de Ciências.

O grupo B, composto por estudantes do 8º e 9º ano, apresentava uma característica diferente. Não havia mais a curiosidade em aprender, mas tinha um fator que podia ser o precursor para a aprendizagem significativa: As redes sociais. No começo da oficina, textos dissertativos eram lidos na intenção de abrir discussão e, a partir das ideias que surgissem dos estudantes, o mediador poderia direcionar. Por meio dos relatos e das possibilidades em aprender por meio de diferentes tipos textuais, o grupo optou pela criação de um jornal escolar online. Também estariam de acordo com as competências gerais da BNCC, as quais estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (BRASIL, 2017, p.10):

> 3.Repertório Cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4.Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5.Cultura Digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

> exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além disso, a ação teve o objetivo de contribuir para uma identidade do estudante na sua escola. Que papel ele desempenha, quais as suas responsabilidades. Por meio desse norte, foi elaborado o jornal. Desde a criação do nome, da logo até os temas a serem postados na página, era discutido em grupo e decidido democraticamente. No início não foi fácil, pois necessitava de mediação constante, mas conforme se compreendia que a decisão era conjunta, os próprios estudantes perguntavam a opinião dos demais.

Ainda, nesse grupo, foi dividido em subgrupos também, em que cada um cuidaria da arte, do texto, do assunto a ser debatido. Do mesmo modo, foi aberto um documento no Documentos do Google ao qual foi compartilhado para todos os envolvidos. Assim, todos podiam ver, escrever e sugerir alterações nas produções dos textos. Dentre as ações realizadas por esse grupo, podemos destacar: a visita na Casa de Acolhimento, as entrevistas com os funcionários da escola, cobertura da participação da escola em eventos intraescolares e extraescolares; entrevista com profissionais da saúde, e os textos de despedidas dos estudantes do 9º ano. Também é válido destacar que havia duas estudantes venezuelanas e uma das matérias publicadas foi sobre o país e suas curiosidades.

Figura 3 – Postagens das notícias e reportagem

Fonte: Acervo pessoal

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como já foi dito, é um ambiente vivo e que está em contínuo movimento, alterando sua prática docente, sua aprendizagem, seu currículo. O presente trabalho teve o objetivo de apresentar uma dessas mudanças possíveis diante de um currículo que se encontra muitas vezes engessado, dando poucas opções de trabalho dentro da sala de aula. No entanto, foi possível fazer dele, do currículo, possibilidades de ensino e de aprendizagem mais significativo, saindo de uma ação do apenas ler um texto, para uma ação do saber compreendê-lo. Além disso, foram trabalhados temas transversais, os quais puderam ser explorados, investigados e apresentados em evento acadêmico.

Assim, a movimentação, a liberdade e o protagonismo dos estudantes foram elementos de transformação educacional, pois, sobretudo, gerou uma alternativa viável ao tradicional ensino escolar. Ainda, foi notável o respeito aos diferentes saberes culturais dos estudantes, o sentimento de pertencimento e de identificação na escola, pois no momento em que eles se descobrem protagonistas da sua própria aprendizagem, eles percebem que é na escola o local potencializador dessa possibilidade.

Mesmo que os estudantes do 6º e 7º ano não tenham atingido a plena proficiência em escrever o artigo cientifico escolar, eles desenvolveram o conhecimento da estrutura, o objetivo de um artigo cientifico e a importância da pesquisa e sua divulgação científica. Ficou evidente também o entendimento de que a realização de uma pesquisa demanda tempo.

Em relação aos estudantes do grupo B, a interação com a sociedade por meio do uso das mídias sociais e das ações fora da escola vai ao encontro do que se espera de um estudante ao terminar o ensino fundamental. Esses conhecimentos e essas habilidades adquiridas por eles correspondem a um currículo flexível, direcionado às realidades dos estudantes, sem deixar de trabalhar a BNCC.

Podemos concluir também que, ao longo dos anos – do 6º ao 9º ano, é evidente a perda de interesse dos estudantes pela aprendizagem ofertada pela escola, com as predeterminadas habilidades a serem trabalhadas de forma isolada. No entanto, quando o foco é direcionado ao estudante, a aprendizagem pode ser mais significativa, pois se baseia nos conhecimentos prévios desse sujeito ativo.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2023.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. **A questão das competências na formação profissional do professor**: elementos para impulsionar o debate. Quaestio – Revista de Estudos de Educação, Universidade de Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 31-44, nov. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/45/45>. Acesso em 09 jul. 2023

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, n. 4, abr./jun. 1963. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr3kbef5>. Acesso em: 09 de jul 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 3, abr./jun. 2000. Disponível em: https://tinyurl.com/ys5xfz5f. Acesso em: 25 de jun. 2023.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica**: entre a complexidade e a simplificação. Curitiba: CRV, 2015.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011. Disponível em: https://abrir.link/vf8CI. Acesso em 09 jul 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: A PIONEIRA CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Marcelo da Silva[1]
Fábio Napoleão[2]

RESUMO

O artigo em tela apresenta enquanto tema a Educação Superior na Guiné-Bissau, delimitado ao processo de criação pioneira no país do Curso de Licenciatura em Geografia, no biênio de 2021-22. O objetivo do trabalho se refere a estruturação de matriz curricular na área de Geografia, modalidade licenciatura, no Ensino Superior guineense, em condição de escassez de recursos humanos, financeiros e o diminuto prazo. O trabalho se inscreve no campo da pesquisa-ação, com abordagem quanti-qualitativa, sendo utilizadas técnicas de observação, entrevista e questionário. Por sua vez, o quadro teórico combina as ideias de FREIRE (1978; 1987; 2023), SANTOS (1977; 2000), CHOLLEY (1951) e SANÉ (2019). Como resultado tem-se a regularização da atuação do profissional da Geografia no Ensino Básico e a oferta pioneira de formação didático-pedagógica na modalidade de licenciatura na área da ciência geográfica no Ensino Superior guineense. A criação pioneira do Curso de Licenciatura em Geografia foi plasmada numa concepção de currículo do Ensino Superior que buscou respeitar o equilíbrio entre a formação para a vida plena (saber filosófico) e a formação para o trabalho (saber prático). Respeitou o interesse social (identidade nacional e preservação da cultura) e individual (inserção afetiva e intelectual) do guineense, num contexto histórico de superação das influências danosas impostas pelo secular regime colonial na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Educação. Ensino Superior. Geografia. Currículo.

Doutor

De maneira geral, os geógrafos, no passado e no presente, enfrentam enormes dificuldades de afirmação profissional, vivendo uma espécie de crise de identidade, sem um Norte, sem uma direção. Muitos não superaram dúvidas e inquietações epistemológicas basilares da ciência geográfica. Questões como: O que é a Geografia? Qual é o seu objeto de estudo? Como operacionalizar a compreensão da sociedade, da natureza e da relação sociedade-natureza através da Geografia?, ainda atormentam o mundo do professor de Geografia, seja na escola ou na universidade. Quadro que fortalece a visão autárquica, ideográfica e funcionalista da realidade no trabalho do geógrafo, mesmo, agora, em plena Era do Conhecimento, no bojo do meio técnico-científico-informacional. Nesse sentido, eminentes geógrafos buscaram orientar os rumos da Geografia, apresentando alertas contra uma educação bancária a partir do ensino de uma Geografia Tradicional, indicando caminhos para o melhor

[1] Doutorando em Educação Cientifica e Tecnológica-UFSC, Professor IFC - Marcelo.silva@ifc.edu.br
[2] Doutor em Geografia- UFSC, Professor UDESC – fabio.napoleao@udesc.br

evolver da ciência geográfica e do trabalho do geógrafo, especialmente no 3º mundo, vide Santos (2000), por meio do documento "O papel ativo da Geografia - Um manifesto". No documento, defendeu a unidade, totalidade e interdisciplinaridade enquanto elementos essenciais da Geografia, através da firmeza e rigor teórico-metodológico e uma postura ético-política para o efetivo exercício do papel ativo da ciência geográfica. Preocupava-se o eminente geógrafo brasileiro com a formação cidadã em vez de tornar a universidade, a escola, um celeiro de deficientes cívicos. Em suma, defendia Milton Santos uma educação emancipadora e não domesticadora.

Para tanto, precisa a Geografia superar alguns desafios: 1º) Superar a abordagem descritiva, enciclopédica e buscar a abertura para o desenvolvimento do raciocínio espacial complexo; 2º) Combater as ações pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas dos estudantes; 3º) Adotar o caminho da interdisciplinaridade a partir da relação dialógica da Geografia com outras áreas do conhecimento; 4º) Desenvolver no estudante o "olhar espacial", através da articulação de conhecimentos geográficos básicos do professor à realidade dos alunos; 5º) Fundamentar o ensino da Geografia numa abordagem pedagógica progressista, que motive e instigue o uso de metodologias ativas; 6º) Buscar discussões e metodologias fundamentadas nos documentos de área, da educação, da escola e no papel político e social da Geografia Escolar. Naturalmente, os desafios não se encerram nos seis desafios esboçados, deve o geógrafo: estudar os clássicos; articular os saberes; decifrar a unidade e os fundamentos da divisão da Geografia; estudar a gênese e evolução da Geografia mundial; ler a realidade sob a perspectiva da totalidade e múltiplas determinações; dominar formas de comunicação geográfica; fazer análises de conjuntura; envolver-se com os movimentos políticos e sociais; conquistar uma sólida cultura geral; teorizar; certo de que irá se eternizar como aprendiz da Geografia. Mas como articular tais predicados a uma matriz curricular no Ensino Superior, numa nação subdesenvolvida, como Guiné-Bissaú. Assim, tem-se aqui o objeto de estudo do presente artigo, a participação de geógrafos brasileiros e guineenses na criação pioneira do Curso de Licenciatura em Geografia na Guiné-Bissau.

Vale dizer que o tema guarda profunda complexidade e um mero artigo terá a capacidade tão somente de ilustrar pequena parcela das nuances da realidade guineense na esfera da Educação, da Educação Superior e da Educação Geográfica. Trata-se de um intróito ao desenvolvimento da Geografia Guineense. Eis um primeiro

e significativo ensinamento, existe uma Geografia Guineense, cuja história precisa ser desvendada e apresentada também como fundante da evolução do pensamento geográfico mundial. Por ora, realizar-se-á um recorte metodológico no tempo e espaço, restringindo as explicações a experiência de criação do Curso de Licenciatura em Geografia na Guiné-Bissau. Dia virá, com artigos novos e também outros autores, que discutam a gênese e evolução da Geografia Guineense e da Geografia Africana, da Geografia de nações subdesenvolvidas, negligenciadas pelo etnocentrismo europeu e estadunidense. Uma história por desvendar e difundir, certamente feita de muita resiliência e superação de inúmeros contratempos, mas eivada de saberes e práticas que farão avançar o pensamento geográfico e a compreensão das formações nacionais africanas e das relações internacionais com a África. Nesse sentido, é fonte de inspiração o artigo de Milton Santos, publicado em 1977, na Antipode, intitulado "Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método", que entre outras coisas busca reafirmar a África e a América Latina, dando voz aos autores do "3º mundo".

Dito isto, importa apresentar a experiência de participação na criação pioneira do Curso de Licenciatura em Geografia na Guiné-Bissau. No país, há apenas uma entidade que forma professores de Geografia, a Escola Superior de Educação - Unidade Tchico-Te (ESE-TT). Criada no ano de 1979, em parceria com o governo da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que auxiliou o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) a conquistar a independência. O Curso de Geografia ofertado tinha duração de três anos, sendo concomitante ao Curso de História, no nível de bacharelado, habilitando inapropriadamente os professores a lecionar no Ensino Escolar do país.

Num salto histórico, avançando para o biênio 2021-22, o Departamento de Geografia da ESE-TT, realizou a criação do Curso de Licenciatura em Geografia, com o apoio do Instituto Federal Catarinense (IFC), sob a orientação do professor Marcelo da Silva. O convite surgiu em virtude da presença do professor na ESE-TT, que *in loco* realizava pesquisas para o doutorado, versando sobre a formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau.

Assim sendo, foi criada a equipe de trabalho formada pelos professores Quintino Sanca (guineense, coordenador e professor do Curso de Geografia na ESE-TT desde a década de 1990), Carlitos Formoso (guineense, coordenador pedagógico da ESE-TT e professor do Curso de Geografia desde a década de 1990), Marcelo da

Silva (brasileiro, professor do IFC- Camboriú) e Allende (professor de Geografia da ESE-TT e funcionário do Ministério da Educação da Guiné-Bissau). Em suma, foram lançados os pilares fundamentais para a criação do que viria a ser o primeiro e único Curso de Licenciatura em Geografia da Guiné-Bissau.

Aqui já se está descrevendo um histórico momento da Geografia Guineense, em período recente, estabelecido através de professores do "3º mundo". Para o artigo, o histórico será apresentado nos seguintes pontos: a) O currículo da formação de professores de Geografia da Guiné-Bissau; b) A criação do Curso Guineense de Licenciatura em Geografia; c) O legado na Educação de Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução.

E a história continua.

2 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA GUINÉ-BISSAU

Compreender o nascimento da Escola Superior de Educação -Tchico Té (ESE-TT) exige remontar ao contexto do país no pós-independência, que conforme Sanha (2009, p. 37),

> A Guiné-Bissau, depois da independência, em 1973, foi confrontada com a carência de Recursos Humanos qualificados em todas as áreas e instituições da soberania nacional. Os sucessivos governos foram estabelecendo relações de cooperação com os seus parceiros de desenvolvimento, no domínio de ensino médio, profissional e, posteriormente, ao nível de formação superior. A maioria dos acordos celebrados consistia no envio dos estudantes guineenses para formação no estrangeiro. Tendo em conta o número limitado de bolsas e crescente procura, especialmente para o ensino superior, o país foi confrontado com a necessidade de desenvolvimento do próprio – nacional ensino superior.

A primeira instituição formadora de professores na Guiné-Bissau, a Escola de Formação Amílcar Cabral, foi fundada em Bolama, no ano de 1975, visando a formação docente para o Ensino Básico, através do Curso de Ciências da Educação, com duração de três anos, no modelo bacharelado. Em 1979, foi criada a Escola Normal Superior, Unidade Tchico-Té (ESNTT), na cidade de Bissau, com o apoio de governos estrangeiros, como Argélia, Cuba, Portugal e a antiga URSS, visando formar professores aptos a lecionar no Ensino Escolar, com cursos no modelo bacharelado, com duração de três anos.

Foram criados os cursos de Matemática-Física, Biologia-Química, Geografia-História, Inglês-Francês e Língua Portuguesa. A criação do Curso de Geografia-História, no ano de 1979, contou com o apoio dos russos, que além de montarem o projeto político pedagógico, enviaram professores do seu país à Guiné-Bissau para implementá-lo. Na fase de implementação e de afirmação, alguns guineenses receberam bolsas para formação na antiga URSS.

Deve-se realçar, que diante da inexistência de base documental na ESE-TT sobre a sua criação, recorreu-se às entrevistas com os professores mais antigos de Geografia no país, Quintino Sanca e Carlitos Formoso, que lecionam no Ensino Superior há mais de 30 anos.

O Curso de Geografia (Quadro 1), criado com o apoio da antiga URSS, apresentava duração de três anos, como já assinalado, e o currículo fora estruturado a partir das disciplinas de História (11), Geografia (10) e Conteúdos Gerais (17), abrangendo as áreas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Linguagens (Português, Francês e Inglês) e Matemática.

Quadro 1 - Currículo do Curso de Bacharelado em Geografia e História (1979-2021)

Ano	Geografia	História	Conhecimento Geral
1	Geografia Física	Pré- História	Matemática
1	Cartografia	Etnografia	Português
1	-	História Antiga	Francês
1	-	-	Sociologia
1	-	-	Psicologia
1	-	-	Filosofia
2	Metodologia de Ensino da Geografia	Metodologia de Ensino da História	Psicologia II
2	Geografia Regional	História Moderna	Francês II
2	Geografia Física II	História da Idade Média	Portugues II
2	Geografia Econômica	-	Pedagogia II
2	-	-	Administração Escolar
2	-	-	Filosofia II
2	-	-	Sociologia II

3	Geografia Regional II	História Contemporânea	Francês III
3	Geografia Humana	História da Guiné-Bissau	Portugues III
3	Metodologia de Ensino da Geografia II	Historiografia	Administração Escolar II
3	Geografia da Guiné-Bissau	Metodologia de Ensino da História II	Pedagogia - Estágio
Total	**10**	**11**	**17**

Fonte: Histórico Escolar dos Estudantes egressos.

A partir de entrevistas, aplicação de questionário e observação, verificou-se que o desenvolvimento da matriz curricular em tela não ensejou a organização e fundamentação de estruturas pedagógicas, mesmo aquelas mais elementares no campo da pesquisa científica e da extensão universitária, enraizando um substancial distanciamento do ideal da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, cuja criação foi definitivamente plasmada no “3º mundo”, com a Reforma de Córdoba de 1918. Mesmo no ensino, aspectos metodológicos essenciais da formação em Geografia, a exemplo da excursão pedagógica ou saída de campo, não foram no contexto empregados rotineiramente. A instrumentalização da Geografia por meio da Cartografia praticamente inexiste, assim como, o desdobramento da graduação em pós-graduação. Contudo, reina na Guiné-Bissau, o desejo de estudar, de aprender, desde a Escola do Banco até a Educação Superior, mesmo em condições infra-estruturais e de formação difíceis, condizentes ao estado de subdesenvolvimento por superar no país.

3 A CRIAÇÃO DO CURSO GUINEENSE DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

No biênio 2021-22, o Curso da ESE-TT sofreu significativa reformulação curricular, proporcionando aos egressos a habilitação para lecionarem no Ensino Escolar. Na ESE-TT, tem-se o primeiro e único curso de formação de professores de Geografia no país, ou seja, até a reformulação em destaque, todos os professores formados no país e ativos no Ensino Escolar atuavam sem a necessária formação didático-pedagógica para lecionar a Geografia, instituída pelo Estado. Diga-se de passagem, que a premência da reformulação curricular ensejou a adesão do MENGB,

Ministério de Educação Nacional, que destinou inclusive suporte orçamentário-financeiro aos trabalhos, segundo relato do Subdiretor da ESE-TT.

Convém registrar que, quando o professor Marcelo da Silva (IFC-Camboriú) assume a coordenadoria da reformulação curricular, os valores destinados haviam sido já utilizados, os prazos tornados diminutos, sem qualquer proposição formalmente finalizada. O que refletiu nos procedimentos de elaboração da proposta, através da não concretização da desejada participação massiva dos estudantes, docentes, gestores e interessados na matéria, alicerçada na consulta pública, na escuta notadamente dos professores do Ensino Básico. Fato que indica a necessidade de futura reavaliação e ajustes na matriz do Curso de Licenciatura em Geografia.

Ainda assim, visando garantir um processo democrático, com base na perspectiva decolonial e de formulação de um currículo que atenda às necessidades reais da população guineense, sucessivas reuniões de trabalho foram desencadeadas, com os estudantes representando as turmas de bacharelado, com a representação dos egressos da ESE-TT e dos professores da rede de ensino guineense, cujas pautas definiram os objetivos, conhecimentos, habilidades e competências do Curso de Licenciatura em Geografia, as bibliografias de referência e ementas, além da distribuição de carga horária e disciplinas por fase.

Por fim, em encontro de apresentação da proposta, aberta a contestação, participaram estudantes, egressos e professores, seguida de posterior avaliação pelo Conselho Pedagógico e pelo Subdiretor da ESE-TT.

A nova matriz prevê uma carga horária total do curso de licenciatura de 3812 horas, em percurso formativo de quatro anos, sendo assim estruturada (Quadro 2):

Quadro 2- Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia

Núcleo	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4
Núcleo Específico da Geografia	Geografia Escolar	Geologia 2	Geografia Regional 2	Geopolítica
	Climatologia 1	Climatologia 2	Geografia Econômica Da Guiné-Bissau	Geografia Física da Guiné-Bissau
	Cartografia 1	Hidrogeografia	Geografia Econômica	Biogeografia

	Astronomia	Geografia Regional	Metodologia do Ensino da Geografia	-
	Estática Geográfica	Geografia Humana da Guiné-Bissau	-	-
	Geologia 1	-	-	-
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	Metodologia do Ensino	Educação Inclusiva	História da Educação da Guiné-Bissau
	Língua Específica	Didática	Pedagogia Decolonial	Estágio
	Filosofia	Psicologia 1	Psicologia 2	Monografia/TCC
	Informática	Língua Portuguesa 2	Sociedade/ Educação para a Vida	-
	-	Língua Estrangeira 2	Estágio Pedagógico	-
	-	Metodologia Científica	Gestão Escolar	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Matriz Curricular do Curso.

A partir da nova matriz curricular com a transformação do Curso de Bacharelado em Licenciatura, abriu-se a oportunidade para que os professores do Ensino Superior, pertencentes ao quadro funcional da ESE-TT, bem como estudantes da instituição, fizessem uma complementação de sua formação, chamada de nivelamento, com duração de um ano. Foram abertas, também, 40 vagas aos professores do Ensino Básico, das escolas públicas e privadas, para frequentarem o curso de complementação.

O Curso de Nivelamento foi ofertado na modalidade semipresencial e contou com a participação de professores com formação e conhecimento nas áreas específicas do curso, na organização das disciplinas e realização das aulas. Nessa fase, foi estabelecida parceria profícua entre professores brasileiros e guineenses. Da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) participou o Professor Doutor Fábio Napoleão e, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o Professor Doutor Lucas Ferreira. Da Guiné-Bissau, participou o Professor Mestre Allende Quadé, pertencente ao quadro do MENGB, o Professor Mestre Quintino Caetano, também

funcionário do MENGB, que à época era doutorando em Geologia nos EUA, e o Professor Mestre Francelino Idenhe, que leciona na ESE-TT.

O Curso de Nivelamento foi dividido em dez módulos/disciplinas, sete delas ofertadas na modalidade presencial (Climatologia, Urbanização, Geologia, Geografia Econômica, Hidrogeografia, Metodologia do Ensino da Geografia e Geografia da Guiné-Bissau) e três a distância (Biogeografia, Metodologia Científica e Geopolítica), com a docência de professores da Guiné-Bissau e do Brasil.

Sendo assim, no mês de abril de 2023, 39 alunos finalizaram o curso, recebendo o título de licenciados pela ESE-TT, estando agora em conformidade com a lei guineense para lecionarem no Ensino Escolar. A partir de 2023, não há mais ingresso no Curso de Bacharelado em Geografia/História na instituição, todos ingressam no pioneiro Curso de Licenciatura em Geografia com a duração de quatro anos.

O novo currículo dialoga com as preocupações de Milton Santos sobre uma educação cidadã e incorpora a perspectiva de equilíbrio entre uma formação para a vida (saber filosófico) e para o trabalho (saber prático), num ensino que se deseja universal, igualitário e progressista, pilares universais da educação, sempre citados e defendidos por Milton Santos. Assim, adotou-se na matriz curricular uma educação geográfica inclusiva e emancipadora, feita por uma pedagogia da práxis, educando para o estabelecimento de uma vida sustentável no plano ambiental, social e econômico. Vale dizer, instituir uma educação geográfica omnilateral, que leve em conta todas as dimensões do ser humano e sua relação com a natureza, em condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento histórico guineense, portanto, ancorada numa pedagogia decolonial.

4 O LEGADO NA EDUCAÇÃO DE AMÍLCAR CABRAL, O PEDAGOGO DA REVOLUÇÃO

Paulo Freire sempre enalteceu o fascínio por Amílcar Cabral, a personalidade e o grande revolucionário, ao qual denominou “o pedagogo da revolução”, figura marcante na gestação dos movimentos de libertação das ex-colônias portuguesas na África, por encarnar “perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos, para a realização desse sonho.” (Freire, 1985). Para Freire, Amílcar Cabral sabia o que significava povo. Em outras palavras, para

Cabral a libertação do arbítrio dos colonialistas é também uma luta cultural, cuja educação do povo africano representaria o restabelecimento de uma espécie de "reafricanização dos espíritos", naturalmente determinada no espaço e no tempo, no contexto da segunda metade do Século XX. Destacava, Amílcar Cabral, que a cultura guineense deveria agora desenvolver-se também com base na ciência. Não por acaso, no transcorrer da campanha de libertação, o PAIGC criou mais escolas e formou professores do que os cinco séculos do regime colonial português no país, a partir do empreendimento das Escolas das Zonas Libertadas (EZL). Do estudo de uma África descoberta por europeus e dos navegadores portugueses apresentados como grandes heróis, volta-se para os ensinamentos sobre a Geografia da Guiné-Bissau. Estudava-se ainda sobre diplomacia, colonização europeia e suas consequências, outras lutas pela independência pelo mundo, até questões de gênero. Eis a pedagogia da revolução. Contudo, a construção do Estado-nação pós-independência impõe enormes desafios para superação da secular influência portuguesa de desestruturação econômica, política, social e mesmo educacional. Aqui, o legado de Amílcar Cabral precisa ser sempre revisitado, sua origem, formação e transformação num dos maiores líderes do movimento independentista da história mundial. Condição que serviu de guia na reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, tributário de uma outra Educação, que se ancora na formação social guineense e africana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao exposto, convém destacar que a criação pioneira do Curso de Licenciatura em Geografia foi plasmada numa concepção de currículo do Ensino Superior que buscou respeitar o equilíbrio entre a formação para a vida plena (saber filosófico) e a formação para o trabalho (saber prático). Que considere o interesse social (identidade nacional e preservação da cultura) e o individual (inserção afetiva e intelectual) do povo guineense, num contexto histórico de superação das influências danosas impostas pelo secular regime colonial na Guiné-Bissau. A história continua, mas agora escrita por mãos guineenses, que estão construindo uma outra educação a partir de uma pedagogia decolonial.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Amílcar Cabral:** o pedagogo da revolução. 1985. Disponível em: https://www.geledes.org.br/amilcar-CABRAL-por-paulo-FREIRE/. Acesso em 19 jul. 2023.

SANÉ, Samba. **A Educação na Guiné-Bissau:** perspectivas na atualidade do Ensino Básico em questão. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço:** a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n.54, p.81-100, jun. 1977.

_____. **O Papel Ativo da Geografia, um Manifesto**. In Território, ano V, nº 9, julho-dezembro 2000, pp. 103-109.

A ACOLHIDA DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Gustavo Becker Krummenauer[1]
Cintia Metzner de Sousa[2]
Ilisabet Pradi Krames[3]

RESUMO

Este artigo aborda a acolhida de estudantes migrantes internacionais no ensino fundamental. Compreende que a concepção de currículo, relacionada às experiências do estudante, deve contemplar aspectos identitários, políticos e de relação de poder, relacionados com os propósitos de formação social inclusiva. As normas internacionais e nacionais trazem um discurso pragmático de inclusão do migrante, especialmente quanto ao direito à educação. Nesse contexto, o objetivo é verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Utiliza o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Os resultados indicam que a acolhida exige ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relação família-escola e de gestão escolar.

Palavras-chave: Estudantes Migrantes. Acolhida. Currículo. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda, por meio de pesquisa bibliográfica, a acolhida de estudantes migrantes no ensino fundamental. Diante das normativas envolvendo os direitos humanos na migração internacional, compreende-se o conceito de acolhida como elemento curricular necessário para assegurar direitos fundamentais dos migrantes (ALVIAREZ e PAVA, 2021; MORALES et al., 2019). O princípio da inclusão do migrante, que perpassa normas internacionais e nacionais, exige pensar a acolhida como prática curricular.

Silva (2022) e Arroyo (2014) defendem que o currículo deve conceber a realidade do cotidiano, trazendo elementos de identidade e de relação de poder, além

[1] Estudante de Licenciatura em História, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, gusbeckerk@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: profcintia@univali.br.
[3] Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: ilisabet@univali.br.

do saber. O currículo deve ser crítico e trazer experiências que possibilitem a inclusão de migrantes no ensino fundamental. Nessa mesma direção, Sánchez-Mojica (2021) aborda a inclusão educacional do estudante migrante por meio de práticas educacionais que trabalhem a diversidade cultural e a relação intercultural, a fim de favorecer a qualidade da educação e proporcionar vida melhor para todos.

A relação intercultural ocorre quando a educação abre espaço para o "diálogo franco entre as culturas e suas singularidades", para "o diálogo e entendimento entre as culturas" e para a "reflexão epistemológica vigilante que exige a superação de modelos sociais e relacionais em que uma cultura se entende superior a outra" (GOMES et al., 2022, p. 194). A formação docente intercultural é capaz de promover mudança nos sistemas educativos, porque possibilita a construção coletiva e dialética, considera a diversidade de saberes, de experiências, de conhecimentos, de concepções e de modos distintos de organização social (CECCHETTI et al., 2020).

Alviarez e Pava (2021), ao fazerem uma revisão bibliográfica sobre a prática da acolhida de migrantes nas escolas da América Latina, apontam três modalidades de práticas: a assimilação, a inclusão subordinada e a integração. Afirmam que os discursos sobre o direito à educação ainda não estão consolidados nas práticas curriculares do sistema escolar, pois os estudos indicam que a acolhida, de forma recorrente, é realizada a partir de práticas de assimilação ou inclusão subordinada. Ou seja: através de alguma forma de subordinação do migrante.

Nessa conjuntura, este artigo tem como objetivo geral verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – BNNC, doravante – e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca-se indicar as normas internacionais e nacionais sobre a proteção do migrante, especialmente no que tange à educação dos estudantes do ensino fundamental; descrever a concepção de currículo condizente com as ações educativas de acolhida e identificar na BNCC (BRASIL, 2017) habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações.

No percurso metodológico, utilizou-se o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Na apresentação dos resultados, foi observada a base lógica indutiva (PASOLD, 2021).

ISSN: 2176 - 1396

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A migração ocorre quando um povo se desloca de um território para outro, alterando a cultura deste território (ECO, 2020, p. 24). Historicamente, esse movimento acompanha a humanidade e nas últimas décadas vem ganhando novos contornos. De acordo com o Relatório sobre as Migrações no Mundo 2022, da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (MCAULIFFE; TRIANDAFYLLIDOU, 2021), havia 281 milhões de migrantes internacionais em 2020, o correspondente a 3,6% da população mundial.

No mesmo ano, 89,4 milhões de pessoas se encontravam em deslocamento no mundo, sendo 26,4 milhões refugiados e 4,1 milhões solicitantes de asilo. A América do Sul acolheu mais de 10,9 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 2,5% da população continental. O Brasil acolheu 1,08 milhões de migrantes, sendo o sexto país sul-americano que mais recebeu migrantes (BRASIL, 2023).

É inegável o impacto da migração internacional nos sistemas de ensino. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estimou que, em 2017, nos países de baixa renda, entre refugiados de 5 a 17 anos, 50% dos estudantes da educação primária e 89% dos estudantes da educação secundária não estavam matriculados em escolas (UNESCO, 2018). Esses dados revelam prejuízo no alcance das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 da Organizações das Nações Unidas (2015), que é “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 1).

O Relatório da Unesco (2018) defende a inclusão dos estudantes refugiados nos sistemas nacionais de educação, valorizando o multiculturalismo e a diversidade cultural. Alerta para a vulnerabilidade do migrante, especialmente nos casos de refúgio, o que exige uma visão sensível e sob a ótica dos direitos humanos, ainda mais num mundo globalizado que resiste aos migrantes da Ásia, África e América do Sul, pela preservação histórica de uma consciência eurocêntrica e colonizadora.

Bauman (2017, p. 13) afirma: “[...] refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos”, vistos como estranhos provocam ansiedade por parecerem diferentes e “[...] assustadoramente

imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar" (BAUMAN, 2017, p. 13-14). O direito do refugiado está ligado à proteção universal dos direitos humanos. O Estatuto dos Refugiados, criado pela Convenção de Genebra de 1951, oferece "[...] uma proteção incompleta e eurocêntrica para uma questão que sempre foi universal, o deslocamento no mundo" (SARTORETTO, 2018, p. 33).

No Brasil, nos últimos quatro anos, foram crescentes no debate público as manifestações distorcidas sobre igualdade e diversidade, intensificando atos discriminatórios e de exclusão de minorias (inclusive os migrantes), o que torna ainda mais urgente o combate aos preconceitos e a promoção da diversidade e da inclusão. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no artigo 3º (BRASIL, 1996), institui que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, com valorização da experiência extraescolar, com vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais, com consideração a diversidade étnico-racial e com garantia do direito à educação e à aprendizagem. No artigo 26, a LDB (BRASIL, 1996) determina que o conteúdo programático da educação básica inclua aspectos históricos e culturais da formação da população brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014), no artigo 2º, traz como diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade, a promoção humanística e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, bem como, estabelece como meta 2 a universalização do ensino fundamental, garantindo que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa dentro da idade recomendada.

Diante desse contexto, o direito à educação não se limita ao acesso do estudante à escola. A permanência e a participação integral no processo educacional precisam ser garantidas. Sendo assim, é imprescindível acolher e incluir o migrante como prática curricular contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola e nos planejamentos educacionais, a fim de reorganizar a ação pedagógica para as novas demandas do trabalho escolar.

3 A ACOLHIDA DO ESTUDANTE MIGRANTE COMO ELEMENTO CURRICULAR

As teorias de currículo elegem elementos centrais com foco no conhecimento humano. Por isso se diz que currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes para a formação de um tipo ideal de estudante, um modelo de ser humano a ser alcançado (SILVA, 2022, p. 14-15). Diante dessa subjetividade, presente tanto na escolha dos elementos que formarão o currículo quanto no propósito ideal da formação do educando que está ligado às escolhas, pode-se dizer que o currículo constitui um instrumento de identidade.

Comparando currículo com uma "[...] *pista de corrida*, podemos dizer que no curso dessa *corrida* que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos" (SILVA, 2022, p. 15, destaques do autor). Portanto, conhecimentos curriculares deslocados dos contextos sociais só servem para "[...] operar como hierarquização de saberes" (ARROYO, 2013, p. 116), pois se demonstram pobres, até em conhecimento, por desperdiçar a diversidade de experiências humanas como fonte de significação e conhecimento (ARROYO, 2013, p. 120).

O direito ao conhecimento não se traduz apenas em aprender habilidades ou capacidades no contexto da diversidade de situações sociais. Vai além, implicando "[...] partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados" (ARROYO, 2013, p. 121). Esses significados estão impregnados de experiências vivenciadas a partir da realidade econômica, social e cultural dos estudantes e dos lugares a eles destinados ou negados e por eles reivindicados. Arroyo (2014, p. 213) reitera que os imigrantes "[...] se afirmam lutando por lugares de direito. Nessas lutas se aprenderam sujeitos de direitos a lugares. Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares", como as instituições de ensino e de produção do conhecimento.

Para Santos (2008, p. 157), "[...] a luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia da distribuição mais equitativa do saber científico". Assim, é necessário proporcionar aos estudantes do ensino fundamental experiências de integração entre os estudantes, nas quais os nativos (ARROYO, 2013) possam ter acesso às necessidades, anseios, desejos, paixões, pontos de vista dos estudantes migrantes. Que esses estudantes migrantes sejam participativos, em igualdade de condições e oportunidades, na construção social escolar e local. Oportunizar esse espaço participativo é um dever alinhado aos instrumentos normativos nacionais e

internacionais, bem como aos preceitos ético e moral.

Dentre as ações necessárias ao reconhecimento da diversidade cultural, no currículo escolar está o multiculturalismo como legítima reivindicação da diversidade cultural. O conceito de multiculturalismo se relaciona com o campo político e o conflito de relação de poder contra a cultura hegemônica para definição da "[...] cultura nacional comum" (SILVA, 2022, p. 86-89) e "[...] nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente" ela exige "[...] uma modificação substancial do currículo" (SILVA, 2022, p. 90), o que pode levar a um currículo mais inclusivo.

Morales et. al (2019), Sánchez-Mojica (2021) e Alviarez; Pava (2021) tratam da inclusão e da diversidade cultural de estudantes migrantes. Sánchez-Mojica (2021, p. 6) apresenta o conceito de educação inclusiva, que ganha força na década de 1960 com o fim de integrar os estudantes com deficiência. Tal conceito foi posteriormente ampliado, incluindo-se aspectos de diversidade linguística, cultural, social, de gênero, entre outros fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. A educação inclusiva chega ao século XXI lutando contra toda e qualquer forma de exclusão social, defendendo a perspectiva de educação integral, possibilitando o aprimoramento contínuo da formação educacional dos estudantes. Contudo, há um distanciamento entre as normas garantidoras do direito à educação e a realidade educacional (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 6-7).

A diversidade cultural na qual está inserida o estudante migrante pode ser instrumento enriquecedor de formação educacional e de transformação social, à medida que desenvolve diálogo intercultural entre os referentes culturais trazidos da cultura de origem e os referentes culturais presentes no local de acolhimento, cuja negociação e produção cultural contribuem tanto para a própria identidade individual do estudante migrante, quanto para a dinâmica da formação social local (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 10).

Morales et. al (2019), pesquisando como as escolas do Chile respondiam à chegada de estudantes de outras nacionalidades, identificam ações educativas de acolhida criadas a partir de recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos, que estão institucionalmente incorporados ao funcionamento escolar para organizar intervenções educativas voltadas a facilitar a inclusão de estudantes de outras nacionalidades. Tais ações envolvem aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar. Ao mesmo tempo que atendem as

necessidades pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, primam pela melhoria da convivência escolar.

São exemplos de ações educativas de acolhida: protocolo de acolhida; festa intercultural; roteiro de observação com marca intercultural; mediação escolar; grupo diferencial específico; estudantes tutores; cota migrante; equipe bilíngue; aula de acolhida e grupos interativos. Essas ações ocorrem nos processos de assimilação, inclusão subordinada, integração e adaptação, modalidades de acolhida, podendo ter ênfase na ação individual do estudante e sua socialização ou nos atores da escola e população migrante (ALVIAREZ; PAVA, 2021) e (MORALES et al., 2019).

Segundo Alviarez e Pava (2021, p. 15), as formas de conceber e estabelecer a acolhida dos migrantes nas escolas e nos sistemas educativos surge do discurso do direito à educação, bem como das distintas práticas de inclusão que produzem sujeitos migrantes e refugiados como sujeitos habilitados a estarem na escola. Porém, os discursos envoltos no exercício do direito à educação não alcançam o aspecto curricular, os elementos de convivência ou a trajetória escolar nos sistemas educativos em que o migrante está inserido (ALVIAREZ; PAVA, 2021, p. 16).

A acolhida ocorre por assimilação, inclusão subordinada ou integração, conforme constatado por Alviarez e Pava (2021, p. 16-17). A assimilação se faz por busca da igualdade, não reconhecendo diferenças: todos os estudantes são iguais. A inclusão subordinada, por sua vez, contempla práticas de desconhecimento e desvalorização das trajetórias escolares, silenciando as experiências dos migrantes. Há, ainda, as práticas de adaptação, as quais constituem uma mescla dos modelos de assimilação e inclusão subordinada, no processo de renúncia à cultura de origem e aquisição da cultural local. Por fim, a integração está relacionada com a diversidade cultural, valorizando-a e reconhecendo-a como elementos enriquecedores do conjunto social.

Os estudos, dos autores citados, recomendam que as práticas educativas devam reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão do estudante migrante e de enriquecimento da comunidade escolar. Da mesma forma, a acolhida inclusiva do migrante deve compor experiências curriculares, fazendo parte do currículo escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada entorno escolar.

4 AS DISPOSIÇÕES CURRICULARES DA BNCC E A RELAÇÃO COM A

ACOLHIDA DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A BNCC compromete-se com a educação integral, visando à "[...] formação e ao desenvolvimento global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento" (BRASIL, 2017, p. 14). O documento aponta como obrigação dos agentes do processo de aprendizagem promover uma educação de acolhimento, reconhecendo e oportunizando o desenvolvimento do estudante de forma plena nas singularidades e diversidades em um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva (BRASIL, 2017).

A igualdade, a diversidade e a equidade foram reconhecidas pela BNCC como elementos constitutivos dos currículos, servindo de guia para a elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 15). A igualdade educacional considera o atendimento às singularidades e o planejamento educacional deve utilizar como foco a equidade, reconhecendo as necessidades diferentes dos estudantes.

Ao tratar de competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, a BNCC aborda a questão da diversidade linguística, não só oriunda da imigração, mas também de todas as diversidades de línguas indígenas, crioulas, afro-brasileiras e libras (BRASIL, 2017, p. 70). O Ministério da Educação desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras no âmbito do Mercosul, nas cidades brasileiras situadas na faixa de fronteiras do Brasil, com o fim de proporcionar a educação integral e bilíngue aos estudantes do programa (BRASIL, 2017, p. 71).

A busca por vocábulos com o radical *migra*, na BNCC, resultou em 47 palavras. A primeira é 'imigrações', referente à diversidade linguística do componente curricular Língua Portuguesa, sendo a segunda palavra *migração*, dentro do mesmo assunto (BRASIL, 2017). A terceira palavra encontrada foi *migração*, que está na descrição da habilidade EF07CI08 – "Avaliar como os impactos das mudanças na população, que está na unidade temática vida e evolução de Ciências" (BRASIL, 2017, p. 347). As duas últimas palavras foram: *migra*, verbo referente à migração de mídia, que está na nota de rodapé, e *transmigração*, , referente à habilidade EF09ER05, do componente Ensino Religioso. As 42 palavras com o radical "migra" estão distribuídas nas descrições de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos componentes de História e Geografia.

No componente curricular Geografia, migração é trabalhada nos 2º, 4º, 5º e 8º anos na unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo". O objeto de conhecimento

no 2º ano é convivência e interações entre pessoas, projetando a habilidade de descrever a história das migrações em seu entorno de vivência (EF02GE01). No 4º ano, o objeto de conhecimento é: processos migratórios no Brasil, apoiado na habilidade de descrever os processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (EF04GE02). No 5º ano, o objeto de conhecimento é a dinâmica populacional, objetivando que o estudante consiga descrever e analisar as dinâmicas populacionais entre as unidades federais em que vive e estabeleça relações entre as migrações (EF05GE01).

O 8º ano, em Geografia, estabelece dois objetos de conhecimento: distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial. No primeiro, espera-se descrever as rotas e fluxos migratórios pelos continentes durante a história (EF08GE02). No segundo, pretende-se que o estudante: relacione fatos e situações representativas da história das famílias de seu entorno aos fluxos migratórios mundiais, considerando a diversidade (EF08GE02); analise aspectos representativos da dinâmica demográfica (EF08GE03); compreenda os fluxos de migração na América Latina e as principais políticas migratórias da região (EF08GE04).

A BNCC, ao apresentar unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular História no ensino fundamental, anos iniciais, demonstra priorizar a construção do sujeito e a relação do “Eu” com o “Outro” num processo longo e complexo. Assim, incluem-se como objeto de conhecimento: relações políticas e éticas, movimentos populacionais e globalização, numa perspectiva de formação de “um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingência história (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários” (BRASIL, 2017, p. 405).

O componente curricular História trabalha com a migração em três unidades temáticas: pessoas e grupos que compõem a cidade e o município; questões históricas relativas às migrações; história recente. O 3º ano vai trabalhar o “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e éticos que compõem a cidade e os municípios, bem como os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive o estudante, objetivando identificar grupos populacionais que formam a cidade e eventos que marcam sua formação (EF03HI01). O objetivo é identificar e comparar pontos de vista de eventos significativos locais, aspectos sociais e diferenças culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e de migrantes (EF03HI03).

O 4º ano trabalha dois objetos diferentes, embora no mesmo tema (questões históricas relevantes às migrações). O primeiro objeto é o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo, cuja habilidade relacionada é identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel da migração nas regiões de destino (EF04HI09). O segundo objeto aborda os processos migratórios para a formação do Brasil, a partir do qual se espera analisar as mudanças sociais advindas da migração (EF04HI09).

No último ano do ensino fundamental em História, no tema história recente, presume-se analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques de grupos e culturas diferentes (EF09HI35).

Diante do exposto, é possível identificar que a BNCC (2017) exige que os currículos escolares abordem habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações. O desafio é utilizar esses conhecimentos para garantir ações de acolhimento aos migrantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação não se limita à presença física do estudante na escola: perpassa a garantia de permanência e inclusão no processo educacional. Portanto, é essencial a acolhida a partir de ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar, voltados à inclusão de estudantes migrantes. A obrigação diante da inclusão do migrante perpassa normas internacionais e nacionais, por meio de elementos, dispositivos e experiências voltadas à acolhida como prática curricular.

Esta pesquisa verificou que há consonância entre a BNNC e as normas nacionais e internacionais no tocante ao compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Assim, as práticas educativas devem reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão e de enriquecimento da comunidade escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada contexto.

O artigo pretende contribuir com o tema e ampliar possibilidades de novas pesquisas. A partir dos elementos apresentados, é possível dar continuidade ao estudo do tema, notadamente futuras pesquisas locais sobre a acolhida do migrante

ISSN: 2176 - 1396

internacional no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVIAREZ, Indira Carolina Granda; PAVA, Julián Andrés Loaiza de la. La niñez migrante y su acogida em la escuela: investigaciones latino-americanas. **Educación Básica, Cultura, Currículo**. São Paulo, v. 51, n. 07987, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147987. Acesso em: 05 de jul. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. **Direitos dos imigrantes e orientações para o atendimento.** Brasília: Enap, 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13005/14. **Lei do Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 07 jul. 2023.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200. Janeiro-junho, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664215. Acesso em: 05 de jul. 2023.

ECO, Umberto. **Migração e intolerância**. Trad.: Eliana Aguiar e Alessandra Bonrruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GOMES, Kennedy Ferreira Karai; et al. Educação intercultural e a política de educação escolar indígena para o estado de Santa Catarina. In: CORREA, Albertina Xavier da Rosa, et al. Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina. **Anais do Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América**

Latina: direito, saúde, educação, meio ambiente e cultura. p.193-195. Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2022.

MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. Síntesis del informe: Transformaciones tecnológicas, geopolíticas y medioambientales que definen la futura migración y movilidad. In: MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. **Informe sobre las migraciones em el mundo 2022**, Organización Internacional para las Migraciones (OIM): Genebra, 2021. Disponível em: https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022-capitulo-1. Acesso em: 25 de jun. 2023.

MORALES, René Valdés; VARGAS, Felipe Jiménez; HERNÁNDEZ-YÁÑEZ, María-Teresa; FARDELLA, Carla. Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. **Estudios Pedagógicos XLV**, n. 3, p. 261-278, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300261. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300261&script=sci_arttext&tlng=p. Acesso em: 14 de jul. 2023.

Organização das Nações Unidas ONU. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2015. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em 25 de jul. 2023.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática. 15ª ed. Florianópolis: Emais, 2021.

SARTORETTO, Laura Madrid. **Direito dos refugiados**: do eurocentrismo às abordagens de terceiro mundo. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

SÁNCHEZ-MOJICA, John Fredy. Migración infantil e inclusion educativa: um tópico em deuda para el desarrollo deenfoques y políticas integrales de atención em Latinoamérica. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 2, p. 1-23, mai./ago., 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.15. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2019**. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996. Acesso em: 25 de jun. 2023.

FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADA NO BRASIL (2012-2022)

Maria de Lara Terna Garcia Mancilha[1]

RESUMO

Em tempos de proposituras que instrumentalizam a formação docente, conforme prevê o ordenamento sistêmico da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Inicial) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), torna-se imperativo distanciarmo-nos da lógica do capital que visa atender as necessidades do mercado e, na busca por caminhos contrários, aproximarmo-nos de processos formativos que busquem desenvolver a autonomia e a intelectualidade dos docentes, criadores de seus próprios currículos e capazes de posicionarem-se criticamente mediante as injustiças sociais. Para tanto, esta pesquisa apresenta os resultados de uma investigação, cujo principal objetivo foi identificar na produção científica brasileira dos últimos dez anos (2012-2022), propostas emancipatórias de formação de professores. Como fontes de dados, optou-se por investigar o Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BTDB) e a Revista Brasileira de Educação (RBE). No conjunto dos 22 trabalhos analisados, os resultados apontam para a importância dos espaços coletivos como uma potente forma de fortalecer as reflexões, ações e práticas formativas emancipatórias nas escolas e nas universidades.

Palavras-chave: Formação Emancipatória de Professores. BNCC. BNC-Formação Inicial. BNC-Formação Continuada. Produção Científica.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é considerada um campo relativamente jovem no mundo ocidental e, especificamente no Brasil, foi a partir dos anos de 1970 que os debates e as pesquisas sobre a formação docente foram sistematizados (DINIZ-PEREIRA, 2013). Ainda que recente, entretanto, tal como o território do currículo (ARROYO, 2013), disputas, tensões e rupturas são frequentemente anunciadas nesse importante *lócus* da educação. Distanciando-se da perspectiva ingênua que eleva os professores ao posto de “salvadores da pátria”, Demo (2006) e Nóvoa (2022) destacam a importância desse profissional, reconhecendo-o como fundante para o desenvolvimento humano e para a transformação do mundo em um lugar mais justo, digno e solidário. Precisamos da educação, precisamos do professor.

Entretando, a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) revela preocupações sobre a formação dos futuros professores. Com a mesma lógica

[1] Mestra em Educação: Formação de Professores e Gestores (USCS); Doutoranda em Educação: Currículo (PUCSP); e-mail: lara_mancilha@yahoo.com.br

instrumentalizadora e pautadas na Pedagogia das Competências normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – BNCC, as resoluções supracitadas instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com o claro objetivo de, nas palavras de Silva (2022), "treinar os professores".

Como já destacado, precisamos do professor. Assim questiona-se: o que as pesquisas têm indicado como caminhos possíveis na luta contra a hegemonia dominante do capital que, insistentemente teima em tornar a educação um bem privado? A partir desse questionamento inicial, e na certeza de que o texto em tela não conseguirá encerrar as discussões atinentes à ele, investigou-se na produção científica brasileira, àquelas que apontam para propostas *emancipatórias*[2] de formação de professores.

Para melhor organização didática do texto, três tópicos principais foram estruturados, além da presente introdução e das considerações finais. No primeiro tópico buscou-se explicitar o contexto de homologação da BNCC, seguida da aprovação das resoluções que instituíram a BNC-Formação. No segundo momento será apontada a metodologia utilizada na pesquisa e no terceiro tópico, os resultados obtidos na busca.

2 BNCC E BNC-FORMAÇÃO: UM CAMINHO A (NÃO) SER SEGUIDO

Revestida por um currículo prescritivo e à luz de princípios pedagógicos atrelados às perspectivas mercadológicas, a aprovação da BNCC em dezembro de 2017 configurou-se como alvo de críticas por parte de pesquisadores e associações que defendem os princípios da educação de qualidade social (SILVA, 2022).

À título de exemplo, a campanha "Aqui já tem Currículo" (ANPEd, 2016) foi lançada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para reivindicar a efetiva participação dos docentes na construção da Base. Naquele momento, pouco ou quase nada ouvidos, os professores foram trocados por "especialistas" de fundações e grupos empresariais, convidados a elaborarem o texto da BNCC.

[2]Neste estudo, o conceito de emancipação é compreendido com base no pensamento de Theodor W. Adorno (vide referências).

Na mesma esteira, para “ensinar” os professores a trabalharem com os conteúdos propostos pela BNCC, as Resoluções que instituem a BNC-Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica foram aprovadas. Tipicamente pragmáticas e instrumentais, novamente causaram preocupações entre os pesquisadores e intelectuais que defendem uma sólida formação docente para a transformação de realidades e busca pela justiça social (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 02). Felizmente há outros modos de (re)criar e (re)pensar futuros (NÓVOA, 2022), como serão apontados nas próximas seções do trabalho.

3 METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO GERAL DOS DADOS

A preocupação com a formação de professores é legítima. A escola, como um espaço formativo indispensável na sociedade contemporânea, deve reunir esforços para construir conhecimentos, formar cidadãos e transformar realidades. Como destaca Imbernón (2011, p. 28), o professor é capaz de “participar da emancipação das pessoas”, de modo a contribuir, mediante o seu exercício, nas possibilidades de mudanças e dignificação dos sujeitos.

Neste estudo, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, compreende-se que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa” (CHIZZOTTI, 2018, p.74), e o objeto a ser estudado – a formação de professores – não é um dado inerte e neutro; carregado de significados e relações, cria e (re)cria múltiplos fenômenos e interpretações (CHIZZOTTI, 2018). Assim, a investigação lançou mão dos estudos que distanciam-se de uma formação instrumentalizadora, na tentativa de identificar pesquisas e práticas na educação básica consonantes a uma formação problematizadora e crítica; uma formação que instigue a autonomia e intelectualidade docente, cuja lógica seja a de *emancipá-los*, e consequentemente, *emancipar* os estudantes.

4 ACHADOS EMANCIPATÓRIOS

As bases de dados selecionadas tiveram como objetivo localizar pesquisas e publicações de diferentes naturezas, tomando como recorte o intervalo entre os anos de 2012 e 2022.

Primeiramente, por meio da inserção dos descritores *Formação emancipatória de professores* e *Formação política de professores OR Formação democrática de professores,* buscou-se no Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) somente Teses com correspondência aos termos inseridos. Para verificar se os trabalhos dialogavam com o estudo, realizou-se uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) de todos os títulos e resumos. A partir dessa leitura inicial, foram selecionados àqueles trabalhos que mais se aproximavam do escopo da pesquisa: propostas *emancipatórias* de formação de professores. Nesse exercício, obteve-se 16 trabalhos, à saber:

Quadro 1 – Organização das Pesquisas encontradas: Teses

PESQUISAS CORRELATAS – BASE DE DADOS *BDTD*			
DESCRITOR: *Formação emancipatória de professores/ Formação política de professores OR Formação democrática de professores*			
TÍTULO	**AUTOR**	**ANO DE DEFESA**	**IES**
A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22789/1/2016_AnaMariaPortoNascimento.pdf	Ana Maria Porto Nascimento	2016	UnB
Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans)formação https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10295	Dilcilene Quintanilha Resende Cordeiro	2019	UERJ
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo https://repositorio.unb.br/handle/10482/12235	Maria Osanette de Medeiros	2012	UnB
Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5562	Gisela Lange do Amaral	2016	UNISINOS
Questão agrária, educação de campo e formação de professores: territórios em disputa https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21471	Janeide Bispo dos Santos	2017	UFBA
Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP) https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131338/pt-br.php	Fernanda Côrrea Quatorze Voltas Saul Pinto	2015	USP

O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-155205/pt-br.php	Paula Medeiros Prado Silvestrini	2017	USP
Os processos críticos-colaborativos em educação ambiental na formação continuada de professor@s contextualizada para o semiárido paraibano https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13413	Hugo da Silva Florentino	2018	UFPB
A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra https://ri.ufs.br/handle/riufs/4605	Lianna de Melo Torres	2012	UFS
O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem os professores e professoras? https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150332	Tatiana Pinheiro de Assis Pontes	2019	UNESP
A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPFP (1997-2004) https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95211	Maria Selma Grosh	2012	UFSC
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR : institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades https://repositorio.unb.br/handle/10482/38918	Renato Barros de Almeida	2020	UnB
Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20270	Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares	2017	PUC-SP
O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militanttes do SEPE/Caxias https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=33971@1	Marluce Sousa de Andrade	2017	PUC-RIO
Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de		2016	UnB

Gestores: a experiência no Tocantins https://repositorio.unb.br/handle/10482/22653	Raquel Aparecida Souza		
Uerj em movimento: da resistência democrática à democracia da (re)existência(1985/2016) https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14846	Carlos Eduardo Martins Silva	2018	UERJ
TOTAL: 16 TRABALHOS			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em um segundo momento, a natureza dos documentos foram os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação[3] (RBE) e ocorreu a partir da seleção de publicações cuja temática estava relacionada aos mesmos descritores inseridos na base de dados do BDTD. Frente a natureza desse material, o percurso se fez de outro modo. Inicialmente, foram selecionados, por meio do sítio eletrônico da REB/ ANPEd, todos os volumes publicados entre os anos de 2012 e 2022. Em seguida, realizou-se a leitura de todos os títulos dos artigos correspondentes a essas publicações, e somente após notar certa relação com o escopo da pesquisa, prosseguiu-se na leitura dos resumos e, posteriormente, dos textos completos. À saber:

Quadro 2: Organização das pesquisas encontradas – artigos

BASE DE DADOS REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)			
CORRESPONDÊNCIA TEMÁTICA: *Formação emancipatória, política e/ou democrática de professores*			
RECORTE CRONOLÓGICO 2012 (n. 49 - v.17) – 2022 (s/n.- v.27)			
TÍTULO	**AUTOR**	**ANO DE PUBLICAÇÃO**	**NÚMERO/ VOLUME**
Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt	Elba Siqueira de Sá Barreto	2015	n. 62 v. 20
Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhJLhbnWswrbK6RC3cJbkGf/?format=pdf&lang=pt	Francisco Canindé da Silva Marisa Narcizo Sampaio	2015	n. 63 v. 20

[3] A Revista Brasileira da Educação, conceituada revista acadêmica em educação, foi classificada como A1 pela Qualis-CAPES no último quadriênio divulgado (2017-2020). Desde 1995 tem sido publicada em fluxo contínuo pela ANPEd, divulgando material de grande relevância acadêmica e de interesse da área educacional.

Formação de docentes e currículos para além da resistência https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?format=pdf&lang=pt	Nilda Guimarães Alves	2017	n. 71 v. 22
Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JKfwV4vBpfMXyXhNkvZC4th/?format=pdf&lang=es	Gustavo Alonso González Valencia Solbey Morillo Puente	2018	v. 23
Da militância política à constituição do ser professora: memórias revisitadas, histórias entrelaçadas https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Th4GVXwQgmsTgMbdGLTmfjB/?format=pdf&lang=pt	Fátima Maria Leitão Araújo Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	2022	v. 27
Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MJp5GnZLSfX4xZb7wb9yGzh/?format=pdf&lang=es	Sebastián Ortiz-Mallegas Claudia Carrasco-Aguilar Macarena Lamas-Aicón	2022	v. 27
TOTAL: 06 ARTIGOS			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Durante a investigação, a importância das *ações coletivas* como meio de tornar possível a criação de espaços para a germinação de sementes emancipatórias, políticas, democráticas e cidadãs nos processos formativos docentes foi evidenciada, ações essas capazes de construir relações para alargar as possibilidades de futuro, nas palavras de Nóvoa (2022, p. 20), “ações de proteção e de valorização do professor em defesa de uma humana docência”. Em circunstâncias nas quais espraiam-se o individualismo e os movimentos privatistas, antagônicos à (res)pública, à coletividade e às grandes massas, os caminhos pavimentados sob o espírito da coletividade são preciosos.

Dada a limitação das páginas aqui destinadas, não será possível pormenorizar as análises de cada pesquisa, entretanto, demonstrar, como último resultado, as categorias encontradas nas Teses e Artigos, é de extrema relevância. A compilação desses dados poderá auxiliar outros pesquisadores a compreenderem como algumas etapas e modalidades têm conseguido encontrar espaços e caminhar na direção de percursos coletivos e contra-hegemônicos:

Quadro 3 – Categorização por eixos temáticos: Teses e Artigos Científicos

CATEGORIA	TÍTULO DOS TRABALHOS
Educação do Campo	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo – Tese
	Questão agrária, educação de campo e formação de professores: territórios em disputa – Tese
	A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra - Tese
Contribuições de Paulo Freire	Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP) – Tese
	O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem os professores e professoras? – Tese
	A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPFP (1997-2004) – Tese
	Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire – Tese
	Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos – Artigo científico
Políticas de Formação de Professsores	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades – Tese
	Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins – Tese
	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos – Artigo científico
EJA e Educação Profissional	Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica – Tese
	O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA – Tese
Educação Ambiental	Os processos críticos-colaborativos em educação ambiental na formação continuada de professor@s contextualizada para o semiárido paraibano – Tese
Militância e formação docente	O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militantes do SEPE/Caxias – Tese
	Da militância política à constituição do ser professora: memórias revisitadas, histórias entrelaçadas - Artigo científico
	Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados - Artigo científico
Práticas cotidianas	Formação de docentes e currículos para além da resistência - Artigo científico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as publicações da produção científica brasileira consonantes a propostas *emancipatórias* de formação de professores, foi possível verificar a existência de caminhos outros no que tange a formação docente. No estudo em tela, entende-se a docência como um ato essencialmente político (FREIRE, 1996) e, como

tal, necessita ser ensinado, cultivado e desenvolvido na formação inicial e continuada dos professores, de modo a fomentar uma atuação cidadã, crítica e competente nos espaços escolares. Assim, a elaboração de propostas formativas *emancipatórias* para professores se faz urgente e necessária.

Em meio a tentativas de padronização dos espaços curriculares e formativos, somados aos tempos de naturalização de propostas que caminham rumo à privatização da educação, o setor público é alvo de ataques e desvalorização. Inclui-se nesse cenário, o professor.

Entretanto, há sem dúvidas, num espaço criativo e dinâmico como o da educação, muitas possibilidades. E colocar luzes sob algumas dessas histórias e experiências é tratar com esperança a possibilidade real de caminhos exitosos que existem, resistem e re-existem; a coletividade pode ser um deles.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 208 p.

ANPEd, 2016. **A ANPED lança campanha** “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola”. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola. Acesso em: 19 jun. 2023.

ARROYO, Miguel . **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação**.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 26 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 26 jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 142 p.

COSTA, Eliana Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924 Acesso em: 04 jul. 2023.

DEMO, Pedro. **Aposta no Professor**: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2006. 96 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808. Acesso em 04 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al* (Orgs.). **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia:Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 05 jul. 2023

O USO DO BUFÊ COMO POTENCIALIZADOR DOS HÁBITOS DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E DA AUTONOMIA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Zemilda C. W. N.[1]

TONIAZZO, Lísia Carla[2]

TESTONI, Graciela[3]

EIXO: Currículo, Cultura e Saberes

RESUMO

Este trabalho tem como objeto apresentar possibilidades de qualificar a alimentação escolar por meio do uso de novas metodologias. Desse modo, partiu-se da problemática de que a alimentação saudável, embora seja essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nem sempre é aceita pelas crianças na escola pública. Os objetivos específicos visam: 1) Conhecer diferentes metodologias que permitem a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia na pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental; 2) Compreender diferentes vertentes teóricas que sustentam a importância do desenvolvimento da autonomia nas crianças que frequentam a pré-escola e estudantes que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental; e 3) Identificar a compreensão dos profissionais da educação no que concerne a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia por meio do uso de Bufês. Para melhor compreender esta tese, o trabalho contou com a metodologia mista, usando um questionário com perguntas abertas e fechadas, bem como, o aporte teórico que deu sustentação ao processo, e às análises. Dentre os autores que deram embasamento ao trabalho, estão CAMOZZI *et al*. (2015); MAGALHÃES e PORTE (2019) e MALDONADO *et al*. (2021). Os resultados apontaram para mudanças significativas no processo de aceitação do cardápio instituído com alimentos saudáveis desde a implementação dos Bufês, denotando que novas metodologias que busquem inserir materiais que garantam a liberdade de escolha são mais potentes para constituir hábitos de alimentação saudável nas creches e escolas públicas.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Bufê. Creche. Escola Pública. PNAE.

1 INTRODUÇÃO

[1] Dra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI; Vice-líder no Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental – UNIRIO"; Diretora de Ensino da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC. E-mail: zemilda11@yahoo.com.br.
[2] Nutricionista pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI; Responsável Técnica pelo Departamento de Nutrição do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC.
E-mail: ltoniazzo@yahoo.com.br.
[3] Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina; Diretora de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Camboriú/SC.
E-mail: supervisoragraciela@gmail.com.

Conforme anunciado anteriormente, este trabalho parte da tese de que a constituição de hábitos de alimentação saudáveis na escola é na atualidade um grande desafio. A partir da promulgação da lei federal 11.947/2009[4] que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, iniciou-se um movimento no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no sentido de provocar reflexões acerca de problemas de saúde relacionados à alimentação.

Importante esclarecer que, de acordo com a descrição apresentada no site do governo federal[5], o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), consiste no repasse de recursos financeiros do governo federal para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual e federal. Ainda, no que concerne a alimentação escolar, o PNAE tem como objetivo maior, contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Conjuntamente às ações de implementação da referida legislação, o próprio PNAE passou a ofertar materiais e percursos formativos visando operar transformações no modo de aquisição e oferta dos alimentos que compõem a alimentação escolar.

Além disso, o aumento de doenças na infância, tais como, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, dentre outras (Andretta et al., 2021; Rossi et al., 2019; Baggio at al., 2021), contribuiu para que políticas públicas, tais como a Lei federal 11.947/2009 e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) fossem criados como forma de restituir os hábitos de alimentação saudável nas creches e escolas. Iniciou-se então, um movimento com ações direcionadas aos entes federados, dentre eles, os sistemas e redes municipais de ensino.

Na mesma direção, no sistema municipal de ensino de Camboriú, as primeiras ações empreendidas se deram no âmbito das alterações do cardápio. Nas creches, onde as crianças, devido a jornada mais longa (integral), recebem quatro refeições

[4] Para conhecer a Lei Federal 11.947/2009 na íntegra, acesse o link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm.

[5] Para saber mais sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) acesse o link: PNAE - home — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

diárias, foi inserida uma maior variedade de frutas, saladas no almoço e no jantar, também verduras e legumes nas principais refeições. Nas escolas que atendem a etapa do ensino fundamental, foram inseridas saladas e frutas como sobremesa diariamente.

Também iniciaram algumas ações no âmbito de construção e manutenção de horta escolar integrando as ações de alimentação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Partindo deste contexto, o presente trabalho elege como objetivo primeiro: “Apresentar novas metodologias que podem contribuir, tanto para a instituição de hábitos alimentares saudáveis, bem como, para a autonomia de crianças e estudantes que frequentam creches e escolas públicas”.

De modo específico, o trabalho pretende: 1) Conhecer diferentes metodologias que permitem a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia na pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental; 2) Compreender diferentes vertentes teóricas que sustentam a importância do desenvolvimento da autonomia nas crianças que frequentam a pré-escola e estudantes que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental; e 3) Identificar a compreensão dos profissionais da educação no que concerne a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia por meio do uso de Bufês.

Foi eleita a técnica de aplicação de questionário *online* com perguntas abertas e fechadas para um grupo de profissionais que atuam diretamente nas experiências educativas relacionadas à alimentação.

Os resultados apontaram para mudanças significativas no que concerne ao desenvolvimento da autonomia e da constituição dos hábitos de alimentação saudável após a implementação dos Bufês.

2 DESENVOLVIMENTO

As transformações ocorridas nos hábitos alimentares na contemporaneidade e que vem sendo excessivamente influenciadas pelos avanços tecnológicos na indústria de alimentos e pela globalização, têm sido causa de atenção de pesquisadores e profissionais da área da saúde, bem como, de organismos governamentais, desde que se estabeleceu uma relação entre a alimentação e algumas doenças crônicas relacionadas a alimentação não saudável (CAMOZZI *et al*., 2015).

Importante lembrar que, a promoção de hábitos saudáveis de vida, integra políticas nacionais e internacionais, sendo a alimentação uma das ações priorizadas para sua implementação. Tendo a ciência que a escola é lugar privilegiado para ações educativas que visam a promoção da saúde, uma vez que tem o papel de destaque na formação cidadã, também se verifica que é na escola que pode e deve ser estimulada a autonomia, o exercício dos direitos e deveres, o controle das condições de saúde e qualidade de vida, bem como, a constituição de hábitos, comportamentos e atitudes considerados essenciais para a sadia qualidade de vida.

Ainda, para Magalhães e Porte (2019), as instituições de ensino, tanto na etapa da educação infantil, como na etapa do ensino fundamental, devido ao quantitativo de tempo de vida que crianças e estudantes vivem nestes lugares, se constituem em espaços e tempos privilegiados para experiências educativas que visam promover a saúde, de modo específico, a dimensão integrativa da alimentação.

Para as autoras, ao integrar crianças, estudantes, profissionais da instituição de ensino, familiares e profissionais da saúde, as Pré-Escolas e Escolas do Ensino Fundamental, objetos deste estudo, se tornam ambientes potentes para realizar experiências educativas. Além disso, reforça sua função de transformar-se em um ambiente propício à convivência saudável, ao desenvolvimento social e afetivo, ao aprendizado e ao trabalho de todos que ali se relacionam, contribuindo de forma efetiva para a saúde local (MAGALHÃES e PORTE, 2019).

Se direcionarmos o olhar para os documentos orientadores, tanto para a etapa da educação infantil, como para a etapa do ensino fundamental, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 (BRASIL, 2013), a indicação de que a Educação Alimentar e Nutricional-EAN deve ser tratada universal e integradamente. A EAN, de acordo com o documento, deve permear todo o currículo, integrando-se aos demais componentes curriculares, sendo obrigatória em decorrência da Legislação específica, a Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, as crianças e estudantes que frequentam quaisquer das etapas da Educação Básica. De acordo com Magalhães e Porte (2019, p. 132),

> [...] diferentes experiências brasileiras no âmbito da escola são reconhecidas pelo desenvolvimento de uma série de ações que possibilitam ampliar, de forma significativa, o papel da alimentação escolar para a promoção da educação em saúde e nutrição.

Além disso, tais características ampliam e potencializam as experiências educativas que visam promover a alimentação adequada e saudável nos espaços educacionais, pautada no reconhecimento da alimentação como um direito humano.

3 METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado se caracteriza pelo uso de metodologia descritiva exploratória, com abordagem qualitativa na coleta, no tratamento e na análise dos dados, tendo sido realizado em pré-escolas (etapa da educação infantil) e escolas do ensino fundamental (1° e 2° anos) do sistema municipal de ensino do município de Camboriú (SC).

O campo para coleta dos dados foi eleito com base no critério de implementação do uso dos Bufês no início do ano letivo de 2023 no referido sistema municipal de ensino, nas etapas da educação infantil, anos iniciais e finais e EJA do ensino fundamental. Para este trabalho, foram eleitas as turmas que constituem o chamado “grupo de transição”, ou seja, são crianças que estão no processo de conclusão da etapa da educação infantil e iniciam a etapa do ensino fundamental.

Partindo desta premissa, buscou-se acompanhar a tendência tecnológica e dinâmica das populações. Tendo o prévio conhecimento que os profissionais que participariam do estudo tem acesso à internet, elegeu-se a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas com vistas a permitir que os participantes pudessem compartilhar suas experiências, sendo possível desvelar não apenas o que pensam, mas também como e por que pensam e agem no tocante à alimentação escolar.

> Esse crescente uso da internet em todas as faixas etárias, tem instigado os investigadores a desenvolverem questionários virtuais como um método alternativo para a obtenção de respostas em pesquisas científicas. O ambiente virtual proporciona, de forma flexível e dinâmica, a formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum (FALEIROS *et al*., 2016, p. 02).

O contato inicial para agendamento da reunião foi feito após a anuência da Secretaria Municipal de Educação e das Equipes Gestoras das unidades de ensino participantes. O tratamento das informações baseou-se na análise de conteúdo como modalidade temática proposta por Bardin e adaptada por Minayo e Costa (2019).

4 ANÁLISES E RESULTADOS

A partir dos dados coletados, foi possível constituir um cenário acerca de como tem sido o processo de implementação dos Bufês. Participaram do estudo 15 unidades que atendem as subetapas eleitas, sendo, 6 Escolas que atendem 1° e 2° anos, 3 Escolas que atendem turmas de Pré-Escola e de 1° e 2° anos e 6 Centros de Educação Infantil que atendem turmas de Pré-Escola. Destas, foram obtidas 75 respostas.

Quando perguntado sobre a compreensão, ou concepção dos profissionais acerca da alimentação saudável, 97% dos respondentes afirmam que a compreendem como: “Consiste no cardápio ou na dieta que prioriza os grupos alimentares que fazem bem para a saúde do ser humano.” Para (Davanço; Taddei; Gaglianone, p. 132, 2004),

> A educação do professor é o primeiro passo para estimular a formação de hábitos alimentares saudáveis no ambiente escolar. Com a formação do professor nessa área se terá um bom desempenho para a promoção da saúde e da nutrição escolar.

Quando perguntado se a apresentação dos alimentos no Bufê consegue comunicar uma imagem de uma alimentação saudável, 92% dos respondentes afirmam que o uso do Bufê contribui para comunicar às crianças e estudantes de forma afirmativa que os alimentos saudáveis são boas escolhas para manter hábitos saudáveis de vida.

Gráfico 1: Compreensão sobre alimentação saudável.

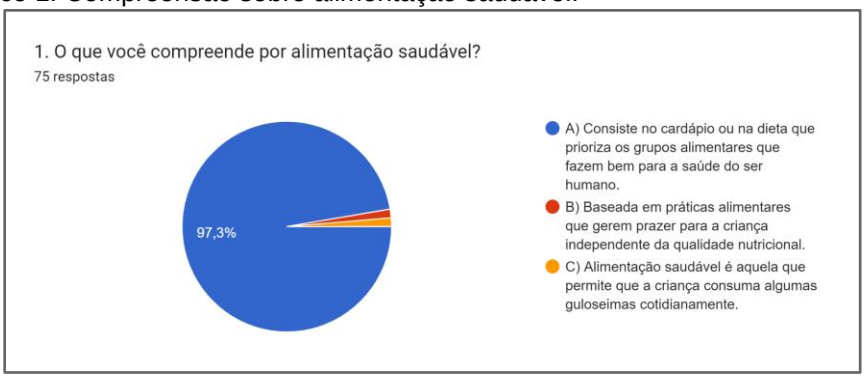

Fonte: Gráfico elaborado através do Forms pelas autoras (2023).

Também foi solicitado que os respondentes justificassem suas respostas. Dentre as respostas coletadas, citamos algumas que denotam a consciência dos profissionais quanto à importância da apresentação dos alimentos nos Bufês.

ISSN: 2176 - 1396

> ***Respondente 1:*** *Alimentação equilibrada, apresentando alimentos de diversos grupos alimentares incluindo frutas.*
> ***Respondente 2:*** *Quando se vê a alimentação sentia vontade de experimentar.*
> ***Respondente 3:*** *Os alimentos expostos de forma separada, permitem melhor visualização e estimulam o consumo dos mesmos.*
> ***Respondente 4:*** *O desejo e a vontade de comer inicia-se pelo olhar, se está bem apresentável no bufê as crianças certamente comerão.*
> ***Respondente 5:*** *Sim, grande variedade de frutas e verduras, assim como equilíbrio entre diferentes itens da cadeia alimentar.*
> ***Respondente 6:*** *A comida é preparada diariamente, é fresca, cheira muito bem, apresenta muitos legumes, sementes, saladas e frutas.*

De acordo com a Lei federal 11.947/2009, em seu artigo 2°, são diretrizes da EAN:

> Art. 2° São diretrizes da alimentação escolar:
> I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
> [...]

Quando questionado sobre a percepção dos profissionais acerca da diferença na aceitação dos alimentos pelas crianças/estudantes quando do uso do Bufê e antes do uso do mesmo, 80% dos profissionais responderam que perceberam uma melhor aceitação dos alimentos do cardápio, os quais compõem uma alimentação saudável. Estes resultados, vão de encontro ao preconizado por Magalhães e Porte (2019, p. 136) em relação à escola como tempo e espaço potente para transformações, inclusive no que concerne a EAN.

> Embora educar para a saúde seja responsabilidade de diferentes segmentos, a escola é uma instituição privilegiada, que pode se transformar em um espaço genuíno de promoção da saúde. Um indivíduo que tem conhecimento do que consome na sua alimentação e pode fazer escolhas que sejam mais conscientes, certamente será alguém mais saudável.

Também foi elaborada pergunta investigativa com a finalidade de identificar aspectos do processo de desenvolvimento da autonomia das crianças/estudantes com a implementação dos bufês. Das 75 respostas obtidas, verifica-se que aspectos tais como, eleger quais alimentos, a quantidade e se desejam repetir ou não, são habilidades que garantem a autonomia e que são verificadas pelos profissionais após a implementação dos Bufês nas Escolas e CEIs.

> ***Respondente 1:*** *Os bufês permitiram que as crianças visualizem melhor sua alimentação, consigam sozinhas servirem seus pratos tendo o professor como mediador de suas ações.*
> ***Respondente 2:*** *As crianças aprenderam ter autonomia e serem independentes, com o acompanhamento das educadoras.*
> ***Respondente 3:*** *Observa- se que muitas crianças já conseguem se servir e escolher os alimentos que mais gostam, algumas ainda possuem dificuldade necessitando da ajuda das professoras que estão sempre auxiliando quando se faz necessário.*
> ***Respondente 4:*** *Eles percebem que é de responsabilidade deles colocar uma quantidade em que possam comer bem sem jogar fora e que podem escolher o que querem colocar no prato.*
> ***Respondente 5:*** *Sentem-se mais confortáveis ao se servir pois conseguem visualizar e escolher alimentos de sua preferência sem ninguém obrigá-los a ter que comer o que não desejam.*

Para Maldonado *et al*., (2021, p. 03): "[...] as práticas pedagógicas e atividades de educação alimentar e nutricional devem considerar a natureza transversal do tema, a dialogicidade e os aspectos subjetivos relacionados à comida e ao comer".

Por fim, foi questionado aos profissionais se os mesmos compreendem a alimentação escolar como fator motivador da frequência e da melhoria da aprendizagem. As respostas coletadas também apontam para um cenário promissor no que concerne a compreensão dos profissionais acerca da investigação delimitada, como é possível constatar pelas respostas obtidas.

> ***Respondente 1:*** *Sim uma criança com fome ela produz menos e fica muito irritada, e não faz bem para o seu desenvolvimento, as crianças na creche elas se alimentam no horário certo que muitas das vezes não tem em casa.*
> ***Respondente 2:*** *Sim, por ser um bairro carente, muitos alunos têm na unidade uma alimentação rica em nutrientes essenciais para seu desenvolvimento.*
> ***Respondente 3:*** *E quando elas se alimentam se sentem realizadas e satisfeitas isso as tornam mais frequentes e com certeza a aprendizagem será melhor.*
> ***Respondente 4:*** *Sim, muitas crianças nem tem alimentos nutritivos em casa, e/ou alimentos. Criança alimentada produz mais, pois uma alimentação balanceada gera energia e melhora o aprendizado, no emocional e na saúde em geral.*
> ***Respondente 5:*** *Sim, a alimentação escolar pode ser um fator motivador para a frequência e a melhoria da aprendizagem, pois uma alimentação saudável fornece os nutrientes necessários para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.*

Para Magalhães e Porte (2019), as crianças também estão inseridas no mundo dos direitos humanos, dentre os quais, é definido o direito fundamental da criança à saúde, alimentação, lazer e educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo, conhecer diferentes metodologias que permitem a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia na pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental, também compreender diferentes vertentes teóricas que sustentam a importância do desenvolvimento da autonomia nas crianças que frequentam a pré-escola e estudantes que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental, e, por fim, identificar a compreensão dos profissionais da educação no que concerne a constituição de hábitos de alimentação saudável e desenvolvimento da autonomia por meio do uso de Bufês.

Por meio do levantamento de dados realizado através do uso de questionário, verificou-se que a metodologia do uso dos Bufês trouxe contributos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Pré-Escola e estudantes do 1° e 2° ano do Ensino Fundamental. Verificou-se que 92% dos respondentes afirmam que o uso do Bufê contribui para comunicar às crianças e estudantes de forma afirmativa que os alimentos saudáveis são boas escolhas para manter hábitos saudáveis de vida.

Dos 75 respondentes, 97% afirmam que compreendem a alimentação saudável como: “[...] cardápio ou dieta que prioriza os grupos alimentares que fazem bem para a saúde do ser humano.” Além disso, 80% dos profissionais responderam que perceberam uma melhor aceitação dos alimentos do cardápio, os quais compõem uma alimentação saudável.

Portanto, concluímos que, ao realizar a EAN utilizando diferentes metodologias, tais como o uso de Bufês, tanto as instituições de ensino que atendem as crianças da Pré-Escola, como aquelas que atendem estudantes do 1° e 2° ano do ensino fundamental, cumprem papel fundamental na construção de conhecimentos e formação de senso crítico sobre a alimentação, a qual pode ser designada como uma prática estruturante das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRETTA, V. *et al.* Consumo de alimentos ultraprocessados e fatores associados em uma amostra de base escolar pública no Sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 4, p. 1477–1488, abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/YGft6xQpPJ9ccQQ9P7NQNHn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

BAGGIO, M. A. *et al.* CHILDHOOD OBESITY IN THE PERCEPTION OF CHILDREN, FAMILIES AND HEALTH AND EDUCATION PROFESSIONALS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 30, p. e20190331, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/mp3T7RYL7xwqt6ZRgfdQDZh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAMOZZI, A. B. Q. *et al.* Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia?. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 32–37, jan. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadsc/a/PFkMnDSTmq3gGH3ggT4gLLv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 de jun. de 2023.

DAVANÇO, Giovana Mochi; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo; GAGLIANONE, Cristina Pereira. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de educação nutricional. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 177-184, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rn/a/7H8fnTp3ZDYhtnzT5dJ5NJM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 de jun. de 2023.

FALEIROS, F. et al.. USE OF VIRTUAL QUESTIONNAIRE AND DISSEMINATION AS A DATA COLLECTION STRATEGY IN SCIENTIFIC STUDIES. **Texto & Contexto** - Enfermagem, v. 25, n. 4, p. e3880014, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

MALDONADO, L. et al.. Proposta de educação alimentar e nutricional integrada ao currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00152320, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/PTK8HYywZMDmPLpv5hWZnvL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 de mai. de 2023.

MAGALHÃES, Heloísa Helena Silva Rocha; PORTE, Luciana Helena Maia. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, n. 1, p. 131–144, jan. 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ciedu/a/47ktF8tC8vHmskBBYrdHmTJ/#. Acesso em: 30 de mai. de 2023.

ROSSI, Camila Elizandra; *et al*. Fatores associados ao consumo alimentar na escola e ao sobrepeso/obesidade de escolares de 7-10 anos de Santa Catarina, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 443–454, fev. 2019. Disponível em: https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/fatores-associados-ao-consumo-alimentar-na-escola-e-ao-sobrepesoobesidade-de-escolares-de-710-anos-de-santa-catarina/16215?id=16215. Acesso em: 08 de jun. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. **Técnicas que Fazem Uso da Palavra, do Olhar e da Empatia**: Pesquisa Qualitativa em Ação. 1ª ed. Aveiro-PT: Ludomedia, 2019. E-book. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/e-book-tecnicas-que-fazem-uso-da-palavra-do-olhar-e-da-empatia-pesquisa-qualitativa-em-acao/. Acesso em: 14 de mai. de 2023.

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS: LEI 10.639/03 E PEDAGOGIAS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

Amanda dos Santos Vieira[1]

Elison Antônio Paim[2]

RESUMO

O presente artigo compõe tese em construção, representando um fragmento desta, denominada "Recontando histórias outras de Laguna: abordagens didático-metodológicas de professores sobre a população negra na perspectiva da Lei 10.639/03" que tem como objetivo o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para o auxílio do ensino da história da população negra em Laguna, em diálogo com a Lei 10.639/03. Sendo assim, durante o percurso da pesquisa visamos responder o seguinte problema "Como a efetivação da Lei 10.639/03 dialoga com pedagogias interculturais e decoloniais?", com o objetivo de compreender como a efetivação da Lei 10.639/03 dialoga com as pedagogias interculturais e decoloniais. Para que fosse possível alcançar esta pretensão, percorremos estes caminhos através de uma pesquisa bibliográfica, buscando dialogar com autores como Aníbal Quijano, Vera Candau, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh. Estabelecemos como objetivos específicos: analisar brevemente a colonialidade e sua estruturação; compreender a educação intercultural crítica; analisar como a Lei 10.639/03 dialoga com uma educação decolonial e intercultural. Com o decorrer da pesquisa, compreendeu-se que os efeitos do período colonial ainda são visíveis através da colonialidade e dentro da sociedade são reproduzidos fielmente, principalmente quanto a negação e subalternização de pensamento de população outras. E é a partir deste ponto, que se faz necessário pedagogias interculturais crítica e decoloniais que estejam sempre na posição dialógica e de (re)construção do processo de ensino-aprendizagem, nas quais aquelas epistemologias inferiorizadas e até destruídas sejam colocadas de volta no cotidiano escolar, de acordo com o que está presente dentro das diretrizes da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Interculturalidade crítica. Pedagogia decolonial.

1 INTRODUÇÃO

Quando observamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) nos é apresentado a Lei 10.63903 como uma medida para além de buscar garantir vagas para a população negra nas escolas, mas que também abrange a necessidade de valorização da história e cultura deste povo, buscando reparar danos que estão presentes a mais de cinco séculos, afetando diretamente sua identidade e direitos (BRASIL, 2004). Tentando "reparar" os efeitos gerados por um dos processos de não-valorização ao qual toda essa população perpassou durante o

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, amanda.s.vieira@hotmail.com
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, elison0406@gmail.com.

período colonial. Sendo assim, os reflexos desse período são sentidos e reverberam até os dias atuais, chegando a todos os pontos da sociedade, incluindo a escola.

Para que haja mudanças na sociedade, precisamos também de mudanças dentro dos lugares de formação. Desta forma, a presente pesquisa visa compreender como a efetivação da Lei 10.639/03 dialoga com as pedagogias interculturais e decoloniais. Interligando as perspectivas advindas a Lei com toda as (re)construções plurais que são pontos chaves da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial. Em busca de tornar isso possível, estabelecemos alguns objetivos específicos para guiarem nossos caminhos, sendo: analisar brevemente a colonialidade e sua estruturação; compreender a educação intercultural crítica; analisar como a Lei 10.639/03 dialoga com uma educação decolonial e intercultural.

Como formato de pesquisa, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica, acessando textos que tratavam das temáticas, bem como documentos oficiais que se interligavam diretamente com a Lei 10.639/03 e foram publicados com o objetivo de auxiliar no processo de efetivação da lei. Dentro de toda pesquisa buscamos dialogar com autores Aníbal Quijano, Vera Candau, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Vera Candau que nos auxiliaram na compreensão destas temáticas e nos guiaram pelos caminhos. Vale frisar que este artigo compõe uma tese em construção.

2 DESENVOLVIMENTO

Voltando ao passado, esbarramos em um processo que silenciou e buscou exterminar as experiências e conhecimentos outros para evidenciar os que pertenciam aos colonizadores, partindo de uma perspectiva eurocêntrica que trabalhou para naturalizar suas experiências. Estabeleceram seus conhecimentos e experiências como naturais/dadas, as colocando em um lugar de intocáveis, fora da possibilidade de serem questionadas, como frisado por Aníbal Quijano (2007). Com isso, alguns conhecimentos foram dados como verdade única e canonizados, silenciando aqueles que tentassem questioná-los ou que partissem de outro local. Outra interferência gerada por essa naturalização de conhecimentos/experiências eurocêntricas, foi a tentativa de tornar opaca a visão de que foi algo bruto e feito no período colonial, em busca de evidenciar uma perspectiva realmente natural, que deveria acontecer do jeito que aconteceu. Nelson Maldonado-Torres (2007) aponta que uma das técnicas

utilizadas foi a desclassificação epistêmica que se converteu em um instrumento para a negação do ser. Fazendo valer o termo “Não pensam, logo não são”. Na modernidade, o não pensar logo se converte em não ser.

Aníbal Quijano (2005) afirma que dentro de novo padrão de poder, que atingiu o mundo, a Europa se colocou como superior e controlador dentro das subjetividades, culturas e principalmente do conhecimento, da produção do conhecimento. Os colonizadores obrigaram os colonizados a reprimirem seus conhecimentos, seus eu’s e experiências, para efetivar mais ainda essa hegemonia europeia foram obrigados a aprender os conhecimentos e cultura dos colonizadores. Quijano (1998, p. 231) ainda reforça que “Fueron llevadas a admitir o simular admitir frente a los dominadores, la condición deshonrosa de su propio imaginario y de su propio y previo universo de subjetividad.”. Ramón Grosfoguel (2016) dialogando com estes apontamentos traz que os idolatrismos vivido hoje perante as epistemologias que se entrelaçam com a modernidade/colonialidade foi instituída e decretada perante o extermínio tanto físico quanto simbólico de sujeitos e saberes.

A colonialidade se faz presente em todos os âmbitos atuais, como apontado por Maldonado-Torres (2007), respiramos a colonialidade dentro da modernidade no nosso dia a dia. E para que ocorra um desprendimento destas perspectivas que foram construídas durante o período colonial é preciso decolonizar nossas visões, pensamentos, eu’s. Walter Mignolo (2008) afirma para que isso ocorra é necessário um desprendimento com uma racionalidade que parte do grego, latim e das seis línguas imperiais europeias (italiano, espanhol, português, inglês, francês e alemão). E assim exige uma abertura para várias possibilidades que foram subjugadas como primitivas ou místicas pela perspectiva imperial de sujeitar conhecimentos outros. Desta forma, a decolonidade se apresenta como uma energia que não se dobra perante a lógica da colonialidade ou se deixa levar pelos contos de fadas criados pela modernidade.

Walter Mignolo (2008) reforça a necessidade de trazer para o foco as línguas, economias, memórias, organizações sociais – aqui cabe as pedagogias – levando em conta as diversidades dos grupos, culturas, povos, sujeitos que foram e estão sendo negados e invisibilizados, durante séculos, através da colonialidade, nas suas mais variadas formas. Catherine Walsh (2007) define decolonialidade como um posicionamento que, perante as instituições e estruturas que ainda hierarquizam grupos e pensamentos dentro de uma lógica racial, moderna e colonial, busca um

enfrentamento e transformação frequente. A autora reforça que esta é uma ordem da qual todos participamos, sendo necessário assumir um trabalho decolonial, desescravizando mentes. Tomando para si uma postura de desafiar e destruir estas estruturas sociais, epistêmicas e sociais da colonialidade – que até agora se mantém enraizados dentro dos padrões de poder na racialização, conhecimentos eurocêntricos e inferiorização de seres. Desta forma, como traz Reinaldo Fleury (2017), a decolonialidade busca enfrentar a matriz colonial de poder, que se utilizou da ideia de "raça" para classificar e construir o controle social. Situemos assim a partir dos sujeitos que foram inferiorizados e subalternizados, que ainda são negados pela modernidade/colonialidade hegemônicos, mas que se mantém de pé, resistindo e construindo práticas de conhecimentos insurgentes numa busca e luta contra hegemônica, como apontado por Vera Candau (2020).

E sabendo disso, necessitamos olhar para dentro das salas de aulas e de todo o cotidiano escolar para compreender em que entremeios ainda se faz presente a reafirmação destas perspectivas coloniais. Vera Candau e Kelly Russo (2010) reforçam que a educação escolar teve uma função essencial dentro do processo de difundir e consolidar toda uma cultura com base eurocêntrica, cumprindo um papel de silenciar ou invisibilizar vozes, experiências, conhecimentos e crenças. Vera Candau (2020) aponta que os processos educacionais ainda reproduzem a lógica da colonialidade, trazendo e corroborando para homogeneizar os sujeitos nele vivem, validando e reconhecendo apenas um conhecimento – aquele que parte do referencial elaborado pela modernidade europeia. E se não questionarmos este caráter único, que é levado como civilizado e verdadeiro – e como frisado por Quijano (2007), naturais – não poderemos favorecer processos que o diálogo intercultural se promova. É preciso então desnaturalizar processos em que a colonialidade se reconstrói e torna-se um desafio para o desenvolver de uma educação intercultural e decolonial.

O processo de reconhecer e nomear, desvelando as formas em que a colonialidade se faz presente dentro do cotidiano das sociedades e das escolas, é um caminho para uma educação intercultural crítica (CANDAU, 2020). Catherine Walsh (2006) afirma que para além de um conceito ligado a inter-relação, a interculturalidade se estrutura a construção de conhecimentos outros, de políticas outras, poderes sociais outros e sociedades outras, apresentando assim outras formas de pensar, atuar e ser contra a modernidade/colonialidade. A interculturalidade é o ponto central para uma (re)construção de um pensamento crítico-outro, por três razões primordiais:

primeiro, por estar sendo vivido e pensado a partir da experiencia da colonialidade; segundo, por ser um percursor de pensamentos não advindos de legados eurocêntricos ou da modernidade; e terceiro, por ter sua nascente no Sul, sendo divergente a geopolítica dominante que tem seu centro no norte global.

Reinaldo Fleury (2017), porém, frisa para a utilização do termo "interculturalidade" por programas governamentais, movimentos sociais e até pesquisas científicas que apresentam um reconhecimento da diversidade cultural. Mas, também há uma tendencia multicultural que se aproveita disso para se isentar da forma crítica, política, construtivista e transformadora. Indo no caminho contrário aos esforços de promover diálogos e cooperações críticas entre diversos sujeitos, acaba correndo o risco de ser utilizada como ferramenta de sujeição e subalternização. Para que isso não ocorra, é necessária uma interculturalidade crítica que se caracteriza por um movimento de questionar as desigualdades e diferentes construídas durante a história, entre os mais diversos grupos, etnicorraciais, orientação sexual, religiosos, socioculturais, entre outros. A interculturalidade crítica caminha para sociedades que assumam suas diferenças e as levem para serem parte constitutivas da sua democracia, possibilitando novas relações que se estabeleçam de forma igualitárias entre os mais diversos grupos, o que possibilita o empoderamento daqueles que foram inferiorizados (CANDAU, 2020).

Catherine Walsh (2007) reforça que a interculturalidade crítica está intrinsicamente ligada à uma perspectiva decolonial, sendo necessário que seja visto como um projeto intelectual e político voltado para possibilitar a construção de modos de poder, saber e ser outros. Buscando questionar o eurocentrismo incisivamente, afirmando a pluralidade epistêmica que se faz presente nos grupos humanos. Desenvolvendo uma história plural que não reduz as linearidades, reconhecendo as contribuições eurocêntricas, mas não as colocando como universais. Aponta a necessidade de um diálogo com outras epistemologias que foram negadas ou destruídas, reconhecer estas questões e promover uma (re)construção de conhecimento outros é a base fundamental para que haja uma educação intercultural crítica e decolonial que deve estar presente nos currículos escolares (CANDAU, 2020).

Desta forma, os processos educacionais são fundamentais para que possa haver um questionamento da presença da colonialidade tanto dentro da sociedade e, primordialmente, dentro da própria escola. Desvela-se assim o racismo e a

racialização das relações, promovendo um reconhecimento dos mais diversos conhecimentos e saberes e indo na contramão das mais diferentes formas das desumanizações, estimulando e favorecendo os processos coletivos, promovendo perspectivas de vida pessoal e sociedades 'outras' (CANDAU, 2020). Dialogando com esta perspectiva, dentro do plano de implementação de uma educação voltada para as relações etnicorraciais, é apresentado que a Lei 10.639/03 não é apenas um instrumento voltado para combater a discriminação, mas colocam a escola no papel de formadores de cidadãos, promovendo assim a necessária valorização das matrizes culturais que fazem do Brasil um país plural e múltiplo (BRASIL, 2013).

Walsh (2009) apresenta que as pedagogias precisam enfrentar o mito racista que deu o início a modernidade, bem como ao monólogo da razão ocidental. Pedagogias que transgridam, busquem agir sobre a negação ontológica, epistêmica e espiritual que foi e é uma estratégia que mantem de pé a colonialidade. E aqui é necessário frisar algo importante, essas pedagogias outras não são de responsabilidade apenas daqueles que foram silenciados. As diretrizes da Lei 10.639/03 reforçam, ao tratar da população negra, que a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2013).

Os movimentos sociais criaram e criam várias estratégias através das quais, foi possível compreender suas singularidades, necessidades e a cobrança de que fossem tratados de forma justa e igualitária. E isso, caminhando para fora de um discurso focado apenas em elogios sobre a diversidade do gênero humano. Sendo assim, a escola como o local em que todas as diferenças se encontram, é necessário um debate mais profundo sobre currículos, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidades dos sujeitos envolvidos neste processo (BRASIL, 2013). Zulma Palermo (2014) reforça que é preciso uma ordem que nasce do diálogo, que busca caminhar para longe da reprodução do pensamento único, se desprendendo das relações de poder que se fazem presentes nas metodologias da pedagogia do controle. E para isso, a formação deve percorrer caminhos que levem à compreensão da dinâmica social brasileira, sendo um ambiente escolar no qual a diversidade possa se manifestar de forma livre, criativa e transformadora, superando os preconceitos e discriminações (BRASIL, 2013).

São políticas que orientam o ingresso, permanência e sucesso escolar, valorizando as identidades culturais negras, trazendo nos currículos e materiais escolares componentes próprios das culturas negras, bem como dos processos de resistências vividos pelos grupos negros e as contribuições destes nas histórias dos diversos países. Uma devida valorização a ancestralidade africana, tendo em vista que este é um elemento fundamental na abordagem, principalmente dentro da luta por reconhecimento de territórios e outros modelos de desenvolvimentos (CANDAU; RUSSO, 2010). E para isso, os espaços de ensino são locais privilegiados para que se possa promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação. Oportunizando as crianças a compreensão e que se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais tanto para cultura e história brasileira. O acolher da criança se interliga também ao respeitar sua cultura, estética, corporeidade, presença no mundo. Sendo assim, a formação dos profissionais deve ser embasada em valores éticos, perante os quais atitudes racistas e preconceituosas não são admitidas (BRASIL, 2006).

Aqui cabe uma observação de Vera Candau (2020), que apesar de alguns avanços, estudos já evidenciam a dificuldade de superar visão pontual com qual está temática se faz presente nas escolas, sendo apenas algo que se finda em si. É necessário pontuar que estes dispositivos legais focalizam nas culturas afro-brasileiras e indígenas, que foram negadas e subalternizadas por uma cultura escolar colonizadora. Porém, cada vez mais vem se dando maior foco sobre a incorporação de debate sobre a branquitude, que foi imposta como norma e é vista como tal, e que é preciso refletir sobre ela dentro dos currículos escolares também.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos durante a pesquisa responder “Como a efetivação da Lei 10.639/03 dialoga com pedagogias interculturais e decoloniais?”, porém para isso foi preciso voltar e analisar como o processo colonial interfere até os dias atuais, e dentro da nossa sociedade como a colonialidade ainda faz parte da estruturação dela. Dialogamos com Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo para

compreender como ocorreu o processo de hierarquização de conhecimentos, de seres e principalmente a naturalização de tudo aquilo que vinha da Europa.

Logo após, caminhamos juntamente com Vera Candau e Catherine Walsh para compreender mais sobre decolonialidade e, principalmente, educação intercultural crítica. Nesta, o questionamento o eurocentrismo deve ser questionado de forma incisiva e diária, trazendo a afirmando a pluralidade epistêmica que está presente na sociedade. Reforçando que a história não é algo linear e não deve ser contada assim, bem como não foi construída apenas pelas mãos de um único povo. Necessitando sempre ir em busca do diálogo com as epistemologias que foram negadas, inferiorizadas e destruídas, caminhando em direção a uma (re)construção de conhecimentos.

E assim, chegamos à Lei 10.639/03, que dentro de seu texto não conta com muitas informações sobre sua aplicação, porém quando observamos seus dispositivos que buscam auxiliar no percurso de transformação da Lei em uma prática, nos deparamos com algumas questões que dialogam com a educação intercultural crítica e práticas decoloniais. Apresenta que essa luta por uma educação que dialoga com conhecimentos outros, não é responsabilidade apenas daqueles que foram foco dos processos de subalternização, mas sim de todos que estão envolvidos nos processos educacionais. Reforçando a necessidade de transformar a escola em um local de diálogo aberto, em que todos se sintam confortáveis e abertos para participar. E trazendo sempre a necessidade de que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente os professores, tenham uma postura antirracista e auxiliem nessas lutas. Desta forma, finalizamos com Arroyo (2012), na qual afirma que para outros sujeitos, se faz preciso outras pedagogias.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial

da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 13, n. , p. 678-686, 11 dez. 2020. Associacao de Estudos E Pesquisas Em Politicas E Practicas Curriculares. http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.54949.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacion**, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010.

FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 115-147, 1 mar. 2008. OpenEdition. http://dx.doi.org/10.4000/rccs.697.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-169.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Equador Debate**, Quito, p. 227-238, ago. 1998. Disponível em: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciíncias sociais perspectivas latino-americanas. Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.
WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al**. Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS ATUAIS: LIMITAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fabiana Leifeld[1]

RESUMO

O artigo concentra-se na análise do discurso de dois importantes documentos educacionais vigentes na atualidade da educação básica no estado do Paraná, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná. Os objetivos salientam as possíveis limitações dos dois documentos em relação à docência do componente curricular Educação Física. A proposta da pesquisa consiste na análise documental e bibliográfica. Desde 1990, o cenário educacional brasileiro gradativamente tem projetado modos de subjetivação, de maneira a contribui com o projeto neoliberal rumo à globalização. Assim, manifesta-se nas escolas brasileiras a governamentalidade neoliberal, através de um conjunto de práticas educacionais orientadas pelos documentos educacionais. Diante das evidências discursivas, entende-se que os documentos educacionais ressaltam a valorização da competividade, da competência e da produtividade e reverberam a racionalidade neoliberal, observa-se assim, o deslocamento do disciplinamento de corpos dóceis para o disciplinamento de mentes dóceis. Os resultados prévios da pesquisa revelam o atual *ethos* educacional, constituído por estratégias responsáveis em auxiliar na composição de novas formas de pensar, de agir e de se expressar no mundo neoliberal. O discurso dos documentos educacionais para o componente Educação Física manifesta inconsistência com a realidade das instituições escolares, objetivos de aprendizagem, organização, progressão de conteúdos e incita premissas da educação tecnocrática. A educação nessa perspectiva, foca na formação do empresário de si, capaz de gerir e ser responsabilizado por suas decisões e escolhas. Desse modo, a educação está sujeitada ao contexto neoliberal, pois exige-se a aquisição de competências e habilidades para enfrentar a competitividade, logo, ampliam-se as desigualdades e instabilidades econômicas e sociais.

Palavras-chave: Palavra 1. Palavra 2. Palavra 3. Palavra 4. Palavra 5.

1 INTRODUÇÃO

Os documentos educacionais vigentes na educação do estado do Paraná são representados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC[2] e pelo Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCP[3] (PARANÁ, 2018). Ambos documentos emitem o mesmo discurso pragmático, composto por

[1] Doutoranda em Educação, UEPG, fabiana_leifeld@yahoo.com.br.

[2] A Base Nacional Comum Curricular compreende em um documento orientador, com a finalidade de padronizar o currículo nas escolas brasileiras, aprovado em 2017, fruto de parcerias governamentais e empresariais (EVANGELISTA, *et al.*, 2019, p.73).

[3] O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações representa a soma de aprendizagens fundamentais a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros, os quais fazem parte da educação básica no estado do Paraná, está pautando sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (PARANÁ, 2018).

enunciações persuasivas em defesa do projeto neoliberal, seus princípios, concepções e conceitos representam os novos cantos da sereia.

Os supracitados documentos enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades nos processos de ensino e aprendizagem e preveem à padronização de conteúdos. A intenção de estipular conteúdos comuns para todas as etapas da educação básica é prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996 (BRASIL, 1996), composta por princípios reguladores capazes de direcionar a formação subjetiva dos sujeitos, de forma a atender as demandas do projeto neoliberal.

Muitas pesquisas em educação dedicadas na análise de currículos, sobretudo as relacionadas à análise da BNCC (BRASIL, 2017), destacam os propósitos dos objetivos educacionais, os quais estão direcionados para a contribuição na materialização do projeto neoliberal mundial, e utilizam o currículo como meio para a homogeneização das metas educacionais e garantir o controle do comportamento e pensamentos dos sujeitos, sobretudo a partir de avaliações externas de larga escala. Desse modo, educadores e educandos são estimulados a assumir uma posição de empreendedores de si, em busca pelo aperfeiçoamento de si (GALLO; MONTEIRO, 2020). A guerra neoliberal exige que os sujeitos estejam prontos para atuar segundo às regras pré-estabelecidas, assim, os sujeitos são estimulados ao cuidado no governo de si e dos outros. Destarte, o compromisso e responsabilidade pelos resultados e qualidade recai única e exclusivamente no sujeito em si, ou seja, nos educandos e educadores, os quais são responsabilizados por suas escolhas, uma perspectiva de formação ancorada à concepção de educação individualizada, frente a um propósito coletivo regulador.

A exposição do artigo apresenta duas sessões, a primeira dedicada em apresentar uma síntese teórica das ideias neoliberais para a formação humana, a partir de considerações sobre o papel da escola na formação de subjetividades. A segunda parte, se propõe em discutir e evidenciar a análise discursiva da BNCC (BRASIL, 2017) e do RCP (PARANÁ, 2018), com ênfase na proposta para o componente curricular Educação Física, por meio dos aportes teóricos de Michel Foucault (1999; 2014a; 2014b; 2020; 2021). A análise discursiva foucaultiana permite investigar o objeto de pesquisa mediante desconstruções, análises das enunciações discursivas e considera as continuidades e deslocamentos. Por fim, nas considerações finais, a proposta consiste em sintetizar as reflexões sobre a governamentalidade neoliberal e a ameaça à democracia brasileira, sobretudo em

relação aos anseios de privatização dos setores públicos, os quais compõem o projeto neoliberal de normalização de comportamentos.

2 IDEIAS NEOLIBERAIS PARA O CAMPO EDUCACIONAL: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES

No Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, verifica-se nitidamente o anseio pela formação de sujeitos para atender as contingências da sociedade, sobretudo no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que considera:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A ideia de representar a educação como princípio de liberdade, remete ao pilar do projeto neoliberal, o qual diminui a responsabilidade do Estado e amplia o compromisso educacional à família. Assim como, incide sobre o sujeito, a responsabilidade de incorporar comportamentos focados na qualificação para o trabalho e cidadania.

Desde a década de 1920, ideias pragmatistas voltadas a uma perspectiva neoliberal têm se instaurado na educação brasileira. Anísio Teixeira, proeminente das ideias da Escola Nova, defendia os pressupostos educacionais a partir da experiência e do protagonismo dos estudantes, de forma a promover a aquisição de conhecimentos e comportamentos para auxiliar na formação da sociedade brasileira, sob influência da concepção pragmatista difundida pelo estadunidense, John Dewey (2007). A proposta da Escola Nova, estava baseada na superação da realidade contingente da sociedade brasileira, composta por muitas desigualdades e altos índices de analfabetismo, tal proposta educacional, consistia na defesa de uma educação laica, pública e de qualidade (MONARCHA, 2009).

No entanto, apesar da Escola Nova representar um momento revolucionário e progressista na educação brasileira, suas conjecturas estavam pautadas em formar o sujeito para a vida em sociedade, de modo a perpetuar o *status quo*. Nesse sentido, exigia-se formar sujeitos com qualificações específicas para o trabalho, pessoas com habilidades e competências, baseadas na proposta pedagógica fomentada pela experiência.

Desse mesmo modo, atualmente, presencia-se o retorno do pragmatismo, contendo os mesmos enunciados discursivos nos documentos educacionais atuais. Assim, pouco a pouco, as instituições escolares amparadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e pela LDB/1996, trabalham para garantir qualidades em indicativos avaliativos de larga escala, os quais raramente medem a aprendizagem real e estão ancorados na perspectiva pragmatista, sob os ditames da governamentalidade neoliberal[4].

Movimentos liderados por grupos empresariais, institutos não governamentais, incitados por seus próprios interesses econômicos, foram pouco a pouco intensificando a ideia de participar das reformas educacionais, em defesa por uma suposta melhoria da educação, focada na padronização de conteúdos, com o objetivo de formar sujeitos em consonância com a perspectiva neoliberal. A padronização dos conteúdos, a seleção de determinados saberes e objetivos de aprendizagem, preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2017), mesmo que sejam aparentemente flexíveis, desconsidera as especificidades estruturais, culturais, sociais e econômicas de cada região do Brasil.

A incorporação do projeto neoliberal na formação humana gera inquietações, entre as quais, o fato da ampla concorrência e das poucas oportunidades. Segundo Dardot e Laval (2026, p. 17), o projeto neoliberal pode ser compreendido por um "conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinaram um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência". Na lógica neoliberal, alguns critérios são estabelecidos para manter e determinar a conduta comportamental, de modo que, o sucesso ou insucesso do sujeito dependerá da aquisição de determinadas qualidades e comportamentos, ou seja, para sobreviver nesse contexto, o sujeito deverá incorporar a racionalidade neoliberal.

Nessa ótica, o sujeito passa a ser considerado como o próprio capital, uma máquina, pois, o seu êxito dependerá dos respectivos investimentos a si mesmo, das constantes autoanálises e da sua própria autoavaliação em relação à aquisição de habilidades e competências. A sociedade projetada pelo neoliberalismo "produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

[4] Governamentalidade, corresponde a uma maneira de governar os outros e a si mesmo, quando alinhada ao contexto neoliberal refere-se a forma de governamento de si e dos outros, a partir dos valores neoliberais, associados à competição, qualidade e eficiência (FOUCAULT, 2008).

Tendo isso em conta, em meados de 2015 iniciou-se a polêmica elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015) para a educação básica promovida pelo Ministério da Educação (MEC), em concomitância aos interesses de algumas categorias ligadas ao segmento empresarial. O documento foi concebido em três versões, a primeira finalizada em 2015, a segunda em 2016 (BRASIL, 2016), e a terceira e última versão em 2017 (BRASIL, 2017), cada uma das versões apresentou vultosas mudanças textuais, o que resultou num ecletismo teórico, assim como, a existência de muitas discrepâncias conceituais e procedimentais, relacionadas, sobretudo aos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Nos diferentes campos em que se instituem as práticas sociais, encontram-se tensões e disputas de poder, certificados por Foucault (2014b) como resultados de formações discursivas, as quais determinam a incorporação de comportamentos docilizados para a vida em sociedade, na formação de sujeitos. No campo educacional, terreno fértil para produzir subjetividades, os sujeitos, desde a mais tenra idade, são submetidos em uma sequência linear de saberes estabelecidos a *priori*, pensados e organizados a partir de pressupostos relacionados à contingência social.

Assim, o discurso dos documentos atuais, vinculados ao discurso global, constitui-se a partir de enunciados deliberadamente intencionados. Esses enunciados discursivos formam uma complexa rede de controle, os quais compõe as políticas cotidianas da escola, priorizando saberes em detrimento de outros, com a finalidade de formar subjetividades padronizadas baseadas na ordem neoliberal mundial (MAGUIRE; BALL, 2011).

Para Foucault (2014b), as instituições possuem a vontade de poder, as quais permitem que seja possível engendrar subjetividades numa concepção positiva, ou seja, uma forma passiva e natural, a qual é incorporada por inculcação, contrária ao período dos suplícios[5], momento em que o disciplinamento se fazia por meio de força repressiva, visível. Atualmente, a persuasão de ideias contribui para o deslocamento da força repressiva para a força invisível, sustentada pelo poder e saber, deslocando o disciplinamento de corpos para o disciplinamento de mentes.

[5] Suplícios, forma de punição baseada na tortura e morte das pessoas, as quais poderiam colocar em risco a vida do rei, a defesa da morte para garantir a vida do rei, no período da Idade Média (FOUCAULT, 2014).

ISSN: 2176 - 1396

Nesse sentido, o disciplinamento dos pensamentos no âmbito educacional é naturalmente incorporado nas relações de saber e poder, por meio de tecnologias responsáveis em contribuir para a normalização de comportamentos. A instituição escolar, dessa forma, representa um palco de lutas, embates, onde circulam discursos e resistências, pois, onde há poder, há resistências (FOUCAULT, 2014b).

O sujeito, elemento-chave no disciplinamento de pensamentos, corresponde ao objeto de saber, submetido ao resultado dos saberes sujeitados. Foucault (2014b) questiona em suas pesquisas, a razão que levou o homem a aceitar a sujeição de saberes provenientes de uma raiz científica específica, de forma a desconsiderar determinados saberes, os quais foram silenciados pelas relações de poder, priorizou-se assim, os saberes sujeitados ao longo dos tempos a partir dos regimes de verdades. Quando Foucault (2014b) faz toda uma genealogia das instituições de sequestro, como a escola, por exemplo, analisa a sua funcionalidade na sociedade moderna ocidental como prática social no processo de sujeição dos sujeitos, estuda as tecnologias de poder na instauração de mecanismos de disciplina e normalização de comportamento.

Desse jeito, no âmago de cada prática social ocorre o processo de sujeição, assim, os sujeitos são submetidos às relações de poder e saber o que resulta em uma racionalidade específica. Ou seja, cada um se reconhece dentro da perspectiva de um determinado saber (psicologia, economia, biologia, demografia), define a si mesmo, e age como integrante de um destes saberes sujeitados por meio da normalização de comportamentos.

Os desdobramentos de Foucault (2008) sobre o governo de si e dos outros, concebem a governamentalidade, uma forma de condução normalizada nos processos de sujeição (condutas preestabelecidas) e subjetivação (contra condutas e resistências). O processo de subjetivação refere-se ao conjunto de características que assumimos ser e aquilo que deixamos pra trás, são os comportamentos resultantes do controle e das resistências (CANDIOTTO 2020, p. 330).

Assim, no contexto atual, verifica-se a presença da ordem do discurso capital, materializado no neoliberalismo, o qual opera a partir de mecanismos de sujeição, capaz de anular a possibilidade de resistências, pois possui um discurso altamente persuasivo e gera tipos de subjetividades normalizadas para a contingência do momento. A contingência atual, consiste na proliferação e defesa da perspectiva neoliberal, exige-se subjetividades específicas, habilidades, competências a aquisição

de comportamentos, ou seja, requisita uma certa racionalidade, que pode ser adquirida por meio de práticas, como as experiências escolares, podendo auxiliar no processo de moldar comportamentos, capaz de consolidar a racionalidade neoliberal em subjetividades.

Portanto, a governamentalidade neoliberal auxilia na condução comportamentos e mentalidades, ampara na incorporação de subjetividades por meio de uma racionalidade interna, assim, a educação auxilia no modo como o sujeito é governado e governa a si mesmo, para contribuir com a dinâmica da concorrência prevista na perspectiva neoliberal, fiel aos princípios de concorrência, competitividade e eficiência (DARDOT; LAVAL, 2016). No entanto, após mudanças no cenário político em 2023, vislumbra-se as possibilidades de esperançar por transformações na arena educacional.

3 ANÁLISES DISCURSIVAS DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

A análise documental dos documentos educacionais realizada nesta investigação baseou-se nos estudos de Mazzotti e Gewandszanjder (1999, p. 169), os quais consideram que os documentos “podem nos dizer muita coisa sobre princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos”. Importante destacar que o pesquisador deve conhecer a proveniência dos documentos, os elaboradores, os objetivos e o contexto em que foram gerados.

A partir da concepção foucaultiana de discurso foi possível identificar enunciações conectadas com as relações de poder e saber, as quais estão em movimento no interior de um determinado contexto. Para Foucault (2020), tudo é revelado em um discurso, não há nada subentendido, pois um sujeito é constituído por meio de discursos, o que o sujeito diz, remete ao que se diz sobre ele e sobre seu contexto, pois, por meio do seu discurso há unidades e dispersões.

A análise discursiva procurou identificar descontinuidades e continuidades, as quais permitem evidenciar as emergências e proveniências de acontecimentos (FOUCAULT, 2020). A análise dos discursos considerou a educação, campo em que os documentos educacionais estão inseridos como instituição que controla e distribui

discursos nas relações de saber e poder, portanto, segundo a perspectiva de Foucault (2014a, p. 41):

> A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão demarcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Dessa maneira, a pesquisa verificou o discurso categórico emitido pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo RCP (PARANÁ, 2018), o qual evidencia a perspectiva neoliberal, onde valoriza o desempenho dos estudantes e sobrepõe o conceito de educação como ato político, estabelecendo assim, a incorporação da racionalidade neoliberal. Os documentos educacionais atuais propõem converter as escolas em empresas, ameaçando o princípio de educação democrática.

A Educação Física, para os ideais da base comum, representa um componente que favorece as experiências, prioriza-se o fazer corporal no seu discurso, o que preocupa é a ausência de reflexão sobre as práticas corporais para os estudantes do ensino fundamental, um retorno às práticas tecnicistas. A BNCC (BRASI, 2017) e o RCP (PARANÁ, 2018) ressaltam a legitimidade das experiências práticas, pois agregam memórias motoras, sensitivas e cognitivas, no entanto, a Educação Física pode contribuir de maneira mais efetiva e crítica na formação dos sujeitos, problematizando situações, manifestações e estereótipos.

O fato de o componente curricular Educação Física estar vinculado à área de Linguagens, apesar de parecer coerente, por se tratar de uma prática conectada a linguagem corporal, gera imprecisões. O componente curricular Arte, está na mesma área, uma vez que, unidades temáticas como, dança e jogos dramáticos, são comuns entre os dois componentes, há desse modo, um campo de disputa entre saberes no campo. Isso posto, as disputas de saberes são frívolas para a formação dos estudantes, capaz de gerar silenciamentos, omissões ou contradições. Destaca-se ainda, a enorme relevância que o componente Língua Portuguesa possui na área da Linguagens, sobretudo devido às exigências qualitativas em avaliações externas, fator que influencia na distribuição de aulas entre os componentes.

No que se refere à organização das práticas corporais, são seis unidades temáticas indicadas pela BNCC (BRASIL, 2017), compiladas pelo RCP (PARANÁ, 2018), organizadas e divididas entre os anos escolares, porém, algumas são

desenvolvidas somente no ensino fundamental I e outras apenas no II, o que não permite ampliar a complexidade das práticas após o amadurecimento dos estudantes nas outras etapas de escolaridade.

O Esporte, unidade temática presente em todos os anos de escolaridade, é categorizada a partir de características específicas das modalidades. O fato de estar presente em todos os anos da escolaridade básica, remete à primazia e hegemonia contempladas ao Esporte em relação as outras unidades temáticas, observada desde meados do século XX, período em que prática corporal substituiu a ginástica escolar (BRACHT, 2017), sendo utilizada como um dos meios para o disciplinamento dos corpos.

Ainda em relação aos Esportes, a referida categorização, ilustra as lutas como Esporte de Combate, assim, o docente irá considerar nas suas aulas, Lutas ou Esportes de Combates. Do mesmo modo, Ginástica Geral é um Esporte Técnico-combinatório ou Ginástica? Esses questionamentos, indicam as limitações de tal categorização, provoca equívocos, ambiguidades e interpretações subjetivas no momento da docência.

A progressão do conhecimento do componente Educação Física, sugerida pela BNCC (BRASIL, 2017) e assumida no RCP (PARANÁ, 2018) traz contradições, pois, para Brincadeiras e Jogos, por exemplo, o critério da progressão está relacionado a ocorrência social, a partir do mais familiarizado e menos familiarizado pelos estudantes, ou seja, considera-se a localidade da prática corporal, nesse sentido, a complexidade estaria relacionada com a área geográfica. Para exemplificar a incoerência desse tipo de progressão, a brincadeira de bolinha de gude possivelmente criada no Egito, seria mais complexa do que a Brincadeira de peteca, típica do Brasil?

As inconsistências da BNCC (BRASIL, 2017) e RCP (PARANÁ, 2018) prosseguem ao incentivar “práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer” (BRASIL, 2017, p. 219) nas aulas de Educação Física. Visto que, muitas escolas brasileiras sequer possuem um espaço coberto para as aulas de Educação Física, sugerir práticas corporais em uma piscina, provoca perplexidade.

A BNCC (BRASIL, 2017) e RCP (BRASIL, 2018) salientam a adaptação de materiais e espaços para contemplar todas as práticas corporais na escola, responsabiliza o professor para “inventar”, “criar” materiais e forjar espaços para a prática do *Curling*, por exemplo, praticado no gelo. O que sugere, talvez, a adaptação

do espaço para a prática de natação, imbui ao professor a atribuição de ensinar a nadar sem água, desencadeando "[...] a chamada "pedagogia da sucata", na qual é preciso realizar malabarismos na adaptação de materiais descartáveis a fim de mimetizar uma prática corporal" (NOVAES*, et al.*, 2020, p. 81, *grifos dos autores*). Nessa perspectiva, exige-se competências e habilidades do professor de Educação Física para contemplar as exigências dos documentos educacionais atuais.

Em síntese, as análises contempladas, indicam que a desconexão entre a elaboração dos documentos educacionais e a realidade das escolas brasileiras, os discursos são destoantes, questiona-se a valorização de determinados saberes em detrimento de outros (FOUCAULT, 2014b). Os documentos educacionais incitam a perfomatividade, a competitividade, a responsabilização, o empreendedorismo de si, tanto de estudantes como de docentes. Como já mencionado, resta-nos esperançar novos horizontes nesse novo cenário político e lançar mão da ideia da educação como ato político e de transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pretensões na formação de subjetividades vinculadas à performance, competências e habilidades, representam o retorno de tendências educacionais pragmatistas e tecnicistas, presentes no discurso dos documentos educacionais atuais, as quais foram muito difundidas no Brasil no início do século XX. Esse discurso está vinculado à ideia de globalização, defende a privatização de serviços públicos, inclusive os ligados à educação formal, ameaçando as conquistas democráticas da sociedade.

O discurso neoliberal está sendo gradativamente implementado na educação, através de um conjunto de estratégias persuasivas, as quais exibem o enaltecimento da competitividade, com a intenção de silenciar o discurso que prevê a leitura crítica de mundo. A educação pode promover a formação de sujeitos que questionem a ordem do discurso, por meio de lutas, embates e resistências, contra o controle do conhecimento e do comportamento concebido pela governamentalidade neoliberal, pois, o discurso neoliberal ameaça a democracia e a escola pública.

O momento atual é de esperançar, o contexto político foi alterado, novas perspectivas e possibilidades são despontadas no campo educacional. Espera-se que se possa elaborar um currículo que realmente dialogue com os principais envolvidos

no processo educacional, ou seja, com os docentes, e que os objetivos de aprendizagem sejam projetados aos anseios da constituição democrática de sociedade justa e igualitária.

Por fim, espera-se que a Educação Física possa realmente integrar a proposta educacional vinculada a formação integral, coerente com as mais diversas realidades dos sujeitos. Espera-se que o docente tenha a liberdade de propor atividades que contribuam para a reflexão e tematização de práticas corporais de acordo com seu contexto, de forma a contribui para a formação humana baseada na transformação, autonomia e criticidade.

REFERÊNCIAS

BALL, J**.** Introducing Monsieur Foucault. *In:* BALL, S. (ed.) **Foucault and education:** disciplines and knowledge. London: Routledge, p. 1-8, 1990.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquides. *In:* **A educação Física cuida do corpo... e "mente"**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

CANDIOTTO, C. Sujeição, subjetivação e migração: reconfigurações da governamentalidade biopolítica. **Kriterion Revista de Filosofia,** Belo Horizonte, nº 146, p. 319-338. ago./2020.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** capítulos essenciais. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Curso dado no *Collège de France* (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no *Collège de France* (1978-1979. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M**. Vigiar e punir.** Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

GALLO, S. D. DE O.; MOTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC:** Revista de matemática, Ensino e Cultura, Pará, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas, p. 175-192. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDWER, F. **O Método nas Ciências Naturais e sociais**: pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova:** ciência, técnica e utopia nos anos 1920 – 1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. DA S; TELLES, S. DE C. C. A Educação Física na Base Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovações,** v.7, n.10, p. 70-84, 2020.

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**(Versão oficial). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC. Acesso em: 03 de maio 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09 de maio de 2023.

PARANÁ**. Referencial Curricular do Paraná (RCP):** princípios, direitos e orientações. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Secretaria de Educação e do Esporte. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: http://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/ . Acesso em 03 de maio 2023.

A ARQUITETURA CURRICULAR DA ESCOLA DO/NO CAMPO: como se tornar uma boa escola do campo a partir do/no chão da escola

ANDRADE, Tânia[1]

RESUMO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão. Tese esta que buscou compreender as relações entre a arquitetura curricular e Projeto Político Pedagógico das escolas do/no campo a partir da comunidade escolar: sujeitos pisantes e pensantes. Desta forma, o artigo tem por objetivo compreender o que caracteriza uma escola no campo e do campo e também como a arquitetura curricular define o "jeito de ser" de toda a escola de modo que a escola se torne uma boa escola do campo. Nossa hipótese recai sobre a legitimidade dos princípios da escola do campo, que, em sua maioria, estão explícitos em documentos, mas não se concretizam no espaço escolar, a saber: garantia do protagonismo coletivo da comunidade escolar; gestão escolar democrática; e articulação de práticas curriculares com um projeto de escola e de sociedade a partir *de*, *com* e *para* os sujeitos do campo. O aporte teórico baseia-se nas contribuições de autores que se dedicam ao estudo da educação do/no campo, mais especificamente, para este recorte, na obra de Arroyo e Caldart e, com relação à arquitetura, nas obras de Frago e Escolano. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de ampliar e aprofundar investigações sobre a arquitetura curricular das escolas do campo, sobre a sua gestão escolar democrática e sobre uma formação docente específica para a educação do/no campo, pois esses elementos cotejam, em grande medida, para a sua legitimidade, de modo a transformar-se em uma boa escola do campo.

Palavras-chave: Arquitetura. Currículo. Escola do/no campo. Chão.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo representa um recorte da pesquisa de doutoramento na linha de pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura. O presente estudo traz como tema a Arquitetura curricular e tem por objetivo compreender a configuração das escolas do/no campo do ponto de vista da arquitetura curricular bem como desvelar a (in)concretude anunciada no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Acreditamos, a priori, que é por meio desses "procedimentos vivos" que a escola situada no campo tem a possibilidade de se tornar uma boa escola do campo, pois se constituem como instrumentos de significância para toda a comunidade escolar. No entanto, a grande questão norteadora de todo o estudo é: Como se tornar uma boa escola do campo?

Tomamos como ponto de partida concepções que definem a escola no e do

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. E-mail: taniapucsp@gmail.com

campo. De acordo com Caldart (2002, p. 19, grifos da autora): "*No*, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". Assim sendo, "*No*" campo diz respeito ao espaço geográfico e "*Do"* campo refere-se à condição de pertencimento cultural, social e humano. O fato de as escolas do/no campo importarem um modelo urbanocêntrico já inicia a descaracterização da lógica de uma educação do campo, ou seja, em sua maioria, elas apenas estão *no* campo.

Nesse sentido, temos como intenção repensar a potência do termo "currículo", na medida em que ele se materializa no chão da escola a partir de uma interseção de outras práticas, ideias e concepções, em sua horizontalidade e verticalidade, sob a óptica de uma arquitetura curricular que envolve, sustenta, valoriza, compreende e respeita tanto os sujeitos como os espaços e os lugares, em busca de um ambiente propício para a construção do conhecimento e a formação humana de todos e todas.

Adotamos um conceito muito específico com a finalidade de refinar (e, ao mesmo tempo, alargar e adensar) melhor a compreensão e os compromissos da escola (do currículo) com o chão e o ambiente em que a escola se encontra, de modo a poder tornar-se uma boa escola do campo – esse conceito é o da "arquitetura curricular".

2 ARQUITETURA CURRICULAR

Etimologicamente, "arquitetura" origina-se do grego *arkhitekton,* resultado da junção dos termos *arkhé* (que significa fundamental, que cria, que está na origem, originário) e *tékhton* (construção, planejamento). De maneira análoga, consideramos o construtor e a construção tanto na verticalidade quanto na horizontalidade.

Partimos da intuição de que as leis e as normas (incluídas as "diretrizes curriculares") acerca do currículo das escolas do campo não são capazes de esgotar todas as potencialidades pedagógicas das escolas concretas, exatamente porque leis e normas se encontram em um âmbito de generalidade (nesse sentido, são uma abstração) que não tem como coincidir inteiramente com a concreticidade das práticas pedagógicas das escolas. Já mais próximos dessa concreticidade, mas ainda frequentemente viesados pela predominância de suas intencionalidades para os processos de ensino e de aprendizagem, encontram-se os PPPs. Ainda assim, por

mais que eles importem como “projetos em ação”, esses artefatos curriculares ainda são referências ideais, pensadas, desejadas, projetadas, como seu nome bem diz.

Nossa preocupação foi mais fundamental, visto que buscamos considerar, de partida, e fundamentalmente, o chão da escola – antes que metaforicamente, na sua materialidade mesmo: pois o chão da escola é o mesmo chão que, ao redor, é campo de trabalho, campo de produção, floresta/cerrado/caatinga, agricultura, pecuária. É terra. Terra sobre a qual se trabalha, para se produzir a vida. A escola, mormente a escola do campo, não pode ser pensada, de partida, como se fosse um chão separado da terra que produz a vida, até porque a escola é parte indispensável dessa produção da vida.

Foi aqui que encontramos a analogia com a arquitetura. Toda arquitetura começa a partir de um chão. Até mesmo a palavra “planejamento” remete a esse *chão,* do qual os próprios “planejadores”, em geral, se esqueceram: “plano” – a mesma palavra que está em “terraplanagem”, por exemplo – tem origem no latim *planus*, que resultou primeiro em *llanus* (galego) e daí em *chão.*

Nessa acepção, os “planejadores” são (deviam ser!) “sujeitos do chão”, os que trabalham para projetar algo “a partir do chão”. O planejamento do arquiteto traz sempre consigo suas experiências acumuladas no passado, é certo, mas seu ponto de partida material deve ser, a cada vez, o *planus*, o *chão* concreto, o *território* sobre o qual, com o qual, se erigirá uma construção, que será tão mais vital quanto mais ligada for a esse chão[2].

Frago e Escolano (2001) também apresentam o espaço e o lugar como elementos significativos do currículo. Segundo os autores:

[2] Tendo em vista um projeto de arquitetura curricular a partir da sua primeira materialidade – a do prédio mesmo da escola e seus componentes –, os manuais de arquitetura chamam a atenção do planejador, certamente, para os aspectos topográficos, de relevo, do clima, da insolação, do regime dos ventos, e do ambiente histórico e cultural da comunidade, de modo a melhor manejar as variáveis materiais que poderão incidir nos demais elementos “simbólicos” que constituem uma escola por meio de sua prática. Sobre essa base material, traçar-se-ão as quantidades e os tamanhos de salas, de espaços de circulação, espaços administrativos e de gestão, biblioteca, laboratórios, salas de arte, horta, áreas de recreação etc. Os demais elementos do projeto não serão de menor importância pedagógica: a acessibilidade, a segurança, a eficiência energética, a sua integração com o meio ambiente, o seu impacto ambiental, a adaptabilidade do projeto a eventuais ampliações ou remodelamentos futuros. Esses, e eventuais outros, componentes dessa arquitetura originária não podem ser pensados como elementos fixos, muito menos definitivos. Ainda que em ritmo historicamente lento, nenhuma escola deve ser engessada na sua estrutura arquitetônica fixa: se nem literalmente, muito menos analogamente. Insistimos aqui nesses componentes materiais literais da arquitetura justamente para ressaltar o alcance do valor pedagógico do que aqui estamos designando como “arquitetura curricular”.

ISSN: 2176 - 1396

> O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social, resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos do poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

A arquitetura tem uma relação com o currículo no que diz respeito ao que se planeja, ao inacabamento, à imprevisibilidade, daí o interesse em colocar em discussão a “arquitetura curricular”.

De acordo com Arrais Neto, Ricca e Souza (2016, p.148), os estudos pouco revelam sobre a relação arquitetura e currículo, pois “[...] são em sua maioria focados nos aspectos eminentemente técnicos e sua relação com o processo pedagógico são abordados, em parte, apenas para uma dada faixa etária – ensino infantil”.

Os princípios e os fundamentos da arquitetura não se constituem questões sobre as quais nos debruçamos, mas o termo nos chama a atenção e nos convida a refletir sobre a arte de edificar, envolvendo todos seus elementos – os sujeitos e suas necessidades, ausências, chãos, aspirações, intenções, crenças, culturas, espaços. Afinal, tudo isso representa a arquitetura curricular.

Nossa intuição é de que é urgente e indispensável reconectar mais materialmente o chão da escola com o campo, com a terra, em toda a extensão dos seus significados e sentidos. E também que o conceito de “arquitetura curricular” pode cumprir uma função crítica inovadora nas análises sobre as escolas situadas no campo, de modo a permitir analisar e compreender em que medida estariam sendo dignas do uso pleno do sentido pleno do seu nome “escolas *do* campo”. O chão, aqui, mais do que um ponto de cruzamento de coordenadas geográficas (que indicaria uma escola no campo) definiria um *compromisso* com o território – na máxima extensão também desse conceito – ou seja, uma escola *do* campo.

O conceito de “arquitetura curricular” que usamos aqui diz respeito ao modo de captar, material e simbolicamente, no sentido literal e no sentido metafórico-analógico, uma escola que se constrói e reconstrói cotidianamente como tempo-lugar (currículo) vital para todos os que dela participam, naquele chão-território. Nosso conceito,

ISSN: 2176 - 1396

portanto, abrange todos os elementos, materiais e simbólicos, que constituem o projeto e a prática cotidiana da escola (resultantes da relação integrada entre todos os seus participantes, internos e externos). Visando a garantir essa máxima extensão de significados e sentidos, utilizamos o conceito de "arquitetura curricular" como sendo distinto e mais abrangente do que o de "projeto político pedagógico".

Edificação e educação são artefatos, resultam de um programa construtivo. Na arquitetura, *stricto sensu*, o espaço vazio é o desafio ao protagonista; na educação, são as potencialidades dos educandos, a serem realizadas mediante um currículo, que estão no centro do trabalho educativo. Assim como a planta (outra palavra irmã e ancestral da palavra "chão", tanto no seu uso pelos arquitetos [projeto] quanto no seu uso pelos botânicos [vegetal] ou pelos biólogos [a planta dos pés]) não é, por si só, suficiente para compreensão do espaço, tamanha a sua complexidade. O PPP também não é suficiente para traduzir todo o currículo, pois nele estão contidos aspectos de outra natureza, como os econômicos, os políticos, os sociais, além das materialidades inerentes à própria condição arquitetural da escola, tal como inserida no seu ambiente.

Silva (2003), um dos estudiosos da teoria curricular, propõe que o currículo seja visto como uma "representação", destacando o trabalho de sua produção e de expô-lo como um artefato. Ver o currículo como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios, por meio dos quais ele é produzido. Para o autor, isso implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura, devendo ser concebido como a "[...] pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado preexistente: ele é a criação linguística, discursiva, de uma realidade própria" (SILVA, 2003, p. 66). Cabe registrar que esse autor usa, aqui, a "arquitetura" como um recurso mais metafórico, ou analógico, uma vez que está se referindo ao currículo como "representação", diferentemente do nosso uso que é também o do sentido literal.

A arquitetura utiliza o espaço construído como meio de abrigar e transmitir sensações por meio de sua forma e função. Para Zevi (1996), um dos maiores teóricos da arquitetura, cada edifício se caracteriza por uma pluralidade de valores: econômicos, sociais, técnicos, funcionais, artísticos, espaciais e decorativos. Dentro disso, França (1994, p. 13) diz que os ambientes arquitetônicos seguem uma estreita ligação com os valores de sua época, são "[...] espelhos de inquietações sociais e espirituais, concretizadas em fachadas e disposições interiores".

Nesse sentido, o arquiteto como elaborador da edificação escolar é também um educador (ele é, de fato, o primeiro educador daquela escola: o seu educador originário), cujos ensinamentos são transmitidos por meio das formas que ele concebeu e materializou e que constituem o entorno das atividades dos alunos desde sua mais tenra idade. Para cada Projeto Político Pedagógico (PPP), corresponde uma ou algumas concepções específicas de arquitetura. Há uma relação entre currículo e arquitetura ao espaço voltado à educação. O que se percebe é um nítido esquecimento da importância dos aspectos físicos e ambientais no espaço de aprendizado, onde ricas propostas pedagógicas aliadas a estudos aprofundados na teoria do ensino e aprendizagem poderiam potencializar a relação do estudante-aprendiz com o ambiente escolar e qual seria a forma arquitetônica ideal para cada abordagem de ensino.

A arquitetura escolar tem um papel fundamental e relevante para o estudo sobre a arquitetura curricular, pois esta, ainda que não seja visível, está relacionada ao que se promove nos espaços escolares, por meio das práticas que ali acontecem. Segundo Frago e Escolano (2001, p. 47), a arquitetura escolar "[...] pode ser vista como um elemento do currículo invisível ou silencioso ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta". Para os autores, essa arquitetura cumpre funções culturais e pedagógicas e pode se instrumentalizar no plano didático, porque define o espaço em que se dá a educação.

Os espaços educativos, de acordo com Frago e Escolano (2001, p. 27), "[...] estão dotados de significados e transmite[m] uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares". A arquitetura escolar reflete a relação entre as múltiplas possibilidades do espaço escolar, sob a forma de arquitetura, e as diferentes visões e propostas curriculares. A arquitetura escolar pode ser expressão explícita de possibilidades, entre as quais uma vertente se demonstra como predominante. Como possibilidade, mas praticamente inexistente como exemplificação concreta e real, ela pode ser parceira e componente de um currículo engrandecedor, com ela articulado e de cujos elementos propositais a ela é parte constitutiva.

Quando a arquitetura escolar não é claramente compreendida como parte de um projeto de currículo (em seu sentido estrito de projeto pedagógico, com todas as implicações a ele articuladas), ela se constitui claramente como "ferramenta" de

construção de modelos curriculares assemelhados a Corra e Curral (ARRAIS NETO; RICCA; SOUZA, 2016). O espaço escolar não é um local neutro e sem influência no aprendizado; não é, segundo Frago e Escolano (2001, p. 26),

> "[...] apenas um 'continente" em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planificado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações".

A arquitetura escolar é, portanto, por si mesma, um programa. Nas teorias da percepção, o espaço escolar é "[...] um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem" (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26), que pode ser considerada, segundo Mesmin (1967, p. 62-66 *apud* FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27), "uma forma silenciosa de ensino", o que constitui o currículo oculto da "espacialização" do ensino. Representada na concepção de edifícios efetivamente existentes, a arquitetura escolar pode igualmente ser expressão de Corra ou "laço" para prender, constituindo-se, também, em uma espécie de Curral, lugar onde se prende e recolhe os estudantes, com a decorrente conclusão de que sejam abatidos política e intelectualmente, em termos do desenvolvimento autônomo de suas personalidades.

A arquitetura escolar, portanto, mantém uma vinculação direta com a noção de currículo, com a qual se vincula como elemento fundamental do desenvolvimento de atitudes, valores, concepções, visão de mundo etc. Mesmo que não observável aos olhares desatentos e superficiais, a edificação, sua concepção estética e seu espaço são determinantes para o processo educativo implícito, psíquico, atitudinal, centrado em questões muitas vezes inconscientes, mas com rebatimento direto nas possibilidades conscientes da formação almejada.

Falar sobre a arquitetura curricular não é tarefa fácil, pois a literatura pouco discorre a respeito dessa expressão. Optamos por utilizá-la para reforçar a ideia da potência do currículo, da provisoriedade e do sentido amplo do termo "currículo".

Evidenciamos que a escola é um lugar para além do espaço denominado "escola", o lugar, o ambiente. Ela é um lugar onde as relações se atravessam, as construções se edificam ininterruptamente, e os significados "das coisas" tomam a devida proporção que se legitima pelos sujeitos que nela transitam. Nessa abordagem, trazemos, sem pretensão de exaustão, a contribuição de Goettems (2012, p. 43): "[...] um ambiente construído pode ser visto como uma série de relacionamentos entre coisas e coisas, coisas e pessoas, pessoas e pessoas".

Segundo a autora, na arquitetura do ambiente, as pessoas são inseridas; assim, o ambiente projetado passa a ter um caráter humanista, ampliando tanto o sentido e os significados das coisas quanto o sentido e os significados que os sujeitos atribuem às coisas e, consequentemente, as suas relações com as coisas, com os outros e com eles mesmos.

Tratamos o currículo como uma coisa viva que se manifesta e é também silencioso, que, às vezes, é marcado pela opacidade e outras vezes pela translucidade, dependendo da significação que o(s) sujeito(s) lhe concede(m), seja no papel de instituídos, seja de instituintes. Esses significados que o(s) sujeito(s) imprime(m) ao currículo configuram, substancialmente, a sua (i)materialização, que, paradoxalmente, explicita a sua potência, a sua pluralidade e a sua singularidade. No entanto, podemos dizer que, para cada escola, existe uma arquitetura curricular que lhe é própria, pois ela diz respeito às manifestações do currículo no cotidiano da escola e no cotidiano dos sujeitos, e ela deverá responder às perguntas: Qual a verdade da escola? Que escola é essa? Qual o valor da escola? Como ser ou se tornar uma boa escola?

A essas perguntas, inserimos “coisas” instituídas e os instituintes, inserimos a verticalidade e a horizontalidade, compondo, assim, uma trama chamada “arquitetura curricular”. Em sua verticalidade (instituída), temos os programas, o plano curricular, os documentos normativos, as diretrizes, as avaliações e as construções. Em sua horizontalidade (instituintes), encontramos os sujeitos da escola com seus textos e contextos, o cotidiano, a criação e o chão da escola. Entretanto, compreendemos que a arquitetura curricular é um caminho diário para todas essas pessoas que convivem diariamente nesse espaço institucional, sendo, dessa forma, elemento educativo implícito, transmitindo valores, concepções sociais e visões de mundo.

Diante disso, a escola passará de um espaço no campo para um lugar no campo e do campo, e isso pode significar, em grande medida, a construção de uma arquitetura curricular, construindo um novo olhar sobre as potencialidades do campo como lugar e dos sujeitos como sujeitos de direitos – direito à melhor escola que nós podemos conceber.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em compreender o currículo e a expressão “arquitetura curricular” e que nos levou a pesquisar pelo viés da própria Arquitetura foi fundamental para definir o que se faz presente nas escolas situadas no campo e, para que elas se transformem em escolas do campo.

A organização dos tempos e dos espaços escolares seguem a mesma lógica adotada nas escolas urbanas, definindo para todas as escolas: horários de aula, plano curricular, duração módulo-aula, conteúdos e diretrizes. Não há adaptação ou, menos ainda, construção de um currículo que considera e atende à realidade e às necessidades dos sujeitos que vivem o/no campo, ou seja, seguem um modelo urbanocêntrico desconsiderando o chão, o território e suas possibilidades.

A arquitetura curricular da escola do campo é construída a partir da relação que os sujeitos estabelecem com o lugar onde vivem e com o espaço que os circunda, traduzindo em dimensões a serem consideradas na construção dessa arquitetura curricular. Nesse ínterim, Arroyo (2015) indica que a elaboração de outros currículos das escolas do campo deve ser aberta à consciência de mudança, fortalecendo o direito à educação dos trabalhadores, garantindo, assim, o direto ao conhecimento, fortalecendo a diversidade cultural, as memórias e as identidades dos sujeitos do campo, colocando “[...] em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade” (ARROYO, 2015, p. 47).

Ao tratarmos a palavra “currículo” como arquitetura curricular, temos grandes chances de compreender mais sobre a potência do currículo, pois, assim como a arquitetura, existe a possibilidade de conceber o currículo sob a perspectiva de uma construção. Uma escola e toda a sua arquitetura (programas, diretrizes, sujeitos, contextos, comunidade) colaboram na construção do currículo definindo, compondo lugares e esperando comportamentos.

A boa escola do campo ainda encontra no campo das ideias, no desejo de que todos os envolvidos sejam convocados à participação, à gestão e ao diálogo. Transformar as escolas situadas no campo em boas escolas do campo ainda é um sonho. Mas é exatamente por meio do sonho que queremos alcançar, que o movimento inerente à educação do campo, se materializa e se personifica... E assim se re(constrói) incessantemente a educação do campo e a boa escola do campo.

REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, Enéas; RICCA, Diego Enéas Peres; SOUZA, Raphael Pires. Arquitetura escolar: currículo ou curral? **Revista Labor**, Fortaleza, n. 16, v. 1, p. 137-151, 2016.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação no Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-30. (Coleção Por uma Educação do Campo).

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FRANÇA, Lilian C. Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Anna Blume, 1994.

GOETTEMS, Renata Franceschet. **Moradia Estudantil da UFSC**: Estudo sobre as relações entre o ambiente e os moradores. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EDUCAÇÃO FÍSICA, LUTA MARAJOARA E MOVIMENTO CORPORAL: REFLEXÕES INICIAIS

Delson Eduardo da Silva Mendes[1]

RESUMO

Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, que tematiza a Luta Marajoara como manifestação cultural na Amazônia. Tem como objeto de investigação a luta marajoara, o caboclo marajoara, os conteúdos históricos da cultura corporal, em especial dos esportes considerados culturais, na busca de compreender como este conteúdo vem sendo tratado na literatura. Assim como diversificar informações e conhecimento que se fazem presentes na Amazônia e no Arquipélago do Marajó, espaços geográficos e históricos que vem sendo excluído política, econômica, social e educacionalmente. O conteúdo lutas é concebido como produto cultural corporal. Nesse sentido, este estudo teórico e qualitativo objetiva apresentar algumas reflexões iniciais acerca da relação entre Educação Física, Luta Marajoara e movimento corporal. Para tanto, dialoga-se com autores como Moreira e Simões (2006), Gallati et al. (2008), Gonçalves (2008), Kunz (2012) que apresentam conceitos, ideias e reflexões pertinentes à temática investigada. A Luta Marajoara, se apresenta como um produto da cultura (corporal) que faz parte do cotidiano e do processo educacional marajoara, carregada de símbolos e de significados históricos e sociais. É desafio pensar possibilidades de inserir criticamente esta prática corporal na escola e na Educação Física escolar, na medida em que, sem dúvidas, sua vivência em muito pode contribuir com a formação humana, cultural e social dos escolares.

Palavras-chave: Luta Marajoara. Educação Física. Movimento corporal.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte das reflexões em desenvolvimento no projeto de pesquisa de doutoramento vinculado à Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Diversidade” do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), que tematiza a Luta Marajoara (LM) enquanto manifestação da cultura corporal e objeto de conhecimento da Educação Física.

[1]Doutorando em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, delsonmendes01@gmail.com.

O interesse pelo tema surge primeiro pela consolidação acadêmica em relação a cultura amazônica e marajoara na perspectiva de que o conhecimento regional nos conduz a elucidações educativas próximas que até então mostram-se obscuras. Segundo pela necessidade de valorização da cultura corporal do homem da floresta, presente em contexto periférico dos grandes centros econômicos e sociais brasileiros que, de acordo com seu desenvolvimento, é abarcado somente no território marajoara, com práticas realizadas cotidianamente e em datas festivas pelo caboclo marajoara.

No universo amazônico acomoda-se o Arquipélago do Marajó que se classifica como o maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo, com uma área de aproximadamente 40.100 km e se divide pelo Marajó das Florestas, nos municípios de São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Bagre, Portel, Melgaço, Breves, Anajás, Afuá e Gurupá, e em sua porção oriental, constitui-se pelo Marajó dos Campos, nos municípios de Chaves, Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Muaná e Ponta de Pedras (PACHECO; SCHAAN; BELTRÃO, 2012).

E no Marajó dos campos, se apresenta como manifestação cultural a Luta Marajoara reconhecida pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) como patrimônio cultural de natureza imaterial do Estado do Pará pelo seu valor histórico, antropológico, sociocultural e esportivo. Os movimentos corporais do combate se caracterizam pelo confronto entre dois lutadores que objetivam derrubar seu oponente de costas no chão, essa prática centenária que é repassada de geração a geração, ocorre nas areias das praias ribeirinhas, na terra, grama ou lama dentro dos currais.

Localmente a luta também é conhecida como lambuzada e garrada marajoara, fazendo alusão à ação de sujar as costas do oponente com a lama do curral, lançando-o com o dorso nesse terreno. Para isso, são utilizados recursos como agarrar, puxar, empurrar, desequilibrar e projetar o lutador ao chão. Em relação aos nomes dos fundamentos técnicos da luta, fazem referência às peculiaridades da cultura local, como cabeçada, lambada, calçada, desgalhada, boi laranjeira, rasteira, espalhada, recalcada, baiana etc. (ANTUNES; PINHEIRO; CAMPOS, 2021).

A partir dessas reflexões sobre a região amazônica e sua cultura, enquanto educador e pautado em experiências acadêmicas pelos rios da Amazônia é que pretendemos desenvolver um estudo sobre a luta marajoara, prática corporal tradicional do caboclo marajoara, que se apresenta como uma manifestação esportiva e cultural no arquipélago do Marajó.

Nesse sentido o fenômeno social passa a ser estudado e apreendido localmente, porém sem se desligar da totalidade histórica e geográfica, visto que tempo e espaço se completam na perspectiva do desenvolvimento social e cultural de determinada sociedade (RAMOS, 2010).

Sintetizando, deste modo ao procurarmos entender a história e a cultura de determinada realidade devemos primeiramente buscar identificar seus sistemas organizacionais. Mas, para que isso possa ser fundamentado, necessário se faz ter o ser humano como sujeito de capacitação e transmissão de cultura, pois o cultural compreende todo um complexo em que estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes, capacidades e hábitos dos homens no seu habitat natural (RAMOS, 2010).

Abreviando, pode-se dizer que no decorrer do tempo social, considerando sua valorização e reconhecimento pelos grupos sociais, esses fenômenos acima apontados se fazem presente ao longo da vida do ser humano. Porquanto, com frequência o ato de educar, a prática esportiva e o movimento corporal, quando desenvolvidos e direcionados de forma concreta e reflexiva, principalmente quando baseados na própria experiência dos atores sociais, proporciona que os mesmos sejam protagonistas do ato de intervenção de suas realidades.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos na possibilidade da aplicação de medidas educacionais apropriadas capazes de estimular a aplicabilidade da Luta Marajoara no processo ensino-aprendizagem. Em face do exposto, nosso projeto torna-se relevante na medida em que desenvolvido dentro de uma área com contornos de abandono político, social, cultural e econômico possa trazer perspectivas para novos enfoques no campo educacional e esportivo.

Com certeza os questionamentos surgirão sobre o porquê da luta marajoara. Em resposta argumentamos que, primeiro, por ser uma prática corporal considerada tradicional/cultural; segundo, porque as lutas são componentes curriculares obrigatórios da educação física como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular; terceiro, porque a luta marajoara faz parte da cultura amazônica particularmente da ilha do Marajó; e, quarto, o resultado da pesquisa poderá contribuir com a valorização da cultural corporal produzia pelo povo marajoara, trazendo seus conhecimentos e conteúdos para as aulas de educação física proporcionando que o aluno encontre um conhecimento corporal de si mesmo e da realidade sociocultural em que está inserido. A

concretização dessas dimensões terá lugar no âmbito familiar, social e cultural, que terminarão por modelá-lo como se tratasse de uma segunda natureza (RIBERA, 2017).

Contemporizando sobre a cultura corporal, compreendemos que é necessário desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nessa direção, este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões iniciais acerca da relação entre Educação Física, Luta Marajoara e o movimento corporal. Realizado a partir de outras literaturas, este trabalho se caracteriza como um estudo teórico-bibliográfico (GIL, 2002), fundamentado na abordagem qualitativa de investigação, pois se preocupa em descrever, analisar e interpretar a realidade social investigada (FLICK, 2009), isto é, refletir criticamente sobre a Luta Marajoara, prática corporal social e culturalmente construída, objeto de investigação da pesquisa em andamento.

2 ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Contrariamente às práticas esportivas de cunho tradicionais e culturais, o esporte institucionalizado universalmente é visualizado mundialmente, despertando nos teóricos das várias áreas do conhecimento grande interesse em seu desenvolvimento e organização visto que além de ser reconhecido como fonte de lazer e prazer também se apresenta como promissor campo de trabalho, de deslumbramento e de oportunidades para homens e mulheres se destacarem e ultrapassarem barreiras sociais em nossa sociedade.

O esporte não cria um comportamento capaz de mudar, virar a sociedade de pernas para o ar. Não se faz nenhuma revolução, mas ocorre uma mudança, porque, certas perspectivas das camadas populares que, em geral, são desconhecidas e que, em geral, tendemos a perceber ou de maneira deslumbrada, ou, às vezes, com um certo grau de desprezo e preconceito, são salientadas e iluminadas (DAMATTA, 2004).

Apresentando essa relevância pode-se afirmar que como o fenômeno social que mais se desenvolveu no Séc. XX e Sec. XXI o esporte apresenta segmentos que precisam ser desvelados através de estudos sistematizados sobre os acontecimentos esportivos. Com o interesse e valorização do esporte, como fonte de pesquisa, proporcionou a efetivação da educação física como área de produção de conhecimento na busca da compreensão do movimento corporal.

Portanto a educação física, dentro desse aparato, aponta tanto para o contexto educacional quanto para o contexto social contemplando diferentes áreas do conhecimento, a partir de uma nova concepção. Proporcionando perspectivas para que o homem seja sujeito e edificador de sua história, transmitindo e recebendo conhecimentos, valores e crenças, e abrindo possibilidades para novas realizações, as quais devem basear-se na experiência cotidiana de cada cidadão, ou cada comunidade ou grupo social, em suas vidas e em seus trabalhos, estabelecendo elos e interferindo diretamente na realidade em que vivem.

Esta perspectiva de estudo estará embasada nos pressupostos da ação educacional e em particular da ação da educação física enquanto campo pedagógico com intuito de cercear toda trajetória teórica da atividade. Em consequência, todo o esforço educativo deve estar relacionado numa práxis que vise a construção histórica de um mundo mais humano, em que os homens possuam autonomia e liberdade para auto realizar-se e ser sujeitos na construção de sua história social.

Sabedor de quanto a área educacional pode oferecer de conteúdo e recurso metodológico, com perspectivas de interpretar e refletir sobre a corporeidade do caboclo marajoara que possui identidade cultural ímpar. O arcabouço teórico do estudo, estará embasado nos princípios teóricos da educação, da educação física, do esporte e do movimento corporal.

1) o processo educacional. Nenhum ser humano escapa à ação educativa, tanto da educação formal quanto da educação informal, em vista da educação atingir o corpo por completo e não apenas na cabeça dos alunos. Assim, entende-se a característica de que a educação é muito mais um fenômeno humano, uma experiência profundamente humana, do que um ato pedagógico na transmissão de um determinado conteúdo programático (MOREIRA; SIMÕES, 2006).

2) O esporte. A compreensão do estudo sobre as práticas esportivas, que em determinadas sociedades confunde-se com a história da humanidade. Além de que o esporte se transformou no fenômeno social que mais se desenvolveu no Sec. XX e

Sec. XXI, apresentando características com potencial de vivência e princípios que devem ser potencializados pelo profissional de educação física, com expectativa de não se deter apenas no esporte pelo esporte, mas conjuntamente valorizar o ser social, o intelecto e os valores que permeiam a prática esportiva (GALLATI et al. , 2008).

3) O movimento corporal humano, em relação aos aspectos motrizes Kunz (2012) apresenta duas formas de manifestação. A primeira, de um lado as brincadeiras e jogos a partir dos jogos tradicionais, brincadeiras em círculo, jogos de dança, jogos com bola, e por apresentarem características de ser espacial podem ser realizados na rua, no pátio das casas, nos parques nas praças, assim como apresentarem atemporalidade em sua prática e se transformam conforme o interesse da criança e o próprio espaço disponível para as atividades. A segunda, de outro lado, existe uma manifestação da cultura do movimento tradicional no interior e na organização dos esportes normatizados.

Cabe destacar que de acordo com as ações desenvolvidas, as duas formas apresentadas permitem ao ser humano tomar consciência de si mesmo, com os corpos dos outros e com o meio ambiente, formando sua identidade, através de sua percepção do corpo e sua motricidade promovendo a livre expressão do sujeito em toda sua dimensão, resultado da homeostase entre os níveis biopsicossocial, contribuindo significativamente para a compreensão de mundo.

Em resposta à cultura do movimento como componente do campo da Educação Física de acordo com Kunz (2012) se torna elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Tais ações, quando inseridas diretamente nos movimentos tradicionais que se apresentam de forma informal que existem em muitas comunidades, proporcionam grande significação. Assim sendo, o processo educacional que recorre a saberes originais e as manifestações culturais será tanto objeto de ensino quanto de aprendizagem.

Para clareamento dessa relação de movimento corporal e cultura, exemplificamos através de uma pequena história em que o movimento corporal e a lembrança de um grupo sobre determinado contexto está relacionado aos gestos semelhantes dos grupos, mas com significados diferentes. Líderes indígenas visitaram a Inglaterra para resolverem pendências de terra. Ao voltarem, foram abordados pelos ingleses da colônia, curiosos em saber o que mais tinha chamado a

atenção dos indígenas. Como resposta os colonizadores escutaram o que chamou atenção significativa, foi o movimento de braços dos guardas de trânsito, que se equiparavam ao movimento de saudação indígena a um companheiro ou a um visitante com a mão erguida. O gesto corporal, de simpatia na própria cultura, significava, na outra, um ato de comando (BOSI, 2004).

Neste exemplo, tenta-se mostrar que a memória do grupo indígena está relacionando a forma de expressão corporal de cumprimentar as outras pessoas de seu processo cultural com o gesto convencionado por uma legislação, portanto gestos semelhantes têm significados diferenciados.

Deste modo, o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural simultaneamente, proporciona sua singularidade pessoal e a caracterização do grupo como uma unidade além de que cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. Significando que a identidade corporal se complementa com identidade psicológica e social (GONÇALVES, 2008)

Logo, a corporeidade existindo através da cultura possui significado, na relação corpo, educação e esporte enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura as aç relevância s dos acontecimentos-, e aprendizagem da história exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar (MOREIRA; SIMÕES, 2006).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o andamento das leituras das discussões, reflexões e construção de ensaios acadêmicos, identificamos que a literatura do objeto de estudo se apresenta de forma inócua, com poucas referências. O caminho até aqui percorrido tem nos levado em direção ao entendimento e à contextualização da cultura amazônica, seus sistemas simbólicos e de como o homem e a mulher amazônida se relacionam no seu dia a dia, com suas tradições e com sua cultura. Sendo a Luta Marajoara, nesse contexto, um produto da cultura (corporal) que faz parte do cotidiano e do processo educacional do povo do Marajó, carregado de símbolos e de significados construídos histórica e socialmente.

O desafio lançado para nós é o de pensar junto com os lutadores e a comunidade marajoara, possibilidades didático-pedagógico-metodológicas de inserir

criticamente a Luta Marajoara na escola e na Educação Física escolar, na medida em que, sem dúvidas, sua vivência em muito pode contribuir com a formação humana, cultural e social dos escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marcelo Moreira; BORBA-PINHEIRO, Claudio Joaquim; CAMPOS, Ítalo Lopes. Luta marajoara: uma luta genuinamente brasileira. **Curitiba, PR: Revista ProAtiva**, v. 5, 2021. Disponível em: https://revistabudo.com.br/luta-marajoara-uma-luta-genuinamente-brasileira/. Acesso em 19 de jul de 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMATTA, Roberto. O esporte e o jogo como formadores de comportamentos sociais. *In*: ROSA, Alexandre Machado et al. (Orgs.). **Esporte e sociedade**: ações socioculturais para a cidadania. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, ed. especial, p. 397-408, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus Editora, 2008.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: Ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 2012..

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. *In*: MARCO, Ademir de (Org.). **Educação Física**: Cultura e Sociedade – Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 71-86.

RAMOS, Jair Jordão. **Exercícios físicos na História e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: Ibrasa, 2010.

RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educaçã**o. Tradução: Maria José Vicentini Jorente, Natalia Nakano e Lais Alpi Landim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PACHECO, Agenor Sarraf; SCHAAN, Denise Pahl; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs.). **Remando por Campos e Florestas**: Patrimônios Marajoaras em Narrativas e Vivências - Ensino Médio. Belém: GKNoronha, 2012.

ISSN: 2176 - 1396

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP: REFLEXÕES SOBRE O SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Márcia Aparecida Pinheiro Janial
Rosiane de Fátima Ponce[1]

RESUMO

No presente artigo apresentamos o recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento realizada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e tecnologia, campus de Presidente Prudente. O objetivo deste texto, especificamente, analisar como se deu o processo de construção do currículo, buscando identificar para qual classe social foi demandado e para qual classe social foi ordenado. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica documental e fundamenta-se na Teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. Após analisar o currículo da educação infantil do município de Presidente Prudente/SP, aprovado em dezembro de 2020, com a implementação de ações de planejamento e estudo em 2021, revelamos que ele foi construído coletivamente, envolvendo, aproximadamente, 1500 profissionais da educação municipal, que tiveram 2000 horas de formação continuada ministradas por professores doutores e mestres especialistas na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-cultural de 13 universidades do país. Pôde-se perceber que este currículo preservou e valorizou, a história da educação infantil municipal e destacou o papel do professor de educação infantil na transposição pedagógica do conhecimento sistematizado. Afirmamos que o currículo da educação infantil foi construído e demandado pela classe popular e ordenado para a classe popular, em defesa da educação pública de qualidade e democrática, considerando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e o seu direito aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-cultural. Educação Pública.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, realizada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e tecnologia (UNESP), campus de Presidente Prudente, que tem como objetivo identificar e analisar como se deu o processo de construção do currículo da educação infantil do

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Grupo de Estudos e Pesquisa "Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Pedagogia Histórico-crítica / Psicologia Histórico-cultural (GEDHEE)". Contato: apmarciajanial@gmail.com

[1]Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Grupo de Estudos e Pesquisa ""Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Pedagogia Histórico-crítica / Psicologia Histórico-cultural (GEDHEE)". Contato: rf.ponce@unesp.br

município de Presidente Prudente/SP, para qual classe social foi demandado e para qual classe social foi ordenado.

Essa investigação tem relevância por apresentar a proposta de um Currículo construído na perspectiva da Pedagogia histórico–crítica e Psicologia histórico-cultural, em tempos de políticas educacionais afinadas com a ideologia educacional liberal e a escola apoiada em princípios e valores de cunho capitalista e das políticas das competências e habilidades.

No universo investigativo em que o “nós” participantes do processo de organização da construção do Currículo e o “nós” pesquisadores se encontram, a nossa opção teórico-metodológica revela nosso entendimento e nossa luta coletiva por uma educação infantil humanizadora, pública, popular e democrática. Defendemos a Ciência como possibilidade de interpretação e atuação sobre o mundo e, ainda mais, como instrumento revolucionário, quando alunos e alunas, professores e gestores, diante de um currículo da educação infantil, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, constroem uma prática conscientizadora e crítica da realidade social que os circunda munidos com o conhecimento científico.

Desse modo, para atingirmos os objetivos propostos, realizamos a investigação bibliográfica, na qual foi feita a leitura das obras de autores do campo teórico histórico-crítico que trazem contribuições acerca do objeto, quais sejam: Saviani (1994; 2000; 2013; 2016), Martins (2013), Pasqualine (2022), Malanchen (2022). Concomitante, também foi feito o estudo e a análise documental do Currículo da Educação Infantil Municipal de Presidente Prudente, precisamente, das páginas 4 a 132 e 241 a 604 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020).

Assim como Lüdke e André (1986, p. 39), acreditamos que os documentos constituem uma fonte poderosa, na qual podem ser retiradas evidências que fundamentam e constatam as afirmações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A análise desse documento Currículo foi norteada pelas seguintes indagações: 1) Como se deu o processo de construção do currículo da educação infantil? 2) Por qual classe social foi demandado e para qual classe social foi ordenado?

2 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste ponto fazemos interlocução com o tema do “XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)”, quando, em sua apresentação, nos faz a seguinte provocação: “como fazer do currículo um campo de transcriações didáticas, de lutas pelos significados mais abertos e plurais de escola, docência, ensino e aprendizagem?”.

Nos posicionamos a favor da discussão de um currículo para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, amparada por suas diretrizes e legislações, a saber: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010, mas com o cuidado de, na leitura das normativas referendadas, não cairmos nas mazelas, como nos aponta Pasqualini (2022, p.19),

> [...] da concepção *antiescolar* de educação infantil que acabou por firmar-se hegemônica nas normativas político-pedagógicas para o segmento em âmbito nacional, expressando-se e reafirmando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 *apud* PASQUALINI, 2022, p. 19)”.

Desse modo, nosso entendimento é de que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, também pertence a educação escolar, com conteúdo, ensino, alunos e professores, e com atividades pedagógicas organizadas e pensadas intencionalmente para as especificidades da faixa etária das crianças e do processo de aprendizagem e desenvolvimento destas.

A partir do estudo bibliográfico elencamos aqui algumas características fundantes de um currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica apresentando as suas contribuições. Desse modo, iniciamos com o posicionamento de Pasqualini (2022, p. 38), a respeito de alguns princípios basilares do Currículo da educação infantil na perspectiva que trabalhamos:

> Posicionamo-nos no entendimento de que conteúdo é o mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças. É o conteúdo – extraído da cultura humana – que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos do aluno, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. Pautadas pela concepção histórico-cultural e histórico-crítica, compreendemos que , para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem nos podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata. *Como dispositivo mediador da práxis pedagógica, o currículo tem relação justamente com o problema da definição dos critérios de seleção dos*

> *elementos culturais que se tornarão objeto de aprendizagem da criança, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento* (PASQUALINI, 2022, p. 38, grifo nosso).

Nesse sentido a perpectiva histórico crítica defende que a escola, valorizando o conteúdo sistematizado, permita que os alunos da classe popular sejam capazes de identificar criticamente as propostas dos dominantes burgueses e os seus mecanismos de perpetuação dessa dominação para pensar ações que provoquem transformações sociais. Assim, tais princípios também cabem à educação infantil, quando professores e gestores organizam a práxis pedagógica, espaços e tempos na escola de educação infantil, de maneira específica para cada faixa etária das crianças, tendo a socialização do conhecimento como eixo central. Como nos aponta Saviani e Duarte (2016, p. 3):

> A outra direção possivel do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, está sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência.

Ainda segundo Saviani (2016, p.53) “[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão esta própria escola em funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.” Assim sendo, este currículo vai conduzir toda a organização da escola de educação infantil no que diz respeito às decisões administrativas e pedagógicas, rotina de trabalho, divisão do tempo e espaços, mas principalmente sua atividade “nuclear” que é dar acesso aos alunos ao saber elaborado, aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Assim, como nos aponta Saviani (2016, p.54), defendemos que o “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

> Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Entendemos que nessa citação está a essência da definição de currículo para a pedagogia histórico-crítica, ou seja, a função e papel da educação escolar direcionam-se à centralidade do conteúdo sistematizado e é isso que também defendemos para a educação infantil. Ao partimos do princípio de que uma educação popular, democrática e de qualidade realizada no interior de escolas públicas de educação infantil deve possibilitar a humanização e assegurar a aprendizagem da criança como sujeito integral, social e de direitos, podemos afirmar que o Currículo é o fio condutor de todo o trabalho realizado direta e intencionalmente com as crianças de 0 a 5 anos, com o desafio de buscar as estratégias mais adequadas para um ensino desenvolvente.

Outra contribuição valiosa para nosso objeto de estudo está em Arroyo (2011, p. 9) quando destaca que “o foco de nosso olhar é a sala de aula, espaço central do trabalho docente das tensas relações entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinido na prática em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa”. Desse modo, é no espaço da sala de aula que nosso ofício de professor se concretiza e, dizemos mais, é no espaço da sala de aula da Educação Infantil que nos tornamos professores, profissionais da Educação Infantil, desenvolvendo uma práxis pedagógica adequada ao conhecimento sistematizado que queremos ensinar e às faixas etárias com as quais estamos trabalhando e, no território do currículo, como afirma Arroyo (2011, p. 10), “[...] inventamos resistências. Novas fronteiras por novos direitos”.

Portanto, a construção do Currículo para a Educação Infantil deve ser realizada pelos “[...] sujeitos diretos da ação educativa e o espaço mais próximo, as salas de aula” (ARROYO, 2011, p. 18) em um processo de formação continuada.

O foco é a recuperação do currículo que já, há muitos anos, vem sendo realizado nas práticas em sala de aula, no interior das escolas dos vários municípios de nosso país, avançando por incorporação no estudo e apropriação da Pedagogia histórico-critica e Psicologia histórico-cultural. Não podemos ignorar a riqueza das práticas pedagógicas construídas pelos profissionais na luta diária da constituição de suas identidades, sua história como profissionais da Educação Infantil. É como afirma Arroyo (2011, p. 23): “[...] não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história. Se nos for garantido o direito ao conhecimento de nós mesmos como profissionais”.

Diante disso, os conhecimentos historicamente construídos serão selecionados, por ocasião da construção do currículo, em função das concepções que se tem da educação e do projeto de educação que se quer para a sociedade, assim, são os objetivos da educação que nortearão as escolhas, como aponta Saviani (2016): "[...] considerando-se os objetivos educacionais como determinantes do currículo, nós partimos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinam-se os conteúdos do trabalho educativo".

Martins (2013, p. 274) colabora com o nosso estudo quando afirma que "[...] é função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade [...]". Desse modo, os currículos abastecidos com estes conhecimentos universais, transpostos pedagogicamente por professores e professoras em suas práticas pedagógicas, no interior das escolas de educação infantil, proporcionarão aos alunos o "[...] desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores" (MARTINS, 2013, p. 275).

Nós, seres socialmente históricos, necessitamos da educação para nos humanizar. Saviani (2000), ao discutir a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, afirma que o ser humano tem condições de superar sua primeira natureza, a natural e biológica, e construir sua segunda natureza, aquela social e histórica, estruturada a partir das relações sociais e dos processos educativos informais e formais ao longo da vida. O autor destaca a importância da educação escolar para fazer avançar a consciência humana do plano do senso comum para uma esfera filosófica e que esse movimento se efetiva por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Contudo, ressalta Malanchen (2022, p. 226):

> Mas para a compreensão teórica e o encaminhamento prático de uma clara distinção entre atividades nucleares e complementares requer dos professores e demais profissionais envolvidos no sistema escolar o domínio de fundamentos que permitam ir além das aparências e do imediatismo pragmático e utilitarista que tantas vezes se faz presente no cotidiano escolar. Faz-se necessário que nós, professores, também dominemos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que nos permitem fazer, em relação à prática pedagógica, aquilo que esperamos formar em nossos alunos no que se refere á sua prática social, ou seja, a adoção da perspectiva de totalidade.

Nesta citação enxergamos o ponto de convergência entre o Currículo analisado no estudo documental e uma das nossas questões: como se deu o processo de construção do currículo da educação infantil?

Identificamos claramente que o processo de construção do Currículo do Município de Presidente Prudente se deu de forma coletiva, alicerçado na formação continuada. Percebemos, ao longo do processo, a preocupação de seus organizadores na constituição de estratégias e espaços para a formação continuada dos professores e gestores da educação infantil, através de palestras, estudos durante os HTPCs semanais nas escolas e, por ocasião da Pandemia da COVID 19, com *lives* formativas que abrangeram até os profissionais de apoio das escolas, como os serviços gerais, cozinheiras, inspetores de alunos, secretários de escola. Além disso, também organizaram a semana de leitura do texto/currículo, com espaço para contribuições e críticas. Também tiveram dois encontros formativos, sendo um presencial, o I Encontro de Formação Continuada (ENFOCO), realizado nos dias 22 e 23 de julho de 2019, com a presença de mais de 1500 profissionais da educação municipal; e o outro, de forma remota, o II ENFOCO, Currículo do Sistema Municipal de Presidente Prudente: um movimento coletivo, com 15 lives para todos os profissionais das escolas.

Malanchen (2022, p. 229-230) reafirma as características fundamentais do Currículo em consonância com os autores supracitados:

> Sintetizando a ideia de currículo para a pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que ele é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade.
> Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são os requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CURRÍCULO: proposituras acerca de sua construção

No estudo e caracterização do documento “Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente” destacamos algumas de suas proposituras. A primeira propositura:

> Construímos um currículo próprio, respeitando a história, com seus avanços e retrocessos, e defendendo a qualidade da educação pública ofertada nas

> 65 unidades escolares para 19.200 alunos, com a prática, direta e indireta, de aproximadamente 2.200 profissionais, norteados pela legislação educacional nacional, estadual e municipal e seus princípios mandatórios e fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural." (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, n.p.).

Essa afirmativa, que está no currículo da educação infantil, apresenta justamente princípios da Pedagogia histórico-crítica, quais sejam: a valorização da história da educação do município; o destaque do professor em relação ao estudo do conhecimento sistematizado e da sua tarefa de mediação e transposição pedagógica; a utilização da legislação educacional; e o enfoque na formação continuada para produção do texto/currículo.

A segunda propositura que destacamos é a parceria com as Universidades públicas e particulares, aproximando assim Universidade e Escola, o que é defendido pelo autor: "[...] a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver [...] transformando-se a educação em ponto de partida e ponto de chegada das novas investigações" (SAVIANI, 2013, p. 111). Essa parceria, entre a universidade e os profissionais da educação municipal que estão na escola, proporcionou um estudo planejado com a mediação da teoria e da prática, bem como o retorno às escolas através da transposição pedagógica, pelos profissionais da educação, de tudo que foi construído coletivamente junto aos especialistas e pesquisadores das universidades.

A partir da caracterização inicial do currículo, evidenciamos que ele foi construído coletivamente pelos profissionais da rede municipal de educação, juntamente com especialistas - nas áreas de conhecimentos e na Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural - de várias universidades, caracterizando-se como um projeto efetivo de educação para crianças da educação infantil. No trabalho coletivo, preservando a nomenclatura dos "Campos de Experiências", avançou, sobremaneira, quando apresentou os Fundamentos e objeto das áreas de conhecimentos implicadas em cada campo de experiência; os Eixos de conhecimentos fundamentais; os Objetivos; os Conteúdos; os Encaminhamentos metodológicos e as Orientações didáticas gerais para o ensino nas escolas de educação infantil municipal.

Os construtores do currículo, profissionais da educação pública municipal, professores especialistas de universidades públicas e particulares, pertencem à classe de trabalhadores, o que responde a nossa segunda indagação: por qual classe social foi demandado e para qual classe social foi ordenado? À luz dos interesses da

classe trabalhadora dedicaram os esforços do seu trabalho intelectual às crianças, filhas e filhos de trabalhadores do município de Presidente Prudente/SP, que necessitam e tem o direito a uma educação pública de qualidade.

Podemos afirmar, portanto, que o Currículo foi construído e demandado pela classe popular e ordenado para a classe popular, pois em seu texto defende a educação pública, popular e democrática. Isso faz toda a diferença, pois a consciência que esses profissionais têm a respeito da importância social do seu trabalho com o conhecimento sistematizado e a leitura da realidade social - uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista que prima pelo lucro e o desenvolvimento do capital é mantido nas mãos da classe dominante (proprietários dos meios de produção), enquanto uma grande parcela da população mundial vive em situação de miserabilidade social - permite aos alunos uma maior consciência da realidade que vivemos e das possibilidades de enfrentamento dessa situação. Portanto, o Currículo expressa a luta por uma escola de educação infantil da classe trabalhadora e não uma escola de educação infantil adaptada à classe trabalhadora

Tal afirmação é fundamentada nas contribuições de Saviani (2013, p.32) a respeito do caráter eminentemente político da educação.

> Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, [...] isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores [...].

Entendemos que os profissionais da educação, envolvidos na construção do Currículo, se posicionaram a favor dos interesses dos trabalhadores, classe social a qual pertencem e são representantes, defendendo o conhecimento científico e sistematizado, deixando isso bem claro em cada um dos Campos de Experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, atualmente, em um tempo de políticas educacionais afinadas com a ideologia educacional liberal e a escola apoiada em princípios e valores de cunho capitalista, isto é, com as políticas das competências e habilidades. Políticas educacionais com as quais não compactuamos e que não coadunam com os princípios da Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural. Assim, o

Currículo da Educação Infantil do sistema de educação Municipal de Presidente Prudente, nos chamou a atenção como pesquisadoras e estudiosas da teoria.

Do que pudemos avançar na pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a luta travada em Presidente Prudente/SP para construção de um currículo da educação infantil, de forma coletiva e autoral, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural, foi contra toda a forma de dominação e em defesa da educação escolar que socialize o conhecimento científico, em suas formas mais elaboradas e desenvolvidas, sem com isso defender uma escola nos moldes da escola burguesa adaptada à classe trabalhadora.

Assim, considerando a história do município, seu percurso de luta pela qualidade da educação infantil e a postura dos profissionais da educação com a consciência de classe social a qual pertencem e do seu papel social na escola de educação infantil de fazer a transposição pedagógica do conhecimento sistematizado, construíram um currículo para uma escola de educação infantil da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2022. – (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Currículo municipal de Presidente Prudente.** PELEGRINI, Sônia Maria; JANIAL, Márcia Aparecida Pinheiro; PONCE, Rosiane de Fátima (Org.). 1. ed. Presidente Prudente – SP, 2020, p. 4 a 132; 241 a 604.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Que educação infantil queremos?**: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, *[S.l.]*, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 10 jun. 2023.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO "NOVO" ENSINO MÉDIO

Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff[1]

RESUMO

Os estudos referentes à implementação de uma estrutura curricular integrada têm sido objeto de investigação com mais ênfase após a Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei n. 13.415/17 e após a escrita de documentos prescritivos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Tais documentos reforçam a importância de substituir uma abordagem isolada e fragmentada das disciplinas escolares por uma integração efetiva entre as diversas áreas do conhecimento. Este trabalho apresenta um estudo sobre a integração curricular e tem como objetivo analisar, no contexto da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, as traduções de integração curricular apresentadas pelos professores de uma escola estadual na região norte de Santa Catarina. O estudo está vinculado à linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas e integra o grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação (GPCA) de um Programa de Pós-Graduação (PPGE) da região Sul do Brasil. De natureza qualitativa, essa pesquisa buscou identificar quais são as concepções de Integração Curricular apresentadas pelos professores; identificar as formas utilizadas pelos professores do novo ensino médio para realizar o Planejamento Integrado e relacionar as formas utilizadas pelos professores na elaboração dos planejamentos integrados com as concepções de Integração Curricular apresentadas pelos professores no decorrer da pesquisa. Para a produção de dados, realizou-se entrevista com o grupo focal e observações *in loco* dos planejamentos integrados. Utilizou-se para coleta dos dados a técnica da análise do conteúdo de Bardin (2021) e, para a discussão dos dados, o Ciclo de Políticas, de Ball (1992, 1994). O aporte teórico pautou-se em Lopes (1999; 2002, 2011); Beane (1997, 2003); Pacheco (2000), Santomé (1998), Silva (2022), Sacristán (2000), Thiesen (2013). Como resultados preliminares, observou-se que os docentes traduzem a integração curricular como uma abordagem colaborativa baseada na interdisciplinaridade. Observou-se ainda que a relação entre professores de diferentes áreas é compreendida como uma estratégia pedagógica. Porém, no contexto da prática, constatou-se que os planejamentos curriculares são predominantemente realizados com um enfoque centrado nas disciplinas específicas.

Palavras-chave: Integração Curricular. Políticas Curriculares. Ensino Médio. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está em desenvolvimento e integra o grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação de um Programa de Pós-Graduação de uma instituição da região Sul do Brasil. A pesquisa apresenta reflexões sobre a política de Integração Curricular no contexto da prática, em específico, após a promulgação da Lei n. 13.415/17 e tem como recorte uma escola do Estado de Santa Catarina,

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Regional de Blumenau PPGE/FURB. cristianapoltronieri@gmail.com

localizada na região Norte. O tema da pesquisa partiu da necessidade de compreensão no contexto da prática, uma vez que, tanto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quanto o CBEMTC (Currículo Base do Território de Santa Catarina para o Ensino Médio) partilham a orientação para que os professores elaborem seus planejamentos com o propósito de promover a integração curricular. Ambos os documentos reconhecem a importância de ultrapassar a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e preconizam a conexão entre os diferentes componentes curriculares, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos e estimulando uma abordagem pedagógica que favoreça a visão integrada e interdisciplinar do conhecimento.

Assim, esta pesquisa buscou analisar as traduções de integração curricular, apresentadas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina, nas propostas de flexibilização do “novo” Ensino Médio. Tratou-se também de identificar quais as concepções de Integração Curricular são apresentadas pelos professores de uma escola estadual da região norte de Santa Catarina, identificar as formas utilizadas pelos professores para realizar o Planejamento Integrado e relacionar as formas utilizadas pelos professores na elaboração dos planejamentos integrados com as concepções de Integração Curricular apresentadas pelos professores do decorrer do estudo.

De abordagem qualitativa, produziu-se os dados a partir de entrevista com o grupo focal e das observações dos momentos de planejamentos integrados realizados pelos docentes. Utilizou-se a técnica da análise do conteúdo de Bardin (2015) e, para a discussão dos dados, o Ciclo de Políticas, de Ball (1992; 1994). O aporte teórico pautou-se em Lopes (1999; 2002, 2011); Beane (1997, 2003); Pacheco (2000), Santomé (1998), Silva (2022), Sacristán (2000), Thiesen (2013).

2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A busca por aprimoramentos e ajustes no Ensino Médio é reflexo do reconhecimento da importância de oferecer uma formação de qualidade e relevante aos estudantes. Como evidenciado recentemente, o Ensino Médio tem sido amplamente discutido no que diz respeito à sua estrutura curricular. Desde a década de 90, essa etapa da educação básica tem sido objeto de análise e recontextualização, com diferentes interpretações da expressão "novo", de acordo

com as intenções daqueles que formulam as políticas educacionais. A previsão era de que o conhecimento passaria a ser contextualizado, teria sentido e seria para a vida. E, tamanha promessa se cumpriria através da reorganização curricular, com foco no currículo integrado. (LOPES, 2008)

No contexto da produção do texto, as DCNS (Diretrizes Curriculares Nacionais) e os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), mesmo não sendo uma produção exclusiva do Estado, foram as maiores expressões de reforma no Brasil até a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os documentos dos Parâmetros representaram intenções governamentais para o ensino médio e reconfiguraram discursos sobre a identidade pedagógica, produção de conhecimento e possibilidade de mudança (LOPES, 2008), tal como ocorrido recentemente com a promulgação da BNCC.

Apesar de ter a centralidade na organização curricular, os PCNS não abordaram critérios de seleção dos conteúdos, nem justificaram as razões que determinaram a escolha de determinadas áreas de conhecimento em detrimentos a outras, conferindo às disciplinas que compõem estas áreas de conhecimento maior legitimidade. Com isso, reforça-se a ideia de que os conteúdos são definidos pelos campos disciplinares. “Esses documentos são, assim, expressões políticas em que a organização curricular se sobrepõe à seleção de conteúdos, em sintonia com os discursos globais”, (LOPES, 2008, p.96)

No contexto da influência, os discursos globais são representados pelas agências multilaterais, que participam dos processos de financiamento das reformas curriculares, difundem suas ideias e sugerem as soluções para os problemas da educação. Nesse contexto, a BNCC, prevista na constituição de 1988 e na LDB. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) orienta os sistemas de ensino a organizar seus currículos e propostas pedagógicas, colocando as demandas dos estudantes em diálogo com os contextos locais e tem como objetivo a formação de um sujeito pleno, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para atuar no mundo do trabalho, compreendendo a formação integral do estudante.

As recentes mudanças na LDB substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, propondo uma organização curricular por área de conhecimento, sendo: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional. A Integração

Curricular por áreas de conhecimento previstas na BNCC busca superar a tradição pautadas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, objetivando a permanência do estudante na escola, bem como, garantir a aprendizagem a partir de experiências educativas significativas para o desenvolvimento integral.

Nesse viés sobre integração curricular, com foco nas habilidades e competências, que a BNCC traz para a discussão o reforço da conhecida interdisciplinaridade, sendo esta, a responsável por integrar os eixos organizadores do currículo e indicando "a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem" (BRASIL, 2017, p. 14). Compreende-se no documento da base que o ponto de partida do documento está em superar a fragmentação curricular seria o ponto de partida do documento.

Ao analisar o contexto de produção dos documentos prescritivos, Lopes (2008) demonstra preocupação com as concepções de integração curricular, ao identificar nesse percurso histórico que os estudos e discussões sobre o currículo integrado recai em questões técnicas, e que para os elaboradores das políticas, os problemas voltados à aprendizagem possam ser resolvidos apenas com alteração das grades curriculares, novas concepções de professores e de novas dinâmicas na administração escolar. Para a autora, é preciso saber o que se quer de fato, pois se as finalidades curriculares não são questionadas, recai sobre a escola e os docentes a responsabilidade pelo conservadorismo.

A falta de clareza sobre o que se quer no currículo escolar retoma velhas concepções repaginadas como se fossem novidade. No caso da Integração Curricular confere-se nas reformas curriculares atuais "propostas de currículo integrado dos textos oficiais, temas transversais, interdisciplinaridade, currículo por competências, currículo por projetos, como a marca da novidade", (LOPES, 2008, p. 39). Para a autora tratar essas modalidades como novidade é ignorar o que muitos professores já fazem no seu cotidiano, operando-se uma separação entre proposta e prática.

Dentre as tentativas propostas para implementar a integração curricular, estudos têm indicado que o problema da disciplinarização do currículo tem sido combatido com a disseminação de propostas que trazem em seus textos denominações focadas na pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo.

> Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa. (THIESEN, 2013, p.594)

Pesquisadores como Bernstein (1996) tem observado que os discursos sobre integração/interdisciplinaridade têm sido reterritorializados e recontextualizados para atender demandas globais ou hegemônicas e que, as apresentadas propostas em vez de abordarem os princípios, a essência e a importância do conhecimento em termos de sua formação histórica e distribuição desigual, têm como objetivo prescrever aos sistemas educacionais e educadores o que devem fazer e como devem agir para garantir um currículo integrador ou interdisciplinar, tecendo para a escola um método de trabalho.

2.1 A Integração Curricular no Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina

Em Santa Catarina, com a homologação da BNCC em dezembro de 2018 e publicação da Portaria n.649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, deu-se início às discussões para elaboração do Currículo Base do território Catarinense para o ensino médio. As experiências iniciais foram implementadas em 120 escolas pilotos que, posteriormente, serviram de base para a escrita do currículo catarinense. A proposta inicial de apresentação e articulação dos conhecimentos a partir das áreas de conhecimento procedeu às orientações da BNCC, considerando o entendimento de que favorece a prática do trabalho interdisciplinar, as relações entre os componentes curriculares e que possibilita sua contextualização. Assim, permaneceu no documento a divisão disciplinar dos componentes curriculares, bem como, os procedimentos e conceitos próprios de cada componente, que passam a compor as áreas do conhecimento.

> A organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta, a partir da diluição dos contornos disciplinares, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC. Esta abordagem favorece a atuação interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo ao estudante, na medida em que contextualiza os

ISSN: 2176 - 1396

> conhecimentos escolares, dispor de uma visão integrada dos conceitos e do mundo, tornando-os significativos. (SANTA CATARINA, 2021, p.49)

Pode-se dizer que a manutenção da divisão dos componentes curriculares no currículo base do território catarinense foi atribuída à tradição, estrutura histórica, especificidades das áreas de conhecimento e alinhamento com outros níveis de ensino. No entanto, essa divisão, conforme o próprio documento, não exclui a possibilidade de promover abordagens integradoras e interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem.

De forma geral, assim como na BNCC, o CBEMTC expressa que a integração curricular deve ocorrer a partir da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, de forma a garantir uma educação mais ampla, crítica e contextualizada. O documento destaca que a integração curricular não deve ser entendida como uma simples junção de conteúdos, mas sim como uma interação entre as áreas do conhecimento, que podem se complementar e enriquecer mutuamente.

O CBEMTC propõe a integração curricular por meio da abordagem de temas geradores, que são questões relevantes e significativas para a realidade dos estudantes e da sociedade. A proposição compreendida nos documentos é de que esses temas geradores, contemporâneos e transversais sejam escolhidos a partir de um diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, de forma a garantir a articulação entre eles. O documento sugere a utilização de metodologias ativas e interdisciplinares, que possibilitem uma aprendizagem mais participativa, crítica e contextualizada e destaca a importância do protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, por meio da realização de projetos, pesquisas e atividades práticas que envolvam diferentes áreas do conhecimento.

O CBEMTC também apresenta orientações para a avaliação da aprendizagem, destacando a importância de uma avaliação formativa e contínua, que possibilite a identificação dos avanços e desafios dos estudantes ao longo do processo educativo. Em resumo, o Currículo Base do Território Catarinense para o ensino médio apresenta uma proposta de integração curricular por meio da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir da abordagem de temas geradores e da utilização de metodologias ativas e interdisciplinares.

ISSN: 2176 - 1396

A matriz curricular flexível do currículo base catarinense para o ensino médio permite que as escolas tenham autonomia para realizar ajustes e adaptações, levando em consideração as demandas e especificidades locais. Isso possibilita a promoção de práticas pedagógicas integradoras, que envolvam a colaboração entre professores de diferentes componentes curriculares e a criação de atividades que abordem temas transversais.

Considerando o ciclo de políticas de Ball (1992), a implementação das políticas educacionais, exemplificada pelo currículo base do território catarinense, é influenciada pelo contexto em que são produzidos e transferidos através de textos. Essas políticas são então recebidas pelas escolas e pelos professores, que assumem a responsabilidade de colocá-las em prática. No caso da integração curricular, sua implementação, conforme estabelecido nos documentos, depende do engajamento e da atuação das escolas e dos professores, que devem elaborar estratégias adequadas para a sua concretização.

Embora o currículo base de Santa Catarina forneça orientações, é incumbência das escolas e dos professores adaptar e implementar as diretrizes de acordo com o contexto, as necessidades dos alunos e os processos de interpretação e reinterpretação dessa política curricular. Segundo Ball (1994, p. 16) “os autores não podem controlar os sentidos dos seus textos “, visto que os leitores não são ingênuos receptores e, por mais que se tenha uma intenção clara ao propor uma política, os textos nem sempre são tão claros e permitem diferentes leituras e leitores.

2.3 Traduções docente sobre a Integração Curricular

Considerando o percurso metodológico desta pesquisa e relacionando as traduções dos docentes sobre integração curricular, podemos compartilhar que eles expressam um discurso favorável sobre a importância da integração, no entanto, também manifestam uma percepção crítica sobre as limitações e desafios desta política curricular.

Nesse sentido, os professores que abordam a natureza sintética da integração curricular destacam que, muitas vezes, as tentativas de integração são forçadas por demandas burocráticas e não resultam em uma integração orgânica e significativa. Outros, apesar de expressarem que dispõem das tardes de quinta-feira para planejar com os demais professores, indicam que a falta de tempo e apoio adequados para desenvolver a integração curricular seja parte do desafio que eles enfrentam.

Observou-se que os professores têm diferentes traduções sobre a integração curricular. Alguns professores destacam a importância do trabalho interdisciplinar, da retomada de conteúdos anteriores e da articulação entre as áreas de conhecimento. Eles reconhecem a necessidade de superar a hierarquia entre as disciplinas e promover a colaboração entre os professores.

A ênfase no discurso pedagógico acerca da integração curricular é uma característica distintiva da estruturação dos currículos em diversas abordagens, e tem evoluído em diferentes configurações (LOPES, 2008). A concepção de currículo integrado não é uniforme em todas as políticas educacionais, mas apresenta-se por meio de diversas modalidades que carregam significados distintos e representam uma determinada organização curricular que se pretende promover.

Sobre a tendência de conceber a interdisciplinaridade como uma estratégia de integração de disciplinas ou conteúdos de conhecimento se verifica que,

> a predominância de enfoques instrumentais, geralmente com argumentos em defesa da transversalidade curricular, da contextualização do conhecimento, da interação de atividades docentes por via do desenvolvimento de projetos multidisciplinares, por abordagens didáticas mais amplas e críticas, por reestruturação dos tempos e dos espaços escolares, organização do trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de competências e habilidades, por temas geradores, por eixos estruturantes, ou por tantas outras formas organizativas de superação dos convencionais compartimentos disciplinares. (THIESEN, 2013, p. 606)

Por outro lado, há professores que expressam preocupações e mencionam obstáculos como a falta de clareza nas diretrizes, a fragilidade no acompanhamento do processo, a falta de subsídios suficientes, a ênfase em cumprir a carga horária e transmitir todo o conteúdo programático, e mencionam sobre a hierarquia entre as disciplinas. Alguns também expressam preocupações sobre a formação dos professores, indicando que a formação acadêmica pode influenciar sua capacidade de realizar atividades integradas.

As políticas de integração curricular apresentam uma configuração híbrida de tendências, uma vez que discursos globais, ancorados no contexto de influência, são incorporados ao contexto local por meio de processos de tradução e reinterpretação, resultando em um caráter híbrido (LOPES, 2008). A autora ressalta que a integração curricular geralmente é associada às perspectivas progressistas de educação,

podendo estar associada a diferentes projetos de sociedade ou de educação e, atendendo a perspectivas instrumentais e prescritivas.

Essas diferentes traduções da integração curricular apresentadas pelos docentes indicam que não há um consenso claro entre os professores sobre como implementar efetivamente a integração curricular e, essas compreensões podem ser influenciadas por diferentes fatores que perpassam desde o contexto da influência, da produção ou da prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as prescrições constantes na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Base do Território de Santa Catarina, como norteadores das orientações sobre o planejamento integrado na escola participante da pesquisa, partimos da ideia do ciclo de políticas de que as políticas educacionais são formuladas, implementadas e interpretadas pelos atores envolvidos no sistema educacional e que, no momento da elaboração do planejamento, os professores têm a responsabilidade de interpretar e adaptar essas políticas para suas turmas e contextos específicos, tomando decisões sobre como organizar e estruturar o ensino, o seu componente curricular e selecionar os objetos de conhecimento a serem abordados, bem como, escolher estratégias de ensino e avaliação, e lidar com as necessidades e características dos estudantes (BALL, 1992).

Nesse sentido, os professores também são atores políticos na medida em que participam de processos de tomada de decisão, seja em âmbito escolar ou em instâncias de gestão educacional. Na política de integração curricular da rede estadual de Santa Catarina os documentos que versam sobre as propostas de integração, seguem a tendência macro, defendendo a interdisciplinaridade e o currículo integrado. De acordo com o ciclo de políticas a política de integração curricular é interpretada e implementada pelos professores em suas práticas diárias, porém, com diferentes percepções no momento de experienciar (BALL, 1992). Conforme observou-se, algumas das formas utilizadas pelos docentes revelam uma abordagem mais interdisciplinar.

No decorrer da pesquisa destacou-se as estratégias dos professores em buscar a integração curricular, que demonstram as tentativas de superar a fragmentação disciplinar e promover uma abordagem mais abrangente e conectada.

No entanto, também se evidenciou as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo, em articular diferentes disciplinas e evidenciam as contradições e desafios presentes e fragmentados, inclusive nos processos que conduzem o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Reforming education & changing school:** case studies in policy sociology. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, Stephen John. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2021.

BEANE, James. **Integração curricular:** a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didáctica, 1997.

BEANE, James. **Integração Curricular:** a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415. Acesso em: 20 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2000.

LOPES, Alice Casimiro, (1999). **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? Rev. Bras. Educ. Ago, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, José Augusto *et al.* **Política de Integração Curricular.** Portugal: Editora Porto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: Editora Secco, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

THIESEN. Juares da Silva. **Currículo Interdisciplinar:** contradições, limites e possibilidades. Florianópolis: Perspectiva, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago, 2013.

ACOLHIMENTO: UMA FINALIDADE EDUCATIVA ESCOLAR OU UMA PRÁTICA?

Ana Aparecida Antunes Cordeiro[1]

Elizane Henrique de Mecena[2]

Janaina Efigênia de Sousa[3]

Bruna Ribeiro Ramos Pereira[4]

RESUMO

O presente trata do desdobramento da pesquisa realizada pelo grupo Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores (CEPId), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a coordenação da Professora Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco, com apoio do CNPq. Os resultados obtidos conduziram a continuidade dos estudos com as indagações acerca das Finalidades Educativas Escolares (FEE). Nesta direção cruzamos dois eixos da referida pesquisa: o das FEE e o de Vulnerabilidade, levantando um terceiro tema, que, dado o evento da Pandemia do Covid-19, tornou-se algo urgente e necessário a ser discutido: o acolhimento na escola. A revisão bibliográfica pautou-se no apoio de pesquisadores que têm investigado a temática das FEE e em outros que têm buscado entender o que é o acolhimento no âmbito escolar. A partir da ideia de que do envolvimento pedagógico podem emergir novos aspectos no ambiente escolar, o acolhimento pode ser uma derivação da afetividade, fazendo com que a realidade se torne mais leve e segura. O objetivo geral desta proposta é aproximar uma possível compreensão do conceito de acolhimento no contexto escolar e sua relevância para as finalidades educacionais. Os objetivos específicos são: analisar o acolhimento como finalidade escolar, analisar os benefícios da prática do acolhimento, além de identificar a relação existente entre FEE e acolhimento

Palavras-chave: Escola. Funções da escola. Acolhimento. Pandemia. Finalidades Educativas Escolares.

1 INTRODUÇÃO

O tema das Finalidades Educativas Escolares (FEE) vem sendo estudado com maior ênfase por autores como Lenoir *et al*. (2016), no Canadá, e, no Brasil, por Libâneo (2016) e pelos grupos de pesquisa: Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e estudantes da Educação Básica (CEPId) da PUC-SP, Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), do Mackenzie e Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (TEPP), da PUC-GO.

[1] Mestranda em Educação: Formação de Formadores (Formep) – PUC-SP. adm201239@yahoo.com.br.
[2] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. Bolsista do CNPQ. ehmacena@yahoo.com.br
[3] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. janainasousa1109@gmail.com.
[4] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP. brunarrp@yahoo.com.br.

Libâneo (2016) nos alerta para uma questão importante da escola dos tempos atuais, dada a maquinária trazida pela axiomática capitalística (GUÉRON, 2017): que não se crie uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento para os pobres, fato que o autor, assertivamente, chama de “dualismo perverso” principalmente para os que vivem nas franjas e periferias da sociedade (KOWARICK, 2009).

Na perspectiva dessa problemática, propomos trabalhar com dados e informações produzidos por uma pesquisa empreendida pelo Grupo Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores (CEPId) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em parceria com diferentes profissionais da educação da rede estadual de São Paulo. e teve como método a realização de grupos de discussão.

Um dos eixos desta pesquisa foi justamente a discussão sobre as FEE; e outro sobre as Vulnerabilidades. Percebemos – no encontro desses eixos – a possibilidade de iniciarmos um diálogo em torno do termo acolhimento, que tanto tem circulado nos espaços educacionais. Trataremos, então, de como as vulnerabilidades apontadas pelos educadores na referida pesquisa foram ainda mais impactadas pelo rastro da Covid-19, trazendo à tona a palavra acolhimento como uma função que a escola teria na atualidade.

O que pudemos perceber na busca por referências para a escrita deste trabalho é a escassez de materiais e/ou de pesquisas que tratam do tema do acolhimento escolar. Trabalharemos com o conceito de acolhimento tanto como uma FEE como prática eficaz das finalidades escolares, visto a sua importância na criação de um ambiente inclusivo dentro das instituições de ensino.

Ao proporcionar um clima escolar positivo, o acolhimento contribui para o bem-estar emocional dos estudantes, favorecendo seu desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais à vida adulta. Além disso, permite a inclusão de estudantes de diferentes origens culturais, socioeconômicas e habilidades, possibilitando uma educação mais equitativa, de qualidade e mais inclusiva.

Assim, as questões de investigação seriam: a) haveria consenso no uso do termo acolhimento no meio escolar e acadêmico? b) considerando a pesquisa original, o termo “acolhimento escolar” como uma FEE pode ser visto e tratado como um termo

já consolidado no meio educacional? e c) poderia ser o acolhimento implementado como uma prática eficaz para alcançar as finalidades escolares?

Com metodologia de cunho qualitativo, essas questões de investigação exploram os diferentes aspectos relacionados ao acolhimento no contexto escolar. O texto abordará aspectos teóricos e práticos para compreender como o acolhimento pode ser aplicado de forma sustentável e seus impactos positivos na comunidade.

O objetivo geral é compreender o conceito de acolhimento no contexto escolar e sua relevância para as finalidades educacionais, uma vez que acolhimento e afetividade são dois termos que se entrelaçam e se complementam. Os objetivos específicos são: analisar o acolhimento como finalidade escolar, analisar os benefícios da prática do acolhimento, além de identificar a relação existente entre FEE e acolhimento.

A pesquisa se justifica, pois os achados da pesquisa do CEPId apontaram a necessidade de discussão a respeito do acolhimento como FEE e como prática escolar. Não foram poucas as vozes que se mostraram preocupadas com os impactos trazidos pelo distanciamento social na vida dos estudantes, e, quando da retomada das atividades escolares, que o espaço da escola se voltasse para as questões relativas ao acolhimento.

2 DESENVOLVIMENTO

A vivência única dos tempos de pandemia COVID-19 nos recolocou a pergunta sobre a escola do acolhimento, uma vez que ao menos parte da pauta sobre os impactos desse período na vida dos estudantes girou em torno da ideia de a escola ser também lugar de acolhida, independentemente das condições sociais dos estudantes.

Assim Libâneo (2016, p. 444) expressa:

> [...] finalidades educativas são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores.

Essa ainda não é uma discussão amplamente conhecida. No entanto, e talvez por isso, seja ainda mais necessário que trabalhos e pesquisas se ocupem dessa temática.

Com o fechamento das escolas, o ensino híbrido remoto ocupou um papel singular durante o tempo crítico da pandemia. Com essa realidade emergiu uma necessidade essencial que é o acolhimento. Sendo assim, foi – e ainda é – necessário pensar no acolhimento que reconhece o desenvolvimento do indivíduo nas suas singularidades e na sua diversidade, com uma escuta ativa, atenta capaz de compreender a criança, o adolescente ou o jovem e qualquer pessoa que chegar à unidade escolar.

Não é difícil mensurar os percalços trazidos por essa realidade pandêmica, assim como os desafios psicológicos e emocionais, que, ainda, requerem ajuda para serem enfrentados. Além disso, uma grande ansiedade permeou e ainda permanece no interior de crianças e adultos, e, como consequência, um estilo de vida não escolhido por ninguém, mas imposto por meio da doença viral.

Tal experiência foi vivida não somente pelos estudantes, mas também por toda a comunidade escolar, levando-nos a compreender a importância do acolhimento. No retorno das aulas presenciais, ainda mais, tornou-se primordial.

Nesse contexto, Almeida e Mahoney (2007, p. 17) afirmam que afetividade: “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Ao observarmos o acolhimento como prática, as autoras nos apoiam na percepção de que a construção das relações acontece, efetivamente, no acolhimento, e esse é um meio que suaviza os impulsos conflitivos nas relações, potencializa e favorece o melhor engajamento das pessoas no convívio social. A afetividade é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, e o ser humano é um ser essencialmente afetivo, tanto que Wallon (1982) dedica seus estudos sobre esta questão tomando-a, destacadamente, como um conjunto funcional específico (DÉR, 2004). Lenoir *et al*. (2016), dentro da perspectiva da finalidade da formação integral do indivíduo, discute várias dimensões, entre elas a do desenvolvimento emocional e afetivo.

Nesse sentido, Almeida (1999, p. 50) indica que:

> A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são constituídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

Sendo assim, os professores e os educadores recebem o grande desafio de ter uma visão voltada para as finalidades essenciais da formação numa perspectiva integral. Dessa forma, será possível estabelecer relações de confiança entre ambos e uma grande contribuição no processo de ensino-aprendizagem do estudante, uma vez que há uma interação comum entre professor e estudante, estudante e professor, essa observação aproxima o acolhimento enquanto prática da FEE, este ainda um conceito suscetível às interpretações.

Observamos que o tempo para a produção de dados da pesquisa CEPId foi fortemente impactado pela passagem da pandemia e pelo seu rastro de perdas legitimadas e não legitimadas, como a perda das relações de amizade vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar (CASELLATO, 2020) impostas pela Covid-19.

Retomamos os dados levantados pela pesquisa, na qual 34% dos participantes consideraram que a principal função da escola é a de acolhimento e cuidado do estudante. Cruzando, então, os dados das FEE com os advindos do Eixo de Vulnerabilidades Sociais, torna-se possível chegar a uma primeira referência à percepção dos educadores quanto a escola ter como Finalidade Educativa o acolhimento social/cuidado com o aluno, estes tomaram os desafios da escola para o século XXI e as questões emocionais como um assunto que deve ser abordado nas escolas, na perspectiva dos participantes da pesquisa é importante destacar que os educadores pensam que a escola não pode apenas ter a finalidade do acolhimento social e oferecer apenas um *kit* mínimo de conhecimentos, mas sim que estes dois aspectos do fazer educação devem se encontrar na dinâmica cotidiana de trabalho.

3 ACOLHIMENTO COMO UMA FINALIDADE ESCOLAR

Os profissionais que participaram da pesquisa do CEPId apontam que a escola assume a função de transmitir conteúdos (compatível com o currículo instrumental ou de resultados imediatos, dentro da abordagem neoliberal de educação, predominante no Brasil e em diversos países hoje) e a função de acolhimento e cuidado com o estudante (compatível com o transbordamento das funções da escola). Contudo, para 64% dos participantes, a escola não assume dessa forma as finalidades que deveria ter e apontam que a escola deveria ter o foco na finalidade de formação integral da

pessoa (30% dos participantes) e de formação para a vida em sociedade (33% dos participantes).

As descobertas da pesquisa do CEPId apontam para a existência de uma pluralidade de finalidades que incluem: a formação com conhecimento científico, a formação integral; a formação do cidadão para a vida em sociedade; a transformação social, a formação para o trabalho e do acolhimento que reconhece o desenvolvimento do indivíduo nas suas singularidades e na sua diversidade. Essa ideia reforça que a formação perpassa todos os aspectos humanos, e que, sendo assim, o acolhimento precisa ser considerado.

As finalidades derivadas formam, de fato, uma pluralidade no fazer educacional, sendo uma delas o próprio acolhimento. Ainda, não temos muitas referências sobre as FEE Derivadas, o que demonstra, inclusive, a inovação trazida pelo grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP nos impulsionando, nesses tempos, a buscar uma melhor compreensão do acolhimento nos espaços educacionais.

Acolher seria verbo, ação recortada e perpassada por afetividade em essência, que traz visibilidade e existência. Poderia ser pensado, não poucas vezes, na perspectiva da saída da solidão para o caminho do encontro. Esta visão de acolhimento é trazida por Costa (2010) e foi investigada por Carli (2018) no contexto, também, de escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

Nas escolas pesquisadas por Carli (2018), observa-se que o acolhimento é tido como uma prática educativa trabalhada de forma intencional e alinhada pelos educadores. A pesquisa deixa evidente como as práticas de acolhimento vinculam os estudantes entre si, com seus educadores e, consequentemente, com a escola, fortalecendo esta quanto a sua FEE.

Um ambiente acolhedor respeita a diversidade e a singularidade de cada indivíduo, criando-se um espaço de aprendizado enriquecedor e livre de discriminação. Acredita-se que um ambiente acolhedor favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, ao promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Professores e gestores têm um papel crucial na criação de um ambiente acolhedor, estimulando a empatia, a escuta ativa e o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar. Com essa reflexão, o entendimento é de que o ato de ensinar e aprender continua sendo um desafio para o professor, porém, o elemento afetividade é um dos meios que possibilitam uma prática pedagógica efetiva, capaz

de contribuir para um desenvolvimento crítico, dialógico e afetivo. Nesse sentido, Wallon (1971, p. 262) vai dizer que “as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entorno”.

Dessa forma, entende-se que a implementação do acolhimento, tanto como prática como FEE, pode encontrar desafios, como resistência por parte de alguns profissionais, falta de recursos e limitações de infraestrutura. Identificar esses desafios e buscar soluções é fundamental para garantir a continuidade e a eficácia do acolhimento.

Costa (2010) relaciona, assim como Almeida e Mahoney (2017) referem, o acolhimento a uma presença do educador mediada pelo afeto, por afetar-se. Este *afetar-se* é dado nos eixos da abertura, da reciprocidade e do compromisso que levaria os educadores da escola – e não somente os professores – a tratar os estudantes sempre pelo nome próprio, fazendo-os sentir-se alvos de uma atenção diferenciada e especial. A presença, o toque físico e o direcionamento de palavras amigas contribuíram para um processo de individualização do educando, revelando cuidado e atenção e, por fim, acolhimento.

Silva e Rosa (2021), em estudos sobre o impacto da covid-19 no bem-estar dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção das crianças, adolescentes e jovens, evidenciaram que a ruptura da rotina pessoal somada ao ensino remoto trouxeram sentimentos que, quando analisados na perspectiva Walloniana (WALLON, 1982), podem ser vistos como de tonalidades que se referem a medo, angústia, depressão, ansiedade, entre outros.

Para atuar em tal situação, as autoras explicitam ser necessário que as instituições de ensino pensem estratégias para minimizar tais efeitos, e que estas contribuam para a redução das desigualdades sociais, o que justifica essa análise combinada entre os eixos de pesquisa de Finalidades Educativas e Vulnerabilidades, visto que a população mais vulnerável foi a mais atingida na pandemia. Tal movimento poderia, possivelmente, estabelecer um novo olhar para o acolhimento, mas sem que este perca de vista a dimensão da escola enquanto espaço para que todos possam aprender, na qual o currículo deve ser desenvolvido como esperado.

4 O ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Em pesquisa ao site *Scielo*, pudemos comprovar a carência de pesquisas e escritas científicas sobre este tema. A maioria dos artigos encontrados referem-se a este tema na área da saúde, mais especificamente no campo da medicina, o que evidencia a necessidade de se aprofundar esta questão considerando como base os conceitos trazidos pelos estudos das FEE.

Encontramos um artigo publicado por Rocha *et al*. (2021) que trata de uma estratégia de acolhimento a estudantes no pós-pandemia usando o *mentoring* como ferramenta, as práticas anteriormente descritas por Carli (2018), Vinha (2019), ao discutir medidas para a prevenção e/ou solução de conflitos no âmbito das escolas, também nos trazem, ancoradas em outros autores, exemplos de aprendizados que, quando por nós analisados, evidenciam-se também como exercícios de acolhimento.

O acolhimento, então, poderia ser tomado como essencial no contexto escolar, pois sua prática contribui para a existência do desenvolvimento eficaz das finalidades educacionais, ao promover um ambiente propício ao aprendizado, ao bem-estar dos estudantes e à construção duma comunidade educativa saudável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o período desafiador da Covid-19, a acolhida do estudante tornou-se uma prioridade ainda mais relevante nas instituições de ensino. No contexto pós-pandêmico o acolhimento realizou-se de forma abrangente e sensível, ao levar em consideração as necessidades individuais de cada estudante. Além de oferecer um ambiente físico seguro e higienizado, é fundamental promover um espaço onde os estudantes sintam-se compreendidos, ouvidos e apoiados, ou seja, que se percebam acolhidos.

As escolas devem concentrar esforços para resgatar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, de modo que os estudantes expressem suas emoções, compartilhem suas experiências e se conectem novamente com colegas e professores. Atividades de integração que explorem a expressão artística e o bem-estar emocional podem ser estratégias valiosas nesse processo. Ademais, é importante que os educadores estejam preparados para identificar possíveis defasagens no aprendizado e oferecerem apoio pedagógico personalizado, de modo a auxiliá-los na recuperação acadêmica e no desenvolvimento de habilidades essenciais.

O acolhimento favorece o engajamento dos estudantes nas aulas, projetos e atividades extracurriculares, contribuindo para aumentar a motivação e o desempenho acadêmico. Logo, auxilia no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, ajudando-os a lidar com emoções, a desenvolver a autoestima e a construir relações interpessoais mais saudáveis. Os resultados obtidos na pesquisa demonstram que o ambiente escolar acolhedor contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, aumento do engajamento acadêmico, e fortalecimento da comunidade educacional.

A promoção do acolhimento precisa ser considerada uma prioridade na formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas. Investir no desenvolvimento de ações acolhedoras pode trazer benefícios duradouros para a educação, formando cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por meio deste estudo, espera-se enfatizar a importância de se estudar um conceito mais estável para o termo acolhimento, possivelmente tomando-o como uma prática essencial para o alcance das finalidades escolares.

Em virtude dos fatos mencionados, espera-se que este artigo contribua para a compreensão de que o acolhimento é uma estratégia eficaz para alcançar as finalidades escolares. Num momento em que a educação enfrenta desafios complexos, o acolhimento pode ser uma ferramenta poderosa para fortalecer a comunidade escolar e contribuir para um futuro mais promissor para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA. Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim!**: protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASELLATO, Gabriela. **Luto por perdas não legitimadas na atualidade**. São Paulo: Summus Editorial, 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

GUÉRON, R. A axiomática capitalista segundo Deleuze e Guattari: de Marx a Nietzsche, de Nietzsche a Marx. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 257-282, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1980-5934.29.046.DS14. Acesso em: 27 jul. 2023.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LENOIR, Yves *et al.* Finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. *In*: LENOIR, Yves *et al.* (org.). **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **European Journal of Curriculum Studies**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.

ROCHA, Ana Carolina *et al*. Reflexões sobre a quarentena: uma estratégia de acolhimento de discentes em um grupo de mentoring. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 45, supl. 1, p. e122, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210181. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 189-206, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2446. Acesso em: 27 jul. 2023.

VINHA, Telma Pileggi. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2019.

WALLON, Henri. **La vie mentale**. Paris: Éditions Sociales, 1982.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia o Livro, 1971.

A PAISAGEM GEOGRÁFICA NOS ARENITOS DE VILA VELHA/PR: AULAS DE CAMPO COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA

Gabriele Ewilin de Oliveira Ribas[1]

Regyane Rodrigues de Andrade[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo explorar como os/as docentes de Geografia podem estruturar aulas de campo como metodologia pedagógica para promover uma formação sistêmica e integrada das abordagens relacionadas ao campo científico. O foco está em relacionar metodologias pedagógicas ao ensino-aprendizagem, identificando o potencial das aulas de campo no Parque Estadual de Vila Velha/PR como recurso para interpretar a paisagem geográfica. A metodologia utilizada é de levantamento de dados e análises sobre metodologias pedagógicas no ensino de Geografia, com o uso da operacionalização de abordagem exploratória e dedutiva (ASSIS, 2009). A pesquisa busca articular conteúdos programáticos de Geografia a particularidades das aulas de campo, permitindo que os/as alunos/as assimilem e compreendam os conteúdos de forma prática e experimental. Reflete-se sobre o atual cenário do ensino-aprendizagem em escolas, onde muitas vezes os/as estudantes se sentem desmotivados e desconectados do ambiente escolar monótono. A Geografia tem o propósito de dar significado ao espaço geográfico e promover a compreensão das realidades dos/as discentes, tornando-os/as críticos/as e com uma visão mais abrangente da realidade. Dessa forma, a proposta é que os/as docentes estimulem a problematização da realidade e apliquem essa abordagem na contextualização dos conteúdos programáticos, utilizando aulas de campo como recurso metodológico para despertar a criticidade proporcionada pela paisagem geográfica. A ciência geográfica é vista como exploratória, e as aulas teóricas são complementadas pelas experiências práticas em campo. Desta forma, utiliza-se o Parque Estadual de Vila Velha, no Paraná, como aplicação de uma metodologia pedagógica de ensino.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino-aprendizagem. Geografia Escolar. Vila Velha/PR. Paisagem Geográfica.

1 INTRODUÇÃO

A Geografia Escolar desde o final da década de XX proporcionou diversas discussões sobre os aspectos que deveriam ser repassados em uma sala de aula, como abordado por Herculano Cachinho (2000), foram questionadas as questões de para que ensinar a geografia e de que maneira ela contribuiria para o olhar para o mundo e dá-lo significado. Ainda pela abordagem do autor, a Geografia como uma

[1] Geógrafa (UNIANDRADE) e Mestranda em Políticas Públicas (PPGPP), Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: gabriele.ribas@outlook.com.
[2] Geógrafa (UNIANDRADE) e Especialista em Metodologias do Ensino de Geografia (UNIASSELVI). E-mail: regyane.andrade@hotmail.com.

ciência metodológica instiga os(as) discentes dentro de questões-chaves a procurarem os conceitos estruturantes, tornando assim, a geografia escolar uma geografia problematizadora do real.

Interagir os conhecimentos teóricos em uma aula prática proporciona a compreensão de métodos de análise que estruturam a Geografia, a partir de um contato com o próprio conhecimento gerindo então a formação sistêmica e integrada das abordagens relacionadas ao campo científico (MORAES; CASTELLAR, 2018). Portanto, esta pesquisa possui como questão norteadora ‘como os(as) docentes de Geografia podem estruturar aulas de campo como metodologia pedagógica’.

A pesquisa se justifica em virtude a diferentes maneiras de planejar o ensino de Geografia, em aspectos de relacionar os conteúdos teóricos com a prática, e desta forma provocando a inteligibilidade dos conteúdos programáticos trabalhados em salas de aula. Corroborando com Tomita (1999), a leitura do espaço geográfico se torna mais eficaz quando os(as) discentes possuem participação no ensino-aprendizagem, com o contato aos objetos de estudos antes abstratos para as práticas que aulas de campos proporcionam, reforçando o conhecimento para observações diretas da realidade.

Logo, a proposta de transformar as aulas de campo em um recurso metodológico para contextualizar os conteúdos programáticos abre caminho para uma relação crítica e aprofundada da paisagem geográfica. A promoção de um enfoque pedagógico mais dinâmico e envolvente, capaz de empoderar os/as docentes a estimular o pensamento crítico e a interação ativa dos/as alunos/as com a disciplina, transformando o ensino de Geografia em uma jornada estimulante e enriquecedora. A exploração da interconexão entre a ciência geográfica e os notáveis arenitos de Vila Velha/PR transcende a mera apreensão da paisagem. Esta perspectiva distingue paisagens naturais e humanas, aprofundando a análise pela integração de Sauer ([2003] 2011), que defende uma compreensão mais holística das categorias geográficas, como a paisagem, que ganha identidade pela contextualização cultural e social.

Neste contexto, o objetivou-se relacionar as metodologias pedagógicas ao ensino-aprendizagem, e com isto, identificar potencialidades das aulas de campo em relação ao Parque Estadual de Vila Velha/PR como recurso de interpretação da paisagem geográfica.

2 OPERACIONALIZAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em virtude de uma didática de ensino, durante o segundo semestre de 2022, de uma escola estadual de ensino integral, em Curitiba, Paraná. Para apresentar metodologias de ensino aprendizagem de Geografia vinculadas a projetos de aulas de campo, como recurso de ensino-aprendizagem, a referida didática, utilizou de práticas de ensino geográfico escolar com aulas de campo.

Com isto, foi debatido como a ciência geográfica pode estar presente nesse complemento pedagógico de conteúdos que são desenvolvidos nas salas de aula, dentro do currículo de ensino, utilizando os arenitos do Parque Estadual de Vila Velha, no Paraná, como recurso pedagógico da Geografia Escolar.

Para tanto, presente investigação corresponde a uma pesquisa de levantamento de dados e análises sobre as metodologias pedagógicas ao ensino aprendizagem de Geografia e ao que se refere aos projetos de aulas de campo, foi utilizado a metodologia exploratória e dedutiva, que segundo Assis (2009), articula conteúdos programáticos do ensino de Geografia a particularidades de aulas de campo, possibilitando a assimilação de conteúdos específicos e a compreensão sobre eles de maneira prática e experimental.

3 FOMENTANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA AO SABER GEOGRÁFICO

A discussão acerca do ensino aprendizagem de Geografia e suas metodologias pedagógicas geralmente partem dos contextos reproduzidos em salas de aula, com recursos pedagógicos tradicionais. Com isto, a presente pesquisa busca relação desses sistemas educativos como recursos de investigação das categorias de análises geográficas, a partir de articulações do ensino de Geografia tradicional ao ensino de Geografia articulado a uma compreensão integrada dos conteúdos programáticos.

Em um primeiro momento, a partir das análises desenvolvidas por Cordeiro e Oliveira (2011), o pensamento sobre o ensino-aprendizagem de uma escola e/ou colégio corresponde a inserção de pessoas em um espaço monótono e com os mesmos projetos e recursos pedagógicos por parte dos(as) docentes, com discentes desmotivados e do ambiente escolar. Com isto, ainda na reflexão dos autores, esse

espaço de ensino-aprendizagem impede e dificulta a compreensão e interesses dos(as) alunos(as) ao aprender. Contudo, como exposto anteriormente, o ensino de Geografia desde o século XX, possui como objetivo dar significados e promover a compreensão do espaço geográficos, a partir de leituras das realidades de cada discente, da contextualização de conteúdos a vivências deles(as), da formação de pessoas críticas e que possuem a inteligibilidade da realidade geográfica.

Desta forma, se faz necessária a desconstrução desse espaço tradicional para uma metodologia pedagógica com estratégias para executar o objetivo da Geografia Escolar. Conforme discutido por Jerusa V. Moraes e Sonia M. V. Castellar (2018), a aprendizagem ativa é compatível com a prática reflexiva, desde que sejam incluídas atividades que ofereçam oportunidades de reflexão, tornando a reflexão sobre a própria aprendizagem uma parte integrante do processo de aprendizagem ativa. Neste contexto, Caio Beck (2016), aplicando a Teoria de Kolb (1984) argumenta que a aprendizagem ativa abrange tanto a experiência concreta (com um evento) quanto a experimentação ativa (planejamento de uma experiência), de modo que, quando o/a discente é incentivado a ser protagonista e observador/a, a interagir e ter experiência, a aplicar o raciocínio abstrato e teórico, passa por um processo contínuo de integração da teoria com a prática e da ação com a observação.

A valorização do pensar reflexivo, a promoção de atividades significativas no ensino aprendizagem, a visão da escola como espaço democrático e o enfoque na metodologia ativa são fundamentais para garantir a apropriação da ciência e o desenvolvimento de pessoas conscientes (DEWEY, [1959] 2002). Desta forma, a aprendizagem ativa, com o envolvimento ativo dos(as) alunos(as), torna o ensino mais significativo, permitindo que os/as estudantes atribuam sentido ao conhecimento adquirido. É essencial relacionar práticas e reflexões não apenas ao conteúdo, mas também à abordagem do ensino e aprendizagem, com aprofundamento teórico e pedagógico sobre os conceitos geográficos escolares, a fim de orientar o emprego adequado da metodologia ativa (MORAES; CASTELLAR, 2018).

A partir dessa reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Geografia Escolar, se propõe a dinâmica de instigar os(as) docentes a problematizar a realidade e aplicá-la na contextualização dos conteúdos programáticos utilizando articulação de aulas de campo como recurso metodológico, estimulando a criticidade que a paisagem geográfica proporciona. Partindo desta articulação do ensino-aprendizagem geográfico, Tomita (1999), reflete sobre a concepção da ciência geográfica como uma

ciência exploratória, como se por si a ciência desenvolve-se uma dinâmica de entendimento do espaço geográfico e com determinadas finalidades, houvesse então a complementação das aulas teóricas.

Botelho (2017) argumenta que é necessário repensar o ensino de Geografia na educação básica de ensino, especialmente no ensino médio, para superar fragilidades do ensino fundamental e evitar abordagens generalizantes. Corroborando com com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013), às competências gerais são agrupadas em a) Representação e Comunicação, b) Investigação e Compreensão e, c) Contextualização Sociocultural. A utilização de conceitos geográficos deve ocorrer através de atividades que identifiquem, analisem, comparem, avaliem e sintetizem as transformações naturais, socioambientais e culturais no espaço geográfico.

Deste modo, Cordeiro e Oliveira (2011) respaldam que a modificação do ensino-aprendizagem altera a relação entre docente e discente, a expressividade de colocar significados práticos aos conteúdos teóricos partem de uma nova metodologia de conhecimento, própria da ciência geográfica e da Geografia Escolar, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades proporcionadas em salas de aulas, tais como a análise e a observação da paisagem. Com isto, foi desenvolvido potencialidades das aulas de campo, relacionando com a paisagem geográfica aos arenitos do Parque Estadual de Vila Velha, no Paraná.

4 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E OS ARENITOS DE VILA VELHA/PR

Compreender a ciência geográfica é mais do que relacionarmos a paisagem em si, que leva o peso das ciências físicas e sistêmicas, retrato do espaço natural para a análise a ser compreendida e gerida, que não possui limites, em que há a transformação da fisionomia em um território, destacando suas propriedades. A Diretrizes Curriculares de Geografia da Educação Básica (SEED, 2008) relaciona que o conceito inicial da paisagem geográfica surgiu no século XIX, a partir do pensamento naturalista, destacando a distinção entre paisagem natural e humanizada que, com o passar do tempo assume a identidade da paisagem cultural, definida por sua classificação em estágios de civilização, representando um momento histórico. Sua observação é importante para análises geográficas, mas não compreende totalmente o espaço geográfico, com as demais categorias.

O vínculo da perspectiva da geografia física com a cultural seria resultado desta influência tradicional geográfica, que reconhecia o saber geográfico a partir de abordagens que evidenciam as modificações na paisagem provocadas pelos seres humanos. Neste sentido, Sauer ([2003] 2011) integrou em suas reflexões geográficas uma categoria de análise, a paisagem, com a descrição de fenômenos sociais que a modificaram, desenvolvendo investigações de comparação cultural entre diferentes espaços geográficos. Que são percebidas quando o/a pesquisador reflete sobre as ações e acontecimentos de um determinado espaço geográfico. Logo, a paisagem geográfica é o conjunto de aspectos documentados no passado e vividos no presente de um espaço, com costumes, culturas e características geográficas, que influenciam e moldam a sociedade, dada a sua diversidade de formas e dimensões.

De acordo com Antônia, Costa e Iaroczinsky (2015), o Parque Estadual de Vila Velha/PR é dividido em três patrimônios geológicos, sendo os Arenitos, as Furnas e a Lagoa Dourada, a formação desses sítios geológicos datam aproximadamente 340 milhões de anos atrás. Neste espaço também há uma exploração turística, referente aos arenitos, devido serem esculpidos de uma maneira singular pelas atividades do intemperismo físico e químico. Logo, temos um relacionamento evidenciado entre a paisagem geográfica e a cultura, devido à relação da exploração e atração turística do parque.

Araujo, Oliveira e Goes (2020), apontam que os arenitos do Parque Estadual de Vila Velha/PR, foram um espaço formado pelo domínio das geleiras, rios e lagos glaciais, com domínio flúvio-glacial. Durante a fase de avanço das geleiras para áreas mais baixas, foram agregados sedimentos rochosos em sua massa, em que o derretimento do gelo gerou rios e enxurradas que transportaram e depositaram esses sedimentos, resultando na formação do Arenito de Vila Velha/PR. Além disso, as geleiras deixaram marcas no substrato rochoso conhecidas como Estrias Glaciais, que são os vestígios do Período Quaternário na região, que são perceptíveis quando analisadas de forma investigativa e exploratória.

As aulas de campo são ferramentas do ensino-aprendizagem da geografia, com isto, a partir de uma aula de campo aos arenitos de Vila Velha, é possível desenvolver uma reflexão teórica e prática sobre:

a) o intemperismo químico (alteração das características químicas a partir da interação com substâncias presentes na paisagem, como água, oxigênio, ácidos das chuvas, entre outras, de forma que enfraqueça as estruturas rochosas) e físico

(processo de desgaste das rochas e minerais sem alterações em sua composição química, por meio do vento, das chuvas, calor, pressão, crescimento da vegetação/raízes, de forma que provoque fraturas, quebra e esfoliação das rochas, as sedimentando) que agem sobre as formações areníticas provocando o esculpimento delas, reagindo de forma simultânea e interligada, de forma que acelere o processo de desgaste das rochas (CHRISTOPHERSON, 2012);

b) a formação geológica da região, desenvolvendo de acordo com o conteúdo programático de cada ano do ensino regular o aprofundamento sobre a geologia geral;

c) a contextualização da geomorfologia regional, em relação ao relevo reniforme esculpido em arenitos, aplicando os conceitos dos tipos de rochas de forma prática, evidenciando a presença de rochas ígneas, metamórficas, no trajeto do caminho ao parque e, sedimentares, com a representação própria do arenito e da formação das furnas (ARAÚJO; OLIVEIRA; GOES, 2020);

d) a especulação turística e econômica sobre as formações areníticas, mas que também proporciona trabalhos ambientais na região (ARAÚJO; OLIVEIRA; GOES, 2020).

e) da biogeografia regional e educação ambiental, relacionando a presença de determinadas populações de espécies nativas em lugares próximos e/ou distantes, como também a ausência delas em outros espaços.

Com isto, a interpretação da paisagem geográfica contextualizada a aula de campo proporciona a inteligibilidade de conteúdos que são sistematicamente trabalhados em salas de aula, de maneira teórica e muitas vezes sem recursos pedagógicos que proporcionem a compreensão da ciência geográfica. Enquanto docentes de geografia, tentamos como educadores/as proporcionar a melhor perspectiva e aprofundamento dentro das salas de aula, como levar fragmentos de rochas e realizando os testes de dureza das rochas para compreensão dos/as discentes, relacionando da forma que conseguimos, a aplicação dos conceitos abordados durante as aulas. Mas, ao experienciar o contato com as formações rochosas no espaço de formação e transformação delas, traz o significado da aprendizagem de forma ativa e interativa, não apenas com a paisagem natural em seu tempo geológico normal, mas também com a ampliação das modificações na paisagem provocadas pelos seres humanos, em relação ao turismo.

Ao vivenciar diretamente os processos de intemperismo químico e físico que esculpem essas formações rochosas singulares, os estudantes não apenas

relacionam conceitos teóricos com a prática, enriquecendo sua compreensão da ciência geográfica, mas também exploram as conexões intrincadas entre os elementos naturais e as ações humanas que moldam o cenário (SAUER, [2003] 2011). A experiência de campo proporciona uma visão mais holística e integrativa da paisagem, indo além do entendimento puramente teórico trabalhado em sala de aula. A adoção de metodologias inovadoras, como as aulas de campo, reforça a compreensão do espaço geográfico de forma aprofundada e conectada, proporcionando aos/as alunos/as uma educação geográfica mais abrangente e enriquecedora.

Sendo assim, a exploração de novas metodologias pedagógicas vinculadas às aulas de campo podem proporcionar esse complemento às aulas de Geografia, contribuindo de forma integrada à formação dos(as) discentes a realidade em que vivem e possuem contato. Corroborando com Cordeiro e Oliveira (2011), a intenção de realizar uma aula de campo é de proporcionar a compreensão do espaço geográfico, vinculando com suas relações sociais, econômicas e naturais, dando significados aos aprendizados teóricos promovidos em sala de aula ao conhecimento prático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa promove discussões e reflexões que beneficiam a formação dos/as discentes da educação básica em relação ao ensino de Geografia. Para alcançar esse objetivo, são utilizados os conhecimentos dos/as profissionais da ciência geográfica que atuam nesse campo e também se considera o vínculo dos/as alunos/as do ensino regular, que são expostos/às diariamente a conteúdos programáticos de diversas áreas. O enfoque principal da pesquisa é encontrar maneiras dinâmicas de vincular as experiências dos/as discentes ao ensino de Geografia, utilizando aulas de campo como ferramenta de desenvolvimento. Por meio de atividades práticas, busca-se tornar o aprendizado mais significativo e envolvente, permitindo que os/as estudantes explorem o ambiente real, vivenciam conceitos geográficos na prática e estabeleçam conexões entre o que aprendem em sala de aula e a realidade à sua volta.

Com isto, a relação do ensino aprendizagem está diretamente relacionado ao como desenvolver uma metodologia pedagógica interessante e que proporcione a

compreensão da ciência geográfica, em que aulas de campo são recursos de proporcionar isso aos/às discentes, o aperfeiçoamento dos(as) docentes ao seu campo de atuação e de quebra da monotonia dá uma sala de aula. Sendo assim, foram identificadas potencialidades das aulas de campo, tendo como objeto de intervenção o Parque Estadual de Vila Velha, no Paraná, que possui uma ampla contribuição ao ensino de Geografia.

Considerar que a abordagem prática e vivencial das aulas de campo não apenas enriquece o conhecimento teórico dos/as discentes, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como observação crítica, análise espacial e pensamento reflexivo. A interação direta com os ambientes geográficos desperta o interesse dos/as alunos/as e os incentiva a explorar e questionar o mundo ao seu redor de maneira mais profunda. Além disso, a utilização do Parque Estadual de Vila Velha/PR como cenário de aprendizado oferece um contexto rico para a compreensão dos processos geológicos, geomorfológicos e biogeográficos, permitindo uma abordagem integrada e interdisciplinar. Portanto, essa pesquisa não somente visa aprimorar a educação geográfica, mas também promove a capacidade dos/as estudantes de se tornarem cidadãos críticos, conscientes e engajados com as complexidades do espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIA, Ariane; COSTA, Malcom; IAROCZINSKY, Adriane. A formação dos Arenitos do Parque Estadual de Vila Velha: sua exploração turística. **Maiêutica Geografia**, v. 3, n. 1, 2015.

ARAUJO, Danieli Barbosa de; OLIVEIRA, Larissa Alves de; GOES, Denilson Manfrin. Nas trilhas do Parque Estadual de Vila Velha, (Paraná-Brasil): entre formas e grafias da paisagem. **Revista Ibero-Afro-Americana de Geografia Física e Ambiente**. Vol. 2, nº 1, 2020, p.14-31.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2013.

BECK, Caio. **Ciclo de Aprendizagem de Kolb**. Andragogia Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/ciclo-de-aprendizagem-de-kolb>. Acesso em 10 de jul. de 2023.

BOTELHO, José Maria Leite. A geografia no ensino médio: o desafio da formação de competências e habilidades para o trabalho. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 75-86, 2017.

CACHINHO, Herculano. Geografia escolar: orientação teórica e práxis didática. **InforGeo**, p. 73-95, 2000.

CHRISTOPHERSON, Robert W. **Geossistemas**: Uma Introdução à Geografia Física. Bookman Editora, 2012.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1959] 2002.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia**: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

PARANÁ. SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Geografia da Educação Básica**. Curitiba: Projeto Gráfico e Diagramação, 2008.

TOMITA, Luzia M. Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 8, n. 1, p. 13-15, 1999.

SAUER, Carl O. Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (org.). **Introdução à geografia cultural**. 5ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, [2003] 2011. p. 19-26.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES À PRÁXIS

Juliana Rosa Alves Borges[1]

Sandro Rogério Vargas Ustra[2]

RESUMO

O protagonismo estudantil encontra-se entre as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. Ou seja, em todos os anos e disciplinas ele deve ser cultivado visando uma formação discente integral. Nossa pesquisa intenciona destacar as especificidades relacionadas ao protagonismo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) no Ensino Médio. Buscamos relacionar as orientações legais com os aspectos práticos da docência nesse momento de inúmeras transformações curriculares impostas à escola. Compreendemos que se faz necessário um olhar atento para a instituição escolar, bem como para comunidade envolvida. Com a finalidade de atingir este objetivo, realizamos uma análise documental tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir das especificidades do protagonismo na área de CNT, desenvolvemos uma reflexão sobre suas implicações à práxis docente. A metodologia foi de natureza qualitativa, com delineamento de pesquisa exploratória. Os dados coletados foram compreendidos através da Análise de Conteúdo. A partir dos resultados obtidos, estabelecemos relações com as mudanças implantadas na escola. Esperamos trazer à tona ponderações que têm inquietado a equipe pedagógica de muitas escolas em todo o território nacional e ainda indicar possibilidades para que o protagonismo estudantil se efetive no cotidiano escolar. Acreditamos que o debate é um caminho viável para o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras.

Palavras-chave: Protagonismo Estudantil. Práxis Docente. Currículo. Formação Integral. Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota o enfoque no desenvolvimento de competências e diretrizes comuns para a construção dos currículos escolares em todo o território nacional. Através de competências gerais que se especificam em cada componente curricular, prevê uma formação básica voltada para a resolução de demandas sociais da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Neste documento orientador da Educação Básica, consta como quinta competência geral a ser desenvolvida pelos estudantes: “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa,

[1] Mestre em Educação, Escola Estadual “Joaquim Botelho”, julianalvesborg@hotmial.com.
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, srvustra@ufu.br.

reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos *e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva"* (BRASIL, 2017, p.9, grifo nosso).

Importante frisar a relação entre o protagonismo e a possibilidade do estudante realizar mudanças em sua realidade social, com impactos políticos, culturais e ambientais. Parte-se "do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla" (COSTA, 2001, p.65).

O protagonismo estudantil tem sido amplamente postulado no/ao meio educacional, ganhando relevância no que tange à formação integral. A consolidação dessa "competência" se daria por meio da capacidade do aluno em reconhecer e utilizar elementos diversos de forma consciente em seus aprendizados e posicionamentos de maneira que sua ação tenha efeitos desejáveis na esfera pessoal e coletiva. Compreender sobre suas especificidades, no contexto da BNCC, e as implicações à docência torna-se essencial para favorecer sua efetivação nas vias de fato, de forma consciente e crítica.

Nesse sentido, o presente estudo implica considerar que há distintos sentidos sobre o protagonismo presentes na BNCC e estes podem repercutir na práxis docente e impactam no processo de aprendizagem e na formação estudantil. Ou seja, as influências externas que são advindas de regulamentações legais do sistema de ensino, de questões sociais, pedagógicas, econômicas, etc., trazem consequências ao cotidiano escolar. É importante que o professor compreenda o que está posto nos documentos oficiais para se posicionar criticamente e desenvolver coerentemente sua prática pedagógica.

Destarte, o problema desta pesquisa está alinhado com a seguinte questão: Quais são as especificidades de protagonismo estudantil presentes na BNCC para a área de CNT e suas implicações na práxis docente? O objetivo geral consiste em relacionar as orientações legais com os aspectos práticos da docência nesse momento de inúmeras transformações curriculares. Esse panorama deriva-se da hipótese de que as peculiaridades do protagonismo para a área de CNT ecoam (ou podem ecoar) significativamente no planejamento docente e no processo pedagógico, interferindo na formação integral do aluno.

O interesse pela temática tem sua gênese no campo de atuação da professora pesquisadora que intenciona repensar criticamente sua prática pedagógica perante

uma nova lógica profissional imposta pelos documentos e diretrizes oficiais. Espera-se contribuir para a produção de conhecimentos pertinentes ao contexto escolar, a partir deste estudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem e busca responder singularidades inerentes à práxis pedagógica em uma perspectiva de desenvolvimento profissional frente às demandas atuais e ainda vislumbrar possibilidades para que o protagonismo estudantil se efetive nas aulas de CNT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nóvoa (2009) comenta que as reformas sociais indicam a escola como um ambiente eclético, no qual a construção do conhecimento disputa com a resolução de problemas comunitários. Por conseguinte, a articulação entre didática e ação social tem sido constante.

A demanda social que se insere nos temas transversais e inúmeros projetos paralelos, que certamente tem sua importância, têm desviado a escola de sua função prioritária e descaracterizado o currículo no que diz respeito ao conhecimento historicamente construído. Dussel (2009) e Young (2014), classificam a construção desse conhecimento como preponderante e qualificado para difusão cultural e desenvolvimento intelectual que são subsídios indispensáveis relativamente ao exercício da cidadania.

Costa e Vieira (2006) conectam protagonismo juvenil, fundamentalmente, à formação cidadã. Todavia, desdobram o método para o terreno da competência individual (aprender a ser) e para a preparação para o mundo do trabalho (aprender a fazer). Nessa perspectiva, empregam vocábulos como desenvolvimento da autoestima, do autoconceito, do nível de aspiração vital, da autodeterminação e da autorrealização. Envolvem inclusive a evolução de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão, cujos antecedentes procedem do Relatório da UNESCO, no qual a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI delibera os quatro pilares da Educação, são eles: i) Aprender a ser; ii) Aprender a conviver; iii) Aprender a fazer; e iv) Aprender a aprender (COSTA; VIEIRA, 2006).

A congruência com a lógica empresarial tem se traduzido pelo controle rígido do trabalho docente e por meio de avaliações externas, que priorizam o alcance de indicadores recomendados (cumprimento de metas) a despeito de um ensino multifatorial, no qual a singularidade de cada instituição é considerada.

O Protagonismo requer dos estudantes uma compreensão do contexto social para que possam emitir julgamentos, tomar decisões, argumentar, propor solução para os problemas comunitários e usar os recursos disponíveis de forma consciente. Além disso, a vinculação entre os conteúdos advindos das várias áreas do conhecimento deve evidenciar a aplicabilidade dos conhecimentos escolares em situações políticas, econômicas, culturais e éticas.

O protagonismo carrega consigo um caráter interdisciplinar, por exigir conhecimento de mundo e desenvolturas que não se restringem a uma área ou componente curricular. Dessa forma, o objetivo seria estimular um conjunto amplo de habilidades de análise do contexto, planejamento, execução e de autoconhecimento visando que o estudante desenvolva autonomia ao longo de sua vida para revisar, repensar, incorporar mudanças num processo contínuo de aprendizagem.

Contrariando a etimologia da palavra protagonismo, que nos remete ao pensamento de que em um ambiente alguém assumirá o papel principal, na escola inclusiva várias oportunidades devem ser criadas para que “todos” desenvolvam a capacidade de serem protagonistas em um determinado momento ou situação. Ou seja, busca-se promover estudantes protagonistas de sua aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a investigação se estabelece como pesquisa exploratória que privilegia o enfoque qualitativo. Segundo Minayo (2004), as abordagens qualitativas são “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como intrínseca aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2004, p. 10).

No viés de pesquisa adotado, a professora pesquisadora, imbuída de autonomia, desempenha sua práxis entre a intervenção e o desafio, a auto formação e a formação do outro. Nesse prisma, Elliot (1998, p. 167) “associa ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa”. Acentua-se o foco no desenvolvimento profissional da própria pesquisadora.

Por conseguinte, o progresso do estudo é efetivado a partir da prática docente da professora pesquisadora, e possibilita a construção de conhecimento articulada à

ISSN: 2176 - 1396

competência para enfrentar os problemas reais que se relacionam a ela. Estes objetivos são alcançados através da fundamentação teórica, observação, interpretação e vivência (Reigada, 2004).

A coleta de dados e suas análises ocorreram no período de janeiro a junho de 2023, mediante análise da BNCC e dos registros no diário da prática pedagógica (DPP). A escrita do DPP "possibilita analisar a prática pedagógica, visto que instaura um rememorar sobre o cotidiano em sala de aula, aprimorando aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente" (Souza e Cordeiro, 2007, p. 47). Assim, partindo da análise documental relacionamos aspectos relevantes da práxis docente.

O DPP é um documento onde o professor externa seus sentimentos e percepções acerca do processo de ensino. Geralmente, os relatos trazem detalhes muito particulares que passariam despercebidos em outras técnicas de coleta de dados. Nesse viés, o DPP caracteriza-se como instrumento de acompanhamento e avaliação crítico-reflexiva da prática pedagógica possibilitando reconstrução de ações e atribuindo-lhes razão e sentido (Ustra et al., 2016).

Os resultados são interpretados através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a qual tem por finalidade sistematizar os sentidos e os significados dos registros por meio de relações lógicas e justificadas tendo como referência sua origem e o contexto ou efeitos compartilhados. A categorização permite a localização de elementos essenciais com vistas a significação e consistência das representações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No texto da BNCC, a palavra "protagonismo" aparece vinte vezes no âmbito do Ensino Médio, sendo que a especificação "protagonismo juvenil" ocorre em quatro situações. Majoritariamente, refere-se à articulação entre os eixos estruturantes, ao projeto de vida estudantil, aos diversos campos de atuação da vida pública e à habilidade discente no uso de linguagens específicas de cada área do conhecimento. Além disso, associa-se, ainda, à capacidade de desenvolver trabalho coletivo, tomar decisões que promovam o bem comum, resolver problemas e exercer autoria.

A frequência de utilização do termo protagonismo por área também foi alvo de análise. Apenas 10% das ocorrências incidem na CNT. Ressalta-se, nossa indignação em relação a essa baixa presença do termo. Subentende-se um desleixo dos autores da BNCC no que tange a consumação do protagonismo estudantil nesta área

específica. O Quadro 1contempla o que se espera do protagonismo na área de CNT no âmbito da BNCC. A partir dele buscamos inferir a funcionalidade prevista pelos autores em cada situação e relacioná-la a uma competência específica.

As finalidades identificadas na BNCC compõem categorias que se associam a competências articuladas ao relatório da UNESCO. A primeira, concepção ativista, prevê aplicações e prescrições restringentes a um contexto e destino que quase sempre atende a interesses da coletividade e de forma mais específica colocando sobre o protagonista uma responsabilidade que é do poder público**.** Por outro viés, na segunda, o desenvolvimento de projetos protagonistas na escola, da forma como é sugerido na BNCC, visa atender à uma demanda do mercado**,** no que tange ao desenvolvimento de algumas habilidades nos futuros empregados, ou seja concepção proativa.

Quadro 1 – O protagonismo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O que diz a BNCC?	Finalidade	Competência
"Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, *favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras*" (Brasil, 2017, p. 549).	Ativista	Social e Produtiva (aprender a conviver e aprender a fazer).
"A abordagem investigativa deve *promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem* e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido" (Brasil, 2017, p. 551).	Proativa	Cognitiva e Produtiva (aprender a aprender e aprender a fazer).

Fonte: Autoria própria embasada na BNCC

Em concordância com Foucault (2008), indica-se a "fabricação" de um modelo de sujeito que seja capaz de adaptar-se em diversos ambientes profissionais, atendendo aos requisitos básicos de um emprego. Que tenha ascensão pelos seus próprios méritos sem contar com assistência social e que esteja pronto para agir na resolução dos problemas de ordem pública. Essas ações encontram-se em conformidade com a racionalidade política atual.

Com o argumento de combater o desemprego e contribuir para a prosperidade da nação, o governo investe na qualificação da mão de obra. Ou seja, todos os estudantes devem desenvolver habilidades que o capacitem a empregos dignos e participação social. A pretensão é fornecer mão de obra para o mercado capitalista. Neste paradigma, Bauman (2008) afirma que o protagonismo se restringe a um

processo de preparação para a pertinência juvenil na modernidade líquida do mundo do trabalho.

As situações vivenciadas durante a pandemia e o negacionismo emergente confirmam a necessidade de discentes e docentes protagonistas na área de CNT. O estímulo à pesquisa e ao conhecimento científico deveria ser uma ação que extrapola o campo acadêmico, porque pode salvar vidas. Daí, justifica-se a destinação de um tempo e investimento maiores para os componentes curriculares que compõem este território. Entretanto, ocorre exatamente o contrário, pois a BNCC retira carga horária da base comum, comprometendo a construção de conhecimentos básicos e amplia o currículo com os itinerários formativos que compõem a parte diversificada.

A diminuição do número de aulas, que acaba concorrendo com outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, tem como consequência o superficialismo da abordagem de conteúdos curriculares. O tempo não é suficiente para que sejam trabalhados temas básicos, logo falar em protagonismo estudantil nos parece utópico. Já que este requer uma profundidade de conhecimentos que foi subtraída do currículo.

Para a professora pesquisadora é inquietante programar o mesmo conteúdo que até então se organizava em duas aulas, e com dificuldade, em apenas uma. Ainda em relação ao tempo o acúmulo de trabalho para docentes e discentes, faz com que as ações sejam realizadas de forma intuitiva sem que haja reflexão, aprendizagem ou protagonismo. Antagonicamente, o foco, evidenciado nas diretrizes, no projeto de vida e mercado de trabalho coopera para que essas ações não aconteçam, pois, o alicerce necessário para que estes se tornem realidade fica ao léu do processo pedagógico.

Sobressai-se que se contrapondo ao cerne do protagonismo, a BNCC apresenta ao estudante um projeto pronto, dentro do qual este deve fazer algumas escolhas de acordo com suas preferências e aptidões. Caso não haja opção viável dentro de seu plano pessoal, o aluno fica a esmo do sistema com a parte comum do currículo bastante reduzida em função dos itinerários formativos. Não obstante o discurso de ser ele o centro do processo pedagógico, observa-se o predomínio de méritos mercadológicos.

A escuta atenta e inclusão dos interesses juvenis que é insistentemente referida não ocorreu quando da elaboração dos documentos oficiais, nem mesmo os professores tiveram voz ativa. Todavia, fala-se em construção colaborativa, mas nada do que foi apresentado inicialmente poderia sofrer alteração, nem mesmo se

houvesse justificativa, a opção seria apenas incluir algo mais.

De igual forma, a preocupação exacerbada com as avaliações externas induz ao treino simples e mecânico, o que nos parece incoerente. Os alunos não se comprometem como deveriam com a aprendizagem propriamente dita, e os professores são responsabilizados pelos péssimos resultados. O quadro ainda é agravado pela pulverização ocorrida através dos “novos” conteúdos abordados nos itinerários formativos, os quais têm sido avaliados pelos alunos como pouco afeitos aos seus interesses.

Assim, a finalidade principal da educação vai sendo colocada em plano inferiores. Ao se confrontar o âmbito documental com o cotidiano da sala de aula, nota-se uma disparidade que traz como consequência a dificuldade para colocar em prática o protagonismo estudantil.

Conforme Freire (1996), o ensino não se resume à transferência de conhecimento, mas precisa contemplar a criação de possibilidades para a sua produção ou construção. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo torna-se vital para o êxito de uma formação para a cidadania ativa e crítica. Ademais, ao mencionar o compromisso com a educação integral a BNCC propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 15).

Observa-se uma disparidade entre a orientação legal e as condições de trabalho docente, uma vez que não há oferta dos artifícios básicos para o desenvolvimento deste pleito. A definição de protagonismo nos aponta a necessidade de um ambiente favorável ao seu acontecimento. O diálogo, a autonomia e o acesso aos recursos materiais e humanos essenciais na concretização das atividades formativas tornam-se imprescindíveis. A falta desses pré-requisitos na escola tem sido alvo de nossa atenção em pesquisas anteriores e nos remete ao seguinte questionamento: Como cumprir a demanda legal com os recursos disponíveis?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos orientadores da Educação básica ressaltam que o escopo do ensino médio é favorecer a continuidade de estudos, dispor o jovem para resolver

problemas cotidianos e exercer a cidadania plena. Porém, percebe-se a priorização do ensejo à otimização do desenvolvimento econômico e social. A influência de fundações e instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), etc. denunciam a lógica empresarial impregnada nos conhecimentos escolares.

O alvo na concretização de competências, os preceitos sociais cultivados, as habilidades indissociáveis do planejamento docente e o controle rígido de qualidade indicam a conexão com a lógica do mercado. Na BNCC e, por conseguinte, nos livros didáticos constata-se o fomento de uma educação utilitarista, que vincula a aquisição do saber à sua aplicação imediata, agenciando a formação de um jovem empreendedor de si mesmo. Segundo Silva (2017), tais princípios visam desencadear a gestão do capital humano mediante fundamentos como eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, desempenho, flexibilidade e desregulamentação com alicerce em estimativas de investimentos, inovação e retorno econômico mediante a meritocracia e individualismo.

Compreende-se que o currículo tem sido utilizado para viabilizar a formação de um indivíduo que atenda aos interesses implícitos do capital. Foucault (1979), reconhece a pertinência da pedagogia voltada para o desenvolvimento das capacidades pessoais, o trabalho em equipe, a preparação para viver em sociedade, mas adverte para o zelo quanto ao fato de tais objetivos serem simplesmente produtos da atividade política e econômica, sob critérios governamentais.

Conclui-se que o protagonismo estudantil sinaliza o nascimento de um projeto pedagógico de caráter participativo (desde a elaboração até a avaliação dos resultados). Portanto, há a indispensabilidade de uma escola que o acolha e oportunize. Acreditamos em um protagonismo que proporcione emancipação juvenil e não a limitação a questões de ordem financeira ou social. Infelizmente, o cotidiano docente concede um diagnóstico que vai na contramão do que se espera.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

COSTA, A. G. **Tempo de servir**: **o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DUSSEL. Inés. **A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 351-365, mai/ago. 2009.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004.

NÓVOA. António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

REIGADA, C; REIS, M. F. C. T. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano:uma proposta de pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004.

SILVA. Roberto Rafael Dias da. **No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal**. IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas, n. 505, p. 82-88, mai/2017.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, Verbena M. R. **Por entre escritas, diários e registros de formação.** Presente! Revista de Educação, [S.l], n. 57, p. 45-49, jun., 2007.

USTRA, S. R. V.; PACCA, J. L. A.; TERRAZZAN, E. A. **Diários da prática pedagógica: pressupostos e contribuições para uma formação continuada emancipatória.** In: GÜLLICH, R. I. C.; HERMEL, E. E. S. (Org.). Educação em Ciências e Matemática: pesquisa e formação de professores. Chapecó: UFFS, p. 35-57, 2016.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar. 2014.

SABERES DOCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O INGRESSO NA PROFISSÃO

Sângela Medeiros de Lima Carvalho[1]

Regina Carvalho Calvo de Faveri[2]

Marili Moreira da Silva Vieira[3]

RESUMO

Este trabalho analisa as impressões de estudantes do curso de Pedagogia sobre os saberes que consideram indispensáveis para o ingresso na profissão. A formação inicial desempenha um papel relevante para os futuros profissionais, pois oferece oportunidades para construção de saberes necessários para o exercício da docência, incluindo o enfrentamento dos desafios cotidianos, a partir da relação teoria e prática. A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino superior, situada no estado do Maranhão e envolveu um total de doze alunos. Partimos da seguinte situação-problema: Qual a percepção dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia sobre os saberes que consideram necessários para ingressar na profissão? O objetivo geral consistiu em conhecer a percepção dos estudantes sobre os saberes docentes e os objetivos específicos foram: Identificar conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia; Que saberes consideram cruciais para a prática docente; Como aprimorar a formação oferecida a partir dessas impressões. Para responder à questão norteadora da pesquisa qualitativa, utilizamos a técnica da entrevista de grupo focal por propiciar uma interação mais efetiva entre pesquisadores e participantes. Justificamos a importância de se compreender o processo de formação de professores em relação aos saberes docentes e suas implicações práticas. Nossa expectativa com os resultados é poder contribuir para o desenvolvimento de estratégias de formação de professores mais efetivas e alinhadas às demandas da profissão, no contexto da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Formação Inicial; Desenvolvimento Profissional Docente; Prática Docente; Grupo Focal.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores e a construção dos saberes docentes têm sido alvo de muitas pesquisas no campo educacional. A qualidade da prática docente está diretamente relacionada ao desenvolvimento desses saberes, que englobam não apenas os conhecimentos teóricos, mas também habilidades, crenças, sentimentos e experiências vividas.

Pensamos que a formação inicial desempenha um papel relevante para os futuros profissionais, pois oferece oportunidades para construção de saberes para

[1] Doutoranda, Universidade Presbiteriana Mackenzie, smlc@faesf.com.br
[2] Doutoranda, Universidade Presbiteriana Mackenzie, reginafaveri@yahoo.com.br
[3] Pós Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie, marili.vieira@mackenzie.br

que: promovam o processo de ensino e aprendizagem; enfrentem os desafios cotidianos; compreendam o processo formativo como aspecto longitudinal inerente à profissão. Marcelo García (1999, p.27) destaca que "não se pode pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional".

O exercício da docência é uma atividade complexa pelas demandas cotidianas de sala de aula e pelo próprio ato de ensinar, pois além do conteúdo, os professores necessitam dominar saberes e competências que os auxiliem na condução de suas práticas. Essa complexidade é marcada por diferentes fatores políticos, econômicos, históricos, culturais científicos e tecnológicos.

Historicamente, as expectativas em relação à atuação do professor foram sendo modificadas. As transformações da sociedade geraram reformas educacionais que passaram a exigir mais dos professores, repercutindo numa ampliação acerca dos saberes que envolvem a atuação docente, o que justifica a produção de muitas pesquisas sobre o assunto.

É importante conhecer o que os professores pensam sobre a própria prática, nesse contexto de mudanças e como produzem novos saberes. Estudos realizados numa perspectiva social revelaram a importância de verificar como os professores reagem a tais fenômenos e permitiram concluir que:

> [...] o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. [...] De fato, quando interrogamos os professores sobre os seus saberes, eles apontam, a partir de categorias de seu próprio discurso, saberes que eles denominam de práticos e experienciais (TARDIF, 2014, p. 48).

A citação constata o interesse acadêmico pelo impacto das transformações sociais na compreensão dos professores e, por conseguinte, nas ações didático-pedagógicas. Tardif (2014) ressalta que a partir dos saberes práticos e experienciais, construídos e validados no cotidiano profissional, os professores julgam a pertinência ou não das reformas introduzidas nos programas de formação.

Diante desse cenário, emergiu a problematização deste estudo. A indagação norteadora da pesquisa se desdobrou em questionamentos secundários, mas não menos importantes como: a) Que saberes os estudantes adquiriram no decorrer do curso de Pedagogia? b) Quais são os saberes que os estudantes consideram que ainda faltam para o ingresso na profissão?

A compreensão desses aspectos é fundamental para orientar ações e estratégias que contribuam para o aprimoramento da formação inicial de professores e para a manutenção dos alunos egressos do curso de Pedagogia na área de atuação profissional.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral: Conhecer a percepção dos estudantes de um curso de Pedagogia sobre os saberes que consideram necessários para ingressar na profissão. Como objetivos específicos, pretendemos: i) Identificar conhecimentos adquiridos pelos futuros profissionais no decorrer do curso de Pedagogia; ii) Que saberes consideram cruciais para a prática docente; iii) Como aprimorar a formação oferecida no curso a partir dessas impressões.

Justificamos a realização da pesquisa pela importância de se compreender o processo de formação de professores em relação aos saberes docentes e suas implicações práticas.

Esperamos, com a discussão dos resultados, contribuir para o desenvolvimento de estratégias de formação de professores mais efetivas e alinhadas às demandas da profissão no contexto da sociedade contemporânea. Ademais, a partir dos referidos resultados, a instituição poderá redirecionar objetivos e estratégias de formação, por meio da revisão curricular do curso de Pedagogia e do aperfeiçoamento das disciplinas oferecidas e/ou da adoção de metodologias de ensino mais adequadas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho parte de ação investigativa realizada numa instituição de ensino superior da rede privada localizada no estado do Maranhão, junto aos alunos concluintes do curso de Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva em que recorremos à técnica de grupo focal como instrumento de coleta de dados. A entrevista de grupo focal pesquisa permitiu um espaço de interação entre os pesquisadores e participantes, facilitando a troca de experiências e reflexões acerca dos saberes adquiridos durante a graduação, num clima colaborativo. O grupo focal proporciona um momento de contextualização, reflexão e análise sobre o tema que se propõe investigar, oportunizando um processo interativo entre os participantes que gera diferentes pontos de vista, sugestões e opiniões. Borges e Santos (2005), afirmam que esse recurso pode

aproximar pesquisadores e participantes no desenvolvimento pesquisas, contribuindo para escutas de grupos sem sempre ouvidos.

A escolha por alunos do último período levou em consideração que esses estudantes já cursaram praticamente a totalidade das disciplinas e, portanto, possuem um conjunto significativo de experiências e saberes acumulados. A população do estudo abrangeu 40 estudantes do curso, sendo que apenas 12 se voluntariaram a participar da pesquisa.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: ser aluno do último período do curso de Pedagogia e ter disponibilidade para participar da pesquisa. Os interessados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados sobre: os objetivos; procedimentos; possíveis riscos; direito de desistência sem quaisquer consequências negativas. Para garantir o anonimato, os estudantes que aderiram à proposta foram identificados, respectivamente, como Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5, Entrevistado 6, Entrevistado 7, Entrevistado 8, Entrevistado 9, Entrevistado 10, Entrevistado 11 e Entrevistado 12.

Os dados foram coletados em junho de 2023, num encontro com o grupo de alunos, a partir de uma discussão sobre os saberes adquiridos ao longo do curso. O encontro foi audiogravado e, posteriormente, transcrito e representou um espaço para os estudantes compartilharem suas vivências e aprendizados. Esse formato permitiu uma interação flexível e uma abordagem aberta às experiências individuais, garantindo a oportunidade de exploração detida das exposições dos participantes.

Após coleta dos dados e conclusão da transcrição, passamos à etapa seguinte que consistiu na análise de conteúdo. Esse procedimento objetiva analisar as ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação (CHIZZOTTI, 2008).

A análise de conteúdo prevê alguns princípios: categorização, inferência, descrição e interpretação. Assim, nossa pesquisa permitiu a definição das três seguintes categorias: 1) Aprendizagem da docência; 2) Reconhecimento da importância da formação continuada; 3) Desafios da formação de professores. Tais categorias contemplaram nossa intenção acerca das percepções dos estudantes sobre o curso em análise.

Entendemos que o processo de categorizar consiste em:

> [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (BARDIN, 1979 *apud* MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2013, p. 88).

A partir das categorias pudemos fazer inferências sobre as concepções dos participantes da pesquisa e interpretar seus depoimentos à luz do referencial teórico consultado. Os resultados foram apresentados de forma descritiva e interpretativa, utilizando citações diretas dos relatos dos estudantes para ilustrar as principais considerações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise e a interpretação dos dados possibilitaram a construção das categorias temáticas descritas no item anterior. A primeira categoria diz respeito às experiências de aprendizagem vivenciadas durante a graduação, através das aulas teóricas e práticas. Essa categoria exigiu dos participantes um exercício sobre o conhecimento adquirido ao longo do curso, por meio das disciplinas teóricas e dos estágios e, a partir disso, uma relação com os saberes docentes.

A segunda categoria refere-se à necessidade da formação continuada, após a graduação. Essa categoria surgiu de questões feitas sobre as possíveis falhas do curso e dos desafios cotidianos da docência. Os estudantes explicitaram consciência acerca da necessidade de busca constante de novas atualizações e reconheceram lacunas de ensino na graduação, assumindo uma concepção de formação ao longo da vida.

Por último, a terceira categoria aborda os desafios enfrentados pelos acadêmicos durante o processo de formação. Nesse sentido, eles compartilharam suas experiências nos campos de estágios e práticas das disciplinas, discutindo as dificuldades enfrentadas ao vivenciarem a realidade escolar. Além disso, os acadêmicos discutiram sobre o sentimento de insegurança, em relação à escolha profissional e ao exercício da docência, o que, para eles, influencia na aplicabilidade dos conhecimentos e saberes adquiridos na prática.

3.1 Aprendizagem da docência

ISSN: 2176 - 1396

A aprendizagem docente é entendida como um processo contínuo e permanente. Esse processo começa antes mesmo da formação inicial, muito embora a graduação em curso de licenciatura assuma, socialmente, a conotação de etapa introdutória da aprendizagem docente, na qual os futuros professores são preparados com os conteúdos necessários e habilitados para o ingresso na profissão.

A formação inicial deve considerar a relação intrínseca entre teoria e prática, permitindo que os futuros profissionais obtenham conhecimentos e vivências reais nas escolas, por meio das práticas desenvolvidas durante as disciplinas e dos estágios supervisionados.

> A teoria ela é de suma importância. Porque, tipo, se eu for para a sala de aula sem ter uma noção, sem levar a minha bagagem que eu aprendi lá na aula de didática, né? Tem que ter noção da aula, se o professor é de educação especial, por exemplo, a gente teve essa disciplina também, eu tenho que levar essa parte para ir para a sala de aula. (Entrevistado 6)

> E juntando a prática e a teoria é importante, porque assim, pra mim, eu gostei muito do estágio de educação infantil, porque eu já trabalho na educação infantil, então eu pude levar essa experiência que eu tenho em sala de aula para o meu estágio, né? E ver também juntar a teoria com a prática. (Entrevistado 2)

A análise dos relatos permite conferir a importância que os acadêmicos atribuem à relação teoria e prática na formação inicial. Nessa fase, são desafiados a aprender e aplicar os conteúdos teóricos em situações práticas, possibilitando a construção de saberes relevantes e fundamentados.

Contudo, vale ressaltar que apesar da relevância da teoria, os estudantes apontam que muitas vezes ela diverge da realidade vivenciada na escola. A prática pedagógica é permeada de desafios que exigem do professor diversos tipos de saberes, além de habilidades para lidar com situações inesperadas e demandas dos alunos que possuem formas diferentes de pensar e aprender.

> [...] Na teoria, os alunos esperam que expliquem tudo, mais nenhum professor chega falando para o aluno: “Vocês vão se deparar com isso em sala de aula”. Então, eles nunca levam a teoria ao pé da letra, o que os alunos deveriam saber, porque a gente chega no local da sala de aula e a gente se depara com a coisa totalmente diferente. [...] porque o professor teria que passar também informações que a gente não conhece e quando chega lá... infelizmente esses a gente se depara com coisas que a gente não sabia nem na teoria. (Entrevistado 3)

Diante do exposto, podemos inferir que a teoria e a prática são elementos essenciais para a formação docente, que desempenham funções complementares,

sendo indispensáveis para a aquisição de saberes necessários para atuação docente e que vão além da formação inicial.

> Uma coisa que me chamou a atenção foi quando eu fui para o estágio do EJA. Porque na sala de aula não fui preparado realmente para aquela situação, porque todo mundo sabe a realidade do EJA. O EJA não é seriado. [...] E lá a gente encontra pessoas de níveis muito diferentes, pessoas que sabem ler e outras que nem conhece a letra (Entrevistado 1).

Percebemos no depoimento do Entrevistado 1, a importância de abordagens metodológicas que incluam oportunidades práticas e possibilitem aos estudantes experiências concretas, em diferentes contextos educacionais, contemplando a maior gama possível de situações encontradas nas escolas, no segmento de ensino em que irão atuar.

Concordamos com Tardif (2014), sobre o fato de que esses alunos concluintes, que já atuam como auxiliares e até mesmo como professores, avaliam as aprendizagens do curso de Pedagogia, atrelando-as às suas vivências e experiências de modo que os conhecimentos tácitos se articulem com os acadêmicos.

3.2 Reconhecimento da importância da formação continuada

O grupo como um todo apontou para a necessidade da formação continuada em serviço, ora como parte integrante da vida profissional, ora como necessidade para suprir lacunas da formação inicial, o que se torna evidente nos trechos dos relatos dos entrevistados.

> A formação, eu somente vou ter, quando eu começar a sair da Pedagogia e começar a fazer especialização, buscar mais conhecimento, porque o curso em si não vai me dar esse preparo todo, essa bagagem toda (Entrevistado 1).

> A gente tem que buscar conhecimento. Conhecimento que você acha que você precisa buscar. Como pra professora de sala de aula, eu preciso estar preparado para lidar com meus alunos, porque na sala de aula tem aluno de vários tipos, vai ter alunos com algum tipo de transtorno, que terão alguma dificuldade, então eu preciso estar preparada para isso, e a especialização após a minha formação irá ajudar (Entrevistado 2).

Claramente, as percepções coadunam com as argumentações de Marcelo García (1999) quanto aos cursos de formação inicial não formarem plenamente os professores.

3.3 Desafios da formação de professores

ISSN: 2176 - 1396

Para o grupo de alunos participantes da pesquisa, o maior desafio da formação é encontrar formas mais efetivas de relacionar aspectos do cotidiano da escola com a carga teórica das disciplinas, ao longo de todo o curso. As experiências de estágio revelaram uma distância muito grande entre a teoria e a prática.

> No estágio em ambientes não escolares, eu fui estagiar no presídio, mas não fui preparado para estagiar no presídio, mas eu pude conhecer a realidade de como funcionava e realmente o pedagogo que me recebeu lá me orientou muito bem. Eu achei até curioso. De grande valia, eu ter ido para aquela área, eu vi como eles preparavam a educação para os presos naquele momento (Entrevistado 1).

> A gente foi para o estágio de educação especial. E lá no colégio que eu fui, faltava muito para a educação especial, porque a preparação dos professores não era boa, e o olhar mais para aquelas crianças não tinha todo o suporte. Eles ficaram ficavam mais de lado, não era tão importante (Entrevistado 10).

O primeiro relato deixa nítido o estranhamento do licenciando com o estágio em ambientes não escolares por ter ocorrido num presídio, para o que declarou não ter sido preparado. Logo, podemos considerar que a ida para o campo deveria ter envolvido o levantamento de hipóteses sobre o contexto do estágio. Do mesmo modo, haveria necessidade de um roteiro de observação elaborado com rigor, antes do contato do aluno com o campo. Podemos estabelecer uma analogia entre a observação do estágio àquela desenvolvida nas pesquisas e nos apoiar nas seguintes premissas:

> Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

O Entrevistado 10 descreve de forma clara a dificuldade de articular a teoria discutida durante as disciplinas com as práticas que são desenvolvidas em sala de aula, visto que, a realidade em sala de aula pode ser complexa e repleta de nuances que não são totalmente abordadas nos conteúdos teóricos das disciplinas.

A insegurança profissional também foi citada como um dos desafios da formação. Essa insegurança pode estar associada à adaptação ao cotidiano escolar, ao medo de não atender às diversas demandas dos alunos e às novas exigências educacionais.

> Não só ressaltando aqui sobre o que você tinha falado da questão é do nosso saber, do nosso conhecimento que se nós estamos preparados para

> atuar na sala de aula, na verdade, eu acho que sim, sabe o que nos falta é segurança, sabia? Na verdade, nós somos inseguros, nós temos medo, aí é isso. Mas eu acredito que o conhecimento, saber nós temos (Entrevistado 11).

Vale ressaltar que, na última etapa do curso, a insegurança se faz presente no movimento de transição da vida acadêmica para a inserção profissional. Mota (2022) aponta para anseios decorrentes da expectativa dos alunos, das famílias e da escola em relação aos professores novatos.

As três categorias apresentadas nesse estudo confirmam a complexidade da formação docente, evidenciando a construção dos saberes como um processo contínuo, gradativo e desafiador.

Numa perspectiva cognitiva, autores como Mizukami (2013) também evidenciam uma concepção de desenvolvimento profissional docente como processo longitudinal, que transcende a formação na licenciatura. Esse processo tem início antes do ambiente formativo e se desenvolve a partir das experiências pessoais e profissionais. Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019), por exemplo, abordam em seu estudo que o sucesso na formação de docentes *experts* envolve, justamente, a prerrogativa da aprendizagem ao longo da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nosso objetivo de conhecer a percepção dos estudantes de um curso de Pedagogia sobre os saberes que consideram necessários para ingressar na profissão, destacamos algumas considerações.

Após a análise e categorização dos dados, ressaltamos que a percepção dos alunos sobre os saberes da docência, decorrentes da formação inicial, é avaliada a partir de suas vivências pessoais nos estágios e/ou nas suas atuações profissionais. Os alunos entendem que há uma distância muito grande entre a teoria e a prática e sentem-se, de modo geral, despreparados para assumir uma sala de aula.

Esses posicionamentos levantam questões que entendemos carentes de aprofundamento. Primeiramente, em alguma profissão, que não seja técnica, o profissional sai preparado plenamente para atuar sozinho no seu campo de trabalho? O fato de o egresso não se sentir preparado significa que o curso deve ser revisto? Em que medida uma formação mais prática não empobreceria a carga teórica necessária aos licenciandos? Acrescentamos que, muito embora os

estudantes tenham apontado para a necessidade de haver mais experiências de discussão, de reflexão sobre as demandas reais da escola em situações práticas, não defenderam a redução da teoria.

Por fim, entendemos que esses dados são significativos para relações possíveis com os documentos oficiais norteadores que disciplinam a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, sobretudo no que concerne às expectativas de aprendizagens teóricas e práticas para os egressos. A profissão docente requer o domínio sólido de teorias para uma prática fundamentada.

REFERÊNCIAS

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jul. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda & BRANSFORD, John. **Como os professores aprendem e se desenvolvem.** In: DARLING-HAMMOND, Linda & BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019. 508 p. Tradução: Cristina Fumagali Mantovani. Revisão técnica: Luciana Velhinho Corso.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcolino Sampaio dos Santos[1]
Gilma Benjoino Oliveira[2]
Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos[3]

RESUMO

A inclusão na educação se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou origens, tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente do ambiente escolar. A inclusão educacional visa eliminar as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que podem impedir o acesso, a participação e o progresso de estudantes com necessidades especiais ou diversas. Nos últimos anos houve um grande avanço em relação às políticas de inclusão, todavia, entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão no contexto escolar. Para tanto, a presente pesquisa centra-se em perspectivas teóricas, a partir de estudos desenvolvidos por: (CANDAU, 2008; 2012; VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa e foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa constatou que mesmo havendo políticas que assegurem o direito de todos/as à educação, no contexto escolar ainda há fortes evidências de exclusão por meio de muitas práticas presentes nesse espaço. A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”.

Palavras-chave: Políticas educacionais. In/exclusão. Contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um local coletivo, privilegiado, diferente e, ao mesmo tempo, complexo, pois abarca em um único espaço sujeitos com suas diferenças. Essa peculiaridade pode proporcionar a interação e o crescimento dos sujeitos inseridos na instituição, como também pode representar uma dificuldade para os seus integrantes. Tudo vai depender de como a escola entende e acolhe as diferenças apresentadas

[1] Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado. E-mail: marcokerigma4@hotmail.com.

[2] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, E mail: gbenjoino@yahoo.com.br.

[3] Mestre do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.

nesse contexto. Dessa forma as práticas escolares podem contribuir para a inclusão assim como para a exclusão. Sendo assim, esta pesquisa buscar responder a seguinte questão: Como a in/exclusão estão presentes no ambiente esclar?

A palavra 'inclusão' é carregada de muitos significados; dentre eles, o mais empregado socialmente é o ato de trazer "para dentro" aqueles e aquelas que estão marginalizados e marginalizadas, ou seja, que estão à margem da sociedade.

Esse termo passou a ganhar destaque, no Brasil, a partir da promulgação da Constituição, de 1988, por meio dos princípios e objetivos que asseguram o direito de cada brasileiro como cidadão. Mas de acordo Candau (2012), foi a partir da década de 1990 que a inclusão ganhou destaque no contexto escolar. Vários programas e políticas foram criados, com o objetivo de reconhecer a diversidade.

Após a declaração da educação para todos, com a obrigatoriedade dos países signatários universalizarem o acesso à educação, reforçou-se a ideia de que a escola seria capaz de intervir nos problemas sociais. Isso contribuiu para que o termo 'inclusão' surgisse com mais frequência e visibilidade no cenário brasileiro, sobretudo nas políticas públicas.

No entanto, para Lopes e Fabris (2013), as mesmas políticas que asseguram a inclusão também contribuem para a exclusão. Assim, a inclusão e exclusão caminham juntas no contexto escolar. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão presentes no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante da visibilidade que teve a Declaração de Salamanca, a partir de então, quando se fala em inclusão escolar, logo nos remetemos a pessoas com alguma limitação física ou intelectual. Todavia, as políticas de inclusão devem ser pensadas para além da inclusão, na perspectiva da educação especial. Tal limitação do debate tem produzido uma invisibilidade social e institucional, no que diz respeito às diferenças presentes na escola como uma extensão da sociedade, no que se refere à presença de diversos grupos culturais e sociais.

De acordo com Lopes e Fabris (2013), Hattge e Lopes (2015), Reblin (2017) e Santos (2017), os discursos e práticas de inclusão devem ser ampliados. Nessa perspectiva, os autores pontuam que, para se discutir sobre inclusão, é necessário se pensar também sobre sujeitos e grupos sociais que, por algum motivo, não tiveram acesso a um determinado bem social, ou tiveram os seus direitos negados. Desse

modo, “[...] no limite todos somo alvo de políticas de inclusão, pois estar incluído é um imperativo [...] é claro que essa inclusão de todos se dá em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (HATTGE; LOPES, 2015, p. 576).

De acordo Saraiva e Lopes (2011), há uma banalização/popularização da expressão ‘inclusão’, em diversos contextos; isso faz com que haja um enfraquecimento no entendimento e práticas de ações inclusivas.

Segundo Hattge e Lopes (2015), as políticas de gestão escolar estão pautadas na performatividade; desse modo, a meta principal é que todos sejam incluídos no sistema escolar.

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002 *apud* HATTGE; LOPES, 2015, p. 575).

As autoras ainda pontuam que a maneira como a educação básica é estabelecida no Brasil contribui para a competitividade e a regulação das condutas. Assim, compreende-se que a performatividade é a maneira do Estado regular as instituições e os sujeitos.

Nessa perspectiva, “[...] esses ditos ‘incluídos’ ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão” (HATTGE; LOPES, 2015, p. 579). Na ponta dessa baixa performatividade, estão os sujeitos considerados minorias, aqueles que são alvo das políticas de gestão. De acordo com Frohlich e Lopes (2018):

> [...] as fronteiras que separam incluídos de excluídos deixam de ser arquitetônicas e de direitos vivenciados ou não e passam a ser relacionais. Dito de outra maneira, a in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia a dia daqueles ditos incluídos (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 997).

Historicamente, o nosso sistema educacional contribuiu para o processo de exclusão. Mas, hoje, através das diversas políticas públicas – o que não deixam de ser um avanço importante –, tenta-se recuperar o atraso para a inclusão, no que observa-se resultados positivos. No entanto, em consonância com Veiga-Neto e Lopes (2011), entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas

políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue.

A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”. Na visão de Veiga Neto e Lopes “[...] as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (VEIGA-NETO; LPOES, 2011, p. 130).

Nesse sentido, Lopes (2009) chama a atenção para o cuidado que devemos ter, ao utilizarmos o termo ‘inclusão’. Para a autora, é preciso ter um olhar mais minucioso sob a ótica da política, da sociologia e da filosofia. Isso porque “O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129).

Um currículo pensado sob essa perspectiva de homogeneidade, ainda que traga, em seu bojo, um discurso inclusivo, contribui decisivamente para o processo de exclusão, que se manifesta em suas diversas formas: evasão, distorção idade-série, repetência, desinteresse. Nesse aspecto, “[...] os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão se funde com a exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Nessa perspectiva, fica evidenciado um paradoxo que merece reflexão: se temos uma gama de políticas e programas voltados para o reconhecimento da diversidade, por que será, então, que ainda há uma parcela da sociedade que não usufrui dos seus direitos assegurados nas legislações? Por que, apesar de se ter ampliado o acesso à escola, nas últimas décadas, ainda há uma parcela dos estudantes que não conseguem galgar um caminho de sucesso em seus estudos? Por que as discussões em torno da inclusão, muitas vezes, se limitam à Educação Especial? Por que a escola, que deveria ser um espaço inclusivo, por excelência, em muitos casos, reproduz ou promove a exclusão, na medida em que se diz incluir?

As respostas para esses e outros questionamentos surgem, a partir do momento em que refletimos criticamente sobre algumas ações que ocorrem no

espaço escolar, desde a sua constituição e finalidade.

Para Capelo (2003), a forma como a escola se organizou tem um propósito de controlar as classes populares; ela não surge para atender as necessidades dessas classes, mas para manifestar os interesses da burguesia e do Estado em adaptar os sujeitos das classes populares à vida da cidade. Esse processo de adaptação contribuiu, incisivamente, para a diluição das diferenças, por meio do controle e regulação presentes nas práticas escolares. Segundo Capelo (2003, p. 110), "[...] a escola pública burguesa tratava de homogeneizar os diferentes, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando os seus saberes e fazeres sociais".

Nesses padrões, a escola foi organizada como um espaço ideal para a "civilização" dos homens "rudes", que precisam se adequar às condutas de civilização e disciplina do Estado Nacional. A ideologia nacional surge como um padrão específico de sociedade, com a missão de estabelecer a homogeneização, a qual está sob a responsabilidade da escola, uma vez que essa instituição é responsável por formar todo cidadão.

Mediante o exposto, discutir o tema 'inclusão escolar' significa colocar em destaque algumas questões bastante intrigantes, a saber: a escola atual pode ser considerada como um ambiente inclusivo? Como a escola pode negar ou promover a in/exclusão? Para responder esses e outros questionamentos, Santos (2017) traz algumas reflexões pertinentes que nos levarão a compreender as práticas de in/exclusão existentes no contexto escolar.

No escopo da visão e missão de algumas escolas está escrito, em letras garrafais, que o seu objetivo é "oferecer uma educação de QUALIDADE". O problema é que o critério de 'qualidade' empregado à educação é o mesmo utilizado na área empresarial: está atrelado ao desempenho, que, por sua vez, leva à competição. Nesse sentido, a educação, cada vez mais, vem sendo influenciada pela área empresarial, que acha que educar e aprender podem ser controlados, medidos e estatisticamente comprovados. Para parte da sociedade e muitos educadores, o conceito de uma escola de qualidade ainda está vinculado ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula.

Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação, de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. De acordo com Frohlich e Lopes (2018, p. 1000), "[...] há, de acordo com

índices estatísticos, uma normalidade. Isso implica entender que cada indivíduo é composto de pequenas curvas que delimitam seu perfil a partir de normalidades idealizadas". Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno; a maior nota do IDEB[4] é que classificará a escola como a melhor ou a pior. Em consequência, os alunos que não conseguem ter uma boa classificação nas avaliações externas não somam para a qualidade da educação.

O atual modelo de educação faz com que os alunos sejam comparados uns com os outros, tendo como padrão as notas que conseguem alcançar. A nota e o desempenho que cada um obtém define a qualidade do ensino, o nível de aprendizagem adquirida. Nesse sentido, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de "qualidade" estabelecido são excluídos do processo educacional.

Em busca da qualidade na educação, o sistema acaba gerando uma competição entre os educandos; os melhores estudantes recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas ficam à margem.

Infelizmente, percebemos que, para atingir uma escala exigida pelas avaliações externas, o sistema educacional tem se tornado um sistema de exclusão social, selecionando os alunos que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de "elite", que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia etc. Enquanto que os alunos considerados como "inadequados", que não alcançaram padrão de qualidade estabelecidos, estão destinados aos trabalhos precários, em total exclusão (SANTOS, 2017).

O desrespeito e a violação de direitos que ocorrem em outros espaços da sociedade se refletem na escola e se manifestam de diversas formas. Assim, a escola, que deveria ser um espaço de garantia de direitos, se torna um lugar de exclusão.

Para Santos (2017), na cultura escolar existe um modelo considerado "normal", a guiar os comportamentos de todos os alunos, assim como o ideal de tratamento dispensado a esses discentes e as metas a serem alcançadas por aqueles que fazem parte desse contexto. Nesses moldes "[...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos" (GUSMÃO, 2003, p. 92). São normas, costumes, valores e padrões que, na maioria das vezes, são reproduções de grupos dominantes e que se manifestam através de um currículo homogêneo, com padrões pré-estabelecidos.

Esses padrões estigmatizam, excluem e distanciam todos aqueles que estão

[4] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

fora das normas. Nessa linha, deficientes físicos, mentais, auditivos, mulheres, crianças, idosos, credos, etnias, culturas, comportamentos, opções, orientação sexual, entre muitos outros, são tidos como “diferentes”. Esses sujeitos e/ou grupos são colocados à margem por, simplesmente, não corresponderem aos padrões da normalidade, da regra (BRITO, 2017). Nessa direção, Reblin (2017) pondera que:

> [...] o debate em torno da organização social nem sempre é conduzido pelo o *que* ou o *como*, mas por *quem* tem o *poder* do discurso e, mais ainda, o poder de fato na sociedade. Esse sujeito, grupo, do poder visa, naturalmente, definir o que é “normal” e o que é “anormal”, o que é “ortodoxo” e o que é “herege”, o que pode e o que não pode e quem pode e quem não pode, determinando, nem sempre da melhor maneira, como lidar com assimetrias ou simplesmente diferenças (REBLIN, 2017, p. 8).

Mediante o exposto, pode-se compreender que as práticas escolares estão estritamente ligada aos jogos de poder e de saber e, assim, “[...] tem a ver com o discurso dos mais fortes sobre os mais fracos e, antes ainda, de definir o que é força e o que é fraqueza” (REBLIN, 2017, p. 8).

Em um mundo cheio de normas, qualquer ato que fuja do estabelecido como normal é visto como uma disfunção. Nessa esteira, de acordo com Veiga Neto e Lopes (2011, p. 128), “[...] a diferença seria uma anomalia, refletiria um estado defeituoso a ser consertado”. Nesse sentido, a diferença, que é algo tão subjetivo e inerente a cada pessoa, é vista como “anomalia” nesse mundo padronizado.

Nas escolas onde as diferenças e as diversidades não são reconhecidas e valorizadas, ‘Educar’ tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual, para que se possa submeter, dominar e explorar, em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Vivemos em uma sociedade multicultural, permeada pelas diferenças, que é algo nato à espécie humana, mas nem todos têm as suas diferenças respeitadas e valorizadas; nem todos têm as mesmas oportunidades, ou seja, igualdade de oportunidades.

Existem políticas públicas que asseguram os direitos desses sujeitos, favorecendo que todos participem da dinâmica social e tenham acesso à cultura hegemônica. Inclusive, são políticas carregadas da intencionalidade de que todos tenham acesso à educação. Porém, muitas vezes, essas políticas entram em contradição. Segundo Klaus e Hattge (2019):

> Se, por um lado, a proposta é trazer todos para o espaço escolar, por outro, ao tomar os sujeitos como números em um processo de ranqueamento da aprendizagem, de produção de estatísticas, de acento nos resultados, corer-se um grande risco de produzir a desigualdade nesse espaço ímpar, em que

a igualdade deveria ser o ponto de partida (KLAUS; HATTGE, 2019, p. 34).

Nessa mesma linha, Candau (2014, p. 37) afirma que, nesse modelo de política, "[...] não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade"; ao contrário, procura-se disseminar uma cultura hegemônica, socialmente reconhecida, minimizando as diferenças subjacentes a cada grupo social.

Nesse sentido, para haver o exercício da democracia participativa e diminuir a desigualdade entre as pessoas, é preciso se pensar na inclusão para além da perspectiva política, pois, de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 07), essa é "[...] uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade". Dito isso, compreende-se que o papel da escola não é fazer com que os educandos não tenham suas posições, mas, antes, fazer com que eles tenham segurança de expor, debater e melhorá-las. Mediante o exposto, percebe-se que o desafio que está posto à escola é o de contribuir para a formação de indivíduos que saibam conviver/viver com as diferenças e diversidades.

Nas palavras de Kohan (2019), uma educação inclusiva parte do pressuposto de que não existem vidas mais importantes do que outras, que as diferenças não devem ser utilizadas para minimizar os sujeitos, pois todos são capazes de colocar em questão a vida individual e social. Por meio desse olhar, é possível reconhecer/respeitar as diferenças no contexto escolar, pois "[...] somente entre os iguais é possível uma afirmação politicamente desejável da diferença" (KOHAN, 2019, p. 86). Nesse sentido, inferimos que não basta apenas conhecer e defender os pressupostos da igualdade, mas viver na prática o respeito pelo outro, considerando-o como igual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para parte da sociedade e de muitos educadores, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno.

O atual modelo de educação faz com os alunos sejam comparados tendo como padrão as notas que conseguem alcançar, a nota e o desempenho que os alunos obtêm define a qualidade de pessoa que eles são, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido pela escola são excluídos. Em busca de uma qualidade na educação o sistema acaba gerando uma competição entre as pessoas; os melhores alunos recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas vão ficando à margem da educação. A educação vigente, e com o modelo de avaliação do sistema de ensino podemos verificar que a escola tem educado para a competição, mas a competição é o princípio de uma guerra.

Infelizmente percebemos que em busca de uma qualidade exigida pelas as avaliações externas o sistema educacional tem se tornado em um sistema de exclusão social, o mesmo seleciona pessoas que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia, etc. E outros tipos de pessoas, a grande maioria, que foram “inadequados”, que não alcançaram o padrão de qualidade estão destinados aos trabalhos precários em total exclusão.

Se compararmos o que é oferecido hoje aos estudantes em termos de educação e de direitos com aquilo que prevê a constituição de 1988, a LDB 9.9394/96, as diretrizes educacionais, teremos um abismo no meio muito grande, e é justamente nesta lacuna que surge a exclusão no contexto escolar. Há uma discrepância entre o que é assegurado em lei, o que é de direito do ser humano e o que é oferecido na prática aos estudantes.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [*s.l.*], v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005. Acesso em: 20 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, [*s.l.*], v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-

41, jan./abr. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Professor/Downloads/15003-Txto%20do%20artigo-64816-1-10-20140319.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2020.

BISPO, Luciana Santos. Inclusão Social: os caminhos percorridos e os desafios a seres vencidos para a construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 11-30, 2017.

FROHLICH; Raquel; LOPES Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 12 ago. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diversidade e Educação Escolar. *In:* GUSMÃO, Neusa Maria Mendes,(*org*.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18838. Acesso em: 20 abr. 2020.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domência. Escola, inclusão e o princípio da igualdade: sobre o papel da gestão educacional em tempos de empresariamento da educação. **Cadernos de Educação**, [*s.l.*], n. 62. p. 22-38, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/19142. Acesso em: 21 abr. 2020.

KOHAN, Walter**. Paulo Freire, mais do que nunca:** Uma biografia filosófica. 1. ed: Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. **Viva a diferença!** Ensaios sobre educação e inclusão. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017.

SANTOS, Marcolino Sampaio. Gestão e inclusão. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 57-72, 2017.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268007992. Acesso em: 12 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, [*s.l.*], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886. Acesso em: 10 ago. 2020.

A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcolino Sampaio dos Santos[1]
Gilma Benjoino Oliveira[2]
Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos[3]

RESUMO

A inclusão na educação se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou origens, tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente do ambiente escolar. A inclusão educacional visa eliminar as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que podem impedir o acesso, a participação e o progresso de estudantes com necessidades especiais ou diversas. Nos últimos anos houve um grande avanço em relação às políticas de inclusão, todavia, entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão no contexto escolar. Para tanto, a presente pesquisa centra-se em perspectivas teóricas, a partir de estudos desenvolvidos por: (CANDAU, 2008; 2012; VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa e foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa constatou que mesmo havendo políticas que assegurem o direito de todos/as à educação, no contexto escolar ainda há fortes evidências de exclusão por meio de muitas práticas presentes nesse espaço. A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”.

Palavras-chave: Políticas educacionais. In/exclusão. Contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um local coletivo, privilegiado, diferente e, ao mesmo tempo, complexo, pois abarca em um único espaço sujeitos com suas diferenças. Essa peculiaridade pode proporcionar a interação e o crescimento dos sujeitos inseridos na instituição, como também pode representar uma dificuldade para os seus integrantes.

[1] Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado. E-mail: marcokerigma4@hotmail.com.

[2] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, E mail: gbenjoino@yahoo.com.br.

[3] Mestre do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.

Tudo vai depender de como a escola entende e acolhe as diferenças apresentadas nesse contexto. Dessa forma as práticas escolares podem contribuir para a inclusão assim como para a exclusão. Sendo assim, esta pesquisa buscar responder a seguinte questão: Como a in/exclusão estão presentes no ambiente esclar?

A palavra 'inclusão' é carregada de muitos significados; dentre eles, o mais empregado socialmente é o ato de trazer "para dentro" aqueles e aquelas que estão marginalizados e marginalizadas, ou seja, que estão à margem da sociedade.

Esse termo passou a ganhar destaque, no Brasil, a partir da promulgação da Constituição, de 1988, por meio dos princípios e objetivos que asseguram o direito de cada brasileiro como cidadão. Mas de acordo Candau (2012), foi a partir da década de 1990 que a inclusão ganhou destaque no contexto escolar. Vários programas e políticas foram criados, com o objetivo de reconhecer a diversidade.

Após a declaração da educação para todos, com a obrigatoriedade dos países signatários universalizarem o acesso à educação, reforçou-se a ideia de que a escola seria capaz de intervir nos problemas sociais. Isso contribuiu para que o termo 'inclusão' surgisse com mais frequência e visibilidade no cenário brasileiro, sobretudo nas políticas públicas.

No entanto, para Lopes e Fabris (2013), as mesmas políticas que asseguram a inclusão também contribuem para a exclusão. Assim, a inclusão e exclusão caminham juntas no contexto escolar. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão presentes no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante da visibilidade que teve a Declaração de Salamanca, a partir de então, quando se fala em inclusão escolar, logo nos remetemos a pessoas com alguma limitação física ou intelectual. Todavia, as políticas de inclusão devem ser pensadas para além da inclusão, na perspectiva da educação especial. Tal limitação do debate tem produzido uma invisibilidade social e institucional, no que diz respeito às diferenças presentes na escola como uma extensão da sociedade, no que se refere à presença de diversos grupos culturais e sociais.

De acordo com Lopes e Fabris (2013), Hattge e Lopes (2015), Reblin (2017) e Santos (2017), os discursos e práticas de inclusão devem ser ampliados. Nessa perspectiva, os autores pontuam que, para se discutir sobre inclusão, é necessário se

pensar também sobre sujeitos e grupos sociais que, por algum motivo, não tiveram acesso a um determinado bem social, ou tiveram os seus direitos negados. Desse modo, "[...] no limite todos somo alvo de políticas de inclusão, pois estar incluído é um imperativo [...] é claro que essa inclusão de todos se dá em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão" (HATTGE; LOPES, 2015, p. 576).

De acordo Saraiva e Lopes (2011), há uma banalização/popularização da expressão 'inclusão', em diversos contextos; isso faz com que haja um enfraquecimento no entendimento e práticas de ações inclusivas.

Segundo Hattge e Lopes (2015), as políticas de gestão escolar estão pautadas na performatividade; desse modo, a meta principal é que todos sejam incluídos no sistema escolar.

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002 *apud* HATTGE; LOPES, 2015, p. 575).

As autoras ainda pontuam que a maneira como a educação básica é estabelecida no Brasil contribui para a competitividade e a regulação das condutas. Assim, compreende-se que a performatividade é a maneira do Estado regular as instituições e os sujeitos.

Nessa perspectiva, "[...] esses ditos 'incluídos' ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão" (HATTGE; LOPES, 2015, p. 579). Na ponta dessa baixa performatividade, estão os sujeitos considerados minorias, aqueles que são alvo das políticas de gestão. De acordo com Frohlich e Lopes (2018):

> [...] as fronteiras que separam incluídos de excluídos deixam de ser arquitetônicas e de direitos vivenciados ou não e passam a ser relacionais. Dito de outra maneira, a in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia a dia daqueles ditos incluídos (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 997).

Historicamente, o nosso sistema educacional contribuiu para o processo de exclusão. Mas, hoje, através das diversas políticas públicas – o que não deixam de ser um avanço importante –, tenta-se recuperar o atraso para a inclusão, no que observa-se resultados positivos. No entanto, em consonância com (VEIGA-NETO;

LPOES, 2011), entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue.

A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”. Na visão de Veiga Neto e Lopes “[...] as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (VEIGA-NETO; LPOES, 2011, p. 130).

Nesse sentido, Lopes (2009) chama a atenção para o cuidado que devemos ter, ao utilizarmos o termo ‘inclusão’. Para a autora, é preciso ter um olhar mais minucioso sob a ótica da política, da sociologia e da filosofia. Isso porque “O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129).

Um currículo pensado sob essa perspectiva de homogeneidade, ainda que traga, em seu bojo, um discurso inclusivo, contribui decisivamente para o processo de exclusão, que se manifesta em suas diversas formas: evasão, distorção idade-série, repetência, desinteresse. Nesse aspecto, “[...] os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão se funde com a exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Nessa perspectiva, fica evidenciado um paradoxo que merece reflexão: se temos uma gama de políticas e programas voltados para o reconhecimento da diversidade, por que será, então, que ainda há uma parcela da sociedade que não usufrui dos seus direitos assegurados nas legislações? Por que, apesar de se ter ampliado o acesso à escola, nas últimas décadas, ainda há uma parcela dos estudantes que não conseguem galgar um caminho de sucesso em seus estudos? Por que as discussões em torno da inclusão, muitas vezes, se limitam à Educação Especial? Por que a escola, que deveria ser um espaço inclusivo, por excelência, em muitos casos, reproduz ou promove a exclusão, na medida em que se diz incluir?

As respostas para esses e outros questionamentos surgem, a partir do momento em que refletimos criticamente sobre algumas ações que ocorrem no espaço escolar, desde a sua constituição e finalidade.

Para Capelo (2003), a forma como a escola se organizou tem um propósito de controlar as classes populares; ela não surge para atender as necessidades dessas classes, mas para manifestar os interesses da burguesia e do Estado em adaptar os sujeitos das classes populares à vida da cidade. Esse processo de adaptação contribuiu, incisivamente, para a diluição das diferenças, por meio do controle e regulação presentes nas práticas escolares. Segundo Capelo (2003, p. 110), "[...] a escola pública burguesa tratava de homogeneizar os diferentes, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando os seus saberes e fazeres sociais".

Nesses padrões, a escola foi organizada como um espaço ideal para a "civilização" dos homens "rudes", que precisam se adequar às condutas de civilização e disciplina do Estado Nacional. A ideologia nacional surge como um padrão específico de sociedade, com a missão de estabelecer a homogeneização, a qual está sob a responsabilidade da escola, uma vez que essa instituição é responsável por formar todo cidadão.

Mediante o exposto, discutir o tema 'inclusão escolar' significa colocar em destaque algumas questões bastante intrigantes, a saber: a escola atual pode ser considerada como um ambiente inclusivo? Como a escola pode negar ou promover a in/exclusão? Para responder esses e outros questionamentos, Santos (2017) traz algumas reflexões pertinentes que nos levarão a compreender as práticas de in/exclusão existentes no contexto escolar.

No escopo da visão e missão de algumas escolas está escrito, em letras garrafais, que o seu objetivo é "oferecer uma educação de QUALIDADE". O problema é que o critério de 'qualidade' empregado à educação é o mesmo utilizado na área empresarial: está atrelado ao desempenho, que, por sua vez, leva à competição. Para parte da sociedade e muitos educadores, o conceito de uma escola de qualidade ainda está vinculado ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula.

Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação, de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. De acordo com Frohlich e Lopes (2018, p. 1000), "[...] há, de acordo com

índices estatísticos, uma normalidade. Isso implica entender que cada indivíduo é composto de pequenas curvas que delimitam seu perfil a partir de normalidades idealizadas". Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno; a maior nota do IDEB[4] é que classificará a escola como a melhor ou a pior. Em consequência, os alunos que não conseguem ter uma boa classificação nas avaliações externas não somam para a qualidade da educação.

O atual modelo de educação faz com que os alunos sejam comparados uns com os outros, tendo como padrão as notas que conseguem alcançar. A nota e o desempenho que cada um obtém define a qualidade do ensino, o nível de aprendizagem adquirida. Nesse sentido, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de "qualidade" estabelecido são excluídos do processo educacional.

Em busca da qualidade na educação, o sistema acaba gerando uma competição entre os educandos; os melhores estudantes recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas ficam à margem.

Infelizmente, percebemos que, para atingir uma escala exigida pelas avaliações externas, o sistema educacional tem se tornado um sistema de exclusão social, selecionando os alunos que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de "elite", que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia etc. Enquanto que os alunos considerados como "inadequados", que não alcançaram padrão de qualidade estabelecidos, estão destinados aos trabalhos precários, em total exclusão (SANTOS, 2017).

O desrespeito e a violação de direitos que ocorrem em outros espaços da sociedade se refletem na escola e se manifestam de diversas formas. Assim, a escola, que deveria ser um espaço de garantia de direitos, se torna um lugar de exclusão.

Para Santos (2017), na cultura escolar existe um modelo considerado "normal", a guiar os comportamentos de todos os alunos, assim como o ideal de tratamento dispensado a esses discentes e as metas a serem alcançadas por aqueles que fazem parte desse contexto. Nesses moldes "[...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos" (GUSMÃO, 2003, p. 92). São normas, costumes, valores e padrões que, na maioria das vezes, são reproduções de grupos dominantes e que se manifestam através de um currículo homogêneo, com padrões pré-estabelecidos.

Esses padrões estigmatizam, excluem e distanciam todos aqueles que estão

[4] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

fora das normas. Nessa linha, deficientes físicos, mentais, auditivos, mulheres, crianças, idosos, credos, etnias, culturas, comportamentos, opções, orientação sexual, entre muitos outros, são tidos como “diferentes”. Esses sujeitos e/ou grupos são colocados à margem por, simplesmente, não corresponderem aos padrões da normalidade, da regra (BRITO, 2017). Nessa direção, Reblin (2017) pondera que:

> [...] o debate em torno da organização social nem sempre é conduzido pelo o *que* ou o *como*, mas por *quem* tem o *poder* do discurso e, mais ainda, o poder de fato na sociedade. Esse sujeito, grupo, do poder visa, naturalmente, definir o que é “normal” e o que é “anormal”, o que é “ortodoxo” e o que é “herege”, o que pode e o que não pode e quem pode e quem não pode, determinando, nem sempre da melhor maneira, como lidar com assimetrias ou simplesmente diferenças (REBLIN, 2017, p. 8).

Mediante o exposto, pode-se compreender que as práticas escolares estão estritamente ligada aos jogos de poder e de saber e, assim, “[...] tem a ver com o discurso dos mais fortes sobre os mais fracos e, antes ainda, de definir o que é força e o que é fraqueza” (REBLIN, 2017, p. 8).

Em um mundo cheio de normas, qualquer ato que fuja do estabelecido como normal é visto como uma disfunção. Nessa esteira, de acordo com Veiga Neto e Lopes (2011, p. 128), “[...] a diferença seria uma anomalia, refletiria um estado defeituoso a ser consertado”. Nesse sentido, a diferença, que é algo tão subjetivo e inerente a cada pessoa, é vista como “anomalia” nesse mundo padronizado.

Nas escolas onde as diferenças e as diversidades não são reconhecidas e valorizadas, ‘Educar’ tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual, para que se possa submeter, dominar e explorar, em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Vivemos em uma sociedade multicultural, permeada pelas diferenças, que é algo nato à espécie humana, mas nem todos têm as suas diferenças respeitadas e valorizadas; nem todos têm as mesmas oportunidades, ou seja, igualdade de oportunidades.

Existem políticas públicas que asseguram os direitos desses sujeitos, favorecendo que todos participem da dinâmica social e tenham acesso à cultura hegemônica. Inclusive, são políticas carregadas da intencionalidade de que todos tenham acesso à educação. Porém, muitas vezes, essas políticas entram em contradição. Segundo Klaus e Hattge (2019):

> Se, por um lado, a proposta é trazer todos para o espaço escolar, por outro, ao tomar os sujeitos como números em um processo de ranqueamento da aprendizagem, de produção de estatísticas, de acento nos resultados, corer-se um grande risco de produzir a desigualdade nesse espaço ímpar, em que

a igualdade deveria ser o ponto de partida (KLAUS; HATTGE, 2019, p. 34).

Nessa mesma linha, Candau (2014, p. 37) afirma que, nesse modelo de política, "[...] não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade"; ao contrário, procura-se disseminar uma cultura hegemônica, socialmente reconhecida, minimizando as diferenças subjacentes a cada grupo social.

Nesse sentido, para haver o exercício da democracia participativa e diminuir a desigualdade entre as pessoas, é preciso se pensar na inclusão para além da perspectiva política, pois, de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 07), essa é "[...] uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade". Dito isso, compreende-se que o papel da escola não é fazer com que os educandos não tenham suas posições, mas, antes, fazer com que eles tenham segurança de expor, debater e melhorá-las. Mediante o exposto, percebe-se que o desafio que está posto à escola é o de contribuir para a formação de indivíduos que saibam conviver/viver com as diferenças e diversidades.

Nas palavras de Kohan (2019), uma educação inclusiva parte do pressuposto de que não existem vidas mais importantes do que outras, que as diferenças não devem ser utilizadas para minimizar os sujeitos, pois todos são capazes de colocar em questão a vida individual e social. Por meio desse olhar, é possível reconhecer/respeitar as diferenças no contexto escolar, pois "[...] somente entre os iguais é possível uma afirmação politicamente desejável da diferença" (KOHAN, 2019, p. 86). Nesse sentido, inferimos que não basta apenas conhecer e defender os pressupostos da igualdade, mas viver na prática o respeito pelo outro, considerando-o como igual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para parte da sociedade e de muitos educadores, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno.

O atual modelo de educação faz com os alunos sejam comparados tendo como padrão as notas que conseguem alcançar, a nota e o desempenho que os alunos obtêm define a qualidade de pessoa que eles são, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido pela escola são excluídos. Em busca de uma qualidade na educação o sistema acaba gerando uma competição entre as pessoas; os melhores alunos recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas vão ficando à margem da educação. A educação vigente, e com o modelo de avaliação do sistema de ensino podemos verificar que a escola tem educado para a competição, mas a competição é o princípio de uma guerra.

Infelizmente percebemos que em busca de uma qualidade exigida pelas as avaliações externas o sistema educacional tem se tornado em um sistema de exclusão social, o mesmo seleciona pessoas que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia, etc. E outros tipos de pessoas, a grande maioria, que foram “inadequados”, que não alcançaram o padrão de qualidade estão destinados aos trabalhos precários em total exclusão.

Se compararmos o que é oferecido hoje aos estudantes em termos de educação e de direitos com aquilo que prevê a constituição de 1988, a LDB 9.9394/96, as diretrizes educacionais, teremos um abismo no meio muito grande, e é justamente nesta lacuna que surge a exclusão no contexto escolar. Há uma discrepância entre o que é assegurado em lei, o que é de direito do ser humano e o que é oferecido na prática aos estudantes.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [*s.l.*], v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005. Acesso em: 20 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, [*s.l.*], v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 12abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-

41, jan./abr. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Professor/Downloads/15003-Txto%20do%20artigo-64816-1-10-20140319.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2020.

BRITO, Luciana Santos. Inclusão Social: os caminhos percorridos e os desafios a seres vencidos para a construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 11-30, 2017.

FROHLICH; Raquel; LOPES Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 12 ago. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diversidade e Educação Escolar. *In:* GUSMÃO, Neusa Maria Mendes,(*org*.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18838. Acesso em: 20 abr. 2020.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domência. Escola, inclusão e o princípio da igualdade: sobre o papel da gestão educacional em tempos de empresariamento da educação. **Cadernos de Educação**, [*s.l.*], n. 62. p. 22-38, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/19142. Acesso em: 21 abr. 2020.

KOHAN, Walter**. Paulo Freire, mais do que nunca:** Uma biografia filosófica. 1. ed: Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. **Viva a diferença!** Ensaios sobre educação e inclusão. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017.

SANTOS, Marcolino Sampaio. Gestão e inclusão. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 57-72, 2017.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268007992. Acesso em: 12 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, [*s.l.*], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886. Acesso em: 10 ago. 2020.

A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcolino Sampaio dos Santos[1]
Gilma Benjoino Oliveira[2]
Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos[3]

RESUMO

A inclusão na educação se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou origens, tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar ativamente do ambiente escolar. A inclusão educacional visa eliminar as barreiras físicas, sociais e pedagógicas que podem impedir o acesso, a participação e o progresso de estudantes com necessidades especiais ou diversas. Nos últimos anos houve um grande avanço em relação às políticas de inclusão, todavia, entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão no contexto escolar. Para tanto, a presente pesquisa centra-se em perspectivas teóricas, a partir de estudos desenvolvidos por: (CANDAU, 2008; 2012; VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa e foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa constatou que mesmo havendo políticas que assegurem o direito de todos/as à educação, no contexto escolar ainda há fortes evidências de exclusão por meio de muitas práticas presentes nesse espaço. A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”.

Palavras-chave: Políticas educacionais. In/exclusão. Contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um local coletivo, privilegiado, diferente e, ao mesmo tempo, complexo, pois abarca em um único espaço sujeitos com suas diferenças. Essa peculiaridade pode proporcionar a interação e o crescimento dos sujeitos inseridos na

[1] Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado. E-mail: marcokerigma4@hotmail.com.

[2] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, E mail: gbenjoino@yahoo.com.br.

[3] Mestre do Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, Campus XX, Brumado, Bahia. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.

instituição, como também pode representar uma dificuldade para os seus integrantes. Tudo vai depender de como a escola entende e acolhe as diferenças apresentadas nesse contexto. Dessa forma as práticas escolares podem contribuir para a inclusão assim como para a exclusão. Sendo assim, esta pesquisa buscar responder a seguinte questão: Como a in/exclusão estão presentes no ambiente esclar?

A palavra 'inclusão' é carregada de muitos significados; dentre eles, o mais empregado socialmente é o ato de trazer "para dentro" aqueles e aquelas que estão marginalizados e marginalizadas, ou seja, que estão à margem da sociedade.

Esse termo passou a ganhar destaque, no Brasil, a partir da promulgação da Constituição, de 1988, por meio dos princípios e objetivos que asseguram o direito de cada brasileiro como cidadão. Mas de acordo Candau (2012), foi a partir da década de 1990 que a inclusão ganhou destaque no contexto escolar. Vários programas e políticas foram criados, com o objetivo de reconhecer a diversidade.

Após a declaração da educação para todos, com a obrigatoriedade dos países signatários universalizarem o acesso à educação, reforçou-se a ideia de que a escola seria capaz de intervir nos problemas sociais. Isso contribuiu para que o termo 'inclusão' surgisse com mais frequência e visibilidade no cenário brasileiro, sobretudo nas políticas públicas.

No entanto, para Lopes e Fabris (2013), as mesmas políticas que asseguram a inclusão também contribuem para a exclusão. Assim, a inclusão e exclusão caminham juntas no contexto escolar. Partindo deste pressuposto, este artigo tem por objetivo apresentar as marcas de in/exclusão presentes no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante da visibilidade que teve a Declaração de Salamanca, a partir de então, quando se fala em inclusão escolar, logo nos remetemos a pessoas com alguma limitação física ou intelectual. Todavia, as políticas de inclusão devem ser pensadas para além da inclusão, na perspectiva da educação especial. Tal limitação do debate tem produzido uma invisibilidade social e institucional, no que diz respeito às diferenças presentes na escola como uma extensão da sociedade, no que se refere à presença de diversos grupos culturais e sociais.

De acordo com Lopes e Fabris (2013), Hattge e Lopes (2015), Reblin (2017) e Santos (2017), os discursos e práticas de inclusão devem ser ampliados. Nessa

perspectiva, os autores pontuam que, para se discutir sobre inclusão, é necessário se pensar também sobre sujeitos e grupos sociais que, por algum motivo, não tiveram acesso a um determinado bem social, ou tiveram os seus direitos negados. Desse modo, "[...] no limite todos somo alvo de políticas de inclusão, pois estar incluído é um imperativo [...] é claro que essa inclusão de todos se dá em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão" (HATTGE; LOPES, 2015, p. 576).

De acordo Saraiva e Lopes (2011), há uma banalização/popularização da expressão 'inclusão', em diversos contextos; isso faz com que haja um enfraquecimento no entendimento e práticas de ações inclusivas.

Segundo Hattge e Lopes (2015), as políticas de gestão escolar estão pautadas na performatividade; desse modo, a meta principal é que todos sejam incluídos no sistema escolar.

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002 *apud* HATTGE; LOPES, 2015, p. 575).

As autoras ainda pontuam que a maneira como a educação básica é estabelecida no Brasil contribui para a competitividade e a regulação das condutas. Assim, compreende-se que a performatividade é a maneira do Estado regular as instituições e os sujeitos.

Nessa perspectiva, "[...] esses ditos 'incluídos' ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão" (HATTGE; LOPES, 2015, p. 579). Na ponta dessa baixa performatividade, estão os sujeitos considerados minorias, aqueles que são alvo das políticas de gestão. De acordo com Frohlich e Lopes (2018):

> [...] as fronteiras que separam incluídos de excluídos deixam de ser arquitetônicas e de direitos vivenciados ou não e passam a ser relacionais. Dito de outra maneira, a in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia a dia daqueles ditos incluídos (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 997).

Historicamente, o nosso sistema educacional contribuiu para o processo de exclusão. Mas, hoje, através das diversas políticas públicas – o que não deixam de ser um avanço importante –, tenta-se recuperar o atraso para a inclusão, no que

ISSN: 2176 - 1396

observa-se resultados positivos. No entanto, em consonância com (VEIGA-NETO; LOPES, 2011), entende-se que é necessário pontuar que a escola que inclui, por meio das políticas públicas, é a mesma que exclui, através da intencionalidade dessas políticas. Assim, a linha entre inclusão e exclusão é bastante tênue.

A exclusão se acentua desde a falta de infraestrutura das escolas, a forma como o currículo escolar está estruturado e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalharem com as diferenças. Tudo isso faz com que a inclusão e exclusão sejam “duas faces da mesma moeda”. Na visão de Veiga Neto e Lopes “[...] as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade (VEIGA-NETO; LPOES, 2011, p. 130).

Nesse sentido, Lopes (2009) chama a atenção para o cuidado que devemos ter, ao utilizarmos o termo ‘inclusão’. Para a autora, é preciso ter um olhar mais minucioso sob a ótica da política, da sociologia e da filosofia. Isso porque “O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129).

Um currículo pensado sob essa perspectiva de homogeneidade, ainda que traga, em seu bojo, um discurso inclusivo, contribui decisivamente para o processo de exclusão, que se manifesta em suas diversas formas: evasão, distorção idade-série, repetência, desinteresse. Nesse aspecto, “[...] os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão se funde com a exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Nessa perspectiva, fica evidenciado um paradoxo que merece reflexão: se temos uma gama de políticas e programas voltados para o reconhecimento da diversidade, por que será, então, que ainda há uma parcela da sociedade que não usufrui dos seus direitos assegurados nas legislações? Por que, apesar de se ter ampliado o acesso à escola, nas últimas décadas, ainda há uma parcela dos estudantes que não conseguem galgar um caminho de sucesso em seus estudos? Por que as discussões em torno da inclusão, muitas vezes, se limitam à Educação Especial? Por que a escola, que deveria ser um espaço inclusivo, por excelência, em

muitos casos, reproduz ou promove a exclusão, na medida em que se diz incluir?

As respostas para esses e outros questionamentos surgem, a partir do momento em que refletimos criticamente sobre algumas ações que ocorrem no espaço escolar, desde a sua constituição e finalidade.

Para Capelo (2003), a forma como a escola se organizou tem um propósito de controlar as classes populares; ela não surge para atender as necessidades dessas classes, mas para manifestar os interesses da burguesia e do Estado em adaptar os sujeitos das classes populares à vida da cidade. Esse processo de adaptação contribuiu, incisivamente, para a diluição das diferenças, por meio do controle e regulação presentes nas práticas escolares. Segundo Capelo (2003, p. 110), "[...] a escola pública burguesa tratava de homogeneizar os diferentes, ignorando pertencimentos étnicos e desqualificando os seus saberes e fazeres sociais".

Nesses padrões, a escola foi organizada como um espaço ideal para a "civilização" dos homens "rudes", que precisam se adequar às condutas de civilização e disciplina do Estado Nacional. A ideologia nacional surge como um padrão específico de sociedade, com a missão de estabelecer a homogeneização, a qual está sob a responsabilidade da escola, uma vez que essa instituição é responsável por formar todo cidadão.

Mediante o exposto, discutir o tema 'inclusão escolar' significa colocar em destaque algumas questões bastante intrigantes, a saber: a escola atual pode ser considerada como um ambiente inclusivo? Como a escola pode negar ou promover a in/exclusão? Para responder esses e outros questionamentos, Santos (2017) traz algumas reflexões pertinentes que nos levarão a compreender as práticas de in/exclusão existentes no contexto escolar.

No escopo da visão e missão de algumas escolas está escrito, em letras garrafais, que o seu objetivo é "oferecer uma educação de QUALIDADE". O problema é que o critério de 'qualidade' empregado à educação é o mesmo utilizado na área empresarial: está atrelado ao desempenho, que, por sua vez, leva à competição. Para parte da sociedade e muitos educadores, o conceito de uma escola de qualidade ainda está vinculado ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula.

Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação, de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela

escola. De acordo com Frohlich e Lopes (2018, p. 1000), “[...] há, de acordo com índices estatísticos, uma normalidade. Isso implica entender que cada indivíduo é composto de pequenas curvas que delimitam seu perfil a partir de normalidades idealizadas”. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno; a maior nota do IDEB[4] é que classificará a escola como a melhor ou a pior. Em consequência, os alunos que não conseguem ter uma boa classificação nas avaliações externas não somam para a qualidade da educação.

O atual modelo de educação faz com que os alunos sejam comparados uns com os outros, tendo como padrão as notas que conseguem alcançar. A nota e o desempenho que cada um obtém define a qualidade do ensino, o nível de aprendizagem adquirida. Nesse sentido, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido são excluídos do processo educacional.

Em busca da qualidade na educação, o sistema acaba gerando uma competição entre os educandos; os melhores estudantes recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas ficam à margem.

Infelizmente, percebemos que, para atingir uma escala exigida pelas avaliações externas, o sistema educacional tem se tornado um sistema de exclusão social, selecionando os alunos que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia etc. Enquanto que os alunos considerados como “inadequados”, que não alcançaram padrão de qualidade estabelecidos, estão destinados aos trabalhos precários, em total exclusão (SANTOS, 2017).

O desrespeito e a violação de direitos que ocorrem em outros espaços da sociedade se refletem na escola e se manifestam de diversas formas. Assim, a escola, que deveria ser um espaço de garantia de direitos, se torna um lugar de exclusão.

Para Santos (2017), na cultura escolar existe um modelo considerado “normal”, a guiar os comportamentos de todos os alunos, assim como o ideal de tratamento dispensado a esses discentes e as metas a serem alcançadas por aqueles que fazem parte desse contexto. Nesses moldes “[...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos” (GUSMÃO, 2003, p. 92). São normas, costumes, valores e padrões que, na maioria das vezes, são reproduções de grupos dominantes e que se manifestam através de um currículo homogêneo, com padrões pré-estabelecidos.

[4] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Esses padrões estigmatizam, excluem e distanciam todos aqueles que estão fora das normas. Nessa linha, deficientes físicos, mentais, auditivos, mulheres, crianças, idosos, credos, etnias, culturas, comportamentos, opções, orientação sexual, entre muitos outros, são tidos como “diferentes”. Esses sujeitos e/ou grupos são colocados à margem por, simplesmente, não corresponderem aos padrões da normalidade, da regra (BRITO, 2017). Nessa direção, Reblin (2017) pondera que:

> [...] o debate em torno da organização social nem sempre é conduzido pelo o *que* ou o *como*, mas por *quem* tem o *poder* do discurso e, mais ainda, o poder de fato na sociedade. Esse sujeito, grupo, do poder visa, naturalmente, definir o que é “normal” e o que é “anormal”, o que é “ortodoxo” e o que é “herege”, o que pode e o que não pode e quem pode e quem não pode, determinando, nem sempre da melhor maneira, como lidar com assimetrias ou simplesmente diferenças (REBLIN, 2017, p. 8).

Mediante o exposto, pode-se compreender que as práticas escolares estão estritamente ligada aos jogos de poder e de saber e, assim, “[...] tem a ver com o discurso dos mais fortes sobre os mais fracos e, antes ainda, de definir o que é força e o que é fraqueza” (REBLIN, 2017, p. 8).

Em um mundo cheio de normas, qualquer ato que fuja do estabelecido como normal é visto como uma disfunção. Nessa esteira, de acordo com Veiga Neto e Lopes (2011, p. 128), “[...] a diferença seria uma anomalia, refletiria um estado defeituoso a ser consertado”. Nesse sentido, a diferença, que é algo tão subjetivo e inerente a cada pessoa, é vista como “anomalia” nesse mundo padronizado.

Nas escolas onde as diferenças e as diversidades não são reconhecidas e valorizadas, ‘Educar’ tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual, para que se possa submeter, dominar e explorar, em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Vivemos em uma sociedade multicultural, permeada pelas diferenças, que é algo nato à espécie humana, mas nem todos têm as suas diferenças respeitadas e valorizadas; nem todos têm as mesmas oportunidades, ou seja, igualdade de oportunidades.

Existem políticas públicas que asseguram os direitos desses sujeitos, favorecendo que todos participem da dinâmica social e tenham acesso à cultura hegemônica. Inclusive, são políticas carregadas da intencionalidade de que todos tenham acesso à educação. Porém, muitas vezes, essas políticas entram em contradição. Segundo Klaus e Hattge (2019):

> Se, por um lado, a proposta é trazer todos para o espaço escolar, por outro, ao tomar os sujeitos como números em um processo de ranqueamento da

> aprendizagem, de produção de estatísticas, de acento nos resultados, corer-se um grande risco de produzir a desigualdade nesse espaço ímpar, em que a igualdade deveria ser o ponto de partida (KLAUS; HATTGE, 2019, p. 34).

Nessa mesma linha, Candau (2014, p. 37) afirma que, nesse modelo de política, "[...] não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade"; ao contrário, procura-se disseminar uma cultura hegemônica, socialmente reconhecida, minimizando as diferenças subjacentes a cada grupo social.

Nesse sentido, para haver o exercício da democracia participativa e diminuir a desigualdade entre as pessoas, é preciso se pensar na inclusão para além da perspectiva política, pois, de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 07), essa é "[...] uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade". Dito isso, compreende-se que o papel da escola não é fazer com que os educandos não tenham suas posições, mas, antes, fazer com que eles tenham segurança de expor, debater e melhorá-las. Mediante o exposto, percebe-se que o desafio que está posto à escola é o de contribuir para a formação de indivíduos que saibam conviver/viver com as diferenças e diversidades.

Nas palavras de Kohan (2019), uma educação inclusiva parte do pressuposto de que não existem vidas mais importantes do que outras, que as diferenças não devem ser utilizadas para minimizar os sujeitos, pois todos são capazes de colocar em questão a vida individual e social. Por meio desse olhar, é possível reconhecer/respeitar as diferenças no contexto escolar, pois "[...] somente entre os iguais é possível uma afirmação politicamente desejável da diferença" (KOHAN, 2019, p. 86). Nesse sentido, inferimos que não basta apenas conhecer e defender os pressupostos da igualdade, mas viver na prática o respeito pelo outro, considerando-o como igual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para parte da sociedade e de muitos educadores, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos

propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno.

O atual modelo de educação faz com os alunos sejam comparados tendo como padrão as notas que conseguem alcançar, a nota e o desempenho que os alunos obtêm define a qualidade de pessoa que eles são, aqueles que não conseguem alcançar o padrão de “qualidade” estabelecido pela escola são excluídos. Em busca de uma qualidade na educação o sistema acaba gerando uma competição entre as pessoas; os melhores alunos recebem prêmios e reconhecimento, e os que tiram notas baixas vão ficando à margem da educação. A educação vigente, e com o modelo de avaliação do sistema de ensino podemos verificar que a escola tem educado para a competição, mas a competição é o princípio de uma guerra.

Infelizmente percebemos que em busca de uma qualidade exigida pelas as avaliações externas o sistema educacional tem se tornado em um sistema de exclusão social, o mesmo seleciona pessoas que vão chegar à universidade e fazer parte de algum tipo de “elite”, que acaba dominando a educação, as empresas, a política, a economia, etc. E outros tipos de pessoas, a grande maioria, que foram “inadequados”, que não alcançaram o padrão de qualidade estão destinados aos trabalhos precários em total exclusão.

Se compararmos o que é oferecido hoje aos estudantes em termos de educação e de direitos com aquilo que prevê a constituição de 1988, a LDB 9.9394/96, as diretrizes educacionais, teremos um abismo no meio muito grande, e é justamente nesta lacuna que surge a exclusão no contexto escolar. Há uma discrepância entre o que é assegurado em lei, o que é de direito do ser humano e o que é oferecido na prática aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luciana Santos. Inclusão Social: os caminhos percorridos e os desafios a seres vencidos para a construção de uma sociedade mais humana e mais igualitária. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 11-30, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [*s.l.*], v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005. Acesso em: 20 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, [*s.l.*], v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 12abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Professor/Downloads/15003-Txto%20do%20artigo-64816-1-10-20140319.pdf>. Acesso em 10 de abr. 2020.

FROHLICH; Raquel; LOPES Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 12 ago. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diversidade e Educação Escolar. *In:* GUSMÃO, Neusa Maria Mendes,(*org*.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, [*s.l.*], v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18838. Acesso em: 20 abr. 2020.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domência. Escola, inclusão e o princípio da igualdade: sobre o papel da gestão educacional em tempos de empresariamento da educação. **Cadernos de Educação**, [*s.l.*], n. 62. p. 22-38, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/19142. Acesso em: 21 abr. 2020.

KOHAN, Walter**. Paulo Freire, mais do que nunca:** Uma biografia filosófica. 1. ed: Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REBLIN, Iuri Andréas. **Viva a diferença!** Ensaios sobre educação e inclusão. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017.

SANTOS, Marcolino Sampaio. Gestão e inclusão. In. REBLIN, Iuri Andréas (org). **Viva a diferença! Ensaios sobre educação e inclusão.** São Leopoldo: Faculdades EST, p. 57-72, 2017.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268007992. Acesso em: 12 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, [*s.l.*], n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886. Acesso em: 10 ago. 2020.

A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Adriana de Moura das Neves[1]

Ione Ines Pinsson Slongo[2]

RESUMO

Atualmente, o Ensino de Ciências (EC) ocupa uma função de destaque, pois desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes e este necessita ser promovido desde os primeiros anos escolares. Uma questão fundamental para que se efetive o EC e a conquista da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) é a formação de professores. O estudo relatado tem como objetivo analisar o modo como os cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados pelas universidades públicas federais, promovem a formação dos professores polivalentes, dos anos iniciais, de modo a prepará-los para promover a educação científica neste segmento escolar. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental, que está analisando 142 Projetos Político-Pedagógicos (PPC/PPP) distintos. Os dados aqui apresentados foram coletados em fontes oficiais do Ministério da Educação e nos sites das próprias universidades. Identificamos que das 68 universidades públicas federais identificadas, 61 oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, com as seguintes características: (1) distribuídos em todas as regiões do Brasil; (2) ofertados principalmente na modalidade presencial, contudo, em menor proporção, também no formato EaD e, (3) as vagas estão disponíveis principalmente no turno da noite, seja de forma exclusiva ou em combinação com turnos diurnos. Ao analisar os CCRs específicos, já se percebe uma inclinação aos fundamentos teóricos e metodológicos da área e em atividades de ensino, ou seja, de como ensinar. Pouca ênfase foi identificada nos conteúdos e nos aspectos da aprendizagem. O estudo está em curso e foca nos objetivos dos CCRs, seus conteúdos, bases teóricas e metodológicas, bem como em possíveis variações destes, decorrentes da oferta dos cursos.

Palavras-chave: Licenciatura em Pedagogia. Anos iniciais. Ensino de Ciências. Alfabetização científica e tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, diversas mudanças na sociedade, na legislação e na abordagem educacional, têm exigido do ensino de Ciências (EC) novas respostas no âmbito da educação formal, nos diversos segmentos escolares, desde a infância. Essa evolução foi marcada pela transição de um modelo de ensino baseado na transmissão e memorização de conteúdos, para uma abordagem que valoriza a participação do aluno, buscando, além da construção do conhecimento, a promoção de um ensino emancipador, que oportuniza conhecer o mundo a sua volta e nele atuar, de modo a transformá-lo, para melhor (CHASSOT, 2003). É nesta direção, que o EC nos AI tem sido defendido por inúmeros pesquisadores da área, os quais, apesar de

1 Mestranda do PPGE/UFFS. E-mail: adrizmouraneves@gmail.com.
2 Doutorado em Educação pela UFSC, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFFS. E-mail: ione.slongo@uffs.edu.br.

variações na argumentação, são unânimes em defender a Alfabetização Científica e Tecnológica, desde a infância (KRASILCHIK, 2000 LORENZETTI E DELIZOICOV, 2001;GARVÃO, SLONGO, 2019).

No entanto, o alcance desse desempenho esperado do EC não surge de forma espontânea, há que ser promovido, inclusive pela formação dos docentes que atuam neste segmento educacional. O estudo aqui relatado é parte de um estudo mais amplo[3], que investiga e analisa a formação que os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecem para que as/os pedagogas/os ministram este componente curricular nos AI, considerando o contexto complexo de novos significados e culturas presentes no ambiente escolar, bem como, os constantes avanços anunciados pela pesquisa da área.

Os docentes que atuam neste segmento escolar, também denominados de ‘professores polivalentes’, possuem amplas atribuições em seu exercício profissional. A docência nos AI exige do profissional ministrar conteúdos oriundos de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a área de Ciências Naturais (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009; GATTI, 2010; DELIZOICOV E SLONGO, 2001). Isto recai na necessidade de oferecer a formação inicial e continuada compatível com a exigência, de modo a promover as condições fundamentais à docência no específico segmento educacional, dadas as características e peculiaridades da infância.

Particularmente no EC, as demandas passam pela articulação entre conteúdos específicos e respectivas metodologias, sintonizadas com o desenvolvimento infantil e sua condição sócio, histórica e cultural. Todos estes elementos são fundamentais à atuação do professor polivalente e a sua responsabilidade frente ao EC e seu compromisso com a Alfabetização Científica e Tecnológica, desde as primeiras idades (KRASILCHIK, 1987; BRASIL, 1997; KRASILCHIK, 2000 LORENZETTI E DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2003; GATTI, 2010; DELIZOICOV E SLONGO, 2011; VIECHENESKI E CARLETTO, 2013; SASSERON, 2013; GARVÃO, SLONGO, 2019).

3AUTORA X, 2023. A Licenciatura em Pedagogia e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFFS – Chapecó, SC, 2023.

É diante desse cenário que o estudo ora relatado buscou evidências curriculares da formação de pedagogas/os para o ensino de Ciências nos anos iniciais, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, das universidades públicas federais do país.

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

A história do (EC) no Brasil perpassa diferentes momentos, os quais se relacionam diretamente com as mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas ao longo do tempo. Em sua origem, o EC desenvolveu-se a partir de abordagem tradicional e conteudista. Crises no modelo socioeconômico e político, demandas da industrialização do país e expansão da educação, foram algumas das condições mais relevantes que promoveram transformações no sistema educacional científico do Brasil (DELIZOICOV, ANGOTT, 2000).

Neste contexto, surgiram novas tendências educacionais e desenhos curriculares para as escolas brasileiras, de um modo geral, importados dos Estados Unidos e Europa. As transformações no ensino de Ciências foram significativas, em especial a partir dos anos 1960, quando as disciplinas científicas alcançaram os dois últimos anos do antigo ginasial (BRASIL, 1961), atual 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Neste período, o EC no Brasil, norteava uma sociedade marcada pelo desenvolvimento industrial, a qual passou a promover as carreiras voltadas às áreas científicas, de modo a garantir a hegemonia norte-americana no desenvolvimento científico e tecnológico, incentivando jovens talentos a seguir carreiras científicas (KRASILCHIK, 2000). Durante este longo período, a educação formal para os AI sustentava-se no objetivo de ensinar gramática e matemática. E somente com as reformas de 1970, que o ensino de Ciências passou a ser obrigatório para todo o ensino fundamental (BRASIL, 1971d, p. 399; BRASIL, 1961).

Outro marco importante para o ensino de Ciências nos AI foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997). O Documento foi a primeira referência curricular para toda educação básica do país e defendeu uma abordagem contextualizada e interdisciplinar para EC, promovendo a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para o exercício da cidadania (VIECHENESKI E CARLETTO, 2013). Os objetivos do ensino de Ciências foram redirecionados para promover a ACT dos estudantes, desenvolvendo habilidades e

competências que permitam compreender o mundo natural, analisar problemas do cotidiano, tomar decisões e participar ativamente na sociedade contemporânea.

Por fim, em 2017 surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista desde a Constituição Federal de 1988, com objetivo da organização de um currículo mínimo a ser orientador de toda a educação básica. A BNCC apresenta as 10 competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essas competências estão organizadas em um único documento, que abrange todas as etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Buscando entender como se organiza o Ensino de Ciências da Natureza (ECN) na BNCC observamos destaque na abordagem de conteúdos relacionados a EC. A competência 2 enfoca o ensino por investigação, incentivando a curiosidade, reflexão, análise crítica e criatividade para elaboração de hipóteses e resolução de problemas. Na competência 4, é enfatizado o uso de diferentes linguagens, incluindo o conhecimento científico. A Competência 7 ressalta a consciência socioambiental e o consumo responsável. Por fim, a décima e última competência destaca a importância de agir com responsabilidade e de forma sustentável visando contribuir para a transformação da sociedade em busca de uma realidade mais justa e preservando o meio ambiente (BRASIL, 2017).

Este documento curricular deixa à mostra os desafios formativos dos professores dos AI, dada a sua natureza polivalente. Segundo Lima e Maués (2006, p. 172) “a polivalência da professora das séries iniciais não consiste numa justaposição de especialidades, mas na capacidade de situar cada disciplina, cada noção, cada conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, ensinado de modo a promover e intensificar o desenvolvimento da criança”. Este docente requer, portanto, uma formação inicial e continuada consistente, sintonizada com os desafios da sua época, pois,

> Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É portanto imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas nos artigos 27, 32, 35 e 36 da LDBEN, nas diretrizes, nos parâmetros e nos referenciais curriculares nacionais da educação básica (PIRES, 2000, p. 162).

ISSN: 2176 - 1396

Delizoicov e Slongo (2011) argumentam que o curso de Pedagogia não tem a responsabilidade de formar especialistas em todas as áreas é uma alternativa fundamental ao alcance dos objetivos da educação científica nos AI, pois, possibilita integrar conhecimentos de diferentes áreas e proporcionar uma abordagem mais integradora e significativa, conforme é a expectativa no segmento educacional.

Partir de problemáticas relevantes e presentes no cotidiano dos estudantes, é apontado por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) como um caminho metodológico exitoso, pois permite tratar de temas socialmente relevantes e que devem ser solucionados à luz dos conhecimentos científicos. Para isso, é essencial que os professores conheçam bem a área e as metodologias e estratégias didáticas de maior impacto no processo pedagógico, de modo a efetivamente contribuir para a citada ACT. Ou seja, para que possam tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico, envolvendo os alunos em atividades que estimulem sua curiosidade, criatividade, aprendizagem, postura crítica e participativa frente ao mundo que os cercam.

Nesta perspectiva alguns questionamentos vêm orientando o estudo em curso: em que fase de sua formação os licenciandos em Pedagogia têm contato com os conteúdos da área de Ciências da Natureza? Que disciplinas são ofertadas e qual sua carga horária e modalidade de oferta? De que modo as disciplinas identificadas se relacionam com os fundamentos da Educação em Ciências, seus conteúdos e metodologias?

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Optou-se por uma abordagem qualitativa do problema de pesquisa, a qual torna possível desmembrar os fenômenos sociais e educacionais em suas variáveis fundamentais, de modo a estudá-los de forma analítica, notadamente em seus aspectos subjetivos, não exatamente quantificáveis (LÜDKE; ANDRÉ,1986).

O estudo caracteriza-se como pesquisa documental (GIL, 2017), tendo em vista o foco dado às Propostas Pedagógicas Curriculares ou Projetos Políticos Pedagógicos PPC/PPP[4] dos cursos de licenciatura em Pedagogia. A pesquisa

4 O PPP e o PPC são documentos essenciais na área da educação, mas com propósitos e abrangências diferentes. O PPP é elaborado pela instituição de ensino, seja escola ou universidade, e define sua identidade, missão, valores, objetivos educacionais e diretrizes pedagógicas. Ele abrange toda a instituição, desde a educação básica até o ensino superior, norteando as ações de todos os

documental se utiliza, pois, de materiais que ainda não foram submetidos a uma análise aprofundada ou que podem ser reinterpretados conforme os objetivos da pesquisa. Bardin (2016), destaca que podemos definir como análise documental uma operação visando apresentar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar uma consulta.

Para a definição do *corpus* de análise, inicialmente foram identificadas todas as universidades públicas federais, por meio de consulta ao website e-MEC no sítio https://emec.mec.gov.br. A busca foi parametrizada pelos filtros: instituições de ensino superior; de natureza pública federal; universidades. Foram identificadas 68 instituições, das quais, 61 oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para a identificação da oferta cursos, quanto dos documentos a analisar, PPC, foi necessário acessar cada uma das 68 IES, nos respectivos endereços eletrônicos. Neste processo, observamos que alguns cursos são ofertados em diferentes turnos, integral e, em diferentes modalidades, presencial e à distância. Outro fator que impactou no volume de PPCs a analisar deve-se ao fato de algumas IES ofertarem o curso em diferentes unidades, isto é, na sede e campus/*campi.* Considerando tais variações, o corpus de análise da presente pesquisa foi composto por 142 documentos, que provêm de 61 universidades e suas unidades, responsáveis por ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia na rede pública federal. A consulta que levou a estas definições foi realizada nos meses de março e abril de 2023.

Bardin (2016) orientou a análise dos documentos. A autora propõe uma abordagem sistemática e rigorosa para a análise de dados qualitativos, conhecida como análise de conteúdo. A técnica envolve a sistematização, categorização e interpretação de dados textuais, visando identificar padrões, temas e significados subjacentes. Um conjunto de etapas metodológicas compõem a técnica de Bardin: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise, de acordo com Bardin (2016), “é a fase de organização propriamente dita”(p.62). É a fase de escolha cuidadosa dos documentos a qual envolve uma leitura *“flutuante”,* ou seja, o primeiro contato com os PPCs/PPPs, nos

profissionais envolvidos na escola. Por outro lado, o PPC detalha a estrutura curricular, as disciplinas, os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e demais informações relacionadas ao curso. O PPC é voltado para atender às especificidades do curso, garantindo a qualidade do ensino e a formação adequada dos estudantes.

quais foram buscadas compreensões gerais do conteúdo dos documentos e identificados possíveis temas, categorias ou aspectos relevantes. A "*exploração do material",* é a etapa em que o pesquisador realiza uma leitura minuciosa e sistemática dos documentos selecionados, a fim de organizar e estruturar os dados coletados, utilizando-se de técnicas de codificação, como marcações, anotações ou categorização. O *"tratamento dos resultados obtidos e interpretação"* compreende o tratamento e organização dos dados brutos, utilizando tabelas, gráficos e outros recursos, as inferências e interpretações, conferindo significado e validade aos resultados. Por fim, a categorização dos dados e os resultados obtidos são submetidos a um processo de tratamento e interpretação. Nessa etapa, as categorias estabelecidas anteriormente são analisadas em conjunto, buscando identificar padrões, relações e tendências presentes nos dados.

4. ALGUNS DADOS E INFERÊNCIAS

Inicialmente foi identificada a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia por regiões do país. Os dados estão abaixo.

Gráfico 01:
Universidades Federais que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia

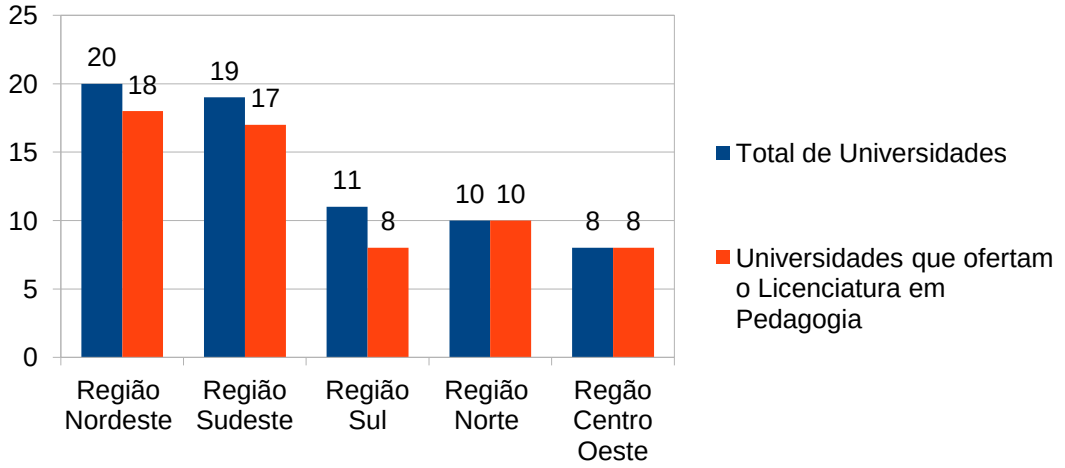

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras (2023)

Podemos observar que na Região Nordeste 20 das universidades públicas federais presentes 18 (90%) oferecem o curso. Na Região Sudeste, das 19 universidades existentes, 17 (89%) disponibilizam a graduação. Na Região Sul das 11 universidades, 8 (72%) oferecem o curso de Pedagogia e, nas Regiões Norte e Centro-oeste, com 10 e 8, 100% destas oferecem a licenciatura. Ou seja, trata-se

de um curso com grande oferta no país, respondendo à grande demanda do segmento educacional ao qual se destina.

Quanto a modalidade de oferta, identificamos que, das 61 universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, 32 realizam ofertas presenciais (52%), enquanto que a oferta presencial e à distância, simultaneamente, é a opção de 27 universidades (44%). Por fim, exclusivamente na modalidade à distância, o curso de Pedagogia é ofertado por duas universidades (3%).

Gráfico 02:
Modalidade de oferta dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

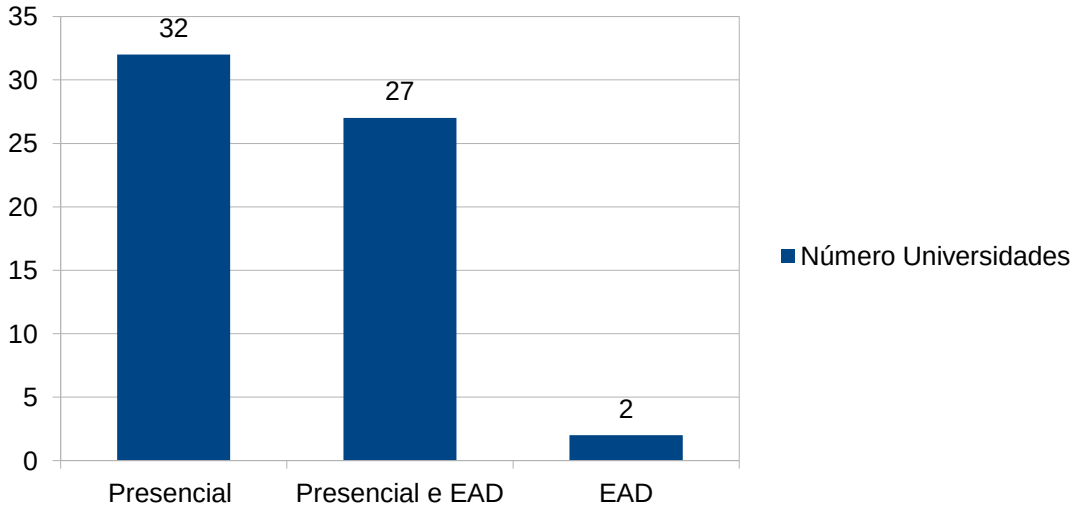

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras (2023)

O dado está em sintonia com a resistência que há anos é produzida pela área de Educação, quanto à oferta de educação na modalidade EaD. Ou seja, as universidades públicas federais seguem resistindo e primam pela oferta desta Licenciatura na modalidade presencial, estando a oferta EaD em segundo plano. Contudo, nos últimos anos esta realidade vem se modificando, observa-se que a diferença entre as duas modalidades, mesmo em universidades públicas é tênue, são cinco pontos percentuais, apenas, conforme demonstrado no gráfico 03.

Historicamente os cursos de licenciatura têm tido oferta noturna, principalmente para viabilizar a participação de estudantes trabalhadores ou filhos de trabalhadores. Ao analisar os 142 PPPs/PPCs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que integram o corpus, observamos que esta realidade segue se mantendo, embora não de forma exclusiva. Os dados estão no gráfico abaixo.

Grafico 03:
Turno de oferta

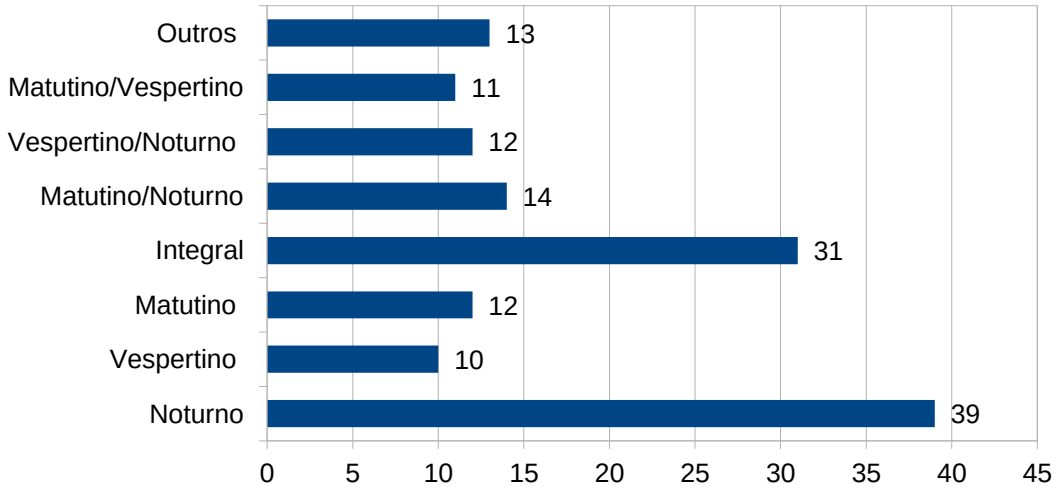

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras (2023)

Observamos que a maior oferta está no período noturno, mantendo a tradição. A oferta somente no turno da noite é feita por 39 cursos e, em composição com os turnos matutino e vespertino, são mais 14 e 12 cursos, respectivamente, totalizando 65 cursos ofertados no período noturno, em todo o país. Ou seja, (45%) das vagas disponibilizadas estão no período noturno; 37 cursos (26%) somente pela manhã; 33 cursos (23%) somente à tarde.

Outras categorias de oferta também foram observadas: os cursos que se autodefinem em regime integral são 31, em sua maioria ofertados na modalidade EAD proporcionando mais flexibilidade aos estudantes, que podem acompanhar as aulas e realizar as atividades no horário que melhor se adequar às suas rotinas. Por fim, há um conjunto que foram categorizados como outra oferta, são 13 cursos, ofertados em três turnos matutino, vespertino e noturno, também encontramos nos PPCs/PPPs a descrição de um curso como diurno, três diurno e noturno, quatro matutino/Vespertino/noturno, um intensivo/matutino/Vespertino/noturno, um integral/noturno e três PPCs/PPPs não foram encontrados.

Com relação ao predomínio do turno noturno para a oferta de licenciaturas, no caso específico da Pedagogia, este dado também foi analisado pelo estudo de Tavares, Machado e Silva (2014), que apontam como principal razão, a necessidade de flexibilização da oferta, uma vez que os estudantes que frequentam os cursos de licenciatura provêm das classes trabalhadoras, em sua grande maioria e necessitam conciliar estudos e trabalho ou, compartilhar responsabilidades e cuidados com a família.

Por fim, com o objetivo de explicitar, ainda que de forma inicial, alguns elementos do perfil dos componentes curriculares (CCRs) presentes nos atuais PPCs e respectivas matrizes curriculares e que versam sobre o ensino de Ciências da Natureza, elaboramos, a partir dos títulos dos CCRs uma nuvem de palavras, que forma-se a partir da recorrência de alguns termos utilizados. Os dados estão representados na Figura 1.

Figura 1: Nuvem de palavras com as disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Nuvem de palavras elaborada pelas autoras (2023)

Considerando que a recorrência é o que define o tamanho das palavras em destaque na representação visual da nuvem de palavras, destacamos a presença forte nos títulos dos CCRs das áreas: “Ciências da Natureza, ambiental e Biologia”. Impõe-se também, embora em menos intensidade, o foco nos “fundamentos, ensino, metodologias, conteúdo, sociedade, prática e didática”. Por fim, em intensidade ainda menor, os termos “aprendizagem, saberes, infância”. Em escala pouco perceptível está o termo “tecnologia”. Este revela-se inicialmente o foco dos CCRs na área Ciências/Biologia; relação metodologia e conteúdo, em aspectos didáticos, portanto, nos processos de ensino. Os elementos mais próximos da aprendizagem, não estão muito evidentes, assim como a ACT, embora seja uma perspectiva amplamente debatida pela área e recomendada pelas pesquisas recentes e pela legislação atual desde a educação infantil. Estes dados serão analisados de modo complementar com outros, que estão sendo buscados nos planos de ensino dos CCRs em foco. Os PPCs ainda foram analisados quanto à carga horária dos CCRs. Observamos que esta varia em um espectro que vai de 30 a 120 horas-aula semestrais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo está em andamento, tendo sido possível explicitar até o momento os seguintes dados: (1) a oferta de cursos de Licenciatura em Pedagogia em todas as regiões brasileiras; (2) na modalidade presencial e, com frequência discretamente menor, também no formato EaD; (3) com vagas disponíveis principalmente no turno da noite, de forma exclusiva ou em composição com turnos diurnos; (4) ao iniciar a análise dos CCRs específicos, já foi possível identificar uma tendência aos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino, estando os conteúdos da área e os aspectos da aprendizagem ainda pouco presentes. Aprofundar o estudo sobre os objetivos dos CCRs, seus conteúdos, as bases teóricas e metodológicas, bem como a variação destes componentes do planejamento em função de variações na oferta dos cursos, será a próxima etapa da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurent. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei n. 5.692. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 1 set. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], n. 22, p. 89-100, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000100009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; . **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, c2002. 364p.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. **O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** elementos para uma reflexão sobre a prática

pedagógica. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2011.

GARVÃO, Marzane; SLONGO, Iône Inês Pinsson. **O ensino de ciências no currículo oficial dos anos iniciais**: uma leitura de sua história. ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 675-700, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio. Acesso em: Acesso em: 20 out. 2022.

GATTI, Bernardete A.. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 113, n. 31, p. 1355-1379, 2010. Semestral. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 14 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KRASILCHIK, Myriam. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade**: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 85-93, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2022.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. **Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças.** ENSAIO, v. 8, n. 2, 2006.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Formação inicial e continuada de professores** – uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados. In: Canário, Rui; Pires, Célia Maria Carolino; Hadji, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

SASSERON, L. H. **Interações discursivas e investigação em sala de aula**: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 41-62.

TAVARES Elen Machado; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; SILVA, Katiane Machado da. **Ensino superior noturno**: a pedagogia e as trabalhadoras/estudantes. X Anped Sul, Florianopolis, v. , n. , p. 01-18, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1841-0.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. P**or que e para quê ensinar ciências para crianças**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 213-227, 18 set. 2013. Semestral. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Saber e fazer em Guaraqueçaba: cartografia de uma jornada pedagógica formativa realizada por meio de uma imersão fotográfica

Julio Cesar Ponciano[1]
Sonia Maria Chaves Haracemiv[2]
Giuliana Feil Ponciano[3]
Leiri Aparecida Ratti[4]

RESUMO

Este trabalho propõe apresentar a cartografia de uma jornada pedagógica formativa realizada por meio de uma imersão fotográfica na vida cotidiana das comunidades de povos originários caiçara do município de Guaraqueçaba, litoral norte do Paraná. Participaram da atividade 50 estudantes do ensino médio, com idade de 15 a 18 anos em uma primeira fase e 30 estudantes multisseriados do contraturno escolar, com idade de 12 a 15 anos, em uma segunda fase. Destaca-se a participação de 5 membros da comunidade, e os encontros foram realizados na Cooperativa de Artesanato Arte Nossa. As atividades foram realizadas durante o ano letivo de 2018 e apresentadas em exposições e diálogos durante o ano de 2019 e 2020 nas contingências da pandemia de COVID19. Propôs uma intervenção pedagógica e imagética, com fundamento no conceito de *dialogicidade* de Paulo Freire e no conceito de *estrutura de comunicação* referenciada no antropólogo visual Etienne Samain. As etapas da atividade foram pensadas em movimento: processo, produto e interpretação. A prática e a análise das fotos fundamentaram-se no conceito de *fotoetnografia*, cunhado pelo antropólogo Luiz Eduardo Robinson Achutti, sendo utilizado em caráter experimental pelos participantes para a qualificação da percepção e a construção do olhar social fotográfico. Resultou em fotografias que foram reunidas em um portfólio em comum, agrupadas em mosaicos temáticos. Através da imersão fotográfica na vida cotidiana das comunidades locais, os participantes puderam explorar e registrar os processos culturais que fazem parte dessa realidade, consolidando novas habilidades e competências na prática de fotografia. O diálogo entre Educação e Antropologia permitiu obter uma compreensão mais abrangente dos processos educacionais em comunidades de povos originários.

Palavras-chave: Povos originários. Pesquisa intervenção. Dialogicidade. Comunicação. Fotoetnografia.

---

[1] Doutorando no programa de pós-graduação em Educação - PPGE - UFPR; Mestre em Antropologia Social - UFPR; Cientista Social - UFPR. Universidade Federal do Paraná. julioponciano@ufpr.br
[2] Professora Associada da UFPR desde 1986. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO; Doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP; Mestrado em Educação e Ciências pela UFSC-SC; Professora da UFPR, do Setor de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional. Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. Pesquisadora do Grupo de Estudos Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. sharacemiv@ufpr.br
[3] Mestranda do programa de pós-graduação em Ecologia e Conservação - UFPR; Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Positivo. giulianaponciano@ufpr.br
[4] Doutorando no programa de pós-graduação em Educação - PPGE - UFPR; Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, (2020). Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Educacional de Santa Catarina - IESC, (2017); especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, (2012); especialista em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Associação Catarinense de Ensino, Faculdade Guilherme Guimbala, (2008). Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, (2005). leiri.r@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, apresentaremos a cartografia de uma jornada formativa, que foi realizada como parte de um projeto de pesquisa, no qual investigamos como o conhecimento tradicional caiçara das comunidades litorâneas é transmitido e preservado através de práticas educativas, formais e informais, considerando a cosmovisão e os valores culturais que influenciam as abordagens pedagógicas e currículos, problematizando o aprofundamento sobre a temática do desenvolvimento humano integral e relações intrínsecas sobre a aprendizagem sociocultural da identidade, memória e criatividade.

Por esta premissa, foi organizado um grupo de trabalho com estudantes e alguns convidados da comunidade local para participarem de um experimento de pesquisa / intervenção por meio de uma imersão fotográfica na vida cotidiana das comunidades de povos originais caiçara do município de Guaraqueçaba, litoral norte do Paraná no interior da Mata Atlântica. Visou a consolidação de novas habilidades e competências na prática de fotografia a fim de produzir conhecimento a partir da intervenção no cotidiano bem como nos processos culturais que fazem parte dessa realidade. A intervenção foi registrada como projeto de extensão no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Paraná, e nas oficinas de capacitação participaram estudantes extensionistas.

A intervenção foi realizada entre os anos de 2018 a 2019, e o desenvolvimento das análises estão localizados no lapso temporal do contexto da pandemia de COVID-19 caracterizada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Vários participantes desta pesquisa tiveram perdas de familiares e amigos. Alguns atores que aparecem nas fotografias foram vítimas da doença perdendo suas vidas. Neste contexto, prestamos uma homenagem em memória aos que participaram deste coletivo. Desta forma declaramos que todas as obrigações éticas, cuidado e respeito com as pessoas foram observadas, a quem devemos gratidão.

A jornada formativa na forma de intervenção, propôs desenvolver uma narrativa por meio da habilidade de analisar e fazer sínteses interpretativas para um recorte significativo da realidade simbólica registrada por meio de fotografias feitas em conjunto por cerca de 50 jovens adultos com idade entre 16 a 30 anos e 30 adolescentes com idade entre 12 a 15, estudantes, e moradores oriundos da comunidade, em atividade de contraturno escolar, que se reuniam na Cooperativa de

Artesanato Arte Nossa.

O município de Guaraqueçaba, onde ocorreu o presente experimento, ocupa um vasto do território da Mata Atlântica, e compõe a APA Guaraqueçaba, uma extensa área de proteção ambiental que abriga diversas Unidades de Conservação georreferenciada no interior das baías de Paranaguá, Laranjeiras e Pinheiros. A população é composta de 7.430 habitantes segundo os dados atualizados do IBGE 2023. A Região possui cerca de 54 comunidades – 25 no continente, 28 nas ilhas e 1 sede.

2 DESENVOLVIMENTO

Foi enquanto acontecia a jornada, de cada um e do grupo, na dobra dimensional entre o educador(a) e o pesquisador(a) inclusive, que se pensou na escolha de referenciais teóricos e metodológicos que dialogassem com a dinâmica da proposta, problematizar modos de ser e agir, que narrassem a jornada de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano.

A melhor metáfora para esta intencionalidade é a do “rasto do caramujo” da comunidade indígena local Kuaray Guata Porã, que quer dizer "Caminho do Sol". Na língua *Guarani* local se diz *akunwaiake*. A metáfora do caminho está presente em diversas representações e é tão expressiva que se reproduz no grafismo indígena de cestarias e cerâmicas. O Rastro do caramujo *akunwaiake é* caracterizado por uma linha que se curva e se “descurva” infinitamente. Para os *Guarani-Mbya*, comunidade indígena de Guaraqueçaba, simboliza o processo de descoberta do mundo do ponto de vista do caramujo ou o popular caracol. Seu rastro é um registro de por onde ele passou. É no rastro que reside a sabedoria adquirida no percurso. O sentido referencial está no fato de que, o caramujo não tem olhos pois são suas antenas, outros sentidos despertados e estimulados que o guiam enquanto experimenta o seu território.

Dessa sabedoria etnográfica territorial, consolidou-se uma epistemologia que advém da experiência, da espontaneidade e fundamentalmente, do rastro deixado por outros “caramujos” que intercruzaram o caminho durante a jornada, com seus saberes, crenças, competências, narrativas e uma infinidade de repertórios que potencializam a intencionalidade de ação, reflexão e produção de consciência.

2.1 Itinerário da pesquisa intervenção

A experiência vivida por meio deste experimento, aconteceu em espaços/tempo diferentes, em movimentos didaticamente estruturados conforme a jornada formativa acontecia, assimilados como “processo”, que diz respeito às ações formativas; “produto” que diz respeito às entregas realizadas e “interpretação” que diz respeito às leituras e reflexões sobre os temas descobertos durante as práticas.

Portanto, a apresentação constitui uma cartografia, a partir de sua estrutura dinâmica em duas vias: uma vai constituir um repertório de referências acadêmicas que fundamentaram a jornada da **pesquisa**. A outra, diz respeito a um conjunto de repertórios que foi se constituindo ao longo da jornada, a **intervenção**. Foi no entrelaçamento dialógico entre pesquisa e intervenção que se consolidou este trabalho. Neste sentido, optou-se por referenciar os principais marcos teóricos, à medida em que os movimentos da intervenção vão sendo narrados (BARROS & KASTRUP, 2015).

2.2 Dialogicidade

Paulo Freire (1996), formula o conceito de dialogicidade como uma abordagem fundamental da sua pedagogia do oprimido. Em sua obra, Freire enfatiza a importância do diálogo como um elemento essencial para a construção do conhecimento crítico e a transformação social. A dialogicidade implica uma relação horizontal entre educador e educando, em que ambos são considerados sujeitos ativos e participantes no processo educativo. Ele critica a abordagem bancária da educação, em que o educador simplesmente deposita informações nos estudantes, sem levar em conta suas experiências, conhecimentos prévios e perspectivas individuais (GADOTTI, 1989).

Tal premissa, a do diálogo como encontro para uma ação reflexiva, evoca a pedagogia freiriana, a qual valoriza as situações informais do ambiente escolar, familiar ou comunitário que promovem a pronúncia no mundo vivido, qual seja, a humanização. Essas situações informais são como fontes singulares e constantes de aprendizado (FREIRE, 1996).

2.3 Questão temática geradora

Temas geradores são assuntos ou problemas do contexto social e cultural dos estudantes que servem como ponto de partida para o processo educativo na

pedagogia do oprimido (FREIRE, 1996). Esses temas são escolhidos de forma participativa, envolvendo a comunidade educativa na identificação e seleção dos assuntos relevantes e significativos para os estudantes. Os temas geradores, portanto, funcionam como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade dos estudantes, promovendo a aprendizagem significativa, a consciência crítica e a participação ativa na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 Mosaicos Fotográficos

As fotografias produzidas ao longo da jornada formativa foram organizadas em conjuntos de imagens temáticas, denominados **"Mosaicos Fotográficos"**. Eles propõem a disposição das fotografias em um modelo de apresentação em categorias de investigação que foram consolidadas a partir da temática que as gerou durante o processo de intervenção.

Essas categorias temáticas foram surgindo espontaneamente durante os encontros de diálogo, nas rodas de conversa, nas saídas de campo e na experimentação. Ou seja, eles têm em comum, como ponto de partida o diálogo e como ponto de chegada, o tema. Não foram constituídos a partir de categorias arbitrárias, são caleidoscópicos, eles se formam a partir de temas geradores que foram problematizados nos diálogos. Eles não são fixos, nem sequenciais, nem tão pouco ilustrações.

Na proposta performática, quando colocadas juntas, as imagens de um instante congelado são deslocadas no tempo e no espaço, geram movimento, deslocamento do olhar por meio da performatividade do mosaico, proporcionando um modelo estrutural de linguagem de comunicação, uma narrativa. Permitem a articulação e representação, mas principalmente, acionam processos subjetivos que envolvem a construção de identidades, valores, crenças, emoções e desejos, que são influenciados por fatores como a cultura, a linguagem, a história e as relações sociais.

2.5 Estruturas de comunicação

Essa *estrutura de comunicação* - mosaica de efeito caleidoscópico - remete a uma análise que o antropólogo visual Etienne Samain realiza sobre o trabalho etnográfico de Gregori Bateson e Margaret Mead sobre a obra *Balinese caracter,* referente à cultura balinesa. Os autores juntaram "elementos heteróclitos", por

ISSN: 2176 - 1396

exemplo, figuras humanas, uma montanha, dois desenhos e uma dançarina sendo transportada. Intencionalmente nos colocam diante de um enigma visual, que nos instiga a mergulhar e descobrir o que elas têm em comum.

Na verdade, explica Samain, eles estão propondo um outro movimento do pensamento epistemológico visual, fora do padrão. Somente quando se lê o texto que acompanha a prancha de imagens, que os autores revelam que o tema das fotografias está relacionado à "Elevação e Respeito" dentro do sistema cultural balinês. Revela sobretudo, que entre a escrita e a visualidade existem laços de cumplicidade necessários à construção da narrativa. A escrita neste sentido, define o que uma imagem é incapaz de mostrar enquanto a fotografia mostra o que a escrita não pode enunciar claramente. Neste exemplo, fica claro o movimento que se deseja narrar mediado por uma inédita epistemologia visual (ALVES & SAMAIN, 2004, p. 59-61).

2.6 Fotografia em diálogo com a Educação e Antropologia

A **fotoetnografia**, termo cunhado pelo antropólogo Luiz Eduardo Robinson Achutti, propõe uma narrativa fotográfica autônoma do texto, afirmando a possibilidade de uma "escrita fotográfica". Em diálogo com o campo da antropologia visual (SAMAIN, 1995), Achutti concebe, em linhas gerais, a fotografia como forma de descrição e interpretação, não apenas como instrumento de coleta e inventário de dados, mas sim, como verdadeiros "textos visuais" devendo ser encarada como a "materialização do olhar" como fundamenta o autor citando Ondina Leal:

> "A fotografia é um aprendizado de observação paciente, de elaboração minuciosa de diferentes estratégias de aproximação com o objeto, de desenvolvimento de uma percepção seletiva, de uma vigilância constante e de prontidão para captar o acontecimento no momento do acontecimento. A dupla capacidade da câmara de subjetivar e objetivar a realidade, constante consciência de que se é responsável por este processo, por uma técnica de apreensão da realidade, de que se é sujeito deste acontecimento, é um ensinamento epistemológico" (Leal apud Achutti. 1997, p.23).

Reconhece assim a capacidade narrativa da fotografia, enfatizando que, aquele que se propõem realizar a atividade fotográfica no campo de pesquisa, realiza um trabalho de abstração, qual seja, a capacidade de narrar em uma construção de sentido, graças à imagem, previamente organizada (ACHUTTI, 1997).

3 A imersão formativa

Para realização da jornada formativa, foi apresentado aos estudantes, a proposta de criar coletivamente um projeto de intervenção com o escopo para realização de um ensaio fotográfico, com imagens produzidas por celulares ou câmeras amadoras. A intencionalidade das atividades que seriam desenvolvidas ao longo da jornada era a de construir um conhecimento a partir da imersão no cotidiano bem como nos processos culturais que fazem parte da realidade local, numa perspectiva aberta visando a transformação individual e coletiva. Almejava assim, desenvolver a habilidade de analisar e fazer síntese para um recorte significativo da realidade simbólica registrada pelas fotografias, buscando uma interpretação crítica dos processos vividos pela imersão na experiência coletiva no território Caiçara.

Ao longo dos encontros foram realizadas algumas saídas de campo orientadas, promovendo o diálogo com pessoas da comunidade, artefatos, monumentos, paisagens, tradições, maneiras de fazer, comidas típicas entre outras, as quais geram novas composições. As primeiras imagens começaram a surgir e serem apresentadas nas rodadas de fotografias, revelando outros inéditos modos de expressão que se relacionavam com as palavras e os conceitos apresentados, bem como eram apresentadas a atividade de edição, escolha e seleção das imagens.

Nas rodas de conversa os estudantes realizavam estudos fotográficos em diálogo com personagens da comunidade bem como outros cenários. Como exercício, apresentavam duas ou três fotos, buscando a construção de um reconhecimento de um saber local, as emoções que eles despertavam, os possíveis sentidos e significados, identificando comportamentos, valores, crenças, costumes e tradições de sua cultura local. Eram constituídos de aberturas no real, descortinando o desconhecido.

A denominação “caiçara” foi tema dos diálogos iniciais, principalmente ao que se referia ao reconhecimento da identidade individual e coletiva. Porém, nos diálogos ficou clara a interpretação da denominação com o modo de vida em comunidade, vinculada ao território e aos modos de subsistência. Neste sentido passou a ser um assunto recorrente e mobilizador e refletido no “pensar” as fotografias. A atividade de explicar a própria foto proporcionou o exercício de comunicar algo pela imagem e de

se expressar por meio dela, ao mesmo tempo se expor ao outro, ao comentário e a crítica e toda a dinâmica subjetiva mediada pela fotografia.

4 Mosaicos fotográficos

No terceiro momento, foi produzida uma exposição das fotos no Mercado Municipal com cerca de 50 mosaicos. Para enfatizar a multidimensionalidade da riqueza que as imagens representam, foram expostas na forma de um varal onde os alunos foram orientados a não legendar ou classificar e ordem das fotografias, mas que fossem colocadas de forma aleatória para que possibilitasse um fluir de significados.

Para o evento foram convidados os personagens que apareciam em algumas fotografias bem como o público em geral. A experiência performática do varal de fotos, bem como dimensão relacional da imagem impressa em papel ampliou a relação dos estudantes com as narrativas que iam sendo tecidas e ampliadas por meio da história de cada um. Aos poucos ia revelando uma narrativa, um texto na forma de fotografias, na qual, a entrada podia ser por qualquer ângulo, e privilegiava a experiência de cada um.

A experiência de narrar, de poder saltar de um ponto ao outro pelas imagens, sensibilizou o público para a percepção da subjetividade, isto é, deixar a experiência falar por si mesma, permitir-se uma ruptura com os esquemas e o modo estruturado de construir a percepção. Entregar-se ao que num primeiro momento não estava visível e que só foi possível visualizar quando sensibilizada e submetida a interpretações que eram discutidas e até mesmo confrontadas.

Foram gradativamente percebendo a riqueza do mundo simbólico caiçara que fundamenta a identidade local, culminando em um intercâmbio de trocas de saberes, histórias e práticas. Puderam concluir que a atividade proporcionou a construção de algo novo, uma reafirmação de sua identidade “caiçara”; a compreensão de que a cultura é cultivada salvaguardando a tradição, os saberes, os modos de fazer e ver o mundo; que o diálogo possibilitou um processo de aprendizado onde as pessoas foram capazes de se reconhecer e perceberem-se como participantes.

Posteriormente as fotografias foram expostas em outros eventos. Por fim, as fotografias foram reunidas em um portfólio em comum. Foram coletivamente

ISSN: 2176 - 1396

assinadas de comum acordo de autoria como “Coletivo Fotográfico Arte Nossa”. A “Figura 1” abaixo representa uma pequena amostra dos Mosaicos apresentados:

Figura 1 – Pescadores Artesanais

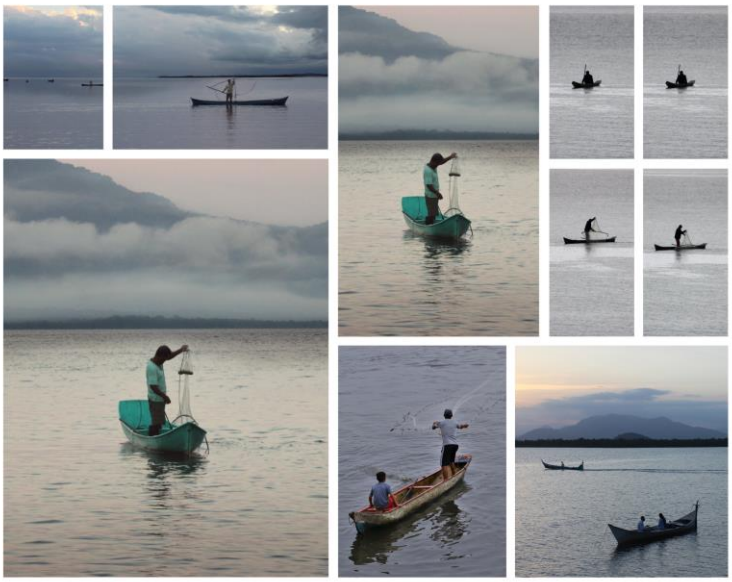

Fonte: Coletivo Fotográfico Arte Nossa (2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia teve um papel central na experiência pedagógica e imagética que envolveu estudantes do ensino médio e membros da comunidade caiçara de Guaraqueçaba. Através da imersão fotográfica na vida cotidiana das comunidades locais, os participantes puderam explorar e registrar os processos culturais que fazem parte dessa realidade, consolidando novas habilidades e competências na prática de fotografia.

A medida em que era produzida uma compreensão aprofundada da experiência, viabilizou um processo em que a identificação e ordenamento de narrativas, possibilitou uma reflexão crítica da realidade. A intencionalidade da experiência da exposição, teve uma abordagem performática e pedagógica, de objetivar o vivido, ou seja, converter a própria experiência em objeto de reflexão e aprendizado. Realizar movimentos de aproximação e distanciamento que são ao mesmo tempo interpretação e mobilização transformadora, exercitando a capacidade de sistematização da experiência vivida.

Neste sentido, fica confirmada a hipótese de que a educação é vista não apenas como um processo formal de transmissão de conhecimento, mas também como um processo que ocorre em diferentes contextos e que está intrinsecamente relacionado às práticas, crenças e identidades das comunidades de povos originais.

Ao realizar movimentos de aproximação e distanciamento que são ao mesmo tempo interpretação e mobilização transformadora, exercitando a capacidade de sistematização da experiência vivida, como uma etnografia com suporte visual, levou a uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das necessidades, desafios e potenciais educacionais das comunidades de povos originários.

O diálogo entre educação e antropologia neste estudo possibilitou obter uma compreensão mais abrangente dos processos educacionais em comunidades de povos originários. A pesquisa etnográfica antropológica permitiu identificar como o conhecimento é transmitido, quais são os valores e práticas educativas valorizadas e como a educação se relaciona com as demais esferas da vida nestas comunidades.

A perspectiva multidisciplinar pode ajudar a informar políticas educacionais sensíveis à cultura e contextos específicos das comunidades de povos originais, valorizando e respeitando seus saberes e práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, André e SAMAIN, Etienne. Os argonautas do mangue precedido de Balinese character (re)visitado. Campinas: Editora Unicamp/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

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

CINTRA, A. M. S., MESQUITA, L. P. D., MATUMOTO, S., & Fortuna, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. Fractal: Revista de Psicologia, 29, 45-53, 2017.

DIEGUES, A. C. Comunidades tradicionais e manejo de recursos naturais da Mata Atlântica. São Paulo: NUPAUB/USP, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.18 ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KASPER, Kátia Maria. Perambulações entre travessias e devires em cartografias de-formativas. In: VICENTINI, Paula Perin, CUNHA, Jorge Luiz da, CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.) Experiências formativas e práticas de iniciação à docência. Curitiba: Editora CRV, p. 295-314, 2016.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Autêntica, 2017.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Cartografia como Método de Pesquisa para Estudos de Trabalho e Subjetividade. Revista de Administração Contemporânea, v. 26, 2022.

TORRES, Carlos Alberto. Leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

A LÍNGUA INGLESA NAS CLASSES INTEGRAIS (1960-1967) DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

Sofia Bocca[1]

RESUMO

O ensino de língua inglesa no Brasil se modifica com o tempo, em termos de finalidade, didática, métodos, conteúdos, etc. Para investigar a trajetória de uma disciplina escolar é necessário explorar elementos sociais, ideológicos, políticos, culturais e econômicos. O objetivo desse estudo, parte de uma pesquisa de mestrado, foi compreender as finalidades do ensino de Língua Inglesa no Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960. Nesse período, estava em andamento um experimento que visava a renovação do ensino secundário, cujas turmas foram denominadas Classes Integrais. Com o apoio teórico da História Cultural (CHARTIER, 2002) e do conceito de Cultura Escolar (JULIÁ, 2001), o estudo toma como fonte documental os Relatórios das Classes Integrais de 1960 a 1967, obtidos no Centro de Memória do referido colégio. Os resultados apontam que estas Classes trouxeram novidades no ensino da Língua Inglesa, tais como: adoção de metodologias ativas, emprego de recursos didáticos e instrumentos avaliativos diversificados, vocabulários e estruturas gramaticais tratados em situações contextualizadas e familiares aos alunos, a prática das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição), entre outras. No entanto, apesar da adoção de tais procedimentos, os objetivos gerais do ensino desta disciplina eram, além do domínio das estruturas básicas da língua, interpretar textos com a finalidade de preparar os alunos para o curso superior ou profissionalizante, semelhante ao objetivo do ensino fora do experimento, nas Classes Comuns, com práticas docentes mais tradicionais.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Classes Integrais. Colégio Estadual do Paraná. Disciplina Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Desde a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, o ensino vem se modificando, no que diz respeito a sua finalidade, didática, métodos, conteúdos, etc. Para entender a trajetória de uma disciplina escolar, é necessário explorar elementos sociais, ideológicos, políticos, culturais e econômicos.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender as finalidades do ensino da língua inglesa no Colégio Estadual do Paraná, na década de 1960, quando estava em andamento um experimento que buscava renovar o ensino secundário, cujas turmas, nessa instituição, foram denominadas Classes Integrais.

Para isso, nos apoiamos na História Cultural, que visa identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade foi pensada, construída e interpretada, como explica Chartier (2002). Na esfera educacional, Juliá (2001, p. 22) afirma que "[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, sofia.bocca@hotmail.com.

também é um lugar de inculcação de comportamento e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade". Desse autor, também nos valemos do conceito de cultura escolar: "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIÁ, 2001, p. 9). O autor propõe três eixos para entender a cultura escolar como objeto histórico. O primeiro foca nas normas e finalidades da escola; o segundo volta à profissionalização do educador; e o terceiro, aos conteúdos ensinados e modos de ensinar. Aqui, nos ateremos, principalmente, ao terceiro, pois conteúdos, práticas e disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas.

Com base nesses preceitos teóricos, contextualizamos as classes integrais; apresentamos o ensino de inglês como referenciado nas fontes; discorremos sobre o experimento; e, por último, tecemos considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná

O Colégio Estadual do Paraná (CEP), hoje localizado no centro da capital, é uma tradicional instituição de ensino com mais de 170 anos. Na década de 1960, o colégio foi palco de uma experiência pedagógica denominada Classe Integral – chamada de Classe Experimental em diversas regiões do país.

Nos finais dos anos 1950 e meados de 1960, as Classes Experimentais foram uma proposta de renovação pedagógica do ensino secundário sob os ideais escolanovistas – de ensino progressista, com método ativo, inspirado na ideia de direito à educação pública e gratuita a todos os cidadãos, visando o desenvolvimento da autonomia do educando –, e seguindo os mesmos preceitos das classes *nouvelles* – proposta de modelo pedagógico alternativo e inovador para o ensino secundário na França, que visava a formação não só para o trabalho, mas para a vida.

Até então, o acesso a esse nível de ensino era uma exclusividade das elites. Então, além de buscar contribuir com sua democratização, essas Classes intencionavam "[...] desenvolver um currículo adaptado às condições dos alunos e às solicitações de uma sociedade democrática em crescente fase de industrialização,

urbanização e modificada pelas novas descobertas científicas [...]" (CHAVES JUNIOR, 2016, p. 520).

Dallabrida (2018) reporta que "[...] essa experiência pedagógica renovadora se realizou, nesse período, em 46 colégios, localizados em oito estados, sendo que a maioria pertencia aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro [...]" (p. 104), dentre esses estados está o Paraná. Aqui, a instituição que teve a autorização para implantar as Classes Experimentais, foi o CEP.

Chaves Junior (2017) e Dallabrida (2018) descrevem que as Classes Experimentais eram desenvolvidas em instituições com condições pedagógicas que possibilitassem tal experiência; deveriam ter número reduzido de professores – credenciados e participantes de reuniões frequentes; necessitavam de consentimento dos pais ou responsáveis – que também deveriam participar de reuniões periódicas; o currículo deveria buscar formação humana sólida, atendendo às aptidões individuais e visando maior articulação do ensino das várias disciplinas por meio do uso de métodos ativos; deveriam ter número reduzido de alunos em cada classe – no máximo 30; ainda, o tempo de permanência na escola aumentado seria preenchido com atividades extraclasse chamadas de Clubes.

O funcionamento das atividades no CEP era em tempo integral, das 7h20min às 11h50min, com a oferta das disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Francês, Inglês ou Latim, Desenho e Educação Física; das 13h50min às 17h30min, eram conduzidas as atividades artístico-culturais, com as disciplinas de Música, Artes Aplicadas e Religião, além das aulas de reforço das disciplinas estudadas no período da manhã. Além das aulas semanais, os alunos tinham aulas aos sábados, das 7h20min às 9h50min (CHAVES JUNIOR, 2016).

As atividades "estendiam-se aos aspectos sociais, de orientação profissional, com entrevistas, de orientação sexual, e de educação física dirigida, clubes, viagens, passeios e visitas" (STRAUBE, 1993, p.114). Os clubes eram atividades extraclasses – de xadrez, damas, desenho, pintura, cerâmica, fotografia, teatro, danças, literatura, língua inglesa, etc. – ofertadas de forma regular e de acordo com o interesse dos alunos e disponibilidade dos professores (CEP, 1960-1967). Havia, também, um projeto denominado "Entrosamento das disciplinas", que propunha o trabalho interdisciplinar acerca de um mesmo tema (CHAVES JUNIOR, 2017).

Os resultados da experiência indicam redução no índice de evasão e de reprovação. Além disso, houve sucesso e benefícios no sentido de renovação –

apesar de alguns pontos de conservadorismo, como os critérios de seleção dos alunos e a exigência de disciplinas comuns obrigatórias. Assim, observamos algumas marcas culturais inovadoras rompendo com as tradicionais. No entanto, por motivos estruturais, administrativos e financeiros, no ano de 1967, a experiência chegou ao fim e os alunos que ainda cursavam essas Classes foram incorporados às Classes Comuns.

Os "Relatórios das Classes Integrais" como fontes

Os documentos analisados aqui foram os "Relatórios das Classes Integrais" produzidos pelos professores, no período de 1960 a 1967. Estão divididos por ano, compondo oito livros – encadernados e com capa dura, com uma média de 220 páginas cada, com folhas de espessura fina e datilografadas. Não apresentam paginação datilografada, mas enumerações feitas à mão – e nem sempre em sequência numérica.

Nos relatórios, são encontradas as seguintes informações: Quadro geral de matrículas; Relação nominal dos alunos; Relação do corpo docente em exercício e outros funcionários; Cópia das atas de resultados finais; Estatística de aproveitamento do ano letivo anterior; Horário escolar; Observações gerais sobre as atividades escolares referente ao ano letivo; Modificações feitas ao plano das Classes Integrais; Organização das turmas (duas turmas de cada série – 25 alunos cada); Reuniões de professores; Entrosamento das disciplinas; Demonstrações realizadas pelos alunos; Relatório do serviço de Orientação Educacional; Estudo do Meio (visitas realizadas no ano); Relatório de Filmes Projetados; Campanhas realizadas; Atividades Extra Classe (Clubes de Ciências, Artes, Guache, Fotografia, Xadrez, Filatelia, Danças Folclóricas, Carpintaria, Aeromodelismo, Palavras cruzadas, Literário Dentifrício, Esportivos, etc.); Relatórios de cada disciplina; Aproveitamento escolar (bimestral de todas as disciplinas, de todas turmas).

O registro de cada disciplina é assinado pelo professor responsável e, ao final do relatório, consta a assinatura da coordenadora das Classes Integrais do CEP, Ruth Compiani.

Por ter sido escrito pelo próprio professor, esse tipo de documento é de grande significância, pois nos permite uma aproximação da realidade das aulas. Isto é, contando com a veracidade das informações nele contidas, nos é possível o acesso

à prática no contexto de sala de aula. Passemos, então, para a análise dos relatórios, no que concerne o ensino da Língua Inglesa:

Relatório do ano de 1960: foi o primeiro ano da experiência e só foram ofertadas as turmas A e B de 1ª série. Nesse relatório, há um item denominado "Descrição do Método Didático" em que se afirma adotar o "Learning by doing". Também é referenciada a adoção do "Método de Unidade Didática" (CEP, 1960). Além disso, indica o uso de fichas de estudo, e expõe a intenção de suscitar a autonomia e reponsabilidade dos alunos. Nesse ano, apenas o francês era estudado como língua estrangeira.

Relatório do ano de 1961: nesse ano, foram organizadas 4 turmas – duas de 1ª série e duas de 2ª série. No projeto de "Entrosamento das Disciplinas", consta que, ao estudar as Américas, a 2ª série trabalhou a bandeira dos Estados Unidos da América, gravuras da Casa Branca com suas dependências, erosão nos E.E.U.U, o chá na Inglaterra, além de ter sido feita visita ao Consulado Americano. Na festa de encerramento do ano, os alunos cantaram "Silent Night" – a música "Noite Feliz" (CEP, Relatório de 1961). Também é mencionado o Panamericanismo, embora sem nenhuma descrição do trabalho realizado. Não é mencionado o uso de livro didático, apenas a adoção do *Frank and Maria – Book I* (CEP, 1961), supostamente um audiolivro.

Relatório do ano de 1962: nesse ano, foram organizadas turmas de 1ª, 2ª e 3ª série, sendo o inglês oferecido a partir da 2ª série, com carga horária de 4 aulas semanais. Os Entrosamentos das Disciplinas realizados, na 2ª série, envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Inglês foram sobre o Paraná – localização, limites, áreas, relevo, hidrografia e vegetação. Nas reuniões de pais, os alunos apresentaram canções em inglês e francês, além da leitura de poesias. Sobre o uso de materiais didáticos, é reportado que "[...] trechos de leitura facilitados, tirados de livros como *"Stories of Today" - stage I*, de Thornley; extraiu-se pequenas anedotas, exercícios e pequenas histórias do *Gatenby II*" (CEP, 1962, p. 211). Além desses, assim como no ano anterior, foram trabalhadas as habilidades de leitura e audição com *Frank and Maria*. Há menção acerca dos objetivos: possibilitar ao aluno a aquisição de suficiente vocabulário necessário para falar sobre assuntos específicos e ler os textos selecionados.

Relatório do ano de 1963: devido a maior busca pelas aulas de língua inglesa, nesse ano, o idioma passou a ser ofertado desde a 1ª série, havendo supressão do

latim e do francês. Sobre o uso de livros didáticos, é mencionado que, para a 1ª série, "[...] durante este primeiro estágio, eminentemente oral, não foi ainda adotado um livro didático [...]", o que nos faz supor que, posteriormente, seria adotado algum livro didático. Na reunião de pais e alunos da 2ª série, houve apresentação de duas canções infantis: *Brother John* e *Row your boat*. Na 3ª série, o Inglês se relacionou com História e Geografia nos seguintes tópicos: pré-história, Egito, Assírios e Caldeus, Hebreus, Ásia, Grécia e mitologia grega, e o continente europeu – Roma, Grã-Bretanha. Ainda, após visita ao Passeio Público, foram trabalhados os animais do zoológico e descrições sobre hipotéticos piqueniques e passeios à praia. Para o tema "Na Cidade", foi simulada uma ida ao cinema e uma compra em loja de roupas, para que praticassem os conhecimentos relacionados a essas situações. "Nossa Pátria" e "Nosso Estado" resultaram em trabalhos com cartolinas. Para o fim do ano, foram feitos planejamentos para as férias e cartões de Natal. Além disso, assim como no ano anterior, os alunos da 3ª série escutaram *Frank and Maria*, e realizaram as lições que acompanham os discos. Como leitura suplementar, pequenas histórias e anedotas foram retiradas do livro *Gatenby II*. Para a 4ª série, no projeto de Entrosamento, foram realizados trabalhos em equipe sobre a Europa medieval e as cruzadas, por meio de tradução da revista *National Geographic Magazine*. Foi feito estudo sobre as origens do Parlamento e respondido um questionário sobre a Guerra dos Cem Anos. Também, leitura e discussão sobre a Civilização Inglesa e Americana e escritores representativos, como Shakespeare. Além disso, dando maior ênfase à parte escrita, foram trabalhados os temas "Colecionando selos", "Escalando o Monte Everest", "A Vida de Campo Inglesa", "Uma Vila Inglesa", "Uma visita a Londres e a Nova York", "Vida em Países de Língua Inglesa" com trabalhos individuais, em duplas ou equipes. Ainda, foram introduzidos alguns exercícios do livro *Beginning lessons in English* (CEP, 1963).

Este foi um ano importante para o experimento pedagógico, já que as primeiras turmas concluíram o curso completo (da 1ª até a 4ª série), sendo expostos alguns resultados, não muito otimistas, para essa disciplina – o entusiasmo no emprego da língua inglesa na 4ª série não foi tão grande como nas demais séries, talvez devido ao uso excessivo da língua portuguesa nos anos anteriores.

Relatório do ano de 1964: como atividades extras, realizaram leituras de pequenos contos retirados do livro *Gatenby II- Direct Method*, como *A sad story, The four musicians, A cross-word puzzle, A story about Edison*. Além desses, foi feita a

leitura da poesia *The squaw dance* de Lew Sarett e trabalho com a música *Never on Sundays*. Como de costume, no fim do ano, confeccionaram cartões de Natal. Quanto aos Entrosamentos do Inglês com as disciplinas de História e Geografia, na 1ª série, foi trabalhado um diálogo sobre Curitiba e vocabulário a respeito do chá mate. Na 4ª série, foram desenvolvidos trabalhos de pesquisa, leitura e conversação acerca do Império Britânico e os Estados Unidos da América. Quando estudada a região Sul do Brasil, foi proposto um trabalho em equipe que seria enviado para uma escola dos Estados Unidos. Envolvendo Língua Inglesa e Música, a 1ª série cantou uma música; e a 2ª série, performou um número musical em inglês (CEP, 1964).

Relatório do ano de 1965: no Entrosamento das Disciplinas, é referenciado que, para a 1ª série, foram explorados diálogos sobre Curitiba; pontos cardeais e uso dos mesmos na orientação nos Estados Unidos da América; vocabulário sobre a temperatura; o uso do chá na Inglaterra. Nas 2ª e 3ª séries, foi ensinada a leitura através de símbolos fonéticos, e deu-se grande atenção ao "*Pattern Practices*", ou seja, às substituições de palavras em estruturas novas. Consta que, nas aulas, os alunos memorizaram e representaram diálogos, além de os copiar no caderno posteriormente. Para a aprendizagem das partes do corpo, na 2ª série, cantaram "*Hoocki-Poocki*" e "Deus salve a América", e assistiram os filmes "Nova York moderna" e "Feira mundial". Na 3ª série, foram estudadas sentenças célebres da revista "*Life*" v. 34, n. 9, n. 4 e n. 5 (CEP, 1965). A turma da 4ª série não realizou atividade de Entrosamento relevante. Nessa série, era focado o exercício escrito – de maneira a preparar os educandos para o Curso Colegial. Ainda assim, eram realizadas apresentações orais, por exemplo, os alunos davam explicações, em língua inglesa, sobre o Parlamento Inglês.

Relatório do ano de 1966: nesse relatório, é anunciada a decisão de extinguir, gradativamente, o regime das Classes Integrais, integrando-as ao sistema normal do estabelecimento. Dentre os motivos alegados estão a recomendação do Conselho Estadual de Educação para a redução do horário de estudo para apenas um período, deixando de ser integral. Outro fator foi a remuneração dos professores – os atrasos nos pagamentos desanimavam os docentes, afetando seus desempenhos. O aproveitamento dos espaços físicos das salas de aulas por maiores quantidades de alunos também foi uma questão levantada. Com isso, a partir de 1967 não seriam abertas novas turmas, e as turmas já existentes continuariam suas aulas apenas no período matutino. Sobre os encaminhamentos da disciplina de Inglês, na 1ª série foi

proposta mudança no horário, sendo oferecidas aulas mais curtas com maior frequência (4 aulas de 35 minutos cada). Era previsto que estas seriam estritamente orais, com auxílio de material audiovisual, sem uso de livros. No entanto, são acusadas falhas que impediram tal execução, como a falta de qualidade do material fornecido pelo C.C.A.A. e cooperação nula da Cultura Inglesa, que também deveria fornecer material audiovisual. Esse relatório contém registro do "Clube Sing Song", no qual eram trabalhadas as disciplinas de Inglês e Música conjuntamente. É relatado que se atingiu melhora na pronúncia dos alunos, já que, inicialmente, era trabalhada a letra e depois colocada em prática no canto. Adicionalmente, foram feitos jogos e escutas de discos.

Relatório do ano de 1967: apresenta apenas os quadros de professores e alunos das 2ª, 3ª e 4ª séries, já que não foram abertas turmas para a 1ª série. Além disso, há apreciações sobre a experiência, que findava naquele ano.

3 OBSERVAÇÕES ACERCA DO EXPERIMENTO

Consta na Lei nº 4.024, de 1961, sobre o ensino secundário, que o ensino de Língua Estrangeira perdeu a obrigatoriedade, sendo sua inclusão ou exclusão responsabilidade de cada estado (PARANÁ, 1962). Resultou que algumas escolas mantiveram o Francês e o Inglês, como foi o caso do CEP, enquanto que outras não ofereciam o ensino da Língua Inglesa.

Conforme dados dos relatórios, o objetivo inicial do estudo do Inglês era o de tornar a língua conhecida aos alunos para que pudessem escolher conscientemente entre o Inglês e o Francês no 2º semestre. Resultou que o inglês se tornou predominante a partir de 1962 e, conforme se criavam novas turmas, foram sendo priorizadas as aulas de inglês, o francês foi perdendo seu espaço, e o Latim suprimido em caráter definitivo.

No que diz respeito ao uso de livros didáticos, consta, embora sem detalhes, que alguns eram usados para fornecer textos, contos, poemas e exercícios gramaticais. Possivelmente, isso se justifica por ser uma proposta que adota o método ativo, contrária ao ensino livresco. Assim, havia grande variedade de recursos didáticos nas aulas, como jogos, atividades orais, exercícios escritos, apresentações musicais, filmes, revistas, audiolivros, e atividades como as visitas, as simulações, etc.

Com foco na oralidade, no decorrer das 4 séries, eram trabalhados vocabulários e estruturas gramaticais em situações específicas e familiares aos alunos.

Como atividade extracurricular de Língua Inglesa, era oferecido o “Clube Sing Song”, onde eram cantadas canções em inglês, oportunizando a prática oral da língua. Como referenciado, no projeto “Entrosamento das Disciplinas”, o conteúdo de Inglês geralmente se relacionava com as disciplinas de História e Geografia.

Nos relatórios, consta que a verificação da aprendizagem era feita por meio de provas objetivas, exercícios orais e escritos e conversação. Depois de cada prova, os alunos faziam a retificação da aprendizagem em seus cadernos, que continham vocabulário ilustrativo, exercícios complementares, canções e poesias. Quanto ao índice de aproveitamento, esses registros apontam que os objetivos foram atingidos, uma vez que os alunos comprovaram razoável domínio do idioma. O relatório de 1961 apresenta resultados de uma comparação entre as Classes Integrais e as Comuns: os alunos das aulas de Inglês da 2ª série das Classes Integrais apresentaram mais conhecimentos até mesmo quando comparados aos alunos das 3ª e 4ª séries das Classes Comuns. Entretanto, não encontramos evidências dessas informações, como folhas de atividades ou descrições aprofundadas das avaliações realizadas.

Dentre os objetivos visados, destacam-se: tornar conhecida outra nação, com seus costumes e tradições, e salientar o que há de comum entre o Brasil e o estrangeiro, ensinando a respeitar culturas e tradições de outros povos.

Os educadores, por meio dessa proposta experimental, visavam renovar a cultura escolar e reformar as práticas pedagógicas que estavam engessadas em conceitos tradicionais conservadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o conceito de cultura escolar proposto por Juliá (2001), as Classes Integrais podem ser entendidas – tanto por sua concepção, quanto por sua organização e funcionamento – como um experimento que propunha um novo conjunto de normas, definindo outros conhecimentos e condutas, gerando práticas e finalidades diferenciadas e renovadas, por meio de conteúdos e metodologias de ensino remodelados. Criava-se uma nova cultura no interior daquele Colégio, que já tinha sua cultura estabelecida. No entanto, com a extinção da experiência, os alunos tiveram de se inserir nas Classes Comuns, em suas culturas já consolidadas.

Considerando o contexto do ensino da Língua Inglesa na época, as Classes Integrais traziam novidade quanto às metodologias adotadas, a implementação da prática das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), o material diversificado empregado, a maneira diferenciada de o aluno ser avaliado, a busca por suscitar a autonomia do aluno.

Importante ressaltar que as normas e práticas definidoras dos conhecimentos que a sociedade deseja que sejam ensinados, e dos valores e comportamentos a serem inculcados, se refletem nas disciplinas escolares. Portanto, estudar a cultura escolar significa recuperar as manifestações estabelecidas no interior das instituições. Neste caso, conseguimos observar as normas, as teorias e as práticas que o CEP implementou no ensino da Língua Inglesa na década de 1960.

Com isso, destacamos que, nesse momento, a língua não era vista como atividade intelectual, mas como mecanismo de formação profissional. Apesar das inovações propostas pelas Classes Integrais, seu objetivo principal era, além do domínio das estruturas básicas da língua, interpretar textos para se preparar para o curso superior ou profissionalizante, isto é, a formação para o trabalho, uma vez que o projeto de nação era o progresso e a industrialização.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Difel, p.13-28, 2002.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. As inovações pedagógicas do Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950/1960: apontamentos sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná. In: Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 520-539, maio-ago. 2016. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-4

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. “Um embrião de laboratório de Pedagogia”: as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). Tese (Doutorado em Educação), 270 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1960. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1961. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1962. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1963. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1964. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1965. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1966. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). Relatório anual. Classes Integrais. Curitiba. 1967. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

DALLABRIDA, Norberto. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950. Hist. Educ., Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 101-115, ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/80587

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas/SP, n. 1, p. 9-44, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Programas de Ensino Médio. Curitiba, 1962.

STRAUBE, Ernani Costa. Do Licêo de Coritiba ao Colégio Estadual do Paraná 1846-1993. Curitiba, PR: Fundepar.1993.

APROFUNDANDO O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O CASO DE SANTA CATARINA

Thomas Antonio Campos Correia
Graziella Souza dos Santos

RESUMO:

Investigamos minuciosamente o processo de militarização das escolas públicas no Brasil, com foco na implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em Santa Catarina. Exploramos a fundo a ideologia subjacente à militarização da educação e analisamos a persistência desse modelo, mesmo após a revogação do decreto federal. Nosso embasamento teórico inclui autores como Salomão Barros Ximenes, Miriam Fábia Alves e Catarina de Almeida Santos para compreender a militarização, enquanto Juarez da Silva Thiessen, Antonio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva contribuem para analisar seu impacto direto no currículo escolar. Nosso objetivo primordial é analisar minuciosamente a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM) no contexto educacional de Santa Catarina. Buscamos compreender as razões, influências e decisões que conduziram à manutenção desse programa, bem como seu impacto na educação. Adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, envolvendo análise de documentos e entrevistas com membros-chave do sistema educacional estadual. Os resultados preliminares apontam consistentemente para a presença constante das escolas Cívico-Militares em Santa Catarina, mesmo após a revogação do PECIM, evidenciando a continuidade do processo de militarização. Nosso estudo está em constante desenvolvimento, aprofundando a análise da militarização em Santa Catarina e explorando sua evolução após a revogação do PECIM. Utilizamos métodos de análise documental e conduzimos entrevistas. Até o momento, os dados obtidos indicam claramente que Santa Catarina está comprometida com a continuação das ECIMs(Escolas Cívico-Militares), mantendo-as com recursos financeiros próprios, em contraposição à posição do governo federal.

palavras-chaves: militarização educação. pecim. currículo escolar. escolas cívico-militares.

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço do movimento neoconservador no cenário político brasileiro nos últimos anos, houve um grande crescimento no processo de militarização das escolas públicas no Brasil. O processo de militarização atingiu, nesse contexto, outro patamar, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que instituiu como uma de suas principais políticas educacionais o Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

O PECIM, criado por meio do Decreto Nº 10.004/2019 , previa uma parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Defesa para a transformação de escolas públicas em escolas militarizadas. O objetivo, segundo o decreto, era criar um novo

modelo de gestão compartilhada das escolas com participação dos militares na reserva

Com a revogação do decreto Nº 10.004/2019 e da implementação do decreto Nº 11.611 de 19 de julho de 2023, que encerrou o PECIM (Programa de Educação Cívico-Militar), constata-se que o programa em questão inadvertidamente promoveu um processo de militarização da educação em vários estados e municípios. Por meio de iniciativas próprias, esse fenômeno se ampliou e enraizou-se, resultando em um aprofundamento significativo no sistema educacional do país.

Assim, justifica-se a relevância de continuar investigando o impacto deste projeto, sobretudo no âmbito dos estados e municípios, uma vez que a derrota de Jair Bolsonaro nas eleições não encerra o avanço da militarização da educação e das pautas conservadoras. Santa Catarina está entre os estados que acolheram o projeto nacional. Importa saber, portanto, como ele segue transcorrendo e quais são seus efeitos nas escolas e nos currículos.

Neste trabalho apresentamos um recorte de uma pesquisa maior em andamento que tem como objetivo geral analisar como está transcorrendo o processo de militarização de escolas no estado de Santa Catarina a partir da inserção do programa Escolas Cívico-Militares (PECIM).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos os conceitos estruturantes deste trabalho, a saber: militarização da educação e currículo.

Ao trabalharmos com os conceitos de "militarização da Educação", nos deparamos com uma complexidade significativa de sentidos. Isso ocorre, principalmente, devido ao fato de que a ideologia militar não se restringe a um único modelo ou forma de militarização, mas sim a várias formas (SANTOS, 2019). Diversos distritos e localidades de escolas militarizadas apresentam uma variedade de modelos em andamento, organizando-se de maneiras distintas e possuindo dinâmicas próprias.

Como veremos, são muitos os interesses e disputas em torno desse projeto. Grupos conservadores, por exemplo, estão entre os maiores defensores do modelo. Para eles, as escolas militarizadas são um modelo eficiente de educação e poderiam resolver todos os problemas da educação pública no Brasil. Tais argumentos

baseiam-se em crenças equivocadas, de que a violência e falta de disciplina são uma presença constante no ambiente escolar, resultantes da ineficiência das escolas e seus docentes. Essa crença equivocada mascara os verdadeiros problemas que as escolas públicas enfrentam, tais como escassez de recursos financeiros, falta de professores e valorização da carreira docente, carência de uma infraestrutura compatível, entre outros desafios, que são problemas enfrentados pelo ensino público.

Esse processo de sucateamento do ensino público, que vem se arrastando por anos, contribui para sua desvalorização. É evidente que isso afeta a valorização e afeta negativamente a qualidade da educação oferecida, prejudicando tanto os profissionais da área quanto os estudantes, acentuando ainda mais o problema e promovendo ideias como a militarização como alternativa.

A militarização é um componente de um projeto hegemônico e conservador que coloca em risco a permanência dos direitos fundamentais descritos constitucionalmente, como o direito à educação (DE LIMA et al. , 2019). Autoras de referência no tema, como Alves e Santos (2019), destacam de forma clara o impacto negativo dessa ideologia nas escolas.

O processo de militarização representa uma ameaça à ainda frágil construção de uma escola pública democrática, que seja acessível a todos, um espaço de diálogo, diversidade, multiculturalismo e experiências coletivas enriquecedoras. Essa militarização compromete a construção de um modo de vida democrático e livre.

2.1 Currículo

Para Thiesen e Abreu (2016) é visível a intensificação da atuação de grupos conservadores que buscam ganhar espaço em diversas áreas da vida social e expressivamente na educação.

Todas essas iniciativas se conectam de diversas formas com a agenda neoconservadora, especialmente no que diz respeito ao apreço pela padronização, disciplinarização e aumento do controle sobre os alunos, sobre os professores e sobre o currículo.

O currículo, enquanto construção social e cultural, é moldado e influenciado por uma multiplicidade de elementos, como valores, interesses e relações de poder que permeiam a sociedade (SILVA, 2010). O currículo é uma construção social que é moldada de acordo com os interesses das classes dominantes no poder,

representando uma projeção do futuro modelo de sociedade, baseado nos próprios interesses de conhecimento

O currículo enquanto dispositivo central das funções da escola também costuma ser alvo dessas iniciativas da ideologia de militarização da educação. No escopo do projeto de militarização da educação são previstas a inserção de disciplinas e práticas alusivas às práticas militares. Há ainda a vigilância que naturalmente aumenta em relação ao currículo escolar e ao trabalho docente.

De acordo com Santos (2020), algumas análises preliminares dos documentos do PECIM evidenciam que o programa se inscreve na construção do discurso conservador de crise da escola e forja, como saída para tal, a necessidade de uma mudança na forma de gestão das escolas, da restauração da moral e da disciplina hierárquica.

O documento intitulado Diretrizes para as Escolas Cívico militares (Brasil, 2021) traz uma seção específica para tratar de mudanças no âmbito do currículo dessas escolas. Tais mudanças abarcam várias questões que dizem respeito ao currículo oficial e oculto, como podemos identificar no trecho a seguir:

> É recomendado que o desenvolvimento de valores e atitudes, bem como atividades cívicas e de cidadania, façam parte da matriz curricular das Ecim, com uma hora-aula semanal de cada turma, que serão conduzidas pelo Corpo de Monitores e pelo Corpo Docente sob orientação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica).(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, p. 44)

Dessa forma, o currículo, inserido no contexto da ideologia de militarização da educação, desempenha um papel fundamental ao contribuir para a manutenção do controle exercido pelos grupos dominantes sobre as demais classes subjugadas. Nesse sentido, o currículo assume uma expressão desse poder hegemônico.

Através do currículo oficial e do currículo oculto, que se manifesta por meio de práticas não formalmente incorporadas ao currículo oficial, ocorre a aplicação de ideologias militares, como o hasteamento da bandeira, presença de militares na sala de aula, como demonstrado no documento "Diretrizes das Escolas Cívico-Militares - 2ª Edição 2021”.

Essas práticas, aparentemente simbólicas, são utilizadas como instrumentos para reforçar a hierarquia, a disciplina e a submissão. Esses elementos do currículo oculto acabam desempenhando um papel significativo na perpetuação e na

legitimação do poder exercido pelos grupos dominantes. Assim, a noção de currículo e currículo oculto são pressupostos fundamentais deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa de pesquisa, com o objetivo de compreender os efeitos do processo de implementação das Escolas Cívico-Militares (PECIM) na região Sul, com foco no estado de Santa Catarina. A pesquisa qualitativa permite explorar em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, possibilitando uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno em estudo.

Com relação aos procedimentos, este estudo se utiliza de análise de documentos e entrevistas. Serão selecionados e examinados diversos tipos de documentos, como Documentos federais e estaduais relacionados ao Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM), decretos, portarias, diretrizes e normas específicas, notícias e reportagens em portais de notícias e jornais, que abordam a implementação do PECIM e suas repercussões na comunidade escolar e na sociedade em geral.

A análise desses documentos será realizada por meio de análise temática, buscando identificar os principais aspectos relacionados à implementação e efetividade das políticas de militarização e do Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM).

Além disso, serão realizadas entrevistas e questionário com professores, membros da Secretaria Estadual da Educação de SC e equipe pedagógica de escolas selecionadas pela Secretaria. Tendo em vista o objetivo de examinar os efeitos sobre o currículo escolar, pretende-se também entrevistar professores que atuam no Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM). As entrevistas serão conduzidas de forma semi estruturada, permitindo que os participantes expressem suas percepções, experiências e opiniões sobre o programa PECIM na escola. Através das entrevistas, busca-se obter uma visão aprofundada das percepções e do processo de implementação do programa nas instituições públicas. (EM ANDAMENTO)

Para este trabalho, apresentaremos um recorte de parte do processo de análise dos documentos. Dados os limites deste exercício, apresentaremos a seguir alguns dados obtidos a partir da análise de jornais e sites oficiais que trazem informações

sobre a continuidade do processo de militarização em SC mesmo após a revogação do PECIM.

4. ACHADOS PARCIAIS: NOVOS RUMOS DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM SC APÓS REVOGAÇÃO DO PECIM

No dia 10 de julho de 2023, o presidente Lula iniciou o processo progressivo de extinção do programa federal das escolas cívico-militares (PECIM). O Ministério da Educação (MEC) enviou um ofício às secretarias das escolas, solicitando que iniciassem o processo de transição desse modelo e a retirada dos militares das escolas.

De acordo com o ofício, o MEC também solicita que as coordenadorias regionais do programa se comprometam a realizar uma transição cuidadosa das atividades, garantindo que o cotidiano escolar não seja comprometido e que as conquistas de organização alcançadas pelo programa não sejam perdidas. Cada rede de ensino será responsável por organizar e criar estratégias para reintegrar as unidades educacionais à rede regular de ensino

Considerando o contexto da militarização da educação, a solicitação do MEC para uma transição cuidadosa das atividades do programa das escolas cívico-militares ganha relevância frente ao disposto no artigo 25 do Decreto 10.004/2019.

O artigo 25 do Decreto 10.004/2019 estabelece que o programa das escolas cívico-militares têm total liberdade para estabelecer parcerias com diversas entidades públicas e privadas para executar suas atividades. Essas parcerias podem ser firmadas com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital, bem como com entidades privadas sem fins lucrativos. Este artigo, ao lado de outros fatores, impulsionou a criação de escolas cívico-militares propostas e mantidas pelos estados e municípios, para além do programa do governo federal. Diante disso, a reação de estados e municípios foi imediata no sentido de assegurar a manutenção de seus programas, indicando um significativo enraizamento do processo de militarização da educação para além do PECIM.

Ao longo dos dias que seguiram a divulgação do ofício, realizamos análises adicionais de documentos e consultamos portais de notícias para identificar o posicionamento dos estados em relação a manutenção do programa. Segundo o portal de notícias CartaCapital, um levantamento realizado até o dia 14 de julho de

2023 revelou que pelo menos 19 estados têm a intenção de manter ou até ampliar as Escolas Cívico-Militares (ECIM), contrariando a posição do governo federal.

A própria reportagem menciona que essa decisão é vista como uma oportunidade de atrair apoio dos eleitores de direita nas eleições próximas. Os estados mencionados na notícia são: Acre, Pará, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Goiás. A notícia também informa que muitos estados apoiaram o ofício federal, mas não encerraram o programa em seus territórios, incluindo o Distrito Federal, Roraima, Ceará, Paraíba e Espírito Santo.

Outro documento analisado divulgado recentemente foi o paper divulgado pela Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal, que apresenta dados dos custos do PECIM até então. Este documento afirma que somente no ano de 2022 o programa consumiu aproximadamente 64 milhões de reais e atendeu aproximadamente 0,1% das escolas. Segundo análise do governo atual expressa no paper, o programa desvia a finalidade das Forças Armadas, compromete recursos e não se mostrou muito eficiente em solucionar o problema do ensino público. Adicionalmente, o documento salienta que não existe previsão na Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) que permita às Forças Armadas atuarem na educação regular, e também não há nenhuma proposta estratégica para a criação de escolas cívico-militares no Plano Nacional da Educação (PNE) (Lei Federal nº 13.005/14). Conforme o Ministro da Educação

> Esse programa de educação escolas cívico-militares foi criado por decreto, não foi por lei, não passou pelo Congresso; foi uma decisão unilateral do Ministério da Educação à época, que na Lei de Diretrizes e Bases, que é lei; no Plano Nacional de Educação, que é lei, não há nenhuma menção ou estratégia de incluir as Forças Armadas na educação básica deste país. Há um conflito normativo, que inclusive o meu jurídico junto com a AGU, CGU, estão discutindo. É preciso ter evidências que comprovem que essa metodologia é a melhor. Das 100 melhores escolas públicas do Brasil, nenhuma é militar. A melhor escola pública é no Ceará, em Cariré. E não é militar", (SANTANA, Camilo, 2023).

De acordo com o jornalista Reinaldo Azevedo, o quantitativo de militares vinculados ao Programa de Ensino Cívico-Militar (PECIM) nas 120 escolas totaliza 892 militares. Com base em nossa análise documental, verificamos que esses militares recebem mensalmente valores que variam de R$2.657,00 reais (terceiro sargento) a R$9.152,00 reais (coronel), de acordo com suas patentes, além de seus benefícios de aposentadoria. Esses valores são significativamente mais altos do que

a média salarial do magistério nacional. Ao longo dos três anos de existência do programa, o orçamento disponibilizado aproximou-se de 98,3 milhões de reais (BRASIL, 2023).

4.1 **Dados escolas das militarizadas de Santa Catarina a partir de portais de notícias**

Conforme relatado pelo portal *Nsctotal* no dia 03 de maio de 2023, em Santa Catarina, o estado pretende manter as escolas cívico-militares estaduais, mesmo sem o apoio do governo nacional. A Secretaria de Estado da Educação (SED) planeja sustentar as instituições com seus próprios recursos financeiros. Isso indica que o estado está disposto a arcar com os custos e manter as escolas funcionando, mesmo sem o suporte financeiro proveniente de Brasília.

De acordo com entrevista concedida pela diretora de ensino de Santa Catarina ao Nsctotal, Sonia Fachini, o estado tem a intenção de continuar com o programa das escolas cívico-militares utilizando seus próprios recursos. Ela afirma: "*Queremos dar continuidade às unidades escolares que atualmente estão nesse modelo e, ao mesmo tempo, dar oportunidade a outras escolas de seguirem o mesmo modelo*". Isso demonstra o compromisso de Santa Catarina em manter as escolas cívico-militares na rede estadual em funcionamento e expandir esse modelo para outras instituições de ensino estaduais. Para isso, ela explica que o programa das escolas cívico-militares em Santa Catarina passará por uma mudança de nome, porém, mantendo um formato semelhante ao PECIM.

A principal diferença atual do projeto será a ausência de apoio federal, com a participação dos militares sendo exclusivamente relacionada ao governo estadual. Isso significa que o programa será mantido com recursos e esforços próprios do governo de Santa Catarina, aproveitando a brecha do artigo 25 do Decreto 10.004/2019, que estabelece parcerias com diversas entidades públicas e privadas para executar as atividades. Essas parcerias podem ser estabelecidas com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital, bem como com entidades privadas sem fins lucrativos.

Até o momento da escrita deste trabalho, em julho de 2023, conforme dados obtidos, Santa Catarina possui 21 escolas que aderiram ao programa (9 escolas estaduais e 12 escolas municipais).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discorremos como está o processo de militarização da educação em Santa Catarina, especialmente após a revogação do Decreto Nº 10.004/2019 por meio Decreto Nº 11.611/2023. Durante nossa análise, identificamos que o processo de militarização em SC continua em andamento, mesmo após a revogação, já que tanto o estado quanto os municípios demonstram interesse em prosseguir com o projeto utilizando recursos próprios.

Nossa pesquisa continua acompanhando de perto esse processo de militarização nas escolas catarinenses, bem como suas implicações na estrutura do sistema educacional, principalmente em relação à análise curricular das escolas. Essas investigações são fundamentais para entendermos melhor os efeitos e impactos da militarização na educação no estado de Santa Catarina.

Apresentamos apenas uma pequena parcela dos resultados e análise obtidos até o momento. Nossa pesquisa continua em andamento e temos um longo caminho pela frente. No entanto, os dados já coletados evidenciam como Santa Catarina está alinhado com a proposta de educação militarizada.

6. REFERÊNCIAS

Alves, M. F., & Toschi, M. S. (2019). A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 35(3), 633

BlogdoEdisonSilva. (2023). Título do vídeo [Canal do YouTube BlogdoEdisonSilva]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=gpw3w_mQ4-o

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 julho de 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm. Acesso em 20 julho de 2023

DE LIMA, C. B. de; NETTO, N. B.; SOUZA, J. M. P. de. Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, *[S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 828, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96014. Acesso em: 2 ago. 2023.

MENDONCA, ERASTO FORTES. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão

democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 35, n. 3, p. 594-611, maio 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300594&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 de Abril de 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2. ed. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/MEMORIAL_PECIM.pdf. Acesso 20/06/2023

Santos, A. G. dos, & Vieira, J. N. (2019). Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma Cultura Escolar-Militar. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 35(3), 725. https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96074

SANTOS, G. S. dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–19, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15348.066. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348. Acesso em: 20 jun. 2023

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

THIESSEN, Juares da Silva; ABREU, Rozana Gomes de. Prefácio. O Avanço do Conservadorismo nas Políticas Curriculares [Editorial]. Revista Teias, v. 17, n. 47, junho., 2023.

CONSIDERAÇÕES DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE COMO A ÁREA DE CIÊNCIAS É CONTEMPLADA NOS DISTINTOS DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES

Iago Weber Pitz[1]

Graziella Souza dos Santos[2]

Evelyne Straub de Oliveira[3]

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados que fazem parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "*A atuação de docentes de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos processos curriculares no contexto da Rede Municipal de Ensino de São José, Santa Catarina".* O estudo buscou mapear as considerações de docentes de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a área em distintos documentos curriculares orientadores. A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa utilizando questionário *on-line.* A análise de dados se apoiou sobre Análise Temática proposta por Clarke e Braun (2013). Sete professore/as responderam ao questionário, elencando suas considerações sobre a área de Ciências da Natureza nas orientações e políticas curriculares que estavam em contato na referida rede de ensino. Os documentos que surgiram em suas respostas foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e o Currículo Base da Educação Jofesense. A partir de suas respostas, foram configurados quatro eixos distintos, que também foram representados como desafios para os e as docentes. O primeiro eixo é a falta de relação dos conteúdos curriculares presentes na BNCC com o cotidiano dos estudantes; o segundo, é retirada e/ou alteração de conteúdos da grade curricular percebida pelos/as docentes; o terceiro, é a falta de infraestrutura das escolas e a impossibilidade de trabalhar conteúdos, habilidades e competências propostas pela BNCC; e o quarto, é, segundo os/as participantes, a falta de lógica na sequência entre os conteúdos curriculares na BNCC. Tais eixos são desafios para os e as docentes, que buscam complementar tais lacunas de formas variadas, porém limitados aos seus contextos, experiências, formação, entre outros aspectos que perpassam suas práticas.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Docentes. Ciências da Natureza. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo central examinar as considerações e avaliações de docentes de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a área nas orientações e políticas curriculares oficiais no contexto dos processos curriculares da rede municipal de ensino de São José, Santa Catarina. Importante

[1] Licenciado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, weberpitz@gmail.com.
[2] Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graziella.santos@ufsc.br.
[3] Licenciada em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, evelynestraub@hotmail.com.

salientar que este trabalho faz parte de uma pesquisa maior que compôs um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "*A atuação de docentes de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos processos curriculares no contexto da Rede Municipal de Ensino de São José, Santa Catarin*a".

Este trabalho entende o currículo para além de apenas conhecimentos acumulados que devem ser transmitidos de forma neutra e desinteressada. Ao explorar seu caráter político (MOREIRA; SILVA, 2008), revela-se sua influência nas dinâmicas de poder, hegemonia e nas decisões curriculares que afetam a sociedade. Isso ressalta a centralidade na construção e implementação de políticas curriculares e a necessidade de compreender suas diversas interações com a sociedade.

A BNCC é uma política curricular que busca guiar os referenciais curriculares em estados e municípios (BRASIL, 2017). Sua implementação, a partir de 2020, como referência normativa com base em marcos legais da educação, acarreta diversas consequências para os professores em várias situações, tornando essencial investigar esses impactos.

Ao examinar-se os efeitos e influências dos e das docentes em microescala nos processos curriculares, é possível analisarmos as contradições, conflitos, tensões, interpretações, reinterpretações e mudanças nas políticas curriculares (BALL; MAINARDES, 2011).

Assim, esta pesquisa buscou mapear as considerações de docentes de Ciências da Natureza sobre a área nas orientações e políticas curriculares oficiais no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de São José, Santa Catarina. Adicionalmente, procurou-se atingir os seguintes objetivos específicos: identificar os documentos curriculares orientadores que as e os docentes estão sob regimento; investigar os desafios dos/as docentes de Ciências da Natureza ao utilizar os documentos curriculares orientadores; e, analisar as considerações expostas pelos/as docentes acerca dos documentos curriculares orientadores que estão sob regimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, o currículo é considerado uma construção social dinâmica que vai além dos conteúdos escolares. Ele se manifesta nas práticas pedagógicas e está interligado a contextos políticos, científicos, filosóficos e culturais. Gimeno Sacristán

(2017) aborda o currículo de forma sistêmica, englobando políticas curriculares, materiais, planejamento escolar e docente, bem como outros elementos, culminando nos processos curriculares, termo proposto por Sacristán (2017) e utilizado nesta pesquisa.

Outro conceito importante que é utilizado neste estudo é de política curricular, em que política pode ser entendida, a partir das discussões de Ball e Mainardes (2011), como uma forma social de falar e agir sobre o mundo. É um processo que ocorre em determinado tempo, passando por processos discursivos e relacionais, ligados à realidade dos grupos sociais envolvidos, suas percepções, falas e modos de agir sobre o mundo. Caracterizado por disputas e relações de poder em todo seu processo de construção, sendo revestido de comunicações e interações humanas. É um processo político (MAINARDES, 2015).

Define-se política curricular como um processo ligado a diferentes protagonistas, com suas visões culturais e sociais, a partir de momentos históricos, onde produzem tensões na produção, circulação, consolidação, interpretações e reinterpretações do que significa currículo escolar (OLIVEIRA; DESTRO, 2005).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tensiona o campo das políticas curriculares, e produz desdobramentos importantes no âmbito das orientações curriculares dos estados e municípios, que precisaram ajustar seus documentos desde então, à luz do documento nacional. Isso levou Santa Catarina a reformular suas políticas curriculares, resultando no documento intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), homologado em 2019 (SANTA CATARINA, 2019). Diante desse cenário, os municípios catarinenses também precisaram se posicionar em relação a essas novas demandas. Tudo isso, afeta o trabalho docente, uma vez que professores e professoras são os responsáveis por traduzirem essas políticas no contexto da prática. Portanto, é pertinente examinar as políticas e orientações conduzidas por docentes em âmbito local, especialmente nas avaliações e perspectivas destes profissionais em relação às diretrizes vigentes.

3 METODOLOGIA

3.1 Coleta de Dados

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa em questão se caracterizou por um estudo de abordagem qualitativa. A coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário a 24 docentes de Ensino de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José. O questionário, realizado online de Junho a Agosto de 2021 devido à pandemia de SARS-COV-2, foi a principal ferramenta de coleta de dados. O uso do questionário ofereceu vantagens como baixo custo, anonimato das respostas, facilidade e rapidez para responder, assim como eficiência no recebimento dos dados (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2002).

3.2 Análise dos Dados

Os dados da pesquisa foram analisados utilizando a perspectiva qualitativa e o conceito de análise relacional de Michael Apple (2006). A abordagem metodológica escolhida para orientar esse processo foi a análise temática, seguindo a proposta de Braun e colaboradoras (2019) e Clarke & Braun (2013). Essa metodologia oferece flexibilidade ao identificar e analisar padrões em dados qualitativos, podendo ser aplicada a uma variedade de referenciais teóricos. A análise temática destaca-se por sua capacidade de tratar diferentes tipos de dados, independentemente de origem ou tamanho, permitindo análises embasadas em dados ou teorias (BRAUN et al., 2019; CLARKE; BRAUN, 2013).

4 AS CONSIDERAÇÕES DOS DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.

Dos 24 participantes contatados, somente 7 docentes responderam ao questionário. Importante lembrar que a pesquisa se desenvolveu em meio ao contexto da Pandemia, o que dificultou bastante o processo de coleta de dados.

Os documentos curriculares oficiais desempenharam um papel central para os docentes, seja como referência para adesão ou como objeto de críticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve uma presença proeminente nas respostas, embora se faça necessário mencionar que ao nos referirmos a orientações e políticas curriculares, estamos abrangendo principalmente três documentos: BNCC, Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e Currículo Base da Educação Josefense. Embora haja nuances entre esses documentos, observa-se uma notável convergência em suas diretrizes.

É relevante ressaltar o papel desempenhado pelos docentes na interpretação das instruções contidas nos documentos curriculares ao moldar seus planejamentos. Ao traduzirem as orientações curriculares à luz de suas experiências, contextos e valores, os docentes impactam as políticas que orientam suas práticas educacionais. Esse processo é interativo, com os docentes constantemente refletindo e avaliando os componentes das orientações curriculares (MAINARDES, 2018). Dessa forma buscou-se mapear as considerações docentes sobre as orientações e políticas curriculares oficiais, bem como identificar os desafios associados. Para isso, foram investigadas os e as docentes de Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José, Santa Catarina, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É relevante notar que a relação entre tais documentos e sua influência pode variar nas diferentes disciplinas.

As considerações docentes sobre Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com relação aos documentos curriculares citados (BNCC, CBTC e Currículo Josefense), são agrupadas em quatro principais eixos. O primeiro eixo é a *falta de relação dos conteúdos curriculares presentes na BNCC com o cotidiano dos estudantes*; o segundo, é *retirada e/ou alteração de conteúdos da grade curricular* percebida pelos/as docentes; o terceiro, é a *falta de infraestrutura das escolas e a impossibilidade de trabalhar conteúdos, habilidades e competências propostas pela BNCC*; e o quarto, é, segundo os/as participantes, a *falta de lógica na sequência entre os conteúdos curriculares na BNCC*.

A pouca contextualização da realidade dos alunos nos conteúdos curriculares é um elemento que surgiu nas respostas acerca do currículo de Ciências da Natureza na visão dos/das docentes. Quando indagados sobre quais elementos consideravam importantes para o currículo da área de Ciências da Natureza, os/as Docentes 4 e 1 ressaltaram a contextualização dos conteúdos.

A contextualização dos conteúdos é um elemento observado nas respostas, sendo importante estar presente na área de Ciências da Natureza para as e os entrevistados. Esse mesmo elemento também se apresenta como um desafio nas respostas dos e das docentes. Ao questionar quais são os maiores desafios presentes nos documentos para o Ensino de Ciências da Natureza, o/a Docente 5 responde que há um excesso de conteúdos não relacionados com a vivência e/ou a realidade dos estudantes.

Levando em consideração os pontos mencionados, os e as docentes destacam que uma parte significativa de seus planejamentos envolve a contextualização das informações para torná-las relevantes à realidade dos estudantes, uma vez que essa abordagem muitas vezes está ausente nos documentos curriculares oficiais.

Os participantes da pesquisa apontam que a versão final da BNCC parece carecer de força na tarefa de contextualizar e integrar os conhecimentos à vida dos estudantes. Esse ponto é uma preocupação frequente na área e foi especialmente enfatizado na elaboração do documento anterior à BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que parece oferecer uma discussão mais profunda nesse sentido e continua sendo relevante para os docentes (HILARIO, CHAGAS; 2020).

Além do afastamento entre os conteúdos da BNCC de Ciências da Natureza e a realidade dos estudantes, destaca-se a percepção do Docente 2 sobre mudanças significativas na BNCC, como a inclusão de temas de Química e Física e a retirada de conteúdos voltados para Ciências Biológicas tradicionalmente abordados na área (ANTUNES JÚNIOR; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020). Outros profissionais também compartilham essa preocupação, evidenciando desafios na avaliação da área para os Anos Finais na BNCC, como indicam as respostas dos Docentes 4 e 3, que argumentam que estudantes, devido à idade, podem ter dificuldades em assimilar tópicos de química e física, como óptica, alavancas.

Assim, parte das críticas à BNCC envolve mudanças na grade curricular, incluindo retiradas e reformulações de conteúdos. Antunes Júnior, Cavalcanti e Ostermann (2020) observam que o ensino de Física e Química geralmente se associa ao Ensino Médio e Superior, contrastando com o ensino fundamental, onde conteúdos frequentemente são ministrados por profissionais de Ciências Biológicas, podendo gerar uma tendência para se aprofundar em elementos da área.

Considerando esse processo, observa-se nas respostas dos e das docentes certa resistência às alterações trazidas pela BNCC, especialmente em relação aos conteúdos tradicionais de Ciências da Natureza. A revisão da grade curricular pode causar insegurança e descontentamento entre os educadores. Além disso, as críticas também abrangem preocupações mais amplas, conforme visto nas respostas do Docente 3, que expressa preocupação com as dificuldades de aprendizagem associadas à inclusão precoce de certos conteúdos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com o currículo de Ciências da Natureza estabelecido pela BNCC.

O terceiro elemento está ligado ao desafio do trabalho com o currículo Ciências da Natureza proposto pela BNCC e pelos demais documentos curriculares, em virtude das ausências de materiais e infraestrutura da escola, dificuldade apontada pelo/a Docente 6:

> *Ciências é visual, precisa imaginar, precisa conhecer e experimentar coisas. Precisa trazer pro dia a dia. É um grande desafio ensinar com poucos recursos quando não aprendemos a nos virar antes desse momento chegar. (Docente 6)*

Os professores enfatizaram a falta de recursos como um desafio ao implementar as orientações curriculares da BNCC. A carência de infraestrutura e materiais foi uma crítica comum, com cerca de 43% das respostas apontando a ausência de salas e laboratórios equipados, seguida pela escassez de recursos materiais, com cerca de 28%. Essa preocupação também foi abordada por Sipavicius e Sessa (2019), que destacaram as limitações de infraestrutura e as lacunas nas especificações curriculares ao considerar o ensino investigativo no currículo de Ciências da Natureza na BNCC:

> Pelas dez competências gerais é necessária a presença de práticas argumentativas e experimentais, ou seja, o ensino investigativo. Mas sem especificar melhor e oferecer infraestrutura nas escolas não tem como o currículo proposto pela BNCC poder ser realizado de modo satisfatório. (SIPAVICIUS; SESSA, 2019, p. 10)

A ausência de recursos materiais e diretrizes curriculares adequadas às orientações da BNCC pode restringir os professores, levando-os a buscar alternativas para preencher essas lacunas. As respostas indicam que os e as docentes recorrem ao uso de livros didáticos, visto ser uma alternativa viável devido aos seus recursos visuais, como fotos e textos, que ajudam a compensar a falta de materiais nas escolas. Além disso, o livro oferece instruções detalhadas e especificações que auxiliam na abordagem dos conteúdos da BNCC, CBTC e Currículo Josefense (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O quarto elemento foi relatado por cerca de 57% dos e das participantes da pesquisa, criticando a ausência de sequência lógica dos conteúdos de Ciências da Natureza na BNCC. Esse elemento foi destacado pelos/as Docentes 6, 1 e 3:

> *Atualmente o currículo traz bastante coisa né, porém ao mesmo tempo parece que tirou tudo e "a lógica foi com deus". Tem uns momentos que eu paro e penso "tá, mas como vou ensinar Biomas pro sétimo ano se eles nem sabem que inseto é um animal, que fungo não é planta, que bactérias são*

> *seres vivos também?" Acho que tentaram criar algo tipo "construção dos conhecimentos ao longo dos anos passando por todas as unidades temáticas sempre", mas que sentido faz eu estar falando do Sistema Nervoso com o sexto ano e do nada: "PÁ" "agora vamos falar da estrutura do planeta Terra meu povo". A gente tenta dar lógica, coloca uns conteúdos ali no meio pra tentar uma transição, mas não é fácil não. (Docente 6)*
>
> *Sinto que falta uma conexão entre os objetos de conhecimento das unidades temáticas de cada ano, por exemplo: sexto ano os conteúdos previstos na BNCC do Território Catarinense são, basicamente, planeta terra, célula e sistema nervoso e misturas homo/heterogêneas. É como se mudasse a linha de pensamento da água para o vinho. (Docente 1)*
>
> *Sinceramente, o currículo de Ciências estava melhor antes da mudança. Tenho a sensação que colocaram todos os conteúdos dos anos finais num copo e jogaram para cima para fazer um sorteio. Depois colocaram em cada ano. (Docente 3)*

Outros autores corroboram com declarações dos e das docentes acerca da sequência lógica e conexão dos conteúdos no documento da BNCC na grade de Ciências da Natureza. Segundo Franco e Munford (2018) e Valentim (2018), a desconexão das Unidades Temáticas é problematizada, não há eixos estruturantes que integram o conhecimento científico, retornando a uma organização fragmentada de conteúdos e norteada apenas pelo eixo conceitual.

Como brevemente discutido, diversos elementos se interligam nos processos curriculares que os docentes estão inseridos, expondo demandas requeridas pelos professores e professoras, mas também demandas que recaem sobre os e as profissionais. Mesmo diante de todos os desafios e dificuldades, os Professores e as Professoras de Ensino de Ciências dos Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de São José apresentam objetivos nobres e imensamente trabalhosos, demonstrando grande dedicação na profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou examinar as considerações de docentes de Ciências da Natureza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a área nas orientações e políticas curriculares oficiais no contexto dos processos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São José, Santa Catarina. A partir dos resultados expostos, as principais considerações e avaliações dos docentes formaram quatro eixos distintos, configurados como desafios pelos participantes da pesquisa. O primeiro é a falta de relação dos conteúdos curriculares presentes na BNCC com o cotidiano dos estudantes; o segundo, é retirada e/ou alteração de conteúdos da grade curricular

percebida pelos/as docentes; o terceiro, é a falta de infraestrutura das escolas e a impossibilidade de trabalhar conteúdos, habilidades e competências propostas pela BNCC; e o quarto, é, segundo os/as participantes, a falta de lógica na sequência entre os conteúdos curriculares na BNCC.

Como demonstrado, diversos elementos se interligam para a atuação dos docentes, influenciado por seus contextos, experiências, formações prévias e outros elementos. Devido aos limites deste trabalho, diversas questões não foram exploradas. Permanecem ainda questões que merecem novas investigações, como: de que forma os e as docentes superam tais desafios? Como isso influencia os processos curriculares que estão inseridos? Algumas questões ainda sem resposta encerram a pesquisa com dúvidas, mas também mostram o campo fértil dos estudos do currículo.

REFERÊNCIAS

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES JÚNIOR, Estevão Luciano Quevedo; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. **Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade.** Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, 2020. p. 141-154.

BALL, Stephen. John.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRAUN, Virginia *et al*. **Thematic Analysis**. In: LIAMPUTTONG, P. Handbook of Research Methods in Health Social Sciences. Springer Singapore, 2019, p. 843–60.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. **Teaching thematic analysis:** Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. The Psychologist, 2013.

FRACO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular:** Um olhar da área de Ciências da Natureza. Horizontes, vol. 36, no 1, abril de 2018, p. 158–71.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008.

HILARIO, Thiago Wedson; CHAGAS, Helaíny Wanyessy Kenya Rodrigues Silva. **O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:** DOS PCNS À BNCC. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, 2020, p. 65687–95.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas:** explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais, v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Entrevista com o Professor Stephen J. Ball.** Olh@ares, Guarulhos, v. 3, n.2, 2015, p. 161-171.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. **ENTREVISTA COM STEPHEN J. BALL:** UM DIÁLOGO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, 2009, p. 303-318.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural:** uma abordagem metodológica de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005, p. 140–150.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3º ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

SÃO JOSÉ. Rede Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. Prefeitura Municipal de São José, Secretaria Municipal de Educação – São José: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SIPAVICIUS, Bruno Kestutis de Alvarenga; SESSA, Patrícia da Silva. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:** TECENDO RELAÇÕES E CRÍTICAS. Atas de Ciências da Saúde, São Paulo, v.7, 2019, p. 03-16.

VALENTIM, Pedro Ricardo. **Proposta de reorganização das unidades temáticas da área de Ciências da Natureza na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2018.

CURRÍCULOS SOB A PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

Andressa Alano Alves[1]

Flávia Helena Fernandes Pereira [2]

Karine Tatiane Silva Bottega[3]

RESUMO

O interesse da pesquisa é apresentar a perspectiva da decolonialidade enquanto possibilidade epistemológica e política de alcançarmos outros olhares aos modos de pensar e fazer pesquisa em educação, visto que pesquisadoras/es não se encontram arredados de seus contextos de investigação. Sinaliza a descolonização dos currículos, por meio da interculturalidade crítica, um diálogo a partir e com os sujeitos, capaz de nos encorajar a ler criticamente os cotidianos escolares, seus currículos e práticas pedagógicas, visto que o paradigma eurocêntrico de conhecimento e de mundo ainda é um desafio a ser enfrentado e superado pela escola e professora/es. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta como problemática a seguinte questão: Como é possível a partir da perspectiva da interculturalidade crítica promover a descolonização dos currículos num diálogo com os sujeitos dos cotidianos escolares? Assim, como objetivo geral pretende-se investigar as concepções teóricas que defendem a descolonização dos currículos partir da interculturalidade crítica. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza como metodologia a revisão bibliográfica da literatura. Nesse sentido, apoia-se em análises e discussões especificamente de alguns teóricos da decolonialidade para compreender, analisar e ampliar o olhar sob a temática proposta, sendo alguns deles: Walsh (2009), Mignolo (2008), Maldonado -Torres (2007), Santos (1988, 2007). A partir da pesquisa realizada, observa-se que a descolonização dos currículos aponta a superação dos paradigmas eurocêntricos, tendo como possiblidade a perspectiva de interculturalidade crítica como alternativas para promover a visibilidade de outros modos de ser e estar no cotidiano escolar que alcançam espaço, provocam resistências e, portanto, colocam em evidência a descolonização das práticas pedagógicas e consequentemente dos currículos.

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículos. Interculturalidade Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Essa escrita tem seu nascedouro nas interlocuções com teóricos da Decolonialidade no campo da Educação que abordam esse pensamento, sobretudo

[1] Doutora em Educação, Professora na Educação Básica do Sistema Público Municipal de Lages/SC e no Ensino Superior do Centro Universitário Unifacvest e UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense, andressa.alano@educacaolages.sc.gov.br.
[2] Mestre em Educação, Professora Tutora do Centro Universitário Unifacvest. Professora da Educação Infantil do Sistema Público Municipal de Educação de Lages/SC, flaviahfp@gmail.com.
[3] Mestre em Educação, Professora da Educação Infantil do Sistema Público Municipal de Educação de Lages/SC, karine.bottega@educacaolages.sc.gov.br.

nos contextos da América Latina. Diálogos a fim de provocar o olhar sob os modos pelos quais produzimos nossas pesquisas em Educação, visto que compreendemos que as mesmas encontram-se implicadas pelos contextos sociais em que nos constituímos e que, portanto, exigem de nós clareza teórica metodológica para olharmos “de perto” (MAGNANI, 2002), ao mesmo tempo em que exercitamos o olhar com certa desconfiança. O que estamos a dizer, é que enquanto pesquisadoras/es envolvidas/os com a educação há que se aprender a desconfiar das bases sobre as quais se ajustam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar (VEIGA-NETO, 2007).

Nosso modo de observar, interpretar e analisar realidades encontra-se ainda sob os alicerces das versões positivistas de pesquisa pelas quais aprendemos a validar o conhecimento científico, alicerçado sob a égide dos dados estatísticos e da perspectiva mítica da generalização dos resultados (MEYER e PARAÍSO, 2014). Nesse sentido, pensar os modos pelos quais concebemos nossas pesquisas em educação, sem perder de vista interlocuções capazes de nos encorajar a percorrer caminhos investigativos que superem a lógica da neutralidade, colonialidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 2007), visto que pesquisadoras/es não se encontram arredados de seus contextos de investigação. Ainda que estejamos reféns dos procedimentos impostos pela ciência iluminista (COSTA, 2007), não há como negar que nossas pesquisas apresentam inquietudes provenientes dos itinerários de nossas vidas e trazem em seus contornos questões que transversalizam nossas realidades.

No entanto, por muito tempo aprendemos que não deveríamos ser militantes em nossos contextos de investigação, já que nenhum procedimento científico pode possuir a resposta sobre a intencionalidade de algo, ao mesmo tempo em que necessitávamos conservar o merecido distanciamento com o objeto pesquisado, de forma a fragmentá-lo o mais que pudéssemos para apresentar a análise dentro do padrão normativo estabelecido pelo método.

Do que aqui se deseja dizer é que “produzir conhecimento é um pensar militante” (OLIVEIRA, 2017), posicionamento caro ao campo das ciências sociais e as ciências da Educação, ao mesmo instante que nos convoca a regressar o olhar e interrogar nossas perspectivas epistemológicas em educação, exatamente pelas peculiaridades desse campo de investigação teóricos e pesquisadoras/es das ciências da Educação tem demonstrado que o conhecimento se produz na militância e no

engajamento com a realidade concreta em que se encontram. Pesquisadores/as em educação não se colocam neutros diante dos contextos, nem mesmo encontram-se isentos das lógicas de poder, das ideologias e dos afetos (OLIVEIRA, 2017). Atitude que exige reflexividade para não fazermos uma interpretação ingênua, descolada dos contextos específicos e descomprometida com os sujeitos envolvidos no itinerário da pesquisa.

Declinar de algumas abordagens, para ressaltar outras, romper com alguns discursos, de modo a colocar outros em discussão, perpassa pela ambiguidade vivida no tempo presente. Tempos de complexidade, desenvolvimento e modernização. Tempos que clamam por outra postura diante das inferências regidas pela lógica capitalista, já que esse modelo colocou à berlinda questões humanas e sociais e vem a cada dia mais distanciando-nos das reflexões diante dos perigos da possível catástrofe ecológica ou da guerra nuclear e os limites do rigor científico (SANTOS, 1988).

Embora estejamos no limiar de uma nova ordem científica, fortemente reproduzimos em nossas pesquisas os formalismos metodológicos herdados da ciência moderna, do lugar central que as ciências exatas ocuparam de onde decorrem as certezas de que conhecer precede dividir e classificar e que o rigor científico se afere pelo rigor das medições, ou seja, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 1988, p.50) também sinalizado pelo ideal de distanciamento fundado na crença de que há que examinar - esquadrinhar o mundo para focalizar o olhar no objeto isolado.

Logo, há que se construir interpretações que escapem das lógicas repetitivas e enfadonhas, das prescrições e dos juízos de valores. Há que se dar abertura a uma base epistemológica que evidencie com coerência os fundamentos teóricos metodológicos, ao mesmo tempo compartilhem mapas conceituais com sínteses argumentativas que declinam do discurso hegemônico de que o saber para ser considerado científico, necessariamente estaria alicerçado num modo preciso de investigar, armado de conceitos e produção de verdades e sentidos para a sociedade (OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta como problemática a seguinte questão: Como é possível, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica promover a descolonização dos currículos num diálogo com os sujeitos dos cotidianos escolares? Sob esse olhar, pretende-se como objetivo geral investigar as concepções

teóricas que defendem a descolonização dos currículos partir da interculturalidade crítica.

Logo, também cabe aos/as pesquisadores/as em Educação acolher as especificidades dos campos de atuação, para construir uma narrativa que dialoga com os desafios do campo educacional, associado aos aspectos culturais, sociais, políticos e epistêmicos do tempo atual; ensaiar uma análise interpretativa que possa resistir aos regulamentos da racionalidade moderna que colocou no ápice das suas análises os padrões eurocêntricos, antropocêntricos, da branquitude, do colonialismo, do patriarcalismo, de modo que verdades se constituíram e legitimaram outros grupos e saberes como menores e/ou ilegítimos e deficitários que por tempos perpetuaram justificativas nesse campo de discussões. Que outros discursos foram validados como minoritários para que outros fossem autorizados como legítimos? Com quais critérios e concepções julgamos o valor de um currículo?

2 A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

As últimas décadas fomentaram no campo educacional, discussões e debates capazes de acolher a diversidade dos processos interculturais. A acolhida às mudanças sociais, aos processos contra-hegemônicos, entre outras questões políticas, sociais, estruturais e ambientais introduzem cada dia mais a perspectiva crítica de interculturalidade (WALSH, 2009), que entrelaça aspectos políticos, epistêmicos, sociais e éticos, convidando-nos a um posicionamento político e pedagógico capaz de pensar a partir e com os sujeitos em seus contextos, denunciar os currículos enfadonhos, prescritivos, conteudistas e anunciar possibilidades de descolonização dos currículos, convocam conhecimentos subordinados, questionam concepções e práticas antes ancoradas nos cânones da ciência moderna e escapam à lógica dos padrões convencionais de ensinar e aprender desestabilizam práticas do saber e do poder, dos currículos colonizados e colonizadores, para acolher saberes populares, colocando assim no centro os sujeitos e seus conhecimentos antes invisibilizados.

Desse modo, a escola é convocada a olhar suas práticas pedagógicas, bem como seus currículos, de modo a indagar-se sob o que historicamente foi estabelecido como discurso hegemônico, eurocêntrico que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada (WALSH, 2009), situou como superiores brancos (europeus), e “índios” e

"negros" como identidades comuns e negativas. Padrões que foram constitutivos e fundantes da matriz da colonialidade, que hierarquizou um conhecimento em detrimento de outro, estabeleceu binarismos, criou estereótipos de modo a inferiorizar povos e suas culturas, de modo que historicamente continua a excluir, negar e controlar nossa visão de mundo. Ainda respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente, ela "se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Romper com os padrões eurocêntricos pressupõe um diálogo capaz de refutar as hierarquias dos conhecimentos e saberes que historicamente colocaram sob o esquecimento a história e os saberes de alguns povos em privilégio de outros, tal dominância epistemológica ofusca o olhar, impossibilita-nos de acolher diferentes formas de conhecimento. Portanto, "se a razão capitalista racializa e normaliza conhecimentos, massifica comunicações, submete costumes e suas concepções de bem-estar, torna-se indispensável questionar seus pressupostos, descolonizando cotidianos a partir dos que têm em corpos, línguas e expressões artísticas, âncoras de outras memórias e diferentes viveres (ANTONACCI, 2014, p.335). Somente uma leitura crítica diante das culturas silenciadas historicamente poderá nos colocar num movimento de ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012) e de descolonização dos currículos em nossos cotidianos escolares.

Aqui se compreende currículo para além da prescrição de conteúdos, estratégias, métodos, avaliações, mas como território que produz cultura, que está relacionado a uma determinada visão de mundo, de identidade, de diferença que se movimentam, (re)significa-se entre a diversidade das culturas que convivem no cotidiano da escola. Cultura e currículo, nesta abordagem não significando o conceito universal de cultural, mas sim de uma concepção de cultura enquanto fenômeno social, que permite significados socialmente compartilhados a serem trabalhados pelo currículo. Para Silva (2015), o currículo, como um artefato cultural, é um sistema de significação que, de forma complexa, contribui na construção de identidades e subjetividades. Uma vez que o currículo expressa as relações de poder de um dado tempo e de uma dada época histórica. "O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo transmite a cultura dominante. O currículo é, em suma, um território político" (SILVA, 2001, p.67). Assim, é expressão

dos conflitos sociais, é disputa, é verdade, a partir de interesses que se forjam adequados, relevantes, válidos ou não.

A acolhida a essas discussões também contempla a desconstrução das práticas pedagógicas e dos currículos anacrônicos que inflam os índices de fracasso da educação brasileira, logo esses percursos possibilita-nos legitimar outros modos de construir conhecimentos, que perpassam por uma opção decolonial, ou seja, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), com vistas a descolonizar os currículos existentes e transcender a colonialidade, ou seja, a face obscura da modernidade, que permanece operando nos dias atuais em um padrão mundial de poder (BALLESTRIN, 2013).

A perspectiva da decolonialidade convoca-nos a um posicionamento epistêmico, que não nos exclui da problematização dos contextos, é um olhar que demanda reconhecer a complexidade dos cotidianos e interpretar os laços manifestos nos tantos encontros. Exige, ainda, leveza para interpretar, portanto, trocar as lentes, clarear o olhar viciado. Perguntar pelo outro, a partir dele, compreender, (re) interpretar os artefatos culturais, afetivos, pedagógicos, políticos, históricos que adornam o cotidiano escolar. E aí, talvez encontrar as brechas para registrar o que o outro diz, o que silencia, o que protesta ou resisti.

Tal abordagem não poderá ser realizada com indiferenças à sua presença, mas numa atitude que se configuram uma experiência ética diante do outro, de disponibilidade, de escuta, de sensibilidade e *Cuidado*[4], o que também cria uma experiência estética da relação.

3 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Na perspectiva da decolonialidade, as práticas que elegemos nos contextos escolares provocam a desconstrução dos nossos próprios padrões de normalidade, considerando a escola sob o olhar da potência, do seu papel relevante na vida de crianças como espaço para compor outros estilos de viver com dignidade. “Por que a escola é isso, um lugar social indispensável para todos, plural em seus erros e teimosias inovadoras, onde educadores assumem faces tradicionais e criadoras de mundos outros” (SOUSA, 2011, p.55). É na escola que arquitetamos condições para

[4]Há aqui uma opção pelo termo *Cuidado* grafado em letra maiúscula e itálico por afirmar que este acontece por gestos, sentidos, dizeres, presença, saberes e sabores, assume uma “dimensão estética de estar junto – e-com-o-outro” (LIMA, 2008, p.51).

aprendizagens, experimentamos referenciais e estilos de estar e compor na convivência com uns e outros, o que nos remete a compreendê-la enquanto espaço que articula *experiências de Cuidado* e proteção para com as crianças e suas infâncias. No entanto, é preciso reconhecer que essa mesma escola não apenas é produção da sociedade em que se situa, como ao mesmo tempo é produtora dessa mesma sociedade (VEIGA-NETO, 2008).

Ao longo da Modernidade, a escola caracterizou-se como uma grande maquinaria social e cultural, desempenhando um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. A escola ainda reproduz as promessas da modernidade arquitetada nos padrões universais, nas verdades absolutas da ciência, nos ideários homogêneos, nos olhares binários, nos discursos de progresso e igualdade, nas identidades fixas, na crença de um sujeito livre, autônomo, constituídas pelas práticas e saberes que desviam o olhar do outro e localizam o olhar para o eu, com vistas a torná-lo semelhante a mim destituído da sua condição de sujeito. Estratégias de transformar o “outro”, a partir de uma referência idealizada, como se a existência do “outro” necessitasse do nosso consentimento para aí estar. Cegos pelos referenciais da normalidade, não conseguimos ver o outro porque nos foi forjada a curiosidade do olhar. O que nos permite interrogar a escola, com seus currículos massificadores e salvacionistas, forja identidades baseadas no disciplinamento e controle. Sob seus discursos e saberes produz o que diz querer enfrentar, a violência e a pobreza!

> As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar costumam ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, da sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, etc... (SKLIAR, 2003, p.198).

Nesse sentido, há um convite a romper com a lógica projetada pela epistemologia europeia que idealizou um sujeito branco, masculino, heterossexual, em uma perspectiva universalista, “cega para a observação de seu próprio lócus” (OLIVEIRA, 2017, p.04). Paralela a essa ordem, os cotidianos escolares colocam em pauta outros saberes e fazeres que provocam a descolonização das práticas pedagógicas e dos currículos, ensaiam outras formas de ser e estar juntos, produzem outras formas de conhecimentos contra hegemônicos. Resistir e romper as linhas do

pensamento abissal (SANTOS, 2007) “que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ (SANTOS, 2007, p.03).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção foi provocar um diálogo a partir da abordagem decolonial, visto que a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo ainda se constitui um desafio a ser enfrentado e superado pela escola, por professoras/es em seus cotidianos escolares. Os processos de descolonização dos currículos perpassam por uma ruptura epistêmica, política e cultural, fato que se insere nas questões de descolonização do poder e do saber, interrogam nossa leitura crítica de mundo, nossos processos de formação inicial e continuada para insurgir outras posturas profissionais, construir currículos a partir e com os sujeitos da/na educação básica brasileira.

Na perspectiva da decolonialidade “o direito à diferença, a emancipação e ao reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia da liberdade material e possam ser os protagonistas nas searas políticas, epistemológica, social e educacional” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.35).

Reside nessa lente uma pedagogia que ultrapassa o ensinar e transmitir saber, é um projeto sociopolítico, que forja outros modos de ser e estar no mundo, e que “retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder” (WALSH, 2009, p. 26), com bases fundantes na interculturalidade crítica (WALSH, 2009), cuja origem e orientação se deram nos movimentos sociais, a partir da luta dos próprios sujeitos e suas histórias que protagonizam um novo modo de ser e viver em sociedade, capaz de contemplar a todos/as, não somente os grupos sociais por eles representados.

Desse modo, tais reflexões pouco se preocupam em demarcar verdades, desejam movimentar olhares e devires, às práticas pedagógicas e aos currículos em ação, um currículo descolonizado escapa a lógica da pós-modernidade, capaz de acolher as experiências dos grupos subalternizados, suas culturas, conhecimentos e práticas sociais, currículo que se volta às ancestralidades de seus povos, reconhece suas histórias e lutas e valoriza suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2ª edição- São Paulo: Educ, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial** Revista brasileira de ciência política, v. 11, p. 89, 2013.

CANDAU, V. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte - Vol. 26, n.01, p.15-40. Abril 2010.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência:** as narrativas infantis e a arte-de-viver o *Cuidado*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/15340. Acesso: 10/08/2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre lacolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, v. 34, p. 287-324, 2008.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazz Edições, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Lilian do Carmo Oliveira. **Produzir conhecimento é um pensar militante**. Revista Pensamiento Actual, Vol.17, No. 28, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente: 2017. Disponível em: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/29543

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

_____. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista crítica de ciências sociais, nº. 78, p. 3-46, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**:uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

_____. **O Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Miguel. Denise Soares. Lima. Patrícia de Moraes. **Gestão do Cuidado e educação biocêntrica**. Módulo 1. 2. 3 Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A**, p. 35-47, 2007.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Artigo apresentado no XIV ENDIPE. Rio Grande do Sul, 2008.

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

INTERVENÇÃO LITERÁRIA - A NOSSA BIBLIOTECA VIVA! PROMOVENDO O ENCANTAMENTO EM UMA ESCOLA SOCIAL

Carla Maria do Carmo Ravaneda de Antônio[1]

Tamires Cassia Rodrigues Okada[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o projeto "Intervenção Literária - A Nossa Biblioteca Viva!" desenvolvido em uma escola social com alunos do ensino Fundamental e Médio, além de educandos do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, com o objetivo de aproximar a literatura de crianças em situação de vulnerabilidade. O projeto tem como foco proporcionar momentos literários significativos para os estudantes, a fim de despertar o interesse pela leitura e pela apreciação das obras clássicas. Para alcançar esse objetivo, uma comissão composta por educadores e professores de diversas áreas foi formada, trabalhando em conjunto com a biblioteca da unidade da escola social. Através de esquetes de teatro especialmente elaboradas, os educadores conduzem encenações que trazem à vida personagens e cenários de obras clássicas. Essas apresentações teatrais são cuidadosamente planejadas para despertar a curiosidade dos alunos e educandos, criando uma atmosfera de imersão na narrativa literária. Outro elemento importante da intervenção é a leitura de trechos selecionados de obras clássicas. Os educadores escolhem passagens que possuem conteúdos relevantes e emocionantes, capazes de cativar o interesse dos estudantes. Durante essas leituras, os educadores incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo discussões e reflexões sobre os temas abordados nas obras. Além de apresentações teatrais e leituras, o projeto conta com atividades interativas, rodas de conversa e jogos literários. Busca ainda promover a inclusão social e a ampliação do repertório cultural desses jovens, proporcionando-lhes acesso ao mundo da literatura e suas infinitas possibilidades. Além disso, observou-se uma melhoria nas relações interpessoais e no envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Concluiu-se, portanto, que a intervenção literária, se apresenta como uma proposta eficaz para estimular o interesse pela leitura entre alunos do ensino Fundamental e Médio, bem como educandos do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos.

Palavras-chave: Biblioteca viva. Inclusão. Intervenção literária. Escola social.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a literatura desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e adolescentes, atua como suporte à vários enfrentamentos e contribui inclusive para a leitura de mundo desses

[1] Mestranda em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Docente Titular de Língua Portuguesa no Marista Escola Social Irmão Acácio. carla.antonio@grupomarista.org.br.
[2] Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina e Bibliotecária no Marista Escola Social Irmão Acácio. tamires.okada@grupomarista.org.br.

indivíduos, conforme Freire (1989) já argumentava. No entanto, por diversos motivos, muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social enfrentam barreiras para acessar esse universo enriquecedor, o que pode limitar suas oportunidades educacionais e culturais. Nesse contexto, o projeto "Intervenção Literária - A Nossa Biblioteca Viva!" surge como uma iniciativa inovadora para despertar o encantamento pela literatura em alunos do ensino Fundamental e médio, além de educandos do serviço de convivência em uma escola social.

O objetivo geral deste projeto foi promover a valorização e o interesse pela leitura, aproximando os estudantes do mundo da literatura clássica e contemporânea. Através de atividades lúdicas e interativas, buscou-se criar momentos literários significativos, capazes de estimular a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico de toda a comunidade educativa, estudantes e colaboradores da instituição. A formação de uma comissão composta por educadores e professores de diferentes áreas, em parceria com a biblioteca da escola social, possibilitou a organização e implementação eficiente das atividades literárias. Essa abordagem multidisciplinar permitiu uma ampla abrangência de temas e perspectivas, enriquecendo a experiência dos envolvidos.

A ação foi conduzida em uma escola social que atende estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre sete e dezessete anos e onze meses. O projeto "Intervenção Literária - A Nossa Biblioteca Viva!", ocorreu uma vez por mês durante um período de seis meses, totalizando seis encontros literários. Cada encontro teve a duração de uma hora, com temáticas variadas e de acordo com títulos de obras clássicas e contemporâneas, permitindo a realização de várias atividades culturais e interativas.

Os sujeitos envolvidos na intervenção foram os alunos matriculados no ensino fundamental e médio, com idades entre onze e dezessete anos, pertencentes à escola social, além dos educandos que frequentam o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, serviço tipificado pela assistência social. A escola atende por meio dos dois serviços, ofertando, tanto a Educação Básica, com o Ensino Fundamental Anos Finais ne Ensino Médio e o Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A comissão do projeto que surgiu de uma proposta pela biblioteca da escola, foi composta por educadores sociais e professores de diversas áreas, juntamente com membros da equipe da biblioteca, essa comissão foi responsável pela organização dos momentos de intervenção literária.

A relevância social desta iniciativa justifica-se pela importância de proporcionar oportunidades culturais e educacionais a grupos que frequentemente enfrentam obstáculos no acesso à cultura e à literatura. Ao aproximar a literatura clássica das vivências desses alunos, a intervenção visou ampliar seu repertório cultural, bem como fomentar o desenvolvimento da empatia, da autoestima e da expressão pessoal. Através do contato com obras clássicas, os estudantes foram incentivados a refletir sobre questões universais e atemporais, enriquecendo seu senso crítico e sua visão de mundo.

Ao longo deste artigo, apresentaremos os resultados e impactos dessa intervenção literária, bem como os desafios e aprendizados enfrentados durante sua execução. Espera-se que este relato de experiência possa inspirar outras instituições educacionais e sociais a adotarem estratégias similares para incentivar o encantamento pela leitura e proporcionar um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes, independentemente de suas origens e condições socioeconômicas. Com base nessa experiência, acredita-se que a valorização da literatura como instrumento de transformação e inclusão social pode ser um caminho promissor para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

A fundamentação teórica deste estudo abordará conceitos de três importantes autores da área de literatura e formação de leitores: Rildo Cosson (2014), Leyla Perrone (2009) e Antonio Candido (1995). Esses teóricos fornecerão embasamento para compreender a relevância da intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" na promoção da leitura entre alunos do ensino Fundamental e Médio, e educandos do serviço de convivência em uma escola social.

Rildo Cosson (2014) é um autor reconhecido por suas pesquisas na área de letramento literário e formação de leitores. Em sua obra "Letramento literário: teoria e prática", Cosson (2014) discute a importância de ir além da mera decodificação de textos, promovendo a formação de leitores competentes, críticos e participativos. Segundo o autor, o letramento literário se constrói por meio do contato significativo com a literatura, favorecendo a identificação e o envolvimento dos leitores com os textos. No contexto da intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!", a abordagem de Cosson (2014) é relevante, pois as atividades lúdicas e interativas proporcionam

um contato direto com a literatura clássica, incentivando o desenvolvimento do letramento literário dos participantes.

As intervenções literárias perpassaram por todas as turmas da escola e consistiram em promover o hábito da leitura e proporcionar o envolvimento dos estudantes, que poderiam participar interativamente em algumas ações. Alguns encontros se basearam em contações de histórias, outros em peças teatrais e outros ainda na exposição de poemas, cartas e trechos literários encontrados em diversas obras apresentadas.

Os esquetes de teatro e a leitura de trechos selecionados possibilitam aos alunos vivenciar a literatura de forma prazerosa e estimulante, contribuindo para a formação de leitores mais proficientes. Instigou-os a ansiar por outras intervenções e proporcionou uma visão desconstruída, onde puderam ter contato com professores e colaboradores da escola em um papel diferente do habitual, o de sala de aula.

A intervenção literária trabalhou ainda na construção e fortalecimento de vínculos com essas crianças e adolescentes, que por meio dessa ação buscaram a leitura e o empréstimo das obras apresentadas de forma a ressignificar os hábitos de leitura dessa comunidade com um todo. Demais colaboradores da escola também se interessaram e se envolveram diretamente ou indiretamente nas ações, auxiliando nos preparativos, cenários e demais apoio para a equipe de referência. De forma geral, todos que puderam pausar suas rotinas dentro da escola, mesmo que por alguns minutos apenas, tiveram momentos de alegria e foram impactados positivamente, ao assistirem às intervenções literárias.

2.1 Leitura e Formação do Leitor no Contexto Social

Leyla Perrone (2009) é uma autora que se dedica ao estudo da leitura e formação do leitor no contexto social. Em suas obras, como "Literatura e leitura: o prazer do texto", Perrone enfatiza a importância de considerar o contexto sociocultural dos leitores ao desenvolver projetos de intervenção. Segundo a autora, a formação do leitor está intrinsecamente ligada à sua experiência de vida, suas vivências e interesses. O que dialoga diretamente com Paulo Freire (1989), que embora traga uma afirmação amplamente conhecida no âmbito da Educação continua atemporal. A leitura de mundo ressignificou conceitos e hábitos, e precede a leitura da palavra

quando se relaciona com o apoio a realidade vivida dos indivíduos, atua como base para construção de conhecimento.

Nesse sentido, a intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" se alinha com as ideias de Perrone (2009) e Freire (1989), ao ocorrer em uma escola social, que atende a alunos e educandos em situação de vulnerabilidade social. A abordagem adotada busca promover a inclusão social e cultural desses jovens, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar experiências literárias significativas para que possam refletir sobre suas realidades e desenvolver hábitos de leitura. Através das atividades propostas, os participantes puderam se reconhecer nas histórias e personagens apresentados, facilitando sua identificação com a literatura.

O fortalecimento de vínculos entre estudantes e colaboradores na escola por meio da intervenção literária foi um ponto muito importante e significativo, visto que muitas crianças e adolescentes se aproximam da leitura e se deixam levar pelo encantamento das obras somente através do vínculo estabelecido com professores e demais profissionais da escola.

Antonio Candido (1995), um dos maiores críticos literários do Brasil, discute em sua obra "Vários escritos" o papel social da literatura e o compromisso do escritor com a sociedade. Para Candido (1995), a literatura é um instrumento de reflexão e compreensão do mundo, capaz de promover uma maior consciência sobre a realidade social. E é papel da escola e de toda a comunidade educativa, a promoção do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, seja por meio da leitura ou demais atividades que possam impactar positivamente esses sujeitos.

No contexto da intervenção literária, a abordagem de Candido (1995) ressalta a relevância do projeto em proporcionar acesso à literatura clássica a alunos em situação de vulnerabilidade. Ao oferecer momentos de encantamento e reflexão, o projeto contribui para ampliar o repertório cultural e intelectual dos participantes, despertando neles uma maior consciência sobre questões universais presentes nas obras clássicas.

A intervenção literária promoveu diversas atividades na escola, e contou com a participação da comissão da biblioteca, dentre as atividades realizadas:

a) Esquetes de Teatro:

Foram elaborados esquetes de teatro baseadas em obras clássicas e contemporâneas da literatura, selecionadas de acordo com a faixa etária e os interesses dos participantes. As esquetes foram ensaiadas e apresentadas pelos

educadores, despertando o interesse dos alunos por meio da encenação de personagens e cenas marcantes, além da atuação dos professores e demais colaboradores.

b) Leitura de Trechos de Obras Clássicas:

Os educadores selecionaram trechos significativos de obras literárias consagradas para serem lidos em voz alta durante os encontros. Após a leitura, realizaram-se discussões e reflexões sobre os temas abordados nas obras, incentivando a participação ativa dos alunos.

c) Atividades Interativas:

Foram propostas atividades lúdicas, como jogos literários, rodas de conversa e produção de narrativas criativas. Tais atividades visaram estimular a imaginação, a criatividade e a capacidade de expressão dos participantes, fortalecendo a relação entre eles e a literatura. Dentre as atividades propostas, uma em especial se destacou por “oferecer” uma recompensa para quem encontrasse um dos participantes da comissão, que se ausentou por algumas horas para que um ambiente de suspense e expectativa fosse construído. São iniciativas simples e que podem se passar despercebidas mas que fazem toda a diferença em detalhes para alcançar à um público que necessita de um olhar sensível e acolhedor, e que estimule de diversas formas o interesse à leitura.

4 RESULTADOS

A avaliação foi realizada por meio de observações participantes, registros em diários de campo e aplicação de questionários após cada encontro literário. Os questionários foram direcionados aos participantes para avaliar a percepção dos alunos em relação à intervenção e o impacto que ela teve em seu interesse pela leitura, desenvolvimento cognitivo e emocional.

A análise dos resultados da intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" baseia-se nas percepções dos participantes e nos feedbacks coletados por meio de observações participantes, registros em diários de campo e questionários aplicados após cada encontro literário. A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão mais profunda dos efeitos da intervenção, levando em consideração a experiência subjetiva dos alunos e educandos envolvidos. Para fundamentar essa análise, alguns conceitos dos autores Rildo Cosson (2014) e Leyla Perrone (2009) serão considerados.

ISSN: 2176 - 1396

Rildo Cosson (2014), em suas obras sobre letramento literário e formação de leitores, destaca a importância de promover um contato significativo com a literatura desde cedo. A intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" se alinha a essa perspectiva ao proporcionar aos participantes um ambiente lúdico e interativo, no qual a literatura clássica é trazida à vida por meio de esquetes de teatro e leitura de trechos selecionados. Essa abordagem pode ter contribuído para o despertar do interesse dos alunos pela literatura, possibilitando a identificação com os personagens e as histórias apresentadas.

Leyla Perrone, em suas pesquisas sobre leitura e formação do leitor, destaca a importância de considerar o contexto sociocultural dos participantes ao desenvolver projetos de intervenção. Ao ser aplicada em uma escola social, a intervenção literária teve como público-alvo alunos em situação de vulnerabilidade social, cujo acesso à literatura pode ser limitado por diversos fatores. Nesse sentido, o projeto buscou promover a inclusão social e cultural desses jovens, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar experiências literárias significativas.

Os resultados indicaram um impacto positivo da intervenção nos participantes. As atividades lúdicas e interativas proporcionaram momentos de encantamento e despertaram a curiosidade dos alunos em relação à literatura clássica. As esquetes de teatro foram especialmente eficazes em envolver os estudantes, que demonstraram entusiasmo ao verem os personagens ganharem vida no palco.

A leitura de trechos de obras clássicas também se mostrou relevante na intervenção, permitindo que os alunos entrassem em contato com escritores renomados e explorassem temáticas universais. As discussões e reflexões após as leituras proporcionaram momentos enriquecedores de troca de ideias e percepções, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação textual.

As atividades interativas, como jogos literários e rodas de conversa, reforçaram a interação entre os participantes e favoreceram o desenvolvimento da criatividade e expressão pessoal. Essas atividades também proporcionaram um ambiente seguro e acolhedor para os alunos se expressarem e compartilharem suas experiências de leitura.

No entanto, deve-se considerar algumas limitações da intervenção. O fato de ocorrer uma vez por mês pode ter limitado a avaliação de mudanças a curto prazo nos hábitos de leitura dos participantes. Seria interessante investigar a possibilidade de

aumentar a frequência dos encontros literários para potencializar os efeitos da intervenção ao longo do tempo.

Em suma, a intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" mostrou-se uma estratégia eficaz para promover o encantamento pela literatura entre alunos do ensino fundamental e médio, e educandos do serviço de convivência em uma escola social. Ao proporcionar experiências significativas com a literatura clássica e ao considerar o contexto sociocultural dos participantes, o projeto contribuiu para a formação de leitores críticos e participativos, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo sua identidade como cidadãos leitores. Esses resultados sugerem a relevância da intervenção literária como uma abordagem promissora para a promoção da leitura em contextos educacionais diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" revelou-se uma estratégia eficaz e significativa para promover o encantamento pela literatura entre os alunos do ensino fundamental e médio, além dos educandos do serviço de convivência em uma escola social. Ao longo deste estudo, fundamentado nas perspectivas teóricas de Rildo Cosson (2014), Leyla Perrone (2009) e Antonio Candido (1995), foi possível compreender a relevância dessa intervenção na formação de leitores competentes, críticos e sensíveis ao mundo ao seu redor.

O projeto abraçou a premissa de Rildo Cosson (2014) ao proporcionar experiências literárias significativas aos participantes. As atividades lúdicas e interativas, como as esquetes de teatro e a leitura de trechos de obras clássicas, despertaram o interesse dos alunos pela literatura e estimularam sua imaginação e criatividade. Por meio dessas práticas, os estudantes puderam vivenciar a literatura de forma prazerosa, ampliando sua relação com os textos e consolidando o processo de letramento literário.

A abordagem de Leyla Perrone (2009) também se mostrou fundamental no contexto da intervenção em uma escola social. Ao considerar o contexto sociocultural dos participantes, o projeto se mostrou capaz de promover a inclusão social e cultural de jovens em situação de vulnerabilidade. As atividades propostas possibilitaram que os alunos se reconhecessem nas histórias e personagens, estabelecendo uma maior identificação com a literatura e fortalecendo sua relação com a leitura.

Os conceitos de Antonio Candido (1995) sobre a literatura como instrumento de reflexão e compromisso social foram corroborados pela intervenção literária. Ao trazer a literatura clássica para o universo dos alunos em situação de vulnerabilidade, o projeto permitiu que os participantes se engajassem em reflexões sobre questões universais e atemporais presentes nas obras. Assim, a intervenção se mostrou um canal para a ampliação do repertório cultural e intelectual dos alunos, contribuindo para uma maior consciência sobre a realidade social e incentivando a formação de leitores críticos e conscientes.

As conclusões deste estudo indicam que a intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" alcançou seus objetivos, despertando o interesse pela literatura e contribuindo para o desenvolvimento cultural e emocional dos alunos e educandos da escola social. As atividades lúdicas e interativas, aliadas à consideração do contexto sociocultural dos participantes, proporcionaram momentos de encantamento, reflexão e identificação com a literatura.

Diante dos resultados obtidos, sugere-se que a intervenção literária seja considerada como uma abordagem promissora para a promoção da leitura em contextos educacionais diversos. A continuidade e ampliação do projeto podem ser discutidas como medidas para potencializar ainda mais os efeitos positivos na formação de leitores críticos e participativos.

Agregar com conteúdos externos, convidados e diversidade de temas de obras literárias, também pode ser um caminho para proporcionar mais opções de atividades desenvolvidas a partir da intervenção literária. Outro fator relevante a ser destacado, é o de que após a realização das atividades alguns professores inseriram nos planejamentos de aulas, atividades que dialogassem com a leitura das obras apresentadas, dando continuidade nesse trabalho em rede, que é papel da escola. O que elucida, o impacto positivo do projeto e das ações não somente para com os alunos e educandos, mas também para os professores e educadores sociais, que por vezes necessitam de opções atrativas em suas aulas e projetos.

Em suma, a intervenção literária "A Nossa Biblioteca Viva!" destaca-se como uma ação efetiva no estímulo ao interesse pela literatura, no desenvolvimento do letramento literário e na ampliação do repertório cultural e intelectual dos alunos e educandos em situação de vulnerabilidade. Considerando sua relevância social e educacional, espera-se que esse projeto inspire outras instituições a adotarem

estratégias similares, contribuindo para a formação de uma sociedade mais leitora, crítica e sensível às manifestações artísticas e culturais presentes na literatura.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura e leitura**: o prazer do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

UMA BREVE HISTÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA E SEUS DESDOBRAMENTOS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA.

Marice Ribas Kincheski[1]

Margareth Caldas Fuchs[2]

RESUMO

Este artigo originou-se das inúmeras conversas, reuniões e debates na construção da VI Bienal de Arte/Educação da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba observando-se a carência de registro documental histórico sobre os eventos e projetos formativos em arte pela SME de Curitiba, além de questionamentos sobre a sua contribuição nas formações para o ensino da arte e principalmente se possibilitou uma maior aproximação com a Arte Contemporânea, dada suas especificidades. Portanto, o objetivo deste estudo é refletir o papel de eventos e projetos, e sua função enquanto momento formativo em Arte/Educação na SME Curitiba, apresentando um breve histórico dos eventos e projetos formativos ocorridos a partir dos anos 2000, na área de Arte na SME, além da percepção de seus desdobramentos e das possibilidades formativas constituídas desde então. Faz referência aos Festivais de Folclore, ao Projeto Canta Coral, às Mostras de Artes, às Jornadas de Arte, aos primeiros Seminários e ao movimento das Bienais de Arte/Educação da SME de Curitiba. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que emprega o método histórico, partindo principalmente de documentos internos, não publicizados pela SME, onde destaca-se o projeto Bienal, como um catalizador de equipes e áreas de conhecimento, oportunizando a ampliação das perspectivas em arte contemporânea.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Arte/Educação. Arte. Arte Contemporânea. Bienal de Arte/Educação.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios na formação de docentes para o Componente Curricular Arte no Ensino Fundamental pela SME Curitiba é a carência de profissionais formados nas diferentes linguagens artísticas, somado às frequentes mudanças de função dos docentes nas unidades escolares. Essas substituições constantes comprometem o aprofundamento e a ampliação das discussões em Arte/Educação, levando a uma contínua retomada de conceitos básicos nas formações.

---

[1] Mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, Técnica na Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba – mfassina@educacao.curitiba.pr.gov.br.

[2] Especialista em Educação Infantil pela universidade UNICURITIBA e gerente de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba – mfuchs@curitiba.pr.gov.br.

Sabe-se que a arte contemporânea se utiliza das linguagens artísticas, muitas vezes de forma arbitrária e provocativa, subvertendo o uso tradicional da forma, do espaço, do tempo e, em muitas vezes, fazendo uso de um discurso ácido, que busca o confronto provocando o observador contemplativo a sair da zona de conforto. Esse modo de apresentar-se, por muitas vezes leva o espectador desavisado a um completo distanciamento tanto de forma quanto de conteúdo.

A partir dessa constatação, como estabelecer um diálogo em arte contemporânea com os docentes iniciantes nesse componente curricular? E ainda, como ampliar, aprofundar e promover o repertório em arte contemporânea dos profissionais da educação?

2 MUDANÇAS A VISTA

As transformações ocorridas na década de 90 advindas da revogação da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 que passou a conceber Arte como objeto de conhecimento, presente nos diversos níveis de educação básica, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade (BRASIL, 1996), reverberam nas discussões acerca da formação ofertada pela SME aos professores que atuam com o Ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Como consequência dessa percepção algumas formações ofertadas aos profissionais atuantes com Arte pela SME são reestruturadas e surge em 2001, o *I Seminário de Arte da RME de Curitiba*, tendo por temática "*Arte em Discussão*", com o objetivo de intensificar as trocas entre os profissionais atuantes na área, problematizando as questões de ensino e aprendizagem até aquele momento. São precursores desse movimento os Festivais de Folclore, o Projeto Canta Coral[3] e as Mostras de Artes.

Testemunha-se, daí em diante, a busca por compreender a arte e seu ensino por um aspecto mais amplo. Exemplo disso é a *I Jornada de Artes da RME de Curitiba*, em 2005, que incorpora outras linguagens artísticas, como teatro, dança e música, em um só evento. Na edição de 2007, um ciclo de

[3] O Projeto Canta Coral (1994) tinha por objetivo trazer de volta a prática musical de forma organizada e sistemática a partir da formação de grupos vocais nas escolas. (FCC, 2010).

palestras passa a fazer parte desse projeto, bem como relatos de experiência. (CURITIBA, 2011, p.4. Não publicado).

Em 2008, integra-se a organização e planejamento desses eventos e projetos o Departamento de Educação Infantil, com o objetivo de ampliar o diálogo sobre a arte realizada pelas crianças e pelos estudantes e também sobre as peculiaridades da formação em arte na Educação Infantil. Acontece também nesse ano, a segunda edição do *Seminário de Artes da SME* e o lançamento do material *Museu na Escola*[4].

Os benefícios da utilização do material *Museu na Escola* foram apresentados em 2008 e 2009 no *I Seminário Museu na Escola*, possibilitando o contato de professores e pedagogos com as experiências desenvolvidas a partir desse material na RME de Curitiba.

O *II Seminário Museu na Escola* aconteceu em 2010 promoveu trocas a partir da temática "*Dialogando com Guido*[5]", com o objetivo de aprofundar as inter-relações com as obras que compunham o material e de estreitar as relações dos profissionais da educação com o espaço museológico.

3 O MOVIMENTO DAS BIENAIS

A partir de 2011, inicia-se o movimento das BIENAIS de Arte/Educação[6] da SME se situando no contexto em que profissionais da educação, crianças e estudantes são compreendidos como um coletivo atuante em um processo contínuo de reflexão e evolução acerca da produção artística desenvolvida nas unidades da RME de Curitiba.

A realização do *III Seminário de Arte da SME* visou apresentar essa proposta a toda a equipe e aos profissionais que atuavam com o ensino da Arte objetivando a elaboração de um documento norteador para a concepção do projeto educativo e curatorial para a I BIENAL de Arte/Educação de Curitiba e

---

[4] O material Museu na Escola nasceu da necessidade de aproximar o público discente e docente da RME de Curitiba ao acervo de Artes Visuais pertencente ao município. (Anais do I Seminário Museu na Escola, 2009, p. 9)

[5] Guido Pelegrino Viaro, pintor ítalo-brasileiro Guido Viaro, considerados um dos nomes mais importantes da pintura paranaense.

[6] Conforme Barbosa, acatamos o uso das expressões ensino de Arte e Arte/Educação como equivalentes, "a designação Arte/Educação (com barra) dá o sentido de pertencimento" (BARBOSA, 2008, p.21).

contou com a participação do artista visual Tom Lisboa[7] na contextualização dos novos conceitos. Assim, durante esse evento propôs-se um ciclo formativo, dividido em seminário e mostra, que deveria ocorrer no espaço de dois anos e durante esse intervalo um ciclo de formação presencial e/ou a distância com o objetivo de fundamentar a elaboração dos planos de trabalho bem como a orientação das práticas para a mostra.

Os Seminários para a Bienal foram concebidos como um espaço para reflexões, trocas de experiências, contatos com artistas, visitas a exposições, apreciação de espetáculos, avaliação e reelaboração das ações da equipe técnica de Arte da SME. É nesse momento que é escolhido um curador[8] para orientar e mediar o processo.

Quanto às Mostra de Artes para a Bienal, são eventos onde se apresentam as produções e experimentações artísticas desenvolvidas nas unidades a partir das reflexões e problemáticas sugeridas por um tema norteador em arte contemporânea, integrando, as ações de arte que já ocorriam na SME como a "*Mostra de Artes Visuais"*, o "*enCena*[9]*"*, a "*Música na Rede*[10]*"* e a "*Mostra Educador/Professor Artista*[11]"

Além do Seminário e das Mostras, previu-se também um catálogo contendo a concepção do processo, o registro dos estudos de elaboração, o texto curatorial, os registros das mostras, os relatos de experiências e os depoimentos de crianças, estudantes, professores, educadores e demais membros da equipe de Arte da RME de Curitiba e parceiros.

3.1 A materialização de um projeto

---

[7] Mestre em Comunicação e Linguagens e atua como artista visual. Foi curador da I Bienal de Arte/Educação da SME.

[8] Profissional responsável pela conceção, organização e supervisão de uma exposição de carácter artístico ou cultural. (Infopédia - https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/curador. Acesso em: 27 jun. 2023).

[9] O enCena é um evento que visa instigar o diálogo entre as linguagens artísticas com ênfase no teatro e na dança, com foco nas produções dos estudantes desenvolvidas no ensino regular ou nas unidades de tempo integral. (CURITIBA, 2011, p.6. Não publicado).

[10] O "Música na Rede" idealizado em função da crescente demanda das unidades escolares na área de música com o objetivo de oportunizar a estudantes e professores mais um espaço de experiência estética e integração com outros públicos. (CURITIBA, 2011, p.6. Não publicado).

[11] A Mostra Educador/Professor Artista tem a finalidade de difundir e documentar o trabalho artístico produzido pelos professores e educadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. (CURITIBA, 2011, p.7. Não publicado).

No ano de 2012 aconteceu a *Mostra da I Bienal de Arte/Educação da RME de Curitiba*, com o tema "*Olhos e Olhares: Espelhos da Cidade*" proposto pelo agora curador Tom Lisboa que trouxe o conceito norteador de interação, abstração e desterritorialização, ocupando diferentes espaços da cidade, dividida em artes visuais, música e teatro.

A *II Bienal de Arte/Educação da RME de Curitiba*, edição 2013 e 2014, reflete o tema "*Vozes e Silêncio*". Nela a Mostra Educador/Professor Artista passa a se denominar "*Mostra Educultura*" com o objetivo de dar visibilidade aos resultados desse projeto e socializar a produção artística realizada pelos profissionais participantes.

A *III Bienal de Arte/Educação da RME de Curitiba*, edição 2015 e 2016, trouxe a reflexão acerca dos "*Lugares Transitórios*" e nessa perspectiva, essa edição aconteceu no SESC da Esquina, nas unidades escolares e no entorno das escolas.

Na IV Bienal *de Arte/Educação da SME de Curitiba*, edição 2018 e 2019, foi instituída a construção de uma comissão organizadora, constituída pelos técnicos em arte da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e profissionais da educação que integram a Gerência de Educação, Cultura e Desenvolvimento Pessoal[12], responsável pela logística dos seminários e mostras.

Essa edição, traz, para o seminário preparatório, a discussão da temática "*Arte e Vida: Fronteiras em Aberto*" refletindo o movimento cíclico da arte que se inspira na vida e em seu retorno a ela como produto cultural a inspirá-la. Fez parte da Semana de Arte, Cultura e Literatura[13] (SACL), e, além das sete rodas de conversas, ocorreram ainda apresentações culturais em música e dança. Contou com a curadoria da artista e Prof.ª Dr.ª Deborah Bruel, da Unespar/EMBAP e dialogou com a proposta da 14.ª Bienal Internacional de Curitiba.

---

[12]Setor encarregado pela captação, formação e difusão cultural da SME, faz parte do Departamento de Desenvolvimento Profissional na SME de Curitiba.

[13] Ação formativa prevista em calendário, compondo as 20 horas da Semana de Estudos Pedagógicos ofertadas aos profissionais da SME e comunidade, de modo a: ampliar o repertório artístico, cultural e pedagógico, por meio de ações híbridas (on-line e presenciais); proporcionar formação continuada em diferentes linguagens e fomentar a formação de plateia.

A programação completa da Mostra da IV Bienal, ocorreu como parte da programação do Portão Cultural[14], durante quinze dias com experimentações artísticas em diferentes linguagens (artes visuais, teatro, música e dança).

3.2 Tão perto, tão longe a arte de dentro

A *V Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba*, edição 2020 e 2021, nasceu em meio à pandemia da Covid-19 e veio balizar o uso da tecnologia digital nas formações e incorporá-la como linguagem artística, a iniciar pelo seminário, que ocorre a distância, pela primeira vez em dezembro 2020, contando com 14 profissionais convidados que conduziram remotamente, 3 lives e 8 oficinas.

No ano de 2021 a comissão da Bienal propõe uma formação interna para subsidiar os profissionais técnicos envolvidos, com o objetivo de incentivá-los a um fazer artístico reflexivo e integrado às novas tecnologias em suas formações. A equipe da Gerência de Inovação Pedagógica[15] passa a integrar a comissão responsável pela formação inicial dos servidores envolvidos, trazendo noções básicas de ferramentas para produção e edição de fotos, vídeos e áudios.

A preparação para a Mostra da V Bienal em 2021, também foi envolta em medo, e o modelo a distância foi a solução encontrada. Para conduzir esse processo, foi convidado como curador o Prof. Dr. Luiz Zadhi Salgado, da Unespar/FAP, que trouxe, além de toda a sua expertise, um grupo de professores e acadêmicos do Núcleo de Arte e Tecnologia da Faculdade de Artes do Paraná (NatFap). Durante 9 meses, 300 inscritos participaram de formações, trocas e experimentações em arte e tecnologia digital.

Com a temática "*Arte e Vida: tão perto tão longe a arte de dentro*", a 5.ª edição discutiu o papel da arte nas relações humanas que, nesse momento crítico, aproximou, mesmo à distância, todos os que viveram esses momentos.

---

[14] O complexo arquitetônico, localizado em frente ao Terminal do Portão e abriga o Museu Municipal de Arte de Curitiba (MuMA), o Cine Guarani, o Auditório Antônio Carlos Kraide, a Casa da Leitura Wilson Bueno e o Centro de Arte Digital, além de Espaço de Convivência e salas para cursos e projetos de ação educativa.

[15] Integra o Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP), responsável pela formação dos profissionais da educação da RME de Curitiba para integração das tecnologias digitais no processo educativo e por meio da pesquisa e implementação de ambientes inovadores e digitais de aprendizagem.

A Mostra de Arte Digital da *V Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba* aconteceu entre os dias 19 a 31 de outubro, no Portão Cultural, contando com a participação de 20 projetos e 60 experimentações artísticas ocorridas durante a formação. Essa mostra foi pensada a princípio em acontecer apenas em ambiente virtual, porém, com o aumento da cobertura vacinal e a diminuição do contágio da Covid-19, foi possível acontecer também presencial e contar ainda com visitação, embora restrita, de algumas escolas da região próxima ao Portão Cultural.

Essa edição contou ainda com a participação dos Jornalistas Mirins[16]da SME que entrevistaram o curador questionando sobre o processo de construção da Bienal e sanando dúvidas sobre as experimentações apresentadas. O Programa Linhas do Conhecimento (PLC)[17] também fez um roteiro educativo virtual apresentando um panorama geral da mostra e de cada experimentação exposta.

A exposição realizada pelos profissionais, nessa edição se separa da mostra das crianças e estudantes, dando origem ao projeto "*Artistas em Foco*", que teve sua primeira exposição com obras das artistas Simone Koubik[18] com "*Barrogravuras*[19]" e Ninha Proença[20] com "*Aquarelas*".

3.3 Eu, a cidade e outras perspectivas

A *VI Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba*, edição 2022, 2023 e 2024 tem como compromisso promover o hibridismo entre as linguagens artísticas, o uso de tecnologia como linguagem artística, a promoção do protagonismo dos profissionais da educação na perspectiva da arte

---

[16]Estudantes da SME que participam do projeto Jornal eletrônico na escola, por meio da simulação de uma redação de jornal, desde a produção textual, a produção de imagens (fotos, vídeos e desenhos), até a editoração e a publicação na WEB.

[17] Programa Educacional da SME que tem por objetivo oportunizar: aulas de campo (rota e entorno), ampliações culturais e propostas lúdicas pautadas na intencionalidade educativa envolvendo professores, crianças e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade.

[18] Simone Koubik é Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2016). Professora de Arte na Prefeitura Municipal de Curitiba.

[19] A Barrogravura é uma técnica de gravar sobre uma placa de barro (matriz) criada pela artista plástica Simone Koubik no final da década de 90.

[20] Ninha Proença é servidora municipal desde 1991, atuando como designer gráfico desde 2005.

contemporânea, a inclusão das pessoas com deficiência, além de combater o capacitismo na Arte/Educação.

> Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência [...] a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, simplesmente por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2020, p. 6).

Nesse sentido, busca incluir as crianças, estudantes e profissionais da RME tanto nas práticas educacionais de Arte/Educação inclusivas e anticapacitistas, como também na acessibilidade e participação durante a sua visitação nos espaços da Mostra.

A *VI Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba* tem como temática "*Eu, a cidade e outras perspectivas*", vislumbrando uma cidade múltipla e transbordante de possibilidades, instigando reflexões sobre o espaço e o tempo e proporcionando um mergulho profundo nessa relação. Essa temática foi definida no contexto do *Seminário para a VI Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba* que aconteceu em outubro de 2022, no auditório Antônio Carlos Kraide do Portão Cultural, com a participação de 16 profissionais de diferentes instituições de ensino superior, artistas e profissionais da educação em seis mesas de partilha de experiência. Foram discutidos os seguintes temas: "*Curadoria e Mediação*", "*Corpo, Presença e Arte*", "*Arte por toda parte*", "*Roda de conversa entre curadores da Bienal de Arte/Educação da SME de Curitiba", "Inclusão e Arte"* além de *"Entrelaços da Infância"*.

Durante esse seminário considerou-se a importância de um ano formativo, estabelecendo 2023 para esse percurso, que passou a contar com a contribuição dos técnicos de outros setores[21] da SME componentes da Comissão da Bienal, proporcionando-se assim a ampliação das discussões e as possibilidades formativas a partir da temática em um olhar mais amplo e sensível para a cidade e suas pluralidades.

---

[21] Integram a comissão para a construção da VI Bienal profissionais de outros setores como: Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Desenvolvimento Profissional (Gerencia de Inovação Pedagógica), Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), Programa Linhas do Conhecimento (PLC) e o Núcleo de Gestão da Educação Ambiental.

A Mostra da VI Bienal, está prevista para ocorrer em maio de 2024, sendo que também fará parte da programação do Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Destaca-se nesta edição a entrada de outros espaços expositivos para receber a mostra, como o Museu Oscar Niemeyer (MON), o Palacete dos Leões, a Biblioteca Pública do Paraná, o Hospital Pequeno Príncipe e espaços urbanos da cidade, além do Portão Cultural e das unidades educacionais.

O coletivo curatorial é outra implementação concebida nessa edição, pois é composto por profissionais que pensam na condução das orientações, nas reverberações artísticas, nas reflexões, na construção da acessibilidade e inclusão, assim como nas discussões e entendimento sobre as Cidades Educadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa trajetória, pontua-se alguns aspectos preponderantes que podem corroborar às questões levantadas nesse artigo, sendo eles:

- O entendimento do hibridismo entre as linguagens, fator fundamental para compreender a arte contemporânea, que ocorreu gradualmente a partir integração dos eventos e projetos realizados em arte pela SME.
- A introdução constante de novas equipes técnicas possibilitando uma ampliação dos olhares, consolidando um trabalho de rede.
- O exercício de refletir a prática a partir de novas temáticas.
- A participação de consultores e curadores externos especialistas em arte estimulando as equipes técnicas a um exercício constante de reelaboração de processos e a percepção de novas perspectivas.
- Os processos de mediação e mentoria realizados em todo processo, expandindo as percepções tanto das questões teóricas como práticas.
- A promoção e divulgação de produções artísticas dos profissionais “Artistas em Foco”, reconhecendo a diversidade e estimulando a preservação da cultura local e nacional.
- A ampliação do público-alvo nas propostas e eventos, integrando gradualmente os profissionais da Educação Infantil e da Educação em

geral em um grande movimento formativo transdisciplinar em arte contemporânea.

- Discussões sobre inclusão e acessibilidade que passam a ser refletidas em todas as instâncias.

Portanto, por essa trajetória, pode-se dizer que os eventos e projetos formativos em Arte na SME permitiram desdobramentos e novas possibilidades formativas, proporcionando aos profissionais iniciantes e outros profissionais da educação a oportunidade de aproximação e diálogo com a arte contemporânea e, aos profissionais atuantes a mais tempo, o aprofundamento e desenvolvimento de poéticas pessoais. Destaca-se o projeto Bienal de Arte/Educação como um catalizador de equipes e áreas de conhecimento, oportunizando o dilatamento das perspectivas em arte e principalmente em arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de julho 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Anais do I Seminário Museu na Escola**. 2009 Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9503/download9503.pdf . Acesso em: 26 de julho 2023

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares: Arte**. 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Bienal 2011**. Projeto não publicado.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA - FCC. **Memória da Rede Municipal de Curitiba**. 1963-1982. COSTA, Vidal A. A. Curitiba, Boletim Informativo Casa Romário Martins. Ano V. v. 33 n. 143, 2010. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/livro-ii/5336. Acesso em: 26 de julho de 2023.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E CULTURA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITETATURA

Vandecy Dutra Silva[1]

RESUMO

O tema e objeto deste trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática de literatura na base de dados Cafe-CAPES da Universidade Federal do Paraná, no período de 2000 a 2023. Este texto tem por objetivo compreender como a educação escolar do campo e a cultura do povo se articulam e se expressam na formação dos saberes e fazeres de sua comunidade. Foram encontrados 25 artigos e o critério de seleção, e inclusão dos artigos foi feita por meio dos títulos, resumos e objetivos de cada estudo. A partir disso, 03 artigos foram selecionados para análise por se enquadrarem dentro dos objetivos da pesquisa e aproximação com o objeto delineado (MIRANDA, 2017); (DIAS,2018); SILVA (2005). Utilizou-se a metodologia de revisão sistemática de literatura, a partir de uma abordagem qualitativa. Como principal resultado dos artigos analisado, pode-se constatar que a compreensão da educação do campo ultrapassa o conteúdo curricular. Ou seja, ela exige uma abordagem que considera as vivências, saberes locais e a formação docente voltada para a realidade social e cultural daquele local. Assim, o processo educativo na educação do campo envolve diversos fatores como considerar que os docentes e o currículo devem estar em consonância com as comunidades tradicionais e as demandas delas.

Palavras-chave: Educação do campo. Currículo. Cultura. Revisão Sistemática de Literatura. CAFe-CAPES.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar, por meio de um estudo de revisão de literatura, compreender como a educação escolar do campo e a cultura do povo se articulam e se expressam na formação dos saberes e fazeres de sua comunidade. Neste sentido, apresenta-se como foco deste trabalho o processo de pesquisa e captação de produções acadêmicas sobre cultura, educação no campo e currículo. Sendo assim, os objetivos traçados neste trabalho estão concentrados em analisar na base de dados CAFe-CAPES a quantidade de produções acadêmicas publicadas nos últimos anos pela Universidade Federal do Paraná. Um exercício feito com o intuito de descobrir como estão as produções científicas e acadêmicas relacionadas à temática. Justifica-se a necessidade se fazer esse levantamento e análise como um exercício metodológico de pesquisa de literaruas e aprofundamentos nas produções publicadas sobre educação do campo, cultura e currículo.

O trabalho está dividido em 03 (três) partes. A primeira onde apresenta-se os

[1] Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Ensino de Ciências Ambientais. Professora da Rede Municipal de Paranaguá.

caminhos metodológicos traçados na pesquisa na plataforma CAFe-CAPES, bem como os filtros e recortes utilizados para captar os artigos selecionados. O segundo, apresenta-se os argumentos dos autores sobre educação, currículo e cultura popular nas produções analisadas. Por fim, apresenta-se as considerações finais do trabalho.

Segundo Gómez (2001), a função educativa é oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos latentes, no desenvolvimento como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade.

Considerando as especificidades do local, e a participação ativa dos sujeitos no processo cultural, de tal forma, podemos vincular a educação do campo à educação popular. Segundo Brandão (2002, p. 141-142):

> A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”.

Pensar a proposta pedagógica da escola do campo e a metodologia de ensino para a comunidade que vive no entorno destas escolas é considerar a realidade e a cultura de uma população. Afinal, o currículo escolar é central naquilo que se faz e para quem se faz ou que se deixa de fazer. É necessário que se pense sobre o papel da escola do campo e se compreenda a dinâmica de currículo a partir do conjunto de pessoas que fazem parte da escola, construído, assim, conjuntamente, currículo e sociedade.

Neste sentido, destaca-se que fazer uma análise das produções acadêmicas e científicas dentro dessa temática compõe um importante exercício de compreensão quanto ao que a academia tem produzido sobre questões tão sensíveis e importante da Educação brasileira. O que se pretende aqui é demonstrar toda a construção da pesquisa de doutorado e, sobretudo, explorar diferentes procedimentos metodológicos que muito contribuem para a formação do pesquisador e na sua prática cotiada para com os grupos e comunidades por nós estudados.

Conforme Carlos Rodrigues Brandão (2017), aborda em “a terceira margem do rio” uma discussão acerca da relação entre academia, subjetividade e campo. Para o autor, a terceira margem do rio é uma metáfora que serve como instrumento reflexivo e

metodológico para se pensar a pesquisa e a prática no contexto da educação popular e da investigação- ação-participativa, sobretudo, de dentro-para-fora dos muros das universidades.

Assim, o exercício feito neste trabalho é também um momento em que se pode pensar os objetos de estudos e o propósito do "fazer ciência" como um instrumento de conhecimento da realidade social e de aprendizado para com as pesquisas feitas. Olhando aos sujeitos envolvidos na pesquisa como parte fundamental e estruturante de toda pesquisa que se disponha ir à campo e estudar a cultura das comunidades.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por revisão sistemática de literatura Taís Freira Galvão e Mauricio Gomes Pereira (2014), definem como uma metodologia que se afasta dos parâmetros tradicionais de aplicação nas pesquisas científicas. Isto porque, a revisão sistemática de literatura trabalha diretamente com dados secundários como sua fonte, ou seja, com base em estudos que foram realizados e tendo como objetivo a análise dos objetivos, metodologias e problemáticas colocadas nos estudos analisando visando desenvolver uma análise do que foi produzido.

A base de dados consultada para a pesquisa, seleção, inclusão e exclusão dos textos foi o Portal CAFe-CAPES, o portal de acesso remoto para os periódicos vinculados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse portal contém o acervo digital de todas as universidades federais do Brasil. O filtro utilizado para a pesquisa dos materiais é dentro do acervo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), considerado um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Para a realização da pesquisa foi necessário acessar a base de dados CAFe-CAPES, fazer o login através do e-mail institucional da UFPR e selecionar a instituição desejada. A escolha da UFPR se deu interesse em investigar as publicações sobre a temática de educação do campo, currículo e cultura, nas revistas e periódicos associados a UFPR.

Abaixo no quadro 1, demonstra-se os filtros em formato de tabela que foram utitlizados. Para ingressar na plataforma CAFe-CAPES e realizar a filtragem das produções foi necessário elaborar filtros e pesquisa. Desta forma, o primeiro acesso

na plataforma de periódicos da CAPES, foram utilizados os filtros de busca:

Quadro 1 – Filtros de pesquisa

Palavras-chaves	Período da publicação	Campo e tipo do material	Todos os itens	Idioma
educação do campo, currículo e cultura popular	2018 a 2023	Qualquer material que contenha as palavras selecionadas	Artigos, teses, dissertações, entre outros.	Todos os idiomas
Total de artigos encontrados:	01			

Fonte: Dutra, 2023.

No primeiro recorte temporal de 05 anos foi encontrado somente 01 artigo publicado entre 2018 e 2023. Portanto, viu-se como necessário o aumento temporal da pesquisa realizada, optando por abranger a pesquisa no período de 2000 a 2023. A partir desse novo recorte, foram encontrados 25 artigos relacionados as palavras-chaves. A seleção para inclusão dos artigos foi feita por meio dos títulos e dos resumos de cada artigo. Os critérios de exclusão dos outros 22 artigos teve como fundamento a relação com o objeto de estudo delimitado para a pesquisa na plataforma CAFe-CAPES. Assim, 03 artigos foram selecionados para a leitura e análise por se enquadrarem dentro dos objetivos da presente pesquisa e da aproximação com o objeto e temática do estudo.

3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS ANALISADAS

Nesta parte do trabalho, se expõe em dois momentos a pesquisa realizada. Num primeiro momento, abaixo no quadro 2, apresenta-se as informações fundamentais sobre cada artigo analisado nessa pesquisa. Separa-se as informações por ordem regressiva, do mais recente para o mais antigo; a autoria; título do artigo, ano de publicação e os objetivos de cada trabalho.

Destaca-se que os artigos científicos foram escolhidos como o tipo de material científico para ser analisado por se tratar dos materiais e produções que possuem maior atualização, sendo o único tipo de publicação que atendia aos critérios de inclusão na pesquisa. Houve uma dificuldade em encontrar materiais de teses e dissertações que se enquadrassem no critério de temporalidade (2018-2023) dentro do CAFe-CAPES da Universidade Federal do Paraná. Portanto, delimitou-se como critério de exclusão os artigos que não teve como objetivo do estudo questões relacionadas a formação de docentes, currículo e cultural.

O enfoque do quadro 2 está nos objetivos, argumentos e o pensamento desses autores sobre a temática da educação no campo, currículo e cultura. Assim, a seguir páginas seguintes serão dedicadas as análises das questões que se referem diretamente aos objetivos traçados. A partir da seleção dos artigos, apresenta-se os principais argumentos trazidos pelos autores nas pesquisas. Estes argumentos pavimentam para o desenvolvimento da pesquisa os pontos convergentes e divergentes entre os objetos e as concepções que envolvem a educação no campo, currículo e cultura popular.

Quadro 2 – Principais informações das produções analisadas

Autoria	Título	Ano	Publicação	Objetivo
MIRANDA, Sicero Agostinho.; PEREIRA, Corrêa Elaine.; PEREIRA, Vilmar Alves.	Formação docente na escola do campo: comunidade tradicional de pesca	2017	Artigo	A importância e contribuições dos espaços formativos no fazer pedagógico e na construção de ser professor na Educação do Campo, neste caso situada em uma Comunidade Tradicional de Pescadores.
DIAS, Franco Franciele.; LEONE, Ary, André.	O ensino de física nas escolas do campo: reflexões sobre o currículo	2018	Artigo	Tem por objetivo caracterizar os elementos que balizam a organização pedagógica e curricular do ensino de Física nas escolas do campo de um município do RS.
SILVA, Maria Vieira.; DAMASCENO, Claudinéia Moura.	Educação e movimentos sociais do campo: trajetórias percorridas, alternativas em construção	2005	Artigo	Investigar a relação entre currículo escolar no contexto da educação do campo e as contribuições dos movimentos sociais na elaboração de um currículo com base no trinômio educação-cultura-política em relação aos conteúdos convencionais;

Fonte: Dutra, 2023.

A partir da seleção dos artigos, apresenta-se abaixo os principais argumentos trazidos pelos autores nas pesquisas. Estes argumentos pavimentam uma importante estrada para o desenvolvimento da pesquisa, os pontos convergentes e divergentes entre os objetos e as concepções que envolvem a educação no campo, currículo e cultura popular.

Ao pensarem a formação docente dentro de uma comunidade tradicional de pesca, Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira e Vilmar Alves Pereira (2017), traçam como objetivo discutir a importância e contribuições dos espaços formativos no “fazer” pedagógico e na construção do ser professor na educação do campo. Nesta abordagem (auto)biográfica a partir das narrativas de dez professores da Escola Rural da rede Básica de Ensino da cidade de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os autores apontam que a formação docente é multifacetada e se constitui em um cenário de possibilidades, experiências, planejamento e organização.

Desta forma, o espaço educativo e a formação docente são compreendidos como um espaço pedagógico e que deve vislumbrar os diferentes segmentos da educação. Portanto, pensar a educação no campo em uma comunidade tradicional de pesca é um exercício pedagógico e educacional de aproximação dos saberes locais aos conteúdos curriculares, para isto, faz parte da formação docente procurar aporte teórico, epistemológico e metodológico que criem a identificação dos educandos em relação ao conteúdo curricular.

Em consonância com as questões da formação docente, educação do campo e currículo, Franciele Franco Dias e André Ary Leonel (2018), caracterizaram os elementos que balizam a organização pedagógica e curricular de ensino de Física nas escolas do campo de um município do RS. Para isto, os autores utilizaram como metodologia de pesquisa as entrevistas semiestruturadas com professores de física e diretores de duas escolas do campo no munícipio em questão. Para compreender o espaço da formação docente e currículo de física, os autores analisaram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas.

A partir da metodologia qualitativa usada e dos elementos investigados os autores constataram que em ambas as escolas o Projeto Político Pedagógico (PPP) apontam aspectos sobre a educação no campo, no entanto, observaram também que a formação inicial dos professores e diretores das escolas é defasada. Neste sentido, o processo de formação desses docentes não é pensado para a educação no campo, não contemplando suas especificidades e as demandas pedagógicas do local em que

estão inseridos.

Em contrapartida, Maria Vieira Silva e Claudinéia Moura Damasceno (2005), investigaram em um assentamento da reforma agrária no Triângulo Mineiro a colaboração do campo e currículo junto aos processos de construção curriculares alternativas – pensando as trajetórias dos trabalhadores rurais do assentamento. As autoras utilizaram da fundamentação teórica da literatura de Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para se pensar as proposições curriculares da educação, cultura e as alternativas práticas junto aos movimentos sociais do campo. Como conclusão, apontaram que as práticas e as trajetórias dos trabalhadores em assentamentos da reforma agrária demonstram ser um potencial ao que tange as contribuições curriculares para a educação no campo, pensando especialmente as questões que afastam e aproximam a escola, cultura e política.

Em suma, a realidade das escolas do campo descritas pelos autores, podem ser observadas a partir de questões importantes, a exemplo, apesar de o Projeto Político Pedagógico das escolas mencionarem aspectos referentes a educação do campo e sinalizarem a sua necessidade, ainda não há uma organização curricular que contemple a cultura local de modo que assuma de forma efetiva os saberes da comunidade.

Cabe salientar uma observação de Silva e Damasceno (2005), onde apontam que a educação do campo não se aplica como um manual a ser seguido. Se trata de uma questão sensível e específica no processo educativo por envolver a cultura popular e o campo, sendo compreendida como um espectro que não se compara a educação formal tradicional. Por outras palavras, os autores argumentam e questionam que esse processo de construção do currículo, vem de cima para baixo, e poderá ocasionar alterações também nos paradigmas curriculares contemporâneos, os quais primam por uma segregação entre a escola, a cultura e a política.

Este fato, segundo os autores, pode estar atribuído à falta de formação específica para a atuação em escolas do campo, tanto dos educadores, professores e gestão escolar, além de não estarem sendo consideradas nos cursos de formação inicial e formação continuada. É abordado ainda, que essas estratégias de atuação passaram a ser para além da aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados, mas como forma de construir ações para o desenvolvimento da autonomia.

Com base nos artigos descritos acima, observa-se também, a vacância de trabalhos publicados na temática de educação do campo, cultura e currículo,

demonstram que a presente pesquisa possui uma enorme relevância social. Primeiramente, pesquisar a educação no campo no contexto das comunidades tradicionais envolve não somente a aplicação do conteúdo do currículo, mas envolve a formação docente contínua que se relacione com a vivência e os saberes locais daquela comunidade (MIRANDA; PEREIRA; PEREIRA, 2017). Neste sentido, ao observar a Ilha de São Miguel e o currículo, é necessário que se enfatize o papel da cultura e dos saberes dessa comunidade. Outro ponto pertinente aos objetos dos artigos citados e à presente pesquisa se expressa na importância analítica dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em relação a realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se nas páginas anteriores o processo de captação de produções acadêmicas e científicas relacionadas à educação do campo, cultura e currículo, com base na plataforma CAFe-CAPES. Por meio desse estudo, buscou-se compreender como essas temáticas se articulam e se expressam na formação dos saberes e fazeres da comunidade..

Ao analisar os artigos selecionados, foi possível identificar diferentes perspectivas e abordagens sobre a educação no campo. Os estudos de Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira e Vilmar Alves Pereira destacaram a importância da formação docente em comunidades tradicionais de pesca, enfatizando a necessidade de aproximação dos saberes locais aos conteúdos curriculares.

Já o trabalho de Franciele Franco Dias e André Ary Leonel abordou a organização pedagógica e curricular do ensino de Física nas escolas do campo de um município do RS, identificando defasagens na formação inicial dos professores e diretores, que não contemplavam as especificidades da educação no campo.

Por sua vez, o estudo de Maria Vieira Silva e Claudinéia Moura Damasceno investigou a relação entre o currículo escolar no contexto da educação do campo e as contribuições dos movimentos sociais na elaboração de um currículo que se baseia no trinômio educação-cultura-política.

A análise desses artigos revelou que há desafios significativos a serem enfrentados na educação do campo. A falta de formação específica para atuar em escolas do campo, tanto para os educadores quanto para a gestão escolar, foi identificada como um dos principais obstáculos. Além disso, a ausência de uma organização curricular que contemple efetivamente a cultura local e os saberes da

comunidade foi apontada como uma limitação que precisa ser superada.

A relevância social dessa pesquisa fica evidente diante da escassez de trabalhos publicados sobre a temática da educação do campo, cultura e currículo. Isso ressalta a necessidade de dar maior visibilidade a essas questões, estimulando o desenvolvimento de mais estudos que explorem a complexidade e as particularidades da educação no campo.

Diante dos desafios e possibilidades apresentados nesta pesquisa, espera-se que este estudo contribua para o enriquecimento do debate sobre a educação do campo e para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesses contextos. Além disso, espera-se que ele possa estimular novas pesquisas e reflexões, impulsionando o avanço do conhecimento nessa área tão relevante para o desenvolvimento social e educacional do país.

Por fim, é fundamental destacar que a compreensão da educação do campo vai além da simples aplicação do conteúdo curricular. Ela exige uma abordagem que considere as vivências e os saberes locais, promovendo uma formação docente contínua e sensível às necessidades das comunidades. Além disso, é imprescindível repensar os paradigmas curriculares contemporâneos, buscando superar a segregação entre escola, cultura e política, e construindo ações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

DIAS, Franco Franciele.; LEONE, Ary, André. O ensino de física nas escolas do campo: reflexões sobre currículo. **Cadernos CIMEAC**. Uberaba. v.8, n. 2, 2018.

GALVÃO,TAÍS FREIRE.; PEREIRA, MAURÍCIO GOMEZ. Revisões Sistemáticas de Literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, 2014.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MIRANDA, Sicero Agostinho.; PEREIRA, Corrêa Elaine.; PEREIRA, Vilmar Alves. Formação Docente na Escola do Campo: comunidade tradicional de pesca. X CONGRRSSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. Sevilla. Anais... 2017.

SILVA, Maria Vieira.; DAMASCENO, Claudinéia Moura. Educação e movimentos

sociais do campo: trajetórias percorridas, alternativas em construção. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, n.4, 24-33, jan. dez, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A terceira margem do rio: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro**. Elaborado a partir da Conferência ARNA-Cartagena de Índias, Colômbia, Junho de 2017.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Jeniffer Dambroski Braz[1]

RESUMO

O presente artigo busca relatar as experiências vivenciadas pelos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), durante o primeiro semestre de 2023 mediante ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) no Colégio Estadual São Paulo Apóstolo. Tal proposta, vinculada a PRP, pode ser entendida como uma excelente oportunidade para os futuros professores exercitarem e aprimorarem sua formação docente, integrando a teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Nesse contexto, os residentes tiveram a oportunidade de exercer a docência, seja pela observação participativa, pelo desenvolvimento de atividades avaliativas ou pela possibilidade de ministrar aulas. Diante disso, os estudantes de Ciências Sociais tiveram a oportunidade de conhecer os desafios impostos pela nova configuração do Ensino Médio e testemunhar a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Sociologia. Juntamente a isso, foi possível presenciar a importância de aulas dialogadas com os alunos, a fim de compreender suas percepções sobre a realidade onde estão inseridos. Logo, este trabalho tem o intuito de descrever, de forma reflexiva, as atividades do primeiro semestre de 2023 desenvolvidas pelos residentes, com os segundos e terceiros anos do Ensino Médio, junto a professora preceptora. Em conclusão, para o desenvolvimento deste artigo, foi escolhido apoiar-se em uma metodologia descritiva a fim de melhor apresentar observações e reflexões desenvolvidas durante a experiência.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Sociologia, Relato de Experiência, Ensino.

1 INTRODUÇÃO

> [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE,1996, p.12).

Muitos estudantes, atualmente, indagam a obrigatoriedade da formação educacional, muitas vezes negando sua necessidade em garantir uma excelente inserção profissional (BRIDI, ARAÚJO; MOTIM, 2014, p. 09). Quando essa problemática é analisada no contexto das matérias da grade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discursos como “a área de humanas é dispensável” vem ganhando mais espaço dentro das escolas. Essas informações são alarmantes para os professores de Sociologia e Humanidades, que entram em sala de aula com uma dupla tarefa: ensinar e convencer da importância social do ensino e aprendizado das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – campus Curitiba / PR. E-mail: jenifferdambroskibraz@gmail.com.

Mesmo demarcando a importância da Sociologia na formação cidadã estudantil e em seu processo crítico reflexivo, ainda falta clareza para elucidar a sua relevância dentro das disciplinas curriculares (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2014, p.49). Pennuti (2015) aponta que uma das características mais complexas na formação docente é possibilitar experiências em que os estudantes possam incorporar, de forma articulada, seus conhecimentos mediante a prática docente. Estagiários de Licenciatura em Ciências Sociais acabam sendo obrigados a superar esses entraves impostos no exercício da prática docente e enfrentar esse atual cenário de oposições para com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as novas configurações do Ensino Médio e a falta de interesse pelas aulas de Sociologia.

Contudo, a Residência Pedagógica surge como uma oportunidade para os graduandos exercitarem e aprenderem seu ofício formativo. Nessa conjuntura, relatar a importância da prática da Residência na capacitação de professores em Sociologia tem grande relevância, pois possibilita a articulação da teoria acadêmica com a prática real em sala de aula.

Mediante ao que foi exposto, esse trabalho busca explanar um breve relato da Residência Pedagógica dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da PUCPR — campus Curitiba — no Colégio Estadual São Paulo Apóstolo, com os segundos e terceiros anos do Ensino Médio, em conformidade aos objetivos propostos ao projeto CAPES 2023 e sua notoriedade na formação docente dos licenciados, os vinculado a percepção da realidade estudantil e experiências educacionais.

2 UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dentro da academia estudamos Paulo Freire, Jean William Fritz Piaget, Lev Vygotsky, conceitos sobre metodologias e suas técnicas. Entretanto, nenhuma matéria e nenhum autor conseguem realmente expressar com exatidão a experiência em sala de aula. Essa experimentação é o foco principal da CAPES que, em 2018 colocou em vigência o Programa de Residência Pedagógica. Em seu *site* oficial, é destacado seus principais objetivos:

I. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
III. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
IV. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
V. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

É nítido que a Residência Pedagógica busca imergir os graduandos nas atividades desenvolvidas pelas escolas, utilizando como intermediador um professor preceptor. Esse programa de imersão busca, segundo Poladian (2014, p.72), durante o processo de formação inicial, “sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente”. Nessa espécie de estágio, o estudante é integrado à rotina da escola em parceria, experimentando a real vivência de um docente: reuniões pedagógicas, correção de trabalhos, aplicação de provas, desenvolvimento de planos de aula, dentre outros processos.

É evidente que a participação na Residência Pedagógica proporciona uma experiência altamente significativa para o processo de formação como professor. O contato direto com os estudantes permite o desenvolvimento do pensamento argumentativo e criativo dos residentes. Dessa maneira, quando os recém-formados ingressarem em uma sala de aula, terão maior autonomia e mais estratégias para superar as adversidades, pois já vivenciaram uma experiência prática.

Assim, experiência que buscamos relatadar neste artigo ocorreu durante os primeiros seis meses de 2023 com os segundos e terceiros anos do Ensino Médio no Colégio Estadual São Paulo Apóstolo. Neste período, os residentes observaram aulas da professora de Sociologia da escola, desenvolveram atividades e ministraram aulas.

A rotina educacional observada seguia um mesmo percurso diariamente: um bom-dia para turma, chamada, um conteúdo era apresentado até o sinal tocar e os estudantes trocavam de sala. Os alunos, em geral, se apresentavam um tanto indispostos, outros sem interesse e alguns cansados. Afinal, no Ensino Médio já encontramos discentes que trabalham no contraturno estudantil. Logo, nesse contexto, a missão de ensinar este público parecia um tanto desafiador: Como fazer isso em pouco tempo? Como assegurar a atenção de tantos estudantes? Essas questões pareciam perseguir os residentes ao decorrer das aulas.

As aulas da preceptora no primeiro semestre, para os segundos anos, iniciaram com explicações dos clássicos sociológicos (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber). Algumas confusões entre os entendimentos dos alunos já eram iniciadas com a dificuldade em diferenciar os nomes dos autores, como Marx e Max. Também foi notada grande resistência na assimilação dos estudantes sobre a matéria, em parte, pelo próprio desinteresse dos mesmos sobre os temas. No fim do primeiro trimestre, esses entraves foram refletidos nas provas. Muitas obtiveram notas abaixo da média.

Enquanto se seguiam as aulas, o segundo trimestre começou a focar em temáticas antropológicas, como Antropologia Evolutiva, conceitos de Cultura e Relativismo Cultural, desembocando, por fim, na temática “Trabalho”. A residente (autora desse relato), nesse período, teve a oportunidade de produzir duas atividades dentro da temática de antropologia. Também desenvolveu um plano de aula — “o que é a antropologia evolutiva?” — e a ministrou.

Já com os terceiros anos, durante o semestre, os residentes permaneceram apenas auxiliando nas aulas ministradas pela professora, aplicando e corrigindo atividades. Os temas trabalhados com essas turmas seguiam uma linha política, sendo explanada a formação do Estado com Maquiavel e os contratualistas (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau), juntamente com as formas de governos.

Em toda essa experiência, a parte favorita da residente (autora desse relato) era a interação significativa com os alunos, processo no qual foi possível aprender seus gostos e adversidades. Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p.06) explana que o educador traz melhores contribuições para aprendizagem ao se envolver pessoalmente com seus alunos, mostrando seu interesse aos discentes, manifestando seus reais sentimentos e mostrando-se aberto a diálogos e sugestões. Pois, como educar sem conhecer os educandos? Essa perspectiva, segundo a autora, permite que os docentes alcancem mais facilmente “a aprendizagem e a realização pessoal” (OLIVEIRA, 2010, p.06).

Sobre o olhar de Paulo Freire (2018, p.95-96), não é possível aplicar uma educação problematizadora[2] se não houver diálogo. Segundo Freire:

> É através deste [diálogo] que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educandoeducador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

ISSN: 2176 - 1396

Nesse esquema de diálogos entre educador e educando, ambos são capazes de crescerem e aprenderem juntos.

O papel do professor, na percepção de Oliveira (2010, p. 09), não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimento por meio da absorção de informações, mas também, envolver a construção da cidadania do discente no processo. Para que isso aconteça, é essencial que o docente esteja consciente de sua função em facilitar a aprendizagem "e estar aberto a novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos para tentar levá-los à autorrealização" (OLIVEIRA, 2010, p.09). Nesse sentido:

> Compreende-se que a interação professor-alunos efetiva está intrinsecamente relacionada à apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, possibilitando que o professor na sua prática pedagógica realize o processo de raciocínio e ação pedagógicos, criando as condições básicas que contribuem para a aprendizagem: a motivação e interesse (CHRISTAN, 2019, p.163).

Com essas aproximações desenvolvidas junto aos estudantes, a residente pode inteirar-se da grande ironia ao qual apunhalaram a matéria de Sociologia. Podemos argumentar, partindo das ideias de Sampaio (2021, p. 3), que o repúdio contra a Sociologia se constrói, na atual conjuntura, por leituras críticas a sociopolítica brasileira marcadas por "interpretações das atuais investidas políticas no currículo e na educação básica como um todo" (SAMPAIO, 2021, p. 3), sendo permeados por discursos de cunho negacionista. Tais práticas discursivas operam, em grande medida, através do ódio como, nas palavras do autor, afeto coletivo capaz de mobilizar intencionalidades políticas (SAMPAIO, 2021, p. 2). Neste contexto, a Sociologia é perseguida por apresentar potenciais críticos, algo amedrontador já que permite aos estudantes contestar a realidade:

> A intermitência curricular da Sociologia na educação básica está intrinsecamente relacionada com a potencialidade desta disciplina no tocante à conservação e/ou transformação das ordenações sociais vigentes. A desconfiança e o medo social podem ser alavancados por grupos sociais que almejam a instrumentalização dos saberes sociológicos na sustentação de seus privilégios e temem que tais saberes possam contribuir para o fomento ao pensamento crítico, possivelmente mobilizador para a ação coletiva de subversão do status quo. (*idem*, p. 03)

E, mesmo com a instituição da Lei N°15.228, que tem como intuito tornar obrigatória a sociologia como uma disciplina na grade curricular no ensino médio, esse saber encontra barreiras no ensino, que tentou, por muitas vezes, desvalorizá-lo, dificultando a sua tarefa de permitir que jovens possam compreender e deter conhecimentos para pensar e enfrentar sua realidade. Esse obstáculo impede que os estudantes tenham uma formação humana integral em seu sistema educacional.

A Formação Humana Integral teria como objetivo a construção total de um indivíduo perante as esferas do trabalho, da ciência, tecnologia e da cultura, de forma que sua ação seja efetivamente transformadora. Incorporar em sua trajetória educacional um saber técnico que não parte apenas do trabalho relacionado à capital e sobrevivência — uma profissão —, mas também pelo sentido ontológico da realidade, tendo consigo uma visão totalizante proporcionando uma compreensão da modernidade, o capacitando a produzir conhecimento, pesquisas, e potencializando suas ações.

Contudo, outros fatores que poderiam contribuir para a falta de interesse com a matéria de sociologia que, mediante uma análise empírica proposta por Campoy (2021, p.08), estaria ligado ao horário das aulas, dificuldade de aprendizado, quantidade de disciplinas e a quantidade de conteúdo atirada aos estudantes.

Logo, ao decorrer dos seis meses propostos para a prática da Residência Pedagógica os residentes desse projeto puderam realmente conhecer o cenário educacional brasileiro vigente. Com essa experiência, foi escancarado uma urgência em aplicar boas aulas sociológicas, ajudando os alunos a desconstruírem preconceitos para com a matéria e auxiliá-los a desenvolver seu senso crítico. Em conclusão, cabe aos docentes traduzirem os conhecimentos científicos de forma instigante e aplicá-los aos estudantes, visando desenvolver uma educação crítica, de modo que o educador e educando assumam, percebam e atuem ativamente na educação e em situações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante essa experiência, o Programa de Residência Pedagógica apresenta-se como uma valiosa oportunidade para os estudantes de licenciatura exercitarem e aprimorarem sua formação educacional, integrando a teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Com a imersão escolar é possível vivenciar a complexidade da

prática docente, compreendendo a importância de estabelecer um diálogo significativo e envolvente com os educandos.

No entanto, com a experiência, também é revelado alguns desafios enfrentados no ensino da Sociologia, incluindo a falta de clareza sobre a relevância da matéria no currículo escolar e os discursos contrários e hostis que circundam a disciplina. Para que a Sociologia seja valorizada e compreendida em sua importância, é necessário superar os obstáculos e desconfianças que cercam a disciplina. Por isso, é fundamental que os educadores tenham a habilidade de desconstruir preconceitos, despertar o interesse dos alunos e desenvolver, junto a eles, pensamento crítico, permitindo-os contestar sua realidade e contribuir para a transformação social.

Em suma, a Residência Pedagógica demonstra ser uma estratégia eficaz para fortalecer e aprimorar a formação dos futuros docentes em Sociologia, promovendo a construção de uma identidade profissional e preparando os estudantes para os desafios em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M.; MOTIM, B. L. **Ensinar e Aprender Sociologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar ciências sociais. **Ensino de Sociologia em Debate**, v. 1, n.11, p. 1-18, jan./dez. 2021.

CHRISTAN, Patrícia. A interação professor-alunos no processo de ensino e aprendizagem. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, **Linguagens e Trajetórias**, 14., 2019, Campinas. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2019, p. 154-163.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: ttps://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 20 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Luciene de. **Interação professor-aluno**: elemento chave do processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras e Artes) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2010.

PANNUTI, Maísa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. In.: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 11., 2015, Curitiba. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2015, p.8433-8440. Disponível em: https://docplayer.com.br/153495181-A-relacao-teoria-e-pratica-na-residencia-pedagogica.html. Acesso em: 20 junho 2023.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774. Acesso em: 20 jun. 2023.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. Tese (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. O ódio à Sociologia na educação básica: possíveis chaves para sua compreensão. *In*: Encontro nacional sobre o ensino de sociologia na educação básica, 7., 2021, Belém. Belém: ENESEB, 2021.

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM A REGIÃO IMEDIATA DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES A PARTIR DOS IMPACTOS DA BNCC

Graziela Souza dos Santos[1]
Evelyne Straub de Oliveira[2]

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar resultados parciais obtidos no projeto de pesquisa: **Políticas e práticas curriculares nos municípios que compõem a região imediata de Florianópolis: uma análise dos documentos curriculares**. O estudo pretende mapear e analisar os modos pelos quais as redes municipais de educação selecionadas estão organizando suas políticas e orientações curriculares a partir, especialmente, dos impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, situa-se a BNCC como uma política, que resulta das lutas em diferentes arenas decisórias e que se inscreve para produzir um novo projeto educacional que reverbera nas esferas locais. A investigação se caracteriza por uma pesquisa qualitativa e, por se tratar de investigação de políticas públicas, se apoia também na abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que prevê uma análise não linear das políticas e que leva em conta os diversos contextos onde as políticas são produzidas. Como procedimentos de coleta de dados são utilizados: análise de documentos oficiais informados em sites de domínio público e/ou fornecidos pelos agentes públicos, aplicação de questionário *on-line* e entrevistas com representantes das secretarias de educação. O estudo estima contribuir com o acompanhamento dos processos de atuação da política nos contextos locais, bem como com a produção de conhecimento e levantamento de dados sobre o campo do currículo e das políticas educacionais no âmbito das redes municipais.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Redes Municipais de Ensino. Currículo. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. graziella.santos@ufsc.br
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. evelynestraub@hotmail.com

O currículo escolar é lugar e território, constantemente sendo disputado por diferentes concepções do que é um saber válido para se incorporar aos conteúdos escolares (SILVA, 1992). A contemplação (e exclusão) de determinados ideais dentro do currículo é orientado pelo perfil de sujeito/indivíduo que se deseja formar, logo, um dado projeto de sociedade orienta a composição do currículo. A construção de referenciais curriculares se insere nesta discussão, uma vez que tais documentos sempre evidenciarão as disputas, correlações de força e os objetivos para a educação e para a sociedade em um determinado tempo histórico. Dada a relevância desse dispositivo, entende-se a amplitude do debate, que ganha ainda mais força no momento em que diferentes entendimentos concorrem por espaço no âmbito das políticas educacionais, que vêm sendo afetadas por movimentos reformistas no Brasil.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e 2018 marca uma mudança significativa nos rumos das políticas curriculares no país, pois, diferentemente das iniciativas anteriores, passa a centralizar as definições curriculares, demandando que estados e municípios revisem seus documentos e orientações curriculares, à luz do texto nacional.

Dado este contexto, o estudo em tela tem como problemática central mapear e analisar os modos pelos quais as Redes Municipais de Ensino (RME) que compõem a região imediata de Florianópolis estão organizando suas políticas e orientações curriculares, no contexto de introdução e avanço da BNCC.Quanto aos objetivos específicos, buscou-se apurar sob quais princípios teóricos e pressupostos curriculares estão sendo pensados e organizados os documentos orientadores e/ou normativos do currículo; Identificar os agentes que têm participado dessa construção; e examinar como aspectos locais (parte diversificada) têm sido tratados nesses documentos.

Conforme subdivisões propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região imediata de Florianópolis é composta por nove municípios: Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara, mais o município de base, Florianópolis. Todos eles foram convidados a participar da pesquisa, sobre a qual versa este artigo, porém os municípios de Governador Celso Ramos e São Pedro de Alcântara recusaram-se a participar do estudo. Para este trabalho, apresentaremos dados obtidos referentes aos municípios de Antônio Carlos, Palhoça, São José e Santo Amaro da Imperatriz. Os documentos e políticas

curriculares dos demais municípios encontram-se ainda sob análise.

2 DESENVOLVIMENTO

Em um estudo centrado no campo curricular e das políticas curriculares é importante explicitar o conceito e as perspectivas que embasam a noção de currículo aqui empregada. Apple (1999; 2006) é quem primeiro nos auxilia no entendimento de que o currículo não é apenas um documento ou uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos. Segundo ele

> [...] o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (1999, p. 210).

Nessa esteira, o debate acerca da construção da BNCC produziu, e segue produzindo, intensas discussões para o campo de estudos das políticas curriculares e novamente evidencia as tensões que envolvem o currículo. Como já sinalizado, a construção de um referencial obrigatório e nacional sinaliza a relevância do currículo para os projetos educacionais e societários em disputa.

Diversos trabalhos já foram produzidos justamente debruçando-se sobre as disputas em torno do texto da BNCC. Por outro lado, no atual momento, ainda são escassos os trabalhos produzidos que reúnem análises sobre seus impactos no contexto das redes municipais, e é neste cenário onde se insere esta pesquisa. Uma vez que estados e municípios se constituem em espaços fundamentais e decisórios de interpretação e tradução da política na elaboração dos documentos locais, torna-se crucial examinar como esse processo vem ocorrendo.

Deste modo, algumas perguntas tornam-se importantes neste momento: Como estão sendo construídos os documentos locais? Quem são os agentes que têm participado? Tem havido espaço para amplo diálogo e participação democrática nos processos locais? A história, cultura e identidades locais têm sido contempladas nesse processo? A história da política curricular desses contextos foi respeitada? Quais os efeitos da BNCC nos textos locais? Qual o grau de autonomia e protagonismo nestes processos? Esses questionamentos foram mobilizadores da

pesquisa em questão, que visa compreender os modos pelos quais as políticas curriculares estão sendo gestadas e atuadas no âmbito dos municípios e quais as relações estão sendo estabelecidas entre as políticas locais, estaduais e nacionais.

Convém nos apoiarmos em alguns argumentos de pesquisadores do campo das políticas educacionais que nos lembram que as políticas públicas, apesar da racionalidade expressa em seus textos legais, não se efetivam pragmaticamente e automaticamente no âmbito da prática. De acordo com Ball e Mainardes

> Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contextos, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (2011, p. 13)

Assim, sabe-se que o processo de implementação de uma política é disputado e controverso. Neste sentido, os percursos percorridos podem ser bastante diversos nos diferentes contextos e acompanhá-los torna-se relevante para verificar, as tensões, as disputas, as contradições e os efeitos produzidos no contexto da prática a partir das readequações que vêm sendo feitos nas redes de ensino e seus documentos a partir da BNCC.

Ball e Bowe (1992) propuseram que as políticas fossem analisadas a partir do entendimento de que se constituem em um ciclo contínuo integrado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os autores sublinham a inter-relação entre essas três diferentes conjunturas, destacando ainda, que não são etapas lineares (MAINARDES, 2006), de maneira que requer uma análise complexa e relacional dos ambientes por onde flui a política.

De maneira sintética, de acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto de influência constitui o campo das ideias que servem de alicerce para o início da construção das políticas. Trata-se do cenário no qual diferentes grupos, com distintos projetos políticos-ideológicos disputam os objetivos e finalidades das políticas. O contexto da produção da escrita constitui-se na circunstância onde ocorre a tradução do âmbito das ideias e dos discursos originários das políticas para o texto, momento do ciclo que engloba os textos legais e a expressão documental das políticas. Por fim,

o contexto da prática são os espaços nos quais as políticas são concretizadas por meio da atuação dos diferentes agentes.

A abordagem do ciclo de políticas provoca uma análise complexa sobre as políticas públicas da educação, pois as compreende como algo fluído, como uma arena de disputas de poder e que ganha formas distintas a partir dos diferentes agentes e elementos presentes nas conjunturas que as compõem.

No presente estudo nos detemos, sobretudo, ao contexto da produção de texto, examinando o processo de construção de documentos e orientações curriculares no âmbito dos municípios, sem, no entanto, desprezar as relações com o contexto de influência e da prática.

3 METODOLOGIA

O presente estudo se orienta pela abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se propõe a compreender em profundidade um fenômeno em questão, o que significa estudar os objetos em seus contextos, identificando as dinâmicas e forças que os produzem e tentando compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Com relação aos procedimentos e instrumentos para coleta de dados, estamos utilizando a análise de documentos, questionários e entrevistas. Os documentos examinados são aqueles encontrados em sites de domínio público ou indicados pelos gestores públicos (diretrizes, resoluções, orientações, documentos, entre outros), que se refiram centralmente as orientações curriculares das redes municipais de ensino. O questionário, composto por questões abertas e fechadas, foi aplicado com gestores públicos indicados pelas Secretarias de Educação como partícipes das orientações e políticas curriculares locais. As entrevistas estão sendo realizadas com gestores públicos que tenham atuado diretamente na construção dos documentos municipais, por meio de questões semi-estruturadas.

A perspectiva metodológica que está sendo utilizada para análise dos dados, é análise temática, conforme proposto por Virginia Braun, Victoria Clarke, Nikki Hayfield, e Gareth Terry (2006). Segundo as autoras, a análise temática consiste num intenso processo interpretativo, que é orientado pelos pressupostos teóricos que subsidiam o estudo em diálogo com os dados obtidos, a fim de identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados.

4 RESULTADOS

Os resultados ora apresentados compõem um recorte da pesquisa, que segue em andamento. Os achados refletem o período de agosto de 2020 a junho de 2023, período no qual foi possível realizar parte da coleta e análise de dados de quatro redes municipais de educação: São José, Santo Amaro da Imperatriz, Antônio Carlos e Palhoça. Dados os limites deste trabalho, optamos por trazer uma visão panorâmica dos dados, apontando semelhanças, especificidades encontradas nos documentos curriculares analisados.

Três dessas redes de ensino, a saber, São José, Antônio Carlos e Palhoça, optaram por construir um documento próprio, a partir das demandas impostas pela BNCC. Santo Amaro da Imperatriz, por sua vez, não construiu referencial próprio e optou por utilizar o documento estadual, denominado Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), como referência para as escolas da sua rede.

De modo geral, todos os documentos examinados possuem uma parte introdutória que se dedica a apresentar o texto em si, o processo de construção do mesmo, seus pressupostos teóricos e o eixo de diversidade, esses dois últimos com diferenças importantes entre os documentos, as quais trataremos a seguir

Todos os documentos analisados, até então, destacam o caráter colaborativo, participativo e democrático de construção, que contou com a participação dos professores e professoras das próprias redes, bem como com profissionais das secretarias de educação, dados que precisariam ser confrontados com os/as sujeitos participantes para corroborar essa afirmação. São José e Antônio Carlos contaram também com uma assessoria externa privada para a elaboração de algumas partes dos documentos, ou mesmo para realização de formação continuada, que visava subsidiar a construção do documento. Essas assessorias foram dadas por profissionais vinculados à Univali (Universidade do Vale do Itajaí), para São José, e no caso de Antônio Carlos, o Instituto Sinergia.

Após a seção de introdução e organização dos documentos, os mesmos tratam de apresentar cada um dos componentes curriculares que compõem a referida rede, contendo, em geral, uma breve ou mais elaborada discussão teórica específica de cada área e as tabelas com os conhecimentos, objetivos,

habilidades/competências que devem ser contemplados. Todos trazem a apresentação das disciplinas em tabelas, que por sua vez são estruturadas em grande medida com os mesmos itens contidos na BNCC, com poucas alterações nesse aspecto, evidenciando a força significativa do documento nacional

Com relação aos componentes curriculares contemplados, os documentos reproduzem as áreas e disciplinas indicadas pela BNCC, à exceção de São José, que assegurou em seu documento três disciplinas que não estão previstas pela normativa nacional. Trata-se da inserção de três disciplinas, a saber: Práticas de Leitura e Escrita (PLE), pensada pelos próprios docentes em 2014 e destinada aos anos iniciais, voltada a atender às demandas verificadas nos estudantes na área de linguagens; Filosofia, escolha apontada como necessária para promover a formação da consciência das diferenças e pensamento crítico, que se propõe a problematizar a experiência humana; e disciplina de Informática, que também é uma proposição no documento de São José, que sugere que as demais disciplinas tratem alguns conteúdos em parceria com a área de informática, auxiliando na experiência de práticas interdisciplinares (SÃO JOSÉ, 2019).

Já a Base Curricular de Palhoça acrescentou, ao quadro que organiza as matrizes dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental, o item “tópicos”. Este foi pensado com vistas a pôr em evidência e/ou desdobrar o objeto do conhecimento através de palavras chaves, iniciativa do grupo de consultores e representantes das áreas, em entrevista o gestor menciona como “conhecimentos indispensáveis”.

Na Proposta Curricular de Antônio Carlos (2019) verifica-se a manutenção da estrutura do quadro utilizada pela BNCC, sem alterações.

As redes municipais de São José, Antônio Carlos e Palhoça apresentam uma importante trajetória de discussão e construção de documentos curriculares anteriores. Destacamos esse dado, porque em nossas análises verificamos que a existência de uma história pregressa de construção de documentos e políticas curriculares é elemento relevante na construção dos documentos atuais, permitindo algum grau de protagonismo, resistência ou mesmo enfrentamento em relação ao documento nacional.

De um modo geral, em nossas análises verificamos que a BNCC ocupa, de fato, um lugar de grande destaque nos documentos e “sua presença” pode ser facilmente identificada tanto na adoção quase integral dos conteúdos e das

competências, apontadas pelo documento nacional na parte destinada às áreas do conhecimento, quanto pela utilização de imagens, estrutura e organização dos textos locais que, por vezes, importam o modelo da BNCC.

Os dados evidenciam que o espaço mais efetivo que os municípios encontraram para produzir algo próprio está nas seções introdutórias, onde são apresentados o histórico das redes, seus pressupostos teóricos e o eixo de diversidade. Estão nessas seções os espaços encontrados para a resistência, criação e alguma autonomia. Esses aspectos se manifestam na adoção de pressupostos teóricos, como é o caso de Palhoça, que se utiliza da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky (PALHOÇA, 2019), que por vezes resistem e enfrentam pressupostos neoliberais presentes na BNCC. Também são evidenciados na proposição de outras disciplinas que não estão previstas no texto nacional, como é o caso já mencionado de São José, que incluiu Informática, Filosofia e Prática de Leitura e Escrita como componentes curriculares da sua rede. E igualmente podem ser identificados na abordagem e orientação explícita para um trabalho que contemple a diversidade, abarcando temáticas negligenciadas pela BNCC, como a Educação Especial, Gênero e Sexualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação de Jovens e Adultos, Escolas do Campo, Escolas indígenas e Quilombolas.

Dentre os principais achados, verifica-se que, embora os documentos tragam nas seções introdutórias menções à parte diversificada, sugerida na implementação da diretriz nacional, nos textos das disciplinas é bastante incipiente e escassa a presença das questões locais. Ou seja, nossa pesquisa evidencia que os municípios encontram bastante dificuldade na elaboração da parte diversificada e, conforme nossas análises, isso se deve bastante a falta de produção de conhecimento sobre a história e cultura locais. Essa fragilidade aponta para um efeito padronizador e homogeneizador da BNCC nos âmbitos locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das investigações realizadas foi possível perceber, como afirmam Ball e Mainardes (2011), que os textos das políticas muitas vezes são o resultado de processos de empréstimos de outros textos, bricolagens, justaposição, ainda que isso possa trazer contradições teóricas e políticas, nem sempre enfrentadas no texto, como nos casos examinados, cada um a seu modo.

ISSN: 2176 - 1396

Consideramos fundamental destacar as brechas encontradas e forjadas pelas redes para proporem suas construções. Neste sentido, o eixo de diversidade oferece um bom exemplo de como o debate e a construção local agregaram ao documento, inclusive, rompendo com uma lógica conservadora que imperou na elaboração do texto final da BNCC, que interditou o debate sobre gênero e sexualidade, espaço, esse assegurado pelos municípios de São José e Palhoça, por exemplo. Por outro lado, é preciso enfatizar que o documento nacional se impõe aos documentos locais, sobretudo nas seções destinadas aos conhecimentos das disciplinas.

Não restam dúvidas que as redes locais examinadas estão enfrentando dificuldades na construção da parte diversificada dos currículos, o que nos deixa uma questão com relação à isso: o quanto desse resultado se pode atribuir à uma educação colonizadora ao longo da história do país, privilegiando culturas e geografias hegemônicas, dificultando a intimidade com esse conhecimento e por sua vez prejudicando o tratamento desse aspecto no currículo.

O trajeto percorrido até aqui, evidencia o processo de interpretação, tradução e atuação da política curricular nos âmbitos locais. A pesquisa segue ainda, ao longo do próximo ano, investigando o caso dos demais municípios, aprofundando questões que porventura surgirem e segue buscando produzir informações e conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento de políticas locais no campo do currículo..

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO CARLOS. Secretaria Municipal de Ensino. **Proposta Curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Antônio Carlos.** Antonio Carlos, 2019

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education**. Pedagogies, v. 1, n. 1, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.).**Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97- 115, 1992.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. 2017

TERRY, Gareth et al. **Thematic analysis**. The SAGE handbook of qualitative research in psychology, v. 2, p. 17-37, 2017.

CURY, Carlos Roberto; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. Cortez, 2018.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 281-314

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades - IBGE** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br Acesso em: 29 março. 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

PALHOÇA, Secretaria da Rede Municipal de Educação. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.** Palhoça, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. **Uma introdução às teorias do currículo**. v. 2, p. 53-60, 1999.

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO: PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS TOMADAS DE DECISÕES.

Silvano Pedro Amaro[1]

Karine Helena Morais[2]

Regina Célia Linhares Hostins[3]

RESUMO

A proposta deste trabalho é identificar as possíveis participações femininas na elaboração das diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito nas últimas décadas. Para tanto, realizou-se uma investigação em documentos que apresentam os atores envolvidos na elaboração e nas alterações de DCN de Direito, sob o ponto de vista da composição por gênero. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter documental que, de acordo com Oliveira (2007), recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Nesse sentido, foram analisados os documentos que mantêm relação direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, com foco na composição das pessoas que trabalharam nesse processo, buscando-se mapear a representatividade feminina no Conselho Nacional de Educação e na Comissão Nacional de Educação Jurídica à época da elaboração das Diretrizes Curriculares do curso de Direito, seguido da análise dessa participação nesses órgãos representativos. São chamados para o diálogo sobre a questão de gênero Bertolini (2002), Hirata (2018) Scott (1995 e 2005). Ao final do estudo observou-se que, embora no Brasil o número atual de advogadas supere o de advogados, as mulheres não participaram de forma paritária nas instâncias que influenciaram ou definiram as diretrizes curriculares do curso de Direito.

Palavras-chave: Curso de Direito. DCN. Participação feminina.

1 INTRODUÇÃO

Há quase duzentos anos foram criados no Brasil os dois primeiros cursos de graduação em Direito, por meio da Lei de 11 de agosto de 1827. Antes da criação dessa graduação, havia no Brasil apenas a faculdade de medicina. Tais cursos serviam para atender à elite e ainda havia a questão do não acesso das mulheres à formação em nível superior. Para elas, a oferta principal era a do curso Normal, voltado para a formação de professores. Importante destacar que à mulher foi associada a educação infantil e primária como extensão do cuidado com os filhos.

[1] Mestre em Educação, Doutorando em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, silvano2911@gmail.com
[2] Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, silvano2911@gmail.com
[3] Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, reginalh@univali.br

O dispositivo legal que criou os cursos de ciências jurídicas e sociais já apresentou a respectiva matriz curricular, que desde então, passou por várias alterações, por adequação à legislação, às políticas públicas ou ainda pela própria evolução do direito. Entretanto, todo esse movimento de mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de direito não teve, ao menos nos registros observados, a participação das mulheres nem mesmo em momentos em que a matrícula de mulheres em cursos de Direito equivale à dos homens.

Nesse trabalho, pretende-se identificar as possíveis participações femininas na elaboração das diretrizes curriculares do curso de Direito nas últimas décadas. Para tanto, realizou-se uma investigação em documentos que apresentam os atores envolvidos na elaboração e nas alterações de DCN de Direito, sob o ponto de vista da composição por gênero. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter documental que, de acordo com Oliveira (2007), recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Na pesquisa documental, Apolinário (2009) afirma que constitui documento qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Nesse sentido, foram analisados os documentos que mantêm relação direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, com foco na composição das pessoas que trabalharam nesse processo.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente uma introdução, seguida de uma breve linha temporal que apresenta informações pontuais que marcam o curso de Direito no Brasil; em seguida, uma análise da composição do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB sob a óptica da participação feminina; por fim, algumas considerações sobre o tema em discussão.

2 GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL.

Compreender a legislação que regulamenta a educação no Brasil, tanto em seus aspectos mais gerais quanto específicos, é relevante para monitorar sua efetividade e nesse contexto é necessário conhecer a lei de maior abrangência no contexto educacional, a saber a Lei N.º 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Trata-se de um grande marco na história da educação

nacional, dando evidência para a educação enquanto direito social e regulamentando todos os níveis de ensino.

Em sintonia com o que estabelecem os primeiros capítulos da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, as disposições dos direitos sociais são acessíveis a todos os brasileiros, independentemente de classe social ou qualquer outro meio de distinção. O direito à educação é apresentado de forma explícita nos artigos 6.º – em que é mencionado como direito social – e nos artigos 205 a 214, em que se trata de direitos e deveres relacionados à educação.

Para compreender a importância que a graduação em Direito tem no cenário educacional brasileiro, é importante voltar um pouco na história e lembrar que durante a época colonial, o Brasil não tinha instituições de ensino superior. A formação acadêmica ocorria na Universidade de Coimbra, em Portugal, sendo privilégio de poucos brasileiros ricos se mudar para a metrópole para estudar. A chegada da família real ao Brasil, em 1808, trouxe uma série de mudanças para a então colônia. Uma delas, já na condição de Império, foi a criação das primeiras faculdades, sendo elas a de Cirurgia (Bahia) e Medicina (Rio de Janeiro), ambas em 1808, e dos dois primeiros cursos de Direito do Brasil, por meio da lei imperial de 11 de agosto de 1827, que funcionariam nas cidades de são Paulo e de Olinda. Entretanto, esses dois cursos também são projetados para atender a elite brasileira, pois é exigido que os alunos ingressem nessas academias e atendam aos seguintes requisitos: apresentar certidão de nascimento, ter mais de 15 anos, passar Testes de francês, retórica, gramática latina, filosofia e geometria. Considerando o acesso à educação naquela época, tais requisitos continuavam sendo privilégio de poucos.

Até a queda do Império brasileiro no final do século XIX, os alunos dessas faculdades de direito, segundo Santos (2002) ocupavam não apenas os cargos típicos de juízes ou advogados, mas também cargos relacionados à política e administração do governo imperial.

A partir da instituição da República, o contexto muda e evidencia-se a necessidade de novas instituições de ensino, que embora ainda continuassem elitistas, passaram a ampliar o acesso e a oferta de cursos de outras áreas de conhecimento. Conforme Bezerra (2006) governos estaduais e até mesmo indivíduos podem iniciar instituições de ensino superior, desde que os requisitos de entrada sejam os mesmos das universidades administradas pelo governo central.

Na fase em que a República passa pelo chamado Estado Novo e a constituição de 1937, ocorreram reformas na educação brasileira, como a Lei de Orientação e Fundamentos Educacionais de 1961, e ainda houve a criação do Conselho Federal de Educação, que passou a desempenhar um papel no desenvolvimento da política educacional no Brasil. No entanto, essas reformas, embora importantes, não tiveram, segundo Santos (2002) um efeito muito significativo na qualidade do ensino jurídico no país, pois as alterações não satisfizeram os anseios dos intelectuais, que queriam uma educação jurídica relevante para as questões sociais, que não se reduzisse ao tecnicismo e muito menos se distanciasse da realidade socioeconômica do país.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO.

A Matriz Curricular do Curso de Direito destina-se a organizar a prática educativa para atender às exigências exigidas para a formação profissional do próprio graduando. O seu objetivo é facilitar a adaptação dos alunos aos padrões mínimos exigidos por lei para o exercício da advocacia. Entretanto, para que se pense no desenho da matriz curricular de um curso, é antes necessário estudar o que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, de forma a conhecer inicialmente o perfil de egresso que se deseja formar. A partir disso, a atenção volta-se aos conteúdos exigidos nas diretrizes, de forma a cumprir o que é determinado pelo órgão competente, nesse caso o Conselho Nacional de Educação.

A expressão “diretrizes curriculares” foi utilizada pela primeira vez no ensino jurídico brasileiro, segundo Rodrigues (2019, p.22) na Portaria MEC n.º 1886/1994. O Parecer CNE/CES nº 776/97 do Conselho Nacional de Educação utilizou ainda o termo “diretrizes curriculares”. No caso específico do curso de graduação em Direito, é por meio da Resolução N.º 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que são estabelecidas as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse ato foi alterado pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, trazendo ajuste no Art. 7.º das Diretrizes Curriculares Nacionais até então vigentes. Em 2018, por meio da Resolução CNE/CES n.º 05, de 17 de dezembro de 2018, foram instituídas novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito, documento esse alterado pela Resolução N.º 02, de 19 de abril de 2021.

Dentro da linha temporal em que se enquadra este trabalho, a saber, a partir da vigência da Lei N.º 9394/1996, há a edição de duas Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de Direito. A primeira delas se dá pela Resolução CNE/CES N.º 09, de 29 de setembro de 2004. A segunda edição das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Direito é publicada catorze anos depois da primeira, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para o curso de Direito são estabelecidas pela Resolução CNE/CES N.º 05, de 17 de dezembro de 2018, que quase um ano e meio depois de publicada, sofre alteração, por meio da Resolução CNE/CES N.º 02 de 19 de abril de 2021.

Passam a compor a formação técnico profissional, de forma obrigatória, conteúdos sobre: Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Além dessas obrigatórias, há a possibilidade de se incluir no PCC, considerando inclusive fatores regionais ou internacionais, conteúdos que abordem direito cibernético e direito esportivo, entre vários outros.

4 PARTICIPAÇÃO FEMININA NAS DECISÕES DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO.

Numa sociedade com bases patriarcais, em que a prática do poder se concentra no masculino, fica destinado às mulheres o papel de execução do que foi estabelecido pelo patriarcado. Em instâncias menores até existe participação mais ativa de mulheres, como a gestão de unidades de ensino, participação em conselhos municipais de educação, secretarias municipais de educação. Porém no cenário nacional, a construção das políticas e tomadas de decisões tendem a deixar a mulher com menor participação nas esferas de decisão (HIRATA 2018).

No século XXI, o perfil de mulher exclusivamente do lar e do cuidado com os filhos começa a sofrer alteração, passando a mulher a atuar cada vez mais em espaços até então predominantemente masculinos. Alavancando tal mudança de cenário social, destaca-se a pílula anticoncepcional, a partir da qual as mulheres puderam decidir o momento da maternidade, o que permitiu sair do âmbito doméstico de atuação (BERTOLINI, 2002).

A questão de igualdade entre sexos mostrava-se ignorada pelos documentos que declararam os primeiros direitos do homem, conforme destaca Scott:

> Na época da Revolução Francesa, a igualdade foi anunciada como um princípio geral, uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados os mesmos para os propósitos de participação política e representação legal. [...] A cidadania também foi negada (até 1794) aos

> escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política. (SCOTT, 2005, p. 15).

As mulheres, por longo período da história, foram excluídas da participação da vida pública, sendo a elas atribuídas tarefas domésticas e ligadas aos cuidados com a casa e a família. (Bertolini, 2002). Elas eram impedidas não só de estudar, mas ainda de realizar qualquer atividade que estivesse fora do espaço doméstico, pois, principalmente para a burguesia, eram consideradas contrárias ao que se propunha para vocação feminina (MOURÃO & GALINKIN, 2008). A partir de 1950, entretanto, esse cenário que envolve os papéis exercidos pela mulher vem se transformando, com destaque para os principais movimentos feministas da época. (BERTOLINI, 2002).

O órgão legalmente responsável pela aprovação de diretrizes curriculares nacionais é o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Superior. No caso específico do curso de Direito há Comissão Nacional de Educação Jurídica, vinculada à Ordem dos Advogados do Brasil, que, embora não tenha a mesma competência do Conselho Nacional de Educação, acompanha todo o movimento de implementação das diretrizes nos cursos e opina opinar previamente nos pedidos para criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos, conforme artigo 83 do Estatuto da Advocacia e da OAB.

Segundo dados apresentados pela Ordem do Advogados do Brasil, em seu quadro de advogados[4], há no Brasil 656.837 (seiscentos e cinquenta e seis mil, oitocentos e trinta e sete) advogadas, enquanto o número de advogados é de 636.111 (seiscentos e trinta e seis mil, cento e onze). Na trajetória de conquista de espaço, as mulheres já ultrapassam os homens em número de advogados, porém nunca uma mulher presidiu a Ordem dos Advogados do Brasil. No caso da Comissão de Educação Jurídica, houve avanças na participação, conforme se observa a seguir:

[4] https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados

Gráfico 01 – Composição da Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB

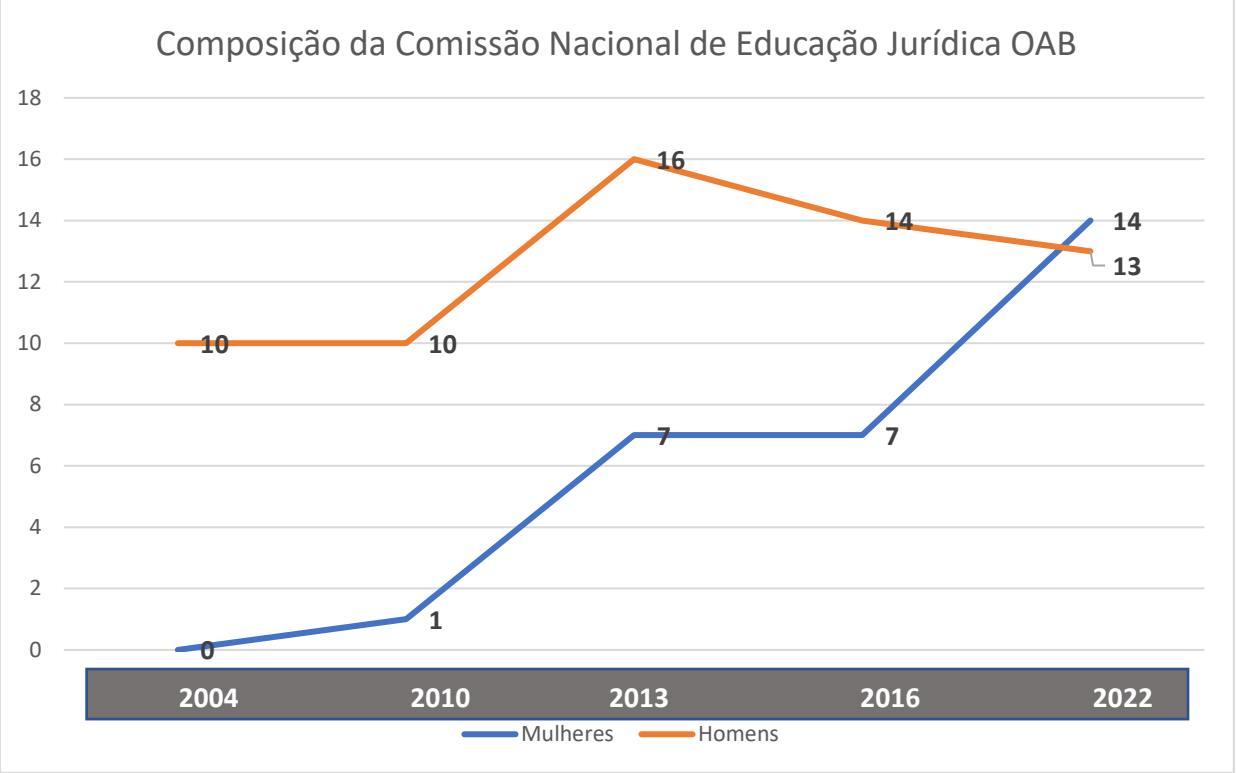

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/comissoes>. 2022.

Em sintonia com dados apurados no site da Ordem dos Advogados do Brasil, que apresenta a composição das comissões de educação jurídica desde 2004, houve avanço na participação feminina. Na primeira comissão de que se tem informação, não havia nenhuma mulher participando. Não há disponibilização da composição de 2007, de forma que só que evidencia participação feminina a partir de 2010. Em 2013 a comissão é ampliada tendo, tendo 30% (trinta por cento) de sua representação feminina. Em 2016 a representatividade vai para 33% (trinta e três por cento) e em 2022 há uma virada na representatividade e ainda a comissão passa a ser liderada por mulheres, sendo a presidente, vice-presidente e secretária todas mulheres. No total da comissão atual, 52% (cinquenta e dois por cento) são mulheres, mantendo, ao menos nessa comissão, maior compasso com o total de advogadas inscritas na Ordem dos Advogados do Brasil.

Apesar desse aumento no número de mulheres numa comissão específica, que está alinhada com o total de advogadas, não houve ainda na história da Ordem dos Advogados do Brasil uma mulher presidindo deste conselho de classe. Essa ausência do protagonismo feminino pode estar associada ao que é discutido por Hirata (2018)

como um capitalismo patriarcal, em que o poder é simplesmente do homem como se fosse uma característica nata e exclusivamente masculina.

No que diz respeito aos conselhos de educação, especificamente o Conselho Nacional de Educação, trata-se de outro órgão em que predomina o masculino. Bordignon (2020, p.169) alerta que o Conselho Nacional de Educação não representa as unidades da federação em equidade, sendo definido por ele como um conselho *sudestino*, dada a grande representação da Região sudeste do Brasil em número de membros. Ainda abordando a falta de representatividade, o autor destaca que o Conselho Nacional de Educação, bem como as versões e configurações anteriores, é fortemente masculino. Há na Câmara de Educação Básica (CEB) 22 mulheres – o que representa 37,3% (trinta e sete vírgula três por cento) – contra 37 homens, o que representa 62,7% (sessenta e dois vírgula sete por cento). Na composição da Câmara de Educação Superior (CES) há 12 mulheres – 20,7% (vinte vírgula sete por cento) – contra 46 homens – 79,3% (setenta e nove vírgula três por cento). O Conselho Pleno, que é a soma das duas câmaras, compõe-se de 34 mulheres – 29,1% (vinte e nove vírgula um por cento) contra 83 homens – 70,9% (setenta vírgula nove por cento).

Segundo dados do Censo da Educação Superior[5], em 2020 o Brasil contava com 171.192 (cento e setenta e um mil, cento e noventa e dois) professores do sexo feminino e 195.097 (cento e noventa e cinco mil e noventa e sete). Considerando o total, as mulheres representam 46,73% (quarenta e seis vírgula setenta e três por cento) dos docentes em exercício no ensino superior no Brasil. Segundo Weller (2008), apesar do sucesso educacional quantitativo das mulheres, o Brasil não vem atendendo às recomendações contidas no Artigo 4º da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, que trata do “fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres” (UNESCO, 1998, p. 9).

A relação entre o número de docentes mulheres e sua representação do Conselho Nacional de Educação, ou ao menos na Câmara de Educação Superior, é aquém do que seria o adequado do ponto de vista da paridade ou da proporcionalidade.

[5] https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior

5 CONSIDERAÇÕES

O Direito discute a participação feminina nas tomadas de decisões, mas a julgar pela representatividade das mulheres nos conselhos, câmaras e comissões que definem a formação do profissional do Direito, muito há que se conquistar. Segundo Scott (1995) as relações de gênero se manifestam nas relações de poder entre os sexos, que se refletem numa construção social em que prevalece a desigualdade entre homens e mulheres, colocando-as numa posição de inferioridade.

Por meio da Declaração e Plataforma de Ação, da IV Conferência sobre a Mulher, de Pequim, evidenciou-se o fortalecimento dos direitos humanos das mulheres e da busca pela igualdade de gênero e empoderamento político feminino, abordando questões essenciais para a erradicação da discriminação de gênero e conquista da paridade entre os sexos nas esferas públicas de decisão. Em sintonia com desdobramentos da Conferência sobre a mulher, uma luz fim do túnel se acende com a representação feminina na Comissão de Educação Jurídica superando a dos homens, o que faz sentido do ponto de vista estatístico quanto ao número de advogados inscritos na OAB. Destaca-se que nessa perspectiva de avanço na atuação direta da mulher, a referida Comissão tem presidente, vice-presidente e secretária mulheres, o que pode sinalizar uma mudança de rota, trazendo representatividade na proporção de advogadas inscritas.

As atualizações nas diretrizes curriculares de Direito ocorrem, com base nas análises feitas, sem a participação direta de quem contribui cotidianamente com a formação de bacharéis em direito: as professoras, advogadas e outras mulheres pesquisadoras e operadoras do direito.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BERTOLINI, L. B. A. **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar** (2ª ed.). São Paulo: Vetor, 2002.

BEZERRA, Francisco Otávio de Miranda. **Ensino jurídico numa perspectiva cidadã:** interação social e políticas públicas. 2006.236 f. Dissertação de Mestrado (Especialização em Políticas Públicas) –Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação do Brasil (1840-2020):** trajetórias nos cenários da história. Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 13 de abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da Repúblicas Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 24 de abr. 2023.

BRASIL. **Estatuto da advocacia e da OAB e legislação complementar** – versão eletrônica – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022. Disponível em: https://www.oab.org.br/publicacoes/AbrirPDF?LivroId=0000002837. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Lei de 11 de agosto de 1827.** Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/leis-do-imperio-1. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Lei N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de abr. 2023. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Lei N.º 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 de abr. 2023.

_____ **Lei N.º 13005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 de abr. 2023.

_____ **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 24 de abr. 2023.

_____ **Resolução N.º 07, de 18 de dezembro de 2018.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, ano 16, n.29, pp.14-27, 2018. Disponível em: periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195. Acesso em: 10 de maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em 26 de abr. 2023.

MOURÃO, T. M. F. & GALINKIN, A. L. (2008). Equipes gerenciadas por mulheres - Representação social gerenciamento feminino. **Psicologia**. Reflexão e Crítica, 21(1), 91-99. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/cSzXtDPHQM5Dp78TQV7LyjQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 de maio de 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ONU. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher** - Pequim, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Bioteux, 2005.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico:** uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002, p.36.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20 (2), p. 71-99, jul-dez. 1995.

_____ O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778. Acesso em: 27 de jun. 2023.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Declaração [proclamada em] 9 de outubro de 1998. Paris: Unesco.

WELLER, Wivian. “Redução das Desigualdades de Gênero e Raça na Universidade de Brasília”. In: **SIMPÓSIO GÊNERO E INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**. Brasília-DF, 6 e 7 de dezembro de 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 153-176.

DEFINIÇÕES CONCEITUAIS SOBRE APRENDIZAGEM EMOCIONAL: uma leitura exploratória

Taís Lombardi[1]

Cássia Ferri[2]

RESUMO

A pesquisa intitulada Concepções curriculares e implicações pedagógicas dos programas de aprendizagem emocional, parte de estudo anterior a respeito da compreensão dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre a influência de sua participação em um programa de aprendizagem emocional. Este estudo revelou que existe, na percepção do estudante, uma dicotomia entre o processamento da razão e da emoção na experiência escolar. A partir da demanda gerada pelo estudo inicial, surge a atual pesquisa, que tem por objetivo analisar as implicações pedagógicas na formação dos estudantes, provenientes de sua participação em programas de aprendizagem emocional. Mais especificamente, neste texto socializamos os principais resultados de um exercício de leitura exploratória com definição de categorias a priori. Objetivamos compartilhar os conceitos que fundamentam e amparam epistemologicamente a pesquisa, quais sejam '*Aprendizagem emocional'* (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014); *'Virada afetiva'* (BENITO, 2021) *e 'Sabedoria'* (PÉREZ GOMÉZ, 2021). Diante explicação destes conceitos, traçamos aproximações entre estes e o objetivo geral da pesquisa, explicando como se conectam ao estudo e apontando possíveis caminhos de debate a serem perseguidos. Metodologicamente, utilizar-se-á análise do conteúdo dos principais programas de aprendizagem emocional. Os resultados do estudo destes conceitos apontam para a existência de diferentes perspectivas de abordagem da educação emocional em contexto escolar, revelando que a presença do componente emocional na educação básica é anterior ao que até então se fazia registro. Além disso, justificamos a escolha pelo conceito de aprendizagem emocional, debatendo os limites de sua definição e diferenciando-o das demais terminologias como educação emocional ou inteligência emocional.

Palavras-chave: Aprendizagem emocional. Virada afetiva. Sabedoria.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de dissertação em andamento, intitulada Concepções curriculares e implicações pedagógicas da aprendizagem emocional escolar oriundo de pesquisa já desenvolvido no curso de graduação como trabalho de final de curso. O objetivo desta pesquisa é analisar as implicações pedagógicas na formação dos estudantes, provenientes de sua participação em programas de aprendizagem emocional. Neste recorte, objetivamos detalhar os conceitos que fundamentam teórica e metodologicamente a pesquisa.

A pesquisa parte de uma demanda apontada por um estudo realizado como

[1] Mestranda em educação, Universidade Regional de Blumenau. tais.lombardi@hotmail.com
[2] Doutora em educação, Universidade Regional de Blumenau. cferri@furb.br

conclusão de curso que tomava como objeto de análise um programa de aprendizagem emocional de uma instituição da rede privada da cidade de Blumenau (SC). Enviamos aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental participantes deste programa no ano de 2021, cartas-pergunta, questionando a respeito da influência do componente curricular de aprendizagem emocional em suas experiências de vida. Diante do convite a reflexão, foram obtidas quarenta cartas-resposta. A análise de dados, seguindo os procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 2002), operou no sentido de buscar na escrita dos estudantes, evidências para responder à pergunta de pesquisa: "Como os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem suas aprendizagens emocionais?".

Como resultado deste percurso, chegamos as seguintes considerações. Embora compreendessem como positivamente relevante a existência do componente curricular, os estudantes observaram uma lacuna entre os processos pedagógicos e aprendizagens desenvolvidas no componente curricular de aprendizagem emocional em relação aos demais componentes curriculares. Os estudantes percebem lógicas opostas na condução da aprendizagem nessas diferentes áreas, o que sugere que a dicotomia entre razão e emoção presente na estruturação do sistema educacional se perpetua. Diante destes apontamentos, compreendemos importante a continuidade da exploração a respeito do tema.

A fim de realizar um mapeamento da área do conhecimento, em busca de lacunas nas pesquisas desenvolvidas na área, realizamos um exercício de leitura exploratória no qual acessamos a portais de busca de artigos acadêmicos (CAPES e Google acadêmico). Selecionamos dessa busca, os cinco materiais mais coerentes a cada um dos critérios definidos a priori, a partir do objeto de pesquisa (aprendizagem emocional): Contexto, Histórico, Estado atual e Conceito (aprendizagem emocional).

Da leitura e posterior análise destes materiais, elencamos alguns 'conceitos chave', que paramentam a argumentação e postura epistemológica diante da qual irá transcorrer a pesquisa. O presente texto consiste na apresentação e aprofundamento de cada um destes conceitos, quais sejam: '*Aprendizagem emocional'; 'Virada afetiva' e 'Sabedoria'.* Pretendemos explicar cada um dos termos isoladamente e em conclusão, retomar a relação que estabelecem no contexto da pesquisa.

2 APRENDIZAGEM EMOCIONAL

ISSN: 2176 - 1396

Primeiramente, precisamos compartilhar a respeito dos fundamentos de nosso objeto de pesquisa. Mesmo que o conceito 'Aprendizagem emocional' fosse o foco de uma das categorias de busca, não encontramos muitos materiais que utilizaram especificamente este termo aplicado ao campo de educação escolar.

Reconhecemos que há um vasto acervo de pesquisas e materiais disponíveis que dizem respeito a terminologias como: 'Educação emocional/socioemocional'; 'Inteligência emocional'; 'Habilidades/ Competências socioemocionais'. Não ignoramos a existência destes, pelo contrário, realizamos leituras e buscas também a este respeito, visto que estas contribuem para deslindar o cenário atual deste campo de pesquisa.

Estas leituras permitiram-nos observar que, conforme apontado pelos estudantes no estudo anterior que mencionamos, os materiais publicados sobre o tema apresentam dualidade conceitual, que aponta também para uma dualidade de posturas epistemológicas adotadas em relação ao tema.

Ora manifesta-se uma visão extremamente positivista que retrata a aprendizagem socioemocional como solução para a reformulação da educação e garantia de sucesso do estudante, ora a aprendizagem emocional é lida a partir de uma perspectiva puramente crítica e retratada como ferramenta de controle psicopolítico que atende a uma agenda neoliberal, atuando na 'fabricação' de cidadãos conforme a encomenda do estado. Pretendemos, inclusive, mencionar estes debates no decorrer da pesquisa relatando como cada um se manifesta no posterior levantamento de dados.

Ainda, é possível observar nas leituras uma referência constante a neurociência e à psicologia. É inegável o papel das duas áreas na construção de um movimento que envolve a aprendizagem e as emoções. Entretanto, considerando que se trata de uma temática desenvolvida e pensada dentro do ambiente escolar, a presença do olhar pedagógico é ainda superficial.

Porém, queremos nos ocupar da análise de um campo mais específico dentro do espectro da Educação emocional: Aprendizagem emocional escolar. Dessa forma nosso objeto de estudo não está no campo da inteligência, pois consiste no processo de aprendizagem, a reorganização e aprimoramento de circuitos cerebrais diante da apreensão de informações imbuídas de sentido. Também não pode ser traduzido pelo termo 'educação emocional', pois trata-se de uma segmentação da grande área da

educação, a jornada do aprender. Trata-se, portanto, especificamente de aprender a respeito do aspecto emocional em contexto de educação formal.

Uma vez justificada nossa escolha de palavras para o objeto de pesquisa, e diante de nossa busca pelo conceito sem muitos resultados, recorremos aos livros da área na intenção de encontrar algum ponto de partida para a definição deste conceito.

Na obra 'Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber' Estanislau e Bressan (2014, p. 49), descrevem a aprendizagem emocional como um "[...] processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (HSEs), ou seja, habilidades que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas (estudar, trabalhar, etc.) de maneira competente e ética".

Adotamos este conceito como ponto de partida de nossas discussões, reservando-nos ao direito de revisitá-lo e repensá-lo diante das descobertas decorrentes da análise de dados. Consideramos que a pesquisa em questão pode contribuir para uma definição mais detalhada do conceito de aprendizagem emocional, mais especificamente na descrição dos atributos de uma aprendizagem emocional voltada para o desenvolvimento da sabedoria, e na diferenciação entre esta, e a aprendizagem emocional disciplinadora.

3 VIRADA AFETIVA

Durante a busca da categoria de histórico, procuramos por artigos que contribuíssem com um apanhado temporal do que houvesse de mais relevante dentro da área de aprendizagem emocional. Entre outros achados, encontramos uma resenha (GUTIÉRREZ, 2022) do livro 'Emoções e educação: A construção histórica da educação emocional" Escrito por Agustín Escolano Benito (2021). Após a leitura da resenha, compreendemos que o livro poderia nos fornecer um panorama geral e ao mesmo tempo uma nova perspectiva do papel das emoções na história da educação, contribuindo positivamente para o andamento da pesquisa.

A obra em questão tem a proposta de realizar uma releitura histórica da educação, resgatando e analisando registros iconográficos que caracterizam a presença da emoção no âmbito da formação escolar. O conceito que se mostrou mais relevante na leitura realizada foi o de 'virada afetiva'.

O período transacional entre os séculos XX e XXI foi marcado por diversos avanços científicos. Mais especificamente no campo da neurociência, a tecnologia de

leitura de imagem, análises in vivo e conservação do cérebro avançaram consideravelmente.

Este avanço ampliou o leque de possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos para além do campo da afasia, que vinha predominando na área de estudo da neurociência. Mais especificamente, o estudo do funcionamento do cérebro deu vasão a uma compreensão mais aprofundada do papel da emoção em todos os sistemas de processamento cerebrais.

A 'nova' descoberta, a respeito da importância da emoção para o funcionamento do cérebro, fez desencadear um novo giro interpretativo nos estudos de diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação. Para a área da educação, a relevância do papel da emoção tem efeito principalmente na reinterpretação do processo de aprendizagem, agora considerando a propriedade alteradora da esfera emocional. A este fenômeno, o autor chama de 'Virada afetiva'.

Benito (2021), passa então a realizar um resgate histórico colocando a emoção em foco na história da educação. Sua análise auxilia na percepção de que a emoção não é um ponto de atenção apenas das reformas educacionais do século XXI, como é de senso comum. Pelo contrário, a emoção sempre se fez presente como parte dos objetivos da educação, o que parece ter transacionado ao longo do tempo, é a intencionalidade por trás da menção a esta temática em contexto de educação formal. Em sua obra, o autor cita uma ferramenta pedagógica muito utilizada pelas instituições de ensino durante o século XX, os emocionários, ideários ou exemplários.

Estes recursos eram cartilhas redigidas para ensinar às crianças como se portar e como pensar. Muitas vezes conectadas a ideologias políticas ou religiosas. Benito (2021, p.90) contribui também apontando algumas características desta ferramenta:

> Eis aqui as características do gênero didático-textual dos emocionários: inocência, lirismo emocional, aparente banalidade, profundidade de julgamento, incitação, sensibilidade, esperança alegra, escrita agradável... Tudo isso deveria se voltar para inocular na infância as emoções e os sentimentos que conduziriam às metas desejadas no novo momento da história nacional.

A pretensão era de que os emocionários fossem objeto de mimetismo dos estudantes, ensinando um modelo de 'como sentir', que deveria ser devidamente reproduzido. Dessa forma, compreendemos que existiu na história da educação emocional, uma vertente disciplinadora, com o objetivo de docilizar o indivíduo e

promover sua socialização emocional conforme os fatores considerados ideais pela sociedade vigente.

Portanto, o movimento de reinterpretação do papel da emoção na educação, ou virada afetiva, contribuiu não só para o surgimento de novas iniciativas no campo da educação emocional escolar, como também desvelou ou redescobriu aquelas que já existiam. Este conceito não somente ampara o resgate histórico da pesquisa como também abre campo para pensar os diferentes propósitos dos programas de aprendizagem emocional escolar.

4 SABEDORIA

A busca pelo conceito de sabedoria surgiu a partir da descoberta da existência de diferentes perspectivas ao se abordar o aspecto emocional na formação escolar. Como observamos no estudo do conceito da virada afetiva, a emoção pode estar incluída na formação escolar de maneira emancipatória ou disciplinadora.

Visto que possuíamos conceitos que auxiliavam na descrição do aspecto disciplinador, a partir da descrição dos emocionários (BENITO, 2021) nos ocupamos da busca por um conceito chave ou teoria que descrevesse uma formação escolar não somente no aspecto emocional, mas em sua integralidade, voltada para o bem-estar do sujeito. Para descrevê-la, utilizamos das contribuições de Pérez Goméz (2021) a respeito do conceito da sabedoria.

Para o autor, na era digital em que nos encontramos, há uma transformação do papel da escola enquanto agente de formação humana, descreveremos brevemente a seguir, como se dá este processo.

Os estudantes estão constantemente expostos a uma carga multissensorial de dados. Para que um dado se torne uma informação, é necessário que este capture atenção do indivíduo.

Nesta primeira transição, já é possível observar uma peculiaridade da era na qual nos encontramos, que intervém no processo: Com as informações que voluntariamente fornecemos em nossos usuários nas redes sociais, os bancos de dados de seus servidores organizam filtros especializados para fornecer a cada indivíduo, mais do que ele já consome. Desta forma, recebemos compilações de dados que não passam por qualquer interrogação, e que nos agradam, pois confirmam e legitimam nossas hipóteses (PÉREZ GOMÉZ, 2021).

Portanto, mesmo na era da informação, não é inteiramente verdadeiro dizer que todas as informações as quais somos expostos se transformam em conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que aquela informação esteja imbuída de sentido e seja assimilada para então potencialmente tornar-se conhecimento. Para Pérez Goméz (2021, p.30): "O conhecimento como conjunto organizado de informações que visa comunicar e explicar fenômenos, problemas e situações da realidade responde a questões mais complexas: Como? Por quê?".

Uma vez carregado de sentido e assimilado pelo indivíduo, ainda não é possível dizer que um conhecimento é compreendido no nível da sabedoria. A sabedoria se constitui a partir do momento em que o conhecimento passa a ser questionado e reelaborado criticamente, levando em consideração o contexto pessoal, social e profissional no qual o indivíduo se insere.

Considerando este processo e alinhando-o a uma vertente de formação escolar emocional emancipatória, percebemos a sabedoria como uma construção, algo que não é estático, e que não pode ser adquirido ou simplesmente reproduzido, conforme pretendiam os emocionários. Além disso, não pode ser dissociada da prática, visto que o saber conceitual e o prático são interdependentes. Como aponta Pérez Goméz (2021, p.36):

> O saber fazer implica a gestão e a aplicação do conteúdo conceitual e das regras em ação, de forma que ambos os aspectos estejam indissociavelmente ligados. Parece essencial para um desenvolvimento humano satisfatório, portanto, abranger um triplo saber: saber pensar, saber dizer, saber fazer."

Dessa forma, considerando a realidade atual, não há sentido numa proposta de aprendizagem emocional que ensine 'o que pensar', tendo por base um ideário de ser humano, ou mesmo que fique presa nos mares rasos da informação. Porém, uma estruturação educacional que ensine 'como pensar', não numa vertente alienadora, mas no sentido de empossar o sujeito de ferramentas que o tornem mais bem preparado para tomar suas próprias decisões e seguir quais caminhos compreenda mais adequados, atende a formação humana numa perspectiva libertadora.

> Quando enfrentamos um problema, todos os nossos recursos cognitivos, declarativos e procedimentais são colocados em prática e, muitas vezes, a solução necessária envolve uma reorganização dos esquemas mentais e procedimentos que o indivíduo ativa. Portanto, se em vez de transmitir verdades absolutas às crianças, os desafiarmos a pensar, aumentaremos a sua capacidade de observar, contrastar, refletir e tomar decisões, reconstruindo seus esquemas e mapas mentais. Quando as crianças se

> acostumam a pensar, questionar a realidade e buscar soluções por si mesmas, é mais fácil se defenderem da manipulação da comunicação atual. (PÉREZ GOMÉZ, 2021, p.36)

Por meio dessa pesquisa pretendemos observar as características dos programas de aprendizagem emocional atuais a partir desta ótica, buscando compreender a que finalidades estas propostas atendem. Amparadas na análise das propostas curriculares dos programas de aprendizagem emocional buscaremos traçar aproximações entre estas e as características da aprendizagem emocional disciplinadora e da aprendizagem emocional emancipatória.

O conceito de sabedoria se alinha ao que compreendemos como aprendizagem emocional emancipatória. Uma vez estabelecido que estamos imersos na era do excesso de informação, e que nem tudo aquilo que é informação se transforma em conhecimento, Pérez Goméz (2021) defende que o papel da escola deve mudar pois atualmente consiste em transmitir informação, da qual já estamos constantemente cercados. Além de transmitir, a organização escolar predominante atualmente intenciona que esta informação seja reproduzida, o que não mais condiz com a demanda que a sociedade delega a educação escolar.

Mesmo que, em função da manipulação de dados por parte dos servidores das redes sociais, estejamos sujeitos a ter maior contato a informações tendenciosas, que legitimam nossos próprios posicionamentos, há uma gama interminável de outras informações disponíveis na palma de nossas mãos. Portanto, uma vez que a informação de toda sorte se faz disponível, porém não chega até nós automaticamente, o mais proveitoso seria aprender a questionar de forma autônoma e buscar com criticidade informações que agreguem no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sabedoria.

Dessa forma, o autor acredita que a escola deve ocupar-se dos conhecimentos de ordem superior, que colaborem para o desenvolvimento de uma postura crítica de pensamento. Em outras palavras, a escola deve ser para o estudante ferramenta auxiliadora no desenvolvimento da sabedoria.

> Entendo a sabedoria como capacidade vital do sujeito humano de usar os melhores conhecimentos e saberes disponíveis para governar sua própria vida pessoal, social e profissional. Envolve a decisão constante de caminhar para o ser que gostaríamos de ser, promovendo de forma decisiva o autogoverno e a autorregulação em nossas interações com o contexto e com nós mesmos. [...] O mero conhecimento técnico da realidade não esgota as dimensões envolvidas na sabedoria; é necessário contemplar três pilares

> básicos: pensamento crítico, inteligência emocional e compromisso ético e social. (PÉREZ GOMÉZ, 2021, p.51)

Na fala do autor, destacada acima, encontramos outro elemento que reforça a relevância desta pesquisa. A compreensão de que um dos pilares básicos para o desenvolvimento da sabedoria é a inteligência emocional. E o que pretendemos explorar, envolve a observação das ferramentas da formação escolar para o desenvolvimento da inteligência emocional, buscando compreender se atendem de fato ao desenvolvimento do estudante, ou a outros propósitos.

Mesmo que Pérez Goméz (2021), faça menção ao termo 'inteligência emocional' e não 'aprendizagem emocional', seus apontamentos são relevantes para o estudo. Ao observar a aprendizagem, estamos considerando os aspectos didático-pedagógicos que levam o estudante da obtenção de informação para a construção de conhecimento, e desta para a sabedoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da breve explicação de cada um dos conceitos chave que amparam a perspectiva epistemológica deste trabalho, reforçamos a relação deles com a pergunta de pesquisa, mencionada inicialmente, a fim de vislumbrar alguns vieses que podemos perseguir em debate.

Na continuidade dos estudos, far-se-á uma pesquisa sobre os documentos que respaldam os programas de aprendizagem emocional tanto na esfera das políticas educacionais quanto na estrutura curricular, com objetivo de analisar as implicações pedagógicas na formação do sujeito, provenientes de sua participação em programas de aprendizagem emocional.

Para a determinação dos programas a serem analisados, será feita uma pesquisa exploratória buscando caracterizar os mais reconhecidos e/ou com mais tempo de desenvolvimento em cada continente. Esta seleção será analisada a partir da mirada epistemológica descrita pelos conceitos acima.

Observamos, por efeito do estudo do conceito da virada afetiva, que a presença da emoção em contexto de educação formal não é mérito do séc. XXI. A aprendizagem emocional se faz presente em diversos momentos na história da educação, porém não havia sido identificada como tal, em função de uma leitura científica que colocava a razão em primazia na observação dos fenômenos e acontecimentos da esfera

educacional.

Uma vez reconhecida a presença da aprendizagem emocional na história da educação, partimos para a diferenciação de seus matizes. Os estudos de Benito (2021) apontam que a aprendizagem emocional pode ser utilizada como instrumento de docilização, disciplinando os sujeitos a pensarem de acordo com os ideais religiosos ou político/ideológicos de uma sociedade.

Em contrapartida, as contribuições de Pérez Goméz (2021) a respeito do conceito de sabedoria, nos levam a repensar o local da escola como contribuinte na formação de um sujeito que seja capaz de desenvolver o pensamento crítico a inteligência emocional e o compromisso ético e social.

A presença declarada do aspecto emocional na descrição dos pilares do desenvolvimento da sabedoria, remetem a existência de propostas de aprendizagem emocional de outra estirpe, que não a disciplinadora, nos fazem refletir sobre a existência de uma aprendizagem emocional para o bem-estar social e individual do sujeito, que atende ao propósito do desenvolvimento da sabedoria.

Considerando este caminho teórico, a presente pesquisa se propõe a mapear as implicações pedagógicas dos programas de aprendizagem emocional na formação dos sujeitos, a fim de ampliar o horizonte dos debates a respeito do tema e contribuir com o avanço das pesquisas na área da aprendizagem emocional, bem como com o detalhamento deste conceito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENITO, Agustín Escolano. **Educações & Emoção**: a construção histórica da educação emocional. Campinas: Mercado das Letras, 2021. 203 p.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GUTIÉRREZ, Xosé Manuel Malheiro. Emoções & Educação. A construção histórica da educação emocional. **Sarmiento**: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, [S.L.], v. 26, p. 286-297, 10 ago. 2022. Universidade da Coruna. http://dx.doi.org/10.17979/srgphe.2022.26.0.9253.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Pedagogias para tempos de pandemias e perplexidades**: da informação à sabedoria. 2021.

ENTRE REFLEXÕES E DEBATES: FLUXOS DOS ESTUDOS DA SEXUALIDADE E DO CURRÍCULO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Marcelo Valente de Souza[1]

RESUMO

O trabalho aborda a sexualidade como Tema Transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), enfatizando seus transbordamentos nos espaços escolares, especialmente no Ensino de Ciências quanto componente curricular na Educação Básica, na perspectiva do pensamento da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, os quais estão além das recomendações do documento oficial de Orientação Sexual, provocando reflexões e debates que povoam a mente de docentes e estudantes. A sexualidade é vista como fluxo vital, como produção desejante, que extrapola as funções biológicas (morfologia e fisiologia dos sistemas reprodutores), como a reprodução e a regulação hormonal, estão para além das normas sociais. Ela é atravessada e atravessa as singularidades e a diferença, assim a sexualidade pode seguir por outras vias corporais, mais criativas e inventivas, esboçando outros modos de existência por meio da subjetividade/identidades. A escola como produto de um processo regulatório, tradicional e essencialista, possui restrições sociais, políticas e culturais ao abordar alguns conceitos, práticas e problemáticas que provocam o pensamento curricular escolar. São muitos percursos teóricos e metodológicos para serem explorados e investigados, bem como a implementação de um currículo no ensino de ciências mais próximo e contextual do estudante. Considera-se importante o debate para fomentar um diálogo engrandecedor e plural na tentativa de outras possibilidades do exercício de ensinar e aprender sexualidade no Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Ciências. Parâmetros Curriculares Nacionais. Sexualidade

.

Fluxos de pensamentos...

A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari é tomada aqui como intercessora para o exercício do pensamento que movimenta a abordagem do tema sexualidade, currículo e ensino de ciências propostas neste texto. No entanto, é importante considerar que não há a pretensão de discutir os conceitos filosóficos destes autores em demasia, visto que demandaria um maior volume explicativo de escrita conceitual, quando o que se pretende é conectar, fazer o pensamento ser afetado, muito mais do que explicar.

O ensino de Ciências, orientado oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), é fundamentado por um modelo de pensamento alicerçado na representação, centrada no princípio da identidade. Assim, o conhecimento é

[1] Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - IEMCI - UFPA). Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ. E-mail: prof.marcelovalente@gmail.com

produzido a partir de modelos prévios, que conduzem o percurso para a obtenção de uma suposta “verdade”, incontestável, única e naturalizada.

Nessa lógica, os PCN’S que também agregam Temas Transversais, organizados em Eixos, entre eles o de Orientação Sexual, orientam o tratamento do tema sexualidade na educação básica, enclausurado nas concepções científicas, em especial na biologia e na psicanálise. Então, parece que na escola é negada uma sexualidade construída, criada a partir das relações corporais singulares que passam pelas produções desejantes.

O desejo não é representação de um objeto ausente, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante. A produção desejante é pura multiplicidade irredutível à unidade. A libido é a energia que move as máquinas desejantes de modo atual, sempre em um sentido produtivo e não representativo. Os fluxos seriam a objetividade do desejo, não existindo, portanto, um sujeito do desejo ou de objeto (DELEUZE & GUATARRI, 2010).

O desejo não é essencializado, ele é construído em suas relações com o fora, com o mundo, com os encontros, naquilo que o corpo é forçado, é afetado. Mas, parece que a sexualidade se conota obscura, imbricada pelo segredo, pelo medo, pelo horror. Na escola, ela quase sempre é posta na roda do controle dos corpos, sendo vigiada, dirigida, governada... Schérer (1984) diz que a escola trabalha a favor da exclusão do desejo sexual da criança com o apoio da Ciência. Daí a grande preocupação posta pelos documentos oficiais, como os PCN’S, em delimitar como o tema deve ser abordado, essencializado pelo poder hegemônico da Ciência.

Apesar da literatura sobre sexualidade na escola ser vasta, trabalhos como os de Altmann (2001), Mariguela (2008) e Barcelos & Jacobucci (2011), citando alguns exemplos, abordam-na como um exercício do corpo que precisa ser orientado, direcionado, emoldurado a partir de parâmetros educacionais, construídos a revelia da amplitude e complexidade do tema. Há uma escassez de trabalhos que abordam sexualidade na escola com a perspectiva do pensamento da diferença.

O tema em questão, a sexualidade, pode ser agenciado por outras conexões, movimentando o ensino de ciências para além da mera reprodução curricular. Portanto, algumas questões podem ser levantadas: Há uma sexualidade modelar? Há uma sexualidade fixa e estruturante sugerida pelos currículos oficiais que permeia o espaço escolar? Como o Ensino de Ciências pode contribuir para se pensar uma

sexualidade aberta à superfície do corpo e suas conexões vitais em prol da diferença/da singularidade?

Assim, o principal objetivo deste texto é percorrer zonas abertas do currículo para o Ensino de Ciências, ponderando a questão da sexualidade por vias menos opressoras, fixas e estruturantes, que vão além da sexualidade como uma infra-estrutura, como função biológica aprisionada no conhecimento científico.

Currículo e Sexualidade: outras possibilidades de leitura

Há uma espécie de lógica perversa que acompanha a temática da sexualidade na escola e fora dela, tem-se o desejo como falta, como carência. Assim, o prazer parece estar sempre ligado ao par funcional representado pela família. Ela é transformada na resolução da libido, se esta não é bem conduzida, dentro desta lógica familiar, pode ser considerada um problema, conotando até mesmo uma anormalidade ou patologia do comportamento. Parece ocorrer também, uma efetiva promoção da emergência da constituição familiar, perpassada pelo casal monogâmico, fiel e pelo sacrifício da postura feminina em manter o lar perfeito, transformar cada filho na verdade do amor para o bom direcionamento da família.

Essas ficções envolvem a escola, o seio do espaço cultural e social, que induz a sexualidade para um campo ontologizante e abstrato, enquanto a imanência da vida e dos corpos singulares estão cotidianamente remexendo essa fábrica de sonhos, que parece a todo custo querer se manter blindada. Esta lógica permanece hegemônica pela sua utilidade para uma sociedade de controle, porém é nefasta para as pessoas, que sofrem pressões para uma existência despotencializada e não afirmativa.

Então, há em volta da sexualidade uma sombra punitiva, uma moralidade, uma verdade, que a leva para um campo de gravidade e seriedade obscuros, dificultando o diálogo ou mesmo a crítica sobre como este tema é tratado. Há uma sexualidade pesada, governada pela fixidez, pela imobilidade, pela sedentariedade, pela repetição do mesmo e pelo ritualismo.

Nesse contexto, no Eixo Orientação Sexual, um dos Temas Transversais dos PCN'S, pode ser feita a leitura de uma sexualidade essencializada, como neste fragmento: "Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte" (BRASIL, 1998, p. 287).

Além da sexualidade, ser tratada neste documento como uma função vital essencializada, ela também está delimitada por concepções identitárias e de

normalização das potências vitais. Altmann (2001) aponta em alguns de seus trechos, indicativos normalizadores, sendo que a sexualidade é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais, como neste fragmento: “A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois” (BRASIL, 1998, p.317).

Nesse documento, que tem como objetivo fornecer os parâmetros para a elaboração dos currículos da educação básica no Brasil, também pode ser percebida a contribuição da psicanálise, que engrossa essa legitimação em consonância com um pensamento cientificizado, de como a sexualidade deve ser abordada na escola.

A visão edipiana do desenvolvimento sexual, a qual reduz a sexualidade ao interjogo papai-mamãe, ou seja, a sexualidade está determinada pela tríade, pai, filho e mãe. O campo do desejo fica restrito a esse movimento familiarista que condena a sexualidade “ao movimento de regressão e progressão” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 364), fazendo do inconsciente um fantasma.

Para estes mesmos autores, tal concepção esmaga uma das principais características dos investimentos libidinais, a multiplicidade. A sexualidade pode se constituir por outros territórios, além do que tenta consolidar a psicanálise quando a considera como algo a ser descoberto nas profundezas da existência humana, tendo Édipo como princípio organizador. Como bem coloca Corrêa (2006, p.12):

> Quando Deleuze e Guattari criticam a psicanálise por rebater todo o investimento libidinal sobre uma determinação familiar, isso não significa que o pai, a mãe, as experiências infantis vividas na situação familiar não façam parte da cadeia “significante”, porém essas correlações são furtivas entre os agentes coletivos. A libido não pode ser nunca separada de um campo social e dos fenômenos de grupo, sendo sempre maquinada sobre um socius. O desejo está sempre investido num campo social, de modo que não há operações abstratas autônomas individuais que obedeçam ao destino que se repete ao longo da evolução humana por meio de articulações simbólicas movidas pelo incesto e sua proibição. Trata-se de investigar as conexões possíveis dos investimentos libidinais da produção desejante, em que nenhuma triangulação aparece. Os investimentos libidinais são antes de tudo conexões, fluxos e intensidades que não obedecem a uma regra binária entre objeto e sujeito.

As concepções fomentadas pela psicanálise sobre a sexualidade, como já foi dito anteriormente, são enfatizadas no documento Orientação Sexual, pois o desenvolvimento sexual é direcionado pela tríade familiar, como mostra este fragmento:

> Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas se constituirão no acervo psíquico do indivíduo, são o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância (BRASIL, 1998, p. 295-296).

Diante desta possibilidade de leitura do currículo formal, aqui representadas pelos PCN'S (especialmente o Eixo Transversal Orientação Sexual), e de como a sexualidade é abordada dentro de uma lógica tradicional, respaldada pela ciência, outras possibilidades de leitura também se colocam e percorrem as zonas abertas do currículo, como a sexualidade eletiva.

Sexualidade Eletiva

A sexualidade com peso, com sentimento de culpa e ressentimento compõe um corpo adoecido, fraco, sem vida. Mas que também traça linhas de resistência, as quais escapam do poder de clausura edificado pelo pensamento identitário e padronizador. O fato de o indivíduo ter se libertado de assinar um contrato para ser companhia do outro até o fim da vida, de não se comprometer com amor eterno ou com uma história de duração infinita, não impede o sentimento vivido no seu tempo e na sua espera.

Assim, é possível uma imagem de sexualidade, que não quer ser a única, mas uma possibilidade, não tem a companhia de promessas para o futuro, mas todo o seu efeito reverbera no instante sublime. Claro que se deve considerar o fato da educação ainda dançar com a linguagem e as palavras do medo e do terror, portanto discutir esta questão na escola requer ponderações.

A *sexualidade eletiva* requer uma arte de amar, fundamentalmente, a si mesmo, mas também de saber pontuar o corpo para além do amor, principalmente o amor literário, mas não separado do afeto, da ternura.

Nesta perspectiva de sexualidade, não há uma inocência, muito menos uma bestialidade vestida, carregada de purpurina pelos valores moralizantes. Quando se retira a sexualidade do céu, da ficção e da abstração ela se torna eletiva, sincronizada pelas vibrações, pelos encontros, onde a história não está dada, mas aberta para ser inventada e construída a cada instante diante de um possível.

Então, há conservação de uma certa liberdade, de uma certa vontade em que a razão exercite seu uso. Pois, qual seria a lei, além de sua ausência, que permite

com aqueles que se encontram inventem sua própria serenidade? Uma *sexualidade eletiva* elege a partilha do corpo, portanto, não quer se tornar um farrapo, ela percorre as linhas de uma ética, de uma estética, de um modo de viver.

Com isso, a escola entraria em uma cartografia da informação, do dialogar, para possibilitar o pensamento crítico entorno da questão. Essa imagem entende que se há o componente biológico afirmando determinadas propriedades, naturalidades fisiológicas para o sexo, no campo da *sexualidade eletiva* essas questões se tornam secundárias quando se sabe que o indivíduo para ser alguém que pensa, decide, calcula, usa de sua razão, entra na esfera da civilidade e da cultura, portanto, entra no campo da escolha, da vontade.

Se a natureza diz: você é homem, você é mulher, isso, no entanto, não o determina. Do mesmo modo se a natureza diz: você é mulher é deve ter filhos, a cultura não impõe a ferro e fogo que você deve ter. Há como conduzir à vontade, o desejo, a crítica racional, sem tentar colocar o indivíduo dentro de um imperativo que negaria por completo a singularidade.

Então, algumas questões podem ser levantadas: Por que tenho que me comportar assim? Por que devo agir assim, quais as forças que entram em jogo e impõe uma forma de subjetividade y ou x? Que interessem estão em jogo? Por que devo exercer a minha sexualidade y ou x?

Se a escola considerar essas questões para fomentar o diálogo aberto, o tema poderia ser tratado de forma menos opressora, sairia da condição de tabu. Quando se pontua a sexualidade no aberto do eletivo, torna-se possível esclarecer o sujeito de suas escolhas e de suas obrigações para consigo e com o outro, não fazendo-o um vigilante torturado, culpabilizado, amedrontado, horrorizado consigo mesmo.

A *sexualidade eletiva* não joga com a moralina do amor eterno, do casal monogâmico, da pureza do corpo, da fidelidade, da obrigação e do contrato, pois as relações são construídas dentro de um ambiente contingente, humano e imanente. Não a céu, não há bem puro, não há puro amor, não há pura obrigação... há entregas quando as histórias são construídas no campo humano, se existir algum contrato isso faz parte da construção eletiva de cada corpo-vida. Não se defende a miserabilidade do corpo, da sexualidade, mas a informação, o diálogo, a ética e a estética, no todo. Uma política de vida!

Reflexões Finais... Inacabadas

Resta alguma coisa ser iniciada na escola, nos desenhos curriculares, nos componentes curriculares... Parece que a temática entra no espaço escolar exigindo outros olhares, outras condutas para além da *moralina*, termo usado por Nietzsche, que veste o tema em questão, considerando que ela está quase sempre encharcada, alimentada por toda uma moralidade, servidão e conduta social.

Recomendo aos atuais e futuros professores que atuam no ensino de Ciências, provoquem outros processos de ensinagens sobre o tema sexualidade, pois, ensinar adolescentes sobre o tema sexualidade na escola sem perceber suas necessidades cotidianas, contextuais, vitais e desejantes é negar toda maquinaria social que estão envolvidos e vivendo. É não perceber a importância da escola, do ensino de Ciências na formação do sujeito cidadão e pensante, negar suas circularidades entre espaços, a exemplo à arte que, na escola, infelizmente, é apresentada como componente curricular terciário, sem importância acadêmica e intelectual.

Sugiro a importância em dimensionar uma interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento e o Ensino de Ciências sobre a temática sexualidade, alertando para as novas propostas da Educação Básica brasileira, de transversalizar o ensino em completude aos conhecimentos do educando. Povoando o pensamento, dinamizando a sala de aula e problematizando as potências do corpo, para então percebermos o quanto a educação escolar pode e deve ser criadora e inventiva entre pares e a sociedade.

Então, que saibamos viver-ensinar-aprender por entre espaços, rasgados, despedaçados, cortados e contorcidos de outros modos de vida... Inventando para si sensações inexistentes de existência e resistência, teimosos, furiosos e questionadores, para o enfrentamento social normatizador e silenciador. Tecer-pensar o Ensino de Ciências criador em si, conectado a um currículo em movimento, ousado e com possibilidades de acerca da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.9, n.2, p. 575-585, 2001.

BARCELOS, N. N. S., & JACOBUCCI, D. F. C. **Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia.** *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências*, *10*(2), 334-345. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

CORRÊA, S.L. **Análise da crítica de Deleuze e Guattari à noção psicanalítica de sexualidade como modo de constituição da subjetividade** . 2006**.** 155 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Perto, SP, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MARIGUELA, M. **Sexualidade e a Ética do Cuidado de Si**. Educação: Teoria e Prática, *18*(30), 37-46. 2008.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

CULTURA ESCOLAR: UM ENSAIO SOBRE FESTAS RELIGIOSAS E EDUCAÇÃO

Cecília de Moraes Duarte[1]

RESUMO

Este trabalho trata das festas escolares religiosas com o objetivo de compreender como o campo da História da Educação vem abordando as festividades em suas discussões desde o início do século XXI, por meio do Congresso Brasileiro de História da Educação. A festa, além de ser um espaço de múltiplas representações, é vista como campo fértil para a legitimação cultural, política ou religiosa. Assim, é essencial analisar as festas como espaços de dominação, onde normas, valores e ideologias são difundidos e reforçados. A análise se deu apoiada nos conceitos de festa, de Durkheim (1978) cultura escolar, de Dominique Julià (2001), tradição, de Eric Hobsbawm (2008), representação de Roger Chartier (1991) e cultura, de Clifford Geertz (1989). Sob a luz da História Cultural, a pesquisa foi realizada a partir de uma investigação documental-bibliográfica, utilizando os anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, considerando a historiografia como fonte histórica. Como resultado, destaca-se uma carência de perspectivas festivas como momentos de ritualização e construção cultural nos trabalhos, que concebem em sua maioria, as festividades cívicas como instrumento de idealização e dominação política. Poucos foram os trabalhos que contemplaram a tríade relacional entre cultura, escola e religião na análise das festividades, mas sim, conceberam fortemente o campo político presente nesse contexto, especialmente pela função das festas cívico-escolares.

Palavras-chave: História da Educação. Cultura escolar. Festas. Educação. Religião.

1 INTRODUÇÃO

As festas comemorativas fazem parte de uma tradição cultural, e, quando trazidas para o ambiente escolar, não só se relacionam, com o currículo, mas também pertencem ao processo de construção da cultura no cerne desses espaços sociais. Nesse sentido, conceber essas celebrações para além do carácter simbólico comemorativo, mas como dados de um currículo e de um sistema social-cultural são fundamentais para as pesquisas no campo da História da Educação.

A problemática parte de um olhar aproximado às festas escolares para uma concepção de carácter pedagógico e cultural, em que são capazes de educar por meio de redes de sociabilidades que se constrói em consonância com as celebrações em si. Nesse sentido, conversam não só com o ambiente escolar, mas envolvem toda a comunidade em uma integração cultural, interdisciplinar e curricular. Assim, cabe

[1] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 8º período, diurno. Contato: cecilia.duarte@pucpr.edu.br

pensar amplamente a educação como processo que ocorre tanto no espaço escolar, como fora dele.

Nesse sentido, as festas escolares são expressões culturais que envolvem símbolos, rituais e práticas compartilhadas. Elas desempenham um papel fundamental na construção dos significados culturais, pois são momentos em que os estudantes, professores, pais e comunidade escolar dão sentido a determinados eventos ou valores.

Sendo assim, considerando que as festas escolares são pedagógicas por si só tanto como representações culturais de uma sociedade religiosa, como elemento construtivo de uma cultura escolar, uma vez que a religião compõe uma cultura e está presente nos diversos campos sociais, incluso o ambiente escolar, o presente trabalho procura questionar **como o campo da História da Educação vem abordando as festas escolares religiosas em pesquisas entre os anos 2000 a 2019?**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como o campo da História da Educação vem abordando as festas escolares religiosas em pesquisas entre os anos 2000 a 2019, procurando primeiramente situar uma compreensão de festas e de festas escolares e, em seguida, levantar e analisar a historiografia sobre festas religiosas presentes no campo de História da Educação entre os anos 2000 a 2019.

A pesquisa ancora-se em uma abordagem da História Cultural, que procura interpretações diferenciadas para as fontes a partir das quais se constrói, especialmente por meio de práticas sociais e culturais, que nos dão indícios para uma nova ótica histórica. Dessa forma, o estudo tem como base fontes documentais-bibliográficas presentes nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, compreendendo esses trabalhos tanto como documentos de análise, como produções bibliográficas, tal como José d'Assunção Barros (2022) compreende a historiografia como fonte histórica.

Por fim, o texto compõe uma análise qualitativa, que aborda a complexidade dos fenômenos a serem estudados com a ideia de um processo ancorado em um determinado contexto social, em que "[...] o pesquisador considere não apenas as maneiras nas quais o significado é construído, mas também aquelas nas quais são desenvolvidos e empregados significados novos." (MAY, 2004 p. 224). Aqui, seguirá o método indutivo, em que o pesquisador adota carácter observador, conduzido pelos dados coletados nas documentações e, construindo assim, considerações analíticas no seio da análise científica

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Vale dizer que, por muito tempo, as festas religiosas foram compreendidas com predominância pelo campo da filosofia como representações da religiosidade, consideradas como berço das comemorações culturais. Durkheim (1978, p.211) traz que "[...] os primeiros sistemas de representações que o homem se fez do mundo e de si mesmo são de origem religiosas". Certamente as comemorações são compreendidas a partir dessa mesma expressão, como representações de um coletivo que "[...] são destinados a suscitar, a manter ou refazer certos estados mentais desses grupos" (DURKHEIM, 1978 p.212).

Historicamente, as festas são percebidas com forte presença no seio dos grupos religiosos, compondo até mesmo ciclos específicos para os festejos por meio do calendário litúrgico. De acordo com Durkheim (1978), o objetivo dos grupos religiosos em manter a regularidade dos rituais, seria a uniformidade intelectual e moral. Da mesma forma, o calendário festivo das escolas é guiado pelo calendário litúrgico, prevendo em sua organização diversos tipos de festejos, como o carnaval, a Páscoa, a festa junina, entre outras festividades de origem cristã. Bergamasco (2009, p.16) nos ajuda a pensar nessa relação:

> O calendário, as comemorações, as semanas festivas da escola não se desvinculam do calendário litúrgico. Coexistem na escola, sem grandes confrontos e hostilidades. Coexistem o laico e o religioso. O calendário cívico-religioso espelha a laicidade e a religiosidade na escola. E entende-se que o calendário é um dos instrumentos mais eficazes, por meio do qual somos incorporados na cultura.

Elas tem sido parte da cultura escolar é envolvida pelo festejo, pois trata-se de uma confraternização da comunidade, uma expressão, um sistema de representação do mundo, como diria Durkheim. Mas não só, pois, da mesma forma que expressa, acolhe e celebra, como um rito cultural, também reproduz, induz valores e, como diz Dominique Juliá, "inculca" saberes e condutas. Nesse sentido temos: "[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos."

Esse aspecto encontra-se presente nas instituições, como afirma Ceci Bergamasco (2009, p.5), "[...] é quase como se as celebrações, as festas comemorativas fossem o uniforme moral da escola.", ou seja, não são isentas desse sistema de representações culturais, mais especificamente representações da moralidade religiosa, pelo contrário, são instrumentos.

Elas ensejam representações no campo educacional, que, sob a égide da escola, trazem outras concepções atreladas à construção da cultura escolar, entendendo as festas como elementos construtores em uma tríade relacional, somada aos campos de escola e religião. Sobre essa compreensão, Bergamasco (2009, p. 13) traz que "[...] é mais clara sob o enfoque do currículo escolar uma vez que ele está centralmente envolvido na produção do social e, portanto, possui estreitas relações com o poder, o conhecimento e identidade social.". O envolvimento na produção cultural se dá tal qual o envolvimento da produção social posta pela autora. Por isso que Chartier (1990), oportunamente, vincula a história cultural à construção de representações sobre o mundo, elaboradas pelos grupos sociais segundo os seus interesses.

As festas religiosas têm o poder de inculcação, moral, religiosa, comportamental, estritamente vinculadas à produção cultural, no universo das tradições, que conforme a cultura fazem parte das "tradições inventadas", de Hobsbawm (2008, p. 9), entendidas como:

> um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Logo, esse conjunto de práticas, para ambos os autores, visam a incorporação de condutas ou valores ensinados que, no caso das tradições, possuem natureza ritual ou simbólica e implicam articulação com o passado, aproximando-se da concepção de festas de Durkheim (1978) e sua indissociabilidade com o berço religioso.

A cultura é compreendida aqui a partir de Clifford Geertz (1989), como um sistema de significados incorporado em símbolos, transmitido historicamente, por meio do qual os homens "[...] comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida." (Geertz, 1989, p. 103). As festas

compõem essa incorporação de símbolos no processo de formação humana, especialmente no que diz respeito à construção da cultura escolar. É preciso compreender e interpretar os diferentes significados atribuídos às festas, bem como aqueles criados por elas mesmas.

Dessa forma, Geertz (1989, p. 4) nos traz o conceito de cultura que defende como "[...] essencialmente semiótico.". Nas palavras do antropólogo, "Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; [...].". Assim, estamos imersos na cultura, fazemos parte dela e ela faz parte de nós, uma vez que nós mesmos a construímos e, na mesma medida, somos construídos. A cultura então perpassa todas as dimensões sociais nessa relação, inclusive no ambiente escolar.

As comemorações não impactam somente o próprio ambiente da escola, mas envolvem e são envolvidas por toda a comunidade na mesma medida em que são construídas culturalmente por essa troca. Trata-se de uma relação bidirecional pois, enquanto as festas compõem a estrutura escolar mais ampla, fazendo parte da cultura dominante dessa instituição, essa cultura e essa estrutura são construídas pelas práticas festivas.

Dominique Julià (2001, p.10) define a cultura escolar como:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Tal como a definição de Dominique Julià (2001), citada anteriormente, as festas são consideradas como esse conjunto de práticas por meio das quais o sujeito incorpora determinados comportamentos, podendo ser vista também como um espaço de poder, pois são um importante meio de inculcação de certos saberes que não necessariamente compõe o currículo ou estão previstos nas disciplinas, como Chervel nos traz, mas são *praticados, vivenciados*. No caso das festas religiosas, é importante compreender o modo como essas práticas servem de subsídio para a própria inculcação das doutrinas religiosas.

Esse conceito remete também a Chartier (1991, p 177), que diz "[...] não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, [...], pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.", ou seja, as festas são

concebidas para além de práticas que instituem valores religiosos, pois esses valores se dão por meio da atribuição de sentido, conduzido pelas representações, engendrando também modos de dominação.

E essencial analisar as festas como espaços de dominação, onde normas, valores e ideologias são transmitidos e reforçados. A compreensão desses aspectos permite uma reflexão crítica sobre o papel das festas na construção e reprodução das relações de poder dentro da cultura escolar e da sociedade em geral. Embora sejam apresentadas como celebrações religiosas, é preciso estar atento ao modo como essas festividades podem reforçar hierarquias, impor valores e marginalizar aqueles que não compartilham da mesma fé ou crenças.

3 CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No decorrer dos anos, conforme eram realizadas outras edições do congresso, foi possível perceber mudança conceptiva, principalmente a partir do III CBHE, já trazendo o contexto da cultura cívica no âmbito das festas, que permaneceu nos trabalhos até a nona edição. Os trabalhos ainda, trouxeram os primeiros indícios de abordagem religiosa das festividades escolares, mas em segundo plano, como um agregado à doutrina conservadora do Estado Novo.

Foi a partir do VIII CBHE que se expôs mais afundo a relação entre rituais festivos e religiosidade, mas em um contexto de instituição confessional. A próxima menção ocorre apenas no IX CBHE, contendo o único trabalho que aborda a integração dos campos festa, escola e religião, trazendo ainda um novo espaço, o campo político.

Julià (2001, p. 23) considera, ao tratar do processo de instrução primária obrigatória na Europa do séc. XIX, que esta “[...] trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’.” e, é exatamente essa proposta que transita na maior parte dos estudos que tratam das comemorações e rituais cívicos, como instrumentos da nação.

Além disso, Hobsbawm (2008, p. 17), ao falar das tradições inventadas, dispõe três tipos específicos, dos quais as festas encaixam-se como “[...] aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade [...].”, tal como

as festividades, postas para a legitimação daqueles que detém seu poder representativo.

Representações que remetem também a Chartier (1991, p 177), que diz "[...] não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.". Em diversos trabalhos a festa foi concebida como "espaço de atribuição de sentido", uma prática produzida tanto pelas representações daqueles que a presenciavam, como especialmente daqueles que produziam essa prática, atendendo a interesses maiores ou específicos de grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma trajetória de avanços e retrocessos, foi possível perceber a concepção sobre festas do campo da História da Educação por múltiplas perspectivas, tal como proposto no problema e objetivo de pesquisa. Os trabalhos mostraram, em um primeiro momento, um número relativamente pequeno de pesquisas que, inicialmente concebiam as festas de maneira fragmentada em cada eixo, ou seja, em suas concepções culturais, religiosas e pedagógicas. Festas escolares, festas religiosas ou festas políticas foram encontradas como principais objetos de estudo dos trabalhos, que apresentaram articulação entre as concepções acima em algumas análises.

Em suma, pode-se parcialmente concluir que o objeto de estudo dos primeiros congressos era abordado de maneira fragmentada e, a partir de 2015, os trabalhos apresentam uma perspectiva mais ampla e articulada pelo campo da História da Educação. Para finalizar, a consideração de Bergamasco (2009, p. 25) acerca das festas resume bem a discussão aqui proposta, na qual "[...] podemos dizer que a festa na escola é ao mesmo tempo religiosa e cívica, ritualista sem fervor e coercitiva. E desde Durkheim sabe-se bem que o coletivo é coercitivo, que o religioso é coletivo."

Novamente, é preciso reforçar o papel representativo que as festas possuem, bem como o poder da representação na dominação ideológica e na inculcação de saberes, especialmente com a finalidade que a maioria das comemorações cívico-escolares possuíam na época. Por fim, é importante voltarmos nossa atenção para as concepções que são deixadas de fora dessas análises, quais religiões não são contempladas nas comemorações e quais os aspectos que embasam essa *não*

representação. Deixo esse aspecto para pesquisas futuras dada sua relevância para o campo da História Cultural uma vez não contemplado em sua amplitude no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, José d'Assunção. **Historiografia como Fonte Histórica**. 1° ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

BERGAMASCO, Ceci Mara Spagolla. Festas Comemorativas: a religiosidade no calendário escolar. In: Encontro Nacional do GT das Religiões e das Religiosidades, 2, 2009, Maringá. **Anais**. Maringá: Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH, 2009, p. 1 – 27.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, *[S. L.]*, v. 5, n. 11, p. 173 – 191, 1991. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601. Acesso em: 27 out. 2022.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

HOBSBAWM, Eric. A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9 – 23.

JULIÀ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9 – 43, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749. Acesso em 27 out. 2022.

PARA QUE SERVE A ESCOLA: QUAL É O LUGAR DO CONHECIMENTO NA ESCOLA?

Marili Moreira da Silva Vieira[1]

Marilce Ivama de Freitas[2]

Danielle Girotti Callas[3]

RESUMO

Este trabalho é um recorte uma pesquisa que intencionou investigar a percepção dos atores educacionais do estado de São Paulo, sobre os desafios da escola da atualidade. A pesquisa envolveu uma survey, realizada com 5005 profissionais da educação, e grupos de discussão. Elegemos como recorte desta pesquisa, para apresentar neste trabalho, o lugar do conhecimento na escola, a partir dos resultados encontrados nos grupos de discussão, que apresentaram a percepção da diferença entre o espaço ocupado pelo conhecimento atualmente na escola e o espaço que deveria ocupar, ponderando a necessidade de que os conhecimentos científica e culturalmente acumulados, bem como os construídos na escola sejam valorizados e favoreçam a formação integral do ser. A pesquisa evidenciou, ainda, a necessidade de investimentos em políticas públicas que garantam a presença das reflexões sobre as Finalidades Educativas Escolares na formação dos profissionais da educação, favorecendo, inclusive, a retirada das atribuições que transbordam as funções da escola. Considerando os dados encontrados na pesquisa survey, nos grupos de discussão e nos autores estudados, como Libâneo e Lenoir, dentre outros, concluímos sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento de um trabalho consciente das Finalidades Educativas Escolares, dentre elas, a formação para o conhecimento científico acumulado e construído na escola.

Palavras-chave: Finalidades Educativas Escolares. Conhecimento acumulado. Conhecimento construído. Conhecimento poderoso. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), da PUC-SP, sob a coordenação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, com apoio do CNPq, realizou a pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo”. Após pesquisa survey realizada, entre 2017 e 2019, foram realizados grupos de discussão online,

[1] Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId-PUCSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEICS-MACKENZIE, marilimdsvieira@gmail.com
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId-PUCSP. Rede Municipal SP, marilceivama@gmail.com.br
[3] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPId-PUCSP. Centro Educacional Pioneiro, dgirotti@gmail.com.

com o intuito de aprofundarmos questões levantadas na primeira etapa da pesquisa, tais como: a urgência da discussão a respeito das finalidades educativas escolares, o lugar do conhecimento na escola, a formação dos educadores e o impacto da pandemia na escola.

Tanto nas produções (de grupos de pesquisa, livros, estudos, artigos, teses e dissertações), como nas participações que tivemos em Congressos, foi possível notar que as Finalidade Educativas Escolares (FEE), como proposto por Lenoir et al. (2016) e por Libâneo (2016a), ainda não foram suficientemente abordadas em pesquisas empíricas. É essencial o debate a respeito das FEE no momento atual, uma vez que a pandemia COVID-19 evidenciou o papel da escola na sociedade, o lugar do conhecimento e a responsabilidade dos educadores no processo educativo.

Este trabalho é um recorte dos resultados finais da pesquisa, que teve como objetivo geral investigar a percepção dos atores escolares da rede estadual pública de São Paulo quanto às finalidades educativas escolares e sua relevância nas políticas públicas educacionais, na organização curricular e na formação de educadores. Com as descobertas da pesquisa, foi possível a proposta de um quadro para as finalidades no Brasil, levando-se em consideração seu caráter plural e a necessidade de resgatarmos o conhecimento historicamente acumulado e construído na escola. Pretendemos com esses resultados promover a discussão a respeito das FEE no Brasil, uma vez que as finalidades norteiam o processo educativo, focando, neste momento, do lugar do conhecimento e na formação dos professores.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira fase, realizada entre 2017 e 2019, envolveu uma pesquisa tipo *survey* na rede pública estadual paulista, com 5.005 respondentes do questionário online, de 90 diretorias de ensino do estado de São Paulo. Os primeiros resultados nos apontaram a necessidade de realização de aprofundamento de muitos temas abordados, tais como a questão norteadora da pesquisa “Para que serve a escola?”. Assim, na segunda etapa, realizou-se, em 2021, um estudo mais aprofundado sobre o grupo de discussão com base em Meinerz (1996), Weller (2006) e Sigalla (2018). Foram estudados os aspectos práticos desse instrumento metodológico, assim como suas características, vantagens, desvantagens e condições de utilização para produção de dados.

Uma vez feita a escolha pelos grupos de discussão, passamos à definição sobre quantos e quais grupos comporiam essa fase. Por orientação da equipe da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), parceira do CEPId, os grupos deveriam ser organizados por cargo profissional, em virtude de questões históricas e hierárquicas. Dessa forma, foram realizados 6 grupos: I) dirigentes de Diretorias de Ensino (DE), II) supervisores, III) diretores e vice-diretores, IV) Professores coordenadores de núcleo pedagógico, V) Professores coordenadores pedagógicos e VI) professores. Considerou-se ideal, de acordo com o estudo realizado, o número entre 8 (oito) a 12 (doze) participantes em cada um dos grupos, totalizando assim, cerca de 60 profissionais.

Para a interpretação e a discussão dos dados, após a transcrição do conteúdo, utilizamos o recurso teórico-metodológico da análise de prosa proposto por André (1983) e Sigalla (2018).

3 PARA QUE SERVE A ESCOLA?

Afinal, o que são as FEE? De que maneira podemos entendê-las como um norte para a atuação dos diferentes atores educacionais?

Segundo Libâneo,

> A *definição de finalidades educativas escolares* antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, *formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores* e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de *qualidade do ensino* para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores (2016c, p. 444, grifo nosso).

Contribuindo com a discussão, Callas aponta:

> [...] no contexto escolar as *metas* podem ser estabelecidas dentro do contexto específico de cada conteúdo ou disciplina enquanto objetivos podem ser entendidos como o percurso a ser trilhado, como as ações programadas, tendo como *norte metas e como base as finalidades*. Deste modo, *as metas e os objetivos mais do que compatíveis e coerentes devem traduzir as finalidades*. As finalidades indicam a direção, os objetivos indicam o caminho e as metas indicam os resultados esperados (2020, p. 54, grifo nosso).

Libâneo (2016b) nos direcionou quanto ao aprofundamento teórico sustentado pelo conceito das FEE, que se evidenciam como um relevante objeto de estudo da

ISSN: 2176 - 1396

formação dos educadores, favorecendo a consciência docente a respeito da ideologia que orienta o processo ensino-aprendizagem, o conhecimento sobre o contexto e a cultura local, bem como o que é significativo para a comunidade da qual seu público faz parte.

Os estudos de Lenoir e Libâneo foram de fundamental importância para a compreensão e delineamento dos conceitos implicados. Buscou-se, então, o conceito de FEE, entendendo-o como um pressuposto importante para a compreensão dos elementos constitutivos da pesquisa.

Outro autor essencial para compor nossas reflexões foi Young (2011), que traz uma importante contribuição quando propõe a discussão a respeito da construção de um conhecimento poderoso:

> [...] muitos desses alunos chegarão à escola com pouca experiência de tratar o mundo como mais que um conjunto de experiências, em outras palavras, conceitualmente. As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes [...] (p.614).

Este conhecimento possivelmente reverberará em sentimento de pertencimento e envolvimento, bem como em um olhar atento dos profissionais da educação nas intervenções significativas.

4 QUAL É O LUGAR DO CONHECIMENTO NA ESCOLA?

Ao longo da realização desta pesquisa, desde os estudos iniciais a respeito das FEE em 2015, o lugar do conhecimento sempre fez parte da pauta de discussão. Um dos achados fundamentais da pesquisa diz respeito a dicotomia apontada pelos educadores participantes: “função real” versus “função desejada” para a escola na atualidade, em que 64% dos participantes da primeira fase (survey) entendem que a escola não tem a função que deveria ter.

Nos grupos de discussão, foi notada uma preocupação dos educadores quanto a uma proposta de trabalho que leva em conta apenas um kit de conhecimentos mínimos e os participantes demonstraram acreditar na importância de um conhecimento que vá além desse mínimo, para a escola da atualidade.

Pensar o conhecimento como uma finalidade educativa essencial torna-se uma proposta de discussão que poderá ressignificar o lugar do conhecimento na escola.

ISSN: 2176 - 1396

Segundo Libâneo (2016b, p. 49) a escola é espaço "para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento".

Em primeiro lugar, o conhecimento deve ser distinguido da transmissão de conteúdos. Observemos que 30% dos participantes consideram que a principal função que a escola possui hoje é a transmissão de conteúdos. Quando os grupos de discussão apontam para a questão de conhecimentos evidencia-se a diferença a ser considerada entre transmissão de conteúdos e acesso e/ou construção de conhecimentos. Sendo assim, a compreensão é de que a transmissão de conteúdos está vinculada a uma abordagem cujas metodologias se baseiam em aulas expositivas e em procedimentos de demonstração dos professores. Existe ausência da preocupação em dar sentido à aprendizagem e em trazer o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo do aluno. A transmissão de conteúdos – predominante nas visões neoliberal e tradicional – ao enfatizarem as avaliações e a competitividade por vagas no mercado de trabalho, fazem do aluno um sujeito reprodutor do status quo, sem desenvolvimento cognitivo pleno e, consequentemente, desinteressado pela escola e despreparado para pensar a transformação social.

No grupo de discussão dos professores coordenadores e professores coordenadores de núcleo pedagógico, a posição central do conhecimento na escola foi explicitada da seguinte forma:

> *Eu acho que pensando na escola pública do estado, a função é de inclusão do conhecimento, tensionando para uma democratização dos conhecimentos que são validados pela sociedade. Como a escrita, como o cálculo, o raciocínio lógico, enfim, aí a gente poderia discursar dos conhecimentos que são validados, socialmente falando, e culturalmente. O quê que é importante o aluno aprender? Eu penso que essa pergunta, ela pode ser respondida estabelecendo uma comunicação mesmo entre a comunidade escolar, a comunidade entorno à escola, o quê que os professores diante de um currículo exposto decidem como pertinente, não é? Como que de repente os alunos também podem decidir nos itinerários que são, que vão fazer sentido. E eu digo não só no sentido profissional, mas no sentido também de construção de significados para uma vida mais cheia de direitos, não é? Cheia de direitos, plena de participações diante de uma sociedade que cada vez mais o conhecimento simboliza poder. É isso. (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico– grifos nossos)*

Evidenciando a importância do conhecimento científico e cultural, historicamente acumulado, assim como, do conhecimento construído na escola, com a intermediação de diversos atores educacionais, constituírem conhecimentos poderosos que devem ser compreendidos como uma finalidade educativa essencial.

ISSN: 2176 - 1396

Esse conhecimento, enquanto finalidade educativa essencial, deve considerar a dimensão das experiências com aprendizagens significativas, com conhecimento científico historicamente acumulado e construído, que leve em consideração a diversidade que é constituinte da igualdade do ser humano:

> *Na minha concepção, a escola serve para tudo, não é? Desde o lugar de aprender, adquirir conhecimento, até o lugar de aprender para conviver. Então, aprendendo a conviver, eu vou aprendendo conhecimentos diferentes, que podem ser inclusive conhecimentos científicos**,** não é? Eu posso me interessar por coisas ou me desinteressar por coisas, eu me reconheço, eu crio a minha identidade na escola ao longo do processo (Supervisora – Grifos nossos)*

A escola necessária na atualidade é aquela que dá visibilidade ao lugar do conhecimento – tanto aquele historicamente acumulado como aquele construído na escola. É essa escola que será capaz de fazer sentido para o aluno, considerando que visa a formação integral do indivíduo e não apenas um bom desempenho em uma avaliação para 'passar de ano'.

> *A escola hoje em dia é um espaço onde se troca ideias, que era o conceito que eu acho que deveria ser feito já desde a época da criação dela.* ***Trocar*** *ideias,* ***trocar*** *conhecimentos, porque ninguém é sabedor de tudo. Todo mundo está aqui para aprender. (Professor – Grifos nossos)*
> *A escola serve para fazer com que o conhecimento tenha vozes de forma coletiva. (Professora)*

Os dados produzidos pelos grupos de discussão nos direcionam progressivamente à confirmação da formação integral como essencial.

Omitir a existência dos conhecimentos não-escolares é como negar as diferentes dimensões da finalidade educativa escolar essencial da formação integral do indivíduo:

> *A função principal que nós esperamos é ver a escola como local em que o aluno vai adquirir conhecimento e ter a aprendizagem, não só no âmbito de matérias, mas para a vida. (PCNP)*

Os dados produzidos nessa fase da pesquisa, nos possibilitam validar o lugar do conhecimento na escola e nos apoiam a propor a finalidade educativa essencial do conhecimento historicamente construído. Como tal conhecimento escolar é pertencente a esse espaço físico e emocional passamos a entendê-lo como uma finalidade essencial.

Young (2007, p. 1294) desenvolve a ideia de que:

> As escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e [que] a negação desse propósito equivale a negar as condições de adquirir *'conhecimento poderoso'* para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais. (Grifos nossos)

Quando adotamos o currículo instrumental de resultados imediatos, provenientes de políticas educacionais impactadas pela visão neoliberal, como já discutimos anteriormente, encontramos na nossa realidade uma desvalorização do conhecimento poderoso de Young (2007), causando, portanto, o 'desfiguramento' da escola como lugar de formação cultural e científica, com promoção de justiça social (LIBÂNEO, 2016b, p. 41).

Assumimos a posição de Libâneo, em defesa do conhecimento escolar, com desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e com aprendizagens significativas:

> A escola, com currículo instrumental, não está voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. A escola está centrada em conhecimentos práticos, em habilidades em maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem só do trabalho (LIBÂNEO, 2016b p. 49).

Podemos entender que esse conhecimento, para ser mesmo poderoso, diante do desafio da escola da atualidade em combater as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, é o conhecimento, defendido por Libâneo:

> [...] a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, [...] o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. Nessa condição, a escola *é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos* (LIBÂNEO, 2012, p. 26 – Grifos nossos)

Outra discussão específica refere-se às FEE no cenário crítico, provocado pela pandemia mundial COVID-19. As FEE se tornam ainda mais imprescindíveis nesse processo de ressignificação e de transformação pelo qual todos na sociedade passamos.

É importante ressaltar que os grupos de discussão foram produzidos no momento após o início da vacinação, com retorno gradual e progressivo das aulas presenciais, no estado de São Paulo. Logo, algumas das discussões giraram em torno da escola no contexto da pandemia, principalmente as relacionadas às desigualdades. No isolamento social, ter condições de acesso à tecnologia, tornou-se condição de acesso a ações educacionais. As desigualdades sociais, escolares e de acesso aos recursos tecnológicos digitais foram evidenciadas, ressaltando as desigualdades no acesso aos conhecimentos e à produção dos mesmos.

Em síntese, o lugar do conhecimento científico poderoso, que queremos, precisamos e defendemos na escola da atualidade, é aquele que possibilita, ao

estudante, vislumbrar seu papel na sociedade como agente transformador, aproximando os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento à realidade social, fazendo com que esse conteúdo seja vivo e concreto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES

Entendemos que se faz necessário para a escola da atualidade o debate a respeito das FEE. Pensar as finalidades é pensar sobre o alinhamento entre as políticas públicas e a vida nas escolas. Contudo, notamos, nos grupos de discussão, a dificuldade em se discutir com clareza qual é o lugar do conhecimento na escola da atualidade. Habilidades, saberes, conhecimentos confundem-se nas falas do participantes com termos impregnados pela visão neoliberal – como, por exemplo, é o caso das competências socioemocionais. Notamos que parece quase que uma obrigação falar dessas competências e, nesse momento, distanciam-se as intencionalidades da formação integral dos indivíduos.

Outra discussão específica dessa fase refere-se às FEE no cenário crítico, provocado pela pandemia mundial COVID-19. As FEE se tornam ainda mais imprescindíveis nesse processo de ressignificação e de transformação pelo qual todos na sociedade passamos.

Assim, ao longo da realização desta pesquisa do CEPId, passamos a defender e a propor a discussão a respeito da pluralidade das finalidades educativas a partir de um esboço de um quadro das FEE no Brasil. Entendemos que esse passo possa abrir essa discussão necessária a respeito da escola.

Dessa maneira, esta é a versão proposta para o quadro a partir dos resultados dessa fase:

QUADRO 1 – Proposta do CEPId para o quadro das FEE no Brasil

Finalidades educativas escolares essenciais	– Formação integral do indivíduo. – Formação para o conhecimento científico acumulado e construído na escola.
Finalidades educativas escolares derivadas	– Formação do cidadão para a vida em sociedade. – Formação para a transformação social. – Formação para o trabalho. – Acolhimento.

Fonte: CEPId (2022, no prelo).

A proposta do quadro é de dar luz à discussão sobre as FEE, a partir dos achados desta pesquisa acadêmica conduzida pelo CEPId ao longo dos últimos 7 anos. Almejamos que as discussões que emergem da pesquisa ecoem e que possam levar contribuições para a vida das escolas, dos educadores, dos educandos e toda sociedade.

Reiteramos a urgência da revisão de políticas públicas educacionais que considerem as FEE vinculadas ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, aliada a um currículo com conhecimento científico poderoso, que recupere o lugar que a escola ocupa.

Além disso, em nossa pesquisa, encontramos muitas evidências sobre atribuições que transbordam as funções da escola e que, portanto, precisam ser repensadas e atribuídas a outros órgãos. Um meio para resolver essa questão do transbordamento é ter clareza das FEE, que, por sua vez, precisam ser trabalhadas de modo crítico e reflexivo nas formações continuadas para que os profissionais de educação se apropriem das mesmas e realizem intervenções coerentes com as finalidades a serem atingidas. A formação dos profissionais da educação ganhou relevância e surge como um passo concreto a ser dado. Com o foco na formação integral do indivíduo e no conhecimento historicamente acumulado e construído, será possível envolver os alunos e possibilitar a construção de sentimento de pertença, favorecendo a consciência dos educandos quanto ao papel social que possuem e à importância do coletivo.

Se existe um primeiro passo a ser dado é esse, de promover o debate a respeito das finalidades educativas escolares no Brasil, levando as finalidades educativas escolares para o cerne do processo de formação dos profissionais da educação. Essa reflexão pode representar a demanda que surgiu do grupo: “Não temos tempo para parar e pensar sobre a escola!” (Diretor de escola).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio 1983.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade.** 2020. 233 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, F. (orgs.*)*. ***Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques***. Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. *Finalités et objectifs de l´éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil* In LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J.C. ET TUPIN, F. (orgs.). ***Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques***. Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016a.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MEINERZ, C. B. **Grupos de Discussão**: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 1996.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de uma currículo centrado em disciplinas, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, set.-dez./2011.

YOUNG, Michael F.D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set.-dez. 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 01/2021

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto[1]
Josiane Meyer Goes[2]

RESUMO

O presente texto discute o cenário da educação de Jovens e Adultos (EJA) proposto pela Resolução nº 01/2021. Esta Resolução está alinhada à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual propõe as diretrizes operacionais para a EJA. O objetivo é discutir teoricamente as questões possíveis de serem implementadas, as quais apresentam a referida Resolução, bem como, os desafios na concretização dessas ações para um público diferenciado como é os estudantes da EJA. A metodologia será uma pesquisa bibliográfica e documental, com base nos seguintes autores: CURY (2018), MACHADO (2021), SOARES (2002), ARROYO (2011) entre outros. No que concerne aos documentos, abordamos a legislação referente à Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontam, que a partir das possibilidades de organização da EJA, nos termos da Resolução, é necessário, cuidado para não precarizar ainda mais esta modalidade de ensino, cujo público, historicamente foi prejudicado, por questões sociais e econômicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Resolução nº 01/2021. BNCC. Currículo. Metodologia de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde o seu início de institucionalização com a LDB/9394/96, que a transformou em modalidade de ensino, tem sido constantemente discutida nas diretrizes e legislações educacionais. A atual Resolução nº 01/2021, que orienta a operacionalização da EJA, traz em seu bojo contradições que causam muitas alusões no campo da pesquisa desta modalidade de ensino.

1 Doutora em Educação – Secretaria Municipal de Educação de Joinville E-mail: ducelinafrasseto@gmail.com
2 Mestra em Educação – Secretaria Municipal de Educação de Joinville E-mail: josianemgoes@gmail.com

Objetivou-se com este texto trazer para a discussão suas possibilidades de implementação e seus imensos desafios para a sua concretização na Educação de Jovens e Adultos. Visto que esta Resolução não revogou a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, perpetuando ainda mais, dúvidas na organização e na concretização no contexto escolar.

Dessa forma, torna-se importante estabelecer debates que visem clarear as formas de interpretação dessa legislação, para que encaminhamentos dignos possam serem dados, no sentido de fortalecimento do ensino, com menos discriminação e assim, amenizar a precarização curricular.

Segundo Cury (2018, p. 122) “O currículo nacional se insere na tradição seletiva do conhecimento escolhido para ser transmitido às gerações futuras". Sendo assim, revela as formas de empoderamento pelo conhecimento que se encontra inserido em lutas extremamente complexas, e que envolve a valorização da palavra do aluno.

“Daí a necessidade de compreensão de que o conhecimento deve ir para além do prescrito por especialista, pois essas prescrições se impõem pelo monólogo e a existência humana e sua proposta transformadora se realiza pela possibilidade de se dizer a Palavra” (CURY, 2018, p. 122).

Esta compreensão também perpassa pelo discernimento dos estudantes da EJA, que na grande maioria são pessoas adultas, trabalhadoras, com suas histórias de vida construídas e consolidadas em meio a uma luta de resistência pelos direitos e pela cidadania.

Para Freire (1995, p. 74) A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania”. Segundo este autor, a cidadania se relaciona intrinsecamente com a educação, portanto, eis o grande papel da escola e do educador no processo de transformação das condições sociais dos homens e das mulheres.

Por isso, implementar a Resolução nº 01/2021, na Educação de Jovens e Adultos da forma que foi prescrita é ir na contramão de uma educação que transforma

e que acontece a partir dos conhecimentos acumulados e da realidade dos estudantes.

É preciso um olhar atento, nas nuances desta legislação, e no que interfere na atual realidade social, em que estão inseridos os estudantes da EJA, da mesma forma, o que pode ser construído a partir da lei que não ocorra em prejuízo para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, propomos esta reflexão, com base nas possibilidades de organização curricular proposta pela Resolução nº 01/2021 para a Educação de Jovens e Adultos, bem como, os desafios para este novo cenário desenhado pela referida Resolução.

2 AS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO CONTEXTO DA BNCC

A partir do ano de 2015, com a aprovação das Diretrizes de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação brasileira passa a ter um novo desenho curricular. Estas proposições impactou consideravelmente toda a Educação, pela forma de organização, pela concepção de currículo velada por trás de uma teoria das competências.

Interessante notar que a BNCC, deixou de propor o currículo para as modalidades, como a Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indigema, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

> Nesse cenário, é essencial considerarmos a EJA, que é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos e que representam 61,3% das matrículas nas escolas públicas dessa modalidade de ensino. Fato este, que exige a permanência de políticas públicas para esta modalidade de ensino, considerando o perfil dos estudantes da EJA (FRASSETO, 2022, p. 166)

De acordo com o Censo escolar (2022), somente o ensino fundamental atingiu 1.691.821 matrículas em todo o país, isso sem considerar o decréscimo de 21,8%

que ocorreu nas matrículas entre 2018 e 2022, devido ao apagão generalizado de políticas públicas.

A permanência de políticas públicas é por que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tem perpassado um caminho de valiosas construções, esta modalidade de ensino é acompanhada por fóruns de discussões, grupos de estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). As Universidades Públicas e Comunitárias preservam grupos de estudos e disciplinas sobre a EJA em seus variados cursos.

Vale ressaltar a trajetória da EJA no âmbito da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 estabelece o dever do Estado com a educação assegurada a oferta inclusive para todos que não tiveram acesso na idade própria.

A LDB (9394/96) se consolida com uma das mais importantes leis da educação brasileira ampliando o acesso e o financiamento das modalidades de ensino, apresenta uma reconfiguração da EJA como modalidade de ensino, ressaltadas em seus artigos 37 e 38.

Ainda, o artigo 4º da LDB determina “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos orientando os sistemas de ensino a definir a estrutura e a definição dos cursos respeitando a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federados. O Parecer 11/2000, aprovado pela Câmara de Educação Básica, regulamenta as Diretrizes Curriculares para a EJA destacando suas funções da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em 2010 o CNE/CEB aprova a Resolução 03/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

As metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), é de elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove anos); elevar a taxa de alfabetização para 93,5% e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional; oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Portanto, não se pode desprezar este caminho de construção histórica da Educação brasileira. Eis o grande impacto que a Resolução nº 01/2021 causa, ao fazer um compacto das diversas modalidades educacionais em um único documento oficial. “Todavia, não há como negar que seguimos tendo muito a fazer. A história não se repete, mas as contradições que movem a história nos provocam a olhar o vivido e retomar o curso” (MACHADO, 2016, p. 446).

De acordo com o artigo 2º da Resolução 01/2021 a oferta da EJA pode ser organizada das seguintes formas:

I – Educação de Jovens e Adultos presencial;

II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);

III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;

e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Diante desta proposição, cabe salientar que as legislações anteriores a esta Resolução, trazem uma definição sólida embasada no contexto histórico do público

da EJA e propõe um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos presencial; para a EJA EaD; e a EJA articulada à Educação Profissional.

A Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida proposta pela Resolução nº 01/2021 propõe um trabalho simultâneo com outras modalidades, caso este, que acreditamos ser impossível sua realização, devido todo um histórico legal específico destas outras modalidades de ensino.

No artigo 18 da Resolução 01/2021, estabelece várias possibilidades de oferta da EJA: EJA Combinada; EJA Direcionada; EJA Multisseriada e EJA Vinculada. Cabendo aos sistemas de ensino as devidas regularizações. Essas formas de oferta enfraquecem o conhecimento, devido ao percentual mínimo da carga horária com o professor que será o mediador do conhecimento.

Por outro lado, reconhecemos ser uma estratégia salutar, desde que a prioridade seja do serviço público, com investimentos suficientes para tal oferta, envolvendo materiais didáticos, estruturas e profissionais capacitados.

3 OS DESAFIOS DA EJA COM O NOVO CENÁRIO DE MUDANÇAS CURRICULARES

Com a aprovação da Base Comum Curricular (BNCC), a Educação de Jovens e Adultos passa a ter novas orientações a partir da legislação atual, como é o caso específico da Resolução nº 01/2021. A partir disso, as Secretarias Municipais e Estaduais de todos o país devem reorganizar o currículo da EJA.

Pensar a EJA conforme definição desta Resolução, requer muitas reflexões devido aos imensos desafios que esta apresenta, pois ignora um grande arcabouço regulatório em que dá base sólida para o trabalho com a EJA.

Um dos grandes desafios destas diretrizes proposta pela Resolução nº 01/2021 é a indefinição de base teórica, haja vista que a BNCC foi elaborada a partir da teoria

das Competências, sem citar nenhum autor, portanto, se distancia dos demais documentos oficiais os quais possuem uma linha teórica bem definida.

A referida Resolução foi elaborada num contexto complexo de desmonte da Educação, portanto, sem incentivo para a educação pública, somando-se ao período pandêmico em que impossibilitou a participação presencial para as devidas discussões sobre uma legislação com essa envergadura.

De acordo com Soares (2002), a Educação de Jovens e Adultos possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, segundo este autor, a EJA não pode continuar com o papel de simplesmente suprir ou compensar o estudo perdido, como define as legislações anteriores.

Portanto, acreditamos ser o papel das instituições de ensino que atuam com esta modalidade, repensar constantemente suas práticas pedagógicas, sem perder de vista estes encaminhamentos que julgamos ser o mais essencial para este público aprendente.

Segundo a pesquisadora Machado (2021) a Resolução 01/2021 faz referência a BNCC, porém, a própria BNCC não discutiu a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no seu processo de construção. E ainda, aborda a possibilidade de outras modalidades de ensino estarem vinculadas a EJA, como é o caso da Educação Especial, Educação Profissional e a Educação a distância, sendo que estas modalidades possuem legislações, políticas e diretrizes específicas, como já mencionado neste texto.

Outro desafio que podemos perceber na Resolução 01/2021 é a abertura para o investimento de verba pública para o setor privado através das Parcerias Públicos Privados (PPPs), bem como pela flexibilização de ofertas, como por exemplo a compra de vagas e de cursos prontos.

Para Arroyo (2011, p. 48) “Enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser publico”.

Em outras palavras, enquanto o poder público depender de parcerias público privada, vai perdendo a essência de um atendimento para todos, sem exceções.

Referente ao currículo para a EJA no artigo 13 a Resolução define que:

> Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (BRASIL, 2021).

Dessa forma, a priorização de alguns componentes curriculares em detrimento a outros, anula totalmente o conhecimento histórico acumulado, esvazia a teoria educacional, favorecendo o pragmatismo na Educação. Esta prerrogativa vem da lei nº 13.415/17 que em consonância com a BNCC, propõe a obrigatoriedade apenas em algumas disciplinas. Componentes Curriculares essenciais como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, segundo a BNCC tornam-se práticas educativas.

Outro desafio perceptível nesta Resolução está no inciso 4º do artigo 8º em que define que o projeto de vida do estudante determinará o percurso e itinerários formativos escolhido pelo estudante relacionado com a sua profissão, ou proposta profissional.

Diante disso, nos indagamos, qual é a possibilidade da escola de EJA, ofertar itinerários formativos diferenciados e de acordo com o projeto de vida de cada um dos estudantes? Sendo que a educação pública não conta com profissionais capacitados em todas as áreas profissionais.

A oferta de uma segunda língua estrangeira, de preferência a Língua Espanhola, por meio de Projetos e Programas é outra proposição da Resolução. Acreditamos que dificilmente esta definição será implementada, pela falta de profissionais qualificados e até pelo público que a EJA atende, duas línguas estrangeiras aumentam o grau de complexidade.

Somando-se a isso, aumentaria as possibilidades de Parcerias Público Privado, que é algo contraditório ao serviço público, haja vista que esta oferta seria por meio de Projetos e Programas.

Em suma, são inúmeros os desafios se levado em consideração o que apresenta a Resolução n° 01/2021 para a Educação de Jovens e Adultos, como afirma Arroyo (2011, p. 30) "Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens e adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe".

E para isso, é preciso que as secretarias municipais e estaduais pensem seus próprios programas e currículos, a partir de uma perspectiva inclusiva para toda a diversidade que contempla o público atendido pela EJA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A história da Educação de jovens e adultos no Brasil é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13).

Esta constatação é perceptível em todos os contextos em que se discute a Educação de Jovens e Adultos. Diante do que foi exposto percebe-se que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos ainda necessita de políticas públicas eficazes, pois existem inúmeras questões que precisam ser revistas pelos órgãos competentes.

Apesar de toda a base legal em prol de uma educação transformadora, includente e específica para este público, muito ainda há de se fazer, no sentido de concretizar estas políticas, sem levar em consideração a atual Resolução nº 01/2021 que desvirtua completamente o verdadeiro papel da EJA, mais precisamente no seu artigo nº 8, cuja concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, contradiz-se ao que propõem as demais legislações anteriores a esta.

Ao analisarmos a Resolução nº 01/2021, observamos algumas possibilidades de implementação já contempladas na Resolução nº 03/2010, porém, a inovação que a Resolução atual propõe favorece mais a iniciativa privada em detrimento às redes públicas.

Por isso, a necessidades de fortalecer os fóruns de EJA como alternativas de resistências e contra "os desabamentos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, sedimentando, com a própria matéria que desaba, novas fundações" (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 62).

Estas informações, propõem aos que administram a EJA, um paradigma de mudança de postura, com participação ativa em todas as instâncias, cujas discussões tratam de Educação de Jovens e Adultos.

Observamos ainda, uma série de desafios, os quais precisam ser tratados com muita seriedade, para que não seja banalizado todo um processo de construção e de pesquisas como constam o arcabouço legal da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (org). - 4ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (estudos em EJA).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial** da União – Seção 1 – 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n° 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. (publicação original).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Orçamentária e Financeira anual. Diário **Oficial da União** de 17/02/2017, P. 1

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário **Oficial da União** em 26/05/2021 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 171.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. Ensino Médio Brasieliro: Histórias, Concepções e realidades, a partir da lei nº 5692/71 até a lei nº 13415/17. Tese de Doutorado. PUCPR, 2022.

FREIRE, Paulo. À sombra desta Mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: www.esforce.prg.br. Acesso em: 06.08.2023.

SAMPAIO, Narcizo. ALMEIDA, Rosilene Souza. Uma apresentação para recuperar as histórias/experiências. IN: SAMPAIO, Narcizo. ALMEIDA, Rosilene Souza (org). Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (coleção de estudos em EJA).

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. - Rio de Janeiro: DP&A, 2022. (Diretrizes curriculares nacionais).

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. IN: SAMPAIO, Narcizo. ALMEIDA, Rosilene Souza (org). Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (coleção de estudos em EJA).

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E O RECONHECIMENTO DOS DIVERSOS SABERES COMO PREMISSAS PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Juliana Mendes Marques[1]

RESUMO

Muito se tem discutido acerca da relevância da inserção da Educação Ambiental, nos currículos da Educação Básica, de forma contínua e permanente, para atender demandas contemporâneas da educação. A diversidade como princípio formativo da Educação Ambiental é reconhecida pelos documentos curriculares oficiais do Estado de Santa Catarina sob o enfoque do ensino de Ciências Naturais que compreende o conhecimento científico como provisório, histórico e cultural. No entanto, Monteiro et. al. (2019) indicam que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no contexto escolar, estão centradas em um modelo de ciência excludente que hierarquiza saberes. Oliveira et. al (2021) propõe, então, que o trabalho pedagógico reflita ações que colaborem para pensar um currículo escolar que atenda diferenças interculturais considerando os diversos saberes produzidos, além dos científicos. Baseado nesses pressupostos, esse ensaio, realizado por meio de uma revisão bibliográfica, visa discutir a diversidade como princípio formativo da Educação Ambiental, nos documentos curriculares de Santa Catarina, e o reconhecimento dos diferentes saberes, além dos científicos, como premissas para o desenvolvimento de práticas educativas que abordem as questões ambientais. Esse trabalho justifica-se pela necessidade de gerar novas reflexões sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no contexto escolar. Esta pesquisa revelou que a diversidade como princípio formativo da Educação Ambiental significa respeitar as diferentes configurações identitárias de uma sociedade para reduzir as desigualdades, preconceitos, violências e relações de poder que violam os direitos humanos. A valorização dos saberes ambientais de um povo ou comunidade tradicional constitui o patrimônio histórico e cultural de um país. Por esse motivo, as práticas pedagógicas de Educação Ambiental escolar devem valorizar e reconhecer a diversidade e os diversos saberes, além dos científicos, como premissas essenciais para seu desenvolvimento, produzindo novos conhecimentos ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Diversidade. Diversos Saberes. Currículo Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca da relevância da inserção da Educação Ambiental, nos currículos da Educação Básica de forma contínua e permanente, para atender demandas contemporâneas da educação. Os documentos oficiais de referências curriculares para o Estado de Santa Catarina, em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), apresentam a diversidade como princípio formativo da Educação Ambiental. A diversidade pressupõe o reconhecimento dos diversos

[1]Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), jmmarques@furb.br.

saberes, além do saber científico, como premissas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no contexto escolar. Dessa forma, sua inserção aos currículos compromete-se com uma educação com enfoque nos direitos humanos e no exercício da cidadania enquanto trata de questões relativas ao meio ambiente, considerando suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural estão entre os princípios da Educação Ambiental previstos na Lei nº. 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), regulamentado pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define como um dos seus princípios, o respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

No entanto, Monteiro et. al. (2019) demonstram inquietações acerca da percepção de que estamos impregnados por uma práxis pedagógica que nos encarcera em modelos epistemológicos eurocêntricos, por ora, despolitizados, disciplinares e colonizadores a partir de uma possibilidade universal de se promover a Educação em Ciências inspirados e imersos em valores e sistemas de crenças que nos foram impostos ao longo de nossas vivências educativas, formativas e, por meio de discursos autoritários:

> Destacam-se como exemplo as propagandas midiáticas em que constatamos a posição social da ciência e do cientista, privilegiada em detrimento de outros atores sociais. Nos livros didáticos, percebemos a presença de um discurso científico escolar que silencia os saberes tradicionais e populares reiterando o status de uma ciência que se coaduna com os interesses das classes dominantes. No campo da pesquisa acadêmica em educação e ensino, mesmo com a imersão crescente em referenciais críticos e pós-críticos, ainda vivemos, em termos gerais, dentro dos cânones de uma prática científica dura, excludente e que não rompe de forma representativa com os processos de subalternização do conhecimento e suas violências simbólicas, por hora, marcados pela negação de outras formas de construção ou produção do conhecimento. Tudo isso em sintonia a um modelo de concentração de capital, gerador de grandes fortunas simbólicas e materiais para poucos e grandes “pobrezas” para a maioria. (MONTEIRO et. al.; 2019, p.18).

Marín (2022) afirma que o saber científico tem se apresentado como uma produção exclusiva dos povos brancos desenvolvidos e acoplados à ideia de progresso e desenvolvimento no marco capitalista, em contraponto com o suposto atraso e subdesenvolvimento dos povos racializados e desumanizados que têm suas

produções intelectuais consideradas não dignas ou importantes para serem abordadas na escola. O princípio do planejamento para as propostas didáticas, deve então, ser a humanização dos povos racializados, reconhecendo suas produções intelectuais e científicas para ressignificar a ciência apresentada nas escolas a partir das realidades de opressão histórica, marcados pelas diferentes formas de colonialidades.

É necessário ter uma postura questionadora em relação à referida superioridade científica, que hierarquiza saberes posicionando a ciência moderna como único conhecimento válido, considerado superior a todos os demais. O Ensino de Ciências é realizado essencialmente a partir de conhecimentos produzidos nos campos científicos da Física, Química e Biologia erigidos sob a ótica científica moderna ocidental: *"no final das contas, ensinar ciências significa ensinar a ciência ocidental moderna."* (MONTEIRO et. al.; 2019, p.236).

Como forma de desconstrução desses conhecimentos transferidos no espaço escolar, como saber único advindo do modelo de currículo básico para todos, Oliveira et. al. (2021) propõem que o trabalho pedagógico seja carregado de reflexão-ação-intervenção nas práticas de Educação Ambiental escolar com o objetivo de refletir sobre as ações que colaboram para pensar um currículo escolar que atenda as diferenças interculturais possibilitando aos sujeitos terem uma reflexão da realidade ambiental a luz dos processos históricos, sociais, culturais e éticos (OLIVEIRA et. al.; 2021).

Baseado nesses pressupostos, este ensaio, realizado por meio de uma revisão bibliográfica, visa discutir a diversidade como princípio formativo da Educação Ambiental nos documentos curriculares de Santa Catarina e o reconhecimento dos diferentes saberes, além dos científicos, como premissas para o desenvolvimento de práticas educativas que abordem as questões ambientais. Esse trabalho justifica-se pela necessidade de gerar novas reflexões sobre as práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

A Diversidade como Princípio Formativo da educação inclui as temáticas: 'Educação Ambiental' e 'Educação para as Relações Étnico-Raciais'; e as modalidades de ensino: 'Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos', 'Educação

Escolar Quilombola', 'Educação Escolar Indígena', 'Educação Escolar do Campo' e 'Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva'. Assim como os demais temas e modalidades da diversidade, a Educação Ambiental integra os diversos tipos de conhecimento, desde o empírico até o científico, de modo a permitir fazer aproximações do cotidiano do estudante, do mundo e dos conteúdos curriculares; além de os professores promoverem movimentos e aproximações das diferentes áreas temáticas, proporcionando reflexões sobre problemáticas e soluções existentes nos diferentes contextos. Tais estratégias fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, entre o arcabouço de conhecimentos dos componentes curriculares e os questionamentos ambientais (SANTA CATARINA, 2019).

A Base Nacional Curricular Comum, documento norteador dos currículos da educação básica, com vistas às novas demandas educacionais, compreende o ensino de Ciências Naturais como empreendimento humano e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico. Para Nascimento e Carvalho (2008) isto implica dizer que o conhecimento científico é aberto, sujeito a mudanças e reformulações, pois é um produto histórico e não deve se apresentar como um método científico fechado e rígido. A ciência é humana, viva e dessa forma, é necessário que seja caracterizada como tal.

Por meio de um olhar articulado dos diversos campos do saber é possível assegurar aos educandos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos de investigação científica. Espera-se que, desse modo, os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que o cerca e faça escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios do bem comum (BRASIL, 2017).

A diversidade, na Educação Ambiental, é reconhecida por seu caráter formativo na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (2019) através das dimensões pedagógicas que privilegiam o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense; e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola (SANTA CATARINA, 2014; 2019):

A diversidade, a que se refere a Proposta Curricular de Santa Catarina, trata da heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos são diferentes e requer minimizar as vulnerabilidades, com base no respeito à diversidade sexual, de gênero, às etnias, às religiões, às culturas, evitando toda forma de preconceito, de violência, de relações de poder, que viole os direitos humanos. A diversidade é entendida como:

> [...] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

O desafio da educação, relativo à concepção da diversidade, encontra-se no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação:

> A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los. Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

A Educação Ambiental é intrínseca à diversidade em todos os aspectos, principalmente, quando reforça os saberes tradicionais para a construção cidadã responsável com a sustentabilidade socioambiental:

> Há diferenças de identidades dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Ou seja, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social dos seus espaços-tempos. Essas relações socioculturais constroem os sujeitos históricos e suas sociedades nas relações com a natureza e demais ambientes, na produção e reprodução de suas existências. O olhar para a diversidade permite eliminar a miopia da segregação, do preconceito, da injustiça social, entre outras. A diversidade enriquece os conhecimentos e a percepção de mundo (SANTA CATARINA, 2018, p.32).

A diversidade epistemológica do mundo, a existência e o reconhecimento de outros saberes, além do científico como premissas apontam para a Ecologia de Saberes[2] (TRISTÃO, 2014) que tem entre seus objetivos obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros tipos de conhecimento, para assim, equilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade: a relação entre as ciências naturais e as práticas sociais (SANTOS, 2018).

Como forma de promover o diálogo entre os vários saberes, para que a diversidade de conhecimentos possa emergir, a Ecologia dos Saberes busca considerar os conhecimentos científicos, os conhecimentos populares, os conhecimentos camponeses, os conhecimentos indígenas, os conhecimentos urbanos e outros. É também um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (CARNEIRO et. al., 2014).

Povos ou comunidades tradicionais[3] detém um conhecimento rico, fruto da relação diferenciada com a natureza e constituem sua diversidade cultural. Essa diversidade faz parte do patrimônio histórico e cultural de um país que tem multietnicidade e multiculturalidade. Seus conhecimentos tradicionais são fruto de um processo social de aprendizados, de criações, de trocas e desenvolvimentos, transmitidos de geração a geração, permitindo a sobrevivência, e sobretudo a continuidade da vida em comunidade (KRETZMANN, 2007).

A sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnico-cultural intensa, aspecto que a torna uma das mais multiétnico-culturais do mundo. Se por um lado, este aspecto é considerado positivo pelas possibilidades de trocas de experiências, valores e saberes entre esses povos, grupos e comunidades, por outro, temos o desafio de construir projetos educativos que tenha a capacidade e o compromisso de reconhecer essa riqueza cultural, utilizando-a como importante instrumento político pedagógico nos processos educativos. No contexto educacional, observamos que esses grupos lutam para que seus saberes e suas culturas sejam reconhecidos e

[2] Ecologia dos Saberes é um dos principais conceitos da proposta central sobre Epistemologia do Sul elaborado pelo sociólogo português Boaventura de Souza e Santos. Segundo o autor, a Ecologia dos Saberes se opõe à lógica da monocultura do conhecimento e do rigor científico, e identifica outros saberes e critérios de rigor e validez que operam de forma crível em práticas sociais. Nas palavras do autor: "*Toda ignorância é de um determinado tipo de conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma ignorância particular*" (SANTOS, 2018, p.25).

[3] Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

incorporados nas práticas curriculares das escolas e que se desenvolvam metodologias voltadas para o reconhecimento, valorização e convivência das diferenças socioculturais dos alunos (LIMA, 2010).

Seu reconhecimento justifica-se pelo fato de que as comunidades tradicionais acumulam, ao longo de sua história, grande conhecimento do mundo natural e desenvolvem formas especiais de manejo dos recursos naturais, visto que em sua maioria, vivem numa economia de subsistência, em que o uso sustentável dos recursos naturais é uma questão de sobrevivência (KRETZMANN, 2007).

Para Lima (2009) uma pessoa ou um povo que vive em uma região há muito mais tempo que um cientista, tem muito mais a contribuir com os desafios ambientais locais. Nesse sentido, a Educação Ambiental crítica busca dialogar com os diversos saberes presentes em cada local específico, dialogando com a natureza graças a sua acumulação histórica:

> Para exemplificar, é fato que uma tribo que vive próxima a um rio já viu diversos fenômenos daquele rio acontecerem, e já entendem sua dinâmica na prática. Às vezes eles fazem uso do rio, seja para pesca, seja para utilização da água. Pode-se afirmar que um cientista que está pisando ali pela primeira vez tem mais conhecimento do que a tribo apenas por dominar as teorias que ele estudou em um livro? Deve-se descartar os conhecimentos adquiridos pela tribo durante tantos anos? O estado de conservação desse rio e como a aldeia interage com ele deve ser descartado como algo sem relevância? Os costumes, crenças e tradições dessa aldeia que tenha alguma relação com o rio não devem ser considerados em uma análise? Essa é uma das contribuições que a Educação Ambiental de Base Comunitária traz para o debate de Educação Ambiental (OLIVERA et.al., 2021, p. 354-355).

O crescente desenvolvimento de pesquisas sobre povos tradicionais, numa perspectiva interdisciplinar, indica interfaces entre as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza e têm valorizado os saberes sobre a natureza provenientes do debate sobre preservação de ecossistemas e biodiversidade. Reconhecer esses saberes e as formas de manejo utilizados ao longo da reprodução cultural e social dessas populações tornou-se extremamente importante para intervir na crise ecológica (CASTRO, 1998).

Neste sentido, a Educação Ambiental não deve ficar presa apenas aos círculos científicos, mas sim ser vivenciada por cada indivíduo, pelas comunidades, cada grupo à sua maneira. Começando com a reflexão sobre como cada um de nós se relaciona com a pequena porção que ocupa do planeta, podemos chegar ao todo,

melhorando as relações entre as pessoas e o mundo que nos cerca (GÜNTZEL-RISSATO, et.al., 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica, em consonância com os documentos curriculares oficiais de Santa Catarina, reconhece a diversidade como seu princípio formativo. Isto significa, que a Educação Ambiental, no contexto escolar, deve ser capaz de respeitar as diferentes configurações identitárias de uma sociedade e fortalecer as identidades individuais e coletivas para reduzir as desigualdades, os preconceitos, as violências e as relações de poder que violam os direitos humanos. Reflete, ainda, no reconhecimento da produção científica, intelectual e cultural das diversas populações para romper com um modelo de ciência, excludente, que propõe um único conhecimento científico válido e que prevalece nos currículos escolares, até hoje.

A valorização dos saberes ambientais de um povo ou comunidade tradicional constitui o patrimônio histórico e cultural de um país. Suas relações com a natureza garantiram sua sobrevivência por meio de conhecimentos acumulados historicamente, passados de geração a geração, revelando suas habilidades de manejar os recursos naturais de formas sustentáveis. No entanto, tais conhecimentos, entendidos como importantes contribuições para intervir na crise ambiental atual, estiveram ausentes dos livros didáticos e das práticas de Educação Ambiental, durante muito tempo. Por esse motivo, as práticas pedagógicas de Educação Ambiental escolar devem valorizar e reconhecer a diversidade e os diversos saberes, além dos científicos, como premissas essenciais para seu desenvolvimento, produzindo novos conhecimentos ambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. **Decreto nº. 6.040, de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

_____. **Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017. 470p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comumcurricular-bncc Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 02 de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2021.

CARNEIRO, Fernando Ferreira Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. **A práxis da ecologia de saberes:** entrevista de Boaventura de Sousa Santos. Tempus–Actas de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, p. ág. 331-338, 2014.

CASTRO, Edna Maria. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. (Paper 092). Papers do NAEA, v. 7, n. 1, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/arosa/Downloads/11834-38886-1-SM.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As ecologias dos saberes. **Construindo as Epistemologias do Sul. Antologia Essencial**, v. 1, p. 223-259, 2018.

NASCIMENTO, Viviane Briccia do; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências.** 2008, Anais. Florianópolis, SC: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Acesso em: 07 jul. 2023.

GÜNTZEL-RISSATO, Cíntia *et al.* **Educação Ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. 1. Ed. Editora Appris, 2013.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e diversidade cultural:** comunidades tradicionais e proteção do patrimônio comum da humanidade. 2007. Tese de Doutorado.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental crítica:** do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145- 163. Jan/abr. 2009.

LIMA, Elmo de Souza. **Multiculturalismo, currículo e formação docente:** construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas. Linguagem, Educação e Sociedade, Teresina, p. 15-31, 2010.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco *et. al.* **Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia:** caminhos para uma didática decolonial e interseccional. 2022.

MONTEIRO, Bruno *et al*. **Decolonialidades na educação em ciências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

OLIVEIRA, Carolina Alves *et. al.* **Criando desde el Sur:** ecofeminismo, soberania alimentar, racismo ambiental. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica.** Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Ambiental: Políticas e práticas pedagógicas.** Florianópolis, 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental e o pós-colonialismo.** Revista de Educação Pública, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, 2014.

CULTURA CORPORAL, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CURRÍCULO: O LUGAR ATUAL DO CIRCO NOS DOCUMENTOS PARANAENSES

Nilo Silva Pereira Netto[1]

RESUMO

Tomando o movimento das artes circenses em suas incursões escolares como tarefa permanente para a pesquisa educacional interessada em constituir o projeto emancipatório de formação humana, este manuscrito questiona o lugar atual do circo nos documentos paranaenses. Uma educação corporal que adote a perspectiva crítica e procure a ampliação de repertórios culturais, tem na tematização do circo uma ferramenta fundamental para o enriquecimento subjetivo de estudantes de diferentes etapas. Os resultados recentes de pesquisas apresentam certa escassez de recursos e fragilidade nos processos de formação específica em circo, em contrapartida, elas indicam uma marcante participação de educandos, além de elevada satisfação das instituições e aumento significativo da produção acadêmica especializada (BORTOLETO, 2023). Procurando contribuir no alargamento local deste debate, neste estudo, por meio da metodologia da pesquisa documental (SÁ-SILVA, 2009), busca-se localizar e analisar a posição que este conhecimento vem assumindo nos documentos recentes que normatizam a educação paranaense, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020). A trajetória desta reflexão demonstra que embora o documento normatizador de âmbito nacional tenha menorizado o circo e suas potencialidades formativas no currículo, os registros paranaenses – ainda que com limitações – resgatam sua presença, apontando diferentes possibilidades para sua abordagem.

Palavras-chave: Atividades circenses, Educação Física, Arte, Currículo, Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

No presente manuscrito questionamos: qual o lugar do circo nos atuais documentos do estado do Paraná? Essa pergunta encontra fundamento material em dois pontos de apoio, sendo um filosófico e outro metodológico, a partir dos quais temos desenvolvido diferentes pesquisas nos últimos anos.

Do ponto de vista filosófico, vimos defendendo que a compreensão que explicita e justifica a escolarização do circo encontra respaldo na concepção ampliada e crítica da arte como trabalho criador livre, forma de conhecimento do ser humano e do mundo, resguardando inegável potencialidade nos processos de humanização do ser humano (SCHLICHTA; PEIXOTO, 2013). Do mesmo modo, compreende-se as manifestações circenses como distintas objetivações e subjetivações das expressões

[1] Graduado em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestre e doutorando em Tecnologia e Sociedade. Professor da Rede Estadual do Paraná no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, Curitiba. E-mail: nilonetto@gmail.com.

do corpo. Afirmando-se assim, que a sua socialização pela escola é uma ferramenta fundamental na apropriação da cultura corporal pelo alunado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa acepção, escolarizar o circo é trajetória de humanização, é socialização da produção do gênero humano, é assimilação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se da defesa da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2003) sobre a função sócio-histórica da escola, dos conhecimentos escolares e do professorado, articulada e oxigenada pelas abordagens da educação estética e da cultura corporal, mediadas pelas distintas manifestações das artes circenses (PEREIRA NETTO, 2015).

Ontañón, Bortoleto e Silva (2016) vêm estudando nos últimos anos as inúmeras bibliografias produzidas, assim como acompanhando experiências em diversas escolas e reafirmam as contribuições educacionais que o circo consolida nos projetos formativos. O circo aparece à escola com um longo repertório de conceitos a serem explorados. A diversidade encontrada no universo circense, de suas características lúdicas ao potencial estético e artístico de suas modalidades, favorece de modo singular a criatividade e a expressividade do educando, aspectos fundamentais para a formação humana integral – asseveram os autores.

Do ponto de vista metodológico, vimos analisando criticamente os diferentes documentos norteadores das práticas pedagógicas no Estado do Paraná. O advento da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2017), e os impactos de sua implementação no estado, empurrou-nos a dois movimentos transversais e concomitantes: 1) Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando as presenças e ausências do circo em sua versão final[2]; 2) Resgate e análise dos últimos trinta anos do currículo paranaense, observando os avanços e retrocessos do circo nestes documentos[3].

[2] PEREIRA NETTO, Nilo Silva. Atividades circenses e formação continuada: notas de uma experiência na rede estadual de educação do Paraná. In: Fábio Brazier; Adelir Aparecida Marinho de Barros. (Org.). **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas:** desafios e possibilidades do século XXI. 1ed.Jundiaí: Editorial Paco, 2022, v. 1, p. 135-155.

[3] PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **O movimento trintenário da arte circense no currículo paranaense:** notas sobre a educação corporal e estética. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL: 20 ANOS DO HISTEDBR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022, Cascavel. Anais, 2022. p. 478-498.

Neste contexto, o esforço reflexivo que ora exibimos fecha o projeto de análise documental, realizando uma nova apresentação da análise dos documentos atuais, situando – ainda que provisoriamente – a posição deste conhecimento no estado.

Metodologicamente, adota-se a pesquisa documental como proposição sistemática de seleção de fontes, pré-análise, análise e interpretação de resultados (SÁ-SILVA, 2009). Entretanto, tratando-se de uma pesquisa entrecruzada com produções anteriores, nesta empreitada, focamo-nos na análise e interpretação dos documentos Base Nacional Comum Curricular (2017), Referencial Curricular do Paraná (2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

2 ESCOLA COMO LUGAR DE ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES

Há muito que a perpetuação da arte e da transmissão de conhecimentos sobre o circo, contam com a contribuição sistemática de escolas circenses distintas do contexto específico da vida itinerante sob as lonas. Nessa trajetória, Bortoleto e Silva (2017) referem-se ao movimento das escolas de circo, que constituem uma conjuntura de iniciativas e debates, que também incluem aqueles relacionados com o ensino e o fomento das artes do circo no âmbito da educação básica.

No contexto da educação básica, parece-nos basilar demonstrar a compreensão da especificidade deste trabalho, que se diferencia da formação artística profissionalizante, ou da preparação para a alta performance, ou mesmo da prática das atividades circenses como lazer ou condicionamento físico.

A organização do trabalho em pedagogia das atividades circenses é apresentada na compreensão de Pérez Gallardo (2003) citada por Duprat e Bortoleto (2007) na qual os autores relatam a existência de três formas de aplicação dos conteúdos sobre o circo no âmbito escolar: a vivência, a prática e o treinamento. Não sendo papel da escola tratar da terceira forma, resta à instituição abordar apenas as duas primeiras, sendo a vivência – espaço de acesso do alunado à cultura corporal – o elemento prioritário curricular.

Em publicação recente, Marco Bortoleto (2023), realiza importante esforço de síntese das pesquisas sobre o circo na escola, captando mais de duas décadas de investigação sistemática. Neste escrito, o autor aborda seus resultados a partir das seguintes categorias: a) as escolas; b) a participação dos alunos; c) os docentes; d) espaços e equipamentos; e) estratégias pedagógicas; f) saberes abordados.

Em relação às escolas, o autor relata incursões em diversas instituições de ensino público e privado, localizadas em cidades de grande e pequeno porte, em experiências curriculares e extracurriculares, conduzidas por professores e professoras entusiastas que assumem os riscos de lecionar saberes que não faziam parte da cultura escolar.

Em relação à participação de estudantes, o autor destaca um elevado envolvimento deles nas atividades circenses propostas, comumente superior à observada em outras práticas corporais tradicionais, inclusive quando há pessoas com deficiência nos grupos escolares.

Quanto aos docentes, Bortoleto (2023) afirma serem elemento decisivo para inclusão de saberes circenses na escola – mais, inclusive, que as demandas curriculares. Em suas pesquisas, muitos se apresentaram como autodidatas, relatando escassa formação inicial e intensa busca pessoal pela formação continuada.

Em relação aos espaços, equipamentos e materiais para o ensino do circo, com exceção de algumas instituições, muitos casos revelam que estes são fornecidos ou emprestados pelos próprios docentes. Ou ainda, construídos artesanalmente como parte do planejamento de cada educador, a exemplo dos implementos malabarísticos.

A respeito das estratégias pedagógicas, as pesquisas do autor apontam que as experiências são majoritariamente realizadas de forma independente – pelo docente ou pela instituição – no formato de aulas abertas, de livre exploração de materiais, em estações ou circuitos de experimentação.

Em respeito aos saberes abordados, o pesquisador indica que dentre as inumeráveis possibilidades conhecidas no campo do circo, pouco mais de uma dezena de modalidades estão sendo efetivamente tratadas na educação básica. Em geral, as aulas oferecem um limitado acesso à manipulação de objetos (malabares), apenas algumas habilidades acrobáticas e algumas modalidades de equilíbrio de objeto e sobre o objeto. Assevera o autor que “recorrentemente, essa constatação parece estar associada às limitadas oportunidades formativas dos docentes; ao reduzido acesso aos equipamentos de circo; e à falta de intercâmbio entre os profissionais envolvidos” (BORTOLETO, 2023, p. 167).

Bortoleto conclui ainda que, embora as relações da escola e, particularmente da Educação Física com o circo remetam a séculos de história, “ainda há muitos preconceitos, significativo desconhecimento e escassa formação (inicial, continuada e permanente)” (BORTOLETO, 2023, p. 168).

3 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE PRESENÇA E AUSÊNCIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES

Partindo do contexto apresentando anteriormente, neste item apresentamos os resultados da pesquisa documental que atravessou três importantes normativas para a educação paranaense. São elas: Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

Neste movimento, coube ao intento deste artigo, utilizar como critério de análise a presença explícita do conteúdo circo, arte circense, ou suas derivações, nas referidas normativas, refletindo acerca de suas manifestações a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente.

A Base Nacional é documento normativo recente. Recente, tanto da perspectiva temporal, quanto da concepção. Documentos anteriores, em âmbito nacional, o caráter legal não os consituía como operadores normativos dos saberes a serem tratados nas escolas. Nela, as mais de duas décadas de pesquisa sobre a pedagogia do circo, penetrou com muita dificuldade em seus meandros. Os conhecimentos sobre o circo são mencionados nominalmente ínfimas vezes no documento, e ainda assim, com escassos direcionamentos e fundamentações completamente inexistentes.

Em arte, logo na contextualização, o documento incorre em uma estratégia que parece atravessar toda sua escrita: a abertura de possibilidades diversas de tratamento das linguagens, de forma não compartimentada ou estanque. É neste momento que se lê:

> [...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017, p. 196).

A abertura, embora anuncie-se como a beleza da ruptura disciplinar, é, na concretude do documento, um fugaz recurso retórico de parca fundamentação,

seguido de silêncio total a respeito das atividades circenses no compontente curricular arte, no ensino fundamental como um todo[4].

A primeira e mais significativa aproximação que a BNCC faz com o circo é na Educação Física, quando no trato com a unidade temática das ginásticas, traz, por meio da ginástica geral, menções pontuais aos elementos circenses. Ao conceituar a ginástica geral, refere-se:

> Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017, p. 217)

Há uma nota de rodapé que busca conceituar malabarismo:

> Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos (BRASIL, 2017, p. 217).

Estas menções, ainda que sem referentes conceituais que lhes garantam substancialidade, são de suma importância histórica e denotam certa dimensão incontornável as artes do circo em relação à Educação Física escolar. Entretanto, o encaminhamento organizativo que sucede a parte geral, não volta a mencionar os elementos circenses no contexto da ginástica geral. Ainda que existam possibilidades de inserção do tema, nas francas aberturas generalistas que se encontram apontadas nas habilidades – a serem desenvolvidas com o trabalho escolar – o momento mais significativo desta aparição, ficou realmente nas páginas anteriores.

A implementação do documento nacional, no caso paranaense, deu origem ao documento regional chamado Referencial Curricular do Paraná (2018) que buscou anunciar princípios, direitos e orientações ao trabalho pedagógico, sendo invariavelmente influenciado pela diretriz curricular anterior, distanciada do mesmo por dez anos e um processo de construção radicalmente diferente, profundamente

[4] É possível, todavia, ensejar diálogos e entradas do conteúdo pelas frestas deixadas em trato com unidades temáticas como o teatro e as artes integradas. Mas, neste caso, estaríamos mais uma vez dependentes da iniciativa pessoal de educadores ou educadoras, tais quais as mencionadas na pesquisa de Bortoleto (2023).

caracterizado pela contribuição do professorado nos debates, escrita e implementação.

O novo texto normativo – ao contrário da própria base que não proporciona conceituação explicitamente fundamentada em teorias pedagógicas das respectivas áreas de conhecimento – apresenta em sua abertura um texto introdutório no qual expõe a discussão conceitual dos campos de saberes, indicando suas referências (nas quais o circo não é mencionado em nenhuma das referências bibliográficas listadas), debates internos e posteriormente segue orientando o fazer pedagógico.

O circo aparece em dois componentes: arte e educação física. Em arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, manifesta-se repetidamente do segundo ao quinto ano, enquanto um objetivo (ou habilidade) a ser trabalhado nos seguintes termos “conhecer as formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance, para perceber e vivenciar o campo vasto da arte”. A menção nos sugere uma clara tentativa de incorporar o texto da base, também nas habilidades – suprindo a lacuna deixada pelo documento nacional, mas, que por sua vez deixa novas lacunas, ao não fazer indicações qualificadas para estes saberes, mesmo havendo cinco anos de trabalho de escolarização previstos.

Na Educação Física, o destaque é marcado no sexto ano do ensino fundamental. Neste, na unidade temática que envolve as ginásticas há a previsão como objeto de conhecimento a, assim chamada, ginástica circense. No objeto, prevê-se os seguintes objetivos: 1) Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica circense e suas diferentes manifestações, incluindo a cultura do Circo; 2) Experimentar movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa, por meio da ginástica geral; 3) Experimentar movimentos característicos da ginástica circense, visando à ampliação do repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico. Neste momento, o texto normativo também apresenta uma inserção inusual, indicando pela primeira vez uma sugestão de conteúdos específicos, a saber: Jogos circenses (Malabarísticos, Funambulescos, Acrobáticos, Clownescos, Jogos circenses diversos), Tecido, Trapézio, Trampolim, Arame fixo, entre outras (PARANÁ, 2018).

Em 2020 um novo documento chega às escolas: trata-se do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Segundo a secretaria educacional o material complementa o Referencial Curricular do Paraná e traz em seu bojo conteúdos

essenciais para cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. O órgão também afirma que em 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de consulta pública online, recebendo contribuições e ajustes. Neste ano, em fase experimental, ele passa a ser o documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular das escolas e principalmente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual (PARANÁ, 2020).

Neste documento, para além dos elementos já apresentados no referencial curricular, há duas novas inserções na tabela de indicações pedagógicas. Uma delas se refere às orientações de conteúdos, na qual aparecem temáticas a serem abordadas nas aulas, relativas aos objetos de conhecimento. E a outra, indica a temporalidade. Todavia, em todo o documento, a indicação permanece a mesma, deixando como opção aos educadores abordar aqueles itens no primeiro, segundo ou terceiro trimestre.

Em arte, nas séries iniciais, dentro do objeto de conhecimento “artes integradas” na esteira do referencial, repete-se do segundo ao quinto ano as mesmas habilidades supracitadas e na recomendação de conteúdos, no segundo e no quinto ano, lê-se: “formas estéticas híbridas: conhecimento e fruição de artes circenses, cinema, performance, entre outras”. Note-se que a indicação não é nada além uma escrita reduzida da habilidade já registrada, não oferecendo assim, qualquer avanço pedagógico para o trabalho com a linguagem circense – ou mesmo com as demais.

Nas séries finais, há um movimento novo, marcadamente localizado no sexto ano. Em dança, encontra-se a menção: dança no circo. Ela está registrada, dentro do objeto “contextos e práticas” e articulada às habilidades: a) conhecer diferentes formas de expressão do movimento dançado, ampliando seu repertório em dança; b) experimentar diferentes possibilidades em dança nos diferentes contextos. Embora essa inserção não indique caminhos e possibilidades mais concretas para o professorado, registra-se de forma inédita uma alternativa temática para o trabalho em dança – avaliamos.

No teatro, a aparição circense ganha uma força não vista nos documentos anteriores. Ao propor, por meio de diferentes habilidades, a identificação e o reconhecimento de diferentes gêneros cênicos e estilos dramatúrgicos, o documento indica como conteúdos possíveis: “origem do circo; artes circenses e suas variações

ao longo da história; circo no Brasil; teatro de rua; grupos de teatro de rua; palhaçaria; pantomimas". A menção para o circo nesta ocasião é um avanço histórico, registrando no currículo, um reconhecimento importante para o circo como pertencente às artes cênicas e como saber a ser lecionado.

Nas artes visuais, ao tratar os elementos das linguagens, o documento também aponta como conteúdo a ser abordado os "elementos da maquiagem circense". De fato, é um conhecimento relevante, e carrega importante diálogo com a dança e o teatro. Todavia, vale também mencionar que haveria uma infinidade e formas de dialogar com os elementos visuais no circo: das pinturas de artistas de fora do mundo do circo, às tabuletas circenses, do figurino aos cartazes antigos e contemporâneos. Ainda assim, o circo adentra ao mundo das artes visuais, avançando com uma espécie de tema gerador no sexto ano do fundamental, sendo encontrado em arte e educação física concomitantemente, indicando uma possibilidade bastante rica para o trabalho interdisciplinar com esta linguagem[5].

Em educação física, nas séries iniciais não há menções às atividades circenses, mas ressalva-se a viabilidade de diálogos com a ginástica geral. Nas séries finais, o conteúdo está apresentado da mesma maneira que no documento referencial, no sexto ano, conforme a organização citada anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das limitadas dimensões deste maniscrito, com base nos resultados apresentados a partir da análise documental, afirmamos que o circo no currículo, assim como pelas estradas da vida, encontra-se em movimento. Entre avanços e retrocessos, firma-se no estado do Paraná como conhecimento relevante a ser escolarizado e socializado para o alunado das escolas públicas, conforme bem registado nos documentos contemporâneos. Há inúmeras insuficiências, do ponto de vista conceitual e didático, que podem vir a ensejar práticas pedagógicas esvaziadas ou caricatas. Todavia, tais reflexões precisam de um novo tratamento analítico, mais delongado e que poderão ser apresentadas em reflexões vindouras.

[5] Vale também anotar que na unidade temática música, o circo não fora mencionado, mesmo havendo diversos elementos sonoros e musicais a serem estudados no contexto das artes circenses.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A escola como locus: a quantas anda o ensino das atividades circenses? **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento.** Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. Boa Vista/RR – maio de 2023. pp. 160-171.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007.

ONTAÑÓN, Terezeza; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; DUPRAT, R. M. Educação Física e Atividades Circenses: O estado da arte. Porto Alegre. **Revista Movimento**, v. 18, n. 2, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Paraná: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Paraná: SEED, 2020.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **Arte circense e fundamentos da pedagogia histórico-crítica**: uma experiência na formação continuada da rede estadual de educação do Paraná. In: XII EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; PEIXOTO, Maria Inês H. **Arte, humanização e o ensino da arte**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. Curitiba, 2013. Anais... Curitiba: Champagnat, 2013.

O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

Laila Lauanda Alves de Matos[1]

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva[2]

Marilane Maria Wolf Paim[3]

RESUMO

Este trabalho tem como propósito discutir algumas das preocupações acerca das concepções expressas nas/pelas políticas públicas neoliberais instauradas em nosso país recentemente, particularmente a respeito da Reforma do Ensino Médio dada pela Lei n° 13.415/17 e suas implicações sobre o currículo da formação da juventude da classe trabalhadora em Santa Catarina. Metodologicamente, se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, descritiva-analítica, utilizando-se de bibliográfica e análise documental. Os principais referenciais teóricos são os autores Silva; Possamai; Martini (2020), Martini (2021); Thiesen (2021); Silva (2016); Laval, (2004); Leher, (2003). Como resultados, apresentam-se que o texto do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio que está sustentado na pedagogia das competências e organizado a partir da Base Nacional Comum Curricular e de itinerários formativos, corroboram com a fragmentação do processo de construção do conhecimento na perspectiva crítica, trazendo consigo, ao dar ênfase ao componente curricular "Projeto de Vida" a desresponsabilização do papel do Estado no acesso aos direitos sociais e responsabilização da juventude da classe trabalhadora por sua inserção profissional e um eventual prosseguimento nos estudos. Assim, conclui-se, até o presente momento, que o CBTCEM apresenta um alinhamento às concepções neoliberais das políticas públicas, atendendo mais aos anseios empresariais que aos interesses da classe trabalhadora brasileira, distanciando-se dos anseios da concepção de formação integral presente na Proposta Curricular de Santa Catarina antes da implementação da Lei n° 13.415/2017.

Palavras-chave: Currículo. Reforma do Ensino Médio. Formação. Juventude.

1 INTRODUÇÃO

Nas pesquisas que envolvem o Ensino Médio brasileiro, é comum encontrar entre os autores que discutem a temática, a afirmação de que a última etapa da educação básica possui adversidades, sejam elas de cunho político, social, epistemológico, de identidade, concepção, formação, entre outros, adversidades

[1] Mestranda em Educação (PPGE-IFC). lailalauanda0599@gmail.com
[2] Doutora em Educação (PPGE-IFC). filomena.silva@ifc.edu.br
[3] Doutora em Educação (PPGE-IFC). marilane.paim@ifc.edu.br

estas que também podem ser observados no currículo destinado a esta etapa da educação.

Considerando que cabe aos governos federal e estaduais a formulação e implementação das políticas públicas para o Ensino Médio brasileiro, e que recentemente passamos por uma significativa alteração na estrutura e concepção do Ensino Médio em nosso país, por meio da aprovação e implementação da Lei nº 13.415/2017, torna-se essencial investigarmos quais os desdobramentos dessa política especialmente para a formação da juventude que pertence à classe trabalhadora.

Assim, entre as pesquisas necessárias para acompanhar a implementação da Lei nº 13.415/2017 e seus impactos nesta formação, entendemos ser central a discussão acerca do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM). Tal centralidade justifica-se por entendermos que o currículo escolar, enquanto objeto social de disputas e poder, que pode implicar na formação de um tipo de sujeito que venha a atender mais aos interesses dos formuladores desta política do que da juventude.

Para viabilizar tal discussão, a metodologia empregada neste trabalho possui abordagem qualitativa, uma vez que esta consiste em "[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características das informações obtidas" (Oliveira, 2013, p.59), de modo a permitir a compreensão do contexto em que o objeto de investigação está inserido. Tendo como base esta abordagem, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica e análise documental para a produção deste trabalho, uma vez que a dimensão bibliográfica da pesquisa ao permitir o levantamento da biografia já publicada sobre a temática, possibilita a apreciação das bases recorrentes (Lakatos; Marconi, 2010) no estudo do objeto. Já a dimensão documental da pesquisa, categoricamente usufruída no campo das ciências humanas, onde se localiza este estudo, permitiu o acesso aos documentos e legislações que normatizam atualmente o currículo da formação das juventudes, a partir da Lei nº 13.415/2017, constituindo-se em um importante referencial de análise da implementação da política de formação das juventudes.

2 O CBTCEMC: organização e concepção

O documento intitulado “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” está organizado, até o momento da submissão deste trabalho em cinco cadernos intitulados: Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, buscaremos elementos para compreender a sua concepção epistemológica do currículo. Juntos, esses cadernos pretendem dar forma ao Currículo do “Novo Ensino Médio” no Estado de Santa Catarina (SC).

Considerando a importância da análise do conteúdo desses cadernos e suas implicações para a formação das juventudes, nosso propósito neste trabalho é apresentar alguns aspectos deste currículo e suas implicações para a formação da juventude da classe trabalhadora. Para tanto, entendemos ser necessário, num primeiro momento, destacar que o CBEMTC possui forte alinhamento com o proposto na Reforma do Ensino Médio e, portanto, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale lembrar que a BNCC foi respaldada pela Medida Provisória n° 746, de setembro de 2016, que em fevereiro de 2017 converteu-se na Lei nº 13.415/2017. Tais documentos viabilizaram uma reforma educacional que vêm produzindo mudanças profundas no caráter da formação da juventude brasileira, materializando-se em um inabitual curto espaço de tempo, que inviabilizou discussões mais aprofundadas sobre seus impactos para e entre os sujeitos envolvidos no processo de formação dos/as estudantes do Ensino Médio, como os profissionais da educação, pesquisadores do campo educacional e os próprios estudantes.

Assim, entendemos que o aligeiramento da implementação da Lei nº 13.415/2017 e consequentemente da BNCC do Ensino Médio, respaldada por uma ação autoritária do Estado como é uma Medida Provisória (MP), e num contexto político-social conturbado em razão do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, (re)produz-se uma “retomada da onda conservadora nas políticas educacionais, alicerçadas na ideologia neoliberal e em perspectivas

antidemocráticas, excludentes e comprometidas com o fortalecimento da dualidade estrutural na formação dos jovens brasileiros" (Silva, Possamai, Martini, 2020, p. 2).

Analisando a retomada da onda conservadora sobre a educação da juventude da classe trabalhadora, observamos em nossos estudos realizados até o momento, que a Lei nº 13.415/2017 vem trazendo significativas alterações para o currículo do Ensino Médio em todo o país. Entre essas alterações temos: a ampliação da carga horária anual, partindo de 800 horas para 1.000 horas até o ano de 2022, devendo alcançar progressivamente 1.400 horas anuais; e o estabelecimento de uma nova organização curricular, que tornam obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, oferecidas em todos os anos do Ensino Médio, esses componentes curriculares e as demais disciplinas da Formação Geral são organizados em áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

No que diz respeito à Parte Flexível do currículo, é importante mencionar que este passou a ser organizado em cinco itinerários formativos a partir de 2022: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. De acordo com o estudo de Martini (2021), os itinerários formativos previstos para serem ofertados aos estudantes catarinenses contemplam a seguinte estrutura: componente curricular Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira; 25 (vinte e cinco) Componente Curriculares Eletivos; 14 (quatorze) possibilidades de Trilhas de Aprofundamento abrangendo as cinco áreas que compõe os itinerários formativos; 11 (onze) Trilhas Integradas entre as Áreas do Conhecimento" e, ainda, podendo oferecer os 13 (treze) Eixos Tecnológicos quando da oferta do itinerário formativo da Educação Profissional, que poderão ser muito distintos, de acordo com o curso do eixo tecnológico ao qual pertencem os cursos, ou ainda, se constituírem em horas de cursos de curta ou média duração de qualificações profissionais. Tal organização curricular, pode alcançar o "absurdo montante de 65 (sessenta e cinco) possibilidades diferentes para implementar a configuração da "Parte Flexível" do "Novo Ensino Médio" nos próximos anos em Santa Catarina" (Martini, 2021, p. 184), sem contar a diversidade possível na oferta do itinerário da formação técnica profissional.

É importante destacar que na organização curricular do “Novo Ensino Médio” em SC, o componente curricular “Projeto de vida” ocupa centralidade, tendo carga horária semelhante aos componentes curriculares obrigatórios como Matemática e Língua Portuguesa. De acordo com o Caderno 1, o objetivo deste componente curricular é “[…] oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e de experiência, que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (Santa Catarina, 2020, p. 62). Vale mencionar que, de acordo com os estudos de Martini (2021), a ideia de ser protagonista de sua própria vida presente na Reforma do Ensino Médio está sustentada na compreensão de:

> Um protagonismo voltado ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho e na construção do trabalhador multitarefa, flexível, obediente e engajado voluntariamente na resolução dos problemas da comunidade, que não exija do Estado as políticas públicas e a garantia de direitos sociais necessários à manutenção de uma vida com dignidade. Nesta concepção educativa não há espaço para a reflexão crítica da realidade, embora o discurso exprima o contrário (Martini, 2021, p. 159).

Assim, em nossa análise, o componente curricular “Projeto de Vida”, naturaliza a dolorosa condição de vida da classe trabalhadora brasileira, onde muitos jovens não usufruem de maneira satisfatória dos meios básicos para ser e existir, como moradia, alimentação, saúde, segurança, lazer, cultura, e agora também a educação. Sob tal perspectiva, este componente curricular traz consigo a ideia de responsabilização da juventude pelas suas escolhas, desconsiderando a realidade social e as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista (Martini, 2021).

Vale ressaltar ainda, que os itinerários formativos foram organizados em SC tomando como referência quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (Santa Catarina, 2020). Considerando os limites deste texto, sinalizamos apenas nossa preocupação com as implicações desta nova organização curricular sobre a Proposta Curricular do Estado de SC, particularmente no que diz respeito ao comprometimento da viabilização da concepção do materialismo histórico-dialético, ao atrelar o CBTCEM às competências e habilidades. Preocupa-nos a esse respeito, especialmente o desvirtuamento da concepção filosófica e epistemológica da

ISSN: 2176 - 1396

Proposta Curricular de SC, vigente no estado por mais de três décadas, a partir da nova organização curricular.

Entre os elementos analisados até o presente momento, observamos uma presença importante de parceiros vinculados aos interesses mercadológicos, oriundos de grupos empresariais, desde a publicação da MP n° 746 que logo fora promulgada em lei, através da Lei 13.415/17. Tais legislações, produzidas em um contexto político conturbado e essencialmente antidemocrático por meio do golpe de 2016, que veio para escancarar as relações de poder presentes no cenário político nacional.

Em síntese, as alterações curriculares produzidas pela Lei 13.415/2017, que no discurso oficial apresenta-se moderno e contemporâneo, estão plenamente alinhadas a uma perspectiva tradicional de currículo e de formação da juventude da classe trabalhadora, pois, as influências recebidas na elaboração da legislação demonstram que há o comprometimento desses atores da política com a formação de um trabalhador eficiente para a economia, relacionando de modo instrumental educação e mercado de trabalho.

3 A precarização da formação da juventude da classe trabalhadora: historicamente um projeto do capital.

Basil Berstein nos ajuda a discutir criticamente texto do CBTCEM, a partir da discussão dos conceitos de controle e poder, como processos distintos. Desse modo, entendemos que, o poder depende substancialmente da classificação, pois esta é uma expressão de poder, que indica o que é legítimo ou ilegítimo, válido ou inválido, certo ou errado. No que diz respeito ao controle, este está relacionado a forma como se transmitem os conteúdos do currículo, incluindo além da forma, o tempo e os espaços de transmissão.

Assim, as teorias críticas do currículo estão baseadas na análise marxista da sociedade, as quais compreendem que o capitalismo por sua vez exerce força nas relações sociais, ao criar relações de extrema desigualdade entre as classes sociais engendradas pelos meios de produção e força de trabalho. Assim, como a escola não está descolada da sociedade, consequentemente é utilizada pelas forças produtivas capitalistas como um mecanismo de manutenção e reprodução do poder

da classe dominante, ou seja, “A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho” (Silva, 2016, p. 33). A partir desta compreensão,entendemos que:

> O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular.A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (Silva, 2016, p. 46).

Sob tal perspectiva, quando a SED/SC toma o empreendedorismo como eixo estruturante para o currículo do “Novo Ensino Médio” (NEM), em nossa análise, ela retoma e corrobora para que as concepções neoliberais dos anos 1990 se reconfigurem. Desconsidera, portanto, os limites atuais da inserção da juventude no mundo do trabalho quando não dá centralidade ao debate acerca da realidade socioeconômica e política brasileira que aprofunda as desigualdades sociais, educacionais e culturais da população, quando não relaciona a concepção da Lei 13.415/2017 com a extinção das garantias trabalhistas dos brasileiros, ratificando narrativas meritocráticas que responsabilizam as juventudes pelo seu sucesso ou fracasso. Sob tal perspectiva, torna-se necessário problematizar em que medida responsabilizar a juventude que frequenta o Ensino Médio da rede estadual de SC, amplamente constituída por sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, pelo seu sucesso ou fracasso pessoal e profissional, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras, pode ser considerada uma iniciativa que contribui com a formação a consolidação de uma formação precária e subserviente às exigências do sistema produtivo capitalista e, portanto, uma atitude irresponsável e socialmente injusta com a juventude catarinense.

Neste sentido, consideramos de suma importância a análise das implicações da Lei n° 13.415/17 sobre o currículo escolar, pois como exposto, a reforma educacional em curso possui forte alinhamento com os interesses do capital e reafirma que as políticas de governo, caso não ecoem as forças sociais que se contrapõem a esta lógica, tendem a se consolidar como políticas de estado. Tendo em vista este aspecto, precisamos ficar atentos ao previsto e prescrito na Lei

13.415/2017 e em todos os seus desdobramentos legais e curriculares, do quanto estes,

> [...] valem-se de um léxico em que os termos chave guardam forte proximidade com o liberalismo, como: 'sociedade civil', 'indivíduo', 'liberdade', 'segurança', 'competição', 'mercadoria' e 'cidadania', entre outros. Este léxico foi adaptado pelo neoliberalismo para responder aos novos desafios do capital, fazendo uso reiterado de verbos como: 'liberalizar', 'desregulamentar', 'flexibilizar', 'descentralizar' e 'autonomizar'. Novas expressões foram criadas — 'terceiro setor', 'organizações não-governamentais', 'empregabilidade', 'produtivismo' — enquanto outras foram ressignificadas: 'eficiência', 'publicização' etc" (Leher, 2003, p. 223).

Assim, entender a concepção de formação presente no léxico da reforma do ensino médio, é fundamental, assim como perceber que estes partem da ideia de que todos os sujeitos são iguais, independentemente da sua realidade concreta, ou seja, do seu contexto social, econômico, cultural, educacional, racial, e que por isso, a juventude pertencente à classe trabalhadora e seus professores são vistos pelos reformadores como os responsáveis pelos indicadores de qualidade da educação, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis. Portanto, agem em completo desacordo com toda a subjetividade humana, desconsiderando a realidade concreta dos sujeitos, movimento que por sua vez, desresponsabiliza o Estado pelas desigualdades produzidas pelo projeto societário o qual norteia suas ações, o capitalismo (Laval, 2004).

Outro elemento para a análise do currículo escolar em implantação no estado de SC refere-se às implicações da BNCC e da Lei nº 13.415/2017 sobre a real necessidade de se ter instituída uma Base Nacional Comum Curricular que supostamente tenha como propósito a formação integral das crianças e jovens, quando já tínhamos documentos que davam conta deste papel, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Constituição Federal de 1988, entre outros.Thiesen (2021), sinaliza que:

> [...] a Base extrapola o limite de uma diretriz nacional, colocando-se como instrumento oficial de prescrição curricular com fortes características de padronização, centralização, isomorfismo e regulação em relação aos repertórios culturais e conhecimento escolar para os mais de 5 mil (sub)sistemas municipais de ensino no Brasil (Thiesen, 2021, p. 8).

ISSN: 2176 - 1396

A partir do exposto pelo autor, mas também dos estudos feitos até o momento, podemos assinalar que o CBEMTC além de se constituir no principal instrumento oficial de prescrição curricular da formação da juventude catarinense, este se contrapõe à própria concepção epistemológica e filosófica da Proposta Curricular do Estado de SC, que desde 1991 se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, uma vez que o CBEMTC. Isso porquê, ao retomar as concepções neoliberais dos anos de 1990 e a construção de currículos por competências e seu comprometimento com a teoria do capital humano que investe fortemente na responsabilização individual dos sujeitos, aprofunda a perspectiva meritocrática da educação, que ganha força na ideologia presente no componente curricular Projeto de Vida e no eixo estruturante do empreendedorismo no currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises tecidas até aqui dão conta que o CBEMTC se encontra como uma extensão da BNCC, onde temos uma instrumentação e fragmentação do processo de construção do conhecimento a partir de uma perspectiva crítica. O CBEMTC, apreenta-se alinhado às políticas públicas neoliberais que atendem às pretensões empresariais e concebem a escola como espaço para se produzir o perfil da mão de obra requerida pelo mercado de trabalho. Sob tal perspectiva, entendemos que a implementação da Lei nº 13.415/2017 na Rede Estadual de SC não só compromete, como rompe com o debate curricular que se trilhava no estado, pautado em um referencial teórico coletivo, e, portanto, o CBEMTC torna-se raso para a produção histórica curricular em Santa Catarina (Thiesen, 2021).

Importa destacar que, sob os argumentos acima, o CBEMTC se coloca de maneira perversa em vários aspectos, em especial, por fragmentar o acesso ao conhecimento ao instituir uma formação por áreas de conhecimento a partir da BNCC; por ampliar a carga horária para dar materialidade aos itinerários formativos que serão ofertados de acordo com as possibilidades materiais concretas das escolas,; por ampliar para quatro anos o tempo de permanência na escola dos jovens trabalhadores que estudam no período noturno, entre outros. Para finalizar, compreendemos que tais processos desconsideram os jovens enquanto estudantes trabalhadores, assim como os anseios da juventude da classe trabalhadora e de

intelectuais e pesquisadores que defendem e primam por uma formação comprometida com uma perspectiva crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, E. M; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **Novo capitalismo e educação:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. **Reforma Do Estado:** O Privado Contra O Público. Trabalho, Educação e Saúde, 1(2): 203-228, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2022.

MARTINI, T. A.**Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina**: um estudo a partir da formação continuada de professores'. 2021. 266 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a77.pdf. Acesso em 06 de maio de 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5° ed. Petrópolis: Vozes, 2013. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação**. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.** Caderno 1. 2020. 116 p. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense. Acesso em: 06 de maio de 2022.

SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T. ; MARTINI, T. A. . Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-17, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em : https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324 . Acesso em: 06 maio de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

THIESEN, J. da S. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da proposta curricular do estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 4, p. 4-13, 27 ago. 2021. Disponível em: https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/118/65. Acesso em 05 de maio de 2022.

Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: notas analíticas sobre o relato de um docente do Vale do Paraíba Paulista

Liliane Bordignon de Souza[1]

Simone Antonio Ameal[2]

Roselena Maria dos Santos[3]

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar uma análise sobre como têm sido desenvolvidas (ou não) as práticas pedagógicas que abordam a cultura africana e afro-brasileira na educação básica de um município do Vale do Paraíba Paulista, realizada a partir do depoimento oral de um professor da área de História. O estudo foi realizado considerando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), através da sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), que tornaram o ensino da história e cultura afro-brasileira obrigatórios. Nesse sentido, realizamos uma entrevista estruturada com um professor do sexo masculino, de descendência indígena, que atua nas disciplinas de História e Geografia há 23 anos, na rede pública municipal no Vale do Paraíba. Os dados coletados foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo proposta por Maria Laura Franco, os quais fizeram emergir três categorias principais: 1) a prática e a construção da identidade; 2) as relações de poder entre quem ensina e quem aprende; 3) o currículo e a Lei nº 10.639/2003. Os dados e categorias construídos foram analisados em interlocução com a obra de Nilma Lino Gomes, referência brasileira no estudo da educação das relações étnico-raciais no Brasil. A análise de dados revela que a Lei nº. 10.639/2003 foi um marco para o desenvolvimento de práticas antirracista, no entanto, as práticas em salas de aula se revelam ainda muito incipientes, resultado de uma formação docente que não propõem a construção permanente de olhares sobre o processo de silenciamento dos povos e culturas da diáspora africana, marginalizados devido aos processos de dominação. As práticas antirracistas ainda são muito elementares na educação básica e dependentes de iniciativas individuais dos docentes.

Palavras-chave: formação de professores; educação antirracista; Lei nº. 10.639/2003.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é apresentar uma análise sobre como têm sido desenvolvidas (ou não) as práticas pedagógicas que abordam a cultura africana e afro-brasileira na educação básica de um município do Vale do Paraíba Paulista, a partir do depoimento oral de um professor da área de História. O estudo foi realizado considerando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), através da sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), que tornam o ensino da história e cultura afro-brasileira e

[1] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC), lilianebordi@gmail.com.
[2] Mestra em Educação, Universidade de Taubaté (Unitau), simoneameal@gmail.com.
[3] Mestra em Educação, Universidade de Taubaté (Unitau), rosyheleny@hotmail.com.

indígena obrigatórios. A análise será realizada a partir do relato de experiência de um professor atuante na educação básica.

O artigo é resultado dos estudos desenvolvidos na disciplina de Práticas de Educação Inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté. Para fundamentação teórica, utilizamos os estudos de Nilma Lino Gomes (2003, 2008, 2012, 2020), pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Importante ressaltar de partida que Nilma Gomes foi a primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade pública[4] federal brasileira, em 2013, no município de Redenção, no estado do Ceará. Suas obras revelam seu posicionamento na luta internacional contra o racismo, com uma grande diversidade de títulos publicados sobre a cultura afro-brasileira, suas lutas sociais e as abordagens no contexto educacional. Além dos trabalhos de Nilma L. Gomes, trouxemos as reflexões de Marília Pinto de Carvalho (2009) e bell hooks (2013).

Para realizar uma primeira análise de práticas pedagógicas que abordam a cultura africana e afro-brasileira, optou-se por uma entrevista estruturada com um professor do sexo masculino, de descendência indígena, que atua nas disciplinas de História e Geografia, há 23 anos, na rede pública. Atualmente, o entrevistado ocupa o cargo de professor eventual[5] na rede municipal de uma escola localizada em uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo. A entrevista foi concedida no dia 21 de março de 2022, presencialmente. Cabe destacar de partida que o foco da análise foi o ensino da história da cultura Africana e afro-brasileira, ainda que o professor possua ascendência indígena. Verificou-se no depoimento poucas menções ao trabalho da cultura indígena e uma forte presença do debate racial com foco na população negra.

Organizamos as questões tomando como base o artigo de Nilma Gomes (2012), sendo assim, realizamos os seguintes questionamentos: Como você trabalha a cultura afro-brasileira na sala de aula? A proposta curricular que estabelece a abordagem da cultura da África e afro-brasileira é aplicável na educação básica? Você considera que a Lei nº.10.639/2003 trouxe contribuições importantes para a abordagem da cultura afro-brasileira e sobre o racismo no contexto educacional? A partir dessas questões, coletamos os dados que foram analisados neste trabalho de acordo com os pressupostos teóricos sugeridos por Maria Laura Franco (2018), para realização de análise de conteúdo. Inicialmente, foi realizada uma pré-análise, em seguida, um índice com as informações coletadas e, por fim, a categorização dos dados que revelaram três dimensões principais das práticas de educação antirracista na contemporaneidade: 1) a prática e a construção da identidade; 2) as relações de poder entre

[4] Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
[5] Professor eventual é o profissional contratado em caráter temporário de no máximo um ano.

quem ensina e quem aprende; 3) o Currículo e a Lei nº 10.639/2003. A seguir, analisamos cada uma dessas categorias.

2. A prática pedagógica e a construção da identidade

Ao ser questionado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira, o professor enfatizou suas preocupações e dificuldades:

> *(...) grande parte dos alunos não têm interesse na cultura afro, principalmente os oriundos dessa cultura. Existe dificuldade, porque trabalha com os escravizados. (Entrevista)*

Nesse trecho da entrevista, que trata da relação do aluno com a cultura afro-brasileira, fica evidenciado as limitações da atuação do professor para desenvolver as práticas antirracistas e a resistência dos estudantes para se envolverem com essa temática. Gomes (2012) observa que os alunos "(...) chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias" (p.99). Assim, se as práticas continuam de forma segmentadas, sem abordarem a diversidade cultural e étnico-racial, permanecem secundárias na percepção do aluno e na sua relação com a aprendizagem. Não basta apenas falar de escravidão.

As dificuldades mencionadas pelo professor confrontam com o questionamento da autora que enfatiza a necessidade da mudança curricular. Gomes (2012, p.99) ressalta o dilema do contexto da ação pedagógica, que se envolve entre a abordagem conteudista pautada nas avaliações estandardizadas e o confronto da multiplicidade cultural que adentra o campo de atuação. A articulação do conhecimento científico e a realidade sociocultural, histórica e política tornam-se um grande desafio aos educadores. Estes convivem com a democratização escolar que libera o acesso as salas de aula, mas suas práticas, não raras vezes, limitam-se a inserção da pluralidade cultural.

Para bell hooks (2013) é emergente uma revolução de valores, porém, isso enfrenta resistência devido a cultura de dominação que promove o vício da mentira e da negação. É notório na fala do professor que existe um constrangimento em estudar temas que abordem a cultura Africana. Provavelmente esses alunos conviveram com histórias que relatam uma versão eurocêntrica de dominação e não foi possível construir uma identidade que os represente.

Importante mencionar que a identidade se forma no âmbito da cultura e da história, como aponta Nilma Lino Gomes (2003). Essas identidades múltiplas e diferentes são constituídas na medida que os sujeitos interagem em diferentes situações e contextos sociais. Ao se reconhecer em uma delas, é possível se sentir pertencente a uma história, ou várias,

que exigem sentimentos e atitudes. A identidade negra não foge desse processo dinâmico. Gomes (2003) deixa claro que:

> A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p.171)

Portanto, é emergente e necessária uma mudança curricular que fomente a pluralidade cultural, que atenda valores reais, que possibilite aos alunos e professores a manutenção de suas identidades representadas e respeitadas em suas singularidades.

O professor entrevistado aborda que a população negra não se identifica com um tipo de ensino das relações étnico-raciais efetuada nas escolas, porque são vistos como “perdedores”, “condescendentes”, “pouco resistentes”, etc. mesmo que se mencione que muitos dos negros escravizados eram nobres e resistentes em seus países de origem. Esse sentimento é resultado de abordagens preconceituosas que são realizadas em salas de aula por docentes formados em uma educação racista. No entanto, ao desenvolver práticas que valorizam a cultura afro-brasileira, é possível oferecer aos estudantes a possibilidade de ter uma representatividade positiva e compreender como as diferentes culturas construíram um país miscigenado como o Brasil.

O professor ainda tece um importante comentário sobre miscigenação:

> *Como tem o fator da miscigenação, o negro acaba sendo escondido, deveria ter um trabalho de antropologia bem maior nas escolas. (Entrevista)*

A interação social nos faz plural e permite o contato com diferentes culturas, ou seja, as relações entre os povos é que promove a integração. A miscigenação, segundo Munanga (2004), “é o cruzamento entre populações biologicamente diferentes” (p.21). No entanto, Munanga (2004) esclarece que não se pode considerar somente o enfoque biológico, mas é preciso considerar os “fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológico” (p.21).

Por muito tempo, a sociedade brasileira procurou difundir o processo de branqueamento da população, que pode ser verificado no plano físico e cultural. O primeiro trata da miscigenação entre pessoas brancas e negras, já o segundo aborda mecanismos psicológicos que são incutidos na população, por meio dos quais o branco é tratado como a cor da superioridade. Esses processos refletem na identidade negra que encontra dificuldades para se reconhecer, pois temem serem negadas e inferiorizadas.

Por isso, quando o professor coloca sua preocupação com um trabalho antropológico, converge com Gomes (2003), que discute sobre a importância de desenvolver formações docentes numa perspectiva antropológica, evidenciando as vivências concretas dos sujeitos. Isso significa valorizar sua cultura e contribuir para a construção de sua identidade de maneira que gere sentimentos de pertencimento.

Sobre a relação estabelecida por professores, alunos e a cultura Afro, Gomes (2012) ressalta que "é nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica" (2012, p.100). O currículo orienta que se desenvolvam práticas pedagógicas sobre a Cultura afro-brasileira, mostrando aos estudantes diferentes aspectos, para além da escravização. No entanto, muitos professores não conseguiram realizar uma ruptura com a cultura conservadora e estabelecer uma mudança de paradigma, pois a própria instituição de ensino é representativa do racismo estrutural.

Dentro da cultura conservadora é privilegiada a história dos "mártires homens brancos", que lutaram para conquistar os territórios e dominar espaços selvagens, exercendo uma relação de dominação pela violência física e simbólica. Assim, conforme Bourdieu, (1989), as imposições sobre a forma de como se vestir, a língua que devem utilizar bem como a maneira como devem agir, são alguns exemplos de símbolos coercitivos impregnados nas culturas indígena e africana, durante o período colonial. Eles funcionaram como instrumentos de dominação. Quando não é privilegiada a história na perspectiva do negro, está-se privilegiando a classe dominante, que segundo Bourdieu (1989), promove a "domesticação dos dominados" (p.11). Dessa forma, vai se naturalizando o domínio e a manutenção do poder de um grupo que impõe seus ditames e o lugar que o negro deve ocupar na sociedade.

Percebe-se que existe uma necessidade emergente de mudança de paradigma educacional no que se refere a abordagem da cultura afro-brasileira nas escolas. Importante percebê-la a partir de outra perspectiva, efetuando mudanças conceituais, de representação de prática e que estabeleça questionamentos sobre privilégios impregnados em nossa cultura que são determinantes na relação de poder. Para tanto, exige-se:

> (...) mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100)

Em consonância, bell hooks (2013) propõe uma "pedagogia engajada", ou seja, desenvolver um trabalho que tenha o compromisso com o bem-estar num processo de auto atualização. Ainda chama atenção para que os professores estejam abertos e presentes de maneira integral. Dessa forma, poderão transgredir o currículo de maneira libertadora, pois conseguirão efetuar o resgate da Cultura Afro e engajar os alunos proporcionando momentos ricos de saber. Trata-se de uma alternativa possível para a superação das dificuldades enfrentadas pelos docentes na construção de uma comunidade de aprendizagem que seja antirracista.

3. As relações de poder entre quem ensina e quem aprende

Ao explanar sobre as relações de poder que são estabelecidas em sala de aula o professor menciona que:

> *Quando trabalho do lado cultural é tão difícil por conta de uma interferência religiosa dos pentecostais, que são perseguidores das religiões de matrizes afro. Os alunos que são dessa religião (de matriz africana) nem comentam, se tiver pentecostal na escola também perseguem. Os evangélicos pentecostais e os católicos também possuem certa resistência a manifestação religiosa africana. (Entrevista)*

Quando o professor explica que a interferência religiosa impede que se desenvolva uma educação antirracista, mostra a preocupação com os processos de regulação e o caráter conservador dos currículos, que afugentam qualquer discussão que aborde a diversidade cultural e étnico-racial. É um paradigma que se arrasta por anos e que para desconstruir precisa de formações de professores que superem a pedagogia das ausências. Dessa forma, promove a conscientização de um currículo que reconhece o racismo presente e naturalizado nas práticas pedagógicas, trata-se do início da construção de caminhos que se alinham na busca por alternativas emancipatórias (GOMES, 2008).

Nilma Lino Gomes (2003) em suas pesquisas, que tiveram como enfoque a relação entre negro, cultura e estética, relata que em alguns depoimentos coletados percebeu que instituições brasileiras têm procurado construir “representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética” (GOMES, 2003, p.175). Acredita-se que seja resultado dos movimentos sociais e de famílias negras que valorizam suas heranças culturais. O resultado de tais lutas tem contribuído para inserção do negro no mercado de trabalho e nas mídias. Nilma Gomes e bell hooks são enfáticas em afirmar que é um processo lento de transformação de valores sociais, que mesmo que exista uma valorização hoje, ainda é preciso percorrer um caminho longo, árduo e de luta para a conscientização sobre a importância de uma educação antirracista e libertadora.

O professor menciona ainda que:

> *As várias igrejas pentecostais são bem perseguidoras e intolerantes a ponto de apontar o irracionalismo. Acham que só o que apontam é o certo, o correto, o legítimo. (Entrevista).*

A colonização sempre buscou justificativa religiosa para catequizar os povos indígenas e negros. Na época das grandes navegações colonizadoras, a figura de um religioso era presente na tripulação, pois era portador da “palavra divina” que levaria a libertação. Tal aspecto relatado pelo professor permite a reflexão do quanto a irracionalidade e a ausência de respeito cultural ainda são presentes em nossa

ISSN: 2176 - 1396

sociedade. Sobre isso, Nilma Lino Gomes evidencia que tanto a cultura material quanto imaterial não consegue equalizar a pluralidade cultural (GOMES,2012, p.104 apud GONÇALVES, 1985) afirma que:

> (...) a cultura é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (GOMES, 2012, p.104 apud GONÇALVES, 1985)

Essa tensão e silenciamento aos quais se refere Gomes (2012) são relatados pelo professor entrevistado, que menciona o respeito aos valores dos evangélicos pentecostais e não vê respeitado aquelas das religiosidades de matriz afro-brasileiras.

4. O Currículo e a Lei nº 10.639/2003

Ao questionar sobre a aplicabilidade do currículo que propõe a abordagem da cultura e história da África e da população diaspórica, o professor menciona que:

> *É aplicável sim. O que acontece é que a maioria não aplica para evitar embates em sala de aula. (Entrevista)*

Este trecho da entrevista revela que muitos professores ainda não sabem como administrar possíveis conflitos com a diversidade cultural da comunidade escolar, para além de oferecer um ensino que evidencie uma cultura estereotipada. Gomes (2012) explica a importância de reconstruir as narrativas sobre a história com um viés emancipatório da população negra e indígena, se opondo a dominação eurocêntrica que persiste nos currículos brasileiros. No entanto, para que ocorra a construção dessa alternativa é importante que se construam novos paradigmas.

> Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos (GOMES, 2012, p. 102).

O professor entrevistado destaca ainda que as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) trouxeram relevantes contribuições para o currículo escolar. Segundo ele:

> *Com certeza foi um marco na história da educação brasileira, pois só a partir daí que começa a produzir conteúdo específico da área e abrir espaço, embora ainda tenha muito o que se produzir e pesquisar sobre essa população. (Entrevista)*

Nilma Lino Gomes (2012) percebe a mesma reflexão em uma pessoa que assistia à peça teatral “Besouro Cordão-de-Ouro”, um musical em homenagem a Manuel Henrique Pereira (1897-1924), o Besouro Cordão-de-Ouro ou Besouro-Mangangá, em que comenta que isso só foi possível devido a Lei nº 10.639/03. Naquele momento, pondera que embora a lei tenha uma força de ampliação do debate, é, contudo, resultado da luta de um povo que teve sua história silenciada e que exigiu que narrativas fossem criadas a partir do seu ponto de vista. Assim, destaca sobre a importância em buscar caminhos que favoreçam o rompimento do silêncio para uma mudança cultural, política e epistemológica, oportunizando a construção de uma educação antirracista.

Em relação a metodologia adotada pela rede em que trabalha, o professor é enfático ao afirmar que:

> *A rede trabalha só através da boneca africana Abayomi,(...) tem no currículo [a história afro-brasileira, mas] se puder passar batido, passa. Como é ligada ao empreendedorismo, quer colocar só os vencedores da história. (Entrevista)*

Embora a Lei nº. 10.639/03 obrigue e o currículo da rede oriente sobre a abordagem da Cultura Africana, é possível perceber que ainda persistem estratégias que distorcem e amenizam a realidade dos negros que foram escravizados. Segundo bell hooks (2013), é importante que se tenha “discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, 2013, p51). Diante disso, nos cabe algumas indagações: será que trabalhar somente com a boneca Abayomi não seria uma estratégia que romantiza um momento histórico sobrecarregado de violência? Como é possível desenvolver uma educação contextualizada que consiga ir para além da boneca Abayomi? Trabalhar somente datas comemorativas, como 13 de maio e 20 de novembro, propiciam de fato o resgate da diversidade cultura?

5. Palavras finais...

A escola é uma instituição social onde transitam estudantes de diferentes origem e descendência, que se misturam pelo convívio social. Assim, ao analisarmos como as práticas pedagógicas que abordam a cultura africana e afro-brasileira na educação básica têm sido realizadas, deparamo-nos com evidências que nos propõem reflexões significativas sobre a importância da formação de professores.

Um aspecto que trouxemos para a discussão é a relevância da Lei nº. 10.639/03 e sua regulamentação, como marco para a valorização multicultural e um início do processo de descolonização dos currículos, das escolas e oferta de uma

educação antirracista. No entanto, para que de fato ocorra, consideramos importantes as ações sistemáticas e eficazes como, por exemplo, formação de qualidade com docentes que atuam na educação básica, para que possam construir novos olhares sobre o processo de silenciamento de um povo potente culturalmente e que ao longo da história foi marginalizado devido aos processos de dominação.

Além disso, a implementação de práticas antirracistas requer que a gestão escolar de professores seja democratizada para que eles tenham a possibilidade de priorizar a formação da temática étnico-racial sem maiores restrições e consigam contemplá-la no contexto do projeto político pedagógico. Assim, vislumbraria a organização de tempos e espaços, o estudo da cultura escolar bem como "a materialidade da escola e suas relações com as práticas observadas" (GOMES, 2013, p.30).

Por isso, compreendemos a necessidade em investigar como as práticas antirracista se consolidam para que seja oferecida uma educação com uma perspectiva emancipatória. Para tanto, segundo Gomes (2008), é preciso incluir nas formações docentes o legado de saberes, lutas e conquistas da "comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos" (p.102), de forma que possam aprimorar suas práticas pedagógicas.

Para desenvolver uma pedagogia engajada, como sugerido por bell hooks, é preciso instrumentalizar os debates para que possam ousar e transgredir o sistema atual. Quando pontuamos instrumentalizar, queremos dizer que apenas as formações continuadas sistemáticas não são suficientes para abarcar a abordagem da diversidade. É preciso que os professores tenham contato com a Cultura Africana por meio de linguagens artísticas, que possibilitam uma imersão e não algo estereotipado e estático.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CARVALHO, M. P. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.138, p. 837-866, set./dez., 2009.

2003, 2008, 2012, 2020

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182., jan./jun., 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola,** Brasília**,** v.2, n. 2-3, p.95-108. Jan-dez., 2008. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230. Acesso em 02/2023.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade,** Campinas/SP, v. 33, n. 120, p.727-744. Jul./Set., 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02/2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012a.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v.21, n. 62, p. 360-371., 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715. Acesso em 02/2023.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 47, p. 19-33, jan./mar, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2004.

ENTRELAÇAMENTO DE SABERES: O USO DO RÁDIO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES ENTRE A ESCOLA E A CRIANÇA INDÍGENA KOKAMA

Nayara Fernanda Barroso de Andrade[1]

Lídia da Mata Cacheado [2]

Patrícia Lisboa de Aguiar [3]

RESUMO

A pesquisa de campo aqui apresentada traz como objeto de estudo o uso do rádio como instrumento pedagógico no trabalho com crianças indígenas. No processo histórico o rádio mostra-se importante na difusão da cultura brasileira. Diante disso, a pergunta que move a pesquisa é: de que forma o rádio pode ser utilizado como instrumento pedagógico para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem entre a escola e os saberes da criança indígena? Para isso, buscou-se relatar a experiência de uma rádio comunitária indígena dentro do contexto escolar. A pesquisa tem como objetivo geral apresentar o rádio como instrumento pedagógico para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem entre a escola e os saberes da criança indígena. Os procedimentos para as técnicas de dados foram: o diário de campo e o celular para registros de imagens e gravação das narrativas. Os sujeitos são crianças do 4° ano do Ensino Fundamental I, entre 10 e 11 anos de idade, e professora deles em uma escola Municipal Rural Indígena na cidade de Tefé, no Estado do Amazonas. Para a realização da pesquisa tomamos como base a etnográfica como método de investigação, com abordagem qualitativa e descritiva, na busca da valorização dos sujeitos pesquisados. A tessitura produzida neste contexto está fundamentada na literatura de Geertz (2008), Zeichner (2003), Achutti (1997), Caldas (1991), Freire (1996, 1989, 1987). Os resultados apontam que o rádio desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois possui características que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A utilização do rádio pode contribuir pedagogicamente tanto para o professor como para o aluno, transformando-os em proativos na construção do conhecimento, uma vez que a partir dessa interação ocorre o entrelaçamento dos saberes vividos em comunidades com os saberes escolares, além de contribuir no desenvolvimento do processo educacional dos alunos. O rádio se mostrou um forte aliado na preservação da cultura e na valorização da identidade étnica da criança indígena.

Palavras-chave: Criança indígena. Educação indígena. Rádio e educação. Saberes.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo geral apresentar o rádio como instrumento pedagógico para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem entre a escola e os saberes da criança indígena. Para isso, buscou-se

[1] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas, nfbda.ped19@uea.edu.br.
[2] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas, ldmc.ped19@uea.edu.br.
[3] Mestre, Universidade do Estado do Amazonas, paguiar@uea.edu.br.

relatar a experiência de uma rádio comunitária indígena dentro do contexto escolar, no Município de Tefé, a 522.02 km em linha reta da Capital Manaus, no Estado do Amazonas.

A pesquisa foi realizada com crianças do 4° ano do Ensino Fundamental I, na faixa etária entre 9 e 11 anos de idade, juntamente com uma professora, todos da Escola Municipal Rural Indígena Santa Cruz. A escola está situada na Comunidade Indígena Nova Esperança, localizada na Terra Indígena da Barreira da Missão, as margens do Rio Solimões, dentro do Paraná do Panamin, cerca de 30 km de estrada da área urbana da cidade de Tefé e cerca de meia hora para chegar por via fluvial. (FIGUEIREDO, 2008).

A Barreira da Missão é constituída por quatro aldeias vizinhas, sendo elas: Barreira de Cima, Barreira do Meio, Barreira de Baixo e Betel. Sua área é de 1.772 ha e 859 habitantes, sendo composta oficialmente por três etnias: Ticuna, Cambeba e Kokama.

A pesquisa desvela-se na utilização de uma rádio comunitária, pensada pela professora indígena que viu a necessidade de buscar alternativas para trabalhar o desenvolvimento da autonomia e desempenho escolar das crianças, ao mesmo tempo em que buscou o fortalecimento da identidade cultural dessas crianças. A ação conduzida pela professora durante o ano letivo de 2022 resultou em diversos quadros para o programa de rádio conduzidos e produzidos pelas próprias crianças, como: programas de entrevistas, de recados, de versos e poesias, dentre outros.

A pesquisa é de cunho etnográfico de caráter qualitativo e descritivo. A etnografia na perspectiva de Geertz (2008) requer uma suspensão temporária dos preconceitos e uma abertura para mergulhar em um mundo estranho, onde tudo é questionável e tudo é novo. É uma prática que exige sensibilidade, empatia e uma escuta atenta às vozes e perspectivas dos participantes. A essência da etnografia como uma abordagem busca compreender e descrever as complexidades das experiências humanas, através da imersão participante e de uma atenção cuidadosa aos detalhes e significados culturais.

Assim sendo, buscou-se analisar as falas dos alunos, do cacique e da professora da aldeia Kokama, relacionando o saber científico profissional da professora entrelaçado ao saber local do aluno. A relação do saber científico profissional da docência com o saber local do aluno é fundamental para uma educação de qualidade. Afinal, reconhecer e valorizar o conhecimento prévio do aluno,

relacionando-o aos conteúdos disciplinares, é uma estratégia pedagógica eficaz para o engajamento e aprendizagem dos estudantes. O que está alinhado ao pensamento de Zeichner (2003 p. 3), no qual evidencia que "a interação entre o saber científico profissional dos docentes e o saber local dos alunos é uma forma de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais significativos e contextualizados".

Em uma pesquisa de cunho etnográfico a fotografia é um elemento cartográfico importante. Conforme Achutti (1997), a fotografia é uma fonte preciosa de informação, tornando-se a extensão do olhar. Observada a partir de uma perspectiva documental, a fotografia aparece como um registro de determinada realidade, capaz, dessa forma, de ser mais "fiel" e próxima do que se pretende analisar. A imagem representa determinada situação e apresenta novamente as experiências vividas, possibilitando aos pesquisadores perceber detalhes na imagem congelada.

Na primeira parte do trabalho, apresentamos algumas reflexões sobre o rádio e educação e a Educação Escolar Indígena. Em seguida, apresenta-se a descrição e diálogo desse processo e de que forma essa experiência incidiu na vida das crianças Kokamas.

2 O RÁDIO E A ESCOLA: O ENTRELAÇAMENTO DE SABERES

O princípio da trajetória do rádio no Brasil, inicia-se no dia 7 de setembro de 1922, marcado pela a apresentação do rádio para a população brasileira, em ocasião das comemorações do Centenário da Independência. Vale ressaltar que o rádio surgia como um meio de comunicação para a elite, não para as massas, "pois ficava restrito para quem tivesse poder aquisitivo para buscar os aparelhos receptores no exterior, e essa era uma prática bem custosa". (Silva, 2016).

Uma das primeiras proeminências da inter-relação rádio/educação data de 1932, ano em que um grupo de educadores, entre os quais estava Roquette-Pinto, lançou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", apontando caminhos e soluções para os rumos do sistema de ensino. De acordo com o documento:

> a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma

> importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

O professor Edgard Roquette-Pinto, antropólogo e Idealista, acreditava no poder de levar educação e cultura ao povo brasileiro usando a surpreendente novidade tecnológica da época: o rádio (ASSUMPÇÃO,2008). Na década de 20 já se percebia o potencial educativo radiofônico como forma de difundir o saber graças ao seu alcance, visando a melhorar o nível de educação de uma população com elevado índice de analfabetismo.

Com o passar dos anos, o governo brasileiro apropriou-se do radio como veiculo de comunicação para propagar o processo de alfabetação no Brasil. Neste sentindo, foi desenvolvido o MEB (1950 a 1960), cuja intenção era de auxiliar no processo da alfabetização de agricultores Norte e Nordeste do Brasil.

Atualmente, ao contrário do que muitos imaginam o Rádio segue forte, presente e essencial na vida dos brasileiros. Segundo o estudo Inside Radio 2021, da Kantar IBOPE Media, realizado em treze regiões metropolitanas do Brasil. Este estudo aponta que o consumo de conteúdo via rádio aumentou nos últimos anos, apesar das concorrências das novas tecnologias. O levantamento aponta que 80% da população dessas regiões ouvem rádio

Trazendo para o contexto amazônico, o rádio assume uma importância maior ainda. Afinal, em muitas comunidades longínquas, os quais a internet não alcança, o radio se torna o único meio de comunicação.

Ao seu potencial de ampla difusão, o rádio acrescenta, pois, a vantagem de que, para receber sua mensagem, não é necessário saber ler. .

A Educação Escolar Indígena é um direito garantido pela legislação brasileira e pautada no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e na valorização das identidades étnicas, que por sua vez, está relacionada ao ensino formal e institucional. Conforme Luciano (2006), esse modelo de educação se define como:

> [...] a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação

> escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 130).

Conforme o autor, na educação escolar os indígenas buscam se apropriar dos conhecimentos ocidentais ao mesmo tempo que reconhecem as particularidades de sua cultura e sua língua, ressignificando esse modelo de educação em um instrumento de luta por seus direitos constitucionais. Ainda segundo Luciano (2006, p. 129), a educação escolar era “um meio de aculturação”, sendo vista pelos próprios indígenas com “desconfiança e repulsa”. Da mesma forma, Freire (2004) esclarece que com a implantação da escola, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, assegurou o direito a uma educação “diferenciada, intercultural e bilíngue”, a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências” (art.78). Temas como formação de professores indígenas, elaboração de “currículo e programas específicos” e de “material didático específico e diferenciado” (art. 79) ganham destaque na legislação.

Refletir sobre o atual momento da Educação Escolar Indígena demanda compromissos, além disso, é necessário assegurar a plena participação e autonomia dos indígenas nas decisões referentes ao funcionamento de suas escolas, e viabilizar condições para a implementação de propostas educacionais que considerem a diversidade linguística e cultural, os processos próprios de ensino e aprendizagem e a situação territorial dos povos indígenas. Nesse sentido, tem-se a escola indígena diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue.

Trataremos aqui de uma etnia especifica nos quais as crianças estudadas pertencem, o povo Kokama. Neste sentido, Ramos (2004) os descreve da seguinte forma:

> Os Kokama são fundamentalmente pescadores e agricultores. Praticam uma economia de subsistência com normas de distribuição e redistribuição dos bens produzidos, onde as relações de produção são definidas por laços de parentesco. A unidade social e produtiva básica entre os Kokama é o grupo doméstico que corresponde, na maior parte das vezes, à família nuclear, composta por pai, mãe e filhos solteiros (RAMOS, 2004, p. 23).

Os participantes da pesquisa foram 16 crianças da etnia Kokama, do 4° Ano do

Ensino Fundamental I, entre 9 a 11 anos e uma professora indígena, na comunidade Indígena Nova Esperança, localizada na cidade de Tefé no estado do Amazonas. A rádio comunitária, há anos já vinha sendo utilizada exclusivamente pelos caciques da aldeia, com a finalidade de repassar os informes para a comunidade.

A experiência iniciou-se em 2022 a partir do retorno de uma professora indígena que saiu da comunidade para cursar o Ensino Médio e o Nível Superior que não dispunha na comunidade. Por esta razão, à rádio passou a ser utilizada com outro fim, pois percebeu-se uma oportunidade de se utilizar essa comunicação como instrumento pedagógico na construção de saberes entre a Escola Municipal Rural Indígena Santa Cruz e a Comunidade Nova Esperança.

Como comprovado na fala da professora indígena que salienta: *"(...) foi com esse pensamento de fazer algum projeto alguma coisa que envolvesse a comunidade e trouxesse benefícios para os alunos e que de alguma forma fosse contribuir com o coletivo".* Prova disso, pode-se observar na figura 1, as primeiras interações entre a professora e os alunos.

Figura 1 – Crianças Kokama às margens do rio Solimões.

Fonte: Figueiredo, 2022.

> *"Quando eu comecei a escrever o projeto, eu vi que também não era só uma metodologia de ensino que eu poderia usar, mas era uma forma de estar trabalhando o fortalecimento das identidades das crianças da minha aldeia. (...) Esse fortalecimento das identidades tem que começar lá na base, nas crianças que estão em fase de aprendizado. Muitas vezes eles próprios que estão na aldeia não tem dimensão do quanto são capazes de se desenvolver, o quanto são capazes de realizar coisas. Às vezes eu fico em uma bolha e quando a gente traz esses projetos de fora, trabalhando o fortalecimento dessas identidades, o fortalecimento do aprendizado mesmo, do letramento dos alunos, isso faz com que eles consigam desenvolver uma mentalidade muito mais avançada do que dentro daquela bolha,*

> *mas busca explorar os outros campos do conhecimento também. Através da rádio é possível a gente ver isso, porque nas oficinas de projeto acontece muita conversa, muito diálogo, oficinas de informática onde a gente conversa sobre várias temáticas, as entrevistas que são feitas pelos caciques da aldeia, (...) todas essas conversas elas geram uma transformação na criança, pois quando você entrevista alguém você aprende muito mais do que você está falando". (Professora indígena, 2023)*

A fala da professora expressa a fusão dos saberes científicos entrelaçados aos conhecimentos empíricos da comunidade, como o diálogo apresentado na figura 2.

Figura 2 – Fusão de saberes entre a escola e a comunidade.

Fonte: Andrade, 2023.

Certamente a participação na rádio pode impulsionar a confiança, a superação da vergonha e a construção de uma identidade mais sólida. Como retrata o relato do aluno 01: "*Com o projeto eu aprendi a mexer no computador, aprendi a perder mais minha vergonha". Através da* autonomia que a professora buscou incentivar nas crianças, percebe-se que além da aquisição de novas habilidades, como "*mexer no computador"*, o ambiente pôde possibilitar o despertar da curiosidade, aguçar e trabalhar a memória dela. O que reverbera em uma maior efetivação de novos conhecimentos dos conteúdos construídos em sala de aula, tendo como ponto de partida o diálogo.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 3 – Trabalhando a comunicação e expressão oral dos alunos.

Fonte: Ribeiro, 2022.

Além disso, a rádio também ajudou a desenvolver habilidades de comunicação e expressão oral dos alunos (Figura 3). Através dos relatos, observa-se que ao participarem no programa de rádio, os estudantes tiveram a oportunidade de aprimorar sua capacidade de falar em público, de articular suas ideias de forma clara e persuasiva, e de desenvolver uma linguagem apropriada para diferentes contextos comunicativos.

Freire (1987, p.68), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, salienta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Logo, o processo educacional está indissociável das vivências e relações construídas no contexto em que as crianças estão inseridas. E as relações construídas a partir da experiência na rádio contribuem para que sejam ricas essas relações, como relata o Aluno 02:

> A professora Nayara aprendeu a me ensinar a mexer computador, celular e aprendeu a escrever, e aprendeu a perder a vergonha, aprendeu nós a fazer nosso programa da rádio, eu entrevisto convidados, os professores e os professores da escola kurubé (Aluno 02, 2022).

O relato do aluno revela outra importância do rádio no processo de ensino-aprendizagem, ele possibilita o acesso às informações e aos conhecimentos de forma atraente e prazerosa. Através de programas educativos e informativos, os alunos podem adquirir conhecimentos sobre diferentes áreas de estudo de maneira lúdica e interessante. Além disso, a rádio permite a difusão de conteúdos educacionais de forma acessível a todos, independentemente de sua localização geográfica ou classe social.

ISSN: 2176 - 1396

Além disso, é importante evidenciar que as crianças não são tabuas rasas, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p.9). Logo, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é oportunizar um ambiente significativo para o aprendizado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de um rádio representa a possibilidade de ser realizado dentro da escola um trabalho multidiciplinar, abarcando várias disciplinas que são responsaveis pelo desenvolvimento cogntivos das crianças. Ainda, quando a criança indigena Kokama se apropria do rádio ela passa a desenvolver várias habiidades linguisticas como ler, escrever, falar e ouvir, não só no Portugues, mas como em sua Língua materna, tornando-a protagonista das atividades desenvolvidas. O que podera contribuir nas soluções de problemas não só em sua vida escolar, mas também em sua comunidade.

A rádio comunitária ganha status pedagógico no momento em que se esforça em produzir sentido e significado na organização do saber o aprendiz passa a criar relações entre o que aprende nas diversas áreas do conhecimento fazendo relações com suas vivências. Neste sentido, cabe ao professor determinar as ferramentas necessarias ao processo.

Tendo como base o pensamento de Consani (2012), que evidencia o rádio como um veiculo democrático, onde todos passam a ter voz e vez na aprendizagem. E através da prática radiofônica cria subsídios para o desenvovimento cogntivo dos alunos.

Cada comunidade e cada povo deve construir o seu caminho, através do diálogo. No entanto, para isso é fundamental investir em projetos que incentivem a capacitação das crianças indígenas na área da comunicação garantindo lhes, a liberdade para trilhar os caminhos que junto com os professores, os pais e as lideranças de cada comunidade julgarem melhor, por mais diversas que sejam as problemáticas.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **A Rádio na Escola**: Uma pratica Educativa Eficaz. Disponível em https://pt.scribd.com/document/16370449/Radio-Escola-uma-pratica-educativa-eficaz. Acesso em 10 de Agosto de 2023 as 21:00 horas.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional –** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: FUNAI, 2008.

BRASIL. Manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil. São Paulo. 1932.

CONSANI, Maciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. 2° Ed. São Paulo: Contexto 2012.

CORTEZ, Manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil. São Paulo. 1932

FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de. **Quando a cidade atraca nas aldeias**: Barreira da Missão, Tefé – AM. Anais da na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, BA: Associação Brasileira de Antropologia, 2008.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro**:** IBASE**,** 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LUCIANO, G. d. S. **Educação indígena. O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, Coleção Educação para todos, Série Vias dos Saberes, n.1, Brasília, 2006.

MARACLE, Lee. **Bobbi Lee**: Indian rebel. Toronto: Women's Press, 1990

SILVA, Antonia Costa da. **Belo Monte:** vozes que clamam o jornalismo ambiental e a rede de noticias da amazonia.Boa Vista; Editora da UFRR, 2016.

SAYONARA, Moreno. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura/audio/2021-09/80-da-populacao-ainda-ouve-radio-diz-pesquisa. Acessado em 10/08/2023.

ZEICHNER, K.M. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ; T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3.

MODELOS E TEORIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1970 A 2000

Camila Pires[1]

Gabrielle Muller Gomes[2]

Reginaldo Rodrigues da Costa[3]

RESUMO

Esta pesquisa é resultado da integração dos estudos realizados entre duas disciplinas, Teoria da Educação e História da Educação, ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que envolveu a sistematização a respeito da formação docente no Brasil. Utilizando a perspectiva da historiografia e focalizando nos períodos entre 1970 a 2000 para trazer os principais pressupostos e teorias dessas formações. Com base nisso, a questão norteadora foi: quais os modelos e as teorias presentes na formação de professores ao longo dos anos de 1970 a 2000? Definindo-se como objetivo geral: identificar os modelos e as teorias presentes na formação de professores ao longo dos anos de 1970 a 2000. Como objetivos específicos: 1) descrever os principais acontecimentos históricos; 2) relacionar as teorias da educação com o contexto histórico. Para isso, optou-se pela análise documental das legislações e documentos de cada período para responder à problemática e contribuir para o alargamento das discussões sobre os modelos e teorias educacionais na formação de professores. Foi utilizado como aporte teórico os estudos de Roger Chartier, Marc Bloch, Pierre Bourdieu, José D'Assunção Barros, Dermeval Saviani e Oder José dos Santos. Como resultado, pode se concluir que nos dois momentos históricos abordados na pesquisa, o período da ditadura militar e após a abertura ditatorial, as noções de "práticas" e "representações" estavam interligadas e associadas a ideologia do período e com o avanço tecnológico do capitalismo, houve a necessidade de formar rápido os professores para que pudessem atender a essa demanda, levando consequentemente, ao enfraquecimento da qualidade de ensino e a forte propagação do tecnicismo em que o ensino estava restrito ao currículo mínimo e aos conteúdos programáticos, sendo responsabilidade do professores desenvolver os objetos e planejar suas atividades, a fim dos educandos alcançarem as metas traçadas. Nesse período, tivemos escritos de teorias sobre as desigualdades frente à escola e à cultura. No sentido de que a escola é um mecanismo que pode alavancar a desigualdade social, uma vez que percebe todos os seus educandos como iguais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Teoria da Educação. História da Educação. Desigualdade Social. Ditadura Militar

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado do vínculo dos estudos de duas disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Pontifícia

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: camila.prs18@gmail.com
[2] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: grabriellemuller@gmail.com
[3] Doutor em Educação e Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: reginaldo.costa@pucpr.br

Universidade Católica do Paraná – PUCPR. As disciplinas de Teoria da Educação e História da Educação. As discussões em sala, nos deram motivação para o desenvolvimento do estudo da sistematização acerca da formação de professores no Brasil nos anos de 1970 a 2000, apontando os modelos, os pressupostos e as principais teorias educacionais de cada período.

A pesquisa ocorreu na perspectiva da historiografia, fundamentada na dimensão cultural da sociedade brasileira no período de 1970 até os anos 2000. Apropriando-se dos conceitos da História Cultural, a qual compreende o meio da produção de cultura por "(...) ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão" (BARROS, 2004, p.57). Utilizamos como aporte teórico os conceitos de, Roger Chartier, Marc Bloch, Pierre Bourdieu, José D'Assunção Barros, Dermeval Saviani e Oder José dos Santos.

Em relação ao sistema de ensino brasileiro, pode-se dizer que ao longo dos anos, as práticas e as representações acerca do processo de ensino e aprendizagem foram se modificando e sendo atribuídas a outras formas e apropriações. Diante disso, há possibilidade de recortarmos a história da educação no Brasil em sete períodos: A educação jesuítica (1549-1759); Aulas Régias (1759 -1984); Primeira República (1889 - 1930); Período Vargas (1930 - 1961); Período da Ditadura Militar (1964-1985); Depois da Abertura Ditatorial (1985-2000); e Tempo Presente (2000 - 2017).

Nesse contexto, foi delimitado como questão de pesquisa: Quais os modelos e as teorias presentes na formação de professores ao longo dos anos de 1970 a 2000? Para atender a esse fim, definiu-se como objetivo geral: Identificar os modelos e as teorias presentes na formação de professores ao longo dos anos de 1970 a 2000. Como objetivos específicos: descrever os principais acontecimentos históricos. Assim como, relacionar as teorias da educação com o contexto histórico.

Para isso, optou-se pela análise documental das legislações e documentos de cada período para responder à problemática e contribuir para o alargamento das discussões sobre os modelos e teorias educacionais na formação de professores.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Nóvoa (2014), a pesquisa na área da História da Educação, exige que os historiadores sejam capazes de pensar a história e os problemas do

presente através das ferramentas do próprio ofício. Entretanto, exige-se dos educadores que sejam capazes de pensar em ações nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ressaltando que não existe presente sem passado, e que todos os dias produzimos história e a reproduzimos.

"O historiador por definição está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda." (BLOCH, 2001, p. 69). Pois, o conhecimento do passado é indireto ao historiador. Mas esse conhecimento pode ser descoberto e interpretado, fazendo com que seja aperfeiçoado, mesmo que o passado em si não se modifique. Sendo que o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios. Efetivamente os documentos são vestígios (BLOCH, 2001).

É nesse sentido de refletir sobre as práticas do ofício docente por meio das investigações, que nos ancoramos nos conceitos da História Cultural, a qual segundo Barros (2011), nos permite por meio das noções de "práticas" e "representações":

> Examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, como também os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades através da consolidação de seus costumes. (BARROS, 2011, p. 38).

O diálogo da Antropologia com a História Cultural não se restringe a investigar os fatos históricos oficialmente legitimados. Mas, entender que todos nós somos sujeitos históricos, ou seja, que produzimos história. Nesse sentido, as noções de "práticas" - contribuição teórica de Roger Chartier- são entendidas como "práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo." (BARROS, 2005, p. 129). As "práticas" e "representações" estão interligadas, pois, conforme se pensa em algo são estabelecidas práticas, essas práticas podem levar a outras representações e por consequência a novas práticas.

A maneira como a educação ocorre em cada instituição de ensino ou em sistemas de ensino não institucionalizados depende das particularidades de cada cultura. Segundo Caleffi (2014) necessitamos de um conceito que entenda a educação como um processo de socialização dos indivíduos em uma dada cultura, o qual forma identidades conforme o indivíduo interage nas práticas e nas dinâmicas sociais. Por exemplo, o processo de aprendizagem das populações indígenas que desde o processo de conquista e colonização vieram modificando suas práticas, mas

ISSN: 2176 - 1396

mantiveram “seus sistemas de tradição oral, de religiosa e de educação, enfim de compreensão do mundo.” (CALEFFI, 2014, p.42).

Embora, o processo de ensino e aprendizagem pertencente às práticas das populações indígenas seja pouco explorado devido ao contexto histórico. Desde a colonização dos portugueses, séculos XVI e XVII, iniciou-se um processo educacional de transculturação para os modelos europeus. Segundo Borges (1987, p. 7), “(...). o indígena deveria ser educado para tornar-se ‘homem’, ou seja, abandonar os seus hábitos e padrões culturais tradicionais considerados selvagens”. Para Barros (2011, p. 40), esse confronto entre duas sociedades, relacionadas a duas culturas distintas, pode oferecer uma possibilidade de iluminar uma cultura através da outra. Mostrando-se necessário empreender o esforço de compreender um mundo através de outro, ou uma cultura através de outra.

Nesse sentido, de perceber os sujeitos em suas dimensões culturais e quais as “práticas” e “representações” estabelecidas. Passaremos, de forma sintetizada, pelos seguintes períodos, a fim de identificar os modelos e as teorias estabelecidos sobre a formação de professores: Período da Ditadura (1964-1985) e Depois da Abertura Ditatorial (1985-2000).

2.1 PERÍODO DA DITADURA (1964 -1985)

A escola foi um dos meios ideológicos que respaldou o regime militar, que perpetuou de 1964 a 1985. Para Barros (2011, p. 53) em conformidade com Chartier, “A ideologia, é produzida a partir da interação de subconjuntos coerentes de representações e de comportamentos que passam a reger as atitudes e as tomadas de posição dos homens nos seus inter-relacionamentos sociais e políticos”. Em um período em que a sociedade era controlada pelo autoritarismo, as políticas educacionais também sofreram mudanças. Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 1161) comentam que:

> O Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Nesse período, foram implementadas duas reformas educacionais a fim de cumprir com o objetivo. A primeira, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual

reestruturou o funcionamento do ensino superior, possibilitando que “uma parte do magistério de 1º grau - portanto, não só de 2º grau - fosse formada em cursos do ensino superior”. (Ferreira Junior; Bittar, 2006, p. 1164).

A segunda, foi a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, a qual reestruturou o sistema educacional brasileiro em 1º e 2º graus, constituindo a base do magistério público estadual. Sendo que a formação mínima dos docentes para exercerem o ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries), era habilitação específica de 2º grau. E para a continuação do ensino de 1º grau (1ª à 8ª séries), habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração (BRASIL, 1971).

Ferreira Junior e Bittar (2006, p. 1165), discutem que entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, “os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros”. A formação dos professores ocorreu de forma rápida, pois, com a obrigatoriedade do ensino, que passou de quatro para oitos anos, foi necessário formar educadores para atender a essa demanda.

As reformas educacionais, as licenciaturas de 1º grau, obtidas em curso de curta duração e o rápido avanço tecnológico da sociedade capitalista, fez com que surgisse um novo perfil docente treinado para transmitir o conhecimento. O ensino passou a ser profissionalizante, pois buscava atender aos interesses da classe dominante com o objetivo de gerar mão de obra qualificada.

Segundo Leme e Brabo (2019, p. 84), a base para essa educação foi a Teoria do Capital Humano, a qual alegava que para uma sociedade ser desenvolvida deveria investir no treinamento e instrumentalização para o mercado, permanecendo sem ou com nenhuma instrução.

Confrontando essa ideia, Pierre Bourdieu coloca que não é suficiente reproduzir ou aplicar uma regra estabelecida, sem utilizar de suas reflexões e repertórios para executá-la: “Toda tentativa para apoiar uma prática no que diz respeito a uma regra explicitamente formulada, (...). a coloca em prática de um repertório de receitas ou técnicas, em suma, da arte da execução”. (BOURDIEU, 1972, p.199 - 200).

Além disso, conforme Saviani (2011, p. 381) expõe: a pedagogia tecnicista reordena o processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. Segundo ele, essa pedagogia foi posta com base no pressuposto da neutralidade

científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Diante disso, as práticas de ensino e os currículos mínimos implementados nesse período, segundo Lemes e Brabo (2019, p. 85), fizeram com que: “as práticas educativas utilizadas na formação de professores(as) e alunos(as) não traziam conteúdos que os(as) levassem à tomada de consciência”. Reforçando mais uma vez, a ideia de formação voltada ao mercado de trabalho e mão de obra qualificada para saber “fazer”.

Contudo, é preciso compreender os acontecimentos do passado para refletirmos historicamente, e situarmos as mudanças e os vestígios desse período que permanecem até o tempo presente. Com a abertura ditatorial em 1985, o cenário da educação brasileira começa a se modificar, veremos adiante.

2.2 DEPOIS DA ABERTURA DITATORIAL (1985 – 2000)

Na década de 1980, o Brasil enfrentou uma série de desafios econômicos que resultaram em uma conjuntura conhecida como a "década perdida". Mas também foi considerado um marco histórico devido a abertura da política do regime militar.

No campo educacional, esse período foi marcado por um intenso debate e produção de ideias que buscavam construir uma pedagogia alternativa que se contrapôs às demais. Saviani (2021, p. 402) explica que “eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articularem com os interesses dominados.”

É a partir dessa questão norteadora que surgem diferentes educadores que trataram em suas teorias a preocupação com essa nova situação. Martins (2012, p. 84) relata que “Muitos estudos e pesquisas centrados na prática pedagógica das escolas, sobretudo de 1º grau, desenvolvem alternativas para o ensino voltadas para a lógica, os interesses e as necessidades práticas das classes trabalhadoras.”

A partir da observação das lutas dos trabalhadores da década de 80 e as formas de organizações estipuladas por esses grupos (greves) que se gerou um tipo de conhecimento que construiu novas relações sociais e novos processos pedagógicos, que vão na contramão da educação capitalista, sendo uma pedagogia muito mais coletiva, solidária e participativa.

É nessa perspectiva que destacamos os estudos de Dermeval Saviani e Oder

José dos Santos que trazem à luz suas teorias educacionais com propósitos comuns, mas também com divergências em seus estudos.

Diante de sua insatisfação com as teorias que Saviani denominava de teorias crítico-reprodutivistas, acaba configurando uma pedagogia nomeada como histórico-crítica.

> Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2021, p. 421)

Já a pedagogia dos conflitos sociais de Oder José dos Santos parte do princípio de que as lutas dos trabalhadores, especialmente intensas na década de 80 após a abertura do regime cívico-militar, deram origem a novos conhecimentos que são fundamentais para atender às necessidades dos estudantes provenientes das classes trabalhadoras.

Nesse contexto, a educação e a escola devem tomar como ponto de partida os conhecimentos do senso comum, ou seja, o conhecimento produzido e vivenciado pelas próprias comunidades e grupos sociais, e não se limitar apenas aos conhecimentos elaborados e sistematizados, como defendido por Dermeval Saviani.

> Se pretendemos uma prática pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores, havemos de aprender com eles onde se gera esta pedagogia. Se a partir de suas lutas eles são capazes de criar um novo modo de produção, é de se supor que no interior deste mesmo processo encontrem-se, também, os princípios de uma nova pedagogia. Uma pedagogia voltada para os imperativos da própria prática dos trabalhadores, uma pedagogia que permita aos trabalhadores produzirem um conhecimento capaz de instrumentalizá-los para a implementação do novo modo de produção. (SANTOS, 1992, p. 69)

Dessa forma, essas duas pedagogias romperam com uma visão elitista e hierarquizada do conhecimento, que muitas vezes desconsidera e desvaloriza as vivências e perspectivas das camadas populares.

Ao levar em conta o senso comum e os conhecimentos produzidos nas lutas sociais, a educação pode se tornar mais contextualizada e significativa para os estudantes, possibilitando uma aprendizagem mais conectada com a realidade e os interesses das comunidades em que estão inseridos e nesse período pudemos observar teorias educacionais centradas nessa visão crítica da educação.

Embora ocorreram novas representações e práticas pedagógicas, as quais contribuíram para uma nova perspectiva. As iniciativas e esforços realizados pelas políticas públicas para garantir a qualidade da formação docente e a melhoria da remuneração não foram o suficientes, resultando na desvalorização da profissão docente e consequentemente na qualidade do ensino em todos os níveis.

No ano de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), foi estabelecida na perspectiva de fomentar a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade, apresentando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino. No seu art. 62, foi estabelecido que a "formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]". (BRASIL, 1996). A pretensão era iniciar um processo de mudança no ensino. A educação foi reestruturada em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Essa estrutura do sistema de ensino, permanece até o tempo presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pretendeu com a pesquisa contribuir para os estudos na área da história da educação e para o alargamento das discussões sobre os pressupostos e teorias educacionais. Para isso, tentarmos responder ao problema de pesquisa: Quais os modelos e as teorias presentes na formação de professores ao longo dos anos de 1970 a 2000?

Podemos concluir, que nos dois momentos históricos aqui abordados, o período da ditadura militar e após a abertura ditatorial, as noções de "práticas" e "representações" definidas por Roger Chartier, estavam interligadas e associadas a ideologia do período. Ou seja, conforme o modo como os sujeitos pensavam e interpretavam a realidade, suas ações eram apropriadas e reapropriadas.

No período da ditadura militar, o sistema de ensino passou por duas reformas a fim de alcançar o objetivo do regime autoritário. Nesse sentido, e com o avanço tecnológico do capitalismo, houve a necessidade de formar rápido os professores para que pudessem atender a essa demanda, os professores passaram a se formar em cursos de curta duração. Levando consequentemente, ao enfraquecimento da qualidade de ensino.

A teoria pedagógica presente na época, era a tecnicista, voltada para as

técnicas e a instrumentalização, pois havia a necessidade de formar a mão de obra qualificada para o trabalho. Nesse período, Pierre Bourdieu escreveu sobre as desigualdades frente à escola e à cultura. No sentido de que a escola é um mecanismo que pode alavancar a desigualdade social, uma vez que percebe todos os seus educandos como iguais.

Em relação as práticas docentes, podemos observar que o ensino estava restrito ao currículo mínimo e aos conteúdos programáticos, sendo responsabilidade do professores desenvolver os objetos e planejar suas atividades, a fim dos educandos alcançarem as metas traçadas.

No que se refere a década 80, as relações de poder do regime militar vão perdendo forças e com a abertura ditatorial, o Brasil passa a enfrentar uma crise econômica com inflações crescentes. Embora, comecem vários estudos e propostas focalizadas na necessidade de se construir pedagogias contra hegemônicas. Pois, a partir da luta dos trabalhadores começam a formar grupos, percepções e teorias que constituem as relações sociais pensadas no coletivo e na participação, a teoria histórico-crítica.

A pesquisa dá abertura para a continuação do estudo, permitindo se apropriar das teorias e modelos educacionais no período de 2000 até o tempo presente ou de voltar cronologicamente para outros períodos.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D' Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v.9, n. 1, p. 125-141, 2005.
BORGES, Pedro. ***Misión y civilización em América***. Madri: Alhambra, 1987.

BARROS, José D' Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1ª sem.2011.

BOURDIEU. Pierre. ***Esquisse d'une théorie de la pratique***. Genebra: Droz, 1972.

BOURDIEU. Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.39-64.

BLOCH, March. **Apologia da História, ou, o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n.º 5540/68. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras**

providências. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1968. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5540&ano=1968&ato=e8fEzZ610djRVT26f. Acesso em: 14 de ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5692/71.**Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providencias.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190 Acesso em: 16 de mar. 2023.
BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. I – séculos XVI-XVIII. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas. Vol. 27, n.97, p. 1159-1179, set/dez. 2006.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v.20 n.1, p.83-98, jan/jun., 2019.

NÓVOA, Antônio. Por que a História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. I – séculos XVI-XVIII. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos Conflitos Sociais.** Campinas, Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. I – séculos XVI-XVIII. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Descortinando visões equivocadas - Perspectivas para o Ensino de História Indígena no Brasil

Pamella Sue Zaroski[1]

RESUMO

O presente artigo aborda as novas perspectivas para o ensino de História Indígena no Brasil, partindo da crítica à inadequação de visões antigas que os retratavam como meros observadores passivos do contato colonial, para propor novas contribuições historiográficas, incluindo autores e intelectuais indígenas como arcabouço teórico. Ele discute como os indígenas têm desempenhado um papel ativo na construção histórica, desafiando a narrativa de "extermínio" propagada por velhos manuais ultrapassados que condicionam tais povos apenas apenas como agentes passivos. Além disso, destaca como eles têm entrado no cenário acadêmico, especialmente no campo da História. Isso é exemplificado por pesquisadores indígenas como Ailton Krenak e Luciano Baniwa, que contribuem para uma perspectiva histórica plural. O artigo questiona a visão tradicional que relegava os indígenas a um papel estático e passivo, destacando novas abordagens para o ensino na educação básica. O texto inicia discutindo o "encontro" entre indígenas e europeus, explorando a nomenclatura utilizada pelos colonizadores e como um equívoco geográfico acabou perpetuando uma visão estereotipada sobre estes povos. A pesquisa também investiga as perspectivas históricas sobre a organização social nas aldeias indígenas, abordando suas limitações e desafios. O estudo enfatiza a importância de compreender a participação contínua dos indígenas na sociedade contemporânea, desafiando interpretações históricas ultrapassadas. A redefinição do papel dos povos indígenas na história brasileira ressalta a necessidade de uma visão mais precisa e inclusiva, reconhecendo sua atuação ao longo do tempo e seu impacto na formação histórica do Brasil. Em última análise, o artigo sublinha a importância de uma educação que promova uma compreensão mais abrangente e respeitosa acerca das contribuições dos povos originários.

Palavras-chave: Historiografia indígena. Educação Histórica. Currículo Inclusivo. Revisionismo historiográfico. Ensino pluralístico.

1 INTRODUÇÃO

A urgente necessidade de reexaminar o ensino de história indígena torna-se cada vez mais evidente diante dos desdobramentos políticos decorrentes da proposição do marco temporal para a demarcação das terras indígenas. As implicações desencadeadas por essa proposta destacam a importância de uma profunda reflexão sobre a trajetória histórica e a historiografia dos povos originários. Diante desses eventos políticos, emerge uma revisão crítica da abordagem educacional vigente, a fim de promover uma compreensão mais ampla, precisa e contextualizada das experiências indígenas na educação básica.

Nesse sentido, é importante estabelecer uma análise crítica quanto ao papel

[1] Mestre em História, UNIFATEC, professorapamellasue@gmail.com

do historiador no que diz respeito à ciência histórica e historiografia acerca dessas populações que há tanto tempo vêm lutando para terem seus direitos reconhecidos e serem compreendidas como protagonistas de uma história viva e mutante.

Há um longo histórico de presença dos indígenas nos livros e manuais de História, remontando às descrições feitas por cronistas e viajantes europeus no século XVII. Além disso, encontramos afirmações problemáticas que foram sustentadas por alguns historiadores do passado, os quais alegavam que os indígenas não possuíam uma história propriamente dita, sendo apenas objetos de estudo etnográfico. Essa abordagem, embora ultrapassada, deixou marcas na narrativa histórica sobre os povos originários, evidenciando a necessidade de uma revisão crítica e contextualizada.

Contudo, essa tem sido uma escrita que relega a esses povos o lugar único e exclusivo de povos originários, que aqui estavam e que, de forma ora passiva ora violenta, apenas reagiram à chegada dos europeus. Nessa historiografia defasada, os indígenas são inseridos no século XVI e não retornam mais. É como se fossem exterminados para sempre daquilo que futuramente se constituiria como nação brasileira. Como se sua atuação e participação ativa em uma variedade de projetos políticos ao longo dos mais de quatro séculos que se sucederam ao primeiro "contato" com os europeus fossem inexistentes.

É claro que essa abordagem historiográfica já não é adequada, uma vez que a partir do final da década de 1970, os próprios indígenas têm desempenhado um papel ativo nas estruturas sociais, demonstrando que o extermínio amplamente divulgado pelos antigos manuais de história é inverossímel. Além disso, eles também têm conquistado presença em ambientes acadêmicos, inclusive no campo da História. Isso pode ser exemplificado por renomados historiadores indígenas, como Ailton Krenak e Daniel Munduruku, que têm contribuído significativamente para a reconstrução e revitalização da narrativa histórica sob uma perspectiva indígena.

Os indígenas estão mais presentes em nossa sociedade contemporânea, e entender a participação desses indivíduos torna-se cada vez mais necessário. Tendo em vista essas questões historiográficas, busca-se aqui analisar como ocorreu aquilo que em um enorme eufemismo convencionou-se chamar de “encontro” entre os povos indígenas e europeus. Iniciamos partindo da questão que envolve a nomenclatura pela qual os povos originários foram denominados pelos europeus. Em seguida, serão apontados quais são os limites em torno dos estudos demográficos dessa população

nativa e quais são as principais tribos que se relacionam, ou não, com os europeus.

Este artigo tem uma forte relação com a educação, uma vez que aborda a transformação da historiografia indígena e a maneira como os povos indígenas têm desempenhado um papel ativo na construção da narrativa histórica. Essa mudança na perspectiva histórica tem implicações significativas para a educação, especialmente no ensino da história e na forma como os currículos escolares abordam a história dos povos indígenas.

O artigo destaca como os antigos manuais de história promoviam uma visão errônea e estereotipada dos indígenas, retratando-os como passivos e marginalizados. A revisão dessa narrativa para incluir a atuação ativa dos povos indígenas na história brasileira tem implicações diretas no ensino, incentivando uma abordagem mais abrangente, precisa e respeitosa em sala de aula.

Além disso, propõe-se aqui uma perspectiva autêntica e inclusiva da história, ao incluir vozes indígenas na produção de conhecimento histórico. Isso pode influenciar positivamente a maneira como a história é ensinada, promovendo a valorização das culturas e contribuições indígenas e permitindo que os alunos vejam a disciplina através de uma perspectiva mais plural.

A discussão sobre a educação inclusiva, métodos pedagógicos e currículos diversificados sugere que o artigo também está abordando como essa nova abordagem historiográfica pode ser incorporada nos sistemas educacionais. Promover uma educação que respeite a participação ativa dos povos indígenas é fundamental para construir uma compreensão mais precisa do passado e para promover a valorização da diversidade cultural e étnica na sociedade contemporânea.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Índio ou indígena?

Foi através de um equívoco, que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. De fato não existia nenhum povo, tribo ou clã que adotasse a denominação de índio durante o início da invasão portuguesa. O historiador indígena Gersem Baniwa, chama atenção para o fato de que “cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc” (BANIWA, 2006, p.30).

Segundo os autores Kalina Silva e Maciel Silva (2012), apesar do erro ter sido logo percebido pelos europeus, o termo continuou sendo empregado de forma indiscriminada em relação a todos os povos americanos:

> Nesse sentido, índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas. (SILVA, 2012, p.222)

Outro problema causado por esta denominação genérica é que em muitos casos ela vêm atribuída de um caráter pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para muitos brasileiros o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, etc. Por outro lado, há ainda uma interpretação que tende o encarar como um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o índio das lendas e dos romances.

Mas diante deste impasse, como devemos nos referir aos povos nativos do continente americano? Bem, ao que parece a resposta tem sido dada por eles, pelos próprios indígenas. Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas brasileiros chegaram à conclusão de que era importante aceitar, manter e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro.

Nesse sentido, atualmente a palavra índio assumiu um significado mais complexo, pois os próprios povos que antes eram discriminados por esse tempo, hoje tem buscado construir uma resistência cultural a partir desse conceito. Assim sendo, ela acaba sendo empregada para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários do continente americano e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos.

Tendo isso em mente, os historiadores e professores de história devem atentar-se para a multiplicidade que a categoria indígena carrega. A expressão tem sido ressignificada, mas seu uso em sala de aula ou textos acadêmicos de forma descontextualizada pode continuar propagando visões eurocêntricas e estereotipadas. O indígena se orgulha de ser nativo, de ser originário, portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Nós enquanto

historiadores e professores da educação básica devemos nos atentar a isso, percebendo a carga histórica que a palavra carrega consigo.

2.2 Perspectivas históricas sobre a organização social nas aldeias indígenas

Uma das principais questões que se apresentam aos historiadores que tratam da temática indígena diz respeito à forma das habitações e aldeamentos construídos por esses povos. Lembro-me de uma ocasião em que lecionava para alunos do último ano do ensino médio, que se preparavam para prestar o vestibular em uma renomada universidade federal, ter visto diversos rostos espantados quando revelei que o processo de demarcação e aldeamento foi uma estratégia consolidada pelos colonizadores europeus e que muitas das populações nativas desconheciam completamente tal organização social até meados do século XVI, quando se viram forçadas a se enquadrar em um sistema engessado, tal como eram os aldeamentos jesuíticos.

Se, por um lado, o espanto desses secundaristas revela as deficiências da história indígena na educação básica, por outro, não é errado supor que há uma visão cristalizada desde os primeiros anos escolares de que os indígenas construíam ocas e viviam em aldeias, em total harmonia com a natureza antes da chegada do invasor europeu. De qualquer forma, supor que todos os indígenas já adotavam essa forma de habitação é incorrer, mais uma vez, nos problemas da homogeneização de povos tão díspares.

Portanto, a questão que surge novamente é: como eram as aldeias indígenas? A nova historiografia indígena tem buscado respostas para essa questão desde meados dos anos 1990, e nesse sentido é necessário mencionar os estudos primorosos do professor John Manuel Monteiro, em seu livro "Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo", publicado pela Editora Companhia das Letras, em 1994. Buscando responder a essa questão, Monteiro sugere que as aldeias não eram povoados fixos e permanentes, mas que possuíam um caráter móvel, pois as populações tendiam a se mudar para novos locais diante das mais diversas necessidades (MONTEIRO,1994).

Segundo o historiador, as fontes não fornecem precisão sobre com que frequência ocorriam esses deslocamentos. Na região planáltica, os primeiros jesuítas alegavam que tais mudanças ocorriam a cada três ou quatro anos, enquanto outros

relatos sugerem um espaçamento maior, de doze ou mesmo vinte anos (MONTEIRO,1994).

Essas migrações poderiam ser provenientes de diversos fatores, como o desgaste do solo, a diminuição das reservas de caça, a atração de um líder carismático, uma disputa interna entre facções ou a morte de um chefe. De toda forma, qualquer que fosse a razão, a constante criação de novas unidades de povoamento constituía um evento importante na vivência indígena, envolvendo a reprodução das bases principais da organização social adotada por esses povos.

Nesse sentido, é importante reconhecer a influência desempenhada pelo chefe na composição original e na proliferação de cada aldeia, pois a identidade histórica e política da mesma associava-se de forma intrínseca ao líder da comunidade.

De todo modo a documentação permite compreender que em cada aldeia havia uma liderança, geralmente escolhida por suas habilidades bélicas e por ser o mais velho, de modo que os demais aldeados deveriam prestar respeito. Além disso, esses indígenas construíam suas casas sem nenhum repartimento, mas organizavam-se entre um e outro rancho onde se acomodavam cada núcleo familiar, sendo que o líder principal construía o seu rancho primeiro e lá se instalava com sua mulher, seus filhos, mancebas, criados solteiros, além de indígenas mais velhas que lhe serviriam.

2.2 Reavaliando as noções das práticas de escambo

Os velhos manuais de história, hoje já ultrapassados, insistiam em uma visão extremamente estereotipada e paternalista das práticas de escambo entre os povos originários e os colonizadores europeus. Mesmo nos dias atuais, persiste uma concepção problemática acerca dessas relações de troca, frequentemente difundida no âmbito da educação básica. Essa visão equivocada sugere que os índios, de maneira ingênua, teriam simplesmente cedido as riquezas do Brasil em troca de espelhos e quinquilharias.

Embora o escambo tenha de fato constituído uma das primeiras formas de interação entre os povos originários e os portugueses, é vital compreender que tais relações não foram caracterizadas por uma perspectiva unilateral, onde apenas o colonizador europeu teria se beneficiado.

Em seus estudos sobre o escambo, Monteiro(1994) afirma que os portugueses ofereciam ferramentas, espelhos e pequenos objetos aos chefes indígenas, com a esperança de que eles coordenassem esforços para trabalhar nas plantações

europeias. Entretanto, o historiador destaca que essa abordagem, apesar de útil na desflorestação para o cultivo, esbarrou na aparente inconstância dos índios.

> Assim, cabe ressaltar que o escambo ganha sentido apenas na medida em que se remete à dinâmica interna das sociedades indígenas. Longe de se enquadrarem no contexto de uma economia de mercado em formação, as relações de troca estavam vinculadas intrinsecamente ao estabelecimento de alianças com os europeus. Portanto, os índios aceitaram e até promoveram semelhantes relações desde que elas contribuíssem para a realização de finalidades tradicionais. Paradoxalmente, foi nesta postura ostensivamente conservadora que os grupos tupi contribuíram para a transformação acelerada das relações intertribais e luso-indígenas (MONTEIRO,1994, p.32).

O historiador apresenta uma análise perspicaz, na medida em que a prática do escambo é compreendida dentro da dinâmica interna dessas sociedades, destacando que as relações de troca não se encaixavam em um contexto de economia de mercado em desenvolvimento, aos moldes mercantilistas. Ademais, é possível acrescentar que para o autor a aceitação e a promoção dessas relações de troca pelos indígenas só ocorreria, desde que elas contribuíssem para as suas finalidades tradicionais. Essa observação aponta para um entendimento mais profundo das motivações e estratégias das comunidades indígenas ao participar do escambo.

Contudo, o principal obstáculo para o estabelecimento de uma economia de escambo não residia na falta de produtividade dos indígenas, mas sim na resistência deles em se alinhar com as expectativas comerciais dos portugueses. Para frustração dos colonizadores, os nativos forneciam provisões de maneira esporádica e limitada. Enquanto isso, os portugueses passaram a depender cada vez mais da produção e mão-de-obra indígena para sua própria subsistência.

Dessa forma, torna-se essencial destacar que o escambo adquire um profundo sentido quando nos detemos em uma análise da intricada dinâmica interna das sociedades indígenas. Ao observarmos mais detidamente, torna-se evidente que os indígenas não apenas aceitaram, mas também ativamente promoveram a prática do escambo, ancorados em uma motivação que estava enraizada na concretização de seus objetivos tradicionais e na preservação de suas distintas finalidades culturais.

Nesse contexto, a avaliação crítica dessas práticas de intercâmbio se torna uma etapa crucial para alcançar uma compreensão das complexas interações históricas entre os povos indígenas e os colonizadores. Esse reexame se traduz em uma oportunidade para desvelar os motivos profundos que impulsionaram as ações

ISSN: 2176 - 1396

dos indígenas durante essas trocas, permitindo-nos verificar as diversas estratégias culturais e socioeconômicas que permeavam tais interações.

Além disso, tal abordagem nos instiga a explorar a dialética subjacente a prática do escambo, onde a busca por recursos, ferramentas e utensílios europeus estava intricadamente entrelaçada com a manutenção de práticas tradicionais, laços sociais e significados culturais profundamente enraizados nas comunidades indígenas. A recontextualização dessas práticas de troca é uma ferramenta na superação das narrativas simplistas e ultrapassadas que por vezes permeiam o entendimento histórico e, principalmente, o ensino de História, a reconhecer a agência e complexidade das ações dos povos indígenas em um cenário de profunda transformação.

Ademais, ao considerarmos o escambo como um veículo que atravessa o tecido das sociedades indígenas, redefinindo e reafirmando conexões sociais, culturais e econômicas, avançamos em direção a uma perspectiva mais profunda e matizada das interações que moldaram o tecido da história. É somente por meio dessa revisitação atenciosa e contextualizada que podemos verdadeiramente capturar a riqueza e a complexidade dessas trocas, lançando luz sobre os agentes históricos envolvidos nesse processo.

2.3 As epidemias

As epidemias, em grande parte, são consideradas as principais responsáveis pelo genocídio da população indígena, principalmente durante o início do processo colonial. A barreira epidemiológica que era desfavorável para os europeus em solo africano, os favorecia na América. Agentes patogênicos como varíola, sarampo, coqueluche, catapora, tifo, difteria, gripe, peste bubônica e possivelmente malária, desencadearam nas Américas uma das maiores guerras biológicas da história (WAIZBORT, 2019).

Discutindo essa questão, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha ressalta que a formação dos aldeamentos jesuíticos também impulsionou a mortandade indígena. Ela argumenta que "a alta densidade dos aldeamentos favoreceu as epidemias, sem no entanto garantir o suprimento" (CUNHA, 1992, p.89). Essa perspectiva lança luz sobre o complexo dilema enfrentado pelas comunidades indígenas em um cenário tão difícil.

Segundo a autora, por volta do século XVI, sarampo e varíola emergiram como os principais agentes virológicos disseminados entre os povos originários. Entre 1562 e 1564, essas doenças varreram as aldeias na Bahia, resultando na morte dos nativos tanto devido às doenças quanto à fome. A situação tornou-se tão desesperadora que os sobreviventes preferiram vender-se como escravos a morrer de inanição (CUNHA, 1992).

Nesse cenário de guerra epidêmica, inúmeros grupos indígenas foram dizimados como consequência do que hoje é descrito, de forma eufemística e constrangedora, como "o encontro" entre europeus e indígenas. Esse extermínio foi o resultado de um processo complexo, no qual os transmissores eram tanto os seres humanos quanto os micro-organismos.

No entanto, as epidemias que assolaram as comunidades indígenas não podem ser compreendidas isoladamente das forças coloniais que as acompanharam. A devastação causada por doenças como varíola, sarampo e outras não foi simplesmente um resultado trágico da disseminação de agentes patogênicos, mas também uma consequência direta das dinâmicas de poder e exploração impostas pelo colonialismo lusitano. As epidemias não apenas dizimaram populações indígenas, mas também serviram como um meio de desarticular estruturas sociais, culturais e econômicas autônomas.

Portanto, o que defende-se aqui é que as epidemias indígenas devem ser estudadas a partir de uma abordagem decolonial que reconheça como o extermínio desses povos está entrelaçada com a história de exploração, opressão e resistência, permitindo-nos vislumbrar as complexas interconexões entre saúde, poder e colonialismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário político e social marcado por debates acalorados sobre a demarcação das terras indígenas, bem como a conquista e perpetuação dos direitos dos povos originários, a análise da história e da historiografia dos indígenas surge como um imperativo necessário. Na contemporaneidade da educação básica brasileira é de extrema relevância que temas transversais como esse ocupem cada vez mais os espaços acadêmicos.

Contudo, é importante destacar que a abordagem histórica enfrenta inúmeros desafios quando se trata da historiografia indígena. Desde as primeiras descrições dos cronistas europeus até as interpretações problemáticas de historiadores como Adolfo Varnhagen, a narrativa sobre os indígenas foi muitas vezes limitada e distorcida. Essa visão estática e unilateral, que infelizmente ainda ecoa em diversos espaços educacionais, não reflete a riqueza e a complexidade das culturas e sociedades indígenas que resistem e integram nossa história há séculos.

Felizmente, a partir do movimento indígena organizado, principalmente no contexto da redemocratização brasileira e a emergência cada vez maior de historiadores indígenas têm contribuído para reverter essa tendência. A historiografia indígena está em constante reconstrução, incorporando novas perspectivas, experiências vividas e vozes que por muito tempo foram silenciadas. A participação ativa dos povos indígenas nas estruturas sociais, suas lutas por direitos e sua contribuição para a construção da nação brasileira estão sendo cada vez mais latentes.

Essa reconfiguração da historiografia indígena tem implicações profundas para a educação. Os antigos manuais de história muitas vezes promoviam visões deturpadas e estereotipadas dos indígenas, porém a revisão dessa narrativa e a inclusão das vozes indígenas na produção de conhecimento histórico têm o potencial de transformar a educação, promovendo uma abordagem mais plural, diversificada e atualizada da História do Brasil.

Para os professores das ciências humanas, de forma geral, cabe a responsabilidade de colaborar para a propagação dos novos conhecimentos sobre a história indígena, através de uma perspectiva respeitosa e atualizada. Isso implica em compreender a complexidade das identidades indígenas, a diversidade de suas culturas e a importância de trazer perspectivas nativas para o campo do ensino.

Por fim, cabe destacar que a revisão da historiografia indígena não é apenas uma tarefa acadêmica, mas uma responsabilidade social e educacional. A valorização das contribuições dos povos indígenas para a construção do Brasil, assim como a compreensão de suas lutas, realizações e transformações ao longo da história, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da sua própria identidade cultural.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/UNESCO; LACED, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras,1994.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2012.

WAIZBORT, Ricardo. **O debate inesgotável**: causas sociais e biológicas do colapso demográfico de populações ameríndias no século XVI. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 3, p. 921-941, set.-dez. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000300012.

ENTRE OLHARES DOCENTES E DISCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS E A QUESTÃO INDÍGENA

Maritana Drescher da Cruz [1]

Juliana Beatriz Azi Martins [2]

Gabriela Gasparin [3]

RESUMO

Esta comunicação tem o objetivo de analisar as práticas pedagógicas que abordem a questão indígena em cumprimento a lei 11.645/08, a partir dos entreolhares das docentes e da discente. O texto foi tecido a seis mãos, três mulheres em níveis distintos de formação, duas professoras pesquisadoras de pós-graduação, uma doutoranda e outra mestranda e uma aluna do ensino médio também pesquisadora, do programa PIBIC JR. A metodologia adotada para essa escrita foi a etnopesquisa formação, que de acordo com Macedo (2010) é uma abordagem que se inspira no olhar etnográfico para investigar questões de pertencimento, bem como as problemáticas, pautas e demandas dos movimentos sociais e das ações afirmativas interseccionadas. Buscando responder a seguinte problemática, como práticas pedagógicas podem ser engajadas em prol de uma educação que valorize os povos originários? Para isso, fomos suleadas pelos seguintes conceitos e autoras e autores: Práticas pedagógicas (Franco, 2016), currículo (Arroyo, 2007, 2013) e cultura (Laraia, 2001), concepções de mundo na perspectiva dos povos originários (Krenak, 2020). Consideramos que tais práticas pedagógicas atendem o cumprimento da lei 11.645/08 no que diz respeito a obrigatoriedade de apresentar a história e cultura dos povos indígenas, entretanto ainda são ações esporádicas e isoladas pois boa parte dos componentes curriculares não fazem uma abordagem nessa perspectiva.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; currículo; cultura; povos originários.

1 TECENDO UMA ESCRITA

> "O futuro é ancestral e a humanidade precisa aprender com ele a pisar suavemente na terra"
>
> Ailton Krenak.

Como metodologia caminhamos com a etnopesquisa, criada pelo Roberto

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná e professora de História e Ensino Religioso da Rede Estadual de Educação do Paraná. Contato maritana.historia@gmail.com

[2] Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora de Sociologia e Ensino Religioso da Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), e-mail: julianabeatrizazi@gmail.com.

[3] Estudante do Ensino Médio do curso técnico em administração no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln. Bolsista de iniciação científica e tecnológica PIBIC-JR da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) orientada por Carlos Frederico Marés de Souza Filho. email: gabigasparin7@gmail.com

Sidnei Macedo (2010) que se inspira nos estudos culturais. O objetivo do etnopesquisador é entender os processos culturais a partir de vários pontos de vista e as relações político-culturais. Como diz o Macedo (2020), os defensores mais clássicos dessas pesquisas reivindicam o estatuto de uma antidisciplina, ou seja, eles se recusam a se dividir em disciplinas específicas e preferem combinar diferentes saberes para entender melhor os desafios do mundo contemporâneo. Essa metodologia busca a criação de saberes implicados, ou seja, em que as pesquisadoras não estão distantes de seu objeto. Ela critica epistemologias fechadas e aposta na construção de saberes indexados ao vivido em contato com as realidades concretas.

Macedo e Silvia Michele Macedo Sá (2018) definem a etnopesquisa como uma modalidade de pesquisa inspirada no olhar etnográfico, implicada nas questões do pertencimento, bem como as problemáticas, pautas e demandas dos movimentos sociais e às ações afirmativas interseccionadas. Para eles, a etnografia é um processo de busca compreensiva que nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também o seu olhar.

Acreditamos que a etnopesquisa pode nos ajudar a entender melhor a nós mesmas e ao outro, gerando um movimento de formação e de autoformação. Ela se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas, mas algo que se constrói e se refaz constantemente. Nesta perspectiva, estamos realizando uma pesquisa sobre práticas pedagógicas buscando conhecer uma realidade de maneira densa na qual a práxis possa ser compreendida. Enfim, a etnopesquisa é uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda que nos ensina a entender melhor o mundo em que vivemos e a nós mesmos. E, o melhor de tudo, ela não precisa apresentar questões fechadas e inquestionáveis, mas sim um processo de construção coletiva do conhecimento.

Em busca de compreender as práticas pedagógicas de docentes que lecionam em um colégio público da rede estadual de educação do Paraná, voltamos nosso olhar para o campo ao qual pertencemos. Utilizando instrumentos, como o diário de campo e observações em sala de aula, produzimos um corpus de análise para investigação.

Durante os anos de 2022 e 2023, foi realizada uma minuciosa observação das aulas ministradas pelos professores de todos os componentes curriculares. Essas atividades foram devidamente registradas em um diário de bordo pela discente e

coautora. Registrou-se as aulas, com o objetivo de verificar o cumprimento de garantir que história e cultura indígena estão sendo apresentadas no curriculum escolar.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Desde o século XIX, a educação escolar é a principal configuração de educação para a sociedade, “pois, diante do capitalismo e seu modo de produção, ocasionando drásticas mudanças na vida familiar, a escola surge como um lugar separado e especializado de educação formal.” (LEITE; TONOLLI, 2010, p. 934). A escola, dessa forma, passa a ter um papel importantíssimo na formação das cidadãs e cidadãos, se transformando em uma instituição reguladora dos padrões sociais. É na escola que os indivíduos aprendem a viver em sociedade e a conviver com as diversidades. Porém, os currículos são engessados, dificultando a abordagem dinâmica de professoras/es em sala de aula.

Em suma, a leitura do texto de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) nos permite refletir sobre a importância da prática pedagógica e da docência na formação de indivíduos críticos e reflexivos. A partir da epistemologia do conceito, é possível compreender que a prática pedagógica é fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades e competências das/os alunas/os. Nesse sentido, é imprescindível que professoras/res sejam capazes de utilizar estratégias e metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e que estejam em constante aprimoramento profissional. Afinal, a educação é um processo contínuo e dinâmico, que exige dos docentes uma postura reflexiva e crítica. Portanto, é fundamental que os educadores estejam atentos às novas demandas e desafios da sociedade contemporânea e que estejam dispostos a repensar suas práticas pedagógicas em busca de uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

Maria Macedo (2013) afirma que o currículo real transcende o oficial, ou seja, esses documentos são forjados entre os fluxos de interações cotidianas da escola. Mesmo considerando esses aspectos, as propostas curriculares são importantes para compreendermos as lutas e disputas travadas em torno dos currículos escolares. Em “Currículo, território em disputa”, Miguel G. Arroyo (2013) traz algumas reflexões que nos ajudam a pensar esses caminhos percorridos na prática pedagógica.

> "A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Então construindo seus currículos". (ARROYO, 2013, p.13)

Arroyo (2007) alerta-nos que existe um clima propício para se repensar o currículo e a identidade dos profissionais da educação, voltados para uma postura crítica sobre sua teoria e prática. Novas identidades pessoais também vêm sendo redefinidas "identidades femininas, negras, indígenas, do campo" (ARROYO, 2007, p.17). Por que não questionar a identidade da professora que tensiona e busca um currículo que escapa ao eurocêntrico e caminha para uma descolonização? Na primeira década do século XXI, percebemos alguns avanços. Porém essa disputa é recorrente ano após ano, às vezes avançamos e em outros retroagíamos.

Partindo dessa realidade de tensionamento do Currículo entendemos que ele é processo em que resulta da ação de educadoras que por vezes tensionam e contextualizam conteúdos com os respectivos componentes curriculares. Conforme aponta Laraia (2001) o ser humano enxerga o mundo a partir da própria cultura, a tornando uma régua de análise, um modelo a ser seguido. Essa atitude é conceituada como etnocentrismo, e acaba gerando diversos preconceitos, intolerâncias e conflitos sociais. As questões indígenas sempre foram negligenciadas ao longo da história, mas agora é mais do que nunca necessário dar escuta a esses povos. Ailton Krenak nos alerta para a urgência de repensarmos o nosso modo de vida e de como estamos destruindo o planeta. É preciso que haja uma mudança de perspectiva e que a educação esteja presente nesse processo, com práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a sabedoria dos povos indígenas. Portanto, a partir de um olhar da alteridade, é papel da educação combater o etnocentrismo, trazendo a importância do respeito à diversidade cultural.

É imprescindível que a sociedade como um todo se conscientize da importância de valorizar e respeitar as culturas indígenas. Krenak sinaliza sobre a urgência de "adiar o fim do mundo", e isso só será possível se houver uma mudança de mentalidade e uma valorização da diversidade cultural. É necessário que nossas práticas pedagógicas sejam revistas e que a educação valorize a cultura indígena, promovendo a efetiva implementação das leis 11.645/08 e que nos espaços exíguos das salas de aula possamos semear um futuro mais justo e sustentável para todas/os. Se o ser humano enxerga o mundo com as lentes da própria cultura, faz-se necessário

ISSN: 2176 - 1396

que a educação busque permear esses assuntos em sala de aula, pois dessa forma será capaz de orientar os estudantes na valorização da diversidade. Laraia (2001) afirma que a cultura é dinâmica e, portanto, passível de transformação. Nesse sentido, a educação enquanto uma instituição social que molda os indivíduos, teria a capacidade também de modificar a cultura através da reflexão em sala de aula e em outros ambientes. Por ser um espaço de socialização, a escola é um local potencialmente transformador, mas é também reprodutor de desigualdades e preconceitos (ALBUQUERQUE, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) orienta uma educação ética que visa promover ideias de justiça, solidariedade, livre-arbítrio, interculturalidade, respeito às diferenças, aos direitos humanos e combate a preconceitos (BRASIL, 2019). As disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas têm grande responsabilidade de ampliar o diálogo sobre as ambiguidades e contradições presentes na sociedade, pois é por meio do diálogo que os estudantes desenvolvem a capacidade crítica, de modo a questionarem tudo o que lhes é passado e transmitido).

3 UM OLHAR DISCENTE

No primeiro ano do ensino médio foi proposto pela professora de história, a leitura do livro “Ideas para adiar o fim do Mundo” escrito por Ailton Krenak, sendo a primeira proposição de atividade escolar envolvendo os povos indígenas. Foi fundamental para debatermos sobre como o capitalismo conduz para exploração dos recursos naturais e da força de trabalho, proporcionando a destruição ambiental e humana no ponto de vista indígena sobre a contemporaneidade.

Na sequência dessa leitura, foi proposto uma atividade interdisciplinar de história e língua portuguesa em que deveria-se interpretar uma charge com o título “A luta continua”, de autoria de Bruno Latuff. Nela continha a representação de alguns ativistas que foram assassinados, enfatizando o indigenista Bruno Pereira e o jornalista Dom Phillips, nos quais foram mortos no Vale do Javari em 2022. Os debates realizados em sala estenderam-se para a componente curricular de biologia, no qual refletimos sobre a importância de reconhecer e valorizar os/as defensores/as dos povos originários. Além de refletir sobre as questões da terra no Brasil e as tensões

causadas entre latifundiários, grileiros e movimentos sociais, quilombolas e, mais especificamente o indígena. Compreendemos com essas atividades que aqueles que ousam defender os grupos supracitados são ameaçados, aviltados e assassinados que não aceitam tal postura.

Começamos o ano 2023 com o noticiário nos dizendo que muitos indígenas estavam morrendo de fome. As invasões a áreas de reservas indígenas e atividade de garimpo ilegal, geraram uma crise humanitária entre os Yanomamis, pois os garimpeiros contaminam os rios devido as escavações, poluindo as águas, deixando-as impróprias para consumo; além de gerarem depósitos de mosquitos e proliferarem doenças, contaminam os peixes e aquilo que poderia ser retirado da terra. Posteriormente algumas aulas de história foram dedicadas para entender os motivos pelos quais os povos Yanomami foram submetidos a tamanha crueldade. Porém elenca-se que entre os dezessete componentes curriculares que temos, apenas três se envolveram nessas atividades descritas.

As reuniões pelo orientador remetente aos povos indígenas da região Amazônica, a luta diante da sociedade hegemônica a fim de manterem seus direitos, e principalmente, as diversas formas de cultuar suas tradições, cada comunidade detém determinadas crenças e seguem passagens onde difere-se comparado às demais povos indígenas existentes. Segundo Marés (2018) no contexto das leis brasileiras, os povos indígenas e tradicionais se distinguem da sociedade devido às suas particularidades sociais, culturais e econômicas, possuindo uma própria autonomia enquanto grupo. Compreender a importância dos povos indígenas é necessário em meio de valorização e justiça social na humanidade, defendendo suas tradições e levando conhecimentos para as futuras gerações.

As atividades realizadas em sala de aula juntamente com as discussões, ressaltaram a importância que deve-se ter dos povos originários para a formação da população brasileira, assim destacamos a importância que mais professores tragam essa temática, pois infelizmente poucos cumprem a lei.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que tais práticas pedagógicas atendem o cumprimento da lei 11.645/08 no que diz respeito a obrigatoriedade de apresentar a história e cultura dos

povos indígenas, entretanto ainda são ações esporádicas e isoladas pois boa parte dos componentes curriculares não fazem uma abordagem nessa perspectiva. Além disso, não foram práticas pedagógicas recorrentes que abordavam a temática da história e cultura indígena, em pleno descumprimento à Lei nº 11.645/08.

Assim caminhamos a passos lentos para um ensino de qualidade e uma formação mais completa para nossos discentes. Consideramos que iniciativas como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo componente curricular de História e Sociologia reforça compromisso social em oferecer um ensino que valorize a diversidade etnicocultural e que contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Está presente na Lei n° 11.645/08 onde dispõe a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena no espaço escolar do ensino fundamental ao médio.Porém apesar a lei supracitada na prática apenas alguns educadores que mantém o ato de tratar os requisitos da valorização dos povos indígenas e tradicionais, corroborando com a continuidade da percepção etnocêntrica, superficial e de preconcepção racial aos pertencentes das terras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. Diálogos de gênero e educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, vol. 28, n. 2, e60485, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2020000200206&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2021.

ARROYO, Miguel González. Currículo Território em disputa. Petrópolis, RJ. Vozes, 5º ed., 2013.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores**: seus direitos e o currículo, organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (on line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 14 ed., 2001.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed., 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARÉS DE SOUZA FILHO, C. F. Os povos tribais da convenção 169 da OIT. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 155–179, 2019. DOI: 10.5216/rfd.v42i3.55075. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/55075. Acesso em: 06 dez. 2022.

PAIVA, Maria Clara. Quem é Ailton Krenak?. **Politize!**, 6 fev. 2023. Disponível em: https://www.politize.com.br/ailton-krenak/#:~:text=Ailton%20Krenak%20nasceu%20em%201953,das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Ind%C3%ADgenas%20(UNI).

ZANELATTO, Vitor L.; PROCHNOW, Miriam. Luto por Bruno, Dom e todos os ativistas interrompidos por defender a Natureza. **Apremavi**, 17 jun. 2022. Disponível em: https://apremavi.org.br/luto-por-bruno-dom-e-todos-os-ativistas-interrompidos-por-defender-a-natureza/. Acesso em: 27 mai. 2023.

Discursos de professores de Ciências da Natureza sobre o acontecimento e funcionamento discursivo da BNCC para o ensino

Samuell Nunes Oliveira[1]

Leandro Siqueira Palcha[2]

RESUMO

Nas discursividades contemporâneas, muito tem se discutido sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica e que também reflete na forma que os conhecimentos da Educação em Ciências devem ser ministrados. O objetivo deste artigo consiste em analisar o discurso de um grupo de professores de Ciências da Natureza em exercício sobre as implicações da BNCC para o processo educativo. Em termos metodológicos, esta pesquisa foi realizada em um munícipio do Nordeste brasileiro como parte de uma dissertação de mestrado e os resultados são analisados por meio do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa. A partir de efeitos de sentidos manifestados discute-se algumas pontuações referente ao acontecimento, funcionamento e desenvolvimento da BNCC no discurso dos professores. Conclui-se que os discursos manifestam uma certa aderência dos professores ao texto da BNCC e que maiores estudos se fazem necessários sobretudo para repensar a formação de professores.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Currículo. Educação em Ciências.

1 INTRODUÇÃO

As discursividades contemporâneas sobre as reformas curriculares na Educação Básica nos impele neste artigo de pesquisa[3] a olhar criticamente para a forma que os discursos dos professores se formulam e circulam na conjuntura social, histórica e política em que vivemos.

Uma vez assumida a perspectivca de currículo como um projeto de formação (PACHECO, 2005; 2009; 2014), é necessário entender as reformas curriculares como um ponto de partida que orienta a formação dos sujeitos escolares e consequentemente da sociedade que se pretende desencadear. O currículo, em sentido *lato sensu*, pode ser entendido como um produto de relações humanas que

[1] Mestre em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), Universidade Federal do Paraná – UFPR, e-mail: samuell_ccb@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação (PPGE), Universidade Federal do Paraná – UFPR, e-mail: leandropalcha@gmail.com.

perpassa o ambiente escolar e com isso é preciso debater o conhecimento que sendo produzido historicamente e chega aos profissionais que o devem mobilizar.

Cabe, aqui, deixar claro que currículo pode ser compreendido como:

> "[...] um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico" (PACHECO, 2005, p. 44).

Sendo assim, pensar currículo é promover uma práxis a partir de inúmeros conceitos preconcebidos por quem o propõe, o que indica a necessidade de contínuo debate e diálogo. No Brasil, em 2017, foi implementada na Educação Básica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, mais tarde, em 2018, a versão final do documento foi complementada pela etapa do Ensino Médio. Em termos gerais, a BNCC trata-se de um documento normativo que ainda hoje é muito debatido e acarreta uma série de desafios para o campo de educação, principalmente para os professores que são os sujeitos diretamente envolvidos com a sua implementação no contexto escolar.

Para a BNCC, a área de Ciências da Natureza deve assegurar aos alunos do Ensino Fundamental, por meio de um olhar articulado com outros campos do saber: "o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica" (BRASIL, 2018, p. 321).

Ainda que este documento esteja em funcionamento no sistema de ensino, percebemos que, de várias maneiras, muitos pesquisadores vêm propondo discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; 2021). O que, portanto, mostra a importância atual de fomentar o debate sobre este acontecimento discursivo, buscando entender como vem ocorrendo o funcionamento deste documento na perspectiva de professores de Ciências em exercício, a partir de uma compreensão de que o funcionamento discursivo designa uma "atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado para um interlocutor determinado, com finalidades determinadas" (ORLANDI, 2011, p. 61),

Com base nesses pressupostos, foi realizada uma pesquisa com professores que ministram aulas de ciências de um município do interior de um Estado do Nordeste Brasileiro, visando desvelar o discurso dos professores sobre a BNCC. O referencial metodológico que orienta a teorização, organização e discussão dos resultados deste estudo é a Análise de Discurso Francesa (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2012). Assim,

considerando o discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21), podemos inferir que o discurso se produz no processo de interlocução entre os sujeitos, por meio das condições de produção, em uma conjuntura dada.

O objetivo deste estudo reside em analisar o discurso de um grupo de professores sobre o acontecimento e funcionamento da BNCC no ensino de Ciências da Natureza na contemporaneidade. Com este artigo, espera-se compreender nos dizeres docentes as reverberações da Base e assim apontar alguns contributos para as discussões do campo de pesquisa em ensino, em torno do currículo e formação de professores de ciências.

2 Teorizações sobre o currículo, formação e discurso

Os currículos para o Ensino de Ciências, em termos gerais, se constituem com um desafio contemporâneo voltado para a construção de conhecimentos que contribua para a formação de cidadãos críticos. Assim, torna-se necessário repensar a realidade da formação e prática de professores, a fim de que os conhecimentos científicos sejam discutidos, apropriados e mobilizados pelos alunos para além do ambiente escolar.

No contexto brasileiro, foi implementada a BNCC que se trata de um documento normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC chega com a intenção de promover uma integração dos conteúdos. Dentro do conhecimento da área de Ciências da Natureza, tal observação pode ser percebida também na forma de abordar os conteúdos, uma vez que o ensino deve se basear em competências e habilidades destacadas no documento.

Para a BNCC, o Ensino de Ciências “[...] deve estar compromissado com o letramento científico, atribuindo aos educandos à capacidade de compreender, interpretar, e transformar o mundo, fundamentados nos conhecimentos teóricos” (HILARIO; CHAGAS, 2020, p. 65692). Assim como a condução da prática pedagógica deve ser pautada na perspectiva do ensino como investigação científica.

A BNCC indica que no Ensino Fundamental apresentará eixos formativos

dentro de uma abordagem investigativa de Ensino de Ciências, organizados a partir da definição de problemas; levantamento, análise e representação, avaliação da informação ao problema colocado; comunicação, organização e/ou extrapolação de conclusões; intervenção, desenvolvimento de ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental (COMPIANI, 2018).

Nessa perspectiva, observamos algumas críticas dirigidas à área de Ciências da Natureza na BNCC como, por exemplo, a forma de organização, seleção de conteúdos e habilidades e condução do material apresentado e, além disso, é observável ressalvas quanto à abordagem discursiva que silencia diferentes interlocutores e prejudica a compreensão das perspectivas do Ensino de Ciências.

Por outro lado, as autoras reconhecem que "na BNCC existem objetos de conhecimento ligados à física e à química desde o 1º ano do ensino fundamental. Esse novo formato difere do que geralmente está presente em programações curriculares e livros didáticos de Ciências" (RODRIGUES; MOHR, 2021, p. 1501). Para elas:

> "[...] a presença da unidade temática Vida e Evolução, ao longo de todos os anos da Educação Básica, pode representar um avanço se a evolução biológica começar a ser tratada, de fato, como eixo central da estruturação dos conhecimentos biológicos durante a escolarização" (RODRIGUES; MOHR, 2021, p. 1501).

É notória a importância da formação inicial e continuada, uma vez que o processo educacional se dá de maneira contínua e nunca podemos pensar nele de maneira pronta e acabada, já que a cada nova circunstância ou sala de aula, os problemas ou dificuldades podem se repetir ou tornar-se totalmente diferentes e desafiadoras. A formação dos professores precisa ser pensada como uma forma de transformar o ensinar. Os dizeres de Dourado (2013, p. 372) sustentam que:

> [...] pensar a formação implica considerar a educação e os processos de ensino como todo e parte que se articulam, ou seja, pensar esta relação de maneira contextualizada, apreendida como campo de disputas e, portanto, ato político-partidário. Assim, a formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o lócus e as características da instituição formadora.

A partir de uma base curricular nacional, nota-se uma imensa necessidade de uma formulação e estruturação da formação dos professores, já que existe uma grande incidência sobre a docência e o trabalho pedagógico. Não obstante, é

ISSN: 2176 - 1396

preciso pensar na formação sólida e teórica de conteúdos específicos, além de conteúdos pedagógicos, buscando uma formação cultural, tendo um foco formativo de contato com a realidade, integrando a prática pedagógica com os domínios das novas tecnologias e de temas sociais (DOURADO, 2013).

A Escola, o Currículo e Ensino apresentam diferentes concepções que variam em função das diversas abordagens, paradigmas ou orientações, na medida em que se abordam diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno, como os processos de educação institucionalizada, ou as diferentes abordagens referentes às imagens do professor.

3 Delineamentos Metodológicos

Este artigo de pesquisa faz parte de uma dissertação de Mestrado, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática de uma Universidade Federal do Brasil.

A partir da compreensão de que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, podemos inferir que o sentido resulta de sua inscrição em uma formação discursiva, já que uma mesma palavra varia de uma formação discursiva para outra, o sentido desliza e define a inserção do sujeito (ORLANDI, 2013).

À luz da Análise de Discurso, consideramos que os sujeitos interpretam e produzem enunciados a partir de posicionamento em suas formações discursivas (ORLANDI, 2013). O discurso passa a ser atravessado pelo exterior da língua. Desse modo, o texto é entendido como materialidade discursiva e produzido a partir das regularidades da formação discursiva e das condições de produção em que está inserido.

Como sujeitos da pesquisa, temos professores de ciências que desenvolvem suas atividades de ensino em um município no interior de um Estado do Nordeste. Neste artigo, o *corpus* de análise consistirá nos dados produzidos por quatro professores, escolhidos por terem formação *stricto sensu* em Licenciatura em Ciências, podendo ter habilitação em um componente da área de Ciências da Natureza, bem como por estarem atuando nos últimos sete anos no Componente Curricular Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, são sujeitos que vivenciaram o acontecimento e funcionamento da BNCC no processo de ensino.

ISSN: 2176 - 1396

O instrumento de pesquisa utilizado para analisar o discurso dos professores foi um questionário, com perguntas gerais e específicas sobre a BNCC, e as respostas foram transcritas em textos e a partir deles identificamos efeitos de sentidos que se sobressaem nos discursos produzidos pelos professores, considerando que a linguagem é pensada a partir de sua prática, atribuindo valor ao simbólico em conjunto à divisão política dos sentidos, uma vez que os sentidos são móveis e instáveis (ORLANDI, 2002).

4 Discursos em análise

Passamos a analisar o discurso dos professores com base nos textos por eles produzidos. Para tanto, utilizamos a noção discursiva de recorte, em que os efeitos são apresentados, entendendo assim que "o recorte é a unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação" (ORLANDI, 2011, p. 139)

4.1 Recorte 1: Acontecimento

Neste recorte, reunimos os dizeres dos professores sobre a questão do acontecimento da BNCC, ou seja, quais as considerações os professores possuem sobre chegada e repercussão no contexto do ensino.

Dessa forma, os dizeres dos Docente A e B produzem um sentido da BNCC para a aprendizagem que chamamos de efeito de alinhamento para o currículo.

> Considero um documento pertinente, que serve de base para as instituições de ensino se organizarem da melhor maneira para construírem seus currículos, visando a um alinhamento nos objetivos de aprendizagem, baseados nas competências e habilidades (Docente A).
>
> É um documento de muita importância, pois define os direitos de aprendizagem dos alunos (Docente B).

Estes excertos expressam que, de certa forma, o documento BNCC busca alinhar o processo de aprendizagem ao currículo, algo que antes pudesse não estar tão claro para os professores.

A consideração do Professor A indica um alinhamento dos objetivos de aprendizagem, a partir da garantia das competências e habilidades presentes no documento. Nos dizeres do docente B, lembramos que o direito de aprendizagem vem de outros documentos, como a Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros documentos internacionais.

Pensar educação a partir desses entendimentos é compreender que ao longo da história existe um processo de construção do que hoje vivenciamos. Sendo assim, o documento busca por essa consolidação da educação. Todavia, isso não deve ser uma exclusividade da BNCC, pois o país carece de estratégias políticas que possibilitem a transformação da ideia em realidade. Políticas públicas de promoção da educação devem ser pensadas de forma a promover esse direito há tanto tempo debatido e documentalmente garantido.

Mediante as ideias apresentadas, podemos pensar num delineamento entre os conteúdos do componente curricular, o que antes era acentuado mais na biologia, e a química e física sendo abordadas com mais frequência, do que nos últimos anos do ensino fundamental.

4.2 Recorte 2: Funcionamento

Nos próximos dizeres, percebemos que os sentidos caminham para um efeito de concretude para o currículo

> Trazer o aluno a ser sempre ativo e reflexivo na construção do seu aprendizado, utilizando o que o aluno já tem de conhecimento e agregar conhecimento fundamentado cientificamente, <u>para que essa construção seja consolidada e consistente</u> (Docente A).
>
> A BNCC enriquece a prática docente, pois me oferece <u>base para o ensino, dando respaldo e legalidade a minha prática de ensino</u> (Docente B).

Entender a BNCC como instrumento de consolidação e consistência da prática docente pode ser um tanto problemática, como aduz o Docente A, uma vez que antes desse documento inúmeras discussões na área da Educação em Ciências já buscavam compreender métodos e estratégias para promover aprendizagem e construção de conhecimentos. Reconhecendo esse pensamento, Moraes (2004, p. 17) afirma que “entender a aprendizagem como construção é participar de processos de complexificação de conhecimentos existentes, mediando-os pelo incentivo à pesquisa em todos os sentidos, sempre com a participação intensa de quem aprende”. Portanto essa ideia de construção de aprendizagem não é exclusividade da BNCC e há muito tempo se discute a aprendizagem por meio do conhecimento científico.

No que diz respeito à legalidade entendemos que falar sobre prática docente é refletir sobre o significado de ensinar e de aprender, mediante o contexto

apresentado e as dificuldades existentes. No entanto, é necessário compreender que a prática necessita de uma teoria, pois, conforme os dizeres de Saviani (2015, p. 115): “quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, é que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação”.

4.3 Recorte 3: Desenvolvimento

Este recorte reune os dizeres docentes sobre o desenvolvimento da BNCC no processo educativo, sobrebretudo em relação as mudanças observavéis a partir do documento para desenvolver o ensino.

Nos primeiros dizeres, observamos que os sentidos caminham para um efeito de desenvolver habilidades a partir do currículo.

> A apresentação das competências e habilidades foram bem significativas no que se diz respeito das mudanças no ensino, já que é uma outra realidade. Além das mudanças nos conteúdos antes programados para os anos finais, disponibilizados nos livros didáticos (Docente A).
>
> O grau de complexidade das habilidades desenvolvidas a cada ano (Docente C).

Pensar a BNCC como forma de mudança é recorrente quando há uma grande conformidade com as ideias apresentadas e um esquecimento do que anteriormente era desenvolvido. Mudanças requerem um aprofundamento teórico e um conhecimento da realidade vivenciada, para além disso necessita se ter clareza de seus objetivos. Compreender o grau de complexidade das habilidades propostas pelo documento esclarece também o que Pacheco (2005) fala sobre o currículo em sua relação cultural, da qual o currículo como “[...] um projeto de escolarização que reflete a concepção de conhecimento e a função cultural da escola” (PACHECO, 2005, p. 65), podendo ser percebida a partir de diferentes orientações, principalmente “[...] quando se faz do currículo o veículo de inculcação de valores. Partindo da ideia de educação escolar como um agente de mudança [...]” (PACHECO, 2005, p. 65).

Existem sim mudanças significativas na BNCC, que podem ser consideradas positiva, como destacam Rodrigues e Mohr (2021, p. 1501): “Esse novo formato difere do que geralmente está presente em programações curriculares e livros didáticos de Ciências”. Todavia, ainda são necessários diálogos, pois é perceptível

como os conteúdos de Ciências acarretam algumas fragmentações, uma vez que muitos objetos de conhecimento não são articulados e retomados, assim como fica perceptível a proposição da disciplina escolar de Ciências de maneira a buscar a qualificação dos estudantes por meio de competências e habilidades alinhadas com demandas de instituições internacionais.

5 Considerações Finais

Este estudo buscou analisar os discursos de professores sobre a BNCC de ciências da natureza de modo a perceber como esses sujeitos percebem o advento e funcionamento desse documento. Destacamos, assim, que esse estudo é pontual, mas que pode refletir muitos outros discursos e que, de acordo com os textos apresentados, nota-se uma conformidade dos professores às ideias e aos ideais apresentados no documento, ou seja, aparecem efeitos que denotam aderência sem um olhar crítico ou questionamentos ao que se está posto.

É claro que o funcionamento na Educação Básica do documento é recente, todavia, é necessário ressaltar que a Base deve ser vista como uma referência, que deve estabelecer diálogo com a comunidade e realidade em que ele se desenvolve, com outros referenciais teóricos e epistemológicos que aliam currículo, didática e o processo educativo.

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, podemos realizar uma análise qualitativa, da qual surgiram efeitos diversos que mostram aderência e conformidade, entretanto, alguns dizeres podem ser compreendidos como uma segurança, por exemplo, quando alguns discursos aqui apresentados expressam que o documento traz legalidade à sua prática.

Esta pesquisa contribui significativamente ao mostrar como os docentes estão percebendo esse documento e demonstra necessidade de um maior aprofundamento em relação às concepções curriculares e da prática docente, sobretudo a formação de professores que deve ser desencadeada na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 agosto 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

COMPANI, M. Comparações entre a BNCC atual e versão da consulta ampla - Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, p. 91-106, 2018.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

HILARIO, T. W.; CHAGAS, H. W. K. R. S. O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental: dos PCNs à BNCC. **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n. 9, p. 65687-65695, sep. 2020.

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. *In*: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs). **Educação em Ciências**: Produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. (Coleção Educação em Química). p. 15-41.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 6.ed. Pontes: Campinas, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para uma compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. A. **Curriculo**: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009

PACHECO, J. A. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas: Pontes, 2012.

RODRIGUES, L. Z.; MOHR, A. Tudo deve mudar para que tudo fique como está: análise das implicações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação em Ciências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1483-1512, out./dez. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

19. MODALIDADES ESPECIAIS

Coordenação:

Ana Maria Eyng

Reginaldo Rodrigues da Costa

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

Thaís Pacievitch

19.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

No XVI EDUCERE, teremos espaço para a realização de atividades propostas por entidades e/ou grupos de pesquisas. Tais atividades, estão programadas para serem realizadas, inicialmente no dia 25 de setembro no horário da 14h às 17h, preferencialmente presencialmente. Para a submissão das propostas, dessas atividades é necessário que os proponentes estejam inscritos no evento, e coordenados ou primeiro proponente, faça a submissão (envio) da proposta pelo ambiente do participante, em conformidade com as modalidades e os templates disponibilizados. As modalidades das atividades especiais compreendem: Painel, Roda de Conversa, Reunião Científica, Minicursos e Lançamento de Livros. -Painel: apresentação de uma temática por três painelista, com um coordenador do painel. A proposta enviada deverá conter o resumo geral do painel e os resumos de cada apresentação. -Roda de conversa: discussão acerca de um tema que deverá ser descrita em um resumo, enviado pelo coordenador/organizador da roda de conversa. -Reunião Científica: espaço de discussão de entidades, grupos de pesquisa ou associações, cujo representante/coordenador que deverá enviar um resumo da atividade proposta. -Minicurso: a proposta do minicurso deverá conter a temática, os objetivos, os materiais e o encaminhamento das atividades -Lançamento de Livros: as sessões de lançamentos serão organizadas mediante envio de informação via formulário eletrônico. É importante ressaltar que a submissão dever ser, em conformidade com o template disponível, no prazo estabelecido pela coordenação do evento e com inscrição confirmada pelos proponentes das atividades especiais.

ISSN: 2176 - 1396

MODALIDADES ESPECIAIS

IDEIAS: ENSINANDO ARTE MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANA ISABEL RODRIGUES MARCOS[1]

RESUMO DO MINICURSO
O minicurso "Ideias: Ensinando Arte Moderna na Educação Básica" tem por objetivo proporcionar aos educadores uma introdução abrangente e prática sobre o ensino da arte moderna para alunos da educação básica, visando explorar os principais movimentos artísticos e artistas do período moderno, identificar como a arte moderna por meio de temas universais pode criar conexões entre a arte, a experiência pessoal e o conhecimento prévio. bem como fornecer estratégias pedagógicas para incorporar esses conteúdos em sala de aula. Durante o minicurso, os participantes terão a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os movimentos artísticos que caracterizaram a arte moderna, como o impressionismo, o cubismo, o surrealismo, o expressionismo, entre outros. Discutiremos as principais características estilísticas e temática de cada movimento, além de examinar um panorama sobre o contexto histórico e as transformações sociais que influenciaram o surgimento dessas expressões artísticas. Os educadores serão incentivados a refletir sobre a importância da arte moderna como uma ferramenta para estimular a criatividade, a expressão individual e a capacidade de interpretação dos alunos. Serão apresentadas estratégias pedagógicas para integrar o ensino da arte moderna relacionando-a a outras áreas do conhecimento. Além disso, o minicurso abordará práticas para envolver os alunos no processo criativo, como atividades de produção artística inspiradas nos artistas modernos estudados. Serão compartilhados recursos e materiais de apoio para enriquecer as aulas e estimular a apreciação estética dos estudantes. Ao final do minicurso, os participantes terão adquirido um conhecimento introdutório sobre a arte moderna e temas acessíveis e relevantes e estarão preparados para fazer conexões com as obras de arte e a vida dos alunos incorporando esse conteúdo em suas práticas pedagógicas, em abordagens temáticas transdisciplinar e interdisciplinar, centrada no aluno, promovendo uma educação artística mais holística, abrangente e significativa. O objetivo final é capacitar os educadores a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pela arte moderna, incentivando sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades criativas ao longo de sua trajetória educacional.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Educação. Transdisciplinar. Interdisciplinar.

[1] Doutoranda do programa PPGE Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: adriana.isabel3@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

ANALISANDO O USO DIDÁTICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADRIANA ISABEL RODRIGUES MARCOS[1]

RESUMO DO MINICURSO
O minicurso "Análise do uso didático do cinema na Educação Básica" tem como objetivo explorar as possibilidades e benefícios do cinema como recurso pedagógico nas escolas. O cinema é uma forma de expressão artística e cultural que pode desempenhar um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos estudantes uma experiência visual e emocionalmente envolvente. Durante o minicurso, serão abordados diferentes aspectos relacionados à análise e uso do cinema na educação básica. Serão discutidos os critérios para a seleção de filmes adequados á faixa etária dos alunos, levando em consideração aspectos como: conteúdo, linguagem, temática e relevância pedagógica. Também serão apresentadas as bases históricas que demonstram a forma em que o cinema tem sido usado como um instrumento de apoio complementar à educação e os conceitos básicos e as ferramentas necessárias para o conhecimento e utilização da análise fílmica. O minicurso tem por objetivo refletir sobre o cinema educativo, examinar alguns exemplos de cine educativo, descrever o que é análise fílmica, descrever as técnicas e processos mais habituais para a análise fílmica e propor ferramenta e recursos práticos para a análise fílmica. Além disso, serão apresentadas estratégia para a utilização do cinema como ferramenta educacional. Serão exploradas formas de integrar os filmes, ao currículo, criando conexões com diferentes disciplinas, estimulando a reflexão crítica, o debate e a produção de conhecimento pelos estudantes. No minicurso serão oferecidos exemplos práticos de atividades que podem ser desenvolvidas a partir do cinema, tais como análise de roteiros, criação de resenhas e críticas cinematográficas, produção de vídeos e documentários pelos alunos. Ao final do minicurso, os participantes estarão aptos sobre o potencial educativo do cinema, identificar filmes adequados aos objetivos pedagógicos, planejar atividades relacionadas e integrar o cinema de forma crítica e reflexiva no ambiente escolar. Através dessa experiência formativa, espera-se contribuir para a melhoria da qualidade da educação, estimulando o interesse e a participação ativa dos alunos, bem como promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Análise. Visualidades. Interdisciplinaridade.

[1] Doutoranda do programa PPGE Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: adriana.isabel3@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

HISTÓRIAS DE BONÉ

FLÁVIA GURNISKI BELTRAMI[1]

RESUMO DO MINICURSO

A temática deste minicurso refere-se à criação de composições artísticas concomitantes a produção de narrativas. Para tanto, a proposta envolve o processo criativo em arte com referência nos trabalhos do artista paranaense Hélio Leites (1953-), com pintura de objetos, construção de objetos artísticos e produção de narrativas orais, uma vez que, para o artista "A arte é uma ponte entre as pessoas". Enfatizamos que se trata de uma ação pedagógica significativa, que poderá contribuir na formação dos professores, da Educação Básica. O objetivo geral é apresentar uma forma de potencializar o conhecimento e a percepção estética no percurso criador dos seus alunos, com problematizações e reflexões, por meio da arte. Defendemos a relevância do Ensino de Arte para o desenvolvimento cognitivo e sensível no âmbito escolar, visto que possibilita um espaço de aprendizagem em um contexto de inclusão. Diante disso, destacamos como objetivos: proporcionar um estímulo à percepção visual para após potencializar a imaginação criadora para a criação dos trabalhos e construções das narrativas; propiciar a comunicação entre os pares por meio da criação, compondo elementos do mundo cognitivo e sensível, do individual e do coletivo; evidenciar a arte contemporânea, com a utilização de materiais presentes no cotidiano, visando à ampliação do referencial imagético e do conhecimento em arte. Nesse percurso, buscaremos pela formação dos sentidos humanos e destacaremos a sensibilidade estética, pela significação possível da arte como fonte de humanização. De acordo com o livro intitulado *Gramática da Fantasia* de Rodari (1982, p. 148), "[...] se quisermos ensinar a pensar, devemos primeiro ensinar a inventar". Sendo assim, utilizaremos para o desenvolvimento das narrativas as hipóteses fantásticas do autor ao fazermos a seguinte pergunta: "O que aconteceria se..." (RODARI, 1982, p. 27). Os materiais a serem utilizados são: bonés brancos (disponibilidade de 12 bonés brancos pela ministrante do curso, ou seja, um boné para cada participante); jornais ou revistas usados (para o suporte do boné); pincéis de tamanhos variados; tintas acrílicas ou tintas para tecido; bandeja de isopor ou paleta de pintura; copo com água para os pincéis; paninhos usados para os pincéis; objetos pequenos diversificados; bastão de cola com uma boa fixação. Os encaminhamentos ocorrerão da seguinte forma: 1) Apresentação do artista Hélio Leites e seus trabalhos. 2) Manipulação e escolha de objetos; estudos de criação junto aos objetos; apresentação do boné como suporte de criação e exemplificação para construção de narrativas. 3) Pintura do boné. 4) Montagem do cenário no boné e construção das narrativas.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Arte. Inclusão. Processo criativo.

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Grupo de Pesquisa: GEPPECC/UEM (CNPq). Professora de Arte da Educação Básica. E-mail: flaviagurniski@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

COMO É TER ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ROSA MARIA PEREIRA MIRANDA [1]
RENATA GOMES CAMARGO [2]

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) definem-se por um conjunto de três traços, a saber: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (NEGRINI, CAMARGO, 2022; RENZULLI, 2004). A manifestação destes traços irá diferenciar-se nas pessoas com AH/SD, o que traz uma complexidade ao trabalho educacional a ser realizado com elas. Uma estudante com AH/SD, que frequenta o ensino médio de um colégio de aplicação de uma universidade do sul do Brasil trouxe a demanda de entendimento desta manifestação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, em uma oportunidade falando sobre si mesma: “Gosto de me envolver em muitas coisas, pois me trás a sensação de novidade”. Sendo assim, o objetivo desta roda de conversa é entender os traços e características de uma pessoa com AH/SD, bem como desmistificar ideias equivocadas a respeito delas. A roda de conversa será coordenada pela referida estudante e sua professora de Educação Especial, que a atende no AEE, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis/SC, logo esta é a instituição proponente, a qual elas estão vinculadas. A metodologia de trabalho será focado em exemplos trazidos pela estudante, com base na sua experiência, trabalhados por elas no AEE, que contêm tanto possíveis características de uma pessoa com AH/SD, quanto ideias equivocadas. A problematização e discussão coletiva será feita por meio de um jogo, com a leitura destes exemplos pelas mediadoras e diálogo com o grupo em relação se ela corresponde à realidade de uma pessoa com AH/SD ou não. O público a que se destina este minicurso são educadores, estudantes e demais profissionais interessados na temática.

Palavras-chave: Educação Especial.Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação. Características. Mitos.

[1] Estudante do ensino médio, Colégio de Aplicação/UFSC, rosamaria.pmiranda@gmail.com
[2] Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação/UFSC, e-mail: renata.g.c@ufsc.br

MODALIDADES ESPECIAIS

PROJETO DE VIDA: O AUTOCONHECIMENTO

JUSSARA TURIN (1)[1]

Este minicurso se propõe a desenvolver a temática projeto de vida: o autoconhecimento com abordagem sobre a autoaceitação e fortalecimento da autoestima, fatores essenciais para o desenvolvimento pessoal. O projeto de vida pode ser construído desde a infância até a velhice, considerando sempre as especificidades de cada etapa da vida, pois ele permite a partir das experiências passadas e vivências presentes, vislumbrar encaminhamentos futuros. Uma das abordagens utilizadas para o autoconhecimento, e que será utilizado neste minicurso, é o uso da autobiografia, para a construção da identidade a partir da observação e análise da história pessoal, para identificar os pontos fortes e de fragilidade e as mudanças possíveis. Os materiais necessários para que seja oportunizado o minicurso são: multimídia, recortes de revistas, celular, caneta e papel. Os encaminhamentos metodológicos envolvem a explanação teórica sobre biografia e autobiografia, discussão sobre algumas biografias de pessoas ilustres, histórias de superação, com vistas a promover a aplicação dos conceitos de personalidade nas dimensões pessoal, social e profissional, proporcionada pela análise da biografia. Pessoal que visa reconhecer a origem do biografado(a), como elabora os sentimentos e como é caracterizado o perfil referente a identidade e valores; social porque envolve as relações interpessoais que se estendem desde a empatia até as preocupações com o ecossistema e profissional que além de tratar das habilidades individuais, aspectos como criatividade, tecnologia, tem grande importância, dada a velocidade com que as coisas se transformam na sociedade atual. Espera-se que este minicurso contribua para a vida dos(as) participantes, além de ser o fio condutor para o autoconhecimento e que possa trazer subsídios que contribuam na construção do projeto de vida dos educandos, para que possam trilhar em busca do seu desenvolvimento pessoal, seja na identificação dos seus talentos, dos objetivos de vida e/ou na necessidade de planejamento ou/e nas ações em sociedade.

[1] Doutorado, Seed/PR/juturin@gmail.com

ISSN: 2176 - 1396

MODALIDADES ESPECIAIS

PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANDRÉ AMARAL GONÇALVES BIANCO[1]
AGNALDO ARROIO[2]

RESUMO DO MINICURSO
O ensino de Ciências passou por profundas mudanças no período de isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19. Professores e estudantes foram obrigados a se adaptarem ao ensino remoto emergencial e o uso de vídeos foi muito explorado nessa proposta. Entretanto, muito se questiona se os referidos professores dispunham de recursos e conhecimentos suficientes para a seleção e produção de vídeos para as suas aulas. Rezende Filho et al. (2011) afirmam que os autores de artigos científicos da área não costumam apresentar as diferenças estéticas e de conteúdo entre os filmes e vídeos analisados em seus trabalhos. Portugal et al. (2018) e Silva et al. (2017) indicam que o YouTube vem sendo usado como plataforma de estudos em Ciências antes mesmo do surgimento da pandemia de Covid-19. Assim, e pelo fato de que mesmo após o período do ensino remoto emergencial o uso de vídeos em aulas e para o estudo dos estudantes tenha se tornado uma estratégia amplamente utilizada, vimos oferecer o minicurso PRODUÇÃO DE VÍDEOS PARA AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO ENSINO FUNDAMENTAL II. O curso é destinado a interessados em aprender os fundamentos para a produção de vídeos, com qualidade artística e conteudística, para aulas de Ciências do Ensino Fundamental II. Será abordado no curso a metodologia para produções de vídeos desenvolvida pelo pesquisador Dr. André Bianco, do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, do campus Diadema, da Universidade Federal de São Paulo. Essa metodologia consiste na abordagem de seis atividades fundamentais na produção de filmes (roteiro, produção, direção, captação de vídeo, captação de áudio e edição) e será realizada no formato de aula expositiva e dialogada, com uso de data show, para projeção de slides do software Power Point e vídeos. O curso terá duração de 4h e será oferecido na modalidade online, aos 60 primeiros inscritos. Não são necessários pré-requisitos ou equipamentos para a realização do curso. Nossa proposta visa justamente habilitar os interessados na produção audiovisual a realizarem seus projetos sem os caros equipamentos empregados por produtoras de vídeos.
Palavras-chave: Alfabetização Midiática e Informacional. Audiovisual. Ensino de Ciências. Formação de Professores. Vídeos.

PORTUGAL, Khalil Oliveira; ARRUDA, Sergio de Mello e MARINEZ, Meneghello Passos. Free-choice teaching: how YouTube presents a new kind of teacher. Revista Electrónica. de Enseñanza de las Ciencias, v.17, n.1, p.183-199, 2018.
REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; PEREIRA, Marcus Vinícius e VAIRO, Alexandre Cunha. Recursos Audiovisuais como temática de pesquisa em periódicos brasileiros de Educação em Ciências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.11, n.2, p.183-204, 2011.
SILVA, Marcelo José da, PEREIRA, Marcus Vinícius, ARROIO, Agnaldo. O papel do Youtube no ensino de ciências para estudantes no ensino médio. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v.7, n.2, p.35–55, 2017.

[1]Doutor em Ciências, Unifesp e andre.bianco@unifesp.br.
[2]Livre Docente em Metodologia do Ensino, USP e agnaldoarroio@usp.br

MODALIDADES ESPECIAIS

Educação Emocional Positiva: uma proposta de ensino das habilidades emocionais em sala de aula

ANGELA MARIA PELIZER DE ARRUDA[1]

RESUMO DO MINICURSO

Ao longo dos séculos, a educação formal, da Educação Infantil às pós-graduações, se preocupou em desenvolver conhecimento técnico nos estudantes. Contudo, o que se percebe é que falta às crianças e aos jovens o conhecimento e estratégias de desenvolvimento de habilidades emocionais. Nos últimos anos, a falta dessas habilidades vem sendo percebida de modo exacerbado diante das novas demandas psicossociais. Crianças, jovens e adultos com sérios problemas emocionais, levando a um patamar nunca antes visto ou vivido em relação ao número de pessoas com transtornos mentais e emocionais, que chegam cada vez mais precocemente na vida das pessoas. A educação formal está mais acessível, bem como os bens de consumo e tecnológicos, mas vivemos numa era em que transtornos novos e velhos conhecidos tornam-se mais frequentemente diagnosticado em todas as idades. Nesse sentido, também nas últimas duas décadas, a partir das propostas apresentadas pela Psicologia Positiva, tem-se discutido acerca do desenvolvimento de habilidades emocionais a fim de trabalhar, juntamente com o conhecimento técnico, estratégias de enfrentamento de situações estressoras, de aumento de bem-estar e desenvolvimento pessoal na sala de aula. Esta área do conhecimento é chamada de Educação Emocional Positiva ou somente Educação Positiva. A educação emocional positiva é uma forma importante de ensinar como identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções. É uma habilidade essencial que ajuda crianças, jovens e adultos a lidarem com situações estressantes, tomar decisões e desenvolver relacionamentos saudáveis ao longo da vida. Dessa forma, o objetivo deste minicurso é trazer práticas relacionadas à Educação Emocional Positiva que podem ser trabalhadas em sala de aula desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para isso, Em formato de workshop, contaremos com atividades simples, com materiais acessíveis e uma metodologia prática de trabalho para auxiliar professores e educadores a refletirem acerca do papel das emoções no processo de aprendizagem e sua importância para a vida do estudante num processo de desenvolvimento global do indivíduo. Os temas principais desenvolvidos no minicurso aqui proposto versarão sobre: a) Conceito de Felicidade e Bem-estar; b) Conceito de Inteligência Emocional; c) relação entre estado emocional e aprendizagem; d) Práticas promotoras de bem-estar e resiliência.

Palavras-chave: 1. Educação Emocional Positiva 2. Habilidades socioemocionais 3. Felicidade e bem-estar

[1] Doutora em Letras, Pós-Graduada em Psicologia Positiva, Professora Titular na PUCPR, angela.arruda@pucpr.br.

MODALIDADES ESPECIAIS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

GISELLE CRISTINA SMANIOTTO [1]
JOSEMARY SCOS [2]

RESUMO DO MINICURSO
A aprendizagem inicial da escrita demanda do alfabetizando a compreensão de que para ler e escrever é necessário reconhecer que o que está sendo lido ou escrito não se refere ao significado das palavras, mas a uma sequência de letras que corresponde à cadeia sonora pronunciada. Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala na dimensão das palavras, das sílabas, das rimas e dos fonemas é denominada de consciência fonológica. Este minicurso tem como objetivos: a) Refletir sobre as concepções de alfabetização e suas facetas (CARTAXO, SMANIOTTO, FONTANA, 2020; COLELLO, 2014; SOARES, 2020); b) Reconhecer as especificidades do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) (CAGLIARI, 1998; FARACO, 2018; MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2005; ROBERTO, 2016); c) Conhecer e realizar atividades e jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica/fonêmica (ADAMS, 2006; BRANDÃO, ROSA, 2011; MORAIS, 2019). O minicurso será desenvolvido por meio da apresentação dialogada entre ministrantes e cursistas, fazendo uso de recursos como o power-point, vídeos e acesso a sites para a exposição e discussão de conceitos e a demonstração e realização de atividades e jogos que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica. Inicialmente, será promovida a reflexão a respeito das questões conceituais sobre a alfabetização. Na sequência, serão discutidos os conhecimentos necessários ao processo de apropriação do sistema de escrita. A partir dessa contextualização, os conceitos de consciência fonológica e fonêmica serão tratados por meio da demonstração e realização de atividades e jogos que desenvolvem a consciência fonológica/fonêmica em seus diferentes níveis: palavra, sílaba, rima e fonema. A avaliação será realizada por meio da participação ativa dos(as) cursistas e de preenchimento de formulário próprio disponibilizado ao final do minicurso. A atividade destina-se a professores da Educação Básica, acadêmicas(os) dos cursos de Pedagogia e pesquisadores da área da Alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de escrita alfabética. Consciência fonológica. Consciência fonêmica. Jogos e atividades.

[1] Doutora em Linguística (UFSC). Professora do curso de Pedagogia (UEPG). gisellesmaniotto@yahoo.com.br
[2] Mestre em Educação (UEPG). Professora alfabetizadora. Neuropsicopedagoga Clínica Espaço Acalento. josyscos@hotmail.com

PAINEL

A ANFOPE E ATUALIDADE NA FORMACAO DE PROFESSORES: HISTORIA, PAUTAS E DESAFIOS

Susana Soares Tozetto (a)[1]

RESUMO DO PAINEL
A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), vem ao longo das últimas décadas tratando da formação de professores no Brasil, a partir de uma luta referenciada pela valorização dos professores, bem como pela sua formação consistente e bem fundamentada. Estamos representados em todos os estados brasileiros e, permanecemos em continua busca pela expansão dos associados para fortalecer a ação pela formação de professores. Nesse sentido, apresentamos o presente painel que sera iniciado com a discussão dos desafios da formação docente na atual conjuntura. Segue com a proposição sobre a Base Comum Nacional que é defendida pela ANFOPE. Finaliza com o debate sobre a Resolução do CNE/CP 02/2015 e as relações com os projetos institucionais de formação de professores. Considerando o atual momento político brasileiro mais promissor que o anterior em relação a educação, bem como a formação de professores, temos como principal objetivo nesse painel, versamos uma ampla discussão sobre a formação de professores e a valorização profissional e as ações da ANFOPE. A referida associação, conta com uma frente historicamente forte e consistente, com coerência epistemológica e teórica para analisar e debater as atuais propostas no campo de formação de professore nesse pais. Sendo assim, defendemos uma política de Estado, na perspectiva de rede, como um processo articulado e em sintonia com a realidade das escolas brasileiras.

Palavras-chave: ANFOPE. Formação de Professores. Docência;

[1] Doutora em Educação, UEPG. tozettosusana@hotmail.com.br

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ANFOPE

Henri Luiz Fuchs[2]

RESUMO
A ANFOPE tem se posicionado em relação ao cenário educacional, em especial, sobre a formação docente. Objetivamos apresentar o posicionamento da ANFOPE sobre as políticas educacionais relacionadas à formação docente a partir do documento final do XXI Encontro Nacional, 2022. O fortalecimento do Estado democrático, nas políticas públicas e sociais e educacionais como políticas de Estado; a revogação imediata da EC 95/2016; a recomposição democrática do CNE como órgão de Estado e a efetivação do FNE; a autonomia universitária que garante a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; o respeito ao resultado das consultas eleitorais para a nomeação dos dirigentes máximos da IES; o fortalecimento da pesquisa e pós-graduação; a articulação sistêmica da Educação Superior e a Educação Básica; o fortalecimento dos processos formativos de docentes, melhores condições de trabalho e valorização; ampliação dos programas e políticas de formação inicial que atraiam novos docentes, com bolsas para todos os ingressantes; políticas de formação continuada de professores, apoiando as redes públicas de ensino para viabilizar programas de formação e desenvolvimento profissional docente; a ampliação dos Programas Institucionais de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente baseada na formação crítico-emancipatória; fortalecimento dos Fóruns de Licenciaturas como espaços político-pedagógicos de articulação dos projetos institucionais. Reivindica a revogação das Res. 02/2019 e 01/2020 do CNE/CP, por retomarem o tecnicismo, assim como da BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Exige a suspensão dos exames nacionais anuais censitários em larga escala, o fim dos programas de militarização das escolas públicas e a não aprovação da educação domiciliar.

Palavras-chave: 1. ANFOPE 2. Políticas Educacionai 3. Formação Docente

[2] Doutor em Educação, IFRS Campus Bento Gonçalves henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br.

A ANFOPE E A BASE COMUM NACIONAL: PRINCIPIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Margareth Fadanelli Simionato(a)[3]

RESUMO

Essa discussão tem por objeto apresentar a Base Comum Nacional defendida pela Anfope, que se fundamenta em uma concepção sócio-histórica da educação de caráter emancipador e reafirma a docência como base da formação inicial de professores. Apresenta dois sentidos complementares, ou seja, o *sentido teórico* por constituir os fundamentos e princípios que orientam a construção dos projetos dos cursos de formação e o *sentido político*, enquanto instrumento de luta na reivindicação de políticas de profissionalização igualitárias para todos. Os termos envolvidos na expressão Base Comum Nacional explicitam o alcance conceitual que lhe é atribuído. O primeiro termo "Base" encerra em si o significado de fundamentos, do estudo do campo epistemológico da educação enquanto ciência, metodologia, campos de conhecimento gerais e específicos e sua aplicação. Já o termo "Comum" propõe que a base será compreendida como o ponto de partida para a formação dos professores, que define eixos orientadores para organizar propostas de cursos de licenciaturas e Pedagogia nas diferentes instituições formadoras. Constitui-se em um instrumento de luta por uma formação de professores que rompe com a concepção de um currículo mínimo, encapsulado em um conjunto de habilidades e competências tal como foi proposto na Resolução CNE/CP nº 02/2019. A Anfope tem por tradição rever, a atualidade de tais princípios, mantendo a base em consonância com a conjuntura atual. Os princípios que compõem a base bem como os embates sob os quais deu-se essa constituição serão apresentados nessa discussão, elucidando as potencialidades e a necessidade do amplo debate sobre a formação.

Palavras-chave: Base Comum Nacional. Formação de professores. Princípios.

[3] Doutora em Educação, UFSC/FOPPE, margarethfadanelli@gmail.com

RESOLUCAO CNE/CP N.02/2015 E OS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMACAO DE PROFESSORES

Derlan Trombetta[4]

RESUMO

Esta apresentação tem como objetivo discutir a atuação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no processo de construção das políticas institucionais de formação de professores demandadas por esta Resolução. Trataremos deste complexo processo de interpretação e tradução desta Política, a partir da análise de uma experiência, a da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Partindo de documentos, textos, artefatos e discursos de sujeitos-chave no processo de construção da política institucional, pretendemos analisar o processo de atuação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na construção da Política Institucional de formação de docentes da FURG. Veremos que no processo de construção da política, há a mobilização de uma intrincada rede de interesses e negociações nos quais diferentes atores assumem o protagonismo. Mostraremos que esta Política não é meramente implementada, mas que ela passa por um processo de recontextualização e ressignificação no espaço em que atua e que transforma o texto oficial num texto singular. Veremos também, que a construção destas políticas institucionais foram estratégicas para a resistência às políticas educacionais gerencialistas e performativas que foram impostas nos últimos anos, de modo especial a BNC - Formação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, e que pretendeu submeter a formação de professores ao currículo da BNCC, concebendo os professores como meros práticos deste currículo padronizado.

Palavras-chave: 1**.** Diretrizes Curriculares 2. Políticas Institucionais 3. Formação de professores.

[4] Doutor em Educação, UFFS, derlan.trombetta@uffs.edu.br

MODALIDADES ESPECIAIS

OS PROCESSOS FORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo[1]

RESUMO DO PAINEL
Os processos formativos constituem-se de um corolário de saberes e ações que contribuem para a prática pedagógica docente. As ações desenvolvidas e os resultados apresentados neste painel, tem como fundamento teórico a concepção histórico-crítica, considerando a realidade local do município de Araucária, seus aspectos sociais e históricos. A valorização do contexto e o diálogo com questões globais, que envolvem e também reverberam na prática pedagógica local, são princípios importantes destacados por autores centenários como Paulo Freire e Edgar Morin. Uma educação dialógica que articula, relaciona e contextualiza seus processos formativos em prol da qualidade da educação, do desenvolvimento das aprendizagens das crianças e estudantes e da formação continuada dos professores. Os processos formativos dentro da Rede Municipal de Ensino de Araucária abrangem para além dos cursos de formação, a elaboração e produção de recursos digitais e impressos, compreendidos como fonte de formação (SAVIANI, 2007). O ConectAr produz e disponibiliza, por meio do Portal de Araucária, vídeos relacionados aos componentes curriculares e outros temas relacionados à educação, destinados aos professores e estudantes da rede. O EstudAr compõe um conjunto de cadernos - material estruturado - dos componentes curriculares de Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Cada uma dessas ações apresenta uma especificidade e objetivo, mas que puderam ser integradas dentro do PlanejAr, uma proposta formativa que visou subsidiar de modo teórico e prático os professores da rede. Se o contexto condiciona as práticas formativas (IMBERNÓN, 2010) os processos formativos precisam considerar a diversidade de professores, os modos de pensar, suas crenças e saberes. Uma educação dialógica e pertinente que relaciona e contextualiza os saberes para dar sentido e um novo significado a eles.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação dialógica. Histórico-crítico. Saberes docentes. Processos formativos.

CONECTAR

Sarah Tatiane Muiniki Forbeck[2]

RESUMO
Promover práticas de utilização das tecnologias digitais é uma crescente no meio educacional. Nesse sentido, o ConectAr visa produzir recursos digitais, especificamente vídeos curtos, para incentivar e colaborar com a prática pedagógica docente e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e estudantes, buscando aproximá-los dos meios já usados cotidianamente na prática social, e promovendo o acesso e a inclusão digital aos que ainda não os utilizam em seu dia a dia. O projeto criado em 2021 contém em seu repositório aproximadamente 170 vídeos, com duração entre 2 a 20 minutos, sobre temas variados, que contemplam a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Contação de

[1] Doutora em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e marilete.marqueti@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[2] Especialista em Educação Infantil e Educação Transformadora, Secretaria Municipal de Educação de Araucária e sarah.forbeck@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Histórias, Saúde, entre outros. Os vídeos são produzidos e disponibilizados no Portal de Educação de Araucária, que tem acesso livre aos professores, estudantes e comunidade. E são elaborados por profissionais da rede, em sua maioria, e profissionais convidados. De acordo com a Lei nº14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) altera o Artigo 4º da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação digital precisa promover o uso pedagógico e a criação de conteúdos digitais (BRASIL, 2023). Em Araucária, essa prática está integrada ao processo formativo dos professores, objetivando além do acesso às tecnologias, estimular novas formas de transmitir, receber e reter a informação (BRITO, 2006). Os vídeos são utilizados em outras ações formativas da rede, de modo a orientar sobre o uso pedagógico desse recurso digital.

Palavras-chave: Tecnologia digital. Inclusão digital. Prática pedagógica.

ESTUDAR

Patrícia Kudlaviec Przybylovicz[3]

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem é permeado pelos mais variados usos de recursos pedagógicos, nesse sentido qualquer instrumento utilizado com finalidade pedagógica é um material didático (RANGEL, 2005). É importante destacar que alguns materiais são elaborados com uma finalidade específica, como o material estruturado EstudAr da Rede Municipal de Ensino de Araucária, recurso autoral, que busca assegurar práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos, sendo valorizado a identidade e as especificidades do contexto social em que estão inseridos (SAVIANI, 2007). O projeto iniciou no ano de 2021, com a elaboração dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, disponibilizados inicialmente em formato digital. E em 2023, os cadernos foram impressos, atendendo aproximadamente 4750 estudantes e 240 professores, além da ampliação para os cadernos digitais de Ensino Religioso e Língua Inglesa. A elaboração do EstudAr é feita pelos profissionais da rede, pautado nos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca subsidiar os professores nos encaminhamentos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Organizados por semestre e subdivididos por unidades, o material busca apoiar a prática pedagógica, de modo que seu conteúdo esteja relacionado à apropriação do conhecimento de forma sistematizada e de acordo com o planejamento pedagógico, com atividades que despertam o protagonismo do estudante, visando a integração com outros componentes curriculares. Além desses, outros pontos fundamentais estão presentes nos cadernos, como a observância do processo de inclusão, das relações étnico raciais, das questões socioambientais, educação do campo, ludicidade e a práxis pedagógica.

Palavras-chave: Material didático. Ensino e Aprendizagem. Prática pedagógica.

PLANEJAR

Lucia de Fatima Skrzypnik[4]

[3] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Linguagem, Gestão Escolar e Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Araucária e patricia.przybylovicz@educacao.araucaria.pr.gov.br.

[4] Mestre em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e lucia.skrzypnik@educacao.araucaria.pr.gov.br

RESUMO
O ato de planejar é uma atribuição docente a fim de permitir a previsibilidade do seu trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2013), o que privilegia um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Isto traz em seu bojo, a necessidade de reestruturar constantemente a prática docente. Sendo assim, o planejamento está correlacionado com os processos formativos, considerando que um é a previsão e o outro é o subsídio para o trabalho realizado (GASPARIN, 2011). Nesta perspectiva, apresenta-se neste painel a proposta formativa do PlanejAr, como uma experiência relevante de formação e mediação realizada para 72 docentes de 4º anos e a 75 docentes de 5º anos da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Sua finalidade é evidenciar as possibilidades de flexibilização, seja das metodologias, dos materiais didáticos, pedagógicos, digitais e manipuláveis em uma perspectiva inclusiva de educação a fim de atingir de forma mais equitativa a todos os estudantes ao direito à educação de qualidade para que, por inúmeros pretextos (sociais, históricos, econômicos, culturais, políticos etc.) estão à margem do processo de ensino e aprendizagem do espaço escolar. Mediar a reorganização da prática inicial docente, tendo como referência os remates das práticas finais (SAVIANI, 2014), a partir de fontes formativas como o material estruturado do EstudAr e os vídeos do ConectAr, foi possível mediar os encaminhamentos e auxiliar o docente a refletir sobre o seu planejamento e a sua prática de forma contextualizada, contribuindo com seu processo formativo.

Palavras-chave: Planejamento. Formação continuada. Prática docente.

MODALIDADES ESPECIAIS

OS PROCESSOS FORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo[1]

RESUMO DO PAINEL
Os processos formativos constituem-se de um corolário de saberes e ações que contribuem para a prática pedagógica docente. As ações desenvolvidas e os resultados apresentados neste painel, tem como fundamento teórico a concepção histórico-crítica, considerando a realidade local do município de Araucária, seus aspectos sociais e históricos. A valorização do contexto e o diálogo com questões globais, que envolvem e também reverberam na prática pedagógica local, são princípios importantes destacados por autores centenários como Paulo Freire e Edgar Morin. Uma educação dialógica que articula, relaciona e contextualiza seus processos formativos em prol da qualidade da educação, do desenvolvimento das aprendizagens das crianças e estudantes e da formação continuada dos professores. Os processos formativos dentro da Rede Municipal de Ensino de Araucária abrangem para além dos cursos de formação, a elaboração e produção de recursos digitais e impressos, compreendidos como fonte de formação (SAVIANI, 2007). O ConectAr produz e disponibiliza, por meio do Portal de Araucária, vídeos relacionados aos componentes curriculares e outros temas relacionados à educação, destinados aos professores e estudantes da rede. O EstudAr compõe um conjunto de cadernos - material estruturado - dos componentes curriculares de Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Cada uma dessas ações apresenta uma especificidade e objetivo, mas que puderam ser integradas dentro do PlanejAr, uma proposta formativa que visou subsidiar de modo teórico e prático os professores da rede. Se o contexto condiciona as práticas formativas (IMBERNÓN, 2010) os processos formativos precisam considerar a diversidade de professores, os modos de pensar, suas crenças e saberes. Uma educação dialógica e pertinente que relaciona e contextualiza os saberes para dar sentido e um novo significado a eles.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação dialógica. Histórico-crítico. Saberes docentes. Processos formativos.

CONECTAR

Sarah Tatiane Muiniki Forbeck[2]

RESUMO
Promover práticas de utilização das tecnologias digitais é uma crescente no meio educacional. Nesse sentido, o ConectAr visa produzir recursos digitais, especificamente vídeos curtos, para incentivar e colaborar com a prática pedagógica docente e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e estudantes, buscando aproximá-los dos meios já usados cotidianamente na prática social, e promovendo o acesso e a inclusão digital aos que ainda não os utilizam em seu dia a dia. O projeto criado em 2021 contém em seu repositório aproximadamente 170 vídeos, com duração entre 2 a 20 minutos, sobre temas variados, que contemplam a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Contação de

[1] Doutora em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e marilete.marqueti@educacao.araucaria.pr.gov.br.
[2] Especialista em Educação Infantil e Educação Transformadora, Secretaria Municipal de Educação de Araucária e sarah.forbeck@educacao.araucaria.pr.gov.br.

Histórias, Saúde, entre outros. Os vídeos são produzidos e disponibilizados no Portal de Educação de Araucária, que tem acesso livre aos professores, estudantes e comunidade. E são elaborados por profissionais da rede, em sua maioria, e profissionais convidados. De acordo com a Lei nº14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) altera o Artigo 4º da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação digital precisa promover o uso pedagógico e a criação de conteúdos digitais (BRASIL, 2023). Em Araucária, essa prática está integrada ao processo formativo dos professores, objetivando além do acesso às tecnologias, estimular novas formas de transmitir, receber e reter a informação (BRITO, 2006). Os vídeos são utilizados em outras ações formativas da rede, de modo a orientar sobre o uso pedagógico desse recurso digital.

Palavras-chave: Tecnologia digital. Inclusão digital. Prática pedagógica.

ESTUDAR

Patrícia Kudlaviec Przybylovicz[3]

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem é permeado pelos mais variados usos de recursos pedagógicos, nesse sentido qualquer instrumento utilizado com finalidade pedagógica é um material didático (RANGEL, 2005). É importante destacar que alguns materiais são elaborados com uma finalidade específica, como o material estruturado EstudAr da Rede Municipal de Ensino de Araucária, recurso autoral, que busca assegurar práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos, sendo valorizado a identidade e as especificidades do contexto social em que estão inseridos (SAVIANI, 2007). O projeto iniciou no ano de 2021, com a elaboração dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, disponibilizados inicialmente em formato digital. E em 2023, os cadernos foram impressos, atendendo aproximadamente 4750 estudantes e 240 professores, além da ampliação para os cadernos digitais de Ensino Religioso e Língua Inglesa. A elaboração do EstudAr é feita pelos profissionais da rede, pautado nos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca subsidiar os professores nos encaminhamentos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Organizados por semestre e subdivididos por unidades, o material busca apoiar a prática pedagógica, de modo que seu conteúdo esteja relacionado à apropriação do conhecimento de forma sistematizada e de acordo com o planejamento pedagógico, com atividades que despertam o protagonismo do estudante, visando a integração com outros componentes curriculares. Além desses, outros pontos fundamentais estão presentes nos cadernos, como a observância do processo de inclusão, das relações étnico raciais, das questões socioambientais, educação do campo, ludicidade e a práxis pedagógica.

Palavras-chave: Material didático. Ensino e Aprendizagem. Prática pedagógica.

PLANEJAR

Lucia de Fatima Skrzypnik[4]

[3] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Alfabetização e Linguagem, Gestão Escolar e Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação de Araucária e patricia.przybylovicz@educacao.araucaria.pr.gov.br.

[4] Mestre em Educação (UFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária e lucia.skrzypnik@educacao.araucaria.pr.gov.br

RESUMO
O ato de planejar é uma atribuição docente a fim de permitir a previsibilidade do seu trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2013), o que privilegia um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Isto traz em seu bojo, a necessidade de reestruturar constantemente a prática docente. Sendo assim, o planejamento está correlacionado com os processos formativos, considerando que um é a previsão e o outro é o subsídio para o trabalho realizado (GASPARIN, 2011). Nesta perspectiva, apresenta-se neste painel a proposta formativa do PlanejAr, como uma experiência relevante de formação e mediação realizada para 72 docentes de 4º anos e a 75 docentes de 5º anos da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Sua finalidade é evidenciar as possibilidades de flexibilização, seja das metodologias, dos materiais didáticos, pedagógicos, digitais e manipuláveis em uma perspectiva inclusiva de educação a fim de atingir de forma mais equitativa a todos os estudantes ao direito à educação de qualidade para que, por inúmeros pretextos (sociais, históricos, econômicos, culturais, políticos etc.) estão à margem do processo de ensino e aprendizagem do espaço escolar. Mediar a reorganização da prática inicial docente, tendo como referência os remates das práticas finais (SAVIANI, 2014), a partir de fontes formativas como o material estruturado do EstudAr e os vídeos do ConectAr, foi possível mediar os encaminhamentos e auxiliar o docente a refletir sobre o seu planejamento e a sua prática de forma contextualizada, contribuindo com seu processo formativo.

Palavras-chave: Planejamento. Formação continuada. Prática docente.

MODALIDADES ESPECIAIS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM PERSPECTIVAS: OS SUJEITOS, SEUS DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Adilson Ribeiro de Oliveira[1]
Marie Luce Tavares [2]

RESUMO DO PAINEL
As apresentações propostas neste painel têm como eixo norteador a Educação Profissional e Tecnológica e se ancora em pesquisas inseridas no projeto "Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02220-21) e desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Minas Gerais (ProfEPT/IFMG). Seu objetivo é o mapeamento e a interpretação analítica de representações sociais (RS) sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de sujeitos – docentes, discentes, técnicos-administrativos – envolvidos em processos educativos no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFs). Entre as várias frentes de estudo e pesquisa em desenvolvimento no interior do projeto – RS sobre EPT, sobre mundo do trabalho e sobre formação profissional de estudantes de Ensino Médio Integrado; RS sobre EPT e constituição identitária docente; RS sobre EPT e papel de profissionais não docentes na formação omnilateral de estudantes; RS docentes sobre constituição dos Institutos Federais; RS e papel de coletivos estudantis na formação integral – algumas já apresentam resultados que contribuem para/com reflexões e possíveis (re)dimensionamentos para o campo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente no que se refere mais diretamente aos processos educativos aí imbricados, tanto em termos de sua relevância para o ensino quanto para o avanço da pesquisa nessa área temática.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Omnilateral.

[1] Docente e pesquisador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Coordenador do projeto "Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações" (FAPEMIG/APQ – 02220-21), adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.
[2] Docente e pesquisadora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Coordenadora Adjunta do projeto "Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações" (FAPEMIG/APQ – 02220-21), marie.tavares@ifmg.edu.br.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E(M) EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: IMBRICAMENTOS NA FORMAÇÃO INTEGRAL

Adilson Ribeiro de Oliveira[3]

RESUMO
Nesta apresentação, o objetivo é compartilhar dados de pesquisas concluídas e/ou em desenvolvimento no âmbito do projeto "Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02220-21). Tendo em vista a dimensão do projeto em tela, num esforço de síntese e exemplificação, propomos concentrar a atenção em torno de frentes de estudo que se dedicaram ao mapeamento e à compreensão das representações sociais sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e seus imbricamentos na formação integral/omnilateral de estudantes do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Resultados de duas dessas frentes de pesquisas já concluídas apontam que as representações dos estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico i) permitem observar alguns significados sobre EPT compartilhados pela maioria deles, revelando significações comuns a grupos de estudantes ingressantes e de concluintes, oscilando entre aproximação e distanciamento das bases conceituais da EPT e ii) indiciam a função orientadora e preparatória da educação para os estudantes concluintes, apontando a necessidade de a escola oferecer auxílio no processo de orientação profissional de forma mais contínua e sistemática, além de enfatizar reflexões e orientações para a construção do seu projeto de vida e transição para a continuidade da formação e/ou ingresso no mundo do trabalho. Tais resultados já indiciam a relevância da pesquisa com abordagens discursivas das representações sociais para a compreensão de fatos e fenômenos imbricados nos processos educativos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Representações Sociais. Formação Integral. Orientação Profissional.

[3] Docente e pesquisador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Fernando Pereira Rodrigues[4]

RESUMO
Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais apresentam um modelo de implementação novo no processo formativo, abrangendo os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Nesse contexto, encontram-se os docentes que muitas vezes atuam como um "ser polivalente" em meio às diversas realidades presentes nesses espaços formativos. Assim, como objetivo geral da pesquisa em desenvolvimento aqui apresentada, pretende-se compreender de que forma as representações sociais sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) moldam a constituição identitária docente no âmbito dos Institutos Federais, visando investigar o "ser docente" que caminha pelos diversos níveis e modalidades de ensino e procurando compreender as representações sociais que eles constroem sobre EPT, assim como a influência dessas representações na sua constituição identitária. Como aporte teórico, a pesquisa ampara-se na nas bases conceituais da EPT, na Teoria das Representações Sociais, na Teoria do Núcleo Central e em abordagens sobre a constituição identitária. A pesquisa tem natureza qualitativa, tomando-se como instrumentos de geração e coleta de dados dois questionários centrais: o questionário sociocultural (QSC) e o Teste Associação Livre de Palavras (TALP). A análise de dados será realizada por meio do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC) com a técnica do quadrante de Vergès (2002).

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Profissional e Tecnológica. Constituição Identitária Docente.

[4] Mestrando no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG), bolsista da FAPEMIG (Projeto APQ – 02220-21), fernandorodriguespd@gmail.com.

O TÉCNICO-ADMINISTRATIVO COMO AGENTE FORMATIVO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERVIDORES NÃO DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Giselle Freitas Mapa Mucci Andrade[5]

RESUMO

A pesquisa em andamento tem como objetivo investigar quais as representações sociais (RS) de servidores técnico-administrativos a respeito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e de seu papel na formação integral dos discentes. É desenvolvida dentro do projeto "Educação Profissional e Tecnológica em perspectivas: os sujeitos, seus discursos e representações", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02220-21). As representações sociais serão identificadas no conteúdo dos discursos desses servidores e, tomando-as como base, será feito um minidocumentário como produto educacional derivado da pesquisa, visando disseminar e amplificar as vozes dos servidores técnico-administrativos enquanto agentes formativos, não apenas relacionados às atividades-meio dentro da instituição, mas também à atividade-fim, o ensino. O embasamento teórico do estudo parte das próprias bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica e a Teoria das Representações Sociais. A metodologia, de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, utiliza como instrumentos de coleta de dados um questionário sociocultural (QSC), um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e uma entrevista semiestruturada. Para investigar tais representações sociais, a técnica metodológica utilizada é a Análise de Conteúdo. A pesquisa visa contribuir para as discussões a respeito da educação integral dentro da EPT e da compreensão da participação de agentes não docentes envolvidos nesse processo para além da dialética construída na relação professor-aluno.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Representações Sociais. Educação Integral. Técnico-Administrativo. Agente Formativo.

[5] Mestranda no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG), bolsista da FAPEMIG (Projeto APQ – 02220-21), gisellemapaandrade@gmail.com.

ARTE E NATUREZA: OS ELEMENTOS NATURAIS COMO FONTE DE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Makeila Alves Piazza[1]
Tania Stoltz[2]

RESUMO DO MINICURSO:

A infância é o período de descobertas em que a criança percebe os seus limites, explora suas capacidades, desenvolve habilidades e usa a imaginação e criatividade no brincar. Quando as crianças têm a oportunidade de brincar COM e NA natureza, elas desfrutam de experiências sensoriais que permitem ampliar sua percepção e a possibilidade de criação. Por outro lado, sabe-se que desde cedo as crianças são expostas a equipamentos tecnológicos como celulares, computadores, vídeos, TV, que levam muitas vezes a um comportamento reativo. Esses meios nem sempre contribuem para o desenvolvimento de valores estéticos e tendem a restringir a percepção e os movimentos corporais. Ao escolher experiências que atravessam Arte e Natureza, busca-se dar prioridade ao percurso das vivências, da exploração e desdobramentos que ali surgem. Segundo Gandy Piorski (2016), a imaginação é o que constrói a psique da criança, e, se não for estimulada na primeira infância, pode atrofiar e causar danos como adultização precoce. Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e torna-se imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar o campo simbólico criador da criança, inspira a criatividade e desenvolve os sentidos, é um brinquedo não estruturado, aberto às possibilidades. Os elementos da natureza, inspiram a alma imaginativa da criança e a instigam intelectualmente pelo fato de ser um ambiente vivo com textura, cor, cheiro, tato; proporcionando um aprendizado exploratório. O objetivo deste minicurso de duas horas é mobilizar os participantes com percursos que tragam a natureza para dentro das salas de aula, criando propostas a partir de elementos naturais. O intuito é olhar para o entorno com base em diferentes processos, abordando: os benefícios de contato com a natureza (afetivos, emocionais, cognitivos, sociais); a falta de vínculo com a natureza e como isso compromete o desenvolvimento da criança; o papel e contribuição do professor para fomentar uma relação lúdica e saudável entre criança e natureza; e experiências lúdicas de criação com elementos da natureza em atividades guiadas, nas quais os participantes serão apresentados a cinco vivências da qual serão convidados a escolher uma para experienciar. Os materiais utilizados serão obtidos/coletados na natureza, ou de fácil aquisição, a exemplo de: sementes, folhas, gravetos, flores, algodão cru, barbante, cola quente, cola branca, água, linhas de bordado, tesouras, giz de cera, folha sulfite, argila e papelão. No decorrer da atividade, vamos propor momentos de diálogo e em seguida, os convidados terão espaço para expor seus olhares sobre as vivências, elaborando caminhos para um aprendizado que valorize e enriqueça o vínculo entre criança e natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança e Natureza. Desenvolvimento Infantil.

---

[1] Mestranda em Educação na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Especialista em Educação Transformadora pela Faculdade Vicentina (FAVI) e em Cinema pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: piazzamakeila@gmail.com.

[2] Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), pós-doutorado pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça e pós-doutorado pela Alanus Hochschule, Alemanha. E- mail: tania.stoltz795@gmail.com.

XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

MODALIDADES ESPECIAIS

REFLEXÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA E A DIFICULDADE DA INCLUSÃO SOCIAL

Comentado [1]: pode tirar sim. Acho que poderia colocar no IFSC campus Gaspar

H. Oliveira[1]
P. Godri[2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA

A roda de conversa proposta pela NAE (Núcleo de Acessibilidade Educacional) do IFSC campus Gaspar tem como objetivo promover uma comunicação e reflexão dinâmica e produtiva entre os participantes abordando a temática da deficiência e as dificuldades da inclusão social e suas vivências com a deficiência. O objetivo principal da roda de conversa é proporcionar um diálogo sobre a realidade das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea e os desafios da inclusão social. Ao decorrer do encontro serão debatidos diversos temas como acessibilidade urbana e arquitetônica, inclusão no mercado de trabalho, educação inclusiva, políticas públicas e também promover uma atividade na qual os participantes irão relatar o que pensam sobre a deficiência e suas experiências com ela. Além disso, os proponentes compartilharão suas experiências, pesquisas e propostas realizadas no instituto para enfrentar os obstáculos dos estudantes nas diferentes esferas da vida, mas principalmente na escolar. A proposta da roda de conversa é que seja um ambiente plural para um debate democrático e inclusivo, no qual serão levados críticas sobre a realidade moderna e, a partir disso, construir ações mais concretas para tornar a nossa sociedade mais justa, acessível e inclusiva para todos. A iniciativa visa estimular a empatia e a conscientização.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão Social. Acessibilidade. Dificuldades. Mercado de trabalho.

[1] Vínculo, servidor [Gaspar/área Educação Especial] e-mail: hagar.lara @ifsc.edu.br.
[2] Vínculo, (aluno/ [curso integrado de informática]) e e-mail: pedro.g2006@aluno.ifsc.edu.br

MODALIDADES ESPECIAIS

A EDUCAÇÃO ANTI-LGBTIFÓBICA COMO CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA E DO PRECONCEITO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA

Claudemar Pedroso Lopes[1]
Suelen Soares Barcelo de Miranda[2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA
O presente projeto versa sobre uma proposta de educação inclusiva em escolas de periferia, sobretudo no que diz respeito à comunidade LGBTI+. Esta discussão é fruto de percepções acerca do preconceito contra a comunidade LGBTI, que é um problema sistêmico e não há prerrogativa para que seja findado senão pela base, ou seja, pela educação de crianças e jovens. Entende-se que esse debate deve adentrar o ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à rede pública de educação. Nesse sentido, propõe-se refletir sobre algumas perspectivas que concernem à orientação e identidade de gênero, mostrando às complexidades sistêmicas que circundam estas temáticas de temas que se popularizaram com o passar do tempo, principalmente na última década. Nesse sentido, o objetivo principal é a de traçar possibilidades pedagógicas que viabilizem o trabalho futuro com docentes do Colégio Estadual Guilherme Pereira Neto discussões que visem a busca da superação da violência e exclusão de sujeitos LGBTI+, sobretudo aqueles em idade escolar. Para tanto, utilizaremos a pesquisa-ação mesclada com etnográfica como metodologia principal a ser adotada. Como pontos para discussão, elenca-se dois problemas iniciais: primeiro, até que ponto a igualdade e equidade discutida pela BNCC (2016) engloba a comunidade LGBTI+, já que a noção de diversidade, proposta pelo documento, parece ser mais abrangente, e não específica as questões identitárias com mais ênfase? E segundo, quais as possibilidades pedagógicas para o trabalho no Colégio Estadual Guilherme Pereira Neto que visem a busca da superação da violência e exclusão de sujeitos LGBTI+? Para embasar tal proposta, serão imprescindíveis documentos na área da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (2016), entre outros quando se fizer viável. Como conclusão prévia, entendemos que há uma defasagem desses projetos sobretudo com profissionais da educação nas escolas de Curitiba.

Palavras-chave: Educação. Comunidade LGBTI. Periferia. Pesquisa-ação. BNCC.

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: crauddy_lopes@hotmail.com.
[2] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: miranda.suelenn@gmail.com.

MODALIDADES ESPECIAIS

AS HETEROCISNORMATIVIDADES EM EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS PARA ENFRENTAMENTO DAS NORMAS

Suelen Soares Barcelo de Miranda[1]
Claudemar Pedroso Lopes[2]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA
Essa pesquisa se estabelece entre os debates propiciados com o grupo de pesquisas e as construções mútuas das dissertações de Mestrado em Educação por pessoas que atuam em espaço escolar. Os escritos também surgem entre as vivências, encruzilhando-se entre um *'babado acadêmico'* e outro, uma saída com alguém do aplicativo de relacionamentos, uma palestra ou um café com amigas/os. As narrativas aqui presentes se articulam e pedem para serem compartilhadas, a fim de promover uma educação mais justa, que não exclua ou violente corpos que escapem das normativas sistêmicas hegemônicas. Portanto, apresenta-se como tema uma crítica às heterocisnormatividades na educação. Mediante as problemáticas e retrocessos que as pautas em diversidades receberam/recebem sobretudo após a eleição de 2018, considera-se cada vez mais necessário se falar de assuntos que ferem a hegemonia compulsória. Para isso, o objetivo geral se inclina a discutir como resistir e enfrentar uma educação pautada na heterocisnormatividade. Assim, questiona-se para essa roda de conversa: como fomentar articulações contra-hegemônicas que enfrentem e enfraqueçam vieses hegemônicos heterocisnormativos impostos para a educação? A metodologia tange a uma pesquisa qualitativa etnográfica, que se ampara em vivências na docência e na pesquisa, atreladas às leituras que tendem a serem invisibilizadas pela hegemonia. O referencial teórico se concentra em autoras que se distanciam do colonialismo e possibilitam olhares interseccionais, como bell hooks (2020), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2021), Lua Lamberti (2021), Jaqueline Gomes de Jesus (2015), Maria Clara Araújo dos Passos (2022), Carla Akotirene (2022), Cida Bento (2022) e Luana Tolentino (2021). Como resultados, é almejada a promoção do diálogo e a articulação de saberes, metodologias e epistemologias que contribuam para pensar em outros modos de educar e de se fazer pesquisas. As considerações apontam que as práticas pedagógicas não-violentas podem propiciar a superação das violências instauradas sistemicamente, tanto dentro do espaço escolar, quanto na formação docente e na elaboração de pesquisas acadêmicas em educação.

Palavras-chave: Educação. Heterocisnormatividades. Formação docente. Articulações contra-hegemônicas.

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: miranda.suelenn@gmail.com.
[2] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Email: crauddy_lopes@hotmail.com.

MODALIDADES ESPECIAIS

A INCLUSÃO NA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

PRISCILA GODOY[1]

RESUMO DO MINICURSO

Para garantir o direito a educação para todos, políticas públicas foram criadas e os estudantes com necessidades educacionais foram inseridos na rede regular de ensino. Com isso, por diversas vezes, o discurso dos profissionais da educação é de que não tiveram preparação para trabalhar com esse público, e o fato é que realmente muitos não tiveram. Deste modo, a temática apresentada e discutida neste minicurso aborda inclusão como uma realidade em processo e a adaptação e flexibilização curricular como estratégias que podem colaborar na prática docente no decorrer desse processo. Para tal, considerando a importância de trabalhar essa temática para disseminar ações inclusivas e com o intuito de proporcionar momentos de formação e reflexão que podem contribuir para minimizar as lacunas da formação inicial dos docentes, este minicurso tem como objetivos: contribuir para uma Educação cada vez mais Inclusiva; diferenciar as terminologias adaptação e flexibilização curricular; conhecer os conceitos que são basilares para caminhar em direção a Educação na perspectiva Inclusiva; e realizar um estudo de caso com propostas de adaptação e flexibilização curricular. A Educação Inclusiva é um desafio na prática docente, assim, o público-alvo deste minicurso são professores e demais profissionais da educação, além de estudantes dos cursos de licenciatura e pessoas interessadas em dialogar sobre a temática. Em relação aos materiais, será utilizado computador e projetor para explanação dos conteúdos; folha de caderno ou A4 e lápis ou caneta para anotações e para realizar a dinâmica. Como encaminhamento de fechamento, os cursistas irão elaborar uma proposta de adaptação e/ou flexibilização curricular e socializar com os demais como foi essa elaboração. Ao final, espera-se que os cursistas sejam capazes de compreender que já não cabe mais o discurso “eu não estou preparado” e que, cientes da importância de mudar, além do discurso, a prática pedagógica, estejam mais capacitados para trilhar esse caminho em direção a Educação na perspectiva Inclusiva.

Palavras-chave: Adaptação. Flexibilização Curricular. Inclusão. Prática Pedagógica. Formação Continuada.

[1] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná (IFPR), e-mail priscila.godoy@ifpr.edu.br

MODALIDADES ESPECIAIS

ESCUTAR É PRECISO!

Por uma Pedagogia da Escuta Ativa

Ana Maria Soek [1]
Sonia M.C. Haracemiv[2]
Thiago Barbosa[3]
Flavia R. Coradacy [4]
Francielli Teresinha Berna [5]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA

A intenção é apresentar e discutir as possibilidades da Escuta Ativa no Âmbito Educacional, e apresentar como a Pedagogia da Escuta Ativa pode transformar nossa forma de perceber e se conectar com o mundo e com os outros. A partir da organização de um livro sobre o tema, a autora chama a atenção para um aspecto pouco explorado, quase esquecido na educação dos sentidos: o poder da escuta. Hoje em dia, incentivado pela cultura das redes socias, as pessoas não estão a fim de escutar umas às outras. As redes sociais ampliam a aculturação do egoísmo, há pouco espaço para parar e escutar de verdade, está todo mundo buscando conquistar seus espaços de fala em busca de aprovação e reconhecimento o tempo todo, mas poucos são os dispostos a ouvir de verdade! Escuta ativa é importante para que a conexão entre as pessoas aconteça. Por isso que desenvolver a habilidade pode se tornar um diferencial ainda mais em ambientes educacionais. Qual a diferença entre ouvir e escutar? Como percebemos nossos sentidos? De maneira passiva, como se nem o tivéssemos, ou será possível potencializá-los? Como deslocar a ideia de que escutamos simplesmente de maneira passiva tudo que nos cerca, e se pudéssemos escutar ativamente, como isso é possível? Como numa viagem, em que o navegador se lança rumo ao desconhecido, mergulhar no universo da escuta pode ser um caminho sem precedentes para uma nova percepção da vida, das pessoas e do mundo ao nosso redor, ainda mais nos processos educacionais, que exige a potencialização desse sentido!

Palavras-chave: Formação docente. Escuta Ativa. Práticas pedagógicas. Educação e transformação.

[1] Doutora em Educação, UFPR, anasoek@gmail.com
[2] Pós-doutora, UFPR, sharacemiv@gmail.com.br
[3] Mestrado, UFPR, thiagobarbosa.james@gmail.com
[4] Mestranda, UFPR, gabibuenorod@gmail.com
[5] Mestranda, UFPR, franciellib2012@gmail.com

PROJETO INTEGRADOR: UM MODELO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Karina Gomes Rodrigues[1]

RESUMO DO PAINEL
O objetivo da pesquisa é discutir a importância da superação da educação fragmentada por um modelo de aprendizagem baseado em projetos aplicado à educação profissional. A aprendizagem profissional, regulamentada pela Lei nº 10.097/2000 representa uma importante política pública de inserção dos jovens no mercado de trabalho e de geração de emprego e renda para esse público. O referencial teórico fundamentou-se em Bender (2014), Senac (2014-2021), Rodrigues e Lemos (2019) entre outros que discutem a necessidade de superação do paradigma tradicional para o contexto inovador de educação. A reflexão sobre as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem surge da necessidade de superação do paradigma conservador e suas práticas reprodutoras de conhecimento. Nesse sentido, discute-se a relevância e possibilidades de aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) em cursos do Programa de Aprendizagem Profissional de Qualificação em Serviços Administrativos, Vendas e Supermercado para jovem aprendiz. Destaca-se ainda, o modelo do Projeto Integrador que propicia uma aprendizagem na perspectiva do "aprender fazendo", por meio do protagonismo do aprendiz, da pesquisa e da autonomia. A pesquisa de abordagem qualitativa, nos permite entender os fenômenos. Foi possível compreender das metodologias ativas como estratégias capazes de potencializar a aprendizagem dos jovens aprendizes por meio da pesquisa, do pensamento crítico, criativo e inovador estimulados pela ABP e também destaque para o Projeto Integrador que articula as competências do perfil profissional do egresso.

Palavras-chave: Educação. Programa de Aprendizagem Profissional. Metodologias Ativas. (ABP) Aprendizagem Baseada em Projetos. Projeto Integrador.

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Karina Gomes Rodrigues [2]

RESUMO
As metodologias ativas de aprendizagem consideradas estratégias pedagógicas inspiradas em atividades instrucionais, promovem o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem ao torná-los protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. Ou seja, são metodologias que valorizam a autonomia e a responsabilidade, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências, e se baseiam menos na transmissão dos conteúdos. Logo, faz-se necessário proporcionar um ambiente de aprendizagem que permita a oportunidade para todos os alunos de pensar criticamente e interagir com o material de estudo, prática fundamental para promover uma educação transformadora. Para Rodrigues e Lemos (2019, p. 35) inovar no campo do ensino e da

[1] Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Bacharel em Administração pela FACINTER. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. Coordenação do NEAD – UNIBF. Instrutora de Educação Profissional no SENAC. E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com
[2] Idem Autor 1.

aprendizagem, não se limita a simples inserção de recursos ou métodos novos do fazer pedagógico nos ambientes de aprendizagem, para se fazer "mais do mesmo", ainda com a perspectiva alicerçada na fala reprodutivista do professor com práticas alicerçadas na didática tradicional. Ademais, metodologias ativas abrangem várias estratégias de aprendizagem como: sala de aula invertida, aprendizagem por projetos e projetos interdisciplinares, aprendizagem *maker*, ensino híbrido, *design thinking*, método *Steam*, *gamificação*, entre outras. Todas capazes de levar os educandos a uma construção de conhecimento com autonomia, por meio da aprendizagem colaborativa e da interdisciplinaridade. Dessa forma, o educando é constantemente estimulado a participar do processo de construção do conhecimento ao invés de apenas recebê-lo da figura do professor o conhecimento pronto e acabado.

Palavras-chave: Educação. Metodologias Ativas. Protagonismo.

ABP - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS APLICADO AOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EAD

Juliana do Nascimento Valomin[3]

RESUMO
As potencialidades das metodologias ativas na educação a distância, tornam-se evidentes quando se discute as suas intenções, e neste caso orienta e planeja cada objeto de aprendizagem considerando o que se espera que o estudante aprenda, em termos de conhecimento científico, competências, habilidades e valores. A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem. Considerado um método de ensino inovador que desperta no estudante a vontade de participar motivados pelo desafio de encontrar soluções para os problemas do mundo real, permitindo aos estudantes participar da transformação da realidade em que vivem. Segundo Bender (2014, p. 15) "a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas". Em uma visão Freiriana, a educação deve ser autônoma, promover o diálogo, a problematização e ser difundida como instrumento de conscientização e libertação. Existem evidências de que a ABP melhora a qualidade da aprendizagem e leva a um desenvolvimento cognitivo de nível superior por meio do envolvimento dos alunos em problemas novos e complexos. Mediante a percepção das possibilidades da ABP ser aplicado na educação como estratégia para promover o engajamento e protagonismo dos jovens aprendizes é que se propõe o Projeto Integrador nos cursos de Aprendizagem Profissional de uma Instituição de Educação Profissional de Curitiba.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem baseada em projetos. Engajamento.

PROJETO INTEGRADOR: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE QUALIFICAÇÃO

[3] Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Cenecista de Campo Largo - FACECLA, Especialista em Planejamento e Gestão Estratégica pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Especialista em Docência no Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac, Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do paraná - UTFPR. Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail nvjuliana@gmail.com

Ana Maria Boguslawski[4]

RESUMO

Uma Instituição de Educação Profissional de Curitiba, não mede esforços para a oferta de seus cursos e programas por meio de metodologias inovadoras, na promoção de um processo de ensino e aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências e na formação integral do aluno, o qual considera como agente de transformação da sociedade e para o qual devem convergir todas as ações educativas. Esses esforços se concretizam no Modelo Pedagógico da Instituição, que consiste na proposta de uma nova arquitetura de elaboração e oferta de cursos, na qual se destaca o aluno como protagonista no desenvolvimento de competências e habilidades. Em especial, o modelo articula as competências considerando os espaços privilegiados de aprendizagem. Nesse sentido, os projetos integradores são espaços importantes para a articulação das competências, que destacam as Marcas Formativas e, principalmente, para o desenvolvimento do perfil profissional do egresso. "O Projeto Integrador, na perspectiva de metodologias ativas, visa propiciar experiências de aprendizagem que se sustentem no "aprender fazendo" e no diálogo entre a sala de aula (presencial ou virtual) e a realidade do mundo do trabalho". Senac (2014, p. 10). Cabe destacar que a prática de projetos educacionais objetiva superar a fragmentação do ensino, apresentando uma alternativa para desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a participação de alunos e docentes no processo de aprendizagem. Por meio da ABP frente ao problema, o aluno examina, reflete, formula hipóteses, relaciona a sua história com as problemáticas e desafios, toma decisões e passa a atribuir novo significado às suas descobertas.

Palavras-chave: Educação. Projeto Integrador. Programa de Aprendizagem Profissional.

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Grupo A, 2014.

RODRIGUES, Karina G.; LEMOS, Guilherme A. de. **Metodologias ativas em educação digital:** Possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. *In*. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.3, n.3, set-dez. 2019, p.29-36. ISSN:2527-158X. Disponível em: [https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/156/175]. Acesso em 29 de jul. 2023.

SENAC. Departamento Nacional. **O uso do STEAM na nova proposta do programa de aprendizagem do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2021..

SENAC. DN. **Projeto Integrador**. Rio de Janeiro, 2015. 36 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 4). Disponível em: [http://www.extranet.senac.br/modelopedagogicosenac/arquivos/DT_4_Projeto%20Integrador.pdf]. Acesso em 27 de jul. 2013

[4] Graduada em Secretariado Executivo pela PUCPR, Especialista em Educação Técnico Profissionalizante pelo IFPR, Especialista em Engenharia de Negócios pela PUCPR, Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail: ana.bo@hotmail.com

SPANHOL, Fernando J.; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Márcio Vieira de. **EAD, PBL e desafio da educação em rede**: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador. São Paulo: Editora Blucher, 2018.

MODALIDADES ESPECIAIS

O USO DAS TDIC PARA TRABALHAR COM AS AUDIOVISUALIDADES NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA RESSIGNIFICADA

Profa. Dra. Maira Bernardi[1]
Prof. Msc. Jones Quadros da Silva[2]

RESUMO DO MINICURSO

Este minicurso trata sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para trabalhar com as audiovisualidades numa perspectiva didática. Tem-se como objetivos: Reconhecer a importância do uso das tecnologias de aprendizagem nas práticas pedagógicas, definindo o que são tecnologias digitais de informação e comunicação para fundamentar uma visão didática ressignificada; analisar as potencialidades das TDIC com foco nas audiovisualidades, com uma visão atualizada da combinatória de som e imagem; identificar o uso de diferentes TDIC para fomentar a construção e utilização de materiais educacionais digitais nas diferentes modalidades de ensino. Parte-se do entendimento que se vive um momento histórico marcado pela ampliação e atualização da comunicação em virtude do advento das tecnologias que vem oportunizando novas formas de conexão, produção e compartilhamento de informações. Entende-se assim que a comunicação é um dos principais elementos que sustentam os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com o planejamento pedagógico. É neste contexto que as tecnologias contribuem e aperfeiçoam as formas de comunicação, promovendo uma transcendência da perspectiva didática, pautada pela ambiência virtual. Neste contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação englobam os equipamentos, os programas, as mídias, os sujeitos envolvidos e suas ações sustentadas pelos meios tecnológicos. Desta forma, compreende-se que a inclusão das TDIC nas práticas pedagógicas pode ser um meio de trazer inovações didáticas para as salas de aulas nas diferentes modalidades de ensino. Dentre essas inovações está a construção de materiais educacionais digitais (MED), compreendidos como qualquer tipo de material que possa ser utilizado com finalidade educativa, mantendo-se uma sintonia com os objetivos de aprendizagem e princípios metodológicos embasados no uso de recursos tecnológicos. Para esta construção, é possível utilizar recursos de áudio, imagem e vídeo para a elaboração de materiais mais ilustrativos e dinâmicos como: infográficos, linha do tempo, charge ou histórias em quadrinho, memes, apresentações dinâmicas, vídeos com avatares, conteúdos interativos, entre outros. Pretende-se com este minicurso apresentar um cardápio de TDIC que possam ser utilizadas para a produção de materiais didáticos e proposição de atividades nas diferentes modalidades de ensino. Pode-se ainda, ofertar o minicurso no formato de oficina com a sua realização em laboratório de informática para favorecer a produção de materiais por parte dos participantes.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Audiovisualidades. Didática

[1] Doutora e Mestre em educação, Associação Antônio Vieira (ASAV- Jesuítas Brasil), mairabernardi77@gmail.com.
[2] Mestre em Educação, Associação Antônio Vieira (ASAV- Jesuítas Brasil), profjones40@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Luiz Aparecido Alves de Souza[1]

RESUMO DO PAINEL
Este painel objetiva dialogar com a temática central da atual edição do educere nas bases conceituais de Freire, numa conjuntura brasileira em que a esperança volta a dar lume num recente passado obscuro para o campo educacional. A proposta insere-se em tensionar a formação inicial e continuada de professores no lócus da EPT a considerar os principais aspectos nas esferas da legislação, das lutas das entidades científicas e nos coletivos organizados nas instituições acadêmicas. Esta composição de luta e resistência, conferem e determinam a materialidade e subjetividade dos sujeitos e espaços em que desenvolvem os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas. A aproximação com entidades científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é importante na articulação dos processos formativos internos nas instituições de ensino. O painel contempla resultados de pesquisas, estudos e atuação que traduzem as vivências no processo de elaboração e inserção das políticas de formação, junto aos cursos de formação inicial e continuada de professores na EPT. Avança para o debate em torno de uma formação inicial mediada pela dialética da práxis interdisciplinar no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica e no estabelecimento do trabalho colaborativo e associado, a partir do fortalecimento de REDES de formação no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Formação inicial e continuada de professores. Formação e práxis pedagógica. Arranjos produtivos locais. Educação e trabalho.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS

Luiz Aparecido Alves de Souza[2]

RESUMO
A proposta insere-se no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como campo de produção do conhecimento e incide-se a tensionar o lócus da formação de professores para a EPT, a considerar os pressupostos que, historicamente a tem determinado na sua forma pendular: ora arquitetada para uma política que instiga para uma formação politécnica, ora para uma formação polivalente, no contexto do modo de produção capitalista. Pretende-se conduzir a explanação a contemplar três aspectos, a saber: 1) as políticas educacionais que têm fomentado a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, no recorte de 2008 em diante, quando da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional,

[1] Doutor em Educação, IFPR, luiz.souza@ifpr.edu.br
[2] Doutor em Educação, IFPR, luiz.souza@ifpr.edu.br

Científica e Tecnológica (RFEPCT), como política de Estado; 2) a articulação dos coletivos científicos no âmbito das licenciaturas, na RFEPCT deflagrados a partir de 2015, quando o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução n. 2/2015 e a 3) contribuição das entidades científicas, em particular, da Anfope para formação e organização dos projetos pedagógicos institucionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia neste contexto. No recorte histórico, ressalta-se que a Educação Profissional e Tecnológica no país tem se conciliado entre os interesses de frações sociais que dela disputam: a educação das classes populares de um lado e a educação burguesa de outro. Neste sentido, ao olhar para os processos educativos, é possível observar como estes tensionamentos se acomodam nas diretrizes curriculares e na organização do trabalho pedagógico. Pedagogias burguesas como a perspectiva na pedagogia das competências e habilidades como as pedagogias críticas, disputam espaços nos currículos que compõem a formação dos professores na EPT.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação profissional e tecnológica. Arranjos produtivos locais.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E LIMITES PARA O MOVIMENTO DE PRÁXIS

Iara Aquino Henn[3]

RESUMO

A formação inicial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica , substanciada pela Licenciatura no Instituto Federal do Paraná (IFPR), se insere num campo de formação de tensões e contradições, que se colocam como imposições do sistema capitalista no trabalho no campo da Educação Básica. De um lado, a disputa dos princípios da formação de um trabalhador/a polivalente e global, de outro a disputa de uma formação para o trabalho e consciência crítica. Para implementar essa perspectiva crítica, alguns elementos são necessários: o movimento de práxis - relação teoria e prática e a articulação do trabalho interdisciplinar, tendo como fio condutor a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). No curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR, Campus Curitiba, esses três elementos se articulam por meio, do planejamento coletivo interdisciplinar, se ancora no planejamento interdisciplinar tendo em vista, o movimento da PHC, no que se refere a prática social inicial, problematização, instrumentalização e prática social final. Todavia, os três elementos fundantes do processo não se realizam somente via desenvolvimento do planejamento, mas residem nos desafios de um processo de ensino em cada componente curricular nas e partir das mediações das aulas dos docentes, na articulação dos fundamentos teóricos com as práticas sociais e pedagógicas no âmbito da educação. Contudo, o que desafia uma formação inicial mediada pela práxis interdisciplinar no contexto da PHC? O ensino no cotidiano é realizado em cada componente curricular articulado ao trabalho de planejamento coletivo, com a concepção de interdisciplinaridade, em que cada ciência amplia as especificidades epistemológicas com as práticas.

Palavras-chave: Dialética, práxis e trabalho interdisciplinar, pedagogia histórico-crítica

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SEUS DESAFIOS

Rosane de Fátima Batista Teixeira[4]

[3] Doutora em Antropologia Social. IFPR. iara.henn@ifpr.edu.br
[4]Doutora em educação, IFPR, rosane.teixeira@ifpr.edu.br

RESUMO
A política institucional de formação de profissionais do magistério da educação básica do Instituto Federal do Paraná (IFPR) tem seus fundamentos na Resolução CNE/CP nº 02/2015, foi construída coletivamente e instituída pela Resolução IFPR nº 19/2017. Esta política institucional preconiza a formação nos cursos de Licenciatura a partir de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, integração teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação. A consolidação desta política prevê a proposição de formação continuada aos profissionais atuantes nos cursos de Licenciaturas, neste sentido foram realizadas ações formativas no período de 2019 a 2021, no contexto da Coordenação de Licenciaturas do IFPR , que serão descritas neste trabalho. Este processo formativo instaurou-se pautado na perspectiva crítica e na necessidade permanente de compreensão e reflexão sobre a práxis, compreendida como uma prática fundamentada teoricamente (Saviani, 2008) e apresentou como objetivos: aprofundar a discussão sobre as atuais políticas de formação de professores; promover formação continuada aos servidores que atuam nas licenciaturas; aproximar as coordenações de curso com a Diretoria de Ensino Superior e estabelecer o trabalho colaborativo e associado, a partir do fortalecimento de REDES de formação. O processo formativo realizou-se a partir de uma metodologia participativa, com a proposição de palestras, conferências e reuniões de estudo, entre as temáticas abordadas destaca-se a discussões no campo das políticas de formação de professores e as relações entre os projetos curriculares de curso da educação profissional e tecnológica e a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Formação e práxis pedagógica. Políticas de formação de professores.

MODALIDADES ESPECIAIS

ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROMOVER A INCLUSÃO EM TURMAS DO ENSINO REGULAR: UM DESTAQUE AO AUTISMO E ALTAS HABILIDADES

LAIZ MARIA MASSUCHETTO (1)[1]

RESUMO DO MINICURSO

O minicurso intitulado com o tema “Adequação pedagógica para promover a inclusão em turmas do ensino regular: um destaque ao autismo e altas habilidades” será realizado com os objetivos de sugerir propostas de adequação pedagógica exitosas já trabalhadas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino regular, principalmente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação; fortalecer a formação de professores a respeito da promoção de um ensino inclusivo, a partir da visão de que todos podem aprender observando suas potencialidades e singularidades e provocar um pensamento reflexivo acerca das práticas pedagógicas, por meio da troca de ideias e vivências com os materiais concretos de adequação pedagógica apresentados aos profissionais presentes. Partindo da fundamentação teórica de que Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 de 2015, em seu art. 27 determina que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” e visando o crescente número de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a invisibilidade da superdotação, por exemplo, que de acordo com Teixeira e Bernardelli (2017), solicita ao professor um ajuste na forma de ensinar a partir da necessidade de cada um, o que se trata de uma atividade complexa de mediação da diversidade dentro da turma, pois “[...] requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, mas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento” (TEIXEIRA E BERNARDELLI, 2017, p. 177) serão sugeridas, de forma expositiva-dialogada, algumas propostas de atividades de adequação pedagógica para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na inteligência lógico-matemática, envolvendo jogos e desafios criativos e, para Transtorno do Espectro Autista, de forma visual, com pareamentos, associações e multissensorial, explicando o motivo pela escolha de cada uma, realizadas pela proponente enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Educação de Curitiba, juntamente com a explicação do conceito de adequação em consonância com a equidade e a importância de fazê-las tanto na escola como na vida. Inicialmente, se utilizará uma apresentação de slides em aparelho multimídia local respeitando a ética de preservar o nome e a imagem de estudantes sem autorização de seu uso e, posteriormente, serão expostos de forma concreta as atividades, jogos e materiais trazidos pela proponente, a fim de que os participantes tenham acesso aos mesmos, proporcionando um espaço de trocas, manuseio e vivências, além de tirar as dúvidas e mantermos contato.

Palavras-chave: Adequação pedagógica. Inclusão. Autismo. Altas habilidades/superdotação.

[1] Pedagoga, psicopedagoga institucional e clínica, especialista em educação especial e inclusiva, Prefeitura de Curitiba, laizmassuchettoeducacional@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Grasiela Pereira da Silva[1]

RESUMO DO PAINEL
Este trabalho parte do princípio que rege o Ensino Superior, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desta forma tem por objetivo apresentar a percepção de docentes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL), sobre a importância das atividades de extensão, para os acadêmicos e comunidade externa. A metodologia consistiu em uma pesquisa exploratória qualitativa, com entrevista realizada com três professoras do ensino superior. O Projeto de Extensão, intitulado Educação Ambiental nas Escolas, é uma parceria entre os cursos de Pedagogia e Medicina Veterinária do UNIBRASIL, e está atrelado às competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo formativo do pedagogo e do médico veterinário, estando em consonância com o projeto político pedagógico dos cursos, de forma a integrar os conhecimentos teóricos e práticos. O projeto foi desenvolvido nos anos de 2022 e 2023, em parceria com o Colégio Estadual Maria Balbina Costa Dias, localizado no bairro Tarumã em Curitiba/PR. As turmas selecionadas para participarem do projeto de extensão foram os 7º anos do ensino fundamental, com o desenvolvimento das atividades uma vez por semana, durante as aulas de Biologia, objetivando o ensino teórico e prático sobre saúde pública, animal e ambiental. Foram abordadas especificamente, as doenças, leptospirose que é causada por bactérias, a raiva proveniente de vírus e esporotricose uma enfermidade causada por fungo. Podemos concluir que, o projeto interdisciplinar aproximou as acadêmicas e professoras do curso de Pedagogia e Medicina Veterinária, para elaboração de materiais didático pedagógico e intervenções metodológicas lúdicas, visando desta forma contribuir para a conscientização dos alunos de educação básica sobre educação ambiental. Ao mesmo tempo proporcionou, o aperfeiçoamento do processo formativo, dos acadêmicos envolvidos com as atividades de extensão.

Palavras-chave: Projeto de Extensão. Interdisciplinaridade. Educação Ambiental.

CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO

Andrea Mayer Veiga[2]

RESUMO
A extensão universitária é um processo acadêmico que promove a interação entre a universidade e a sociedade, proporcionando um enriquecedor intercâmbio de conhecimentos educacionais, culturais e científicos. Essa troca recíproca de saberes entre alunos e a

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), mestre e doutoranda em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora colaboradora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil. E-mail: prof.grasisilva@gmail.com

[2] Licenciada em Matemática pela UTFPR e Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFACVEST - Mestre pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da SEED-PR e do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil-UNIBRASIL. E-mail: andreaveiga.pedagogia@gmail.com

comunidade é fundamental para o desenvolvimento mútuo, contribuindo para o fortalecimento dos laços entre a academia e o contexto social ao seu redor. O seguinte projeto, realizado nos anos de 2022 e 2023 foi uma parceria dos cursos de Pedagogia e Medicina Veterinária do Centro Universitário Unibrasil e teve como foco a integração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à saúde única. A abordagem interdisciplinar permitiu a elaboração conjunta de materiais didático-pedagógicos e intervenções metodológicas. O projeto buscou conscientizar os alunos da educação básica sobre a importância da educação ambiental, encorajando para o aperfeiçoamento do processo formativo dos acadêmicos envolvidos. Essa parceria foi uma valiosa oportunidade de promover a visão de Saúde Única, que reconhece a interdependência entre a saúde humana, a saúde animal e o meio ambiente. Acredita-se que essa abordagem interdisciplinar contribuiu significativamente para a formação dos acadêmicos, preparando-os para enfrentar desafios complexos em suas futuras carreiras. O projeto representa um exemplo concreto de como a universidade pode estabelecer uma conexão valiosa com a comunidade, ampliando os horizontes do conhecimento e promovendo o engajamento social. Assumindo uma nova abordagem de assistência à comunidade, a extensão representa uma via de mão dupla, garantindo à comunidade acadêmica uma oportunidade de encontrar na sociedade uma forma de elaborar conhecimento.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Projeto de Extensão, Interdisciplinaridade. Saúde Única.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DA PRÁXIS DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Karina Gomes Rodrigues [3]

RESUMO

O curso de Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil – UNIBRASIL assume o desafio de promover a formação de professores no contexto da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Buscando atender a esta prerrogativa muitos têm sido os esforços para a propositura de ações que agregam à formação dos docentes e discentes neles envolvidos a ampliação e o desenvolvimento de saberes científicos e tecnológicos com ênfase no atendimento de necessidades humanas e do desenvolvimento local e regional. Os autores Lourenzet e Andreolla (2020, p. 12) nos ajudam a entender a importância de discutir a ensino, extensão e pesquisa de uma forma indissociada: “uma vez que, ao pesquisar, alimento o ensino e a extensão; ao ensinar, posso estimular a pesquisa e a extensão; e ao praticar a extensão posso instrumentalizar a pertinência do ensino e a relevância e o direcionamento da pesquisa”. Neste aspecto, é que se propõe o Projeto de Extensão - “Educação Ambiental nas Escolas”. A relevância educativa desse projeto é inquestionável contribuindo para que os estudantes se interessem pela atitude investigativa. Contudo, faz-se necessário reconhecer e assumir a indissociabilidade do ensino, em práticas pedagógicas integradoras que aproximem a pesquisa do cotidiano escolar e a prática profissional alcançando um maior número de estudantes, o que possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas que privilegiam a adoção da pesquisa como estratégia metodológica, tornando-a indissociável do ensino, requerendo uma nova forma de pensar, organizar e conduzir os tempos e espaços pedagógicos.

[3] Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Extensão.

PEDAGOGIA E MEDICINA VETERINÁRIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

Ivana Suski Vicentin [4]

RESUMO
O Projeto Educação Ambiental nas Escolas foi idealizado formando uma parceria entre os cursos de Pedagogia e de Medicina Veterinária pertencentes a duas escolas diferentes: o curso de Pedagogia à escola de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o curso de Medicina Veterinária à Escola de Ciências de Saúde do Centro Universitário Autônomo do Brasil – UNIBRASIL. A parceria entre os cursos por meio de seus coordenadores, professores e estudantes coaduna com a missão institucional que é a de "formar, por meio de processos sustentáveis, pessoas que possam assumir a plenitude da condição humana, pela geração e experimentação de saberes, ideias e valores comprometidos com a realidade brasileira". A execução do projeto aproxima a academia da comunidade, aproxima os estudantes de cursos diferentes que buscam convergir suas ações em prol da formação de outros estudantes de uma escola estadual, unindo gerações diferentes, unindo setores público e privado, as estratégias pedagógicas elaboradas, confeccionadas e usadas pelos estudantes dos cursos buscam estreitar a relação teoria e prática dos conceitos e conteúdos tratados com os estudantes do Ensino Fundamental. É possível destacar que esse Projeto de extensão compreende relações envolvidas num processo formativo e comprometido com as gerações "de uma nova sociedade do conhecimento". Um ensino voltado para o século XXI, segundo os autores Sevillano, Medina e la Torre (2013, p. 93), "exige um olhar que permita conectar os processos educativos com a vida, com o desenvolvimento humano sustentável". Ademais, os estudantes dos dois cursos têm a oportunidade de contribuírem para a formação de novos sujeitos.

Palavras-chave: Parceria. Academia e Comunidade. Formação para a vida.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

LOURENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. **Formação de educadores para a Educação Profissional**: a articulação ensino - pesquisa - extensão. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v.1,n.18,2020.Disponívelem:[http://www2.ifrn.edu.br/oj s/index.php/RBEPT/article/view/6136/pdf]. Acesso em: 13 jun. 2023.

SEVILLANO, M. L., MEDINA, A., LA TORRE, S. **Uma universidade para o Século XXI.** In: Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

[4] Licenciada em Pedagogia e Letras pela UFPR. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. E-mail: ivanasuskivicentin@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA EM FOCO

Larissa Walter Tavares de Aguiar[1]
Giovanna Cristina Gomes de Melo Viol[2]

RESUMO DO MINICURSO

A Lei nº 13.415/2017, implementada de forma obrigatória em âmbito nacional a partir de 2022, estabeleceu uma nova perspectiva sobre a cultura, a organização e a estrutura dos processos pedagógicos vivenciados até então na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Com o intuito de aproximar o fazer pedagógico do universo do jovem contemporâneo e considerar as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, a reforma educacional propôs uma grande oportunidade de reestruturação, reformulação e ressignificação da Instituição Escola e da forma como os saberes podem ser construídos e partilhados. Em meio a tantas mudanças, infindáveis são as indagações e os questionamentos a respeito do caminho a ser trilhado na efetivação de transformações para além de nomenclaturas, mas na consciência e na prática pedagógica do dia a dia da escola. A partir disso, muito se tem debatido a respeito do papel do docente e de uma formação que o prepare realmente para esse novo momento da educação, sendo este o tema central do minicurso proposto, com o objetivo de expandir horizontes e apresentar possibilidades metodológicas de efetivação desse novo trajeto, apontando caminhos. A base teórica para a organização e estruturação do minicurso é o *Método Premere*, fundamentado a partir de intensos estudos sobre as normativas e documentos legais, além de importantes referências da educação, como Libâneo (2012), Perrenoud (2018), Mazetto (2015), Freire (2013), entre outros. Alicerçado no desenvolvimento de habilidades e competências, sua metodologia propõe a formação docente ancorada em vivências significativas e tangíveis, que ampliem o olhar e forneçam ferramentas palpáveis no encaminhamento pedagógico do cotidiano da escola. Por meio de experiências dinâmicas e interdisciplinares, a formação se dá a partir de disparadores e problematizações, hipóteses, comprovações e sínteses, passeando pelos quatro eixos estruturantes propostos para o Novo Ensino Médio, de forma a fortalecer a construção e a sedimentação dos saberes. A partir da *Investigação Científica* é possível acessar, selecionar, processar e analisar dados e informações, de forma crítica, reflexiva e produtiva, identificando formas de aplicar os conhecimentos na solução de problemas. Os *Processos Criativos* trazem a possibilidade de inventar, inovar, prototipar, testar, elaborar, apresentar e difundir as ideias, com a integração de diferentes linguagens. Por meio da *Mediação e Intervenção Sociocultural*, entende-se a vida em sociedade e busca-se um diagnóstico da realidade, direcionando o foco de ação para a mediação de conflitos e a responsabilização das ações enquanto cidadão do mundo, para que se possa propor soluções para questões sociais, culturais e ambientais. E, por fim, o *Empreendedorismo*, para identificar potenciais, desafios, interesses, motivações e aspirações pessoais, analisando o cenário do mercado, adaptando-se a diferentes contextos e não só encontrando oportunidades, mas também criando iniciativas empreendedoras que dialoguem com os propósitos definidos. Os materiais utilizados durante a vivência são cartolinas, folhas de sulfite, post its, lápis, canetas

[1] Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM- PR, Colégio Premere, larissa@grupopremere.com.br.
[2] Especialista em Educação pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR – PR, Colégio Premere, giovanna@grupopremere.com.br.

e canetinhas e o resultado é uma experiência imersiva capaz de munir os docentes com ferramentas pedagógicas que contribuirão com sua prática diária.

Palavras-chave: Formação docente. Novo Ensino Médio. Método Premere.

MODALIDADES ESPECIAIS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS INCLUSIVOS

Jamile Cristina Ajub Bridi[1]

RESUMO DO PAINEL

Neste painel, serão apresentados três estudos que abordam a educação inclusiva em diferentes contextos educacionais. O primeiro, intitulado "O Desenvolvimento Docente e Discente em Escolas da Zona Rural no Estado do Paraná", de autoria de Domingues e Tozetto, analisa a relação entre o desenvolvimento de professores e alunos em escolas públicas paranaenses. A pesquisa selecionou escolas com melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em pequenos municípios rurais. Os achados revelaram uma cultura de integração entre alunos, professores e equipe pedagógica, além de uma proximidade significativa entre a escola e a comunidade. A valorização docente e a formação continuada oportunizadas pelas escolas, juntamente com a participação ativa da família no processo educacional, foram identificadas como fatores cruciais para o desenvolvimento de alunos e professores. O segundo estudo, intitulado "Desafios da Docência em uma Escola Ribeirinha de Comunidade de Várzea Localizada em Parintins, Amazonas - Brasil", de autoria de Leal e Schlindwein, investiga os desafios enfrentados por uma professora em uma escola localizada às margens do rio Paraná, em Parintins, Amazonas. O estudo evidencia a importância da atuação pedagógica da professora, que transcende a sala de aula, e destaca sua dedicação e busca por soluções educacionais em face dos desafios vivenciados em uma escola regida pelas particularidades do rio Amazonas. O terceiro estudo, intitulado "A formação do docente para a educação especial na educação superior", de autoria de Filietaz e Bridi, discute a relevância de construir espaços de formação para professores do ensino superior que atendam estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A inclusão desses estudantes no ensino superior é uma realidade, e é fundamental eliminar barreiras que possam dificultar sua participação plena. O estudo apresenta propostas de ações para a formação docente em uma universidade federal do Paraná, enfatizando a importância da educação inclusiva e suas diversas práticas de inclusão para os estudantes público-alvo da educação especial. Observa-se, nos estudos, a valorização do desenvolvimento docente possibilitando assim um ambiente escolar mais integrado e acolhedor para os alunos. Além disso, o envolvimento da família e da comunidade na educação também é um ponto comum nos três estudos.

Palavras-chave: 1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Educação Inclusiva. 3. Integração escola-família-comunidade.

O DESENVOLVIMENTO DOCENTE E DISCENTE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL NO ESTADO DO PARANÁ

[1] Doutora em Educação, Chefe do Departamento de Educação da UTFPR e Professora do Magistérios Superior da UNISE. E-mail: jamilebridi@utfpr.edu.br.

Thaiane de Góis Domingues[2]
Susana Soares Tozetto[3]

RESUMO
Esta pesquisa, de cunho exploratório, foi desenvolvida junto a escolas públicas paranaenses, com o objetivo de compreender a relação entre o desenvolvimento de professores e alunos nos espaços escolares. Foram selecionadas as escolas com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná no ano de 2019. Das quatro escolas pesquisadas, três eram localizadas em zonas rurais de pequenos municípios paranaenses. Dentre os achados identificou-se uma cultura de integração entre alunos, professores e equipe pedagógica, bem como a proximidade entre escola e família. Evidenciou-se que a relação das escolas pesquisadas foi historicamente constituída junto às suas comunidades, perpassando a presença de professores que são moradores das localidades, pais de alunos que são egressos das escolas, bem como ex-alunos que atualmente são professores nos colégios. A interação entre as escolas e suas comunidades tem levado ao reconhecimento do trabalho docente, demonstrando que a educação tem um papel significativo junto à população dessas localidades. A perspectiva de integração reverbera-se dentro da escola, com o acolhimento e formação de professores iniciantes por meio da equipe pedagógica e professores mais experientes. Conclui-se que a valorização docente e processos de formação continuada oportunizados pelas escolas, bem como a participação da família no processo educacional, tem possibilitado o desenvolvimento tanto de alunos como de professores.

Palavras-chave: 1. Desenvolvimento docente. 2. Formação de Professores. 3. Integração escola e comunidade.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DE COMUNIDADE DE VÁRZEA LOCALIZADA EM PARINTINS, AMAZONAS- BRASIL

Gyane Karol Santana Leal [4]
Luciane Maria Schlindwein[5]

RESUMO DO PAINEL
A formação e a prática docente são problematizadas, neste trabalho, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola localizada às margens do rio Paraná, em Parintins-AM. Os desafios enfrentados pela professora desta escola ribeirinha são analisados em uma perspectiva dialética histórica, a partir das contribuições metodológicas de Lev Vigotski (2009; 2018;2003). Para Vigotski (2003, p. 296), "[...] o professor tem um novo e importante papel [...] de se transformar em organizador do ambiente social". Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, meio, inclusão e alfabetização são discutidos com base nos aportes da teoria histórico-cultural do referido autor. O estudo foi realizado entre os anos de 2019 e 2022. A pesquisadora registrou os dados produzidos em vídeos, fotos, anotações em diário de campo e contou, sobretudo, com a parceria permanente da professora e pais das crianças que enviaram materiais no tempo de restrições de convivência social, na pandemia em

[2] Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora colaboradora na mesma instituição, no Departamento de Educação . E-mail: thaicampos@hotmail.com.
[3] Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado)..
4 Doutora em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: gyanekarol26@hotmail.com
[5] Pós- doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: lucianeschlindwein@gmail.com

decorrência da COVID-19. A escola conta, em média, com 12 crianças com idade variando entre 4 e 11 anos e constitui-se em espaço fundamental para a aprendizagem destas crianças. O meio social-cultural-histórico são mobilizados pela professora, unidocente que acumula diferentes papéis em sua atuação pedagógica, que extrapola o trabalho de sala de aula. As análises destacam o projeto "Leitura de bordo", no trajeto casa-escola-casa, potencializando a alfabetização. A fragilidade formativa era suplantada pelo interesse e dedicação da professora que buscava novas saídas educacionais frente aos desafios e a dureza do cotidiano em uma escola que é regida pelas leis do rio Amazonas.

Palavras-chave: 1. Docência. 2. Escola ribeirinha. 3. Crianças ribeirinhas.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marta Rejane Proença Filietaz[6]
Jamile Cristina Ajub Bridi[7]

RESUMO

Construir espaços de formação do professor do ensino superior para atender o público-alvo da educação especial no Brasil é de grande relevância no cenário atual. A inclusão de estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino superior tem se tornado uma realidade concreta, e é nosso papel institucional eliminar as barreiras arquitetônicas e didático-pedagógicas encontradas por esses estudantes. A partir dessa premissa, é fundamental investir em programas de formação docente que abordem de maneira abrangente e aprofundada as questões relacionadas à educação inclusiva, a fim de refletir com os professores do ensino superior formas efetivas e inclusivas para o público-alvo da educação especial. Nesse contexto, o presente texto visa refletir sobre propostas de ações para a formação do docente de uma universidade federal localizada no estado do Paraná, pelo Departamento de Educação, voltadas à educação inclusiva. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e os dados das ações de formações para docentes que versavam sobre o tema educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior, executadas na universidade entre janeiro de 2022 a julho de 2023. Nessa perspectiva, a Instituição de Ensino Superior (IES) promove ações de natureza diversas de formação de docentes, visando contribuir para inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: 1. Educação Superior. 2. Educação inclusiva 3. Formação de Professores.

[6] Doutora em Educação, Professora do Magistério Superior da UTFPR.
[7] Doutora em Educação, Chefe do Departamento de Educação da UTFPR e Professora do Magistérios Superior da UNISE. E-mail: jamilebridi@utfpr.edu.br.

MODALIDADES ESPECIAIS

TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL DA UFPR

Sonia M.C. Haracemiv[1]
Ana Maria Soek [2]
Thiago Barbosa[3]
Flavia R. Coradacy [4]
Francielli Teresinha Berna [5]

RESUMO DA RODA DE CONVERSA

A intenção é apresentar as abordagens investigativas dos dez anos de pesquisas da Área Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn/UFPR), principalmente das pesquisas relacionadas a linha "Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa". Objetiva-se apresentar e discutir sobre as trajetórias compartilhadas e sobre os percursos de formação ao longo dessa década, analisando o crescimento e a importância do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Paraná, apresentando alguns dados históricos e exemplificando com relatos de professores pesquisadores da referida linha, do referido programa. Freire (1987) aponta importantes contribuições para a reflexão sobre o processo de formação docente. Para ele há que se considerar que a formação situa contexto de problematização da realidade. Considera a escuta como fundamento do diálogo indispensável no processo de formação, bem como, o tempo como dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa. Nesse sentido, a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. Espera-se com essa discussão, inspirar e ampliar o alcance das possibilidades investigativas sobre a formação da docência e os fundamentos da prática educativa nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação docente. Mestrado Profissional. Práticas pedagógicas. Trajetórias de formação.

[1] Pós-doutora, UFPR, sharacemiv@gmail.com.br
[2] Doutora em Educação, UFPR, anasoek@gmail.com
[3] Mestrado, UFPR, thiagobarbosa.james@gmail.com
[4] Mestranda, UFPR, gabibuenorod@gmail.com
[5] Mestranda, UFPR, franciellib2012@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

A LEITURA DE SI E DO MUNDO

Carla Gabriele Viccini Staron[1]

RESUMO DO MINICURSO
Ler a si, ao outro e ao mundo. A literatura, muitas vezes, nos convida a vivenciar diferentes realidades, questionar ideias e explorar nossa própria identidade. É um processo de autoconhecimento e descoberta, que nos permite compreender e ampliar nossa visão de mundo. Como nós, mediadores de leitura, podemos estender esse convite aos jovens? A mediação de leitura é uma tarefa desafiadora, pois temos a responsabilidade de despertar o interesse pela leitura, promover o envolvimento dos jovens e incentivar a reflexão crítica. Neste minicurso, após a experiência de mais de quarenta projetos desenvolvidos, a intenção é revisar os fundamentos da mediação de leitura. Para tanto, serão discutidas estratégias para criar um ambiente acolhedor de leitura, que envolva os jovens em discussões literárias significativas e incentive a participação no processo de leitura compartilhada. Durante o minicurso, os participantes terão acesso a exemplos de projetos de mediação de leitura a fim de desenvolver suas próprias estratégias. Através de estudos de caso, discussões em grupo e atividades interativas, o intuito é aprimorar habilidades e compartilhar experiências com outros profissionais. Dessa forma, o minicurso tem por objetivos promover um diálogo sobre a formação de leitores no ambiente escolar, incentivar a elaboração de projetos de incentivo à leitura e colaborar com a formação de novos agentes de leitura. Para o debate, o minicurso será dividido em dois momentos. Primeiramente terá uma roda de leitura mediada pela ministrante, seguida de uma apresentação teórica sobre a formação de leitores, além da apresentação de projetos já desenvolvidos. Para a abordagem teórica, serão apresentados textos de Michèle Petit, Alberto Manguel, Paulo Freire e Eliana Yunes. Depois, os participantes serão convidados a criar o esboço de um projeto que possam executar em suas comunidades, utilizando obras literárias que a proponente irá levar, assim como folhas pautadas. Após o encontro, os participantes receberão um link com todos os arquivos digitalizados. Durante o minicurso, todos serão convidados a participar, com opiniões e experiências. Assim, o objetivo não é ler teorias, mas desenvolver e compartilhar práticas que possam originar novos projetos.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Incentivo. Mediação. Projetos.

[1] Especialização, UTFPR, carlaviccini@gmail.com

MODALIDADE ESPECIAL – PAINEL

AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Patricia B Fosse Peres[1]

A questão da "afetividade" nas práticas pedagógicas foi retomada na agenda educacional recentemente, dada uma busca por "programas de educação socioemocional", os debates e incertezas gerados pela BNCC e pelo "Novo Ensino Médio" (NEM), e, por fim, pelos "efeitos" da pandemia, com o crescimento exponencial de expressões e manifestações de medo, insegurança, ansiedade e stress e, também, aqueles efeitos vinculados às tensões do retorno ao presencial. O presente trabalho toma outra perspectiva, considerando que a afetividade é uma dimensão constitutiva de toda e qualquer prática pedagógica e, que não se pode tratar as emoções (e outras formas da afetividade como os sentimentos, interesses, expectativas, valores) como sendo um "excesso", algo que intervém na educação e deve ser "controlada" para o bom funcionamento das "boas práticas escolares". Uma premissa é tratar a afetividade, como "função psicológica superior" ou como um sistema superior de regulação energética, que inclui outras formas e que se sustenta nas situações propriamente sociais, em modalidades de pensamento social, tais como sistemas de crenças religiosas, os valores e as representações sociais. Os trabalhos apresentados aqui partem do princípio de que os objetivos e os valores, bem como as experiências emocionais vividas em cada situação, são parte determinante da dinâmica de interações ego-alter-objeto, ou da direção dialógica das interações. O presente painel se propõe a promover o debate sobre o estudo da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas. Assim, nas comunicações "A Representação Social de Escola e Afetividade em Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental", "A Afetividade na Prática Pedagógica na Educação Infantil: o que dizem os professores?" e "Afetividade, Aprendizagem e Representações Sociais da Matemática por Crianças", os autores apresentam pesquisas empíricas que investigam os atravessamentos e direcionamentos da dimensão afetiva no fenômeno representacional em investigações sobre/com crianças e adolescentes. Acreditamos que os presentes trabalhos contribuem na reflexão e discussão sobre a relação entre as práticas educacionais e as representações dos objetos escolares no contexto cultural e social, uma vez, que partimos do pressuposto que os sujeitos, protagonistas da escola, são portadores e construtores de representações sociais, ao mesmo tempo, cognitivas e afetivas.

Palavras-chave: Dimensão afetiva. Métodos de estudo da afetividade. Emoções. Aprendizagem.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "ESCOLA" E AFETIVIDADE EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pedro Humberto Faria Campos[2]

A intensificação da agenda sobre "programas de educação socioemocional" esconde um projeto funcionalista; as emoções são "um excesso" a ser controlado e regulado, desconsidera-se a dimensão afetiva presente em toda e qualquer prática pedagógica. O objetivo desse trabalho é investigar a dimensão afetiva das Representações Sociais (RS) na relação entre os alunos e a "escola". Retoma-se os resultados de pesquisas recentes com

[1] Doutora em Educação, Universidade Estácio de Sá/Unesa e patriciafosseperes@gmail.com
[2] Doutor em Psicologia Social pela Universite de Provence, UERJ/ CIERS-Ed/ FCC e pedrohumbertosbp@terra.com.br

alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas que apontam como a natureza de sua relação com a escola modifica-se nesse período. Geralmente, eles reconhecem a escola como um lugar de ensino, através de elementos representacionais como aula, quadro, professor, aluno, cadernos, matérias, sem que isto implique em valorizar ou não o conhecimento. Destaca-se a relevância de um aspecto, sempre presente em todos os anos estudados: a "escola é lugar de fazer amigos". Contrariamente, com o avançar dos anos, a natureza afetiva da relação com a escola vai se diversificando, comparando as turmas de cada ano com o ano subsequente, e também dentro da mesma turma nos últimos anos (8º e 9º anos); parte significativa dos alunos passa a representar a escola como "chata", "tediosa" e mesmo, metaforicamente, como "prisão". Um segundo grupo de alunos parece ter uma relação ambivalente com a escola, como "importante para o futuro", "lugar de aprender coisas importantes", mas também cansativa, estressante e, às vezes, injusta. Por fim, um terceiro grupo, cuja representação da escola é amplamente de afetividade positiva, centrada no aprender/conhecimento, e muito associada ao futuro.

Palavras-chave: Afetividade. Representações Sociais de Escola. Ensino Fundamental.

A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Ingrid Chagas Alves[3]
Pedro Humberto Faria Campos[2]

Apenas recentemente na educação, as atenções se voltaram para o papel da afetividade nas práticas educativas. Observa-se uma expansão das pesquisas sobre afetividade, ainda inexpressiva. Entretanto, a afetividade ainda se encontra à margem da prática pedagógica, sendo incoerente, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem se dá por interações humanas. Assim, objetivou-se identificar as representações sociais da afetividade no contexto da interação professor-aluno, elaboradas por professores, visando contribuir para a compreensão do papel da afetividade nas práticas educativas na educação infantil. A Teoria das Representações sociais norteou a pesquisa. Apresentando delineamento qualitativo, para a coleta de dados, foram utilizadas a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) e a Técnica do Gibi. Participaram do estudo 73 professores da educação infantil. Os dados coletados na TALP foram submetidos a análise prototípica pelo Iramuteq. Já os dados da Técnica do Gibi foram submetidos a análise de conteúdo do tipo temática. Os resultados indicam que, apesar da grande importância atribuída à afetividade no discurso das professoras, não constitui um objeto de representação autônomo; não sendo tratada como uma ferramenta ou dimensão do ato educativo. A referência marcante à afetividade como valor imprescindível, tanto na definição da própria identidade docente, quanto da prática educativa, parecem ser mais um discurso normativo, do que uma referência à memória coletiva de um conjunto consolidado e legítimo de práticas.

Palavras-chave: Afetividade. Representações Sociais. Aprendizagem.

AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MATEMÁTICA ESCOLAR POR CRIANÇAS

Patricia B Fosse Peres[1]
Pedro Humberto Faria Campos[2]

[3] Mestra em Psicologia Social, Universidade Salgado de Oliveira/Universo e ingridalvespsi@gmail.com

As crenças e imagens da matemática são construções individuais e sociais, elaboradas por meio das “experiências vividas” na escolarização e estruturadas pelas dimensões cognitiva e afetiva, indissociáveis no pensamento humano. Objetivando compreender, em que medida, a afetividade direciona a relação da criança com a matemática e suas implicações na aprendizagem, investigamos o fenômeno a partir das abordagens desenvolvimentistas da TRS e da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Realizamos uma pesquisa experimental e etnográfica com 11 crianças de 2º e 3º anos de uma escola privada no Rio de Janeiro. Articulamos a técnica *Subjective Evidence Based Ethnography* – SEBE a um dispositivo com três atividades. Realizamos a coleta de dados em duas etapas: 1. As crianças usaram uma microcâmera na perspectiva em primeira pessoa, enquanto realizavam as atividades em dupla; 2. Produzimos pequenos episódios que, apresentados em uma entrevista individual, oportunizaram a reconstrução da “experiência vivida”. Encontramos um núcleo figurativo, em formação, com centralidade na imagem da “máquina de calcular”. As crianças do 2º ano tentam compreender o “funcionamento da máquina” em um processo egocentrado, marcado pela afetividade ambiguamente. No 3º ano, as crianças parecem compreender esse funcionamento e sabem que “a máquina não pode falhar”, sobretudo, nas avaliações. Concluímos que o “bom ou mau funcionamento” da máquina marca as experiências de aprendizagem positiva ou negativamente e implica na construção da autoimagem de “aluno de matemática”, os que sabem e os que não sabem. São processos representacionais com elementos carregados afetivamente que orientam a relação entre a criança e matemática.

Palavras-chave: Afetividade. Matemática Escolar. Aprendizagem.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Ana Maria Boguslawski [1]

RESUMO DO PAINEL
O objetivo da pesquisa é apresentar um panorama da Educação Profissional no Brasil, destacando a importância do cumprimento das leis que norteiam o programa de aprendizagem, sobretudo as direcionadas aos jovens com deficiência, visando a inclusão no mercado de trabalho. O programa é normatizado pela Lei da Aprendizagem nº 10.097/2020 que prevê o trabalho de pessoas entre 14 e 24 anos, facilita a inserção de jovens no mercado de trabalho e coopera com a formação técnico-profissional. Suscita ainda, a inserção no mercado de trabalho de jovens com impedimentos: mental, intelectual ou sensorial, ou seja, pessoas com deficiência física ou intelectual. O referencial teórico fundamentou-se na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal nº 8.069/90, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 e na LDB nº 9.394/20 em seu capítulo referente à Educação Profissional. A pesquisa pautou-se em descrever as tipologias, ações e programas desenvolvidos para mitigar ou eliminar barreiras de acessibilidade, com objetivo de promover a autonomia e o protagonismo do aprendiz com deficiência. A instituição oferta o Programa de Aprendizagem na modalidade Educação a Distância (EAD), em conformidade ao disposto na Lei nº 10.097/2020, objetivando atingir jovens das regiões do país onde as instituições formadoras não possuem estruturas físicas para atendimento presencial desses aprendizes, impossibilitando a formação teórica previsto na lei. Como resultados foi possível identifica o crescente aumento de pessoas com deficiência qualificadas e/ou em processo de formação, com acesso ao primeiro emprego em programas de aprendizagem, e aumento de PCD no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação. Programa de Aprendizagem Profissional. Pessoas com Deficiência. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Maria Boguslawski [2]

RESUMO
À luz do pensamento do Capítulo VI do Direito ao Trabalho, Art. 34, da Lei nº 13.146/15, a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambientes acessíveis e inclusivos, em igualdade e oportunidade. Essa ideia tem sido materializada através de políticas e práticas educativas inclusivas. Nesse contexto, destaca-se o Programa de Aprendizagem de Qualificação Profissional, que atende as empresas, de qualquer natureza, que precisa contratar e manter em seu quadro um percentual de 5% a 15% do total de funcionários na qualidade de aprendizes. As instituições responsáveis pela formação teórica, abarcam, sobretudo o Sistema "S" (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de

[1] Graduada em Secretariado Executivo pela PUCPR, Especialista em Educação Técnico Profissionalizante pelo IFPR, Especialista em Engenharia de Negócios pela PUCPR, Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail: ana.bo@hotmail.com
[2] Idem autor Moderador.

Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAT)) ou por Organizações não Governamentais (ONGs), desde que autorizadas por uma Superintendência Regional do Trabalho. O Programa de Aprendizagem tem o objetivo de proporcionar a associação dos saberes adquiridos durante as atividades teóricas e práticas. A aprendizagem teórica, objeto desta pesquisa, ofertado pela Instituição X, acontece também na modalidade EAD, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No AVA os cursos são estruturados com o objetivo de desenvolver ocupações reconhecidas no mundo do trabalho e no desenvolvimento de competências profissionais. A instituição X é responsável pela concepção de todo o conteúdo didático utilizado pelos jovens, elaborado por departamento especializado na área pedagógica e de produção editorial. Esses conteúdos podem ser adaptados pelo instrutor, conforme a necessidade da deficiência do jovem aprendiz.

Palavras-chave: Educação Profissional. Programa de Aprendizagem Profissional. Qualificação Profissional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Juliana do Nascimento Valomin [3]

RESUMO

O Ministério do Trabalho (2023)[4] apresenta dados quantitativos que apontam que no ano de 2022 o total de aprendizes com deficiência que possuíam vínculos ativos era de 3.457, esse número representa apenas 0,68% do total de aprendizes com vínculos ativos. As pessoas com deficiência precisam ser reconhecidas pelas habilidades, pois são capazes de aprender, desde que suas limitações sejam respeitadas. A Lei nº 8.069 em seu art 66 do capítulo V garante ao jovem o direito ao trabalho protegido, cabe à sociedade proporcionar aos jovens a formação técnico-profissional, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, portanto, não há qualquer impedimento na contratação de pessoas com deficiência. Para Tanaka e Rodrigues (2003) pessoas com deficiências necessitam de programas específicos que possibilitem o ingresso no mundo do trabalho, que promovam o desenvolvimento de competências profissionais, a oportunidade ofertada a um jovem com deficiência promove o fortalecimento dos pilares sociais, gerando impactos positivos na sociedade e nas comunidades locais. Conforme o entendimento da LDB nº 9.394/96 que trata da Educação Profissional, garante ao cidadão dois direitos fundamentais: educação e o do trabalho, entretanto, é importante que se tenha condições de colocar em prática os conhecimentos e habilidades adquiridos durante o seu período escolar, talvez a principal provocação seja proporcionar ao indivíduo o fazer. Desse modo, podemos citar a importância do Programa de Aprendizagem que pode proporcionar a permanência no mercado de trabalho através dos conhecimentos que podem ser colocados em prática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiência. Educação Profissional.

PROMOVENDO ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

---

[3] Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Cenecista de Campo Largo - FACECLA, Especialista em Planejamento e Gestão Estratégica pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Especialista em Docência no Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac, Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do paraná - UTFPR. Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC. E-mail nvjuliana@gmail.com

[4] Disponível em: [https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional]

Karina Gomes Rodrigues[5]

RESUMO
Acessibilidade é permitir que pessoas com deficiência (PCD) ou com mobilidade reduzida possam utilizar com segurança e autonomia (total ou assistida), espaços, mobiliários, serviços educacionais, meios de comunicação. Considerando o âmbito educacional, destaca-se que existem necessidades educacionais que requerem, da instituição escolar, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Para o auxílio a esses alunos, algumas ações são relacionadas ao trabalho que consiste em ajudas técnicas, objetivando compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência. Nesse sentido, destaca-se os tipos de acessibilidade e ações desenvolvidas pela instituição formadora. Acessibilidade atitudinal institucionalizada em ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. Pois, a instituição tem a preocupação quanto à percepção do outro sem preconceitos e discriminações. Acessibilidade arquitetônica com a presença de rampas, banheiros e elevadores adaptados, piso tátil. Acessibilidade metodológica ou pedagógica, com adaptação dos recursos pedagógico e avaliações que objetivam eliminar as barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Acessibilidade instrumental no ambiente virtual de aprendizagem com recursos específicos para alunos com deficiência visual (ledor de tela) e auditiva (intérprete de Libras). Acessibilidade nas comunicações com materiais em braile e libras. E acessibilidade digital com softwares que eliminam barreiras na disponibilidade de comunicação. Os resultados são o crescente aumento de pessoas com deficiência qualificadas e/ou em processo de formação, com acesso ao primeiro emprego em programas de aprendizagem, e aumento de PCD no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS:

Aprendizagem Profissional - Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: [https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional]. Acesso em 13 de ago de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de ago de 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: [https://cutt.ly/yECVBmB]. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. L**ei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-

[5]Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR. Bacharel em Administração pela FACINTER, Especialista em Metodologias Ativas. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Autônomo do Brasil - UNIBRASIL. Coordenação do NEAD – UNIBF. Instrutora de Curso Profissionalizante do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC
E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com

2018/2015/Lei/L13146.htm.]. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. L**ei nº 10.097/2020**, de 19 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a Lei da Aprendizagem. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm]. Acesso em 03 de ago de 2023.

TANAKA, E. D. O.; RODRIGUES, R. R. J. Em busca de novas expectativas de trabalho para o portador de deficiência mental. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 323-330.

MODALIDADES ESPECIAIS - PAINEL

A REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS E SOBRE AS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ABORDAGENS

Caio Teixeira Brandão[1]
Patrícia Bastos Fosse Peres[2]
João Raimundo dos Santos Silva Júnior[3]

RESUMO DO PAINEL
Para Moscovici, o sujeito da Teorias das Representações Sociais é um sujeito coletivo. Desde a formulação da teoria, no final da década de 1960, o autor deixa claro que as representações dizem respeito ao conhecimento produzido pelos grupos sociais e coletividades nas comunicações e interações cotidianas, chamado de senso comum. Por muito tempo, as crianças e a infância em si figuraram como um objeto de representação, nas memórias dos adultos, na nostalgia de obras literárias e da poesia. Para a educação interessava o papel do aluno, o educando, e sua relação com a escola e o professor. A concepção de que as crianças possam ter suas próprias representações, ao invés de simplesmente reproduzir ou interiorizar as representações compartilhadas pelos adultos é ainda mais recente. Essa concepção requer o reconhecimento de que, ao longo do desenvolvimento humano, a criança também é produtora de cultura e de influência, o que vai contra a ideia da criança enquanto ser biologicamente imaturo. Nesse painel propomos a discussão das representações sociais produzidas pelas e sobre as crianças, a partir de três pesquisas realizadas tendo como base diferentes abordagens das Representações Sociais, a abordagem sociogenética de Denise Jodelet, a abordagem dialógica de Ivana Marková e a chamada abordagem desenvolvimentista de Gerard Duveen. Acreditamos que o estudo das infâncias nos permite compreender o processo de ontogênese das representações, no sentido de que as crianças constroem suas representações a partir da cultura e das representações amplamente veiculadas na sociedade, tendo como interlocutores o adulto e seus pares.

Palavras-chave: Infâncias. Representações sociais. Abordagem Sociogenética. Abordagem Dialógica. Abordagem Desenvolvimentista.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO HOMEM NA PRÉ-ESCOLA EM MANAUS

João Raimundo dos Santos Silva Júnior
Clarilza Prado de Sousa[4]

Em nosso país, a docência masculina com crianças pequenas é um fenômeno recente e suscita tensões entre os membros de algumas comunidades escolares que questionam o êxito de suas práticas pedagógicas na pré-escola. Essa realidade motivou os pesquisadores a realizarem um estudo para conhecer a representação social das práxis didático-pedagógicas dos docentes homens na pequena infância na rede pública manauara. Para isso, eles executaram uma pesquisa de campo, apoiada na epistemologia qualitativa, com enfoque

[1] Doutor em Educação, Instituto Federal do Amapá (IFAP), caio.brandao@ifap.edu.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estácio de Sá, patriciafosseperes@gmail.com
[3] Doutor em Psicologia da Educação, Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e joao_psicologo@hotmail.com.
[4] Doutora em Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e clarilza.prado@gmail.com.

descritivo, sendo entrevistado: 5 professores, 5 pais e 5 mães de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, as informações obtidas foram submetidas ao método análise de conteúdo a luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978). Os resultados indicavam que no pensamento social da comunidade havia uma representação de práticas pedagógicas ancorada na diferença metodológica do professorado e na identidade de gênero, uma vez que, a maioria dos entrevistados alegava que o professor homem explora as atividades lúdicas que exigiam força física e trabalho coletivo e usava com maior frequência os espaços externos da instituição para realizar os jogos e as brincadeiras, enquanto seus pares femininos, permaneciam em sala de aula realizando atividades delicadas e sensíveis, como: desenho e pinturas. Ademais, eles não relatavam impactos negativos na aprendizagem e nem problemas de relacionamentos entre o professor e as crianças. Portanto, os achados reforçaram a ideia da necessidade de promover ações interventivas para romper com preconceito e estigmas sofrido pelo homem no exercício do magistério com o público infantil presente no universo consensual manauense.

Palavras-chave: Professor homem. Educação Infantil. Docência Masculina.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA INFANTIL COMO UM FENÔMENO DIALÓGICO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Caio Teixeira Brandão
Pedro Humberto Faria Campos[5]

A Conferência dos Direitos da Criança (CDC) reconheceu o estatuto das crianças enquanto sujeito de direitos e instituir o paradigma da proteção, com o objetivo de resguardá-las das diversas formas de violência. No entanto, as fronteiras entre proteção e controle são tênues, e muitas vezes a vulnerabilidade e a falta de maturidade são usadas como argumento para negar o protagonismo das crianças. A cidadania infantil é proposta pela Sociologia da Infância como uma alternativa à concepção liberal de cidadania, mas ela requer a participação efetiva de crianças e adultos na construção de uma cidadania dialógica, apropriada a ambos. No âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), empreendemos uma pesquisa com 7 crianças de um projeto piloto de formação cidadã, intitulado *P'tits Volontaires*, realizado pela Prefeitura do 4º Distrito de Paris, em parceria com associações da sociedade civil. Utilizamos a técnica *Subjective Evidence Based Ethnography* (SEBE) desenvolvida por Lahlou (2017) para promover a discussão acerca da experiência de formação cidadã. No contexto francês, a figura do *bénévole* (voluntário) emerge como sendo um exemplo do cidadão que está disposto a atuar em prol da coletividade. As crianças apontam a falta de credibilidade dos adultos em questões como meio-ambiente e combate à discriminação, ao relatarem que o discurso não se converte em práticas efetivas. Apesar do incentivo ao protagonismo, a participação e a cidadania infantil em projetos como esse ainda esbarram na tutela do adulto e na falta de reconhecimento da capacidade de ação da criança e das culturas infantis.

Palavras-chave: Cidadania Infantil. Representação social. Dialogicidade.

[5] Doutor em Psicologia Social pela Université de Provence, UERJ/ CIERS-Ed/ FCC e pedrohumbertosbp@terra.com.br

O DIÁLOGO ENTRE TEORIAS DESENVOLVIMENTISTAS NO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MATEMÁTICA ESCOLAR POR CRIANÇAS

Patrícia Bastos Fosse Peres
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon[6]

As questões sobre as práticas educacionais e a aprendizagem da matemática parecem ser assunto recorrente, principalmente, quando resultados das avaliações em larga escala são divulgados. Entendemos que na confluência entre as práticas e as representações sociais da matemática escolar, encontramos um campo fértil para investigarmos seus processos de produção e suas funções simbólicas e apreendermos como os elementos das dimensões cognitiva, social e afetiva se organizam e direcionam a relação das crianças com a matemática e as implicações na aprendizagem. Investigamos o fenômeno representacional por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do diálogo entre as abordagens desenvolvimentistas da TRS e a Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Propomos um estudo experimental e etnográfico com 11 crianças de 2º e 3º anos de uma escola privada do Rio de Janeiro. Articulamos um módulo com três atividades à técnica SEBE - *Subjective Evidence Based Ethnography* para coleta que foi realizada em duas etapas: 1. As crianças realizaram as atividades, usando uma microcâmera na perspectiva em primeira pessoa; 2. Apresentamos episódios em entrevista individual, oportunizando a reconstituição da "experiência vivida". Elaboramos um protocolo que possibilitou a análise das evidências subjetivas a partir das expressões gestuais e verbais. Encontramos a imagem da "máquina de calcular" com centralidade em um núcleo figurativo em formação cuja função simbólica é guiar as percepções e os julgamentos que as crianças elaboram do objeto. A criança e o objeto são coconstitutivos; a medida que elas compreendem "o funcionamento da máquina de calcular", constroem uma autoimagem classificatória de "alunos de matemática". Ser bom ou mal aluno de matemática depende de algo que faça a "máquina funcionar", sobretudo nas avaliações.

Palavras-chave: Matemática Escolar. Aprendizagem. Teorias do Desenvolvimento.

[6] Doutora em Psicologia pela Université de Toulouse II, Universidade Estácio de Sá, edna.chamon@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

BIMP

Elen da Costa Cardoso[1]

Este projeto apresenta um apanhando de encontros e atividades desenvolvidas no grupo de estudo dos 6° e 8° anos, dos anos finais, do Marista Escola Socia São Jose, SC, no decorrer do segundo semestre de 2022. O projeto foi desenvolvido porque muitos estudantes ainda não compreenderam alguns conceitos nas disciplinas de matemática e português. Durante o primeiro semestre percebemos lacunas deixadas pela pandemia 2020/2021 que ainda ecoará pelos próximos anos. O BIMP - Biblioteca, Matemática e Português - é um grupo de estudos em que o estudante é o protagonista do processo de ensino aprendizagem de outros estudantes. Nesse processo, as atividades são desenvolvidas pelas educadoras das duas disciplinas envolvidas, aplicadas pelos monitores e supervisionado pela equipe da biblioteca. Neste período de atividades o grupo de estudo percebeu a importância dos monitores em auxiliar os estudantes que precisam de uma atenção direcionada nas disciplinas que envolvem o projeto, buscando uma melhor compreensão dos conteúdos. As atividades desenvolvidas envolvem práticas de leitura e letramento, produção escrita, as quatro operações básicas e os conteúdos específicos de cada ano. O ambiente da biblioteca escolar possibilita uma aproximação dos estudantes com o hábito da leitura, pesquisas e desenvolvimento de projetos que abarcam todas as áreas do conhecimento aguçando, assim, a sua criticidade, a criatividade e o engajamento com o meio em que estão inseridos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar - Estudante – Protagonismo juvenil – Aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA NO AMBIENTE ESCOLAR

Suzana Hortência Ocker[2]

As bibliotecas das Escolas Sociais do Grupo Marista são espaçotempos nos quais os estudantes, professores e a comunidade educativa podem atuar como protagonistas e coautores de projetos voltados para a produção de conhecimento e cultura. Elas estão comprometidas com a democratização do acesso à informação, com o letramento informacional, a promoção cultural e a formação de leitores críticos e competentes. Para tanto, é considerada um elemento essencial do Projeto Político Pedagógico de cada unidade, sendo que sua visão de atuação está intimamente

[1] Especialista em Didática e Metodologias Ativas - FAVENI – elen.cardoso@grupomarista.org.br
[2] Graduada em Biblioteconomia-UDESC. - suzana.ocker@grupomarista.org.br

articulado ao currículo e às demandas e necessidades do território em que está inserida, alargando as possibilidades de interação por meio da leitura, da pesquisa e do diálogo entre saberes e linguagens diversa. A biblioteca escolar é um espaço de democratização da informação e do conhecimento. Por meio do acesso livre a este espaço, os estudantes passam a ter a possibilidade de igualdade de oportunidades, podendo realizar suas pesquisas, leitura e estudo, ampliando a construção de conhecimento, bem como, olhar crítico sobre a realidade de hoje e ampliando um novo olhar. Para que haja eficácia do funcionamento da biblioteca escolar é necessário a cooperação entre professor e bibliotecário. A Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e instituições (INFLA) e a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura, desenvolveram diretrizes que apontam toda especificidade da Biblioteca escolar, o parágrafo 3.4 indica "a integração dos profissionais, enfatizando que a cooperação entre os professores e o bibliotecário escolar é essencial para maximizar o potencial dos serviços da biblioteca."2 Os professores e os bibliotecários devem trabalhar em conjunto. Compreendendo sobre o contexto da Biblioteca escolar Marista, da sua atuação no processo educacional, a biblioteca precisa ser um centro de socialização que engloba toda construção de sentidos e formação de seus interagentes.

Palavras-chave: Democratização da informação - Estudantes - Letramento.

BIMP EM AÇÃO

Elen da Costa Cardoso[1]

A equipe de trabalho do projeto BIMP é composta por quatro educadores, sendo uma bibliotecária, dois professores e uma auxiliar de biblioteca. A partir do segundo semestre de 2022 desenvolveu-se o projeto no espaço da biblioteca escolar. O grupo de estudos é constituído por estudantes dos 8º anos que auxiliam outros estudantes do mesmo ano e do 6º ano na realização das atividades propostas. Essa ação acontece em dias e horários diferenciados, pré-estabelecidos democraticamente pelos estudantes. Eles, além de serem mediadores nas disciplinas de matemática e português, aprendem ensinando e descobrem o valor do trabalho em grupo, do espírito de família e da solidariedade que são valores maristas. O projeto BIMP tem como objetivo auxiliar todos os estudantes que ainda não compreenderam os

conteúdos ministrado em sala de aula. O lançamento aconteceu em agosto de 2022, com uma aula de abertura em que foram apresentadas práticas de estudo para melhorar o desempenho durante as aulas e dicas de colaboradores e ex-estudantes da escola sobre rotina e métodos de estudo. As atividades realizadas são desenvolvidas pelas educadoras das disciplinas de português e matemática para que os estudantes possam reforçar o que aprenderam em sala e aprimorar conteúdos já estudados em anos anteriores. A aplicação das atividades foi realizada pelos monitores com a supervisão da equipe de biblioteca. Com o desenvolvimento do projeto percebemos um maior engajamento dos estudantes em sala de aula e um avanço significativo na compreensão e desenvolvimento das atividades realizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Protagonismo – Engajamento - Estudo.

MODALIDADES ESPECIAIS

PSICOMETRIA NA EDUCAÇÃO: O USO DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM (TRI) EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

ANDRÉ FELIPE ZILIO DA SILVA [1]
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA[2]

RESUMO DO MINICURSO

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) constitui-se em um marco significativo para o campo da Psicometria moderna. A partir dessa metodologia é possível estimar traços latentes o que, no caso da educação, se traduz pela proficiência em avaliação educacional. A avaliação educacional desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permitindo avaliar tanto o progresso quanto o nível de conhecimento dos estudantes. Uma abordagem inovadora nesse contexto é a Teoria da Resposta ao Item (TRI), um conjunto de modelos estatísticos que visa aprimorar a precisão e eficácia das avaliações educacionais em larga escala. A TRI considera as particularidades tanto dos itens (questões) quanto dos indivíduos avaliados, desenvolvendo um modelo que relaciona a probabilidade de resposta correta com a competência do examinado, a complexidade do item e probabilidade de acerto casual. Isso resulta em avaliações mais refinadas, uma vez que os itens podem ser selecionados para abranger de maneira eficiente uma ampla gama de níveis de proficiência. Além disso, a TRI proporciona a calibração dos itens, assegurando que avaliações futuras sejam confiáveis e comparáveis. O objetivo deste minicurso é desenvolver a compreensão aprofundada e prática da Teoria da Resposta ao Item (TRI) entre os participantes, capacitando-os a aplicar os princípios fundamentais de psicometria na elaboração de avaliações mais precisas e na interpretação dos resultados. Os materiais se constituem a partir da apresentação de exemplos práticos de itens aplicáveis a avaliações no âmbito da Educação Básica, com vistas a melhor análise. A proposta consiste em: a) um breve histórico da psicometria relacionando a Teoria Clássica de Testes (TCT) e a TRI; b) apresentação dos diversos modelos da TRI; c) discussão sobre a construção da régua de proficiência baseada na calibração dos itens; d) estimação das proficiências de estudantes e e) análise de escalas de níveis. Espera-se, com esse minicurso, que os participantes identifiquem as possibilidades de utilização da TRI com vistas a qualidade dos instrumentos de avaliação em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Psicometria. Teoria da Resposta ao Item.

[1] Graduado em Estatística (UFPR), Mestre em Avaliação Educacional (UFSC), andrefzs@hotmail.com
[2] Doutor em Educação, Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), oseiass@utfpr.edu.br

DIVERSIDADE: MÊS DO-ORGULHO LGBTQIAPN+ NA ESCOLA

Marcio de Paula Evangelista [1]
Felipe Souza Peito Silva Borges [2]
Fabiana Costa Ferreira [3]
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz [4]

Este trabalho objetiva apresentar o plano de ação executado pelo Coletivo de Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão do Senac Penha (São Paulo/SP) que envolveu estudantes e funcionários, visando a valorização, reflexão e promoção do respeito para o enfrentamento da LGBTfobia. Participaram cinco professores do coletivo, quatro funcionários administrativos, três coordenadores de curso, coordenação pedagógica, direção e setenta e oito estudantes dos cursos de Qualificação profissional em Cuidador Infantil; Técnico em Produção de Moda; Segurança do Trabalho e Multimídia. Desenvolvido em junho de 2023, foi composto por: a) pesquisa com 190 funcionários e estudantes por meio de questionário eletrônico; b) exposição fotográfica, interativa e educativa; c) formação para funcionários, docentes e estudantes sobre diversidade e machismo estrutural; d) ação social com arrecadação e entrega de vestuário para abrigo LGBTQIAPN+; e) publicização das políticas públicas socioassistenciais pela unidade móvel de cidadania LGBTQIAPN+ da Prefeitura Municipal; f) material educativo impresso sobre boas práticas de comunicação e convivência; entre outras. Realizou-se pesquisa bibliográfica sobre a violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ e identificou-se, no dossiê de Mortes e Violências LGBTI+, 5.635 casos de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil, de 2000 a 2022. Estes dados mostram a necessidade de discussões e estratégias que garantam o respeito e preservem o direito à expressão das identidades de gênero e às orientações sexuais. Cada ação realizada buscou promover processos reflexivos, envolvendo toda comunidade escolar, rompendo com ações individuais e isoladas em eventos pontuais. As ações perpassaram pela necessidade de reconhecimento de todas e todos enquanto sujeitos de direitos. Assim, não é possível separar Direitos Humanos de justiça social e consequentemente do papel da escola enquanto espaço de empoderamento. Os resultados das atividades apontam a necessidade de o Coletivo ampliar as ações durante o ano escolar buscando o respeito à dignidade humana, mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Esses princípios devem orientar as práticas na escola.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. LGBTQIAPN+. Comunidade Escolar.

[1] Mestre em Formação de Gestores Educacionais, Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – SP, marcio.pevangelista@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação Interdisciplinar em Saúde, Universidade de São Paulo (USP), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – SP, felipe.borges.sp@gmail.com.
[3] Especialista em Psicossociologia da Juventude e Políticas Públicas, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) - SP, fabianacostaferreira32@gmail.com.
[4] Doutora em Administração Pública e Governo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP_FGV), Universidade Cidade de São Paulo, carminhameirelles@gmail.com.br.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M.V. **Educação em direitos humanos: do que se trata?** In: BARBOSA, R.L.L.B. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023. Disponível em: Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf

MODALIDADES ESPECIAIS

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NOS CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA FACULDADE UNIBF

Karina Gomes Rodrigues[1]

RESUMO DO PAINEL
A pesquisa é uma abordagem sobre a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno em nível superior. Tendo como objetivo apresentar como se efetivam as práticas exitosas da curricularização da extensão nos cursos de graduação na modalidade a distância da UniBF - União Brasileira de Faculdades. Ramificando os objetivos específicos em: 1) Refletir sobre a importância da pesquisa no ensino superior e suas contribuições para a formação integral do aluno em nível superior. 2) Discutir acerca da relação teoria e prática profissional proporcionada pelas atividades de extensão nos cursos superiores da modalidade a distância da UniBF. Estudos de diversos autores como Marconi e Lakatos (2009), Severino (2017); afirmam que os professores precisam estar pedagogicamente preparados, para exercer o papel de motivador de seus alunos, aplicando metodologias de ensino inovadoras que tenham o compromisso de cumprir os requisitos curriculares e a aplicação indissociável do ensino, pesquisa e extensão de maneira transformadora contribuindo para a formação significativa do aluno, bem como a transformação da sociedade do conhecimento. Severino (2017, p.20) afirma que o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, onde a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento. Segundo o autor, o conhecimento resulta em uma inquirição da pesquisa como base do aprendizado, logo só se pode aprender pesquisando. Na UniBF a creditação curricular, também conhecida como curricularização da extensão ocorre por meio das atividades propostas no componente curricular denominado de Projeto Integrador, que objetiva promover a interdisciplinaridade e potencializar o envolvimento de estudantes em atividades curriculares institucionais com vistas à formação integral. A pesquisa na abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO,2014).

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Extensão. Projeto Integrador. Curricularização da extensão.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Roseane Almeida da Silva[2]

RESUMO

[1]Mestre em Educação pela PUC PR. Licenciada em Pedagogia pelo UNINTER. Bacharel em Administração pela FACINTER, Especialista em Metodologias Ativas pela UNIBF. Coordenadora do CST em Logística e Coordenadora do CST em Gestão da Qualidade - UNIBF. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância – UNIBF. E-mail: karinarodrigues84@hotmail.com

[2] Doutoranda em Educação na UNOESTE. Mestrado em Educação pela PUCPR (2010), Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2016), Especialização em EaD pela UNINTER (2003), Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2001) e Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Braz (2015). Diretora Acadêmica na UNIBF. E-mail: roseane.unibf@gmail.com

A pesquisa no ensino superior desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento, no aprimoramento das habilidades dos estudantes e na contribuição para o desenvolvimento econômico e social de um país. Através da realização de pesquisas, os estudantes e professores exploram novas ideias, questionam conceitos estabelecidos e buscam soluções para problemas complexos. A Faculdade UniBF promove em seus cursos de Graduação EAD práticas exitosas de ensino, pesquisa e extensão considerando a metodologia e instrumentos que serão aplicados, como a curricularização da extensão por meio do desenvolvimento dos projetos integradores, interdisciplinaridade e relação teoria e prática, e ao implementar ações no desenvolvimento das atividades complementares, grupo de pesquisa, iniciação científica e programa de monitoria. Ao se envolverem em projetos de pesquisa, os alunos aprendem a formular perguntas relevantes, a desenvolver metodologias de pesquisa adequadas, a coletar e analisar dados, a interpretar os resultados e a comunicar suas descobertas. Através da realização de pesquisas, os estudantes têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula na prática, o que possibilita uma melhor compreensão e consolidação dos conceitos aprendidos. Portanto, as pesquisas científicas sempre terão seu ponto de partida em um problema, em uma situação em que os conhecimentos disponíveis não supram a necessidade de respostas sobre determinado assunto. Então, para se encontrar a solução ou soluções para o problema proposto, são levantadas hipóteses, que podem resultar em confirmação ou serem refutadas pela pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2009). A pesquisa contribui para a geração de conhecimento novo, e o fortalecimento da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Habilidades.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PROFISSIONAL

Claudinéia Conationi da Silva Franco[3]

RESUMO

A Faculdade UniBF assume em seu PDI a extensão como uma dimensão integrante do ser e do fazer da IES. Em consonância com a 24 Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e, comprometida com a prática investigativa docente e discente e com soluções para as demandas sociais, estabelece que a curricularização da extensão em seus cursos de graduação EaD deve ser desenvolvida em componente curricular específico denominado de Projeto Integrador. Os projetos de extensão desempenham um papel fundamental no ensino superior, pois proporcionam a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, promovendo a integração entre teoria e prática. Além disso, esses projetos têm um impacto significativo na sociedade, pois buscam solucionar problemas e atender às necessidades da comunidade. Entre os benefícios estão a aproximação entre universidade e sociedade, a formação cidadã dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e competências, a ampliação do conhecimento e a possibilidade de gerar impacto social. Severino (2017, p.25) enfatiza que "a extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade". Os projetos podem ser desenvolvidos em parceria com instituições públicas ou privadas, o que amplia o impacto das ações e fortalece a relação entre universidade e sociedade. Dessa forma, os projetos de extensão contribuem para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a sociedade, capazes de atuar de forma ética,

[3]Pós-Doutorado no Laboratório de Biologia Celular da Secreção (UEM). Mestrado em Genética e Melhoramento pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutorado em Ciências Biológicas (Biologia Celular e Molecular) pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Graduação em Ciências Biológicas com Ênfase em Biotecnologia pela Universidade Paranaense (2004). Coordenadora do CST em Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIBF. E-mail: claucinationi@gmail.com

responsável e engajada.

Palavras-chave: Educação. Projeto de Extensão. Relação teoria e prática profissional.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO POR MEIO DO PROJETO INTEGRADOR NOS CURSOS SUPERIORES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIBF

Sirlene Siqueira Alves[4]

RESUMO

O projeto integrador no ensino superior é uma atividade que visa integrar conhecimentos teóricos e práticos de diferentes disciplinas, áreas de conhecimento ou cursos dentro de uma mesma instituição de ensino. Nesse sentido, a Faculdade UniBF desenvolve o Projeto Integrador como componente curricular organizado de modo a contemplar os conhecimentos gerais e específicos do curso e também a considerar a curricularização das práticas extensionistas, a interdisciplinaridade e a transversalidade (horizontal entre as disciplinas do mesmo módulo) e vertical articulando as disciplinas de diferentes módulos, sob a supervisão dos tutores *on-line*. Na educação a distância da UniBF, os projetos integradores são de grande importância, pois, representam possibilidades reais de integração entre as disciplinas curriculares, bem como a interação entre acadêmicos e tutores. O objetivo principal do projeto integrador é estimular a interdisciplinaridade, ou seja, a utilização de conhecimentos de diferentes áreas para a resolução de problemas complexos. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua visão e compreensão do contexto em que estão inseridos, além de adquirir habilidades e competências que serão úteis em sua vida profissional. Nos cursos de Graduação EAD da UniBF, o projeto integrador também tem a função de estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, uma vez que eles são os responsáveis por elaborar e desenvolver o projeto, sob a orientação dos tutores. Dessa forma, o projeto integrador na UniBF se torna uma atividade fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e contribuindo para sua formação integral.

Palavras-chave: Educação. Projeto Integrador. Curricularização da extensão.

REFERÊNCIAS:

MARCONI, M.D.; LAKATOS, E.M.**Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação FEUSP Cadernos de Pedagogia Universitária n.3 p.1-40 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_3_PAE.pdf>. Acesso em: 12 de ago. de 2023.

[4]Mestra em Desenvolvimento de Tecnologia - Instituto Lactec. Especialista em MBA em Controladoria, Gestão Financeira e Auditoria pela Unespar. Especialista em MBA em Recursos Humanos pela FCV. Especialista em EAD pela UNIBF. Bacharel em Ciências Contábeis e em Administração. Coordenadora do CST em Gestão Financeira e Gestão de RH da UNIBF. E-mail: sirleneunibf@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL E RITOS DE INSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONDIÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS E GRADUANDOS

Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva[1]

RESUMO DO PAINEL
As condições enfrentadas por pós-graduandos e graduandos durante a formação acadêmica para permanência e conclusão dos cursos superiores vêm ganhando visibilidade, especialmente a partir de discussões ligadas à diversificação do público universitário, com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas e da atenção a fatores psicossociais. Na pós-graduação problemas de ordem psicossocial fazem com que cada vez mais mestrandos e doutorandos dividam suas vidas entre antes e depois de frequentarem o mestrado e/ou o doutorado. A questão do adoecimento, da desistência e até de suicídios de pós-graduandos tem sido pautada nos meios de comunicação e, mais recentemente, tornou-se problema de pesquisas científicas. Sobre os estudantes de graduação tem sido recorrente a discussão das condições enfrentadas durante suas trajetórias formativas. A partir das teorias da afiliação desenvolvida por Alain Coulon (1947 -) e ritos de instituição por Pierre Bourdieu (1930-2002) busca-se ampliar as reflexões a respeito da afiliação institucional e intelectual dos estudantes em relação à condição instituída, no processo de criação do *habitus* e de um *modus operandi* para participar do jogo (*illusio*) próprio da Educação Superior. Para tanto, apresenta-se resultados de pesquisa financiada pelo CNPq sobre o mal-estar na pós-graduação com foco na invisibilidade e protagonismo de mestrandos e doutorandos, bem como de pesquisas de doutoramento que lançam luz sobre os processos de afiliação institucional e intelectual e na passagem pelos ritos de instituição vivenciados por graduandos.

Palavras-chave: Educação Superior. Afiliação Institucional e Intelectual. Ritos de Instituição. Pós-Graduação. Graduação.

[1] Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora no Instituto Federal Catarinense, e-mail Filomena.silva@ifc.edu.br.

A INVISIBILIDADE E O PROTAGONISMO DE PÓS-AGRADUANDOS: APORTES NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL

Lucídio Bianchetti[2]

RESUMO
Problemas de ordem histórico-social, institucional e psicossocial enfrentados por mestrandos e doutorandos fazem com que, muitas vezes, estes dividam suas vidas entre antes e depois da passagem pela pós-graduação (PG) *stricto sensu*. Na literatura e nos meios de comunicação, com frequência, têm sido feitas pesquisas e veiculadas notícias que dão visibilidade ao adoecimento de pós-graduandos, levando a situações extremas a ponto de se registrarem até suicídios. Pesquisa realizada com financiamento do CNPq evidencia esse mal-estar na ambiência da PG, que se manifesta por meio de transtornos de ordens diversas, somáticos e psicossomáticos, que atingem os pós-graduandos, submetendo-os a pressões que em muito extrapolam aquilo que tácita (na vivência) ou explicitamente (no regimento dos programas) se compreendia como a condição do estudante. A partir das contribuições de Alain Coulon a respeito da afiliação institucional e intelectual e de Pierre Bourdieu em relação à condição instituída ("ritos de instituição" e de consagração) dos mestrandos e doutorandos, discute-se a condição discente enfrentada nos cursos de PG, na realização das disciplinas, na produção da dissertação e tese, na relação orientador-orientando e na assimilação dos códigos dos programas de PG. Esta apresenta-se como uma problemática que precisa ser transformada efetivamente em problema a ser tratado pelos envolvidos e em desafio de pesquisa em todas as áreas, uma vez que as poucas investigações levadas a efeito sobre esta temática são predominantemente na área de saúde.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Mestrandos e Doutorandos. Invisibilidade e Protagonismo Discente.

[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, contato de e-mail lucidiob@gmail.com.

AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL DE ESTUDANTES COTISTAS NA GRADUAÇÃO

Francini Scheid Martins[3]

RESUMO
Discutir a condição de permanência de graduandos na universidade é fundamental, especialmente no contexto de diversificação do público universitário, a partir da implementação das Políticas de Ações Afirmativas, mais especificamente a lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, que institui a reserva de 50% das vagas para cotistas étnicos e sociais. A fim de colocar em debate novos e velhos impasses e as contradições da Educação Superior, busca-se compreender os processos de afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas, considerando suas condições, as quais dividem-se em sendo de ordem objetiva (econômica) e de ordem subjetiva (desempenho acadêmico, relações estabelecidas no tempo-espaço da universidade). Isto porque, as desigualdades socioeducacionais não são eliminadas pela entrada do estudante cotista na universidade, pelo contrário, são esgarçadas nas vivências, nas possiblidades de maior ou menor mobilização neste espaço. Portanto, é necessário lançar luz sobre à condição de estudantes cotistas experimentada em seus percursos formativos. Além da necessidade de ampliar as pesquisas/discussões sobre esta temática, aponta-se a necessidade de ampliação de projetos e ações da universidade a fim de garantir experiências universitárias mais prazerosas e exitosas, constituídas por menores dificuldades, oferecendo elementos de cunho objetivo/material como também psicoemocionais, que assegurem que os estudantes se afiliem institucional e intelectualmente, como também lhes possibilite a conclusão dos cursos frequentados.

Palavras-chave: Afiliação Institucional e Intelectual. Políticas de Ações Afirmativas. Estudante de Graduação.

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora na Faculdade Municipal de Palhoça, contato de e-mail francinischeid@gmail.com.

RITOS INSTITUCIONAIS: INSCRITOS E CLASSIFICADOS NOS CONCURSOS DE VESTIBULAR DA UFSC (2001-2015)

Silvana Rodrigues de Souza[4]

RESUMO

As diferentes fases da vida dos indivíduos são marcadas por rituais de passagem, afirmam estudos antropológicos. O concurso para ingressar em uma universidade também é um ritual, mas, no entender de Bourdieu (2008), ele pode ser melhor explicado quando o compreendemos como um dispositivo gerado por uma instituição e não apenas como um ritual de passagem. A significação social da "fronteira mágica" que separa os candidatos inscritos, dos classificados e as possíveis transgressões, são questões que somente podem ser respondidas pela instituição que instaura e legitima o ato ritualístico. Ao marcar solenemente a passagem por uma linha que instaura uma divisão da ordem social, o rito chama a atenção para a passagem quando, na verdade, o que importa é a linha, alerta-nos o sociólogo francês. A separação que essa linha opera e o que ela deixa de um lado e do outro é o que precisa ser indagado. Além disso, uma das funções das "fronteiras mágicas" que separam os eleitos dos excluídos do sistema de ensino é impedir que os que passaram a linha saiam e retomem o nível de desclassificação. Os agentes que passam pelo ritual e conseguem ter sucesso são distinguidos. Conforma-se um "grupo instituído" que deixa para trás um "conjunto oculto". Ao tratar de maneira diferente os inscritos, os classificados e reprovados, o rito consagra a diferença e constitui em distinção legítima os seus resultados. Apresenta-se alguns dados que elucidam que os grupos que o ritual separa não são tão distintos até o momento do concurso.

Palavras-chave: Educação Superior. Democratização do acesso. Ritos de Instituição.

[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora no Colégio de Aplicação/UFSC, contato de e-mail rodriguesdesouza0944@gmail.com.

MODALIDADES ESPECIAIS

Grupo interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE)

Rejane Dias da Silva (1)[1]

RESUMO DA REUNIÃO CIENTÍFICA

O Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação, emerge de pesquisas realizadas a mais de uma década (2009-2023) no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, relacionadas ao campo da Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre Educação Inclusiva, Representações Sociais e meio ambiente. A partir de suas diferentes linhas de pesquisas, o grupo propõe-se a produzir e socializar conhecimentos sobre a epistemologia da formação de professores. Do ponto de vista teórico-metodológico, as pesquisas desenvolvidas se apoiam na Teoria das Representações Sociais. A utilização da Teoria das Representações Sociais como referencial de análise da prática educacional permite que se leve em consideração a dimensão do conhecimento escolar e não-escolar em sua relação com o conhecimento científico, assim como a atividade construtiva do sujeito no processo de interação social. Isso porque as representações sociais repercutem na maneira como o conhecimento é concebido pelos sujeitos envolvidos na prática educativa. Assim, parte-se da hipótese de que qualquer intervenção educativa, para ser bem-sucedida, deve levar em consideração o conhecimento do senso comum produzido por esse grupo de sujeitos.
O Grupo é constituído por professores pesquisadores e estudantes, buscando estabelecer uma articulação entre Graduação, Pós-Graduação e Educação Básica, através de ações de ensino, pesquisa e extensão. Os resultados das atividades do grupo vêm se materializando na prática social, através da socialização de pesquisas em diferentes dispositivos acadêmicos, tais como periódicos, livros e eventos científicos, além de diferentes atividades extensionistas como palestras, cursos, cine-fórum e ciclos de debates.
Propor ações de parcerias com outros grupos de pesquisas que tratem da Teoria das Representações Sociais com outras instituições dos diferentes estados do Brasil.
Pesquisas desenvolvidas:
Escola nas Representações Sociais dos estudantes da educação básica;
Representações sociais da formação de professores;
Representações sociais de natureza entre as crianças e jovens na escola básica;

Palavras-chave: Representação Social. Formação de Professor. Meio Ambiente. Educação. Pesquisa.

[1] Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, rejanediasilva@gmail.com

MODALIDADES ESPECIAIS

ESCUTAR É PRECISO!

Como a escuta ativa pode transformar sua forma de perceber o mundo

Ana Maria Soek [1]

RESUMO DO MINICURSO

A intenção deste minicurso é apresentar e discutir as possibilidades da Escuta Ativa no Âmbito Educacional, discutindo como a Pedagogia da Escuta Ativa pode transformar nossa forma de perceber e se conectar com o mundo e com os outros. A partir da organização de um livro sobre o tema, a autora chama a atenção para um aspecto pouco explorado, quase esquecido na educação dos sentidos: o poder da escuta. O objetivo é propiciar algumas práticas de vivencias sobre o Poder da Escuta. Com instrumentos e ferramentas simples do nosso cotidiano, propõe-se vivencias e reflexões de cunho de autoconhecimento, para identificar e adquirir habilidades relacionadas a Escuta Ativa. A proponente disponibilizará os recursos e mediará os encaminhamentos necessários. Qual a diferença entre ouvir e escutar? Como percebemos nossos sentidos? De maneira passiva, como se nem o tivéssemos, ou será possível potencializá-los? Como deslocar a ideia de que escutamos simplesmente de maneira passiva tudo que nos cerca, e se pudéssemos escutar ativamente, como isso é possível? Como numa viagem, em que o navegador se lança rumo ao desconhecido, mergulhar no universo da escuta pode ser um caminho sem precedentes para uma nova percepção da vida, das pessoas e do mundo ao nosso redor, ainda mais nos processos educacionais, que exige a potencialização desse sentido! Hoje em dia, incentivado pela cultura das redes socias, as pessoas não estão a fim de escutar umas às outras. As redes sociais ampliam a aculturação do egoísmo, há pouco espaço para parar e escutar de verdade, está todo mundo buscando conquistar seus espaços de fala em busca de aprovação e reconhecimento o tempo todo, mas poucos são os dispostos a ouvir de verdade! Escuta ativa é importante para que a conexão entre as pessoas aconteça. Por isso que desenvolver a habilidade pode se tornar um diferencial ainda mais em ambientes educacionais.

Palavras-chave: Formação docente. Escuta Ativa. Práticas pedagógicas. Educação e transformação.

[1] Doutora em Educação, UFPR, anasoek@gmail.com